

ISSN:1816-6938

第37期

半年刊

嘉嘉特教



嘉嘉特教



國立嘉義大學

Special Education



GPN:2009405230

工本價:130元

中華民國一〇二年五月

第37期

國立嘉義大學特殊教育中心印行



國立嘉義大學特殊教育中心印行
中華民國一〇二年五月

目錄

中華民國94年6月創刊
中華民國112年5月出刊

身心障礙者權利公約教育實施之探討-以大專校院特殊教育方案為例(邀稿)	
唐榮昌 施雅碧	01
正念訓練在教師專業倫理自我覺察的運用(邀稿)	
簡瑞良 張美華	08
談支持式修復正義在特殊教育的應用(邀稿)	
林玉霞	16
國小學習障礙學生情緒辨識能力之研究	
游佳玲 陳明聰	24
早療專業團隊與家長在COVID-19疫情期間的困境與因應策略	
李姿盈	33

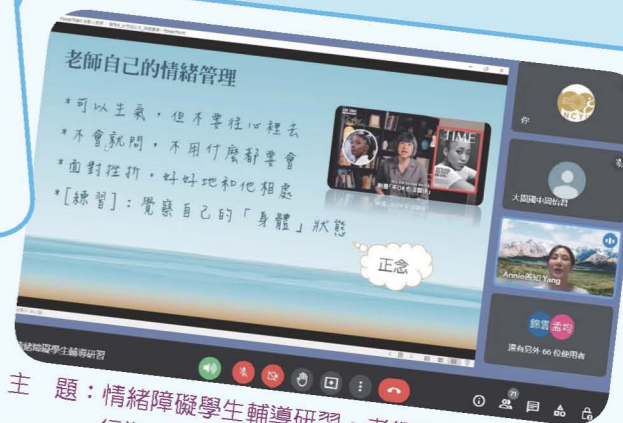
活動集錦



主 題：執行業務相關法規（個人資料保護法、著作權法等）：以實務判解為例
講 師：臺中市立臺中工業高級中等學校謝政憲老師
日 期：111年7月4日



主 題：生涯轉銜與輔導
講 師：長庚大學醫學院早期療育研究所陳麗如教授
日 期：111年7月25日



主 題：情緒障礙學生輔導研習：老師也需要的正向行為支持
講 師：臺中市立臺中特殊教育學校楊善知老師
日 期：111年7月26日



主 題：認知通譯相關知能研習從 CRPD 探討身心障礙者表意權之精神與合理調整
講 師：國立臺東大學特殊教育學系林珮如副教授
日 期：111年7月28日

身心障礙者權利公約教育實施之探討--- 以大專校院特殊教育方案為例(邀稿)

唐榮昌

國立嘉義大學
特殊教育學系教授
暨特殊教育學生資源中心主任

施雅碧

國立嘉義大學
教育學系博士候選人

摘 要

身心障礙者權利公約係聯合國為推動世界人權宣言，所推行的身心障礙者人權相關的保障規範與措施之一，我國目前正積極從各級政府機關宣導身心障礙者權利公約。本文從大專校院之特殊教育現況與身心障礙者權利公約內涵談起，以一所大學之特殊教育方案為例，從其內容看身心障礙者權利公約融入之元素，發現大專校院特殊教育方案提供多元措施以因應 CRPD 之「機會均等」，大專校院之個別化支持計畫能符應「個別化有效協助措施」之倡議，唯「人權素養」、「人員培訓」及「融合教育」部分，宜更積極規劃。

關鍵詞：身心障礙者權利公約、元素融入、教育實施、大專校院特殊教育方案、個別化有效協助措施

一、我國大專校院特殊教育學生 之教育概況

目前我國就讀於大專校院的身心障礙學生有 13695 人，依據特殊教育類別統計，其中學習障礙學生為最多，有 3986 人，占 29.11%，其次為自閉症學生有 2727 人，占 19.91%（教育部，2020）。這些數據提供了大專校院提供

個別化支持服務的方向，大專校院的教育階段屬於高等教育，知識範疇已加深加廣，且特殊教育學生多數已經成年，加上各個特殊教育學生的障礙特性與個人特質，如何滿足大專校院特殊教育學生的學習與發展，特殊教育方案的規畫相當重要。為了協助特殊教育學生的學習與適應，大專校院特殊教育方案的實施是相當實際的部分。我國身心障礙者權利公約於各級機關積極推動並實

施，目前我國尚未有相關大專校院方案之探討，本文就身心障礙者權利公約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities，簡稱 CRPD）的內涵，來檢視大專校院特殊教育方案，並探討方案中所存在 CRPD 之教育內涵、已施行與待實行之處。

二、身心障礙者公約之發展與內涵

我國並非聯合國會員，藉由 CRPD 之國內法化，以此身心障礙者權利公約施行法規範各級政府機關行使職權與措施。以身心障礙者權利公約施行法（衛生福利部，2014）在我國推動 CRPD 並規範各級政府機關行使職權與措施，自 103 年 12 月 3 日起施行，也宣告了我國等同聯合國會員國一般，有責任和義務發展與改革國內身心障礙者基本人權狀態，CRPD 也強調身心障礙者如何能與一般人相同，在平等的基礎、地位與既有的人權宣言法令架構下，促使身心障礙者的人權內容能確實的實踐（王國羽，2008）。為接軌國際保障身心障礙者權益的趨勢，並且於日常生活中落實確保身心障礙者多元權利的目標，身心障礙者權利公約的落實以公約精神為主軸，統整並檢視國內身心障礙者各個生活面向，諸如：生活、就醫、就業、教育與無障礙空間等時實行情形（衛生福利部，2017）。

我國要符合 CRPD 的精神與要件，

須改善之處仍多，但重要的是心態的改變，權利的保障不只是給予補助與給付，更要促進我國內部採取正面積極的態度，負責任的面對社會道德責任與義務（王國羽，2008）。筆者認為上述論點雖看似理想主義的看法，然而卻是可在現今逐步實施 CRPD 時，能夠檢視實施方向的思考出發點。

對於特殊教育學生而言，大專校院階段的學生可能因其障礙、發展階段等因素，造成生活與學習各面向的困難而需要特殊教育服務支持其完成大專校院的生活，且多數生活狀況是已經需要在外獨立適應生活與就學，家長較少能在特殊教育學生身上直接給予協助，高等教育多數教師對特殊教育學生特性較不熟悉，綜上因素，大專院校的特殊教育服務儼然成為 CRPD 實行的挑戰之一。

三、大專校院特殊教育方案之介紹

我國特殊教育在大專校院之發展始於 1981 年，在臺灣教育學院（現今彰化師範大學）辦理「輔導就讀大專盲聾學生專案」（陳秀芬、張正芬，2013），依據特殊教育法施行細則，高等教育之特殊教育與支持服務包括學習輔導、生活輔導、支持協助及諮詢服務等，運用團隊合作方式，整合相關資源，訂定個別化支持計畫（教育部，2020）。筆者群皆於特殊教育學生資源中心服務，以

某一大專校院 111 學年度特殊教育方案做分享，此特殊教育方案內容分成：依據、目的、實施對象、人力支援及行政支持、空間及環境規劃、辦理期程及經費概算及來源及預期成效八大部份。

本特殊教育方案之法源依據為「特殊教育法」、「特殊教育實行細則第十一條、第十二條」、「教育部補助大專校院招收及輔導身心障礙學生實施要點」，並且根據上述之法源擬定適合各大專校院適用之特殊教育方案，再由該學年之第一次之特殊教育推行委員會會議通過特殊教育方案，並實行之。此方案其目的在於依據個別化需求，結合校內相關單位資源，建立一個支持網絡，給予良好的教育和學習環境，以提供特殊教育學生適性的服務，協助適應在校生活。

方案中並定義實施對象為：具本校學籍，經教育部大專校院身心障礙學生鑑定及就學輔導會鑑定為身心障礙學生且領有大專鑑輔會證明者，並且提供以下兩方面的服務，其中分成特殊教育與支持服務、行政支持兩方面：

（一）特殊教育與支持服務方面

根據每位身心障礙學生個別狀況及需求擬定個別化支持計畫（Individualized Support Program，簡稱 ISP），並視特殊需求召開 ISP 會議，提供生活、學業、心理、社會適應、就業轉銜等各項服務，協助學生在學適應及成長。並彙整全體身心障礙學生之 ISP 內容，擬定全校性特殊教育年度實施方

針與重要事項，促進學生學習及發展。方案所提供之特殊教育支持服務內容包含：輔具申請、物理環境調整、同儕服務、課業輔導、學習策略訓練、考試方法訓練、相關專業團體服務、轉銜及就業服務、特教諮詢及宣導等相關服務。

（二）人力支援與行政支持方面

另外，運用特殊教育推行委員會結合跨處室、系所及特殊教育相關專責單位，提供相關人力支援及行政支持，共同落實執行本校特殊教育方案，其相關單位與相關負責工作項目如下：

- 1.教務處：負責招生審議與各系開缺相關事宜。
- 2.學務處：轄下設置「特殊教育學生資源中心」為專責單位，規劃與執行特殊教育學生支持服務與輔導工作、協助學雜費減免及獎助補助事宜、協助住宿調整，並有學生輔導中心提供特殊教育學生多元的心理諮詢服務。
- 3.總務處：承攬校園內無障礙之軟硬設施與環境增設及改善。
- 4.電算中心：負責學校資訊平台無障礙環境設施改善。
- 5.系所行政中心：辦理 ISP 會議，視需求邀請相關人員與會。
- 6.特殊教育中心：主責個案研討與團體督導會議之舉行。
- 7.語言中心：視特殊教育學生需求，提供英文資源班課程，協助英文學習。

本特殊教育方案以專責單位「特殊

教育學生資源中心」為中心，運用校內行政支持網絡為架構，將特殊教育學生的服務延伸至生活、課業等多元層面。筆者認為特殊教育方案確有其相當之功能，能因應特殊教育學生之需求，協助其學習與生活上的實際需求，再者，專責單位之建立與專責輔導人員之培訓也是維繫此網絡與服務之重要內涵，而主管單位應善盡管理之責，督促輔導特殊教育學生之職責，以提昇高等教育特殊教育之服務品質。

總之，本特殊教育方案中，以特殊教育學生輔導人員為中心，發展多元適性輔導策略，輔以行政專責人力與物理環境改善為系統，分工合作之形式來進行大專校院特殊教育學生的輔導。

四、CRPD 之存有於大專校院特

殊教育方案之探討

由於篇幅有限，本文僅針對 CRPD 第二十四條教育的內容，對於此特殊教育方案做檢視。CRPD 第二十四條：「係在確認身心障礙者在「不受歧視」及「機會均等」之基礎，享有受教育之權利，並確保實行「融合教育」及終身學習，...」（聯合國，2006）。本大專校院特殊教育方案於「機會均等」上，顯示給予多樣選擇性的服務，如：從招生開始，提供身心障礙名額，以提供機會入學，因應適應性體育概念，給予特殊教育學生適度的發展體能的機會；特殊教育需求服務的提供則為了盡可能給予平等

的機會學習，如感官障礙者提供輔具以助於學習；設置學生輔導中心給予多樣化心理諮商服務，以促進特殊教育學生因障礙可能造成之適應問題，以上之多元措施也符合 CRPD 第二十四條第一款所提「...極致發展身心障礙者之人格、才華與創造力以及心智能力及體能...」及第二十四條第二款所提：「有利於學業與社會發展之環境中，提供有效之個別化協助措施。」所以，在機會均等上，所提供之 ISP 是符合其個別化協助措施，且作一整合性計畫以為系統性支持之實施基礎，這樣的協助最終是達成 CRPD 第二十四條第二款「...以利其獲得有效之教育」。

CRPD 第二十四條第三款以「合理對待」為結束，認為「...使身心障礙者能夠學習生活與社會發展技能，促進其能參與教育及融合社區，為此目的，締約國應採取適當措施，...聘用...包括身心障礙教師，並對各級教育之專業人員與工作人員進行培訓...」此部分在此方案中，係由特殊教育中心主管個案研討暨團體督導予以輔導困境提供協助，增進輔導人員特殊教育知能及強化其專業度。CRPD 重視培訓，而方案則實務性的給予協助，而適當措施部分則相當於方案中所提供之特殊教育支持服務內容，這部分在方案中則詳細記載所能提供的內涵，於特殊教育專業觀點看來，此方案則具專業上之優勢。

CRPD 第二十四條提到「融合教育」、「獲得融合」、「充分融合」、「融合

社區」，顯示身心障礙者權利確保成效繫於融合的呈現，而方案中則少有融合之概念，意義較相近或實際較相近之詞彙並不明顯指出具融合概念，可能是因為方案訂定之依據乃為特殊教育法施行細則（教育部，2020）第十一條規定方案內容應載明之分項，而目前各政府機關對於 CRPD 的實行尚在逐步發展與檢討中，特殊教育法目前也在修法中，是以，大專校院特殊教育方案規劃與特殊教育相關法規息息相關，若需調整特殊教育方案以顯示 CRPD 之元素，顯然非一個大專校院所能改變，而方案內容確實與實施特殊教育學生權益相關，但其所包括之內容可能較少顯現人權概念，而僅能顯示其社會模式所給予結構性支持服務，

五、結論

高等教育如何跟上 CRPD 的精神與步伐，目前在我國是一大課題，除了國際潮流連動因素之外，更相關我國特殊教育與人權素養之發展。歷來我國特殊教育重視國民教育階段，高等教育的特殊教育剛於萌芽階段，加上高等教育階段之學生發展特性殊異，加上特殊教育學生的不同型態，造就學習與評量須多元措施配套，另外，除特殊教育學生輔導工作之外，更需連結於其他校內行政支援，據此才能形成一個特殊教育支持網絡，此大專校院特殊教育方案支持系統完整，幾乎涵蓋特殊教育學生的需求為其優勢，然而在人員培訓上以困境

支持代替培訓，係為此方案可以再思考精進之處，而融合教育的語彙尚未完整呈現於方案中，如何融合也未顯現於方案中，在特殊教育方案之依據中，從實施要點可看出經費似乎為整體規畫實施之關鍵，然可能落入一個保障為補助和給付的概念中。

依據上述結論，本文提出以下建議：

政府應重視大專校院融合教育之推動，並有系統性的實施，人權之倡導應隨之建立概念，以促進高等教育學生之人權素養，保障特殊教育學生之身心障礙權利。

一、大專校院特殊教育方案之規劃應以個案為中心，重視特殊教育學生之輔導品質，以多元支持服務為架構，輔以責成特殊教育專業為方案規劃之基礎，以催化大專校院特殊教育服務專業發展趨近於成熟。

二、大專校院特殊教育方案之規劃起始於經費編列，然而，輔導者對特殊教育學生是否以積極正向的態度，或是否受限於經費而有應實施而未實施之處，如何提升其特殊教育服務品質，抑是未來可探討之處。

參考文獻

王國羽（2008）。聯合國身心障礙者權利公約對我國的啟示。*社區發展季刊*，123，106-116。

王國羽（2017）。人權取向的身心障礙者權利公約。載自衛生福利部主編，

身心障礙者權利公約法規概要(頁4-10)。臺北：衛生福利部。教育部(2017)。大專資源手冊。臺北：教育部。線上檢索日期：2023年3月15日。取自：
<https://special.moe.gov.tw/articleInfo.php?guid=13C4D6CB-44CC-70E9-80A2-1912FA4DC950&paid=158&token=a11692e3a25cb4f680b79087fd3a865a>

教育部(2020)。109年度特殊教育統計年報。臺北：教育部。檢索日期：2023年3月10日。取自：
<https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp>

教育部(2020)。特殊教育法施行細則。臺北：教育部。線上檢索日期：2023年4月7日。取自：
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080032>

陳秀芬、張正芬(2013)。大專校院資源教室服務模式—以國立臺灣師範大學為例，*特殊教育季刊*，128，1-10。

衛生福利部(2017)。身心障礙者權利公約法規概要。衛生福利部：臺北。線上檢索日期2023年3月15日，取自：
https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=F&bulletinId=121

聯合國(2006)。身心障礙者權利公

約。檢索日期：2023年3月1日。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=Y0000064>

The Discussion of Convention on the Rights of Persons with Disabilities ---An Example of Special Education Programs in Universities (Invited Paper)

Jung-Chang Tang

Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Ya-Pi Shih

Doctoral Candidate,
Department of Education,
National Chiayi University

Abstract

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities(CRPD) is one of the protection norms and measures related to the human rights of persons with disabilities implemented by the United Nations in order to promote the Universal Declaration of Human Rights. Currently, my country is actively promoting the CRPD from government agencies at all levels. This article discussed the current situation of special education in higher education and the connotation of CRPD. Taking the special education program of a university as an example, it looked at the elements incorporated into the Convention on the Rights of Persons with Disabilities from its content. It provided multiple interventions to correspond to the "equal opportunities" of CRPD, and the individualized support plans of higher education can meet the initiative of "individualized effective assistance measures", except the "human rights literacy", "personnel training" and "inclusive education", should be more planned proactively.

Keywords: Convention on the Rights of Persons with Disabilities, element integration, educational implementation, special education programs in institution of higher education, individualized and effective assistance measures

正念訓練在教師專業倫理自我覺察的運用(邀稿)

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

本文旨在探討正念訓練如何運用於提升教師自我覺察教師專業倫理。首先，說明教師專業倫理自我覺察的重要性。其次，探討正念訓練與自我覺察的關係。最後，提供正念訓練在教師專業倫理的提升策略。

關鍵詞：正念、教師專業倫理、自我覺察

壹、前言

許淑玫(2006)指出教學是一種道德行動。教師在教學時有需要覺察教學行為的倫理層面，有道德地從事教學。近幾年教師傷害學生身心的案例經常出現，顯示教師對教學專業倫理認知和實踐的不足。

Mantiri (2011)認為目前教師面臨到許多挑戰，教師專業倫理可讓教師知道他們如何在專業上做出對的表現，符合人們的期待。教師專業倫理是教師在教育的專業上所應遵循的方向及原理原則。它的重要性攸關教育目標的達成及教學成效和學習成果的提升。甚至也包含班級與校園學習氛圍的營造及行政工作的效率等諸多方面。

Belinova 等人(2017)強調教師必

須遵循專業的標準，展現專業技術和個人的創意。同時，教師必須是學生的楷模及不斷提升道德自我教育。如何提升教師遵循和實踐教師專業倫理的意願和成效呢？筆者認為教師對於教師專業倫理的自我覺察(即自覺)是一個重要的關鍵步驟。

Kellner (2010)認為自我覺察是提供一種主觀的途徑以了解心理狀態和因素。這也是筆者為文的動機，期許能介紹如何藉由正念訓練以提升教師對教師專業倫理的自覺，並進而提升教師專業倫理的遵循和實踐教學效能。

本文內容主要涵蓋三方面。第一，教師專業倫理自我覺察的重要性；第二，正念訓練與自我覺察的關係；第三，正念訓練在教師專業倫理自我覺察的提升策略。

貳、教師專業倫理自我覺察的重要

要性

楊美怡(2014)的研究發現自我覺察對個體挫折容忍力有正向影響。由此觀點可以了解教師的自我覺察能力增加有助於教學挫折容忍力的提升。許多教師因為對自己的信念心態、言行舉止、師生互動、親師溝通、同事合作及教材教法等沒有自我覺察是否符合教師專業倫理的要求，以致於違反或抵觸教師專業倫理而不自知。

筆者認為教師專業倫理覺察的重要性可簡述於下列幾點：

一、覺察是遵守實踐的開始

張婉慈(2019)發現教師自我覺察工作價值觀後可促使教師心態與行為改變。自我覺察的提升可導致自我控制力的提升(Mathes & Bender, 1997; Swaggart, 1998)。自我覺察也是行為改變的開始(Webber, Scheuermann, McCall, & Coleman, 1993)。教師對教師專業倫理的自我覺察是實踐和遵循專業倫理的重要一步。

二、覺察是自我控制的關鍵

Evans 等人(2009)認為理論和研究支持自我察覺是個體自我調整(self-regulation)行為所必須。教師對其身、口、意行為產生自我覺察方能對其身體動作、言語內容、意念情緒的行為提升控制力。如此，可以大大減低行為情緒失控的機會。

三、覺察是自我反思的基礎

自我反思能力是教師提升專業能力很重要的能力。教師不斷地對其教學信念和行為產生自我反思才能提升其教學成效及學生學習成效。自我覺察是自我反思的基礎，教師沒有自我覺察可能也不會進行自我反思。

四、覺察教師倫理保護學生身心

教師倫理即是讓教師在專業的教育工作有一判斷和遵循的依據。教師倫理首要遵循的即是要保護學生的身心健康不受到任何傷害。不管以任何形式危及學生的身心健康即已違犯教師倫理。許淑玫(2006)指出許多教師在師生互動時缺乏對教學倫理層面的覺察，導致師生衝突。因此當教師自我覺察教師倫理應可減低師生衝突及傷害學生身心健康的機會。

五、覺察教師倫理保障教學品質

教師倫理也是對教師專業品質的一項承諾。換句話說，教師專業倫理不止是保護學生及教師，同時也是對教育專業榮譽的保護。社會上各行的專業大都有其專業倫理規範以保護其專業的可信程度。教師對專業倫理的自我覺察也是提升教學品質的重要基礎。

六、覺察教師倫理提升校園文化

教師專業倫理也非常重視校園和諧共融的人際互動氛圍。教師與教師之間的互動、教師與行政單位的合作、親師的溝通及師生的情誼等皆是教師倫理重視的範疇。因此，覺察教師專業倫理可以提升學校正向共好的校園文化。

參、正念訓練與自我覺察的關係

正念訓練有助於自我覺察力的提升已獲得許多實徵性研究的支持(陳錦慧,2021)。正念訓練可以提升下列兩項自我覺察的能力：一、對身口意的自我覺察；二、對此時此地環境的自我覺察。以下分別簡要說明之：

一、對身口意的自我覺察

身是指身體動作行為等的感覺和覺察。這也包含對身體的生理感覺如酸痛麻等；也包含姿勢態度及表情等。口是指說話的內容、口氣、速度、音量等。意是指意念、想法、思考、認知、判斷、評價、情緒等。

正念的訓練對於上述身、口、意的覺察，有助於情緒及行為的控制。王文沁(2014)指出正念在自我效能及情緒調節具有部份中介效果。林宏南(2020)認為正念與情緒調節及心理健康有達顯著相關。教師如果能對自己身口意覺察，自然較能控制自己的情緒、想法、判斷、評價及行為等，也自然能增進教師專業倫理的體現。

二、對此時此地環境的自我覺察

此時此地 (here and now)的覺察即是對當下情境的覺察。Kabat-Zinn(2003)定義正念是指刻意注意地覺察當下及不評價當下的經驗。周士閩(2020)認為正念是全心注意當下的事，包含對身體環境變化的察覺。禪師常教人修行的關鍵之一即是要活在當下。其重要的內涵即上述對此時此地環境的覺察(張

美華、簡瑞良,2014)。透過此覺察，不止往個體內覺察自己的身、口、意；同時，在此處也強調對個體外情境的覺察。教師如能增進對此時此地環境覺察，更能發現一些引發學生及自己情緒行為的前因 (antecedent events) 或誘發刺激 (trigger)，這對於學生問題行為的處理及自己情緒行為的控制有很關鍵的作用。

肆、正念訓練在教師專業倫理自我覺察的提升策略

我覺察的提升策略

本文嘗試提出四個正念訓練策略，幫助教師對教師專業倫理的自我覺察。這四個策略有其順序性，首先是覺察呼吸，第二是覺察內言，第三是覺察說話，第四是覺察動作。這四個策略的順序是基於幾個簡要的觀點。首先是透過呼吸的覺察訓練，讓教師先學會靜心及情緒控制。心靜下來，比較容易察覺自己的念頭想法，也可說是心裡的內言。有覺察內言的基礎，則較易進入第三策略覺察自己外顯說話的訓練。當有覺察自己說話的基礎，則進入第四策略，便較易覺察自己的身體動作。

當然，這四個策略也可因應個人需要或特質分開獨立訓練，並非一定要恪守上述的順序性。以下簡要說明這四個策略的訓練目標、訓練步驟、要點說明及實施建議。

一、覺察呼吸

(一) 訓練目標

- 1.覺察自己呼吸的過程。
- 2.學習觀息法。
- 3.學習數息法。

(二) 訓練步驟

- 1.以自然輕鬆的方式覺察自己呼吸。
- 2.以自然輕鬆的方式讓呼吸平和放鬆。
- 3.觀察自己一吸一呼的過程。
- 4.練習數息，一吸一呼為一週期，呼氣時數一，第二次一吸一呼，呼氣時數二，如此連續進行十週期，第十次呼氣時數十。再重頭開始再數，過程中如果分心或亂掉是初學者常有的情形，無須氣餒，只需要再重頭從一開始再數。

(三) 要點說明

- 1.呼吸以自然放鬆為原則，不用刻意要以何種方式呼吸。
- 2.若是不習慣以腹式呼吸，亦可採用習慣的呼吸方法。
- 3.先從放鬆呼吸，觀察自己的呼吸過程開始，這即是觀息的練習。
- 4.觀息即觀察自己呼吸的練習，也可以達到情緒放鬆的效果。

(四) 實施建議

- 1.觀息或數息的練習可以分開獨立練習。
- 2.先以觀息為先，它可以成為數息的基礎。

二、覺察內言

(一) 訓練目標

- 1.覺察自己的內言（即心念）起伏變化。

- 2.覺察自己的教師信念。
- 3.覺察自己對學生評價的內言。

(二) 訓練步驟

- 1.以自然輕鬆的方式，觀察及紀錄自己內心常引起情緒的內言。
- 2.反思自己對學生的心念態度。
- 3.反思自己對教育及教學的信念。
- 4.反思自己覺得教師這份工作或職業的價值。
- 5.反思和覺察自己經常出現對學生評價的內言。

(三) 要點說明

- 1.內言即是內在語言，也可說是心念(thoughts)。
- 2.內言會影響個體的情緒和行為等。
- 3.教師的內言也會影響教師對教師專業倫理的看法和覺察。
- 4.教師應練習覺察其內言對教學、師生互動、班級經營、教師倫理實踐等影響。

(四) 實施建議

- 1.教師先自我訓練覺察自己在教學或與學生互動過程中常出現的內言。
- 2.教師應先自我訓練覺察自己的內言對教學成效及學生學習動機和行為的影響。
- 3.教師應自我訓練改變原負向內言改採用正向內言以面對自己的教學及與學生互動的行為。

三、覺察說話

(一) 訓練目標

- 1.覺察自己說話的內容。

- 2.覺察自己說話的口氣。
- 3.覺察自己說話的速度。
- 4.覺察自己說話的音量。
- 5.覺察自己說話的臉部神情。

(二) 訓練步驟

- 1.以自然輕鬆的方式觀察自己說話的內容。
- 2.以自然輕鬆的方式觀察自己說話的口氣。
- 3.以自然輕鬆的方式觀察自己說話的速度。
- 4.以自然輕鬆的方式覺察自己說話的音量。
- 5.以自然輕鬆方式察覺自己說話的臉部表情。
- 6.覺察自己在教學說話的過程。
- 7.覺察自己與學生說話互動的過程。

(三) 要點說明

- 1.教師如能覺察自己說話的口氣、內容、音量、速度等，自然說話的口氣、內容等會變得較溫和正向。
- 2.教師透過覺察自己說話的練習，可以讓自己與學生互動溝通時，較易保持情緒語言的平穩。
- 3.內言的覺察練習和外顯說話的覺察練習，有助於教師在說話和情緒的控制，進而減低因口語不當而違反教師倫理的機會。

(四) 實施建議

- 1.可從對內言的覺察練習先開始，再進行對外顯說話的覺察練習。
- 2.內言覺察和說話覺察兩項練習也可以分開獨立進行練習。

- 3.內言覺察及說話覺察兩項練習亦可同時進行練習。

四、覺察動作

(一) 訓練目標

- 1.覺察自己的動作儀態。
- 2.覺察自己此時此地正在從事的動作行為。

(二) 訓練步驟

- 1.觀察自己的動作行為。
- 2.專注從事目前的動作行為。
- 3.觀察自己在教學的動作行為。
- 4.觀察自己與學生互動的動作行為。
- 5.專注正在從事的教學過程。
- 6.專注在與學生的互動過程。

(三) 要點說明

- 1.覺察當下的身體動作是正念訓練的重點。
- 2.對於當下動作的覺察有助於情緒的穩定。
- 3.此階段訓練的重點在專注當下動作過程中的覺察。
- 4.教師專注覺察當下的身體動作，有助於情緒穩定及身體動作的放鬆和平緩。

(四) 實施建議

- 1.專注更能增進覺察。
- 2.專注在動作的過程之中。
- 3.專注覺察呼吸、專注覺察內言、專注覺察說話、專注覺察動作，這四項練習可以獨立分開練習，也可以統合同時練習。

伍、結語

正念訓練目前正廣泛運用於情緒訓練及心理治療的領域。教師專業倫理是目前教育職場上重要的議題。本文嘗試提出透過正念訓練策略提升教師對於自己在教學過程及與學生的互動中身、口、意行為的覺察，以增進教師對教師專業倫理的自我覺察及實踐能力。

這是一項值得投注研究及教學實務探討的專業領域。筆者不揣淺陋，在此提供一些思量及實踐的方向，供教育相關學者及教育工作人員思考。

參考文獻

王文沁 (2014)。自我效能與情緒調節之關係—以正念為中介變項〔未出版碩士論文〕。私立銘傳大學。

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

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

林宏南 (2020)。正念、心理彈性、情緒調節與心理健康之關聯性探究〔未出版碩士論文〕。國立屏東大學。

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

張婉慈 (2019)。以沙盤探究國小新進

教師對工作壓力的自我覺察〔未出版碩士論文〕。國立臺南大學。
許淑玫 (2006)。國民小學教師教學倫理守則建構之研究〔未出版博士論文〕。國立臺灣師範大學。
陳錦慧 (2021)。正念自我覺察探索關係復原之研究〔未出版碩士論文〕。國立屏東大學。
楊美怡 (2014)。國小學童自我覺察對挫折容忍力的影響：以正向特質為調節變項〔未出版碩士論文〕。私立玄奘大學。

Belinova, N. V., Bicheva, I. B., Kolesova, O V., Khanova, T. G., & Khizhnaya, A. V. (2017). Features of professional ethics formation of the future teacher. *Revista ESPACIOS. EDUCATION*, 38(25), 9.

Evans, D. R., Baer, R. A., & Segerstrom, S. C. (2009). The effects of mindfulness and self-consciousness on persistence. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 379-382.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy/bpg016

Kellner, B. (2010). Self-awareness (svasaṃvedana) in Dignāga's

- Pramānasamuccaya and -vrtti: A close reading. *Journal of Indian Philosophy*, 38(3), 203-231.
- Mantiri, O. (2011). Professional ethics in teaching. *SSRN Electronic Journal*, February, 1-12.
doi:10.2139/ssrn.2566122
- Mathes, M. Y., & Bender, W. N. (1997). The effects of self-monitoring on children with attentiondeficit/hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education*, 18(2), 121-128. doi: 10.1177/074193259701800206
- Swaggart, B. L. (1998). Implementing a cognitive behavior management program. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 235-238.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self- monitoring as a behavior management tech nique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 14, 38-56. doi: 10.1177/074193259301400206

The Application of Mindfulness Training on Teachers' Self-awareness of Teacher Professional Ethics (Invited Paper)

Jui-Liang Chien

Associate Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Mei-Hua Chang

Assistant Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

The purpose of this article was to explore the application of mindfulness training on enhancing teachers' awareness of teacher professional ethics. First, the importance of teachers' awareness of teacher professional ethics was illustrated. Second, the relationship between mindfulness training and self-awareness was discussed. Finally, the authors provided several strategies in promoting teachers' awareness of teacher professional ethics.

Keywords: mindfulness, teacher professional ethics, self-awareness

談支持式修復正義在特殊教育的應用(邀稿)

林玉霞

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

摘 要

本文旨在探討支持式修復正義 (Supportive and Restorative Justice, SRJ) 的理念及在化解校園衝突與特殊教育學生霸凌事件的因應策略。支持式修復正義係納入了社會情緒學習 (SEL) 與修復式正義 (RJ)，強調於平日教學中培養學生溝通、情緒與人際能力，遇到校園衝突事件發生時能以修復式正義方式介入處理。修復式正義有一定的操作程序，正向的社會情緒學習能輔助修復式正義，以非懲罰式會談來化解衝突、回復關係、改善現況。

關鍵詞：支持式修復正義、社會情緒學習、修復式正義、校園衝突

一、前言

111年11月5日新北市一名心痛的母亲發文指出，罹患唐氏症的兒子獨自到永和復興路買炸物，僅因為忘記帶40元，但店家卻直接在大庭廣眾下對著他怒吼，且老闆還不聽解釋直接打電話報警，當時該唐氏症兒嚇壞了，只能躲在旁邊害怕得全身發抖。該發文一出，引發社會大眾極度關注。唐氏症關愛者協會理事長林正俠對店家的態度提出嚴正指責，並怒斥「該有的包容在哪裡？」。

臺灣的特殊教育於1960年代開始受到重視，目前無論是服務對象、安置

類型、課程發展、師資培育或支持系統，均相當制度化、多元化與專業化。配合十二年國教的推動，亦同步規劃素養本位的特殊教育課程，期盼透過課程重整、教學創新，致力於社會的共融教育，落實「成就每一個孩子」的願景。然而，階層性歧視語言（詳見陳政見的討論，2022）與校園鄙視鏈（Wong, 2013）等對身心障礙學生霸凌的現象，仍常出現在一般人的日常生活中，甚至加害者是教師本人。知能不足的普教教師或特殊教育教師若不能覺察不當的處置問題，適時地介入且進行正確處理，將會讓身心障礙學生在成長及生活過程中受到極大影響。

許多大型國際研究顯示，無論霸凌者與被霸凌者都有很高比率造成一輩子的負面影響，如常見的創傷後壓力症候群 (PTSD)、憂鬱症、焦慮症、低自尊及社交孤獨感等，除了加速個體發展異常與遲緩，最糟的情況甚至是會引發反社會人格、企圖自殺的念頭及實際自殺的行為 (陳利銘，2021)。

事實上，霸凌者並非生下來就會霸凌別人，他們小時候也是「鄰家可愛的小孩」。學生的問題行為都是成長過程中慢慢「發展」出來的，是一種對環境的「適應」不良 (陳利銘，2021)。中央研究院社會學研究所吳齊殷研究員指出，霸凌行為背後有其社會化意義，如在班級 (小社會) 錯綜複雜的「友誼網絡」中競爭更好的「社會地位」。「霸凌」行為是孩子模仿大人踩著別人往上爬的社會化行為。在面對這樣的複雜脈絡，教師與心輔工作人員要能聽出行為背後的「心聲」，給予溫暖正向的支持陪伴，建立和善堅定的規範，提供社會情緒學習的技巧，是面對霸凌者時，作為教師、家長、心輔工作人員或社工時可參酌的方向。

二、支持式修復正義

(Supportive and Restorative Justice, [SRJ])

支持式修復正義本質上是一種理念架構，一種看待犯錯的特殊方式

(Zehr, 2020)。傳統以懲戒為基礎之應報式正義 (retributive justice) 係建立在「痛苦」與「對立」、「行為」與「後果」的關係之上 (Zehr, 1990)，認為應視犯罪者犯行輕重給予懲戒，以維持正義。然而，此種形式的懲罰認定犯罪是違反法律及對國家的危害，並沒有全面處理到人與人之間的關係，反而讓犯罪的人產生罪惡，犯罪者就該得到應得的處罰。因此，校園歧視語言與校園鄙視鏈的處理，不能只著重在少數學生的身上，必須透視每個事件形成要素的人格特質及內心世界，才能解決根本問題。

修復式正義 (restorative justice) 又稱修復式司法，約略自 1970 代開始興起於西方的司法體系，加拿大的艾美拉案例 (The Elmira Case) 是加拿大與世界各國修復式正義的雛形，被公認為現代修復式正義的實例。並受到 Barnett (1977)，Umbreit (1988)，Braithwaite (1989)，與 Zehr (1990) 等學者的極力倡議。刑事司法談的是如何將犯人繩之以法，使其受到應有的懲罰；而修復式正義著重在「人」的關係重建，關注的焦點在鼓勵與協助犯錯的人正視其行為所造成的影響與傷害，進而承擔責任。協助受傷害的人覺察自己的需要，鼓勵受害者與加害者及其他受影響的人一起透過對話，共同探討傷害與需要，以及如何承擔責任，彌補傷害，修復關係 (陳怡成、鄭若瑟、謝慧游，2016；Zehr, 2015)。

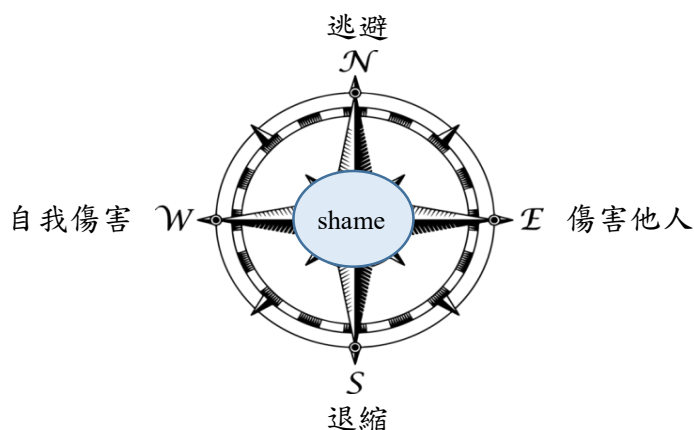
「修復式正義」(Restorative Justice,

RJ) 之相關理論有明恥整合理論、Tomkins 九大情緒理論、戰或逃理論、社會紀律窗等，茲說明明恥整合論 (reintegrative shame theory) 與羞恥羅盤理論 (compass of shame) 如下。

明恥整合論 (reintegrative shame theory) 由澳洲犯罪學學者 John Braithwaite 於 1988 年提出，係以「羞恥」為核心，強調當有人犯錯後，要能夠知道錯在哪裡，且願意承擔責任。願意接納並幫助加害者修補其行為所造成的傷害，此種因重新被接納而產生的羞恥感，反而有助於個體重新融合到同儕之中。重新融合所產生的羞恥感必須是正向的，倘若是負向的羞恥感，將會

造成加害者在同儕間被汙名化 (stigmatized)，會讓他覺得跟社會產生異化，而逐漸離開主流社會，跟次文化走在一起。在教育現場的例子如，老師要求學生公開道歉，或是教師在課堂上公開評論學生犯錯的行為，亦或是教師對學生表現出失望的表情等皆是激發恥感的作為 (陳怡成、鄭若瑟、謝慧游，2016)。

羞恥羅盤理論 (compass of shame) 是由研究情感心理學的精神科醫師 Donald Nathanson 提出，他認為當人快樂的情緒被打斷時，就會產生羞恥 (shame) 的情緒，人的羞恥反應，像羅盤有東西南北四種方向，如圖 1 所示：



圖一 羞恥羅盤理論 (compass of shame) 示意圖 (修改自 IIRP 官網)

- | | |
|--|---------------------------------|
| (1) 傷害他人(Attack others): 怪責他人、用言語或肢體形式對他人發洩情緒； | 尋求感官刺激； |
| (2) 逃避(Avoidance): 否認、藥物濫用、 | (3) 自我傷害(Attack self): 自我貶低、自虐； |
| | (4) 退縮(Withdrawal): 自我孤立、閃避 |

問題。

在運用修復式正義過程中，行為人被充分同理、接納，且充分地支持、鼓勵表達其羞恥的情緒，所以，受害者能夠超越上述四種有傷害性的情緒反應，讓鄙視者的心靈得到自由和釋放，重新與團體、同儕融合（陳怡成、鄭若瑟、謝慧游，2016）。

臺灣在發展修復式正義方面處於獨特的地位（Braithwaite，2015），根據經濟學人智庫發佈的 2020 年民主指數報告，臺灣在全球排名第 11 位，在亞洲排名第一（Cheng & Rossner，2022）。

我國於 106 年之司改會決議將修復式正義列為重要教育政策，並建議參考國際修復式正義學院（IIRP）的作法，將支持式修復正義（Supportive and Restorative Justice, [SRJ]），透過 SRJ 教學（包含「社會情緒學習」Social and Emotional Learning, [SEL] 技巧與「修復式正義」Restorative Justice, [RJ] 知能）融入課程。教育部推動支持式修復正義中心於 109 至 110 年對中小學以下教育與行政人員進行培力，110 至 111 年調整支持式修復正義模式之內容，強調課程學習中具備更多 SRJ 先備知識，如溝通、情緒、問題解決技巧等，進而減少因溝通不良、情緒表達不彰而造成後續校園衝突的可能性。

三、SEL 與 RJ 如何融入課程與實踐

依據學業、社會與情緒學習協會（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, [CASEL]）界定之社會情緒學習（Social and Emotional Learning, [SEL]）分為五大類：分別為自我覺察（Self-Awareness）、社會覺察（Social Awareness）、人際技巧（Relationship Skills）、對自己的選擇負責任（Responsible Decision-Making）、自我管理（Self-Management）。自我覺察（Self-Awareness）是指了解自身情緒、想法，並認知到情緒與想法如何在不同情境下影響自己的行為。社會覺察（Social Awareness）是指了解他人的情緒、觀點與想法，並將之與他人的文化背景與當下情境相互結合。人際技巧（Relationship Skills）是指與他人或他群發展並維持健康、具支持性的人際關係，並具備能與不同的人或群體有效進行溝通的能力。對自己的選擇負責任（Responsible Decision-Making）是具備能在不同的情況下做出行為、社會互動前先審慎思考、並做出具建設性的選擇的能力。自我管理（Self-Management）具備能在不同的情況下管理自身情緒、想法及行為的能力、且能憑藉此能力達到目標、實現理想。

社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）已受到全球青睞，在加拿大、澳洲、芬蘭等國早已將 SEL 納入課綱，作為孩子學習的核心能力，並被視為兒少面對未來危機的解方。

由於 SEL 使用一個完整的架構，把以往熟知的情緒教育等非認知能力整合起來，搭配有系統的方式引導孩子，並且篩選出有效的方法，讓非認知能力的學習不只是點狀，而是變得有次序、可被複製。

根據 108 課綱，學校教育必須融入情緒教育，以「融入各科」的方式導引學生學習。108 課綱中的「自發、互動、共好」可與 SEL 五大內涵互相照應，其中自我覺察、自我管理屬「自發」；社會覺察、人際技巧屬「互動」；負責任的決定屬「共好」。

過去，國際上防治校園霸凌主要策略為教導學生適應技巧、同理心、溝通與社交技巧、數位公民素養教育等。美國心理學博士、少年諮商與衝突化解專家－馬歇爾·盧森堡（Marshall B. Rosenberg）則提出了更深度的同理溝通－善意溝通（非暴力溝通，Nonviolent Communication）（Rosenberg, 2002），此乃啟蒙自人本主義心理學所發展的一種溝通與深度同理心訓練。

在修復式正義實踐上，從非正式到正式大致可分為四種實踐方式，依序為情感陳述（affective statements）、修復式問句（restorative questions）、小型即席會議（small impromptu conferences）、及著重關係建立與強化的圓圈（circle）（陳怡成、鄭若瑟、謝慧游，2016）。

在實踐上，老師們可因時制宜、因地制宜，針對不同的人，不同性質與程度的事件採取不同的實踐方式。實踐的

方式越來越結構化，也就是越來越正式，需要更完善的規劃與更多時間來準備，而參與的人也可能會更多。因此在不同情況下，整個修復式實踐的過程可能是短短幾分鐘的時間，也可能是幾十分鐘、幾小時，甚至是幾天或幾個月。

（詳見陳怡成、鄭若瑟、謝慧游，2016）

其中，情感陳述亦可結合非暴力溝通（non-violent communication, NVC）或稱善意溝通（compassionate communication），補充加上表達自己的需要與請求。

陳怡成、鄭若瑟、謝慧游（2016）指出善意溝通的第一件事情就是不要講傷害的話。我們往往都是在被批評、被挑剔、被嫌棄的教養環境中長大的，自然很容易學習到許多批判式的語言跟思考習慣，使得大腦形成許多神經迴路，這些自動化的思考跟 4D 語言，非常容易傷害到人際關係，造成衝突。

盧森堡博士指出 4D 語言（Rosenberg, 2002）的共同特性是由大腦發出自認為是理性的語言，試圖從自己的立場改變別人的想法，而不管這個人現在的狀態是什麼，所以說 4D 語言是「只講事情，不講心情」（陳怡成、鄭若瑟、謝慧游，2016）。這 4D 是：

- 診斷（Diagnosis），例如：道德判斷、論斷、貼標籤、比較、批評、分析、揣測他人動機、指正、勸導、提供自以為是的解決方法。
- 否認（Denial），例如：否認自己的責任、否定對方想法或感受、敷衍搪塞、

給軟釘子。

- 命令 (Demand)，例如：指示、要求、命令、威脅、恐嚇、情緒勒索讓對方內疚非做不可。
- 應得 (Deserve)，例如：告訴人家應該怎麼做、不應該怎麼做、講大道理、用責任去框別人。

上述看似「以善之名」的 4D 語言就是啟動羞恥羅盤的根源，運用善意溝通就是要避免啟動羞恥羅盤，轉換成「先談心情，再講事情」。善意溝通不講 4D，要講 4C (4 competence)，即用 4 個溝通同理的元素改善溝通的本質。

善意溝通四個溝通同理元素分別是「觀察」(使用「觀察式語言」來表達)、「感受」(感受不同於想法，感受對人際的關係是非常重要的)、「需要」(幫孩子找到真正的需要，並且討論滿足需要的不同方法，他就有可能選擇比較符合社會規範的方式，停止違規的行為)與「請求」(以開放地「請求」，讓他自由做決定，心甘情願地執行，才能夠達到教育的效果)。

四、結語

多年來的實徵研究發現，特殊教育學生融入普通教育環境時，除了課業學習困難之外，最常遭遇的問題便是人際孤立的困境了。例如，聽覺障礙學生由於聽力受損且說話不清晰，常導致社交互動困難與溝通障礙，使其在生活適應上常自覺不如其他同儕，這些有特殊需求的學生缺乏被教導一般性社交常規

與適當的互動技巧，他們多半無法同理他人可能與自身有不同的想法與信念，因此無法理解他人因想法或信念不同所引發的情緒反應，甚至無法察覺到人際之間細微且複雜的情緒變化。

支持式修復正義係納入了社會情緒學習 (SEL) 與修復式正義 (RJ)，強調於平日教學中培養學生溝通、情緒與人際能力，遇到校園衝突事件發生時以修復式正義方式介入處理。其中，社會情緒學習五大內涵對應 108 課綱中的「自發、互動、共好」，搭配有系統的方式引導普通學生與特殊需求學生，提供支持性的人際關係，逐步引導普特學生具備能與不同的人或群體有效進行溝通的能力。

修復式正義強調以關係取向的方式來面對問題、衝突，及傷害，從關係的角度來了解犯錯，重視人與人之間的對話。運用善意溝通，避免啟動羞恥羅盤。加上正向的社會情緒學習來輔助修復式正義，用非懲罰式會談來化解衝突、回復關係、改善現況，致力於社會的共融教育。

參考文獻

- 陳利銘主編 (2021)。校園霸凌防制及案例彙編手冊。臺北市：教育部。
- 陳政見 (2022)。談對障礙者的歧視性語言~請別用我的缺陷刺傷他人的心。雲嘉特教，36，1-9。
- 陳怡成、鄭若瑟、謝慧游 (2016)。校園法治教育的新思維：修復式正義。

- 臺中市：社團法人臺中律師公會。
- Barnett, R. E. (1977). Restitution: A new paradigm of criminal justice. *Ethics*, 87(4), 279–301.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge University Press.
- Braithwaite, J. (2015). Rethinking criminology through radical diversity in Asian reconciliation. *Asian Journal of Criminology*, 10(3), 183–191.
- Cheng, H. H., & Rossner, M. (2022). Unpacking Shame and Confucian Relationalism in Taiwanese Restorative Justice. *Asian Journal of Criminology*. <https://doi.org/10.1007/s11417-022-09392-5>.
- Rosenberg, M. B. (2002). *Nonviolent communication: A language of compassion*. Puddledancer Press.
- Umbreit, M. (1988). Mediation of victim offender conflict. *Journal of Dispute Resolution*, 1988. <http://scholarship.law.missouri.edu/jdr/vol1998/iss/5>.
- Wong, C. T., Cheng, Y. Y. & Chen, L. M. (2013). Multiple perspectives on the targets and causes of school bullying. *Educational Psychology in Practice*, 29(3), 278-292.
- Zehr, H. (1990). *Changing lenses: Restorative justice for our times*. Herald Press.
- Zehr, H. (2015). *Changing lenses: Restorative justice for our times* (25th ed.). Herald Press.
- Zehr, H. (2020). Definition of Restorative Justice. <https://www.youtube.com/watch?v=HZJzMTw9UNw>

The Applications of Supportive Restorative Justice in Special Education (Invited Paper)

Yu-Hsia Lin

Associate Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

This article explained the concept of Supportive and Restorative Justice (SRJ) and its coping strategies in resolving school conflicts and bullying incidents among special education students. Supportive Restorative Justice incorporates Social and Emotional Learning (SEL) and Restorative Justice (RJ), emphasizing the development of communication, emotional and interpersonal skills in daily school teaching, and the intervention of restorative justice in the event of campus conflicts. Restorative justice has certain operating procedures, and social-emotional learning skills can assist restorative justice by using affective statements to resolve conflicts, restore relationships, and improve mutual situation.

Keywords: Supportive and Restorative Justice, Social and Emotional Learning, Restorative Justice, school conflicts

國小學習障礙學生情緒辨識能力之研究

游佳玲

國立彰化師範大學
特殊教育學系研究生

陳明聰

國立嘉義大學
特殊教育學系教授

摘要

本研究旨在探討國小學習障礙學生在辨識複雜情緒與反諷情緒之情緒辨識能力，以及其與國小一般學生是否有所差異。本研究採團體實驗法，受試者為國小學習障礙學生及國小一般學生各 15 位。所得資料以獨立樣本 t 檢定進行分析。結果如下：

- 一、國小學習障礙學生與一般學生的複雜情緒——靜態、動態辨識能力沒有顯著差異。
- 二、國小學習障礙學生與一般學生反諷情緒辨識能力有顯著差異。

關鍵詞：學習障礙學生、情緒辨識能力

壹、緒論

日常生活中，有許多的互動情境需要透過觀察線索、辨識與覺知他人的情緒，進而發展、修正談話內容、接續話題以符應互動的需求。因此，辨識他人情緒的能力不僅影響我們與他人的溝通互動歷程、建立人際關係，也關係到個體是否能滿足自身跨情境的互動需求。

對學習障礙者而言，除了在學業上聽說讀寫算的困難外，也經常會有社交和情緒上的挫折（洪儷瑜等，2020），

也可能因為社交方面的問題，而在發展與維繫朋友關係上有所困難（Tarawneh, 2017）。究其原因，有研究指出，學習障礙學生在社會互動上出現難以覺察社會情境細微差別、對社會他人反應不敏銳、不知如何回應他人或交朋友等情形（Lerner & Johns, 2009）。而 Al-Yagon 和 Margalit（2014）也指出，與一般生相比，學障生對於解讀情境中社會線索的數量與能力較不佳，且較難利用所獲之有限線索了解情境中他人展現之情緒意涵，且對於情境主角正 / 負向等情

緒不僅較難精準命名，在使用陳述語句表達對非語文情緒線索的理解，亦有困難。

過去即有研究探討學習障礙學生對於臉部情緒表情辨識的缺陷情況，並與一般生做比較 (Dimitrovsky et al., 1998; Operto et al., 2020; Petti et al., 2002)。例如 Dimitrovsky 等 (1998) 探討 76 位 9 到 12 歲學障生和 48 位非學習障礙學生對於快樂 (happiness)、悲傷 (sadness)、生氣 (anger)、驚訝 (surprise)、害怕 (fear) 和厭惡 (disgust) 等情緒的辨識。結果整體而言，一般生組比學障組有較佳的表現。其中情緒能被正確辨識的程度依序為快樂、生氣、驚訝、悲傷、害怕和厭惡。Operto 等 (2020) 以 8 到 16 歲的學障生 63 位和非學障生 32 位為對象探討其臉部情緒辨識能力，結果顯示，學障組的成績較差，尤其是在中性表情、快樂、生氣、悲傷、害怕等情緒。

由「複雜情緒」與「反諷情緒」的相關研究可發現在害羞、羞愧等複雜情緒的辨識表現上，泛自閉症青少年明顯比一般青少年表現較不佳 (喬馨慧，2006)。而需要解讀他人語調中所隱含的意義或非語言暗示等訊息，較難被非語文學障學生所理解、辨識 (曾惠怡、唐榮昌，2011; Bloom & Heath, 2010)。

學習障礙者常有情緒辨識的困難，且可能是造成更大社交困難的原因，因此他們除了傳統的情緒分類方法外，應整合情緒的維度，以提升情緒辨識的技巧 (Owen et al., 2001)。由上述研究可得知部分學習障礙學生出現社會互動方面之困難，情緒辨識能力與典型發展者相比較不佳。

對於臉部情緒辨識的研究，過去研究多以靜態圖片為主要材料，由於許多複雜情緒和反諷情緒較不容易以靜態圖片呈現，而且，許多情緒需要情境脈絡。因此本研究進一步探討在動態影片中對於複雜情緒的辨識表現，並比較在動態和靜態材料下學生的表現。因此，依據上述研究背景與動機，主要研究目的為：探討國小學習障礙學生辨識複雜情緒與反諷情緒之情緒辨識能力。

本研究具體的研究問題為：

- 一、探討國小學習障礙學生之複雜情緒辨識能力為何？是否與一般同儕有差異？
- 二、探討國小學習障礙學生之反諷情緒辨識能力為何？是否與一般同儕有差異？

貳、研究方法

一、研究設計

本研究探討國小學習障礙學生與國小一般學生在同一情境之情緒辨識

能力是否有所差異。本研究採用團體實驗研究法，以二組研究參與者在「校園內與同儕對話情境中之情緒辨識」測驗的作業表現結果進行分析，以達研究目的，回答研究問題。

二、研究變項

(一) 自變項

本研究操弄的自變項包括：情緒和呈現方式。情緒類型分為複雜情緒與反諷情緒，本研究所指之複雜情緒為尷尬與無奈情緒，於「與同儕對話」的情境主題中，透過照片與互動情境影片展現主角表情、語氣及肢體動作等理解情緒的表徵。另反諷情緒是指無法直觀解釋語句，須以互動情境線索輔以理解之情緒狀態，於「與同儕對話」的情境主題中，以「真的沒關係」與「你好幽默」作為研究參與者理解此情緒的主題句。複雜情緒以靜態照片與動態影片二種方式呈現，而考量反諷情緒與複雜情緒相比，較難以靜態圖片之單一表情表達，且需更多情境中的互動脈絡方能理解，故僅以動態影片呈現之。

(二) 依變項

情緒辨識能力：代表研究參與者能依據研究者所設計之實驗刺激，正確辨識出情緒之能力。即受試者在研究者自編的「校園內與同儕對話情境中之情緒辨識」測驗中的得分愈高，則代表情緒辨識能力愈佳。

(三) 控制變項

研究參與者於實驗進行階段，將在固定時間抽離至該校指定之安靜、明亮、不受干擾的教室，且施測者由研究者擔任。

三、研究對象

本研究採立意取樣方式，向國民小學招募經縣市政府特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定為學習障礙，安置於國小普通班五、六年級並接受資源班服務之學生，且具口語表達能力、理解教師指令，並無情緒行為問題，共 15 位。另選取相同性別、年段，以及智力正常，未接受特教相關服務之典型發展同儕 15 位，做為本實驗一般學生組。

二組研究參與者皆具正常使用滑鼠回答電腦線上測驗之能力。研究者先連絡並寄送研究參與同意書至國民小學，以招募足夠數量之研究參與者，招募結果性別比男：女為 13：2。

四、研究工具

動態影片刺激使用具錄影功能之單眼相機、Corel VideoStudio X9 製作而成，主要研究設備為國立嘉義大學線上教學平台評量系統、筆記型電腦。以下分別說明之：

(一) 國立嘉義大學線上教學平台評量系統：使用此系統編製與進行「校園內與同儕對話情境中之情緒辨識」測驗，題目內容為研

究者預先拍攝之靜態照片與動態影片，題型為單選題，共有三個情緒類型選項及一個「我無法判斷」的選項。測驗先呈現照片題，再呈現影片題，每題只呈現一張照片或一段影片，且只能於該題觀看一次，播放完畢即呈現題目，使研究參與者能立即作答，往後至下一題便不可再返回觀看或作答。

- (二)筆記型電腦：正式進行實驗時，研究者將使用筆記型電腦 acer Aspire S13 讓研究參與者於線上評量系統作答，為維護研究參與者之隱私，研究者將其作答資料編碼，並以代碼歸檔、儲存於研究者之筆記型電腦中。

五、實驗材料

本研究以「與同儕對話」作為情境主題，拍攝實驗所需之照片與影片，情緒類型分為「複雜情緒——尷尬、無奈情緒」，以及「反諷情緒——真的沒關係、你好幽默」。

- (一)人物刺激皆由研究者拍攝並控制，共二位，性別皆為女性，身份為大學生。研究者盡量將主角置於照片、影片中間之位置，以凸顯情境主題性。影片長度皆控制在 40 秒以內，且為了避免影響實驗結果，影片中不提供字

幕，以符合真實情境。複雜情緒於情境中以照片與影片刺激呈現，反諷情緒僅以影片刺激呈現。例題則選用葉俊言等(2017)於研究中所使用之簡單情緒(生氣)影片。

(二)實驗材料的編製

- 1.動態影片刺激由研究者依情境主題設計引發目標情緒之事件，拍攝事件內容為研究者以校園中國小學生常見之互動情境進行發想，以能在對話情境中使主角呈現目標情緒之表情、肢體動作等特徵為主要目標，以便測試受試者是否能正確辨識其表現出的情緒。其中反諷情緒根據 Gibbs (1994) 的定義，研究者將第一人物之表情、語言表現設計與心理想法實際情況具有落差，測試學習障礙學生是否能在情境下辨識說話者透過反諷所表達之情緒及意圖。

2.實驗材料檢視與審查

- (1)本次實驗刺激編製過程中，邀請某大學特教系大四學生針對實驗刺激是否能確實呈現目標情緒給予問卷回饋，並進行評分。第一次審查人員共計 11 位，通過率介於 0.36~0.80，因普遍偏低，故重新拍攝。第二次審查人員共計 19 位，通過率介於 0.26

~0.57，因通過率不甚理想，故原本欲以國小高年級學生擔任主角進行拍攝，轉由邀請大學生重新進行拍攝，並做為實驗刺激。

(2)於預試階段，研究者挑選一位國小六年級普通班學生參與實驗，確保一般學生能經由實驗刺激，判斷主角情緒，並作答，以及整體實驗流程是否順暢。

六、資料整理與分析

本次實驗測驗內容共計六題(不含例題)，每一類型情緒各兩題，研究參

與者依據影(照)片內容選出情境中人物所對應的情緒，每題配分為1分，回答正確即可得分，答錯則不計分，研究參與者在各類情緒辨識測驗之平均正確率，即代表其情緒辨識能力。

本研究採用統計軟體 SPSS 進行獨立樣本 *t* 檢定，並以 Cohen's *d* 為效果值。

參、結果與討論

學障學生組和一般學生組在三種情緒——呈現類型之平均正確率，整理如表 1 所示。

表 1

學障學生組與一般學生組情緒辨識能力描述性統計摘要表

情緒類型	學障學生組		一般學生組	
	平均	標準差	平均	標準差
複雜情緒—靜態	.53	.35	.73	.42
複雜情緒—動態	.57	.37	.77	.26
反諷情緒	.23	.32	.57	.42

一、在複雜情緒——靜態呈現之辨識能力

在複雜情緒——靜態呈現的情況下，學障學生組平均正確率是.53，標準差是.35；一般學生組平均正確率是.73，標準差是.42。學障組正確率低於.6，而一般生則有.7以上，但兩組間並無顯著差異($t(28)=-1.42, p=.17$)，

不過 Cohen's $d=.52$ 屬中等效果。

二、在複雜情緒——動態呈現之辨識能力

在複雜情緒——動態呈現的情況下，學障學生組平均正確率是.57，標準差是.37；一般學生組平均正確率是.77，標準差是.26。學障組正確率低於.6，而一般生則有.7以上，但兩組間

並無顯著差異($t(28)=-1.71, p=.10$), 不過 Cohen's $d=.63$ 屬中等效果。

三、在反諷情緒之辨識能力

在反諷情緒——動態呈現的情況下，學障學生組平均正確率是.23，標準差是.32；一般學生組平均正確率是.57，標準差是.42。學障組正確率低於.3，而一般生則接近.6。兩組有顯著差異($t(28)=-2.46, p=.02$)，且 Cohen's $d=.91$ 屬高效果。

從前述結果可知，學障學生在反諷情緒的辨識上，即使是使用動態影片呈現，仍正確率很低，且與一般學生組有顯著差異。而儘管在在複雜情緒上，不管是靜態照片或動態影片呈現，兩組沒有顯著差異，不過在效果值上，兩組差異均屬中度效果量，代表學障組的正確率在實質上仍低於一般學生組，可能是因樣本數太少而不易達統計上顯著。

肆、結論與建議

一、結論

學障學生組在複雜情緒的辨識不管是靜態或動態呈現，就平均而言均不佳，但和一般生相比，兩組學生沒有顯著差異，不過兩組的差異屬中等效果量。代表雖未達統計顯著，但實際上可能學障組的正確率低於一般學生組，顯示其在複雜情緒的辨識能力較弱，與探討學障學生在社會互動方面、辨識臉部

情緒的情形等相關研究結果相符。

而在反諷情緒上的辨識正確率，兩組學生都較低，但學障學生組顯著低於一般學生組，與相關研究中提及學障學生較難覺察與理解具隱含意義、非語言暗示的訊息之論述相符。代表其在反諷情緒的辨識能力也弱。

二、建議

學習障礙學生所需的特殊教育服務，或許也應評估其對於他人臉部表現或反諷情緒辨識的學習需求，並提供相對之社會技巧的課程。

在社會技巧課程中與教師可以於教學中融入具社會情境之動態影片或透過與普通班學生的活動，協助學生理解真實情境下之情緒脈絡，再進行情緒辨識，促進其人際互動發展。

參考文獻

- 洪儷瑜、王曉嵐、陳心怡 (2020)。學習障礙。載於林敬堯 (主編)，**特殊教育導論** (頁 469-484)。心理。
- 喬馨慧 (2006)。亞斯柏格症青少年解讀非口語訊息覺察他人情緒之能力研究 [未出版之碩士論文]。國立臺灣師範大學。
- 曾惠怡、唐榮昌 (2011)。淺談非語文學障學生社交技巧教學策略之分享。**桃竹區特殊教育**, 23, 10-17。

- 葉俊言、陳明聰、陳政見 (2017 年 5 月)。國小自閉症學生對不同情緒表情類型之辨識能力比較研究[論文發表]。國立嘉義大學 2017 年特殊教育國際學術研討會，嘉義縣。臺灣。
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2014). Social cognition of children and adolescents with learning disabilities: Intrapersonal and interpersonal perspectives. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 278-292). The Guilford.
- Bloom, E., & Heath, N. (2010). Recognition, expression, and understanding facial expressions of emotion in adolescents with nonverbal and general learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 43*(2), 180-192. <https://doi.org/10.1177/0022219409345014>
- Dimitrovsky, L., Spector, H., Levy-Shiff, R., & Vakil, E. (1998). Interpretation of facial expressions of affect in children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits. *Journal of Learning Disabilities, 31*(3), 286-292. <https://doi.org/10.1177/002221949803100308>
- Gibbs, R.W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.
- Lerner, L., & Johns, B. (2009). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities* (11th ed.). Houghton Mifflin.
- Operto, F. F., Pastorino, G. M. G., Stellato, M., Morcaldi, L., Vetri, L., Carotenuto, M., Viggiano, A., & Coppola, G. (2020). Facial emotion recognition in children and adolescents with specific learning disorder. *Brain Sciences, 10*(8), 473. <https://doi.org/10.3390/brainsci10080473>
- Owen, A., Browning, M., & Jones, R. S. P. (2001). Emotion recognition in adults with mild-moderate learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 5*(3), 267-281. <https://doi.org/10.1177/146900470100500309>
- Petti, V. L., Voelker, S. L., Shore, D. L., & Hayman-Abello, S. E. (2002). Perception of nonverbal emotional

cues by children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(1), 23-36.
<https://doi.org/10.1023/A:1021400203453>

Tarawneh, R. K. A. (2017). Friendship skills of students with learning disabilities in Jordan from the perspectives of their teachers and the effect of some variables on It. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 136-150.
<https://doi.org/10.4236/jss.2017.58011>

A Study on the Emotions Recognition Ability of Students with Learning Disabilities in Elementary Schools

Chia-Lin Yu

Graduate Student,
Department of Special Education,
National Changhua University of Education

Ming-Chung Chen

Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University of Education

Abstract

The aim of this study was to explore the emotion recognition ability of students with learning disabilities (LD) in elementary schools. Meanwhile the difference between students with LD and the peers were also explored.

This study adopted group experimental design. The participants were 15 students with learning disabilities (the LD group) and 15 students without disabilities (the NC group). The independent sample *t*-test was used. The major results were as follow:

1. There were no significant differences between two groups when they recognized the static-complicate emotions and dynamic-complicate emotions.
2. There was significant difference between two groups when they recognized the ironic emotion.

Keywords: students with learning disabilities, emotion recognition ability

早療專業團隊與家長在COVID-19疫情期間的困境 與因應策略

李姿盈

國立嘉義大學

特殊教育學系碩士班學生

摘要

自 2019 年 12 月 COVID-19 爆發以來，政府為了防止病毒擴散頒布各種防疫政策，讓許多家庭的生活模式產生改變。過去以實體為主要服務的早期療育也因疫情受到衝擊，面對這突如其來的變化，早療專業團隊與家中育有發展遲緩孩子的家長將面臨以往未曾接觸的挑戰。基於這三年疫情的影響，本文以文獻探討的方式，將討論早療專業團隊於疫情期間如何採取創新的方法將實體服務進行轉型來應對疫情中的困境，並藉由國內外早期療育和遠距介入之相關文獻進行探討後，提供一些策略與家長共同決策應對困境，協力扶持孩子的發展。

關鍵詞：早期療育、專業團隊、服務轉型、遠距介入

壹、前言

疫情爆發至今已三年之久，2019 年 12 月份爆發新型冠狀病毒 (COVID-19)，於 2020 年初開始席捲全球，導致許多國家和地區受到影響，在新冠病毒快速傳播及變異株的肆虐下，臺灣還是無法倖免，2021 年 5 月中旬全國開始進入第三級疫情警戒，造成醫療資源緊繃、民眾恐慌、經濟蕭條等，中央疫情指揮中心為因應疫情所制定的政策，讓原本平靜的生活模式大大的

改變，導致需要早期療育服務的孩子進度被延宕。

對於有發展遲緩問題的孩子是需要有計劃性的早期療育服務，除了需要不同領域的專業人員共同參與外，更需要專業團隊共同合作，以提供更加有效且更全面性的評估與介入服務(朱奕丞等人，2022)，在早期療育的介入下，不僅可減輕孩子發展遲緩的問題，甚至可能讓發展遲緩的孩子趕上原本的成長進度。而突如其來的新冠疫情導致早

療團隊及家長措手不及，不僅需要擔心自己或孩子會不會染疫外，更憂愁孩子在需要早期療育介入的時間，卻因疫情關係產生介入延宕問題，導致可能錯過三歲前「黃金療育期」。

綜上所述，因 COVID-19 疫情所導致早療團隊及家長的不便之處，在這期間是如何運用情境中的制約找尋創新的方法，化危機為轉機。作者在探討相關文獻後發現，其中強調「以家庭為中心」的服務模式受疫情的干擾，無法實體服務的狀況下持續維護早療團隊與家長間的合作與夥伴關係至關重要，希望透過相關文獻探討所制定的因應策略以應對困境，為孩子的發展持續努力。

貳、文獻蒐集方式

本文透過文獻探討的方式搜集國內外期刊資料庫，例如：華藝線上圖書館、EBSCO 和 Google 學術搜尋，中文以「早期療育」、「專業團隊」和「服務轉型」以及「遠距介入」；英文以「early intervention」、「professional team」和「Service Transformation」以及「Tele-intervention」為關鍵字，從中篩選內容符合之相關期刊，並綜合相關期刊後歸納出兩面向：（一）早療團隊與家長在疫情期間所面臨之困境；（二）面臨疫情之困境所需的因應策略。

參、早療專業團隊與家庭的夥伴關係

早期療育的目標是幫助發展遲緩的孩子以最大限度發展潛能，其服務對象包含發展遲緩幼兒及家庭人員，主要核心目標是透過早期療育專業團隊的整合性服務，協助家長更好地理解發展遲緩幼兒所需要需求和行為（李曼曲，2016；郭逸玲、卓妙如，2004）。林芳羽等人（2018）研究結果顯示，家長與專業人員之間互動模式的問卷中，選擇「共同合作」的家長，明顯高於選擇「被動配合」和「選擇配合」的家長，選擇「共同合作」的家長會更積極的與專業人員建立合作關係。

目前早期療育服務的發展重點是「以家庭為中心」的模式進行，提升家庭的參與並與家長共享資訊，共同協助孩子發展為主要任務，而早期療育的專業團隊與家庭間的「夥伴關係」不僅只是單純專業間的關係，更被視為是正式與非正式支持網路之間的互動關係，支持者間需相互信任、尊重與家庭形成良好共識並建立共同目標及相互交流決策，為孩子建構健全的療育環境（宋鴻燕，2008；張秀玉，2018；McPherson et al., 2006）。早療專業團隊所提供的支持與指導服務，不僅可以提高家庭的幸福感，且更能協助家庭結構的穩定性。

肆、早療專業團隊與家長在疫情期間面臨之困境。

「早期預防，早期發現，早期治療」的觀念對於協助發展遲緩兒童的重要性是不言而喻，在回溯新冠疫情爆發的三年期間，早療一度因疫情緊張而暫停實體的服務，這突如其來的轉變，讓早期療育的實體服務遇到挑戰。根據疫情期間早療團隊及家長所遇之困境為以下幾點。

（一）錯失黃金期

兒童福利法第十三條第一款細則中規定「政府應建立六歲以下兒童發展之評估機制，對發展遲緩兒童，應按其需要，給予早期療育、醫療、就學及家庭支持方面之特殊照顧」（行政院，2021）。

COVID-19 疫情從高峰期回歸平緩期再到高峰期，這對於家長和孩子造成了很大的影響，導致減少意願至醫療機構接受治療。過去研究顯示，早期服務的介入除了可以降低社會成本、降低家庭壓力及協助家庭功能的適應以外，越早介入的成效對於發展遲緩幼兒更顯著（黃立琪、蔣立琦，2006；張介信等人，2011）。

早期療育在發展遲緩孩子三歲以前介入的成效是在三歲以後療育的 10 倍（黃立琪、蔣立琦，2006），以至於

擔憂孩子在長期的疫情影響下錯過早期療育中的「黃金療育期」，這對於早療團隊及家長是一項重要的挑戰。

（二）暫停實體服務

由於疫情的影響，孩子接受實體服務的機會從早療機構到醫療院所，以及根據美國到國內以家庭為中心的政策發展，所提倡最佳提供服務場所的「到宅服務」都受到波及。過去相關研究指出，高質量的到宅服務可幫助發展遲緩的幼兒增進發展，降低問題行為的發生，減少家庭壓力、營造健康的親子互動關係增進父母與幼兒間的依附關係，使家庭能有效的發揮其功能（柯秋雪，2012；柯秋雪，2009；鄭雅莉，2014；李曼曲，2016）。

（三）遠距軟體設備

遠距介入是指透過視訊會議科技提供需要者所需的支援模式，服務提供者可以使用各種視訊會議工具，例如：Zoom、Skype、GoogleMeet、Webex、Line、Face-Time 等（Poole et al., 2022）。

2021 年五月教育部為了確保學生在疫情期間不會因停課而中斷學習，採取線上課程，執行「停課不停學」的原則，在進行線上教學的過程中，也遭遇得失參半的問題，例如：遠距教學缺乏現場教學的臨場感、網路頻寬不足可能導致斷線、學生需要長時間盯著螢幕容易疲勞、軟硬體設備不足、線上課程學

習有效程度等，都是使用遠距介入設備所延伸的問題(李雅筑、侯良儒，2020；吳清山，2020；鄭芳渝，2021；蕭文君等人，2020；Cooperman, 2018)。

伍、早療團隊與家長之因應策略

受 COVID-19 疫情的影響，在早期療育支持下的家庭也受到劇烈變動，疫情期間民眾不敢外出就醫或因染疫而進行隔離措施、醫院端管制停課措施、暫停到宅服務、幼兒園停課等，其多種因素都會影響到發展遲緩孩子的療育服務，期間早療團隊應先內部整合後與家長相互合作、溝通策略，使孩子學習機會能持續不中斷，發揮最大潛能。根據疫情期間早療團隊及家長所遇困境給予因應策略為以下幾點：

(一) 家長心態調適

陳珮瑱、許君翎(2018)研究結果顯示，家中育有發展遲緩孩子的母親，超過四成的人壓力過高，需要接受臨床轉介；超過兩成壓力已經超出自己能負荷的狀態；另外，有五成以上的母親明顯感受到憂鬱、不快樂和罪惡感的問題；在親職角色投入和夫妻關係方面，超過四成的母親感到壓力過大；有三成以上的母親在親職能力、親職角色限制及社會孤立方面承受的壓力過高。

疫情期間家庭生活模式與作息改變，陪伴孩子的時間拉長，家長應調適

好自身心態，照顧自己。維持規律的時序環境協助幼兒預期會發生的事，幫助建立安全感(Keilty, 2020)。

(二) 運用居家資源

在幼兒園的班級中所設置學習區是根據幼兒興趣和能力，並參考學習領域的性質以及教室空間屬性所設計，例如：學習區內提供豐富、多元化的素材和教具，讓幼兒主動探索、觀察與遊戲(林怡滿等人，2015)。林寶貴(2003)設計學習環境時可以將其分為兩個方面：物理環境和心理環境。在規劃物理環境實可考慮實用性、靈活性、安全性、溫暖性、家庭化和易達性等原則，例如：桌子、溫度、照明、學習角落、空間的情境和佈局等；心理環境以創造一個安全的學習環境為主，包括身體語言、角色認同、溫暖、安全感覺。在防疫期間，家長可以尋求專業人員的指導，運用家中空間設計簡易的居家學習角，並運用家中原有的素材來幫助幼兒學習，例如：閱讀故事書、觀察植物和動物、玩遊戲、桌遊等。

(三) 服務型態的轉型

疫情嚴峻時期，原本都以實體服務方式的早期療育受到衝擊，面對疫情期間而停止的實體支持，各個早療單位都應該思考如何將原本的支持服務型態轉型，面對轉變該如何與家長做溝通。

為了因應疫情期間實體服務無法

順利支持的情境下，運用遠距早期介入支持育有發展遲緩孩子的家庭。2014年在臺灣推行「作息本位模式」(Routines-Based Model, 簡稱 RBM)及2020年 Schiariti 教授響應的「我的優勢第一」，至今已經施行一段時間，其強調在日常生活中進行早療，家長充權和協力諮詢，這些方法都能在疫情期間的遠距早療中實施(廖華芳等人, 2022)。朱奕丞等人(2022)使用遠距評估系統對發展遲緩孩子的影響，為透過家長對日常生活的觀察，找出家庭環境中可以提供療育訓練給發展遲緩的孩子的機會，以促進其發展，這樣可以有效提高療育訓練的效果，並幫助孩子更好地發展；對於家長方面，可以節省通勤的時間、提升家庭功能及照護能力，使家庭充權可以帶來正面的效果，不僅有助於孩子的發展，也有助於家長的成長和發展。

陸、結語

回顧疫情爆發初期全民緊繃的狀態下，隨著疫苗覆蓋率漸增，到現在走入後疫情時代，各地也已經逐漸學習著與病毒共存。

原本以實體為早期療育的主要服務方式受到疫情阻撓，導致無法順利協助發展遲緩的孩子最大限度發展潛能，對早期介入的黃金期造成莫大的影

響，在這個被制約的情境下，家長需先穩定自身的情緒調及調適心態，思考家中是否有可運用的現有資源協助孩子學習，使發展持續不中斷。

早療專業團隊制定策略將實體服務轉型至線上，轉型後的線上服務方式持續以家庭為中心模式進行，此方式在疫情期間不僅可以持續支持孩子，更能穩定家庭功能、降低家長自身壓力與疲勞感、促進家庭參與和共享資訊，讓雙方保持雙向溝通，幫助家長與早療團隊共同確認幼兒的基礎狀況，制定計畫並相互配合與合作(Sy et al., 2022)。創新遠距離介入策略，讓早療團隊與家長可以透過電話或其他社交軟體定期聯繫，此期間專業團隊也可以安排一些時間，提供家長自由上線諮詢，討論居家學習角的設計及利用家中原有素材幫助孩子發展。

在無法預測將來是否還會出現新病毒株橫掃的情況下，作者探討文獻後發現，遠距介入在設備的供給及穩定方面是此策略中最重要的一環，應重視遠距離設備不足及網路寬頻問題，須與時俱進不畏現況所干擾，不斷精進現有的應對策略，避免再次面臨不便的窘境，讓發展遲緩的孩子就算在艱難的實境中也能持續不間斷的成長。

參考文獻

- 朱奕丞、陳志軒、朱思穎、楊熾康 (2022)。遠距早期療育介入作息本位評估系統建置與初步成效評估。中華民國特殊教育學會年刊，53，103-129。
- 李雅筑、侯良儒 (2020)。雲端教育大爆發：病毒比 108 課綱更快翻轉學習觀念！觸發遠距商機。商業周刊，1963，48-57。
- 李曼曲 (2016)。以家庭為中心的早期療育發展沿革。國教新知，63(4)，46-54。
- 宋鴻燕 (2008)。支持自閉症幼兒家庭的關係網絡。應用心理研究，38，173-207。
- 吳清山 (2020)。因應疫情緊急救火的遠距教學。臺北 e 大鮮活電子報，270。取自 <http://elearning.taipei/mpage/webfile/userfiles/files/Epaper/epaper/270/sub04.html>
- 林芳羽、黃立琪、蘇慧菁、朱怡菁、劉雅茹、孫世恆 (2018)。早期療育中父母與專業人員之間互動模式的調查研究。早期療育研究學刊，1(1)，43-62。
- 林怡滿、李美玲、周芸頻、蔡淑君、洪慧英 (2015)。幼兒園課程變革之行動研究：從傳統到學習區。長庚科技學刊，22，53-70。
- 林寶貴 (2003)。特殊教育理論與實務。臺北：五南。
- 柯秋雪 (2012)。案例教學法在早期療育到宅服務之應用。高雄師大學報：教育與社會科學類，33，101-124。
- 柯秋雪 (2009)。早期療育到宅服務實施之研究-以臺北縣為例。特殊教育研究學刊，34(3)，1-24。
- 陳珮瑱、許君翎 (2018)。發展遲緩兒童母親的親職壓力與相關因子探討。身心礙研究季刊，16(2)，121-137。
- 張秀玉 (2018)。家庭與專業人員之夥伴關係：早期療育社會工作者的觀點。臺灣社會工作學刊，20，13-40。
- 張介信、黃君代、邵文娟、向時賢 (2011)。早期療育之發展遲緩兒童行為發展成效評估。中南盟研究年刊，4(1)，9-22。
- 郭逸玲、卓妙如 (2004)。發展遲緩兒童早期療育之概念與模式。身心障礙研究季刊，2(2)，68-76。
- 黃立琪、蔣立琦 (2006)。國內早期療育現況：探討醫護人員應扮演的角色。榮總護理，23(3)，219-225。
- 廖華芳、黃靄雯、孫世恆、蘇慧菁、楊美華、潘懿玲、陳順隆、R. A. McWilliam (2022)。作息本位模式及在臺灣推廣簡介。物理治療，

- 47(3), 196-216。
- 鄭芳渝 (2021)。COVID-19 疫情下遠距教學困境與挑戰。《台灣教育》，732，83-89。
- 鄭雅莉 (2014)。一位發展遲緩兒童的到宅服務-早期療育跨專業團隊合作歷程初探。《慈濟大學教育研究學刊》，10，201-238。
- 蕭文君、黃燕如、李政軒、吳慧珉 (2022)。素養導向數位學習。《師友雙月刊》，620，22-27。
- Cooperman, L. (2018). *The art of teaching online: How to start and how to succeed as an online instructor*. Cambridge, MA: Chandos.
- Keilty, B. (2020). Assessing the Home Environment to Promote Infant-Toddler Learning Within Everyday Family Routines. *Young Exceptional Children*, 23(4), 199–211.
- Merle McPherson., Diana Denboba., Bonnie Strickland., Mary Kay Kenney. & Paul W. Newacheck. (2006). Achieving Family and Provider Partnerships for Children With Special Health Care Needs. *Pediatrics*, 118, 1607–1615.
- Poole, M. E., Fetting, A., McKee, R. A., & Gauvreau, A. N. (2022). Inside the Virtual Visit: Using Tele-Intervention to Support Families in Early Intervention. *Young Exceptional Children*, 25(1), 3–14.
- Sy, M. P., Park, V., Nagraj, S., Power, A., & Herath, C. (2022). Emergency remote teaching for interprofessional education during COVID-19: student experiences. *British Journal of Midwifery*, 30(1), 47–55.

The Dilemma and Coping Strategies for Early Intervention professional Teams and Parents During the COVID-19 Pandemic

ZI-YING LI

Graduate Student,

Department of Special Education,
National Chiayi University of Education

Abstract

Since the outbreak of COVID-19 in December 2019, various epidemic prevention policies have been enacted by governments to prevent the spread of the virus. These policies have resulted in changes in the daily lives of many families, and early intervention, which previously relied heavily on physical services, has also been impacted. In the face of this sudden change, early intervention professional teams and parents of children with developmental delays will face the challenges they have never encountered before. This article will explore how early intervention professional teams can adopt innovative methods to service Transformation, into virtual ones to deal with the challenges posed by the epidemic. Through the literature reviews of domestic and foreign early intervention and tele-intervention, the article will provide some strategies for parents to jointly decide on how to cope with the difficulties and support their children's development.

Keywords: early intervention, professional team, service transformation, tele-intervention

【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 37 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 2 篇，合計收錄了 5 篇文章。每篇內容各具特色，兼顧特教輔導實務與理論，值得讀者細細品味。歡迎教育先進繼續支持、踴躍投稿，分享輔導實務、教學心得或研究成果。

【稿約】

◎本刊目的

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

◎注意事項

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

【參考文獻】

1. 書籍

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

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

2. 期刊論文

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

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

3. 論文

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

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

4. 未出版的論文

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

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

5. 網路資料

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

Kollie, E. (2008). *Interactive whiteboards*. Retrieved January 30, 2009, from the World Wide Web:

http://www.peterli.com/spm/resources/articles/Archive.php?article_id=1705

雲嘉特教期刊

THE JOURNAL OF YUN-CHIA SPECIAL EDUCATION

第 37 期

發行人：林翰謙
審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)
江秋樺、吳雅萍、林玉霞、唐榮昌、黃楷茹、
陳政見、陳明聰、陳勇祥
總編輯：吳雅萍
輪值主編：吳雅萍
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：民國一十二年五月
創刊年月：民國九十四年六月
刊期頻率：半年刊
其他類型版本說明：本刊同時登載於國立嘉義大學特殊教育中心，網址為 <http://www.ncyu.edu.tw/spedc/>
工本費：(平裝) 新台幣 130 元

GPN: 2009405230

ISSN: 1816-6938

著作權管理訊息