

ISSN:1816-6938

嘉義特教

第9期

半年刊



國立嘉義大學特殊教育中心印行
中華民國九十八年五月

目錄

中華民國94年6月創刊
中華民國98年5月出刊

「念」「氣」「書」三元合一療法	
陳政見	01
自閉症兒的親職教育—輔導策略	
唐榮昌、李淑惠	11
家長的態度決定了孩子的去路：一位精障學生的教育安置	
江秋樺	18
禪學在教師心法之運用	
張美華、簡瑞良	32
音樂治療活動融入多重障礙學生語文學習之應用	
鄭俐寧、陳麗圓	43
應用閱讀復甦方案提升特殊兒童的讀寫能力	
劉秀丹、劉俊榮	52
國民小學資源班教師教學支援研究—以高雄縣、台南縣市為例	
麥蓮芳	59
資源班寫作教學策略經驗分享	
王千維	65
特殊教育巡迴輔導工作之困境與因應	
羅美珠	71
一位國小資優生學習行為問題之研究	
李曉惠	78



「念」「氣」「書」三元合一療法

—加拿大紐布朗瑞克大學訪問研究心得報告之一—

陳政見

國立嘉義大學特殊教育學系教授

摘 要

本文主要透過論辯的過程，探討認知治療、氣功治療及書法治療三者之間的調和與運用，從倡議與論辯中歸納三者之間的差異性與共同性，進而獲得三者之間的平衡運用。「念」是指個人的內在想法，「氣」是指個人內在的能量流動，「書」是指以毛筆書寫和文字的過程，三者轉換為認知治療、氣功治療及書法治療，彼此之間的結合可能產生矛盾，但是經過論辯的過程，得到在時空次序的重新安排下，其實是可以相輔相成，而尋找到最佳可行模式。

關鍵詞：認知治療、氣功治療、書法治療

壹、緣起

筆者自 1996 年加入「國際心理學家學會」(The International Council of Psychologists) 成為永久會員至今已過 14 個年頭。「國際心理學家學會」的會員來自世界五大洲七十餘個國家，因此，每年年會所發表的論文主題均強調「跨文化研究」(research issues on across culture)，尤其近十餘年來，特別強調「復原力」(resilience)、「健康與康寧」(health & well-being) 的研究主題。因此，筆者在某種機緣下，於 1998 年試著投稿參加「國際心理學家學會」終身教育工作坊(The Continuing Education Workshop)，主題為「書法治療：理論與趨勢」(Calligraphy

Therapy: Theory And Trends)，幸蒙 評審委員青睞，得以有機會參加此一盛會。

同時，來自加拿大的華裔心理學家 Dr. Chok C. Hiew，也舉行一場工作坊，主題是以氣功治療為主。由於我們主題都源自於中華文化傳統的產物，因此我們開始有些互動與交流。起先，我看到他時，以為是中國人，所以我一開口就用中文和他交談。雖然他是華裔加拿大人，其祖先來自華裔馬來西亞人，不過，卻不懂中文而只聽懂客家語與些許福建話，因此有些許的互動，彼此欣賞各自的研究領域。不過，等到再見面時已是 2006 年的 8 月在希臘科斯島(Kos Island)。在希臘短暫的停留時間中，利用研討會的空暇作約 30 分鐘的對

談，其中一項就是希望有機會邀請他到台灣作此方面的研討，另外一項就是能彼此合作探討書法與氣功結合的可能性，進而進行合作研究的可行性。

貳、同境

之後，在 2007 年個人以實輔處及師培中心進修名義向教育部申請經費支援，有幸請他到本校進行三場以氣功紓解壓力的工作坊，對象包括中小學校長、主任、及實習輔導老師。其間筆者與他談論到書法與氣功的關聯性，包括氣功對運筆能量、書法創作意涵及書法作品形式之影響，以及筋脈氣功能量、佛學與禪詩對書法內涵的啟示等，彼此都感到很有心得。因此，我們共同擬定一個兩小時新的「conversation time」，主題為：「Calligraphy and Qigong relatedness: the real work」要在國際心理學家學會 2008 年度研討會中共同發表。該主題主要探討的內容，是以筆者在嘉義市立博物館「陳政見書法個展」中三件書法作品為例，採用內在自我效能的分析，解析書法創作過程中，如何與氣功結合做為提升書法的境界。

第一例為書法與氣功中之佛學「空」「無」觀念的結合，如何使書法產生空靈、自然、流暢的結果(見附件一~書法作品『觀悟-對聯』)；第二例為畫境書法與氣功中之「鬆垮」、「發勁」力道的結合，如何使書法產生樸拙與禪味的效果(見附件二~書法作品『佛如意』)；第三例為創意書法與氣功之能量強化的結合，如何使書法產生活力充沛、超以象外、力道雄渾、令人懾服的效果(見附件三~書法作品『創意與書

法』)。最後，以書法與氣功結合有益身體與健康做結論，並提供多項建議。惟，此一盛會因申請俄羅斯簽證有困難，直至赴加拿大之前仍未獲准而作罷，甚感惋惜。

在 2008 年六月至八月，筆者到加拿大三個月的訪問學者研究，週一到週五每日早上十點到十二點，與 Dr. Richard M. Nicki 進行研討與實驗，當時是以「書法喜好與賭博行為關係之研究」(the relationship between calligraphy interesting and gambling behavior)為主要論題，然後其他時間則與 Dr. Hiew 討論氣功療法和書法療法結合的可能性。

在這次的因緣際會中，Dr. Hiew 除了重新談起在台灣曾經發表的 CFQ 治療法(是一種經由增強調適來保持健康的創新氣功療法)之外，尚且談論兩個重點，第一個重點是「復原力」的增強與評量問題，另外一個重點是和我討論「氣功和書法」療法的爭議點，這也啟發筆者寫這篇文章的主要動機。

參、共能

第一個討論的重點，主要是他向我介紹他創新的氣功療法如何增強我們內在心理的復原力，恢復個人的體能與保持健康的實用方法。他推薦筆者獨一些有關他發表的文章，包括：復原力、自我調整與勇往直前(Hiew, 2000)和復原力評量的發展：特質評量表初探(Hiew, Mori, Shimizu & Tominaga, 2000)。在西方世界很早就有學者提出情緒的舒暢與健康和心情是否平穩有絕對的關係。其中，Dr. Hiew & Yap(2006)曾引介 CFQ 經脈療法(CFQ 為

Cosmic Freedom Qigong 的縮寫，是一種利用經脈療育運動和冥想來療育暴力、戰爭、自然災害中受到創傷的人們)。Dr. Hiew & Mr. Yap 強調練習氣功可以讓人身心合一而且心情更加平靜。而那些受傷的人們有被壓抑的記憶和負面的情緒以至於困擾著他們的意念以及禁錮氣的流動與平衡。而氣功的練習可以解除能量的封鎖，可以駕馭最初的能量使得恢復力活化與自療。而患者之內在自我調適 (Self-regulation) 就是一種可以重建生活的能量而祛除種種心理的創傷及遠離厄運的重要方式。那些恢復精力的人們就會有沉著且輕鬆正向的觀點來接受自己以及保持自信，不執著於以前不好的經驗跟負面的想法。他們都以正向的人生觀來生活且奉獻給世人。在中醫的觀點，如果有以下七種內在的狀態，超乎身體負荷的話，則會造成疾病：恐懼、驚慌、焦慮、生氣、絕望、過於專注、過於歡愉。不平和的情緒是一種造成擾亂身體機制的負擔，所帶來的負面效應就是「嚴重情緒困擾」和「累積痛苦與負擔」。但是經由簡單的氣功運動與冥想，會讓患者心理得到解放，而可解除你有壓力的精神狀況和不堪的記憶，以及釋放造成生病的能量，身體自然就會啟動自我修復的狀態以及保持平靜與安康。

但是氣功療法的成效，又要如何能證明其功效呢？基本上，在醫學界常會用「膚電反應」、「心電圖」(EEG)、「脈搏測量」、「心跳次數」來證明。Dr. Hiew (2000) 則以患者個人的經驗陳述及經驗佐證其功效。而功效的評量工具則以其編製的「狀

態-復原力評定量表」(State-Resilience Checklist) 和「特質-復原力檢核量表」(Trait-Resilience Checklist) 做為檢核與評定工具。此二工具，也已經日本學者 Mori, Shinmizu, and Tominaga (2000) 共同翻譯並重新組合併考驗發行。

除了與 Dr. Hiew 談論評量內容及功能之外，他也希望筆者在國內尋找有志願的研究生，進行量表修訂工作及建立信度與效度考驗，以及建立台灣地區的常模。此份工作非同小可，希望有博士班研究生願意執行，在此只有儘可能去努力，但還不敢想要結果。

肆、論辯

除了討論復原力及評量問題之外，第二個討論重點是筆者提議：「如何將書法治療與氣功療法結合，而達到更好的功效？」，在此次的論辯中發現：氣功療法與書法治療有其共同點，就是思想的控制問題，也就是如何將思想控制問題進行認知療法，這也是氣功療法和書法療法的共同優勢。而書法和氣功都是需要透過「氣」的調整與運作，才能達到功效。之後並試圖將三種療法的優勢結合為三合一的療法。認知療法是 Beck 從心理學發展出來的用以處理認知困擾的方法，用以介入與處理情緒障礙的人們，氣功療法則是 Dr. Hiew 以東方特有的練氣養身的方法，藉由道家無為思想及佛家之空無思想配合放鬆訓練法組合而成的，書法治療是筆者(陳政見, 2003) 以傳統書法的摹、臨、寫三種形式，結合「認知-行為改變技術」編寫成各種書法治療法的一本書。

在論辯中，出現第一個矛盾點在於：思想「導入」與「排出」或「放下」的衝突，Dr. Hiew 認為筆者之書法治療須用腦思考「創作」問題，這點與 Dr. Hiew 所倡導的軟性氣功的「思想放空」有所矛盾，又如何能結合呢？其次，Dr. Hiew 認為書法所書寫內容是銘言或佳句或詩詞，都只會增加更多的思考負荷量，「當思考越多時，則完全無法放空；當思考越複雜時，反而造成神經緊繃」，這與氣功所強調要將心靈或腦部放空，而且要將想法(thoughts)隨著經脈的放鬆或「鬆垮」的用意，將負面的、過多的想法帶至手指，並經由「發勁」的作用(發功)而達到鬆弛效果(Relaxed effects)似乎是背道而馳的。

接下來我倆也談論到禪詩或佛經、偈語書寫對淨化心靈的問題，Dr. Hiew 認為在運作禪詩或佛經、偈語書法時，必須針對作品構思，包括結構、間架與佈局都需要花腦筋去經營。但是，用心經營只會增加腦部活動的激活作用(有關這方面的研究，已經獲得高尚仁的驗證(2000))，不僅無法讓患者的思想完全排出(flowing)，更增加思想的負擔。Dr. Hiew 更進一步說道：「氣功是一種“氣能”的運作而讓人放鬆，而且氣能的最大作用，是能將想法隨著氣能的流動而逐漸下降到大地(ground)上而排出」，他繼而說道：「發勁就是將患者的正、負向想法伴隨送到指端的氣能一併送出體外，如此才會達到鬆垮的真正效果」。但筆者則辯解道：「書法的運作也是將思想發洩，書法的運作同樣也是將氣能送到指端排出，而且發洩的結果，更重要

的是有書法作品的產生。」這是筆者認為書法治療優於氣功治療的地方。不過，Dr. Hiew 則反辯指出：「書法的運作雖然將氣能送到指端排出，但是過程卻將經脈緊繃，無法達到鬆垮的效應。」所以，他一直認為書法運作只有增加心理負擔無法達到放鬆的治療效果。至此，似乎書法治療與氣功療法之間有矛盾存在。

伍、統合

書法治療和氣功療法是否真的有矛盾？後來筆者幾經思考與討論之後，發現兩者之間並沒有衝突，而是時間分配與情境調整的問題。

就思考或思想層面而言，思考的結果往往與情緒反應產生關聯性，而思考的正、負面又與生理反應產生連結。當思考是屬於積極、正面思考時，個體的會出現激勵、進取、鼓舞、有創意與企圖心的念頭，而出現正面的情緒包括：充滿喜樂、樂觀、坦然；而當思考是屬於消極、負面思考時，個體則容易出現憂鬱太煩、焦慮太多、慾望過強，而導致凡事瞻前顧後、虛浮不實、眼高手低；而出現負面情緒包括：消沉、抑鬱、幻想等。如此正面思考產生的結果是正面的，就可以轉換成正向的嘉言或座右銘之類的句子，而透過書法書寫而呈現正面「迴向」效果。反之，負面思考產生負面的的結果，就可以用氣功療法將負面念頭與情緒隨著書法期能的運作送出體外，讓頭腦達到放空的境界，而身體也達到輕盈自如的「鬆垮」效果。

就運作的時間與情境而言，由於書法治療過程會產生腦電激活現象，因此適合

在早上 5-6 點起床後進行約一小時。此時個體坐在四面寬敞之室內書桌前，依照書法治療的基本療程，包括：1.書法專用器材準備，2.靜坐禪思美好詩詞佳句，3.透過篆、隸、行、草、楷各體書法書寫(由慢至快)，4.對自己作品的自我肯定與增強(簡略為閉眼靜坐→睜眼反思→臨摹→自寫嘉言或詩詞→靜坐調息→自我增強)；如此可以激活受治療者白天工作的創意想法與問題解決能力。至於在進行書法治療之前須營造正面情緒之詩詞意境，激活腦電活動，增加思考能量，進而增強精神，而促進工作縝密規劃與執行的機能。

而氣功療法則在放鬆自己，將負面思考送出體外制伏負面情緒爆發，特別有助於睡眠，因此建議適合在就寢前一~二小時為之最為恰當。個體可在室內也可以在室外，在安靜空曠地尤佳；其治療的基本過程為：1.衣著輕鬆舒服心情愉快，2.將念頭「放、忘、空、無」，3.透過氣功七式進行鬆垮、發勁實作約四十分鐘，4.收功：透過自我教導強化心念(四句一心血舒暢，心情開朗，百病全消，百福齊來)(Hiew, 2001)。

兩者共同點：採用認知治療法，自我陳述，自我對話，自我增強，將思想排出大腦的認知盒子，藉由身體能量的轉換排出體外。兩者治療結果的相異處，書法治療在於積極思想的抒發與產品的製造，激活腦電活動，增加思考能量，進而增強精神，而促進工作機能，縝密規劃與執行。而氣功療法在於消極思想的排出，將思想放空、解放心靈、增加身體新能量，身心

放鬆而容易入眠，紓解壓力。其關係歸納如圖一所示。

陸、結語

從本文的分析中，書法治療、氣功治療(或經絡治療)及認知治療三者之間的關聯性，可以獲得三個重要觀念的啟示：

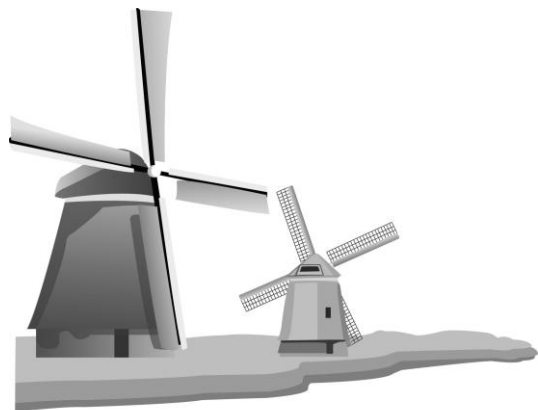
一、「同中求異」：書法與氣功之間，均強調氣順，也強調思想與念頭的發洩；但是在氣的調順當中，書法與氣功對於思想排出體外的結果是不一樣的，書法著重產平生成，而氣功著重完全「空無」。

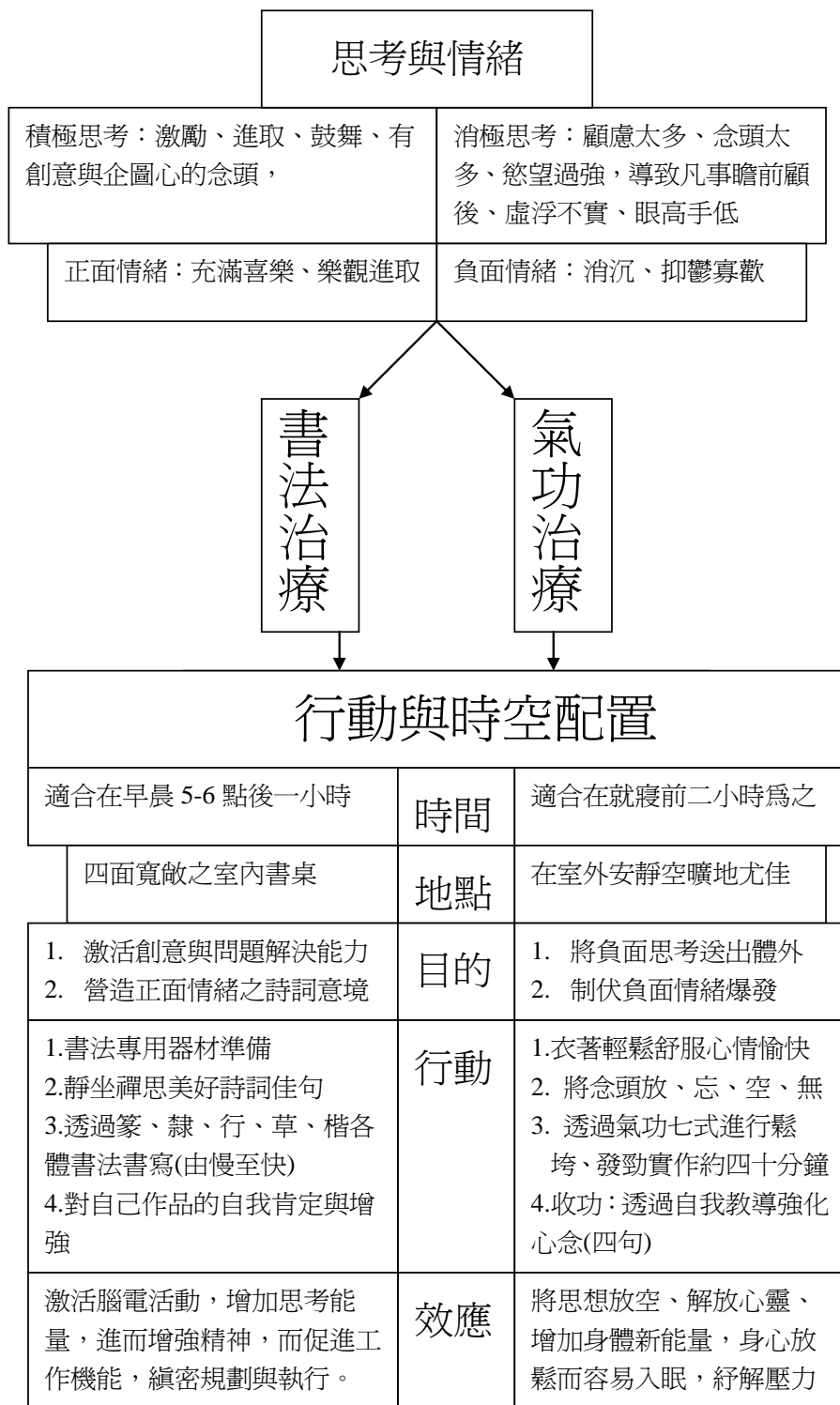
二、「同中求同」：書法與氣功之間，不僅強調思想與念頭的發洩，而且在發洩當中，均認知治療中的正面自我肯定作為最後結束要求。書法治療強調對作品做正面的自我增強(例如對字型結構作自我讚賞—「豐」字寫的氣韻生動，真是不錯ㄟ!)；而氣功治療最後收功時，則說：「我，心血舒暢，心情開朗，百病全消，百福齊來」(原文為：My blood and qi are flowing smoothly and beautifully; I am filled with peace and joy ; I am free of pain and illnesses ; I am blessed with good fortune)。

三、「異中求異」：書法運氣在於剛強之抒發，而氣功治療運氣是陰柔之氣的抒發，這是兩者之間的基本差異。不僅如此，兩者對於透過氣能對於思想的發抒與排除，亦存在不同的作用；書法治療強調正面思想的建構，並且將建構的想法轉換可做永久儲存與反思的作品，而氣功療法則在於消極想法的排解，負面情緒的解脫，放空與鬆垮讓身心靈得以得到最佳的休息，讓新的能量再次產生。

參考文獻

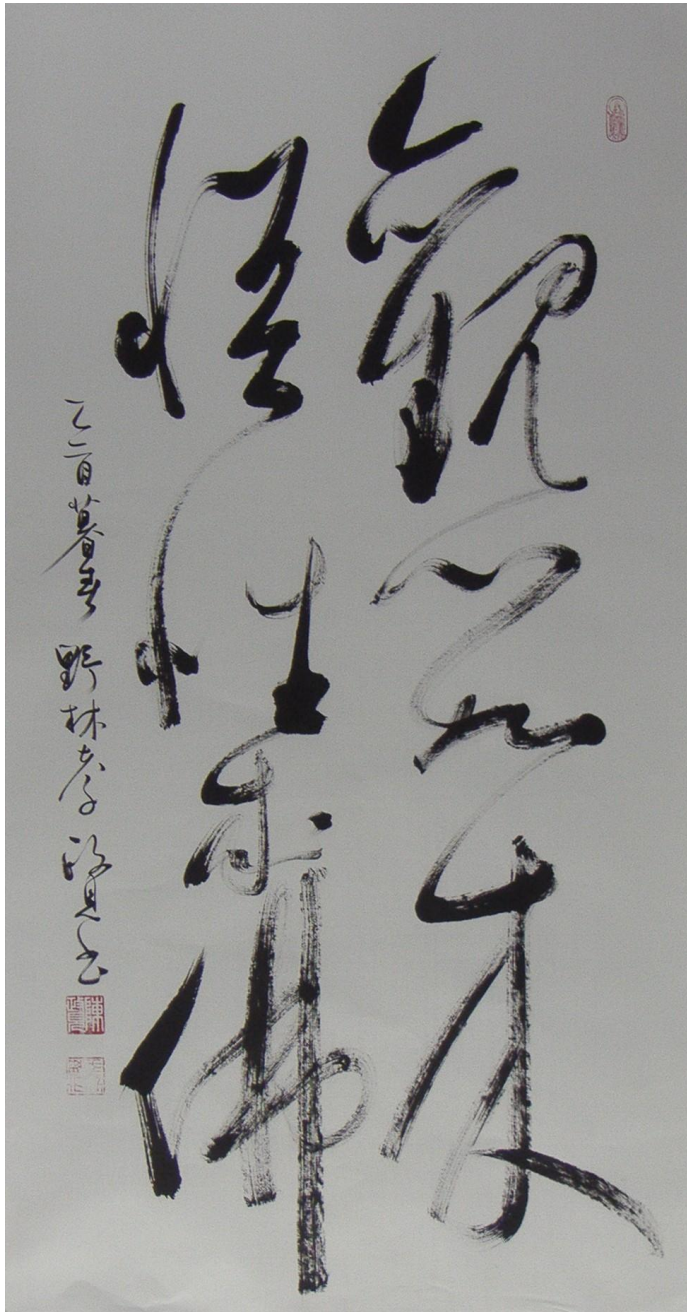
- 高尚仁(2000)：書法與心理治療。香港：香港大學書局。
- 陳政見(2003)：書法治療：理論、實證與方案。台北：師大書苑。
- Hiew,C.C. (2000) .Resilience, Self-regulation, and Letting Go. University of New Brunswick, Fredericton, Canada.
- Hiew,C.C. (2001) .Meridian Healing Guidebook: Resilience and the energy-consciousness(ISBN 0-9730387-0-5). University of New Brunswick, Fredericton, Canada.
- Hiew,C.C., Mori,T., Shimizu,M. & Tominaga,M. (2000) .Measurement of resilience development : Preliminary results with a State –Trait resilience inventory. *Journal of Learning & Curriculum Development ,1* , 111-117.
- Hiew,C.C., & Yap,S.Y. (2006) .*True stories of Qigong Healing : CFQ as Meridian Therapy*. BookSurge, LLC.





圖一 念氣書概念圖

「念」「氣」「書」三元療法(附圖)



附件一 書法作品：「觀悟對聯」，2003, 136cm×69cm

上聯：觀心如來；下聯：悟性成佛



附件二 書法作品：「佛如意」，2000, 69cm×69cm（嘉義縣社團國小劉英森校長收藏）



附件三 書法作品：「創意體書法」，2002，42cm×58cm



圖一 作者與 Dr. Hiew 於加拿大研討時照片

自閉症兒的親職教育—輔導策略

唐榮昌

國立嘉義大學
特殊教育系教授

李淑惠

國立高雄師範大學
特殊教育系博士研究生

壹、自閉症子女的學習輔導

曹純瓊 (1996) 曾對學齡前與學齡期的自閉症兒童之教育輔導提出看法:

(一)學齡前

學齡前的孩子，所需要的課題大體上分為三種。

第一種課題是生活習慣。可以說是自立的課題，自閉症是一種發育障礙，所以這種自立需優先考慮。例如：上廁所的訓練、飲食的習慣、穿脫衣服、清潔習慣等，從被診斷為自閉症開始，就必須開始做。

第二種課題是溝通。雖然可說是一種語言課題，但是在此課題中與其說是說話能力，還不如說是理解語言的能力，特別是對語言指示能了解及聽從指示作必要的練習。例如：「把 00 東西拿過來」等，叫他做事也是非常重要的練習。這個課題也是配合每個兒童發育的情況來設定目標其方法。在今天，有系統的言語訓練的方法，正不斷地研究中，也已得到豐碩的成果。

第三種課題是簡單的社會規則。從能了解禁止指示開始，到和人遊戲的順序規則為止，主要放在團體教育上，作為學習的內容。

(二)學齡期

學齡期兒童的課題就是學習。要適應各個兒童的能力水準，來設定課題，並能了解可能有參差不齊的情況。例如：面向桌子，令自閉症兒童的手和眼做協應運動的課題時，對其將來能幫上大忙。把該做的課題，讓這些孩子自己去做，以培養出習慣。所以對孩子的課題設定，需常常作評量。

另外，何東墀 (1989)說明自閉症兒童的學習重點包括:

1.瞭解其特徵

- (1)不會主動學習新事物,也不關心學習內容。
- (2)不會類化,可以學習單字或詞,但無法造句。
- (3)常有固執行為,有自己偏好的事物且不容易在短時間內改變。
- (4)做事失敗時易有挫折感。

2.訂定學習目標

- (1)改善基本障礙:可藉由施行感覺統合之訓練達成。
- (2)促進適應行為之形成:舉凡生活自理或生活認知,語言表達或能在社會上自力之技巧皆是。

(3)去除問題行為:例如一些自傷或情緒問題行為可由行為療法等減輕或是改變其行為。

3.多元學習

自閉症兒童因具有只喜歡或專注某一東西的傾向，所以在教他的時候儘量用漸進式、有程序的教，不過最重要的是必須先讓自閉症兒童集中注意力。另外，提供多方面學習資訊，也有助於改變他的刻板化。例如：實物、圖片、錄影帶或 VCD、聲音…等，幫助他對一事物多方面的了解。

另有董淑卿 (1991)等提出不同看法並列於下:

1.自傷行為處理

自閉症兒童常出現撞牆、敲頭、咬自己、發出怪聲、玩手…等不適當的行為，出現這些行為可能有兩種原因，其一，是因為無聊，其二，是因為焦慮或不安。針對無聊而發生的不當行為，可以利用建設性的活動及干擾性較低的活動來替代。

2.固著行為處理

自閉症兒童有固著行為，所以在任何需要改變的事件或活動發生前，最好預先告知孩子，可以減少孩子因為固定行為突然被打擾或打斷時，所引發的不安及情緒行為反應。

3.關於脾氣暴躁、恐慌、害怕

自閉孩子會脾氣暴躁、恐慌都是難免的。又，這些現象若不減輕，想要讓孩子工作是不可能的。所以，孩子有恐慌的狀況出現時，用斥責來抑制或放手不管，都不是好的解決之道。因此，孩子會恐慌時

不要擔心，應以毅然的态度面視，並經常讓他做有目的的行動才好。通常，會引起孩子的恐慌，一定是對行動很固執，而行動模型又崩潰了，才會出現這種現象。總之，要有耐心，就算花很多時間也在所不惜；該做的事，一定要讓孩子做完才是重要的。同時，一定要徹底的指導，並且反覆的做。漸漸地就會產生正確的行動模型，而恐慌也必定會減少。

4.和孩子一起工作

自閉孩子在作業時，容易造成我行我素，所以讓他一個人單獨地做，不知不覺得就會把自己關在象牙塔內，和老師一起作業時，需要把工作一個一個的完成。經常看到有一些老師站在監督的立場，只是指示或加以注意，讓孩子很容易進入恐慌的狀態。坦白地說，老師若不做示範或和孩子一起工作，作業能力就無法提高。和孩子一起工作時，與其在孩子前工作，倒不如在孩子的旁邊或後面作業，如此，孩子情緒漸能安定，精神也較集中。

5.要了解孩子的實態，給予適應特性的作業課題

「因為容易脾氣暴躁，而引起恐慌，所以不能使用機械及工具」，基於這種情形，因此就只給孩子單純的工作，也不做特別的指導，經常有此現象。的確，光看孩子的異常行動，幾乎所有的作業都不會做，可是如果給予實際作業的機會，能做的很靈活的孩子也很多。因此，能利用孩子的特性，設立合適的作業，這些孩子的作業能力必能提高，障礙也必能克服或減輕。

貳、自閉症的介入策略

茲整理鄭麗卿 (1982)、林初穗 (1991) 與中華民國自閉症總會等資料說明有關自閉症的介入策略:

(一) 應用行為分析法(ABA)

應用行為分析是採用科學方法與原理的。其研究過程是採用行為原理、行為改變的過程有詳細的描述並採用系統化的方式進行；其目標行為是將重要的社會行為改善到有意義的階段。終極目標是達到行為的改變，以及增進對行為的了解。ABA之理論基礎為 ABC (刺激、行為、結果)。

(二) 遊戲治療

遊戲療法 (play therapy) 是基於心因論的一種心理治療方式。對於兒童無法完全明確的使用語言表達及理解的情況下，治療者用兒童能夠以身體機能表達心理面的遊戲取代語言作為溝通的方法。在遊戲的過程中，兒童可了解人我之分離，並學習人際社交技巧，培養社會適應力。遊戲治療的目的就是藉遊戲的特質發揮兒童本身的自我治癒力，以抒發內在的情結，使人格得以正常發展。

(三) 行為療法

行為療法是自閉症教育治療中最常被採用且有效的方法。其乃是應用個體自發性的反應行為，及所謂的操作制約，來改善與去除自閉症狀與不適應行為或者形成適應行為與日常生活。一般常見的介入策略如下:

- 正增強 (positive reinforcement): 行為後果使人得到正向的刺激，想繼續再做。如：得到稱讚，食物，金錢，或

擁抱。

- 負增強 (negative reinforcement): 行為的後果使人想逃避或躲避嫌惡刺激。如：脫離痛苦，不舒服，指責等。
- 躲避 (avoid): 延宕嫌惡刺激產生的時間。如：避免配偶嘮叨，晚點下班回家。白老鼠仍在電擊箱。
- 逃避 (escape): 以去除嫌惡刺激。如：員工因吹毛求疵的上司而辭職。白老鼠逃出電擊箱。
- 懲罰 (punishment): 施予嫌惡刺激，其目的在減少偏差行為的頻率、強度，或持續的時間。
- 隔離 (time out): 撤離正向的刺激一段時間，其目的在減少偏差行為的頻率、強度，或持續的時間。尚有「完全隔離」(expulsion timeout)、「部分隔離」(exclusion timeout)之分。
- 反應代價 (respond cost): 撤離正向的替代刺激一定的數量，其目的在減少偏差行為的頻率、強度，或持續的時間。如：除去一定數量的代幣，罰款，減薪。
- 消弱 (extinction): 原先一直給予正向的刺激，現在不再給予。乃是將維持問題行為的增強物撤離或終止。優點是可有效減少問題行為，可持續地維持效果，無需呈現嫌惡刺激。缺點則是需花較長的時間始能見效。
- 恢復 (recovery): 原先一直給予嫌惡的刺激，現在不再給予。其目的在增加正向行為的頻率、強度，或持續的時間。

■ 區別增強 (differential reinforcement):

1. 區別增強替代性行為 (differential reinforcement of alternative behaviors, DRA)
2. 區別增強不相容行為 (differential reinforcement of incompatible behaviors, DRI): 選定與偏差行為不共容的行為來加以增強。
3. 區別增強高比率行為 (differential reinforcement of higher rates of behaviors, DRH)
4. 區別增強低比率行為 (differential reinforcement of lower rates of behaviors, DRL)
5. 區別增強其他行為 (differential reinforcement of other behaviors, DRO)

■ 打斷反應 (response interruption): 此打斷不可造成個案的掙扎，應使用最少的力量協助個案。

■ 過度矯正 (overcorrection): 使用正向練習的過度矯正。

■ 限制行動 (immobilization)

(四) 藝術治療

藝術治療即一般所謂的繪畫治療。其目的是藉著繪畫及其創造性的自由表現活動將潛意識內壓抑的感情與衝突呈現出來，並且從繪畫過程中獲得抒解與滿足，而達到診斷與治療的效果。

(五) 音樂治療

音樂療法可分為團體治療與個別治療；主要的治療工具為大鼓和銅鈸，讓自閉兒即興、自由的敲打以達到自我宣洩、解放及自我表現的目的。音樂治療可協助

自閉者集中注意力、培養想像力、穩定情緒、促進社會化與語言互動、發展新的休閒技能與新的興趣。

(六) TEACCH 自閉症結構性教學

結構性教學係指物質環境的結構、作習時間的結構、個別工作結構、以及視覺結構等四種組織所構成的教學設計。

另外，黃雲淮老師在網路上亦分享「自閉症兒童的認識與輔導」一文，提出不同的介入策略：

(一) 自然情境教學 (Milieu Language Teaching) :

專注語言的功能性，環境安排包括同儕、有趣教材以利語言的教與學，教學活動須次數頻繁且適當的語言示範及兒童主導的練習機會，對無口語的兒童進行手語或符號的擴大性及替代性溝通教學，對有口語者進行語音、詞彙、語詞及要求語言等自發語言教學。

(二) 社會性故事：

針對自閉症兒的需求而撰寫的簡短故事。以適合學生理解力及識字量為原則，不超過個案的閱讀能力。用第一人稱寫故事，從孩子的觀點出發。採用持續性的複習方式。

(三) 視覺性支持策略：

是一種利用視覺的工具，善用肢體語言、圖畫、圖表、文字、符號、時間表、提示卡，作為教學和環境的提示，以促進學生理解環境、與人溝通及自我管理的方式。視覺性支持策略是完整溝通的一部份，是一種有效的工具，可協助個人有效的接收、處理、分析和理解四周環境的訊

息。

(四)語言發展訓練活動-取自中原大學特教中心，例如：

語言發展訓練活動一 語言發展訓練活動二

活動一：跟我這樣說（字母發音練習）	活動一：模仿說 A 的音
活動二：單音發聲練習	活動二：聲音的模仿
活動三：複雜音的練習	活動三：遵守指令
活動四：詞語發音的練習	活動四：練習說發音 & 詞彙
活動五：跟我這樣做	活動五：練習發音與字詞
活動六： Touch It!	活動六：練習說手指與老鼠
活動七：仿說身體器官的名稱	活動七：模仿動作 & 指出五官
活動八：我的五官在哪裡？	活動八：刺激物辨認
活動九：你在做什麼？	活動九：詞彙與動作連結
活動十：你想要什麼？	
活動十一：我想要……（一）	

參、自閉症子女的教養原則

筆者整理自陳聖政 (1991)和王淑棉、蔡敏惠 (1989)之文獻，歸納自閉症子女的教養原則如下：

1. 自閉症孩子比較欠缺忍受挫折的能力，因此教一項新的技能，最好先找到他會的部份，先讓他有成就感，再一步一步教。
2. 對於改善自閉症孩子的刻板行為，盡量幫他找到他感興趣的事物活動，多用其他的活動或玩具來吸引他的注意

力，不要讓他無所事事，以免他覺得太無聊，一直重複同樣動作。

3. 自閉症孩子如果伴隨溝通方面的障礙，遇到挫折或不順心的事時，容易以哭鬧的方式或是自我傷害的方式表達，因此平時應多觀察他喜歡的事物藉以轉移注意力，更重要的是要協助他用任何方式表達，找出哭鬧的原因，瞭解他的情緒。
4. 如果自閉症孩子因為欠缺忍受挫折的能力容易生氣、發怒，可以利用一些自我教導的策略，例如：家長發現孩子生氣的時候，要訓練孩子告訴自己：「我不生氣，因為我是乖寶寶；我不生氣，我要深呼吸，因為我是好孩子。」
5. 有些自閉症孩子對於危險事物不夠敏感，例如：有一些孩子習慣爬高，或是喜歡亂跑，因此要注意安全的考量。
6. 自閉症孩子對於固定的事情改變非常敏感，因此最好不要輕易的改變，若要改變也要在他不知不覺中改變，或是設法轉移他的注意力。
7. 自閉症孩子通常不太喜歡與人主動接觸，因此利用各種機會讓他和家中兄弟姐妹或是其他鄰居孩子多接觸及互動是很重要的，可以找一些他有興趣的活動或遊戲來吸引他，增加他與其他人的互動。
8. 對於自閉症的孩子，在家中最好能為他

安排規律的生活，而且好的習慣的教導及養成相當的重要，因為他一旦養成好習慣，就很難改變。

肆、自閉症者父母的輔導

李豫明（1989）指出針對自閉症者父母的輔導之要項：

（一）學習方面：

1. 在孩子幼兒階段時，即配合兒童輔導中心的教學，與輔導老師密切聯絡，在家進行同樣的訓練計畫。
2. 不斷地重複學習內容。
3. 將抽象概念具體化，把抽象的詞句和現實相結合。
4. 感覺統合能力的訓練。

（二）人際溝通方面：不論孩子聽得懂不懂，跟他解釋每件事情，讓他仿說，甚至背誦。

（三）社交關係的培養與建立：

1. 認識人，包括父母、手足、親戚長輩、朋友等。
2. 帶他參加各種活動。
3. 不迴避與親戚朋友的聚會。

（四）善用孩子的天賦才能。

（五）教導孩子安全常識。

（六）輔導糾正怪異行為。

（七）防止自傷行為。

（八）注意服藥問題。

另外，梁偉岳（2004）亦提出自閉症者父母的輔導重點：

1. 教養過程是連續的壓力與調適
2. 夫妻齊心齊力是教養順利的關鍵
3. 母親的信念深深影響障礙兒的教養
4. 適時的尋求社會資源確有助於障礙兒的

教養

5. 時間亦為壓力調適的良方

6. 壓力與調適並非障礙兒教養歷程的全部

7. 使用其他求助管道

8. 面對發展障礙之事實

9. 摒棄迷思

伍、參考文獻

王大延（1994）。自閉症者的特徵。特殊教育季刊，52，7-13。

王淑棉、蔡敏惠（1989）。敲擊聲的迴響：自閉症。特教園丁，5(2)，32-35。

利慶松（1992）。自閉症患者母親之身心壓力、生活適應與服務需求之研究。台中：東海大學社會工作研究所。

李豫明（1989）。淺談自閉症親職教育。特殊教育季刊，32，23-25。

汪麗真（1994）。自閉症兒童母親教養壓力、親職角色適應與教養服務需求之研究。台北：中國文化大學兒童福利研究所。

何東墀（1989）。自閉症兒童之特徵與教學。臺灣教育，463，30-34。

林初穗（1991）。畏縮與自我封閉性兒童之教學策略。特殊教育，40，24-27。

周月清（1998）。身心障礙者福利與家庭社會。台北：五南。

邱毓玲（2001）。自閉症者父母之照顧需求探討。東海大學社會工作系碩士論文。

施怡廷（1998）。發展遲緩兒童家庭對兒童照顧需求之研究。台中：東海大學社會工作研究所。

教育部（2002）。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。台北：教育部。

張正芬 (1989) 智障兒的教養。台北：時報。

張正芬 (1993)。自閉症兒童適應行為與父母教養態度、教養壓力極其相關因素之研究。台北：心理。

陳一蓉 (1992)。自閉症兒童的母親壓力知覺、社會支持與其適應關係的探討。嘉義：國立中正大學心理學研究所。

陳聖政 (1991)。活在自己的世界中的孩子—認識「自閉症」。南投文教，2，53-57。

梁偉岳 (2004)。「她是我一生的課題」：一位自閉症青年母親的養育經驗。特殊教育與復健學報，12，257-281。

曹純瓊 (1996)。自閉症學齡兒童的教育安置。教育天地，85，57-61。

黃志成、王麗美 (2000)。身心障礙者的福利服務。台北：亞太。

楊簧芬、黃慈愛、王美惠 (2003)。自閉症兒童社會情緒技能訓練。台北：五南。

楊簧芬 (2005)。自閉症學生之教育。台北：心理。

董淑卿、吳紹婷、劉香濤 (1991)。自閉兒教學之初探。父母親月刊，78，63-69。

鄭麗卿 (1982)。自閉症的形成原因及其處理對策。臺灣教育，378，24-27。

自閉症簡介

(http://www.autism.org.tw/law_info.html)。中華民國自閉症總會，2007/5/17。

認識自閉症

(<http://www.fact.org.tw/index-1.htm>

)。中華民國自閉症基金會，2007/5/17。

自閉症兒童的認識與輔導

(<http://www.swps.tyc.edu.tw/~dep0009/article-3.htm>) 黃雲濤老師，2007/5/20。

Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (1995). Motivating communication in children with autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp.73-87). New York: Plenum.

Volkmar, F. R. (1996). Diagnostic issues in autism: Results of the DSM-IV field trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 155-157.



家長的態度決定了孩子的去路：

一位精障學生的教育安置

江秋樺

國立嘉義大學特殊教育學系副教授

壹、前言

有一次筆者到教育部開會，會後到烏來參觀碧潭，等著回來銜接另一項議程。到烏來的途中，部裡的工作夥伴——王總聽到筆者提及近十年來在雲嘉地區所處理的精神疾病案例，發覺筆者因曾當過輔導中心主任；加上近年來透過特教中心諮詢專線所接的「個案輔導」實例很多，堪稱「經驗豐富」，遂徵詢筆者意願日後若精障團體到部裡抱怨精障個案受忽略時，他是否可以推薦精障團體找筆者談一談，俾利讓精障團體明白其實雲嘉地區早有人默默耕耘精障這一領域多年，絕非如外傳完全不受特殊教育學者重視？筆者當下婉拒，因為自覺所學不足，截至目前為止在雲嘉地區，筆者也淪落到只能挑選「有緣人」多幫一點，而無法做一些較深入或全面性的影響。蓋因近年來，身、心障礙者的家長意識抬頭，越來越懂得替自己的孩子爭取權益；此類家長於焉集結在一起成立家長團體，積極遊走各地縣、市政府教育當局及立法院間，為自己孩子爭取接受更多高學歷的機會與其他相關的福利。如今，昔日顯得弱勢的身心障礙者家長團體在許多

的正式開會場合卻顯得相當強勢，有時言詞也相對犀利，常令與會的學校代表「無言以對」。忝為身心障礙類「教學專業」的筆者，也常發覺有些社經地位較高的家長要的不是專家學者的建議，而是” just say yes” 的背書（「隨家長的意願背書」），看在筆者眼裡真是百感交集，不知怎樣處理，才能為學校及家長創造「雙贏」的局面。

2009年2月20日台灣赤子心過動症協會蔡美馨秘書長蒞臨嘉義大學特教系深入瞭解本系針對情緒障礙類學生需求所開設的課程；以及，筆者這幾年來在雲嘉地區推動情障學生輔導時之困難所在。蔡秘書長此趟嘉義之行，應該是滿意的，蓋因嘉義大學特殊教育系情緒障礙課程齊全之外，筆者對於雲嘉地區情緒障礙學生的輔導實務更是積極而不落人後。筆者送她到高鐵站的路上，蔡秘書長提到目前身障學生十二年國教尚未涵蓋情緒障礙類學生，因此深感遺憾。筆者問她：『可知道原因』？蔡秘書長答稱：『教育部的相關長官認為高中、職的教師尚無能力處理此類學生。』臨別，蔡秘書長問筆者：『如果有人質疑情

緒障礙的學生輔導為何比其他障礙類別重要？這問題該如何回答？」筆者答稱：『因為，相較而言，情緒障礙的學生對教師的挑戰性最高也最受排斥，如果放任不管，付出的社會成本可能也最高！』

其實，筆者曾參與多次的身障學生十二年國教開缺會議，筆者發現學校與各類身障學生家長第一次的互動的關係才是決定日後該類孩子是否會被廣為接納的關鍵。筆者也常私下提醒與會的高中職學校代表，障礙類別本身非關鍵，反正遲早都得面對挑戰，應該儘可能選擇有能力進行正向溝通的家長代表為主要開缺的考慮對象，而非學生本生的障礙類別。

貳、個案家長伴讀所引發的紛爭與學校之處遇

一、家長伴讀所引發的紛爭

2009 年一月筆者在特教中心諮詢專線接獲一求助電話，來電要求諮詢服務的是一位高職的特教組長。經過幾次電話晤談，筆者同意擇日到該校去進行一場「個案研討」，俾利相關教師及行政人員明白如何處理個案及家長。詳閱該校隨後寄來七、八十頁鉅細靡遺的個案輔導資料後，筆者為求慎重，電聯嘉義市資源中心、嘉義縣及嘉義市特教科，俾利了解嘉義縣、市對身心障礙類的國中、小學生請假、考試調整最大的彈性可以做到什麼程度，筆者當然也電聯彰師大特教系葉主任，藉以了解她對此事的看法。讀者或許要問，個案已經是高職學生了，為何筆者要瞭解國中、小階段的學校對精障學生處遇的最大彈性？因為，根據導師所寄來的個案輔導

記錄，筆者認為該校對個案的彈性處理方式，可能已比國中、小階段的學校對身心障礙學生的輔導有過之無不及；國中、小階段屬九年義務教育，如果學校給予個案「無限度的方便」或許會被視為「理所當然」(因為在此階段，就學是所有學生的權益)，但對高職階段而言，該校對個案的處理方式尚屬少見；且已引發專業上的爭議。因為，根據轉述，彰師大的周台傑教授認為 IEP 需要學生到校才能進行，怎麼可以長時間放任個案在家學習？筆者措辭或許比較委婉，卻與周教授所見一致。可是，家長卻已因筆者出具建議書供該校「特殊教育推行委員會」委員參考而誤以為筆者只聽導師「片面之詞」，不懂『特殊教育的真諦』。

茲將 97 年 11 月至 12 月之間，導師針對有關小雅在校的相關記錄資料整理及修改如表一（為保護個案隱私及學校相關教師，筆者以偏名「小雅」來稱呼個案，所有可辨識的個人及家庭相關資料也儘可能刪除），俾利日後可供讀者借鏡：

表一、小雅在校的相關事件發生時間及處置記錄

97.11.24	小雅大約中午 12 點到校，和班上同學一起午休，案母在教室裡陪伴她，下午一起去上烘焙課及分組教學，烘焙課時，導師觀察到因為小雅和同學分開太久了，所以對課程流程感到陌生，和同學間的互動，更是顯得恐懼，實習時雖然將她分配在能力較好的組別，但小雅動手參與的意願很被動，導師也發
----------	---

	<p>現實習課的清潔工作多數由案母代勞完成，而且比起九月份勉強到校上課時明顯退步，班上同學對於她的出現，造成一陣騷動，案母說她要外出辦事，問小雅要不要出門，小雅點頭，她們就一起出來了，這是搬遷教室二週後，小雅第一次到新教室，對環境感到新鮮，也不習慣，但座位的安排還是排在蔡生後面、馬生旁邊，開學時，案母曾表示馬生對小雅很有幫助。</p> <p>案母於第七節下課時，向老師表示小雅第一次段考名次為第8名，這樣的學習成果會讓小雅有心理壓力，<u>她以前都是班上的前三名，這樣的成績如果讓小雅發現怕她無法接受</u>，是否能夠在每次發放段考成績的時候，在名次欄的部份只公佈前三名就好，以免成績不好的同學有壓力。</p>	飯	<p>所以在自行操作時，老師下去個別指導時，因為她看東望西的很不專心，所以老師提醒她『還在看什麼，還不趕快打?』小雅就有專心一點，而且，案母還是都陪在旁，寸步不離。</p>
97. 11. 25 小雅約 11 點 45 分到校吃	<p>一、案母於第五節班上同學去清掃綜合科負責的公廁時，向班上1號方同學表示：『為什麼我們要掃公廁？掃公廁這樣不是很可憐嗎？而且<u>為什麼班上的5號林生可以不用掃呢？她可以一手扶著牆壁，一手做清掃工作呀！</u>』</p> <p>二、放學後，電腦老師向導師表示小雅上分組教學電腦課時，有自言自語的現象，嘴巴會不自主的碎碎唸發出聲音，不知道是不是平時在家就有這個現象呢？還有，因為很久沒有上電腦課了，有分心的現象，</p>	97. 11. 26 至 11. 28 缺席	<p>導師一直都鼓勵案母應該多帶小雅到校走走，尤其現在換了新環境了，應該多鼓勵小雅和大家一起參與課程以免退步了，全班也都期待她的出現，但案母回答小雅就是帶不出來，她也沒辦法。</p> <p>因為 11. 26 是社團最後一次，所以導師也提到小雅社團成績要如何打的事？因為小雅都在家自修，只有出席社團舞蹈社一次(案母替她選的)，萬一社團老師將她的成績打不及格就慘了，是不是建議平時案母也經常提到小雅會在家放蔡依琳的 vcd 跟著跳舞，如果最近她有跟著跳的話，不妨幫她用 DV 錄影機錄一小段約 5 分鐘，說不定可以當做是她的社團評分依據。</p> <p>11. 27 導師問小雅在家都在做什麼？案母回答說：打電腦。</p>
		97. 12. 01 至 12. 04 缺席	<p>12. 03 案母約 11 點到校幫小雅拿段考考卷，因為今天下午導師要到嘉智研習，所以，下午只有要打電話到學生家裡查勤，以免學生下午沒事到處逛，家人找不到。</p> <p>97. 12. 04 案母向綜一甲林生的媽媽探詢林生段考的各科成績，並表示各科的成績都有超過林生，</p>

	<p>同時也表示她有認識 M 立委還有朋友很不錯，可以幫她介紹認識新對象，如果有需要幫忙，她可以介紹 M 立委協助，她和 M 立委是經朋友介紹後的好朋友，林案母表示她聽了以後，倍感壓力，心情很不好，根據小雅媽媽的說法，意思是如果林生成績比小雅好，是不是就要找立委來施壓力給家長呢？林生家長很憂心！下午放學以後才到學校校園走走。案母說下午 5 點 30 分，她有帶小雅到校，警衛室有登記。</p>	
<p>97. 12. 05</p>	<p>一、午休時，因為班上同學表示電腦鍵盤位置不知道怎麼背？所以請段考不及格的同學到特教辦公室來背鍵盤位置，因為學生不知道順序要怎麼背，所以每一位學生都發了一張小單子讓學生背，案母表示小雅也不會背，所以向 5 號林生的媽媽借說要給小雅看。</p> <p>二、約 12:25 到校吃午餐放學時案母向導師表達意見如下：</p> <p>(一) 10 月~11 月小雅的學習模式小雅身心愉快，而且家長要帶小雅也比較好帶，小雅很喜歡這樣的學習模式，希望能夠維持下去。</p> <p>(二) 案母表示如果再強迫小雅到校，怕小雅會精神壓力過大，變成精神病了，請導師體諒。</p> <p>(三) 家長一再強調小雅的智商有</p>	<p><u>101 就算在家休養了兩年後醒來，智商 也有 95 以上，將來父母計劃要將小雅送到日本去就讀日本短期大學，花兩年的時間，而且只要有高中文憑及錢，一切都好談，孩子也可以不上去上學，而且打算讓小雅讀日文系，因為案母本身會日文，所以可以幫小雅做作業及應付考試的事，且上週末家長已與校方各處室表達將來對小雅的生涯規劃，請導師儘量能夠配合，恢復 10 月~11 月的學習模式。</u></p> <p>(四) <u>為什麼嘉義啟智那些智商那麼低的學生都能夠順利畢業取得高中文憑了，沒有理由智商 101 的小雅不能畢業呀！而且法令也有保障小雅就學的權利不是嗎？如果不適應學校，應該就要同意學生在家自修呀！更何況在她的心目中，小雅是全班作業做得最工整的，剪貼作業剪得最整齊的，班上同學沒有人比得上。</u></p> <p>(五)段考二電腦老師給 99 分太高了，在案母的心目中小雅只有 30 分的資質，而且小雅還是在案母洗澡時偷看的，雖然案母有即時糾正小雅，但小雅解釋說：寫不對就應該要訂正到對的答案才對呀！案母表示因為特教組長頭殼都轉不過來</p>

	<p>經常以中辦做為推卸的理由，所以只好請導師代為轉達家長的需求了！不然，<u>案母本身和 M 立委是很知心的好朋友，如果需要的話，也可以找 M 立委和組長談談或請立委到中辦找長官談談，家長真的只要學校的文憑，以利將來赴日就學，請求校方能夠不要再刁難小雅的就學模式了！</u></p>	12. 16	<p>校用餐，因為一進到班上就聽到 12 號蔡生大喊「安靜，從現在開始都不可以說話了」，而且案母問班上同學早上校外參觀都聽到了什麼樣的內容，綜一甲的學生回答不出來，所以案母以為班上同學對她們有偏見故意不回答她的問話。</p> <p>二、案母看到特教組長發的 97.12.22 職場校外參觀的家長同意書調查表，向導師反應因為調查表上強調「個別化、專業化的實習機會」，小雅家長向導師反應將來希望安排小雅到「某日文學習機構學習日文」，上課時間是早上 9 點~晚上 9 點，以利將來小雅赴日就讀短大能夠順利就學。</p>
97. 12. 08	<p>早上第四節下課，案母如往常一樣到校拿考卷、作業及抄寫家長連絡簿，案母表示，早上有接到 <u>M 立委服務處辦公室的主任打電話表示家長委託的事，已處理過</u>，學校也表示將尊重家長所要求小雅的就學需求，因為整起請託事件是 11/29(六)提出的，<u>案母沒想到校長處理速度較 M 立委派來的人快</u>，所以，造成了校方的困擾，真的不是本意，請校方能夠見諒，都是因為誤解了特教組長及導師的話，以為自己的女兒要被退學了，以後自己的女兒就沒有書可以唸了，那麼計劃好的日本就學計劃也將不能夠實現，所以，太過震驚，才會到處找人陳情，真是情非得已！</p>		
97. 12. 15	<p>烘焙課實習過程，導師發現小雅上課態度較為被動，需要案母盯著她才會做，而且實習過程，大部份都是案母做的比較多，案母還會抱怨小雅『是妳在上課又不是我』。</p>	97. 12. 17	<p>班上蔡生向導師反應，昨日中午小雅和案母到校之後，因為正好午休鐘響，聽到副班長王生大喊『安靜』，還聽到王生向同學說「不可以說啦！」，還因為看到王生桌上 97.12.22 校外參觀家長意見調查表，找王生要表格，王生回答說她也只有一張，結果案母就不高興的跑到特教辦公室，過了幾分鐘後回到教室裡就對著王生說：「怎麼那麼愛管，妳是副班長而已，怎麼可以管全班」，而且還將自己手上的校外參觀意見調查表捲成紙捲敲打王生的背部，案母表情嚴肅，語氣很差。</p>
97.	<p>一、小雅和案母一樣是帶著午餐到</p>	97.	<p>一、案母第三節上導師的縫紉課</p>

12. 18	<p>向導師反應班上 5 位同學(許生、蔡生、賴生、王生、朱生)對她態度惡劣，說話沒禮貌，虧她還對她們很禮貌，案母覺得很生氣。學生談話時，只要看她到教室，就閉嘴不談，而且蔡生還曾經在班上的窗戶外，對著另一位學生指說：『就是她啦!』，而且問學生她們在談些什麼?學生都是回答說：『不能說啦!這是秘密』。</p> <p>二、上縫紉後，5 號林生媽媽向導師說兩節的縫紉課上下來，她實在真的很想要換座位，因為小雅母親在這兩節課對著她抱怨個不停，內容大致都是 1、2 點所述，還恐嚇說如果這五位學生再對她不禮貌，她就不會善罷干休，林案母覺得<u>每次上課，只要她有跟課，小雅母親就會跟課，還找她抱怨個不停，讓她真的很痛苦，不知該如何是好了?</u></p> <p>三、第八節練習創意進場時，小雅母親向導師質詢說她電腦課有問過蔡生為什麼要對她這麼惡劣了!蔡生回答她：『因為老師說的』，希望老師能夠給個合理的解釋。</p> <p>四、因為特教通報網要上傳學生身心障礙手冊影本，案母開學時曾說過如果需要手冊的話，案母會提供，所以導師請</p>	<p>案母如果方便的話，請提供正本或影本(案母特別交待千萬別讓小雅看到，因為小雅並不知道她領有身心障礙手冊，怕她看到了會多想，<u>導師影印後立刻歸還</u>)。</p>
97. 12. 19		<p>上實用數學課，案母坐在特教辦公室等待，辦公室留守老師反應案母會在老師的座位間到處遊走，甚至會站立在某一個位置看老師桌面的物品。</p>
97. 12. 22		<p>一、校外參觀：綜合科到新港參觀蔬菜園、土豆園時，小雅都能夠完全融入學生的討論行程，不過，<u>一路上案母卻皺著眉頭，緊繃著臉，讓綜一甲學生看了就害怕</u>，不敢接近小雅，雖然案母不斷要求小雅和大家走在一起，可是，因為案母的表情嚴肅，學生們普遍還是沒有主動接近小雅。</p> <p>二、因為校外參觀要到 9:25 才出發，所以請二年級學姐協助完成請假事宜，小雅母親質疑為什麼 97. 11. 18-12. 04 的請假日數達到 15 天這麼多天，導師解這次是三週一請的，所以累積起來日數較多，二年級學姐教案母填請假簿，<u>案母還怪學姐教錯了。</u></p>
97. 12. 23		<p>一、第七節下課，小雅家長向導師陳情她真的對學校的任何管教方法或教學模式絕對不敢有任</p>

	<p>何意見，只求校方不要讓小雅退學、休學、轉學，其餘學校的任何要求家長都會照辦配合，而且小雅現在雖然領有<u>輕度精神障礙手冊</u>，不過，<u>真的要測量小雅的心智年齡的話，大概也只有七、八歲的程度</u>，真的沒有辦法融入一般高中的學業壓力中。</p> <p>二、放學時，案母說今天第五節換座位，小雅抽到第三排第四位，案母說她覺得她女兒說看不到白板，希望能夠將小雅調到第一排，還請導師去看，小雅真的坐在老師坐的座位抄寫家長連絡簿，希望能夠立刻將小雅換座位。</p>
97.12.24	<p>特教組長向導師反應，第四節小雅到校時，小雅母親完全沒有徵詢英文老師的意見就自行向全班發起了餅乾，發到英文老師坐的位置時才向英文老師說抱歉，不知道老師在教室。</p>

二、學校之處遇

小雅的父、母親對學校準備針對小雅過多的缺課問題召開特教推行委員會時，心中是相當惶恐的。小雅的父親也曾多次透過電子書信與筆者溝通，希望筆者能夠秉持『特殊教育的真諦』，讓小雅能夠『維持現狀，快樂學習』。不過，因高中、職非筆者之輔導範圍，筆者亦非該校之特殊教

育推行委員會委員之一，所以，筆者只答應到學校進行「個案研討」。導師隨即應筆者要求，寄來相當詳盡的相關記錄，由此可窺知導師本身是個相當用心的人。茲將導師針對案母伴讀過程中在校所引發的爭議，所做的回應或處遇記錄修改如下：

一、關於成績單

因為成績表有固定的電腦程式在跑，是否能夠只顯示前三名要請教註冊組才知道，不過，如果程式無法改變的話，下次導師會將成績表其它名次用立可白塗掉，再印給同學們複查成績是否有誤？不過，寄回家裡的成績表，是否也同樣只有顯示前三名就不是老師能夠控制的了。

二、關於林生免洗廁所一事

導師向小雅母親解釋綜合科的公廁是綜合科學生師生自己在使用的，所以自己使用的廁所由我們師生自己清掃這樣不是比較乾淨嗎？更何況學生在家也都要協助幫忙清掃公廁，而且是三個班輪流每週清掃兩天，工作量並不是很大，學生應該不會覺得累或有負擔才對？綜一甲每位參與的學生都做得很高興，導師也會陪在旁邊指導，所以安全上不會有問題，至於班上的林生為什麼可以不用清掃？小雅母親在教室也有看到她平時就要拄拐杖，走路還會跌倒，任何事情都要林母協助處理，清掃的時間，導師請她在教室顧著教室，以免學生的物品被偷了，其實，林生她很想要一起參與，但因為人多擁擠、地板溼滑，所以導師不准她參與，而且她一個人在教

室安全上我也很擔心，幸好林母也在教室裡陪她做復健。

三、關於社團評分一事

案母推說家裡的錄影機壞了，而且自己也不會錄，所以恐怕很難做到導師的建議，不過，如果舞蹈社這麼不通人情，不給成績的話，那麼，轉到拼布社好了…。導師會請教訓育組長如何補救？如果有案母錄的 VCD 那麼社團有評分依據，就連休閒活動課也有平時成績的依據了，不過，會先請教訓育組長，小雅到現在為止，只有出席一次社團活動的成績，該如何評分的事，請案母不用擔心！

下午社團時間導師請教訓育組長小雅現在為止只有出席一次社團活動的成績該如何評分的事，萬一成績不及格該怎麼辦？陳組長表示因為小雅有特殊的就學需求，所以，如果被打不及格的話，組長會和舞蹈社老師再談談，應該不會有問題，下學期更改社團的事也沒有問題，如家長所願，改為拼布社。

四、邀約上學

導師告知案母：有空可以多鼓勵小雅多出來走走，現在教室也改在新的教室裡了，班上的搬遷工作都穩定了，不會再變更了，所以，應該多鼓勵小雅到學校來，如果她真的不願意，可以試試帶她去逛逛街，再到學校的方式或請班上同學鼓勵她。

五、案母針對小雅生涯規劃之期望

特教組長表示小雅家長已於

11/29(六)上午拜訪校長並與校長、組長針對小雅的個案情況及將來家長預期規劃的生涯規劃模式做協調處理，提議如下：

- (一) 家長期望維持 10/15 特推會協議的模式，小雅如果不願到校時，能夠讓母親按課表協助小雅跟上學校的進度。
- (二) 將來案母要帶小雅赴日求學，繼續就讀日本的短期大學，期望能夠給予小雅在台灣有高中職學歷，以便將來求學需要。
- (三) 校長、組長指示既然家長的要求只是希望高中職能夠順利畢業，就不要為難了，並指示組長尋找相關配搭的法，便協助小雅。

備註：案母多次向特教組長表示是否需要找 M 立委到校與校長再談談，但特教組長表示可以不用了，小雅的學習模式已決定好了，不會再有變動了！

六、關於案母反映希望隨時都可到辦公室洽公之處遇

導師在特教辦公室呈給組長的資料籃旁放置一個新的籃子，請所有任課老師將要轉交小雅的作業、考卷及通知單放在籃子裡，以免因為學生不在教室時，案母剛好要來拿當日的作業、試卷時，找不到人，導師又不在的話，無法交待清楚，就拿不到當日的進度了，這樣會害小雅沒有進度。

案母提到想要將手機號碼抄給任課老師，如果有什麼事或者應注意的事，任課老師可以直接打電話通知她，但導師表示因為特教辦公室有專線，如果有課業真的

疑問，可以打專線來問，即使導師不能回答，任課老師也大部份都在特教辦公室裡辦公，不用擔心作業不會做的問題。但導師會將案母的手機抄在黑板上，任課老師如有需要，可以在特教辦公室打電話連絡，以便做成紀錄。

七、同儕輔導 I

導師早上已和班上其它 13 位學生稍微談一下這幾日辦公室處理小雅的情形及目前的決議，不過，如果小雅再出現在教室的話，請班上同學不要一下子全圍上去了，對長久都沒有和外人說話有接觸的人而言，一個人的說話聲就已經很有壓力了，如果我們全班全圍上去，恐怕小雅會感到更害怕，所以，就一位同學帶著小雅就好了，其它同學可以先和小雅打個招呼，至於清掃工作還是一樣如果小雅有到校，就要參與我們的清掃工作，這是綜一甲每位同學應要一起做的工作，不然就太對不起學校頒給我們的獎牌了！

八、教師間的默契

至於辦公室老師們討論小雅目前的情形，因為家長已和校方達成協議，大人的事，就先不要管了，總之，小雅可以到校，我們就盡力協助她適應，小雅不到校，我們也不要勉強她，以免家長也覺得有壓力了。導師回應：

- (一) 校方已有指示小雅的就學模式尊重家長的需求。至於成績的事，請家長和任課老師自行洽談，成績好一點對將來赴日就學應該會更有幫

助。

- (二) 家長對子女將來要赴日求學的生涯規劃，導師完全贊同，絕無異議，只要校方同意，導師完全支持。
- (三) 如果家長還有任何意見，歡迎隨時可以提出來，再和校方溝通。

九、關於立委辦公室主任來電關切一事

請家長找特教組長解釋，接到立委辦公室主任電話的是組長，可能要麻煩家長自己向組長解釋，這樣比較能夠充份溝通，組長才不會傷心，畢竟組長很細心地幫忙尋找配套措施了，結果還接到這樣傷心的質詢電話，恐怕任何人都不能夠接受。案母約 12 點 30 分到教務處找特教組長解釋，約下午 1 點回到特教辦公室說到：特教組長表示家長所提出的就學需求，校方尊重家長意見，但還是需要經過特推會的決議，案母向導師表示不想再開會，希望能夠不要再開會了；如果一定要找校長談這件事的話，那麼現在她就馬上去找校長，導師表示因為是中午休息時間，恐怕不太方便，但家長還是堅持要去。

十、同儕輔導 II

小雅於第八節全校大掃除的時間到校，因為綜一甲已經大致清掃完畢，正在複習運動會創意進場的動作，所以導師請 1 號方生帶小雅進教室，小雅希望案母能夠陪伴，因為導師已經請班上同學不要小雅一到學校，就全班包圍著她，所以維持著蔡生、方生陪伴並帶著她一起參與班上的活動，小雅對教室環境感到陌生，但神

情並沒有不悅。

十一、關於案主 IQ101 及案母尋求立委介

入一事

- (一) 導師尊重校方與家長溝通好的決議。
- (二) 小雅這 12/5 及 12/8 都有出席學校，真的很棒、有進步了，要再繼續加油哦！
- (三) 目前的就學模式校方尚沒有任何異議，那麼請家長不要再不斷找人協助訴求協助支援了，家長與導師就默默繼續為小雅的康復而努力。

IQ101 的事，導師會轉達讓組長知道真的有文件可以證明，至於特推會要看校方現在如何決議，不是導師能夠干涉的。

十二、與案母的談話內容紀要

早上第一節上課約十分鐘，案母突然自己走進教室到最後一排的空位坐下，因為導師正在檢討社會適應段考試卷，所以等到綜合科集合要一起練創意進場動作時，案母和導師談到以下幾點：

- (一) 根據案母所出示的小雅智力檢查報告顯示，小雅 IQ 有 101 的高智商。(案母不願意讓導師印這份資料)案母不想要再出席任何學校有關小雅的會議，至於爸爸答應【特教組】組長的，是爸爸一時糊塗，隨口答應的，爸爸並不了解，如果針對小雅個案的特推會一召開，小雅再次檢測 IQ 的結果，小雅一定沒有書可以唸了。

(二) 案母一定會很低調對學校任何決議絕對沒有異議，只要可以順利唸到高中畢業就好了！

(三) 案母再次強調小雅的罩門就是害怕學校，如果校方真的要求小雅按照課表，每日出席學校的課程，恐怕小雅會真的轉變成精神病。

十三、親師間歧見難免

在教室裡，案母提到因為這次的事件，案母感到很不好意思，想要送禮物致歉，但導師回絕了，因為輔導學生社會適應及課業問題，是導師應盡的責任，至於案母想要向特教組長表達歉意的部份，還是請案母自行表達會比較好。

十四、小雅小小的進步與導師貼心的叮嚀及細心的觀察

- (一) 鼓勵案母繼續加油，因為這是小雅休息一個半月以來，連續出現在校園裡五天了，這樣的表現很棒，要繼續努力哦！
- (二) 小雅嘴角有破裂，請案母要提醒小雅多攝取水份及維他命 B。
- (三) 小雅很棒，愈來愈進步哦！而且以前看導師都是眼光迴避，今天已經敢直接凝視導師了，而且要和案母出去走走前，有向還在班上的同學說再見。
- (四) 上商業知能課時，導師檢討考卷時，小雅有垃圾要丟，所以任意站起來走來走去，經過導師提醒「上課要坐好哦！」小雅點頭表示知道了，上課態度很棒，能夠和同學認

真聽課。

- (五) 小雅愈來愈棒，到校的時間又提早更多了!而且待在學校的時間有加長哦!
- (六) 上數學課時，老師說發小考加法考卷時，剛開始小雅完全沒有任何動作，經過老師的提醒她『要拿筆起來寫』她才知道要開始寫了，寫好考卷，也不知道要主動交給老師，服從度還算好，但主動性略嫌不足，可再加油。
- (七) 上導師的商業知能課時，案母不斷提醒她要抄寫筆記，不過，因為課程內容主要以聽導師講述為主，所以，導師的感覺是案母比小雅還忙，導師要求唸課文內容，小雅很配合大家有一起唸哦!
- (八) 小雅已經連續第六日到校(導師看到的)，感覺上小雅真的表現愈來愈棒，而且對班上同學的生疏感也減低了不少哦!
- (九) 第八節練習運動會創意進場動作時，實習老師玉菁特別在小雅旁邊個別指導小雅的動作，因為小雅經常性的缺課，以致於當大家在練習時，她沒有練習，所以動作生疏，玉菁老師表示，小雅和大家練習時，不但動作會跟著做，還會跟著CD哼歌哦!
- (十) 第八節小雅和綜合科一起練習創意進場的動作，表情愉悅，偶爾想到自己的事還會笑得很開心。
- (十一) 第 11 天連續出席偶爾參觀課堂

上的活動了!雖然不是整天在校，但看得出來表現很棒，有進步。

- (十二) 小雅和大家一起練習創意進場動作，表情愉快，解散時由綜二甲羅生帶她進教室，小雅不錯，還會主動向羅生道謝。

綜合上述可窺知小雅的導師是個認真負責的導師，雖然對小雅的母亲或有些許的情緒或微詞，但對個案本身的確是觀察入微，班級經營也相當用心，遺憾的是小雅母親過渡干涉教學、行政。小雅的教學責任若能回歸學校而由家長全力配合，相信小雅會漸漸進步的。只可惜，家長對小雅的實際病情，並未全然接受，還一味在乎小雅的課業成績及日後的海外遊學發展。

參、個案研討

近來各障礙類別的協會勢力抬頭，有時家長挾政治勢力到校為身心障礙學生爭取其自認「應有」的權益時，常顯得過度強勢，因而引發學校教師或其他一般的家長諸多的反感，筆者常不得不跳出來呼籲：別忘了尊重學校的教學輔導專業以及專家學者的專業判斷與建議！有時，在爭執的當下，家長常誤解幫教師緩頰的筆者偏袒對方。其實，筆者給予教師情緒支持的背後反倒是賦予更多的期望：如果親師之間的網絡無法形成，筆者通常寧可選擇讓教師先獨力扛起個案在校的教育責任，並要求家長先行配合，俾利檢視教師的教學與輔導成效。惟有如此，方能釐清家長的介入，是否干擾了教師的教學專業與輔

導。另一方面，也期能在最短的時間之內，先將教師焦慮的情緒降到最低，俾利個案之後續輔導能夠持續。

根據小雅導師的輔導記錄，筆者也信守在雲、嘉地區對所有認真用心的教師一向的承諾：『只要有完整的輔導記錄』，筆者一定相挺，即便有政治勢力介入，筆者也願意給予相關教師或行政人員精神上的支持。有鑑於此，一向畏於打字的筆者，「破例」熬夜親自繕打「個案輔導建議書」，俾利供該校特教推行委員會委員參考：

經徵詢嘉義縣市相關專業人士之後，個人提供以下淺見供貴校卓參：

- 一、 雖說相較於以往，目前國內的孩子幾乎都具備較高學歷，○○○○畢竟是所國立學校，文憑品質須賴貴校自行維持。
- 二、 如果個案領有輕度精障的殘障手冊，學校是應在情、理、法兼顧下，儘可能給予個案請假上的彈性，期能協助個案進步。依據貴校目前所呈現的資料，個人以為貴校已經做足了對個案「邀約」、「等待」的動作，故建議自下學期開始要求個案家長配合，讓個案增加到校學習的時間長度與日數。個人以為，學生有選課的權利，亦有上課的義務。學生學習的重點不侷限在考卷上，更重要的是在課堂上的師生互動與同儕相處。當然，目前因個案處於「懼學」狀態，所以這學期這樣長期的請假情況看似合於情理（譬如，嘉義縣的長期請假以一個月為原則）。不過，若無限度依

家長要求或依家長的說法一個案一定要在三年之內畢業，期能利用○○○○的文憑，到日本進修，個人反倒建議家長能夠有個心理準備：個案該休學就得休學；該延畢就得延畢。否則，日後若事與願違，怕家長情緒上撐不住。如果事先有心理準備，這幾年來家長的情緒才不會那麼緊繃。畢竟，細水才能長流！

就學校的立場，個人建議要求現狀要改善，不宜讓家長過度介入校務或要求。另外，家長竟然要求貴校多方通融，個人建議貴校亦相對性要求其配合：尋求醫藥諮詢並遵醫囑；建議家長找嘉基侯醫師就醫，不宜找自己的醫師朋友諮詢【期能使雙方信服】。

- 三、 家裡有精障的個案，家長長期的心理負擔與壓力，個人是可以理解也相當不捨。不過，個人更心疼個案所承受來自家長及自己給自己的壓力。事實上，自我要求太高的孩子本來就比較容易生病。如果在個案本都已經生病了，個案本身不饒自己或家長還不放棄對個案本身學業上的要求，個案的病情想要進步恐怕難上加難。個案必須學習接受不完美、學習接受失敗；家長也必須學會接受現實，莫過度強求。根據貴校所提供的資料，個人建議案母自己給自己一點「喘息」時間；考慮自費聘請特教助理員到家接個案來上課並陪其在校上課（譬如，以前退休的那位導師就是一個很好的選擇，因為個案信任他）。家長必

須明白「能幹的父母親會造就軟弱的子女」，過分替代可能抹煞了孩子的進步潛能。

四、立委是公眾人物，難免有選民服務的壓力；立委是人，當然也會有好朋友。據個人向 Shyu 立委身邊的好友查証，M 立委是個相當明理的人。個人建議將貴校所呈現的個案資料逕送 M 立委本人卓參。相信 M 立委明白貴校對個案已經做了這麼多的通融之後，也不會再聽信家長的片面之詞！而且，他也會考慮讓個案家長舉著其名號在外招搖的適切性。

五、老師是人，老師難免也有情緒。根據貴校所提供的資料看來，親師之間的溝通與信任越來越不樂觀。個人建議將輔導網絡建立後，所有的事「就事論事」來談，抓重點來溝通就好。國有國法、家有家規，導師帶班也有其班規，無須事事爭得家長同意，否則容易導師容易產生疲憊的心態！家長到校伴讀，不宜製造紛爭，否則會增加教師無謂的壓力，壓力過大後，想要對個案持續耐心以對，恐怕也難！然而，老師就是老師，自己要找些健康的情緒出口，避免與案母之間變成 getting personal（個人恩怨）。

面對親師溝通失敗的案例，筆者一再向家長重申自己一貫的立場：在雲嘉地區的小學校長看到筆者都很頭痛，因為筆都堅持孩子要教、要等待、要邀約，所以筆者絕不容許任何學校輕易犧牲一個學生

的受教權。筆者向來不偏袒學校或教師，反到對其要求特別高。然而，特殊孩子的教育安置，也要兼顧情、理、法，而不是凡事家長說了算。如果學校已善盡輔導責任，筆者絕不因任何政治力的介入，而抹煞了該給教師應有的支持或退讓。所幸，M 立委的確是個明理人，其夫人親自出席學校的特推會後，也扮演居間協調的角色，協助轉介小雅給名醫治療並要求小雅父母親一定要遵從醫師指示讓小雅服藥。立委夫人也說服小雅母親找大學生到校伴讀，期能降低教師的焦慮。

肆、特教相關輔導也應力求法、理、情兼顧

起初，小雅父、母親無法接受筆者的建議。很快地，筆者便接獲來自案父一封動人心弦的電子郵件——「特殊教育的真諦」。從信中可窺知小雅的父親是個深愛小雅的人。所以，筆者耐下心來給案父回信，信裡提到三個重要的觀點：一、於法，小雅請假日數已遠超過教育部的規定，這學期依法是該辦理休學或退學的。筆者還是希望小雅的教官這學期從寬處理，下學期再依法行事，讓家長有心理準備。二、於理，十二年安置入學不是任何人進階到國外求學的過渡橋樑。對一嚴重的懼學症患者而言，讀書或許是一種治療，但筆者也堅持個案需要進步，不能任由家長挑三揀四，影響學校專業教學的進行或評估。所以小雅及其家人都要學會接受六十分、學著接受不交作業也會被當，因為這就是人生。小雅不用事事要求完美，更不用費盡心思去維持前三名。三、（於情），在信的

末了，筆者不忘提醒案父：『整個的輔導報告裡，導師從頭至尾對小雅沒有一絲絲負面的情緒或字眼，倒是記載了許多尊夫人引起其他孩子（恐怕包括小雅本身）、家長或老師壓力的事件。』、『手心手臂都是肉。小雅需要包容與愛，也在在都需要其他孩子來幫忙，所以尊夫人其實無須因小事跟其他孩子計較太多。否則，導師縱有再多的愛心或耐心，只要想到尊夫人，恐怕也會因壓力太大而愛不下去吧！』。

法規之內，不外乎人情！小雅需要很多人的幫忙，所以案父、母要對所有的人動之以情。若在伴讀的過程，家長給教師及其他孩子造成了許多壓力，很快地，導師便會被迫花很多時間去寫輔導記錄來保護自己，這樣的情緒難以持久的，最後，無奈會被犧牲的，還是學生。坦白說，案父寫給筆者的書信內容相當感人，筆者對小雅也有很多的不捨與同情，所以筆者反問案父：『如果當初與學校溝通的人是您，而不是尊夫人，也許會有不一樣的結局，讓老師拿寫報告的時間去疼孩子，是不是比較正向呢？』

伍、結語

小雅是無辜的且無攻擊行為，導師對其也從無負面情緒，照理說，只要家長態度及觀念正確，小雅想要繼續求學應無太大的困難。可是，根據導師描述案母急於收藏小雅的殘障手冊的舉動及案父信中對小雅狀況的描述，筆者推測，小雅的父母對小雅領有殘障手冊持有保留態度，當初之所以接受障礙標記，恐怕是為了讓小雅通過十二年安置入學的權宜之計。所以，

筆者提醒案父：『小雅是不是生病了？（如果不是，那麼小雅就不能以精障合併有智能障礙為由，透過十二年安置的方式進入高職學校就讀），如果小雅真是生病了，而醫生認為應該要吃藥，就得吃藥，需要休息就該休息，而非去拼學歷、文憑或成績』。筆者從不曾懷疑小雅的父母對自己孩子的愛，只是，看在筆者眼裡，他們愛孩子的方式是值得商榷的！更令人引以為憾的是，小雅的教育安置一旦因案母伴讀的過程過度強勢而失敗，短期內，精障的孩子要進入十二年國教的路途，恐怕會顯得更艱難。所以，筆者提醒案父『親師互動失敗，影響的不是一家子，影響的是日後學校收同一類障礙類別孩子的意願！』

註一：目前雖然社福單位傾向以「接受服務者」來取代「個案」一詞，惟，「接受服務者」一詞尚未受教育界普遍採用，故本文仍沿用「個案」一詞。

註二：有關情緒障礙學生的輔導可參閱 James M. Kauffman 著，羅湘敏總校閱，羅湘敏、楊碧桃、黃秋霞、王智玫譯（2008）。情緒及行為障礙學生教育。台北：心理。



禪學在教師心法之運用

張美華

國立嘉義大學特殊教育系助理教授

簡瑞良

國立嘉義大學特殊教育系副教授

壹、前言

McTaggart (2007/2008)指出美國前衛的科學家 Jahn 及心理學家 Dunne，用相當嚴謹的科學實驗方法，花了約 30 年的研究，證明念力可以影響機器。另外，作者亦指出一個簡單的意念(intention)可以產生一種強力能量，足以改變物理現實，甚至改變我們的世界。基於西方科學對念力的研究基礎，若運用於教育及教學的過程，強調教師的心念具有強大的力量足以改變學生，應是一個合理的思考方向。更何況博大精深的佛學思想也一再地從各種經論中去闡述人類的心念具有強大的功力，可以決定一個人的命運，甚至往生之後的去處。張美華和簡瑞良（2008）提出教師心法(the mind strategies of teacher)的觀念和策略，強調教師的心念及心態的轉變，可以提升自己的教學效能，也能改善學生的學習動機與行為問題。華嚴經云：「應觀法界性，一切唯心造」(引自星雲大師，1992，頁 22)。禪宗六祖慧能大師在六祖壇經云：「一切萬法不離自性」及「自性能生萬法」，此處的自性即是指人的良知本性或佛心、佛性。六祖壇經又云：「若能正心，常生智慧，觀照自心，止惡行善，是自開佛之知見」。基於上述佛經的觀點，

可見心是關鍵，心能產生智慧。因此，教師的心是牽動教學績效和學生學習成效的關鍵。維摩詰經云：「若菩薩欲得淨土，當淨其心，隨其心淨，則佛土淨。」可見，教師如要讓自己教學的環境成為自己人生的幸福淨土，成為學生的學習淨土，首先須先淨其心，心念思想清淨了，心法自然產生，而使整個教與學的環境成為教師與學生的淨土。六祖壇經云：「回一念善，智慧即生」，教師如能回頭反思自己內心那份善心，對學生升起一種想協助他們改善學習及人際生活困境的善念，助人及教導人的智慧與心法即自然而生。

由上述觀點可見，禪學佛法相當強調心的自覺反思、心的鍛鍊及心念的力量。馮作民和宋秀玲（1996）指出禪相當重視內心的實踐，並認為禪的思想最大的特色在於清淨人的本心。禪學的這些觀念與教師心法觀念相互呼應。教師如能對教學、對學生有心，有顛行善慈悲與同理的心，種種能利益學生的心法智慧自然源源不斷。本文主旨即嘗試從禪學的角度探討教師心法啟動的原動力、教師心法發展的階段及禪學的教師心法策略。期待能提供給教育工作者在面對學生諸多學業及行為問題之際有一個禪學思考的方向。

貳、禪學與教師心法啟動力

六祖壇經云：「須知一切萬法皆從自性起用」，其意指所有的方法皆來自於人類內在的那份與生俱來的良知佛性的啟動作用。因此，教師心法的啟動力也應來自於教師內心的那份良知佛性。當教師內心開始有了自覺觀照、感同身受、善解感動及感恩報恩的心理歷程即能產生教師心法的啟動力。以下說明禪學與這四種教師心法啟動力之關係。

一、自覺觀照

禪學相當強調自我覺察或自我觀照的功夫。許多禪師所強調正念的功夫或內觀禪修的功夫，即強調習禪者要專注觀察及覺察自己的起心動念、舉手投足、行住坐臥或一呼一吸的每個動作過程。透過如此的自我觀照及自我覺察練習，有助於禪定功夫的增長、心情的穩定及對自我的了解（林崇安，2007；Brazier, 1995; Dimidjian & Linehan, 2003; Gunaratana, 2002/2003; Hanh, 1987/2004; Hopkins, 2002; Tloczynski & Tantriella, 1998）。

西方的認知行為治療學者也肯定，增進個體自我覺察能力有助於其情緒與行為自我控制力的提升(Mathes & Bender, 1997; Swaggart, 1998)，同時，也能促成行為的改變(Snider, 1987; Webber, Scheuermann, McCall, & Coleman, 1993)。完形治療(Gestalt therapy)的創始者皮爾斯(Frederik Perls)受禪學觀念的影響，認為對於自己行為動作的覺察有助於行為的改變，並提出沒有覺察就沒有改變的觀點(Nevis, 2000/2005)。

一般教師受西方行為心理學的教育訓練影響，很懂得觀察學生行為或注重一些環境刺激因素或強調外在控制如懲罰、消弱、增強對學生行為及學習效果的影響。然而可惜的是，許多教師沒有禪學的觀念或訓練，忽略了對自身行為或起心動念的自我覺察及自我觀照過程，也不知這些心理過程能對自己的教學和學生的學習產生很大的改善效果。因為教師觀察學生，想的不外乎是如何改變學生，但教師往往忽略了自己本身的想法態度及言語行為才是造成學生行為與學習反應的一個很重要關鍵因素（張美華、簡瑞良，2005a）。教師本身的因素不改變，而只想改變學生，往往造成師生對立衝突、事倍功半，形成師生雙方極大的壓力與挫折。教師本身的因素如何改變呢？從禪學的觀點，首先必須學習自我觀照及自我覺察自己的想法念頭與言行態度，以及它們如何影響自己和學生。如此方能有助於教師了解自己，並進而了解別人；改變自己，並進而改變別人。在這觀照及覺察的過程中，教師心法的智慧自然而然地能被啟動。

二、感同身受

教師能對學生種種挫折及痛苦的經驗產生感同身受的同理心，是教師能夠升起想協助學生意願的一個很重要關鍵（張美華、簡瑞良，2007a）。當然，它也是教師心法智慧被啟動的很重要心理過程。感同身受的能力即是將心比心的能力，也是一種佛家所言的慈悲能力。曾有一位禪師強調禪的慈悲如影隨形。禪是慈悲的，許多禪師願意苦口婆心地教導或渡化眾生，最

主要是源自於慈悲心，不忍眾生苦，期待能教導眾生離苦得樂之法。

這份不忍眾生苦的慈悲心其實也是每位教師所應具備的，因為教師能對學生具有慈悲心，不忍學生受苦，則對學生的諸種不成熟或不令人滿意的行為及學業表現，就會產生較大的包容心與接納心。有了如此慈悲接納的心念與心願，教師也較不會感到挫折，教學的熱誠及教師心法的智慧也方能被啟動。

根據張美華和簡瑞良（2006）的研究發現，許多教師將心比心的同理心顯得不足，這是形成師生衝突對立及教師挫折壓力的一個重要因素。禪學的觀點和訓練可以提昇教師慈悲及感同身受的能力，教師教導學生的耐心與愛心，和菩薩或禪師慈悲渡眾的心是一致的。當一位教師開始能以一種感同身受及將心比心的態度去面對學生，會發現自己的教學智慧增長了；對學生接納與同理的心越強，也會發現自己的挫折容忍力提升了，自我價值感也越來越能感受得到。

三、善解感動

善解是一個很具關鍵性的教師心法。有善解才能了解，有了解才能諒解，有諒解才有感動，有感動才有行動。當一位教師能有善解的智慧面對學生諸多不圓滿的行為表現，能以正向的心態與思考去解釋學生的各項行為表現，教師方能看到學生的潛能與優點，也才能看到學生的進步，並且諒解學生許多不理想的行為表現，此時教師才較容易體會到「教育的感動」。有了教育感動的力量，教師幫助學生的意願

才能提升，教學的成就感與價值感才能被體會（張美華、簡瑞良，2007b）。教師心法的智慧也是透過教師對學生行為善解和產生感動的心理歷程中而逐漸發展出來。

禪是一種沒有錯誤的認知(李元松，1994)，這即是一種善解的認知。禪學強調「凡所有見，即是邪見」，此處的邪見指的是偏見，意即提醒人們應注意放下自己的見解判斷，因為它們都來自於個人的主觀經驗，也可以說是來自於個人的偏見。張美華和簡瑞良（2005b）所倡導的直觀教學法(intuition teaching)有部分的理論基礎是根據禪學，此教學法的特色之一即強調教師應放下自己的我見或成見，培養一種不輕易批判和評價學生的態度與習慣。因此禪學在此給教師的啟示是當教師能願意放下自己原先的主觀預測判斷或我執偏見，善解學生的智慧就能獲得增長，教育感動的經驗才能在心中不斷滋長。

四、感恩報恩

許多禪師在教人習禪時，很強調一個人要有念恩報恩之心，如果一個人連此心都沒有，人格有缺陷，習禪不可能有成。在佛學的發願文中有一段話：「上報四重恩，下濟三塗苦」，即強調學佛者須懂得感恩報恩，要將自己從佛菩薩所獲得的智慧用於奉獻及服務眾生，以報答佛恩、父母恩、國家恩及眾生恩。八大人覺經云：「覺知心無厭足，惟得多求，增長罪惡；菩薩不爾，常念知足，安貧守道，惟慧是業」。這段經文給教育工作者一個很重要的啟示，即強調菩薩具有知足的智慧，同時，菩薩認為智慧的增長才是最應該努力從事

之事，如果心無厭足，一味貪求，只會增加罪惡。在目前教師甄試競爭激烈的時局，對許多人而言，獲得一份教職可能是一輩子最想追求到的夢想。因此，如果每一位現職的教師皆能感受到此份工作的珍貴與光榮，也能升起一份感恩報恩的心，願意付出自己的一份心力去協助和教導每一位需要幫助的學生，來回報天恩。在這種感恩報恩的心態之下，對學生的接納性就會提升，教師心法的智慧也能在付出中獲得增長，因此，教師的感恩報恩之心即是啟動教師心法的關鍵心理歷程。禪學在此給教師的啟示是提醒教師要明白自己的本來面目與責任，要感恩自己有許多美好的因緣聚合，才能有此份教職，因此要懂得念恩及報恩，將感恩報恩的心化成對學生無盡的關愛與協助。

參、禪學與教師心法發展階段

教師心法的發展階段，大略可分為靜心、自覺、發心及慧觀四個階段。以下簡要說明禪學與教師心法發展階段的關係。

一、靜心階段

釋依昱（1993）曾言：「萬物靜觀皆自得，一念靜心成正覺」（頁 152）。教師心法發展的第一步，教師須先將心靜下來，心靜智慧生，當心靈沉靜下來時，情緒較能穩定，此時思考也較易保持清明。

禪學中所強調的數息法是最重要、也是最基本的靜心方法。心定和尚（2005）指出數息觀是把注意力放在鼻端、丹田或呼吸的次數，如此心即能向內收攝，較不會有妄念及生氣。數息法可用於教師的情緒管理，其主要的做法是教師練習觀察呼

吸的一呼一吸動作。能使用腹部呼吸法最好，當吸氣時，腹部脹大，吐氣時，腹部內縮數「一」；然後再緩緩吸氣，再緩緩地吐氣，然後再數「二」。這個動作要保持呼吸自然放鬆，並將注意力專注於肚子的脹縮及數數，連續做十次，然後再重新數「一」，直到數到十，再循環這個練習。

教師可將數息法運用於日常生活中，如走路行進、散步運動或靜坐等活動。透過此種練習有助於教師讓心情沉靜下來，當教師心靜下來，才能進行自我覺察及自我反思。此時也較能對學生的行為及學習問題做一番思索，尋找出一些能協助學生的方法。

二、自覺階段

禪學相當強調覺悟和覺醒，並認為自覺是覺悟的關鍵。同時，許多認知心理學者認為自覺是行為改變的開始。當教師能透過內在的自我觀照，觀察自己的心念態度及言行舉止口氣，並進一步反思這些心念行為對自己及學生產生何種影響？對自己的教學成效、心情、自我價值感、生活幸福感、師生關係及親師關係等產生何種正向或負向影響？對學生的學習動機、學習成效、人際關係、自我價值觀、自信及心理壓力等產生何種好的或壞的影響？透過如此自我觀照及自我反思的心理過程，教師內心會產生一種自覺，一種想要有所改變及有所付出的覺悟。就在此時，教師會思考許多能夠協助及教導學生的方法，這就是教師心法的啟動。

自覺須透過自我觀照、自我覺察及自我反思的心理過程方能產生。教師的自

覺，首先來自於教師要先能夠靜下心來，看看內在的自己，聽聽自己內在的聲音，想想自己的所作所為、所言所行，體會學生的處境和感受。經過上述的心理過程，教師即能產生自覺的力量，並進而去修正自己、調整自己，產生一些能幫助學生的心法智慧。

三、發心階段

修禪或修行佛法最重要的成功關鍵是發菩提心，也即是發心。故佛家云：「常持初發心，成佛有餘」。釋依日（1987）強調欲修大乘菩薩道者一定要先發菩提心，並指出菩薩發心以大悲為根本，因觀眾生苦，不忍眾生受苦，而發菩提心。在教育的觀點上，發心是指發出很強的心願和決心的力量，想奉獻自己的心力、時間或金錢去從事某種工作。例如有人發心要修行，有人發心要當一位終身義工去協助弱勢家庭。發心可產生相當大的心念能力，當一位教師如能發心要當好老師，想盡心盡力協助與教導每位學生，他就有很強的教學動機去思索許多的教學方法；另一方面，他也會有比一般人強的挫折容忍力去接納學生的缺點及不理想的表現，也接納自己在協助與教導的過程中所產生的壓力感和挫折感。

因此，發心是教師心法產生的一個最主要關鍵，教師能發心要帶好每位學生，教師心法的智慧方能源源不斷產生。教師要如何才能發心呢？當教師能深切的感同身受、將心比心地體會學生的學習挫敗之苦、人際被排斥之苦、家庭功能不全之苦、生活環境困乏之苦，即能發展出一種「教

育菩提心」或「教育大悲願」（張美華，簡瑞良，2007a）去協助學生一步步地改善他們在學習、人際及生活的種種困境。

四、慧觀階段

當教師到達發心階段，自然會升起想協助與教導學生的心願，接著是實踐階段，亦即教師如何把這份想教好、想協助學生的心願去實踐。實踐階段最主要關鍵是教師要具備慧觀的智慧。慧觀簡易言之，即是教師能以智慧的角度去看待學生，面對學生的諸種行為與表現，能以智慧的心去正向思考及善解。

當教師能以慧觀角度看待學生，自然較能深入學生的問題及看到問題的關鍵核心，進而產生解決問題的心法智慧。教師如何具有慧觀智慧，從禪學的角度有下列幾個原則：

(一)沒有瞋心

當教師對學生的行為表現心懷怒意，佛家云：「一念瞋心起，百萬障門開」，教師就會失去教導的智慧。當教師能保持心平氣和，原有的內在清淨智慧方能顯現出來。

(二)不起分別

許多教師看到學生的行為表現，會隨即給予價值判斷，去分別或評斷他們的優劣得失與是非對錯。但這些判斷常來自於教師個人的偏見與經驗，不見得真正符合實情，甚至有許多判斷分別可能是錯誤的！禪學相當強調「平等觀」，強調要以平等心對待及看待外界人事物，例如六祖壇經云：「煩惱即菩提」、「眾生即是佛」等，即在說明許多是非對錯優劣的判斷，只是

我們以狹隘或自私的心態去分別判斷，其實在智者眼中它們是不二的、具有同樣價值的。

(三)放下我見

教師要具有慧觀智慧得先學習放下種種看法、見解及批判等我見，練習去傾聽學生聲音，站在學生角度與立場去看待問題。許多學生的問題常常不是問題本身，而在於教師看學生問題的角度與態度（楊坤堂，2000）。例如一位學生有時與同學遊戲或爭吵時，可能會罵髒話，有的教師可能會覺得該生的言行大大不對，應受嚴厲處罰，因此產生更嚴重的師生衝突與對立。有的教師可能認為說髒話可能是學生一時的情緒表達或說話的習慣，無需大驚小怪，只需讓學生練習去體會當他聽到這些髒話的感受，或這些髒話對自己及對別人產生的傷害，經過教師的提醒，給予學生一些時間，自然而然說髒話的行為即會改善。因此，教師要學會慧觀智慧須先學會放下我見的智慧。

(四)心懷慈悲

慈悲即是一種智慧，內心慈悲方能容人之惡、見人之善、除人之苦、予人之樂。教師心懷慈悲，視每位學生如同自己子女，或能將心比心地設想學生的父母將其子女交到我手中，那種期待我能鼓勵及接納其子女的心，正如我期待自己子女能獲得教師的關懷、鼓勵與接納一般。如此一想，慈悲之心即能流露。教師心懷慈悲，對學生的諸種行為表現方能以慧觀的智慧去接納及善解。

(五)保持覺心

教師要對自己的言行舉止及起心動念保持自我覺察及自我觀照的心，如此才能有一種較穩定的情緒與心念力量去了解學生種種行為表現或問題行為背後的因素。因為能夠真正了解學生行為底下潛藏的種種未能滿足的需求、學生內心的種種挫敗與委曲不平及學生環境的種種限制與阻礙，教師方能以有智慧的心量去觀學生及學生的問題。總而言之，教師要有覺心，要能內觀或自我觀照自己的心念行為，慧觀的智慧才能產生。

綜合上述，禪學在教師心法發展的階段如靜心、自覺、發心及慧觀，的確能提供一些觀念與訓練去協助教師發展教師心法。心法發展的最後一個階段「慧觀」，禪學也提供教師一些應遵循的原則，讓教師能發展出更具有智慧及慈悲的心量與心眼去看待學生及學生的種種行為表現。

肆、禪學的教師心法策略

佛學辭典對菩提的解釋是「覺悟佛道的正智」（陳義孝，2003），簡而言之，菩提即是代表一種智慧。因此，本文以發心菩提、覺心菩提、明心菩提及慈心菩提為禪學的教師心法策略名稱，以下說明此四種策略的觀念源起、策略目標及步驟內容。

一、發心菩提

(一)觀念源起

發心是一個很具有代表性的教師心法，它是教師心法產生啟動的關鍵。發心菩提策略源自於佛家云：「修習佛道，發心為上」。將此觀念運用於教學，亦可改為「有效教學，發心為上」，意指當教師發心想教好學生，他自然而然會去尋求或嘗試許多

方法來教導學生。

(二)策略目標

- 1、教師能發起心願，願盡心盡力協助與教導每位學生。
- 2、教師能增強教學動機及挫折容忍力。

(三)步驟內容

- 1、教師透過呼吸練習，將心沉靜下來。
- 2、教師運用自我冥想，想像及體會學生的生活與學習種種挫敗之苦。
- 3、教師想像如果今天是自己處於學生的處境，內心的感受與期待是什麼？
- 4、教師想像如果今天是自己的孩子面臨到如班上一些有問題行為或學習弱勢學生的處境，以當家長之心情，期待自己孩子的教師要如何對待自己的孩子？
- 5、教師反思自己對待學生的態度和方式，學生的感受如何？學生家長的感受如何？
- 6、教師反思自己目前所擁有的工作和家庭，是否讓許多人羨慕？反思自己對教師這份工作是否懷著感恩與報恩的心情去經營和投入？
- 7、教師透過將心比心及知足感恩的體會練習，反思自己是否願意發起一種強烈的心願想去教好帶好每一位學生？願意去接受可能遭遇的各種挫折？

二、覺心菩提

(一)觀念源起

覺心菩提策略的觀念源起於禪學中所強調的內觀、自我觀照或正念的功夫。禪的修行強調一位修行者如要達到禪定或證悟的境界，須使內心常處於一種念念分明

的狀態，能專注地自我覺察及自我觀照自己的起心動念與言行動作。Wallace (2006/2007)在其以禪學的觀點探討專注力的專書中即指出，禪修在專注力取得獨特而卓越的成就，並認為想在禪修獲得洞察力，需要高度平衡的專注力來支持。此觀念運用於教學，教師如能學會對自己的思想、觀念、想法、信念及言行舉止有自我覺察及自我觀照的習慣，將有助於教師自我調整教學的態度與心念。

(二)策略目標

- 1、教師能增強自我覺察及自我觀照的能力。
- 2、教師能增強保持正念或內觀的能力。

(三)步驟內容

- 1、教師透過數息法，將心沉靜下來。
- 2、教師專注於觀察呼吸的吸氣及吐氣過程。
- 3、教師專注於觀察每一個念頭及情緒的起伏。
- 4、教師專注於觀察每一個動作及每一個動作的過程。
- 5、教師反思自己的起心動念和言行舉止對學生的學習產生何種影響？對自己的教學又產生何種影響？
- 6、教師反思如何透過自我觀照及自我覺察修正自己的心念、態度與行為。
- 7、教師反思如何透過自我觀照及自我覺察增進自己在情緒與行為的自我控制力。

三、明心菩提

(一)觀念源起

心定和尚（2005）認為禪修用功時間

久了，自然會達到「明心」的階段。明心菩提策略的觀念源自於禪學所強調的「明心見性」的功夫及「但莫污染」與「本地風光」的觀念。要能達到明心見性的境界，須讓自己的心念保持如明淨的鏡子一般，不要無端起念頭去分別或評判外在的人事物。李元松（1994）曾言無端起念頭即是無明，也是污染，並認為許多禪師大德強調禪不用修，但莫污染就好！也即是強調如何讓自己的心念保持一念不生或不執任何念頭，放下所有見解、分別，同時也放下所有名相、戲論，讓自己的心靈維持最清純最寧靜的狀態，即能產生許多的智慧，也就是「本地風光」的狀態（李元松，1993）。

此觀念運用在教學上，提醒教師要學會放下我執我見，對學生的行為表現不要馬上就升起很狹隘的是非判斷，讓自己的心靈處於一種平靜、接納、單純的狀態。盡可能放下一些外在是是非非的紛擾爭執，同時，也放下只以外在學業或行為表現去論斷學生優劣價值的狹隘觀點。此時，才能具有一顆清淨無染與接納的心和智慧去面對每一位學生。

(二)策略目標

- 1、教師能增強對學生不任意起分別批判的自覺。
- 2、教師能增強不起念頭及不執念頭的能力。

(三)步驟內容

- 1、教師自行觀察自己面對學生行為時在腦中經常出現的想法、念頭或判斷為何？它們是合理的嗎？它們如何影響

自己對學生的態度？它們是否有錯誤或誤判的可能性？

- 2、教師透過「思考停止」(stop thinking)的訓練，經常提醒自我不要再升起念頭或不要去想、去評價學生的各種行為和表現。
- 3、教師練習專注於呼吸、數息或觀察呼吸，盡可能不去想一些讓自己情緒不好之事。
- 4、教師學習接納內心念頭此起彼落不易控制的情形，學習與妄念為友，學習不要抗拒它，也不要執著它，讓它自然地來，自然地離開，只要將自己的心再度專注於呼吸即可。
- 5、教師學習時常提醒自己，自己的看法不一定正確，要放下自己的成見，不要輕易去批評學生。
- 6、教師訓練自己能夠覺察自己的心念，盡可能保持念念分明的心態。
- 7、教師提醒自己要傾宇宙之力活在當下眼前一瞬(李元松，1994)。因此要放下及捨棄對過去、現在與未來念頭的執著。

四、慈心菩提

(一)觀念源起

慈悲是禪學教師心法中最重要的心法，能慈悲自然能夠發心、明心、善解及自覺反思。只要教師心中對學生心懷慈悲，自然而然即能同理、接納及協助學生。彌勒菩薩修行的主要法門即是「慈心三昧」(慧廣法師，1992)，強調人只要心懷慈悲心，即能產生智慧，也俱足一切善法。因此，慈心菩提策略源自於佛家所強調的慈

悲心或慈心三昧。

(二)策略目標

- 1、教師能增強對學生將心比心及感同身受的能力。
- 2、教師能增強對學生善解及正向思考的能力。
- 3、教師能增強對學生慈悲接納及不忍學生受苦的心態。

(三)步驟內容

- 1、教師能靜心冥想，想像體會學生目前所遭遇的困難與痛苦及生活環境或本身身心障礙帶來的種種限制與無奈。
- 2、教師能靜心冥想，想像體會學生純真善良的本性及可愛之處。
- 3、教師能靜心冥想，想像體會學生在挫敗中努力掙扎的感覺。
- 4、教師能靜心冥想，想像體會學生經過努力而獲得進步的情形。

伍、結語

六祖壇經云：「菩提自性，本來清淨，但用此心，直了成佛」，可見每個人心中自有足以成佛的清淨智慧。內在的佛性智慧，只要用心，即足以成佛，只要教師用心發揮其原本的清淨智慧，要成為一位具有許多心法智慧和慈悲的好老師應該不是難事。禪學佛法所強調的就是「心」，教師心法所強調的也是「教師的心」，以及教師如何以自己的心產生許多方法去協助和感動「學生的心」，進而提升學生外在行為及學業的種種表現。可見禪學的各種心性修養鍛鍊的觀念與功夫，是可以將之運用到教學上，並協助教師先從內觀自己的心開始，去發現自己原本的佛性智慧，並進而

發展一些足以協助學生渡過學習及生活困境的心法。

禪學對於教師心法的啟動、發展和教師心法策略的形成是有極大的幫助。禪學的高妙和廣博令人嚮往，也令筆者深感慚愧懺悔。嚴格地說，筆者並不懂得禪，認識的禪理也相當粗淺有限，在闡釋一些禪學思想觀念，如有任何疏失不足，懇請有智慧的禪師大德及諸佛菩薩能予以慈憫海涵。以禪學為文的目的，在於不忍許多教師忽略了自己本身的智慧和慈悲，即足以產生許多的心法去協助學生；不忍如此美好的禪學觀念和方法，缺乏更多具有教育及心理背景的相關專業人士，將之運用在教育上。因此不揣淺陋，嘗試將一些不成熟的想法與體會提供出來，讓一些教育工作者參考和斧正；也期待能拋磚引玉，讓更多具有禪學理論和智慧的教育學者一齊開發此學術領域；讓更多的教師和莘莘學子能沾受佛法的慈悲及禪學的智慧，使自己的教學或學習生涯能夠更美好。

陸、參考文獻

- 心定和尚(2005)。《禪定與智慧》。台北：香海文化。
- 李元松(1994)。《從自我實現到禪定解脫—與現代人論現代禪》。台北：現代禪。
- 李元松(1993)。《我有明珠一顆—怎樣自己到達解脫》。台北：現代禪。
- 林崇安編著(2007)。《內觀動中禪》。台北：大千。
- 星雲大師(1992)。《八大人覺經十講》。高雄：佛光。
- 張美華、簡瑞良(2006)。《直觀教學法在融

- 合教育教師工作壓力調適訓練效果之研究。載於嘉義大學特殊教育學系主編，*國立嘉義大學2006年特殊教育國際學術研討會論文集*(頁47-72)。嘉義：國立嘉義大學。
- 張美華、簡瑞良(2005a)。直觀教學法在特殊教育的運用。載於國立屏東教育大學特殊教育中心主編，*特殊教育叢書(40)--特殊教育文集(七)*(頁155-184)。屏東：國立屏東教育大學。
- 張美華、簡瑞良(2005b)。直觀教學法在特殊教育運用的理論基礎與教學原則。載於國立台中教育大學特殊教育中心主編，*特殊教育叢書(9402輯)特殊教育現在與未來*(頁39-52)。台中：國立台中教育大學。
- 張美華、簡瑞良(2007a)。教學波羅蜜—佛家思想中的教學智慧。*雲嘉特教*，5，20-28。
- 張美華、簡瑞良(2007b)。直觀教學法在班級經營的運用。*雲嘉特教*，6，36-43。
- 張美華、簡瑞良(2008)。教師心法理念介紹與在教育運用的建議。*雲嘉特教*，8，23-32。
- 陳義孝(2003)。*佛學常見詞彙*。台中：瑞成。
- 馮作民、宋秀玲譯註(1996)。*禪語錄音*。台北：星光。
- 楊坤堂(2000)。*情緒障礙與行為異常*。台北：五南。
- 慧廣法師(1992)。*彌勒淨土真義闡述*。台北：圓明。
- 釋依日(1987)。*六波羅蜜的研究*。高雄：佛光。
- 釋依昱(1993)。*談心說識*。高雄：佛光。
- Brazier, D. (1995). *Zen therapy: Transcending the sorrows of the human mind*. NY: John Wiley & Sons.
- Dimidjian, S., & Linehan, M. M. (2003). Mindfulness practice. In W. O'Donohue, J. E. Fisher, & S. C. Hayes (Eds.), *Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice* (pp. 229-237). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gunaratana, B. H. (德寶法師)(2003)。*平靜的第一堂課—觀呼吸*(賴隆彥譯)。台北：橡樹林文化。(原著出版於2002)。
- Hanh, T. N. (一行禪師)(2004)。*正念的奇蹟：每日禪修手冊*(何定照譯)。台北：橡樹林文化。(原著出版於1987)。
- Hopkins, J. (2002). *How to practice: The way to a meaningful life*. NY: ATRIA Books.
- 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.
- McTaggart, L. (2008)。*念力的秘密：叫喚自己的內在力量*(梁永安譯)。台北：

- 橡實文化。(原著出版於 2007)。
- Nevis, E. C. (2005)。完形治療：觀點與應用(蔡瑞峰、黃進南、何麗儀譯)。台北：心理。(原著出版於 2000)。
- 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.
- Tloczynski, J., & Tantriella, M. (1998). A comparison of the effects of Zen breath meditation or relaxation on college adjustment. *Psychologia, 41*, 32-43.
- Wallace, B. A. (2007)。專注力：禪修 10 階釋放心智潛能(偶值譯)。台北：橡樹林文化。(原著出版於 2006)。
- 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.



音樂治療活動融入多重障礙學生語文學習之應用

鄭俐寧

陳麗圓

國立和美實驗學校專任教師 國立嘉義大學特殊教育學系所助理教授

摘 要

多重障礙學童大多有語言溝通上的困難，筆者因為教導多重障礙學童多年，長久以來致力於嘗試各種教學方式以提昇其語文能力，後來在探討相關文獻後發現，音樂治療除了用在諮商領域外，在特殊教育也已經有廣泛的應用(Pellitteri, 2000)。然而在國內如何應用音樂治療在重度障礙語文學習上之相關文獻卻十分有限，因此，本文旨在對音樂治療作一簡介，並分享如何將之融入語文教學，希冀對於第一線的實務工作者有所助益。

關鍵詞：多重障礙、音樂治療、語文學習

Key Word: multiple disabilities; music therapy; language learning

壹、前言

學習語文主要目的之一在於提昇人與人的溝通能力，然而，多重障礙學童受制於其本身的障礙，因此在聽、說、讀、寫、算等能力有明顯的困難（王亦榮，1997；Friend, 2006）。也正因為多重障礙孩童在習得語言能力上較為侷限，採用傳統講授式教學往往事倍功半，筆者教導多重障礙學童多年，一直試圖找出能更有效教導其語文的教學方法。在整理相關文獻後發現，學者 Pellitteri (2000)指出音樂治療已普遍應用在特殊教育的各領域中，例如語言、知覺動作、教育、心理、社交、音樂欣賞美感等。其中，Pellitteri 更從神經心理學的觀點指出音樂可以促進語言發展，

一些無口語或是無法正確使用語文的特殊孩子，可透過唱歌、律動等輕鬆、娛悅的方式來影響其發音或語文的學習。Perry(2003)將音樂治療應用在十個五到十歲的重度多重障礙學生，Braithwaite 與 Sigafos(1998)將之應用五個三歲半至四歲半的重度智障學生，這二個研究都分別指出對其所研究的學生之語文及溝通有正向的學習效果。Stephenson(2006)進行相關文獻的回顧探討後指出，音樂治療之所以對重度障礙學童的溝通與語文能力的增進有所幫助主要是因為其提供一個正向積極且有趣的學習情境以及能與人有良好且頻繁的互動，而這樣的情境及互動正是語文能力提昇的最有利因素。此外，國內羅美

蘭(2002)也曾將音樂智能融入兒歌韻文來教學，結果明顯有助於學生的「聽」與「說」的技能。吳璇玉(2000)亦指出，結合語言、音樂、動作，使用常聽的兒歌、童謠、詩歌為節奏教學，能促使學生在溝通技巧、感覺與動作技能、行為控制等有學習之效果。有鑑於此，筆者嘗試著針對班上的多重障礙學童實施語文課程時將音樂治療活動融入其中，並且評估其初步之成效。本文目的即分享此一嘗試之過程及成果，並期盼能提供其他實務工作者參考。

貳、多重障礙學童的語言特徵

依據「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」之定義：「多重障礙係指具兩種以上不具連帶關係且非源於同一原因造成之障礙而影響學習者」，多重障礙者異質性相當高，難以用單一特徵來描述其身心特性，不過根據王亦榮(1997)、林宏熾(1998)及葉瓊華(2000)等人的分析以及筆者個人的教學經驗，多重障礙學童具有生理發展缺陷、認知能力學習困難、生活自理能力缺陷、情緒方面容易受挫，以及具有溝通技能缺陷等顯著的特性。

多重障礙學生因為其生理感官及心理因素，大多有口語表達方面的困難，甚至無法正常與人進行溝通。Brodin(1990)研究指出兒童大量使用手勢、身體語言來溝通，而對於符號或圖片並無法理解；Downing(1999/2002)談到，重度障礙者其溝通形式往往讓人難以理解，加上生活經驗之限制，使其抽象溝通上困難重重；而Lerner 與 Kline(2006)談及語言困難者有缺乏覺知音韻的能力，且常用單字或短句

來與人溝通，無法有效組織完整句子來表達。亦有學者指出他們易有構音功能異常，由於認知與語言發展限制，影響訊息的注意和解碼與運用等情形(Mecham,1996/1999)。

根據上述文獻及筆者的經驗歸納出多重障礙學生之主要語言困難特徵包括語音、語法、語意及語用等四方面，以下分別說明之。

一、語音問題

(一) 發聲困難，由於呼吸、發音、共鳴等方面的問題，約 60-70% 的多重障礙者有構音問題，尤其是腦性麻痺其因肌肉力量缺乏控制，影響發聲過程。

(二) 有聽覺辨識(auditory discrimination)的困難，亦可能有拼音的缺陷。

二、語法問題

(一) 語言發展異常類型不一，常伴隨心智障礙或中樞損傷，而可能造成其不瞭解對談溝通之內容。

(二) 在複雜語句的表達中，在使用動詞、詞態有困難，常無法清楚知道自己所要表達的內容。

三、語意問題

(一) 對於詞彙的理解能力較差。

(二) 過度使用詞彙來表達事物，如用「這個」來表示所有的事物或人物。

(三) 語意組織有困難，對於時間概念錯置，常重複不重要的細節等。

四、語用問題

(一) 語彙有錯用的現象：如錯用「默契」

來表達那個人很風趣。

- (二) 有些學童可以理解語言，但是卻無法有效的運用口語或文字來表達。

參、音樂治療的意涵

Yeaw(2001)從其整理的文獻中指出，音樂具有反應人類社交情感的需求，能融合感知、認知及肢體型態，更能跨越文化種族界線，而這些正是其能合適融入心理學的主要特點，發展出音樂治療的應用。Yeaw 亦指出傳統音樂治療僅被運用於臨床心理上，而現在音樂治療已經從傳統心理學的概念，轉變成為是一種廣泛運用於調適或改變人類行為的方式。Pellitteri(2000)則指出音樂治療已在特殊教育中常見，包括由音樂治療師直接提供服務或是其提供諮詢建議的間接服務。以下即針對音樂治療的定義、實施步驟、以及相關研究作重點說明。

一、音樂治療的定義

音樂治療的特色就是採用與人有密切關連的兩大音樂要素：「節奏」與「聲音」為主要治療因素，能有效處遇人類心理或是行為問題(Patterson, 2003)，而根據美國音樂治療協會(American Music Therapy Association, AMTA, 2008)的定義，所謂音樂治療係指透過音樂增進身體、情緒、認知及社會需求等的專業保健，可促進個人生活品質，以協助將身、心和情緒做一整合。換言之，音樂治療係透過音樂為媒介，運用有計畫的活動，幫助個體增進認知、情意、技能、社會行為的和諧。

二、音樂治療的活動步驟

呂佳璇(2003)、康恩昕(2005)、

AMTA(2008)、Pellitteri(2000)、Magee、Brumfitt、Freeman 與 Davidson(2006)等指出，音樂治療進行的方式大多會透過播放歌曲、彈奏鋼琴或是吉他來引導，包含開始的歌(Hello song)及結束的歌(Good bye song)，過程中會結合學習目標以各種各樣的活動來引導學生參與，亦可分為主要活動與次要活動等部分。以下分別依其流程說明之：

- (一) 開始的歌：利用好聽而有趣的歌曲作為「問候歌」，引導兒童進入音樂活動之中。
- (二) 主要活動：依學生需求及預定目標來安排活動，並依學習狀況調整活動。
- (三) 次要活動：主要功能是導入主要活動，回憶舊經驗、穩定學生之心情。
- (四) 結束的歌：可以讓學生瞭解活動即將進入尾聲。

三、音樂治療應用在身心障礙兒童語言學習之學術研究

音樂治療對復健醫療、心理諮商、身心障礙、精神異常等成效受到肯定與重視，且其對於語言互動、促進學習的動機等有其效用。以下即針對國內外相關研究中音樂治療對語文學習的成效作更進一步的分析。

- (一) 穩定學習情緒及自我概念：Donald(1979)認為音樂對身障者能提昇注意力、想像力、穩定情緒、促進社會化。此外，國內梁蓓禎(2006)的研究中亦發現其能有效

輔助學生在人際關係與自我概念之提昇。

- (二) 提升語文互動機會：引用吳璇玉(2000)整理的相關研究中發現，學者 Diston 指出背景音樂能促進腦性麻痺兒童口語互動能力，而 Hoskin 的研究則指出透過音樂律動增加語言發展遲緩學童的互動能力，其中以歌曲對唱、輪流效果更佳。
- (三) 促進口語表達能力：洪瑟勵(2000)針對中重度智能障礙學生實施音樂活動的教學策略改善來社會技能，在語文表達溝通能力進步良多。另外，語言障礙者在接受歌唱、節奏的教學後，亦明顯改善口語表達之狀況(姚佳君，2005)。
- (四) 增進語文記憶及功能：柴蘭英(2004)對國小智能障礙兒童實施音樂方案融入語文學習之後，發現其平均字數、詞數、總字數量均能明顯提升，而李惠珍(2006)實施說唱藝術教學，對於障礙生在語文記憶的正確性、流暢性及記憶保留量有提昇。亦有研究顯示音樂教學對於提升中重度智能障礙者的功能性詞彙學習具有立即之成效(張玄宛，2006)。

整合國內外研究結果發現，許多音樂治療教學法重視感覺體驗，由做中學，其原則以兒童日常熟悉的語言實施，減少失敗的挫折，音樂活動能藉由團體互動，增進語言字彙，加長語言溝通的時間，使表

達的句子結構能更正確且更複雜。

肆、應用音樂治療活動於多重障礙學生語文學習之經驗分享

筆者任教於特殊學校，班上大多是多重障礙學童。進行語文教學時，觀察到學生對音律、歌謠、押韻等學習十分感到興趣，語言治療師提議可以音樂治療的方式來進行語文教學，因此筆者進一步整理相關研究，發現音樂治療的顯著成效，因此觸發筆者想將音樂活動融入語文教學中。以下即將筆者應用之經驗作一分享。

一、學童之學習及語言特徵分析

本班是國小五年級，共有五位學生，他們都是智能障礙伴隨肢體障礙的多重障礙學童。筆者上課時皆以學生的英文名字稱呼他們，使得學生們倍感新鮮且有趣，進而促發他們學習動機。學生們的學習及語言特徵如表 1 所列。

表 1

語文課程參與學生之學習及語言特徵

學生	學習及語言特徵
Jeff	1. 重度智能障礙伴隨肢體障礙 2. 因家庭環境因素，導致有情緒及行為問題，干擾同學上課，常趴在座位上，無法專注上課 3. 對於發音、語用、語法則常表現出錯用的現象
John	1. 中度智能障礙伴隨肢體障礙 2. 無口語表達能力，需指導其使用溝通板
Allen 及	1. 有智能障礙及肢體障礙 2. 學習參與度高

- Peggy 3. 拼音能力較不佳，語彙量少，能聽懂簡短語句
- Cindy 1. 重度智能障礙及肢體障礙，乘坐輪椅
2. 僅具有 1~2 字簡短口語發音，需透過單鍵開關及圖卡來進行溝通
-

二、教學活動設計

筆者參考上述相關研究者所指出的音樂治療步驟，設計本教學，即開始的歌、主要活動與次要活動、結束的歌等步驟。教學內容主要是結合生活字句，自編課文，或普遍流傳的童謠，配合文字、節奏融入學習之中，以多元、活潑的音樂活動方式，讓學生能習得所需的語文內容，每節課 40 分鐘，教學流程為準備活動、發展活動和綜合活動。以開始的歌作為準備活動；發展活動的應用則相當多元化，包括聽音模仿、語音要素、唱念童謠、語句節奏、聲音律動、以及其他等活動，內容完全依學生所需的學習狀況來做調整；最後則以結束的歌來進行綜合活動。以下即根據實際教學內容說明筆者如何將音樂應用在多重障礙學生的語文教學：

- (一) 準備活動：配合開始的歌，結合英文名字以「點名歌」開始，例如老師彈琴唱問：「Jeff, Jeff 在哪裡？」，學生應答「在這裡呀，在這裡~」，並且模仿對其他同學唱歌點名「Peggy, Peggy~?」，增進口語表達及互動的機會。
- (二) 發展活動：

1. 聽音模仿：
- (1) 教師先以鍵盤即興演奏，認識聲音的長短，例如「一...、Y...、X...」，並讓 Jeff 引導 Cindy 一起參與練習，發出長、短音來合唱。
- (2) 讓學生聆聽動物或是生活周遭的聲音，透過「王老先生有塊地」套用動物的聲音，模擬聲音與拼音，例如青蛙—呱呱呱，小狗—汪汪汪。
2. 語音要素：進行發音練習，如注音融入韻律中，「ㄅㄅㄅ，爸爸ㄅ；ㄆㄆㄆ，葡萄ㄆ~」，讓學生有練習發音和結合語詞的機會。
3. 唱唸童謠：
- (1) 透過台灣民謠的介紹，認識歌詞意義及解釋，例如點仔膠(瀝青)。
- (2) 運用接力方式來完成歌唱，如輪唱「茉莉花」的歌詞，可學習輪替的概念。而教師在講解時亦介紹茉莉花的樣子，或讓學生聞茉莉花的味道，並且教導學生植栽，並學習照顧茉莉花。
4. 語句節奏：因為 Jeff 容易因為小事而生氣，且會攻擊班上同學，透過機會教育將控制情緒的方法融入自編課文中，並在唸讀課文時透過拍手來表示斷句，學習節奏停頓，例如「生氣時👏，怎麼辦👏？我會深吸一口氣👏，再把怒氣吐出來

」，並且透過角色扮演解說使其能瞭解語句的意義。

5. 聲音律動：讓 Jeff、John、Peggy 坐在地上的呼拉圈中，在「捕魚歌」中模仿海浪中搖晃的狀態。當音樂小聲時表示海浪小，所以動作小；當樂曲激烈大聲時，動作就要變大。

6. 其他活動：

- (1) 教師播放不同風格的音樂，讓學生聆聽不同的曲風，說出心中的感覺，例如高興、難過；或是表達出聽到這首音樂時會想到誰；

- (2) 再者，透過打擊樂器讓學生敲鼓、玩三角鐵等，練習認識聲音並打出節奏，配合口誦節奏，例如華爾滋的節奏－「澎恰恰」。

- (三) 綜合活動：統整該節語文學習內容，最後教師演奏「下課了」旋律，讓學生明白語文課程即將結束。

三、成效分析

在進行教學兩個月後，根據筆者、班上其他教師、語言治療師、以及接受教學學生的主要照顧者之觀察與訪談，綜合歸納整理出此音樂治療活動融入語文教學有下列幾點初步之成效：

1. 增進學習動機：在音樂律動課程中，學生專注時間增加，動機有所提升，樂於參與語文課程，主動哼唱。甚至會主動協助同學 Cindy 按壓單鍵開關回答問題。

2. 提升語音能力：Jeff、Allen 與 Peggy 之拼音能力亦有進步，原本僅能唸讀單音，但在音樂活動提示下已能拼讀注音及結合韻，這與姚佳君（2005）改善學童口語表達能力之結果相同。

3. 改善語法、語意困難：Jeff 能運用課程中的語詞，進行 10 個字以內的造句，且句子記憶字數增加，研究結果與柴蘭英（2004）相似。然而較為抽象的概念則需不斷運用具體化的方式來做學習。

4. 對於聽能理解有所助益：John 能利用溝通板參與語文課程並回答問題，而且會在遊戲中透過肢體動作模仿表示聲音長短的動作。

5. 穩定情緒：Donald(1979) 談到音樂治療能穩定學習情緒，而筆者將音樂節奏融入語文課文中，發覺 Jeff 能學習處理自己的怒氣，情緒表達有所改善，並且會在自己生氣前模仿課文中的深呼吸動作。

四、檢討與建議

綜合以上的教學成果得知，將音樂融入語文教學活動，有助於學生語言之學習與發展，誠如 Stephenson(2006)所言，有趣的學習方式與頻繁正向的師生互動正是此教學嘗試有成效的主因。根據筆者的經驗，提出以上幾點使用上的建議與改進之道：

1. 在設計教學活動時需考量動、靜態活動的平衡，並且以多重感官與多元的活動類型，使學習者能維持上

課的興趣。

2. 學生若有注意力缺陷、肢體不靈活之狀況，在樂器使用上，則需有其他輔助器具協助；律動活動則需要額外人力支援帶動參與。
3. 老師的音樂素養是本教學重要的因素之一，因此有必要透過進修研習提昇將音樂運用在教學上的知能。
4. 由於本次的教學嘗試並未作正式的研究，在分析成果時僅探討主觀的觀察與訪談結果，並未能以客觀的評量工具加以測量學生的學習進展。因此建議未來能有研究以較嚴謹的方式，正式地探究音樂治療融入多重障礙學生語文學習的成效。

伍、結語

由於多重障礙學生是異質性高的族群，在語言學習上有所限制，而透過音樂活動，進行語文教學，育教於樂，得到事半功倍的效果。但值得一提的是，在教學過程中，教師介入的技巧及人格特質亦十分重要，切勿本末倒置，變成是在加強音樂詞曲及節奏，畢竟在語文教學中，音樂傳達是一種教導語文的學習媒介，所有音樂律動的學習目標在於改善語文的能力。總之，透過本文的分享，期盼能引起實務工作者的共鳴，透過生動活潑的教學方式，改善較枯燥單調的語文課程，相信對學生語文學習成效的提升有實質上的助益。

陸、參考文獻

- 王亦榮 (1997)。多重障礙者之教育。載於王文科主編，*特殊教育導論* (頁 467-503)。台北：心理。
- 吳璇玉 (2000)。音樂活動對國小多重障礙兒童語文學習成效之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 呂佳璇 (2003)。音樂治療教學對一般國小兒童自我概念與行為困擾之研究。未出版之碩士論文，南華大學美學與藝術管理研究所，嘉義。
- 李惠珍 (2006)。說唱藝術之數唱策略對國小二年級疑似學習障礙學生的國語文記憶成效研究。未出版之碩士論文，國立台北教育大學特殊教育學系研究所，台北。
- 林宏熾 (1998)。多重障礙學生情境語言教學策略。*特教園丁*，14，12-21。
- 姚佳君 (2005)。改善兒童語言障礙之簡易音樂治療活動。*國教輔導*，44(6)，12736-12740。
- 洪瑟勵 (2000)。音樂治療活動對國中階段中重度智障學生社會技能之影響。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學音樂研究所，台北。
- 柴蘭英 (2004)。音樂治療教學方案對國小啟智班兒童口語表達能力之研究。未出版之碩士論文，國立台中師範學院特殊教育與輔助科技研究所，台中。
- 張玄宛 (2006)。奧福音樂治療教學方案對國小中重度智能障礙兒童功能性詞彙學習成效之研究。未出版之碩士論

- 文，台北市立教育大學特殊教育學系研究所，台北。
- 康恩昕（2005）。團體音樂活動應用於注意力缺陷過動症幼兒注意力行為影響之研究。未出版之碩士論文，國立屏東科技大學幼兒保育系研究所，屏東。
- 梁蓓禎（2006）。音樂活動輔助國中自閉症學生人際關係與自我概念之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學音樂學系研究所，高雄。
- 葉瓊華（2000）。多重障礙之教育。載於許天威、徐享良、張勝成主編，*新特殊教育通論*（頁 369-403）。台北：五南。
- 羅美蘭（2002）。教師信念與音樂智能對兒歌韻文教學之影響。未出版之碩士論文，國立台北師範學院兒童英語教育研究所，台北。
- AMTA (2008). *Music therapy*. Retrieved Dec, 5, 2008 from the World Wide Web: <http://www.musictherapy.org/>.
- Braithwaite, M., & Sigafos, J. (1998). Effects of social versus musical antecedents on communication responsiveness in five children with developmental disabilities. *Journal of Music Therapy*, 35, 88-104.
- Brodin, J. (1990). Communication in profoundly mentally retarded and multiply handicapped children. Paper presented at the *International ISAAC Conference on Augmentative and Alternative Communication* (4th, Stockholm, Sweden, August 12-16, 1990).
- Donald, E. M. (1979). *Music therapy: An instruction, including music in special education* (2nd). Illinois: Charles C. Thomas.
- Downing, J. E. (2002)。教導中度障礙學生溝通技能：融合教育實務（曾進興譯）。台北：心理。（原著出版於 1999）。
- Friend, M. (2006). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. MA: Prentice Hall.
- Lerner, J., & Kline, F. (2006) *Learning disabilities and related disorders: characteristics and teaching strategies*. Boston, MA: Mifflin.
- Magee, W. L., Brumfitt, S. M., Freeman, M., & Davidson, J. W. (2006). The role of music therapy in an interdisciplinary approach to address functional communication in complex neuro-communication disorders: A case report. *Disability and Rehabilitation*, 28(19), 1221-1229.
- Mecham, M. J. (1999)。腦性麻痺與溝通障礙（曾進興譯）。台北：心理。（原著出版於 1996）。
- Patterson, A. (2003). Music teachers and music therapists: Helping children together. *Music Educators Journal*, 89(4), 35-38.
- Pellitteri, J. (2000). Music therapy in the special education setting. *Journal of*

*educational and psychological
consultation, 11(3&4), 379-391.*

Perry, M. M. R. (2003). Relating
improvisational music therapy with
severely and multiple disabled children
to communication development.
Journal of Music Therapy, 40, 227-391.

Stephenson, J. (2006). Music therapy and
the education of students with severe
disabilities. *Education and Training in
Developmental Disabilities, 41(3),
290-299.*

Yeaw, J. D. A. (2001). *Music therapy with
children: A review of clinical utility and
application to special populations.*
Unpublished doctoral dissertation,
Biola university, La Mirada, CA, U.S.A.
(ERIC Document Reproduction Service
No. ED457635)



應用閱讀復甦方案提升特殊兒童的讀寫能力

劉秀丹

劉俊榮

中山醫學大學師資培育中心助理教授

中山醫學大學師資培育中心助理教授

摘 要

協助特殊兒童提升讀寫能力是特殊教育界關切的主題，而閱讀復甦方案是針對讀寫落後的小學生，提供密集化、個別化的讀寫教學方案，已在美國、紐西蘭、加拿大、英國等國家廣泛應用，具有相當良好的成效。此方案通常進行約 12 至 20 週，每週上課四到五次，每次上課約 30 分鐘，透過故事繪本的規律教學流程，融合直接教學、全語法等理念、同時重視識字、閱讀理解與書寫等過程。本文除了介紹此方案的理念、具體做法及研究成果外，也分享台灣的應用經驗，最後提出應用此方案於特殊兒童的相關建議。

關鍵詞：閱讀復甦方案、讀寫能力

壹、前言

不管是生活或是學習上，讀寫能力都扮演重要的角色，但是對於特殊需求兒童來說，讀寫學習並不是一件容易的事，他們因為認知、感官、情緒和肢體動作等方面的問題而經歷著不同程度或類別的閱讀困難（陳明聰、江俊漢，2005）。自 90 年代開始，許多以學障、智障為對象的識字、閱讀實驗教學不少，例如李淑媛（1999）、林玟慧（1995）、林建平（1994）、林素貞（1998）、施惠玲（2000）、胡永崇（1995）、秦麗花、許家吉（2000）、陳秀芬（1999）、陳姝蓉（2002）、陳靜子（1996）、詹文宏（1995）、劉玲吟（1994）、蘇宜芬（1991）等，這些研究大都希望透過某些識字或閱

讀理解策略的教學，例如基本字帶字識字教學、部件識字策略、概念構圖、或後設認知策略等，以提升特殊兒童的讀寫能力，顯示特殊教育實務界對讀寫障礙補救教學一直有很強的需求。

閱讀復甦方案是針對讀寫落後的小學生，提供密集化、個別化的完整讀寫教學方案，已在美國、紐西蘭、加拿大、英國等國家廣泛應用，具有相當良好的成效（Ashdown & Simic, 2000; Gomez-Bellenge, 2003; McGee, 2006）。本文除了介紹此方案的理念、具體做法及研究成果外，也分享台灣的應用經驗，最後提出落實此方案於特殊兒童的建議。

貳、閱讀復甦方案

閱讀復甦 (Reading Recovery, 以下簡稱 RR), 顧名思義是恢復應有的閱讀能力, 此方案的目的是協助讀寫不利的兒童趕上其他同儕, 由 Clay 在紐西蘭開始推行, 目前美國超過 49 州推行 RR 方案, 參與過 RR 方案的學生超過 160 萬名 (Gomez-Bellenge, 2003)。以下就其理念與實際作法予以說明:

一、閱讀復甦方案的理念特色

(一) 全語法與直接教學法兼具

RR 認為閱讀是一種社會互動的過程, 並且重視在真實情境中學習閱讀 (Clay, 1993), 這種重視由上而下的閱讀歷程, 與全語法的理論互相呼應 (王瓊珠, 2004a), 但 RR 也強調對於字詞辨識、聲韻覺識等由下而上的歷程學習, 老師可直接教導字詞、聲韻的差異, 促進學生的識字、理解等。因此 RR 是交互運用由上而下與由下而上的讀寫教學方案。

(二) 閱讀與書寫同時並重

在 RR 方案中, 書寫也是學習的重點, 除了閱讀故事書外, 也鼓勵學生寫下自己的經驗與所學, 是讀與寫同時進行的方案。

(三) 鷹架式輔助

在 RR 方案中, RR 教師扮演著一個成熟閱讀者的角色, 透過比學生更成熟的語言、經驗, 在互動、分享的過程中, 提供讀寫的鷹架, 等到學生讀寫能力慢慢提昇後, 才漸漸褪除協助, 鼓勵獨立閱讀。

(四) 成功的經驗與鼓勵的氣氛

由於 RR 方案對於書本的選擇十分重視, 不會選擇太難的書作為教材, 因此較

不致於產生挫敗感 (Clay, 1993)。在進行的過程中, 教師一直以鼓勵、溫暖的態度對待學生, 一旦學生運用了有效的策略, 老師便予以讚美 (王瓊珠, 2004a)。

(五) 個別化的設計

由於這個方案是採一對一的教學方式, 所以老師可以針對學生個別的能力、反應, 選擇合適的書本、合適的方法、合適的評量方式, 是符合特教個別化教學原則的教學方案。

二、閱讀復甦方案的具體作法

RR 的創始者 Marie Clay 指出此方案通常進行約 12 至 20 週, 每週上課五次, 每次上課約 30 分鐘, 由受過訓練的 RR 教師為國小低年級讀寫有困難的學生進行讀寫教學 (Clay, 1993)。此方案的流程很有規律, 以故事作為教學媒介, 每一本書的教學流程有固定的步驟, 以下是八個 RR 的主要教學步驟, 請見流程圖 (圖 1) 及說明。

RR 的教學流程是: 先請學生先閱讀兩本或更多簡單、熟悉的書, 接著閱讀昨天老師剛引導過的新書, 由老師在一旁記錄下學生的朗讀表現。然後老師選擇兩三個字詞進行字詞辨認進行字母辨認、造詞、斷詞等相關活動, 促進學生對字詞的深入理解。接著再鼓勵學生寫下一個句子或短短的故事, 同時並融入聽寫字音的活動, 使學生對於聲音與字母的對應關係有更多的了解。然後請學生把先前的句子或故事中的字詞, 一一剪下, 再組合回去。最後則是由老師介紹、導讀一本新的故事書, 引發學生興趣。完成以上八個流程後,

即回到第一個步驟，重新進行有規律、有次序的讀寫教學。

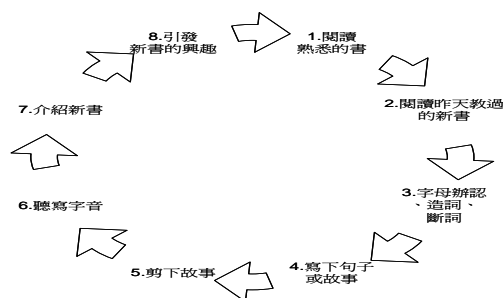


圖 1 Clay 的閱讀復甦方案教學重點流程圖

三、閱讀復甦方案的成效研究

有關 RR 方案成效的研究很多，以效度較佳的實驗教學為例，Pinnell (1988) 將學業成就低落的 184 位一年級學生隨機分派為三組：RR 方案教師組、RR 方案課程組、技巧補償組。經過一個學年的教學後，兩組 RR 方案學生在識字、寫作、字彙、理解等測驗都優於技巧補償組。

此外，大樣本研究也觀察到 RR 的成效。Ashdown 與 Simic (2000) 從美國國家資料評鑑中心 (National Data Evaluation Center) 找出 1992 到 1998 年間，課業成就落後在 20% 以下且接受 RR 方案的一年級學生共 25,601 人，並以同年級、同樣學業成就落後但未接受 RR 方案的學生 11,267 人作為控制組。研究結果發現接受 RR 方案學生的成績優於控制組。

上述研究皆肯定 RR 方案的效果，但與其他閱讀方案的效果比較究竟如何？Pinnell 等人 (1994) 比較 RR 方案與成功閱讀方案 (Reading Success)、技巧直接教導方案 (Direct Instruction Skills Plan)、閱

讀寫作方案 (Reading and Writing Group) 的成效。教學結束後，RR 方案在各項閱讀評量的表現，多優於其他三種方案，顯示 RR 方案比其他方案更具成效。

除了實際教學實驗來驗證 RR 方案的成效外，整合分析可以綜合性地檢視 RR 方案。整合性分析有些採取後設分析 (meta-analysis) 的方式，例如 D'Agostino 與 Murphy (2004)，有些則採取敘述的質性分析，例如 McGee (2006)。但不論是後設分析或敘述分析，也大多肯定 RR 方案比其他閱讀方案更具效果。

參、閱讀復甦方案在國內的應用經驗

王瓊珠 (2003、2004a、2004b、2005)、劉秀丹 (2006) 等人曾就 RR 方案，進行實驗教學的研究，以下分別說明兩人的教學方式與成效：

一、王瓊珠的讀寫合一補救教學系列研究

王瓊珠曾應用 RR 方案的形式，以分享閱讀與故事結構教學為教學重點，為國小閱讀障礙與低閱讀能力學童，進行讀寫合一的教學實驗，由於 RR 方案的教學策略多元且複雜，此系列研究分三年進行，逐步增加實驗的項目。結果發現學生在標準化讀寫測驗的得分有明顯的進步，但若與常模相較則無大幅度的成長。在高頻字的部首或部件認讀上也有顯著的立即效果與保留效果，惟在書寫部分，長期效果較為不佳。在朗讀流暢度部分，閱讀障礙學童在教學後測的表現皆顯著優於前測。後續以電腦多媒體作為教學實驗重點的結果，則發現學生在閱讀流暢性與閱讀理解

方面均明顯的進步。綜合此三年的實驗結果，顯示出應用 RR 形式的讀寫合一教學有助於提升閱讀障礙學童的識字能力、理解能力及書寫能力。

這系列的研究，為 RR 落實在中文的讀寫教學上提供許多寶貴的經驗，例如在識字教學的部分，即能將中文識字的有效策略融入方案中。對於中文繪本的分級亦首先提出具體指標，有利於實務工作者選擇繪本有所依據。在成效的評量上，除了課程本位的評量外，也採用許多標準化的讀寫測驗，均可作為後續研究者的參考。

二、劉秀丹的聽障閱讀復甦方案教學實驗

劉秀丹（2006）採用 Luetke-Stahlman 與 Neisen 為聽障學生設計的 RR 方案，以台灣啟聰學校的小學生，進行為期七週的 RR 教學，每週上課四次，每次上課 30 分鐘，每次進行的閱讀活動都有固定的重點（請見圖 2）。這個方案與 Clay 原來的 RR 方案不盡相同，除了強調在課程中針對聽障學生進行音韻分辨練習外，也將原方案教學流程的八大重點，重新整合後分配在四天活動中完成，例如第一天的重讀、初閱與分析即是原方案中（圖 1）的 1. 閱讀熟悉的書、7. 介紹新書與 8. 引發興趣。第二天編碼策略與熟悉意義即為原方案的 2. 重讀前一天教過的新書 3. 字詞辨認、造詞等活動、第三天的字彙和書寫練習即原方案的 4. 寫下句子或故事、5. 剪下故事及 6. 字音聽寫等活動。第四天的重讀與反應活動則是 1. 閱讀熟悉的書及相關理解活動。以下說明四天的活動內容：

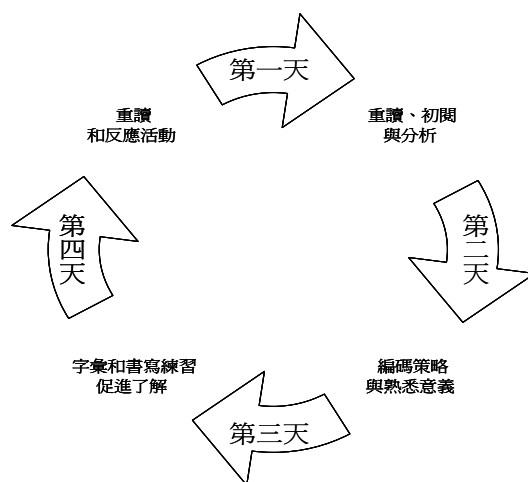


圖 2 Luetke-Stahlman 與 Neisen 的聽障學生閱讀復甦方案教學流程

1. 第一天，重讀、初閱與分析：選擇比學生能力高一級的讀本，由成人共讀者介紹該書主題、圖書與本文的關係、文本結構及相關的印刷概念，接著請學生讀故事的全部或部分，成人則在旁記下其讀錯的字或片語。

2. 第二天，編碼策略與熟悉意義：成人將前一天學生讀錯的字做整理並且設計編碼識字策略，讓學生透過各種識字策略熟悉字詞的意義。

3. 第三天，透過字彙練習和書寫來增強了解：成人應運用字詞去促進學生的音韻覺識能力，對於字的發音及相關構詞的知識有進一步了解。

4. 第四天，重讀和反應活動：學生應重新閱讀第一天的教材，而成人只是在旁觀看，而不打斷他們。學生宜嘗試用口語或手語作故事的重述活動，或者把故事寫下或說給另一人聽，並且要能總結文章的要點。

5.其他時間的獨立閱讀：應鼓勵學生在他們可以獨立閱讀的情形之下，每日閱讀。成功的獨立閱讀可以支持孩子的自我評價。

結果發現四位聽障小學生在識字率上都有明顯的進步，平均每一繪本學生的識字成長率為 11.1%；在詞彙量的增加部分，平均每位學生在七週中增加了 82.5 個詞彙、平均每小時的 RR 方案可增加 6.25 個字彙。在質性資料分析上，透過參與者的書面或口語語料的整理後，發現聽障學生對閱讀的態度由排斥到興趣盎然、從被動到主動、開始會預測故事內容與尋求繪本意義，顯示在識字、理解之外，RR 更帶給參與的教師及學生積極的互動關係。

這個研究是台灣首次應用 RR 方案在聽障學生上，特別是以手語做為師生互動的語言，屬於聽障教育界雙語雙文化派典的嘗試。

肆、結語

協助特殊兒童提升讀寫能力是特殊教育界一直關切的主題，而閱讀復甦方案正是針對寫讀寫落後兒童設計的個別化讀寫教學方案，值得我們仿效。但由於中、英文的特質不同，教育環境亦有差異，在台灣落實此方案，仍有許多困難有待克服。筆者認為首先需克服的是中文繪本的分級。在 RR 方案中，選擇合適學生程度的繪本是教學成功的關鍵，但目前台灣的中文繪本大多未說明繪本的難易等級，僅王瓊珠（2004a）建議了繪本的分級指標，期待研究單位或相關學者依據此指標，進行繪本的分級工作，提供更多具體的訊息給

實務工作者。

現階段有心嘗試 RR 方案的特教老師，可以用行動研究的方式，參考本文對 RR 的理念與作法說明，在實際教學行動與困難解決的過程中，找出對學生有利且好用的中文 RR 模式。未來則希望有更多具 RR 經驗的研究者、教學者，一起為閱讀復甦方案而努力，將可協助更多台灣的讀寫困難學童。

伍、參考文獻

- 王瓊珠（2003）。*讀寫合一補救教學系列研究（I）*。國科會專題研究計畫成果報告，NSC91-2413-H-133-014-。
- 王瓊珠（2004a）。*故事結構教學與分享閱讀*。台北：心理。
- 王瓊珠（2004b）。*讀寫合一補救教學系列研究（II）*。國科會專題研究計畫成果報告，NSC92-2413-H-133-011-。
- 王瓊珠（2005）。*讀寫合一補救教學系列研究（III）*。國科會專題研究計畫成果報告，NSC93-2413-H-133-007-。
- 李淑媛（1999）。*不同教學法對國小二年級學習障礙學童識字教學成效之研究*。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院國民教育研究所，新竹。
- 林玟慧（1995）。*閱讀理解策略對國中閱讀障礙學生閱讀效果之研究*。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學特殊教育研究所，台北。
- 林建平（1994）。*整合學習策略與動機訓練方案對國小閱讀理解困難兒童的輔導效果*。未出版之博士論文，國立台灣師範大學輔導研究所，台北。

- 林素貞 (1998)。相似字與非相似字呈現方式對國小一年級國語科低成就學生生字學習效果之比較。《特殊教育語復健學報》，6，261-277。
- 施惠玲 (2000)。《認字困難兒童之認字教學：個案研究》。未出版之碩士論文，國立台東師範學院國民教育研究所，台東。
- 胡永崇 (1995)。《後設認知策略教學對國小閱讀障礙兒童閱讀理解成效之研究》。未出版之博士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。
- 秦麗花、許家吉 (2000)。形聲字教學對國小二年級一般學生學障學生識字教學效果之研究。《特殊教育研究學刊》，18，191-206。
- 陳秀芬 (1999)。中文一般字彙知識教學法在增進國小識字困難學生識字學習成效之探討。《特殊教育研究學刊》，17，225-251。
- 陳明聰、江俊漢。(2005)。營造無障礙的閱讀環境。《雲嘉特教》，2，25-31。
- 陳姝蓉 (2002)。《故事結構教學對增進國小閱讀障礙學生閱讀理解能力之研究》。未出版之碩士論文，台北市立師範學院身心障礙研究所，台北。
- 陳靜子 (1996)。《國語低成就兒童之生字學習：部首歸類與聲旁歸類教學效果之比較》。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。
- 詹文宏 (1995)。《後設認知閱讀策略對國小閱讀障礙兒童閱讀理解能力之研究》。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。
- 劉秀丹 (2006)。台灣聽障學生與閱讀復甦方案的邂逅。載於國立台中教育大學特殊教育學系主編，*多重障礙教學與輔具國際學術研討會論文集*，126-137。台中：國立臺中教育大學。
- 劉玲吟 (1994)。《後設認知閱讀策略的教學對國中低閱讀能力學生效果之研究》。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。
- 蘇宜芬 (1991)。《後設認知訓練課程對國小低閱讀能力學生的閱讀理解能力與後設認知能力之影響》。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學輔導研究所，台北。
- Ashdown, J., & Simic, O. (2000). Is early literacy intervention effective for English language learners? Evidence from reading recovery. *Literacy teaching and learning*, 5(1), 27-42.
- Clay, M. M. (1993). *Reading recovery: A guidebook for teachers in training*. NH: Heinemann.
- D'Agostino, J. V., & Murphy, J. A. (2004). A meta-analysis of reading recovery in United States schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 23-38.
- Gomez-Bellenge, F. X. (2003). *Reading recovery and Descubriendo La Lectura statistical abstract, 2001-2002*. Columbus, OH: Reading Recovery National Data Evaluation Center.

- McGee, L. M. (2006). Research on reading recovery: What is the impact on early literacy research? *Literacy Teaching and Learning*, 10(2), 1-50.
- Pinnell, G. S. (1988). *Success of children at risk in a program that combines writing and reading.*(Technical Report No. 417) (ERIC Document Reproduction Service No. ED292061).
- Pinnell, G. S., Lyons, C. A., DeFord, D. E., Bryk, A. S., & Seltzer, M. (1994). Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders. *Reading Research Quarterly*, 29(1), 9-39.



國民小學資源班教師教學支援研究一 以高雄縣、台南縣市為例

麥蓮芳

高雄縣梓官國小資源班教師

摘 要

本研究旨在調查高雄縣、台南市及台南縣教師國小資源班教師對教學支援獲得程度及不同變項對教學支援獲得程度的差異情形。採調查問卷研究進行，共發放 298 份問卷，有效問卷 225 份，有效問卷達 76%。根據研究結果，歸納出結論如下：

- 一、教學支援獲得屬中等，獲得向度順序為「行政支援」、「教學設備」、「在職進修」、「諮詢服務」。
- 二、教師兼任行政在教學支援整體獲得程度及其四向度上皆高於未兼任行政教師。
- 三、教學支援整體獲得程度及四向度上達顯著差異，學校規模 49 班以上高於 24 班以下，49 班以上也高於 25-48 班。

關鍵詞：資源班、資源班教師、教學支援

壹、前言

隨著融合教育潮流，越來越多的自足式特教班轉型為資源班。身心障礙學生目前的教育安置以普通班為主，輔以接受資源班特教資源服務。以高雄縣為例，97 學年度國小身障學生接受特教服務學生總人數有 2521 人，有 263 人（10%）安置在自足式特教班中；有 1410 人（56%）安置在資源班；巡迴班有 15%；普通班接受特教服務有 17%，共達 88% 比例的特殊教育需求學生安置在普通班就讀（教育部特教通

報網，2008）。普通班教師在課業進度和學生人數的壓力下，往往無法兼顧特教學生的個別教育的需求。在此趨勢下，資源班教師與普通班教師及行政人員的合作關係越來越密切，工作職責也愈重。

陳清溪（2000）在啟智班教師教學支援需求與教學自我效能研究發現：年資愈淺的教師教學支援需求程度最高；年資愈淺的教師學支援獲得最低。張毓第（2003）在國中資源班教師教學支援需求研究中發現教師對於教學支援均感到「需要」獲得，

而實際獲得程度卻僅為「很少獲得」。面對教育趨勢及專業的挑戰下，資源班教師如果背後沒有支援團隊協助，一旦教學無所突破，教學資源匱乏，就會降低教學成效品質；如果得不到援助與心理支持時容易產生工作倦怠、壓力及挫折，甚至無助感和無成就感而轉換特教跑道，因此更顯資源班教學支援的重要性。

貳、文獻探討

教學支援包括精神上和實質上的鼓勵、協助與支持，提供教師在專業訓練、教學輔助器材和其他專業人員、他人的支援及可諮詢的人員等需求的知覺程度（吳錦章，2005）。

吳錦章（2005）探討中部國小資源班教師教學支援研究，歸納教學支援獲得為中度稍微偏低情形；教學支援獲得情形會因學歷、特殊教育背景、任教地區與學校規模而有顯著差異存在。本研究綜合相關文獻，將資源班教師的教學支援分為在職進修、行政支援、教學設備及諮詢服務等四向度來探討。

一、在職進修

王振德（1999）認為資源班教師的角色與工作職責比一般普通教師複雜且多面化，專業能力的要求也相對提高。林寶山（1997）認為應廣泛地運用各種管道如教學媒介與教學媒體、特教資源中心、特教中心諮詢服務專線、特教網路、各種研習活動及短期進修等方式來充實專業知能。

二、行政支援

行政支援是指班級經營運作過程及教學過程中，獲得的行政支援及期望獲得的

行政支援（佘汝舟，2006）。陳雍容（2002）提出如果學校行政能提供足夠的資源與協助，就能改善學生在學習環境中的問題，以及教師在教學與班級經營的困擾。另外程鈺雄（2006）以台東縣特教評鑑結果研究中指出行政支持是攸關特教班教學士氣的重要因素，可從資源班的位置和擁有的空間及經費是否專款專用可看出端倪。

三、教學設備

除了教材教具外，對於有特殊需求的學生，教師需利用新的科技、電腦與網路應用在教學與學習的需求上（Castellani,1999）。身心障礙學生也需要適當的輔具來幫助學習及克服學習困難，例如重度閱讀障礙需要的輔具是能將所需閱讀的材料由電腦掃描後，以語音輸出方式讀給學生聽，有書寫困難的學生可利用口語輸入，再由電腦列印輸出（許天威、徐享良、張勝成，2000）。

四、諮詢服務

王振德（1998）認為資源班教師在教學過程中，需要一些專家或專業人員的協助與諮詢服務，主要包括特教系的學者專家、特教輔導團的資深教師、專業團隊中的職能、物理及語言治療師等，提供資源班教師在鑑定、教學、輔導、班級經營及復健等方面的指導與服務。

歸納以上所言，充足的教學支援以便於經營好資源班，順利推展資源班工作。俗話說：「巧婦難為無米之炊」和「工欲善其事，必先利其器」，資源班教師是資源教師方案的核心人物，除了教學工作上及班級經營時在行政支援及教學設備必要的支

援與協助外，在職進修學習對資源班教師教學專業提升也很重要，相對地協助教師心理上調適等支援與協助，都應是學校行政管理層面所應重視及努力方向。

叁、研究設計與實施

一、研究方法

蒐集資源班教學支援教學的相關期刊、論文等相關文獻，分析歸納後，再透過問卷調查方式進行實證資料的蒐集，並以 SPSS for Windows 12.0 版統計軟體進行分析，以探討各變項與教學支援獲得的關係，綜合歸納提出研究發現。

二、研究對象與架構

本研究以九十七學年度服務於高雄縣、台南市及台南縣國小資源班教師為研究對象。採調查問卷研究進行，分析和瞭解國小資源班教師對教學支援的獲得程度。依據特殊教育通報網（教育部，2008）所提供九十七學年度國小不分類資源班班級數：高雄縣 54 班；台南市 44 班；台南縣 51 班，共 149 班資源班，每班教師員額編制為二人，寄發問卷共 298 份，實際回收 247 份，有效問卷達 76%，合計有效樣本 225 份。研究架構如圖 3-1 所示：

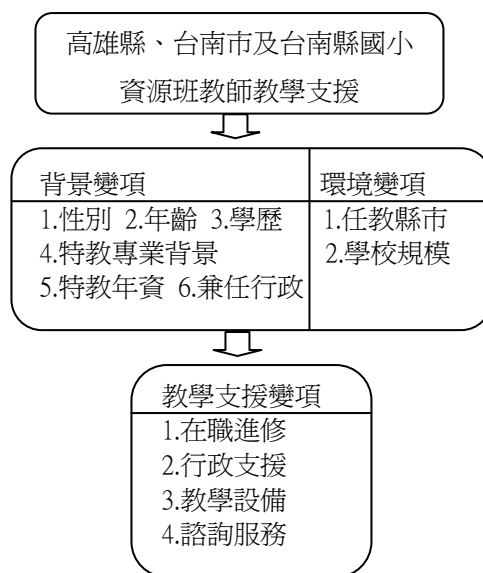


圖 3-1 研究架構圖

三、研究工具

本研究採用吳錦章（2005）編製「國民小學資源班教師教學支援調查問卷」，經徵求編製者同意引用，以了解三縣市國小資源班教師其教學支援獲得現況。

肆、研究結果與討論

根據問卷調查所得的資料進行統計分析，以瞭解國小資源班教師之教學支援獲得程度並針對不同背景變項和環境變項之教學支援獲得現況分析探討。

一、研究對象的基本資料

- （一）個人背景變項：1.性別：男性教師 16.4%；女性教師 83.6%。2.年齡：29 歲以下 25.8%；30-39 歲 45.3%；40 歲以上 28.9%。3.特教年資：未滿一年 6.2%；1 年以上，未滿 2 年 3.1%；2 年以上，未滿 3 年 4.9%；3 年以上，未滿 5 年 15.6%；5 年以上 70.2%。4.兼任行

政中答是 13.3%，答否 86.7%。

- (二)環境變項：1.任教地區：高雄縣 42.7%，台南市 25.3%，台南縣 32%。
2.學校規模：24 班以下 24.9%；
25-48 班 39.6%；49 班以上 35.5%。

二、教學支援獲得現況

問卷採五點量表方式選答，「完全獲得」5 分、「經常獲得」4 分、「有時獲得」3 分、「很少獲得」2 分、「從未獲得」1 分。得分越高代表獲得程度越高，反之則越低。

(一) 整體教學支援獲得程度分析

教學支援獲得量表之整體平均數為 120.74，標準差為 22.83。再將平均數除以所有題數可得 3.02，接近「有時獲得」。教學支援獲得現況之得分屬中等。

(二) 教學支援各向度獲得程度分析

教學支援獲得得分介於 2.80 和 3.38 之間，各向度的表現由高至低如下：「行政支援」(3.28)、「教學設備」(3.0)、「在職進修」(2.95)、「諮詢服務」(2.80)。

三、不同背景及環境變項教學支援獲得程度差異分析

進行獨立 t 考驗或單因子變異數分析，若經單因子變異數分析之 F 值達到顯著水準 ($p < .05$) 時，再以雪費氏法 (Scheffé method) 進行事後比較，結果如下：

(一) 性別

男性或女性教師教學支援獲得在「整體上」及「行政支援」、「教學設備」、「諮詢支援」等三向度上皆無顯著差異存在，在「在職進修」方面則達顯著差異 (p

$< .05$)，女性教學支援獲得高於男性教師 (平均數 $37.84 > 34.95$)。

(二) 年齡

在「整體上」($p > .05$) 及三向度上未達顯著水準；在「在職進修」向度上則達顯著效果 ($p < .01$)，經 Scheffé 事後比較得到 30-39 歲教師的教學支援獲得高於 29 歲以下教師。

(三) 特教年資

在「整體上」及三向度上皆未達到顯著差異；「在職進修」($p < .001$) 向度上則達顯著差異，經 Scheffé 事後比較得到，年資 5 年以上教師在「在職進修」向度上高於年資未滿 1 年教師。

(四) 兼任行政

在「整體上」($p < .01$) 及「在職進修」($p < .05$)、「行政支援」($p < .05$)、「諮詢服務」($p < .05$) 等三向度上皆達顯著差異；只有「教學設備」向度上未達顯著差異。顯示教師有兼任行政在教學支援獲得上其「整體上」及「在職進修」、「行政支援」、「諮詢服務」向度上皆高於未兼任行政教師。

(五) 任教縣市

不同任教縣市教師教學支援獲得在「整體上」及四向度皆未達到顯著差異。

(六) 學校規模

在「整體上」($p < .001$) 及其四向度中皆達到顯著差異。經 Scheffé 法比較得到學校規模 49 班以上教學支援獲得高於 24 班以下；49 班以上也高於 25-48 班。

四、綜合討論

本研究調查高雄縣、台南市和台南縣

國小資源班教學支援獲得屬中等「有時獲得」略高於吳錦章 (2005) 的中部國小資源班教師和張毓第 (2003) 的中部國中資源班教師，顯示南部國小資源班教師獲得較高的教學支援。向度獲得程度上，本研究以「行政支援」向度獲得最高。張毓第 (2003) 和吳錦章 (2005) 行政支援向度獲得為第二，和最高「諮詢服務」向度幾乎接近。可見國中小的行政支援獲得支持和協助情形良好。在「諮詢服務」獲得向度上和張毓第及吳錦章相反，顯示南部能尋求專業人員提供諮詢與協助的管道與機會較少，可能大多自我尋求解決方法，因此教育單位，特教資源中心或教育輔導團在精進教師教學專業上尚有著墨空間。兼任行政及學校規模變項中教學支援整體獲得上，其結果達到顯著差異外，其餘均未達顯著差異，可能是 49 班規模學校規模及兼任行政教師擁有較多經費、人力、資源與設備及兼任行政和普通班交集大能尋求更佳的教學支援。

伍、結論與建議

高雄縣、台南市和台南縣國小資源班教學支援獲得程度屬中等為「有時獲得」程度，各向度由高至低順序為「行政支援」、「教學設備」、「在職進修」、「諮詢服務」。各變項教學支援獲得達顯著差異及研究對象資料結論如下：

一、性別

女性約是男性教師的 5.1 倍，教學支援獲得現況上在「在職進修」得分上，女性高於男性教師。

二、年齡

教師以 30-39 歲居多，30-39 歲教師的教學支援獲得在「在職進修」向度上高於 29 歲以下教師。

三、特教年資

資源班教師大多有 5 年以上的特教教學經驗，顯示特教教師流動率穩定。5 年以上教師的教學支援在「在職進修」向度上高於年資未滿 1 年教師。

四、兼任行政

兼任行政教師在教學支援獲得程度上其「整體上」及「在職進修」、「行政支援」、「諮詢服務」向度上皆高於未兼任行政職位教師。

五、學校規模

任教學校規模以中型學校 25-48 班居多，規模 49 班以上在「整體上」及其四向度教學支援獲得程度高於 24 班以下，49 班以上也高於 25-48 班。

本研究以「諮詢服務」獲得向度為最低，以下為本研究針對「諮詢服務」及研究心得提供建議供參考：

建議各大學特殊系能提供教學及輔導方面的諮詢服務或示範教學，讓教學諮詢更具體；各縣市特教資源中心可編印 know how 輔導手冊，作為經營資源班準則。遇複雜個案問題時，可申請特教輔導團或成立資深教師輔導團至校參加個案會議，提供資源班教師輔導支援及與家長的溝通媒介。此外也可舉辦校內或校際間教師教學研討互動及聯誼機會，或由資深特教師舉辦研習，分享其教學經驗，製作教材、教具方法、教學策略及教學經驗。

資源班和普通班及學校行政關係密

切，資源班教師應拓展自己的人際關係，多方尋求人力資源及社會資源。走出資源班教室，多和學校其他同仁有互動聯誼情感，將可得到學校人員更多的幫助、經驗分享、資訊的交流、情感的支持。另外多和校際的資源班教師建立交流管道，分享教學經驗，可獲得較多的互動與情感支持及減少工作上的孤立感，對資源班教師在從事教學工作上有很大的幫助。

陸、參考文獻

- 王振德 (1998)。臺灣省國民中小學資源班實施現況與改進策略之研究。新竹師院特殊教育學報，2，44-77。
- 王振德 (1999)。資源教室方案。台北：心理。
- 林寶山 (1997)。特殊教育導論。台北：五南。
- 吳錦章 (2005)。國民小學身心障礙資源班教師教學支援之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。
- 余汝舟 (2006)。以總務行政支援資源班教學之研究—以荳蘭國小為例。未出版之碩士論文，國立東華大學教育研究所，花蓮。
- 張毓第 (2003)。國中資源班教師教學支援需求之研究。彰化師範大學特殊教育研究所，未出版之碩士論文，彰化。
- 教育部 (2008)。各縣市各階段安置概況。教育部特殊教育通報網，檢索日期:2008年10月20日，取自：
<http://www.set.edu.tw/frame.asp>。
- 許天威、徐享良、張勝成 (2000)。新特

殊教育通論。台北：五南。

- 陳清溪 (2000)。啟智班教師教學支援需求與教學自我效能之研究。國立彰化師範大學特教所，未出版之碩士論文，彰化。
- 陳雍容 (2002)。國民小學身心障礙資源班行政支援需求之研究。臺中師範學院特殊教育研究所，未出版之碩士論文，台中市。
- 程鈺雄 (2006)。縣教育局特教評鑑之研究-以台東縣為例。特殊教育季刊，101，34-43。
- Castellani, J. (1999). *Teaching and learning with the internet issue for training special education teacher*. In STTE99: Social for information technology & teacher education international conference. San Antonio, TX, U.S.A.



資源班寫作教學策略經驗分享

王千維

台南縣學甲國小資源班教師

摘 要

由於資源班學生的寫作表現不佳，筆者整理幾種目前寫作教學較常使用的教學策略供教學參考，期能增進學生寫作能力，並能有效提昇資源班學生之寫作動機。

關鍵詞：資源班、寫作教學策略

壹、前言

隨著學生陸續上了中、高年級，作文對資源班學生而言倍感吃力。看著學生抱著作文簿，一臉愁容地跑來資源班請求我們協助，這才發覺以前只著重學科補救教學對他們目前的處境的確有些緩不濟急。對於資源班學生在國語文之寫作部分的學習，以往只要求他們能讀音寫字、寫出詞語，能力佳者則再要求其能運用句型照樣造句，至於使用複句完成段落甚至一篇文章的教學目標幾乎不曾想過，但基於學生需求的事實考量，資源班寫作教學似乎勢在必行。茲將資源班學生常見的寫作問題、寫作教學之重要性原則與個人教學活動經驗分享敘述如下：

貳、資源班學生常見的寫作問題

寫作歷程是複雜的，因而每位學生的寫作問題常常因人而異，進而影響其不同

表現程度。筆者整理歸納以下資源班學生常見的寫作問題(孟瑛如、鍾曉芬、張淑蘋、邱佳寧, 2003; 楊坤堂, 2003; Berninger & Hooper, 1993; Lerner, 2000; Sills, 1993)：

一、基本語文能力不足

即聽、說、讀、寫等基本語文能力的接收、提取及表達能力欠缺，包括閱讀及聽覺理解困難、用字遣詞錯誤、替換詞彙缺乏、語法順序有誤、無法精確描述事物或事件等所造成之寫作表達障礙。

二、文章結構概念不佳

不會段落安排、首尾沒有邏輯次序、不連貫、整體文章結構雜亂。

三、生活閱歷狹隘

缺乏日常生活的真切體驗及經歷，造成寫作題材不足、難以發揮。

因此，在寫作教學進行前，教師宜先瞭解學生的寫作問題，方能針對學生的不

足之處，設計適性課程，實施有效的寫作教學策略。

叁、教導資源班學生寫作之原則

寫作是學生運用適切的用字遣詞、正確的文法與標點符號，將生活經驗、知識基礎、思想情感等寫出句子，形成段落，進而構成一篇完整的文章(朱作仁，1994；林建平，1994)。假如欠缺書寫基本技能、經驗或知識，殊難完成一篇內容生動充實的文章，故寫作教學首重豐富、充實學生的先備知識與基本能力。其指導原則歸納如下(林建平，1994；孟瑛如、鍾曉芬、張淑蘋、邱佳寧，2003；楊坤堂，2003；葛琦霞，2007；顧興義，1997；Lerner, 2000)：

一、從閱讀起步

閱讀與寫作有密不可分的關係。寫作教學與閱讀教學密切配合是提高學生讀寫能力的有效途徑。閱讀是寫作的基礎，讀是進料，寫是生產；沒有材料，遑論生產。因此宜指導學生多閱讀，而繪本、報紙、散文、漫畫、兒童雜誌等都是可以善加利用的閱讀教材。讓學生多涉獵各層面知識以發展寫作基本技能，往後寫出的文章自然言之有物。

二、擴充生活經驗

巧婦難為無米之炊，要寫一篇內容充實的文章，就得有材料，缺少親身體驗的生活經驗，就算苦思冥想，其寫作素材的內容必然空洞。因此，寫作教學可以結合學校戶外教學活動、參訪、或自然科技與人文課程等，讓學生將所見所聞化作寫作材料，寫成心得，或以遊記體裁呈現，經

過加工提煉，激盪出生動有趣的文章。

三、充實字彙、詞彙及成語

文字是寫作的基本要素，學生的用字遣詞必須有一定程度，方能順利進行寫作教學。因此平時需要花費功夫充實學生的字彙、詞彙，成語量，並加強錯別字、替換語詞等基本技能訓練，否則寫作過程中，學生的工作記憶將被瑣細工作佔去，如此將影響思考的流暢性。

四、訓練專注的觀察習慣

平時訓練學生深入觀察，有助增加學生描繪事物的能力，如此筆下的人、事、物、景才會真實、具體。舉例來說，校園一角、街頭一景、車站、大賣場等皆是觀察記錄對象，或是鼓勵學生描繪某位同學、老師、主任或校長的外貌、衣著、神情等各方面的特徵，亦是增加學生興趣的寫作主題。

五、鼓勵學生發揮創意

鼓勵學生改編故事情節，或改變原來故事中的人、事、時、地、物之任一項或幾項，以創作另一個故事。剛開始教師可以提供一首簡單的童詩，讓學生練習照樣造句，模仿修辭，發揮想像力，完成一首有創意的童詩。

肆、教學運用策略

寫作教學需要透過適當的指導，讓學生將知識、想法付諸文字。筆者整理以下目前使用的幾種教學運用策略供教學參考(林建平，1994；孟瑛如、鍾曉芬、張淑蘋、邱佳寧，2003；高詩佳，2008；楊佳蓉，2008；楊雪真，2001)：

一、圖片聯想法

教師提供一張或一組連環圖，引發學生聯想，並以六 W (when、where、who、what、why、how) 引導學生看圖寫作，發展組合成一個完整的故事情節。圖片來源可以取自書籍、雜誌、繪本、新聞照片、世界名畫、甚至學生的生活照等都是可貴的教材來源。教學技巧舉例如下：

(一)一幅圖片

指導學生根據圖畫的提示，觀察圖片的細節，找出圖片中的人、事、時、地、物，並將重點圈起來，每一個重點只要寫一兩句話形成段落即可。

(二)連環圖片

同樣根據每一幅圖片將重點描述出來，每一幅圖畫寫成一個段落。這種方式可以讓學生清楚知道文章乃是由好幾個段落組合而成，而且每一個段落僅表達一個主題或概念。教學重點在於指導學生將段落和段落之間銜接好，產生一個有意義的連環故事。

關於連環圖片的取得，因為筆者本身不諳繪圖，因此大多從坊間的英文寫作書籍上搜尋適合學生的連環圖片製作成寫作學習單；此外，亦會設計簡單劇情，例如：打掃教室、到廚房推餐車、到便利商店購物等，由學生當主角，用數位相機拍攝三到四張有連慣性的照片，再製作成看照片說故事的學習單，此亦頗能引起學生興趣。

二、感官並用法

指導學生利用身體的五個感官（視、聽、嗅、觸、味），將體驗感受具體描寫出來。教學技巧舉例如下：

(一)視覺寫作教學

選擇一個觀察地點（體育館、圖書室、大賣場或車站等），引導學生觀察場景中的人、事、物、景，再分段具體描述並表達內心感受。例如：以「車站」為題，在描寫人的部分時，讓學生選定二到三個觀察對象，並就每一個人的表情以一兩句話加以描述，再請學生想像或猜測此人的面部表情代表目前的心境為何，完成一個小段落。

(二)聽覺寫作教學

預錄各種聲音（救護車聲、嬰兒哭聲、炒菜聲、電話鈴聲、撕開包裝紙的聲音等），請學生仔細聆聽。例如：播放「救護車聲」，請學生想像目前有哪些人、在什麼地點及時間、發生什麼事，寫出一個想像的聲音故事。

(三)嗅覺寫作教學

帶學生至有特殊氣味的場所，例如：速食店、麵包店、廁所、垃圾場等，讓學生透過嗅覺體驗特殊氣味，指導學生使用形容詞和其它譬喻，將不同氣味分段描寫出來。

(四)觸覺寫作教學

準備一個恐怖箱，依次將不同觸感的物品（絲瓜布、絨毛玩具、火龍果等特殊觸感物品）放在箱子裡讓學生觸摸，請學生將觸摸到的感覺說出來（冰冰涼涼的、刺刺的或滑滑的等），集合所有人的意見，讓學生搶答正確答案。最後，請學生依照不同物品的觸覺感受，分段完成一篇文章。

在恐怖箱的製作方面，筆者會向影印店索取置放彩色影印紙的箱子（必須連同蓋子），因為它本身就色彩繽紛，可以省去

裝飾的功夫，而且有了蓋子，要裝放物品也方便。至於蓋子上要挖掉的圓孔，只要比拳頭稍大一點即可，切勿過大，避免學生看到裡面的物件而失去神秘性。

(五)味覺寫作教學

準備各式酸、甜、苦、辣、鹹的食物讓學生品嚐，透過味蕾的體驗之後，鼓勵學生將味道及品嚐的感覺描寫出來，或發展出一連串的聯想。例如：以「冰淇淋」為題，讓學生將冰淇淋的味道及吃下時的感受描繪出來，再請學生由冰淇淋做縱向或橫向聯想，也許可以從冰淇淋聯想到「牛奶」、「巧克力」等，請學生將為何有此聯想的原因分別寫下來，形成數個段落即可。

三、範文換詞法

收集一些適合的範文，最好是可以讓學生容易發揮的題材。將要替換的詞或句子以其它顏色標示出來，指導學生替換文字內容，另外創作一篇新文章，類似照樣造句，但無需與原句修辭一樣。舉例說明如下：

範文：母親【今年三十五歲】，在【工廠當作業員】，這份工作【要早晚輪班，而且工作時間很長】……。

以上括弧內詞句改變後成下文：「母親將近四十歲，在做保險，這份工作很辛苦，她常常要去拜訪客戶……」。

四、團體接力法

提供容易做接續的寫作題目，例如：「我想去的地方」、「我喜歡吃的食物」、「假如我是魔術師」等。教師先針對題目特性做一番講解說明，再請數位同學以輪流接力方式到黑板將句子寫下來，共同創造一

篇文章。最後請同學將合力完成的文章抄寫下來，即完成一篇共同的傑作。

筆者在使用團體接力法時，命題方面會特別注意以學生容易掌握的生活經驗為主，而且必須讓學生容易接續，因為當有好的命題時，程度較低的學生也能仿照程度高的學生寫句子，學生就有表現機會，再者，因為有同儕爭競的心態，他們的興致也就非常高昂。

五、編劇創作

準備一篇具故事性的文章，決定角色、註明時間及場景，著手共同討論每個角色的台詞，並用對話方式描寫下來，同時要加上動作和表情的說明，編寫成可以進行角色扮演的劇本，最後，指導學生扮演共同編寫的短劇。以「國王的驢耳朵」為例，演出角色起碼要有國王、理髮師、醫生、牧羊少年等，資源班教師可就學生人數，斟酌增加或減少角色，決定角色後，依序下列故事段落編寫劇本：

- (一)國王的耳朵越來越大
- (二)理髮師生病了
- (三)牧羊少年的吹笛聲
- (四)國王在百姓面前坦然脫下大帽子
- (五)國王封理髮師為大臣

編寫劇本這個部分，旨在指導學生將角色的對話表達通順、口語化、不要像書寫語文一樣文謔謔的，越白話越好，其實就是在訓練學生的口語表達能力，對於不擅寫作的學生而言，編寫劇本反而是很好的溝通練習，對於表演慾強的學生而言，也是能讓其充分表現優勢能力的機會。

除了上述介紹的寫作教學策略外，目

前在國外有關於寫作的教學理論，有學者提出有別於傳統之結果導向的教學法而轉移至現今的過程導向教學法（Cegelka & Berdine, 1995；Scott & Vitale, 2003），其強調寫作時的思想歷程，包括寫作之前的準備(prewriting)、草稿擬定(drafting)、校正(revising)、編輯(editing)，到作品發表(publication)等。茲摘要綜合如下：

一、寫作前的準備

此階段包括三個步驟：

(一)計畫主題內容：為了豐富學生寫作內容，可以安排一些活動以刺激他們產生想法，例如：閱讀、看錄影帶、田野教學或討論等。

(二)收集資訊：藉由腦力激盪、問答方式、條列方式或進一步閱讀以收集相關資訊，再做筆記摘要。

(三)構思：以大綱或圖表方式，幫助學生組織內容。

二、草稿擬定

在此階段是讓學生將想法化成文字，鼓勵學生充分自由表達，無須擔心寫錯字或文法的問題。

三、校正

此階段是讓學生檢視自己的草稿，或透過教師及同儕的指正，重新評估草稿是否有需要刪修或增加。

四、編輯

當學生對自己草擬的文章感到滿意後，即可著手正式編輯、排版。一些細節部分，例如：拼寫、標點符號等，在這個階段則需特別注意其正確性。另外，針對學生的錯誤，教師必須再次給予回饋及指

導。

五、作品發表

讓學生與他人分享自己的作品，對象可以是同儕、教師或父母。此外，也可以將學生作品公告在布告欄、班刊、校刊，或編輯在個人檔案上。

資源班的寫作教導在於重質不重字數，運用一些教學策略，讓學生願意而且能寫出一兩句通順、合邏輯的句子，就算是完成了短期目標。以筆者的經驗，要完成一篇數個段落組成的短文，起碼得花費二至三節，甚至三到四節課或以上的時間，端看學生的程度而定。但只要讓學生經常而且持續的練習，學生會習慣而不至於排斥寫作。例如，有時完成一篇連環圖的故事後，學生還會好奇地問下回要寫什麼有趣的故事，他們的回應對我而言就是最佳的回饋！

伍、結語

寫作教學強調寫作歷程引導，因此，針對資源班學生的寫作教學，除了提供結構化的課程設計，讓每個學習課程的呈現都清楚明瞭、井然有序之外，如果在引導過程中，教師能發揮巧思運用策略，加上一些趣味性或遊戲性的動態活動，則更能刺激學生的想像力，提升其學習興趣與動機，學生亦能進而享受寫作的樂趣。

陸、參考文獻

朱作仁(1994)：《教育百科辭典》。台北：五南。

林建平(1994)：《創意的寫作教室》。台北：心理。

孟瑛如、鍾曉芬、張淑蘋、邱佳寧(2003)：
*資源班教學策略與教材設計/拼音、識
字、寫作*。新竹師院特教中心。

高詩佳 (2008)：*讓學生不想下課的作文
課*。台北：書泉。

楊坤堂 (2003)：*書寫語文學習障礙學生：
認識與教學*。台北市立師範學院特殊
教育中心。

楊佳蓉 (2008)：*超有趣作文課*。台北：上
品文化。

楊雪真 (2001)：*作文快易通*。台北：驛站
文化。

葛琦霞 (2007)：*葛琦霞老師的創意作文教
學法*。台北：三采文化。

顧興義 (1997)：*說說笑笑談寫作*。台北：
螢火蟲。

Berninger, V. W., & Hooper, S. R. (1993).
Preventing and remediating writing
disability. *Interdisciplinary frameworks
for assessment. School Psychology
Review, 22(4), 590-594.*

Cegelka, P. T., & Berdine, W. H. (1995).
*Effective instruction for students with
learning disability*. Boston, MA : Allyn
& Bacon.

Lerner, J.W. (2000). *Learning Disability :
Theories, Diagnosis, and Teaching
Strategies* (9th ed.). Boston, MA :
Houghton Mifflin Company.

Scott, B. J., & Vitale, M.R. (2003). Teaching
the writing process to students with LD.
*Intervention in School and Clinic, 38(4),
220-224.*

Sills, C. K. (1995). Success for learning
disabled writers across the curriculum.
*Learning disabled children, 43(2),
66-71.*



特殊教育巡迴輔導工作之困境與因應

羅美珠

屏東縣僑德國小教師

摘 要

本文作者以透過文獻探討方式了解特殊教育巡迴輔導工作實施之困境，歸納有：(1) 教師專業能力的問題。(2) 服務對象類別多，人數多，差異性過大的問題。(3) 交通的問題。(4) 學生排課的問題。(5) 學校行政配合的問題。(6) 人際溝通的問題。(7) 服務時間不足。(8) 與普通班老師合作的問題。就上述問題提出(1) 辦理多元化研習進修，提升巡輔教師專業能力。(2) 擬定周全的實施計畫，善用其他特教資源，減少服務對象類別及人數。(3) 縮小輔導範圍，減少交通時間耗損。(4) 編印工作手冊，制訂工作要點，減少排課及行政配合的困擾。(5) 巡輔教師建立良好公共關係，改善人際溝通、合作與行政配合的問題。(6) 訂定合理的服務時數，避免授課節數不足影響學生權益等問題解決之策略與建議。

壹、前言

在融合教育理念推動及相關法律保障下，許多身心障礙學生進入普通班就讀，依特殊教育法第十四條之規定：「對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當安置及輔導；……」(教育部，2006)。因此各縣市政府無不積極設立資源班，以幫助安置普通班之身心障礙學生。近幾年，一些縣市由於幅員遼闊、小班小校、加以財政拮据，無法校校成立資源班，遂將部分特教班轉型為不分類巡迴輔導班，以落實照顧安置普通班身心障礙學生的理念(任宜菁，2003；羅燕琴，2003)。

國內最早採取巡迴輔導安置型態的首推民國五十六年起所推行的「視覺障礙學

生混合教育計畫」，將視覺障礙學生安排在普通班中，由受過專業視障教育訓練的巡迴輔導老師定期前往輔導(教育部，2007)。除一般課程由班級教師教導外，有關點字、定向行動、觸覺訓練等特殊課程，則由巡迴輔導教師巡迴各校給予指導(教育部，1992)。其後巡迴輔導漸漸擴展至在家教育、自閉症、聽障、情緒障礙等類別學生之輔導，目前各縣市巡迴輔導都朝向不分類，依教育部特教通報網資料顯示各縣市不分類巡迴輔導班之設班有逐年增加的趨勢(教育部，2009)。

巡迴輔導教師(簡稱巡輔教師)是指從一個學校到另一個學校，提供個別化和特殊教材給學生，並對普通班教師及學校

其他人員提供諮詢服務者 (Olmstead, 1991), 巡迴輔導可說是一種「移動式資源班」。由於巡輔教師經常需帶著教材教具奔波於幾所學校或家庭間為特殊學生提供服務, 這種方式既費時又不便, 且需與多所學校成員接觸, 所面對的問題, 會較駐校式資源班來得多。

本文作者從文獻中探討巡輔教師常面對的問題, 從而思考解決巡迴輔導工作問題之策略, 提出建議。

貳、巡迴輔導工作實施之問題與困境

根據多位研究者對身心障礙學生巡迴輔導工作實施現況與滿意度之研究結果與擔任巡迴輔導工作教師之經驗, 歸納巡迴輔導工作所面對之諸多問題, 敘述如下:

1. 教師專業能力的問題

綜合有關巡迴輔導的研究, 歸納巡迴輔導工作內容包括: 對學生提供直接服務、對普通班教師提供諮詢服務、協助個別化教育計畫 (IEP) 的擬定與執行、與普通班教師的溝通合作、提供支援服務與資訊, 輔具管理等 (Correa-Torres & Howell, 2004; Foster & Cue, 2008/2009)。巡輔教師的專業能力對巡迴輔導之成效影響頗大, 甚至是影響巡輔教師是否繼續留任的重要因素, 根據研究結果, 皆表示巡輔教師普遍性存在有專業能力方面的問題 (李如鵬, 1999; 呂建志, 2007; 金祈君, 2007; 張小芬, 2006; 劉明松、曾娛婷, 2006; 黃惠萍, 2008; 廖永堃、蔣明珊、何雅玲、胡軒瑜、黃子容, 2006)。

2. 服務對象類別多, 人數多, 差異性過大

的問題

早期巡迴輔導以視障服務開始, 漸漸擴展至在家教育、自閉症、聽障、情緒障礙等類別之輔導, 目前各縣市巡迴輔導幾乎都朝向不分類, 所服務的對象, 障礙類別增加, 相對的差異性也較大。張小芬

(2006) 的研究指出「在家教育」之巡迴輔導教師服務人數平均為 9 人, 服務對象之障礙類別約有 4 類, 「到校輔導」之服務人數平均為 15 人, 服務對象的障礙類別約有 3 類, 教師認為不分類所跨類別太多。廖永堃等人 (2006) 的研究結果在學生數量適合教師教學負擔方面, 符合程度較低, 且學生種類也較多, 程度不同。劉明松、曾娛婷 (2006) 的學前巡迴輔導訪視結果提到學生差異性過大的問題。賴怡君 (2006) 研究結果指出服務學生數偏高。Correa-Torres 與 Howell (2004), Hyde 與 Power (2004) 的研究也提到服務的人數過多。服務對象類別多, 人數多、差異性增大, 增加了巡迴輔導的困難。

3. 交通的問題

巡輔教師不像一般自足式特教班或駐校式資源班教師一樣, 只服務一所學校。巡迴輔導是跨校服務, 甚至要跨鄉鎮服務, 每日往返各校進行輔導工作, 交通往往耗費相當多時間, 且人身安全亦缺乏保障 (李如鵬, 1999; 呂建志, 2007; 張小芬, 2006; 劉明松、曾娛婷, 2006; 廖永堃、魏兆廷, 2004; 廖永堃等人, 2006; 蔡瑞美, 2000), 根據張小芬 (2006) 的研究指出學校為巡輔教師投保交通意外險的比例只有 16.3%。

4. 學生排課的問題

巡迴輔導的學生分散在各校或家庭，上課時間需和不同學校的教師、家長溝通協調，且不同學校學生的上課時間，中間需預留交通時間。要因應不同學校，不同學生抽離時間上的考量，在排課方面有很高的難度。若學生分散在太多學校，所耗費於交通的時間將更多。金祈君（2006），劉明松、曾嫻婷（2006），廖永堃、魏兆廷（2004），廖永堃等人（2006）的研究中均提到巡迴輔導有排課方面的問題。

5. 學校行政配合的問題

巡迴輔導有許多問題需克服，例如學校對特殊兒童的不了解、排課的問題、上課場地安排、會議召開、學生請假未通知及老師是否參與討論學生學習狀況等，如果受輔導學校不能配合，將使巡迴輔導的工作難度增加。廖永堃、魏兆廷（2004）及廖永堃等人（2006）的研究中均提到巡迴輔導的實施，有服務學校的行政人員、導師、家長配合度不夠的困境。

Correa-Torres 與 Howell（2004）的研究中也提到有行政單位對特殊兒童的了解缺乏、學生請假未通知的困境。有行政單位的協助才能使巡迴輔導的工作順利進行，但有時候卻事與願違。

6. 人際溝通的問題

巡迴輔導服務多所學校提供直接教學或諮詢服務，接觸的對象包括學生、家長、導師、各校行政人員或專業人員，有時還必須擔任上述人員間的溝通橋樑，溝通協調能力非常重要。Yarger 與 Luckner（1999）調查聽障巡輔教師發現，要做好巡迴輔導

工作，除教學相關知識外，還須具備良好溝通能力，能和別人合作。張小芬（2006）的研究指出在與家長、教師、學生提供諮詢服務時，教師需要具備人際溝通協調能力。若老師不具備良好的溝通協調能力，將難以整合各方資源，幫助學生獲得最適當的協助。金祈君（2006）的研究也指出有建立溝通管道的必要。

7. 服務時間不足

廖永堃等人（2006）的研究指出學生上課節數平均二至三節。多位研究者的研究結果也表示有學生服務時間不足的問題（金祈君，2006；黃惠萍，2008；廖永堃、魏兆廷，2004；賴怡君，2006；蔡瑞美，2000；Correa-Torres & Howell，2004；Yarger & Luckner，1999）。

8. 與普通班老師合作的問題

廖永堃、魏兆廷（2004）的研究結果提到 IEP 在與原班教師討論上較有困難。廖永堃等人（2006）的研究指出在巡迴輔導實施現況中補救教學有與普通班教師理念與作法的問題，在教師自評方面也符合較低的項度。黃惠萍（2008）的研究結果指出有策略執行與融合班普通教師配合度的問題。

巡迴輔導制度從早期的視障巡迴輔導發展至今，所面對的諸多問題，如專業能力、學生問題、交通問題、排課問題、行政配合、人際溝通、服務時間及與普通班教師合作等，至今依然困擾著擔任巡迴輔導工作的教師們。

叁、面對巡迴輔導困境之因應措施

巡迴輔導是特教連續性變通安置方式的其中一種型態，若因上述問題致巡迴輔導未能發揮實質效果，則所投注之人力、物力不異是特教資源的浪費。如何解決問題，體現巡迴輔導特教支援的功能，是行政單位與實務工作者需共同努力的。因此，爰提出若干建議，臚列如下，作為改進巡迴輔導工作之參考。

1. 辦理多元化研習進修，提升巡輔教師專業能力

就教育行政主管單位而言，應提供專業知能如各類障礙學生輔導、普通班課程及教材、社會福利及法規之多元化研習進修活動，以專題演講、研討會、座談會或工作坊等方式辦理，每學年固定至少召開一場以巡輔教師為主要參加對象的研習活動，提供經驗交流機會；同時以具體獎勵措施如敘獎、補助研究經費等方式，鼓勵從事行動研究及發表；而研習課程設計除專業科目外，並能包含人際溝通、諮商輔導、公共關係、合作模式等，以提升巡輔教師溝通協調能力；對新加入巡迴輔導工作的教師應辦理職前訓練。而巡輔教師亦應自我要求把握進修機會主動學習，做中學多從事行動研究，善用各區特教中心諮詢專線請益專家，廣泛閱讀相關書籍，組成教師成長團體、成立讀書會或教學研究小組，多與其他特教教師互動交流；再者網路資源豐富，善加利用網路學習機會，主動吸收新知提升專業能力。

2. 擬定周全的實施計畫，善用其他特教資源，減少服務對象類別及人數

教育行政單位應有周全的巡迴輔導實

施計畫，善用其他特教資源，減少服務對象類別及人數。每學年配合鑑輔會學生鑑定安置會議結果，進行巡迴輔導人力資源需求評估，配合增減班作業，將績效不彰或服務人數太少的班級，進行特教人力資源調整，依需求及人力資源情形，分區佈點，設置或將特教班轉型為巡迴輔導班；考量學生服務需求量彈性調整巡輔教師編制，不一定非編制一班兩位教師；參酌學生障礙類別、需特教服務的程度，設定每位巡輔教師服務學生類別能不超過 3 類；再分析學生分布情形，依不同交通時間酌減學生數，服務人數能不超過 12 人；同時善用普通班具特教背景的教師，以加給鐘點費或合併普通班授課節數計算方式，就近輔導該校障礙較輕的特教學生，需要特殊課程如點字、定向行動、觸覺訓練的學生，則仍由受過專業訓練的巡輔教師輔導。

3. 縮小輔導範圍，減少交通時間耗損

設置或特教班轉型為巡迴輔導班，能考量以鄉鎮為單位或劃分區域，盡量接近鄉鎮或區域地理中心位置，分配學生時盡可能集中在鄰近學校，輔導範圍最遠距離不超過 15 公里，以減少交通時間的耗損。同時善用普通班具特教背景的教師，就近輔導該校障礙較輕的特教學生，則更無交通時間的問題。再者有必要為擔任巡迴輔導工作的教師辦理保險，以保障巡迴途中的人身安全。

4. 編印工作手冊，制訂工作要點

編印巡迴輔導工作手冊，制訂工作要點，敘明巡輔教師工作項目及受輔導學校行政配合事項。巡輔教師工作項目包括實

施補救教學、特殊課程訓練、評量學生進步情形、教學與輔導策略諮詢、提供資訊、協助轉銜、特殊教育宣導、配合會議召開等。對學生受輔導服務之學校訂出行政協助事項，在排課方面因應巡迴輔導跨校服務之特性盡可能配合，並安排固定上課場地，主動召開 IEP 會議或與學生學習相關的會議，學生請假能主動通知，安排行政聯繫的對口人員等。釐清權責，減少排課和學校行政配合的困擾。

5. 巡輔教師建立良好公共關係

巡輔教師能建立良好公共關係，改善人際溝通、合作與行政配合的問題。公共關係簡單的說就是：「採取行動促進和大眾的良好關係」（王振德，1999），但公共關係不等同請客、送禮、喝酒...等交際應酬，而是運用宣導、和諧相處、樹立專業形象等方式建立良好關係。如透過個案會議、IEP 討論會議讓普通班教師了解巡迴輔導特性，取得排課方面的共識；提升專業能力樹立專業形象，提供普通班教師諮詢與支援服務：協助安排無障礙學習環境，諸如調整教材、改變評量方式、調整教室位置或座位、協助申請大字體課本；提供取得輔具、交通費補助申請、獎助學金申請的資訊；同時整合專業團隊服務資源，並積極協助學生受輔導學校推動特教宣導等。公共關係建立對象還包括學生、家長、專業人員等。巡輔教師奔波往返各校，會有與本身在職學校產生疏離感與獨自面對困境的問題，有必要兼顧本身在職學校的人際關係。建議建立個人支持網絡，與其他巡輔教師保持聯繫，組織成長團體，在

教學經驗、教材教法、資訊方面相互交流，避免單打獨鬥。

6. 合理的服務時數

學生接受服務時間的多寡，直接影響巡迴輔導之成效，有必要訂定合理的服務時數。合理服務時數應考量學生每週上課節數及次數，比照駐校式資源班學生的服務時數提供服務，避免授課節數不足影響學生權益。

巡迴輔導是服務多所學校的工作，目的在幫助安置普通班之身心障礙學生，協助融合教育的推展。擔任巡迴輔導工作需有面對上述許多問題的心理準備，在投入這個行列前，應對巡迴輔導工作性質有正確認知，事先對可能發生的問題有所了解，以免遭遇問題產生挫折心生倦怠。特殊教育法施行細則第二十一條規定：「各教育階段特殊教育之評鑑，該管主管教育行政機關，應至少每二年辦理一次；.....」（教育部，2006），教育行政主管單位應依巡迴輔導的特性制訂評鑑指標，確實了解巡迴輔導實施之成效。

肆、結語

巡迴輔導是資源服務的一種方式，在解決偏遠地區、小班小校無法設立資源班的困境方面，確能發揮特教支援的功能，不應只是政府財政考量下的政策。若未能妥善規劃運用，將只是虛耗巡迴輔導的資源，對特殊教育沒有實質幫助，期望透過研究了解問題所在，謀解決之道，真正發揮巡迴輔導應有的功能。

伍、參考文獻

一、中文部分

- 王振德 (1999)。資源教室方案。台北：心理。
- 任宜菁 (2003)。花蓮縣特殊教育不分類巡迴輔導班實施現況概述。特教通訊，29，5-8。
- 李如鵬 (1999)。身心障礙學生在家教育巡迴輔導班的實施—以台中縣為例。特殊教育季刊，70，26-31。
- 呂建志 (2007)。談視障巡迴輔導教師工作壓力。啟明苑通訊，57，34-38。
- 金祈君 (2006)。花蓮縣國小融合班教師對身心障礙巡迴輔導實施意見之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 張小芬 (2006)。「特教巡迴輔導教師」之工作現況與工作滿意度調查研究。特殊教育學報，24，57-84
- 教育部 (1992)。國民教育階段啟明教育手冊。台北市：教育部。
- 教育部 (2006)。特殊教育法規選輯。台北市：教育部。
- 教育部 (2007)。特殊教育統計年報。台北市：教育部。
- 教育部 (2009)。一般學校國小特殊班設班概況表。2009/02/10 引自特教通報網站 (<http://www.set.edu.tw/sta2/>)
- 黃惠萍 (2008)。學前特殊教育巡迴輔導教師在融合班服務之行動研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 廖永堃、魏兆廷 (2004)。花蓮縣巡迴式資源班經營現況探討。東台灣特殊教育

學報，6，65-88。

- 劉明松、曾娛婷 (2006)。學前身心障礙學生巡迴輔導制度實施現況與未來之探討。台東特教，23，12-16。
- 廖永堃、蔣明珊、何雅玲、胡軒瑜、黃子容 (2006)。花蓮縣巡迴式資源班辦理成效探討。東台灣特殊教育學報，8，123-152。
- 賴怡君 (2006)。國小不分類巡迴輔導教師服務現況、期待及滿意度調查研究。國立花蓮教育大學身心障礙與輔助科技研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 蔡瑞美 (2000)。回歸主流高中職身心障礙學生巡迴輔導制度的實施現況。特殊教育季刊，75，1-6。
- 羅燕琴 (2003)。花蓮縣特殊教育之現況與發展。特教通訊，29，1-4。

二、英文部分

- Correa-Torres, S.M., & Howell, J. J. (2004). Facing the challenges of itinerant teaching: Perspectives and suggestions from the field. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98 (7), 420-433.
- Foster, S., & Cue, K. (2008/2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the deaf*, 153 (5) 435-449.
- Hyde, M., & Power, D. (2004). The personal and professional characteristics and work of itinerant teachers of the deaf

and hard of hearing in Australia. *Thae Volta Review*, 104 (2) ,51-67.

Olmstead, J. E. (1991) . *Itinerant teaching : Tricks of the trade for teachers of blind and visually impaired students*. New York : American Foundation for the Blind.

Yarger, C. C., & Luckner, J. L. (1999) .
Itinerant teacher : the inside story.
American Annals of the deaf, 144 (4)
309-314.



一位國小資優生學習行為問題之研究

李曉惠

台中市忠孝國小資優班教師

摘 要

資優生在學習認知上較一般普通生擁有較好的潛能和資質，但在情緒行為方面則有過度激動特質，因此有些資優生容易在學習或行為上遭遇問題。本研究是一位國小資優生在學習上出現作業缺交、學習不專心等行為，研究者利用行為處理方案，針對個案目標行為予以選擇、定義、描述、功能診斷，並透過行為處理策略，包含前事控制策略、後果處理策略及生態環境改善策略等實施，觀察及記錄個案行為改善效果。觀察結果發現：行為處理策略確實能改善個案學習行為問題。並依據觀察過程提出建議，供教學參考。

關鍵詞：國小資優生、學習問題、行為處理

壹、前言

資優生有較佳的資質及潛能，故在學習方面具有有利的條件，學習能力好、學習較快，有其特殊的學習方式和學習風格偏好，需要適合其能力、速度、風格安置的方式和教材教法，以滿足其學習需求。若資優生學習需求未獲得滿足，可能出現學習問題，如：覺得課程太簡單，感到枯燥乏味；缺乏學習動機；導致學習不專心，跟教師產生不良的互動。因此，教導資優生，教師必須提供適合的學習經驗及內容，維持其學習興趣。

貳、資優生的學習行為特質

Renzulli (1979) 指出資優生在學習上

比普通學生較能全神貫注某一項主題，對於有興趣的工作通常不需誘因，且凡事力求完美。資優生的認知特質包括有說話、語言和思考的快速發展，閱讀和理解的提前，強烈的學習動機與好奇心，高度靈敏性與持久的注意力，不尋常的記憶力，高度的工作熱忱，興趣廣泛，對週遭的事物充滿好奇且喜歡打破沙鍋問到底等(David & Rimm, 2004; 吳昆壽, 1999)。

郭靜姿(2000)也提出資優生在認知上的特質為：學習快、記憶強、觀察微、善理解、知識豐、思想奇、疑問多、策略靈；在情意上的特質為：理想多、期望高、自信強、要完美、喜冒險、易堅強、樂獨立、少順從等表現。由於資優生在認知領

域上的優勢，可能出現的潛在性問題有：對緩慢的教學感到無聊，對於沒有挑戰性、單調、無趣的工作容易感到厭煩、缺乏耐心，抗拒重複性作業，問題過多、凡事較堅持己見，抗拒傳統教學方法，也常自作主張，不接納太多意見，甚至工作或作業完成後干擾全班等（Renzulli,1979；David & Rimm,2004；郭靜姿，2000）。

李德高（1996）也認為資優生也會出現一些消極的心理特質，如：思考太快、未仔細判斷、輕易下決定、討論事物時會領導進行、剝奪別人發言機會、對於有階段的課程想要進入更高階段時常不能等待、對一些重複的事或論調出現時會不耐煩。

綜上所述，資優生在學習上的特質可能導致其學習問題的產生，而影響其學習的成果。教師應根據資優生在學習上表現出來的行為，加以調整並改善教學方法，以符合資優生的學習需求。

參、行為處理方案

鈕文英（2001）指出行為問題處理不只強調改變個體本身的行為，也要改變環境，重視預防和教育的觀點，進而採取多重和個別化的處理模式來處理行為問題。Jannet & Snell（2000）認為行為支持強調以團隊合作方式，採個別化、正向、多種、完整的行為處理策略，訓練適當的行為取代行為問題，預防行為問題的發生，並操縱前事和安排有效的行為後果來支持個體，增加處理效果，最後達到減少行為問題，更重要的是增進個體溝通、自我控制等能力，拓展正向的人際關係，提升活動

的參與量和質，以及處理小組成員溝通合作和問題解決能力的進展等目標（引自鈕文英，2001）。

侯禎塘（2003）也指出有效的行為介入方案須由三方面著手：（1）調整環境與預防行為問題的發生；（2）降低或消除不良行為；（3）增進良好行為。因此，要發展行為處理方案前，應先針對學生行為問題做功能性行為評估或功能分析。功能性行為評估與分析在於評估行為問題發生的原因，可從行為的遠因、前因、行為本身和後果等加以檢視。行為問題的功能可能在於：（1）獲得感官刺激，（2）獲得別人注意，（3）獲得想要的事物，（4）逃避感官刺激，（5）逃避別人注意，（6）逃避厭惡的事物（洪麗瑜，1998；施顯焜，1995；鳳華，1999；侯禎塘，2003）。此外，行為問題的功能除了獲得和逃避外，也可能是多重因素所造成，在處理策略方面，應兼顧多重原因的探討與處理。

行為支持計畫實施的步驟一般包括：
1. 定義行為問題並確定優先順序；2. 對行為問題進行功能性評量；3. 擬訂個別化的行為支持計畫；4. 實施行為支持計畫；5. 評鑑支持行為計畫的成效（施顯焜，1995；鈕文英，2001）。而有效的行為處理計畫可考量從短期、危機、中期和長期處理等方面設計：短期處理計畫包括調整教室、預防行為問題發生、使用行為改變技術、實施心理或藥物治療等；危機處理計畫包括環境控制、使用隔離技術、自我保護和建立危機處理系統等；中期處理計畫包括社會技能訓練、問題解決能力訓練、情緒教育

與輔導、生氣與衝動控制、自我管理和學科知能教學等；長期處理計畫則包括實施中期處理計畫的內容項目、培養學生自信心、增進自我強度、提升學科知能與生涯技能，改善生活品質（侯禎塘，2003）。

綜上所述，造成行為問題的原因是複雜的，進行行為處理方案之前，應先針對問題行為做功能性評估，再根據評估結果設計適合的處理策略，才能有效解決學生的行為問題。

肆、個案研究

一、個案基本資料

（一）個案描述

小威（化名），男，12歲，為國小集中式資優班六年級學生。

1. 健康狀況和就醫歷史

患有地中海型貧血。目前身體健康，身高比同年齡的同儕高大，體重也比同年齡的過重，無特殊疾病。

2. 個人能力描述

小威在瑞文氏黑白智力測驗（SPM）成績是百分等級 99⁺，表現優異，是個相當聰明的孩子。在電腦方面很有天賦，平時喜好鑽研電腦書籍，研究電腦相關資訊。資優班教室的電腦若出現問題，都是由他修理；甚至上電腦課時，電腦老師也會請他協助其他同學。小威也喜歡機械和手工方面的工作，會自製簡單機械器具及縫補衣物。

小威數學能力不錯，會動腦筋思考，但容易遇挫折而放棄，無法堅持到把答案解出；數學作業都會交，但有時會為了應付而不用心寫。國語能力較差，學習動機

不高，上課常常不專心，作業常缺交（尤其是生詞本和國卷）；其他國語作業雖然會交，如：習作，但寫字相當潦草。

在社會情緒方面，小威笑點較低、笑聲特殊、笑聲響亮，當其遇到好笑的事時，常常會笑的極大聲，引起其他同學注意，造成其他同學因為小威的行徑而跟著一起笑。小威有時情緒不佳時，容易說話音量過大，讓老師誤以為他是在跟同學爭吵。

（二）家庭背景資料

小威的父親是業務人員，母親是護理人員，還有一個唸國中二年級的哥哥。

父親教養態度是認為要培養孩子獨立自主的能力，故五年級時小威的作業及聯絡簿都是由哥哥檢查和簽名；直到六年級下學期時，父親覺得小威表現不佳，才開始盯緊小威的作業狀況。

二、目標行為的選擇與界定

（一）目標行為問題的選擇

研究者藉著訪談科任老師、同學及小威本人，和平時研究者的觀察紀錄，找出小威應優先處理的問題。研究者發現小威只要作業是生詞本或國卷，隔天就會缺交，催交也不補交；其他國語作業雖然會交，但是常常敷衍了事，隨便寫一寫，寫字潦草。對國語缺乏學習興趣，上課常常不專心，造成國語成績不好。因此選擇小威缺交作業及上課不專心行為優先處理。

（二）目標行為的定義

作業缺交行為是指國語作業沒有交；或是有交，但是應付了事，隨便寫寫、字跡潦草。

不專心行為指的是小威上國語課時分

心、做自己的事或是和同學講話，沒有專心聽老師講解。

三、目標行為的診斷

(一) 目標行為的描述

五年級時，小威國字雖寫得潦草，國語作業尚會繳交，上課還算認真。六年級上學期時，發現小威會在上國語課時，老師一邊上課，他一邊快速地寫生詞本，導致寫字相當潦草、不工整，國語作業開始偶爾缺交。到了六年級下學期，國語老師規定上課不准寫生詞本後，只要作業是生詞本或國卷，小威即不寫也不交，上課不專心情形變得較嚴重。

國語老師一週上一課課文，故每週要交一課的生詞本和習作，到了期中、期末考前，更要開始寫考試範圍內的國語考卷。只要小威當天缺交作業，研究者（導師）即要求他用紅筆將沒有交的作業項目寫在聯絡簿上，雖然聯絡簿上哥哥或父親有簽名，小威仍沒有補交作業。經與小威訪談的結果是小威覺得寫這些國字沒有意義，回家倒不如把時間花在研究電腦上，反正他父親也不管他作業寫的情況，就算不寫，國語老師也會給予 60 分（根據班上一位同學的經驗得來的結論）；就算寫了，根據國語老師的標準，成績是得乙下（因為小威隨便寫），分數換算之後比 60 分還低，反而划不來，倒不如不寫，把時間省下來研究自己有興趣的事。

在與小威同儕訪談的結果得知小威曾與國語老師起衝突，故小威覺得國語老師不喜歡他，造成小威漸漸地不喜歡上國語課，上課也漸不專心。

與國語老師訪談得知，他認為資優班六年級的學生要為自己的行為負責，作業不是為了老師而寫，所以若學生作業沒有交，他也不會隨時盯著學生交作業。

國語老師和研究者曾要求小威補寫國語作業，寫完才能下課做自己的事，結果小威雖然有寫，卻是用敷衍的態度交差了事，讓國語老師和研究者看了作業本字跡後反而更加生氣。

(二) 目標行為的功能評量

針對小威的目標行為，研究者與老師、同學、小威本人進行訪談之後，結果發現小威目標行為的功能是為「逃避不喜歡的工作」。

四、目標行為的觀察與紀錄

(一) 目標行為的觀察與紀錄方法

小威如有國語作業缺交，則登記在老師作業缺交本上，紀錄是否有缺交作業，為期 4 周，共 20 天。上課不專心的觀察與紀錄方法為使用「目標行為觀察時距紀錄表」，進行 4 週，每週 6 堂課，共計 24 堂國語課的直接觀察紀錄，只要小威在一節課 40 分鐘劃分的 8 個時距內有目標行為發生，予以畫記，於每一次觀察評量結束後，統計行為發生的次數。

(二) 目標行為的基準線資料

作業缺交行為於基線期共有 4 天作業缺交。

針對上課不專心行為，研究者於基線期進行一週共計 6 次的觀察紀錄，發現小威在 40 分鐘的上課時間內，目標行為發生平均次數為 4.5 次。

五、行為處理方案

(一) 處理目標

1、作業缺交的處理目標：

小威能達到每天都有繳交國語作業且認真寫完。

2、上課不專心的處理目標：

小威每堂課不專心次數降低到 2 次以下。

(二) 行為處理策略

1、作業缺交的行為：

(1) 前事控制策略

研究者先與國語老師溝通，由於生詞本每行有分上下白色和藍色兩部份，每次先讓小威只寫上半部份，只要小威能確實將上半白色部分寫完，且字跡相當工整，則下半藍色部份則不用重複書寫，減少小威完成作業的份量。此外，小威會畏懼父親的權威，所以研究者與小威父親溝通，請小威父親於當日有國語作業時，予以檢查，要求小威確實完成。

(2) 後果處理策略

只要小威有繳交國語作業且寫得工整，則予以免除寫下半部份，並於日常表現加優點，給予社會性增強。若小威沒有繳交，則予以記缺點，並抄在聯絡簿上告知家長，若隔天沒有確實補齊，則再通知家長，當天回家不能玩電腦。若是小威有交但隨便寫一寫，則請他擦掉，重新寫工整，才予以下課，否則寫聯絡簿告知家長。

2、上課不專心行為：

(1) 前事控制策略

- ① 請國語老師與小威溝通，消除小威認為國語老師不喜歡他的疑慮。
- ② 改變座位安排。小威因為身高關係，總

是坐在最後一排，老師較不容易注意到其不專心行為，因此改讓小威坐在講桌前面（第七排第一個位置），國語老師可以隨時注意到小威的狀況。

③ 不時利用問問題、眼光接觸等提示小威注意。

④ 建立教室規則，說明團體規範，並經常增強小威遵守規則的行為。

⑤ 安排一位乖巧同學坐在小威旁邊，只要小威做自己的事或分心時，則提醒他要專心上課。

(2) 後果處理策略

與小威訂定行為契約，區別性增強他專心的行為，只要小威表現專心行為，國語老師不定時給予口頭讚美，並於黑板上日常表現記優點，該週表現優良，下週則可以使用教室的電腦。若出現不專心行為，則使用反應代價，於黑板上記缺點，每記滿 5 個缺點，則寫聯絡簿告知家長，當天放學回家則不能使用電腦。

(3) 生態環境改善策略

營造一個鼓勵和支持的環境，並與小威家長保持聯繫，維持適當行為的養成。

(三) 行為處理參與人員

行為處理參與人員除了研究者和國語老師外，還有一位同儕協助者。

六、實施結果與討論

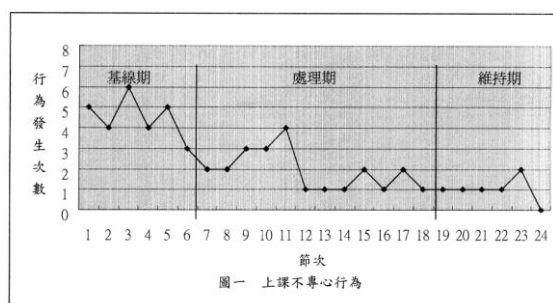
(一) 作業缺交行為

在 4 週總計 20 天的紀錄中，小威從基線期的第一週 5 天，有 4 天沒有交國語作業、百分比為 80%；到處理期的兩週 10 天，有 2 天作業缺交、百分比為 20%；最後維持期 5 天則都有交國語作業，作業缺

交百分比為 0%。結果顯示小威經行為處理之後，作業缺交情形確實有明顯改善。

(二) 上課不專心行為

根據每節課觀察小威行為 8 次，將「目標行為觀察時距紀錄表」結果繪製成圖一得知，在第一週基線期，小威不專心行為平均發生次數為 4.5 次、百分比為 56.25%；進入第二、第三週的處理期後，發現目標行為漸漸減少，減到平均 1.9 次、百分比為 23.96%；到了第四週維持期，更是降到平均只有 1 次、百分比為 12.5%。顯示小威經過處理之後，上課不專心行為有明顯改善，且整個行為改善過程，具有良好的立即及維持效果。再透過 C 統計分析，發現基線期+處理期 C 統計結果之 Z 值為 2.9298，達到 $p < .05$ 之顯著水準，表示小威上課不專心行為有持續減少的趨勢，即行為處理方案有顯著的效果；處理期 C 統計結果之 Z 值為 1.1835，未達 $p < .05$ 之顯著水準，表示小威在處理期的表現呈現穩定狀態；處理期+維持期 C 統計結果之 Z 值為 1.7328，達到 $p < .05$ 之顯著水準，表示小威在維持期上課不專心行為跟處理期相比有持續減少。



圖一 上課不專心行為

七、結論與建議

(一) 結論

本處理方案確實可以有效減少小威缺交作業天數及上課不專心次數，並具有良好的維持效果。在效度方面，採社會效度的主觀評量，在小威父親與國語、級任老師的主觀觀察中，覺得小威的行為已有改善，社會效度亦佳。

(二) 建議

- 1、因小威為六年級學生，行為介入處理是在下學期四、五月進行，維持期只觀察一週，是因為學校課程都已結束，沒有再指派家庭作業，是以之後無法持續追蹤小威是否真的具有長期的維持效果，是其缺點之一。建議介入處理可以學期初即進行。
- 2、同一天若連續上兩節國語課，小威在第二節的不專心次數就會較高於第一節。建議國語課盡量不要連續排兩節，或是國語老師可以改變教學方式，持續引發學生的專注力。
- 3、小威不喜歡反覆無意義的抄寫作業，國語老師可以藉由改變其作業方式，引起其寫作動機。
- 4、小威出現學習問題的另一可能原因是與老師的關係較差，導致其學習意願低落，後來國語老師與小威溝通後，其行為有所改變。建議可加強對小威的情意輔導，以及跟家長密切聯繫，改善其學習問題。

伍、參考文獻

李德高 (1996)。資賦優異教育。台北：五

南。

吳昆壽(1999)。資賦優異兒童教育。台南：
台南師範學院特殊教育中心。

洪儷瑜(1998)。ADHD 學生的教育與輔導。台北：心理。

施顯焜(1995)。嚴重行為問題的處理。台北：五南。

侯禎塘(2003)。特殊兒童行為問題處理之個案研究—以自閉症兒童的攻擊行為為例。屏東師院學報，18，155-192。

鈕文英(2001)。身心障礙者行為問題處理：正向行為支持取向。台北：心理。

陳李綱(1995)。個案研究。台北：心理。

郭靜姿(2000)。資優學生的特質與學習需求。民國 98 年 3 月 14 日，取自

<http://trcgt.ck.tp.edu.tw/introduction.aspx>

麗華(1999)。功能性行為評估之意涵與實務。特教園丁，15(1)，18-26。

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004).

Education of the Gifted and Talented (5th Ed.). Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.

Renzulli (1979)。What makes giftedness: A reexamination of the definition of the gifted an county superintendent of schools office.



編者的話

雲嘉特教已邁入第9期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請4位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由16篇的來稿中，經匿名審查錄取6篇，合計收錄了10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。

雲嘉特教期刊

第9期

中華民國九十八年五月

發行人：李明仁

審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)

江秋樺、林玉霞、唐榮昌、
陳政見、陳明聰、陳香君、
陳振明、陳麗圓、張美華、
簡瑞良

總編輯：江秋樺

輪值主編：陳明聰

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

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

【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參本外，恕不另支稿酬。
2. 每篇以五千字為原則，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。
4. 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。
5. 文稿中請勿出現作者姓名或其他相關資料。請另以一頁註明作者中英文姓名、服務機關學校、職務、通訊地址及電話、e-mail等。
6. 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。
7. 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

刊 名：雲 嘉 特 教 期 刊 第 9 期

出版機關：國立嘉義大學特殊教育中心

編 者：國立嘉義大學特殊教育中心

出版年月：民國九十八年五月

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：本刊同時登載於教育部特教通報網，網址為 <http://www.set.edu.tw>

工本費：(平裝)新台幣 80 元

GPN：2009405230

ISSN：1816-6938

著作權管理訊息



活動集錦



主題：情緒(精神)障礙學生輔導研習
演講者：明道大學王大延教授
日期：98年3月14日



主題：藝術治療工作坊
演講者：台中教育大學侯禎塘教授
日期：98年3月7日



主題：身心障礙學生人權及性別教育研習
演講者：台北市立啟智學校周春芬老師
日期：98年4月11日



主題：自閉症暨亞斯柏格症研習
演講者：中正大學姜忠信教授
日期：98年4月18日





特殊教育



國立嘉義大學



ISSN 1816-6938



9 771816 693007

GPN:2009405230

工本價:80元