



香港普通學校教育特殊教育需要學生的挑戰、有效政策及最佳措施
研究報告

2023年6月



平等機會委員會
EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION



香港教育大學
The Education University
of Hong Kong



卓越教學發展中心
CENTRE FOR EXCELLENCE IN LEARNING AND TEACHING

委託機構

平等機會委員會

執行機構

香港教育大學

卓越教學發展中心

目錄

行政摘要	1
第一章 引言	13
1.1 研究背景	13
1.2 研究目的	14
1.3 研究團隊成員名單	14
1.4 問卷調查報告內容結構	14
第二章 研究方法	15
2.1 研究設計	15
2.2 研究樣本及抽樣方法	16
2.3 先導測試	17
2.4 研究限制	18
第三章 文獻回顧與綜述	19
3.1 香港融合教育之發展歷程	19
- 3.1.1 香港對融合教育及相關概念的定義	20
- 3.1.2 香港融合教育發展歷程	20
3.2 香港融合教育的發展現況	21
- 3.2.1 特殊教育學習需要的支援	21
- 3.2.2 三層分類支援模式	22
- 3.2.3 「全校參與」模式	23
- 3.2.4 特殊教育需求識別及輔導機制	23
- 3.2.5 「學生支援組」及特殊教育統籌主任的設立	24
- 3.2.6 教師專業發展	25
3.3 課程、教學、評估調適及家校合作	26
- 3.3.1 課程和教學調適	26
- 3.3.2 家校合作	27
3.4 資源運用、效率促進及檢討機制	27
3.5 香港融合教育的現狀與數據	28
- 3.5.1 SEN學童數量	28
- 3.5.2 SEN學童分佈	29
- 3.5.3 學校接受的SEN資助	30
3.6 英國融合教育	30
- 3.6.1 背景	30
- 3.6.2 英國融合教育/全納教育的發展概況- 從融合到全納	31
- 3.6.3 英國的全納教育法例	32
- 3.6.4 英國全納教育的專業發展	33
- 3.6.5 英國的全納教育面對的困難	34
3.7 加拿大融合教育	35
- 3.7.1 背景	35
- 3.7.2 加拿大融合教育的發展概況	36
- 3.7.3 加拿大融合教育法例	36
- 3.7.4 加拿大融合教育策略	37
- 3.7.5 加拿大融合教育面對的困難	39
3.8 新加坡融合教育	39

- 3.8.1 背景	39
- 3.8.2 新加坡的融合/全納教育發展概況	40
- 3.8.3 新加坡的融合/全納教育發展策略	41
- 3.8.4 新加坡全納/融合教育面對的困難	43
3.9 三個地方個案比較對香港融合教育的啟示	44
第四章 學校問卷調查結果	46
4.1 樣本資料	46
4.2 對《殘疾歧視條例》及《殘疾歧視條例教育實務守則》的理解	51
4.3 對特殊教育需要類別及融合教育的理解	52
4.4 學校推行融合教育現況	61
- 4.4.1 學校收生考慮因素	61
- 4.4.2 學校為有特殊教育需要學生分班安排	61
- 4.4.3 學校培育所有學生的優先考慮因素	62
- 4.4.4 學校運用「學校支援津貼」的情況	63
- 4.4.5 照顧有特殊教育需要學生的個別需要服務或安排	63
- 4.4.6 學校與家長處理SEN學生情況的困難	64
- 4.4.7 校方與家長溝通、商討和支援SEN學生的方式	66
- 4.4.8 有助加強與SEN學生家長溝通的方法	67
- 4.4.9 主任和老師照顧有特殊教育需要的情況	67
- 4.4.10 主任和老師照顧有特殊教育需要的情況所承受的壓力情況	71
- 4.4.11 學校推行融合教育面對的困難	73
- 4.4.12 對校內現時融合教育的滿意度	75
4.5 主任與教師對個人於實行融合教育勝任能力和信心的自我評估	78
4.6 融合教育政策的整體評價及面對的挑戰	83
- 4.6.1 融合教育政策的整體評價	83
- 4.6.2 融合教育面對的挑戰	87
4.7 學校推行融合教育的成效評估	91
4.8 照顧非華語學生的整體分析	95
第五章 學校持份者個人訪談或焦點小組訪談結果	98
5.1 訪談研究設計	98
5.2 抽樣方法	98
5.3 訪談樣本	98
5.4 個人訪談與焦點小組訪談結果	99
- 5.4.1 課程實施(學、教、評)的現況	99
-- 5.4.1.1 中學課程與測考情況	99
-- 5.4.1.2 小學課程與測考情況	100
-- 5.4.1.3 現時整體教育制度與環境對推行融合教育的影響	101
- 5.4.2 政府持續投放資源對融合教育的成效	102
-- 5.4.2.1 特殊教育統籌主任的職能與角色	102
-- 5.4.2.2 融合教育於校內支援現況	104
-- 5.4.2.3 資源的運用及靈活度	105
-- 5.4.2.4 融合教育的教師專業發展	107
- 5.4.3 跨專業人員支援對融合教育和建造共融校園的影響	109
-- 5.4.3.1 學生精神及情緒健康在一般情況及疫情下的狀況及支援	109
-- 5.4.3.2 共融及健康校園	112

- 5.4.4 家長照顧SEN子女和家校合作的現況	113
-- 5.4.4.1 家庭支援情況	113
-- 5.4.4.2 專業支援服務質素及輪候時間	114
-- 5.4.4.3 家校合作情況	115
- 5.4.5 個別社會文化及觀念仍根深柢固	116
- 5.4.5.1 香港應試文化	116
- 5.4.5.2 社會接納程度及SEN學生的成長	117
第六章 學校個案研究結果	119
6.1 個案研究設計	119
6.2 甄選個案的研究結果	119
- 6.2.1 學校甲	119
- 6.2.2 學校乙	126
- 6.2.3 學校丙	132
- 6.2.4 學校丁	138
- 6.2.5 學校戊	146
- 6.2.6 學校己	152
- 6.2.7 學校庚	157
- 6.2.8 學校辛	163
6.3 個案研究主要結果	169
- 6.3.1 小學推行融合教育的良好範例	169
- 6.3.2 小學推行融合教育的困難	170
- 6.3.3 中學推行融合教育的良好範例	171
- 6.3.4 中學推行融合教育的困難	172
第七章 討論及建議	175
鳴謝	182
參考文獻	183
附錄	192
附錄一 校長問卷	192
附錄二 特殊教育統籌主任問卷	199
附錄三 教師問卷	209
附錄四 校長訪談大綱	217
附錄五 特殊教育統籌主任訪談大綱	219
附錄六 SEN學生家長訪談大綱	222
附錄七 專業支援人員訪談大綱	223
附錄八 個案研究設計框架清單表	225

行政摘要

甲. 研究背景、目的及方法

1. 平等機會委員會於2019年委托香港教育大學卓越教學發展中心研究團隊進行題為「香港普通學校教育特殊教育需要學生的挑戰、有效政策及最佳措施」的研究。本研究透過問卷調查、焦點小組訪談、個人訪談和個案研究收集數據和各持份者的意見，深入檢視現時融合教育於中小學的推行成效，從而為融合教育的未來發展提供相關政策建議。
2. 本研究旨在 (i) 審閱本地及海外為特殊教育需要學生提供融合教育的做法和策略的文獻和研究資料；(ii) 評估校長、學校行政人員及教師對《殘疾歧視條例》、《殘疾歧視條例教育實務守則》和特殊教育需要學生的認知；(iii) 收集普通學校校長、學校行政人員及教師對為特殊教育需要學生推行融合教育的看法；(iv) 探討普通學校在推行融合教育和支援特殊教育需要學生時所面對的挑戰；(v) 評估政府現時為推行融合教育和為特殊教育需要學生提供平等學習機會的政策成效；(vi) 透過個案研究，識別由校內專業人士為實現融合教育、支援特殊教育需要學生，以及給予他們平等學習機會所展開的良好做法；及 (vii) 根據所收集之數據及資料，作出政策建議，以確保特殊教育需要的學生能進入普通學校系統和被公平對待。
3. 學校問卷調查於2020年10月開始，由於2019冠狀病毒病大流行，最終於2021年11月完成。是次研究共有141所普通學校參與，60所為小學，81所為中學。每間參與本研究的學校均有一名校長及特殊教育統籌主任填寫問卷，教師問卷總填寫人數為1532位，任教小學的教師有704位，任教中學的教師有828位。
4. 根據問卷調查的結果，研究團隊採用立意抽樣抽選了15所小學和12所中學參加個人訪談及焦點小組訪談，其中一半是推行融合教育較為成功的學校，另一半則是推行融合教育仍有進步空間的學校。訪談研究由2021年6月開始，並於2021年12月結束。訪談共有106人受訪，包括15位小學校長和12位中學校長，15位小學特殊教育需要統籌主任和16位中學特殊教育需要統籌主任，另有15名小學臨床專業人員和13名中學臨床專業人員，包括社工、輔導員、教育心理學家、臨床心理學家和言語治療師。同時也分別與10名小學及10名中學有特殊教育需要(SEN)學生的家長進行了訪談。
5. 基於學校問卷調查的數據，研究團隊於2021年6月至7月期間，選出8所推行融合教育較為成功的學校(包括4所小學和4所中學)作個案研究。以辨識中小學推行融合教育的良好範例，及成功實踐融合教育的關鍵要素和障礙。

乙. 文獻回顧及問卷調查的主要結果

從文獻回顧的案例中，推行融合教育成功要素包括全面的支援計劃，並設有綜合資料庫加深家長對其子女成長的了解。政策上則需要從教師專業發展著墨，由師資培訓角度協助前線老師應付日常的教學難題。最後，共融社會有賴社會各界的包容，接納SEN學生及家長，加強不同持份者之間的互信及理解。

整體問卷數據調查主要結果如下：

i) 對《殘疾歧視條例》、《殘疾歧視條例教育實務守則》的理解

三組持份者同意自己對《殘疾歧視條例》和《殘疾歧視條例教育實務守則》理解，惟整體老師的理解程度低於主任和校長。

1. 超過九成受訪的中小學校長(91.5%)及特殊教育需要統籌主任(92.9%)同意自己理解這條例和守則。老師方面，接近六成(58.6%)的受訪者認為自己理解這條例和守則。
2. 有關對融合教育的理解，中小學校長及特殊教育需要統籌主任融合教育描述的理解的平均同意度均為 3.01 分，反映他們整體同意對融合教育的描述，而老師方面的平均同意度為 2.88 分。

ii) 學校融合教育現況及評估

三組持份者均對特殊教育需要類型的分類有全面的了解，但教師對精神病 (MI)¹ 被歸類為特殊教育需要類別之一的認識仍較低。主任與教師在支援不同 SEN 學生時面對壓力。

3. 總體上三組持份者均對目前學生的特殊教育需要分類有深刻認識。超過 80% 的校長、特殊教育需要統籌主任和教師均了解八項特殊教育需要的類別，但校長和教師對精神病屬於特殊教育需要類別之一的理解相對較低。相對超過九成半(96.5%)特殊教育需要統籌主任，大約 76% 受訪老師(76.1%)知道精神病是特殊教育需要類型之一。值得注意的是，有 35.0% 的小學特殊教育需要統籌主任和 21.8% 的小學教師認為學業成績稍遜是特殊教育需要類型之一。
4. 一般而言，中小學的特殊教育需要統籌主任需要照顧各類特殊教育需要學生。小學特殊教育需要統籌主任 (66.7%) 比中學特殊教育需要統籌主任 (52.5%) 有更多機會需要處理有智力障礙 (ID) 的學生，中學比小學的特殊教育需要統籌主任有更多機會需要處理有言語障礙 (SpLI)、聽力障礙 (HI)、肢體傷殘或視覺障礙 (VI) 的學生。四類障礙的差異在 3 到 15 個百分點之間。
5. 中學特殊教育需要統籌主任 (83.5%) 及教師 (39.3%) 比小學的特殊教育需要統籌主任 (55.9%) 及教師 (11.2%) 較大機會需要處理精神病患的學生。相比之下，中學教師 (37.6%) 比小學教師 (27.9%) 較多處理聽覺障礙學生的需要，小學教師 (35.1%) 則比中學教師 (29.4%) 更多機會處理有智力障礙的學生的需要。
6. 特殊教育需要統籌主任和教師均指出，當面對患有自閉症或專注力不足/過度活躍症的學生時感到較大壓力。就照顧有精神病患學生而言，特殊教育需要統籌主任所承受的壓力明顯高於教師。
7. 整體而言，特殊教育需要統籌主任認為他們在支援有精神病患的學生時承受的壓力最大，平均分數為 3.25 (3 分代表有少許壓力)；其中中學特殊教育需要統籌主任在支援有精神病患的學生時承受更大的壓力，平均分數為 3.38，小學特殊教育需要統籌主任的平均分數則為 3.07。相比之下，小學特殊教育需要統籌主任在支援言語障礙學生時承受的壓力最大，平均分數為 3.27，中學特殊教育需要統籌主任的平均分數則為 2.71。

¹ 精神病 (MI) 於 2017/18 學年才加入特殊教育需要類型之中。

中小學均有提供服務或措施以照顧特殊教育需要學生的個別需要，但中學在有關方面的表現整體上較小學遜色。

8. 中小學為照顧特殊教育需要學生的個別需要，較常提供「課程/評核調適」（87.9%）、「聘請教學助理」（87.2%）、「提供專業治療/諮詢」（84.4%）及「聘請支援老師」（84.4%）等服務或措施。
9. 然而，需要注意的是相對小學而言，中學整體上未能提供足夠的服務或措施以照顧有特殊教育需要學生的個別需要。例如，「設計校本課程」在中學（40.7%）採納的機會較小學（71.7%）低超過 30 個百分點，「推行小班教學」在中學（46.9%）實施的機會亦較小學（73.3%）低超過 25 個百分點，「訂立個別學習計劃」在中學（56.8%）相對小學（75.0%）並不普遍，大約相差 20 個百分點。

三組持份者亦一致認為，課程緊迫/教務繁多和行政工作繁重是學校推行融合教育的主要困難。

10. 三組主要持份者均認為，推行融合教育最困難的方面是課程緊迫/教務繁多。超過 80% 的受訪校長（81.6%）、教師（85.3%）及特殊教育需要統籌主任（85.8%）持有相似意見。與中學校長（77.8%）相比，小學校長（86.7%）認為課程緊迫/教務繁多最具挑戰性。
11. 此外，超過 70% 的校長（70.2%）和特殊教育需要統籌主任（70.9%）認為融合教育的相關行政工作繁重。相比之下，68.8% 的受訪教師認為人力資源不足是推行融合教育的第二困難。

iii) 特殊教育需要統籌主任及教師對融合教育實踐的自我評估

中學特殊教育需要統籌主任和小學教師總體上對融合教育實踐有較高的自我效能感，顯示小學特殊教育需要統籌主任和中學教師在現時融合教育實踐過程與上述兩組人員存在能力差距。

12. 主任為工作勝任度自我評估時，在 25 項描述中，中學主任有 11 項描述的平均評分均高於 3（3 分代表同意評估描述），小學主任則有 6 項的描述的平均評分達 3 或以上。在所有項目描述中，中學主任有 16 項的平均評分也高於小學特殊教育統籌主任。
13. 在中小學教師完成的對融合教育工作勝任度自我評分中，所有項目的平均評分均低於 3.0。在 19 項的自我描述中，中學教師的平均評分有 18 項低於小學教師。
14. 中學教師在「我熟悉 SEN 學生學習所需要的資源」和「我準確地拿捏 SEN 學生對課程理解的進度」兩項描述的平均評分分別為 2.42 及 2.47，均低於 2.50。而整體教師在「我熟悉 SEN 學生學習所需要的資源」的平均評分為 2.46，顯示受訪教師對特殊教育需要學生所需資源了解不足。該結果也表明中學教師仍難以準確掌握特殊教育需要學生對課程理解的進度。

iv) 融合教育政策成效評估

學校認為「學習支援津貼」（LSG）能為學校提供資源，以聘用不同的專業支援人員和購買專業支援服務。

15. 校長認為「學習支援津貼」在購買外購專業服務方面最有幫助（91.5%），其次是聘請全職及／或兼職教學人員（85.1%）和聘請專職支援人員（78.7%）。
16. 中小學均主要運用「學習支援津貼」於購買外購專業服務和聘請全職及／或兼職教學人員方面。85.0%及 81.7%的小學分別用其於購買外購專業服務和聘請全職及／或兼職教學人員，中學則分別為 96.3%及 87.7%。整體而言，除了加強家校合作方面，中學在各方面運用「學習支援津貼」的比例均高於小學。55.0%的小學運用「學習支援津貼」於加強家校合作，但中學只有 53.1%，略低於小學。對比之下，中學（71.6%）運用於舉辦學習或共融文化活動方面的比例遠高於小學（41.7%）。

三組持份者一致認為，融合教育政策措施大致能達致其支援效果，協助學校推行融合教育，但三者意見不一。

17. 校長、特殊教育需要統籌主任和教師對於整體的融合教育政策支援措施也持有正面的評價。整體校長認為增設特殊教育統籌主任職位是最有效的支援措施，整體平均評分為 3.48（評分 3 分代表該政策與支援措施有幫助）。增設特殊教育支援老師職位被校長視為是第二有效的支援措施，平均評分為 3.44。
18. 特殊教育需要統籌主任認為推動校本教育心理服務與提供更有系統和充足的教師培訓是最為有效的支援措施，兩者的平均評分均為 3.48。其次為「增設特殊教育需要統籌主任職位」，平均評分為 3.38，但中學主任的平均評分較高為 3.49，小學主任的平均評分僅為 3.22。
19. 整體教師與特殊教育需要統籌主任有類近觀點，認為提供更有系統和充足的教師培訓是較為有效的政策支援，整體平均評分為 3.19，中小學教師的平均評分亦為 3.19。惟中小學教師認為最有效的支援措施是增設校本言語治療師職位，平均數 3.21 為最高，但小學教師的平均評分較高為 3.24，中學教師平均評分僅 3.18。

v) 融合教育下的家校合作現況

融合教育下的家校合作正在逐步改善，但仍遇到一些困難。

20. 數據顯示，學校與家長之間首選的溝通方式是電話和其他即時訊息傳播渠道（92.9%），其次是家長日面談（90.8%）和安排專業人員與家長接觸（88.7%）。超過60%的小學會安排家長課程/家長工作坊（65.0%），但這在中學（43.2%）並不常見。
21. 特殊教育需要統籌主任和教師指出，由於家長未能在課後時間支援有特殊教育需要學生的需要，以及缺乏照顧有特殊教育需要子女的技巧和知識，因此在與家長處理有特殊教育需要學生情況時遇到困難。特殊教育需要統籌主任和教師對家長未能在課後時間支援有特殊教育需要學生的需要的平均同意度分別為 3.25 和 3.10。特殊教育需要統籌主任和教師對家長缺乏照顧有特殊教育需要子女的技巧和知識的同意度分別為 3.23 和 3.07。
22. 中小學教師認為家長抗拒尋找專業人士求助或提供意見，兩者的同意度均為 2.63。不過，特殊教育需要統籌主任不同意有關觀點，同意度為 2.38。中小學教師也認同家長難以獲取支援有特殊教育需要學生的資訊，兩者的同意度均為 2.52，然而特殊教育需要統籌主任亦不同意此意見，同意度為 2.21。

丙、個人訪談與焦點小組訪談結果

一、課程實施(學、教、評)的現況

現時中小學課程十分緊迫

1. 中小學的持份者(包括校長、特殊教育需要統籌主任和教師)表示,推行融合教育的最大問題在於「緊迫」的課程進度。學校及前線教師難以騰出足夠的時間和空間有效地照顧有特殊教育需要的學生。他們亦一致認為,要求有特殊教育需要的學生學習主流教育課程,並接受主流教育下的評核要求,是現存香港教育的不平等。此外,特殊教育支援老師還提及個別教師在教授特殊教育需要學生時失去成功感,這與問卷調查的結果一致。

SEN 學生仍要在不同學習階段面對統一的公開評核

2. 現時學生仍要面對不同統一的公開評核,包括小三、小六和中三全港性系統評估(TSA)、中一入學前香港學科測驗(Pre-S1 HKAT)和香港中學文憑考試。這不僅為學校帶來沉重壓力,也影響有特殊教育需要的學生在不同階段的學習成果,因為課程過於艱深,令他們難以追上學習進度。雖然有不同評估調適措施可供有特殊教育需要的學生申請,但這些措施作用有限。然而,由於學校設有小學課程統籌主任一職,特殊教育需要統籌主任表示,小學課程統籌主任的協助在提升第一層支援至關重要,有助提升整體教學成果。

二、政府持續投放資源對融合教育的成效

特殊教育需要統籌主任的職能和角色

3. 特殊教育需要統籌主任反映,處理特殊教育需要學生的工作涵蓋範圍廣泛,包括及早識別、學生支援和安排個別學習計劃(IEP)。這些工作不能盡由特殊教育需要統籌主任獨自完成,需要學生,家長,教師和其他專業支援人員的支援實現全校參與(Whole School Approach)。特殊教育需要統籌主任擔任統籌的角色,負責與不同持份者進行溝通和協商。中小學的特殊教育需要統籌主任進一步表示,當前的學校政策或專業支援人員的協助仍然不足以支持他們的工作。特殊教育需要統籌主任需要與各個學科教學團隊或行政團隊合作,為特殊教育需要學生提供不同的調適,但他們沒有足夠的權力加強與教師的合作。中小學校長一致認為,照顧有特殊教育需要的學生不應僅是特殊教育需要統籌主任的責任,所有教師都應參與其中。

專業支援及「個別學習計劃」的推行現況

4. 雖然教育心理學家和言語治療師等不同的專業支援人員會定期到校提供專業支援,但資源仍然不足。教育心理學家在訪談中反映,由於到校次數不足,有特殊教育需要的學生因而可能未能接受持續評估,令特殊教育需要統籌主任難以就學生的變化調整支援策略。社工亦反映,鑒於教育心理學家的到校支援並不固定,教師和社工有時需要擔任教育心理學家的角色提供支援。
5. 在個別學習計劃方面,特殊教育需要統籌主任在訪談中反映,個別學習計劃可以為學生帶來顯著的成果,但它需要不同持份者的合作和參與。因此,中小學的特殊教育需要統籌主任表示,學校需要根據學生需求和情況的迫切性進行識別,以保證個別學習計劃能夠有效實施。然而,由於香港中學文憑考試的限制,學校調查結果所示,個別學習計劃

在中學並不是一種受歡迎的措施。相比之下，小學在識別特殊教育需要學生進行個別學習計劃支援的方面可能具有更大的靈活性。

資源的運用及靈活度

6. 中小學的持份者（包括校長、特殊教育需要統籌主任、教師及各專業支援人員）均表示，政府近年持續增加資源投放有助學校推動融合教育。然而，據中小學校長反映，最缺乏的資源是人手方面的安排，因為難以尋找合適的人員協助學校推行融合教育，尤其是缺乏專門照顧某一類特殊教育需要學生的專業支援人員。因此，建議設立常額專業支援人員職位，吸引相關專業人士加入學校提供支援。此外，校長們亦指出，單憑增加資源卻欠缺教育制度上的轉變，無助克服現時融合教育面對的困境。
7. 特殊教育需要統籌主任則指運用學習支援津貼時受到制肘，聘用的特殊教育支援教師亦未能全面支援其工作。而且資源大多用於聘請專業支援人員，無助解決其相關行政工作繁多且工作時間不足的問題。因此，期望政府就運用學習支援津貼設立清晰的指引，以便特殊教育統籌主任能夠更有效運用資源，因應校本需要策劃融合教育的發展。

融合教育的老師專業發展

8. 校長們認為，培訓可以加深教師對融合教育的理解，以及提升他們照顧特殊教育需要學生的技巧，大多數教師也樂於接受有關特殊教育需要學生的培訓同時也有助不同角色的教師，包括訓導組、生涯規劃組和班主任，了解如何在不同角色支援學生，減少教師過度依賴學生支援組或特殊學習需要統籌主任的帶領，推動學校以全校參與模式推行融合教育。然而，受訪教師同時也反映對培訓感到壓力。現時在職教師主要透過大專院校提供的培訓課程提升自己的技能，惟課程的質素及內容會影響其成效。

政府和大專院校合作於支援普通學校推行融合教育扮演的角色和現況

9. 教育局及不同大專院校亦會舉辦各類型的培訓活動，包括分享會、講座等。然而教師們亦提到，部分課程內容過份強調理論，缺乏教學上的應用。教師只能透過課程中的個案分享作參考，卻未必能在日常教學中應用。特別是課程導師在個別的學科專業知識可能有限，因此較難同時為不同學科的教師提供實際支援。特殊教育需要統籌主任及校長認為，除了提供專業支援外，政府亦可多與大學合作，就融合教育展開相關研究，並透過檢視本地學校的推行現況，改善融合教育的成效。
10. 隨着社會及教育界對融合教育的日益重視，中小學校長均認為可考慮將融合教育加入至教師培訓的必修科目。這有助於教師在日後的教學時及早識別，並與專業支持人員合作，將理論實踐現實課堂之中。教育心理學家表示，現時支援特殊教育需要的培訓課程已推行數年，但隨着現時關注度的增加，以及治療方法與標準的改變，培訓課程也需及時跟隨政策變化作出更新。有家長認為，融合教育在學校能否成功推行取決於校長的信念。萬一學校在融合教育的發展上缺乏開放及長遠的眼光，成效便會不彰。

三、疫情及停課下對推行融合教育和建設共融校園的影響

疫情對學生精神健康狀況的影響及支援

11. 受訪中小學校長表示，學校會恆常透過各類型的支援活動，為學生、家長及教師提供精神健康教育，提高各持份者對該問題的認識，並以預防性策略支援學生的精神健康。然而，近年疫情減少了學生面對面的交流及改變了生活節奏和習慣，使學生情緒問題愈趨

嚴重。特別是在網上學習期間，有需要的學生未必會主動尋求協助，這令專業支援更加困難。此時家長的洞悉及協助就變得更加重要。

12. 許多受訪社工認為，家長教育有助家長了解相關的精神健康資訊，例如精神病徵及有精神健康問題學生的需求等。同時，部分學校亦能為家長提供更多公開討論的機會及平台，使各方持份者正視精神健康問題，幫助有精神健康需要的學生接受支援和協助。

融合教育的跨專業支援

13. 受訪社工表示，識別有精神健康需要的學生很多時候需要依賴身邊人的觀察，這決定他們是否可以及早進行評估轉介，但也受到人們對精神健康認知程度的影響。受訪心理學家指出，不同的精神健康個案之間可能會有很大差異。家長亦表示面對子女出現特殊情況時，他們對支援的方式感到迷茫。一些機構或大學舉辦的相關活動，如講座、培訓等，能幫助家長與其子女，同時亦建立社區支援氣氛。
14. 基於精神健康問題通常涉及私隱問題，社工較難與學生支援組合作，按學生的需要在學業、情緒、成長等各方面作出全面支援。此外，中小學社工均認為現時精神科診斷及評估的輪候時間過長，阻礙對學生的即時支援。而醫生的診斷亦只能確認學生情況，未必能就心理問題給予支援和調適上的建議，為學校支援帶來困難。

對共融校園的看法

15. 中小學校長在訪談中提及，現時在校園會積極推動學生互助，建立包容及正向價值觀。他們更嘗試善用朋輩支援處理學生的情緒問題。另外建立良好校園氣氛也有賴於教師的參與，教師則表示各方也應關注教師的精神健康及妥善處理教師的需要，才能讓正向價值透過日常教學逐漸滲透予學生。
16. 隨着融合教育的發展，教師需要處理學生的學習多樣性。惟教師在課堂需花大量時間處理特殊教育需要學生問題，難以照顧班上所有學生，這對班上非特殊教育需要學生是不公平的。有小學校長亦認為在推行融合教育時，應重視每個班級的師生比例。然而，鑒於中學仍未正式採用小班教學政策，小班教學策略並不是中學融合教育的常用策略，這與調查結果吻合。

四、家長照顧特殊教育需要子女與家校合作的現況

家長求助動機提升卻因財政困難而未能及時得到服務支援

17. 綜合家長訪談結果，中學家長比以往更容易接受其子女有特殊教育需要，並且會主動尋求幫助，小學家長則仍略為抗拒接受子女有特殊教育需要。因此，受訪特殊教育需要統籌主任及社工指出，家長教育是不可或缺的，及早提高家長對特殊教育需要的認識，有助於減輕他們的戒心，以便其子女能夠儘早接受評估及治療。
18. 小學家長受訪時提到，輪候政府服務的時間太長，而其他私人治療服務則費用非常高昂，難以負擔，其特殊教育需要子女無法獲得及時的服務支援。加上缺乏適合的支援服務，也是現時整體專業支援服務的不足之處。

家校合作漸趨成熟

19. 家校合作方面，家長表示如果與特殊教育需要統籌主任有定期及良好的溝通，他們對學校更有信心，並同意其子女在學校接受支援。特殊教育需要統籌主任亦強調，取得家長信任是促進家校合作和更容易支援有特殊教育需要學生的關鍵。此外，教育心理學家認

為，疫情停課期間親子衝突有增加的趨勢，家長應該如何在日後的時間改善與子女的溝通和相處，是未來推動家校合作的一大挑戰，因為這會影響特殊教育需要學生在學校的行為，對學校亦會帶來影響。

五、根深蒂固的社會文化及觀念

應試文化和社會風氣對 SEN 學生的影響

20. 一些中學教師仍將讀大學視為唯一出路，這會為特殊教育需要學生帶來頗大壓力。加上整個香港大環境過份強調學業成績，致使特殊教育需要學生的個人能力被埋沒。有家長甚至表示其子女比他們更熱衷於應考香港中學文憑考試，可見應試文化影響之大。
21. 中學會通過為特殊教育需要學生的家長提供有關其子女非學術道路的方向和個人輔導，以消除他們對子女前景的擔憂。小學校長們表示，在目前的教育體系下，學生不得不面對許多評估、考試和測驗。小學可以做的是讓學生不太討厭學習。長遠來看，學生、教師和學校也許都是應試文化的輸家。
22. 雖然社會對特殊教育需要學生的包容性有顯著改善，但總體而言在社會接受度方面仍有改善的空間。受訪小學家長指出，其他學生的家長對其子女在課堂上被特殊教育需要學生干擾感到不滿。特殊教育需要統籌主任和社工則一同分享，有些家長為了從考試中受益而謊稱其子女是有特殊教育需要的學生。一些家長仍然不同意其子女就讀特殊學校，顯示香港社會仍未具有真正的包容性。

丁、個案研究結果

學校推行融合教育概況及特色

1. 所有的個案研究學校均能採用「全校參與」模式推行融合教育，透過學習支援組作為統籌組別，支援全校的老師及其他相關持份者，為特殊學習需要學生提供支援。當中的支援措施包括小班教學、課後輔導、個別學習計劃、不同的專注力及社交小組、功課、課程及評估調適等。學校亦能充分運用政府的資源購買不同的專業支援服務，促使有特殊學習需要學生能夠得到教與學以外的專業支援。
2. 不論小學或中學，都會嘗試根據校本實況及特殊學習需要學生的類型，提供多元化的支援服務。個別學校在得到學校管理層的支持下，更能結合辦學理念及其宗教背景，建設共融校園環境，培育共融的校園文化和氣氛。

小學推行融合教育的良好範例

3. 透過運用小班教學，減少每班的人數，以抽離班方式支援。由於學校得到額外的資源聘請特殊教育支援教師，故抽離班亦會交由特殊教育支援教師負責，為特殊學習需要學生提供更深入的支援。
4. 學校會與家長合作，透過多與 SEN 家長講解其子女在學校的表現，減低他們的疑慮和戒心。此外，推行融合教育較為成功的學校亦會邀請他們觀課及參與學校的親子活動。這除了有助於改善家長對學校的觀感外，亦能使老師觀察他們與其 SEN 子女的互動，進一步掌握 SEN 學生的家庭背景和狀況。
5. 推行融合教育較為成功的學校會主力與社區、專業團體合作，採用多元化支援模式提升整體的支援成效。透過外購不同的專業支援服務，為不同類型的 SEN 提供專門的支援服

務和介入治療，改善 SEN 學生的社交技巧和協助其適應校園生活及學習環境。

6. 採用合作教學的學校會透過減少教師課堂節數，容許教師有較多的空間多作教學交流，並一同備課。有關 SEN 學生的教學計劃會盡量個人化，實施 SEN 學生長處為本的教學支援。推行融合教育較為成功的學校更會緊貼他們的學習進度並作適當調節，實行適異教學(differentiated instruction)。適異教學指教師能夠根據學生的學習狀況、能力和興趣以調適學習的環境、內容、過程及成果，以增進學生的學習表現(賽馬會「校本多元」計劃，n.d.)

中學推行融合教育的良好範例

7. 由於中學現時沒有推行小班教學，每班學生人數偏多對老師支援 SEN 學生帶來困難。因此，學校透過合作教學與小班教學，以抽離班方式的小班模式支援。老師能夠在抽離班以接近一比四或一比五的師生比例照顧 SEN 學生的學習困難，老師亦可透過抽離班時的支援，觀察他們其他方面的情況，以便學習支援組能夠提供更為全面的支援。
8. 成功帶動全校參與的學校，校長的支持十分關鍵。一方面，特殊教育統籌主任會得到賦權，用以有效領導、統籌與協調所有與融合教育相關的工作；另外，學校會鼓勵老師多參與有關融合教育的培訓，並提供相關的校本培訓機會。
9. 個別推行融合教育較為成功的學校在針對第一層提升教與學支援上，會由特殊教育統籌主任帶領老師進行行動研究，檢討與改善有關支援 SEN 學生的教與學成效。有關行動研究的成果更會分享予不同科組並邀請反饋，逐漸在校內形成推行適異教學的實踐社群。

戊、研究建議

融合教育的成功推行實有賴政府政策、家校合作及教師專業發展等各方面的配合。因此，綜合整體的研究結果和歸納海外的經驗，研究團隊提出以下的政策建議，並分為三大範疇：i.) 教與學層面、ii.) 政府政策措施支援層面和 iii.) 專業支援和家校合作層面。

i.) 教與學層面

以下 7 項建議適用於小學和中學。

需要政府額外增加資源或改變現時政策的建議

1. **設立校本 SEN 課程與評核標準：**學校能夠根據校內 SEN 學生的能力和學習程度，設計校本 SEN 課程和評核標準。透過學、教、評三方面的課程調適，避免現時中小學 SEN 學生持續難以追上主流課程，削弱他們的學習動機及帶來挫敗感。
2. **設立「融合教育課程主任」新職位：**新加坡在融合教育發展方面的經驗表明，一個由受過專業培訓的人員組成、名為專職教育工作者（學習和行為支援）（AEDs-LBS）的職位能夠為支援有學習和行為需求的學生帶來正面效果。香港亦應考慮設立一個嶄新的專職職位以支援學校融合教育的發展。由於現時特殊教育統籌主任的工作量已經不勝負荷，故因應設計校本 SEN 課程與評核標準，**需要設立一個新職位名為「融合教育課程主任」(curriculum development master/mistress (integrated education), CDMIE)**，肩負校本 SEN 課程設計、教與學與評核標準的一切職能，還可協助學校推行適異教學，為 SEN 學生設立分層課程與評核內容。

只需優化現有政策及措施的建議

3. **推廣紙筆評核以外的多元或另類評核方法**：現時每名 SEN 學生可能仍要面對不同階段以紙筆評核為主的統一評核，對 SEN 學生(尤其特殊學習困難及言語障礙的學生)不利。故建議未來的公開評核上能夠採納更為多元的評核方法，避免過分集中紙筆方式評核 SEN 學生的學習成果，並鼓勵學校盡量減少 SEN 學生參與統一的學期考試或評核而使用其他多元的評核方式代替。
4. **不同學習階段的收生方式應整全從學生的多元層面評核學生能力，減低不同階段「一試定生死」的影響**：透過減低不同階段的「一試定生死」影響，在不同階段的收生過程整全考慮學生的個人強項、面試表現和全人發展成就等不同層面，全面及準確地評核學生的能力。
5. **持續增加教育心理學家的到校日數，並建立融合教育的跨專業實踐社群**：鑑於特殊教育統籌主任未能經常與個別專業支援人員交流，削弱他們的專業成長及學習的機會。尤其教育心理學家的到校日數不足，影響學生的評估進度及效率。建議**持續增加教育心理學家的到校日數，並建立融合教育的跨專業實踐社群**。
6. **政府增加不同專業支援人員到校及各區交流**：研究團隊建議政府增加不同專業支援人員到校及各區交流的機會，進行校本/區本的教師/家長發展活動，透過舉辦教師工作坊、家長講座和研討會等，教授專業知識予不同的持份者和一群每天都在照顧不同學習需要的支援人員。
7. **政府增加分享支援 SEN 學生的成功經驗及所遇挑戰**：研究團隊建議政府透過多分享推行融合教育的成功例子，譬如追蹤支援 SEN 學生的成功案例及所遇挑戰，讓特殊教育統籌主任及教師見證努力的成果，也是對教育人員的賦權。

ii.) 政府政策措施支援層面

以下 9 項建議適用於小學和中學，不過建議 13 較為適用於小學。

需要政府額外增加資源或改變現時政策的建議

8. **增加現時學校資源運用的彈性**：SEN 的人數持續增加，儘管財政資源充足，但現時「學習支援津貼」的運用方式及計算方法，未必能切合不同校情的需要。故建議**增加現時學校資源的彈性**，若果個別學校因 SEN 學生人數太多，應得款項超越指標三上限，可因應經計算剩餘的學生人數，按比例給予額外津貼。
9. **酌情准許符合「學習支援津貼」指標二或以上的學校繼續使用部分剩餘的金額**：現時學校聘請特殊教育需要支援老師後，需要扣減轉換教席後部分「學習支援津貼」的款項。有關做法無可避免會影響有較多 SEN 學生的學校的支援服務和規劃，故研究團隊建議政府按個別的校情，酌情准許符合指標二或以上的學校繼續使用部分剩餘的金額，確保學校得以提供持續的支援。
10. **讓現時未能聘請校本言語治療師的學校，能夠暫時運用相關的款項聘請其他專業支援人員**：由於言語治療師長期供不應求，部分學校仍未能聘請校本言語治療師，造成資源未能有效運用。為此，研究團隊建議考慮設立過渡期，讓現時未能聘請校本言語治療師的學校，能夠暫時運用相關的款項聘請其他專業支援人員，解決學校的即時需要。

11. **設立專業支援人員常額職位**：參考校本言語治療師職位的設立，研究團隊建議設立專業支援人員常額職位，學校能按校本的專業支援需要，聘用適合的專業支援人員擔任常額職位，譬如輔導員、職業治療師或其他專業人員等，增加支援融合教育的人力資源。
12. **政府進一步推行小班教學至中學**：近十年雖然政府積極推動小班教學，但集中小學而尚未擴展至中學。研究團隊建議政府進一步推行小班教學至中學，透過減少每班的學生人數，以便教師能夠有更多空間照顧每一位 SEN 學生。
13. **鼓勵符合「學習支援津貼」指標二以上的小學及中學推行支援融合教育的小班教學及上調每所普通學校的教師與班級比例**：參考個案研究結果顯示小班教學是推行合作教學的必要因素，研究團隊因此建議鼓勵符合指標二以上的小學及中學推行支援融合教育的小班教學，每班學生人數上限減至 20 人的同時，增加相應的老師人手。長遠而言，政府亦可考慮上調每所普通學校的教師與班級比例，透過增加老師人手推行小班教學，將小班教學成為支援融合教育的政策措施之一。

只需優化現有政策及措施的建議

14. **增加在職老師有關融合教育的培訓名額，開設更多相關培訓課程，改善老師對《殘疾歧視條例》、《殘疾歧視條例教育實務守則》和融合教育的認識和技巧**：縱使現時政府持續推動教師專業發展，提供不同的融合教育在職師資培訓，問卷數據顯示有超過四成 (45.2%) 老師仍未能完成相關的進修課程，而且老師對《殘疾歧視條例》和《殘疾歧視條例教育實務守則》的認識較校長與主任遜色。有鑑於此，研究團隊建議增加在職老師有關融合教育的培訓名額，開設更多的融合教育培訓課程，增加他們對《殘疾歧視條例》和《殘疾歧視條例教育實務守則》的認識與支援 SEN 學生所需的知識及技巧。
15. **加強大學—學校夥伴協作和推動持續的專業發展**：研究團隊亦建議加強大學—學校夥伴協作，提升教師的專業支援能力。政府可以加強與大學合作，協助教師檢視自己於融合教育的教學成果，而大學導師亦可從中給予改善建議與支援。
16. **融合教育納入為教師職前培訓必修課程**：參考加拿大的成功經驗，具系統的專業發展框架有助促進融合教育的發展。因此，研究團隊建議未來的教師職前培訓務必將融合教育設為必修課程。參與融合教育相關培訓亦有助消除老師的傳統精英觀念，避免過份強調提高 SEN 學生的學術能力。

iii.) 專業支援和家校合作層面

以下 8 項建議適用於小學和中學，不過建議 24 較為適用於小學。

需要政府額外增加資源或改變現時政策的建議

17. **加強家校合作及公眾與家長教育**：問卷數據顯示，家長因事務繁忙未能在課後時間支援 SEN 學生的需要及缺乏照顧 SEN 子女的技巧和知識，而且前線老師認為家長仍傾向抗拒向專業人士求助或尋求意見，家長訪談亦反映家長難以獲取支援 SEN 學生的資訊。基於學校屬於 SEN 家長最易接觸到的求助途徑，研究團隊建議普通學校應該積極推動家校合作，教育局增加額外資源推動家長教育，加強家長對融合教育的認知及對 SEN 學生的支援，破解家長過份集中關心 SEN 子女讀書成績的傳統觀念。
18. **教育社會大眾對 SEN 學生有更多的接納和包容**：建議政府除進行更多宣傳、推廣融合教育及提高支援通訊的透明度外，還可教育社會大眾對 SEN 學生有更多的接納和包

容，並擴展他們在升學抉擇和事業發展上的出路，譬如多元升學路徑或職業專才教育，不再強調香港中學文憑考試的成敗得失，推動香港成為共融社會。根據新加坡經驗，共融社會需要持續的社會接納，故研究團隊建議政府考慮為達致社會包容設立長遠的政策方向。

19. **為 SEN 家長推出現金津貼以獲得治療和評估服務與為 SEN 孩童設立電子系統：**對於較嚴重的 SEN 學生，基層家長未必能負擔高昂的治療和評估服務，以及讓其 SEN 子女參與不同小組活動。故此，研究團隊建議**為 SEN 家長推出現金津貼**，以便他們得到適時的治療和評估服務。英國經驗指出應為每名 SEN 學生設立個別學習計劃。為此，研究團隊建議**為 SEN 孩童設立電子系統**，以便 SEN 學生家長能夠追蹤其子女在校的支援進度和接受臨床治療服務的紀錄。
20. **設立學校、家長與社區支援的服務承托網絡：**綜合上述內容，研究團隊建議進一步**設立學校、家長與社區支援的服務承托網絡**。學校可參考及早識別及及早支援原則，盡早讓 SEN 家長清楚現時社區提供的支援服務和相關資源。而社區服務則可視為學校以外支援 SEN 學生的服務承托，在適當時候仍能接受專業治療服務。
21. **透過社區支援加強精神健康教育，長遠推行「一校一精神科護士」措施：**受訪主任反映「醫教社同心協作計劃」是一項十分有效的跨專業團隊支援服務，對支援有精神健康需要的學生帶來很大的幫助，但卻未能持續地受惠。假如政府能投放更多的資源增加受惠學校數目，將能協助學校更有效地提供針對性支援。參考現時安排，研究團隊進一步建議邀請更多社會服務機構加入計劃，在相關人力資源充足的情況下，進一步增加精神科護士到校次數提供定期支援，並考慮長遠設立「一校一精神科護士」，應付疫情後對學生精神健康的影響。

只需優化現有政策及措施的建議

22. **成立普通學校之間的融合教育專業學習社群：**問卷數據顯示教師對自己推行融合教育的信心略有不足，同時超過一半的特殊教育統籌主任(58.5%)和老師(57.1%)亦表示對照顧非華語學生感到壓力，可見當他們要處理屬於有特殊教育需要的非華語學生，承受壓力將會更大。為此，研究團隊建議**成立普通學校之間的融合教育專業學習社群**，包括支援非華語學生的學習經驗及全人發展範疇，培育推行融合教育經驗豐富的學校成為種子學校，結合現時教育局的專業網路支援，推動普通學校之間的交流及分享經驗，提升學校及教師照顧特殊教育需要學生和非華語學生的專業能力。
23. **建立支援非華語學生及其家長的承托網絡：**政府進一步在培育種子學校時，嘗試推動集中提升他們於支援某一類 SEN 學生的能力，有助逐漸提升學校的能力以改善支援效果。參考上述學校、家長與社區支援的服務承托網絡，也可將支援非華語學生及其家長成為當中的支援對象，作為承托內容的一部分，以提高非華語學生於普通學校的學習成效及適應效果。萬一發現有非華語學生有特殊教育需要，亦可從及早識別及及早支援。
24. **從價值觀教育及個人成長教育滲入提高學生對精神健康的認識：**問卷數據反映特殊教育統籌主任照顧精神病患的學生時承受壓力最大，主任訪談亦反映支援精神病患學生較為複雜，影響整體的支援效果。隨着患有精神病患的學生升幅顯著，研究團隊建議**持續透過價值觀教育**，結合小學的個人成長教育，支援學校培養學生的正向思維和抗逆能力，將心理與精神健康意識滲透到不同學科及校園的不同範疇。

第一章 引言

1.1 研究背景

自九十年代起，在普通學校課室中融入或容納有特殊教育需要的學生成為一個全球趨勢 (Ainscow, 1999)。這個趨勢出現的原因是源於 1994 年的薩拉曼卡聲明 (Salamanca Statement)。當時聯合國教育科學及文化組織 (1994) 在聲明中表明：「有特殊教育需要的學生必須能夠在普通學校就讀，這些學校應該以兒童為中心的教學法來滿足他們的特殊需要」(頁 viii)。這個聲明更特別指出「具有共融價值觀的普通學校是打擊歧視、建設共融社會和實現全民教育的最有效手段」(UNESCO, 1994, p.ix)。有見及此，香港在九十年代中開始推行有關共融社會的措施。首先在 1996 年，香港開始實施《殘疾歧視條例》(下稱《條例》)，其後在 2000 年開始推行融合教育。平等機會委員會 (下稱平機會) 並於 2001 年制訂《殘疾歧視條例教育實務守則》(下稱《實務守則》)，不但強調殘疾人士擁有平等接受教育的機會，也令有特殊教育需要的人士、他們的父母和有關方面了解他們的權利和責任。由於平等教育機會符合全球融合教育運動的原則，因此《實務守則》的推行加強了香港融合教育的發展。雖然這個守則並不是融合教育的指引，但卻為《條例》的法律規定提供實用的指引 (教育局, 2012); Equal Opportunities Commission, n.d.)。

自 1999/2000 學年起，所有公營普通學校已實行融合教育。根據《條例》和《實務守則》，所有教育機構有責任向合資格的學生提供平等教育機會，包括有特殊教育需要的學生。根據教育局的定義，有特殊教育需要的學生是指因有學習或適應困難而需要接受特殊教育支援的學生，其主要類別包括：(1) 特殊學習困難；(2) 注意力不足/過度活躍症；(3) 自閉症；(4) 言障；(5) 智障；(6) 聽障；(7) 肢體傷殘；(8) 視障，以及 (9) 精神病 (2017/18 學年起列入特殊教育需要類別之中)。融合教育的目標及好處不但讓有特殊教育需要的學生受惠，也惠及其他學生、家長，以至整個社會。此外，政府亦實行雙軌制的特殊教育。教育局會按照專家的評估和建議，並在家長的同意下，安排有較嚴重或多重殘疾的學生入讀特殊學校，接受加強支援服務。政府則安排其他有特殊教育需要的學生入讀普通學校。

過去數年，政府採取各項措施，支援錄取有特殊教育需要學生的普通學校之教與學。例如教育局自 2017/18 學年起，在三年內分階段於每所公營普通中、小學校額外增設一個編制內的教席，擔任特殊教育需要統籌主任 (下稱統籌主任)，以加強支援融合教育。此外，已於 2019/20 學年起，重整學習支援津貼，並擴展至所有公營普通學校，以及增加三層支援模式的津貼金額。若學校收取較多數目的有特殊教育需要學生，教育局亦會額外增設常額教席予那些學校。教育局亦推行各項支援措施以針對有自閉症或有精神病患學生的需要。

有鑑於融合教育已於香港推行一段時間，為詳細檢討融合教育的整體的成效，平機會委托香港教育大學卓越教學發展中心研究團隊 (下稱研究團隊) 進行題為「香港普通學校教育有特殊教育需要學生的研究」計劃。本研究透過問卷調查、焦點小組訪談、個人訪談和個案研究的方法收集數據和各持份者的意見，深入檢視現時整體融合教育於中小學的推行成效，從而為融合教育的未來發展提供相關政策建議。整個研究由 2019 年 10 月開始，原本於 2020 年 10

月完成，惟由於 2019 冠狀病毒病大流行的關係，最終於 2021 年 12 月完成收集所有研究數據。

1.2 研究目的

基於上述背景，是次研究主要目的包括：

- 審視本地及海外為特殊教育需要學生提供融合教育的做法和策略的文獻和研究資料；
- 評估校長、學校行政人員及教師對《殘疾歧視條例》、《殘疾歧視條例教育實務守則》和有特殊教育需要學生的認知；
- 收集普通學校校長、學校行政人員及教師對為特殊教育需要學生推行融合教育的看法；
- 探討普通學校在推行融合教育和支援特殊教育需要學生時所面對的挑戰；
- 評估政府現時所推行的融合教育制度和為特殊教育需要學生提供平等學習機會的政策成效；
- 透過個案研究，識別由校內專業人士為實現融合教育目標、支援特殊教育需要學生，以及給予他們平等學習機會所展開的良好做法；以及
- 根據所收集之數據及資料，作出政策建議，以確保特殊教育需要的學生能進入公營普通學校系統和被公平對待。

1.3 研究團隊成員名單

研究團隊內職位	姓名	職銜
首席研究員	高寶玉教授	香港教育大學卓越教學發展中心總監及課程與教學學系教授（實踐）
副研究員	晏子教授	香港教育大學卓越教學發展中心聯席總監，評估研究中心副總監，課程與教學學系副教授及副系主任
高級研究助理	秦偉燊先生	香港教育大學卓越教學發展中心高級研究助理

1.4 研究報告內容結構

本報告第一章為介紹本研究的背景及目的；第二章為研究目標及範圍，並描述是次研究方法，包括研究設計、問卷設計工具和抽樣方法等。第三章為文獻回顧及綜述，除綜論香港融合教育的發展歷史，亦有其他地方有關融合教育的發展案例比較研究，為香港的融合教育的發展提供啟示。第四章為持份者問卷調查結果。第五章為訪談研究結果。第六章為個案研究結果。第七章為建議和總結。

第二章 研究方法

2.1 研究設計

是項研究採用量化與質性的混合形式進行。量化研究主要透過問卷調查進行，以檢視現時普通小學和中學支援特殊學習需要學生的措施、辨識學校支援特殊學習需要學生面對的挑戰和評估融合教育政策於學校推行的成效與影響，從而由學校的管理角度出發，發掘推行融合教育的良好示例，用作提出進一步建議於未來融合教育的發展方向。

質性研究則分為三部分。第一部分為國際個案比較研究，透過回顧不同地方推行融合教育的經驗，歸納有效推行融合教育的做法和策略。第二部分為透過個人訪談與焦點小組訪談，了解學校不同持份者於處理和支援特殊學習需要學生時的經驗，以及探究對現時融合教育現況的意見。第三部分則採用個案研究的方法，深入了解個別學校推行融合教育的做法及措施，探索推行融合教育的良好案例。此外，質性研究亦有三角校正的方式(Triangulation analysis)的效果，從訪問不同的持份者中，探討由問卷所獲得的結果是否能夠反映現時融合教育的支援現況，確保數據能夠更為一致和客觀。

因此，是項研究將分為國際案例比較研究、問卷調查、個人訪談與焦點小組訪談和學校個案研究四部分，其主要研究內容簡略如下：

國際案例比較研究

第一部分為國際個案比較研究。透過回顧其他不同地方融合教育的歷史與發展，探討影響融合教育的因素及潛在挑戰，用作對比香港融合教育的現況，歸納有效推行融合教育的做法和策略。

問卷調查

第二部分為問卷調查。受訪對象分別有普通學校的小學及中學校長、特殊教育統籌主任及教師，共有 3 套問卷(見附錄一至附錄三)。整體問卷設計基礎，在徵詢平機會並考慮香港整體教育政策及專業需要後，包括以下範疇：

- 受訪者對《殘疾歧視條例》、《殘疾歧視條例教育實務守則》、融合教育概念和有特殊教育學習需要學生的認知；
- 受訪者支援校內有特殊教育學習需要學生的經驗和壓力承受程度；
- 受訪者對普通學校推行融合教育支援有特殊學習需要學生的意見；
- 受訪者對於校內和其他普通學校實施融合教育所面對的主要挑戰，以及融合教育如何能夠回應有特殊學習需要學生的學習需要；
- 受訪者對於現時香港融合教育政策成效，以及提供平等教育機會予有特殊學習需要學生情況的意見；
- 受訪者對實行融合教育的自我能力評估（只適用於特殊教育統籌主任及教師問卷）；及
- 受訪者對現時於融合教育家校合作現況的意見（只適用於特殊教育統籌主任及教師問卷）

個人訪談與焦點小組訪談

第三部分為個人訪談與焦點小組訪談。受訪對象分別有校長、特殊教育統籌主任、前線老師、專業支援人員(包括社工、言語治療師、心理輔導員、教育心理學家與臨床心理學家)和家長等各個融合教育的持份者，共有 5 套訪談大綱。整體訪談大綱設計基礎，在徵詢平機會並考慮香港整體教育政策及專業需要後，包括以下範疇：

- 個人背景和學校資料，融合教育在其學校的推行現況，個人推行和安排融合教育的經驗以及對融合教育的理解
- 現時學校融合教育的實踐與反思，以及對有特殊教育需要學生的教與學和專業支援
- 校本融合教育的政策擬定及外間機構的專業支援
- 支援有特殊教育需要學生的融合課堂實踐和全人發展策略
- 2019 冠狀病毒病大流行和學校停課對融合教育實踐和有特殊教育需要學生及其家長的影響
- 融合教育的總體評價及其未來方向

因應家長與其他持份者於融合教育的角色不同，訪談內容包括：

- 對融合教育的理解
- 照顧有特殊教育需要子女和為他們選擇學校的經驗
- 對學校支援及其他專業支援服務的整體意見
- 2019 冠狀病毒病大流行和停課對有特殊教育需要學生和他們自己的影響
- 對融合教育的總體評價和未來方向。

學校個案研究

第四部分為學校個案研究，總共甄選 8 個個案，其中 4 個為小學，4 個為中學。當中的甄選準則為問卷調查整體數據相對理想及於業界推行融合教育持有正面評價的學校。學校的個案研究，研究團隊均會透過文件閱覽、親身的活動或課堂考察及透過與學校不同持分者訪談，了解學校融合教育的現況及探討推行融合教育的意見。個案研究框架分為四個主題，包括：管理與組織、學與教、家校協作和專業支援及推動共融校園。

2.2 研究樣本及抽樣方法

由於 2020 年初全港學校因 2019 冠狀病毒疾病大流行的關係而全面停課一段長時間，故研究團隊順延至 2020 年 10 月開始向全港普通學校（包括 589 所小學及 506 所中學）發出邀請信，邀請其校長、特殊教育統籌主任及教師填寫問卷。徵得學校同意後，研究團隊再與學校聯絡商討派發與收集問卷的細節。為免冠狀病毒病大流行影響學校的參與意願，問卷收集方式包括紙本形式和網上問卷形式，以方便學校安排。整個收集問卷的時間由 2020 年 11 月開始，及至 2021 年 11 月完成。

研究團隊採用系統抽樣方法 (Systematic sampling) 及便利抽樣 (Convenience sampling) 方法，邀請學校參與研究。系統抽樣是一種概率抽樣方法，用作從龐大的抽樣樣本中，能夠區別有效的抽樣樣本。研究團隊優先隨機在全港十八區，邀請特定數目的學校參與。在收到邀請學

校一定比例的回覆後，再發出邀請信，直至向全港所有小學及中學發出邀請信。在等候邀請學校回覆期間，由於再次因冠狀病毒病大流行而停止面授課程，故研究團隊亦採取便利抽樣方法，邀請個別學校參與。雖然便利抽樣會減低樣本的整體代表性，但由於再次停課對學校運作帶來重大影響，影響學校參與研究的意願，因此便利抽樣仍是在此情況下較為適合的抽樣方式。最終，有 60 所小學和 81 所中學參與是次研究，總參與學校數目為 141 所。每所參與學校需填寫一份校長問卷、一份特殊教育需要統籌主任問卷與 10-15 份的教師問卷，而教師問卷的抽樣方法則由學校自行決定，以方便學校安排。

個人訪談與焦點小組訪談的設計採取半結構訪談(Semi-structured interview) 方式。半結構式訪談是指在訪談開始之前，根據研究的問題與目標，設計訪談大綱作為訪談的基礎。不過，在訪談進行過程中卻並非一定要根據問題的次序發問，反而會依據訪談的實際狀況，彈性調整發問的次序。基於受訪者對於問題本身的認知及個人生活經驗不同，半結構式訪談以半開放方式進行訪談，有助提升訪談流暢度。當受訪者在訪談過程受到較少限制時，往往有助受訪者以較開放的態度反思和分享自己的經驗和看法。五大持份者的訪談大綱由研究團隊參考平機會意見後擬定（見附錄四至附錄七）。

是次訪談的抽樣設計是以立意抽樣(Purposive sampling)方式作主要抽樣方法。立意抽樣是根據本身擬定的研究目標，選取最適合研究的受訪者。由於是次研究開始時已訂下受訪持份者時的特定要求與目標，故抽樣方法是採用立意抽樣。研究團隊開始邀請時，是以學校為主要對象，故邀請學校參與時會要求同時邀請校長、特殊教育統籌主任、前線老師、專業支援人員(包括社工、言語治療師、心理輔導員、教育心理學家與臨床心理學家)和家長接受訪談。研究團隊曾與各個融合教育的持份者訪談，收集不同持份者對融合教育的推行情況的意見，深入探討整體的政策成效及支援措施對學校、老師、學生、家長與專業支援人員的影響，以及補充問卷調查有可能覆蓋不到的範疇。另外，個人訪談與焦點小組訪談也會作三角校正分析(Triangulation analysis)，嘗試就問卷的結果作初步的解釋。因此，是次研究屬於多元類別的設計，與不同的持份者進行焦點小組訪談，樣本數目亦具有一定代表性。最終，研究團隊於 2021 年 6 月開始進行個人訪談與焦點小組訪談，並於 12 月完成，為時六個月，總受訪人數為 106 人，詳細樣本資料將會與第五章列出。

研究團隊主要根據問卷調查數據的整體結果，甄選適合的學校參與是次個案研究。是次個案研究採用多重個案研究方式，並應用本質型(intrinsic)個案研究方向。本質型個案是深入研究現象的本質，較適合運用於對特定現象或特殊事件作深入了解。當研究者對特定的研究對象，進行較深入與完整的了解時，會較適合採用這種個案研究方式。不過，礙於研究進行期間間的停課和復課安排為學校運作帶來極大影響，因此研究團隊亦採用關鍵個案抽樣(reputational case sampling) 方式。關鍵個案抽樣是指在個案選擇的過程中，為探索推行融合教育的良好範例，將業界的正面評價作為個案甄選的準則，期望能夠歸納融合教育得到持續發展的有利因素和條件。最終共有 4 所小學與 4 所中學獲甄選為個案研究對象，總共 8 個個案。是次個案研究旨在以更深入的方式探討不同小學與中學推行融合教育的異同，收集推行融合教育良好範例的相關意見，辨識推行融合教育的成功關鍵要素。研究團隊於 2021 年 6 月

開始進行學校個案研究，並於 7 月完成，為時兩個月。

2.3 先導測試

問卷收集和個人訪談與焦點小組訪談正式開始前，研究團隊曾邀請現任小學及中學校長、特殊教育需要統籌主任和教師就問卷和訪談問題內容及設計提供意見。在收集他們意見後，研究團隊最終用作修訂問卷和訪談問題的內容，令相關受訪者能夠更為清晰理解三套問卷和訪談問題內容。

2.4 研究限制

- 由於參與本研究純屬自願參與性質，故參與研究只有 141 所學校，而非全港所有的普通學校，當中的研究結果亦只能反映參與學校推行融合教育的情況。
- 由於時間及資源關係，未能進行長時間觀察探討甄選個案推行融合教育的發展及規劃，故是次甄選學校個案中的良好範例只適用於研究團隊進行個案研究分析時的觀察，有關良好範例適宜用作初步的參考。
- 礙於是次研究項目日程所限，研究團隊未能採用追蹤調查 (longitudinal study)，而是採用橫斷性的調查 (cross-sectional survey)，故研究結果只反映特定時間的推行情況。加上研究進行期間，學校正因 2019 冠狀病毒病大流行的關係而全面停課一段長時間，故研究的進度一受影響，最終順延至 2021 年 12 月才完成收集所有研究數據，並於 2022 年提交最終報告。

第三章 文獻回顧與綜述

Ainscow 和 Miles(2008)認為，全納/融合教育要求普通學校具有全納/融合教育取向，並不應對學生進行區分。同樣的觀點在 2008 年的國際教育會議(International Conference on Education)上引起了共鳴，100 多位教育部長和 153 個國家同意全納/融合教育是「作為加強教育以促進可持續發展、全民終身學習和社會各階層平等獲得教育的總指導原則」(UNESCO-IBE, 2008)。聯合國教科文組織的《全民教育全球監測報告 2010 - 普及至邊緣化群體》(EFA Global Monitoring Report 2010 – Reaching the marginalized)強調指導全納/融合教育政策的三項指標，包括易於接觸和負擔(accessibility and affordability)、學習環境(learning environment)、權利和機會(entitlements and opportunities)，作為納入融合教育政策的基準(UNESCO, 2010)。儘管這些政策很有幫助，但在將全納/融合教育視為通向全納/融合社會的途徑時，也仍存在許多問題和挑戰。

本章節首先會論述香港融合教育的歷史發展及最新的融合教育支援政策，並就英國、加拿大及新加坡融合教育²發展進行個案比較。這三個國家獲選作個案比較的原因，是因為香港曾經屬於英國的殖民地，香港的特殊教育統籌主任培訓框架亦主要參考自英國的做法，因此值得回顧其融合教育發展。加拿大經驗則源於其融合教育的發展歷史較為悠久，參考其經歷有助借鑒於香港融合教育的未來發展。至於新加坡，由於經常與香港在不同範疇被比較，尤其是教育方面的表現，其與香港在國際的排名中互相競爭，而且兩者的社會發展十分接近，所以值得獲選作個案探討。完成個案比較後，本章節會總結三地的經驗作為未來香港融合教育發展的啟示。

3.1 香港融合教育之發展歷程

3.1.1 香港對融合教育及相關概念的定義

融合教育 / 共融教育

香港政府視融合教育(integrated education)及共融教育(inclusive education)為互通的概念，但學術上並不視兩者為同一概念。根據聯合國兒童基金會(2020)的定義，共融教育廣義上為所有兒童，包括不同小眾(種族、性別、語言、身體殘疾)於同一課堂內進行學習；而香港所定義的融合教育，則與國際上對融合教育的定義相近，泛指有特殊教育需要的學童與其他普通學童於同一課堂內接受教育(Sapon-Shevin, 2012)。學術上，融合教育亦有不同意思，「inclusive education」一詞亦有「將所有學生於同一課堂內進行教育」的意思(Okpareke, 2019)，Sapon-Shevin 亦有同樣解釋，融合教育代表的是將教育服務重組，不論學生本身有否任何被推定的身心殘疾情況，均於同一社群內進行教育。由於有關香港融合教育的議題主要集中於有特殊教學需要的學童，而非種族、性別、或語言小眾的學童，因此下文則主要採用「融合教育」一詞及其相關定義。簡單而言，融合教育並非一套固定的教育模式，而是泛指一種理念，為所有學生提供教育機會，並由教職員安排接受的教育內容、課程安排、課外活動等(Okpareke, 2019)。進一步而言，就港府所指的融合教育雖於下文有更詳盡的解說，但

² 融合教育(integrated education)與共融教育(inclusive education)的概念定義在不同國家的政策層面有不同涵意，故在闡述不同國家的融合教育發展時，會因應其脈絡背景及政策理念同時使用這兩個字彙。

其所指的融合教育與外國普遍推崇的融合教育亦有所分別。以美國為例，融合教育並非單一教育模式，而是採取光譜的方式：由將有特殊教育需要的學童與普通學童一同教學，但對有特殊教育需要的學童，有額外教育及輔導措施；到完全融合，一視同仁，不對任何學生有特殊待遇。

特殊教育需要類別

香港融合教育主要將有特殊教育需要 (Special Educational Needs, SEN) 學生分為九大類。根據香港政府的定義，特殊教育需要類別包括：注意力不足／過度活躍症 (attention deficit/hyperactivity disorder, ADHD)；自閉症 (autism spectrum disorder, ASD)；言語障礙 (speech and language impairment, SpLI)；精神病 (mental illness, MI)；聽力障礙 (hearing impairment, HI)；智力障礙 (intellectual disability, ID)；肢體傷殘 (physical disability, PD)；特殊學習困難 (specific learning difficulties, SLD)；及視覺障礙 (visual impairment, VI) (教育局，2021)。然而，以上九類有特殊教育需要學童的症狀可能會有重疊，每所學校亦有可能接收不同 SEN 學童。

3.1.2 香港融合教育發展歷程

1994 年，聯合國教科文組織於西班牙召開的世界特殊教育大會公佈了《薩拉曼卡宣言》(The UNESCO Salamanca Statement)，為聯合國首份有關特殊教育需要以及融合教育的文件。宣言指出世界各國有需要正視兒童接受教育的權益，包括所有有特殊教育需要的兒童，並且不應為兒童接受教育機會設限 (聯合國教科文組織，1994)。宣言同時期望各國能將融合教育放入教育議題的討論範圍，並呼籲社會各界正視有特殊教育需要的學童，確保他們的學習機會不會因其需求而受到剝削。為了響應《宣言》的理念，香港亦緊隨其後展開融合教育的先導研究。

另一項驅使香港加快推動融合教育的重要法例，則是 1996 年通過的《殘疾歧視條例》。《條例》中清楚列明，除非教學機構於接納有特殊教育需要的學生後會面對不合情理的困難，或該機構未能提供有特殊教育需要學生所需求的活動或課程，否則辦學機構不能以學生有任何身心殘疾為由拒絕入學申請，或拒絕其參與機構內任何活動。為了履行以上所提及的文件中之義務與責任，香港政府開始着手於公營教育系統實行融合教學，並於 1997 年開始融合教育先導計劃。

1997 年融合教育先導計劃及 2001 年殘疾歧視條例教育實務守則

1997 年，香港政府先於七所小學及兩所中學推行融合教育先導計劃。該計劃以「全校參與」為重點，目標為「建立兼融的校園文化」(教育統籌局，1999)。相關文件指出，融合教育先導計劃希望校內所有持份者一同推動個別學習計劃，並且透過輔導教師、課程及教學內容調整，以及輔助儀器，容許有特殊教育需要的學生能於普通校園範圍內接受教育。計劃於兩年後的期終評估報告反映，融合教育計劃表現不俗，但需要改善校內領導能力以及教師培訓等範疇。報告亦列明，教師與家長的互動機制，以及校內持份者分工能力，對融合教育有重要幫助。根據上述報告，由於計劃獲得校方、教職員、以及有特殊教育需要的學生和家長支持，政府其後於 1999/2000 學年將計劃擴展至 20 所中小學，並於 2000/01 學年增至 40 所。

同時，平機會於 2001 年出版了《殘疾歧視條例教育實務守則》，嘗試為教育機構闡釋於條例下的法律責任、闡述如何制定平等機會政策、以及舉例說明校方和教職員的身份和責任。

2001 年小學加強輔導教學計劃及 2003 年學習支援津貼

融合教育先導計劃於 2001 年結束後，港府推出「小學加強輔導教學計劃」(下稱「加輔計劃」)(Intensive Remedial Teaching Programme, IRTP) 為其繼承方案。「加輔計劃」主要分為兩個部分，容許每所學校為 8 至 15 名合資格的學童開設額外班別，同時容許學校保留一名「加強班」老師及津貼，目標是為校方提供一個機會脫離以「班」為本的普通教學模式，利用額外資源容許有特殊教育需要的學生獲得他們所需的幫助(教育局，2019a)。

2003 年起，港府暫停向小學提供「加輔計劃」，原有採用「加輔計劃」的學校可以保留該計劃，而新成立或未曾使用「加輔計劃」的學校，則必須採用「學習支援津貼」(Learning Support Grant, LSG)，以聘請人手及購買服務(教育局，2019a)。「學習支援津貼」的津貼水平會按學生 SEN 嚴重性分為三級，較嚴重的學生會相對應地獲得更多資源，但每間學校所獲得的津貼會設上限，最多可獲撥款 165 萬元。

2008 年全校參與模式融合教育運作指南

為進一步協助學校推動「全校參與」模式，教育局於 2008 年推出《全校參與模式融合教育運作指南》(下稱《指南》)作為學校的指引。《指南》含有多個校內運作的範疇，包括校內管理及組織、學與教、學生支援及表現、與校外持份者合作，以及監察及促進效能(教育局，2020)。《指南》亦有隨政府就特殊教育及融合教育的撥款模式，進行更新以及刪減不合時宜的內容。

2019 年學習支援津貼更新措施

教育局於 2019 年的文件指出，局方認為舊有的撥款制度依舊欠缺彈性，未能就有特殊教育需要的學童進行適當調整，故此希望重新調整融合教育，將「加輔計劃」及「學習支援津貼」合二為一。學校全面採用「學習支援津貼」模式，有助增加撥款使用的靈活性及效率(立法會，2019)。

3.2 香港融合教育的發展狀況

3.2.1 特殊教育需要的支援

特殊教育撥款模式

前文提及，「加輔計劃」及「學習支援津貼」為現時香港兩種主要就特殊教育需要以及融合教育的撥款模式，而教育局一直推動將所有學校統一以「學習支援津貼」方式計算撥款。

「加輔計劃」與「學習支援津貼」有數個主要分別：

一，「加輔計劃」的撥款計算模式分新舊兩種，舊式加強班是以一班，即數名(8-15 名)SEN 學生為單位，新式混合模式則是每所學校可以保留一名舊式加強班的老師及領取相應津貼；「學習支援津貼」則是以一名 SEN 學生為單位按學生 SEN 程度撥款；

二，「加輔計劃」不論該校學生的 SEN 程度，皆以學生班數為基礎作撥款，若一校設有兩班特別班，而班別人數是界乎準則內的話，不論班級人數多少，即可獲得合計兩名老師額度的資助；「學習支援津貼」模式下，則以學生數量為唯一準則，以 SEN 學生數量給予相應津貼；

三，「加輔計劃」以班數為基礎的方式，令學校能以相對穩定的薪酬水平聘請老師；「學習支援津貼」則是以學生數為基礎，教師的教席則與撥款無關，尤其是聘請的模式由於轉換為非教席相關，學校多數會轉向以合約和招標形式聘任教師，令教師薪酬直接與學生數量而非班級掛勾。

3.2.2 三層分類支援模式

根據不同教育局文件，現時香港採用三層支援模式，並按學生個別情況提供支援(教育局，2020)：

第一層—有輕微或短暫學習或適應困難的學生，會被及早識別並透過優化教學，及早照顧有關學生的需要；

第二層—如學生在課堂學習或日常生活中持續出現學習和適應困難，校方將會安排小組訓練、額外支援或輔導給予學生，而教師則需於普通課堂、以及第一層支援課堂中，容許學生實習第二層習得的技巧和知識；

第三層—假如學生有持續及嚴重學習或適應困難，校方將會透過個別化學習計劃規劃學生的個人學習目標，同時重複地讓學生於第一、二層支援課堂中，運用第三層支援所學習的知識和技巧(教育局，2020)。

個別化學習系統所指的，是透過採用有系統性的評估，包括由老師所填寫的問卷、家長所填寫的填寫量表，以及相關教育工作者的觀察，從而制定一套為該學童定制的學習計劃；其中，每個學童會有相對應的跨專業人士協助分析資料，以釐定合適該學生的學習目標（教育局，2020）。為協助第三層學童於不同處境下能利用已學習的技巧，個別化學習計劃並不限於單對單的輔導，而是橫跨三層支援架構的計劃，確保學童於平時課堂、特別設置的支援小組、以至進行個別輔導時，皆能運用所學習的技能。同時，家長亦可於家中運用由專業人士所製定的工具，與子女實踐與訓練不同技巧。透過個別密集式及專有化的支援與訓練，個別化學習系統希望能夠補充學童於第一層及第二層的不足，確保學童可於不同場合訓練、實踐，以及掌握技能。

教育局於文件中表示，三級支援模式是希望能夠及早識別有需要的學生，讓教師無須先等待鑑定和撥款才能提供協助；而亦有學者同意有關安排可以扭轉以往「先評估後支援」（Test and Treat）及「因等待而失敗」（Wait-to-Fail）的問題，從而提供更優質教育，於香港實踐融合教育（陸秀霞及鄭佩芸，2009；教育局，2020）。儘管如此，亦有案例反映三層支援模式存有漏洞，包括三層支援模式以校本為主，不能針對個別學童提供協助，提供額外訓練的課堂亦需超過一定學童才能開辦，同時有關課堂亦曾被投訴有欠透明度，校方亦未必會主動向家長報告子女身處的層級、所獲得的服務內容，以及津貼是否確實用於子女身上，令人懷疑服務是否真的有效改善 SEN 學童學習經驗及成果（東方日報，2019）。

3.2.3 「全校參與」模式

根據全校參與模式融合教育運作指南，「全校參與」是指學校政策、文化與措施三方面的配合(教育局，2020)，並有七大特點：

表 3.1: 《全校參與模式融合教育運作指南》中所提出的「全校參與」模式的特色

「全校參與」模式的特色	
全校共識	全體教職員認同有責任營造一個共融的環境以照顧所有學生的教育需要。
課程調適	學校可以修訂或擴闊學校課程以迎合學生不同的學習需要。
教學調適	採用多元化的教學技巧和輔助工具以照顧學生不同的學習需要。
朋輩支援	策略性組織學習小組、朋輩輔導和朋友圈子。
教師協作	教師通力合作及互相支持，例如進行協作教學。
課堂管理	專責人員和教師磋商改善學習環境，例如安排協作教學，使全班同學受惠。
評估調適	調整評估方法，讓所有學生都能展示其學習成效。

《指南》及後亦有列明各種學校表現指標，以及如何達致共融文化，清楚表示局方希望校內每一名成員都能受到尊重，並且了解不同成員的差別，透過共融措施令學生，不論 SEN 與否，都能夠接受優質教育。《指南》的內容為校方提供推行融合教育的基礎，例如制定何種措施、編定何種文件、聘請何種專業人士協助等，讓學校能從基本入手，分配角色給予校內所有教育工作者，令 SEN 學生能融入普通學校學習。

3.2.4 特殊教育需求識別及輔導機制

一般學校識別及協助 SEN 學童的步驟，主要分為四個階段：

第一階段：以小一學童為例，學童於九月正式入學後，由九月至十二月的四個月時間裡，教師將會集中於觀察學童的表現，留意是否有個別學童在學習及適應上有困難，判斷有關困難是短暫的還是持續性的，是否有學術、語言、能力、社交技巧或其他方面上的問題；

第二階段：於十二月至一月期間，如前線教師認為學生可能有學習困難，則可為學生填寫《小一學生之學習情況量表》。根據量表結果，識別輕微或顯著學習困難的學生；

第三階段：假如學生被認定為有學習困難，則會有以下的程序：

1. 輔導：學生支援組會為有需要的學童安排各種支援，與學童的家長商討調整課程及評估，檢視學生進度；
2. 諮商：派遣至該校的教育心理學家將會協助分析學生結果，制定輔導計劃，為有嚴重學習困難的學生進行額外評估；

3. 專家評估：就教育心理學家所分析的結果進行評估和諮商。

第四階段：進入下學年，整個步驟將會根據學生進度作出調整。假如學生有良好進展，則會按需要繼續監察和支援；假如學生進展未如預期，校方則有可能提供額外支援，及請求教育心理學家持續為該學生進行評估和修訂輔導計劃（教育局，2020）。

教育局亦有就如何識別學生是否有學習困難制定多種工具，包括剛才提及的《量表》、《語能甄別問卷》、《讀寫能力測試》、《兒童體能智力測驗》及其他評估工具。而有關升中學生，校方亦可從小學獲取《專業評估資料》及《學前測驗》成績作詳細了解。

由此可見，教育局早已為校方提供一個識別及協助 SEN 學童的時序表，並且提供多項工具協助教師盡早識別有需要的學童。不過，這套系統亦不能避免受到多方的質疑。首先，現時 SEN 的評估程序主要經由教師觀察後才會轉介至專業人士，假如教師並沒有接受相關的專業培訓，其實可能會出現部分學生被忽略，或部分學生問題被誇大，從而耽誤學生學習。更甚者，由於部分學童早年並非於香港就讀，高年班轉入小學時往往會被忽略，令到學生進入中學時才會被識別，反映現時制度的漏洞——只能於初入學的小一和中一階段進行識別，忽略轉校生或高年班插班生等（香港經濟日報，2018年5月21日）。

3.2.5 「學生支援組」及特殊教育統籌主任的設立

「學生支援組」的成員

如同上文所述，校方會被建議設立學生支援組，主要成員包括校長與副校長、特殊教育需要統籌主任及支援老師、校本言語治療師、負責支援特殊教育需要學生的教學助理、相關學生的班主任科任教師、課程發展主任、輔導主任、輔導人員及學校社工，以及由教育局派遣的教育心理學家或其他專業人員會在有需要時出席（教育局，2020）。

特殊教育統籌主任

特殊教育統籌主任對於支援特殊學習需要學生的學習十分重要，其相關的職責與條件詳列如下：

1. 根據推動融合教育的五個基本原則，有策略地規劃、推行、監察、檢討及評估各項校內支援有特殊教育需要學生的措施及資源的運用，妥善運用學習支援津貼及靈活調配校內的人力資源等；
2. 以跨專業團隊模式，推動及早識別和支援有特殊教育需要的學生；
3. 與校內的不同功能組別及／或各科組教師協作，為有特殊教育需要的學生擬定支援計劃、課程及教學調適、考試及評核的特別安排等；
4. 透過共同備課、協作教學、課堂研究等安排，引導校內同工採用有效的支援策略，提升特殊教育需要學生的學習成效；
5. 與校內輔導團隊協作，從學與教及資源運用的角度提供意見，照顧有精神病患學生的學習需要，以及加強精神健康教育；

6. 推動家校合作，與家長互相配合以支援有特殊教育需要的學生；
7. 檢視校內教師接受特殊教育培訓的需要及情況，有系統地安排教師接受相關培訓，並策劃及組織校內專業發展活動，提升教師團隊的能量；及
8. 加強對外聯繫（如專業人士、社區資源、家長），有效協調各方面和資源，支援校內有特殊教育需要的學生。

由此可見，特殊教育需要統籌主任的身份非常重要，同時亦會面對大量挑戰。根據教育局文件，任何希望出任此職位的教師，必須有至少三年的工作經驗再接受至少 120 小時的培訓，方能出任主任職位（教育局，2019b）。從中可見，如果普通學校希望從校內晉升教師成為主任，校方對該名教師必定要投放大量資源，即使現時教育局會就每所學校提供一名主任的津貼，校方亦需要面對有一位教師離開本身負責崗位，從而尋找替代教師維持原本教學。

另外是統籌主任與 SEN 學童的比例問題（審計署，2018）。即使校方能夠成功將校內原有教師轉為統籌主任，或成功從校外聘請，截至 2018/19 年度的資料，有接近 400 所小學所擁有的 SEN 學生已超過 30 名（立法會秘書處，2019），即使學校可能聘請有關融合教育教學助理，學生數量與統籌主任已經出現龐大差距，令工作量難以應付。

3.2.6 教師專業發展

為了讓前線教育工作者能夠應付因融合教育而日漸增加的 SEN 學童，政府於融合教育推動的早期已提出為校方提供資助，以協助教師學習有關特殊教育、融合教育及應對 SEN 學童所需的技能。根據現時的融合教育教師專業發展架構，在職教師可以接受基礎高級及專題課程，三級課程為：

- 一，基礎課程：30 小時的課程，主要包括照顧不同學習需要的策略，如何調整課程及評估方式等，完成後教師能在「三層支援模式」下提供第一層的支援；
- 二，高級課程：102 小時的課程，主要包括核心與選修單元，以及讓教師實踐的校本專題研習，及後容許教師提供第二級支援；
- 三，專題課程：將按學生的需要分為三個專題：認知和學習需要、行為情緒和社群發展需要及感知、溝通和肢體需要；除了提供第三級的支援，亦可就個別類型 SEN 提供更深入的協助（教育局，2020）。

而為促進各校培訓足夠教師以應對融合教育的推廣，教育局亦設立了三個周期的培訓目標，表列如下：

	第一周期	第二周期	第三周期
(xxxx/xx 學年完結時)	2011/12	2014/15	2019/20
最少應有 ____ 的教師修畢基礎課程	10%	10-15%	15-25%
最少應有 ____ 名教師修畢高級課程	3	3-6	6-9

最少應有 ____ 名教師修畢有關特殊學習困難的專題課程	1 中文；1 英文；1 其他 SEN	3-6 (每類別盡可能有最少 1 名)	6 至 9 (每類別盡可能有最少 1 名)
------------------------------	--------------------	------------------------	--------------------------

以上課程分類和培訓目標，其實是教育局就開始推動的全校參與模式於 2007/08 學年制定一個適合的時間表，希望學校可以逐漸安排不同教師接受相關培訓，從而推展融合教育，但有關的估計遜於預期。根據審計署 (2018) 的報告，直至 2016/17 學年，即第三周期的開始，仍然有不少學校未能達標，其中最嚴重的是高級課程，接近七成的學校未能達標。

3.3 課程、教學、評估調適及家校合作

3.3.1 課程和教學調適

參考《指南》(教育局, 2020)，教學調適可參照三層支援模式適當地改動：

- 一，優化教學：於課堂上營造愉快及投入的氣氛；容許學生分組進行研習；提供更多的表達方式，允許另類方式提交功課，例如劃線、圈出答案來取代書寫，配合學生興趣進行調節，提供實踐剛學習的內容的機會；
- 二，加強支援：增加課堂以外的額外小組輔導，進行協作教學；集中解決學生有特殊需求的範疇；容許個別支援計劃；
- 三，個別加強支援：透過「學生支援組」邀請相關專業人員；制定個別學習計劃以集中提升個別技能(行為管理、學習或適應技能、了解常規和提升自理能力)。

評估調適

為制定合適的評估準則，學校及教育工作者可以按照《指南》制定目標，包括調整長期及短期的計劃；與 SEN 學童家長溝通，並協助調節家長、學生與學校的期望、升學選擇、未來進路等。另外，教育工作者於設定目標時，亦需留意評核的頻率，以及參考 SMART 準則 (Specific, 具體; Measurable, 可量度; Achievable, 可實踐; Relavant, 適切; Time Bound, 設定時限) 制定目標。假如學生有接受「個別學習計劃」，或其他加強支援計劃，教師亦應考慮以細分步驟、記錄每周進展等，方便其他同工或家長了解進度。

進一步而言，制定評估準則和學生進度時，可以從多個方面作比較，包括學生成績與其他同學的差距，與同一成績基線開始接受支援的同學進度差距，輔導後是否仍需裁剪課程，行為、社交、人際技巧等方面有否改善等。與此同時，教育機構內的考核方法亦可因應課程和教學調適程度進行更改。就進展性評估而言，校方無須採用劃一的方式，可以容許學生以不同方式(例如口頭對答)進行評估；而總結性評估因為要保持公平性則需要較為嚴謹，所以任何調適內容或考試豁免，必須透過校內討論及參考專業人士意見方可批准。如果考試為公開考核，則可直接與考評局申請特別安排，並提交相對應的資料以協助申請。

3.3.2 家校合作

融合教育其中重要的一環就是確保學校與家長之間有良好合作，容納雙方就學生情況交流資訊，制定最合適的策略。為保持家校合作良好運作，每所學校都應設立持續溝通機制，於學

期初，教師先會與家長解釋清楚「三層支援機制」，提供詳細資料，以及有關聯絡渠道；學期中如學生被界定為第二或第三層，則會按需要安排與專業人士會面，並於每次進度報告，如家長日等報告學生進度，以及解釋有關資訊。同時校方亦會鼓勵家長參與，盡可能主動聯絡家長，對家長的表現表達理解、關懷與同情（教育局，2020）。家校調解機制亦會在兩者之間出現任何矛盾或紛爭時成為有效調解渠道。校方亦會跟從一貫個人資料私隱保障制度，保障家長和學生的權益。

家校合作於融合教育的推廣下有重要的角色，因為與家長溝通有助確保任何課程、教學與評估上的調整，皆可以加入家長的意見。此外，家長亦普遍接受融合教育，認為其有助子女接觸不同人士，培養關懷、包容、以及責任心等良好品格（香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心，2012）。不過，家長接收資訊的渠道不足，會令到學生不能接受相應服務。即使教育局現已為學校提供不同程度的支援，設立特殊教育需要統籌主任，提供津貼支援，以及安排專業人士服務，部分學校可能會擔心自己聲譽受到影響，不希望外人知道校內有特殊學童，從而選擇不公開資料（呂凝敏，2016）。有關情況亦於審計署(2018)的報告中反映，現時「家庭與學校合作事宜委員會」所出版有關學校概覽只會披露少量有關支援特殊教育的資料，令家長難以尋找合適學校，為家校合作增加另一層的困難。簡單而言，家校合作最重要的問題，其實與公眾看法有關。家長以及坊間缺乏對特殊教育需求的理解，即使自身子女可能有不同的學習困難或特殊需要，家長亦有可能拒絕承認或避而不談，從而導致學生未能及時得到診斷及介入。

3.4. 資源運用、成效促進及檢討機制

作為政府資助的項目，融合教育的資源運用成效檢討並非例外。教育局文件顯示，現時有關融合教育的資源運用，主要按「個別計算，整體運用」為原則（教育局，2020）。每所學校將會於上學期獲得第一輪的撥款，然後根據學期間所匯報的新個案，於第二學期獲得調整後的支援，並於學期完結後就校內教額以及資助再進行調整。同時為提升效率，教育局亦有一定流程指引：每年學校須先檢視學生支援紀錄冊上的學生概況，檢視協助融合教育的校外資源，然後則可善用學習支援津貼及特殊教育需要支援老師，於聘請人手及外購服務以外亦可增添有關需要的設施，然後進行監測檢討成效。

而學校就制定資源運用計劃時，則可參照《指南》的內容，以及跟從教育局有關財務管制以及學校行政管理的指引；同時校方亦應設立恆常監察機制，了解外購服務時的支援工作日程，與服務提供者安排定期檢討；校方亦要定期進行中期或年終檢討，檢視學生整體表現與接受支援的學生差距。同時可以借鑒《香港學校表現指標》等進行自我評估，檢視學生進度，尤其是於第二、三層的學生有否需要調整支援級別。

3.5 香港融合教育的現況與數據

3.5.1 SEN 學童數量

香港的 SEN 學童數量於近年來有持續增長，自 2016/17 年度的約四萬三千名學童（圖 3.1），增加至 2021/22 年度的接近六萬名左右，其中大約四成學生是患有特殊學習困難的學童，其餘則有不同其他 SEN 的學生（立法會秘書處，2022）。

圖 3.1 香港於普通學校就讀的 SEN 學童（立法會秘書處，2022）

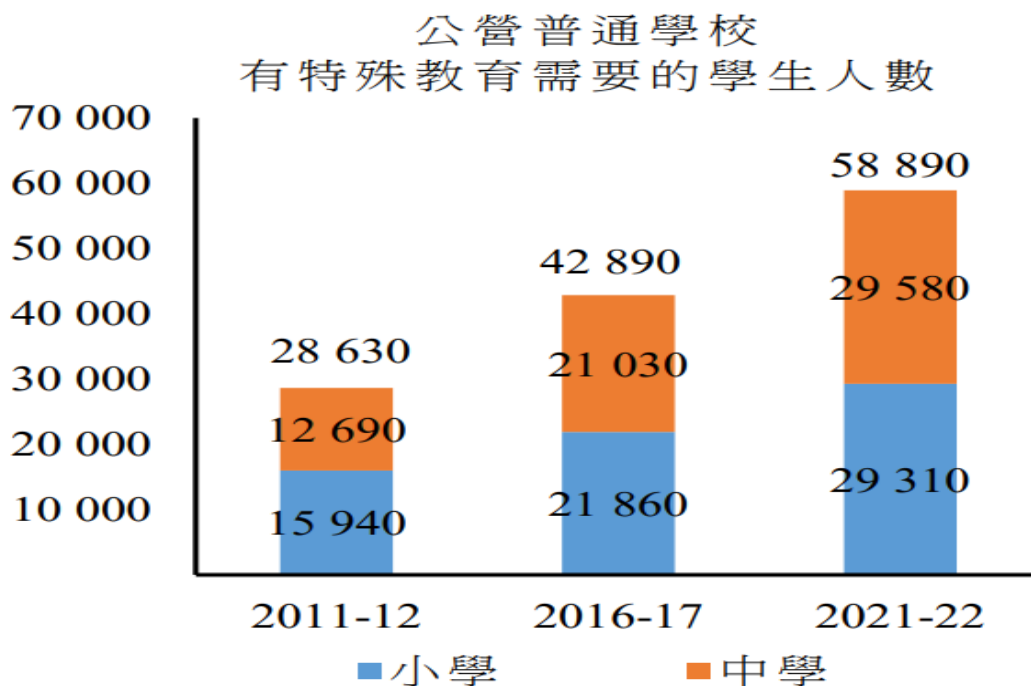
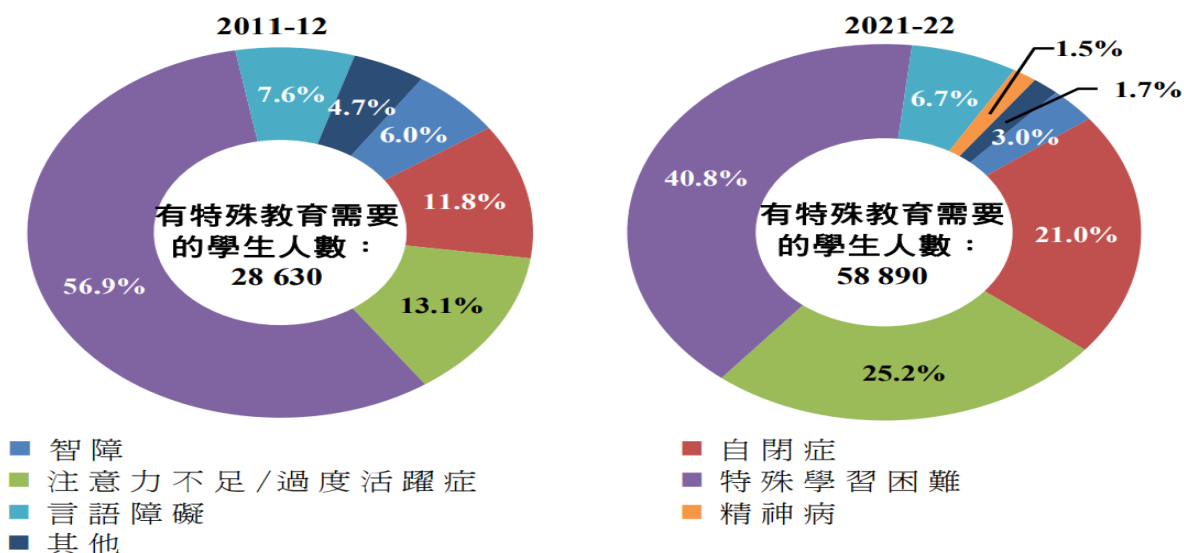


圖 3.2 香港於普通學校就讀的 SEN 學童（按 SEN 類別分類）（立法會秘書處，2022）



此外，參與公開考試的 SEN 學童數量亦有增加。根據教育局資料，於香港中學文憑考試中申請為特殊需要考生，並申請如試題及作答形式的特別安排服務、輔助儀器、考試時間延長等的考生數量，已由 2018 年的約 2 700 名增加至 2020 年約 3 200 名學童，佔整體考生人數由 4.5% 升至 6%（教育局，2021b）。

3.5.2 SEN 學童分佈

於現時港府所推動的融合教育模式中，「三層支援系統」為支援 SEN 學童的重要工具，其中，有持續特殊需要的第二及第三層的學童的數量，是了解及觀察香港整體 SEN 學童的分析以及 SEN 學童融入至普通學校的重要指標。

就每所中小學所擁有的第二層學生數量而言，過去三年，小學由 2019/20 年度接近 28 000 名學生升至 2021/22 年度超過 30 000 名學生。中學方面，則由 2019/20 年度超過 21 000 名學生，增加至超過 24 000 名學生 (教育局，2023)。(圖 3.3)。而第三層支援學生數目，小學從 2019/20 年度接近 2 100 名學生升至 2021/22 年度超過 2 300 名學生，中學則由 2019/20 年度超過 1 500 名學生升至 2021/22 年度超過 1 800 名學生。反映更多學校接收了更多程度並不輕微的 SEN 學童，以及更多學校正在推行融合教育(教育局，2023)。(圖 3.3)

圖 3.3: 香港普通學校所擁有的第二層及第三層 SEN 學生人數(教育局，2023)

學生所需的支援層級	學生人數					
	2019/20		2020/21		2021/22	
	小學	中學	小學	中學	小學	中學
第二層支援	27 959	21 502	28 609	23 033	30 028	24 377
第三層支援	2 094	1 552	2 252	1 671	2 324	1 836

從學校數目角度而言，由於在 2018/19 學年及之前學校可從其他資源支援有特殊教育需要的學生，故整體數字較低。在 2018/19 年度，只有 381 所小學提供第二層支援服務及 349 所小學提供第三層支援服務，惟直至 2020/21 學年已升至 454 所提供第二層支援服務及 431 所小學提供第三層支援服務 (教育局，2022) (圖 3.4)。中學方面，2018/19 年度共有 384 所學校提供第二層支援服務及 335 所學校提供第三層支援服務，不過到 2020/21 學生則輕微增加至 389 所學校提供第二層支援服務及 342 所學校提供第三層支援服務 (教育局，2022) (圖 3.4)，反映逐漸更多普通學校正在接收更多需要第三層支援的 SEN 學生，同時引證香港整體的 SEN 學童數字持續上升的現象。

圖 3.4: 香港普通學校所擁有的第二層及第三層支援學生的數目³(教育局，2022)

學生所需的支援層級	學校數目 ^註					
	2018/19		2019/20		2020/21	
	小學	中學	小學	中學	小學	中學
第二層支援	381	384	455	389	454	389
第三層支援	349	335	427	340	431	342

³ 在 2018/19 學年及之前，普通學校透過不同模式獲取額外資源，支援有特殊教育需要的學生，包括學習支援津貼、融合教育計劃，以及小學加強輔導教學計劃 (加輔計劃)。由於學校獲取額外資源的模式不同，部分學校 (例如採用加輔計劃的小學) 沒有需要向教育局匯報每名學生的支援層級。因此，2018/19 學年的數字比實際的數目為低。

3.5.3 學校接受的 SEN 資助

另外，學校獲得的 SEN 學童資助及校方推動融合教育的撥款，由 2016/17 年度的 13 億 9 千萬元，顯著增長至預計 2020/21 年度的超過 34 億港元（教育局，2021b）。此外，有關的撥款模式亦正出現變化。2016/17 年度，依然有約 140 間小學採用「加輔計劃」，同時約有 100 所學校依然在採用混合模式，採用「學習支援津貼」的小學則有 210 間；但由於教育局希望統一小學使用「學習支援津貼」，2020/21 年規定全港所有小學約 450 間全面採用「學習支援津貼」。

另一方面，每所學校所獲得的總津貼量由於政策調整獲得增加。2016/17 年度，有超過 90 所混合模式學校，基於舊有模式的撥款上限(60 萬元)，只能獲得不超過 60 萬的資助；相反，使用「學習支援津貼」的學校中，至少有 180 所能夠獲得超過 60 萬的撥款。同時根據教育局文件顯示，假若香港能全面採用「學習支援津貼」，2020/21 年度將會有超過 400 所學校能夠獲得超過 60 萬撥款，只有 40 所少於 60 萬，與前文所提及的整體撥款增加吻合。

3.6 英國融合教育/全納教育

3.6.1 背景

自 1994 年聯合國教科文組織的《薩拉曼卡聲明》(Salamanca Statement)(UNESCO, 1994)呼籲世界各國履行義務和責任，確保所有兒童不分差異或殘疾，共同學習，並指出正規學校展開融合教育是打擊歧視態度和實現全民教育的最有效手段後，英國近幾十年來一直提倡在國內主流學校為所有有特殊教育需要和殘疾的兒童(special educational needs and disabilities, SEND)提供「全納教育」(Inclusive Education)，禁止學校採取歧視方針而拒絕推行全納教育(Department for Education and Skills, 2001; Department for Education and Employment, 1997; Department for Education and Department of Health, 2015; Great Britain, 2014)。全納教育有三層含義，包括：1) 面向所有學生，反對任何排斥和歧視學生的行為；2) 滿足學生的不同需求，向他們提供適合其身心發展需要的教育；3) 為學生提供協助其成年和為獨立生活做準備的持續教育。英國教育部門從四大方面把有特殊教育需要和殘疾的兒童(SEND)分類，分別為 1. 溝通互動；2. 認知學習；3. 社交、精神和情緒健康；4. 感官或肢體，並對 SEND 的支援劃分為十三個範疇。當中值得留意是英國的支援類別表上並無將注意力不足 / 過度活躍症包括在內，其原意是避免形成標籤效應，所以把智力障礙類別定名為 Learning Difficulty (學習困難)。

英國是實施全納教育較早、發展較快的國家之一。當局着重讓有特殊教育需要的學生融入普通學校，主張從教育制度着手，從而消除障礙，讓學生可全心全意學習。UNESCO(2009)也認為，無論任何情況，學校必須致力於有效滿足所有兒童的學習需要，故全校支援的融合教育是至關重要的。教師應該在積極促進融合的專業環境中工作，因為消極的態度對學童學習構成障礙。Hosford 和 O'Sullivan(2016)發現，學校能否建立持續積極的學習氣氛，直接關係到教師在融合課堂教學中的信心和能力。當中得到支持的教師，在管理學生挑釁行為、實施融合教學和與同伴協作方面表現會較為自信。這表明學校應在內部推廣相關的文化和價值觀，使教師感到受到他們所工作的學校和整個教育系統的支持(Ainscow & Sandill, 2010)。經過幾

十年的努力，英國的全納教育取得了豐碩的成果，但目前對於 SEND 兒童和青年應該進入主流學校還是特殊學校就讀，仍是英國教育界爭論不休的議題。

3.6.2 英國融合教育/全納教育的發展概況- 從融合到全納

1976 年英國議會通過了《1976 年教育法》，在第 6 款的第 10 條中明確規定支持把殘疾兒童納入到普通學校學習的做法，這為日後英國的全納教育奠定法律基礎。1990 年，《教育(殘疾兒童)法》(Education (Handicapped Children) Act)生效，規定將對照顧有特殊教育需要兒童的責任從衛生當局轉移到教育當局(Montgomery, 1990)，成為英國教育歷史上首個將智障兒童納入正規教育的舉措，並將一種新型的服務擴展到有學習障礙的兒童。被診斷為「教育上缺損(嚴重)」(educationally subnormal (severe))的兒童，將有權接受特殊教育，並為他們開設新型學校。1978 年發表的《沃諾克報告書》(Warnock Report) 針對特殊教育建議加入「融合教育/全納教育」元素，並促成全納/融合教育系統的建立，成為英國近三十年的優先政策方向，以確保所有 SEND 在主流課室中得到公平的學習機會(Sikes, Lawson, & Parker, 2007; Trussler & Robinson, 2015)。Armstrong, Armstrong 和 Spandagou(2010)指出，該報告開始將融合教育重點轉移到創立協助兒童學習困難的學校，而且提倡避免污名化效應。諸如適度(moderately)或嚴重地低於正常教育標準(severely educationally sub-normal)等術語被中等(moderate)或嚴重學習困難(with severe learning difficulties)所取代。然而，該法案亦受到不少批評，譬如未能成功迫使地方教育當局(Local Education Authorities, LEA)將特殊教育模式走向融合(integration)/全納(inclusion)(Thomas & Vaughan, 2004)。Warnock(2005)亦承認該法案沒有將閱讀障礙(dyslexia)和社會剝奪(social deprivation)納入特殊教育需求，削弱社會服務機構對弱勢兒童的責任承擔。

1990 年代英國全納教育進一步強調主流學校在支援有特殊教育學生需要扮演的角色，其中 1993 年的《教育法》引入全納教育專業實踐守則(下稱《實踐守則》)(Department of Education (DoE), 1994)，概述主流學校對有特殊教育需要學生的識別和評估。該準則涉及對各級學校資源的分配和指定程序的需求，例如法定評估和具透明度的資訊交流。此外，主流學校需要委派一名老師為特殊教育統籌主任，努力確保主流學校遵循該守則的所有程序，通過五個階段模式滿足學生的特殊教育需要和編寫個人化教育計劃(The Individual Education Plan, IEP)(Ellis, Tod, & Graham-Matheson, 2008)。1993 年《教育法》的引入確保 LEA 和主流學校遵守《實踐守則》的法律義務。該守則的其中一項重點在於如果父母認為無法為其子女選擇最適合的學校類型，他們可以向 LEA 求助；另一重點是強調及涵蓋家長與學校之間的合作夥伴關係，這與家長知識和權利息息相關。1997 年教育和就業部發佈了第一份《學校卓越白皮書》(White Paper Excellence in Schools)，強調政府在提高教育水平標準方面的優先事項，並提出政府會履行推行全納教育的承諾。有關的政策綠皮書(Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs)不但具體列明推行全納教育的承諾和方向(Department for Education and Employment (DfEE), 1997)，更進一步修訂《實踐守則》內各個領域的內容，尤其是關於學習困難的早期識別、支援有特殊學習學生的措施以及教師專業發展的明確程序等。

千禧年之後，《特殊教育需求和殘疾法》(Special Educational Needs and Disability Act, SENDA) 於 2001 年推出，成為英國全納教育的指引框架。該法例為防止歧視有特殊教育需要的兒童提供廣泛的保護。除要求學校對有特殊教育需要的學童與其他兒童一視同仁，作出合理調整以支援他們的需要外，還增加有特殊教育需要兒童的父母選擇他們心儀學校的權利。此後，政府向 LEA 規範如何以最佳方式為地區的全納教育提供支援條件及環境(Department for Education and Skills (DfES), 2001)，並推出全新的《實踐守則》以釐清全新的立法內容。修訂後的守則更加強調將特殊教育需要和殘疾兒童納入主流學校，並提出了學校與家長合作、學生參與以及學校與其他社區及專業機構合作的關鍵理念(Ellis et al., 2008)。

英國的全納學校文化在 20 世紀下半葉開始發展後，十分重視教師在融合教育/全納教育課堂的專業自主(Booth & Ainscow, 2002)。當時全納教育被認為是一種內部需求，而不是一種需要滿足特殊教育需要和殘疾的兒童的趨勢。全納學校的概念是將學校地方和專業團體的需求和期望的結合，以便有效培育學生的全人發展。因此，這種學校的成功主要取決於其領導者。學校在具清晰理念、充滿活力的管理層領導下，形成自己的願景，彰顯對創建全納文化的內在信念(Vančíková et al., 2021)。

3.6.3 英國的全納教育法例

現時英國為有特殊教育需要學生提供教育的法律框架包括：《2014 年兒童與家庭法》、《2001 年特殊教育需要及殘疾法》(Special Educational Needs and Disability Act 2001)；《1996 年教育法》、《1995 年殘疾歧視法》(Disability Discrimination Act 1995)、《2010 年平等法》(Equality Act 2010)、教育部(Department for Education)發出的法定指引，例如《特殊教育需要實務守則》(Special Educational Needs Code of Practice)等(UK Public General Acts, 1996; UK Public General Acts, 2001; UK Public General Acts, 2010, UK Public General Acts, 2014)。根據相關法例，倘若學童出現學習困難，需要特殊教育服務，即被視作有特殊教育需要。現時，持有特殊教育報告(statement of SEN)的有特殊教育需要兒童必須入讀普通學校，除非該安排與下列兩類情況抵觸，包括 (a)該兒童家長的意願；或 (b)未能為其他兒童提供有效能的教育(Department for Education and Department of Health, 2013)。假如並無出現特殊或例外情況，持有特殊教育報告的兒童必須入讀普通學校。《2014 年兒童與家庭法》於 2014 年 9 月實施後，現有的特殊教育報告便會被另一份具有綜合性質的教育、健康及照顧計劃(Education, Health and Care plan)取代。持有教育、健康及照顧計劃的兒童及少年人必須入讀普通學校(UK Public General Acts, 2014; Bainham & Gilmore, 2015)。《2014 年兒童與家庭法》規定，每名有特殊教育需要的 0-18 歲的學生將獲提供一套包含發放給個人的預算並度身訂造的教育、健康及照顧計劃，涵蓋教育、健康服務及社會照顧服務，個別化學習計劃則應由特殊教育需要統籌主任、班主任、科目教師和校外專家一同訂定，並應與有關學生及其家長定期討論箇中內容(Children and Families Act, 2014)。個別化學習計劃內容應包括 1) 為學生訂定或由學生訂定的短期目標、2) 採用的教學策略、3) 提供的專業支援服務、4) 檢討計劃的時間表、5) 衡量計劃成功的準則，以及 6) 個別化學習計劃的整體成果(Department for Education and Department of Health, 2013)。個別學習計劃每年最少檢討兩次，在第九個學年(即中學第三年，學生年齡

為 13 至 14 歲)及其後的學年進行特殊教育報告年度檢討，並必須包括一項銜接中學畢業後的規劃。

此外，家長或學校可要求地方當局為懷疑有學習困難的學生進行評估，惟校方必須事先取得家長同意。地方當局會透過要求不同機構／人士提供意見，識別及評估有特殊教育需要的學生，包括家長、學校、教育工作者、醫生、教育心理學家、社會服務機構及任何有專業資格提供意見的人士，以決定是否發出特殊教育報告(或 2014 年 9 月 1 日之後制定的教育、健康及照顧計劃)，0-18 歲的少年人亦可自行要求接受評估(UK Public General Acts, 2014)。如任何有特殊教育需要學生沒有常規教師，可由合資格教導與其同齡學生的常規班教師評估。地方當局必須最少每年檢討兒童的教育、健康及照顧計劃一次，以確保所提供的服務仍然切合兒童的需要。對於之前並未獲發特殊教育報告的學生，地方當局只會在其家長要求下才進行重新評估。地方當局亦必須遵循家長的要求，除非他們在家長提出要求的日期前 6 個月內已進行過法定評估，又或被確認為無需進行法定評估。

3.6.4 英國全納教育的專業發展

有關英國學校為全納教育的安排，當地對特殊教育教師的資歷沒有訂明任何法定要求。不過，任何人士如希望在公立學校，包括特殊學校任教，必須取得合格教師資格(Qualified Teacher Status)。申請合格教師資格的人士必須在特殊教育需要方面具有基本的知識和教學技巧。如班上有聽障及視障學生，教師更須取得額外資歷(Florian & Rouse, 2009)。英國當地規定學校應指派一名教師擔任特殊教育需要統籌主任(Special Educational Needs Coordinator)(Esposito & Carroll, 2019)，負責 1) 監督學校特殊教育需要政策的日常運作；2) 統籌為有特殊教育需要學生提供的支援措施；3) 就有特殊教育需要學生的事宜與教師、家長及其他專業人士聯絡；4) 向同校教師及職員提供意見及支援；及 5) 管理所有有特殊教育需要學生的紀錄。《2014 年兒童與家庭法》更加向學校施加一項法定職責，訂明特殊教育需要統籌主任負責「統籌為有特殊教育需要學生提供的服務及支援」(Department for Education and Department of Health, 2013)。而學校在調適及其他支援中給予殘疾學生的待遇除必須不遜於其他學生，還要適當地作出「合理調整」，確保殘疾學生不會受到實質虧待。學校亦須擬訂使用設施／資料策略及計劃，從而使殘疾學生能夠較有效適應學校的課程和校園生活，促使他們能在更大程度上受惠於學校提供的教育和相關支援，以及改良向殘疾學生派發資料的方式(現時資料發放大多以書面方式派發予健全學生)。

《2014 年兒童與家庭法》和新修訂的《實務守則》亦強調家長參與，尤其是作出各項決定時應在過程中獲提供全面資料及支援。相關法例列明有特殊教育需要學生的家長享有六項權利，包括 (a)讓子女按照他們的意願接受教育、(b)要求評估、重新評估或檢討他們子女的教育需要、(c)若地方當局決定進行評估，他們會獲得通知、(d)就地方當局的決定提出投訴、(e)參與制訂他們子女的特殊教育報告(或教育、健康及照顧計劃)及 (f)獲提供有關其子女的教育需要的意見及資料。新修訂的《實務守則》規定，向政府註冊的幼兒教育機構，有責任促進有特殊教育需要兒童的平等學習機會，包括支援有特殊教育需要或殘疾的兒童。倘若地方教育當局或公立學校(在英國，部分特殊學校為地方教育當局營辦的學校)的做法不合理、未有履

行法定職責，或地方教育當局履行其職能時未達適當水平，教育部長即可介入，家長亦可投訴。《實務守則》亦訂明，如分歧未能在地方政府層面解決，而有關的投訴涉及公立學校的管治團體或地方當局的做法不合理之處，教育部長可發出指令，要求公立學校的管治團體或地方當局行使權力或履行職責。

3.6.5 英國的全納教育面對的困難

充足的資源對促進融合教育實踐十分關鍵，因此英國政府投放大量資源推動全納教育。其政策方針以確保所有兒童都必須得到適當的支援為基礎，以便在課堂展現學習成果，並在日常生活中取得成功，當中有賴切合他們需要的教材和適合的專家和支援人員。Woodcock 和 Woolfson(2019)研究發現，教師重視與有特殊教育需要和殘疾兒童一同工作的專業人員，但因為專業支持人員的數目不足，獲得的支援有限。英國教育部的報告指出，在英國接受主流教育的 SEND 兒童，自 2010 年以來一直在增加，屬所有教育健康和護理計劃(Educational Health and Care Plans, EHCP)兒童的比例中最高(Department for Education, 2018)。隨着越來越多的兒童接受診斷，教師必須作好準備，並有責任滿足所有學習者的需求(Maciver et al, 2018)。可是，教師在實施融合教育以確保所有兒童有效學習並取得預期進展方面，每天都面臨着挑戰，同時在管理多元化課堂時也面臨著多重壓力(Woodcock & Woolfson, 2019)。Aldaihani(2011)研究了英國發展和實踐全納教育時面對的障礙，包括矛盾的政策和學校實施全納教育的日常挑戰(時間和協調困難、工作量上的誤解、缺乏空間和員工負面看法)等。Devarakonda 和 Hodkinson(2021)指出，儘管英國學校教師們精通全納教育的修辭，但他們討論的全納形式並不是學界所認可的。大多數受訪教師局限於概念上的理解，並出現利用全納修辭來掩飾抗拒的態度。對於教師來說，出現抗拒源於三項因素，包括：1) 全納教育帶來額外工作量、2) 學童課堂行為問題的影響，以及 3) 持續的教育政策改革影響全納教育的成效。絕大多數教師(70%)表示，全納教育難以持續，因為難以達致每一節課都能有效融合，而且準備「全納教材」花費不少時間(Hodkinson, 2010)。遺憾地，全納教育在英國學界及社會仍存在抗拒，克服這些障礙有賴全個教育界的共同付出(Hodkinson, 2007; Devarakonda & Hodkinson, 2021)。另外，不少學生因為有關部門審批緩慢，導致未能獲得適切的支援。英國政府於 2017/18 年度報告顯示，2018 年有 2,060 名教育、健康及照顧計劃申請個案尚待審批，較 2010 年高出近三倍。2017 年間共有 5 800 名有特殊教育需要的學生在就讀第 10 和第 11 年級期間，被學校以不正當手段開除學籍，原因是部分學校不希望該校整體的英國中學會考(General Certificate of Secondary Education)成績被拉低(Devarakonda & Hodkinson, 2021)。由此可見，雖然全納教育概念在英國備受追捧，但當實際納入正規教育制度之中時，仍會有各樣難題，惟整體成效尚算令人滿意。

3.7 加拿大融合教育

3.7.1 背景

加拿大自 1982 年通過了《權利和自由憲章》(Charter of Rights and Freedoms)(Department of Justice, 1982)，已實行融合教育近四十年，並擁有豐富相關經驗。作為一個主張多元文化和包容的國家，加拿大在處理社會分歧和照顧學習多樣性方面被視為重要參考例子(Timmons, 2007)。1994 年的聯合國教科文組織《薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱領》中多次使用

「融合」一詞和具體的願景之前，加拿大已經把融合教育放入學校和學校發展的討論中 (Porter & Richler, 1991)。當局在 1970 年代發表了一系列重要報告，包括《100 萬名兒童：加拿大有情緒失調及學習困難的兒童全國性研究》(One Million Children: A National Study of Canadian Children with Emotional and Learning Disorders)及《加拿大特殊兒童的教育標準》(Standards for Education of Exceptional Children in Canada)。有關報告均質疑把學生隔離於正規教育課程以外的特殊教育課程價值。在這些報告發表後，公眾日益支持把有特殊情況的兒童融入常規班級的安排。而正式確立加拿大融合教育中應用於殘疾和教育的「全納」(inclusion)一詞源於 1980 年代後期，Marsha Forest 和她的丈夫 Jack Pearpoint 在安大略省多倫多的 Frontier College 召開了一次特殊教育研討會，來自北美各地的與會者表示，在特殊教育模式下，殘疾人士的教育進展未如理想。與會者認為，無論是在學術上還是在社會上，融合教育的進展頗為緩慢。特殊教育模式是一種消極的教育模式/系統，因為其理念強調按照學生殘疾的程度入讀適合的學校。故此，經過會議的詳細討論後，採納「全納」(inclusion)一詞作為對殘疾人願景的首選術語，「全納」(inclusion)一詞因而迅速流行起來，後來廣為家長、倡導者、教育家採用。

然而，自 1994 年以來，加拿大融合教育同時受到不同人的讚賞和批評，它仍然是一個具爭議的教育議題。儘管如此，融合教育的價值觀已被越來越多的國家所接受。不少學術研究（例如 Bunch 和 Valeo(2004) 的研究）強烈支持推動融合教育，其亦比較了特殊教育和融合教育的成果。2008 年《聯合國殘疾人權利公約》確認了對殘疾學生的全球融合教育，並增加了對其他邊緣化群體的關注，但這令加拿大融合教育出現了混亂。由於大多數省級政府對特殊教育採取放任態度，顯示她們並未充分重視融合教育。Bunch(2015)指出在加拿大的融合教育系統中，小學(約 9 年)和中學(約 4 年)融合教育的情況與大多數國家有所不同。根據加拿大憲法，加拿大聯邦政府在教育系統中沒有實際權力影響中小學，決定加拿大中小學融合教育方式的權力由各省級和地區政府擁有。直到 1980 年代後期，即使特殊教育術語如「主流化」(mainstreaming)和「全納」在加拿大普遍使用，許多加拿大地區政府的教育部仍將「融合」(integration)與「全納」(inclusion)混為一談，並把它們當作同義詞使用(Winzer, 1999)。Winzer(1999)在她的特殊教育模型圖中清楚說明，加拿大融合教育不使用術語整合，也不根據殘疾學生的程度或殘疾類型對其進行劃分，惟許多加拿大政府和教育工作者似乎並不理解這兩種模式之間的區別。

3.7.2 加拿大融合教育的發展概況

根據學者研究，他們把加拿大融合教育歷史分為四個階段(BC Disability, 2022; Graham & Jahnukainen, 2011; Sokal & Katz, 2015; Sokal & Katz, 2020)：

1900-1940 年代(第一階段)：教育機構只是特殊學生的安置地(dumpling ground)

一直以來，有特殊教育需要的學生並不會納入於教育系統且會被視為負擔，通常處於教育系統的邊緣位置。直至 1920 年代開始興起對平等教育機會的討論，特殊教育課程才被納入普通教育系統。儘管這是重要里程碑，但有特殊學習需要的學生仍被集中到隔離的班級中，個

人學習差異很少得到考慮。公眾的觀念仍認為殘疾學生與普通學生一同接受教育會影響其學習效果。

1950-1960 年代(第二階段)：開始重視殘疾學生的權利(starting to see students with SEN as individuals)

經過數十年的隔離狀態，加拿大於 1950 年代和 1960 年代開始推動以社區支援為基礎的特殊教育框架。這一時期家長團體、社區生活組織和專業協會紛紛興起，例如加拿大社區生活協會(Canadian Association for Community Living)和加拿大學習障礙兒童和成人協會(Canadian Association for Children and Adults with Learning Disabilities)。此類組織促進教師、家長和相關專業人士關注特殊教育、匯集資源和制定協調一致宣傳策略，促使公立學校開始接納殘疾學生。為了消除特殊教育的隔離性質，學校開始放寬評估和收生標準。可是即使殘疾學生不再隔離到普通教室外，他們和普通學生在很大程度上仍然是分開上課，導致殘疾學生仍處於非常不利的地位。

1970-1980 年代(第三階段)：出現新一輪研究浪潮

隨着加拿大社區組織和家長團體持續為有特殊教育需要學生爭取更多平等學習機會，當時越來越多的學術研究開始支持他們的倡導推動融合教育。自從 Dunn(1968)質疑隔離智障學生的成效後，大量相關的研究和系統評估出現，結果明顯表示特殊教育需要的學生會受益於融合教育，而對影響普通學生學習及發展的擔憂並無足夠根據。整個 80 年代和 90 年代，加拿大幾個省份亦有為有特殊教育需要的學生推出全新的學校法案，特殊教育需要班級與普通學生群體之間的隔礙開始消除。融合方向成為推行特殊教育的主流，對融合教育的需求亦不斷增加，而課堂支援包括差異化教學及其他有關融合的教學法也逐漸被推廣。

2000 年代至今(第四階段)：確認有特殊教育需要學生的權利

融合教育在加拿大現今許多法案和公約中被編為一項學童教育權利。例如，加拿大於 2010 年正式生效的《聯合國殘疾人權利公約》第 24 條規定，殘疾學生有權在普通教育系統中獲得他們所需的支援，並與社區內的其他學生享有平等的對待。《卑詩省學校法》和許多其他省級法案同樣要求採取措施，確保主流課室中的特殊教育需要學生獲得符合所需的支持。30 年的經驗以及過往大量研究的結果得以持續實踐，在支持融合教育發展方面，現在的研究及實際經驗基礎比以往任何時候都更有說服力。

3.7.3 加拿大融合教育法例

根據《安大略省教育法》(Ontario Education Act)，「特殊學生」(exceptional pupil)被界定為「在行為、溝通、智力及身體上或多方面的特殊情況致使他／她被視為需要接受特殊教育服務的學生」。另外，《加拿大人權及自由憲章》(Canadian Charter of Rights and Freedoms)在 1982 年生效，提出就學區對編配學生入讀隔離特殊班級的政策，可能會違反學生根據該憲章享有接受平等教育權利的規定。1998 年制定的《第 181/98 號規例》規定，為「特殊學生」安排學位時，應優先考慮編配學生入讀常規班，並輔以適切支援；惟有關安排須能照顧學生需要，並且符合家長的意願。倘若選擇編配學生入讀特殊教育班，學校便須以書面說明有關

決定的理據。倘若常規班級無法顧及某些學生的所有需要，當局有一系列的學位安排方案可供選擇，包括：

- (a)安排學生入讀常規班，但在一天中某段時間離開，接受合資格特殊教育教師或提供支援的專業人士提供特殊服務或特殊教育教學；
- (b)安排學生在校內一天的某段時間或一整天入讀特殊教育班；
- (c)安排學生入讀特殊教育班，但部分時間在常規課堂接受局部融合教育；及
- (d)把個案轉介予省級政府委員會，由省級政府委員會考慮有關學生是否合資格入讀為失明學生、失聰學生或聾盲學生設立的省立特殊學校，或入讀其中一間取錄有嚴重學習困難學生的省級示範學校(provincial demonstration school)。

在家長參與方面，《第 181/98 號規例》規定當地學校校長必須確保在制訂及檢討有特殊教育需要學生的個別教學方案時，諮詢學生家長及學生本人(如年滿 16 歲或以上)，並在個別教學方案制訂完成後向他們提供複本。學生的個別教學方案須附設表格，如實記錄向家長及學生(如年滿 16 歲或以上)所作的諮詢內容。有關方面應請家長及學生(如年滿 16 歲或以上)在表格上簽署並表明：

- (a)他們在制訂個別教學方案的過程中曾否獲得諮詢；
- (b)他們曾否拒絕接受諮詢；
- (c)他們有否獲得個別教學方案的複本；及
- (d)他們提供的意見有否記錄在表格上。

法例亦規定，每個學區應擬備特殊教育家長指南，當中必須載述有關學校委員會職責、識別特殊教育需要學生及決定其學位安排的程序、地方政府特殊教育上訴委員會的職能，以及家長就學校委員會的決定向有關上訴委員會上訴權利等資料。

3.7.4 加拿大融合教育策略

融合教育模式的基本信念是讓殘疾學生與同齡的健全學生一起學習，並以與同齡學生相似的方式提供教育，因為融合教育模式意味着普通教師對班級中的所有學生都一視同仁。然而，普通老師並不是單獨行動的，有需要時特殊教育教師(Special Education Teacher, SET) 會提供支持，教學助理(Education Assistant, EA)也可擔任支援角色，家長和學生也可擔當不同角色。安大略省教育部對融合教育的理念與願景有清晰的界定，2005 年出版的《Education for All: The Report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy instruction for Students with Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6》提出了一套指導原則和相關關鍵主題：

信念一：相信所有學生都能成功

- 所有學生都可以展示識字和算術能力。教師可以通過持續的觀察和評估以了解學生學習進度，然後仔細確定每位學生最適合的教育策略，確保學生學業方面的成功。

信念二：個別化設計和差異化教學是相互關聯且有效的方法，有助回應學童的學習需要

- 個別化設計有助建立有利於有特殊教育需要學生的學習條件與環境，不論學生的年齡、個人能力或學習進度的差異，教師能針對個別學生的具體學習情況進行差異化教學。

信念三：成功的教學實踐建立在實證研究的基礎上，並不斷累積經驗

- 當教師根據專業判斷、經驗和實證設計課程時，有特殊需要的兒童受益最多。
- 有效的教學法是建基於實證研究基礎，教師持續進行行動研究有助改善教學質素。

信念四：每位孩子都有他們獨特的學習模式

- 有特殊教育需要的學生有賴差異化支援，但讀寫和運算能力的發展關鍵在於教師。優秀的教師要收集持續的評估數據並監察學生的學習進度，促使他們與其他專業支援人員有效支援有特殊教育需要的學生。
- 課堂內的學習模式可能會有很大差異，教師需要制定多樣化的教學計劃，分配予學生尊重他們能力的任務，使用動態和靈活的分組進行教學，並提供持續的評估以照顧學生學習多樣性。

信念五：教師需要有效的政策支援以創造一個有利於有特殊教育需要學生的學習環境

融合教育的成功涉及政策、課程、系統結構和教學實踐的改變(Katz, 2013; Koster et al., 2009)。如上所述，加拿大的每個省份都有權自行制定政策，訂立融合教育政策已相當普遍。加拿大全國各地的教育部門也一直致力改變課程內容、評估方法，增加人力及財政資源和倡議教師專業發展，以進一步支持全納教育的實施。Sokal和Katz(2015)把當局融合教育的創新策略分為學術包容(academic inclusion)及社會包容(social inclusion)兩大類：

學術包容(academic inclusion)：例如在不列顛哥倫比亞省，該省教育部對個人化學習計劃和相關的課程及評估推行重大改革。該政策名為「BC Education Plan」，列出了五個主要目標，旨在提高教學靈活度，為兒童安排個人化教學設計。課程強調跨學科能力，不再著重學生的個人能力，更允許教師在學習重點方面擁有酌情權調整教學內容(BC Ministry of Education, 2011)，其他省份也有檢討課程和評估的安排做法，探索其他教學方法解決課堂日益複雜的問題。合作教學模式、差異化教學(Tomlinson, 2001)、設計思維訓練(Wiggins & McTighe, 2005)和通用學習設計(Rose & Gravel, 2010)一直是加拿大教師專業發展課程的重點，亦開始在全國各地的課堂上實施，推動加拿大融合教育的專業化進程。

社會包容(social inclusion)：各省份的教育部已經制定了課程改革，強調學術包容，並嘗試陸續解決社會包容的問題。Cavanagh(2014)認為健康、社會服務和教育的代表與社區團體合作推動融合教育在加拿大愈趨普遍，是成功的重要一步(例如 Canadian Association for Community Living (CACL))。其他不同省份的教育部亦一致採用Katz(2013)的The Three Block Model of Universal Design for Learning(UDL)推動融合教育。除了支持學術包容的教學實踐外，UDL還包括支持學生自我概念、重視學習多樣性、提高學生歸屬感和社會包容的課程設計，譬如「關顧式課室」(Responsive Classroom)(Northeast Foundation for Children, 2013)和Restitution programme(Gossen, 2013)作為推動加拿大兒童和青少年社交和情感學習的方法也頗受歡迎，顯示社會包容在加拿大開始日益受到重視。

3.7.5 加拿大融合教育面對的困難

由於每一個省份都有權制定和執行有關教育的法律政策，故並非所有省份級和地區教育部都正式採用和實施融合教育框架(Alberta Education, 2011; Government of New Brunswick, 2006; Government of Nova Scotia, 2008; Government of Prince Edward Island, 2011; Newfoundland and Labrador Department of Education, 2012)。McCrimmon(2015)研究發現加拿大教育工作者在實行融合教育課堂時面臨多重挑戰，包括每班人數太多、工作時間過長、財政資源不足及行政部門及/或家長提出的要求已超出學校能力範圍(Council of Ministers of Education of Canada, 2008)。在加拿大融合教育中最常見的挑戰之一是教師是否願意準備和設計融合課堂。De Boer, Pijl 和 Minnaert(2011)指出新畢業的教師比經驗豐富的教師更願意接受融合教育，惟主要障礙是教師憂慮與有特殊教育需要學生合作時未能達致其教學要求。事實上，培訓年期與對融合教育態度呈正面影響(Avramidis & Kalyva, 2007)，加強教師在兒童殘疾方面的認識和經驗有助顯著提高他們在融合教育課堂中的自我效能和有效性(Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008)。可是，現時加拿大的教育學士課程仍未將融合教育視為必修科目。McCrimmon(2015)檢視加拿大四所較為著名大學的教育學院必修課程，發現個別大學亦沒有要求接受培訓的教師有系統地了解有關融合教育和兒童殘疾的定義及/或描述，並結合指導經驗改善課堂實踐，這是現存的不足之處。

此外，Jacquet(2008)的研究亦指出，由於教師缺乏對兒童殘疾的培訓和了解，導致有關融合教育的政策和實踐與教師的現實教學環境存在差異。儘管許多學術機構都有專門研究有特殊學習需要的兒童(如特殊教育)的學術人員，但加拿大的教育學士課程似乎並沒有在教師培訓的必修課程中包括融合教育內容，引致大多數準教師在沒有額外培訓或經驗的情況下，對實行融合教育信心不足，缺乏在融合教育環境中有效指導學生所需的專業知識，影響加拿大融合教育的發展(Loreman, 2010; Loreman, Sharma, & Forlin, 2013)。由於加拿大的學士課程是以雙學位方式並行，學生在修讀本科教育學位同時也需要完成其他的學士課程，額外的課程內容對許多學生帶來太大負擔。因此，加拿大政府開發一些專門的課程，為教師提供有關融合教育的必要在職培訓，使其能夠有效適應融合教育環境。同時，透過提供融合教育的重點短期證書課程，加上建立有系統的培訓規劃及增加不同前線經驗分享會/研討會，提高教師實行融合教育的專業知識和能力。長遠而言，加拿大政府現正研究將融合教育納入本科教育課程的必修科目，相信未來可以進一步提高教師在融合教育課堂上的能力和專業水平。

3.8 新加坡融合/全納教育

3.8.1 背景

1965年新加坡獨立後，新加坡政府的教育系統很少關注殘疾或有特殊需要人士的教育。儘管在20世紀80年代末就有人呼籲要實現融合/全納教育，惟殘疾兒童在20世紀60年代初開始於新加坡分隔於特殊學校就讀情況持續多時，直至2005年融合教育正式在新加坡實施(Lim & Nam, 2000; Poon, Musti-Ra, & Wettasinghe, 2013; Yeo, Neihart, Tang, Chong, & Huan, 2011)。1988年以前，新加坡的殘疾人士/學生服務是由7個志願協會在11所特殊教育學校提供的。從1990年開始，教育部(Ministry of Education)和新加坡公益金各出資一半(Quah, 1993)。隨着新加坡在1980年代和1990年代繼續蓬勃發展，教育成果廣為國際讚譽，導致傳統與非

傳統方式的學習出現持續的分離。慢慢地，新加坡形成了雙軌制教育體系，分別為主流學校和特殊學校(Poon、Musti-Ra & Wettasinghe, 2013)。主流學校傳統上由普通學生就讀，而特殊學校則負責教育殘疾學生。教育部(Ministry of Education)和全國社會服務委員會 National Council of Social Services (NCSS) 目前支持 13 個志願福利組織 Voluntary Welfare Organizations(VWOs) 管理 20 所特殊學校(Walker & Musti-Rao, 2016)。

追溯新加坡出現有關融合教育意念的法律條文，源於殘疾人諮詢委員會(Advisory Council for the Disabled)(1988, 第 37-38 頁)的建議：「在適當和可行的情況下，殘疾兒童應在正規教育系統內獲得特殊教育。一個孩子只有在不能在普通學校接受良好教育的情況下，才獲安排入讀特殊學校」。不過之後相關的發展停滯不前，直至新加坡政府於 2004 年提倡建立共融社會，以開放和包容的態度對待所有新加坡人，包括殘疾人士(Ibrahim, 2004)，融合教育才正式成為其中一項教育政策。政府提倡讓殘疾學生融入主流學校的同時，還承諾由 2008 開始每年投入 5500 萬新加坡元，用於改善主流學校和特殊學校的特殊教育環境及條件(Teo, 2004)。這政策變化被視為新加坡推行融合教育的里程碑，因為在此之前政府的政策立場是如果殘疾學生無法應付主流環境的要求，最好在獨立的學校系統中滿足他們的需求(Lim, 2004)。這種長達數十年的政策傾向，導致新加坡一直使用雙軌制教育體系。

3.8.2 新加坡的融合/全納教育發展概況

由於新加坡在特殊教育方面的教師培訓歷史較為短暫(Lim and Thaver, 2008)，大多教師於本世紀初沒有接受過教授殘疾學生或參與創建融合課堂的培訓，但至 2018 年已有 79%的教師接受過融合教育的相關培訓(OECD, 2019)。因應共融社會的政策倡議，當局在 2004 年開始為有特殊需要的學生提供資金、學校基礎設施和教師培訓。2005 年開始，政府特意設立 Special Needs Officers [2009 年改名為 (Allied Educators for Learning and Behaviour Support)(AEDs[LBS])，專職教師（學習和行為支援）]和支援有特殊需要學生的教師 (Teachers of Students with Special Needs)(TSNs)，並為主流學校提供持續融合教育的培訓，以支援主流學校中的輕度至中度殘疾兒童(Lim & Tan, 2001)。

同時，教育部提出兩種促進融合教育專業發展模式。第一種模式是在主流學校建立融合教育團隊，由專職教師（學習和行為支援）(下稱專職教師)領導，以支援主流學校教師與患有輕度至中度閱讀障礙和高功能自閉症譜系障礙(Autistic Spectrum Disorder)的學生一起學習。第二種模式是在指定的主流學校中選任一批教師，讓他們接受培訓，作為在學校中的主要人力資源，以支援殘疾及有特殊教育需要的學生(Ministry of Education, 2005)。教育部初期訂下的目標是讓整體 10% 的教師在有特殊教育需要的學校接受培訓，2012 年修訂為須達到整體教師 20%，並會按受訓情況陸續提高比例。由此可見，主流學校教師支援有特殊教育需要與殘疾學生的責任會逐漸增加。不過，以專職教師的形式提供支援的專業人員不能轉化為課堂上的長期教師助理，主流學校教師也不能把支援殘疾學生的責任轉移至專職教師，因為平均每所學校只有一位專職教師(Chan, 2005；Ministry of Education, 2005)。由於支援有特殊教育需要與殘疾學生責任落在所有主流學校教師身上，因此所有教師必須具備實施融合教育的信

念、價值觀和技能以促進融合教育發展，而且積極推動主流學校能夠包容有特殊教育需要與殘疾學生。

Lim 和 Tan (2001) 指出新加坡教育系統中阻礙融合教育的三個重要的社會因素：(1)教育系統市場化以促進競爭；(2)學校的風險態度(risk-adverse attitudes)將融合教育視為對學校排名和競爭的負面影響，以及(3)以精英為導向的教育體系。受這些潛在的社會因素影響下，新加坡的特殊教育是按照完全隔離到部分融合，再由部分融合輾轉至完全包容的連續性演變。中度和重度殘疾學生將被安排在當地 20 所特殊學校中的一所接受教育(Ministry of Education, 2012)，在認知能力上能夠進入主流課程的輕度殘疾學生將屬於普通教育系統的一員，並得到融合教育系統的支持。據估計，在 7 至 18 歲的在學兒童(約 13 000 名)中，有 2.5% 的人患有殘疾或有特殊教育支援需要。其中，估計約有 7 600 人在主流學校，另有 5 400 人在特殊學校(Lim, 2016)。據近年數據顯示，主流學校中有特殊教育需要的學生人數自 2018 年起計迅速增加至超過 26 000 名學生，是 2013 年的兩倍(Sin & Tai, 2019)。教育部(Ministry of Education)(2019)估計，80%的學生在主流學校，20%在特殊學校。

3.8.3 新加坡的融合/全納教育政策理念及其實踐

新加坡的融合教育持續發展，有助新加坡邁向全納/融合社會。容許將輕度殘疾學生納入主流學校的政策決定，使新加坡成為一個更包容的社會。Opertti, Walker & Zhang(2013)就如何在新加坡創造一個更具包容的教育環境，提出以下三項政策理念：包括：1)建立對全納教育的共同社會理解以推動基本心態轉變 (Creating a Common Societal Understanding of Inclusive Education to Promote Fundamental Mindset Changes)、2) 重組教育並向所有學習者提供全面支援 (Restructuring Schools to Provide Comprehensive Support to all Learners)和 3) 增強全納/融合教育教師能力以更有效照顧學生學習多樣性(Empowering Inclusive Teachers to Address the Diversity of Learners)。

1) 建立對全納教育的共同社會理解以推動基本心態轉變 (Creating a Common Societal Understanding of Inclusive Education to Promote Fundamental Mindset Changes)

Opertti, Walker & Zhang(2013)指出，建立全納教育的共同社會和文化理解對新加坡非常重要，因為全納/融合教育的擴展障礙往往源於教育系統本身。Foreman(2001)指出，全納/融合包括在與非殘疾同齡人相同的教育環境中教育有學習障礙或有學習障礙風險的學生。為了創建全納教育體系並幫助社會更積極理解全納/融合教育，應創建一個鼓勵所有學生一同學習的教育系統，包括資源分配，人力培訓和教師專業發展等。在傳統新加坡根深蒂固的精英主義價值觀影響下，創造全納/融合教育環境仍存在重大挑戰。全納/融合社會中的包容文化中，有助縮窄不公平的教育差距。融合教育作為推動社會共融的重要措施，對於推動社會風氣的轉變非常關鍵。

2) 重組教育並向所有學習者提供全面支援 (Restructuring Education to Provide Comprehensive Support to all Learners)

全納教育強調需要推動個人化教育並改革普通教育系統。因此，隨着全納教育發展，特殊學校理應逐漸淘汰，重要的是提供持續的服務以滿足所有學習者的需求，包括有殘疾和沒有殘疾的學生。

學生福利及基建設施

學生福利包括所有學生的身體、心理和社會福祉。而全納/融合/特殊教育學校應該擁有可容納殘疾兒童並在課室提供無障礙通道的設施。最重要是讓家長和學生了解清楚無障礙設施，並培訓教師如何為所有學習者創建一個安全和無障礙的課室。

全納/融合教育課程

全納/融合教育課程不會降低教育水平，但它在學生如何達到這些標準方面非常靈活，並且應可令所有學習者適應。全納/融合教育課程應鼓勵教師實踐全納/融合教學法，為學生選擇適合他們學習的方式及地點，並尊重學生的需要(Florian & Black-Hawkins, 2010)。Opertti, Walker & Zhang(2013)指出，不論學生之間有多大的學習差異，全納/融合教育課程仍側重於為學習者提供一個框架，以便他們及其家人選擇一條對他們最有利的道路。所有有特殊教育需要的學生都應該能夠隨時接觸到專業、高質素的特殊教育教師和專業支援人員。具體而言，可以將現有的特殊學校轉變為全納教育資源中心，為附近的主流學校服務。這些資源的轉變將使合資格的特殊教育工作者和特殊學校使用的資源可同時供所有學習者使用。

3) 增強全納/融合教育教師能力以更有效照顧學生學習多樣性 (Empowering Inclusive Teachers to Address the Diversity of Learners)

教師了解並確信，為了使教師能夠為有特殊教育需要學生和殘障人士實行適當的教學決定，他們需要在進入教師行業之前做好更充分的準備，否則他們無法應付融合課堂。主流教師不應過份將融合教育工作轉移至主流學校的支援有特殊需要學生教師(下稱支援教師)，他們理應亦接受有關全納教育的基本原理、目標、策略和內容的培訓。此外，特殊教育工作者必須與主流學校教師獲得相同的聘用標準及專業發展的機會。目前針對特殊教育工作者的為期一年的培訓只能提供融合教育的基本認識，特殊教育工作者和主流學校教育工作者之間的專業資格、薪酬水平和在職培訓之間的差異，削弱他們提供有效的支援。由於特殊教育工作者接受進一步培訓的選擇不多，高質素的特殊教育工作者不但可以為有特殊教育需要的學生提供支援，並能在課堂上為主流學校教師提供持續的專業發展。

有關上述融合教育的政策理念最終在 2016 年開始逐漸實現。2011 年，新加坡展開名為「以學生為中心的價值觀導向」(Student-centric, Values-driven) 教育改革，探討和嘗試扭轉過份強調學生個人能力的教育風氣。另外，國家社會服務委員會(National Council of Social Service)自 2006 年開始亦分三個階段發表促進社會共融總綱計劃，尤其於 2012-2016 第二份促進社會共融總綱計劃中，提倡新加坡的共融社會願景和必須採取的行動，以滿足殘疾人士的需要。當中提出了四項重要的政策原則，從而支援殘疾人士及其家庭的需要(National Council of Social Service, 2012)：

- (i) 對殘疾人士採取包容的處理方法；
- (ii) 承認殘疾人士的自主和獨立；

- (iii) 綜合公眾、公共部門和私營部門的支持以提高社會包容成果；
- (iv) 加強社區作為支援的動力，並賦予殘疾人士家庭為殘疾人士護理的能力。

委員會進一步認為，新加坡必須改革特殊教育的實踐情況，特別是將殘疾學生納入《義務教育法》(Compulsory Education Act)，以有效促進融合教育發展。有鑑於此，教育部於 2017 年宣布將殘疾學生及有特殊教育需要學生納入《義務教育法》的規管之內，並要求所有殘疾學生於 2019 年全面接受免費的主流學校教育或特殊學校教育。此外，教育部因應教育改革發表的「激發每位孩子最好一面」文件 (Ministry of Education, 2015)，具體列明新加坡當前的教育政策措施和課程如何能夠滿足所有學生的需求。文件特別指出新加坡將會創造一個多元化的教育格局，通過多種途徑為學生提供各種學習機會，以最佳地照顧他們不同的興趣、優勢和學習需要。這顯然為融合教育提供重要的政策依據，推動新加坡教育制度變得更為包容，以致殘疾學生或有特殊教育需要學生於教育制度得到更有效的照顧。隨着主流學校中有特殊教育需要學生人數的增長，學校人力資源和專業發展途徑也隨之擴大 (Strogilos & Lim, 2019)。目前在主流學校為融合教育提供支援的教學型專業團隊，除了心理輔導服務外，主要由教師、學習支援統籌主任 (Learning Support Coordinators) 和專職教師組成 (Strogilos et al, 2021)。學習支援統籌主任是接受過培訓的主流教師，主要幫助小學低年級學生於讀寫或算術方面的困難。專職教師是支援人員，他們通過課堂支援、個人或小組訓練(例如識字技能、社交技能、學習和組織技能)、過渡支援，以及研究支援有特殊教育需要和殘疾兒童的學習和行為需求，並與支援教師一同在不同科目的教學上提供支援 (Ministry of Education, 2012)。

3.8.4 新加坡全納/融合教育面對的困難

Walker & Musti-Rao (2016)認為新加坡全納/融合教育中最普遍的問題和挑戰包括：(a) 阻礙平等教育機會的傳統；(b) 課程和教學對標準化評估的關注；以及 (c) 教師培訓計劃沒有將融合教育基本概念和知識納入必修課程內容之中。

在文化和制度障礙方面，新加坡的雙重教育系統制度是殘疾人士融入社會的一個重大障礙。儘管新加坡實施的許多政策和程序旨在幫助建設一個繁榮和發展其人力資本的國家，但這些政策無可避免地削弱了殘疾人士的機會，並將他們排除在主流教育之外。例如，該制度免除學生接受主流教育的機會，並允許他們就讀特殊學校，只會加深主流教育與特殊教育之間的鴻溝 (Poon, Musti-Ra & Wettasinghe, 2013)。隨着國際社會對融合教育日益重視，新加坡亦與其他 132 個國家一起簽署《聯合國殘疾人權利公約》，承諾為殘疾人提供平等的權利和尊嚴 (Ministry of Social and Family Development, 2013)。政府持續的轉變，為新加坡建立具包容性的學校系統奠下基礎。

而在新加坡特殊教育學校的學生在課程和支援上亦遇到不少障礙，由於國家考試 (National Exams) 是新加坡義務教育的一部分。新加坡人對國家考試 (National Exams) 一向有甚高的期望。為此，每年面對考試時，當地學生、老師和家長都有龐大壓力 (a sense of overwhelming pressure) (Ang & Huan, 2006)。儘管主流學生教師獲鼓勵並願意在課堂上支持有特殊教育需要的學生，但在準備國家考試 (National Exams) 的過程中，課程內容和評估方法並不能為有特殊

教育需要的學生提供足夠的支援。雖然主流學校教師已有接受融合教育培訓，接受過融合教育培訓的職前教師和與殘疾人士接觸最多的教師對全納/融合教育的態度明顯優於沒有受過培訓的教師 (Thaver, Lim & Liau, 2014)，但大班教學並不能為有特殊教育需要的學生與殘疾學生提供在主流學校取得成功所需的學術和學習支援 (Walker & Musti-Rao, 2016)。當局雖然為有特殊教育需要的學生在參與考試時提供了不少便利措施，例如批准他們考試時有比主流學生額外的考試時間、考卷上有更大的字體、讓他們使用鍵盤等，不過這些便利反而削弱有特殊教育需要學生的自信心，因為在學生的成績單上會註明考試成績是在特殊條件下獲得的(Poon, Musti-Ra & Wettasinghe, 2013)。儘管主流學校被認為是「全納/融合(Inclusive)」的，但當殘疾學生沒有得到在基於充滿競爭的考試系統中取得成功所需的日常支援、人員和教學方法時，當局對「全納/融合(Inclusive)」概念的理解仍有進步空間。

新加坡當地主流學生和有特殊教育需要學生之間的教育差距/障礙，亦因學校的教師缺乏準備和培訓引起。國家教育學院(National Institute of Education, NIE)是所有新加坡教師培訓的地方，對主流教師的入學要求非常高。要成為一名主流教師有三種途徑：(a) 修畢 2-3 年的專業教育文憑；(b) 如果已經是學士學位持有者，完成一年的教育學研究生文憑(postgraduate diploma in education, PGDE)；或(c) 獲得四年的教育學學士學位(文學士或理學士)。相反，成為一名特殊教育工作者相對較為簡單。有意任教有特殊教育需要的學生的人可以成為支援教師，在特殊學校擔任教師，或在主流學校擔任專職教師。專職教師與支援教師會一同合作，為在主流學校學習的有輕微特殊教育需求的學生(如閱讀障礙、自閉症譜系障礙和注意力缺陷多動症)提供支持(Ministry of Education, 2014)。

無論如何，以上的教學人員都需要通過國家教育學院(National Institute of Education, NIE)的 Diploma in Special Education 課程獲得特殊教育文憑(DISE)。DISE 課程的重點是兒童發展、融合教育理論和了解殘疾人士的學習需要及困難。DISE 課程的畢業生能夠具備識別殘疾、診斷和評估學生以及策劃支援措施所需的技能。然而，DISE 課程只需修讀一年，而且是教育部(Ministry of Education, MOE)要求教授有特殊教育需要學生的唯一資格，所以特殊學校教師的人數並非太多。此外，新加坡在早期識別殘疾兒童的資源方面，雖然兒童發展計劃(Child Development Program)下有特殊教育需要和殘疾的學生數量上升(Ho, 2007)，但缺少訓練有素的幼兒教育工作者，無法為有特殊教育需要的幼兒提供優質服務。此外，由於當地教育部提供免費診斷測試的教育心理學家數量有限，學齡兒童等待接受評估時間仍較長(Poon, Musti-Ra & Wettasinghe, 2013)。總結而言，雖然新加坡未有就融合/全納教育立法，但其於教師專業資格及其他範疇的經驗，確有值得借鏡之處(Curcic, 2009)。

3.9 三個地方個案比較對香港融合教育的啟示

總結以上三個地方融合教育的經驗，大致可從以下三方面借鏡：

一、有特殊學習需要學生的全面支援計劃：英國規定每名有特殊學習需要學生都應設有全面支援計劃，而不應只限於情況較為嚴重時才設有個別化學習計劃。在香港現時三層支援模式下，可以考慮為每名特殊學習需要學生配對相應的社區支援服務及提供協助家長支援的基

本技巧，協助學生能夠愉快學習及成長。要提供上述的資料及教授相關技巧，則須設立一個綜合資料庫，以便學校及家長也能隨時查閱參考。

二、 教師專業發展及支援策略：現時香港的教師專業發展及支援策略與三地個案比較，亦設有相應的專業培訓課程。不過，在整體支援策略上，可考慮參考加拿大的經驗在安排更多老師接受培訓後，成為專責的融合教師，以便在各自的學校能夠更有效支援普通教師及有特殊教育需要學生。另一方面，借鏡新加坡經驗設立專職教師支援指定的有特殊教育需要的學生，政府應另撥資源，給予個別學校有較大需要時，聘請更多的教學或專職的專業支援人手支援有特殊教育需要學生。長遠而言，人手增加後，可以考慮設立校本融合課程，減輕有特殊教育需要學生面對主流課程的壓力，達致雙贏。

三、 提高家校合作的透明度以推動共融社會：香港融合教育已經實行二十年，社會接納比過往已上升不少。然而，家校合作層面，透過借鑒英國經驗學校可以嘗試與家長建立夥伴關係，多與家長解釋為其有特殊教育學習需要子女安排不同支援措施的原因，而且講解學校對於融合教育的理念，加強家長對學校的信心，建立對學校的信任。同時，參考新加坡的經驗，隨着社會接納提升，香港應致力以建立共融社會為目標。由社會理解到教育系統的改變，全面的支援配套才能真正協助有特殊教育需要或殘疾學生融入社會，推動香港成為共融社會。

第四章 學校問卷調查結果

整個學校問卷調查在 2020 年 10 月開始，並於 2021 年 11 月完成，收集的數據是以 2020/21 學年為基礎。經最後數據整理，共有 141 所普通學校參與是次研究，60 所為小學，81 所為中學。141 所受訪的普通學校共有 1 532 位教師參與問卷調查，當中包括 704 位小學教師及 828 位中學教師。不過，按個別參與學校的情況，並非所有學校均有悉數填交校長、特殊教育需要統籌主任和教師問卷。全部問卷皆有填交的學校有 104 所，小學有 47 所，中學有 57 所。

問卷調查分析方面，研究團隊基於四分量表以 1 表示非常不同意至 4 為非常同意，平均數超過 2.5 表示受訪者對句子描述的程度傾向同意。

4.1 樣本資料

參與研究的 141 所學校中，津貼學校佔大多數，中小學津貼學校均佔八成以上，分別為 81.5%及 86.7%(表 4.1)。小學有 1 間按額津貼學校及 3 間私立學校參與研究，中學則無該兩類學校參與其中。而中學直資學校佔一成左右(12.3%)，小學則只有一間直資學校參加。

表 4.1 學校資助類別

學校類別	整體 (n=141)	小學 (n=60)	中學 (n=81)
官立學校	8 (5.7%)	3 (5.0%)	5 (6.2%)
津貼學校	118 (83.7%)	52 (86.7%)	66 (81.5%)
按額津貼學校	1 (0.7%)	1 (1.7%)	0 (0.0%)
直資學校	11 (7.8%)	1 (1.7%)	10 (12.3%)
其他 (私立學校)	3 (2.1%)	3 (5.0%)	0 (0.0%)
	141 (100.0%)	60 (100.0%)	81 (100.0%)

校長接受培訓方面(表 4.2)，大約過半數中小學校長均接受過一般教師專業進修課程(如 30/60/90 小時的特殊教育課程)，所佔比例分別為 54.3%及 50.0%。大學本科主修或副修(特殊教育/融合教育)或就讀過碩士課程(特殊教育)的受訪中小學校長較少，其佔比皆低於一成。但也有超過三成的中小學校長從未接受有關訓練，分別為 34.6%及 33.3%。

表 4.2 校長接受特殊教育訓練的情況 (PQ18)

特殊教育培訓課程	整體 (n=141)	小學 (n=60)	中學 (n=81)
一般教師專業進修課程(如 30/60/90 小時的特殊教育課程)	74 (52.5%)	30 (50.0%)	44 (54.3%)
大學本科主修或副修(特殊教育/融合教育)	8 (5.7%)	2 (3.3%)	6 (7.4%)
特殊教育教師訓練課程	17 (12.1%)	6 (10.0%)	11 (13.6%)
專業證書(特殊教育)	16 (11.3%)	8 (13.3%)	8 (9.9%)
碩士課程(特殊教育)	7 (5.0%)	5 (8.3%)	2 (2.5%)
其他	7 (5.0%)	5 (8.3%)	2 (2.5%)

從未接受有關訓練	48 (34.0%)	20 (33.3%)	28 (34.6%)
----------	------------	------------	------------

校長年資方面(表 4.3)，大約一半的中小學校長年資較淺，僅 1-5 年，小學校長相對較少，所佔比例僅為 46.7%，中學校長則有 54.3%。約兩成左右的中小學校長年資為 6-10 年，分別佔 22.2%及 25.0%。而年資在 11-15 年、16-20 年、21 年或以上的中小學校長所佔比例均不足一成，除年資在 16-20 年的小學校長所佔比例稍高，為 13.3%。

表 4.3 校長年資 (PQ19)

校長年資	整體 (n=141)	小學 (n=60)	中學 (n=81)
1-5 年	72 (51.1%)	28 (46.7%)	44 (54.3%)
6-10 年	33 (23.4%)	15 (25.0%)	18 (22.2%)
11-15 年	10 (7.1%)	4 (6.7%)	6 (7.4%)
16-20 年	15 (10.6%)	8 (13.3%)	7 (8.6%)
21 年或以上	11 (7.8%)	5 (8.3%)	6 (7.4%)

表 4.4 顯示，受訪特殊教育需要統籌主任的教學年資（包括以往及現時任教學校）平均為 19.69 年。而負責融合教育年資（包括以往及現時任教學校），平均為 8.82 年，不過小學主任較長為 9.11 年，而中學主任則為 8.61 年。主任的課節方面，整體課節為 10.91 節，不過中學主任的課節有 11.53 節，略高於小學主任的 10.05 節。

表 4.4 特殊教育需要統籌主任的教學平均年資、負責融合教育平均年資及平均每周課節 (SQ15, SQ16, SQ18)

主任的教學年資、負責融合教育年資及每周課節	整體	小學	中學
	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)
請問你有多少年教學經驗（包括以往及現時任教學校）？	19.69 (7.92)	19.37 (7.63)	19.93 (8.17)
其中你負責融合教育年資是多少（包括以往及現時任教學校）？	8.82 (5.16)	9.11 (5.66)	8.61 (4.78)
你的課節為每星期多少小時？	10.91 (4.20)	10.05 (4.08)	11.53 (4.20)

表 4.5 顯示，受訪主任均需要花較長時間於融合教育支援工作上。大約一半的中小學主任每周用於融合教育支援的時間達 25 小時或以上，分別為 49.4%及 51.7%。每周用於融合教育支援時間為 1-5 小時、6-10 小時的中小學主任均不足一成，而 11-15 小時、16-20 小時及 21-24 小時亦各自均不足兩成。

表 4.5 特殊教育需要統籌主任每周用於融合教育支援的時間 (SQ17)

你每周用於融合教育支援共約：	整體 (n=141)	小學 (n=60)	中學 (n=81)
1-5 小時	7 (5.0%)	5 (8.3%)	2 (2.5%)
6-10 小時	8 (5.7%)	4 (6.7%)	4 (4.9%)
11-15 小時	19 (13.5%)	6 (10.0%)	13 (16.0%)
16-20 小時	19 (13.5%)	7 (11.7%)	12 (14.8%)
21-24 小時	17 (12.1%)	7 (11.7%)	10 (12.3%)
25 小時或以上	71 (50.4%)	31 (51.7%)	40 (49.4%)

中小學主任皆接受過相關培訓(表 4.6)，其中參加過「照顧不同學習需要」基礎課程(30 小時)的中小學主任皆佔八成以上，參加過「照顧不同學習需要」高級課程(102 小時)的中學主任亦超過八成(86.4%)，但小學主任較少，僅佔 75.0%。而「支援有特殊教育需要學生」專題課程(認知及學習需要)則中學主任較少參加，僅佔 24.7%；「支援有特殊教育需要學生」專題課程(感知、溝通和肢體需要)則中小學主任均較少參加，分別佔 25.9%及 16.7%。其餘課程則均有四成或以上的中小學主任參加。

表 4.6 特殊教育需要統籌主任接受特殊教育訓練的情況 (SQ19)

特殊教育培訓課程	整體 (n=141)	小學 (n=60)	中學(n=81)
「照顧不同學習需要」基礎課程(30 小時)	117 (83.0%)	48 (80.0%)	69 (85.2%)
「照顧不同學習需要」高級課程(102 小時)	115 (81.6%)	45 (75.0%)	70 (86.4%)
「支援有特殊教育需要學生」專題課程(認知及學習需要)	44 (31.2%)	24 (40.0%)	20 (24.7%)
「支援有特殊教育需要學生」專題課程(行為、情緒和社群發展需要)	74 (52.5%)	30 (50.0%)	44 (54.3%)
「支援有特殊教育需要學生」專題課程(感知、溝通和肢體需要)	31 (22.0%)	10 (16.7%)	21 (25.9%)
在學校推廣精神健康及支援有精神健康需要學生的課程	73 (51.8%)	27 (45.0%)	46 (56.8%)
其他	30 (21.3%)	10 (16.7%)	20 (24.7%)
從未接受有關訓練	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

表 4.7 顯示，中小學教師約有 45.2%從未接受有關訓練。而接受過訓練的中小學教師中，參加最多的課程為「照顧不同學習需要」基礎課程(30 小時)，均有三成或以上的中小學教師參加，分別佔 33.1%及 32.8%。而在學校推廣精神健康及支援有精神健康需要學生的課程則較多中學教師參加，佔一成左右(10.5%)，小學則只有 4.8%的教師參加過該課程。

表 4.7 教師接受特殊教育訓練的情況 (TQ18)

特殊教育培訓課程	整體 (n=1 532)	小學 (n=704)	中學 (n=828)
「照顧不同學習需要」基礎課程 (30 小時)	505 (33.0%)	231 (32.8%)	274 (33.1%)
「照顧不同學習需要」高級課程 (102 小時)	213 (13.9%)	91 (12.9%)	122 (14.7%)
「支援有特殊教育需要學生」專題課程(認知及學習需要)	104 (6.8%)	54 (7.7%)	50 (6.0%)
「支援有特殊教育需要學生」專題課程(行為、情緒和社群發展需要)	121 (7.9%)	53 (7.5%)	68 (8.2%)
「支援有特殊教育需要學生」專題課程(感知、溝通和肢體需要)	57 (3.7%)	19 (2.7%)	38 (4.6%)
在學校推廣精神健康及支援有精神健康需要學生的課程	121 (7.9%)	34 (4.8%)	87 (10.5%)
其他	121 (7.9%)	63 (8.9%)	58 (7.0%)
從未接受有關訓練	659 (43.0%)	295 (41.9%)	364 (44.0%)

教師的教學年資方面(表 4.8)，整體教師的平均教學年資為 14.76 年。小學教師的平均教學年資較低，為 14.46 年，中學教師的平均教學年資則為 15 年。惟不同的小學教師之間教學年資差距較大，標準差達 8.99，中學教師情況亦相若，標準差達 8.96。

表 4.8 教師教學年資 (TQ13)

教師教學年資	整體	小學	中學
	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)
請問你有多少年教學經驗 (包括以往及現時任教學校) ?	14.76 (8.97)	14.46 (8.99)	15.00 (8.96)

表 4.9 顯示，中小學均有一半或以上的教師擔任班主任的角色，其中中學較多，有 62.6% 的教師擔任班主任，小學則只有 50.0%。生涯規劃組方面，小學沒有教師擔任此角色，中學則有一成左右(10.5%)。中學教師也更多擔任輔導組的角色，所佔比例為 21.0%，小學則僅有 9.7%。但在課程發展組方面，中學教師較少擔任此角色，所佔比例僅為 3.4%，小學則有 19.3%。而中小學教師擔任訓導組、活動組、生命教育組、融合教育組及教務組/學務組角色所佔比例均在一成到兩成之間，藝術教育組則較少，中小學教師分別僅有 4.2%及 6.0%擔任此角色。

表 4.9 教師在學校擔任的角色 (TQ15)

教師擔任的角色	整體 (n=1 532)	小學 (n=704)	中學 (n=828)
班主任	870 (56.8%)	352 (50.0%)	518 (62.6%)
教務組/學務組	257 (16.8%)	108 (15.3%)	149 (18.0%)
輔導組	242 (15.8%)	68 (9.7%)	174 (21.0%)

訓導組	225 (14.7%)	90 (12.8%)	135 (16.3%)
活動組	221 (14.4%)	101 (14.3%)	120 (14.5%)
融合教育組	200 (13.1%)	81 (11.5%)	119 (14.4%)
生命教育/德育組	177 (11.6%)	92 (13.1%)	85 (10.3%)
課程發展組	164 (10.7%)	136 (19.3%)	28 (3.4%)
生涯規劃組/升學及就業導組(只適用於中學)	87 (5.7%)	-	87 (10.5%)
藝術教育組	77 (5.0%)	42 (6.0%)	35 (4.2%)
其他	204 (13.3%)	103 (14.6%)	101 (12.2%)

表 4.10 顯示，參與研究的教師所任教年級分佈都較為平均。中學教師任教各年級的比例皆為五成左右，一年級最少，佔 48.2%，四年級與六年級最多，為 52.8%。小學則除了任教一年級的教師較少，僅佔 37.1%外，其他年級所佔比例均在四成與五成之間。

表 4.10 教師任教年級 (TQ16)

教師任教年級	小學 (n=704)	中學 (n=828)
一年級	261 (37.1%)	399 (48.2%)
二年級	317 (45.0%)	408 (49.3%)
三年級	302 (42.9%)	427 (51.6%)
四年級	325 (46.2%)	437 (52.8%)
五年級	329 (46.7%)	428 (51.7%)
六年級	299 (42.5%)	437 (52.8%)

表 4.11 顯示，整體教師在 2019/20 與 2020/21 學年任教最多的 SEN 學生類型為專注力不足/過度活躍，所佔比例達 79.5%。其次為自閉症學生，達 67.9%。視覺受損和肢體殘障/動作不協調則是較少教師曾照顧的類型，僅佔不到一成，分別為 8.0%及 9.1%。每名受訪教師平均任教的有特殊學習障礙的學生人數最高，達 6.80 人，其次為專注力不足/過度活躍的學生，達 5.06 人。

表 4.11 整體教師曾照顧的 SEN 學生類別及人數 (TQ17)

SEN 學生類別	在 2019/20 與 2020/21 學年任教此類型 SEN 的老師數目 (n=1 532)	每名有任教該類型 SEN 的老師平均任教該類型 SEN 學生的人數
專注力不足/過度活躍	1 218 (79.5%)	5.06
自閉症	1 040 (67.9%)	3.25
溝通困難/語言障礙	804 (52.5%)	4.15
特殊學習障礙	707 (46.1%)	6.80
情緒及行為問題(精神病)	671 (43.8%)	3.11
智力障礙	534 (34.9%)	2.84
聽覺受損	500 (32.6%)	1.50
肢體殘障/動作不協調	139 (9.1%)	1.63
視覺受損	122 (8.0%)	1.26

表 4.12 可見，小學教師較多曾任教專注力不足/過度活躍及自閉症學生，其佔比分別為 81.0% 及 73.2%。視覺受損及肢體殘障/動作不協調則處理較少，所佔比例分別為 6.1% 和 7.0%。每名受訪小學教師曾任教特殊學習障礙學生的人數平均數最高，達 6.01 人。

表 4.12 小學教師曾照顧的 SEN 學生類別及人數 (TQ17)

SEN 學生類別	在 2019/20 與 2020/21 學年任教此類型 SEN 的老師數目 (n=704)	每名有任教該類型 SEN 的老師平均任教該類型 SEN 學生的人數
專注力不足/過度活躍	570 (81.0%)	4.72
自閉症	515 (73.2%)	3.37
溝通困難/語言障礙	383 (54.4%)	4.41
特殊學習障礙	336 (47.7%)	6.01
智力障礙	294 (41.8%)	2.74
情緒及行為問題 (精神病)	246 (34.9%)	3.23
聽覺受損	219 (31.1%)	1.35
肢體殘障/動作不協調	49 (7.0%)	1.82
視覺受損	43 (6.1%)	1.30

中學教師的情況與小學教師類近(表 4.13)，但在專注力不足/過度活躍及自閉症學生兩類上，中學教師的佔比較小學教師略低，分別僅為 78.3% 及 63.4%。但每名受訪中學教師處理特殊學習障礙學生的人數平均數較高，達 7.52。

表 4.13 中學教師曾照顧的 SEN 學生類別及人數 (TQ17)

SEN 學生類別	在 2019/20 與 2020/21 學年任教此類型 SEN 的老師數目 (n=828)	每名有任教該類型 SEN 的老師平均任教該類型 SEN 學生的人數
專注力不足/過度活躍	648 (78.3%)	5.35
自閉症	525 (63.4%)	3.14
情緒及行為問題 (精神病)	425 (51.3%)	3.05
溝通困難/語言障礙	421 (50.8%)	3.90
特殊學習障礙	371 (44.8%)	7.52
聽覺受損	281 (33.9%)	1.61
智力障礙	240 (29.0%)	2.95
肢體殘障/動作不協調	90 (10.9%)	1.53
視覺受損	79 (9.5%)	1.24

4.2 對《殘疾歧視條例》及《殘疾歧視條例教育實務守則》的理解

對《殘疾歧視條例》和《殘疾歧視條例教育實務守則》的理解方面(表 4.14)，超過九成受訪的中小學校長(91.5%)及特殊教育需要統籌主任(92.9%)同意自己理解這條例和守則。老師方面，接近六成(58.6%)的受訪者認為自己理解這兩條法例。

表 4.14 中小學校長、主任和教師《殘疾歧視條例》及《殘疾歧視條例教育實務守則》的理解 (SQ7, PQ8, TQ2)

持份者	整體	小學	中學
	頻數 (百分比) ⁴	頻數 (百分比) ⁴	頻數 (百分比) ⁴
校長	129 (91.5%)	53 (88.3%)	76 (93.8%)
主任	131 (92.9%)	57 (95.0%)	74 (91.4%)
教師	897 (58.6%)	434 (61.6%)	463 (55.9%)

4.3 對特殊教育需要類別及融合教育的理解

表 4.15 的結果反映，小學校長大致理解教育局定義下的 SEN 類別。逾九成受訪者能夠分辨以下八項教育局定義下的 SEN 類別，包括特殊學習困難的學生、專注力不足/過度活躍症學生、自閉症學生、智障學生、言語障礙的學生、聽障學生、肢體傷殘學生及視障學生，逾八成亦知道精神病學生屬於 SEN 類別。但仍有接近三成的小學校長(28.8%)認為學業成績稍遜的學生是屬於教育局指定的 SEN 類別，一成受訪小學校長不肯定/不清楚理解力偏弱學生是否屬於 SEN 類別。

表 4.15 小學校長對教育局定義下的 SEN 類別認知情況 (PQ9)

小學校長認為教育局定義下的 SEN 類別	校長			
	小學 (n=60)			
	有效回應數目	是	否	不肯定/不清楚
(1) 學業成績稍遜的學生	59	17 (28.8%)	40 (67.8%)	2 (3.4%)
(2) 特殊學習困難的學生	59	59 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	59	59 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(4) 自閉症學生	59	59 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(5) 智障學生	59	56 (94.9%)	0 (0.0%)	3 (5.1%)
(6) 言語障礙的學生	59	57 (96.6%)	2 (3.4%)	0 (0.0%)
(7) 聽障學生	59	57 (96.6%)	1 (1.7%)	1 (1.7%)
(8) 肢體傷殘學生	59	55 (93.2%)	2 (3.4%)	2 (3.4%)
(9) 視障學生	59	55 (93.2%)	2 (3.4%)	2 (3.4%)
(10) 精神病學生	59	49 (83.1%)	7 (11.9%)	3 (5.1%)
(11) 偏差行為學生	59	10 (16.9%)	45 (76.3%)	4 (6.8%)
(12) 理解力偏弱學生	59	8 (13.6%)	45 (76.3%)	6 (10.2%)
(13) 非華語學生	59	4 (6.8%)	53 (89.8%)	2 (3.4%)

註：表內數字只以有效數據計算。

表 4.16 的結果反映，中學校長理解教育局定義下的 SEN 類別相對小學校長更為清晰。逾九成受訪者認為能夠分辨教育局定義下九類 SEN 學生，當中所有受訪中學校長均能洞悉專注

⁴指「同意」及「非常同意」自己理解這條例和守則的受訪者人數佔所有受訪者的百分比。

力不足/過度活躍症學生為有特殊學習需要。

表 4.16 中學校長對教育局定義下的 SEN 類別認知情況 (PQ9)

中學校長認為教育局定義下的 SEN 類別	校長			
	中學 (n=81)			
	有效回應 數目	是	否	不肯定/不清楚
(1) 學業成績稍遜的學生	81	5 (6.2%)	71 (87.7%)	5 (6.2%)
(2) 特殊學習困難的學生	81	75 (92.6%)	5 (6.2%)	1 (1.2%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	81	81 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(4) 自閉症學生	81	80 (98.8%)	0 (0.0%)	1 (1.2%)
(5) 智障學生	81	77 (95.1%)	1 (1.2%)	3 (3.7%)
(6) 言語障礙的學生	81	79 (97.5%)	1 (1.2%)	1 (1.2%)
(7) 聽障學生	81	78 (96.3%)	2 (2.5%)	1 (1.2%)
(8) 肢體傷殘學生	81	76 (93.8%)	3 (3.7%)	2 (2.5%)
(9) 視障學生	81	78 (96.3%)	2 (2.5%)	1 (1.2%)
(10) 精神病學生	81	73 (90.1%)	4 (4.9%)	4 (4.9%)
(11) 偏差行為學生	81	12 (14.8%)	63 (77.8%)	6 (7.4%)
(12) 理解力偏弱學生	81	19 (23.5%)	56 (69.1%)	6 (7.4%)
(13) 非華語學生	81	10 (12.3%)	67 (82.7%)	4 (4.9%)

表 4.17 顯示，本港整體中小學校長大致理解教育局定義下的 SEN 類別。逾九成受訪者能夠分辨八項教育局定義下的 SEN 類別，唯有受訪校長對精神病學生(87.1%)的認知稍有偏差，以致此項認知情況不足九成。但仍有接近或超過一成校長將其餘學生納入 SEN 類別中。

表 4.17 整體校長對教育局定義下的 SEN 類別認知情況 (PQ9)

整體校長認為教育局定義下的 SEN 類別	校長			
	整體 (n=141)			
	有效回應 數目	是	否	不肯定/不清楚
(1) 學業成績稍遜的學生	140	22 (15.7%)	111 (79.3%)	7 (5.0%)
(2) 特殊學習困難的學生	140	134 (95.7%)	5 (3.6%)	1 (0.7%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	140	140 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(4) 自閉症學生	140	139 (99.3%)	0 (0.0%)	1 (0.7%)
(5) 智障學生	140	133 (95.0%)	1 (0.7%)	6 (4.3%)
(6) 言語障礙的學生	140	136 (97.1%)	3 (2.1%)	1 (0.7%)
(7) 聽障學生	140	135 (96.4%)	3 (2.1%)	2 (1.4%)
(8) 肢體傷殘學生	140	131 (93.6%)	5 (3.6%)	4 (2.9%)
(9) 視障學生	140	133 (95.0%)	4 (2.9%)	3 (2.1%)
(10) 精神病學生	140	122 (87.1%)	11 (7.9%)	7 (5.0%)
(11) 偏差行為學生	140	22 (15.7%)	108 (77.1%)	10 (7.1%)
(12) 理解力偏弱學生	140	27 (19.3%)	101 (72.1%)	12 (8.6%)
(13) 非華語學生	140	14 (10.0%)	120 (85.7%)	6 (4.3%)

註：(1) 表內數字只以有效數據計算。

(2) 由於四捨五入關係，個別百分比的總和可能不等於 100%。

表 4.18 的結果反映，小學主任比小學校長更認識教育局定義下的 SEN 類別。逾九成受訪者認識所有九項教育局定義下的 SEN 類別，包括自閉症學生(98.3%)、智障學生(96.7%)、言語障礙的學生(96.7%)、視障學生(98.3%)及精神病學生(96.7%)，而特殊學習困難的學生、專注力不足/過度活躍症的學生、聽障學生及肢體傷殘學生均獲全部受訪小學主任認知為特殊學習需要類別。值得一提的是有三成五小學主任(35.0%)亦認為學業成績稍遜的學生為 SEN 類別，比率較其他受訪者組別高。反映出仍有部分主任未能對 SEN 類別有清晰的了解和認識。

表 4.18 小學主任對教育局定義下的 SEN 類別認知情況 (SQ8a)

小學主任認為教育局定義下的 SEN 類別	主任			
	小學 (n=60)			
	有效回應數目	是	否	不肯定/不清楚
(1) 學業成績稍遜的學生	60	21 (35.0%)	36 (60.0%)	3 (5.0%)
(2) 特殊學習困難的學生	60	60 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	60	60 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(4) 自閉症學生	60	59 (98.3%)	1 (1.7%)	0 (0.0%)
(5) 智障學生	60	58 (96.7%)	2 (3.3%)	0 (0.0%)
(6) 言語障礙的學生	60	58 (96.7%)	2 (3.3%)	0 (0.0%)
(7) 聽障學生	60	60 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(8) 肢體傷殘學生	60	60 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(9) 視障學生	59	58 (98.3%)	1 (1.7%)	0 (0.0%)
(10) 精神病學生	60	58 (96.7%)	2 (3.3%)	0 (0.0%)
(11) 偏差行為學生	60	5 (8.3%)	50 (83.3%)	5 (8.3%)
(12) 理解力偏弱學生	60	5 (8.3%)	52 (86.7%)	3 (5.0%)
(13) 非華語學生	60	6 (10.0%)	49 (81.7%)	5 (8.3%)

註：表內數字只以有效數據計算。

表 4.19 的結果反映，中學主任與中學校長對教育局定義下的 SEN 類別認同情況相若，同樣是所有受訪中學主任(100%)均認知專注力不足/過度活躍症的學生為特殊學習需要的類別。而相對小學主任而言，有少數中學主任(1.2%)對教育局把特殊學習困難學生、聽障學生及肢體傷殘學生定義為 SEN 類別存疑。

表 4.19 中學主任對教育局定義下的 SEN 類別認知情況 (SQ8a)

中學主任認為教育局定義下的 SEN 類別	主任			
	中學 (n=81)			
	有效回應數目	是	否	不肯定/不清楚
(1) 學業成績稍遜的學生	80	7 (8.8%)	71 (88.8%)	2 (2.5%)
(2) 特殊學習困難的學生	81	80 (98.8%)	0 (0.0%)	1 (1.2%)

(3) 專注力不足/過度活躍症學生	81	81 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(4) 自閉症學生	81	80 (98.8%)	0 (0.0%)	1 (1.2%)
(5) 智障學生	81	79 (97.5%)	1 (1.2%)	1 (1.2%)
(6) 言語障礙的學生	81	80 (98.8%)	0 (0.0%)	1 (1.2%)
(7) 聽障學生	81	80 (98.8%)	1 (1.2%)	0 (0.0%)
(8) 肢體傷殘學生	81	80 (98.8%)	0 (0.0%)	1 (1.2%)
(9) 視障學生	81	80 (98.8%)	0 (0.0%)	1 (1.2%)
(10) 精神病學生	81	78 (96.3%)	2 (2.5%)	1 (1.2%)
(11) 偏差行為學生	81	9 (11.1%)	69 (85.2%)	3 (3.7%)
(12) 理解力偏弱學生	81	6 (7.4%)	71 (87.7%)	4 (4.9%)
(13) 非華語學生	81	13 (16.0%)	65 (80.2%)	3 (3.7%)

註：(1) 表內數字只以有效數據計算。

(2) 由於四捨五入關係，個別百分比的總和可能不等於 100%。

表 4.20 顯示，本港整體中小學主任對教育局定義下的 SEN 類別認同程度比中小學校長更高，逾九成五受訪中小學主任均認識教育局定義下的 SEN 類別。而在專注力不足/過度活躍症學生更達至 100%，反映中小學的主任均對教育局定義下的 SEN 類別有足夠的認識。

表 4.20 整體主任對教育局定義下的 SEN 類別認知情況 (SQ8a)

整體主任認為教育局定義下的 SEN 類別	主任			
	整體 (n=141)			
	有效回 應數目	是	否	不肯定/不清楚
(1) 學業成績稍遜的學生	140	28 (20.0%)	107 (76.4%)	5 (3.6%)
(2) 特殊學習困難的學生	141	140 (99.3%)	0 (0.0%)	1 (0.7%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	141	141 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(4) 自閉症學生	141	139 (98.6%)	1 (0.7%)	1 (0.7%)
(5) 智障學生	141	137 (97.2%)	3 (2.1%)	1 (0.7%)
(6) 言語障礙的學生	141	138 (97.9%)	2 (1.4%)	1 (0.7%)
(7) 聽障學生	141	140 (99.3%)	1 (0.7%)	0 (0.0%)
(8) 肢體傷殘學生	141	140 (99.3%)	0 (0.0%)	1 (0.7%)
(9) 視障學生	140	138 (98.6%)	1 (0.7%)	1 (0.7%)
(10) 精神病學生	141	136 (96.5%)	4 (2.8%)	1 (0.7%)
(11) 偏差行為學生	141	14 (9.9%)	119 (84.4%)	8 (5.7%)
(12) 理解力偏弱學生	141	11 (7.8%)	123 (87.2%)	7 (5.0%)
(13) 非華語學生	141	19 (13.5%)	114 (80.9%)	8 (5.7%)

註：表內數字只以有效數據計算。

表 4.21 的結果顯示，小學教師對教育局定義下的 SEN 類別認同程度比小學校長和小學主任兩個組別低。認知肢體傷殘學生(84.4%)、視障學生(89.4%)和精神病學生(73.7%)為 SEN 類別的受訪小學教師均不足九成。反而有近三成小學教師認為偏差行為學生(33.8%)、理解力偏弱學生(29.5%)和非華語學生(26.8%)為 SEN 類別。

表 4.21 小學教師對教育局定義下的 SEN 類別認知情況 (TQ3a)

小學教師認為教育局定義下的 SEN 類別	教師			
	小學 (n=704)			
	有效回應數目	是	否	不肯定/不清楚
(1) 學業成績稍遜的學生	701	153 (21.8%)	483 (68.9%)	65 (9.3%)
(2) 特殊學習困難的學生	701	682 (97.3%)	9 (1.3%)	10 (1.4%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	701	681 (97.1%)	7 (1.0%)	13 (1.9%)
(4) 自閉症學生	700	680 (97.1%)	12 (1.7%)	8 (1.1%)
(5) 智障學生	697	652 (93.5%)	32 (4.6%)	13 (1.9%)
(6) 言語障礙的學生	699	637 (91.1%)	40 (5.7%)	22 (3.1%)
(7) 聽障學生	699	649 (92.8%)	36 (5.2%)	14 (2.0%)
(8) 肢體傷殘學生	698	589 (84.4%)	67 (9.6%)	42 (6.0%)
(9) 視障學生	699	625 (89.4%)	50 (7.2%)	24 (3.4%)
(10) 精神病學生	697	514 (73.7%)	108 (15.5%)	75 (10.8%)
(11) 偏差行為學生	698	236 (33.8%)	378 (54.2%)	84 (12.0%)
(12) 理解力偏弱學生	698	206 (29.5%)	414 (59.3%)	78 (11.2%)
(13) 非華語學生	695	186 (26.8%)	446 (64.2%)	63 (9.1%)

註：(1) 表內數字只以有效數據計算。

(2) 由於四捨五入關係，個別百分比的總和可能不等於 100%。

表 4.22 的結果顯示，中學教師對教育局定義下的 SEN 類別認識程度亦較受訪中學校長和中學主任稍有出入。對比小學教師，受訪中學教師只有對肢體傷殘學生(84.0%)和精神病學生(78.0%)屬 SEN 類別的認知度不足九成。而受訪中學教師認為偏差行為學生(31.0%)、理解力偏弱學生(25.7%)和非華語學生(20.2%)為 SEN 類別的情況則與小學教師相若，反映出部分中學教師對教育局定義下的 SEN 類別並沒有太深入的認識。

表 4.22 中學教師對教育局定義下的 SEN 類別認知情況 (TQ3)

中學教師認為教育局定義下的 SEN 類別	教師			
	中學 (n=828)			
	有效回應數目	是	否	不肯定/不清楚
(1) 學業成績稍遜的學生	823	36 (4.4%)	709 (86.1%)	78 (9.5%)
(2) 特殊學習困難的學生	824	790 (95.9%)	10 (1.2%)	24 (2.9%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	823	798 (97.0%)	9 (1.1%)	16 (1.9%)
(4) 自閉症學生	824	805 (97.7%)	6 (0.7%)	13 (1.6%)
(5) 智障學生	821	740 (90.1%)	51 (6.2%)	30 (3.7%)
(6) 言語障礙的學生	824	790 (95.9%)	21 (2.5%)	13 (1.6%)
(7) 聽障學生	824	776 (94.2%)	28 (3.4%)	20 (2.4%)
(8) 肢體傷殘學生	823	691 (84.0%)	87 (10.6%)	45 (5.5%)
(9) 視障學生	824	752 (91.3%)	45 (5.5%)	27 (3.3%)

(10) 精神病學生	823	642 (78.0%)	111(13.5%)	70 (8.5%)
(11) 偏差行為學生	822	255 (31.0%)	460 (56.0%)	107 (13.0%)
(12) 理解力偏弱學生	820	211(25.7%)	519 (63.3%)	90 (11.0%)
(13) 非華語學生	823	166 (20.2%)	574 (69.7%)	83 (10.1%)

註：(1) 表內數字只以有效數據計算。

(2) 由於四捨五入關係，個別百分比的總和可能不等於 100%。

整體而言(表 4.23)，前線教師大致認同教育局定義下的 SEN 類別。唯對偏差行為學生、理解力偏弱學生和非華語學生的認同度與受訪中小學校長和主任的分歧較大。

表 4.23 整體教師對教育局定義下的 SEN 類別認知情況 (TQ3)

整體教師認為教育局定義下的 SEN 類別	教師			
	整體 (n=1 532)			
	有效回應數目	是	否	不肯定/不清楚
(1) 學業成績稍遜的學生	1 524	189 (12.4%)	1 192 (78.2%)	143 (9.4%)
(2) 特殊學習困難的學生	1 525	1 472 (96.5%)	19 (1.2%)	34 (2.2%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	1 524	1 479 (97.0%)	16 (1.0%)	29 (1.9%)
(4) 自閉症學生	1 524	1 485 (97.4%)	18 (1.2%)	21 (1.4%)
(5) 智障學生	1 518	1 392 (91.7%)	83 (5.5%)	43 (2.8%)
(6) 言語障礙的學生	1 523	1 427 (93.7%)	61 (4.0%)	35 (2.3%)
(7) 聽障學生	1 523	1 425 (93.6%)	64 (4.2%)	34 (2.2%)
(8) 肢體傷殘學生	1 521	1 280 (84.2%)	154 (10.1%)	87 (5.7%)
(9) 視障學生	1 523	1 377 (90.4%)	95 (6.2%)	51 (3.3%)
(10) 精神病學生	1 520	1 156 (76.1%)	219 (14.4%)	145 (9.5%)
(11) 偏差行為學生	1 520	491 (32.3%)	838 (55.1%)	191 (12.6%)
(12) 理解力偏弱學生	1 518	417 (27.5%)	933 (61.5%)	168 (11.1%)
(13) 非華語學生	1 518	352 (23.2%)	1 020 (67.2%)	146 (9.6%)

註：(1) 表內數字只以有效數據計算。

(2) 由於四捨五入關係，個別百分比的總和可能不等於 100%。

總結表 4.15 至 4.23 的結果，中學和小學校長、主任和教師整體理解逾一半教育局定義下的 SEN 類別。以下七項 SEN 類別，獲得超過九成受訪者認為屬於教育局定義，包括特殊學習困難的學生、專注力不足/過度活躍症學生、自閉症學生、智障學生、言語障礙的學生、聽障學生及視障學生。至於學業成績稍遜的學生、偏差行為學生、理解力偏弱學生和非華語學生則仍有約一成至約三成的校長、主任和教師認為是屬於教育局指定的 SEN 類別。

肢體傷殘學生及精神病學生兩類均獲得九成以上的主任認為屬於教育局定義的 SEN 類別，但是中小學校長及教師對這兩類別的理解有所差異。超過九成的受訪校長認為肢體傷殘學生屬 SEN 類別，只有約八成受訪教師認為屬於這類別。精神病學生方面，接近全部主任(96.5%)和超過九成以上 (90.1%)的中學校長認同屬於教育局 SEN 類別，小學校長 (83.1%) 與受訪教

師 (76.1%) 理解率則相若而略低。

對於融合教育的理解，小學校長、主任和教師在多數的描述中有相似的程度(表 4.24)。除小學教師並不太認同「為學生提供優質的教育是不需要把他們分隔的」(2.45)外，各持份者於其他句子描述的平均同意度均有 2.50 或以上。當中獲得最高分數的是「教育是所有兒童應該獲得的基本權利」，小學校長、主任及教師於該描述的平均數分別為 3.76，3.68 及 3.65。

表 4.24 小學校長、主任和教師對融合教育描述的理解 (PQ7, SQ6, TQ1)

融合教育的描述	小學		
	校長	主任	教師
	平均同意度 (標準差)	平均同意度 (標準差)	平均同意度 (標準差)
1. SEN 學生應在融合課室裡上課，並提供適當的支援。	2.86 (0.66)	3.00 (0.36)	2.80 (0.61)
2. 融合教育有助在學校創造平等教育機會。	2.98 (0.67)	2.92 (0.42)	2.81 (0.61)
3. 尊重所有學生都能接受平等教育機會是重要的。	3.41 (0.67)	3.32 (0.53)	3.26 (0.53)
4. 所有兒童都應該要在融合教育的環境下接受教育。	2.71 (0.83)	2.68 (0.67)	2.53 (0.72)
5. 為學生提供優質的教育是不需要把他們分隔的。	2.54 (0.68)	2.58 (0.59)	2.45 (0.67)
6. 融合教育最終能夠達致社會共融。	2.76 (0.63)	2.98 (0.50)	2.68 (0.64)
7. 相對於傳統班別，SEN 學生在特殊教育班別中學習會有較理想效果，因為師資受過專業訓練。	3.10 (0.64)	2.95 (0.56)	3.16 (0.62)
8. 如果將每個 SEN 學生放在最適合他/她的融合課室中，可以達到最佳的學習效果。	3.34 (0.58)	3.22 (0.58)	3.13 (0.58)
9. 特殊教育課程能夠為 SEN 學生提供最佳的學習效果。	3.21 (0.52)	2.93 (0.60)	3.07 (0.54)
10. 教育是所有兒童應該獲得的基本權利。	3.76 (0.54)	3.68 (0.46)	3.65 (0.48)
11. 融合教育能夠促進學生接納彼此之間的差異。	3.15 (0.61)	3.05 (0.46)	2.88 (0.58)
12. 所有兒童在融合教育的環境下都有能力學習。	2.76 (0.70)	2.82 (0.53)	2.60 (0.69)
13. SEN 學生應盡可能在主流課室裡上課。	2.66 (0.58)	2.71 (0.45)	2.53 (0.64)
複合分數	3.02 (0.38)	2.99 (0.24)	2.89 (0.37)

註：同意度 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

中學方面(表 4.25)，校長、主任和教師亦有過半數描述有相似的程度。除中學教師不太認同「為學生提供優質的教育是不需要把他們分隔的」(2.43)及「所有兒童都應該要在融合教育的環境下接受教育」(2.47)外，三組持份者於其他句子描述均持正面傾向。當中「尊重所有學生都能接受平等教育機會是重要的」均獲得三者的認同，有 3.3 以上。反映出三者對融合教育的基礎理念有頗充足的理解。

表 4.25 中學校長、主任和教師對融合教育描述的理解 (PQ7, SQ6, TQ1)

融合教育的描述	中學		
	校長	主任	教師
	平均同意度 (標準差)	平均同意度 (標準差)	平均同意度 (標準差)
1. SEN 學生應在融合課室裡上課，並提供適當的支援。	3.05 (0.61)	3.06 (0.57)	2.82 (0.63)
2. 融合教育有助在學校創造平等教育機會。	3.09 (0.62)	3.09 (0.48)	2.83 (0.64)
3. 尊重所有學生都能接受平等教育機會是重要的。	3.36 (0.68)	3.44 (0.57)	3.31 (0.54)
4. 所有兒童都應該要在融合教育的環境下接受教育。	2.63 (0.73)	2.65 (0.69)	2.47 (0.77)
5. 為學生提供優質的教育是不需要把他們分隔的。	2.63 (0.66)	2.61 (0.60)	2.43 (0.68)
6. 融合教育最終能夠達致社會共融。	2.91 (0.57)	3.01 (0.51)	2.68 (0.65)
7. 相對於傳統班別，SEN 學生在特殊教育班別中學習會有較理想效果，因為師資受過專業訓練。	2.91 (0.62)	2.85 (0.70)	3.10 (0.63)
8. 如果將每個 SEN 學生放在最適合他/她的融合課室中，可以達到最佳的學習效果。	3.23 (0.60)	3.26 (0.56)	3.14 (0.61)
9. 特殊教育課程能夠為 SEN 學生提供最佳的學習效果。	2.96 (0.61)	2.86 (0.59)	3.03 (0.54)
10. 教育是所有兒童應該獲得的基本權利。	3.65 (0.57)	3.64 (0.55)	3.66 (0.52)
11. 融合教育能夠促進學生接納彼此之間的差異。	3.04 (0.64)	3.16 (0.53)	2.83 (0.62)
12. 所有兒童在融合教育的環境下都有能力學習。	2.68 (0.74)	2.84 (0.66)	2.57 (0.69)
13. SEN 學生應盡可能在主流課室裡上課。	2.84 (0.56)	2.87 (0.53)	2.52 (0.67)
複合分數	3.00 (0.39)	3.03 (0.34)	2.88 (0.38)

註：同意度 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

對於融合教育的理解，整體校長、主任和教師在過半數的描述有相似的程度(表 4.26)。在「教育是所有兒童應該獲得的基本權利」、「尊重所有學生都能接受平等教育機會是重要的」和「如果將每個 SEN 學生放在最適合他/她的融合課室中，可以達到最佳的學習效果」的描述上，整體平均數都高於 3.14，是較為受到三組持份者同意的句子描述。

另外，在「融合教育有助在學校創造平等教育機會」和「融合教育能夠促進學生接納彼此之間的差異」方面，校長與主任的理解較為相近，平均同意度約為 3.01 至 3.11 左右，教師於這兩項描述的平均只有 2.82 和 2.85。另一項校長與主任有較相似理解的描述是「相對於傳統班別，SEN 學生在特殊教育班別中學習會有較理想效果，因為師資受過專業訓練」，平均同意

度分別為 2.99 和 2.89，而教師在這項評分較高，平均同意度達 3.13。「特殊教育課程能夠為 SEN 學生提供最佳的學習效果」的描述，校長和教師的平均同意度接近，為 3.07 和 3.05，主任在這項描述只有 2.89。「SEN 學生應在融合課室裡上課，並提供適當的支援」的描述，主任的平均同意度為 3.04，而校長和教師的平均同意度則有 2.97 和 2.81。

不過，相對整體校長與主任，整體教師對於「所有兒童都應該要在融合教育的環境下接受教育」(2.50)、「為學生提供優質的教育是不需要把他們分隔的」(2.44)兩句句子描述持有較負面或中立的傾向。在「融合教育最終能夠達致社會共融」、「融合教育能夠促進學生接納彼此之間的差異」、「所有兒童在融合教育的環境下都有能力學習」和「SEN 學生應盡可能在主流課室裡上課」等有關推動融合教育及課堂實踐的概念描述上，教師整體平均同意度亦較校長與主任為低。總括而言，整體教師對融合教育的理解稍遜於整體校長及主任。

表 4.26 整體校長、主任和教師對融合教育描述的理解 (PQ7, SQ6, TQ1)

融合教育的描述	整體		
	校長	主任	教師
	平均同意度 (標準差)	平均同意度 (標準差)	平均同意度 (標準差)
1. SEN 學生應在融合課室裡上課，並提供適當的支援。	2.97 (0.64)	3.04 (0.49)	2.81 (0.62)
2. 融合教育有助在學校創造平等教育機會。	3.04 (0.63)	3.01 (0.46)	2.82 (0.62)
3. 尊重所有學生都能接受平等教育機會是重要的。	3.38 (0.67)	3.39 (0.55)	3.29 (0.53)
4. 所有兒童都應該要在融合教育的環境下接受教育。	2.66 (0.77)	2.67 (0.68)	2.50 (0.75)
5. 為學生提供優質的教育是不需要把他們分隔的。	2.59 (0.67)	2.60 (0.59)	2.44 (0.68)
6. 融合教育最終能夠達致社會共融。	2.85 (0.60)	3.00 (0.50)	2.68 (0.65)
7. 相對於傳統班別，SEN 學生在特殊教育班別中學習會有較理想效果，因為師資受過專業訓練。	2.99 (0.63)	2.89 (0.65)	3.13 (0.63)
8. 如果將每個 SEN 學生放在最適合他/她的融合課室中，可以達到最佳的學習效果。	3.28 (0.59)	3.24 (0.57)	3.14 (0.60)
9. 特殊教育課程能夠為 SEN 學生提供最佳的學習效果。	3.07 (0.58)	2.89 (0.59)	3.05 (0.54)
10. 教育是所有兒童應該獲得的基本權利。	3.70 (0.56)	3.66 (0.52)	3.66 (0.51)
11. 融合教育能夠促進學生接納彼此之間的差異。	3.09 (0.63)	3.11 (0.51)	2.85 (0.60)
12. 所有兒童在融合教育的環境下都有能力學習。	2.71 (0.72)	2.83 (0.61)	2.58 (0.69)
13. SEN 學生應盡可能在主流課室裡上課。	2.76 (0.57)	2.81 (0.50)	2.53 (0.66)
複合分數	3.01 (0.39)	3.01 (0.30)	2.88 (0.37)

註：同意度 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

4.4 學校推行融合教育現況

4.4.1 學校收生考慮因素

整體中小學在考慮收生時(表 4.27)，仍是以「學生學業成績與表現」為首要條件，中學(92.6%)比小學(76.7%)表現更甚。另外，亦有超過一半的學校以「學生社交互動能力」(59.6%)和「學生情緒適應能力」(50.4%)視作收生考慮因素。至於「實踐平等教育機會原則」和「避免觸犯《殘疾歧視條例》」，分別只有 47.5%和 35.5%的學校收生時會考慮。「視乎專業人力方面資源是否足夠」(37.6%)及「視乎學校硬件支援是否足夠」(31.2%)亦只有約三成的學校會視為收生的考慮條件。由此可見，本地學校的主流風氣仍然是以學業成績為主要收生考慮因素，融合教育的收生準則仍未能普及於中小學。

表 4.27 中小學收生的考慮因素 (PQ1)

收生的考慮因素(可選多項)	小學	中學	整體
	頻數 (n=60)	頻數 (n=81)	頻數 (n=141)
學生學業成績與表現	46 (76.7%)	75 (92.6%)	121 (85.8%)
學生社交互動能力	37 (61.7%)	47 (58.0%)	84 (59.6%)
學生情緒適應能力	35 (58.3%)	36 (44.4%)	71 (50.4%)
實踐平等教育機會原則	32 (53.3%)	35 (43.2%)	67 (47.5%)
視乎專業人力方面資源是否足夠	23 (38.3%)	30 (37.0%)	53 (37.6%)
避免觸犯《殘疾歧視條例》	21 (35.0%)	29 (35.8%)	50 (35.5%)
視乎學校硬件支援是否足夠	20 (33.3%)	24 (29.6%)	44 (31.2%)
視乎財政方面資源的支援是否足夠	7 (11.7%)	12 (14.8%)	19 (13.5%)
其他	5 (8.3%)	4 (4.9%)	9 (6.4%)

4.4.2 學校為有特殊教育需要學生分班安排

整體中小學推行融合教育時，在分班安排上(表 4.28)，有一半以上的學校會根據 SEN 學生的年齡或能力，將其安排於普通班級內，小學(61.7%)較重視根據 SEN 學生的年齡進行分班，中學(67.9%)則較重視 SEN 學生的能力。「根據 SEN 學生的 SEN 類別」分班及「盡量將現有 SEN 學生安排於隔離資源班內」是較少學校使用的方式，分別只有整體 19.1%和 2.8%的學校採用。可見，學校主流仍然是根據能力或年齡把 SEN 學生融入至普通班級內，這也是大多普通學校一直沿用的方法。然而，只有部分學校願意採用較為新穎的方法來實行融合教育。

表 4.28 中小學的 SEN 學生分班安排 (PQ2)

SEN 學生分班安排(可選多項)	小學	中學	整體
	頻數 (n=60)	頻數 (n=81)	頻數 (n=141)
根據 SEN 學生的能力，將其安排於普通班級內	25 (41.7%)	55 (67.9%)	80 (56.7%)
根據 SEN 學生的年齡，將其安排於普通班級內	37 (61.7%)	36 (44.4%)	73 (51.8%)

教授主科時，將其安排於同一個隔離資源班；教授非主科時，將其安排於普通班級內（根據年齡、能力、或 SEN 類別）	33 (55.0%)	19 (23.5%)	52 (36.9%)
根據 SEN 學生的 SEN 類別，將其安排於普通班級內	12 (20.0%)	15 (18.5%)	27 (19.1%)
盡量將現有 SEN 學生安排於隔離資源班內	3 (5.0%)	1 (1.2%)	4 (2.8%)
其他	5 (8.3%)	5 (6.2%)	10 (7.1%)

4.4.3 學校培育所有學生的優先考慮因素

小學校長對學校培育所有學生的優先考慮因素(表 4.29)，是以「學生學業成績與表現」(36.7%)為最優先，次之為「學生社交互動能力」(28.3%)，最後才是「學生情緒適應能力」(25.0%)。三者之間的差距較小，小學校長對三類因素的優先考慮次序排序較為平均。

表 4.29 小學校長對學校培育所有學生的優先考慮因素 (PQ5)

培育所有學生的優先考慮因素	校長		
	小學 (n=60)		
	優先考慮因素(即選項為 1)	次要考慮因素= 2	第三考慮因素= 3
學生學業成績與表現	22 (36.7%)	7 (11.7%)	25 (41.7%)
學生社交互動能力	17 (28.3%)	22 (36.7%)	16 (26.7%)
學生情緒適應能力	15 (25.0%)	24 (40.0%)	14 (23.3%)
其他	5 (8.3%)	2 (3.3%)	0 (0.0%)

註：兩位小學校長並沒有回答此題目。此表的百分比以該類別校長的有效問卷數目計算。

中學校長對學校培育所有學生的優先考慮因素(表 4.30)，亦是以「學生學業成績與表現」(64.2%)為最優先，但其比例大幅高於小學校長。次之為「學生社交互動能力」(16.0%)，最後才是「學生情緒適應能力」(9.9%)，該兩項均低於小學校長的比例。

表 4.30 中學校長對學校培育所有學生的優先考慮因素 (PQ5)

培育所有學生的優先考慮因素	校長		
	中學 (n=81)		
	優先考慮因素(即選項為 1)	次要考慮因素= 2	第三考慮因素= 3
學生學業成績與表現	52 (64.2%)	8 (9.9%)	19 (23.5%)
學生社交互動能力	13 (16.0%)	41 (50.6%)	19 (23.5%)
學生情緒適應能力	8 (9.9%)	28 (34.6%)	37 (45.7%)
其他	9 (11.1%)	1 (1.2%)	1 (1.2%)

校長對學校培育所有學生的優先考慮因素(表 4.31)，不論中小學，都是以「學生學業成績與表現」(52.5%)為最優先，次之為「學生社交互動能力」(21.3%)，最後才是「學生情緒適應能力」(16.3%)。可見，本地學校的仍然是以學業成績為首要考慮目標，然而學業成績在部分 SEN 學生的角度中顯出他們的弱勢，這樣可能會對他們做成不公。

表 4.31 整體校長對學校培育所有學生的優先考慮因素 (PQ5)

培育所有學生的優先考慮因素	校長		
	整體 (n=141)		
	優先考慮因素(即選項為 1)	次要考慮因素= 2	第三考慮因素= 3
學生學業成績與表現	74 (52.5%)	15 (10.6%)	44 (31.2%)
學生社交互動能力	30 (21.3%)	63 (44.7%)	35 (24.8%)
學生情緒適應能力	23 (16.3%)	52 (36.9%)	51 (36.2%)
其他	14 (9.9%)	3 (2.1%)	1 (0.7%)

註：兩位小學校長並沒有回答此題目。此表的百分比以該類別校長的有效問卷數目計算。

4.4.4 學校運用「學校支援津貼」的情況

在運用「學校支援津貼」方面(表 4.32)，最多中小學校選擇是用於「購買外購專業服務」(91.5%)和「聘請全職及／或兼職教學人員」(85.1%)。其次是「聘請專職支援人員」(78.7%)和「購置學習資源和器材及其他支援資源」(73.8%)，均有七成以上的學校選擇。會把津貼投放在「增加校本教師培訓的資源」(51.1%)和「加強家校合作」(53.9%)的學校則為一半左右。由此可見，大多數學校都是運用津貼來購買外來服務和聘請支援人員，反而投入在家校合作和專業培訓較少。

表 4.32 中小學運用政府提供的「學校支援津貼」的方式 (PQ3)

運用政府提供的「學校支援津貼」方式 (可選多項)	小學	中學	整體
	頻數 (n=60)	頻數 (n=81)	頻數 (n=141)
購買外購專業服務	51 (85.0%)	78 (96.3%)	129 (91.5%)
聘請全職及／或兼職教學人員	49 (81.7%)	71 (87.7%)	120 (85.1%)
聘請專職支援人員	47 (78.3%)	64 (79.0%)	111 (78.7%)
購置學習資源和器材及其他支援資源	41 (68.3%)	63 (77.8%)	104 (73.8%)
舉辦學習或共融文化活動	25 (41.7%)	58 (71.6%)	83 (58.9%)
加強家校合作	33 (55.0%)	43 (53.1%)	76 (53.9%)
增加校本教師培訓的資源	29 (48.3%)	43 (53.1%)	72 (51.1%)
其他	3 (5.0%)	0	3 (2.1%)

4.4.5 照顧有特殊教育需要學生的個別需要服務或措施

為回應個別 SEN 學生的需要(表 4.33)，整體超過八成中小學校會進行「課程/評核調適」(87.9%)、「聘請教學助理」(87.2%)、「聘請支援老師」(84.4%)和「提供專業治療/諮詢」(84.4%)。有接近八成的學校會「考試時作特別安排」(79.4%)和「放學後提供額外的學業輔導」(78.0%)。「推行小班教學」和「設計校本課程」的學校則只有 58.2%及 53.9%。相對中學及小學的照顧現況，「推行小班教學」和「設計校本課程」有較為明顯不同，相差介乎 20 至 30 多百分點。而「訂立個別學習計劃」上，中學 (56.8%) 相對小學 (75.0%) 並不普遍，大約相差 20 個百分點。由此可見，大多數的學校會提供不同種類的支援給予他們的學生，當中以課程/評核調適最為常見。

表 4.33 中小學照顧 SEN 學生個別需要的服務或措施 (PQ4)

照顧 SEN 學生個別需要的服務或措施 (可選多項)	小學	中學	整體
	頻數 (n=60)	頻數 (n=81)	頻數 (n=141)
課程/評核調適	54 (90.0%)	70 (86.4%)	124 (87.9%)
聘請教學助理	55 (91.7%)	68 (84.0%)	123 (87.2%)
聘請支援老師	54 (90.0%)	65 (80.2%)	119 (84.4%)
提供專業治療/諮詢 (例如言語治療師、 心理諮詢)	54 (90.0%)	65 (80.2%)	119 (84.4%)
考試時作特別安排 (例如: 增加考試時 間、提供電腦輔助等)	53 (88.3%)	59 (72.8%)	112 (79.4%)
放學後提供額外的學業輔導	49 (81.7%)	61 (75.3%)	110 (78.0%)
按學科能力分班/分組	42 (70.0%)	55 (67.9%)	97 (68.8%)
為家長提供輔導	42 (70.0%)	52 (64.2%)	94 (66.7%)
訂立專門的「個別學習計劃」(IEP)	45 (75.0%)	46 (56.8%)	91 (64.5%)
推行小班教學	44 (73.3%)	38 (46.9%)	82 (58.2%)
設計校本課程	43 (71.7%)	33 (40.7%)	76 (53.9%)
其他	2 (3.3%)	1 (1.2%)	3 (2.1%)

4.4.6 學校與家長處理 SEN 學生情況的困難

受訪的小學主任與教師認為處理 SEN 學生仍存在不同方面的困難(表 4.34)。他們一致認為，家長事務繁忙，未能在課後時間支援 SEN 學生的需要及家長缺乏照顧 SEN 子女的技巧和知識，是較為明顯的困難，主任的平均同意度為 3.23 及 3.37，教師的平均同意度為 3.13 和 3.11。另外，主任與教師均傾向不認同難以聯絡及接觸家長。

表 4.34 小學主任和教師與家長處理 SEN 學生情況的困難 (SQ4, TQ12)

與家長處理 SEN 學生情況的困難	小學	
	主任	教師
	平均同意度(標準 差)	平均同意度(標 準差)
1. 你與家長對其 SEN 子女的學習期望有落差。	2.90 (0.63)	2.81 (0.50)
2. 家長抗拒承認其子女為 SEN 學生。	2.70 (0.64)	2.84 (0.63)
3. 家長抗拒尋找專業人士求助或提供意見。	2.35 (0.63)	2.63 (0.63)
4. 家長憂慮自己教育水平不足以在家庭中支援 SEN 子女。	2.70 (0.65)	2.91 (0.53)
5. 家長事務繁忙，未能在課後時間支援 SEN 學生 的需要。	3.23 (0.53)	3.13 (0.53)
6. 家長不清楚應該尋找甚麼類型的專業人士求助 或提供意見。	2.83 (0.61)	2.88 (0.56)
7. 家長缺乏照顧 SEN 子女的技巧和知識。	3.37 (0.52)	3.11 (0.51)
8. 你缺乏時間與家長處理 SEN 學生的問題。	2.62 (0.64)	2.73 (0.62)

9. 家長難以獲取支援 SEN 學生的資訊。	2.17 (0.49)	2.51 (0.59)
10. 你難以與家長聯絡及接觸。	2.05 (0.62)	2.25 (0.58)

註：同意度 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

受訪的中學主任與教師認為處理 SEN 學生也存在不同方面的困難(表 4.35)。他們一致認為，家長事務繁忙，未能在課後時間支援 SEN 學生的需要及家長缺乏照顧 SEN 子女的技巧和知識，是較為明顯的困難，主任的平均同意度為 3.26 及 3.12，教師的平均同意度為 3.08 和 3.03。另外，主任與教師均傾向不認同難以聯絡及接觸家長。

表 4.35 中學主任和教師與家長處理 SEN 學生情況的困難 (SQ4, TQ12)

與家長處理 SEN 學生情況的困難	中學	
	主任	教師
	平均同意度(標準差)	平均同意度(標準差)
1. 你與家長對其 SEN 子女的學習期望有落差。	2.80 (0.62)	2.77 (0.55)
2. 家長抗拒承認其子女為 SEN 學生。	2.74 (0.64)	2.79 (0.63)
3. 家長抗拒尋找專業人士求助或提供意見。	2.40 (0.62)	2.63 (0.62)
4. 家長憂慮自己教育水平不足以在家庭中支援 SEN 子女。	2.69 (0.64)	2.82 (0.52)
5. 家長事務繁忙，未能在課後時間支援 SEN 學生的需要。	3.26 (0.54)	3.08 (0.51)
6. 家長不清楚應該尋找甚麼類型的專業人士求助或提供意見。	2.83 (0.60)	2.89 (0.53)
7. 家長缺乏照顧 SEN 子女的技巧和知識。	3.12 (0.62)	3.03 (0.55)
8. 你缺乏時間與家長處理 SEN 學生的問題。	2.59 (0.58)	2.85 (0.63)
9. 家長難以獲取支援 SEN 學生的資訊。	2.25 (0.48)	2.52 (0.60)
10. 你難以與家長聯絡及接觸。	2.07 (0.51)	2.32 (0.60)

註：同意度 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

受訪主任與教師仍認為處理 SEN 學生存在不同方面的困難(表 4.36)。他們一致認為，家長事務繁忙，未能在課後時間支援 SEN 學生的需要及家長缺乏照顧 SEN 子女的技巧和知識，是較為明顯的困難，平均同意度均超過 3。且主任與教師均傾向不認同難以聯絡及接觸家長。

雖然主任傾向不同意，但教師傾向認為家長抗拒尋找專業人士求助或提供意見(2.63) 和家長難以獲取支援 SEN 學生的資訊 (2.52)。由此可見，家長其實在融合教育中扮演十分重要的角色。學生回家後，家長和他們的相處時間是最長的，所以家長和教師的合作是非常重要和關鍵的。長遠而言，家長和校方的關係需要更為緊密。

表 4.36 整體主任和教師與家長處理 SEN 學生情況的困難 (SQ4, TQ12)

與家長處理 SEN 學生情況的困難	整體	
	主任	教師
	平均同意度(標準差)	平均同意度(標準差)
1. 你與家長對其 SEN 子女的學習期望有落差。	2.84 (0.62)	2.79 (0.53)
2. 家長抗拒承認其子女為 SEN 學生。	2.72 (0.64)	2.81 (0.63)
3. 家長抗拒尋找專業人士求助或提供意見。	2.38 (0.62)	2.63 (0.63)
4. 家長憂慮自己教育水平不足以在家庭中支援 SEN 子女。	2.70 (0.63)	2.86 (0.53)
5. 家長事務繁忙，未能在課後時間支援 SEN 學生的需要。	3.25 (0.53)	3.10 (0.52)
6. 家長不清楚應該尋找甚麼類型的專業人士求助或提供意見。	2.83 (0.60)	2.88 (0.55)
7. 家長缺乏照顧 SEN 子女的技巧和知識。	3.23 (0.59)	3.07 (0.53)
8. 你缺乏時間與家長處理 SEN 學生的問題。	2.60 (0.60)	2.80 (0.63)
9. 家長難以獲取支援 SEN 學生的資訊。	2.21 (0.49)	2.52 (0.59)
10. 你難以與家長聯絡及接觸。	2.06 (0.56)	2.29 (0.59)

註：同意度 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

4.4.7 校方與家長溝通、商討和支援 SEN 學生的方式

有關校方與家長溝通、商討和支援 SEN 學生的方式(表 4.37)，超過九成以上的學校都會使用「電話和其他即時訊息傳播渠道(Whatsapp 或微信等)」(92.9%)和「家長日面談」(90.8%)與家長接觸，接近九成的學校會有「安排專業人員(例如教育心理學家或言語治療師)與家長接觸」(88.7%)及七成八(78.0%)的學校會有「駐校社工定期與家長接觸」。整體運用「教師定期與家長會面接觸」(58.2%)、「家長課程/家長工作坊」(52.5%)及「向家長介紹支援 SEN 學生的資源(例如網上資源或社區支援服務等)」(54.6%)的學校則不足六成。採用「定期與家長教師會舉行會議」(29.1%)、舉行「家長茶聚/晚會」(22.0%)和「組織家長義工」(16.3%)的中小學則在三成以下。

可見，校方和家長的溝通渠道十分豐富，當中以電子通訊為主流。然而，會面接觸的方式相對而言是不普遍的。倘若校方需要把最新的支援安排轉達給家長時，實體的見面始終會比電子訊息較好，同時也能獲得家長第一手的意見和回饋，從而再加以改善，當中更能深入了解每位家長對融合教育和對校方的看法。

表 4.37 中小學校方與家長溝通、商討和支援 SEN 學生在學校情況的方式 (SQ3)

與家長溝通、商討和支援 SEN 學生在學校情況的方式(可選多項)	小學	中學	整體
	頻數 (n=60)	頻數 (n=81)	頻數 (n=141)
電話和其他即時訊息傳播渠道(Whatsapp 或微信等)	55 (91.7%)	76 (93.8%)	131 (92.9%)
家長日面談	54 (90.0%)	74 (91.4%)	128 (90.8%)
安排專業人員(例如教育心理學家或言語治療師)與家長接觸	53 (88.3%)	72 (88.9%)	125 (88.7%)
駐校社工定期與家長接觸	43 (71.7%)	67 (82.7%)	110 (78.0%)
學校內聯網/派發通告	46 (76.7%)	50 (61.7%)	96 (68.1%)
教師定期與家長會面接觸	31 (51.7%)	51 (63.0%)	82 (58.2%)
向家長介紹支援 SEN 學生的資源(例如網上資源或社區支援服務等)	34 (56.7%)	43 (53.1%)	77 (54.6%)
家長課程/家長工作坊	39 (65.0%)	35 (43.2%)	74 (52.5%)
定期與家長教師會舉行會議	18 (30.0%)	23 (28.4%)	41 (29.1%)
家長茶聚/晚會	8 (13.3%)	23 (28.4%)	31 (22.0%)
組織家長義工	13 (21.7%)	10 (12.3%)	23 (16.3%)
其他	1 (1.7%)	2 (2.5%)	3 (2.1%)

4.4.8 有助加強與 SEN 學生家長溝通的方法

整體主任認為有助加強與 SEN 學生家長溝通的方法(表 4.38)，其中四項的平均同意度都得到 3 或以上的是「學校鼓勵 SEN 學生家長參加課程/工作坊以支援其子女」(3.04)、「學校按 SEN 學生情況邀請其家長出席個案會議」(3.43)、「學校向 SEN 學生家長介紹支援 SEN 學生的資源(例如網上資源或社區支援服務等)」(3.07)和「學校定期舉行與 SEN 學生家長面談的家長日」(3.00)。所以，校方可以嘗試從這些渠道中加強和家長的溝通和合作，互相交流，提升融合教育的質素，同時更了解不同 SEN 學生的需要。但中小學主任均認為「老師提供私人的手提電話號碼方便與 SEN 學生家長聯絡」無助於加強與 SEN 學生家長溝通，平均同意度分別為 2.05 及 2.33。

表 4.38 中小學主任認為有助加強與 SEN 學生家長溝通的方法 (SQ5)

有助加強與 SEN 學生家長溝通的方法	小學	中學	整體
	平均同意度 (標準差)	平均同意度 (標準差)	平均同意度 (標準差)
學校按 SEN 學生情況邀請其家長出席個案會議。	3.53 (0.50)	3.36 (0.48)	3.43 (0.49)

學校向 SEN 學生家長介紹支援 SEN 學生的資源(例如網上資源或社區支援服務等)。	3.15 (0.40)	3.01 (0.43)	3.07 (0.42)
學校鼓勵 SEN 學生家長參加課程/工作坊以支援其子女	3.22 (0.52)	2.90 (0.56)	3.04 (0.56)
學校定期舉行與 SEN 學生家長面談的家長日。	3.05 (0.50)	2.96 (0.51)	3.00 (0.50)
學校加強與家長教師會對於支援 SEN 學生的協作。	2.70 (0.56)	2.73 (0.54)	2.72 (0.55)
學校組織家長義工以支援 SEN 學生及其家長。	2.77 (0.56)	2.52 (0.52)	2.62 (0.55)
學校定期舉行與 SEN 學生家長的茶聚/晚會	2.63 (0.55)	2.57 (0.54)	2.60 (0.54)
老師提供私人的手提電話號碼方便與 SEN 學生家長聯絡。	2.05 (0.72)	2.33 (0.93)	2.21 (0.86)

註：同意度 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

4.4.9 主任和老師照顧有特殊教育需要的情況

表 4.39 的結果顯示，小學主任在受訪時均有處理列舉的十三類學生。所有受訪小學主任均有處理過特殊學習困難的學生和專注力不足/過度活躍症學生，亦有逾九成受訪小學主任處理過教育局定義下的 SEN 學生包括自閉症學生(96.7%)和言語障礙的學生(93.3%)。所有十三個選項中只有肢體傷殘學生(25.0%)和視障學生(26.7%)的百分比不足五成，精神病學生(55.9%)、智障學生(66.7%)和聽障學生(69.5%)則只有五成五至七成，唯此五項均在教育局定義之中。反之，小學主任處理學業成績稍遜的學生比率高達九成八(98.3%)，而有處理偏差行為學生(76.3%)、理解力偏弱學生(78.0%)和非華語學生(55.9%)的比率均過五成。

表 4.39 小學主任處理各類學生的百分比 (SQ8b)

學生類別	主任			
	小學 (n=60)			
	有效回應 數目	有	本校並無這 類學生	並無處理這 類學生 ⁵
(1) 學業成績稍遜的學生	60	59 (98.3%)	1 (1.7%)	0 (0.0%)
(2) 特殊學習困難的學生	60	60 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	60	60 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
(4) 自閉症學生	60	58 (96.7%)	1 (1.7%)	1 (1.7%)
(5) 智障學生	60	40 (66.7%)	14 (23.3%)	6 (10.0%)
(6) 言語障礙的學生	60	56 (93.3%)	1 (1.7%)	3 (5.0%)
(7) 聽障學生	59	41 (69.5%)	14 (23.7%)	4 (6.8%)
(8) 肢體傷殘學生	60	15 (25.0%)	35 (58.3%)	10 (16.7%)
(9) 視障學生	60	16 (26.7%)	38 (63.3%)	6 (10.0%)
(10) 精神病學生	59	33 (55.9%)	17 (28.8%)	9 (15.3%)
(11) 偏差行為學生	59	45 (76.3%)	9 (15.3%)	5 (8.5%)
(12) 理解力偏弱學生	59	46 (78.0%)	8 (13.6%)	5 (8.5%)
(13) 非華語學生	59	33 (55.9%)	19 (32.2%)	7 (11.9%)

⁵ 指該校有這類學生但此受訪者並無接觸過這類學生。

註：(1) 表內數字只以有效數據計算。

(2) 由於四捨五入關係，個別百分比的總和可能不等於 100%。

中學方面(表 4.40)，大部分主任亦都需要處理專注力不足/過度活躍症學生(98.8%)、自閉症學生(98.8%)、言語障礙學生(97.5%)及特殊學習困難的學生(96.3%)，均佔九成以上。在精神病學生方面，中學主任處理該類學生的比例(83.5%)遠高於小學主任處理該類學生的比例(55.9%)。

表 4.40 中學主任處理各類學生的百分比 (SQ8b)

學生類別	主任			
	中學 (n=81)			
	有效回應 數目	有	本校並無這 類學生	並無處理這 類學生 ⁵
(1) 學業成績稍遜的學生	79	71 (89.9%)	3 (3.8%)	5 (6.3%)
(2) 特殊學習困難的學生	80	77 (96.3%)	1 (1.3%)	2 (2.5%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	80	79 (98.8%)	1 (1.3%)	0 (0.0%)
(4) 自閉症學生	80	79 (98.8%)	1 (1.3%)	0 (0.0%)
(5) 智障學生	80	42 (52.5%)	26 (32.5%)	12 (15.0%)
(6) 言語障礙的學生	80	78 (97.5%)	0 (0.0%)	2 (2.5%)
(7) 聽障學生	80	65 (81.3%)	12 (15.0%)	3 (3.8%)
(8) 肢體傷殘學生	80	32 (40.0%)	37 (46.3%)	11 (13.8%)
(9) 視障學生	80	28 (35.0%)	40 (50.0%)	12 (15.0%)
(10) 精神病學生	79	66 (83.5%)	11 (13.9%)	2 (2.5%)
(11) 偏差行為學生	80	55 (68.8%)	17 (21.3%)	8 (10.0%)
(12) 理解力偏弱學生	80	65 (81.3%)	9 (11.3%)	6 (7.5%)
(13) 非華語學生	80	35 (43.8%)	31 (38.8%)	14 (17.5%)

註：(1) 表內數字只以有效數據計算。

(2) 由於四捨五入關係，個別百分比的總和可能不等於 100%。

在處理各類別學生的分工方面(表 4.41)，大部分主任都需要處理專注力不足/過度活躍症學生(99.3%)、特殊學習困難的學生(97.9%)、自閉症學生(97.9%)、言語障礙學生(95.7%)及學業成績稍遜的學生(93.5%)，均佔九成以上。其中整體主任相對較少接觸的肢體傷殘學生(33.6%)和視障學生(31.4%)，亦分別有佔三成以上。

表 4.41 整體主任處理各類學生的百分比 (SQ8b)

學生類別	主任			
	整體 (n=141)			
	有效回應 數目	有	本校並無這 類學生	並無處理這 類學生 ⁵
(1) 學業成績稍遜的學生	139	130 (93.5%)	4 (2.9%)	5 (3.6%)
(2) 特殊學習困難的學生	140	137 (97.9%)	1 (0.7%)	2 (1.4%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	140	139 (99.3%)	1 (0.7%)	0 (0.0%)

(4) 自閉症學生	140	137 (97.9%)	2 (1.4%)	1 (0.7%)
(5) 智障學生	140	82 (58.6%)	40 (28.6%)	18 (12.9%)
(6) 言語障礙的學生	140	134 (95.7%)	1 (0.7%)	5 (3.6%)
(7) 聽障學生	139	106 (76.3%)	26 (18.7%)	7 (5.0%)
(8) 肢體傷殘學生	140	47 (33.6%)	72 (51.4%)	21 (15.0%)
(9) 視障學生	140	44 (31.4%)	78 (55.7%)	18 (12.9%)
(10) 精神病學生	138	99 (71.7%)	28 (20.3%)	11 (8.0%)
(11) 偏差行為學生	139	100 (71.9%)	26 (18.7%)	13 (9.4%)
(12) 理解力偏弱學生	139	111 (79.9%)	17 (12.2%)	11 (7.9%)
(13) 非華語學生	139	68 (48.9%)	50 (36.0%)	21 (15.1%)

註：(1) 表內數字只以有效數據計算。

(2) 由於四捨五入關係，個別百分比的總和可能不等於 100%。

教師方面(表 4.42)，大部分小學教師都需要處理學業成績稍遜的學生(95.0%)、特殊學習困難的學生(91.8%)及專注力不足/過度活躍症學生(90.9%)，但較少接觸肢體傷殘學生(5.2%)、視障學生(8.0%)和精神病學生(11.2%)。

表 4.42 小學教師處理各類學生的百分比 (TQ3b)

學生類別	教師			
	小學 (n=704)			
	有效回應 數目	有	本校並無這 類學生	並無處理這 類學生 ⁵
(1) 學業成績稍遜的學生	696	661 (95.0%)	19 (2.7%)	16 (2.3%)
(2) 特殊學習困難的學生	691	634 (91.8%)	46 (6.7%)	11 (1.6%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	693	630 (90.9%)	49 (7.1%)	14 (2.0%)
(4) 自閉症學生	695	547 (78.7%)	121 (17.4%)	27 (3.9%)
(5) 智障學生	692	243 (35.1%)	358 (51.7%)	91 (13.2%)
(6) 言語障礙的學生	695	537 (77.3%)	124 (17.8%)	34 (4.9%)
(7) 聽障學生	692	193 (27.9%)	410 (59.2%)	89 (12.9%)
(8) 肢體傷殘學生	688	36 (5.2%)	513 (74.6%)	139 (20.2%)
(9) 視障學生	690	55 (8.0%)	499 (72.3%)	136 (19.7%)
(10) 精神病學生	688	77 (11.2%)	472 (68.6%)	139 (20.2%)
(11) 偏差行為學生	687	379 (55.2%)	242 (35.2%)	66 (9.6%)
(12) 理解力偏弱學生	686	575 (83.8%)	86 (12.5%)	25 (3.6%)
(13) 非華語學生	688	335 (48.7%)	284 (41.3%)	69 (10.0%)

註：(1) 表內數字只以有效數據計算。

(2) 由於四捨五入關係，個別百分比的總和可能不等於 100%。

中學方面(表 4.43)，大部分教師亦都需要處理學業成績稍遜的學生(94.7%)、專注力不足/過度活躍症學生(89.7%)及特殊學習困難的學生(89.0%)，亦都較少接觸肢體傷殘學生(11.3%)和視障學生(14.5%)。在精神病學生方面，中學教師處理該類學生的比例(39.3%)遠高於小學教師處理該類學生的比例(11.2%)，但仍遠低於中學主任處理精神病學生的比例(83.5%)。

表 4.43 中學教師處理各類學生的百分比 (TQ3b)

學生類別	教師			
	中學 (n=828)			
	有效回應 數目	有	本校並無這 類學生	並無處理這 類學生 ⁵
(1) 學業成績稍遜的學生	815	772 (94.7%)	21 (2.6%)	22 (2.7%)
(2) 特殊學習困難的學生	817	727 (89.0%)	65 (8.0%)	25 (3.1%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	816	732 (89.7%)	60 (7.4%)	24 (2.9%)
(4) 自閉症學生	816	609 (74.6%)	164 (20.1%)	43 (5.3%)
(5) 智障學生	815	240 (29.4%)	442 (54.2%)	133 (16.3%)
(6) 言語障礙的學生	816	509 (62.4%)	245 (30.0%)	62 (7.6%)
(7) 聽障學生	817	307 (37.6%)	420 (51.4%)	90 (11.0%)
(8) 肢體傷殘學生	817	92 (11.3%)	573 (70.1%)	152 (18.6%)
(9) 視障學生	816	118 (14.5%)	551 (67.5%)	147 (18.0%)
(10) 精神病學生	816	321 (39.3%)	389 (47.7%)	106 (13.0%)
(11) 偏差行為學生	815	541 (66.4%)	206 (25.3%)	68 (8.3%)
(12) 理解力偏弱學生	816	688 (84.3%)	85 (10.4%)	43 (5.3%)
(13) 非華語學生	815	319 (39.1%)	383 (47.0%)	113 (13.9%)

註：(1) 表內數字只以有效數據計算。

(2) 由於四捨五入關係，個別百分比的總和可能不等於 100%。

本港中小學教師較多處理學業成績稍遜的學生(94.8%)、特殊學習困難的學生(90.3%)及專注力不足/過度活躍症學生(90.3%)，均佔九成以上。但整體教師都較少接觸肢體傷殘學生(8.5%)和視障學生(11.5%)，處理過該兩類學生的老師分別都僅佔一成左右(表 4.44)。

總體而言，主任和教師都需要處理相若百分比的學業成績稍遜的學生、特殊學習困難的學生、專注力不足/過度活躍症學生、偏差行為學生、理解力偏弱學生和非華語學生。其中以學業成績稍遜的學生、特殊學習困難的學生和專注力不足/過度活躍症學生最多，逾九成的主任和教師都需要處理這些學生。需要處理聽障學生、肢體傷殘學生和視障學生的主任的百分比較教師的多約 20 至 40 個百分點。

表 4.44 整體教師處理各類學生的百分比 (TQ3b)

SEN 學生類別	教師			
	整體 (n=1532)			
	有效回 應數目	有	本校並無這類 學生	並無處理這 類學生 ⁵
(1) 學業成績稍遜的學生	1 511	1 433 (94.8%)	40 (2.6%)	38 (2.5%)
(2) 特殊學習困難的學生	1 508	1 361 (90.3%)	111 (7.4%)	36 (2.4%)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	1 509	1 362 (90.3%)	109 (7.2%)	38 (2.5%)
(4) 自閉症學生	1 511	1 156 (76.5%)	285 (18.9%)	70 (4.6%)
(5) 智障學生	1 507	483 (32.1%)	800 (53.1%)	224 (14.9%)

(6) 言語障礙的學生	1 511	1 046 (69.2%)	369 (24.4%)	96 (6.4%)
(7) 聽障學生	1 509	500 (33.1%)	830 (55.0%)	179 (11.9%)
(8) 肢體傷殘學生	1 505	128 (8.5%)	1 086 (72.2%)	291 (19.3%)
(9) 視障學生	1 506	173 (11.5%)	1 050 (69.7%)	283 (18.8%)
(10) 精神病學生	1 504	398 (26.5%)	861 (57.2%)	245 (16.3%)
(11) 偏差行為學生	1 502	920 (61.3%)	448 (29.8%)	134 (8.9%)
(12) 理解力偏弱學生	1 502	1 263 (84.1%)	171 (11.4%)	68 (4.5%)
(13) 非華語學生	1 503	654 (43.5%)	667 (44.4%)	182 (12.1%)

註：(1) 表內數字只以有效數據計算。

(2) 由於四捨五入關係，個別百分比的總和可能不等於 100%。

4.4.10 主任和老師面對有特殊教育需要學生所承受的壓力情況

至於面對各類學生為主任和教師有否帶來壓力(表 4.45)，受訪小學主任面對各類學生所承受的壓力普遍較小學教師大。小學主任認為在面對聽障學生(2.41)、肢體傷殘學生(2.29)和視障學生(2.30)時承受壓力較小，但在面對言語障礙的學生時承受的壓力最大(3.27)。而小學教師則在面對各類學生時均承受壓力，且於面對專注力不足/過度活躍症學生時承受壓力最大(2.88)，但仍小於小學主任面對該類學生時承受的壓力(3.15)。

表 4.45 小學主任和教師面對各類學生所承受的壓力程度 (SQ8c, TQ3c)

學生類別	小學	
	主任	教師
	平均壓力程度(標準差)	平均壓力程度(標準差)
(1) 學業成績稍遜的學生	2.67 (0.57)	2.68 (0.61)
(2) 特殊學習困難的學生	2.85 (0.65)	2.80 (0.68)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	3.15 (0.63)	2.88 (0.84)
(4) 自閉症學生	3.23 (0.62)	2.87 (0.78)
(5) 智障學生	2.52 (0.65)	2.57 (0.68)
(6) 言語障礙的學生	3.27 (0.77)	2.78 (0.88)
(7) 聽障學生	2.41 (0.92)	2.51 (0.79)
(8) 肢體傷殘學生	2.29 (0.89)	2.53 (0.80)
(9) 視障學生	2.30 (0.82)	2.53 (0.82)
(10) 精神病學生	3.07 (0.72)	2.83 (1.01)
(11) 偏差行為學生	3.00 (0.75)	2.84 (0.86)
(12) 理解力偏弱學生	2.65 (0.71)	2.64 (0.66)
(13) 非華語學生	2.55 (0.73)	2.58 (0.76)

註：壓力程度 1=完全無壓力，2=無壓力，3=少許壓力，4=很大壓力

中學方面(表 4.46)，主任面對各類學生所承受的壓力普遍同樣大於教師。中學主任認為在面對智障學生(2.27)、聽障學生(2.34)、肢體傷殘學生(2.25)、視障學生(2.26)及非華語學生(2.48)時承受壓力較小，但在面對精神病學生時承受的壓力最大，平均數達 3.38。而中學教師則在

面對各類學生時均承受壓力，且於面對專注力不足/過度活躍症學生時承受壓力最大(2.84)，但仍小於中學主任面對該類學生時承受的壓力(3.00)。

表 4.46 中學主任和教師面對各類學生所承受的壓力程度 (SQ8c, TQ3c)

學生類別	中學	
	主任	教師
	平均壓力程度(標準差)	平均壓力程度(標準差)
(1) 學業成績稍遜的學生	2.66 (0.65)	2.68 (0.65)
(2) 特殊學習困難的學生	2.81 (0.60)	2.80 (0.69)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	3.00 (0.64)	2.84 (0.80)
(4) 自閉症學生	3.03 (0.66)	2.77 (0.84)
(5) 智障學生	2.27 (0.74)	2.64 (0.68)
(6) 言語障礙的學生	2.71 (0.99)	2.69 (0.93)
(7) 聽障學生	2.34 (0.65)	2.52 (0.73)
(8) 肢體傷殘學生	2.25 (0.71)	2.41 (0.73)
(9) 視障學生	2.26 (0.75)	2.51 (0.78)
(10) 精神病學生	3.38 (0.62)	2.79 (1.00)
(11) 偏差行為學生	2.99 (0.67)	2.79 (0.83)
(12) 理解力偏弱學生	2.69 (0.63)	2.69 (0.65)
(13) 非華語學生	2.48 (0.68)	2.50 (0.75)

註：壓力程度 1=完全無壓力，2=無壓力，3=少許壓力，4=很大壓力

在面對各類學生為主任和教師有否帶來壓力方面(表 4.47)，整體教師面對各類學生所承受的壓力，平均數介乎 2.46 至 2.86 之間，他們在面對各類學生時均承受壓力。整體主任在面對各類學生時承受的壓力平均數差距較大，在 2.26 至 3.25 之間，他們認為面對智障學生、聽障學生、肢體傷殘學生和視障學生的壓力程度較小。主任與教師指出在現時支援特殊教育學習需要學生時，面對患有自閉症或專注力不足/過度活躍症學生的壓力頗大，尤其教師認為支援時承受壓力最大，平均數分別是 2.82 和 2.86。可是，在面對專注力不足/過度活躍症學生、自閉症學生和精神病學生方面，主任承受壓力平均數明顯比教師大。整體上，主任承受最大壓力是支援有精神病患學生 (3.25)。

表 4.47 整體主任和教師面對各類學生所承受的壓力程度 (SQ8c, TQ3c)

學生類別	整體	
	主任	教師
	平均壓力程度(標準差)	平均壓力程度(標準差)
(1) 學業成績稍遜的學生	2.66 (0.62)	2.68 (0.63)
(2) 特殊學習困難的學生	2.83 (0.62)	2.80 (0.68)
(3) 專注力不足/過度活躍症學生	3.06 (0.63)	2.86 (0.81)
(4) 自閉症學生	3.12 (0.64)	2.82 (0.82)

(5) 智障學生	2.37 (0.71)	2.61 (0.68)
(6) 言語障礙的學生	2.96 (0.94)	2.73 (0.91)
(7) 聽障學生	2.37 (0.77)	2.51 (0.75)
(8) 肢體傷殘學生	2.26 (0.78)	2.46 (0.76)
(9) 視障學生	2.28 (0.77)	2.52 (0.80)
(10) 精神病學生	3.25 (0.67)	2.81 (1.01)
(11) 偏差行為學生	2.99 (0.70)	2.81 (0.85)
(12) 理解力偏弱學生	2.67 (0.66)	2.67 (0.66)
(13) 非華語學生	2.51 (0.70)	2.54 (0.76)

註：壓力程度 1=完全無壓力，2=無壓力，3=少許壓力，4=很大壓力

4.4.11 學校推行融合教育面對的困難

小學校長(86.7%)、主任(86.7%)和老師(86.6%)均認為「課程緊迫/教務繁多」是在推行融合教育時面對的困難。超過七成小學校長(71.7%)和主任(73.3%)認為「相關行政工作繁重」，但教師(46.9%)則相對較少提及此方面困難。小學校長(8.3%)、主任(5.0%)和教師(14.6%)均較少視「《融合教育運作指南》有欠清晰」為困難，亦較少小學主任(10.0%)面對「財政資源不足」的困難，均佔不到兩成。(表 4.48)

表 4.48 小學校長、主任和教師在推行融合教育時面對的困難 (PQ6, SQ2, TQ4)

推行融合教育時面對的困難	小學		
	校長 (n=60)	主任 (n=60)	教師 (n=704)
	頻數 (百分比)	頻數 (百分比)	頻數 (百分比)
人力資源不足	42 (70.0%)	34 (56.7%)	481 (68.3%)
相關行政工作繁重	43 (71.7%)	44 (73.3%)	330 (46.9%)
教師專業培訓不足	35 (58.3%)	31 (51.7%)	321 (45.6%)
相關教學資源不足	26 (43.3%)	16 (26.7%)	388 (55.1%)
難以尋找合適的校本支援服務	14 (23.3%)	18 (30.0%)	154 (21.9%)
課程緊迫/教務繁多	52 (86.7%)	52 (86.7%)	610 (86.6%)
財政資源不足	17 (28.3%)	6 (10.0%)	148 (21.0%)
難以尋找適合的專業人員支援	21 (35.0%)	23 (38.3%)	259 (36.8%)
老師對融合教育概念的理解不足	24 (40.0%)	29 (48.3%)	190 (27.0%)
《融合教育運作指南》有欠清晰	5 (8.3%)	3 (5.0%)	103 (14.6%)
SEN 學生人數太多	31 (51.7%)	28 (46.7%)	462 (65.6%)
其他	6 (10.0%)	2 (3.3%)	21 (3.0%)

中學方面(表 4.49)，校長(77.8%)、主任(85.2%)和老師(84.2%)亦均認為「課程緊迫/教務繁多」是推行融合教育時面對的困難。中學校長(4.9%)、主任(2.5%)和教師(15.5%)均較少視「《融合教育運作指南》有欠清晰」為困難，亦較少中學主任(8.6%)面對「財政資源不足」的困難，均佔不到兩成。在各方均認為「課程緊迫/教務繁多」是推行融合教育時面對的困難，小學

校長比中學校長高出接近 10 個百分點(8.9 個百分點)。

表 4.49 中學校長、主任和教師在推行融合教育時面對的困難 (PQ6, SQ2, TQ4)

推行融合教育時面對的困難	中學		
	校長 (n=81)	主任 (n=81)	教師 (n=828)
	頻數 (百分比)	頻數 (百分比)	頻數 (百分比)
人力資源不足	46 (56.8%)	38 (46.9%)	573 (69.2%)
相關行政工作繁重	56 (69.1%)	56 (69.1%)	457 (55.2%)
教師專業培訓不足	47 (58.0%)	39 (48.1%)	408 (49.3%)
相關教學資源不足	39 (48.1%)	32 (39.5%)	496 (59.9%)
難以尋找合適的校本支援服務	19 (23.5%)	23 (28.4%)	201 (24.3%)
課程緊迫/教務繁多	63 (77.8%)	69 (85.2%)	697 (84.2%)
財政資源不足	23 (28.4%)	7 (8.6%)	202 (24.4%)
難以尋找適合的專業人員支援	26 (32.1%)	24 (29.6%)	294 (35.5%)
老師對融合教育概念的理解不足	30 (37.0%)	43 (53.1%)	312 (37.7%)
《融合教育運作指南》有欠清晰	4 (4.9%)	2 (2.5%)	128 (15.5%)
SEN 學生人數太多	36 (44.4%)	36 (44.4%)	454 (54.8%)
其他	3 (3.7%)	2 (2.5%)	25 (3.0%)

總體而言，超過八成受訪的校長(81.6%)、主任(85.8%)和教師(85.3%)認為「課程緊迫/教務繁多」是在推行融合教育時面對的困難。超過七成校長(70.2%)和主任(70.9%)「相關行政工作繁重」是在推行融合教育時面對的困難。68.8%的教師認為「人力資源不足」是在推行融合教育時面對的困難。47.5%的校長認為「SEN 學生人數太多」和 62.4%的校長認為「人力資源不足」，59.8%的教師亦認為「SEN 學生人數太多」。51.1%的主任則認為「老師對融合教育概念的理解不足」和「人力資源不足」。(表 4.50)

表 4.50 整體校長、主任和教師在推行融合教育時面對的困難 (PQ6, SQ2, TQ4)

推行融合教育時面對的困難	整體		
	校長 (n=141)	主任 (n=141)	教師 (n=1532)
	頻數 (百分比)	頻數 (百分比)	頻數 (百分比)
人力資源不足	88 (62.4%)	72 (51.1%)	1054 (68.8%)
相關行政工作繁重	99 (70.2%)	100 (70.9%)	787 (51.4%)
教師專業培訓不足	82 (58.2%)	70 (49.6%)	729 (47.6%)
相關教學資源不足	65 (46.1%)	48 (34.0%)	884 (57.7%)
難以尋找合適的校本支援服務	33 (23.4%)	41 (29.1%)	355 (23.2%)
課程緊迫/教務繁多	115 (81.6%)	121 (85.8%)	1307 (85.3%)
財政資源不足	40 (28.4%)	13 (9.2%)	350 (22.8%)
難以尋找適合的專業人員支援	47 (33.3%)	47 (33.3%)	553 (36.1%)
老師對融合教育概念的理解不足	54 (38.3%)	72 (51.1%)	502 (32.8%)

《融合教育運作指南》有欠清晰	9 (6.4%)	5 (3.5%)	231 (15.1%)
SEN 學生人數太多	67 (47.5%)	64 (45.4%)	916 (59.8%)
其他	9 (6.4%)	4 (2.8%)	46 (3.0%)

4.4.12 對校內現時融合教育的滿意度

有關小學推行融合教育項目的現況的滿意度方面(表 4.51)，小學校長的滿意度較主任與教師高，因為其於 11 個項目中的 8 個項目得出高於 3 的平均數，且基本各項平均滿意度均高於主任與教師，除了對「在課堂中實施適異性教學(Differentiated learning)」的滿意度較低(2.78)，該項低於主任與教師的滿意度。小學教師於所有項目的平均數都低於 3。小學主任的評價與教師相若，除了「設立「個別學習計劃」(Individual Education Plan)」(3.00)外，小學主任於其他項目的平均滿意度亦是低於 3。

表 4.51 小學校長、主任和教師對學校推行融合教育的現況的滿意度 (PQ14, SQ14, TQ10)

學校推行融合教育項目	校長	主任	教師
	平均滿意度 (標準差)	平均滿意度 (標準差)	平均滿意度 (標準差)
1. 全體教職員認同有責任營造一個共融的環境，以照顧所有學生的需要	3.20 (0.51)	2.88 (0.45)	2.96 (0.49)
2. 學校可以修訂或擴充正規課程以迎合不同學生的需要	2.92 (0.56)	2.64 (0.58)	2.84 (0.50)
3. 採用多元化的教學技巧和輔助工具，以照顧不同學生的學習需要	3.03 (0.55)	2.97 (0.49)	2.93 (0.43)
4. 策略性組織學習小組、同儕輔導和朋友圈子	3.10 (0.48)	2.86 (0.50)	2.93 (0.44)
5. 教師通力合作及互相支持，例如進行協作教學	3.05 (0.53)	2.90 (0.51)	2.98 (0.47)
6. 改善學習環境，使不同學生受惠	3.15 (0.52)	2.98 (0.39)	2.94 (0.44)
7. 調整評估方法，使學生都能展示學習成效	2.90 (0.58)	2.73 (0.58)	2.84 (0.54)
8. 在課堂中實施適異性教學(Differentiated learning)	2.78 (0.62)	2.80 (0.58)	2.81 (0.54)
9. 在融合課室中容納所有學生的差異	3.02 (0.51)	2.80 (0.58)	2.96 (0.44)
10. 設立「個別學習計劃」(Individual Education Plan)	3.05 (0.54)	3.00 (0.52)	2.89 (0.54)
11. 實行家校合作並推動家長教育	3.05 (0.51)	2.81 (0.50)	2.95 (0.45)
複合分數	3.02 (0.37)	2.85 (0.37)	2.91 (0.34)

註：滿意度 1=非常不滿意，2=不滿意，3=滿意，4=非常滿意

有關中學推行融合教育項目的現況的滿意度方面(表 4.52)，中學校長對各項目的滿意度大多較主任與教師高，其於 3 個項目中得出高於 3 的平均數。而中學教師於所有項目的平均滿意

度亦都低於 3。中學主任對「設立「個別學習計劃」(Individual Education Plan)」最為滿意，得到最高的平均滿意度 3.15，但其他項目的平均滿意度亦是低於 3。

表 4.52 中學校長、主任和教師對學校推行融合教育項目的現況的滿意度 (PQ14, SQ14, TQ10)

學校推行融合教育項目	校長	主任	教師
	平均滿意度 (標準差)	平均滿意度 (標準差)	平均滿意度 (標準差)
1. 全體教職員認同有責任營造一個共融的環境，以照顧所有學生的需要	3.04 (0.54)	2.80 (0.51)	2.90 (0.53)
2. 學校可以修訂或擴充正規課程以迎合不同學生的需要	2.84 (0.51)	2.61 (0.62)	2.77 (0.53)
3. 採用多元化的教學技巧和輔助工具，以照顧不同學生的學習需要	2.88 (0.53)	2.83 (0.54)	2.85 (0.50)
4. 策略性組織學習小組、同儕輔導和朋友圈子	3.10 (0.52)	2.97 (0.55)	2.92 (0.52)
5. 教師通力合作及互相支持，例如進行協作教學	2.88 (0.53)	2.83 (0.61)	2.85 (0.52)
6. 改善學習環境，使不同學生受惠	3.02 (0.42)	2.94 (0.48)	2.92 (0.47)
7. 調整評估方法，使學生都能展示學習成效	2.85 (0.57)	2.71 (0.62)	2.81 (0.53)
8. 在課堂中實施適異性教學(Differentiated learning)	2.68 (0.63)	2.66 (0.59)	2.72 (0.57)
9. 在融合課室中容納所有學生的差異	2.88 (0.56)	2.84 (0.58)	2.84 (0.50)
10. 設立「個別學習計劃」(Individual Education Plan)	2.99 (0.54)	3.15 (0.57)	2.76 (0.59)
11. 實行家校合作並推動家長教育	2.98 (0.50)	2.79 (0.56)	2.85 (0.53)
複合分數	2.92 (0.38)	2.83 (0.37)	2.84 (0.38)

註：滿意度 1=非常不滿意，2=不滿意，3=滿意，4=非常滿意

有關整體學校推行融合教育項目的滿意度方面(表 4.53)，整體校長於 11 個項目中的 5 個項目得出高於 3 的平均數，包括「全體教職員認同有責任營造一個共融的環境，以照顧所有學生的需要」(3.11)、「策略性組織學習小組、同儕輔導和朋友圈子」(3.10)、「改善學習環境，使不同學生受惠」(3.08)、「設立『個別學習計劃』」(3.01)和「實行家校合作並推動家長教育」(3.01)。整體教師於所有項目的平均滿意度都低於 3。整體主任的評價與教師相若，除了「設立『個別學習計劃』」(3.09)外，整體主任對其他項目的平均滿意度亦是低於 3。

結合三組持份者，他們較傾向滿意的融合教育項目包括「策略性組織學習小組、同儕輔導和朋友圈子」和「改善學習環境，使不同學生受惠」。受訪校長(3.11)與教師(2.93)也認為其學校於「全體教職員認同有責任營造一個共融的環境，以照顧所有學生的需要」的表現較為滿意。

表 4.53 整體校長、主任和教師對學校推行融合教育項目的滿意度 (PQ14, SQ14, TQ10)

學校推行融合教育項目	校長	主任	教師
	平均滿意度 (標準差)	平均滿意度 (標準差)	平均滿意度 (標準差)
1. 全體教職員認同有責任營造一個共融的環境，以照顧所有學生的需要	3.11 (0.53)	2.83 (0.49)	2.93 (0.51)
2. 學校可以修訂或擴充正規課程以迎合不同學生的需要	2.87 (0.53)	2.62 (0.60)	2.80 (0.52)
3. 採用多元化的教學技巧和輔助工具，以照顧不同學生的學習需要	2.94 (0.55)	2.88 (0.52)	2.89 (0.47)
4. 策略性組織學習小組、同儕輔導和朋友圈子	3.10 (0.48)	2.93 (0.53)	2.92 (0.49)
5. 教師通力合作及互相支持，例如進行協作教學	2.95 (0.54)	2.86 (0.57)	2.91 (0.51)
6. 改善學習環境，使不同學生受惠	3.08 (0.46)	2.96 (0.45)	2.93 (0.46)
7. 調整評估方法，使學生都能展示學習成效	2.87 (0.57)	2.72 (0.60)	2.82 (0.53)
8. 在課堂中實施適異性教學(Differentiated learning)	2.72 (0.62)	2.70 (0.59)	2.76 (0.56)
9. 在融合課室中容納所有學生的差異	2.94 (0.54)	2.82 (0.58)	2.90 (0.48)
10. 設立「個別學習計劃」(Individual Education Plan)	3.01 (0.54)	3.09 (0.55)	2.82 (0.57)
11. 實行家校合作並推動家長教育	3.01 (0.50)	2.80 (0.54)	2.89 (0.49)
複合分數	2.96 (0.38)	2.84 (0.37)	2.87 (0.36)

註：滿意度 1=非常不滿意，2=不滿意，3=滿意，4=非常滿意

4.5 主任與教師對個人於實行融合教育勝任能力和信心的自我評估

在工作勝任度的自我評分(表 4.54)中，受訪中學主任的自我評估分數普遍較小學主任為高，因為有 11 項描述的平均評分均高於 3，小學主任平均評分高於 3 的平均數僅有 6 項描述。在所有項目描述中，中學主任有 16 項的平均評分也高於小學主任。且中學主任並無平均評分低於 2.50 的項目，小學主任則仍有一項。

整體主任在 25 項描述中，有 9 項的描述的平均評分達 3 或以上，包括「我具備良好的溝通能力」(3.15)、「我具備維持學生支援小隊內及與其他校內外團隊的協調及協作能力」(3.07)、「我主動關懷及接納 SEN 學生」(3.40)、「我能遵守專業倫理並具有敬業精神與態度」(3.34)、「我能配合全校參與的原則，指導及協調教師制訂、推行、監控、檢討及評估『個別學習計劃』」(3.01)、「我能適時地按個別需要為『個別學習計劃』作修訂，促進及改善『個別學習計劃』之實施」(3.09)、「我能從事初步評估 SEN 學生的工作，並作出跟進或轉介」(3.15)、「我能為 SEN 學生提供情緒輔導及適度支援」(3.08)和「我具備管理 SEN 學生所需的知識和技能」(3.01)。

表 4.54 中小學主任對融合教育工作勝任度的自我評分 (SQ13)

描述	小學	中學	整體
	平均評分 (標準差)	平均評分 (標準差)	平均評分 (標準差)
我主動關懷及接納 SEN 學生	3.45 (0.50)	3.36 (0.48)	3.40 (0.49)
我能遵守專業倫理並具有敬業精神與態度	3.32 (0.53)	3.36 (0.48)	3.34 (0.50)
我能從事初步評估 SEN 學生的工作，並作出跟進或轉介	3.03 (0.45)	3.23 (0.48)	3.15 (0.45)
我具備良好的溝通能力	3.18 (0.39)	3.12 (0.43)	3.15 (0.41)
我能適時地按個別需要為「個別學習計劃」作修訂，促進及改善「個別學習計劃」之實施	3.08 (0.38)	3.09 (0.45)	3.09 (0.42)
我能為 SEN 學生提供情緒輔導及適度支援	2.92 (0.42)	3.20 (0.55)	3.08 (0.52)
我具備維持學生支援小隊內及與其他校內外團隊的協調及協作能力	3.02 (0.39)	3.11 (0.45)	3.07 (0.42)
我能配合全校參與的原則，指導及協調教師制訂、推行、監控、檢討及評估「個別學習計劃」	2.97 (0.41)	3.04 (0.45)	3.01 (0.43)
我具備管理 SEN 學生所需的知識和技能	2.92 (0.42)	3.07 (0.41)	3.01 (0.42)
我具備個案管理能力	2.98 (0.39)	3.00 (0.42)	2.99 (0.40)
我能理解現時專業培訓的內容，並應用於校內推動融合教育的發展	2.87 (0.38)	3.02 (0.31)	2.96 (0.35)
我具備充份的特殊教育知識	2.90 (0.47)	2.99 (0.43)	2.95 (0.45)
我能熟悉不同類別 SEN 學生之教學方式與策略，如自閉症學生在學習流程中視覺輔助的需要	2.95 (0.50)	2.93 (0.44)	2.94 (0.46)
我能了解特殊教育相關專業領域發展之現況與趨勢	2.93 (0.44)	2.94 (0.42)	2.94 (0.43)
我能了解各類 SEN 學生之特質與相關議題的知識組織及運用	2.93 (0.40)	2.91 (0.42)	2.92 (0.41)
我能推動家校合作，了解不同學生的家庭背景後設計促進學生成長的學習活動	2.85 (0.48)	2.93 (0.52)	2.89 (0.50)
我能有效運用校內及香港教育體系與 SEN 相關資源	2.80 (0.40)	2.95 (0.44)	2.89 (0.43)
我能定期推行有關「促進有特殊教育需要學生學習」的校本培訓，以提升整體團隊的專業發展	2.85 (0.48)	2.83 (0.58)	2.84 (0.54)
我能為 SEN 學生的學習需要，提供多元評估的建議及指引，並利用評估結果訂定適切學習目標及設計教學活動	2.88 (0.52)	2.79 (0.58)	2.83 (0.56)
我能領導校內各科組及團隊結構、職能及分工	2.85 (0.60)	2.78 (0.57)	2.81 (0.61)
我能了解香港特殊教育、復康政策及其他相關規例(如：《殘疾歧視條例》、共融指標、新資助模式、全校參與模式)的內涵及應用	2.73 (0.44)	2.83 (0.49)	2.79 (0.47)
我能了解各類科技輔助或其他輔助學習工具的運用，以促進 SEN 學生的學習	2.65 (0.51)	2.70 (0.53)	2.68 (0.51)
我能協助 SEN 學生發展生涯規劃的能力	2.40 (0.55)	2.86 (0.51)	2.67 (0.58)

我能策劃及執行特殊教育專題的研習能力	2.65 (0.54)	2.59 (0.60)	2.62 (0.58)
我能為 SEN 學生設計特殊教育課程，進行課程調適或剪裁，以及設計教學內容	2.60 (0.55)	2.52 (0.63)	2.55 (0.60)

註：評分 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

整體教師對融合教育工作勝任度的自我評分(表 4.55) 中，所有項目的整體平均評分都低於 3，小學教師則在「我更改教學方法，以遷就遇到學習障礙的學生」(3.02)和「我能夠向 SEN 學生家長展示對支援其子女學習需要的關懷和接納」(3.00)兩項的平均評分上能夠高於或等於 3。整體受訪教師於「我熟悉 SEN 學生學習所需要的資源」的平均評分低於 2.50，僅為 2.46，於「我準確地拿捏 SEN 學生對課程理解的進度」的平均評分亦只有 2.51。除「我對所有學生都有很高的期望和抱負」外，中學教師每項的平均評分均低於小學教師。

表 4.55 中小學教師對融合教育工作勝任度的自我評分 (TQ9)

描述	小學	中學	整體
	平均評分 (標準差)	平均評分 (標準差)	平均評分 (標準差)
我更改教學方法，以遷就遇到學習障礙的學生	3.02 (0.42)	2.93 (0.44)	2.97 (0.43)
我能夠向 SEN 學生家長展示對支援其子女學習需要的關懷和接納	3.00 (0.39)	2.87 (0.47)	2.93 (0.44)
我擁有良好溝通能力向 SEN 學生家長解釋其子女的學習情況	2.93 (0.42)	2.86 (0.48)	2.89 (0.46)
我與其他持份者（例如其他老師和家長）合作，在融合課室中滿足不同學生的各種需求	2.89 (0.46)	2.77 (0.51)	2.82 (0.49)
我管理一個融合課室，以確保所有學生均有能力投入課堂上的學術參與	2.86 (0.48)	2.76 (0.54)	2.81 (0.51)
我具有必要的行為管理技能，以建立一個融合課堂	2.86 (0.47)	2.77 (0.53)	2.81 (0.51)
我與 SEN 學生家長一同支援其子女的學習需要	2.92 (0.44)	2.66 (0.57)	2.78 (0.53)
我在融合課堂中靈活應用不同教學內容，以應對 SEN 學生的多樣性學習需要	2.80 (0.50)	2.66 (0.55)	2.72 (0.53)
我為 SEN 學生家長提供適合支援其子女的學習策略	2.80 (0.50)	2.61 (0.57)	2.70 (0.55)
我在融合課室中扮演篩選、識別、評估和支援 SEN 學生的角色	2.75 (0.53)	2.63 (0.60)	2.68 (0.57)
我使用多元的評估方式（例如歷程檔案、經調適的測驗、實作本位評量等）	2.69 (0.55)	2.67 (0.55)	2.68 (0.55)
我對所有學生都有很高的期望和抱負	2.62 (0.61)	2.64 (0.60)	2.63 (0.60)
我能夠具備管理 SEN 學生所需的知識和技能	2.67 (0.53)	2.57 (0.57)	2.62 (0.55)
我與其他專業人士（例如教育心理學家或言語治療師）合作，為所有學生設計適合的學習計劃	2.70 (0.56)	2.54 (0.62)	2.61 (0.59)
我能夠與 SEN 學生家長一同為其子女建立個別學習計劃	2.69 (0.54)	2.52 (0.57)	2.60 (0.56)

我擁有專業的輔導技巧紓緩 SEN 學生家長於支援其子女學習時引起的情緒反應及壓力	2.60 (0.56)	2.54 (0.59)	2.57 (0.58)
我能夠滿足 SEN 學生家長對其子女的學習期望	2.59 (0.53)	2.53 (0.55)	2.56 (0.54)
我準確地拿捏 SEN 學生對課程理解的進度	2.55 (0.57)	2.47 (0.56)	2.51 (0.57)
我熟悉 SEN 學生學習所需要的資源	2.50 (0.55)	2.42 (0.57)	2.46 (0.56)

註：評分 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

在最有信心令 SEN 學生追貼非 SEN 學生的範疇(表 4.56)，小學主任對「學生社交互動能力」方面最有信心(55.0%)，「學生情緒適應能力」次之(36.7%)。但對「學生學業成績與表現」(3.3%)較為明顯的沒有信心。

表 4.56 小學主任認為最有信心令 SEN 學生追貼非 SEN 學生的範疇 (SQ1)

你最有信心令 SEN 學生追貼非 SEN 學生的範疇	主任		
	小學 (n=60)		
	最有信心(即選項為 1)	第二有信心= 2	第三有信心= 3
學生學業成績與表現	2 (3.3%)	9 (15.0%)	43 (71.7%)
學生社交互動能力	33 (55.0%)	20 (33.3%)	4 (6.7%)
學生情緒適應能力	22 (36.7%)	25 (41.7%)	7 (11.7%)
其他	1 (1.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

註：兩位小學主任並沒有回答此題目。此表的百分比以該類別主任的有效問卷數目計算。

中學主任 (表 4.57)亦對 SEN 學生在社交互動能力方面追貼非 SEN 學生最有信心(45.7%)，「學生學業成績與表現」次之(27.2%)。對「學生情緒適應能力」(24.7%)亦較為沒有信心，但高於小學主任。

表 4.57 中學主任認為最有信心令 SEN 學生追貼非 SEN 學生的範疇 (SQ1)

你最有信心令 SEN 學生追貼非 SEN 學生的範疇	主任		
	中學 (n=81)		
	最有信心(即選項為 1)	第二有信心= 2	第三有信心= 3
學生學業成績與表現	22 (27.2%)	9 (11.1%)	44 (54.3%)
學生社交互動能力	37 (45.7%)	35 (43.2%)	5 (6.2%)
學生情緒適應能力	20 (24.7%)	32 (39.5%)	26 (32.1%)
其他	2 (2.5%)	0 (0.0%)	1 (1.2%)

整體主任 (表 4.58)都對 SEN 學生在社交互動能力方面追貼其他學生最有信心(49.6%)，「學生情緒適應能力」次之(29.8%)，但對「學生學業成績與表現」(17.0%)較為沒有信心。由此可見，整體主任對於幫助 SEN 學生提升學業成績較沒有信心，而社交上的適應能力才最有把握。可見 SEN 同學縱使學業成績上不是其亮眼之處，持份者仍希望能透過培訓社交互動能力使他們能夠適應於社會。

表 4.58 整體主任認為最有信心令 SEN 學生追貼其他學生的範疇 (SQ1)

你最有信心令 SEN 學生追貼非 SEN 學生的範疇	主任		
	整體 (n=141)		
	最有信心(即選項為 1)	第二有信心= 2	第三有信心= 3
學生學業成績與表現	24 (17.0%)	18 (12.8%)	87 (61.7%)
學生社交互動能力	70 (49.6%)	55 (39.0%)	9 (6.4%)
學生情緒適應能力	42 (29.8%)	57 (40.4%)	33 (23.4%)
其他	3 (2.1%)	0 (0.0%)	1 (0.7%)

註：兩位小學主任並沒有回答此題目。此表的百分比以該類別主任的有效問卷數目計算。

小學教師(表 4.59)對 SEN 學生在社交互動能力方面追貼其他學生最有信心(53.8%)，「學生情緒適應能力」次之(31.4%)。但對「學生學業成績與表現」(9.1%)較為沒有信心。

表 4.59 小學教師認為最有信心令 SEN 學生追貼非 SEN 學生的範疇 (TQ11)

你最有信心令 SEN 學生追貼非 SEN 學生的範疇	教師		
	小學 (n=704)		
	最有信心(即選項為 1)	第二有信心= 2	第三有信心= 3
學生學業成績與表現	64 (9.1%)	101 (14.3%)	461 (65.5%)
學生社交互動能力	379 (53.8%)	222 (31.5%)	48 (6.8%)
學生情緒適應能力	221 (31.4%)	310 (44.0%)	111 (15.8%)
其他	7 (1.0%)	1 (0.1%)	5 (0.7%)

註：29 位小學教師並沒有回答此題目。此表的百分比以該類別教師的有效問卷數目計算。

中學教師(表 4.60)亦對 SEN 學生在社交互動能力方面追貼其他學生最有信心(41.9%)，但較遜於小學教師。「學生情緒適應能力」次之(33.5%)。對「學生學業成績與表現」(19.3%)亦較為沒有信心但仍高於小學教師。

表 4.60 中學教師認為最有信心令 SEN 學生追貼非 SEN 學生的範疇 (TQ11)

你最有信心令 SEN 學生追貼非 SEN 學生的範疇	教師		
	中學 (n=828)		
	最有信心(即選項為 1)	第二有信心= 2	第三有信心= 3
學生學業成績與表現	160 (19.3%)	136 (16.4%)	439 (53.0%)
學生社交互動能力	347 (41.9%)	301 (36.4%)	117 (14.1%)
學生情緒適應能力	277 (33.5%)	299 (36.1%)	178 (21.5%)
其他	11 (1.3%)	2 (0.2%)	5 (0.6%)

註：27 位中學教師並沒有回答此題目。此表的百分比以該類別教師的有效問卷數目計算。

整體教師(表 4.61)都對 SEN 學生在社交互動能力方面追貼其他學生最有信心(47.4%)，「學生情緒適應能力」次之(32.5%)，但對「學生學業成績與表現」(14.6%)較為沒有信心。可見，

整體教師也是着重於社交互動能力為主，希望 SEN 學生能在社交能力上追貼一般學生，使他們能夠更容易適應和融入社會。

表 4.61 整體教師認為最有信心令 SEN 學生追貼非 SEN 學生的範疇 (TQ11)

你最有信心令 SEN 學生追貼非 SEN 學生的範疇	教師		
	整體 (n=1 532)		
	最有信心(即選項為 1)	第二有信心= 2	第三有信心= 3
學生學業成績與表現	224 (14.6%)	237 (15.5%)	900 (58.7%)
學生社交互動能力	726 (47.4%)	523 (34.1%)	165 (10.8%)
學生情緒適應能力	498 (32.5%)	609 (39.8%)	289 (18.9%)
其他	18 (1.2%)	3 (0.2%)	10 (0.7%)

註：29 位小學教師和 27 位中學教師並沒有回答此題目。此表的百分比以該類別教師的有效問卷數目計算。

4.6 融合教育政策的整體評價及面對的挑戰

4.6.1 融合教育政策的整體評價

小學校長、主任和教師就問卷提及的政府的融合教育政策與支援措施對學校實施融合教育的幫助的平均評分都有 3 或以上(表 4.62)。但小學校長、主任和教師對「加強輔導教學計劃(適用於小學)/資助支援成績稍遜學生的額外教師(適用於中學)(於 2019/20 學年取消)」的評分相對較低，平均評分分別為 3.05、3.02 及 3.09。由此可見，各持份者均對政府的融合教育政策頗滿意。

表 4.62 小學校長、主任和教師就政府的融合教育政策與支援措施對學校實施融合教育的幫助的評分 (PQ11, SQ10, TQ6)

政府的融合教育政策與支援措施	小學		
	校長	主任	教師
	平均評分(標準差)	平均評分(標準差)	平均評分(標準差)
1. 增設特殊教育需要統籌主任職位	3.48 (0.54)	3.22 (0.55)	3.12 (0.55)
2. 增設特殊教育需要支援教師職位	3.48 (0.57)	3.15 (0.57)	3.16 (0.55)
3. 加強輔導教學計劃(適用於小學)/資助支援成績稍遜學生的額外教師(適用於中學)(於 2019/20 學年取消)	3.05 (0.61)	3.02 (0.65)	3.09 (0.55)
4. 「學習支援津貼」(於 2019/20 學年開始實施的新資助模式)	3.22 (0.56)	3.07 (0.48)	3.09 (0.48)
5. 增設校本言語治療師職位	3.48 (0.60)	3.37 (0.63)	3.24 (0.52)
6. 提供額外資源加強支援有特殊教育需要的非華語學生	3.32 (0.60)	3.07 (0.66)	3.15 (0.53)
7. 提供更有系統和充足的教師培訓	3.47 (0.60)	3.48 (0.50)	3.19 (0.51)
8. 推動「校本教育心理服務」	3.45 (0.53)	3.45 (0.59)	3.13 (0.50)

9. 推出「融合教育運作指南」	3.20 (0.61)	3.15 (0.57)	3.00 (0.54)
10. 其他	2.42 (1.03)	2.12 (0.61)	2.56 (0.95)

註：評分 1=完全沒有幫助，2=無幫助，3=有幫助，4=有很大幫助

中學方面(表 4.63)，中學校長、主任和教師對問卷提及的各項政策與支援措施都有 3 或以上的平均評分，除教師於「推出『融合教育運作指南』」的平均評分(2.98)略低於 3 外。總體而言，教師於各項政策措施的評分也都較低於校長與主任的平均評分。但仍然對政府的政策頗滿意。

表 4.63 中學校長、主任和教師就政府的融合教育政策與支援措施對學校實施融合教育的幫助的評分 (PQ11, SQ10, TQ6)

政府的融合教育政策與支援措施	中學		
	校長	主任	教師
	平均評分(標準差)	平均評分(標準差)	平均評分(標準差)
1. 增設特殊教育需要統籌主任職位	3.48 (0.50)	3.49 (0.50)	3.14 (0.59)
2. 增設特殊教育需要支援教師職位	3.41 (0.54)	3.35 (0.63)	3.19 (0.54)
3. 加強輔導教學計劃 (適用於小學)/資助支援成績稍遜學生的額外教師 (適用於中學) (於 2019/20 學年取消)	3.22 (0.53)	3.20 (0.57)	3.13 (0.52)
4. 「學習支援津貼」(於 2019/20 學年開始實施的新資助模式)	3.28 (0.45)	3.25 (0.53)	3.11 (0.50)
5. 增設校本言語治療師職位	3.31 (0.56)	3.27 (0.61)	3.18 (0.57)
6. 提供額外資源加強支援有特殊教育需要的非華語學生	3.19 (0.45)	3.16 (0.56)	3.15 (0.53)
7. 提供更有系統和充足的教師培訓	3.41 (0.49)	3.48 (0.50)	3.19 (0.54)
8. 推動「校本教育心理服務」	3.40 (0.52)	3.51 (0.50)	3.12 (0.57)
9. 推出「融合教育運作指南」	3.17 (0.47)	3.25 (0.48)	2.98 (0.58)
10. 其他	2.69 (0.97)	2.70 (1.09)	2.33 (1.06)

註：評分 1=完全沒有幫助，2=無幫助，3=有幫助，4=有很大幫助

整體校長、主任和教師(表 4.64)就問卷提及的各項政府的融合教育政策與支援措施對學校實施融合教育的幫助的平均評分都有 3 或以上，除教師於「推出『融合教育運作指南』」的平均評分(2.99)略低於 3 外。整體校長認為幫助最大的政策與支援措施包括「增設特殊教育需要統籌主任職位」(3.48)、「增設特殊教育需要支援教師職位」(3.44)和「提供更有系統和充足的教師培訓」(3.43)。主任方面則認為「推動『校本教育心理服務』」(3.48)、「提供更有系統和充足的教師培訓」(3.48)和「增設特殊教育需要統籌主任職位」(3.38)是較有幫助的政策與支援措施。教師則認為最有幫助的政策與支援措施為「增設校本言語治療師職位」(3.21)、「提供更有系統和充足的教師培訓」(3.19)和「增設特殊教育需要支援教師職位」(3.18)。另外，受訪主任對「提供額外資源加強支援有特殊教育需要的非華語學生」(3.12)的描述平均數較校長和教師低。

表 4.64 整體校長、主任和教師就政府的融合教育政策與支援措施對學校實施融合教育的幫助的評分 (PQ11, SQ10, TQ6)

政府的融合教育政策與支援措施	整體		
	校長	主任	教師
	平均評分(標準差)	平均評分數(標準差)	平均評分(標準差)
1. 增設特殊教育需要統籌主任職位	3.48 (0.52)	3.38 (0.54)	3.13 (0.57)
2. 增設特殊教育需要支援教師職位	3.44 (0.55)	3.26 (0.61)	3.18 (0.55)
3. 加強輔導教學計劃 (適用於小學)/資助支援成績稍遜學生的額外教師 (適用於中學) (於 2019/20 學年取消)	3.15 (0.57)	3.12 (0.61)	3.11 (0.53)
4. 「學習支援津貼」(於 2019/20 學年開始實施的新資助模式)	3.26 (0.50)	3.17 (0.52)	3.10 (0.49)
5. 增設校本言語治療師職位	3.38 (0.58)	3.31 (0.62)	3.21 (0.55)
6. 提供額外資源加強支援有特殊教育需要的非華語學生	3.24 (0.52)	3.12 (0.60)	3.15 (0.53)
7. 提供更有系統和充足的教師培訓	3.43 (0.54)	3.48 (0.50)	3.19 (0.53)
8. 推動「校本教育心理服務」	3.42 (0.52)	3.48 (0.54)	3.12 (0.54)
9. 推出「融合教育運作指南」	3.18 (0.53)	3.21 (0.52)	2.99 (0.56)
10. 其他	2.59 (1.00)	2.37 (0.89)	2.42 (1.03)

註：評分 1=完全沒有幫助，2=無幫助，3=有幫助，4=有很大幫助

對融合教育政策的效果評分(表 4.65)，小學三組持份者於各項描述的平均數都超過 2.50，但亦無項目平均數超過 3.00，顯示三組持份者都稍微傾向同意融合教育能達致其政策效果。除在「提升社會對融合教育的接受程度」方面，主任評分的平均數(2.92)較高於校長(2.78)與教師(2.74)之外，三組持份者於各項效果評分的平均數亦大致相近。可見融合教育政策的確對本地學校帶來幫助。

表 4.65 小學校長、主任和教師對政府的融合教育政策效果之評分 (PQ12, SQ11, TQ7)

政府的融合教育政策的效果	小學		
	校長	主任	教師
	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)
1. 推動社會共融	2.73 (0.61)	2.80 (0.55)	2.68 (0.57)
2. 推動融合教育的專業化發展	2.85 (0.61)	2.83 (0.56)	2.74 (0.57)
3. 協助學校實施融合教育	2.93 (0.55)	2.88 (0.45)	2.77 (0.54)
4. 改善 SEN 學生於學校得到充足支援的情況	2.92 (0.62)	2.97 (0.55)	2.77 (0.57)
5. 確保學校能夠建立一個橫跨學校、社區與家長的集體支援融合教育網絡	2.62 (0.59)	2.70 (0.62)	2.62 (0.60)

6. 推動學校具備創新的態度，確保能夠為所有學生提供彈性的支援	2.72 (0.59)	2.70 (0.59)	2.67 (0.58)
7. 推動家校合作並能夠成功實施	2.72 (0.64)	2.68 (0.62)	2.71 (0.59)
8. 確保學校預留足夠的資源支援融合教育的發展	2.97 (0.58)	2.98 (0.50)	2.82 (0.53)
9. 提升社會對融合教育的接受程度	2.78 (0.62)	2.92 (0.56)	2.74 (0.58)
10. 領導與統籌融合教育的發展	2.88 (0.89)	2.93 (0.45)	2.74 (0.55)
複合分數	2.81 (0.43)	2.84 (0.38)	2.72 (0.44)

註：評分 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

中學的三組持份者亦都大致認為融合教育能達致其政策效果(表 4.66)。其中，主任於對各項政策效果的平均數都高於校長和教師的平均數，且於「協助學校實施融合教育」(3.02)、「改善 SEN 學生於學校得到充足支援的情況」(3.06)、「確保學校預留足夠的資源支援融合教育的發展」(3.08)與「領導與統籌融合教育的發展」(3.00)四個方面達到 3 或以上的平均數。可見融合教育確實收到了不少的成效。

表 4.66 中學校長、主任和教師對政府的融合教育政策效果之評分 (PQ12, SQ11, TQ7)

政府的融合教育政策的效果	中學		
	校長	主任	教師
	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)
1. 推動社會共融	2.81 (0.57)	2.83 (0.51)	2.64 (0.59)
2. 推動融合教育的專業化發展	2.80 (0.53)	2.98 (0.49)	2.74 (0.57)
3. 協助學校實施融合教育	2.83 (0.59)	3.02 (0.38)	2.75 (0.56)
4. 改善 SEN 學生於學校得到充足支援的情況	2.81 (0.55)	3.06 (0.36)	2.75 (0.59)
5. 確保學校能夠建立一個橫跨學校、社區與家長的集體支援融合教育網絡	2.57 (0.61)	2.91 (0.53)	2.56 (0.65)
6. 推動學校具備創新的態度，確保能夠為所有學生提供彈性的支援	2.64 (0.58)	2.83 (0.52)	2.65 (0.61)
7. 推動家校合作並能夠成功實施	2.60 (0.61)	2.81 (0.53)	2.62 (0.61)
8. 確保學校預留足夠的資源支援融合教育的發展	2.89 (0.52)	3.08 (0.41)	2.77 (0.56)
9. 提升社會對融合教育的接受程度	2.73 (0.55)	2.94 (0.60)	2.70 (0.62)
10. 領導與統籌融合教育的發展	2.83 (0.50)	3.00 (0.52)	2.70 (0.61)
複合分數	2.75 (0.45)	2.95 (0.33)	2.69 (0.47)

註：評分 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

對融合教育政策的效果評分(表 4.67)，三組持份者大致認為融合教育能達致其政策效果，認為政策效果最為理想是「確保學校預留足夠的資源支援融合教育的發展」，均有 2.79 分或以

上、而「改善 SEN 學生於學校得到充足支援的情況」也有 2.75 分或以上，「協助學校實施融合教育」則有 2.76 分或以上。

整體受訪主任對各項政策效果的平均數都略高於校長和教師的平均數。但除了「改善 SEN 學生於學校得到充足支援的情況」和「確保學校預留足夠的資源支援融合教育的發展」效果項目的主任平均數達 3.02 和 3.04 外，所有效果項目的平均數都仍低於 3。故此，融合教育政策雖獲得了不少成效，但仍然有很多的進步和改善空間。

表 4.67 整體校長、主任和教師對政府的融合教育政策效果之評分 (PQ12, SQ11, TQ7)

政府的融合教育政策的效果	整體		
	校長	主任	教師
	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)
1. 推動社會共融	2.78 (0.59)	2.82 (0.53)	2.66 (0.58)
2. 推動融合教育的專業化發展	2.82 (0.56)	2.91 (0.53)	2.74 (0.57)
3. 協助學校實施融合教育	2.87 (0.57)	2.96 (0.42)	2.76 (0.55)
4. 改善 SEN 學生於學校得到充足支援的情況	2.86 (0.58)	3.02 (0.46)	2.75 (0.58)
5. 確保學校能夠建立一個橫跨學校、社區與家長的集體支援融合教育網絡	2.59 (0.60)	2.82 (0.58)	2.59 (0.63)
6. 推動學校具備創新的態度，確保能夠為所有學生提供彈性的支援	2.67 (0.58)	2.77 (0.55)	2.66 (0.60)
7. 推動家校合作並能夠成功實施	2.65 (0.62)	2.76 (0.57)	2.66 (0.60)
8. 確保學校預留足夠的資源支援融合教育的發展	2.92 (0.55)	3.04 (0.46)	2.79 (0.55)
9. 提升社會對融合教育的接受程度	2.75 (0.58)	2.93 (0.58)	2.72 (0.60)
10. 領導與統籌融合教育的發展	2.85 (0.53)	2.97 (0.49)	2.72 (0.59)
複合分數	2.78 (0.44)	2.90 (0.35)	2.70 (0.46)

註：評分 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

4.6.2 融合教育面對的挑戰

在融合教育的挑戰方面(表 4.68)，小學校長(3.55)及教師(3.37)認為現時最大的挑戰是「SEN 學生的類別太多，能力差異也大，不能一概而論他們是否適合融合教育」，而小學主任則認為最大的挑戰是「融合教育下學校工作量會增加」(3.52)。小學教師對所有的句子描述都傾向同意，但校長與主任於「學校因為無足夠財政資源，難以成功推行融合教育」及「非 SEN 學生的學業表現會受到負面影響」的描述上平均數均小於 2.50，另外校長在「SEN 學生會被其他學生排擠」描述上的平均數亦僅為 2.38，主任則亦在「學校缺乏資源購買足夠的特殊教育教學材料和教具，支援 SEN 學生」及「教師的教學表現會下降」的描述上平均數也低於 2.50，分別為 2.45 及 2.36。

表 4.68 小學校長、主任和教師對香港推行融合教育挑戰的評分 (PQ10, SQ9, TQ5)

融合教育的挑戰	小學		
	校長	主任	教師
	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)
1. 融合教育發展會面臨資源不足的情況	2.90 (0.75)	2.77 (0.67)	2.92 (0.60)
2. 現時社會上缺乏足夠的準專業人士為 SEN 學生提供支援 (例如言語治療師、物理治療師、職業治療師等)	3.13 (0.75)	3.20 (0.63)	3.01 (0.62)
3. 學校缺乏資源購買足夠的特殊教育教學材料和教具，支援 SEN 學生	2.51 (0.73)	2.45 (0.69)	2.74 (0.66)
4. 政府支援學校推行融合教育的措施不足	2.85 (0.77)	2.90 (0.68)	3.05 (0.61)
5. 社會不同團體/大專機構支援學校推行融合教育的措施不足	2.83 (0.67)	2.75 (0.57)	2.90 (0.56)
6. 學校因為無足夠財政資源，難以成功推行融合教育	2.47 (0.70)	2.42 (0.61)	2.64 (0.69)
7. 在學校環境中對所有學生給予同等的關注是困難的	3.05 (0.72)	3.12 (0.61)	3.23 (0.61)
8. 如果我的班內有 SEN 學生，我會感到壓力	2.98 (0.75)	2.62 (0.73)	2.97 (0.62)
9. 學校未能有足夠資源為 SEN 學生制定「個別學習計劃」的規劃方向	2.83 (0.74)	2.87 (0.76)	2.77 (0.67)
10. 學校的整體學術表現會受到負面影響	2.62 (0.64)	2.68 (0.62)	2.76 (0.65)
11. 教師的教學表現會下降	2.50 (0.81)	2.36 (0.68)	2.51 (0.66)
12. 學校難以應付沒有足夠自我照顧能力的 SEN 學生	3.38 (0.69)	3.22 (0.71)	3.01 (0.63)
13. 融合教育下學校工作量會增加	3.48 (0.54)	3.52 (0.53)	3.25 (0.53)
14. 除老師外，教師以外的學校職員會因為有 SEN 學生而受到壓力	3.10 (0.63)	3.02 (0.59)	2.97 (0.56)
15. 由於基礎設施的不足 (例如設施空間或支援設備不足)，學校難以容納各種類型的 SEN 學生	3.35 (0.76)	3.18 (0.65)	3.04 (0.62)
16. SEN 學生會被其他學生排擠	2.38 (0.56)	2.53 (0.65)	2.57 (0.66)
17. 非 SEN 學生的學業表現會受到負面影響	2.33 (0.68)	2.32 (0.62)	2.53 (0.67)
18. 非 SEN 學生的父母並不喜歡將自己的孩子與 SEN 學生在同一課室上課	2.92 (0.56)	2.68 (0.67)	2.70 (0.65)
19. SEN 學生的類別太多，能力差異也大，不能一概而論他們是否適合融合教育	3.55 (0.65)	3.48 (0.65)	3.37 (0.60)
複合分數	2.90 (0.43)	2.85 (0.35)	2.89 (0.35)

註：評分 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

中學方面(表 4.69)，校長(3.35)及主任(3.36)均認為現時最大的挑戰是「融合教育下學校工作量會增加」，而中學教師(3.40)則認為最大的挑戰是「SEN 學生的類別太多，能力差異也大」，

不能一概而論他們是否適合融合教育」。中學教師大致上均認同融合教育有以上挑戰，除對「非 SEN 學生的學業表現會受到負面影響」略不認同(2.49)外。中學校長及主任則在「教師的教學表現會下降」，「非 SEN 學生的學業表現會受到負面影響」及「非 SEN 學生的父母並不喜歡將自己的孩子與 SEN 學生在同一課室上課」的描述上平均數均小於 2.50。同時主任亦稍不認同「學校缺乏資源購買足夠的特殊教育教學材料和教具，支援 SEN 學生」與「學校因為無足夠財政資源，難以成功推行融合教育」的描述，平均數分別只有 2.48 及 2.40。反映中學的持份者對融合教育的評價和看法相對不一。

表 4.69 中學校長、主任和教師對香港推行融合教育挑戰的評分 (PQ10, SQ9, TQ5)

融合教育的挑戰	中學		
	校長	主任	教師
	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)
1. 融合教育發展會面臨資源不足的情況	2.81 (0.59)	2.79 (0.68)	2.94 (0.60)
2. 現時社會上缺乏足夠的準專業人士為 SEN 學生提供支援 (例如言語治療師、物理治療師、職業治療師等)	3.04 (0.56)	3.09 (0.61)	3.00 (0.62)
3. 學校缺乏資源購買足夠的特殊教育教學材料和教具，支援 SEN 學生	2.63 (0.64)	2.48 (0.72)	2.75 (0.66)
4. 政府支援學校推行融合教育的措施不足	2.88 (0.62)	2.79 (0.72)	3.05 (0.64)
5. 社會不同團體/大專機構支援學校推行融合教育的措施不足	2.89 (0.59)	2.81 (0.67)	2.90 (0.57)
6. 學校因為無足夠財政資源，難以成功推行融合教育	2.54 (0.67)	2.40 (0.73)	2.61 (0.67)
7. 在學校環境中對所有學生給予同等的關注是困難的	3.22 (0.65)	3.28 (0.63)	3.24 (0.61)
8. 如果我的班內有 SEN 學生，我會感到壓力	2.65 (0.60)	2.51 (0.69)	2.83 (0.65)
9. 學校未能有足夠資源為 SEN 學生制定「個別學習計劃」的規劃方向	2.81 (0.62)	2.68 (0.70)	2.82 (0.72)
10. 學校的整體學術表現會受到負面影響	2.70 (0.58)	2.68 (0.64)	2.73 (0.68)
11. 教師的教學表現會下降	2.40 (0.55)	2.33 (0.59)	2.59 (1.23)
12. 學校難以應付沒有足夠自我照顧能力的 SEN 學生	3.25 (0.54)	3.05 (0.65)	3.05 (0.62)
13. 融合教育下學校工作量會增加	3.35 (0.57)	3.36 (0.55)	3.28 (0.55)
14. 除老師外，教師以外的學校職員會因為有 SEN 學生而受到壓力	2.96 (0.54)	2.88 (0.57)	2.92 (0.56)
15. 由於基礎設施的不足 (例如設施空間或支援設備不足)，學校難以容納各種類型的 SEN 學生	3.20 (0.68)	3.01 (0.68)	3.05 (0.63)
16. SEN 學生會被其他學生排擠	2.50 (0.63)	2.59 (0.64)	2.74 (0.67)
17. 非 SEN 學生的學業表現會受到負面影響	2.40 (0.56)	2.09 (0.59)	2.49 (0.69)

18. 非 SEN 學生的父母並不喜歡將自己的孩子與 SEN 學生在同一課室上課	2.47 (0.59)	2.23 (0.61)	2.50 (0.64)
19. SEN 學生的類別太多，能力差異也大，不能一概而論他們是否適合融合教育	3.27 (0.63)	3.27 (0.68)	3.40 (0.61)
複合分數	2.85 (0.33)	2.75 (0.36)	2.89 (0.36)

註：評分 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

在融合教育的挑戰方面(表 4.70)，總體而言，三組持份者認為現時最大的挑戰是「SEN 學生的類別太多，能力差異也大，不能一概而論他們是否適合融合教育」和「融合教育下學校工作量會增加」。受訪校長(3.31)則認為「學校難以應付沒有足夠自我照顧能力的 SEN 學生」是另一較為嚴峻的挑戰，受訪主任和教師則認為在學校環境中對所有學生給予同等的關注屬較明顯的困難。

然而，整體校長、主任和教師意見上存有異議。整體教師對所有的句子描述傾向同意，整體校長和主任則在「教師的教學表現會下降」和「非 SEN 學生的學業表現會受到負面影響」的描述持有與整體教師相反的意見，整體主任亦不太認同「學校缺乏資源購買足夠的特殊教育教學材料和教具，支援 SEN 學生」(2.47)、「學校因為無足夠財政資源，難以成功推行融合教育」(2.40)和「非 SEN 學生的父母並不喜歡將自己的孩子與 SEN 學生在同一課室上課」(2.43)為融合教育的挑戰。

表 4.70 整體校長、主任和教師對香港推行融合教育挑戰的評分 (PQ10, SQ9, TQ5)

融合教育的挑戰	整體		
	校長	主任	教師
	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)
1. 融合教育發展會面臨資源不足的情況	2.85 (0.66)	2.78 (0.67)	2.93 (0.60)
2. 現時社會上缺乏足夠的準專業人士為 SEN 學生提供支援 (例如言語治療師、物理治療師、職業治療師等)	3.08 (0.64)	3.13 (0.62)	3.01 (0.62)
3. 學校缺乏資源購買足夠的特殊教育教學材料和教具，支援 SEN 學生	2.58 (0.68)	2.47 (0.71)	2.75 (0.66)
4. 政府支援學校推行融合教育的措施不足	2.87 (0.69)	2.84 (0.70)	3.05 (0.62)
5. 社會不同團體/大專機構支援學校推行融合教育的措施不足	2.87 (0.62)	2.79 (0.63)	2.90 (0.57)
6. 學校因為無足夠財政資源，難以成功推行融合教育	2.51 (0.68)	2.40 (0.68)	2.63 (0.68)
7. 在學校環境中對所有學生給予同等的關注是困難的	3.15 (0.69)	3.21 (0.63)	3.24 (0.61)
8. 如果我的班內有 SEN 學生，我會感到壓力	2.79 (0.68)	2.55 (0.71)	2.89 (0.64)
9. 學校未能有足夠資源為 SEN 學生制定「個別學習計劃」的規劃方向	2.82 (0.67)	2.76 (0.73)	2.80 (0.70)

10. 學校的整體學術表現會受到負面影響	2.67 (0.61)	2.68 (0.63)	2.74 (0.67)
11. 教師的教學表現會下降	2.48 (0.68)	2.34 (0.63)	2.56 (1.01)
12. 學校難以應付沒有足夠自我照顧能力的 SEN 學生	3.31 (0.62)	3.12 (0.68)	3.03 (0.62)
13. 融合教育下學校工作量會增加	3.40 (0.56)	3.43 (0.55)	3.26 (0.54)
14. 除老師外，教師以外的學校職員會因為有 SEN 學生而受到壓力	3.02 (0.58)	2.94 (0.58)	2.94 (0.56)
15. 由於基礎設施的不足（例如設施空間或支援設備不足），學校難以容納各種類型的 SEN 學生	3.26 (0.71)	3.09 (0.67)	3.05 (0.62)
16. SEN 學生會被其他學生排擠	2.50 (0.61)	2.57 (0.64)	2.66 (0.67)
17. 非 SEN 學生的學業表現會受到負面影響	2.37 (0.61)	2.18 (0.61)	2.51 (0.68)
18. 非 SEN 學生的父母並不喜歡將自己的孩子與 SEN 學生在同一課室上課	2.66 (0.62)	2.43 (0.67)	2.59 (0.65)
19. SEN 學生的類別太多，能力差異也大，不能一概而論他們是否適合融合教育	3.39 (0.65)	3.36 (0.67)	3.38 (0.60)
複合分數	2.87 (0.38)	2.79 (0.36)	2.89 (0.35)

註：評分 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

4.7 學校推行融合教育的成效評估

在學校融合教育情況的描述(表 4.71)方面，小學校長較主任和教師對學校融合教育情況的評分較高，有較多項平均數達 3 或以上的描述，分別為 18 項，8 項與 9 項。但校長(2.31)、主任(2.24)和教師(2.36)均認為 SEN 學生暫時未可以根據自己的需要和興趣選擇心儀的科目，其平均數均小於 2.50。受訪小學主任在「學校為 SEN 學生提供切合其需要和興趣的校本課程」的描述上，亦較其他受訪者的平均數略低(2.68)。

表 4.71 小學校長、主任和教師對學校融合教育情況描述的評分 (PQ13, SQ12, TQ8)

對學校融合教育情況的描述	校長	主任	教師
	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)
1. 學校的辦學理念反映了融合教育的精神	3.22 (0.52)	3.03 (0.48)	2.95 (0.49)
2. 學校的招生政策能夠鼓勵 SEN 學生的入學和在學校的參與	2.70 (0.70)	2.63 (0.64)	2.76 (0.57)
3. 全校的教職員積極合作，為 SEN 學生提供服務	3.10 (0.48)	2.97 (0.45)	3.01 (0.50)
4. 學校採用全校參與的方法來識別、提供和審視 SEN 學生的教育要求	3.23 (0.50)	3.10 (0.44)	3.08 (0.48)
5. 學校積極鼓勵家長的參與，並促進家長與老師之間的聯繫	3.23 (0.47)	3.10 (0.44)	3.10 (0.43)
6. 學校與外部的專業機構聯繫，為 SEN 學生提供所需服務	3.33 (0.51)	3.10 (0.47)	3.10 (0.43)
7. 學校有顧及 SEN 學生的實際情況來訂立學校發展計劃	3.10 (0.48)	2.85 (0.44)	2.93 (0.50)

8. 學校的紀律政策/行為守則可以因應學習多樣性差異作出彈性調整	3.10 (0.44)	2.98 (0.39)	2.91 (0.48)
9. 學校的學與教政策有顧及 SEN 學生	3.23 (0.47)	2.97 (0.41)	3.03 (0.44)
10. 學校的評估政策有顧及 SEN 學生，例如為其考試提供適合的安排	3.33 (0.48)	3.20 (0.48)	3.15 (0.46)
11. 學校鼓勵所有教職員參加有關特殊教育專業發展的培訓	3.25 (0.47)	3.17 (0.58)	3.02 (0.49)
12. 所有教職員都充分意識到他們對待 SEN 學生的角色和職責	3.07 (0.52)	2.88 (0.55)	2.88 (0.54)
13. 學校要求教職員和其他相關專業人士保持緊密聯繫，以支援 SEN 學生	3.18 (0.54)	3.00 (0.52)	2.98 (0.45)
14. 學校為 SEN 學生提供切合其需要和興趣的校本課程	2.97 (0.49)	2.68 (0.59)	2.81 (0.59)
15. SEN 學生可以根據自己的需要和興趣選擇心儀的科目	2.31 (0.70)	2.24 (0.79)	2.36 (0.71)
16. 學校提供與 SEN 學生有關的課程文件和教學材料予教職員隨時使用	2.85 (0.61)	2.82 (0.50)	2.78 (0.57)
17. SEN 學生可以參加促進學習的課外活動	3.29 (0.46)	3.13 (0.50)	3.01 (0.44)
18. 學校為 SEN 學生所提供的教學計劃和學校計劃之間有直接聯繫	3.05 (0.44)	2.75 (0.50)	2.89 (0.47)
19. 教師的教學會因應 SEN 學生的評估結果作出調整	3.03 (0.40)	2.80 (0.51)	2.96 (0.48)
20. 學校為 SEN 學生制訂、推行和審視相關教育計劃	3.08 (0.46)	2.90 (0.47)	2.91 (0.48)
21. 學校提供適當、安全和具吸引力的環境，為所有學生營造歸屬感和安全感	3.22 (0.49)	2.98 (0.43)	3.00 (0.45)
22. 所有學生都能參與適合其水平及具有挑戰性的教學活動	3.15 (0.55)	2.95 (0.50)	2.85 (0.52)
23. 所有教師都會運用各種顧及學生能力、需要和興趣的教學策略和方法	2.97 (0.52)	2.90 (0.47)	2.87 (0.51)
24. 所有教師都會根據學生的能力而作出不同的評估和反饋的方式（例如功課）	2.93 (0.55)	2.90 (0.47)	2.85 (0.52)
25. 學校有程序用作評估 SEN 學生的實際成績，以確保其能力與個人計劃相符	2.93 (0.45)	2.77 (0.53)	2.84 (0.52)

註：評分 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

中學方面(表 4.72)，教師比校長和主任對學校融合教育情況的評分較低，有較少項平均數達 3 或以上的描述，分別為 4 項，12 項與 9 項。但受訪中學主任在「所有教職員都充分意識到他們對待 SEN 學生的角色和職責」的描述上，較其他受訪者的平均數略低，僅為 2.55。

表 4.72 中學校長、主任和教師對學校融合教育情況描述的評分 (PQ13, SQ12, TQ8)

對學校融合教育情況的描述	校長	主任	教師
	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)
1. 學校的辦學理念反映了融合教育的精神	3.21 (0.52)	3.07 (0.54)	2.96 (0.50)
2. 學校的招生政策能夠鼓勵 SEN 學生的入學和在學校的參與	2.74 (0.59)	2.78 (0.59)	2.76 (0.60)
3. 全校的教職員積極合作，為 SEN 學生提供服務	2.98 (0.52)	2.80 (0.60)	2.90 (0.59)
4. 學校採用全校參與的方法來識別、提供和審視 SEN 學生的教育要求	3.10 (0.56)	3.11 (0.45)	2.95 (0.52)
5. 學校積極鼓勵家長的參與，並促進家長與老師之間的聯繫	3.12 (0.43)	3.01 (0.53)	2.99 (0.52)
6. 學校與外部的專業機構聯繫，為 SEN 學生提供所需服務	3.17 (0.41)	3.24 (0.48)	3.12 (0.46)
7. 學校有顧及 SEN 學生的實際情況來訂立學校發展計劃	2.95 (0.57)	2.94 (0.60)	2.90 (0.57)
8. 學校的紀律政策/行為守則可以因應學習多樣性差異作出彈性調整	3.10 (0.61)	3.15 (0.57)	2.93 (0.54)
9. 學校的學與教政策有顧及 SEN 學生	3.14 (0.54)	2.98 (0.52)	2.96 (0.52)
10. 學校的評估政策有顧及 SEN 學生，例如為其考試提供適合的安排	3.35 (0.50)	3.30 (0.48)	3.19 (0.49)
11. 學校鼓勵所有教職員參加有關特殊教育專業發展的培訓	3.22 (0.47)	3.14 (0.52)	3.03 (0.53)
12. 所有教職員都充分意識到他們對待 SEN 學生的角色和職責	2.84 (0.58)	2.55 (0.69)	2.77 (0.59)
13. 學校要求教職員和其他相關專業人士保持緊密聯繫，以支援 SEN 學生	3.07 (0.38)	2.96 (0.53)	2.94 (0.49)
14. 學校為 SEN 學生提供切合其需要和興趣的校本課程	2.80 (0.53)	2.70 (0.64)	2.77 (0.60)
15. SEN 學生可以根據自己的需要和興趣選擇心儀的科目	2.83 (0.52)	2.81 (0.55)	2.72 (0.66)
16. 學校提供與 SEN 學生有關的課程文件和教學材料予教職員隨時使用	2.86 (0.52)	2.70 (0.54)	2.72 (0.60)
17. SEN 學生可以參加促進學習的課外活動	3.25 (0.34)	3.26 (0.47)	3.08 (0.49)
18. 學校為 SEN 學生所提供的教學計劃和學校計劃之間有直接聯繫	2.94 (0.58)	2.82 (0.56)	2.87 (0.52)
19. 教師的教學會因應 SEN 學生的評估結果作出調整	2.95 (0.59)	2.88 (0.53)	2.89 (0.52)
20. 學校為 SEN 學生制訂、推行和審視相關教育計劃	2.99 (0.51)	2.94 (0.53)	2.90 (0.52)
21. 學校提供適當、安全和具吸引力的環境，為所有學生營造歸屬感和安全感	3.22 (0.45)	3.10 (0.43)	2.99 (0.48)

22. 所有學生都能參與適合其水平及具有挑戰性的教學活動	3.07 (0.47)	2.92 (0.47)	2.86 (0.52)
23. 所有教師都會運用各種顧及學生能力、需要和興趣的教學策略和方法	2.81 (0.53)	2.69 (0.54)	2.77 (0.57)
24. 所有教師都會根據學生的能力而作出不同的評估和反饋的方式（例如功課）	2.75 (0.56)	2.68 (0.54)	2.76 (0.58)
25. 學校有程序用作評估 SEN 學生的實際成績，以確保其能力與個人計劃相符	2.88 (0.48)	2.73 (0.55)	2.79 (0.54)

註：評分 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

在學校融合教育情況的描述(表 4.73)方面，整體的校長、主任和教師給予的平均數達 3 或以上的描述，包括「學校採用全校參與的方法來識別、提供和審視 SEN 學生的教育要求」、「學校積極鼓勵家長的參與，並促進家長與老師之間的聯繫」和「學校鼓勵所有教職員參加有關特殊教育專業發展的培訓」。受訪校長與主任對於「學校的辦學理念反映了融合教育的精神」、「學校的紀律政策/行為守則可以因應學習多樣性差異作出彈性調整」和「學校提供適當、安全和具吸引力的環境，為所有學生營造歸屬感和安全感」的句子描述平均數亦達 3 或以上。校長和教師則對「學校的學與教政策有顧及 SEN 學生」描述的平均數達 3 或以上，分別為 3.18 及 3.00。有關「學校有顧及 SEN 學生的實際情況來訂立學校發展計劃」、「學校要求教職員和其他相關專業人士保持緊密聯繫，以支援 SEN 學生」、「學校為 SEN 學生制訂、推行和審視相關教育計劃」和「所有學生都能參與適合其水平及具有挑戰性的教學活動」的描述，就只有校長的平均數達 3 或以上，分別為 3.01，3.12，3.03 及 3.11。

相對而言，由表 4.73 可見，較受三大持份者讚賞學校現時融合教育的安排亦包括「學校與外部的專業機構聯繫，為 SEN 學生提供所需服務」、「學校的評估政策有顧及 SEN 學生，例如為其考試提供適合的安排」和「SEN 學生可以參加促進學習的課外活動」。

表 4.73 整體校長、主任和教師對學校融合教育情況描述的評分 (PQ13, SQ12, TQ8)

對學校融合教育情況的描述	校長	主任	教師
	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)
1. 學校的辦學理念反映了融合教育的精神	3.21 (0.52)	3.06 (0.52)	2.96 (0.49)
2. 學校的招生政策能夠鼓勵 SEN 學生的入學和在學校的參與	2.72 (0.63)	2.71 (0.61)	2.76 (0.58)
3. 全校的教職員積極合作，為 SEN 學生提供服務	3.03 (0.51)	2.87 (0.54)	2.95 (0.55)
4. 學校採用全校參與的方法來識別、提供和審視 SEN 學生的教育要求	3.16 (0.54)	3.11 (0.44)	3.01 (0.51)
5. 學校積極鼓勵家長的參與，並促進家長與老師之間的聯繫	3.17 (0.45)	3.05 (0.49)	3.04 (0.48)
6. 學校與外部的專業機構聯繫，為 SEN 學生提供所需服務	3.24 (0.46)	3.18 (0.48)	3.11 (0.45)

7. 學校有顧及 SEN 學生的實際情況來訂立學校發展計劃	3.01 (0.53)	2.90 (0.54)	2.91 (0.54)
8. 學校的紀律政策/行為守則可以因應學習多樣性差異作出彈性調整	3.10 (0.51)	3.08 (0.51)	2.92 (0.52)
9. 學校的學與教政策有顧及 SEN 學生	3.18 (0.51)	2.97 (0.47)	3.00 (0.48)
10. 學校的評估政策有顧及 SEN 學生，例如為其考試提供適合的安排	3.34 (0.49)	3.26 (0.48)	3.17 (0.48)
11. 學校鼓勵所有教職員參加有關特殊教育專業發展的培訓	3.23 (0.47)	3.15 (0.54)	3.03 (0.51)
12. 所有教職員都充分意識到他們對待 SEN 學生的角色和職責	2.94 (0.56)	2.69 (0.65)	2.82 (0.57)
13. 學校要求教職員和其他相關專業人士保持緊密聯繫，以支援 SEN 學生	3.12 (0.46)	2.98 (0.52)	2.96 (0.47)
14. 學校為 SEN 學生提供切合其需要和興趣的校本課程	2.87 (0.52)	2.69 (0.62)	2.79 (0.60)
15. SEN 學生可以根據自己的需要和興趣選擇心儀的科目	2.61 (0.65)	2.57 (0.72)	2.55 (0.70)
16. 學校提供與 SEN 學生有關的課程文件和教學材料予教職員隨時使用	2.86 (0.56)	2.75 (0.52)	2.75 (0.58)
17. SEN 學生可以參加促進學習的課外活動	3.26 (0.43)	3.21 (0.48)	3.05 (0.47)
18. 學校為 SEN 學生所提供的教學計劃和學校計劃之間有直接聯繫	2.99 (0.53)	2.79 (0.54)	2.88 (0.50)
19. 教師的教學會因應 SEN 學生的評估結果作出調整	2.99 (0.52)	2.84 (0.52)	2.92 (0.50)
20. 學校為 SEN 學生制訂、推行和審視相關教育計劃	3.03 (0.49)	2.92 (0.51)	2.91 (0.50)
21. 學校提供適當、安全和具吸引力的環境，為所有學生營造歸屬感和安全感	3.22 (0.46)	3.05 (0.43)	2.99 (0.47)
22. 所有學生都能參與適合其水平及具有挑戰性的教學活動	3.11 (0.50)	2.94 (0.48)	2.86 (0.52)
23. 所有教師都會運用各種顧及學生能力、需要和興趣的教學策略和方法	2.88 (0.53)	2.78 (0.52)	2.82 (0.55)
24. 所有教師都會根據學生的能力而作出不同的評估和反饋的方式（例如功課）	2.83 (0.56)	2.77 (0.52)	2.80 (0.56)
25. 學校有程序用作評估 SEN 學生的實際成績，以確保其能力與個人計劃相符	2.90 (0.47)	2.74 (0.54)	2.82 (0.53)

註：評分 1=非常不同意，2=不同意，3=同意，4=非常同意

4.8 照顧非華語學生的整體分析

表 4.74 顯示，特殊教育統籌主任整體接觸非華語學生人數有接近五成(48.9%)，且小學特殊教育統籌主任較多，佔 55.9%，中學特殊教育統籌主任則為 43.8%。現時並無處理非華語學生的中小學特殊教育統籌主任分別佔 38.8%及 32.2%。不過，仍有不少受訪特殊教育統籌主任主任表示該校雖然有非華語學生，卻沒有接觸過他們(15.1%)，且中學特殊教育統籌主任

所佔比例較多，有 17.5%，小學則為 11.9%。

表 4.74 特殊教育需要統籌主任接觸非華語學生情況

你現時有否處理此類別的學生？ - 非華語學生	整體 (n=139)	小學 (n=59)	中學 (n=80)
是	68 (48.9%)	33 (55.9%)	35 (43.8%)
本校並無這類學生	50 (36.0%)	19 (32.2%)	31 (38.8%)
並無處理這類學生	21 (15.1%)	7 (11.9%)	14 (17.5%)

註：各有 1 位小學特殊教育需要統籌主任及中學特殊教育需要統籌主任並沒有回答此題目。

表 4.75 顯示，超過四成的中小學教師 (43.5%) 現時有處理非華語學生，相對下較多小學教師現時有處理非華語學生，所佔比例達 48.7%，中學則為 39.1%。但仍有 13.9% 的中學教師表示學校雖然有非華語學生，但未曾接觸，小學教師則為 10.0%。

表 4.75 教師接觸非華語學生情況

你現時有否處理此類別的學生？ - 非華語學生	整體 (n=1 503)	小學 (n=688)	中學 (n=815)
是	654 (43.5%)	335 (48.7%)	319 (39.1%)
本校並無這類學生	667 (44.4%)	284 (41.3%)	383 (47.0%)
並無處理這類學生	182 (12.1%)	69 (10.0%)	113 (13.9%)

註：有 16 位小學教師及 13 位中學特殊教育需要統籌主任並沒有回答此題目。

特殊教育需要統籌主任在面對非華語學生時(表 4.76)，過半的受訪者均感到壓力，超過五成 (57.1%) 的特殊教育需要統籌感到少許及很大壓力。小學特殊教育需要統籌主任承受的壓力較大，超過六成(62.5%)，中學特殊教育需要統籌主任則超過一半(53.2%)。

表 4.76 特殊教育需要統籌主任面對非華語學生所承受的壓力

你覺得自己在面對此類學生所承受的壓力如何？ - 非華語學生	整體 (n=133)	小學 (n=56)	中學 (n=77)
完全無壓力	12 (9.0%)	6 (10.7%)	6 (7.8%)
無壓力	45 (33.8%)	15 (26.8%)	30 (39.0%)
少許壓力	72 (54.1%)	33 (58.9%)	39 (50.6%)
很大壓力	4 (3.0%)	2 (3.6%)	2 (2.6%)

註：有 4 位小學特殊教育需要統籌主任及 4 位中學特殊教育需要統籌主任並沒有回答此題目。

至於教師在面對非華語學生時(表 4.77)，過半的中小學教師均感到壓力，超過五成(58.7%)的教師感到少許及很大壓力。與特殊教育需要統籌主任一樣，小學老師承受的壓力較大，超過六成(62.2%)，中學教師則超過一半(55.8%)。

表 4.77 教師面對非華語學生所承受的壓力

你覺得自己在面對此類學生所承受的壓力如何？ - 非華語學生	整體 (n=1 443)	小學 (n=658)	中學 (n=785)
完全無壓力	154 (10.7%)	68 (10.3%)	86 (11.0%)
無壓力	442 (30.6%)	181 (27.5%)	261 (33.2%)
少許壓力	766 (53.1%)	367 (55.8%)	399 (50.8%)
很大壓力	81 (5.6%)	42 (6.4%)	39 (5.0%)

註：有 46 位小學教師及 43 位中學特殊教育需要統籌主任並沒有回答此題目。

第五章 學校持份者個人訪談或焦點小組訪談結果

是次研究除邀請校長、特殊教育統籌主任和教師填寫問卷，亦設有質性研究部分。質性研究是指透過與不同持份者進行個人訪談與焦點小組，能夠深入了解受訪者的個人經驗與看法，分析融合教育政策措施、現況及面對的實際困難。

研究團隊曾與校長、特殊教育統籌主任、前線老師、專業支援人員和家長等各個融合教育的不同持份者訪談，收集不同持份者對融合教育的推行情況的意見，深入探討整體的政策成效及支援措施對學校、老師、學生、家長與專業支援人員的影響，以及補充問卷調查有可能覆蓋不到的範疇。另外，個人訪談與焦點小組訪談也會作三角校正分析(Triangulation analysis)，嘗試就問卷的結果作初步的解釋。因此，是次研究屬於多元類別的設計，與不同的持份者進行焦點小組訪談，樣本數目亦具有一定代表性。

5.1 訪談研究設計

是次訪談設計採取半結構式訪談(Semi-structured interview)方式。半結構式訪談是指在訪談開始之前，根據研究的問題與目標，設計訪談大綱作為訪談的基礎。不過，在訪談進行過程中卻並非一定要根據問題的次序發問，反而會依據訪談的實際狀況，彈性調整發問的次序。半結構式訪談假設是基於受訪者對於問題本身的認知及個人生活經驗不同，半結構式訪談以半開放方式進行訪談，有助提升訪談流暢度。當受訪者在訪談過程受到較少限制時，往往有助受訪者以較開放的態度反思和分享自己的經驗和看法。五大持份者的訪談大綱由研究團隊參考平機會意見後擬定（見附錄四至附錄七）。

5.2 抽樣方法

是次訪談的抽樣設計是以立意抽樣(Purposive sampling)方式作主要抽樣方法。立意抽樣是根據本身擬定的研究目標，選取最適合研究的受訪者。由於是次研究開始時已訂下受訪持份者時的特定要求與目標，故抽樣方法是採用立意抽樣。研究團隊開始邀請時，是以學校為主要對象，故邀請學校參與時會要求同時邀請校長、特殊教育統籌主任、前線老師、專業支援人員和家長接受訪談。抽樣時，參考問卷數據結果，將不同學校劃分為推行融合推行融合教育較為成功的學校和推行融合教育仍有進步空間的學校。

5.3 訪談樣本

總結而言，研究團隊總共訪問了 106 人，來自共 27 所學校的持份者，當中包括 15 所小學及 12 所中學，其中一半是推行融合教育較為成功的學校，一半是推行融合教育仍有進步空間的學校。研究團隊於 2021 年 6 月開始進行個人訪談或焦點小組訪談，並於 2021 年 12 月完成。具體數目如下：

表 5.1 持份者受訪樣本數目

持份者	小學	中學	總受訪人數
校長	15	12	27
特殊教育統籌主任及特殊教育統籌老師	15	16	31
專業支援人員	15	13	28
家長	10	10	20

以下引用的訪談稿(括號內的資料)為個別學校和受訪者的編碼，由學校編碼結合持份者代碼結合組成。

5.4 個人訪談與焦點小組訪談結果

5.4.1 課程實施(學、教、評)的現況

5.4.1.1 中學課程與測考情況

中、小學的持份者(包括校長、主任和老師)明確指出，現時學校推行融合教育的最大問題在於原有課程十分緊迫，學校及前線老師難以騰出足夠空間來有效照顧有特殊教育需要學生。

「我哋時間表塞滿晒，塞死晒，成個課室都塞滿晒，我哋面對最大嘅問題呢，就係，喺一個課室裏邊，上課時間表係密集嘅，基本上冇鬆動嘅時間。」(中學校長)(SS02-PR)

「喺學校入面，堂數就係資源，同事睇得到，你有撥到堂數，即係等於話，我要支持德育課，我哋德育課撥啲(堂數)俾佢(融合教育)，唔係你平時課堂以外嘅，叫老師去教啦，你影響下啲同學德育啦，我真係有撥個堂去嗰，咁咪知道你重視囉。」(中學校長)(SS01-PR)

他們亦一致認為，要求有特殊教育需要學生同時接受主流教育下的課程和評核準則，這才是現時香港教育不平等的情況。

「我哋個加時(考試時間)嘅原則係，如果係中一至中三，如果佢有醫生證明再加家長要求，基本上我哋都會俾佢加，都可以加到(安排)去 special room(考)。但係嚟緊中四，如果同學都真係考慮要加時，咁佢就重新去思考下，自己DSE有冇需要，即使佢 lower form，佢有加時到嘅話，佢都可以再重新入返呢條隊，但係批唔批，就係考評局嘅事啦。」(中學特殊教育統籌主任)(SS02-SE)

相對而言，現時中學學生最後仍需要應考香港中學文憑試，這不但為學校帶來沉重壓力，也令有特殊教育需要學生因課程過於艱深而未能追上進度下，整個中學生涯的學習效能受到影響。

「老師對自己要求高，佢都希望學生(好)。老師都會覺得，始終都係要升咗大學先至有一個好嘅發展。老師有時自己個 Mentality(心態)都諗，得大學一個出路嘅啫，所以我哋都見有陣時呢啲(SEN)同學會同輔導老師或者姑娘(社工)反映，『上堂嘅時候老師成日講要入大學，讀啲咩科，我都入唔到，咁佢覺得好大壓力，好似辜負好多人所望』。又或者有啲就會有晒動力，『成日都講大學，我都入唔到，我就算啦。』所以我地都希望老師知道有唔同嘅出路嘅。」(中學校長)(SS03-PR)

「我覺得中三揀科，如果一個家庭正視到一個 SEN 小朋友果個對路(未來前路)，其實係咪可以應付得到公開試呢。我地有兩三個焦慮症 case 仲要考 DSE，日日濕疹，日日都掙頭掙頸掙到手都損晒。如果中三嘅時候呢個關卡，可以俾到家長一啲選擇，而果啲選擇係大家認可或者大家接受到，我覺得係好啲。」(中學特殊教育統籌主任)(SS04-SE+RSW+ST)

「有啲地方係困難嘅，學業個方面，始終 SEN 學生佢個能力呢，係有限制亦都有缺損嘅。佢哋真係跟唔上，特別高年級，即使我哋有好多支援俾到佢，我有安排一啲學習小組，甚至我搵埋舊生去幫佢補習，你話係咪真係好大嘅幫助？喺個成績個表現上未必好大，未必可以應付到

DSE 入到大學，呢個我覺得係困難嘅。」(中學特殊教育統籌主任)(SS05-SE)

「我哋知道佢哋比人哋差啲，個 backward(落後)呢，唔係兩年(嘅差距)呀，有啲入到黎(就讀)，其實真係可能(只有)初小 Level，佢走去考 DSE，你咪即係勉強佢。」(中學特殊教育統籌主任)(SS16-SE)

老師亦因公開試的內容難度太深而無法在日常評核中作出調適，這也進一步削弱他們的學習動機。

「香港太重視學業成績，即係我自己會諗，如果能夠讓到嗰個觀念嘅轉變，其實學能呢，有好多種，係咪咁講呀？其實 SEN 有 SEN 嘅叻。例如我哋知道 SEN，佢可能認字係弱，但係佢哋畫畫好靚……即係你叫佢，真係走去考一場 DSE，答咁多嘢，死(一定失敗)架啲，你俾咩調適佢，都唔係佢嘅能力，我覺得，你考一樣係能夠俾佢發揮嘅嘢，唔係考一樣佢明知佢會死(失敗)嘅嘢，我覺得其實係好多觀念上面要去轉變。」(中學特殊教育統籌主任)(SS16-SE)

儘管有特殊教育需要學生能夠申請各種考試調適的措施，惟對他們而言實際作用不大。

「雖然你比啲資源落去，係咪代表一個 MI(精神病)嘅學生係間主流學校裡面，佢就一定考到個 DSE 啊？我覺得又唔係架嘛，佢讀一個 DSE 嘅課程，我諗都深架嘛。」(中學特殊教育統籌主任)(SS16-SE)

「其實學習能力比較弱一些的同學，可能加時、調適這些，對他們來說，可以拿到的分數其實不多的，反而在 SEN 方面，是會有一些行為問題，或者家庭背景比較複雜，(針對這些方面的)支援就更加薄弱。對他們來說，即是出的問題就更多，可能情緒或者行為方面，這兩方面是最多的。」(中學社工)(SS09-SW)

5.4.1.2 小學課程與測考情況

小學方面，由於仍要定期應考 TSA 及 Pre-S1 HKAT，課程進度亦同樣十分緊張，老師實際上難以有充裕的空間來較為適當地有效照顧有特殊教育需要學生的學習多樣性。

「我覺得有時不能阻礙課堂是老師的首要想法，當然如果嚴重影響進度的我是知道的。或者有時他們未必有時間，或者願意花時間去處理，因為老師要應付 TSA、Pre-S1 (HKAT)及不同的測考，一有問題可能要花半堂去處理，老師有機會不想損失了這半堂的時間而影響之後的進度。」(小學特殊教育統籌主任)(PS04-SE)

不過，由於學校設有課程發展主任，受訪的特殊教育統籌主任表示課程發展主任(CD)對於第一層(T1)有關提升課堂支援效能的協助非常關鍵，有助改善整體的教學成果。

「新的 CD 都願意和我一起去想怎麼優化所有同事的課堂，令到個別差異減少，EP(教育心理學家)都很幫得到手。」(小學特殊教育統籌主任)(PS02-SE)

「咁 CD 我覺得係推動 T1 支援，幫手喺 T1 做返嗰個學習多樣性啦，正向校園啦，以人為本……可以照顧到學生嘅學習多樣性，咁方向係先要調適一啲學習，學科能力唔係好好嗰個情況，咁跟住就係點樣提升尖子嗰個能力，我覺得呢係佢地想要做嘅，如果我可以掂到，佢就會好想開始，亦都會令到老師喺教學上感受(好啲)，同埋(有)能力感呀，成功感呀。」(小學特殊教育統籌主任)(PS06-SE)

5.4.1.3 現時整體教育制度與環境對推行融合教育的影響

有受訪中小學校長認為現時學校缺乏空間、課程調適欠缺彈性，單靠日常的功課和考試調適，無助於改善有特殊教育需要學生的學習效能。

「對於課時，我哋香港嘅時間表，框(規定)晒，或者所謂嘅靈活課時，佢係成個概念都係靈活到啲學生識自動走位。我曾經見過有啲幼稚園，你一坐入去呢，啲細路仔自己全部知道自己要做乜架，走完呢個，就走個個基地，學完晒所有嘢，呢一種自由度，究竟可唔可以係，我哋呢一個好恆常嘅小學，中學嘅機制裏面出現呢？」(小學校長)(PS06-PR)

「喺(整個教育)的大環境下，感覺到老師都遇到一定嘅困難嘅，尤其是呢啲(特殊教育需要)學生，點樣幫到佢。所謂控制返佢啲課室，正常嘅學習，似乎，我自己覺得個個都係一個好大嘅(困難)。」(中學校長)(SS01-PR)

受訪的中、小學特殊教育統籌主任、社工及臨床心理學家進一步強調由於香港的課程內容過於擠迫，故經常聆聽到科任老師反映課堂進度不能受到阻礙或未必能有太多時間照顧有特殊教育需要學生，師生間的關係大多只能建立於課堂及學習上，缺乏其他交流機會，師生對話僅集中於學習上，難以與學生建立良好的溝通，對學生的支援未夠全面，這確實屬於現時不太理想的狀況。

「我覺得第一層支援，我可能反而未必真的可以在學習上去支援到老師。可能在學生的行為上面，即他可能是 ASD，或者 ADHD，我有一些可行的方法能給同事提供，但在實際教學上，應該怎樣教，可能我自己是修中文，那我中文是可以幫到，或者我們的 CD 可以幫到。但可能教英文的同事，或者教數學科的同事，他們該怎樣在課堂上去有效照顧到差異，其實對我來講都是難的，而且課程太趕，他們感到困難是可以理解的。」(小學特殊教育統籌主任)(PS03-SE)

「有一個位我地其實一路都做唔到嘅，係 Teaching and learning(教與學)，呢一個位係難嘅，EDB(教育局)就會好想我哋可以好入到個位啦，但係其實真係好睇校情。知道 learning diversity(學習多樣性)其實係可以咁樣去帶動嘅，但係只係去 share(分享)呢個 message(訊息)，唔代表會做，或者係個做法就係話某啲老師，佢哋出去上咗堂，或者見識咗啲唔同嘅嘢，可能係自己嘅課堂當中，或者自己嘅 subject(科目)裏面(試).....咁佢自己本身係 panel(科主任)，咁佢咪可能喺個度有機會試囉，即係呢個位我會覺得難囉。」(中學特殊教育統籌主任)(SS02-SE)

「但在整個教育系統，沒有一些位置可以讓老師放低一些工作壓力，給予多些空間讓老師和學生，有一些非正式的交流，而不只是書本上知識的交流。我肯定可以減少很多情緒困難的個案，我也肯定能夠減少過度活躍症帶來的壞影響。」(小學社工)(PS08-RSW)

「其實我自己去看臨床實踐的時候，我也會反思整個共融的概念，即是整個融合教育的概念。我自己認為，這是一個願景。我們其實也希望社會共融，一些學習上有困難的學生，亦可以在同一個環境學習，但實際上的觀察，我覺得是不同的學校都會分享：一些學生，或者其實學生的行為問題不是太嚴重。而老師未必處理得到的時候，除了影響到本身個別的學生外，也影響到整個班房的學習。可能老師要處理他們的情緒問題，已經用了課堂一半的時間，只剩下 15 分鐘。」(中學臨床心理學家)(SS02-CP)

此外，受訪的特殊教育支援老師亦表示部分教師曾反映於教導有特殊教育需要學生時失去成就感，這與問卷數據吻合，亦是未來有待改善的地方。

「半班都係 SEN 學生，點教啊，好多同事都話係教學上面冇成功感，因為用咗幾多心機教都好，佢最後都係擲個 U(成績不獲評級)。譬如我地有啲直昇機(家長照顧的)同學，即係點，可唔可以叫佢唔好考啊？成日都問我，你說(服)佢唔好考啦，你叫佢 absent(缺席)啦咁樣。」(中學特殊教育統籌主任)(SS15-SE)

基於以上訪談內容可見，從課程安排來說，中小學同樣面對課程緊密、難以調整的問題，教師在日常教學上難以花時間照顧特殊學習需要學生。而在測考安排方面，中小學皆有為特殊學習需要的學生作考試調適，如：加時、讀卷等，惟中學因中學文憑試的課程限制，使他們在制定考試調適時需面臨更大的制肘，小學則仍存在彈性，但當中的彈性對學生而言也未必是真正的幫助，因為以同一考試來評核特殊學習需要的學生本身就存在不公平，調適只是政策上的「公平」安排。

在融合教育的推行下，重要的是「教育」，而香港多年所建立的考試文化及課程安排導致學校與教師在融合教育的政策下也難以提升教育效果。就中學而言，學校須面對中學文憑試，一些必修課程與指定技能成為學生在中學階段必學的內容，為了讓學生能與公開試接軌，學校及教師根本難以以校本形式就課程作刪減。而就小學而言，面對全港性系統評估及中一入學前香港學科測驗，教育局於各科課程指引中所制定的課程框架、教學目標等也限制了小學課程的調適。基於多年來所建立的課程及政策，現時融合教育的加入，也沒有給予中小學教師空間在現有課程上作改變，而正是課程的緊密讓教師難以做好融合教育中的「教育」工作，也令教師難以摒棄建立多年的精英主義思想。

5.4.2 政府持續投放資源對融合教育的成效

5.4.2.1 特殊教育統籌主任的職能與角色

隨着融合教育的發展，教育局在 2017/18 學年開始於每所學校增設特殊學習需要統籌主任(SENCO)一職，以支援特殊學習需要學生，惟統籌主任的工作所涉及的範疇廣泛且工作量龐大，單靠統籌主任一人之力其實難以全面兼顧。受訪的特殊教育統籌主任反映，處理特殊學習需要學生的工作涉獵層面廣泛，包括及早識別、策劃支援和設立個別學習支援計劃等，而當中工作也並非由統籌主任可獨立完成，需要學生、家長、教師及其他專業支援人員的支持，才得以推行全校參與模式。

「因為 SEN 工作好多有連帶性的，即係小一及早識別之後，你要俾啲咩支援，支援咗之後你要俾啲咩小組，小組之後可能佢又有切實 SEN 嘅需要，可能 ADHD、自閉症，好多嘢有牽連。又或者你要做 IEP 嘅時候，譬如我又未必一個人做得到架嘛，我又要訓練啲同事點樣做個 IEP，不同類嘅學生點樣做，即係好多嘢未必係有同事嘅支援，但係未必係做到晒所有嘅事情，咁我要跟進嘅時候，我又要理阿 A 同事，對住阿 B，阿 C，或者全校性嘅考試點樣去調適嘅時候，同事又或者喺功課上嘅調適遇到困難，佢哋大部分都會搵我，或者啲家長。」(小學特殊教育統籌主任)(PS03-SE)

特殊教育統籌主任作為橋樑的角色，除負責與各持份者進行交流與協商外，處理繁複的行政工作所需的時間、技巧與心思亦形成長久的壓力來源。基於其既要協調各持份者的意見，又要按照教育局程序支援 SEN 學生，統籌主任的工作成果，大多需長時間的努力才逐漸見效。

「coordinator (統籌主任)真係乜都關你事，課程我係要掂(跟進)嘅，不過我慢慢學識一樣野，我

唔能夠深入搵(跟進)，每樣嘢我只係做一個橋樑去 coordinate(協調)，譬如話考試調適，我個組係有人入去考試組嘅，我有個同事專做 SEN 嘅考試調適，包埋 DSE 既安排。」(中學特殊教育統籌主任)(SS06-SE)

中、小學的特殊教育統籌主任在訪談中亦表示現時校內的政策或專業支援人員協助也不足以支援其工作所需。在校內，特殊教育統籌主任往往需與各科教師或行政組合作以為學生提供不同的調適，惟主任未有足夠能力加強教師之間的合作。

「其實學習支援組嘅 EDB，係 academic(學術) 個邊……係需要冇啲力量去郁(推動)嘅……我數學請個副教師，中文請個副教師，英文有個 support teacher(支援教師)，我就中英數，初中去郁(推動)，但係有啲 curriculum(課程)嘅嘢呢，我都需要靠個三科 panel(科主任)，咁而三科 panel(科主任)點樣聽我講呢？」(中學特殊教育統籌主任)(SS09-SE)

受訪中、小學校長一致認同照顧特殊學習學生需要的事項不應只由特殊教育統籌主任負責，而是應由全校教師一同參與及推動，統籌主任需要被賦權以提升統籌能力，才能推動融合教育於全校的整體發展。

「我諗係各同事認同我哋要統一去教導一啲 SEN 小朋友嘅 mindset(思維)，即係唔係淨係 SENCO 嘅，同埋啲同事都要有個心，唔係話呢啲 SEN 學生歸返俾你嘅，而係真係我哋學校 inclusive(共同努力)囉。同埋另外就係過往大家，對所謂私隱好似好禁忌，但某程度上讓我知道小朋友佢有乜嘢 syndrome(症狀)，咁起碼有陣時我哋會處理得得心應手。全校老師都知道，咁到咗處理嘅時候，明白佢多少少，咁大家會減少衝突。」(小學校長)(PS05-PR)

而一般教師在校內也有責任及意識協助統籌主任及早為有特殊學習需要的同學提供支援，讓學生能感受學校整體的關懷與幫助。

「我覺得在訊息上的溝通是十分重要。因為如果是一些比較嚴重，甚至有時會有自殘傾向的同學，其實只是一瞬間的事情，所以我們要掌握多一些，才能提供到支援。我明白在私人方面，真的比較難去拿捏，我認為如果經常會面到這個同學的話，老師其實需要知道。」(中學社工)(SS15-SW)

從訪談中可見，教育局為每間學校增設特殊學習需要統籌主任一職，並制定相關的工作指引及程序，中小學的特殊學習需要統籌主任在訪談中亦表示能清楚了解各項工作的準則及安排等，惟相關工作並非能由自己一力完成，其他教職員的認知不足亦阻礙了對學生的支援。

在中學層面上，特殊學習需要學生的需要不只限於學習上，可能會涉及學生的情緒管理、社交技巧等，需全校教職員共同參與、共同預防危險情況的發生，才能有效地支援有需要的學生。惟主任未有足夠的能力推動教師之間的合作，大多仍以主任為主導作支援，令主任甚為吃力。而小學層面所面對的問題是需要及早識別需要支援的學生，識別的過程同樣需要各教職員的參與，包括日常觀察、與家長及學生溝通等。但教師受日常繁忙的教學工作影響，未有教學以外的時間與學生建立良好的溝通關係，該情況同樣影響識別效能。識別後的各項支援工作及計劃也同樣需要各教職員一同實行，但一般教師也是依賴主任的策劃及指示，並非根據自我認知來支援學生的需要。

5.4.2.2 融合教育於校內支援現況

雖然不同的專業支援人員，如教育心理學家、言語治療師等會定期到校提供專業的援助，但資源仍然不足。教育心理學家在訪談中反映，由於到校次數不足，未能滿足有太多 SEN 學生的學校需要，使特殊學習需要學生無法得到持續的評估，也令支援難以因應學生的改變作出調整。

「可能 EP 的工作也有限制，即是現在 EP 都是一個人服務的，比例上就一比七這樣，所以可以做到的東西，一定是只做到緊急那一批。然後要到學校說希望可以去推行一些東西的，即是聽了我的建議怎樣做，可以跟他們兩人一組去做，或者我示範了，然後他們再嘗試跟著做啊。那至少，我想對整體的老師也有多一些信心，他才容易會在自己班別，或者他教的學生上實行出來。...如果教育心理學家在學校的比例繼續不下降，繼續是一比七，而一間學校的 SEN 學生有這麼多，其實我們一個教育心理學家對學生的比例是不斷提升的，所以我認為，有更加多的人手是重要過錢的。」(中學教育心理學家)(SS01-EP)

受訪社工亦表示因教育心理學家未能常駐學校，有時學校的教師及社工更需代替教育心理學家進行支援，惟專業範疇的不同削弱支援的效果。

「他們的分工，可能 SEN 是屬於教育心理學家那一個組別，支援亦比較多，而這裡相對就放了 SENCO，加上我們社工的層面上，這裏也有教育心理學家，不過相對以前的學校，即是 EP 是全職留在學校工作的，所以我們的分工沒有這樣的分別，但現在學校，教育心理學家是按時間來學校的，所以我想，在這個情況下，有特殊教育需要的學生就會由老師負責，或是由駐校社工去支援。」(中學社工)(SS05-SW)

「即是說評估，我猜現在能夠診斷一位同學有沒有 MI 就只有精神科醫生的，EP、CP(臨床心理學家)、我們全部都不能做到，而正正就是等這個東西是等最長時間的，而我只能夠把他們轉介去一些很緊急的服務，有些同學我又不能夠即刻進行轉介就只能夠先和他們聊天，作一些暫時的支援，或者是等他們去等候公立醫院等等。」(中學社工)(SS01-SW)

個別學習計劃方面，特殊教育統籌主任受訪時表示計劃能為學生帶來明顯效果，惟計劃需不同持份者一同實踐及持續參與才能達到計劃的理想效果。

「因為一年我們進行三次會議，其實我們第一個是計劃，第二、三個的時候，是檢討上半年進行得如何，或者下半年的進度，我們要再調整我們當中的支援方向，所以我覺得這樣是十分重要的，是較有系統的，去跟學生去計劃一些支援，不同的單位也知道要怎樣去做，怎樣去配合一些有系統的支援來檢討每一個單位進行得如何，學生的進度是如何調整的，無論是目標還是策略，我們再嘗試去做，我覺得在過程上是十分重要的。」(中學教育心理學家)(SS03-EP)

「其實 IEP 嘅第三層係有需要嘅，因為有啲學生可能第二層支援都未必真係好幫到佢，或者我哋以往淨係一啲個別輔導，其實都係唔完善嘅。其實 IEP 要配合好多嘢，包括定期會議，定期聯絡家長啦，同理教育心理學家，可能一齊為個個案去編寫一啲學習計劃啦，咁個計劃入邊其實訂立咗一啲小目標俾學生啦。IEP 就係一個對焦嘅項目，可以集中幫小朋友，特別係一啲 ID 同理 ASD 嘅個案，就見到個進步都係大嘅」(小學教育心理學家)(PS01-SE)

故中、小學的主任受訪時均表示為確保學生能接受實際的支援，學校會按學生的迫切需要及情況甄選學生，確保個別學習計劃能有效地實踐。小學方面，學校會傾向優先支援在學業、自理及個人成長方面皆有困難的學生，如自閉症或過度活躍症學生等，只有特殊學習需要的學生則通常不會是首要選擇。

「要開(IEP)一定最好有給他個別支援，但我又不想開了之後掛羊頭賣狗肉，給不到他真的 Tier 3 的質素，因為 IEP 要開很多會，你要跟進的事情很多。以我現在支援組的人手負擔不了 IEP。」
(小學特殊教育統籌主任)(PS02-SE)

中學主任指礙於有公開試限制，大多選擇中一至中三學生展開個人學習計劃，以便有更多時間提供支援。

「(中一至中三學生) 啲啲可能情緒管理、作息時間、人際關係，都係需要(IEP)，譬如 ADHD 或者 ASD，或者 MI 呢啲，都有機會係我地 IEP 嘅目標人選。咁 SLD 有機會我地都係睇吓，會唔會幫到佢之餘，提升咗佢個人嘅成長，我哋都唔想嗰啲 IEP 個位，但係我哋唔可以濫。因為一個 IEP，我哋唔係寫咗就算架，我哋係幾個範疇會檢視，咁所以同事係疲於奔命嘅，我哋科任老師要幫手做，我哋嘅 Resource Teacher(資源老師)要支援啲科任老師做，有時有啲部分呢，就可能要 SENST(特殊教育支援老師)幫手做，有啲部分有陣時真係要社工，譬如個人情緒啲啲，或者同家人溝通，有時我哋社工都要幫手，咁變咗就唔可以濫，如果唔係你寫咁多，大家做唔到，冇意思。」(中學教育心理學家)(SS01-SE)

對於融合教育中的第三層支援模式——個別學習計劃，中小學皆認同計劃能有效讓學生得到更全面的支援，而這種支援需由校內不同人員共同努力及實行才能取得成效。但中小學也同樣面對一種現況，就是資源及人手不足問題，導致學校為了確保支援計劃的成效，需在進行第三層支援時作出選擇。尤其中學需因應公開試的限制作選擇，學生成績可能也會成為考慮的因素，小學則偏向按學生的個人成長、自理能力等作選擇。而以上準則也是因應校情及學校的取態來決定支援哪些學生，致使這項有效的支援模式未能廣泛應用在更多學生身上。

對中小學而言，教育心理學家的工作是為學生作評估，提供專業的支援建議，惟中小學均反映教育心理學家到校次數稀少，很多時候也要依賴教師或社工為學生提供支援措施。困難的是，社工在評核學生方面並沒有公眾認受的資格，各項支援計劃同樣只認可教育心理學家或精神科醫生的報告。這種情況導致最常接觸學生、最了解學生的專業人員(例如社工)，即使了解學生需要，也須待至其他專業人員的判斷才可作進一步的支援。這對小學來說更受影響，小學階段的重點是要及早識別、及早支援，而這種需經漫長等待的專業報告，難以達到「及早」之效，長駐在校的教職員及社工只能及早找出個案以盡早支援。

5.4.2.3 資源的運用及靈活度

中、小學的持份者(包括校長、主任、老師和各專業支援人員)均表示政府近年持續增加資源有助學校推動融合教育，讓學校能夠運用學習支援津貼聘用不同專業支援人員，還可用於不同學生身上，例如非華裔學生的支援。

「例如你講起啲個 NCS(非華裔學生)都同樣係.....Personally(個人)覺得非華語都係照顧多樣性嘅

一種嚟嘅，即係都係融合教育嘅一個分支嚟嘅，如果大家有一啲撥款，又或者一啲嘅 *professional support* (專業支援) 可以靈活運用嘅，跟返個校情個需要呢，我會覺得係理想架。」(中學校長)(SS03-PR)

「我們用 *funding LSG*，請了一些支援老師、支援助理。我主要統籌這幾位老師的工作，請他們分工做一些行政、入班支援工作。另外就是，基本上所有學生、支援組行政工作都要處理。花最多時間是聯絡家長，和家長會面，和聯絡 SEN 家長，這都會佔比較多時間。」(小學特殊教育統籌主任)(PS02-SE)

可是，在運用相關的學習支援津貼時，特殊教育統籌主任則指受到制肘，所聘用的特殊教育支援教師也未必能全面支援其工作，因為根本難以尋找適合的人員協助學校推行融合教育，尤其缺乏專門照顧某一類有特殊教育需要學生的專業支援人員。

「現在政府個個融合教育就即係喺主流學校(就讀)喇，好處就真係佢可以融入一個主流，佢可以同平常嘅人一齊去生活，咁對佢社交技巧係有增長，但另一面睇，雖然近年政府都畀咗好多資源落黎，但係我哋仍然都係欠缺一個所謂 *expertise* (專門人員) 去照顧某一類嘅學生囉，咁其實好視乎個間學校整體校風同埋隊伍係點樣，因為若果處理得唔好係容易有欺凌嘅，但係處理得恰當，當然就可以達到佢哋教育嘅目的啦。」(中學校長)(SS15-PR)

「是否到地囉，而家嘅政策係，總之俾錢你解決佢啦，但個問題係坊間我搵唔搵到，唔係搵唔搵到人，睇搵唔搵到合適，有心有力嘅人，去幫手融合教育。」(小學校長)(PS06-PR)

而且資源大多用於聘請專業支援人員，無助解決特殊教育統籌主任相關行政工作繁多且工作時間不足的問題。

「文件工作好多，例如我哋要幫啲學生考 DSE 啦，DSE 個啲批文，要做好多 *paperwork* (文件) 先擺到個 *exemption* (豁免)，好擺命架，同埋個時間係好緊湊嘅。」(中學校長)(SS15-PR)

因此，對於人手安排的問題，建議設立常額專業支援人員職位，吸引相關專業人士加入學校支援。這有助在校園建立支援氣氛，達至更理想的全校參與模式。

「如果呢個(職位)唔能夠穩定，成日都用合約去聘請嘅話，唔係話 *LSG* 個度越加大個數，我可以請多幾個老師就解決到，因為個啲老師係唔穩定嘅，學校需要咁多人去處理 SEN 文件，學生需要，家長支援，用 *Contract* (合約) 請唔理想。」(小學特殊教育統籌主任)(PS06-SE)

此外，有校長亦指單憑增加資源卻欠缺教育制度上的轉變，無助改善現時融合教育面對的困境。

「其實樣樣推行都話要全校參與，我覺得教育局都要有個彈性俾學校。喺教育局推行咁多個 *Policy* (政策)，會唔會都有個優次呢，唔係唔做嘅，用返我學校做例子，同學嘅精神健康係咁值得關注嘅，我哋可能資源上，人手上，都會多啲 *Focus* (集中力)。我哋唔係唔做另外個啲，逐步做囉，因為(集中)太多嘢呢，佢(老師)都無咁多時間，所以老師有時都話，『照顧得同學嘅精神健康，我自己精神健康都要照顧』，所以我地另一樣 *staff development* (教師發展) 就係做老師嘅精神健康。」(中學校長)(SS03-PR)

從以上的訪談內容中可見，政府在融合教育上的資源增加令中小學可有更多的資金聘請額外的教師或助理，中學會利用該資源支援更多組別的學生，如非華語學生等，而小學則會利用資源處理需時甚多的行政工作。

中小學雖有更多人力資源作支援，惟他們同樣面對的情況是難以找到對融合教育有專業認識的支援教師或助理，未能達致運用資金的最佳效能。這情況與相關職位的設立有關，教育局以撥款形式讓學校增聘教師或助理，使中小學皆只能以合約形式聘請相關人員，而這些不穩定的因素使職位流失率高，同時亦影響支援的持續性。

5.4.2.4 融合教育的教師專業發展

受訪校長皆認為提升教師的認知是推行融合教育的重要因素，因在培訓的過程中能加深教師對融合教育的理解，提升照顧有特殊教育需要學生的技巧，同時也有助不同角色的教師，包括訓輔組、生涯規劃組和班主任等，了解如何在不同角色上支援學生，減少教師過分依賴學生支援組或特殊學習需要統籌主任帶領的情況，推動學校以全校參與推行融合教育。

「其實我哋所行嘅所有嘢，例如啲啲所講嘅全校備課制度，背後都係要睇緊個CPD，Continuous Professional Development(持續專業發展)，因為我哋知道，我哋呢啲教學嘅專業去到某一個階段之後，再發展嘅話，一定係CPD 架啫，而CPD 最重要嘅就係，你做之中去學，同埋唔係你自己一個人，係要你嘅團隊一齊，所以我哋個信念係，個團隊好重要，我哋呢幾年做咗好多好多嘅功夫，喺個團隊度，咁所以如果配合合理 SEN，滲落去，咁所以就容易水到渠成囉。」(中學校長)(SS01-PR)

「全校性參與係每人都有個角色嘅，每人都有啲嘢可以幫到手，有個全校性 Policy(政策)。每年 EDB 呢，都有一啲 SEN training(訓練)，甚至係 Mental Health(精神健康)嘅 training，NGO(非政府機構)又會有啲類似嘅 training，我哋都安排同事去，唔單只局限係輔導組或者係 SEN Team(組)，我哋其實係逐步去做，咁就訓導組、生涯規劃組、班主任、甚至係其他同事，我哋都 welcome(歡迎)佢哋參加。我哋有請相關嘅譬如精神科醫生、社工、clin psy(臨床心理學家)啦，嚟同我哋講吓，究竟學生遇到一啲成長嘅困擾，一啲精神健康方面嘅問題，老師應該點樣去處理。」(中學校長)(SS03-PR)

對教師而言，在校園及課堂上遇到有特殊學習需要學生是常見且無可避免的，故受訪校長反映大部分教師也樂於進行各項培訓，以助自己應對有可能面對的各項情況。

「他們都很配合學校的安排。當負責的同事要求其他同事在第一、二及三層進修，或關於 SEN 的特別課程，一般來說，同事都很樂意，可能是因為知道確實有這樣的需要。在編班教學上，他們一定有機會遇到這些學生。所以對於強化應付 SEN 教學時，知道是有幫助時，同事都很樂意配合政策。」(小學校長)(PS07-PR)

可是受訪老師同時也反映對培訓略感壓力。現時在職教師主要透過大專機構的培訓課程以提升自己的技能，惟課程的質素及內容會影響課程的成效。教育局及不同的大專機構會舉辦各類型的培訓活動，包括分享會和講座等，但受訪老師表示部分課程內容過分強調理論，缺乏教學上的應用。老師

只能透過課程中的個案分享作「借鏡」，卻未必能在日常教學中應用，特別是課程導師對科目專業知識有限，較難同時兼顧不同科目老師提供實際支援。

「其實好老實，我上完晒 SENCO 個 course(課程)，仲要上網版，我頂多講分層工作紙，視覺提示策略之類，我有真係 implement(實行)過㗎嘛。或者我用過都係數學，或者企財(企業、會計與財務概論)個科，我點樣去俾中英數呢三科部分嘅專業知識？」(中學特殊教育統籌主任)(SS09-SE)

「之前做咗兩年 SENST(嘅時候)，我哋報咗好多課程，但係有一個好正規、我相信讀咗係會幫到我嘅。因為佢始終係有分類，跟住教你點做，平時坊間啲啲可能真係好 sharing(分享)嘅方式，有咁多 theory(理論)嘅 support(支持)。」(中學支援老師)(SS09-ST)

隨着社會及教育界對融合教育日益重視，受訪的中小學校長均認為可考慮把融合教育加入至教師培訓的核心科目中，讓老師在入職前對照顧特殊學習需要學生及對融合教育已有深入及專業的認識和理解，了解不同特殊學習需要學生的特質與需要。這有助他們在日後的教學時及早識別，以及在入職後進入理論實踐的階段，讓教師們運用知識，與校內專業支援人員合作，以全校參與方式處理學生情況。

「喺師資訓練果度，我覺得係要加入基礎嘅訓練囉，即係照顧 SEN 同學。反而你照顧不同嘅 SEN 同學，可以係一個 elective(選修科)但係起碼要知道有呢一樣嘢。知道要 common(普遍)你都要學晒佢啦，咁就唔使煩惱成日要追個個達標。」(中學校長)(SS04-PR)

「正如你在 teacher training(教師訓練)裡面，現在如果知道融合教育已經成為一個主流，SEN 課程就會是它們的核心科目。是必須要讀的。」(小學校長)(PS09-PR)

全校參與模式中，教師的認知固然重要，但融合教育的政策及決策者的理念同樣重要。有教育心理學家表示現時支援特殊學習需要的培訓課程已推行數年，但隨着現時關注度的增加、治療方法與標準的改變，培訓課程也需及時跟隨政策變化作出更新，以讓前線人員能更有效及準確地改善現況。

「前幾年，把精神健康問題列入為 SEN，變相在學院的訓練、當中的關注度就要提高。在學院的時候，他們理應較少接觸到一些真的有精神健康問題的個案。一些亞臨床(subclinical)，甚至乎一些標準抑鬱，或者焦慮的個案，教育心理學家都應該要處理，而且有能力去處理。所以畢業後他們會花額外的時間去進修，了解不同的治療方法，彌補這方面的經驗不足，才有信心可以做到，我認為這是其中一個可以改善的地方。」(中學教育心理學家)(SS11-EP)

有受訪家長認為，若融合教育要在學校成功推行，取決於校長的理念。萬一學校在融合教育的發展上缺乏開放及長遠的目光，便會削弱政策推行的成效。

「我認為政府都要教育校長要接受 SEN，第二就是要開明，學校究竟從政府那裡拿了少資源是投放在 SEN 上，那條數是如何做出來，監管也要做得足及要透明，因擔心小朋友不知道受了甚麼對待。我覺得一定要監管，學校如果用這筆錢，SENCO 的角色要明顯，以及要教育家長，教育老師，甚至培訓老師。」(小學家長)(PS-PA02)

特殊教育統籌主任認為，政府除提供專業支援外，亦可多與大學合作，展開有關融合教育的研究，透過檢視本地學校的推行現況改善成效。校長也認同相關的研究具有參考意義，能讓學校從中了解、學習和檢討各項措施的實行情況，從而再進一步改善自己學校的發展。

「其實我見到有一啲大學嘅研究，抑或係教育局本身都會有一 Team(組)同事去做呢一啲研究。呢啲研究我覺得好需要本土化，其實唔同嘅 NGO 例如賽馬會都有投入，去嘗試一啲工作，睇吓可唔可以做得好，我覺得係好嘅。我地一定要將本地嘅經驗總結，又或者我哋要再進一步搵我哋嘅方法，因為我哋環境獨特。」(中學校長)(SS02-PR)

對中小學的校長而言，他們認為推行融合教育的重要因素是教師的參與，專業培訓除了能令學校建立意念一致的團隊外，中學校長更認為是有助教師個人的持續發展。故從訪談內容可見，中小學校長除了推薦個別教師參加校外培訓外，也會在校內舉辦全校的教師培訓，致力讓教師有更多機會接觸相關資訊。基於現時融合教育培訓的不足，中小學校長同樣建議應把教師的培訓推展至師資培訓課程中，讓每位準教師在踏入職場前已對特殊學習需要學生有一定的認識，在實際處理課堂及設計教學時也能有一定的能力及技巧作支援，同時亦改善教師在職培訓所帶來的壓力。

對中小學教師而言，在融合教育的環境下，部分教師亦認同在職的培訓能幫助改善或支援自己在課堂上的教學，如增加對特殊學習需要學生的認識、了解各項調適策略等。但外間機構的課程質素參差，使教師花時間進修後也未必能應用在自己的教學上。畢竟融合教育是一個全校參與的政策，整間學校的團隊也應隨着政策的發展而持續進步，以取得更理想的推行成效。就中學而言，學校多面對的特殊學習需要是學生的精神健康問題，雖近年已把精神健康問題列入支援範疇中，惟缺少相關的專業培訓，令專業人員處於「邊做邊學」的狀態，影響支援成效。故中學教育心理學家建議在前線推行各項支援措施時，也應在培訓課程中加入相關訓練，讓專業人員能為支援工作做最好的準備。

5.4.3 跨專業人員支援對融合教育和建造共融校園的影響

5.4.3.1 學生精神及情緒健康在一般情況及疫情下的狀況及支援

學生的精神健康與其個人成長息息相關，不論是學生本身還是家長及教師，其精神健康情況均應受到關注。為了提升全校對精神健康的關注，據受訪中、小學校長表示，學校在日常會透過各類型的活動，為學生、家長及教師進行精神健康教育，增加各持份者對此的認識，以預防性策略支援學生精神健康。

「尤其是過往呢一年，我哋做多少少呢，唔係防禦性嘅，可能係前期嘅準備性工作，喺教育上，俾同學認識多啲自己嘅情緒，亦都係俾同學知道，講出自己嘅困難，自己嘅困擾，唔係避忌黎嘅。有啲時候佢真係唔能夠集中到精神，唔能夠馴到覺，導致佢返學有困難，亦都唔係要逃避嘅，即係要 seek help(求助)嘅.....呢幾年呢，訓導組啦，SEN 嘅小組啦，做咗一啲功夫，去幫同學認識自己嘅情緒等等。」(中學校長)(SS03-PR)

可是，面對近年疫情所帶來的各種改變，譬如面對面交流機會減少，以及生活節奏和習慣的改變，學生情緒問題愈趨惡化。特別是於網上學習期間，有需要的學生也未必會主動尋求協助，讓專業支援的提供更為困難，此時更需家長的洞悉及協助。

「對有情緒問題的同學來說，就更加困難，因為他們本身可能已經未必願意去尋求幫助，只能倚靠其他人主動詢問他，但在疫情期間，其實他會更加不願意主動去尋求幫助，這些都是較困

難的情況。」(中學教育心理學家)(SS03-EP)

「第一是精神健康，對某些人而言，面對面的交流是非常重要的，在疫情下少了很多這些機會，令很多同學，無論是有情緒問題的同學還是普通同學的精神健康，我覺得也是存在困難的……在疫情期間，他們很多生活模式很混亂，一些生活上自理的技巧，他們也未必能夠掌握得到。以我們的觀察，特別是每一次復課的時候，他們就會非常混亂，完全掌握不到學校是上學的節奏，這樣又會影響很多其他東西，例如學習嘅情緒，我覺得這個也是無論中學生還是小學生存在困難的地方。」(中學教育心理學家)(SS02-EP)

基於以上情況，大部分受訪社工亦認為支援學生情緒需要的重要因素是家長的參與，而持續的家長教育有助家長了解精神健康相關資訊，例如精神病病徵、如何發現學生的精神需要等。

「學校輔導組不斷舉行一些精神健康的講座，例如可能你在這裏讀初中的話，可能有三四次會有一些精神健康的內容，令到他知道這些知識，例如病徵，亦有一些大型的計劃，例如整個級別，可能是中心去完成的。在學校擺放攤位，舉辦很多不同的活動，令到他們有些(精神病、精神健康的)概念。」(中學社工)(SS02-SW)

學校也可提供更多機會及平台，讓家長開放談論，使各方持份者也能正視精神健康問題，讓有精神健康需要的學生較容易接受支援和協助。

「我覺得要做的，係最少去令整件事情平常化，例如先讓大家對精神健康，情緒困擾這些東西接受程度提高，因為正正有一些同學，不能接受這些名字，或者家長接受不了這些名字，這樣就不願意去治療。大家都覺得他有這樣的需要，但他們不願意面對，認為這樣東西很奇怪，好像怪物，所以不願意去看醫生。所以我認為如果能夠令這些東西普及，讓大家都知道，其實這些事情很正常，很多人也有，等他們的接受程度高一些，再去接受支援就會順暢一些，容易一些。」(中學社工)(SS01-SW)

對於家長教育的方式，受訪家長也認同一些機構或大學舉辦的相關活動，譬如講座、培訓等，能幫助他們與其子女，同時亦建立一種社區支援氣氛。

「一定不能夠只靠學校，也要醫生姑娘護士社工的支援，與社區的支援。(我期待如果社區)多一些(講座)，就像浸會有開幼教的科目，它做很多研究，舉辦很多這些講座。我覺得講座很幫助到我，它有做很多數據，可以比較快速支援到協助我小朋友的方法上。」(小學家長)(PS-PA03)

在支援學生的精神需要上，除了提升學生、家長及教師的識別能力外，在及早識別有需要的學生後，家長及教師也需要更多專業人士的協助。受訪社工在訪談中表示，識別有精神健康需要的學生，很多時候需依靠身邊人的觀察，以及早進行評估轉介，這也會涉及身邊人對精神健康的認知程度。

「首先都是觀察，看看有沒有學生是老師察覺到的，有時可能是同學察覺到這個同學有些不一樣，或者是家長，當我們收到這些資訊，首先第一樣做的，就是問更多的資訊，即是了解他在學校的表現，在家的表現，然後就會聯絡同學，了解一下他有沒有一些 MI 的症狀，如果有的話，我們完成評估後，認為他也像有的時候呢，我們就會進行一些轉介，如果可能是危急的，會有一些坊間的服務，會比較快一些讓他可以看到精神科醫生的；那些可能相對上沒那麼危急的，可能就會轉介去公立醫院這類服務，既然他診斷了有個別的情緒困擾，那就可以跟學校商討，當他跟學校和學生一齊聊的時候，有甚麼方面可以給多一些的調適。」(中學社工)(SS01-SW)

「MI CASE(精神病個案)的變化是很大的，即是就算大家同樣是有情緒低落，可能表徵或者狀態可以很不相同，所以給老師的培訓是不是足夠是十分重要的。對於這類同學的支援，可能我們習慣了(給予)TIER 2(第二層)或者TIER 3(第三層學生)的支援，其實MI(精神病學生)都很多支援，(只是)可能他們到狀況比較差，響起警號了，我們才會出手。關於考試調適，功課調適，相對(給予)TIER 2 的支援給 MI(精神病學生)，我覺得以我服務的學校來說是比較少的。」(中學教育心理學家)(SS01-EP)

雖然現時中小學會專業人員支援，如：社工、輔導員和教育心理學家等，惟精神健康問題涉及較多私隱，社工較難與校內的學生支援組合作，因而未能全面按學生的需要在學業、情緒、成長等各方面作支援。

「對於MI的緊張程度比其餘八大類別較多，但因為涉及私隱，很多時候沒有太多人知道，反而越少人知道的時候，其實對於他的支援，大家都是不知道的。都不是由我們學生支援組去負責，很多時候其實都是去社工那一邊，於是我們就要和社工有更加多的合作，但當中的合作很難劃分，例如在學習層面上我們怎樣去支援，而在精神層面上社工又要怎樣支援，其實也是非常困難……大家要知道怎樣去處理這一類的學生。」(中學社工)(SS15-SW)

此外，中小學的受訪社工均認為現時精神科診斷及評估輪候時間長，阻礙對學生的即時支援，而醫生的診斷亦只確認學生情況，未必能就學生心理問題寫出支援調適方式，給學校支援帶來困難。

「如果有醫生證明的成功率是比較高的，即是如果醫生寫明，這樣學校見到醫生證明的時候，也會較容易接受，成功率就較高。但有些時候，有一些是心理問題，醫生未必能夠寫太多支援，要什麼調適，這樣就會困難一些。」(中學社工)(SS01-SW)

「就精神健康問題而言，我覺得如果能夠有多一些資源，能縮減他們看醫生的時間，已經是功德無量，因為實在花太長時間，在診斷、評估那方面。有些同學懷疑自己是不是有情緒問題，而我們在界線比較模糊的地方，我們帶他去看醫生，也需要很長的時間。我認為如果能夠減少這個時間的話，對於支援他們會好很多。」(中學社工)(SS01-SW)

從以上訪談中可見，中小學致力於提升學生、家長及教師對精神健康的關注，透過教育活動增加各持份者的認知，以便及早識別、及早支援，並建立開放、共融的環境予有需要的學生及家長。中學校長也致力於建立關愛的學習環境，減低學生出現情緒問題的機會，作預防性的措施。但近年受疫情影響，學生的學習環境出現重大改變，由學校學習轉移至在家學習，減少了群體校園生活的機會，同時亦影響學校對學生的支援。因缺少直接相處的機會，學校難以即時支援學生的需要，須依靠學生自身或家長主動尋求協助，方可作出遙距的支援，大大削弱支援成效。

惟在支援過程上，中小學也需有專業人員的幫助，現時的教育心理學家或精神科醫生不論在診斷上或支援上均未能全面作出支援。這種情況使學校雖然花了很多心機及時間來為家長及學生作好準備，但又未有足夠資源，特別是專業的人力資源作進一步的支援，導致學校處於一個找出個案，再一同等待支援的情況，影響支援成效，同時亦逐影響支援進度及效果。

訪談可見，學生在生活上所接觸到的人也應對精神健康有一定的認知，這與學校、社會大眾的認識息息相關。提升大眾對精神健康的認知，有助建設一個共同參與、及早支援的環境。以上訪談內容亦可見中小學已致力透過各項教育工作，逐步建立共融的校園環境，再推廣至社區。惟精神健康個

案變化大，如同樣是有情緒需要的學生，徵狀或狀態可以很不相同，這對家長及教師也是嚴峻挑戰。而學校往往在學生響起警號時才作出個別支援，情況欠理想。

5.4.3.2 共融及健康校園

學校為群體活動的地方，校園氣氛及學生之間的互相支持極為重要。中、小學校長在訪談中同樣也有提及，現時在校園中會積極推動學生之間的互助，建立包容及正向價值觀，讓學生更安心和舒適地在學校學習，更會嘗試善用朋輩支援處理學生的情緒問題。

「我哋真係好容納 SEN 嘅，同理同學之間唔會因為 SEN 就有歧視。第一，我地唔會話俾學生聽，呢個同學係 SEN 啊，但學生都辨識到，尤其是有啲輕度智障嘅學生，係容易辨識到嘅。推行融合教育，唔係淨係學生支援個部分，關愛政策，除咗佢嘅健康要去照顧，佢哋嘅輔助上要照顧，其實 DISCIPLINE(紀律)都會照顧，訓導組唔係處理呢個 SEN 學生嘅問題，基本上有啲輕度智障乖到不得了，而係都有欺凌呢啲學生存在。我哋個政策就唔係要罰欺凌嘅學生，而係要勸佢，同學之間要互相支持，互相幫忙。」(中學校長)(SS14-PR)

「在普通學生角度，他們心態很純淨，沒有成人般複雜，只是認為那位同學間中坐不定或是間中會被老師多留意一些。盡量保持一個非標籤化的校園，這也是我們想要營造的校園氣氛。對於家長報名一間學校，對於學校收生，對於 SEN 學生在校園的生活，沒有標籤是大前提，我們會以一家人來看待，不會在一家中特別把三分之二分為『普通家人』，三分之一為『特殊家人』。」(小學校長)(PS07-PR)

建立良好的校園氣氛有賴教師的參與。受訪教師表示各方也應同樣重視教師的精神健康及處理教師的需要，才能令教師在日常教學中逐漸滲透正向價值予學生，使學生從小在一個開放的環境下成長，欣賞自己、發展所長。

「我覺得應該從老師開始做，因為如果老師自身已有很大壓力，或者經常愁眉苦臉，他們也不會快樂。所以我會再退一步，先完成老師的精神健康，再去想學生，想如何滲透。其實(工作)也要做的，慢慢做，辦一些大型的活動令他們印象深刻一些。另外，也很講求老師本身的個人魅力，怎樣去進行班級經營，也很重要。」(中學教師)(SS06-CL)

在融合教育的發展下，教師需面對學生的學習多樣性，惟教師在課堂需花較多時間處理特殊學習需要學生的問題，難以照顧班上所有學生，這對於班上非特殊學習需要的學生亦不公平。部分受訪的小學校長也認為在推行融合教育的同時，應重視教師的人手比例、每班學生比例等，讓每位學生皆能獲得全面的照顧。

「喺個課室裏面，係有唔同類型嘅 SEN 嘅同學喺裏面，咁點樣幫呢，因為每一類嘅同學有唔同嘅需要，我幫得呢一類嘅同學，即係教育調適上，可能幫唔到第二類嘅同學，但係佢哋一定擺埋一齊。其實老師覺得最困難嘅，如果有兩三個 ASD 嘅同學，再加埋可能 10 個 8 個嘅 ADHD 嘅同學擺埋同一個課室，唔好話係咪照顧到佢哋，你可能普通教書都未必教得到。」(中學校長)(SS02-PR)

「其實政府想將融合教育推動到全港，咁應該去諗吓老師人手比例足唔足夠囉。宜家佢已經係停咗好多特殊嘅學校啦嘛。咁你啲資源點樣運用呢？整體學生同老師嘅人手係咪仲可以有一個

更加好嘅比例呢？」(小學校長)(PS05-PR)

而在融合方式方面，受訪中小學校長及支援老師皆認為將不同類型的特殊學習需要學生放在同一課堂的情況未如理想，反而當有需要及特性相若的學生一同上課時，方能運用較適切的教學方式。如班上若有專注力不足、需要走動的學生，教師可在課堂設計上加入促進互動的活動，使學生在更合適的環境中學習。

「如果好理想化嘅話，我哋可以將啲差唔多類別，差唔多情況嘅小朋友放埋同一班，咁可能我哋會容易啲處理……舉個例，如果可能喺班裏面有專注力不足嘅，要周身郁嘅，可能老師喺上堂嘅設計上面，就真係要多啲郁動嘅，甚至乎上小班，我有時見到佢哋，真係完全專注唔到、個精神好散渙嘅時候，我就會叫佢哋起身，郁下跳下，做啲體操。」(小學支援老師)(PS02-ST)

從以上可見，中小學致力為學生建立共融的校園，建設「有教無類」的學校。中小學也會先從教師開始作改變，改變教師的心態與精神健康，從而製造條件在校園推廣關愛、共融文化。同時，中小學也致力為學生建立社交圈子，運用同儕之間的互助，讓所有學生在關愛中成長，同儕間更可互相觀察需要，及早求助。

教育局所訂立的《照顧學生個別差異 - 共融校園指標》中指明共融的價值觀需由所有教職員、學生、學校管理委員及家長等一起努力，建設包容、協作及互相激勵的校園。從訪談中也可見，中小學也按照指標在文化、政策及措施上努力，務求建立這個理想的願景。惟在學校用心、努力的過程中，推行的情況卻使他們「有心無力」。面對特殊學習需要學生的學習多樣性，在課堂上處理學生的特別情況，尤其是照顧學習差異為教師最吃力的一環。如特殊學習需要的學生影響課堂，教師要先處理其問題或狀況，繼而照顧其他學生的學習，同時也需構思適切的方法讓學生有一定的學習成效。這使教師在課堂上的壓力大增。分身不暇的教師們也難於照顧每位學生的需要，最後只能作取捨與犧牲，同時亦影響共融文化的建立。

5.4.4 家長照顧 SEN 子女和家校合作的現況

5.4.4.1 家庭支援情況

家長觀念方面，綜合家長訪談結果，中學家長比以往更容易接受其子女有特殊學習需要，並且會主動尋求幫助，以及願意配合相關支援。小學家長則仍略為抗拒接受自己的子女有特殊學習需要。

「家長六年前，對於學生們個別的需要，都是比較保守的，很多時候我們會做一個較為主動的角色，去詢問學生會不會有一些學習上的需要，我們能夠提供支援，然後那時候家長才會開始把報告呈上來學校，但現在很多時候到註冊的日子，家長已經很主動提及，想快一些讓你知道小朋友的情況，得到一些適切的幫助。這個狀況和以前真的很不同，現在的家長就會主動很多。」(中學社工)(SS15-SW)

「如果學校去到小一才轉介過來，家長的接受程度，願意參與的程度，加上在家中回去為學生提供支援的程度，中間是有落差的，他們可能仍然處於不能太接受自己的小朋友是有一些特殊學習需要，或者和同年的小朋友有差異的，在這方面要說服家長和小朋友做練習。」(小學支援老師)(PS03-ST)

在訪談中更發現有家長在子女小學就學期間沒有盡早讓其接受支援，導致他們錯過黃金的專業治療時間。因此，受訪特殊教育統籌主任及社工指出家長教育是不可或缺的，及早加強家長對特殊學習需要的認識，有助減輕他們的戒心以讓其子女能夠盡早評估及接受治療。

「其實也要教育家長，也要教育學生，因為很多時候家長對他們的影響非常大，例如早前有朋友發現他的子女有自閉症，但是她媽媽非常失控，會說一些負面的言語，可能由他發覺自己小朋友確診之後，當刻需要專業人士或者需要一些相關的知識、建議給予家長，其實已經影響學生的成長。」(小學社工)(PS13-SW)

有小學校長更表示，曾有家長未能認可有特殊學習需要子女於學業以外的才華或成績，這顯示家長觀念實有須借助家長教育扭轉。

「我見過無報過(有特殊學習需要)嘅學生，其實佢係有需要嘅，佢好明顯，好observe(明顯觀察到)嘅自閉嘅，佢屋企(人)係死都唔肯去做個報告囉，我哋其實又做唔到好多抽離.....咁一路係個人喺度返學囉，但係其實佢功課係媽媽幫佢做，屋企對於佢學習有冇成效係冇乜期望架，即係總之佢返學就得架啦，咁所以其實我覺得家長，家長教育係好好重要嘅。」(小學校長)(PS01-PR)

「根本佢讀書係冇才能嘅，或者係佢嘅 Talent(天賦)，唔係喺學習上，可能喺手工度或者喺運動上，咁反而家長會覺得手工好有咩用呀，唱歌好有咩用啊？你運動場上跑得快有咩用呀，你讀書唔得咁嘛，咁個小朋友個 Frustration(挫折感)係好大既，好似點做爸爸媽媽都唔滿意，因為爸爸媽媽着眼點係佢嘅成績，而呢個成績係佢交唔到出嚟。」(小學校長)(PS08-PR)

「我都見到啲新移民媽媽，『邊到有啲咁嘅野架，我地一路都有啲咁嘅嘢，細路仔可能係以前唔乖唔聽教』。所以我覺得家長嘅教育係重要嘅，係要多啲同理要早啲 start(開始)，唔係中學先至嚟 start(開始).....希望可以早啲幫同學辨識到，俾到一啲支援，好過發生事先至嚟做一啲補救。我覺得各方面都要做，家長嘅教育要提早啦，即係小學呢，我地有陣時要求父母，可唔可以俾你小學嘅檔案我地啊。」(中學特殊教育統籌主任)(SS04-SE+RSW+ST)

5.4.4.2 專業支援服務質素及輪候時間

小學家長受訪時表示，輪候政府服務時間太長，其他私人治療服務的費用亦非常高昂。除了令他們難以負擔之外，亦導致其特殊學習需要子女無法獲得及時的服務支援。例如患有亞氏保加症的小朋友，或許需要長時間接受治療，萬一家長未能負擔私人治療服務，將會影響他們的成長。

「因為我自己係單親(家長)，我知出面都有些服務，但很多收費都很貴，所以就安排不到給他們，政府的我又輪不到，其實都有這個困難。」(小學家長)(PS-PA06)

「小二開始，我就跟他聽音樂治療，是私人的，由校長介紹，對亞氏保加症小孩的腦(有幫助)，聽頻率，700元一次，花了很多錢，聽了幾年。」(小學家長)(SS-PA05)

「兒子確診有亞氏保加症，新的環境是會令他有很大壓力，我也要承受他所承受的.....如果留在之前幼稚園的社區，有幼稚園的同學一起讀一間學校可能會使安全感好點，大家都會感到比較舒服，過渡會比較好，願意接納他有亞氏保加症，我也更易接納.....到最後，有些資源使我們能讓他去協康會接受治療。回想起那時，周圍的資源是足夠的，包括職業治療，物理治療是做到

小五的，後來轉到威爾斯醫院進行。」(小學家長)(SS-PA05)

加上缺乏適合的支援服務，亦屬現時整體專業支援服務的不足之處。

「其實我家樓下有社區中心的，他們都有盡量和我兒子完成功課的。其實報名的時候，我都告訴過姑娘說他是有讀寫障礙。我明白的，如果你作為導師，當他是一個普通學生去教的話，是有些嘔血的，但沒辦法，我現在找不到一些(合適服務).....都照上吧，誰知我兒子是六月才來的，返到八月，它就倒閉了，原因就是以前(社區中心)一直有問政府拿資助的，都只是僅僅足夠，但那個租的地方要加價，那他就支持不了。」(小學家長)(PS-PA0)

5.4.4.3 家校合作情況

家校合作方面，家長表示假如與特殊教育統籌主任有定期及良好的溝通，則會對學校有較大信心，讓其子女在學校接受支援。特殊教育統籌主任亦表示取得家長信任是推動家校合作的重要一環，令其較易開始支援有特殊教育需要學生。

「啲家長好鐘意我，佢地擺埋我 whatsapp。難怪我地有家長義工肯嚟，我自己有開家長小組嘅，家長最鐘意見到啲所謂主任嘅人嘛.....同家長關係好嘅時候，我都好坦白講，媽媽你有啲位唔係做得咁恰當，其實家長係受嘅，因為關係好嘛，呢啲位係建立關係返嚟嘅。」(中學特殊教育統籌主任)(SS15-SE)

「絕大部分(家長)明顯都是白紙一張，那些是最難搞的。在這個階段我們聯絡得好的話，我們要資料轉介，相對就會很容易。基本上這幾年大部分家長會同意，今年都有三個不同意，但我會逐一打電話給他們，我就跟他說：你不做會有什麼後果，去到中學時老師什麼都不知道，第一沒有及時支援，第二要重新排隊見 EP。去到中學他們有機會拿到考試調適的，中學更加需要，會影響到升大學的哦。講到這些他們就害怕了，這樣就轉同意吧！」(小學特殊教育統籌主任)(PS02-SE)

「我自己有一部工作的電話，會和其他人 WhatsApp，我認為 WhatsApp 是一個很好的即時溝通，不用好像以前打電話，要配合時間，有時候上班又未必有空聽我們的電話，我就會在 WhatsApp 留言，或者錄音，他沒有空的時候就可以之後回覆我。我覺得我和家長的溝通是好的，非常緊密，他有任何事情又可以即時 WhatsApp 我，不用怕我已經下班，當然放假的時候未必會即時回應，但多數不用等太久，這些通訊軟件十分有用。」(中學教師)(SS06-CL)

受訪校長亦表示推動家校合作的關鍵是取得家長支持，這實有賴特殊教育統籌主任的努力。另外，教育心理學家認為疫情停課期間親子衝突有增加趨勢，家長應該如何在日後改善與子女的溝通和相處，是未來推動家校合作的一大挑戰，因為這將會影響有特殊學習需要學生在學校的行為，為學校帶來影響。

「第一，家長未必太懂得如何處理有特殊教育需要的同學，停課的時候家長和學生都在家裏，所以磨擦會比較多，我們除了要處理同學怎樣去社交、溝通。過度活躍症的同學可以怎樣去專心的時候，也要處理一些親子衝突，所以這個又變得更加困難。第二，有一些學校或者機構都有提供一些視像上的訓練，但大部分的回應都認為面對面比較好，當然不是完全沒有成效，只

不過是面對面的成效，會比線上訓練大一些，所以我想這個也是比較大的困難。」(中學教育心理學家)(SS02-EP)

綜合以上各項可見，小學家長對特殊學習需要的認識與包容不足，令小學即使提供支援，家長也未必會接受子女的情況及需要，影響對學生的支援及成長。反而中學的家長在升中時會較主動尋求協助，使中學也易於回應學生的需要及情況，建立良好的家校合作關係。為了改善家長們對特殊學習需要的認識，中小學的校長及社工也一致認為需加強家長教育，讓家長接納子女的需要，摒棄對特殊學習需要的刻板印象。除了讓學生及早得到適切的支援外，也應為家長建立多欣賞的關愛文化，欣賞學生在學業以外的才能，使特殊學習需要學生也能發展潛能，一展所長。

在家長支援方面，部分家長在訪談中表示願意尋求各種途徑的支援，如政府及外間機構的各項治療。惟政府的治療輪候時間長，家長須尋求其他機構的服務，而其他機構的費用昂貴，家長難以負擔，適合學生需要的服務也較為缺乏，同樣也未能為學生作有效的支援。這使家長只能依賴學校的幫助，影響支援效果，也使融合文化未能從學校擴展至社區中。

推行融合教育時，學校和家長應了解彼此的角色及責任，並積極加強溝通和合作，以便為有特殊教育需要的學生提供適切的支援。中小學的實際情況反映，對小學來說，有效的家校合作能建立互信的關係，使學校能及早幫助學生與中學銜接，令學生在升中後也能及早得到支援。而中學更從真實個案中說明與家長溝通的重要性，除了能合力為學生作支援外，互信關係更能使學校為家長作支援，紓緩家長與學生之間的親子衝突，讓學生在正面、良好的家庭氣氛下成長。

5.4.5 個別社會文化及觀念仍根深柢固

5.4.5.1 香港應試文化

在學校層面，有中學老師仍將讀大學視為唯一出路，給予有特殊學習需要學生頗大壓力，他們因追不上學習進度而令學習動機隨之低下。加上整個香港大環境過份重視學業成績，致使有特殊學習需要學生的個人能力被埋沒。

「其實香港有一個比較特殊嘅狀態，就係我哋比較着重成績，所以家長對於呢樣嘢好緊張，變咗唔會想做調適啊……就算你 Offer(提供)俾佢有啲機會，佢都係唔會想要啦，尤其是一啲叻嘅學校啦……有啲小朋友呢，其實佢好明顯真係要去特殊學校架，但家長都係覺得要試，學校亦有權拒絕佢，我哋都係會照顧佢啦。但係問題就係，當家長去到一個時間，發現真係唔可以夾硬嚟嘅，佢想返去特殊學校呢，其實佢係排好耐隊都返唔到入去，於是學生又再浪費多幾年時間。」(小學校長)(PS01-PR)

有家長甚至表示其兒女比他們更熱衷應考中學文憑試，可見應試文化影響之大。小學方面，校長表示現時教育制度下小學階段已必須面臨許多不同評核、考試及測驗，惟有盡量令他們不厭惡讀書。長遠而言，在應試文化下不論學生、老師或學校均可能是輸家。

「其實有陣時，我會逃住啲老師同細路仔先嘅，小學冇辦法啊，一定要揸住支筆啊，你盡量令到佢地唔好憎讀書，因為我哋要考 Pre-S1 啦，Pre-S1 係要用嚟評定間學校啦；TSA 啦，TSA 有啲甚至仲要執埋(強迫)個班細路仔出嚟啦，要佢哋考，即係特別(難)，例如係非華語個班啊。」(小學校長)(PS06-PR)

5.4.5.2 社會接納程度及 SEN 學生的成長

縱然社會對有特殊教育需要學生的包容已大幅改善，惟整體的社會接納仍有改善空間。有小學家長接受訪談時指出，其他學生家長不滿其子女上課時受到有特殊學習需要學生的干擾。

「父母梗係想自己嘅小朋友係一個好好嘅環境下學習，班上有幾個佢會假設係容易打人、情緒衝動嘅，或者佢喺堂上唔守規矩，令到佢嘅小朋友上唔到堂，或者堂上受到滋擾呢……個矛盾就會係其他家長對呢個小朋友，如果老師去包容呢個小朋友，老師或學校會面對好大嘅壓力，要好長時間去疏理我哋點樣去接受呢個小朋友，呢個係較為難啲嘅。」(小學校長)(PS08-PR)

受訪校長、特殊教育統籌主任和社工同時表示，曾有家長虛報其子女為有特殊教育需要學生以在考試中獲益。

「我以前教過一個，佢媽媽為咗擺藥令佢專注啲，令到讀書讀得叻啲，佢讀五六年班嘅時候，真係將個我唔覺得佢係 ADHD，好多同事都唔覺得佢係 ADHD，媽咪係堅決要令到佢 ADHD……如果成績為咗考試，呢啲係逆轉左融合本身想做嘅嘢，而其實係產生緊好大影響。如果一個教育有心人，你見到，會流眼淚之外，會好痛心囉。」(小學校長)(PS06-PR)

競爭劇烈的環境下，亦有家長仍主張安排其情況嚴重的特殊教育需要子女入讀普通學校，最終虛耗整個小學光陰。社會氣氛實際仍未達到真正共融，因為仍有家長不接受其子女入讀特殊學校。

「就係我呢區嘅家長，佢以為，『吓，你要我小朋友讀特殊學校？我唔轉校嗎，又或者你標籤我個小朋友呀？』即係其實成個社會氣氛係未去到真正共融，所以其實啲大人都唔係咁樣諗嘅時候，啲小朋友又點樣可以容易互相接納，互相發現對方嘅長處？」(小學特殊教育統籌主任)(PS06-SE)

現時香港的考試制度使社會及家長建立一種要考取好成績的概念及風氣，中小學也需按照教育局及社會的規範進行各項測考，令學校、家長也因不同因素的考量而重視考試，着重訓練學生考取好成績。在學校方面，小學須致力提升學生在全港性系統評估的成績，以令學校取得優良的評級及分析；而中學則以中一入學前香港學科測驗作為中一生的分班試，同時亦為中一生的能力作分析，反映入學學生的水平是否符合該校等級。因各項公開試會有相關的成績分析及數據，學校間會出現比較及競爭，也視此數據為爭奪學生入學的籌碼，故中小學也會致力提升各項考試成績，形成以成績為主的學習文化，使特殊學習需要學生也須接受各項考試「訓練」。家長方面，如以上所說，考試文化令中小學致力提升學生的成績，作為家長則也須配合學校的程度與發展，繼而視成績為學生的學習重點。家長對成績的關注也使學校作更多調整，以符合家長的期望，也為符合社會對該校的期望，形成惡性循環。

由此可見，既有的考試制度令家長、教師及學校互相影響，促進考試文化的出現，令學生在學習過程中更加重視成績，而非學習的本身。知識與技能的發展成為考取好成績的工具，亦使各持份者致力提升學生的成績，而忽視學生的其他潛能與亮點。隨着融合教育的發展，家長們也可見政府及學校投放不少資源在特殊學習需要的學生身上，但對於學生的特別安排有不同的取態。不論持何種意見，家長們均視子女的學習為一種利益，將學習、成績與前途三者掛勾，忽略了學習的目的是為了學生的成長。接受融合教育的家長只視措施為得益，反對融合教育的家長則抗拒其子女與該學生一

同學習，所產生的矛盾與衝突也需由前線教師及學校承受。政策當中的融合只是把學生放在同一空間，家長和學生未能真正視特殊學習需要的學生為一體，融合的氛圍很多時候也止於課室、止於學校。因此，需在家長及社會層面作改變，才能達至真正的融合。

第六章 學校個案研究結果

6.1 個案研究設計

研究團隊主要根據問卷調查數據的整體結果，甄選適合的學校參與是次個案研究。是次個案研究採用多重個案研究方式，並應用本質型(intrinsic)個案研究方向。本質型個案是深入研究現象的本質，較適合運用於對特定現象或特殊事件作深入了解。當研究者對特定的研究對象，進行較深入與完整的了解時，會較適合採用這種個案研究方式。

不過，礙於研究進行期間間歇的停課和復課安排為學校運作帶來極大影響，因此研究團隊除參考問卷數據結果，亦採用關鍵個案抽樣(reputational case sampling)方式。關鍵個案抽樣是指在個案選擇的過程中，為探索推行融合教育的良好範例，將業界的正面評價作為個案甄選的準則，期望能夠歸納融合教育得到持續發展的有利因素和條件。最終共有 4 所小學與 4 所中學獲甄選為個案研究對象，總共 8 個個案。是次個案研究目的旨在以更深入的方式探討不同小學與中學推行融合教育的異同，探索推行融合教育良好範例的相關意見，辨識推行融合教育的成功關鍵要素。

是次個案研究工具參考 Villa & Thousand (2021) 出版的 *The Inclusive Education Checklist: A Self-Assessment of Best Practices*，以及教育局 (2008) 的《照顧個別差異～共融校園指標》舉隅，設計出符合香港教育現況脈絡的個案研究設計框架清單表 (見附錄八)。

6.2 甄選個案的研究結果

是次個案研究總共甄選 8 個個案，其中 4 個為小學，4 個為中學。當中的甄選準則為問卷調查整體數據反映融合教育推行情況相對理想及於業界推行融合教育持有正面評價的學校。學校的個案研究，研究團隊均會透過文件閱覽、親身的活動或課堂考察及透過與學校不同持份者訪談，了解學校融合教育的現況及探討推行融合教育的意見。研究團隊於 2021 年 6 月開始進行個案研究，並於 7 月完成，為時兩個月。

6.2.1 學校甲

6.2.1.1 學校背景

學校甲是位於新界區的小學，辦學宗旨是以積極進取的態度，為區內適齡學童提供優質教育。學校以「全校參與」模式推行融合教育，由學生支援組作為領導統籌小組，協助推行有關支援有特殊教育需要學生的計劃和活動，包括個別輔導、小組活動、個案會議和危機處理等。

學校甲於 2020/21 學年有特殊教育需要學生共 88 人，且仍有大約 25 位 SEN 學生未被正式確認。其中溝通困難及特殊學習障礙的學生最多，分別為 42 及 41 人，其次為專注力不足/過度活躍症學生，佔 13 人，同時亦有 7 名自閉症學生。當時並無肢體殘障、視覺受損、情緒及行為問題的學生。

6.2.1.2 管理與組織

隊伍

該校教師總人數為 57 人，當中曾接受特殊教育培訓的教師佔 45%。

學生支援組於 2011/12 學年成立，由校長作為統籌，成員包括教育心理學家、課程發展主任、特殊教育統籌主任、特殊教育支援老師、社工、班主任、各學科科主任和教學助理等，共 12 名成員。

職能與支援措施

- 安排抽離輔導班，為學業成績稍遜的小二學生提供各學科的加強輔導教學；
- 安排抽離輔導班，為學業成績稍遜的小三學生提供中文及英文的加強輔導教學；
- 安排課後輔導班，為學業成績稍遜的學生提供小一至小六中、英、數的課後輔導教學；
- 提供「校本言語治療服務」，為有言語障礙的學生提供每個月一至三次的小組/個別言語治療/訓練；
- 在教師協助下，安排教學助理每天為有需要的學生提供課後功課輔導；
- 向有需要的學生提供學習、家課和測考調適，又透過課堂觀察，記錄學生的學習成果，在適當時候，向家長報告；
- 設立「大哥哥、大姐姐、小老師、樂助大使」計劃，為初小學生提供幫助；
- 設立「朋輩伴讀」計劃，協助有讀寫困難的學生閱讀課外書，以提升他們的閱讀能力；
- 舉辦提升專注力小組、讀寫小組、職業治療小組及社交小組，令有需要之學生學習相關技巧，提升學習及社交能力；
- 提供家長教育，包括講座、培訓班及工作坊，讓家長了解有特殊教育需要學生的學習特性，從而配合學校的措施及在家支援；
- 安排教師參與教育局提供與照顧特殊教育需要的學生相關之培訓，並邀請專業機構，為教師提供培訓，包括以「全校參與」模式支援有特殊教育需要的學生及教導患有自閉症的學生的策略等。

學校的整體支援政策方針和策略

學校透過適當的行政安排及人手推展調配校本融合教育，包括安排各科教師參加有關融合教育的講座、工作坊及進修課程、與其他學校老師作同儕觀課及交流活動、提升教師於融合教育範疇的專業發展，完成三層專業發展架構和成立融合教育教師專業發展資料庫等。學校由 2007/08 學年開始推行三層專業發展架構，現時最少 10% 教師完成 30 小時的基礎課程，三位教師完成 90 小時的高級課程及最少兩位中文科及英文科老師完成各 60 小時的特殊學習專題課程。

當政府擴展在每所普通學校開設特殊教育統籌主任一職，學校進一步延伸其融合教育政策、資源及支援措施，致力建立學校共融文化。透過資源調配，為學生提供適切和多元化的支援服務，以提升學生的學習效能及協助他們融入校園生活。另一方面，透過建立恆常溝通機制及不同渠道，例如陽光電話、家長茶座及家長日等，與家長一起商議有關支援學生的策略及盡力使家長知道學校的整體支援方針。

全校參與模式

全校參與的融合政策

該校致力建立共融文化，以「全校參與」模式支援有特殊學習需要的學生。透過資源調配，為學生提供適切和多元化的支援服務，以提升學生的學習效能及協助他們融入校園生活。校長強調真正的

「融合」二字是能讓學生在入讀學校後，雖然有特殊學習需要，但學校不會以特別的眼光區分學生，反而將他們當作是普通學生來看待。(校長訪談)

擴大融合程度

對於有特殊學習需要的學生，該校給予不同程度的支援。科任老師、資源老師及教學助理會持續就課程規劃和輔導層面給予意見，在滿足學生特殊學習需要的同時，亦致力發展其潛能。在考試時，亦會安排考試的調適，如讀卷、加時等安排。面對一些懷疑個案，在未接受轉介前，學校亦盡可能為疑似有關個案的學生進行支援及調適，以處理學生的需要。

在教職員方面，該校由特殊教育統籌主任統籌融合教育事務。讓教職員也可運用教育局會投放不同的資源，例如語言治療師及輔導教師等。校長表示全校教師對局方所推行政策不太抗拒，也配合學校的安排。教職員亦很樂意參與關於特殊教育需要的培訓課程，因在編班教學上，他們一定也有機會會遇到相關學生，所以知道對教授特殊需要學生是有幫助時，教職員都很樂意參與培訓課程。(校長訪談)

「優勢為本」支援

在學科方面，該校採用「優勢為本」的支援原則。老師會優先關注學生的強項、優點或興趣，而不是他們的障礙，致力拓展學生潛能。班主任亦於學期初嘗試發掘每位特殊學習需要學生的強項或優點，再由中英數科任老師共同訂定強化特殊學習需要學生的優點或強項的措施，並於學年內實施，讓學生有機會發揮所長，同時亦讓科任老師更了解每位學生。在日常安排中，學生可於課前、小息、午膳及課後，到輔導室接觸或預約學生輔導教師尋求服務。學生輔導教師也經常於早上、小息、午膳時段與學生交談，增加師生之間的互助。

6.2.1.3 學與教

分班編排

在班別編排方面，該校保留精英班制度的同時，其他班別則會按學生成績平均分班。學校以每班 27 人計算，考試成績於全級首 27 名的學生能進入精英班，一、二年級會有一班精英班，而三至六年級則會有兩班精英班。其他學生及班別會按學生成績平均分班，故在一班當中包括全級排名五、六十名的學生，同時亦存在排名約一百或一百名以外的學生。

不過，精英班制度容易引起家長認為教學資源不均的情況。校長表示，部分家長認為精英班的學習內容較多、較豐富，也會認為任教精英班的老師較聰明(校長訪談)。而為回應家長的要求，會彈性安排更多學生入讀精英班，以致精英班人數達 29 人。部分特殊學習需要學生，如自閉症、過度活躍症學生，如學習能力及成績能符合精英班要求，任教精英班的老師則需在學生人數較多的情況下處理特殊學習需要學生的需要，以致該批學生容易被忽略，而老師在課堂上亦較難兼顧。

適異課程編排

在課程編排方面，對能力較高的學生由課程組規劃及統籌，各科以高階思維教學列為科本發展重點，並開始融入於課程之中，開展「資優教育普及化」，以提升學生的學習興趣及能力，延展潛能。在五年級增設中、英文躍進班，主要協助學習能力較佳的過度活躍症學生，教導學生如何更專

注及有技巧地學習，從而提升學生的學術水平。而對能力稍遜的學生，該校主要於二及三年級的中、英文科使用補充教材，協助學生學習。由特殊教育需要統籌主任及學生輔導老師協助設計補充教材，並於小班試行使用。學校亦於三年級中、英文科增設小班教學，協助能力稍遜的學生追回進度。

該校按教育局指引，分三層支援模式支援特殊教育需要的學生。而在第一層支援模式中，涉及的老師甚廣，支援很難完備。由於老師在課堂上已需顧及太多事務，他們可能會較後才處理特殊教育需要學生的需要。根據特殊教育統籌主任表示，即使老師願意照顧課室內每一位學生，但作為一位科任老師，也會希望在科組內的資優培訓做得更好，相對地會較少關注特殊教育需要的學生（主任訪談）。有見及此，學校特意推行「成績數據分析」計劃，透過綜合展示所有學生的成績，因應學生的個別能力進行適異教學，照顧學生的學習多樣性。

6.2.1.4 家校合作及專業治療介入

家長對專業治療的態度

對於特殊學習需要學生的家長，在融合教育推行初期亦未必願意接納子女的問題。有些學生在低年級時，儘管老師觀察到有特殊學習支援需要，而學生在家中也有同樣的行為等，部分家長仍持有「待學生長大才看醫生」的想法，令老師也未能作太多的支援，耽誤接受專業治療的時間。（社工訪談）

此外，少數家長對特殊學習需要學生的接受程度較低，會向學校表示不想子女與特殊學習需要學生坐在一起學習，亦不想自己的子女要照顧他們。對於此情況，學校努力舉辦不同的家長活動，如家長教師會、家長義工活動等，讓不同學習能力的學生家長可以透過活動互相認識和了解。該校目的是消除各家長心中偏見，不論是普通學生的家長，還是特殊學習需要學生的家長，均能透過家長活動建立互信的關係，放下既有的目光，彼此接納。

家校合作及家長與專業人員合作

該校重視家校合作，建立恆常溝通機制，透過不同渠道，例如陽光電話、家長茶座及家長日等，與家長一起商議有關支援學生的策略。同時，該校積極促進家校合作和發展家長教育，由學生輔導教師舉辦多項家長活動，例如舉辦讀寫家長工作坊，提供有關學生學習的資訊和技巧，以助家長在家輔助子女學習。特殊教育統籌主任分享其中一位特殊學習需要學生的家長主動向學校提出，希望能透過家長活動接觸不同的家長。由一開始憂慮自己兒子患有過度活躍症會使其他家長對他帶有不同的眼光，亦害怕被別人知道，到現在能坦誠地與其他家長分享兒子學習的喜與樂，顯示家校關係融洽。

另一方面，學校的言語治療師更安排溝通障礙的學生家長觀課，家長因而能更清楚地了解其子女的上課狀況，以便能夠在課後提供支援。言語治療師亦於家長日與家長面談及在日常上學的日子與家長以電話定期聯絡，討論語障學生的治療進展及解釋課餘時間支援所需留意事項。主任指出，增加家長與專業人員的接觸機會有助提升家長對學校的信心，家長對學校的信任度亦會因此增加。

家長的改變

隨着對特殊學習需要學生所提供的資源越來越多，增加家長對學校推行融合教育的信心。因在一般學校亦能得到不同專業人士幫助學生，而且一視同仁。特殊教育統籌主任認為在家長角度，其自己的子女不會被標籤，能夠較易消除家長的顧慮和擔憂，減低對融合教育污名效應影響，並提高學校融合教育認受性。

另外，主任透露過往家長不願意向家長表明其子女為有特殊學習需要學生，是因為一經紀錄於特殊教育資訊管理系統，資料就不能夠刪除，導致家長猶豫和卻步。然而，近年教育局改變規定，家長能夠在學生升讀中學前，再次決定是否同意將相關資料轉移至中學閱覽。因此，家長態度也開始較為開放，減少戒心，有利學校為有特殊學習需要學生提供相應支援。

6.2.1.5 推動共融校園

課堂內的共融環境建設

由於該校致力建立平等的校園氣氛，故學校不會刻意地讓其他學生知道那些學生屬於特殊教育需要的學生，也不會太刻意地營造他們有特殊身份。在同一課室時，學生的心態也很單純，只是認為那位同學間中坐不定或是間中會被老師多留意一些。在分班上課的情況時，學生亦只會在班別稱呼上有所分別，老師則清楚有特殊教育需要學生的資料，甚至是那一批學生是輔導班。

言語治療師亦與學校合作，推行「正音大使」計劃。經言語治療師與老師商討，挑選及訓練五年級學生成為「正音大使」，協助他們掌握有關技巧。然後「正音大使」就會為有言語障礙的學生提供訓練，改善他們的發音和說話情況。主任表示，計劃除有助改善言語障礙學生的說話能力，更有助提升言語障礙學生的自信，因為他們的說話變得更為流暢。擔任「正音大使」的學生也會轉為更積極協助有其他需要的同學，培養他們的同理心及助人之心。

課堂外的共融環境建設

該校設立計劃，安排高年級學生協助特殊學習需要學生解答功課疑難或學習問題等，而該校在配對學生後並不會透露特殊學習需要學生的類別等。只是由老師提前說明「這位同學的耐性可能會比較差」等，提及一些表面的徵狀予高年級學生知道。目的是盡量去除標籤效應，讓特殊學習需要學生在沒有標籤的校園的生活中學習和成長。校長強調學校會以一家人來看待所有學生，不會特別把三分之二分為「普通家人」，三分之一為「特殊家人」。(校長訪談)

為了讓教師一同深化學生的品格質素，該校於數年間亦有持續舉辦教育心理學家教師講座，提升教師處理學生的情緒和行為的能力、危機處理的技巧、認識及幫助有特殊教育需要的學生的策略等。另外亦有由學生輔導教師主要與言語治療師舉辦「言語治療服務之老師聯席會議」，為全校教師提供專業培訓。此外，對於每位持份者，特別是家長對融合教育的認同是成功的關鍵。該校強調特殊教育需要學生，積極推動共融校園，避免標籤。日常的學習雖會有特別安排，但在試後活動或是體育活動中，是不分普通學生與特殊教育需要學生。這種學校氣氛使家長信任學生是融合於全部學生之中，而非被抽離或是標籤學生。(校長訪談)

學校投放的資源

為支援有特殊教育需要及成績稍遜的學生，該校獲教育局增撥額外資源包括學校發展津貼、學習支援津貼、校本教育心理輔導服務、全方位額外輔導服務津貼、全校參與模式的融合教育計劃、加強校本言語治療服務。在預防、治療和提升的三個範疇，分別為學生、教師、家長和學校提供支援。另外，亦有教育局教育心理學家提供了全年服務，當中包括家長講座、家長諮詢、學生小組、個案諮詢、個案會議、轉介等。教育心理學家令學生支援政策及服務更見豐富完備。

6.2.1.6 良好措施的範例

推行適異教學及採用「優勢為本」支援以有效照顧學生學習多樣性

在平等教育的校園氣氛下，學校期望有特殊學習需要的學生也能完成所有功課。故此，推動適異教學在學、教及評三方面的實踐，在不影響學生心理健康的情況下，只要學生有意願和動力，老師也會彈性安排學生以不同方式遞交功課，譬如容許學生用螢光筆畫他們的家課來提醒自己、容許以畫圖表達等。此外，為了讓不同能力和需要的學生延展潛能，學校課程組負責規劃及統籌，安排中、英、數、常每科最少兩名「種子教師」參加有關「照顧學習的多樣性」的專業進修課程及於校內進行分享，建立校內推行適異教學的專業學習社群。

同時，學生採用「優勢為本」支援模式，提升學生的自信心。不但透過一頁檔案，辨識每位學生的長處及優勢，以便有特殊學習需要學生能夠發展自己不同潛能。學校更安排所有小六學生填寫一頁檔案，引導學生檢視個人長處及反思自己不足，確保能夠在教育平等的環境下為學生提供最理想的學習環境。而且學校亦鼓勵老師以多欣賞及多肯定的態度對待每一位學生。假如其他學生取得九十分會獲得讚賞，但對特殊學習需要的學生而言，取得五十分也要對他們的努力給予肯定及認可，這亦有助支援有特殊學習需要學生的正向發展。

跨組別合作情況理想

該校主要由特殊教育統籌主任負責統籌與特殊學習需要學生相關的事務，包括所有特殊學習需要學生的資料，提供各項服務予所有特殊教育需要學生，包括分配小組、監察小組內的工作等。而對一些懷疑有特殊學習需要的學生，亦會於每個學期的前、中、後三階段與相關組別的老師進行各類型的會議，用意是討論班內的懷疑個案，例如懷疑是過度活躍症的學生，透過會議了解各科老師的意見，經討論後再決定是否需要轉介。而轉介前仍需要由特殊教育統籌主任收集詳細資料，如懷疑學生是讀寫障礙，則要由特殊教育統籌主任填寫量表、收集成績及了解家長意見等。

該校設有教師諮詢機制，科任教師可與學生輔導教師商討學生問題，藉以加強對老師支援。2019/20年度及2020/21年度由教師轉交學生輔導教師處理的學生個案，分別佔學生輔導教師學生輔導諮詢個案總人數接近三成及三成。

教學助理入班支援不同科任老師

在課堂內，該校的各科老師亦可按需要申請教學助理到課室協助特殊學習需要的學生，例如在學校推動電子學習期間，會由教學助理指導學生於電子學習平台繳交功課等，騰空老師空間處理整班學生的學習進度。在課堂外，該校開設社交小組，教學助理與社工一同教導部分高年級的自閉症學生

正向思考，亦設有各類型計劃，讓同校學生以「樂助大使」身份為特殊學習需要的學生作出支援，這令學生在學習或社交方面亦能得到持續的幫助，同時亦建立共融的校園文化。

家校之間有良好互信基礎

特殊教育需要學生的家長可以電話聯絡輔導組教師及特殊教育統籌主任，或到學校與學生輔導教師面談和接受服務。2019/20 年度及 2020/21 年度家長主動要求服務的個案，分別佔學生輔導教師輔導諮詢個案的大約四成半及接近五成。從以上數字反映，家長對學校有良好的信任，以及願意接受學校的支援和幫助。另外，學校為降低特殊學習需要學生家長的憂慮，亦舉辦各類型的家長講座，提升家長對支援子女學習需要的認知。例如該校透過駐校社工邀請家長作分享，讓家長更了解轉介的程序及情況，避免家長因怕子女需服藥而延遲就醫。

及早識別學生的需要及推動三層專業發展架構

教育局鼓勵特殊教育統籌主任及學校及早識別特殊學習需要的學生，以及早作出支援，而該校亦盡可能及早識別新入學的小一學生。該校會舉辦小一迎新日，為所有學生進行簡單的評估，測試一些基本能力，包括填寫姓名、朗讀中英文字詞等，藉此觀察其小手肌的發展、讀寫能力等，再按他們的能力決定編班安排。而識別潛在有特殊教育需要學生後，便會於學期初便安排拼音班、識字班或小組給他們。主任指老師於學年完結時反映部分特殊學習需要學生的中英水平有明顯的改善。

該校極重視教師的專業培訓，經常向教師提供與輔導有關的資訊，並鼓勵及提供機會給予各教師參與培訓課程、研討會、工作坊等，以加強教師對學生成長的需要、情緒發展的認識，並掌握與家長及學生的溝通技巧等。透過三層專業發展架構，每名老師亦需在指定時間內接受不同有關特殊教育培訓課程。

6.2.1.7 學校推行融合教育的困難

特殊學習需要學生增長迅速令教職員有微言

由於特殊教育統籌主任的職責是處理各個特殊學習需要學生的需要，而該校近年有特殊學習需要學生由三、四十人增至超過一百人。主任反映其他教職員對此有微言，認為加重了他們負擔，亦歸咎於特殊教育統籌主任的工作表現太好，而令學校接收越來越多有特殊學習需要學生的學生，這情況亦令特殊教育統籌主任感到為難。

專業支援與學校需求並不吻合

坊間有不同的機構提供各類型的服務予特殊學習需要學生，如：小組訓練、專注力訓練等，惟機構在行政安排或課程內容安排上也未必能符合學校要求。如實際的服務未能符合報價程序時所作的條件，這反而加重了學校的行政工作和負擔。

該校現時仍未能聘請駐校的言語治療師，為學生定期進行言語治療，改善以往治療次數疏落的情況。主任反映有部分家長嘗試自行向私人言語治療師，為其子女安排治療服務，惟每次治療花費亦過千，對家境未算太富裕而言的家長確實難以負擔（主任訪談）。學校亦未有駐校的教育心理學家，主任指現時教育心理學家的服務次數以日計，導致評估次數較少，部分需要評估的學生要輪候至四年級才能開始，未能及早獲得相應的支援，對 SEN 學生的支援欠理想。

普遍家長對融合教育理解稍欠全面

對於特殊學習需要學生的家長，有部分家長仍未接受子女有轉介的需要，令老師存在相當大的壓力。因家長在家中透過責罵能管治學生的行為問題，故家長不認為這是特殊學習需要的問題，一直拒絕轉介予專業的支援。這除了讓老師難以處理學生的真正的學習需要，也影響學生的成長和發展。

對於一些成績稍遜但未符合特殊學習需要的學生家長，會不解為何他們的子女學習成績也未如理想，為何有些學生可以參加一些學習輔導班，而他們的子女卻不合資格參加，有造成分化的隱憂，引起部分家長感到不公。

6.2.2 學校乙

6.2.2.1 學校背景

學校乙是位於新界區的小學，是一所政府津貼的全日制小學。學校採用「全校參與」模式進行融合教育。特殊教育需要統籌主任有系統地支援學生需要，以照顧個別差異為重點，結合不同資源，讓學生可以在一般課堂及小組活動中得到適切的照顧。經專家評估後，會按需要為學生提供不同的調適至個別學習計劃。透過不同的親子活動，並以家校合作方式支援學生不同成長需要。

學校乙於 2020/21 學年共有 SEN 學生 33 人，亦有 8 位學生未被正式確認為 SEN 學生。其中特殊學習障礙學生最多，共 16 人，而當時學校並無溝通困難、肢體殘障、視覺受損、情緒及行為問題的學生，其餘各類 SEN 學生則均為 1-3 名。

6.2.2.2 管理與組織

隊伍

學校教師人總共 25 人，當中曾接受特殊教育培訓的教師佔 59%。

學生支援組由校長作為統籌，成員包括教育心理學家、課程發展主任、特殊教育統籌主任、特殊教育支援老師、社工、各學科科主任和教學助理等，共 10 名成員。

職能與支援措施

學校在 2019-22 學年的三年發展計劃中，發現校風及學生支援方面有尚需改善的地方。學校文件指出，學校會善用不同的資源，以支援有特殊教育需要學生的成長需要。及後，該校在 2019/20 年度學生支援組檢討計劃中，提出改組本科科組架構及加強跨科組之間的合作，包括：

語文分流及數學小組教學

- 為有學習困難的小二至小六同學，提供中、英、數三個主科的小組學習課堂，由專科老師進行保底教學：
- 中文：小四至中六；英文：小三至中六；數學：小二至小六。
- 調適課程，在學生的基礎上提升他們的學習動機與能力。根據學生的成績表現，按已訂定的機制安排學生進入或離開小組。
- 以教育局提供的學習程度測量卷(LAMK)(Learning Achievement Measurement)及校本評估數據作

為參照資料去檢視學生的學科水平。

- 妥善紀錄小組學生的學科成績進展，並按要求輸入特殊教育資訊管理系統。

小一及早識別

- 每個學年的9月至12月初觀察學生學習情況並向家長介紹計劃。
- 每個學年的11月至12月份班主任及科任老師根據「小一及早識別機制」填寫《小一學生之學習情況量表》及/或《香港小學生特殊學習困難行為量表》。
- 因應電子量表匯出的識別結果與教育心理學家進行諮商及為有特殊教育需要學生安排進一步評估。

學生支援摘要

- 訂立學生支援摘要，讓學生家長能夠透過摘要更了解有特殊學習需要學生的支援情況，提出回饋和建議。
- 學生支援摘要會列出受助學生的功課/測考調適及活動/小組紀錄。
- 所有特殊教育資訊管理系統內的受助學生均有支援摘要。

多元學習評估

學校全年設兩次測驗及兩次考試，並在不同科目推行不同程度的進展性評估，包括

語文科：閱讀、寫作、聆聽及說話；

數學科：課堂評估及單元小測；

常識科：單元小測、專題研習。

各科安排階梯習作，並為有特殊教育需要的學生安排功課及測考調適配合需要。

學校的整體支援政策方針和策略

學校致力建立關愛共融的校園，重視學生的個別差異，讓每一個學生均有發揮不同潛能的機會。

- 因應「三層支援」模式，各範疇的支援計劃及服務均有明確指引和轉介機制，作為教職員支援策略的參考。
- 學校提供多元化的支援項目，讓不同能力的學生均得到適切的照顧，發展多元智能，投入愉快的校園生活。
- 深化家校合作，增加溝通渠道，幫助學生身心健康成長。借助電子媒介，擴展家校合作的範圍。
- 利用不同的校內及校外資源，提升融合教育下的「學與教」質素，照顧學生的學習多樣性。

學校在教師專業發展方面，積極為教師安排校內及校外專業交流計劃，當中特殊教育培訓屬於校外專業研討/培訓，並有超過50%教師曾參與有關特殊教育的校外專業發展活動。在2020/21年度，1名教師參與教育局提供的特殊教育統籌專業發展課程。

現時三層支援模式，第一層的全校支援模式不只限於個別科任老師，而是需要整個教師團隊，甚至學校內的專業人士一同合作。特殊教育統籌主任在訪談中亦表示認為教職員之間的連繫十分重要。面對學校的人士變動，特殊教育統籌主任及學習支援組的成員會向新入職教師及新加入的加強

輔導教師講解該校的全校支援程序與內容，如識別學生、遇到疑似個案交由專業人士處理的流程等。期望每位教師也能理解計劃的內容及實施的情況，使全校參與模式推行更為有效。(主任訪談)

在推行全校參與時，學校的教師團隊雖能理解融合教育的理念，但在實踐上會因各種因素而未有足夠的專業知識應對情況，例如學生家長態度及其不同家庭背景等。由於學校大多為跨境學生，在現時政策下的資源也未能全面照顧教師在這方面的需要。

全校參與模式

全校參與的融合政策

該校於數年間亦致力延續並深化各支援計劃，期待特殊教育需要學生能夠得到足夠的支援外，更能拓展至更多年級的其他學生。學校除重視學生的學術發展，同時亦致力開拓學生不同的學習領域，以照顧全人發展，關注學生身心發展的不同階段的需要，剪裁及提供各類適切的學習支援。學生支援組亦會利用不同的校內及校外資源，繼續提供不同類型的小組，鞏固學生在學習上的不同需要，透過不同的數據提升小組教學的「學與教」質素。

該校在推行全校參與模式時，各教職員在理念上對融合教育也有一定的理解，而教師團隊亦願意接納各項的融合政策，如分班安排等。縱然學校以成績分班，但不同班中也會有特殊學習需要學生，例如是言語障礙、特殊學習困難或過度活躍症的學生，也會分配至同一班別之內。教師面對自己所任教的班別的學生時，部分教師亦會主動進修，報讀與支援特殊學習需要學生相關的課程。

個別合作計劃

由教育心理學家的指導下，學校會為第三層支援學生提供各項個人化支援。在學習方面，學校會安排專科老師為學生進行每科每週四十五分鐘的個別學科指導；而在學生身心發展方面，社工會與學生每週進行最少三十分鐘輔導面談，以了解學生的情況和需要。為了讓計劃更有效及持續，學習支援組與輔導組均訂定短期及長期學習目標，教師亦因應不同學習需要調適相應的學習內容。教師並鼓勵及指導家長在家中合作，以延續個別學習計劃內容，同時也會因應學生的情況設定獎勵計劃，從正向方式鼓勵學生努力向上。

擴大融合程度

該校校長於訪談中強調學校的融合教育不應只限於已由專家鑑定為有特殊學習需要學生，而是盡力照顧每一位學生的獨特學習需要，只是經專業診斷的學生應再多加留意及作出積極支援，故學校應提供空間發揮讓所有學生的學習多樣性。例如面對學習能力較高的學生，該校會培養他們的毅力、待人態度，以致他們能做到「勝不驕，敗不餒」(校長訪談)。同時，該校致力建立互相欣賞、認同的校園氣氛，建立共融校園。學校因應學生的不同潛能及長處，提供不同的機會以致每位學生也有展現能力的機會，於學生之間建立平等的文化，避免出現標籤情況，建立其自信心。校長講述以一位讀寫障礙的學生為例，透過日常的觀察，了解到該學生對科學的認識，並透過圖片讓學生學習及製作新發明，最後亦把發明帶到公開展覽中展示。可見該校對有特殊學習需要學生的支援不只限於學業上，而是透過分析學生的性格及興趣，為他們提供獨特的學習方法，激發其學習興趣及提升學習的動力(校長訪談)。

另外，學校透過「一頁個人檔案」及學生支援摘要，讓教師及家長更了解學生的需要，以提供適切的支援。為了支援特殊教育資訊管理系統內第二層的學生，學校透過個別會談了解學生的強弱，並根據過往使用一頁個人檔案的經驗，加強了解提問的技巧和要點。同時，嘗試由學生角度了解感到困難和需要幫助的地方，藉此提供更針對性的支援方法。對於所有特殊教育資訊管理系統內的學生，該校亦會為他們訂立學生支援摘要，列出受助學生的功課、測考調適及活動或小組提供紀錄，以便學生家長能夠透過摘要更了解有特殊學習需要學生的支援情況，並提出回饋和建議。

6.2.2.3 學與教

課程及教學調適

在課程編排方面，各科任老師會按特殊學習需要學生能力，在有教育心理學家報告的情況下提供學習調適，包括：功課調適、測考調適或豁免等。學校亦允許任教小組教學的老師按學生的能力和需要重新規劃課程，就學習的內容中作彈性的變動，以切合學生的需要。

在日常教學方面，該校亦提倡在日常學習以鼓勵方式或其他教學策略提升學生的學習動機。對於初小學生的支援，該校為相關的小一至小三學生提供「讀書易」課後訓練，以提升學生讀寫及識字能力。計劃由教育局提供支援及教材，教師適當地選用相應策略以提升學生的讀寫能力，同時參照前測及後測評估學生的進展及成效。對於高小學生的支援，該校推行高小中文分層支援教學模式計劃，為小五小組學生提供有關以讀帶寫的加強訓練，透過重點及持續訓練，鞏固基本能力和語文基礎知識。

小組分層教學

學校在高年級推行分層支援教學，故學校需額外聘請支援教師教授小組學生。由於支援教師的教席是利用特殊教育資源聘請，故小組教學教師容易出現變動，影響學生學習的成效。學校於四年級起作分層教學，當中有特殊學習需要的學生，如評估後發現有學習困難，會一直支援至六年級。在同一教師的教導下能讓教師更全面照顧學生的特性和需要，但非每班的教師可以在整個高小階段作緊貼支援。支援教師在訪談中提及有特殊教育需要學生的學習多樣性會隨不同階段有所變化，故教師的穩定性對學生學習也有相對的影響。(老師訪談)

老師對調適措施的態度

部分教師對調適措施的概念仍存在誤解，認為其他教師或專業人士的幫助是質疑其工作能力。他們會避諱即時的支援，認為是質疑他們沒有能力才為學生削減功課量，或者是認為教師無辦法有效支援相關學生。教師也不會第一時間接納學習支援組幫忙，而是下意識地認為要保護自己的專業。特殊教育統籌主任在訪談中表示若教師能跨過這個心理關口，其他教師的幫忙既能幫到學生，亦能夠幫到自己。主任認為關於觀念上的接納程度，尤其老師對同儕支援的接納程度，需要假以時日慢慢改變。(主任訪談)

6.2.2.4 家校合作及專業治療介入

家長觀念

由於以往學校教育氣氛也較重視學業成績，對於特殊學習需要的學生家長，部分家長會因學生的學習能力而引起衝突。部分家長對學生的學業成績也有既定的要求，家長會認為難以教導他們的子女，

亦會容易因學業成績而否定學生的能力。例如學校鼓勵家長欣賞學生於視藝、運動和音樂等方面的能力，家長會認為這些能力沒有用處，只重視學生的學習能力，同時亦打擊學生的自信心。而部分學生亦會因情緒或行為的問題，容易與家長引起衝突，令家長無所適從及標籤其子女為較頑皮的學生。（校長、教育心理學家訪談）

一般家長對沒有行為問題的特殊學習需要學生也沒有太大的意見，如：讀寫困難、智力障礙等學生，因他們的缺損不會影響課堂環境。但對於有行為問題的學生，如：過度活躍症的學生，一般家長會認為這類學生會影響課堂的秩序，亦容易有衝動行為，影響其子女學習。主任在訪談中強調家長的改變是循序漸進，需要時間改變家長。以一位特殊學習需要學生的個案作例子，學生在二年級評估被診斷為有特殊教育需要學生，家長仍抗拒學校的支援，直至家庭環境發生巨變，家長終於意識學生有需要邀請專業人士幫助。特殊教育統籌主任以此例子反映改變家長觀念是一件很長遠的事。（主任訪談）

學校與家長之間的合作

該校重視與家長之間的合作，致力透過家校合作建立共同理念培育學生。在家長教育方面，該校會舉辦各類型的講座及工作坊等，讓家長能在餘暇自我增值，並運用所學的知識及技能應用於家庭生活。

在學生支援方面，教師的每年新學期會議都會按學生的實際行為及成績向家長講解，使家長了解學生的情況，以及討論支援的方法及有效策略。除期望支援策略能延伸至家庭層面支援學生，同時亦讓家長有機會表達意見。

6.2.2.5 推動共融校園

課堂內的共融環境建設

該校的高年級語文科以學習能力作分層教學，學生在課堂上會一同進行各種學習活動，如在教學活動的剪裁方面，教師都會找電子學習的應用程式來幫助學生學習。而數學科等其他科目則以原班進行，教師在課堂上亦會致力提供平等的學習機會予不同能力的學生，照顧各能力學生的學習需要。

課堂外的共融環境建設

該校着重學生的品德教育，故在2020/21年度為全校學生舉辦「身心靈加油站」計劃，增強學生之間的交流和互動，一同建立良好的校園氣氛。計劃為全校性開放式參與活動，由學生協助相關老師及社工於小息/午息時段進行不同形式的正向活動，參與靜觀、分享、讚美、互相鼓勵等環節，讓學生建立正面和快樂情緒。另外，該校亦會安排愛心天使、成長先鋒或較少機會參加學校服務的高小學生，以身體力行的方式，增強學生之間的支援網絡。

另外，該校為特殊學習需要的學生建立伙伴計劃，在學生之間建立良好的互動，互相學習和成長。伙伴學習計劃會甄選四至五年級的同學於十月開始每週一次的學習活動，而十一月期間每天下午小息向一、二年級提供交流活動。學生以遊戲方式，如閃卡、記憶遊戲等，透過小玩意讓初小學生能在自然的情況下鞏固日常所學。

6.2.2.6 良好措施的範例

小班教學及調適策略成效理想

學校主要為高年級學生設立分組教學，推動課程的調適及小組支援。在小組編排方面，學校把四至六年級的學生每級分為三組，並會定期按情況調動組別。目的是為了讓學生在不同教師的教學上有所得着，而組別的調動除了讓學生體驗不同教師的教學方式和模式，亦可安排不同的學生一起學習。在小組的課程方面，教師會因應小組學生的能力調整課程，如以程度稍遜的組別為例，教師會集中教授各課題的學習重點，讓學生掌握學習內容，幫助改善學業成績。

對於學生的學習情況，該校亦善用各教師的角色作多方面的支援。如班主任會與特殊學習需要的家長有密切的聯繫，告知家長相關的安排及處理學生的方法等。同時又會與駐校社工合作，讓社工向家長提供更全面的建議及校外資源等。學校於每年九月至十二月初觀察學生學習情況，並向家長介紹小一及早識別計劃，並於十一月至十二月份由班主任及科任老師根據「小一及早識別機制」填寫《小一學生之學習情況量表》或《香港小學生特殊學困難行為量表》，其後按照量表的識別結果安排相應的支援策略，與教育心理學家進行諮商及安排評估，以及早作出支援。

家校合作信任增加

在學校合作的共同努力下，部分特殊學習需要的家長願意攜手一同處理學生的學習需要，並與學校建立互信的關係。校長以一位跨境學童作例子，該學生原屬於第三層支援的特殊學習需要學生，因父親工作關係需退學回內地就學。但在學生的堅持下，父親願意讓兒子重回該校就學。可見該校的支援工作獲得學生的信任，同時亦讓家長安心。(校長訪談)

跨科合作和跨專業支援效果逐漸改善

學校於近年積極精簡科組架構及加強跨科組之間的合作，通過設立特殊教育統籌主任參與統籌學生支援工作，並由核心組員負責不同支援計劃，以及把小組老師納入組員名單，方便提出教學意見，令不同項目的學生支援工作能更有效地進行。同時，學習支援組於學期初便會通知全校教職員不同學生的支援進度總表，讓全體教師了解各項支援措施的實行時間表和目的，推動全校老師參與，令融合教育得以順利地開展及推行。

自 2019/20 年度起，該校推行「一校一社工」政策，加強社工輔導服務內容和對學校社工的支援及督導。服務包括提供個案諮詢、危機事件緊急支援、及加強專業培訓等。該校亦運用「加強言語治療津貼」外購校本言語治療服務，由機構安排言語治療師作到校服務，並就學生、家長及學校三方面計劃及推行。在學生層面，該校會由教師及各專業人士轉介，懷疑或患有溝通障礙之學童進行覆檢或評估，並為語障學生制訂和進行個人言語治療計劃，提供個別治療及小組治療等支援。在家長層面，該校會與語障學童的家長保持恆常的聯絡，亦會定期與家長個別會面，讓家長了解子女的語障問題及支援方法。在學校方面，該校的字語治療師備存完整的語障學生名冊，並與老師合作撰寫校本言語治療服務計劃書和周年報告，定期與有關老師進行備課會議，商討協作教學策略。

6.2.2.7 學校推行融合教育的困難

教職員支援有特殊學習需要學生仍見抗拒

該校校長於訪談中提及，部分教師現時仍會對特殊學習需要的學生存在偏見，認為學生不受教，在面對學生的行為問題時多以責罰形式處理，未能建立共融校園文化。這些想法影響教職員間的關係的同時，亦令學生失去對教師的信任，難以建立互相的關係。而在教學上，部分教師因學生的行為問題而在座位的編排上有所調動，如在小組教學時安排每位學生分隔一定的距離，讓學生缺少了小組學習的機會。

該校校長於訪談中表示對於現時融合教育的資源，即使資源充足，其成效亦會因校情而異、因教師而異，而不同教師的支援方式正正影響着學生的機遇與發展。校長期望教師的支援不只限於政策，而是應更以人為本，讓學生能在擁有相對平等的機會和環境下成長。(校長訪談)

專業支援人員到校次數不足

現時以政府的各種資源，該校設有教育心理學家、言語治療師等專業人士，為該校學生定期進行評估或言語治療等，惟到校次數為每星期一次，以致相關學生可能需輪候至兩星期才能與他們會面，影響治療的成效。現時該校主要透過定期會議，與特殊學習需要學生的科任老師、家長了解學生的情況及討論支援的方法等，而透過專業人士提供支援方法予家長及教師，但因到校次數問題，專家亦未能為建議的方法作定期的觀察。

家長背景不同削弱家校合作成果

由於該校大部分為跨境學生，部分內地家長仍未接受子女的特殊學習需要。其中一個因素是內地家長對特殊學習需要的認知不足，第二項因素是內地所用的字眼與香港不同，如自閉傾向學生，內地稱為詞語孤獨症。部分家長甚至因認為子女有特殊學習需要是一件不光彩的事，而抗拒接受支援，甚至會質疑在校專家所作的評估。這除了讓教師難以處理學生的真正的學習需要，也影響學生的成長和發展。同時，該校在進行學生支援工作時需向跨境學童家長把內地與香港的兩套體系接軌，這方面的力量是微薄的。學校首先要為家長解釋香港在融合教育方面的計劃以及其目的，繼而說明學校的支援和方向。但由於生活的地域有所不同，家長需要清楚分辨兩套體系，對家長而言無疑非常困難。

6.2.3 學校丙

6.2.3.1 學校背景

學校丙是一所位於九龍區的資助小學，學校採用「全校參與」模式融合教育，包括成立學習支援組，為有特殊學習需要學生提供支援，支援措施包括支援小班、課後輔導、個別學習計劃、小一及早識別計劃、專注力小組、悅讀小組、愛心大使計劃、功課調適、課程及評估調適等。學校利用課後及學習支援津貼開辦課後功輔班、興趣班及戶外學習活動，同時利用加強言語治療津貼為有語障學生提供駐校言語治療服務。

學校丙於 2020/21 學年 SEN 學生人數為 65 名，且有 14 位 SEN 學生仍未被正式確認。其中溝通困難的學生人數最多，共 51 人，其次為專注力不足/過度活躍症學生，共 25 人，特殊學習障礙學生亦有 21 名，自閉症學生則有 16 名。學校當時並無肢體殘障、視覺受損及智力障礙的學生。

6.2.3.2 管理與組織

隊伍

學校教師總人數為 58 人，當中有 39% 曾接受特殊教育的相關培訓。

學生支援組成員包括副校長、特殊教育需要統籌主任、課程發展主任、學生輔導主任、課外活動主任、中英數常科主任、特殊教育需要支援教師、輔導組老師、學生輔導員、駐校社工，以全校參與模式與其他科組包括課程發展組及訓輔組等協作，共同支援有特殊教育需要的學生，人數共有 14 人。

職能與支援措施

- 校園設施方面，學校為有特殊教育需要學生設置觸覺引路帶及傷健人士洗手間，禮堂上設有舞台輪椅升降機。
- 在二年級中文及數學科，三年級中文科進行支援班教學，及早支援初小學生；
- 在一至三年級英文科安排支援老師，以協作教學模式在課堂上支援有特殊教育需要的學生；
- 安排課後輔導班，由校內教師為學業成績稍遜學生於課後提供每星期一次，小一至小六中、英、數的輔導教學；
- 與訓輔組合作推行「師友計劃」，安排不同的教師擔任導師，負責照顧部分有特殊教育需要學生。老師會定時與所屬配對照顧的學生會面，了解學生的問題及需要，提供關懷、指導及鼓勵。
- 為有需要的學生提供學習、家課和測考調適，並透過課堂觀察包括小組導師/其他專業人員如言語治療師、輔導員、教育心理學家等與家長聯絡，匯報學生的學習進展；
- 設立「愛心大使」計劃，逢星期二、五晨讀課時段及午息為初小有特殊教育需要學生指導家課及溫習；
- 設立「伴讀計劃」，鼓勵有特殊教育需要學生閱讀課外書，提升他們的閱讀興趣及能力；
- 為每位有特殊教育需要的學生製作「學生支援摘要」，讓家長知悉學生在校內接受的支援層級、措施和服務；
- 學習支援組會與家長定期聯絡及於家長日安排家長與特殊教育統籌主任與言語治療師會面，促進家校及家長之間的溝通及合作，並提供家長教育，包括講座、培訓班、工作坊和學校內聯網的「學生支援組」專頁，讓家長了解有特殊教育需要學生的學習特性，從而配合學校的措施。

學校的整體支援政策方針和策略

學校致力建立共融文化，以「全校參與」模式支援有特殊教育需要的學生。透過資源調配，為學生提供適切和多元化的支援服務，以提升學生的學習效能及協助他們融入校園生活。學校亦重視家校合作，建立恆常溝通機制，透過不同渠道，與家長一起商議有關支援學生的策略。

駐校教育心理學家定期到校支援學生、家長及教師，為懷疑有特殊學習需要的學生進行評估及轉介工作，與家長及教師面談商討支援學生的策略，使學校能更全面支援有需要的學生。駐校教育心理學家更為學校舉辦「第一層教學支援」教師講座，並協助學生支援組及課程組推行同儕觀課計劃，以便教師能檢視課堂上運用不同策略作第一層教學支援的成效。

全校參與模式

校長指出，推行融合教育並非只是學習支援組或訓輔組等同事的職責，而是全校教職員、家長，甚至學生自己都要配合，才能達到成功。因此，學習支援組設計了完整的程序指引，以便老師能清楚學習支援組的工作詳情外，亦能清楚支援有特殊教育需要學生的流程，以便對學生作出相應的支援。校長進一步指當老師遇到或初步感覺到小朋友疑似有學習或情緒問題，一般情況就會直接轉介予學習支援組或訓輔組作進一步處理，但更重要是老師需要清楚自己的角色，以及明白支援有特殊教育需要學生時應該注意的地方。

學校於一至六年級推行小班教學，部分級別設科本支援小班，為有特殊學習需要的學生提供學習支援服務。一至六年級亦設有課後輔導，支援中、英、數三科有特殊學習困難及成績稍遜的學生。此外，學校亦得到大專機構協助，為有特殊教育需要的學生提供「好牧人計劃」的到校功課指導班，有效支援不同學習需要的學生。主任反映功課班深受家長及學生歡迎，效果理想，將會聯絡大專機構期望繼續得到支援。

6.2.3.3 學與教

適異教學

在學習支援組與課程組帶領下，適異教學應用於日常教學、課業調適及評估調適上。在日常教學方面，學校先從教學進度作調整，小班教師可按學生能力調整教學內容。如在中文科中，一般學生會在一節課內作字詞教學，而在小班教學時則增至兩節，讓學生有更充裕的時間掌握基礎知識，包括字形、字意、字音、筆順等，為有特殊學習需要的學生奠下基礎，以逐漸應付句子及文章的學習。

在教學方式方面，教師會因應特殊學習需要學生的能力及興趣，設計適合他們的教學活動，讓學生按自己的能力學習。譬如中文科的小班教學會着重提升學生對文字的興趣，以看圖猜字義、聯想、把文字圖象化等方式讓學生思考，從而再探討單字的筆劃和結構等，也會給予機會練習，建立學生對文字的長期記憶。而在數學科中，教師會運用不同的教具讓學生先明白數學概念，再以紙筆形式作鞏固，提升學習興趣的同時，也有助加深學生的印象。

在考試方面，有特殊學習需要的學生雖有一定的調適安排，如加時和讀卷等，但特殊教育需要統籌主任在訪談中反映在現時的測考模式中主要以紙筆評估為主，以致特殊教育需要學生即使能理解學習內容或相關概念，也會因文字而影響評估成果，這情況在數學科更為常見，同時亦影響教師評估學生能力的準確性。

多元化學習支援小組

為了更全面及持續支援特殊學習需要學生的學習情況，學校利用導修課時間開設不同支援小組、學科輔導課等，讓學生以小班形式作指導，個別提升學生的學科知識。特別在網上學習期間，學生減少了全日制上課時的導修課，故學校增設高年級的網上導修課來支援學生處理功課問題。同時也開設網上的學科輔導課，教師因應各學科的學習難點加以指導學生。學校也為一至三年級學生增設支援老師，設立英文小組，在英文科採取遊戲化教學，提升學生學習英文的興趣。在恢復半天上課時，學校仍維持下午的網上小組支援，甚至設立星期六的小組面授課堂，以全面支援各類型學生的個別學習需要，如過度活躍症學生在面授課堂的成效較網上課堂集中。學校亦設有多個照顧不同學生需

要的學生小組，譬如為自閉症學生舉辦 Lego 治療小組，以增強他們社交溝通的能力。除為有讀寫障礙學生舉辦閱讀及朗讀的中英文小組及互動遊戲，鞏固他們的學習能力外，亦為有精神健康問題的學生安排情緒管理小組，讓學生表達個人內在的思維及感情，從而幫助學生克服心理恐懼。

6.2.3.4 家校合作及專業治療介入

學校與家長關係

據校長觀察，現時家長對於其子女是有特殊學習需要的態度不再太反感，這實有賴社區教育所致。校長表示，十多年前家長對於融合教育亦較為抗拒，假如知道自己子女被校方懷疑是有特殊學習需要學生，大多未能接受事實。相反，現今家長反而會自己密切留意子女的情況，甚至於幼稚園期間已開始監察，即使知道子女是有特殊學習需要，亦會接受並且尋求不同方法提供支援（校長訪談）。故學校透過與家長定期溝通與接觸，了解特殊學習需要學生的情況，同時亦與家長建立良好的合作關係，與家長一同攜手培育學生。

學校在學期初會舉辦家長會，讓家長了解小班教學的情況及作用，同時也讓家長了解自己於子女學習能夠擔當的角色。家長除了可支援學生處理基本的默書、功課外，學校亦設計了可讓家長參與的朗讀表，讓家長陪伴學生一同學習及進步，而非限於分數的增減。而在整個學期，學校也會透過面談或電話聯絡，密切協助家長的支援情況，體現家校合作精神，學校與家長維持友好和互信的關係。

舉辦多元化小組活動加強對學生和家長的支援

訓輔組及學生支援組舉辦了一系列活動以提升教師、家長及學生對正向教育及精神健康的關注，包括不同類型的學生小組，例如靜觀小組、情緒小組等及校內有關管教問題及正向家長講座。學校的活動後調查數據顯示活動能有效增強教師、家長及學生對正向教育及精神健康的認識與應用技巧，家長認為活動能啟發教學工作及增強掌握與孩子相處及管教的技巧。

6.2.3.5 推動共融校園

課堂內的共融環境建設

為了照顧學生的日常學習需要，學校建立小組學習的氛圍，把不同能力的學生組成小組學習圈，彼此一同學習力求進步。在支援教師的訪談中可見，小組學習不只是幫助有特殊學習需要的學生，更能讓能力較高的學生有所增長，真正支援各能力不同學生的發展。例如教師在溫習課時與學生重溫一個學習重點，重溫後分小組設立問題，再在各組間作提問。在這模式中，能力較高的學生能按溫習重點設計問題，而能力較弱的學生亦可參與討論與一同思考。此外，不同能力的學生之間也建立起各自的溫習模式。以認讀字詞為例，學生之間會互相分享認讀技巧，如圈出關鍵字眼、溫習方式等，學生分享自身經驗下沒有強弱之分，建立共融關係之餘，更能達致共同學習、互助互長的同輩支援效果。

課堂外的共融環境建設

學校支援組與訓輔組合作推行「師友計劃」，安排不同的教師擔任導師，負責照顧部分特殊教育需要學生。老師會定時與所屬配對照顧的學生會面，了解學生的問題及需要，聆聽他們的心聲及需要，提供適切的關懷、指導及鼓勵。主任反映期望「師友計劃」能夠使學生學懂自愛、愛人、解難和自我管理，並為自己訂立積極目標。即使在停課期間，導師亦會透過電話及書信，甚至寄上小禮物，

隔空向同學及其家長表達關愛。另外，學校設立了「愛心大使」計劃，逢星期二、五晨讀課時段及午息讓高小學生為初小有特殊教育需要學生指導家課及溫習。學習支援組亦設立「伴讀計劃」，鼓勵有特殊教育需要學生閱讀課外書，提升他們的閱讀興趣及能力。

6.2.3.6 良好措施的範例

設有「師友計劃」支援有特殊教育需要學生

主任受訪時表示，設立「師友計劃」的原意不但加強老師關心和支援有特殊教育需要學生，亦想藉此建立老師與有特殊教育需要學生之間的互信。主任分享經驗時，認為得到有特殊教育需要學生及家長信任，家長會同意學校安排的支援，學生亦會較順從支援的安排。因此，在「師友計劃」下，會由特殊教育統籌主任負責配對不同老師與學生。首先，特殊教育統籌主任會與特殊教育需要學生傾談了解他們日常的學習和生活困難，例如常識科較難跟上進度，然後就會配對常識科老師作為導師。導師除會與學生定期面談了解他們的整體狀況，亦會嘗試給予適當的學習及成長支援，增加學校的歸屬感。主任反映，計劃效果理想，在校長支持下會將計劃成為每年恆常的支援之一。(主任訪談)

借助共同備課和觀課推動校內實踐社群

在教學方面，學校提倡以全校參與模式提升支援特殊學習需要學生的教學技巧。在訪談中可見，主任認為第一層有關課堂支援才是首要，不能過份集中於第二層及第三層支援。因此，學習支援組與教育心理學家合作，嘗試更進一步推動第一層支援。學校舉辦由教育心理學家主持的工作坊，教授課堂支援策略和技巧，提升教師在教學方面的專業知識，所得的知識不只用於特殊學習需要的學生，也可應用在一般學生上，改善整體的教學質素。繼而透過共同備課、同儕觀課的安排，帶動教師吸收理論知識後也可有實踐的機會，課程發展主任、教育心理學家等也會作出觀課回饋，建立持續的專業發展，改善教學質素。展望未來，學校更有意推動適異教學應用於課程調適層面，設計適合學生的課程內容，使能力高、中、低的學生也能一同進步，而非只集中「拔尖補底」。

透過與專業人員加強合作支援有特殊教育需要學生

言語治療師會定期到校為語障學生進行評估及個人或小組治療，同時為老師主持講座，講授如何提升學生的語言思維能力。後因停課關係，治療課、學生及家長講座改於網上進行。另外，教育心理學家會定期到校支援學生、家長及教師，為懷疑有特殊學習需要的學生進行評估及轉介工作外，亦會與家長及教師面談商討支援學生的策略，使學校能更全面支援有需要的學生。教育心理學家更為學校舉辦一次「危機處理」教師工作坊，並為全校教職員進行了一次危機處理演習，讓教職員熟悉學校危機處理的程序，增加老師在處理不同危機時的應變能力。(主任訪談)

適異教學發展成熟

在學習支援組與課程發展組帶領下，適異教學已純熟地應用於日常教學、課業調適及評估調適上。在日常教學方面，學校先從教學進度作調整，負責小班的教師可按學生能力調整教學內容。如在中文科中，一般學生以一節課作字詞教學，而在小班教學時則增至兩節。教學方式方面，教師會因應特殊學習需要學生的能力及興趣，設計適合他們的教學活動，讓學生按自己的能力學習。舉例中文科的小班教學時會着重提升學生對文字的興趣，以看圖猜字義、聯想、把文字圖象化等方式讓學生思考，從而再探討字的筆劃、結構等，也會給予機會練習，建立學生對文字的長期記憶。溫習課上

的小組學習模式亦能夠支援不同學生的學習需要，教師將不同任務分配予不同能力的學生，令能力較強或較弱的學生均可以參與其中並有所收穫，而學生之間亦能夠分享彼此的學習經驗，促進互相學習的朋輩支援效果。

在功課方面，不同科目均設有分層作業，繳交功課的形式亦鼓勵學生以不同或具創意的方式完成，如口頭報告或專題檔案形式。除了功課方式的調整，功課的類型亦按學生能力而有所不同，學校會按學生的學習程度而選取各類型的功課，如以校本工作紙取代補充工作紙、設計校本閱讀理解練習及按學生能力設計的寫作工作紙。學校提供空間與彈性予教師因應學生的學習能力及情況調整教學內容、方式及課業，使有特殊學習需要學生能接受適切的學習。

6.2.3.7 學校推行融合教育的困難

家長對支援措施持有負面觀感

校方於推行融合教育方面有一系列不同的活動及措施，但有時卻會遇到家長反對。有時候，家長可能在外聽過一些可幫助有特殊學習需要學生的課程，就會要求學校遵循以幫助他們的子女。又或者一些家長會反對學校的一些措施或要求，認為對自己小朋友幫助不大，導致特殊教育統籌主任有時需花不少時間於解說過程。(校長訪談)

教師工作量繁重影響支援投入度與效果

校長認為培訓無疑越多越好，希望可以加強老師的專業能力，甚至訓練他們有更強的敏感度以及早察覺學生有特殊學習需要，但校長認為老師的空間也十分重要。校長反映現今學界過份集中學生的精神健康問題，卻忽略老師的精神健康問題及工作量繁重的問題。老師一方面既面對繁忙的課擔、另一方面又要適應疫情下的新常態教學模式，假如這時候仍堅持要老師參與過多的培訓，對老師的負擔只會有增無減。(校長訪談)

疫情停課下改變的支援模式影響推行的進程與成效

教育局主張以校本支援模式支援特殊學習需要的學生，故學校需從不同嘗試中摸索及改善，以時間建立適切的校本支援模式。在社工的訪談中可見，學校致力在支援方式上作出嘗試及轉變，在不斷摸索及掌握足夠資訊後，增設各類型的小組支援班，甚至網上支援班。惟受疫情影響，網上支援班需把小組人數減至原有的一半，大大削弱支援成效。學校在推行各支援班的過程中也是不斷從試驗中改良，於上學期構思的想法而於下學期推行不來，行政工作往往未能完善，教師及學生的編排亦有進步空間。由此可見，學校在疫情停課下支援時從構思、推行至檢討也需以學期或學年作試驗，故進度和支援往往與原初計劃有不少落差。

政府需加強「學習支援津貼」以外的專業和政策支援

在人力支援方面，學校運用資源聘請支援教師等人手，以處理學生支援方面的工作。為此，學校需運用七成的津貼聘請有能力的人手任支援教師一職，餘下的津貼方可用作購買外間服務或課程。學校在有限津貼的情況，也需擔憂每年能否用同樣金額聘請人手及購買服務，對津貼、人手及服務的穩定性，存在一定的擔憂。由於三者為互相緊扣之關係，若學校的特殊學習需要學生人數下降，所獲的津貼會減少，從而影響人手及服務的安排。而主任也表示若出現削減津貼的情況，學校只能減少開設小組課程以換取支援教師繼續任職。校長亦反映教育局提供「學習支援津貼」予學校作校本

支援發展，惟津貼的增長也未能有助維持相關人手及服務的質素與穩定性，學校每年都需在其他資源調撥下，最受影響的是有特殊學習需要的學生。

另外，現時教師對學生精神健康未有足夠培訓，以致未有足夠的敏感度及早發現學生的精神健康問題，有時可能要到情況惡化後期或發生突發情況才發現。主任認為在這方面的支援未必足夠，她建議可定期派一些專業人士到校初步了解小朋友情況，而且由專業人士去判斷，很快便可得知該學生情況，繼而盡快作出相應對策。(主任訪談)

6.2.4 學校丁

6.2.4.1 學校背景

學校丁位於九龍區，是一所全日制資助小學。學校採取「全校參與」模式推行融合教育，由校本心理學家提供專業評估，及早識別有特殊學習需要的學生；運用學習支援津貼及加強言語治療津貼，為有特殊學習需要學生提供學習支援、輔導小組、教學及評估調適、小組培訓、言語治療服務和個別學習計劃等。另外，學校會與校外機構合辦「喜伴同行」、「讀寫小組」及「專注自律執行技巧小組」等計劃，支援有不同特殊學習需要的學生。

學校丁於 2020/21 學年共有 SEN 學生 142 人，所有 SEN 學生均已被正式確認，其中亦有 81 名學生出現多於一種 SEN 類別。而當中溝通困難學生人數最多，達 107 人，其次為特殊學習障礙學生，為 71 名。專注力不足/過度活躍症及自閉症學生亦分別有 37 人及 18 人。學校當時並無肢體殘障及視覺受損的學生，其餘 SEN 類別的學生人數均為 3-5 名。

6.2.4.2 管理與組織

隊伍

學校總教師人數有 48 位，當中有 59% 曾接受特殊教育的相關培訓。

學生支援組成員包括特殊教育統籌主任、特殊教育支援教師、教育心理學家、言語治療師、駐校社工、中英數常科主任和融合教育助理等，共 11 人。

職能與支援措施

- 每年 12 月，校方會安排小一科任老師透過日常觀察，為學習表現稍遜的學生進行小一及早識別問卷評量，再由校本教育心理學家、學校社工及科任老師進行諮商會議，藉以識別有顯著學習困難的學生，盡早給予支援。校本教育心理學家亦會為教師及家長提供講座，以支援他們對教養學童成長的需要。
- 學校於二、三及四年級開設小組班，於中文或英文科以抽離模式作小組教學，以重點提升成績稍遜學生，另於課後時間開設課後輔導增值班，幫助成績明顯落後的學生作重點輔導。
- 校方與校外機構合辦「讀寫樂」小組，以支援有讀寫障礙的學生；另外舉行的「專注力及執行技巧」小組，專門支援患專注力不足/過度活躍症的學生。
- 支援自閉症學生方面，校方參加了教育局特殊教育組開辦的「全校參與分層支援有自閉症的學生」計劃，為自閉症學童撰寫個別學習計劃以支援他們的學習需要。
- 2020/21 年度因疫情關係，大部分時間的課堂均以網上形式進行。學校運用加強言語治療津

貼，為校內有言語障礙的學生安排評估及專門治療。言語治療師除與教師共同備課，為三年級學生提供表達技巧訓練，並安排治療服務時段讓家長觀課，亦舉辦「與孩子一起說故事」家長工作坊，為家長提供協助孩子閱讀的策略，並作趣味互動閱讀分享。

- 學校新開設特殊教育需要統籌主任職位，主要負責處理對學生的三層支援及專業人士到校支援的人手安排與接洽等。學校亦會為特殊教育需要統籌主任減輕課擔，以便其有更多時間處理學生支援及相關行政工作，包括編排校內外支援人員的工作、制定小組支援時間表、設立工作日程及計劃等。
- 學校亦會與家長多作溝通，令家長更加了解何為有特殊教育需要以及個案進度，特別是小一學生家長。校方亦注重幼小銜接，會因應學生情況及時作出個案轉介；以及為小一學生調節課程及開設適應課程，解決學生學習方面的困難及幫助其適應。

學校的整體支援政策方針和策略

學校分別在 2014/2017 年度及 2017/2020 年度因應學校的發展方向重點，於融合教育發展制訂不同的支援策略和規劃。學校於 2014 年開始，已透過設立小組學習班和制訂校本課程手冊，以便實行更有效照顧學習差異的家課政策，亦於中文科為特殊學習需要的學生進行抽離式教學。因應初步支援成果理想，學校於 2017/20 年度的三年學校發展計劃書中進一步拓展學生成長支援服務。透過設立良好的協調機制，因應學生的需要，照顧學生的成長，並制訂學生成長和支援的政策和措施，為學生提供相應的活動和支援服務。老師可透過專業觀察，提名及轉介學生接受校本心理服務及言語治療專業評估。已甄別為有特殊學習需要的學童，校方會以加強輔導班的小組抽離形式輔助學習，並安排測考調適、功課調適及默書調適。而加輔班科本核心課程剪裁是為照顧特殊教育需要學生的實際能力及需要而施行，體現適異教學的安排外，也會定期檢視進度及成果，確保成效理想。

在最新 2020/23 年度的三年學校發展計劃，學校會先從教育局的特殊教育資訊管理系統研究個別小一學生的「學前兒童發展進度綜合報告」及「兒童全面發展報告」情況，並基於「先支援，後識別」的原則，由學習支援組持續觀察相關學生的表現，填寫「幼小銜接概要」支援表，最後由班主任及科任老師共同執行，並把副本交予家長知悉學生在校的支援狀況。學校會於一年班第一學期對學生進行早期識別，並參考科任老師及家長的意見，為學生及早制定支援計劃及開設小組進行支援。若學生在幼稚園的報告中已被初步識別，或在小組活動中已發現其有相關問題，學校會於開學前與科任老師舉行個案會議，令教師掌握其具體情況及教學策略，以支援學生學習。除邀請任教小一的科任老師及班主任為學生填寫小一學習量表，校本教育心理學家與科任老師亦會進行諮詢會議，及早識別學生在成長支援上的各項需要。

疫情期間，面授課堂改為網上課堂，學校亦因應情況作出支援，讓學生適應學習模式的轉變。在課堂模式上，學校會預先向學生發放學習材料，讓學生在網上課堂時也會有相關的教材和筆記作記錄，家長也可有材料在家協助子女跟上學習進度。而學習的材料亦由教師特別設計，以符合網上課堂的教學，讓學生適應的同時也可加強學習成效。如在數學科中，學校會利用教具協助學生在家中也能學習乘法運算，包括乘數表、合十表等，使學生及家長在家中也能持續鞏固所學。

全校參與模式

學校致力建立共融文化，以「全校參與」模式支援有特殊教育需要的學生。透過資源調配，為學生提供適切和多元化的支援服務，以提升學生的學習效能及協助他們融入校園生活。由特殊教育統籌主任帶領學生支援組推動全校教師及專業人員進行支援工作，包括及早識別學生、制定支援方法、實行支援措施等，讓學校建立共同參與的支援氛圍，一同改善學生的情況。學校亦重視家校合作，建立恆常溝通機制，透過不同渠道，與家長一起商議有關支援學生的策略。

在識別學生方面，學校會每年更新學生資料記錄在「有特殊學習需要支援學生名冊」中，使教師了解不同學生的個別需要，同時亦盡早識別需要支援的學生，運用不同的資源及方式提升特殊學習需要學生的學習效能。學校亦特別着重學生的幼小銜接，讓新入學的小一學生也能及早得到適切的支援，特別是在幼稚園階段已有特殊學習需要報告的學生，使學生在升小一後也能有適當的「銜接」。學校更會在上學期識別需要支援的小一學生，再向科任教師、家長等持份者收集相關意見及數據作為制定支援方式的參考。同時也會優先安排相關學生加入支援小組，讓有需要的學生在等待相關報告時也可得到及時的支援。

在專業支援方面，學校也相當重視校內專業人員的建議，教師也會採用同一方式支援學生，讓學生在日常生活中也可多練習、多運用以改善其能力。以言語治療為例，學生與言語治療師會面的次數不多，故教師也致力協助和彌補相關不足。教師亦會透過共同備課了解及制訂支援學生的方式，如透過提示卡，鼓勵學生表達；又設立主題教學，利用角色扮演活動，以遊戲及互動的形式作表達技巧訓練。在學生的分班安排上，教育心理學家會說明特殊教育需要學生的特性，學校也會接納教育心理學家的意見，而特殊教育需要統籌主任亦會了解及協調教師與學生的具體困難及需要，進行分班，以減少課堂上的衝突。

教師培訓方面，學校為了提升教師對特殊學習需要學生的專業認知，也會設立各類型的經驗分享、講座等給教師參與。如學校會給予特殊教育需要統籌主任機會與其他教職員分享自己的工作及支援措施，以讓教師明白支援的方式及目的，從而一同配合，促進全校參與。特殊教育需要統籌主任透過定期的全體教師會議，增加教師對現時學校支援方式的認知，如介紹因應個別學習需要所制訂的課程、講解教學助理入班支援的目的、方式及作用等，使教師能善用現有資源。學習支援組也會通過成功經驗分享及三層支援課程的進修，幫助教師建立信心，以在課堂上有效教導及支援有特殊教育需要學生，提高教師對有特殊教育需要學生的接受程度。

6.2.4.3 學與教

分班編排

學校按能力分班，普通學生和特殊教育需要學生均能基本掌握所學知識及技能，而且會按各學生的能力和興趣，透過不同的學習活動培育及發展其不同共通能力。

校長指出，因應特殊教育需要學生的學能與普通學生的差距拉闊會削弱他們的學習動機，學校近兩年開始嘗試分層編班。除了普通抽離班的小班教學策略，學能最弱的學生，會在大班中抽離施行只有3-5人的專人小組教學。例如對讀寫障礙的學生，學校安排抽離班先教授學生讀寫技巧、認字技巧等，讓學生能掌握基礎的學習技巧，繼而由教授閱讀技巧，以字、詞、句、段、篇等次序，使學生

循序學習。總結現時所得經驗，學生有明顯進步。因為在小組教學的學習環境下，完全根據學生的學習程度和能力進行分屬教學。唯有分屬教學和作業下，學生才能跟上教學進度，這不但增強有特殊教育需要學生的自信，亦協助老師能更直接照顧這類學生的學習多樣性。

協作教學

在教學安排上，學校設有三位特殊教育需要支援老師及一位專門負責特殊教育需要學生的教學助理進行小班教學導師及進行入班支援工作，讓特殊學習需要學生在日常課堂中也可得到支援，同時亦減輕科任教師的壓力。在訪談中可見，學校認為教學助理的角色相當重要，尤其課堂上有突發事件發生時，如學生情緒失控、行為問題等，教師未必能一個人單獨應付。對於長遠發展，學校也有意安排教學助理到課室合作教學，共同制定教學策略，持續有效地支援學生學習。

在教學方式上，學校也提倡建立學生共同學習的學習氣氛。在一般課堂中進行分組學習的模式，不僅有利於照顧特殊教育需要學生的學習多樣性，亦有利於其他學生的學習。分組會根據學習能力將班內的學生分為三組，學習能力最弱的一組於課後學習基本技巧，中層則於課堂上分組，在其學習能力範圍之內助其拆解學習內容。這模式使不同能力的學生也能從學習有所增益，而增益亦不限於學業成績，對個人成長及社交技巧也有所得着。學校也運用多元化的教學方法，讓不同程度的學生也能參與及投入於課堂中。如在網上學習期間，教師運用角色扮演、人物反應對答等活動，令學生在家中也能代入人物角色理解內容及人物情感等，學習的同時也可作同儕間的合作及互動。

校本課程剪裁與調適

學校自 2017/18 年度開始在四或六年級的相關科目中進行核心課程剪裁與調適，以照顧有特殊學習需要學生於中文科、英文科和數學科的學習差異。在課程方面，學習支援組與課程發展組合作，安排科任教師共同制定調適內容。以數學科為例，學習支援組會與科任教師協調，先了解科目的教學內容，再共同討論小步子的教學方式，如運用圖片解釋數學步驟、探討如何讓學生更易於理解棒形圖等，使教師有具體可行的指示為課程作改變或刪減。同時，學校特為科任老師設計觀課表，由課程主任及特殊教育統籌主任於觀課後給予回饋，以協助教師更能掌握小組學習和適異教學的特質，同時也讓教師更重視照顧學習差異的課堂教學。

適異教學模式

課業方面，各科各級均設計分層工作紙以照顧有特殊學習需要學生的個別差異。學校自設分層校本課業，讓學生按自己的學習能力完成相應的功課，並以太陽、月亮及星星分別劃分程度高、中及低的學生，避免學生之間出現比較或負面情感。三層課業中也會有不同的作答提示，使學生在提示輔助下完成相同的題目。學校亦設有輔導課協助成績稍遜的學生，減輕功課或學習所帶來的壓力。教師會以校本課業配合教學方式，如發現學生未能掌握的部分，教師會構思如何在教學上幫助學生，同時也會檢視及修訂課業內容，以讓「學、教、評」緊扣且相輔相成。

功課方式方面，學校會按學生的學習能力制定相應的完成方式。學校會按情況提供作答工具，如以較大格的簿冊完成抄寫等功課，又會利用不同顏色筆標示筆劃等，讓學生更易於理解字詞的結構。在書寫工具方面，學校會提供執筆膠或三角筆等輔助工具，甚至允許學生用顏色筆書寫，使學生按自己的需要採用適當的方式完成課業。

學校更會於每年六月為特殊學習需要學生進行「學習程度測量卷」評估，檢視學生的學習狀況，以安排來年度的支援及調適措施，有效地發展校本的支援策略及評鑑效能，靈活地調整校本課程剪裁內容與調適策略。在最新三年學校發展計劃，更擴展至小三程度以惠及更多的學生。

6.2.4.4 家校合作及專業治療介入

加強家長對子女學習及升學的知識

學校的家長大多來自基層，不少學生的雙親都需要外出工作。校方會舉辦如何照顧有特殊學習需要學童的講座及活動，提升家長對支援特殊學習需要學生的認知及技巧。學校會透過活動讓來自跨境家庭及新來港家庭的家長更了解學校背景、香港的教育制度、學習方式等，使家長有更全面的資訊為子女作最好的選擇。同時，學校也致力與家長建立良好的合作關係，以緊密的溝通建立互信、互助的關係，使家長感受到學校的幫助，支援學生的學習需要，也能支援家長的精神健康需要。

家校合作和溝通

學校以全校參與模式推動家校合作，全校教師一同與家長建立良好、互信的關係。全校教師會一同協助收集數據、聯絡家長的工作，使教師們也能與家長持續溝通，如透過班主任的陽光電話，與家長作緊密聯繫，學習支援組亦會持續向家長講解現階段的支援措施及成效，使家長能有渠道持續反映意見，從雙方溝通中協調及制定更切合學生的支援方式。學校更會派發問卷予家長，了解家長的需要，擴大支援範圍，建立開放、主動的支援關係。

設立家長支援網絡

同時，學校提供多方面的家長活動及親子活動，會邀請有特殊學習需要家長組成支援網絡，定期分享和交流照顧有特殊學習需要子女的困難。為了使更多家長能參與活動，學校悉心地把活動的時間固定於星期四早上，提供空間予家長有定期的發展，活動包括知識性的講座、舒展性的瑜珈班等，在照顧學生發展的同時也顧及家長的身心發展。此外，學校因應發展需要與外間機構或老師進行協作，亦與教育心理學家有密切的合作，為家長舉辦不同的專業講座，藉以加強家校合作及家長管教之技巧。學校社工在訪談中表示，與機構持續的合作能有助與家長建立互信關係，令學校或機構成為家長的後援，當家長遇到困難時也會主動尋求幫助，紓緩家長的壓力，也能提供即時、適切的支援。

加強屬於個別學習計劃學生的支援

對於個別的特殊學習需要學生，學校亦會為他們設立個別學習計劃，特別是 ID 的學生，學校會為他們設立不同階段的學習計劃至畢業，支援的數量有增無減。同時，學校亦會由學習支援組作校內培訓，使更多教職員了解各項支援的方式及個別學習計劃的實行方式等。包括：向教師講解支援 ID 或 ASD 學生的方式及分享現有為該校學生而製作的教材等，讓教師了解支援方式的實況及可行性，亦鼓勵教師可靈活運用現有資源，調整或加入新的元素來支援其他有相似需要的學生。

另外，個別學習計劃的支援上更可見學校裡各持份者的合作。學校會組織由教師、家長、社工、教育心理學家共同參與的定期會議，就學生的學習、情緒、行為等各方面訂立適切的支援方式，讓支援措施符合學生需要並有一定的可行性，亦會為每個個別學習計劃安排負責教師，通常以學生的科

任或班主任為主導監察計劃的支援進展，在全學年也會與各持份者作持續的檢視，從而按學生的發展調整支援策略。

專業治療提升學生溝通技巧

為了提升特殊學習需要學生的溝通技巧，學生提供言語治療服務，讓學生受專業培訓後能持續用於生活。在每個學年，學校也會安排學生作言語評估，以由言語治療師鑑定學生的情況及提供適切的支援方式。在學年中，如有插班生或經教師觀察後需支援的學生，學校也會安排作評估，以讓學生得到相應的支援。學生經評估後，會由言語治療師提供言語治療服務予有需要的學生，學校亦會持續監察學生情況，如了解學生發音問題、了解學生的治療方式、制定日常支援方法等，使學生在日常生活中也可利用相關的工具、字詞卡及由教師協助進行交談互動的訓練等。

6.2.4.5 推動共融校園

課堂內的共融環境建設

特殊教育需要統籌主任表示，因應學校有較多特殊教育需要學生，朋輩支援是學生支援組近年的重點關注項目。每班的科任老師會委任科目成績較為優秀的學生擔任「科目小天使」，協助和陪伴同班的特殊教育需要學生。有關協助不但限於功課支援，亦能作情緒及玩伴的支援。總結經驗，主任欣喜擔任「科目小天使」的學生非常樂意扮演他們天使的角色。一方面可能礙於屬於友好的朋友關係，另一方面他們見到自己能夠幫助別人，亦享有滿足感。而「科目小天使」的家長也非常樂意其子女擔任有關角色，認為能夠培養他們樂於助人的精神。

課堂外的共融環境建設

學校致力推動校園的良好與和諧學習氣氛，自 2016/17 學年開始參加「小學朋輩調解員」訓練計劃後，學校對建立一個和諧的校園環境非常重視，希望透過日常的訓練，能夠讓高小學生認識衝突、調解、情緒、調解的步驟與技巧及應用調解於日常生活中，培養學生尊重他人和關愛他人的精神，並促進朋輩之間的包容，尤其包括特殊教育需要學生可能引起的滋擾行為。為了提供途徑使學生有效地學習，學校於疫情期間會開放予有需要學生，讓教職員協助及管理網上學習的情況，也紓緩家長與學生留於家中學習而出現磨擦的壓力。根據最新持份者問卷的數據顯示，無論家長、教師或學生，在「我對學校氣氛的觀感」各項目的調查中，得分均在 3.8-4.0 之間，顯示各持份者均認同學校氣氛和諧，老師關心學生，家長亦樂意繼續讓子女在學校就讀。

6.2.4.6 良好措施的範例

不同持份者緊密合作達致全校參與效果

學校會定期舉行會議，由教育心理學家、社工、科任老師及家長等人士一同制定及實行支援學生的方法。學校會為有特殊教育需要學生跟進個案，包括及早識別、組織諮詢會議、安排與駐校教育心理學家會面、諮詢科任老師意見、觀察學生學習情況等，以取得學生相對準確的評估結果。特殊教育需要統籌主任亦會與有特殊教育需要學生單獨進行輔導，以深入了解其想法及問題所在，繼而向教師解釋及分享處理方式，以支援學生學習及提升教師對有特殊教育需要學生的接受程度。

此外，學校亦致力組織及促進教師之間的交流，互相分享教學經驗及心得，建立互動文化，推動全校參與。如每年學期初，學生支援組也會向教師提供學生資料，使教師更了解不同學生的狀況及需

要，及分享與學生相處的技巧。學校也鼓勵教師參與與融合教育相關的培訓，如照顧不同學習需要學生基礎課程等，提升教師處理特殊學習需要學生的專業知識，讓教師能有自信地處理課堂情況，特別是新入職的教師。因應特殊教育支援老師亦曾接受指定的融合教育培訓課程，支援老師亦會分擔特殊教育統籌主任部分職能，從而在協調方面及其他範疇支援校內其他組別的老師。

學生支援組及特殊教育統籌主任充分發揮領導功能

學生支援組會於每年九月和學期末安排「學生支援分級會議」，由校本教育心理學家、駐校社工及言語治療師講述特殊教育需要學生的不同支援需要和全年觀察，讓科任老師對學生成長與學習成果有進一步瞭解，並在其日常教學中作出適當的支援。特殊教育統籌主任會將校內特殊教育需要學生的個別支援報告及紀錄表交予相關的科任老師，讓他們對有關學生給予適當的調適，並邀請科任老師於學期末提交有特殊教育需要學生的年度學習進度報告。主任整理及分析資料後，會負責把有關資料轉移至下學年的科任老師備忘。同時，學習支援組會因應每位特殊學習需要學生的狀況，在課程、課堂學習、功課、默書及考試中作出調適，以支援其特殊學習需要，並於學期末由科任老師作出檢討。學習支援組亦會於每個學期末檢討每位學生的支援策略，並按需要轉介訓輔組或相關機構，由學生輔導人員作進一步支援。

設立校內專業支援機制促進三層支援模式運作

學校有系統地識別學生在成長支援上的各項需要，並改善整體的轉介機制。每年八月開課前，學習支援組會為準小一開設幼小銜接課程，既協助他們初步體驗升讀小學的校園生活，亦提供機會讓教師檢視該屆新生的各項情況。學習支援組會透過完善的統籌、協調和監察方式，以全校參與模式推動老師進行適當的支援。如為特殊教育需要學生開設小組，如讀寫小組、專注力小組等，提升學生學習能力。在日常的課堂上，學校也會安排教學助理在課堂上照顧特殊教育需要學生，令科任老師能集中處理課堂教學，特殊學習需要學生也可更有效地學習及緊貼課堂進度。學校也會鼓勵朋輩間的幫助，善用各學生的長處，建立互相學習的校園氣氛，讓不同能力的學生也有服務及表現的機會，例如委任各科目成績較優秀的學生為「科目小天使」，為特殊教育需要學生提供學習及情緒上的協助，該項目亦得到其他學生及家長的支持。

為了讓特殊學習需要學生有適切的支援，學校在專業治療方面也建立有系統的機制。在校內，學校會先交由教育心理學家作評估，觀察學生的情況，也識別學生的支援範疇，如自閉症、過度活躍症等，教育心理學家也會透過量表和觀課進一步了解學生的學習需要，需要時亦會作轉介。在訪談中指出，該校有學生轉介至青少年醫療中心，使學生可利用社區資源獲得專業的支援服務。同時在校內，學校也會提供言語治療服務，利用抽離的方式在課時內為學生作言語治療，以擴大服務學生的範圍。

以抽離式教學加強支援有特殊教育需要學生

校內有不少需要接受特殊教育需要學生。學校採用三層架構抽離個別學生作輔導。尤其是第三層的抽離式教學，可以幫助個別學童重建最基本的學識認知。例如識字認詞等能力，校內社工亦認為，在第二層框架中，學校透過校外機構的協助，提供多元活動訓練學生的注意力，亦有讀寫小組等不同的訓練班。駐校社工認為不同措施有助特殊學習需要學童加強不同方面的能力。不單可以令教學成效提升，同時亦讓一些過度活躍、讀寫障礙的學生以另一途徑紓緩學業壓力。

6.2.4.7 學校推行融合教育的困難

校舍及課時的限制

對於有特殊學習需要學生的支援，學校需開設不同的支援小組或抽離課堂，惟學校校舍空間有限，以致未能為特殊教育需要學生安排更多訓練與活動，例如學校無足夠空間設置感覺統合室，令特殊教育需要學生缺少鍛煉大小肌肉的機會。同時，因課時及場地受限，學校未必能夠開設更多的小組課堂進行支援。尤其是於疫情期間，網課模式限制了一些小組的開設，例如樂高小組；藝術治療小組、音樂治療小組則因時間及空間有限而未能開辦。這是關於硬件資源的制肘。

不同持份者對融合教育未達共識下削弱融合教育的支援成效

校長反映要有效協助有特殊學習需要學生，不同持份者的合作相當重要。然而，每個家庭的情況各異，老師及家長亦須學習調整對特殊學習需要學生的期望，以免對他們有過份要求。例如大部分有特殊學習需要的學生需要更多時間消化資訊，校方和家長對於學生的成績要求不應太高，甚至應按學生個別情況作出相對合理的要求。加上不少家長並未曾接受過有關特殊學習需要訓練，變相較為依賴學校的支援。即使校方發放一些課後材料給家長，讓他們協作有特殊學習需要的子女完成功課，家長亦未必能夠完成，有個別家長更會因為不認識而拒絕學生接受特殊教育的訓練，甚或會將教育子女的責任完全交託給學校，令學習效果未如理想。學校及教師的教學方針未能因應現況作調整，加上在有特殊學習需要的學生人數漸增的情況下，學校及教師仍按傳統以成績為主的教學方向，縮窄了教師、學生及家長的支援方式，削弱融合教育的支援成效。

人力資源不足

在教師人手方面，校長認為不少有特殊學習需要的學生需要特殊教育統籌主任的額外輔助，但特殊教育統籌主任往往需要兼顧行政工作，因此能夠支援的時間實際不多。不論是校長和駐校心理學家都認為，照顧有特殊學習需要的學生的人手不足，不少學校即使有駐校社工負責支援學生情況，惟一旦有學生發生嚴重事件，校方可能需要另外聘請教學助理全日照顧學童。顧及學校預算有限下，校方難以聘請資深人士照顧學生。萬一經常轉換教學助理，則可能會難以令學童建立安全感，投入學校生活。校外支援人手方面，駐校心理學家的到校次數有限，未能及時為學生作支援或轉介，而普通科醫生掛號亦需長時間的等候，增加學校、學生及家長的無力感。

教師工作量影響支援成效

在推行融合教育時，學校先在分班安排上把學生融合，包括平均分班，使特殊學習需要學生與一般學生共同學習。惟因班內學生人數過多，教師難以於同一課堂同時照顧特殊教育需要學生和其他學生的學習需要，當教師盡力支援但仍難以取得成效，亦使教師感到挫敗。在全校參與的支援模式下，有效的支援須依靠與學生建立的互信關係，特別是對有精神健康需要的學生，唯學校教師的課擔沉重，與學生相處的時間只限於課堂中，未能有效關心學生學習以外的需要，亦易令師生關係未必十分融洽。

6.2.5 學校戊

6.2.5.1 學校背景

學校戊是一所位於九龍區的資助中學，並以「全校參與」模式推行融合教育，包括成立學習支援組、跨科組合作，與特殊學習需要學生的家庭建立伙伴關係及朋輩輔導員計劃等方法支援有特殊學習需要的學生。

學校戊於 2020/21 學年有 SEN 學生人數共 48 人，並且有 3 位 SEN 學生未被正式確認。校內特殊學習障礙學生人數最多，達 29 名，其次為專注力不足/過度活躍症學生，共 17 人，溝通困難學生亦有 9 名。學校當時並無肢體殘障及視覺受損的學生，其餘類別的 SEN 學生人數均為 2-3 名左右。

6.2.5.2 管理與組織

隊伍

全校教師總人數為 49 人，當中有 54% 曾接受特殊教育的相關培訓。

學生支援組成員包括特殊教育統籌主任、特殊教育支援教師、輔導教師、學生輔導員、駐校社工和融合教育助理等，共 9 人。

職能與支援措施

- 校舍設施方面，學校支援有特殊學習需要學生的設施包括斜道、暢通易達升降機及暢通易達洗手間。
- 為更有效關顧學生需要，學校會透過學習支援組協助教師、家長和學生，一同建設尊重、包容、互助的共融校園。
- 學習支援組也與其他科組合作，一同支援有需要的學生。對學習困難，情緒問題，身體弱能等有特殊學習需要的同學提供個別輔導及幫助，協助他們適應學校生活。此外，學習支援組會與其他教師合作，透過課程調適設計不同模式的教學活動，以照顧有特殊學習需要的學生。
- 學生支援組也負責統籌校內功課輔導班的運作及安排、高中學生退修及高中補課事宜。
- 學習支援組會提供不同支援計劃以推動融合教育，包括：提供言語治療服務、「朋輩輔導員」計劃、聯課活動（共融雜耍班、自我探究藝術小組及 SEN 乾花小組）、高中 SEN 生涯規劃、讀寫障礙支援小組日、SEN 留班生關注小組、「一頁檔案」、STEM X 模型賽車隊及社交技巧小組等。
- 學習支援組和生涯規劃組於 2021/22 年度舉辦的 SEN 生涯規劃支援計劃，目的是協助中四至中六 SEN 同學的生涯發展方向，協助同學及早了解自己興趣建立合適自己的生涯計劃，並加以實踐。

學校的整體支援政策方針和策略

學校極重視教師的專業培訓，經常向教師提供與輔導有關的資訊，並鼓勵及提供機會給各教師參與培訓課程、研討會、工作坊等，以加強教師對學生成長的需要、情緒發展的認識，並掌握與家長及學生的溝通技巧等。同時，致力向學生提供各種學習機會，期望提升學生的思考、創意、溝通及解

難能力，並應用於日常生活上。教師專業發展組及資訊科技組為教師舉辦教師專業培訓工作坊，運用資訊科技輔助學習，提升學生主動學習及得到即時回饋，以促進該校電子化學習的發展。

教師受訪時表示，學校的校本培訓非常實用，能夠針對適異教學策略的措拖，提供實例說明提供老師參考。身為特殊教育支援老師，更可協助其他老師應用適異教學，提供教材或其他方面的支援。然而，近兩年礙於疫情停課時間較長，有關適異教學策略的校本培訓相對較少。(教師訪談)

為加強對整體老師的支援，學校增聘特殊教育支援老師支援融合教育的推行及深化校園共融文化。支援老師並非只是一般教學助理支援及處理學生學習及成長的事務，還並須擔任教學工作，其餘職務亦須與支援特殊教育需要學生相關以不同方式支援有學生如小組教學等，例如促進家校合作、管理特殊教育需要學生的資料、整合各 SEN 學生的資料、及早識別及支援、安排言語治療服務和安排外購服務等(主任及老師訪談)。

支援非華語學生方面，學校共有 2 名非華語學生。透過與同儕一同學習，並受惠於沉浸的中文語言環境，學生可應付主流中文課堂的學習。學校只須為他們訂定與華語學生相同的學習目標和教學策略，已能幫助他們有系統地學習中文。

學校亦設有朋輩輔導員計劃，目的是裝備有潛質的同學認識自己及建立自信。學校期望以此支援計劃作為起步，讓有需要的同學獲得第一層的關愛及支援，提升友愛共融氣氛。展望來年學校將會加強精神健康教育，以同理心、關懷及責任作為價值觀引入。現有的朋輩輔導員計劃將會統整其他輔導活動，由學習支援組訓輔組一同統籌，加強學校的正向行為風氣，欣賞並獎勵正面行為。

全校參與模式

全校參與的融合政策

學校透過「全校參與」的理念，協助教師、家長和學生，一同建設一個尊重、包容、互助的共融校園。如果有特殊學習需要同學願意參與校內外的活動，例如包括早會及比賽等，而老師有時間出席的話，定必親自出席支持學生（校長訪談）。同時，學校對學習困難、情緒問題、身體弱能等有特殊學習需要的同學提供個別輔導及幫助，協助他們適應學校生活、課程進度及建立良好的朋輩關係。

擴大融合程度

學校辦學理念提倡大愛文化並相信「人人可教」的教育理念，並通過身體力行實踐，只要有足夠和恰當的學習機會便會為學生安排及提供空間，讓每位學生都可以成才。學校老師不但掌握這種文化，更會鼓勵學生參與學生積極參與課外活動，走出課室和面向社會（校長訪談）。

對於特殊學習需要學生，學校會提供給予不同程度的支援。學生的科任老師、支援老師及教學助理會持續就課程和行為管理給予意見，在滿足學生特殊需要的同時，亦致力發展其潛能（校長、主任及支援老師訪談）。在考試時，亦會安排測考和時間上的調適，令學生不會承受太大的壓力（社工訪談）。

學校充分運用不同的資源，由輔導組及學習支援組的四位社工一同支援學生的特殊學習需要及全人發展。他們利用其專業知識安排家長教師會及訓輔組的活動，以及共同處理兩個組別的學生個案。再者，社工會配合學習支援組聯同教育心理學家為有特殊學習需要同學作評估，如：考試調適，領導學校輔導組教師及全校教師建構一個友愛、關懷及全面照顧學生的學校文化（社工訪談）。

同時，學生支援組會與其他行政組別合作，支援學生生涯規劃部分，幫助學生一起規劃畢業後的路向。社工及其他行政組別主任也會洞察學生所需，向特殊教育統籌主任建議購買合適學生需要的服務（社工訪談）。疫情期間，由於學生與教師未能在校內見面，為照顧學生的心理需要，學校社工在線上利用不同社交媒體與同學進行緊密交流，讓學生不用拘泥於傳統的輔導模式，也可以參與活動。學校輔導人員也可藉此了解部分學生在未能面授上課時的學習及情感需要（社工訪談）。

6.2.5.3 學與教

分班安排

班別編排方面，學校以抽離方式讓不同學生得到合適的學習支援，而抽離班學生的人數相對普通班人數少，大約 10 位學生，師生比例也較少，有助實踐適異教學。特殊教育統籌主任受訪時指出，適異教學可增強學生的學習參與，提升學習效能並持續了解他們的學習需要及進展。不過，適異教學容易引起其他人認為教學資源不均，而教學資源按學生學習風格製作，導致教材未必適合套用其他普通學生。

設立剪裁的校本課程

學校於 2019/20 年度開始制訂剪裁的校本的課程、評估及教學方法，提升照顧不同學生學習多樣性的效果，期望提升學生學習表現及教師專業能力外，更可以促進教學效能。並因應剪裁校本課程的目標，制訂各學習領域科目的教學重點，以及推行全校共同備課及同儕觀課的計劃。另外，安排所有班級在每天上課日的最後一節為「多元學習課節」，包括功課輔導、增潤課程支援和課外活動或講座等，為不同學生提供新穎的學習經驗，增加課程靈活度。

另一方面，各科任教師會按特殊學習需要學生的需要，在有專家報告的情況下提供學習調適，包括：功課調適、測考調適或豁免等。學校亦允許任教小組教學的教師按學生的能力和需要重新規劃課程，因應學生的學習進度調整教學內容，以切合學生的需要。同時，任教小組教學的支援老師會嘗試運用視覺策略教授學生，提高學生對學科的注意及興趣（支援老師訪談）。

支援教師指出，在科主任的帶領下，借助其豐富的教學經驗，能有效改善剪裁的教材和內容，以切合特殊教育需要學生的程度。支援教師認為適異教學必須得到科組的內部配合和支援，才可清楚教材是否能夠兼顧學生的不同學習多樣性。因此，科組的領導是推行適異教學的重要條件。日常教學方面，學校提倡在日常學習以鼓勵方式或多元化教學策略提升學生的學習動機。支援老師在備課或學生製作教材時會向任教科目的科主任請教意見，支援老師認為科主任的建議十分有用，因為能夠可藉此向資深老師得到更多教學及製作教材的回饋（支援老師訪談）。

個別學習計劃

學校現時採取雙軌形式支援個別學習計劃，特殊教育統籌主任聯同特殊教育支援教師一同處理所有隸屬第三層支援學生。學校除了定期召開個案會議，還與所有專業支援人員，包括教育心理學家、社工、學生輔導員和家長會面，並會定期與家長聯絡，了解其子女的近況和整體的學習進度。不過，支援教師反映基於其專科知識不能兼顧所有學科，故有賴其他老師的協助，成果才較為明顯（支援教師訪談）。支援教師分享一次與通識科主任交流的經驗，通識科主任教授支援特殊教育需要學生時語音轉做文字 (speech to text) 的實際操作流程，令她支援學生時更得心應手（支援教師訪談）。

6.2.5.4 家校合作及專業治療介入

學校重視與家長關係

學校重視與家長之間的合作，認為透過家校合作有助建立共同理念培育學生。有鑑於家長多為草根階層，學校亦在家長教育多下功夫。除舉辦各類型的講座及工作坊等，亦讓家長能在餘暇自我增值，並運用所學的知識及技能於支援其 SEN 子女。社工表示，由於大多皆為基層家長，難免對特殊學習需要的認知不足。不少家長甚至擔心及抗拒學生被診斷為有特殊學習需要，因為他們害怕學生被標籤為患有精神病患，污名效應下終導致他們傾向抗拒學校的輔導及相關支援安排。（社工訪談）

家長的改變

經過學校教師、社工及教育心理學家持續多年的努力，大部分家長開始接受特殊學習需要學生，並理解他們的需要。近年家長對有特殊學習需要的學生的認知提高，減少了對他們的標籤。同時，他們也明白學生有特別需要，可以尋求學校及專業人士的支援。同時，為了配合融合教育的大方向，教職員秉承的努力及有教無類的精神，加深區內的家長對該校的口碑，推動及投入融和教育的發展。（校長及主任訪談）

社工的角色及停課期間的支援

在疫情期間，由於學生與教師未能在校內見面，為照顧學生的心理需要，學校社工會在線上利用不同社交媒體與同學進行直播交流，讓學生不用拘泥於傳統的輔導模式，也可以參與活動。同時，學校輔導老師及其他的專業支援人員亦可藉此了解部分學生在未能面授上課時的學習及情感需要。另一方面，社工指出其所屬的社福機構亦於疫情停課期間，為有家庭困難的特殊學習需要學生提供緊急經濟援助。他們亦會多與家長溝通，盡力協助他們渡過疫情帶來的生活適應問題及解決其他的家庭問題。（社工訪談）

支援教師表示，社工的支援對其工作有顯著的幫助。一方面她會主力支援有特殊教育需要學生的學習情況，另一方面學生在停課期間的身心健康狀態，則交由社工主力負責。她認為這種分工是良好的跨專業合作，因為她可專心於學生整體的學習情況，社工則能專責處理學生的成長與健康狀況，加上特殊教育統籌主任全面的支援，效果更為理想。在跨專業合作模式下，假如學生狀況有任何轉變，譬如有學生因試用新藥物而較容易疲倦，經社工知會下老師的教學就可作相應調整。然而，支援教師表示假如再一次長時間停課，由於重拾學習動機對特殊教育需要學生並不容易，這會對支援帶來另一挑戰。（支援教師訪談）

6.2.5.5 推動共融校園

課堂內的共融環境建設

特殊教育需要學生受訪時表示，在大班形式上課時礙於群眾及環境壓力，未必勇於發表自己的見解。但當學生在小班教學的課堂時，因為與自己學習能力相若的同學一起上課及只有 5 人，減低對環境的憂慮，增加了師生互動及學生互動的機會。（支援老師及學生訪談）

課堂外的共融環境建設

在課餘時，教師會邀請有特殊學習需要的學生與其他學生一起參與校外比賽，從而得到與其他人溝通及合作的機會（校長訪談）。疫情停課期間，社工亦會在社交平台與其他同學進行線上音樂會及線上小組，讓學生在課堂外也可以多作溝通及交流，協助他們克服疫情帶來的情緒困擾。學校亦透過朋輩輔導員計劃，讓同學認識不同情緒狀態，透過各種實踐，包括社區關懷行動和共融體驗日營等，加強同學之間溝通機會，同時以愛服務社群及建立充滿關愛的校園氣氛。（社工訪談）

學校投放的資源

學校運用融合教育資源聘請一位學生輔導員，兩位教學助理，並整合訓輔組的資源共聘請四名社工支援有特殊教育需要及成績稍遜的學生。另一方面，學校亦因應校本需要，聘請一位特殊教育支援教師，且結合學習支援津貼、校本教育心理輔導服務、全方位額外輔導服務津貼和加強校本言語治療服務等作有效的資源整合拓展校本融合教育。

6.2.5.6 良好措施的範例

特殊教育統籌主任身兼學校中層領導

特殊教育統籌主任同時擔任學校助理校長一職，有利協調工作。由於特殊教育統籌主任負責統籌與特殊學習需要學生相關的事務，往往需與不同的行政組別合作，包括保存特殊學習需要學生的資料，增購支援特殊學習需要的服務、個人輔導、設計校內活動及剪裁課程等。主任受訪時指出，單靠特殊教育統籌主任的職銜未必能與其他組別有效協調，惟擔任學校管理層時，在資源運用會有更大的自由度。主任舉例學習支援組與訓輔組能夠共用四位社工支援特殊教育需要學生，便須運用助理校長賦予的職能才能成功。而學校設立課程發展主任，設計校本的剪裁課程亦由他倡議下得以開始，顯示有效的統籌及協調有賴特殊教育統籌主任的進一步賦能（主任訪談）。

抽離式小班教學

教授抽離式小班教學為特殊教育需要支援老師。基於抽離班相對普通班的師生比例較少，支援老師能更針對並有效支援學生的需要，提升學生學習多樣性的能力。支援老師曾提及完成了融合教育的專業培訓課程，有助發揮專業照顧他們的需要並減輕班內學習差異問題，紓緩其他教師授課壓力。支援老師會協助不同老師運用不同視覺策略、度身訂做教材，例如不同顏色的說明資料及精心挑選的圖畫等，對教學發揮很大的效用。適異教學不但增強學生的學習參與，還可提升學習效能並持續了解他們的學習需要及進展。

與家長建立伙伴關係以及早識別學生需要

學校會與特殊學習需要學生的家庭建立伙伴關係，透過不同類型的家長講座及社工對家長的講解，讓家長在閒暇時間了解學生需要並鼓勵家長與老師共同訂立學生學習及成長的目標。此外，學生在

中一入學時亦會邀請家長填妥問卷，以便學校觀察及了解學生的學習情況。學校更會向特殊教育需要學生就讀的小學了解其學習情況，以助及早識別不同學生的需要，好讓盡早讓教育心理專家及專業支援人士介入及作出調適（主任訪談）。

透過共同理念推動行政組別之間的合作

特殊教育統籌主任分享其一次跨組合作的成功經驗，是適逢生命教育組亦有意為全校學生建立認識生命的學生個人檔案，故他決定結合學習支援組、生命教育組和生涯規劃組設計一個綜合學生個人檔案。主任表示，學生反映個人檔案有助他們總結對生命與現實世界的反思，亦有助他們準備「大學聯招辦法」要求紀錄他們全人發展的「學生學習概覽」及「比賽／活動的經驗及成就」資料。另外，學習支援組亦與訓輔組合作，統整現時各類輔導活動，以加強精神健康教育。其中的朋輩輔導員計劃除了令特殊教育需要學生能夠得到及時的關愛及支援外，亦為學生提供不同活動以助其了解不同情緒狀態，同時亦加強同學之間的溝通互動，促進朋輩支援。

6.2.5.7 學校推行融合教育的困難

特殊教育統籌主任身兼職務過多

由於特殊教育統籌主任需兼任科主任及助理校長職務，其教學課時超出教育局指引。由於堂數比例限制，特殊教育統籌主任只能兼顧教授一科內容。在教員人手短缺下，雖然教育局容許小部分的彈性，但是現實中難以平衡三種不同職能的工作所需，使特殊教育統籌主任感到為難（校長訪談）。主任反映，由於身兼特殊教育統籌主任、科主任及助理校長職務，其工作量十分繁重下，學習支援組成員的協助顯得關鍵。而且礙於學校有超過 10 位接受第三層支援的學生，他猶如一位「超級班主任」。

特殊教育支援教師的職責原意為照顧有特殊學習需要的學生，為他們撰寫個別學習計劃，並協助特殊教育統籌主任處理相關學生事務。但學校當中的其他教師未必了解支援老師的職能，以為支援教師的職責只是一名閒職，故可能把其他不相關的職務交託予支援教師，這情況亦加重支援老師額外的的工作負擔。（支援老師訪談）

老師未能報讀特殊教育課程

如支援特殊學習需要學生的教師想進修相關方面知識，可參與由教育局或大學所舉辦的講座及課程，惟其學額不足下，縱然有不少教師想報讀相關課程，卻礙於其競爭非常激烈而未能成功。教師或因未能修讀相關課程，而未能提供更專業及優質的教學給予相關學生（主任訪談）。

由於第一層支援牽涉改進課堂效能，涉及的教師人數甚廣之外，接受特殊教育培訓老師有限之下，對學校提升效能有很大限制，亦影響支援成效。即使教師願意照顧課室內每位特殊教育需要學生的學習多樣性，但課時有限及老師技巧未算成熟下亦削弱整體效果。

家長的基層背景削弱家校合作成效

由於學校主要取錄新來港學童，故家庭背景較為複雜。大部分家長出身基層，部分會選擇性地隱藏特殊學習需要學生個別資料，基於他們對融合教育未有深入認識，一直抗拒學校安排專業支援，讓學校的支援上出現相當壓力。即使學校為家長舉辦不少講座及家長小組，使他們能更清楚了解特殊

學習需要學生的情況和需要，卻因家長平日忙於為口奔馳，導致活動出席率偏低（社工訪談）。這除了讓學校及教師難以支援和處理學生的真正的學習需要，也影響學生的成長和發展。（校長及主任訪談）

現時坊間教材資源庫未能有效協助學校推行剪裁校本課程

特殊教育統籌主任指出，縱然他們有意推行剪裁校本課程，卻出現有心無力的情況。因為大多現時的教材資源庫均只限適用於小學，較為缺乏適用於中學的教材資源庫。結果導致往往須依賴學校的課程發展主任作領導，為不同科目提供協助。不過，由於課程發展主任的專科培訓未必能應用於所有學科之中，令科目老師設計剪裁課程時需要更多時間，成效亦未見十分理想。

6.2.6 學校己

6.2.6.1 學校背景

學校己是一所政府資助的男女校資助中學，位於新界區。學校使用「全校參與」模式融合教育，辦學宗旨是因材施教，並着重學生五育的均衡發展。

學校己於 2020/21 學年 SEN 學生共有 117 名，且仍有 24 位 SEN 學生未被正式確認。其中特殊學習障礙學生人數最多，達 89 人，其次為專注力不足/過度活躍症學生，為 16 名，自閉症學生亦有 4 人。學校當時並無聽覺受損、情緒及行為問題、視覺受損及溝通困難的學生，其餘各類別 SEN 學生則均僅有 1 位。

6.2.6.2 管理與組織

隊伍

全校教師總人數為 49 人，當中超過六成的教師已接受「照顧有特殊教育需要學生的教師專業發展」的基礎、高級及／或專題課程的培訓，其中 19 名教師已完成基礎課程，9 位教師完成高級課程及 5 位教師完成專題課程，另外有 3 名教師已完成初級或／及深造「精神健康的專業發展課程」。教師以三層支援模式，配合校本教學及評估策略，為有持續學習困難的學生提供多元化的教學活動及加強學習支援。

學校透過學生支援委員會及特殊教育需要統籌主任領導專業支援團隊，成員包括 2 名特殊教育需要支援老師、1 名校本教育心理學家、1 名校本言語治療師、3 名學生輔導員、7 名學科資源老師，帶領全校教職員，透過各方面的調適和支援策略，幫助他們發展多元智能，關顧學生的成長需要，讓不同抱負及能力的學生銜接多元出路，成員共 15 人。

職能與支援措施

該校使用「強、弱、機、危」分析，在契機方面，因應政府新撥資源，在特殊教育學習需要範疇，該校獲得額外專業職位如特殊教育需要統籌主任和特殊教育需要支援老師，帶領學生支援小組，協助學校策劃、統籌和推動「全校參與」模式融合教育，以進一步建構共融文化和提升支援有特殊教育需要學生的成效，並按照「個別計算，整體運用」的原則，結合「基礎」及額外資源或計劃如「醫教社同心協作計劃」、「跨專業平台計劃」、「職橋計劃」等，並透過家長與學校之間的衷誠合作，攜手解決學生／子女的學習或適應困難，建立共融的校園文化。

學校的整體支援政策方針和策略

教師專業發展方面，學校建立恆常機制，參與教育局的校本支援計劃，以及辦學團體教師專業發展交流改善教學，提升學生學習效果。除了鼓勵不同教師報讀外間機構所舉辦的課程，也會在校內舉辦全體教師參與的工作坊。惟面對多變的社會狀況，如社會運動、疫情等，該校教師也會遇到需要精神健康支援的學生。而教師在此方面未有太全面的認識，對支援學生情緒方面的問題需待專業人士的建議，方能提供更切合學生需要的支援。

全校參與模式

全校參與的融合政策

該校校長在訪談中強調該校對特殊學習需要學生作支援的最大目標是讓學生能與一般學生一樣，能發揮其所長，亦不用永遠有額外的措施作支援（校長訪談）。故該校在實行各項支援特殊學習需要學生的措施時，也致力提供機會及環境讓教職員及學生一同參與，透過關愛校園的氛圍促進融合。

該校設有校本教育心理學家及校本言語治療師定期為學生進行各項評估及訓練。教育心理學家亦定期提供意見予校方，以改善該校在融合教育方面的政策，包括功課及考試調適的方法，以及共同制訂學生支援名冊，讓各方更清晰了解各項資源的運用。同時亦設有駐校社工進行各類型的服務，包括個案服務、舉辦小組活動、進行諮詢服務等。而諮詢服務的對象除了包括學生，亦會為家長和教師進行諮詢。

擴大融合程度

該校推行全校參與的訓輔模式，在雙班主任制度下加強班主任對學生的訓輔工作和照顧。讓教師多些愛心、多些關心予學生，發掘學生的優點和潛能，以肯定方法鼓勵學生發展所長。各級班主任都推行家訪工作，增加學校與家長的聯繫，使家長能更了解其子女在學校的表現。校方在支援班主任工作方面會設計一套更具應用效果的資料紀錄系統，例如：缺席、遲到的累積紀錄及原因、獎懲的累積紀錄及原因、欠功課、通告、家長簽署等紀錄及原因。從而根據相關的資料紀錄，作進一步瞭解或提醒有關學生，預防問題的發生或惡化。並議定「班級經營」的一些指引和守則，供班主任參考和遵守。

為支援班主任的工作，校方全面推行級主任制度，增強學校學生管理及學校與班主任的溝通。級主任能提升班主任工作的一致性，使學校更能有效地支援班主任工作。另外，特邀教師及專業組別負責人於早上班主任節時段分享班級經營的經驗已成為常規，有利於專業知識共享及轉移。

該校為了提升家長對融合教育的認知及意識，特殊教育需要統籌主任透過家長教師會會議向家長講解現時學校在特殊學習需要學生的支援及主任的職務等，讓家長了解學校的融合政策、了解全校參與的概念，同時亦獲取更多相關資訊。透過簡單輕鬆的途徑讓一般家長及特殊學習需要學生的家長能了解更多支援的策略及求助的途徑，支援家長的同時，亦進一步推動全校參與。

6.2.6.3 學與教

分班編排

該校在平均分班的情況下，各教師亦會面對不同學習需要的學生，該校教師經過經驗的累積，已能初步識別學生的需要，透過觀察學生行為初步了解學生的特殊學習需要，且以「先支持後評估」的模式，運用支援策略為疑似個案作出支援。同時亦從學生的背景了解其學習需要是能力的缺損，還是家庭背景、學習動機所致。經科任教師初步識別後，有需要便會交由支援組跟進，再作專家評估。此程序能透過前線教師初步識別學生，有助及早作相關的支援和轉介等。因此，該校的中一至中三級按學生能力平均編班，能更好地照顧學習差異，並有利以強帶弱的小組學習策略，減低標籤效應。

適異課程調適

課程編排方面，為擁有不同興趣和取向的學生提供多元化課程，該校在高中開設兩個應用學習科目，包括：時裝形象設計、電影及超媒體等科目。學生可以從課程中學習相關的基礎理論和概念，發展入門技能、與職業相關的能力及共通能力，探索自己的事業抱負和終身學習方向。而中文及數學科嘗試在考試後給予學生有系統的多樣化回饋，例如文字報告、強弱範圍分析及等級描述，使學生更有機會在評估後反思及進步，教師可利用這些指標深入分析學生的學習差異，從而修訂教學，實踐「評核促進學習」。

合作教學與小組教學

隨着政府資源及社會關注的增加，學生及教師有更能接納特殊學習需要學生。由於融合教育的推行，各班特殊學習需要的學生數目比以往提升，學生及社會亦減少抗拒，同時亦提升特殊學習需要學生的自尊及自我認同。該校教師在訪談中亦表示班中的學生能融洽相處，在友愛的環境下學習。(教師訪問)

該校利用支援老師在協作教學方面實行兩種支援，一是在課堂上與任教老師一同合作，二是把能力稍遜的學生抽離作小組教學。教師在訪談中亦認同協作教學能有效處理部分學生的學習需要，能幫助學生掌握該課堂的學習重點。惟未必有足夠人手，於每堂也作出支援，要按學校的安排才能有相關資源。(教師訪問)

6.2.6.4 家校合作及專業治療介入

家長教育

該校學生的家庭多為基層家庭，家長沒有太多時間參與學生學習的事務，而參與工作坊等活動的動機也較低。教師主要透過電話方式與家長溝通及交流，進行家長教育的機會甚少。為此，該校舉辦不同類型的講座或工作坊，讓家長從活動中學習正向思維，欣賞學生特性，了解不同社會及商界領袖的特性，進而學習發掘學生的潛能的方向。在家長支援方面，該校會定期向家長交流，包括家長日、家長會等，亦會利用電話及網絡了解家長的需要，同時了解學生在家的學習及行為的情況。

6.2.6.5 推動共融校園

課堂內的共融環境建設

該校教師靈活運用各學生的個人特性，讓每位學生也能在課堂上發揮其潛力。在座位編排上亦安排不同性格的學生同坐，互相照顧的同時也能一起成長，令班上各學生也能融洽相處。以非華語學生為例，非華語學生的英文水平也較本地學生為高，正正能與本地學生互補不足，同時也能建立一起學習的氣氛。

課堂外的共融環境建設

該校以主題式切入，設計全校性的獎勵計劃，整合現行的全校性及班級活動，培養學生全人發展的正面價值觀，感恩珍惜，積極樂觀，共建關愛融洽的校園。同時亦舉行「大哥哥大姐姐」計劃，包括學長培訓、午間及課後功課輔導班等服務，協助初中新生及轉校生適應學校生活，同時也提升初中學生分析及思考能力，增強學習的自信心。藉同輩的關懷及支持，加強清貧學生的凝聚力和歸屬感，為有特殊學習需要的學生提供朋輩輔導的支援。

6.2.6.6 良好措施的範例

設有資源老師推動合作教學

課堂支援方面，該校致力支援不同能力學生的需要。為照顧有特殊學習需要的學生，在語文科、數學及綜合人文四個科目中設立資源教師，在課程上發展適異性的教學策略，包括：分層課業、多元化的學習評估。對學習能力較高的學生，該校也為優異學生提供適切的進階增益學習機會，讓他們能盡展所長。學校提供不同計劃給優異學生，包括：中三級提供尖子學習計劃、高中增潤課程及中四至中六級振翅騰飛計劃。

該校亦善於參與校外計劃，包括：優質教育基金計劃、教育局中學校本課程發展組校本支援服務計劃等，引入校外專業人士，到校協助提升學習的活動。並利用相關資源聘請特殊教育需要支援老師，為非華語學生制定個人化的中文學習課程，透過課堂或小組教學，提升非華語學生的中文水平。同時亦舉辦多元化的學習活動，如社區遊蹤等，讓非華語學生在社區中運用中文，提升其學習中文的動機。

借助共同備課推動行動研究及適異教學

該校校長強調支援特殊學習需要學生不只是特殊教育需要統籌主任和特殊教育需要支援老師的責任，而是每一個學科的教師也需要參與(校長訪談)。故此，該校在各科設立資源老師作橋樑，由資源老師制訂能配合學科發展的支援策略。而且在校長的支持下，由特殊教育統籌主任帶領不同科任老師進行行動研究，檢討與改善有關支援 SEN 學生的教與學成效。除邀請大專機構提供有關行動研究支援，亦在校內建立適異教學的實踐社群，以求推進老師以第一身的教授經驗，汲取及回饋有關適異教學的實踐經驗。

另外，透過共同備課會議，在學生支援組的帶領下，與其他科組一同訂立教學技巧及配合支援學生的方法，讓教師有清晰的概念及了解支援的方向，建立持續性的專業發展方向，使不同教師互相學習，促進專業發展。而資源老師的編排亦存在流動性，讓不同教師在自己專長的學科中也有機會參與支援的角色，避免限制了教師的發展，同時亦推動全校教師的參與。

以全方位學習範疇推動融合教育

該校針對特殊學習需要學生，引導正面的生涯道路。透過與各級各班主任的定期交流，把全校有需要照顧的學生辨識和分類，並與其他行政組別合作，提供相關的課外活動或工作坊。同時透過政府資助計劃及非牟利機構的生涯規劃服務，進行小組形式的生涯活動，培育相關學生導向適合他們的正面人生道路。

學校提供多姿多彩的聯課活動，涵蓋學術、體育、社會服務、藝術等範疇，類別均衡，形式多樣化，包括出外參觀及實地訪問。聯課活動配合校本課程，作全方位學習，使學生發展多元智能和擴闊生活體驗。

家長與學生共建融合校園

該校社工在訪談中表示，家長的參與是需要長時間的改變，讓家長了解學校所提供的支援方法，同時亦要建立家長的信任，才能與家長建立合作的關係。(社工訪談)

經過長時間的努力，現時該校部分特殊學習需要學生的家長也樂意參與學校所舉辦的活動，甚至加入家教會了解學校的支援政策及方法，從而了解學校支援子女的現況等。同時該校亦透過定期的會議或會談，向家長提供適切的建議，讓家長了解在現時的情況下要提供怎樣的支援。該校為了融合不同家庭背景的學生家庭，包括本地學生、內地學生及非華語學生的文化差異，會舉辦各類型的親子活動，如家鄉美食製作等。透過活動，製造環境予不同背景的家長互相認識與交流，也讓家長更了解本地文化及學校文化。

學校亦積極推動「大哥哥大姐姐」計劃，促進高年級學生通過功課輔導班等各項服務為低年級學生提供學習、能力及生活上的支援。該計劃有助提升對特殊教育需要學生的關懷及朋輩支援效果，營造共融氛圍。

安排老師體驗有特殊學習需要學生的困難

該校的支援小組聯同教育心理學家亦為全體教師進行各類工作坊，除了了解支援的策略，該校更着重教師對特殊學習需要的體驗和感受。例如透過零碎的文章及文字，讓教師在限時內完成閱讀理解題目，以模擬讀寫障礙學生在測考時的困難；再運用影片模擬視力障礙的學生在日常學習時所遇到的困難；也運用食物讓教師體驗言語障礙學生日常說話時的情況。以上體驗在讓教師能真實體驗特殊學習需要學生所面對的情況及困難，目的為了改變教師對學生的觀感，期望能除去「做不好是因為不夠努力」的偏見。

6.2.6.7 學校推行融合教育的困難

照顧學生學習多樣性挑戰性增加

由於現時學生的多樣化，涵蓋不同家庭背景的學生，學校在判斷其學習需要時面對不同的困難。如面對新來港或南亞裔學生，學校或教師需從日常學習中了解學生的學習需要，但未能識別其成因是特殊學習需要，還是因語言或未適應來港情況等。這些外在因素是現時識別量表中未有涵蓋的，以致學校需以更長時間的觀察或評估，才能識別學生真正的需要及作相關支援。

專業支援人員到校次數不足

該校設有校本教育心理學家為特殊學習需要學生作評估或相關的訓練，惟礙於心理學家的到校服務時數有限，影響服務的即時成效。該校教育心理學家在訪談中提及，大部分服務時間主要須優先為學生完成各項評估，只有少量時間能與學生及整體老師會面，故令各項建議的支援方法需由學校的特殊教育需要統籌主任作有效統籌及執行，以致融合教育的成效又回歸到特殊教育需要統籌主任身上，增添其責任與壓力(教育心理學家訪談)。

各方對融合教育的理解與共識存在差異

融合教育已推行多年，但各持份者對此概念仍存在一定的差異，以致在實行上也容易出現矛盾。校長在訪談中亦表示有共同的了解、充分的討論，有共同理念的情況下才能發揮其最大利處。(校長訪談)

學校層面上，以非華語學生為例，非華語學生於普通學校學習，最理想的目標是期望學生能學習中文，且能盡量與本地學生一樣純熟地運用中文。惟在融合教育的政策下，學校須支援學生學習需要、調適課程，這讓學校很難掌握在課程編排的調整及相關的支援。教職員方面，教師對融合教育的認知亦會直接影響各項措施的成效。教育心理學家在訪談中表示，普遍教師也能理解特殊學習需要學生的特性或對融合教育有一定的理解，惟在實際支援上，部分教師對特殊學習需要學生仍會存在偏見(教育心理學家訪談)。如有過度活躍症的學生會被視為頑皮，讀寫困難的學生被視為懶惰等。這些既定的想法也難以在短時間內改變，同時亦影響融合教育的推行成效。

而對特殊學習需要學生，學校與家長的概念也存在差異。從家長角度，家長期望學校能保持一直以來的調適及支援，以使學生作較公平的條件下學習及考試。而以學校的角色，學校視乎學生長遠的發展，期望學生能逐漸減少輔助，與社會接軌。惟雙方的分歧，以及對支援特殊學習需要學生的整體方向，在社會上或各持份者也沒有共識，阻礙融合教育的發展與前進。

6.2.7 學校庚

6.2.7.1 學校背景

學校庚位於港島區，是一所資助中學，辦學宗旨是提供一個愉快及提供六育並重的教育。該校使用「全校參與」模式融合教育，致力建立共融文化，支援有特殊教育需要學生。透過運用學習支援津貼，增聘專職輔導教師及教學助理，並與不同專業團隊合作，為有特殊學習需要學生提供多元化的支援服務。

學校庚於2020/21學年共有SEN學生67人，且仍有2位學生未被正式確認。其中專注力不足/過度活躍症學生人數最多，為32名，其次為自閉症學生，亦有26人。學校當時並無視覺受損及智力障礙的學生，其餘各類別SEN學生人數則均為1-2人左右。

6.2.7.2 管理與組織

隊伍

學校核准編制教師職位數目為55人，當中約有30%曾接受特殊教育的相關培訓。

學生支援組於 2012/13 年度成立，成員包括特殊教育統籌主任、特殊教育支援教師、融合教育助理、輔導教師、駐校社工、教育心理學家和臨床心理學家等，共 10 人。

職能與支援措施

- 購買臨床心理學家到校服務，為有情緒困擾及行為問題的學生提供心理治療服務。
- 購買「職業治療」服務，為書寫能力有障礙的學生提供個別訓練。
- 購買「言語治療」服務，為學生提升口語說話能力及技巧和改善社交溝通。
- 提供「專注力」及「執行技巧」訓練，教導過度活躍／專注力不足的學生提升自我管理學習技巧。
- 舉辦「生涯規劃」課程，為學生探索人生出路。
- 舉行家長講座及工作坊，讓家長了解孩子的獨特成長需要。
- 舉辦各類開拓潛能課程和活動，如藝術創作班、戲劇治療訓練、桌遊小組、動物輔助治療小組、拿鐵藝術研討會等。
- 學生支援組會定期舉行會議，為有需要的特殊教育需要學生設定合適的支援計劃。並在每級設有協調主任，為該級的有特殊教育需要學生提供即時支援。學生支援組亦會定期與家長聯絡，交流有關學生的學習情況及商討支援措施，如提供學習或測考調適等。
- 學生支援組會於每個學期終就校本措施或校外支援作檢討，以確保能夠切合學校發展目標及有效推動融合教育。

學校的整體支援政策方針和策略

受訪輔導教師表示，校長極重視教師對融合教育的專業培訓，會鼓勵及提供機會讓各教師參與校外及外界的培訓課程、研討會和工作坊等，以加強教師對融合教育的認識，並掌握與家長及學生的溝通技巧等（輔導教師訪談）。因此，學校會每一年都嘗試安排教師考察其他學校的融合教育實踐，藉此吸引其他學校的經驗反饋於學校的實踐及改善其不足之處。透過參與培訓與考察，特殊教育統籌主任反映有助提升同儕間對特殊教育需要學生的包容和接納，因為經培訓下老師能進一步清楚不同特殊教育需要學生的特質，並理解學生部分行為並非他們控制範圍之內（主任訪談）。

學校最新的三年發展計劃檢討報告指出，在特殊教育統籌主任的領導下，不同行政組別對融合教育的關注有所提升，並轉趨積極從學業、情緒及精神三大方面支援有特殊教育需要的學生，照顧他們的不同需要。在「全校參與」模式帶動下，有關共融校園的活動參與度亦較過往理想，一般學生與特殊教育需要學生能夠在學業與日常社交中和睦共處及合作，推動共融的校園環境。

因應主任深信家長的參與是推動融合教育不可或缺的因素，故學校特為所有家長舉行一系列的講座與活動，尤其近兩年學習支援組與輔導組經常接獲家長求助於疫情停課期間與其有特殊教育需要子女的衝突增加，因此學校特別推動全校家長的正向支援。主任期望藉此令共融環境能從學校推展至學生家庭之中，並透過與社工加強與他們溝通，緩和他們的緊張關係（主任訪談）。

全校參與模式

全校參與的融合政策

學校致力透過「全校參與」的理念，讓教師、家長和學生共同建設一個尊重、包容和互助的共融校園，故此特殊學習需要學生會與一般學生一同上課。另外，學習支援組會鼓勵教師多親身參與學生活動，期望透過課堂以外的接觸，能夠對特殊教育需要學生有進一步的了解，保持和諧及良好關係。

學習支援組的檢討報告表示，校本融合教育的長遠目標是培養所有學生將學校成為第二個家，為他們提供愉快舒適的學習環境。教師能夠透過設計更多活動或增加日常相處機會，讓特殊學習需要學生和一般學生互相學習，取長補短。一方面可以令特殊學習需要學生從中訓練社交技巧及溝通能力，另一方面亦讓一般學生從中了解特殊學習需要學生的需要（支援教師訪談）。

擴大融合程度

因應學校於數年前發現學生的精神健康響起警號，並觀察到疫情下有關情況呈現惡化跡象，學校於2020年開始從非正規課程着手，加強支援學生的精神健康。學校年度報告顯示，學習支援組與生命教育組合作，鼓勵學生參與「中小學動物輔助治療及生命教育支援服務」計劃，期望推動學生生命的價值和與其他人關係的重要性。學習支援組亦與教育心理學家和社工合作，定期舉辦有關精神健康的活動和講座予學生，藉此加強他們關心自己的情緒健康狀態，培養正向價值和改善情緒壓力管理。教育心理學家和社工亦加強個人輔導的支援，期望能盡早在學生出現情緒問題時介入及支援，協助他們克服生活、家庭或學業的困難。學校更會與從事臨床心理學家或教育心理學家的舊生合作進行研究，以協助過度活躍症學生改善其行為舉止。

6.2.7.3 學與教

「先支援後評估」支援模式

學校採用平均分班方式，各教師亦會平均面對不同學習需要的學生。由於教師大多有豐富教學經驗，已能初步識別特殊教育需要學生的需要，並透過觀察學生行為初步了解他們的情況，且以「先支持後評估」的模式，運用支援策略為疑似個案作出支援。同時亦從學生的背景了解其學習需要是能力的缺損，還是家庭背景、學習動機所致。經科任教師初步識別後，有需要便會交由支援組負責個案，再作專家評估。此程序能透過前線教師初步識別學生，有助及早作相關的支援和轉介等（教育心理學家訪談）。

適異教學策略

支援教師表示，完成特殊學習需要的課程後，已改變其過往的教學方式。教學支援策略方面，他們在教學會作非常清晰的指示，例如會向學生作出視覺提示，利用聲音、影片作教學材料。同時，亦會增加課堂的趣味，增加教學活動給予學生參與。即使在疫情期間，教師亦會利用網上不同程式，如 Kahoot、Quizlet 等，與學生作出互動（支援教師訪談）。

支援教師進一步指出，專注力失調及過度活躍症的學生很難專注於較為沉悶的課堂之中。因此，除會採用更多的教學活動，調適教材深淺程度，更會嘗試採用遊戲化教學。經驗顯示，除了遊戲化教學會對有關學生的成績與課堂參與有所改善外，假使對特殊教育需要學生多加讚賞及鼓勵，對於他們亦是一種幫助（支援教師訪談）。

不過，特殊教育統籌主任表示疫情反覆之下，學生需要同時以實體及網課形式維持日常上課情況。即使教師願意照顧不同班別內每位特殊教育需要學生的需要，但課時有限及課程進度影響之下，未必能令學生受惠於特別的教學策略及活動。而且網課對於特殊教育需要學生的參與與專注有所影響，老師需要花更多時間留意個別學生學習進度和透過不斷的提問，才能了解學生的進度而作出合適的回饋，並在課後提供合適支持（支援教師訪談）。

6.2.7.4 家校合作及專業治療介入

加強家校互信基礎

特殊教育統籌主任總結經驗時指出，學生出現困難的原因大多與家庭相關。基於個別家長過度接收特殊學習需要的資訊，出現質疑教師的教學或處理的情況，故主任會讓這些家長知道學校的出發點都是以學生利益為依歸，希望家長體諒學校教師的幫助。同時，主任亦會以即時通訊軟件與家長恆常聯繫，保持良好的溝通關係，加強家校互信基礎。當家長逐漸清楚學校的初衷，是完全誠心地協助他們的子女，對學校信任亦會自然增加（主任訪談）。

家長觀念變化

由於學校的學生表現較為出眾，一般家長比較着重學生的成績。不論學生是否有特殊學習需要，家長皆希望兒子將來能考入大學，但家長未能完全掌握子女的學習情況及適合的發展方向。然而，經過主任、支援人員的支持和游說後，家長由一開始抗拒接納自己兒子有特殊學習需要，慢慢接納兒子的特性及同意學校提供的支援。在學生遇到一些情況需要支援時，家長更會即時通知學校尋求協助（主任及支援教師訪談）

跨界別專業合作

針對校情需要，學校積極尋找校外的臨床支援服務，支援學校的全人發展需要。學校除聘請職業治療師，協助生活適應困難的學生能夠投入生活，還聘用臨床心理學家與教育心理學家合作，加強學生及家長個人輔導服務。不過，教育心理學家受訪時表示，由於他們要優先處理評估個案，而且個案數目頗多時，輔導次數或許受影響（教育心理學家訪談）。臨床心理學家則反映輔導必須結合家長教育雙管齊下才能改善整體效果，因為家長對於評估內容未必完全理解，並可能就評估結果向學校施壓，對學校而言帶來無形壓力（臨床心理學家訪談）。

學校設有兩位駐校社工，一星期駐校四日。他們會為家長和學生策劃及統籌發展性及預防性的活動和講座，更會與特殊教育統籌主任合作，由他們主要負責接觸學生，而統籌主任則負責接觸家長，而且互相交換資料以協助輔導個案。有時，由於臨床心理學家及教育心理學家每兩星期才到一次該校，社工會匯報予臨床心理學家及教育心理學家，促使臨床心理學家及教育心理學家即時了解輔導個案進度。另外，社工在預備活動時，多以有獎問答的形式來吸引學生，這方法有助學生更投入參與和專注於學習上（社工訪談）。

6.2.7.5 推動共融校園

課堂內的共融環境建設

學生在學校以大班形式上課時，未必勇於發表自己的見解。當學生出現注意力不集中或行為問題時，

教學助理會在課室輕輕提醒個別同學問題，有助他們了解自己行為影響其他學生。由於疫情嚴重，學生需要以網課形式繼續上課，相對對平日的面授課堂，個人行為的滋擾影響減低。學生遇到熟悉的問題或擅長的領域，他們有信心勇於發表自己見解並積極補充相關知識，讓該科學習能力稍遜的同學汲取其經驗，從而增加了互相交流的機會（輔導教師訪談）。

課堂外的共融環境建設

對於特殊教育需要學生，學校會讓學生參與社交技巧訓練班，改善個人社交的技巧和能力。除了為同學提供心理輔導促進個人成長，學校亦透過舉辦各式活動致力提升同學對精神健康的關注和認識，以及推廣關愛校園文化。輔導組亦推行一個持續的精神健康推廣和教育計劃，旨在通過不同方式消除學生對有精神健康支援需要人士的歧視。輔導組更曾為初中學生舉辦不同計劃，譬如全級中三精神健康攤位活動，讓學生了解精神健康概念從而認識和接納個別差異（輔導教師訪談）。另外，社工亦會與該校的輔導組合作，以飛行棋形式介紹精神健康的議題，讓學生在互動活動中汲取在融合教育的知識（社工訪談）。

學校投放的資源

學校除運用政府撥款購買言語治療服務及職業治療支援有需要的學生，讓學生有系統地學習言語溝通、社交技巧、訓練書寫能力及獨立適應日常生活的各種技能。為有效及有系統地展開學校的學生輔導工作，學校的學習支援組更與輔導組合作，連同臨床心理學家，共同處理相關學生的輔導（主任訪談）。

主任特別分享學校外購臨床心理輔導服務，是為特殊教育需要學生與其家長提供個人的輔導治療，解決他們於學習、社交或情緒壓力管理的問題。由於學校曾嘗試邀請舊生以義務方式為特殊教育需要學生與其家長進行臨床輔導服務得到顯著效果，故學校特意撥出額外資源購買臨床心理輔導服務，藉此加強學校人員和家長進一步認識支援策略和技巧，改善學校融合教育的支援服務與效果（主任訪談）。

6.2.7.6 良好措施的範例

設有到校臨床心理輔導服務

學校綜合近年的觀察，認為精神健康將成為未來學生個人成長的一大隱憂，故特意安排額外資源聘請臨床心理輔導服務。臨床心理學家認為，除學校具有前瞻的規劃，加上特殊教育統籌主任的理念是臨床心理輔導服務能夠使教師、學生和家長三方得益，導致臨床心理輔導服務得以在學校持續地提供。結合主任的個人熱誠和學校共同信念，促使學校特別重視學校不同持份者的精神健康狀態（臨床心理學家訪談）。

提供跨專業支援服務

主任表示，由於特殊教育需要學生特質往往需要個人化支援，故學校特意推動跨專業支援服務。學校期望透過職業治療師、輔導員、言語治療師、臨床心理學家和教育心理學家的各種專業，為學校的融合教育提供全面的支援。長遠而言，假如學習支援組能夠帶動老師加強與專業支援人員的合作，為每位特殊教育需要學生提供度身訂造的支援計劃，將對學校融合教育發展帶來更理想的效果（主任

訪談)。

以非正規課程推動精神健康教育

學習支援組與輔導組合作，透過德育課或課外活動方式，提供各種精神健康教育機會。例如在初中，就會先從認識精神健康入手，加深他們的理解，然後就推行全級活動，為他們建立有關情緒健康的概念。然後，在高中階段就會從生涯規劃輔導或恆常輔導之間，再滲入和加強他們對自己和別人精神健康的意識，從而推動他們同輩之間能夠及早辨識自己和別人可能面對的精神困擾，並盡快求助。

重視家長教育

家校合作方面，特殊教育統籌主任為了進一步加強有特殊教育需要長了解他們子女的有關需要，學校會邀請外間的專家到校舉行家長講座。同時，主任也會個別定期與家長面談，傳遞特殊學習需要的相關知識，包括教授有特殊學習需要學生的建議支援策略等。主任反映，融合教育不能只單純輔導學生，輔導家長亦是關鍵。故此，透過家長教育，鼓勵家長分享自身經驗，從而建立有特殊教育學習需要家長學習社群（主任訪談）。

6.2.7.7 學校推行融合教育的困難

全校參與模式的實踐仍有改善空間

校長受訪時表示，學校的其他教師對融合教育或共融的概念及認知有欠深入。他們認為融合教育應全由學校的學習支援組負責，欠缺全校參與意識，個別老師較為抗拒融合教育及教導特殊教育需要學生（校長訪談）。

主任認為學校每位教師都應該要完成基本有關融合教育的培訓，才可能達致全校參與的目標（主任訪談）。教育心理學家的觀察則顯示，學校有個別老師的教學風格比較嚴厲，亦缺乏對特殊教育需要學生的接納和包容。由於教師工作量繁重，故為老師舉行工作坊時亦出現困難，參與程度有時亦未見踴躍（臨床心理學家訪談）。臨床心理學家期望學校能夠安排老師的定期諮詢時間，因應不同的特殊學習需要學生的個案進度舉行研討會，方能提升教師的支援效能。

特殊教育統籌主任的職能與負擔超出負荷

特殊教育統籌主任負責領導學習支援小組，個別地支援所有特殊學習需要學生的需要。雖然有特殊教育支援教師會負責部分個案，但是支援教師亦要兼顧教學和其他的行政工作，這變相沒有減輕主任的工作，甚至需要花費額外時間支援學生及家長所需。加上她必須達到出任主任所需的進修時數要求，令她在工作與生活間得不到平衡。如果特殊教育需要學生遇上緊急情況，學校將過往由危機處理小組負責的職能轉移至特殊教育統籌主任身上，令她的職責變得更重。

另一方面，主任反映同儕並不了解及清楚特殊教育統籌主任的職責。教師各有一套自己的教育方法，教職員之間欠缺合作及分享文化。若果學習支援組想邀請其他老師推動跨組別形式的合作，只能找教學理念、看法相近或有意嘗試新方法的教師。而且學校暫時並無中央政策統籌鼓勵教師之間的合作，故此亦難推動教師之間的合作。主任寄望未來班主任能夠扮演更積極和重要的角色支援及認識有特殊學習需要的學生，因為班主任能清晰了解及掌握融合教育在其班別的實踐的情況（主任訪談）。主任亦提出在處理有特殊學習需要的學生時，不時會出現負面情緒，或會令自己精神或心理

上受到影響。而主任在擔任這個職位前，本身並不是接受過專業訓練。主任亦怕自己可能過份偏心有特殊學習需要的學生，認為她未能拿捏有些位置，會過份遷就學生（主任訪談）。

特殊學習需要學生障礙程度不一而且朋輩之間缺乏同理心

學校課室內有不同類型的特殊學習需要學生。即使學生被診斷為某一種障礙，當中同一類型學生的障礙程度亦不盡相同，導致教師在調適上會感到困難，難以同時支援同一課室內有不同類型的特殊學習需要學生。如果學校要把不同需要學生安排在同一課室上課，教師亦難以妥善照顧他們（校長訪談）。同時，由於部分有特殊學習需要學生的行為會影響他人，導致初中學生對融合教育或特殊學習需要未有充分理解之下，在見到部分特殊學習需要學生的行為有異常時，會感到這些同學麻煩、上課時滋擾他們，嚴重者甚至會出現欺凌的情況（社工訪談）。

家長對特殊學習需要的理解有待改善

家長選擇入讀學校的原因是學校傳統表現較為理想。因此，家長會認為兒子能入讀普通學校的時候，就不會承認自己兒子為有特殊學習需要的學生，並要求老師視其子女為一般學生，兒子的行為及表現亦會隨着成長而改善。有部分特殊學習需要學生的家長不但抗拒接納自己子女為有特殊學習需要的學生，更可能會怪責自己兒子，甚至怪責自己（校長訪談）。

6.2.8 學校辛

6.2.8.1 學校背景

學校辛位於九龍區，是一所資助中學。辦學宗旨是以全人教育為方向，以培養學生成為成熟、獨特而具自信的青年。學校以「全校參與」模式支援有特殊教育需要的學生。

學校辛於2020/21學年的SEN學生人數為29人，亦有1位SEN學生未被正式確認。其中有情緒及行為問題的學生最多，達14人，其次為專注力不足/過度活躍症學生，共有5位。學校當時並無視覺受損、智力障礙及溝通困難的學生，其餘各類別SEN學生為1-3名左右。

6.2.8.2 管理與組織

隊伍

學校核准編制教師職位數目為63人，全校教師總人數為68人，當中有34%曾接受特殊教育的相關培訓。

學生支援組於2019/20年度成立，成員包括副校長、教育心理學家、特殊教育統籌主任、輔導教師、學生輔導員、駐校社工和融合教育助理等，共10人。

職能與支援措施

- 學生支援組會定期舉行會議，為有需要的特殊教育需要學生設定合適的支援計劃。支援小組與班主任會定期按情況交流有關學生的學習情況及商討支援措施，如提供學習或測考調適等。
- 學生支援組會因應學生不同的能力和需要，協助科任老師有效支援特殊教育需要學生，並代為處理所有行政支援的工作。
- 校園設施配套上，學校支援特殊教育需要學生的設施包括暢通易達升降機及暢通易達洗手

間。

- 學校參與由教育局與相關政策局和部門合辦的「醫教社同心協作計劃」，透過跨界別協作，改善學生的心理健康。
- 校長訪問表示，由於特殊教育統籌主任較為掌握前線老師的實際需要和特殊教育需要學生的狀況，因此這個職位在推動融合教育的全校參與扮演關鍵角色。因為主任會密切留意學生的情況，留意支援措施的影響並會在適當時間調整。
- 輔導老師則認為加入學生支援組後，其角色轉為加強留意特殊教育需要學生的需要及轉變。特別在課堂以外的時間，透過與學生的接觸與傾談次數增加，將能更為清楚及明白他們的需要及困難，並作出適當的輔導。
- 因應學生的情緒健康出現問題人數增加，學校亦舉行靜觀支援計劃。獲邀的學生會參與由老師及社工負責的靜觀小組，每次進行 15-30 分鐘的靜觀體驗，期望學生的情緒得以平靜。老師及社工亦可從中嘗試深入學生的近況及隱藏的不安，譬如功課、考試或其他生活的壓力，期望用較為輕鬆的方法，讓學生得以釋懷，改善他們的情緒。

學校的整體支援政策方針和策略

學校除積極鼓勵教師參與教育局「照顧不同學習需要」及「精神健康的專業發展課程」的專題培訓課程，並適時舉辦教師專題講座，提升教師的專業知識。學校也靈活運用「學習支援津貼」，配合其他資源增聘額外人手，外購專業服務以支援有特殊教育需要的學生。

面對各類型特殊學習需要學生，教師在課堂上須照顧不同的學習需要及處理不同的行為問題，例如如何加強學生上課的專注、如何處理秩序問題等也是教師在融合教育下需要面對的困難。對於教學策略及處理行為問題的方法，學校也需透過各類型的講座及工作坊，為教師作專業培訓。而面對日益增加的精神健康支援個案，學校校長及教師在訪談中表示須加強培訓，以認識更多處理情緒問題的方法。同時學校校長也強調教師的精神健康是十分重要，會透過專業發展活動，讓教師也能學習處理自己的精神健康需要，才能有健康的身心支援學生。(校長訪談)

另一方面，學校會透過建立專業學習社群，安排參與校外進修的老師分享他們的學習心得，再鼓動他們應用於日常的支援策略之中。同時，學校期望推行支援融合教育的備課文化，由學習支援組作為主要的統籌組別。校長認為，若要改善老師於支援特殊教育需要學生的技巧，教師之間的交流和分享十分重要，因為會令他們覺得並非孤身作戰。長遠而言，學校將融合教育納入未來的專業發展重點，期望進一步未來的支援成效。(校長訪談)

學校在 2021/22 年度的學校發展計劃中指出，支援融合教育亦有賴擁有良好精神健康的老師配合。故此，學校亦會加強培養教師的幸福感和提升教師的教學能力及對特殊學習需要學生的認識，包括建立共融校園文化和加強為特殊教育需要學生設立跨學科支持框架。同時，有鑑於學生情緒健康情況日益嚴重，學校特意在學校發展計劃中，推動建設正向及健康校園，並將「健康校園」成為學校發展關注事項。校長受訪時表示，有關發展需要循序漸進，並先由設立學生健康小組開始，之後開始嘗試聯同其他行政組別合作。期望最終學校能為學生和教師帶來健康與愉快的校園生活和環境，建立健康和共融校園。

全校參與模式

全校參與的融合政策

學校致力為學生作各項支援，以「全校參與」模式支援有特殊學習需要的學生。透過資源調配，為學生提供適切和多元化的支援服務，如：額外聘請社工及生涯規劃輔導員等，以提升學生的學習效能及協助他們融入校園生活。而支援學生的工作也不只限於學習支援組，特殊教育統籌主任會與輔導組、生涯規劃組一同處理不同個案的需要。

擴大融合程度

除了支援學生學習上的需要，學校近年亦加以支援學生情緒上的需要，特別是支援學生處理學業上的壓力。除駐校社工外，學校更特意聘請學生輔導員，與社工一同合作改善學生的精神健康。透過舉辦不同的學生活動予全校學生參與，在活動中識別需要支援的學生，及與學生建立互信關係，提供渠道讓學生在需要時求助。

學校也透過聘用生涯規劃輔導員，協助學生訂立個人目標、增強學習動力等。特別是特殊學習需要的學生，部分學生對學業成績可能已感到灰心，而學校透過生涯規劃輔導員從生涯規劃角度切入了解學生的想法及需要，鼓勵為他們自己的生涯作出更有利的抉擇。

全校的支持

學校致力發展共融文化，及早關注及識別每位有需要的學生，以及早預防的方式關注每位學生的需求，每位教師也多加關心、多加注意學生的行為及心理變化等，務求能於壓力及情緒到達臨界點前作出支援，避免悲劇發生。而需要支援的個案，不論是特殊學習需要還是精神健康需要的學生，學校也會為學生建立支援摘要，讓任教教師知悉其情況及在課堂的支援方式等。

6.2.8.3 學與教

分班安排

學校主要以成績作平均分班，當中包括特殊學習需要學生，並會作適當的功課調適及考試調適。學校亦會按學生的性格及行為等作分班的微調及教師的安排，如一位性格較暴躁的過度活躍症學生，學校會安排較有耐性及包容度較高的教師作班主任，而部分需要朋輩支援的學生，學校亦會安排與其關係較好的學生同班。

輔導教師受訪時反映，在課堂上會運用不同的策略協助學生學習。而當中的策略不只有助特殊學習需要學生，對能力更高的學生也有鞏固的作用，對不同能力學生的學習也更有成效。(教師訪談)

個別學習計劃

特殊教育統籌主任訪問時指出，學習支援組甄選學生提供個別學習計劃支援時，除在升班安排給予彈性外，更會有不同人士一同定期監察計劃的進度和成效。不過，主任表示其他老師未必清楚接受第三層支援學生得到調適支援的原因，因為必須推動全校老師清楚知道每一位特殊教育需要學生的狀況，避免不必要的誤會。同時，每位老師的角色必須清晰說明，具透明度地使所有老師知道整個支援流程及牽涉的人員，減低其他老師的疑問。(主任訪談)

輔導教師則表示，由於第三層支援的學生大多受不同因素影響其個人發展，對外界大多抱有懷疑態度。因此，會先與學生建立互信，讓學生知道由誰負責其個案，再逐漸了解學生的情況，繼而訂定適合的支援策略。教師補充，一旦建立信任，學生出現問題時，介入會較為容易，亦會覺得老師的支援不是標籤他為有問題的學生，純粹出於關心性質之下，對於日後的支援將會更為有利及切合學生需要。(教師訪談)

6.2.8.4 家校合作及專業治療介入

對中一家長的支援

學校主要透過家長的主動參與溝通，繼而作進一步支援。學校於中一入學時會邀請家長提供學生的特殊學習需要，作為初步的識別。而在家長日時也會了解家長期望學校作出的支援，以進一步協助入讀學生的情況。一些特殊學習需要學生的家長，如聽力障礙、言語障礙、自閉症等，也會主動向學校交代學生的情況，讓學校能有效支援。

建立家長與學校之間的合作及夥伴關係

學校透過家長教育，增強家長對支援學生的認知，也提供機會讓家長互動及建立互助關係。學校會舉行不同類型的家長教育，包括與學業及與支援相關的講座等。因應近年學生情緒健康情況日受關注，會較多舉辦有關青少年情緒健康的家長工作坊及分享會。由學校提供平台讓家長分享，建立互助圈子，教師在適時作介入及進一步支援。

學校亦透過家長教師會與家長建立合作的關係，從而推廣至一般家長。學校以家長教師會成員作為核心家長，透過家長的力量及分享鼓勵其他家長參與活動及擴大支援圈子。亦會在舉行家長教育講座前以問卷形式了解家長有興趣的題目或需要作支援的主題，如親子溝通和正向管教等，繼而舉辦多元化的教育活動，提升家長的參與程度，也讓家長活動更有成效。從活動中，教師能了解家長現時的需要及所面對的困難等，也為有需要的家長開設小組支援。

家長的改變

隨着對特殊學習需要學生所提供的資源越來越多，家長對融合教育的接受程度增加。以往部分特殊學習需要學生的家長會憂慮學校的標籤效應而不敢向學校提出學生的支援需要。但現時家長也願意接受子女的需求及願意接受學校的支援，令學生能及早獲得進一步的輔導或評估，有助改善學生的狀況。

跨界別專業合作

學校積極與不同專業支援人員合作，為特殊教育需要學生提供專門的服務。針對學校患有精神病患的人數持續上升，學校不但參與醫教社計劃，更有辦學團體資助為有需要的學生求助於臨床心理學家，達致盡早介入的效果。受訪教師指出，有學生與臨床心理學家會面數次後，較為願意講及自己的困難及感受，對調整之後的支援有明顯幫助。學生支援組的成員亦可騰空時間及空間，更有效拓展整體的支援。(教師訪談)

特殊教育統籌主任受訪時表示，學校的整體支援理念是支援級別應該因應學生的變化而調整。為此，學生支援組會定期與教育心理學家商討每位學生的支援策略，得到教育心理學家的同意後，希望特

殊教育需要學生不需長期倚賴學習支援組的協助，亦可自主地為個人的成長及未來作出決定。(主任訪談)

6.2.8.5 推動共融校園

課堂內的共融環境建設

學校致力推行關愛文化，於課堂上提供平等的學習機會予每位學生，亦讓學生透過協作建立關係及學習的圈子。如教師會透過認同學生的能力，從而鼓勵能力較高的學生支援能力稍遜及學習動機較低的學生。隨着學校加強推廣精神健康需要，建立共融的學習氣氛。部分特殊學習需要學生也願意向其他學生主動提及自己的情緒狀況，甚至請其他學生對自己多加提點，而其他學生亦相當包容及願意協助。

課堂外的共融環境建設

學校為低年級學生設立「大哥哥大姐姐」計劃，讓高年級學生為低年級學生作學業及心理的支援。部分高年級學生透過活動及傾談，建立朋輩支援文化，讓學生有更多途徑取得幫助，而高年級學生遇到需要支援的學生也會與相關教師提出，讓教師介入處理。受訪輔導教師指出，朋輩的關心能夠彌補學校支援未必能兼顧的地方，尤其停課期間對情緒健康較弱的學生甚有幫助，能夠讓他們重新投入校園生活。(教師訪談)

學校投放的資源

學校運用融合教育資源聘請特殊教育的輔導教師及兩名駐校社工，同時亦設有教育心理學家為學生作評估及諮詢服務。教育心理學家除定期到校與學生會面及提供適切的建議予學校教師，也會因應學校文化加入建議改善學校的支援政策，建立跨專業的合作關係。

6.2.8.6 良好措施的範例

由年資較淺的老師擔當領導角色

校長表示，由於特殊教育統籌主任需要帶領進行與融合教育相關的事務，以統籌者角色進行跨界別的合作及支援，連繫校內各組別以協作形式支援學生。同時也推動政策在校內的發展，包括教師專業培訓、校外計劃的參與等。為此，特別安排由年資較淺的老師擔任特殊教育統籌主任一職，期望透過引入創新的思維，讓支援學生的工作更全面和完善。

切合不同學生的個人化教學支援策略

教師在課堂上善用各種教學策略支援學生的學習需要。面對有讀寫障礙或能力稍遜的學生，教師會把學習的工序及目標分拆細項，讓學生更容易掌握內容。同時亦會透過不同的教學活動及分層工作紙等工具，讓課堂更多元化，增加學生的學習動機。對於非華語學生，學校設立小組教學及課後的學習小組。於每循環週中的二至三堂中文課會抽離至小組教學，教師會重點鞏固學生部分學習重點，讓學生更容易掌握內容。

促進有特殊學習需要學生的全人發展

為了及早識別學生的需要，學校於每個學期期終時會由校長、副校長、特殊教育統籌主任、訓導主任、班主任及科任教師舉行會議，從教師的日常觀察中了解學生於整個學期的操行行為、學習態度的變化等，讓特殊教育統籌主任初步識別支援學生的成長發展狀況。

為了處理學生的情緒問題，以往主要依賴家長向學校尋求協助，近年學校透過全校教育作防禦性的措施，包括讓學生了解自己的情緒、認識不同壓力時所產生的反應等，讓學生能觀察自己的狀態及作適當的求助。學校的訓導組及支援組亦為特定特殊學習需要的學生設立小組，幫助學生認識自己的情緒。為了紓解學生的學業壓力，學校提供多元化的機會，讓學生發展學業以外的潛能。學校會透過不同的學習活動，如：藝術治療、桌上遊戲等，讓學生建立個人興趣的同時也以輕鬆的模式改善個人行為及態度。另外，學校亦設立服務小組，由教師舉行不同的服務體驗活動予學生從中有所得着及反思，如為殘障人士設計水上活動、照顧小學生與長者共處等。目的是透過體驗讓學生明白學業只是生命的其中一環，減少學業為學生帶來的心理壓力。學校亦開設「大哥哥大姐姐」計劃，令高年級學生為低年級學生提供學習及心理上的即時支援。若高年級學生遇到有需要進一步支援的學生則會交由教師處理，該計劃有利於及早識別學生需要，亦為學生的情緒健康提供幫助。

聘用校本生涯規劃輔導員推動跨專業界別合作

校長在訪談中強調全校參與模式不只是全校參與，而是每人也有角色幫助學生及推動政策的實踐。因此，除參與醫教社計劃外，學校亦致力邀請精神科醫生、社工或教育心理學家等到校舉行講座，讓教師對學校支援個案有所認識，以及加強處理精神健康問題時的手法。透過增加教師的認知，同時可增加教師對特殊需要學生的接納程度(校長訪談)。

學校亦透過生涯規劃輔導員，協助學生訂立個人目標、協助個別學生重拾學習動力。特別是特殊學習需要學生，部分學生對學業成績已感到灰心，故學校期望生涯規劃輔導能夠與其他專業支援人員合作，一同為學生的生涯發展提供意見及協助。

6.2.8.7 學校推行融合教育的困難

政府融合教育政策方向較為模糊

現時融合教育政策多以校本模式推行，由教育局提供資源讓學校推行。校長受訪時提及期望教育局能提供較清晰的目標，讓學校及社會在推行融合教育時有一致的目標，如對特殊學習需要學生的支援程度等，以致可更有效運用各項資源。(校長訪談)

教職員對融合教育的意識有待改善

對於融合教育的概念，全體教職員皆有適當的認知及理解，惟實行時仍會存在偏差。如部分教師會質疑特殊學習需要學生的調適決定等，令融合教育政策的實行仍需要在心態上有所改變。而在全校參與的模式下，由學生支援組及輔導組作支援的主導，由識別學生至支援學生須召開相關會議與各教職員商議，惟部分教職員的定位流於輔助的角色，在執行各項支援措施時也未太熱心。另外，特殊教育支援教師的職能對老師帶來龐大的工作壓力，難以吸引教師擔任。

專業支援人員到校次數不足

現時教育局的教育心理學家到校次數未能全面支援學生的需要。學校的教育心理學家每月到校服務日數最多只有兩次，到校服務時又須與學生會面及作各種評估，以專業角度評估學生的需要。然而，評估內容繁複，包括智力、行為、讀寫困難等範疇，未必能從數次面談中作全面的了解，而且評估的方式也讓學生有所避諱，削弱支援成果。(教育心理學家訪談)

家長態度仍有稍欠積極

部分特殊教育需要學生的家長未必即時向學校尋求協助，以致學校未能及早作出支援。部分家長因不想學校知悉學生的精神健康情況，只在校外諮詢精神科醫生及社工等專業人士，令學校需要時間觀察學生的行為變化才得知學生的需要，耽誤支援的時間。

6.3 個案研究主要結果

6.3.1 小學推行融合教育的良好範例

參考表 6.2，小學主要會透過運用小班教學，減少每班的人數，以抽離班方式支援。由於學校得到額外的資源聘請特殊教育支援教師，故抽離班會交由特殊教育支援教師，為特殊學習需要學生提供更深入的支援。學校丁的支援老師已完成融合教育的專業培訓課程，亦會協助不同老師運用各種的視覺策略與度身訂做教材，例如不同顏色的說明資料及精心挑選的圖畫等，都對教學發揮很大的效用。

學校會與家長合作，透過多與 SEN 家長講解，減低他們的疑慮和戒心。如各學校均會舉辦各類型的家長講座，提升家長對支援子女學習需要的認知，建立伙伴關係，讓家長在餘暇時間加深了解學生需要並鼓勵家長與老師共同訂立學生的學習及成長目標。學校甲和學校丁更會邀請家長觀課及參與學校的親子活動，改善家長對學校的觀感外，亦能使老師觀察他們與其 SEN 子女的互動，進一步掌握 SEN 學生的家庭背景和狀況，提供最適當的支援。

當中也有學校會主力與社區及專業團體合作，採用多元化支援模式提供整體的支援成效。透過外購不同的專業支援服務，為不同類型的 SEN 提供專門的支援服務和介入治療，改善 SEN 學生的社交技巧和協助適應校園生活及學習環境。如學校乙自 2019/20 年度起推行「一校一社工」政策，加強社工輔導服務內容和對學校社工的支援及督導，更運用「加強言語治療津貼」外購校本言語治療服務，由機構安排言語治療師作到校服務，並就學生、家長及學校三方面展開及推行。

採用合作教學的學校更會透過減少教師課堂節數，容許教師有較多的空間多作教學交流，並一同備課。有關 SEN 學生的教學計劃會盡量個人化，實施 SEN 學生長處為本的教學支援，緊貼他們的學習進度並作適當調節，實行適異教學。如學校甲的小組支援教師亦擔任學生支援組的成員，方便提出教學意見，令不同項目的學生支援工作能更有效地進行。同時製訂不同的支援進度表，於學期初時通知全校教職員，讓全體教師了解各項支援措施的實行時間表和目的，推動全校老師參與令支援得以順利地開展及推行。

學校亦積極推動朋輩支援，促進學生之間的互助與互相學習，以營造共融校園的氣氛。朋輩支援文化有助於有特殊教育需要的學生從朋輩身上獲得學習、能力及社交技巧等方面的協助，同時亦培養其他學生樂於助人精神及包容心態。如學校甲推動學生以「樂助大使」的身份為 SEN 學生提供支援，同時為了避免標籤效應，在配對學生時不會提及 SEN 學生的類別，僅會說明一些表徵以方便其他學生提供幫助。學校丁亦反映其「科目小天使」計劃同樣受到其他學生及家長的歡迎，其他學生在幫助 SEN 學生的同時能夠收穫滿足感，SEN 學生也相應得到學習及情緒上的支援。而在課堂上的小組學習中，學校丙的教師會分配不同任務予不同能力的學生，並邀請學生分享各自的學習經驗，令 SEN 學生能夠有所發揮，與其他學生相互學習，推動朋輩支援文化及賦權學生。

表 6.2 小學個案推行融合教育良好範例

良好範例	學校甲	學校乙	學校丙	學校丁
行政領導支援融合教育的實施	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
全校參與下的合作及策劃	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
為 SEN 個案配對專責教師作持續的師友支援		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
合作教學和小班教學	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
學生為中心的長處為本評估	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
促進 SEN 及殘疾學生適應主流課程策略及學習環境	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
適異教學模式	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
促進教師專業發展及交流及提升教師對 SEN 學生的理解			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
家庭、學校與社區的合作	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
三層支援模式	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
專業支援服務及銜接管理	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
學生賦權及朋輩支援	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
實施融合教育的持續規劃	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

6.3.2 小學推行融合教育的困難

根據表 6.3，小學在推行融合教育時仍遇到不少困難。全校參與模式下，部分教職員對特殊教育需要學生仍然抱持偏見，如學校乙的部分教師仍將其視為難以教導的學生，且當學生表現出行為問題時，教師並未能運用適當的方式處理。而學校丁的教師則表示雖然已盡力支援 SEN 學生，惟依然難見成效，教師亦為此感到挫敗。教職員均表示在對有特殊教育需要學生的教學過程中感受較大壓力。例如學校甲亦反映近年有特殊教育需要學生人數增長迅速，教職員對此壓力大增，學校丙則指出參與相關培訓亦加重其工作負擔。

現時香港小學的課程非常緊迫，疫情下更使課程更為緊迫，因為網課的教學成效略低於面授課堂，不少學校更因課時有限而未能為有特殊學習需要學生提供良好的服務及支援。如學校丁表示部分小組課堂因課時及場地原因而無法開設，疫情期間的網課模式更加限制了小組支援。學校丙雖有開設網上支援班，但因疫情影響只能將小組人數減至一半，明顯削弱支援成效。

專業支援資源方面，小學普遍反映現時專業支援資源不足的情況。學校甲、乙、丁均指出專業支援人員到校次數不足的問題，有關情況影響學生的治療進度與及早支援的時機，而相關津貼縮減所導致的人手不穩定也令老師工作量難以有效紓緩。學校甲亦反映坊間機構在行政與課程內容安排上與學校需求未必吻合，這種情況反而會令學校行政負擔加重。

家校合作層面上，目前家長雖逐漸扭轉對融合教育的態度，但仍有不少家長對此認知仍有不足，或對支援方式認知有限，因此在家庭支援環節稍顯薄弱，家長教育有待加強。例如學校甲與學校乙皆表示有家長仍未能接受子女為有特殊學習需要而拒絕接受支援，且部分家長仍以責難的管教手法處

理學生的行為問題。學校丁則表示因家長未接受過相關訓練，而未能有效協助 SEN 學生的學習，且將其全部寄托於學校支援上，造成 SEN 學生家庭支援的缺失。

表 6.3 小學個案推行融合教育困難

困難說明	學校甲	學校乙	學校丙	學校丁
特殊教育統籌主任工作量過重				<input checked="" type="checkbox"/>
各持分者對 SEN 態度和關注度不一 (SEN 學生/家長/教職員)			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
教職員的合作成果不彰	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
校內人力資源不足(教職員/教學助理)			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
SEN 學生數量增加及差異太大	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
缺乏多元評估實踐				<input checked="" type="checkbox"/>
專業支援資源不足及質素參差	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
家長教育及認知不足	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
家庭支援薄弱		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
政府資源及培訓不足和融合教育政策模糊			<input checked="" type="checkbox"/>	
疫情/網課影響支援成效			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

6.3.3 中學推行融合教育的良好範例

根據表 6.4，由於中學沒有推行小班教學，每班學生人數偏多下對老師 SEN 支援學生帶來困難。因此，學校透過合作教學與小班教學，以抽離班方式的小班模式支援。除老師能夠在抽離班以接近一比四或一比五的師生比例解答 SEN 學生的困難，老師亦可透過抽離班時的支援，觀察他們其他方面的情况，以利學習支援組能夠提供更為全面的支援。

成功帶動全校參與的學校，校長的支持十分關鍵。一方面特殊教育統籌主任會得到賦權，以有效領導、統籌與協調所有工作，另外學校會支持老師多參與有關融合教育的培訓，並提供相關的校本培訓機會。中學致力推動跨組合作，特殊教育統籌主任會協調不同的行政組別，譬如輔導組、生涯規劃組或課外活動組，為所有的 SEN 學生提供支援其全人發展的活動。例如學校戊的學習支援組、生命教育組及生涯規劃組在主任的統籌下合作為學生建立綜合個人檔案，以助其對生命與現實世界進行反思，同時記錄學習和成長歷程，為未來出路做準備。學校己會積極促進教師與其他行政組別合作，針對 SEN 學生的特點及不同學習需要，提供多元化的課外活動或工作坊。學校庚亦期望能夠加強教師與專業支援人員的合作，以向每位 SEN 學生提供個別支援計劃。

中學在推行融合教育時亦會積極推動適異教學的實踐，於功課、課程及課堂等方面提供多元化的設計及調適，以滿足不同學生的學習需要。譬如學校己針對第一層提升教與學支援上，會由特殊教育統籌主任帶領老師進行行動研究，檢討與改善有關支援 SEN 學生的教與學成效。有關行動研究的成果更會分享予不同科組並邀請反饋，逐漸在校內形式推行適異教學的實踐社群。而且更會藉行動研究推動各學科教師共同備課，以訂立及配合支援學生的方式，亦在不同科目設立資源老師，以在各科目內發展適異教學。學校戊則設立課程發展主任，以進一步支援校本剪裁課程的設計。學校辛的教師亦會在課堂上針對不同學生的個人需要提供不同的教學活動及支援，以提升學生學習動機及解決學生的學習困難。

家校合作方面，中學亦致力於促進與家長建立良好關係及信任，向家長講解支援策略，並鼓勵他們積極參與對 SEN 學生的支援活動，以提升支援成效。例如學校戊與 SEN 學生家長建立伙伴關係，為家長舉辦不同類型的活動以掌握其子女需要。學校庚亦重視家長教育，包括舉辦講座、定期面談、建立有特殊教育需要家長學習社群等，傳遞相關知識及策略，鼓勵家長進行經驗分享。

中學亦會通過相關支援計劃，促進高年級學生為低年級及有特殊教育需要學生提供學習、生活及情緒方面的支援，以提升共融氛圍。例如學校戊設有朋輩輔導員計劃，除了能夠支援 SEN 學生的需要外，亦幫助其他學生建立自信，同時亦推動學校的正向行為風氣。學校己及學校辛均進行「大哥哥大姐姐」計劃，以協助 SEN 學生適應學校生活，高年級學生通過輔導班等活動為 SEN 學生提供學業上的幫助，亦會作出情緒支援，並在遇到有需要接受進一步支援的學生時向教師提出，方便專業支援的及早介入。

表 6.4 中學個案推行融合教育良好範例

良好範例	學校戊	學校己	學校庚	學校辛
行政領導支援融合教育的實施	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
全校參與下的合作及策劃	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
合作教學和小班教學	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
促進 SEN 及殘疾學生適應主流課程策略及學習環境	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
適異教學模式	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
發展 SEN 學生的多元智能		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
促進教師專業發展及交流及提升教師對 SEN 學生的理解	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
家庭、學校與社區的合作	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
三層支援模式	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
專業支援服務及銜接管理	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
學生賦權及朋輩支援	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
實施融合教育的持續規劃	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
以非正規課程推動精神健康教育			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

6.3.4 中學推行融合教育的困難

參考表 6.5，中學教職員大多對融合教育及 SEN 學生特性有一定的理解與認知，亦已報讀相關課程，惟在實際實踐上仍然存在偏差，教師的既定想法仍難以改變。例如學校己的部分教師仍將有過度活躍症的學生視為頑皮行為。學校辛亦表示部分教師會質疑相關措施，或在支援時未見積極參與。學校庚則反映教師的相關認知有待深入，仍然欠缺全校參與意識，且個別教師對 SEN 學生的態度及教學方式亦有待改善。值得一提的是，學校戊反映不少教師因學額有限未能報讀相關課程以持續進修。

在專業支援方面，中學與小學均有類似的境況，皆反映專業支援人員到校次數不足的問題。學校己的教育心理學家表示自己雖為校本教育心理學家，但到校服務時數仍然有限，難以預留較長時間與學生及教師會面，最終工作仍主要落在特殊教育需要統籌主任身上。學校庚的學校辛亦認為有限的到校服務未能幫助全面了解學生需要，削弱支援成效。學校庚的教育心理學家則表示個案太多，反而影響輔導的次數及質素。同時，學校庚的臨床心理學家亦認為老師參與有關支援有特殊教育需要

的校本工作坊未見積極，加上家長有時會因其子女接受心理輔導而向學校施壓，顯示家長教育有需要進一步加強。

家校合作方面，部分家長仍不願意與學校就其 SEN 子女情況進行溝通，且抗拒接受相關支援。亦有不少家長因工作繁忙而極少參加學校安排的家長活動，導致家校合作受限及家庭支援薄弱。學校戊反映部分 SEN 學生家長會選擇性隱藏其子女的狀況，為學校支援帶來困難。學校辛亦指出部分家長未必即時就 SEN 子女的情況與學校溝通或尋求協助，導致學生未能獲得及時支援。而學校己則反映部分家長與學校在調適及支援方面未能達成共識，產生的分歧阻礙對學生的有效支援。

相對而言，較多中學特殊教育統籌主任表示工作量過重。增設特殊教育需要統籌主任雖有效支援融合教育的實施，但中學主任普遍反映其工作量過重的問題，因現時多數特殊教育需要統籌主任皆身兼數職，且大部分特殊教育需要相關工作均需由其承擔及統籌。例如學校戊的主任指出其教學課時已超出教育局指引，且感到難以在不同職責的工作之間找到平衡。學校庚的主任亦反映因教職員對特殊教育需要統籌主任的職責了解不足，支援 SEN 學生的相關工作仍需由其主要承擔，並且主任表示難以推動教師間的合作。學校辛亦表示此職位有龐大工作壓力，教師大多不願意擔任此角色，顯示中學個案仍存在倚賴特殊教育統籌主任獨力承擔融合教育支援的情況。

表 6.5 中學個案推行融合教育困難

困難說明	學校戊	學校己	學校庚	學校辛
特殊教育統籌主任工作量過重	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
各持分者對 SEN 態度和關注度不一 (SEN 學生/家長/教職員)		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
教職員的合作成果不彰		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
SEN 學生數量增加及差異太大		<input checked="" type="checkbox"/>		
專業支援資源不足及質素參差	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
家長教育及認知不足	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
家庭支援薄弱	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
政府資源及培訓不足和融合教育政策模糊	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
朋輩缺乏同理心			<input checked="" type="checkbox"/>	
疫情/網課影響支援成效	<input checked="" type="checkbox"/>			

總結個案研究數據，所有的個案研究學校均能採用「全校參與」模式推行融合教育，透過學習支援組作為統籌組別，支援全校的老師及其他相關持份者，為特殊學習需要學生提供支援。當中的支援措施包括小班教學、課後輔導、個別學習計劃、不同的專注力及社交小組、功課、課程及評估調適等。學校亦能充分運用政府的資源購買不同的專業支援服務，促使特殊學習需要學生能夠得到教與學以外的專業支援。不論小學或中學，亦會嘗試根據校本實況及特殊學習需要學生的類型，提供多元化的支援服務。個別學校得到學校管理層的支持下，更能結合辦學理念及其宗教背景，建設共融校園環境，培育共融的校園文化和氣氛。

不過，整體學校均反映現時專業支援不足的狀況，特別是專業支援人員到校次數不足的問題。該情況阻礙學生及早接受診斷、治療與支援，小學亦反映人手不穩定導致專業支援人員難以與學生建立信任，以及缺乏適合的支援服務，未必與學校需求吻合的情況。部分中學則表示因專業支援不足，特殊教育需要統籌主任的工作負擔加重。現時主任亦普遍已反映工作量過重的情況，大部分主任需身兼數職，且須負責融合教育的大部分工作，全校參與仍然有限。另一方面，整體學校中仍有教職員對 SEN 學生存在偏見，部分小學教職員仍將 SEN 學生視為不可教的，中學教師雖大多對 SEN 學生有基本認知，但在實際教學過程中仍會產生偏差。亦有不少教職員在應對學生行為問題時使用不恰當的方式及態度，且未能主動提供支援。許多教職員亦反映在教導 SEN 學生時感受較大壓力，有時雖已盡力支援但仍難見成效，參加相關培訓亦加重其負擔。

整體而言，學校雖有提供家校合作平台及為家長舉辦不同類型的相關活動，家長對待融合教育的態度亦有逐漸轉變，但在家庭支援方面仍然面臨不少挑戰。大部分學校指出家長仍對如何支援 SEN 子女的認知有限，亦無暇參與家長活動，部分家長甚至仍不願接受子女有特殊學習需要，抗拒學校提供的支援，應對子女行為問題的方式亦不恰當。同時，疫情導致部分學校課程轉為網課模式或停課，中小學的課程緊迫情況均因此而加重。課時有限及網上平台均為支援工作帶來困難，小學主要反映小組課堂因時間及場地原因被迫縮減人數或取消，中學則多數教師表示難以展開能夠照顧不同學生需要的教學策略與活動，而網課模式亦對 SEN 學生的專注度有所影響，影響支援成效。

第七章 討論及建議

融合教育的推行需要學校政策、實行、持份者等各方面的配合，方能使其達到最大的融合成效。在學校政策的制訂上，學校需要在校本特殊學習需要課程中再度調整標準和目標，以及加強配套，令特殊學習需要學生在相若的學習條件下學習。在日常學習安排上，學校應以小班教學形式，按學生的需要分配到合適的班別，讓教師調整教學方式以照顧其需要。而在測考安排上，特殊學習需要學生和一般學生的能力不同，評核標準亦不應相同，反而需要度身訂造另一種評核方式來評估特殊學習需要學生的能力，建立相對公平的學習環境。

在融合措施的實行上，特殊學習需要學生的支援不應只依靠特殊學習需要統籌主任，反而更需要不同方面的輔助和支援，例如學生、專業支援人員、老師、社工等。在校內，學校應利用不同範疇的協作，加強教師和不同行政人員對融合教育的認識，使他們能夠更深入地了解特殊學習需要學生的需要和特質，從而加強校內組別的分工，為特殊學習需要學生提供更多不同類型的支援方式。亦應在學生中推動朋輩支援，以在校園內建立共融且包容的文化及氣氛。而學校的資源運用也需要有更妥善的分配方式，才能最大提升融合教育的效能。

家校合作和家長教育仍是推行融合教育的關鍵要素。學校應投放更多的資源進行支援，使學生、家長、學校三者關係更為緊密，提升支援質素。同時，不論是學生還是教師或家長，都應認識與精神健康教育相關的資訊，以便及早識別需要支援的學生。

綜合整體的研究結果，研究團隊提出以下的政策建議，並分為三大範疇：i.) 教與學層面、ii.) 政府政策措施支援層面和 iii.) 專業支援和家校合作層面。

i.) 教與學層面

以下 7 項建議適用於小學和中學。

需要政府額外增加資源或改變現時政策的建議

7.1 推動普通學校設立校本 SEN 課程與評核標準，設立「融合教育課程主任」新職位

設立校本 SEN 課程與評核標準

1. 現時香港的課程編排和設計礙於高度集中於中央課程限制下，學校並沒有很大的自主權去設計課程。縱然 SEN 學生在學校可能會得到課程剪裁，假如剪裁仍是以普通學校的課程內容為基礎，單靠減少有關科目的學習內容，而沒有針對他們的能力缺損設計適合的課程，這對改善 SEN 學生的學習成效並不會有太大的幫助，尤其於高中課程非常密集的情況下。因此，**研究團隊建議推動普通學校根據本身校內 SEN 學生的能力和學習程度，設立校本 SEN 課程與評核標準。**透過學、教、評三方面的課程調適，避免現時不論中小學的 SEN 學生持續難以追上主流課程，削弱他們的學習動機及帶來挫敗感。由於每間普通學校也將會設有 SEN 的校本課程與評核標準，區分普通學生的課程與評核內容，相信能減輕校本 SEN 課程與評估的標籤效應。

設立「融合教育課程主任」新職位

2. 新加坡在發展融合教育的經驗表明，一個由受過專業培訓的人員組成、名為專職教育工作者（學習和行為支援）（AEDs-LBS）的職位能夠為支援有學習和行為需求的學生帶來正面效果。

香港亦應考慮設立一個嶄新的專職職位以支援學校融合教育的發展。由於現時特殊教育統籌主任的工作量已經不勝負荷，故因應設計校本 SEN 課程與評核標準，需要設立一個新職位名為「融合教育課程主任」(curriculum development master/mistress (integrated education), CDMIE)，作為推動普通學校設立校本 SEN 課程與評核標準的重要支援。這個新設職位除肩負校本 SEN 課程設計、教與學與評核標準的一切職能，還可協助學校推行適異教學(differentiated instruction)，為 SEN 學生設立分層課程與評核內容，與特殊教育統籌主任有效合作支援 SEN 學生的「特殊學習需要」。特殊教育統籌主任得到「融合教育課程主任」的支援分擔於學、教、評的工作後，將可在學生的身心靈成長及其他支援和協調工作有更多的時間與空間，帶動學校全校參與及嘗試創新的支援服務，提升學校整體融合教育的質素。長遠而言，如果政府的課程政策能夠提高彈性，更可讓普通學校有更大的空間支援不同特質的學生(包括 SEN 學生、資優學生、非華語學生及具非學術潛質學生)，達致雙贏。

只需優化現有政策及措施的建議

7.2 推廣紙筆評核以外的多元或另類評核方法，減低不同階段「一試定生死」的影響

推廣紙筆評核以外的多元或另類評核方法

3. 因應現時整個教育制度較為單一，造成教育界變得傾向只為應付不斷的考試與評核，這不但導致社會與學界出現「評核至上，學習其次」的風氣，更加深家長認為只要在某一次考試或評核中稍有差池，將會對其子女的前途帶來未可挽回的後果的觀念。縱然 SEN 學生會在校內得到相應的功課與評核調適，惟基於最終自小學開始仍要參與不同的公開評核，包括小學三年級的全港性系統評估、小五與小六的呈分試、小學六年級的全港性系統評估、中一入學前香港學科測驗、中學三年級的全港性系統評估及中學六年級的香港中學文憑考試，每名 SEN 學生可能平均至少仍要面對三至四次不同階段的統一評核。由於考試或評核結果可能影響自己的升學抉擇和就讀學校，為學生帶來龐大壓力。這種充滿競爭的應試教育制度，亦對 SEN 學生不利，尤其對於特殊學習困難及言語障礙的學生，因為他們語言學習及能力較一般學生弱。而且所有的評核中，紙筆評核佔較高比例，其他類型的評核結果大多只被視為額外參考資料，形成學校的操練文化，未能有效地為 SEN 學生進行課程調適，結果整個教育制度仍存在考試/評核主導的倒流效應(washback effect)。基於平等教育原則是為不同特質的學生能夠盡展所長提供所需條件，適當的課程調適和調整考試內容及評核標準變得關鍵。為此，研究團隊建議推廣紙筆評核以外的多元或另類評核方法，減低不同階段「一試定生死」的影響。顏明仁(2011, 頁 137)指出，多元評核的理念包括觀察(Observation)、學習檔案(Portfolios)、專題研習(Project-based learning)、口試(Oral presentation)、實作及演出(performances)、報告闡述(presentations)、實驗(experiments)及訪問(interviews)等。故建議未來的公開評核上能夠採納更為多元的評核方法，避免過份集中紙筆方式評核 SEN 學生的學習成果，並鼓勵學校盡量減少 SEN 學生參與統一的學期考試或評核而使用其他多元的評核方式代替，相信能夠因應不同 SEN 學生的能力和特質，特別是特殊學習困難及言語障礙的學生，準確反映他們的學習成果和成長表現。

不同學習階段的收生方式應整全從學生的多元層面評核學生能力

4. 由於不同階段的公開評核皆影響教育界的各持份者，而不只單單影響 SEN 學生，研究團隊亦建議減低不同階段的「一試定生死」影響，包括扭轉由小學至大學不同階段的收生過程中，過於着重紙筆評核結果作為主要收生基準的制度，整全考慮從學生的個人強項、面試表現和全人發

展成就等不同層面，全面及準確地評核學生的能力。期望透過減少 SEN 學生接受統一的考試或評核機會及紓緩紙筆評核帶來的壓力，因應他們的能力合理評核他們的學習成果，盡量發揮不同 SEN 學生的多元特質。政府亦應進一步探討學生的多元出路，持續透過生涯規劃教育讓 SEN 學生認識自己，為 SEN 學生賦權。

7.3 加強支援特殊教育統籌主任，減輕他們工作職能負擔

持續增加教育心理學家的到校日數，建立融合教育的跨專業實踐社群

5. 問卷數據結果發現，特殊教育統籌主任對自我能力的評估整體上大致感到滿意，認為自己勝任特殊教育統籌主任一職，惟訪談時他們表示他們於工作時仍面對不同的困難，包括要以全校參與方式推行融合教育，以及於支援 SEN 學生時必須與專業支援人員緊密合作。然而，教育心理學家到校日數不足，使他們未能經常與個別專業支援人員交流，削弱他們的專業成長及學習的機會。有見及此，研究團隊建議除持續增加教育心理學家的到校日數，並建立融合教育的跨專業實踐社群。融合教育的跨專業實踐社群成員除包括特殊學校及普通學校的特殊教育統籌主任，還應包括支援融合教育的專職醫療人員(Allied health professionals)，例如職業治療師、教育心理學家、聽力學家、輔導員、社工、臨床心理學家和言語治療師等。跨專業實踐社群透過定期進行交流會與研討會，讓負責支援融合教育的專業支援人員均能吸收最新的資訊及分享他們的經驗，以冀不同持份者均能夠掌握第一手支援 SEN 學生的實況及各自面對的困難。如有需要，特殊教育統籌主任亦可求助於社群內的其他成員，盡快處理他們疑難。

政府增加不同專業支援人員到校及各區交流

6. 問卷數據中反映特殊教育統籌主任及前線老師承受的壓力備受關注，需要得到適當的支援。因此，研究團隊亦建議政府增加不同專業支援人員到校及各區交流的機會，進行校本/區本的教師/家長發展活動，透過舉辦教師工作坊、家長講座和研討會等，教授專業知識及協助予一群正在每天照顧不同學習需要的專業支援人員。

增加分享支援 SEN 學生的成功經驗及所遇挑戰

7. 基於特殊教育統籌主任為新增設的職位，需要時間累積經驗，故增加交流機會將進一步加強他們於 SEN 領域的知識，為其學校推行融合教育建立共同理念，建構共融的學習環境。而多分享推行融合教育的成功例子，譬如追蹤支援 SEN 學生的成功案例及所遇挑戰，讓特殊教育統籌主任及教師見證努力的成果，也是對教育人員的賦權。

ii.) 政府政策措施支援層面

以下 9 項建議適用於小學和中學，不過建議 10 較為適用於小學。

需要政府額外增加資源或改變現時政策的建議

7.4 增加現時學校資源運用的使用彈性，設立專業支援人員常額職位

增加現時學校運用資源的彈性

8. 近年政府不斷有新的政策措施，推動普通學校持續實行融合教育，故投放大量資源照顧特殊教育需要的學生。根據最新文件，投放在融合教育的經常性資助已經由每年約 15 億元增加至約 37 億元(香港特別行政區政府新聞公報，2023)，問卷數據結果顯示持份者均同意有關的支援政策成效。不過，持份者訪談及學校個案分析顯示，SEN 的人數持續增加，儘管財政資源充足，但現時「學習支援津貼」的運用方式及計算方法，未必能切合不同校情的需要，仍對學校的支援

帶來挑戰。有見及此，研究團隊建議**增加現時學校資源運用的彈性，協助學校能更有效善用資源，提升支援 SEN 學生的成效**。研究團隊建議若果個別學校因 SEN 學生人數太多，應得款項超越「學習支援津貼」指標三⁶上限，可因應經計算剩餘的學生人數，按比例給予額外津貼。這不但有助增加學校的資源，學校亦能更為靈活地運用資源為 SEN 學生提供不同的支援服務，譬如購買額外的專業支援服務。

酌情准許符合指標二或以上的學校繼續使用部分剩餘的金額

9. 現時學校聘請特殊教育需要支援老師後，需要扣減轉換教席後部分「學習支援津貼」的款項。無疑特殊教育需要支援老師對支援特殊教育統籌主任工作非常重要，惟對於個別有較多 SEN 學生的學校而言，扣減津貼無可避免會影響他們的支援服務和規劃，故研究團隊建議政府按個別的校情，酌情准許符合「學習支援津貼」指標二⁷或以上的學校繼續使用部分剩餘的金額，確保學校得以提供持續的支援。

讓現時未能聘請校本言語治療師的學校，能夠暫時運用相關的款項聘請其他專業支援人員

10. 除了「學習支援津貼」的運用，現時學校主要使用「加強言語治療津貼」外購校本言語治療服務。雖然政府近年進一步開設校本言語治療師職位，推行「加強校本言語治療服務」，惟言語治療師長期供不應求，部分學校仍未能聘請校本言語治療師，造成資源未能有效運用。故此，研究團隊建議**考慮設立過渡期，讓現時未能聘請校本言語治療師的學校，能夠暫時運用相關的款項聘請其他專業支援人員**，解決學校的即時需要，直至成功聘用校本的言語治療師。

設立專業支援人員常額職位

11. 參考校本言語治療師職位的設立，研究團隊建議**設立專業支援人員常額職位，學校能按校本的專業支援需要，聘用適合的專業支援人員擔任常額職位**，譬如輔導員、職業治療師或其他專業人員等。設立常額職位除有助保障專業支援人員的聘用機會，維持專業支援團隊穩定，亦可吸引更多專業支援人員駐校支援，增加支援融合教育的人力資源。長遠而言，期望政府能提供更多的資源讓學校聘請適當的支援人員，包括融合教育支援助理和行政助理，分擔特殊教育統籌主任的行政支援和協調工作。

7.5 在中學推行小班教學並上調整體普通學校的教師與班級比例

政府進一步推行小班教學至中學

12. 近十年雖然政府積極推動小班教學，但只集中小學而尚未擴展至中學。假如有中學實施小班教學，也純屬校本措施，並非適用於全港中學，個別學校可能仍實施大班教學，前線教師未必能有效支援每一位 SEN 學生。為改善上述情況，研究團隊建議**政府進一步推行小班教學至中學，透過減少每班的學生人數，以便教師能夠有更多空間照顧每一位 SEN 學生**。

⁶ 「學習支援津貼」總額達指標三，會以指標二的金額減去 1 名基本職級學位教師起薪點的全年薪金額，用以轉換 1 個編制內的額外常額基本職級學位教師教席，另外再獲提供 2 個編制內的額外常額基本職級學位教師教席；學校保留餘下的「學習支援津貼」。由 2019/20 學年開始，指標三為 2,200,000 元，往後按指標一及二的變化調整。

⁷ 「學習支援津貼」總額達指標二而低於指標三，會以指標二的金額減去 1 名基本職級學位教師起薪點的全年薪金額，用以轉換 1 個編制內的額外常額基本職級學位教師教席，另外再獲提供 1 個編制內的額外常額基本職級學位教師教席；學校保留餘下的「學習支援津貼」。由 2019/20 學年開始，指標二為 1,600,000 元，往後會按綜合消費物價指數的變化調整。

鼓勵符合「學習支援津貼」指標二以上的小學及中學推行支援融合教育的小班教學

13. 政府表示之後將會檢討 2025 年及其後的中一每班派位人數、開班準則及其他相關安排 (教育事務委員會, 2021b)。參考個案研究結果, 顯示小班教學是推行合作教學的必要因素, 研究團隊因此建議**鼓勵符合「學習支援津貼」指標二以上的小學及中學推行支援融合教育的小班教學**, 每班學生人數上限減至 20 人的同時, 增加相應的老師人手, 調高相關學校的教師與班級比例。個案研究結果同時顯示, 小班教學尤其有助於支援有多重或較嚴重的 SEN 學生, 故每班學生人數減少下, 將有助提升支援效果。長遠而言, 政府亦可考慮**上調每所普通學校的教師與班級比例**, 透過增加老師人手推行小班教學, 將小班教學成為支援融合教育的政策措施之一。

只需優化現有政策及措施的建議

7.6 改善老師對《殘疾歧視條例》、《殘疾歧視條例教育實務守則》和融合教育的認識和技巧, 加強大學—學校夥伴協作和推動持續的專業發展

增加在職老師有關融合教育的培訓名額, 開設更多相關培訓課程

14. 持份者訪談及個案研究結果顯示, 縱使現時政府持續推動教師專業發展, 提供不同的融合教育在職師資培訓, 問卷數據顯示有超過四成(45.2%)老師仍未能完成相關的進修課程, 對於他們的專業成長及照顧特殊教育需要學生的專業能力帶來一定影響。問卷數據亦反映老師對《殘疾歧視條例》和《殘疾歧視條例教育實務守則》的認識較校長與主任遜色。有鑑於此, 研究團隊建議**增加在職老師有關融合教育的培訓名額, 開設更多的融合教育培訓課程, 增加他們對《殘疾歧視條例》和《殘疾歧視條例教育實務守則》的認識與支援 SEN 學生所需的知識及技巧**。政府亦可考慮資助學校聘請代課教師, 為學校批准老師受訓提供誘因。

加強大學—學校夥伴協作和推動持續的專業發展

15. 研究團隊亦建議**加強大學—學校夥伴協作, 提升教師的專業支援能力**。政府可以加強與大學合作, 透過大學—學校支援計劃推動教師進行行動研究, 協助教師檢視自己的教學成果, 而大學導師亦可從中給予改善建議和提升教師於融合教育的教學成果。

融合教育納入為教師職前培訓必修課程

16. 參考加拿大的成功經驗, 具系統的專業發展框架有助促進融合教育的發展。因此, 研究團隊建議**未來的教師職前培訓務必將融合教育設為必修課程**, 讓所有持有教師資歷的老師在入職前都具備對融合教育的基本認識和應用策略, 應付前線教學環境帶來的不同挑戰。問卷數據亦反映不單特殊教育統籌主任, 老師亦最有信心令 SEN 學生於社交互動能力及情緒適應能力追貼其他學生, 故鼓勵不同老師參與融合教育相關培訓**有助消除老師的傳統精英觀念, 避免過份強調提高 SEN 學生的學術能力**。教育局也可與大學合作, 一同設計多元化的教學資源與材料, 讓前線教師能夠參考製作適合其校本需要的教材。

iii.) 專業支援和家校合作層面

以下 8 項建議適用於小學和中學, 不過建議 24 較為適用於小學。

需要政府額外增加資源或改變現時政策的建議

7.7 加強家校合作及公眾與家長教育, 推出 SEN 家長的現金津貼與 SEN 孩童電子系統和設立學校、家長與社區支援的服務承托網絡

加強家校合作及公眾與家長教育

17. 問卷數據顯示，家長因事務繁忙未能在課後時間支援 SEN 學生的需要及缺乏照顧 SEN 子女的技巧和知識，只能單靠學校支援 SEN 學生及家長的不同需要，對學校構成重大負擔。此外，前線老師認為家長仍傾向抗拒向專業人士求助或尋求意見。家長訪談亦有反映，家長難以獲取支援 SEN 學生的資訊。成功推行融合教育有賴得到家長的配合及信任，基於學校屬於 SEN 家長最易接觸到的求助途徑，故研究團隊建議**普通學校應該積極推動家校合作**，並期望教育局能夠給予額外資源以協助學校推動家長教育，加強家長對融合教育的認知及 SEN 學生的支援，破解家長過份集中關心 SEN 子女讀書成績的傳統觀念。

教育社會大眾對 SEN 學生有更多的接納和包容

18. 研究團隊期望政府除進行更多宣傳、推廣融合教育及提高支援通訊的透明度外，還可**教育社會大眾對 SEN 學生有更多的接納和包容**，並擴展他們在升學抉擇和事業發展上的出路，譬如多元升學路徑或職業專才教育，不再強調香港中學文憑考試的成敗得失，推動香港成為共融社會。根據新加坡經驗，共融社會需要持續的社會接納，故研究團隊建議政府考慮為達致社會包容設立長遠的政策方向。

為 SEN 家長推出現金津貼以獲得治療和評估服務與為 SEN 孩童設立電子系統

19. 對於較嚴重的 SEN 學生，就學前提供充足的訓練予學生及家長是非常重要的，惟基層家長未必能負擔高昂的治療和評估服務，讓其 SEN 子女參與不同小組活動，最終他們子女的支援可能受到延誤。故此，研究團隊建議**為 SEN 家長推出現金津貼**，以便他們得到相應的治療和評估服務。英國經驗指出應為每名 SEN 學生設立個別學習計劃。為此，研究團隊建議**為 SEN 孩童設立電子系統**，以便他們的家長能夠追蹤其 SEN 子女在學校的支援進度和接受臨床治療服務的紀錄。有關系統亦有助 SEN 家長了解現時社區不同的支援服務和活動內容，為他們的 SEN 子女選擇最適合的支援服務和小組活動。

設立學校、家長與社區支援的服務承托網絡

20. 綜合上述內容，研究團隊建議進一步**設立學校、家長與社區支援的服務承托網絡**。學校可參考及早識別及及早支援原則，盡早讓 SEN 家長清楚現時社區提供的支援服務和相關資源，令 SEN 家長在尋求學校協助的同時，也可到不同的社區服務尋找適當支援。而社區服務則可視為學校以外支援 SEN 學生的服務承托，以及資助基層家庭的 SEN 學生，在適當時候仍能接受專業治療服務。

7.8 透過社區支援加強精神健康教育，並增加跨專業團隊的支援

透過社區支援加強精神健康教育，長遠推行「一校一精神科護士」措施

21. 受訪主任亦反映「醫教社同心協作計劃」是一項十分有效的跨專業團隊支援服務，對支援有精神健康需要的學生帶來很大的幫助，卻未能持續地受惠。據政府估計，2021/22 學年參與計劃的學校大約為 210 所（教育事務委員會，2021c），仍只佔全體普通中小學大約兩成多，確實未能應付預計持續增加的精神病患學生服務需求。假如政府能投放更多的資源增加受惠學校，將能協助學校更有效地提供針對性支援。參考現時安排，研究團隊進一步建議邀請**更多社會服務機構加入計劃**，在相關人力資源充足的情況下，進一步增加精神科護士到校次數提供定期支援，並考慮長遠設立一校一精神科護士，應付疫情後對學生精神健康的影響。

只需優化現有政策及措施的建議

7.9 成立普通學校之間的融合教育專業學習社群，以全校參與推動多元化支援模式，提升普通學校支援 SEN 學生及非華語學生的專業能力

成立普通學校之間的融合教育專業學習社群

22. 教育局一直設有「學校伙伴計劃」，邀請特殊學校成為特殊學校暨資源中心，透過分享經驗和支援技巧及「短期暫讀計劃」等方式，支援就讀普通學校的 SEN 學生，每個資源中心每年可為最多五名於普通學校就讀而有嚴重適應困難的智障學生提供短期暫讀計劃。有關學生會被安排到一所適合的資源中心，接受為期三至六個月的暫讀計劃。資源中心的教師會為有關普通學校的教師提供培訓及諮詢，提升他們的專業支援能力，以便他們能夠更有效支援完成短期暫讀計劃後返回原校就讀的學生。隨着融合教育已推行多年，普通學校已經累積一定的經驗和成果，惟問卷數據顯示教師對自己推行融合教育的信心略嫌不足。同時，超過一半的特殊教育統籌主任(58.5%)和老師(57.1%)亦表示對照顧非華語學生感到壓力，可見當他們要處理有特殊教育學習需要的非華語學生，承受壓力將會更大。為此，研究團隊建議**成立普通學校之間的融合教育專業學習社群，包括支援非華語學生的學習經驗及全人發展範疇，培育推行融合教育經驗豐富的學校成為種子學校**，結合現時教育局的專業網路支援，推動普通學校之間的交流及分享經驗，提升學校及教師照顧特殊教育需要學生和非華語學生的專業能力。

建立支援非華語學生及其家長的承托網絡

23. 政府進一步在培育種子學校時，嘗試推動集中提升他們於支援某一類 SEN 學生的能力，以收更明顯的效果。基於普通學校缺乏足夠的專業能力支援所有 SEN 類別的學生，故只集中支援某一類 SEN 學生有助逐漸提升學校的能力以改善支援效果。參考上述學校、家長與社區支援的服務承托網絡，也可將支援非華語學生及其家長成為當中的支援對象，作為承托內容的一部分，以提高非華語學生於普通學校的學習成效及適應效果。萬一發現有非華語學生有特殊教育需要，亦可從及早識別以及早支援。

從價值觀教育及個人成長教育滲入提高學生對精神健康的認識

24. 現時教育局鼓勵學校採用全校參與的模式，從普及性、選擇性及針對性三個層面促進學生的精神健康，以及加強支援有精神健康需要的學生。而且在 2019 冠狀病毒病疫情期間，持續與學校攜手合作，推出「校園·好精神」一站式學生精神健康資訊網站，方便教師、學生、家長及公眾選取合適的資源和策略，以不同形式關顧學生的精神健康，協助他們投入校園生活，建構關愛校園。然而，問卷數據反映特殊教育統籌主任照顧精神病患的學生時承受壓力最大，主任訪談亦反映支援精神病患學生較為複雜，影響整體的支援效果。根據最新的數字顯示，患有精神病患的學生人數持續上升，對學校而言是一大挑戰(教育事務委員會，2021c)。個案研究結果亦指出，推動校內的正向及健康共融校園文化有助建立朋輩支援風氣，讓學生能夠進一步了解精神健康對其個人身心發展的影響。受精神困擾的學生亦可藉此及早識別自己的精神問題，學校也可借助朋輩識別，盡早發現。因此，**研究團隊建議持續透過價值觀教育，結合小學的個人成長教育，支援學校培養學生的正向思維和抗逆能力，將心理與精神健康意識滲透到不同學科及校園的不同範疇**。有關措施既避免精神健康的污名化效應外，也可讓學生從小認識自己的情緒和精神狀況，並適時尋找幫助。

鳴謝

研究團隊謹向是次研究中所有參與學校和受訪者騰出寶貴時間參與問卷調查、個人訪談與小組訪談及個案研究致以衷心謝意。研究團隊尤其非常感謝所有致力於支援 SEN 學生及促進香港融合教育發展的支援人員。

參考文獻

立法會 (2019)。《立法會十三題：支援有特殊教育需要學生的新措施》。取自：

<https://www.info.gov.hk/gia/general/201906/26/P2019062600477.htm>

立法會秘書處 (2019)。《數據透視 - 特殊教育需要》。取自：<https://www.legco.gov.hk/research-publications/chinese/1819issh22-special-educational-needs-20190219-c.pdf>

立法會秘書處(2022)。《數據透視 - 特殊教育需要》。香港：香港立法會。取自

<https://www.legco.gov.hk/research-publications/chinese/2022issh36-special-educational-needs-20221230-c.pdf>

平等機會委員會 (2001)。《殘疾歧視條例教育實務守則》。取自：

https://www.eoc.org.hk/eoc/otherproject/chi/color/youthcorner/education/cop_edu/cop_edu_b.htm

呂凝敏 (2016年9月27日)。〈2.2億關愛基金設特殊教育主任 受助校不公開 苦了家長逐間問〉，香港01。取自：

<https://www.hk01.com/%E7%A4%BE%E6%9C%83%E6%96%B0%E8%81%9E/45213/2-2%E5%84%84%E9%97%9C%E6%84%9B%E5%9F%BA%E9%87%91%E8%A8%AD%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E4%B8%BB%E4%BB%BB-%E5%8F%97%E5%8A%A9%E6%A0%A1%E4%B8%8D%E5%85%AC%E9%96%8B-%E8%8B%A6%E4%BA%86%E5%AE%B6%E9%95%B7%E9%80%90%E9%96%93%E5%95%8F>

吳婉英 (2018年4月18日)。〈教育局無訂準則判別 SEN 學童接受支援層級，逾半學校未用盡支援津貼〉，《眾新聞》。取自：

<https://www.hkcnnews.com/article/11689/%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B1%80-sen%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%9C%8D%E5%8B%99%E9%9C%80%E8%A6%81-%E5%AF%A9%E8%A8%88%E5%A0%B1%E5%91%8A-11699/%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B1%80%E7%84%A1%E8%A8%82%E6%BA%96%E5%89%87%E5%88%A4%E5%88%A5sen%E5%AD%B8%E7%AB%A5%E6%8E%A5%E5%8F%97%E6%94%AF%E6%8F%B4%E5%B1%A4%E7%B4%9A-%E9%80%BE%E5%8D%8A%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E6%9C%AA%E7%94%A8%E7%9B%A1%E6%94%AF%E6%8F%B4%E6%B4%A5%E8%B2%BC>

吳善揮 (2014)。〈淺論香港現行融合教育制度實施的問題〉。《臺灣教育評論月刊》，3(1)，pp. 106-111

東方日報 (2019年10月12日)。《探射燈：教局「3層支援模式」校本為主欠透明度》取自：

https://hk.on.cc/hk/bkn/cnt/news/20191012/bkn-20191012045054506-1012_00822_001.html

香港特殊學習障礙協會 (2013)。《要求立法保障特殊學習障礙學童，關注公平教育及支援措施》。香港：香港特殊學習障礙協會。取自：https://www.legco.gov.hk/yr12-13/chinese/panels/ed/ed_ie/papers/ed_ie0430cb4-607-7-c.pdf

香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心 (2012)。《融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究》。香港：平等機會委員會。取自：

https://www.eoc.org.hk/eoc/upload/researchreport/ie_creport.pdf

香港經濟日報 (2018年5月21日)。《SEN 童遲被識別 楊潤雄：部分涉新移民》取自：

<https://topick.hket.com/article/2077847/SEN%E7%AB%A5%E9%81%B2%E8%A2%AB%E8%AD%>

98%E5%88%A5%E3%80%80%E6%A5%8A%E6%BD%A4%E9%9B%84%EF%B8%B0%E9%83%A8%E5%88%86%E6%B6%89%E6%96%B0%E7%A7%BB%E6%B0%91
香港特別行政區政府新聞公報(2023年2月8日)。立法會四題：有特殊教育需要的學童。取自
<https://www.info.gov.hk/gia/general/202302/08/P2023020800409.htm>
教育局(2008)。《照顧個別差異~共融校園指標》。取自：
https://sense.edb.gov.hk/uploads/page/integrated-education/guidelines/indicators-082008_tc.pdf
教育局(2012)。〈在普通學校推行融合教育的進展及未來路向〉(立法會CB(2)2518/11-12(01)號文件)。取自 <https://www.legco.gov.hk/yr11-12/chinese/panels/ed/papers/ed0710cb2-2518-1-c.pdf>
教育局(2019a)。《教育事務委員會2019年5月3日會議的跟進-教育局回應》。取自：
<https://www.legco.gov.hk/yr18-19/chinese/panels/ed/papers/ed20190503cb4-1143-1-c.pdf>
教育局(2019b)。《通告第8/2019號-特殊教育需要統籌主任》。取自：
<https://applications.edb.gov.hk/circular/upload/edbc/edbc19008c.pdf>
教育局(2020)。《全校參與模式融合教育運作指南，二零二零年十一月更新版》取自：
https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/support/wsa/ie%20guide%20_ch.pdf
教育局(2021)。《全校參與模式融合教育便覽》取自：
https://sense.edb.gov.hk/uploads/page/about_us/policy/Information%20sheet%20on%20IE%20tc.pdf
教育局(2022)。審核二零二二至二三年度開支預算管制人員對財務委員會委員初步書面問題的答覆。取自：https://www.legco.gov.hk/yr2022/chinese/fc/fc/w_q/edb-c.pdf
教育局(2023)。審核二零二三至二四年度開支預算管制人員對立法會議員初步問題的答覆。取自：https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/about-edb/press/legco/replies-to-fc/2324_EDB-2-c1.pdf
教育統籌局(1999)。《立法會教育事務委員會(文件)1999年6月21日-融合教育政策及兩年試驗計劃的結果》。取自：<https://www.legco.gov.hk/yr98-99/chinese/panels/ed/papers/ed21064b.htm>
教育事務委員會(2021a)。《2021年施政報告》教育局的政策措施。立法會，CB(4)1638/20-21(01)號文件。轉載自 <https://www.legco.gov.hk/yr20-21/chinese/panels/ed/papers/ed20211018cb4-1638-1-c.pdf>
教育事務委員會(2021b)。因應學生人口變化的公營中小學學位規劃。立法會，CB(4)1638/20-21(02)號文件，轉載自 <https://www.legco.gov.hk/yr20-21/chinese/panels/ed/papers/ed20211018cb4-1638-2-c.pdf>
教育事務委員會(2021c)。為普通學校提供專業支援以推行融合教育。立法會，CB(4)1037/20-21(01)號文件，轉載自 <https://www.legco.gov.hk/yr20-21/chinese/panels/ed/papers/ed20210604cb4-1037-1-c.pdf>
陸秀霞、鄭佩芸(2009)。應用「三層支援模式」幫助有特殊學習困難的學生：理念與實踐。《基礎教育學報》，18(2)，87-103。
張超雄和郭榮鏗(2018)。就融合教育及特殊教育政策對2018-19年施政報告回應及建議。立法會，CB(4)154/18-19(02)號文件，轉載自 <https://www.legco.gov.hk/yr18-19/chinese/panels/ed/papers/ed20181102cb4-154-2-c.pdf>
張超雄和郭榮鏗(2019)。全面支援有特殊教育需要學生政策建議書。立法會，CB(4)810/18-19(04)號文件，轉載自 <https://www.legco.gov.hk/yr18-19/chinese/panels/ed/papers/ed20190503cb4-810-4-c.pdf>

智經研究中心 (2019)。《特殊教育的理想與現實》。取自：

<https://paper.hket.com/article/2486736/%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%20%E7%90%86%E6%83%B3%E8%88%87%E7%8F%BE%E5%AF%A6%E5%B7%AE%E8%B7%9D%E5%A4%A7>

《殘疾歧視條例》(1996) Cap. 487, § 24 (H.K.) .

葉建源 (2021)。《新學習支援津貼對「加輔計劃」學校「零和遊戲」?》取自：

<https://www.hkptu.org/ptunews/57438>

審計署 (2018)。〈第3章：教育局 - 融合教育〉。《審計署署長第七十號報告書》取自：

https://www.aud.gov.hk/pdf_ca/c70ch03.pdf

聯合國兒童基金會 (2020)。《共融教育》。取自：<https://www.unicef.org/education/inclusive-education>

聯合國教科文組織 (1994)。《薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱領》。取自：

<http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>

賽馬會「校本多元」計劃 (n.d.)。《適異教學—策略概覽》。取自：<https://jcschooldiversity.hk/di/>

顏明仁 (2011)。《促進學生學習的當代教育評估理論與實踐》。新加坡：培生教育出版南亞有限公司。

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next?. *Prospects*, 38(1), 15-34.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416.

Alberta Education. (2011). *About an inclusive education system*. Retrieved from

<http://education.alberta.ca/department/ipr/inclusion/about.aspx>

Aldaihani, M. (2011). *A comparative study of inclusive education in Kuwait and England* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).

Ang, R. & Huan, V. (2006). Academic Expectations Stress Inventory Development, Factor Analysis, Reliability, and Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522-539.

Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. Sage.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389.

Bainham, A., & Gilmore, S. (2015). The English children and families Act 2014. *Victoria university of Wellington law review*, 46(3), 627-648.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.

BC Ministry of Education. (2011). *BC's Education Plan*. Retrieved from

<http://www.bcedplan.ca/theplan.php>

BC Disability. (2022). *History of inclusive education in Canada*. Retrieved from

<https://www.bcdisability.com/history-inclusive-education>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.
- Bunch, G. (2015). An analysis of the move to inclusive education in Canada. What works. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15.
- Cavanagh, S. (2014). *Canada musters resources to serve diverse student needs*. Education Week. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/articles/2012/01/12/16canada.h31.html?tkn=ORZfVJsJYo21Jr6ueRV9nr1fJQGfYE/JUdX/a&cmp=clp-edweek?intc=EW-QC12-TWT>
- Chan, S.S. (2005). *Speech by Mr Chan Soo Sen, Minister of State for Education, at FY 2005 Committee of Supply Debate, 9 March 2005, 6.00 PM – 4th Reply on Resources in Schools, Special Education, Pre-school Education and Education Hub*. Retrieved from: <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20050309994.htm>
- Children and Families Act (2014). UK Government. Retrieved from: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/pdfs/ukpga_20140006_en.pdf
- Council of Ministers of Education of Canada. (2008). *Inclusive education in Canada: The way of the future*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/canada_NR08_en.pdf
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Department for Education and Department of Health. (2013). *Draft Special Educational Needs (SEN) Code of Practice: for 0 to 25 years*. Retrieved from: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/251839/Draft_SEN_Code_of_Practice_-_statutory_guidance.pdf
- Department for Education and Department of Health. (2015). *Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 Years*. London: Crown.
- Department for Education and Employment. (1997). *Excellence for all Children: Meeting Special Educational Needs*. London: DfEE.
- Department for Education and Employment (DfEE). (1997). *Excellence for all children: meeting special educational needs*. London: DfEE.
- Department for Education and Skills. (2001). *Special Educational Needs Code of Practice*. London: Crown.
- Department for Education and Skills (DfES). (2001). *Schools – achieving success* (DfES). White Paper
- Department for Education and Skills (DfES). (2004). *Removing barriers to achievement: the government's strategy for SEN*. Nottingham: Department of Education and Skills.
- Department for Education. (2018). *Statements of SEN and EHC Plans: England, 2018*. London: DfE.
- Department of Education (DoE). (1994). *SEN Code of Practice on the identification and assessment of special educational needs*. London: HMSO

- Department of Justice. (1982). *Canadian Charter of Rights and Freedoms*. Ottawa: Government of Canada
- Devarakonda, C., & Hodkinson, A. (2021). Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in England.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded—Is much of it justifiable?. *Exceptional children*, 35(1), 5-22.
- Ellis, S., Graham-Matheson, L., & Tod, J. (2008). *Special Educational Needs and Inclusion*. NASUWT.
- Ellis, S., Tod, J. and Graham-Matheson, L. (2008). *Special educational needs and inclusion: reflection and renewal*. Hillscourt Education Centre: NASUWT.
- Enabling Masterplan. (2012). *Report of the enabling masterplan committee 2012– 2016*. Retrieved from [https://www.msf.gov.sg/policies/Disabilities-and-Special-Needs/Pages/Enabling%20Masterplan%202012-2016%20Report%20\(8%20Mar\).pdf](https://www.msf.gov.sg/policies/Disabilities-and-Special-Needs/Pages/Enabling%20Masterplan%202012-2016%20Report%20(8%20Mar).pdf)
- Esposito, R., & Carroll, C. (2019). Special Educational Needs Coordinators' Practice in England 40 Years on From the Warnock Report. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 75). Frontiers.
- Foreman, P. (2001). *Integration and inclusion in action*. Nelson-Thomson Learning.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and teacher education*, 25(4), 594-601.
- Government of New Brunswick (2006). *Supporting the SEP process: A teacher's guide*. Retrieved from <http://www.gnb.ca/0000/publications/ss/SupportingtheSEPPProcess.pdf>
- Government of Nova Scotia. (2008). *Special education policy*. Halifax, Canada: Department of Education, Student Services.
- Government of Prince Edward Island. (2011). *Special education needs*. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/eecd/> Special Educational Needs
- Gossen, D. (2013). *Restitution Self-Discipline*. Retrieved from <http://www.realrestitution.com/>
- Graham, L. J., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of education policy*, 26(2), 263-288.
- Great Britain. (2014). *Children and Families Bill*. London: HMSO
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive Education and the cultural representation of disability and Disabled people within the English Education System: a critical examination of the mediating influence of primary school textbooks. *IARTEM e-Journal*, 1(1), 53-74.
- Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: Historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, 37(2), 61-67.
- Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.
- Ho, L. Y. (2007). Child development programme in Singapore 1988 to 2007. *Annals Academy of Medicine Singapore*, 36(11), 898.
- Ibrahim, Z. (2004). Let us shape our future together. *The Straits Times*, 1.

- Jacquet, M. (2008). The discourse on diversity in British Columbia public schools: From difference to in/difference. In D. GérinLajoie (Ed.), *Educators' discourses on student diversity in Canada: Context, policy, and practice* (pp. 51–80). Toronto: Canadian Scholars' Press
- Katz, J. (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Lim, J. Q. (2016). Rising Number of Students with Special Needs in Mainstream Schools. *Channel News Asia*. Retrieved from <https://www.supergeniusiq.com/rising-number-of-students-with-special-needs-in-mainstream-schools/>
- Lim, L. (2004, November 20). *Don't call me PM, Mr Lee will do: Prime Minister Lee Hsien Loong marked his 100th day in office yesterday*. The Straits Times (Singapore).
- Lim, L., & Nam, S. S. (2000). Special education in Singapore. *The Journal of Special Education*, 34(2), 104-109.
- Lim, L., & Tan, J. (2001). Addressing disability in educational reforms: A force for renewing the vision of Singapore 21. In J. Tan, S. Gopinathan, & W. K. Ho (Eds.), *Challenges facing the Singapore education system today* (pp. 175– 188). Singapore: Prentice Hall.
- Lim, L., & Thaver, T. (2008). *Coping with diverse abilities in mainstream schools. Technical report*. Singapore: National Institute of Education
- Loreman, T. (2010). Essential inclusive education-related outcomes for Alberta preservice teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2).
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 27-44.
- Maciver, D., Hunter, C., Adamson, A., Grayson, Z., Forsyth, K., & McLeod, I. (2018). Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study. *Disability and rehabilitation*, 40(14), 1708-1717.
- McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50(4), 234-237.
- Ministry of Education. (2005). *Greater support for students with disabilities in selected schools in 2006*. Author.
- Ministry of Education. (2012). *Support for children with special needs*. Author.
- Ministry of Education. (2014). *Support for children with special needs*. Author.
- Ministry of Education. (2015). *Bringing Out the Best in Every Child*. Singapore: Ministry of Education.
- Ministry of Education. (2019). *Young persons with disabilities*. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20190902-young-persons-with-disabilities>
- Ministry of Social and Family Development. (2013). *Singapore ratified UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD)*. Retrieved from <https://www.msf.gov.sg/policies/International-Conventions/Pages/UN-Convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-UNCRPD.aspx>

- Montgomery, D. (1990). *Children with learning difficulties*. London: Cassell.
- National Council of Social Service (2012). *2nd Enabling Master plan 2012–2016*. Retrieved from <https://www.msf.gov.sg/>.
- Newfoundland and Labrador Department of Education. (2012). *Inclusive school culture*. Retrieved from <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/inclusion.html>
- Northeast Foundation for Children. (2013). Responsive Classroom. Retrieved from <https://www.responsiveclassroom.org/>
- Northwest Territories. (2006). *Education Act*. Ministry of Education. Nunavut
- Norwich, B. (2008). Special schools: What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143.
- OECD. (2019). *Results From TALIS 2018-Singapore*. Retrieved from https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_SGP.pdf
- Ofsted. (2000). *Evaluating Educational Inclusion: Guidance for Inspectors and Schools*. London: Ofsted.
- Okpareke, A. (2019). Inclusive Education. In Heller, T., Harris, S., P., Gill, C., J., & Gould, R., (eds) *Disability in American Life : An Encyclopedia of Concepts, Policies, and Controversies : Volume 1*, pp. 368–370.
- Ontario Institute for Studies in Education. (2013). *Program components*. Retrieved from http://www.oise.utoronto.ca/BEdConcurrent/Program_Components/index.html
- Ontario Ministry of Education. (2005). *Education for All: The Report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy instruction for Students with Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6*. Toronto, Ontario. Author.
- Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2013). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set, 1*, 149.
- Poon C.H. (2012). *More children get early help with mental health issues*. The Straits Times. Retrieved from <https://www.asiaone.com/health/more-children-get-early-help-mental-health-issues>
- Poon, K., Musti-Ra, S., & Wettasinghe, M. (2013). Special education in Singapore: History, trends, and future directions. *Intervention in School and Clinic*, 49(1), 59-64.
- Porter, G. L., & Richler, D. (1991). *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. The Roeher Institute, Kinsman Building, York University, 4700 Keele St., North York, Ontario M3J 1P3, Canada.
- Quah, M. L. M. (1993). Special education in Singapore. In M. L. Quah, S. Gopinathan and S. C. Chang (Eds.), *A Review of Practice and Research in Education for All in Singapore. Country Report Submitted to the Southeast Asian Research, Review and Advisory Group (SEARRAG)*. Singapore: National Institute of Education.
- Rose, D. H. and Gravel, J. W. (2010). Universal design for learning. In E. Baker, P. Peterson and B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (ninth edition)* (pp. 119–124). Oxford: Elsevier.
- Sapon-Shevin, M., (2012) . Inclusive Education. In Banks, J., A., (ed) *Encyclopedia of Diversity in Education*, 2, 1147-1151.

- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2006). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & society*, 23(7), 773-785.
- Sikes, P., H. Lawson, and M. Parker. (2007). "Voices on: Teachers and Teaching Assistants Talk About Inclusion." *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3): 355–370.
- Sin, Y., & Tai, J. (2019). Enable us to help kids with special needs, say those with disabilities. *The Straits Times*. Retrieved November 2020 from <https://www.straitstimes.com/singapore/education/enable-us-to-help-kids-with-special-needs-say-those-with-disabilities> .
- Sokal, L., & Katz, J. (2015). Oh, Canada: Bridges and barriers to inclusion in Canadian schools. *Support for Learning*, 30(1), 42-54.
- Sokal, L., & Katz, J. (2020). Inclusive and Special Education in Canada and the United States. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Strogilos, V., Lim, L. (2019). Toward Inclusive Education in Singapore. In: Halder, S., Argyropoulos, V. (eds) *Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities*, pp 365–381. Palgrave Macmillan, Singapore.
- Strogilos, V., Lim, L. & Buhar, N.B.M. (2021). Differentiated instruction for students with SEN in mainstream classrooms: contextual features and types of curriculum modifications, *Asia Pacific Journal of Education*
- Thaver, T., Lim, L., & Liao, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, 1(1), 1-8.
- Teo, L. (2004). *\$220m school aid for disabled kids*. Singapore: The Straits Times
- Thomas, G. and Vaughan, M. (2004). *Inclusive education: readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.
- Timmons, V. (2007). "Towards Inclusive Education in Canada." In Barton, L. & Armstrong, F. (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 133–146). Dordrecht: Springer
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trussler, S., and D. Robinson. (2015). *Inclusive Practice in the Primary School, A Guide for Teachers*. London: SAGE Publications Ltd.
- UK Public General Acts. (1996). *Education Act 1996*. Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>
- UK Public General Acts. (2001). *Special Educational Needs and Disability Act 2001*. Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/contents>
- UK Public General Acts. (2010). *Equality Act 2010*. Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents>
- UK Public General Acts. (2014). *Children and Families Act 2014*. Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted>

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, UNESCO
- UNESCO-IBE. (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the ICE ED/BIE/CONFINTED 48/5*. Geneva, Switzerland: UNESCO. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *EFA Global Monitoring Report 2010 Reaching the marginalized*. Paris, France: Oxford University Press.
- University of British Columbia. (2013). *2013/14 elementary course schedule*. Retrieved from <https://teach.educ.ubc.ca/currentstudents/course-schedules/elementary/2013-14.html>
- Villa, R. & Thousand, J. (2021). *The Inclusive Education Checklist, 2nd Edition: A Checklist of Best Practices*. National Professional Resources Inc.
- Walker, Z., & Musti-Rao, S. (2016). Inclusion in high-achieving Singapore: Challenges of building an inclusive society in policy and practice. *Global Education Review*, 3(3).
- Warnock, M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO
- Warnock, M. (2005). *Special educational needs: A new look*. Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Wiggins, G. and Mctighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Winzer, M. (1999). *Children with Disabilities in Canadian Classrooms*. Prentice Hall Allyn and Bacon. Scarborough, Ontario.
- Woodcock, S., & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242.
- Vančíková, K., Porubský, Š., Šukolová, D., Sabo, R., & Vaníková, T. (2021). Grasping the Concept of Inclusive School in Slovakia and England—Q Study. *Mihaela Cvek, Mateja Pšunder*, 159.
- Yeo, L. S., Neihart, M., Tang, H. N., Chong, W. H., & Huan, V. S. (2011). An inclusion initiative in Singapore for preschool children with special needs. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 143-158.

附錄

附錄一 校長問卷

*只供香港教育大學研究員填寫

問卷編號：_____

訪問員：_____

平等機會委員會委託香港教育大學承辦
「香港普通學校教育中有特殊教育需要學生」研究計劃
校長問卷

說明：本問卷旨在調查現時學校對融合教育政策的看法和狀況的探討。問卷以不記名方式記錄，所收集數據只供了解整體狀況之用，並於分析後悉數銷毀。本問卷所獲得的資料及意見將會整合成整體報告，個別校長、特殊教育統籌主任與老師身份將不會在報告中被辨識。如閣下不同意參與是次研究，請在左上角方格內填上 X，否則將被視為同意參與是次研究。如有查詢，歡迎與研究助理秦偉榮先生（電話：2948-6324／電郵：dwschun@eduhk.hk）或黃冠昇先生（電話：2948-8586／電郵：lks Wong@eduhk.hk）聯絡，謹此致謝。如同意參與是研究，請填寫問卷。

甲部. 校內推行現況

PQ1. 整體來說，以下是否貴校現時收生的考慮因素？（可選多項）

- | | | |
|--|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 學生學業成績與表現 | <input type="checkbox"/> 學生社交互動能力 | <input type="checkbox"/> 學生情緒適應能力 |
| <input type="checkbox"/> 視乎財政方面資源的支援是否足夠 | <input type="checkbox"/> 視乎專業人力方面資源是否足夠 | <input type="checkbox"/> 避免觸犯《殘疾歧視條例》 |
| <input type="checkbox"/> 視乎學校硬件支援是否足夠 | <input type="checkbox"/> 實踐平等教育機會原則 | <input type="checkbox"/> 其他_____ |

PQ2. 貴校現時的 SEN 學生分班安排如何？（可選多項）

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> 根據 SEN 學生的年齡，將其安排於普通班級內 | <input type="checkbox"/> 根據 SEN 學生的能力，將其安排於普通班級內 | <input type="checkbox"/> 根據 SEN 學生的 SEN 類別，將其安排於普通班級內 |
| <input type="checkbox"/> 教授主科時，將其安排於同一個隔離資源班；教授非主科時，將其安排於普通班級內（根據年齡、能力、或 SEN 類別） | <input type="checkbox"/> 盡量將現有 SEN 學生安排於隔離資源班內 | <input type="checkbox"/> 其他_____ |

PQ3. 貴校如何運用政府提供的「學校支援津貼」？（可選多項）

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 聘請全職及／或兼職教學人員 | <input type="checkbox"/> 聘請專職支援人員 |
| <input type="checkbox"/> 購買外購專業服務 | <input type="checkbox"/> 購置學習資源和器材及其他支援資源 |
| <input type="checkbox"/> 增加校本教師培訓的資源 | <input type="checkbox"/> 加強家校合作 |
| <input type="checkbox"/> 舉辦學習或共融文化活動 | <input type="checkbox"/> 其他（請註明）：_____ |

PQ4. 貴校有甚麼服務或措施照顧 SEN 學生的個別需要？（可選多項）

- | | | |
|---------------------------------|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 聘請教學助理 | <input type="checkbox"/> 考試時作特別安排（例如：增加考試時間、提供電腦輔助等） | <input type="checkbox"/> 設計校本課程 |
| <input type="checkbox"/> 聘請支援老師 | <input type="checkbox"/> 為家長提供輔導 | <input type="checkbox"/> 按學科能力分班/分組 |

- 訂立專門的「個別學習計劃」(IEP)
- 提供專業治療/諮詢 (例如言語治療師、心理諮詢)
- 推行小班教學
- 放學後提供額外的學業輔導
- 課程/評核調適
- 其他_____

PQ5. 貴校培育所有學生的優先考慮因素是甚麼？(請以 1、2、3 填選你的選項，1 為最優先考慮，如此類推。)

- 學生學業成績與表現
- 學生社交互動能力
- 學生情緒適應能力
- 其他_____

PQ6. 貴校在推行融合教育時面對甚麼困難？(可選多項)

- 人手資源不足
- 相關行政工作繁重
- 教師專業培訓不足
- 相關教學資源不足
- 難以尋找合適的校本支援服務
- 課程緊迫/教務繁多
- 財政資源不足
- 難以尋找適合的專業人員支援
- 老師對融合教育概念的理解不足
- 《融合教育運作指南》有欠清晰
- SEN 學生人數太多
- 其他_____

乙部. 融合教育概念的一般理解

PQ7. 你是否同意以下有關融合教育的描述？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	SEN 學生應在融合課室裡上課，並提供適當的支援。	1	2	3	4
b.	融合教育有助在學校創造平等教育機會。	1	2	3	4
c.	尊重所有學生都能接受平等教育機會是重要的。	1	2	3	4
d.	所有兒童都應該要在融合教育的環境下接受教育。	1	2	3	4
e.	為學生提供優質的教育是不需要把他們分隔的。	1	2	3	4
f.	融合教育最終能夠達致社會共融。	1	2	3	4
g.	相對於傳統班別，SEN 學生在特殊教育班別中學習會有較理想效果，因為師資受過專業訓練。	1	2	3	4
h.	如果將每個 SEN 學生放在最適合他/她的融合課室中，可以達到最佳的學習效果。	1	2	3	4
i.	特殊教育課程能夠為 SEN 學生提供最佳的學習效果。	1	2	3	4
j.	教育是所有兒童應該獲得的基本權利。	1	2	3	4
k.	融合教育能夠促進學生接納彼此之間的差異。	1	2	3	4

l	所有兒童在融合教育的環境下都有能力學習。	1	2	3	4
m	SEN 學生應盡可能在主流課室裡上課。	1	2	3	4

丙部. SEN 學生類型與殘疾歧視條例教育實務守則的認識

PQ8. 你同意以下為有關殘疾視條例及殘疾歧視條例教育實務守則的描述嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	我了解《殘疾歧視條例》的內容。	1	2	3	4
b.	我了解《殘疾歧視條例教育實務守則》的內容。	1	2	3	4

PQ9. 你認為以下為教育局定義下的 SEN 類別嗎？

		是	否	不肯定/不清楚
a.	學業成績稍遜學生	1	2	3
b.	特殊學習困難學生	1	2	3
c.	注意力不足／過度活躍症學生	1	2	3
d.	自閉症學生	1	2	3
e.	言語障礙學生	1	2	3
f.	智障學生	1	2	3
g.	聽障學生	1	2	3
h.	肢體傷殘學生	1	2	3
i.	視障學生	1	2	3
j.	精神病學生	1	2	3
k.	偏差行為學生	1	2	3
l.	理解力偏弱學生	1	2	3
j.	非華語學生	1	2	3

丁部. 融合教育推行困難

PQ10. 你同意以下為香港推行融合教育的挑戰嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	融合教育發展會面臨資源不足的情況。	1	2	3	4
b.	現時社會上缺乏足夠的準專業人士為 SEN 學生提供支援（例如言語治療師、物理治療師、職業治療師等）。	1	2	3	4
c.	學校缺乏資源購買足夠的特殊教育教學材料和教具，支援 SEN 學生。	1	2	3	4
d.	政府支援學校推行融合教育的措施不足。	1	2	3	4
e.	社會不同團體/大專機構支援學校推行融合教育的措施不足。	1	2	3	4

f.	學校因為無足夠財政資源，難以成功推行融合教育。	1	2	3	4
g.	在學校環境中對所有學生給予同等的關注是困難的。	1	2	3	4
h.	如果我的班內有 SEN 學生，我會感到壓力。	1	2	3	4
i.	學校未能有足夠資源為 SEN 學生制定「個別學習計劃」的規劃方向。	1	2	3	4
j.	學校的整體學術表現會受到負面影響。	1	2	3	4
k.	教師的教學表現會下降。	1	2	3	4
l.	學校難以應付沒有足夠自我照顧能力的 SEN 學生。	1	2	3	4
m.	融合教育下學校工作量會增加。	1	2	3	4
n.	除老師外，教師以外的學校職員會因為有 SEN 學生而受到壓力。	1	2	3	4
o.	由於基礎設施的不足（例如設施空間或支援設備不足），學校難以容納各種類型的 SEN 學生。	1	2	3	4
p.	SEN 學生會被其他學生排擠。	1	2	3	4
q.	非 SEN 學生的學業表現會受到負面影響。	1	2	3	4
r.	非 SEN 學生的父母並不喜歡將自己的孩子與 SEN 學生在同一課室上課。	1	2	3	4
s.	SEN 學生的類別太多，能力差異也大，不能一概而論他們是否適合融合教育。	1	2	3	4

戊部. 融合教育政策成效

PQ11. 你認為以下政府的融合教育政策與支援措施對貴校實施融合教育有幫助嗎？

		完全沒有幫助	無幫助	有幫助	有很大幫助
a.	增設特殊教育需要統籌主任職位	1	2	3	4
b.	增設特殊教育需要支援教師職位	1	2	3	4
c.	加強輔導教學計劃(適用於小學)/資助支援成績稍遜學生的額外教師(適用於中學)(於 2019/20 學年取消)	1	2	3	4
d.	「學習支援津貼」(於 2019/20 學年開始實施的新資助模式)	1	2	3	4
e.	增設校本言語治療師職位	1	2	3	4
f.	提供額外資源加強支援有特殊教育需要的非華語學生	1	2	3	4
g.	提供更有系統和充足的教師培訓	1	2	3	4
h.	推動「校本教育心理服務」	1	2	3	4
i.	推出「融合教育運作指南」	1	2	3	4
j.	其他(請註明): _____	1	2	3	4

PQ12. 整體來說，你認為政府的融合教育政策能夠達致以下效果嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	推動社會共融。	1	2	3	4
b.	推動融合教育的專業化發展。	1	2	3	4
c.	協助學校實施融合教育。	1	2	3	4
d.	改善 SEN 學生於學校得到充足支援的情況。	1	2	3	4
e.	確保學校能夠建立一個橫跨學校、社區與家長的集體支援融合教育網絡。	1	2	3	4
f.	推動學校具備創新的態度，確保能夠為所有學生提供彈性的支援。	1	2	3	4
g.	推動家校合作並能夠成功實施。	1	2	3	4
h.	確保學校預留足夠的資源支援融合教育的發展。	1	2	3	4
i.	提升社會對融合教育的接受程度。	1	2	3	4
j.	領導與統籌融合教育的發展。	1	2	3	4

己部. 學校推行融合教育的概況

PQ13. 你是否同意以下描述與貴校融合教育現況吻合？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	學校的辦學理念反映了融合教育的精神。	1	2	3	4
b.	學校的招生政策能夠鼓勵 SEN 學生的入學和在學校的參與。	1	2	3	4
c.	全校的教職員積極合作，為 SEN 學生提供服務。	1	2	3	4
d.	學校採用全校參與的方法來識別、提供和審視 SEN 學生的教育要求。	1	2	3	4
e.	學校積極鼓勵家長的參與，並促進家長與老師之間的聯繫。	1	2	3	4
f.	學校與外部的專業機構聯繫，為 SEN 學生提供所需服務。	1	2	3	4
g.	學校有顧及 SEN 學生的實際情況來訂立學校發展計劃。	1	2	3	4
h.	學校的紀律政策/行為守則可以因應學習多樣性差異作出彈性調整。	1	2	3	4
i.	學校的學與教政策有顧及 SEN 學生。	1	2	3	4
j.	學校的評估政策有顧及 SEN 學生，例如為其考試提供適合的安排。	1	2	3	4
k.	學校鼓勵所有教職員參加有關特殊教育專業發展的培訓。	1	2	3	4
l.	所有教職員都充分意識到他們對待 SEN 學生的角色和職責。	1	2	3	4
m.	學校要求教職員和其他相關專業人士保持緊密聯繫，以支援 SEN 學生。	1	2	3	4

n	學校為 SEN 學生提供切合其需要和興趣的校本課程。	1	2	3	4
o	SEN 學生可以根據自己的需要和興趣選擇心儀的科目。	1	2	3	4
p	學校提供與 SEN 學生有關的課程文件和教學材料予教職員隨時使用。	1	2	3	4
q	SEN 學生可以參加促進學習的課外活動。	1	2	3	4
r	學校為 SEN 學生所提供的教學計劃和學校計劃之間有直接聯繫。	1	2	3	4
s	教師的教學會因應 SEN 學生的評估結果作出調整。	1	2	3	4
t	學校為 SEN 學生制訂、推行和審視相關教育計劃。	1	2	3	4
u.	學校提供適當、安全和具吸引力的環境，為所有學生營造歸屬感和安全感。	1	2	3	4
v.	所有學生都能參與適合其水平及具有挑戰性的教學活動。	1	2	3	4
w.	所有教師都會運用各種顧及學生能力、需要和興趣的教學策略和方法。	1	2	3	4
x	所有教師都會根據學生的能力而作出不同的評估和反饋的方式（例如功課）。	1	2	3	4
y	學校有程序用作評估 SEN 學生的實際成績，以確保其能力與個人計劃相符。	1	2	3	4

PQ14. 你滿意以下貴校推行融合教育的現況嗎？

		非常不滿意	不滿意	滿意	非常滿意
a.	全體教職員認同有責任營造一個共融的環境，以照顧所有學生的需要。	1	2	3	4
b.	學校可以修訂或擴充正規課程以迎合不同的需要。	1	2	3	4
c.	採用多元化的教學技巧和輔助工具，以照顧不同的學習需要。	1	2	3	4
d.	策略性組織學習小組、同儕輔導和朋友圈子。	1	2	3	4
e.	教師通力合作及互相支持，例如進行協作教學。	1	2	3	4
f.	改善學習環境，使不同同學受惠。	1	2	3	4
g.	調整評估方法，使學生都能展示學習成效。	1	2	3	4
h	在課堂中實施適異性教學(Differentiated learning)。	1	2	3	4
i	在融合課室中容納所有學生的差異。	1	2	3	4
j	設立個別學習計劃(Individual Education Plan)。	1	2	3	4
k.	實行家校合作並推動家長教育。	1	2	3	4

庚部. 基本資料

PQ15. 學校類別

- 小學 中學

PQ16. 學校資助類別

- 官立學校 津貼學校 按額津貼學校 直資學校 其他，請註明：_____

PQ17. 最高學歷

- 中學程度 證書或文憑 學位課程 碩士或以上程度

PQ18. 特殊教育訓練 (可選多項)

- 一般教師專業進修課程 (如 30/ 60/ 90 小時的特殊教育課程) 大學本科主修或副修(特殊教育/融合教育) 特殊教育教師訓練課程 從未接受有關訓練
- 專業證書(特殊教育) 碩士課程(特殊教育) 其他，請註明：_____

PQ19. 擔任校長年資

- 1-5 年 6-10 年 11-15 年 16-20 年
- 21 年或以上

PQ20. 學校現時有教授 SEN 學生經驗及 SEN 資歷老師的人數是多少？

教授 SEN 學生經驗有_____位， SEN 資歷老師的人數有_____位。

PQ21. 貴校於推行融合教育方面有甚麼良好示例可供持份者分享？

PQ22. 你對融合教育現況或未來路向的發展有甚麼其他意見？

問卷完

附錄二 主任問卷

平等機會委員會委託香港教育大學承辦
「香港普通學校教育中有特殊教育需要學生」研究計劃
特殊教育統籌主任問卷

說明：本問卷旨在調查現時學校對融合教育政策的看法和狀況的探討。問卷以不記名方式記錄，所收集數據只供了解整體狀況之用，並於分析後悉數銷毀。本問卷所獲得的資料及意見將會整合成整體報告，個別校長、特殊教育統籌主任與老師身份將不會在報告中被辨識。如閣下不同意參與是次研究，請在左上角方格內填上 X，否則將被視為同意參與是次研究。如有查詢，歡迎與研究助理秦偉榮先生（電話：2948-6324／電郵：dwschun@eduhk.hk）或黃冠昇先生（電話：2948-8586／電郵：lks Wong@eduhk.hk）聯絡，謹此致謝。如同意參與是研究，請填寫問卷。

甲部. 校內推行現況

SQ1. 以下那一個範疇是你最有信心令 SEN 學生追貼其他學生？（請以 1、2、3 填選你的選項，1 為最有信心，如此類推。）

- | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 學生學業成績與表現 | <input type="checkbox"/> 學生社交互動能力 | <input type="checkbox"/> 學生情緒適應能力 |
| <input type="checkbox"/> 其他 | _____ | |

SQ2. 貴校在推行融合教育時面對甚麼困難？（可選多項）

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> 人力資源不足 | <input type="checkbox"/> 相關行政工作繁重 | <input type="checkbox"/> 教師專業培訓不足 |
| <input type="checkbox"/> 相關教學資源不足 | <input type="checkbox"/> 難以尋找合適的校本支援服務 | <input type="checkbox"/> 課程緊迫/教務繁多 |
| <input type="checkbox"/> 財政資源不足 | <input type="checkbox"/> 難以尋找適合的專業人員支援 | <input type="checkbox"/> 老師對融合教育概念的理解不足 |
| <input type="checkbox"/> 《融合教育運作指南》有欠清晰 | <input type="checkbox"/> SEN 學生人數太多 | <input type="checkbox"/> 其他_____ |

SQ3. 以你所知，你或其他教師現時會如何與家長溝通、商討和支援 SEN 學生在學校的情況？（可選多項）

- | | | |
|--|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 電話和其他即時訊息傳播渠(Whatsapp 或微信等) | <input type="checkbox"/> 家長課程/家長工作坊 | <input type="checkbox"/> 教師定期與家長會面接觸 |
| <input type="checkbox"/> 駐校社工定期與家長接觸 | <input type="checkbox"/> 學校內聯網/派發通告 | <input type="checkbox"/> 家長日面談 |
| <input type="checkbox"/> 安排專業人員(例如教育心理學家或言語治療師)與家長接觸 | <input type="checkbox"/> 定期與家長教師會舉行會議 | <input type="checkbox"/> 向家長介紹支援 SEN 學生的資源(例如網上資源或社區支援服務等) |
| <input type="checkbox"/> 組織家長義工 | <input type="checkbox"/> 家長茶聚/晚會 | <input type="checkbox"/> 其他_____ |

SQ4. 你同意以下為你自己與家長處理 SEN 學生情況時遇到的困難嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	你與家長對其 SEN 子女的學習期望有落差。	1	2	3	4
b.	家長抗拒承認其子女為 SEN 學生。	1	2	3	4
c.	家長抗拒尋找專業人士求助或提供意見。	1	2	3	4
d.	家長憂慮自己教育水平不足以在家庭中支援 SEN 子女。	1	2	3	4
e.	家長事務繁忙，未能在課後時間支援 SEN 學生的需要。	1	2	3	4
f.	家長不清楚應該尋找甚麼類型的專業人士求助或提供意見。	1	2	3	4
g.	家長缺乏照顧 SEN 子女的技巧和知識。	1	2	3	4
h.	你缺乏時間與家長處理 SEN 學生的問題。	1	2	3	4
i.	家長難以獲取支援 SEN 學生的資訊。	1	2	3	4
j.	你難以與家長聯絡及接觸。	1	2	3	4

SQ5. 你同意以下方法可有助加強你與 SEN 學生家長的溝通嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	學校鼓勵 SEN 學生家長參加課程/工作坊以支援其子女。	1	2	3	4
b.	學校按 SEN 學生情況邀請其家長出席個案會議。	1	2	3	4
c.	學校向 SEN 學生家長介紹支援 SEN 學生的資源(例如網上資源或社區支援服務等)。	1	2	3	4
d.	老師提供私人的手提電話號碼方便與 SEN 學生家長聯絡。	1	2	3	4
e.	學校加強與家長教師會對於支援 SEN 學生的協作。	1	2	3	4
f.	學校組織家長義工以支援 SEN 學生及其家長。	1	2	3	4
g.	學校定期舉行與 SEN 學生家長的茶聚/晚會。	1	2	3	4
h.	學校定期舉行與 SEN 學生家長面談的家長日。	1	2	3	4

乙部. 融合教育概念的一般理解

SQ6. 你是否同意以下有關融合教育的描述？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	SEN 學生應在融合課室裡上課，並提供適當的支援。	1	2	3	4
b.	融合教育有助在學校創造平等教育機會。	1	2	3	4
c.	尊重所有學生都能接受平等教育機會是重要的。	1	2	3	4
d.	所有兒童都應該要在融合教育的環境下接受教育。	1	2	3	4
e.	為學生提供優質的教育是不需要把他們分隔的。	1	2	3	4
f.	融合教育最終能夠達致社會共融。	1	2	3	4
g.	相對於傳統班別，SEN 學生在特殊教育班別中學習會有較理想效果，因為師資受過專業訓練。	1	2	3	4
h.	如果將每個 SEN 學生放在最適合他/她的融合課室中，可以達到最佳的學習效果。	1	2	3	4

i	特殊教育課程能夠為 SEN 學生提供最佳的學習效果。	1	2	3	4
j	教育是所有兒童應該獲得的基本權利。	1	2	3	4
k	融合教育能夠促進學生接納彼此之間的差異。	1	2	3	4
l	所有兒童在融合教育的環境下都有能力學習。	1	2	3	4
m	SEN 學生應盡可能在主流課室裡上課。	1	2	3	4

丙部. SEN 學生類型與殘疾歧視條例教育實務守則的認識及面對的挑戰

SQ7. 你同意以下為有關殘疾視條例及殘疾歧視條例教育實務守則的描述嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	我了解《殘疾歧視條例》的內容。	1	2	3	4
b.	我了解《殘疾歧視條例教育實務守則》的內容。	1	2	3	4

SQ8. 以下將會列出各種類別的學生，請從三方面回答問題：

- a.) 你認為此類學生為教育局定義下的 SEN 類別？
 b.) 你現時有否處理此類別的學生？
 c.) 你覺得自己在面對此類學生所承受的壓力如何？

		a.) 你認為此類學生為教育局定義下的 SEN 類別？			b.) 你現時有否處理此類別的學生？			c.) 你覺得自己在面對此類學生所承受的壓力如何？			
		是	否	不肯定/ 不清楚	有	否	並無處理這類學生	完全無壓力	無壓力	少許壓力	很大壓力
a.	學業成績稍遜學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b.	特殊學習困難學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c.	注意力不足／過度活躍症學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d.	自閉症學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e.	言語障礙學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f.	智障學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
g.	聽障學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
h.	肢體傷殘學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
i.	視障學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
j.	精神病學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
k.	偏差行為學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
l.	理解力偏弱學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
m.	非華語學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

丁部. 融合教育推行困難

SQ9. 你同意以下為香港推行融合教育的挑戰嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	融合教育發展會面臨資源不足的情況。	1	2	3	4
b.	現時社會上缺乏足夠的準專業人士為 SEN 學生提供支援（例如言語治療師、物理治療師、職業治療師等）。	1	2	3	4
c.	學校缺乏資源購買足夠的特殊教育教學材料和教具，支援 SEN 學生。	1	2	3	4
d.	政府支援學校推行融合教育的措施不足。	1	2	3	4
e.	社會不同團體/大專機構支援學校推行融合教育的措施不足。	1	2	3	4
f.	學校因為無足夠財政資源，難以成功推行融合教育。	1	2	3	4
g.	在學校環境中對所有學生給予同等的關注是困難的。	1	2	3	4
h.	如果我的班內有 SEN 學生，我會感到壓力。	1	2	3	4
i.	學校未能有足夠資源為 SEN 學生制定「個別學習計劃」的規劃方向。	1	2	3	4
j.	學校的整體學術表現會受到負面影響。	1	2	3	4
k.	教師的教學表現會下降。	1	2	3	4
l.	學校難以應付沒有足夠自我照顧能力的 SEN 學生。	1	2	3	4
m.	融合教育下學校工作量會增加。	1	2	3	4
n.	除老師外，教師以外的學校職員會因為有 SEN 學生而受到壓力。	1	2	3	4
o.	由於基礎設施的不足（例如設施空間或支援設備不足），學校難以容納各種類型的 SEN 學生。	1	2	3	4
p.	SEN 學生會被其他學生排擠。	1	2	3	4
q.	非 SEN 學生的學業表現會受到負面影響。	1	2	3	4
r.	非 SEN 學生的父母並不喜歡將自己的孩子與 SEN 學生在同一課室上課。	1	2	3	4
s.	SEN 學生的類別太多，能力差異也大，不能一概而論他們是否適合融合教育。	1	2	3	4

戊部. 融合教育政策成效

SQ10. 你認為以下政府的融合教育政策與支援措施對貴校實施融合教育有幫助嗎？

		完全沒有幫助	無幫助	有幫助	有很大幫助
a.	增設特殊教育需要統籌主任職位	1	2	3	4
b.	增設特殊教育需要支援教師職位	1	2	3	4

c.	加強輔導教學計劃(適用於小學)/資助支援成績稍遜學生的額外教師(適用於中學)(於2019/20學年取消)	1	2	3	4
d.	「學習支援津貼」(於2019/20學年開始實施的新資助模式)	1	2	3	4
e.	增設校本言語治療師職位	1	2	3	4
f.	提供額外資源加強支援有特殊教育需要的非華語學生	1	2	3	4
g.	提供更有系統和充足的教師培訓	1	2	3	4
h.	推動「校本教育心理服務」	1	2	3	4
i.	推出「融合教育運作指南」	1	2	3	4
j.	其他(請註明): _____	1	2	3	4

SQ11. 整體來說，你認為政府的融合教育政策能夠達致以下效果嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	推動社會共融。	1	2	3	4
b.	推動融合教育的專業化發展。	1	2	3	4
c.	協助學校實施融合教育。	1	2	3	4
d.	改善 SEN 學生於學校得到充足支援的情況。	1	2	3	4
e.	確保學校能夠建立一個橫跨學校、社區與家長的集體支援融合教育網絡。	1	2	3	4
f.	推動學校具備創新的態度，確保能夠為所有學生提供彈性的支援。	1	2	3	4
g.	推動家校合作並能夠成功實施。	1	2	3	4
h.	確保學校預留足夠的資源支援融合教育的發展。	1	2	3	4
i.	提升社會對融合教育的接受程度。	1	2	3	4
j.	領導與統籌融合教育的發展。	1	2	3	4

己部. 學校推行融合教育的概況

SQ12. 你是否同意以下描述與貴校融合教育現況吻合？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	學校的辦學理念反映了融合教育的精神。	1	2	3	4
b.	學校的招生政策能夠鼓勵 SEN 學生的入學和在學校的參與。	1	2	3	4
c.	全校的教職員積極合作，為 SEN 學生提供服務。	1	2	3	4
d.	學校採用全校參與的方法來識別、提供和審視 SEN 學生的教育要求。	1	2	3	4
e.	學校積極鼓勵家長的參與，並促進家長與老師之間的聯繫。	1	2	3	4
f.	學校與外部的專業機構聯繫，為 SEN 學生提供所需服務。	1	2	3	4

g.	學校有顧及 SEN 學生的實際情況來訂立學校發展計劃。	1	2	3	4
h	學校的紀律政策/行為守則可以因應學習多樣性差異作出彈性調整。	1	2	3	4
i	學校的學與教政策有顧及 SEN 學生。	1	2	3	4
j	學校的評估政策有顧及 SEN 學生，例如為其考試提供適合的安排。	1	2	3	4
k	學校鼓勵所有教職員參加有關特殊教育專業發展的培訓。	1	2	3	4
l	所有教職員都充分意識到他們對待 SEN 學生的角色和職責。	1	2	3	4
m	學校要求教職員和其他相關專業人士保持緊密聯繫，以支援 SEN 學生。	1	2	3	4
n	學校為 SEN 學生提供切合其需要和興趣的校本課程。	1	2	3	4
o	SEN 學生可以根據自己的需要和興趣選擇心儀的科目。	1	2	3	4
p	學校提供與 SEN 學生有關的課程文件和教學材料予教職員隨時使用。	1	2	3	4
q	SEN 學生可以參加促進學習的課外活動。	1	2	3	4
r	學校為 SEN 學生所提供的教學計劃和學校計劃之間有直接聯繫。	1	2	3	4
s	教師的教學會因應 SEN 學生的評估結果作出調整。	1	2	3	4
t	學校為 SEN 學生制訂、推行和審視相關教育計劃。	1	2	3	4
u.	學校提供適當、安全和具吸引力的環境，為所有學生營造歸屬感和安全感。	1	2	3	4
v.	所有學生都能參與適合其水平及具有挑戰性的教學活動。	1	2	3	4
w.	所有教師都會運用各種顧及學生能力、需要和興趣的教學策略和方法。	1	2	3	4
x	所有教師都會根據學生的能力而作出不同的評估和反饋的方式（例如功課）。	1	2	3	4
y	學校有程序用作評估 SEN 學生的實際成績，以確保其能力與個人計劃相符。	1	2	3	4

SQ13. 你多大程度同意以下描述？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	我具備充份的特殊教育知識	1	2	3	4
b.	我具備個案管理能力	1	2	3	4
c.	我具備良好的溝通能力	1	2	3	4
d.	我具備維持學生支援小隊內及與其他校內外團隊的協調及協作能力	1	2	3	4
e.	我主動關懷及接納 SEN 學生	1	2	3	4

f.	我能遵守專業倫理並具有敬業精神與態度	1	2	3	4
g.	我能領導校內各科組及團隊結構、職能及分工	1	2	3	4
h.	我能為 SEN 學生的學習需要，提供多元評估的建議及指引，並利用評估結果訂定適切學習目標及設計教學活動	1	2	3	4
i.	我能有效運用校內及香港教育體系與 SEN 相關資源	1	2	3	4
j.	我能為 SEN 學生設計特殊教育課程，進行課程調適或剪裁，以及設計教學內容	1	2	3	4
k.	我能熟悉不同類別 SEN 學生之教學方式與策略，如自閉症學生在學習流程中視覺輔助的需要	1	2	3	4
l.	我能了解各類科技輔助或其他輔助學習工具的運用，以促進 SEN 學生的學習	1	2	3	4
m.	我能協助 SEN 學生發展生涯規劃的能力	1	2	3	4
n.	我能配合全校參與的原則，指導及協調教師制訂、推行、監控、檢討及評估「個別學習計劃」	1	2	3	4
o.	我能適時地按個別需要為「個別學習計劃」作修訂，促進及改善「個別學習計劃」之實施	1	2	3	4
p.	我能從事初步評估 SEN 學生的工作，並作出跟進或轉介	1	2	3	4
q.	我能為 SEN 學生提供情緒輔導及適度支援	1	2	3	4
r.	我能推動家校合作，了解不同學生的家庭背景後設計促進學生成長的學習活動				
s.	我能定期推行有關「促進有特殊教育需要學生學習」的校本培訓，以提升整體團隊的專業發展	1	2	3	4
t.	我能了解特殊教育相關專業領域發展之現況與趨勢	1	2	3	4
u.	我能策劃及執行特殊教育專題的研習能力	1	2	3	4
v.	我能了解各類 SEN 學生之特質與相關議題的知識組織及運用	1	2	3	4
w.	我能了解香港特殊教育、復康政策及其他相關規例(如：《殘疾歧視條例》、共融指標、新資助模式、全校參與模式)的內涵及應用	1	2	3	4
x.	我能理解現時專業培訓的內容，並應用於校內推動融合教育的發展	1	2	3	4
y.	我具備管理 SEN 學生所需的知識和技能	1	2	3	4

SQ14. 你滿意以下貴校推行融合教育的現況嗎？

		非常不滿意	不滿意	滿意	非常滿意
a.	全體教職員認同有責任營造一個共融的環境，以照顧所有學生的需要。	1	2	3	4
b.	學校可以修訂或擴充正規課程以迎合不同學生的需要。	1	2	3	4
c.	採用多元化的教學技巧和輔助工具，以照顧不同學生的學習需要。	1	2	3	4
d.	策略性組織學習小組、同儕輔導和朋友圈子。	1	2	3	4
e.	教師通力合作及互相支持，例如進行協作教學。	1	2	3	4
f.	改善學習環境，使不同學生受惠。	1	2	3	4
g.	調整評估方法，使學生都能展示學習成效。	1	2	3	4
h.	在課堂中實施適異性教學(Differentiated learning)。	1	2	3	4
i.	在融合課室中容納所有學生的差異。	1	2	3	4
j.	設立「個別學習計劃」(Individual Education Plan)	1	2	3	4
k.	實行家校合作並推動家長教育。	1	2	3	4

庚部. 基本資料

SQ15. 請問你有多少年教學經驗（包括以往及現時任教學校）？

--	--

SQ16. 其中你負責融合教育年資是多少（包括以往及現時任教學校）？

--	--

SQ17. 你每周用於融合教育支援共約：

- 1-5 小時 6-10 小時 11-15 小時
 16-20 小時 20-24 小時 25 小時或以上

SQ18. 你的課節為每星期多少小時？_____小時

SQ19. 請問你有否曾經接受融合教育課程培訓？(可選多項)

- 有 無

- 「照顧不同學習需要」基礎課程 (30 小時) 「照顧不同學習需要」高級課程 (102 小時) 「支援有特殊教育需要學生」專題課程 (認知及學習需要)
 「支援有特殊教育需要學生」專題課程 (行為、情緒和社群發展需要) 「支援有特殊教育需要學生」專題課程 (感知、溝通和肢體需要) 在學校推廣精神健康及支援有精神健康需要學生的課程
 其他，請註明:_____

SQ20. 請列出現時學校老師曾經參與以下培訓課程的人數:

「照顧不同學
習需要」基礎
課程 (30 小時) _____

「照顧不同學
習需要」高級
課程 (102 小時) _____

「支援有特殊教
育需要學生」專
題課程 (認知及學
習需要) _____

「支援有特殊
教育需要學
生」專題課程
(行為、情緒和
社群發展需要) _____

「支援有特殊
教育需要學
生」專題課程
(感知、溝通和
肢體需要) _____

在學校推廣精神
健康及支援有精
神健康需要學生
的課程 _____

其他: _____

SQ21a. 如現時有 SEN 學生就讀於貴校，請提供正式確認有下列類別 SEN 的學生數目有多少？（每位學生只需要按其主要的 SEN 類別計算一次）

SEN 類型	學生人數	就讀年級	
聽覺受損		P/F.1 _____	P/F.4 _____
		P/F.2 _____	P/F.5 _____
		P/F.3 _____	P/F.6 _____
情緒及行為問題 (精神病)		P/F.1 _____	P/F.4 _____
		P/F.2 _____	P/F.5 _____
		P/F.3 _____	P/F.6 _____
肢體殘障		P/F.1 _____	P/F.4 _____
		P/F.2 _____	P/F.5 _____
		P/F.3 _____	P/F.6 _____
視覺受損		P/F.1 _____	P/F.4 _____
		P/F.2 _____	P/F.5 _____
		P/F.3 _____	P/F.6 _____
自閉症		P/F.1 _____	P/F.4 _____
		P/F.2 _____	P/F.5 _____
		P/F.3 _____	P/F.6 _____
專注力不足/過度活躍		P/F.1 _____	P/F.4 _____
		P/F.2 _____	P/F.5 _____
		P/F.3 _____	P/F.6 _____
智力障礙		P/F.1 _____	P/F.4 _____
		P/F.2 _____	P/F.5 _____
		P/F.3 _____	P/F.6 _____
溝通困難		P/F.1 _____	P/F.4 _____
		P/F.2 _____	P/F.5 _____
		P/F.3 _____	P/F.6 _____
特殊學習障礙		P/F.1 _____	P/F.4 _____
		P/F.2 _____	P/F.5 _____
		P/F.3 _____	P/F.6 _____

SQ21b. 全校 SEN 學生人數： _____ 人。

SQ22. 除以上學生之外，貴校還有大約多少位 SEN 學生沒有被正式確認？ _____ 人。

SQ23. 出現多於一種 SEN 類別學生的人數大約有多少？ _____ 人。

SQ24. 你對融合教育未來路向的發展有甚麼其他意見？

問卷完

平等機會委員會委託香港教育大學承辦
「香港普通學校教育中有特殊教育需要學生」研究計劃
教師問卷

說明：本問卷旨在調查現時學校對融合教育政策的看法和狀況的探討。問卷以不記名方式記錄，所收集數據只供了解整體狀況之用，並於分析後悉數銷毀。本問卷所獲得的資料及意見將會整合成整體報告，個別校長、特殊教育統籌主任與老師身份將不會在報告中被辨識。如閣下不同意參與是次研究，請在左上角方格內填上 X，否則將被視為同意參與是次研究。如有查詢，歡迎與研究助理秦偉堯先生（電話：2948-6324／電郵：dwschun@eduhk.hk）或黃冠昇先生（電話：2948-8586／電郵：lks Wong@eduhk.hk）聯絡，謹此致謝。如同意參與是研究，請填寫問卷。

甲部. 融合教育概念的一般理解

TQ1. 你是否同意以下有關融合教育的描述？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	SEN 學生應在融合課室裡上課，並提供適當的支援。	1	2	3	4
b.	融合教育有助在學校創造平等教育機會。	1	2	3	4
c.	尊重所有學生都能接受平等教育機會是重要的。	1	2	3	4
d.	所有兒童都應該要在融合教育的環境下接受教育。	1	2	3	4
e.	為學生提供優質的教育是不需要把他們分隔的。	1	2	3	4
f.	融合教育最終能夠達致社會共融。	1	2	3	4
g.	相對於傳統班別，SEN 學生在特殊教育班別中學習會有較理想效果，因為師資受過專業訓練。	1	2	3	4
h.	如果將每個 SEN 學生放在最適合他/她的融合課室中，可以達到最佳的學習效果。	1	2	3	4
i.	特殊教育課程能夠為 SEN 學生提供最佳的學習效果。	1	2	3	4
j.	教育是所有兒童應該獲得的基本權利。	1	2	3	4
k.	融合教育能夠促進學生接納彼此之間的差異。	1	2	3	4
l.	所有兒童在融合教育的環境下都有能力學習。	1	2	3	4
m.	SEN 學生應盡可能在主流課室裡上課。	1	2	3	4

乙部. SEN 學生類型與殘疾歧視條例教育實務守則的認識及面對的挑戰

TQ2. 你同意以下為有關殘疾視條例及殘疾歧視條例教育實務守則的描述嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	我了解《殘疾歧視條例》的內容。	1	2	3	4
b.	我了解《殘疾歧視條例教育實務守則》的內容。	1	2	3	4

TQ3. 以下將會列出各種類別的學生，請從三方面回答問題：

a.) 你認為此類學生為教育局定義下的 SEN 類別？b.) 你現時有否處理此類別的學生？

c.) 你覺得自己在面對此類學生所承受的壓力如何？

		a.) 你認為此類學生為教育局定義下的 SEN 類別？			b.) 你現時有否處理此類別的學生？			c.) 你覺得自己在面對此類學生所承受的壓力如何？			
		是	否	不肯定/ 不清楚	有	否	並無處理這類學生	完全無壓力	無壓力	少許壓力	很大壓力
a.	學業成績稍遜學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b.	特殊學習困難學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c.	注意力不足/ 過度活躍症學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d.	自閉症學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e.	言語障礙學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f.	智障學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
g.	聽障學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
h.	肢體傷殘學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
i.	視障學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
j.	精神病學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
k.	偏差行為學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
l.	理解力偏弱學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
m.	非華語學生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

丙部. 融合教育推行困難

TQ4. 你現時推行融合教育時面對甚麼困難？ (可選擇多項)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> 人力資源不足 | <input type="checkbox"/> 相關行政工作繁重 | <input type="checkbox"/> 教師專業培訓不足 |
| <input type="checkbox"/> 相關教學資源不足 | <input type="checkbox"/> 難以尋找合適的校本支援服務 | <input type="checkbox"/> 課程緊迫/教務繁多 |
| <input type="checkbox"/> 財政資源不足 | <input type="checkbox"/> 難以尋找適合的專業人員支援 | <input type="checkbox"/> 老師對融合教育概念的理解不足 |
| <input type="checkbox"/> 《融合教育運作指南》有欠清晰 | <input type="checkbox"/> SEN 學生人數太多 | <input type="checkbox"/> 其他_____ |

TQ5. 你同意以下為香港推行融合教育的挑戰嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	融合教育發展會面臨資源不足的情況。	1	2	3	4
b.	現時社會上缺乏足夠的準專業人士為 SEN 學生提供支援（例如言語治療師、物理治療師、職業治療師等）。	1	2	3	4
c.	學校缺乏資源購買足夠的特殊教育教學材料和教具，支援 SEN 學生。	1	2	3	4
d.	政府支援學校推行融合教育的措施不足。	1	2	3	4
e.	社會不同團體/大專機構支援學校推行融合教育的措施不足。	1	2	3	4
f.	學校因為無足夠財政資源，難以成功推行融合教育。	1	2	3	4
g.	在學校環境中對所有學生給予同等的關注是困難的。	1	2	3	4
h.	如果我的班內有 SEN 學生，我會感到壓力。	1	2	3	4
i.	學校未能有足夠資源為 SEN 學生制定「個別學習計劃」的規劃方向。	1	2	3	4
j.	學校的整體學術表現會受到負面影響。	1	2	3	4
k.	教師的教學表現會下降。	1	2	3	4
l.	學校難以應付沒有足夠自我照顧能力的 SEN 學生。	1	2	3	4
m.	融合教育下學校工作量會增加。	1	2	3	4
n.	除老師外，教師以外的學校職員會因為有 SEN 學生而受到壓力。	1	2	3	4
o.	由於基礎設施的不足（例如設施空間或支援設備不足），學校難以容納各種類型的 SEN 學生。	1	2	3	4
p.	SEN 學生會被其他學生排擠。	1	2	3	4
q.	非 SEN 學生的學業表現會受到負面影響。	1	2	3	4
r.	非 SEN 學生的父母並不喜歡將自己的孩子與 SEN 學生在同一課室上課。	1	2	3	4
s.	SEN 學生的類別太多，能力差異也大，不能一概而論他們是否適合融合教育。	1	2	3	4

丁部. 融合教育政策成效

TQ6. 你認為以下政府的融合教育政策與支援措施對貴校實施融合教育有幫助嗎？

		完全沒有幫助	無幫助	有幫助	有很大幫助
a.	增設特殊教育需要統籌主任職位	1	2	3	4
b.	增設特殊教育需要支援教師職位	1	2	3	4

c.	加強輔導教學計劃(適用於小學)/資助支援成績稍遜學生的額外教師(適用於中學)(於2019/20學年取消)	1	2	3	4
d.	「學習支援津貼」(於2019/20學年開始實施的新資助模式)	1	2	3	4
e.	增設校本言語治療師職位	1	2	3	4
f.	提供額外資源加強支援有特殊教育需要的非華語學生	1	2	3	4
g.	提供更有系統和充足的教師培訓	1	2	3	4
h.	推動「校本教育心理服務」	1	2	3	4
i.	推出「融合教育運作指南」	1	2	3	4
j.	其他(請註明): _____	1	2	3	4

TQ7. 整體來說，你認為政府的融合教育政策能夠達致以下效果嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	推動社會共融。	1	2	3	4
b.	推動融合教育的專業化發展。	1	2	3	4
c.	協助學校實施融合教育。	1	2	3	4
d.	改善 SEN 學生於學校得到充足支援的情況。	1	2	3	4
e.	確保學校能夠建立一個橫跨學校、社區與家長的集體支援融合教育網絡。	1	2	3	4
f.	推動學校具備創新的態度，確保能夠為所有學生提供彈性的支援。	1	2	3	4
g.	推動家校合作並能夠成功實施。	1	2	3	4
h.	確保學校預留足夠的資源支援融合教育的發展。	1	2	3	4
i.	提升社會對融合教育的接受程度。	1	2	3	4
j.	領導與統籌融合教育的發展。	1	2	3	4

戊部. 學校推行融合教育的概況

TQ8. 你是否同意以下描述與貴校融合教育現況吻合？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	學校的辦學理念反映了融合教育的精神。	1	2	3	4
b.	學校的招生政策能夠鼓勵 SEN 學生的入學和在學校的參與。	1	2	3	4
c.	全校的教職員積極合作，為 SEN 學生提供服務。	1	2	3	4
d.	學校採用全校參與的方法來識別、提供和審視 SEN 學生的教育要求。	1	2	3	4
e.	學校積極鼓勵家長的參與，並促進家長與老師之間的聯繫。	1	2	3	4
f.	學校與外部的專業機構聯繫，為 SEN 學生提供所需服務。	1	2	3	4

g.	學校有顧及 SEN 學生的實際情況來訂立學校發展計劃。	1	2	3	4
h	學校的紀律政策/行為守則可以因應學習多樣性差異作出彈性調整。	1	2	3	4
i	學校的學與教政策有顧及 SEN 學生。	1	2	3	4
j	學校的評估政策有顧及 SEN 學生，例如為其考試提供適合的安排。	1	2	3	4
k	學校鼓勵所有教職員參加有關特殊教育專業發展的培訓。	1	2	3	4
l	所有教職員都充分意識到他們對待 SEN 學生的角色和職責。	1	2	3	4
m	學校要求教職員和其他相關專業人士保持緊密聯繫，以支援 SEN 學生。	1	2	3	4
n	學校為 SEN 學生提供切合其需要和興趣的校本課程。	1	2	3	4
o	SEN 學生可以根據自己的需要和興趣選擇心儀的科目。	1	2	3	4
p	學校提供與 SEN 學生有關的課程文件和教學材料予教職員隨時使用。	1	2	3	4
q	SEN 學生可以參加促進學習的課外活動。	1	2	3	4
r	學校為 SEN 學生所提供的教學計劃和學校計劃之間有直接聯繫。	1	2	3	4
s	教師的教學會因應 SEN 學生的評估結果作出調整。	1	2	3	4
t	學校為 SEN 學生制訂、推行和審視相關教育計劃。	1	2	3	4
u.	學校提供適當、安全和具吸引力的環境，為所有學生營造歸屬感和安全感。	1	2	3	4
v.	所有學生都能參與適合其水平及具有挑戰性的教學活動。	1	2	3	4
w.	所有教師都會運用各種顧及學生能力、需要和興趣的教學策略和方法。	1	2	3	4
x	所有教師都會根據學生的能力而作出不同的評估和反饋的方式（例如功課）。	1	2	3	4
y	學校有程序用作評估 SEN 學生的實際成績，以確保其能力與個人計劃相符。	1	2	3	4

TQ9. 你同意現時你能勝任以下工作嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	我在融合課室中扮演篩選、識別、評估和支援 SEN 學生的角色。	1	2	3	4
b.	我在融合課堂中靈活應用不同教學內容，以應對 SEN 學生的多樣性學習需要。	1	2	3	4

c.	我管理一個融合課室，以確保所有學生均有能力投入課堂上的學術參與。	1	2	3	4
d.	我與其他持份者（例如其他老師和家長）合作，在融合課室中滿足不同學生的各種需求。	1	2	3	4
e.	我熟悉 SEN 學生學習所需要的資源。	1	2	3	4
f.	我對所有學生都有很高的期望和抱負。	1	2	3	4
g.	我具有必要的行為管理技能，以建立一個融合課堂。	1	2	3	4
h.	我更改教學方法，以遷就遇到學習障礙的學生。	1	2	3	4
i.	我使用多元的評估方式（例如歷程檔案、經調適的測驗、實作本位評量等）。	1	2	3	4
j.	我與其他專業人士（例如教育心理學家或言語治療師）合作，為所有學生設計適合的學習計劃。	1	2	3	4
k.	我準確地拿捏 SEN 學生對課程理解的進度。	1	2	3	4
l.	我與 SEN 學生家長一同支援其子女的學習需要。	1	2	3	4
m.	我為 SEN 學生家長提供適合支援其子女的學習策略。	1	2	3	4
n.	我能夠滿足 SEN 學生家長對其子女的學習期望。	1	2	3	4
o.	我能夠向 SEN 學生家長展示對支援其子女學習需要的關懷和接納。	1	2	3	4
p.	我能夠與 SEN 學生家長一同為其子女建立個別學習計劃。	1	2	3	4
q.	我擁有良好溝通能力向 SEN 學生家長解釋其子女的學習情況。	1	2	3	4
r.	我擁有專業的輔導技巧舒緩 SEN 學生家長於支援其子女學習時引起的情緒反應及壓力。	1	2	3	4
s.	我能夠具備管理 SEN 學生所需的知識和技能。	1	2	3	4

TQ10. 你滿意以下貴校推行融合教育的現況嗎？

		非常不滿意	不滿意	滿意	非常滿意
a.	全體教職員認同有責任營造一個共融的環境，以照顧所有學生的需要。	1	2	3	4
b.	學校可以修訂或擴充正規課程以迎合不同的需要。	1	2	3	4
c.	採用多元化的教學技巧和輔助工具，以照顧不同的學習需要。	1	2	3	4

d.	策略性組織學習小組、同儕輔導和朋友圈子。	1	2	3	4
e.	教師通力合作及互相支持，例如進行協作教學。	1	2	3	4
f.	改善學習環境，使不同同學受惠。	1	2	3	4
g.	調整評估方法，使學生都能展示學習成效。	1	2	3	4
h.	在課堂中實施適異性教學(Differentiated learning)。	1	2	3	4
i.	在融合課室中容納所有學生的差異。	1	2	3	4
j.	設立個別學習計劃(Individual Education Plan)	1	2	3	4
k.	實行家校合作並推動家長教育。	1	2	3	4

TQ11. 以下那一個範疇是你最有信心令 SEN 學生追貼其他學生？(請以 1、2、3 填選你的選項，1 為最有信心，如此類推。)

- 學生學業成績與表現
 學生社交互動能力
 學生情緒適應能力
 其他

TQ12. 你同意以下為你自己與家長處理 SEN 學生情況時遇到的困難嗎？

		非常不同意	不同意	同意	非常同意
a.	你與家長對其 SEN 子女的學習期望有落差。	1	2	3	4
b.	家長抗拒承認其子女為 SEN 學生。	1	2	3	4
c.	家長抗拒尋找專業人士求助或提供意見。	1	2	3	4
d.	家長憂慮自己教育水平不足以在家庭中支援 SEN 子女。	1	2	3	4
e.	家長事務繁忙，未能在課後時間支援 SEN 學生的需要。	1	2	3	4
f.	家長不清楚應該尋找甚麼類型的專業人士求助或提供意見。	1	2	3	4
g.	家長缺乏照顧 SEN 子女的技巧和知識。	1	2	3	4
h.	你缺乏時間與家長處理 SEN 學生的問題。	1	2	3	4
i.	家長難以獲取支援 SEN 學生的資訊。	1	2	3	4
j.	你難以與家長聯絡及接觸。	1	2	3	4

己部. 基本資料

TQ13. 請問你有多少年教學經驗（包括以往及現時任教學校）？

--	--

TQ14. 任教學科: _____

TQ15. 現時你於學校有擔任以下角色嗎？(可選多項)

- 班主任
 活動組
 教務組/學務組
- 輔導組
 生命教育/德育組
 其他，請註明 _____
- 訓導組
 生涯規劃組/升學及就業導組
 課程發展組
 融合教育組
 藝術教育組
- (只適用於中學)

TQ16. 任教年級: (可選多項)

- 小學 中學
- 1 年級 2 年級 3 年級
- 4 年級 5 年級 6 年級

TQ17. 在 2019/20 與 2020/2021 的兩個學年，你在現時及以往任教學校大約任教過幾多位 SEN 學生？

- | | | | | | |
|------------------|-------|----------------|-------|---------------|-------|
| 聽覺受損 | _____ | 視覺受損 | _____ | 智力障礙 | _____ |
| 情緒及行為問題
(精神病) | _____ | 自閉症 | _____ | 溝通困難/
語言障礙 | _____ |
| 肢體殘障/
動作不協調 | _____ | 專注力
不足/過度活躍 | _____ | 特殊學習障
礙 | _____ |

TQ18. 請問你有否曾經接受融合教育課程培訓? (可選多項)

- 有 無
- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 「照顧不同學習需要」
基礎課程 (30 小時) | <input type="checkbox"/> 「照顧不同學習需要」
高級課程 (102 小時) | <input type="checkbox"/> 「支援有特殊教育需要
學生」專題課程 (認知
及學習需要) |
| <input type="checkbox"/> 「支援有特殊教育需要
學生」專題課程 (行為、
情緒和社群發展需要) | <input type="checkbox"/> 「支援有特殊教育需要
學生」專題課程 (感
知、溝通和肢體需要) | <input type="checkbox"/> 在學校推廣精神健康及
支援有精神健康需要學
生的課程 |
- 其他，請註明

TQ19. 你對融合教育未來路向的發展有甚麼其他意見？

問卷完

校長訪談大綱

學校推行融合教育的背景

1. 請簡單介紹貴校推行融合教育的發展過程；包括：(a) 開始的背景與時間、(b) 開始與現時的規模有何不同。
2. 過去兩三年，香港有不少新的融合教育政策、措施與支援出台。與幾年前比較，作為學校管理層，你認為這些新政策是否能夠協助你和老師更有效營造共融及無歧視校園、支援 SEN 學生及其家庭？請舉例說明。
3. 就你個人觀察，這些新政策是否能夠在所有普通學校落實，並有效推動融合教育的發展？
4. 就貴校現時狀況而言，你對「三層支援」模式有甚麼意見？有哪些地方可以改善？

學校推行「全校參與」模式的狀況

1. 在「全校參與」的前提下，學校的融合教育支援工作並非由 SENCO 獨自承擔，所有教職員均有責任支援校內有特殊教育需要的學生。你的學校有沒有推行甚麼政策或措施以推動「全校參與」模式？
2. 學校的全校參與進展如何？若順利，關鍵在那裡？若有障礙，原因何在？
3. 學生支援組是否能夠有效發揮制定學校融合教育策略和推行有關工作，以及有效分擔 SENCO 工作的職責？
4. 貴校如何強化科任老師照顧 SEN 學生的能力？面對甚麼挑戰？如有，作為校長，你如何應對？請舉例說明。
5. 校內老師與同事對 SENCO 工作的支持如何？有沒有具體例子？
6. 就貴校現時狀況而言，SENCO 與專業人士（如校本教育心理學家、校本言語治療師及學校社工）的協作方面如何？面對甚麼挑戰？如有，作為校長，你如何應對？請舉例說明。
7. 學生支援組在校內資源整合方面，貴校推行了那些有效措施協助老師？
8. 你認為全校參與模式融合教育運作指南對學校及老師推行融合教育幫助有多大？若有幫助，請舉例說明。若幫助不太，可如何改善？

學校推行融合教育措施的狀況

1. 你的學校有沒有使用「照顧學生個別差異 — 共融校園指標」作為學校自我評估和發展的工具？若有，成效多大？若沒有，原因為何？
2. 貴校現時的收生政策與分班有否為融合教育理念作相關配合或安排？請舉例說明。
3. 貴校如何協助老師調節對 SEN 學生的態度和教學方式？
4. 及早識別：（只適用於小學）就初入學的小學生而言，貴校有沒有推行特別措施鼓勵家長觀察子女學習和行為表現，並主動與家長商討子女遇到的困難，以及早識別 SEN 學生？在及早識別後的評估及跟進工作方面，貴校有沒有遇上特別困難？
5. 家校合作：就貴校現時狀況而言，與家長的溝通和合作有何困難？有何有效措施克服這些挑戰？
6. 推行融合教育及增設 SENCO 後，家校溝通有何轉變？請給予具體事例。家庭照顧力度有否增加？如何增加？
7. SEN 學生與其他同學的共融：非 SEN 學生如何看待 SEN 同學？貴校推行了甚麼措施促進 SEN

學生與其他同學的共融？學校有沒有任何成功的經驗推動非 SEN 學生接納並幫助 SEN 同學？如何推動非 SEN 學生家長接納 SEN 學生？

8. 情緒或行為問題的 SEN 學生：貴校有沒有情緒或行為問題的 SEN 學生？你們如何協助他們參與課堂學習和應付學習要求？如何提升他們處理情緒和社交的能力？
9. 非華語 SEN 學生：貴校現時有甚麼支援華裔 SEN 學生及家庭/非華語 SEN 學生及家庭的校本策略？在推行初期，有沒有遇到任何挑戰？如有挑戰，貴校如何應對？
10. 科技應用：貴校有沒有使用那些電腦軟件或電腦設備幫助 SEN 學生，尤其是有特殊學習困難的學生？可否舉例說明電腦軟件的幫助及成效？如沒有使用電腦軟件協助，原因為何？
11. 坊間相關的專業支援服務：貴校現時有沒有使用坊間相關的專業支援服務？為什麼？如有，你認為這些專業支援服務對貴校在推行融合教育時有什麼正面效果？總括而言，你對於這些專業支援服務有甚麼意見？有甚麼地方需要改進？
12. 就貴校現時狀況而言，你認為有甚麼資源和支援對協助 SEN 學生有效學習及獲得平等教育機會是非常重要的？現時貴校所獲得的相關資源和支援是否足夠？如不足夠，貴校如何應對？
13. 就貴校的狀況而言，你認為能夠有效推行融合教育的關鍵因素是什麼？

融合教育的整體評價及未來發展

1. 你認為在增設 SENCO 後，為(i)SEN 學生、(ii) SEN 學生的家長、(iii)其他老師，以及(iv)學校整體帶來了甚麼最關鍵的正面轉變？
2. SEN 學生人數持續增加，你認為對(i)未來融合教育的發展、(ii)SEN 學生的支援，以及(iii)SENCO、其他老師，以及相關專業人員的工作有甚麼影響？
3. 你認為香港現時融合教育主要的挑戰是甚麼？
4. 你對香港未來融合教育的發展有甚麼意見或建議？
5. 你認為政府可如何進一步協助老師和學校推動融合教育？

疫情下對 SEN 學生的支援

1. 在新冠狀病毒病的疫情下，有那些類別的 SEN 學生網上學習遇到特別困難？需要那些特別支援？
2. 在疫情下，小組支援及個別支援教學的需求是否更為迫切？
3. 在疫情下，貴校如何支援 SEN 學生的家長？

特殊教育統籌主任訪談大綱

背景

1. 由何時開始出任 SENCO？
2. 擔任 SENCO 前，有否教導 SEN 學生？

SEN 學生的人數

1. 校內不同類型 SEN 學生的比例及人數？
2. 第二及第三層學生分別有多少人？

「全校參與」模式

1. 在「全校參與」的前提下，學校的融合教育支援工作並非由統籌主任獨自承擔，所有教職員均有責任支援校內有特殊教育需要的學生。你的學校有沒有推行甚麼政策或措施以推動「全校參與」模式？
2. 學校的全校參與進展如何？若順利，關鍵在那裡？若有障礙，原因何在？
3. 學生支援組是否能夠有效發揮制定學校融合教育策略和推行有關工作，以及有效分擔 SENCO 工作的職責？
4. 貴校如何強化科任老師照顧 SEN 學生的能力？面對甚麼挑戰？如有，作為 SENCO，你如何應對？請舉例說明。
5. 就貴校現時狀況而言，SENCO 與專業人士（如校本教育心理學家、校本言語治療師及學校社工）的協作方面如何？面對甚麼挑戰？如有，作為 SENCO，你如何應對？請舉例說明。

及早識別及輔導（只適用於小學）

1. 就初入學的小學生而言，貴校有沒有推行特別措施鼓勵家長觀察子女學習和行為表現，並主動與家長商討子女遇到的困難，以及早識別 SEN 學生？請舉例說明。
2. 在鼓勵家長於學生升中時主動通知學校子女有特殊教育需要方面，有沒有遇上特別困難？
3. 及早識別後的評估及跟進工作方面，有沒有遇上特別困難？

支援學生學習

1. 根據你作為 SENCO 的經驗，三層支援模式在實行時，能否有效支援及照顧學生不同的學習需要？原因何在？
2. 在推行三層支援模式時，遇到甚麼挑戰？你用了甚麼方法克服這些困難？
3. 在訂定學生的支援層級方面，有沒有甚麼困難或挑戰？你用了甚麼方法克服這些困難？
4. 在訂定及執行個別學習計劃方面有沒有遇到甚麼困難？這些計劃對學生及家長幫助有多大？請舉例說明。
5. 在課程調適和優化教學方面有何有效策略？
6. 學校在提供機會發揮強項及改善弱項方面採取了甚麼有效方法？

利用科技協助 SEN 學生

1. 學校有沒有使用那些電腦軟件或電腦設備幫助 SEN 學生，尤其是有特殊學習困難的學生？可否舉例說明電腦軟件的幫助及成效？
2. 如沒有使用電腦軟件協助，原因為何？（資源不足？沒有渠道得悉有那些合適軟件？校內 SEN 學生不需要這方面協助？）

家校合作

1. 與家長的溝通和合作有何困難？有何有效措施克服這些挑戰？
2. 推行融合教育及增設 SENCO 後，家校溝通有何轉變？請給予具體事例。
3. 家庭照顧力度有否增加？如何增加？

共融校園

1. 如何協助其他老師如何調節對 SEN 學生的態度和教學方式？
2. 校內同事對 SENCO 工作的支持如何？有沒有具體例子？
3. 非 SEN 學生如何看待 SEN 同學？學校推行了甚麼措施促進 SEN 學生與其他同學的共融？
4. 學校有沒有任何成功的經驗推動非 SEN 學生接納並幫助 SEN 同學？
5. 如何推動非 SEN 學生的家長接納 SEN 學生？

與輔導團隊及其他專業人員協作

1. 你對現時 SEN 學生的歸類有甚麼意見？你認為將精神疾病重新歸類於 SEN 學生類別對融合教育發展帶來甚麼影響？
2. 作為 SENCO，你有沒有足夠的培訓和專業知識，以及時間資源在學校推行精神健康教育？
3. 作為 SENCO，你認為使用坊間相關的專業支援服務對你推動融合教育及支援 SEN 學生有幫助嗎？請舉例說明。總括而言，你對於這些專業支援服務有甚麼意見？有甚麼地方需要改進？

情緒或行為問題的 SEN 學生

1. 學校有沒有情緒或行為問題的 SEN 學生？如何協助他們參與課堂學習和應付學習要求？如何提升他們處理情緒和社交的能力？
2. 如何協助其他老師平衡這些有情緒或行為問題的 SEN 學生，以及其他學生之間的學習需要？

非華語 SEN 學生

1. 貴校現時有沒有非華語的 SEN 學生？
2. 如有，請分享你們在支援非華語 SEN 學生及其家庭的經驗。
3. 你認為支援華裔 SEN 學生及家庭和非華語 SEN 學生方面有甚麼不同？

增設 SENCO 帶來的轉變

1. 你認為在增設 SENCO 後，為(i)SEN 學生、(ii) SEN 學生的家長、(iii)其他老師，以及(iv)學校整體帶來了甚麼最關鍵的正面轉變？
2. 你對擔任 SENCO 的期望是甚麼？現實中 SENCO 的工作是否合乎預期？
3. 部分教師或家長期望 SENCO 能夠提供一個快速的解決方案處理學生的問題。你認為校長、校內其他教師及家長分別對 SENCO 有甚麼期望？你認為這些期望符合現實嗎？你又如何處理期望與現實之間的落差？

4. 成為 SENCO 後，你對融合教育及 SEN 學生的看法有甚麼轉變？

評估成效

1. 與其他學校比較，你認為貴校現時在以下方面有什麼優勝與不足之處？請舉例說明。

- 支援 SEN 學生（包括學習、社交能力等）的師資及其他資源
- SEN 學生的成績與其他方面的表現
- SEN 學生能夠獲得的平等教育機會
- 為 SEN 學生及其他學生營造共融及無歧視校園環境
- SENCO、其他老師以及相關專業人員之間的協作
- 給予 SEN 學生的家長之支援（如：溝通、資訊、家校合作等）

2. 就貴校而言，你認為能夠有效推行融合教育最關鍵的因素是什麼？

融合教育的整體評價及未來發展

1. SEN 學生人數持續增加，你認為對 (i) 未來融合教育的發展、(ii) SEN 學生的支援，以及 (iii) SENCO 的工作有甚麼影響？

2. 你認為香港現時融合教育主要的挑戰是甚麼？

3. 你對香港未來融合教育的發展有甚麼意見或建議？

4. 你認為政府可如何進一步協助老師和學校推動融合教育？

疫情下對 SEN 學生的支援

1. 在新冠狀病毒病的疫情下，有那些類別的 SEN 學生網上學習遇到特別困難？需要那些特別支援？

2. 在疫情下，小組支援及個別支援教學的需求是否更為迫切？

3. 在疫情下，你如何支援 SEN 學生的家長？面對甚麼挑戰？如有，作為 SENCO，你如何應對？請舉例說明。

SEN 學生家長訪談大綱

對 SEN 學生及融合教育的理解

1. 你是如何理解融合教育（包括政府政策、學校內實際安排與措施、學校文化等）？
2. 就你個人經歷而言，社會各持分者（包括政府、普通學校、SEN 學生家長、其他家長、非 SEN 學生等）對 SEN 學生及融合教育的認知與支持是否足夠？

揀選學校的決策過程

3. 為甚麼你會讓你的子女入讀這間學校？當中考慮因素為何？
4. 在尋找合適學校的過程中，遇上甚麼困難嗎？你如何克服這些困難？

對學校融合教育與其他支援服務的評價

5. 你的子女現時在學校感到開心嗎？你期望你的子女能在學校得到甚麼？直到目前為止，合乎你的期望嗎？
6. 你認為自己對學校的融合教育政策與支援措施有清晰和足夠的瞭解嗎？
7. 你曾否參與家長教師會或其他家校合作組織？如有，你在這組織中擔任什麼職務？就你個人經驗及觀察，這些組織在推行融合教育文化與支援 SEN 學生有多大的作用？請舉例說明。
8. 你認為你自己與其他 SEN 學生家長在以下方面可以擔當什麼角色？以你個人經驗，有沒有遇上什麼困難？請舉例說明。
 - 協助 SEN 學生的有效學習及獲得平等教育機會
 - 營造共融及無歧視校園環境
9. 你認為現時與校方(包括管理層、老師及家長教師會)的溝通與交流渠道能夠有效照顧與支援子女嗎？有沒有遇到困難？
10. 你曾否使用坊間對 SEN 學生的專業支援服務？如有，你對這些服務有甚麼意見？你認為有甚麼地方需要改進？
11. 你認為有甚麼資源和支援對照顧 SEN 學生的需要（包括能夠有效學習、獲得平等教育機會、處於共融及無歧視校園環境等）是非常重要的？現時相關資源和支援是否足夠？
12. 承上題，你會怎樣評價政府、學校與坊間在這兩方面的做法？有甚麼地方需要改進？

疫情下對 SEN 學生的支援

13. 在新冠狀病毒病的疫情下，你子女在網上學習遇到什麼困難？
14. 你如何評價學校給予你和子女的支援？

融合教育的整體評價及未來發展

15. 整體而言，你認為你子女現時所能獲得的學習支援和學習機會是否符合你的期望？請舉例說明。
16. 你對香港未來融合教育的發展有甚麼意見或建議？

專業支援人員訪談大綱

個人從事融合教育工作的經歷

1. 請簡單介紹你從事融合教育工作的經歷。
2. 請簡單介紹你在這間學校的職責與日常工作內容。
3. 過去兩三年，香港有不少新的融合教育政策、措施與支援出台。與幾年前比較，作為非教學的專業人員，你認為這些新政策是否能夠協助你更有效營造共融及無歧視校園、支援 SEN 學生及其家庭？請舉例說明。
4. 就你個人觀察，這些新政策是否能夠在所有普通學校落實，並有效推動融合教育的發展？

學校推行融合教育政策及落實有關支援措施的狀況

5. 就你個人觀察，你認為這間學校的不同持分者（包括辦學團體、管理層、全體教師、學生、家長與專業人員）對融合教育持什麼態度？以你所知，各個持分者對融合教育和 SEN 學生有基本的認識嗎？他們又是否清楚自己於成功推行融合教育所需擔當的角色和承擔的責任嗎？
6. 「全校參與」模式：在「全校參與」的前提下，學校的融合教育支援工作並非由 SENCO 獨自承擔，所有教職員均有責任支援校內有特殊教育需要的學生。以你所知，你的學校有沒有推行甚麼政策或措施以推動「全校參與」模式？
7. 就這間學校現時狀況而言，SENCO 與相關專業人士（如校本教育心理學家、校本言語治療師及學校社工）的協作方面如何？面對甚麼挑戰？如有，作為非教學的專業人員，你如何應對？請舉例說明。
8. 及早識別：（只適用於小學）就初入學的小學生而言，這間學校有沒有推行特別措施鼓勵家長觀察子女學習和行為表現，並主動與家長商討子女遇到的困難，以及早識別 SEN 學生？在及早識別後的評估及跟進工作方面，你有沒有遇上特別困難？
9. 家校合作：你如何評價這間學校在推動家校合作以支援 SEN 學生及其家庭的措施？你認為有甚麼挑戰？如有，作為非教學的專業人員，你如何應對？請舉例說明。
10. SEN 學生與其他同學的共融：就這間學校現時狀況而言，非 SEN 學生如何看待 SEN 同學？這間學校推行了甚麼措施促進 SEN 學生與其他同學的共融？你認為這間學校有沒有任何成功的經驗推動非 SEN 學生接納並幫助 SEN 同學？這間學校又如何推動非 SEN 學生的家長接納 SEN 學生？
11. 情緒或行為問題的 SEN 學生：這間學校有沒有情緒或行為問題的 SEN 學生？你如何協助他們參與課堂學習和應付學習要求？如何提升他們處理情緒和社交的能力？
12. 非華語 SEN 學生：你認為支援華裔 SEN 學生及家庭和非華語 SEN 學生及家庭有甚麼不同？這間學校現時有沒有非華語的 SEN 學生？如有，請分享你在支援非華語 SEN 學生及其家庭的經驗。
13. 科技應用：學校有沒有使用那些電腦軟件或電腦設備幫助 SEN 學生，尤其是有特殊學習困難的學生？可否舉例說明電腦軟件的幫助及成效？如沒有使用電腦軟件協助，原因為何？
14. 坊間相關的專業支援服務：（只問社工、教育心理學家）作為非教學的專業人員，你認為使用坊間相關的專業支援服務對你推動融合教育及支援 SEN 學生有幫助嗎？請舉例說明。總括而言，你對於這些專業支援服務有甚麼意見？有甚麼地方需要改進？
15. 就這間學校現時狀況而言，你認為有甚麼資源和支援對協助 SEN 學生有效學習及獲得平等教育

機會是非常重要的？現時相關資源和支援是否足夠？

16. 與其他學校比較，你認為這間學校現時在以下方面有什麼優勝與不足之處？請舉例說明。

- 支援 SEN 學生（包括學習、社交能力等）的師資及其他資源
- SEN 學生的成績與其他方面的表現
- SEN 學生能夠獲得的平等教育機會
- 為 SEN 學生及其他學生營造共融及無歧視校園環境
- SENCO、其他老師以及相關專業人員之間的協作
- 給予 SEN 學生的家長之支援（如：溝通、資訊、家校合作等）

17. 就這間學校的狀況而言，你認為能夠有效推行融合教育的關鍵因素是什麼？

18. 整體而言，你認為這間學校現時推行融合教育的狀況與 SEN 學生所能獲得的學習支援和學習機會是否符合融合教育的理念？請舉例說明。

融合教育的整體評價及未來發展

19. （只問社工、教育心理學家）你對現時 SEN 學生的歸類有甚麼意見？你認為將精神疾病重新歸類於 SEN 學生類別對融合教育發展帶來甚麼影響？你有沒有足夠的培訓和專業知識，以及時間資源在學校推行精神健康教育？

20. 你認為香港現時融合教育主要的挑戰是甚麼？

21. 你對香港未來融合教育的發展有甚麼意見或建議？

疫情下對 SEN 學生的支援

22. 在新冠狀病毒病的疫情下，有那些類別的 SEN 學生網上學習遇到特別困難？需要那些特別支援？

23. 在疫情下，作為非教學的專業人員，你如何支援 SEN 學生的家長？

附錄八 個案研究設計框架清單表

清單項目	處於起步階段	部分達到	完全達到
1. 管理與組織			
1.1 行政領導支援融合教育的實施			
1. 學校管理層定期向老師及公眾說明學校對融合教育的理念和措施，推動學校從整體運作上明確地將融合教育與學校的教育理念、宗旨以及目標有效連繫。			
2. SEN 及殘疾學生可以參與課外活動，並與其他普通學生一同參與。			
3. 學校會為教職員設定清晰角色，並期望每一位教職員都可以教授不同程度的學生及參與三層支援。			
4. 學習支援組在選擇校外專業合作夥伴時會定下準則，並設有定期會議答謝參與成員的努力及成就外，亦會交流觀察及評估支援成果。			
5. 學校會為老師提供共同備課時間，商討和檢討支援 SEN 及殘疾學生的策略及安排。			
6. 家長及公眾可以從學校的不同途徑知道學校推行融合教育的措施及支援 SEN 及殘疾學生的策略與安排。			
7. 融合教育是老師專業發展的其中一項重點，透過建立校本支援融合教育發展的框架，以持續推動融合教育的校本實踐。			
8. 在過去 2 年為所有學校人員提供有關融合教育的專業培訓，提高融合教育的成效。			
1.2 全校參與下的合作及策劃			
1. 專業支援人員定期與全體教職員分享全校 SEN 及殘疾學生的長處、需要及興趣，加深教職員對他們及融合教育的了解。			
2. 學生支援組會定期協助教師找出個別學生的困難，例如在學業、情意發展、個人成長等方面，盡量減少轉介至特殊學校就讀。			
3. 學生支援組提供的支援策略及指引是實用及清晰的，有助老師應用於支援 SEN 及殘疾學生。			
4. 學生支援組成員包括特殊教育統籌主任、特殊教育支援老師、不同科目的科任老師、學校管理層和駐校的專業支援人員。			
5. 舉行 IEP 會議時，指定與會成員包括學生本人及其家長、負責支援學生的專業支援人員、特殊教育統籌主任、班主任及相關的任教老師。			
6. 學生支援組成員和專業支援人員 (特別是教育心理學家與臨床心理學家等) 定期舉行會議，討論 SEN 及殘疾學生的近況及檢討整體的支援策略。			
7. 學生支援組會嘗試運用不同的創意策略推動融合教育實踐，協助老師更有效支援 SEN 及殘疾學生。			
2. 學與教			
2.1 合作教學和小班教學			
1. 學校有廣泛使用合作教學 (即 2 位或多於 2 位老師共同教授同一班別的學生)。			
2. 學校視合作教學為有效支援融合教育的策略。			
3. 合作教學的團隊每星期會設有共同備課時間，商討每星期的上課事宜、調整教學細節和進度。			

清單項目	處於起步階段	部分達到	完全達到
4. 在運用混合式教學模式時(即合作教學與小班教學)，學生大部分時間都是與不同程度和能力的同學一同上課。			
5. 在混合式教學模式中，分組是流動和靈活的。學生分組是根據學生的表現並相應的教學法而決定，而非根據其是否 SEN 及殘疾學生。			
2.2 學生為中心的長處為本評估			
1. 學校會向家長提供各方面的資訊，包括 SEN 及殘疾學生的評估結果和日常學業的成績表現的進展。			
2. 學習支援組除了統一的紙筆評估，更設有以學生為中心及長處為本的整全評估方法，以發揮學生的特徵和長處，減低他們的不安。			
3. 學校會向家長查詢及了解其子女的長處及適應新環境的習慣，調整支援策略和措施。			
4. SEN 及殘疾學生有機會發掘自己的長處及才能，理解殘疾可能帶來的影響及學校支援融合教育的策略和措施。			
5. 學習支援組會利用 SEN 及殘疾學生的長處、才能、興趣及其他評核資料(學生成就及課外活動表現)，釐訂所提供的支援和服務			
6. 學校會向 IEP 學生解釋設立 IEP 的原因和過程，並協助學生確立目標、決定支援模式及服務類型。			
2.3 促進 SEN 及殘疾學生適應主流課程策略及學習環境			
1. 學校管理層將有效教學視為推行共融服務的基礎。			
2. 在每位學生的 IEP 中，首要是安排 SEN 及殘疾學生於普通課室環境學習，並提供相應的支援和協助。有關安排會配合校外的專業支援服務和輔助教材，協助他們適應主流課程。			
3. 學生支援組的每位成員對所有 SEN 及殘疾學生都肩負責任，確保學生在融合環境中有所得益。			
4. 無論是否 IEP 學生，普通教師大致掌握每一位學生的長處及需要，並會協助及支援所有學生發揮潛能。			
5. 學校定期為職員提供優質的專業培訓，幫助不同能力的學生學習主流課程，期望在上學環境中與其他學生互動及成績有所進步。			
6. 學生支援組假設所有學生能力一致，並在主流課程/教學環境中加入不同的元素讓 SEN 及殘疾學生能追上學習進度。			
2.4 適異教學模式			
1. 教學人員明白他們有責任主動實施適異教學，以照顧學生複雜的學習多樣性。			
2. 教學人員會從不同途徑收集學生的資料，從而按照學生的背景、興趣、長處和能力制訂適異教學的策略。			
3. 每個教學單元的內容及教材都會作出調適，以便學生能夠選擇不同方式學習。			
4. 每個教學單元教學與評估都會作出調適，利用多元教學方法和策略，幫助學生整理學習過的想法、概念、程序及原理。			

清單項目	處於起步階段	部分達到	完全達到
5. 每個教學單元都會作出調適，利用教學環境的轉變幫助學生整理學習過的想法、概念、程序及原理。			
3. 專業合作及治療介入			
3.1 家庭、學校與社區的合作			
1. 教師及學校管理層歡迎家長參與有關學生成長及學業的討論及決策過程。			
2. 提供家長及教師恆常溝通渠道和機會，以便家長可以參與 IEP 會議及向教師查詢其子女的整體狀況。			
3. IEP 學生的家長及其家人能夠參與所有家長活動及學校家長義工活動。			
4. 家長、特殊教育統籌主任及學習支援組成員、專業支援人員和學生會就 IEP 內容交換意見。			
5. 學習支援組會將 IEP 學生及其家庭的資料絕對保密及妥善保存，只有授權的校務人士才可查閱相關學生的記錄和資料。			
6. 當制訂 IEP 相關事項時，特殊教育統籌主任及學習支援組成員會以 IEP 學生的強項、興趣及學習喜好等範疇，與家長商討 IEP 執行細節。			
7. 學校會與不同的專業夥伴合作，擴闊社區的資源及支援服務範圍，以應付學校及學生的不同需求。			
8. 學校會按照家長的支援需求，將有關 IEP 學生的家庭及相關社區資源連結，解決他們可能面對的其他困難。			
3.2 三層支援模式			
1. 學校會盡力減少 SEN 及殘疾學生的評估，避免他們不必要轉介至特殊學校就讀。			
2. 全體教師會致力提供高質素及以實證為基礎的教學，建立融合課室。			
3. 學校的三層支援模式成功避免對 SEN 與殘疾學生帶來標籤效應，並提供相應的支援。			
4. 學校設有綜合數據資料庫，確保學生的學習和成長進度能夠準確及持續地監察，並用於調整整體支援策略。			
5. 學校會為三層支援模式定期檢討和評估，確保融合教育質素能夠維持高水平，有效解決學生在各方面可能遇到的問題。			
3.3 專業支援服務及轉銜管理			
1. 不同專業支援人員會互相溝通，並會向學習支援組成員、全體老師及家長提供有關 SEN 及殘疾學生的長處、需要及支援服務計劃的資訊。			
2. 學習支援組會與專業支援人員緊密合作，以便在平常的上學日子向 SEN 及殘疾學生提供全面支援。			
3. 學校管理層能夠有效支援普通教師、學習支援組及專業支援人員之間的合作，創造共融的校園及學習環境。			
4. 專業支援人員會透過不同活動和專業引導，向全體教師、學生及其家長分享他們支援 SEN 及殘疾人士的經驗和技巧。			

清單項目	處於起步階段	部分達到	完全達到
5. 學習支援組有清晰的計劃流程幫助 SEN 及殘疾學生成功過渡升班、轉校、升讀中學及中學畢業後的安排，令他們能夠盡展所長。			
6. 學校會根據 SEN 及殘疾學生的能力、興趣及意願，協助他們規劃未來發展及實踐理想。			
7. 學生的轉銜管理會結合不同的評估及觀察，以識別學生的長處、喜好、需要及評估現階段的學習能力和水平，為他們提供最適合的支援。			
4. 推動共融校園			
4.1 學生賦權及朋輩支援			
1. 學校的教育理念及宗旨明確地表明重視並鼓勵學生在學習過程中擁有自主。			
2. 學校重視並積極促進學生之間的正面社交行為及互動。			
3. 普通教師和專業支援人員都會致力在學校環境之內協助 SEN 及殘疾學生得到朋輩支援。			
4. SEN 及殘疾學生可以清晰地學習在合作學習小組中所需的技巧，亦會經常在小組學習中與其他同學共同學習及互相幫忙。			
5. 任何學生亦可以學習到朋輩支援所需的技巧，從而支援班中或校內其他同學，推動校園朋輩支援的風氣。			
4.2 實施融合教育的持續規劃			
1. 學校會致力宣揚其融合教育的成果，並以不同的方式供教職員、家長、學生及公眾參考。			
2. 學校的融合教育年度及發展計劃會包括：a.) 總結和檢討推動融合教育成功持續實施的要素；b.) 推動教師於融合教育的專業發展和 c.) 加強家庭、專業社區夥伴之間的合作。			
3. 學校的融合教育年度及發展計劃對改善校內的支援措施有清晰的描述及可衡量的評估。			
4. 學校的融合教育年度及發展計劃會包括創新的想法及支援策略，並得到學校管理層充足的人力與財政資源支持，令融合教育的實踐得以持續和與時並進。			
5. 學校的融合教育年度及發展計劃會按各班級需要支援的 SEN 學生人數及特徵為基礎，每年檢討及更改計劃執行內容，並在必要時調整活動及執行時間表，以確保整體支援能達致預期效果。			