

嘉嘉特教



嘉嘉特教



國立嘉義大學



ISSN 1816-6938



9 771816 693007

GPN:2009405230

工本價:80元



國立嘉義大學特殊教育中心印行
中華民國一〇一年十一月

中華民國一〇一年十一月

如何促進家長同意其障礙子女 接受特殊教育之鑑定與安置

胡永崇

國立屏東教育大學
特殊教育學系兼任教授

摘 要

身心障礙學生的鑑定與安置，需以家長同意為前提。本文主要內容即在於說明如何促進具有特殊教育需求的學生之家長，同意其子女接受特殊教育之鑑定與安置，以維護學生接受特殊教育之適性教育的權益。作者提出許多因應策略，可作為學校教師推行特殊教育之參考。

關鍵詞: 鑑定、安置、父母同意

Abstract

Parents' consent are essential before students with special needs being diagnosed and placed. This article focuses on how to encourage parents to give their permission for special education diagnosis and placement of their children with special needs. The author came up with plentiful methods and strategies for school teachers' references in promoting special education.

Keywords: diagnosis, placement, parents' consent

壹、前言

身心障礙學生接受特殊教育服務，對其基本學業、社會適應及正向行為養成，皆具有積極之助益，也符合適性教育之原則，不過，就特殊教育之實施流程而言，身心障礙學生須先經由鑑定，取得法定資格後，才有權接受特殊教育服務。由於鑑

定及安置皆涉及標籤化作用(labeling)，加上家長對特殊教育之不瞭解或甚至誤解，因此，許多家長對其子女接受鑑定及特殊教育安置，常存有諸多疑慮，甚至拒絕其子女接受鑑定與安置。

我國特殊教育法第十七條規定「各級學校對具特殊教育需求的學生，經監護人或法定代理人同意者，依相關規定鑑定後

予以安置，並提供特殊教育及相關服務措施」。美國身心障礙者教育法案(IDEA)，則不但規定鑑定安置之前，須先取得家長之書面同意，且詳細規範父母在整個鑑定與安置過程中之相關權益(McLoughlin & Lewis, 2008)，可見「家長同意」是進行特殊教育之鑑定與安置的前提，因此，如何獲取家長同意其身心障礙子女接受特殊教育之鑑定及安置，即成為普通班教師及特殊教育教師，推動特殊教育相當重要的工作。筆者於各校特殊教育評鑑或訪視過程中，亦常有學校教師反應，因家長拒絕其原就讀普通班之子女接受特殊教育之鑑定與安置，不但影響普通班教師之班級經營，也限制了學生接受適性教育之機會。此種現象尤以學習障礙、輕度智障等等隱性障礙或輕度障礙學生之家長為甚。本文主要目的即提出促進家長同意其具有特殊教育需求的子女接受鑑定與安置的策略，作為學校教師推動特殊教育之參考。

貳、促進家長同意其子女接受特教鑑定與安置的策略

以下說明學校教師在面對家長拒絕其具有特殊教育需求的子女接受特殊教育鑑定及安置時之因應策略。

一、瞭解家長拒絕的原因，並加以澄清或解決其困難

每一家長拒絕其子女接受特教鑑定及安置的原因可能不盡相同，教師首先即需瞭解家長拒絕的原因，接著再採取進一步之因應措施。一般而言，家長拒絕原因，可能包括以下數項：(1)對身心障礙性質不

瞭解，不認為其子女具有特殊教育需求或屬於身心障礙者(例如誤認為其子女之障礙情況會隨年齡增長而自動消失，不認為學障、語障也屬於身心障礙之一，或將學障與智障混淆等)；(2)不承認其子女之障礙；(3)對標織化效應之疑慮(例如擔心被同儕排斥、擔心影響未來升學就業甚至婚姻等)；(4)對資源班之誤解(例如將資源班與資源回收混淆，誤認資源班為集中式特教班等)；(5)不瞭解鑑定及安置對其子女之積極助益及必要性；(6)對其子女接受特教後教學效益之懷疑(例如考試沒有明顯進步)，或其子女因特教安置而衍生之問題(例如早自修作業無法完成)；(7)不瞭解特殊教育過程中，家長應有之權益保障(例如誤以為同意鑑定與安置後，永遠不能更改其意願，誤以為鑑定與安置結果家長無權過問等)。

教師若能針對家長拒絕的原因進行深入瞭解，才有可能化解家長疑慮，並尋求適當之解決途徑。

二、說明轉介前介入措施及該生接受特教服務之必要性

融合教育趨勢下，具有學習或行為問題的學生在被轉介接受特教服務前，必須確定普通教育已作充分的轉介前介入，且此一介入之成效有限，因此，教師對家長說明其子女有接受特教鑑定及安置之必要性前，亦需讓家長瞭解普通教育系統、普通班教師確實已做過充分努力。此外，亦需讓家長瞭解轉介其子女接受特教服務，並非普通班教師對其子女之排斥，而是其子女確有特殊教育服務之需求。教師需讓

家長瞭解及感受到，教師對其子女所付出之教導心力及關心態度。說明過程，若有家長不瞭解其子女在校之學習或行為表現的嚴重情況，則可邀請家長到校實際觀察及瞭解其子女之課堂及學校生活表現情形。

三、讓家長瞭解學生接受特殊教育服務之正向效益

有些家長可能仍存有特殊教育教師是較次等之師資的誤解，如果學校能讓家長瞭解特教教師之專業背景，則應有助於取得家長之信任。此外，亦可對家長說明特殊教育之個別化教學原理，更能針對學生之特殊需求提供適性教育；也可邀請家長先行參觀資源班或特教班之教學實況，且與特教教師就其子女之教學問題作適當討論。溝通過程中，也可舉出學生接受特殊教育服務後之進步實例，協助家長瞭解學生接受特殊教育之效益。

四、說明特殊教育過程中家長享有之權益

具有特殊教育需求的學生接受特殊教育，是家長與學生之權益，學校亦應讓家長瞭解，兒童並非父母私財，國家有義務維護兒童接受適性教育之權益。除教育權益之外，教師亦可讓家長瞭解，具有身心障礙之法定資格者，在未來升學、各項補助、課程修習、就業等方面可享有之權益。當然說明這些相關權益的溝通過程應持平而論，不可誇大或欺瞞。

除促請家長維護其子女接受特殊教育之權益外，也應讓家長充分瞭解特殊教育過程中，依據我國特殊教育法規，家長所享有之權益，例如即使其作出鑑定及安置

之同意，但只要其有疑慮，家長仍可撤回其已作出之同意承諾；即使其子女已接受某一特殊教育之安置，亦非一安置定終身，家長有權撤回其已作出安置同意的承諾，亦可申請鑑定安置之重新評估，家長無需承擔「一旦作出同意即永難回頭」之過大壓力；家長對鑑定與安置結果，或對學校之教學輔導措施不滿意時，亦有權提出申訴；家長有權參加鑑定安置會議及個別化教育計畫會議等。

此外，學校教師亦應就該生何以需接受特殊教育之鑑定與安置、鑑定與安置之實施過程、學生可能接受之鑑定及安置方式等，對家長作充分說明，讓家長在作出同意之前，對其子女未來將接受之鑑定與安置的整體情況有充分之瞭解。溝通過程中不可為促使家長同意或因家長拒絕同意其子女接受特殊教育服務，而限制或剝奪該生所應享有之任何其他教育權益。

五、降低標籤化效應

有些教師常難以理解，何以家長對標籤化效應具有如此深刻之疑慮，事實上，只要是身障學生之至親，幾乎皆多少會對標籤化效應產生疑慮，教師對家長此一疑慮應抱持同理之態度。標籤化效應在特殊教育過程中，也一直有其正負效應存在（Friend, 2011）。為降低標籤化之負向效應，也許學校可以讓家長瞭解障礙類別名稱之意義，及引導家長認識其子女所屬障礙類別學生之身心特質及潛在學習能力。年齡較大的學生，則可讓學生本身及同儕正確瞭解該障礙類別之性質。此外，學校亦可考慮採取若干措施以降低標籤化效

果，例如以更中性名詞取代「資源班」、「特教班」之班牌，某些課程也可改至未帶標籤效應之教室或地點去上課，未必所有補救教學課程皆須於資源教室中進行；亦可採行反向回歸措施 (reverse mainstreaming)，讓更多普通班學生有機會至資源班短期上課或與資源班學生互動；學校相關文書或宣導，在不影響效力情況下，減少出現障礙類別之標籤名詞；採取各項相關措施，促進同儕對身障學生之瞭解與接納，避免其受到歧視或排斥。

六、加強溝通效能

促進家長同意其子女接受特教鑑定與安置，不但是項親職教育過程，也是一項溝通過程，因此，教師亦需考量與家長間之溝通效能。有些普通班教師或特教教師，若因資淺而較難以取信於家長，則可委請資深教師、行政人員，向家長說明其子女接受鑑定與安置之必要性。另外，委請更讓家長信服之專業人士對家長說明，則亦可能產生較佳之溝通效能，例如請資歷較高之特教教師、醫師或醫療專業人員對家長說明，或請家長團體代表、其他身障學生家長對該生家長進行溝通，也可能比教師本人進行溝通產生更大之溝通效能，畢竟家長與家長之間，彼此間多了一層感同身受之相互理解與接納。

教師在與家長溝通的過程中，也需注意法令規定，避免對家長作出不合法令規定之承諾；與家長言談間，也須避免以帶恐嚇、威脅之說話方式；若需使用專有名詞，則需加以口語化解釋；提供給家長閱讀之家長權益說明、相關規定與特殊教育

相關文件等，皆需注意其可讀性或可理解性 (Fitzgerald & Watkins, 2006)；與教師論及學生之學習及行為表現時，也需就事論事，不作誇大之敘述(例如上課從來沒有一刻安靜過)，盡量以具體數字描述學生之行為(例如以平均每節課安坐於座位的時間少於二十分鐘描述學生之離座行為)；描述學生之學習及行為時，也需以適性教育、邀請家長共同合作提供孩子最佳教育措施為前提，避免一味抱怨或批評兒童之不是，或推卸對兒童之教育輔導責任；盡量具體陳述學生之行為而非使用一般性之形容用詞(例如以不聽從老師的指示取代「不聽話」此一形容用詞，以作業未交取代「不用功」此一形容用詞等)；任何情況下，皆需避免對家長及其子女出現人格批評、歧視性之用詞(例如避免使用惡形惡狀、行為乖張、智力低劣等等人格批評或歧視性用詞)；保持情緒平和，避免情緒化或爆發爭執，更不可出現羞辱或辱罵家長、學生之言詞。

參、結語

近年來，教育發展趨勢強調家長對教育之參與及選擇的權利，因此，我國「教育基本法」第八條規定「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利」。另我國「強迫入學條例」第六條亦規定「適齡國民之父母或監護人有督促子女或受監護人入學之義務」。因此，就法令規定而言，國民教育階段，家長對其子女之教育方式有

其選擇權，且只要學生已「入學」即符合強迫入學條例之規定，換言之，具有特殊教育需求的學生接受特教服務並非強迫入學條例之「強制」規範項目。

事實上，特殊教育重視人權、家長權益、親師合作，因此，針對具特殊教育需求學生接受特殊教育之鑑定與安置，仍應以「鼓勵」、「說理」之方式促請家長同意其具特殊教育需求的子女接受鑑定與安置，而非採強迫性或其他強制性做法。此外，學校也不應在父母未同意之情況下，即先對學生進行鑑定與安置，否則將違反我國特殊教育之規定，亦涉及侵害家長之合法權益。

本文所提各項做法可供各校促請家長同意其子女接受特殊教育之鑑定與安置時之參考。另我國特殊教育法第十七條亦規定「監護人或法定代理人不同意進行鑑定安置程序時，托兒所、幼稚園及高級中等以下學校應通報主管機關。主管機關為保障身心障礙學生權益，必要時得要求監護人或法定代理人配合鑑定後安置及特殊教育相關服務」。因此，如果學校評估後確定某生確實具有特殊教育需求，且經與家長溝通後仍未能取得家長之同意，則可依特殊教育法之規定，報請主管機關，由主管機關與家長作進步之溝通及協調。

參考文獻

- Fitzgerald, J. L., & Watkins, M. W. (2006). Parents' rights in special education: The readability of procedural safeguards. *Exceptional Children*, 72(4), 497-510.

- Friend, M. (2011). *Special education: Contemporary perspectives for school professions*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2008). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.



自閉症學童的教材教法： 一群業界教師針對蔡傑紀錄片的回饋與建議

陳振明

國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

江秋樺*

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

*為通訊作者

摘 要

作者將業界教師針對「遙遠星球的孩子—我是蔡傑，單車男孩」的回應切割成兩個面向來談：一是親職教育；一是較深入的回應紀錄片中的教學方法。前者已表於上期的〈雲嘉特刊〉，如今繼續針對該紀錄片裡所呈現的教學方式，進行回饋與建議。

關鍵詞：自閉症、教材教法

Abstract

Teachers on-the-job gave feedbacks and reflections on the DVD of an autistic biking riding child, J Tsai. The authors discussed and made some suggestions upon the parenting skills of J's father and his teaching methods according to their teaching experiences in addition to these teachers' feedbacks and reflections. The former was published first in Un-Chi Articles and the latter was published this time.

Keywords: autism, teaching methods

壹、緒論

「遙遠星球的孩子—我是蔡傑，單車男孩」此一紀錄片已經流傳多年，筆者對蔡爸爸多年來堅毅地為其孩子付出的精神

還是一樣感動。雖然蔡爸爸透過各種管道不吝分享其成功的育兒經，可惜他提醒的話語常被其他求好心切的家長所忽略。筆者曾假研究所自閉症專題研究的課程，要求有實務工作經驗的在職進修碩士生就此

一紀錄片，進行評析與反思，幾乎所有的業界教師看完紀錄片後，都不約而同寫上一句話當結語：『在觀賞影片後，蔡爸爸的教學方式或許還可以再商榷，但是對他的用心與愛心是不容否定的。』

眾人下筆回饋都小心翼翼，惟恐傷了蔡爸爸的心。從這些業界教師的回應與省思中，筆者得到很多寶貴的見解。筆者將其整理後，曾以蔡爸爸的親職教育方式為核心，探討身心障礙學童的親職教育，期能提供有意追隨蔡爸爸腳步的其他自閉症家長參酌。礙於篇幅，筆者將業界教師的回應切割成兩個面向來談：一是親職教育；一是較深入的回應紀錄片中的教學方法。前者已表於上期的〈雲嘉特刊〉，如今繼續針對該記錄片裡所呈現的教學方式，進行回饋與建議。

貳、教材教法的回饋與建議

筆者常被詢問自閉症孩子的認知學習部分，該從哪些先教起？筆者的回應大多是與其生活技能相關的認知部分先教。蓋因所有的教學都聚焦在協助自閉症孩子日後能夠盡可能獨立自主的生活。若是強迫其學習太多複雜的學科知識卻無法協助其應用於生活上，其實意義不大。為了便於討論，筆者將針對紀錄片裡的語言訓練、字卡教學、蔡傑最愛的車子、直排輪，最後，學校裡的學習及其他重要的教學概念來討論。

一、語言訓練

蔡爸爸為了讓蔡傑能夠順利發展，在蔡傑二、三歲時還不會說話就送至醫院進

行語言治療，但蔡爸爸認為每次只進行半小時且上課的方式和平常說話沒兩樣，故轉而送蔡傑去上幼稚園，但一學期過後蔡傑不但仍未說話卻也衍生出一些行為問題。筆者同意如果單靠語言治療師每週幾堂課的聽能訓練或語言溝通訓練，當然不夠，在幼兒階段，家長與老師宜配合治療師的訓練方式，多利用平常與孩子相處的時間誘發孩子想要與人溝通的動機與企圖。可惜，蔡爸爸研讀許多資料後，認為諸多研究都未能提供有效的“答案”(讓孩子變得更像一般孩子)，毅然決然決定自己教育蔡傑，其精神可嘉，但看在許多有教學實務經驗的老師眼裡，其教育蔡傑語言的過程與方法卻令人相當惋惜。筆者相信只要有正確的語言學習方法從旁輔助，有口語能力的特殊孩子還是在融合的環境中比較容易透過模仿習得更多的語彙，學習環境有所安排、學習過程有計畫性引導的話，孩子才容易進步的，況且大多數自閉症患者在語言上本來就有先天的限制，在短時間內要見其成效本來就比較困難。

蔡爸爸提起蔡傑在仿說時，需要用比較誇張的方式讓蔡傑學習，其實在桌上有擺放著鏡子，教師 C 建議當蔡傑在模仿學習時，可以讓他自己看著鏡子再去對照爸爸的嘴形。對於爸爸在教導蔡傑唸故事書時，可以先告知今天的份量，對於較不熟悉的故事可以帶著蔡傑唸，甚至使用輔具只留下一行字，這樣蔡傑在唸讀時較不易跳行，待其熟悉之後再讓他自己練習，循序漸進，讓蔡傑不會一下子就覺得很難，而沒有耐心地去學習。

影片中，蔡爸爸運用精熟學習法，讓孩子一次又一次的練習，希望蔡傑可以學得更好，後來他承認孩子在口語這部份，蔡傑的進步幅度是有限的，所以他希望孩子在其他部分能夠正常發展，甚至高人一等。其實，家長在求好心切的同時，也應考慮到孩子的身心特質及個別差異。有些業界教師認為蔡爸爸不喜歡醫院所謂條列式、制式化的發展，有的老師甚至認為蔡傑爸爸教導蔡傑看圖說故事時，感覺比醫院更制式，譬如：直接跟蔡傑說房子很多……，所以是「城市」！然後就直接問蔡傑，蔡傑也很制式化的跟著複誦。這其中有很多值得探討的部分，第一，「城市」這個概念，是否過於抽象？蔡爸爸用更抽象的方式解釋抽象的語詞；蔡爸爸在教導的過程中，速度也過快，完全不懂蔡傑是否理解，直接就請蔡傑複誦，雖然蔡傑記憶力很好，但記住跟理解，甚至運用仍有很大的距離。

蔡爸爸一直要蔡傑唸故事書，甚至每一本都唸三十五遍，不過故事內容若與蔡傑的生活經驗無法連結，這樣的教法是值得商榷的。有的老師認為蔡爸爸向蔡傑提問問題時，不斷地使用開放式問題，蔡傑總是無法正確地回答，顯見蔡傑目前尚無能力作答開放式的問題。宜先用封閉式問題，譬如，先用二選一的問句，在使用二選一的問句時，也要注意蔡傑是否真的了解題意。譬如，蔡爸爸問長頸鹿要塗什麼顏色，「黑色還是黃色」？若蔡傑回答「黃色」，蔡爸爸可繼續追問「黃色還是黑色」，若蔡傑真正又回答「黃色」並拿出正確的

顏色，則可窺知蔡傑真的了解問題，待其能力改善後，可將選項變多，或用開放式詢問。

二、字卡教學

在身心障礙孩子無法以口語表達其需求時，訓練其以圖卡或字卡來協助達到溝通的目的原無可厚非。針對自閉症小孩的口語訓練上，所有家長似乎都相信從小就得硬逼孩子開口說話，這些訓練的過程，對家長而言是一種折磨，對小孩而言也是一種痛苦。所有家長都希望自己的小孩能夠達到自己設限的標準，因為恨鐵不成鋼。筆者曾在雲嘉地區碰過一名自閉合併有嚴重過動症的學童，其母親認為孩子若學會以字卡溝通，便不會開口說話，所以堅持不讓國小老師教導孩子以字卡來協助溝通，空等六年，孩子一點進步也沒有，進入國中階段前，案母宣稱要聘護士來家裡「看小孩」，從此，筆者不知該名學童的去向。

在上一篇文章中，幾乎所有的業界教師都認為蔡爸爸教導孩子唸讀故事時過度堅持的過程，卻造成孩子焦慮一直哭泣的作法是不當的，學習成效恐難建立。尤其是蔡爸爸無視於蔡傑幾近求饒，關燈之後要求其繼續念讀的那一幕更令人心生憐惜與不捨。眾人咸認為影片中的文字牆很有壓迫感。蔡爸爸在家裡的牆上貼滿了蔡傑所學過的字卡和圖卡，對於自閉症兒童而言，這樣的視覺刺激似乎有點過多，蓋因過動或是自閉症者都是易分心的孩子，通常會將牆壁淨空，只出現需要他學習的東西。教師 J 認為該文字牆缺乏一致、高度

結構化的佈置，建議可以使用部件識字教學、集中識字教學、字帶字識字教學，或是使用日常生活中常出現的高頻字作為教學材料。教師 J 還建議蔡爸爸可以利用家中的物品，在旁邊貼上物品名稱，有空時帶著孩子一起玩找物品的遊戲，這樣的學習可能更有互動性且具意義。

另外，教師 C 認為影片中蔡傑和蔡媽媽刷牙時發現蔡傑不僅看著鏡子，蔡媽媽也提供示範，且牆壁上也貼有流程表，這是個很好的教學方式，故建議蔡爸爸可以將蔡傑的作息表貼在牆上，把要他學習的課題排進去，讓其可以清楚知道自己何時該做甚麼，同時避免太多的變化，讓蔡傑在習慣中去學習各種事物。

有的自閉症學童即使能夠看出字而說出字音，卻不見得知道字義為何，更有可能不知道怎麼正確使用。筆者認為最該「打散」的是那一面牆的字卡，至少應該將這些字卡與生活經驗連結並依功能分組，並將其改寫成簡短且與蔡傑生活經驗或社區經驗相關的短文，讓蔡傑當故事來唸。蔡爸爸可以將蔡傑所唸的故事書裡常出現在其生活裡的字詞，寫在卡片上，讓蔡傑指認或辨識，並強化容易混淆的「雙胞胎」字詞之辨識與練習，提升蔡傑的社區適應能力。譬如，「我寫完了」與「我想去玩」中的「完」、「玩」的區辨，「完」與「我寫完了」裡看起來一樣的字配對；「害羞」與「害怕」中的「害」長得一樣；「羞」與「怕」長得不一樣。這些卡片，還可以讓蔡傑拿去跟同儕一起玩呢。

三、蔡傑最愛的車子

幾乎所有的業界教師都贊成將車子拿來當作引領蔡傑積極學習的增強物。影片中有一次蔡傑和爸爸去超商買東西時，兩人在汽車模型前研究許久，最後走出超商時，蔡傑手中拿的卻是其他的物品，令人好失望。蔡爸爸不喜歡蔡傑迷戀車子，認為這是無意義的自我刺激動作，而將家裡的車子都收起來了，蔡爸爸提到出去外面，蔡傑仍然會一直看各種車子，由此可窺知蔡傑並未因為汽車被沒收而改變了興趣。教師 J 認為自我刺激對自閉症兒童而言，在某些方面來說是有其必要性的。而且，自我刺激的出現有時候是因為未提供活動使其轉換注意力，若能夠給予適當活動的話，自我刺激的出現次數亦會降低。如果將自我刺激作為獎賞，可用來鼓勵蔡傑完成某項活動或工作時用，一來他接觸了自己所喜愛的汽車，二來蔡爸爸也不會因為蔡傑自我刺激而不高興。

從影片中看到蔡傑對於車子除了瘋狂的喜愛之外，他也很認真去研讀車子的結構，若是父親可以利用蔡傑的喜歡研究車子的構造加強他對機械的認識，說不定以後可以成為蔡傑過人的地方，況且蔡傑並非單純的把玩車子，也許這個興趣對和他同年齡的孩子較不一樣，無法成為他和其他人互動的媒介，但是好好栽培和利用，蔡傑以後可能會成為車界的高手。

孩子有明顯的喜好正是很好的教學及溝通的切入點。筆者贊同教師 G 的看法：在教學現場中，如何去找到學生喜好的增強物，是頗費工夫的，若能順應蔡傑喜愛汽車這個方面，藉由此方向去做教學設計

與延伸，想必，可以更能激發蔡傑對於學習的興趣，因為，堵不如疏，順性而為，並非全然放縱，而是透過教學設計，做有意義的引導，藉由對於汽車的喜好，去拓展與延伸，比如說：車子加油-認識加油站、車子清潔-學習清潔步驟、車子外型與顏色-認知物件形狀與顏色等等，都可以去嘗試做教學設計。教師 L 建議可以將汽車作為教學的主題，讀汽車的文章（國語）、數汽車的輪胎（數學）、畫汽車的圖形（藝術與人文）、汽車的功能（生活）、模仿汽車的動作（健康與體育）等，將學習內容與蔡傑的興趣結合，就能避免或大幅度降低蔡傑在學習過程過度焦慮不安的現象了。

還好整個紀錄片中，再再可窺知父子二人的互動是正向的。除了學習語言那一段，蔡傑哭得很傷心外，紀錄片中的蔡傑大多數是快樂的，親子關係是融洽、愉快的，尤其是父子二人騎單車出遊及蔡傑練直排輪的那一段。蔡爸爸認為蔡傑在語言方面不如人，所以希望蔡傑能在其他地方高人一等，所以替蔡傑安排了直排輪、騎獨輪車等活動。這些戶外活動的確是二人關係最好的潤滑劑。有教師認為蔡爸爸讓蔡傑學騎單輪車，可以增進平衡感並刺激感覺統合。在影片中，直排輪或騎單輪車皆無護具，對於年幼及技術還不純熟的蔡傑來說，危險性較高，故呼籲蔡爸爸多加留意。筆者倒是很欣賞蔡爸爸帶蔡傑練習直排輪及騎獨輪車的片段，筆者認為這些片段，或可說明二人深深的父子情，難怪高壓強迫蔡傑學習的蔡爸爸之育兒經驗，

沒招來外界太多的質疑或指責，因為當蔡傑父子二人騎著單車在戶外活動時，筆者真的可以感受到蔡爸爸對兒子滿滿的愛，那父子同遊的畫面是相當令人動容、印象深刻的。

四、學校裡的學習與其他重要的教學概念

蔡傑終究還是進了正式的教育現場，影片中有個熱心的女孩子在一旁協助蔡傑學習，只見小女孩一直問蔡傑：『15 跟 17 哪個大？』蔡傑一下說『15』，一下說『17』，顯然對兩者之實際大小並無概念。接著練習下一題，小女孩再問：『15 跟 17 哪個大？』蔡傑回答：『19』，小女孩說不對，蔡傑馬上回答：『20』。蔡傑也許背誦過「15、17、19」這樣的基數練習，當然更背誦過「19、20」，所以當答案不是『15』或『17』，大概就是『19』或『20』吧！實際情況值得日後深究，目前，至少可以試試拿一組五子棋的黑、白棋子去協助蔡傑實際操作看看『15 個黑棋子』與『17 個白棋子』如果用一一抵去法，剩下的就是比較「多」或比較「大」，漸漸孩子才真能了解這兩個數字所代表的數量多寡，而不是用猜的。

一般而言，對典型的自閉症學童教學中，宜一次只教一個概念，避免混淆。剛開始宜一次只教一個概念。教師 J 認為不應該在蔡傑拼圖時，又要他說出：『我是蔡傑』。這種作法可能導致蔡傑兩件事情都無法做好。譬如，影片中有一幕是蔡傑一邊拼圖一邊要對著攝影機說話，剛開始蔡傑說了一堆讓人無法理解的話語，即便父親要求再說一次，他的語調和聲音聽起來都相同，隨後蔡媽媽提示著要他說：『我是蔡

傑，謝謝大家。」應該要讓蔡傑先放下手邊的東西，好好提醒他要說什麼，否則，讓蔡傑一次做兩件事情，的確會讓他不知所措。此外，在一開始的時候，爸爸想請蔡傑從照片中指認出自己，然而爸爸卻忽略了自閉症兒童的特徵之一是選擇性注意力較弱，亦即在給予自閉症孩子過多的選擇時，往往自閉症沒辦法從這麼多的選擇或刺激當中選到正確或是教師期望的，也因此出現片中蔡傑總是無法正確指認出來，而爸爸似乎也在這過程中，有了失敗、挫折的心理。

叁、結語

也許有人會擔心蔡傑喜歡車子的行為會轉變成戀物行為或固著行為，但筆者贊成教師 L 的看法--可以先觀察孩子的戀物或固著行為是否具有傷害性，有時，可以用其他方法來消弱，或者將其轉變成其優勢。蔡傑喜歡玩模型車，但爸爸卻因怕他太過執著於模型車，而完全剝奪他玩模型車的任何機會。從消極的方向看來，其實玩模型車也可以視為蔡傑的一個抒發心情的管道，至少當下的時刻，蔡傑是自在且快樂的；從更積極面向來看，這也是蔡傑另一種特別的專長，假如可以協助蔡傑從這個專長去發展，將來蔡傑可能成為一位汽車設計師，或者因了解汽車性能及品牌，而成為一位汽車超級推銷員。生命有太多延伸的可能性，端賴蔡傑的爸爸及週遭的師長如何去引領他。

教師 P 強調蔡爸爸需注意安全堡壘 (home base) 的概念:其轉述 Brenda Smith

Myles 在「亞斯伯格症在融合教育的成功策略」這本書，提出亞斯伯格孩子在學校裡要有一個屬於他們的安全堡壘--一個安靜的地方，孩子可以去那裡(1)計畫或複習資料；(2)處理自己的壓力和行為上的一些挑戰。教師 P 認為安全堡壘的概念適用於每個孩子，特別是身心障礙孩子，不懂得如何宣洩壓力和負向情緒，這時安全堡壘是個很好的緩和空間，可以讓孩子感到放鬆。孩子在家中也會有情緒爆炸的時候，故家中應該設有此空間。雖說蔡傑是特殊的孩子，但他仍然跟一般孩子相同需要玩具的陪伴，有每個階段需要的依賴，若硬將這些該有的依賴、陪伴給剝奪了，那實在是一件很殘忍的事，相信沒有人願意在一連串的壓力與限制中成長！

筆者贊成教師 P 的看法，只不過，筆者希望蔡傑的安全堡壘裡有各式各樣的車子，只要是安全無慮，蔡傑的安全堡壘也可以是到家裡附近熟悉的戶外環境去騎車兜兜風！實際上，筆者也希望蔡爸爸能夠偶而放下總統獎的光環，在自己的安全堡壘裡解壓、輕鬆做自己。



道德經思想在教師心法的啟思

簡瑞良

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

張美華

國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

摘 要

本文旨在介紹道德經思想在教師心法的啟思。文中探討道德經的特殊教育智慧、道德經與教師心法的關係及道德經對教師心法的啟示。

關鍵詞：道德經、教師心法、特殊教育

Abstract

The purpose of this article aimed to introduce the concept of Tao Te Ching. The article included three components. First, the author introduced the special educational wisdom of Tao Te Ching. Second, the author discussed the relationship between the concept of Tao Te Ching and the mind strategies of teacher. Third, the author introduced the inspiration of Tao Te Ching.

Keywords: Tao Te Ching, the mind strategies of teacher, special education

壹、前言

吳宏一（2012）指出《老子》又名《道德經》一書，是想要了解老子和道家思想及認識中華文化不可缺少的參考著作。對於《老子》，很多西方哲學家和學者都研究過，如德國黑格爾、英國羅素、俄國托爾斯泰及法國尼采，美國紐約時報也將《老

子》列為全世界古今十大名作之首（黃晨淳，2002）。黃明堅（2008）也認為儘管許多人未讀過《老子》，但在中國人的生活裡，早已融入許多老子的智慧思想。不過道德經(Tao Te Ching)思想運用在特殊教育方面的文獻並不多，實在是一件令人覺得可惜之事，因為道德經中有許多智慧可以幫助一些面臨融合教育壓力的教師，如何

調整自己看待特殊學生的心念心態，進而改變自己的教學態度和方法策略，提升教學效能或班級經營管理的能力。研究者曾探討道德經思想如何運用於融合教育的班級經營（張美華、簡瑞良，2012），即盼望能藉由道德經的智慧提升融合教育教師班級經營的效能。而本文著重於探討道德經思想與教師心法(the mind strategies of teacher)的關係及其在教師心法的啟思。

目前許多研究都顯示教師是一項頗具有壓力的工作（李勝彰，2002；郭峰偉，1999；黃宏建，2002；黃志雄，2005；黃智慧，2003；Forlin, 2001；Williams & Gersch, 2004；Winograd, 2000；Wisniewski & Gargiulo, 1997）。尤其在面臨融合教育環境各式特殊學生的行為、情緒、人際、溝通及學業等問題，許多教師面臨一些挫折和壓力（李水源、陳琦蓉，2003；林貴美，2001；鈕文英，2002；黃瑋苓，2005；Brownell, Smith, McNollis, & Miller, 1997；Conway & Gow, 1988；Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003；Forlin, 2001；Schumm & Vaughn, 1992；Williams & Gersch, 2004）。如何協助教師調適教學壓力及提升融合教育教學成效，是研究者很有興趣探討的領域。Ross, Bondy 和 Kyle (1993)指出教師信念(teacher beliefs)是影響教學成效的最主要關鍵。研究者提出教師心法策略，即是運用教師藉由調整內在的心態信念去提升教學成效（張美華、簡瑞良，2008）。研究者曾陸續探討以禪學及佛學為基礎理論取向的教師心法（張美華、簡瑞良，2009a、2009b、2010；簡瑞良、張美

華，2011），此次為文擬從老子的道德經思想去汲取教育智慧，期待能協助教師克服融合教育情境所面臨的困境與挫折，進而能更有智慧和方法去幫助各種不同特殊需求的學生。本文主旨在介紹道德經思想對教師心法的啟思，首先探討道德經思想中的特殊教育智慧，其次討論道德經思想與教師心法的關係，最後提出道德經思想對教師心法的啟示。

貳、道德經的特殊教育智慧

道德經蘊涵著許多特殊教育智慧，這些智慧協助教師能以更正向寬容慈悲的心來看待特殊學生，同時，也能以更積極負責的態度來看重教師這份工作的價值。以下擬從不棄人的智慧、不自見的智慧、不尚賢的智慧三方面來探討。

一、不棄人的智慧

道德經第四十九章云：「善者吾善之，不善者吾亦善之，德善矣。信者無信之，不信者吾亦信之，德信矣。」強調善良者或優秀者我善待他，不善良者或不優秀者我也善待他。言行有信者，我相信他，言行無信者，我亦嘗試相信他。此觀點相當合適用於特殊教育，強調教師不論學生的資質、品性、個性如何，教師都不能放棄任何一位學生，都要嘗試去鼓勵、教導及相信他們。

道德經第六十二章云：「人之不善，何棄之有？」，第二十七章云：「是以聖人，常善救人，故無棄人；常善救物，故無棄物；是謂襲明。故善人者，不善人之師；不善人者，善人之資。不貴其師，不愛其

資。雖智大迷，是謂要妙。」這兩段經文皆是強調不放棄不善之人，也不放棄任何人，甚至任何生物，這是一種承襲古人、傳承已久的智慧。也更進一步指出教師應看重學生及感謝學生，因為學生是我們教學智慧的重要資源，甚至也是我們經濟收入的來源，因此，其云：「不善人者，善人之資」。同時，教師也應看重自己、看重自己工作的價值，否則自己不尊重自己及自己工作的專業，不愛護及不尊重學生，則可能會做出許多迷昧無智慧的行為及錯誤的處罰與教導的方式，這正所謂：「不貴其師，不愛其資，雖智大迷。」

二、不自見的智慧

王邦雄（2004）認為老子的智慧強調要把我放下來，當我放下時，當下我即能得到解脫自由，別人也不會再受委屈而變得較自在。此時的「我」，研究者認為即包含「我見」、「自見」，亦即我的想法、觀念、價值、標準和判斷等。Roman（1986/2007）指出學習不以對錯觀點去判斷事情，以一種能懷著慈悲之心及將心比心站在別人角度來看事情，將會使自己的靈魂有更多的光與智慧，此觀點與道德經思想所強調「不自見故明」之觀點一致。

道德經第二十四章云：「自見者不明，自是者不彰，自伐者無功，自矜者不長。」道德經第二十二章云：「不自見，故明；不自是，故彰；不自伐，故有功；不自矜，故長。」此二段經文強調一個非常重要的教學智慧，即是強調教師應放下已有的成見，才能有清明的智慧面對學生的諸種問題。反之，如果教師太固執自己的想法、

判斷、見解、標準、原則等種種預設的成見，教師將會很容易因成見而對學生做出錯誤的判斷和評價，並進而做出許多不明智的決定和處置。

基於道德經思想所強調不自見的智慧。教師應時時反思自己的見解判斷是否失之於主觀，是否能捐棄成見，試著用一顆沒有預設立場或先有定見的心去了解學生的想法和行為背後潛藏的因素。

三、不尚賢的智慧

道德經第三章云：「不尚賢，使民不爭」，第八章云：「夫唯不爭，故無尤。」這二段經文運用於教育領域，提供給教師寶貴的思考方向。「不尚賢」在教育場上可解釋為不要只強調成績要好，也不要只重視成績好、行為乖巧的學生。因為太過於強調成績，會使學生因為分數的競爭而傷害了同學相處的友誼，甚至導致彼此因為嫉妒而產生怨恨。

如果教師能讓每一位學生都能展現其能力或優點，同時，不管學生的成績好壞，甚至是行為是否乖巧聽話，都能針對學生不同的優勢能力或微小的進步予以肯定讚賞。不僅可以提升一些成績及行為表現較不理想學生的信心與自我價值感，同時，也可以提升他們對於班級的歸屬感及學習的動機。

參、道德經思想與教師心法的關係

道德經充滿許多運用個人心性的涵養修煉即能達到經世濟民的智慧。將這些智慧運用於教育領域，即是教師心法，教師

透過個人心靈想法的改變，進而改變了自己的教學信念態度和教學策略，同時，也改變了學生的學習態度，並提升其學習成效。道德經與教師心法的關係，擬從下列兩方面來說明。

一、提供理論依據

道德經第三十七章云：「道常無為，而無不為。侯王若能守，萬物將自化。」第三十二章云「侯王若能守，萬物將自賓。天地相合，以降甘露，人莫之令而自均。」將此思想運用於教育，提醒教師只要能守住原本那份教育熱誠，那顆不忍學生受苦、想幫助學生的心，學生自然能因得到教師的關懷，而在行為上慢慢受到感化而變得歸順。此觀點，也為教師心法提供一個理論依據，教師只要積極改變自己的心念態度，即可能對學生產生正向深遠的影響。

二、指引理論方向

道德經第二章云：「是以聖人處無為之事，行不言之教。萬物作焉而不辭，生而不有，為而不恃，功成而弗居。夫唯弗居，是以不去。」此點思想，指引教師心法理論發展的方向，可以「無為」及「不言之教」作為理論方向。「無為」即是教師不要去做一些勞心勞力，結果對學生沒有幫助或成效不彰、甚至對學生產生傷害之事。例如要讓學生守規矩，結果形成不當體罰或以言語攻擊而讓學生身心受創。

「不言之教」是指教師應以身教示範作為主要感化學生的方式。研究者在特殊教育情意課程設計模式曾指出情意教育的教導方式最主要是以教師的身教示範為主

（張美華、簡瑞良，2006）。因此，道德經所強調的「不言之教」，正可以指引教師心法的發展方向應以「不言之教」為方向，即是以教師的身教力量作為教師心法的理論發展方向。

肆、道德經思想對教師心法的啟思

道德經思想不僅能如上述，提供教師心法的理論依據及指引理論發展方向，亦能提供有心學習或實踐教師心法者一些啟思。筆者嘗試整理道德經思想中一些重要觀念，期待這些理念能給予教師在教學中一些啟思。

一、慈心

道德經第六十七章云：「我有三寶，持而保之：一曰慈、二曰儉、三曰不敢為天下先。」可見慈心在老子道德經思想中，佔有非常重要地位。整部道德經即是老子本於慈悲救世濟民的精神，提醒位居高位的領導人要懂得去為百姓創造幸福，切莫以一己之私去擾民而造成百姓的痛苦。

慈悲也是教師心法中最重要的心法（張美華、簡瑞良，2009a），當教師對學生有一份慈悲之心，自然能對學生在學習、人際或生活各方面挫折的痛苦，能生起一份感同身受的心，進而提升對學生的接納程度。尤其面對各式身心障礙學生的諸種行為及學業問題，教師如果無法對學生保持一份「將心比心」的同理慈悲之心，教學可能很難有成效。

道德經第六十七章亦云：「夫慈，以戰則勝，以守則固。天將救之，以慈衛之。」

此觀點即是提醒教師能夠內心保持對學生的慈悲之念，則能夠以慈心戰勝各種挫折挑戰，克服各式難關。用慈心來守護關懷學生，則會讓學生對自我價值有一份堅固的信心，同時願意堅持繼續努力。上天如果要救一個人，一定會先以慈悲之心保衛那個人，教師如果要幫助學生，一定要對學生以慈愛之心保護他。因此，養成對學生採取將心比心感同身受的習慣，對學生產生一種慈悲之心，自能產生教師心法的力量。

二、積德

道德經第五十九章云：「治人事天，莫若嗇。夫唯嗇，是謂早服，早服謂之重積德。重積德，則無不克。」其意可給教師在實施教師心法時一些啟思。教師若能涵養自己的內德，同時，一直積極的行善積德，盡可能地去協助學生，則會發現許多學生的困難皆可能迎刃而解。

道德經第七十九章云：「天道無親，常與善人。」如果教師抱著無為或無所求的心情去協助學生，即能感受到自己是站在天道這一邊。同時，道德經第八十一章亦云：「聖人不積，既已為人已愈有，既已與人已愈多。」教師在教導協助學生的過程中付出越多，則會發現自己擁有越多；協助學生及給予學生幫助愈多就會發現自己得到的收穫也愈多。

此點也提醒教師，教師的工作並不只在教學和教材蒐集方面，教師也應向內培養好自己的德性，有德性自然能對學生產生感化的力量。因此，教師如能重視積德及涵養德性，自然即能產生教師心法的智

慧。

三、守靜

釋依昱（1993）曾言：「萬物靜觀皆自得，一念靜心成正覺。」（頁 152）。張美華和簡瑞良（2009a）指出教師心法發展的第一步，教師須先學會將心靜下來，因為心靜智慧生，教師在心緒保持穩定清靜的狀態，思考才能保持清明。保持清靜寧靜心態的觀念，也是道德經思想所強調的。

道德經第十六章云：「致虛極、守靜篤。萬物並作，吾以觀復。」即強調致虛守靜的心性涵養功夫。使心中空無一物，即是致虛，不起一念，便是守靜。人能處於虛靜的狀態，自然會生妙慧，而能觀照宇宙天地一切萬物生成反覆的道理。此觀點給予教師的啟示，即是培養一種不隨意起心動念，不任意對學生生起評價責備之心的習慣和態度，讓內心保持一種虛靜的狀態，就能產生許多智慧。讓自己的心不妄起，讓自己的行不妄作，自然能體會到守靜的妙慧。此種妙慧也是幫助教師解脫許多因學生問題所生煩惱挫折的一種重要心法。

四、柔和

教師的身教和環境的境教即是一種潛在課程（鈕文英，2003）。洪福財（1998）和歐用生（2001）指出潛在課程的影響有時比顯著課程來得深遠。教師如果心態上能常保持一顆柔和柔軟的心和保持一種心平氣和的習慣，自然而能散發出一種柔和平和的身教力量，去感動和影響學生，並增長他們在情緒上亦能保持柔和的能力。同時，也自然會形成班級中一種溫柔

平和和正向接納的學習氣氛，亦即能產生境教的力量，提升學生的學習動機和班級中的歸屬感。

強調柔和的心態是老子在道德經中非常重視的智慧，《老子想爾注》書中即強調「道貴中和」，強調道以陰陽和諧的狀態為貴（顧寶田、張忠利、傅武光，2008）。道德經第十章云：「專氣致柔，能嬰兒乎？」，第四十三章：「天下之至柔，馳騁天下之至堅」，第七十六章云：「人之生也柔弱，其死也堅強；萬物草木之生也柔脆，其死也枯槁。故堅強者，死之徒；柔弱者，生之徒。」第七十八章云：「天下柔弱，莫過乎水；而攻堅強者，莫之能勝。」上述經文，顯示出老子相當重視「柔」的力量。尤其是強調「專氣致柔，能嬰兒乎？」可作為教師心法中的一個重要策略，建議教師應時常保持如嬰兒那般的柔和狀態，同時養成一種讓呼吸及心情保持柔和、讓自己的言行舉止保持柔和的習慣，如此，不僅有益教師身心健康及壓力的緩解，也有助於師生互動！

道德經第四十二章云：「萬物負陰而抱陽，沖氣以為和。」強調萬物皆有陰陽二面，而萬物的生長需靠陰陽二氣彼此沖激消融所產生的和諧之氣。此觀點提醒教師內心保持和諧之氣，方能促進自己與學生的生長。

道德經第五十五章云：「知和曰常，知常曰明，益生曰祥。心使氣曰強，物壯則老，是謂不道，不道早已。」此段經文運用於教育職場，即是啟示教師要知道內心常保和氣，才能常保健康，給生活帶來吉

祥。如果心中容易動氣瞋怒，則是遠離了師生之道及養生之道，會對自己身體健康產生極負面影響。

因此，教師心法中很強調教師要常培養對學生的柔軟心及平和心。如此，不僅有益學生的學習成效，更有助於自己的身心健康。

伍、結語

道德經充滿許多老子及古代先賢的智慧，這些智慧極需要有人藉由現代的語言，結合當今心理學及教育學的學術知識理論，提供給目前面臨許多融合教育壓力，及因學生層出不窮的行為與學習問題而充滿挫折與煩惱的教師，一個簡易的心靈放鬆和獲得身心清涼自在的觀點或方法。筆者不揣淺陋，嘗試從古老的道德經的桃花源中，掬回一些清涼的智慧泉水，幫助教師、學生及家長增長清淨的智慧，更期待經過點點滴滴的努力，能建立起通往老子道德經桃花源的指標和路徑，讓更多有緣的教師、學生及家長能廣受其惠。

參考文獻

- 王邦雄（2004）。**老子的哲學**。臺北：東大。
- 吳宏一（2012）。**老子新釋**。臺北：天宏。
- 李水源、陳琦蓉（2003）。普通班教師面對身心障礙學生之工作壓力與因應策略之研究。**臺北市立師範學院學報**，34，1-20。
- 李勝彰（2002）。**國民中學教師工作壓力、因應策略與退休態度之研究**。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學，彰

- 化。
- 林貴美 (2001)。融合教育與學校再造。載於國立嘉義大學特殊教育中心主編，**融合教育論文集**，1-20。嘉義：國立嘉義大學特殊教育中心。
- 洪福財 (1998)。從潛在課程省思幼教教學的幾個議題。**國教學報**，**10**，37-63。
- 張美華、簡瑞良 (2006)。特殊教育情意課程設計模式與原則。**雲嘉特教**，**3**，26-32。
- 張美華、簡瑞良 (2008)。教師心法理念介紹與在教育運用的建議。**雲嘉特教**，**8**，23-32。
- 張美華、簡瑞良 (2009a)。禪學在教師心法之運用。**雲嘉特教**，**9**，32-42。
- 張美華、簡瑞良 (2009b)。教師心法的關鍵－談正向教師心念內涵與增進策略。**雲嘉特教**，**10**，6-16。
- 張美華、簡瑞良 (2010)。禪學在教師心法的啟思。**雲嘉特教**，**11**，35-45。
- 張美華、簡瑞良 (2012)。道德經思想在融合教育班級經營的運用。載於中華民國特殊教育學會主編，**中華民國特殊教育學會 101 年度年刊：展望十二年國教中的特殊教育** (頁 299-322)。臺南：國立臺南大學。
- 郭峰偉 (1999)。國中教師工作壓力與教師效能關係之研究。未出版之碩士論文，國立成功大學，臺南。
- 鈕文英 (2002)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。**特教園丁**，**18**(2)，1-20。
- 鈕文英 (2003)。啟智教育課程與教學設計。臺北：心理。
- 黃宏建 (2002)。臺中縣國中教師工作壓力之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學，彰化。
- 黃志雄 (2005)。特殊教育教師的壓力調適與成長團體之研究。**特殊教育與復建學報**，**13**，121-148。
- 黃明堅 (2008)。老子譯本。臺北：立緒文化。
- 黃晨淳 (2002)。老子名言的智慧。臺中：好讀。
- 黃智慧 (2003)。減緩教師工作壓力之行動研究。未出版之碩士論文，國立臺中師範學院，臺中。
- 黃瑋苓 (2005)。國小融合教育班教師工作壓力與其因應策略之研究。**身心障礙研究**，**3**，201-215。
- 歐用生 (2001)。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 簡瑞良、張美華 (2011)。慈悲心念教學法在融合教育情境的運用。**雲嘉特教**，**13**，15-22。
- 釋依昱 (1993)。談心說識。高雄：佛光。
- 顧寶田、張忠利、傅武光 (2008)。新譯老子想爾注。臺北：三民。
- Brownell, M. T., Smith, S. W., McNellis, J. R., & Miller, M. D. (1997). Attrition in special education: Why teachers leave the classroom and where they go. *Exceptionality*, *7*(3), 143-155.
- Conway, R. N. F., & Gow, L. (1988). Mainstreaming special class students with mild handicaps through group

- instruction. *Remedial and Special Education*, 9, 34-40.
- 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.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Roman, S. (2007)。個人覺醒的力量：增強心靈感知與能量運作的能力（羅孝英譯）。臺北：生命潛能。（原著出版於1986）。
- Ross, D. D., Bondy, E., & Kyle, D. W. (1993). *Reflective teaching for student empowerment: Elementary curriculum and methods*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality*, 3, 81-89.
- Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: Are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, 31(3), 157-162.
- 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.



選擇性緘默症學童的臨床教學省思(上)

江秋樺

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

林君萍

國立嘉義大學
特殊教育學系碩士

摘 要

本文旨在針對選擇性緘默症學童的情緒行為特質作一簡單介紹，再針對一名中度認知障礙缺損的小四女性學童，因被特教老師認為合併有選擇性緘默症，而被選定為筆者進行臨床教學時的補救教學重要對象。因個案本身的家庭狀況複雜，筆者推估小靜因受限於案母的關係，其學習成效難以建立，且其後續各項發展堪憂。

關鍵詞：選擇性緘默症、臨床教學、個案研究

Abstract

This paper aimed to conduct a brief introduction on selective autism. The authors conducted a co-teaching class in a self-contained special education class, in an elementary school. The participant was given an individual class to examine her present learning abilities. The authors considered the participant having a great potential to make progresses but these might not be able to take place due to her unstable family situations.

Keywords: selective mutism, clinic teaching, case study

壹、緒論

近幾年來筆者從情緒行為障礙學生的覆判案例中推估，雲嘉地區選擇性緘默的學童似有增加的趨勢，其間的部分原因有可能是以前這一類在校很沉默的孩子，因為多半不會像注意力缺陷過動症學童般出

現干擾上課的行為，挑戰上課的權威或妨礙教學進度，所以這一類學童的教育及情緒需求易被忽略或犧牲。這學期筆者決定到雲嘉地區某國小進行臨床教學，開學之初才發現特教班裡有一中度認知缺損的小四學童合併有選擇性緘默症，心裡很雀躍，迫不及待想要認識這名女學童。不過，

在得知其家庭狀況之後，筆者對其未來學習成效及情緒需求的提升，有了很大的疑慮，蓋因其案母與案父係同居關係，案母本身有日趨嚴重的幻想症，卻未就醫，與個案小靜卻有很深的依附關係，三天兩頭幫個案辦理請假，而且因為案母本身無法理智溝通，常會造成親師溝通困難，社政單位雖然多次介入，卻無具體效果。

貳、選擇性緘默症的理論與實務

選擇性緘默症的家族英文包含 *silence users*、*voluntary mutism*、*voluntary silence*，1994 DSM-IV 將選擇性緘默症從 *elective mutism* 更名為 *selective mutism*。障礙總時期至少須達 1 個月，嚴重程度須對其教育、職業或社會溝通有所妨礙。ICD-9 並無任何診斷來描述選擇性緘默症，ICD-10 則將其歸類為「出發於兒童期的社會功能障礙」（理論部份詳見羅湘敏、楊碧桃、黃秋霞、王智玫，2008）。

選擇性緘默症學童容易伴隨社交困難甚至於合併有社交恐懼症。社交恐懼症的主要症狀為明顯而持續的害怕一種或多種社會的情境，個案必須和不熟識的人相處，但個案會擔心自己可能做出一些失當的行為，而招致羞辱或是困窘。雖然許多選擇性緘默症學童會合併社交恐懼症，但值得注意的是此類學童會出現在公開場合，但不願意講話，而後者常將出現在公開場合視為畏途。

選擇性緘默症學童容易伴隨一些學業、課業上的問題，尤其在與互動式或團體式合作的學習上，以及在互動式、即席

式或是表達式的課程。這類學童也常伴隨言語困難及障礙，部分合併有口吃、構音困難的問題。許多選擇性緘默症學童之語言發展或許稍有遲緩但其認知能力大多正常或平均；家族成員互動較少使用語言，關係品質較不佳；父母多數較為害羞，或是家中某雙親角色較強勢，也有些親子關係較為依賴。這類學童常出現在低社經地位的家庭，其父母親有人格疾患的可能性較高；父母關係較不和睦。

依據 DSM-IV-TR 診斷準則，選擇性緘默症歸屬於「嬰兒期、兒童期或青春期的其他疾患」。參考其診斷標準及其他重要文獻，下列情況可大概作為粗篩根據：

- 在特定社會情境，一貫的不說話，雖在其他情境仍說話。
- 其障礙妨礙此人教育或職業，或有礙於社會溝通，其障礙時程須達 1 個月以上（不限於開學的第 1 個月）。
- 不是因缺乏在此社會情境時需要的知識或身心安適。
- 無法以一種溝通疾患來解釋，也並非僅發生於一種廣泛性發展疾患、精神分裂症，或其他精神病性疾患的病程中。
- 進行性緘默症(*progressive mutism*)。

患者的緘默是在所有情境下，對所有人（家人、親近朋友）均普遍發生。歇斯底里轉化症(*Hysteria conversion*)是廣泛性的緘默，而非選擇性的只對部分人。其他精神疾病的次發性症狀如廣泛發展性疾患、精神分裂症、重度智能障礙等，都可能出現社會溝通問題。須注意的是，社交恐懼症、拒學(*school phobia*)、憂鬱症、剛

入學的膽怯(transient shyness on entering school)等都能導致患者在某些情境下拒絕說話，但其緘默症狀通常不會達到 1 個月。移民家庭的孩子，若孩子對新語言的了解已足夠而仍拒絕說話，才可考慮判斷。

在入學時學童出現暫時性的緘默症較常見，患者女性多於男性，年幼兒童較年長兒童常見，初發年齡約 3-8 歲，通常開始於 5 歲前，但入學後期症狀帶來顯著困擾才開始受到注意，大部分症狀是長期潛伏存在，但仍有約四分之一是創傷後突然出現的。創傷後的反應可能出現特定的嘴部創傷，以及可能對一般性的創傷（如遭受身體／性虐待等）反應。家庭前置因素理論者提出精神官能症的看法，認為過度保護和強勢的母親及嚴肅又遙遠的父親是誘發的危險因子。持自我控制理論者認為患者選擇性緘默是一種自我控制反應，為了避免或降低遭受懲罰的危險--有的人說話得到不好的結果故選擇不說話；有的人拒絕說話以得到外界的增強；有些學者認為選擇性緘默可能是嚴重憂鬱症的表面症狀，可能以此種方式隱藏自己的憂鬱；持敵意理論者認為緘默的症狀是一種敵意與不滿的表現--患者選擇性緘默是為了表達憤怒藉以降低分離與進入新關係的焦慮；也有人以為患者選擇性緘默是因為恐懼或不喜歡自己的聲音。持家庭關係理論者認為患者因感受到家庭其他成員的憂鬱情緒或有害羞、有距離、有精神科病史的父母親、不協調的家庭互動故產生選擇性緘默。更有人以家庭系統的觀念來解釋選擇性緘默症的形成，認為兒童在這樣的家庭

系統之中，學會不要信任家庭以外的人，以及不恰當地使用緘默的方式。

一般而言，選擇性緘默症學童常被形容為在某些場合不說話（通常是學校）但卻曾經在某些情境或場合說話。研究發現大多在家裡或是只跟親人講話，有的嚴重到只跟雙親間的其中之一講話或是只跟其中某一手足講話。筆者曾在雲嘉地區發現的案例中，有一個案 A 只跟班上的某一特定對象講話；有一個案 B 只跟學校的校護講話，有一個案 C 在晤談過程會用眼神回答筆者所提問的簡單問題，整個相處的過程都是由非常怯生生到逐步放鬆後才會用俗稱「螞蟻般的聲音」簡單回答問題；筆者在專科時代接觸的選擇性緘默症學生（個案 D），維持多年全班學業成績第一名，一路跟筆者筆談五年，插大到南部的科技大學兩年期間據說也不說話，直到進入職場後，竟然「不藥而癒」開口講話了。簡言之，個案 D 一直被拿來跟自己的學生姐姐相比較，國中時期常被家長及老師形容一個是天才；一個是白癡。個案 D 曾於專科五年在學期間自殺未遂過，面對老淚縱橫一直道歉的父親，個案 D 倒是無怨，個案 D 在與筆者晤談的紙上曾寫下：『我現在知道父母是愛我的，來生願意繼續當他們的女兒，但我已經習慣不講話了，我已經不知道如何開口講話了。』忍了七年，因為找到比姐姐好的工作，她終於願意開口講話了。

總之，選擇性緘默症學童可能較容易被視為具有畏縮型人格的害羞孩童，有些人可能會併發憂鬱或焦慮症候群，講話的

聲音非常小聲，沒有自信。上述個案 C 因當初家長躲債，時常請假無法到校上課，為了避免中輟的通報，只有週三早上到校上課。據說小學三年級時個案 C 就成為特殊教育服務的對象，個案小學一年級，筆者接案十次的過程中，對於個案 C 總是細心等待及邀約，雖然對其私下會回答筆者的問題相當興奮，但是當初未能將介入延伸至其同儕及教師，總覺遺憾！

叁、小靜的家庭概況描述

特教班老師事先給筆者有關小靜個案的資料大致如下：在校幾乎不說話，要求回答問題也只有簡短的兩三個字的語詞，需半強迫才會看到嘴巴微張，聲音小到幾乎聽不到，開放性問題通常得不到答案。下課時間都坐在自己的位置上，要求同儕帶她去玩才會離開教室。不曾主動開口要求要上廁所，都是老師觀察該生不動如山、不進行指令動作後才問題是否要上廁所，極度怕生。

臨床教學的第二週筆者提著滿箱的教具要去進行教學，結果小靜的母親並沒讓小靜來上課，筆者對小靜的家庭狀況充滿好奇，故於當日第三節下課後要求特教老師帶筆者去「追」小靜回校上課。習以為常的特教老師帶筆者去小靜家，結果撲了個空，隔壁鄰居(個案的大伯母)出面埋怨：『越來越嚴重了，昨晚鬧了一個晚上，左鄰右舍都沒辦法入睡，連廣場對面的鄰居都聽得到她的罵聲連連(大宮廟的廣場)。』個案的母親沒有先生，原來投靠在開小宮廟的妹妹家。因小靜的父親住在妹婿家斜

對面，得知小靜的母親無依無靠後，自願接其回家照顧，結果生下小靜。

小靜還有兩個同父異母的哥哥，一為智能障礙；一為多重障礙，前者目前安置在教養院裡，每兩週回家省親一趟時，常因家中吵吵鬧鬧而顯得情緒不穩。後者目前在家，常與家人發生衝突。小靜的母親不知何故，對男生防備心理很強，所幸目前負責教學的特教老師皆是女性。據說之前常動輒到學校描述些從未發生的事情，造成學校很多困擾，因案母自陳隔壁的親戚會對其不利，為了自保，所以把小靜的中度智障的殘障手冊「藏」到別人家。特教老師推估案母可能有時覺得騎腳踏車送孩子來念書太累，常找藉口幫孩子請假，如果老師開車來載小靜去上課，案母又會配合，所以，特教老師常開車出來「找」小靜(有時候案母會帶個案去鄰近地區或在學校附近的公園玩，而謊稱有要事處理需請假或未請假逕自帶小靜外出去玩。)近來，據鄰居描述，案母不知何故，還會在住家的左側的河堤上來回踱步，且情況越來越糟。

案母本身還有另外兩個女兒，均已成家，曾表示要帶母親去看醫生，但無具體結果。案母在生小靜之前，不知何故懷孕卻失去孩子，可能因此對小靜產生強烈的依附情結，即使小靜上課中，案母也常在其學校附近的公園徘徊等待或者帶孩子在公園裡玩，而不送小靜去上課。對應上述有關選擇性緘默症患者的成因中，家庭的成因部分，很多的事不言而喻。筆者雖然對小靜第一天的學習表現感到滿意，礙於

其家庭情況複雜，筆者對其長期學習成效的建立卻無法抱持樂觀的態度。

肆、選擇性緘默個案的臨床教學經驗

身為大學老師進入國小臨床教學，為避免被視為干擾原先的教學設計或造成特教班老師不必要的教學焦慮，筆者決定根據教學現場的觀察後，再來確認教學模式。第一天臨床教學時，筆者在一旁觀察小靜，看到小靜並沒有因為筆者的出現而顯出明顯的焦慮，反而上課頻頻點頭並會輕微地抖動其雙腳。結果，課後筆者將其學習單拿來一看，才發覺小靜根本沒聽懂 JP 老師所提問的問題，JP 老師雖然曾逐題口頭詳細講解過每個問題，小靜一題也沒勾選答案。連之前拿回家給案母簽名的學習單上，簽的都是小靜自己的名字。JP 老師指著簽名處跟小靜說：『家長簽名處要請媽媽簽名，不是你簽名！』接著小靜將該欄位的簽名處填上「媽媽」兩字，此舉引起筆者的關注，所以筆者與特教老師商議後，修正往後的上課模式如下：

除了小靜，筆者臨床教學的特教班中尚有兩名學生小雪及小玟。兩位原班的特教老師之一 JP 為筆者之教學合作夥伴，JP 老師負責第三節的主要教學內容，筆者於第三節下課後進行回饋及教學討論後，第四節上課將小靜帶至一旁，針對剛剛的教學內容進行簡易的教學評量與補救教學。另一名特教老師負責小雪與小玟第四節的主要教學內容，JP 老師則在一旁協助筆者的教學。課程結束後，筆者與 JP 老師

老師再度進行教學省思，並由 JP 老師老師於下一週五第三節的教學中，根據上星期的教學省思進行教學技巧的修正。上課的主題旨在教導三名學童正確的情緒管理技巧，藉以提升三人的社會適應能力。

第一次 JP 老師上課後，筆者將小靜拉到一旁，檢驗一下剛剛 JP 老師的上課內容，了解小靜到底聽懂了多少。為了誘導小靜口頭回答問題並與其他人有所互動，也為了探知小靜的學習能力究竟到哪裡，筆者將她拉到一旁問一些問題，每答對一題就要求她自己選擇一張貼紙貼在她自己的書本上。整個教學過程，小靜都能正確地口頭回答問題，雖然聲音很小，但聲音、嘴型及肢體動作都正確。茲將上課內容大致整理如下：

筆者：到黑板上去拿你的名字給老師。(小靜做到了，所以自行明快地撕下一張貼紙)

筆者：這是你的名字歐?你叫小靜?(筆者刻意重複一次小靜的回答)

小靜：對！

筆者：小靜，你有拿到貼紙耶，另外兩個小朋友沒有貼紙，你要不要撕一張去送給其中一個小朋友？

(小靜回答「要」，撕下一張貼紙，走過去交給小玟，小玟回應「謝謝」，小靜走回到筆者身旁，也得到一張貼紙。)

筆者：小靜，還有一個小朋友沒有貼紙，她是誰？

小靜：小雪。

筆者：小雪還沒有貼紙耶，你要不要拿貼

紙去送她？

（筆者刻意重複一次小雪的名字）

小靜：要。（小靜撕下一張貼紙，走過去交給小雪，小雪回應「謝謝」，小靜走回到筆者身旁，自己也得到一張貼紙。）

筆者：你把整個貼紙拿去給小玟，請她幫你撕下一張貼紙。

（小靜依指示去找書桌邊的撕下一張貼紙，走過去交給小玟，小玟回應「謝謝」，小靜走回到筆者身旁，得到一張貼紙。）

筆者：你把整個貼紙拿去給 JP 老師，請她幫你撕下一張貼紙。

（小靜依指示去找坐在書桌邊的 JP 老師，JP 老師撕下一張貼紙，交給小靜，小靜走回到筆者身旁，再得到一張貼紙。）

（每一次小靜拿到貼紙，筆者都會要求：『去貼在你最喜歡的地方。』小靜都會走回自己的座位，將貼紙貼在不同課本的封面及背面。）

筆者：這是早上特教老師上課用的「開心」圖卡。這是「開心」還是「傷心」的圖卡？

小靜：「開心」。（反覆確認幾次！）

筆者：對，這是一張開心的臉，你看圖裡的人嘴巴是朝上的。你看著這一張圖卡，在自己的紙上學這一張圖，畫一個開心的臉。

（小靜成功地依指示畫出一張「開心」的臉，又得到一張貼紙。）

筆者：現在不看圖歐，在自己的紙上畫一

個開心的臉。要記得歐，嘴角要往上翹。

（小靜成功地依指示獨力畫出一張「開心」的臉，又得到一張貼紙。）

筆者：這是一張「傷心」的圖卡，這個人的嘴角往下垂了，你會不會學他的嘴角往下垂？

（小靜顯得不曾將嘴角下垂，故筆者協助輕按其嘴巴，示意其往下，但失敗。這個臉部動作比較難以想像，故先暫時放棄。）

筆者：你看著這一張圖卡，在自己的紙上學這一張圖，畫一個傷心的臉。要記得歐，嘴角要往下垂。

（小靜成功地依指示畫出一張「傷心」的臉，又得到一張貼紙。筆者交叉確認幾次無誤後，讓小靜歸隊去和其他同儕一起上課。）

筆者每次都會把提問的問題先完整說一遍再提問，也技巧性的把小靜的回答刻意在重複一遍。這一小段的實驗教學，可能是小靜入學以來，最得意的一天。因為根據 JP 老師的描述，該班雖然有學生學習表現很棒，就蓋章集點兌獎的獎勵制度，但因小靜的家庭功能不彰，小靜的母親常動輒讓孩子缺課，雖然有很多的社政單位介入，效果並不彰，小靜很難有機會兌換到禮物。當天小靜所得到的貼紙數量，也許勝過其他日子所累積的量。筆者對其有問必答的反應及對社會環境線索的連結與人的互動反應表現，相當滿意。

第一堂課筆者給特教老師的教學回饋大致整理如下（可參考附件一的圖片說

明)：

- 1.圖卡在一開始便呈現 6 張，可能刺激過多，且使用率太低，可再多解釋各張圖片上的表情所代表的情緒，並協助學生歸類或配對。有些圖卡所呈現的情緒不夠明確，圖卡上面宜加上文字。
- 2.寫在黑板上的句子，若為重要的字詞，可以標記並深入教學解釋。功能性的字詞建議用字卡寫下來，供學生練習辨識、指認、配對，甚至進行雙胞胎（看起來很像的字）辨字區辨或造詞。字卡還可以留下來給學生下課時間進行造詞遊戲，增加彼此互動的機會，時而合作、時而競爭。
- 3.小靜與同儕上課之間的互動性過少，可安排機會增加互動性，尤其是小靜，不宜總是獨坐一個位置，尤其是下課時。
- 4.可多增加學生上臺走動的機會，例如：拿圖卡。(第二次上課時，筆者發現小玟跟小雪雖然上課反應佳，對於 JP 老師所給的狀況句，根本不了解如何做正確的反應。譬如，小雪拿到一張「我在路上看到一隻小狗被車子撞死了，我很難過。」JP 老師要小雪表演出難過的表情，然後要小玟來猜小雪的心情，結果從頭到尾，小雪都躺在地上演那隻死去的小狗，由此可窺知，二人根本不懂題意。常缺課的小靜，因其在班上不說話，所以被視為班上反應最差的學生，的確從其總是空白的學習單來評估，特教老師的見解大致無誤。
- 5.若學生不知道該如何畫出「開心」的表情，可先請其上臺拿開心笑的表情圖卡來

臨摹或仿畫，一方面可確定其真的了解何謂開心笑，另一方面也可讓其學著畫出表情來，亦可加上鏡子的協助。

遺憾的是第二堂課，小靜無故缺席了，不過 JP 老師上課的提問技巧的確進步許多，教學上的圖卡不但各種情緒表達很明確亦加上文字協助。之後，筆者就依 JP 老師反映的情況，對小靜進行小小的評量與教學，之後再由 JP 老師在其他課程檢驗教學成效。不到一個月，筆者一進教室，小玟就很快樂的跟筆者說：『她現在下課都一直跟著我，她都跟我玩。』筆者跟 JP 老師確認後，JP 老師認為自從筆者開始到學校進行臨床後(國小開學第三週)，週五班上三名學童的學習動機都變得比較積極，學習氣氛也比較活潑。近來，筆者拿了一個 ipad 去跟小靜玩 Talking Tom 的遊戲—筆者要求小靜跟畫面上的貓咪 Tom 講話，聲音必須大到貓咪 Tom 能夠把小靜的聲音錄起來才可以。值得欣慰的是，JP 老師回應小靜的社會情緒表達進步很大，講話聲量也越來越大，顯見筆者介入的效果是正向的，礙於篇幅，筆者將於另一篇文章詳述過程。

伍、結語

大學教師每隔一段時間回歸到教學現場去再磨練有其正向意義，不但可收教學相長之實際效益，更可讓自己在大學裡上課或研習時所談的理論，有實務上的印證，讓自己的教學或推廣教學（譬如演講內容）更具說服力。目前特教班只有三名學童，小玟跟小雪同為五年級且兩人同是

三年級的程度，兩人活潑、好動，課堂中的表現常出現搶答的現象；相對的，小靜顯得畏縮、害羞，只有一人是四年級，可是因時常無故缺課，連二年級的程度都不到，課堂中學習表現顯然落後很多，再加上有選擇性緘默的現象，其情緒及學習需求可能比較受忽略。筆者與小靜互動後發覺其仍有很大的進步潛力，但若案母與小靜之間的不正常依附情況無法改善，小靜

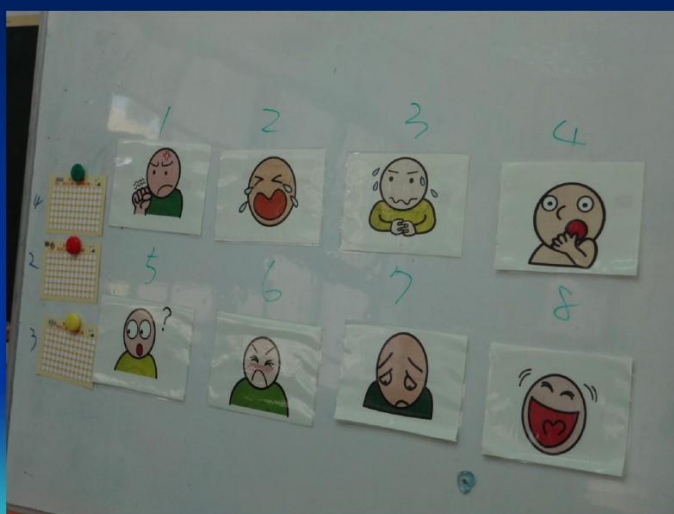
各方面的後續發展是堪慮的，期許社政單位的介入能於短期內有具體成效。

參考文獻

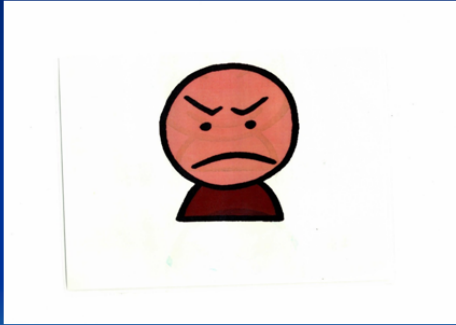
羅湘敏、楊碧桃、黃秋霞、王智玫譯
(2008)。情緒及行為障礙學生教育。
臺北：心理。

附件一

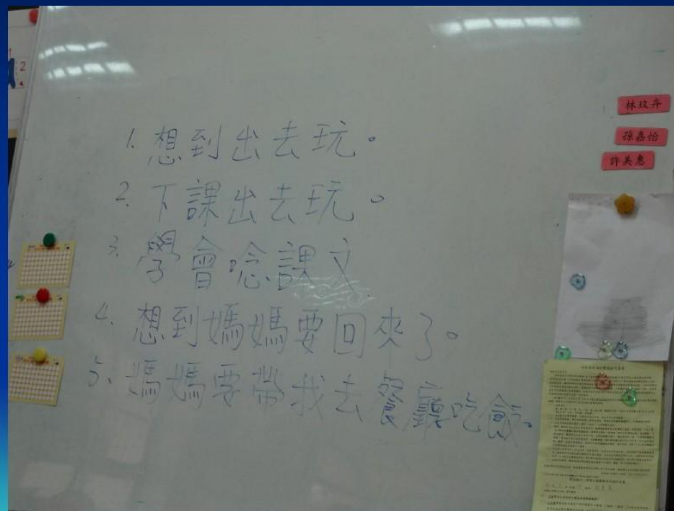
除非是複習或配對，於教學之初一併呈現6張圖卡，刺激可能過多，尤其是當學生尚無法精準描述各種情緒時。



右圖卡優於左圖卡，因為右圖的情緒表情較明顯，且有文字，可協助辨字上的教學。



「玩」、「下課」、「下課」、「學」、「課文」、「唸」、「回來」、「餐廳」、「吃飯」等生活上常用的功能詞彙要讓學生學會辨識。



上課剪影(圖1的座位安排對小靜與同儕互動較不利)



先讓小靜模倣圖卡畫出「開心」的表情(左圖)，確認其會了以後，再教導其「傷心」的表情，交叉確認小靜會了以後，才能撤掉圖卡，讓小靜自行畫出開心或傷心的表情。



故事結構教學法在語文學習應用成效之 實證研究回顧

張雅惠

國立嘉義大學

特殊教育研究所學生

摘要

本文以研究回顧之方式探討國內外運用故事結構教學法在語文學習成效之實證研究。探討研究對象、學齡階段、研究工具、教學應用與研究結果等，期望能對研究者及教學者針對身心障礙學生在語文學習品質上有所助益。

關鍵詞：故事結構教學、語文學習

Abstract

The article aimed to review domestic and international empirical studies of story structure on the effectiveness of language learning. The author analyzed the literature in terms of research subjects, educational stage, instruments, instructional application, and results. Hopefully, the article can play a positive role in enhancing researchers' and instructors' abilities and improving the qualities of language learning for students with special needs.

Keywords: story grammar, language learning

壹、前言

故事結構教學(story grammar)係在敘述故事時通常會依某種型態，包括主角、問題、衝突、經過與結局等，而這些組織故事的元素稱為「故事結構」，一個完整的故事，應該包括幾個基本的結構元素，不

同的研究者有不同的定義，但意義大多相去不遠，分別為主角(特色)、情境(事件發生的時間與地點)、引發事件(環境因素、事件動機與問題或衝突)、事情發展與經過、行動與嘗試(主角內在反應)、故事結局(回應或啟示)，在故事中所扮演的地位包括了故事前、中、後的發展過程，也同時

帶入主角的特質與內在情感(錡寶香, 2004 ; 王瓊珠, 2004 ; Idol, 1987 ; Idol & Croll, 1987 ; Ouellette, Dagostino, & Carifio, 1999 ; Dimino, Gersten, Carnine, & Blake, 1990 ; Gardill & Jitendra, 1999 ; Gersten & Dimino, 1989)。大多以圖表方式表列故事結構元素, 元素間的因果連結關係, 幫助理解故事內容與發展(黃瑞珍, 1999)。

貳、實徵研究搜尋方式與結果

一、實徵研究搜尋方式

筆者在進行資料蒐集之前, 以關鍵字、標題、摘要來進行資料搜尋, 包括故事結構、故事分析、故事文法、故事文法分析、故事結構教學、story grammar、story grammar instruction 與 story instruction, 研究者從臺灣期刊論文索引系統、教育論文線上資料庫、臺灣博碩士論文知識價值系統、SSCI、EBSCOhost、Dissertations & Theses 等六個資料庫進行資料搜尋。

基於客觀, 筆者擬訂出文獻選定之標準, 決定哪些論文、期刊能被列入分析, 其標準如下:

(一) 教學者以故事結構教學促進語文學習。

(二) 以教學實驗所蒐集之資料為主。

(三) 在具有審查制度的期刊發表之文獻, 或通過審查的博碩士論文, 排除已發表在期刊之博碩士論文。

(四) 近十年(2002 年至 2012 年)所發表或出版之學報、期刊、論文、書籍。

(五) 研究對象一般生或特殊生皆可。

二、實徵研究搜尋結果

根據筆者自行擬定之文獻選定標準進行篩選, 國外有 3 篇及國內有 18 篇。表 1、表 2 與表 3 分別為學前教育、國民教育與高級中等教育之實徵研究整理表。

參、故事結構教學法之實證研究文獻分析

閱讀相關文獻後, 筆者決定分析的架構為: 研究對象、學齡階段、研究工具、教學應用與研究結果。以下分別說明之:

一、研究對象

研究對象包括普通兒童、智能障礙、學習障礙、閱讀困難、亞斯伯格症、自閉症、聽覺障礙及語言發展遲緩等八類。文獻上之研究對象有 3 篇為實驗組與對照組之區別, 分別為智能障礙與普通兒童、亞斯伯格症與普通兒童、聽覺障礙與普通兒童, 最多的是普通兒童有 8 篇, 其次分別為智能障礙、學習障礙皆為 4 篇。

從上述整理之研究資料可發現, 故事結構教學法在語文學習方面多使用於普通兒童, 相反地, 運用在身心障礙之文獻相對較少, 而在資賦優異之文獻則無任何相關的研究可做為探討。由此可見故事結構教學法皆可運用在普通兒童及身心障礙兒童上的學習。

二、研究對象學齡階段

研究對象學齡階段, 依據國內教育階段加以分類, 學前教育階段有 6 篇, 國民教育階段有 13 篇, 高級中等教育階段只有 2 篇。由上述所整理的研究資料可發現, 故事結構教學法的主要研究對象為國民教育階段的兒童。

三、教材

教材使用上，共有五類，分別為故事繪本有 15 篇、卡通影片有 2 篇、漫畫有 2 篇、多媒體教材與動畫故事皆為 1 篇。由上述所整理的研究資料可發現，故事結構教學的教材主要以故事繪本為主。

四、教學應用

在教學應用方面，故事地圖有 6 篇、故事臉有 4 篇、提問有 3 篇、角色扮演有 3 篇而提示卡、布偶、語意圖及樂高故事板皆為 1 篇。

五、研究結果

筆者依據故事結構教學法介入後之成效及故事結構元素之差異等兩方面進行探討：

(一)介入後之成效：文獻中有 18 篇研究顯示運用故事結構教學法確實可以提升兒童在閱讀理解有 6 篇、敘事表達有 4 篇、故事長度有 2 篇、故事結構文法有 2 篇、篇章凝聚力有 1 篇與故事重述有 3 篇，增進對故事內容的理解，其中吳佩穎(2009)、鍾筱莉(2011)皆指出故事結構教學法確實提高學生學習主動性、興趣及動機。

(二)結構元素之差異：文獻中有 2 篇研究指出在故事背景、引發事件、內在反應、結果、回應等要素上較普通兒童具有顯著差異(許舜杰, 2009; 洪淑卿, 2009); 簡馨瑩、楊瑋婷、簡淑真、王繼伶(2011)指出在背景、內在計畫、企圖、結果與反應上則無顯著差異; Davies & Shanks (2004)指出在故事結構要素單位與連接詞數量具有顯著成效; Reuterskiold、Ibertsson&Sahlen (2010)指出一般生與聽

障生彼此無顯著差異; 洪淑卿(2009)指出在行動計畫兩組兒童表現相近，故無顯著; 陳欣希、張鑑如、陳秀芬(2011)指出除了背景元素外，三、四、五歲組在故事結構元素、故事結構總分及故事結構類型的表現均有顯著差異。

表 1

故事結構教學法在語文學習應用成效之實徵研究-學前教育階段

作者 (年代)	研究 對象	研究 工具	教材與教學 應用	研究 結果
Boulineau、 Fore III、 Hagan-Burk e & Burk(2004)	3-5 歲特 定型學習 障礙學生 共 6 位	故事地圖	1. 以故事地圖為視覺提示 進行引導。 2. 師生共同討論故事結構 要素至獨立完成。	1. 由基線期到介入期在 故事文法測驗之正確 率有提升之效果。 2. 運用故事地圖說明故 事要素之百分比增加 且具維持效果。
Davies & Shanks (2004)	5 歲語言 發展遲緩 幼兒共 31 位	彩色提示卡 布偶	1. 以提問了解故事結構要 素。 2. 用彩色提示卡標記學習 關鍵字。 3. 用布偶與角色扮演進行 重述或自創故事。	1. 在口語敘事具有顯著 的進步情形。 2. 在故事結構要素單位 與連接詞數量具顯著 成效。
劉于菁 (2008)	幼稚園大 班幼兒共 12 位	圖畫書、幼 兒學習單、 省思札記、 訪談、錄 音、家長回 饋問卷單	1. 以故事結構教學教導幼 兒六項結構元素(主角、 情境、問題、經過、結局、 反應)。 2. 由教師示範與引導後至 學生獨立。	1. 幼兒在故事結構教學 後會使用故事結構元 素來重述內容且增進 對故事的理解。
劉麗毓 (2008)	5 至 6 歲 幼兒	繪畫圖說作 品、幼兒故 事書、教學 錄影、訪談 紀錄、故事 結構學習 單、教師觀 察資料、問 卷、省思札 記	1. 以故事結構教學結合鷹 架理念協助幼兒理解故 事因果、邏輯與推理能 力。 2. 以漸進式的引導策略進 行,包括導讀、分析結構 元素、同儕討論至獨立階 段。	1. 故事結構教學增進幼 兒閱讀理解與口述能 力,具立即與保留成 效。 2. 學習態度轉為主動參 與,並培養獨立閱讀的 能力。
簡馨瑩、 楊瑋婷、 簡淑真、 王繼伶 (2011)	大班幼兒 共 18 位,分為 實驗組 10 位與 控制組 8 位	畢保德圖畫 詞彙測驗、 故事結構要 素編碼表	1. 整合故事地圖與故事臉 結合繪本內容製作成故 事結構板。 2. 運用樂高故事板讓幼兒 操作以協助故事發展之 順序性。	1. 提升敘述故事的完整 及結構,開始事件與內 在反應具顯著效果。 2. 在背景、內在計畫、企 圖、結果與反應無顯 著。

陳欣希、張鑑如、陳秀芬 (2011)	3-5 歲幼兒共 208 位	看圖說故事文本、兒童語料交換系統、錄音錄影	1. 以故事結構元素分析在背景、內在反應、計畫、嘗試與結果。 2. 以兒童語料交換系統檢測。	1. 除背景元素外，三、四、五歲組在故事結構元素、結構總分及結構類型的表現均有顯著差異。
--------------------	----------------	-----------------------	---	--

表 2

故事結構教學法在語文學習應用成效之實徵研究-國民教育階段

作者 (年代)	研究對象	研究工具	教材與教學應用	研究結果
Reuterskiold Ibertsson&Sahlen(2010)	聽覺障礙學生 18 位與 17 位聽力及語言發展正常之學生	故事結構分析	1. 以看圖說故事引導學生故事發展順序。	1. 正常生與聽障生彼此無顯著差異。 2. 一般生比聽障生能說出較多的結構元素。
王瓊珠 (2004)	國小 2-5 年級閱讀障礙學生共 17 位	故事結構分析	1. 以短篇故事與繪本故事進行故事結構教學與分享。 2. 由教師示範與引導至獨立階段。	1. 有效提升故事結構教學與分享閱讀之理解力。 2. 繪本促進結構元素之理解，但維持效果無顯著。
王姝雯 (2006)	國小 1-2 年級輕度智能障礙學生共 3 位	故事結構分析	1. 以多媒體教材「輕鬆講故事，靈活說句子」進行結構教學。 2. 以大聲朗讀、重述故事與角色扮演的活動進行。	1. 提升故事長度、結構與篇章凝聚力，但維持效果無顯著。 2. 家長與教師對故事結構教學抱持正向態度。
楊智雯 (2008)	國小一年級學生共 62 位，分為實驗組 31 位與控制組 31 位	故事地圖、閱讀課程學習回饋表、閱讀理解測驗 (前測與後測)	1. 先介紹結構四大元素及以故事地圖摘要重點。 2. 由教師示範、引導與團體討論至學生獨立。	1. 故事結構教學增進國小一年級學生的閱讀理解。 2. 結構元素教學確實提升閱讀理解之能力。
李英甄 (2009)	國小智能障礙學生共 3 位	教師教學文件、學生閱讀活動作品、觀察紀錄、省思札記、訪談紀錄、錄影錄音資料	1. 運用故事結構改善學生閱讀表現與口語表達。 2. 以計畫、行動、觀察與反省來進行修正。	1. 故事結構能提高閱讀能力及口語表達能力。 2. 對抽象性的故事內容易有曲解現象。

許舜杰 (2009)	國小亞斯 伯格症 10 位與普通 兒童 10 位	兒童口語理解 測驗、故事結 構檢核表、影 片「笑笑羊」	1. 2.	以「笑笑羊」卡通影 片為教材。 協助學生將內容依據 結構元素進行故事重 述。	1. 2.	在故事結構七向度與 完整情節中，亞斯伯 格症兒童平均得分皆 低於普通兒童，在背 景、事件、內在反應、 結果達顯著差異。
吳佩穎 (2009)	國小六年 級學習障 礙學生共 2 位	故事結構分析	1. 2.	以 4 格網路漫畫「泰 山爸爸」為教材，運 用網路部落格為寫作 方式。 經由示範、引導與測 試至完全褪除。	1. 2.	在情境、發展事件、 經過與結局等具立即 與維持成效。 在語文學習動機與興 趣有明顯提升。
洪淑卿 (2009)	國小智能 障礙兒 25 位與普 通兒童 25 位	瑞文氏非文字 推理測驗、社 經地位量表、 「笑笑羊」無 對白卡通影 片、故事結構 檢核表、口語 敘事階段對照 表	1. 2.	以「笑笑羊」無對話 式卡通影片為教材。 以故事結構檢核表與 口語敘事階段表進行 分析。	1. 2.	智能障礙兒童在故事 背景、引發事件、內 在反應、行動、結果、 回應、完整情節、內 容表現與普通兒童具 顯著差異。 行動計畫兩組兒童表 現相近，故無顯著。
張曉嵐 (2010)	國小四年 級閱讀困 難兒童共 3 位	嵌入式故事結 構單、語意圖 閱讀理解測 驗、故事結構 測驗、意見調 查表	1. 2.	以「嵌入式故事結構 單」與「語意圖」進 行結構分析。 以自我提問法、結構 元素分析、語意圖及 摘要故事進行教學。	1. 2.	嵌入式故事結構教學 提升閱讀理解能力。 在閱讀理解具立即與 維持效果。
宋愛蓉 (2010)	國中聽覺 障礙學生 共 3 位	故事地圖與故 事臉	1. 2.	以故事地圖與故事臉 分析結構要素。 依故事地圖與故事臉 提示進行重述。	1. 2.	確實提升故事重述能 力。 確實提升閱讀理解能 力。
胡瑞敏 (2010)	國中 8-9 年 級學習障 礙學生共 3 位	CHILDES 軟 體、故事結構 分析、中文斷 詞系統	1. 2.	以 3 部動畫故事影片 為教材，依據故事結 構元素進行重述故 事。 以中文斷詞系統、 CHILDES 軟體分析 與重述故事進行檢 測。	1. 2.	在總詞彙數、相異詞 彙數及校正相異詞彙 數方面具維持效果。 在錯誤句數與迷走語 之維持效果無顯著。

鍾筱莉 (2011)	國小六年 級自閉症 學生共 1 位	故事結構分析	1. 故事結構教學結合鷹架理念。 2. 以格林童畫出版之繪本為教材，經示範、引導與獨立至完全褪除。	1. 能說出故事結構要點且伴有豐富的肢體與表情動作。 2. 提高閱讀主動性與興趣。
鍾筱莉 (2012)	國小 3-4 年 級學習障 礙學生共 3 位	魏氏兒童智力 量表 III、兒童 口語理解測 驗、兒童口語 表達測驗、中 文文章適讀性 線上分析系 統、故事內容 難易度評分 表、口語敘事 能力評分表、 教學程序檢核 表、訪談記錄	1. 以故事地圖分析結構元素（主角、情境、開始、發展、結局）。 2. 以大聲朗讀、提問、摘要重點至學生依結構要素進行重述。	1. 在口語敘事能力之結構元素與情節發展具立即與類化效果、但維持效果不佳。

表 3

故事結構教學法在語文學習應用成效之實徵研究-高級中等教育階段

作者 (年代)	研究 對象	研究 工具	教材與教學 應用	研究 結果
林芸禾 (2006)	高職輕度智 能障礙學生 共 3 位	故事地圖故 事臉	1. 改編「蜜蜜甜心派」 的故事為教材，運用 故事地圖與故事臉分 析結構要素。 2. 由教師示範與引導至 學生獨立。	1. 在基本閱讀理解測驗 及能力與重述故事具 立即顯著成效。 2. 褪除故事結構元素 後，閱讀理解與重述 具保留效果。
許育瑛 (2008)	高職自閉症 學生共 3 位	魏氏兒童智 力量表 III、兒童口 語理解測 驗、故事地 圖學習單、 故事臉、錄 音機、自編 口語敘事能 力評分表	1. 以 32 篇短篇漫畫故 事為教材，以角色扮 演、提問方式進行結 構元素分析及重述。	1. 在故事結構教學後， 三位受試者在故事結 構的總成績皆明顯上 升。 2. 在陳述故事主角內外 情感反應與結果之教 學成效具個別差異。

肆、發現與建議

從上述實徵性研究結果之整理分析可得以下幾點發現及建議：

- 一、學前教育階段：在普通兒童與特殊兒童方面，皆指出使用故事結構教學確實可以提升學生口語敘事能力與故事完整性，促進對故事的理解。
- 二、國民教育階段：其中有五篇指出使用故事結構教學確實可以提升學生閱讀理解的能力，而特殊兒童因受限於個人特質、障礙程度及類別的不同，具有很大的個別差異，特別是轉化成個人的內在語言具有很大的挑戰性，較無法用自己的語言說出完整的故事，而類化較不易，由此可見，特教教師在教學時應提供更多與學生生活有關之生活事件來增進學生在口語敘事的表現，發展個人內在語言，而不是侷限在教師所提供的制式化之故事書，進而改編教材的內容，符合孩子的生活經驗，達到良好的類化效果。
- 三、高級中等教育階段：接受故事結構教學後，提升學生在故事重述的能力，其中一篇指出在褪除故事結構元素後，閱讀理解與重述故事方面具保留效果，但在學習成效上仍具有個別差異。

伍、結語

故事結構教學之研究對象以國民教育階段之國小居多，而國中以上的研究鮮少，故可以運用故事結構教學教導國中以上的身

心障礙學生正確的口語表達方式，分享內心的想法，促進人際關係的和諧及互動。

由文獻分析之內容可得知，不管是普通兒童或是特殊兒童，在語文方面的學習應用包括閱讀理解、口語表達、口語敘事等能力，對學前幼兒或身心障礙兒童具有很大的挑戰性，為了增進語文方面的學習，教師可運用故事結構教學的方式帶領學生對理解故事後，再發展學生個人的內在語言，促進口語敘事及表達。

教師在選擇教材可以彈性化、生活化為原則，特別是身心障礙學生，貼近生活的事件較能具有立即、維持和類化效果，提升在語文學習領域上的學習品質及能力。

參考文獻

- 王姝雯(2006)。**故事結構分析法教學方案對智能障礙兒童口語敘事能力之研究**。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學身心障礙教育研究所，臺北。
- 王瓊珠(2004)。**故事結構教學與分享閱讀**。臺北，心理。
- 吳佩穎(2009)。**故事結構教學對增進國小學習障礙學童故事寫作成效之研究**。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學特殊教育學系身心障礙教育教學碩士班，臺北。
- 宋愛蓉(2010)。**故事結構教學對國中聽覺障礙學生閱讀理解之成效**。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士班，臺北。
- 李英甄(2009)。**以故事教學提升國小智能**

- 障礙學童閱讀表現及口語表達能力之行動研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 洪淑卿 (2009)。以故事結構指標探討國小智能障礙兒童口語敘事能力表現。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。
- 胡瑞敏 (2011)。故事結構教學對國中學習障礙學生口語敘事學習效果之研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班，臺北。
- 張曉嵐 (2010)。嵌入式故事結構教學對增進閱讀困難兒童閱讀理解之研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育學系碩士班，臺北。
- 許育瑛 (2008)。故事結構教學對增進高職自閉症學生口語敘事能力研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育學系碩士班，臺北。
- 許舜杰 (2008)。亞斯柏格症兒童口語敘事能力之探討。未出版之碩士論文，臺北教育大學特殊教育學系碩士班，臺北。
- 陳欣希、張鑑如、陳秀芬 (2011)。學齡前幼兒的故事節發展：故事文法之分析。教育心理學報，42(3)，359-378。
- 黃瑞珍 (1999)。故事結構分析在語言學習障礙兒童教學之應用。國小特殊教育，27，4-10。
- 楊智雯 (2008)。故事結構教學對國小一年級學生閱讀理解能力之影響。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 劉于菁 (2008)。運用故事結構教學促進幼兒對故事理解之行動研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學幼兒教育研究所，嘉義。
- 劉麗毓 (2008)。故事結構教學應用於幼稚園之行動研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北。
- 鐘寶香 (2004)。國小低閱讀能力學童與一般閱讀能力學童的敘事能力：故事結構之分析。特殊教育學刊，26，247-269。
- 鍾曉莉 (2011)。故事結構教學對增進國小自閉症學生說故事能力之應用。東華特教，45，38-45。
- 鍾曉莉 (2012)。故事結構教學提升國小學習障礙學生口語敘事能力之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學特殊教育研究所，嘉義。
- 簡馨瑩、楊瑋婷、簡淑真、王繼伶 (2011)。故事結構教學對幼兒故事理解能力及故事結構順序之效果研究。臺中教育大學學報：教育類，25(2)，1-24。
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 105-121.
- Davies, P., Shanks, B., & Davies, K. (2004). Improving narrative skill in

- young children with delayed language development. *Educational Review*, 56(3), 271-286.
- Dimino, J. A., Gersten, R., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students, comprehension of literature. *Elementary School Journal*, 91(1), 19-32.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Gersten, R., & Dimino, J. (1989). Teaching literature to at-risk students. *Educational Leadership*, 46(5), 53-57.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled reader. *Journal of Learning Disability*, 20(4), 196-205.
- Idol, L., & Croll, V. J. (1987). Story-Mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10, 214-229.
- Ouellette, G., Dagostino, L., & Carifio, J. (1999). The effects of exposure to children's literature through read aloud and an inferencing strategy on low reading ability fifth graders' sense of story structure and reading comprehension. *Reading Improvement*, 36, 73-89.
- Reuterskiold, C., Ibertsson, T., & Sahlen, B. (2010). Venturing Beyond the Sentence Level: Narrative Skills in Children with Hearing Loss. *The Volta Review*, 110(3), 389-406.



身心障礙福利機構社工員特教專業知能之初探- 以一位社工員訪談出發

郭書銘

國立嘉義大學
特殊教育學研究所學生

摘 要

本篇文章主要內容為身心障礙福利機構社工員特教專業知能的初探。首先介紹社工員專業知能的內涵，其次介紹社工員專業知能的演進，最後分享研究者與一位身心障礙福利機構社工員所作之訪談整理，希望讓讀者能對於身心障礙福利機構社工員的特教專業知能有所了解。本篇文章也將成為日後研究者發展問卷的主要參考之一。

關鍵詞：身心障礙福利機構、社工員、特教專業知能

Abstract

This paper discussed special education professional competency of social workers working in welfare organizations for the disabled individuals. The paper started with the introduction to the essential social work skills and knowledge. Then it presented the history and evolution of social work profession. The last part of the paper shared a summary from an interview of a social worker. Hopefully, this paper could help the interested readers to gain better understanding on the special education professional competency of social workers working in welfare organizations. It also would serve as one of the important references to develop a questionnaire for the researcher to conduct a formal research.

Keywords: welfare organizations for the disabled, social worker, special education professional competency

壹、前言

雖然，國際潮流對需要照顧的弱勢族群已逐漸倡導摒棄機構式的照顧模式，朝向社區式的服務輸送發展，亦即為所謂的「去機構化(deinstitutionalization)」，特別是老人及身心障礙者的福利服務。但是在這股「去機構化」的浪潮下，仍有許多需要被照顧的身心障礙者，或因家庭因素，或因自己的身心因素，必須被留置機構接受照顧或必須以機構作為最後依靠(沈瓊桃，2000)。

根據內政部統計處(2011)統計：至2011年底社會福利機構之設立，身心障礙福利機構總計273所，較2010年少3所；其中以私立190所最多，公辦民營67所次之，公立16所最少。核定可安置量為23,393人，較2010年底減少0.26%；實際安置1,8855人(男性人佔61%，女性人佔39%)，較2010年底增加1.38%；安置人數以全日型住宿安置12844人，占68.1%最多。因此，這十年來身心障礙福利機構有日益增加的趨勢，因此以身心障礙福利機構為研究對象的相關議題是很重要的。

蕭雅丰(2010)認為社會工作專業才能讓社會工作者具有勝任職務的能力。社會工作人員需擁有的專業知能包括個案管理、對身心障礙人口群個人與家庭的了解、身心障礙者行為問題輔導、面對身心障礙者遭受性侵害或遺棄等問題處理的能力、建構良好的社會資源連結網絡等(林怡君，2010)。但是由曾華源、林敏慧與林惠芳(2002)以早期療育機構社工員為對象的

研究結果中可得知，無法了解發展遲緩兒童及家長的需要與困難、不易建立關係、以及服務容易受到質疑等，均是社會工作者可能遭遇的問題。因此，身心障礙福利機構的社工員在面對此類服務對象要以怎樣的心態、知識、以及技術來建立關係以及其他服務呢？

以下先介紹社工員專業知能的內涵，接著說明社工員專業知能的演進，再來以社工員專業知能的相關研究為輔，最後以一位身心障礙福利機構社工員的深度訪談作為分享，俾利讀者能在最短的時間內對於社工員之特教專業知能有更深一層的認識。

貳、社工員專業知能的內涵

社工員專業知能的英文為 social work professional competency，在國內研究中稱為社會工作專業能力、社會工作才能、社工員的專業才能、社會工作專業才能，其定義一致，是指社工員處理社會工作時所需要具備的專業能力(Zastrow, 1996; 吳毓婷, 2003; 柯智慧, 2004; 蕭雅丰, 2010; 洪佩宜, 2010)。

黃源協(1999)認為社會工作才能指的是能將才能的概念運用於社會工作上，強調社會工作者能夠實踐其所學習的知識、價值與技能，並且其結果要能夠展現服務績效與對社會大眾的責信。而且社會工作者無論是在與其他專業互動，或是面對案主，亦或是在爭取社會認同時，實力最重要(馮燕, 2003)。所以當社會工作者能夠在短時間內有效地掌握關鍵、解決困難、協

調成功，自然就會得到尊重、信任與肯定(柯智慧，2004)。

由此可知，社工員專業知能可以幫助社工員完善的處理職務上的工作，面對案主及家庭時可以展現其專業能力，讓社工員獲得他人的尊重與自我滿足，並且在團隊合作時使其它專業人員認識社工員其專業之必要性及價值，更進一步建立社工員的專業形象。

參、社工員專業知能的演進

最早是由英國於 80 年代提出社工員「專業知能」的要求，原因有兩點：也就是「福利國家危機」的影響及社會工作專業沒有效能的現象。當時福利國家及相關人員被政府機關批評為消極、不事生產、無法產生對社會大眾的責信。所以，社會大眾對社工專業無效能的情況下，要求相關單位對社會工作提出「以能力為基礎」的服務、教育或者訓練，以避免浪費公帑，並要求證明社會工作之所以必須存在的價

值(Vass,1996)。

英國社會工作教育與實務工作者面對這樣的批判風潮，因而積極反省，思考社會工作者必須具備哪些專業能力。因而1988年出現一本「九零年代僱用白皮書」，文中指出社會工作的訓練模式必須建立在已被認可的資格和標準能力上，且這些資格與標準必須在實務中，依僱主的要求加以驗證。接著1989年英國中央社會工作教育和訓練局(Central Council for Education and Training Social Work, CCETSW)開設一百二十種以上不同課程發給社會工作資格證書，取代原有各種訓練機構，對實務工作者的僱用、敘薪、訓練影響甚鉅(黃源協，1997)。

在修正後的三十號報告(Revised Paper30)中也進一步指出，社會工作中六種最普遍的任務可以作為社工專業知能的核心內涵(Core competences)，社工員的專業知能可以透過三大支柱、六項任務表現出來，如下圖 2-1：

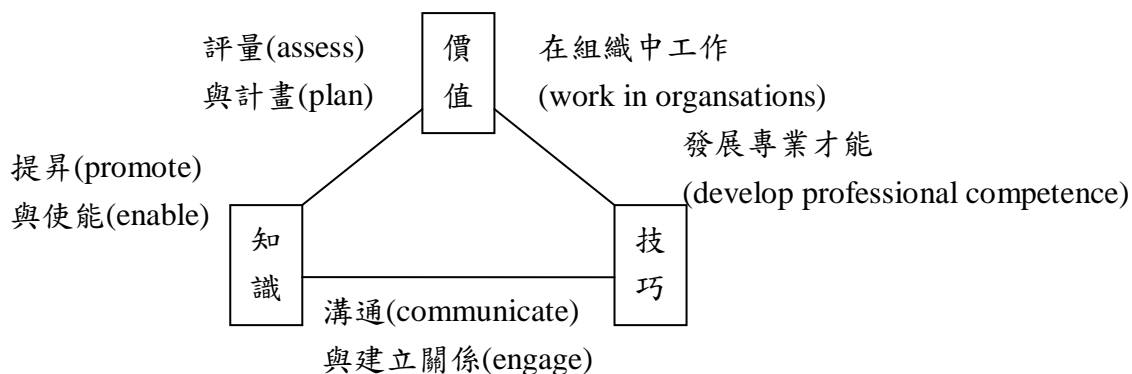


圖2-1 社工員專業知能的三大支柱

資料來源：翻譯自“Competence in child protection.” By Q’Hagan, K (1996). In O’Hagan, K (ED)(1996). *Competence in social work practice-A practical guide for professionals*. London: Jessica kingsley publishers Ltd.

這六項任務涵蓋的範圍很廣，因此可以當作社工專業知能的實際任務，但是社工員工作的環境會因案主類型及服務範圍因而改變，所以必須透過知識、技能、價值的展現才能發揮應有的效能。由於此三大支柱缺一不可，社工員之專業知能必須透過此三支柱的展現才能表現出來。特教專業知能是屬於身心障礙福利機構社工員專業知能的一部分，因此研究者認為身心障礙福利機構社工員之特教專業知能也必須具備此三支柱的內容，才是完整的特教專業知能。

舉例來說：在身心障礙福利機構的社工員，服務對象若為脊髓萎縮症患者，在發展「評量與計劃」這項任務時，則必須先了解案主及脊髓萎縮症的背景、以及案主人格特質(“知識”)，進而設計適合的物理治療課程、職能治療課程以及情緒輔導方案(技巧)。另外，也必須覺察及處理因應而生的倫理議題(脊髓萎縮症不只終身無法治癒且隨時可能喪命的議題)(價值)。

肆、一位身心障礙福利機構社工員之訪談分享

一、訪談者之背景簡介：

該位社工員服務於一所嘉義縣身心障礙福利機構，該機構服務人數達 133 人，屬於全日型照護機構。服務對象多為智能障礙、自閉症等。該位社工員以前是以服務學齡前案主為主，現在為技藝陶冶組，服務對象多為成人階段之案主。

二、訪談方式：

採用電話方式進行約 30-40 分鐘之訪

談。

三、訪談大綱：

- 1.一般來說，您認為有那些事項是社工員的主要工作？
- 2.社工員和教保員的工作職責是否能夠完全切割？
- 3.在社工員您的工作環境中，是否有許多要直接面對有特殊教育需求的兒童、少年甚至成人呢？
- 4.您有聽過特教專業知能嗎？
- 5.您感覺特教專業知能代表的是怎麼樣的能力？
- 6.您認為在自己的工作環境中，有哪些方面是需要特教專業知能這項能力？
- 7.如果社工員有特教專業知能的能力，是不是會更能夠勝任社工員的工作任務？
- 8.您覺得參加特教專業知能或是與特教相關的研習是能夠充實自己的方式嗎？
- 9.有什麼因素會影響到社工員的特教專業知能？

四、訪談結果整理

- 1.身心障礙福利機構社工員的專業知能相當多元

此位社工員提到：「除了一般社工員處理的工作外，身心障礙福利機構社工員的工作包括提供早療服務、個案管理、資源聯結等，其中個案管理包括接案、開案、以及參與個別化服務計畫、個別化教育計畫、個別化家庭服務計畫的訂定。資源聯結包括與外界人員合作(治療師、其他機構社工

等)、對社會大眾進行社會教導(宣導、募款)、政府部門、招募志工並與之合作。另外礙於機構的規模，有時社工員會執行與教保人員一樣的工作，也會有參與教學的時候，例如入班協助教學。」由該位社工員的分享，可知道身心障礙福利機構的社工員專業知能是相當多元的，並且身心障礙福利機構社工員因為有時需要入班協助，所以可能也需要教學的能力。

2. 身心障礙福利機構社工員一定需要特教專業知能

研究者曾提出自己的疑惑：「身心障礙福利機構社工員是不是一定需要特教專業知能？」，社工員回覆說：「雖然我並不完全了解什麼是特教專業知能，但是如果特教專業知能是指如何處理身心障礙者的技巧或是能力的話，那就一定需要，但是不一定是在學校就學到了，有可能是進到機構，用其他方式來學。」所以身心障礙福利機構社工員一定需要特教專業知能此項能力。

3. 機構屬性的差異會影響身心障礙福利機構社工員的專業知能

(1) 機構服務對象的年齡

此位社工員曾向研究者表示：「身心障礙福利機構的類型這麼多，我建議你要不要鎖定在某一類型的身心障礙福利機構來研究，因為像是早療機構、與安養機構、長照型機構等，因為服務對象不同，年齡從小到大都有，服務學前身心

障礙者的早療機構的專業知能可能不需要職業陶冶、或者就業指導，但是這對於成人的身心障礙者，卻是很重要的。」

(2) 機構服務對象的障礙類型

此位社工員曾說：「另外，舉例來說服務腦性麻痺者的機構和服務智能障礙者的機構，社工員所需要的專業知能也會有不同，腦性麻痺者大多智力正常，比較需要的是肢體協助、科技輔具的專業知能，但是服務智能障礙者的機構的則著重在認知訓練和生活自理能力訓練的專業知能」。

(3) 機構的規模、機構的地點

研究者曾問此位社工員：「機構的大小或者機構位在都市還是鄉村，會不會影響社工員的專業知能？」，社工員回應：「可能會有影響，但是我也不清楚，照理來說，機構如果規模夠大，分工夠清楚，那可能社工員要做的工作比較不會那麼繁雜，但是機構大代表服務人數更多，會不會有更多業務量也不清楚。如果是在都市的機構，可以尋獲的資源應該更多，但是會不會影響社工員的專業知能，就不清楚了。」

因此，機構服務對象的年齡、障礙類型以及機構的規模及地點都或許會影響身心障礙福利機構社工員特教專業知能的表現。

伍、結語

過去特教專業知能的研究主要都集中在特教領域中，例如以資源班、特教班老師或是特教組長、學前老師為主要研究對象，但是身心障礙者並不是一直待在學校裡，他們的需求會一直跟著走，如果他們進入了身心障礙福利機構，機構的人員就會需要特教專業知能，這樣才能了解要如何協助他們，以及和他們相處的方式。期許此篇文章能喚醒更多人針對身心障礙者在機構中的需求，抑或是以週邊人員的服務進行探討，使身心障礙者能獲得更適切的協助，故研究者將依此訪談資料為發展問卷的主要參考之一(詳如附件)，期能進行較大範圍的問卷調查，以了解身心障礙福利機構社工員特教專業知能實際情況為何。

參考文獻

- 內政部(2011)。內政統計年報-身心障礙福利服務機構概況。臺北:內政部。線上檢索日期:2012年1月30日。網址:<http://sowf.moi.gov.tw/stat/year/y04-20.xls>
- 吳毓婷(2003)。保護業務社工員的專業才能裝備之研究。未出版之碩士論文，國立暨南國際大學社會政策與社會工作研究所，南投縣。
- 宋靜宜(2010)。澎湖縣學前教保人員對融合教育專業知能知認知、需求與態度之研究。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。
- 沈瓊桃(2000)。身心障礙福利機構社會工作人員角色之研究-以公立教養機構為例。內政部社會司委託研究。
- 林怡君(2010)。住宿型身心障礙福利機構社會工作人員工作壓力之探究。未出版之碩士論文，東海大學社會工作研究所，臺中市。
- 柯智慧(2004)。醫務社會工作者應具備之醫務社會工作核心能力初探-以醫學中心為例。未出版之碩士論文，東海大學社會工作研究所，臺中市。
- 洪佩宜(2010)。早期療育專業團隊社會工作者專業才能實踐情形之研究。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學早期療育研究所，臺中市。
- 唐紀絜、林金定、龔仁棉、吳勝儒、簡言軒、林美專(2005)。臺灣地區早期療育機構教保人員角色認同與專業能力。身心障礙研究季刊，3(3)，141-158。
- 陳蕙文(2011)。學前巡迴輔導隊教保員融合專業知能轉化歷程分析。未出版之碩士論文，樹德科技大學兒童與家庭服務研究所，高雄市。
- 曾華源、林敏慧、林惠芳(2002)。發展遲緩兒童早期療育專業人員職前養成學程暨在職訓練課程規劃研究報告。內政部兒童局委託研究。
- 馮燕(2003)。社會工作者的勝任能力與社工教育課程標準。社會變遷中社會工作者角色定位與社會工作教育研討會。臺中：社會工作教育學會。
- 黃源協(1997)。英國社會工作的發展與緣

起－臺灣社會工作發展的借鏡與啟示。《社區發展季刊》，78，141-156。

黃源協(1999)。邁向新世紀的社會工作管理。《社區發展季刊》，88，197-218。

蕭雅丰(2010)。早期療育專業團隊社會工作者專業才能之研究。未出版之碩士論文，靜宜大學社會工作與兒童少年福利研究所，臺中市。

Q'Hagan, K (1996). Competence in child proection. In O'Hagan, K (ED)(1996). *Competence in social work practice-A practical guide for professionals*. London: Jessica kingsley publishers Ltd.

Vass, A.(Eds)(1996). *Social Work Competences : Core Knowledge, Value and Skills*. London: Sage Pub.

Zastrow, C.(1996). *Introduction to social work and social welfare*. NY: Brooks/Cole Publishing Company.



附 件

身心障礙福利機構社工員之特教專業知能、自我效能、角色壓力問卷

親愛的先進您好

感謝您願意在平日忙碌的工作中，抽空協助填寫本問卷。

本研究旨在探討身心障礙福利機構社工員特教專業知能以及自我效能、角色壓力之現況。您的意見非常重要且十分寶貴，對於特殊教育領域及社會工作領域的研究都將會有很大的助益。本研究採無記名方式填答，對取得之資料絕對保密，且僅作為學術研究分析之用，懇請依您的實際情況作答。

問卷包括「基本資料」、「身心障礙福利機構社工員特教專業知能之重要程度與具備程度」、「身心障礙福利機構社工員自我效能之自我評價」、「身心障礙福利機構社工員角色壓力之自我評價」等四部分。並且統一以「案主」一詞代表「案主」、「個案」、「服務使用者」及其他同義詞。請您仔細閱讀各項【填答說明】後依題項填寫。

萬分感謝您的支持與幫忙！

敬祝

平安喜樂

國立嘉義大學特殊教育學系碩士班

指導教授：江秋樺博士、陳振明博士

研究生：郭書銘

s855320@hotmail.com

中華民國 101 年 9 月

第一部分：基本資料

說明：此一部分，我們想了解您個人與機構的基本資料，請您在看完每一題後，勾選符合您狀況的選項或在空白欄上填上正確的資料。

一、個人基本資料：

1、請問您的性別是：(1)男性 (2)女性

2、請問您在機構的年資總共是？共 _____ 年

3、請問您的畢業科系是(以最高學歷為主)：

(1)社會政策與社會工作/社會工作

(2)青少年兒童福利

(3)輔導(諮商)/心理

(4)幼兒教育/幼兒保育

(5)特殊教育

(6)早期療育

(7)社會福利

(8)衛生福利

(9)其他：_____

4、請問您是否擁有證照：

(1)有 (2)無

若您有證照，證照是？

(2)社會工作師執照

(3)_____ 類教師證照

(4)其他：_____

二、特教相關資料：

5、請問您修習特殊教育相關學分數為：

(1)無

(2)2 學分

(3)3 學分

(4)特教系畢業

(5)修畢特教學程

(6)其他：_____

6、請問您一年平均參與特教相關研習課程(含內、外部訓練)：約 _____小時。

三、組織特性：

7、任職機構的所在位置：

(1)臺北市 (2)新北市 (3)臺中市 (4)臺南市 (5)高雄市

(6)基桃竹苗 (7)彰投 (8)雲嘉屏 (9)宜花東

8、您所在機構的服務人數：約_____人

9、您服務機構的社工員人數：約_____人

10、您服務機構主要服務的對象：

(1)學齡前 (2)學齡 (3)成人(包括成年人與老年人)

11、您主要的服務的對象，需運用到特教相關專業知能的頻率

(1)非常低 (2)低 (3)適中 (4)高 (5)非常高

第二部分：身心障礙福利機構社工員「特教專業知能」

重要程度與具備程度

說明：此一部分，我們想要了解您對於身心障礙福利機構社工員特教專業知能的重要程度與您自己的具備程度。請依照您的想法與狀況，勾選最符合實際情況的選項。

選項	題目	認為重要程度					自己具備程度				
		非常不重要	不重要	普通	重要	非常重要	非常不充足	不充足	普通	充足	非常充足
1	了解特教的相關法令與基本政策,如特殊教育法、身心障礙者保護法、鑑定標準等;對於非熟稔之法令,亦知尋求之管道。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	了解特殊班、特殊學校、福利機構、社政機構、醫療機構等在特殊教育中所扮演的角色,及所能提供的相關介入與服務。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	了解目前法令對於各類身心障礙案主的界定和鑑定標準及教育介入的機制和流程。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	了解身心障礙案主的身、心發展(含認知、語言、社會及情緒等)及這些發展對於他們學習的影響。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	了解關於藥物使用的相關知識,對於未了解之藥物亦能尋求相關諮詢。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	了解如何尋找資源及將資源結合與運用之相關知識。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	了解支持性服務的相關知識,例如:就業訓練與輔導。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

選項	題目	認為重要程度					自己具備程度				
		非常不重要	不重要	普通	重要	非常重要	非常不充足	不充足	普通	充足	非常充足
8	了解輔助性服務的相關知識，例如：親職教育。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	了解替代性服務的相關知識，例如：永久安置計畫的原則。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	了解輔助器具的種類和功能。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11	能夠以身作則，例如在日常生活表現(個人衛生、時間觀念、責任感等)方面作案主的榜樣。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12	能夠具備規劃或協助改善機構無障礙環境設施之能力。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13	能夠管理輔具器材。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	能夠申請輔具器材。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	能夠了解機構發展的優劣勢，包含社工員、案主特質、社區特性、相關資源等條件。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16	能參與個別化教育計畫(IEP)或個別化家庭服務計畫(IFSP)或個別化服務計畫(ISP)的訂定，並提供適當意見。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

選項	題目	認為重要程度					自己具備程度				
		非常不 重要	不 重要	普 通	重 要	非常 重要	非常 不充 足	不 充足	普 通	充 足	非常 充足
17	了解實施前的計畫、計畫實施中的過程以及實施後的檢討改善原則。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18	經營適合案主學習與發展的情境，讓案主在此情境的薰陶下，培養出健全的人格與對學習的興趣。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19	能夠管理或借用機構內外正式測驗評量工具。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	能夠評估案主起點行為及優弱勢能力。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21	能夠了解評量的應用及可能的限制。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22	能夠運用評量的結果，進行計畫之檢討與反思。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23	能夠運用適切的評量方式評估案主的學習表現，並根據其表現給予適時的回饋與指導，讓案主的學習能夠有遵循與改進的方向。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24	能夠評定案主之家庭功能與需求。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

選項	題目	認為重要程度					自己具備程度				
		非常不 重要	不 重要	普 通	重 要	非常 重要	非常 不充 足	不 充足	普 通	充 足	非常 充足
25	能夠依據多元的資料，評估案主的學習潛能與需求	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26	能夠診斷案主的生理、心理、安全狀況及物質使用等情形。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27	能夠與案主建立並維持關係。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28	能夠精確解讀案主的語言、肢體語言、聲音、情緒與態度。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	能夠用話語、聲音或肢體語言適時給予案主支持與鼓勵。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30	能夠協助案主參與社區，例如：一周一次的社區清掃服務。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31	能夠協助處理案主之情緒或行為問題。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32	與和家長、同事或其他相關專業人員溝通時，能秉持互信、互重、互諒的態度。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33	能夠整合機構內外特教專業人員，進行適當之個案管理。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

選項	題目	認為重要程度					自己具備程度				
		非常不 重要	不 重要	普 通	重 要	非常 重要	非常 不充 足	不 充足	普 通	充 足	非常 充足
34	能夠善用機構、社區資源網絡及社會支援系統，以達到諮詢、諮商、轉介等服務與功能。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35	能夠了解案主在學習、生活適應與行為表現等方面可能發生的問題，做好預防性的輔導，以防範於未然。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36	能夠針對案主的狀況與同事諮詢或協商討論。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37	能夠有效率地跟案主、其家人及同事溝通。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38	能夠改善案主被他人歧視的態度和行為。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39	能夠向外界尋求、分析、交換資訊。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40	在每一個處理過程的決定都由案主或其家人共同參與並採納其意見。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
41	能夠透過專業與合法的程序為案主爭取權益。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42	能夠隨時檢討並反省對案主的處遇方式。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

選項	題目	認為重要程度					自己具備程度				
		非常不 重要	不 重要	普 通	重 要	非常 重要	非常 不充 足	不 充足	普 通	充 足	非常 充足
43	能夠對案主應予以充分(完全)的接納。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
44	能夠避免外界對案主造成的烙印。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
45	能夠提供機會給案主,使其可以充分發揮潛能。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46	能夠透過入班協助、特教相關研習或其他途徑,充實特教專業知能。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
47	能夠辦理特教宣導或其他活動,協助新進人員及其他部門人員增強特教專業知能。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

第三部分：身心障礙福利機構社工員「自我效能」之自我評價

說明：此一部份，我們想要了解身心障礙福利機構社工員「自我效能」的情況。請依照您目前的工作狀況，勾選最符合實際情況的選項。

選項	題目	自我評價					
		非常不同意	大致不同意	有一點不同意	有一點同意	大致同意	非常同意
1	當我必須靜下心來作事時，我無法做到。	1	2	3	4	5	6
2	當我遇到不會做的事，我會繼續嘗試，直到會做為止。	1	2	3	4	5	6
3	我很少能達成我為自己所設定的重要目標。	1	2	3	4	5	6
4	當我做出一個計劃後，我能夠使這計畫付諸實行。	1	2	3	4	5	6
5	我通常會在事情沒做完時就放棄了。	1	2	3	4	5	6
6	我會避免面對困難。	1	2	3	4	5	6
7	如果事情看起來很複雜，我根本不想去嘗試。	1	2	3	4	5	6
8	就算是不喜歡做的事情，我仍會堅持把它做完。	1	2	3	4	5	6
9	當我決定要做某件事時，我會立刻就去做。	1	2	3	4	5	6
10	當學習新事物時，若一開始並不成功，我會很快就放棄。	1	2	3	4	5	6
11	我無法很妥善地處理事先沒有預料到的問題。	1	2	3	4	5	6
12	當新事務看起來太困難時，我會避免去學習它們。	1	2	3	4	5	6
13	失敗會使我更加努力。	1	2	3	4	5	6

14	我對自己的做事能力沒有信心。	1	2	3	4	5	6
15	我是個自立的人。	1	2	3	4	5	6
16	遇到事情，我很容易放棄。	1	2	3	4	5	6
17	我似乎沒有能力處理生活中大部分的問題。	1	2	3	4	5	6

第四部分：身心障礙福利機構社工員「角色壓力」之自我評價

說明：此一部份，我們想要了解身心障礙福利機構社工員「角色壓力」的情況。請依照您目前的工作狀況，勾選最符合實際情況的選項。

題號	題目	自我評價				
		非常不同意	不同意	普通	同意	非常同意
1	我很清楚我有多少權力。	1	2	3	4	5
2	工作有明確的目標。	1	2	3	4	5
3	我知道如何適當的運用我的時間。	1	2	3	4	5
4	我明白我的工作職責。	1	2	3	4	5
5	我明白機構對我的工作期望。	1	2	3	4	5
6	我明白我每天必須做什麼事。	1	2	3	4	5
7	我必須做一些不同性質的工作。	1	2	3	4	5
8	我的工作沒有足夠的人力支援。	1	2	3	4	5
9	有時我必須違反機構的規範與政策來完成工作。	1	2	3	4	5
10	我常須與兩個以上不同工作方式的團隊一起工作。	1	2	3	4	5
11	我經常從機構的上司/同事間接到互相衝突的工作指示。	1	2	3	4	5
12	我經常從機構的同事/同事間接到互相衝突的工作指示。	1	2	3	4	5
13	別人對我的工作要求經常不一致。	1	2	3	4	5
14	我沒有足夠的資源與設備來完成工作。	1	2	3	4	5
15	我經常被要求作一些不必要的工作。	1	2	3	4	5

題號	題目	自我評價				
		非常不同意	不同意	普通	同意	非常同意
16	我必須時常加班，才能趕上進度。	1	2	3	4	5
17	不重要的會議剝奪了我的工作時間。	1	2	3	4	5
18	我同時負責許多工作，而多到無法處理。	1	2	3	4	5
19	我一天的工作就是多到做不完。	1	2	3	4	5
20	我無法挪出時間來休假。	1	2	3	4	5
21	我的工作越來越複雜。	1	2	3	4	5
22	機構對我的工作品質的要求是不合理的。	1	2	3	4	5
23	機構指派給我的工作有時太難，有時太複雜。	1	2	3	4	5
24	我缺乏足夠的訓練或經驗來完成我的工作。	1	2	3	4	5
25	機構對我的期望超出了我的能力。	1	2	3	4	5

問卷至此結束，請檢查每題是否作答，謝謝您的協助。

亞斯伯格症學生商分數問題解題之初探

江潔如

嘉義縣立東石國中
特殊教育教師

江秋樺

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

摘 要

本文針對亞斯伯格症學生小禎（假名）進行『商』分數問題的初探。筆者依據Behr、Harel、Post與Lesh(1993)分數概念架構設計結構式學習單，應用Goldin(2000)四個提問階段為訪談架構，蒐集解題與訪談資料，筆者觀察小禎於分數問題解題之思考方式，發現小禎能透過演算法則解決分數問題，但並非真正地理解情境意義，因此顯現計算與圖畫表徵不相符之困擾，未來筆者欲透過不同構念之分數問題解題歷程進一步探討亞斯伯格症學生之自我特質、學習問題、學習態度是否相互影響。

關鍵詞：亞斯伯格症、分數問題、解題

Abstract

This study aimed to examine quotients as the preliminary contents of math tasks for Jae, who is a junior high student with Asperger. The researcher used the case study as the research method and the fractional concepts of Behr, Harel, Post and Lesh to develop the math tasks. The interview skills were based upon Goldin's question description, minimum prompting, guiding questioning, and meta-cognition questioning. The researcher observed Jae's problem-solving behavior, and found that Jae could solve problem through algorithm, but did not really understand the meaning of the question. This situation indicated one problem – what was calculated by Jae did not really match the pictures characterization. Based on the results of this study, the researchers would conduct a further study to explore whether the Asperger characteristics, learning problems, and learning attitudes would affect each other through observing Jae's different constructs problem-solving processes.

Keywords: Asperger, fraction, problem solving

壹、前言

美國精神醫學會(American Psychiatric Association, 簡稱 APA)首度於 1994 年「精神疾病診斷與統計手冊」(The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 簡稱 DSM)第四版中使用「廣泛性發展障礙」(pervasive developmental disorder, 簡稱 PDD)一詞來包含具有自閉症核心障礙,但症狀輕重不一的亞斯伯格症候群(APA, 1994)。1995 年之後有許多研究者將臨床上有以下特徵如社會性人際互動困難、溝通障礙及行為興趣的固執及有限之一群人,泛稱為自閉症光譜障礙(Autism Spectrum Disorders, 簡稱 ASD) (張正芬, 2003)。九年一貫課程綱要數學領域中,「分數」被視為正整數和小數之間的橋樑,也會影響國中階段學習有理數的概念。Kieren(1976)主張幫助學生建立完整的分數概念,必須掌握各個子構念不同的意義,並以此為基礎設計出相關的分數問題。Behr、Harel、Post 與 Lesh(1993)的研究延續 Kieren 的子構念,主張將分數概念分為部份—整體(part-whole)、測度(measure)、比值(ratio)、商(quotient)、與運算子(operator)五個子構念,其中筆者以『商』分數問題設計符合小禎能力的學習單,透過學習單發現,發現小禎並非完全了解分數概念,解題時的溝通能力可能受限於亞斯伯格症特質造成解題行為困惑,以下為筆者針對小禎解題行為進行初探。

貳、亞斯伯格症鑑定標準與特質影響學習之情形

亞斯伯格症之診斷標準分為社會互動、行為、溝通三個部分,亞斯伯格症者的自我特質,幾乎無可避免地帶來影響不一的行為問題,然後牽動著學習態度,也因此形成獨特的學習風格(Martin, 2005)。

一、亞斯伯格症鑑定標準(WHO, 1992; APA, 2000)

社會性互動方面有質的缺陷,如在使用面部表情或者身體姿勢等動作來協助社交互動上有明顯地障礙;缺乏自發性的尋求與他人生活或者情感的分享;缺乏隨社會情境自我行為調整。行為、興趣、活動方面有重覆的、侷限的、刻板的型式。言語或認知發展方面,與同年齡相比,臨床上沒有顯著的一般性遲緩現象。

二、亞斯伯格症特質影響學習之情形

亞斯伯格症學生在面對「學習」人生課題的時候,會碰到三個層次的衝擊:第一層衝擊來自於自我特質的影響,其影響又形成了第二層衝擊,也就是自我特質衍生出的行為問題,第三層衝擊則是接著行為問題而來的學習態度(Martin, 2005)。黃金源(2003)、張正芬(2006)皆提到亞斯伯格症孩子想法思考的固執性形成想像力缺乏與思考較無彈性,他們喜歡堅持慣例、儀式做事,對改變常有抗拒,喜歡具體且可預測的事物,當他們面對不可知的事會焦慮、煩惱。

一般認為亞斯伯格症學生在學習上的弱勢則包括寫作表達、涉及問題解決和批判思考的數學題目(李寧,2006)。數學學習重視解文字題,除了計算能力外,還涉及語文理解與問題解決的運作歷程

(Kintsch & Greeno, 1985)。文字問題解決中，最大學習困難在於第一道關卡—理解題目的意思，然後用自己的話表示，由於對問題產生不同的解釋，也會形成不同的解題策略(Lewis & Mayer, 1987)。

亞斯伯格症學生學業能力可由以下學者敘述看出其特質：張正芬(2006)指出亞斯伯格症學生執筆能力、閱讀和數學(數學原則、瞭解功能)的表現不佳，組織與統整能力較弱，較注意細節而忽略整體。宋慧敏(2004)針對亞斯伯格症學童研究中發現，數學的學習中，在建構語意網路發生障礙時，則在數學問題的解決上亦會發生障礙。

由上述可知，亞斯伯格症學生在數學方面，可能計算能力佳，卻不一定能順理解句子的意義或利用脈絡來找出前因後果，造成在處理數學問題可能只是重複關鍵詞和使用機械記憶，而也可能因為缺乏變通而感受壓力，造成他們自信心低落。

參、分數基礎概念

呂玉琴(1991)認為分數概念起源於「分」，是用來解決不滿一個單位量之量的數值問題。從詞源的角度來看，分數的拉丁文是 *fractio*，源於 *frangere*，意指分割、破碎之意。

一、分數意義

Kieren(1976)提出分數概念有整數系的擴展、具有稠密性、無窮可數的數系、可代表測量的量或數線上的一點，能被用來相互比較並加以運算、具有等值分數的特徵、可用來代表比例、乘法的操作。Behr

與 Post(1988)將分數看成為「部分與全部」的概念，強調兩個數量的關係(比率)，用一個量值來代表兩個數量的關係(比值)，兩數相除的結果(商)，也強調分數是一種轉換，線性座標為數線的距離長或是數線上的一點。

二、『商』分數問題

Kieren(1976)率先提出分數的子構念，主張教學者必須掌握各個子構念不同的意義，並以此為基礎設計出相關的分數問題，以便幫助學生建立完整的分數概念。以下依據 Behr 等人(1993)將分數分為部份—整體、商、測度、比值、與運算子五個子構念。本文中將以『商』分數問題為探討實例。

Lamon(1999)認為商是公平分配(*fair sharing*)的結果，將物體或是數窮盡分配的過程，而且每份的大小都是一致的，學生能理解在分割的情境裡「一人分到多少份？」問題後才逐漸瞭解商構念。Kieren(1993)指出能把分數視為是商，也就是具備分數的商構念，導於學生能存有單位分數 $1/b$ 的概念，也就是在等分情境中能夠處理「一個單位裡分到多少部分」。劉祥通(2007)說明所謂商，以 $3/4$ 為例，代表一個物體分割成 4 份，其中的 3 份； $3/4$ 也可代表等分割後的單一量，例如 3 塊蛋糕平分給 4 個人，每個人可以吃到 $3/4$ 塊蛋糕。「商」構念所形成的分數問題，例如「媽媽買了 2 個披薩，要平分給 9 個人，請問每個人可以分到幾個披薩？」

肆、訪談方法與實施過程

筆者應用探索的問題情境為結構式學習單進行訪談 (structured, task-based interview) 來蒐集資料 (Goldin, 2000)，先以學習單問題讓小禎進行解題工作，筆者再針對其解題過程與想法，作為訪談依據，運用訪談探討學生在『商』構念之分數問

一、訪談架構
 本文採用結構式學習單為基礎的訪

談，主要分為兩部分—預試與正式訪談，預試對象為國三普通班學生，正式訪談對象為亞斯伯格症學生，架構圖如圖 1，說明本訪談架構設計是先進行預試，之後再進行正式訪談的工作。依學生解題情況，筆者加以訪談，並在訪談後篩選與修正學習單，以使筆者對『商』構念之分數問題解題作初探。

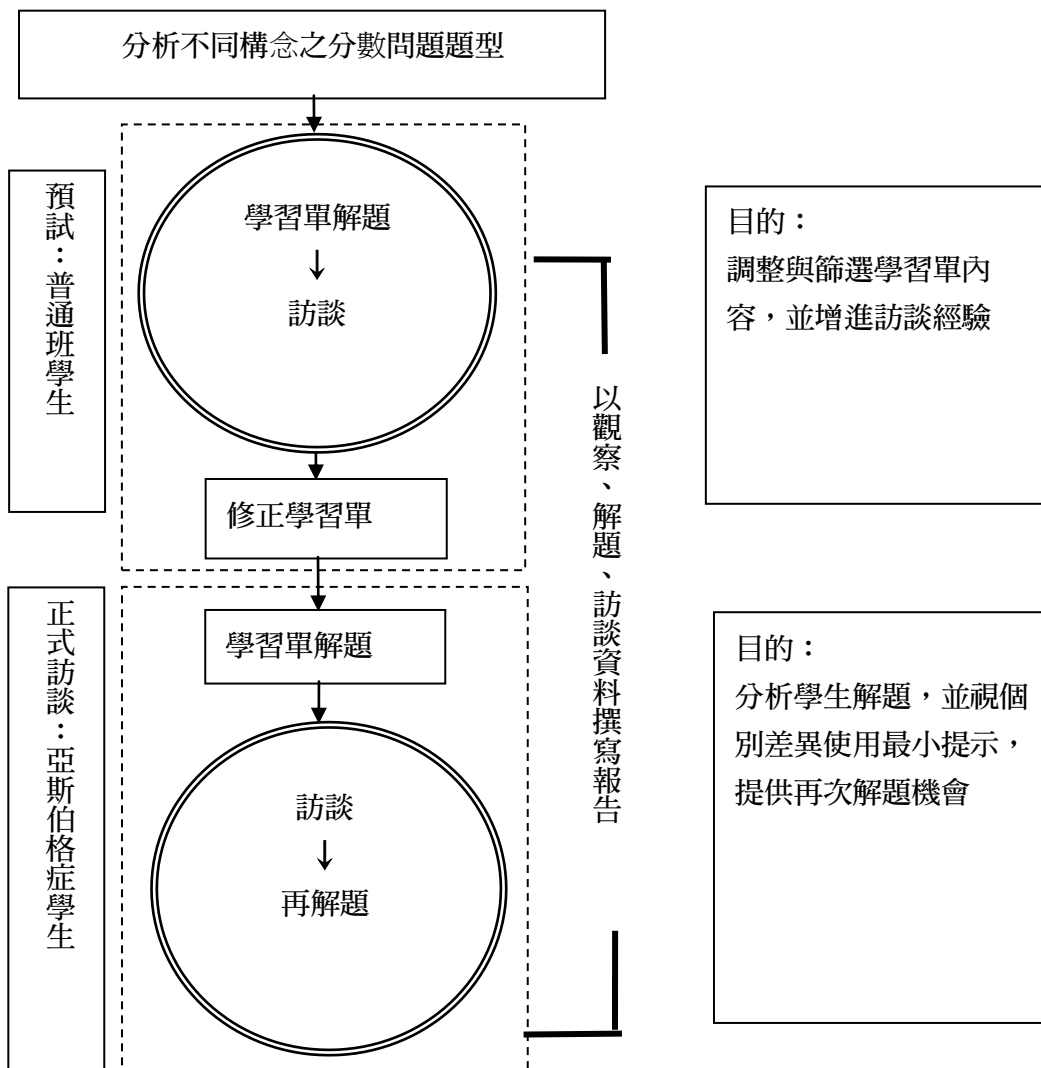


圖 1 本文架構圖

二、訪談對象

小禎口語表達尚可，可以與人進行溝

通性的對話。老師描述小禎數學能力時表示「概念一樣的題目，換句話說，或是給予較多的情境包裝，他卻無法活用相同概念於相似的題型，但直接給予算式他就又會了！」筆者推測小禎將學過的概念固執於老師教過的情境與用法，類化能力較弱。

三、訪談工具與資料蒐集方式

資料來源分為三部分：第一部分為數學問題解題與表徵（如畫圖）；第二部分為訪談解題的紀錄；第三部分為訪談過程中學生解題的動作（如焦慮、塗改）。筆者採用結構式學習單晤談法蒐集資料(Goldin,

2000)，Goldin 指出晤談的四個階段為：（一）陳述問題，如提問他：「可不可以講詳細一點？」；（二）給予最小的提示，如提問他：「你能使用這些線索嗎？」；（三）給他提示的導引(guide)或引導性的提問，如果其回應與預期行為尚未發生，可以提問他「你能看出這部分的規則嗎？」；（四）後設認知提問，如何證實答案正確，可以提問他「你能解釋你怎麼想這個問題的嗎？」。筆者針對小禎在商分數問題中的解題與訪談資料、觀察，進行『商』分數問題的解題初探。

表 1

資料編碼與意義之說明表

編碼代號	編碼意義
20120301	日期將以 8 碼呈現，代表西元 2012 年三月一日
T	筆者本身
S	受訪之亞斯伯格症學生
1101T	在「一、商」問題訪談中，筆者的第一句問話
1101S	在「一、商」問題訪談中，受訪學生的第一句答話

四、『商』分數問題的解題初探

小禎能用分數表示等分除的商，找出 $2/9$ ，但圖形表徵不正確。以原案 20120308

為例：一盒披薩有 2 個，平分給 9 個人，每盒每個人可以分到幾個披薩？如果買 4 盒，每個人可以分到幾個？

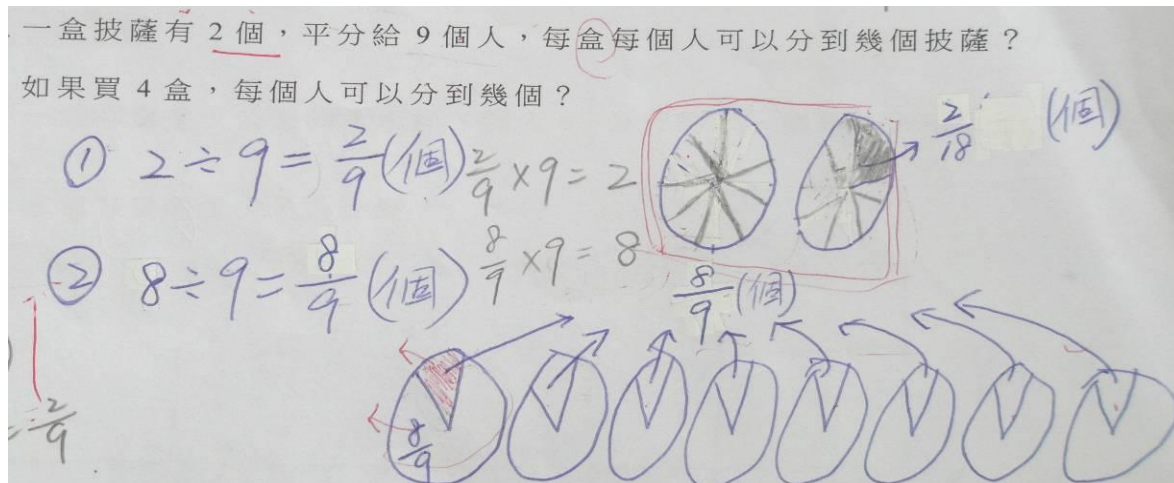


圖2 小禎解題自發性解法

1101T: 要不要先試看看畫圖？(陳述問題)

1101S: 不會畫(小禎直接列式)。

1102T: 那你先跟我解釋你第一個算式的意思。(最小提示)

1102S: 本來只有兩個披薩，分給 9 個人，每個人分到 $2/9$ 。

1103T: 要不要再試看看畫第二小題的圖？(陳述問題) 可以請你解釋一下你畫的圖嗎？(最小提示)

1103S: 把 8 個披薩排成一列，8 個缺口加起來等於 $1/8$ ，是其中一個人得到的。

1104T: 一個人得到 $1/8$ 嗎？(導引提問)

1104S: 喔～不，第二小題為一個人得到 $1/9$ 。

1105T: 你看一下你算出來是不是每個人分到 $8/9$ 個。(導引提問)

1105S: 喔～搞混了！我在想什麼！我在想 9 個人加起來得到的披薩數是整數 1，每個人切一個小塊分給他，8 個披薩加起來為 $8/9$ 。

1106T: (指出其中一個圓) 那你畫出一個缺口部分指的是多少？沒有畫到的部份指的是多少呢？(導引提問)

1106S: 缺口的部份我不會說，沒有畫到的部份也是 $8/9$ 。

1107T: 那回到第一小題的圖，你可以畫出來並解釋嗎？(陳述問題)

1107S: 絞盡腦汁，先把它擴分，9 乘以 2 就變成 18，變成偶數，這樣就比較好畫，把一個圓分成 9 份，另外一個圓也是 9 份，每個人得到 $4/18$ 個， $4/18$ 的量與 $2/9$ 一樣。

1108T: 那可以請你跟我解釋你的圖如何表示每個人分到 $2/9$ 。(後設認知提問)

1108S: 一個披薩分成 9 小塊，4 個小塊給 1 個人。

本文中小禎運用題目敘述關鍵字「平分」，使用除法來列式(行號 1102S)，然而小禎在畫圖時困住，無法自然將每個披薩都做 9 等分，畫出 $1/9$ 之圖畫表徵；從圖 2 得知小禎無法畫出驗證算式答案的圖

示，其中受到 8 個披薩的圖形影響，將 8 個缺口認為是 $1/8$ 、 $1/9$ （行號 1103S、1104S），而非正確答案 $8/9$ ，經筆者提問，小禎可說出 9 個人加起來得到的披薩數是整數 1（行號 1105S），小禎這樣回答似乎有單位分數 $1/9$ 的概念，然而小禎通常就答案去解釋圖的涵義，沒有固定單位量為「1 個披薩」，受到 2 個披薩個數的影響，運用擴分解題（行號 1107S），以上顯示小禎沒有理解「每個人可以分到幾個披薩」的情境問法中，是以「1 個披薩」為單位量，以至於圖畫表徵中，每個披薩的 $1/9$ 與 8 個披薩的 $8/9$ 連結出了問題。小禎後來畫出兩個披薩，每個披薩分成 9 等份，其在一個披薩畫出 $2/9$ ，卻標示為 $2/18$ ，對小禎來說，受到披薩連續「2 個個數」的影響，造成他無法肯定使用 1 個披薩為單位（量），「單位量」指認發生迷思，顯示小禎可以透過演算法則解決分數問題，但只是機械性地操弄符號，並非真正理解分數問題情境，因此顯現圖畫表徵困擾，並懊惱的說出「喔！搞混了！我在想什麼？」。

伍、結語

亞斯伯格症學生在閱讀數學材料時，是否實際「理解」為關鍵點，因為他們思考較缺乏彈性，有限的自我觀點，較無變通的思考模式，造成在學習過程中感受到學業壓力並形成情緒問題，筆者依據初探情形，欲再進一步應用 Goldin 訪談架構，Schoenfeid 理論探討小禎於『商』、『比值』、『運算子』及『測度』四種分數問題之解

題歷程，並進一步討論亞斯伯格症學生的自我特質、學習問題、學習態度是否相互影響。

參考文獻

- 呂玉琴（1991）。分數概念：文獻探討。**臺北師院學報**，4，573-606。
- 李寧（2006）。亞斯伯格症有效教學介入之實務初探。**特教園丁**，21（3），48-55。
- 宋慧敏（2004）。兒童加減文字題解題歷程研究——一位六歲亞斯伯格症兒童的個案研究。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學，新竹。
- 張正芬（2003）。「Autism Spectrum Disorder」對臺灣特殊教育的影響。載於國立臺灣師範大學特殊教育學系主編，**2003 特殊教育學術研討會論文集**（頁 126-130）。臺北：國立臺灣師範大學。
- 張正芬（2006）。自閉症教學與評量研習及教學工作坊(第一場)。彰化師範大學特教中心。
- 黃金源（2003）。泛自閉症障礙兒童(Autistic Spectrum Disorder)。國立臺中教育大學特殊教育中心特殊教育叢書，2，41-60。
- 劉祥通（2007）。分數與比例問題解題分析——從數學提問教學的觀點。臺北：師大書苑。
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th edition*. Washington, DC: American

- Psychiatric Association.
- Behr, M.J., Harel, G., Post, T.R., & Lesh, R. (1993). Rational Numbers: Toward a Semantic Analysis- Emphasis on the Operator Construct. In T.P. Carpenter, E. Fennema, & T.A. Romberg (Ed.), *Rational Numbers: An integration of research*. (pp.13-47). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Behr, M. J., & Post, T. R. (1988). Teaching rational number and decimal concepts. In T. R. Post (Eds.), *Teaching mathematics in grades K-8*, 190-229. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Goldin, G. A. (2000). A scientific perspective on structured, task-based interviews, in mathematics education research. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education* (pp.517-545). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kieren, T. E. (1976). On the mathematical, cognitive and instructional foundations of rational numbers. In R. Lesh (Ed.), *Number and measurement: Paper from a research* (pp.101-144). Columbus, OH: ERIC/SEMACE.
- Kieren, T. E. (1993). Rational and fractional numbers: From quotient fields to recursive understanding. In T. P. Carpenter, E. Fennema, & T.A. Romberg (Ed.), *Rational Numbers: An integration of research*. (pp.49-84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kintsch, W. & Greeno, J. (1985). Understanding and solving word arithmetic problem. *Psychological Review*, 92, 109-129.
- Lamon, S. J. (1999). *Teaching fractions and ratios for understanding essential content knowledge and instructional strategies for teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lewis, A. B., & Mayer, R. E. (1987). Students' miscomprehension of relational statements in arithmetic word problems. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 363-371.
- Martin, H. (2005). *Educating pupils with Autistic Spectrum Disorders: A practical guide*. London: Paul Chapman.
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders*. Geneva: World Health Organization.



【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 16 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 5 篇，合計收錄了 7 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
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

雲嘉特教期刊

第 16 期

發行人：邱義源
審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)
江秋樺、林玉霞、唐榮昌、陳政見、陳明聰、
陳振明、張美華、簡瑞良
總編輯：陳明聰
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：民國一〇一年十一月
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 80 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101年11月出刊

如何促進家長同意其障礙子女接受特殊教育之鑑定與安置	
胡永崇	01
自閉症學童的教材教法：一群業界教師針對蔡傑紀錄片的回饋與建議	
陳振明、江秋樺	06
道德經思想在教師心法的啟思	
簡瑞良、張美華	12
選擇性緘默症學童的臨床教學省思(上)	
江秋樺、林君萍	20
故事結構教學法在語文學習應用成效之實證研究回顧	
張雅惠	30
身心障礙福利機構社工員特教專業知能之初探-以一位社工員訪談出發	
郭書銘	40
亞斯伯格症學生商分數問題解題之初探	
江潔如、江秋樺	60



活動集錦



主題：身心障礙學生的有效教學研習-學習策略的教學
演講者：美國維吉尼亞大學特殊教育博士James R. Patton
日期：101年7月16日



主題：學習障礙學生輔導工作坊-語文科補救教學
演講者：新竹教育大學特殊教育學系孟瑛如教授
日期：101年7月18日



主題：特殊教育課程綱要學領域研習
演講者：高雄市內惟國小資源班教師秦麗花老師
日期：101年8月25日



主題：情緒(精神)障礙學生輔導工作坊
演講者：臺北市中山國小退休教師郭色嬌老師
日期：101年8月27日

