

ISSN:1816-6938

第21期
半年刊

嘉嘉特教



嘉嘉特教



國立嘉義大學

ISSN 1816-6938



9 771816 693007

GPN:2009405230

工本價:130元

Special Education

國立嘉義大學特殊教育中心印行
中華民國一〇四年五月

國立嘉義大學特殊教育中心

第一一十一號

中華民國一〇四年五月

目錄

中華民國94年6月創刊
中華民國104年5月出刊

另類書法治療? ~「誰來作對」書法展效果解析~	
陳政見.....	01
從目睹家暴個案輔導實務來談特殊生教育鑑定的寬鬆問題	
Ya-Ching Chang 江秋樺.....	07
探討同儕中介教學與介入的相關策略與實證	
吳雅萍 黃彥鈞 江俊漢.....	16
可預測性圖畫書在語文學習應用成效之探討：文獻回顧	
蘇小曼.....	27
自我教導策略對國小中年級學習障礙學生在多位數乘法運算題的學習成效	
吳宜蓁 蕭伊倫.....	36
意義化識字教學法對國小學習障礙學生識字成效探討	
王韋鈞 唐榮昌.....	45
漫畫融入國中讀寫障礙學生的中文寫作學習之探究	
吳善揮.....	53

活動集錦



主題：自閉症暨亞斯柏格症理論與實務工作坊
演講者：高雄師範大學特殊教育學系劉明睿教授
日期：104年5月2日



主題：ISP寫作工作坊
演講者：東海大學資源教室王敏輔輔導老師
日期：104年5月23日



2015年特殊教育國際學術研討會
主題：2015年特殊教育國際學術研討會
演講者：美國華盛頓大學教育學院教授
Dr. Ilene Sharon Schwartz
日期：104年5月30日



主題：特殊教育之性別平等教育教材教法工作坊
演講者：臺中教育大學特殊教育學系王欣宜教授
日期：104年6月10日

Special
Education

另類書法治療？ ~「誰來作對」書法展效果解析~

陳政見

國立嘉義大學特殊教育學系教授

摘 要

本文首先描述書法展理念，其次說明書法創作展內容及表現形式，第三在分析對聯作品徵件引發效果分析，最後，總結應徵作品的特性及持續性應徵的聲明。徵件效果分析主要是以作者舉辦之「誰來作對」書法展對聯徵件之應徵內容作為分析樣本。參加應徵作品之人數共計七十二人分布七十八件作品，經質性分類後約可歸納為三種類型：1.藉機諷政型，2.情緒發洩型，3.宗教宣化型。

關鍵詞：書法治療、對聯、書法展

Abstract

There are four parts in this paper. First, it explains the rationale of the calligraphy exhibition. Second, it describes the content and manifestations of the calligraphy exhibition. Third, it presents the analysis of the calligraphy work submitted to the exhibition. Finally, it concludes with characteristics of the submitted calligraphy work. The analysis was based on the work submitted to the exhibition of "Making Couplets." Seventy-eight pieces of calligraphy work created by 72 people are analyzed. It is found that there are three types of couplets: (1) satirizing politics, (2) emotional venting, and (3) religion propaganda and indoctrination.

Keywords: calligraphy therapy, couple sentence, calligraphy exhibition

壹、前言

舉行書法展在一般人的心目中，都會設定是中文系或藝術學系相關人士的專長

或專利，或許這就是 Walter Lippman(1922)所說的「刻版印象 (stereotype)」。事實上我們也常用正向與負向的刻版臉孔對犯罪事件做出錯誤的判斷 (Shoemaker&


South, 1973)。記得我在師專四、五年級至念彰化師大時，我參加過多次書法比賽，也能名列前茅甚或奪冠，此時，也有一位看似有文學氣質的女生說，從外表看不出您有這方面的才華。其實剛到師院服務，某次在學校餐廳用餐時，就有同仁認為筆者是教官，諸如此類，筆者在一般人的「刻板印象」中會寫書法似乎是異類。

書法學習經歷中，小時候父親的毛筆字就是最接近的模範，而在鄉下學校的每學期寫字比賽得第一名的獎勵，是信心的增進，不過國中卻因叛逆寫王羲之的草書，被老師懲罰反而產生書寫的決心，到了師專去完成不信邪的想法，書法只能乖乖寫楷書嗎？於是加入書法社想要鑽研此道，而在學長的推薦下購買了第一本字帖是譚延闓所臨寫的「麻姑仙壇記(原作為顏真卿所寫)」，乍看之下，覺得怎麼有如此差勁的字帖？於是擺了一年沒有去臨寫，或許這也是吾人對書法字體學習與美醜判別的一種「刻板印象」吧！

而在書法或書畫展覽場上，從早期臨摹各種書體到詩詞賦曲或佛禪經典名句的表現，尤其是「對聯」展現形式，就是左右對稱，似乎也成為傳統上或謂某一年齡層習以為常的刻板印象。展覽是一種創作理念的表現，尤其在心靈方面的啟迪與淨化產生功能是文藝不能忽視的價值(陳政見、蔡明富，1997)。所以刻板印象往往錯失很多可學習的對象或事物，所以筆者希望藉此展覽機會予以釐清。

貳、展覽理念

此次在嘉義地檢署展出之前，是個人於民雄五妹的店展出後，朱兆民檢察長曾口頭邀請展覽，惟時間倉促又作品不足，只好予以婉拒。到了2013年秋，羅檢察長在閱讀筆者所贈「揮灑心中的獨白~情緒書法」(陳政見，2005)，乃親撥電話邀請嘉義地檢署一樓大廳藝廊展出，因有足夠時間創作與思索主題，所以就答應了。此次展出之所以定名為「誰來作對~陳政見聯句

書法展」，蓋得諸法院之圖騰的平衡概念，而在書法創作中，對聯是最為平衡的形式，故以此為主題。至於對聯書法創作內容，為了迎合各種不同層面的觀賞者，包含傳統知名聯對、徵聯對聯(上對下或下對上)及自創對聯，而對聯書寫書體與排列形式亦多變，除了傳統對稱條幅外，已有圖形化、橫式化等非左右對稱形式。此外，個人根據篆書結構而找到「天下第一短聯：片對片」也頗值得玩味。

最後為讓觀賞者有參與感及互動，筆者也寫出上聯「富二代黑二代，二代集結毀掉一世代，弱愚只用一二，但請閣下千萬以對」徵求對下聯的活動，凡能依照對聯格律對出者，將書寫下聯併同上聯贈送之；此外亦選出較優者數名贈與紀念品。此活動產生極大的迴響，投稿者眾，也激發撰寫本論文的動機。

參、展覽內涵

高尚仁(2000)在書法心理治療一書中曾提出，「書法無論有無字義均能產生治療效果，且正面的字義所產生的效果大於負

面的字義(例如靜大於亂)」,顯然觀看書法作品除了書寫線條律動布局韻味外,書寫的涵義亦將影響觀賞者的意願,因此如何布局此次對聯書法展作品,也需要花費心思。

首先以篆、隸、楷、行、草各體書法之練習小品,讓初學書法者感受學書的基本功,作品有顏體楷書:「紅葉不華無俗氣,書堂有韻勝弦歌」,小篆:「邊秋雁聲倚明月,側身漢陽問家書」,隸書:「仁義交友心安樂,詩禮持家人利貞」,行書:「霧濃露重濁花色,雲淡風輕世事清」、「花若解語還多事,石不能言更可人」。其次有大眾熟悉的經典對聯,諸如:「事能知足心常泰,人到無求品自高」、「海到無邊天作岸,山登絕頂我為峯」、「林花掃更落,徑草踏還生」、「放懷胸壑天地外,涵養書卷古今中」、「雲收雨腳歸山去,風捲濤聲入幕來」。亦有選自嘉義本地有名書法前輩陳丁奇所撰書之「兩腳踏翻塵世界,一肩挑盡古今愁」、「萬里長空開眼界,一川春水潤心田」(引自蘇子敬,2014)。此外配合農曆過年氣氛而有紅色宣紙對聯:「爆竹兩三聲人間易歲,梅花四五點天下皆春」、「暗香穿雲底,陽春踏腳聲」,比較特別的是送給高師大特教系退休教授鈕文英博士「山明宿雨霽,風暖百卉舒」、「文能收放自如必假時日,書到豪放不拘定下功夫」兩幅對聯,是她贈給筆者三本巨著回贈之對聯禮物,延宕將近兩年補送的展品。

而筆者喜歡自作對聯,形式上有上對下,如:「雕樓玉砌應猶在,雪月風花已惘然」(此聯三筆同時書寫的筷子書,陳政

見,2005;此種書法創作,王壯為先生歸類為成亂影書,引自陳欽忠,1994,此種創作形式被 facebook 網友戲稱:原來書法也可以這樣寫,早知道就不會被老師罰站了!)。比較有趣的是上對下之對中對,如上聯為「酒:『鐵漢三杯軟腳,金剛一盞低眉』」,筆者對之「茶:『觀音半甌醒眼,浪子七碗回頭』」。而「上海自來水來自海上 vs 中山諸羅茶羅諸山中」更是此次展覽中,重燃媒體報導的主軸新聞(聯合報,2015.02.10)。其次,下聯對上聯如:「冰臨盛夏尤其酷(原為:人逢喜事精神爽),月到中秋分外明」、「六甲中郎袖,三星上將梨」、「道非如人法 若無道 人人非法,錢不是萬能 沒有錢 萬萬不能」。

而筆者自創對聯有以詩書為題的「杜詩不入王維畫,蘇賦恰逢柳體書」、「觀察童真能得拙趣,訪看海岳可創新奇」、「王翦不揮誅仙劍,壽侯(關公)難舞偃月刀」、「貴胄由下品,世族落寒門」等。而用拗格作對的有「門開關 開關門 關門開 門開門關 閣閉閃,心慈悲 慈悲心 悲心慈 心慈心悲 感惠恩」,另附中堂「悶」字,凸顯職場無空地氛圍。而「苦中樂,忙裏閒」、「安心佛 vs 解憂詩 or 破悶書」、「下放自己,天馬行空」,以及一字對「空 vs 色,橫批:淡」,這些正是透過對連輸法作為解悶之道。

最後是圖形化與橫式化在對聯形式的突破,例如「文無山水非奇氣,人不風霜未老才」結合印章成日出之排列組合,而半文字半圖像化的有「大漠孤煙直,長河落日圓」、「法網下誰敢護短,青山外水能流長」,另外,將「草沙堆壘成雙岸,雲岳插天獨為

峰」對聯以文字多字連書成畫且形成黃金比例排列，讓人感覺「書中有畫、畫中有書」。而橫式化則以「寒山盡頭青松掩日月只見黃花謝了 vs 暖風徐來綠野轉乾坤且聽好鳥歌吟」為代表，破除對聯直式書寫的舊有形象。

肆、誰來作對效果分析

拋出「誰來作對」~上聯「富二代黑二代，二代集結毀掉一世代，弱愚只用一二，但請閣下千萬以對」徵求對下聯的議題與活動後，經過近一個半月的時間獲得各界的迴響，投稿者相當踴躍，方式有現場投稿或是利用郵寄信件，或是利用電子郵件，也有人直接在臉書上回應，也有好友利用 line 對答，總計參與「作對者」72 人次，而投遞稿件共有 78 件，來信者從北到南都有(見所附照片)，過程中也有讀者打電話到嘉義大學包括圖書館及秘書室、嘉義地檢署總機及侯科長甚至檢查察長詢問，個人也接到檢署志工及高雄一位朋友來電肯定此活動的意義及價值性，個人的同學、好友、學生透過信箱、電話、臉書及 line 問一些對聯格律及作答方式...等等問題，堪稱熱絡。本次徵稿係屬嘗試且帶有消遣與娛樂性質的徵聯活動，雖然是消遣性，但從此次徵件活動中，可以發現很多愛好文學或文藝或文字遊戲者，頗為熱衷。個人之所以提供對聯徵件活動，有感於過去教育部補助東吳大學辦理全球徵聯活動，來自全球愛好中國文字的熱情參與，而且透過網路投稿變成是文人雅士閒暇之餘的休閒活動，是屬正面的又不會浪

費時間的消遣性活動，後來只辦了八屆就停止了，或許讓一些愛好者感嘆，因此讓筆者想再度嘗試徵求對聯活動的慾望。不過筆者比較有興趣的是在於應徵者稿內容的心象分析，探索當前社會大眾的心理趨向。

綜合此次應徵作品中，個人將之概分為以下幾種情形並舉例說明之：

一、就應徵聯對形式而論，大約有四種形式，第一種是「字數完全相等，但缺乏對聯格律、對應不足」，例如：「學識優居住優績優優學識深深如海，聰慧千里學識優萬萬里永續弘揚」，第二種是「照樣造句」，例如：「車二貸方二貸二貸不繳難清一世貸，若餘新支一二煩請債主和顏以對」「貧二代白二代二代整合挽救一世代，若才僅用三四願回在上千萬以對」，第三種是「只應前半缺了後段」，例如：「奪千年許千年千年合和遺臭萬萬年」、「水無情火無情無情肆虐奪走一群命」、「千萬人千萬心千萬加乘同舟去黑心」，第四種是「對聯格式完整符合但未臻對聯格律」，例如：「窮萬民苦萬民萬民不福終得千秋衰，不才只重千萬願聞尊駕一二明察」、「窮一時白一時一時奮起創新二百年，不才急需千萬且問蒼生一二便知」。第五種情形是「自創形式作對」，例如：來自新竹的一位朋友自創對聯「左聯：望天嘆息下淚流、綠地突變黑心田，右聯：百官沒了是非觀，萬民如何能快活」，完全是忿世忌俗的情緒表達而非對聯應徵。

二、就應徵聯對內容分析，約可分為三種類別，第一種藉機諷政型，例如：「

欺萬民騙萬民萬民覺醒推翻千朝官，百姓懇求千萬還冀政府一二細省」；第二是情緒發洩型，例如：「馬八年扁八年馬扁相加騙俺十六年，虛耗豈止馬扁、官商權貴百千難解」；第三是宗教宣化型，例如：「彼一岸此一岸合併般若解無名，佛子敬獻法語願、諸君友情離苦得樂」。

另外，有些作者擬透過此次徵件表達對社會對政治的熱衷與聯想，例如一位應徵者寫著「順道對馬總統之聯：上聯『秋刀出鞘漁民笑』上橫批：『天怒人怨』，下聯對：『鷹犬當道百姓哭』，下橫批：『遍地腥羶』」。另一位台北市應徵者寫著：「見報載您的上聯，讓我對目前台灣政經及社會的局勢有感而發，小弟才拙，提供下聯，僅供您參考。『官幾代政幾代世代相襲推(應為”摧”之誤)毀大時代』橫批『素人執政(or 當家)萬象更新』……後註：此聯可轉送台北市長柯文哲先生,以茲勉勵」。看來，對聯徵選還可以成為「質性民意調查」的工具呀!

伍、結語

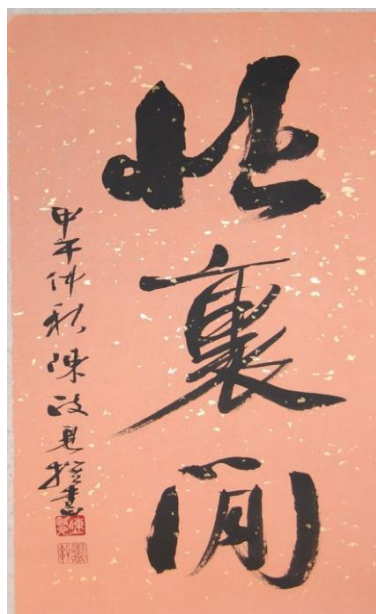
本次「誰來作對」徵聯活動，純屬與書法展應景活動，能有來自全各地的人士應徵實屬難得，人數僅七十餘人，主要原因有二：1.字數太長 2.時間太短，要在短時間應對實在有困難。想想「上海自來水來自海上」九個字就要讓千萬人苦思幾十年都沒辦法達到對聯格律的極致了，況且是

聯對 29 字，而且配合展期才一個月又十天著實短了些。應徵稿件要完全達到對聯講究對仗工整應該具備的原則：1.字數相等(上聯與下聯字數必須相等)；2.詞組相對(上聯與下聯應具有相同詞組結構的相對)；3.詞性相對(上聯與下聯應具備相同詞性的相對，如名詞對名詞，動詞對動詞...等等)；4.平仄對立(上聯與下聯相對之字，其平仄應該對立)。此外，要在短時間內要達到意涵與意境絕妙實有困難。因此，最優者從缺，但若陸續有人願意嘗試應對而有絕妙佳聯出現者，個人仍會書寫下聯並連同上聯作品贈送之。

然而從書法治療的角度來分析應徵者的心態，無論哪一種行業或哪一種年齡層，應徵對聯者事實上也在享受心靈治療的效能，就以這次由羅檢察長及筆者共同頒發六名佳作者的心聲，從桃園楊梅趕火車的黃先生私下向羅檢察長「抱怨」「誰來作對」這種活簡直在整人嗎?但從他喜形於色的感覺，似乎又有「寧願被整」的樣子；另外一位葉先生在 facebook 上連續一個星期想要答出最佳對聯而竭盡心智，雖然仍無法答出絕妙對聯，但在他的生活中除了工作之外，作對聯卻也是另一種心靈寄託的活動趣事。基於各界的熱情，筆者與羅檢察長各加碼五萬元，希望繼續徵求完美極致的下聯。總之，「誰來作對」書法展加上徵求對聯活動已有書法治療的效果。

參考文獻

- 高尚仁(2000)。《書法心理治療》。香港：香港大學出版社。
- 陳政見(2005)。《揮灑心中的獨白~情緒書法》。新北市：新文京。
- 陳政見(2009)。「念」「氣」「書」三元合一療法-加拿大紐布朗瑞克大學訪問研究心得報告之一。《雲嘉特教》，9，1-10。
- 陳政見、蔡明富(1997)。《書法教學與治療》。嘉義市：紅豆。
- 陳欽忠(1994)。墨與書家。載於臺灣省立彰化社會教育館主編：《文房四寶叢書-墨》，第七章，126-147。
- 蘇子敬(2014)。《陳丁奇的書道志業及其書道哲學觀》。台北市：蕙風堂。
- Shoemaker, D.J. ,& South ,D. R. (1973). Facial Stereotypes of Deviants and Judgments of Guilt or Innocence. *Social Forces*, 51 (4),427-433.



照片 應徵者投稿信封

從目睹家暴個案輔導實務來談 特殊生教育鑑定的寬鬆問題

Ya-Ching Chang

國立嘉義大學

特殊教育研究所學生

江秋樺*

國立嘉義大學

特殊教育學系副教授

*為通訊作者

摘 要

本文主要從目睹家暴個案輔導實務來談特殊生教育鑑定的寬鬆問題。個案因從小獨自承受父母離異、拋棄自己的事實，又在缺乏愛與安全感的家庭中成長，導致個案嚴重缺乏自信心，渴望以友情來彌補缺乏的親情。

專任輔導教師在了解孩子的狀況後，即採取耐心關懷、穩定陪伴及運用校內資源等方式來進行協助，期能讓個案感受到愛與關心，使其狀況穩定，並增加自身的自信心。

作者於文中還引述兩則中外目睹家暴的弑親新聞，論述其在鑑輔會或情緒行為障礙的教育鑑定過程，傾向從寬認定是否給疑似個案特教資源的原因。

關鍵詞：個案研究、身心障礙、教育診斷

Abstract

This paper aimed to arouse the attention of intensive caring for those victims suffering from family violence by describing the procedure of how a real victim was helped in junior high school. Client witnessed the family violence and considered herself was abandoned by her own divorced parents. She grew up in an unsecured family full of violence and lacking of love and thus became no self-confident, longing for friendship.

The student counselor not only adopted caring and stable companionship, but also introduced other resources available in the school to support her, hopefully, to facilitate her self-confidence by caring and love.

In the context of the paper, the authors also quoted two hot news taking place in Taiwan and in the US recently— two male victims of family violence killed their fathers to protect their mothers from being threatened either orally, psychologically or physically. The authors used two events,

accordingly, to justify the reasons why they tended to qualify those borderline students for special education services, if these students' family functions were very poor and needed more educational resources to keep them staying on campus instead of fooling around on the streets.

Keywords: case study, learning disability, educational evaluation

壹、緒論

家本該是孩子感到最安全、也最溫暖的避風港，可以讓孩子在這樣一個充滿愛、溫暖與關懷的環境中滋養茁壯；可是家庭暴力的發生，卻往往讓孩子的期盼落空，甚至對孩子的人格特質產生不良的影響。而對於目睹家庭暴力的孩子來說，雖然沒有在身體留下傷痕，但是心靈的痛苦、傷痕及陰影，卻會在無形中慢慢的影響著孩子。

孩子在目睹家庭暴力後的直接影響可能是遭受驚嚇之後的恐懼以及成長在暴力家庭所產生的不安全感；一旦孩子長期處在這樣子的情緒下成長，可能會使孩子在成長過程中因為壓力無法得到紓解，進而容易有情緒困擾、自我價值感低落、甚至是產生偏差行為等問題的出現。目睹家暴兒童可能產生的創傷與影響(詳見善牧小羊之家、勵馨社會福利事業基金會網站)：

一、心理的創傷或影響：例如經常處於恐懼中、做惡夢、無助、半夜哭泣、經常尿床、嚴重的分離焦慮、內疚、愧疚感等，甚至產生精神疾病、憂鬱症等。

二、生理的創傷或影響：可能身體傷害、身體的發展遲緩，包括智力、語言發展或身體的發展、身體莫名的疼痛，例如頭痛、肚子痛、拉肚子等。

三、外在行為的影響：如學習到暴力，經常會出現攻擊性行為、懷疑、或是不信任、畏縮的行為。

四、人格的影響：人格可能會有過度扭曲、或有偏激的想法，例如誰的拳頭大誰就有權力。

五、社會功能的影響：社會表現能力比一般兒童差，包括習慣用暴力解決問題、人際關係不佳。

六、學校適應或學業問題：如學業低成就，或是過於在乎學業、學校適應不良。

七、對兩性關係的影響：認知與價值觀念的扭曲。

貳、目睹兒童的界定

依據陳怡如(2003)的觀點，目睹兒童可分為以下兩種(引自楊華玲，2015)

一、廣義的界定：

經常目睹或聽、知道家人間受到身心上暴力傷害行為，例如：婚姻暴力、兒童虐待、手足虐待、老人虐待等。在這些情況下而處於暴力家庭中的未成年子

女皆稱為「目睹兒童」。依我國兒童福利法與少年福利法合併修法之趨勢指未滿十八歲的人稱為兒童。此類目睹兒童包括單純目睹暴力及自身同時受虐待的兒童。

二、狹義的定義

「經常目睹雙親之一方對另一方施予虐待之兒童。包括直接看到威脅、毆打，或沒有直接看到但聽到毆打或威脅行為，或者僅是看到它最後的結果，例如第二天看到母親的傷痕。」為了與受虐兒童有所區隔，此指單純目睹暴力的未成年子女，自身並未遭受虐待。

2014年11月台灣爆發一起兒子殺家暴父的人倫悲劇。二十三歲男子程程（假名）不滿母親長期遭受父親言語家暴，憤而持刀弑父，而他所持的凶刀，竟是父親十多年來一直刻意在妻兒面前所磨的刀。鄰居認為，『殺父或許有難言之隱，但相信兒子是出於護母孝心』，連署為程程求情（楊適群、吳柏源，2014；新聞挖挖哇，2015）。事隔約3個月，美國康乃爾大學二年級華裔男生譚查理（Charles Tan，音譯），因不堪遭受長年家庭暴力而舉槍弑父。這兩則中外媒體爭相揭露的家暴新聞，不經讓筆者對特殊生的標記與鑑定問題，有了更深的感觸。

從目睹家暴兒童的角度來看，有身心障礙標記的孩子似乎是比較幸福的。概因後者的需求，有特殊教育法保護及確認其能得到應有的特殊教育服務，而前者所受的身心折磨，常非等到憾事發生，才能受到應有的重視，往往隔一陣子失去新聞性後，又被淡忘。筆者擔任嘉義縣情緒行為

障礙學生複判專家學者十多年，近幾年來對於疑似個案的家庭功能尤其重視。如果遭轉介的個案其情緒行為障礙量化的分數未達教育診斷的標準，而在臨界的範圍，但其家庭功能異常或低下，筆者傾向先將個案放在疑似特殊生一年，先挹注特殊教育資源，隔年再確認。曾經也有親師嚴重衝突，個案導師將該生的情緒行為障礙量化分數填到幾乎破表，而個案單親的母親又常家暴個案，雖然施測的心評老師（巧為該校資源教師）認為個案本身沒有問題，筆者還是說服資源教室老師依據資料將其納為特殊生，俾利讓個案到資源教室來『喘息』一下；由其是當個案與導師在課堂中發生衝突時。蓋因彼時筆者問：『如果孩子沒標記，有狀況時，你們能出面處理嗎？』兩名年輕的資源教師回答：『不方便』。然後四目以對，同意筆者的看法，直接將個案列入「情緒行為障礙」（備註質性描述個案的真實狀況，但因導師及案母所填寫的資料已達情障之教育診斷標準），待個案六年級時，再提醒家長放棄標記（如果案母的精神狀況改善的話）。

在鑑定安置輔導委員會開會時，礙於時間，各類案件多屬於包裹處理，然後委員再就有疑慮的案件逐一審理。而筆者最常做的是翻閱資料，找尋「漏網之魚」，然後與與會的家長親自討論，希望家長先取得特教資源，等孩子進步了再放棄特殊生身分；或就書面資料，說服其他委員，把某一些未達標準的非特殊生，確認為特殊生，等其家庭狀況穩定了，再提醒孩子六年級時放棄標記，通常這一類孩子多是爸

爸入獄、媽媽跑掉，由病弱或貧困的祖父母代為扶養，或目睹家暴的個案。底下分享一則目睹家暴個案的輔導實例。

壹、個案基本資料

一、個案描述及轉介緣起

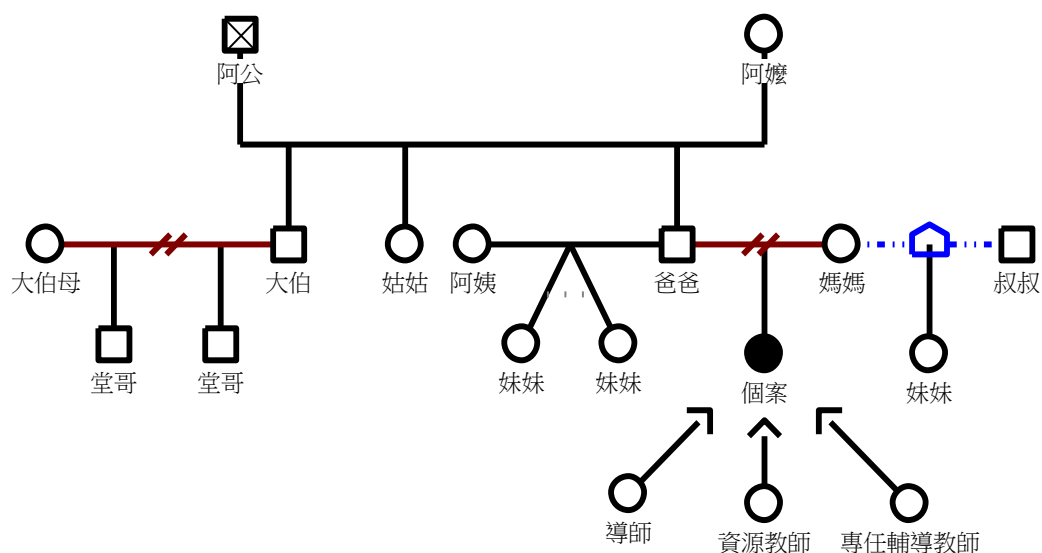
曉萱(假名)體型嬌小，從小體弱多病，時常感冒、發燒，或是鼻子過敏、皮膚過敏，時常請病假。講話口齒不甚清晰，需

要很專注地聽，才能聽懂她在說些什麼，目前處於國中階段。曉萱從小由阿嬤帶大，而同由阿嬤帶大的兩位堂哥皆有嚴重的偏差行為。因堂哥的關係，曉萱認識許多學長姐，也因為渴望有朋友所以對學長姐的邀約皆來者不拒，此情形令人感到擔憂，故導師將其轉介輔導室，由專任輔導教師予以輔導。

二、個案家庭背景資料

(一)家庭狀況

1.家庭結構圖



2.家庭成員概述

曉萱就讀幼稚園時父母離異，撫養權歸案父。案父於曉萱小學五年級時再婚，在外地另組家庭，將曉萱留給阿公、阿嬤撫養。曉萱原先與阿嬤、阿公、大伯及兩位堂哥同住，大伯及兩位堂哥交友廣闊、生活複雜，皆曾入獄服刑；阿公意外過世後，曉萱與阿嬤及姑姑相依為命。曉萱國

小時與媽媽尚有聯繫；升上國一之後，就與媽媽失去聯繫；升國三的暑假又重新跟媽媽取得聯繫。

3.家庭互動或家庭重大事件

曉萱的大伯在其國一上學期時，獲得假釋返回家中。期間幾次因酗酒傷到肝臟而吐血，緊急送醫院治療，導致家中沒有大人照料，獨留曉萱與堂哥們在家。大伯

常酗酒後半夜回家大吵大鬧，吵得全家不得安寧。曉萱國二下學期時，大伯因酒後與阿公發生口角，不慎將阿公推下樓梯致死。曉萱與堂哥當時人在現場，成為家暴目睹兒。升上國三後，媽媽與男朋友生了個妹妹，對曉萱來說衝擊很大。

(二)學校生活

曉萱交友廣闊，全校幾乎都認識，身邊隨時圍繞一群學業成績落後或缺乏學習動機的同儕。因為堂哥的關係，同儕都想跟曉萱當好朋友，希望能夠藉此依靠堂哥的勢力，在校內橫行無阻。曉萱熱心公務，會協助擔任糾察隊等職務；但也會以此為藉口逃避上課或作業。

(三)家庭生活

雖然曉萱總是說待在這個家是不快樂的、哀傷的，希望能離開，但是心中卻放不下阿嬤。曉萱從小由阿嬤撫養長大，習慣和阿嬤睡在一起，和阿嬤感情相當的好；但和阿嬤相處總是用大小聲來表達，自覺愧疚、想改變，卻又覺得自己做不到。曉萱自覺生活在複雜的環境，遲早也會變得跟堂哥一樣；但很清楚阿嬤因為堂哥已經心力交瘁，所以很努力在控制自己，不希望惹阿嬤擔心。

三、教育史

曉萱在升上國中的時候，導師發現其上課反應不佳、學業進度嚴重落後，且口語能力略有問題，故轉介特教科進行鑑定；經確認為學習障礙，被安置接受資源班課業上的輔導。

貳、能力現況

曉萱的國語能力在字詞部分沒問題，

差別在於其是否願意寫，喜愛閱讀但僅限課外讀物，文字理解力稍弱，經常會看不懂文意。曉萱的數學在基本的加減乘除運算還不錯，但是應用題常會因為看不懂題意而不知道要如何計算，其他學業科目表現均不佳，喜歡上體育課、家政課和電腦課。

曉萱的注意力不佳，程度落後同儕很多，學習意願低落，上課容易分神發呆、或是分心做自己的事情，需要老師提醒方能使其提升上課專注力。講話速度太快時會口齒不清晰，舌頭無法靈活運用，但可以溝通。有些詞語含糊難懂，必須要反覆確認才能確定其所要表達的詞彙為何。生活自理方面一切正常，可以自行完成；很害怕孤單的感覺，所以身邊隨時圍繞許多朋友，但是如果遇到不順她意的事情，就會跟朋友鬧脾氣，期望他人可以理解包容自己。

參、問題描述

因為堂哥的關係，曉萱認識許多學長姐且對這些人的邀約幾乎是來者不拒。某天曉萱請病假未到校上課，阿嬤跟導師說曉萱頭痛不舒服，清晨還嘔吐了。恰巧當天另一位個案，在輔導過程中提到自己前一天晚上與曉萱相約出遊，直至清晨三、四點才回到家中休息。經輔導教師仔細詢問及調查，才發現出遊的對象極為複雜，且未成年少女徹夜狂歡的情況，令師長們極其擔心。而曉萱徹夜未歸，阿嬤沒有任何尋找的舉動，甚至在曉萱說不舒服要請假時，還幫助曉萱向師長隱匿真實情況，令人更為擔憂。導師故將曉萱轉介輔導室，

由專任輔導教師進行輔導。

肆、問題分析與診斷

一、家庭因素

曉萱因父母親離異，由阿嬤撫養長大。父母親對曉萱不聞不問，阿嬤又要農作養家而無心力管教曉萱，導致曉萱行為不受拘束。之前與曉萱同住的大伯及堂哥們，交友相當廣闊，生活也相對複雜，連帶影響曉萱對交友的態度。因為家庭功能嚴重缺乏，導致曉萱認為自己待在這樣複雜的環境，遲早也會淪落相同的生活方式。發生家暴事件之後，曉萱對阿嬤的擔心溢於言表，但也常以此為藉口來逃避上學或參加夜間課輔。

二、個人因素

除了堂哥以外，曉萱沒有手足陪伴。因為缺乏父母親的關愛，轉而渴望友情。曉萱一直覺得父母親的離異與自己有關，也自覺被父母親遺棄，所以常會藉由在外遊蕩來轉移自己的注意力，讓自己不去想起此事。曉萱渴望友情，害怕朋友會像父母親一樣離她而去，所以對於朋友的邀約，都儘可能的配合，以期能擁有穩定的友情。對於父母親各自在外另組家庭生兒育女，曉萱雖然嘴裡說著只要父母幸福快樂就好，但其實內心是很難以接受，會覺得很不平衡。

三、學校因素

小學五年級時因學校轉型而學風改變，曉萱無法適應體制內學校的制度，常會想要逃避。堂哥在學校相當有勢力，導致校內許多學長姐藉由認識曉萱，期能依靠堂哥的勢力。學校需要學生配合練習校隊比

賽或有公差能協助公務，曉萱即常以此鑽漏洞來逃避上課。

伍、輔導介入計劃

曉萱因為長期缺乏父母的關愛，又沒有手足相伴，常感覺寂寞孤單而渴望友情的陪伴。加上堂哥的交友情形，對案主在交友的判斷上有很大的影響。案主也因為從小沒有父母親在身邊，而感覺有一些自卑，進而影響其與朋友的相處。加上缺乏成就動機，而影響其上課的態度。茲將輔導策略，簡述如下：

一、給予關懷與接納

輔導老師與班導師溝通，請老師們每天給予曉萱關心與關愛，讓曉萱知道師長都很愛她，也很願意陪伴她。請任課老師在課業要求上稍微寬鬆一些，讓曉萱可以慢慢適應上課的情況，不會動輒逃避。輔導老師帶領曉萱參加夜間課輔班，不但可以在夜間課輔班協助曉萱完成作業並加強課業輔導，也可以避免其夜間在外遊蕩的情形再度發生，減少其獨自待在家中的時間。此外，夜間課輔班有同學的陪伴，也可以使其不至於太孤單。

二、強化親職教育

輔導老師與阿嬤進行溝通，請阿嬤與學校一起加強對曉萱的行為輔導，並與堂哥進行溝通，請其儘量避免讓曉萱跟複雜的友人接觸。輔導老師還邀請曉萱與家長一同參與學校所舉辦的親職講座，藉此增進祖孫的正向關係。

三、利用團體活動輔導課程

資源教室老師將要改善曉萱行為的輔導策略融入資源班團體課程：將交友需要

注意的觀念融入課程當中，也藉由角色扮演、情境模擬等課程，讓曉萱了解交友及外出時應注意的事項。並將家庭議題融入課程當中，透過影片觀看、繪本導讀等方式，讓曉萱了解父母親離婚的原因與其無關，這不愉快的結果也不該由其承擔，除了父母親之外，還有許多人愛她。輔導老師讓曉萱進行尋找優點等活動，協助其發覺自己的優點及優勢，增加其自信心。

陸、輔導經過

一、個別談話

- (一)101年11月21日開始，每週一小時與專任輔導教師晤談。內容以了解曉萱的家庭環境、成員互動、交友情形以及課業狀況為主。
- (二)協助曉萱擔任校內糾察、上放學導護等任務，並給予獎勵，讓曉萱感覺自己有能力可以協助師長完成工作，增加其成就感，進而產生自信心。
- (三)在資源班上課時適時提升曉萱信心，將其課業內容簡單化，並適時吸引曉萱的注意力，降低上課發呆、恍神的機率，以增加其對課業的自信心。
- (四)在校內遇到，輔導老師經常對曉萱嘘寒問暖、關心近況，以拉近彼此的關係，使曉萱喜歡到校上課。
- (五)輔導老師與曉萱深談和父母親的互動關係，來釐清其面對整件事情的想法與態度；並與其一同探討，這些負面經驗對其所造成的影響。

二、家庭聯繫

- (一)101年12月12日，導師與阿嬤聯繫，請阿嬤同意讓曉萱參加校內夜間課輔

班。

- (二)102年3月7日，導師與阿嬤聯繫，除非真的重病到無法到校上課，否則宜避免輕易讓曉萱請假，以免曉萱以生病為理由逃避到校上課。
- (三)102年4月18日，曉萱透露案母在外欠債，而債主不知從哪邊得知曉萱的手機號碼，曾來電詢問案母的下落。為此曉萱相當擔心案母的狀況。導師與外婆聯繫，了解案母的近況，並請外婆留意不要讓案母來影響曉萱的生活。
- (四)102年10月，曉萱因騎車不慎摔傷腳，行動不便而請假數天；輔導老師到家中關心其傷勢與情緒，並在隔天陪同到醫院就醫進行詳細檢查。
- (五)103年2月，家中辦理阿公喪事期間，輔導主任陪同輔導老師到家中關心曉萱的狀況。
- (六)103年9月，邀請阿嬤與曉萱一同參加內的親職講座，因阿嬤有農務要忙，故由繼母代為出席。

柒、輔導成效

- (一)曉萱雖然不再深夜遊蕩未歸，但還是會找藉口向夜間課輔班請假，跟朋友跑出去玩，直到課輔班放學再回學校讓阿嬤接回家。
- (二)曉萱的成就動機依然低落，不再逃避上課，但是對課業的態度卻呈現放棄狀態。
- (三)經輔導後，曉萱性情變得比較活潑開朗，但是只要提到父母親，臉色就會顯得黯沉，還是很在意父母親在她面前吵

架、離婚，甚至是遺棄她的事情。

(四)102 年 11 月曉萱提出想要退出夜間課輔班，理由是不自由，所以不想參加。

(五)國二下學期，因為家庭遭逢重大變故，曉萱逃避上課的舉止變得更為明顯；雖然每次都會口頭上承諾以後會好好上課，但截至目前為止，找藉口逃避上課的情形依然持續發生。

(六)最近案母生了妹妹，與父母的互動關係以及父母離婚、丟下她的陰影再次深深影響著曉萱的情緒；這些負面經驗也連帶影響著她的感情觀與交友態度。

參、討論與結語

家庭暴力不只是傷害了孩子的身體，也傷害了孩子幼小脆弱的心靈，但這往往也是最容易被大人所忽視的問題。曉萱因為長期處在這樣一個複雜的家庭環境中，導致其產生極大的不安全感；也因為經常認為自己是父母親的離異的主因，於是導致其自我價值感低落、缺乏自信心，也缺乏自我成就感。曉萱正處於花樣年華、本該活潑開朗的年紀，卻因為家庭的環境因素，而使她成為一個時常悶頭不語、心事重重、極度缺乏安全感的孩子，使人感到心疼與不捨。雖然經過學校老師長期的鼓勵、支持與陪伴、傾聽，曉萱的狀況已大幅改善，但是家庭環境卻始終是曉萱心頭的一大隱憂，未曾抹滅。而學校師長們能做的，就是無止盡的關懷、支持與陪伴，讓曉萱能感受到被愛，也明白自己不是孤單一個人，有很多人在愛她、關心她；也

讓曉萱明白自己其實是很勇敢、很堅強的人，希望能夠透過這些方式，讓曉萱找回屬於自信心。

受虐兒長大後易成施暴者。曉萱或許不會成為施暴者，但筆者認為跟其一起目睹家暴的堂哥，如沒受到應有的協助與關懷的話，其後續發展才令人堪慮。因不堪遭受長年家庭暴力而舉槍弑父的康乃爾大學二年級華裔男生譚查理(Charles Tan，音譯)一案目前仍在審理之中。來自防止家庭暴力機構的專家 12 日表示，家庭暴力對兒童的負面影響非常大，如果不及時處理，在家庭暴力環境下長大的兒童也會成為施暴者。一旦發生慘案，將後悔莫及。紐約勵馨婦幼關懷中心總幹事劉元芬認為，譚查理從受害人轉變為行兇者，一個家庭就此破碎實在令人唏噓(尹英姿，2015)。查理和哥哥以及母親 20 多年來長期忍受父親譚良的家庭暴力，其律師也坦承譚查理的行兇動機正是為了「保護家人」。上述發生在台灣弑父的曾生案，故事雷同。其實，曉萱的言談之中，對於阿嬤的安危是有疑慮的。

有鑑於此，筆者在擔任情障覆判專家學者時，會傾向比較寬鬆處理目睹家暴個案，參與鑑輔會會議時，也會提議或同意精神科醫生的見解將目睹家暴的疑似學習障礙個案直接納入特教的服務範圍。概因筆者跟精神科醫師通常會對這樣的孩子的預後效果抱持比較不樂觀的態度，希望孩子能因多一份來自特教體系的輔導與關注，穩定成長，避免節外生枝。

參考文獻

尹英姿(2015)專家：受虐兒長大後易成施暴者。資料檢索日期: 2015年3月14日。網址:

<http://udn.com/news/story/6812/706603-%E5%B0%88%E5%AE%B6%EF%BC%9A%E5%8F%97%E8%99%90%E5%85%92%E9%95%B7%E5%A4%A7%E5%BE%8C%E6%98%93%E6%88%90%E6%96%BD%E6%9A%B4%E8%80%85>

善牧小羊之家網站：資料檢索日期:2015年2月14日。網址:

http://cwv.goodshepherd.org.tw/B1_01.html

楊華玲(2015)。資料檢索日期:2015年2月14日。網址:

<http://happyrainy.pixnet.net/blog/post/68808377-%E8%80%81%E5%B8%AB%E7%9C%BC%E4%B8%AD%E4%B8%80%E4%BD%8D%E7%9B%AE%E7%9D%B9%E5%AE%B6%E6%9A%B4%E5%8F%97%E8%99%90%E5%85%92%E7%9A%84%E4%BB%8B%E5%85%A5%E5%BE%A9%E5%8E%9F%E6%AD%B7%E7%A8%8B>

勵馨基金會網站。資料檢索日期:2015年2月14日。網址:

http://www.goh.org.tw/services/main.asp?expand=DomesticViolence_child

探討同儕中介教學與介入的相關策略與實證

吳雅萍

國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

黃彥鈞

國立嘉義大學
特殊教育學系學生

江俊漢

嘉義縣興中國小教師
國立臺灣師範大學
特殊教育學系博士班學生

摘要

文獻中以同儕為媒介的相關策略有很多，但類似的專有名詞和實施步驟卻有不同之處，本文選取較常見的「同儕中介教學與介入(peer-mediated instruction and interventions, 簡稱PMII)」為探討的焦點，介紹PMII的理論基礎、優點、定義、不同的分類方式與策略名稱，並進一步介紹三種國內外常見的策略，列舉其實施步驟以及實證研究，最後提醒讀者PMII策略的成效需建立在訓練同儕、持續監控、並透過校正與增強，最後才能使身心障礙學生獲益。

關鍵詞：同儕中介教學與介入、同儕中介教學、同儕支持介入

Abstract

A variety of peer-related strategies have been explored in the decades, but similar terminologies and teaching steps of such strategies were different. Here we concentrated on Peer-Mediated Instruction and Interventions (PMII) and introduced its rationale, strengths, definition, and categories in this present article. Besides, four types of strategies and their steps were extracted from the evidence-based researches. For improving better performance of students with disabilities, we finally concluded few fundamental elements of PMII: training peers first, monitoring continually, providing feedback, and enforcement.

Keywords: peer-mediated instruction and interventions (PMII), peer-mediated instruction, peer support interventions

壹、同儕中介教學與介入的理論

基礎

在當代融合安置的趨勢下，以同儕為中介的教學與介入(peer-mediated instruction and interventions, 以下簡稱PMII)很常吸引研究與實務領域的興趣。

PMII有別於以教師為主導(teacher-directed或teacher-mediated)的傳統教學方法，在PMII中，教師的角色從傳遞教學改變至建立監控與增進同儕教導的活動(Utley & Mortweet, 1997)。整體而言，以同儕為中介的相關策略皆有良好的實證(如:Carter & Hughes, 2005; Carter, Siseo, Chung, & Stanton-Chapman, 2010)，證實以同儕為中介的指導方法為促進融合的有效教學方式之一。關於這個教學策略的理論基礎，學者們也紛紛提出看法，藉以分析該策略的成功要素，例如:DiSalvo與Oswald (2002)曾引用Rogers(2000)的看法，認為如果社交技巧訓練的最終目標是要在社交情境中能適當地互動，則使用同儕教導社交技巧便可以排除額外還須學習類化應用的步驟，更引用McEvoy與Odom (1987)研究結果，認為同儕能在自然情境中示範和增強適當的社交行為，據此推理以同儕為中介的指導方式，其理論基礎即為社會學習理論(Bandura, 1977)。Utley、Mortweet與Greenwood (1997)則分析了PMII的要素，認為這些要素是基於應用行為分析(Greenwood & Hops, 1981)，精熟學習(Keller, 1968)，社會學習理論(Bandura, 1968; Wagner, 1990)，以及有效教學中的處理-產出研究(Brophy, 1979)。Sperry、Neitzel與Engelhardt-Wells (2010)則認為同儕中介教學是基於行為論的原則與Bandura的社會學習理論。

統整上述學者們的觀點與分析，可以得知PMII主要是基於社會學習理論中的原理，意即當行為被示範和增強，便產生了

學習(Bandura, 1977)，這也可以解釋在PMII中，身心障礙學生經由同儕的示範，產生了模仿和學習，且適當行為又被同儕增強，因此適當行為便獲得確認。再者，不管是在以教師為主導的教學活動，或身障生開啟的活動，PMII的同儕都需要被教師仔細且系統性的教導促進身障生表現的方法，而從研究中可以得知(如: Odom et al.,1999; Strain, P. S., & Odom, 1986)，這些系統性的教導方法皆與應用行為分析的原理原則有關，例如:同儕學會運用提示、示範、增強和校正的技術等，因而學者們才會認為PMII也基於應用行為分析的行為原則。然而，從社會學習理論的原理觀之，事實上，Bandura曾提到雖然示範是學習的一種形式，但除非示範被注意與精確地察覺，否則學習不會產生(Bandura, 1977)。而這正可以解釋，即使將身心障礙學生安置在有普通同儕的自然情境中，然而，若同儕未經教導，也不知道要如何接近身障生，甚至可能也沒有互動動機，因此，從社會學習理論言之，PMII的同儕本來就需要被教導，才有可能做出正確的示範和增強，這也同時呼應PMII也是基於應用行為分析的原理原則。

貳、同儕中介教學與介入的優點

Maheady等人(2001)認為同儕中介教學策略，有助於提升課業、學業、社會互動發展與個人社會能力的發展，且在融合教育的情境中，創造友善學習者(learner-friendly)的環境，進而提高學生實際在課堂上操作的時間、反應的機會，提

供同儕接收正向的回饋，強化學習者習得個別化的協助與鼓勵。Carter與Hughes (2005)也認為與普通同儕互動扮演著在學業性、功能性和社交技巧發展的重要角色，有助於提升社交能力、達成教育目標、友誼發展以及提升生活品質。Utley、Mortweet與Greenwood (1997)更從文獻中彙整出諸多優點，包括：(1)相較於傳統以教師主導之教學形式，研究結果確認PMII增加在學業任務上的時間，例如：書寫拼字、解決數學問題、口語閱讀和透過同儕小老師方案完成的作業；(2)在身障生與同儕互動的形式中(如：討論、紙筆作業、電腦作業等)，提供較多回應的機會；(3) PMII的程序可以找出經常性的錯誤、正確反應的練習、立即性回饋與校正以提升學習的速率，和獲得同儕的協助與鼓勵(Greenwood, Carta, Walker, Arreaga-Mayer, & Dinwiddie, Carta, & Kamps, 1990)；(4)標記出同儕群體的正面影響，以及提供合作性和競爭性的學習情境來達成共同的目標，如：完成作業和獲得點數；(5)同儕中介教學執行時，能夠引起同儕的動機以做到最多表現來完成作業和確保成功(Greenwood, Terry, Delquadri et al., 1995)。由上述可知，PMII的優點已涵蓋在學習動機、學業成就和社會能力方面，確實值得研究者和實務界投入更多的努力，以提升身障生的學校生活品質。

參、同儕中介教學與介入的相關名詞、定義與策略

文獻中以同儕為中介的策略和專有名詞有很多，例如：「同儕支持介入(peer support interventions)或同儕支持策略(peer support strategies)」(Carter, Cushing, Clark, & Kennedy, 2005; Carter & Kennedy, 2006)，「同儕中介介入 (peer-mediated interventions)」(DiSalvo & Oswald, 2002; Harjusola-webb, Hubbell, & Bedesem, 2012)，「同儕中介教學(peer-mediated instruction)」(Robertson, Green, Alper, Schloss, & Kohler, 2003; Trottier, Kamp, & Miranda, 2011)或「同儕中介教學(Peer-mediated teaching)」(Trembath, Balandin, Togher, & Stancliffe, 2009)，以及最多人使用的「同儕中介的教學與介入(peer-mediated instruction and interventions, PMII)」(Cowan, 2007; Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010; Utley, Mortweet, & Greenwood, 1997)，因此，本文決定使用較常見的名詞--「同儕中介的教學與介入 (peer-mediated instruction and interventions, PMII)」來做介紹與探討的主題。

PMII 被定義為一種可行的教學替代方式，在規劃學生的學習歷程中，同儕被用來當作教學的中介者或協助者(Utley, Mortweet, & Greenwood, 1997)。Sperry、Neitzel 與 Engelhardt-Wells (2010) 為自閉症的同儕介入方案定義 PMII，認為它是一套聚焦的教學實務，以系統性方式教導普通同儕，讓自閉症兒童能成功地投入正向社交互動。簡而言之，PMII 通常是透過能力較好的同儕來指導個案學習，讓個案產

生適當的行為，教師的角色從傳統式主導教學，轉變為教導同儕學會指導方法，接著陸續監控其進步情形。然而，如同上段所言，目前文獻以同儕為中介的策略名稱很多元，每個策略的用途和實施步驟也有差異，因此分析實證的研究者也有不同的分類方式，例如：Carter、Siseo、Chung 與 Stanton-Chapman (2010)分析促進心智障礙/或自閉症學生在同儕互動方面的實證研究，研究者將文獻中促進同儕互動的介入方式分為三類，即以教導個案為主的策略、以教導同儕為主的策略，以及介入支持系統為主的策略，其中以教導同儕為主的策略又分為六類(詳見下表 1)。DiSalvo

與 Oswald (2002)將促進自閉症社交互動的策略分類為三種：操弄情境或後果以促進互動、教導同儕社交互動策略以促進互動、教導目標個案開啟策略以促進互動，上述的前兩種便與指導同儕有關。Utley、Mortweet 與 Greenwood (1997)則先分析 PMII 的要素，再將策略予以分類，包括：同儕示範(Peer Modeling)等共八種策略，以及有融入 PMII 要素的四種教學系統。筆者彙整上述的分類，但只保留與教導同儕有關的策略(刪除促進同儕互動方案中，只教導個案和只安排教育環境的策略)，詳見下表 1。

表1

同儕中介教學與介入(PMII)的分類與策略

研究者	Utley 與Mortweet (1997)	DiSalvo與Oswald (2002)	Carter、Siseo、 Chung與 Stanton-Chapman (2010)			
PMII 不同 分類	分析PMII 要素	教學系統融入 PMII要素	操弄情境 或後果以 促進互動			
PMII 相關 策略	1. 同儕示 範 2. 同儕開 啟訓練 3. 同儕監 控 4. 同儕網 絡策略 5. 同儕小 老師 6. 跨年齡 層的小 老師 7. 角色互 相練習 的小老 師 8. 團體導 向制約	1. 全班性同儕 小 老 師 (CWPT) 2. CWPT 的 變形: A. 同 儕 協 助 學 習 策 略 (PALS) B. 全 班 性 學 生 小 老 師 團 隊 (CSTT) C. 互 惠 同 儕 小 老 師(RPT)	1. 統整性 遊戲團 體 2. 同儕同 伴和同 儕小老 師 3. 團體導 向制約	1. 同儕網絡 2. 核心反應 訓練 (PRT) 3. 同儕開啟 訓練	1. 教導目標個 案開啟的策 略以促進互 動	以同儕為主的策略 1. 在活動中分派 角色給同儕 2. 同儕覺醒訓練 3. 同儕互動訓練 4. 同儕網絡 5. 同儕支持安排 6. 同儕小老師

肆、同儕中介教學與介入的策略

與實證

如表 1 所示，以同儕為中介的策略實在很多，受限於篇幅，下文僅選取三種國內外常見的策略，詳細介紹其實施步驟與實證，此三種策略為同儕小老師(peer tutoring)、同儕網絡(peer networks)、全班性同儕小老師(classwide peer tutoring)。

(一)同儕小老師 (peer tutoring)

又稱「同儕同伴法」(peer buddy approach)，由學生兩兩配對，一起進行某項活動或遊戲，其中一名學生為另一名學生的小老師，活動過程中，對另一名學生提供協助、教導和回饋(楊蕢芬，2005)。根據張月菱(2010)提出同儕小老師的八項實施步驟，敘述如下：

1. 診斷:了解受教者目前的能力，告知同儕小老師明確教學目標。
2. 配對:同儕小老師與受教者特質具有相近性。
3. 設計:由教師設計適當的教材給同儕小老師教學，難度不可以超過同儕小老師的程度。
4. 訓練:實行對同儕小老師的教學，教導他正確的教學步驟、教學方法。
5. 進行:安排固定時間、地點，以方便進行教學。
6. 獎勵:每完成一個教學單元，教師要給同儕小老師和受教者獎勵，維持其學習動機。
7. 評估:老師要隨時監控與評估教學過程，

並適時介入。

8.修正:教學過程隨時修正。

國內以同儕小老師為主題的相關研究有很多，包括:應用在社交技巧(巫宜靜，2006)，以及學科學習(張瓊文、黃國鑫，2007;梁素霞，2002)，皆顯示有良好成效。國外的相關研究累積更多，已被應用在各種障礙上(如:過動症、自閉症、情障等)，近來也有應用在體育課(Klavina & Block, 2008)，以及研究增加遊戲相關的刺激至同儕小老師活動中，可以提升自閉症幼兒在自由遊戲中的社交互動(Petursdottir, McComas, McMaster, & Horner, 2007)。

(二)全班性同儕小老師(classwide peer tutoring, 簡稱 CWPT)

採用一對一的方式將學生兩兩配對，輪流當任小老師與受教者，透過遊戲競爭的方式進行教學活動，常運用在教導功能性基本領域，例如:閱讀、數學、語文等(林士殷、李映萱，2010)。目的讓全班共同學習，而不只有身心障礙學生、低成就的學生，便不會突顯這些學生特別需要幫忙(潘倩玉，2011)。郭慧君(1997)與吳孟儒(2012)統整全班性同儕小老師實施步驟如下：

1. 教師事前準備:準備每天與每周的教學材料。
2. 教學示範:由先教師擔任小老師的角色，一位學生擔任學習者，示範教學步驟，之後雙方角色交換再次演練。接著請兩位學生演練一次，最後讓全班一起練習。
3. 將全班分成兩大組。
4. 每組中的學生兩兩配對，一個擔任小老

師，另一個為學習者。

5.安排前測與後測:如此教師便可以檢視學生進步情形，並適當調整教材。

6.活動為 30 分鐘:

(1)第一個 10 分鐘，由小老師提問學習者回答。回答正確則記予 2 分，若回答錯誤，則由小老師示範或提供正確解答，再請學習者寫或說三次正確答案後，再請學習者重新反應或回答。接著，再進行第二次回答。若學習者回答正確，小老師則記予 1 分；若回答錯誤或沒有回答，小老師則提供口語或視覺示範，告訴學習者正確答案並記點 0 分。再進行下一個活動，並重複上述步驟。

(2)第二個 10 分鐘，兩人角色交換，接著重複前十分鐘的步驟。

(3)第三個 10 分鐘，計算個人成績與大組成績。

7.教師在過程中，對小老師正確教學、學習者良好反應，予以記點加分。

8.每周結算成績，表揚後重新分組。

國內針對全班性同儕小老師的實證研究有很多，包括:英語字彙學習(蘇代娟，1997)等，皆呈現很好的介入成效。國外研究也有應用在改善自閉症的閱讀技巧和提升與同儕的互動(Kamps, Barbeta, Leonard, & Delquadri, 1994)，在輕度障礙生的拼字表現以及與同儕的社交互動也有良好的成效(Sideridis et al., 1997)。

(三)同儕網絡 (peer networks)

Utley 和 Mortweet(1997)提出同儕網絡方案，是由一群同興趣、喜好與休閒活

動的個體組成。內容包括選定同儕、由四至五個一般同儕組成同儕網絡、討論可以讓身心障礙學生加入的方式，以及列出與身心障礙學生聚會互動的時間。形成一個支持身心障礙學生的正向社會環境，讓他們成為一般學生課後聯絡網一員，其社會網絡可以跨班級、跨學校，以改善各學校或班級的正向支持氣氛。筆者綜合國外學者(Hughes et al., 1999; Carter et al., 2013)歸納同儕網絡為以下七項實施步驟:

1.設計課程教導一般生，如何成為身心障礙學生的同儕夥伴。

2.徵求有意願參與同儕網絡的一般生。

3.篩選並配對一般生和身心障礙學生。

4.訓練同儕夥伴。

5.評鑑同儕網絡目標達成情形，確認身心障礙學生能獲得同儕網絡的幫助。

6.建立聚會、社團、回饋時段。

7.成立指諮詢委員會，成員包括學生和家長、教師、行政人員等。

Garrison-Harrell (1996) 曾應用在三位自閉症小學生，提升在學校裡的社交能力與社交語言，除了介入同儕網絡外，更結合擴大溝通系統 (augmentative communication system)，研究結果也顯示個案在各種學校活動上的社交溝通成效。Hughes 等人(1999)研究顯示教師運用此項策略，有助於提升身心障礙學生的社交能力，而參與同儕網絡的一般生與身障生在社交能力皆有良好成效。Carter 與同僚在超過 21 間高中針對重度障礙青少年與同儕執行同儕網絡策略並呈現良好成效(Carter & Asmus, 2010-2014)。

伍、結語

事實上，PMII 的各種策略皆各自累積不少實證研究，目前也有研究者針對 PMII 的研究做整體性分析，如：Carter 與 Hughes (2005) 針對在高中階段的認知障礙的青少年與普通同儕的相關研究進行文獻回顧；Carter、Siseo、Chung 與 Stanton-Chapman (2010) 針對認知障礙和/或自閉症學生進行文獻回顧，這些文獻回顧的研究皆顯示同儕中介教學與介入具有很高的成效，也分析目前研究的趨勢以及提出未來研究的建議，有興趣的讀者可以進一步參考這些文獻。最後，筆者欲提醒不管使用何種以同儕為中介的教學策略，只有把同儕「放」在身障生旁邊是不夠的，所有的策略都是要經過成人(教師)的教導，同儕才能在習得教導策略後，再進一步指導身障生，接著，成人仍須持續的監控，才能適時地校正與增強，最後身障生才能真正從這個策略獲益，期許所有應用者需要有上述之覺察，才能收策略之成效。

參考文獻

- 巫宜靜(2007)。**同儕教導對國小聽覺障礙學生社交技巧學習成效之研究**。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學，彰化市。
- 吳孟儒(2012)。**融合教育下小學普通班及資源班教師運用同儕中介教學之現況**。未出版之碩士論文，私立中原大學，桃園市。
- 林士殷、李映萱(2010)。**同儕教導在智能障礙學生學習日常生活技能之設計應用**。**雲嘉特教**，12，33-42。
- 郭慧君(1997)。**同儕個別教學對高職智能障礙學生學業表現與學習態度效果之研究**。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學，彰化市。
- 張月菱(2010)。**以自閉症學童為同儕小老師對增進其社會互動之行動研究**。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學，彰化市。
- 張瓊文、黃國鑫(2007)。**同儕教導之個案研究：以國小普通班聽覺障礙學生為例**。**身心障礙研究季刊**，2，90~107。
- 梁素霞(2002)。**特殊兒童同儕教導實施效果之研究**。未出版之碩士論文，國立嘉義大學，嘉義縣。
- 楊蕢芬(2005)。**自閉症學生之教育**。台北：心理。
- 潘倩玉(2011)。**同儕教導之成效及其在融合式體育課程之實務應用**。**中華體育季刊**，1，129-138。
- 蘇代娟(1997)。**全班性同儕指導策略對增進國中輕度智障學生英語字彙學習及同儕關係之成效研究**。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學，台北市。
- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. New York: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1968). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin(Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and

- its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71, 733-750.
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Cooney, M., Weir, K., Vincent, L., ... Fesperman, E. (2013). Peer Network Strategies to Foster Social Connections Among Adolescents With and Without Severe Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 46(2), 51-59.
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of Peer Support Interventions on Students' Access to the General Curriculum and Social Interactions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15-25.
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing Social Interaction Among Adolescents with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers: Effective Interventions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179-193.
- Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). Promoting Access to the General Curriculum Using Peer Support Strategies. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 284-292.
- Carter, E. W., Siseo, L. G., Chung, Y.-C., & Stanton-Chapman, T. L. (2010). Peer Interactions of Students with Intellectual Disabilities and/or Autism: A Map of the Intervention Literature. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35 (3-4), 63-79.
- Cowan, R. J. (2007). The Use and Perceived Utility of Peer Mediated Support Systems for School Psychologists: A Commentary on "Introduction to Developing Peer-Mediated Support Systems for Helping Professionals: Are We Ready to Practice What We Preach," an article by Joseph E. Zins, and on "Consultation with Professional Peers: A National Survey of the Practices of School Psychologists," an article by Joseph E. Zins and John J. Murphy. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2&3), 185-189.
- DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198-207.
- Greenwood, C. R. (1996). Research on the practices and behavior of effective teachers at the Juniper Gardens Children's Project: Implication for the education of diverse learners. In D. L. Speece & B. K. Keogh (Eds.), *Research on classroom ecologies: Implications*

- for inclusion of children with learning disabilities (pp. 39-67). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greenwood, C. R., & Hops, H. (1981). Group-oriented contingencies and peer behavior change. In P.S. Strain, The utilization of classroom peers as behavior change agents (pp. 189-259). New York: Plenum Press.
- Harjusola-webb, S., Hubbell, P., S., & Bedesem, P. (2012). Increasing Prosocial Behaviors of Young Children With Disabilities in Inclusive Classrooms Using a Combination of Peer-Mediated Intervention and Social Narratives. *Beyond Behavior*, 29-36.
- Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 49-61. doi: 10.1901/jaba.1994. 27-49
- Keller, F. S. (1968). "Good-bye teacher..." *Journal of Applied Behavior analysis*, 1, 79-89.
- Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132-158.
- McEvoy, M. A., & Odom, S. L. (1987). Social interaction training for preschool children with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 12, 242-251.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K., et al. (1999). Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 75-91.
- Petursdottir, A., McComas, J., McMaster, K., & Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social interactions of a student with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior*, 40(2), 353-357.
- Robertson, J., Green, K., Alper, S., Schloss, P. J., & Kohler, F. (2003). Using a Peer-Mediated Intervention to Facilitate Children's Participation in Inclusive Childcare Activities. *Education and Treatment of Children*, 26 (2), 182-197.
- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 399-409.
- Sideridis, G. D., Utley, C, Greenwood, C. R., Delquadri, J., Dawson, H., Palmer, P., et al. (1997). Classwide peer tutoring:

- Effects on the spelling performance and social interactions of students with mild disabilities and their typical peers in an integrated instructional setting. *Journal of Behavioral Education*, 7, 435-462.
doi: 10.1023/A:1022855218347
- Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-Mediated Instruction and Intervention Strategies for Students with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 256–264. DOI: 10.1080/10459881003800529
- Strain, P. S., & Odom, S. L. (1986). Peer social interactions: Effective intervention for social skill development of exceptional children. *Exceptional Children*, 52, 543–551.
- Trottier, N., Kamp, L., & Mirenda, P. (2011). Effects of Peer-Mediated Instruction to Teach Use of Speech-Generating Devices to Students with Autism in Social Game Routines. *Augmentative and Alternative Communication*, 27 (1), 26-39.
- Trembath, D., Balandin, S., Togher, L., & Stancliffe, R. J. (2009). Peer-mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool-aged children with autism. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(2), 173-186.
- Utley, C.A., Mortweet, S.L., & Greenwood, C.R. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29(5), 1-23.
- Wagner, L. (1990). Social and historical perspectives on peer teaching in education. In H. C. Foot, M. J. Morgan, & R. H. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 21-42). New York: John Wiley & Sons.

可預測性圖畫書在語文學習應用 成效之探討：文獻回顧

蘇小曼

國立嘉義大學特殊教育研究所學生

摘 要

語文能力的培養是特殊教育領域中最重要學習項目與課程目標之一。語文能力低落的身心障礙學生，會影響個人知識的獲得，妨礙情緒、行為表現、生活的適應、人格發展。選用合適的教材可以增進身心障礙學生語彙的應用，發展閱讀理解與表達能力，達到溝通的目的，養成社會適應能力及擴展社會互動，提升語文學習成效。本文以文獻回顧之方式探討國內外運用可預測性圖畫書在語文學習成效之實證研究。探討其研究對象、研究目的、研究方法、研究工具、教學設計與研究結果。期望能對研究者及教學者針對身心障礙學生在語文學習品質上有所助益。

關鍵詞：可預測性圖畫書、語文學習

Abstract

Language proficiency is one of the most important issues in special education programs and curriculum designs. Low language proficiency for students with disabilities will affect personal knowledge acquired, hinder mood, behavior, life adaptation and personality development. Appropriate language materials can enhance students with disabilities in vocabulary development, reading comprehension, oral communication skills, social adaptability and social interactions. The article aimed to review domestic and international empirical studies of story structure on the effectiveness of language learning. The author analyzed subjects, purposes, methods, research tools, instruction design, and results. Hopefully, the article can play a positive role in enhancing researchers' and instructors' abilities and improving the qualities of language learning for students with special needs.

Keywords: predictable books, language learning

壹、前言

Heald-Taylor (1987) 指出，可預測圖畫書 (predictable book) 係使用押韻、相同話語、詞組和句子，熟悉場景與序列，重覆穩定可預測故事結構卻不是一種特定的書，此類讀物可以激發閱讀者進行預測字、詞、片語、句子或人物及事件，幫助初學的閱讀者從文字中獲得意義，在閱讀中學習閱讀。

可預測性圖畫書設計特別強調線索，圖像和文字或故事情節，依著明顯的模式重覆安排，增加讀者可預測度和樂趣的故事發展 (陳碧玉，2009；林德垣，2004)，是一種適合弱讀者從閱讀中有助於語文學習的讀物。具有以下之特性：

一、提升詞彙、句型學習

識字量少詞彙貧乏的學生，無法自行閱讀較長的故事，可預測性圖畫書使用簡單文字書寫可促進詞彙認識，建構句型組織 (林文韻，2006；Rhodes, 1981；Saccardi, 1996；Watson, 1997)。

二、促進閱讀理解

可推測、預測是閱讀很重要的過程，學會閱讀策略在閱讀歷程中透過準確預測接下可能發生的故事情節，理解深層意義產生成就感 (Rhodes, 1981)。

三、激發複誦文本內容

文本的重覆特徵，在聽完數次後，就能跟隨唸出某些句子，接得上刻意留白的片段語句，背得出其中片段，使語句表達更為流暢，聽了幾次之後就能掌握文章內容 (吳敏而，2005；賴瑋真，2005)。

四、增進閱讀興趣與意願

閱讀經驗不豐的閱讀者，閱讀物應以可預測性讀物為主，可預測的韻律性、重覆性，在閱讀整本書的歷程中能提升閱讀意願、成就與樂趣，自然參與建立閱讀自信心 (何欣姿，2007；Glazer, 2000)。

由此可知，可預測圖畫書運用固定形式的設計，增進學習者學習聆聽、口說、閱讀、寫作之語文技能。教師選擇高於學生程度的讀物可達語文學習效果，亦可幫助閱讀障礙學生改善閱讀能力 (Linse, 2007)。本文希望能藉此了解可預測圖畫書在語文學習的應用與成效，讓從事特殊教育的工作者作為日後研究或教學之參考。

貳、實徵研究搜尋方法、標準與

結果

一、搜尋方法

資料蒐集方法係透過「臺灣期刊論文索引系統」、「教育論文線上資料庫」、「臺灣博碩士論文知識價值系統」、「SSCI」、「EBSCOhost」、「Dissertations & Theses」等六個資料庫進行檢索。以「可預測性圖畫書」、「可預測圖書」、「可預測書」、「可預性繪本」、「可預測性故事」、「predictable book」與「enhanced storybook」於關鍵字、標題、摘要中進行資料搜尋。

二、搜尋標準

為能客觀搜尋實證研究且確保其參考品質，因而訂定可選用為分析文獻之標準，分述於下：

(一)教學取向之實徵研究為主，教學者應用

可預測性圖畫書 (predictable book) 促進語文學習成效。

(二)發表於通過審查的期刊文獻,通過審查未出版的博碩士論文,但排除已於期刊發表之博碩士論文。

(三)原先選定2004年至2014年近十年所發表或出版之期刊、論文,翻閱文獻過程中發現,林文韻(2002)對於可預測圖畫書的定義、教材及教學活動詳加說明,陳盈伶(2002)則在「預測」及「相互教學」的閱讀教學策略有深入探究,以上二篇2002年之文獻,適合作為有心從事可預測性圖畫書應用於語文學習之特殊教育教學者初探參考之依據,故選用文獻年代訂定為2002年至2014年期間。

(四)不限制研究對象。

三、搜尋結果

篩選篇數共有十二篇,國外一篇及國內十一篇。

參、可預測性圖畫書與語文學習

之實證研究

歸納相關文獻以研究對象、研究目的、研究方法、研究工具、教學設計和研究結果六個面向進行探討。分析如下：

一、研究對象

(一)以身心障礙學生探討,包括:聽覺障礙(莊梅君、劉秀丹,2014; Trussell & Easterbrooks, 2014)、自閉症(吳荔馨,2014)、發展遲緩(陳碧玉,2009)四篇。

(二)以普通班學生來探討,其中一篇為偏遠弱勢學生(江素枝、陳惠萍、黃秀霜,2009),餘則有五篇(谷瑞勉、王怡靜,2012; 陳盈伶,2002; 曾鳳珠,2006; 蔡雅瑜,2010; 賴瑋真,2005)。

(三)以外籍學生學習華語而言,則有二篇(周睿婷,2012; 林文韻,2002)。

(四)以學習階段說明,學前階段幼兒有三篇(谷瑞勉、王怡靜,2012; 陳盈伶,2002; 陳碧玉,2009); 學前階段至國小階段則有一篇(Trussell & Easterbrooks, 2014); 國小階段至國中階段亦是一篇(林文韻,2002); 國小階段有七篇,其中低年級有三篇(江素枝、陳惠萍、黃秀霜,2009; 蔡雅瑜,2010; 賴瑋真,2005), 中年級有一篇(莊梅君、劉秀丹,2014), 高年級有二篇(吳荔馨,2014; 曾鳳珠,2006), 低年級至高年級有一篇(周睿婷,2012)。

綜合以上所述,可預測性圖畫書應用於語文學習的研究對象雖然絕大多數為普通學生,亦有應用於身心障礙學生及偏遠弱勢學生進行研究,學習階段從學前階段至中學階段,本國籍與外國籍皆有,範圍廣大且普遍性。

二、研究目的

以探討閱讀理解、閱讀策略與閱讀動機的閱讀活動有四篇(江素枝、陳惠萍、黃秀霜,2009; 谷瑞勉、王怡靜,2012; 陳盈伶,2002; 莊梅君、劉秀丹,2014)。閱讀與寫作能力發展則是一篇(賴瑋真,2005)。陳碧玉(2009)由句型研究來探討

溝通表達能力。吳荔馨(2014)探討對故事關鍵詞預測能力、語詞替換學習及重述故事目標句學習成效。語彙研究有一篇(Trussell & Easterbrooks, 2014)。英語認字、學習成就及學習態度的研究二篇(曾鳳珠, 2006; 蔡雅瑜, 2010)。進行華語教學的有二篇, 其中林文韻再進行閱讀策略探討(林文韻, 2002; 周睿婷, 2012)。

由上述可發現, 可預測性圖畫書應用於語文學習探討其研究目的, 以閱讀理解、策略、動機的閱讀教學相關活動之研究最多, 餘則有識字、語彙的替換, 句型與寫作的練習, 學習成就與學習態度的瞭解, 教學活動與教材選用之標準。閱讀歷程分為識字和理解兩大項, 識字是理解的基礎, 理解是閱讀的最終目標, 更是學生語文學習中重要的項目。身心障礙學生受限於智能與身心的發展, 識字與閱讀理解產生的閱讀困難, 使其在課業學習、人際互動與生涯發展深受影響。可預測性圖畫書提供豐富且多樣化語文學習的聽、說、讀、寫能力之教學策略及培養教學者教學活動設計能力精進之參考。提供從事特殊教育的教師將其應用於身心障礙學生擴充語文能力的認知學習, 加深加廣其本來具有的能力基礎, 將可促進許多方面的能力發展。

三、研究方法

單一受試方法有二篇(吳荔馨, 2014; Trussell & Easterbrooks, 2014)。實驗組與對照組區分則有四篇(江素枝、陳惠萍、黃秀霜, 2009; 莊梅君、劉秀丹, 2014; 曾鳳珠, 2006; 蔡雅瑜, 2010)。選擇行動研

究法計有四篇(谷瑞勉、王怡靜, 2012; 林文韻, 2002; 周睿婷, 2012; 陳盈伶, 2002), 採以半參與式觀察來探究為一篇(賴瑋真, 2005); 一篇質量並重之研究方法(陳碧玉, 2009)。由上可知, 選擇質與量的研究方法皆有篇數接近, 兩者研究方法之選用視研究者研究方向而定。身心障礙學生的研究方法中, 選擇單一受試的實驗方法的兩篇(自閉症及聽覺障礙), 採用實驗組與對照組區分實驗方法(聽覺障礙), 質量並重研究方法(發展遲緩)各為一篇, 以量的方法呈現為多。

四、研究工具

教材為可預測性圖畫書及研究者本身亦是研究工具外, 量的研究在前後測驗方面計有閱讀理解篩選測驗、自編測驗、口語語法能力診斷測驗、認知能力測驗、成就測驗等; 在量表方面則是有教師自我評量、學習態度量表; 在問卷方面則有閱讀動機問卷、反應問卷。在質的研究則選用訪談, 觀察及田野紀錄。無論質與量研究有時採以錄音或錄影保存實驗紀錄, 佐以學生學習單、作文的書寫之學生實作評量表現。由上得知, 實驗工具、評量工具、訪談工具是研究工具的三個主要向度。

可預測圖畫書有循環故事類(Chain or Circular Story)、漸增故事類(Cumulative Story)、常識類(Familiar Sequence)、型式故事(Pattern Stories)、問答類(Question and Answer)、重複式(Repetition of Phrase)、韻文(Rhyme)、歌謠(Songbooks)等八項多樣化的分類。運用重覆形式的文本內容可引申出字詞、文句、閱讀、寫作的語

文學習，對於認知、感官、情緒和肢體動作方面的問題，經歷著不同程度或類別聽、說、讀、寫的語文學習困難的身心障礙學生，提供一個豐富饒趣合適的語文學習教材選擇。

五、教學設計

多數使用預測、提問、朗讀策略。蔡雅瑜（2010）以溝通式教學法進行大聲朗讀的教學策略。陳盈伶（2002）一學期採預測策略教學，另一學期實施相互教學法，此兩教學法均採用預測策略進行。由此可知，可預測性圖畫書教學使用預測策略為數最多，而預測策略又以問問題為

主，故是以提問策略方式進行主要教學活動。身心障礙學生語文先備知識大都較為缺乏，反應較為緩慢，口語表達能力較不佳，運用預測提問策略，有時學生會有沉默不知道如何回答情形發生，教師應及時提供學生多項可供選擇選項，俟學生從中選擇後教師再統整，讓其跟著複誦促進表達與理解。此外，應考慮身心障礙學生的生活經驗輔以實物照片觀察、影片欣賞、角色扮演、讀者劇場、作品賞析、律動唱遊等方式，豐富教學活動，有助於語文學習。茲將實徵研究各篇的教學設計內容摘要彙整表，如下表：

表 1

可預測性圖畫書在語文學習應用成效之實徵研究(教學設計)

研究者 年代	教學策略	教學時間	教材
Trussell & Easterbrooks 2014	提問及預測的對話閱讀教學策略	6 位學生 每人 43 至 46 次	3 本可預測性圖畫書
莊梅君、劉秀丹 2014	預測教學策略為主	8 週	8 本可預測性繪本
吳荔馨 2014	電腦多媒體播放 角色扮演	5 週	8 本可預測性繪本
谷瑞勉、王怡靜 2012	分享閱讀和讀者劇場 閱讀教學策略	3 個月	33 本可預測性繪本
周睿婷 2012	提問教學策略	一梯次 3 週 共 2 梯次	2 本可預測性繪本
蔡雅瑜 2010	大聲朗讀教學策略	15 週	5 本可預測性英語圖畫書
陳碧玉 2009	提問及朗讀策略	97 年 11 月 10 日至 98 年 1 月 6 日	5 本可預測性圖畫書
江素枝、陳惠萍、	實驗組與對照組教學	10 週	可預測性圖畫書

黃秀霜 2009	活動		
曾鳳珠 2006	合作學習	16 週	4 本可預測性英語圖畫書
賴瑋真 2005	預測及提問	20 堂課	10 篇可預測性故事
林文韻 2002	閱讀教學策略	8 週	3 本可預測性圖畫書
陳盈伶 2002	預測策略和相互教學法	89 年 9 月 5 日至 90 年 1 月 19 日、90 年 3 月 5 日至 90 年 3 月 31 日	10 本可預測性圖畫書

六、研究結果

十二篇文獻皆對可預測性圖畫書介入語文學習結果成效給予肯定。茲就學生學習成效及教師教學成效兩方面加以分述如下：

(一)學生學習成效

四篇文獻對閱讀理解的閱讀活動均具有成效，並改變閱讀態度喜愛閱讀，培養閱讀興趣提升閱讀動機（江素枝、陳惠萍、黃秀霜，2009；谷瑞勉，王怡靜，2012；林文韻，2002；莊梅君、劉秀丹，2014）；增進語彙與語詞替換，練習句型發展寫作的四篇具有提升成效（吳荔馨，2014；陳碧玉，2009；賴瑋真，2005；Trussell & Easterbrooks, 2014），其中陳碧玉（2009）指出透過朗讀建立自信，學習態度由被動轉為主動，朗讀和提問能增加語言表達能力及減輕障礙情形，賴瑋真（2005）提出寫作有助瞭解句型使用；英語認字、學習

成就及學習態度研究發現二篇有助於提升表現，其中蔡雅瑜（2010）指出學生學習反應良好，但有害怕焦慮情緒，而曾鳳珠（2006）則說明學生持正向滿意態度，因此能提升情意與整體態度的表現；對於學習華語的外籍學生，周睿婷（2012）與林文韻（2002）提出學生發展想法和解決問題的策略，創造問答式學習，口語表達能力及學習興趣提升。研究發現，可預測性圖畫書能提升學生語文學習的聽、說、讀、寫認知能力，對於語文學習之動機、興趣、意願的情意能力亦有幫助。身心障礙學生的語文表現不理想往往會產生自卑甚至影響人際互動，聽覺障礙學生透過有趣可預測的語文學習介入具有認識語彙及閱讀理解能力的產生，自閉症學生能習得句型的替換，發展遲緩幼兒因此提升溝通能力而減緩障礙情形，過程經歷的成功經驗為其增進自信心，提升了語文能力亦可提升社

交互動的能力。

(二)教師教學建議

二篇華語教學研究中，周睿婷（2012）認為教學活動設計應視學生語言程度及反應彈性變化，可預測性圖畫書選用標準應考量兒童年齡、語言程度、生活經驗、版面編排、詞彙難易度。林文韵（2002）提出海外華文教學雖然會提供教材，但政府採用教學方法比民間發展落後，有待提昇，教師較熟悉學生的語言程度和文化背景，須由參與修改和設計，可提供突破傳統課程限制與學生學習意願低落之教學困境的參考。由此可知，教師進行教學活動設計須符合學生的個別實際需求，如：生活經驗、文化背景與語文程度來進行，教學者也應設計更合適的教材教法，採行實用的教學策略來增進學生語文學習，補強身心障礙學生的維持及類化問題。

肆、結語

就研究對象而言，以國民教育階段之國小居多，學前階段研究不多，國內身心障礙學生方面學習障礙及智能障礙學生方面尚無相關研究獲報告探討。建議有意從事特殊教育研究或教學者，日後可由此方向著手進行提升語文學習教學探究。

就研究目的而言，主要探討學生語文學習在識字、語彙、句型、寫作、閱讀理解的認知學習成效；閱讀興趣及閱讀態度的情意學習成效亦有探討，但仍有限可見情意學習成效有相當大的研究空間。建議輕度身心障礙學生語文學習仍以識字、語彙、句型、寫作、閱讀理解的認知學習成

效提升為主要的研究目的，進行教學時可增加教學次數或增長教學時間，透過生活化的重複內容，為其建立立即、保留維持及產生類化的學習效果。

就研究工具而言，可預測性圖畫書種類多樣化，它可以是一本繪本、一個故事、一首詩、一首歌。文本內因特殊形式設計可以吸引閱讀能力不佳的身心障礙學生及語文學習低成就學生，適合作為語文學習及補救教學的教材，促進語文學習。建議挑選時應依據其個別語文知識、閱讀能力、思考層次和生活經驗考慮讀物難度及字數；訂定學習目標後擇選符合適切需求的語彙與句型。

就教學設計而言，可預測性圖畫書教學活動設計首重教導身心障礙學生語文學習策略的學會以提升語文學習。建議閱讀理解運用交互教學法(預測、澄清、提問、摘要)的教學策略以有條理且明確的具體步驟，提供按照順序結構化的教導，進而學會統整，協助學會閱讀策略歸納文本主題，更應讓輕度身心障礙學生有討論與發表練習，強化參與感加強聆聽能力、專注力和說話表達的組織能力。中、重度的身心障礙學生可進行社會技巧訓練、學習情緒認識及正確溝通的表達學習。

參考文獻

- 江素枝、陳惠萍、黃秀霜(2009)。可預測書教學對偏遠地區國小學童閱讀理解能力及閱讀動機影響之研究。《教育學誌》，21，91-146。
- 何欣姿(2007)。預測魅力無可擋—漫談可預

- 測性圖畫書之設計。教師之友，48 (1)，70-79。
- 吳荔馨(2014)。可預測圖畫書教學對自閉症兒童句型學習成效之研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學教育學院特殊教育研究所，臺北。
- 吳敏而(2005)。可預測讀物：閱讀的啟蒙教材。發表於拉大語文課程的框架—可預測讀物研討會。臺北：國立臺灣師範大學。
- 谷瑞勉、王怡靜(2012)。“耶~我喜歡閱讀！”—幼兒園實施分享閱讀教學之研究。幼兒教保研究期刊，9，45-60。
- 林文韻(2002)。中文為第三語言的實驗教學：採用可預測書與閱讀策略教學的行動研究。國教學報，14，1-13。
- 林文韻(2006)。可預測書的理論基礎與應用。教育研究月刊，142，125-137。
- 林德姮(2004)。圖畫故事書中的後設策略。未出版之碩士論文，國立臺東大學兒童文學研究所碩士論文，臺東。
- 周睿婷(2012)。六至十歲兒童之可預測圖畫書華語教學設計研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學華語文教學研究所，臺北。
- 陳盈伶(2002)。幼兒閱讀理解之教學研究。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。
- 陳碧玉(2009)。運用可預測性圖畫書提升發展遲緩幼兒溝通能力之探究。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學幼兒教育研究所，屏東。
- 莊梅君、劉秀丹(2014)。可預測性繪本教學方案對國小聽覺障礙學生閱讀理解的成效。特殊教育研究學刊，39 (3)，29-48。
- 曾鳳珠(2006)。可預測書對國小五年級學童英語學習態度與英語學習成就的影響。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學兒童英語教育研究所，臺北。
- 蔡雅瑜(2010)。大聲朗讀可預測的英語圖畫書對國小一年級學童英語認字能力與英語學習態度影響之探究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學兒童英語教育研究所，臺北市。
- 賴瑋真(2005)。可預測性故事對國小低年級學童閱讀與寫作能力發展之研究。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院教育研究所，新竹。
- Glazer, J. I. (2000). *Literature for young children*. (4nd ed.). NJ: Prentice Hall.
- Heald-Taylor, G. (1987). Predictable literature selections and activities for language arts instruction. *The Reading Teacher*, 41, 6-25.
- Linse, C. (2007). Predictable books in the children's EFL classroom. *ELT Journal*, 61(1),46-54.
- Rhodes, L. K. (1981). I can read! Predictable books as resources for reading and writing instruction. *The Reading Teacher*, 34(5), 511-518.
- Saccardi, M. C. (1996). Predictable books: Gateways to a lifetime of reading. *The Reading Teacher*, 49(7), 588-590.
- Trussell, J. W. & Easterbrooks, S. R. (2014).

The effect of enhanced storybook interaction on signing deaf children's vocabulary. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* , 16, 1-14.

Watson, D. (1997). Beyond decodable texts: Supportive and workable literature. *Language Arts*,74(8), 635-643.

自我教導策略對國小中年級學習障礙學生在 多位數乘法運算題的學習成效

吳宜蓁

桃園縣東安國小資源班教師

蕭伊倫

新竹市朝山國小資源班教師

摘 要

自我教導策略(self-instruction strategy)是由 Meichenbaum 與 Goodman 於一九七一年發展出來，強調個體運用內在語言來協助並引導自己的行為，透過外顯的引導逐漸變成內隱自我引導的方式達到學習的目的。而大多數的學習障礙學生受限於神經心理功能異常因素，造成在學科方面學習困難，長期的失敗經驗亦導致學習動機低落。研究者以國小四年級乘法單元，指導學習障礙學生，運用自我教導策略，提升多位數乘法運算的正確率，並使學習者獲得成功經驗。將研究過程與結果分享給現場教師，為教學時的參考。

關鍵詞：自我教導策略、學習障礙學生、多位數乘法運算

Abstract

Self-instruction strategy was developed by Meichenbaum and Goodman in 1971. This strategy emphasized on internal language and behaviors. Implicit self-instructed guidance was achieved through explicit teaching skills. The majority of students with learning disabilities were limited on their neuropsychological dysfunction factors, resulting in the disciplines of learning difficulties. Long-term failure experiences were led to low learning motivations. The researchers took multi-digit multiplication unit of fourth-grade level as an example, explained how to use self-instruction strategy to enhance the accuracy of multi-digit multiplication, and make them gain the successful experience. Those research process and results will become a reference for teachers in their teaching.

Keywords: self-instruction strategy, learning disabilities, multi-digit multiplication skills

壹、前言

數學被認定是科學、技術與思想發展的基礎。在國民中小學九年一貫課程「數

學學習領域」中，強調數學內部與外部的連結、問題的探究與解決、和他人理性溝通講理等能力的培養，以協助學生養成如何學、樂於學的良好習慣(教育部，2012)。

然而在我國參與 2011 年「國際數學與科學教育成就趨勢調查」(TIMSS)的結果發現，我國在國小四年級學生，「不喜歡數學」的比例佔有百分之三十二，高於國際平均百分之十六以上。在「對數學沒有自信」的比例佔有百分之三十八，亦高於國際平均百分之二十一(林陳涌，2014)。由此數據可發現我國小學四年級學生在學習數學的態度方面，於國際間位居末段班。一般生對於數學就抱持負面的態度，何況是學習障礙的學生呢？

在九年一貫數學學習領域的「數與量」中，包括基礎的加、減、乘、除四則運算能力，此為數學領域學習重點，更為學習其他概念的基石。有不少研究指出，乘除運算比起加減計算的學習更加困難(Dickson, Brown & Gibson, 1984; Greer, 1992)。且乘法在日常生活中，購買商品、利息計算等，更是經常被使用，因此研究者以國小四年級乘法作為教學單元。

自我教導策略(self-instruction strategy)是由 Meichenbaum 與 Goodman 於 1971 年發展出來，個體運用內在語言來協助並引導自己的行為，透過外顯的引導逐漸變成內隱自我引導。學障學生在學習上產生困難可能因其神經心理功能異常因素有關，除了學習成績低落外，長期的挫折也容易產生習得無助感。

本研究針對三名國小四年級學習障礙

學生，以多位數乘法運算為主題，希望藉由自我教導策略的介入，引發學生產生正向自我語言，避免被動的等待與放棄，進而提升其多位數乘法運算的正確率。

貳、自我教導策略之理論與實施

一、自我教導策略的理論

自我教導策略的源起，一為 Vygotsky 的個人語言形式，二為 Luria 提出外在語言轉化為內在語言的階段。Vygotsky 認為自我語言能控制非語言行為，把口語命令內化；Luria 更強調語言溝通與個別化語文系統在複雜的組織行為中，扮演一個重要的角色(洪榮照，2001)。

Meichenbaum 認為對自己說的話決定其感受和行為反應，因此著重以正向內在語言為中介，以達成目標行為或促進學習效果的目的(吳秋燕，1998)。可見內在語言是自我教導策略中很重要的要素。

二、自我教導策略的實施步驟

Meichenbaum 使用自我教導策略增進個體的正向語言，使個體能用內在的話語，指導自我解決問題及增進行為改變，可分為五個步驟(鈕文英，2009；蔡錦沅，2008；Meichenbaum & Goodman, 1971)；

(一)認知示範

教學者一邊示範，一邊大聲說出自我教導語言。

(二)外顯的外在引導

學習者在教學者的外在語言指示下，模仿第一步驟。

(三)外顯的自我引導

學習者大聲複誦自我教導語來引導自己完成目標行為。

(四)逐步褪除的外顯教導

學習者小聲說出自我指導語引導自己完成目標行為，教學者僅在旁監控

其運用的過程，並適時給予提醒及協助。

(五)內隱的自我引導

學習者在心中默念以引導自己完成目標行為，教學者僅在旁觀察即可。

表 2-1

自我教導策略的實施步驟和角色任務

實施步驟	角色任務	教學者	學習者
認知示範		大聲說出自我教導內容，執行目標技能	觀察教學者的做法
外顯的外在引導		大聲說出自我教導內容，執行目標技能	依口語的引導，執行目標技能
外顯的自我引導		小聲說出自我教導內容，執行目標技能	大聲說出自我教導內容，執行目標技能
逐步褪除的外顯教導		觀察學習者表現，僅提供必要的協助	輕聲說出自我教導內容，執行目標技能
內隱的自我引導		觀察學習者執行工作的情形	用內語陳述自我教導內容，並執行目標技能

資料來源：研究者依據文獻自行整理製表

由上述可知，自我教導策略具有系統化的步驟，透過教學者的示範指導，由外控逐漸褪除到內控的自我指導，養成目標行為、增強自信心，適合做為學習障礙兒童的學習策略。

參、學習障礙學生的數學學習特質

學習障礙是一群異質性高的團體。研

究者匯整出學習障礙者在數學學習常見的學習特徵，綜合整理如下(江美娟, 2002; 邱上真, 2001; 楊坤堂, 2007; Hallahan et al., 1999; Lerner, 2000; Miller & Mercer, 1997):

一、訊息處理缺陷

訊息處理理論主要是在探討人類如何接收訊息，儲存訊息以及運用訊息的歷程(張春興, 1999)。學習障礙學生在數學學習上的相關特徵：

(一)注意力問題

難以依照複雜的計算與解題流程來解題；無法仔細思考和數量有關的問題；在解決應用題時，無法排除其他無關的訊息；難以維持注意力於學習內容中，如教師示範解題步驟時。

(二)視覺空間問題

無法在學習單或考卷中，找到作答的位置；對於區辨數字(例如 6 和 9；36 和 63)、錢幣、運算符號和指針等感到困難；方向感不佳、加減法(因直式計算有上、下位值問題)；無法按照形狀與樣式進行排列或分類。

(三)聽覺歷程問題

不太能用口語來練習算術；無法從一系列的順序中找到所要的訊息。

(四)記憶力問題

不擅長用複誦和記憶策略來提取自己的先備經驗；無法保留數學概念或新的訊息，或新舊概念易混淆；容易忘記運算的規則、步驟；在處理多步驟的應用問題有困難。

(五)動作障礙

書寫數字相當緩慢、不正確且難以辨認；無法在指定的空間內寫出適當大小的阿拉伯數字。

二、語言能力缺陷

有關數學的計算與解題都需要使用到語言能力。在計算部份，須使用語言技巧

以系統化地回憶許多運算規則與步驟；在回答應用問題時，則需具備閱讀能力來理解題意；因閱讀困難，在解題時常無法排除無關的訊息，且對於問題中的關係語句理解困難，在解題上造成列式與計算困難(邱佳寧，2001；陳麗玲，1993；Lerner, 2000)。

三、認知與後設認知缺陷

無法評量自己的解題能力、對選擇適當的策略有困難、無法組織訊息、無法有效監控自己的解題歷程、不能評估答案的正確性。

四、動機低落

大多數學習障礙學生由於在學業方面長期成就低落，因此在數學領域產生習得的無助感(learned helplessness)。在計算解題時，常依賴大人的協助，未能積極參與學習活動中，屬於動機低落的表現。

是故，研究者以自我教導策略為介入方法，探討學習障礙學生在多位數乘法運算之成效，並期望學生能從自我教導策略中增進其對數學的學習動機與信心。

肆、自我教導策略的教學實例分享

一、個案描述

實施對象為三名四年級學習障礙學生，其能力分析如下表 4-1：

表 4-1

本研究實施對象之能力分析現況表

學生	障礙類型	困難說明
楊同學	LD	1.有注意力問題，學習專注僅維持六至七分鐘且易衝動；閱讀文字透過聲音線索可增進理解能力與記憶力。 2.九九乘法已精熟 85%，二位數乘一位數精熟 80%，但在多位數運算時，容易衝動記錯位值表，且求快而忘了加進位數值。
陳同學	LD	1.視覺空間能力有限，常誤植 36 與 63；閱讀理解能有限，提供聲音線索則學習反應佳。 2.九九乘法已精熟 80%，二位數乘一位數亦精熟 75%，但在乘數的十位數直接乘被乘數的十位，因而導致在多位數乘法常計算錯誤。
朱同學	LD	1.學習動機低落，凡作業、試卷等皆依賴大人協助。閱讀困難、注意力與理解力均不佳。 2.九九乘法精熟 50%，無法立即反應九九乘法快問快答，需從倍數一開始背起，需提供九九乘法表作為視覺提示校正。

二、教學設計

(一)教學目標

藉由自我教導策略的介入，設立教學目標：能熟練二位數乘以二位數的直式乘法問題。

(二)教學時間

透過資源班抽離課程時間，進行每節四十分鐘之教學活動，共計四節。

(三)教學方式

1.將乘法計算的流程透過生活化的房東(乘數)向房客(被乘數)收房租的故事，讓孩子投入房東角色向被乘數收租(進行乘法計算)，引發學習動機。

2.再依筆者設計的自我教導策略之教學程序，透過教學簡報，以小組教學方式進行之。

(四)教學評量

- 1.前測：教學者編擬乘法學習單來測試學生學習反應，以找出起點行為。
- 2.後測：為確認學習者的學習成效，在其學習單元的最後一次上課，利用 25 分鐘請學生獨立作答十題，教學者再進行檢討。

(五)教學策略及步驟的運用

教學者設計自我教導策略的五個流

程和指導語如表 4-2。

表 4-2
自我教導策略的教學程序與指導語

教學程序	教學者的任務	教學者的指導語	學習者的任務
1. 認知示範	示範大聲說出自我教導語，並依指導語執行目標技能。	請跟著老師念出提示卡，並認真看老師怎麼計算。	觀察教學者的每一個步驟
2. 外顯的外在引導	大聲說出自我教導語，引導學生一起執行目標技能。	請跟著老師念出提示卡，並一起練習怎麼計算。	依照教學者口語的引導，一起執行目標技能
3. 外顯的自我引導	小聲提示自我教導語，作為學生的語言指導。	請小聲念出提示卡，並自己練習怎麼計算。	大聲說出自我教導語，並執行目標技能
4. 逐步褪除的外顯教導	觀察學習者學習情形，適時提供協助。	請把提示卡念在心裡，並自己練習計算。可以請求老師支援。	輕聲說出自我教導語，並執行目標技能
5. 內隱的自我引導	觀察學習者執行目標技能的每一步驟。	請自己練習計算並鼓勵自己。	用內在語言引導自己，執行目標技能

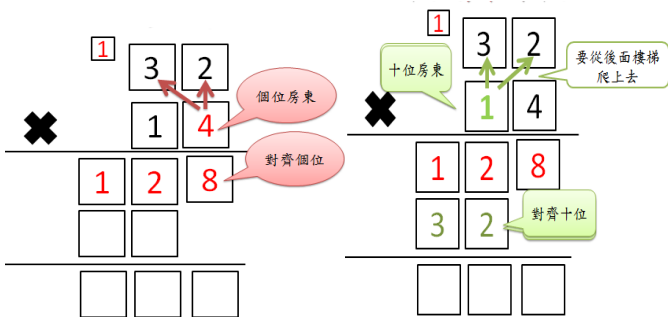
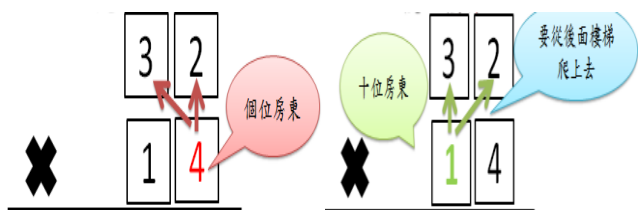
(六)教學工具

自我教導策略提示卡如表 4-3 所示。

表 4-3

自我教導策略提示卡

步驟提示	內容
1.二樓房客有幾人，一個一個要收錢	讀題並檢查被乘數有幾位數
2.個位房東收房租，十位房東收水電，要從後面樓梯爬上去	乘數不管個位還是十位，乘以被乘數時，一律從個位開始乘
3.個位房東對個位，十位房東對十位，不同款項要分類	檢查不同位數是否對齊
4.最後加加看多少	計算答案
5.鼓勵自己	答對了!我真厲害! 答錯了，沒關係，我再試試看!



三、學習成效

三位學習者在教學後，皆能習得自我教導策略，二名高組學生初期會常常使用口訣來練習，後期會自行減化口訣內容，

以關鍵字替代，直至完全褪除提示卡的使用並達到能獨立計算多位數乘法，不再依賴教師給予協助之目標，且常要求教學者提供難度較高的計算題目，並用新奇的正

向語言讚美自己；而低組學生也能在九九乘法表的協助下，自行完成多位數乘法的計算過程。另外，運用活潑的口訣的使用能更清楚知道進行到哪個步驟，且不容易錯亂，在使用自我教導策略後，對於多位數的乘法運算上更有信心，發現自己原來是學得會這個單元。其中有學生表示，提示卡的使用很有趣，且能夠幫助自己有規則的運算，當忘記時也能有視覺提示可以參考。

伍、結語

對於學習數學來說，自我教導策略將目標行為分解成明確的實施步驟，使學習障礙學生在師生互動的過程中學習運用內在語言來引導自己完成解題。由本文可知，三名個案在接受自我教導策略的介入後，在多位數乘法的運算能力已有穩定的表現，且確實提升了他們的學習動機及自信心。

根據上述結果，藉由這次的教學活動實例分享，將理論與教學實務結合，對現場教學實務者能有所幫助，讓我們一同為這群孩子們盡最大的力量。

參考文獻

江美娟(2002)。後設認知策略教學對國小數學學習障礙學生解題成效之研究。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。

林陳涌(2014)。國際數學與科學教育成就趨勢調查國家報告。臺北：國立台灣師範大學科教中心。

吳秋燕(1998)。自我教導策略之理論與應用。國教之聲，31，31-48。

邱上真(2001)。跨領域、多層次的數學學障研究：從學習障礙的官方定義談起。載於2001年數學學習障礙研討會手冊(頁9-41)。臺北：國立臺灣師範大學。

邱佳寧(2001)。國小數學學習障礙學生解題策略之研究。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。

洪榮照(2001)。認知行為學派的學習理論，載於李永吟(主編)，學習輔導-學習心理學的應用(147-205頁)。臺北：心理。

教育部(2012)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部。

張春興(1999)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北：東華。

陳麗玲(1993)。國小數學學習障礙學生計算錯誤類型分析之研究。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。

鈕文英(2009)。身心障礙者的正向行為支持。臺北：心理。

楊坤堂(2007)。數學學習障礙。臺北：五南。

蔡錦沄(2008)。自我教導策略對輕度智能障礙兒童數學加減運算學習之成效。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育研究所，臺北。

Dickson, L., Brown, M., & Gibson, O. (1984). *Children learning mathematics: A teacher's guide to recent research*. Oxford: Schools Council Publications.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd,

J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities*(4th ed.). Boston :Allyn and Bacon.

Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77(2), 115-126.

Miller & Mercer (1997) ° Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of Learning Disabilities*.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th Ed.). Boston: Houghton Mifflin.

意義化識字教學法對國小學習障礙學生 識字成效探討

王韋鈞

國立嘉義大學
特殊教育研究所學生

唐榮昌

國立嘉義大學
特殊教育學系教授

摘 要

本研究旨在探討意義化識字教學法對國小學習障礙學生識字學習的影響，分別就學習障礙學生識字困難問題與意義化識字教學進行討論，透過意義化識字教學法理論基礎與教學方式來解決學習障礙學生在識字學習上的困難，並探討各學者針對意義化識字教學的研究結果。歸納各研究結論顯示意義化字教學對於學習障礙學生在認讀字、聽寫、理解字義和字型記憶皆有良好的成效與保留效果，但其記憶與學習策略目前並無統一之記憶方式，因此教材的編擬與使用時機仍是教學者必須考慮到的要素。希望可以提供意義化識字教學實施概況與建議。

關鍵詞：學習障礙學生、意義化識字教學法、識字學習成效

Abstract

This thesis aims to investigate the effect of Elaborated Instructional Strategy (EIS) on the word recognition for elementary school students with Learning Disabilities (LD). Respectively theoretical discussions for students with learning disabilities, EIS can resolve difficulties in word recognition. Through the EIS students with learning disabilities to resolve difficulties in word recognition, and explore the significance of the results for each academic study of EIS. The overall results of the study are as follows: EIS for students with LD to recognize and name words, dictation, understanding the meaning of words and font memory showed significant results and retention effect. However, there wasn't uniform mode to memory or learning strategy. This interview was intended to collect information on actual problems encountered and potential countermeasures taken during strategy making and educational practices, which may reflect the current status of EIS and provide further suggestions.

Keywords: students with learning disabilities, elaborated instructional strategy, word recognition performance

壹、前言

「漢字」是獨特的書寫符號，不僅在世界上具有獨特的地位，其造字結構也有不同於其他文化的脈絡規則，是一種音意並用文字，本身的字形即有傳達字義的功能（吳憶蘭，2009）。秦麗花（2000）即指出識字不僅是閱讀理解的基礎能幫助學生開啟知識的大門，更是我國語文教育的核心。黃秀霜（2001）的研究即指出國小學生的認字能力與其國語成績有著中高度的相關性，然而漢字是形音義三位一體的文字，其複雜的造字特性對於一般的學生學習即有著一定的難度（周碧香，2014）。我國在九年一貫課程的實施上採隨文識字的方式教導學生認字，因此在識字量較少的情况下，如何對識字上有困難的學習障礙學生進行識字教學以及策略的使用就更顯得格外重要（張秀婷，2008）。

國內目前仍有許多學者在探討識字教學法的成效對學習障礙學生的影響，而各個理論背景下的識字教學法各有其強調的重點與策略，因此何種識字教學法最為有效在目前仍未有一致的定論（周碧香，2014；胡永崇，2001、2003；黃璽芸，2011）。本文透過對意義化識字教學法的研究進行探討，針對學習障礙學生困難點進行論述，希冀能提供特教教師實施識字教學臨床之參考。

貳、學習障礙學生在識字學習上的問題

人類的語文能力基本上是有其發展順序的，從具體的經驗事物一直到接收性與表達性的書寫語文，而識字即被包含在接收性的語文能力之中（楊坤堂，2003），然而學習障礙學生往往因為形音記憶能力較差使得他們在記憶較抽象的符號時相當吃力。

Jena（2013）就指出學習障礙者往往因為缺少視覺線索的提示，造成他們對字的命名上往往有極大的困難；自行結構組成的知覺處理時間較長而無法跟上教師的教學步調，與同儕相比也相對落後，這樣的文字訊息處理缺陷使得他們通常在最初的訊息輸入階段便產生了極大的問題（陳東甫、曾莉美、謝秋梅，2011；楊憲明，1998）。Lerner與Johns（2012）也提到學習障礙學生受限於視覺處理的影響，容易將字的部件做不規則的排列甚至是混淆，進而影響學生對字的解碼。

施桂菁（2009）綜合國內外研究發現學習障礙者往往有錯別字多、字體雜亂不整齊、空間位置不當等基本書寫技巧的問題，在生理因素還有像是注意力不集中、易受外界干擾、寫字速度慢、過程粗心草率等問題。由此可知，學習障礙的識字學習不僅須要給與其足夠的提示系統與策略，

更要兼顧學生的興趣及趣味性以提升學生的學習動機。

參、意義化識字教學法

意義化識字教學是藉由文字的特性，配合學生加入各種學習策略的一種識字教學法，以下分別就其定義與類型、方式做敘述。

一、意義化識字教學法之定義

許多三歲的幼兒能透過「M」這個符號來讀出麥當勞，這樣的方式是透過字詞的視覺線索來連結該字，這就是一種圖形意義的識字方式（曾世杰，2010）。而所謂的意義化識字教學法即是藉由中國文字的六書造字法則或透過文字的意義線索、記憶線索，設計有助於學童記憶中文字的意義化教學內容（胡永崇，2003），是以Ausubel的意義化學習理論為基礎，融入中文字的特性、記憶策略以及學生的生活經驗，以趣味化、故事化的方式，藉由學生熟悉的部件、圖像或語言來提昇識字困難學生記憶的教學方法（鄭嬋瑾，2008）。簡單來說讓學生透過學習與記憶的策略透

過造字規則將文字變得有意義以便於文字的記憶即為意義化識字教學法(胡永崇，2003)。

二、意義化識字教學類型與方式

漢字的字形兼具表音與表義的功能，以偏旁來說形符大多能表示這個字最初的意義，識字則應以有意義的部件為教學(秦麗花，2002)，而意義化教學法之基礎就在於讀準字音，認清字形與理解字義（李衛民，1994、2002）。Fernald（1988）即提到無法記住或視覺化的弱拼者，應藉由增強視覺記憶的圖像或活動中取得幫助，增強字的視覺心像。Ehri、Deffner與Wilce（曾世杰，2010）也設計了一系列的記憶圖卡來輔助字母－語音的學習(如圖3-1)，是利用字彙開頭第一個字母的形狀，描繪出含有該字母的圖，使孩童能夠藉由圖片連結該字的意義，進而拼寫出完整的字詞；Teele（2004）也以相似概念（如圖3-2）提出了藉由多元智力的方式來幫助學習障礙學生克服識字上的困難。

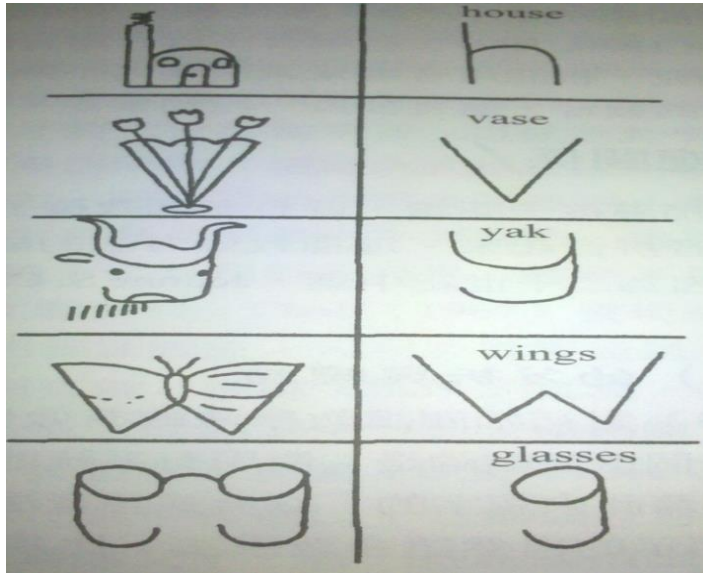


圖 3-1 輔助學習字母－語音關係的記憶圖卡

資料來源：曾世杰（2010）。**有效的讀寫教學：平衡取向教學**（頁117）。臺北：心理。



圖 3-2 字母圖像意義化

資料來源：翻譯自 "Integration of letters with descriptive pictures," by Teele, S. (2004).

Overcoming barricades to reading a multiple intelligences approach, p.131.

Thousand Oaks, CA: Corwin Press

張世慧（2006）則認為這樣的識字方式應該是在英文與國文皆能適用，國內亦有學者將此種方法針對注音符號設計形、音、義兼顧的記憶策略，像是「ㄣ」就以

「人的手臂比出肌肉的樣子」來做連結（王瓊珠、陳淑麗，2010），若是能將漢字變成具體形象的畫面，讓學生透過觀察、聯想並在思考的歷程中發展形象把，要學的

符號或文字與個人記憶中的先備知識、經驗做有意義的聯結將使學生對漢字記憶更為深刻（李衛民，2002；Kuo& Hooper, 2004），而藉由了解漢字特徵進行識字教學，則對於提升學童識字能力將會有相當的成效（胡永崇，2002）。

李衛民（1994、2002）透過文字的形、音、義之特性，將意義化識字教學法之應用方式略分為圖示法、演示法、會意法、迷語法與故事法，以下分別針對這五種方法的運用做介紹：

(一)圖示法

依據漢字的形狀，用簡單筆畫刻畫出相關事物的形狀，建立字與圖畫的聯想。如「月」字旁的字，可畫出彎彎的月亮；部首為「水」字旁，則可畫出水流動的形狀（黃璽芸，2011）。

(二)演示法

以動作來演示，表示漢字音、形、義的關係。如「看」，可用一隻手放在眼睛上往遠處眺望做「看」的動作；「擋」，把「當」當作擋箭牌，用手（指「扌」）拿著「當」做「擋」下東西的動作（鄭嬋瑾，2008）。

(三)會意法

通過分析會意字的部件來記憶字形，理解字義，記住字音。如「囚」字，即為人關在牢房裡囚禁；「悶」心被關在門裡，就會悶悶不樂（胡永崇，2001）。

(四)謎語法

用謎語的形式來分析字形，猜想字義。如學「飯」字，可利用猜謎語「反覆吃的食物」；要學「愧」字則是「心中有鬼，就會感到慚愧」來加深記憶（胡永崇，2003）。

(五)故事法

根據字的形、音、義，設計故事情節，並作形象描述。如識「疑」字，可以編這樣一個故事：古時候，有一個人在山上遇到一隻野獸，他心裡想：我用匕首（匕）刺還是用箭（矢）來射，用短矛（マ）來戳還是趕快逃走（走）？他疑慮不決，一時不知怎麼辦才好（黃璽芸，2011）。

綜合上述，意義化教學法是透過六書造字規則，根據字形的形、音、義以各種聯想方式，創造適合學生學習的記憶方法，也提升了識字的趣味性，對於學習障礙的學生而言，可以讓學生透過自身的聯想增加視覺與心向的記憶，也能加深學生的學習動機。

肆、意義化識字教學法相關研究

國內對於意義化識字教學法之研究目前尚未普遍，個研究者在研究的方法、重點與對象也有所不同，以下分別就各研究者對意義化識字教學研究進行整理與討論。

一、意義化識字教學與其他識字教學法之比較

胡永崇（2001）針對屏東市三年級學童進行意義化識字教學法、一般識字教學法、形聲字識字教學法與基本字帶字識字教學法四種教學法進行十四次教學，並依據學生在一般的認讀、聽寫及句型脈絡中的認讀、聽寫進行評量並對不同識字教學進行比較，研究中可以發現使用意義化教學法教學後，學生在立即性評量與識字量的維持皆優於其他教學法，其成效優於其

他三種教學法，而其他三種教學法則效彼此間較無明顯差異；胡永崇（2003）再度以四年級閱讀障礙學童進行四種教學法的比較，並針對學生單字認讀、句子認讀、單字書寫語句子書寫進行評量，研究結果顯示：意義化教學法在四種教學法中，學生大都具有較佳之識字表現，但與一般識字教學法之間，僅句子書寫評量方式上，二者具有明顯差異，其他評量方式則較無明顯差異，整體來說使用意義化識字教學法學生識字能力表現較佳，且兩周後仍有較高的維持，但意義化識字教學法的使用仍會造成形似字混淆等問題的，對於部分學生來說也較容易形成認知上的負荷使學生無法將字由基模中提取。

鄭媿瑾（2008）則是針對兩位中年級學障學生進行意義化識字教學與傳統識字教學法的比較，其研究結果顯示意義化識字教學在理解字義、字形記憶、習得保留與類化、整體學習成效皆優於傳統識字教學法。

二、意義化識字教學對增進國語能力之成效

黃璽芸（2011）的研究中提到經意義化識字策略教學後，兩位中年級與一位高年級國小學習障礙學生在國語識字測驗之整體、聽寫、看字讀音與看字造詞等分測驗得分有顯著增加趨勢，且具有立即效果與保留效果。大多數教師也抱持著正向的看法，但意義化識字教學教材編製有其困難點，因為並非每個字皆有合宜的聯想，或是在拆解文字時會有困難。

吳欣純（2014）也以單一受試對兩位

高雄市國小學習障礙學生進行為期十八週的意義化識字教學，針對聽寫語詞與看注音寫國字進行評量，研究結果顯示：兩位學習障礙學生在意義化識字教學策略介入後，聽寫語詞及看注音寫國字能力皆有立即性的提升且有保留的成效。綜合上述學者的研究，可以歸納以下幾點：

- (一)意義化識字教學法對中高年級學障學生識字學習有立即的成效，且有良好的保留效果，包含字的認讀、聽寫、理解字義和字型記憶。
- (二)教師須針對學生特性做適宜的教材編擬，較能引起學生學習動機。
- (三)在形似字的部分須給予更多的澄清。

這樣的結果也與Mayer（2002）所指出當課程內容與兒童的先備知識越相關，就越能運用有意義的學習策略學習，學習的內容含的意義的成分越高，學習與記憶的效果就越好的論點相符合。然而其記憶與學習策略並無統一之記憶方式，教材的編擬是教學者必須考慮到的要素（黃璽芸，2011）；同時形聲字的比例仍佔漢字多數，意義化教學法可使用的時機相對較少（胡永崇，2002），這些都是教學者在教學前必須考量到的要素。

伍、結語

意義化識字教學法能給予學習障礙學生較多的視覺線索，幫助學生形成心像增進學生對生字基模的建立，讓學障學生能夠在識字學習有立即的進步，其趣味化的方式以及融合生活經驗也有助於學生學習動機的提升。然而意義化識字教學法仍有

其限制與缺點，因此可透過團隊合作的方式，組織教學策略聯盟或是學習平臺建立記憶策略之資料庫，或是透過電腦資源結合圖像輔助記憶。在記憶策略務求簡單明確，切勿過於複雜而增加學習障礙者的認知負荷，最後適時搭配其他識字教學法來彌補意義化識字教學法不足之處，相信意義化識字教學策略能更加完善，對於學習障礙者的識字成效也能更好。

參考文獻

- 王瓊珠、陳淑麗(主編)(2010)。**突破閱讀困難--理念與實務**。臺北：心理。
- 吳欣純(2014)。**意義化識字教學策略對國小學習障礙學生識字表現成效之研究**。未出版之碩士論文，國立臺東大學特殊教育研究所，臺東。
- 吳憶蘭(2009)。「漢字圖像」教學實例探討—以成語圖像設計為例。**亞東學報**，29，307-318。
- 李衛民(1994)。奇特聯想識字法的實驗研究。**河北教育**，1，17-18。
- 李衛民(2002)。**奇特聯想識字法的探索與實踐**。網址：
http://www.pep.com.cn/xiaoyu/jiaoshi/xyj_1/shizi/201008/t20100817_661321.htm
- 周碧香(2014)。自知與自律—談漢字教學教師應有的知能。**臺中教育大學學報**，28(1)，49-64。
- 施桂菁(2009)。**臺南市國小閱讀困難學童其書寫能力調查及與一般學童比較之研究**。未出版之碩士論文，國立臺南大學特殊教育研究所，臺南。
- 胡永崇(2001)。**不同識字教學策略對國小三年級閱讀障礙學童教學成效之比較研究**。**屏東師院學報**，14，179-218。
- 胡永崇(2002)。**學習障礙學生之識字教學**。**屏東特殊教育學刊**，3，17-27。
- 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研究**。**屏東師院學報**，19，177-216。
- 秦麗花(2000)。**文字連環炮—如何指導學生做個認字高手**。高雄：復文。
- 張世慧(2006)。**學習障礙導論**。臺北：五南。
- 張秀婷(2008)。從漢字的特性看識字教學。**師友月刊**，497，83-85。
- 陳東甫、曾莉美、謝秋梅(2011)。**適用於識字困難學生之國字語詞提示學習系統簡介**。**教育人力與專業發展雙月刊**，28(3)，73-88。
- 曾世杰(譯)(2010)。**有效的讀寫教學：平衡取向教學**(Pressley, M)。臺北：心理。(原著出版於2005)。
- 黃秀霜(2001)。**中文年級認字量表施測手冊**。臺北：心理。
- 黃璽芸(2011)。**意義化識字教學法對國小學習障礙學生識字學習成效之研究**。未出版之碩士論文，國立臺東大學特殊教育研究所，臺東。
- 楊坤堂(2003)。**書寫語文學習障礙學生：認識與教學**。臺北：教育部。
- 楊憲明(1998)。**閱讀障礙學生文字辨認自動化處理之分析研究**。**特殊教育與復健學報**，6，13-37。

鄭嬋瑾(2008)。意義化寫字教學對國小中年級寫字困難學生寫字成效之研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育研究所，臺北。

Fernald, G. M. (1988). *Remedial techniques in basic school subjects*. Austin, TX: Pro-Ed.

Jena, S. P.K. (2013). *Learning disability :theory to practice*. New Delhi,India: Sages.

Kuo, M. A., & Hooper, S. (2004). The effects of visual and verbal coding mnemonics on learning chinese characters in computer-based instruction. *Educational technology research &development*,52, 23-38.

Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2012).*Learning disabilities and related mild disabilities*(12thed). Belmont, CA :Wadsworth.

Mayer R. E. (2002).Rote versus meaningful learning. *Theory into practice*,41,226-232.

Teele, S. (2004).*Overcoming barricades to reading a multiple intelligences approach*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

漫畫融入國中讀寫障礙學生的 中文寫作學習之探究

吳善揮

香港五育中學輔導組教師

摘 要

本文旨在探討如何以漫畫作為教材，促進讀寫障礙學生的中文寫作能力發展，當中包括漫畫對讀寫障礙學生學習中文的作用、以及漫畫之中文寫作教學策略，以期能夠為特殊教育同仁作為參考。

關鍵詞：漫畫、讀寫障礙、寫作能力、中國語文科

Abstract

This paper aims at exploring the use of comics as teaching materials of Chinese writing to develop the writing ability of students with dyslexia. Analyses on the functions of comics for dyslexia students to learn Chinese writing and related teaching strategies will be made. The author hopes it serves as a useful resource to special education teachers.

Keywords: comics, dyslexia, writing ability, Chinese Language

壹、前言

讀寫障礙學生普遍存有學習行為的問題。「讀寫障礙」是一種常見的特殊學習障礙，雖然他們有著正常的智能，可是卻未能準確地閱讀識字、書寫字句(香港教育局，2014)；他們的學習行為問題大約可以分為三項：不能依從老師的指示完成學習任務、欠缺積極主動的學習態度、無法獨

自完成及修訂老師安排的作業或功課(林素貞，1998)；如果特教教師沒有針對讀寫障礙學生的問題而採取適切的教學策略，將會使他們的學習問題變得更嚴重、以及更持久(黃柏華、洪儷瑜，2007)。由是觀之，我們不能夠忽視讀寫障礙學生的學習問題，而應該透過適切的教學方法，改善他們的語文學習表現。

讀寫障礙學生的寫作特質，主要體現

於寫作的寫字、造句、內容及歷程。在寫字方面，香港教育署(2000)指出讀寫障礙學生在書寫時，很容易少寫或多寫了筆劃，並且經常忘記已學的字詞；在造句方面，吳亭芳、陳明聰、陳麗如(2003)歸納眾多學者的研究，發現具有讀寫困難的學生一般較少運用罕用字、較少使用不同種類的詞彙及組合、多運用簡單的句式、句子欠缺變化等；在作文內容方面，陳瑋婷(2005)在綜合歸納不同學者之研究時，發現具有書寫困難的學生之作文立意層次明顯較低，文章內容亦欠缺充足的概念，同時亦多忽略組成一篇作文的重要部分，例如：人物、場景及主要情節；在作文歷程方面，廖悅伶(2010)指出讀寫困難的學生在寫作之時，多未能夠考慮內容與文章主題之相關性，隨意想到什麼便寫什麼，未加嚴謹的選材及組織，以致文章立意浮淺。由此觀之，讀寫障礙學生所面對的寫作困難實在不少。

寫作能力是當前讀寫障礙學生必須具備的基礎能力。中國語文教育是香港學生學習各學科之重要基礎，當中的主要發展方向在於全面發展學生的讀寫聽說之綜合語文能力(香港課程發展議會，2001)；讀寫聽說訓練之基本要求為學生能夠準確、流暢、得體地運用語言，並滿足他們在學習、生活及工作方面之現實需要(香港課程發展議會、香港考試及評核局，2014)；在四種語文能力之中，寫作能力佔有極為重要的地位，這是因為其對於學生的學業成就之影響將隨著年級的提升而增加(Montague & Graves, 1993)；然而，寫作是

語文學習中最為複雜的能力，對於學習障礙學生而言更是最難學習的基本能力(葉靖雲，1999)。由此可見，每一名學生都應該具備寫作能力，以提升自身在社會不同方面的競爭力，故特教教師亦自然需要發展不同的作文教學方法，以提升讀寫障礙學生之寫作水平。

看圖寫作是其中一項有效的寫作教學方法。看圖寫作對於學生的中文寫作學習具有一定的效益，例如：發揮學生寫作的積極性、循序漸進地發展學生的寫作能力等(黃秀金，2008)；看圖寫作是寫作教學的基本入門功夫，能夠引導學生之思路及創意(吳詠蘭，2008)；以漫畫進行作文教學之設計，能夠推動學生的多元智能發展，例如：語言智能、邏輯智能等(李小華，2012)。簡言之，漫畫作為圖片的其中一種，自然對於學生的中文作文學習具有同等的助益；而最重要的，就是以漫畫推動學生的寫作能力發展，能夠照顧到不同學生的智能差異，讓每一個同學都能夠按照自身所具備的不同才能而建構成功的語文學習經驗；可見漫畫是教師不可忽視的中文寫作教學材料之一。

由是觀之，本文旨在探討漫畫融入讀寫障礙學生中文寫作教學之作用，以及提出相關的教學策略，以為廣大的特教同仁作為參考。

貳、漫畫作文的意涵

漫畫是一種以誇張、比喻、象徵等手法，以精煉的筆法直接表露事物本質之繪畫藝術，它蘊含著一定的寓意，並帶有諷

刺幽默的意味(宋廣文、任真, 2002); 它是結合了繪畫、文字、框架之文本創作, 當中主要以單幅漫畫、四格漫畫、多幅漫畫作為呈現, 而且題材多元化, 或以諷刺時弊、或以表達政見、或以說明道理、又或以揭露社會黑暗等作為主要的創作目的, 能夠有效地吸引讀者的眼球, 並引起他們對當中的議題之關注。

漫畫作文就是向學生提供具有教育意義的漫畫作為寫作材料, 經由教師的逐步引導、觀察漫畫內容帶來的啟示, 並透過學生自身的聯想及想像, 藉由擴寫之方式及原則, 先讓學生以口頭發表作歸納, 然後由教師引導討論, 最後由學生按照討論的結果, 寫成一篇文章(廖之勤, 2009); 當中的教學關鍵, 在於教師如何誘發學生的創意及想像力, 並引導學生把圖像之內容轉化為文字, 並把聯想延伸到文字(許淑美, 2014)。

參、漫畫對讀寫障礙學生學習中文寫作的作用

漫畫融入寫作教學能夠提升讀寫障礙學生的學習動機。針對學習障礙學生的寫作教學, 教師除了需要重視寫作歷程的引導外, 還需要設置具趣味性的教學活動, 一方面提升他們的學習興趣及動機, 另一方面亦讓他們可以享受寫作的過程(王千維, 2009); 一般讀寫障礙學生因為過往的失敗經驗, 使他們學習中文知識之動機相對較低, 而教師必須以他們的學習興趣、學習需要為本來設計教學過程, 才能夠提

升學與教之效能(吳善揮, 2014); 漫畫是一種寓言式之繪畫, 它以誇張、諷刺之手法, 透過圖片表達出來, 以小見大地說明深刻的道理, 讓人可以在輕鬆、幽默之笑聲中有所領悟(李文英, 2003); Tatalovic(2009)發現以漫畫教授科學, 更能夠提升學生對科學學習的興趣。由是觀之, 過往失敗的學習經驗使到讀寫障礙學生對中文失去學習興趣, 而以漫畫作為寫作教材, 則能夠減輕他們的閱讀負擔, 再加上內容相對較富趣味性, 筆者相信這能夠有效提升他們對中文寫作之興趣。

漫畫融入寫作教學能夠培養讀寫障礙學生的創造能力。圖畫能夠傳達文字之內容、建立故事之場景、提供不同的視覺觀點、提供有趣的佈景等(林敏宜, 2000); 以圖像作為載體, 不但能夠引起讀者之共鳴, 而且更可以引發新之遐想(徐素霞, 2002); 以漫畫作為作文的材料, 除了可以讓學生充分表達自己的主張和見解外, 更可以鼓勵學生發揮創造性的思維(劉紅陽, 2001); 生動有趣的漫畫作品為學生提供了廣闊的想像空間, 學生可以由之發掘漫畫的意義, 並從中建構自己的思維模式(彭海鷹, 2009); Alaba(2007)的實徵性研究發現, 若教師運用漫畫及卡通進行創意教學, 能有效地提升學生的創意能力。一言以蔽之, 漫畫作為圖畫的一種, 為讀寫障礙學生提供了一定的寫作思考空間, 讓他們可以嘗試從不同的切入點剖析當中所寓意的議題, 訓練他們以多角度的方式進行寫作, 使作文的內容可以變得更全面、具體及豐富。

漫畫源自於生活的經驗，這不但促進了讀寫障礙學生的寫作靈感，而且更豐富了他們的作文內容。提升作文水平之不二法門就是多寫多看，多寫可以提升學生寫作之深度及層次，多看則可以精進學生之體悟(梁耀城，2009)；林林總總的漫畫歷來是源自生活，是中學生了解生活的辭典，為他們寫作文章提供了源源不絕的材料(潘方圓，1991)；在教導讀寫障礙學生之時，教師應採取傳統以外之方法，以減少他們文字閱讀的困難(林佳蓉，2012)；Saleh & Alias(2012)指出貼近讀寫障礙學生生活經驗的漫畫，其視覺效果不但能夠提升他們的學習興趣，而且更能夠刺激他們的寫作靈感，並有助他們解決所遇到的學習困難。由此可見，寫作之前提在於學生日常生活的儲積，而當中的主要渠道必然是閱讀，可是讀寫障礙學生基於閱讀文字的困難，他們大都不願意進行課外閱讀，若教師能夠善用漫畫「少文字」的特性，以其為傳授日常生活或社會時事知識之方法，筆者相信這有助提升讀寫障礙學生了解社會時事之動機，並從中儲積寫作材料，最終使他們的寫作內容得以充實。

漫畫教學能夠循序漸進地建構讀寫障礙學生的寫作經驗。讀寫障礙學生很容易因為書寫之困難而產生學習的挫敗感，乃至失去學習的興趣(許嘉予，2008)；根據研究顯示，具有寫作困難的學習障礙學生在寫作成品題數、寫作所需的時間、寫作速度、作文的成品素質均不及普通學生(陳瑋婷、吳訓生，2011)；王士珍(2013)認為當教師面對寫作能力較弱的學生時，與其降

低寫作的難度，還不如給他們搭建多一些台階，讓他們可以透過一步一步的引導，以循序漸進的方式提升他們的寫作能力；Iacono & de Paula(2011)發現學生在創作漫畫的時候，他們的創意不止是在於創作文本及繪畫，而且還體現於其他方面，例如：標題、對白等，使學生們藉此建構創意思維。簡言之，教師能夠利用漫畫內容的提示，一步一步由詞語擴寫到句子，再由不同的句子組成段落，最後由不同的段落組成一篇文章，那麼這樣的過程便能夠讓讀寫障礙學生循序漸進地建構成功的寫作經驗，這不但能夠讓讀寫障礙學生建構創意寫作的經驗，而且最終也能夠使他們可以發展出基礎的寫作能力，並克服寫作的心理障礙。

肆、漫畫融入讀寫障礙學生中文寫作之教學策略

筆者任教的初中融合班學生普遍具有書寫困難，他們都未能夠有系統地完成一篇具品質的作文，而寫作困難亦使他們對中文寫作變得愈來愈感抗拒，乃至放棄完成作文功課，有見及此，筆者嘗試於寫作教學之中引入漫畫為素材，以期在提升他們的中文寫作興趣之同時，亦能夠為他們減少作文的困難度，而當中的實際作法如下：

(一)教導同學找出線索

在開始進行漫畫作文教學前，教師宜先以單幅漫畫作為材料，教授學生如何從圖像之中找出象徵性的意義，以引領他們

從中思考漫畫當中所包含的信息；在選取漫畫作為材料之時，筆者建議教師挑選與學生生活經驗相關的漫畫，以使他們可以更容易地找出當中的重點，並將之與日常生活作出聯繫；在教授學生閱讀漫畫的時候，教師需要先引領學生掌握基本的構圖內容，例如：人物、事情、地方，並透過當中具象徵性的圖像作為重要線索，以了

解漫畫所表達的意義。圖 1 為一幅政治漫畫，其取材於《亞洲周刊》，諷刺香港警察在佔中運動之時濫用職權，使香港法治精神受到嚴重的打擊；由於筆者選取該幅漫畫之時，持續三個多月的佔中運動剛剛完結不久，故非常貼近學生的生活經驗，使到他們更容易地掌握當中的寓意。

試按照圖片的內容完成下列表格：

1 / 20



資料來源：亞洲周刊(21.12.2014)

1.

基本構圖	
人物	雕像, 警察 ✓
事情	雕像被警察打 ✓
地方	後巷 ✓

2.

重要線索	
棍子	代表警察濫用職權 ✓
天秤	代表公義 ✓
蒙眼布	代表一視同仁 ✓

圖 1 掌握漫畫線索之學習單

(二)由說故事到漫畫作文

由於讀寫障礙學生一般都具有書寫困難，他們難以有效地運用文字表達自己的內在想法，因此，筆者建議在他們進行寫作前，教師以四格漫畫作為材料，要求他們按照學習單(漫畫作文的寫作大綱)的指示(結合敘事六何法：何事、何人、何時、何地、為何、如何)敘述圖畫的內容，由於四格漫畫的提示較多，而且以敘述一件事情為主，他們一般都能夠按照指示完成學習任務；在完成學習單後，教師便可以邀請同學講述漫畫裡的故事，在他們講述故事之時，教師可以把學生所遺留的重點，填寫在他們的學習單之上，最後透過同學之間的討論、師生問答等，讓他們可以根

據教師和同儕的意見改進寫作大綱的組織及規劃；在完成說故事活動後，學生便可以開始創作文章，筆者建議教師指示他們按照圖片的順序而分段，這是因為四格漫畫的每一幅圖都包含一個重點，以培養出學生的分段意識，同時亦能夠讓他們可以練習順敘法，以使他們得以掌握文章的起承轉合佈局。圖 2 是漫畫作文的材料，其取材為小學六年級 2014 年全港性系統評估的說話試題，內容主題為「家人互相扶持」，當中主角的一家人全力支持爸爸參加馬拉松，展現出家人之間的關愛；而圖 3 則是學生所填寫的學習單，以提示他們觀察漫畫的重點；圖 4 就是同學所創作之漫畫作文。

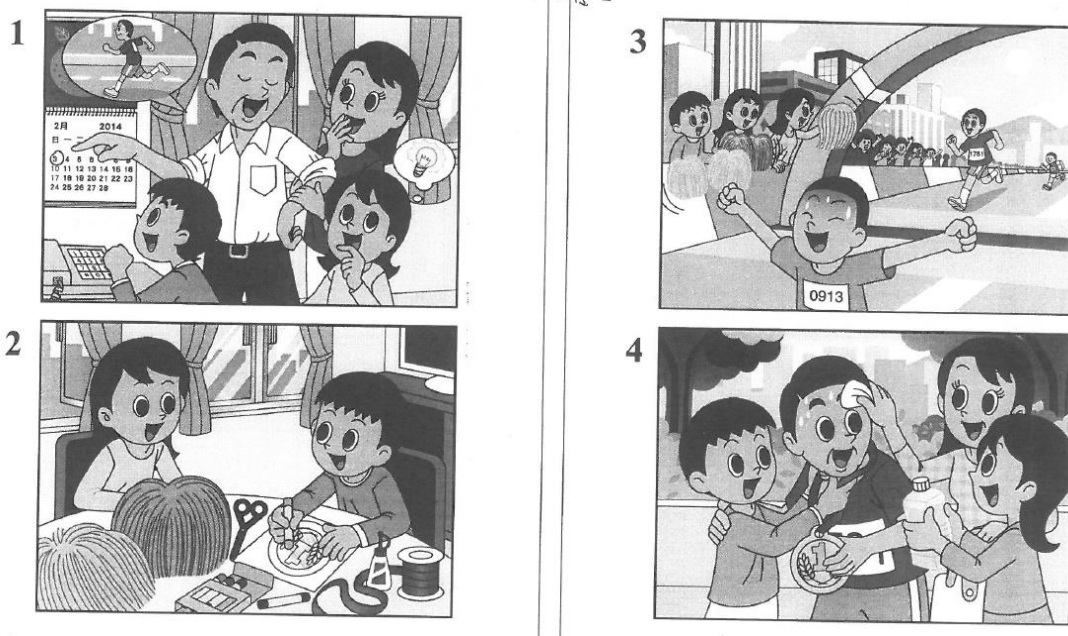


圖 2 漫畫作文材料

試按照圖片的內容完成下列表格：

	內容重點
時間	2014年2月3日 星期日 ✓
地點	家中, 街中 ✓
人物	爸爸, 媽媽, 女兒, 兒子 ✓
事件	當時: 媽媽 , 女兒和兒子一起去看看爸爸跑馬拉松 ✓
	之前: 爸爸報名參加馬拉松, 然後他的女兒做一個獎牌給爸爸 ✓ 媽媽設計啦啦球 (製作)
	之後: 爸爸跑完了馬拉松, 女兒就把這個獎牌給爸爸. 媽媽抹汗, 姐姐給爸爸一支水 有飽
景物	啦啦球, 水, 獎牌 ✓
感情	開心, 熱鬧 (親子之情)
意義	增加他們的樂趣, 支持對方。(家人) 互相 珍惜與家人相處的時光

圖3 漫畫作文學習單 (寫作大綱)

二零一四 =

在 2014 年 2 月 1 日 星期三，爸爸跟媽媽，~~子女~~ 兒子說：「我在 2014 年 2 月 3 日 星期日去跑一年一~~到~~的馬拉松呀！媽媽說：真好的。」兒子和女兒就想到不如我們一起做一個第一名的獎牌和啦啦球。爸爸從報名的當天起，~~也到~~ 每天晚上跑街練習跑步。

在跑馬拉松的當天，爸爸和家人一起出發去跑馬拉松的地方，當時的這個地方非常熱鬧，開始時媽媽立刻拿出五個七彩繽紛的啦啦球，幫助爸爸熱烈地打氣。

在下午的四時的時間，我們看見了爸爸的影子，媽媽說：我們看見了爸爸的~~蹤影~~，我們要努力地加多一些力氣幫助爸爸打氣，我們一起說：爸爸就到終點了，你要加油快快地快下去呀！」

爸爸跑完了這個馬拉松比賽，然後姐姐和弟弟拿了一個自製的一個第一名獎牌，媽媽有毛巾把爸爸抹汗呀！媽媽然後說：我們在這天的意義非常大，我們可以珍惜家人的相處的時光呀！這天我們看爸爸和打氣，非常開心呀！

度口
牌口
便前往
為
家人
跳口
真真
正在跑道
身
喊道
促這彼此之間的感情

圖 4 學生之漫畫作文

(三)由漫畫創作到培養學生寫作的創意力

漫畫創作的主要目的在於培養學生創意思維的能力，教師可以四格漫畫為寫作框架，但只向學生提供首三幅漫畫，最後一幅漫畫則由學生按照漫畫的發展脈絡進行構思及創作，以讓他們掌握敘事情節發展的能力，只要內容言之有理，符合故事發展的趨勢，皆可被接受；同時，學生的圖片是否漂亮並不是評核重點，只要能夠配合寫作內容而創作則可接受；另外，教師不宜要求讀寫障礙學生進行全文式之漫畫創作，而應以片段寫作的形式，要求學

生按照自己所繪畫的漫畫，完成相關的文章創作，這是因為他們需要一定的提示，才能夠完成寫作的任務，否則這只會增加他們的寫作負擔和壓力，有違引入漫畫創作的原意。圖 5 是漫畫創作的題目，其取材為臺灣 102 年度學科能力測驗英文考科作文試題，內容主題為「讓座文化」，當中的主角不願意讓座予老人，可是到他跌傷後，也沒有人願意讓座給他；而圖 6 則是學生所創作的漫畫結局—主角反思己過；圖 7 是同學對所創作之漫畫的片段說明。

- 1a. 請仔細觀察以下三幅圖片的內容，並以文字說明首三幅圖的內容要旨。(30%)
(不得少於 50 字)

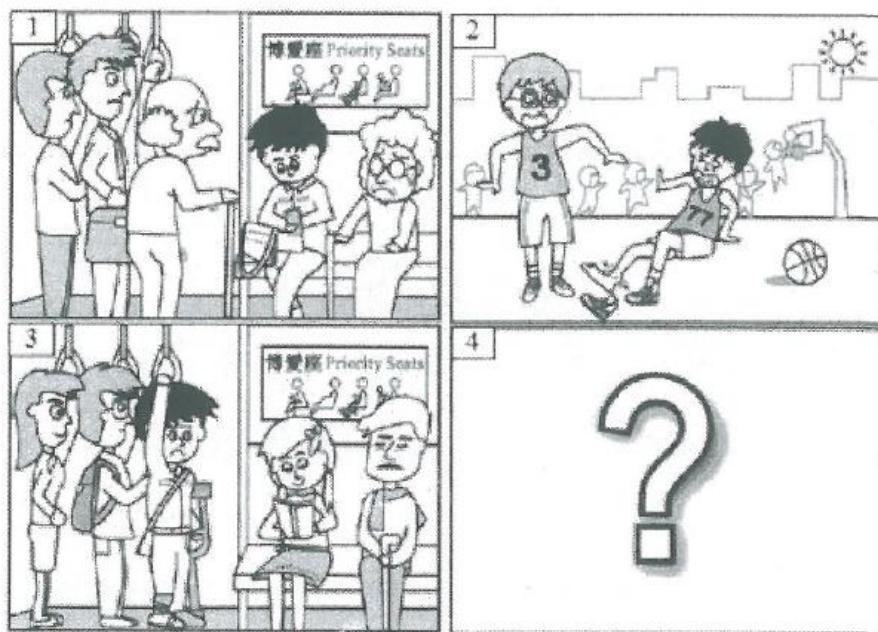


圖 5 漫畫創作題目

1b. 試想像第四幅圖片的可能發展，寫出一個扣連連環圖片內容的完整結局。
(20% ; 20%)

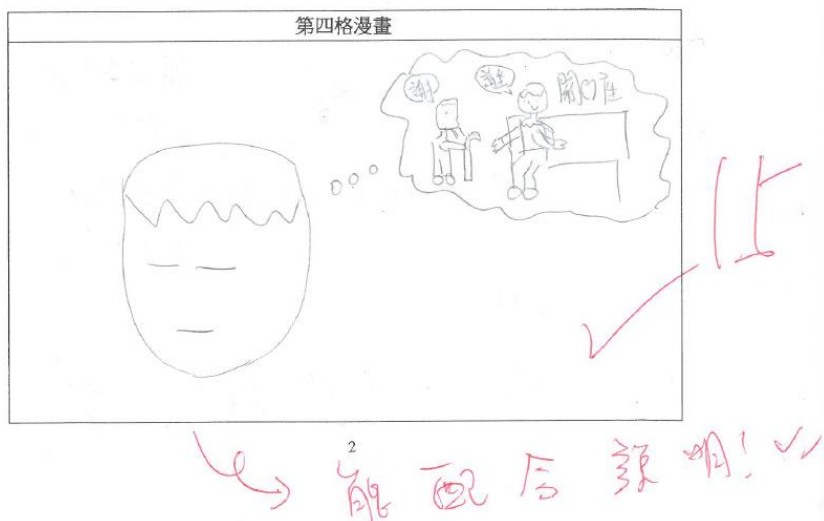


圖 6 學生的漫畫創作

漫畫	內容
4	自從這件事發生之後，小明明白到關愛座應該是要讓有需要的人，不要自私地使用。明白到就算不是坐在關愛座都可以讓給有需要的人。

圖 7 學生的片段創作

(四)由看漫畫到建構學生的論說能力

在進行漫畫評論前，筆者建議教師先行要求學生以小組合作的形式，一起分工合作圈出漫畫的重點，然後再與同儕討論漫畫的寓意為何，而每一個小組都需要派

出代表說明自己的觀點，再由教師進行點評及總結，以歸納出漫畫當中的真正寓意；接著，教師宜向讀寫障礙學生提供寫作框架，即教授他們撰寫評論的基本框架，包括：立場、觀點、論據、論證，並

要求學生按照框架的內容，就漫畫寄寓的道理作出評論。圖 8 是漫畫評論的材料，其取材於香港《蘋果日報》，當中的寓意就是若人們要繼續在香港生存，就必須要做到愛國愛港；圖 9 就是提問學生漫畫所帶出的訊息為何，而答案亦反映出同學能夠

對漫畫的寓意有著基本的了解；圖 10 就是學生所撰寫的評論，她能夠說明兩個支持的觀點，包括：「不愛國愛港」便會沒有食物供應、「不愛國愛港」香港的經濟便會受損等，具有一定的信服力。

試按照圖片的內容完成下列表格：



資料來源：<http://chinadigitaltimes.net>

圖 8 漫畫評論之題目

1. 本漫畫所帶出的訊息為何？試解釋之。(5%)

香港人要愛國愛港才能在香港生存，因為內地給香港水和食物，如果中國政府不給我們食物和水我們就生存不了。

圖 9 掌握漫畫評論之訊息

2. 你是否同意本漫畫帶出的訊息？試談談你的看法。字數不得少於 150 字。(15%)

我同意愛國愛港，如果我們
 們不說愛國然後中國不給我們
 食物和水，因為東江水是中國
 給我們香港，如果不給我們生
 存不了。還如果中國不給內地
 旅客來香港那就會讓香港的經
 濟受到損失，那就會讓到香港
 的人們房屋使市民沒有房子住
 的，我住到工作起給很少的錢，
 我們就買不了食物和水。這些
 我們愛國愛港那麼中國就會給
 我們食物和水我們就生存得到
 。

圖 10 學生撰寫之漫畫評論

從以上的作法，我們可以看到以漫畫融入中文寫作教學之中，的確能夠照顧到讀寫障礙學生不同的寫作困難，並且使他們得以發揮創意力、建構論說能力、強化文章組織的能力等，而最重要的就是讀寫障礙學生可以重拾寫作的樂趣，並且更願意完成作文功課，實在是令人喜出望外。

伍、結語

最後，筆者認為是次實務教學能夠使讀寫障礙學生重拾寫作興趣，亦讓他們在不同寫作能力的培養之中有所得益，而筆

者基於是次教學之實施成果，提出建議如下：(1)讀寫障礙學生對繪畫甚感興趣，因此筆者建議後續者可以讓學生創作圖畫書或繪本，並以此引導他們寫作一篇相關的文章；(2)本次教學以漫畫訓練學生記敘及論說的寫作能力，後續教育同仁可以嘗試延伸至說明的寫作能力，相信亦可以得到同樣的效果；(3)筆者發現學生對於諷刺社會時事的漫畫頗感興趣，筆者相信這是因為與他們的生活經驗息息相關，因此後續研究者可探討以貼近學生生活經驗的漫畫作為寫作教學材料，能否有助提升學生的

寫作能力。

事實上，吳善揮(2013)指出多元化的評量方式，不但能夠照顧學生的不同學習差異，而且亦能夠讓他們建構成功的學習經驗，滿足特教學生的學習需要；而漫畫作文作為一項多元化的教學及評量工具之一，定必可以滿足讀寫障礙學生的學習需要，提升他們學習語文的興趣，亦能夠促進他們的語文能力發展。因此，筆者希望藉著本文的論述，為特教同仁在如何應用漫畫教學於讀寫障礙學生的作文教學之上帶來一些啟示。

參考文獻

- 王千維(2009)。資源班寫作教學策略經驗分享。**雲嘉特教**，**9**，65-70。
- 王士珍(2013)。漫畫作文，讓寫作綻放快樂—新課程下作文教學新途徑的探索。**科學大眾(科學教育)**，**13**，91-92。
- 吳詠蘭(2008)。看圖作文教學策略探討：以「九年一貫課程綱要寫作能力指標1-6年級」為例。**教育研究與發展期刊**，**4(2)**，145-176。
- 吳善揮(2014)。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。**雲嘉特教**，**19**，36-50。
- 吳善揮(2013)。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。
- 李小華(2012)。多元智能理論和英語寫作教學的有機結合—漫畫作文教學模式。**山西師大學報(社會科學版)研究生論文專刊**，**39**，167-169。
- 李文英(2003)。談談漫畫作文。**太原教育學報學報**，**21(1)**，54-57。
- 林素貞(1998)。國小一年級讀寫障礙學生字詞學習特質之研究。**特殊教育研究學刊**，**16**，185-202。
- 林敏宜(2000)。圖畫書的欣賞與運用。臺北：心理。
- 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。
- 香港教育局(2014)。全校參與模式融合教育運作指南。香港：作者。
- 香港教育署(2000)。教學建議幫助有特殊學習困難的學童。香港：作者。
- 香港課程發展議會(2001)。學會學習—課程發展路向。香港：作者。
- 陳瑋婷(2005)。自我調整寫作策略教學對國中學習障礙學生寫作能力之研究。**特殊教育與復健學報**，**14**，171-194。
- 徐素霞(2002)。台灣兒童圖畫書導賞。臺北：藝術教育館。
- 許淑美(2014)。飛揚吧！想像翻滾吧！創意～翻轉課堂融入影像創意作文教學作品分享。**教師天地**，**188**，52-55。
- 許嘉予(2008)。直接教學法運用於書寫障礙學生教學之實例分享。**雲嘉特教**，**7**，59-65。
- 梁耀城(2009)。還給作文教學應有的樣貌。**師友月刊**，**504**，52-54。
- 黃秀金(2008)。國小看圖作文教學研究。國立屏東教育大學中國語文學系，未出版之碩士論文，屏東。
- 彭海鷹(2009)。漫畫與作文結合，讓學生有

- 材料可寫。**基礎教育研究**，**3**，28-29。
- 葉靖雲(1999)。以文章寫作和造句測驗評估成文能力之效度研究。**特殊教育研究學刊**，**18**，151-172。
- 宋廣文、任真(2002)。漫畫認知發展特點的研究。**心理發展與教育**，**3**，24-28。
- 廖悅伶(2010)。電腦輔助科技在學習障礙學生寫作之應用。**特教園丁**，**26**(2)，15-21。
- 廖之勤(2009)。作文 FUN 輕鬆—用漫畫提升作文擴寫能力。**國教之友**，**60**(4)，22-32。
- 劉紅陽(2001)。漫畫作文：培養學生創造思維的一點探討。**廣東職業技術師範學院學報**，增刊，103-106。
- 潘方圓(1991)。漫畫閱讀與作文教學。**寧波師院學報(社會科學版)**，**13**(2)，95-98。
- 陳瑋婷、吳訓生(2011)。國中學習障礙學生與普通學生之觀念產出及寫作表現之差異比較研究。**特殊教育學報**，**34**，33-56。
- 香港課程發展議會、香港考試及評核局(2014)。**中國語文課程及評估指引(中四至中六)**。香港：作者。
- 黃柏華、洪儷瑜(2007)。國中讀寫障礙學生在英文讀寫字能力表現之相關研究。**特殊教育研究學刊**，**32**(3)，39-62。
- 吳亭芳、陳明聰、陳麗如(2003)。運用電腦科技改善學習障礙學生書寫困難。**特殊教育季刊**，**86**，1-9。
- Alaba, S. O. (2007). The use of educational cartoons and comics in enhancing creativity in primary school pupils in Ile-ife, Osun State, Nigeria. *Journal of Applied Sciences Research*, *3*(10), 913-920.
- Iacono, G. L., & de Paula, A. S. (2011). A pilot project to encourage scientific debate in schools. Comics written and peer reviewed by young learners. *Journal of Science Communication*, *10*(3), 1-14.
- Montague, M. & Graves, A. (1993). Improving students' story writing. *Teaching Exceptional Children*, *25*(4), 36-37.
- Saleh, R., & Alias, N. A. (2012). Learner Needs Analysis for Mobile Learning Comic Application among Dyslexic Children. *International Journal of Education and Information Technologies*, *6*(2), 185-192.
- Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study. *Journal of Science Communication*, *8*(4), 1-17.

【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 21 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 8 篇的來稿中，經匿名審查錄取 4 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 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

雲嘉特教期刊

第 21 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：陳偉仁
題字：陳政見
執行編輯：江雪碧
編印者：國立嘉義大學特殊教育中心
出版單位：國立嘉義大學特殊教育中心
地址：嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號 (民雄校區)
電話：(05) 226-3411 轉分機 2321、2322
傳真：(05) 226-6554
諮詢專線：(05) 226-3645
印刷：成祐印刷社
經費來源：教育部
出版年月：民國一〇四年五月
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