

# 嘉義特教



## 嘉義特教



國立嘉義大學



GPN:2009405230  
工本價:130元

嘉義特教

第十八期

國立嘉義大學特殊教育中心印行



國立嘉義大學特殊教育中心印行  
中華民國一〇二年十一月

# 擁抱治療法的理論與應用

陳政見

國立嘉義大學特殊教育學系教授

## 摘要

本研究主要目的在於探討擁抱治療法的理論精髓，進而整理可應用於特殊教育學生或行為情緒異常學生的具體策略與作法。本文以文獻分析法，探討擁抱治療的定義、生理與心理的功能，擁抱治療的類型，適用對象以及使用的適當時機與可能的危險性等，最後提出使用擁抱治療的數項建議供使用者參考。

**關鍵詞:**擁抱治療

## Abstract

The purpose of this study was to explore the theory-based research articles of hug therapy and to find specific strategies and practices can be applied to the students with emotional /behavioral disorder. And would be applied the literature analysis to explore the definition, embracing the type of treatment, physical and psychological function, the application object, the use of appropriate time and risks of hug therapy, etc. Finally provide some recommendations for the user of hug therapy.

**Keywords:** hug therapy

## 壹、前言

當初大女兒帶了兩隻無主貓咪回來養，筆者和內人是最為反對的，因為在我們少年的經驗中，貓總喜歡跑到床底下大便、撒尿，貓的尿臊味充斥房間，讓我們討厭到極點，所以，對於養寵物一直不感興趣。然而小孩子就讀大學或許是功課壓力大，或許是有情感因素，或許是出外求

學情感失去依附...等等許多「或許」的因素，一直要求要養貓，但都被我們拒絕了！然而，小孩還是偷偷地把貓帶回家了，而且一帶就兩隻，起初我們還是持反對意見，然而我們夫妻倆慢慢被這兩隻貓感動了，因為他們會躲在我們的懷裡，同時也看到小孩子因為對貓的喜愛而改變了他們內在的情緒問題，看到他們忽然間綻開笑容，讓我們體會到人與動物之間貼近身體

的「擁抱」需求。因為他們長大了，我們不會再「擁抱」他們了，然而「擁抱」是人類的「愛與隸屬」的基本需求（陳政見，2011）。

其次，筆者在2007年參加圓桌教育在揚昇高爾夫俱樂部舉辦的系列活動，其中有一項活動是「解除人與人之間心理隔閡（或稱之為心防）」的作法是：每天每次起床後至少要和六位學員以上進行擁抱並說出「我愛您」。起初大家有點不習慣，然而，在帶領活動的學員長親自示範及大家跟著學習幾次之後，學員也就視為很自然的事，幾天下來，筆者發現「人與人之間的擁抱可卸除人們逐年築起的那堵圍牆」，活動結束的晚會上，不論官位、職等、抬頭，幾乎所有學員擁抱、痛哭，涕泗縱流，原來擁抱是一種極為簡單的心理治療方法，而且能喚回早年的清純心靈。

## 貳、擁抱治療的意涵

「擁抱」這個詞彙，以最簡單或一般人能望文生義的解釋，就是「人與人互相抱在一起的動作」，不過 Kathleen Keating（1983、1992；黃漢耀譯，2005）在「讓我擁抱你~擁抱治療手冊(The Hug Therapy Book)及彼此擁抱(hug therapy II)」二書對「擁抱」一詞的解釋，分為三種層次來說明，首先是「動詞」的擁抱：包括(一)以手臂緊勾或緊握；充滿愛意地緊握或緊擁；(二)懷抱著，牢牢擁著；(三)緊密貼近。其次是「名詞」的擁抱：是指人與人之「摯愛深深的互擁」。最後的層次是「治療」的擁抱：包含兩種涵義：(一)施以擁抱的目

的在於治療、復原或保持健康；(二)屬於一種「簡易身體接觸的祛疾減壓」療法。所以，「擁抱」從一個簡單動作到治療層級的意義是有層度的差別。而本文所要探討的是「治療」的擁抱。然而「擁抱治療」所指的擁抱有其特定意涵，在實務層面通常英文中所指的擁抱是以「hug」為主要代表字，在「擁抱治療(hug therapy)所做的定義：「擁抱(hug)是一個可以表達情感的一種媒介，是指兩個或以上的人相互用手圍著對方的身體抱起來。但是擁抱治療則有兩種解釋一為「hugging therapy」，另一個專業用詞為「holding therapy」，採用「hugging therapy」的涵義解釋，會依據文化差異及性別考量，而對擁抱有著不同的詮釋和界定，而相互用手圍著對方的身體抱起來是最基本的形式。至於「holding」的界定範圍就比較寬廣，涵蓋握手攬肩、牽手摟腰等動作之近似擁抱行為。

基本上，擁抱治療是屬於接觸治療(Touching Therapy)的一支，接觸性治療(Therapeutic touching)是以接觸的各種型式，包括：摩擦(rubbing)、指壓(pressing)、按摩(massaging)、握觸(holding)等自然徒手接觸的形式，治療人類許多身心靈上的問題(problem)，所以因為文化上的不同，接觸層面也有差異(王淑貞，2006)。而握觸(holding)是擁抱治療的另一種層面上，擁抱治療「holding therapy」變成是接觸治療的一種形式，雖然如此，卻也是接觸治療應用最廣的形式。而和擁抱治療有關的各

種接觸治療形式和技巧，尚有復活治療 (rebirthing therapy)，壓擠治療 (compression therapy)，長青療法 (Evergreen model)，依戀治療 (attachment therapy)，時握療法 (holding time)，強制治療 (Coercive Restraint Therapy) 以及減少憤怒治療 (rage-reduction therapy)... 等等。

經由各種與擁抱治療有關專有名詞的探索之後，應該如何為擁抱治療下一個定義呢? Kathleen Keating (1983) 對擁抱治療的界定如下：1.施以擁抱的目的，在於治療或復原，或是保持健康。2.擁抱療法是一種介入，由治療師或父母強制的抱住孩子，直到孩子停止抵抗。通常擁抱者會直到孩子屈服或是將眼睛直視擁抱者才釋放孩子。被擁抱者會回視並且進行情感交流。簡單的擁抱沒有使用強制力，在強制方面是針對治療，而不是所有對象都是強制性的，是擁抱治療的核心價值所在。

## 參、擁抱治療的功能

擁抱治療主要能可分成兩方面探討，一種是在生理方面，一種是在心理方面的治療。

### 一、生理方面的治療功能

各種實驗證明顯示擁抱療法有以下的益處：一、讓我們對自我本身和環境感覺良好；二、對孩子的發展與智能有正向的影響；三、對擁抱者與被擁抱者之間會產生明顯生理上的變化；四、增加伴侶之間

的情感與和諧相處 (蔡麗琴,2008；許宜貞、吳麗娟，2004)。

擁抱在接觸治療中是很特別的形式，對於一個人的療癒與全面性的健康很有幫助。擁抱是直接碰觸對方的身體，不少人認為這樣的碰觸對雙方的身體都會產生生理影響，這些生理影響包含突然覺得放鬆，因此擁抱被認為有助於一個人的身心健康。另外，擁抱療法對於幫助我們的生理健康，包括：強化免疫系統(Strengthens the immune system)、釋放焦慮(to relieve anxiety)、消除壓力(Eliminate stress)、消除肌肉痠痛(Eliminate muscle aches)、促使睡眠正常以及享受擁抱的樂趣(Regulates sleep and makes this more enjoyable)，甚至對於婦人的 娠文及早產幼兒的心律調整具有明顯的幫助(黃惠滿,2012)讓人看起來更漂亮(Makes our faces look better)。其他如減慢老化、有助於抑制食慾等。

### 二、心理方面的治療功能

擁抱治療的另一方面功能是在心理健康的幫助，其中包括：培養良好情意 (feels good)、驅散孤獨(dispels loneliness)、克服恐懼(overcomes fear)、敞開心胸感受外界 (opens doors to feelings)、建立自尊(builds self-esteem)(許宜貞、吳麗娟，2004)、促進利他主義(fosters altruism)。其他還有增進注意力(Improve concentration)、清理我們的情緒 (To identify more clearly our emotions)、適度表達我們的情感 (To express our feelings better)、抑制憤怒(Appease the anger and rage)( Myeroff & Mertlich,1999)、增加自尊與信心(Increase self-esteem and

confidence) 、 受到 鼓 勵 (Provide encouragement) 、 終 結 憂 鬱 (To end depression)等。

擁抱治療的學術性研究，發現我們一般人之間的擁抱：能夠讓人們對自我感覺良好，對孩子的語言和智力有正向的影響，並且幫忙改善被擁抱者和擁抱者的心理觀點。而心理學家也證實，擁抱具有心理治療的能力，可促進健康、快樂與安定感，甚至消除攻擊與違法的行為(Myeroff & Mertlich, 1999)。

## 肆、擁抱治療的形式

擁抱治療有許多的功能之前已提過，然而要發揮這些功能，關鍵性的工作就是用對適當的方式。Kathleen Keating (1992) 對擁抱治療的形式分為十種：

- 一、熊抱型(Bear hug)：是身材魁梧者擁抱身材較小者，擁抱者稍微曲身，雙臂環抱，緊緊摟牢對方肩膀，被擁抱者雙臂環抱，緊緊摟牢對方胸部或腰部，持續五到十秒鐘。
- 二、A 型抱(A-frame hug)：屬於禮貌性關懷，形式為站定後，彼此面對，互擁雙肩，頭稍微傾斜然後碰在一起，身體略為前傾，肩部以下不碰觸。
- 三、面頰抱(Cheek hug)：兩人同坐、轉臉相碰，一手置背、一手置頭撐臉，臉貼著臉深深呼吸，領略放鬆寬心的感覺。
- 四、夾心抱(Sandwich hug)：這是三人擁抱的形式，通常中間者是屬於弱小被治療者，尤其是失意者最為有效。

五、飛天抱(Grabber-squeezer hug)：擁抱者飛奔而至，伸臂快速擁抱，被擁抱者須迅速回抱，惟，因速度很快，要注意安全。

六、群體抱(Group hug)：是朋友圍成一圈，手臂摟肩或摟腰，彼此牢牢貼近的擁抱方式。

七、肩側抱(Side-to-side hug)：是以肩並肩走路、禮尚往來地擁抱，適合散步時，一手摟著對方的肩或腰，時而緊緊摟抱一下的方式。

八、後前抱(Back-to-front hug)：是指擁抱者張開兩臂，由後方溫柔的抱住對方的腰。

九、同心抱(Heart-centered hug)：是指兩人面對面站立著，四目相接，雙臂環繞著肩或背，然後頭部互相貼著，身體完全接觸。

十、雅興抱(Custom-tailored hug)：是指為了獲得最佳的感受，情境、場所、對象及擁抱需求做最完整的考量，然後發揮創造力的擁抱，達到福至心靈的境界。

除了 Kathleen Keating 提供上述的擁抱類型，筆者再參考網路資源(包括影片及文章)提出以下四種簡便容易實施的擁抱治療形式。

- 一、雙人擁抱：包括親子的擁抱、祖孫的擁抱、好友的擁抱、配偶的擁抱、伴侶的擁抱及師生的擁抱，在於相互安慰，對於不如意事件透過擁抱的傾訴，以紓解情緒為主。

- 二、與群體擁抱：透過群眾力量進行群體擁抱，包括球隊、啦啦隊、工作團隊、同學會、社團聚會...等等形式，進行團體擁抱。
- 三、與寵物擁抱：寵物之所以為寵物，乃是他們能擄獲人心。許多失怙的小孩，包括單親家庭或意外造成雙親死亡的小孩，他們非常需要有依附的對象，但在於工作忙碌的社會中，似乎無法透入與人的擁抱，此時，培養寵物的擁抱形式是很有必要的。此外，許多成長中的青少年，基於課業的要求無法找到適當陪伴對象，但為了填補心靈的空虛，飼養寵物可替代情人擁抱的需求。
- 四、與其他物品擁抱：例如擁抱一棵樹的樹幹，或者擁抱喜歡的玩偶(像哆啦 A 夢、SNOOPY、聖誕老公公) 進行適當傾訴。此外，Grandin(Mary Temple Grandin,2010) 2010)所發明的擁抱機/擠壓機 (hug machine or hug box)有助於深度壓力 (deep pressure) 的治療，在身心障礙者的應用可配合感覺統合訓練一併使用，或許可增加效果。國內也有類似研究,即透過自行設計非接觸性(遙控)與接觸性機器人,探討自閉兒的互動效果，結果發現：接觸式互動系統機器人對自閉症孩童互動意願與情感表現較為優異(黃思翰，2011)。又市面上有許多玩具是具有療傷性的，宋係潔(2008)研究歸納指出：療傷系玩具可分為五種類型，包括視覺擬人化觀賞型、聲控感音式互動

型、感光規律模式互動型、觸動式動作互動型與智慧墊子 IC 科技型，而「療傷系玩具」的功能包括「撫慰安定」、「放鬆功能」及「可轉移內心壓力達到治療」等，而其先決條件是不具傷害性。顯然，擁抱治療以其他物品接觸也是一種良好管道與方式。

## 伍、擁抱治療的適用對象

關於擁抱治療適用的對象，一般而言多用於特殊教育的對象或異常的兒童或成人身上，最常見的治療對象有以下四類：

- 一、主要針對被撫養或被收養且具有行為困擾的兒童(顏世華,2012)，例如：對照顧者違抗、缺乏感恩之心或缺乏情感。這些孩子的問題被認為是對過去被虐待或遺棄感覺的壓制而不懂如何與新的父母親接觸。
- 二、其次是自閉症兒童：通常自閉症兒童具有觸覺防禦，不喜歡被人觸摸，被視為最不具人情味的特殊兒童。因此，透過溫情擁抱可以讓這類兒童感知人際關係的存在，進而培養溝通與人際社會互動的能力。
- 三、創傷後壓力症候群(Post-Traumatic Stress Disorder, PTSD)：是指人們在遭遇特定的創傷事件後，產生心理或身體的症狀。所謂創傷事件是指自己或目睹他人「生命 遭受威脅」或「造成身心嚴重傷害」的特殊事件，這些事件如：天然災害、遭受肢體攻擊或性侵害、或是目睹他人死亡或虐待等等，導致個體可能在短期內、長時間

或是一段時間後，當時創傷事件中的想法或情緒持續性地出現、過去創傷畫面不自主的在腦海中重現、產生睡眠障礙、恍神、失憶、易怒、情感麻痺、極度警覺、易受驚嚇、或是刻意迴避會引發創傷回憶的人事物等等症狀。因此極需透過合適的擁抱形式予以心靈慰藉。

四、社會大眾：也可以說「所有人」，前面提到三種異常或受到傷害者需要擁抱治療，至於第四種是普通人，為何說普通人也適合進行擁抱治療呢？主要是正常人也需要給予信賴與安全感。在網路

([http://www.youtube.com/watch?v=BnOB\\_LRqUGI](http://www.youtube.com/watch?v=BnOB_LRqUGI))有兩兄弟爭吵的影片，父親要爭吵的兩兄弟相互抱起來，雖然起初心不甘也不情願，但是被強制擁抱數十秒後，也改善了兩兄弟的尷尬的局面。事實上，普通人也需要治療性擁抱，平常時間可以於工作閒暇之餘，或者在全家聚會休閒活動之時，也應該重拾小時候擁抱的記憶，更能增進心理健康。

## 陸、擁抱治療的危機

從前面的論述中，擁抱治療對人們的身心靈有許多的益處，可用的形式多變且多元，適用的對象包括正常與異常者。但是如果沒有做適當處理，或者遇到品格惡劣的擁抱治療者，將會造成不可收拾的後果。

筆者從網站

(<http://sa.ylib.com/circus/circusshow.asp?FDocNo=494>)蒐尋一個孩子因為情感依附接受擁抱治療而喪命的案例，其故事大體如下：

「治療康丹絲的是華金斯與助理龐德。華金斯是全美有名的情感依附治療師，也是科羅拉多州的「艾弗格林情感依附中心」(ACE)的臨床主任。這段治療在華金斯家中進行並錄影記錄。根據筆錄謄本，華金斯與龐德進行了超過四天的「擁抱療法」其中一天他們抓住或蓋住康丹絲的臉138次，搖她的頭392次，對著她正面咆哮133次。但這些做法都無法動搖她，他們便把30公斤重的康丹絲用一條絨布毯裹起來，並用沙發椅墊蓋住她，然後幾個大人躺在上面(加起來將近320公斤)，要讓她進行一次「重生」。據龐德在筆錄中所述，她告訴康丹絲要想像自己是在媽媽肚子裡「很小很小的娃娃」，要她「頭先出來」。康丹絲哭喊著回應道：「我沒辦法呼吸，我不行！……有人壓在我上面……我快要死了，拜託，我要呼吸！」根據AT的論點，康丹絲的反應顯示她情緒上的抵抗，需要更多的「不快」才能達成情緒的治癒。ACE(現在以「情感依附與兒童發展研究所」之名繼續運作)宣稱：「有時候，『不快』是突破兒童的抗拒，並抵達其『內心受傷的小孩』的必要方法。」龐德付諸實踐，她嚴正告誡說：「你快要死了。」底下

的小女孩哀求：「拜託，拜託，我不能呼吸。」然後她嘔吐並哭說：「我要便便。」在認定這類小孩會誇大痛苦的前提下，龐德指示其他人「壓用力點」。女孩的母親也以請求的口吻說：「我知道很痛苦，但我在這裡等你出來。」掙扎大約 40 分鐘後，康丹絲安靜下來。龐德責備道：「你這半途而廢的小傢伙！」有人開玩笑說應該來做剖腹產術，這時有條狗經過，龐德還拍拍牠。安靜持續了大約 30 分鐘後，華金斯說：「我們來看看這笨蛋在做什麼。有沒有一個小孩在裡面呀？你躺在自己吐出來的東西裡。你累了嗎？」康丹絲不是累了，而是死了。死亡診斷書上寫著疑似窒息而死，而她的治療師們受到的判決是至少 16 年有期徒刑，理由是「不顧後果的虐待兒童致死」。

由此可知，擁抱治療如果不當使用將帶來危險性。除了這個案例足為借鏡之外，筆者也針對擁抱治療法提出幾點限制以代結論：

- 一、擁抱治療法在異性方面要慎重考慮，嚴防性侵害事件的發生：異性之間在擁抱治療過程中，有可能因過度親密接觸，而導致性衝動而引發性騷擾甚至性侵害的不良後果，因此有關兩性（異性間）的擁抱治療，最好以 holding] 為主，少用到「 hugging」。
- 二、擁抱治療法盡量在開放性空間進行：如前所述，擁抱治療通常是借用親密擁抱的行為來舒緩被擁抱者的身心靈

問題，因此以開放空間為宜，在公開監督下進行，對於安全的執行較能掌控。

- 三、擁抱治療法必需在被擁抱者完全同意下進行：過去在大學或中小學，有教授或中小學老師對研究生或小學生進行飛行抱或背後抱，導致學生的不舒服感，甚至因而吃上性騷擾的官司。顯然，這些舉止並沒有經由同意，只是擁抱者個人主觀認為對方會喜歡，而貿然進行擁抱所帶來的不良後果。因此，被擁抱者的完全同意是非常重要的，而進行治療性擁抱必須向被擁抱者提供完整的擁抱療程始可為之。

- 四、擁抱治療者需要完整的專業治療訓練合格後始可進行：很多人自以為閱讀許多擁抱治療的相關研究論文或專業書籍之後，以為就可以幫人進行擁抱治療是非常不正確的觀念。國際上或國內都有擁抱治療的專業組織，若想從事擁抱治療的專業治療工作，必須先經過專業組織專業課程訓練之後，取得合格證照方可為之。

筆者撰寫本文雖已醞釀兩年以上的時間，惟在撰寫時間上略顯匆促，多有不足或有舛誤之處，敬請讀者不吝指正。

## 參考文獻

- 王淑貞(2006)。痊癒能量的銜接～接觸治療。*慈濟醫學*，18(4)，53-56。
- 宋係潔(2008)。*療傷系玩具特性與熟齡族療傷感的研究*。未出版之碩士論文，



- 南台科技大學數位內容與動畫設計研究所，台南市。
- 許宜貞、吳麗娟(2004)。台灣成年女性性別角色特質、共依附和自尊之相關研究。**教育心理學報**，36(1)，85-107。
- 陳政見(2011)。**行為改變技術**(一版二刷)。台北市：華都出版社。
- 黃思翰(2011)。**機器人與自閉兒之無感測器接觸式互動系統**。未出版碩士論文，國立交通大學電控工程研究所，新竹市。
- 黃惠滿(2012)。**觸摸對早產兒抽痰後生理指標影響之探討**。未出版碩士論文，國防醫學院護理研究所，台北市。
- 黃漢耀譯(2005)。**彼此擁抱**(原著者 Kathleen Keating, 1992)。台北市：張老師文化。
- 黃漢耀譯(2005)。**讓我擁抱你**(原著者 Kathleen Keating, 1983)。台北市：張老師文化。
- 蔡麗琴(2008)。**伴侶的身體接觸對慢性病人效用之研究**。未出版碩士論文，樹德科技大學人類性學研究所，高雄縣。
- 顏世華(2012)。**國小學童依附關係與行為困擾之相關研究**。未出版碩士論文，靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系，台中市。
- Grandin, M.T.(2010). Hug machine(Hug box). Redirected November 10 from Wikipedia, The Free Encyclopedia, [http://en.wikipedia.org/wiki/Hug\\_box](http://en.wikipedia.org/wiki/Hug_box).
- Myeroff, R., & Mertlich, G. (1999). Comparative Effectiveness of

Holding Therapy with Aggressive Children .*Child Psychiatry and Human Development*, 29(4), 303-313.



# 因材施教：從一位重度自閉症國中生的輔導案例談起

江秋樺

國立嘉義大學特殊教育系副教授

江潔如

國立嘉義大學特殊教育研究所碩士

## 摘要

本文引用近來在雲嘉地區發生的實際輔導案例來說明不僅特殊孩子需要因材施教，特殊孩子的家長也須因材施教。研究者詳細說明一自閉症國中生(小松)於暑假期間因攻擊家長，送醫強制住院後，學校師長及行政團隊如何成立網絡的過程，旨在拋磚引玉，希冀將來各個階段的學校能由在小松的實務輔導過程，學到如何協助特殊學生及其家長。為協助業界教師能從本文得到立即可用的輔導記錄資訊，作者刻意保留小松導師的部份輔導記錄。

**關鍵詞：**自閉症、輔導實例、因材施教

## Abstract

The authors of this paper quoted several real cases of autism to emphasize not only the exceptional children need to be educated according to their learning styles and potentials, but also the parents of these children need to be helped according to their strengths. The authors used a severe autistic junior high school student, Sung, who was hospitalized soon after he attacked his family members at home during the summer as an example to how the related special educators at different levels to form a guidance group to offer help. To serve the interested readers' immediate needs of how to write a good report for the student's learning behaviors in the school, the authors chose to save some parts of the important report of Sung from Sung's classroom teacher.

**Keywords:** autism, real case, learning styles and potentials

## 壹、前言

研究者常在各種研習場合，一在提醒親師之間要互信互重，多溝通跟配合，才

是身心障礙孩子的福氣！研究者也一再強調不同的人，須利用不同方式的輔導，不僅對的孩子要因材施教，對其家長也應該”因材施教”。

此外，研究者也一在呼籲特殊學生的老師，應該要將學生用藥前後情緒行為的改變詳實記載，俾利協助醫師決定繼續用藥與否及劑量的斟酌甚至於換藥與否的根據，畢竟老師對孩子的日間觀察將近八小時，與學生相處的時間可能比家長久，從教育的觀點來說，在教育特殊孩子方面，也可能比家長專業。

暑假期間，研究者對身心障礙類家長及老師的諮詢服務從未間斷。六月底，有個母親打電話來找研究者，因是長期提供諮詢服務的個案母親，研究者刻意請其先掛電話，下午再打電話進研究室。下午接電話時，案母說話的語調就顯然比早上緩和許多，所以案母慢慢談起被輕度自閉症的國中兒子（假名「小天」）肢體攻擊的傷心事。研究者問起爭執的過程，案母承認因小天跟弟弟玩得太粗暴，之前小天在玩耍的過程曾傷到弟弟的頭部，案弟因此送醫急救達了好幾針。當天類似的情形又發生，案母自訴一時氣急攻心，猛掐小天的脖子，導致小天還擊。經過一番解釋，案母表示相當後悔自己通報學校，深怕學校從此誤以為小天是個「壞孩子」。

不到三個月，有天晚上，案母又透過手機找到研究者，宣稱自己又被小天打了，失望的案母這一次選擇通報家暴。研究者再度問起爭執的過程，案母自陳因為小天在臉書披露太多的私事，案母上臉書

留言，導致小天被同儕取笑，小天因此跟案母衝突，過程中小天踢打案母，案母甩了小天兩巴掌，小天重捶其背部，案母強調自己對父母一向柔順，無法接受小天的行徑，已經通報家暴社工，請社工隔天到府協助。經過積極傾聽，案母又氣消了，隨即表示相當後悔自己通報社工，深恐小天從此留下不良紀錄。

無獨有偶，研究者於八月中旬，接獲一通緊急諮詢電話，個案小松是重度自閉症的國中學生，因攻擊家人，被其母親強制送醫住院治療。開學在即，疲倦不堪的案母表示希望把小松留在醫院，讓家裡恢復平靜。姑姑更是一再強調希望鑑輔委員協助其家人『活得像個人』。小松家人帶孩子的挫折之深，不言而喻。

## 貳、處遇前、後的協調

小松是一名重度自閉症國中學生，三代同堂，目前約有 167 公分，92.5 公斤。據說，小松住院治療之前，其姑姑與案父曾透過議員關說，希望把小天送進教養院，未如願，只好把小松送進醫院住院治療。小松家人認為好不容易找到療養院願意讓小松住院兩個月，不願意將小松接回，擔心接回家無法承受孩子再度失控的威脅。因開學在即，小松學校的特教組小如組長來電諮詢，並主動聯繫特教科，轉達案母開學後將讓小松一直住院，拒絕將小松接回家裡之意，並與學校輔導主任到醫院探視小松，接著的一星期通聯，小如組長幾乎天天都是憂心忡忡拜託研究者協調將小松從醫院帶回家，因為師長都覺得

小松可以教，目睹其在醫院的情況直覺「太可憐」。小如組長一再來訊表明，學校的師長願意接受小松回校的決心，即使是暑假期間須提早接小松回校教育減輕家長照顧孩子的壓力，學校也願意承擔。

研究者知悉案母的困境及期望後，親自聯絡案母指名的教養院與特殊學校，前者表示彼時教養院裡有院生病故，其家長無法處理，教養院正在協助其辦理喪事，實在無暇他故，而且內政部明文規定該院以接受大於十八歲的服務對象為主。召開鑑輔會前，研究者要求特教科邀請所有相關人員出席與會，鑑輔會開會當天，一千人等先行離座、另覓一會議室去進行協調。研究者事先要求特教科請特殊學校的老師參與協談會議，讓家長明白，任何一個特殊教育的安置地點，都不可能接受有攻擊暴力行為的孩子住校，所以家長須要學著安撫小松，小松才有可能在高職階段去住校。協談會議成員還包括鑑輔會的家長代表，蔡傑爸爸。蔡爸爸不但曾因為要教育自己患有重度自閉症的兒子而辭去工作，還因其投入的心血，獲得總統獎。

因事先充分準備，協調過程很順利，小松家長得知無法將小松送走也無法讓其長期住院；得知蔡爸爸曾成功地教導自己的自閉症孩子，又見所有的師長及蔡爸爸願意提供協助之心意如此堅定，同意研究者的建議將小松接回，由社會處提供夜間到宅協助。

原先研究者協調社會處提供協談的重點會請社會處提供：一、居服員到家服務、二、喘息服務、三、社工須承諾會密集家

訪數次與四、若家長是因不懂處理孩子的方法，但願意接受規勸接回小松，社會處可以聯絡嘉義大學特殊教育系吳雅萍老師一起到家教導家長一、兩次。協調當天，研究者心念一轉，覺得依家長的條件，商請吳雅萍老師到小松家輔導家長如何處理小松恐怕緩不濟急，加上小松剛出院時或許得先行安撫情緒。所以，協調當日研究者表明學校如心疼小松，可以提早讓小松到校活動，期能縮短孩子開學時的適應陣痛期，並且請蔡爸爸就近到小松家裡教育小松家長如何教導小松，概因蔡爸爸家與小松家有地緣之便。

## 參、學校挹注資源及曾經努力過的事

事情的發展並未如研究者所安排，研究者很快就接獲小儒組長的通知，說明社會處要求蔡爸爸預先進行成效評估，才願意挹注資源，雙方電話連絡不歡而散，家長認為當初協調由社會處提供的夜間支援未兌現。學校因心疼小松，亟欲協助其快速穩定下來，免得家長又將其送走，很快自行籌措資源，通過聘請蔡爸爸到校兼任健康與體育課程老師，小如組長說明如下：因為特教班課程鐘點費只有 40 節課，變成多加了蔡爸爸 5 節兼課，其他協同課程就須減少，語文分組課程取消，只剩下數學一節分組課程，雖然讓其他同學的學習權益受到了影響，但這學期考量該生情緒不穩，也會影響其他同學學習，加上養成運動習慣是小松的當務之急，因此這學期課

表就加了適性體育的五節分組課程，下學期再視情況調整課表。

值得注意的是，蔡爸爸到校不是只教小松一人，而是到校協助所有的特殊孩子每日上一節適性體育，星期一、星期二、星期四各一節，星期五兩節，共五節。小如組長一面整合資源入班協助，一面質疑當初要教育家長如何帶小松的初衷未達到目的。研究者獲悉社會處科長未依研究者之建議，挹注資源進入小松家裡時，有點驚訝，但因友人事先提醒『不要一次餵到飽』，免得家長食髓知味，研究者只能轉而安撫小如組長；『為了小松好，先不要去計較家長未投入，先穩住小松的情形，免得家長又把小松送走了』。

彼時，小如組長一再詢問研究者，家長如果沒有學習陪伴孩子，學習處理與安撫孩子的情緒，將來小松畢業了，家長還是會把小松送走的，那怎麼辦？研究者一再跟小如組長表示；『小松能碰到你們這一群這麼不怕麻煩，願意設法去面對小松的問題，願意扛起教育責任的師長們，已經很幸運了，至於其他，只能留待日後小松家長自己去決定』。期間，研究者建議學校要求案母到校陪小松運動，若日後小松畢業了，案母才有能力陪小松持續運動下去。

小松從醫院返家後，曾回校參與輔導室舉辦的特教班與普通班學生暑期融合教育活動，但當日參與狀況不佳，小松身體明顯疲累，眼神無神，甚至一直吵著要回家，因此導師只讓小松部分參與活動，之後小松在家躺了數日，案母考量其體能尚未恢復，須在家休養，並未急著在開學前

讓小松返校適應環境。小如組長積極「營救」小松的過程，據說曾引發小松住院醫師的不滿。研究者推估小松當初能夠獲准住院，可能是小松家人於暑假期間，不懂如何處理小松，遭受攻擊後，案母將小松在家的情緒行為描訴得很嚴重，故醫院同意將小松強制住院，小松面對全然陌生的環境，情緒行為更失控，曾被單獨安置於「保護室」，小如組長及輔導主任到醫院目睹小松整個人用藥後像一座「軟軟的巨石」（小松彼時約有九十二公斤），一看到老師一直哭，卻無力反應，所有的師長目睹一切心生不忍，一再討論要接回小松，也無暇顧慮萬一小松回來，若傷到其他同儕，所有的善念都會遭到質疑甚至於指責。

醫藥的事非教師專業所能置喙。但研究者看到小松的導師曾一再寫信給醫師，內心滿是感動。坦白說，看到個案導師所寫的輔導紀錄及為了協助醫師是否依案母的請求換藥的信，研究者更是感嘆。概因研究者在雲嘉地區特教輔導十多年了，卻是第一次看到如此願意愛護孩子、願意了解特殊教育的學校行政人員及如此細心專業的特教班導師。譬如，導師的輔導記錄中，不但有日期、出事地點、個案的認知、情緒表現、行為功能、處理方式與結果（含同儕疏導），以及家長溝通的結果，甚至還會提醒醫師，孩子的情緒行為變化是否與其青春期有關，及詳細的用藥前後情緒行為變化的次數統計（詳如附件二及附件三）。

畢竟學校老師還是比較瞭解自己的學生，為了協助小松儘速穩定下來，打消家長接回小松的疑慮，學校兩位導師甚至於

自願擔任協同教學教師，將蔡爸爸的講解以孩子可以懂的方式說給孩子聽，協助所有特殊孩子早點進入情況。在此之前，導師早已發現運動對穩定小松的情緒有幫助，卻難常態性實施，概因礙於本身是女老師，無法安排小松進行較能消耗體力的運動。之前安排小松運動時，小松太累反而會攻擊老師，雖然小松也會一直告誡自己：『不可以動手打人』，但卻情不自禁，無法控制自己。小松動手打其他同儕時，導師也會出面疏導，向其他學生的家長說明小松的情形，也教導其他同學當面對小松負面情緒發生時，除了保護自己，也必須趕緊去學務處或輔導室找其他老師過來協助，所以也未引起其他家長反彈，導師轉述家長們正向的表示『這樣孩子們也可以學習如果遇到同學發生同樣狀況時該如何面對。』顯示班上其他同學的家長與學生都很包容小松，班上的氣氛是溫和的。唯一的遺憾是，小松家長起初配合度略顯消極，對於學校老師善意的建議都未能盡力配合，研究者看到導師為協助醫師進行最正確的診斷曾經數度寫信給醫師，書信的內容不但有小松服用藥物前、後各種情緒行為的表現及次數，更有導師眼見暑假在即，寫信給醫師，希冀醫師提供家長方法，協助家長在暑假時可以順利處理小松(詳如附件二及附件三)。

小如組長表示小松能力本來就沒像案母所說的那麼糟，學校師長安排適合他的學習活動，小松大部分是可以參與學習，只是需要引導其情緒控制，但案母較無法觀察與了解小松的行為功能，所以難以事

先預防事端發生。小松回校至今還算穩定，推估可能因學校是他熟悉的環境，學習生活也都規律。住院那段時間也許小松真的受到驚嚇了，現在很依賴導師與熟悉的家人們、老師們，服藥狀況還算穩定。暑假期間，可能案母不知道怎麼處理小松的情緒，才覺得小松的問題無法解決而送醫院治療，現在回到熟悉的環境，學校老師們也都願意引導他，在校八小時後回到家就是吃飯、休息，不太會有什麼太變化的事情，作息還算規律，自然穩定的多。

蔡爸爸帶小松蛇板課程時，讓他與同學輪流做，有休息時間，上一次導師把其他同學都帶走，只留下他面對蔡爸爸，他就急著一直要找老師、同學，情緒也較不平穩，或許有同學在，可以輪流，有休息的時間，不用一直從事這項活動太久的時間。因此環境熟悉與目前蛇板活動用輪流的方式，一切在他安全感範圍內，情緒自然尚可以引導。

小松的輔導資料顯示班級導師書寫行為觀察紀錄，任課老師們彼此會觀察、討論，找出該如何處理的因應方式，在小松情緒不穩時，小如組長與導師都會彼此協助，行政也會提供相關的支援。令人感動的是，學校的師長為了永續經營，能在所有的教學策略之外，佐以常態性的運動方式來疏導特殊學生的情緒，學校老師也於於本學期期初立即成立社團，並到南部取經，自行私下練習滑蛇板，希望日後亦能嘉惠更多青春期的特殊學生，而不侷限於小松一人。

為了撰寫這篇文章，研究者除了仔細

研讀小松的在校輔導紀錄，並與小如組長討論小松的輔導策略。期間小如組長一再謙稱學校師長只在盡自己對小松應盡的教育責任，也坦言所有參與的老師都不願意借小松來行銷自己的輔導能力，研究者建議將小松的輔導過程記錄下來，希望該校特殊孩子的輔導網絡可以成為學校輔導特殊學生的特色之外，更可以分享給相關的特教老師及行政人員做一實務性的案例分享。小如組長覺得小松的兩名導師付出心力最多，輔導資料做得很詳實，自己只是居中牽線跟研究者溝通，不該居功。幾番勸說，小如組長方才同意將學校輔導小松的過程寫成文字，提供業界教師參考。

#### 肆、對特殊教育家長因材施教

文獻顯示規律性的運動有助於穩定情緒尤其是對於那些無法接受較傳統的心理治療患者而言，更是如此(Salmon, 2001)。小松有幸，能夠得到蔡爸爸到校協助其每日運動一節課，但小松的輔導資料顯示，小松能夠在最短的時間內安穩下來，與小松師長及同儕等熟悉的身影及熟悉友善的學習環境有關，小如組長轉述導師的話：小松曾於周末在案父母的陪同下跟著蔡爸爸到縣政府的運動廣場運動，但效果不彰，所以導師建議小松週末亦到學校運動，至少學校是小松熟悉的環境。衡量小松及其家人的情況，研究者認為讓小松家人陪其一起學習運動是當時較理想的選擇，事實上，研究者只建議小如組長讓小松及其他特殊學生每日有機會做一堂活動量大的運動即可，無須過度強求任何運動技能或競

技。概因所為的適性體育可以界定為是治療及復健身心障礙者的有效方式，它不僅針對身體的、情緒的、智能的障礙，使其能在情緒上安定，更是促進身體健康、娛樂放鬆、拓展人際關係、建立友誼、自我實現等，進而能適應社會和擁有健康生活的體育教育。(滕德政，2004)

輔導特殊學童不但要因材施教，輔導特殊學童的家長亦是如此。研究者並非給予所有個案的「處方籤」都是帶個案去運動而已，這樣的個案輔導容易被人詬病。研究者在前言的文章中所提到的小天，雖然其母親一再來電提到小天有許多的問題行為，小天學校的老師卻反映小天在校學習生活平順，鮮少出現問題行為，事實上，研究者細心傾聽小天媽媽在家所遭遇的挫折遠多於處理小天本身的行為。研究者相信小天媽媽穩定，小天就會穩定。

另外，研究者曾經有個從國小輔導到國中的個案小飛，其依附行為在案母身上，一度跟案母因宣稱家暴問題一起離家出走，卻因案母無法妥善處理小飛的情緒行為，強迫小飛回家跟案父住，小飛為了保有案母的關愛，拒絕跟案父復合，數度自行通報家暴，在家鬧得非常嚴重，案父數度向研究者求助，研究者幫小飛找了一個很「擇善固執」的家教哥哥，每星期到家家教五天，陪伴小飛。剛開始案父對於小飛的功課未見起色，心裡難免焦急，但研究者開出的「處方籤」只有讓大學哥哥陪小飛，減少他玩電腦的時間、避免上網交到壞朋友的機會及緩解小飛跟父親的衝突即可，並強力要求小飛爸爸不要一直過

問小飛成績較弱的科目，免得傷了父子情。

利用大學生解陪伴小飛，一開始並不順遂，小飛一再更換家教老師直到第四個才算逐漸穩定，前後費時兩年，原來愁眉深鎖的小飛爸爸，近來容光煥發，概因小飛最近功課進步神速。研究者推估最大的因素可能是原來負氣離家在外的案母跟父親復合回家長住了；家教哥哥在其風暴期擔任了親子之間最佳的潤滑劑，權充最佳的心靈伴侶，期間也曾任由小飛嘗試錯誤學習，付出代價後才對家教哥哥的話深信不疑。近來，小飛想到國外當傭兵，也獲得家長的支持，目前小飛自己勤練體力，每天跑三千公尺，騎腳踏車去上學，最近一次晤談，小飛還沾沾自喜陳述：『我現在很會運用資源，只要說出期望，連校長都會借書給我』！

小飛不但代表學校去參加文科比賽，近來得知自己原來有亞斯伯格症，領有輕度自閉症手冊，不但自行買書來研究，還擔心萬一自己的『亞斯伯格症醫好了，亞斯的強記特質會不會不見』？有趣的是，小飛終於找到研究者的通聯方式，自己寫信來詢問：『HI!教授由於你比神還難找，所以只好用這個臉書：我問你亞斯治不治的好阿？』研究者耐心地跟他解說只要他朝自己擅長的科目去用心發展，不胡亂鬧情緒，他將來極有可能被認為是有亞斯特質的文史學者，不再是有亞斯伯格症的人。最近，小飛父子要求再度晤談，談小飛為了當傭兵，想念的科系，案父喜不自勝，願意提供私校高額學費讓小妃展翅高飛到國外去圓夢。

簡言之，小飛的壓力來源是家人不和，其情感依附者是小飛媽媽，家庭情況一旦穩定後，原本苦苦陪伴在其身邊，飽受考驗的輔導網絡裡的小飛爸爸及學校師長現在終於雨後天晴、鬆了一口氣。可見，家真的很重要。

此外，有一個母親來信詢問如何教一個未滿四歲輕度自閉幼兒小希的數學加減問題。研究者教導其利用五子棋，教導小希透過簡單的操作過程來協助數數。很快地小希媽媽回覆了：『江老師：祝您教師節快樂!我用了您教的方法教小希，小希覺得很有趣也很喜歡，我跟小希說是您教我的，他雖然在您那裏沒開過口，不過他卻都記得…附幼把小朋友教得很棒，昨天我帶小希去送給職能老師和星愛老師卡片，我看到小希是 120 度的敬禮，真是有禮貌，我知道小希還有很多要去努力的事情，只能隨時都上緊發條教好他，小希媽媽 2013.09.27』

研究者在此討論小飛、小希的處理方式，旨在提醒讀者，讓個案養成運動習慣固然很重要，但運動一項沒辦法解決特殊孩子及其家庭所有的問題。研究者在諮詢專線上，多半是傾聽家長帶特殊孩子的訴苦，穩住家長的情緒，希望家長能聽勸，用比較正確的方式來引領自己的孩子朝正向的方式發展。如前所言，相較之下研究者花時間安撫小天媽媽的情緒多於親自處理小天的行為。所以，如果把小松的進步全歸功於運動一項，是太輕忽了其師長全體努力的成果。



## 伍、結論與建議

小松幸運，被家長強制送進醫院後，學校師長發揮了最大的教育愛，堅持願意接回小松，以及願意籌措資源商請蔡爸爸到校兼課教導該校所有特殊學生的專業決心，令旁人為之動容。小松之所以能夠在最短的時間之內穩定下來，端賴學校師長的專業合作與愛心。誠如應用行為分析學派的擁護者吳雅萍老師所言，學校行政及教學者如此用心合作傾全力教育小松的例子實屬少見，一般所見多是家長苦苦哀求學校收留個案，學校因為顧及學生安危及其他家長感受而放棄個案的例子比較多。研究者當初獲悉社會處科長未挹注資源進入小松家裡時有點驚訝，考量吳雅萍老師事先提醒『不要一次餵到飽』，免得家長食髓知味，所以研究者未出面再度進行溝通。

但是，最近因緣際會，因其他急需協助的個案再度與社會處進行溝通時，發現同事所說的其他縣市的經驗，在雲嘉地區似乎窒礙難行，社會處鮮少提供夜間資源，以小松的案子為例，所謂的先進行成效評估在研究者的眼裡卻成了不願意將資源挹注在單一個案的藉口。研究者建議該縣市的縣長，應該責令教育處跟社會處好好協商一番，類似小松這樣的個案，暑假期間及夜間，若無資源協助個案家庭，小松在校的學習成效不但難以建立，將來被送進教養院的宿命並不難預期。研究者沒有忘記小松家人在鑑輔會裡：『希望委員讓小松的家人，能夠活得像個人』的苦苦哀求。研究者能體會到小松家人帶小松的挫

折之深，但彼時。研究者只能以小松的最佳權益為考慮，無法兼顧其家人的情緒需求。研究者也曾擔心小松家人是否會走向絕處？幸好，健全、主動熱忱的學校輔導網絡救了這一家人！

### 附件一

醫師您好：

媽媽要我表達是否該向醫師建議更換小松的藥物，但我覺得對於藥物的更換與否應該是讓醫師了解狀況後再由醫師決定。

這學期從 2/18 開學迄今，小松打人的次數和上學期比起來強度和次數的確有減少，

但我覺得小松的問題還是存在，

1.~4.(略)

5. 這學期打人的時間都是在女老師的課堂上，發現他應該搜尋可以發作的時間點，如果現場有兩位以上的女老師，他會焦慮依舊但卻不會出手。因此這學期如果提早發覺他的情緒異樣，人力允許我就會請高大的男老師陪同一起跑步、蹲站。雖然他也會打男老師，但卻會畏懼男老師而接受運動指令完直到情緒穩定。但高大可以壓制他的男老師真是可遇不可求阿，而且通常老師之後也都累翻了。因為他力氣真的很大。有意識的欺弱怕強。

6. 發覺他有了複製的學習力，我的體格力氣較弱，因此一直都是用腳讓他重心不穩跌坐，然後再壓制在地上，直到情緒

穩定，這學期他打人時已經開始會用腳一直踢老師了，一個人再也無法讓他躺坐下了。

一直覺得他的情緒有所宣洩就會情緒穩定，嘗試過後也發現的確如此，因此我一直希望他能運動。但是他不喜歡運動，通常運動後就會發脾氣打弱小的同學，惡性循環之下，老師們為了他人的安全也就在他意願的範圍內運動。原先他可以接受跑教室前的範圍 2-3 圈，現在只要走一圈就表示累了要休息，請他再走就是另一場戰爭。無法都有男老師陪同一起跑，但如果要求他能宣洩足夠的精力，當天他的情緒就會穩定些，配合度也會高。媽媽要我表達是否該向醫師建議更換小松的藥物，但我覺得對於藥物的更換與否應該是讓醫師了解狀況後再由醫師決定。

## 附件二

### 101.10.29 (一) 教室

- A.小松最近情緒高亢，有打人的情形。
- B.10/26、10/29 兩天都要打人的情形。
- C.告知媽媽小松情緒不穩，會打人。請媽媽多加注意情緒，媽媽認為多順從及將班上的危險物品收起即可。

### 101.11.7(三) 校園

- A.下午在操場觀賞校慶運動會，疑似因為當天天氣過熱、廣播聲過大，造成情緒不穩。
- B.小松大生氣，打了現場所有的師生，三四位男老師也抓不住，部分老師也被打傷抓傷。

C.利用一片巧克力餅安撫了情緒，迅速帶離操場回教室，情緒穩定。知道不可以打人，會流眼淚、會重複不可以打人的話語。告知以後生氣要”蹲下、雙手擺後面”。

### 101.11.21(三)

- A.小松在體育課，完成暖身操、跑步、地墊的仰臥。
- B.最後下課前 5 分鐘，打了班上的同學，老師壓制在地。文彬能盡速跑到隔壁請求其他老師的協助，景州則蹲坐一旁在笑，東昇則緊張在哭。
- C.輔導安撫班上同學，老師會盡力保護每位同學的安危，當同學一打人，大家要盡快跑離開，讓老師處理。小松因為生病所以無法控制自己，因此希望大家能原諒他，並且要注意他的行為及自己的安全。

### 101.12.28(五)

今天情緒不穩定已出現鉛筆壓斷等行為，打人等情緒力道也特別大，掃地時間共有 3 位老師壓制著他。第 7 節上課時情緒也不穩，但透過抄寫詞句有緩和。

### 102.1.2(三)

明天小松媽媽要到醫院拿藥。請小松媽媽轉交一份小松的觀察紀錄表及行為統計表。C. 因考量青春期的眾多因素，醫師有調整晚上的藥物，需再多觀察。

## 附件三

醫師您好：

我是小松東石國中的導師，我認為本學期小松的情緒問題有些不同，想先跟醫師說明教室觀察紀錄因為擔心這陣子的轉變是否和小松的成長有相關青春期...快速上升身高體重有相關,目前小松已經快 90 公斤了。

大致上幫他列出了焦慮或情緒高亢時的癥狀(附上教室觀察統計表)情緒起伏大時喜歡哼唱歌曲、唱跳的動作，但一會兒可能又焦慮的大叫或是打人。

平常有焦慮行為時會有流淚(3 次)，壓斷鉛筆(最近是天天)，壓折繪本(前陣子較嚴重，最近有轉移，但還是喜歡固定拿同一本書壓折)

生氣或焦慮時會有拍打自己的行為，本學期 4 次。

生氣或焦慮時會有拍打同學的行為(突然性的,但是較輕打)，本學期 8 次。

生氣或焦慮時會有追打同學或老師的行為(力量很大的,須多個人才能壓制他)，本學期 11 次。

最近小松的情緒起伏大，開心的唱跳後，伴隨出打人，這似乎不是常態。但媽媽說在家情況良好，但媽媽表示最近天冷大多飯後就休息，八點就準備睡覺了。

本學期有規範他在固定的地方跑步，也希望藉由運動能讓他減緩情緒，但還是發生了一邊生氣一邊打人一邊跑步。看著他紅著眼眶打人或焦慮，也十分的不捨，但是他卻也大多專找弱勢的學生追打。因為媽媽說在家情緒起來時，大多是爸爸壓制在床上發洩，因此最近的幾次也都是由我來壓制他，利用數數或食物來安撫減緩

他的情緒，但是這樣的過程對四周的人都不是恰當的。

懇請醫師考量後，提供學校相關的建議，如有藥物和其它的修正也請醫師能簡單的用書面告知，真是麻煩您也辛苦您了

下周後就放暑假了，放假在家的他可以在舒適涼爽的家裡過著 2 個月的安逸生活，因此進行兩個月的藥物調整，其實我擔心其中的意義性，但如果在家裡有調藥又能調整生活作息，相信下學期返校適應行為應該會好些，而意義性也可能大些。因此醫師如認為需要藥物調整外，是否也給予相關醫囑讓家長能在暑假配合，也請提供學校其它適切的處遇方式。感恩醫師的協助，希望透過大家的努力能讓小松更加進步。

敬祝平安喜樂

102.6.19

## 參考文獻

資料檢索:2013.10.31

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027273589900032X>

P. Salmon (2001). *Clinical Psychology Review*, 21(1), 33–61.

資料檢索:2013.10.31

140.122.72.62/jfile/activity02.pdf騰德政 (2004)。實踐適應體育理念帶領身心障礙學生走出戶外，附件 - 教育部體育司。



# 探討溝通行為的發展階段

吳雅萍

國立嘉義大學特殊教育系助理教授

## 摘要

本文旨在透過彙整與比較不同學者對溝通行為的觀點與分類，以探究不同溝通發展階段的行為特徵。針對實務界最容易被忽視的非語言行為，本文也提供豐富的描述，期望能讓讀者認識無口語或低口語重度障礙者的溝通行為，進而重視他們的溝通需求。

**關鍵詞：**溝通行為、非語言行為、符號前行為

## Abstract

This article aimed to sort and describe the different communication behavioral stages through reviewing and analyzing different theories. One of focus was to identify the characteristic of nonlinguistic behaviors which were often neglected in the clinical fields. This reviewing may help to understand the communication behaviors of individuals who were nonverbal or limited verbal, and hope to pay more attention to their communication needs.

**Keywords:** communication behavior, nonlinguistic behavior, presymbolic behavior

## 壹、前言

語言的發展通常被視為人類發展歷程的重要里程碑之一，但是近年來，學者們已開始將焦點轉移到探討溝通的起源和發展，因為溝通有可能被視為語言的先兆，了解溝通行為更能掌握人們參與和控制環境的意圖和需要。具有符號性(symbolic)語言的力量經常被倡議，但是符號前

(presymbolic)和非語言(nonlinguistic)行為的溝通力量卻常被忽略(Green & Cobb, 1991)。對於那些重度和極重度障礙者，他們或許終身無法發展出口語能力，但是他們一樣可以做到或學習表達意圖和分享意義。本文目的欲探討溝通行為的分類與發展階段，特別是非口語(符號前)的溝通行為，透過文獻，回顧各家學者對溝通行為的觀點，並整理分析其不同發展階段的溝通行

為，來一窺溝通行為的發展樣貌。

## 貳、簡介各家學者對溝通行為的

### 分類方式與發展階段

#### 1. Bates, Camainoi 與 Volterra(1975)的觀點

最早, Bates, Camainoi 與 Volterra(1975)將溝通的意圖性分成「Perlocutionary(譯為遂行行為、遂意行為、言後行、或以言取效等)、Illocutionary(譯為非表意行為、言外行、或以言行事等)、Locutionary(譯為表意行為、言內行、或以言表意等)」(引自 Muaton, Locke, Reichle, Solbrack, & Lindgren, 1991; Bates et al., 1975)。作者們從嬰兒的行為開始描述起, 首先是「遂行行為(Perlocutionary)」階段, 意旨關於反射性(reflexive)和自主性(voluntary)的行為, 是要透過溝通對象解釋其溝通價值和意圖, 通常先吸引了溝通對象的注意力進而就可以滿足需求。因此, 在「遂行行為階段」的溝通者尚未了解溝通行為的價值, 需透過溝通對象解讀其意圖, 例如: 當嬰兒笑, 成人也許會推斷嬰兒試圖要表達他很高興的意思; 又當嬰兒表現吵鬧, 成人也許會推斷嬰兒試圖要表達他餓了。之後, 就發展至「非表意行為(Illocutionary)」階段, 就像嬰兒慢慢長大後, 產生的行為是有意圖的控制他人, 該階段特色是以不同的方式來使用物品(如: 抓握物品或延伸物品給成人等), 也會用手指著某事(物)以吸引成人的注意力, 還會立即重覆或延宕重複過去曾被增強過的行為。簡而言之, 此階段的溝通者開始發展出可以轉換指稱物

(referents)與聽者之間的注意力的溝通行為。當發展至「Locutionary(表意行為)」階段, 溝通者就已開始學會使用文字的符號了。

#### 2. Dunst 與 Lowe(1986)的觀點

Dunst 與 Lowe(1986)將溝通行為分為六個程度, 即程度一「Behavior states (行為狀態)」, 意指溝通者的溝通意圖是因應身體警覺狀態、狀態被改變後或狀態內調整的行為, 例如: 經安撫後的安靜、因聲音出現的警醒、或因饑餓而搜尋乳頭, 若對照嬰幼兒發展是出現在 0-3 個月間(引自 Green & Cobb, 1991)。程度二「Recognitory (再認性)」, 意指個案對物品、人物和事件的再認現象, 就像嬰幼兒對環境事件的特定反應, 例如: 看到媽媽而微笑、對餵食的期待反應, 若對照嬰幼兒發展可出現在 1-6 個月間(引自 Green & Cobb, 1991)。程度三「Contingency (後效性)」, 意指用來開啟、維持或保留另外一個人注意力的操作行為, 也就是溝通者開始了解自己的行為會影響他人的行為, 例如: 舉手要抱抱, 若對照嬰幼兒發展可出現在 3-10 個月間(引自 Green & Cobb, 1991)。程度四「Instrumental (工具性的)」, 意指有意圖地使用社會性可辨識的非口語行為, 來完成事先選擇的目標狀況或達到想要的效果, 和上一個階段(後效性)的區別在於, 工具性階段使用的溝通行為是慣例性的(conventional), 非特異性的行為, 例如: 伸長手臂取得想要物品、揮手道好或道再見等, 若對照嬰幼兒發展可出現在 8-12 個月間(引自 Green & Cobb, 1991)。程度五「Triadic (三點互動)」, 意指會使用物品來獲得另外一個人的注意

力，或使用人來獲得一個物品或事件，亦即，該階段所涉及的溝通行為是屬於意圖性的非口語溝通行為，例如：用手指出想要物、張開手表示想要等，若對照嬰幼兒發展可出現在 10-16 個月間(引自 Green & Cobb,1991)。程度六「Verbal C (I): Single word utterances(單字口語)」，意指由情境線索誘發出來的社會上可辨識、且文化上被定義的語彙，例如：命名物品、人物、或行動等，若對照嬰幼兒發展可出現在 12-18 個月間(引自 Green & Cobb,1991)。

### 3.Rowland 與 Stremel-Campbell(1987)的觀點

Rowland 與 Stremel-Campbell(1987)將溝通發展分類為「Preintentional (前意圖性), Intentional (意圖性), Presymbolic (符號前), 和 Symbolic(符號性的)」(引自 Muatonet al., 1991;Rowland&Stremel-Campbell,1987)。

「Preintentional behaviors (前意圖性的行為)」意指反射性和不自主性對刺激產生的反應，這些反應不是有意產生要影響他人的行為，但這些反應通常被解讀為具有溝通性的。「Intentional behaviors (意圖性的行為)」和前意圖性的行為階段不同的是，溝通者產生這些行為是自主性的，但是如同前意圖行為一樣，雖然這些行為並非是要控制他人之用，但會被解讀是具有溝通性的。在「Presymbolic behaviors (符號前的行為)」階段，溝通者開始知道自已的行為可以控制他人的行為，而且會謹慎使用手勢、肢體動作、眼神和聲音來滿足各種溝通需求。該階段也可以稱為是非慣例性的(nonconventional)，意指這些溝通方式比

較不是一般常見的溝通方式，因此該階段也可以被合併為「Nonconventional Presymbolic behaviors (非慣例性的符號前行為)」。最後一個階段是「Symbolic behaviors (符號性的行為)」，溝通者所使用的溝通方式為一般常見的溝通行為，這些溝通方式被大多數的人所認同，因此也可加上慣例性的(conventional)，合併為「Conventional Symbolic behaviors (慣例性的符號行為)」。該階段的溝通者了解使用的符號與指稱物之間的關係，因此才會使用那個符號來代表那件事(物)。溝通者所使用的符號有可能是抽象符號，意指原本符號和指稱物之間是沒有直接的關係，但是人們賦予其意義，例如：文字、說話或手語等。剛開始可能是單字的使用，慢慢的就變成多字的使用和組成，最後根據文法規則形成各種句子，這些溝通行為都是正式的符號性溝通行為。

### 4.Bloomberg 與 West (1999)的觀點

Bloomberg 與 West (1999)發展出著名的溝通行為檢核表「The Triple C: Checklist of Communicative Competencies」，也分類了六個溝通行為階段，即「階段 1—前意圖性的反射階段(Preintentional Reflexive Stage)」，溝通者的意圖和意義須仰賴照顧者解讀，這些行為屬於很初期且屬反射性的行為。產生這些行為的目的是為了回應內在和外在的刺激(特別視覺和聽覺的刺激)，例如：驚嚇反射、吸吮反射(Bloomberg & West, 1999)。「階段 2—前意圖性的反應階段(Preintentional Reactive Stage)」，雖然溝通者的意圖和行為也是透過照顧者解讀，

但和上一階段不同的是，照顧者是針對溝通者的反應行為來解讀，溝通者的反應行為意指個案對環境中人事物有所反應的行為（如：對不同的聲音表情做回應）。該階段的溝通者會有較大的身體動作，較多的聲音，和較多的面部表情，他們也會重複那些令他們愉快的動作(Bloomberg & West, 1999)。「階段 3—前意圖性的預測階段 (Preintentional Proactive Stage)」，溝通者表現在環境中的努力變成了溝通的訊號，但一樣需透過溝通對象來解讀其意圖和意義。在此階段，溝通者開始產生有目的性之行為，開始了解即使當下他沒有看見那個物品，那個物品確實是存在的(物體恆存的概念)，因此會尋找和伸手要求想要的物品。他們也能了解溝通對象的表情和動作，以及開始模仿簡單的手勢(如：揮手、拍手)(Bloomberg & West, 1999)。「階段 4—意圖性的非正式階段 (Intentional Informal Stage)」，該階段是發展意圖性的初期階段，被描述為溝通者在環境中的表現會產生特定的效果，這是指溝通者已知道如何使用物品來吸引溝通對象的注意力，或利用另一個人來獲得想要的物品，會使用更多的行為且更具主動方式以獲得需求(如：在溝通對象與物品之間轉換眼神凝視以表達想要之意)。因此，在此階段開始出現多元的溝通功能，如：抗議、打招呼、尋求注意力等；開始出現有溝通的手勢(如：手指物、或給予東西等)；也了解一般常見的溝通手勢(如：來這裡、走開等)；還會展現出簡單的模仿技巧，但此階段的溝通者仍使用具體的方式來表達溝通功能(Bloomberg &

West, 1999)。「階段 5—意圖性的正式階段 (Intentional Formal Stage)」，溝通者開始會統整來自各種感覺的資訊，會仔細考量後才展現行為，會對溝通對象展現很多的意圖或功能，且使用的溝通方式是具慣例性的(即一般常見的方式，例如：透過手勢、單字和聲音)。此階段的溝通者會藉由注視物品、展現物品或給予物品來開啟或維持互動，也會企圖要修復溝通的中斷，也可以理解在情境中的關鍵話語或關鍵字，這時候的溝通者至少有 5 個單字(或手語、手勢)的能力(Bloomberg & West, 1999)。「階段 6—意圖性的指稱階段 (Intentional Referential Stage)」，溝通者開始有內在的心智表徵，會延宕模仿，意即在事件過後，嘗試要在不同的新情境中表現出那個新手語或說出新字。他們也開始知道遵從熟悉事件的順序，有時也會參與事件的互動，且當順序有變動時，會展現期待，也會指出變動之處(例如：照顧者使用相同的順序來幫個案穿衣褲，個案會預測接下來的步驟也會試圖要幫忙，如果順序改變了，也會注意且指出來)。且也已經知道物品的許多功能，會有目的性的使用物品，更常使用物品來建立或維持社會互動，或者需要這個物品來獲得活動的機會(如：知道拿鑰匙打開櫃子，因為櫃子裡有放置喜歡的零食)，這時候的溝通者通常已經有 50 個單字(或手語)的能力，也會有兩個字(或手語)的組合(Bloomberg & West, 1999)。

5. Rowland (1996, 2004)的觀點

Rowland (1996, 2004)所發展的「Communication Matrix」溝通評估工具中，

將溝通行為分為七個程度，即程度 1

「Pre-Intentional Behavior (前意圖性的行為)」，該階段的行為不是溝通者所能控制的，但這些行為反映出其生理狀態(如：舒服、不舒服、飢餓或想睡覺)，照顧者解讀溝通者的行為(如：身體動作、表情和聲音)來了解溝通意義，如果對照一般正常發展的嬰幼兒，此階段會出現在 0-3 個月間 (Rowland, 2009)。程度 2 「Intentional Behavior(意圖性的行為)」，該階段的溝通者可控制自己的行為，但還無法做到有意圖性的溝通，照顧者仍需從溝通者的行為來解讀其需求和想望，若對照一般正常發展的嬰幼兒，此階段會在出現 3-8 個月間 (Rowland, 2009)。程度 3 「Unconventional Communication(非慣例性的溝通)」，該階段的行為雖屬非慣例性的符號前行為，卻具意圖性地被用來溝通。上述的「符號前(pre-symbolic)」行為意指沒有使用到任何種類的符號；而「非慣例性的(unconventional)」行為意指這些行為表現並非一般社會上接受且被使用的溝通行為，例如：身體動作、聲音、面部表情和簡單手勢(如：用力拉人)，若對照一般正常發展的嬰幼兒，會出現在 6-12 個月間 (Rowland,2009)。程度 4 「Conventional Communication(慣例性的溝通)」，該階段的行為屬於慣例性的符號前行為，且具目的性的溝通。這裡所指的「慣例性的(conventional)」行為意指這些行為為社會上所被接受的，且長大後會持續伴隨語言被使用，例如：用手指指出、點頭或搖頭、揮手、擁抱、或先注視著人再轉而注視一

件想要的物品，若對照一般正常發展的嬰幼兒，會在出現 12-18 個月間(Rowland, 2009)。程度 5 「Concrete Symbols (具體的符號)」，具體符號意指這些符號在物理特性上和指稱物是相像的，因而被拿來溝通。所謂的相像，包括看起來像、感覺起來像、移動起來像或聲音聽起來像他們所代表的那件物品。具體符號包括圖片、實際物品(如：拿鞋帶代表鞋子)、「圖像性(iconic)」的手勢(如：拍拍椅子表示坐下)、和聲音(如：發出嗡嗡聲表示蜜蜂)。大多數的人會跳過這個階段直接跳到階段 6，然而具體符號對有些人而言，卻是唯一對他們有意義的符號形式。一般正常發展的兒童會同時使用具體符號與手勢、說話，通常出現在 12-24 個月之間，但並非被當作是一個獨立的階段(如同上述所言，多數人很快就度過這階段，甚至直接跳到下一階段的發展) (Rowland, 2009)。程度 6 「Abstract Symbols(抽象的符號)」，抽象符號是指被用來溝通的言語(說話)、手語、布列斯符號或印刷文字。這些符號是「抽象的」，意即在物理特性上不像指稱物，若對照一般正常發展的嬰幼兒，出現在 12-24 個月間 (Rowland, 2009)。程度 7 「Language(語言)」，該階段不管是抽象或具體的符號，溝通者可以根據文法規則產生兩個或三個的符號組合(如：要果汁、我出去)。他們可以了解符號組合的意義，也了解隨著符號排列順序不同而有變化的意義，若對照一般正常發展的嬰幼兒，會在 24 個月左右(Rowland, 2009)。



### 參、整理與分析各家學者的觀點

從上述可知，各家學者對溝通行為有不同的分類方式，也界定出不同的發展階段和特徵，且溝通階段的命名也有些不同，然而，仔細觀之，這些不同的描述，卻也有些相似之處，亦即部分溝通行為的描述是相同的，只是學者們偏好的命名不同而已，或者學者們切截的發展階段各持不同觀點而已。表 1 為彙整後的表格，最左欄是作者針對該階段的溝通行為描述，最右欄則嘗試對照一般嬰幼兒的發展年齡，由於各家學者們的觀點與切截時間略有不同或重複，且因嬰幼兒的發展速度仍深具個別差異，因此在發展年齡對應方面，實難以呈現精確的年齡切截。然而，從表 1 仍可得知，後來的研究者精緻化了最初 Bates 等人(1975)的概念，將溝通行為階段的分類越來越仔細，相同之處是所有的研究者都認同溝通行為應該從非語言溝通(nonlinguistic communication)開始談起，也認同溝通的行為的發展順序，是從反射性(非自主性)到自主性，非意圖性到意圖性，非慣例性到慣例性，非符號性到符號性的原則，而這些原則的發展描述已在表 1 中的最左欄加以說明，內文遂不再贅述。

值得再提的是，表格最右欄呈現出發展年齡之對照，實因從其他文獻也得知，許多研究者都同意先天性障礙的孩子，事實上也是追隨著一般溝通與語言發展的階段性路徑，只是速度比較慢一些(Bruner, Roy & Ratner, 1982; Siegel-Causey & Downing, 1987; Schmidt & Erickson, 1973;

Sugarman, 1984)，藉由對照一般孩子的發展年齡，除了可以幫助我們了解溝通行為階段和發展年齡的關係外，更期望提醒服務提供者和家長，對於重度障礙的孩子而言，即使沒有發展出自然口語，但是這些語言前的溝通行為仍是具有溝通目的和意圖，溝通對象的認同和回饋將會影響溝通行為的發展。具體言之，我們很容易了解也願意回應一般正常嬰幼兒的語言前溝通行為，但是對於重度障礙者，卻輕易地忽視他們的溝通行為，特別是對於非符號性和非慣例性的溝通行為，或許還可能被視為怪異的問題行為或刻板行為。藉由本文的倡議，期許更多人了解語言前溝通行為的樣貌，雖然無口語或低口語的重度障礙者使用聲音、手勢、表情或動作，甚至是問題行為，但溝通對象可以多花精神和時間，學習辨識其溝通行為的特徵，了解並回饋其溝通意圖和需求，進而幫助障礙學生提升溝通行為之表現。

### 參考文獻

- Bates, E., Camainoi, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21(3), 205-226.
- Bloomberg, K., & West, D. (1999). *The Triple C: Checklist of Communicative Competencies. Assessment manual*, Melbourne: SCIOP.
- Bruner, J., Roy, C., & Ratner, N. (1982). The beginnings of request. In K. Nelson (Ed.), *Children's language* (Vol.3, pp.91-138).

- Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunst, C., & Lowe, L. (1986). From reflex to symbol: Describing, explaining, and fostering communicative competence. *Augmentative and Alternative Communication*, 2(1), 11-18.
- Green, M., & Cobb, L. (1991). Theories of Communication Development. In L., Sternberg, (Editor), *Functional Communication: Analyzing the Nonlinguistic Skills of Individuals with Severe or Profound Handicaps* (pp.1-17). New York: Springer-Verlag New York Inc.
- Muaton, T., Locke, P., Reichle, J., Solbrack, M., & Lindgren, A. (1991). An Overview of Augmentative and Alternative Communication Systems. In J. Reichle, J. York, & J. Sigafos, (Eds.), *Implementing Augmentative and Alternative Communication: Strategies for learners with severe disabilities*. (pp.1-37). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Rowland, C. (1996, 2004). *Communication Matrix*. Portland, OR: Oregon Health and Science University.
- Rowland, C. (2009). *Handbook: Online Communication Matrix*. Retrieved December 10, 2009, from
- Rowland, C., & Stremel-Campbell, K. (1987). Share and share alike: Conventional gestures to emergent language for learners with sensory impairments. In L. Goetz, D. Guess, & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments* (pp. 49-75). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Schmidt, R., & Erickson, M. T. (1973). Early predictors of mental retardation. *Mental Retardation*, 11, 27-29.
- Siegel-Causey, E., & Downing, J. (1987). Nonsymbolic communication development: Theoretical concepts and educational strategies. In L. Goetz, D. Guess, & k. Stremel-Campbell (Eds.), *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments* (pp.15-48). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Sugarman, S. (1984). The development of preverbal communication: Its contribution and limits in promoting the development of language. In R. Schiefelbusch & J. Pickar (Eds.), *The acquisition of communication competence* (pp. 24-67). Baltimore: University Park Press.



表 1：溝通行為階段的分類與發展階段之對照表

溝通行為之階段描述	Bates, Camainoi, & Volterra(1975)	Dunst & Lowe(1986)	Rowland & Stremel-Campbell(1987)	Bloomberg & West(1999)	Rowland(1996, 2004)	一般嬰幼兒發展階段
此階段的行為，是反射性和不自主的對刺激產生反應，即使是自主性的，也尚未有意圖，意即溝通者不了解這些行為是要控制他人之用，因此需大量仰賴溝通對象解讀其意圖。	遂行行為	行為狀態	前意圖性行為	前意圖性的反射性階段	前意圖性的行為	0-8個月
		再認性	意圖性行為	前意圖性的反應性階段	意圖性的行為	
此階段的溝通者已經了解自己的行為可以控制他人，會使用非慣性(非一般常見的)的溝通方式來滿足需求，如：聲音、手勢、動作、眼神和表情。		後效性	符號前行為	前意圖性的預測性階段	非慣例性的溝通	6-12個月
此階段的溝通者可能尚		工具性的	符號性的行為	意圖性的非正式階	慣例性的溝通	12-18個月

<p>未發展口語，但已可使用慣例性的(社會可辨識的)溝通方式或具體的物品和符號來滿足需求，如:點頭搖頭表示是否、用手指出想要的東西、揮手道再見、也會使用眼神轉移物品與人之間，以表示想要之意。</p>	<p>非表意行為</p>	<p>三點互動</p>	<p>段</p>	<p>具體的符號</p>	<p>12-24個月</p>
<p>此階段過後已可使用抽象的符號，若可以，也開始發展口語能力，從單字到句子，若無法發展口語，則也能使用手語或其他抽象符號。</p>	<p>表意行為</p>	<p>單字的口語</p>	<p>意圖性的正式階段 意圖性的指示性階段</p>	<p>抽象的符號</p>	

# 國小數學學習障礙學生的教學策略

王淑惠

國立東華大學特殊教育系副教授

## 摘要

本文旨在探討國小數學學習障礙學生的有效教學策略，以供教師教學參考。數學包含基礎的數字符號與運算，和進階的理解與應用問題。數學學習障礙學生需要具備各項先備的能力，才能理解複雜的數學符號與其表達方式。因此教師需應用各種策略來協助數學學障生能應用數學解決日常生活中所遇到的各種問題。

**關鍵詞：**數學學習障礙、教學策略

## Abstract

This article aimed to discuss the mathematics teaching strategies for students with mathematics learning disabilities. Mathematics include basic number facts, computation, applications, and problem-solving. Mathematics interventions need explicit instructions in mathematics core content (i.e., measurement, geometry). Special education teachers need to use different instructional strategies to teach students with mathematics learning disabilities to apply in their daily lives.

**Keywords:** mathematics learning disabilities, teaching strategy

## 壹、前言

根據美國研究指出數學學習障礙約佔人口的 5-8%(Geary,2004)。學者們也指出(Murphy, Mazzocco, Hanich, & Early, 2007)數學學習障礙常用數學學業成績 PR 值 10-35 為切截點，不同的切截分數雖會造成數學學習障礙人數的變動，但數學學習障

礙人數仍佔相當多的比例。

在今日的世界數學知識，推理與應用在生活中處處可見。從時間概念、次數、距離、長短、頻率、大小與數量，每一項皆是數學。九年一貫數學學習的內涵包含「數學計算」、「代數」、「圖形與空間」、「統計與機率」等四大項。國民中小的數學教學時數每週 3-4 節，僅足夠用來做課本教學，

因此能提供學生練習與應用的時間有限，常需利用學生課餘時間來練習來鞏固已學習之概念。若學生缺乏足夠的練習造成概念銜接上的困難，隨著數學概念加深常會造成學生數學學習困難。數學學習障礙學生多數在普通班上課，只有少數時間在資源班接受補救教學。研究也指出因為數學的核心課程若缺乏課程教學設計會導致學生的數學成就低落 (Doabler, Cary, Jungjohann, Clarke, & Fien, 2012)。因此資源班教師如何利用有限的時間進行數學教學需審慎加以規畫教學內容，針對數學的核心能力詳細的規畫進度及用有效的策略進行教學相對重要。

## 貳、數學學習障礙的定義與影響

### 數學能力因素

#### 一、數學學習障礙的定義

DSM-IV (1994)對於數學學習障礙的定義是：個體在個別化標準測驗的表現顯著低於個人的發展年齡、智力和符合該年級應有教育水準的預期標準，這些會影響這位學生的學業成就與在日常生活中與數學有關活動中的表現，而這樣的表現並不是因為視覺或聽覺神經系統問題所造成的，有許多技能會因數學障礙而發生困難，包括語文能力、知覺能力、注意力、數學能力缺陷。

#### 二、影響數學能力因素

根據「97年國民中小學九年一貫課程綱要」數學能力包含了數學知識、演算能力、抽象能力及推論能力的培養是整個數

學教育的主軸(2012)。數學思維與數學符號的教學是需花費時間與力氣教學。數學學習障礙的學生同一個問題老師講了很多次可能還是不會，最主要的問題應該是老師傳遞知識的過程中學生無法接收關鍵的訊息，以致於無法有意義的獲取知識。

Swanson(2006)指出數學學障的學生在快速唸名速度與視覺空間能力有缺陷。Murphy、Mazzocco、Hanich 與 Early (2007)指出與數學能力有相關的技能包含了智商、閱讀(解碼與提取的速度)、快速唸名速度、視覺空間能力與工作記憶。楊明家(2010)探討國小六年級不同解題能力學生在數學解題歷程各階段中「後設認知行為」上的差異情形。在1.讀題階段:高解題能力組在讀題階段表現出較多的後設認知行為與品質較佳。高解題能力組只表現「重讀題目」的後設認知行為。2.計畫階段:(1)高解題能力組花費最多時間在此階段。而低解題能力組在此一階段幾乎沒有表現出後設認知行為。(2)高解題能力組能選擇有效策略並監控策略的執行;低解題能力組則缺乏選擇正確策略的能力且無法有效監控策略的執行。3.執行階段:(1)低解題能力組解題歷程中有70%的時間花在此階段;但因缺乏正確有效的計畫導引,造成徒勞無功。4.完成階段:(1)完成階段只有高解題能力組有後設認知行為出現,低解題能力組則無。(2)高低解題能力組皆缺乏檢查答案與驗算的習慣,高解題能力組只有在對答案缺乏信心時才會表現出後設認知行為。由此研究結果可知低數學能力組在從讀題階段即已形成困難,造成之後解

題策略選擇的問題與執行解題的錯誤，且在偵測錯誤方面也有困難。

研究指出國小二年級與四年級數學教科書欠缺明確的教學與練習題不足，會造成學生的數學困難 (Doabler, Fien, Nelson-Walker, & Baker, 2012)。數學學習障礙學生在解題時使用解題策略與圖表使用方面皆較其同儕差 (van Garderen, Scheuermann, & Jackson, 2013)。張秀鳳 (2010)也發現以概念構圖融入五年級數學教學活動後，解題表現仍受到學習者的數學成就與語文程度影響。

由這些研究可以知道智商、閱讀、快速唸名速度、視覺空間能力與工作記憶皆會影響數學的學習。數學能力的培養有階層性，故需先培養學生的先備知識與共同的語言，才能教更進階的解題策略。

## 參、數學學習障礙的教學策略

數學的教學應從具體開始再進階至表徵階段再進階至抽象階段 (Witzel, Riccomini, Schnelder, 2008)。數學的教學應必需包含(1)示範主要的教學內容(2)經常且結構式的練習(3)提供學生學習成果的回饋 (Doabler, Cary, Jungjohann, Clarke, & Fien, 2012)。以後設分析針對學習障礙學生的數學教學有效的方法依序為明確教學法、圖示呈現問題與解題的流程、詳細的計畫與有順序的呈現範例和教學、放聲思考解題策略、以形成性評量提供回饋給學生與教師了解學習的狀況 (Gersten, Chard, Jayanthi, Baker, Morphy, 2009)。以下提供針對國小特教教

師在進行數學學障學生數學教學時可結合有效的教學策略和課程內容的一些範例。

一、以形成性評量提供學生的起點能力與教學成效的回饋

能力現況評估透過學習能力檢核與課程本位評量了解學生的優弱勢能力。Lerner (2003)建議教導數學學習障礙學生應先確認其先備能力，確認學生具備基礎的數學能力如數字順序概念和配對及運算能力，才能進入較難的推理與應用問題。以課程本位評量了解學生的起點能力與先備能力再設計適合的教材是相當重要的步驟。

了解數學學障學生的優弱勢能力，包含學生是否理解數字符號、單位、位值、符號、錢幣、算式、加減乘除運算、應用題、記憶力、專注力等等。針對弱勢能力進行補救教學，同時也利用其優勢能力發展適合學生的學習方案。注意並欣賞學生的優點，從正向的角度看待學生的各項能力，讓學生在自己喜愛又充滿挑戰的活動中學習數學，製造學生成功的經驗是建立其自信與自尊心的最佳方法。針對數學學障學生的教學調整可以使用「簡化」、「減量」、「分解」及「替代」的方式來調整各項能力指標，再依調整過後指標決定教學內容。

從了解學生的起點能力設計適合學生的教學內容與規畫教學的順序並進行形成性評量提供學生學習回饋，教師也可以針對有困難的地方再進行教學。教師可以有無限的變化讓學生依自己能力水準去學習，建立正向積極的親師關係。

二、用視覺回饋及從生活中學數學

數學除了需純熟的演算外更需要能利用數學概念來解決日常生活的問題。

日常生活常遇到的數學如錢幣、購物、預算規畫、時間與空間規畫、幾何、次序、形狀、分類、長度等等。這些內容都是可以直接用視覺圖示具體呈現問題來讓學生學習數學的解題。

數學的教學應從具體到抽象，來讓數學學習障礙學生理解數學概念。王玉品(2008)指出數學教學可以用生活情境實例、具體表徵佈題，並採取多樣化的方式來引起學生興趣。在發展活動部份包括：以半開放性方式來引導學生分組討論，呈現方式由具體轉為符號或文字，多樣且並行的教學方式來維持學生的學習興致；在總結活動部份包括：歸納統整學生的數學概念，多方的檢視學生的學習，並讓學生了解學習數學的價值。

以日常生活會接觸的東西來舉例較能讓學生理解也較能引起學習動機。教師可以善用網路資源設計成為課程活動的一部分。教地圖概念時也可以使用 Google Map 讓學生輸入學校與要去的地方的地址，從網站上實際看到相對位置，這樣不僅加深學生對座標與方位的印象也同時統整了數學與其它學科的概念。利用台鐵網路購票系統也可以同時教學生數學時間與日期概念與全省鐵路的系統。透過購票可以認識不同縣市的地名與相關地理位置，利用分段訂票也可以知道站與站所需之距離與時間等與生活相關的常識。學生也可以同時學會如何訂票、日期與時間的推算、優惠票折扣等相關概念。

利用購物網站讓學生在固定預算下去購買一定數量的東西，學生可以先從一個購物網站開始，之後再到多家去進行比價。這樣除可以培養學生的數學計算與應用能力外，更重要的是同時也訓練計畫與規畫的能力。而從購買東西的清單上也同時讓學生練習生活常用的詞彙與數量單位。數學課程的規畫除搭配數學的概念外也可以統整其它相關課程，例如詞彙或將網路安全與個資相關議題融入教學，讓學生可以將課堂所學實際應用在日常生活，加深學生對課程的興趣與應用的能力。當然讓實際讓學生實際去商場購物，更能理解錢幣的大小與金錢所能真正兌換多少東西的概念。鼓勵家長在家時多讓學生去付錢，並隨時複習錢幣與加減法，效果應會更好。也請家長讓學生實際去郵局提存款，讓學生真實的了解日常生活中貨幣交易的進行。

將數學的計算練習透過遊戲方式在日常生活中進行，以達到精熟學習。如利用數獨、撲克牌或大富翁遊戲練習數字概念、加、減法與推理判斷能力。利用積木建構學生的空間與幾何能力。生活即教育，教育即生活，透過親師合作、同儕互助學習將能讓孩子對數學的敏感度提高。

### 三、利用電腦輔助教學提供影音與回饋增進學習

科技的日新月異讓學習可以不受空間與時間的限制。電腦輔助教學可以讓學生透過電腦畫面學習各種知識。電腦多媒體能提供多重感官刺激，透過生動的畫面與音效，吸引學生注意、提高學習興趣並加



深學習印象(張再明、陳政見, 1998)。電腦輔助教學可以包含電腦軟體、數位教材、教學網站與網路上的資源。

林宏旻(2008)認為數位教材可以讓文字、聲音、圖畫、動畫、影音與照片可以用不同的方式呈現,能配合學生的程度進行適性學習。研究也指出針對電腦輔助教學對智能障礙與自閉症學生數學教學皆有成效(姚靜芹, 2009; 侯禎塘、王春滿、吳柱龍、李俊賢, 2009; 侯禎塘、張雅惠、周翌豪、詹蔭禎, 2011; 鄧秀芸、楊熾康, 2003)。柯惠菁(2013)以互動視訊遊戲內教自然科發現對身心障礙學生(包含智障、學障與情障)皆能提昇其學習動機與興趣,但學業表現並無顯著差異。吳淳琦(2011)以電腦圖示化策略幫助數學學習障礙學生數學解題也發現有正面成效。

電腦教學軟體可分為教學式與練習式。教學式可以提供學生自主學習有興趣的內容,練習式可讓學生多練習已學過的知識而達到精熟的程度。許多數學的空間概念與幾何概念可以透過 Flash Player 與其它軟體製作出動態與互動式的學習介面,讓學生可以透過影音學習課本上較難理解的概念。也可以從網路資源如有愛無礙數位教材管理系統(<http://lcms.dale.nhcue.edu.tw>)與教育部數位教學資源入口網之學習加油站(<http://content.edu.tw/>)尋找適合的教材。

因此針對數學學習障礙學生選擇適合其程度的電腦輔助教材進行教學,除可以讓學生依自己的程度自學外也可以讓學生反覆練習重要概念。因為是自己控制速度

學習的自主學習故,對於提昇注意力與減少問題行為有正面的影響,能有助數學方面的學習成效。但教師也需注意控制學生使用電腦的時間與避免學生只在玩遊戲而不是在學習。

## 肆、結語

數學學習障礙的教學應從了解其先備知識開始,教師需先教學生學會基礎的加法、減法、乘法、除法並提供充分的練習的機會。教師可以多從學生的生活經驗舉例,在數學的命題方面可多出與日常生活有關的文字題,讓其可以容易了解問題的情境,用數學學習障礙生可以理解的語言表達方式讓學生理解題意,進而能用正確的數學運算加以解題。若學生的基礎運算不熟練,再進行邏輯思考訓練時應把重點放在培養歸納、演繹、推理與批判思考能力來解決問題,此時可以給學生計算機輔助其計算能力,避免學生因基礎的計算能力有問題而不願學習更高層的數學思考能力。

要讓數學學習障礙生可以了解數學的語言,進而能自己解應用題,需要具備多項能力。其中包含能看懂題意,能列出算式與正確算出答案。因此教師盡量以學生學過的字命題,避免過多的難字,影響學生學習數學的意願。數學的教學是累積的,唯有循序漸進的學習,不斷的練習與複習,讓數學教學能更貼近學生的生活,也讓學生能將課堂所學實際應用在自己的生活中,這才能達到培養學生帶的走的能力的最終目標。

## 參考文獻

97年國民中小學九年一貫課程綱要。取自

[http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_97.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php)

王玉品(2008)。**建構數學教學模式：一位國小教師面對自己教學抗拒的歷程**。未出版之碩士論文，國立屏東教大數理教育研究所，屏東。

吳淳琦(2011)。電腦化圖示策略在數學學習障礙學生數學解題教學上的運用。**特殊教育現在與未來**，1-12。

柯惠菁(2013)。**互動視訊遊戲提升身心障礙學生學習成效之研究**。**雲嘉特教期刊**，17，29-37。

姚靜芹(2009)。電腦輔助教學在智能障礙教學上之應用。**特殊教育與輔助科技**，4，6-10。

張再明、陳政見(1998)。特殊教育實施電腦輔助教學之相關問題探討。**嘉義師院學報**，12，73-93。

楊明家(2010)。**國小六年級不同解題能力學生在數學解題歷程後設認知行為之比較研究**。未出版之碩士論文，國立屏東教大國民教育研究所，屏東。

張秀鳳(2010)。**國小五年級學童在概念構圖融入數學教學活動的解題表現之研究**。未出版之碩士論文，國立屏東教大數理教育研究所。屏東。

侯禎塘、王春滿、吳柱龍、李俊賢(2009)。透過MCAI教導國小輕度自閉症學生使用錢幣購物之效果。**特殊教育與輔助科技**，4，43-48。

侯禎塘、張雅惠、周翌豪、詹蔭禎(2011)。多

媒體電腦輔助教學於智能障礙學生功能性數學學習效果之研究。**特殊教育與輔助科技**，7，7-12。

鄧秀芸、楊熾康(2003)。電腦輔助教學對國小智能障礙兒童功能性詞彙識字學習成之研究。**花蓮師院學報**，16，7-12。

Doabler, C. T., Cary, M. S., Jungjohann, K. Clarke, B., & Fien, H. (2012). Enhancing core mathematics instruction for students at risk for mathematics disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 48-57.

Doabler, C. T., Fien, H., Nelson-Walker, N. J., & Baker, S. K. (2012). Evaluating three elementary mathematics programs for presence of eight research-based instructional design principles. *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 200-215.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 4-15.

Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S., Morphy, P. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Education Research*, 79(3), 1202-1242.

Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies* (9th Ed.). Boston: Houghton

Mifflin.

Murphy, M. M. , Mazzocco, M. M.

M. ; Hanich, L. B. , & Early, M. C.

(2007).

Cognitive characteristics of children  
with mathematics learning disability  
(MLD)

vary as a function of the cutoff criterion  
used to define MLD. *Journal of  
Learning Disabilities*, 40(5), 458-478.

Swanson, H. L., Olga, J. (2006). Math  
disabilities: A selective meta-analysis of  
the literature. *Review of Educational  
Research*, 76(2), 249-253,255, 257-274.

van Garderen, D., Scheuermann, A., &  
Jackson, C. ( 2013). Examining how  
students with diverse abilities use  
diagrams to solve mathematics word  
problems. *Learning Disability  
Quarterly*, 36(3) 145-154.

Witzel, B. S., Riccomini, P. J., Schnelder, S.  
E. (2008). Implementing CRA with  
secondary students with learning  
disabilities in mathematics.  
*Intervention in School and Clinic*,  
43(5), 270-276.



# 以儒家仁愛思想建構良好的師生關係 —我的特教經驗分享

吳善揮

香港五育中學教師

## 摘 要

本文旨在分享筆者初次任教特教孩子的經驗：如何以儒家的仁愛態度，去與特教孩子相處，並希望能藉此說明只有以仁愛為基礎，才能夠建立特教孩子與教師的良好關係。

**關鍵詞：**仁愛、儒家、特教、師生關係

## Abstract

This paper aims to share the author's experience in special education: How to use the Confucian philanthropy attitude to get along with the students with special needs. In fact, only philanthropy can build up the well relationship between the exceptional children and the teachers.

**Keywords:** philanthropy, confucianism, special education, teacher-student relationship

## 壹、前言

在 1997 年，香港政府響應聯合國教育科學及文化組織的倡導，實施「全校參與」的融合教育模式，以期全面改善香港的教育素質(香港教育局，2010)。所謂的融合教育，就是指除了那些有極度嚴重殘疾或多重殘疾的特教孩子須要被分配往特殊學校之外，其他有特殊教育需要的孩子，如讀寫障礙、過度活躍、自閉症等，都會被分配到普通的學校，讓這些特教孩子與普通

的孩子一起相處學習，讓他們學習融入主流的社會(香港教育局，2010)。然而，融合教育政策卻為學校帶來不少問題，例如照顧學習差異、課堂管理等，亦讓教師倍感壓力。

筆者任教的主流中學自然亦不例外，需要在校內推行融合教育，每年也會錄取一些具特殊教育需要的孩子。在 2012-2013 的學年，筆者任教初中一年級其中一個班別的中國語文科，共有 19 名學生。在當中，其中的 5 名同學是有特殊學習需要

的，包括過度活躍、讀寫障礙、有限智能。在上中文課的時候，筆者發現他們的主要共通點，就是上課之時不能專心、經常聊天、藉故離開坐位、製造哄動等，所以不止是筆者，大部分任教他們的科任老師，基本上都會認定他們是班內的「壞份子」。而筆者在開展課堂之時，也要花上大量的時間與他們周旋，乃至斥罵他們，這不但使特教孩子與筆者之間的關係變得緊張，亦嚴重拖長了全班的學習進程，使到初次教授特教孩子的筆者承受著鉅大的壓力，並且感到很大的挫敗感。由是觀之，筆者認為只有建立與特教孩子的好師生關係，才能夠讓課堂得以順利展開。本文將從處理學生的行為問題、尊重學生的意見、體諒學生的學習限制三個角度，分享筆者如何以儒家的仁愛思想為基礎，改善筆者與特教學生的師生關係。

## 貳、儒家的仁愛精神對特教的指導

「整部《論語》共有五十九章提到『仁』字、共用了一百零九個『仁』字。」(陳新雄等，2000)這正好說明了「仁」就是儒家思想的核心，是一套以人為本的哲學理論。因此，儒家的仁愛思想對特殊教育的工作具有一定的指導性，並且更能夠使教師與特教孩子的關係趨於和諧，促進了彼此之間的感情。

### 一、以較寬容的態度去對特教孩子

子張問仁於孔子。孔子曰：「能行五者於天下為仁矣。」「請問之。」曰：「恭、

寬、信、敏、惠。恭則不侮，寬則得眾，信則人任焉，敏則有功，惠則足以使人。」孔子認為莊重、寬厚、誠實、勤敏、慈惠是行仁的五大元素；在當中，寬厚能夠得到大眾的擁護，慈惠能夠使喚別人(楊伯峻，2012)。由是觀之，在特教孩子犯錯的時候，教師應以寬容的態度去教導他們分辨是非對錯，讓他們在我們的慈愛下，從錯誤中成長與學習，那麼特教孩子定必能夠感受到我們對之的仁愛，乃至擁戴我們，聽從我們的教導，讓師生的關係變得更融洽。

### 二、抽取更多的時間去了解特教孩子

文軍等人(2011)認為：「我國古代『仁』字就是這樣寫：人兩足走路旁加個二，『二人』是兩個人，就是人與人之間，有我就有你，有你我就有他。個人沒有問題，有兩個人就發生了怎樣相處、怎樣相愛、怎樣互助的問題，就是仁。仁，就是人與人之間的事。」這就是說我們要多點與特教孩子相處，了解他們的性格、行為、乃至內心世界，這有助深化彼此的關係，是仁愛的具體表現。孔子亦曾經說「能愛人就是仁」(胡楚生，2012)。由此觀之，「仁」是教師與特教孩子之間的事，而「愛」字為「心」、「受」兩個字所組成，這就是說我們要以最真誠的心去對待特教孩子，以具體的行動讓他們感受到我們對之的關愛；若我們要體現仁愛，第一步就是花多點時間了解他們的需要，並以具體的實際行動回應他們的訴求，讓他們明白我們的真心，從而建立雙方的良好溝通。

### 三、設身處地地考慮特教孩子的需要

傅佩榮(2013)指出：「孔子曾經講過八個字：『己所不欲，勿施於人』，我不希望別人怎樣對我，就不要那樣對別人。」事實上，這是一種同理心的體現，是仁愛的主要精神支柱。在融合教育的制度底下，教師很多時都會忽略了班級中少數的特教孩子，把他們看作是普通的學生一樣，要求他們做到其他普通同學做到的事情，例如教授特教孩子的課程與其他普通學生無異、學習的評量採用相同的試題等，這不但打擊到特教孩子的自信心，而且更因為承受了多次的挫敗而使他們變得自暴自棄，乃至對學業不聞不問。由是觀之，教師對班中少數的特教孩子應抱有同理心，設身處地地考慮他們的需要，以仁愛的態度去處理他們與一般同學的學習差異，如容許他們以不同的方法展現學習成果，讓他們也可以從學業中建立成功的經驗，並從中感受到教師對他們的重視，以及當中的快樂。

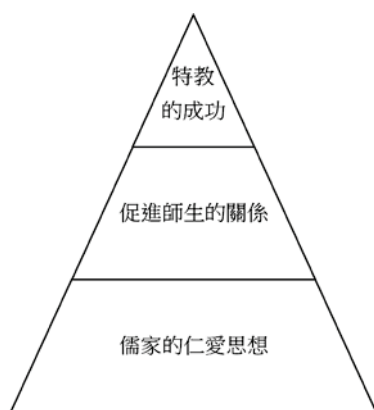


圖1：蘊含儒家仁愛思想的特教結構圖

## 參、儒家仁愛思想與特教的共融

### 一、處理學生的行為問題

為了促進與班中特教學生的友好關係，減少師生之間的磨擦，筆者秉承了儒家的仁愛思想，採取了以下的方法：

在他們犯錯的時候，筆者主要以嚴中有寬的方法處理。有一次，一名有過度活躍的學生因上課時偷看漫畫，而被筆者發現沒收，並要求他在放學後才可找我取回，可是他卻因此而大力推撞了筆者一下，並差點跌倒。按照學校的規定，他這樣的行為應被記一個大過(學生累積滿三個大過即不能予以升班)，可見當中的嚴重性；可是與他傾談後，筆者明白到他只是一時情急，再加上不懂如何表達自己，才會作出如斯的行為，而他亦就此向我鄭重道歉；由是之故，在讓他省思到自己的行為是不對後，筆者便決定改為暫時記他兩個缺點，只要他往後的行為有所改善，便可以予以註銷。他似乎亦從中明白到筆者對他的寬容，在往後的課堂都表現得較專注、乖巧，亦改善了彼此的關係，充分展現出儒家「知錯能改，善莫大焉」的寬容大愛。

另外，筆者亦會花上一一定的時間去深入了解特教學生的需要，以減少雙方的衝突。這名班中的過度活躍學生在不能集中注意力時，便會開始離開坐位，以言語或行動挑釁其他坐在附近的同學，乃至大聲叫嚷，嚴重影響到課堂的氣氛；因此，筆者便在課後與這名學生作詳細的傾談、致電他的家長、與其他科任老師和駐校社工聯絡，希望了解多些他的情況，以找出一些方法，幫助他停止這一類破壞課堂的行

為。經筆者一輪思索、觀察，以及與之的討論後，便制定了兩個方法幫助他，第一就是當他開始坐不定、不能專注的時候，便會讓他喝水，一方面讓他可以靜下心神，另一方面亦是給他一個溫馨的提醒：就是要專心；第二就是當他離開坐位騷擾課堂之時，筆者會請他去洗手間洗一下臉，然後再回到教室。結果發現這個方法不但能夠讓他較少出現破壞堂的行為，讓課堂的開展變得較順利，而且亦讓筆者減少了與之的衝突，使彼此的良好關係得以維持。在當中，筆者摒除了以罰為本的應對方法，以關注學生需要的角度出發，切實解決當中的問題，體現了以關愛人類為本的儒家精神。

## 二、尊重學生的意見

具有讀寫障礙、過度活躍的學生，一般都不能在整個課堂裡安靜地聽講，不願意接受傳統教學的模式；因此，筆者立足於儒家以人為本的仁愛精神，在徵詢特教學生的意見後，便設計了切合他們興趣的學習活動，除了能兼顧特教學生的學習需要，亦能讓他們感受到筆者對他們的重視，並改善了筆者與他們的關係：

進行課堂華語流行曲歌唱大賽，既可以讓學生學習當中的字詞，亦可以讓他們上課時較感興趣。在實施的過程當中，全部的同學「都認為歌唱華語流行歌曲是能夠提升他們對學習中國語文科的興趣」（吳善揮，2013），而且表現得異常積極投入。與普通的同學比較，筆者發現班中的五名特教孩子表現最為積極認真，而且亦搶著擔當小組的「總指揮」及「主音」，而他們

在往後亦要求筆者多些進行歌唱華語流行曲的活動，這是因為他們喜歡這樣的中文課。事實上，學生只有透過感興趣的學習活動，才能夠激發一己的內在動機，並從中感受到歡樂愉悅與滿足的感覺（葉玉珠，2010）。

進行戲劇表演，一方面可以讓學生展現自身對學習內容的理解，另一方面亦照顧到特教孩子活潑好動的特性。在教授古典文學作品《趙氏孤兒》的時候，筆者除了教授文本之外，還在課堂播放《趙氏孤兒》的電影，幫助那些有讀寫障礙、有限智能的特教孩子對文本有更深入的了解。在電影播放結束後，筆者要求全班分成三個小組，並就所分配的情節撰寫劇本、製作道具，以及進行總結表演。在過程當中，特教孩子都表現得異常興奮，由編撰角色的對白、情節的編排，到道具的製作都具有獨創的想法，並在小組內擔任主導的角色，帶領全組的同學進行精彩的表演。由是可見，筆者對於特教孩子積極投入的表現都感到非常驚訝，這是因為在平常的直接講授之中，他們都會表現得較煩躁、不能集中精神等，可是在戲劇表演之中卻表現得判若兩人，實在是始料不及；而最重要的就是透過戲劇的表演，他們能夠展現出對《趙氏孤兒》文本的理解。

由此觀之，教師必須要抱有「己所不欲，勿施於人」的仁愛精神，並發揮儒家以人為本的關愛精神，關注特教孩子的學習興趣，尊重他們在學習方面所提出的看法，那麼他們亦能像普通學生一樣，對學習產生興趣，以及建立成功的學習經驗；

而最重要的，就是讓他們參與課堂的規劃，回應他們的特殊學習需要，的而且確能夠把他們的專注力遷移至課堂的活動之上，而不再花心思去作出課堂的違規行為，從而避免了教師與他們的衝突，使師生的關係趨於和諧。

### 三、體諒學生的學習限制

初次任教特教孩子的筆者，並不了解他們的需要，並對他們提出與普通學生同等的學習要求，若不能夠達到相應的要求，便要求他們課後留校，由是使他們承受著鉅大的壓力，亦使他們不喜歡筆者作為他們的中文科老師。事實上，特教孩子（讀寫障礙、有限智能）的學習進度一般較普通學生緩慢，因此教師不可能要求他們同樣做到與班中那些普通同學的要求。黃建智(2011)指出「因為特教學生的異質性高，需求也不同，所以不能和普通生一樣，每個人都採用同一標準或規格，教學者必須視學生的需求與能力，在學習的路途上為學生搭建橋樑或修補路上的坑洞，讓他們可以順利的通過，達到成功的目標。」由是之故，筆者以儒家的仁愛精神提醒自己，以特教學生的需要為本，為他們設計另類的評量方式，並同時降低對他們的嚴苛要求，讓他們在展現學習成果的同時，亦可以減少他們的心理壓力，使到他們明白筆者對他們的處境是有所體諒的，由是緩和了彼此緊張的關係，以下為當中的作法舉隅：

- 1.由於班中有讀寫障礙、有限智能的孩子一般書寫都較緩慢，而且大部分都不太能夠書寫較規範、讓人明白的書面語；

- 因此在考核他們對語文知識的掌握時，筆者容許他們可以口述的形式來回答測試問題，以照顧他們在這方面的不足；
- 2.讓特教學生分開三次進行統一測驗，讓他們可以一步一步地完成溫習任務，以減少過多的測驗範圍對他們造成的沉重壓力；
- 3.給予他們更多的時間去完成評量。

### 肆、結語

在融合教育的制度下，教師在教室裡同時需要面對普通學生、特教學生，根本就難以兼顧；而最重要的就是兩者的學習差異實在太大，教師很多時候在沒有辦法之下，都只能被迫放棄班中那些少數、個別的特教學生，讓他們感到被老師所遺棄，乃至產生破壞課堂的行為、失去對學習的興趣、不想上學等，而最重要的就是破壞了特教孩子與教師的良好關係。當然，融合教育的制度是有所缺陷的，而筆者在這個具有極大限制的環境下，亦只能以儒家的仁愛精神，勉勵自己以特教學生為本，提醒自己作為老師的天職，盡可能照顧他們的需要，同時亦不忽略對普通學生的照顧。當然香港教育當局有責任重新檢討融合教育的實施成效，並提出改善的方法，惟在此之前，相信教師亦只能心懷孔子這一句「仁遠乎哉？我欲仁，斯仁至矣！」的說話，以建立雙方友好的師生關係為基礎，讓我們的特教孩子也可以感受到師長的關愛，享受上學的真正快樂。

### 參考文獻



吳善揮(2013年5月15日)。淺談學生自發性學習的首要關鍵-激發學生對學習的興趣。2013年「學生自發性學習」國際學術研討會。臺北市：國家教育研究院。

香港教育局(2010)。融合教育運作指南。線上檢索日期：2013年9月7日。網址：[http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/support/wsa/ie%20guide%20\\_ch.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/support/wsa/ie%20guide%20_ch.pdf)

胡楚生(2012)。新譯論語新編解義。臺北：三民書局。

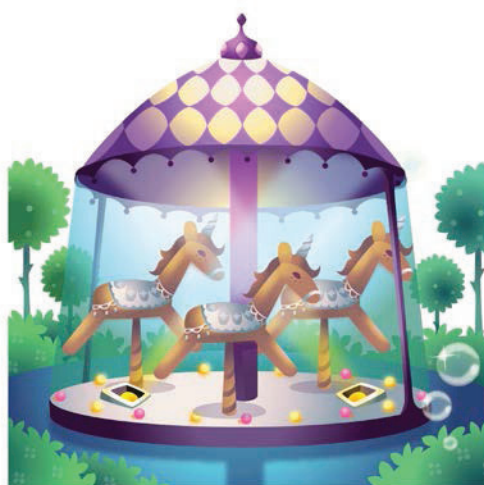
黃建智(2011) 特殊需求學生課程的調整。雲嘉特教，13，55-60。

傅佩榮(2013)。論語的人文之美【第一部】。臺北：九歌出版社。

楊伯峻(2012)。論語譯注【重校本】。香港：中華書局。

文軍、王冬梅、熊劼(2011)。論孔子“仁”學思想。群文天地，4，2-3。

陳新雄、張文彬、季旭昇、潘麗珠、許俊雄、崔成宗、黃明理(2000)。高中中國文化基本教材1。臺北：正中書局。



# 影片示範策略運用在智障學生不適當 身體碰觸行為之成效

林智娟

塭子國小特教教師

## 摘要

本文透過影片示範策略，設計性別平等教育和自我覺察課程，教導一位國小六年級就讀資源班學生，學習身體界閥概念與覺察自己不適當行為，經由此策略介入後，發現不適當行為減少，而正向行為次數增加。建議未來課程需再增加正向行為影片示範策略，加強訓練目標行為的成效。

**關鍵詞：**影片示範、不適當行為、智能障礙

## Abstract

The article addressed the effect of video modeling in Gender Equity Education courses and Self-awareness courses. The subject was a student with intellectual disability revealed inappropriate problem behavior, such as to touch other people's body without consent. The finding was that the video modeling could be effective to decrease inappropriate behaviors.

**Keywords:** video modeling, inappropriate behavior, intellectual disability

## 壹、前言

甜心王子(學生自稱)上資源班時，喜歡對一起上課的多重障礙同儕-發哥(學生化名)做出不禮貌的行為，例如：親吻臉頰、一直將臉靠近對方、故意撫摸別人的手、肩膀與背部等，不適當身體碰觸行為讓發哥覺得很不舒服。當甜心王子被老師喝止

後，他停止不適當行為，卻在老師視線不及之處，像是老師轉身寫黑板、拿教材時，變本加厲地偷襲發哥。

於是，筆者透過影片示範(video modeling)策略，設計性別教育和自我覺察課程，讓學生學習自我覺察的技能，再經過轉換想法，自己找出解決的方法，最後，以時間、地點、人員與影響性等向度，評

估計畫的可行性，挑選適當的行為。

## 貳、何謂影片示範策略

影片示範(video modeling)是一種透過適當的影片剪輯，將學習重點去蕪存菁的展現，能有效的提高個案學習成效。過去研究顯示影片示範經常使用在自閉症兒童身上，並且運用在教導某一特定行為或社會互動技能(Delano, 2007)。

此概念源於四十年多前，Albert Bandura 介紹社會學習理論的一個介入技術(Bellini & Akullian, 2007)。首先使用影片示範的研究是在 1982 年，Steinborn 和 Knapp 使用影片示範模式結合行為訓練方案，在一個以班級為基礎的交通環境，教導自閉症兒童當行人的技巧，結果發現它是一個積極有效的方式，能夠在自然環境中作有效的推廣(Nikopoulos & Keenan, 2006)。

影片示範的類型分成兩類：他人、自己模式。在「他人當模範」中，影片的人物多由學生熟悉的人物，像是同儕、手足，或是相關的成人拍攝而成，另外，「自己當模範」(Video Self- Modeling, 簡稱 VSM)的部分，影片內容由自閉症個案自己當成示範的主角，影片中只展示個案做到目標行為(Bellini & Akullian, 2007；Delano, 2007)。

影片示範結果固然有效，然而，拍攝影片示範帶並沒有標準的作業流程，Delano(2007)發現雖然影片示範的成效已經廣泛地被討論，但是，沒有任何研究指出評量影片製作的一致性。Nikopoulos 和

Keenan (2006)提供設計影片示範步驟的基本指南，筆者歸納為兩點：

一、拍攝時準備：每一個特殊步驟都必需經過工作分析與排序再拍攝。以一個模式就可以被使用為拍攝原則。一個簡單行為拍攝時間多大約 30-40 秒。剛開始的時候，錄片中的情境應與個案將展示模仿行為的情境相同，之後，再加入不同的情境。而且，教學者想讓孩子學習模仿的行為是有特寫的鏡頭。

二、拍攝後使用：讓學生看一次影片之後，允許他們至少有 2-3 分鐘去模仿目標行為。無論個案是否模仿目標行為，研究者都應該給予他們一個讚美，除非他們出現破壞性或挑戰的行為。當個案在模仿目標行為失敗時，可以讓他們再次觀賞影片，至少有 3 次的機會。在確認精熟與否，則以成功通過測驗三次為基準。

影片示範策略應該與其他策略交互使用，教學者需設計一套學生在自然環境中能夠類化並維持行為的方案。無論是影片示範或 VSM 模式已經被使用在教導廣泛而多樣的技巧，包括運動行為、社會行為、溝通、自我監控、功能技能、職業技能、情緒規則等(Bellini & Akullian, 2007)。

影片示範策略行之有年，已有相關的後設分析文章出現，例如：Delano (2007)利用 ERIC 資料庫，蒐尋日期為 1985 年到 2005 為範圍，以關鍵字「autism、Asperger syndrome、video interventions、videotape modeling、video modeling、video

self-modeling」找尋所有研究結果，並且逐一探討參與者的特性、影片介入類型、可以被測量的獨立技能、研究成效。經過檢索後，他發現總共有 19 篇文章符合研究目的，發現影片示範多數研究對象用在兒童身上，而成人部分較少。同時指出多數研究著重在學校環境中進行，強調在社會溝通行為的促進與改善。

承上述，國外目前運用在成人部分文獻較少，作者使用「EBSCO」蒐尋引擎，僅發現兩篇相關文獻，分別是：Allen、Wallace、Renes、Bowen 和 Burke (2010) 訓練自閉症成人的職業技巧，教導他們穿上充氣服裝，在賣場中扮演洛奇浣熊角色，觀察個案與其他客人互動情況，以及本身對於這個工作的接受度，發現影片示範是有效的，它用於教導廣泛性發展障礙青少年在社會環境展現職業技能，經過一個月的教導，有兩位參與者達到技能標準水平，而一位使用多種技能低於標準 30% 的標準，另一位始終無法符合標準，同時，每位參與者認為在賺錢和執行任務的時候特別高興，有高滿意度。另一篇為 Sigafos、O'Reilly、Cannella、Upadhyaya、Edrisinha、Lancioni (2005) 訓練三位發展性障礙成人使用微波爐的技能，研究發現使用影片示範方式訓練是有效，影片示範不只能夠提供有效模仿模式，也可以建立一連串在控制下刺激反應。

使用影片示範策略所培養的目標行為多樣，Bellini 和 Akullian(2007) 整理相關研究發現其中有 16 個研究目標是關於社會溝通功能、8 個是功能技巧、3 個是行為

功能。另外，影片示範內容由他人示範居多，只有 7 個研究是使用 VSM，他們也比較影片示範與 VSM 兩者在有效性、維持與類化上並沒有差異。

國內影片示範策略運用對象除了自閉症、智能障礙學生之外，更運用於一般生，相關的學位論文有：智能障礙者 2 篇(洪麗，2012；吳惠櫻，2003)、自閉症者 4 篇(盧乃榕，2007；黃美文，2011；劉郁君，2010；莊素貞、尤嘉琳，2011)、一般生 1 篇(吳為聖，2010)，一共 7 篇。雖然影片示範的相關概念將近在半世紀以前就被提出了，但是國內的研究亦屬少數，未來仍需要大量研究在相關領域著墨。

## 參、課程規畫說明

參與本課程是國小六年級一位智能障礙男學生，與一位領有多障中度(語言障礙輕度與智能障礙輕度)的男學生共二位，而本文的研究對象為前者智能障礙男學生。他未經同學同意，就任意碰觸同儕身體，是本研究的目標行為，亦稱為不適當行為。另外，教師欲引導其適當的行為，例如：想碰觸別人之前先口頭詢問、上課無聊時要直接告訴老師等直接表達自己需求的行為，稱為正向行為。

因應該生對他人現不適當身體碰觸行為，在教師確認不適當行為來源後，透過影片示範策略融入課程教學，發展性別教育與自我覺察教材，其課程流程為：在實施相關課程之前，以側錄上課過程五週。教師再進行性別教育課程，說明身體界閥概念。接著進入自我覺察課程，讓學生試

著透過上課側錄影片，進行自我觀察與觀察他人。最後再與學生討論不適當行為的原因，並擬定改進的策略，更透過決策向度評分，選擇較佳的行動策略，其研究示意圖如圖一。

詳細課程安排如下述：

一、性別教育課程：透過影片與圖片，介紹男生和女生身體成熟後的第二性徵，並播放性騷擾宣導影片，說明每個人的身體界閥並不盡相同：無論男生或女生想碰觸他人的身體時，需要徵求對方同意，否則不可以隨意碰觸他人。當別人的行為讓自己感到不舒服時，立即出聲表達，不需要一直忍耐。此課程實施二節，教師需實施分段討論，身心障礙學生容易因影片較長而分析，所以，約 3-5 分鐘影片播放後，即進行一個影片討論，並反覆以口頭確認學生學習情形。

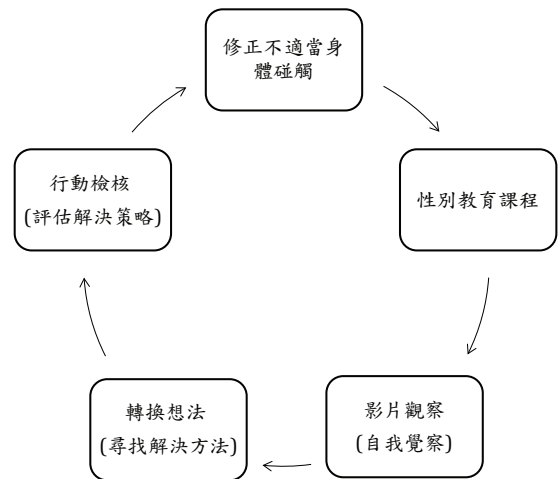
二、自我覺察課程：可分為「影片觀察」、「轉換想法」與「行動檢核」等三個部分，每部分為一堂課，共三節：

1、影片觀察：教師引導以觀察他人及自己不適當的行為，進行計次記錄，如圖二。輕度智障學生能直指不適當行為，看到影片會一直笑，然而，多障學生則表達不出來，也盲目跟著笑，所以，教師需要直接指出不適當行為。通常需要先從觀察他人行為開始，再轉換觀察對象。在過程中，研究者發現當學生完成第一次他人觀察後，再進行第二次自我觀察時，學生比較能夠自行指出不適當行為，此時，教師需引導學生注意到自

己發生不適當行為時的原因，引導學生自己找出不適當行為背後的意義，如圖三。

2、轉換想法：在覺察自己不適當行為後，依據分析的原因，找出至少兩個適當的解決方式，如圖四。在此階段教師必須協助學生找出解決策略：多障學生在提出解決策略時較為困難，而智障學生則容易提出天馬行空、不切實際的行動。因此，為確保行動的可及性，當學生填寫策略時，老師必須至少引導一個可行的策略。

3、行動檢核：將上述所擬定的行動策略進行檢核，檢核內容有：此行動是否可行？在適合的時間嗎？老師是否允許？自己會不會有危險？會不會影響他人？進行 1 分到 3 分的評量，各項分數加總後進行分數比較，高分者為最佳策略，可以選用此策略，如圖五。



圖一 研究設計示意圖

自我監控量表

觀察者： [ ] 觀察對象： [ ]

觀察日期： [ ]

觀察適當行為	次數	不適當行為	次數
看書	12	吵鬧	24
畫圖		打哈欠	正
寫學習單	下	摸別人的頭	正 下
回答老師問題	正	罵別人	
考卷全對		趴著	
看黑板	下	上課遲到	
		看金剛筆盒	下
		發出怪聲	—
		摸後背	—
		拿筆戳別人的頭	下
		沒看黑板	—
		摸別人的手	—
		趴著寫學習單	—

17:30  
20:30

圖二 自我監控表

自我察覺訓練-察覺不適當

姓名： [ ]

\*想一想：你在課堂上做的兩個「不適當」行為，當時為什麼這麼做呢？

上課時，我覺得  
很無聊想摸同學的頭

所以，當時在上課，我在做  
摸別人的頭

選擇解決的行動是：老師無聊又摸不懂

上課時，我覺得  
累了數目太難  
不想聽

所以，當時在上課，我在做  
打哈欠

選擇解決的行動是：看陽光提神

圖三 察覺不適當學習單

自我察覺訓練-轉換想法

姓名： [ ]

\*想一想：針對上面提出的不適當行為，我們怎麼做才能做得更好？

每個情況想出兩個行動

上課時，我想  
很無聊想摸同學的頭

當我想做出摸別人的頭

我應該做

- 用口閉
- 跟老師說我很無聊或聽不懂

轉變想法

上課時，我想  
很累想睡

當我想做出睡覺

我應該做

- 看書
- 看陽光提神

轉變想法

圖四 轉換想法學習單

自我察覺訓練-行動檢核

姓名： [ ]

\*行動檢核：請將你思考出的方法，用下面的標準檢核它，把有做到的打勾

行動一：用口閉

項目	程度1到3，3分最多，1分最低
這樣做的話，適合當時的時間嗎？	<input checked="" type="checkbox"/> 1 很適合 <input type="checkbox"/> 2 還好 <input type="checkbox"/> 3 不太適合
這樣做的話，可以容易做得到嗎？	<input checked="" type="checkbox"/> 1 很容易 <input type="checkbox"/> 2 還好 <input type="checkbox"/> 3 不太容易
這樣做的話，老師會允許嗎？	<input type="checkbox"/> 1 會 <input type="checkbox"/> 2 不一定 <input type="checkbox"/> 3 不會
這樣做的話，會不會有讓自己危險？	<input type="checkbox"/> 1 會 <input checked="" type="checkbox"/> 2 不一定 <input type="checkbox"/> 3 不會
這樣做的話，會不會影響別人？	<input checked="" type="checkbox"/> 1 會 <input type="checkbox"/> 2 不一定 <input type="checkbox"/> 3 不會
計分(請將上面總分加起來)	10

行動二：跟老師說我很無聊或聽不懂

項目	程度1到3，3分最多，1分最低
這樣做的話，適合當時的時間嗎？	<input checked="" type="checkbox"/> 1 很適合 <input type="checkbox"/> 2 還好 <input type="checkbox"/> 3 不太適合
這樣做的話，可以容易做得到嗎？	<input type="checkbox"/> 1 很容易 <input type="checkbox"/> 2 還好 <input type="checkbox"/> 3 不太容易
這樣做的話，老師會允許嗎？	<input checked="" type="checkbox"/> 1 會 <input type="checkbox"/> 2 不一定 <input type="checkbox"/> 3 不會
這樣做的話，會不會有讓自己危險？	<input type="checkbox"/> 1 會 <input type="checkbox"/> 2 不一定 <input checked="" type="checkbox"/> 3 不會
這樣做的話，會不會影響別人？	<input type="checkbox"/> 1 會 <input type="checkbox"/> 2 不一定 <input checked="" type="checkbox"/> 3 不會
計分(請將上面總分加起來)	15

圖五 行動檢核學習單

## 肆、研究限制

本研究礙於學期課堂數少、學生畢業的限制，因此，無法依照單一受試法嚴謹的規範：在基線期、介入期與撤回期時，等待學生不適當行為和正向行為出現穩定後，才撤回介入課程，並且進行長期追蹤。所以，僅能以簡單的次數頻率解釋行為的增加或減少。

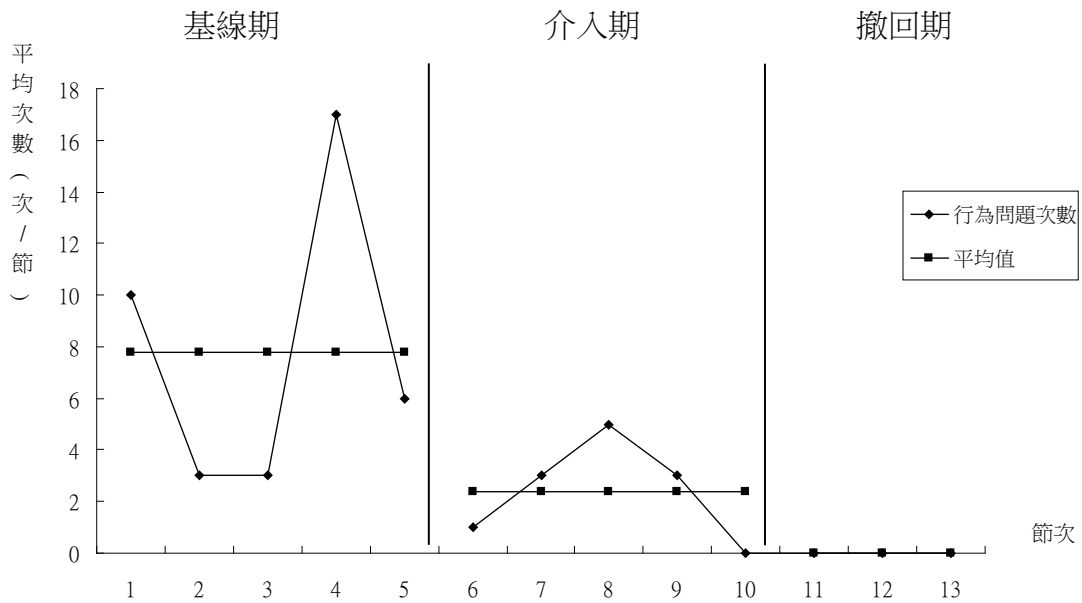
## 伍、教學成效

透過影片示範，讓學生學習身體界閥概念，並觀摩自己在課程上對他人不適當身體碰觸行為，進行反思與檢討，更擬定行動決策，產生行為改變。以下分別說明基線期、介入期與撤回期：

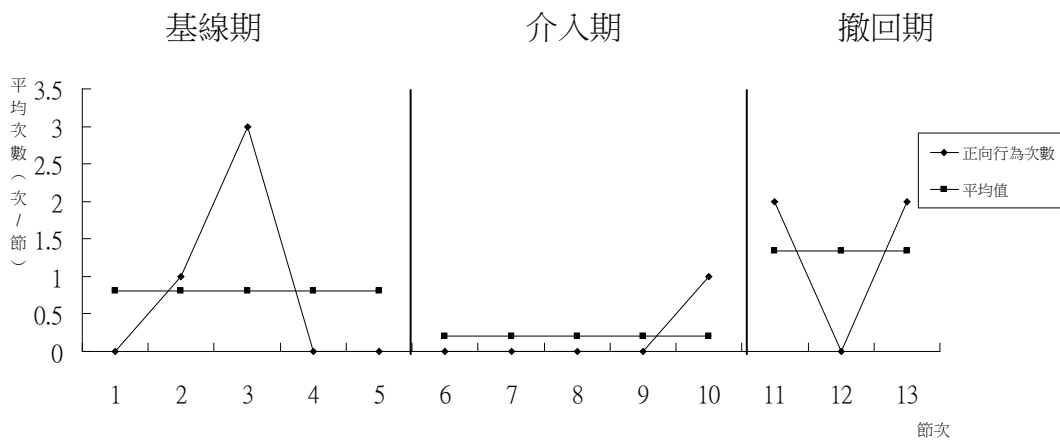
- 一、「基線期」：未實施課程前，甜心王子所出現碰出發哥的次數，如圖六，以及「口頭先徵求同意」的正向行為次數，如圖七。顯見不適當行為次數頻繁，其平均次數有 8 次之多。此時期的正向行為，五堂課裡有兩堂課是表現出正向行為。
- 二、「介入期」：進行兩堂性別教育課程與三堂自我覺察課程，所測得不適當與適當行為的次數。從數據上可以發現不適當行為的平均數從八次下降兩次，然而，在第八堂課，不適當行為突然增加，因為該堂課是進行上課影片觀察的第一堂，他們第一次看到自己出現在電腦螢幕上，甜心王子顯得特別興奮，不斷地大笑與拍打、撫摸

發哥。整體來說，不適當行為次數減少。此階段正向行為在五堂課裡只出現一堂課。

- 三、「撤回期」：已經完成全部課程後，再側錄學生上課時行為，可以發現不適當行為出現率已降為零，另外，觀察其正向行為結果，在三堂課裡有二堂課出現正向行為。顯見課程的實施，不適當行為有所改善，正向行為出現的次數增加。



圖六 甜心王子不適當行為圖



圖七 甜心王子正向行為圖

## 陸、結論與建議

本研究結論如下：

- 一、影片示範策略能有效引起智障學生學習動機：無論是性別教育課程，或是自我覺察課程，使用影片示範策略，



在觀賞影片時，智能障礙學生多數時間能表現出眼神專注在螢幕上，也經常表現出手指著螢幕大笑的表情。

二、影片示範能協助智障學生進行自我觀察：過去教導智能障礙學生，筆者發現智障學生無法正確說出自己行為是否適當，或是對於別人的動作有錯誤解讀情形。使用影片示範，將曾經發生過的影像反覆或慢速播放，能協助生正向行為示範，利用影片拍攝出正確且適當行為，輔以社會性增強，讓學生學習並模仿正確行為，進而建立正向行為。

二、教學中應注意特殊事件發生：介入期曾經有不適當行為增加的情形，原因是學生第一次看到影片中的自己過於興奮，一直拍打對方，出現更多不適當行為。因此，教師需在課程播放前，應即給予口頭提示，或是在第一次出現拍打時，就馬上暫停播放，與同學討論目前不適當行為。

## 參考書目

洪麗嫻 (2012)。影帶示範教學策略對國小普通班之輕度智能障礙學生專注行為之效果。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學特殊教育學系在職專班，臺中。

吳為聖(2010)。應用影片示範及分析於互惠式體育教學之研究：以羽球發球為例。未出版之碩士論文，大葉大學管理學院碩士在職專班，彰化。

吳惠櫻(2003)。錄影帶示範教學對中重度

智能障礙學生對自己和他人行為有正確認知。

本研究建議如列：

一、課程需增加引導學生出現正向行為的設計：此次課程設計，缺乏正向行為的演練與實作，因此，學生出現正向行為的頻率仍然偏低，未來課程需要朝這部分努力。影片示範應再加入學

智障學生職場社會技能教學效果之研究。未出版之碩士論文，彰化師範大學特殊教育學系在職專班，彰化。

黃美文(2011)。錄影帶示範教學策略對自閉症國中生社會溝通技能學習之成效研究。未出版之碩士論文，彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。

莊素貞、尤嘉琳(2011)。影片示範策略在自閉症學生教學上之應用。特殊教育與輔助科技，1，27-35。

劉郁君(2010)。錄影帶示範教學對學齡前自閉症兒童遊戲和語言技巧學習成效之影響。未出版之碩士論文，彰化師範大學復健諮商所，彰化。

盧乃榕(2007)。錄影帶示範教學對高功能自閉症錯誤信念能力之成效研究。未出版之碩士論文，輔仁大學臨床心理學研究所，臺北。

Allen, K., Wallace, D., Renes, D., Bowen, S., & Burke, R. (2010). Use of Video Modeling to Teach Vocational Skills to Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorders. *Education & Treatment of Children, 33*(3),

339-349.

- Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video modeling and self-modeling intervention for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264-287.
- Delano, M. (2007). Video Modeling Interventions for Individuals with Autism. *Remedial & Special Education*, 28(1), 33-42.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G., et al. (2005). Computer-Presented video prompting for teaching microwave oven use to three adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 14(3), 189-201.
- Nikopoulos, C., Keenan, M. (2006). Video modelling and behaviour analysis: a guide for teaching social skills to children with autism. London, UK: Jessica Kingsley Publishing.



# 學習障礙學生性別平等教育教學實例分享

葉鈺澂

國立嘉義大學特殊教育研究所學生

江秋樺

國立嘉義大學特殊教育系副教授

## 摘要

依據衛生福利部的性侵害統計資料及社會新聞披露的性侵害案件，推估近三年來，學習障礙學生遭受家庭暴力或性侵害的人數有增加的趨勢。為此類學童進行性別平等教育顯得刻不容緩。

本文作者藉由選修專題之便，根據九年一貫課程能力指標，為兩名四年級學習障礙女學生，設計了「認識隱私部位」、「人際同心圓與較安全的環境與時間」、以及「認識性侵害與性騷擾」三個單元，進行為期八週的性別平等教育教學。教學結果顯示，在進行性別平等教育課程之後，兩名特殊生對於自我保護、性侵害防治等概念有明顯的提升。

文末，作者還詳實做了教學省思與建議，以供未來相關的研究者參考。

**關鍵詞：**性侵害與性騷擾、性別平等教育、學習障礙

## Abstract

The data of the Ministry of Health and Welfare and the social events explored on the newspaper indicated the numbers of students with learning disabilities becoming the raped victims were increased in these three years. It, thus, seemed urgent to teach these students gender equality education.

Based on Grade 1-9 Curriculum Guidelines, the author of this paper designed three units to teach two elementary girls with LD under the request of his seminar course. The course lasted 8 weeks and three teaching units were, Knowing Privacy, Core Relationship, Safer Environments and Time, and Knowing Sexual Attacks and Harassment. The results indicated these two participants made obvious progress in the concepts of self-protection and how to avoid being sexually attacked in particular.

At the end of this paper, the author also made sincere reflections on his teaching and provided suggestions for future interested authors.

**Keywords:** sexual attacks and harassment, gender equality education, learning disability

## 壹、前言

根據衛生福利部性侵害統計資料顯示，2009 年到 2012 年期間，智能障礙類的孩子受害人數從 337 人增至 593 人，精神疾患受害的人數從 136 人增至 237 人，聽障受害人數從 27 人增至 55 人，肢障受害人數從 20 人增至 48 人，視障受害人數從 9 人增至 23 人，多障受害人數從 31 人增至 57 人，「其他」類受害人數從 82 人增至 117 人。學障學生被劃分在「其他」的欄位，而該項人數增加 35 人，雖然這個數據不能直接推估全都是屬於學障受害人數，但其年度增加的百分比為 19.4%，僅次於視障 109.1%、多障 23.9%。

近年來，特殊教育學生的性別平等教育已受到相當的重視，有別於以往傳統掩蓋或裝聾作啞的觀念，目前社會大眾對於保護弱勢及身心障礙學生免於遭受性騷擾、性侵害或性霸凌越發積極，其中的原因之一可能與媒體的披露有相當的關係。以下摘錄兩則學習障礙學生因與同儕玩「野球拳」遊戲（猜拳脫衣的遊戲），竟至被以手指性侵得逞：

警方調查表示，三名學生約定每猜輸一次要脫掉一件衣服，三人一致同意便前往地下室猜起拳來，過程中女學生輸了好幾把，沒多久就把全身衣服脫光。這時，涉案的男學生突然想到看過的電影情節，便將手指插入女學生下體，另名男學生則在一旁觀看...，雖然三人都是有學習障礙的學生，不明白自己究竟做了什麼事情，但女學生的家長仍然堅持提告，男學生到

警局接受警訊時，坦承自己因為好玩，才將手指伸進女同學私處(引自 2008 年 4 月 19 日蘋果日報)。

此案所涉及的是台北縣兩男一女的國中生；不到兩個月，該縣一名國小四年級的學生，竟然被三名男同學集體性侵；國小四年級的學生，竟然在教室裡玩起猜拳脫衣服的遊戲，結果一名有學習障礙的小女生，竟然被三名男同學集體性侵，家長氣得找上學校理論，學校低調承認確有此事，願意配合警方調查。...根據楊小妹妹的說法，整起案件的被害人不只她一個人。(引自 2008 年 6 月 3 日華視新聞網)。

在校園中，學生較容易被熟識的人所侵害，由其是特殊學生對於熟人依賴感更重，這樣的情形不單只在台灣發生，像是韓國學校的教職員利用學生的弱勢無法向外求救，進而對學生加以侵害，造成學校的集體性侵害與性騷擾案件，受害學生將帶著終生無法抹滅的傷害（孔枝泳，2009/2012）。

張麗雲（2010）認為性教育的教學應從小開始，尤其是以國小階段進行教學的效果最佳；教師宜採多元化的教學方式，配合完善的性別教育課程，以男女生合併的方式進行教學，更有助於性別教育議題的相處與學習。而闕惠娟、黃榮真（2012）與關陵曦、黃榮真（2012）的研究則是認為學前教育階段為最佳，由此可知性別平等課程對於特殊教育學生而言應越早實施越好。

人際互動是所有學生在校生活最重要的學習課題之一，特殊生亦然。由以上可

窺知特殊生的性別平等教育之實施有其重要性。然而目前多數教師在此議題的教學內容上，常以比較基本的概念為主；不論特教學生或是普通學生，在任何時間、地點及環境都可能被性侵害，研究者在本次教學研究中，讓特教學生以比較的方式學習較安全的時間、地點及環境，故無法針對個別需求進行較深化的性別教育議題。

## 貳、個案簡介及實施流程

研究者於碩士班修習「特殊學生性別平等教育」，藉由課程內容進行實際教學演練；教學期間，根據每一堂課的學生學習反應，與資源班教師以及授課教授討論，並於下一次教學時作修正和改進。期間還包括兩次資深業界教師回饋。

本教學的個案是兩位安置於資源班之

國小四年級學習障礙學生，小美與小花，其認知能力良好，口語應答能力尚可，能回答簡單的生活問題，但研究者再深度的追問之後，發現兩人無法針對問題核心應答。兩人都成長於單親家庭，小美與母親、祖母、兄姐同住，父親早逝，主要照顧者是母親；小花與母親和一對雙胞胎妹妹同住，母親是主要照顧者，但其母親身體狀況不好，小花不僅要照顧母親還得幫忙雙胞胎妹妹，其父、母親離婚，但在教學期間，小花的母親住院開刀，父親回來照顧小花和雙胞胎妹妹。

研究者以拍照或錄影方式記錄每一次教學情形，並將教學方向、教學概念、學生反應以及教學省思彙整成完整的報告；教學流程為前測、八次教學含後測，簡單摘要如表一所示：

表 1 教學時間、目標與流程

日期	教學目標	教學流程
2012.11.06	認識隱私部位	認識身體的隱私部位 可能會被碰觸的情境（如就診）
2012.11.13	認識危險情境- 人物	以人際同心圓讓學生認識以自己為中心、第二層為親人、第三層為熟人、第四層為協助者、到最外層不認識的陌生人。 讓學生說出自己的家庭成員，再慢慢擴展出人際同心圓。 利用學習單讓學生分類人際同心圓中的每一層人物。
2012.11.20	認識危險情境- 環境、時間	利用比較方式教導學生選擇較安全的環境 利用比較方式教導學生選擇較安全的時間 教導學生當遇到危險時要往較安全的環境逃生
2012.11.27	認識危險情境- 環境、時間	1、利用比較方式教導學生選擇較安全的環境 2、利用比較方式教導學生選擇較安全的時間

		3、教導學生當遇到危險時要往較安全的環境逃生 4、教導學生不要落單，要結伴同行 5、教導學生晚上不要單獨出門。
2012.12.04	認識性騷擾與性侵害	以播放影片的方式讓學生了解什麼是性騷擾 詢問學生自己若是影片中被騷擾的人，會怎麼處理，來觀察學生的想法 教導學生防治性騷擾的四步驟
2012.12.11	認識性騷擾與性侵害	本節著重於同學之間的性騷擾教學 播放影片讓學生回答影片中可能被性騷擾的不合理之處，並複習防治性騷擾四步驟。 教導學生當遇到同學間有發生性騷擾或性侵害的現象時要勇於向師長報告
2012.12.18	認識性騷擾與性侵害	複習防治性騷擾及性侵害四步驟 以模擬情境來讓學生演示遇到性騷擾或性侵害時防範的四步驟
2012.12.25	複習及後測	複習第一節課到第七節課的教學重點 進行後測

## 參、教學設計與實施

教學的核心概念為教導學生瞭解如何「保護自己」，根據九年一貫課程能力指標，選取現階段對學生較有助益的指標概要如下：(1) 瞭解自己與尊重他人的身體自主權及隱私權、(2) 知道自己成長中的改變、(3) 與他人互動時，能有適當的行為表現、(4) 認識性騷擾與性侵害的類型；根據上述指標與前測結果，配合學生的需求及現況能力，並參閱由國立台中特殊教育學校所編製的「性侵害防治教戰手冊」，進行教學及教材的設計。

### 一、隱私部位可以摸的適當情境

首堂課的單元目標，是想要確認小美與小花認識身體的隱私部位（胸部、生殖

器、屁股及大腿內側），並且辨認可被允許碰觸的適當情境（資深業界教師認為大腿的內側比較靠近鼠蹊部，因此設定為隱私部位）。而隱私部位可被碰觸的適當情境，則是指就醫或健康檢查時，醫生或護士必須要碰觸身體才能作檢查之情況；在此情況下，就必須要有第三者在場才能進行檢查的動作，例如：打針時，可能需要脫掉褲子，此時除了自己和護士或醫生之外，必須要有父、母親或其他照顧者的陪同，才可以進行治療。

第一次的教學評量發現，小美與小花的自我保護概念相當良好；兩人均能正確回答學習單上的題目，兩人不但在學習後對於隱私部位有更進一步的了解，小花甚至還會說出『不僅是隱私部位不能被碰觸，

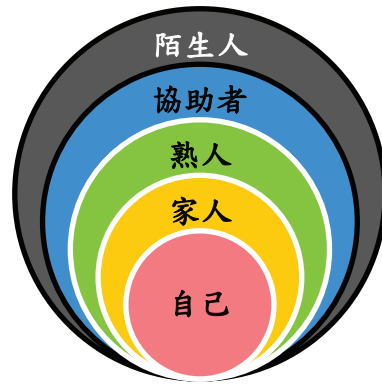
只要自己不喜歡，身體的任何部位都不能被碰觸』，這與關惠娟、黃榮真（2012）的研究中，調查特殊教育教師勾選性別平等課程最優先的是『身體自主權』呼應。

研究者發現了兩人在回答能被觸碰的適當環境時（如就診），因研究者教學時一直強調要有第三個人在場才能被觸碰，所以兩人只認定三個人可以，其他人數不可以，故研究者下一堂課的教學隨即修正。蓋因授課教授商請資深特教教師周玉萍到校針對研究者所錄製的教學帶進行回饋，周老師對於上述教學後發現的問題加以指正，授課教授與周老師認為小花對於隱私部位有較佳的了解，「大腿內側」簡化成「大腿」即可；最後根據周老師的回饋，研究者修正了教學的概念和方向。

## 二、人際同心圓與較安全的環境與時間

在課堂中，授課教師一再提出性侵害事件或案例，研究者方知最不受保護的身障族群竟然是輕度障礙的學童，且性侵害案件常發生在孩子的生活環境當中，而非陌生環境。因此類學生社交生活與一般人無異，故研究者決定教育小美與小花如何分辨危險的情境。依據前次教學結果，研究者將教學的主要概念分為「人物、環境、時間」三個子題。

同心圓最內層是以「自己」為中心，漸漸向外擴展，從和自己最為親密的家人，至毫無關係的陌生人，一層一層與小美與小花分析討論。



註：採自性侵害防治教戰手冊（頁 21），周玫君，2007。台中：國立台中特殊教育學校。

望文生義，一般人不難明白各同心圓裡所指何人。可是，小美與小花在區分上卻有困難。譬如，兩人原本以為以為只有陌生人才有可能是壞人，小花認為常看到的郵差是熟人。

小美平時會與其就讀國中的兄弟姐妹出遊，常常會接觸到兄弟姐妹的朋友，這些兄弟姐妹朋友對於小美來說，可能是熟人也可能是陌生人，而以小美的個性，只要是熟人就毫無防備的相信對方，研究者不斷提醒小美不論是什麼人都要適度保持距離的觀念。進行教學前，研究者均會先與資源班教師討論，得知小美與原班同學互動曾出現不適當的行為，資源班教師建議研究者從此議題開始進行教學。據說，小花在三年級時曾經搭陌生人的車子回家，此舉動讓小花的母親非常驚慌，而小花還有兩位多重障礙的雙胞胎妹妹，研究者再進行人際同心圓的教學時，除了加強教導小花不要輕易相信陌生人之外，還得教導小花當母親不在時，能適當的保護其多重障礙的雙胞胎

妹妹。

小美與小花的生活環境雖然較為單純，但常在校園內玩耍，且有時小花還會帶著多重障礙的妹妹外出騎腳踏車。研究者除了拍出學校哪些角落人跡罕至，不可以去，還以「比較」的觀念配合圖片，教導兩人「人多的地方比較安全」，「公開明亮的場所比較安全」；遇到危險的時候要往人多的地方跑，譬如，到便利超商求助。

教學期間研究者發現小美晚上會跟兄長在外逗留，而小花也常常與其二妹騎腳踏車出門幫母親買東西；研究者在教學時一直強調的是晚上不要單獨出門，晚上出門固然是有其危險性，但是"單獨"的危險性比較高，小美與小花的年齡都還小，晚上出門應該都需有家長陪同，小花竟然常有肢體障礙問題，無法跑步逃命的妹妹一起出門，若真遇到危險，小花還要協助妹妹遠離危險，恐有其困難。故研究者一再加強兩人外出須有大人陪同的概念。

### 三、認識性侵害與性騷擾

前言所提到的數據及社會新聞在在顯示學習障礙學生的性侵害與性騷擾防治教育不容小覷。研究者先以性侵害防治教育宣導卡通影片，讓小美與小花對於性騷擾與性侵害有初步的了解，接著與資源班教師模擬情境來讓小美與小花進行演示，演示中嚴格規定兩人必須認真的演示，不能有任何嬉鬧的動作，而模擬的內容必須要做出以下四點：(1)大聲的說「不」(2)用力推開(3)趕快跑開(4)報告老師或家長。

模擬情境的演示主要是讓小美與小花

了解當遇到危險的時候如何應變求救。在模擬期間發現，小美容易情不自禁笑出來，研究者也時常在旁提醒不能嬉笑，研究者事後與資源班教師討論，發現小美的個性很融入扮演的角色之中，但因平時笑臉迎人慣了，反倒讓人覺得嚴肅不起來。小美後來也修正了。研究者認為模擬情境演示的教學對於防治性侵害與性騷擾是很有效的教學，藉由一再演練，小美與小花輕易地記得防治的四步驟，也希冀學生能內化成遇到危險的立即反應。

### 四、後測

研究者在進行八次教學的同時，皆有學習單作為形成性評量，確認小美與小花是否瞭解教學內容，作為下一次教學設計的依據；並於全部的課程結束之後，採用後測方式作為課程的統整與總結性評量。

後測的內容包括一至八次教學概念統整，具體目標如下：(1)能說出成長過程的變化，(2)能說出隱私部位，(3)能分辨可被觸碰的適當情境，(4)能說出與自己較親近的人，(5)能分辨安全的地點與時間，(6)能說演示出性侵害或性騷擾防治的四步驟。

前測顯示小美與小花對於隱私部位無法正確地說出，對於成長變化只認為胸部會變大，而在後測之後小美與小花皆能夠說出長大後身體和生理的變化；另外，在教學人際同心圓前，小美與小花視「協助者」就是「熟人」，甚至小花把她所認識的人都列為「熟人」；教學後與授課教授討論，為了避免造成混淆，把「協助者」刪除，兩人在教學後都能提到不僅陌生人要防備，



連熟人甚至於家人也要注意合適的互動。至於在認識性侵害與性騷擾的教學，教學前小美與小花能表示遇到性侵害或性騷擾要說出來；而在後測時，小美與小花能把教學中的四步驟演示出來，其中研究者認為他們最大的進步是在於當同學或是朋友遭遇性騷擾時，能勇於協助報告師長，因教學前小美與小花均害怕報告師長後會成為下一個被霸凌的對象。

## 肆、教學省思與建議

研究者每一次的教學，都經過不斷地構思、揣測、模擬與修正，才能進行下一個階段的教學；嘗試過才得以了解實際的情況，期許真能達到適性與個別化的教學。此次所選修的研究所課程，不但有資源教室老師、同儕及授課教授針對教學前與教學後給予回饋，更有優秀的業界教師到課堂上來針對教學實況錄影帶給予建議，感覺上，對小美與小花而言，不只是配合研究者的修課需要，兩人其實有受益，對研究者個人而言，因有團隊的協助，教學技巧更上一層，心理更是比以往代課時踏實許多。

不過，研究者以抽離的方式進行教學，而且又是外來人，並非小美或小花在校或平時相處的人；因此，對於兩人而言，也許學習上或情緒上須時間調適，研究者也必須承擔兩人其他課堂引發的負面情緒或狀況，先行耐心陪伴或處理，方能進行教學。研究者剛接觸小美時，因未能充分瞭解其家庭狀況，問及小美的家人，方知小美的父親已過世，小美當下頓時情緒低落，

是整個教學介入過程的不足之處。

建議未來的教學或研究者，在教學的開始之前，能對學生家長進行簡易的問卷調查方式，尤其是應注意的敏感話題，方可避免重蹈覆轍。而且，為了延續教學成效，其實研究者教學的過程或事後應與家長溝通，協助其明白小美與小花在性別平等課程裡所表現的困難有哪一些，請其在家配合教育小美及小花，如此一來，不但更能延續教學成效，還可避免家長在不自知的情形下，給了小美或小花錯誤的相關資訊或處理方法，果真如此，豈不辜負了資源教師特別安排研究者到學校為兩人進行特殊需求課程的美意。

## 參考文獻

- 周玫君(2007)。**性侵害防治教戰手冊**。台中：國立台中特殊教育學校。
- 孔枝泳(2012)。**熔爐도가니**(張琪惠譯)。台北：麥田。(原著出版於2009)。
- 張麗雲(2010)。**性教育教學效果之統合分析**。未出版之博士論文，國立彰化師範大學教育研究所博士，彰化。
- 關惠娟、黃榮真(2012)。**特殊教育教師「性別平等教育課程」實施現況及其教學需求之調查研究—以基宜東地區為例**。**東臺灣特殊教育學報**，14，269-302。
- 關陵曦、黃榮真(2012)。**桃竹苗地區特殊教育教師對於性別平等教育課程執行情形及教學需求之研究**。**特殊教育學報**，35，79-110。
- 蘋果日報(2008)。線上檢索日期：2013年9月14日。網址：

<http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20080419/30468204/applesearch/%E7%8C%9C%E6%8B%B3%E8%84%AB%E8%A1%A3%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E7%94%B7%E6%8C%87%E5%A7%A6%E5%A5%B3%E7%94%9F>

華視新聞網 (2008)。線上檢索日期：

2013年9月14日。網址：

<http://news.cts.com.tw/cts/society/200806/200806030246906.html>

衛生福利部 (2012)。線上檢索日期：

2013年9月14日。網址：

[http://www.mohw.gov.tw/cht/DOPS/DM1\\_P.aspx?f\\_list\\_no=157&fod\\_list\\_no=1090&doc\\_no=2483](http://www.mohw.gov.tw/cht/DOPS/DM1_P.aspx?f_list_no=157&fod_list_no=1090&doc_no=2483)



## 【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 18 期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請 3 位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由 7 篇的來稿中，經匿名審查錄取 4 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](http://www.peterli.com/spm/resources/articles/Archive.php?article_id=1705)

# 雲嘉特教期刊

## 第 18 期

發行人：邱義源  
審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)  
吳雅萍、林玉霞、陳政見、陳明聰、張美華、  
劉文英、簡瑞良  
總編輯：陳明聰  
輪值主編：林玉霞  
題字：陳政見  
執行編輯：江雪碧  
編印者：國立嘉義大學特殊教育中心  
出版單位：國立嘉義大學特殊教育中心  
地址：嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號 (民雄校區)  
電話：(05) 226-3411 轉分機 2321、2322  
傳真：(05) 226-6554  
諮詢專線：(05) 226-3645  
印刷：成祐印刷社  
經費來源：教育部  
出版年月：民國一〇二年十一月  
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 130 元

GPN:2009405230

ISSN:1816-6938

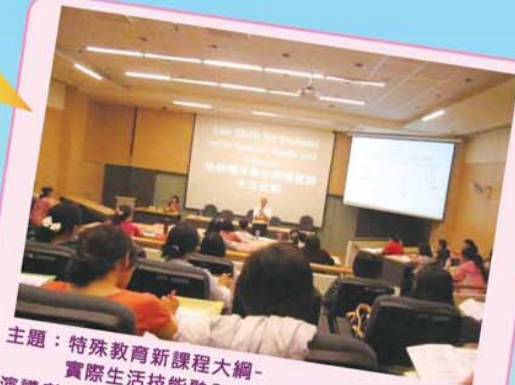
著作權管理訊息

# 目錄

中華民國94年6月創刊  
中華民國102年11月出刊

擁抱治療法的理論與應用	
陳政見	01
因材施教：從一位重度自閉症國中生的輔導案例談起	
江秋樺 江潔如	09
探討溝通行為的發展階段	
吳雅萍	19
國小數學學習障礙學生的教學策略	
王淑惠	28
以儒家仁愛思想建構良好的師生關係－我的特教經驗分享	
吳善揮	35
影片示範策略運用在智障學生不適當身體碰觸行為之成效	
林智娟	41
學習障礙學生性別平等教育教學實例分享	
葉鉦激 江秋樺	50

# 活動集錦



主題：特殊教育新課程大綱-  
實際生活技能融入普通教育課程之研習  
演講者：美國德州奧斯汀大學Dr. James R. Patton。  
日期：102年7月17日



主題：特殊教育巡迴輔導理論與實務工作坊  
演講者：臺北市立東區特教資源中心賴英宏老師  
日期：102年10月26日



主題：IEP與特殊教育新課程綱要工作坊  
演講者：國立嘉義大學特殊教育學系吳雅萍教授  
日期：102年11月20日



主題：輔助溝通系統工作坊  
演講者：國立東華大學特殊教育學系楊熾康教授  
日期：102年11月30日

