

ISSN:1816-6938

第31期

半年刊

聖嘉特教



聖嘉特教



國立嘉義大學

ISSN 1816-6938



9 771816 693007

GPN:2009405230

工本價:130元

Special Education

國立嘉義大學特殊教育中心印行
中華民國一〇九年五月

中華民國一〇九年五月

第31期

國立嘉義大學特殊教育中心印行

目錄

中華民國94年6月創刊
中華民國109年5月出刊

「教室本位」的正向行為支持

唐榮昌 李淑惠 01

十二年國民基本教育課程綱要之「台灣手語」課程運作之建議

林玉霞 07

淺論情境式課程設計的意涵及運用

簡瑞良 張美華 16

心智理論教學應用於國中自閉症學生情緒理解之初探

蔡宛霖 蔣佳琪 25

臺灣碩博論文自閉症手足關係相關文獻探討

李語薇 37

活動集錦



主題：兩性交往的態度與觀念：從心理學角度看愛情
講師：國立嘉義大學江玉靖諮商心理師
日期：108年7月1日



主題：個別化支持計畫（ISP）與個別化轉銜計畫（ITP）
的擬定與執行
講師：大同技術學院許育菁主任
日期：108年7月4日



主題：自閉症學生輔導工作坊
講師：國立臺灣師範大學特教中心胡心慈主任
日期：108年7月11日



主題：主題式個案輔導：花精療育融入輔導
講師：輔仁大學心理系王真心副教授
日期：108年8月15日

「教室本位」的正向行為支持

唐榮昌

國立嘉義大學
特殊教育學系教授

李淑惠

嘉義縣柳溝國小校長

摘要

教室本位、全班性的正向行為支持能夠良好的執行時，就能有效地預防更嚴重的問題行為產生；師生的互動也會更為正向，學生學業參與行為將增加。教室本位之正向行為支持策略有：使用監督和監控、建立並教導班規、增加對學業要求之反應的機會、增加後效的讚美、提供回饋、錯誤矯正以監控進步以及實施良好的行為競賽。

關鍵詞：正向行為支持、問題行為、學業參與

Abstract

Classroom-based, class-wide positive behavior support could be well executed to effectively decrease students' severe aberrant behaviors. Such positive behavior support program could promote interaction between teachers and students and enhance students' academic engagement. The strategies of classroom-based positive behavior support included using supervision and monitor, teaching class rules, providing opportunities to respond to academic requests, increasing to pay compliment, providing feedback and overcorrection and implementing behavioral competition.

Keywords: positive behavior support, aberrant behaviors, academic engagement, PBS

壹、前言

全校性的正向行為支持
(school-wide positive behavior

support) 可以使用初級預防和次級預防的方式，在全校的範圍內實施，亦有多篇文獻縮小範圍，僅探討其在教室的範圍內之實施。Hieneman、Dunlap 和

Kincaid (2005) 指出三個層級的正向行為支持，除了全校性的正向行為支持和個別化的正向行為支持 (individualized positive behavior support) 之外，其中第二個層級是「教室本位」的正向行為支持 (classroom-based positive behavior support)，粗略看來，此三個層級的分類依據，乃是依其實施之場所而認定，然而，事實上，就正向行為支持理論的初級、次級和三級層次而言，針對行為問題在危險邊緣學生的次級層次介入之時，教室本位的、全班性 (class-wide) 的初級層次的介入是其基礎，假如教室本位的、全班性的初級層次的介入能夠被良好的執行時，可能僅有少數學生需要次級層次或三級層次的介入，所以，在教室中實施的「教室本位」正向行為支持仍有「初級」層次與「次級」層次的分別。

尤其，實施教室實務及行為管理來預防問題行為已進行超過 50 年，如 Madson 等人 (1968) 之研究，證實提供適當的教室規則以達成正向的教室氣氛是相當重要的 (Madsen, Becker, & Thomas, 1968)。Fairbanks 等人 (2007) 也指出，全班性的初級層次的介入包括以下三項重點：(1) 界定和教導行為的期待；(2) 執行連續的策略去增強適當的行為；(3) 使用證據本位的教學實務。文獻提供許多有效教學的策略，可以幫助老師處理班上的問題行為，這些策略包含控制前事和後果等。假若老師能與學生形成良好互動，不僅可提升學

生的學習，也可促進班級的氣氛。

貳、教室本位的支持與介入

教室本位的介入是一組以研究為本位的有效教學之策略，以正向的、預防性的來增強學生的社會和行為能力 (Hieneman et al., 2005)，教室本位的介入並非單一的介入，相對的，它結合本領域長久以來的有效管理實務，例如使用後效的、經常的讚美，增加對學業要求之反應的機會 (OTRs: opportunities to respond to academic requests)、應用班規等。實施正向行為支持的教室本位介入之有效教學策略歸納如下：

一、使用監督和監控

密集地使用監督和監控，是正向行為支持的教室本位介入之有效策略之一，意指老師主動的、經常的參與學生的活動，這些參與包括：安排學生的位子接近老師、經常地掃瞄和巡視、有目的的互動、提供直接教學和回饋的機會 (Colvin, Sugai, & Patching, 1991) 等。當老師接近學生以監督和監控學生的學習和行為時，可預防問題行為的發生，甚至當問題行為發生時，透過老師的引導，可避免惡化，例如當老師靠近一個有挫折的、正在因工作而掙扎的學生時，老師可以很快的介入，並在問題行為的發生之前，提供課業的和行為的支持。

執行緊密的監督監控，可能需要發展一個和其他人員共同合作的計畫，當

很多學生需要協助、已產生問題行為時，老師則可在教學時執行一個「區域性」的監控和監督計畫(zone-monitoring and supervision plan)，使用此「區域性」的監控和監督計畫，班級裡的成人制定教室的管理策略，每個成員監控一小群的學生，這個系統可使成人緊密的監督學生，並促進學生取得老師的協助 (DePry & Sugai, 2002)。實徵研究也支持這種全班性密集地使用監督和監控的管理策略，來做為全班性的介入，例如研究已證實：密集地使用監督和監控的管理策略，可讓不同教育環境的問題行為減少，包括教師教學時、休息時、以及環境的轉換時 (Lewis, Powers, Kelk, & Newcomer, 2002)。

二、建立並教導班規

而發展和執行教室的規則，是另一種普遍性的、全班的介入方式之一，可以影響到所有學生的學習環境。教室的規則可以充當行為的期待，來產生有組織、有生產性的學習環境，而來提升適當的教室行為，如果缺乏教室的規則，則攻擊和干擾的問題行為就很有可能發生。研究也指出，有效率的老師可建立以下的班級常規：(1) 在一年的開始之時，即為期待的行為建立規則；(2) 系統的教導學生規則；(3) 監控並回饋學生遵守規則的行為；(4) 對於違犯規則者，採取一致性的應用行為後果之處理 (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995)。

三、增加對學業要求之反應的機會

增加對學業要求之反應的機會

(OTRs)，教師如能多提供反應的機會給學生，是學生學習之鑰。它可以促進學生的主動學習，增進教室中所有學生的正確反應和參與 (Stichter & Lewis, 2006)。雖然 OTRs 各有其不同型態和特質，一般來說，通常包含以下的成分：(1) 增加老師教學談話的次數，包括使用反覆的口語、視覺的提示，或並用兩者來做反應；(2) 呈現可以增加學生正確反應的訊息，例如「這是 A，這是什麼？」；(3) 執行適合學生功能水準的個別化教學調整，並經常檢查學生的理解度和正確度；(4) 反覆地使用教學提示，讓學生有足夠的時間去反應；(5) 提供錯誤的矯正、正確的回饋、進步的監控等 (Stichter & Lewis, 2006)。當研究者增加 OTRs 的使用率，發現可增加學生專注的行為和正確的反應，並減少問題行為的發生，學生參與學習就能減少問題行為的發生，更可能參與主動的和正確的反應 (Sutherland & Snyder, 2007)。

四、增加後效的讚美

雖然很多老師知道後效的稱讚效果，但是他們卻不常用，所幸，仍可透過訓練來幫助老師如何使用稱讚，稱讚是一種類化的增強，經很多文獻的證實，稱讚可增加學生社會和行為的能力 (Sutherland, 2000)。有效的稱讚需是具體的、後效的，當老師具體的說明要增強的目標行為，這種具體的稱讚效果就會發生，例如，老師對學生說「整節閱讀課，你都坐在自己的座位，做得很

好」，當稱讚是針對特定的期待行為的一種後果時，稱讚就是後效的，如完成指派的工作、遵循老師的指令、參與適當的社會行為等。研究者發現當老師增加使用具體的、後效的稱讚時，學生的正確反應、工作參與、每分鐘的詞彙閱讀正確率、完成問題、學生參與、解決問題等就會增加 (Sutherland, Wehby, & Copeland, 2000)。

五、提供回饋、錯誤矯正以監控進步

提供學生關於他們的行為和表現水準的回饋，是另一個重要的全班性介入方法，當教師要有效率的使用時，回饋應該是：(1) 在一個固定的時間內，能夠幫助學生學得正確反應；(2) 對學生的知識技能之水準的回饋需是具體的；(3) 在學生的錯誤後，回饋才發生，例如「錯誤的矯正」。錯誤的矯正程序，由老師提供矯正的模式開始，(如：「要記住長方形的面積公式是長乘以寬」)，矯正的模式應在學生的正確反應之前提出，學生需要以老師的模式為依據，例如老師在教導學生長方形的面積公式時，學生可以依據該公式，並應用公式來計算出：一個長方形的長度是五英尺、寬度是四英尺、則其面積是二十平方英尺。此外，正確的回饋應該包括持續的監控學生學業的、社會的行為表現 (例如課程本位的測量)，以及正確和一致的呈現教學和介入 (如確實的執行)。

有效的回饋可以採取多種形式 (如回答問題、檢查工作、以及直接反應

等)，研究者已發現：有效率的回饋和學生的參與和成就之間有正向的關係，相似地，當老師使用錯誤矯正時，可以增加學生的學業表現與正確反應 (Barbetta & Heward, 1993)。

六、實施良好的行為團體競賽

好行為遊戲 (GBG: Good Behavior Game) 是一種團體後效的競賽活動，其目的在於：(1) 設計好行為遊戲來改善老師的能力，讓老師有界定工作、設定規則、訓練學生的能力；(2) 減少小學學生干擾的、攻擊的、分心的、害羞的行為；(3) 經由回饋整個團體競賽 (沒有超過不當行為的標準)，來提升全班學生的好行為。老師經由分派學生到團隊，並選擇團隊領導者，開始進行 GBG，老師與學生共讀和復習班級的規則，老師通知學生：每一次的犯規，將會造成整個團隊的扣分，此外老師還教導學生如何遵守規則、為團體爭取榮譽等。Dolan 和其同事於 1993 年探討 GBG 對一年級學生干擾行為的影響，發現下學期時，學生的害羞及攻擊行為比上學期明顯的減少。總之，GBG 是教室本位介入的佳例，不僅對多數學生的學習、也特別對學生行為問題的改善具有其效果。

參、結語

透過執行教室本位的介入，來產生正向的教室氣氛環境，並無法立刻解決所有學生的問題行為，一個運作良好的教室，當實施這些有效的教學實務時，

仍需要良好的計畫與持續的解決問題。此外，教師需要有效率地、正確的、確實的來實行，並能夠使之適切於個別教室的不同，每個教室的規則將依學生的能力水準和對行為的期待之不同而不盡相同，相似地，老師也會依據教室大小與層面之不同而實施不同的監督、監控策略。就像實施其他的行為支持策略一樣，當執行教室本位的介入時，需持續的監控與評鑑這些策略的有效性，因此，老師需要監控全班性策略的執行，以及監控學生行為表現的結果。總之，當老師有系統的執行「教室本位的介入」，能夠在教室做好「全教室」的初級預防和次級預防，則師生的互動將變得更為正向，學生更能參與學習，老師也能聚焦於教導適當的行為，這些結果將導致正向的教室環境來提升學生的學習和參與。

參考文獻

- Barbetta, P. M., & Heward, W. L. (1993). Effects of active student response during error correction on the acquisition and maintenance of geography facts by elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education, 3*, 217-233.
- Colvin, G., Sugai, G., & Patching, W. (1991). Pre-correction: An instructional strategy for managing predictable behavior problems. *Intervention in School and Clinic, 28*, 143-150.
- DePry, R. L., & Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and pre-correction on minor behavioral incidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education, 11*, 255-267.
- Fairbanks, S., Sugai, G., Guardino, D., & Lathrop, M. (2007). Response to intervention: Examining classroom behavior support in second grade. *Exceptional Children, 73*, 288-310.
- Hieneman, M., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2005). Positive support strategies for students with behavioral disorders in general education settings. *Psychology in the Schools, 42*(8), 779-794.
- Lewis, T.J., Powers, L.J., Kelk, M., & Newcomer, L. L. (2002). Reducing problem behaviors on the playground: An investigation of the application of schoolwide positive behavior supports. *Psychology in the Schools, 39* (2), 181-190.
- Madsen, C.H. Jr., Becker, W.C., & Thomas, D.R. (1968). Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom context. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 139-150.
- Sutherland, K. S. (2000). Promoting

- positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 44, 110-115.
- Sutherland, K. S., & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18, 103-118.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Gopeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 2-8, 26.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

十二年國民基本教育課程綱要之「台灣手語」課程 運作之建議

林玉霞

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

摘要

國家語言發展法於108年1月9日經總統頒布中央教育主管機關應於國民基本教育各階段，將國家語言列為部定課程。「台灣手語」將與本土語言並列為十二年國民基本教育課程綱要，自國民小學、國民中學及高級中等學校一年級開始實施後三年施行。欣見未來可以期待更多公民得以認識聾人語言與文化。本文旨在介紹「台灣手語」在十二年國民基本教育課程綱要的相關規定，並著重在台灣手語課程的運作建議，以期讓現場教師能夠超前部署十二年國教下「台灣手語」課程運作。

關鍵詞：十二年國民基本教育課程綱要、台灣手語

Abstract

On 9 January 2019, the National Law on Language Development was promulgated by the President and the central education authority shall, at all stages of basic education, include the national language as a course of education. "Taiwan Sign Language" will be included in the local language as the outline of the 12-year National Basic Education Curriculum Guide, which will be implemented three years after the first year of the National Primary, National Secondary and Upper Secondary Schools. We welcome the future to look forward to more citizens to understand the Deaf language and culture. The purpose of this paper will introduce the regulations of the Taiwan Sign Language curriculum development and the application. The writer then expect the special educators will advance the deployment of 12-year National Basic

Education Curriculum Guide on teaching "Taiwan Sign Language" curriculum operation.

Keywords: 12-year National Basic Education Curriculum Guide, Taiwan Sign Language

壹、緒論

語言是文化與思想的載體。語言(language)可以界定為社會共享或約定俗成的符號系統，透過符號的組合規則用以表徵個體的思想或概念。換句話說，符號或詞彙是很主觀獨斷的，只有使用這個語言的人瞭解這些符碼的意義和組合規則（Owen, 2019）。十二年國民基本教育課程綱要揭槩，語文教育的宗旨在培養學生語言溝通與理性思辨的知能，奠定適性發展與終身學習的基礎，幫助學生了解並探究不同的文化與價值觀，促進族群互動與相互理解。

語言的形式除了口語，還包括書寫文字、手語和其他圖像符號。臺灣聾教育已發展了一百三十年，臺灣手語早已是台灣本地聾人之間溝通的自然語言。《國家語言發展法》於 108 年 1 月 9 日經總統簽署華總一義字第 10800003831 號總統令頒布，應於國民基本教育各階段，將國家語言列為部定課程。

根據《國家語言發展法》，國家語言包括臺灣各固有族群使用之自然語言及臺灣手語，「臺灣手語」將與本

土語言（現行為閩南語文、客語文、原住民語文）並列為部定課程，自國民小學、國民中學及高級中等學校一年級開始實施後三年施行。國家語言發展法的頒佈奠定臺灣手語在國家語言的定位，亦喚起社會大眾對於臺灣手語的重視。其揭槩之理念呼應《世界文化多樣性宣言》（UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity）所提倡的語言多樣化，以尊重語言人權及保障語言多樣性，並落實《身心障礙者權利公約》（The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）對聾人語言與文化的尊重。

教育部於 108 年 7 月 18 日以臺教授國部字第 1080078704 號函送 108 年 6 月 26 日「因應國家語言發展法調整課程綱要專案報告會議紀錄」決議針對國家語言相關內容進行研修」之決議，並由國家教育研究院於 108 年 8 月 30 日召開十二年國民基本教育課程研究發展會(第四屆)第 1 次會議，討論通過「落實國家語言發展法十二年國民基本教育課程綱要修訂小組委

員組成與遴聘程序」、「落實國家語言發展法十二年國民基本教育課程綱要修訂小組會議運作原則」及「落實《國家語言發展法》十二年國教課綱修訂原則與規劃」。委託中正大學張榮興教授、臺灣師範大學張蓓莉教授擔任「臺灣手語」課程綱要修訂小組召集人及副召集人。

本文以十二年國民基本教育課程綱要之語文領域-臺灣手語送國家教育研究院課程發展會109年6月29日所召開之研修草案,及7月11日提報課發會討論之修正資料,說明相關規定及運作建議,以期現場教師超前部署十二年國教下的「臺灣手語」。

貳、台灣手語在十二年國民基本教育課程綱要研擬及實施規範

一、課程理念

「十二年國民基本教育課程綱要總綱」於103年11月發布,並於108年8月正式上路,因此又稱為「108課綱」。108課綱是臺灣第一次將12年國民教育連貫發展,以「自發」、「互動」、「共好」為理念,以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景;依此理念,訂定「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」、「涵育公民責任」四項課程目標(教育部,2014)。在十二年國民基本教育課程綱要之語文領域-臺灣手語,所揭櫫之基本理念則提及語文教育旨在培

養學生語言溝通與理性思辨的知能,奠定適性發展與終身學習的基礎,幫助學生了解並探究不同的文化與價值觀,促進族群互動與相互理解。

我國是一個多語言、多族群、多文化的社會。根據《國家語言發展法》,國家語言包括臺灣各固有族群使用之自然語言及臺灣手語,此法的頒佈正視臺灣手語在國家語言的定位,亦喚起社會大眾對於臺灣手語的重視。此理念呼應《世界文化多樣性宣言》(UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity)所提倡的語言多樣化,以尊重語言人權及保障語言多樣性,並落實《身心障礙者權利公約》(The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD)對聾人語言與文化的尊重。

聾人族群的組成以語言及文化為基礎,臺灣手語課程不僅能傳承聾人文化,促進有聾人之家庭成員的溝通與和諧,亦能提供學生認識聾人語言與文化,進而營造友善的人文社會環境。十二年國民基本教育課程綱要之語文領域-臺灣手語課程基於多元、平等、自主、尊重的精神,協助學生自發探索不同語言與文化的多樣性,以創造共好的社會(國教院,2020)。

為落實《國家語言發展法》十二年國民基本教育課程綱要之修訂與規劃,委託中正大學張榮興教授、臺灣師範大學張蓓莉教授擔任「臺灣手語」

課程綱要修訂小組召集人及副召集人。研修以符應十二年國民基本教育課程總綱之全人教育精神，及「自發」、「互動」、及「共好」為核心理念之「臺灣手語」課程。研修小組所訂之八大目標分別為：(一)符合十二年國民基本教育課程總綱的理念與精神；(二)依循總綱精神依各教育階段建構核心素養；(三)縱向連貫、橫向統整各領域科目，落實以素養為導向的教育目標；(四)以主題融入方式整合各議題，以突顯教育的時代意義；(五)符合學生學習主體之理念，建構「學習如何學習」的主動學習力養成；(六)依循漸進分化的原則，建構多元適性的學習方式，促成適性揚才的教育目標；(七)擬定更具彈性多元的課程發展模式，俾使學科深化、教育活化；(八)課綱設計以螺旋式加深、加廣的原則，使不同教育階段之課程皆能連結及深化，增益現場教師課程設計的實踐空間。

二、課程目標

其課程目標為 1. 啟發學習臺灣手語的興趣。2. 培養臺灣手語的理解、表達及溝通互動的能力。3. 增進對聾人文化的理解、尊重、欣賞及傳承。4. 運用不同語言與文化視角進行思辨（國教院，2020）。

三、實施階段之時間分配

臺灣手語於 111 年列為部定課程後，國民小學學習節數屬「領域學習節」，每週上課時數為 1 節，每節 40

分鐘。經由各校課程發展委員會通過後，得以隔週上課 2 節的方式彈性調整。國民中學學習節數屬「領域學習課程」，每週上課時數為 1 節，每節 45 分鐘。經由各校課程發展委員會通過後，得以隔週上課 2 節的方式彈性調整。在高級中等學校教育階段，本土語文/臺灣手語部定必修 2 學分，以高一開設為原則。普通型高中規劃臺灣手語加深加廣選修課程 2 門課，共 4 學分，課程規劃為：情境式臺灣手語 2 學分，臺灣手語專題 2 學分，建議於高二、高三開設。技術型、綜合型與單科型等各類高級中等學校可依據學生需求與學校發展願景及特色，參照普通型高中本土語文/臺灣手語加深加廣選修課程，於校訂課程開設臺灣手語選修課程（國教院，2020）。

四、核心素養

十二年國民基本教育的核心素養，強調「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」等三大面向，以及「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」等九大項目。依循《十二年國民基本教育課程綱要總綱》各教育階段三面九項的核心素養，結合臺灣手語課程的理念與課程目標，發展臺灣手語科目之國小、國中及高中之核心素養具體

內涵。例如在自主行動面向之 A1 身心素質與精進，國民小學教育(E)為手-E-A1:具備樂於學習臺灣手語的態度，認識臺灣手語與聾人文化；國民中學教育(J)為手-J-A1:具備尊重與欣賞臺灣手語與聾人文化的態度與能力，並持續學習臺灣手語；高級中學教育(U)為手-U-A1:具備積極的學習態度，拓展學習或使用臺灣手語的場域，自我精進臺灣手語的溝通能力，具備實踐生命價值的能力與熱忱（國教院，2020）。

五、學習重點

臺灣手語學習重點包含「學習表現」與「學習內容」兩部分，作為課程設計、教材發展、教科用書審查及學習評量的架構，並配合教學加以實踐。惟「學習表現」與「學習內容」可以有不同的對應關係，得視語文程度級別/學習階段或臺灣手語的特性，彈性加以組合。

臺灣手語課程採語文程度級別呈現學習重點原因在於：1. 學生會在不同學習階段開始修習臺灣手語課程；2. 學生若已有臺灣手語背景，可依語文程度選擇不同程度級別的課程開始修習。學校在安排課程時，應考量不同語文程度的學生，提供合宜的評量方式，並規劃合適的語文程度級別課程，實施適性教學（國教院，2020）。

由於語言與文化息息相關，學習臺灣手語有必要瞭解聾人文化。在編

寫學習表現時需考量學習者年齡及語言發展、學習場域及臺灣手語特質等三項因素進行調整。第 1 碼為「類別」，依序以阿拉伯數字編號，如 1 表示「理解」；第 2 碼為「語文程度級別」，以羅馬數字編號，以 I 至 V 分別代表第一級至第五級；第 3 碼為流水號。學習表現分為「理解」、「表達」與「跨文化溝通」三個類別。

學習內容強調科目的知識內涵，臺灣手語科目學習內容包含「語言功能」及「生活與文化」兩大主題。「語言功能」配合視覺語言表達的靈活性，以語言的功能來驅動語法或語言結構的學習。「生活與文化」包含了「個人」、「社會與生活」及「聾人文化與科技」等項目。學習內容，依各學習階段呈現第 1 碼為「主題及項目」，「主題」依序以大寫英文字母編號，以 A 表示「語言功能」，B 表示「生活與文化」；「項目」依序以小寫英文字母編號，以 a 表示「個人」，以 b 表示「社會與生活」，以 c 表示「聾人文化與科技」。第 2 碼為「語文程度級別」，以羅馬數字編號，以 I 至 V 分別代表第一級至第五級；第 3 碼為流水號。

普通型高中規劃臺灣手語加深加廣選修課程，科目名稱為「情境式臺灣手語」及「臺灣手語專題」，建議於高二、高三開設。技術型、綜合型與單科型等各類高級中等學校可依據學生需求與學校發展願景及特色，參

照普通型高中本土語文/臺灣手語加深加廣選修課程，於校訂課程開設臺灣手語選修課程（國教院，2020）。

六、實施要點

十二年國民基本教育課程綱要之語文領域-臺灣手語揭示課程發展應依據自發、互動、共好的理念，並基於全語文教育觀點，由教師或教學支援工作人員為主的教學，逐漸邁向學生自主學習。課程內容應配合各級別學習內容，以漸進式達成各級別學習表現。課程設計與教學，宜結合學生的生活經驗，培養臺灣手語溝通的基本能力並認識聾人社群、歷史及文化特色。此外，課程發展著重延續性，各級學校可結合其他領域/科目與議題，實施橫向統整學習課程，並配合各語文程度級別，縱向連接不同程度級別的課程，同時也導入思辨訓練，培養多元觀點。課程發展應選取生活化教材，課程發展應參考「議題適切融入領域課程綱要」，適切融入各項相關議題。各級學校應鼓勵教學人員實驗及創新臺灣手語教材教法，以提高學習成效，培養學生學習興趣。各級學校得成立或聯合數校成立臺灣手語教學研究會進行課程發展（國教院，2020）。

七、學習評量

臺灣手語的學習評量應以學生為主體，朝全面、客觀和多元取向發展，以促進學習為目標。學習評量應與教學內容緊密聯繫，與真實情境密

切連結，藉由各項學習活動的評量設計，讓學生主動參與評量過程，發展自我評量與同儕評量，以及整合教學人員評量。讓學生能從回饋訊息調整學習方式，讓教學人員能從評量的結果調整教學策略及評量方式。學習評量的範圍應參照課程綱要中各個語文程度級別（區分五個級別）的學習重點，包括「學習內容」和「學習表現」，兼重核心素養之落實培養。至於評量時機，應適當的安排在整個教學過程中，依據不同的時機，適時運用起點能力評量、形成性評量與總結性評量，採多元評量方式實施，藉此了解學生學習起點及個別進步情形，進而發展適性教學內涵（國教院，2020）。

參、十二年國民基本教育課程綱

要下臺灣手語課程運作建議

一、手語課程計畫發展

臺灣手語早已是台灣本地聾人/聽覺障礙者之間的主要溝通模式。在許多重要場合，如醫療、大型會議、職業訓練場域、或融合教育環境，以手語為主要溝通模式的聾人/聽覺障礙者，便有賴手語翻譯員的訊息轉譯（李振輝，1997）。歐美國家的大學校院早已將手語列為語言學的研究範疇；國內也有一些大學將手語課程列為特殊教育教師職前訓練之課程架構，加上《世界文化多樣性宣言》（UNESCO Universal Declaration on

Cultural Diversity) 與《身心障礙者權利公約》(The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) 的倡議, 使得手語的專業化逐漸受到重視。

為落實十二年國民基本教育課程綱要下台灣手語課程計畫, 學校行政端應提早發揮課程發展委員會的功能, 由教師或教學支援工作人員為主的教學, 逐漸邁向學生自主學習。臺灣手語課程設計宜結合學生的生活經驗, 培養學生臺灣手語的基本能力, 並認識聾人社群、歷史與文化特色。課程發展計畫應具延續性, 各階段學校可結合其他領域與議題, 實施橫向統整學習課程。課程設計可配合各級別手語程度, 縱向連結不同程度級別的課程, 並導入理性思辨訓練, 培養多元觀點。各級學校應鼓勵教學人員實驗及創新臺灣手語教材研發, 成立或聯合數校成立臺灣手語課程研究會進行課程發展(國教院, 2020)。

二、教材編選

臺灣手語教材編選得呼應核心素養, 以學生為本位, 編選之材料需考量學生各項條件, 如年齡、語言能力與影響學習之認知因素, 以使教材較符合學習進程。在教材編選上宜顯示手語詞彙表達的多樣性, 靈活變換手語詞序, 並重視語言結構、語言功能及語境三者的關聯性(Chang, Su & Tai, 2005)。教材內容講求實用性, 取材真實情境, 期許學生能依不同社會

互動場域、溝通內容及談話對象, 擇選得體的表達方式。為符應聾人社群、歷史與文化特色, 教材要能引導學生分辨聽人文化與聾文化之異同, 適切融入聾文化議題, 以提升跨文化之溝通能力, 觸發學生思考與反思。為使教材的內容應豐富多元, 引起學生學習動機, 教材的呈現應以活潑的排版和插圖的運用, 結合現代化科技或輔助媒體, 以突顯教育的時代意義。教材的編選依循漸進分化原則, 由簡入繁、由易入難、新舊交疊, 呈現螺旋上升模式。為兼顧人文關懷與國際視野, 臺灣手語教材著重多元文化觀點, 強調性別平等與各族群歷史文化、語言及價值觀的理解與尊重。校本之自編臺灣手語教材應送學校課程發展委員會審查, 以確保臺灣手語教材內容之品質(國教院, 2020)。

三、教學實施

臺灣手語教學宜依據學生之身心發展, 配合核心素養具體內涵, 審酌教師專業, 提供學習資源與環境, 引導學生成為主動的學習者。教學設計應以達到教學目標為原則, 教學人員應依核心素養具體內涵, 擬定教學目標, 並依據教學目標、學生特性、教材內容及教學資源, 運用適切的教學方法, 達到課程目標。教學之實施宜掌握學生背景經驗, 配合人、事、時、地、物等因素, 運用語言教學原理與方法, 靈活運用教學活動, 以期達到語言理解、語言表達及跨文化溝

通之教學目標。教學時宜設計情境，讓學習者能練習對話，並適時加入角色扮演、戲劇表演等活動，提高學生學習的興趣。臺灣手語教學可依據學生的手語程度，鼓勵學生參加符合手語級別的社群活動。教學人員應依學生的手語程度及需求，彈性調整教材單元之順序，對其學習內容進行統合或加深加廣，或加入其他相關教材，以提升學習成效。臺灣手語教學之實施宜結合工具書、網路教材資訊，擴大學生學習之面向，培養學生自主學習之能力。教學人員在教學前應擬定教學計畫，規劃教學活動與學習單，並於教學後進行省思，藉以提升教師專業與教學效能。課程之教學應以實體教學活動為原則，若需採視訊教學、非同步線上教學或其他方式，得應向主管教育行政機關申請，經同意後實施（國教院，2020）。

四、教學資源

臺灣手語之教學資源相當多元，教學者可結合平面教材、自製教具、網路教材、數位化科技或輔助視聽媒體，來建置豐富的臺灣手語學習環境。學校應擴充臺灣手語相關圖書、數位教材或各種教學媒材，以推動教學。教學人員可引導學生運用臺灣手語相關網路平台，鼓勵學生觀摩與自主學習，並結合在地資源，讓學生有機會與使用手語的聾人互動，以提升學生手語能力和跨文化的溝通能力。為充實學生對聾人社群、歷史與

聾文化之理解，學校與教學人員宜善用相關活動（如聾人電影節、聾劇團表演等），鼓勵學生參與時事議題討論，以豐富學習內容。學校與教學人員宜善用手語師資培訓、教師研習活動及教師專業成長社群等資源，提升臺灣手語專業發展。鼓勵學校教學人員配合學校教學活動，蒐集臺灣手語相關教材，並鼓勵教學人員研發系統化教材或自製教具。

肆、結語

自然手語是聾人傳遞訊息、表達思想與情感、建立文化認同的有利工具，國內外許多聾人視自然手語為母語（Andrews, 2002），是文化認同的主體。聯合國身心障礙權利公約主張：「聾人應享有語言的選擇權，政府應提供聾人在政治、經濟、社會、文化、教育等方面享有使用手語的基本權利」。國家語言發展法的頒佈正視臺灣手語在國家語言的定位，亦喚起社會大眾對於臺灣手語的重視。欣見十二年國民基本教育課程綱要之語文領域-臺灣手語課程的推動，能有效保障弱勢語言、改變臺灣社會對聾人的看法，爭取聾人應有的基本權利，讓臺灣地區的聾人不再成為社會中的弱勢，並發揮聾人的社會價值與學習潛能。

參考文獻

李振輝(1997)。聽語障無障礙環境與

手語翻譯員制度。福利社會,61, 15-21。

教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。

國家教育研究院 (2020)。十二年國民基本教育課程綱要：語文領域-臺灣手語(草案)。臺北：國家教育研究院。

Andrews, J. F.(2002). Bilingual language approaches for deaf students. *Speech & Hearing Review*, 3, 91-114.

Chang, J. H. Su, S. F. & Tai, J. H-Y. (2005). Classifier predicates reanalyzed, with special reference to Taiwan Sign Language. *Language and Linguistics*, 6(2), 247-278. Owen, R. (2019). *Language development: An introduction* (10th ed.). New Jersey: Pearson.

淺論情境式課程設計的意涵及運用

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

本文主旨在探討情境式課程的一些重要概念。首先，討論情境式課程的意義；其次，闡述情境式課程的四種重要內涵概念：教師即是課程、學生即是課程、情境即是課程、生活即是課程；最後，提供增進教師設計情境式課程能力的建議。

關鍵詞：情境式課程、情意課程、情意教育

Abstract

The purpose of this article was to explore some concepts about situational curriculum. First, the definition of situational curriculum was discussed. Second, four important concepts were introduced and explained: (i) Teachers themselves were the curriculum; (ii) Students themselves were the curriculum; (iii) The situation itself was the curriculum; (iv) Life itself was the curriculum. Finally, the study provided some suggestions for enhancing teachers' abilities to design situational curriculums.

Keywords: situational curriculum, affective curriculum, affective education

壹、前言

情境式課程（situational curriculum）設計的觀念，源自於筆者在課程設計領域初步的發想。目前尚在建構理論過程中，成果也需要後續實證研究驗證，未來離成熟的路還很漫長，

但此篇文章即是一個起點。

情境（situation）對人類行為和學習有相當程度的影響，因此將情境影響學習和行為的觀念運用於課程設計，應是一個非常可行的方向。情境式課程如運用於教育領域，筆者認為應包含下列四項要素：一、教師，二、學生，三、

情境，四、生活，本文將針對此四項要素加以簡要說明。因此，本文擬分別介紹情境式課程的定義、主要內涵及其四個重要概念；另外，也提出提升情境式課程設計與實施能力的建議，期待能拋磚引玉，供教育相關人員參考。

貳、情境式課程定義

本文所指情境式課程主要的涵義，目前學術上並無嚴謹一致性的定義。筆者嘗試作一簡要定義及說明：

情境式課程意指由情境元素如教師、學生、情境、生活等提供各式教學的內容和學習的體驗所形成的一種課程內容。其主要內涵包含四種重要概念：教師本身即是課程、學生本身即是課程、情境本身即是課程、生活本身即是課程。

參、情境式課程主要內涵及其重要概念

情境式課程主要內涵包含上述定義所提及的四種重要概念，以下分別說明之：

一、教師即是課程(Teachers themselves are the curriculum)

在教學過程中老師所展現有助於學生學習的一切行為即是教師效能 (teacher effectiveness) (張春興，2006)。與此觀點相呼應的即是本文所指的教師即是課程。教師本身全體的展現即是屬於課程內容的一部份。教師全

體的展現包含身、口、意行為，身是指身體、動作、姿態及態度等；口是指口語的內容、口氣、聲量及語調等；意是指教師的心念心態、教師信念、想法、評價、判斷及情緒等。

教師的身、口、意行為會影響學生的學習動機、態度和成就，教師的身教對學生學習的影響，許多教師都認同，但卻對其身、口、意行為缺乏自覺，以至於對其身教造成的影響也缺乏自覺和自省。情境式課程強調教師本身即是課程，教師的身、口、意行為都有傳遞課程的效果，同時，也是激發和協助學生學習的一部份。

張美華、簡瑞良(2014)指出認知行為治療、人本治療及禪治療此三種理論皆強調自我覺察 (self-awareness) 的重要性。它是行為改變的開始，也是提升自我控制的關鍵。

針對上述觀念，在情境式課程設計和實施之中，教師要深切自覺和體認，他本身的身、口、意各式行為，都已是課程不可分割的一部份，牽動著學生的學習動機、態度和成效。透過教師這份自省自覺，會讓情境式課程的成效更加提升。

二、學生即是課程(Students themselves are the curriculum)

學生本身即是課程，這觀念較少被提及，但卻是情境式課程的重要意涵之一。換言之，學生本身即是課程的一部份，學生內心的動機、想法、興趣、價值觀、情緒等和其外在的行為表現及其

優勢與弱勢能力、人格特質、生活經驗、人際關係等都是屬於課程的一部份。

基於上述觀點，情境式課程強調教師需要深入去了解學生的這部「課程」，了解學生的內外需求、能力和各種表現，如何將這些融入於課程之中，讓學生能自覺他的各項內外行為都是屬於課程的一部份。如何能夠透過這份自覺，增強學習動機及從自我的經驗中去自我學習，這應是情境式課程的重點，但也是設計和執行很困難的一部份。針對此點，筆者建議可從三方向著手：首先，教師要真有興趣去深入了解學生前述的各項內外需求能力、行為等；另一項是要引導學生去自覺他們的能力、潛能、需求等以激起他們的信心和學習動機；最後，也要讓學生自省他們目前種種行為表現或心態、想法、動機、價值觀等對學習產生何種影響。

三、情境即是課程(The situation itself is the curriculum)

環境中充滿著教育，情境即是一種課程。教授課程並不只限於教師的言教或教材的內容或教具與科技輔助的運用。教學及學習的情境是課程的一部份。情境式課程的核心概念，即是強調在整個情境中所產生的課程效果。

此時的情境不僅指物理環境如教室環境佈置、座位安排、無障礙設施、科技輔具的運用；也包含心理環境，換句話說，即教師能否營造一個接納學生及協助和支持學生獲得成功經驗的學

習情境。另一方面，也包含能否有良好的同儕互動及班級氣氛，讓學生能產生歸屬感。

此處的情境除上述包含物理和心理情境，其主要強調在教學和學習的環境及各式互動的經驗、機會或活動等都包含在這情境的意涵範圍。簡而言之，情境式課程的情境，最主要是指在教與學的環境中所包含的物理和心理環境，另外也包含各式互動經驗、機會或活動等。基於此意涵，情境式課程除了注重環境因素外，也非常重視互動經驗，並視之為情境式課程很重要的一部份。

四、生活即是課程(Life itself is the curriculum)

美國教育心理學者杜威(Dewey)曾說一句名言：「教育即生活」。情境式課程強調生活即是課程，各式的生活經驗都可以說是課程的一部份。生活也是一種學習情境，因此，情境式課程視生活即是課程不可分割的一部份。此處的生活最主要是指學生的各式生活經驗，包含學校、家庭及社區或團體活動等。它與上節所提到情境的差別，最要在於強調的重點和範圍的不同。上述情境如前所述重點放置於教與學的環境及各式互動經驗，範圍較小；生活強調重點是泛指學生的各式生活經驗，其範圍較大。上述的情境意涵包含其中，只不過，此處的生活即課程，更強調學生所面對的生活環境和經驗，也是屬於情境式課程不可分割的一部份。

教師在教學及設計實施情境式課程，也應考量學生的生活環境，特殊教育強調的生態課程觀念應包含在其中。特殊教育的生態課程較強調學生所處生態環境各式生活技能的學習，而情境式課程強調的生活即課程範圍更大，並不只包括生活技能學習，更擴大包含生活中各式生活經驗都是其課程學習的一部份。

肆、提升情境式課程設計與實施

能力之建議

一、在教師方面

教師的角色應是情境式課程設計與實施的靈魂，意謂教師主導和啟動整個情境式課程的運作。教師如果能提升自己對情境式課程設計和實施的專業能力，情境式課程就愈能達到其效果。以下針對此方面，簡要提出幾點建議：

(一) 自覺能力提升

根據腦神經科學研究，當人們常常有意識地注意或覺察自己的情緒，可以降低杏仁體的活動，而杏仁體與人類產生焦慮與恐懼的情緒有很大的關係 (Newberg & Waldman, 2009/2010)。基於上述觀點，教師要培養自我覺察的能力，覺察自己身、口、意行為對學生學習的影響。身是指自己的身體、動作、姿勢、行動等身體行為；口是指說話的內容、口氣、音量、速度或上課講述的內容或慣用的口頭禪或語氣等口語行為；意是指教師的情緒、意念、想法、

判斷、價值觀、信念、知覺等意念行為。教師愈能提升自覺能力，就愈能提升自我控制力，進而改善自己與學生互動的方式和班級經營及教學的成效。

(二) 身教力量的發揮

傳統上的教學成效，強調在教師的教學策略或教材及教學內容改進此方面去提升，似乎較偏重言教。教師如何發揮身教的功能，用身教去提升學生的學習成效及學習動機，相對較少被探討。教師的身教是情境式課程的一個重點，它發揮出來的力量和影響有時更超出言教的功能。正如黃政傑 (1991) 所言，潛在課程包含身教及境教；張美華和簡瑞良 (2007) 也強調教師的身教是情意教育最直接有效的傳遞方式，由此可見教師的身教之重要性。

Ross、Bondy 和 Kyle (1993) 強調教師的自我反思能力是教學成效的主要關鍵。筆者認為自我反思應包含自覺和內省，教師應時時維持自覺及內省的狀態，去思考自己的身教為何？可以給學生做何種示範？自己展現的身、口、意行為對學生產生何種影響？如何運用自己身教的力量去感動學生，提升學生學習的效果和動機？教師身教的示範展現，即能發揮一種無言的教育力量，值得教師往此方面思考和加強。

二、學生方面

學生是情境式課程很重要的主體之一，學生的動機及各式行為表現也將是決定情境式課程效能的一個重要影響因素。針對此部分，筆者有下列兩點

建議：

(一) 學習動機的激發

如何讓學生對學習產生興趣和動機，這也是十二年國民教育新課綱所強調的重點。因為有動機和興趣，學生才能自發學習，這亦是情境式課程實施前很重要的思考點。教師在進行情境式課程前，應考量學生的能力與需求及結合過往學習經驗與生活經驗，並思考合適的教材、教學活動、教學策略等以激發學生的學習意願。

另一個角度的思考，是不僅教師要想辦法及策略去激發學生，更高階的思考，是如何讓學生用盡辦法想學、學生主動想學習、想學會課程內容。當然要達到學生渴望學習及主動學習的理想並不容易，這也是教師在進行課程規劃和教學過程中頗具挑戰性的任務。但有這方向的思考，應會離理想更接近。

(二) 自覺反省的培養

情緒素養(emotional literacy)和社會情緒學習(social-emotional learning)對增進特殊需求學生的社會技能很重要 (Polloway, Patton, Serna, & Bailey-Joseph, 2018)。提升學生的自我覺察能力也可以增進學生的情緒素養和社會情緒學習的成效。

學生要有意願學習，有賴於學生有自覺反省的態度和能力，學生自覺課程學習的價值和利益，自然較有動機學習；反思自己目前的行為態度對學習或對自己目前生活或人際等影響，也較能產生自我改善的動力。這種力量是自發

的，不同於用外控的方式，因此，在教育上更具有意義，對其學習和人生的發展也更有助益。

許多學者支持自我覺察本身的行為會導致個體行為的改變(Snider, 1987; Webber, Scheuermann, McCall, & Coleman, 1993)。練習時時自我覺察當下的身體動作和呼吸對身心健康很有助益(Fischer, Rinpoche, & Boorstein, 2012/2013)。有些研究也支持提升自我覺察能力，亦可增進自我控制能力(張美華、簡瑞良, 2009; Mathes & Bender, 1997; Swaggart, 1998)。

值得思考的是，學生如何學到自覺自省的能力和態度，這種很重要的情意能力，最直接習得的方式，還是由教師和父母或生活中的重要他人的身教，這也是前述強調情境式課程很重視教師的身教示範及自覺反思的能力和態度。教師先展現對學習的熱情及對人生的熱忱，學生方能被激發和被感動，進而學到這種熱情和熱忱；教師能身教示範自覺反思能力和態度，學生方能學習到此種能力和態度。

三、情境方面

情境的營造是情境式課程的一項重點，如上述所言情境包含心理及物理的學習情境，也包含著人與人及人與境之間的互動！在此方面，教師更應注意與學生的互動氛圍，學生與學生的互動亦包含在其間。另一方面，教師也應注重正向的學習情境塑造。下列簡要列出兩項建議，以提升情境所產生的正向學

習和教學效果。

(一) 成功經驗的獲得

學生因長期學業學習或學校人際的挫敗，缺乏成功經驗，導致學習意願低落，應是一個普遍可觀察到的現象。因此，要恢復學生的學習意願，讓學生在學習及學校人際互動中獲得正向成功的經驗應是一個直接有效的途徑。

幫助學生獲得正向或成功的經驗是教師努力的目標，也是教師的責任。這份責任，別的專業人員或父母很難取代。因為教師是課程與教學的執行者，同時，也是班級經營主要的領導者，亦是對學生學習表現和成效的評量者，這些角色直接影響到學生能否有正向成功經驗。

(二) 正向互動的實踐

師生正向互動經驗深深影響師生關係、班級經營及教學與學習成效，這理論觀點，許多教師都非常熟悉和認同。但如果教師能自省反思，一天上課之中，與學生正向互動的次數或經驗有多少？是正向互動多？還是負向互動多？可能有些教師會警覺，其實自己與學生互動時，可能經常出現負向的互動例如責備處罰學生或是要求制止學生或是批評嘲諷學生等，這種負向互動經驗，當然也會造成學生學習態度和表現負向的影響。

學生的行為有時不受控制，或有時出現許多負向和不合宜的行為態度，要教師一直實踐正向的師生互動，有時也非常不容易。但是多一分正向互動，學

生即能有一分正向的經驗，有此份自覺，教師在增進師生互動的正向經驗過程中，可能無形中也改善了師生關係和學生的學習態度。師生正向互動經驗也營建了正向的學習情境，產生正向的學習效果，這也是情境式課程特別強調正向師生互動，是正向學習情境的根本要素的原因。

四、生活方面

情境式課程很重視課程須與生活結合，課程的學習應有助於生活能力的培養和提升。如此，學生方能感覺課程內容是生活上用得到的知識和技能，進而促進他們的學習意願，針對此方面，筆者提出下列兩項建議：

(一) 自我價值的發現

情緒和社會因素會影響學生在學校的學習表現，因此，增進學生的情意能力是教師教學專業中一個很重要的工作(Hanko, 2003)。情意教育的重要性已獲得許多教育學者的支持(陳木金, 1998；歐用生, 1998；Marlow & Inman, 2002; Noddings, 1996; Richardson & Evans, 1997; Shuster, 2000)。Shechtman和Leichtentritt (2004)的研究發現情意教學對學生錯誤行為(misbehavior)的改善有正向效果，同時也能增進學生的正向行為如自我覺察、同儕支持的提升。可見，情意教育對學生學習的重要性，筆者認為自我價值感是情意教育的基礎和重點。

許多學生因為學業上學習的挫敗，失去了自我價值感和信心，導致對

未來人生產生失望和悲觀的想法。如果課程能與生活結合，學生能學習生活中可以用的知識和技能，也會增強他的價值感及信心，讓他覺得他是一個有能力和價值的人。

發現自我價值不僅是情意教育很重要的目標和課題，也是人一生中很重要的發展任務。失去自我價值感的人，常導致於憂鬱或各種身心上的疾病。因此，如何將課程與學生的生活經驗產生連結，進而讓學生覺得其生活能力提升，進而產生自我價值感和信心，這應是教師在實施情境式課程應該思考的一項重點。

（二）生活經驗成教材

在生活經驗中尋找和思考課程及教材，在教學過程中去連結學生熟悉的生活經驗或未來生活可能的經驗，是情境式課程的一項重要方向。當然，要融入生活經驗於課程教學中並非是一項容易之事，有賴於教師平時去了解 and 觀察學生的生活經驗，同時，在教師本身的生活經驗中也要有一份細察體會的心，思考如何將這些經驗結合教學內容。這種思考對於特殊教育教師應更加重要，因為對於有特殊需求的學生，最重要的目標是能學會生活獨立自主的能力或協助學生盡可能提升獨立自主的功能。因此特殊教育強調的功能性課程、生態課程或生活技能課程非常重視生活經驗這領域。

生活經驗融入教學課程，不僅可以提升學生的理解記憶能力，也可能增強

學習動機，這是有價值的思考方向。但是難度之一是如何將生活中繁瑣零碎的生活經驗，融入有系統結構的課程。另一項困難是有些科目和課程本身有相當難度和學術性，如何融入如此平易的生活經驗。針對上述困難，解決之道仍舊得需要任課教師用心去思考，在學生的需求、生活的經驗及課程和教學的目標方面，應如何去協調？但由此思考方向，會遠比從未考量此方向，在教學效果上會提升許多。

伍、結論

情境式課程的觀念與目前十二年國教新課綱強調自發、互動、共好的願景相當符合。同時也呼應了啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任的目標（教育部，2014）。對於核心素養的達成有非常正面的效果。

另一方面，情境式課程很重視營造協助學生成功的正向學習環境及強調生活經驗融入教學和課程，培養學生生活的能力，這與目前特殊教育強調的融合教育理想及培養學生生活獨立自主能力的目標也非常契合，是值得繼續深入研究的方向。當然，本文只是情境式課程的小小起點，願能拋磚引玉，啟發教育專業人員的思考及吸引有興趣此領域的研究者，一起努力探討，期待有更多實證性研究，支持此情境式課程的理念觀點，幫助更多教育職場的老師與學生。

參考文獻

- 張春興 (2006)。張氏心理學辭典。臺北：東華。
- 張美華、簡瑞良 (2007)。直觀教學法在特殊教育情意課程的運用。特殊教育季刊，103，24-31。
- 張美華、簡瑞良 (2009)。認知行為改變策略在國小學習障礙學生攻擊行為效果之研究。特殊教育學報，30，51-92。
- 張美華、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。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。
- 陳木金 (1998)。從教師美育教學談情意教育的實施。北縣國教輔導，7，61-69。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北：東華書局。
- 歐用生 (1998)。學校情意課程與兒童人格建構。國民教育，38(4)，2-10。
- Fischer, N., Rinpoche, T., & Boorstein, S. (2013)。禪呼吸：當下除煩惱、得自在的覺佛之道 (吳茵茵譯)。臺北：遠見天下文化。(原著出版於2012)。
- Hanko, G. (2003). Towards an inclusive school culture—but what happened to Elton's 'affective curriculum'? *British Journal of Special Education*, 30(3), 125-131.
- Marlow, L., & Inman, D. (2002). *Pro-social literacy: Are educators being prepared to teach social and emotional competence?* (ERIC Document Reproduction Service No.ED 473 476).
- Mathes, M. Y., & Bender, W. N. (1997). The effects of self-monitoring on children with attention-deficit/hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education*, 18(2), 121-128.
- Newberg, A., & Waldman, M. R. (2010)。改變大腦的靈性力量：神經學者的科學實證大發現 (鄧伯宸譯)。臺北：心靈工坊文化。(原著出版於2009)。
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435-447.
- Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L., & Bailey, J. W. (2018). *Strategies for teaching learners with special needs* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Richardson, R. C., & Evans, E. T. (1997). *Social and emotional competence: Motivating cultural responsive education*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 411

- 944).
- Ross, D. D., Bondy, E., & Kyle, D. W. (1993). *Reflective teaching for student empowerment: Elementary curriculum and methods*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Shechtman, Z., & Leichtentritt, J. (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 323-333.
- Shuster, C. (2000). *Emotions count: Scaffolding children's representations of themselves and their feeling to develop emotional intelligence*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 470 899).
- Snider, V. (1987). Use of self-monitoring of attention with LD students: Research and application. *Learning Disability Quarterly*, 10, 139-151.
- 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 technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 14, 38-56.

心智理論教學應用於國中自閉症學生情緒理解之 初探

蔡宛霖

彰化師範大學
特殊教育系學生

蔣佳琪

臺中市立東勢高工
教學組長

摘要

本研究採用心智理論中情緒理解之教學，應用於具有情緒問題之自閉症學生，透過情緒理解五階段的教學，教導學生從認識情緒、表達及辨別情緒，逐步至不同情境的情緒反應、依照情境推測他人的情緒及行為等。實施結果發現透過心智理論情緒理解教學可提升學生情緒表達與理解能力，將有利後續社會技巧課程規劃及教學，促進學生社會適應能力。

關鍵詞：心智理論、自閉症、情緒理解

Abstract

This research was conducted by using the theory of mind to teach emotion understanding in for the students with the autism having emotional problems. Through the five-stage teaching of emotion understanding, the students were taught to understand emotions, express and identify emotions, gradually to different situations of emotional responses, and according to the situation to surmise the emotions and behaviors of others. We discovered that using the theory of mind to teach emotion understanding could improve students to understand and express their emotion. It would be beneficial for planning and teaching of the social skills curriculum, and promoting students' social adaptability.

Keywords: theory of mind, autism, emotion understanding

壹、前言

近年自閉症障礙症候群 (Autism Spectrum Disorders) (以下簡稱為自閉症) 的學生急速增加, Baio 等人 (2018) 發表之研究顯示美國自閉症盛行率截至 2014 年已高達約為 1/59。根據 2019 年《特殊教育統計年報》統計高級中等以下學校, 自閉症學生約佔所有身心障礙類別學生 13.74%, 相較於 2016 年的 11.7% 明顯高出許多 (教育部, 2018)。美國精神醫學學會 (American Psychiatric Association) 診斷統計手冊第五版 (DSM-V) 指出自閉症主要有社交溝通互動障礙及行為重複等兩大明顯問題 (APA, 2013), 而我國鑑定標準提及自閉症具有顯著社會互動、溝通困難及固定有限的行為模式 (教育部, 2013), 自閉症具有共通核心障礙, 其行為表現易合併其他問題, 其中情緒問題為最常見的問題之一, 其情緒行為問題會加重核心障礙之症狀, 進而影響社會適應及能力的發展, 因此了解自閉症學生情緒問題及其情緒問題之功能, 方能有助於輔導及促進學生的社會適應能力 (劉淑言、吳聖良、陳美碧, 2015)。

多數研究證實自閉症學生具有心智理論能力的缺陷, 其會影響自閉症學生語言能力發展, 造成社會互動上的困難及障礙, 導致整體生活適應不良 (李淑芬、張正芬、葉啟斌, 2017; 楊蕙芬, 2017; Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin,

1999 ; Sullivan, Zaitchik, & Tager-Flusberg, 1994), 因此教導自閉症學生認識情緒, 表達情緒, 理解他人情緒、思想, 進一步預測他人行為, 提升學生心智理論能力, 改善其社會互動能力, 促進社會適應的能力, 具有其必要性且也是刻不容緩的課題。

貳、理論基礎

一、自閉症診斷標準

(一) 美國診斷標準

美國精神醫學協會出版《精神疾病診斷與統計手冊第五版》(The Diagnostic Manual of Mental Disorder, Fifth Edition, DSM-V) 中自閉症光譜症候群 (Autism Spectrum Disorder), 診斷標準為: 1. 社會溝通與互動的限制、2. 侷限性重複行為、興趣和活動 (APA, 2013)。

(二) 我國診斷標準

根據《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》依照《特殊教育法》第三條第十一款所稱自閉症, 係指「因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題, 致在學習及生活適應上有顯著困難者。」前項所定自閉症, 其鑑定基準依下列各款規定: (1) 顯著社會互動及溝通困難; (2) 表現出固定而有限之行為模式及興趣 (教育部, 2013)。

二、心智理論教學

「心智理論」(又稱心智解讀) 的定義為建構他人的內在心理狀態 (包括

想法、信念、需求、情緒等)，具有能力使用並透過這些信念、慾望、想法、情緒等進而解讀、理解、預測他人的行為及想法（黃金源，2008；王淑娟、周怡君、黃雅祺、賴珮如，2012）。研究顯示幼童於十八個月至三十個月時已能提及心理狀態的語詞，例如：情緒、需求、信念等，而在兩歲能說出自己與他人的感覺，三歲時可臆測情境會產生的情緒，四歲時可推敲別人的想法，至五歲時能連結行為與信念、需求之間的關係，隨著兒童表徵能力的發展，心智理論的能力逐漸萌發成長，兒童先由對自己的了解進而理解他人的感覺，覺察到他人相異的觀點，才能預測到他人異於自己的行為，推測他人行為的導因，到六、七歲時，已能了解和預測他人行為之「錯誤信念」，此即為社會認知能

力發展的關鍵（黃金源，2008；王淑娟等，2012；楊蕢芬，2017）。當學生具有心智理論能力時，他/她可理解社會行為，與人互動溝通。因此經由評估學生的心智理論能力，依照學生個別性，設計教導學生心智認知及心智理論的能力，隨著心智理論能力的開展，將有益於學生日後與他人社會互動的能力養成。

心智理論能力教學分為三個概念：（一）理解情緒、（二）理解訊息狀態、（三）理解假裝，藉由理解情緒相關的訊息，進而理解訊息的狀態，繼而『假裝』為他人的狀態而去理解並預測他人的想法及行為，每個概念將藉由五個連續性的階段教學而產生理解能力，以下為三個概念五階段之教學階段表如下（王淑娟等，2012）：

表 1
教學階段表

| 概念 階段 | 情緒 | 訊息狀態 | 假裝 |
|----------|----------|-----------|-------------|
| 階段一 | 臉部表情辨識 | 簡單的視覺觀點取替 | 感覺動作遊戲 |
| 階段二 | 情緒卡通圖辨識 | 複雜的視覺觀點取替 | 功能性遊戲（少於兩個） |
| 階段三 | 情境為基礎的情緒 | 看見導致知道 | 功能性遊戲（多於兩個） |
| 階段四 | 需求為基礎的情緒 | 真實信念 | 假裝遊戲 |
| 階段五 | 信念為基礎的情緒 | 錯誤信念 | 假裝遊戲 |

三、心智理論相關文獻探討

以下為筆者蒐集心智理論應用於

自閉症學生之相關研究，藉以了解、分析心智理論應用於自閉症學生之研究

歷程及其成效，作為此教學應用之佐證及參考。

| 作者 | 年代 | 研究對象 | 研究結果 |
|-----------------------------------|------|----------------------|---|
| 黃玉華 | 2000 | 國小一、二年級高功能自閉症 | 透過圖卡搭配提示策略教導後，可提升自閉症學生心智理論能力且具有類化效果。 |
| 謝宛陵 | 2005 | 綜職科一年級自閉症學生 | 具備基本階段心智理論能力的自閉症學生，透過文字敘述、視覺圖卡、角色扮演等教學後，可明顯提升自閉症學生高階段心智理論能力及類化遷移效果。 |
| Hadwin, Baron-Cohen, Howlin | 1999 | 國小自閉症學生 | 透過情緒理解之教學後，學生於了解情緒、信念之心智理論能力明顯增加且具有類化能力。 |
| Silver,& Oakes | 2001 | 特殊學校混齡（10~18歲）泛自閉症學生 | 經由臉部表情照片、情緒辨認的卡通、非字面意義的故事訓練心智理論能力，證明能有效提升實驗組學生的心智理論能力。 |

綜合上述心智理論之相關研究可知，心智理論教學運用文字敘述、圖卡、角色扮演等方式教導自閉症學生，將可提升學生心智理論能力，因此筆者將採用圖卡心智理論教學應用於自閉症學生情緒理解，期許可協助自閉症學生改善情緒問題行為。

參、個案描述

一、基本資料

林 O 庭為國中二年級特教班學生，男性，14 歲，身心障礙診斷為重度自閉症，個性急躁，認知能力弱，識

字量約 1000 字，僅會簡單詞彙、具有鸚鵡式語言，使用有限語言與他人溝通互動，粗大動作能力可，精細動作能力不佳（無法自己綁鞋帶），喜歡拼拼圖、聽音樂、投籃球及跑步。

二、家庭狀況

O 庭的爸爸是郵差，媽媽是家管，姊姊就讀於高中，鮮少與他互動，截至國中以前都由媽媽照顧，後來父母離異，媽媽罹患憂鬱症，無法照顧他，因此 O 庭與爸爸共同生活，但因爸爸在外地工作，每天都早出晚歸，對 O 庭疏於照顧，且對他不服從管教無可奈

何，他每天早上會 O 庭給一包科學麵（因科學麵是 O 庭安撫情緒的增強物），回家經常沒有準備晚餐，只給予 O 庭餅乾或是科學麵果腹，O 庭衛生習慣不佳，常常多天未洗澡，經常半夜才睡覺，早上賴床趕不上校車，常常都由爸爸匆忙載他上學，而平常 O 庭放學後總是自己一個人在家。

三、社會行為特徵

O 庭好動，口語能力低，無法表達及辨識情緒，常因睡眠不足而導致精神狀況差，易於受挫、無法表達需求及情緒而出現行為問題，例如高興時會咬手槌桌子、生氣或是無法完成任務時也會槌桌子、突然咬自己或攻擊旁邊同學等，而其自傷（咬自己、摳自己傷口等）、攻擊（如：抓、搥、打等）班上同學，常造成同學受傷，如同班上的不定時炸彈。

四、學習行為特徵

O 庭注意力不足，只集中於喜愛的事情上，無法融入團體與同儕互動，注重視覺刺激，視覺學習優於聽覺學習，可聽從老師的指示，個性急躁，常急著完成指令，完成度不佳，學科學習落後，不具有金錢概念，不會加減乘除法，識字量少，約 1000 字，語言理解跟認知有限，躁動時會喃喃自語，碎碎念。

肆、簡述教學輔導方案介入過程

一、教學目的

O 庭在無法表達情緒時會出現攻擊同學跟自傷行為，因此教導認識情緒，辨識情緒，以利後續情緒抒發課程之教學，促進其基本社會適應能力。

二、教學方式

將採用情緒理解五階段教學，逐階教導，等待各階段完成後才會邁入下個階段的教導。

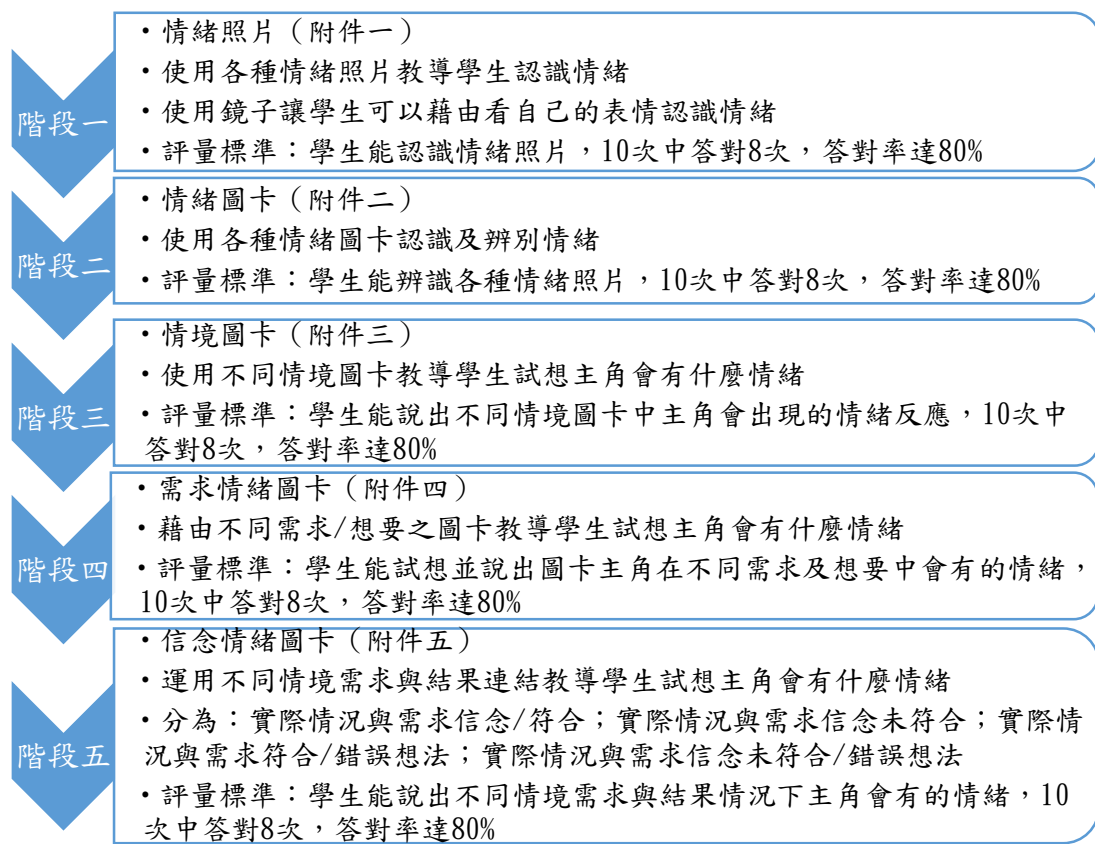


圖 1 教學流程表

因自閉症學生類化能力差，難以應用於日常生活情境中，因此除了課堂教學外，安排學生於課堂學習活動後（下課前），拿取符合自己情緒的情緒圖卡向老師或任課老師表達情緒，早上安排一位同學參與角色扮演模擬練習，任務完成後可獲得增強點數，點數達到標準10點，即可兌換自選活動10分鐘的獎勵。

伍、實施成效

經過四個星期的教導後，O庭能力已達階段四（階段一至階段四答對率皆已達成100%），可透過不同需求/想要之圖卡推測他人的情緒級反應，在階段五運用不同情境需求與結果連結教導學生推測他人情緒時O庭僅可達到「實際情況與需求信念符合/未符合」兩種情境之推測，無法完成「已實現情況/

錯誤想法」、「未實現情況/錯誤想法」之推測，因其無法將信念與錯誤想法作為連結，故將規劃之後持續以模擬情境角色扮演的的方式學習，透過情境演練，引導學生將情境與錯誤想法連結。但因筆者實習時間結束之緣故，無法親自持續將此研究完成，後續詢問任課老師表示，目前 O 庭可透過圖卡的協助表達自己的情緒，角色扮演、情境演練時正確推測他人的情緒與反應，在課堂時 O 庭出現情緒不穩時也會急於嘗試說出情緒並找圖卡給老師，雖然仍有情緒起伏，但於情緒爆發前，O 庭專注於表達情緒找圖卡的動作，反而轉移 O 庭的注意力，減少 O 庭自傷及攻擊他人的情況，有時 O 庭會急於表達情緒，出現干擾上課的情況，因此需於每節課堂開始前就提醒他，僅能在下課後才可表達情緒，干擾時再次提醒他，即可讓他持續參與課堂之中。

陸、結論

自閉症學生的情緒行為問題常造成自閉症學生於課堂學習、社會適應及人際互動時的困難及障礙，使他們在學校環境中成為『問題人物』，難以融入於學習及同儕之中，因此教師如何評估、因應自閉症學生之需求，規劃適性教學，促進學生學習及增進學生提升社會適應能力是刻不容緩的課題。本研究結果顯示用心智理論教學法應用於自閉症學生情緒理解及表達，能有效增進其情緒理解與表達能力，可作為日後自

閉症情緒教學之參考。

參考文獻

- 王淑娟、周怡君、黃雅祺、賴珮如（譯）（2011）。**心智解讀-自閉症光譜障礙者之教學實用手冊**（原作者：Patricia Howlin, Simon BaronCohen & Julie Hadwin）。臺北：心理。
- 宋維村（1992）。**自閉症兒童輔導手冊**。臺南市：國立臺南大學。
- 李淑芬、張正芬、葉啟斌（2017）。心智理論教學提昇自閉症幼兒社會技巧成效之研究。**特殊教育季刊**，143，1-10。
- 莊珏欣（2010）。**高雄市國小資源班教師對自閉症學生教學策略運用之研究**（未出版之碩士論文）。屏東教育大學，屏東市。
- 教育部（2013）。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。取自：
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009187>
- 教育部（2018）。108 特殊教育統計年報。取自：
<https://www.set.edu.tw/actclass/act/default.asp?model=bookA>。
- 黃金源（2008）。**自閉症兒童的治療與教育**。臺北市：心理。
- 黃玉華（2000）。**心智解讀教學對增進高功能自閉症兒童心智理論能力之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

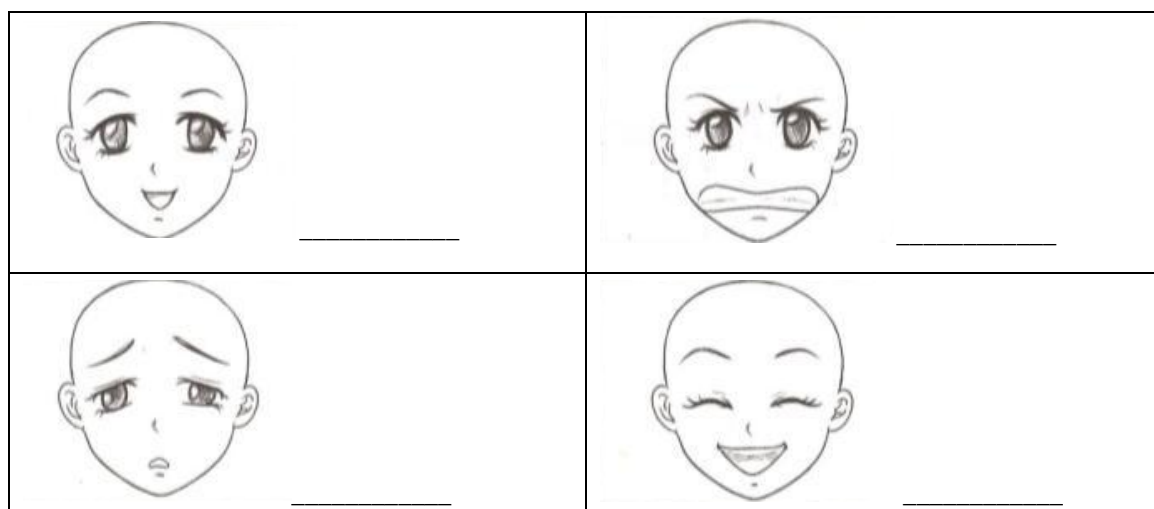
- 楊蕢芬(2017)。**自閉症學生之教育**(第七版)。臺北市：心理。
- 劉淑言、吳勝良、陳美碧(2015)。亞斯柏格症與高功能自閉症青少年問題行為之相關因素分析研究。**榮總護理**，32(2)，112-20。
- 謝宛陵(2005)。**高功能自閉症兒學生高階心智理論教學之成效研究-以一名高職自閉症學生心智解讀實驗教學為例**(未出版之碩士論文)。臺中教育大學，臺中市。
- American Psychiatric Association.
(2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)* Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., et al. (2018) *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014*. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5919599/>
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide for teachers and parents*. Chichester: J. Wiley & Sons.
- Silver, M., & Oakes, P. (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or Asperger syndrome to recognize and predict emotions in others. *Autism*, 5(3), 299-316.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30(3), 395.

附件一、情緒照片



(引自：<https://reurl.cc/pdKgZb>)

附件二、情緒圖卡



(引自：<https://reurl.cc/E7bnGR>)

附件三、情境圖卡

(改編自心智解讀-自閉症光譜障礙者之教學實用手冊)

| | |
|---|---|
|  <p>引自：卡通世界</p> |  <p>引自：每日頭條</p> |
|  <p>引自：故事 365</p> |  <p>引自：覓元素</p> |

卡通世界：<http://www.lsytt.net/>

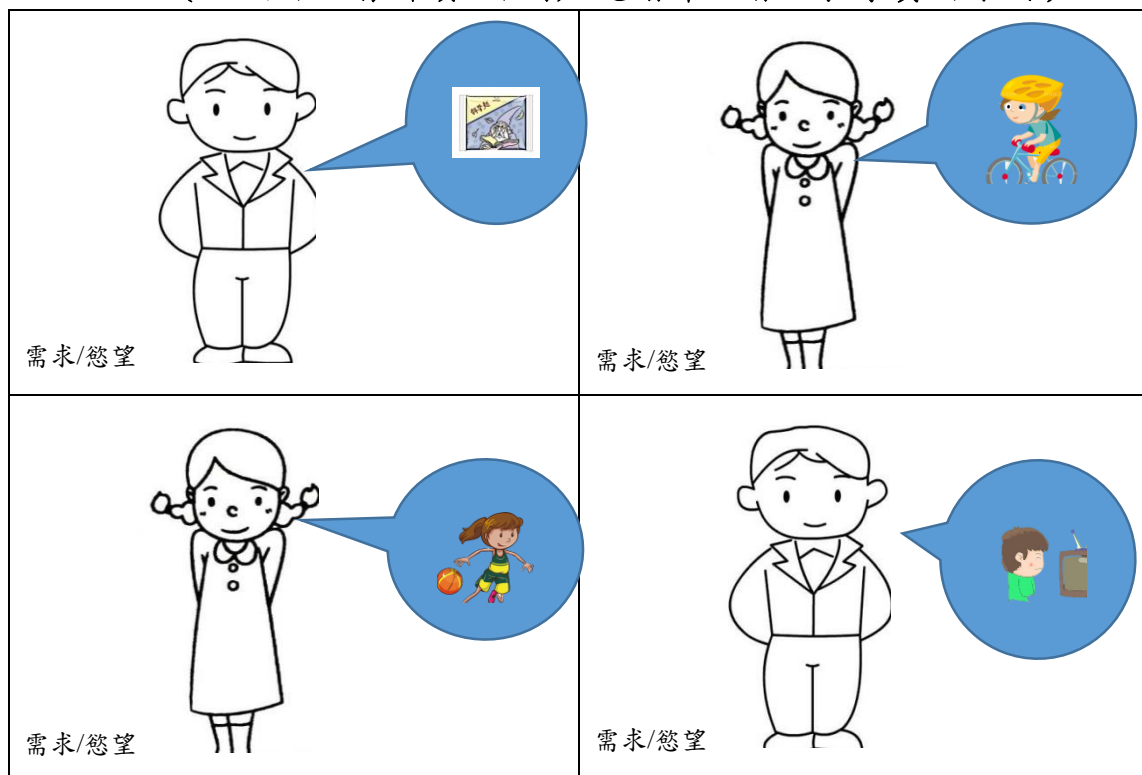
每日頭條：<https://kknews.cc/baby/gvn9b3e.html>

故事 365：http://www.gushi365.com/info/8240_3.html

覓元素：<http://www.51yuansu.com/sc/resxpkthgw.html>

附件四、需求情緒圖卡

(改編自心智解讀-自閉症光譜障礙者之教學實用手冊)



(引自：<https://reurl.cc/z8KeAQ>)

附件五、信念情緒圖卡

(改編自心智解讀-自閉症光譜障礙者之教學實用手冊)

| 實際情況與需求信念/符合 (真實信念與已實現的慾望) | | | |
|----------------------------|-------|------|----|
| 實際情況 | 需求/慾望 | 信念 | 結果 |
| 爸爸買麵包回家 | 想要吃麵包 | 有麵包吃 | 開心 |

| 實際情況與需求信念/未符合 (真實信念與未實現的慾望) | | | |
|-----------------------------|-------|----------|----|
| 實際情況 | 需求/慾望 | 信念 | 結果 |
| 想要出去玩球 | 想要玩球 | 下雨天無法出去玩 | 難過 |

| 實際情況與需求信念符合/錯誤想法 (已實現的慾望/錯誤想法) | | | |
|--------------------------------|--------|------------|----|
| 實際情況 | 需求/慾望 | 信念 | 結果 |
| 爸爸買了遙控汽車 | 想要遙控汽車 | 以為爸爸買了汽車模型 | 開心 |

| 實際情況與需求信念未符合/錯誤想法 (未實現的慾望/錯誤想法) | | | |
|---------------------------------|-------|------------|----|
| 實際情況 | 需求/慾望 | 信念 | 結果 |
| 老師禁止玩拼圖 | 想要玩拼圖 | 以為老師說可以玩拼圖 | 失望 |

臺灣碩博論文自閉症手足關係相關文獻探討

李語薇

國立嘉義大學
特殊教育研究所學生

摘要

本文運用系統化文獻分析方法，回顧國內自閉症之一般手足在手足關係的相關研究，以符合碩博論文、不分年限、對象為一般手足以及手足間的手足關係或互動經驗為納入與排除標準，最後搜尋出可用論文共有9篇。研究結果以國內自閉症手足關係相關研究之內容做分析與討論，分為研究對象、研究方法、手足互動的模式、影響手足互動因素以及手足間的差異情形等向度討論，給予未來相關研究人員參考，並提出建議期盼有更多文獻能填補自閉症手足關係面貌的現況。

關鍵詞：自閉症、非障礙手足、手足關係

Abstract

In this paper, the systematic literature analysis method was used to review the relevant research on the relationship between sibling of autism in Taiwan. The inclusion and exclusion criteria were those that conform to the master's thesis, regardless of age, object was general sibling, and sibling relationship or interaction experience between sibling. Finally, 9 available papers were found. The results were based on the analysis and discussion of the contents of the research on the sibling relationship of autism in Taiwan. They were divided into research objects, research methods, the mode of sibling interaction, the factors affecting sibling interaction and the differences between the sibling. They were provided to the future researchers for reference, and suggestions were put forward in the hope that more literature can fill the current situation of the sibling relationship of autism.

Keywords: autism, non-disabled siblings, sibling relationships

壹、前言

手足關係(sibling relationships)是一種無法被任何關係給取代的一種親密牽絆，因為彼此擁有相似的基因聯繫，將兩個個體成為這個世界上無法被任何團體關係給取代的一種不可分開的牽絆。根據 Kramer 與 Baron(1995)針對 57 個有兩個孩子的家庭的 114 位父母進行了父母對手足關係質量的早期研究就發現，手足之間在相處上會給對方有正向的影響以及負向的影響。手足可以成為像是朋友或老師一樣，某種團體關係的陪伴者或領導者角色，如：合作、分享、教導、幫助等；也可能成為損害團體關係最容易的行為者或操控者，如：衝突、爭吵、競爭、控制等。不論是正向影響或是負向影響，手足之間的牽絆關係還是會繼續維持下去，但過程中可能會有質量的改變，但必須承認手足關係是家庭中兩個個體維持最常久的一種模式，甚至超越親子關係(黃曼暉，2011)。

近年國內的自閉症人口數有逐年上升的趨勢(臺灣衛生福利部，2020)，首當其衝會是家庭內部的成員，自閉症因障礙因素在社會互動上有顯著困難(American Psychiatric Association, 2013)，因此家庭成員長期需要去面對自閉症的障礙情形，一同成長的手足在手足互動上會呈現與一般正常手足不同的特別經歷，因此本研究想瞭解自閉症手足之間的互動情況。

研究者的家庭中不包含自己在內共有 3 名兄弟姊妹，有 2 名是無障礙手足，另 1 名是自閉症，由於自閉症的社交互動困難，導致從小我們的互動就有別於我和其他無障礙手足的相處情形，對此這樣的情況研究者認為在其他的自閉症手足之間也會有相似的經歷。因此本文運用陳明聰(2009)和 Hill(2004)所提的系統化文獻分析步驟，共分成形成問題、制定納入和排除的標準、可蒐集的研究文獻以及選擇可用的文獻，進行國內碩博論文之自閉症手足相關研究分析與討論。

貳、文獻蒐集與分析

一、形成問題

國內自閉症人口逐漸變多，讓許多需要因應自閉症的障礙情形一同生活，在生活中會產生出特別的經歷，本文以「自閉症之一般手足的互動經驗情形」為本文的探討問題。

二、制定納入和排除的標準

根據陳明聰(2009)和 Hill(2004)所提出的系統化文獻分析中，為了要以客觀的角度去蒐集文獻，需要先制定納入標準及排除標準，研究者依據探討的問題將標準項目列點如下：

1. 臺灣碩、博士研究論文
2. 不限定文獻年份
3. 研究對象包含自閉症之一般手足在內
4. 內容含手足關係或互動經驗

三、可蒐集的研究文獻

研究者以全國博碩士論文資訊網做為文獻搜索引擎，並以「自閉症」、「手足」、「手足關係」、「手足互動」等關鍵字分別在「論文標題」、「關鍵詞」、「摘要」部份進行搜尋。

將所有以關鍵字搜尋出來的文獻再以納入和排除的標準篩選，以最符合本文所探討「自閉症之一般手足的互動

經驗情形」之問題做為篩選結果，詳看表 1。

四、選擇可用的文獻

從表 1 以關鍵字組合搜尋出的篇數經由篩選標準後無重複篇數共有 9 篇。

表 1

國內自閉症手足關係相關研究之碩博論文搜尋結果

| 關鍵字 | 搜尋篇數 | 篩選結果 |
|----------|------|------|
| 自閉症和手足關係 | 9 | 7 |
| 自閉症和手足互動 | 7 | 3 |
| 自閉症和手足 | 46 | 9 |

不重複篇名共 9 篇

研究者將可使用的研究論文資料整份備齊，過程中研究者以可供電子檔下載論文或國家圖書館可借閱的研究論文共獲 6 篇完整內文，另外有 3 篇無提供電子檔下載以及未公開在國家圖書館內(王秀如，2019；湯佳樺，2018；廖珮廷，2019)，無法完整獲得這 3 篇研究論文內文，因此會以公開之摘要部分進行分析，共 9 篇文獻。

參、國內自閉症手足關係相關研究探討

一、研究目的分析

篩選結果共得 9 篇文獻，本文所探討內容以手足關係與手足互動為主，研究者初步將 9 篇文獻探討目的分為三項：(1)自閉症與手足之間的互動經歷，共兩篇(2)影響自閉症手足關係相關因素，共四篇(3)一般手足面對自閉症的壓力與因應方式，共一篇。

手足之間的互動經驗為陳佩妏(2001)、崔嘉真(2011)、王仁音(2013)和林培涵(2014)這四篇，主要在探討一般手足與自閉症生活中相處的情形，包含對自閉症的感受、互動方式、影響互動的因素和彼此互相影響的因素等；再來則是影響自閉症手足關係的相關因素，

為王秀如(2019)、許聖慈(2016)、湯佳樺(2018)以及廖珮廷(2019)這四篇，主要探討泛自閉症表現行為、手足疾病覺知、手足適應、兒童氣質、父母教養等變項的差異或相關情形的探討；最後是柯莞榕(2011)對自閉症之一般手足在手足間的壓力情形與因應策略探討。

從以上 9 篇皆在探討自閉症手足關係等相關目的，符合本文想探討之問題。

二、研究對象分析

本文主要探討自閉症與一般手足之間互動情形，但有些研究會包含家長作為研究對象，如陳佩姮(2002)、柯莞榕(2011)、崔嘉真(2011)、湯佳樺(2018)與廖佩廷(2019)，原因主要是因為自閉症手足之間的互動關係複雜，透過第三者(如家長)的相處觀察，可對手足間的互動情形在敘述上增加準確性，因此有些研究會將家長設為對象，研究者認為可能原因會是一般手足年齡尚小，因此會需要有長期相處的家長來加強敘述手足互動模樣。

此外也有研究以一般手足為主，如王仁音(2013)、林培涵(2014)、許聖慈(2016)與王秀如(2019)，這四篇主要分成已成年之手足經驗回顧以及比較不同類型(障礙手足與正常手足等)手足關係差異情形兩類，研究者認為對於年長自閉症之一般手足在表達能力發展較為成熟，可表述相處互動經驗，因此將家長排除專於一般手足的敘述上；另外兩篇是比較不同類型的在不同變項的

手足關係差異情形，因此焦點集中於不同類型之一般手足進行探討。

從年齡來看，研究者將這 9 篇的年齡分為三項：(1)學齡前組，共兩篇(2)學齡組，共四篇(3)成年組，共三篇。

學齡前組共兩篇，為湯佳樺(2018)和廖佩廷(2019)的研究文獻，主要都探討學齡前自閉症兒童的年長手足為主，而目前在學齡前自閉症兒童之年幼手足的研究為零，可能原因是年幼手足較難表達自己的想法，因此在研究中會有諸多限制；再來則是學齡組共四篇，為王秀如(2019)、陳佩姮(2002)、柯莞榕(2011)和許聖慈(2016)的研究文獻，主要是以國小、中、高中之學齡階段一般手足進行瞭解；最後成年組共三篇，為王仁音(2013)、林培涵(2014)和崔嘉真(2011)的研究文獻，年齡主要分布為 20~35 歲之間。

從性別與排行來看，研究者發現這 9 篇文獻除陳佩姮(2002)、崔嘉真(2011)、湯佳樺(2018)以及廖佩廷(2019)在研究中主要以年長手足為對象之外，其他文獻未限制性別與排行，皆有以不同性別與不同排行做為研究對象，以此可以看出手足之間在不同類別的差異情形。

由上述可知，不論背景因素的不同，從學齡前到成年後皆會受到自閉症長遠的影響，因此自閉症會是影響一般手足深遠的角色。

三、研究方法分析

手足之間的互動情形若要以當事

人的觀點、感受、生活與經驗最貼近方法就是以質性研究為主。從綜合出的9篇中就有五篇是以質性研究為主(王仁音, 2013; 林培涵, 2014; 柯莞榕, 2011; 陳佩妏, 2002; 崔嘉真, 2011), 而另四篇則是量化研究(王秀如, 2019; 湯佳樺, 2018; 許聖慈, 2016; 廖佩庭, 2019)。

研究者認為, 由於人們已漸漸發現自閉症與手足之間有著互動困難的問題, 以質性研究可以瞭解自閉症手足與之間的互動情況, 若是以量化方式用數據來比較其他手足組(如智能障礙手足、一般兒童手足等)的手足關係差異情形, 或者發現相關影響手足關係因素, 也能夠為自閉症與手足之間提出新的觀點來檢視其中手足問題, 因此不論是量化或質性研究, 研究者認為皆能為自閉症與手足之間在互動關係有可參考的瞭解方式。

四、研究結果分析

以篩選出的9篇研究結果, 研究者分成三項敘述:

(一) 自閉症與手足間無固定的相處模式

在陳佩妏(2002)和崔嘉真(2011)的研究結果指出自閉症與手足之間在互動過程中, 會因個人因素、自閉症因素以及父母的教養方式而有不同的互動表現。雖然有時會出現對自閉症的不滿情緒或負向行為, 但仍會展現出對自閉症的正向行為, 因此, 自閉症與手足之間的互動模式沒有固定型態。且一般手足會隨著年齡增長在面對自閉症反而

更加懂的如何相處(崔嘉真, 2011)。研究者認為原因是因為隨著時間的相處, 個人的成熟度提升, 有別於以往過去的相處模式。且會有未來擔任照顧者的責任心態出現(王仁音, 2013; 林培涵, 2014)。

(二) 影響手足互動的因素

研究者略分以下三種因素:

1. 家長因素

家長的存在可說是影響自閉症手足關係的關鍵, 會造成手足關係惡化或變佳的重要因素。

陳佩妏(2002)在研究結果指出父母的教養態度等因素對手足相處的方式有著一定的影響, 若家長時常把注意力放在自閉症身上, 會導致一般手足感到不平衡, 在手足相處上就會進入排斥與疏離等情況, 如對自閉症旁觀、逃避、甚至攻擊。在崔嘉真(2011)的研究結果指出自閉症與手足之間在互動困難的情形出現時, 母親的長期協助與教導對手足關係有很大的影響, 並且家長對自閉症的態度會是一般手足學習的對象, 家長若以正向態度對自閉症, 則一般手足也會以正向態度來對待自閉症。廖珮廷(2019)在研究結果指出在手足覺知、父母偏愛和父母公平對待是有正向關係, 並且, 在柯莞榕(2011)在研究結果指出一般手足的壓力會與家長的教養方式息息相關, 因此父母的教養方式是很重要的因

素之一。

2. 個人因素

一般手足與自閉症長期的相處中會產生許多矛盾的情緒，是因為要照顧自閉症的生活相關事項導致壓力與負向情感，而面對壓力與負向情感的影響，有些一般手足能有自我調節好的能力(王仁音，2013；柯菟榕，2011)。

柯菟榕(2011)研究結果指出一般手足在面對其他對自閉手足的眼光時，內在自我效能較高的一般手足會以轉換話題、解釋等方式來向他人解釋自閉症的問題行為。若在內在自我效能較低的一般手足，則會以逃避的方式來面對他人對自閉症的評價，這也代表一般手足與自閉症手足關係是不佳的。

3. 自閉症因素

障礙的程度也是影響手足關係的關鍵。在陳佩姮(2002)和柯菟榕(2011)的研究結果指出障礙嚴重程度會取決一般手足面對自閉症的相處方式。在林培涵(2014)的研究結果指出許多資源都會運用在自閉症身上，例如父母的照顧、家庭資源等，自閉症因不可抗的障礙因素，導致一般手足受到相關影響，也讓一般手足在相處上會產生負面互動。

(三) 比較不同變項之手足關係差異情形

從許聖慈(2016)的研究結果看

出，自閉症與一般兒童手足及注意力過動正手足在手足關係上是沒有顯著差異的。但研究者認為手足關係僅以一份研究較難準確判定自閉症手足關係與其他手足間的差異情形。在未公開紙本論文之王秀如(2019)的研究結果顯示，自閉症手足之間的手足關係皆低於一般兒童手足。研究者從過去質性研究的5篇研究來看，每個自閉症手足之間在手足關係上都有不同的面貌，因此關於自閉手足的關係與其他手足的關係需要多點資料補足。

肆、結論與建議

研究者回顧過去國內自閉症手足關係的論文研究，不論論文內容是否是公開，這些論文年份是在2002年至2019年之間，從最早期探討自閉症手足關係相關研究是由陳佩姮(2002)所撰寫的研究論文，相隔九年後才有柯菟榕(2011)和崔嘉真(2011)提供的自閉症手足之間互動的面貌，又過了兩三年後王仁音(2013)和林培涵(2014)從成年人的觀點探討了自閉症手足關係，之後又過了四五年湯佳樺(2018)和王秀如(2019)又往學齡前的自閉症進行深入研究。

從上可知，國內自閉症手足關係的相關論文研究在17年之間僅有9篇。面對家中有自閉症成員的出現，家庭的每位成員會受到不一樣的影響改變。從顏瑞隆(2014)探討1999年至2014年之間的國內自閉症家庭相關研究論文發現，以父母作為探討對象的相關研究最

為多數，而在自閉症之一般手足則最少被做為對象來深入瞭解。因此關於自閉症之一般手足的相關研究論文，在國內還是仍屬少數。

原因較可能是一般手足是常被忽略的對象，在實務上或資源上，往往一般手足都不是首要的對象，對於自閉症的問題行為也需要從家長的教導才能得知，在社會資源或家庭資源，一般手足也較少被注重到，因此需要關注有自閉症家庭的一般手足角色，但國內對自閉症之一般手足的研究仍是較少。

最後，研究者從過去文獻瞭解自閉症手足之間的互動情況是如此豐富且複雜，一般手足會隨著父母的教養和自閉症的情況有著不同的面貌，但其實，大多的一般手足都是有著相似的挑戰困難，也隨著家長的介入或自我的心態調整，最後自閉症手足之間的情感還是趨向正向關係，研究者根據以上的論文結果認為，就算手足間有著負向的情感，最後還是會回歸到正向互動。

參考文獻

- 王仁音(2013)。自閉症者成年手足之生命經驗(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所，高雄市。
- 王秀如(2019)。泛自閉症者一般手足之父母教養、手足關係與自我概念關係之研究(未出版之碩士論文)。

國立高雄師範大學特殊教育學系，高雄市。取自

<https://hdl.handle.net/11296/vhm3vh>

- 林培涵(2014)。回頭看，與你相遇的青春-青少年時期與自閉症手足的互動經驗(未出版之碩士論文)。國立臺灣大學，臺北市。
- 柯菟榕(2011)。自閉症兒童之一般手足的壓力與因應方式之探討(未出版之碩士論文)。國立臺灣大學社會工作學研究所，高雄市。
- 陳佩姛(2002)。[自閉症兒童之手足]手足關係之探討(未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院教育心理與輔導學系碩士班，臺北市。
- 陳明聰(2009)。利用系統化文獻分析蒐集外在實證。特殊教育季刊，111，1-7。
- 崔嘉真(2011)。自閉症青少年與正常手足互動之探究(未出版之碩士論文)。臺北市立體育學院舞蹈碩士班，臺北市。
- 許聖慈(2016)。泛自閉症兒童及青少年的手足:廣泛自閉症表現型特質與其生活適應(未出版之碩士論文)。國立成功大學護理學系，臺南市。
- 黃曼暉(2011)。手足衝突之探討。家庭教育雙月刊，32，49-57。
- 廖珮廷(2019)。學齡前自閉症類群障礙症兒童及年長手足之氣質、手足關係與問題行為：父母差異對待之關聯(未出版之碩士論文)。中原

大學心理學研究所碩士論文，桃園縣。取自

<https://hdl.handle.net/11296/f7xnaz>
湯佳樺 (2018)。學齡前自閉症類群障礙症兒童、年長手足之氣質適配與手足關係、問題行為(未出版之碩士論文)。中原大學心理學研究所，桃園縣。取自

<https://hdl.handle.net/11296/6r5arb>
衛生福利部國民健康署(2020)。109 身心障礙者人數按季調查報告。

2020 年 3 月 20 日，取自：

<https://dep.mohw.gov.tw/DOS/lp-2976-113.html>。

顏瑞隆、張正芬(2014)。臺灣自閉症者家庭碩博士論文回顧與分析。中華民國特殊教育學會年刊，247-262.

American Psychiatric Association.

(2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). *American Psychiatric Pub.*

Hill, K. (2004). AAC evidence-based practice and language activity monitoring. *Topics in Language Disorders: Language and Augmented Communication, 24*, 18-30.

Kramer, L., & Baron, L. A. (1995).

Parental perceptions of children's sibling relationships. *Family Relations, 44*(1), 95-103.

【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 31 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 4 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

第 31 期

發行人：艾群

審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)

江秋樺、吳雅萍、林玉霞、唐榮昌、陳政見、
陳明聰、陳偉仁、陳勇祥、張美華、簡瑞良

總編輯：林玉霞

輪值主編：陳偉仁

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：民國一〇九年五月

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