

ISSN:1816-6938

第15期

半年刊

嘉嘉特教



嘉嘉特教



國立嘉義大學



GPN:2009405230
工本價:80元

嘉嘉特教

第15期

國立嘉義大學特殊教育中心印行

國立嘉義大學特殊教育中心印行
中華民國一〇一年五月



淺談自閉症學童的親職教育— 從單車男孩蔡傑的故事談起(上)

江秋樺

國立嘉義大學

特殊教育學系副教授

陳振明*

國立嘉義大學

特殊教育學系助理教授

* 為通訊作者

摘 要

本文旨在透過自閉症男孩蔡傑及其他輔導個案實例中的親職教育，來探究自閉症者親職教育中應該注意的事。作者希望藉由看似成功案例的單車男孩（蔡傑）的父子互動的故事，提醒自閉症學童的家長宜注意孩子本身的抗壓度及蔡傑父親在數位光碟中有關育兒的自我反思談話。

關鍵詞: 自閉症、親職教育、蔡傑

Abstract

This paper aimed to remind the interested readers what needs to be look over carefully in parenting the autistic children. Through the successful parenting story of the autistic child—Jai Tsai, the authors of this paper hoped those parents who have been following or want to copy the parenting skills of Jai's father to be careful that every child has his/her own characteristics and not every child could tolerate much pressure and become another Jai. Jai's father confessed loud and clear at the end of the film that his demands upon his son were too irrational and gradually he found Jai's smiling should matter over what he could not overcome, but this often seemed to be neglected when Jai's story was recited over and over by some autistic children's parents.

Keywords: autistic children, parenting, Jai Tsai

壹、緒論

幾年前，多媒體強力放送一部有關自

閉症者繪畫天賦的紀錄片—「一閃一閃亮晶晶」後，有些自閉症學童的家長開始抱怨：又不是所有的自閉症者的家長都像片

中的家長一樣，有足夠的經濟能力，能夠栽培孩子往繪畫或其他藝術才能發展。這些家長認為過度誇大少數自閉症孩子的天賦，對多數需要更多資源協助的家庭無益。同樣的，有些特教班的老師也提到類似的問題。這些老師抱怨自己任教學校的校長一看過「一閃一閃亮晶晶」的紀錄片後，就指示特教班老師要努力幫班上的自閉症學童收集繪畫作品，準備日後開畫展。偏巧，該班的自閉症學童根本不會畫圖，所以老師自嘲每天得幫自閉症學童畫圖存檔備查。當然也有特教老師曾發現班上自閉症學童的確很有繪畫天份，因此鼓勵孩子朝此方向發展，卻遭家長拒絕，理由是『畫圖又不能當飯吃』。老師替孩子覺得很可惜，因為孩子的繪畫創作可能是她將來可以獲得光環改善自我效能的唯一途徑。

同樣的，《遙遠星球的孩子》第二集〈我是蔡傑〉--騎單輪車的男孩數位光碟一經出版後，所引發的家長迴響相當有趣也值得深入探討。筆者在鄰近 A 縣與 B 市所碰到的自閉症個案家長對於自閉症孩子的教育態度與要求呈兩極：前者可能礙於經濟弱勢，較無法像蔡爸爸般二十四小時守護及親自教育蔡傑(雖然蔡傑剛好就出生在該縣市)，後者可能經濟能力較優渥或其歸屬的縣市資源較豐富，較有能力仿照蔡爸爸模式亦步亦趨守護且教育自己的子女。兩者都希望自己的孩子能進步得與一般孩子無異。於是乎，前者易對其子女的教師充滿期望；後者卻對學校的課程安排較不具信心，常自己扮演起專業的角色，處處

對孩子的老師下指導棋。

天下父母心，或許所有自閉症者的家長都希望自己的孩子能成為第二個蔡傑。單車男孩蔡傑的非正式數位光碟在雲嘉地區，已經流傳多年。凡看過這部片子的自閉症家長或教師無不讚嘆蔡爸爸的付出與蔡傑的進步情形。但筆者卻常聽到鄰近地區早期療育社工的抱怨：『這些家長又不像蔡傑爸爸般對孩子付出，卻一直要求我們要把他們的孩子教育得像蔡傑一樣棒』。在正式出版的數位光碟中，蔡爸爸描述自己很努力的與時間賽跑，也因此給予蔡傑大量且重複的學習，只因想要「做出成績給別人看」。多年來，筆者一直耳聞蔡爸爸對孩子付出的點點滴滴，心中是有些擔憂及疑慮的，也曾希望早期療育的社工提醒蔡爸爸記得多疼惜自己一點，稍微自我放鬆一下，深恐將來若蔡傑的進步無法如其所預期時，蔡爸爸的情緒上無法承受。屆時，片中蔡傑家裡貼滿文字的那一片牆(若其可代表蔡傑父子共同努力的過程與榮耀)，會不會也壓垮這一對曾經人人稱羨的父子？

曾經有一位衣著很簡樸的國小普通教育老師，到嘉大特殊教育中心來找筆者。案父為了孩子辭去教職，專心獨力教育自己被診斷為重度自閉症的幼子，讓案母單獨力賺錢養家活口。彼時，案父質疑為何自己會彈鋼琴的兒子會被醫生診斷為「重度自閉症」？筆者安慰地說：「醫生的診斷應該是孩子還沒接受早期療育之前的起始能力，經過家長的努力教導，孩子一定會進步的。」筆者也曾碰到其他個案(以下

簡稱 X) 的母親，因為逃避孩子被醫生診斷為「重度自閉症」而刻意幫孩子換一家醫院，以換得「中度智能不足」的殘障手冊。結果，因當時 B 市規定自閉症及情緒行為障礙學生優先聘用特教助理員而求助於筆者。案母明白自己孩子的第一位醫生診斷無誤，卻不願意回頭求助，雖然曾親自到嘉義大學特教中心參加王大研教授很多場自閉症相關的研習。

個案 X 的母親以前常打諮詢專線來詢問筆者有關自閉症孩子的療育問題。有一次，案母問筆者：『我的孩子怎樣才能變正常？是在醫療體系？還是在教育體系？只要您跟我講實話，我一定照做，我不管國家怎麼規定。』筆者回答：『只要換一個媽，他就「正常」了；而且會「自閉」得很正常（像個典型自閉症的孩子）。為何您就是不能饒了他？這孩子已經進步很多了。』當時，個案 X 從幼稚園大班到小學一年級上學期進資源教室，短短三個月中，語言能力的進步情形已經令筆者相當滿意，求好心切的案母卻仍覺得不滿足，所以常來電諮詢，對於學校教室的教學，也多方干預，筆者曾因此受學校邀請出席個案輔導會議。筆者只好苦勸案母回頭去找第一個「說實話」的醫生出具自閉症的診斷證明書，方能如案母所願，申請特教助理員從旁協助個案，也建議案母停止到學校陪伴孩子上課，因其伴讀已造成帶班導師過度焦慮。

大致上，舉凡 B 市裡的學校願意邀請筆者至校輔導，通常是「有備而來」，如果自知理虧，通常躲避筆者都為恐不及。多

年來，只要是筆者受邀進入 B 市進行個案輔導會議，幾乎都是因為看似弱勢的家長過度強勢，拒絕配合醫生囑咐用藥或過度干預教師專業。筆者一向堅持直心是道場，雖知實話常令人失望，卻永遠選擇幫對孩子過度期望的家長踩一下煞車，期能讓孩子在比較愉悅的學校教育或家庭環境中學習。

如今回想，個案年齡之間或許有些差距，但上述兩名個案出現的時間應該與筆者聽到社工轉述蔡傑故事的時間差不多。事實上，筆者一度還誤以為蔡爸爸就是那一位為了孩子辭去教職的案父。這麼多年了，筆者對蔡爸爸多年來堅毅地為其孩子付出的精神還是一樣感動，對蔡傑本身的進步更是替蔡爸爸感到欣慰—蔡爸爸為了孩子辭去工作，二十四小時全年無休教育蔡傑，如今，蔡傑以發展出令人意想不到的潛能回報父親的付出，也順利進了國小教育階段，筆者多年來的擔心看似多餘了，因為紀錄片中的蔡傑父子很快樂，蔡傑並未因蔡爸爸緊迫盯人的嚴格教育方式，而顯現過度的焦慮情緒。

鐵漢教育也有失敗的時候。另一個在 B 市被媽媽以類似方法教育長大的中度自閉症孩子，似乎就不如蔡傑幸運。據說，案母像直升機般時時監控孩子的學習，常利用下課十分鐘把孩子抓到一旁惡補下一堂課的課程，結果孩子現在的口頭禪是：『您要把我逼死嗎』？雖然筆者去年曾提醒案母，把孩子弄得過度焦慮是不利於其學習的，可惜案母自有一套育兒的看法。據說，孩子近來會私下稱呼特教助理員為

「媽媽」，結果，特教助理員因此屢遭案母要求更換。顯然，這對母子的互動結果就不若蔡傑父子正向。前者的母子關係一直都是緊繃的；後者的父子關係大致是和樂的。

貳、業界教師回饋

2011年，筆者假研究所自閉症專題研究的課程，要求有實務工作經驗的在職進修特殊教育教師就《遙遠星球的孩子》第二集〈我是蔡傑〉此一紀錄片，進行評析與反思。從這些業界教師的回應中，筆者得到很多寶貴的見解。茲將其整理於後，期能提供有意追隨蔡爸爸腳步的其他自閉症家長卓參。礙於篇幅，筆者將業界教師的回應切割成兩個面向來談：一是親職教育；一是較深入的回應紀錄片中蔡爸爸的教學方法。後者容後再敘，本文先就蔡爸爸的親職教育進行回應。

常有教師詢問筆者，自閉症孩子的認知學習部分，該從哪些先教起？筆者常給的建議是：有助於個案（日後）社區生活適應能力的認知部分先教。概因對自閉症學童而言，所有的學習旨在協助其日後能夠儘可能獨立自主的生活於其熟悉的社區中。若是強迫其學習太多複雜的學科知識卻無法應用於生活上，其實學習的效果不佳且意義不大。

所有修課的在職進修老師都認同蔡爸爸偉大的父愛，還有人認為蔡爸爸是性別平權最佳的典範。因為蔡爸爸為了親自教育孩子，辭去工作，在家負起育兒的工作。有老師認為蔡爸爸批評醫院的療育方式太

制式，自己卻也淪落於制式的教育圈套而不自知，有時對蔡傑太嚴厲了，堅持己見毫無彈性，令人心生不忍。誠如教師 M 指出，一整片牆的字卡若無法與生活經驗連結，其實正向意義不大。如果蔡傑的認知學習沒有朝向日後社區獨立生活考量，將來若沒了蔡爸爸這位堅強的巨人或其他支持系統從旁協助，蔡傑恐怕無法獨力生活於社區中。

幾乎所有的業界教師都認為蔡爸爸無視於蔡傑的求助（甚至於已到求饒的地步），關燈之後要求其繼續念讀的作法是不恰當的。教師 A 認為：身心障礙學童普遍會因累積的學習挫敗感而放棄學習，教育者的任務就是要使這群學童願意去學習，提供其獲得成功的經驗，不宜給予過大的壓力或太嚴苛的要求，以免孩子恐懼、退縮。蔡爸爸既然曾研讀很多自閉症相關研究，應該明白自閉症孩子在認知上有其侷限性，不宜過度期待，若造成孩子過大的壓力，有可能導致孩子對學習的排斥以及之後家長的期望落空。教師 A 強調，家庭應該扮演一個避風港的角色，讓孩子能在放鬆及安心環境去學習。

教師 D 認為蔡爸爸的執著令人敬佩，但也令人擔憂！從蔡傑呱呱落地起，蔡爸爸對兒子的期待一如其名：「成為社會上最傑出的人！」不只是因為蔡爸爸兒時的偶像（王傑），更象徵著那份殷殷的期盼！哪怕蔡傑只是一點點的進步，都要堅持下去！蔡爸爸的眼神充分反應那份期待和壓力，眼看著孩子一天天長大，蔡爸爸也一天比一天焦急，只要一有時間就密集訓

練，即使蔡傑已經痛哭流涕，蔡爸爸仍始終相信「孩子能！」

有些教師對於上述觀點並不以為然。教師 L 認為蔡爸爸陷入了一種迷思—「只要肯下過功夫，孩子一定會進步」。影片中蔡爸爸教導孩子唸讀故事時過度堅持的過程，造成孩子焦慮一直哭泣，這樣的學習真的有效果嗎？有時應該放鬆一點，適時地觀察孩子的學習狀況，按照不同的情境給予不同的處遇方式，不當的強迫學習只會造成孩子反感，有時「等待」反而會有意想不到的效果。影片拍攝的當下，蔡傑大約是個小學一年級的學生，在這樣的年紀中，應該是無憂無慮、充滿愉悅的，但因為先天上與一般孩子的不同，讓蔡傑每天要面臨許多很吃力的學習。適度的焦慮有時在教學的過程是難免的，但過與不及皆不恰當，適時的鼓勵與放鬆仍是必要的，雖說蔡傑美其名是來自遙遠星球，有其不為人知的潛力，但其依然享有快樂的權利，蔡爸爸宜恩威並濟，盡量在愉悅的情境中進行教學，或是控制好學習的時間，如此一來，才不會再度出現一把鼻涕一把眼淚的蔡傑，令人好不捨。教師 L 強調地說，其他業界教師所見略同。

教師 H 認為：蔡爸爸並沒有特教學識背景，僅藉由幾場的研習與自習，從中摸索教學方式。如果當初能有專業人士的從旁協助引導教學，提供特殊教育教師最擅長的教學策略，相信蔡爸爸的認真付出會更對症下藥！因此，教師 H 呼籲良好的親師合作真的是所有特殊孩子學習生活能夠進步的一個重要環節。很遺憾，在蔡傑的案例中，親師

之間未能共同思考，協調出一個對孩子真正有益的學習方向與方法。

教師 B 回應教師 H 的觀點：歷年來教學，自己一直很重視班級經營，尤其重視親職教育。如同蔡爸爸身上背著沈重的壓力，不論是外界眼光或家人的支持度，身心障礙者家長大多走不出心房，有的外表看似樂觀，內心卻不然，有的則很焦慮無助或抱怨孩子種種的不是。因此，過去幾年，教師 B 曾經辦理過幾場的家長成長團體，邀請有經驗的輔導老師或特教老師，為家長們進行心靈的輔導，也透過彼此的討論、關心、鼓勵與支持，及不同家長間對孩子教育方式的分享，讓家長們有著繼續往前走的支持力量，而透過家長們對老師的回饋，教師 B 也漸漸的看到家長們進步的地方，壓力也逐步得以釋放。

絕大多數特殊教育老師會認同有時強迫孩子學習是教學時的"必然之惡"，但是，所有看過這段影片的業界教師幾乎無一認同蔡爸爸關燈之後還要求蔡傑繼續念讀的作法。為何不轉個彎教孩子表達情緒呢？整個教學的過程蔡爸爸似乎也忽略了要把對話的辭句修得更順暢些，俾利蔡傑模仿學習。總之，對於蔡爸爸以關燈的方式，強迫蔡傑靜下心來專心學習的方法，所有選修筆者自閉症課程的業界教師都是質疑的。筆者了解彼時蔡爸爸對於專家學者無法針對自閉症孩子的療育提供一個肯定的答案，頗有微詞，可惜也因此喪失了親師合作的最佳契機。如果當初能有專業人士的從旁協助引導教學，提供合宜的教學策略，並隨時給予建議，相信蔡傑爸爸的認

真付出會更對症下藥，事半功倍。

相信蔡爸爸在蔡傑進入國小階段學習後，會漸漸體認教師 H 所言的箇中道理。其實，整個紀錄片中蔡爸爸的教學提問技巧若能及早修飾，或許對當初蔡傑一對一學習語言時，會更有所助益。筆者在下篇針對蔡傑教學建議中，將針對此點詳細舉例說明。

參、蔡爸爸的反思淹沒於掌聲中

儘管大多數業界教師質疑蔡爸爸的鐵漢教育歷程，教師 H 卻表態能理解蔡爸爸的作法，因為，影片中蔡爸爸的努力道盡了自閉症家長的心聲。回想起兩年前跟一位自閉症學生家長 Y 溝通，當時教師 H 認為最重要的是教孩子表達情緒需求，因為孩子不會表達自己的情緒需求已經出現許多撞頭、大叫、哭鬧及捏人等負面的情緒行為。有鑑於此，教師 H 曾向案父建議，先不要把重點放在課業上的抄寫語詞和機械式的計算加減法，因為孩子不會念也不理解意思，這樣的抄寫沒有太大意義。但是案父告訴教師 H，因為還沒有教孩子一百遍，所以無法確定自己的孩子真的學不會。於是乎，案父還是堅持別人的孩子學一遍，自己的孩子要學一百遍。因為看過其他家長一開始也是跟蔡爸爸一樣地堅持，到後來體會較為人性化的學習方式才是長久走得下去的方式。這樣的體認中間需要經過很長的時間、聽很多別人的例子、聽專家學者怎麼說，也許也要看很多的書，不是單單一個特教老師三言兩語的分享可以改變的，教師 H 感慨地回應。

有些是後悔遲了，總是令人自覺遺憾與無奈。從事自閉症輔導實務多年，筆者早已學會只花時間陪伴「有緣人」。多年以來，筆者發現有些自閉症家長認為家長團體自行發展出來的一套教學方式勝過於學校老師的教學方法，於是參與帶頭推行多年，有人發現孩子的進步不如預期時，竟悄然將孩子轉學至其他學校。筆者不知該名家長如何對其他追隨的家長解說自己孩子轉學的原因，不過剛接受個案轉學的特教老師曾當面詢問筆者：「個案每逢下午要到醫院進行復健時，早上上體育課前便顯得異常焦慮，不知如何處理？」筆者莞爾一笑回答：「感覺統合作過頭了啦，上體育課時，讓他找幾個同儕去繞走廊慢走幾圈試看看，目前在學校宜避免再要求孩子去吊單槓了」特教老師又問：「體育課可以這樣上嗎？」筆者笑著回答：「這就是適性體育啊。」概因筆者曾接獲個案之前的學校詢問，有些自閉症的家長認為認知學習的課程對其自閉症的孩子無所助益，竟然在孩子應該學習數學或國語的課程中，將孩子帶到該校學生輔導中心裡頭自行「教學」，中心的老師只聽到孩子在密室裡唉唉叫，也不敢進去一探究竟。筆者建議該校表達專業立場，如果家長如此不信任學校對孩子的教育方式，應該自行請假一、兩堂課，讓孩子提早回家或在醫院裡有妥善的設備下進行療育，而非自行決定孩子在學校時該上哪些課程；不用上那些課程，漠視學校輔導及特殊教育的專業。

個別化的教育計畫應該是一群專業的人（譬如復健師及特殊教育老師）參酌家

長的意見一起擬訂的，而非單由家長自行決定。遺憾的是，有些家長總認為孩子是自己的，自己最了解孩子的情況。這句話，似乎只對了一半！家庭的確是孩子的第一個學校，但是，筆者希望家長把自己對孩子在家學習的情況具體描述給孩子的老師了解，協助老師在最短的時間內做出較正確的教學診斷及擬定教學策略，教師根據孩子的需求進行教學，之後持續進行教學成效評估，隨時修正教學策略；同時，家長在家裡持續用「對」（與教師一致）的方法教育自己的小孩，而不是到學校將教師應負的共同責任全部替代掉。如果，自閉症學童的家長真的都比所有特教教師還會教導自閉症的孩子，這將是特殊教育界的一大憾事而非美事，所有自詡為「特教人」的特教教師應該覺得汗顏！

相信後來體認到孩子的笑容勝過於克服一切艱難功課的蔡爸爸，在蔡傑進入國小階段以後，會在特殊教育資源教師的教學與親師合作下，逐漸體認到筆者所言的箇中深意。

肆、蔡爸爸的鐵漢柔情值得借鏡

其實，多數的自閉症家長都是愛孩子的，只是，有些案父母呈現愛的方式卻是有待商榷的。今年四月初，一名特教老師來電諮詢，提到其資源教室裡有一位亞斯伯格症學童的爸爸，宣稱醫生認為其小學三年級的孩子患有自閉症，容易有虛實不分的認知障礙，建議可以藉由說鬼故事來協助孩子區辨真假。案父因怕服藥有副作用，所以並未讓其子服用任何藥物，近來

常於晚上將已經熟睡的孩子喚醒，跟孩子說鬼故事或唱誦與鬼有關的歌，希望藉此讓孩子明白『鬼根本不存在』。結果，個案到學校資源教室學習時，不但一直提到有關鬼的事，還因晚上睡眠品質不佳，導致學習成效低落，案父因此常到校關切。該名教師還提到，資源教室裡另有一名個案，因每天收看八點檔的連續劇，劇中有個男主角因車禍重傷昏迷中，其魂魄到處日夜遊走或守在其女友的身邊，還可以知道壞人的詭計，屢次出手整治歹徒，所以目前該個案常提到自己也想當「鬼」，因為『鬼很厲害，什麼都會』。兩個孩子在校童言童語，鬼話連篇，令特教老師啼笑皆非，案家對孩子的教育方式令該校教師很困擾，卻不知所措，深怕話說多了，被家長投訴。

無獨有偶，另有一名國一的亞斯伯格症學生家長，每天容許孩子看 A 片，以換得自己每晚三個鐘頭的安寧，其子每天在學校對自己喜歡的女同學談 A 片的情節、性交及性侵的過程，導致學校老師以為個案真的「做過壞事」，直到筆者出面晤談，才知道「以上故事純屬虛構，都是從 A 片學來的」。只是個案把故事情節「說得很像真的發生過似的」。

筆者認為上述所列舉的三名個案都應該試著協助其培養些正向的課後休閒活動，這些個案也在在襯托出蔡傑有父親陪伴進行休閒活動的幸福。因為，蔡爸爸會花時間帶蔡傑去練直排輪及騎單車。雖然辛苦，但從孩子的笑容可窺知，要直排輪技巧跟騎單車時的蔡傑是快樂的。有位物

理治療師甚至於認為蔡傑的騎單輪車技巧勝過蔡爸爸。去年，南部某特殊教育學校性侵醜聞鬧得沸沸揚揚時，筆者還曾希望能藉助蔡傑父子的特長，去陪伴該特殊學校裡的特殊孩子一段時日，一則希望該校的孩子能藉此機會培養正常的休閒活動能力，日後離開教育現場時，仍可持續從事健康的休閒活動以健身；一則希望協助該校師生轉換一下被過度關注的沉重心情及改善一下校園裡的學習氛圍！

教師 J 希望蔡爸爸了解，期望愈大相對的失落感愈大，蔡傑是能學習的，是能進步的，但進步的幅度有限，這點恐怕是蔡爸爸日後需要面對的課題，盡力教導，但千萬不要將這份期待變成己身肩上過重的壓力，教師 J 認為蔡爸爸本身也是需要試著解開緊皺眉頭的！偶爾也該幫蔡傑安排一些與他人互動的活動，在藉由與他人的對話中，情緒或可獲得紓解，至少不是每天關在自己的象牙塔中，孤軍奮戰！蔡傑也可藉由此觀察人與人之間正向的互動，在潛移默化中，對於這孩子在社會上的適應也是極有幫助的。

筆者曾擔心蔡爸爸目前所承受的光環會跟家裡貼滿字卡的那道牆一樣，令人有壓迫感卻不敢想方設法舒展。所幸，蔡爸爸在影片中曾提到：「因為夠堅持，所以一定會訓練起來，經過實驗，我堅持蔡傑一定要把每本故事書念 35 遍，因為訓練的量滿多的，蔡傑一定會。」蔡爸爸自我反省後也體認到，在訓練的過程中發現，一個孩子來說，每一本故事書都要念 35 遍是很殘忍的一件事。但是蔡爸爸在做的過程卻

不知不覺，就是要訓練到蔡傑學會。最後，蔡爸爸自己也發現了：「蔡傑不用被我這種強迫式的（教育），他會學得更好」。

伍、結語

楊宗仁教授擅長運用正常嬰幼兒的社會情緒來解說自閉症孩子的介入。楊教授利用輔導實例來佐證：孩子的心打開來了，學習的潛力自然湧現（因為能力與生俱來），楊教授一再強調讓自閉症孩子開心學習真的很重要。最後，筆者要再次呼籲，每個自閉症孩子都有其情緒特質，並非每個抗壓能力都能像蔡傑一樣好，這是所有試著強迫孩子積極學習的家長都須牢記在心的，否則把孩子逼出身心症狀後，付出的代價還是家長自己得承受的。

也許沒有蔡爸爸剛開始的魔鬼訓練，眾人無法看到蔡傑的潛力發展與今日的進步情況。但是，並非所有的自閉症孩子都可以成為第二的蔡傑也是個不爭的事實。遺憾的是，蔡爸爸在數位光碟中的自我反思，卻常被很多求好心切的自閉症家長所忽略。值得注意的是，蔡爸爸最後也接受蔡傑會有學不來的時候，『這樣也沒關係，只要孩子快樂就好』。蔡爸爸甚至有點羞愧地表示：『其實我知道蔡傑已經很努力了，他的能力不夠，我硬要把他撐起來。因為都是我在教，所以我知道他的痛苦...。看到他很開心的笑，我就被他的笑容感動了。他騎一騎腳踏車，就回頭笑眯眯地看我，完全忘記我剛剛對他很兇。我被他的天真、善良所感動，我們這些大人怎麼這樣「可惡」？』

如果蔡傑的紀錄片停留在蔡爸爸說這些話的畫面，相信對於眾多慕名的追隨者，會更具擲地有聲的提醒效果。

參考文獻

沈可尚、盧元奇、范揚仲、蕭力修(2011)。
《遙遠星球的孩子》第二集〈我是蔡傑〉：騎單輪車的男孩（數位光碟）。
臺北：原子映象有限公司。



語言樣本分析法

林玉霞

國立嘉義大學特殊教育學系副教授

摘 要

聽語障礙者兒童若能得到早期診斷並適時給予訓練治療，將有利於改善其語言學習及溝通能力。學齡前兒童語言能力的評估，仰賴具信度與效度的語言量表與資料庫。本文旨在介紹如何使用國際兒童語料交換系統進行自發性語言樣本分析，希望藉由這套兒童語言分析系統，提供特殊教育教師進行以實證性研究成果為依據的語言教學評量。

關鍵詞：語言樣本分析、兒童語料交換系統、人工轉錄分析賦碼系統

Abstract

Early diagnosis and interventions are the important issues for children with speech and hearing impairment. Assessment of language development for the preschool children is relied on the verbal language scale and database. The purpose of this article is to introduce Child Language Data Exchange System, and to know how to use this system to analyze spontaneous language samples. Hopefully, this database will contribute for special educator to integrate evidence-based research into evidence-based language assessment.

Keywords: language sample analysis, CHILDES, CHAT

壹、前言

語言是人類最了不起的成就之一，透過聽、說、讀、寫等語言符號的使用，人類的文化知識得以保存。個體的學習、人際的互動、文化的資產交流也都仰賴語言的應用才能得以展開（Owens, 2005）語

言常被分為廣義的語言和狹義的語言。廣義的語言是指複雜、有組織的符號系統，包括口語、文字、手語、音樂、舞蹈、雕刻等。狹義的語言則是指口述的語言（說話）。

大部份的兒童都能在出生後的前幾年，不費吹灰之力，自行學會複雜的語言

系統 (Owens, 2005)。兒童的語言發展也是許多人類學家、語言學家、心理學家、特殊教育學家最感興趣的研究議題之一。在特殊教育領域中，大部分有特殊需求的兒童常伴隨語言障礙 (language impairments) 的問題 (Reed, 2005)，語言障礙包括聲韻、詞素、句法、語意或語用其中一項或多項發生問題 (Bloom & Lahey, 1978)。接收性語言障礙會妨礙兒童對語言的理解；表達性語言障礙則影響兒童的語言產出。此外，語言發展遲緩 (language delay) 泛指語言相關技能在典型的語言發展進程上較為緩慢，且在語言每一項要素的遲緩速率相近 (Reed, 2005)。發展性語言障礙兒童在幼兒時期多已呈現語言遲緩現象，若能及早診斷並提供適當的治療，對日後語言發展有明顯和肯定的效果。因此，語言發展遲緩的鑑定就顯得十分重要。

語言學家和心理學家對於有效評量兒童語言能力的方法雖有一些不同的意見，但是，大致上來說，可分為正式評量和非正式評量。正式評量即標準化語言測驗，如成就測驗和診斷測驗。非正式評量方法有蒐集語言樣本、口述、填空測驗和訪談兒童等 (張世慧、藍瑋琛, 2011)。另外，Salvia 與 Ysseldyke (1985) 則認為誘發兒童語言能力的方法主要有三種，分別是自發性語言、語言模仿測驗和圖片刺激測驗。其中自發性語言樣本分析 (language sample analysis, LSA)，能夠呈現較大的生態效度 (ecological validity)，最能反映兒童真實的語言能力。

標準化測驗和語言樣本分析在臨床應

用上各有其優點和限制；一般來說，標準化測驗提供的是兒童在結構化語境的接收性和表達性語言能力。語言樣本分析測量的是兒童的自發性語言，提供兒童的真實語言表現；並可針對音韻、詞素、語意、語法和語用等向度進行深度分析。研究調查顯示，全美地區九成以上的語言治療師會使用語言樣本分析，作為臨床上評估個案能力和擬定治療計畫的依據，顯示語言樣本分析已成為評量兒童語言能力的重要工具之一 (Hewitt, Hammer, Yont, & Tomblin, 2005；Loeb, Kinsler, & Bookbinder, 2000)。

貳、蒐集兒童語言樣本

研究兒童語言樣本並非易事。完整的語言樣本分析程序包括蒐集、轉錄、分析三個部分。首先要蒐集具有代表性的語言樣本 (representative sample)，適當的語言樣本可以成為兒童語言產出能力的最佳描述。代表性的語言樣本取得方式必須考量語境，並提供適當的引導或提示來誘發兒童的語言 (黃瑞珍, 1996)。

語言樣本的語境應以愈接近真實的日常生活愈好 (錡寶香, 2002)，例如：蒐集兒童語言樣本的場所可以是學校教室、操場、兒童的家裡等。在自然情境下所蒐集到的語言樣本是最能代表兒童目前的語言能力。此外，也要考慮情境的佈置、題材和互動形式等，例如，採用交談對話 (conversation, CV)、自由遊戲 (freeplay, FP)、故事敘述 (story generation, SG) 等方式 (Southwood & Russell, 2004)。

交談對話可由個案的生活經驗或與當時狀況無關的對話構成。誘發兒童交談的腳本包括談論家人、學校活動、電視節目、兒童喜歡的戶外遊戲、描述動作的圖片、解釋如何玩某個遊戲、猜圖片等。自由遊戲的語料蒐集方法可以是兒童玩玩具、利用玩偶表演、照顧者與兒童在家中的互動遊戲所誘發出的語言。故事敘述可以利用影片重述、說明原始的故事、民間傳說、魔法故事等；也可以說有關特定主題的故事或看完連環圖片後說故事、要求說類似的故事或重述研究者所說的故事。

在蒐集語言樣本期間，研究者常需要對兒童提供適當的引導，才能蒐集到多樣性的詞彙；例如，提供足夠的玩具設備、圖畫故事書或連環圖卡。此外，互動的成人必須跟著兒童的興趣，一同參與遊戲活動，並限制成人的話語產出，讓兒童有較多機會可以說話，同時要回應兒童的意見或問題 (Watkins, Kelly, Harbers, & Hollis, 1995)。另外，在誘發兒童語言樣本的提示題材方面，採用圖畫故事書或圖片提示有助於誘發語言發展遲緩兒童產出較多的語言。

綜合上述所言，語言樣本的誘發方式，自由遊戲和訪談語境是較常被用來收集具代表性兒童語料的方式。自由遊戲較能呈現兒童平時的語言表現，惟須考量其耗費時間、誘發的平均語句長度 (MLU) 較短等缺點。而訪談語境雖然具有效率高、可誘發較多高階的語言結構等優點，但它也可能限制兒童詞彙的多樣性 (Southwood & Russell, 2004)。因此，在

多個情境下取得兒童語料是較理想的方式。此外，在收集語言樣本時，提供能引起兒童興趣的不同題材，促使兒童產出較多互動式的對話內容，也是較能取得代表性兒童語料的方式之一。

關於語言樣本要多大、是否要設定取樣時間的問題，也引起不少研究者進行實徵性的探討。研究結果顯示，在固定收錄時間的語言樣本中，以詞素為單位的平均語句長度 (MLU-m)、相異字詞素 (NDW)、平均語法長度 (MLS) 呈現相當高的時間信度係數 (temporal reliability coefficients)。選取的語句數愈多，時間的信度係數就愈高 (Gavin & Giles, 1996)。收集語言樣本的長度至少要有 1200 個音節，語句數量至少要 100 個，可獲得較理想的折半信度和重測信度 (吳啟誠, 2003)。為了評量兒童的語言缺陷，應收集足夠長度的語言樣本，樣本的語句數量愈多，評量指標的信度才能達到可接受的水準。

參、語言樣本的轉錄與分析

利用錄音、錄影收集具有代表性的語言樣本之後，需要將錄音或錄影轉錄 (transcribe) 成書面型的文字，才能進行分析和研究。一份優質轉錄必須詳細紀錄語言和非語言的訊息 (Miller & Chapman, 2004)，轉錄者必須對兒童口語做出適當的判斷，並避免任何的添加修正。詳細記錄有助於釐清兒童溝通意圖和語句的語境線索，真實呈現兒童口語的聲韻、字詞、語意、語法和語用等要素。轉

錄的內容愈精確詳實，愈有利於後續各種語言層面的分析。

在轉錄的過程中，字詞辨識和斷句是影響語言樣本轉錄品質的重要因素。為確保語言樣本轉錄的一致性，必須有明確的轉錄方式和原則，以獲得較高的轉錄信度。基於上述原因，一些科學家開始建構語言樣本的轉錄格式，如在北美地區，相當盛行的有 Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) 程式進行語言樣本的轉錄。大部分區別典型發展或語言障礙兒童的語言樣本分析研究，是採 SALT 程式進行轉錄與分析 (Hewitt, Hammer, Yont, & Tomblin, 2005 ; Watkins, Kelly, Harbers, & Hollis, 1995)。

另有一群語言學家和心理學家則發現，從事兒童語言發展研究是一件費時費力的工作。過去研究兒童語言發展的學者總是單獨收集語料和使用數據，這些研究數據往往在研究結束後便束之高閣，極少被公開或重覆使用。1983 年，Bates、MacWhinney 和 Snow 向美國麥克阿瑟基金會 (MacArthur Foundation) 申請計畫經費籌建兒童語言資料庫。1984 年，兒童語言資料庫便在 MacWhinney 和 Snow 的負責下開始正式籌建，由卡內基梅隆大學 (Carnegie Mellon University) 心理系兒童語言研究中心建置國際兒童語料交換系統 (Child Language Data Exchange System, 簡稱 CHILDES)。

CHILDES 是迄今為止世界上最大的兒童語言資料庫。該資料庫由三個部分組成：(1) 儲存兒童語言數據資料庫

(DATA-BASE)，使用格式化語言謄寫大資料庫，方便儲存、紀錄和交流；(2) 輸入格式 CHAT (Codes for Human Analysis of Transcripts)，人工轉錄分析賦碼系統 CHAT 是 CHILDES 的一個重要貢獻，它是一種看似複雜卻十分靈活的多層次編碼系統，專為電腦錄寫自然話語而設計。在 CHAT 未被開發出來以前，研究人員往往各自獨立編碼，轉錄自發性口語樣本，因此語言數據無法共享。如今 CHAT 已成為世界通用的語言轉譯編碼系統；(3) 語料分析程式 CLAN (Child Language Analysis)，CHILDES 的另一項重要貢獻就是 CLAN 數據分析程式，由卡內基梅隆大學的電腦程式編寫人員設計。兒童語言樣本的全部文稿須轉錄成 CHAT 格式，運用 CLAN 程式可以對 CHAT 格式的文本進行自動分析。

在自然語言的分析上，最基本的處理單位是詞，詞係指「具有完整語意且可獨立運用的最小語言單位」。在英文裡，每個單字 (word) 就是詞，具有完整的語意，而且每個單字皆以明顯的空白作區隔。因此，沒有斷詞的問題。然而，在處理中文語料時，詞和詞之間的書寫，並不以空白區分，因此將正確的詞切分出來，就成了中文語料處理最基礎的工作。中文斷詞就是將一連串的中文「字串」轉換成「詞串」的組合 (林千翔，2006)。例如：「我昨天去嘉義」這個中文句子；透過中文斷詞的處理後變成「我/昨天/去/嘉義」，也就是將 {我、昨、天、去、嘉、義} 字串轉成 {我、昨天、去、嘉義} 的詞串組合。

綜合上述所言，完整的語言樣本分析程序包括蒐集、轉錄、分析三個部分。首先以錄音、錄影蒐集具有代表性的口語語料（要先設定語境、題材、互動形式、提示或引導），接著是詳細轉錄口語語料的語言和非語言的訊息（先作斷詞處理，再依文本賦碼系統編碼），最後再以人工計算方式或電腦程式進行自動分析。茲以中文兒童語言樣本為例，簡單條列說明如何運用 CHILDES 的人工轉錄分析賦碼系統 CHAT 和語料分析程式 CLAN，進行平均語句長度分析（詳細內容參見 <http://childes.psy.cmu.edu>）。

（一）蒐集語言樣本（至少兩個情境，100 個有效語句），轉錄成文字稿。

（二）進行語句斷句（定義有效語句、無效語句）。

（三）CHAT 轉錄：CHAT 轉錄包含三個部分，

1. 檔案的基本資料：基本資料提供重要的背景訊息和語境脈絡訊息，所有的標題都必須由@符號開頭，使用幾個標題並無限制，但其中有幾個標題是必要的，如@UTF-8（中文檔案的第一行必須是@UTF-8）、@Begin（檔案的開頭第一行必須是@Begin）、@Languages（表示所使用的語言）、@Participants（表示參與者）、@ID（表示個案身份）、@End（表示結束）。

2. 主段：主段主要記錄對話內容，每個主段都是以符號「*」做開頭，緊跟著說話者的代碼（如：

CHI代表兒童、MOT代表媽媽），接著加上「:」，緊接按一個「Tab 鍵」，然後再寫出話語的內容，每個字詞之間必須有空格，句號應該使用英文字體「.」。此外，檔案的基本資料與主段之間必須空一行。

3. 副段：副段呈現與互動有關的描述，所有的副段都以「%」起頭，接著加上「:」，然後再寫出內容。如%act 表示動作、%exp表示對於下個段落或語境，做簡短的解釋。

（四）CLAN 分析：可分成

1. 檔案處理：完成 CHAT 轉錄的檔案必須以「*.cha」的格式儲存。

2. 進行分析：點選 CLAN 視窗畫面中的「Window」，再點選 Window 之中的「Commands」，如欲進行平均語句長度（MLU）分析，點選黃色「CLAN」按鈕出現“clan programs”的視窗，再點選視窗之中的「mlu」。此時“Commands”的視窗會出現「mlu」，在「mlu」之後空一格並加上「+t*CHI」，點選「Files In」按鈕，將出現一個選擇語料視窗，要求確定工作目錄中的輸入檔。選完所欲分析的檔案後，將再回到“Commands”視窗，命令行會出現「mlu +t*CHI @」，

點選「Run」按鈕，接著會在 CLAN 視窗畫面中輸出分析結果。

肆、結語

在臺灣地區有相當高比例的學齡前兒童有明顯的語言問題，需要診斷評估及教育訓練矯治。西方先進國家已針對兒童語言發展評估、教育訓練與治療的需求，建置系統化的口語語料資料庫。兒童語料交換系統（CHILDES），運用計算機語言研究方式來儲存、運算和分享兒童語言數據，已成為世界各國兒童語言研究者通用的語言分析系統。目前在該交換系統中有關華語兒童語言研究的資料相當缺乏，有待有志於臺灣兒童語言研究者的共同努力。

參考文獻

- 吳啟誠（2003）。**語障兒童口語能力指標之信度探究**。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 林千翔（2006）。**基於特製隱藏式馬可夫模式之中文斷詞研究**。未出版之碩士論文，國立中央大學資訊工程研究所，新竹。
- 張世慧、藍瑋琛（2011）。**特殊教育學生評量（第五版）**。臺北市：心理。
- 黃瑞珍（1996）。評量語言能力的方法。**國小特殊教育**，20，21-31。
- 錡寶香（2002）。嬰幼兒溝通能力之發展：家長的長期追蹤紀錄。**特殊教育學報**，16，23-64。
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Macmillan.
- Gavin, W. J., & Giles, L. (1996). Sample size effects on temporal reliability of language sample measures of preschool children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1258-1262.
- Hewitt, L. E., Hammer, C. S., Yont, K. M., & Tomblin, J. B. (2005). Language sampling for kindergarten children with and without SLI: mean length of utterance, IPSYN, and NDW. *Journal of Communication Disorders*, 38, 197-213.
- Loeb, D. F., Kinsler, K., & Bookbinder, L. (2000). *Current language sampling practices in preschools*. Poster presented at the Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association, Washington, D. C.
- MacWhinney, B. (1996). The CHILDES system. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5, 5-14.
- Miller, J. F., & Chapman, R. S. (2004). *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)* [computer software]. Madison, WI: Language Analysis Laboratory, Waisman Center on Mental Retardation and Human Development.

- Owens, R. (2005). *Language development: An introduction* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Reed, V. A. (2005). *An introduction to children with language disorders*. Boston, MA: Pearson.
- Southwood, F., & Russell, A. F. (2004). Comparison of conversation, freeplay, and story generation as methods of language sample elicitation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 366-376.
- Watkins, K. V., Kelly, D. J., Harbers, A., & Hollis, M. (1995). Measuring children's lexical diversity: differentiating typical and impaired language learners. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 1349-1355.



談特殊學生之家庭支援服務

洪于筌

國立彰化師範大學特殊教育研究所學生

賴翠媛

國立彰化師範大學特殊教育系副教授

摘 要

當家中有障礙孩子，家庭成員將面臨許多挑戰，而家庭支援服務，能提供家庭所需的相關支持與協助，並有效提升家庭功能及減輕家庭的負擔。本文整理近二十年內國內外相關文獻，包含家庭支援服務相關法令，與其對家庭的重要性、及說明家庭支援服務的內涵，以供特殊教育相關人員在規劃服務內容有所參考，而特殊學生家長也可藉此了解服務內容，在申請服務時能有所依據。

關鍵詞：家庭支援服務、特殊學生

Abstract

In this article the author, through literature review, attempted to probe the implications of family support service in related laws, the importance of family support service in the whole family, and the content of family support service. The purpose of the article was to provide information for related personnel of special education and parents.

Keywords: family support service, students with special needs

壹、前言

家庭是孩子的生活重心，孩子的成長經驗、家長的教養態度和家庭的支持程度皆會影響孩子未來的發展。當家長在面對家中有障礙孩子的心情轉折與壓力，以及教養、學習和行為等問題，「支援」所能提供的便是家庭壓力和衝突的調節（張淑

燕，1997），而這些支援可涵蓋多個面向，例如孩子的看顧、教育、訓練、輔導、與醫療服務等，且需求的程度也應視孩子的障礙狀況、年齡、及其家庭所擁有的資源而有所不同（何華國，2004）。

當特殊孩子結束早療服務進入學校後，家長大部分已漸漸接納孩子的特殊性，更會積極的尋求外界的支持與協助（鐘

淑慧，2006)。加上近年來「家長參與(parent involvement)」的觀念已發展成主流，因此，學校對家長而言是一個重要的社會資源與支持系統，學校除提供特殊孩子個別化教學與各類相關服務外，也透過家庭支援服務等途徑，提供特殊教育的相關資訊及有效的親職教育與輔導，協助家長調適心理、增加親子互動、改善親子關係 (Turnbull& Turnbull, 2001)。若家長有健康的心理調適及正確的教養技能，在參與特殊孩子的教育時，能提供有助益的建議，共同參與特殊學生的教育決定過程，能促進孩子適性發展，也將提升特殊教育的成效 (劉城晃、陳靜江，2002)。

貳、家庭支援服務的相關法令

美國在 1975 年頒布 94-142 公法，即「身心障礙兒童教育法案」(Education of All Handicapped Children Act)，法中保障家長參與孩子教育的相關事務，提供學校與家長合作的基礎，並讓家長也能從中獲得所需資訊與支援服務 (陳明聰，1997；徐享良，2000)。由於該法為家長參與教育相關事務確立法源依據，從而成為學校或教育相關單位提供家庭支援服務的濫觴 (Helton, 1994)。美國自 1980 年代後，各法令均訂有家庭支援服務的事項，突顯「家庭是重要的關鍵角色」。1986 年的「障礙兒童教育法修正案」(The Education for Handicapped Children Act Amendments of 1986)，規範為每位特殊孩子訂定「個別化家庭服務計畫」的措施，改變了以往「兒童本位」的主軸，轉移為提供「整個家庭」

所需的支援服務 (王天苗，1993、1995；洪儷瑜，1992；徐享良，2000)，致使家庭得到所需的支援服務，讓家長有能力協助特殊孩子的發展與成長。而 2004 年頒布的「障礙兒童教育法修正案」(Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004, IDEIA 2004) 更主張各州至少應成立一個家長訓練及資源中心，依據身心障礙兒童家庭的需求，發展親職教育計畫，提供家長有關教養子女的方法、家庭諮商、舉辦研習或親子活動、協助解決家庭和學校的衝突、以及與社區資源的連結等 (Smith, 2006)。由此可知針對不同特殊孩子的需求，家庭支援服務提供家庭更多面向的支援與協助。

有鑑於美國對家庭支援服務的重視，我國於 1991 年將障礙學生家長之參與列入特殊教育發展與改進之五年計畫中，家庭支援服務開始逐漸受到重視 (賴怡蓉，1999)。教育部又於 2008 年提出「特殊教育發展報告書」，文中對於當前我國特殊教育現況加以分析，探討問題並提出發展策略，在家庭參與方面，強調促進家庭的參與，有助於特殊教育效能之提升。而為使家長能得到所需的支援與協助，其中提供包含有家長學習特教知能計畫、相關諮詢服務的管道、與親師合作的辦法。

另外，2009 年新修訂的特殊教育法第 46 條除明確將家庭支援服務列入法定保障範圍外，規定學校有義務提供身心障礙學生家庭支援服務，具體列出服務的內涵包含家庭諮詢、輔導、親職教育及轉介等支援服務，更確切規範支援服務的經費來

源由各級主管機關編列預算支應。

以上國內外相關法令，都突顯家庭支援服務落實的必要性，也足見政府對特殊學生與其家庭的各方面的照顧與協助。法令明訂由學校積極主動提供具體的支援服務內容，以協助家長解決特殊孩子的行為與教養問題，有益於減輕家庭壓力，發揮家庭功能，也促進孩子的適性發展。

參、家庭支援服務對特殊家庭的重要性

家中有特殊孩子，家長必然要經過一段調適期，在此時期常衍生出許多心理和生活的問題與需求。Turnbull、Turnbull、Erwin 與 Soodak (2006) 認為家庭的生命週期有不同的階段，在各階段的轉換過程中，家庭的特質、成員互動與功能會隨之改變，對有特殊孩子的家庭來說，家庭需求更會因孩子的各生命階段而有不同的關注焦點。有關於特殊學生家庭需求的研究相當多，將以下歸納為六個向度，分別說明如下（王天苗，1993；羅富美，2002；鐘淑慧，2006；Bailey&Simeonsson,1988；Chen& Simeonsson,1994；Vaughn, Wyatt& Dunlap, 2002）。

- 一、資訊需求：包括有關障礙孩子的教養技能、特教知能、相關法令與福利、以及對於障礙孩子未來生涯規劃與轉銜的相關資訊需求。
- 二、經濟需求：包括家庭生活費用補助、醫療輔具補助、交通費用補助、和托育補助。
- 三、專業服務需求：包括障礙孩子之就醫

或相關醫療服務。

- 四、教養技巧需求：包括協助教養孩子的方式、孩子成長發展中的玩具與教材的選擇、與孩子玩的技巧、處理孩子問題行為的技巧、教導孩子學習的書刊或教材。
- 五、心理支持需求：包括家人與親友的支持與瞭解、心理情緒困擾的處理和壓力的排解、正向看待特殊孩子並接納、向他人解釋的需求、追求家庭生活品質的需求。
- 六、社區資源和社會支持需求：包括喘息服務(respite care service)與日間照顧等社區服務、臨時托育、治療與復健的醫療單位、無障礙生活環境、以及給予適當的工作機會。

透過以上歸納的需求，可見當家庭有需求與問題待解決時，家庭支援服務的介入與支持是有其必要性。藉由提供專業的支持與協助，幫助家庭解決問題，滿足家庭的需求，使家庭的成員能夠以接納的態度面對家中特殊孩子，給予適當的教養與合理的管教，強化家庭的功能，進而使特殊孩子發展得更好。

許多研究也證實家庭支援服務對於特殊家庭有正向的幫助。王天苗（1995）歸納家庭支援服務的研究，指出家庭支援服務對於特殊幼兒及其家庭均有正面效果，能增進特殊兒童的行為發展與提升家庭的功能，家庭成員及專業服務人員對家庭支援服務也有更正向的態度。透過家庭支援服務的提供，可減低特殊家庭成員的身心壓力、生活適應的困擾（利慶松，1992）、

以及改善孩子的行為問題和家庭關係 (Anderson, Vostanis, & O'Rcilly, 2005)。家庭在獲得支援與支持的力量後，參與孩子學習的意願也會相對提高，提升家長參與子女教育之成效，所以特殊孩子的家長參與和家庭支援服務是一體兩面的 (黃志雄，2003)，也促進特殊教育成功與進步。

肆、家庭支援服務的內涵

英國的成人委員會 (The Audit Commission) 在 1994 年提出對家庭支援服務的定義為藉由法定機關或社區團體或個人所提供的活動或措施，目的在於提供建議及支持給父母來協助養育其子女 (引自 Statham, 2000)。而家庭支援服務的目的為，以整個家庭為服務對象，著重在與家長的合作，除了提供相關的教育知能訊息

外，也強調家長的心理調適、接納與成長，協助與支持家長照顧障礙孩子，強化教養效能和紓解家庭壓力，並促進各生活層面與社區活動正常化，維護家庭功能系統的健全 (Manalo & Meezan, 2000 ; Chaffin, Bonner, & Hill, 2001)。

由以上可知，身心障礙兒童的家庭支援服務以強調家庭參與及提升父母的教養能力，考量家庭的特殊需求，由教育單位或社區團體提供資訊、諮詢、輔導以及親職教育等支援方式，積極主動的給予家庭所需的相關服務，以期能減輕家庭壓力，解決家中因有障礙兒童所引起的適應與教養問題，發揮家庭的正常功能和促進孩子的適性發展。

表一 家庭支援服務內容向度

研究者 (年代)	研究對象	服務內容向度				
		資訊 支援	經濟 支援	專業服務 支援	生涯 規劃	親職教育 課程
王天苗 (1993)	0.7 歲至 7 歲心智障礙兒童	★	★	★		
胡雅各、郭慧龍 (2001)	高中職特教班學生	★			★	
程婉毓、孫淑柔 (2008)	國小啟智班學生	★	★	★	★	★
鍾欣怡 (2009)	國中特教班	★	★	★	★	
鐘淑慧 (2006)	國小資源班學生	★	★	★	★	★
Chen 和 Simeonsson (1994)	6 至 12 歲智能障礙兒童		★	★		

「★」表示有將此向度納入研究。

國內外對家庭支援服務的內涵界定不一，因研究對象的不同，而服務內容的向度也有所不同。筆者整理學前與就學階段之相關的研究如表一，將家庭支援服務內容歸納為六個向度，茲分述說明如下（王天苗，1993；胡雅各、郭慧龍，2001；程婉毓、孫淑柔，2008；鍾欣怡，2009；鍾淑慧，2006；Chen & Simeonsson, 1994）。

- 一、精神支援：包括教育人員與專業人員的鼓勵和支持、提供家庭成員心理調適的方式等。
- 二、資訊支援：包括提供教養孩子的相關技巧與訊息、獲得特殊教育法之權益的資訊等。
- 三、經濟支援：包括告知教育補助、特殊輔具費用的申請及借用等。
- 四、專業服務支援：包括專業的諮詢及醫療服務、提供所需的物理、職能、語言等相關服務等。
- 五、生涯規劃：包括孩子學習課程的銜接、孩子的職業教育與訓練、未來的就業與升學的相關訊息與建議等。
- 六、親職教育課程：包括提供家庭所需的親職教育內容，教導家長培養正確教養子女的方法、處理孩子的問題行為等。

由上表可知，針對不同階段的家庭支援服務內容，大部分皆有納入資訊支援、經濟支援、專業服務支援三個向度，不同的有生涯規劃及親職教育課程兩個向度。程婉毓、孫淑柔（2008）的研究中提到特殊子女的就讀年級愈高，家長對子女未來的生涯發展有更多的需求，因此將生涯規

劃納入服務內容的向度。在親職教育課程方面為目前各校所極力推廣，加強親職宣導，教導父母正確教養孩子的方法、建立良好的家庭環境、有效處理孩子的問題行為，以增進家庭功能，所以也將親職教育課程納為服務內容。

伍、結語

家庭是特殊孩子生活中最重要且最具影響力的地方，家長的教養能力與態度更是影響其子女身心正向發展的關鍵。家庭支援服務的落實，有助於家庭功能之提升，解決家庭的困擾，協助家長教養特殊子女，也有益於其子女的學習與發展。因此，學校應成立以「家庭」服務為中心的團隊，提供特殊學生家庭，依照其不同的需求，給予最直接的支援及相關服務的協助，並且建立與家庭的良好關係。透過學校和家庭互動中，教育人員與家長發揮各自的智慧和責任，共同為特殊子女的未來努力合作，創造出對孩子更適性的成長環境，也有助於特殊教育的良性發展。

參考文獻

- 王天苗（1993）。心智發展障礙兒童家庭需要之研究。**特殊教育研究學刊**，9，73-90。
- 王天苗（1995）。心智發展障礙幼兒家庭支援實施成效及其相關問題之研究。**特殊教育研究學刊**，12，75-103。
- 何華國（2004）。**特殊兒童親職教育（四版）**。臺北：五南。

- 利慶松 (1991)。自閉症患者母親之身心壓力、生活適應與服務需求。未出版之碩士論文，私立東海大學社會工作研究所，臺中。
- 胡雅各、郭慧龍 (2001)。高中職特教班智障學生的父母親家庭支援服務需求調查研究。載於亞洲區障礙理解教育國際研討會論文集(頁 21-49)，彰化：國立彰化師範大學。
- 洪儷瑜 (1992)。特殊兒童的家庭服務－談「個別化家庭服務計劃」。幼兒教育年刊，5，161-176。
- 徐享良 (2000)。家有特殊兒童與親職教育。載於許天威、徐享良、張勝成(主編)，新特殊教育通論。臺北：五南。
- 黃志雄 (2003)。特殊兒童家庭支持與家長參與。特教園丁，19 (2)，8-15。
- 陳明聰 (1997)。身心障礙教育中父母參與的重要性及其相關因素之探討。特殊教育季刊，64，21-27。
- 張淑燕 (1997)。國中啟智班學生家庭需求之研究。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。
- 教育部 (2008)。特殊教育發展報告書。取自 <http://www.spc.ntnu.edu.tw/files/elearning/a20.pdf>
- 程婉毓、孫淑柔 (2008)。國小啟智班學生家庭需求及家庭支援服務之調查研究。特殊教育研究學刊，33 (3)，55-75。
- 劉城晃、陳靜江 (2002)。國小啟智班親職教育方案的發展與成效研究。特殊教育學報，16，105-140。
- 賴怡蓉 (1999)。國民中學啟智班教師與家長對家長參與之態度研究。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。
- 鍾欣怡 (2009)。國民中學特教班學生家庭支援服務現況及需求之研究。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。
- 羅富美 (2002)。注意力缺陷過動症兒童家庭需求之調查研究。未出版之碩士論文，臺北市立師範學院國民教育研究所，臺北。
- 鐘淑慧 (2006)。國民小學提供身心障礙學生家長家庭支援服務之現況調查研究－以彰化縣為例。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學特殊教育與輔助科技研究所，臺中。
- Anderson, L., Vostanis, P., & O'Rcilly, M. (2005). Three-year follow-up of a family support service cohort of children with behavioral problems and their parents. *Child: Care, Health and Development*, 31(4), 469-477.
- Bailey, D. B. & Simeonsson, R. J. (1988). Assessing needs of families with handicapped infants. *The Journal of Special Education*, 22(1), 117-127.
- Chen, J., & Simeonsson, R. J. (1994). Child disability and family needs in the People's Republic of China. *International Journal of Rehabilitation Research*, 17, 25-37.

Chaffin, M., Bonner, B. L., & Hill, R. F., (2001). Family preservation and family support programs: Child maltreatment outcomes across client risk levels and program types. *Child Abuse and Neglect*, 25, 1269-1289.

Helton, L. R. (1994). Strengthening efforts for a family systems approach in early intervention with disabled infants and toddlers. *Social Work in Education*, 16(4), 241-250.

Manalo, V., & Meezan, W. (2000). Toward building a typology for the evaluation of services in family support programs. *Child Welfare*, 79(4), 405-429.

Smith, S. (2006). *IDEA 2004: Individuals with disabilities education improvement act*. Bloomington, IN: Author House.

Statham, J. (2000). Outcomes and effectiveness of family support services: A research review. *Institute of Education, London University*.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment (4th ed.)*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., & Soodak, L. C. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust (5th ed.)*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Vaughn, B. J., Wyatt, M. L., & Dunlap, G. (2002). "We can't expect other people to understand" : Family perspectives on problem behavior. *Exceptional Children*, 68, 437-450.



重複閱讀對國小學習障礙學生 朗讀流暢度與閱讀理解的影響之研究

鍾明興

屏東縣萬丹國小教師

胡永崇

國立屏東教育大學

特殊教育學系教授

摘 要

本研究主要目的在探討重複閱讀對國小學習障礙學生朗讀流暢度與閱讀理解之影響，以二位國小資源班學習障礙學生為研究對象，採單一受試研究法之「A-B-A'設計」來進行。自變項為重複閱讀，依變項為朗讀流暢度及閱讀理解表現。

本研究結果如下：

- 一、重複閱讀對國小學習障礙學生朗讀流暢度有正向成效。
- 二、重複閱讀對國小學習障礙學生閱讀理解有正向成效。

根據以上結論，研究者針對實務教學與未來相關研究提出建議。

關鍵詞：重複閱讀、學習障礙、朗讀流暢度、閱讀理解

Abstract

The main purpose of this study was to explore the effects of repeated reading on reading fluency and reading comprehension for elementary school students with learning disabilities. The subjects was two elementary school students with learning disabilities in resource room. The method was a single-subject research of A-B-A' design. The independent variable was repeated reading, while the dependent variables were the reading fluency and reading comprehension performance.

The major findings were summarized as follows:

1. Repeated reading had positive effects on reading fluency of two elementary school students with learning disabilities.
2. Repeated reading had positive effects on reading comprehension of two elementary school students with learning disabilities.

According to the findings, several suggestions for reading instruction and future research were proposed.

Keywords: repeated reading, learning disabilities, reading fluency, reading comprehension

壹、緒論

一、研究背景與動機

美國國家閱讀小組 (The National Reading Panel (簡稱 NRP), 2000) 指出流暢度 (fluency) 是熟練閱讀的關鍵部分，流暢的讀者可以快速、正確並使用適當的語調閱讀文章，但朗讀流暢度在日常課堂教學中常被忽視，學生若無法流暢的閱讀，代表在字詞辨識需要較多心力致使閱讀速度緩慢，最後可能影響閱讀理解，造成閱讀困難的發生。學習障礙學生受限於識字量低、閱讀文章篇幅太長等因素，常無法順暢的朗讀文章，對文章內容亦常出現一知半解的情形，在閱讀流暢度及閱讀理解上累積的挫折，影響其主動閱讀的動機與行為。

重複閱讀 (repeated reading) 策略提供學生重複練習，以改善其口語朗讀流暢度，常使用於可正確辨認文章中大部分的詞彙，但無法流暢閱讀之讀者 (Lerner & Beverley, 2010)。由於重複閱讀策略簡易可行，且能有效提升學生的朗讀流暢度 (Freeland, Skinner, Jackson, Mcdaniel, & Smith, 2000; Lo, Cooke, & Starling, 2011; Musti-Rao, Hawkins, & Barkley, 2009; Therrien & Hughes, 2008)，因此本研究運用重複閱讀策略，對國小學習障礙學生進行介入，探討重複閱讀對國小學習障礙學生朗讀流暢度與閱讀理解之影響。

二、研究目的

基於上述研究動機，本研究主要目的如下：

(一) 探討重複閱讀對國小學習障礙學生朗讀流暢度的影響。

(二) 探討重複閱讀對國小學習障礙學生閱讀理解的影響。

貳、文獻探討

一、朗讀流暢度的理論基礎

朗讀流暢度指讀文章時是否流利順暢，是否可以自動的念出文章中的字或詞 (柯華葳, 2010)。Samuels (1979) 認為閱讀技巧流暢的閱讀者，能將文章自動化的解碼，用於解碼的注意力愈少，可將較多的注意力用於閱讀理解歷程方面，有助於閱讀理解的增進。Fuchs、Fuchs 及 Hosp (2001) 研究指出，學生的朗讀流暢度可以有效預測其閱讀理解能力，相較於直接測量學生閱讀理解能力，前者更為準確。NRP (2001) 則指出美國有 44% 的四年級學童無法流暢的閱讀符合其年級水平的故事，低落的朗讀流暢度可能影響其閱讀理解，使他們無法有效理解文章的意義。

以下就朗讀流暢度的成分—解碼正確性 (decoding accuracy) 與自動化 (automaticity) 兩部分加以說明：

(一) 解碼正確性：指閱讀者對文章中的詞彙正確拼讀的能力，由於閱讀的最終目的在於理解文章，因此詞彙解碼的正確性為閱讀流暢的首要條件。Jennings、Caldwell 及 Lerner (2010) 將詞彙分為常見與不常見兩類，流暢的讀者遇到不常見的詞彙，會使用字母配對及拼音的方式念讀新詞彙；對於常見的詞彙，流暢的讀者透過記憶協助解碼直接辨認詞彙，這些常

見的詞彙也稱為視覺全形字彙 (sight words)。

Leslie 及 Caldwell (2001) 指出詞彙解碼的正確性可以反應讀者的閱讀程度，並做為閱讀文章選擇的參考，教學層次的文章為學生可以在教師協助下閱讀的文章，可認讀之詞彙在上下文中有 90% 至 97% 的正確性，並能回答的理解性問題達 70% 至 89% 的正確率。若學生對於文章詞彙認讀低於 90% 的正確性，回答理解性問題低於 70% 的正確率，則此文章為挫折層次的文章。Rasinski(2004)則認為，閱讀正確性高但速度慢，或閱讀速度快但正確性低，皆可能造成閱讀理解之困難。因此在閱讀流暢性的教學介入中，對於閱讀正確性及閱讀速度的要求，為常見的評量目標。

(二) 自動化：指閱讀者使用最少的認知資源進行文章中的詞彙解碼，其過程可分成四種特性：速度(speed)、不費力(effortlessness)、自主性(autonomy)及無意識行動(lack of conscious awareness)，上述特性可單獨或共同決定是否達到自動化的技能 (Logan, 1997；Moors & DeHouwer, 2006)。許多學者將閱讀自動化程度視為閱讀速度的提升 (Bursuck & Damer, 2007；Jennings et al., 2010)，他們認為流暢的讀者在進行閱讀時可以快速地、自動化地辨認詞彙，將更多的注意力運用於對文章內容的理解。

自動化的理論最早源自 LaBerge 及 Samuels (1974)兩位學者，他們指出閱讀歷程是由下而上，從基本的識字，至高層次的閱讀理解，但認知歷程的注意及工作記

憶容量是有限制的，若識字過程能更有效率、流暢或自動化，將有更多資源進行閱讀理解方面的處理。反之，若閱讀者無法自動化進行解碼識字，所佔用的資源會影響較高層次的閱讀理解，導致閱讀困難的發生。Mckenna 與 Stah (2009)則發現許多在閱讀困難者雖然在詞彙辨認解碼獲得改善，但在解碼自動化方面仍有困難。

二、重複閱讀策略的實施方式

Samuels (1979) 將重複閱讀 (repeated reading) 定義為一種閱讀短篇且有意義文章的輔助性閱讀方案，讓學生重複的閱讀一篇文章，其目的為使學生達到滿意的閱讀流暢層次。

研究者綜合文獻，歸納重複閱讀策略的實施方式如下 (Bursuck & Damer, 2007; Jennings et al., 2010; Mckenna & Stahl, 2009; Therrien & Kubuina, 2006)：

1. 選擇符合教學層次的文章，即學生詞彙認讀正確性達 90% 以上的文章。
2. 要求學生大聲朗讀文章，且教學者應監控學生口頭朗讀並適時提供其回饋，並記錄學生的朗讀時間及錯誤，以計算閱讀速度及正確性。
3. 教學者提供學生正確的回饋，主要有以下兩種方式：第一，當學生在某一詞彙停頓三秒以上無法讀出，教學者示範正確朗讀，並要求學生重複讀出。第二，當學生出現發音錯誤或詞彙省略的情形，教學者需將這些朗讀錯誤記錄下來，在學生文章朗讀完成之後告訴其錯誤部分的正確念法。
4. 教學者在學生朗讀一篇文章完成

後，運用圖表呈現其在閱讀正確性及速度上表現的回饋，學生應重複朗讀文章，直到能符合預期的標準。

5. 選擇學生有興趣的素材為重複閱讀之文章，以利於重複閱讀而不會使學生感到厭煩。

三、重複閱讀策略的相關研究

Freeland、Skinner、Jackson、Mcdaniel 及 Smith (2000) 運用重複閱讀對三位閱讀障礙中學生進行多重因素設計介入，研究結果指出：重複閱讀介入能提升學生事實性閱讀理解層次與速度，但對於推論性閱讀理解層次與速度則沒有差異。Therrien 及 Hughes (2008) 則將 32 位四到六年級學習障礙或閱讀困難學生隨機分成兩組，分別以重複閱讀與提問策略兩種方式進行教學介入，研究發現：重複閱讀策略提升了學生的朗讀流暢度，當學生閱讀教學層次的文章，重複閱讀策略介入對事實性的閱讀理解較提問策略更具成效。Musti-Rao、Hawkins 及 Barkley (2009) 使用單一受試跨受試多基線設計，對 12 位非裔美籍四年級學生（其中 6 位為接受資源班服務之身障學生）進行同儕中介重複閱讀教學介入，研究結果顯示：同儕中介重複閱讀教學介入提升了 12 位學生的口語朗讀速度，但仍無學生達到四年級的閱讀水準。Lo, Cooke 及 Starling (2011) 對三位有閱讀障礙風險的二年級學生，進行成人導向的重複閱讀方案（結合獨立詞彙練習、齊讀、表現提示與回饋程序）教學介入，研究發現：重複閱讀方案改善了所有受試者的閱讀年級水平與口頭朗讀流暢度。

綜合上述研究可知，重複閱讀策略能有效提升學生的朗讀流暢度，但學者亦指出重複教學介入雖然提升學生的朗讀流暢度，但仍無法讓學生達到符合其年級的閱讀水準 (Musti-Rao et al., 2009)，原因可能受學生障礙類型程度、教學介入的時間及學生練習次數等因素的影響。

參、研究方法

本研究採用單一受試實驗設計中的「A-B-A'設計」進行實驗介入，比較重複閱讀介入前後，受試者在朗讀流暢度與閱讀理解等方面的差異。

一、研究設計

(一) 研究架構

1. 本研究自變項為「重複閱讀」，以個別方式進行介入及評量，其具體做法為：受試者進行第一次文章朗讀做為前測評量後，要求受試者重複朗讀整篇文章二次，因此在實驗處理期，受試者朗讀每篇文章共三次。

2. 依變項為朗讀流暢度及閱讀理解表現。其中朗讀流暢度又分為「朗讀正確性」及「朗讀速度」，評量方式如下：

(1) 朗讀正確性：本研究之朗讀正確性為受試者朗讀全篇文章正確的字數除以全篇文章的總字數，所得之比率，其計算方式如下：

$$\text{朗讀正確性} = \frac{\text{全篇文章 正確朗讀字數}}{\text{全篇文章總字數}}$$

(2) 朗讀速度：本研究之朗讀速度為受試者平均每分鐘正確朗讀的字數，其計算方式為：

$$\text{朗讀速度} = \frac{\text{全篇文章正確朗讀字數}}{\text{全篇文章朗讀時間(秒)}} \times 60$$

(3)閱讀理解：指受試者在研究者自編之閱讀理解測驗得分情形，受試者在自編閱讀理解測驗的正確率愈高，代表其閱讀理解表現愈佳。

3.控制變項包括：(1)介入者及評量者均由研究者擔任；(2)受試者接受重複閱讀介入的時間均為期四週，每週二次，二次實驗介入中間的間隔為1至2天，每次介入時間約30分鐘，每位受試者共進行八次重複閱讀介入，介入及施測地點均為研究者任教之國小資源班教室；(3)為避免學校教學對實驗介入產生交互干擾，因此教學實驗文章皆非受試者在學校國語課程使用的課文。

(二) 實驗設計

本研究實驗設計共分為基線期、處理期及維持期三個階段，各階段進行方式詳述如下：

1.基線期為期一週，此階段不使用任何策略介入，以個別施測的方式，分別對受試者進行一天一次，一次朗讀一篇文章，每篇文章朗讀一次，二篇文章施測之間隔為1至2天，每位受試者均朗讀三篇文章，以蒐集受試者未接受重複閱讀介入前的評量資料。由受試者朗讀文章一遍，施測者進行計時與錄音，若學生停頓超過三秒以上，告訴學生正確讀法，但不列入正確字數，並要求其繼續進行朗讀，直到整篇文章結束，接著讓受試者進行自編閱讀理解測驗。閱讀理解測驗施測方式，採用教師口述測驗題目及選項方式施測，避

免學生因看不懂題目而難以回答。受試者在閱讀理解測驗施測過程，可以看或朗讀文章。

2.處理期開始進行為期四週，每週二次，每次一篇文章，每次間隔1至2天，總共八次（八篇文章），每次約30分鐘的重複閱讀介入，此階段受試者需朗讀每篇文章三次，重複閱讀介入步驟詳述如下：

(1)受試者第一次朗讀文章，實施方式與基線期相同。

(2)受試者初次朗讀文章後，先稱讚學生能完整朗讀一篇文章，接著告訴學生重複閱讀的好處，如：可以讓自己讀的更流暢，能使自己更了解文章的內容與涵義，以激發其重複閱讀的興趣及動機，接著引導受試者開始第二次朗讀文章。

(3)受試者第二次朗讀文章時，施測者進行計時與錄音，但第二次朗讀結束後不讓受試者進行閱讀理解測驗，以避免進行閱讀理解測驗的次數過於頻繁，造成受試者對實驗介入的厭煩與恐懼。

(4)受試者第三次朗讀的實施方式與第一次朗讀相同。

3.在處理期結束一週後，撤除重複閱讀的介入，進入維持期，維持期為期一週，施測者在維持期僅提示受試者對於朗讀不流暢或不懂的文章內容可再朗讀一遍，但不強迫受試者進行重複閱讀，以個別施測的方式，分別對受試者進行一天一次，一次朗讀一篇文章，二篇文章施測之間隔為1至2天，總共朗讀三篇文章。

二、研究對象

本研究對象為屏東縣某國小高年級資源班學生，其選取標準如下：

(一) 智力正常，即個案在魏氏兒童智力量表第三版(WISC-III)之全量表智商在 70 以上。

(二) 排除識字量過低，即個案在中文年級認字量表(黃秀霜, 2001)的認字年級分數達國小五年級以上(認字得分 96 字以上)。

(三) 閱讀理解困難，即個案在閱讀理解困難篩選測驗(柯華葳, 1999)的通過率未達國小五年級低分組切截點(通過率低於.65)。

經上述篩選標準，選出二位國小高年級學生為受試者，受試者基本資料暨篩選資料如表 3-1。

表 3-1 研究對象的基本資料暨篩選資料

基本資料項目	基本資料內容	
	甲生	乙生
性別	男	女
年齡	10 歲 3 個月	11 歲 2 個月
年級	國小五年級	國小六年級
魏氏兒童智力量表	全量表 85	96
量表智商	語文量表 89	90
中文年級認字量表	作業量表 85	105
閱讀理解	原始分數 102	98
困難篩選測驗	年級分數 5.5	5.1
閱讀理解程度	答對率 .40	.55
困難篩選測驗	未達小四低分組	未達小五低分組

三、研究工具

(一) 實驗介入文章：選取標準為文章總字數 270 至 320 字，文章相異字數介於 135 至 192 字，文章平均句長介於 8 至 12 字，共改編 14 篇實驗介入文章。

(二) 朗讀流暢度評量：本研究使用碼表記錄受試者每次朗讀文章的時間，使用錄音筆記錄其朗讀過程，研究者設計「朗讀流暢度記錄單」紀錄受試者朗讀錯誤的字詞。

(三) 閱讀理解測驗：由研究者自編，編製步驟包括：

1. 編製試題

本研究之實驗介入文章改編自翰林版及康軒版四年級國語課文，文章體裁均為故事體，自編閱讀理解測驗依「文意理解」及「推論理解」兩部分進行命題，其中文意理解題可在文章中找到答案；推論理解題則無法由文章中找到答案，須經由推論方能作答。

2. 建立信效度

(1) 內容效度：閱讀理解測驗初步編製完成後，請三位國小資源班教師進行審題，評估題目是否符合試題編製原則，並確定是否題意不清或測驗內容不當之處，研究者依審題建議修訂試題及選項，以建立試題內容效度。

(2) 同時效度：測驗修訂完成後，以屏東縣某國小兩班剛升上五年級之普通班學生做為預試對象，依據施測結果分析得到本測驗與閱讀理解困難篩選測驗(柯華葳, 1999)之同時效度為 .628, $N=62$, $p < .01$ 。

(3) 重測信度：相隔三週之後，以相同兩班五年級學生為對象，使用相同主試者、教室情境及施測方式進行重測，求得自編閱讀測驗之重測信度為 .701, $N=62$, $p < .01$ 。

四、資料分析

本研究將實驗各階段所收集的資料繪製成曲線圖，進行視覺分析及效果量分析。由於本研究結果各階段無明顯趨勢，因此採用平均數差異量 (d) 計算實驗階段間效果量， d 適用於基線期及處理期均沒有明顯趨勢時，計算方式為處理期與基線期所有資料點的平均值相減後得到的數字，除以基線期所有點的標準差。Cohen(1988)將平均數差異量之效果量大小界定為大中小，分別指 0.8 為大效果量；0.5 為中效果量；0.2 為小效果量（引自鈕文英、吳裕益，2011）。

肆、研究結果與討論

一、重複閱讀對國小學習障礙學生朗讀流暢度的影響

(一) 朗讀正確性方面

由圖 4-1 可知，在基線期階段，二位受試者皆達到 90% 以上的朗讀正確性平均水準，形成天花板效應，原因可能為實驗介入文章符合受試者識字能力，使得二位受試者在未進行重複閱讀介入前就有不錯的朗讀正確性表現。

在處理期階段，二位受試者之朗讀正確性隨著重複閱讀介入逐漸提升，處理期朗讀三次相較朗讀一次，二位受試者朗讀正確性平均水準皆呈現正向趨勢，甲生達小效果量；乙生達大效果量（見表 4-1），顯示重複閱讀對二位受試者之朗讀正確性具有良好的立即成效。比較處理期階段二位受試者朗讀正確性的表現，發現重複閱讀介入後，乙生朗讀正確性的效果量較甲

生大，經研究者在實驗過程中觀察記錄，推測原因可能為乙生對本實驗文章的識字能力較甲生佳，因此乙生在閱讀正確性及閱讀速度的表現均優於甲生。

進入維持期後，二位受試者之朗讀正確性平均水準持續提升，與處理期相較，二位受試者朗讀正確性之提升皆未達小效果量，顯示重複閱讀對二位學習障礙學生之朗讀正確性未具有維持成效。

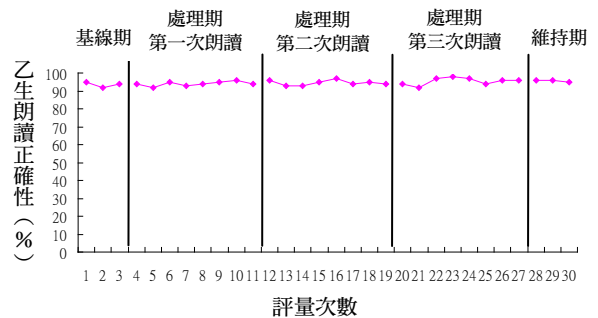
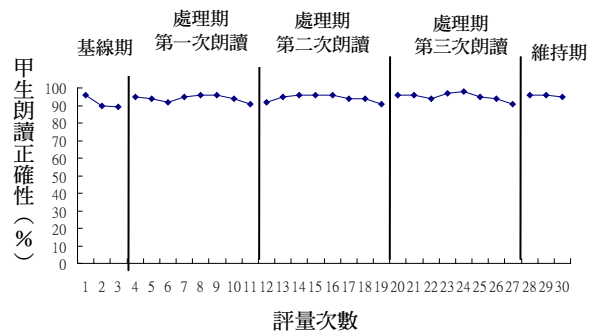


圖 4-1 二位受試者朗讀正確性表現曲線圖

表 4-1 受試者朗讀正確性之效果量摘要表

研究對象	實驗階段		
	B1/A	B3/B1	A'/B3
甲生	0.65	0.26	0.14
乙生	0.30	0.90	0.11

註：階段 A 為基線期；階段 B1 為處理期第一次朗讀；階段 B3 為處理期第三次朗讀；階段 A' 為維持期。

(二) 朗讀速度方面

由圖 4-2 可知，在基線期階段，二位受試者一分鐘朗讀字數皆呈現穩定下降趨勢。進入處理期階段，二位受試者一分鐘朗讀字數的平均水準，隨著重複閱讀介入逐漸提升。朗讀三次相較朗讀一次，二位受試者一分鐘朗讀字數的平均水準呈現正向趨勢，皆達到大效果量（見表 4-2），顯示重複閱讀對於二位學習障礙學生之朗讀速度有立即成效。

進入維持期後，二位受試者一分鐘朗讀字數平均水準皆低於處理期階段，處理期與維持期階段間為負向趨勢，且達到大效果量，顯示重複閱讀對學習障礙學生之朗讀速度未具備維持成效。

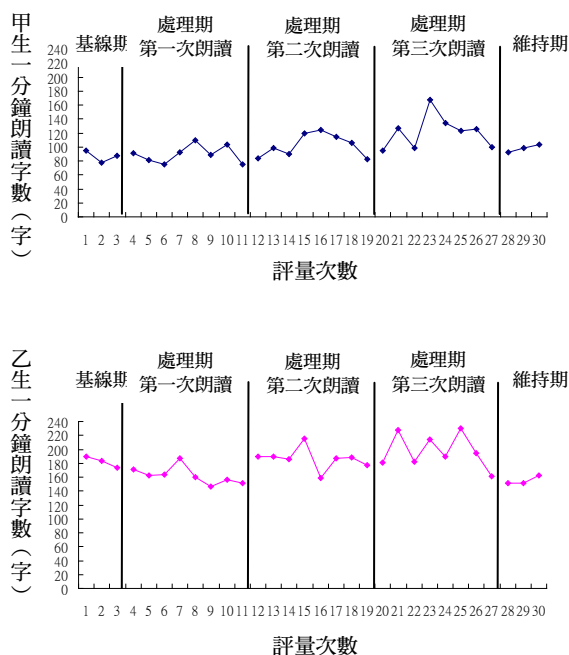


圖 4-2 二位受試者朗讀速度表現曲線圖

表 4-2 二位受試者朗讀速度之效果量摘要表

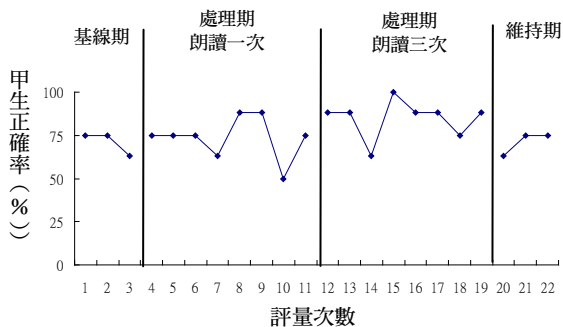
研究對象	實驗階段		
	B1/A	B3/B1	A'/B3
甲生	0.28	3.73	-2.72
乙生	-2.58	4.62	-5.57

註：階段 A 為基線期；階段 B1 為處理期第一次朗讀；階段 B3 為處理期第三次朗讀；階段 A' 為維持期。

二、重複閱讀對國小學習障礙學生閱讀理解的影響

由圖 4-3 可知，二位受試者在處理期階段，重複閱讀三次文章之平均閱讀理解表現（甲生：84.75%，乙生：72.13%），皆優於僅閱讀一次文章之平均閱讀理解表現（甲生：73.63%，乙生：67.5%）。朗讀三次相較朗讀一次，二位受試者之理解表現均呈現正向趨勢，甲生達到大效果量；乙生達到小效果量（見表 4-3），顯示重複閱讀介入對二位受試者閱讀理解表現有立即成效。

進入維持期階段，甲生之閱讀理解表現則低於處理期，平均正確率僅 71%；乙生之閱讀理解表現高於處理期，平均正確率達 75%。維持期相較處理期，甲生閱讀理解表現呈現負向趨勢，達到大效果量；乙生閱讀理解表現未達小效果量，顯示重複閱讀介入對二位受試者閱讀理解表現未具有維持成效。



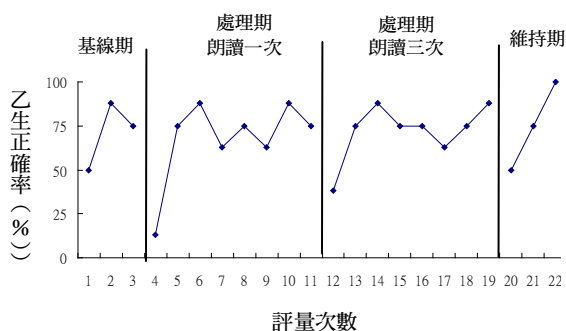


表 4-3 二位受試者閱讀理解之效果量摘要表

研究對象	實驗階段		
	B1/A	B3/B1	A'/B3
甲生	0.24	1.01	-1.25
乙生	-0.18	0.24	0.15

註：階段 A 為基線期；階段 B1 為處理期第一次朗讀；
階段 B3 為處理期第三次朗讀；階段 A' 為維持期。

伍、研究結論與建議

一、研究結論

(一) 朗讀流暢度方面

1. 重複閱讀對國小學習障礙學生朗讀正確性具有立即成效，但未具有維持成效。

2. 重複閱讀對國小學習障礙學生朗讀速度具有立即成效，但未具有維持成效。

(二) 閱讀理解方面

重複閱讀對國小學習障礙學生閱讀理解具有立即成效，但未具有維持成效。

二、研究建議

(一) 對教學上的建議

1. 以重複閱讀作為學習障礙學生的閱讀介入策略之一：對學習障礙學生實施閱讀教學時，先評估學生的識字量，使用學生詞彙解碼正確性 90% 至 96% 的教學層

次文章，並將文章長度控制在 5 分鐘可唸完的文章長度。在重複閱讀介入前後，對學生實施閱讀理解評量，以瞭解實驗介入前後學生對文章內容理解的差異，以作為教材選用與後續教學之參考。

2. 紀錄學生閱讀表現，向學生說明其閱讀表現：本研究對象在實驗介入過程中，對於每次自己的閱讀表現非常有興趣，頻頻詢問研究者每次閱讀文章的時間、朗讀正確性及閱讀理解正確率。對學習障礙學生進行重複閱讀教學時，教學者可記錄學生每次閱讀文章之時間、正確性、朗讀錯誤類型及閱讀理解正確率，將學生閱讀表現繪製成圖表，作為學生重複閱讀後的回饋，讓學生瞭解自己的表現，進步的表現可增強學生繼續閱讀的動機；朗讀錯誤類型可提供學生閱讀文章時改進的目標與的方向。

3. 重複閱讀文章及自編閱讀理解測驗可作為閱讀教學材料：重複閱讀文章及自編閱讀理解測驗可作為閱讀教學材料，利用晨光時間，透過教師領讀、同儕閱讀、重複閱讀等方式引導學生閱讀短篇文章，培養學生閱讀的習慣、能力及興趣。

(二) 對未來研究上的建議

1. 研究對象方面：未來研究可擴及不同地區、年齡、障礙類別或識字困難的學生，以探討重複閱讀對不同地區、年齡、障礙類別或識字困難的學生閱讀表現之影響。

2. 研究設計方面：本研究受限於研究時間不足，無法持續介入以瞭解學習障礙學生在朗讀各方面的維持成效。未來研究

可採鷹架式逐漸褪除方式，蒐集更多維持期階段的資料點，進一步探究重複閱讀對學習障礙學生在朗讀正確性、朗讀速度及閱讀理解的維持成效。

3.研究工具方面：本研究二位研究對象在基線期階段即達到 90%以上的朗讀正確性平均水準，形成天花板效應。未來研究建議使用難度較高或不同體裁的文章進行重複閱讀介入，比較不同形式的文章對學生閱讀表現之影響。若選擇篇幅較長的文章，可以增加閱讀理解測驗的題數，以改善閱讀理解資料點變化大且不穩定的情形。在閱讀理解評量方面，可採用口頭評量的方式，以避免受試者猜答而影響閱讀理解表現。

參考文獻

- 柯華葳 (2010)：閱讀理解教學。載於王瓊珠、陳淑麗 (2010) 主編，**突破閱讀困難：理念與實務** (頁 167-182)。臺北：心理。
- 柯華葳、方金雅 (2010)：閱讀理解評量。載於柯華葳 (2010) 主編，**中文閱讀障礙** (頁 167-176)。臺北：心理。
- 鈕文英、吳裕益 (2011)。**單一個案研究方法與論文寫作**。臺北：洪葉文化。
- Freeland, J. T., Skinner, C. H., Jackson, B., McDaniel, C.E., & Smith, S. (2000). Measuring and increasing silent reading comprehension rates: empirically validating a repeated readings intervention. *Psychology in the Schools*, 37(5), 415-429.
- Joyce Holt Jennings, JoAnne Schudt Caldwell, & Janet W. Lerner (2010). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston, Mass. : Allyn & Bacon.
- Lo, Y. Y., Cooke, N. L., & Starling, A.L. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. *Education & Treatment of Children*, 34(1), 115-140.
- McKenna, M. C., Stahl K. A. D. (2009). *Assessment for reading instruction*. New York: Guilford Press.
- Musti-Rao, S., Hawkins, R. O., & Barkley, E. A. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: Implications for practice. *Preventing School Failure*, 54(1), 12-23.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Institute for Research and Evaluation. Retrieve May 16, 2010, from http://www.prel.org/products/re_/assessing-fluency.htm
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension.

Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6(1), 1-16.

Therrien, W.J., & Kubuina, R.M. (2006).

Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School & Clinic*, 41(3), 156-160.

Bursuck, W., & Damer, M. (2007). *Reading*

instruction for students who are at risk or have disabilities. Boston:

Pearson/Allyn & Bacon.



從親師衝突談特教班有效親師溝通

邱政強

新北市蘆洲國中教師

摘 要

面對衝突，本文強調惟有在「肯定衝突的助益價值」前提下，方能真正發揮溝通效益。本文結論建議採行為整合方式以因應親師衝突，同時藉由案例分享，針對如何進行有效親師溝通提出相關建議。

關鍵詞：親師溝通、認知衝突、情意衝突、行為整合

Abstract

This study emphasized that only when the positive value of conflict can be affirmed, the communication can be effective. This article suggested to follow behavioral integration to deal with parent-teacher conflicts. It also made suggestions to effective parent-teacher communications by providing case studies.

Keywords: parent-teacher communication, cognitive conflict, affective conflict, behavioral integration

壹、前言

傳統上，親師關係和諧乃至形成一種良性互動之家長參與教育，對學生、家庭及學校均有廣泛助益，甚至被視為是二十一世紀特殊教育最重要趨勢之一(陳明聰，1997)。然而，親師在互動過程中常由於雙方所持價值標準不同，彼此都有特殊期望，故衝突事件時有耳聞。

更由於教師絕大多數時間都是耗費在溝通與表達，除了教學與輔導上與學生、行政上與校長、主任和同事之外，在親師互動上亦需與家長等溝通(饒見維，1996)；因此，校園衝突事件屢見不鮮。既然有衝突，就要相互溝通以尋求化解，是以學者如Putnam(2006)、姜政光(2008)等人強調「溝通」兼具預防與管理衝突之功能，其重要性可見一斑！

然而，一旦發生衝突，敵對之雙方「溝通」的基礎何在？儘管有文獻主張藉由溝通以避免衝突(姜政光，2008)，但是，有溝通不保證可以避免衝突，因為那需視以何種心態去溝通；反之，若不溝通卻可能使原有衝突更加惡化。更由於有些衝突常是無預警發生，因此能否真正避免衝突仍未可知。睽諸衝突觀念變遷史，筆者認為惟有在彼此肯定衝突價值及其助益功能之前提下，雙方溝通始具有意義；否則，一次又一次的溝通恐淪為衝突的惡性循環。基於此，本文擬先論述衝突觀念演變，繼之以案例探討，最後提出相關因應策略，期能對教師日後進行親師溝通時有所裨益。

貳、衝突的意義及演變趨勢

一、「衝突」的意義與功能

構成「衝突」之要件包括意見不一致、矛盾或彼此無法相容(林靈宏譯，1992)；而人際衝突，簡言之即「人我之間因目標或行動的不相容且無法透過協商達到滿意結果，以致處在一種對立狀態」。無人喜歡衝突，但明智者化衝突為助力之關鍵在於能否區分衝突中「認知」和「情意」屬性(De Dreu，1997)；正唯有如此，方能擺脫情緒羈絆而從思辨激盪中獲益。衝突普遍存在於人類所有經驗之中，身為教育組織一環之「學校」自也不例外(林明地譯，2000)！親師雖同屬學校組織成員(陳奎憲，1995)，但由於職業、背景上之殊異，故雙方容易因彼此對孩子教育觀點之紛歧而引發衝突；倘未能謹慎處理，便極可能

由單純之人際衝突，演變至需行政層級介入處理之組織衝突，例如「家長會介入處理學生打架事件」。

就以「學生打架事件」為例，任何人際衝突，必然是肇始於對某事件之認知歧異；若是處理不當，在互表不滿下往往導致情緒反應(如：彼此埋怨)；或許即是Amason與Schweige(1994)將人際衝突區分為「認知衝突」和「情意衝突」之原因。

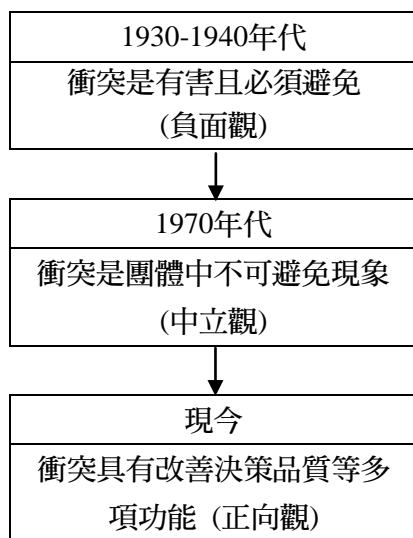
認知衝突，顧名思義是指「組織成員在職務上意見不一致現象」(如：資源分配不均)，情意衝突則與組織成員的情緒展現有關(如：抱怨某人收音機開太大聲)(Jehn，1997)，二者常同時出現(DeDrew & Weingart，2003)。在功能上，前者雖能激勵學校進步，但隨著學校規模愈大且多元，組織成員因目標、知覺、偏好和信念上的紛歧而引發情意衝突的潛力亦愈大(Dipaola，2003)。Mooney、Holahan 與Amason(2007)曾以612位經理人士為對象探討「認知衝突是否可作為情意衝突之中介變項(mediator)」，即發現「認知衝突會導致情意衝突」。此外，更不時有來自上級職務績效壓力。由此可知，衝突實難以避免！

二、衝突演變趨勢：從負面到正向

衝突既是無法避免，那麼在組織中究竟扮演何種意義？由圖一可知，當前衝突觀念演進至正向觀，代表今日企業組織已肯定「衝突」所扮演之「助益」功能。因此，若能善用衝突，對於增進成員彼此溝通、促進組織發展和擴充組織生活視野實具有莫大好處(Putnam，2006)。Lake與

Billingsley(2000)也認為「惟有視『衝突』為成長與改變契機，方能造福學生」。因此，「衝突」有其正向價值。

綜上所述，就以國中特教班導師為例，由於身兼教學、諮詢與個案管理者等多重角色，故難免因意見相左與家長引發認知衝突，倘能處理得當則可發揮其正面價值。但若遇導師一人力量無法解決衝突時，此刻學校行政適時介入協助實屬必需。國內如李宗杰(2009)等人研究亦強調「發生親師衝突時，學校行政單位如教師會與家長會介入」之重要性。以下茲以特教班事例說明之。



圖一：衝突觀念演進圖

資料來源：整理自丁明勇、鄭毅萍譯(2009)

參、特教班親師衝突事例探討

由於大部份「衝突」主要是源自「溝通」問題(林財丁&林瑞發譯，2006)，故解決之道仍需自「溝通」為始！礙於篇幅

起見，筆者茲列舉五則實例說明如下。

表一：親師衝突實例介紹

案 例	經過/處理之道/結果
(1)導師向教養院反應「某生作業常常沒寫」，引起院方抱怨。	*院方表示「因院生涵蓋小學生至成年人，人手不足故無法協助」。之後在IEP會議中，院方表示擬請替代役協助指導學生課業。
(2)導師向母親反應「某生課後屢在街頭遊蕩，且身上常有異味」。	*母親認為是家務事，故拒與教師溝通。後經校方介入且呈報社會局，當局將該生安置於教養院。
(3)孩子在校發燒，導師表示無法協助送醫；事後，某家長抱怨該生在班級內造成傳染。	*導師告知該病童家長其他家長反應，家長當面向導師道歉；導師亦向其他家長道歉此事件處理不當。
(4)家長雖領走教育局發放之早餐券，卻常只給孩子吃餅乾果腹。	*家長頗不悅教師詢問原因；後侯主任持公文向家長說明教育局發放早餐券用意，家長遂向教師道歉。
(5)某生欲轉學至特殊學校，但改安置需經鑑輔會鑑定同意。導師向母親說明流程，卻被誤認為刁難。	*導師向母親說明該生已國三，明年即可就讀特殊學校。 *母親堅持轉校，導師溝通無效遂答應撰寫報告提報鑑定。

資料來源：筆者自行整理。

由案例(1)可知，親師之間似乎存有「想擁有認知衝突(課業指導)效益，卻又不願陷入情意衝突(因無法配合而相互抱怨)泥沼」之兩難困境。針對此，文獻中所建議處理之道大致不離「妥協(退縮忍讓)、競爭(堅持理念)、統合(雙贏)」等策

略(李宗杰, 2009; Putnam, 2006)。然而, 以教育現場角度視之, 筆者不禁質疑(一)面對衝突事件, 該從何判斷需使用何種策略?(二)這些策略在使用上有無「個人」或「團體」之分? 筆者任教以來發現不少衝突案例, 往往由於成因複雜且多元, 故在處理上常非一人思慮所能周詳。因此, 筆者擬嘗試介紹Mooney等人(2007)所主張之「行為整合」方式, 亦即「為避免組織淪為成員之間單打獨鬥, 甚至產生較多近乎極權式的決策, 組織成員透過彼此之間分享資訊和資源、協同合作執行任務及分享決策以期能減少或預防衝突發生」(Mooney, Holahan, & Amason, 2007)。就以案例(1)為例, 學校若能採行為整合方式邀約組織成員(如: 院方代表、家長委員、社工)等透過討論以調解雙方認知衝突進而擬定策略, 除了可降低甚至避免導致情意衝突之外, 亦可提升組織成員因應衝突之能力與促進組織整體表現, 同時也吻合特殊教育法中強調身心障礙學生輔導之「專業合作」原則。然而, 為了確保成員之間資源和資訊上能彼此分享, 此仍需以「溝通」作為橋樑(Mooney et al., 2007)。

文獻也證實「行為整合」方式確能有效解決衝突問題, Simons 與 Peterson(2000)、Carmeli(2008)研究即發現「組織中的『行為整合』程度愈高, 不僅可降低情意衝突的發生, 甚至與整體人力資源表現呈正相關」。由此可知, 以「行為整合」方式因應親師衝突似有值得借鏡之處!

肆、求同存異——特教教師如何進行有效親師溝通?

在「衝突具有助益功能」之前提下, 「溝通」已非屬事後亡羊補牢之舉, 而是人我互動過程中必備條件。基於此, 筆者認為欲有效親師溝通, 雙方在溝通時需直言無諱, 不能因懼怕衝突發生而有任何迴避。如何進行有效親師溝通? 筆者除了參考Dettmer、Thurston、Knackendoffel 與Dyck(2009)等人架構外亦加入個人觀點, 茲以「溝通前」、「溝通時」、「溝通後」說明之:

一、溝通前

(一) 觀念釐清

教師需瞭解親師之間是「對等」而非次要(subordinate)、是「合夥人」而非僅是「實施者與委託人」之關係。

(二) 建立親密關係

筆者認為「家庭訪問」不失為一理想方式! 除了可一窺住家社區生態外, 在交談中若能適時對家庭生活和成員表達關心(如: 手足學業)等更有助於熟悉彼此。

(三) 詳閱相關資料

溝通前閱讀如IEP等資料, 不但可快速瞭解孩子生長史, 亦可預先構思日後待請益的內容。若發現孩子為單親、隔代教養或新住民家庭之類, 如能事前向社工師請益, 相信定有助於親師溝通。

二、溝通時

為了確保溝通順利進行, 茲將需注意之技巧和原則說明如下:

(一) 反應式傾聽(responsive listening)

Dettmer et al.(2009)建議以「反應式傾

聽」技巧作為溝通第一步驟。所謂「反應式」,即是在溝通當下視說話者的內容與行動隨機因應,其方式包括:

- 1.以「身體語言」(如:點頭等)傳達「我正在傾聽」之訊息。
- 2.傾聽中適時提出問題以作為回應。
- 3.為避免誤解,傾聽後可使用如「你的意思是否為...」等方式向說話者尋求訊息再驗證。

(二)果敢技巧

此對「傾聽」有畫龍點睛之效,即是在對話中不時使用支持性身體語言如談話時堅定語氣、眼神接觸等對說話者表示肯定,以及隨時對他人的讚美表達出自內心感謝等皆是。

(三)衝突處理技巧

常見衝突處理技巧有競爭、統合、退避、順應和妥協等方式(林財丁 & 林瑞發譯, 2006);惟當出現親師衝突時,教師在使用時需秉持「傾聽」和「續溝通」為首要原則,暫不宜去更改或修正他人觀點。能否尋求「雙贏」局面,實攸關未來親師關係進展。

(四)合作解決問題

藉由行為整合方式處理親師衝突,即是希望以合作方式去因應親師在溝通時所可能遭遇的問題,期能逐步發展出「合作解決問題」模式;此在處理學生問題行為上被證實有效。

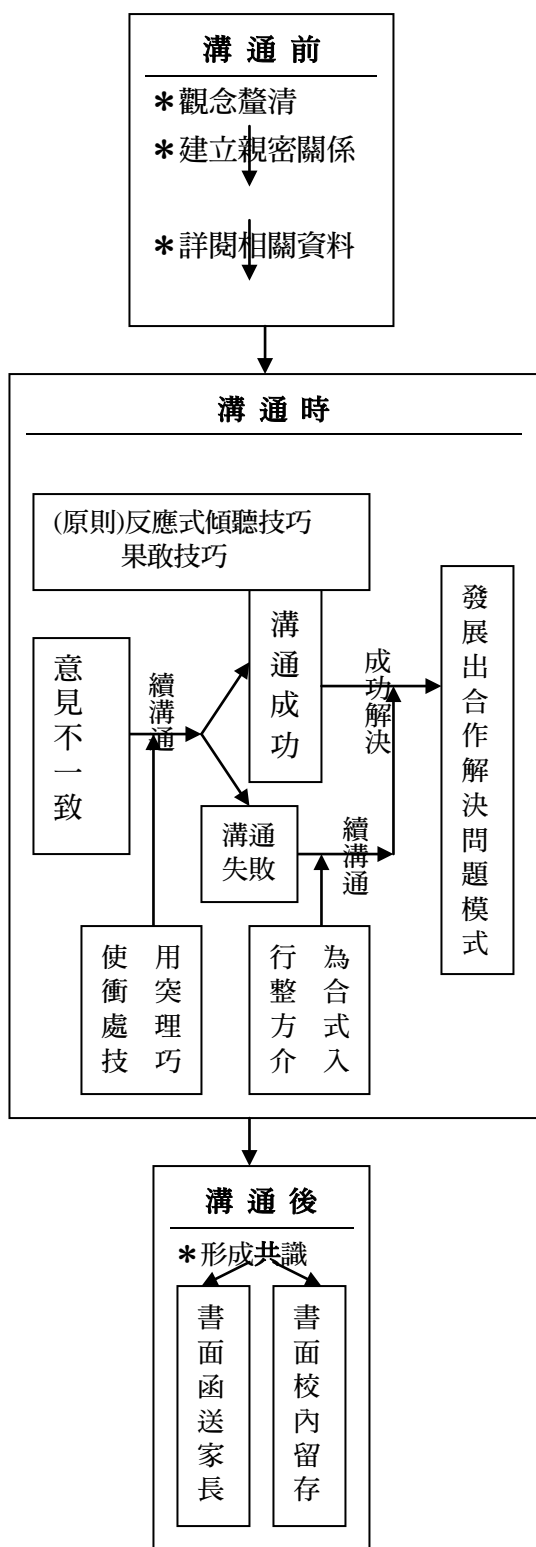
從表一可知,親師溝通在內容上由於涉及層面甚廣,因此若是察覺任何溝通議題可能衍生後續效應如侵犯受教權、身心健康等,導師有必要通報主管以決定是否

需邀約其它單位或成員採行為整合方式介入處理,同心協力以服務特殊需求學生。

三、溝通後

為了避免衝突再現,教師需將經由溝通解決衝突所達成之「共識」以書面告知家長。該文件代表親師間之共識,故需有行為整合參與協助人員之簽字;其整體溝通過程見圖二。

綜觀此溝通三階段過程,其旨在強調「如何有效溝通以預防或減少衝突」。若發生衝突,其決定能否化衝突阻力為助力者,「溝通」實蔚為關鍵。藉此溝通三階過程,筆者認為此或許能增進溝通品質,進而減少甚至預防衝突。



圖二：有效親師溝通過程
資料來源：筆者自行整理

伍、結論

人與人溝通，其結局除了圓滿外，不外乎是意見不一致，甚至產生衝突。欲解決衝突，其根本之道是需先肯定衝突之助益價值；其次，才是教師各憑專業善用各類溝通技巧！這一切有賴教師平時多觀察、揣摩與學習，其不變原則仍是一種對人的尊敬態度。親師之間若能由真誠出發，化有形紛歧為無形助益，相信雙方定能感受彼此處在同一陣線，同心協力為孩子的教育付出與奉獻。

參考文獻

- 李宗杰(2009)。臺中市國民小學親師衝突原因及處理方式之研究。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學教育研究所，臺中。
- 姜政光(2008)。高雄市國民小學教師對親師衝突知覺與親師溝通效能關係之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄。
- 陳明聰(1997)。身心障礙教育中父母參與的重要性及其相關因素之探討。特殊教育季刊，64，21-27。
- 陳奎熹(1995)。學校組織與學校文化。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，36，53-81。
- 饒見維(1996)。教師專業發展：理論與實踐。臺北：五南。
- 丁明勇、鄭毅萍譯(2009)。組織行為學。臺北：麥格羅希爾。McShane, S. L. &

- Von Glinow, M. A. (2000). *Organizational behavior*. Boston : Irwin/McGraw-Hill.
- 林明地、楊振昇、江芳盛譯(2000)。教育組織行為。臺北：揚智文化。Owens, R. G. (1998). *Organizational behavior in education*. Boston : Allyn and Bacon.
- 林財丁、林瑞發譯(2006)：組織行為。臺北：臺灣培生教育。Robbins, S. P. (2003). *Essentials of organizational behavior*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- 林靈宏譯(1992)。組織行為學。臺北：五南。Hellriegel, D., Slocum, J. W. & Woodman, R. W. (1986). *Organizational behavior*. St. Paul : West.
- Amason, A. C., & Schweiger, D. M. (1994). Resolving the paradox of conflict, strategic decision making and organizational performance. *International Journal of Conflict Management*, 5(3), 239-253.
- Carmeli, A. (2008). Top management team behavioral integration and the performance of service organizations. *Group Organization Management*, 33(6), 712-735.
- DeDrew, C. K. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. In . K. W. De Dreu & E. Van de Vliert (Eds.), *Using Conflict in Organizations*(pp. 9–22). London: Sage.
- DeDrew, C. K. & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741-749.
- Dettmer, P., Thurston, L., Knackendoffel, A., & Dyck, N. (2009). Collaboration, consultation, and teamwork for students with special needs(6th ed.). Columbus, OH: Pearson.
- Dipaola, M. F. (2003). Conflict and change: Daily challenges for school leaders. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership*(pp. 143–158). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Jehn, K. (1997). Affective and cognitive conflict in work groups: Increasing performance through value-based intragroup conflict. In . K. W. De Dreu & E. Van de Vliert (Eds.), *Using Conflict in Organizations* (pp. 87–100). London: Sage.
- Lake, J. E., & Billingsley, B. S. (2000). A analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240-252.
- Mooney, A. C., Holahan, P. J. & Amason, A. C. (2007). Don't take it personally: Exploring cognitive conflict as a

mediator of affective conflict. *Journal of Management Studies*, 44(5), 733-758.

Putnam, L. L. (2006). Definitions and approaches to conflict and communication. In J. G. Oetzel & S. Ting-Toomey (Eds.), *The Sage Handbook of Conflict Communication: Integrating Theory, Research, and Practice* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.

Simons, T. & Peterson, R. (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: The pivotal role of intragroup trust. *Journal of applied psychology*, 85(1), 102-111.



充電卡策略增進自閉症兒童專注行為之初究

廖培如

國立雲林特殊教育學校國小部教師

摘 要

充電卡策略是指運用視覺輔助，並利用自閉症學生的特殊興趣做為學習動機，教導其適當的社會行為之教學方法，本文先就充電卡策略的理論基礎做一完整論述，最後提出應用於增進自閉症學生專注行為之教學成果與建議。

關鍵詞：充電卡策略、自閉症

Abstract

Power card strategy is the use of visual aids and uses the special interest of the students with autism as a learning motivation. It is a kind of teaching methods that teaches students with autism appropriate social behaviors. This article firstly introduced the theory of the power card strategy, and then applied the power card strategy in teaching on-task behavior to students with autism. Last, the author made recommendations to the application of the power card strategy.

Keywords: power card strategy, Autism

壹、前言

自閉症（autism）兒童常見的學習問題有注意力問題、容易分心、偏愛某個特殊主題...等，也缺乏抽象思考的能力，故需要具體的實物來輔助了解，他們對外在事物的變動也較不敏感，獲取外在資訊的能力比普通同儕來的差，所以學習時往往需要提供額外的協助（楊蕢芬、黃慈愛與

王美惠，2004）。Bowler（2007）更指出自閉症兒童常有過度專注於某些事物的癖好，較少留意周遭的外在事物。筆者在教學現場時，發現自閉症學生常花費大量的時間在特殊興趣（special interests）上，對於其它的學習活動則顯得較無學習動機，故上課時易出現分心行為。2001年Gagnon曾提出充電卡策略（power card strategy），他利用特殊興趣來增加亞斯伯

格症 (Asperger syndrome)、自閉症兒童與青少年的學習動機，亦提到使用特殊興趣讓孩子越來越願意參與學習活動，並且可用來增進孩子適當的社交技巧。Spencer、Simpson、Day 與 Buster (2008) 更將特殊興趣融入遊戲當中，增加自閉症者與其手足間的社會性互動，顯示使用特殊興趣做為增強物以改善自閉症兒童的社會技巧是有效的。因此，Keeling、Myles、Gagnon 與 Simpson (2003) 表示，與其消除自閉症兒童的特殊興趣，使用正向行為支持 (positive behavioral support) 更有意義。隨後，Wisnowski (2010) 的研究也顯示，充電卡策略可有效解決自閉症學生之問題行為，並促進其社會能力。劉慧鈴 (2010) 與 Devenport (2004) 也指出充電卡策略對參與者的專注行為是有效的，而這也讓筆者萌生嘗試使用充電卡策略以增進班上自閉症孩子上課專注行為的念頭。故本文就充電卡策略的理論基礎提供詳細的說明，並分享實際應用之教學成果，最後提出建議以供讀者參考。

貳、充電卡策略之理論基礎

充電卡策略源自於 Gagnon (2001) 教導一位只願意唱詩歌及談論芝麻街大鳥 (Big Bird) 而拒絕其它學習活動的自閉症女孩 Claudia 所使用的教學策略，Gagnon 為了引起她的學習動機，因而撰寫一篇以大鳥為主角且專心上課的故事，在 Claudia 理解且認同該故事後，Gagnon 再將故事內容製作成提示卡，卡片上附有大鳥圖片及簡單指導語，以提醒她要專心

上課，實施效果發現，Claudia 竟願意為大鳥來專心上課，因此，Gagnon 隨後也將此技巧運用在其它孩子的身上，結果亦得到顯著的效果，所以 Gagnon 就將此教學策略命名為 Claudia's Cards，後來才將 Claudia's Cards 正式命名為「充電卡策略」(power card strategy)。

以下針對充電卡策略所包含的要素做詳細的說明：

一、簡短劇本 (A brief scenario)

針對學生感到困難的情境或問題行為，撰寫簡短的劇本，劇本內容應以學生喜愛的英雄或特殊興趣做為故事主角，依學生可理解的水準來撰寫劇本，因此，劇本中除文字外，亦可使用學生有興趣的圖片做為視覺輔助，並說明學生喜愛的英雄或特殊興趣試圖解決的方法及問題解決成功的經驗，最後，激勵學生嘗試解決問題，並將解決問題的方法分解成三到五個簡單的步驟，以利學生使用充電卡 (Devenport, 2004; Duncan, Holverstott, Myles, & Swanson, 2007; Gagnon, 2001; Linn & Myles, 2004; Spencer, Simpson, Day, & Buster, 2008)。

在內容方面，共分為兩大段。在第一段中，撰寫英雄人物或楷模試圖解決的問題和成功的經驗。第二段則鼓勵學生嘗試新的正向行為，並將解決問題的方法分解成三到五個易操作的步驟。舉例如下：

當芭比完成她的學校作業時，她喜歡拿彩色筆來畫圖。她已學會好好照顧彩色筆，所以彩色筆可以使用很久。當她準備要畫圖時，她將彩色筆的筆蓋放在彩色筆

的尾端，所以蓋子不會不見。她總是在紙上小心的畫圖，所以她的書桌和身體總是保持乾淨。當她完成後，她會小心的將筆蓋蓋上。

芭比希望每個人都可以照顧他們的彩色筆。她已知道將彩色筆筆蓋蓋好是很重要的，因為這樣不會讓她喜愛的顏色乾掉。所以，芭比希望你可以記住以下三件事：

1. 在畫圖之前，將筆蓋放在彩色筆的尾端。
2. 小心的在紙上畫圖。
3. 當畫圖完成後，將彩色筆筆蓋蓋好。

盡你的力量去記住這三件事，這樣你就可以和芭比一樣的棒！

二、充電卡 (Power card)

充電卡主要目的在於幫助學生行為類化，且方便隨身攜帶與使用，如：可隨身攜帶於手提包、錢包或口袋裡，也可以黏貼在書、筆記本、櫃子或學生書桌一角上，故其尺寸約名片或書籤大小，卡片上印有學生喜愛的英雄或特殊興趣之圖片，並提供解決問題之三到五個簡單的文字敘述步驟 (Devenport, 2004 ; Gagnon, 2001 ; Keeling et al., 2003 ; Linn & Myles, 2004)。舉例說明如圖 1-1：

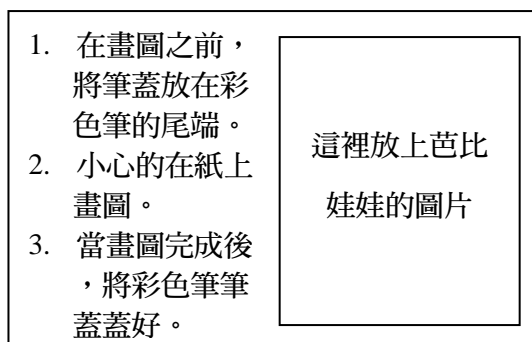


圖 1-1 「芭比蓋彩色筆筆蓋」之充電卡內容

簡言之，充電卡是一種含有特殊興趣或英雄人物圖片的視覺策略，孩子可隨身攜帶它，當面對類似情境時，可做為一種自我提示之用。

參、實例分享

一、個案簡介

個案愷愷（假名）為極重度自閉症學生，目前就讀特殊教育學校國小二年級。愷愷的生活自理能力佳，在溝通方面，會使用圖卡兌換以表達需求，亦可仿說單音及說出簡單的語詞，如：洗手、要吃、餅乾等，另外，也可理解簡單的日常生活指令。在情緒行為方面，自我控制能力較不佳，易受環境的干擾而影響，出現尖叫、不停的上下跳躍拍手、咬異食等行為，但仍可在老師不斷的口語提醒下服從指令。特殊興趣方面，愷愷喜愛會發出聲響的物品，如：手搖鈴、會唱歌的玩偶、割草機等。

二、主要問題描述

愷愷無法持續注意力在指示的工作上，坐在座位時總是爬上爬下或離座衝往想去的地方，另外，也易因外來的刺激而分心，故常出現四處張望之情形。

三、教學過程與結果

充電卡策略係運用視覺輔助，結合自閉症學生喜愛的特殊興趣，教導自閉症學生適當的社交技巧，協助他們理解他人的行為期望 (Gagnon, 2001)。由於愷愷的分心行為問題，已嚴重影響其個體的學習，甚至對同儕學習及筆者教學產生干擾，影

響整個學習的效能，故筆者嘗試運用充電卡策略教導愷愷，期待實施充電卡策略後能增進愷愷上課之專注行為。

(一) 教學前準備

依據 Gagnon (2001) 提出充電卡策略的實施步驟，首先筆者先確定愷愷的問題行為，且一次只處理一個問題，因此筆者先嘗試改善愷愷坐在座位時爬上爬下之問題行為。其次，確認愷愷的特殊興趣，透過增強物調查，發現愷愷喜愛會發出聲響的物品，也會去玩教室遊戲區內的玩偶，因此，最後選出以會唱歌的小紅帽玩偶做為愷愷的英雄形象人物，讓愷愷能與小紅帽建立正向的聯結關係。接著，實施功能性評量，找出引發問題行為的原因，而筆者也發現愷愷通常是趁老師在忙碌或沒注意到他之時，才會出現爬上爬下等不專注之行為，因此，筆者對愷愷的目標行為為：一、坐在椅子上；二、雙腳放地上；三、眼睛看老師。

(二) 教學內容

依據 Gagnon (2001) 的架構，充電卡策略需包含簡短的劇本及一張充電卡。在劇本方面，筆者針對愷愷分心的問題行為，撰寫「小紅帽說：『上課要專心』」之劇本，提醒愷愷上課要專心的步驟，文中以愷愷喜愛的會唱歌的小紅帽做為故事主角，並用愷愷可理解的水準來撰寫劇本，劇本中除文字外，也使用與故事相關的圖片做為視覺輔助，並說明小紅帽在故事中試圖解決的方法，並將解決問題的方法分解成三個簡單的步驟。劇本的內容與分析如表 1-1：

表 1-1 「小紅帽說：『上課要專心』」之劇本內容與分析表

段落	內容	重要元素
第一段	小紅帽知道上課專心很重要，因為專心上課老師會給她一顆愛心，有了愛心，她就可以吃餅乾。所以，她上課時一定都坐在椅子上，雙腳放地上，而且眼睛看老師。這樣的話，老師就會給她愛心，可以換餅乾吃。	1. 描述個案的特殊興趣（英雄人物）。 2. 一個與個案類似問題的情境。 3. 兒童的英雄人物表現出正向行為的理由。
第二段	小紅帽希望你也能上課專心。她希望你上課時，都能坐在椅子上，雙腳放地上，眼睛看老師，這樣你才有餅乾吃。	1. 在兒童與其英雄間建立聯結的關係。 2. 鼓勵兒童嘗試新的正向行為。
第三段	小紅帽希望你記住三件事： 1. 坐在椅子上。 2. 雙腳放地上。 3. 眼睛看老師。	1. 提供問題的解決策略。 2. 將解決的方法分解成三個簡單的步驟。
第四段	小紅帽雖然下課很愛玩，但上課時，她總是專心上課，因為她知道上課表現好，才能吃餅乾。	鼓勵兒童嘗試新的正向行為。

由於 Gagnon (2001) 在充電卡策略的架構中並未詳細說明劇本的呈現方式，Devenport (2004) 與劉慧鈴 (2010) 則將

劇本內容一次呈現且使用紙本，筆者考量愷愷的個人學習特質，故將劇本內容以 PowerPoint 呈現，一張投影片僅呈現一段內容，故共有四張投影片，投影片上亦設有動畫與音效，以提高愷愷對劇本內容的專注力。

在充電卡方面，Gagnon (2001) 在充電卡的設計上，是將解決問題的三到五個簡單的文字敘述步驟印在同一張卡片上 (如圖 1-1)，但筆者考量愷愷的認知能力較不佳，無法直接進行文字的閱讀，故做了調整 (如圖 1-3)，以利愷愷理解充電卡內容，調整內容包含文字敘述步驟加上視覺輔助的圖片 (坐椅子、雙腳、眼睛)，另外，三個步驟分別以三張卡片來呈現。

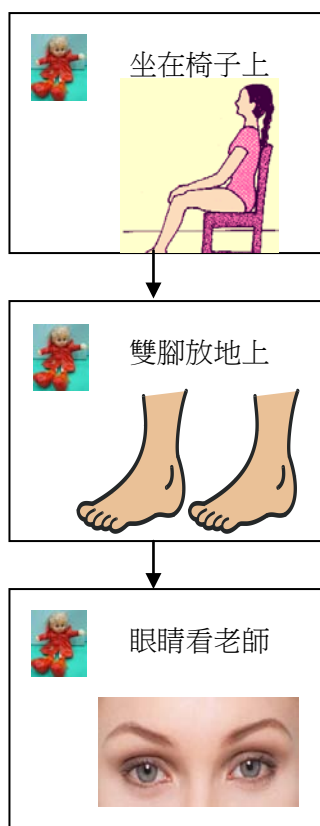


圖 1-3 充電卡內容：「小紅帽說：『上課要

專心』」之三步驟

教學時，在由劇本進入充電卡教學之前，筆者先將三個步驟先以掌上型紅雀溝通板 (cardinal) 來呈現 (如圖 1-4)，並以餅乾圖片當增強物，以幫助愷愷理解被期待之行為，待愷愷充份清楚每一張充電卡之步驟後，再正式使用充電卡卡片。另外，為了便利使用，每張充電卡亦用扣環扣起，以讓愷愷方便攜帶與使用。



圖 1-4 掌上型紅雀溝通板

(三) 教學結果

在連續八星期的教學中，第一星期時愷愷能眼神注視 PowerPoint，聆聽老師說劇本的內容，雖愷愷的專注力無法太持久，約每 3 秒鐘眼神就會飄移至別處，但愷愷仍會不斷的以斜眼瞄向老師及 PowerPoint。第二星期時，愷愷能聽懂且熟悉上課要專心的第一步驟「坐在椅子上」，當給予愷愷口語提示及圖片提示時，愷愷能立即坐在椅子上。第三和第四星期時，愷愷能聽懂且熟悉上課要專心的第二步驟「雙腳放地上」，由於愷愷的坐姿不

良，時常將腳抬到桌子上或翹腳坐，因此花費較多的時間來導正愷愷。第五星期時，愷愷能聽懂且熟悉上課要專心的第三步驟「眼睛看老師」，當給予愷愷口語提示及圖片提示時，愷愷能眼睛看老師。第六星期時，愷愷已能明確點選掌上型紅雀溝通板上的三個規範，並能遵守。第七星期時，愷愷正式使用充電卡，一開始使用時，因有三頁，愷愷會亂翻，經過老師的示範操作及口語提醒後，愷愷已了解充電卡的使用方式。第八星期時，愷愷能獨立操作充電卡以提醒自己上課要專心。

雖然愷愷的進步十分緩慢，總是要每個步驟都確實學會後，才有辦法跳下一個階段，但愷愷最後仍是進步良多，當老師提醒愷愷拿出充電卡時，愷愷亦能指著充電卡而遵守「坐在椅子上」、「雙腳放地上」、「眼睛看老師」之上課規範，雖偶爾情緒十分亢奮時需筆者的少許口語提醒，但愷愷大多在看到充電卡後都能自我提醒。另一方面，由於筆者將充電卡指導語當成是上課前之班規，讓全班同學都清楚充電卡的功用，故不僅只有愷愷有動機去使用充電卡，連同儕亦受到正向的影響，當同學發現愷愷在座位上又出現爬上爬下之行為時，同學便會說「坐在椅子上」、「雙腳放地上」來提醒愷愷，這也是出乎筆者意料之外的教學成效呢！

肆、建議

經筆者實際教學經驗，針對充電卡策略之教學提出以下建議：

一、故事內容與學生生活經驗相結合：明

確了解學生目前所遇的困境或欲解決的問題，故事主角需是學生最喜愛的，才能與學生產生聯結，獲得最大的共鳴。

二、方便使用與攜帶：建議可依學生個別需求，調整充電卡的攜帶與使用方式，以利學生能順利的自我提醒。

三、提供多重的學習管道：為了幫助學生理解被期待之行為，建議可搭配使用其他的策略、訓練或學習輔具以助其能更快的了解劇本內容。

四、鼓勵學生多自我提醒：運用增強策略，提升學生主動使用充電卡的動機，再漸漸褪除老師的口語提醒。

整體而言，除以上建議外，有鑑於教學介入僅限於筆者之班級教室，未能針對其他情境（如：活動中心等）來進行類化效果之探討，故若能在其它情境亦進行相關訓練，相信更能提升愷愷的專心學習的成效。

參考文獻

楊蕢芬、黃慈愛、王美惠（2004）。**自閉症兒童社會情緒技能訓練**。臺北市：心理。

劉慧鈴（2010）。**充電卡策略增進國小普通班自閉症學生專注行為之成效**。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學教師在職進修碩士班之身心障礙特教教學班，臺北市。

Bowler, D. M. (2007). *Autism spectrum disorders: Psychological theory and*

research. London, England : John Wiley & Sons.

Devenport, J. M. (2004). *Use of the power card strategy as an intervention with an elementary school student with Asperger syndrome : Increasing on-task behavior in the general education setting*. Unpublished master's thesis, University of South Florida, Florida.

Duncan, M. M., Holverstott, J., Myles, B. S., & Swanson, T. C. (2007). Power card strategy. *Autism spectrum disorders [two volumes] : A handbook for parents and professionals* (pp.274-275). Charlotte : Baker & Taylor.

Gagnon, E. (2001). *Power cards : Using special interests to motivate children and youth with Asperger syndrome and autism*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.

Keeling, K., Myles, B. S., Gagnon, E., & Simpson, R. L. (2003). Using the power card strategy to teach sportsmanship skills to a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18* (2), 103-109.

Linn, A., & Myles, B. S. (2004). Asperger syndrome and six strategies for success. *Journal of Beyond Behavior, 14*(1), 3-9.

Spencer, V., Simpson, C. G., Day, M., & Buster, E. (2008). Using the power

card strategy to teach social skills to a child with autism. *TEACHING Exceptional Children Plus, 5*(1), 1-10.

Wisnowski, A. A. (2010). *The effectiveness of the power card strategy for a student with autism: Decreasing inappropriate behavior and increasing social competence*. Unpublished master's thesis, Graduate Program Caldwell College, United States.



平凡中的不平凡教學— 我的星光班班級經營分享

莊海玲

彰化縣橋信國小教師

摘 要

本文旨在分享特教班的班級經營，從環境、課程與教學、親師交流與問題行為處遇等層面，分享小小的淺見，並藉此省思自我教學的歷程，以期許能更加精進。

關鍵詞：班級經營、特教班、課程

Abstract

This article aims to share the special education classroom management, from the environment, curriculum and instruction, parent-teacher communication and problem behavior at the case of level, to share a little humble opinion, and to reflect on the self-teaching course, to expect a more sophisticated.

Keywords: classroom management, special education classroom, curriculum

壹、前言

筆者從事特殊教育工作雖只有四年的經歷，卻一直深深喜愛這份在特教班教書的工作，每天面對這群天真的學生，他們的小小進步總讓筆者有莫大的成就感。近年來，入特教班的學生程度越來越重，十個學生裡面，就有二至三位的中重度自閉症、四至五位的多重障礙和一至二位的中重度智能障礙，也開始有多重障礙極重度的學生進入特教班，身為特教班的教師若

沒有兩把刷子，沒有好的班級經營策略，很容易就會手忙腳亂，甚至無法上課。筆者常常和搭檔開玩笑說我們除了要自娛娛人更要有十八般武藝。學生的個別差異愈來愈大，教學越來越困難也具挑戰性(黃杏媚、洪榮照，2004)。認知和學科性的教學已不再是重點，取而代之的是學生的情緒問題行為管理、衛生習慣能力的養成和生活自理的訓練，因此要如何培養學生從踏進教室那一刻起就遵守教室的規範？學生又該學什麼才能有帶著走的能力？又該如

何在差異極大的個體之下順利進行教學？本文將從班級經營的面向擬大略分為我的星光舞台(環境面)、我的星光學習網(課程與教學)、我的星光午茶(親師交流)、我的星光挑戰(學生問題行為處遇)這四方面，茲就這一路來對於特教的教學與經營與讀者做分享：

貳、我的星光舞台(環境面)

一、 座位安排

- ㄇ字型座位-適合班上只有六至七位的學生，教師既能環顧又能兼顧。
- 小組型座位-適合班上有八至九位的學生，也可培養學生的合作能力。
- 排列式座位-適合班上有十位學生且教室空間夠大的狀況。

高組配低組(可訓練同儕互相協助)，低視力者要注意其視野狀況，筆者認為這是可以依狀況一個月彈性調整一次，但對於自閉症要特別注意其結構性與固著性，筆者曾在換座位時，一位自閉症的學生突然大叫，堅持不換到新的位子，後來才發現桌子的抽屜面沒有面向他，所以他認為那不是他的座位，筆者和搭檔轉換一下桌子的方向，他就接受他的新座位了。

二、 無死角的角落規劃

在特教班結構式的環境很重要，要讓學生清楚知道不同的角落空間有不同的事要做，像：遊戲角、圖書角、視聽角、知動教室、獨立工作空間等，如此也可以訓練學生歸原位的能力，但要切忌電腦螢幕或大型教具櫃儘量靠牆放，讓教師能一覽無遺，時時掌握學生動向和狀況。

三、 有家的味道

既然是特教班，講究的就是學生所學的要能更貼近生活環境，所以教室的佈置除了隨著時節有不同的裝飾，也要有溫馨家的感覺，不管是學生睡覺的地方或是廁所，如此才能讓學生將學校所學的反映在家中環境裡，但也要兼顧安全性，如電線的隱藏與教室內的尖角或危險因子等(胡永崇，2003)都要特別注意，避免孩子情緒失控或粗心大意時的受傷因子。

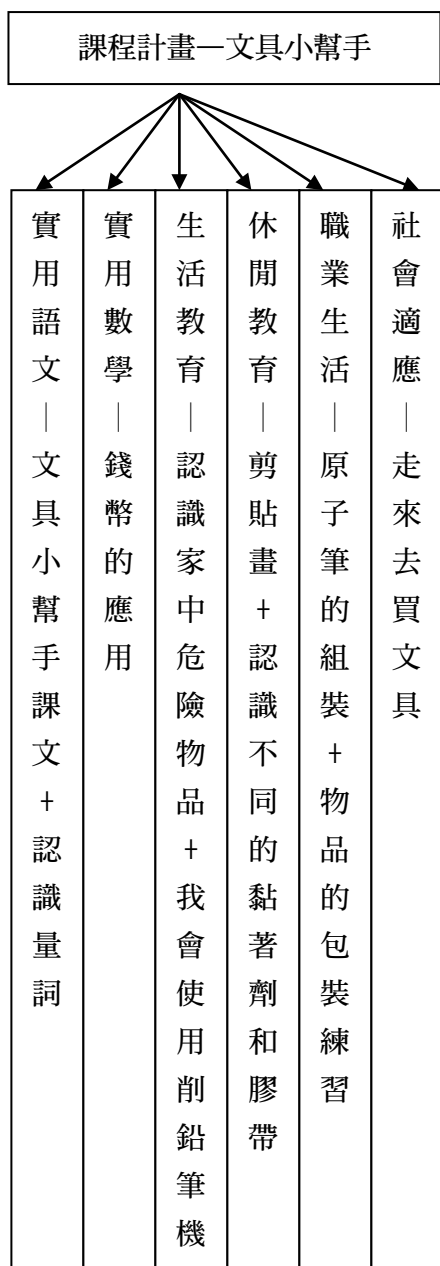
參、我的星光學習網(課程與教學)

筆者為了讓學生發揮最大的潛能，於是從踏進教室的那一刻起便是生活學習的開始，打招呼、脫鞋、鞋子的擺放、找鞋櫃、放聯絡簿的家、找座位，一切都要自己來，但是也會遇到困難，因為家長的好意，幫孩子都做完了，筆者便會等家長回去之後，再要求學生做一次，筆者希望學生凡事自己能做的就自己做，如此才能達到做中學。

另外，例行性的晨間唸日曆活動，筆者認為非常重要，筆者在帶過的學生身上看到，這樣的例行性活動，他們對時間星期的概念非常清楚，也能很清楚這個月有誰生日，什麼時候要去戶外教學，甚至還有一個學生連自己星期幾放學後要去做什麼復健也都一清二楚，每次都會主動跟媽媽說，所以這看似簡單的活動，每天花一點時間做，是值得的。

在課程的規劃與設計上，筆者曾與搭檔是以協同教學大單元設計的模式，以主

題來串聯每个月的領域教學內容，藉由單元主題的方式，連結各領域的教學內容，再依照學生不同程度調整教學目標和學生的學習目標，遇到節日或學校慶典再穿插到社會適應的課程，以下就課程設計表和各領域教學內容分享給讀者：



- 實用語文：自編功能性詞彙課文，指導學生從聽和說為主，課文語詞貼貼簿、生字貼貼簿、詞圖配對版、象形文字版、作業高組仿寫加圈詞、中組描寫加貼字詞、低組貼詞，每個月教完一個單元，大部分中重度有口語的孩子都能朗朗上口課文的內容。

教學流程：

1. 唸課文：大聲唸，以響板打出詞語的節奏，訓練學生唸的流暢性。
 2. 一次教一個語詞：運用刺激退除法，先練習詞圖配對，在用學習單圈選語詞。課堂練習貼字組詞。
 3. 小遊戲：圖片語詞拍拍看，從眾多圖片中選出今天上課的重點圖片，或從眾多語詞中，選出今天上課的重點語詞。
 4. 獎勵：給予小貼紙或學生愛吃的小餅乾，或是下課讓學生選擇自己想玩的玩具。
- 實用數學：從數與量開始，結合生活實物教學，運用多感官教學法，數糖果分同學、唸日曆等，然後設計不同的單元調整學生的學習目標，如同樣的數與量：第一個月的主題是數數，第二個月配合單元主題是錢幣，高組的學生屬數的概念已達五十，則錢幣則可以教五十元以內的應用，低組的學生則可用一元繼續練習數數。同樣的概念，運用不同的素材來教學，才不會使教學感到枯燥乏味。
 - 生活教育：固定時間的自我衛生清潔，如：飯後刷牙洗臉時間、下課的洗手

喝水時間，配合時節訓練吃不同季節的當令水果，如：夏天的龍眼或荔枝訓練學生剝殼和啃果肉的精細動作，冬天的橘子或香蕉訓練學生剝皮的能力，當然這也是認識水果的好時機，可以配合單元主題，不定時穿插在某些活動中，像：打掃活動後的點心時間。另外，做點心也是學生期待的課程之一。做些簡單的：蒸蛋、打果汁、烤麵包，到結束後的整理都是一系列的活動，依照不同學生的程度高組洗碗，低組在協助下擦桌子，讓學生知道享受美食候也要付出一點代價，因為天下沒有白吃的午餐。

- 職業生活：運用結構式教學情境，增進學生自動自發的學習態度，以提高學習效能(楊碧桃，2000)。個別工作卡，設計不同的工作箱，如：有人的工作卡是整理衣物，那工作箱裡面就有衣物堆和衣架；有人的工作卡是組裝原子筆，那工作箱裡面就有原子筆的各個零組件；有人的工作卡是物件包裝，那工作箱內就有不同大小的夾練袋，和要包裝的彈珠或方塊，學生依照不同的能力拿取不同的工作卡，教師在去個別指導，並計時，要求學生在下課前十分鐘完成，如此訓練學生的職業的態度與技能。
- 休閒教育：音樂從簡單的手指兒歌，教導學生開口唱，當然也可以詢問學生有沒有想唱的歌，筆者曾教過一位中度智能障礙的學生，他很喜歡看電視，所以聽過很多偶像劇歌曲，每週會運用一天下午的一節課時間，就是他的歌唱大賽，其他孩子看他又唱又跳，也跟著手

舞足蹈，像：保庇歌、Nobody歌等，讓學生也能跟著流行走。

- 社會適應：配合單元安排戶外教學，實際走入社區，若經費不夠，沒有交通車，就以班上模擬情境的方式，即便要去戶外教學，先前的教育也是不可少，提醒學生出去要注意的事，要帶的東西要遵守的禮貌，都要事先以PPT圖片播放的形式，讓學生有心理準備，並做彩排，才不會出去一團亂。

肆、我的星光午茶(親師交流)

- 優點大轟炸：自製聯絡簿、不定時貼上學生學習照片，讓家長看到學生成長的那一面，建立信心，也建立良好的親師信賴感。
- CALL IN NOW：電話隨時或接送時的溫馨叮嚀，學生若在學校有任何狀況，筆者都會第一時間先以電話告知家長，並且在家長接送孩子的同時給予關切的叮嚀，與家長建立有好關係，甚至還會好康到相報，一起團購。
- 教育孩子也要教育家長：筆者遇過家長因為伴隨智能障礙，不懂如何照顧自己的孩子，所以會要求他到學校利用早自習的時間，我們教他如何幫孩子洗澡，並在一旁指導，也有遇過新住民的媽媽，因為不知道如何照顧有障礙的孩子，常常被孩子爬到頭上，任意欺負，筆者會利用家庭訪視時間教導家長在家的該注意的事，若學生在家不乖，也請家長告知老師，在學校在給予口頭訓誡，達到雙方教育方式的一個共識。

- Home Stay：每學年一次家庭訪視，針對環境特殊的家庭則會每學期一次，並幫與申請居家服務員。
- 溫馨接送情：因為沒有校車，透過家長的幫忙，可以連繫親師間的信賴感。

伍、我的星光挑戰(學生問題行為處遇)

面對特教班每個不同的個體，不同的個調，只能讚嘆造物者的神奇，創造出每個獨一無二的個體，特教班教師除了用所學的專長來面對學生的問題行為，更重要的是經驗的累積，筆者在特教班實習的那年，從實習指導老師身上學到很多，尤其是處理學生問題的各種狀況，到後來真正開始帶班，才發現學生的各種狀況真的是百百種。以下就一些問題行為處遇做分享：

- 打預防針：紀錄次數，才能找出原因，畫成曲線圖，詢問家長可能的原因，做事前的處遇。筆者遇過一個學生，其在家與在學校的行為表現不一，在家是個小霸王，因為是多重障礙重度(肢體障礙中度+智能障礙重度+語言障礙重度)，在學校卻乖的像隻小貓，筆者紀錄下學生每次回家前上課的情緒，發現學生如果再最後一節課情緒太過嗨，回到家的行為就會更誇張，於是便每次回家前給予口頭叮嚀，並與家長隨時聯繫，若學生回家後有表現不佳之行為，隔天到學校必會給予學生適度的懲罰(如剝奪其想玩的玩具)。
- 嚴重情緒或不當行為產生時：忽視、

隔離(離開現場，由教助員帶出去走走)、並詢問家長學生在家是否有發生什麼事?不當行為則教導其正確行為給予取代。

- 情緒安撫：愛的拍拍背或抱抱、乳液掌心按摩，藉由乳液香味安撫情緒，促進師生信賴感。
- 給學生做決定的機會：筆者曾遇到一個中度自閉症，中午吃飯拿了一個便當，卻沒什麼吃就要拿去丟掉，筆者後來和搭檔討論後，讓他選擇便當裡的食物到自己的碗裡，並每次增加一樣菜色，學生可以選擇量，老師則可以增加他的菜色，後來學生自己做決定選擇午飯量後，就都能負責任的把自己碗裡的食物都吃光，既不浪費又能營養均衡。
- 當下糾正抓住不放：筆者也發現特教班的學生模仿力很強，尤其是唐寶寶和中重度智能障礙者，因為學生長時間都是與特教班內的學生相處，看到的、聽到的，不是老師的指導語就是同班同學間的兒語，這也是他們最直接的模仿，所以若有不好的壞習慣必要當下糾正抓住不放，避免壞習慣像傳染病一樣很快就擴散。教師更要注意自己的言行舉止，因為學生往往不會當下表現出反應，卻會在家表現出在學校看到的或聽到的，面對特教班的學生潛在課程更是尤其重要。

陸、省思

- 一、家庭因素是成為孩子學習上的助力

還是阻力?

筆者發現近年來，特教班孩子的家庭背景就像貧富差距的數據一樣，高社經地位的一群，低社經的一群，面對高社經地位的家長總是幫學生做好任何一件事，就像變成學生的高級看護，而相對低社經地位的家長就採放任制，對老師的要求總是不配合，回家也不幫學生洗澡，衛生習慣相當不好，但對於申請補助卻又汲汲營營，面對這些家長，以前筆者會想要改變家長的想法，後來筆者認為每個家長有他管教孩子的自主權，筆者就以口頭叮嚀，其他能做的就是幫忙尋找可用的資源，有時會很無奈，但想一想，這大概就是每個老師辛苦的地方吧。

二、極重度的學生該讓他學習什麼?

學校設備的不足，班上孩子的程度加重，也是讓筆者感到教學無力的地方，如何讓極重度的學生有參與感？筆者常會去詢問別校的特教夥伴，或參與研習，尋找可利用的資源，或教學經驗的交流，希望讓來到特教班的學生都能發揮所長，除了著重生活的訓練，讓學生感受到老師對他的關注，也是非常重要的，期許能更加精進。

柒、結語

筆者很高興能一直在特教班教與學，從學生身上所回饋的笑容與進步，往往都是筆者回到家與家人分享的點滴，在特教班的每個學生都能發揮自己最大的學習潛能，學到有用的技能，有自信的踏出教室，就像天上的星星努力發出閃耀的光芒，

筆者與大學的同學組了一個特教團，就像專業社群，我們會在一個網站上一同分享教學經驗，並透過討論不斷更新自我的教學或交換意見，希望自己能更加掌握學生的問題行為，使其踏入人群中能融入其中，融合教育將是筆者下個努力的目標，帶領班上的學生走進校園或社區的每個角落。

參考文獻

- 胡永崇(2003)。國小中重度啟智班的班級經營。**屏東特教**，6，26-31。
- 黃杏媚、洪榮照(2004)。國小啟智班教師班級經營之研究。**特殊教育與復健學報**，12，231-255。
- 楊碧桃(2000) 結構式教學環境在啟智班的實施研究。**屏師學報**，13，111－136。



【編者的話】

雲嘉特教已邁入第15期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請2位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由20篇的來稿中，經匿名審查錄取5篇，合計收錄了7篇文章。每篇內容各具特色，兼顧特教輔導實務與理論，值得讀者細細品味。歡迎教育先進繼續支持、踴躍投稿，分享輔導實務、教學心得或研究成果。

【稿約】

◎本刊目的

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

◎注意事項

1. 本刊內容以特教實務工作者經驗分享、特教措施現況介紹為主，並另邀學者、專家以特稿方式撰寫實徵性研究與學術論文。本刊除以上稿件外，其餘來稿(含研究生發表文稿)，經刊登後除致贈本刊參本外，恕不另支稿酬。
2. 每篇以五千字為原則(含三百字以下中英文摘要及中英文關鍵詞)，歡迎附上照片、圖片等，並請附加文字說明。
3. 文稿請勿一稿二投，以第一作者或單一作者投稿，一人限投一稿。文稿經匿名審查並經原作者修正後刊出，版權歸本刊所有；若涉及著作權或言論責任糾紛，悉由作者自負法律責任。投稿時請附一張填寫完整的著作授權同意書。
4. 投稿文章經請相關專長教授審查通過後，配合各期出刊日期登載。
5. 本刊對來稿有權刪改，不同意刪改者請註明；本刊不退稿，文稿請自留複本。
6. 文稿請用電腦打字(手稿恕不受理)，內文及參考文獻之撰寫須符合APA格式。
7. 如係譯稿或演講稿請附原作者同意翻譯或發表之文件，譯稿並附原文影本註明原文出處、原作者姓名、出版年月。
8. 文稿中請勿出現作者姓名或其他相關資料。請另附投稿申請表敘明作者個人資料，含姓名、服務單位及職稱、通訊地址、e-mail及聯絡電話。(可至國立嘉義大學特殊教育中心網址<http://www.ncyu.edu.tw/spedc/>下載。)
9. 投稿請將上述相關資料郵寄 62103 嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號，嘉義大學特殊教育中心「雲嘉特教期刊」編輯小組收。
10. 本中心聯絡電話：(05) 2263411 轉 2321、2322，傳真：(05) 2266554。電子信箱：spedc@mail.ncyu.edu.tw

【參考文獻】

1. 書籍

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

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

2. 期刊論文

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

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

3. 論文

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

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

4. 未出版的論文

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

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

5. 網路資料

臺灣開放式教學聯盟(2010)。線上檢索日期：2010年3月8日。網址：<http://tocwc.nctu.edu.tw/about.php>

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

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

雲嘉特教期刊

第 15 期

發行人：邱義源
審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)
江秋樺、林玉霞、唐榮昌、陳政見、陳明聰、
陳香君、陳振明、陳麗圓、張美華、簡瑞良
總編輯：陳明聰
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
出版單位：國立嘉義大學特殊教育中心
地址：嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號 (民雄校區)
電話：(05) 226-3411 轉分機 2321、2322
傳真：(05) 226-6554
諮詢專線：(05) 226-3645
印刷：成祐印刷社
經費來源：教育部
出版年月：民國一〇一年五月
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

目錄

中華民國94年6月創刊
中華民國101年5月出刊

淺談自閉症學童的親職教育—從單車男孩蔡傑的故事談起(上)	
江秋樺、陳振明	01
語言樣本分析	
林玉霞	10
談特殊學生之家庭支援服務	
洪于筌、賴翠媛	17
重複閱讀對國小學習障礙學生朗讀流暢度與閱讀理解的影響之研究	
鍾明興、胡永崇	24
從親師衝突談特教班有效親師溝通	
邱政強	35
充電卡策略增進自閉症兒童專注行為之初究	
廖培如	43
平凡中的不平凡教學—我的星光班班級經營分享	
莊海玲	50

活動集錦



主題：特殊教育課程綱要研習
演講者：高雄師範大學特殊教育學系鄒小蘭助理教授
日期：101年4月14日



主題：特殊教育之性別平等教育教材教法研習
演講者：嘉義大學教育學系劉文英副教授
日期：101年4月18日



主題：特殊教育課程綱要與IEP實務研習
演講者：嘉義大學特殊教育學系陳明聰教授
日期：101年4月25日



主題：自閉症暨亞斯柏格症理論與實務工作坊
演講者：臺北教育大學特殊教育學系楊宗仁教授
日期：101年5月5日

