

# 聖嘉特教



聖嘉特教



國立嘉義大學

ISSN 1816-6938



GPN:2009405230

工本價:130元

國立嘉義大學特殊教育中心

第17期

國立嘉義大學特殊教育中心印行



國立嘉義大學特殊教育中心印行  
中華民國一〇二年五月

# 淺談正向行為支持的理念

唐榮昌

國立嘉義大學特殊教育系教授

## 摘 要

傳統的行為管理不管是使用懲罰或增強，皆過度強調外在控制外顯行為，並未考慮到學生行為背後的真正意義以及行為訊息想要溝通的內在需求。因此，常以治標而不治本的方式來處理，不但不能解決行為問題，反而製造更多的問題。相對地，正向行為支持的策略，以社會上可接受的表達方式，來幫助學生符合其需求，以改善問題行為。

**關鍵詞：**懲罰、增強、正向行為支持、問題行為

## Abstract

Traditional behavior management focused on controlling behavior by either punishment or reinforcement and could be a lack of consideration about behavioral information which might communicate individual's inner needs. Therefore, such external control strategies may cause more behavioral problem. In contrast, positive behavioral support (PBS) strategies taught individuals employ social acceptable forms to express their needs to decrease problem behaviors.

**Keywords:** punishment, reinforcement, positive behavioral support, problem behavior

## 壹、前言

傳統教室的行為管理與行為處理強調控制，以教師的威嚴來管控學生的行為，便於教學的進行，並未考慮到學生的需求。尤其是成人對孩子的管教，常常訴諸原始的回應或僅憑直覺，濫用懲罰與獎勵。大部分的成人或教師追求於以「外在

的控制」--外在獎賞、激勵或懲罰來控制學生的行為，然而研究清楚地顯示出：不管懲罰或獎勵，尤其是不當的懲罰或獎勵，通常只會製造更多的問題 (Sugai & Horner, 2002)。因為這些外在的安排或措施常常從壓制或外在管控的方式企圖影響或改變學生的行為；然而卻非常缺乏植基於學生的內在價值、興趣、和動機來幫助他們做選



擇之「內在控制」的運用。因此，執行時常遇孩子或學生抗拒，執行效果並不佳。以下將分別從這些外控的策略與內控的策略分析與討論之：

## 貳、使用獎勵或懲罰來控制行為

### 一、懲罰

「懲罰」一不想要的後果，乃是為了減少問題行為的發生一如剝奪下課的權利、給予基礎訓練、在圖卡上畫哭臉、或是增加額外的工作等。然而，在專門的行為學定義上，所謂「懲罰」即是施予嫌惡刺激而導致問題行為的減少。

從外控的觀點而言，此策略容易導致產生避罰導向的被動行為，即學生行為的發生僅是消極地為了逃避懲罰的安排或制度；反覆建立制約的機制後，將導致--若沒有懲處或懲罰的刺激呈現，則根本不會有主動的行為。而使用懲罰的策略可收到多少效果？根據學者們的研究顯示：從外表來檢視學生行為；懲罰可能立即有效，能快速地阻斷當下的不良行為；然而，懲罰只能短暫地減少問題行為，無法滿足學生潛在的需求。反覆以此手段去壓制行為時，個案特定形式 (form) 的行為雖被阻斷，有時反而會以轉換 (transform) 行為姿態 (topography) 的方式來呈現，可能產生新的問題行為。其次，懲罰的後果會阻礙我們去真正的了解「人」，我們會和問題學生變得有距離，我們自己也會漸漸失去人性，終究導致未來更多的問題。此外，懲罰減少過錯的發生，乃以外在脅迫力而非內在決定力來達到行為的改變。因此，懲

罰得越嚴格，就會變得越暴力，懲罰會增加罪惡感同時會減少愛人與內疚的能力。因此，很多學者建議：我們應該以獎勵來增強正向行為。而大部分的行為管理方案便使用這種策略。

### 二、獎勵

相對地，獎勵，意指富有權力的個人或團體所賜予的正向結果或激勵，用以提升意欲之行為。這些獎勵可能是社會性的，如：微笑、誇獎、恭賀；感官性的，如：觸摸、親吻、在後背撫拍；金融性的如：金錢、禮券；或物質性的如：食物、書、汽車。這些不同類型的獎勵策略可用於增加行為的發生率，即學術上所謂的「增強」(reinforcement)。基本上，獎勵或鼓勵策略的安排即在建立一種後效增強 (contingent reinforcement) 的機制，透過此後效的安排與機制的建立制約學生下一次相同或類似的預期或標的行為，而於此歷程再次強化了學生的行為。獎勵或鼓勵策略通常可再細分為二種類型：(1)正增強：意指提供正增強物以促成行為。(2)負增強：意指當意欲的行為發生時，移除其厭惡刺激。舉例來說，如果一個學生因為好行為而被允諾給予玩電腦時間，即是正增強。而當一個在教室被孤立的學生，被允諾當行為改善時可回歸原組別，即是負增強。兩者的作用都能導致好行為的增加，為了達成意欲行為的發生，所提供的這兩種增強，我們通常使用較普遍的說法—「獎勵」這個詞語。從外控的觀點而言，此策略容易導向功利主義，即有獎勵才願意做事，才會產生相對應程度爭取酬勞的行為；若沒有獎勵，行

為可能不會發生。雖然使用懲罰可能會壓抑或阻斷行為，相對地，使用增強似乎相當合理且人性化，並可鼓勵學生的正向行為；然而，Kohn(1993/1999) 執行一份綜合性的研究，卻發現「增強或獎勵」也有一些缺失：例如，獎勵的運用多半忽略個案行為的理由或行為動機，學生專注於獎勵(成績、獎學金、獎賞)，卻不去注意內在的興趣。有可能逐漸損害個案內在興趣與動機。獎勵也是外在控制的一種形式，並不是每個人都能得到獎勵，有些人總是會被遺漏。其次，獎勵有時甚至造成不和睦關係——一個有權利的人分配獎勵，其他人為了爭奪獎勵而引起的競爭關係，會破壞整體的感情。獎勵不鼓勵冒險——人們通常只做那些為了得到獎勵的事，而不再多做別的事。獎勵必須能被強烈的渴求，才足以造成影響力。只有當獎勵不間斷時，才能顯出短期的效用。

對於興趣和動機的獎勵，以及在學習與成就結果的影響上，特別是重要的。根據研究(Sugai, Sprague, Horner, & Walker, 2000) 發現：

- (1)公立學校學生的學習動機隨年紀越大而減少，乃是因為獎勵的使用減少了興趣和動機，也相對減少了好的表現。
- (2)必須注意的是：多數最好的老師都不藉外在獎勵，反而藉由內在興趣和動機之追求來幫助學生。

因此，老師們建議——學生同時需要正向典範與正向關係來誘發潛能，而當特殊學生被安置於與其他特殊生共處的環境下學

習時，此情境將因缺乏正向典範而導致學習結果不佳。

## 參、正向行為支持-符合學生的需求

正向行為支持-以社會上可接受的方式，來幫助學生符合其需求，以改善問題行為。如果一個學生在課堂上咒罵他人，我們想要了解為什麼他會這樣做，我們將儘量考量學生的需求與福祉，遠勝於壓制負面的行為，這樣的幫助可強化整體教室氣氛。事實上，我們也藉此示範，鼓勵學生能夠彼此幫助與支持。

這並不意味我們寬恕不尊敬與棘手的行為。剛好相反，舉例來說，如果有一位學生邊進教室、邊大聲咒罵，這時我們將他拉到一邊並問他發生什麼事，我們擺明他的行為不被接受，但是我們也了解可能有事情困擾著他。我們幫助這位學生思考他的行為，並且顯示出我們是在乎他的，我們藉由積極的參與每一個個體的行為，以獲得學生的尊敬，取代只是使用權威來要求服從的方式。有關傳統和正向行為支持方式的比較在表 1。如表所示，傳統行為管理強調由環境中其他人的觀點來控制學生的行為，特別是成人。然而，正向行為支持是要回應學生的需求去幫助他們學習尊敬的和積極正向的方式；在第一種方式，問題的解決由其他人所決定，而在第二種方式裡，因為學生的需求被滿足而解決了問題。

表 1 傳統行為管理和正向行為支持方式的比較

傳統行為管理 v. s. 正向行為支持		
項次	傳統行為管理	正向行為支持
問題	問題行為會造成我們和其他人的麻煩，所以我們想要消除它	問題行為是為了溝通一些重要的事
評量	界定問題行為並決定頻率、強度和持續時間	施行功能評量以決定問題行為的理由
目標	減少問題行為	幫助學生學習溝通的較佳模式
介入	減少增強行為（藉忽略來消弱）或當標的行為發生時予以懲罰	<ul style="list-style-type: none"> <li>*師生間發展安全和信任感</li> <li>*讓教室好玩又有趣，如此將使正向參與得益</li> <li>*提供支持減少挫折</li> <li>*教導學生溝通的替代方式</li> <li>*教導學生如何忍受學校的現有環境條件</li> </ul>
成功	透過有力人士的觀點視問題行為被消除，情況愈來愈好	透過學生本身的觀點認為問題已被解決

## 肆、結語

傳統的行為管理為了達成減少學生問題行為的目的，通常會不擇手段的任意採用各種行為技術，例如懲罰或嫌惡刺激等，試圖壓制或減少學生的問題行為。這種強制性的改變或許較植基於技術本位，而未充分地考慮到學生溝通表達的內在需求與福祉，甚至是扭曲人性尊嚴的作法。

因此，行為處理的效果通常是具短暫性的，並無法徹底地決除問題行為。相對地，若能將問題行為視為溝通的表徵，針對學生的需求，採取對症下藥策略。進一步地教導其適當的溝通表達方式，在良善溫和的誘導下，兼顧學生的人性與尊嚴，

提供正向行為支持的系統，定能較有效地處理學生的行為問題。

## 參考文獻

- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.
- Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H., & Walker, H. M. (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and

monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 94-101.

Kohn, A. (1993/1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.



# 新特殊教育法中「服務」用詞內涵之探討

陳明聰

國立嘉義大學  
特殊教育系教授

吳亭芳

國立臺灣師範大學  
復健諮商研究所助理教授

王華沛

國立臺灣師範大學  
復健諮商研究所副教授

## 摘要

相關服務是特殊教育重要的服務，我國特殊教育法也使用相關服務一詞，但並未提供具體定義。因此，本文從其他服務相關的內涵，探討我國特殊教育法中支持服務、支援服務等用詞的內涵。並統整說明相關服務的可能內涵。

**關鍵詞：**相關服務、支持服務、支援服務

## Abstract

Related service is one of the essential services provided by special education. Although the term of related service is adopted in the Special Education Act in Taiwan, there is no concrete definition for it. This paper discuss the contents of the other services, supportive service, provide by Special Education Act. Finally, the potential content of related services is also explained.

**Keywords:** related services, support service

## 壹、前言

《特殊教育法》是保障特殊需求學生接受適性教育的基礎，其中除了特殊教育之外，還包括其他許多服務，例如：相關服務、支持服務、支援服務等，期待藉由這些服務讓特殊需求學生能獲得適性的教

育。然而我國《特殊教育法》對所使用的服務，其用詞經常未給予明確的定義或界定所包括的範圍，所以過去的文獻多直接引用美國特殊教育法（Individuals with Disabilities Educational Act, IDEA）中的規定（例如：周天賜，1994；李翠玲，2006），但這些是否就是法定的服務內容呢？



從 1997 年起，《特殊教育法》即加入特殊教育以外之服務的提供，所呈現之用詞包括「相關特殊教育服務措施」（第 3 條）、「支援服務」（第 15、26 條）、「提供無障礙之學習環境及適當之相關服務」（第 17 條）、「教育輔助器材及相關支持服務」（第 24 條）；2009 年和 2013 年的修法則使用了「相關服務措施」（第 3、4 條）、「特殊教育相關服務」（第 17 條）、「支持服務」（第 21、33、46 條）、「支援服務」（第 24 條）。部分用詞有所更改，但整體而言則仍缺乏具體定義。

此外，做為保障身心障礙學生接受適性教育之重要文件，《特殊教育法施行細則》所規定之個別化教育計畫的內容，在 1998 年時包括「特殊教育及相關專業服務」；2012 年公佈的內容則使用了「特殊教育、相關服務及支持策略」，兩者似乎不相同，但實質內涵如何呢？

法規是實踐服務的重要依據，但如果用詞定義不清，不僅相關工作人員不易溝通，且對服務的提供亦無一致標準，家長提出申訴時也無法做為判斷之依據。因此，筆者試著從《特殊教育法》及其子法相關條文及國內外文獻，探討特殊教育法所使用「服務」之用詞的內涵。

## 貳、相關服務還是相關的服務

1997 年《特殊教育法》對身心障礙的定義為「係指因生理或心理之顯著障礙，致需特殊教育和相關特殊教育服務措施之協助者」（第 3 條），而個別化教育計畫則要求包括「特殊教育及相關專業服務」。但

法規中並沒有對「相關特殊教育服務措施」和「相關專業服務」加以定義，倒是《特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法》（1999）中界定了「特殊教育相關專業人員，指為身心障礙學生及其教師與家長提供專業服務之專（兼）任人員」，包括：1.醫師；2.物理治療師、職能治療師及語言治療等治療人員；3.社會工作師；4.臨床心理、職業輔導、定向行動專業人員；5.其他相關專業人員。而在教育部出版的「特殊教育相關專業服務作業手冊」則重視復健相關治療服務的部分（王天苗，2003）。但同時期的國內文獻介紹相關服務多以美國 IDEA 中相關服務（related services）為主。

2009 年修訂的《特殊教育法》使用「相關服務措施」並同時出現在對身心障礙和資賦優異的定義—「須特殊教育及相關服務措施之協助者」（第 3、4 條）。《特殊教育法施行細則》（2012）第九條定義個別化教育計畫為「運用團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫」。不管是「相關服務措施」還是「相關服務」，在法規資料庫英文版條文中均使用 related services。不過，這裡的相關服務或 related services 是否指的是「相關的服務」而已呢？因為就適用對象而言，就不宜直接引用美國 IDEA 對 related services 的定義。所以，所謂的相關服務會不會只是相關的服務呢？

## 參、支持服務與支援服務

《特殊教育法》及其子法中並未對相



關服務有明確定義，倒是在法規中運用了其他的用詞，包括「支持服務」(第 21、33、46 條)、「支援服務」(第 24 條)。雖然在英文條文中，此二種服務均使用 support services，但就中文條文說明二者並不相同。以下先說明《特殊教育法》所界定的服務內涵。

### (一) 支持服務

2009 年特殊教育法第 33 條規定：「學校、幼稚園、托兒所及社會福利機構應依身心障礙學生在校（園、所）學習及生活需求，提供必要之教育輔助器材及相關支持服務。」而 2013 年再次修訂為：

學校、幼稚園及社會福利機構應依身心障礙學生在校（園）學習及生活需求，提供支持服務，包括：1. 教育輔助器材、2. 適性教材、3. 學習及生活人力協助、4. 復健服務、5. 家庭支持服務、6. 校園無障礙環境、7. 其他支持服務。

經主管機關許可在家實施非學校型態實驗教育之身心障礙學生，適用第一款至第五款服務。

立法院（2013）所列之修訂理由為：

原條文僅規定應提供教育輔助器材及支持服務，卻未明確規範支持服務之項目，使得所有支持服務之規範僅於子法「身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務辦法」規範，為落實相關規定，爰於本條增訂支持服務項目。

而新修訂條文所列之支持服務內容已包括《身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務辦法》（2012）所列之所有項目。

從前述條文，可歸納出以下幾點：

1. 支持服務適用身心障礙學生；
2. 支持服務由學校、幼兒園和社會福利機構提供；
3. 支持服務是為滿足身心障礙學生在校（園）學習及生活需求。

若從前述立法理由說明觀之，支持服務應包括原本的教育輔助器材和相關支持服務。因此，原《身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務辦法》（1999 年《高級中等以上學校提供身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務實施辦法》）第 7 條規定相關支持服務應於身心障礙學生個別化教育計畫或個別化支持計畫中載明。亦即身心障礙學生的個別化教育計畫和個別化支持計畫均應包括所需的支持服務。但問題是《特殊教育法施行細則》對個別化教育計畫所應包括之項目並未包括支持服務，而是「相關服務及支持策略」。而高等教育階段身心障礙學生的個別化支持計畫則包括「支持服務及策略」。

### (二) 支援服務

2009 年《特殊教育法》第 24 條規定：「各級主管機關應提供學校輔導身心障礙學生有關評量、教學及行政等支援服務」。而根據《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》（2012）所列之支援服務項目為：

1. 評量支援服務：包括學生篩選、鑑定評量及評估安置適切性等。
2. 教學支援服務：包括特殊教育課程、教材、教法、教具、輔導及學習評量等。
3. 行政支援服務：包括提供專業人力、

特殊教育諮詢或資訊、特殊教育知能研習、評量工具、輔具、相關設備或社區資源等。

2011 年教育部《高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法》第 8 條規定「學校應提供教師輔導就讀普通班之身心障礙學生有關教學、評量及行政等支援服務。」2012 年的《高級中等以下學校辦理特殊教育方案及補助獎勵辦法》第 8 條第 2 項亦規定：「學校應就執行特殊教育方案教師之需要，提供行政、教學、輔導及評量之支援服務。」

從上述的條文規定可知：

1. 支援服務適用的對象是學校或老師；
2. 支援服務由主管機關或學校提供；
3. 範圍包括評量、教學和行政。

### （三）綜合分析

綜合前述《特殊教育法》對支持服務和支援服務之規定，可知支援服務實施的對象為學校或老師，因此本質上不屬於相關服務的範疇。而支持服務就其包括的項目及相關規定，比較像是所謂的相關服務。以下先分析我國特殊教育中的支持服務和美國 IDEA 及其規定（Department of Education of USA, 2006）的相關服務之範疇如表 1。

#### 1. 提供服務的目的性

從表 1 中可知，在目的上，美國的 IDEA 規定相關服務的提供以協助身心障礙兒童能從特殊教育獲益為主，並進而達到 IDEA 對身心障礙兒童接受免費且適性

的公立教育（free appropriate public education）之目標；而我國支持服務是考量到身心障礙學生在校學習及生活需求，而且經主管機關許可在家實施非學校型態實驗教育之身心障礙學生也適用。

雖然相關服務是相當廣泛的概念，幾乎凡是有可能協助學生自特殊教育獲益者皆屬之（Imber & Gell, 2010），也經常被批評為缺乏明確定義，但從過去的相關判例則可歸納出：相關服務只提供給需要特殊教育的學生，而且相關服務必須有助於學生自特殊教育獲益，故僅限於就學期間提供（Imber & Gell, 2010）。此外，至少可以確定相關服務的提供是由 IEP 會議決定（李慶良，2004）。

反觀國內，「應依在校學習及生活需求」提供支持服務，其中「需求」是指學生個別化教育計畫或支持計畫中的「需求」嗎？要滿足到什麼程度呢？而且滿足此需求的目的是為了什麼呢？似乎在特教法中並未講明。缺乏目的性，在執行上若遇學生家長覺得支持服務權益受損而提出申訴時，可能會造成難以決定要提供學生什麼樣的服務、或所提供的服務要滿足學生何種程度的需求，才不會損及權益。

表 1 我國特教法規及美國 IDEA 對支持服務／相關服務之規定

項目	我國特教法及相關子法	IDEA 法案及其規定
使用名詞	支持服務	Related services
目的	身心障礙學生在校（園、所）學習及生活需求	用以協助身心障礙兒童能從特殊教育獲益
項目	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教育輔助器材</li> <li>2. 適性教材（指點字、放大字體與有聲書籍及其他點字、觸覺式、色彩強化、手語、數位等學習材料）</li> <li>3. 學習及生活人力協助（學習協助包括：錄音與報讀服務、提醒服務、手語翻譯、同步聽打員、代抄筆記、心理、社會適應、行為輔導及其他必要服務；生活協助包括：日常生活所需能力訓練與協助）</li> <li>4. 復健服務（相關專業人員進行評估、訓練、諮詢、輔具設計選用或協助轉介）</li> <li>5. 家庭支持服務（提供家長諮詢、親職教育及特殊教育相關研習與資訊，並協助家長申請服務）</li> <li>6. 校園無障礙環境</li> <li>7. 其他支持服務</li> </ol>	交通服務（Transportation）、語言治療（Speech-language Pathology Services）、聽力服務（Audiology）、翻譯服務（Interpreting Services）、心理服務（Psychological Services）、物理治療（Physical Therapy）、職能治療（occupational therapy）、休閒-包含具治療性的休閒（Recreation）、學校社工服務（Social Work Services in Schools）、早期鑑定與兒童障礙評量（early identification and assessment of disabilities in children）、學校健康與護理服務（School Health Services and School Nurse Services）、諮商服務（counseling）- 包括復健諮商（Rehabilitation counseling）、定向行動服務（Orientation and Mobility Services）、診斷及評估目的的醫療服務（Medical Services）、家長諮商與訓練（Parent Counseling and Training）等。
規範	個別化教育計畫或個別化支持計畫	個別化教育計畫
提供者	學校	學區／學校

## 2. 服務的內容

依 2013 年新修訂之《特殊教育法》第 33 條內容，支持服務項目除了過去的學習協助、生活協助、復健服務和家庭支持服務外，還包括了教育輔助器材和無障礙環境，所涵蓋範疇變大了。其中的復健服務為過去的相關專業服務，根據《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》（2012）規定，相關專業人員包括專科醫師、物理治療師、職能治療師、臨床心理師、諮商心理師、語言治療師、聽力師、社會工作師及職業輔導、定向行動等專業人員。因此可提供之服務包括物理治療、職能治療、心理服務、諮商服務、復健諮商、語言治療、聽力服務、社工服務、定向行動服務。

此外，原本教育輔助器材包括輔具和無障礙器材，2013 年《特殊教育法》所列項目，看來是同時列有教育輔助器材和適性教材，就概念上似乎不是完全相同，除非適性教材不是無障礙器材，是另指其他的東西，否則未來得重新定義教育輔助器材。整體而言，2013 年《特殊教育法》的新條文把支持服務內涵擴大包括器材教材、服務以及環境設施。

## 3. 規範性

現有條文的內涵包括原本教育輔助器材和相關支持服務（教育部，2012），其中只有相關支持服務列入個別化教育計畫及個別化支持計畫，而 2013 年新修訂的《特殊教育法》將教育輔助器材和相關支持服務合併為支持服務，目前《身心障礙學生

教育輔助器材及相關支持服務辦法》（2012）尚未修正，不過若依《特殊教育法》條文修訂，則可能修改為「身心障礙學生支持服務辦法」，如此一來，是否所有的支持服務都要列為個別化教育計畫或個別化支持計畫呢？

即使是原本規定個別化教育計畫和個別化支持計畫要列相關支持服務，但只有個別化支持計畫內容包括「支持服務」，個別化教育計畫只列「相關服務」，若以兩者用詞推論之，則個別化教育計畫中的相關服務是否等同支持服務或包含支持服務呢？因此，前述的支持服務項目，可能得全部列為個別化教育計畫的相關服務，如此一來，我國的「相關服務」範疇即比美國 IDEA 要廣泛。

## 肆、結論與建議

我國《特殊教育法》中雖使用了「相關服務措施」、「相關服務」、「支持／相關支持服務」、「支援服務」等用詞，但對相關服務措施和相關服務並沒有具體的定義。從前述的分析可獲得幾點結論：

### 一、相關服務不是相關服務

雖然我國《特殊教育法》也使用了「相關服務措施」和「相關服務」的用詞且兩者英文均為 related services。但由於在條文中同時適用於身心障礙學生和資賦優異學生，因此從適用對象觀之，應該不是吾人常引用之 IDEA 的相關服務，此外，從中文習慣用法觀之，所謂相關服務似乎應指相關的服務。



## 二、支持服務與支援服務的內涵不同

雖然兩者都以身心障礙學生接受教育為主，且英文均使用 support services，但內涵並不相同。在提供者與被提供者部分，支持服務為學校（機構）提供給身心障礙學生滿足其在校學習與生活所需；支援服務為主管機構提供給學校、或學校提供給老師，以輔導身心障礙學生。在服務內容部分，支持服務包括教育輔助器材、適性教材、學習及生活人力協助、復健服務、家庭支持及其他支持服務；支援服務則為評量、教學、行政三的向度。

## 三、個別化教育計畫的相關服務似乎為支持服務

《特殊教育法施行細則》（2012）對身心障礙學生的個別化教育計畫內容規範為「相關服務」，而非原本的「相關專業服務」。但由於未界定相關服務的定義而且施行細則中對高等教育階段身心障礙學生的個別化支持計畫內容，規定要包括「支持服務」；此外，在身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務辦法亦規範，「相關支持服務，應於身心障礙學生個別化教育計畫或個別化支持計畫中載明。」因此，在個別化教育計畫的相關服務似乎是指支持服務。

## 四、支持服務概念較美國 IDEA 的相關服務範疇為廣

《特殊教育法》（2009）使用「相關支持服務」，其內涵以服務為主，較像美國 IDEA 的相關服務。但 2013 年《特殊教育法》，將原來的教育輔助器材、相關支持服務和無障礙環境統稱為支持服務，新的支

持服務之內涵較 IDEA 的相關服務廣泛。

根據前述的結論，在實務上似乎宜進行以下的調整：

### 一、宜對相關服務或相關服務措施加以定義

法規是行政落實的依據，法規的用詞宜有具體定義，如此才不會產生各自表述的空間。過去以來我國《特殊教育法》使用相關服務、相關專業服務、相關服務措施等用詞，但均未加以具體界定，國內相關文獻均直接引用國外資料與定義，易流於學者觀點，未來宜在相關子法中加以清楚定義，以為行政甚至申訴決定之依據。

### 二、個別化教育計畫的相關服務宜改為支持服務

由於相關服務缺乏明確定義，而且相關法規也強調要把支持服務放進個別化教育計畫中，基於讓教學現場有具體明確的用詞可依循，建議國內不一定要使用相關服務，而可以直接使用支持服務做為個別化教育計畫的內容項目。

### 三、明確規範如何提供支持服務

《身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務辦法》（2012）規定「學校（園、所）及機構應視身心障礙學生需求，優先運用或調整校內既有教育輔助器材，或協助向各該管主管機關申請提供教育輔助器材，並負保管之責。」以及「學校（園、所）及機構得向特殊教育資源中心申請提供相關支持服務，或向各該管主管機關申請補助經費。」前者指對教育輔助器材和適性教材的提供，學校以運用現有或協助申請為主，後者則是指得申請相關支持服

務和經費補助。目前二者合併為支持服務，學校要如何提供呢？以目前學校提供特殊教育服務所需經費多來自主管機構的情況下，如果要明載於學生的個別化教育（支持）計畫內，如何確保學校一定能據以提供，有賴更具體的服務提供規定。

## 參考文獻

- 王天苗（主編）（2003）。**特殊教育相關專業服務作業手冊**。台北市：教育部特殊教育工作小組。
- 立法院（2013）。**特殊教育法修訂理由**。取自，<http://lis.ly.gov.tw/lghhtml/lawstat/reason2/01724102010800.htm>。
- 李慶良（2004）。**特殊教育行政與法規**。台北市：心理。
- 李翠玲（2006）。個別化教育計畫中特殊教育與相關服務撰寫新趨勢。**2006 中華民國特殊教育學會年刊**，157-168。
- 身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務辦法（2012 年 7 月 10 日）。
- 周天賜（1994）。特殊教育相關服務的問題與趨勢。**特殊教育季刊**，53，1-6。
- 特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法（2012 年 8 月 1 日）。
- 特殊教育法（1997 年 5 月 14 日）。
- 特殊教育法（2009 年 11 月 18 日）。
- 特殊教育法（2013 年 1 月 23 日）。
- 特殊教育法施行細則（1998 年 5 月 29 日）。
- 特殊教育法施行細則（2012 年 11 月 26 日）。
- 特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法（1999 年 6 月 29 日）。
- 高級中等以上學校提供身心障礙學生教育

輔助器材及相關支持服務實施辦法（1999 年 9 月 29 日）。

高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法（2011 年 5 月 16 日）。

高級中等以下學校辦理特殊教育方案及補助獎勵辦法（2012 年 6 月 29 日）。

Department of Education, USA（2006）. 34  
*CFR Parts 300 and 301 assistance to states for the education of children with disabilities and preschool grants for children with disabilities; Final rule.*  
Retrieved from  
<http://www.law.cornell.edu/cfr/text/34/300.34>.

Imber, M.&Gell, T.（2010）. *Education Law*.  
New York: Routledge.



# 情意課程在師資培育過程的實施困境

張美華

國立嘉義大學  
特殊教育系助理教授

簡瑞良

國立嘉義大學  
特殊教育系副教授

## 摘 要

本文旨在探討師資培育之情意課程的實施困境。文中主要探討情意課程在師資培育過程中的實施困境，以供師資培育機構及相關教育人員在情意課程設計的考量。

**關鍵詞：**師資培育、情意課程

## Abstract

The purpose of this article is to provide reflections regarding the affective curriculum for teacher education institutes to improve the teacher education programs. The author discusses the difficulties and implications of affective education in teacher education programs for institutes of teacher education and related educators.

**Keywords:** teacher education, affective curriculum

## 壹、前言

張德銳和丁一顧（2005）認為師資培育包含職前、導入及在職教育階段，是一個連續發展過程。師資培育目的在培養未來教師及提供在職教師進修管道（羅綸新，2002）。基於前述學者所提的觀點，本

文所言師資培育是指包含各師範體系及各大學師培中心的在學師資生(pre-service teacher)、實習教師(intern teacher)及在職教師(in-service teacher)的師資養成教育。

從師資培育立法精神來看，健全的師資培育不只強調教學知能，更強調教師的道德品格、專業精神及民主法治的精神修

養。所有的師資培育機構，應訓練師資生在成為優良教師之前，要先成為一位健全的人，使他們能夠具備歷史使命感、社會正義感、批判省思力、能思能感及探究好奇心等特質(張芬芬,1997)。羅綸新(2002)認為師資培育更應培養自我反思(reflections)的能力。

上述師培法及學者所強調反省或反思能力、社會正義感、道德品格及專業精神等優質教師的特質，其實皆涵攝於師資培育中的情意課程(affective curriculum)所欲達到的目標。可惜的是，情意教育在國內外師資培育體系及中小學課程與教學中，並未能獲得如認知與技能領域同樣的重視(歐用生,1998;鐘聖校,2000;Boreson,1994;Hanko,2003;Oliva,1992;Stan,2003)。這種情意教育受忽視的情形，不只發生在普通教育，在特殊教育也有相同窘境(潘裕豐,2000;Shelton,1977)。Noddings(1996)發現情意教育因常被漠視而降低了師生雙方的投注參與(engagement)。張美華和簡瑞良(2006)的研究發現目前許多教師缺乏對學生學習困境同理心的能力、師生經常溝通不良及關係不睦、教師經常覺得壓力過大及常有挫折、沮喪、憂鬱與憤怒等情緒，這也是教師缺乏合適情意教育所產生的問題。

由上述學者所言觀點可知師資培育過程中情意教育的重要性，若無合適的情意課程設計及訓練，教師很難成為一位有教育熱忱的良師。本文主要探討師資培育之情意課程的實施困境，期能提供給各師資培育機構及相關教育單位在情意課程設計

時的一些考量。

## 貳、情意課程在師資培育過程的 實施困境

情意課程在師資培育過程所佔的重要性是絕大多數教育學者都能認同的。因為缺乏情意能力的教師，很難設身處地體會學生挫折、無力、無用、焦慮、驚恐等種種因學習失敗所產生的負向情緒；因為缺乏對學生學習困境及因身心障礙的限制或因家庭環境的影響等現象同理心的了解，很難接納學生不符合他期待的行為或表現；同時對這些學習弱勢或有行為與學業問題的學生，很難堅持一種專業的教育信念與熱忱而持續地正向鼓勵及關懷支持他們。情節輕者，教師在教學中充滿挫折、壓力及沮喪，進而懷疑自己能力及教育工作價值；學生在學習過程中也經歷著挫折、壓力、焦慮、沮喪及絕望等負向感受而逐漸喪失自我價值感及對未來人生的希望，進而放棄自己，也放棄了未來。情節重者，甚至有的教師因情意能力不足或情緒控制不良，導致過當處罰或產生師生對立衝突關係及親師溝通問題，因而造成許多對學生或對教師本身嚴重及不可彌補的傷害。

雖然情意教育重要性已獲得許多人的共識與肯定，但因它本身具有的抽象性，導致課程不易設計及成效難以具體評量。同時，因具有情意課程知識和專業經驗及深厚情意素養的師資並不足夠，它在師培過程中一直處於被忽略地位是不爭事實。



筆者綜覽中外文獻，試圖分析及整理歸納師資培育在情意課程的實施困境，大抵可從師培課程偏於理論、師培缺乏情意課程，師培中心功利考量、實習遭挫未遇典範及教師研習情意不足五個方面來予以說明。

### 一、師培課程偏於理論

從許多相關研究可發現，師資培育課程的過度偏重理論而輕於實務是其共同盲點，同時課程缺乏統整，師資生難以將理論轉化成教學實務（陳國泰，2003）。賴志豐和張瓊穗（2005）指出師資培育課程當務之急，應將理論與實務相結合，讓師資生有機會去接觸和學習實務常會面臨的問題如班級經營。他們也同時指出許多新進教師常不知如何運用課堂所學於真實班級情境中。陳美玉（1997）也認為理論始終居於主導地位，導致新手教師初嘗教學挫敗即迅速放棄原有的理想與原則。師院生在投入實際教職之後亦面臨到挫敗而產生現實震撼，進而也改變其原有的正向教學信念（郭明堂，2002）。

正向教學信念、專業教學精神與態度、同理孩子受挫心情及看到學生希望與優點的能力等特質皆與教師能否堅持教育工作熱忱及成為一位有效能教師有密切關係，這些特質的培養需要情意教育的薰陶與啟發，光靠專業書籍的理論知識很難培養教師有此熱忱。禪宗強調「以心印心」或「真經不在紙上」的觀念，將之運用於師培，可以解為教師心中要先有感動方能感動學生，這感動經驗的傳遞絕非靠書本知識理論而來。在這重理論及研究的師培

環境，不知有多少負責師培的教授，在忙於研究之餘能夠心中時常充滿對生命及教育的感動，或在師生互動及教學過程中，能感受到那種因鼓勵、協助及關懷學生而見到學生有成長的感動。如果負責師培之教授缺乏一種對教育與生命感動的心情和能力，當然所培養的未來師資也很難習得這項情意能力。如此情形即導致許多師資生那種同理、善解和接納學生行為與心情的情意能力及對學生永遠正向鼓勵與關懷的情意態度在師培課程中沒有被培養出來，而這些情意能力與態度卻是有效教學及班級經營的重要關鍵。

### 二、師培缺乏情意課程

教育知識是融合理論、實踐與技術而成的知識型式，它並非只是學科知識的獲得，也並非只是教學技巧的熟練，而是一種睿智的價值判斷力及圓融專業的人格養成（郭丁熒，2000）。可見教育知識也包含如價值判斷力和圓融人格養成的情意部份。造成新進教師快速地改變正向的教育理想與態度，筆者認為師培中缺乏情意課程應是一個重要影響因素。

如果師培外顯課程(explicit curriculum)沒有或很少包含情意課程，由筆者所提出情意課程模式之觀點，情意課程亦可採潛在課程(hidden curriculum)方式如身教式或境教式情意課程模式，或採融入式情意課程模式，將情意學習融入於所任教教育專業科目中。但是高強華（1998）指出負責師培的大部份教授缺乏對學生「將成為教師應有的態度」方面的積極指導與鼓勵，他更進一步指出目前的師資培育者，自身

的情意學習及人格性向的偏畸也有許多問題，如何能夠春風化人，創造良好師培的理想或遠景。

上述情形即是目前師培在情意課程實施的一個很大困境。在外顯課程，因學分限制而沒有或很少列入情意課程；在潛在課程，又相當缺乏能夠展現經師及人師身教典範的師資培育者，在強調理論與分數的教室或校園學習環境也缺乏一個能讓學生產生專業認同及誓以良師為志業的境教；在融入式課程，師資培育者也因缺乏情意學習經驗及對情意課程認識與能力不足，甚少在自己所任教的教育專業科目中融入情意的課程與學習。

### 三、師培中心功利考量

張芬芬（1997）認為許多大學辦理教育學程的想法和心態是值得憂慮的，有些學校和學生把教育學程當成職業訓練，這樣的心態真能培養犧牲奉獻的良師嗎？吳武典（2004）指出各大學校院教育學程普遍呈現人力物力資源不足等問題，而影響學生學習效果及整個辦學品質。一般大學教育學程只有三、五位教授，工作負荷過重，嚴重影響教學效果（賴清標，2004）。

黃政傑（2006）建議教育當局應注意，師資培育問題不單只在供需不平衡，更值得正視的是師資培育品質低落。梁福鎮（2003）認為師資培育應包括教育專業知識與倫理，各師資培育機構為爭取教檢教甄有好成績，師資培育課程與教學採考試導向，師資生的學習亦趨考試導向。教檢教甄不考情意，情意課程當然更不為師資培育機構所重視。像如此輕忽教育專業倫

理、專業精神態度及情意教育的情形，將產生缺乏教育熱忱與理想的教師。例如，蔡明學（2006）發現師資生投入教職後在專業精神方面不盡理想，且師培機構的校園文化也無法激發師資生的教育熱忱。

吳武典（2006）認為以前的師範精神及強調人師典範的精神似乎已經失去了，教師不再是一項「志業」，而只是普通行業。筆者認為目前教甄錄取機會微乎其微，要這些面對“成師之夢夢遠難圓”的師資生懷著以人師為典範，將教師視為志業的胸襟，這目標對他們而言是否太高遠了？而變得似乎難以期待。也正因教甄太難考，師資生完全以考試為導向而失去為人師典範的自我期許，因此也在不自覺中忽略情意能力涵養的重要。

張芬芬（1997）的研究發現師培在公立或私立學校被分配的經費明顯偏低。筆者認為或許正因為抱著如此低廉投資及以職業市場為導向的功利心態，導致許多師培中心的表現並不盡理想。根據張金淑（2006）對師培中心評鑑分析研究，在2005年獲評「一等」佔32.2%，「二等」佔59.33%，「三等」佔8.47%，可見有近七成師培中心不到「一等」而須面臨減量20%或停招的處分。

由上述學者研究與觀點可發現多元師培的理想並未達到，反而在功利心態下辦理師培工作，攸關教師專業倫理、精神、信念及態度培養的情意課程更是被忽略。師培機構基於現實成本考量，不願再多聘師資，教授在忙於教學、研究、學生輔導及指導學生實習過程中早已負荷過重，怎

能有多餘時間與心力在緊迫壓縮的教育專業課程中，透過身教、境教或融入情意教育於學科的方式去慢慢薰陶師資生的情意能力。師資生在面對錄取機會渺茫的教甄，早已懷著考試導向的學習心態，對於教師應具有的情意能力或以教師為志業的心態，因為不在甄試範圍，這些未來教師也不再覺得有何重要了，這就是目前師培在情意課程實施的一個很大困境。

#### 四、實習遭挫未遇典範

吳武典（2004）認為目前教育實習缺乏完善規劃。張德銳和丁一顧（2005）指出目前實習指導教師缺乏工作誘因及適當的職能訓練，其指導成效仍有努力空間。李麗君（2002）的研究發現，實習階段對職前教師教學信念的影響大於在大學師資培育課程修課階段。張芬芬（1997）的研究發現實習教師主要習得五項潛在課程，一是理論無用，理想空泛；二是順服權威，請求服從；三是管理導向，強調秩序；四教學就是依教學指引，傳遞知識；五是講求同事和諧及行動一致，可見實習教師傾向遷就現實。由上述學者觀點可知，實習對職前教師信念的顯著影響，但要找到一間能充分支持、鼓勵與指導他們的實習學校及充滿教育熱忱與良好教學效能堪為典範的實習指導教師似乎並不容易，這也是導致實習教師在實習階段飽經挫折進而改變他們原先教育理想與信念的原因之一。

因為教師對教育熱忱、專業信念、態度的建立及對學生能同理、接納、關懷、鼓勵、永不放棄的精神等良師應具備的情意特質，是需靠具有教育愛的典範教師之

身教和具有教育理想的學校環境之境教的潛在課程來傳遞與薰陶的。結果因實習未能安排典範教師或合適實習學校，再加上實習教師忙於準備教甄的壓力而影響其全心學習，導致實習教師在理論與實際結合的重要階段卻是教學挫敗及教育理想失落的開始。

#### 五、教師研習情意不足

Winograd (2000)認為教學本身即是一種充滿情緒壓力的工作(emotionally stressful work)。許多研究也明確指出教師壓力不僅影響教師本身健康，也會影響到他們的教學效能與學生(Beck & Gargiulo, 1983; Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003; Wisniewski & Gargiulo, 1997)。Ahn (2005)認為教師對於學生的情緒社會化過程扮演很重要角色。Noddings (1996)提出有兩種觀點認為應該融合情感(affect)和情緒(emotion)在師培課程中，一是了解它們便於控制它們，另一觀點則認為情感和情緒亦屬於課程一部分，因為它們可以提升教學熱情、緩和孤立感覺及改進課堂上表現。由上述學者觀點可知情意能力的研習對教師相當重要。

吳武典（2004）強調教師在職進修及研習是師培及提升師資素質很重要的一環。但臺灣目前教師在職進修與研習成效並不良好，例如吳武典（2005）認為教師研習內容未必有助於改進教學，研習品質難以保證；又指出許多教師反應研習內容過於理論抽象，對教學助益不大。

目前教師研習主題雖很多，但大多偏於理論知識與技能的學習，如學習障礙的



認識與教學策略、普通班教師在融合教育中的角色調整、電腦輔助科技在教學中的運用等，甚少針對教師情意能力舉辦相關系列研習主題，例如如何尋回教育的感動？如何當一位快樂教師？如何克服教學困境及壓力？如何面對行為偏差或學業低落學生？美好善意的親師溝通策略？如何教學才不會生氣？如何尋回教育工作的價值和春天？如何耕耘教室的福田？如何看到孩子的希望？這些偏於情意方面的主題並不多見。

## 參、結語

情意課程對師資培育的重要性已是許多學者的共識。但若只因上述諸多情意課程實施的困難理由，讓我們忽略教師情意能力的培養，這可能是師資培育計劃的一個很嚴重漏失。高強華（1998）曾指出在情意教育方面並未具體落實在師資培育課程設計與教學歷程中，導致許多準教師僅具備了教師的形式與資格，卻缺乏真正為人師表的素養、專業認同、專業信念及態度，也缺乏教育家的熱忱、慈愛、責任感及美德。這是目前師資培育的核心問題，也是師資培育階段情意學習經驗匱乏的結果，值得師資培育機構及相關單位在情意課程設計時深思。

## 參考文獻

- 吳武典（2004）。臺灣師資培育的新貌。**文教新潮**，9(2)，1-10。
- 吳武典（2005）。我國師資培育的困境與突破，**研習資訊**，22(6)，37-46。
- 吳武典（2006）。師資培育的正思與迷思。**臺灣教育**，638，2-6。
- 李麗君（2002）。職前教師教學信念及其改變之研究。**中學教育學報**，9，1-26。
- 高強華（1998）。師資培育課程中的情意學習。**中等教育**，49(1)，59-68。
- 張芬芬（1997）。多元化師資培育中的潛在課程。**教育資料集刊**，22，235-254。
- 張金淑（2006）。師資培育中心評鑑之分析。**當代教育研究**，14(1)，25-54。
- 張美華、簡瑞良（2006）。直觀教學法在融合教育教師工作壓力調適訓練效果之研究。載於嘉義大學特殊教育學系主編，**國立嘉義大學 2006 年特殊教育國際學術研討會論文集**（頁 47-72）。嘉義：國立嘉義大學。
- 張德銳、丁一顧（2005）。我國師資培育制度的回顧與前瞻。**研習資訊**，22(6)，30-36。
- 梁福鎮（2003）。師資培育與職業倫理：教育倫理學觀點的分析，**教育科學期刊**，3(2)，138-152。
- 郭丁熒（2000）。增進職前教師理論與實踐整合的師資培育課程--以教師社會學課程設計為例。**初等教育學報**，13，89-140。
- 郭明堂（2002）。師院生與師資生在不同專業發展階段其教學態度的比較研究。**國民教育研究**，7，18-42。
- 陳美玉（1997）。實踐智慧導向的師資培育之研究。**教育研究資訊**，5(5)，1-14。
- 陳國泰（2003）。教師的實際知識及其對



- 師資培育的啟示。**教育研究**，**11**，181-192。
- 黃政傑（2006）。迅速改善師資培育公費及助學金製度。**師友**，**466**，27-31。
- 歐用生（1998）。學校情意課程與兒童人格建構。**國民教育**，**38**(4)，2-10。
- 潘裕豐（2000）。談資優學生的情意教育。**資優教育季刊**，**77**，1-7。
- 蔡明學（2006）。我國師資培育機構運作滿意度調查之研究。**教育研究與發展期刊**，**2**(1)，93-117。
- 賴志豐、張瓊穗（2005）。師資培育班級經營線上課程之情境模擬式設計與考量。**研習資訊**，**22**(6)，79-88。
- 賴清標（2004）。師資培育開放十年回顧與前瞻。**教育資料與研究**，**58**，17-23。
- 羅綸新（2002）。師資培育發展教師反思教學能力之途徑。**國民教育研究學報**，**8**，205-224。
- 鐘聖校（2000）。情意溝通教學理論：從建構到實踐。臺北：五南。
- Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, *32*(4), 237-242.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, *76*(3), 169-173.
- Boreson, L. (1994). *A programming guide for emotional disturbance*. Bulletin No. 94324. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 581).
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of disability, Development and Education*, *50*(3), 293-308.
- Hanko, G. (2003). Towards an inclusive school culture—but what happened to Elton's 'affective curriculum'? *British Journal of Special Education*, *30*(3), 125-131.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *26*(3), 435-447.
- Oliva, P. F. (1992). *Developing the curriculum*. New York: Harper Collins Publishers.
- Shelton, M. N. (1977). Affective education and the learning disabled student. *Journal of Learning Disabilities*, *10*(10), 23-29.
- Stan, F. (2003). Service learning reaches out after 9/11. *Education Digest*, *69*(2), 28-31.
- Winograd, K. (2000). *The emotional uncertainties of teaching: A missing link in teacher education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 446 049).
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the

literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-346.



# 孩子的畫裡有故事:繪畫實例解析I

江秋樺

國立嘉義大學  
特殊教育學系副教授

林煜翔

國立嘉義大學  
特殊教育研究所學生

## 摘 要

作者旨在藉由個案所繪圖畫的解析，進行粗淺的情緒解碼，希望藉由實際個案的圖畫，透漏個案有意、無意所要表達的內心故事。在文中，作者強調個案的畫常是作者與個案開啟話題、建立互動的最佳途徑。作者希望讀者注意孩子在畫裡所傳達出的訊息或故事，進而站在孩子的高度省思大人提供正向情緒支持的重要性。

**關鍵詞：**自閉症、繪圖

## Abstract

The authors aimed to analyze the pictures drawn by four students with autism. The authors considered these pictures reflecting these children's emotions or life experiences consciously or subconsciously. The authors valued the lines between the drawings. Accordingly, it is important for the adults to stand at the children's height to reflect on the importance of giving children a positive affective support.

**Keywords:** autism, projective painting

## 壹、前言

1992 年暑假筆者赴美研讀博士學位之初，曾因選修一門「兒童忽略與性侵害」的課程，而陸續接觸到投射畫與表達性藝術治療的課程。彼時，或許是社會歷練不足，筆者對於從兒童的繪畫中去推估「畫

中的話」有所質疑，返國後因未繼續深入研究，也就漸漸淡忘，直至 2007 年在偶然的機緣裡，看到一名頗負盛名的諮商界名師在「表達性藝術治療」的課程中解圖時，心中雖然讚嘆其解圖功力之深，卻也抱持保留態度。偶然間，跟當初擔任臺中教育大學特殊教育系系主任的侯禎塘教授談起

筆者心中的疑慮時，侯主任的見解讓筆者茅塞頓開：其實由圖來解析畫圖者所要表達的潛在意思，解讀者本身的相關歷練或經驗是有關聯的。

曾經因為內心的質疑，筆者讓進修部的學生隨手塗鴉，對著某學生充滿憤怒的家庭人物畫隨意問了一句：『這是誰』（筆者指著學生畫在看似飄在右肩上的一個女娃娃）。學生答稱：『我媽媽。』筆者未經深思，說了一句：『她不是自然死亡的，對不對？』當晚學生的反應，讓筆者相當自責。筆者心知肚明：我搓中的孩子內心的傷，他根本無意在上第一堂課時就跟一個陌生的女老師分享他的內心世界。有了第一次的經驗，筆者在解圖時則儘量避免太犀利的推估，以免重蹈覆轍。多年來，筆者常藉由解析學生或聽講者所畫的圖來增加彼此信任互動的機會，結果，受到很大的迴響，眾人紛紛謠傳筆者會「看畫算命」，筆者不經莞爾，一笑置之。筆者能由畫中的人物表情或位置推估一、二作畫人的情緒或關係親疏或許是事實，至於其他，全是溢美之詞。

其實，筆者在教導情緒行為障礙學生的輔導策略時，常鼓勵老師靜下心來看看孩子們的畫，概因這些畫常透露著一些孩子有意、無意表達出來的內心故事，或者他們所看到的「世界」。有一次到上海學術交流的旅途中，筆者與楊國賜教授分享所輔導的個案故事，楊教授鼓勵筆者把這些孩子的故事寫下來。剛開始筆者很擔心所描述的故事會把孩子的身分暴露出來，但與身心障礙者的家長或老師互動越頻繁

後，筆者深覺有必要提醒所有的人，凡事應站在孩子的高度來看這個世界。故筆者將陸續解析一些近年來所接觸的實際個案所畫的圖，以及畫中孩子所傳遞的故事，其間可辨識的個人資料，也刻意模糊。

## 貳、孩子的畫裡有故事

因當初收集孩子所畫的圖時，只利用孩子所畫的圖來充當晤談溝通的橋樑，且個資法尚未上路，所以底下也僅朝孩子或其主要照顧者跟筆者談話的重點去反映孩子在畫中所呈現的背後故事，旨在引發大人注意孩子內心的情緒風暴，不在其故事的真實性為何。就如同有些人利用前世今生的故事來協助其個案改善身心的痼疾，個案所談的前世今生的故事真實為何不是療育的重點，前世今生的故事只不過是治療者與個案間建立信任度的橋樑罷了。茲將個案的故事整理於後：

個案一：小潔老師的重度自閉症學生小至（化名）

筆者針對孩子的情緒解碼了十多年，也演講了十多年。藉由分享孩子的畫來引發聽講者重視孩子畫裡所傳達的情緒密碼時，往往能獲得廣大的迴響。曾經有位國中的特教班導師（小潔）拿了一疊一名重度自閉症學生小至的畫來請筆者解析，筆者因有其他要務在身，轉請畢業自心理系的碩班學生研究一番。筆者的研究生參考朱錦鳳（2010）出版的畫人測驗的實作與解讀推估：一、小至應該很怕寂寞，因為他畫了一堆人，幾乎每張圖都試圖把空間填

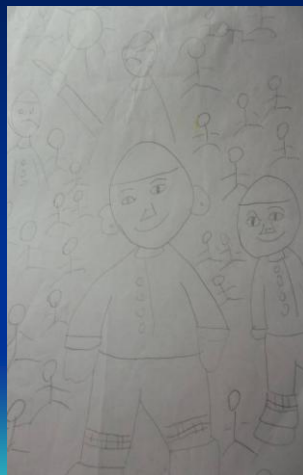


滿；二、人物臉上的表情可以看出當下的情緒反應，有時會有附加物品以加強表達情緒的反應(生氣會有刀)，有時會出現寫錯字(鏡形反應)的情況。小至的畫裡，男生似乎比女生快樂（因為男生的嘴巴微揚，女生的嘴巴比較趨向一直線，甚至於下垂）（如圖一、圖二）；三、小至的各項功能其實發展的不錯（總體來說，小至所繪畫出的人物身材比例都正常，並沒有頭大身小或某個部位過大過小的比例出現，而且色彩豐富）。四、小至畫了一隻被綁著的腳，還畫了一個巨人，據此推估小至應該很喜歡「格列佛遊記」的故事。

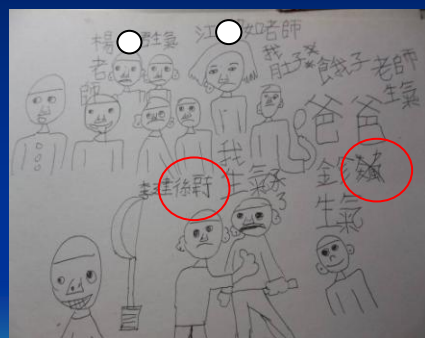
結果研究生事後與小潔導師比對小至畫中所傳遞的可能訊息，二人興奮之情，溢於言表。小潔導師表示班上有四名自閉症學生，彼此互不往來，小至是一個重度自閉症學生，幾乎抓住所有的空閒機會都在塗鴉，本來導師也不以為意，小至進入國中之前，因屬於低口語能力，動輒以負

面情緒、哭鬧或是自傷行為來表達其需求，曾經嚴重到臉與身體平行往地上摔，在小四之前幾乎都是被拒絕入學的，直到小五、小六情況才改善，據說小學時還曾被導師單獨隔離過，所以小至比較喜歡人多的情境，幾乎每張圖的空白處都儘可能畫滿人像（如圖一、圖二）。幸好國中導師發現小至下課時間很喜歡塗鴉，只要小至情緒一上來，導師讓他畫畫，小至就會冷靜下來。案母因為容易緊張，原先比較排斥小至，所以小至與案父較親近。另一名導師比較會糾正小至，所以幾乎小至畫中的她，旁邊都有「生氣」兩字的注解。當研究生跟導師提起那兩張特別的圖是否跟格列佛遊記有關時，導師驚呼說：『你怎麼知道！個案最喜歡看的書就是格列佛遊記，他每節下課或導師叫他去拿書時，他都會拿格列佛遊記來看，而且非常喜愛那本書，看了心情會很好！』（如圖三）

圖一



圖二



圖三



個案二：小天(化名)是軍人轉世

眾人對自閉症孩子一般的刻板印象都以為這群小孩喜歡獨處，對於人際關係常處於被動。早期所指的「主動但怪異」的自閉症患者，極可能就是指現今所稱的「亞斯伯格症」患者，而今，亞斯的族群亦普遍被含括在輕度自閉症的範疇中（楊蕢芬，2005）。小至的畫讓筆者想到 2011 年去參加一場隨機教學法研習時，聽到一個亞斯伯格孩子的媽媽描述自己的孩子小天喜歡畫一堆士兵在打架的話：『我曾經帶小天去算命，算命的說小天前輩子是個軍人，也許是因為這樣，小天受前世印象的影響，每次拿起筆來就是一直畫一堆士兵在打架的情形。本來我都留客廳一整面牆貼他塗鴉的作品，直到有一天，我先生週末放假一早起來，面對整片牆上打打殺殺

的圖畫產生了很大的心理壓力，所以我們決定把小天的畫悉數從牆上拆下來保存。』

有趣的是，被形容成前世是軍人且愛特別愛畫一些打打殺殺的戰爭畫面的孩子中，小天並非是筆者所接觸到的唯一的亞斯伯格孩子。筆者大概遇過 4 至 5 個與小天故事雷同的個案，而大多數的亞斯個案的確很喜歡談論軍事問題或與武器有關的議題。

個案三與個案四：滿口髒話的小亞與自閉兼有過動的小虹

八、九年前筆者臨時受委託去進行一場自閉症暨情緒障礙的研習，依規定來參加研習的特教老師必須帶其學生來上課：由大學教授先講授一小時的理論，再親自教育有特殊需求的學生，其特教老師在一旁觀摩，回去上課時，特教老師再依教授

所傳授的方法教育自己的學生。在筆者講授理論的一小時中，因擔心小虹坐不住，所以當下拿出筆者車上隨時準備的日曆紙要求小虹畫畫。當日參加研習的個案，大致是自閉症與注意力缺陷過動症兩類，不過當日的自閉症學童多合併有過動現象。因小六小虹是舊識且屬後者，所以筆者要求其坐在講桌前面第一個位置，俾利隨時給予立即回饋。

一個鐘頭後，筆者收到兩張很有趣的圖畫：圖四左邊是一名滿口臺語的國一學生小亞所畫的圖，因該縣市的特教科接獲學校通報多次，卻不知該小亞應歸屬那一個障礙類別，所以特意帶他來接受「鑑定」。小亞的老師抱怨小亞滿口髒話，很喜歡描述性交的過程，還一直針對某一特定女生巨細靡遺地形容性侵害的過程，是學校的頭痛人物（據稱也是該縣市彼時最棘手的個案）。筆者一看到小虹的畫，便知小虹畫的是當下她眼中所看到的筆者！筆者當天所穿的是兩袖薄紗的洋裝，看著小虹所畫的圖可窺知筆者演講過程中肩帶滑落，於是筆者指著該處示意要小虹擦掉（如圖四圈圈所示）。沒有太多口語能力的小虹瞪著兩個眼睛一直看著筆者，筆者會心一笑跟小虹說：『對不起，小虹真的有看到老師的肩帶滑落了，老師不應該要求你擦掉，你今天很棒，把老師畫得很漂亮，你先去找志龍老師。』

接著，筆者跟眾人眼中「難搞」的小亞，一邊聊起天來，一邊要求他背誦筆者臨時所做的圖卡及詞卡。筆者發現小亞可以毫無困難地背出筆者所排出的 19 張名

片卡上的圖卡及字詞（其間沒有線索，且因筆者由左邊的桌面排到右邊的桌面而停止，剛好可以排 19 張），所以筆者推知小亞有很好的照相似記憶能力。雖然小亞語不驚人誓不休，用詞很直接，也很「江湖」，但根據他的圖找話題，小亞卻是個很好的聊天對象—毫不避諱或遮掩。小亞講話的語調酷似布袋戲中的江湖人：『那些人（成績好的同學）看了、足末爽，被車子撞到，ㄡㄡ一載走（救護車），喝便所水，死去啊』（臺語）。筆者故意問：『足末爽？』那是什麼？小亞回答：『不知道！』筆者再問：『驕傲嗎？』小亞回答：『對，足驕傲！』（不忘加重語氣）。筆者故意問：『足末爽？』那是什麼？小亞回答：『不知道！』筆者再問：『足末爽是「不順眼」嗎？』小亞回答：『對，不順眼！』（不忘加重語氣）。筆者藉由聊天，悄然教導小亞比較正向的情緒字眼。當然也由聊天的過程窺知，小亞放學回家後的唯一休閒娛樂就是跟著爸爸一起看 A 片，所以他到學校就拿自己正好奇、喜歡的議題一直談個不停，而且「說得很像真的」？導致有老師問筆者會不會懷疑小亞真的欺負過別人？因為他實在說得太逼真了。筆者當下只能回答：『「說得很像真的」還是假的，目前他所畫的、所說的應該是他從 A 片看來的。但是，應該去警告小亞的父親，不要貪圖三個鐘頭的安靜，縱容小亞去看 A 片，最好每天下課讓小亞去打一個鐘頭的球，再回家吃飯』。

小亞的學校老師知道小亞沒有嚴重精神疾病後，似乎喘了一口氣，尤其知道他是一名可以造就的亞斯伯格症學生之後，



可能有抓到竅門引領小亞發展其偏才，未再求助於筆者。直至他參加基本學力測驗，考砸了，到學校門口的土地公廟去指責土地公都沒有庇護他！

其實哪個孩子有感受到愛，由其所畫的圖便可窺知一、二。小虹的媽媽雖然是單親，不得已得外出去賣水果維生，小虹就學的過程卻是貴人不斷，所有的師長都很照顧她，所以小虹的畫裡就比較出現正向的圖案；反觀同樣來自單親的小亞，可能爸爸獨力維持家計已顯力有不逮，所以放任孩子去看 A 片，又無法提供正向引導，終於導致孩子的言行在校引發爭議，巴望一個感受不到正向感情依附的青春期的男孩畫出合宜的圖或說出斯文的話，恐怕也難！

## 參、結論

孩子的畫也可能與其所處的文化或經驗有關(日常接觸或前世今生所接觸的事物)。有位諮商大師宣稱可以從一個喪父的孩子所畫的圖中窺知其亡父是否還在人世間逗留。姑不論亞斯媽媽口中所分享孩子的前世是否是個軍人，筆者週遭較親近的亞斯伯格孩子幾乎都喜歡看與戰鬥主題有關的電影，所以他們的畫裡的確都是一些打打殺殺的畫面，還有栩栩如生的血跡呢。筆者對於玄學的解說持保留態度，但相信孩子的畫與其生活經驗及其內心世界有關。

值得注意的是，2013 年 4 月 13 日筆者到臺北教師研習中心參加「102 年性侵害或性騷擾事件法院判決案例研討會」，聽

到一個 5 歲幼兒透過社工的協助，將其疑似受到猥褻的過程以繪圖方式呈現，經法官幾次審查後，認為證據力不足推翻原判時，內心衝擊很大。因為多年來，筆者就是以鼓勵身心障礙學童以繪畫的方式，來教育其所謂的刻意碰觸及性侵害或性騷擾防治。所以筆者上前向高等法院法官與庭長請益，結果得到以下的答覆:上述個案之所以被判證據力不足，乃因社工聽取個案母親的話後，在個案繪畫的過程中提供過多的引領，致使證據力被認為有瑕疵。不過，對於低口語能力的特殊個案，法官即庭長咸認可以引領個案以繪畫的方式呈現事發的過程，但是整個過程需錄音與錄影，供法官評估間接證據(孩子的圖)的證據力為何。幽默的庭長則一再強調:遇事要努力維持理智，才能看到事實的真相。

## 參考文獻

- 朱錦鳳(2010)。**畫人測驗的實作與解讀**。臺北：心理。
- 楊蕢芬(2005)。**自閉症學生之教育**。臺北：心理。



# 互動視訊遊戲提升身心障礙學生 學習成效之研究

柯惠菁

國立臺灣師範大學  
特殊教育中心助理研究員

## 摘 要

互動視訊遊戲是一種應用Flash Player 的體現互動及知識性遊戲。本研究旨在透過互動視訊遊戲在科學學習的應用，探討身心障礙學生在融合教育中之學習成效。

本研究於某中型小學進行，參與對象為一名五年級自然科專任教師及40名學生，介入工具為互動視訊遊戲軟體，由教師根據課程設計遊戲讓學生使用。研究資料蒐集包括教室觀察、教師晤談、學生晤談、學生學業資料分析等，研究分析採用互動式質性分析方法分析學生之科學學習成效。研究結果發現一般學生和身心障礙學生皆對於互動視訊遊戲學習自然學科感到有興趣，就情意層面而言，互動視訊遊戲提升學生在自然科的學習動機、興趣並減少上課焦慮；然就認知層面而言，分析學生學業表現之後發現並無顯著差異。

**關鍵詞：**互動視訊遊戲、科學學習、身心障礙學生

## Abstract

Embodied Interaction Video Game (EIVG) is the informative and interactive game designed by applying Flash Player. The purpose of this study is to investigate the effectiveness of Using EIVG in the science learning for students with disabilities in inclusive classroom.

This study was conducted in a middle-size elementary school. The participants were a science teacher and 40 students. EIVG was designed and employed in this study. Data collection included classroom observation, teacher and student interview, and students' academic performance review. Interactive Qualitative Analysis was used to analyze the data on the effectiveness of students' science learning. The results and suggestions were provided.

**Keywords:** interactive video games, science learning, students with disabilities

## 壹、前言

近幾十年來科技日新月異，廣泛地應用在人們的就養、就學和就業等各領域，在教育領域裡，運用進步的科技改善學生的學習環境、提升學生的學習動機、增進學生的學習成效，尤其許多研究已經證實科技可能幫助身心障礙學生克服求學上的種種困難，例如：電腦軟體能協助學習障礙學生閱讀和寫作(Bryant & Bryant, 1998; Higgins & Raskind, 1995; MacArthur, 1993; MacArthur, Schwartz, & Graham, 1991)。

身心障礙學生在學習上有先天的困難和限制，進步的科技提供多元管道以符合他們特殊學習需求，若能透過體現互動之強化動作記憶、注意力、空間記憶等特點來幫助身心障礙學生的學習，即提供了另一種互動視訊數位科技在特殊教育上的應用。針對學習者而做的應用性實證研究不少(e.g., Hoysniemi, Hamalainen & Turkki, 2003; Markopoulos & Bekker, 2003)，但針對身心障礙者的研究卻很有限，需投入相關研究以得知互動視訊遊戲對於身心障礙學生的學習成效。因此，本研究之主要目的是：探究互動視訊遊戲對身心障礙學生在科學學習的成效，同時分析一般學生和身心障礙學生進行遊戲與互動方式的表現。

## 貳、文獻探討

### 一、傳統教材面臨的挑戰與電腦輔助教學 以往科技的進步通常應用在肢體障礙

和感官障礙學生，然而以電腦輔助教學和數位化教材替代傳統教科書也可以幫助身心障礙學生在課業上的學習(林宏旻，2008；侯禎塘、張雅惠、周翌豪、詹蔭禎，2011；Okolo, Bahr, & Rieth, 1993; Raskind & Higgins, 1995; Woodward & Rieth, 1997)。以電腦輔助教學能實現個別化學習、增進學習動機、可反覆練習、提升注意力、立即回饋與互動、不受時間人力限制等優點(鄧秀芸、楊熾康，2003；陳明聰，2003；鄒小蘭，1994)。Behrmann (2001)亦認為數位化的教材比傳統教科書好，其兩者之不同並不在於教材內容本身，而是教材呈現的形式。由於傳統教科書的內容已經印製、無法隨意變更；而數位化教材就不同了，電腦可以動態地呈現教材內容，因此數位化教材能以文字、聲音、圖畫、動畫、照片、影像、影音等許多不同方式呈現，也能配合學生的程度進行適性化學習(林宏旻，2008)。數位化教材能降低學習的藩籬、減少把學生抽離出教室所需的人事花費及時間成本。因此，能在融合的學習環境中充分實施數位化教材，對學生、教師和學校皆有益處。

電腦輔助教學能提升特殊教育學生的認字和拼字技能，不過傳統的閱讀軟體對於改善閱讀理解卻很有限，必須將聲音和超媒體(hypermedia)整合才行(Okolo et al., 1993; Boone & Higgins, 1993; Higgins & Boone, 1991 & 1993; Wise & Olson, 1994)。也有許多研究探討利用多媒體電腦輔助教學軟體提升身心障礙學生(如：學

習障礙、智能障礙、自閉症等)在數學方面的學習成效(侯禎塘等, 2011; 侯禎堂、王春滿、吳柱龍和李俊賢, 2009; 姚敬芹, 2009; 吳淳琦, 2011)。研究者發現: 使用數位化教材的低成就學生比使用傳統教科書的學生更喜歡學習、更有自主權、也比較有效學習到閱讀理解的策略, 因此顯著地改善學習成果, 同時也由於他們專心於學習的活動中, 他們的問題行為也比較少 (Behrmann, 2001; Higgins & Boone, 1991)。

傳統搭配電腦軟體之教學方法通常包含家教式 (tutorial) 和練習式 (drill and practice) (Okolo et al., 1993), Lewis (1998) 曾指出 66% 的電腦教育軟體是練習式, 另外 33% 的電腦教育軟體則為家教式。Hresko and Parmar (1991) 亦指出雖然電腦科技在特殊教育上的應用有多種形式, 但是最常使用的仍然侷限於練習式, 若能開發其他更有趣的學習形式, 或許更可以引起學生的學習興趣, 達到教育目的。因此許多專家學者試著讓數位科技在教育上有更廣泛的應用, 最新的科技應用顯示多媒體教學技術有轉移「知識性遊戲」的趨向 (Miranda, Kogler, Hernandez & Netto, 2001), 知識性遊戲能讓玩家與遊戲互動時產生學習效果 (Serenko, 2007), 讓學習者根據自己的動機或策略, 透過遊戲的互動來決定他們的行動表現。

## 二、互動視訊遊戲和學習的關係

許多專家學者早在數十年前就著手研究遊戲行為與學習的關係, 如 Piaget (1965) 認為玩遊戲的過程可以讓孩子熟悉生活環境並營造出想像世界, 也由於許多相關研

究, 很多人開始明白可以在遊戲中成長和學習。孩子可藉由遊戲學到大小肌肉的運用和手腳協調, 一般人則可透過遊戲來瞭解自己、他人以及周遭環境的關係, 也能在遊戲中發抒自己的情緒, 學習到解決衝突的能力。遊戲可以讓學生在完成遊戲目標同時, 在歷程中也建構自己的概念或知識。

互動式媒體 Interactive Flash Player Media 的運用可以提高教學效能和相關的知識記憶與知能, 在教學環境中彰顯教學理論應用和肢體運動技巧。Lowe (1999) 指出 Flash Player 可讓學生和遊戲互動, 成為促進學習互動的一種重要軟體。體現互動 (embodied interaction) 可以強化動作記憶、注意力、空間記憶 (洪榮昭, 2006), 而互動視訊遊戲 (Embodied Interaction Video Game, EIVG) 則是一種應用 Flash Player 的體現互動及知識性遊戲。體現互動是運用身體功能來探索認知任務, EIVG 即是運用體現互動來提高教學效能和相關的知識記憶與知覺 (perception), EIVG 互動式學習提供另一種學習方式, 對學習的訊息有更好的處理並且對某種知識的學習有很好的效益 (洪榮昭, 2006; 何雅娟, 2007; Hong, Ho & Wu, 2007)。

然互動視訊遊戲之應用必須考量於遊戲的實用性, 如人與電腦的互動、學習題材表達方式、使用者介面、和遊戲內容的複雜度, 必須檢視並調整, 才能提昇互動視訊的應用性 (Hidi, 2006)。針對學習者而做的遊戲應用性實證研究近期也有不少相關研究 (e.g., 何雅娟, 2007; Hoysniemi et al.,



2003; Markopoulos & Bekker, 2003)。但針對身心障礙者的研究卻很有限，需投入相關研究以得知互動視訊遊戲對於身心障礙學生的學習成效。

## 參、研究方法

本研究採用互動式質性分析法(interactive qualitative analysis)(Northcutt & McCoy, 2004)探討學生利用互動視訊遊戲學習自然科學的成效。互動式質性分析法可讓研究者從所蒐集到的質性資料中分析本研究中學生學習因素之交互關係，並歸納出結果(學習成效)，適合本研究。簡要說明其程序如下：1.形成焦點團體，透過引導之訪談列出有因果關聯之相關因素，且畫出示意圖，2.根據上述資料，擬訂半結構式的訪談大綱，3.進行個人訪談(老師、普通生和身障生)、資料編碼，並分析相關因素的相互關連性，4.綜合歸納焦點團體和個人訪談資料，透過參與者和研究者的觀點分析比較出結果。

### 一、研究對象

本研究於台北市某中型小學進行，此學校目前實行融合教育，各年級有一半以上的普通班級裡有身心障礙學生。本研究之對象為國小五年級二個班級學生共40名，其中有36名普通學生和四名身心障礙學生，包括一位嚴重情緒障礙學生、二位輕度智能障礙和一位學習障礙學生。此四名身障學生安置於普通班，雖因本身的障礙狀況不同而有個別差異，但大致說來，他們對於教科書的學習動機不高，且皆有學習落後的問題，教師表示常常需要想辦

法吸引他們專心上課。

### 二、研究場域和設備

本研究主要在自然專科教室進行，惟一名嚴重情緒困擾學生無法於自然教室參與互動視訊遊戲的進行，因此在研究介入初期，研究者借用校內資源教室讓此學生事先熟悉電腦操作及互動視訊遊戲軟體，之後才回到自然教室上課。

自然教室內的設備有一教師用桌上型電腦、網路攝影機、喇叭，且電腦已連接到投影機，可將畫面投影在布幕上。學生使用之電腦是由研究者向研究單位借用之筆記型電腦，內建有網路攝影機、喇叭和麥克風。互動視訊遊戲需要透過學校網路連線到數位遊戲實驗室網站才能進行，因此必須在事前協調學校開設臨時帳號及密碼供學生上網。

### 三、研究工具

#### (一)互動視訊遊戲

互動視訊遊戲乃根據研究者參與本校數位遊戲實驗室團隊所研發之EIVG模組而來，說明如下：

#### 1. 互動視訊遊戲開發與設計

互動視訊遊戲模組的開發與設計共有遊戲製作人員、研究人員以及教師等人參與，其角色及工作內容分述如下：(1)EIVG 模組研發、修正與管理：遊戲製作人員配合計畫研究內容設計遊戲模組，同時需兼顧教師在教材設計運用及身心障礙學生之使用需求。(2)遊戲教材之設計：已開發的模組由實驗學校教師設計遊戲內容以便於課程中使用。(3)EIVG 模組之應用：由實驗學校教師使用EIVG進行教學，

教師必需與研究者配合。

## 2. 互動視訊遊戲內容

與實驗學校自然科教師討論後，根據學校教學進度，決定以「散播吧！種子！」、「根莖葉的功能」、「觀測星星」、「熱脹冷縮」和「測量力的大小」等五個主題、並採用二項模組設計互動視訊遊戲，簡述如下：(1)模組一「抓抓樂」：此模組在螢幕上會出現題目欄及落下的物件（即答案），學生必須觀看題目欄的出題以判斷落下的兩個物件中何者為正確答案（二選一），再以手勢或身體動作透過網路攝影機的感應回答問題。採用此模組的主題為「散播吧！種子！」、「根莖葉的功能」和「測量力的大小」等。(2)模組二「打地鼠」：此模組在螢幕上有題目欄及預設之地洞圖樣，學生必須觀看題目欄的出題，以手勢或身體動作透過網路攝影機的感應擊打鑽出地洞的正確物件（四選一）。採用此模組的主題為「觀測星星」和「熱脹冷縮」。

## (二)訪談大綱

研究者擬定半結構式訪談大綱，以瞭解自然科教師和學生對互動視訊遊戲學習自然科學的看法，並闡述研究對象的觀點。

## (三)觀察記錄表

為進行教室觀察活動，研究者設計教室觀察記錄表，以記錄學生操作互動視訊遊戲之學習情形。記錄表分為三部分：(1)基本資料：如時間、地點、班級等；(2)教室布置與學生座位圖：列出學生座位分組情形和電腦之布置與擺設；(3)教學活動記錄：分三欄呈現各項教學活動與師生運用教學資源之情形。

## (四)教學情形記錄表

為協助自然科教師記錄學生上課使用互動視訊遊戲之情形，研究者設計教學情形記錄表，記錄表上除了基本資料如單元、班級等內容外，列出項目如下：(1)教學前準備，包括：對不同學生的特徵、學習特質及能力的了解，列出教學單元與教學目標；並針對不同學生列出教學目標、分析課程主題和教學內容，以設計遊戲教材內容及其呈現方式，且規劃教學流程。(2)教學過程記錄，包括：課堂上互動視訊遊戲的進行情形、不同程度學生和身心障礙學生之反應等。(3)教學後記錄，包括：不同程度學生和身心障礙學生之學習成果與檢討，及下次教學建議等。

## (五)文件記錄

研究者蒐集學生的相關資料，包括身心障礙學生的個別化教育計畫、全班平時考和月考成績及作業簿等，以瞭解學生學習自然科學的情形。

## 1.教學過程

課堂一開始由自然科教師講述當天上課的主題和內容，由教師展示並簡單介紹互動視訊遊戲平台和相關使用規則，接著讓學生以每二人為一組輪流上機操作電腦，先讓二位學生各試玩一次，接著教師提醒注意事項，之後再讓學生輪流實際操作互動視訊遊戲，每個遊戲玩 2 分鐘，總共 4 個遊戲，兩人共計玩 16 分鐘。在過程中教師觀察學生的反應和行為表現，並進行記錄。最後，教師再針對當天自然課程的主題內容進行回顧與總結，以協助學生回憶當天上課學習的內容。

## 2.資料處理與分析

本研究之資料處理採用訪談、觀察、資料蒐集等方式進行，教師訪談於分兩次進行，且實驗期間研究者與教師之非正式討論也列入記錄；學生訪談除了訪問四名身心障礙學生，且由研究者隨機抽樣四名普通學生進行晤談。在教室觀察部分，研究者本人於實驗期間每週二次到課堂上觀察教師和學生的上課情形。學生資料蒐集包括考試成績、月考考卷、作業簿等，而學生操作互動視訊遊戲的答題結果也透過系統轉檔的方式取得。上述資料由研究者運用三角交叉校正檢核資料的來源和蒐集過程，並予以相互檢視、互補和整合。

## 肆、研究結果與討論

### 一、遊戲提升學生的科學學習興趣

研究結果發現一般學生和身心障礙學生皆對互動視訊遊戲非常有興趣，也很願意參與班上的自然課程，就情意層面而言，互動視訊遊戲提升了學生在自然科的學習動機、興趣並減少上課焦慮；然就認知層面而言，分析學生學業表現之後發現並無顯著差異。建議互動視訊遊戲無法取代由教師主導的自然課，但可作為課堂上輔助學生學習的工具。

### 二、視身障學生狀況調整遊戲進行方式

喜歡競賽方式的學生大多成績較好，較能夠接受挑戰；反之不喜歡競賽方式學生多是功課成績不突出，且較易緊張、無自信、需要他人協助進行學習，本研究中之二位輕度智障學生和一位學習障礙學生即是；而情緒障礙學生起初不願意和其他

同學一起操作互動視訊遊戲，僅願意一個人單獨於資源教室操作遊戲，雖熟悉操作技巧之後願意回原班，但仍無法與同學同組學習，也不喜歡參與競賽方式。身心障礙學生由於個別差異大，建議宜視個人需求及狀況調整遊戲進行方式及其環境。

### 三、增加遊戲主題單元以提供更多練習機會

互動視訊遊戲的主題及內容主要根據教學進度和教科書內容而設計，學生皆認同這樣的方式，也願意學習，本研究以二個模組提供五個自然學科主題進行實驗，多數學生反應遊戲不夠多，甚至有學生希望最好所有的學科都有互動視訊遊戲可以玩，二位智障學生提及遊戲很快就結束了，他們根本來不及反應，也記不住遊戲中出現的植物照片，建議宜增加更多與教科書主題內容有關的遊戲單元，提供學生更多練習的機會。

### 四、遊戲操作影響教室管理

教師及學生皆認為以「動作」取代滑鼠是很方便的，但必須在不受干擾的環境中較有可能，且電腦和網路攝影機等設備的安置、遊戲使用者和網路攝影機之間的距離和角度、遊戲本身的設計和網路速度皆直接或間接影響到互動視訊遊戲的操控，當動作感應不盡正確時，教師甚至需要安撫學生的情緒反應。建議教師讓學生操作互動視訊遊戲時，應注意設備之安置及學生秩序之管理，以避免任何可能影響答題的干擾，研究者應針對互動視訊遊戲的操控感應持續改良，以求更高的感應正確率。



## 五、改良部分程式設計

教科書提供的圖片有限，許多圖片或照片亦無法由教師自己拍攝或製造，圖片的取得及相關著作權是問題；而圖片檔案管理系統太複雜導致圖片上傳後無法在多個題目中共用，且每個模組的圖片格式大小不盡相同，光是處理圖檔就耗費太多時間，建議應簡化圖檔管理系統，並統一格式；此外，遊戲設計上傳至系統時不能斷線，若有離線測試程式則可避免遊戲上傳中途斷線需重來的風險。系統若能建立豐富的圖檔資料庫，並增加音檔資料庫，相信更能吸引更多教師利用本程式系統去設計遊戲教材，並且資源共享，達到最大效益。

## 伍、結語

互動視訊遊戲結合電腦、網路、動畫及體現互動的概念，讓數位科技在特殊教育領域有更廣泛的應用，能達到某種程度的學習成效，期許未來結合更多新科技進行研發，以協助身心障礙學生在各方面的學習。

（本研究承蒙國科會補助，特此致謝，計畫編號 NSC98-2511-S-003-062）

## 參考文獻

- 侯禎塘、張雅惠、周翌豪、詹蔭禎（2011）。多媒體電腦輔助教學於智能障礙學生功能性數學學習效果之研究。**特殊教育與輔助科技**，7，7-12。
- 侯禎堂、王春滿、吳柱龍、李俊賢（2009）。透過 MCAI 教導國小輕度自閉症學生使用錢幣購物之效果。**特殊教育與輔助科技**，4，43-48。
- 鄒小蘭(1994)。特殊班電腦輔助教學應用實例與成效。**特教園丁**，9(4)，39-47。
- 鄧秀芸、楊熾康(2003)。電腦輔助教學對國小智能障礙兒童功能性詞彙識字學習成效之研究。**花蓮師院學報**，16，269-298。
- 林宏旻（2008）。數位學習在特殊教育之應用。**特殊教育與輔助科技**，1，19－22。
- 何雅娟（2007）。**混成式與數位式互動視訊學習成效比較之研究**。國立台灣師範大學工業教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 洪榮昭（2006）。**動態互動視覺媒體教材之設計與學習效果**。巧扮童顏魔幻童年—95 幼教創意專輯。臺北市政府教育局。
- 陳明聰（2003）。數位學習環境中身心障礙學生學的契機、挑戰與因應。**特殊教育教材教法與教學文集**，129-151。
- 姚敬芹（2009）。電腦輔助教學在智能障礙教學上之應用。**特殊教育與輔助科技**，4，6-10。
- 吳淳琦（2011）。電腦化圖示策略在數學學習障礙學生數學解題教學上的運用。**特殊教育現在與未來**，1-12。
- Behrmann, J. (2001). Universal Learning Center: Digital learning materials are better than books printed on paper: electronic materials can be more important for students with disabilities.
- Boone, R. & Higgins, K. (1993) Hypermedia



- basal readers: three years of school-based research. *Journal of Special Education Technology*, 12(2), 86-106.
- Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (1998). Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 41-54.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82.
- Higgins, K., & Boone, R. (1991). Hypermedia CAI: a supplement to an elementary school basal reader program. *Journal of Special Education Technology*, 11(1), 1-15.
- Higgins, K., & Boone, R. (1993). Technology as a tutor, tool, and agent for reading. *Journal of Special Education Technology*, 12(1), 28-37.
- Higgins, E.L., & Raskind, M. H. (1995). An investigation of the compensatory effectiveness of speech recognition on the written composition performance of postsecondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18, 159-174.
- Hong, J.-C., Ho, Y.-C., & Wu, C.-J. (2007). *Dynamic Interactive Visual Media Design and Learning Effectiveness*. Paper presented at Educational Research Association of Singapore International Conference, Singapore.
- Hoysniemi, J., Hamalainen, P., & Turkki, L. (2003). Using peer tutoring in evaluating the usability of a physically interactive game with children, *Interacting with Computers*, 15 (2), pp. 203-225.
- Lewis, R. E. (1998). Assistive technology and learning disabilities: Today's realities and tomorrow's promises. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 16-26, 54.
- Lowe, R. K. (1999). Extracting information from an animation during complex visual learning. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 225-244
- MacArthur, C. A. (1993). Beyond word processing: Computer support for writing processes. *LD Forum*, 19, 22-27.
- MacArthur, C. A., Schwartz, S. S., & Graham, S. (1991). A model for writing instruction: Integrating word processing and strategy instruction into a process approach to writing. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6(4), 230-236.
- Markopoulos, P., & Bekker, M. (2003). On the assessment of usability testing methods for children. *Interacting with Computers*, 15 (2), pp. 227-243.
- Miranda, F.R., Kogler Jr., Hernandez,

- E.D.M., & Netto, M.L. (2001). An artificial life approach for the animation of cognitive characters. *Computers & Graphics*, 25 (6), 955–964.
- Northcutt, N. & McCoy, D. (2004). *Interactive qualitative analysis: A system method for qualitative research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Okolo, C. M., Barh, C. M., & Rieth, H. J. (1993). A retrospective view of computer-based instruction. *Journal of Special Education Technology*, 12, 1-27.
- Piaget, J. (1965). *Play, dreams, and incitation in children*. NY: W.W. Norton.
- Raskind, M. H., & Higgins, E. L. (1995). Reflections on ethics, technology, and learning disabilities: Avoiding the consequences of ill-considered action. *Journal of Learning Disabilities*, 28(7), 425-438.
- Serenko, A. (2007). The development of an instrument to measure the degree of animation predisposition of agent users. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 478-495.
- Wise, B. W., & Olson, R. K. (1994). Computer speech and the remediation of reading and spelling problems. *Journal of Special Education Technology*, 12, 207-220.
- Woodward, J., & Rieth, H. (1997). A historical review of technology research in special education. *Review of Education Research*, 67(4), 503-536.



# 資源班身心障礙學生社交技巧教學策略與運用

盧玉真

新竹市立培英國中  
特教老師

李翠玲

國立新竹教育大學  
特殊教育系副教授

## 摘 要

本文探討資源班身心障礙學生社交技巧教學策略的使用情形，並分析其中使用最高之兩項社交技巧策略，包括社會故事法與直接教學法應用於社交技巧之理論與實務，以供特教教師根據學生之特殊需求應用。

**關鍵詞：**社交技巧、資源班學生、社會故事法、直接教學法

## Abstract

The paper reviews the literatures about teaching methods of social skills for students in resource room. Two methods most often used are social story and direct teaching. The author organized the theories and application ways of these two teaching methods. Hopefully, the article can enhance teachers' abilities to teach students with disabilities depending on their needs.

**Keywords:** social skill, students in resource room, social story, direct teaching

## 壹、前言

教育部於 2011 年將社交技巧列為高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱底下之特殊需求領域的重要一環（教育部，2011）。Scott，Clark 與 Brady(1999)指出社交技巧是幼童發展

與社區生活裡很重要的部分，因為在學校、家裡、工作和休閒活動中，人們都有相互的社會互動，而擁有良好社交技巧的幼童，總能得到大人的誇獎與鼓勵。Gülay, H. 等(2011)、Pullen(1999)、Samanci 與 Osman(2010)，更指出若缺乏社交技巧，行為上可能缺少自信，在校恐輟學翹課、有

適應和同儕認同問題；在家不易維持家人關係，還會有吸毒、用藥問題，甚至造成未來就業困難。然而目前國內針對社交技巧訓練的課程大多是針對某一個障礙類別來編製的，難以因應國內資源班學生多元化的狀況，故本文以文獻分析方式彙整國內資源班常用之社交技巧教學策略，期能幫助教師靈活地根據學生狀況，採用策略和編制課程，進而使最多的學生受益。

## 貳、社交技巧定義與內涵

社交技巧是社會能力中很重要的一部分，透過增進社交技巧也能增進一個人的社會能力。社交技巧是可經由學習而獲得的技能，可讓人以語言及非語言的方式與他人互動（Matson & Wilkins, 2007），以引發正向回應並且避免負向回應（Gresham & Elliot, 1990）。

蘇昱蓁、王欣宜與柯玉真（2012）將社交技巧內容分為三類：「個體本身與自己」，係指個人主動表現、學習等，「個體本身與他人的人際關係」，即互動溝通和適當口語與非口語行為、以及「個體本身與環境的交互作用」，即問題解決、應變處理等。

社交技巧運用於教學時，可分類成以下的單元和內容：教室生存技巧、交友技巧、與人相處、應對與溝通技巧、處理感覺技巧、處理壓力技巧等（曾淑敏，2003）；Gresham（1986）與 Kirschenbaum（1998）則將之大致分為五類：（1）自我相關行為，包含

身體方面、自我肯定、自我控制、敘述事件、管理事物與察覺環境；（2）對話技巧；（3）問題解決技巧；（4）人際相關技巧，包括自我控制、主動支持、團體工作與協調意見，以及（5）工作相關行為，包含專注工作、提出要求與尊重他人（Walker, Ramsey, & Gresham, 2004）。

在社交技巧教學目標的擬定方面，曾淑敏（2003）指出應先評估學生的起點行為，以學生所欠缺且亟待建立的技巧為首要目標。在教學步驟方面，可分為（1）引起動機、（2）教導新技巧、（3）練習與類化（洪儷瑜，2009）；在社交技巧教學的過程中，說明、示範、回饋與增強則是常要用到的策略（Hollin，1990）。

## 參、社交技巧使用於身心障礙學生的情形

許多身心障礙學生都需要接受社交技巧訓練，筆者使用線上資料庫，包括全國碩博士論文網、全國特教資訊網和臺灣各大學之特教中心出版的刊物，自民國 97 年至民國 102 年以關鍵字「社交技巧」、「各障礙類別學生」和「各類教學方法」搜尋，再剔除用幼稚園以下、高中以上學生和以重度身心障礙者為研究對象的文章，以及非教學實驗性的研究後，共計 24 篇。表 1 為資源班各類別學生的社交技巧訓練相關研究的論文文章篇數之彙整。



表 1 國中小資源班各類別學生的社交技巧訓練相關研究的論文文章篇數

類別	篇數
自閉症	10
智能障礙	8
學習障礙	4
情緒行為障礙	2
其他	(均在 2 篇以下,故不採計)
總計	24

從表 1 發現資源班中需要接受社交技巧訓練的身心障礙學生，可大致分成四類，分別是：自閉症類的學生、智能障礙學生、學習障礙學生以及情緒行為障礙學生。其中自閉症類學生使用社交技巧的比例最高有 10 篇，缺乏社交技巧是鑑定此類學生的重要特徵，他們常缺乏與他人的視覺接觸，不懂得用視覺進行非語言溝通，也難以注意到他人的表情和動作線索，常有異常的依附行為，也常缺乏共同注意力(join attention)，因此難以與他人產生良好互動，更難以維持人際關係。有許多文獻(梁碧明&劉芙蓉，2011；呂旻陵，2009；張宿志，2006；吳雅萍，2006；黃翠琴，2005)嘗試以各種社交技巧訓練方式提升該類學生的社交能力，其中大多著重於觀察社會線索、問題行為處理、交友技能訓練等…。

智能障礙學生也常是社交技巧表現缺陷的身心障礙學生，在表1的文獻中佔有8篇，僅次於自閉症類學生。蓋因其習得缺陷(acquisition deficits)，因為從未習得某項技巧，而無從表現；或是表現缺陷(performance deficits)，即已習得技巧，卻

不知如何表現；甚或技巧表現不熟練的流暢度缺陷(fluency deficit)(Gresham, 1981;引自Walker, Ramsey, & Gresham, 2004)。因此，教師常用社交技巧訓練使其精熟基本的社交技能，並盡量在自然情境中反覆演練，幫助其類化。

學習障礙類學生在社交技巧論文的比例上佔 4 有篇，雖然此類學生主要的困難在聽、說、讀、寫、算等學習上，但學障學生中許多人有社會情緒上的困難，他們可能有社會技巧缺陷、外控、自我概念低下、焦慮與沮喪、缺乏動機、固執性及常規問題(曾尚民，2002)，且林慧玲(2004)以國民中小學社交技巧行為與特徵檢核表(孟瑛如，2004)進行研究，也發現學習障礙學生在自我有關、工作有關與人際有關行為中，比一般學生來得差。因此加強此類學生的學校生存和交友技能是非常必須的。

情緒行為障礙類的學生在社交技巧論文的比例上有 2 篇，從我國特殊教育法(教育部，2009)之鑑定原則鑑定基準中，可看出該類學生有適應和社交技能上的困難，在國內，洪麗瑜(2000)據此類學生

的特質編製「青少年社會行為量表」，將其不適應行為分為外在、內在和學業適應等問題，包含攻擊、違規、過動／衝動、退縮／膽怯、焦慮、人際問題、學習適應問題等，因此此類學生複雜的社交困難和不適應問題，很需要接受社交技巧訓練。

從上述文獻顯示社交技巧在身心障礙學生中是一項重要的訓練，教師可透過不同的社交技巧教學策略和方法，針對各類別學生的需求加以訓練，以增進教學效果。然而在眾多不同的社交技巧訓練方式中，何者是較為有效的策略？以下是針對社交技巧內容的進一步分析。

### 肆、身心障礙學生社交技巧策略

針對上述資源班使用於自閉症、智能障礙、學習障礙與情緒行為障礙等四類學生之社交技巧訓練論文，統計其所採用的教學方法，發現運用社會故事法進行教學者最多，共有 10 篇，且大多運用於自閉症類別學生，另外，採用直接教學法有 4 篇、融入同儕教導有 3 篇、自我教導策略有 2 篇，而採用單一嘗試教學法、繪本教學、電腦多媒體、讀書治療方案和遊戲介入法則各有 1 篇。

表 2 資源班使用於身心障礙學生社交技巧訓練研究中所採用的教學方法與文章篇數

社交技巧策略	篇數
社會故事	10
直接教學法	4
同儕教導	3
自我教導策略	2
單一嘗試教學法	1
繪本教學	1
電腦多媒體	1
讀書治療方案	1
遊戲介入	1
合計：	24

根據表 2 統計結果發現近五年在社交技巧的實驗性研究，大致採用九種教學方法和策略，且以社會故事法被使用的次數最多，直接教學法次之，顯現此兩種教學方法有其重要性，社會故事法雖主要實施於自閉症和亞斯伯格症者（江婉寧，

2008；楊蕢芬，2005；陳慧茹，2010；Gray, 2000），但近期也運用於非語文性學習障礙學生和智能障礙學生上（丁儀馨，2012；高榮亨，2010），並且都頗具成效。而直接教學法雖幾乎是每位老師都知道的方法，不過有學者提及「直接教學法在美國可以說

用得很成功，但只有少數人會用」（盧台華，王瓊珠，1999），在臺灣是否也是相同的情況呢？目前在臺灣，直接教學法在社交技巧訓練中多應用於智能障礙學生（楊雅婷，2010；莊琇晴，2009；周珊儀，2008；），也有少數運用於學習障礙學生（莊侑靜，2011）均達不錯的成果。以下將詳述此兩種教學法之理論與實務。

## 伍、運用社會故事法於社交技巧

### 訓練

劉碧如（2004）、羅素菁（2006）與 Fank, Kelly, Powell & Donald（2004）指出社會故事教學法能有效改善自閉症類別學生的社交行為且增進其對社會情境的解釋能力，成效相當良好。

社會故事是依據學生個別需求撰寫的

簡短故事，內容描述一個學生的生活情境，和在此情境中所涉及的相關社會線索及合適的反應。在簡短故事中包含有四個基本句型和兩個附加句型，分別是：（1）描述句：描述發生的事件及原因的情境訊息、（2）觀點句：說明他人內心的狀況，像是心情、感覺、想法、生理情況和健康、（3）指導句：說明該如何做出適當的行為反應、（4）肯定句：說明一般人共有的觀點，或一個文化裡普遍的價值觀、（5）控制句：由學生撰寫，告訴自己可怎麼表達、回應，從中可反應個人喜好。和（6）合作句：說明學生可以從他人身上獲得怎樣的協助以獲得新的技巧（梁碧明，劉芙蓉，2011）。表3是搭配97二上國語第十一課課文「獵人和槍」的社會故事法之範例，透過語文課文內容訓練學生的「物歸原位」社交技巧。

表3 訓練「物歸原位」社會故事教學法範例

句型	內容
敘述句	有時候我的東西會找不到
觀點句	當我找不到東西的時候會生氣大叫
觀點句	老師或同學會覺得我很吵
合作句	老師教我東西用完之後要放回原來的位置
合作句	如果不知道東西原來放哪裡？老師或同學會幫助我
指導句	我會試著東西用完後放回原來的位置
肯定句	把東西放回原來的位置是一個很棒的行為！

資料來源：有愛無礙網頁，取自：<http://general.dale.nhcue.edu.tw/>

## 陸、運用直接教學法於社交技巧

### 訓練

文獻指出約 60%~65% 接受直接教學法之社交技巧訓練的學生，他們的社交技巧有改善(Schneider, 1992)。Muther, et al.

(1998) 也指出社交技巧訓練的教學多採直接教學法的方式進行。因此對特殊教育實務工作者而言直接教學法是社交技巧訓練的另一個重要選項。

直接教學法是一種高度結構性的教學法，主張以老師為中心，並以工作分析為基礎，用編序和系統化的方式設計教材

(Jacunski, 2001；莊琇晴，2010)。洪儷瑜 (1995)指出採用直接教學法進行社交技巧教學時，步驟大致可分為引起動機、教導新技巧、說明技巧步驟、教師示範、情境演練、回饋、增強或修正等項。筆者在所任教之資源班即據以編撰「主動與人分享喜好」，以增進學生之社交技巧，教學流程如下：

#### 一、引起動機

利用故事說明本技巧之重要性，並以學生所學過的打招呼技巧，來引起學生的學習動機。

#### 二、教導新技巧、說明技巧步驟

安排演練情境，內容由 A、B 兩位老師演出，其中 A 老師帶著自己做的蛋糕想和 B 老師一起分享，但 B 老師正忙著改作業，所以拒絕了 A 老師。在此過程中將社交技巧步驟化，即包括「找、問、聽」等三步驟，亦即「找」誰分享、「問」他（她）

願意聽我分享、「聽」別人願意與否，進行演練時，也可利用放聲思考，說出各步驟來幫助學習。

老師也可將步驟寫在黑板上或用海報、字卡加以提示學生。

#### 三、教師示範

教師先利用上述步驟以放聲思考方式示範。

#### 四、情境演練

教師可以設定下列多種情境供學生演練，包括：

(一)下課時，和班上的一位同學分享自己帶來的蛋糕。

(二)參加營隊時，利用休息時間，與一位剛認識的人分享自己的興趣。

(三)下課時，和老師分享自己喜歡的書。

(四)在走廊上遇到隔壁班的同學，與他打招呼後，再分享自己的興趣。

(五)在公園裡，遇到鄰居的小孩先與他打招呼後，再分享自己收藏的玩具。

教師要注意到每一位學生都應該有演練的機會，且可交換角色演練，老師也可製作情境卡讓學生抽籤，增加趣味性。

#### 五、回饋與增強

老師可設計檢核表，內容包含將同學有做到的步驟打勾，也可寫下簡短評語給演出同學回饋，必要時並可配合班級之增強代幣系統實施，加強學生該社交技巧之增進。

#### 六、修正演練與增強

如果有需要加強的步驟，教師可以讓學生修正後，再演練一次。

#### 七、練習與類化

安排回家作業，請學生練習向兩位家



人分享自己的玩具，並請被分享者為自己評分。

採用直接教學法進行社交技巧訓練，除了在課堂進行外，也可以在實際情境進行隨機教學，以幫助學生類化教學情境所得的學習成效。

增進身心障礙學生之社交技巧除上述使用較多的社會故事法與直接教學法外，還有同儕教導（林士殷，2011；蔡怡姿，2010；李宗璇，2010）、自我指導策略（張美華，簡端良，2009；周豐宜，羅萬達，2011）和單一嘗試教學法（江思穎，2009）等…。而在教學媒體上，也包括電腦多媒體（陳秉均，2009）、遊戲介入（洪偉翔，2008）或繪本（張千惠，2009）等…方式，顯示不同身心障礙學生有不同之特殊需求，教師應該視學生之個別差異選取適合之教學策略。

## 柒、結語

依據教育部特殊教育通報網於 2013 年 3 月 20 日的統計資料，國中小自閉症、智能障礙、學習障礙和情緒行為障礙學生共有 5,0274 人，超過全體身障學生人數的四分之三，顯示在資源班開設社交技巧課程的必要性應不亞於國英數等基本學科，然而目前並不是每個資源班都開設有社交技巧課程，因此有必要加強推廣此類課程。另外，由於資源班排課，應依據學生的特殊需求（張英鵬，2011），而非依照身障類別，因此同一組中往往有各種障礙類別的學生，他們可能都需要學習某一項社交技能，但卻需要不同的教學策略或媒介

才能使他們更有效率地學會，所以老師十分需要知道每個學生的學習特質、困難癥結點，以及可用的教學策略，才能自行編制或改編出有效的社交技巧課程。

許多研究顯示資源班學生擁有建立良好人際關係的特質，例如：過動與注意力缺陷的學生往往古道熱腸、願意助人（吳怡潔、鄭津妃、鄭淑里、賴英宏，2009）；智能障礙學生具有同情心，會慰問關懷他人（鄭津妃，2011），而自閉症類別的學生則坦率真誠，絕不說謊（Grandin & Scariano, 1999），所以只要給他們適當的協助和教導，他們也能擁有良好的社交技巧和人際關係。

## 參考文獻

- 丁儀馨(2012)。社會故事應用於非語文學習障礙學生之探究。**特教園丁**，27(4)，59-68。
- 王欣宜(2010)。亞斯伯格症學生之社會技能教學策略初探。**特殊教育與輔助科技**，005，1-7。
- 江思穎(2009)。**單一嘗試教學法對增進國民中學自閉症學生社交技巧之成效研究**。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育學研究所，彰化。
- 吳淑敏(2003)。**同儕媒介暨社交技巧教學對增進自閉症兒童社會能力之研究**。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北。
- 李宗璇(2010)。**同儕互動課程對增進亞斯伯格症兒童社交技巧之行動研究**。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學特

- 特殊教育學系身心障礙教育教學碩士學位班(夜)，臺北。
- 李靜宜、洪榮照(2011)。亞斯伯格症兒童社會故事教學之實務。**特殊教育叢書-特殊教育現在與未來**，10001，13-25。
- 周怡君、黃雅祺、王淑娟(2009)。社會性故事主導之包裹式策略--對國小高年級自閉症兒童離座行為之處理成效研究。**特殊教育與輔助科技**，4，20-26。
- 周珊儀(2008)。**社交技巧訓練方案對國小資源班智能障礙學生輔導成效之研究**。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學特殊教育學系碩士在職專班，臺中。
- 周豐宜(2011)。自我教導策略對 ADHD 學生的行為問題處理。**特殊教育叢書**，10001，43-58。
- 孟瑛如(2004)。**國民中小學社交技巧行為特徵檢核**。臺北：心理。
- 林士殷(2011)。**同儕教導對國中學習障礙學生學習社交技巧之成效研究**。未出版之碩士論文，國立嘉義大學特殊教育學研究所，嘉義。
- 洪偉翔(2008)。**遊戲介入對增進學習障礙兒童社交技巧之研究**。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育研究所，臺北。
- 洪儷瑜(2001)。**注意力缺陷過動症學生發現與安置輔導工作-第三年期末報告**。教育部特殊教育工作小組委託，國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 洪儷瑜(2002)。**社會技巧訓練的理念與實施**。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 高榮亨(2010)。**社會故事教學對提升國小輕度智能障礙學生社交技巧之成效研究**。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學特殊教育研究所，屏東。
- 張美華、簡端良(2009)。**認知行為改變策略在國小學習障礙學生攻擊行為效果之研究**。**特殊教育學報**，30，51-92。
- 張宿志(2006)。**國小普通班自閉症兒童同儕接納課程成效之研究**。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學教育心理與諮商研究所，臺北。
- 張千惠(2009)。**運用繪本教學對增進國中智能障礙學生社交技巧學習成效之研究**。未出版之碩士論文，中原大學特殊教育研究所碩士論文，桃園。
- 張英鵬(2011)。**資源班教師排課的問題與有效做法**，**南屏特殊教育**，2，71-78。
- 教育部(2011)。**高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱特殊教育需求領域課程大綱**。網址：[http://www.ntnu.edu.tw/spc/drlusp\\_1/master.html](http://www.ntnu.edu.tw/spc/drlusp_1/master.html)。
- 梁碧明、劉芙蓉(2011)。**社會故事連環圖片在亞斯伯格症國中生社交技巧及語文能力之教學應用**。**特殊教育季刊**，121，8-21。
- 莊侑靜(2011)。**社交技巧訓練對改善國小學習障礙學生的人際關係之行動研究**。未出版之碩士論文，國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班，臺南。
- 莊琇晴(2009)。**探討直接教學法對國小智能障礙兒童社交技巧成效之研究**。未出

- 版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育學研究所，臺北。
- 郭盛城(2009)。**社會故事融入社交技巧訓練方案對增進國小亞斯伯格症學生同儕互動行為之影響**。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學特殊教育學系碩士班身心障礙組(日)，臺北。
- 陳慧茹(2010)。**社會故事教學法之基礎概念與運用**。**東華特教**，**43**，30-34。
- 黃翠琴(2005)。**臺中市國小普通班學生對自閉症同儕接納態度之研究**。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學特殊教育與輔助科技研究所，臺中。
- 楊雅婷(2010)。**智能障礙學生社會技巧訓練之實施**。**東華特教**，**44**，42-47。
- 楊蕙珊(2008)。**讀書治療方案對國民小學情緒障礙學生社交技巧學習成效之研究**。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學輕度障礙教育研究所，彰化。
- 蔡怡姿(2010)。**多媒體結合同儕教導之社交技巧方案對國小資源班智能障礙學生社交技巧學習成效之研究**。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學特殊教育研究所，臺中。
- 謝培梅(2011)。**社會故事在亞斯伯格症學生社會互動之應用**。**特教園丁**，**27**(1)，25-33。
- 蘇昱蓁、王欣宜、柯玉真(2012)。**身心障礙學生社會技巧實施成效分析**。**特殊教育叢書**。
- 鄭津妃(2011)。**普通班中障礙學生的同儕關係：融合與隔離的差異觀**。**特殊教育季刊**，**120**，19-26。
- Akman, B., Gülay, H., & Kargi, E. (2011). Social Skills of First-grade Primary School Students And Preschool Education. *Education*, 131(3), 663-679.
- Cigman, R. (2007). A Question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 775-793.
- Gresham, (1986). *Conceptual issues in the assessment of social competence in children*. In P.S.
- Strain, M. J., Guralinick, & H. M. Walker(Eds.), *Children's Social Modification*, 143-179. New York: Academic Press.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hollin, C. R. (1990). *Cognitive-behavioral interventions with young offenders*. New York: Pergamon Press.
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 2, 115-126.
- Pullen, P. L. (2009)。**有效的教學**。翻譯：盧台華、王瓊珠，**特殊教育季刊**，**71**，19-24。
- Samanci, O. (2010). Teacher Views On Social Skills Development In Primary

School Students. *Education*, 131(1),  
147-157.

Scott,J.,Clark,C.,&Brady,M. (1999). *Social  
Skills and Social Competence*, 247-270.  
Students with Autism. San Diego:  
Singular Publishing Group,Inc.





# 淺談教師專業學習社群與特殊教育教師之參與

林勇助

彰化縣竹塘國小教師

## 摘 要

教師專業學習社群乃指一群具備共同信念、願景與目標的教育工作者，經由合作的方式進行問題解決與探究，以致力於促進學生獲得更佳的學習成效。文中介紹教師專業學習社群的相關內容，並探討教師專業學習社群作用於特殊教育教師的運作方式與建議。

**關鍵詞：**教師專業學習社群、特殊教育教師

## Abstract

Professional learning community represents a group of educators who have common beliefs, vision and goals, to problem solving and exploring through the cooperation of the way, and to promoting students for better learning outcomes. This paper describes the content of the professional learning community, and how it works in special education teachers with suggestions.

**Keywords:** professional learning community (PLC), special education teachers

## 壹、前言

教師專業學習社群（Professional Learning Community, PLC）是近幾年國內外提昇教師專業素養與能力的重要實踐理論，亦是目前教育部積極鼓勵並期望教師提升專業能力的重要途徑之一（莊蕙瑛，2011）。在教育部委託國立高雄師範大學編撰的「中小學教師專業學習社群手冊」裡

明確的指出：「教師專業學習社群」是由一群具有共同信念、願景或目標的教育工作者，經由合作方式共同進行探究和問題解決，持續致力於促進學生獲得更佳的學習成效（張新仁、王瓊珠、馮莉雅、陳美承與林淑華，2009）。特殊教育教師的服務對象雖不若一般教育眾多，然因其個別差異與學習上的特殊需求，特殊教育教師對於充實、增進專業的覺知更為顯著。因此，

本文除針對專業學習社群的功能、原則與運作方式等逐一介紹外，最後並探討專業學習社群與特殊教育教師間的關係與建議。

## 貳、教師專業學習社群的原則與

### 功能

#### 一、原則

國外學者 DuFour(2004)提出了教師專業學習社群應具備下列三大核心原則：

(一) 確保學生學習了什麼，而非教師教導了什麼；(二) 參與專業學習社群的教師要形成合作學習的文化，及(三) 教師專業學習社群的運作須聚焦於學生的學習成效及教師的專業成長。國內研究則有楊智先(2007)認為一個良好的教師專業學習社群應具備下列四項原則：(一) 具開放性，能兼容並蓄各種教育場域上的問題；(二) 社群成員承諾感高，願意對學生的學習成效，個人的專業成長以及社群的專業發展而努力；(三) 社群在資源以及個人上具備有客觀、有利的條件，成員間有共同討論的時間與空間；(四) 社群成員間的互動具良好的品質。整理上述兩位學者的看法，教師專業學習社群的原則可歸納為：(一) 共同的願景與價值觀；(二) 協同合作的學習架構；(三) 以學生的學習成效為檢視社群發展、改進的基礎。

#### 二、功能

張德銳、王淑珍(2010)，以及江蕙伶、張繼寧(2011)等人認為，將學校組織轉變成專業學習型組織，以教師合作為本

質，將可從學校內部形成由下而上的教育改革與進步的力量。李佩玲(2002)、楊智先(2007)、莊蕙瑛(2011)，以及 Little(2002)、Snow-Gerono(2005)等人更指出教師社群的建立，是一種能夠讓教師持續專業發展，並展現創意的重要途徑。因此，教師專業學習社群的主要功能有：(一) 促進教師的專業成長；(二) 改善學生的學習成效，以及(三) 建立合作共事的教育文化，提昇教學的質量，解決教學實務上的問題。

## 參、教師專業學習社群的組織與

### 運作方式

#### 一、組織模式

當今教師專業學習社群的組成模式相當多元，朱芳儀(2011)概分為：(一) 虛擬學習社群，及(二) 場域學習社群等兩種類型。利用教育科技與網際網路傳輸的特質建構出一虛擬的學習環境，即可謂虛擬學習社群；相對地，在實際教學場域中所組織建構的，即為場域學習社群。

McLaughlin 與 Talbert(2010)則認為專業學習社群可能存在於學校內的各種不同的層面。諸如：(一) 學校辦公室，可作為教學資訊交換或經驗傳承之處；(二) 同學年教師間，此可包括同學年以及同領域的教師，因為教學對象的各項特質相仿或專業領域背景相同，教師間能夠針對特定的問題與現象，進行加深加廣的討論，研討出最佳的解決方式；(三) 跨學科，然授課對象相同。雖然教師個別的专业背景不

同，但因同為特定對象的教學者，因此可針對授課對象的學習狀況、態度以及教學經營等進行深入的討論。

DuFour(2004)雖指出專業學習社群的組成方式乃由各校自訂，但仍提供了學校可參考的組成形式，如：(一)依年級形式、(二)跨學科形式、(三)垂直形式，即學校內的行政會議因行政從屬關係的垂直連貫，將學校共同的目標與願景加以逐步的實踐；以及(四)由各部門組成，即依據學校內各行政處室業務間的橫向聯繫，建立溝通與協調的機制，提升團隊服務的品質與專業。國內學者張新仁等(2009)及江蕙伶、張繼寧(2011)等亦提出教師專業學習社群的組成型態為：(一)依年級形式，近似於當前國中、小所實行的學年會議、學年討論的形式；(二)採學科(群科)／學習領域形式，由具備相同領域專長的教師所組成，較近似於現行國中、小校園中的領域會議或學科會議的形式；(三)採學校任務形式，以及(四)採專業發展主題形式，為打破年級、科別、領域等限制，依教師所關注的議題所組成不同主題的專業學習社群形式(張新仁等，2009；莊蕙瑛，2011)。

## 二、運作方式

Ailwood 與 Capeness (2001)在其文章中提出教師專業學習社群的運作方式有：課堂觀測、教室觀察，教學歷程分析，主題探討，同儕省思對話，以及典範觀摩學習等五種。Ailwood 等所提的運作方法著重在典範的學習與同儕間的協助，以增進教師的專業知能與成長。Easton(2004)認為

教師專業學習社群，其運作方式有：行動研究、案例討論、課程設計、同儕教練學習、組合與研發、追蹤學習狀況，以及研究團隊。Easton 所提之運作方法，乃是以學生學習成效為重點所發展出來的。

綜合以上，教師專業學習社群其實並無強制、特定的運作方法。社群的運作最基本的仍是在於提昇教師的專業知能、促進專業成長，以及關注學生的學習成效這兩方面。因此，專業學習社群的具體運作方式，應是多元且符合實際教學場域的(莊蕙瑛，2011)。

## 肆、特教教師與教師專業學習社群

師資人力是辦好教育重要的決定條件(沈儀方，2004)，特殊教育教師是學校實務上負責推動特殊教育的核心人力，有優秀的特殊教育教師，才能反映出良好的特殊教育品質。然而，特殊教育教師不僅需要具備特教專業知識與技能，以協助有特殊學習需求之學童的學習與行為問題處理，更需與普通班教師、行政主管及學生家長協調與溝通。而特殊教育工作者原就較不易從學生的回饋中獲得成就感，因此特殊教育教師更容易感受到孤立與教學支援的缺乏。由上述對於教師專業學習社群的介紹可以發現，教師專業學習社群的形成，不失為能夠提供特殊教育教師解決其服務對象學習與行為問題的一種契機。然則特殊教育教師在一般教學環境中屬於小眾，但卻又需與其他專業人員取得聯繫與

溝通，因而要在同一個教學環境下組成專業學習社群確有其難度。

於是服膺特殊教育教師之需求的專業學習社群應朝向跨校、跨領域的組織模式，採取專業發展主題的形式。依目前國內的教育現況，特殊教育教師參與專業學習社群的運作方式可有：

- 一、以案例分析、主題經驗分享的工作坊形式：諸如個案研討、行動研究、學習策略課程、領導才能課程，以及特教行政服務等定期的研習與課程。參與成員可透過該主題進行深入的探討與對話，增進專業的知能，提高處遇個案的能量。
- 二、進行主題探討的專題講座、讀書會形式：如教學檔案製作、專書閱讀、特定障別教學探究、教學方法的實施與檢討等。特殊教育教師可依其所面臨的問題或需求，針對特定專題進行了解、接觸、操作與省思，充實並整合教學的資源。
- 三、教材設計、課程研發的形式：如教學方法創新、教學媒材研發、新課程發展，以及新課綱的發展等。參與者將有效能的教學方式、創意的媒材以及對教育思潮的省思加以統整、整合，以產出符合教學現況的教材與課程，提升教學與學習的效能。
- 四、輔導團的形式：特教輔導團的成員可包涵教授、督學、特殊教育教師、巡回輔導教師，以及專業團隊人員等。其每位成員皆有其專長與歷練，透過彼此間的討論與對話，在訪視的過程

中將他校成功、良好的校園特教團隊運作經驗和個案輔導有效的高峰經驗，分享給其他教育夥伴，讓成功的經驗得以轉移至第一線的教師（柯閔文、蔡淑娟與戴麗緞，2010）。

誠如前述，特殊教育教師參與教師專業學習社群的運作方式，亦是多元且應符合實際教學現況的。特殊教育教師對於自身「增能」需求的覺知，提昇了參與專業社群的動機；而與其他專業的互動與對話，則開始砥礪教師本身的思考與檢視，終而能回歸教學現場，為現場的問題提供了重新審視的出口。

## 伍、結語

在知識快速流動、更替的現在，教師在班級經營、親師溝通以及行政協調上所面臨的問題，也較過往來得複雜多變，因此已很難透過自身知識的吸納，來面對教學現場中層出不窮的挑戰。於是凝聚教師形成學習社群，透過協同合作來增進彼此的專業，已成為當今增進教師專業成長的重要途徑之一（張德銳、王淑珍，2010）。特殊教育教師因其服務對象的個別差異與學習、行為上的局限性，透過專業學習社群成員間的對話與討論，協作精進，想必能讓師生間的學習氛圍更形優質，且彼此皆能獲得更高的成就感。

## 參考文獻

朱芳儀（2011）。國小教師參與專業社群的態度與專業成長關係之研究。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學社會



- 發展社會科教學研究所，屏東。
- 江蕙伶、張繼寧（2011）。專業學習社群（PLC）。**臺灣師資培育電子報**，24。線上檢索日期：2012年2月27日。
- 沈儀方（2004）。國小身心障礙資源班教師工作壓力、工作價值觀與專業承諾關係之研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- 李佩玲（2002）。教師分級制對教師專業發展的影響－專業學習社群教師的觀點。未出版之碩士論文，國立花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮。
- 柯閔文、蔡淑娟、戴麗緞（2010）。以愛為核心的專業學習社群－國中特教輔導小組。**教師天地**，169，45-48。
- 莊蕙瑛（2011）。教師專業學習社群組成型態與運作方式之個案研究。未出版之碩士論文，國立東華大學教育行政與管理學系研究所，花蓮。
- 張新仁、王瓊珠、馮莉雅、陳美承、林淑華（2009）。中小學教師專業學習社群手冊。臺北市：教育部。
- 張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。**臺北市立教育大學學報**，41(1)，61-90。
- 楊智先（2007）。教師社群互動、工作希望感受與創新性轉化之關係：量化模式建構與典範案例分析。未出版之博士論文，國立政治大學教育研究所，臺北市。
- Ailwood, J. & Capeness, R. (2001). Teacher professional learning communities: Two Queensland Case Studies', in Capeness, R., Kolatsis, A., Woods, A(Eds.), *Creating New Dialogues: Policy, Pedagogy and Reform*. Brisbane: Post Press.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community?" *Education leadership*, 61(8), 6-11.
- Easton, L. (2004). *Powerful designs for professional learning*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Little, D. (2002). The European language portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, 35(1), 182-189.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities: Building blocks for school culture and student learning. *Voices in Urban Education*, 27(1), 35-45.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 241-256.



# 身心障礙學生身心特質與霸凌之相關探討

林煜翔

國立嘉義大學特殊教育研究所學生

## 摘要

近年來校園霸凌事件不斷，其中身心障礙學生遭受霸凌的比例也不在少數，融合教育的美意是否反而助長普通生得以有機會霸凌身障生的機會值得探討。本文運用文獻內容分析近年身心障礙學生遭受霸凌相關文獻，探討身心障礙學生之身心特質與易遭受霸凌對象之關聯性，冀能藉由呈現分析結果，擬定預防與處置策略，讓社會大眾與相關教育者重視身心障礙學生霸凌問題。

**關鍵詞：**身心障礙學生、霸凌、身心特質

## Abstract

Bullying events have taken place in schools recently and have aroused attentions in the field of education. Inclusion has meant to help students with disabilities in the inclusive setting. However, this good intension seems to become negative because these students have seemed to suffer from bullying. This issue is worthy of discussing. In this paper, the author analyzed the literatures of students with disabilities suffered from bullying, discussing the physical and mental characteristics apt to make these students become the victims of bullying. Based on the results of the literature analysis, the author also suggested preventive strategies and treatments for those public and related educators in dealing with this issue.

**Keywords:** students with disabilities, bullying, physical and mental characteristics

## 壹、前言

八德國中爆發嚴重校園霸凌案件，從強押女學生進廁所拍裸照到組成校園霸凌幫派撕毀學生口袋，最後甚至拿西瓜刀恐嚇威脅教師，大眾感到震驚之餘；

不禁開始擔心起自己或子女在學校的生活也如同八德國中一樣膽顫心驚，霸凌議題開始受到重視。Olweus（1993）定義霸凌（Bullying）指的是由一群人或一個人發起的長時期的、刻意的、反覆的肢體、言語、心理的攻擊行為，這些行

為是重複出現，並非零星單一，而持續的時間為幾星期、幾個月甚至於幾年之久，且加害及被害雙方的力量並不均等。受害者通常因為體型或是力量或由於心理上的懼怕而無法反抗。校園霸凌問題層出不窮，相關議題及防治小組也越來越多，但是研究調查及教學現場中，霸凌的調查總是針對一般普通學生，身心障礙學生的霸凌問題是否更加嚴重、更應該得到重視呢？近年來有關身心障礙人士遭受霸凌的新聞不斷，研究者找出其中幾篇報導如下：

新北市某國中驚傳一起性霸凌案件，去年 8 月中旬，一名有輕度智能障礙的國三男同學和就讀小學五年級的鄰居，在住家附近打籃球，剛好看到一名認識的國一中度智能障礙男學生經過，沒想到國三生竟要求國一生對小五生進行猥褻行為，國一生不從，小五生竟朝他的臉部作不堪的動作。由於事後，國一生有樣學樣，竟趁朝會時躲在樓梯間自瀆，被師長發現，整起不堪事件才曝了光。（壹電視，2013）

嘉義縣某國中一年級李姓學生，入學不久遭同學霸凌。李姓學生說，曾遭同學踹傷左腳、潑水及丟擲鞋子，讓他萌生轉校念頭。班導師說，李生患有自閉症，但很喜歡對同學扮鬼臉，有時還會無緣無故「瞪」同學，可能因此引來同學的不滿，才會對他惡作劇，基本上不屬校園霸凌，她已要求學生不得再對李生有不當行為。李姓男學生最近多次

向祖母訴說，經常被同學欺負，除被圍毆、潑水，連鞋子也被同學丟到樹上，讓他非常痛心並有轉校念頭。記者昨天找到李生，他伸出還留有瘀青傷疤的左小腿說，是一星期前在學校樓梯遭班上同學踹傷的。還有一次他上廁所，門剛關好，同學就拿水桶將水潑進廁所內，將他全身淋濕；同學很喜歡踩他的鞋尾，將鞋子亂丟，甚至丟到樹上讓他沒鞋穿。說到委屈處，李生一度低頭說「如果同學再這樣欺負我，我就要轉校！」（黃煌權，2012）

花蓮瑞穗國中月初爆發嚴重的校園霸凌事件，好幾個學生圍毆一名智能障礙的學生！學生被十幾個人圍毆哭得傷心。但整起霸凌事件發展到現在，竟然是被打的學生被調班，打人的只被記大過罰 2 萬元，連一句道歉也沒有。學校處理態度荒腔走板，據傳校方對於被害學生不但沒有積極輔導，還只關心畫面怎麼會曝光？校園霸凌事件頻傳，透露出教育的危機，教育部得好好管一管，不能再說不知情。（今日新聞網，2009）

從上述相關報導可以發現，社會上仍發生許多身心障礙人士遭受霸凌的事件，但相對的國內針對身心障礙人士與霸凌之研究調查數量卻付之闕如，實值得深入探討研究。

## 貳、身心障礙學生霸凌相關調查研究回顧

一連串的霸凌新聞傳達給我們的訊息是特殊學生被霸凌的情況越發增加，融合教育的趨勢讓身心障礙學生有許多接觸普通班學生的機會，也是因為接觸時間、機會增加，普通班學生覺得身心障礙學生怪異、不合群、好欺負，產生了霸凌行為。Whitney 和 Thompson (1994) 調查發現安置在普通班級的身心障礙學生有百分之六十三遭受同儕同學霸凌，被身心障礙學生霸凌之普通班學生則有百分之四十六。Nabuzoka (2003) 由老師及同儕提名遭受霸凌學生，結果發現學習障礙學生有較高的比例被提名為遭受霸凌學生。另外針對語言及溝通障礙的學生進行有關校園霸凌的研究，研究結果顯示有語言障礙的學生遭受霸凌的比例是普通班學生的三倍 (Savage, 2005)。Humphrey (2008) 的研究也指出，自閉症學生容易成為被同儕霸凌的對象，遭受霸凌的比率是普通班學生的 20 倍，也有調查計劃指出患有自閉症的患者遭受霸凌的人數高達百分之九十 (Working together to create bullying-resistant schools, 2011)。Beaty 和 Alexeyev (2008) 研究指出，相對於普通班學生僅有百分之二十五的學生遭受班上同儕霸凌，身心障礙學生卻高達 67%。另外多位學者 Estell、Farmer、Irvin、Crowther、Akos 和 Boudah (2009) 以普通班學生與輕度障礙學生為對象，進行同儕霸凌調查，結果顯示輕度障礙學生相對普通班學生更容易遭受同儕霸凌。綜上所述，在當前

身心障礙之趨勢都強調以融合教育為主要安置方式，確實有較高的比例遭受霸凌，實在有必要對身心障礙學生遭受霸凌的議題加以關注。

## 參、身心障礙學生身心特質與霸凌事件對象特質之相關探討

根據上節霸凌相關之報導，可以發現身心障礙人士總是容易被牽扯進霸凌事件中。研究者運用文獻內容分析近年來國內外針對身心障礙學生遭受霸凌之調查研究，發現身心障礙學生有學業低落、人際關係不佳、社交技巧差、情緒控制問題等，茲將搜集之文獻中提及身心障礙學生之身心特質整理表格，冀能從中找到與易遭受霸凌之關聯性：



表 1 遭受霸凌與霸凌他人身心障礙學生之身心特質

研究者	障礙類別	身心特質
Dubin (2007)	亞斯伯格症	低挫折容忍力、單一趨向、動作困難、易受欺騙、聽覺訊息處理問題、非語言線索理解的問題、特殊的興趣、怪異的語詞運用、社交困難
Fuerst、Fisk &Rourke (1989) Kavale&Forness (1996)	身心障礙學生	學業低落
Heinrichs (2003)	ADHD 亞斯伯格症 學習障礙	容易焦慮及意志消沈、缺乏安全 認知能力與身體功能的限制
Kuhne & Wiener (2000)	學習障礙	較少被視為願意合作或領導者的角色，社交技巧差
Monchy、PijlZandberg， 2004	行為異常學生	社交能力較差
Roberts & Smith (1999)	身心障礙學生	人際互動少
Sabornie (1994)	學習障礙	擁有較高的寂寞感而且比起一般學生較難融入學校生活
Savage (2005)	學習障礙 語言障礙	語言及溝通能力障礙
Swanson、Lee、Malone 和 Sharon (1992)	學習障礙	性格較不成熟甚至是較具有侵略性的、社交技巧差
Working together to create bulling-resistant schools (2011)	自閉症	人際關係差、校園權力不對等、同儕未發揮同理心
林明瑾 (2012)	學習障礙	整體自我概念與社交技巧越差
羅丰苓 (2011)	身心障礙學生	人際關係差
黃淑苓 (2001)	身心障礙學生	學業成績不佳

從上表可以看出，身心障礙學生遭受霸凌或霸凌他人之身心特質，從外表怪異到與他人互動都容易成為遭受霸凌之因素，研究者進一步整理分述如下幾點：

#### (一)學業成績不佳：

身心障礙學生因為智力認知發展等問題，導致於在學業成績上的落後，就容易遭受班上其他同儕的欺負。黃淑苓（2001）研究指出這些常態編班下學習相對落後的「班上後段學生」，容易被視作班級的負擔；除此之外，這些學業成績相對落後的「班上後段學生」因為長期面臨在學業上或學習上產生挫折失敗感，導致對於學習知識上產生無助感，也可能產生自我貶抑。而自我貶抑也是容易被霸凌的人格特質之一。

#### (二)身心障礙學生之身心特徵與常人有異：

身心障礙學生易受其生理與心理障礙，導致的生理病狀進而出現異常行為，看在旁人的眼裡就只會覺得他是怪人。可是當身心障礙學生在外表或行為讓別人感覺到怪異或是跟常人不相似的狀況下，自然成為班上同學在交往或擇友過程中不想選擇甚至於是想逃避的對象時，當然比起一般學生來說，更不容易交到朋友，也容易遭受霸凌行為（尤其是關係霸凌）。林明瑾（2012）指出學校自我概念、外貌自我概念、身體自我概念、情緒自我概念、整體自我概念與社交技巧越差的學習障礙兒童，霸凌受害的經驗越高。

#### (三)與他人社交技巧、人際關係不佳：

除了身心障礙學生本身的「怪異」導致於不容易交到朋友之外。另外就是社交技巧的問題，非常多的心身障礙學生在社交技巧上有所障礙，尤其是嚴重情緒行為障礙與自閉症，在口語能力與社交技巧上有著顯著困難，這樣一來在與他人互動上就會有所影響。社交技巧不佳會導致很難交到朋友，缺乏朋友正是霸凌其中之一的類型也是原因，因為當身心障礙學生遭受同學欺負霸凌時，沒有人會願意挺身支持，陷入一種孤立無援的狀態，也容易成為遭受霸凌的對象。

#### (四)干擾上課、不遵守團體規範等影響他人之行為：

這也是跟其生理及心理障礙相關所影響，會出現如上課不遵守上課秩序、坐不住、尖叫或自言自語等干擾上課之行為，這些行為教室中本來就容易受到同學注意，加上全班三、四十個同學長時間都必須共待在同一個場所環境中，一舉一動更容易受到其他同儕放大檢視，這些身心障礙學生會出現之行為實在很難讓一般同儕接納他們。「萬綠叢中一點紅」，因為「這點紅」讓班上可能會被懲罰，所以班上不合群的份子總是會被排擠。

研究者進一步將遭受霸凌之身心障礙學生與 Besag（1989）與 Olweus（1987）所提出易遭受霸凌對象之特徵整理比對表格如下：

表 2 遭受霸凌身心障礙學生身心特質與易受欺負學童特徵之比對表

遭受霸凌身心障礙學生身心特質	易受欺負學童特徵
學業成績不佳	在學校感到失敗、學業表現比起普通生較低落、無法配合老師要求。
身心障礙學生之身心特徵與常人異	體能較弱，身體協調性差，焦慮缺乏安全感、小心敏感、安靜順從，受到攻擊後的反應是哭喊、退縮、無助感、易怒、徒勞無功的反抗。
與他人社交技巧、人際關係不佳	沒有吸引力、孤單，受到遭棄，沒有自己的貼心朋友，沒有支持自己的人、拙於溝通，無法利用談話使自己免於麻煩。
干擾上課、不遵守團體規範等影響他人之行為	有焦慮的附屬動作（像口吃、咬指甲、抖動身體、尖叫、坐不住），害怕與學校有關的人事物，脫序不遵守班上規則。

資料來源：Besag（1989）&研究者自行整理

從對照表中，研究者發現身心障礙學生之身心特質與學者所提出的易受欺負學童特徵是有所類似之處。所以身心障礙學生之身心特質是否為造成霸凌的因素呢？實值後續研究探討，但是我們在教育現場中就應該相對注意並提出相關防制策略。

## 肆、防制策略建議與結論

綜合以上身心障礙學生及霸凌之相關文獻內容，身心障礙學生之身心特質包括學業成績不佳、身心特徵怪異、社交技巧不佳與不遵守團體規範，確實與遭受霸凌對象之特質有所類似。在學校

中已經是相對弱勢的一群，如果因應融合教育之趨勢讓身心障礙學生回歸至普通班級，而導致霸凌或遭受霸凌之現況增加，無非是違背了融合教育之美意。

研究者針對身心障礙學生霸凌事件擬訂相關防制策略分成三方，也就是普通生、身障生和學校（教師），細節分述如下：

一、針對普通生：如果普通生因為身障生身心特質而霸凌的話，應該加強身障生身心特質的宣導，並多加留意有霸凌紀錄的普通生，進行相關處置輔導。

- 二、針對身障生：在學校中是相對弱勢的一群，更應該加強教導身障生遭遇霸凌時的應變能力（如離開霸凌現場或向老師求助）。
- 三、針對學校（教師）：營造友善的校園環境，持續進修相關議題的研習，訂定出一套針對身心障礙學生的霸凌處理機制。

因應本文及社會大眾觀感，未來研究方向可以朝向：一、以身心障礙學生之觀點進行探討，國內外研究仍以一般人的觀點針對身心障礙學生遭受霸凌進行調查，如果能夠從特殊生之觀點出發，冀能從中得到不一樣的結果。二、身心障礙學生相關人士對其霸凌行為之覺知，實務界或教育現場中常耳聞家長與教師對於特殊生之霸凌行為抱持不同看法，如果能夠對於覺知差異進行探討，相信對於提升發現特殊生霸凌行為之敏感度有所幫助。三、營造友善校園環境，很多霸凌事件之發生是因為權力不對等或互動關係不好，如果能夠營造一個不分普通生與特殊生之友善環境，必定對於預防霸凌能夠達到有效成益。

## 參考文獻

- 林明瑾(2012)。國小學習障礙兒童自我概念、社交技巧和校園霸凌受害經驗之研究。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學身心障礙研究所，屏東。
- 陳智茵、莊勝利（2009年4月20日）。圍毆弱智生／瑞穗國中霸凌事發20天，教長鄭瑞城不知情。**Nownews 今日新聞**。線上檢索日期：2013年2月13日。網址：<http://www.nownews.com/2009/04/20/91-2439307.htm>
- 黃淑苓(2001)。常態編班的學習落後學生。**教育科學期刊**，1(1)，3-17。
- 黃煌權（2012年11月6日）。自閉症遭霸凌，應轉特教班。**聯合報**。線上檢索日期：2013年2月13日。網址：[http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f\\_ART\\_ID=422472#ixzz2Kc4hDalW](http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=422472#ixzz2Kc4hDalW)
- 羅丰苓、盧台華（2008）。就讀國中普通班級之身心障礙學生遭受同儕霸凌情形之探討。論文發表於2008年身心障礙學術研討會暨中華民國身心障礙學會40週年會，臺北。
- 驚悚！學A片 國三偕小五性霸凌國一。（2013年2月5日）。**壹電視報導**。線上檢索日期：2013年1月28日。網址：<http://www.nexttv.com.tw/news/realtime/hottest/10599562/驚悚！學A片%E3%80%80國三偕小五性霸凌國一>



- Beaty, L. A., & Alexeyev, E. (2008). The problem of school bullies: what the research tells us. *Adolescence*, 43(169), 1-11.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Britain: Open Batsche.
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. (2009). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *Journal of Child & Family Studies*, 18(2), 136-150.
- Fuerst, D. R., Fisk, J. L. & Rourke, B. P. (1989). Psychosocial functioning of learning-disabled children: Replicability of statistically derived subtypes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 275-280.
- Heinrichs, R. R. (2003). A whole-school approach to bullying: special considerations for children with exceptionalities. *Intervention in school and clinic*, 38(4), 195-204.
- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.
- Whitney I., Smith P. K. & Thompson D. (1994). *Bullying and children with special educational needs*. In: *School Bullying: Insight and Perspectives*, (pp.213-40). London: Routledge.
- Working Together to create Bullying Resistant Schools. (2011). (<http://www.naaas.org/description.pdf>)
- Savage, R. (2005). Friendship and Bullying Patterns in Children Attending a Language Base in a Mainstream School. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 23-36.
- Swanson, Lee, Malone & Sharon. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21(3), 427-442.
- Monchy, M. D. Pijl, S. J. & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330.

- Nabuzoka, D. (2003). Teacher Ratings and Peer Nominations of Bullying and Other Behaviour of Children With and Without Learning Difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307-321.
- Nick Dubin. (2010)。亞斯伯格症與霸凌問題（王慧婷譯）。臺北：心理。（原著出版於 2010）。
- Olweus D. (1987).School-yard bullying-grounds for intervention.*School Safety*, 6, 4-11.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Roberts. C. M., & Smith. P. R. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities.*International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 35-50.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 269-279.



# 從一位新住民青少年之傑出表現 瞭解其母親的教養態度

張閔涵

國立嘉義大學  
特殊教育研究所學生

陳明聰

國立嘉義大學  
特殊教育學系教授

## 摘 要

近幾年臺灣出生率明顯下降，卻在校園中發現新住民子女人數比例增加許多；但是，回顧過去新住民子女的相關研究，多以孩子較弱勢的一面，進行探討或補救教學，鮮少從孩子的優勢能力加以著墨。本文以一位優秀的新住民青少年為對象，利用多元智能量表，瞭解其外在傑出表現與潛能之間的關係；結果發現，藉由多元智能測驗，可看出受試者的學習潛能與興趣。另外，透過半結構訪談方式，探討母親對孩子教養時的態度，是以傳遞正向觀念為主，引導與陪伴孩子在正向的環境中成長，學習待人處事的道理。

**關鍵詞：**新住民、青少年、教養態度

## Abstract

In recent years, the birth rate in Taiwan has decreased, but the proportion of new immigrant children has been increasing. However, by reviewing the past researches related to new immigrant children, most of the researches focused on children's weakness and remedial instruction, rarely were the children's strengths been discussed. In this study, the authors used the Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales to investigate the relationship between outstanding performance and potential of one child whose mother was from Indonesia. The authors also conducted a semi-structured interview to understand the mother's parenting attitudes in communicating the positive concepts with her child.

**Keywords:** new immigrant, youth, parenting attitude

## 壹、前言

自民國 87 年出生率下降之後，臺灣少子女化的現象有增無減，新住民子女的比例卻是越來越高。根據教育部統計處的資料顯示，98 學年度的外籍配偶子女就讀國中、小學生數已逾 15 萬 5 千人；99 學年度逾 17 萬 6 千人；100 學年度則超過 19 萬 2 千人（教育部統計處，2010；2011；2012）。與 93 學年相比較，全國國中小學生數自 284 萬人降為 233 萬 2 千人，新住民子女學生數卻由 4 萬 6 千人成長至 19 萬 2 千人，遽增 14 萬 6 千人；其中國小一年級新生數近 2 萬 5 千人，平均每 9 位國小新生即有 1 人為新住民子女（教育部統計處，2012）。

新住民子女人數比率快速的增加，意謂著未來社會發展，他們將成為重要的人力資源；但是，過去關於新住民子女的議題，大多數以自我概念、學業表現、學習態度、適應狀況、父母教養態度...等為主軸，較少研究透過多元智能的角度，進而觀看新住民子女在各個向度上的發展現況（吳煥烘、陳明聰、張閔涵、林煜翔、江秋樺，2012）。校園中的新住民學生逐年增加，教師也發現部分新住民子女的學業成績，相較於本國籍的學生稍有落差；首當其衝的應該是語言方面的學習問題，受到語言溝通的隔閡之下，新住民母親必須面對子女的教育問題，有些家庭甚至擔憂新住民母親的國語帶有原鄉口音，會影響子女的語言發展，而不讓新住民母親與孩子說話，造成孩子對母親的疏離感；再者，

新住民女性的學歷大多在國中（含）以下，社經地位大多偏低，其子女較容易在課業上產生學習問題（吳錦惠、吳俊憲，2005）。

過去對新住民子女的研究多針對其學習態度、成就動機、父母的教養態度，或者如何對其弱勢能力提供有效的提升策略（吳煥烘等人，2012）；然而，除了提昇不足之外，如何發展個體優勢更為重要。隨著 Gardner 將智能（intelligences）一詞以複數的型態表示，發表多元智能理論（theory of multiple intelligences），而將智能的定義聚焦於：1.解決問題能力，2.提出新問題能力，3.創作或提供個人所屬之文化所看重的產品或服務的能力（Gardner, 1999/2000；Silver, Strong, & Perini, 2000/2002）；吾人對個體智能的定義也逐漸採用廣泛的觀點。

亦有一些研究將多元智能應用於新住民子女身上（如：鄭如婷，2007；魏瑞謀，2010）。不過尚無針對特定優秀之新住民子女進行探討，到底優秀新住民子女的多元智能表現是否能反應其優秀表現？此外，這位傑出的孩子，其母親的教養有何獨特之處呢？

依據前述背景動機，筆者想以一位優秀新住民子女為對象，瞭解：

- （一）多元智能潛能與傑出表現之關係
- （二）母親的教養態度與觀念

## 貳、研究方法

### 一、研究設計

本文採用半結構訪談方式，瞭解優秀新住民青少年其母親的教養態度；亦使用



多元智能量表，探討優秀新住民青少年之多元智能潛能，與其外在傑出表現是否相呼應。

## 二、研究對象

本文以一位數學成績表現相當優異的小山（化名）為對象，訪談時正值國中三年級，準備進入高中階段的男生；於 2011 年獲得總統教育獎，其母親為印尼籍的新住民，父親為臺灣籍，但是在幾年前車禍過世；母親一個人必須照顧兩個小孩，並且承擔家庭經濟重任。

小山是一位相當乖巧孝順的孩子，除了在校數學成績優異，表現相當良好之外，也曾參加校外數學相關的能力測驗，結果如下：全國中小學數學能力分級檢定結果為資優，2011 國際數學競賽 3~9 分級能力測驗為優等；因小山的表現優良，由學校老師推薦至總統教育獎委員會，並獲得獎項。

## 三、研究工具

本研究使用問卷調查及訪談方式進行資料的蒐集，兩項研究工具分述如下：

### （一）多元智能量表乙式（CMIDAS-B）

本量表為吳武典教授於 2007 年修訂完成，原量表「MIDAS」是由美國發展心理學家 C. Branton Shearer 以 Gardner 教授的多元智能理論為基礎，發展出的自陳式量表（吳武典，2011）。

量表內容分為九個分量表（九項智能），分別為語言智能、數學/邏輯智能、音樂智能、空間智能、身體動覺智能、知己（內省）智能、知人（人際）智能、知天（自然）智能和知道（存在）智能；每

個分量表有 12 題，共 108 題。本量表的常模是由吳武典教授在臺灣地區取標準化樣本建立而成，重測信度國小為.77 至.90，國中為.81 至.95，具高穩定性；內部一致性信度（ $\alpha$  係數）的部分，國小為.86 至.92，國中為.83 至.90，表示具高度一致性。

### （二）訪談大綱

筆者根據研究目的及研究設計擬定訪談大綱，經受訪者同意之後進行面訪；訪談的內容以新住民教養的歷程為主，大綱內容包括：母親對子女的成長歷程，較注重那些方面的教育？母親對孩子獲獎前的教養態度為何？對孩子的未來有甚麼期許？筆者將根據訪談大綱整理訪談內容，彙整出結論與建議。

## 四、資料處理與分析

### （一）訪談資料處理

筆者於訪談之過程，以錄音及手寫筆記的方式進行記錄；訪談完畢後，將訪談內容的錄音檔轉譯成逐字稿，加以編碼並抽取重要語句，彙整後再予以分析。

編碼的方式分為訪談次數、訪談段落、段落語句數等，加以編排符號，如：「1A003」表示為第一次訪談內容中，第 A 個段落的第 3 個語句。

### （二）訪談內容分析

本文的訪談結果，是透過「內容分析法」，將逐字稿內容的語句加以分類歸納，並從中抽取重要字句或段落，根據前研所述之目的，彙整出結果與建議。

### （三）資料信效度分析

質性訪談內容的分析，比較容易受到個人主觀意念影響，在詮釋上可能會較為

偏頗；相同的一句話，每個人所接收到且表達出來的意思多少會有些差異。本文採用三角驗證法（triangulation）進行資料的校正，請兩位研究生聆聽錄音檔案，針對研究者所抽出的重要語句再加以詮釋，檢驗結果與筆者的撰寫描述是否類似。

## 參、研究結果與討論

筆者依據新住民子女的多元智能測驗結果，以及新住民訪談內容，彙整出研究結果如下：

一、小山多元智能潛能表現與外在傑出表現之關係

### （一）多元智能潛能表現

小山的多元智能測驗結果，對照常模的百分等級（PR）如下：語文智能 38、數學智能 99、空間智能 82、音樂智能 54、動覺智能 86、知己智能 95、知人智能 90、自然智能 86、存在智能 79；小山的數學智能表現最佳，另外在知己、知人、動覺、自然與空間智能也有良好的表現。

根據調查研究結果顯示，新移民子女全體的多元智能表現，數學智能的 T 分數平均為 52.22（吳煥烘、陳明聰、林煜翔、張閔涵，2012），小山的數學 T 分數為 74，與一般的新住民子女相比較，小山的數學智能明顯較為突出，表現優異。

（二）多元智能潛能與外在傑出表現之關係

本文之受試者主要為數學方面表現相當傑出，獲得總統教育之獎項，與上述多元智能測驗結果一致；另外，根據訪談母親的內容如下：

「他這方面交朋友我也是很放心，也是很懂，像他國小交的朋友本來是很乖，阿現在國中有可能是變了，就不去跟他們很少接觸這樣子，所以這樣我就很放心！」（1D12）

「（成績）在高中算中等，我是怕他壓力，我說你不要勉強自己，過得去就好了，他說：媽媽，過得去也要努力啊！不要說不努力；他是這樣的想法。」（2A11）

由上述蒐集到的資料，可看出小山對於自我的要求頗高，並不會因自己表現的優異而自傲，反倒是會更要求自己的學習態度不可懈怠。小山的人際互動方面，也讓母親感到很放心，能自己辨別好的朋友，結交益友，少與行為較為偏差的同學接近；凡事都能為母親著想，減輕母親的負擔與擔憂。

從小山的外在行為表現，對應多元智能的測驗結果而言，除了數學表現相符合之外，小山對於自我的要求（知己），以及結交朋友（知人）的部分，外在表現與多元智能潛能，呈現一致的結果；由此可知，可藉由多元智能量表結果了解受試者的內在潛能及學習興趣，作為培育優勢能力的參考依據。

## 二、母親的教養

### （一）成長環境的重要性

無論生活面臨多少困境，依然以孩子的成長發展為重心，盡其所能地給予孩子最良好的教育環境。

「有的老人家說阿你搬回來

跟他們一起住，其實跟他們一起住我也有可能比較省一點啦，因為一起住嘛，他們有什麼可能會幫我負擔嘛！不過，我考量到我的小孩教育方面，如果我跟他們那邊，那邊都是賭博啊，喝酒啊，講髒話啊，而且阿嬤教育又不一樣啊，我小叔、小姑他們就是都不管，我就是不要這樣的家庭，因為我也不喜歡說很亂的家庭，住在越多人的地方，越複雜，我有我的規矩，所以我自己住，我願意自己辛苦一點住在老舊的房子。」(1C04)

## (二) 正向的教育態度

新住民在臺灣的生活，難免會遇到適應上的問題；小山的媽媽在為人處事上抱持著積極正向的態度，對於孩子的教育，也是教導相同的觀念。

「我對小孩子會警告先啦，警告不聽就打，打也不是說怎麼打，應該抱應該親我也是親啊，我說為什麼我打你，你這樣不對啊；像節目有些 29 臺不好的，我就都給他們看大愛，我自己也要學習啊，有煩惱什麼，我們就看那種比較對心靈上有幫助的，因為那又不是編出來，是事實人家的生活，就都會看做人做事的道理，就是這樣子想辦法，因為有時候有的人不聽自己人的話，會聽別人講的話就聽得進去，就是這樣。」(2B08)

## (三) 對小山獲獎前的教養態度

受訪者為單親媽媽，在面臨經濟困窘的同時，仍舊抱持著給予孩子最大的支持與鼓勵；只要孩子願意讀書，生活上能省吃儉用，也會提供孩子額外的學習管道。

「小孩可以讀書，我就盡量給他，我雖然一萬多啦，不過夠，朋友也是說阿你那個薪水那麼少，小朋友本來都會讀，你就不用給她補習，但是我是擔心他們如果沒有辦法，如果我單獨給他們在家，這樣我不安心，我給他這種環境，有老師有什麼的，我就可以安心去上班了，我就是這樣的想法啦，我願意花錢在他們讀書，穿我們可以省。」(1C12)

## (四) 對孩子未來的期許

媽媽對孩子不會抱持過於遠大的寄望，也不會給予特別的培育方式，反而希望子女只要能平安健康成長就好了。

「我覺得乖也是很重要啦，阿我覺得平安這樣子，也不會說以後要變什麼樣子，賺大錢什麼的，我是不會那種，你要身體健康，平安最重要啊，要懂事最重要！我有跟他說，以後因為我們現在需要人家幫助的時候，連那個不認識的都幫助我們，我說以後如果你們長大有能力的話，要幫助那個愛讀書的小朋友。」(1D01)

由訪談結果顯示出，媽媽在教養態度上，相當有自己的主張與想法，從成長環境、交通的便利性、相處的人事物等等，

一切都以孩子為優先考量；採取積極正向的教養態度，教育孩子品德行為的道理與重要性，為的是讓孩子能在正向的環境當中成長，學習踏實做人的道理，並在自己能力可及的範圍之內，也莫忘要幫助他人。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

#### （一）小山的多元智能潛能與外在表現相符

本研究對象小山因數學成績表現相當傑出，而獲得總統教育獎；除了在校數學表現優異之外，亦曾獲得國際數學競賽之優等的獎項，以及全國中小學數學能力分級檢定為資優。其多元智能測驗結果，在數學、空間、知人、知己都有良好的表現，輔以其他數學相關獎狀證明，能夠瞭解孩子實質潛在的學習興趣。

#### （二）母親正向教養態度的重要性

母親較為注重孩子的成長環境，以及品德行為的好壞；認為只要是對孩子成長過程不太有利的因素，會盡可能的排除掉，例如：搬離周遭都會賭博、喝酒的環境。母親亦會使用體罰的方式教育孩子，同時會讓孩子瞭解受罰的緣由；不過，小山的媽媽多以講道理的方式為主，或是陪伴孩子觀看發人省思的電視節目，讓孩子從他人的生活經驗當中，學習待人處事之道。

### 二、建議

#### （一）從多元智能角度看待孩子的表現

國內過去以新住民子女為對象之相關研究，較偏向以發現孩子生活適應、學業

成績、人際關係、自我概念等問題為主，並提供學習策略、輔導措施等解決辦法；若能以多元智能的觀點，看待孩子在各項潛能上的發展，給予孩子適當、適性的培育方式，使其最大潛能獲得發揮的空間，或許能提升孩子的自信心，減少其他問題的產生。

#### （二）建立新住民的自信心

學業成績的優劣，並非是教導傑出孩子的必要條件，而是母親教育孩子時所傳遞的態度與觀念。因此，應先輔導新住民建立起良好、正面的自信心，以及正向的人生觀，再給予協助，排除語言或文化間的隔閡，讓母親與孩子能達到有效及良好的溝通，同時也能教導下一代正向積極的學習態度。

#### （三）教養應著眼於品格教育

孩子的成長歷程當中，學業成績的良窳並非最為重要的表現，而是日常生活中所展現出的生活態度、品德、倫理等待人處事之道；能夠對自己的人生負起責任，保有積極正向的學習態度，才是教養孩子的重要關鍵。

## 參考文獻

- 吳武典（2011）。**多元智能量表乙式—指導手冊（第二版）**。臺北：心理。
- 吳煥烘、陳明聰、張閔涵、林煜翔、江秋樺（2012,11,21）。臺灣南部及東部地區新移民子女多元智能調查研究。
- 2012年海峽兩岸中小學教育學術研討會口頭發表論文，中國上海，上海市教育科學研究院。



吳煥烘、陳明聰、林煜翔、張閔涵  
(2012)。**新移民子女多元智能發展現況與培育策略之調查研究**。內政部移民署外籍配偶輔導基金補助研究。嘉義：國立嘉義大學。

吳錦惠、吳俊憲 (2005)。「新臺灣之子」的教育需求與課程調適。**課程與教學季刊**，8 (2)，53-72。

教育部 (2010)。**外籍配偶子女就讀國小人數分布概況統計 (98 學年)**。2012 年 10 月 12 日，取自 [https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/s\\_on\\_of\\_foreign\\_98.pdf](https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/s_on_of_foreign_98.pdf)

教育部 (2011)。**外籍配偶子女就讀國小人數分布概況統計 (99 學年)**。2012 年 10 月 12 日，取自 [https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/s\\_on\\_of\\_foreign\\_99.pdf](https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/s_on_of_foreign_99.pdf)

教育部 (2012)。**新移民子女就讀國小人數分布概況統計 (100 學年)**。2012 年 10 月 12 日，取自 [https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/s\\_on\\_of\\_foreign\\_100.pdf](https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/s_on_of_foreign_100.pdf)

鄭如婷 (2007)。**從多元智能的觀點來探討外籍配偶子女學習表現**。義守大學資訊管理研究所，未出版之碩士論文，高雄。

魏瑞謀 (2010)。**外籍配偶子女多元智能與自我概念關係之研究—以臺南縣國小高年級學童為例**。國立臺南大學文化與自然資源學系社會科教學碩士班，未出版之碩士論文，臺南。

Gardner, H. (2000)。**再建多元智慧** (李

心瑩譯)。臺北：遠流。(原著出版於 1999)。

Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2002)。**統整多元智慧與學習風格—把每位學生帶上來** (田耐青譯)。臺北：遠流。(原著出版於 2000)。



## 【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 17 期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請 3 位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由 14 篇的來稿中，經匿名審查錄取 6 篇，合計收錄了 9 篇文章。每篇內容各具特色，兼顧特教輔導實務與理論，值得讀者細細品味。歡迎教育先進繼續支持、踴躍投稿，分享輔導實務、教學心得或研究成果。

## 【稿約】

### ◎本刊目的

雲嘉特教主要目的在提供雲林縣、嘉義縣市特殊教育各類相關資訊，凡有關教材教法、特教新知、專題研究、書籍介紹、教師及家長經驗分享、特教動態報導等，歡迎踴躍投稿。每年度出刊兩期：上半年 3 月 15 日止截稿，五月出刊；下半年 9 月 15 日止截稿，十一月出刊。

### ◎注意事項

1. 本刊內容以特教實務工作者經驗分享、特教措施現況介紹為主，並另邀學者、專家以特稿方式撰寫實徵性研究與學術論文。本刊除以上稿件外，其餘來稿（含研究生發表文稿），經刊登後除致贈本刊 3 本外，恕不另支稿酬。
2. 每篇以 5000 字為原則（含 300 字以下中英文摘要及中英文關鍵詞），歡迎附上照片、圖片等，並請附加文字說明。
3. 文稿請勿一稿二投，以第一作者或單一作者投稿，一人限投一稿。文稿經匿名審查並經原作者修正後刊出，版權歸本刊所有；若涉及著作權或言論責任糾紛，悉由作者自負法律責任。投稿時請附一張填寫完整的著作授權同意書。
4. 投稿文章經請相關專長教授審查通過後，配合各期出刊日期登載。
5. 本刊對來稿有權刪改，不同意刪改者請註明；本刊不退稿，文稿請自留複本。
6. 文稿請用電腦打字（手稿恕不受理），內文及參考文獻之撰寫須符合 APA 格式。
7. 如係譯稿或演講稿請附原作者同意翻譯或發表之文件，譯稿並附原文影本註明原文出處、原作者姓名、出版年月。
8. 文稿中請勿出現作者姓名或其他相關資料。請另附投稿申請表敘明作者個人資料，含姓名、服務單位及職稱、通訊地址、e-mail 及聯絡電話。（可至國立嘉義大學特殊教育中心網址 <http://www.ncyu.edu.tw/spedc/> 下載。）
9. 投稿請將上述相關資料郵寄 62103 嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號，嘉義大學特殊教育中心「雲嘉特教期刊」編輯小組收。
10. 本中心聯絡電話：(05) 2263411 轉 2321、2322，傳真：(05) 2266554。電子信箱：[spedc@mail.ncyu.edu.tw](mailto:spedc@mail.ncyu.edu.tw)

## 【參考文獻】

### 1. 書籍

蔡淑玲(1997)。一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況。臺北：國立師範大學。

De Bono, E.(1992). *Teach your child how to think*. London: Viking.

### 2. 期刊論文

張英鵬(2001)。我國大專身心障礙學生之生活品質研究。*特殊教育研究學報*，15，273-307。

Goldsmith, T., Johnson, P. & Acton, W. (1991). Assessing structural knowledge.*Journal of Educational Psychology*, 83(4), 88-96.

### 3. 論文

林文言(1999)。「網路學習社群」在國民小學資優資源班之應用實例。載於逢甲大學主編，**第八屆國際電腦輔助教學研討會暨八十八年中華民國電腦輔助教學趨勢座談會**(頁 1-7)，臺中：私立逢甲大學。

Miechenbaum, D., & Biemiller, A. (1992). In search of student expertise in the classroom: A metacognitive analysis. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie(Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 3-56). New York: Academic Press.

### 4. 未出版的論文

蔣明珊(1996)。臺北市國小資優資源班課程實施狀況之調查分析。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北。

Ross, J.J. (1987). *A vocational follow-up of former special education students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, Chicago, IL.

### 5. 網路資料

臺灣開放式教學聯盟(2010)。線上檢索日期：2010 年 3 月 8 日。網址：<http://tocwc.nctu.edu.tw/about.php>

Kollie, E. (2008). *Interactive whiteboards*. Retrieved January 30, 2009, from the World Wide Web: [http://www.peterli.com/spm/resources/articles/Archive.php?article\\_id=1705](http://www.peterli.com/spm/resources/articles/Archive.php?article_id=1705)

# 雲嘉特教期刊

## 第 17 期

發行人：邱義源

審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)

江秋樺、吳雅萍、林玉霞、唐榮昌、陳政見、  
陳明聰、陳振明、陳香君、張美華、簡瑞良

總編輯：陳明聰

輪值主編：簡瑞良

題字：陳政見

執行編輯：江雪碧

編印者：國立嘉義大學特殊教育中心

出版單位：國立嘉義大學特殊教育中心

地址：嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號 (民雄校區)

電話：(05) 226-3411 轉分機 2321、2322

傳真：(05) 226-6554

諮詢專線：(05) 226-3645

印刷：成祐印刷社

經費來源：教育部

出版年月：民國一〇二年五月

創刊年月：民國九十四年六月

刊期頻率：半年刊

其他類型版本說明：本刊同時登載於教育部特教通報網，網址為 <http://www.set.edu.tw>

工本費：(平裝) 新台幣 130 元

GPN:2009405230

ISSN:1816-6938

著作權管理訊息



# 目錄

中華民國94年6月創刊  
中華民國102年5月出刊

淺談正向行為支持的理念	
唐榮昌	01
新特殊教育法中「服務」用詞內涵之探討	
陳明聰 吳亭芳 王華沛	06
情意課程在師資培育過程的實施困境	
張美華 簡瑞良	14
孩子的畫裡有故事：繪畫實例解析I	
江秋樺 林煜翔	22
互動視訊遊戲提升身心障礙學生學習成效之研究	
柯惠菁	29
資源班身心障礙學生社交技巧教學策略與運用	
盧玉真 李翠玲	38
淺談教師專業學習社群與特殊教育教師之參與	
林勇助	48
身心障礙學生身心特質與霸凌之相關探討	
林煜翔	53
從一位新住民青少年之傑出表現瞭解其母親的教養態度	
張閔涵 陳明聰	62

## 活動集錦



主題：特殊教育學生之性別平等教育教材教法研習  
演講者：嘉義大學特殊教育系江秋樺教授  
日期：102年3月27日



主題：特殊教育新修訂課程綱要研習  
演講者：高雄師範大學特殊教育系林素貞教授  
日期：102年3月30日



主題：學習障礙學生輔導工作坊-寫字障礙  
演講者：長庚大學職能治療學系暨行為科學研究所孟令夫教授  
日期：102年4月13日



主題：自閉症暨亞斯柏格症理論與實務工作坊  
演講者：臺南大學特殊教育系何美慧教授  
日期：102年4月27日

