

# 嘉大特教



嘉大特教



國立嘉義大學



GPN:2009405230  
工本價:130元

嘉大特教

第十九期

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  
中華民國一〇三年五月



# 淺談全校性正向行為支持的理念與實施

唐榮昌

國立嘉義大學特殊教育學系教授

王怡閔

國立嘉義大學特殊教育研究所學生

## 摘要

全校性正向行為支持是一種系統支持的方法，可以有效地使用正向行為支持的介入和系統，來達成學生的社會重要行為之改變。它強調設計環境，使用研究導向的實務，並從「初級」、「次級」和「三級」之三個層級的方式來對學生的行為予以支持，可以有效地改善學生的問題行為。

**關鍵詞：**全校性正向行為支持方案、正向行為支持、研究導向的實務

## Abstract

School-wide positive behavioral supports (SWPBS) was a proactive, systems level approach that enables schools to effectively and efficiently support student behavior. SWPBS could make students' behavior change dramatically via intensive behavior support systems and intervention. SWPBS often focus on environmental designs, apply research –based practices, and employed a three-tier approach: primary, secondary, and tertiary prevention to support behavior. It could be effectively apply to reduce students' aberrant behavior.

**Keywords:** school-wide positive behavioral supports, SWPBS, research –based practices

## 壹、前言

現今校園中學生對同儕所產生的干擾行為和危險行為，已成為父母和老師擔心的議題。校園暴力以及霸凌事件的激增，更引起許多教育人員的關注（Sugai & Horner, 2002）。這些校園安全的問題來自於學校中高比率的訓練缺乏，研究指出，普通教育的學生中平均五分之一有干擾性

行為以及二十分之一中有攻擊性行為，因此適當介入是必須的，若缺乏有效的介入，這些學生極有可能淪為高危險群之問題行為的學生，而製造更多的違規，甚至離開學校，造成中輟問題（Yell & Rozalski, 2001）。不論學生有否身心障礙，管理所有學生的這些問題行為，已獲得多數家庭、學校及社區的注意。目前有些研究者已研發出可預防學生問題行為的方案，即全校



性的正向行為支持方案（School-wide Positive Behavioral Support：SWPBS），以全校性的基礎來教導學生適當的行為，以改善學生的問題行為（Sugai & Horner, 2002）。這行為支持方案已發展成更正向積極的方法來預防學生的問題行為，並改良學校的訓練（Sugai & Horner, 2002），這些正向積極的方法，乃是經由教導學生「利社會」（prosocial）的行為，有系統的來改變問題行為，而不是僅對問題行為發生後才做反應（Lewis, 2001），如此學校才能預防問題行為的發生（Scott & Barrett, 2004）。此外，此全校性系統支持方案較有可能造成一個整體性的學校環境，亦能支持普通班中的情緒行為障礙學生進行學習（Brigham & Kauffman, 1998）。

全校性的正向行為支持方案，乃是根據實徵性的資料，去發展廣泛性的系統介入，能夠嚴格執行以改善學生行為的計畫，這種全校性的正向行為支持方案就是一種積極正向的、能使學校有效能、有效率的支持其學生的行為之系統方案。總之，對於那些要「改變系統」的學校而言，實施全校性的正向行為支持的策略現正蓬勃發展中（Reid et al., 2003）。美國的正向行為介入和支持的國家技術輔助中心（National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports），更提出全學區的正向行為支持（district-wide PBS），以及全州的正向行為支持（state-wide PBS）。足見，全校性的正向行為支持方案允許正向行為支持訓練的努力能更有策略地被執行，這些正是以過

去的研究為基礎，並以人類的服務系統為目標，相關專業人員以領導的角色，建立使用「結果本位」的實務（Reid et al., 2003）。

## 貳、全校性正向行為支持的理念

全校性正向行為支持是以一種正向的方式來描述所有學生的行為，意指使用正向行為支持的介入和系統，來達成學生的社會重要行為之改變（Sugai & Horner, 2002）。最近全校性正向行為支持已被應用到整體學校的介入（Sugai & Horner, 2002），當應用在全校性的基礎時，全校性正向行為支持強調設計環境，使用研究導向的實務，可以改良所有學生的學習和行為問題（Sugai & Horner, 2002），此正向行為支持的理念強調，經由（1）預防問題行為、（2）教導適當的行為、（3）增強適當的行為、以及（4）發展不當行為的漸進後果、（5）使用證據導向的實務，以及（6）依所蒐集的資料來做行為支持的決定。

Algozzine 和 Algozzine（2005）指出全校性正向行為支持的特徵如下：

- （一）是以團隊為基礎的，建立在團體的認定、實行和評估之最佳實務。
- （二）具有研究效度的實務。
- （三）藉由示範、教導正確的社會行為，給予學生去實行的機會，並提供豐富的正向回饋等。
- （四）使行為的教導是領先的、主動的，提供連續性的行為支持。
- （五）使用以資料為基礎的系統來引導做

決定，並注重人員之間的聯繫。

(六) 使用行為的資料作為學校目標的一部份

### 參、全校性正向行為支持的實施

全校性的正向行為支持方案要求學校去選擇對學校有意義的「結果」、「資料」、「實務」與「系統」等 (Yell, Shriner, Meadows, & Drasgow, 2008)，當學校執行全校性正向行為支持方案時，通常體驗到可以減少問題行為的次數，因為經由測量發現轉介、輟學的次數以及開除學籍的次數皆有明顯的減少。此外，學校執行時發現學生的學業表現進步了，因為學生的社會行為更穩定了，所以老師能回去教導學生課業。而且，不像傳統的學校實務裡，在提供支持之前通常等待學生的失敗，相反的，全校性的正向行為支持方案以「初級」、「次級」和「三級」之三個層級的方式來對學生的行為予以支持，並且特別強調：主動敘明所有學生的社會行為需求以及預防學生之社會的和學業的失敗 (Sugai & Horner, 2002)。Sugai (2003) 提出連續性校園正向行為支持系統模式，將學生的問題行為分成「預防」、「危機化處理」和「個別化處理」三個層次，而Yell 等人 (2008)亦指出全校性正向行為支持方案的三個實施層次：

#### (一) 初級層次

初級層次的設計是為了支持在學校中各種情境下之所有學生和教職員，並為所有學生和教職員定義出有意義的「結果」，例如增加每年進步 (Adequate Yearly

Progress) 的學生比例、減少那些已接受超過兩次以上全體教職員的訓練轉介的學生比例等，並蒐集資料以決定是否達到所預期的「結果」。建立正向陳述的全校性規則、教導社會技能、發展全校性的增強系統等實務，能夠為教職員精確的實施。當學校能夠有效能地、確實地實施全校性的正向行為支持之實務，則可以期待大多數的學生 (幾乎 89%的小學生、74%的中學生、和 71%的高中生) 能夠對初級層次的介入有所反應。實施有效能的初級層次之介入，則約有 11%的小學生、26%的中學生、和 29%的高中生將能獲得額外的行為支持以獲得成功的經驗 (Horner, Sugai, Todd, & Lewis, 2005)。

#### (二) 次級層次

次級層次的設計是為了支持那些對初級層次的介入沒有反應，而其行為尚未達到嚴重程度的目標學生群，對此類學生的特定「結果」將聚焦於「避免行為惡化成長期性的問題行為」。全校性正向行為支持方案的「資料蒐集」必須要能夠測量行為「結果」的進步，這些行為結果的來源包括全體職員的訓練、轉介的次數、表現正當行為所獲得的點數、課堂上的出缺席記錄、和其他正當行為的測量，初級層次的實務通常聚焦在增加結構，提供更密集的社會技能的教學，以及傳達更多經常性的增強；次級層次則強調建立系統，實行密集地增強，以確保全校性正向行為支持方案能被有效的執行，而且資料能夠經常的搜集、修正、更新等，以幫助做決定。

#### (三) 第三層級

第三層級的介入需要額外的支持，如果學生無法對次級層次做反應，或是其行為非常嚴重，則需要更立即及密集的支持。第三層級的介入也是高度個別化的，因此必須要為個別的學生找出結果、資料和實務，所以系統必須要能支持，在學校中亦能實施全面性的個別化的介入。

Walker與其同事等人指出，包含三個層級之預防模式注重在學校中的行為支持設計，強調多重的行為介入，亦即，在全校中推動初級預防；在瀕臨高危險群兒童的小團體中進行次級預防；並針對特定的學生進行個別化的介入。在所有學生中，近80%的學生能在初級預防中獲得改善，15%的學生能在次級預防中有所回應，5%的學生則需要更密集、個別化的介入，PBS整合有價值的成果、行為與生物科學、實徵上有有效的程序、並增加生活品質，為一減少問題行為的預防系統（Carr et al., 2002）。全校性的PBS基礎乃在於將前述的諸多特色應用至整體學校脈絡中，並致力於預防與改變問題行為的模式。

## 肆、結語

全校性正向行為支持並不易達成，學校人員需投入與努力維持，Sugai 和 Horner（2002）估算大約需要三至五年來設計執行全校性的正向行為支持方案。全校性正向行為支持的方案也非單一策略即能正確執行，而是需多元系統、多元策略的執行，要能有效率的處理，行政人員需採實徵研究之證據本位的介入，全校性正向行為支持的學校強調整體的系統，因

此，將影響學校環境中的所有脈絡，再者，全校性正向行為支持是以實徵證據為本位，需要學校教職員熱誠的、持續的執行。全校性正向行為支持亦需依賴內部專業的發展來建立，亦即學校教職員中需有一個行為專家，以利推動。因此，預防不適當行為的發生和教導正確的行為，是我們在學校裡改進一般學習條件仍需要努力的方向。有效的行為教導就如同有效的學科教導一樣重要。

## 參考文獻

- Algozzine, B., & Algozzine, K. (2005). Building school-wide behavior interventions that really work. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck, & F. Yuen(Eds.). *Emotional & Behavioural difficulties*(pp.273-283). London: SAGE Publications.
- Brigham, E., & Kauffman, J. (1998). Creating supportive environments for students with emotional or behavioral disorders. *Effective School Practices, 17*(2), 8-24.
- Carr, E.G, Dunlap, G, Horner, R., Koegel, R., Tumbull, A.P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R.W., Koegel, L. & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4* (1), 4-16, 20.
- Horner, R.H., Sugai, G, Todd, A.W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide

- positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 359-390). New York: Guilford Press.
- Lewis, T. J. (2001). Building infrastructure to enhance school-wide systems of positive behavior support: Essential features of technical assistance. *Beyond Behavior, 11*(1), 10-13.
- Reid, D. H., Rotholz, D. A., Parsons, M. B., Morris, L., Braswell, B. A., Green, C.W., et al. (2003). Training human service supervisors in aspects of PBS: Evaluation of a statewide, performance-based program. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*, 35-46.
- Sugai, G. (2004). *South Carolina school-wide positive behavior interventions and supports: Leadership follow-up training on non-classroom settings*. Retrieved June 21, 2008, from <http://pbis.org/english/powerpoints.htm>.
- Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy, 24* (1/2), 23-50.
- Yell, M. L., & Rozalski, M. E. (2001). Searching for safe schools: Legal issues in the prevention of school violence. In H. M. Walker & M. H. Epstein (Eds.), *Making schools safer and violence free: Critical issues, solutions, and recommended practices* (pp. 160-169). Austin, TX: Pro-Ed.
- Yell, M. L., Shriner, J. G., Meadows, N., & Drasgow, E. (2008). *Evidence based practices for educating students with emotional and behavioral disorders*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.





# 人工電子耳科技在聽覺障礙兒童早期療育之成效

林玉霞

國立嘉義大學特殊教育學系副教授

## 摘要

台灣在八〇年代開始進行人工電子耳植入手術，從最初的單頻電子耳進步到現在使用的多頻電子耳，至今國內受惠於人工電子耳的人數已超過1500例。本文將採文獻探討方式說明人工電子耳的運作原理、演進及在聽障兒童早期療育的應用。

**關鍵詞：**人工電子耳、聽覺障礙、早期療育

## Abstract

Cochlear implantsurgery has developed during 1980s in Taiwan. It has evolved from theearly single channel to twenty-two active electrodes within the cochlea.Today, there were at least 1500 patients receive cochlear implants in Taiwan. This article will review relevant literature to discuss the function of cochlear implants, evolution, and implications in early intervention.

**Keywords:**cochlear implants,hearing impairment,early intervention

## 壹、人工電子耳科技

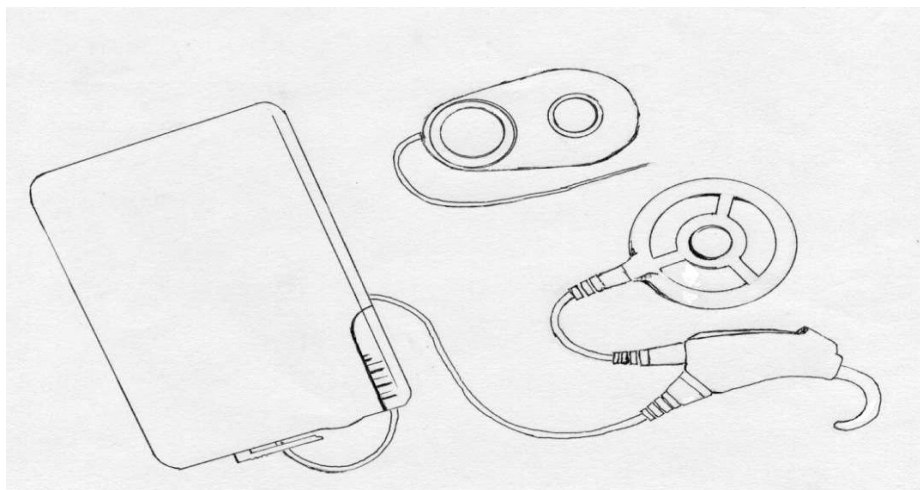
正常人的聽力有賴於健全的內耳毛細胞，內耳毛細胞的功能是將聲音震動的機械能轉換成電位能。假使個體的內耳毛細胞受損或聽覺神經缺損，將阻礙或扭曲聽覺訊息的傳遞，聽覺障礙程度較為嚴重，較難藉由手術或醫療獲得改善，即使配戴助聽器，也因為聽覺神經的損傷，無法清楚地聽見聲音，因此對於聲音的理解感到

困難。然而，對於這些無法受益於助聽器的兒童，可選擇植入人工電子耳（cochlear implant/cochlearimplantation）。

人工電子耳（cochlear implant/cochlearimplantation）是一種電子裝置，它的構造包含兩大部分，一個是植入體內裝置部分（internal components），另一個是體外配置部分（external components）。植入體內裝置部分需要經由手術植入，包含多頻道電極刺激器

(electrodes) 與內含磁鐵的接收線圈 (receiver coil)。多頻道電極會被安裝在耳後乳狀突內，而接收線圈則會隱藏在皮膚下面，肉眼無法看到。體外配置部分包

括有方向性麥克風 (directional microphone)、語言處理器 (speech processor)、傳送器線圈 (transmitter coil) 與導線 (cable) (如圖一所示)。



圖一人工電子耳裝置簡圖

人工電子耳的運作方式為方向性麥克風 (接收環境中的聲音訊號) 接受到聲音訊息後，經由連接導線傳送到語言處理器 (選取並過濾從麥克風接收到的聲音)，語言處理器再根據不同的語言處理策略，將聲音轉變成電流訊號，此訊號會經由傳送器線圈傳入內部接收線圈，內部接收線圈會將收到的訊號加以解碼後傳給電極刺激器，耳蝸內的電極體繞過受損的內耳毛細胞，將電子脈衝直接刺激仍有功能的聽神經纖維，將聲音傳至大腦(力博宏, 2010; 林玉霞, 2013; 陳小娟, 1993; 管美玲、

張憶萍, 2009; 劉殿楨, 2004)。

## 貳、人工電子耳的起源與演進

人工電子耳的起源是法國的 DiJourné 與 Eyries 兩位醫師在 1957 年為一位五十歲的極重度聽覺障礙患者植入電極，直接刺激其聽覺神經，使患者產生聽覺感知，促使其讀話能力大為增進。1972 年第一個單頻道人工電子耳是由美國 3M 公司出廠；1975 年維也納大學發展出八位元的電子耳；1976 年法國巴黎大學設計了十二位元的系統；1980 年美國 3M 公司的單頻道人工電子耳



開始應用在兩歲至十八歲的孩童身上；1986年澳洲 Nucleus 公司二十二位元頻道的產品上市；1990 年美國食品藥物管理局 (Food and Drug Administration, FDA) 已經允許使用澳洲 Nucleus 公司出產的二十二位元人工電子耳植入 2 至 17 歲兒童身上 (林鴻清, 2008; Martin & Clark, 2009)。

台灣的人工電子手術起源於八十年代中期，當時在臺北榮民總醫院和臺北林口長庚醫院完成了數例的單頻電子耳手術；九十年代初期臺南奇美醫院、臺北長庚醫院引進澳洲 Nucleus 的多頻道電子耳；2003 年奧地利 Mel-del 進入台灣市場，美國 Clarion 也嘗試引進；至今台灣各大醫學中心均有能力從事此項手術。目前，全球主要的人工電子耳供應廠商有澳洲的 Nucleus、奧地利的 Mel-del 和美國 Clarion 三大系統，台灣多數醫學中心使用的是澳洲 Nucleus 廠商所生產的人工電子耳。在台灣，接受人工電子手術的人數持續增加，在 2002 年時約有 800 例，2008 年已有 1000 例，2012 年更是超過 1500 例，其中患有先天性聽覺重度障礙的孩童佔多數，而受惠於人工電子耳的聽覺障礙者人數仍不斷增加當中 (牛暄文、王興中, 2012; 林鴻清, 2008; 陳小娟, 2003)。

不是每個聽力損失兒童都需要或適合植入人工電子耳，因此，有意願植入的兒童都要經過一連串的術前評估來審核是否符合植入的條件，同時也可以做為術後成

效預估的依據 (詳見王南梅等人, 2009a, 2009b; 林寶貴與韓福榮, 1997; 吳勝儒、黃永森、陳錫輝, 2003; 陳小娟, 2011; 劉殿楨, 2004)，術後的復健更是展現植入人工電子耳手術成效的必要條件。

## 參、人工電子耳術前評估與術後復健

臺北市政府辦理 102 年度身心障礙者人工電子耳暨耗材補助計畫中規定，術前狀況評估須由醫院耳鼻喉科醫師、聽力檢查師或語言治療師或職能治療師或心智科醫師或社工師等專業人士開立，內容應說明病患術前的狀況，含聽能復健效果、聽覺障礙病史、病患耳蝸之完整與否，人工電子耳對其確有實際預期成效及裝置需要，及家庭動力與資源、個案心智狀況等。而人工電子耳補助申請資格為優耳聽力劣於 90 分貝，且要符合下列條件：第一個條件是經配戴助聽器及聽能復健達三個月，效果仍不佳者，雙耳聽力劣於 110 分貝者，不在此限制；第二個條件是感覺神經性聽覺障礙病史在五年以內，或曾配戴助聽器因成效不佳中斷配戴且中斷期間不超過五年者；第三個條件是先天性聽障者，經電腦斷層或核磁共振攝影確定具有一圈完整耳蝸存在且沒有其他手術禁忌者。

在人工電子耳手術後應回原開立聽語復健計畫單位進行口語復健。兒童人工電

子耳植入術的醫療團隊要整合各項專業人員，包含耳科醫師、聽語專家、小兒科醫師、兒童心智科醫生、心理師、社工師、家屬等，而術後聽語復健團隊資源也相當重要，包括聽力師、語言治療師、聽能復健教師、聽障教師、心理師、社工師、父母等成員，都能提供人工電子耳使用者必要的專業協助與資源(王南梅等人,2009a, 2009b)。

在人工電子耳植入之成效方面，影響其植入成效之因素有失聰年齡、植入年齡、植入持續時間、聽語復健內容、伴隨之障礙、術後使用之語言、術前之語言獲得、復健支持系統及術後語言環境等(吳勝儒、黃永森、陳錫輝，2003；陳小娟，2011；管美玲、張憶萍，2009；劉殿楨，2004)。

人工電子耳植入術後的語音辨識能力在近幾年來有很大的進步，但是個案間的歧異仍很大，造成此差異的可能影響因素主要有三點，一是聽障發生的時間，通常習語後失聰者的術後效果比習語前失聰個案的狀況還要好；二是電子耳植入的年齡，目前認為越早植入效果越好；三是聽障時間的長短，聽障持續的時間越長對植入效果愈不利。而其他影響變項還包括先天性內耳發育不良或個案伴有其他障礙等(劉殿楨，2004)。

## **肆、人工電子耳在聽覺障礙兒童 早期療育的實施成效**

人工電子耳植入術在台灣推動近三十年來，對提昇聽覺障礙幼兒早期療育效果，究竟有哪些具體成效，以下分就語言溝通表現、社會情緒表現、親職教養技巧的進步情形說明之：

### **(一) 語言溝通表現**

進行人工耳蝸植入之兒童，語言溝通表現已經接近同年齡正常聽力兒童的程度，尤其是愈早植入人工電子耳的兒童，其表現愈好(李威霆、吳俊良、陳小娟、楊惠美，2011；陳小娟，2012)，包括聽覺辨識、口語清晰度及語言理解與表達。

#### **1. 聽覺辨識方面**

鄧菊秀(2006)探討習語前失聰兒童人工電子耳蝸術後的言語聽知覺能力表現及其影響，發現大部分兒童在閉鎖式言語聽知覺能力比開放式有較好的表現；言語聽知覺能力會隨人工電子耳使用時間的增長，持續有正相關的進步表現。田岱立(2011)則是探討經短期環境音聽能訓練後，對電子耳兒童辨識環境音的助益及是否能將效能類化至未經訓練的環境音，研究結果顯示環境音訓練可以有效提升環境音的辨識能力，訓練效能可以類化至其他聲音樣本。李威霆等人(2011)針對22位接受人工電子耳植入兒童，進行在噪音環境中語音聽取表現之探討，研究結果發現受試兒童在噪音環境中，聽取語句脈絡線索的句子表現較好，接受人工耳蝸植入之聽障兒童，語文能力已經可以接近同年齡

正常聽力兒童的程度。

## 2. 口語清晰度方面

莊秀鳳（2007）探討與比較學語前聽損且使用人工電子耳國小兒童及聽力正常國小兒童在言語清晰度、說話速度、漢語母音共振峰特性、母音聲學空間及其與言語清晰度的相關性，受試者包括 24 位就讀人工電子耳兒童以及 24 位年齡、性別及教育程度配對之聽力正常兒童，研究結果顯示與聽力正常兒童比較，人工電子耳兒童的言語清晰度皆顯著較低；句子時長、停頓時長、停頓比例及構音時間長度皆顯著較大。姚潔穎（2010）探討配戴對側助聽器對華語電子耳兒童聲調及句子辨識的影響，研究對象為 19 位合併使用電子耳與助聽器兒童，研究結果發現增加配戴助聽器所提供的低頻訊息，整體而言，有助於提升電子耳兒童聲調及句子辨識表現。盧采臻（2010）研究華語電子耳使用者的嗓音特質及口語聲調，並比較其與聽覺正常者間的差異情形，研究對象為 14 名配帶電子耳且聽能表現較佳的兒童及 19 名聽覺正常兒童，研究結果發現，在嗓音聲學分析方面，電子耳使用者其他所有嗓音聲學變項的數值皆已與聽覺正常者相似，但在嗓音聽知覺評估方面的結果顯示電子耳使用者仍有音高與音量控制能力較差、音調單調、及輕微至中等程度的嗓音無力與拉緊音；在口語聲調的表現方面，電子耳使用者的口語聲調正確率仍顯著低於聽覺正常

兒童，電子耳兒童的口語聲調趨於平坦。

## 3. 語言理解與表達方面

王南梅等人（2009a，2009b）調查台灣電子耳兒童現況，研究對象為 18 歲以下配戴電子耳之 229 位兒童，發放問卷給植入人工電子耳的父母，他們的調查結果顯示，有七成以上兒童可以聽懂熟人以上的話語，在安靜環境下可以聽懂大部分對話，六成以上兒童可以聽懂陌生人話語或使用電話交談，電子耳學童藉著手術植入，大幅改善他們的聽覺能力與說話清晰度，而隨著口語溝通方式使用，有利受教於一般學校；相對的，回歸主流的教育安置也更提升植入人工電子耳學童的聽覺環境與口語環境。

### （二）社會情緒表現

國內外與人工電子耳的社會情緒相關文獻較少。相關文獻指出植入人工電子耳可以有效提高兒童的溝通和社交技巧，幼年時期即植入人工電子耳兒童的生活經驗與情緒功能，與他們聽覺正常的同儕比起來並沒有更寂寞。此外，植入人工電子耳兒童的溝通模式和手語在他們生活中的角色，發現雖然父母讓孩子植入人工電子耳的主要目的是發展口語，手語的使用還是有其價值，父母支持他們的孩子使用手語來提升與同伴溝通的社會能力（鄭貽丹，2014）。

### （三）親職教養技巧

鄭貽丹（2014）以七位育有人工電子



耳兒童的家長為研究參與者進行深度訪談，旨在探討植入人工電子耳兒童接受早期療育後之成效，及家長在參與早期療育後的改變。研究結果發現父母在孩子植入人工電子耳之後，對於人工電子耳的增益效能感到驚喜，覺得與配戴助聽器時的反應差距很大，孩子在植入人工電子耳之後只要聽到聲音就有反應，在接受早期療育後聽知覺反應變得更加靈敏，聽理解的內容慢慢變多，說話語音清晰度提升，口語表達內容越來越豐富，人際互動的品質也變好，除此之外，全家人也跟著一起被要求要使用口語來與孩子溝通，讓孩子可以沉浸在口語的環境中，習慣用耳朵去聽與用嘴巴去說，孩子也因為溝通能力提升，情緒也越來越穩定，與同儕可以自然與愉悅的相處互動。父母在參與孩子的早期療育過程後，更知道早期療育的重要性，父母覺得自己教養孩子變得更有原則和技巧。

綜合以上研究，人工電子耳兒童在植入後語言溝通表現大幅進步，聽覺辨識方面，包括聲調、句子辨識表現及環境音的辨識能力增加了；在語言表達能力方面，包含經常會使用的語詞組合、鼻音減少、子音增加與雙母音變多了、改善他們的聽覺能力與說話清晰度、嗓音聲學變項的數值皆已與聽覺正常者相似；在語言理解能力方面也會變好，除了增加了接收性語彙和片語理解能力，口語、聽覺記憶、聲韻覺識和認字能力也跟著提升。人工電子耳

兒童的社會情緒表現提升，溝通和社交技巧更好，甚至可以發展出與同儕有同樣的情緒經驗。除此之外，植入人工電子耳父母認為，在早期療育的過程中父母必須全心投入，培養自己教養孩子的能力，帶孩子參與早期療育的過程雖然辛苦，但是也感謝孩子讓自己變得更堅強。

## 參考文獻

- 力博宏 (2010)。我家也有貝多芬-如何增進配戴人工電子耳孩童的音感。**健康世界**，297，20-24。
- 牛暄文、王興中 (2012年7月9日)。1500個新聲分享配戴電子耳心情。**公視新聞網**。線上檢索日期：2013年12月21日。網址：  
<http://news.pts.org.tw/detail.php?NEENO=214772>
- 王南梅、郭于靚、黃國祐、劉樹玉、劉俊榮 (2009a)。台灣電子耳兒童現況調查研究－電子耳使用、聽覺能力、口語溝通能力表現。**台灣聽力語言學會雜誌**，22，55-85
- 王南梅、郭于靚、黃國祐、劉樹玉、劉俊榮 (2009b)。台灣電子耳兒童現況調查研究 (續)－就學、學習、生活適應現況表現。**台灣聽力語言學會雜誌**，22，87-113。
- 田岱立 (2011)。人工電子耳使用者對環境音知覺及短期聽能訓練之成效。未出

- 版之碩士論文。國立台北市立教育大學語言治療研究所，台北。
- 吳勝儒、黃永森、陳錫輝（2003）。人工電子耳植入評估及其成效之探討。**屏師特殊教育**，7，39-46。
- 李威霆、吳俊良、陳小娟、楊惠美（2011）。人工耳蝸植入兒童在噪音環境中語音聽取表現之探討。**臺灣耳鼻喉頭頸外科雜誌**，45（2），72-78。
- 林寶貴、韓福榮（1997）。臺灣地區聽覺障礙者接受人工電子耳植入術現況及溝通能力之研究。**特殊教育研究學刊**，15（7），131-150。
- 林鴻清（2008年3月31日）。人工電子耳在臺灣。線上檢索日期：2013年11月21日。網址：  
<http://blog.yam.com/hclin59/article/14497529>
- 林玉霞（2013）。聽覺障礙之教育。載於王文科主編，**特殊教育導論**（頁155-196）。台北：五南。
- 姚潔穎（2010）。人工電子耳配合助聽器使用對華語兒童聲調及句子辨識的助益之研究。未出版之碩士論文。國立台北市立教育大學語言治療研究所，台北。
- 莊秀鳳（2007）。學語前聽損且使用人工電子耳之國小兒童的漢語母音共振峰特性、說話速度和言語清晰度之研究。未出版之碩士論文。國立台北護理學院聽語障礙科學研究所，台北。
- 陳小娟（1993）。先天性聽障者電子耳蝸植入過程與聽覺復健在其中的角色。**特殊教育季刊**，49，1-4。
- 陳小娟（2003）。聽力損失者在台灣之醫療概況與資源。**特殊教育季刊**，87，01-08。
- 陳小娟（2011）。第十屆亞太聾教育會議紀要。**特殊教育季刊**，118，53-61。
- 陳小娟（2012）。第十一屆亞太聾教育會議紀要。**特殊教育季刊**，124，29-36。
- 管美玲、張憶萍（2009）。《改善生活品質好幫手》人工電子耳。**健康世界**，287，26-28。
- 臺北市政府社會局（2013）。**臺北市政府辦理102年度身心障礙者人工電子耳暨耗材補助計畫**。台北：臺北市政府。
- 劉殿楨（2004）。人工電子耳（Cochlear Implantation）。**當代醫學**，31（7），525-528。
- 鄧菊秀（2006）。習語前失聰兒童電子耳蝸術後言語聽知覺能力表現及其影響之探討。**屏師特殊教育**，13，19-28。
- 鄭貽丹（2014）。植入人工電子耳之兒童父母參與早期療育服務之經驗。未出版之碩士論文。國立嘉義大學特殊教育學系碩士班，嘉義。
- 盧采臻（2010）。良好聽能表現之人工電子耳使用者華語聲調及噪音特質之研究。未出版之碩士論文。國立台北市立教

育大學溝通障礙研究所，台北。

Martin, F. & Clark, J.(2009).*Introduction to audiology*. (10<sup>th</sup>ed.). Boston, MA:Allyn & Bacon.





# 儒家思想在情意課程設計的啟思

簡瑞良

國立嘉義大學特殊教育學系副教授

張美華

國立嘉義大學特殊教育學系助理教授

## 摘要

本文旨在從儒家思想觀點提供一些在情意課程設計時的啟思。首先，從儒家觀點探討情意課程的設計方向；其次，從儒家觀點探討情意課程設計的原則；最後，探討儒家取向的情意課程設計實施應注意事項。

**關鍵詞：**儒家思想、情意課程、課程設計

## Abstract

The purpose of this article is to provide some reflections based on Confucianism. First, the authors discuss some important directions of affective curriculum design. Second, the authors offer some significant principles of affective curriculum design. Finally, the authors provide some guidelines on how to implement the affective curriculum design.

**Keywords:** Confucianism, affective curriculum, curriculum design

## 壹、前言

情意課程(affective curriculum)對教師和學生同等重要。Noddings(1996)指出情意被忽略會導致降低師生雙方的投注參與(engagement)程度。大部分教育學者都能認同情意教育對個人人生幸福、對教育環境效能提升、甚至對整個社會國家的安定發展都具有非常重要的價值。教師不應只重

視和教導課程內容知識，也要教導學生在情意方面的知識和技能，例如：情緒智慧、社交技能、自我控制技能，這也是許多教育學者的共識(Marlow & Inman,2002; Noddings,1996; Richardson & Evans,1997; Shuster,2000)。但可惜的是，情意教育在國內外師資養成體系和中小學課程與教學設計中，並未獲得與認知或技能領域同等的重視（歐用生，1998；鍾聖校，2000；

Oliva,2005 ; Stan,2003 )。情意教育被忽略的情形，不只發生在普通教育，在特殊教育領域也有類似不足之處(潘欲豐,2000 ; Shelton,1977)。

余書麟(1994)指出孔子強調仁的精神表現於「己所不欲，勿施於人」和「推己及人」的恕道上，並認為恕道即是仁，也是破除人我界線促進社會和諧世界大同的唯一途徑。筆者認為仁的思想和恕道精神即是情意教育的重要內涵，也是情意課程設計的重點。李木生(2008a)認為儒家強調的「君子儒」精神是具有獨立人格，忠於自己堅守的真理，能用充滿理想、積極獻身的人生態度去完美自己、改造世界。上述所言充滿理想、積極獻身去完美自己、改造世界，筆者認為這也是情意課程的長遠目標之一。

基於上述學者的觀點，可見情意課程的重要性，同時，也可以發現儒家思想的確能提供情意課程設計的一些啟思。本文嘗試從儒家觀點探討情意課程設計的方向、原則及實施應注意事項。

## 貳、從儒家觀點探討情意課程的設計方向

張春興(2006)在張氏心理學辭典曾依據布魯姆(Bloom)的觀點，認為「情意教育的目標在使學生學到適當的感情表達及態度與價值，學到與人相處時的同情與體恤的情操，從而培養其自愛、愛人、被愛

的能力。」(頁22)。這目標與儒家思想非常強調「仁」、「忠恕」、「和」、「孝悌」等思想十分契合，基於此觀點，筆者認為儒家思想取向的情意課程設計方向應可包含下列三點：

### 一、恕道精神

儒家理論的核心和最精髓的思想，就是「恕」和「仁」(于丹,2007)。在論語衛靈公篇，子貢曾問孔子有否一句話，可讓他終身實踐，不斷獲益，孔子即回答「其恕乎！」。于丹(2008)曾指出「恕」即是「如心為恕」，把他人之心比如自己的心，跟別人做換位思考，如此會讓自己變得寬容。筆者認為「恕」即是如人之心，亦即將心比心。王進祥(2010)也指出今之所謂「將心比心」、「設身處地為人想一想」即是恕道。這是情意課程設計一個很重要的方向，這方向也和儒家所強調的恕道精神一致。

### 二、仁愛之心

李木生(2008b)認為孔子發展以人為本的核心思想「仁」，用「仁」貫穿整個思想體系的總綱領，因為這個「仁」是以人為本，所以他才不多說怪力亂神之事，使儒家學說處於主流文化的地位，並使他的仁學精神，由原始的道德觀念提升為具有實踐意義和人文精神的哲學範疇。王進祥(2010)曾指出仁心即是愛心，仁道就是愛人之道，仁是每個人都應有的德行。陳香(2010)認為「仁」就是以同情心來待人處事，也即是先人後己的精神。

陳大齊(2010)認為孔子所說的「仁」，攝有愛人及愛己兩方面，愛人與愛己具有

密切關係。愛己才能愛人，愛人正所以愛己，愛己與愛人同屬一事，因此仁的意義，用一個愛字可以盡之。王祥瑞（2011）在其有關華人首富李嘉誠做人做事做生意的著作中，李嘉誠認為中國儒家思想學說對現代經濟管理和社會經濟發展有積極影響。例如：許多海外華商都信奉儒學教義，具有儒商風範。他們深知做生意和做人一樣，都要講德行、守信用、以誠待人，講求以仁愛之心，對待同事、員工，使企業內部團結一致，充滿祥和的氣氛。基於上述觀點，可見從儒家觀點培養學生仁愛的的能力，即是陪養學生愛人愛己的能力，這是情意課程設計很重要的思考方向。

### 三、反省之心

宋淑萍（2012）在其有關論語的著作即指出自省—不斷地自我反省是一個人學習過程中能夠不斷進步的重要因素。張德勝（1989）認為儒家所強調的成德功夫，個人修養尤重內省功夫，故有「吾日三省吾身」、「反求諸己」、「為仁由己」之言。孔子曾言：「已矣乎，吾未見能見其過，而內自訟者也。」（論語·公冶長篇），內自訟即是一種反省和自我責備的態度。孔子非常重視反省，王進祥（2010）曾說明孔子認為一個人要能不自欺，必須先從能懂得遇到錯誤時，要先反省檢討自己開始。孔子曾言：「見賢思齊焉，見不賢而內自省也。」（論語·里仁篇）。曾子曾言：「吾日三省吾身。」（論語·學而篇），可見儒家思想非常強調反省的能力與態度，這觀點提供一個很好的情意課程設計可以思考的方向。

## 參、從儒家觀點探討情意課程設

### 計的原則

孔子教導學生很重視身教，同時也非常強調實踐的功夫，因此身教和實踐可以視為在情意課程設計極需要思考的原則。另外一方面，儒家思想肯定人本身即具有良知良能。如何將自身的良知良能發揮出來是人一生修身很重要的課題，這觀點也能視為情意課程設計一個很重要的原則。以下分別就上述觀點來說明情意課程設計的原則：

#### 一、重視教師身教示範

張美華和簡瑞良（2007）曾言教師的身教示範是情意教育最主要的傳遞方式。陳香（2010）指出孔子很值得敬佩之處，乃是孔子不只是言教，更重身教。他教人要知分守禮，自己便守分知禮；要別人安貧樂道，自己也確實是安貧樂道。孔子亦說過「子帥以正，孰敢不正？」（論語·顏淵篇），即強調身教的力量。李木生（2008b）指出孔子不僅教導自己的學生要平等地對待所有人，孔子本身即以身教做出好榜樣，例如：對出身貧寒，父親是個「賤人」的學生仲弓，把他列為自己最得意的十個弟子之一。因此情意課程設計時，不能只考慮以外顯課程(explicit curriculum)的方式呈現，更應重視潛在課程(implicit curriculum)的設計。鈕文英（2003）曾指出潛在課程簡言之即是指教師的身教和境教。因此，教師本身的身教示範不僅是情意課程必須重視的原則，也是情意課程成



效的關鍵。

## 二、強調生活實踐功夫

吳惠敏（2011）認為孔子一向強調實踐，他教導學生也十分強調要身體力行地去實踐仁道。陳香（2010）指出孔子畢生以身作則、切實踐履的，就是在致力做一個人—做一個有進取、有價值、有意義、有情趣的堂堂正正好人（君子儒）。孔子言行一致、以身作則，期待以人性培養人格，美化人生。從這觀點提醒情意課程設計者應重視在生活中去實踐的原則。情意課程設計不應只是偏重於知識的灌輸或認知方面的思辯等，應該讓學生有實際在生活中練習的機會，在實踐中去體會這些情意能力的意義和重要性及如何合適展現這些能力。教師應結合各種生活環境及事件，將情意課程融入其中，讓學生有充分機會在生活中去練習和實踐其所學會的情意技能。

## 三、啟發自身良知良能

林鎮國（2012）指出孟子一再提醒人們不要忘了「求其放心」，即是把放失的良心找回來。並認為學問之道沒有別的，就是把失去的良心找回來。孟子曾很沉痛地指出，時代的危機不只在經濟或政治上，重要的是人的心靈出了毛病。孟子再度提醒我們，應該回頭識取自己原本具有的寶藏—良知。基於上述觀點，情意課程設計的原則是如何將人類原本具有的良知良能或人心善性啟迪出來。當個體能時時事事依照其良知做事，則個體的行為基本上是不會逾矩的。因此，情意教育重視的是個體內在良知良能的智慧開展，而不是外在知

識的教授，因此，從儒家觀點，情意課程設計的原則應以啟發個體的良知良能為原則。

## 肆、儒家取向的情意課程設計實施應注意事項

### 實施應注意事項

儒家思想固然能提供情意課程設計許多有價值的觀點和理論，但在情意課程實施的過程中，有下列幾點值得注意：

#### 一、轉化古典文字成為現代語言

儒家思想代表的經典四書—論語、孟子、大學、中庸，都是古典文字，許多字義字詞不透過註釋翻譯有時很難理解。因此，要從四書中汲取智慧作為情意課程設計的參考，首先要先使人對四書內容的觀念能運用現代的語言去描敘、讓人容易了解和接受。

#### 二、闡發儒家思想融入現代生活

如何將儒家思想落實於現代生活的確是一個挑戰。情意課程設計者應去思考幾千年前的儒家思想如何實踐於日常生活中，例如：如何將儒家所強調的信義精神或反省態度實踐於現代的人際關係。

#### 三、莫讓智慧文字成為束縛教條

儒家取向的情意課程設計在實施過程中，尚有一點需格外注意的，即是不要讓儒家經典中的智慧文字形成死板冷淡的教條去灌輸學生，成為學生另一種知識記憶的負擔。這有賴於教師本身願意去體會和實踐儒家經典智慧於日常生活中，如此教師方能有所心得和經驗地教導學生如何去實踐這些經典的智慧，同時，也能幫助及引

導學生去體會儒家思想有用的意義和價值。吳惠敏（2011）認為孔子強調實踐的學習理論，絕對不是一位教人讀死書的先生。由此可見，要讓智慧不致成為教條，唯有賴於實踐這些智慧於生活中的經驗，方能覺得這些智慧真的有助於解決人生的困境。

#### 四、結合多元媒體活潑呈現教材

教師需充分利用目前網路資源和一些相關的教學媒體教材，將原本經典上或教科書上的書面文字，變成有聲音動作的影像教材，如此才能提升學生的學習興趣和效果。

### 伍、結語

余書麟（1994）指出孔子有教無類的教育思想，使中國人文精神和平等觀念更為普遍。人文精神和平等觀念皆能涵攝於情意課程。王邦雄（2010）曾建議向儒道思想學EQ管理，可讓自己在競爭力之外，多了包容力。EQ和包容力都是情意課程的內容，在儒道思想中可以汲取不少養分。石滋宜（2013）見到日本一位重量級企業家奧田碩提到日本在二十一世紀需要偉大的領導者，而領導者教育培養的第一課，就必須把《論語》學好。這觀點使他開始用心探索孔子思想哲理，結果發現兩千多年孔子提倡的「仁道」即是全球化的「領導之道」，並認為做一位利他的君子仁者必會是世界最快樂的人。同時也強調《論語》利他的仁本主義將逐漸取代利己的資本主義，唯有如此，全球經濟才能穩定持續成長，世界才能有真正和平，人類才有

真正的幸福。

基於上述學者的觀點，可見儒家思想的確是可以幫助人類的穩定發展和享有幸福，也能讓人與人之間更懂得利他和包容，這即是情意課程追尋的目標。儒家思想應是一個值得探討開發的方向，期待儒家思想的智慧能提供充滿價值觀迷惘和混淆的現代人，一帖「身心安頓」的智慧策略，提升每個人的情意能力，進而發展人生幸福的能力。

### 參考文獻

- 于丹（2007）。于丹《論語》心得。台北：聯經。
- 于丹（2008）。于丹《論語》感悟。台北：聯經。
- 王邦雄（2010）。向儒道思想學情緒管理。台北：健行文化。
- 王祥瑞（2011）。李嘉誠談做人做事做生意全集。台北：大都會文化。
- 王進祥譯著（2010）。論語故事。台北：國家。
- 石滋宜（2013）。向孔子學領導。台北：天下遠見。
- 余書麟（1994）。中國儒家心理思想史（上）。台北：心理。
- 吳惠敏（2011）。論語趣讀。台北：國家。
- 宋淑萍（2012）。論語：中國人的聖書。台北：時報文化。
- 李木生（2008a）。布衣孔子（上）—風骨百代。台北：正中。
- 李木生（2008b）。布衣孔子（下）—思想千年。台北：正中。

林鎮國(2012)。孟子：儒者的良心。台北：時報文化。

張春興(2006)。張氏心理學辭典(重訂版)。台北：東華。

張美華、簡瑞良(2007)。直觀教學法在特殊教育情意課程的運用。**特殊教育季刊**，**103**，24-31。

張德勝(1989)。儒家倫理與秩序情結：中國思想的社會學詮釋。台北：巨流。

陳大齊(2010)。中國聖哲的智慧—與青年朋友們談孔子思想。台北：學海。

陳香(2010)。孔子的智慧。台北：國家。

鈕文英(2003)。啟智教育課程與教學設計。台北：心理。

歐用生(1998)。學校情意課程與兒童人格建構。**國民教育**，**38**(4)，2-10。

潘裕豐(2000)。談資優學生的情意教育。**資優教育季刊**，**77**，1-7。

鐘聖校(2000)。情意溝通教學理論：從建構到實踐。台北：五南。

Marlow, L., & Inman, D. (2002). *Pro-social literacy: Are educators being prepared to teach social and emotional competence?* (ERIC Document Reproduction Service No.ED 473 476).

Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *26*(3), 435-447.

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. New York: Harper Collins Publishers.

Richardson, R. C., & Evans, E. T. (1997). *Social and emotional*

*competence: Motivating cultural responsive education*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 411 944).

Shelton, M. N. (1977). Affective education and the learning disabled student. *Journal of Learning Disabilities*, *10*(10), 23-29.

Shuster, C. (2000). *Emotions count: Scaffolding children's representations of themselves and their feeling to develop emotional intelligence*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 470 899).

Stan, F. (2003). Service learning reaches out after 9/11. *Education Digest*, *69*(2), 28-31.



# 淺談國中小原住民學習障礙與智能障礙特殊生 鑑定-以花蓮縣為例

王淑惠

國立東華大學特殊教育學系副教授

## 摘 要

原住民族特殊教育一直是原住民族教育重要的議題。花蓮縣是原住民人口最多的縣，因此特教教師一直關注原住民族特殊生的鑑定。本文從原住民學習障礙與智能障礙學生的鑑定切入，探討如何避免文化差異與增加綜合研判的準確性。

**關鍵詞：**原住民、鑑定、特殊生

## Abstract

Aboriginal special education is an important issue in aboriginal education. The largest indigenous population is in Hualien County, so special education teachers concern about aboriginal special education. Special education teachers pay close attention to identify aboriginal students with special needs. In this article discusses the aboriginal students with mental retardation or with learning disabilities, explores cultural differences and how to avoid increased integrated judged accuracy.

**Keywords:** indigenous peoples, assessment, students with special needs

## 壹、前言

美國 2001 年教育部的統計顯示雖然英裔美國人佔學生數的 67%，但接受特教服務的比率只有 43%，而非裔美國人佔學生數的 17%，却有 20% 接受特教服務。美國少數族群有不適當被鑑定為智能障礙、

學習障礙與情緒行為障礙的比率(Donovan & Cross, 2002)。美國教育部指出少數族群學生人數持續增加，2007 年少數族群學生人數較 2000 年增加 35%，少數族群被鑑定為特殊生的比率仍不適當，如非裔美國人被鑑定為智能障礙和情緒行為障礙的比率較白人高(美國教育部, 2007)。顯示美國少



數族群在特殊教育的鑑定常因不同族裔與不同文化而有不同的鑑定比率(Artiles, Kozleski, Trent, & Ortiz, 2010)。

《中華民國憲法增修條文》第 10 條第 11 項明示：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。」2012 年原住民人數已增加至 52 萬 7,250 人，佔人口數的 2%，其中花蓮縣原住民人口 90,976 人，是原住民最多的縣(許雅玲，2013)。102 學年全國原住民學生國中小 7 萬 1,601 人；特教學校國中小 324 人(教育部，2014)。根據特教通報網 2014 年 3 月 20 日的資料 102 學年度原住民特殊生在國小階段有 1,671 人，國中階段有 1,143 人，佔原住民國中小學生人數的 3.9%。原住民特殊生比率較全國特殊生比率 3% 高(一般學校國中小身心障礙學生人數 67,380 人+特殊教育學校 1,923 人/國中小學生 2,129,050 人)。因此本文想針對花蓮縣疑似學障礙與智能障礙學生的鑑定討論如何避免錯誤鑑定原住民特殊生。

## 貳、花蓮縣學習障礙與智能障礙

### 原住民特殊生鑑定

依據教育部通報網 102 學年度原住民特殊生共 2,938 人，在學前階段有 224 人；國小階段有 1,582 人；國中階段有 1,132 人。智能障礙與學習障礙是原住民特殊生最多的 2 類，原住民國中小階段智

能障礙學生共 1120 人佔原住民身心障礙學生的 41%(1120/2714)，原住民學習障礙學生國中小共有 841 人佔原住民身心障礙學生的 30%(841/2714)。

依據 2013 年「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第 3 條「本法第三條第一款所稱智能障礙，指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者。」第 10 條「本法第三條第九款所稱學習障礙，統稱神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果。」

鑑定是一個科學舉證的過程，不單以標準化測驗或醫院診斷書為唯一依據。美國 IDEA 法案 2004 年修正時將以介入反應模式(response to intervention, RTI)列為鑑定方法之一，RTI 可更正確的鑑定學習障礙以排除教學因素或文化不利所造成的困難(Fuchs & Deshler, 2007; NCLD, n.d.)。依據花蓮縣 102 學年度身心障礙學生鑑定安置工作手冊，疑似學習困難的學生需進行相關測驗評量與質性資料蒐集。針對疑似智能障礙需施測個別智力測驗與適應行為量表。針對疑似學習障礙需施測個別智力測驗與學習障礙相關測驗。質性資料蒐集包含學生在校成績、學

生輔導記錄及作業記錄、課堂觀察及訪談、及進行補救教學至少 16 節課。並藉由訪談家長、教師了解學生各科與跨情境的表現。

花蓮縣國小身障原住民 257 人，佔國小身障人數 570 人的 45%。國中身障原住民 240 人，佔國中身障人數 502 人的 47.8% (教育部通報網，2014)。102 學年度花蓮縣國小原住民學習障礙人數 56 人，非原住民學習障礙 86 人，原住民學習障礙佔全部學習障礙人數的 39.44%。原住民智

能障礙 146 人，非原住民智能障礙 141 人，原住民智能障礙人數佔全部智能障礙人數的 50.87%。學習障礙與智能障礙比率皆比花蓮縣原住民學生佔全部學生 35.85% 高(6451/17994=35.85%)。

依據花蓮縣北區特教資源中心 2013 年統計資料如表一。可知花蓮縣近四年來鑑定為智能障礙原住民學生皆超過 1/2，高於花蓮縣原住民學生佔全部學生 36% 的比率。而花蓮縣鑑定為學習障礙原住民學生有逐年下降。

表 1：花蓮縣歷年學習困難學生鑑定結果原住民族與非原住民人數統計一覽表

智能障礙					
學年度	原住民族	百分比	非原主民族	百分比	小計(人)
101 學年度	27	55.10%	22	44.90%	49
100 學年度	34	53.13%	30	46.88%	64
99 學年度	50	69.44%	22	30.56%	72
98 學年度	60	65.22%	32	34.78%	92
學習障礙					
學年度	原住民族	百分比	非原主民族	百分比	小計(人)
101 學年度	27	39.71%	41	60.29%	68
100 學年度	50	48.54%	53	51.46%	103
99 學年度	52	55.91%	41	44.09%	93
98 學年度	37	56.06%	29	43.94%	66

## 參、原住民特殊生鑑定因應策略

1998 年公布實施「原住民族教育法」第 20 條「各級各類學校相關課程及教材，

應採多元文化觀點，並納入原住民各族歷史文化及價值觀。」(中華民國教育部部史, 2014)。2013年「原住民族教育法」第25條「原住民族中、小學、原住民教育班及原住民重點學校之專任教師甄選，應於當年度教師缺額一定比率聘任原住民各族教師特教。其聘任具原住民族身分之教師比率，應不得低於學校教師員額三分之一或不得低於原住民學生占該校學生數之比率。」原住民族教育法希望透過保障原住民族教師，由原住民教師來教導原住民學生更能保留原住民文化。游太郎(2013)報導花蓮縣縣議員笛布斯·顛資指出多數學校的原住民教師人數不足，目前多數學校仍是由非原住民教師任教。

依據2013年「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第2條「身心障礙學生之鑑定，應採多元評量。」花蓮縣土地狹長許多原住民學校因少子化、人口外流與學區鄰近學校競爭，造成學生人數減少面臨學校整併或裁校的問題。因此學校應積極因應，可以結合社區特色以發展學校特色(如閱讀、射箭、編織、球隊、環境教育、音樂等)、結合社區資源增加學生學習機會與凝聚家長向心力共同傳承原住民文化。學校更應加強教學成效利用各項資源如教育優先區及攜手扶助計畫進行學生的補救教學，增加學生的基本學力。增加原住民族教師應能增加原住民學生的族群

認同，協助原住民族文化的保存與增進親師溝通。

學者們認為在探討不同族群接受特教服務的比率不同的原因時，除語言與文化的因素外也要考量學習機會與學習經驗所造成的差異(Artiles, Kozleski, Trent, & Ortiz, 2010)。若能由原住民特教教師來研判原住民特殊生應該可以避免文化的差異，但非原住民特教教師也能透過對文化的了解設計適當課程，在教學後再進行評量，應可以避免主流文化所造成的測驗誤差。

以下就鑑定原住民學生時可考量的面向做說明：

#### 一、考量原住民學生文化

李亦園與歐用生(1992)認為教材內容太艱深與原住民學生生活脫節，對原住民學生構成困難。郭靜姿(2001)指出生活經驗與課程產生文化斷層，致使原住民學童在學習成就上低落。李台元(2009)也提到原住民學童的思考模式與語言環境皆與一般學童不同因此會影響其學習。Obiakor(2007)認為普通班教師與特教班教師應以多元文化的觀點教育一般生與特殊生才能達到融合的目的。因此教師在教學上應融入族群文化，連結學生的生活經驗，配合學生的學習型態來教學，再以文化無差異的評量來進行原住民學習困難學生的鑑定。

原住民學童喜歡以本身文化學習，且

偏好實際操作(林明芳, 2001; 郭玉婷, 2001; 李泳泰, 2008)。因此教師若能利用日常生活的實物操作進行國語或數學的教學, 連結具體到抽象, 提高學習興趣。因此教師應多了解原住民文化才能以原住民文化觀點出發, 進行課程的編排使教學內容可以和學生的生活經驗結合。教師也可以觀察課程調整後學生的學習狀況, 是否仍落後其他同學, 可以避免文化的標記。

從參與花蓮縣綜合研判的過程, 發現近年疑似學習障礙學生因為特教教師補救教學的資料蒐集確實, 在 16 節補救教學的過程有前後測資料進行驗證, 因此在研判上較容易排除文化不利所造成的學業低成就, 過度鑑定的情形較少。

許多原住民疑似生有文化不利與家庭環境不利的因素, 為排除此因素需要長期且密集的補救教學介入, 疑似生多數皆有一年左右的補救教學介入, 資料會較完整。特教教師也因為長期與原住民學生互動而更了解其語言。因為大部分台灣南島語言都是動詞在句首, 故原住民學生的國語常會先說動詞與一般國語的語法不同。除語法不同外, 許多原住民學生有聲調二三聲不分的狀況, 因此在注音符號教學後, 需看疑似生符號的認讀與拼音是否仍有困難。用不同策略進行識字與閱讀教學, 並評估其認字、書寫與閱讀理解教學成效。針對數學困難則需在補救教學過程中找出錯誤組型。特教教師需習慣原住民

學生的說話表達方式, 並以他們可以理解的方式進行教學與施測相關測驗, 才能避免文化差異所造成的誤判。

在智能障礙學生的鑑定方面, 花蓮縣並不因學生已經領有身心障礙手冊即予以安置, 特教教師仍需施測相關測驗與蒐集學生適應情形。智力測驗很難排除文化與環境因素所造成影響, 許多臨界智能障礙學生也很難排除家庭與社區的環境弱勢所造成的學習刺激不足, 故中華適應行為量表成為重要的判斷依據。許多原住民學生適應行為量表在學校、社區與工作等分量表分數較低, 但若原住民學生在家需照顧弟妹、煮飯、洗衣服、自己買東西和獨自上學, 其在居家生活適應分數較高。特教教師需依照學生與其社區同儕進行比較, 針對實用知識內容進行教學, 確認學生是否真的有困難。但因為並沒有規定必需對疑似智能障礙學生進行補救教學, 巡迴教師可能請導師或家長填寫中華適應行為量表, 若教師評分有多項分量表低於 PR16 以下, 則疑似生即符合鑑定的資格, 建議針對疑似智能障礙學生的鑑定應有一定補救教學時數, 以減少過度鑑定的情形。

由特教教師進行疑似生的補救教學可以透過課堂觀察更了解學生的學習狀況。針對疑似智能障礙的原住民學童應觀察除在學校外是否也在社區適應也有困難, 以其所處的社區學童做為比較的標準, 才能排除文化不利因素。因此特教教師可透過



與家長訪談了解其他兄弟姐妹的學習狀況與其在家中的學習狀況，再與同社區原住民學生對照，才能排除文化與家庭環境因素所造成的學習困難。

## 二、普通班教師與特教教師共同蒐集資料

許多原住民學校因學生人數少，多數由特教巡迴輔導教師負責疑似學生的鑑定工作，花蓮縣疑似個案的教學通常只能排 1 至 2 節，因此特教巡迴輔導教師可能安排疑似個案與正式生一起上課，以增加個案直接教學時數和蒐集相關質性資料。

普通班教師可以利用教室環境調整、合作學習與同儕教導讓疑似生獲得更多協助，增進學習成效。針對疑似智能障礙學生是否有適應行為上的困難，普通班教師可提供其在班上的溝通能力、同儕互動、實用知識、生活自理與安全衛生是否較同儕困難。針對疑似學習障礙的學生請普通班教師協助觀察學生學習狀況並蒐集相關學習資料，如學習單、作業、考卷、圖畫、作品、體育表現、才藝表現等等，要提醒教師需先影印考卷、作業與學習單未訂正前的資料，才能更完整呈現個案的真實表現。

## 三、利用社區資源協助補救教學

許雅玲(2013)指出 101 學年度國中小原住民學生中輟比率(0.82)較非原民學生(0.18) 高，其主要因素為個人因素 48.59%，其次為家庭因素 (25.37%)、社會因素(13.10%)、學校因素(11.61%)、其他因

素(1.11%)。為避免原住民學生因個人學習意願低落及家庭、社會與學校所造成的學習不利，因此教師應積極尋求資源提供學生課輔機會。

教師可以利用各項經費補助如攜手計畫課後扶助、課後照顧、教育優先區、點燈計畫等教育經費或透過社區的教會支援課後照顧與輔導，讓學生有機會進行補救教學，這些補救教學應強調社區文化內容並以學生的日常經驗為主，再聯結學校課程。也可以透過社區的原住民長老或族語教師進行原住民文化的教學，來協助原住民學生、普通班教師與特教教師共同認識原住民文化。讓特教教師可以確認疑似學生學習自己文化與學校內容是否皆有問題，做為研判的依據。

## 四、特教教師的鑑定與教學介入

特教教師在進行標準化智力測驗與相關測驗前應先與學生建立關係，再進行相關測驗的施測，以避免低估學生的能力。針對疑似智能障礙原住民學生施測中華適應行為量表時由普通班教師、家長與特教教師共同討論以避免低估學生的能力。針對疑似學障原住民學生識字、書寫、閱讀與數學等相關問題，應嘗試不同的考試方式如報讀、電腦作答、代筆、延長考試時間…的方式蒐集不同作答方式是否有影響測驗結果的相關資料。

學生學業低落的因素可能包含環境、缺乏學習機會、家庭因素、文化不利、經

濟不利、沒有動機與教學不當等。因此特教教師在教學介入前應吸引學生興趣，避免因動機所造成的學習困難，在設計教材時也應以學生有興趣的內容搭配學生的起點能力，再進行教學介入。透過教學的過程觀察疑似生的學習困難點為何。在教學的過程應隨時蒐集學生的學習資料，在教學前、教學中與教學後皆有評量資料來佐證疑似生的學習成效。分析疑似生的錯誤類型與錯誤率即是在綜合研判時最佳的證據。

## 伍、結語

原住民族學生的學習困境可能包含了家庭經濟弱勢、單親、隔代教養與文化弱勢，因此原住民特殊生的鑑定需要家長、普通班教師與特教教師的共同合作，以減少文化因素與家庭環境不利因素所造成原住民的學習不利。原住民學習障礙與智能障礙鑑定工作需要排除文化的偏見，教學內容應貼近原住民學生的文化與生活經驗，教學後的評量也應以無文化差異模式進行資料蒐集。客觀的考量原住民疑似生的家庭環境、文化與社區環境，這樣應能減少文化所造成的偽陽性。

補救教學要貼近原住民學生的生活經驗與文化才提昇學生學習興趣，以具體操作或討論的方式建構基本概念，並以多元評量的方式進行形成性評量與總結性評量。在經過這些教學調整與評量調整後，

確認學生仍有特教介入的需求則可進一步準備鑑定所需資料來進行研判，唯有在創造學習環境與提供學習機會後才能排除文化差異所造成的學習困難。

## 參考文獻

- 中華民國教育部部史(2014)。線上檢索日期：2014年3月18日。網址：  
<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=14>
- 中華民國憲法增修條文(民國94年06月10日)。
- 李台元(2009)。原住民學生的基本學力。**原住民族教育情報誌**，28，12-17。
- 李亦園、歐用生(1992)。我國山胞教育之方向定位與課程內容設計研究。**山胞教育研究叢書之四**。台北市：教育部教育研究委員會。
- 李泳泰(2007)。**實作教學對原住民學生科學學習影響之研究-以「竹槍製作」單元為例**。未出版碩士論文，國立高雄師範大學物理學系，高雄市。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(民國102年09月02日)。
- 林明芳(2001)。**泰雅族學童國語及數學學習型態之研究-以翡翠國小為例**。未出版碩士論文，國立花蓮師範學院多元文化教育所，花蓮縣。
- 教育部(2014)。原住民學生概況。線上檢索日期：2014年3月8日。網址：

<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=19993&wid=31d75a44-ffff-4c44-a075-15a9eb7aecdf&Index=1>

教育部通報網(2014)。102 學年度學前及國教階段身心障礙類原住民子女統計。線上檢索日期：2014 年 3 月 18 日。網址：

[https://www.set.edu.tw/sta2/frame\\_print.asp?filename=stuNative\\_city\\_edulev/stuNative\\_city\\_edulev\\_20131021.asp](https://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuNative_city_edulev/stuNative_city_edulev_20131021.asp)

教育部通報網(2014)。102 學年度一般學校各縣市特教類別學生數統計(身障) 線上檢索日期：2014 年 3 月 18 日。網址：<https://www.set.edu.tw>

原住民族教育法(民國 87 年 06 月 17 日公布)(民國 102 年 05 月 22 日修正)。

許雅玲(2013)。101 學年原住民學生概況分析。教育部統計處。線上檢索日期：2014 年 3 月 18 日。網址：

<https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/101native.pdf>

郭玉婷(2001)。**泰雅族青少年學習型態之質的研究**。未出版碩士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北市。

郭靜姿(2001)。**潛藏的才能：原住民學生的學習特質及潛能評估研究**。載於高強華、戴維揚主編，**族群融合的心境界-原住民教育文化**(頁 22-24)。國立臺灣師範大學印行。

游太郎(2013 年 5 月 17 日)。原住民族教育法修正原民教師比率要 33.3% 難達標。線上檢索日期：2014 年 3 月 8 日。網址：

<http://tw.news.yahoo.com/%E5%8E%9F%E4%BD%8F%E6%B0%91%E6%97%8F%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95%E4%BF%AE%E6%AD%A3-%E5%8E%9F%E6%B0%91%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%AF%94%E4%B E%8B%E8%A6%8133-3-%E9%9B%A 3%E9%81%94%E6%A8%99-00440641 4.html>

Artiles, J. A., Kozleski, B. E., Trent, C. S., & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968–2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76(3), 279-299.

Donovan, S., & Cross, C. (Eds.). (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.

Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 129-136.

Obiakor, E. F. (2007). Multicultural special education effective intervention for

today's schools. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 148-155

Washington, DC: Author.

The National Center for Learning Disabilities, NCLD.(n.d). Approaches to RTI. Retrieved March 8, 2014, from the World Wide Web:  
<http://www.rtinetwork.org/Learn/What/ar/ApproachesRTI>

The National Center for Learning Disabilities, NCLD.(n.d). Field Studies of RTI Programs. Retrieved March 8, 2014, from the World Wide Web:  
<http://www.rtinetwork.org/Learn/Research/ar/FieldStudies>

United States Department of Education Office of Special Education and Rehabilitative Services (2007). Disproportionality of racial and ethnic groups in special education. Retrieved March 8, 2014, from the World Wide Web:  
<http://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/osep07-09disproportionalityofracialandethnicgroupsinspecialeducation.pdf>.

U. S. Department of Education. (2001). 23rd annual report to Congress in the implementation of the Individual With Disabilities Education Act.





# 詞素覺識與詞彙教學法

賴怡萍

台中市神圳國中教師

## 摘要

詞彙是文章內基本的意義單位，而詞素是語言最小意義單位，包含基本字、詞首和詞尾等。詞素覺識是個體有意識察覺語詞內在基本結構關係，並操弄語詞結構和規則之能力。在閱讀理解的歷程中，當讀者辨識詞彙的能力越自動化，其閱讀理解表現越佳。詞彙覺識能力與閱讀理解能力呈現正相關，而詞素覺識能力是後天學習的能力，教師可透過設計良好的教學活動提升學生能力。研究者誠心希望能藉此文的彙整，讓更多特教老師瞭解詞素覺識的概念，將其融入資源班的語文領域教學，以增強學生的詞彙能力，豐富學生的心理詞彙庫，提升學生的閱讀理解能力。

**關鍵詞：**詞素覺識、詞彙教學、閱讀障礙

## Abstract

Word is the basic meaning unit in the article. The morpheme, including basic words, phrases, root and stem, is the smallest meaning unit of texts. Morphological awareness is an individual ability to perceive the basic structure of the relationship between words, to structure words and to realize the rule of words. Chinese morphological awareness has positive correlation with reading comprehension, but it is a complex concept. Morphological awareness capability can be learned, and teachers can enhance students' skills through a well-designed curriculum. I sincerely hope the article can help more special education teachers to understand the concept of Chinese morphological awareness. More teachers teach morpheme in classroom that we can make students' morphological awareness and reading comprehension better.

**Keywords:** morphological awareness, word cognition, reading disability

## 壹、前言

為了因應全球人才競爭的時代，世界各國積極進行教育改革，聯合國教科文組織在 1998 年提出學習的四個支柱，並將閱讀能力列為學習知 (learning to know) 的關鍵能力 (天下雜誌編輯部，2006)。閱讀是一個複雜的概念，可定義為個人對文字的理解與詮釋，包含了識字 (word identification) 和理解 (comprehension) 的兩個主要成分 (柯華葳，2010)。但對學習障礙學生來說，學習閱讀卻如同攀越一堵高牆，必須花費許多心力。王瓊珠 (2001) 歸納國內 107 篇閱讀障礙相關研究發現，國內識字教學研究多數從中文字的特色著手，如基本字帶字教學法、字族字教學法。王瓊珠指出，若閱讀教學的重點仍是以識字技巧為主，其識字成效無法有效類化到閱讀理解中。

中文屬於意符 (logographic) 文字系統，每個中文字具有獨立的字形、字音、字義 (王瓊珠，2010)。胡永崇 (2003) 整理出四項漢字特徵：形、音、義、序。胡永崇提出在字義方面，有部分漢字單獨使用沒有意義，而在字序方面，若改變漢字字序，意義和詞性會產生變化，如唱歌和歌唱。因此研究者認為若要讓閱讀障礙學生的識字能力內化到閱讀歷程中，特教老師還需提升學生的詞彙能力。

## 貳、詞彙和詞素覺識的內涵

詞彙 (word) 是影響閱讀理解的重要因素，是句子中最小的意義單位 (柯華葳，方金雅，2010)。Adams (1990) 提出當讀者辨識詞彙 (word cognition) 的能力越自動化，其閱讀理解表現越佳。王宣惠、洪儷瑜與辜玉旻 (2012) 指出識字解碼能力是閱讀的重要預測指標，但閱讀中仍有許多部分是解碼能力無法解釋的，例如多義詞、諧音詞就必須依據上下文脈絡，才能理解詞彙真正意義。方金雅 (2001) 指出詞彙能力與閱讀理解能力有高相關 ( $r=.7$ )，吳淑娟 (2001) 的研究也發現詞彙意義理解能力和閱讀理解能力為正相關。

在國外針對詞彙相關的研究中，Carlisle (1995) 提出詞素覺識 (morphological awareness) 是個體有意識察覺語詞內在基本結構關係，並操弄語詞結構和規則之能力，並將詞素 (morpheme) 定義為語言最小意義單位，包含基本字 (base words)、詞首和詞尾等。目前針對詞素覺識的相關研究不多，但近年來有學者開始探討詞素覺識和閱讀之間的關係，並認為詞素覺識不但是重要的語言發展能力，更是重要的閱讀能力 (Carlisle, 1995; Kirby, Deacon, Bowers, Izenberg, Wade-Woolley, & Parrila, 2012)。王宣惠、洪儷瑜與辜玉旻 (2012) 針對國小中年級學生進行詞素覺識能力研究，研究結果顯

示詞素覺識與閱讀理解達顯著相關 ( $r=.12\sim.62$ )。廖晨惠與吳靜芬 (2011) 也發現詞素覺識能有效區辨閱讀困難兒童，對中文閱讀的影響力比聲韻覺識和唸名速度更重要。詞素覺識能力並非與生俱來，而是來自於學習。

研究者認為要提升學障生的閱讀能力，除了識字教學外，特教老師還需要進行詞彙教學課程。在設計詞彙課程之前，特教老師應先認識詞彙能力的本質及詞素覺識的內涵，以便設計出合適的教學活動。

方金雅 (2001) 提出多層次詞彙能力模式，認為學習語詞包含三個成分：「構詞能力」、「詞義能力」和「詞用能力」，分述如下。

構詞能力：指造詞和斷詞的能力，前者指能依據表達和溝通的需要，組合文字成為有意義的詞；後者則是判斷語詞結構的能力。

詞義能力：指正確理解語詞意義的能力，不單瞭解「字面意義」，還牽涉到字面意義引申的「比喻意義」、與談話時語言情境有關的「人際意義」、「情緒意義」等。

詞用能力：指的是理解語詞「搭配」與「意思」這兩方面的能力。前者指的是一個語詞和另外一個語詞結合使用的情形，例如：「匍匐」常常和「前進」搭配在

一起。後者是精細的辨義能力，如「風」所組成的詞，由實體到抽象化，有各種不同的使用情形。詞用能力是指學會詞彙理解的「搭配」和「意思」，形成綜合性的語感，可提高對語詞使用的能力。

因為中文的語言特性，有許多學者相信詞素覺識在中文閱讀中扮演非常重要的角色，中、港、臺三地皆有學者以詞素覺識為研究主題，但各研究所指稱的詞素覺識並不相同 (王宜惠、洪麗瑜、辜玉旻，2012)。柯華葳 (2010) 將詞素覺識定義為「學習者對詞彙的概念」，並將詞素覺識分為三個概念，包含詞素關係覺識、詞素詞性覺識、和詞素合成覺識。詞素關係覺識是察覺到詞彙中字的位置改變，詞彙意義便不同。詞素詞性覺識是辨識因字的位置改變，造成詞中相同兩字的詞性有所不同。詞素合成覺識是指讀者將不同詞素組合成為一個新詞彙。柯華葳 (2010) 指出兒童的詞彙量與構詞覺識有關係，也就是詞彙愈豐富、愈能增加其詞彙辨識能力。

王宜惠、洪麗瑜與辜玉旻 (2012) 綜合中、港、臺三地共六篇以詞素覺識為主題的中文閱讀研究，將詞素覺識的內涵分析出至少六類，研究者將其內涵整理分述如表 1。

表 1：詞素覺識的能力內涵

區辨詞素的能力	詞素區辨覺識	著重在「對詞素的區辨與認識」，如以同音異形字作為詞素區辨的造詞練習。
	語意部件覺識	指「透過生字部首去推敲字義的能力」，由於中文最小的語意單位包含部首，所以語意部件覺識單純是指語意的部首而非聲旁。
運用詞素的能力	釋詞覺識	指兒童對中文複合詞結構概念的理解、推論與覺知。如：平底鍋的詞素有平底、鍋兩個，兒童是否能區辨出單一詞素，並解釋其意義。
	構詞覺識	指兒童能根據詞素建構出新詞彙的能力
判斷構詞規則的能力	構詞規則覺識	對詞彙構詞規則的判斷能力，能否正確判斷詞彙結構，知道哪些是真詞，哪些是假詞。
	複合詞覺識	瞭解由詞素建構而成的複合詞之意義與結構的知識。中文複合詞常有中心語，例如：鐵鍋、平底鍋的中心語是鍋，只要能掌握中心語，便能判斷這些複合詞意義。

註：整理自王宜惠、洪儷瑜與辜玉旻（2012，pp. 132-134）。

綜合以上詞彙和詞素覺識的定義，研究者認為方金雅（2001）提出的多層次詞彙模式，與王宜惠、洪儷瑜和辜玉旻（2012）所指的詞素覺識能力，兩者所指的能力內涵相似，惟詞素覺識所指的「詞素」不只是詞彙(word)，還包含「中文部件」，且詞素覺識著重探討詞彙組成規則，缺乏詞用能力的語感養成。

學障生學習閱讀的歷程較一般生困難，王宜惠（2010）指出閱讀困難學生的詞素覺識能力明顯低於閱讀能力佳的學

生，且兩者差異不在「質」的不同而在「量」的落後。據此，研究者認為特教老師應重視詞彙課程，並依據上述詞彙和詞素覺識的能力內涵，找出學生需要補強的詞彙概念，設計適合的個別化詞彙課程，以提升學生的詞彙能力。

## 參、詞彙教學

學生在國小階段發展識字能力，是解碼能力與詞彙能力並進。在國小一、二年級，教師進行語文領域教學時，學生除了



認識字形、書寫國字外，還必須用生字造詞、瞭解字義，教師也常用造句練習，讓學生拓展詞用能力。由上可知詞彙教學與

識字教學有關，研究者參考方金雅（2010）彙整的語詞教學法，選擇適合國中資源班詞彙教學使用的方法，整理為表 2。

表 2：詞彙教學法

方法	簡介	優缺點
查字典	由學生查字典瞭解生難詞彙的意思，並寫出詞彙定義以及文章中含有該詞彙的句子。	直接教導詞彙的定義，能增進學生對詞義的瞭解，卻忽略加強學生構詞和詞用的概念。
近義詞 反義詞	引導學生將新詞彙和一些意義相似的語詞或意義相反的語詞做連結。	直接學習詞彙的意義，並做近義詞和反義詞練習，優點是可瞭解詞彙間的關係。
詞群分類法	把概念相同的字歸為一類，讓學生透過比較和分類的活動來理解字的特徵。	可加強學生使用與詞語分類的能力，擴展學生的語詞概念。學生必須對語詞有基本認識，缺乏口語語詞先備知識的學生，不易進行此活動。
語詞聯想	以一個主要的語詞為核心，進行垂直聯想或平行聯想。	以詞義為主，激發學生對相同概念、相近詞義或相關語詞加以聯想，但無法兼顧詞用的部分，容易忽略詞用的學習。
語意構圖	將詞彙依其所涵蓋的概念多寡，以圖表的方式來呈現詞彙間的關係。在這個圖表中，是以階層的方式來呈現，一般性、概括性的概念排在上層，特定、具體的概念放在下層。	教導學生如何組織訊息，透過視覺的方式來呈現概念間的關係，對於詞義學習與閱讀理解有幫助。
文句脈絡	教導學生在遇到不認識的詞彙時，試著從句子中的上下文來猜測詞義。	是自學語詞的方法，直接從上下文脈絡中認識新語詞，可節省暫停閱讀查字典的時間，並增進閱讀理解。

註：修改自方金雅（2010，p. 155）。

以下以康軒版國中二年級上學期「大明湖」一課，說明在資源班的語文領域教學中，特教老師可在課堂上進行的詞彙活動：

- (1)部首表義：以「畫舫」的「舫」衍生部首表義字，如：坊、仿、紡、妨，請學生用這些字造詞並說明詞義，增加學生的詞素概念。
- (2)詞性轉變：「火紅、雪白、靛青、何紹基書」皆有詞性轉變的詞素，教師在解說後，可讓學生討論這些詞性轉變造成的語感變化，也可請學生腦力激盪，創造出新詞彙。
- (3)同義詞與反義詞：教師給定目標詞，如：寂寞、為難、胡亂……等。請學生分組腦力激盪出同義詞和反義詞，也可以作為小組競賽遊戲。
- (4)詞群分類和聯想：教師給定詞彙，讓學生分組進行語詞聯想。如：「梵字僧樓」，請學生從上下文句中，找出與指定詞彙相關的詞彙分類，並說明原因。接著請學生進行自由聯想，建構學生對目標詞彙的延伸概念。

由表 2 的語詞教學法，可以發現有些教學法與識字活動緊密相關，有些教學法跟閱讀歷程無關，卻能擴展學生對語詞的概念；有些教學法與閱讀歷程緊密相連，卻不易具體呈現。以「大明湖」為例，會發現詞彙教學法與識字教學法有部分重

疊，而研究者認為進行詞彙教學時，僅學會目標詞彙的意義是不夠的，最重要是形成學生的「語感」，建立學生的「詞素概念」。未來學生看到類似的詞素，就能根據自己的經驗，猜測該詞彙意義，閱讀也會更流暢。

## 肆、結語

研究者在國中資源班任教期間，發現部份學生閱讀速度已達流暢，但對於詞彙的理解能力仍偏弱，常無法理解文章的隱喻意義，對於成語或國中階段以上常出現的書面詞彙，如三心二意、蜿蜒也較陌生，無法精準掌握詞彙意義，連帶影響了學障生的閱讀理解表現。究其原因，應是閱讀障礙學生的閱讀量比一般生少，導致閱讀障礙學生的詞彙知識較一般生弱。詞彙覺識能力與閱讀理解能力呈現正相關，而詞素覺識能力是後天學習的能力，教師可透過設計良好的教學活動提升學生能力。

研究者誠心希望能藉此文的彙整，讓更多特教老師瞭解詞素覺識的概念，將其融入資源班的語文領域教學，以增強學生的詞彙能力，豐富學生的心理詞彙庫，提升學生的閱讀理解能力。

## 參考文獻

天下雜誌編輯部(2006)。海闊天空 X，關鍵能力—你的孩子到底該學什麼？天下雜誌，360，14-17。

方金雅 (2001)。多向度詞彙評量與教學之研究。未出版之博士論文，國立高雄師範大學教育系，高雄市。

方金雅(2010)。語詞教學。載於王瓊珠、陳淑麗(主編)，**突破閱讀困難—理論與實務**。台北市：心理。

王瓊珠(2001)。台灣地區讀寫障礙研究回顧與展望。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，11 (4)，331-344。

王瓊珠(2010)。識字教學。載於王瓊珠、陳淑麗(主編)，**突破閱讀困難—理論與實務**。台北市：心理。

王宜惠(2010)。不同閱讀能力學童詞素覺識表現之研究。未出版之碩士碩文，臺灣師範大學特殊教育所，台北市。

王宜惠、洪儷瑜、辜玉旻(2012)。小學中年級學童詞素覺識與閱讀理解之相關研究。**當代教育研究**，20 (1)，123-164。

吳淑娟(2001)。國小閱讀理解困難學童之詞彙能力分析研究。未出版之碩士論文，臺灣師範大學特殊教育所，台北市。

胡永崇(2003)。國小四年級閱讀困難學生識字相關因素及不同識字教學策略之教學成效比較。**屏東師院學報**，19，117-216。

柯華葳(主編)(2010)。中文閱讀障礙。台北市：心理。

柯華葳、方金雅(2010)。閱讀理解評量。載

於柯華葳(主編)，**中文閱讀障礙**。台北市：心理。

廖晨惠、吳靜芬(2011)。閱讀困難兒童與一般兒童詞素覺識能力之研究。**測驗統計年刊**，19(下)，13-28。

Adams, M. J.(1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*.Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Carlisle, J. F.(1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.),*Morphological aspects of language processing* (pp.189-210). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kirby J. R., Deacon S., Bowers P. N., Izenberg L., Wade-Woolley L., &Parrila R. (2012).*Children's morphological awareness and reading ability*. *Read Writ* (25). pp.389-410. DOI 10.1007/s11145-010-9276-5



# 華語流行曲歌詞介入讀寫障礙學生語文學習 之初探與實務分享

吳善揮

香港五育中學輔導組教師

## 摘 要

本文旨在分享筆者以華語流行曲歌詞教授讀寫障礙學生中文知識的經驗，當中發現在提升特教學生的學習興趣、閱讀理解表達、以及對生命的熱愛方面具有一定成效。

**關鍵詞：**讀寫障礙、中國語文科、華語流行曲、歌詞、學習興趣

## Abstract

This paper aims at sharing the experiences of author: using Chinese pop song lyrics as the learning materials to teach the students who have specific learning difficulties in reading and writing or dyslexia. We found that it can improve the dyslexia students in learning interest, reading comprehension and expression, and love of life.

**Keywords:** dyslexia, Chinese Language, Chinese pop songs, lyrics, learning interest

## 壹、前言

胡永崇(2002)指出約八成的學習障礙學生都有閱讀困難。陳明蕾與柯華葳(2013)進一步指出學習障礙的學生不論在整體篇章之閱讀速度，又或是在詞彙上的處理速度，均較一般學生慢。事實上，相關之研究皆證實，閱讀障礙學生在運用閱讀技巧、以及理解策略皆較普通學生薄弱，他們一般皆不清楚可以運用哪種策略

來協助自己梳理文章的大意(Reid & Lienemann, 2006)。林佳蓉(2012)指出由於學習障礙學生先天在閱讀上有着很大的困難，又欠缺有效的閱讀策略，所以導致他們長期受到閱讀所產生的挫折之打擊，並因而漸漸對閱讀失去自信心和興趣，乃至放棄。可見，介入閱讀障礙學生之學習，協助他們掌握閱讀技巧，實在是當務之急。



黃月純與楊德清(2011)認為學習動機能夠協助引導學生的學習方向，但是當努力的目標無法達到的時候，動機則無法從中得到滿足，而學習的動力就會隨之而消退，最終導致無法產生持久性的學習效果，這就是說學習動機對於驅動學生的學習具有一定的作用。吳善揮(2013a)認為「興趣對於一個人而言是具有極大的神奇力量，可以使人變得充滿激情，以及變得投入；而同樣地把學生的興趣與學習結合，亦自然能夠產生同樣的效能。」這就是說興趣對於學習是具有很大的重要性，並且能夠改善學生的學習表現。另外，黃建智(2011)指出教師透過實施個別化教育計劃，為特教學生提供適合的教材、學習目標及學習內容，是能夠改善他們的學習表現。這就是說要使特教孩子能夠有效地學習中文知識，前提就是教師需要按照他們不同的學習需要、特質來設計相應的學習課程。

許榮耀(2009)曾進行以粵語流行曲作為中文教學的研究，結果發現學生對這種教學方式都具有正面的評價，包括課堂變得較有趣輕鬆、學習氣氛變得較濃厚、學習變得較專心及投入、提升學習動機、能夠學習中文、學習變得較有新鮮感、去除睡意等。而筆者亦曾在融合班的中文課實施華語流行曲歌詞的教學，以歌唱比賽、流行曲歌詞默書的作法來提升學生學習中

文的動機及興趣，結果取得不錯的成效，使特教學生更能夠專注於課堂之上(吳善揮，2013b)。因此，筆者在這個學年成立「悠揚樂韻展關愛小組」，於課後以華語流行曲歌詞作為教學材料，教授共六名被鑑定有讀寫障礙的學生，學習歌詞的中文知識、相關的學習技巧，以圖建立他們的學習興趣，並加強其學習中文的信心。

由是觀之，本文主旨在分享筆者以華語流行曲歌詞教授讀寫障礙學生的經驗，首先介紹課程的規劃及說明，接著說明施教的成效，最後則提出後續的教學建議。

## 貳、課程規劃說明

### 一、課程的對象安排

「悠揚樂韻展關愛小組」總共邀請了八名就讀中一級的學生參與，其中六名被鑑定為有讀寫障礙，其餘兩名則為一般學生。這六名讀寫障礙學生都不願意學習中文科的知識，而且對於學習中文知識抱有負面的想法，並且欠缺學習的自信心，例如：「中文課很沉悶」、「我不知道老師在說什麼」、「我覺得學習中文很困難」、「我討厭上中文課」、「我很害怕上中文課」等；另外，他們都不曾在中文科的閱讀能力考試中取合格成績，閱讀理解能力薄弱，不能掌握文章的中心思想，而在閱讀文章之時，也毫無策略可言；由於他們經常在學業上受到挫折，所以普遍對人生

有著負面的看法，例如「讀書是沒有希望的」、「努力讀書也是沒有用的」、「我讀書這麼差，人生早已經完蛋」、「我是沒有用的人」。

筆者讓一般學生參與是次的學習，其中的主要原因，就是讓他們可以充當「小老師」，從旁協助筆者教導讀寫障礙的同儕，同時亦可以讓他們明白到彼此之間（一般學生與特教學生）互相尊重、包容的重要性。另外，小組的課堂一般安排於放學後進行，全期共有十節的課堂，而教學時間大約為一小時十五分鐘。

## 二、教學目標

本課程的首要設置目標就是要培養學生對學習中文的興趣。香港小童群益會(2013)曾就香港讀寫障礙學童的現況進行調查，發現「讀寫障礙學童的自我形象傾向負面以至感到自卑」，蓋因他們都懷疑自己的學習能力，即對學習欠缺自信心，並由此而對學習失去興趣，而部分讀寫障礙學生更最終放棄學業。由是觀之，筆者希望透過以華語流行曲歌詞作為教學工具，以引起讀寫障礙學生學習中文的興趣，並由此改變他們對中文學習的負面想法。

本課程的第二項教學目標就是教授讀寫障礙學生簡單的閱讀理解及表達策略。呂建志(2011)認為台灣地區的閱讀障礙學生，在學校資源有限的情況下，大多備受

忽略，並且無法真正融入教室裡的學習；事實上，香港的讀寫障礙學生亦面對着同樣的問題。由此可見，筆者希望透過華語流行曲歌詞的教授，教授讀寫障礙學生一些閱讀理解的方法、表達所思所感的方法，以讓他們能夠在日常的學習中應用出來，從而加強他們的學習能力。

本課程的第三項教學目標就是加強學生對生命的熱愛。吳善揮(2013c)認為華語流行曲是年輕人經常接觸的流行文化，對於青少年具有很大的影響力，因此若能以帶有正面勵志的流行歌曲作為切入點，定必能夠激發年輕人心中對生命的那份熱愛。簡言之，筆者任教的讀寫障礙學生大概因為經常在學習方面受到打擊，因此他們對生命並不充滿期待，並且經常出現負面的情緒，因此筆者希望選取思想勵志的華語流行曲歌詞作為學與教的材料，以鼓勵他們勇於面對學習上的難關，而筆者相信改變他們對生命的看法，是他們進行有效學習的關鍵。

## 三、教學流程

在每一次教學的實施過程之中，筆者都會先與學生欣賞教學歌曲，之後再一起大聲演唱，以感受歌曲的內在情感；接著，筆者便教授學生相關的閱讀理解方法，以引導他們將之用作梳理歌詞的主旨思想；同時，筆者會以口頭提問的方式，引領學生思考當中所帶出的道理。



圖 1 教學流程圖

當中的主要教學活動實施如下：

(一)觀看音樂視頻(Music video/MV)

音樂視頻能有助學生理歌詞的內容。楊軍平、熊玉珍(2013)指出教師播放 MV 是能夠讓學習者熟悉音樂的旋律和節奏，渲染課堂氣氛，創設中文學習的環境，同時亦可以調動學生的多感官，引領學生看和聽，以達到理解歌詞內容和背景的目標。事實上，MV 的內容製作多是環繞歌詞的意思，並大多以故事的形式作呈現，以深化賞析者對歌詞內容的掌握。因此，筆者在教授學生歌詞的時候，也會先讓他們觀賞 MV，以讓他們對歌詞的意思有著初步的掌握，以減輕他們閱讀歌詞文本的負擔；而最重要的，就是學生一般比較喜歡觀看短片視頻，這有助他們對課堂的學習產生更大的興趣，亦可以使他們變得更

專注於課堂的學習。

(二)歌唱流行曲

歌唱環節有助學生進一步理解歌詞的內容，並抒發內在的情感。事實上，學生在歌唱歌詞的時候，他們會浸沉於音樂所渲染的氣氛，並從旋律高低起伏的變化之中，領略到歌詞所表達的情感，這有助他們深入理解歌詞的真正意思；同時，他們可以看着 MV 的字幕歌唱，亦加強了他們的認字能力。

四、教學內容及實施實況

(一)第一單元

此單元的教學重點除了教導學生掌握基本的閱讀理解方法—放射網絡圖、流程圖，還希望藉此引導學生思考夢想的重要性，以加強學生對抗逆境的能力。

表 1：【第一單元】教學重點簡表

教學日期	教學歌曲	閱讀理解策略的教學	品德情意的教學重點
12/12/2013 19/12/2013	許廷鏗 〈青春頌〉	教授學生基本的閱讀理解方法—放射網絡圖、流程圖	教導學生珍惜年華的重要性，並勉勵他們積極地追求自己的夢想
02/01/2014 16/01/2014	Beyond 〈海闊天空〉		教導學生在面對困難之時，不要輕言放棄，並激勵他們不管前路有多崎嶇，都要為著理想而努力堅持下去

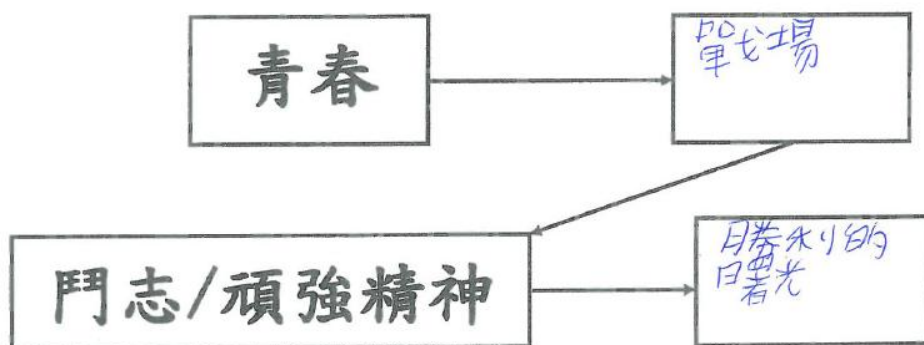
實施過程之反思與分析如下：

### 1. 流程圖教學

流程圖教學的目的主要在於教導學生疏理文句的意思、掌握文意的先後次序，以提升他們對文章的理解能力。在學生聆聽所選的流行歌曲後，他們對歌詞的意思已有了基本的掌握。筆者跟着會給予學生

一段與歌詞主題相關的文字，然後要求學生們嘗試自行閱讀，然後再按照文字的鋪排順序，在方格裡填上適當的字句；接著，筆者才與學生討論當中的答案。根據筆者的觀察，學生大致能夠掌握流程圖的作法，並且願意完成工作紙上所有的流程圖練習，學習態度良好。

今天我們站在這年輕的“戰場”，就讓青春作為我們走向勝利的“武器”，去面對強敵、去迎接困難、用激情的鬥志和頑強精神，去揭曉“明天”勝利的曙光。



資料來源：<http://www.sanwen8.cn/subject/z369843/>

圖 2 流程圖之設置

### 2. 放射網絡圖教學

放射網絡圖是「以一個概念或主題為中心，由內而外，逐漸擴散，連結相關概念的圖示。」(陳冠貝、張雅淳，2010)一如上述的施教方式，在學生聽完所選的流行歌曲後，筆者便要求學生嘗試整理歌詞當中的內容，並把相關的字詞與主題作出配對、連結，以了解學生是否理解歌詞的主

題。最後，筆者會要求學生按照自己所繪製的放射網絡圖，創作約一百字的短文，以培養他們把放射網絡圖應用在寫作方面的能力。在教學的過程中，筆者發現大部分的學生都能夠適當地擷取歌詞中的關鍵字眼，並以之建構出清晰的放射網絡圖，而這的確有助他們完成短文的寫作任務。



試以「青春為題」，完成一篇約一百字的片段寫作。請在下筆前完成文章的概念構圖。

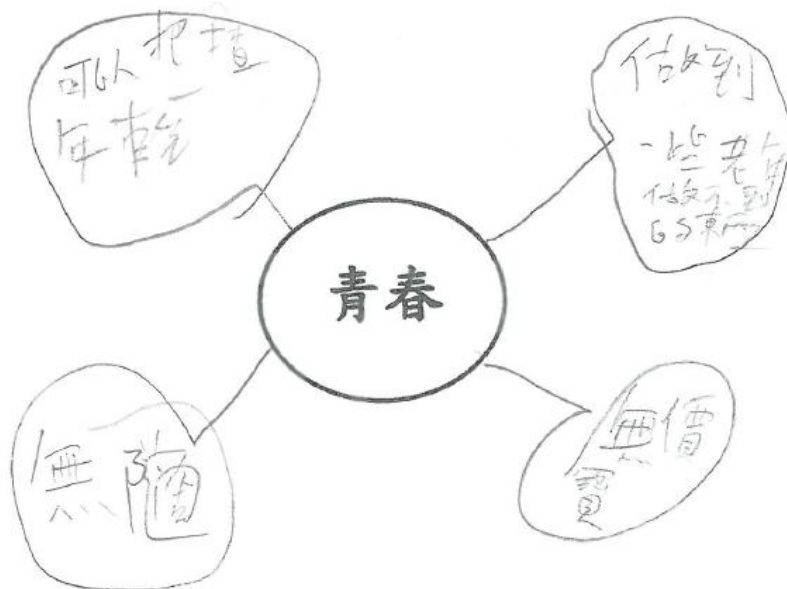


圖 3 學生繪製的放射網絡圖

青	春	是	無	價	買	，	它	是	一
種	老	年	做	不	到	的	東	西	，
也	是	身	體	可	以	活	動	，	所
以	它	是	一	樣	非	常	之	寶	貴
和	非	常	重	要	的	東	西	，	所
以	它	值	得	我	們	好	好	保	護
，									

圖 4 學生創作的短文

### 3.品德情意教學

筆者在教學的過程之中，發現學生都能夠指出自己的夢想為何，並且表現雀躍；同時，部分學生因為受到歌詞的觸動，而在問答的過程之中，向筆者表示他們會為了自己的夢想而努力打拼，絕不會輕言放棄自己的人生。可見，學生都能夠

從中產生個人的啟悟。

#### (二)第二單元

此單元的教學重點除了教導學生掌握基本的閱讀理解表達方法—圖畫表達法、簡單的字詞、修辭技巧，還希望藉此引導學生學會珍惜之情，以使學生能夠學會愛護自己、家人、乃至世界的萬物。

表 2：【第二單元】教學重點簡表

教學日期	教學歌曲	閱讀理解策略的教學	品德情意的教學重點
13/02/2014	Beyond 〈光輝歲月〉	教授學生簡單的字詞；如何運用圖畫來表達自己對歌詞的理解	教導學生思考人生意義為何，並鼓勵他們珍惜自己的理想
20/02/2014	許廷鏗 〈時光〉		向學生傳遞珍惜時間，以實踐自己心中所想的信息
27/02/2014	周國賢 〈陽光燦爛的日子〉	教授學生簡單的修辭技巧；繼續練習圖畫表達法	教導學生愛惜父母，並以實際行動來報答父母，例如：努力學習

實施過程之反思與分析如下：

#### 1.圖畫表達法教學

圖畫表達法就是讓學生創作一幅圖畫，以展示自己對文章的理解過程、結果及看法。事實上，教師讓讀寫障礙學生以繪畫的方式去展現自己對文章的理解思路，是能夠有效減少他們對文字之理解和

負荷，進而建立他們對閱讀的興趣，最終提升他們的閱讀成效(林佳蓉，2012)。因此，筆者也讓學生嘗試創作圖畫，以展示他們對所學歌詞的理解；筆者發現讀寫障礙的學生很喜愛創作圖畫，而圖畫亦能夠準確地表達出歌詞的中心思想，表現優異。

1. 文章理解：試繪畫一幅圖畫，以說明本歌詞所表達的意思。

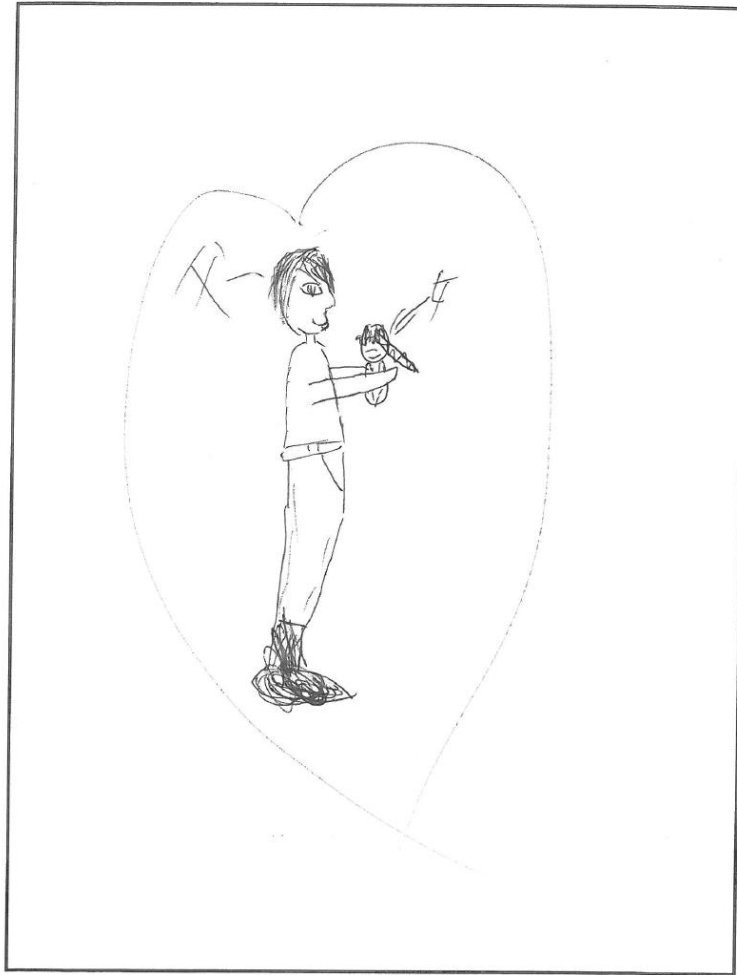


圖 5 學生創作的圖畫(說明歌詞的主題：親子之情)

## 2. 字詞教學

為了增加學生掌握的詞彙數量，同時加強他們對文意的理解能力，因此筆者在歌詞中選取了一些合適的詞語進行教授；當中，筆者會要求學生把字詞與合適的圖片進行配對，並且以口頭的方式創作一句完整的句子，以了解學生是否能夠明白所

教授的字詞之意思；另外，筆者也會要求他們朗讀歌詞或個別重點教授的字詞，以讓他們能夠掌握字詞的讀音，並增加他們的認字數量。在教學之過程中，學生都能夠掌握所學，並運用之創作一句適合的句子，以回應筆者的口頭測試，表現不俗。



圖 6 字詞教學的設置

### 3. 語文知識教學

為了配合中一級中文科的語文知識教學，筆者也特意從歌詞中選取相關的修辭

技巧進行教授，以進一步鞏固學生的課堂所學。在學習之過程中，同學都能夠指出當中的修辭技巧為何，而且表現積極。

#### 2. 修辭齊來學

- 「光陰似水」 → 手法：明喻  
 本體：光陰 / 喻詞：似 /  
 喻體：水

- 「一歲 一歲」 → 手法：疊詞

- 「祈求讓你了解

……

祈求讓你了解

……

祈求在某地祝禱保護你」

→ 手法：聯音反復

圖 7 修辭技巧教學的設置

### 4. 品德情意教學

在教學之實施過程中，學生都能夠有

所體會，例如有學生表示：「老師，我要珍惜自己的生命，因為我愛媽媽和弟



弟」、「爸媽都很疼愛我的，我要努力讀書，以報答他們呢！」可見他們都能夠從教學中，理解到何謂珍惜之情。

### (三) 第三單元

表 3：【第三單元】教學重點簡表

教學日期	教學歌曲	閱讀理解策略的教學	品德情意內容的教學重點
04/03/2014	Supper Moment 〈最後晚餐〉	重溫所學	教授學生組成人生的重要元素—家庭
06/03/2014	陳奕迅 〈任我行〉		引導學生思考自己的人生，怎樣才是快樂？怎樣才是幸福？

#### 1. 重溫所學

大部分學生都能夠掌握之前所學習的閱讀理解方法、表達技巧，並將之應用於歌詞內容大意的分析之上，表現令人滿意。

#### 2. 品德情意教學

在教學的過程之中，學生都能夠對自身的生活進行思考，並且重新評價自己的生命價值，例如有學生表示：「生命好像很短呢！我想我還是要趕快努力完成我的夢想！」、「我想買一層房子給媽媽和弟弟，讓他們可以安居樂業，他們開心，我也開心，我覺得這件事很有意義呢！」、「和家人一起就是我最大的幸福了！」、「人生有多少個十年？只要我們努力過，那麼我們便不會在人生留下悔恨了！」從他們與筆者的對答之中，我們

此單元的教學重點主要為引導學生重溫所學，並藉此深化學生對人生的思考，以加強他們對自我的認識。

可以看到他們在欣賞歌曲後，都能夠對人生的意義作出深刻的思考，並加強了他們對生命的珍惜。

#### (四) 生命教育周歌唱比賽

為了讓學生展示自己的學習成果，同時增加他們對自己的自信心，筆者特意安排了「悠揚樂韻展關愛小組」的八名同學參加生命教育周的歌唱比賽。他們選擇了Beyond的〈光輝歲月〉作為小組參賽的作品，在比賽的過程當中，他們充分展現出積極、主動的態度，並且熱情投入，可見他們在參加了本課程後，增加了不少自信心。

## 參、教學成效

### 一、訪談結果

筆者就着學習興趣的培養方面，與六

名讀寫障礙學生(基於道德的考量，以下將以「同學 A 至 F」來代替他們的真實姓名)進行深度訪談，以更深入了解本課程在提升學習興趣、加強熱愛生命之意識的成效：

#### (一)學習興趣的培養

大部分同學都認為課程的設置能夠使他們對中文科的學習產生一定的興趣：

「原來學習中文是可以這麼有趣的……」(同學 A)

「我覺得老師所選擇的學習材料很有趣，不像平常教科書的教學那麼沉悶……」(同學 C)

「參加音樂小組不但可以增進我的知識，而且也提升了我學習中文的興趣……」(同學 D)

同學都認為歌唱流行曲的環節是最開心的，就好像在唱 KTV 一樣，使他們可以輕鬆地學習中文：

「歌唱流行曲好像在唱 KTV，使我感到很輕鬆……」(同學 B)

「在唱歌的時候，我什麼都不去想，沒有壓力……所以我很願意在課後學習中文的知識……」(同學 E)

#### (二)加強熱愛生命之意識

大部分學生皆認同課程能夠改變他們對生命的看法，並且變得更積極：

「這次的音樂小組活動教導了我

若我們不積極去解決眼前的困難而只會整天在埋怨別人，那麼我們就只會被困難所阻礙，永遠也不可能成功。」(同學 A)

「盲人也能夠完成考上大學的夢想，我相信只要我願意努力，我也一定可以達成心中所想的……」(同學 B)

「Supper Moment 這一句歌詞『人無法走過每天/為求沒有帶著遺憾活到終點』，讓我留下很深刻的印象，因為人若不努力，到老的時候，便會後悔莫及。」(同學 F)

是次課程也提升了學生的自信心，進而改變了他們對人生的看法：

「老師所選的流行曲，讓我反思到別人說你不行也不重要，最重要的是自己說自己行……」(同學 C)

「Beyond 說『自信可改變未來』，我覺得他們說得對，做人最重要是要有自信，只要相信自己，我們總有一天會成功的。」(同學 E)

#### 二、閱讀理解、表達評量

在課程開展之前後，筆者皆對六名讀寫障礙學生進行測試(不播放該歌曲)，要求他們以圖表、文字或圖畫的形式去概括測試中所附的歌詞內容，只要答案能夠符合下表其中三個評分項目，便當作達標：

表 4：閱讀理解、表達評量表

項目	評分描述
一	答案能夠展現背後的思考過程。
二	答案能夠概括短文的主旨。
三	答案符合原文意思。
四	答案能夠有助讀者理解短文。
五	答案表達清晰、易於明白。

前置測試所採用的歌曲為許廷鏗的〈青春頌〉，內容主要是表達珍惜青春時光的道理，而學生的表現未如理想，當中更有 2 名同學交白卷，同時只有 1 名學生能夠達到合格的標準；總結測試所採用的歌曲為梁靜茹的〈愛久見人心〉，內容主

要是表達愛情是需要經過長時間的歷練，我們才能夠感受到別人的真心，當中共有 5 名學生能夠達到合格的標準，可見是次教學在訓練學生掌握閱讀理解及表達方面具有一定的成效，如下：

表 5：閱讀理解、表達測試分數統計

測試	前測	後測
達標人數	1	5

以下為達標學生(總結測試)的答案分析：

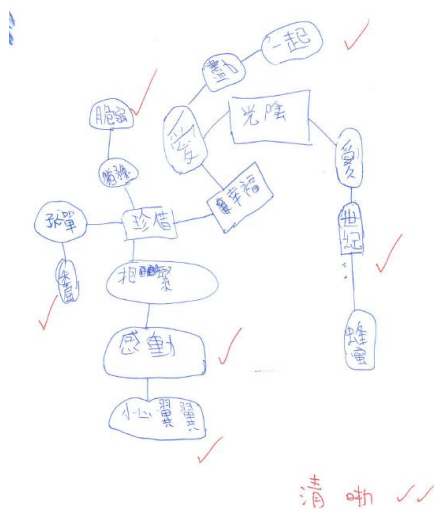


圖 8 A 同學的關鍵字眼解構圖



圖 9 A 同學的總結測試答卷(符合五個評分項目)

這名學生的表現極為優秀，他先是用放射網絡圖去解構歌詞的關鍵詞，以加深自己對歌詞理解及掌握，然後再以圖畫、文字去表達自己對歌詞的理解。在文字表達方面，他能夠寫出〈愛久見人心〉的中心思想，指出「愛情是人的一種深奧的東西，是一點一點打造既成。」(學生原句)雖然句子並不通順，惟仍然可見其對歌詞有着一定的理解，並掌握到歌詞所言的中

心主題—愛是慢慢積累而成。在圖像表達方面，他繪畫了一個男孩和一個女孩，當中他們被空隙所隔開，以說明他們對彼此仍然未有深入的了解；而不斷流出的水滴，就象徵雙方為愛情而付出的努力，當水滴積少成多，並升到平面之時，那個心便會浮起來，並填平了那個空隙，使他們可以互相結合，成就了一段真摯而長久的愛情。



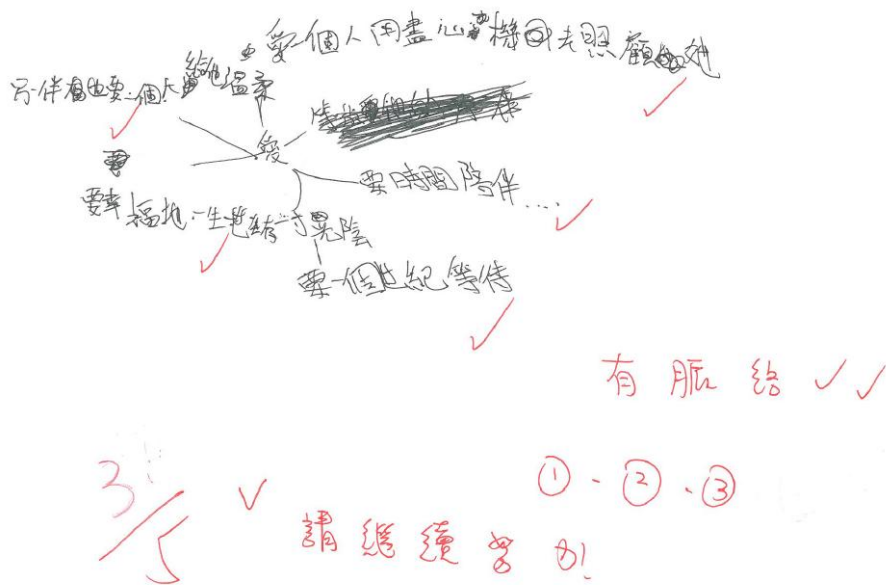


圖 10 B 同學的總結測試答卷(符合三個評分項目)

這名學生主要運用了放射網絡圖去表達自己對歌詞文本的理解。雖然他能夠指出歌詞的中心思想為：「愛一個人用盡心機去照顧她」、「要時間陪伴」、「要幸福地一生一世」、「要一個世紀等待」、「給他溫柔」、「另一伴也要一個人」(以上皆為學生原句)，惟當中的語句並不通順，而且亦未能善用歌詞的關鍵字眼作說明，致使閱讀者未必能夠透過概念圖而清晰地掌握到歌詞的大意，故予以扣分。

#### 肆、總結及建議

最後，筆者認為是次的教學嘗試能夠協助讀寫障礙學生建立學習中文的興趣，

並基於是次教學的發現，提出建議如下：

- (1) 讀寫障礙學生對流行曲的學習甚感興趣，因此筆者建議把流行曲歌詞與文學篇章教學作出結合，以加強讀寫障礙學生閱讀文學作品的興趣；
- (2) 可以華語流行曲作為其他生命教育範疇的教材，例如愛情、友情、生死等，以提升特教學生的品德情意素質；
- (3) 以流行曲作為其他語文教學的工具，例如文學評價、文學分析等。

#### 參考文獻

吳善揮(2013年5月15日a)。淺談學生自發性學習的首要關鍵-激發學生對學習的興趣。2013年「學生自發性學習」國

- 際學術研討會。台北市：國家教育研究院。
- 吳善揮(2013b)。困境中的嘗試—香港中文科的多元評量設置。《**新北市教育季刊**》，8，49-53。
- 吳善揮(2013c)。大學生活輔導的切入：華語流行曲與生命的浪花。《**澳門大學兩岸四地學生事務論壇2013**》。澳門：澳門大學。
- 呂建志(2011)。閱讀障礙學生之識字困難及識字教學探討。《**雲嘉特教**》，14，36-43。
- 林佳蓉(2012)。心智圖法在學習障礙學生閱讀理解教學之應用。《**桃竹區特殊教育**》，19，24-29。
- 香港小童群益會(2013)。《**讀寫障礙學童現況—公眾觀感及學校調適調查**》。香港：作者。
- 胡永崇(2002)。學習障礙學生之識字教學。《**屏師特殊教育**》，3，17-24。
- 許榮耀(2009)。《**香港粵語流行曲和中文教學**》。未出版之碩士論文，香港大學，香港。
- 黃建智(2011)。特殊需求學生課程的調整。《**雲嘉特教**》，13，55-60。
- 陳冠貝、張雅淳(2010)。〈閱讀策略連結國語課文、閱讀與寫作～以概念構圖為例〉，《**臺北市第十一屆中小學暨幼稚園教育專業創新與行動研究園圃小組成果集上冊**》。臺北：臺北市教育
- 局。
- 黃月純、楊德清(2011)。國小低年級弱勢學生數學學習興趣與信心之研究。《**嘉大教育研究學刊**》，26，113-145。
- 陳明蕾、柯華葳(2013)。學習障礙兒童線上閱讀歷程：來自眼球移動的證據。《**特殊教育研究學刊**》，38(3)，81-103。
- 楊軍平、熊玉珍(2013)。基於網路的泛在式唱歌學華語運用。《**中文教學現代化學報**》，2(1)，42-52。
- Reid, R. & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: Guilford Press.



# 正向行為支持方案對情緒行為障礙學生 不服管教之成效

呂建志

台南市東區裕文國小資源班教師

## 摘要

本研究旨在探討正向行為支持方案對改善國小情緒行為障礙學生不服管教行為之成效。研究方法採用單一受試實驗設計中系列倒返(A1-B1-A2-B2-A3)設計研究和訪談，自變項為正向行為支持方案，依變項為不服管教及替代行為出現之次數，研究對象為一名國小情緒行為障礙學生，個案分別接受基線期A1、介入期B1、基線期A2、介入期B2及追蹤期A3之實驗處理，蒐集到的資料以目視分析與簡化時間序列加以分析，同時輔以導師、家長的訪談資料的社會效度分析。

本研究結果如下：

- 一、正向行為支持方案能降低個案不服管教，有顯著的立即成效及維持成效。
- 二、正向行為支持方案能增加個案替代行為，有顯著的立即成效及維持成效。
- 三、導師及家長訪談資料顯示本研究具良好的社會效度。

**關鍵詞：**正向行為支持方案、情緒行為障礙、不服管教行為

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of using the positive behavior support program on the elementary school student with emotional or behavioral disorders. The single subject design was used as research method, and the independent variable was positive behavior support program, and the frequency of disobedient and alternative behaviors as dependent variables. Data was collected during the baselines, interventions, and maintenance phases. It was analyzed by using visual inspection to determine the effectiveness of positive behavior support program of disobedient behavior and the acquisition of alternative behavior of the participant. The observation data was also supplemented with social validity analysis using teacher and parent interviews.

Results of this study were summarized as followings:

1. The positive behavior support program was effective on the suppression of disobedient behavior. It was also effective in maintaining the result of such behavior change.
2. The positive behavior support program significantly improved the acquisition of alternative behavior. It was also effective on the maintenance of alternative behavior.
3. Teacher and parent interviews had indicated that this research has a high social validity.

**Keywords:** positive behavior support program, emotional or behavioral disorders, disobedient behavior

## 壹、緒論

研究者在國小資源班的實務經驗發現，情緒行為障礙學生在課堂上經常表現不服管教行為，以傳達其特殊需求，例如：挑釁言語、愛唱反調、擅自離開座位，甚至與老師言語或肢體衝突。學生的不服管教行為在表達一種『尋求了解』的語言，情緒行為障礙學生透過不服管教行為，表達需要被關注的特殊需求，不服管教行為甚至演變成學生唯一的溝通方式(鈕文英，2009)。然而，這樣的不服管教行為除了影響學生自己學習及人際關係，還帶給家長、教師及同儕很大的困擾。

研究者過去在處理學生不服管教行為時，多以短期和立即有效為焦點，選擇能「馬上解決」的行為改變技術為第一考慮，忽略學生本身的特殊需求。在融合運動的影響之下，逐漸倡導自我決策及全方位設計的概念，於是，產生了正向行為支持方案的作法(鈕文英，2009)。正向行為支持方案以長期的觀點處理學生不服管教

行為，考慮其生態環境及事件發生的各種因素，在學校提供有效的正向行為支持方案，目的不僅是減少學生的不服管教行為，更在增加學生好的替代行為。

本研究基於改善國小情緒行為障礙學生的不服管教行為，藉著功能評量，找出個案不服管教行為的功能，使用適當的生態環境改善策略、前事控制策略、替代行為教導策略、後果處理策略等正向行為支持方案後，期待能降低個案在資源班上課的不服管教行為，教導其增加合適替代行為，並探討正向行為支持方案對改善個案不服管教行為之成效。

本研究目的在分析正向行為支持方案介入後，對處理情緒行為障礙學生上課不服管教行為的成效。

待答的研究問題：

一、正向行為支持方案是否能降低個案不服管教，且有顯著的立即成效及維持成效？



二、正向行為支持方案是否能增加個案替代行為，且有顯著的立即成效及維持成效？

三、本研究的社會效度是否良好？

## 貳、文獻探討

處理情緒行為障礙學生不服管教一般有二大方向，一為過去較偏向使用行為改變技術。二為當代使用正向行為支持的提供及各項策略，以下依二種方式對情緒行為障礙學生不服管教處理效果，茲介紹如下：

一、情緒行為障礙學生不服管教行為之處理

處理情緒行為障礙學生的不服管教行為有使用消除方式，其說明如下：

消除方式的處理強調運用行為改變「壓抑」與「消除」不服管教行為，主張採用斥責、隔離、過度矯正、電擊、抑制等嫌惡刺激方式，迫使學生為避免產生不愉快的結果，而不再出現不服管教行為（Westling & Fox, 2003）。但往往學生不服管教行為真正原因無法找出，故不服管教行為容易再次發生。

二、正向行為支持方案的處理策略

正向行為支持方案採用溝通本位的介入策略，著重教導學生替代行為，使不服管教無效，調整環境使不服管教不相關，操控行為後果以確定替代行為；比不服管教獲得更有效的增強（Safran & Oswald,

2003）。真正找出不服管教原因所在，達到不服管教行為減少及維持的效果。

其包含生態環境改善策略、前事控制策略、替代行為教導策略、後果處理策略等四種，敘述如下：

(一)生態環境改善策略

建立正常化的生活形態、改變社會態度、提供選擇與控制的機會、建立親密的社會關係、提供溫暖與鼓勵的社會環境、提供學習與訓練機會。例如在資源班佈置溫馨有家的感覺。

(二)前事控制策略

前事控制的策略包括，重新調整環境、提供額外支持或調整、提供符合個體能力、興趣和需求的教材與教學活動（Westling & Fox, 2003）。例如：簡化工作要求的難度和份量、消除引發不服管教的刺激等方式，可以減少不服管教的發生。

(三)替代行為教導策略

替代行為教導策略是以有效方式，教導學生以替代行為來改善不服管教行為。例如教導學生舉手要求暫停、了解情緒表達、壓砂包緩和情緒及心裡默唸：「我不要生氣」等來改善不服管教行為。

(四)後果處理策略

1.增強物的類型：

正增強物是個案喜好的刺激，負增強物是個案厭惡的刺激，例如笑臉章是個案的正增強物，作業則變負增強物，學生有好的表現給笑臉章或減少作業。

## 2. 區辨性增強替代行為：

消弱不服管教行為，增強另一個適當的替代行為（Vollmer, 1999）。例如學生用尖叫表達：「我很生氣」，則教導學生要舉手，說：「請暫停一下，讓我冷靜一下」。

## 3. 消弱：

透過忽略學生的不服管教行為而達成，例如：忽視、隔離學生亂發脾氣等。

綜合上述研究對於情緒行為障礙者不服管教處理，過去通常採用傳統的行為改變技術，而當代的正向行為支持方案認為學生所處環境的改善和調整將助益行為改變。因此本研究運用生態環境改善、前事控制、替代行為教導、與後果處理等多元且個別化的策略，針對情緒行為障礙學生的不服管教行為進行處理，期盼能對處理不服管教行為提供貢獻與模式。

# 參、研究方法

## 一、研究設計

本設計實驗流程為，第一階段為基線期(A1)；第 1 到 14 節不實施正向行為支持方案介入，只評量不服管教次數。第二階段是介入期(B1)，第 15 至 28 節實施正向行為支持方案。第三階段為基線期(A2)；第 29 至 42 節內撤除正向行為支持方案。第四階段是介入期(B2)；第 43 至 56 節實施正向行為支持方案。第五階段為

追蹤期(A3)；第 57 至 70 節內撤除正向行為支持方案。

## 二、研究對象

個案為一名國小二年級學生，領有鑑輔會鑑定為情緒行為障礙學生公文。個案人際關係不良易與同儕起衝突，喜歡引起老師的注意，因言語不當；易造成被處罰。行為問題為不服管教，被界定為個案在資源班上課時無法遵守團體規範、動手打人及推人、愛唱反調，挑釁對方、罵髒話及把桌上東西掃落地上等。

## 三、正向行為支持方案

根據功能評量，找出個案在資源班上課不服管教行為的立即前事為環境出現噪音、要求作不熟悉的練習、被責罵而不愉快的情緒及等待太久，未獲得注意等。目標行為得到的後果為教師制止行為，並且斥責、停止對個案的要求、環境中的噪音停止及安撫個案情緒，拍打個案的手掌等。並提出行為問題的功能假設為愛唱反調及挑釁對方是取得外在注意刺激，罵髒話是逃避外在噪音刺激，動手打人及推人與把桌上東西掃落地上是為逃避內在生氣刺激。並進行個案的正向行為支持方案策略擬定，其包括了前事控制策略、替代行為教導策略、後果介入策略及生態環境改善策略等四類策略。如圖 1 的內容。

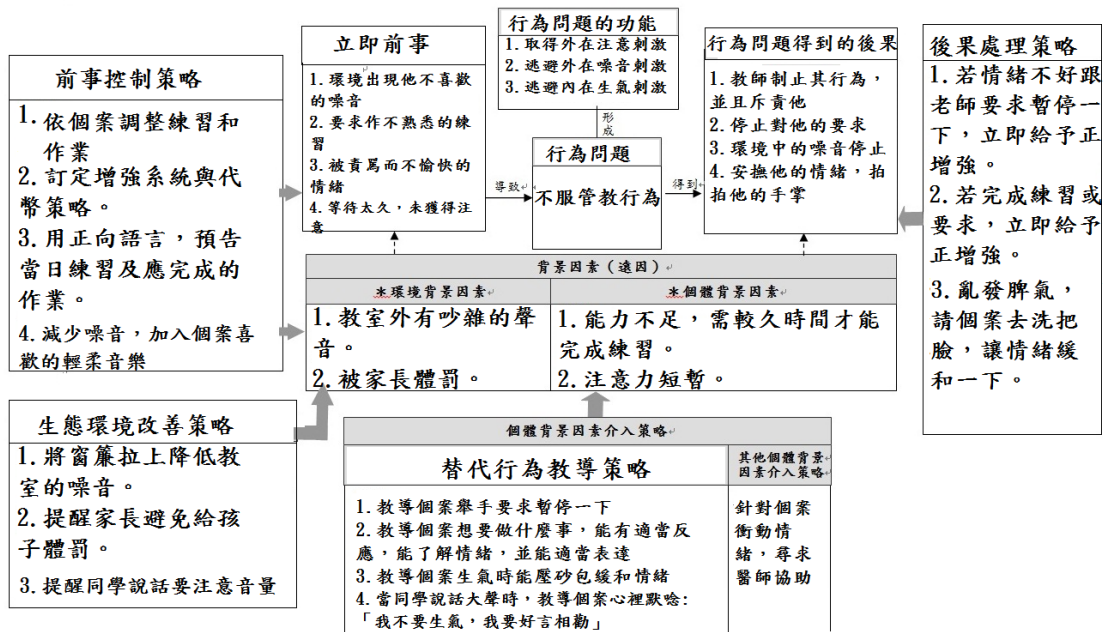


圖 1 個案正向行為支持方案圖

#### 四、研究工具

參佐鈕文英 (2009)，O'Neill 等人 (1997) 的發展的工具，依實際使用情況，酌予改編，分別介紹之：

##### (一) 不服管教功能訪談表

針對不服管教行為描述、過去不服管教處理歷史、引發不服管教的立即前事、個案最喜愛的事物與不服管教前事後果分析等項目訪談家長、導師，並設計正向行為支持方案。

##### (二) 不服管教及替代行為次數記錄表

研究者採用每節 40 分鐘記錄個案不服管教及替代行為次數，不服管教行為是不遵守團體規範、動手打人及推人、愛唱反調，挑釁對方、罵髒話及把桌上東西掃

落地上。替代行為是個案舉手要求暫停一下、能了解情緒並適當表達、生氣時壓砂包緩和情緒及心裡默唸：「我不要生氣」等。

#### 五、資料介入與分析

##### (一) 資料蒐集

利用攝影方式將上課過程拍攝下來作記錄分析，同時也訪談個案的導師及家長，作為選擇不服管教及社會效度的資料。

##### (二) 資料分析

將基線期、介入期和追蹤期所觀察得來的資料，記錄結果繪製成曲線圖，並依此曲線圖進行目視分析。以下加以說明之：

目視分析：指蒐集連續性的數字資料，目視分析可包含水準和趨勢，以圖表方式對研究結果做總結性及形成性分析，瞭解階段內、與相鄰的階段間的變化情況，作為介入策略是否有效的依據。

### (三)觀察者間信度

由兩位觀察者記錄影帶中個案的行為問題，並進行觀察者間信度的一致性檢核，其公式如下所示。

$$\frac{\text{觀察者觀察某一行爲一致次數}}{\text{觀察者觀察某一行爲一致次數} + \text{觀察者觀察某一行爲不一致次數}} \times 100\%$$

所有觀察評量次數進行觀察者間信度的檢核，且分布各階段以表 1 表示。

表 1：觀察者間一致性信度表

	觀察者間一致性信度	基線期 A1	介入期 B1	基線期 A2	介入期 B2	追蹤期 A3
不服管教次數	數值範圍	91%-97%	93%-98%	92%-95%	90%-96%	93%-98%
	平均數	93%	96%	93%	93%	95%
替代行為次數	數值範圍	94%-98%	92%-98%	91%-98%	90%-98%	92%-99%
	平均數	96%	93%	92%	92%	96%

## 肆、研究結果

### 一、個案不服管教結果

#### (一)基線期 A<sub>1</sub>

從圖 2，不服管教出現次數 14~15 次/節，平均 14.57 次/節，趨勢穩定度達 100%，趨勢為上升。基線期 A<sub>1</sub> 資料穩定，實施正向行為支持方案介入。

#### (二)介入期 B<sub>1</sub>

從圖 2，正向行為支持方案介入，不服管教出現次數 10~14 次/節，平均

11.86 次/節，趨勢穩定度達 100%，趨勢為下降，不服管教有顯著的減少。

#### (三)基線期 A<sub>2</sub>

從圖 2，撤除正向行為支持方案後，不服管教出現次數 11~14 次/節，平均 12.64 次/節，趨勢穩定度達 100%，趨勢為上升不服管教有顯著增加。

#### (四)介入期 B<sub>2</sub>

從圖 2，正向行為支持方案介入，不服管教出現次數 8~13 次/節，平均 10.86 次/節，趨勢穩定度達 93%，趨勢為下降不服管教有顯著的減少。



### (五)追蹤期 A<sub>3</sub>

從圖 2，撤除正向行為支持方案後，不服管教出現次數 6~9 次/節，平均 7.07 次/節，趨勢穩定度達 88%，趨勢為下降達到維持的效果。

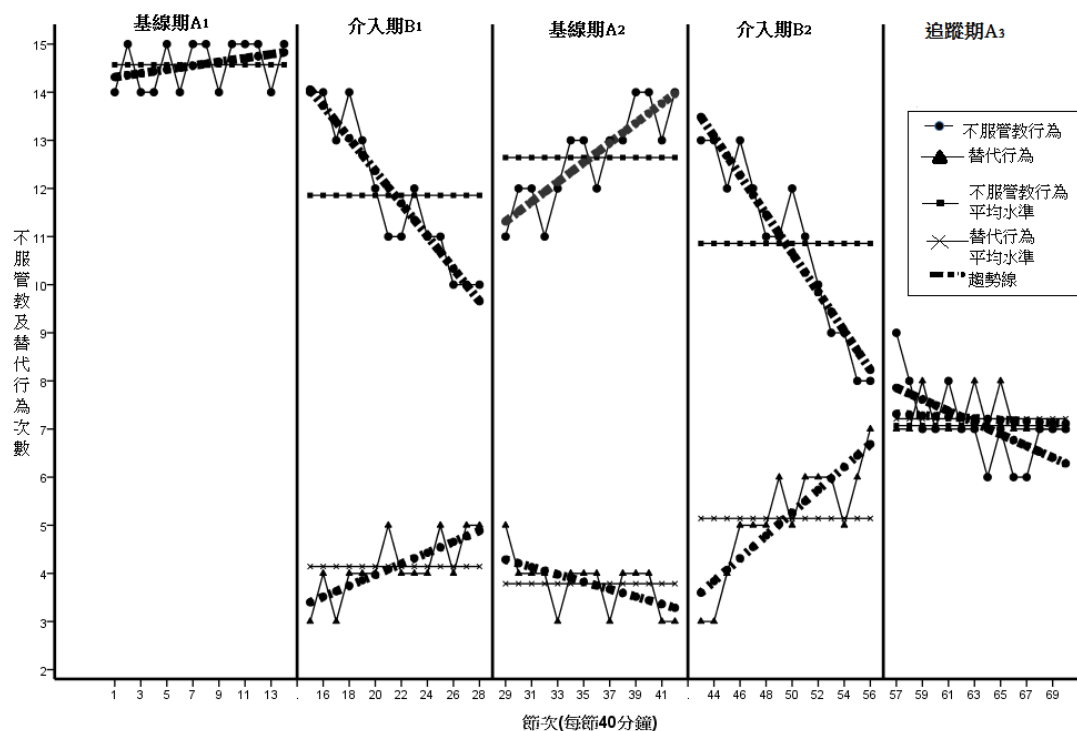


圖 2 個案不服管教與替代行為出現次數曲線圖

## 二、個案替代行為結果

### (一)介入期 B<sub>1</sub>

從圖 2，正向行為支持方案介入，替代行為次數 3~5 次/節，平均 4.14 次/節，趨勢穩定度達 93%，趨勢為上升。

### (二)基線期 A<sub>2</sub>

由圖 2，撤除正向行為支持方案後，替代行為次數 3~5 次/節，平均 3.79 次/

節，趨勢穩定度達 85%，趨勢為下降。

### (三)介入期 B<sub>2</sub>

從圖 2，正向行為支持方案介入，替代行為次數 3~7 次/節，平均 5.14 次/節，趨勢穩定度達 88%，趨勢為上升，替代行為顯著增加。

### (四)追蹤期 A<sub>3</sub>

由圖 2，撤除正向行為支持方案後，替代行為出現次數 6~7 次/節，平均 7.21 次/節，趨勢穩定度達 100%，趨勢為上升，替代行為增加之維持具有顯著成效。

### 三、社會效度分析

為瞭解正向行為支持方案介入的成效，本研究在第 12 週及第 18 週，訪談個案之導師、家長，進行社會效度資料的蒐集，將訪問對象加以編號，個案的導師，以 T 為代號，個案的母親，以 M 為代號。

#### (一) 正向行為支持方案介入成效分析

正向行為支持方案介入後，學生的不服管教減少及替代行為增加有明顯的改善，導師表示：「個案發脾氣的次數有減少」(1020430 晤 T)，家長表示：「個案在家出言頂撞狀況有改善」(1020503 晤 M)

#### (二) 正向行為支持方案維持成效分析

正向行為支持方案撤除後，學生的不服管教減少及替代行為增加有維持效果，導師表示：「個案的服從指示進步很多」(1020610 晤 T)，家長表示：「個案脾氣有變好且穩定」(1020611 晤 M)。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究發現正向行為支持方案能降低個案不服管教及能增加個案替代行為，且有顯著的立即成效及維持成效。另導師及家長訪談資料顯示本研究具良好的社會效度。

### 二、建議

#### (一) 應用不服管教功能評量可找出不服管教原因

面對個案不服管教行為處理，強調非嫌惡式的處理策略，而個案不服管教行為若能藉由不服管教行為功能評量，探討出不服管教行為的原因或功能後，再給與有效處理策略，當能減少處理方式的不當，避免採取嫌惡處理方式的偏誤。個案不服管教行為處理策略，不僅是注重行為結果的處理策略，更要重視行為前事件和預防策略，因此慎謀預防不服管教行為的產生，方為不服管教行為處理的良策。

#### (二) 應用正向行為支持方案在改善其他類別身心障礙學生的行為問題

本研究可發現正向行為支持方案處理國小情緒行為障礙學生不服管教行為具有介入及維持成效，在未來的研究方面，可再針對不同類別身心障礙學生的行為問題，實施行為問題功能評量與行為處理的正向行為支持方案，以實驗方式驗證效果。

## 參考文獻

- 鈕文英 (2009)。身心障礙者的正向行為支持。臺北：心理。
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J.S. (1997). *Functional assessment and program development for problem*

- behavior: A practical handbook*(2<sup>nd</sup> ed). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Safran, S. P., & Oswald, K. (2003). *Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices? Exceptional Children*, 69(3), 361-374.
- Vollmer, T. R. (1999). Noncontingent reinforcement: Some additional comments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(2), 239-240.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2003). *Teaching students with severe disabilities* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, OH: Prentice-Hall.



# 淺談高職融合教育的理想與實踐

陳乃瑛

國立嘉義高工主任輔導教師

## 摘要

本文旨在探討融合教育在高職階段實施的困境並試圖提出改進之道。由於融合思潮及教育政策的影響，身心障礙學生透過多元管道就讀一般高中職校已成為趨勢，其在融合教育中所面對的困境與挑戰值得關注。本文就高職階段身心障礙學生家長、教師、行政、學生及課程教學方面遭遇之問題加以討論，並以實務經驗提出相關建議以供參考。

**關鍵詞：**融合教育、身心障礙學生、職業學校

## Abstract

This study aims to discuss the difficulties of implementing inclusive education in vocational high schools and to offer the implications. Due to the influence of inclusive education tendency and educational policies, it becomes a trend for students with disabilities to study in vocational high schools through multiple-way placements. The difficulties and challenges that disabled students have confronted deserve our concern. The study explores problems in aspects that parents, teachers, administration, students and curriculum have encountered and related practical experience is provided.

**Keywords:** inclusive education, students with disabilities, vocational high school

## 壹、前言

受到融合教育思潮的影響，教育部自2001年起推動「臺灣省及金馬地區身心障礙學生十二年就學安置計畫」，提供智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、學習障礙、自

閉症、腦性麻痺、肢體障礙及情緒行為障礙等各類身心障礙學生進入一般高中職校就學的機會。並為符應十二年國教政策於2012年訂定「十二年國民基本教育身心障礙學生就學安置高級中等學校實施要點」，規劃適性輔導、免試入學、特色招生



等升學方式，國中畢業之身心障礙學生進入普通高中職校就讀的機會更加多元且充分。

由於國內高中職教育階段各學校教育目標與課程規劃的差異性，學生所欲朝向的轉銜目標較多樣化（黃柏華，2012a）。而高中職階段非屬義務教育，成績考查採學年學分制，多數升學導向型學校對學生之自主性及學習能力皆有較高的要求，這些都將增加身心障礙學生學校適應的困難。因此，當愈來愈多身心障礙學生被安置進入普通高中職就讀，學校如何提供適性教育，以符合身心障礙學生因障礙類別與障礙程度所產生之認知、溝通、行為、語言、人際、情緒等發展上的特殊性，並克服因障礙本質對學業表現或職業技術要求的限制，滿足其生活、學習、社會及職業等各方面適應能力的個別差異及相關專業需求，遂成為一項重要挑戰。

筆者自2006年起擔任職業學校輔導行政工作，有感於校內身心障礙學生人數日漸增多且障礙類別多元，亟需專業的特殊教育服務，故於2008年向教育部申請設立「資源班」，迄今已邁入第六個年頭。筆者從長期接觸身心障礙學生的經驗發現，融合的成效與全體師生的接納及特殊需求的支持息息相關，因此綜合個人從事學生輔導工作之經驗，分享一些觀察與心得，探討學校如何營造一個適宜的教育環境，有效實踐融合的教育理想。

## 貳、融合教育的意涵

融合教育係指身心障礙學生和普通同儕在同一間教室一起學習的安置與教育方式。透過符合個別需求的適當支持，讓身心障礙學生得以安置在普通班級接受教育（Idol, 2006）。強調身心障礙學生進入普通教育環境中參與所有教育活動，並且在過程中獲得進步（Kitchcock, Meyer, Rose & Jackson, 2002）。

融合思想之主張乃是基於社會公平正義，認為所有身心障礙學生都應該有權利和機會與一般學生共同分享普通教育的資源。唐榮昌（2007）認為就融合程度而言可分為完全融合與部份融合：完全融合主張所有的特殊學生應全時地與普通學生的同儕一起在普通班接受教育；部分融合則主張多數的特殊學生大部分時間與普通學生的同儕一起在普通班接受教育，若學習仍有困難而無法受益，可部分時間到資源教室接受教育訓練。融合的安置應考量教育資源與條件，以及學生的特殊教育需求（鈕文英，2002）。

因此，融合教育的宗旨是以學生為主體，運用適當的教育服務確保每一個學生都能得到最大潛能的發展，普通學生和特殊學生都可以從融合的環境中獲益。其主要內涵如下：

一、尊重個別差異，滿足個別需求

融合教育是重視人權與受教權的具體

表現。融合的推動不僅是教育政策，同時也是社會政策（劉明松，2009）。基於教育機會均等的概念，融合教育的服務應該是全面性的，所服務的對象是班級中所有的學生，而不限於通過鑑定的身心障礙學生（鈕文英，2008）。教育目標應考量學習對象的特性，尊重個體的差異，不會因為與主流群體不同而被貼上「異常」的標籤，而是發揮「有教無類」及「因材施教」的精神，提供個別化的教學與適性教育。

## 二、重視資源整合，提供專業服務

融合教育的意義是普通學生與身心障礙學生一起在一般班級中學習，使每一個學生都能得到完整的學習經驗，為了因應身心障礙的特殊需求並增進學習效果，必須在教室中提供所需之特殊服務或支持系統（邱明芳，2001）。由於每個孩子都有獨特的學習需求，教學方案必須考慮到學生的特質和學習需求的多樣性，僅僅讓身心障礙學生和學校中其他學生在同一個地方學習，並不是真正的融合（Knight, 1999）。教育這群特殊學生必須具備特別的教學方法與處理行為問題的能力（Cook & Schirmer, 2003）。因此融合教育的實施需要普通教育與特殊教育兩個體系的合作，包括特殊教育教師、普通教育教師與行政體系和相關專業團隊人員的合作（林佩如，2011）。

基於上述融合教育的內涵，融合教育成功與否應考量三個面向：特殊學生能「進

入」普通教育環境享受公平受教的機會；特殊學生能「參與」普通班級活動並產生良好互動；特殊學生在參與普通班級的活動過程中能達到「進步」的目的（林坤燦，2012）。真正的融合應包括無障礙的物理環境、接納與尊重的心理環境、以學生需求為重的課程教學以及行政、親師生與社區共同結合的支援系統（吳武典，2005）。融合教育之推動，必須衡酌現實情境，規畫完整的措施，更重要的是必須考量到學生的個別狀況，提供「物理」與「心理」環境調整等配套措施，才能獲得正面的效益。

## 參、影響融合成效的因素

由於融合教育政策的推動，多元入學管道提供身心障礙學生充分就學機會，當越來越多的身心障礙學生進入普通高中職校就讀時，不免在校園中造成衝擊。學生在學校的適應，除了障礙本身帶來的限制因素外，也受到其它因素的影響，以下是筆者觀察到的現象：

### 一、家長方面

由於父母對於特殊教育的體制與內容缺乏深入了解或存有觀念上的誤解，以致對特殊教育服務產生排斥或質疑（林佩欣，2007）。身心障礙學生家長經常擔心子女是否受到普通班老師的接納，普通學生家長則擔心子女的受教權益（高宜芝、王欣宜，2005）。少數身心障礙學生的父母，過度擔心子女被貼標籤或邊緣化，因此不

願透露學生的障礙與特性，甚至拒絕特殊教育資源的介入，造成教師輔導及同儕關係建立的困難；而一般學生的家長則不瞭解現今的教育體制與身心障礙學生的特質，認為身心障礙學生會影響班級秩序或耽誤課程進度，損及子女之教育權益。因此，如何結家家長的支持是推展融合教育的一項考驗。

另外，家長在協助學生生涯選擇時，常常囿於傳統升學主義的迷思與對學校資訊的缺乏，忽略學生個人能力、興趣、性向之優劣勢，一味地以公立明星高中職為目標，經常在開學之後才發現學習內容無法符合學生特性，產生適應困難情形。

## 二、教師方面

普通教師與特教教師的合作關係，是將特殊教育相關支持服務帶入普通班級的關鍵（鈕文英，2002）。普通班教師需具備調整教學策略以符合學生個別差異的能力，以及照顧好班級內所有學生的教育理念（邱上真，2001）。但是由於雙軌式的師資培育制度，特殊教育教師不了解普通班級的生態，普通教師則缺乏特殊教育專業訓練，導致雙方合作的困難。多數普通教師缺乏處理班級內身心障礙學生學習與行為問題的技巧，表示身心障礙學生增加了他們工作的負擔、挫折與沮喪（Conway & Gow, 1988）。而且普通班教師除特殊學生外，尚有近四十位普通學生需要照顧，同時還有課程進度與升學率的壓力，實在難

有多餘心力照顧學生的特殊需求。部分普通班教師甚至認為身心障礙學生應該是特殊教師的職責，應由特殊教師教學才會有比較好的效果（高宜芝、王欣宜，2005；黃小惠、趙亞齡、楊雅玲，2011）。以致形成特教教師孤軍奮鬥的現象，身心障礙學生在融合班級的個別化教育計畫難以落實。

## 三、行政方面

學校行政人員對融合教育的顧慮及人力、設備等制度缺乏彈性，往往造成行政支援的困難（高宜芝、王欣宜，2005）。現行法令雖對融合教育的實施有許多規範，但學校行政管理階層卻未深入了解相關法令及融合教育的精神，部分行政人員對融合教育仍欠缺認同，相關制度缺乏彈性，往往無法提供滿足學生特殊需求與教師教學需要的支援。再就資源班運作現況而言，在一般學校的身心障礙學生大部分時間在原安置班級生活與學習，特殊教育相關服務均由資源班提供，資源班教師須肩負行政、教學與輔導等功能，組織定位模糊，服務內容龐雜（黃小惠等，2011）。以筆者服務學校為例，目前共有五十餘位身心障礙學生就讀普通班，只有一名資源班導師之特教師資編制，提供全校身心障礙學生的服務及普通班教師、學生家長的諮詢，心有餘而力不足，使得融合教育的推展受到限制。

## 四、學生方面

融合教育的實施，提供身心障礙學生與普通學生一起在普通班級接受教育的機會。但是相當比例的普通班老師認為在滿足身心障礙學生的需求時，最大的阻力來自學生本身的問題（邱上真，2001）。身心障礙學生的障礙類別、人格特質、自理能力、社會行為、適應能力、生理健康等都是影響融合成功與否的因素（高宜芝、王欣宜，2005）。此外，普通學生對身心障礙同學的態度也會受一般學生的特徵和接觸身心障礙同儕的經驗影響，同時與導師的態度與班級經營有關（鈕文英，2008）。有些身心障礙學生會因為身體或心智方面的缺陷，學習表現長期落後同儕，自信受挫而造成學習動機低落；有些則由於生活自理、認知、行為、社會適應等能力的缺乏，影響同儕之間的相處而感到孤單。部份身心障礙學生則因為舉止行為「與眾不同」被視為不正常，加上容易違反規範，不遵守秩序，而受到老師的責罵或忽略，引來同學異樣的眼光；有些時候也會因為接受課業調整或額外的支持，被認為不公平而引發同儕不滿，因此容易在校園中發生遭受排擠甚或被霸凌等現象。若教師未及時發現或缺乏足夠的能力來處理這些問題，將使立意良好的融合理念產生負向的影響。

##### 五、課程教學方面

由於身心障礙學生的發展有極大的個別差異，因此課程也須要符合其特殊的需

求。高職教育階段特殊教育課程綱要之修訂，即植基於讓每位特殊需求學生均有充分參與普通教育課程機會並獲致進步之理念。在融合教育安置下，教師必須調整或設計合適的普通教育課程，強調在同一課程的架構下來調整以適應各種能力的學生，讓每一位學生都能有效地學習（陳明聰，2000）。但是由於過去老師們已經習慣了「標準課程」，因此要他們調整課程或自行設計或發展課程，並不是一朝一夕可以達成（邱上真，2001）。而一般學校普通班級人數過多，普通教師缺乏對不同障礙類別學生身心特性的了解，且普通班級教學與評量皆有一定的進度，導致在大班團體教學情境下要依學生個別差異做課程調整的困難，加上各職業類科的課程差異，往往只能由資源班教師或專業科目教師以抽離方式提供補救教學。由於抽離服務錯失了身心障礙學生參與普通班級課程與同儕互動的機會，造成學習經驗不連貫，回到原班時間問題仍然存在（鈕文英，2008）。抽離的課程對特殊教育服務融入普通班級的影響值得深思。

## 肆、落實融合的措施

協助學生在高職三年充實職業知能，順利成長與發展，是職業學校教育的首要目標，融合教育的理想需要行政、教師、家長等各方面的共同合作始能落實。以下是筆者歸納相關文獻與個人經驗提出在輔導行政工作的建議與作法：

### 一、強化行政運作



行政人員對於融合教育的了解與支持是決定普通班教師獲得多少支持的關鍵（秦麗花，2001）。學校豐富的行政支援與對特殊教育的使命感能造福更多的身心障礙學生（Salisbury, 2006）。特殊教育方案應整合學校、社區、家庭三個層面的資源融入全校性行政系統的運作（黃柏華，2012b）。學校可透過特殊教育推行委員會，整合人力、設備、經費等資源，擬定全校性支持方案，納入各處室的業務項目。例如：教務處調整班級人數，維持適當的師生比，並協調補救教學課務的安排；訓導處規劃教室位置，安排修習過特殊教育三學分或曾參加特殊教育專業研習五十四小時以上，具教學熱忱之教師優先擔任融合班級導師，營造溫暖接納的班級氛圍；總務處規劃無障礙校園環境及設施，建構安全友善的校園環境；實習處加強專業訓練，積極輔導學生通過技能檢定，培養職業技能；輔導室辦理特教宣導、研習、認輔制度及同儕接納課程等。如果學生特殊問題超過學校能力範圍，則適時引進專業團體資源，協助學生、教師和家長解決問題。

## 二、增進特教知能

融合教育的主張是把特殊教育的支援服務「帶入」班級，「個別化」教學的落實有賴於教師對高異質性班級經營的用心，並依學生的需要將教學支援與輔導策略帶入班級中（柯雅齡，2012）。為增進全體教

師對身心障礙學生的認識與接納，可利用校務會議、導師會議等場合宣揚融合教育理念及特殊教育相關法令。並辦理特殊教育專業知能研習，強化行政人員及普通教師之特殊教育知能；編印教師輔導手冊、特殊教育輔導專刊、設置特殊教育專欄、結合生命教育辦理特殊教育體驗活動。透過宣導與研習推廣融合理念，凝聚共識並增進教師之特殊教育專業素養。

## 三、重視親職溝通

Dubaney 和 Salend (2000) 指出家長對融合教育的看法，會對特殊教育實施成效產生決定性的影響。家長是教育工作的重要合作夥伴，學校各領域的專業人員是家長獲取專業知能、社會福利資訊的主要來源，透過親師溝通可以提升家長親職功能及特殊教育方案的實施成效（鄭雅薇、馮鎮城，2010）。因此，鼓勵家長參加個別化教育計畫會議、轉銜會議及個案會議，增進親師溝通與合作；透過親職教育講座、親師座談、親職教育手冊，溝通教育理想與教養知能。以同理心面對家長的疑慮，向家長說明融合教育的趨勢與優點以及教學理念與作法，表明對身心障礙學生無條件的接納，積極促進身心障礙學生與一般同儕間友誼的發展（鈕文英，2008）。藉此化解一般學生家長對教學成效的擔憂，減緩身心障礙學生家長對孩子被標籤化或邊緣化的焦慮。同時提供普通學生家長與身心障礙學生家長交流機會，讓普通學生家長有機會了解身心障礙學生家長的處境，彼此包容體諒。並邀請身心障礙學



生家長擔任特殊教育推行委員會及家長會委員，提供參與校務機會，隨時提出問題與建言，成為學校推展融合的助力。

#### 四、實施學習輔導

合適的課程調整是融合教育成功與否的重要指標之一，融合教育強調讓所有的學生都能儘可能地在普通教育課程中學習（陳明聰，2000）。資源班與普通班教師必須彼此合作，彌補各自不擅長的課程領域與素養（盧台華，2000）。資源班教師可經由參加課程發展委員會及各科教學研究會與相關教師共同討論，協助普通班教師配合學生能力擬定個別化教育計畫，因應學生的個別差異及需求，調整課程與教學設計，讓身心障礙學生有接受普通教育課程的機會，並從中滿足其特殊需要。具體作法包括：學習內容的調整，可採簡化、減量、分解、替代、補救與實用等方式；學習歷程的調整：可採工作分析、多元感官、直接教學、多層次教學、合作學習、合作教學等策略；教學型態的調整：可採個別指導、分組教學、同儕教導、協同教學等形式；學習評量方式的調整：可採動態評量、檔案評量、實作評量、生態評量與課程本位評量等方式，進行評量時間、評量方式及評量內容的調整（林坤燦，2012）。同時因應職業學校各專業類科的差異，依學生需求採用抽離與外加並行方式進行補救教學。由資源班教師依學生個別教育計畫開設需求領域課程或功能性課程，專業或實習科目則由資源班協調專業科目教師，利用社團活動或班週會時間進行各科補救教學。

#### 五、推動認輔制度

建立特教認輔制度可為每位身心障礙學生安排專責認輔教師，透過長期認輔更能了解學生的特教需求與優勢能力（吳婉堃，2005）。建立一個支持、接納的心理環境，重視每一個學生的需求，肯定其優點與價值，讓他們覺得自己被尊重、被注意（高宜芝、王欣宜，2005）。認輔教師可由學生就讀班級之任課教師、退休教師或社區熱心人士中，遴聘具特教素養或教育熱忱者擔任。除提供生活輔導協助學生在普通班級的適應外，更能成為與行政系統溝通的橋梁，適時為學生尋求教學資源或其他支援服務，使學生得到完善的照顧。並於學期末校務會議中予以表揚，彰顯認輔教師之辛勞奉獻，鼓勵更多教師投入身心障礙學生輔導工作。

#### 六、舉行個案會議

因為特殊學生差異性大，特教教師必須透過互相支援的團隊討論棘手的學生問題（吳婉堃，2005）。召開個案會議，可針對學生多樣化的特殊問題與需求邀集資源班教師、班級導（教）師、科主任、家長及相關行政人員共同研討，尋求支援與協助。個案會議的目的是讓大家了解自己對個案的責任，結合團體的力量協助個案，經由各方對個案的了解提出有效的輔導策略，解決的策略獲得大家的認同與支持才能徹底執行（陳明顯，2008）。經由溝通了解學生適應問題及學習狀況，透過討論建

立共識分工執行，讓身心障礙學生的輔導工作成為團隊任務，普通班教師不必承擔所有的學生輔導工作，校園中唯一的資源班特教教師也無須單打獨鬥，藉由團隊合作彼此支持，有效改善問題。

## 七、實施團體輔導

要成功的讓身心障礙學生適應普通班級的學習生活，只有靠普通班教師是不夠的，普通班中其他學生所扮演的角色亦不容忽視（邱上真，2001）。透過輔導教師入班宣導方式，實施特教宣導課程可提高融合環境中一般學生對身心障礙同儕的接納，促使普通學生成為同儕志工或學習楷模。身心障礙學生則提供普通學生學習同理心與付出的機會，使雙方都在融合教育中獲益。同時藉由身心障礙學生座談及成長團體，增進身心障礙學生彼此間的支持，並培養自我管理、情緒表達、人際溝通等社會技能。

## 八、加強生涯探索

國中教師多為一般教育體制培育，缺乏對高職類群屬性及進路之了解（郭金國、洪聖鴻、汪靜姿、張仁家，2013）。而十二年安置係分發學校而非分發類科，且各科名額有限。為考量導師管理及教學品質每年新生平均分散於各班，因此參加選科安置時無法完全依據自己的興趣或能力選科（黃小惠等，2011）。可藉由生涯參訪活動協助國中教師、家長及學生經由實地參訪提早了解各職業類科的學習內容、未

來出路及環境中能獲得的機會與限制，並就學生學習特性、能力、需求以及高職各類科學習內涵與學習要求進行充分溝通。亦可提供學校相關科別簡介與電話諮詢，幫助學生及家長在參加各項入學管道前能充分了解學校特色，避免過度執著於「選校」的思維，增進符合興趣及可發展性的選擇。

## 九、培養就業能力

近年因為多元入學管道的暢通，高職畢業生之升學率高達 83.51%（教育部，2012）。身心障礙學生升學的人數亦與日俱增，但是身心障礙進入大專院校就讀學生的中輟率節節升高，其意義應加重視（黃柏華，2012a）。而陳麗如（2000）則提出高中職身心障礙學生轉銜需求主要為職場適應、工作生活與心理輔導。因此，對於高職身心障礙學生之生涯發展仍應考量其社會適應、技能培養之需要，加強專業實習之補救教學及技能檢定之輔導，提供學習一技之長的機會，培養學生就業能力，並提供心理輔導、工作安全與職業道德等課程，以協助學生順利融入社會。

## 伍、結語

吳武典（2005）形容「融合教育」的推動是一場充滿挑戰的旅程。雖然實施融合教育的過程可能面臨許多現實上的考驗，但是基於教育多元化的價值與教育機會均等的理想，即使受到種種因素的干

擾，相信若能秉持正面的態度持續努力，終能逐步拉近現實與理想的距離。

筆者擔任輔導行政工作以來，長期與學生、家長、教師互動，對特殊教育學生輔導之甘苦頗有體會。深刻了解融合教育的成功，固然有賴行政組織的配合與分工，也同時需要普通班教師與特教教師的合作、家長的支持、同儕的包容接納、課程教學的調整、無障礙環境的建構以及專業團隊協助等因素的配合。唯有全校共同合作的支持系統下，始能有助於融合環境的營造，實踐融合教育的理想與目標。衷心期盼所有身心障礙學生都能在適性教育的原則下快樂學習與成長，不但學會如何學習，更要學會如何生活，進而充份展現自我人生的價值。

## 參考文獻

- 吳武典(2005)。融合教育的迴響與檢討。**教育研究月刊**，136，28-42。
- 吳婉堃(2005)。提昇身心障礙資源班之服務效能—談特教認輔制度及班務會議(以台北市為例)。**特殊教育季刊**，95，12-15。
- 林坤燦(2012)。**融合教育現場教師行動方案**。台北：教育部。
- 林佩欣(2007)。從一個資源班教師的觀點來看普通學校實施融合教育的問題。**特殊教育季刊**，104，28-33。
- 林佩如(2011)。特殊教育並不特殊：從特殊教育的特殊性談融合教育之現況與未來。**特殊教育季刊**，120，11-18。
- 邱上真(2001)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊**，25，1-26。
- 邱明芳(2001)。國民小學普通班級如何實施融合教育—兼談台中市僑孝國小實施融合教育現況。**特教園丁**，16(4)，28-32。
- 柯雅齡(2012)。國內融合教育支援服務運作之評析。**台灣教育評論育刊**，1(8)，38-41。
- 唐榮昌(2007)。改革中的省思—談融合教育的困境與突破。**雲嘉特教**，6，1-3。
- 秦麗花(2001)。破除融合教育的迷思建立應有的正見。**特教園丁**，16(4)，51-55。
- 高宜芝、王欣宜(2005)。當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討。載於**特殊教育叢書**(頁 55-68)。台中：國立台中教育大學特教中心。
- 教育部(2012)。**教育統計查詢網**。線上檢索日期：2014年3月14日。網址：<https://stats.moe.gov.tw/>
- 郭金國、洪聖鴻、汪靜姿、張仁家(2013)。職業學校面臨十二年國教政策前瞻。**新北市教育**，7，65-66。
- 陳明聰(2000)。融合教育安置下課程的發展。**特殊教育季刊**，76，17-23。

- 陳麗如(2000)。高中職特殊教育學校(班)學生離校轉銜服務之研究。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。
- 陳明顯(2008)。如何為個案召開個案會議。載於蔡明富主編，「情」「行」有GO棒—情緒或行為問題學生輔導實戰手冊(頁123-126)。高雄：高雄市政府教育局。
- 鈕文英(2002)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。**特教園丁**，18(2)，1-20。
- 鈕文英(2008)。擁抱個別差異的新典範—融合教育。台北：心理。
- 黃柏華(2012a)。高中職階段身心障礙學生全校性轉銜方案的設計原則。**特殊教育季刊**，125，9-17。
- 黃柏華(2012b)。高中職資源服務的現況與運作模式。**特殊教育季刊**，124，55-64。
- 黃小惠、趙亞齡、楊雅玲(2011)。淺談高職資源班的經營與管理。**特教園丁**，27(2)，33-42。
- 劉明松(2009)。台東地區國中小融合教育實施成效及問題之研究。**東臺灣特殊教育學報**，11，31-52。
- 鄭雅薇、馮鎮城(2010)。特殊學生家長親職教育實務工作分享與省思。**特教園丁**，25(3)，15-22。
- 盧台華(2000)。課程與教學。載於台北市政府主編，**台北市八十八學年度特殊教育評鑑報告**(頁439-443)。台北：台北市政府。
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-205.
- Conway, R. N. F., & Gow, L. (1988). Mainstreaming special students with mild handicaps through group instruction. *Remedial and Special Education*, 9(5), 34-41.
- Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Knight, B. A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, 14(1), 3-7.
- Salisbury, C. L. (2006). Principals' perspectives on inclusive elementary

schools. *Research and Practice for  
Persons with Severe Disabilities*, 31(1),  
70-82.





# 雲嘉特教期刊

## 第 19 期

發行人：邱義源  
審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)  
江秋樺、吳雅萍、林玉霞、唐榮昌、陳政見  
陳明聰、陳振明、陳偉仁、張美華、簡瑞良  
總編輯：陳明聰  
輪值主編：吳雅萍  
題字：陳政見  
執行編輯：江雪碧  
編印者：國立嘉義大學特殊教育中心  
出版單位：國立嘉義大學特殊教育中心  
地址：嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號 (民雄校區)  
電話：(05) 226-3411 轉分機 2321、2322  
傳真：(05) 226-6554  
諮詢專線：(05) 226-3645  
印刷：成祐印刷社  
經費來源：教育部  
出版年月：民國一〇三年五月  
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 130 元

GPN:2009405230

ISSN:1816-6938

著作權管理訊息

## 【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 19 期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請 3 位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由 10 篇的來稿中，經匿名審查錄取 5 篇，合計收錄了 8 篇文章。每篇內容各具特色，兼顧特教輔導實務與理論，值得讀者細細品味。歡迎教育先進繼續支持、踴躍投稿，分享輔導實務、教學心得或研究成果。

## 【稿約】

### ◎本刊目的

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

### ◎注意事項

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

## 【參考文獻】

### 1. 書籍

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

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

### 2. 期刊論文

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

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

### 3. 論文

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

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

### 4. 未出版的論文

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

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

### 5. 網路資料

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

Kollie, E. (2008). *Interactive whiteboards*. Retrieved January 30, 2009, from the World Wide Web:  
[http://www.peterli.com/spm/resources/articles/Archive.php?article\\_id=1705](http://www.peterli.com/spm/resources/articles/Archive.php?article_id=1705)

# 目錄

中華民國94年6月創刊  
中華民國103年5月出刊

淺談全校性正向行為支持的理念與實施	
唐榮昌 王怡閔	01
人工電子耳科技在聽覺障礙兒童早期療育之成效	
林玉霞	06
儒家思想在情意課程設計的啟思	
簡瑞良 張美華	14
淺談國中小原住民學習障礙與智能障礙特殊生鑑定-以花蓮縣為例	
王淑惠	20
詞素覺識與詞彙教學法	
賴怡萍	29
華語流行曲歌詞介入讀寫障礙學生語文學習之初探與實務分享	
吳善揮	36
正向行為支持方案對情緒行為障礙學生不服管教之成效	
呂建志	51
淺談高職融合教育的理想與實踐	
陳乃瑛	60

## 活動集錦



主題：2014特殊教育國際學術研討會  
演講者：美國印第安納大學Erna Alant教授、韓國全南大學趙洪仲教授  
日期：103年2月22日



主題：大專校院身障生個別化服務支持計畫工作坊  
演講者：美國北科羅拉多大學Lewis Jackson教授  
日期：103年5月21日



主題：大專校院身障生個別化服務支持計畫工作坊  
演講者：美國北科羅拉多大學Harvey Rude教授  
日期：103年5月21日



主題：ICF研習  
演講者：臺灣師範大學復健諮商研究所吳亭芳教授  
日期：103年5月31日

