

ISSN:1816-6938

第35期
半年刊

雲嘉特教



雲嘉特教



國立嘉義大學

Special Education



GPN:2009405230
工本價:130元



國立嘉義大學特殊教育中心印行
中華民國一〇一一年五月

中華民國一〇一一年五月

第 三 十 五 期

國立嘉義大學特殊教育中心印行

目錄

中華民國94年6月創刊
中華民國111年5月出刊

正念在社會技巧訓練的運用

張美華 簡瑞良 01

從身心障礙領域轉任資優教育領域之教師生涯轉換敘說探究

陳勇祥 11

臺灣特殊教育教師資訊素養相關研究之探討

曾紹庭 陳振明 粘雯琦 24

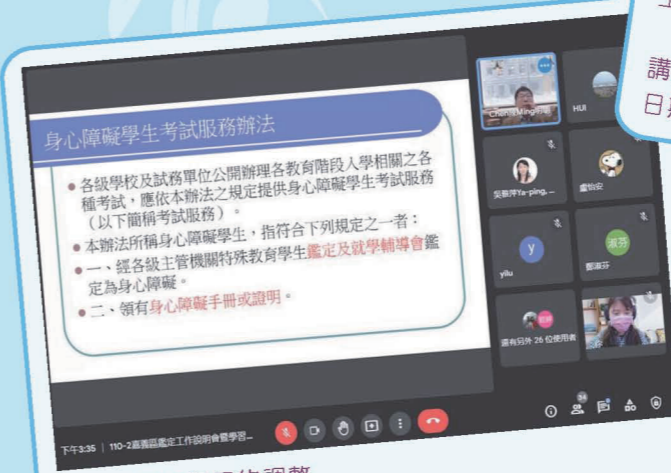
自閉症學童類手足介入之實例分享

林燕萩 江秋樺 34

活動集錦



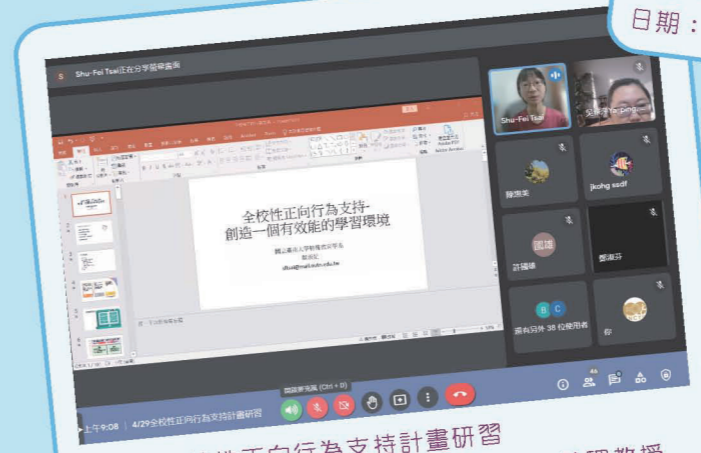
主題：特殊教育書法治療工作坊：理論、方案與另類書法療育分享(第1場)
講師：國立嘉義大學特殊教育學系陳政見教授
日期：110年10月20日



主題：學習評量的調整
講師：國立嘉義大學特殊教育學系陳明聰教授
日期：111年2月8日



主題：110學年度第二學期嘉義鑑輔分區大專校院特殊教育學生鑑定說明會
講師：國立嘉義大學特殊教育中心吳雅萍主任
日期：111年2月8日



主題：全校性正向行為支持計畫研習
講師：國立臺南大學特殊教育學系蔡淑妃助理教授
日期：111年4月29日

正念在社會技巧訓練的運用

張美華

國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

簡瑞良

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

摘要

本文旨在介紹正念意義，探討正念與社會技巧訓練的關係，提供正念如何運用在社會技巧訓練的策略，供教育工作者參考。

關鍵詞：正念、社會技巧訓練

壹、前言

正念 (mindfulness) 中文亦有稱呼覺照，目前許多中文書籍以翻譯為正念佔大多數，因此本文以「正念」稱之。正念訓練 (mindful training) 目前被廣泛運用於心理治療及諮商中去幫助當事人 (client) 處理焦慮、壓力、憤怒等種種情緒行為問題。

筆者認為正念訓練與身心障礙者的社會技巧訓練有許多部分是可以結合的。這也是本文的目的，本文主要介紹正念的意義、正念與社會技巧的關係、以及正念如何運用在身心障礙者的社會技巧訓練。

貳、正念的意涵

Kabat-Zinn 和 Kabat-Zinn (雷叔

雲 (譯)，2013) 指出正念一詞應是喬·卡巴金 (Jon Kabat-Zinn) 醫師在 1979 年於麻薩諸塞大學醫學院校區首創「減壓診所」(Stress Reduction Clinic) 並設計「正念減壓課程」(Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR) 為源起。這也是引介正念進入美國主流社會的第一份完整方案。

正念的意義為何？Kabat-Zinn (2003) 曾下一個定義：刻意地注意覺察當下，不評價當下發生的經驗。胡君梅 (2021) 曾引述 Kabat-Zinn 的一個定義：時時刻刻非評價的覺察 (moment-to-moment non-judging awareness)。周士閔 (2020) 指出正念是全心專注當下發生的事，包含自己身體感受到環境的變化。正念的「正」代表正在進行，也有專注之意；「念」是指念頭、想法、

感受、情緒等。Kabat-Zinn 和 Kabat-Zinn (雷叔雲 (譯), 2013) 強調正念不是指正向的思考, 它是直觀的心路歷程, 專注及如實覺知此時此地此人此事, 不帶任何成見、預設、評價, 是一種全然開放接納的心境。楊諮燕 (2017) 綜合學者的看法, 在其研究上定義正念是一種調節專注力, 對事件不帶評價和全然接納的後設認知技巧。

Welwood (鄧伯宸 (譯), 2009) 曾為正念下一個簡要的定義: 「清楚注意到正在心波中、行為上及環境中所發生的一切, 但僅止於專注, 而不對其做出回應或識別」(頁 361-362)。Singh 等人(2007a)綜合一些學者的觀點, 指出正念是對當下的覺察及不評價的心識。Brazier (1995)認為正念是覺察身體和心念的一種內在心理歷程。張美華和簡瑞良 (2014) 綜合學者們的看法, 認為

「正念應是一種專注及清楚覺察自己內在的心識心念變化起伏和身體生理反應及呼吸言語動作行為的各式變化; 但對於身心各種變化僅止覺察全然接納, 不隨之影響及不生起任何分別、評價、預設等種種概念或心念的一種自我覺察之心理歷程。」(頁 22)

目前正念的涵義似乎未有一致性嚴格的定義。綜合上述學者的觀點, 筆者認為本文正念應可更簡要定義為: 個體對此時此地 (here and now) 的身體動作、行為、想法、情緒等專注覺察的狀態和心理歷程。

參、正念與社會技巧的關係

正念和社會技巧的關係, 可簡要從兩個方面來說明: 一、自我覺察 (self awareness) 是兩者的共同核心; 二、研究文獻支持正念練習在壓力調節及情緒管理和衝動控制的效果 (Apsche, 2010; Jacob, Jovic, & Brinkerhoff, 2009; Singh, Lancioni, Winton, Adkins, Singh, & Singh, 2007b; Singh, Lancioni, Winton, Fisher, Wahler, & Mcleavey, 2006b; Singh, Lancioni, Winton, Singh, Adkins, & Singh, 2008; van de Weijer-Bergsma, Formsma, de Bruin, & Boëgels, 2012), 壓力調節及情緒管理和衝動控制是社會技巧很重要的部分。以下就這兩點簡要說明:

一、自我覺察是兩者的共同核心

根據特殊需求領域課綱, 社會技巧主要涵蓋三大向度: 處己、處人、處環境。這三向度社會技巧的訓練和增進繫於自我覺察。自我覺察正是正念的核心基礎。許多研究正念的學者較一致地認為專注和覺察是正念的重要部分 (李鴻彬, 2016)。正念訓練的創始者卡巴金認為西方教育體系強調思考, 卻缺乏覺察, 覺察內在的想法和情緒正是正念的重點 (陳德中, 2020), 他更進一步指出覺察是正念五大核心概念之一。

由上述學者觀點可知自我覺察是正念的核心概念, 提升學生的自我覺察能力是增進社會技巧的一個重要方向。如此可知, 正念用在社會技巧訓練是合宜的。

二、研究文獻支持正念練習在壓力調節

及情緒管理和衝動控制的效果

楊諮燕(2017)根據歷年國外正念研究文獻的整理發現正念訓練對於情緒的調節有顯著效益。情緒的調節如壓力調適等是社會技巧訓練的重要部份，這也是正念訓練與社會技巧訓練可以結合之處。陳德中(2017)指出研究文獻支持正念練習對大腦有正向作用，如在情緒調節、記憶學習、衝動控制、決策和做選擇等。李鴻彬(2016)的國外研究文獻整理也發現正念訓練可以改善負向情緒及提升專注力。

國內的研究如陳君如等人(2020)發現正念減壓治療法能調節有精神疾患病人的情緒。陳揚瑜(2014)發現正念訓練對護理人員壓力減緩有助益。張涵茹(2019)發現正念訓練能有效改善國中學生情緒感受和降低考試焦慮。謝宜華(2016)整理國內研究發現正念訓練對國小兒童情緒調適、人際關係、心理健康、學業成績有所助益。盧映仔(2013)發現以正念為基礎的認知治療團體對大學生整體焦慮有立即輔導效果。謝宜華和黃鳳英(2020)的研究結果支持正念教育課程對國小高年級學童情緒智能、情緒覺察、情緒調適策略及人際關係有正向效果。

基於上述國內外研究結果可以支持正念訓練用於情緒及壓力調適等方面的社會技巧是有效果的。正念訓練與社會技巧訓練有很大的相關。

肆、正念在社會技巧訓練的運用

李鴻彬(2016)綜合許多學者的觀點指出注意和覺察是各個學者對正念較一致的看法，也是正念重要的成分。正念的重要核心是養成自我覺察的習慣，尤其是對個體自我此時此刻的想法、情緒、行為、動作、呼吸的覺察。個體能增進自我覺察能力即能增加自我控制(self control)能力，自我控制能力是社會技巧訓練很重要的部份

正念在社會技巧訓練可分為身、口、意三大向度。首先，身是指身體動作行為；其次，口是指言語行為；最後，意是指意念行為，包含想法、念頭及情緒等。這三向度的每個練習均含有兩個關鍵要素即專注和自覺。以下簡要說明：

一、身體動作行為

在這個向度可包含兩部分練習：

(一)專注覺察當下呼吸 (二)專注覺察當下動作，說明如下：

(一)專注覺察當下呼吸

呼吸的覺察有助於心緒的放鬆和專注力的提升。在此階段的練習主要有下列三個步驟：(1)專注呼吸 (2)覺察呼吸 (3)數息練習

(1)專注呼吸

在此階段訓練學生專注自己的呼吸。放輕鬆地自然呼吸，無須刻意緩慢或意圖控制呼吸，只是將注意力放在一呼一吸的過程中。

(2)覺察呼吸

在此階段訓練學生體會呼吸

之間身體的變化。吸氣時氣經過鼻孔，吐氣時氣經過口唇。

(3) 數息練習

在此階段訓練學生以一次呼吸為一回練習。練習到十回再從頭從一開始，這過程中數亂了這是正常情形，無須自責，再回頭從一數起即可。次數不拘，地點動作不拘，有空有想到隨時可作。

其細部的步驟為一吸氣一吐氣完後數一；再吸氣再吐氣數二；以此類推數至十再回頭重作從一再開始數。如此循環，隨想隨作，隨時可停。

(二) 專注覺察當下動作

覺察當下的身體動作應是正念重要的核心訓練。在此階段的練習主要可分為下列三個步驟：(1) 專注當下從事的動作 (2) 專注覺察行走的動作 (3) 專注覺察飲食的動作

(1) 專注當下從事的動作

專注當下每個動作，專注在動作的過程。如目前是在打字即專注在打字的過程；如目前是要起立或坐下即專注在起立或坐下的過程。

(2) 專注覺察行走的動作

行走應是我們人類生活中很常作的一個動作，因此行走這動作很適合練習正念。訓練學生在走路時注意自己腳步的移動，如腳步的抬起及踏下地面的感覺。當專注覺察自己的行走動作，重

點要放輕鬆，自然走動，只需要去覺察這走路的過程即可。透過這練習即有助於情緒的舒壓和專注力的提升。

(3) 專注覺察飲食的動作

飲食的動作也是人類每天很重要的活動。因此，這活動很適合練習正念。訓練學生專注自己飲食的過程，從食物的拿起及放入口中咀嚼和吞嚥的過程。這過程也是保持輕鬆自然，只需要自覺這過程。透過這過程不僅有助於壓力減緩和專注力提升，亦有助於消化甚至減重。因為這過程會自然而然讓我們的飲食速度變得從容減緩，此時亦較易產生飽足感。

二、言語行為

言語行為是人與人溝通的主要途徑。許多人類的正向情緒行為為經驗與人際間的言語行為有很密切關係；反之亦然，許多人際間的負向情緒行為為經驗和人際間的衝突也常源起於人際間的言語行為。因此，言語行為的表達應是社會技巧訓練的重點。正念在言語行為的訓練可分為二部分練習：(一) 專注覺察言語內容 (二) 專注覺察言語口氣，說明如下：

(一) 專注覺察言語內容

訓練學生作基本的言語表達，同時在訓練言語表達的過程中去專注地表達自己說出的話，並對自己的話語保持覺察狀態。因此，在此階段的練習可分

為三個步驟：(1) 訓練者的言語表達示範 (2) 學生專注模仿言語表達 (3) 學生保持覺察言語表達

(1) 訓練者的言語表達示範

在此步驟，訓練者須提供一個言語示範給學生，讓學生能夠模仿和學習較合適的言語表達，這是很重要的社會技巧。

(2) 學生專注模仿言語表達

在此步驟，學生專注學習和模仿訓練者的言語表達方式，透過角色扮演讓學生有機會充分練習合適的言語表達方式。

(3) 學生保持覺察言語表達

這步驟強調訓練學生覺察自己的言語表達內容，能一字一句處於覺察之中。

(二) 專注覺察言語口氣

人際間的不愉快常因言語的衝突，一般來說言語的內容的確是主要讓人生氣或反感的原因。但還有一種因素是言語的口氣，同樣一句話因口氣的不同，給人的感受可謂天差地別。口氣常處於隱微之間，有時連說話者也不自覺，這也常造成言者無心，聽者有意的情形。因此訓練學生去覺察自己的言語口氣，也是社會技巧很重要的一部分。

在此階段練習可分為三步驟：(1) 覺察言語的音量 (2) 覺察言語的速度 (3) 覺察慣用語或口頭禪

(1) 覺察言語的音量

許多人對自己說話的音量缺乏自覺，以致於造成與人言語溝

通的不愉快。因此，在此步驟，要訓練學生覺察自己言語的音量，讓其了解何種音量是較合宜的。

(2) 覺察言語的速度

言語的速度也會影響人際間的溝通，尤其言語速度過快易形成一種壓迫的口氣，導致聽著的不悅。在此步驟，要訓練學生去察覺說話的速度，可以透過錄音的方式，讓學生體會說話的速度，以及這樣的言語速度給人的感受如何？

(3) 覺察慣用語或口頭禪

人們說話常有一些慣用語或口頭禪，造成人際間言語溝通的障礙，自己卻常不自覺或不以為意。在此步驟，也是可透過錄音方式讓學生覺察有那些常出現的慣用語或口頭禪，這些慣用語或口頭禪給人的感覺如何？

三、意念行為

意念行為包含人的想法、念頭、價值觀、知覺、信念和情緒等種種內在的心理歷程。意念行為對我們的外在行為有很深的影響，也會影響人際互動。因此覺察或改善意念行為是社會技巧訓練很重要的部分。正念在意念行為的訓練可分為三部分練習：(一) 覺察自己的內言 (二) 覺察不合理的信念 (三) 覺察內在的情緒，說明如下：

(一) 覺察自己的內言

內言即是我們的內在語言，包含上

述我們的想法、念頭、價值觀、判斷等都是內言的作用。在此階段的訓練可分為三個步驟：(1) 覺察內言與情緒行為關係 (2) 覺察自己常出現的內言 (3) 練習正向的內言

(1) 覺察內言與情緒行為關係

訓練學生覺察內言的作用和對自己情緒行為的影響。訓練學生體會出現哪些內言會讓自己開心或生氣或沮喪。有哪些內言會引起自己從事某些行為的動機。

(2) 覺察自己常出現的內言

訓練學生覺察自己常出現在腦中的內言，並嘗試紀錄這些內言。分析這些內言是屬於正向內言或負向內言。

(3) 練習正向的內言

負向的內言常導致負向的情緒和行為。在此步驟，訓練者應透過示範或放聲思考法 (thinking aloud) 教導學生如何使用正向的內言影響自己的情緒行為。這是社會技巧訓練很重要的一部分。

(二) 覺察不合理的信念

根據理性情緒治療 (Rational-Emotive Therapy) 的創始者 Ellis 強調不合理的信念常導致人的情緒行為問題，有時也會形成人際互動的障礙。在此階段的訓練可分為兩步驟：

(1) 了解不合理信念的意義 (2) 練習駁斥不合理信念

(1) 了解不合理信念的意義

教導學生了解不合理信念即

是一種不合乎邏輯或事實的錯誤想法，它們的特徵是常以絕對性的字眼如應該 (should) 或必須 (must) 出現。

(2) 練習駁斥不合理信念

教導學生當內心有一些充滿絕對的想法出現時或有些過度誇大的念頭浮現時，要學著去理性分析它們是否合乎事實或邏輯？甚至學會用正向的內言或思考去駁斥這些不合理的信念。

(三) 覺察內在的情緒

內在的情緒會影響行為及身心健康，同時也會影響人際間的互動。情緒控制或管理應是很重要的社會技巧。要做好情緒自控或管理，要先自我覺察自己的情緒。自我覺察可以提升自我控制。在此階段的訓練可分為三步驟：(1) 覺察經常出現的情緒 (2) 覺察情緒的觸動因素 (3) 練習抒發或轉移情緒策略

(1) 覺察經常出現的情緒

對情緒的覺察是情緒控制和管理的重要一步。在此步驟訓練學生覺察自己的情緒如何？最常出現的情緒為何？

(2) 覺察情緒的觸動因素

教導學生覺察自己為何有這些情緒？有否何種人、事、物、環境或時間或其他何種因素觸動這些情緒。

(3) 練習抒發或轉移情緒策略

如果學生能學會一些策略抒

發或轉移自己的情緒，情緒方能得到較好的控制和管理。情緒控制和管理的策略很多，訓練者須根據學生的優勢能力和需求設計一些合適的策略來幫助學生。例如呼吸的訓練即能有效地抒發或緩和情緒的緊張；停想策略(stop thinking strategies)也是一種很常運用於情緒控制的策略。

伍、結論

正念強調自覺和全然接納及不評價的精神，很適合社交技巧訓練。如果學生對自己的情緒和行為有自覺，就能增進情緒和行為的自我控制力。學生如果能全然接納目前的一切，接納自己也接納別人，那將會減少許多內在的心理衝突及外在的人際衝突。如果學生能養成不評價自己和別人，內心的自我挫折感和壓力焦慮的情緒會紓解很多。人際間因為評價別人而引起的不愉快經驗也會減少許多，這也意味著學生的社會技巧進步不少。

目前在國內，正念訓練運用於特殊需求學生社會技巧的研究文獻尚未普遍。期待本文有拋磚引玉之功，提供有興趣此領域的教育人員在特殊需求領域中的社會技巧訓練和教學上有一些思考方向。

參考文獻

李鴻彬 (2016)。探討正念特質與注意力腦波生理指標之關係—聽覺新

異刺激作業之研究(未出版之碩士論文)。東吳大學心理學研究所，臺北。

周士閩 (2020)。什麼是正念？深呼吸放鬆，一起認識正念十大好處 (2020, 9月18日)。Hello 醫師。取自

<https://helloyishi.com.tw/mental-health/other-mental-health-issues/facts-and-benefits-about-mindfulness/?amp=1>

胡君梅 (2021)。正念是什麼？降低焦慮、提升專注的超強療癒法！ (2021, 4月29日)。華人正念減壓中心。取自

<https://www.mindfulness.com.tw/blog-detail/%E6%AD%A3%E5%BF%B5%E7%9A%84%E5%AE%9A%E7%BE%A9%EF%BC%9F-i.53>

張美華、簡瑞良 (2014)。禪治療在輕度障礙者自我覺察能力提升的運用。特殊教育季刊, 132, 17-25。doi: 10.6217/SEQ.2014.132.17-25

張涵茹 (2019)。正念訓練對國中生自律學習、閱讀行為、考試焦慮與情緒幸福感之效果(未出版之碩士論文)。國立政治大學教育研究所，臺北。

陳君如、田筑今、林慧君、郭靖儀、吳弈瑤、陳奕安、呂威毅、黃惠滿 (2020)。正念減壓治療法於精神病人之應用。高雄護理雜誌, 37 (9), 37 - 51。doi :

- 10.6692/KJN.202004_37(1).0004
陳揚瑜 (2014)。探討正念訓練對護理人員壓力及專注覺察之成效(未出版之碩士論文)。國立臺北護理健康大學中西醫結合護理研究所，臺北。
- 陳德中 (2017)。正念減壓的訓練。臺北：方智。
- 陳德中 (2020)。正念領導力：以你為起點，打造高效、向心的卓越團隊。臺北：悅知文化。
- 楊諮燕 (2017)。正念對青少年心理健康與數學表現之影響(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所，臺北。
- 雷叔雲 (譯) (2013)：正念父母心，享受每天的幸福 (M. Kabat-Zinn & J. Kabat-Zinn 著：Everyday Blessings: the inner work of mindful parenting)。臺北：心靈工坊文化。
- 鄧伯宸 (譯) (2009)：覺醒風：東方與西方的心靈交會 (J. Welwood 著：Toward a Psychology of Awakening: Buddhism, psychotherapy and the path of personal and spiritual transformation)。臺北：心靈工坊文化。
- 盧映仔 (2013)，以正念為基礎的認知治療團體對大學生焦慮情緒之諮商效果研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學諮商與應用心理學研究所，臺中。
- 謝宜華 (2016)。臺灣兒童正念教育課程研究現況。臺灣教育評論月刊，5 (9)，165-169。
- 謝宜華、黃鳳英 (2020)。正念教育課程對國小高年級學童情緒調適能力及人際關係之影響。教育心理學報，52 (1)，25-49。doi: 10.6251/BEP.202009_52(1).0002
- Apsche, J. A. (2010). A literature review and analysis of mode deactivation therapy. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 6(4), 296-340.
- Brazier, D. (1995). *Zen therapy: Transcending the sorrows of the human mind*. NY: John Wiley & Sons.
- Jacob, J., Jovic, E., & Brinkerhoff, M. B. (2009). Personal and planetary well-being: Mindfulness meditation, pro-environmental behavior and personal quality of life in a survey from the social justice and ecological sustainability movement. *Social Indicators Research*, 93, 275-294. doi: 10.1007/s11205-008-9308-6
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy/bpg016
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Singh Joy,

- S. D., Winton, A. S. W., Sabaawi, M., Wahler, R. G., & Singh, J. (2007a). Adolescents with conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(1), 56-63. doi: 10.1177/10634266070150010601
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Adkins, A. D., Singh, J., & Singh, A. N. (2007b). Mindfulness training assists individuals with moderate mental retardation to maintain their community placements. *Behavior Modification, 31*(6), 800-814. doi: 10.1177/0145445507300925
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Fisher, B. C., Wahler, R. G., McAleavey, K., Singh, J., & Sabaawi, M. (2006b). Mindful parenting decreases aggression, noncompliance, and self-injury in children with autism. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14*(3), 169-177. doi: 10.1177/10634266060140030401
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Singh, A. N., Adkins, A. D., & Singh J. (2008). Clinical and benefit-cost outcomes of teaching a mindfulness-based procedure to adult offenders with intellectual disabilities. *Behavior Modification, 32*(5), 622-637. doi: 10.1177/0145445508315854
- van de Weijer-Bergsma, E., Formsma, A. R., de Bruin, E. I., & Boëgels, S. M. (2012). The effectiveness of mindfulness training on behavioral problems and attentional functioning in adolescents with ADHD. *Journal of Child and Family Studies, 21*(5), 775-787. doi: 10.1007/s10826-011-9531-7

Implementation of Mindfulness in Social Skills Training

Mei-Hua Chang

Assistant Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Jui-Liang Chien

Associate Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

The purpose of this article is to introduce the meaning of mindfulness, to explore the relationship between mindfulness and social skills for students with special need, and to provide several strategies on implementing mindfulness in social skills training for educational workers.

Keywords: mindfulness, social skills training

從身心障礙領域轉任資優教育領域之教師生涯轉換敘說探究

陳勇祥

國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

摘要

本研究以立意取樣，透過敘說研究，邀請三位已從身障領域轉換至資優領域之教師，各進行3次深度訪談，每次2至2.5小時。結果發現其在轉任資優班前，多數未將資優領域列入考量，然而萌生轉換領域之動念是受教育理念影響或自我生涯評估或時局巧合，且有其內在自我意識作為驅策，使其反思資優班教學之問題與對資優本質的覺察，同時，亦有對自我目標在教學生涯實踐的意圖，並期望擁有課程設計的自主權，也認為課程理念應呼應資優教育的本質，以將其自我目標實踐於教學生涯。更重要的是期望擁有課程設計的自主權，且期許資優教育應培養學生的道德觀，並理解學生建構知識的歷程。然而，三位研究參與者亦因不同專業養成，使其關注不同面向與各自論述，並表現於不同關注焦點與教育輔導方式。因此，建議師資培育機構可引導師資生修習資優領域時，多思考其教育理念與自我生涯評估之未來實踐性，以尋求較符合自身理想與個人特質之職涯。而後續研究可從師資生為何未將資優領域列為生涯選項，進而延伸至教育現況、教育理念、趨勢、生涯自我評估等議題，亦可比較教師透過不同路徑轉換任教領域的成效，或分析轉任歷程的不同背景、優勢與劣勢之影響。

關鍵詞：身心障礙、資優、生涯

一、研究背景與動機

教師轉換任教領域之原因眾多，其自我評估與抉擇，以及轉換領域之決定與行動，亦牽涉諸多顧慮。然而，

生涯轉換有時因預期或非預期之事件而導致，但後續引發之行為與關係，才是影響其能否存續之關鍵。此一轉換歷程，可能直接或間接改變生涯角

色或職務內容，連帶影響其成就取向與價值信念。

前述論點與疑惑，激發研究者探討教師從身心障礙領域轉任資優教育領域的動機，並對其生涯轉換歷程的自我評估、經驗、重要事件、抉擇與行動，產生探究興趣。因此，本研究從探討教師轉換任教領域的動機開始，延伸至其生涯轉換歷程的自我評估、經驗事件、抉擇行動與轉換後的適應。

二、研究目的與問題

本研究之目的是了解從身心障礙領域轉任資優領域之教師，在轉換任教領域前的思考與評估，以及決定轉換的事件與行動，並探究其轉換之後是否遭遇挫折或面對不同挑戰而產生壓力，進而理解其如何調適與因應，以了解轉換後的感受與影響。因此，根據上述研究目的，提出本研究之問題為：

- (一) 影響研究參與者轉換教學領域的原因與歷程事件？
- (二) 研究參與者對教學領域轉換的感受、影響或意義？
- (三) 領域轉換路徑與轉換後的適應及自我詮釋與反思？

三、文獻探討

教師對生涯成就的滿意度，若從教學表現或任務實踐來衡量，則可能過於狹隘。因為，影響生涯滿意度的因素，包含諸多過程中經歷的角色感

受(Keller, 2007)。而生涯成功是個體的主觀評估，可從其心理感受之滿意度或是否具有價值來檢視(Jackson & Bruegmann, 2009)。此外，生涯成功的因素，亦包含工作表現、責任績效與生涯發展機會(Kraft & Papay, 2014)。若是有機會轉換領域，其轉換後之感受，更包含獲得成就與否，或能否與同儕更頻繁互動，或能否受上級重視，或是否更自我肯定(Leithwood & McAdie, 2007)。

至於，教師轉換領域的原因，可能與學校行政、專業成長、自主空間、同儕關係與教學負荷有關(Leithwood & McAdie, 2007)。但轉換領域後能否得到支持，則與其性格、特質有關，故討論教師對生涯成就的滿意度與其轉換領域之關係，尚須顧及因不同性格特質而產生不同生涯決定的因素(Francis-Smythe et al., 2013)。

針對特教教師生涯發展的影響因素，則有個人內在需求，例如：專長興趣、教學經驗、進修成長、價值觀念、人格特質、生涯目標，而其他外在因素，則包含家庭支持、教學回饋、行政組織、學校風氣……等(Mason-Williams, 2015)。然而，影響特教教師生涯轉換的因素，例如：工作負荷繁重、教學成就感較低、對自我角色產生困惑、發展受限、人際不佳、缺乏重要他人支持……等，但轉任後也可能遭遇轉任初期的緊張焦慮，或對不同工作性質的熟悉度不夠

等問題 (Sass, Hannaway, Xu, Figlio, & Feng, 2010)。

特教領域的教師角色較普通班教師來得多元，且角色轉換的頻率也較普通班教師高，所以，特教教師常需面對多變的角色轉換，而其轉換後的適應也呈現多樣面貌 (Sass et al., 2010)。但擔任不同的特教職務，可展現不同特質，亦可提升各種專業發展的需求，同時也擴展其在教育專業知識、教學技巧與輔導知能等專業發展之內涵 (Mason-Williams, 2015)。

特教教師為了有效服務特殊需求學生，必須具備專業知識與教學技能，並能針對個別需求而設計介入措施，以提升基本技能，同時亦應評估此一介入措施的成效，以促進學生融入普通教育 (Brownell, Sindelar, Kiely, & Danielson, 2010)。因此，Johnson、Kraft 與 Papay (2012) 認為特教教師的工作環境，包含組織結構與社會心理氛圍，此一因素將影響服務熱忱與團隊士氣，並可預測學校效能。然而，透過特教教師工作條件與學校效能評估，亦可衡量行政與教師間之合作程度，與其彼此如何配合而展現之工作效能。例如：Leithwood 和 McAdie (2007) 提出在積極的工作條件下，教師更可能對其工作感到滿意且充滿動力。而積極性增強亦可能使教師投注更多精力於工作，從而提升其教學質量與效能。而 Williams 與 Subich (2006) 亦指出大學的學習經驗與專

業養成，對未來投入之相關領域的職涯發展，有正向影響。

至於任教資優班之教師應具備的特質，也有相關論述，例如：Mandrell 與 Fiscus (1981) 指出資優班教師應具備熱情、靈活、有創造力、具備任教領域之專業知識，並能引導學生試探自我之生涯。Milgram (1979) 分析資優班教師之特點，發現其多數能了解資優生的特質與學習風格，因此能讓學生判斷是非，並適時激發其智力與創造力，同時培養其同理心與自我覺察力。

Whitlock 與 DuCette (1989) 訪談 10 位資優班教師，發現其多有直覺思維，且人格特質與資優學生相似，故能展現熱情與自信，並具備專業知識，且有強烈的成就導向。Westberg 與 Archambault (1997) 透過教室情境來觀察資優班教師特質，發現其喜歡抽象思考，且性格較為開放，雖其思考靈活，但卻重視邏輯與理性。同時，其性格亦較願意接受改變，故師生互動與班級經營，較為成功。

Chandler 與 Bean (1998) 調查 50 名資優班教師對自我人格的剖析，發現其成就動機與追求專業發展的意願，均高於其他教師。此外，其性格與認知，較能影響其在資優班教學的效能，並對學生產生作用。Provost、Carson 與 Beidler (1987) 從性格類型指標分析，發現資優班教師中約有 2/3 為外向型與直覺型，據

此提出外向與靈活是資優教師特質之論述，同時也主張資優教師應為學生營造自主學習環境，並實踐以學生為中心的理念，以具體執行教學工作，並促進學生的學習動機，才有機會激發其天賦。

Renzulli (1992) 從文獻分析中發現資優教師必須具備學術專業能力，並能運用知識解決現實生活之問題，且應有靈活性、開放性與高度動力，同時應有對自身教學達成卓越表現的承諾，並能展現熱情。但任教資優班的教師自我信念較高，可能因其表明自身期待，再透過資優班教學的啟發和想像，激發自我教學潛能，例如：Provost 等人 (1987) 研究發現具備此一教學風格之教師，多能以學生為中心，且教學較有系統，並熟悉其學科且充滿熱情。同時，他們也透過激勵學生而達成良好表現，以讓彼此互相投入於教學歷程。Mills 與 Parker (1998) 發現磁性學校之資優生更傾向於以直覺面對學習，且教師亦表現出對此一直觀學習之偏愛。因此，任教資優班教師之特質與人格特徵，是其能否長久任教於資優領域的關鍵。因為，這關係到與學生學習風格之適配性。亦即，教師若可辨識學生的學習風格，則可有效與其互動並營造正向學習氛圍。

若以專業發展的觀點來說，資優班教師多願意自我訓練或自我提升，以強化其專業態度與素養。例如：Sisk

(1989) 回顧有關資優班學生對教師的評價之研究，發現教師必須具備民主態度、學術能力與同理心、並能容忍歧異並保有高度熱情。Renzulli (1992) 認為資優班教師必須具備學術專業領域的高階能力，才能解決現實生活中的問題，並應保持靈活與開放性格，且應有高度能量，同時能承諾對追求卓越的堅持，以及展現熱情。Smith 與 Sivo (2012) 認為勇於自我挑戰的教師之特質與資優學生有相似特徵，因其較具創造力，且能容忍歧異，或對不同議題感到興趣，故其樂於分享如何指導不同性格或不同認知取向之學生。

此外，Russell、Carey、Kleiman 與 Venable (2009) 指出資優班老師會投入大量心力去分析學生偏愛的學習方式，並尋找機會使其與具此風格之教師共同學習。不過，該研究並未指出資優學生和教師的人格特質及其認知風格之適配。然而，Holmes、Signor 與 MacLeod (2010) 則指出資優班教師對於知識的追求與實踐及其合作態度，較一般教師積極，且對教學內容之設計與目標擬訂，能保持較高標準，並樂於尋求創新教學。

總結上述可知，生涯認知對生涯發展目標及其阻礙之覺察，有助個體往某一領域發展之認知調適與修正。生涯轉換亦需個體之覺察，使其調整生涯思考與決定。若以此觀點檢視教師對生涯成就的滿意度與其領域轉換

之關係，亦可發現專業態度與素養，影響自我承諾與專業堅持及行動實踐。

四、研究設計與實施

本研究以質性取向之敘說探究，藉此描述研究參與者從身心障礙領域轉換至資優教育領域的脈絡，期能梳理經驗並闡釋其轉換歷程的意義，以建構研究參與者獨特的生命經驗與轉換領域的生涯樣貌。

(一) 研究參與者

本研究以立意取樣，邀請三位已從身心障礙領域轉任至資優教育領域之教師，參與本研究。以下分別敘述其背景與經驗：

1. 研究參與者 A

A為師範學院特教系畢業，任教國小資源班時，於數理教育研究所進修，取得碩士學位後，繼續任教資源班，並兼任特教組長6年。A於身心障礙領域之任教年資，共13年。因該校成立一般智能資優班，而A具備資優教師資格，且當時為特教組長，為協助資優班設置之運作，決定申請資優教師證書並轉任資優班。A參與本研究時，已於資優班任教8年，總任教年資，共21年餘。

2. 研究參與者 B

B為一般大學理工科系畢業，曾擔任國小代理教師3年，而後考取國小特殊教育師資學分班，修

畢後參加教師甄選，成為國小資源班教師。之後，留職停薪就讀特教碩士班，並修畢國小資優教師學分，取得資優教師證書。申請回職復薪時，因當年度該校資源班師生比未達教育局規定，控管教師員額一名。經與教育局討論後，決定暫時任教資優班，待資源班師生比達教育局規定後再回任。然而，B當年暫時轉任資優班一年後，即決定正式歸建至資優班，且持續任教迄今。至參與本研究時，B已於資優班任教8年，總年資為17年。

3. 研究參與者 C

C就讀某師範大學特教系時，修習英語輔系，畢業後取得特殊教育資優組、身心障礙組、中等教育階段英語科等三張教師證書。C為公費生，但因分發當年無資優班缺額，加上自己猶豫不決，並未堅持公費分發應有符合教師證書類科之缺額，故選擇身心障礙類之資源班任教。任教二年後，考取外文所碩士班，並跨領域選修傳播、法政等課程。畢業後適逢他校成立學術性向資優班，決定參加教師甄選，經錄取後轉任。參與本研究時，C已於該校資優班任教9年，總年資為16年。

(二) 敘說之進行

研究者邀請研究參與者敘說其轉換任教領域之經歷，其內容均由研究

參與者自我表述。因此，本研究以訪談題綱為指引，並透過半結構式訪談而蒐集資料。訪談過程，先由研究者說明訪談之目的與題綱內容，而研究參與者可依其表達內容自由敘說，未必依循題綱之順序。此一作法可使研究參與者充分表露其重視之向度，有助於研究者分析之參考。此一方式亦因研究參與者主動敘說其轉換任教領域之路徑與經驗，同時觸及其關鍵事件而引發其思考生涯轉換的反思與自我詮釋，以反映此一研究主軸之意義。

本研究之訪談地點為研究參與者服務學校，每位研究參與者各進行3次深度訪談，每次約2至2.5小時。若有敘述待釐清或未盡清楚之處，則再延長或另行約定訪談，直至資料飽和。

(三) 資料編碼

將錄音檔轉譯為逐字稿，再進行編碼。編碼共7碼，第1碼代表研究參與者、第2碼代表訪談次數、第3-4碼代表訪談段落、第5-7碼代表該段句單位。編碼舉例：「A-2-15-023」為研究參與者A第二次訪談的第15段之第23句。編碼完成後，先比對文本內容與研究問題，再進行初步分類。之後閱讀文本，整併同一問題之內容，以初步建構研究參與者敘說之輪廓，而後進行詮釋、分析、歸類與整合。

(四) 資料分析

本研究著眼於以研究參與者任教

領域轉換的整體故事經驗與其歷程脈絡，訪談資料以「整體—內容」與「類別—內容」，作為分析方式。

五、結果與討論

(一) 統整三位研究參與者生涯轉換歷程之相近處

1. 受教育理念與生涯評估而影響決定

研究參與者擔任教職之前的生涯規劃，多數未將資優領域列入考量，然而其萌生轉換領域之動念，受教育理念影響或生涯自我評估或時局巧合等主要因素而引發。亦即，其轉換任教領域，有其主要事件之作用而影響其評估與決定：

「以前根本沒想要教資優，可是跨領域的發展和學習，很吸引我，或許到資優班可以有更寬廣的面向(B-1-05-015)」

2. 意識到課程理念應呼應資優本質

儘管師資培育階段有不同經歷，但為何要轉任資優班教師，有其意識與理念。例如：資優生的學習潛能與課程規劃的關聯，以及資優生的思考力是否能透過資優班之課程而提升，同時亦因自身的課程意識使其反思設計課程、學生學習經驗的轉化與詮釋、如何建構學生對於知識的理解、

資優班教學如何契合真實情境與經驗連結，都顯示研究參與者對資優課程的理念與資優本質的覺察意識：

「資優班到底要塑造什麼樣的課程，我希望學生學到的是知識還是態度？或許資優班的課程有自主意識和自我覺察，也發現資優生有敏感度，所以我想給他們屬於自己個性的課程（A-2-02-039）」

3.自我目標於教學生涯之實踐

對於課程設計的自主意識，在任教資優班後有強烈的實踐動機，認為當老師應該具備課程規劃與設計的自主權與能力，才能將自我經驗連結情境與課程，使自身常保對課程的敏覺力，以深入理解任教領域的知識內涵：

「實踐有教學專業素養的資優課程，是自我經驗的展現（A-2-13-032）」

「一直有意識去覺知情境和課程的關聯，一直對課程保持高度的敏感和自覺（A-2-15-040）」

4.反思知識本質與道德思想培育

研究參與者認為在教學情境中不停思考是非常重要的事，因為可從教學中發現議題與社會脈

絡的聯繫，藉此檢視教學設計是否符合時代所需，同時也讓自己更重視知識本質的理解與培養資優生道德思想的重要：

「我對社會議題和科學都很有興趣，也喜歡設計有挑戰的課程，所以，任教資優班讓我從過去的教育經驗中反思教學專業和課程意識的內涵（A-1-01-047）」

5.理解學生知識建構的歷程

從教學歷程發現資優生如何將思考變成行動，使研究參與者覺察自身能將課程意識與專業知能，實踐於課程設計，並透過教學歷程而強化其引導學生理解脈絡的策略：

「從探究歷程思考知識如何變成行動，教了這麼多年終於了解教師應該覺察自己的課程意識（A-1-11-045）」

6.從經驗與體驗中建構不同樣貌與主體意識

研究參與者認為任教不同領域，本有不同之課程意識，但資優課程議題的規劃更深刻表現個人經驗建構之樣貌，以反映其不同生活體驗與素養底蘊：

「等到實際去做，就發現從

身障到資優的課程意識，差別在於自己融入經驗的多寡 (B-3-08-032)」

「我很清楚自己要的東西，所以，當經驗過與體驗過，建構出來的樣貌和主體意識，就不一樣 (C-2-14-035)」

(二) 統整三位研究參與者生涯轉換歷程之相異處

1. 不同專業養成使之關注不同面向

因研究參與者之背景略有不同，故有各關注之面向與論述，例如：認為應重視文學教育，並關注學生於此一領域之生涯發展，或重視班級文化與營造資優班自主學習氛圍，或擴大資優教育觀點且尊重資優生的不同學習風格：

「我的文學是強項，所以重視文學教育，也關注他們在相關領域的生涯發展 (C-2-08-030)」

「班級文化需要經營，不能只有學科成績，因為我對班級經營有自己的想法，覺得資優班的學習氣氛跟文化應該更自主 (B-3-05-034)」

2. 專業培育管道與表現之差異

師資培育過程之不同專業使其對社會文化脈絡、課程涵養與課程意識探究等歷程，有所不同，

或因不同師資培育領域而未接觸：

「有關社會文化脈絡、課程涵養、特質經驗到課程意識的探究，那是特教師資培育過程沒有接觸的 (B-3-08-031)」

3. 目的與期許之差異

研究參與者對任教資優班有不同目的與自我期許，有期待透過經驗涵養而建構資優班教學模式，或期望資優教育之議題與向度更多元，或賦予自我挑戰，期能引導學生去理解知識與面對自身之責任：

「我想讓資優教育變得更具體，也希望用自己的經驗來建構資優班的教學模式 (A-3-09-042)」

「資優教育議題多元，要怎麼發揮才能讓更多人關注，也是我努力的目標 (B-3-08-034)」

4. 關注焦點與教育輔導之差異

研究參與者從自身生命經驗去看待教學歷程，發現其中多數是自己探索出來的，或認為應自我覺察才能改變教育觀點，或關注學生學習本質與其經驗歷程。前述關注焦點使其展現教育輔導之差異，表現於重視資優生的做事態度或關注其人格特質或關注

其敏感性與理解其需求感受及適應困難之處：

「從自己的生命經驗去看待教書這件事，發現其中多數是自己探索出來的。所以，我重視資優生的做事態度，他們才會成長 (C-2-13-036)」

「從科學本質帶領學生去認識科學的過程，因為他們很敏感，而且需求跟感受都很不一樣，也有適應困難的，所以我關注他們是否樂於學習 (B-3-08-027)」

六、建議

(一) 實務方面

建議師資培育機構於師資生修習資優領域之課程時，引導其思考自我之教育理念與評估未來生涯實踐之可能性，以尋求較符合自身理想與個人特質之職涯。

(二) 研究方面

建議後續研究可從師資生為何未將資優領域列入生涯選項開始，進而延伸至教育現況、教育理念、需求趨勢、生涯自我評估等議題。

參考文獻

- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children, 76*, 357-377.
- Chandler, L. A., & Bean, R. M. (1998). The personalities of exemplary teachers. *Journal of Research in Education, 8*, 64-67.
- Francis-Smythe, J., Haase, S., Thomas, E., Steele, C. (2013). Development and validation of the career competencies indicator. *Journal of Career Assessment, 21*(2), 27-248.
- Holmes, A., Signer, B., & MacLeod, A. (2011). Professional development at a distance: A mixed-method study exploring inservice teachers' views on presence online. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 27*(2), 76-85.
- Jackson, K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching standards and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics, 1*, 85-108.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record, 114*, 1-

- 39.
- Keller, J. (2007). Stereotype threat in classroom settings: The interactive effect of domain identification, task difficulty and stereotype threat on female students' maths performance. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 323-338.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36, 476-500.
- Leithwood, K., & McAdie, P. (2007). Teacher working conditions that matter. *Education Canada*, 47, 42-45.
- Mandrell, C., & Fiscus, E. (1981). *Understanding exceptional people*. New York: West Publishing.
- Mason-Williams, L. M. (2015). Unequal opportunities: A profile of the distribution of special education teachers. *Exceptional Children*, 81, 247-262.
- Milgram, R. M. (1979). Perception of teacher behavior in gifted and nongifted children. *Journal of Educational Psychology*, 71, 125-128.
- Mills, C. J., & Parker, W. D. (1998). Cognitive-psychological profiles of gifted adolescents from Ireland and the U.S.: Cross-societal comparisons. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 1-16.
- Provost, J. A., Carson, B. H., & Beidler, P. G. (1987). Teaching excellence and type. *Journal of Psychological Type*, 13, 23-33.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity in young people. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children: Talent for the future* (pp. 51-72). Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum.
- Russell, M., Carey, R., Kleiman, G., & Venable, J. D. (2009). Face-to-face and online professional development for mathematics teachers: A comparative study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13, 71-87.
- Sass, T. S., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D., & Feng, L. (2010). *Value added of teachers in high-poverty schools and*

- lower-poverty schools*.
Washington, DC: National Center
for Analysis of Longitudinal Data
in Education Research.
- Sisk, D. (1989). *Creative teaching of
the gifted*. New York:
McGraw-Hill.
- Smith, J. A., & Sivo, S. A. (2012).
Predicting continued use of online
teacher professional development
and the influence of social
presence and sociability. *British
Journal of Educational
Technology*, 43, 871-882.
- Westberg, K. L., & Archambault, F. X.
(1997). A multi-site case study of
successful classroom practices for
high-ability students. *Gifted Child
Quarterly*, 41, 42-51.
- Whitlock, M. S., & DuCette, J. P.
(1989). Outstanding and average
teachers of the gifted: A
comparative study. *Gifted Child
Quarterly*, 33, 15-21.
- Williams, C. M., & Subich, L. M.
(2006). The gendered nature of
career related learning experiences:
A social cognitive career theory
perspective. *Journal of Vocational
Behavior*, 69(2), 262-275.

A Narrative Study of Teachers' Career Conversion from the Field of Disability to Gifted Education

Yung-Hsiang Chen

Assistant Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

This research was based on the intention of sampling. Through narrative research, three teachers who had transferred from the field of disability to the field of gifted education were invited to conduct in-depth interview, each for 2 to 2.5 hours. This study found that most of the participants did not take the gifted field into consideration before transferring to gifted class. However, their motivation for transferring fields was influenced by educational ideas or self-career assessment or due to coincidence. In addition, they had internal self-awareness as a driving force to make them reflect on the problems of gifted class teaching and awareness of the nature of giftedness. At the same time, they hoped that their self-targets would be practiced in their teaching career. More importantly, they expected to have the autonomy of curriculum design, and hoped that gifted education should cultivate students' moral concepts. In addition, the research participants also wanted to understand the process of how students constructed knowledge. However, the three research participants were developed into different majors, which made them pay attention to different aspects and have their own expositions. They also showed professional ability in different focus and education methods. This study suggested that teacher training institutions could guide students in programs of teacher education to think more about their educational philosophy and the future practicality of self-career assessment when they studied gifted fields. In this way, it seemed easier to help students find a career that met their ideals and personal characteristics. It was suggested that follow-up research could start from why students in programs of teacher education did not list gifted areas as career options, and then

extended to the current status of education, educational concepts, trends, career self-assessment and other topics. In addition, it was also possible to compare the effectiveness of conversion through different paths or analyse the influence of different backgrounds, strengths and weaknesses in the transferring process.

Keywords: disability, gifted, career

臺灣特殊教育教師資訊素養相關研究之探討

曾紹庭

國立高雄師範大學
特殊教育學系碩士生

陳振明*

國立高雄師範大學
特殊教育學系副教授

粘雯琦

國立高雄師範大學
特殊教育學系碩士生

*為通訊作者

摘 要

本研究旨在探究近 20 年特殊教育教師資訊素養相關研究成果。本研究運用系統性文獻分析方法，利用臺灣碩博士論文知識加值系統蒐集 2002-2022 年碩博士論文，有 7 篇實徵性研究符合本研究設定。分析發現：研究對象多以國小特殊教育教師為主，研究方法偏於單一，皆為調查研究法；研究目的聚焦於探討特殊教育教師運用資訊科技於教學之現況、差異、困境、策略等，以及特殊教育教師在資訊素養與相關因素之關係。文末研究者對本次研究結果，提出與現場實務落差之省思，以及對現場實務與未來研究建議。

關鍵詞：特殊教育教師、資訊素養

壹、緒論

2021 年五月教育部因應中央疫情指揮中心的三級警戒政策，宣布展開「停課不停學」的措施，為了使教學持續進行，全國的教師包含特殊教育教師改採線上教學。然而特殊教育學生的學習權益是否會因線上學習型態受到影響？特殊教育教師是否具備足夠的資訊素養進行適當的課程調整？值得探究與深思。

聯合國經濟合作與發展組織

(OECD,2010) 指出，資訊素養為 21 世紀應具備之關鍵能力之一。回顧臺灣教育政策，教育部(2011)規劃「中小學資訊教育總藍圖」作為推動中小學資訊教育政策之依據。以教師為起始點，藉由教師帶動學生、學生影響家長，普及全民資訊素養。後續教育部(2016)資訊教育總藍圖，聚焦在培養學生能有效使用資訊科技且熟悉所學習的內容，並在不同情境中應用以解決問題，期許在學習歷程中，同時培養具有數位時代公民

應有的態度與能力。

綜上所述，如何厚實資訊素養，在學習及生活中善用資訊科技，是未來教育重視的議題。有鑑於教學現場教師其資訊素養是提升全民資訊素養的關鍵，而特殊教育教師的教學是根據特殊教育學生的需求進行課程調整與提供學生特需課程，能妥善運用資訊科技協助課程調整與設計特需課程可收事半功倍之效，因此關注特殊教育教師的資訊素養能力有助於提升特殊教育品質。作者回顧相關文獻資料發現討論特殊教育教師的資訊素養研究相對普通班教育教師資訊素養相關議題較為貧乏，希望透過系統性文獻資料分析方法回觀研究特殊教育教師之資訊素養既有研究方向與成果，故作此文章倡導研究。

貳、資訊素養的重要性

資訊素養是指一個人具備覺知何時需要資訊，並能有效地搜索、評估和使用所需資訊的能力(國家教育研究院，2012)。具有資訊素養者能明確界定所需資訊的範疇，明訂所需資訊的內容，且能善用工具或媒體有效率搜尋所需資訊，同時謹慎的評估資訊及周邊相關資源，最後能以有效且在符合資訊倫理與法律條件下，達成資訊使用與傳播的目的。綜上所述，資訊素養是指具備資訊的知識，有能力且有效的獲取、判斷評估資訊，並且在生活中應用達到問題解決的能力(何佩怡，2021)，資訊

素養不僅是關係到個人能力，亦會影響國家發展，侯雅芳(2021)指出資訊素養的重要性從個人的角度來說，即是培育個人使用資訊能力的訓練；從國家角度來看，資訊素養的養成使國民在面對眾多媒體報導，可以不偏不倚的接受以及批判報導的公正性，對於來路不明的可疑報導會有能力利用有效的資訊加以驗證。

面對一波又一波的教育革新，位於教育第一線的教師不在只是「知識傳播者」，更要進階成為「知識領航者」，引導學生運用資訊來解決問題，提升教育的成效與品質，然而每一位特殊教育學生的都有其特殊需求，特殊教育教師也需要不斷的增能，因此持續探究特殊教育教師資訊素養有其重要性。

參、分析方法

文獻分析是蒐集外在實證資料的方式之一，本研究採用系統性文獻分析，其流程，是針對實務介入的問題，利用系統化的步驟來蒐集與分析文獻，並讓所有步驟都可以被複製，以期減少錯誤和偏誤(陳明聰，2009；Little, Corcoran, & Pillai, 2008)，改善文獻分析過程缺乏系統性之常見問題。本次分析步驟詳述如下：

步驟一、形成問題

作者根據系統化文獻分析建議之步驟，將探討題目訂定為「臺灣特殊教育教師資訊素養相關研究之探討」。

步驟二、訂定納入和排除的標準

作者檢核項目有三點：(一)研究結果須提出資訊素養影響特殊教育教師某項能力之關係或與特殊教育教師某項能力有所交互影響之研究，(二)資訊科技日新月異，發展快速，故選取近二十年(2002~2022年之間)發表的文章，(三)必須為學位論文。

步驟三、蒐集可能研究

作者欲瞭解教師某項能力與資訊素養之關聯性，因此從臺灣博碩士論文知識加值系統中，以關鍵字「資訊素養」進行搜尋。搜尋後得到 258 筆資料，作者逐一進行檢核，首先就出版年份進行篩選，剔除不符合年份要求之研究，再來進行研究標題的檢核，若遇到不明確的標題，再進一步檢視其摘要以確定符合檢核項目的條件。

步驟四與步驟五、選擇可用研究與評估研究品質

根據關鍵字篩選出來的研究中發現，部分文章有不同出版年份但是重複的標題或是標題非常相近。剔除出版年份較久且標題重複或相近、非實徵性研究、研究結果無提出某項能力與特殊教育教師資訊素養之關聯性或與特殊教育教師某項能力有顯著相關之研究，最後有 7 篇研究資料符合，本文就研究對象、研究目的、研究方法與研究結果進行分析與討論。

步驟六與步驟七、分析文獻資料與解釋並報告結果，詳細內容詳見後續分析結果與討論。

肆、分析結果與討論

一、研究目的分析

作者整理 7 篇研究資料之研究目的歸納整理後，有 4 篇探討特殊教育教師運用資訊科技於教學之現況(王薔閔, 2016; 洪敏書, 2014; 翁采鳳, 2017; 陳仕龍, 2011)，有 2 篇探討特殊教育教師的資訊素養與教學效能之現況(林蕙欣, 2015; 陳韋穎, 2004)，有 4 篇探討特殊教育教師運用資訊科技於教學之相關因素(王薔閔, 2016; 洪敏書, 2014; 翁采鳳, 2017; 陳仕龍, 2011)，有 6 篇探討不同背景變項的特殊教育教師運用資訊科技於教學之差異情形(王薔閔, 2016; 林蕙欣, 2015; 翁采鳳, 2017; 陳仕龍, 2011; 陳韋穎, 2004)，有 2 篇探討特殊教育教師運用資訊科技於教學之困境及解決策略(洪敏書, 2014; 翁采鳳, 2017)，有 1 篇探討特殊教育教師之資訊素養、教學效能與教學創新行為三者之關係(林蕙欣, 2015)，有 1 篇探討不同教師背景變項及不同學校環境的特殊教育教師在資訊素養之差異情形(陳韋穎, 2004)，上述各研究之研究目的中以探討不同背景特殊教育教師運用資訊科技於教學之差異情形為最多。

二、研究方法與資料分析

本文所整理之 7 篇研究皆以問卷調查法的方式進行，透過研究對象的意見進行調查整理，先擬定好需要待答問題，然後去訪問，蒐集研究對象的意

見、感受、反應及認識等。在資料統計方法方面，全部 7 篇皆有使用獨立樣本 t 檢定以及單因子變異數分析(王薔閔, 2016; 林蕙欣, 2015; 洪敏書, 2014; 翁采鳳, 2017; 陳仕龍, 2011; 陳韋穎, 2004), 有 5 篇使用皮爾森積差相關分析(王薔閔, 2016; 林蕙欣, 2015; 翁采鳳, 2017; 陳仕龍, 2011; 陳韋穎, 2004), 有 3 篇使用多元逐步迴歸分析(王薔閔, 2016; 翁采鳳, 2017; 曾瓊瑩, 2005), 分析方法尚稱多元但未使用較複雜進階的統計方法。

三、研究對象分析

7 篇研究中研究對象有 4 篇為國小特殊教育教師(王薔閔, 2016; 林蕙欣, 2015; 洪敏書, 2014; 曾瓊瑩, 2005)、2 篇為國中特殊教育教師(翁采鳳, 2017; 陳仕龍, 2011)、1 篇為特殊教育學校教師(陳韋穎, 2004), 在研究對象中以國小特殊教育教師為最多, 以中學階段與特殊教育學校教師之研究對象則較為匱乏。

四、研究結果分析

陳明聰(2009)指出系統化文獻回

顧的目的在於針對特定問題, 綜合分析過去的研究, 以了解研究中對特定問題探討的結果。分析結果顯示: 特殊教育教師運用資訊科技能提升學生動機與興趣(洪敏書, 2014), 卻也讓特殊教育教師需要花費比普通教師更多的時間進行教學的準備(王薔閔, 2016; 洪敏書, 2014)。學校行政支持、設備資源、家長教師扶持, 能讓教師在運用資訊科技於教學時表現更出色(翁采鳳, 2017), 與教師資訊素養有正相關的因素有教學效能、教學創新等, 而不同性別、學歷、服務班別、年齡與年資特教教師教師資訊素養在不同研究中是否有顯著差異各研究結果則不一(林蕙欣, 2015; 陳韋穎, 2004)。而特殊教育教師資訊科技的運用與提升需要更多的支持, 例如遇到問題時, 需能與資訊科技融入教學經驗的人討論(洪敏書, 2014)、參加較多的相關研習與參與資訊科技融入教學的社群團體(陳韋穎, 2004)都是可行的策略。本研究所蒐集到的 7 篇研究發現與結論, 整理內容如表 1

表 1
本文所蒐集之 7 篇研究其研究發現與結論摘要表

作者 (年代)	發現與結論
翁采鳳 (2017)	一、學校行政支持、設備資源、家長教師扶持、學生課程參與、教師資訊素養及教師教學信念越好時, 教師在運用資訊科技於教學的情形也會隨之越高。

(續下頁)

作者 (年代)	發現與結論
	二、特殊教育教師應能主動、積極報名參加相關資訊科技研習，提昇自我之資訊素養，跟上資訊科技的改變。
王薔閔 (2016)	一、教師使用資訊科技融入教學現況與教學效能具有中度的正相關。 二、教師使用資訊科技融入教學現況能正面預測教師教學效能。 三、特殊教育教師較普通班教師花費較多時間運用資訊科技進行教學前準備。 四、特殊教育教師較多運用資訊課技融入教學中，但整體使用頻率偏低。
林蕙欣 (2015)	一、特殊教育教師資訊素養、教學效能與教學創新行為均在中等程度以上。 二、教師不同年齡與年資，在資訊素養與教學效能皆達顯著差異；在教學創新行為則未達顯著差異。 三、不同性別、學歷，以及服務班別之教師，在資訊素養、教學效能與教學創新行為上皆無顯著差異。 四、教師之資訊素養、教學效能與教學創新行為三者之關係，介於中高度到高度正相關。
洪敏書 (2014)	一、支持特殊教育教師使用資訊科技融入教學的主要因為可以提升學生的學習動機與興趣。 二、特殊教育教師實施資訊科技融入教學感到最大的困難為教材編製太耗費時間。 三、特殊教育教師遇到資訊科技相關問題時主要解決策略為與有資訊科技融入教學經驗的人討論。
陳仕龍 (2011)	一、授課節數較少的特殊教育教師運用資訊科技融入教學的現況較好。 二、影響資訊科技融入教學的因素中的「資訊素養」，與資訊科技融入教學現況中各構面，皆無顯著相關。
曾瓊瑩 (2005)	一、身心障礙資源班教師使用資訊科技來自編教材、下載教材、分享教材。 二、身心障礙資源班教師藉資訊科技分享自編教材動機主要為互利。 三、身心障礙資源班教師之「資訊素養」能夠有效預測「認知易用性」和「認知有用性」，而「認知易用性」亦能夠有效預測「認知有用性」。

(續下頁)

- 陳韋穎 (2004)
- 一、性別在資訊素養表現上具有顯著差異，男性特殊教育教師之具備程度皆顯著高於女性特殊教育教師。
 - 二、年齡在資訊素養量表現上具有顯著差異，發現(30歲以下)特殊教育教師的資訊素養具備程度顯著優於(41-50歲)與(51歲以上)兩組教師。
 - 三、服務年資在資訊素養表現上具有顯著差異，服務年資(1~2年)的特殊教育教師之表現顯著高於(20年以上)的教師。
 - 四、特殊教育背景在資訊素養表現上無顯著差異。
 - 五、資訊研習時數在資訊素養表現上具有顯著差異，資訊研習時數達(36小時以上)的特殊教育教師之表現顯著高於資訊研習時數在(12小時以內)的教師。

伍、省思與建議

一、省思

由上述結果可看到，研究對象多以國小特殊教育教師為主，研究方法過於單一(皆為調查研究法)；研究目的聚焦於探討特殊教育教師運用資訊科技於教學之現況、差異、困境、策略等，以及特殊教育教師在資訊素養與相關因素之關係；分析方法尚稱多元但未使用較複雜進階的統計方法。

然而內容分析法有其限制，其含括範圍限於有紀錄可查的事件，所根據的資料未必可靠，影響結論的正確性，且研究者對內容意義之解釋，不一定與閱聽人對此一內容之解釋相同(國家教育研究院，1995；Kuzhabekova et al., 2015)。本文透過系統性文獻分析各步

驟後，僅得7篇碩博士論文，且皆以問卷調查法進行，僅能看到群體的集體狀態，無法看到特教教師如何發揮資訊素養，為特殊教育需求學生進行學習內容、歷程、環境、評量的調整，少了深入理解情境脈絡中所蘊含的意義，如：多媒體電腦輔助教學對國小輕度智能障礙學生識字學習成效之研究(葉思廷，2021)，這類的研究也與特殊教育教師之資訊素養有關，但卻受限於關鍵字無法在本次分析中被選入進行分析。

此外資訊科技推陳出新，進步速度極快，本文所整理之7篇研究最新一篇年代是2017，再加上2021年五月中因疫情全國各教育階段皆進入停課不停學狀態，特教教師資訊素養亦依環境而需快速增能。此外近年教師專業自主意識提升，自發性專業提升風起雲湧，

如「夢的N次方」，該活動由國教署支持教師專業成長，分區辦理由下而上自主增能並透過社群運作實現「自發、互動、共好」的教師教學專業成長研習活動，該活動也有針對特教教師專業發展，邀請多位特教教師擔任實踐家，分享特教教師運用數位科技引導特殊需求學生進行線上數位同步與非同步學習，此一現象也顯示特教教師與其他類科教師相似，能與時俱進，形成持續精進資訊素養的群體。

另再舉 2018 榮獲「程有威先生教育科技獎」苗栗縣文華國小資源班陳東甫老師(徐谷楨, 2018)為例，陳老師觀察到特殊教育需求學生差異大、國語科的內容又常更新，加上教師須同時教導跨年段的孩子，讓特教老師備課或上課均感到壓力。2014 年起陳東甫老師陸續開發符合通用設計(Universal Design)原則的國語文輔助教學系統，不僅兼顧補償與補救教學，也同時兼顧差異化及個別化的教學需求。其教材最大特點，是讓教師依自己教學需求新增或修改教材內容，達到個別化、差異化及教材共享。另為了達到教材共享及交流的目的，2018 年於社交平臺 FACEBOOK 成立「特殊教育多媒體教材交流社團」，以期能使更多的教師或家長在特殊教育國語文領域的教學上達到互助、交流及分享。而「程有威先生教育科技獎」是為鼓勵老師善用科技，提升學生學習的動機、品質及成效；獎項以「教育意義」、「科技運用」、「創新性」為審核標

準，評選善用科技，以提供學生獲得均等、一流學習權的傑出教育工作者或團隊。這樣典範級的現場教師傑出表現是持續進行式，恐是無法由碩博士論文網的研究成果所能呈現出來的。

二、建議

本文依據前述結論對實務工作和未來研究提供相關建議：

(一) 對實務工作上之建議

在特殊教育教師使用資訊科技融入教學中，資訊素養的培養是一個很大的關鍵，所以如何有效地提升資訊素養的能力，依據本次研究結果建議有：(一)辦理運用資訊科技於特殊教育之相關研習：研究結果中顯示資訊研習時數高者其資訊素養表現顯著較佳，如果可以定期辦理資訊科技相關能力，可有效促進特殊教育教師的資訊科技融入教學能力。(二)組織資訊科技運用於特殊教育之社群：研究結果中，特教教師在運用資訊科技融入教學時，如果遇到困境時主要的解決策略為諮詢擁有相關經驗的教師，因此建議特教教師可以依校內或鄰近區域學校為單位，成立特殊教育資訊科技融入教學社群，定期進行經驗分享。

(二) 對未來研究之建議

本研究所蒐集到的資料發現，以國小特殊教育教師為探討對象相關研究最多，中等特殊教育教師與特殊教育學校教師相對較少甚至缺乏，建議未來研究者可以就更多階段的特殊教育教師作為研究對象作探討。在研究目的方

面，以探討特殊教育教師資訊科技運用於教學中為最多，未來研究可以擴展探討與特殊教育教師資訊素養相關因素與因素間之關聯，持續厚實研究內容。而研究方法部分，皆是以調查研究法為主，未來可運用更多元的研究方法，以豐富研究的深度與廣度。

參考文獻

- 王薔閔(2016)。**國小特殊教育教師資訊科技融入教學現況與教學效能之研究—以臺南市為例**(未出版之碩士論文)。康寧大學數位應用研究所，臺南市。
- 何佩怡(2021)。**國民小學教職員資訊素養與數位學習意願之探討**(未出版之碩士論文)。健行科技大學資訊管理系碩士班，桃園縣。
- 林蕙欣(2015)。**國小特殊教育教師之資訊素養、教學效能與教學創新行為之研究**(未出版之碩士論文)。國立屏東大學特殊教育學系碩士班，屏東縣。
- 侯雅芳(2021)。**臺南市國小教師資訊素養能力對增進學生學習滿意度之研究**(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學企業管理學系碩士論文，嘉義市。
- 洪敏書(2014)。**中部地區國小特殊教育教師實施資訊科技融入教學之現況與困難研究**(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，臺中市。
- 徐谷楨(2018, 9月18日)。**程有威教育科技獎 劉繼文、陳東甫獲殊榮**。**經濟日報**。
<https://money.udn.com/money/story/6722/3373442>
- 翁采鳳(2017)。**國中特殊教育教師運用資訊科技於教學之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺南大學特殊教育學系輔助科技碩士班，臺南市。
- 國家教育研究院(1995)。**內容分析法**。取自
<https://terms.naer.edu.tw/detail/1683205/>
- 國家教育研究院(2012)。**資訊素養**。取自
<http://terms.naer.edu.tw/detail/1679154/>
- 教育部(2011)。**中小學資訊教育總藍圖**。臺北：教育部。
- 教育部(2016)。**資訊教育總藍圖**。臺北：教育部。
- 陳仕龍(2011)。**彰化縣國中特殊教育教師運用資訊科技融入教學現況與影響因素之研究**(未出版之碩士論文)。中華大學科技管理學系碩士班，新竹市。
- 陳明聰(2009)。**利用系統化文獻分析蒐集外在實證**。**特殊教育季刊**, 111, 1-7。
- 陳韋穎(2004)。**特殊教育學校教師資訊素養與教學效能關係之研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範

- 大學特殊教育研究所，彰化縣。
- 曾瓊瑩 (2005)。身心障礙資源班教師藉資訊科技分享自編教材動機之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學特殊教育學系碩士班，新竹市。
- 葉思廷(2021)。多媒體電腦輔助教學對國小輕度智能障礙學生識字學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士在職專班，臺中市。
- Kuzhabekova, A., Hendel, D. D., & Chapman, D. W. (2015). Mapping global research on international higher education. *Research in Higher Education*, 56(8), 861–882.
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. New York: Oxford University Press.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?*

Research on the Information Literacy of Special Education Teachers in Taiwan

Shao-Ting Tseng

Graduate Student,
Department of Special Education,
National Kaohsiung Normal
University

Chen-Ming Chen*

Associate Professor,
Department of Special Education,
National Kaohsiung Normal
University

Wen-Chi Nien

Graduate Student,
Department of Special Education,
National Kaohsiung Normal
University

*Corresponding author

Abstract

The purpose of this study was to explore the research results related to the information literacy of special education teachers in the past 20 years. In this study, systematic review was used to collect master and doctoral dissertations from 2002 to 2022 using the Taiwan Master's and Doctoral Dissertation Knowledge Value-Added System. There were 7 empirical studies in line with the setting of this study. The analysis found that the research objects were mostly primary school special education teachers, and the research method was monotonous (all are survey research methods). The purpose of this study was to explore the current situation, differences, dilemmas, strategies, etc. of special education teachers using information technology in teaching, as well as the relationship between information literacy and related factors of special education teachers. At the end of the article, the researchers put forward reflections on the results of this research and the gap with field practice, as well as suggestions for field practice and future research.

Keywords: special education teachers, information literacy

自閉症學童類手足介入之實例分享

林燕萩

國立嘉義大學
特殊教育學系碩士班學生

江秋樺

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

摘 要

本文旨在以類手足以介入一位無口語、重力不安全感、本體相對位置有問題的8歲自閉症學童生活實務經驗，期能拋磚引玉，希望能鼓勵更多的人願意擔任特殊兒的寄養家庭，且由研究個案的實際輔導歷程，特殊孩子的家長能學到如何利用正常手足，協助家中的特殊孩子。

關鍵詞：自閉症、(類)手足介入、實例

緒論

研究者是一位寄養媽媽，108年9月底收容大寶(假名)，社工剛開始媒合大寶的寄養相關事宜時，宣稱孩子很乖，只是沒口語。研究者陸續發現大寶是一個特殊小孩，需要經過許多的醫學檢測，後來才確認大寶是一名患有自閉症的孩子，研究者也漸漸明白社工很難幫大寶找到願意收容他的機構或寄養家庭的真實原因，研究者家裡的沙發跟彈簧床因為大寶當初無溝通能力，很容易跳躍失控，都見底了。研究者為了探討怎樣幫助大寶，109年2月進了嘉義大學特殊教育學系研究所，110年下修大學部自閉症

課程時，才逐步理解大寶的問題所在。110年10月底研究者為了幫大寶找個伴，收容一名發展遲緩幼童小寶(弟弟)，目前大寶就讀小學二年級，小寶就讀幼稚園大班。

美國精神疾病診斷手冊(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 簡稱DSM)第一版到第五版，自閉症曾經被稱為兒童期精神分裂症、廣泛性發展障礙症、廣泛性發展疾患、自閉症光譜直到第五版(DSM-5)命名為自閉症類群障礙(Autism Spectrum Disorder, 簡稱ASD)，其中「兒童期精神分裂症」的理論還因為自閉症患者與精神分裂(後改名為思覺失調症)患者的好發年

齡不同，而被修正。目前自閉症類群障礙診斷準則如下：一、在社會溝通和社會互動有缺陷；二、侷限且重複的行為模式、興趣或活動；三、發病於兒童早期；四、症狀會限制及干擾目前功能(洪森豐、吳柱龍；引自王欣宜，2007)。

基本上，社會技巧主要包含處己、處人及處環境三個主軸(李俊賢、王欣宜；引自王欣宜，2007)。舉凡接受讚美、參與他人遊戲、互相協助、合作、分享、幫助或稱讚他人及適應環境都涵蓋其內。李碧茹(2010)探討影帶自我示範教學結合手足介入方案對自閉症兒童的社會技能之影響，結果發現兩手足對自己的自閉症手足影響雖然不一，但有效。研究者想試探小寶是否也能協助大寶應對上的技能。蓋因小寶不是大寶的親手足，兩人不如親手足間熟悉，來寄養家庭之前的家庭教育經驗不同，但兩人下課後，又共同在寄養家庭生活，與單身的寄養媽媽三人相依為命。礙於篇幅，研究者期望先進行類手足介入(semi-sibling modelling)，視其成效再考慮是否連結影帶自我示範教學。研究者以小寶當作中間媒介，先訓練小寶需要具備的技能，請他扮演老師，去教育大寶，期能引發大寶做出適當反應及模仿之行為表現。

壹、個案基本資料與轉介緣起

大寶是一位國小低年級八歲男

童，目前就讀特教班，大寶無法表達任何喜好，喜歡拼圖，無法用眼神與人對焦，平衡感不良，導致常無故跌倒，能聽得懂簡單生活指令，但無法表達需求。

一、大寶基本資料

- (一)生理特性：外型較同年級瘦弱，四肢較無力，平衡感不佳，時常無故跌倒，且大小便失禁。
- (二)重力不安全感：對於高、莫名的懼怕、發抖、跪爬。

二、家庭背景資料

- (一)家庭狀況：大寶是家中么子，父母離異，父打零工無法獨力扶養。
- (二)經濟狀況：大寶家經濟弱勢，為社福補助對象。
- (三)家庭照顧：之前沒有被妥善照顧，瘦弱無法正常行走，無口語，目前委由寄家照顧。

三、學校生活

- (一)不喜歡上學：因為就讀特教班又無口語，例行公事上下班似的，到學校走路都是沉重的感覺，喜歡待在家裡自得其樂。
- (二)學業：記憶力不錯，身體病弱，經常請病假，且不愛寫功課，但有誘因，就有學習的動機，拼圖能力、圖像記憶能力很強。
- (三)人際關係：大寶和善，其他小孩願意主動接觸他，但不知如何跟他互動。小寶看得出來大寶不一樣，剛開始會欺負他，

甚至看不起他。

貳、問題描述與分析

- (一) 家庭因素導致：身體弱小，四肢無力，咀嚼能力不佳 走路不穩易跌倒，無情緒表達能力。
- (二) 天生困難：大寶顯現人際社會溝通困難、刻板、指令化的行

為特徵，也無法辨識食物是否可食，也不清楚與人情感連結，但沒有明顯的固著行為。

- (三) 表達行為：因為原生家庭沒有受到良好的支援系統，因此表達方式只能尖叫、跳、害怕或擅抖。

表 1

大寶與小寶的生活事件紀錄

日期	事件描述
110.11.3	兩人一起超市購物一個語言問價，一個付錢。
110.11.7	兩人一起跳舞給大家看，獲得讚美很開心。
110.11.12	透過小寶示範，大寶自己刷牙、洗臉、洗澡，準備衣服，很有面子
111.1.20	小寶教大寶學注音符號歌(大寶仿說 37 個字母，3 次ㄣ、ㄇ、ㄨ發音較清楚)
111.1.26	兩人玩躲貓貓、木頭人 (兩人互動 10 次，大寶仿說 3 字「躲貓貓」)
111.1.27	同時教兩人辨識紅、黃、綠球，再由小寶陪大寶練習紅、黃、綠的發音(兩人互動 20 次，大寶仿說成功次數為 0)
111.1.27	大寶主動拿牛奶分享給小寶，讓大寶回應小寶的謝謝，仿說「不客氣」成功次數為 0)
111.2.13	小寶教大寶週刊〈小豬尿尿〉(28 個字，大寶仿說「媽媽」2 字)
111.2.25	小寶教大寶週刊〈來跳舞〉(28 個字，大寶仿說 6 個字: 踏、來、跳、步、滴答)
111.2.27	小寶陪大寶翻跟斗練習 (「翻」字出現無數次，大寶出現主動性語言「翻」字)。
111.3.5	兩人玩史萊母要求 (5 次，大寶出現主動性語言「幫忙」、「謝謝」)
111.3.8	提供協助後，小寶會提示「你該說什麼？」大寶會說「謝謝」
111.3.18	大寶跟著小寶仿說「姑姑」「謝謝招待，下次見」(大寶嘗試 2 次，第二次發音都正確)

參、輔導介入歷程

大寶因為欠缺同儕的陪伴與模仿學習的機會，因此過度依賴身為寄養媽媽的研究者，對於學習上就比較被動。劉茹涵（2016）研究裡面也有寫到教導自閉症學生目標技能時，透過視覺化工作用有動作性的影片，影片提示為介入策略是有效的，可惜因為是多位研究參與的學生一起執行，成效的推估受限制。范筱惠（2017）利用影帶同儕示範教學對提升發展遲緩幼兒用餐習慣之研究也有顯著成效。在本研究中，研究者本身因為嘉大自閉症課程的助益，且與大寶因寄養關係生活緊扣，小寶的加入，更是大寶學習的一面鏡子---小寶對大寶來說是同儕、是類手足、更是小老師、也是好朋友，因此小寶的示範對大寶更是相得益彰，概因日常事件都是透過小寶先學習以後再轉而去教大寶。藉由兩人相處的時間較長，增加了大寶仿說的機會，引發其說話的動機，大寶的發音清楚次數也由此提升。在小寶示範下，大寶也學會了分享，以往是小寶會歧視甚至於欺負大寶，但漸漸地兩人相處轉為愉快，大寶也會用手指比讚，稱讚小寶。其他調整如：

一、環境調整

大寶因恐懼無法自己如廁，研究者因此把廁所移動到客廳，給予安全環境，利用小寶示範，教導學習出力，獲得成功經驗時便給予正面讚美。如

果大寶成功坐在小馬桶，小寶就拍手鼓掌，稱讚他。

二、依大寶與小寶的個別差異，建立安全的學習環境，給予適度的挑戰及幫助

他們自我學習。漸漸地小寶學會不再取笑大寶，還樂於當小老師教大寶。大寶也把跟小寶相處的模式應用在安親班的學習上，他在安親課輔的學習比在學校的特教班愉快，可能是透過小寶經常性在其身邊示範，提升了大寶真實生活的學習能力，協助他發展出重要的日常社會知識、技能和態度，有效提升大寶的自尊其與同儕之間的互動學習。

肆、介入成效與省思

五年前研究者發現雲林縣的寄養案有委外計畫，因想對自己的家鄉貢獻一己之力，研究者毅然決然投入寄養家庭的行列。大寶剛到寄養家庭時，還是個大班的幼童。研究者想與其建立關係，給予牛奶、蛋糕，他都沒反應，甚至點頭跟搖頭都不會，因此研究者只好用實物指引，實際教他如何點頭表示「要」，搖頭表示「不要」。研究者也嘗試手扶著大寶的臉用語言、眼神指導他，但成效緩慢。

難怪研究者的指導教授常說：「慈悲要有智慧，教育特殊學童要有策略，光靠愛心不夠，有時，站在專業的角度，我還很怕用盡全力把特殊生往錯誤方向引導的家長或老師。」

研究者因為想要幫助大寶，進了特殊教育研究所，剛開始卻以為誤入叢林了，因為剛開始選修了一堆研究法，卻不知怎樣應用。直到因為專業背景不足，下修特教系二年級的「自閉症」課程時，才逐漸學會理論與實務並用，小寶的出現更是一大助力，因為小寶成為大寶楷模學習的對象及稱職的小老師。近日指導教授轉介大寶到臺南找惠範學姐自費進行語言治療後，在小寶的示範下，原本無口語能力的大寶，奇蹟式地出現很多的聲音，甚至某些單字的咬字更清楚，學校特教班的老師最近反映大寶開始跟班上的特殊生有聲地互動起來了，狀至興奮。

研究者與大寶一起看手語教學影片，用簡單手語溝通。我們到 7-11 看實物，用簡單手語，實地演練，讓大寶學著購物，借此觀察他的喜好，日後充當大寶學習時的增強物，藉此引發其學習動機。譬如，無法選擇時，小寶會拿起物品，用手語指導問大寶「要」或「不要」。在操作行為策略中，小寶已經明顯知道「想」和「不想」的差別。最近，已經進入眼手協調的部分；精準地目視所要的物品，拿取該物。惟，小寶尚未出現時，大寶喜歡的東西相對比較固定，但透過分享與學習後，大寶喜歡吃的東西相對比較多變化。

小寶在拿超市 DM，指導大寶發音，雖然大寶沒有語言，但指認沒問

題，大寶因此愛上 DM，跟小寶的互動頻繁，不再黏著研究者，可能是兩人年紀相仿，大寶漸漸發現旁邊亦師亦友的小寶，經常會追視小寶的蹤跡在哪裡。而且，大寶從做中學，得到成就感，也學會了不願意或不喜歡時，可以拒絕小寶、甚至於同儕。

透過親師交流，研究者得知大寶喜歡拼圖，便利用拼圖讓大寶認識顏色。大寶會模仿小寶選去適當顏色畫紅、黃、綠燈。透過區分性教學策略，依大寶喜好拼圖跟正常學生融合學習，一般生看到大寶的拼圖能力，都會稱讚他，大寶的拼圖優勢能力，為他獲得許多掌聲及同儕情誼。安親班的同儕也會學手語簡單地跟大寶溝通互動玩遊戲。

總之，透過與小寶的實作經驗，大寶有了模仿的動機，看到小寶的自理能力，大寶也有想要表現的慾望，因此會主動學習。因為小寶的正向刺激，讓大寶從中習得想跟小寶競爭的積極性。看到小寶與同儕的活動，比不上的地方，大寶會主動要求想要跟著做看看。譬如，大寶聽到同儕不用包尿布，為了面子問題，他也不包了；聽到老師說他上下娃娃車階梯問題，大寶回家主動練習上、下階梯。

雖然學校與研究者從各種面向教導大寶，大寶面對如廁問題，並未完全獲得改善。但是因為小寶的示範，他對於坐馬桶已經不再恐懼了，願意坐在馬桶上學習，甚至有幾次的成功

經驗。經過足夠安全感的累積，加上小寶的示範，大寶不斷練習，大寶懼怕高、橋梁，從跪、爬、扶走，到現在已經可以自己慢慢走過小橋梁。可見，因為有小寶的介入，大寶在生活自理上的習慣建立，因有模仿對象，跟著做中學，得到的成效是正向的。

研究者擔心大寶出現曲線型的進步，所以在日常生活隨時製造機會讓大寶持續不斷的練習、操作，也透過團業團隊合作，語言治療師惠範的口腔治療方式，讓原本無語言的大寶，出現了聲音，尤其是「啊」聲。因為小寶的示範與引導，大寶最近更是出現了說話的企圖，在校生活越顯活潑，願意接近同儕。研究者亦師亦母，帶著大寶與小寶不斷的與職能、物理、語言治療溝通，為大寶進行身體狀況檢查，身體構造檢驗(大寶大小便失禁的問題)，沉迷於自閉症與罕見疾病的探討中。

所幸研究者進入了學術單位，進而學習研究指導教育大寶，經過這一年多的努力，周遭的親友都可以感受到大寶明顯的成長，眼神、動作、肢體都有大幅度的進步。無怪乎指導教授說專業協助與建議對大寶這樣的自閉症學童很重要。

值得一提的是，研究者求學中，大寶依研究者坐而言不如起而行的理念，從做中學，藉由他的喜好，透過小寶教學介入引導學習，他都很願意接受，雖然也有排斥的時間，但給予

正面讚美、鼓勵他都會繼續執行。譬如：研究者與小寶帶大寶坐捷運、高鐵、火車、公車、巴士，他從此愛上交通工具，玩具喜好就不在局限於拼圖，反而交通工具的相關產品引起他很大的興趣。

大寶藉由小寶的介入與示範，因此獲得很高的學習意願，譬如小寶自己刷牙、洗臉、拿衣服洗澡，為了面子，大寶也要自己來，所以有競爭就有成長。他也從成功經驗中獲得讚美，因此更樂於與小寶之間的學習。

伍、結語

當初每次提起小寶的求學經驗，研究者總是淚流滿面，因為充滿無知、無助，不知道怎麼指導、引導，來成就他。最後求助到學校，學中做，積極的學習與教導，大寶潛移默化的吸收成長，是研究者的喜悅。本研究的結果與陳亭瑜(2021)的研究發現一致，雖然她介入用的是正常手足，而小寶是一個語言障礙的特殊幼兒，且有來自原生家庭的一些問題，但是能將小寶的負面情緒轉成正面的能量來協助大寶，更顯得難能可貴，值得讚賞。

還好去年研究者為了讓大寶有個楷模學習的對象，收容了第二個寄養兒小寶。透過教育，小寶不再歧視、欺負大寶，反而變成大寶亦師亦友的學習夥伴，樂於當大寶的小老師，協助大寶進步與成長，甚至超越自己。

日後研究者打算加入影片自我示範，結合現在的類手足輔導，探究大寶在家的某些特定行為是否能獲得改善。

Controversies. *Clinical Social Work Journal*. 41 (2): 139–154.

參考文獻

王欣宜(2007)。自閉症學生的教育輔導：理論與實務。臺北：心理出版社。

李碧茹(2010)。影帶自我示範教學結合手足介入對自閉症兒童與其手足互動之影響。慈濟大學，花蓮縣。

范筱惠 (2017)。錄影帶同儕示範教學對提升發展遲緩幼兒用餐習慣之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學幼兒教育學系早期療育碩士在職專班，臺中市。取自
<https://hdl.handle.net/11296/v88pv8g>

陳亭瑜(2021)。正常手足介入自閉症兒童社會技巧之研究。國立臺中教育大學，臺中。

劉茹涵 (2016)。影片提示策略對增進國小自閉症學生日常生活技能之成效(未出版之碩士論文)。國立屏東大學特殊教育學系碩士班，屏東縣。取自
<https://hdl.handle.net/11296/t6242z>

Wakefield, J. C. (2013)。DSM-5: An Overview of Changes and

A Real Case Study of Semi-Sibling Modelling on an Autistic Child

Yen-Chiu Lin

Graduate Student,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Chiu-Hua Chiang

Associate Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

This paper aimed to share how a foster mother purposefully used a semi-sibling modelling to assist an 8-year-old autistic boy in his daily life and learning at home. The autistic participant suffered from low-oral ability, gravity insecurity, and ontological equivalent position problems. Hopefully this paper would encourage more foster families to accept children with special needs and also encourage the parents of exceptional children to learn how to educate their normal children to assist their exceptional sibling.

Keywords: autism, semi-sibling modelling, case study

【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 35 期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請 2 位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由 7 篇的來稿中，經匿名審查錄取 2 篇，合計收錄了 4 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

【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

黃書涵(2007)。合作學習的特色與原則。陳佳利博物館教育教學網頁。取自 <http://reader.roodo.com./chiali21/archives/4358197.html>

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

雲嘉特教期刊

THE JOURNAL OF YUN-CHIA SPECIAL EDUCATION

第 35 期

發行人：林翰謙
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、黃楷茹、
陳政見、陳明聰、陳勇祥、張美華、簡瑞良
總編輯：吳雅萍
輪值主編：江秋樺
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：民國一一一年五月
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：本刊同時登載於國立嘉義大學特殊教育中心，網址為 <http://www.ncyu.edu.tw/spedc/>
工本費：(平裝) 新台幣 130 元

GPN: 2009405230

ISSN: 1816-6938

著作權管理訊息