

ISSN:1816-6938

第22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
中華民國一〇四年十一月

中華民國一〇四年十一月

第 22 期

ISSN 1816-6938

目錄

中華民國94年6月創刊
中華民國104年11月出刊

身心障礙學童含手行為之機轉

唐榮昌 沈貞誼 01

聽覺障礙幼兒的早期讀寫概念發展（上）

林玉霞 04

六祖壇經在情意課程設計的啟思

簡瑞良 張美華 11

從一個四贏的輔助溝通系統使用者夏令營談輔助溝通介入服務

陳明聰 陳思涵 Katya Hill 17

到府服務-在家教育教學經驗分享與省思

游沐蓉 26

從幼教老師到特殊教育教師的心路歷程~兼述自我管理策略成效

陳玉珠 33

讀報教育應用於高職智能障礙學生性別平等教育之教學實例分享

石昀巧 蕭佳育 39

活動集錦



主題：視覺障礙學生教材製作與輔導
演講者：中山醫學大學視光學系鄭靜瑩教授
日期：104年6月27日



主題：特殊需求課程工作坊-閱讀指導
演講者：嘉義縣興中國小江俊漢老師
日期：104年7月1日



主題：情緒行為障礙學生的特殊需求課程編製與分享
演講者：高雄師範大學特殊教育學系蔡明富教授
日期：104年7月7日



主題：學習障礙學生輔導工作坊-遊戲本位學習融入特殊教育教學
演講者：新竹教育大學特殊教育學系孟瑛如教授
日期：104年11月1日

Special
Education

身心障礙學童含手行為之機轉

唐榮昌

國立嘉義大學特殊教育學系教授

沈貞誼

國立嘉義大學特殊教育研究所學生

摘 要

重度身心障礙學童常有反覆含手的行為產生，其行為產生的機轉有可能是為了得到自我刺激、獲得社會情緒的穩定；也可能是對焦慮、挫折、與生氣等的一種回應；或是具有社會溝通的功能。唯有先瞭解其含手可能的機轉，才有機會採取適當的處理策略，有效地降低此異常行為。

關鍵詞：重度身心障礙、含手、自我刺激、異常行為

Abstract

Students with severe disabilities often exhibited repetitively hand-mouthing behaviors. Such behaviors might be displayed to obtain self-stimulus, social emotional stabilities or respond to anxiety, frustration, and anger. In some cases, hand mouthing behaviors might even occur to draw social attention. It is very important to take effective strategies before understanding the mechanism of such behaviors.

Keywords: severe disabilities, hand-mouthing, self-stimulus

壹、前言

含手行為 (hand-mouthing) 是將左手或右手的腕骨 (Carpus) 到手指尖的任何一部份放入上下嘴唇間，使之與牙齒接觸的行為 (Ross, 1994)，或手與嘴巴的任何接觸 (Lerman & Iwata, 1996)。含手行為，包括吸吮手指、吸吮拇指、或將手放入嘴巴內 (Rast & Jack, 1992; Ross, 1994)，是一種反覆性的習慣行為 (habit behavior) (Schaefer & DiGeronimo, 1990)，也

是一種自發性的 (automatic) 行為，主要是受學習與增強的影響所形成的。而此一含手的異常習慣具有反覆性的、持續性的特質，而且沒有明顯的功能，有時則稱之為固著行為 (stereotypic behavior) (LaGrow & Repp, 1984; Woods, 2002)；然而並不是所有的含手行為都能發展成固著行為或形成嚴重性的異常習慣，例如，很多嬰幼兒都有吸吮拇指或將手放入嘴巴內的習慣，這種含手的動作，可說是一種非常普遍的行為 (Schaefer & DiGeronimo,

1990)，剛出生到一歲左右的嬰兒通常也都會有吸手指的動作，吸吮的行為對嬰兒本身來說，就是一種樂趣，可滿足他們接觸感與安全感的需求，此外，吸吮手指也可使嬰兒平靜下來，並且減少哭泣；而初學步的幼兒，也可能會因疲勞、厭倦、或暴躁不安等因素而有吸吮手指的行為 (Kerevarah, 2001)。這種含手行為（特別是吸吮手指的行為）不應視為一種固著行為，因為它具有學習的功用與發展的任務；但是嬰幼兒若超過兩歲後，仍持續有此種含手行為時，可能就是一種沒有功能的固著行為，值得成人進一步地關注 (Brambling & Troster, 1992)。當然，也有的學者以 4 歲當作指標，認為幼兒若超過 4 歲後，仍長期持續地吸吮手指，或有其他含手的動作，則可能會導致嚴重的生理問題（如：手指變形或牙齒變形），就必要加以介入矯治 (Woods et al., 2001)。

貳、含手行為之機轉

根據學者的看法 (例如 Day, Rea, Schussler, Larsen, Johnson (1988))，形成身心障礙者含手的行為可能有以下的幾種原因：

第一種可能的假說為「刺激」理論：含手的行為乃自我刺激的一種形式，對個體而言，必須獲得一定水準的刺激才是最理想的 (Repp, Felce, & Barton, 1988)，例如：若無法從周遭的環境獲得適當水準的刺激，學童將反覆地出現含手的行為，來調整理想的刺激水準。也有學者從神經生物學的觀點認為，個體若缺乏感官的刺

激，將導致有含手的行為產生 (Dura, Mulick, & Hammer, 1988)。特別是在感覺動作發展期時，當感官經驗缺乏時，學童將容易有反覆的自我刺激行為，以此行為來協助早期認知能力發展所需的反應操作活動，例如：來回地移動自己的腳，可以獲得運動的感覺。假若嬰兒無法瞭解自己和外在物體/行為的連結關係，將導致認知發展遲緩，因此，若外界感官的輸入過於匱乏而無法區分自己的身體與外在世界的不同時，將會反覆地以自我刺激的含手行為方式來獲得自我身體的感覺。因認知能力與行動能力的受限制，許多重度或極重度的障礙者常缺乏與外在環境互動的機會，在這低社會刺激的環境底下，將容易引發含手等等固著行為的產生 (Repp et al., 1988)。

第二種假說為「溝通」理論：此假說認為個體溝通能力的發展遲緩，可能是造成含手等固著行為的主因 (Carr & Durand, 1985)。從另一方面來看，行為可能具有社會性溝通的功能，例如：個體可能以含手行為來逃避嫌惡工作的要求，因此，遇到艱難的工作時，則反覆地出現含手的固著行為，以此來逃避工作的要求 (Durand & Carr, 1985)；或是以含手行為來引起他人的注意，因此，在無人理會的環境底下，個體則反覆地出現含手的固著行為，以此來引起別人的注意，當別人不斷地注意其固著行為時，該異常行為因而更得到增強，也就造成該行為反覆地再發生 (Durand & Carr, 1985; Schloss et al., 1983)。因此，含

手行為也是另一種溝通的形式，即個體需求或慾望的一種表達。

第三種假說為「社會情緒」理論：照顧者與身心障礙者缺乏社會情緒的連結，可能是造成他們固著行為的主要原因之一，因此，身心障礙者與照顧者彼此間能產生互動，進而形成社會情緒的連結，將可有效地降低其含手行為或自我傷害行為 (McGee, Menolascino, Hobbs, & Menousek, 1987)。

最後一種假說為「生物醫藥」理論：有些學者認為含手等固著行為是個體焦慮、挫折、興奮、厭倦、與生氣的一種表達的機轉 (Brambring&Troster, 1992)。雖然在嬰兒時期，這些反覆性的行為仍屬正常的現象，但過了嬰幼兒時期後，這些固著反應便變成異常的、病態的行為 (Schaefer & DiGeronimo, 1990)。Gedye (1989) 甚至將極端的固著行為歸因為腦部額葉的發作所造成的不自主動作。他同時發現因發作所產生的固著行為無法經由行為介入的方式來加以改變，而是要由醫藥的介入，才能加以改善。

參、結語

身心障礙學童，特別是重度、極重度或多重障礙學童常有含手的行為產生，其行為產生的機轉有可能是為了得到自我刺激；獲得社會情緒的穩定作用；也可能是對焦慮、挫折、與生氣等的一種表達；或是引人注意或逃避要求等溝通的功能。唯有先瞭解其含手可能的機轉，才有機會採

取適當的處理策略，有效地降低或根除此不當的行為。

聽覺障礙幼兒的早期讀寫概念發展（上）

林玉霞

國立嘉義大學特殊教育學系副教授

摘 要

聽覺障礙對幼兒最直接的影響是溝通能力。尤以聽覺障礙時間出現越早，障礙程度越嚴重，所造成的負面影響越明顯。本文先從訊息處理模式的觀點探討主要閱讀理論，分別是由下而上的運作理論、由上而下的運作理論及交互作用理論。接著從讀寫萌發的論點來介紹幼兒早期讀寫概念的發展。

關鍵詞：聽覺障礙、閱讀理論、讀寫萌發

Abstract

Hearing impairment have been affect individual's communication skills, especially it occurs in very early age. This article will start from information process theory to introduce reading models, include bottom-up, top-down and interactive models. Then, the development of emergent literacy of young children will be discussed.

Keywords: hearing impairment, reading models, emergent literacy

壹、前言

世界衛生組織（World Health Organization, WHO）推估全球聽覺障礙人口中，學齡兒童約佔 9%。在美國，聽力損失的出現率約為 1/1000 至 6/1000，每一千名新生兒中有二至三名出生時即為全聾或重聽（National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2013）。臺灣近年來的相關研

究亦顯示，新生兒先天性雙側重度聽障的出現率為每 1.3/1000，而單側聽障之比率為 3.8/1000（Lin, Shu, Chang, & Bruna, 2002）。

聽力損失不僅限制了個體對語音的聽取，也影響其語言的習得。聽損兒童在語言發展上的障礙，不僅造成理解性與表達性的溝通困難，也會影響其讀寫概念的建立。現代的聽力測量及輔助性聽覺科技（例如植入人工電子耳蝸），能讓重度極

重度兒童透過聽能創健，有效運用其殘存聽力，增進語音及環境音的聽覺辨識能力；在語言表達的表現方面，語詞組合的頻率增加、說話清晰度改善、嗓音聲學變項的數值皆已與聽力正常者相似；在語言理解能力方面，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。但研究也發現只有二分之一植入人工電子耳蝸兒童的閱讀表現可以達到年齡期望的水準（Geers, 2003）。

儘管啟聰教育學界對於聽覺障礙兒童該接受哪一種語言/溝通模式持不同看法。但大家一致同意，訓練聽覺障礙兒童能讀、能寫是一致努力的目標（張蓓莉、蘇芳柳，1997；錡寶香，2011）。

貳、閱讀理論

從訊息處理模式（Information processing model）的觀點，常被提及的閱讀模式可分為三種，分別是由下而上的運作理論（bottom-up theories）、由上而下的運作理論（top-down theories），及交互作用理論（interactive theories）。茲分別說明如下：

一、由下而上的運作理論（bottom-up theories）

Bottom-up theories 盛行於 70 年代左右，主要倡導者為 Chall（1967），Gough（1972），Holmes（1953），及 LaBerge and Samuel（1974）。由下而上的運作模式對閱讀歷程的解釋，正如他的名稱（bottom-up）一般，主張讀者對於文字

訊息的處理始於書面（from the print on the page, 即 bottom），經過中介符碼的轉錄後到達讀者的腦中（to the reader's head）。這個模式特別重視讀者如何從基礎的文字視覺影像處理到最上層中樞神經的記憶和理解的歷程（曾世杰，1996；Lin, 1997）。

當讀者接觸書面文字時，字/詞彙辨識（word recognition）是閱讀的最初層次。此時，訊息的處理可以是全字的或字的部件。再來是字義的辨識，此時讀者會運用到字/詞彙的內在表徵（internal representation），以作為提取的中介符碼，再藉由此一表徵提取存於讀者的心理辭典（mental lexicon）（鄭昭明，1981）。所謂心理辭典就是長期記憶中所存放關於字/詞彙的各種知識，包括字形的知識（orthographic knowledge）、聲韻的知識（phonological knowledge）、拼音/組字規則的知識（spelling knowledge）及字/詞義知識（semantic knowledge）等。

過去幾十年來，語言學家、心理學家都試著探討兒童讀寫概念的啟蒙，字/詞彙的辨識（word recognition）或字/詞彙觸接（lexical access）歷程。在探討字/詞彙辨識或字/詞彙觸接歷程的相關研究中，哪一種記憶表徵會被自動激發？常是學界爭論的核心議題。

有研究者認為語音表徵的激發是語義檢索/提取的必須途徑，也就是說，讀者必須先透過視覺刺激和音素的對應規則（grapheme-phoneme correspondence rule, GPC），再據此提取語義（Lukatela

& Turvey, 1994; Perfetti & Bell, 1991; Van Orden, 1987)。也有人支持讀者可直接根據形碼觸及心理辭典，而完成字/詞彙觸接(Baron, 1973; Kleiman, 1975; Paap, Newsome, McDonald, & Schaneveldt, 1982)。目前最被廣泛接受的是「雙碼觸接」模式(dual-access model)(Coltheart, 1979)，不管是由語音為中介的路徑，或根據字形直接觸接語義的路徑，都被視為字/詞彙辨識歷程的有效途徑。也就是說語義的辨識必須同時借重文字的聲韻結構和字形結構。字/詞彙辨識完了以後，被整合成更大的單位(如句子)以便獲取意義。此時語法便根據字彙、語詞的排列組合來決定意義。

茲將由下而上運作理論(bottom-up theories)的特點及批評臚列如下：(整理自 Paul, 2001)

特點：

1. 主要倡者為 Gough (1972)。
2. 重視基礎的文字解碼工作，讀者必須明確掌握文字中的語音規則，字形與語音的對應關係。
3. 強調文字技巧的練習，如字形的辨識、構詞知識。
4. 運用「聲韻轉錄」的中介歷程以檢索出字義。

批評：

1. 讀者在閱讀時，並非一個字母一個字母的辨認。
2. 字/詞彙的辨識是必須同時借重字詞本身的語音訊息和字形訊息。
3. 文字基本技巧的純熟是很重要的，但光

加強字彙能力並不保障文章理解無礙。

由下而上的運作理論在教學上強調學生快速破解字碼的能力，注重文字技巧的練習，如發音、拼音、押韻遊戲、閃示卡練習、字形辨別、詞義辨別、語法句型的運用，能拼音、寫字、造詞、造句、寫短文。由這個角度發展出的教學法叫語音法(phonics method)。

二、由上而下的運作理論 (Top-down theories)

主張閱讀是由上而下的運作理論的學者有 Goodman (1976) 及 Smith (1971)。這個模式特別重視讀者如何運用個人的語言知識來理解文章。例如：讀者會根據自己的先備知識，對文章大義先形成假設。在 Goodman 的理論中，他認為閱讀是一種形成假設、進行考驗(hypothesis-testing)的歷程。也就是說讀者在閱讀的歷程中不斷地對文義形成假設，再靠讀者本身的語言知識、推理能力，及後設認知技巧對原先假設的文義進行考驗。Goodman 強調讀寫的歷程是思想與語言的互動，他指出：閱讀是一種「心理語言學的猜謎遊戲」(a psycholinguistic guessing game)(曾世杰，1996)。Goodman 認為閱讀的歷程和語言學習的過程很相似，他的思想深受 Noam Chomsky (1957, 1975) 的影響，認為閱讀和寫作都是教不來的。

由上而下的運作理論所演繹出來的教學法叫全語言法(Whole Language Approach)，這種教學法不重視文字基礎技巧訓練，而重視用讀/作者的先備知識、

推理能力來猜測文中含意。在閱讀的指導上，由上而下的運作理論主張提供豐富、有意義(有潛能瞭解)的閱讀材料給學生。當學生遇到陌生的字時，鼓勵他們由前後文及圖意去猜測意思(邱上真，2000)。

茲整理由上而下的運作理論，常被提到的特點及批評如下：

特點：

1. 主要倡者為 Goodman，又常被稱為全語法 (Whole Language Approach)。
2. 強調文章的理解，不注重基礎文字技巧 (如拼音) 的訓練。
3. 教學時，先選擇「有意義的字彙」以提高學生的學習動機。
4. 讀者不會特意去盯每一個字母。
5. 閱讀和語言學習的歷程相仿。

批評：

1. 未將年幼兒童的閱讀行為列入考量。
2. 未充分說明當讀者遇到不理解的文句時如何解決問題。
3. 就算文句脈絡有關聯性，也未必能增加閱讀的速度 (Paul, 2001)。

三、交互作用理論 (Interactive theories)

交互作用理論強調讀者在閱讀時，會主動建構一個可以說明文章意義的模式。而建構的依據主要來自兩部份：一部份是讀者本身的背景知識 (或稱基模，表示個體對人、事、物的看法)、推理能力；另一部份則涉及文字的解碼歷程。換句話說交互作用模式將閱讀視為書本上的文字 (下) 與讀者大腦裡的知識 (上) 交互作用的結果。例如 Rumelhart (1977) 所提的「平行處理」能力，說明了讀者在進行閱

讀理解時是「由下而上的運作」與「由上而下的運作」同時進行、平行處理 (parallel processing)。主張交互作用理論的學者認為，這個理論可補充說明由下而上的運作理論與由上而下的運作理論不足之處，而且兼容並蓄，如此說明讀寫的歷程才算完整。

參、讀寫萌發與幼兒的讀寫概念發展

讀寫萌發 (emergent literacy) 係指幼兒在進入正式的學校教育之前，即已從生活環境中獲得大量閱讀與書寫相關的知識與技能 (Clay, 1966)。幼兒的讀寫萌發是一個連續發展 (continuum development) 的歷程，在幼兒學會閱讀之前，已同時發展出聽、說、讀、寫各方面的能力 (McGee & Richgels, 1990; Teale & Sulzby, 1986)。Teale 與 Sulzby 綜合諸多研究指出：(1) 幼兒的讀寫發展從很小的時候就開始了；(2) 幼兒從日常生活中的人際互動及各種事件經驗中習得聽與說，也從環境中的文字書本與印刷品發展出讀與寫技能；(3) 幼兒的讀寫能力發展和口語學習有密切的雙向關連，兩者既是平行發展也是交互影響；(4) 幼兒對讀寫功能的理解 (如，到餐廳要使用菜單點餐) 和讀寫形式 (字、詞、句型) 一樣重要；(5) 幼兒會主動探索環境中的書本知識，並從親子互動的讀寫情境中，接觸文字與印刷物，也常有機會使用筆塗鴉書寫或畫畫；(6) 兒童的讀寫萌發是一個

自然進展的過程。

幼兒的讀寫萌發行為包括：(1) 知道書本是什麼，書本的用途；(2) 以正確的方式拿書；(3) 知道書本的封面和背面；(4) 具備文字書本的概念；(5) 會翻書，從書的前面翻頁翻到後面；(6) 能背誦兒歌或童謠；(7) 可以從書本上的插畫或標題預測故事內容；(8) 能分辨圖片、文字與假字；(9) 知道口說的字詞可以用文字寫下來；(10) 可以由記憶中提取故事內容並說出來 (Clay, 1966；Teale&Sulzby, 1986)。(待續)

參考文獻

- 邱上真 (2000)。帶好每位學生：理論實務與調查研究－普通班教師對待特殊需求學生之因應措施。行政院國科會專題研究計畫成果報告。NSC89-2413-H-017-004。
- 張蓓莉、蘇芳柳 (1997)。從口語聽障學生的表現談未來啟聰教育語言溝通方式的發展方向。1997年海峽兩岸特殊教育學術研討會論文彙編，145-159，教育部。
- 曾世杰 (1996)。閱讀障礙：研究方法簡介。輯於曾進興主編之語言病理學基礎第二卷 (頁 321-370)。臺北：心理。
- 錡寶香 (2011)。聽力損失幼童的早期讀寫萌發與支持。國小特殊教育，52，1-14。
- 鄭昭明 (1981)。漢字認知的歷程。中華心理學刊，23，137-153。
- Baron, J. (1973). Phonemic stage in not necessary for reading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 33, 241-246.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague, the Netherlands: Mouton.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.
- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland Library.
- Coltheart, M. (1979). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.) *Strategies in information processing*. London: Academic Press.
- Geers, A. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 24, 59S-68S.
- Goodman, K. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (2nd ed., pp. 497-508). Newark, DE: International Reading Association.
- Gough, P. (1972). One second of reading. *Visible Language*, 6, 291-320.
- Holmes, J. (1953). *The substrata-factor*

- theory of reading*. Berkeley, CA: California Book.
- Kleiman, G. (1975). Speech recoding in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 323-339.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lin, H. C., Shu, M. T., Chang, K. C., & Bruna, S. (2002). A universal newborn hearing screening program in Taiwan. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngol*, 63, 209-218.
- Lin, Y-H. (1997). *An investigation of the lexical access ability of students with hearing impairment*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus, OH.
- Lukatela, G., & Turvey, M. (1994). Visual lexical access is initially phonological: Evidence from associative priming by words, homophones, and pseudohomophones. *Journal of Experimental Psychology: General*, 123, 107-128.
- McGee, L. M. & Richgels, D. J. (1990). *Literacy's beginnings*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD). (2013). *Statistics about Hearing, Balance, Ear Infections, and Deafness*. Bethesda: NIH Publications. Retrieved from <http://www.nidcd.nih.gov/health/statistics/pages/hearing.aspx>
- Paap, K., Newsome, S., McDonald, J., & Schvaneveldt, R. (1982). An activation-verification model for letter and word recognition: The word superiority effect. *Psychological Review*, 89, 573-594.
- Paul, P. (2001). *Language and deafness* (3rd ed.). San Diego: Singular Publishing Group.
- Perfetti, C., & Bell, L. (1991). Phonemic activation during the first 40 ms of word identification: Evidence from backward masking and priming. *Journal of Memory and Language*, 30, 473-485.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.) *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii-xxv) Norwood, NJ: Ablex.

Van Orden, G. (1987). A ROWS is a ROSE:
Spelling, sound, and reading. *Memory
& Cognition*, 15, 181-198.

六祖壇經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

本文旨在從六祖壇經提供一些在情意課程設計時的啟思。首先，從六祖壇經內容探討情意課程的設計方向；其次，從六祖壇經探討情意課程設計的原則；最後，探討六祖壇經在情意課程設計實施時應注意事項。

關鍵詞：六祖壇經、情意課程、課程設計

Abstract

The purpose of this article is to provide some reflections based on The Altar Sutra of Sixth Patriarch. 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: The Altar Sutra of Sixth Patriarch, affective curriculum, curriculum design

壹、前言

林安梧（2014）認為中國古代許多經典對我們現代生活很具意義與重要。現代人生活較缺乏經典的智慧，思考問題時會變得很功利化及實用性，而沒有長遠的眼光，人與人之間的關係也變得淡漠，人與物的關係只有控制，人與天的關係變得模糊，整個社會風氣也會因此日漸衰頹。如果能讓經典進入我們生命，甚至用我們的生命來參與中國的儒、釋、道三教經典，

經典自能散發其智慧和意義，提升我們的生命，改善我們的生活。

林建德（2013）認為自古以來佛道智慧如同太陽一般，是人類文明取之不盡、用之不竭的寶藏，如何將這些古典智慧結合生命經驗，運用於現實生活，讓現代人更能夠安身立命，應是一個可以努力的方向。蔡日新（2000）指出〈六祖壇經〉是禪宗中的寶貴文獻。同時指出六祖惠能禪師強調眾生自性本淨，一切萬法盡在自性，其提出自性（佛性）思想，強調讓學人洞徹真如自性，使其清淨的自性得以顯

現，具有相當重要的意義。筆者認為〈六祖壇經〉中肯定每一個人都有其清淨自性及強調如何讓每一個人在生活中都能發揮其原本清淨自性，這即是情意課程設計一個很重要及有價值的方向。

綜合上述學者觀點，中國古代經典蘊藏許多智慧，有助於解決現代人許多生活及適應的問題，應值得現代教育學者去探討。佛教〈六祖壇經〉的內容，對於人如何發揮原本清淨自性，除去塵世煩惱，有很多寶貴的建議，因此，筆者不揣淺陋，嘗試從六祖壇經中擷取一些有價值的觀點，讓這些觀點有助於教育工作者在設計情意課程或推展情意教育時有些參考的方向。

貳、六祖壇經在情意課程設計的方向

六祖壇經中的許多內容觀念很能夠增長人的情意能力，例如肯定人有自性清淨智慧，強調往內觀照自己的身、口、意行為，多做自我反省及注意自己的念頭想法等。筆者嘗試根據其要義歸納出四個情意課程設計可資參考的方向。

一、回歸自性

六祖惠能禪師在壇經之初即告訴大眾：「菩提自性，本來清淨，但用此心，直了成佛。」（行由品）指出每一個人都有一個清淨自性，善用此自性清淨智慧，可以修成佛的境界。鄭石岩（1991）曾舉六祖惠能話語：「清淨心體，妙用恆沙」，說明若啟迪出學生清淨的心智，就能產生許多妙

用，幫助學生各方面成長。

王陽明體悟到「聖人之道，吾性自足」的真理，確認成聖的根源就在「吾性」，是不用外求的，只要於內在本性做工夫，人就可以成聖安頓生命（黃明誠，2008）。由上述觀點，可見情意課程設計應著重訓練學生肯定自己的自性智慧及如何發揮清淨自性的功能，要言之，回歸自性，應是情意課程設計一個重要的方向。

二、往內觀照

認知行為治療、人本治療及禪治療均肯定自我覺察（self-awareness）是行為改變的開始，同時也是自我控制能力的關鍵（張美華、簡瑞良，2014）。目前有些西方學者運用禪學及靜坐（meditation）的觀念與技術，能有效提升身心障礙學生及成人或物質濫用（substance abuse）成癮者的自我覺察能力並改善他們的問題（Grosswald, Stixrud, Travis, Bateh, 2008; Pruett, Nishimura, Priest, 2007）。自我察覺即是往內觀察自己，往內觀照自己。

六祖壇經強調往內觀照的功夫，對於一個人煩惱的解脫是非常重要的方向，例如「汝若返照，密在汝邊」（行由品）「用自真如性，以智慧觀照，於一切法不取不捨，即是見性成佛道。」（般若品）「本性自有般若之智，自用智慧常觀照故，不假文字」（般若品）「萬法盡在自心，何不從自心頓見真如本性？」（般若品）等，都是鼓勵學人要往內觀照，提升自己的智慧。基於上述學者觀點，可見教導學生如何自我覺察，如何往內觀照自己的心念、想法、情緒及行為等，是情意課程設計一個重要

的方向。

三、反思自省

反思 (reflection) 就是反省。宋淑萍 (2012) 指出不斷地自我反省是一個人人在學習過程中不斷進步的重要能力和態度。Romano (2006) 和陳美玉 (2000) 強調教師的反思能力是提升教學效能及改善其教學品質必要的能力。可見反思能力不管對學生或對教師成人都是一項非常重要的情意能力。

六祖壇經非常重視反思自省，認為那是一個修養和修行很重要的智慧和態度，例如「吾之所見，常見自心過愆，不見他人是非好惡，是以亦見亦不見」(頓漸品)「常自見己過，不說他人好惡，是自歸依。」(懺悔品)「世人若修道，一切盡不妨，常自見己過，與道即相當。」(般若品)等都是強調反思自省的重要性。由上述觀點，可見反思自省應是情意課程設計一個重要的方向。

四、覺察心念

心念 (thoughts) 深深影響一個人的行為和情緒反應，心念也是一種思考或是對於外在事物內在解釋的心路歷程。它常以內言 (inner speech) 或是內在的自我陳述 (self-statement) 形式出現。許多認知行為治療學者相信嘗試改善個體的內在自我陳述可以影響個體的行為及情緒表現 (Loera & Meichenbaum, 1993; mathes & Bender, 1997)。換言之，注意心念的變化及改變心念，可以導致個體情緒和行為的改變。

六祖壇經非常重視對於心念的察覺與改變，並認為那是修行和解脫煩惱、產生

菩提智慧很關鍵的一個訓練。例如「無上菩提，須得言下識自本心，見自本性，不生不滅。於一切時中，念念自見，萬法無滯，一真一切真，萬境自如如。如如之心，即是真實。若如是見，即是無上菩提之自性也。」(行由品)「一切處所，一切時中，念念不愚，常行智慧，即是般若行。一念愚即般若絕。一念智即般若生。」(般若品)「前念迷即凡夫，後念悟即佛；前念著境即煩惱，後念離境即菩提。」(般若品)「般若三昧即是無念。何名無念？知見一切法，心不染著，是為無念。」(般若品)「我此法門，先立無念為宗，無相為體，無住為本。」(定慧品)。基於上述論述，可見六祖壇經強調對心念的注意覺察，可作為情意課程設計重要的思考方向。

參、六祖壇經在情意課程設計的原則

六祖壇經的內容肯定人具有清淨智慧，強調不隨意評價別人是非，同時也倡導人應該透過自己的智慧去引導自己，這些寶貴觀點可以做為教育工作者在設計情意課程時參考遵循的原則，以下針對三項原則提出簡要說明。

一、清淨自性的肯定

六祖壇經云：「何期自性本自清淨，何期自性本不生滅，何期自性本自具足，何期自性本無動搖，何期自性能生萬法」(行由品)，肯定每個人都具有如佛一般的清淨自性，只不過這清淨佛性被我們許多的慾望習染所遮掩住了，如同月亮被雲霧遮蔽

一般。因此情意課程設計應遵循肯定人有清淨智慧的原則，對人性採取正向肯定的觀點。六祖惠能曾云：「不悟，即佛是眾生；一念悟時，眾生是佛。故知萬法盡在自心。何不從自心中頓見真如本性？」(般若品)，由此觀點可知解決許多人生問題的方法來自於看見及發揮自己內在的清淨智慧，因此期待透過情意課程讓人原本具足的清靜良善智慧能夠顯露出來，進而提升人的價值及改善生活中所面臨的各式困境和難題。

二、不評價批判的態度

六祖壇經云：「欲學無上菩提，不可輕於初學。下下人有上上智，上上人有沒意智。若輕人，即有無量無邊罪。」(行由品)，強調對於初學者或是每一個人的尊重。這種尊重的精神也同時體現於不任意去評價批判人的態度。六祖壇經中的「無相頌」曾云：「若真修道人，不見世間過，若見他人非，自非卻是左，他非我不非，我非自有過，但自卻非心，打除煩惱破。」(般若品)，強調真正用功修行的人，是不會任意評價批判別人的錯誤，只求努力涵養自己的心性，減少自己的錯誤。上述觀點提醒教育工作者在設計情意課程時也應考慮遵循一種不任意評價批判的原則與態度。

三、自我引導的原則

六祖壇經云：「今已得悟，只合自性自度。」(行由品)強調的原則即是自我引導，「三世諸佛，十二部經，在人性中本自具有……若自悟者，不假外求。」(般若品)「於念念中，自見本性清淨，自修、自行、自成佛道。」(坐禪品)，上述二者說明了

自我引導對個人修行涵養的重要性。這種重視自我引導的方式及原則值得情意課程設計者參考。

肆、六祖壇經在情意課程實施注

意事項

一、教師身教風範的呈現

情意教育傳遞最有效的方式是教師的身教示範(張美華，簡瑞良 2006)。尤其是佛學或禪學的修行更是強調教導者本身的人格涵養和修行境界。蔡日新(2000)強調禪宗弘教的原則在於保持禪者的獨立人格，這一原則在道信與弘忍時期就堅持著，惠能禪師也是繼承先祖的這個原則。他並舉出唐朝詩人王維在〈六祖能禪師碑銘〉中的一段話「舉手舉足，長在道場；是心是情，同歸性海」，肯定惠能禪師平時的舉手投足、一切作為都是佛法妙用。這也顯示出惠能禪師一直用身教示範去啟迪大眾。上述的觀點提醒教師在實施情意課程時，不只重在教學活動的設計或是課程內容的講述，更重要的是教師要在平時示範出合宜的情意能力和態度，如此方能收到情意教育的效果。

二、學生學習意願的承諾

曾端真(1990)認為承諾可以使學生了解自我負責的意義。Wubbolding 和 Brickell(1999/2003)也強調了解和建立承諾的層次是諮商最剛開始的重要步驟。情意課程的實施，首先要學生有意願學習，方能提升實施成效，當學生承諾用心去學習情意技能，就比較能對自己的行為負起

責任。六祖壇經有一故事，惠能禪師的第一位弟子惠明，原本是要搶奪惠能禪師的衣鉢信物，但是面對該衣鉢卻提掇不動，當下心生慚愧，並有求法的道心，急忙向惠能禪師表明「我為法來，不為衣來。」惠能禪師才出現為他傳法。這段故事中，惠明表明是為法來，這也是一種承諾，表明自己求法學法的動機非常強烈。根據上述觀點，在實施情意課程前，先獲取學生願意學習的承諾，應是值得注意之事。

三、避免佛學名詞的障礙

六祖壇經中，縱使有些文字並不深奧，但也有許多較艱深的佛學名詞或義理及禪理，讓許多初學者心生困惑或排斥，這是相當可惜之事。因此，教師在運用六祖壇經的義理設計情意課程或進行實施情意課程，一定要將較艱澀的佛學用語以通俗的用語說明，讓學生覺得不困難，當然，這需要教師本身在經典的理解和本身的修養下功夫，方能竟其功。

另一方面，也要注意莫流於佛教的傳教模式，引起學生對宗教的偏見和排斥，那就未蒙其利，先蒙其害，畢竟，情意課程的實施在於啟發人類原本的善性智慧，經典上的文字並不是主要的重點。正如惠能禪師在壇經曾云：「諸佛妙理，非關文字。」（機緣品）總之，教師在引用六祖壇經的義理觀念作為提升學生情意能力的策略時，要盡量避免宗教氛圍及使用艱深的佛學名詞，讓六祖壇經在情意課程的運用實施產生更正向的效果，讓人更能接受佛法在生活中的智慧。

伍、結語

鄭石岩（1991）曾言，慈悲的教師，總是散發積極光明的力量，他覺得每一位學生都是一塊瑰寶，都能透過啟發和教導發揮潛能，過著成功的生活。這也是六祖壇經一再被闡述的重要義理。惠能禪師曾云：「菩提般若之智，世人本自有之，只緣心迷，不能自悟。須假大善知識示導見性！當知愚人智人，佛性本無差別，只緣迷悟不同，所以有愚有智。」（般若品）

教師透過六祖壇經的智慧設計情意課程，讓學生原本的菩提般若之智能夠顯露出來，相信定能有效提升學生情意能力和智慧，進而改善其在人際、學習及生活適應的各式問題，讓學生能有更美好的未來人生，這種寶貴的經典智慧值得每位教師用心體會汲取！在一味往西方理論技術探討的目前國內學術與教育環境，這無疑是一個值得肯定和探討的方向，期待中國古老的經典智慧能再度發光，啟迪更多迷惘的人心，走向知足清明智慧的人生。

參考文獻

- 宋淑萍（2012）。**論語：中國人的聖書**。臺北：時報文化。
- 林安梧（2014）。**「金剛般若」與「生命療癒」：《金剛經》華山九一講記**。臺北：萬卷樓。
- 林建德（2013）。**道與空性：老子與龍樹的哲學對話**。臺北：法鼓文化。
- 張美華、簡瑞良（2006）。特殊教育情意課程設計模式與原則。**雲嘉特教**，3，26-32。
- 張美華、簡瑞良（2014）。禪治療在輕度障

- 礙者自我覺察能力提升的運用。**特殊教育季刊**，132，17-25。
- 陳美玉（2000）。師生合作反省教學在師資培育上運用之研究。**教育研究資訊**，8(1)，120-133。
- 曾端真（1990）。**現實治療理論與實施**。臺北：天馬。
- 黃明誠（2008）。**王陽明安頓生命的智慧**。臺北：圓神。
- 蔡日新（2000）。**中國禪宗的形成**。臺北：雲龍。
- 鄭石岩（1991）。**覺●教導的智慧：應用禪式教學**。臺北：遠流。
- Grosswald, S. J., Stixrud, W. R., Travis, F., & Bateh, M. A. (2008, December). Use of the transcendental meditation technique to reduce symptoms of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) by reducing stress and anxiety: An exploratory study. *Current Issues in Education* [On-line], 10(2), Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume10/number2/>
- Loera, P. A., & Meichenbaum, D. (1993). The “potential” contributions of cognitive behavior modification to literacy training for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 138(2), 87-95.
- Mathes, M. Y., & Bender, W. N. (1997). The effects of self-monitoring on children with attention-deficit/hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education*, 18(2), 121-128.
- Pruett, J. M., Nishimura, N. J., & Priest, R. (2007). The role of meditation in addiction recovery. *Counseling and Values*, 52, 71-84.
- Romano, M. E. (2006). “Bumpy Moments” in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 973-985.
- Wubbolding, R. E., & Brickell, J. (2003)。 **現實治療諮商**（林明傑、陳慧女、黃志中譯）。嘉義：濤石文化。（原著出版於1999）。

從一個四贏的輔助溝通系統使用者夏令營 談輔助溝通介入服務

陳明聰

國立嘉義大學
教授特殊教育學系教授

陳思涵

美國匹茲堡大學
博士候選人

Katya Hill

美國匹茲堡大學
副教授

摘 要

本文先介紹一個輔助溝通系統使用者的夏令營活動，包括活動內容、志工訓練、輔助溝通系統參與者背景，並從輔助溝通系統使用者、家長、語言治療師、和一般民眾觀點談可能的助益，最後從教育系統提出輔助溝通系統介入服務的建議。

關鍵詞：輔助溝通、特殊教育、輔助科技

Abstract

This paper first described an AAC summer camp, which included the camp activities, volunteers training, and demographic information of AAC users. Then the paper discussed the potential benefits for AAC users, parents, speech and language pathologists, and the publics who participated in the camp. At the end, several suggestions for improving the AAC interventions in Taiwan were discussed.

Keywords: augmentative and alternative communication, special education, assistive technology

壹、前言

許多小孩在暑假會參加各種夏令營，但使用輔助溝通系統(Augmentative and Alternative Communication, AAC)的小朋友呢？使用 AAC 的小朋友除了口語表達困難外，也經常伴隨有肢體控制和行動困難、情緒問題、智力問題，這些 AAC 使用者可

以參加什麼夏令營呢？美國匹茲堡大學的 Dr. Katya Hill 辦給 AAC 使用者的夏令營，今年(2015)已是第五年，這個夏令營有來自全美各地的 AAC 使用者及其家人參加，所招募的志工也來自美國各地。筆者 2015 年暑假也參與了這個夏令營，從三天的活動中，觀察夏令營的活動內容並透過一些訪談，了解到志工、家長以及贊助商家的工

作人員對這個活動的感想。這樣的活動或許不適合直接移植到臺灣辦理，但可以讓我們思考，如何讓有溝通障礙的人能藉由 AAC 的協助而參與活動。

貳、活動內容

一、小朋友的活動

這是一個三天的活動，主要活動聚焦在讓 AAC 使用者如何運用原本使用的 AAC 參與各項活動，並練習表達能力。所有的小朋友在夏令營開始的前一天入住，當天晚上，所有的家長和小朋友有個見面會，藉著這個活動，家長和小朋友們可以先了解彼此，分享經驗。

第一天除了開幕和 AAC 使用者與陪伴者相見歡外，整天以闖關遊戲的活動方式進行。今年的闖關活動主題為「Science, Technology, Engineering and Math(STEM)」，設計有六個主題關卡，分別是氣象、程式設計、聲音、購物數學、交通導航、電腦語文。AAC 使用者三到四個人一組，每一位 AAC 使用者都有一位陪伴者帶領他們參加各關活動。活動設計以讓 AAC 使用者可以利用其 AAC 設備參與活動和回答問題為主。例如以人氣頗高的程式活動為例，AAC 使用者先選擇所要扮演的角色(鹿、熊、貓、鬼)、再利用 AAC 回答要設定角色的尺寸(大、小)、顏色(藍、綠、紫、橙)、移動速度(快、慢)，由志工根據 AAC 使用者的選擇加以設定，然後執行程式，畫面上播放四位 AAC 使用者各自選擇和設定之角色的動作，配合音樂，AAC 使用者都興奮的一起扭動身體。

第二天的活動則到商場購物，上午先預習下午要去購物的行程和任務。中午先到活動飯店對面購物商場的美食廣場用餐，也是由陪伴者和 AAC 使用者及其家人一起，中餐是由美食廣場其中一家商店所贊助。下午活動分兩組，一組先去配合的贊助商家完成交辦任務，另一組先到商場內小朋友最喜歡的迪士尼店，由店員帶活動(這活動是平日就會定期辦給一般小朋友參加)，讓 AAC 使用者能利用 AAC 和店員互動，由於都是他們熟悉的卡通人物，大家也都有很高的參與感。購物組則由陪伴者帶領 AAC 使用者及其家長到各贊助商家進行購物，並回答問題，就像闖關活動，例如：回答商家所呈現之物品價值多少錢或是表達想在該店家購買的物品？即可獲得商家提供的小禮物。

第三天是參觀卡內基科學中心(Carnegie Science Center)，先由 AAC 使用者的陪伴志工帶著 AAC 使用者及其家人一起到科學中心的常設活動和展示點。在過程中，肢體動作正常的孩子可以直接操作各項設施，如水流的快慢、顯微鏡等，期間陪伴者和家人則透過一些提問，讓 AAC 使用者可以使用 AAC 來進行互動；動作控制有困難的孩子，則透過陪伴者或家人的詢問，讓 AAC 使用者可以表達想進行的活動，例如一位腦性麻痺的男童，透過表達，讓其祖父播報下雪的氣象。約 11 點時，所有人集合到科學教室，由科學中心的人進行物體三態課程，透過有趣生動的說明和示範，全場所有的 AAC 使用者都能專注在活動上，而且部分 AAC 使用者還

能用 AAC 回答問題，或主動上臺參與活動。

下午一點是閉幕式，全員集合在科學中心的大講堂，講堂有設計給使用輪椅的位置，所有人共聚一堂，先回顧三天來的活動，再由主辦的 Dr.Hill 說明活動辦理的意義並感謝所有的志工共同參與。接著頒發 AAC 使用者參與證明並進行大合照。最後在大家依依不捨的情緒中，相約明年再見。

二、家長的活動

第一天當孩子參加闖關活動時，家長要參加講座，由 Hill 博士跟家長說明 AAC 的相關課題，包括 AAC 使用者的語言發展、AAC 的介入等，並提供家長 AAC 使用諮詢服務。

三、志工的訓練

此次活動主要有兩種志工，一是一對一全程陪伴的志工；一是第一天活動遊戲的關主。全程陪伴的志工主要是語言治療師和聽語系的大學部和碩士班學生，由於她們不一定有 AAC 的介入服務經驗而且對要陪伴者也不了解，因此，在夏令營開始前兩天即到會場接受培訓研習。研習內容包括：熟悉 AAC 使用者使用的 AAC、如何和 AAC 使用者互動、了解其指定陪伴之 AAC 使用者(基本的資料在 AAC 使用者報名時由家長提供)。至於關主則提早一天到會場，關主以 Dr. Hill 的 AAC Institute 旗下 ICAN Talk 診所的治療師為主，設計主題遊戲的流程，提早一天佈置場地並帶領志工練習活動流程。參加此次夏令營的語言治療師志工，除了免費參與研習，並

可獲得語言治療師繼續教育的時數。

參、參與者分析

此次參與夏令營的參與者有 AAC 使用者及其家長/家屬和兩類型志工：

一、AAC 使用者

今年參與夏令營的 AAC 使用者來自全美九個州，共 21 人。年齡分布從五歲到二十歲。障礙類型包括：腦性麻痺(7 位)、自閉症(5 位)、雷特氏症 (2 位)、言語失用症(1 位)、智能障礙(2 位)、多障(腦性麻痺+自閉症；2 位)、未明確診斷(2 位)。這些 AAC 使用者所使用的 AAC 設備主要分為兩類：1) 高科技專用 AAC 設備(13 位)，平板電腦加上應用程式(8 位)。

二、志工

志工群分為兩類，第一類為陪伴型的志工，這類型志工的工作為全程陪伴與他們配對的 AAC 使用者(一個志工搭配一位 AAC 使用者)完成夏令營中的各項活動。招募的志工來自全美十個州的語言治療師或語言治療系所的學生。所有志工皆須為期兩天的行前訓練。第二類志工為活動關主，他們來自 AAC Institute 下的語言治療所、匹茲堡大學溝通障礙與科學研究所、復健科學與科技研究所的語言治療師。所有活動關主負責設計活動、教材，在活動期間，確保所有的 AAC 使用者盡可能使用其 AAC 輔具與組員、關主交流溝通，並適時提供志工協助，讓志工可幫助 AAC 使用者順利完成活動內容。

肆、活動參與的反思

筆者參加了這三天的活動，從志工們的投入、家長們的期待、到一般工作人員的努力，在在令人感動，也覺得雖然這是一個 AAC 使用者的夏令營，但獲益的人不僅是 AAC 使用者，還包含家長、志工甚至參與活動的一般民眾。可說是營造了四贏的一個活動。

一、AAC 使用者使用 AAC 參與活動

AAC 主要目的在促進溝通，如何藉由合適的選用評估方式獲得適切的 AAC 系統是很重要的開端，接著則需訓練使用者並提供日常生活中使用 AAC 的機會，例如：讓在學校的課堂活動使用 AAC。當然，許多活動也需隨之調整，方能適合 AAC 使用者的系統。

此次的活動以 STEM 為主題，內容以科學活動為主，為了讓有動作困難和困難的腦性麻痺患者、自閉症患者、以及純言語失用患者順利參與各項活動，活動設計必須符合 AAC 使用者的能力，以前述的程式活動為例，該活動讓 AAC 使用者透過 AAC 來表達其想要的設定，再由活動負責人協助設定，展現各自選擇的結果，所以 AAC 使用者均能參與其中。再以商場購物為例，配合商家會詢問特定問題，讓 AAC 使用者透過 AAC 來回答。

二、家長喘息與專業成長

除了極少數的 AAC 使用者是僅由母親陪同參加，大部分的 AAC 使用者都是全家一起來，包括 AAC 使用者的手足、父母以及祖父母。有些來自外州來的家庭也把這次活動視為家庭旅行。由於 AAC 使用者活動期間均有志工陪同，對家人而言，這

是個可以短暫全家人共同休閒，但又不用留意 AAC 使用者的快樂時光。

在活動的第一天，家長還參加 AAC 的講座。家長是孩子第一個老師也是重要權利的倡議者，讓家長了解 AAC 的相關知識、鼓勵家長支持孩子使用 AAC、讓家長學習使用孩子的 AAC 設備，這些都是對 AAC 是否能有效使用重要的因素。

三、語言治療師的專業成長

來自各地的語言治療師自願性參與並接受 AAC 相關的研習訓練絕對是雙贏的。對活動而言，她們是不可或缺的專業人力；對治療師本身而言，則是學習 AAC 之不可多得的機會。雖然在美國 AAC 介入是語言治療的專業，但在碩士課程規劃中最多只有一門課，有的學校也並未納入 AAC 課程，另外，在實習過程，可接觸到 AAC 使用者的機會亦不多。夏令營前的研習課程和夏令營中的一手經驗，都令參與的治療師驚豔不已，像有位來自外州的語言治療師，由於其之前就讀的學校並未提供 AAC 課程，因此覺得這次經驗讓她對 AAC 有全新的認識。

四、一般民眾的推廣

夏令營也到購物商場和科學中心辦理活動，雖然這些商家都事先連絡安排，但對許多工作人員仍是相當特別且別具意義的經驗，許多人都是第一次與 AAC 使用者互動，這樣的經驗，有助於一般民眾對 AAC 使用者的了解。像迪士尼負責活動的工作人員在活動結束後，表示這是她第一次面對這麼多身心障礙者，在帶活動過程會很緊張，但還好這些 AAC 使用者都非常

投入，她覺得這是很棒的經驗；科學中心負責帶領「物體三態」的工作人員也表示，雖然平時參與的人也非常多元，但這還是第一次面對都是身心障礙者的活動，有點擔心他們的反應，但覺得所有人都非常認真而且有良好的互動，讓她覺得驚訝。

伍、輔助溝通介入服務的構思

活動結束筆者們討論，此類型的活動在臺灣是否可行，我們認為在討論 AAC 夏令營的可行性前，我們必須先回答的第一個問題是，我們的 AAC 使用者在哪裡？雖然特殊教育法已把 AAC 列為學校應該提供的教育輔助器材之一，而衛福部也將溝通輔具列為輔具的補助項目，但我們的 AAC 使用者在哪裡呢？如果沒有 AAC 使用者，AAC 夏令營根本無須籌辦。要有 AAC 使用者，則要有健全的 AAC 介入服務。以下從教育系統觀點思考 AAC 介入服務的考量。

一、考量語言發展本位的介入取向

活動本位(activity-based)AAC 的介入是常見的方式，強調以特定活動所需的詞彙為主的介入，例如去逛街有逛街的版面、上國語第一課有第一課的版面。版面設計可以以詞為單位，也可以以句子為單位。使用這種方式，使用者可以在版面中找到特定活動中所需的溝通語詞或語句，而且詞彙數比較少，看起來是比較好上手。使用代表整個語句的圖卡、詞卡、或按鍵，雖也可以快速達到溝通的效果，但隨著學生學習的進步，學生需對語言的語法 (Syntax)、語意 (semantics) 和語用

(pragmatics)有更多的學習。從此次 AAC 使用夏令營也發現，可以流暢溝通的 AAC 使用者都有詞彙概念以及語法的能力，這些使用者也都能自己使用不同單詞造句，表達自己的想法、參與活動。

由此可知，AAC 介入除了滿足個案的基本溝通需求外，也需要思考如何發展個案的語言能力，畢竟 AAC 只是提供個案另一管道的表達方式，但表達的內容還是得靠個案的語言能力，包括詞彙量、語法、合情境的反應等。尤其，學生使用 AAC 的目的絕對不僅僅是基本需求表達和問候，應包含資訊交換或與朋友間的互動，才是所謂的溝通。

所以，在學校介入 AAC 的過程，除了語言治療師的個別化 AAC 介入外，語言治療師應和學校老師合作，將 AAC 介入結合其語文課程，讓學生有機會利用 AAC 進行語彙和語法的學習，如此才能同時提升學生的溝通和語言能力。

在思考語言發展本位的介入時，也需考量介入過程所教的詞彙。詞彙可以分成核心詞彙(core vocabulary)和邊緣或延伸詞彙(fringe/extended vocabulary)。核心詞彙是高出現率、跨年齡、跨活動和情境出現的詞彙 (Beukleman, Jones,& Rowan,1989;Balandin&Iacono, 1999)，例如我、那個；邊緣詞彙則是指在特定情境下才會出現的詞彙，如「細胞核」多出現在生物課、「薯條」多出現在速食店。在融入語文課程時，應考量如何讓核心詞有系統的出現在課堂上，除了強化學習也可以增加應用的機會。

二、實施評估選用的流程

個案要能有效使用 AAC 的前提是獲得合適的設備。不管是 Scherer(2004)的 Matching Person and Technology (MPT) Model、Cook 和 Hussey(2002)的 Human Activity Assistive Technology (HAAT) Model 或 Beukleman 和 Mirenda (2013)的 Participation Model 均強調個案評估的重要。

評估包括個案所在的環境、所需參與的溝通活動、個案的能力，以及目前的溝通困難。評估應該納入學生個別化教育計畫(IEP)中進行，因為個別化教育計畫本來就強調為學生進行能力與需求評估。美國在其 IDEA 中即要求發展學生個別化教育計畫時需個別考量學生的輔助科技需求，雖然臺灣特殊教育法並未要求，但也應納入 IEP 而非額外進行評估。因為如果額外進行，即需另行轉介，只要沒有轉介，即無法進入評估。這種現象也反應在 AAC 設備的低使用率上，吳雅萍、王華沛和陳明聰(2014)對臺灣特殊教育學校國高中教育階段 210 位學生所做調查結果即指出，有 201 位 AAC 使用者，其中有 156 位是完全使用非輔助性(unaided)AAC(如：使用聲音、肢體動作、臉部表達或手語、手勢)、54 位少部分時間使用輔助性(aided)AAC(如：圖卡、語音溝通板)、只有一位是輔助性 AAC 使用者，輔助性 AAC 的使用狀況遠低於在美國的情況(至少以此次 AAC 夏令營的狀況為例)。

在選用的過程，則需要有試用各式 AAC 輔具的資料來協助決定最適合個案

的輔具。雖然治療師可以根據過去的外在實證(external evidence)來推薦可能的設備，但也需要個案自己使用設備的內在實證(internal evidence)和個案或重要他人的主觀看法(personal evidence)(Dollaghan, 2007)才能選出適切的 AAC 輔具給個案。即便目前選用過程有提供試用的機會，但可能僅評估當下的使用情況，如此短暫的試用，實難獲得足夠的訊息，AAC 選用及試用期應該要長一些，而且在試用過程要蒐集客觀的資料，來做為決定的依據。

三、落實 AAC 使用訓練

選用 AAC 後，個案需要妥適的訓練方案。不像其他輔助科技，如：視覺輔具和行動輔具，個案學習如何操作設備就可以自己使用輔具，個案學會如何操作只是做為 AAC 介入的開始。個案需要學習溝通符號、溝通的禮儀(如：看著對方)、溝通的技能(如：開啟溝通、結束對話)。

目前特殊教育課程包含兩個 AAC 相關的領域，一是輔助科技應用領域，另一是溝通訓練領域，輔助科技應用領域強調輔助溝通設備的操作，所以操作性的課程可以安排輔助科技應用。而溝通訓練領域課程雖未明確說明包括 AAC，但課程中的「建立關係」也是 AAC 使用非常需要的溝通能力，因此也可以融入溝通訓練課程。如此，方能有系統的訓練學生使用 AAC 的能力。

此外，如果學生有接受語言治療，語言治療師也該在治療過程融入 AAC 使用的訓練，方能協助學生有效的使用 AAC。同時，語言治療師要跟學生的特殊教育老

師合作，讓學生的 AAC 訓練方案可以整合到特殊教育課程之中。

四、創造使用 AAC 的環境與機會

使用 AAC 就像學習另一種語言一樣，一定要有可以使用該語言的環境和機會，如此才會真正應用到生活的情境。但這樣的應用環境和機會需要老師和家長共同創造。尤其是重度障礙的家長或老師常有一個迷思，他們認為透過聲音(非口語)、肢體動作、臉部表情，就可以了解孩子的需求，為什麼還要 AAC。除了對溝通範圍的設限，他們也限制了對孩子整體發展的期待。大部分家長和老師了解的是孩子的基本需求和情緒，但溝通的範圍還包括了資訊的交換和一般的聊天。Lode (1992)說明她的女兒原本是位被評估為智力低下且無口語的四肢癱瘓型腦性麻痺患者，從 3 歲開始使用面頰開關控制的掃描溝通板，進入小學後不但在學業上能參與普通課程，最重要的是能利用溝通輔具跟同學建立友誼。所以，Hutinger、Johanson、和 Stoneburner (1996)指出，輔具應用必須到兒童的日常生活。

因此，在學校或家裡必須創造使用溝通輔具進行溝通的機會，例如上社會課，老師要問學生可以利用其溝通版面來回答的問題；回到家，家長也可以利用溝通版面幫孩子複習學校的功課，過程中應避免使用是非問句，這類型的問句無法提供學生使用不同詞彙、語句來表達自己的機會，僅能得到簡短的回應。

五、精進專業人員 AAC 知能

適切的 AAC 服務有賴專業團隊合

作，不同的學生所需的專業人員不同，但至少會包括特教老師、語言治療師、或物理治療師、職能治療師。這些專業人員的職前 AAC 相關課程所佔比例甚低，只能藉由在職進修的方式加以強化，但整體特殊教育輔助科技辦理的場次本來就不多，教育部(2014)特殊教育統計年報指出，當年度全臺 22 個縣市辦理了 68 場研習，根據筆者經驗，此類研習多屬設備操作研習，關於個案介入實務能力培養的研習相當少。語言治療師雖有乙類評估人員訓練課程和 AAC 相關研習，以 AAC 介入實務為主的研習仍少見。

對特教老師而言，尤其是重度障礙學生的老師，AAC 介入已是課程教學的一部分，從 AAC 操作和溝通技能學習、到配合語文課程強化語言能力、開創應用 AAC 機會融入各領教學，特教老師應有能力執行 AAC 的介入方案。因此，特殊教育系統除有介紹性以及操作性之 AAC 研習外，應規劃辦理 AAC 介入實務的工作坊，讓老師以個案介入方式學習如何執行 AAC 的介入方案。對語言治療師而言，除學習如何評估適合之 AAC 外，專業團體也應辦理 AAC 個案介入以及專業團隊合作的研習或工作坊，從實際介入經驗中強化專業的知能。

六、落實提供學生所需 AAC

特殊教育法規定學校應依身心障礙學生在校學習及生活需求，提供教育輔助器材，溝通輔具也是其中一項，但根據教育部 2014 年特殊教育統計年報指出，全年全臺 22 個縣市和教育部 3 個輔具中心，全年溝通與資訊輔具的借用學生數只有 303

人，如此低的數字可能是因為學校有溝通設備而未向縣市政府借用，但根據筆者了解，許多老師想向特教資源中心借用，但資源中心並沒有適合的溝通輔具可以讓老師們使用。

若能從落實 AAC 評估選用，並納入學生個別化教育計畫的服務項目，如此不但可以供縣市政府掌握學生輔助溝通設備的需求，學校也可以此跟縣市政府要求提供適合的設備。唯有真的提供學生所需的 AAC，才能讓 AAC 為學生所用，也才能讓 AAC 真的成為學生溝通的管道。

陸、結語

臺灣的 AAC 使用者在那裡？臺灣有 AAC 使用需求者應該不少，如果可以落實 AAC 服務，讓有 AAC 需求的學生可以選用適合的 AAC 系統，配合以適合的訓練方案，那真正能使用 AAC 進行溝通的人一定可以增加，如此才能發揮 AAC 之終極功能：說出任何你想說的事(say what you want to say)。然後我們也可以構思要如何辦理 AAC 使用者的夏令營，讓他們有機會一起互動，並藉由活動設計，同時納入語言治療師、特教教師和家長，持續強化語言治療師和特教老師 AAC 介入的專業能力，讓家長進一步認識 AAC 以及相互支持，並進而創造一個 AAC 使用者、父母、專業人員(治療師和特教老師)、和一般大眾都可以共同參與並從中獲益的機會。

參考文獻

吳雅萍、王華沛、陳明聰(2014)。特殊教育

學校國高中生輔助溝通系統使用類型與現況之調查研究。*特教季刊*，130，11-20。

教育部(2014)。103 年特殊教育統計年報。臺北市：教育部。

Beukleman, D. R., Jones, R., and Rowan, M.(1989). Frequency of word usage by nondisabled peers in integrated preschool classrooms.*Augmentative and Alternative Communication*, 5, 243-248.

Beukleman, D. R., &Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs (4th ed.)*. Baltimore, MD:Paul H. Brookes.

Balandin, S.,&Iacono, T.(1999). Crews, wusses, and whoppas: Core and fringe vocabularies of Australian meal-break conversations in the workplace. *Augmentative and Alternative Communication*, 15, 95-109.

Cook, A. M.,& Hussey, S. M. (2002). *Assistivetechology: Principles and practice (2nd ed.)*.Baltimore: Mosby.

Dollaghan, C. A. (2007). *The handbook for evidence-based practice in communication disorders*. Baltimore: Brookes Publishing.

Hutinger, P., Johanson, J., &Stoneburner, R. (1996). Assistive technology applicationsin education programs of children with multiple disabilities: A

case study report on state of the practice.

Journal of Special Education

Technology, 8 (1), 16-35.

Lode, C. (1992). How technology assists my daughter to compete in the mainstream of life. *Exceptional Parent*, 22(8), 34-41.

Scherer, M. J. (2004). *Connecting to learn: Educational and assistive technology for people with disabilities*. Washington, DC: American Psychological Association.

到府服務-在家教育教學經驗分享與省思

游沐蓉

臺中市東華國中

特殊教育巡迴輔導教師

摘 要

本文旨在分享在家教育教學實務經驗談，首先介紹在家教育意涵，接著說明在家教育安置形態與輔導原則，並分享第一線教育現場在家教育課程與教學實務，最後，針對在家教育所面臨的困境，省思如何讓在家教育能有效落實輔導。

關鍵詞：在家教育、教學實務、省思

Abstract

The main purpose of this article is to share some experiences on home-schooling. First, it presents what the central idea is about home-schooling. Second, it shows the principles with placement and guidance, including the curriculum and teaching practices on home-schooling. Finally, the author reflected on how to implement the guidances effectively according to the difficulties on home-schooling.

Keywords: home-schooling, teaching practice, reflection

壹、前言

沒有黑板的教室，沒有課桌椅的教室，沒有同儕的教室，只有一對一的教學，每個星期師生只有見面兩次，在家教育學生能學以致用嗎？在家教育實務推行上會面臨哪些挑戰？有何因應方式？

身為在家教育巡迴輔導初任教師，

期望分享自身教學經驗與省思，提高在家教育能見度，並拋磚引玉讓更多在家教育教師一同努力為特殊教育盡一份心力，達成「到府服務，保證滿意」的理念。

貳、何謂「在家教育」？

Kirk 和 Gallagher (1989) 認為在家教育 (homebound education) 是針對需要

長期留在家中的障礙兒童，為避免教育遲滯，透過巡迴教師，登門教導的教育方式。

我國自民國 76 年開始試辦「在家自行教育」計畫，學生對象以重度身心障礙者為主，各縣市政府教育局或學校設輔導員，每周提供 1-2 次到家輔導之服務。目前在家自行教育已改為「在家教育」(home-schooling)，可避免被誤以為家長在家自行教育身心障礙子女。由經過訓練的巡迴教師機動性的到家中或所屬機構巡迴，對學生提供直接的服務，或對教師、家長提供諮詢等間接服務(鄭秀真，2002)。

參、在家教育安置與輔導

一、在家教育的安置形態

依據特殊教育法(2014)第 10 條特殊教育之實施，各教育階段皆有提到「其他適當場所」辦理的項目，此為各縣市鑑輔會決定在家教育方式的依據，因此在家教育學生有可能在家中或機構及醫院進行特教服務。目前在醫院實施的在家教育，採床邊教學方式辦理，如：臺中市教育局和中國醫大附設醫院合作，於 2013 年 8 月在中臺灣首創「床邊教學班」，由國中小教師為病童授課。而在家教育辦理方式根據特殊教育法施行細則(2013)第 5 條提及巡迴輔導班，指學生在家庭、機構或學校，由巡迴輔導教師提供部分時間之特殊教育及相關服務。

二、身心障礙在家教育學生輔導原則

筆者現任國中階段在家教育巡迴輔

導教師，因此參考臺中市公佈的(身心障礙在家教育學生輔導實施要點，2011)，依排課原則、親師合作、專業團隊、教學設計四個方向，整理如下：

(一) 排課原則

1. 每週接受二小時輔導為原則，得視學生實際需要調整之。
2. 教養機構接受治療、復健及教養之在家教育學生，輔導教師應每月電訪或探訪一次，瞭解學生現況，提供各項輔導，並摘要撰寫輔導紀錄。
3. 應視學生身心障礙狀況及其學習能力，適切擬定輔導日程表。
4. 因故無法如期實施輔導時，應通知家長調整或改期實施之。

(二) 親師合作

1. 應與家長溝通教養觀念，協助家長建立正確教養態度並提供諮詢服務。
2. 依據學生輔導成效，每學期與家長共同評估學生安置適切性；必要時，應協助家長辦理轉介安置申請，保障學生受教權益。

(三) 專業團隊

1. 輔導教師應針對學生需求，主動提出各項專業服務申請，配合相關專業人員提供各項專業服務措施，並登錄於學生個別化教育計畫及其輔導紀錄。
2. 學校相關行政人員應按月檢閱學生個別化教育計畫執行情形與輔導紀錄登載狀況，確保在家教育

學生輔導品質與成效。

(四) 教學設計

1. 針對學生身心障礙狀況及其學習需求，適切設計個別化教育計畫循序實施各項教學、訓練、輔導與評量，並按時填寫輔導紀錄，以為檢討執行成效與考核之依據。
2. 個別化教育計畫內容應符合特殊教育法施行細則第十八條及其他相關法令規定。

肆、在家教育課程教學實務

在家教育學生多屬於「認知或學習功能嚴重缺損」(教育部，2013年)，依據特殊教育課綱的理念，將針對一位學生的現況能力需求評估、課程與教學進行實務分享。

一、學生現況能力與需求評估

(一) 基本資料

個案(小任):身心障礙類別為腦性麻痺，重度，從小學到國中階段都安置為在家教育巡輔班，在私立的療育機構中接受服務，任教時就讀國中三年級(今年6月畢業)。

(二) 現況能力與需求評估

| | 現況能力 | 需求評估 |
|----|-----------------------------|------------------------------|
| 認知 | 1.能指認日常生活用品的圖片。 2.注意力短暫。 | 因應認知能力與注意力，以日常生活經驗，進行課程彈性調整。 |
| 溝通 | 1.能理解簡單的指令動作。 | 口語表達困難，以手勢或肢體動作 |

| | | |
|------|---|---|
| 通 | 2.無口語表達，會以聲音或手勢表達需求。 2.會透過臉部表情(微笑或生氣)呈現喜好。 | 或圖片指認替代溝通。 |
| 生活自理 | 1.日常生活的盥洗、如廁、飲食、衣著等能力顯著困難，需要大量協助。 | 透過示範協助，以達到部分參與。 |
| 感官功能 | 1.有視野缺陷，物品的注視位置範圍有限制。 2.聽音辨位能力尚可，可尋找音源。 | 視野缺陷以追視活動強化注視能力，並以近距離方式呈現物品或圖卡，輔以手勢與聲音協助引導。 |

| | | |
|----------|---|-----------------------------------|
| 社會化及情緒行為 | 1.能常用微笑表情或肢體接觸，回應老師呼喚，並能願意配合指令。 2.不喜歡的事物會表達生氣情緒，但無明顯激烈的反應。 | 以變換活動情境或透過增強方式引導，減少負面情緒。 |
| 行動 | 1.能獨自行走，但平衡感不佳，易出現走路不穩現象。 | 1.行動時需在旁看顧，必要時給予肢體協助。 2.以操作性活動 |

| | | |
|--|--|------------------------------------|
| | 2.有抓握與捏壓能力，但手眼協調困難，無法用手指撿拾或放置固定位置;電梯按壓或水龍頭的上拉困難。 | 或教具遊戲嵌入學習活動提升手部精細動作，並以日常生活經驗為教學主軸。 |
|--|--|------------------------------------|

二、課程與教學

根據「九年一貫課程綱要於認知功能嚴重缺損學生之應用手冊」來擬定學生的學年學期目標與課程教學，以下針對該生在「特殊需求」學習領域的範例分享。

(一) 溝通訓練領域

- 1.學年目標:能追視溝通對象視線所及的人、事、物。
- 2.活動設計透過多感官環境教學，開啟學生潛在感官能力(李翠玲，2009)。

(1) 注意力訓練

- A.聆聽輕音樂藉由播放 5 分鐘靜心輕音樂，讓學生聆聽，集中精神靜下心，配合老師指令參與接續的學習活動。
- B.注視滴漏呈現滴漏於面前，讓學生能眼神注視觀察滴漏規律流動的變化，提升學生視覺注意力。
- C.照鏡子選擇一面鏡子，放置在學生面前，引導學生照鏡子觀察自己的五官與表情。

(2) 追視搜尋活動

- A.閃光觸覺球以觸覺閃光球為媒介，以學生為中心進行上下左右前後等不同方位的遠近移動，讓學生的眼神能隨著物品移動。
- B.光源追視搜尋透過簡易隨身手電筒作為注意力教學媒介，以按壓光源或移動光源，引起學生的注意，引導由近而遠搜尋不同物品上的光源，檢視能否正確找尋光源位置。

- 3.學習輔導成效長達一學年的課程，學生能樂於參與注意力活動，安靜坐著聆聽輕音樂且完成注視滴漏變化或光源追視搜尋與聽音辨位等活動，與老師的眼神注視持續的時間有逐漸的進步。

(二) 動作機能領域

- 1.學年目標:能用手部做按壓拉抬的動作(例如:洗手臺水龍頭操作)。
- 2.活動設計主要以工作分析法將學習內容分成數個小步驟教導，由小步驟的學習完成一整項的動作技能學習(侯禎塘，2010)。

(1) 按壓動作

藉由生活中不同的實物教具，如咚咚鼓、寶特瓶、觸覺球、水龍頭，以動作示範與肢體協助學生操作按壓動作，並由大面積的手掌按壓逐步縮小至手指頭壓，強化按壓動作的熟悉度。

(2)拉抬動作

以拉毛巾.握水瓶.手臂向上抬舉.坐著拿握物品完成站立等手部肌力訓練活動，以提升學生手部肌肉力量，促進拉抬精細動作的達成率。

(3)水龍頭的操作

藉由自然情境機會教學，如廁後洗手的時機，以動作示範與手部施力點的肢體提示逐步引導，進行倒向連鎖教學，讓學生會按壓水龍頭後進而能拉抬打開水龍頭的開關。

3.學習輔導成效學生原本開關水龍頭有顯著困難，而在長時間的引導，手部精細動作與肌肉力量有大幅進步，最後能在手勢提示下，洗手時可自行完成開關水龍頭的動作，成功習得日常生活經驗所需的技能。

(三)生活領域

- 1.學年目標:能穿脫簡單步驟之衣褲鞋襪（如：魔鬼氈）。
- 2.活動設計藉由自然情境教學法，讓學生能在自然的情境，進行隨機教學，以促成學習動機與類化(陳麗如，2007)。

(1)撕拉動作

學生到木板教室上課，必須脫掉布鞋，因此以隨機教學方式，輔以動作示範與手部肢體提示，搭配仿造布鞋上的魔鬼氈設計教具，讓學生能過度練

習以精熟完成脫鞋子步驟中拉開魔鬼氈的動作。

(2)脫鞋活動

以工作分析法分解脫掉布鞋的三步驟(拉→拿→壓)，引導學生先用大拇指與食指將黏在布鞋上的魔鬼氈拉開;再用抓握將魔鬼氈從套環中拿掉;最後用大拇指下壓後鞋緣以鬆脫鞋子。

3.學習輔導成效學習一學年的脫布鞋技能中，雖然無法獨立完成，但從一開始無法注視老師示範分解動作，逐漸在老師肢體協助下能部分參與每一步驟，進而在手勢提示位置下，能獨立用大拇指與食指將黏在布鞋上的魔鬼氈拉開。

伍、在家教育的困境與省思

一、排課原則

- (一) 派案學生數-巡輔教師一人要顧及的在家教育學生至少 4 位以上，皆須一對一教學，因此每位學生可以平均分派的輔導時數少之又少。
- (二) 交通距離-負責輔導區的學生分散市區至偏鄉各地，每次前往輔導的交通時間往往就需花費二十分鐘至一個多鐘頭，比起實際提供的服務的時間還要長。
- (三) 時間配合度-由於學生多是安置於家中或機構，因此需要配合家長的時間或是機構安排可行的輔導

時間，因此將造成排課的困難。

如何在有限時間，讓學生達到有效能的教學輔導，考驗每位巡輔教師，若教育當局能調整降低在家教育師生比例，相信將會提升教學品質。

二、親師合作

(一) 家長的不信任部分家長會認為孩子是重度障礙，以養護為主，在家教育教師一個星期只給孩子上 2~3 堂課，對孩子幫助不大，也有家長認為復健治療的實質效果大於教育功能，因此對在家教育教師抱持著不信任的態度。

(二) 家長的配合度在家教育教師和學生互動時間有限，因此多會提供家長諮詢輔導建議，然而無法隨時從旁協助支持，且部分學生主要照顧者多是看護或是隔代教養，因此難以有效落實。

如何有效提升親師合作，是在家教育成效的一大關鍵，若教育當局能協助在家教育教師有效建立專業社群或工作坊，提供教學實務的溝通分享平臺，強化在家教育教師的情緒支持，將會紓解教師們單打獨鬥或閉門造車的困境。

三、教學與評量

(一) 課程教學學生因障礙類別與程度差異大，在設計特殊需求課程時，都需要量身訂作，而設計出的學習活動，要讓學生「學以致用」，落實「帶著走的能力」，考驗著老師的教學功力。加上學生常有物理、職能等治療需求或

是需要輔具的協助，巡輔教師一人包辦所有領域課程的執行是一大負荷。

(二) 成績評量成績評量對巡輔教師是一大難題，因為在家教育學生所設籍的學校仍需要所有學習領域的成績評量，成績評量由誰負責亦無定論，而成績的評量準則也無明確的規範，因此在家教育教師在評量學生的成績常常流於形式與主觀，導致成績的參考價值大打折扣。

目前在家教育教師對於學生的課程教學幾乎是所有領域全包制，無法彼此檢視是否符合「適性教學」?然而每位教師皆有自己的專長領域，若能依據教師們的專長分領域，分別於不同時段給予學生輔導，將會提高學習效能，達成學以致用的目標。另外，學生成績評量若能統一具體明確的規範，則會減少許多模糊空間或無所依從的窘境。

四、專業團隊整合

(一) 責任劃分

學生設籍學校與實際進行教學服務的巡輔教師往往隸屬不同教育單位，彼此溝通聯繫需要耗費許多精力，加上責任的劃分存有模糊地帶，若單由巡輔教師獨自負責協調各專業領域團隊會十分吃力，但往往設籍學校對於學生非常陌生，甚至沒見過面，因此重擔常落在巡輔教師身上，加上同時要負責好幾位不同學校的在家教育學生時，需要個別獨立作業，專業團隊的整合就顯得難上加

難。

如何落實在家教育的專業團隊整合，是需要多方單位的溝通與協調，因此第一步應該明確建立學生設籍學校與巡輔教師雙方的分工合作與責任劃分準則，避免一方流於被動的角色。另外，教育當局若能定期舉辦在家教育教師的職前訓練與專業成長研習，強化專業團隊間的合作機制，相信更能夠彰顯在家教育的輔導成效。

陸、結語

強調融合教育的思潮下，在家教育安置形態似乎背道而馳，是否意味著在家教育的價值性蕩然無存？其實在家教育也代表著特殊教育中「零拒絕」精神，是特殊教育的安置選擇之一。為了讓在「障礙的表面下，潛藏著巨大能量」的學生們激發潛能，第一教育現場的在家教育巡輔教師身負重責大任，因此更應強化教師專業成長與資源整合，並提升在家教育老師的情緒支持，以落實在家教育輔導效能。

參考文獻

- 臺中市身心障礙在家教育學生輔導實施要點(2011)。中華民國 100 年 5 月 3 日中市教特字第 1000024834 號函發布。
- 李翠玲(2009)。《**重度與多重障礙**》。臺北:五南書局。
- 侯禎塘主編(2010)。《**身心障礙教材教法**》。臺北:五南書局。

特殊教育法(2014)。中華民國 103 年 06 月 18 日總統華總(一)義字第 10300093311 號令修正公布。

特殊教育法施行細則(2013)。中華民國 102 年 07 月 12 日教育部臺教學(四)字第 1020-097264B 號令修正發布。

陳麗如(2007)。《**身心障礙學生教材教法**》。臺北市:心理。

鄭秀真(2002)。《**在家教育面面觀**》。特殊教育論文集，9103，181-191。臺中師院特殊教育中心。

盧台華(2013)。《國民教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程大綱》。**教育部委託專案**。臺北市:教育部。

Kirk, S. & Gallagher, J. (1989). *Educating exceptional children, 6th ed.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

從幼教老師到特殊教育教師的心路歷程~ 兼述自我管理策略成效

陳玉珠

國立彰化師範大學特殊教育系研究所學生

摘 要

小天使是一位自閉症幼兒，文中分享了筆者與他的相遇及一同面問題對行為、學習及與同儕互動的點點滴滴。同時也針對其行為問題提出教學方案和經驗分享，供幼教和特教班教的老師進行教學參考。

關鍵詞：自閉症、方案教學、自我管理策略

Abstract

An angel who mentioned in this article is the child who is diagnosed with autism, I would like to share my experience to encounter with him and proposed teaching strategies for his problem behavior, learning and social interaction with his peer. I would like to share this article with preschool and special education teachers.

Keywords: autism, project approach, self-management strategies

壹、緣起

『同學們，今天我們的作文題目是《我的志願》』。這是在小學四年級的時候，老師要求我們每一位同學寫的一篇作文，相信你我都有寫過類似的文章。記得那天，老師一如往常讓我們每一位同學都有機會說出自己的志願和為什麼選擇這個志願。當時的我就坐在課室中間的位置上，滿心期待輪到我的時候，把藏在心裡

已久的志願說出來。終於輪到我了，我鼓起勇氣大聲說出『我要當老師！』當時站在我面前的這位老師先是愣了一會兒，然後就失控地笑個不停，還在我的面前笑得蹲了下去。我們全班都不知道為何老師會如此失控，但在老師冷靜下來後，一邊擦眼淚、一邊笑著說『你要當老師？這是不可能的事！』然後又繼續地大笑。同學們聽了老師這句話，也跟著老師一起大笑，而我卻站在那兒哭……。從此，這個小小的志願就被我埋在心裡最深的地方，一個

連自己也不知道的深處。

貳、初嘗當老師的滋味

念完高中，離開了我長大的地方，來到一個又熱鬧又陌生的城市開始半工半讀的生活。而當年的『志願』不敢出來獻醜，乖乖的躺在那不見天日的深淵裡。我選擇了一份普通的文職的工作，晚上到學院修讀有關工作的課程。直到有一天，朋友因出差的關係請我幫忙照顧她 3 歲的女兒。我就立即答應了，並設計好當天我與她的活動。那一天我享受到當一位代班幼兒看護員的樂趣。我們一早從遊樂場開始進攻：溜滑梯、玩泥沙、午睡後用積木蓋了大房子、用水彩畫了一道彎彎的彩虹。直到朋友來接女兒時看見我們一大一小的臉上都掛上不同的色彩時，笑著對我說：『玉珠，你很適合當一位幼教老師。我鼓勵你去嘗試，你會成為一位好老師』。講者無心，聽者有意。這句話讓藏在心中的小小志願又開始萌芽。在先生的鼓勵下，鼓起勇氣的我進入了幼教這行列，同時也進修幼教的培訓，讓自己可成為一位專業的老師。

參、開始我的教學生涯

我來到一間靠近海邊的幼稚園工作，我負責小班教學(3 歲左右的幼兒)。剛開學，父母把他們的孩子送到學校時，我可以從那一雙雙的大眼睛裡看到他們的害怕和無助，對陌生的環境和老師感到恐懼；爸媽離開學校時，他們哭得更加傷心和焦

慮。正當我與助教都忙於安撫那班哭泣的孩子時，我發現課室裡有一位小男孩，他在媽媽離開學校後，也沒有表現出不捨，也不哭不鬧，獨自一人在角落玩得很開心。但他玩的方式有點奇怪。他將玩具車倒過來，不停的轉動輪子，輪子轉動時發出的聲音，讓他滿足和開心的笑。我滿心的好奇不明白為何這位小男孩會如此特別。好奇心帶動我去觀察他、瞭解他又或者我該說我是從他的行為動作去讀懂他。後來我發現當我與他互動時，他會逃避我的眼神；與他對話時，他只會說他有興趣的話題，其它的要不是不理我，要不就重複我的句子。各種的發現都在告訴我，他很『特別』。從此他就是我班上的一位『孤獨小天使』，與其他的孩子不同的是，他總是喜歡獨自一人玩、自言自語、有自己獨有的時間表。比如：每天必須要與校長說早安、午睡後就要回家、玩具車必須要排列整齊、發脾氣時會躺在課室地板上旋轉等等。因為他的出現，我認識了『自閉症』和『亞斯伯格』，也因為他讓我接下來的教學日子添上了不同的色彩以和甜酸苦辣。

肆、方案教學與小天使

這所幼稚園採用『方案教學法』(Project Approach) 來引導孩子學習。孩子天生就擁有很強的求知慾，好奇心會驅動他們去探索、去發掘。Beneke (2000)，方案教學可以滿足所有學生的需求，協助有特殊和學習遲緩的學生。Chard, S. C (1998)指出老師把知識的大門敞開，孩

子們就可以在裡面深入摸索，出來的答案往往會讓我們感到無比的驚喜，這也是我為何喜歡幼教的緣故。

方案教學分成三個階段，一開始先讓班上的孩子選擇他們喜歡的主題，然後進行深入的探討。由於我這班孩子還小，我用了故事教學吸引孩子們進入一個美麗又神秘的海洋世界裡，從海裡的生物到海邊的細沙來吸引孩子們的注意。第二階段是任務執行，主要是讓孩子們可以深入探討他們周圍的環境，讓他們透過知覺感官的刺激去學習、提問、與同儕的互動和溝通。第三階段是老師要總結學生提出的主題裡所要學習的詞彙、數學、科學等等，讓學生透過他們的畫、手工作品、實驗、分享、錄影、照片、觀察、體驗等活動，學習到不同的寶貴知識和經驗。（圖 1）

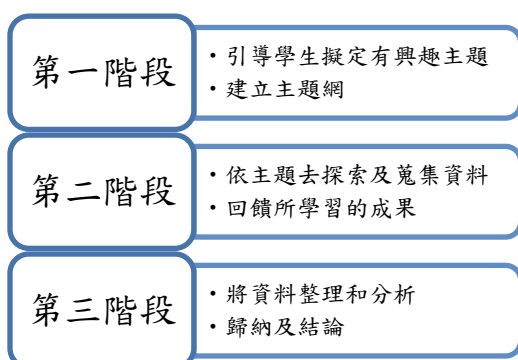


圖 1 方案教學架構圖

資料來源:筆者自行整理

定下主題後，我開始設計教案。我們從故事教學到課外教學；從圖片到真實環境。讓孩子們可以透過感官來學習和體驗這大自然。我很期待孩子可以與主題擦出

火花和帶給我不同驚喜。但又很擔心那位『孤獨小天使』會有些什麼狀況。

我邀請家長們參與我們第一次的課外教學。目的地就是學校後面的那片沙灘，走路約 15 分鐘。這個地方是我在之前就來視察環境的安全和可以設計什麼活動後才做的決定。我們一群人拿著大包小包的工具，浩浩蕩蕩的往到海邊出發。與小天使相處了一個學期後，我學會了要先向他說明今天的行程會有所改變後我們才出發，這是為了讓他不會因為環境改變而害怕和焦慮，同時可以讓他有安全感，放心學習享受這次的課外教學。

這群孩子真的帶給我無比大的歡樂和驚喜。我讓孩子們用白紙和蠟筆，在松樹和椰子樹的樹幹上印樹皮的痕跡來分辨粗和細；而小天使卻意外發現樹皮下住了些小昆蟲，比如：蜘蛛、螞蟻、小蟲等等，這個發現讓小男生們著迷，但卻讓小女生們尖叫連連。我讓他們撿不同的樹葉，讓他們學習不同的形狀和大小；但小天使發現一顆椰子。孩子們與我分享他們撿到的樹葉；而小天使與我分享他那顆椰子、一片葉子和上面的毛毛蟲。我們在海邊玩到中午，拍了很多的照片。最後，我們帶著孩子們的收穫（包括那顆椰子和用盒子裝好的毛毛蟲）回學校去。孩子們還充滿精力的唱著兒歌，而家長們卻是拖著無力的腳步回學校去。

伍、自我管理策略與小天使

課外教學讓孩子們獲益良多，同時我

也發現，我這班孩子很喜歡畫畫。我就設計了『小熊與我的日記』教案。主要是讓孩子們輪流帶小熊和日記回家去，畫一幅他們與小熊的畫，再請爸爸媽媽幫他們寫上畫的內容。這教案主要的目的是讓家長們多與自己孩子互動和談話，瞭解自己孩子的內心世界。沒想到這份教案讓孩子們反應熱烈，他們對這只小熊愛不釋手，每天都期待帶著這只小熊回家去。今天是輪到小天使帶小熊回家的日子，很不幸的是，昨天帶小熊回家的小朋友今天沒有到學校來。我看著小天使又失望又生氣，他失控的躺在地上旋轉大哭又大鬧。這時的我無計可施，就把他這行為先錄了下來，心想等他發完脾氣、冷靜下來後再播給他看。這一天終於來了，原以為他看了會生氣，但他卻問我說：『為什麼我會這樣？』我立即向他解釋，這就是他生氣和發洩的方式，可是他也不明白為何自己會如此，我從他雙眼裡看到他似懂非懂的感覺。我就把握這次機會，教導他在生氣時，可以告訴身邊的人『請別打擾我』，大家都很願意留個空間給你。這次的談話就像把一顆種子撒在他心裡，同時也讓我發現他是可以學習自我控制自己的行為。取得家長的同意後，我使用『自我管理策略』來幫助他學習自我控制。自我管理策略是個認知行為模式，這是透過自我監督、觀察、評量、教導等，來改善錯誤的行為。心理學家 Vygotsky 在語言和非語言行為發展的理論上提到，利用說話這技能教導孩童成為自己管理及控制自己的行為的工具。他還認為外在的語言（external verbalization）

及自我教導的說話(self-guided)是相同的。而 Lee et. al., (2007) 及莊令如、唐榮昌 (2011) 的研究發現自我管理策略對自閉症孩童在社會互動和問題行為有不錯的成效。自我管理策略包含了自我監控、自我評估、自我教導及自我增強。一開始我採用了錄影方式觀察他在上課的情形，然後再與他檢討自己的行為。同時教導他學習停、想、看，然後行動。主要是知道自己現在在做什麼。透過這幾個步驟來練習，若達到目標行為立即自我增強，就是在他的記錄表上粘貼紙，到一定的數量後在指定的時間，他可以玩他心愛的玩具車。在進行自我管理策略教學時，會記錄他鬧情緒的次數，讓他察覺自己的不當行為，就立即停下，看老師，想一想自己該做什麼？知道自己為了什麼鬧情緒；用言語告訴自己，我可以找誰幫助我或告訴大家『請別打擾我』。教導他自我監控，提醒自己監控自己的行為。當自己可以控制自己時，老師立即的稱讚他和粘貼紙在記錄表上，若是失敗，老師也可以安慰他說『沒關係。』（圖 2）

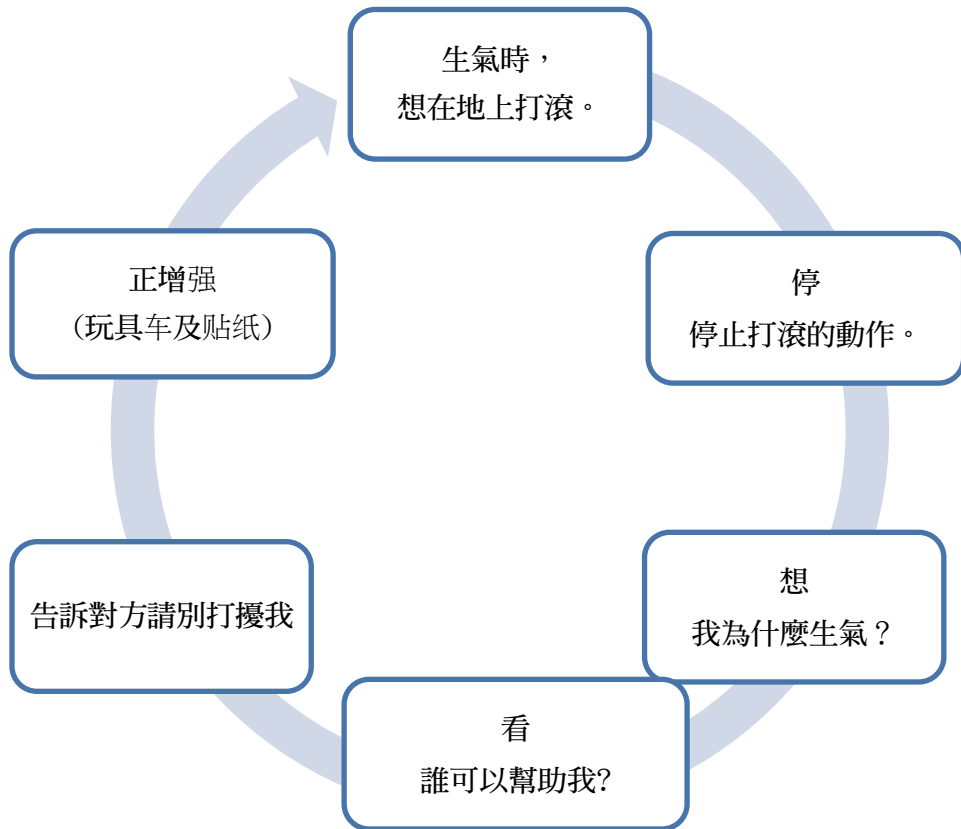


圖 2 自我教導流程圖
資料來源:筆者自行整理

此策略進行了一段時間後，小天使又為了一件事生氣，正當他準備躺在地上要旋轉時，我拿起錄影機要把他的行為錄下來時，他發現我手裡的錄音機，就立即站起來，然後对大家說：『請別打擾我』，就走到角落冷靜。一個小小的動作，我感覺好像是在月球跨出一大步。孩子，老師為你感到無比的驕傲。

陸、從幼教進入特教

越接觸幼教就越覺得幼教老師是多麼責任重大。孩子重要的發展期都在這段時期，啟蒙老師的責任重大。在這段時間裡塑造孩子的德、智、體、群、美都可以得到很大的進步。在幼教工作了好幾年，像小天使的孩子每年都會碰見，看見為人父母的那種的錐心之痛、泣不成聲的感覺

非常難受。也許只有做父母後才能體會這種心情。小天使的進步給了我信心，讓我想要多瞭解、多學習有關特殊教育，期盼可以在這個領域裡為更多的小天使們多做一些、多走一步。這些期盼就像一雙雙小手讓我走向特殊教育領域。

我相信每位孩子都想去探索世界，也有能力去發掘新的知識。我認為這也是老師的責任，幫助孩子去學習、探索、成長，就算跌倒、就算失敗，這也是學習的一個過程。老師為他們提供指導、引領他們進入知識的世界。成為每一位小天使的促進者、引導者，引領他們度過一個有意義的童年。讓孩子們可以獨立開發自己對世界的認識，並擁有一個充滿色彩的童年。

參考文獻

- 莊令如、唐榮昌 (2011)。應用自我管理策略改善自閉症學童分心行為。**特教論壇**，**11**，74-81 頁。
- Beneke, S. (2000). *Implementing the project approach in part-time early childhood education programs*. Oglesby, Illinois: Early Childhood Education Center at Illinois Valley Community College.
- Chard, S.C. (1998). *The project approach: Managing successful projects*. New York: Scholastic.
- Lee, S., Simpson, R., & Shoran, K. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism & Other*

讀報教育應用於高職智能障礙學生性別平等教育之教學實例分享

石昀巧

國立嘉義大學
特殊教育研究所學生

蕭佳育

國立嘉義大學
特殊教育研究所學生

摘 要

根據性侵害的案例發現，智能障礙為身心障礙者中遭性侵害比例最高的障礙類別；為了改善此一情形，讓智能障礙者學會保護自己，進而表現出適切的行為，才是根本的解決之道。

本研究為兩名高職智能障礙學生進行「讀報教育應用於性別平等教育」課程之學習歷程紀錄，課程內容包括「性別與情感」、「性行為」與「性別與法律」三大單元；在每一單元課程結束後，以研究者自編之「性別平等教育學習成效評量表」進行評量。教學結果顯示，課程有助於提升學生之性別平等概念。文末並附上教學省思及建議，以供未來相關研究者參考。

關鍵詞：性別平等教育、智能障礙、讀報教育

Abstract

According to previous sexual abuse cases, people with intellectual disability had the highest proportion of being sexual abuses than other types of disabilities. Therefore, it is important to help people with intellectual disability learning how to protect themselves and perform appropriate behaviors.

This study carried out the "Newspaper in Education Applied to Gender Equality Education" courses for two vocational school students with intellectual disability. The teaching contents consisted of three units, which were "gender and emotion", "sexuality", and "gender and law". After one unit teaching activity was completed, the evaluation tools designed by the researcher was conducted to evaluate the students' learning performance. The results showed that the courses helped students' to improve the concept of gender equality. At the end of this article, there were sincere reflections and suggestions for the interested researchers.

Keywords: gender equality education, intellectual disability, newspaper in education

壹、前言

根據性侵害的案例發現智能障礙為身心障礙者中遭性侵害比例最高的障礙類別（劉文英、陳慧女，2006）。研究者在高職特教班任教，學生間性平問題，例如：隨意認定對方為自己的女朋友、不當的肢體接觸、未成年性行為等，讓教師們困擾不已。協助智能障礙學會保護自己進而表現出適切的行為，才是解決之道。

教材部分，《我國高級中學性別平等教育的現況與展望》建議教師利用新聞時事案例加強宣導性別平等教育（王順平，2010）。許多實徵研究結果亦指出新聞能與日常生活時事結合，引發學生的學習動機，且具有真實性及即時性，能增補課本資料的不足（張庭瑋，2009；許淑媚，2011；顏湘婷，2007；羅淑英，2009）。

綜觀上述，報紙提供具體化、生活化的新聞案例，適合用在智能障礙學生教學，但尚未見其在智能障礙學生之應用，此亦為研究者選用讀報教育進行性別平等教育之研究動機。

貳、性別平等教育在特教領域之

實施原則與相關研究

一、性別平等教育在特教領域之實施原則

張昇鵬（2002）研究指出對智能障礙實施性教育可以幫助他們避免他們成

為性騷擾的對象。為提升身心障礙學生性別平等教育之學習成效，研究者整理身心障礙學生性別平等教育之實施原則如下：

- （一）課程內容：張昇鵬（2002）指出最重要的是女性安全防衛知識。黃榮真與洪美連（2004）和王欣宜（2008）認為智障者兩性教育項目與範圍和普通教育相同。
- （二）教學方法：提供智障學生實作的機會，並採多樣教學法（李永昌等人，2011；杜正治，2000；黃榮真與洪美連，2005；黃璉華，1993）。
- （三）教學情境：杜正治（2000）指出應提供多樣的教學情境。
- （四）教師本身：黃榮真與洪美連（2005）認為教師本身要採取正向且自然的態度進行教學。
- （五）親職教育：親師合作並提供諮詢服務，請家長配合在家進行正確的性教育，使學生在不同環境遵循相同的規範（李永昌等人，2011；杜正治，2000；黃榮真與洪美連，2004）。

據此，智能障礙學生的性別平等教育之實施應以具體化、生活化方式提供與普通教育相同範圍的內容，並透過多樣化的教學方法與情境提高學生學習成效。因此本研究依據教育部「後期中等學校性別平等教育課程能力指標」（潘慧玲，2007）訂定教學目標，並搭配報紙討論各種情境之作法。

二、智能障礙學生之性別平等教育相關研究

Walcott(1997)與胡雅各(2003)的研究發現只要能設計完善的課程，中、重度智能障礙者也能夠實施性教育。

(一) 國內高職智能障礙學生性別平等教育之實驗性教學研究

研究者於2015年搜尋國內針對高職智能障礙學生的性別平等教育之實驗性教學研究僅有十篇(吳勝儒,2007;杜正治,2000;林妙香,2011;連盈捷,2007;程勻芳,2011;黃榮真與洪美連,2008;劉兆浚,2011;薛承凱,2013;蘇淑惠,2012;蘇淑惠與林昱瑄,2013),依本研究三大單元分類整理如下:

1. 性別與情感

八篇研究曾教導本單元內容,包含分辨喜歡與愛、交往的意義、約會方式互動與增進溝通。

2. 性行為

每位學者在性平教學時均教導身體界線及性騷擾與性侵害概念。

3. 性別與法律

僅有四篇高職智能障礙學生性別平等教學研究提及,內容為性侵害犯罪防治法及相關資源。

(二) 國外智能障礙性別平等教育之實驗性教學研究

國外研究對象多為障礙程度中、重度以上之青少年或成人,因此將文獻探討範圍擴大至智能障礙的性別平等教育相關研究,並依本研究三大單元分類整理如下:

1. 性別與情感

在情感表達與溝通概念之教學內容包含:人際關係、自尊、人際互動、情感表達與溝通及社交技巧(Walcott,1997;Garwood&McCabe,2000)。其中Garwood和McCabe(2000)對輕度男性智能障礙設計的性知識和情感性教育方案,改善智能障礙者的友誼、避孕、性互動和社交技巧知識。

2. 性行為

教學內容包含:避孕、懷孕、性行為及決策(Walcott,1997;Garwood&McCabe,2000;Dukes,2009)。性騷擾與性侵害防治內容包含性暴力的安全回應方式、口頭拒絕、離開危險情境及向求救對象說明事件與性侵害防治技巧(Haseltine&Miltenberger,1990、Lueley, Miltenberger, Long, Rapp, & Roberts, 198)。其中Lumley等人(1998)設計的性侵害防治方案,受試者均能習得性侵害防治技巧。

3. 性別與法律

Walcott(1997)在其性教育方案中教導智能障礙青年預防非法利用,本方案強調家長參與,能有效提升性知識。

歸納上述之教學研究,國內學者較強調「身體界線」、「性騷擾與性侵害防治」;而國外學者強調「自我決策」、「人際互動」、「性騷擾與性侵害防治」,前兩項能力將連帶影響了智能障礙者人際關係,而在「情感關係處理」與「身體界限」的概念則相當缺乏;「性騷擾與性侵害防治」則是國內外文獻均強調的教學

重點。

參、讀報教育之發展與相關研究

一、讀報教育的發展

「讀報教育」在歐美國家被稱為「NIE」(Newspaper in Education)，開始於 1930 年代美國〈紐約時報〉，我國則始於 2005 年〈國語日報〉成立專責的讀報教育工作小組(張學喜, 2007)。根據世界報業協會調查，目前全世界有八十多個國家加入 NIE 運動。

早期讀報教育鼓勵學生透過報紙養成閱讀習慣，現今的讀報教育係指教師將報紙內容融入教學，讓學生獲得即時的知識(吳清山、林天祐, 2008)；在網路興起後，網路的即時性與便利性，更讓讀報教育與網路結合形成新趨勢(許淑媚, 2011)，因此本研究以網路新聞作為教材。

二、讀報教育的相關研究

研究者於 2015 年 5 月搜尋臺灣博碩士論文，計有六十二篇讀報教育論文，其中二十篇與閱讀有關，多為閱讀理解策略教學；十一篇與公民素養有關；九篇主題為寫作教學，分析如下：

(一) 讀報教育的功能

1. 協助學生提升基本學科或提升語文、閱讀能力。

鄭麗雪(2011)依研究對象之能力，選擇國語日報文章，以此為材料設計教案，以讀報教育故事圖法提升國小輕度障礙學生閱讀能力。

2. 教導社會議題或公民素養，並強調閱讀

新聞後批判能力的養成。

顏湘婷(2007)以報紙做為融入課程，對四年級學生進行新聞事件的判讀與討論，以提升國小學童媒體識讀能力。

(二) 讀報教育的使用方式

1. 融入式：課本為主要上課內容，將報紙融入課程作為補充教材。

許淑媚(2011)將網路新聞融入社會學習領域的教材，作為媒體素養教育。Segall 和 Schmidt(2006)在社會課上使用新聞報紙來教學，讓學生學習知識及思考。

2. 獨立式：將報紙內容單獨設計課程，進行主題式討論。

楊紹東(2012)擷取報紙素材作為推動品格教育的媒介，搭配多元教學活動，促進學生學習興趣與品格表現。DeRoche、Sullivan 和 Garrett(1999)編制讀報教育資源手冊，說明學校和家庭如何使用報紙內容進行八項品德教育。

綜上所述，可選部分報紙融入各科作為補充資料，也可以蒐集相關的報紙，進行主題討論提升學生能力。而本研究則兩種方法併行，依教學主題選用適合方法。

肆、研究方法

一、研究對象

本研究採立意取樣，選取安置於雲林縣某高職綜職科二年級之輕度智能障礙女學生，基本概況如表 1 所示：

表 1

受試者基本概況描述表

| 受試者 | 甲 | 乙 |
|------------|--|--|
| 認知能力 | 記憶力不佳，文字理解尚可。 | 記憶力尚可，文字理解尚可，易分心。 |
| 性別平等教育相關表現 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 為了讓別人喜歡自己，不管是否喜歡都盡量達成他人要求。 2. 肢體接觸頻繁。 3. 認為談戀愛不要告訴別人。 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 無法分辨喜歡與愛。 2. 不斷找異性聊天，造成他人困擾。 3. 肢體接觸頻繁。 4. 沉溺網路交友。 5. 嚴重缺乏法律概念。 |

二、研究設計

本研究採單一受試研究法之跨受試多試探設計，在基線期時進行評量，以瞭解介入前目標行為之表現；在介入期實施實驗教學，預計介入十四節，實施教學介入時，受試者在各單元評量答對率應至少連續兩次達 80%，乃結束該階段教學實驗；在教學介入結束後兩週進入維持期，評量目標行為維持情形。

三、研究工具

本研究工具包含教師訪談表、教學一致性檢核表、性別平等教育學習成效評量表，茲分述如下：

- (一) 教師訪談表：透過與受試者的導師、健康與護理課的任課教師訪談瞭解學生現況與需求。

- (二) 教學一致性檢核表：為確保教學流程之信度，由協同觀察者與研究者在三個單元各一次，依本表檢核教學過程。

- (三) 性別平等教育學習成效評量表：依教學目標擬定之三個大單元的分評量表，並依特教老師將題目難易度分組。每次評量時自每個小單元抽取難、易題目各一題，成為形成性評量表，以瞭解不同階段之表現。

四、課程編制與內容摘要分析

讀報教育應用於高職智能障礙學生性別平等教育內容包含三個大單元，課程內容詳如表 2。

表 2

性平教育課程主概念、次概念、與具體目標及單元摘要表

| 主概念 | 次概念 | 具體目標 | 單元 |
|-------|-----------|---|-----|
| 性別與情感 | 情感表達與溝通 | 1. 能區分友情與愛情 2. 能辨別適合的約會模式 | 1-1 |
| | | 1. 能說出適合的邀約方式 2. 能說出交往注意事項 | 1-2 |
| | 情感關係的處理 | 1. 能說出交往可能遇到的狀況 2. 能說出提分手的注意事項 | 1-3 |
| | | 1. 能說出分手後的調適方式 | 1-4 |
| 性行為 | 身體的界限 | 1. 能區別不好的觸碰 2. 能說出身體的隱私處 3. 能說出如何保護自己 4. 能說出如何避免侵犯他人 | 2-1 |
| | | 1. 能說出容易性衝動的情境 2. 能說出未婚懷孕及婚前性行為可能導致的後果 3. 能說出墮胎的影響 | 2-2 |
| | 性行為的權力關係 | 1. 能分辨適當的約會場所 2. 能說出約會時應注意的事項 | 2-3 |
| | | 1. 能說出性騷擾定義及類型 2. 能說出如何避免造成性騷擾 3. 能說出性騷擾的處理 | 2-4 |
| | 性騷擾與性侵害防治 | 1. 能說出性侵害定義及類型 2. 能說出危險的情境 3. 能說出性侵害的處理方式 | 2-5 |
| | | 1. 能指出性平事件錯誤想法 2. 能說出受害後的求助對象及處理 | 2-6 |
| 性別與法律 | 性別的權益與責任 | 1. 能瞭解報警的原因 2. 能瞭解性侵受害人的法律權益 | 3-1 |
| | | 1. 能說出處罰性侵加害人的法律 2. 能選出法律對性侵加害人的處罰 | 3-2 |
| | | 1. 能瞭解性行為法律責任 2. 能認識和誘行為 | 3-3 |
| | | 1. 能瞭解家暴法的精神、賦予的權益 2. 能說出求助對象 | 3-4 |

資料來源：修改自潘慧玲（2007）。後期中等學校性別平等教育能力指標之教學視例發展（頁 16-19）。臺北市：教育部。

五、實施方式

(一) 教學時間

每節五十分鐘，前四十分鐘為引起動機與新主題教學活動，最後十分鐘進行評量，預計共十四節教學活動。

(二) 教學方式

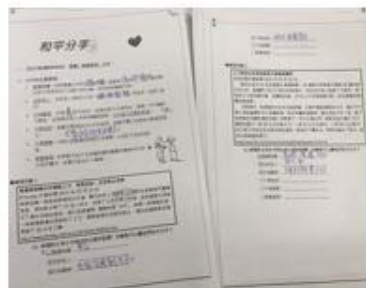
- 1.採一對一教學，以影片或相關新聞案例引起受試者學習動機，討論當事人感受與自己的做法。
- 2.依學習單內容教導受試者不同主題的能力，並與受試者共同討論第一個新聞案例適當的作法。
- 3.接著請受試者練習自行判斷新聞案例二、三的作法，最後研究者根據受試者反應和過程給予回饋，並指定回家作業。



受試者甲新聞討論情形



受試者乙新聞討論情形



學習單

伍、教學省思

研究者歸納教學情況與受試者反應，得到五項教學省思，分述如下：

一、教材內容

- (一)簡化新聞詞彙，例如：訊問—審問、羞忿—丟臉生氣等，並搭配例子說明。
- (二)僅保留關鍵的新聞段落，以免造成閱讀壓力。
- (三)以視覺提示提升學習成效，例如：視覺性騷擾搭配眼睛圖片。

二、教學活動

- (一)以新聞實例可提高動機，且案例人物利於後續活動的討論。
- (二)應讓學生先自行思考後說出新聞感想，避免過度提示。

陸、研究結論與建議

一、研究結論

整體而言，兩位受試者在三個單元的介入期評量答對率均有明顯提升，在

三個單元的維持期階段平均答對率都在80%以上，顯示教學介入有良好教學及維持成效。

(一) 性別與情感

在基線期間，受試甲平均答對率為

46%，呈現趨緩退步的狀態。受試乙平均答對率為 56%，可能剛開始不熟悉題目，因此在逐漸熟悉後，答對率略有提升。

在介入期間，受試甲平均答對率為 70%，呈現上升趨勢；從基線期到介入期亦呈上升趨勢，水準變化由 38% 提升到 50%。受試乙平均答對率為 91%，呈現上升趨勢；基線期到介入期的水準維持在 75%，但與基線期重疊百分比為 40%，顯示介入對兩位受試者的性別與情感概念之學習有成效。

在維持期階段，受試甲、乙評量答對率平均均為 92%，趨向呈現上升走勢，顯示教學介入對兩位受試者教學有維持成效。

(二) 性行為

未實施課程前，兩位受試答對率平均均為 47%、65%，均呈現退步狀態。且兩位受試者本單元答對率均為三個單元基線期中答對率最高的單元，顯示受試者之性行為先備知識（含防範性騷擾、性侵害等）較高，應證教師認為最重要的性平教育內容是安全防衛之調查結果（張昇鵬，2002）。

在介入期階段，受試甲平均答對率為 82%，呈現上升趨勢；基線期到介入期的趨向均呈正上升，水準變化由 42% 提升到 67%。受試乙平均答對率為 91%，且每次評量答對率都在 80% 以上，呈現穩定進步狀態；基線期到介入期的水準變化呈無變化情形，但與基線期重疊百分比為 0，顯示介入對兩位受試者的性行為概念之學習有成效。

在維持期階段，受試甲 3 次評量答對率均為 100%，呈現水平走勢。受試乙答對率均為 92%，呈現水平走勢，顯示在教學後對兩位受試者有保留效果。

(三) 性別與法律

兩位受試基線期平均答對率為 47%、65%，均為三個單元中答對率最低的單元，應證文獻歸納之性平教學較少提及法律概念。

在介入期階段，受試甲平均答對率為 75%，呈現上升趨勢；從基線期到介入期亦呈上升趨勢，水準變化由 38% 提升到 63%。受試乙平均答對率為 91%，呈現上升趨勢；從基線期到介入期亦呈上升趨勢，水準變化由 50% 提升到 75%。可知介入對兩位受試者的性別與法律概念之學習有成效。

在維持期階段，受試甲 3 次評量答對率維持在 88%，趨向呈現水平走勢。受試乙平均答對率為 92%，趨向呈現正向走勢，顯示教學介入對兩位受試者教學有維持成效。

Walcott(1997)與胡雅各(2003)指出只要能設計完善的課程，即使是中、重度智能障礙者也能夠實施性教育。本研究雖未納入重度智能障礙者，然而在本次接受介入的智能障礙，皆可看到教學成效。

二、建議

(一) 增加教學單元

本研究含三個主要單元，未來可增加其他單元，例如性生理或性衛生等，以建立受試者更全面而完整的概念。

(二) 擴展受試者

由於讀報教育應用在身心障礙者之性平教育相關研究相當缺乏，建議可將受試者擴展至其他障別或教育階段。

參考文獻

- 王欣宜(2008)。智能障礙學生性別平等教育教材的困境與突破。**性別平等教育季刊**，42，119-125。
- 王順平(2010)。我國高級中學性別平等教育的現況與展望研究報告。**國家教育研究院之專題研究成果報告**。新北市：國家教育研究院。
- 吳清山、林天祐(2008)。讀報教育。**教育研究**，175，157。
- 吳勝儒(2007)。**特殊教育學校高職部學生性教育實施現況與學習效果之研究**。未出版之博士論文，國立彰化師範大學特殊教育學系博士，彰化。
- 李永昌、廖聲玉、蔡維真(2011)。智能障礙者性教育課程與教學之探討。**臺東特教**，33，30-34。
- 杜正治(2000)。臺灣地區國中及高職智障學生性教育教學成效研究。**特殊教育研究學刊**，18，15-38。
- 杜正治(2006)。探索智障生性教育的方向——從最近兩性緋聞談起。**臺東特教**，33，30-34。
- 林妙香(2011)。**互動式多媒體教學介入對特殊教育學校智能障礙學生性教育學習成效之研究**。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學特殊教育學系研究所，臺北。
- 胡雅各(2003)。啟智教養機構女性院生性教育教學成效之研究。**特殊教育學報**，18，153-179。
- 張昇鵬(2002)。智能障礙兒童性教育教學成效之調查。**特教園丁**，18(1)，20-26。
- 張庭瑋(2009)。**應用讀報教育(NIE)於全球觀議題教學之研究：以北市某國小五年級學生為例**。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學社會學習領域教學研究所，臺北。
- 張學喜(2007)。臺灣讀報教育的新紀元。國語日報社。線上檢索日期：2014年03月28日。網址 <http://www.mdnkids.com/nie/?url=shared/index.htm>
- 許淑媚(2011)。**網路新聞融入國小社會領域之行動研究**。未出版之碩士論文，明道大學課程與教學研究所，彰化。
- 連盈捷(2008)。**高職特教班性教育課程實施之行動研究**。未出版之碩士論文，國立嘉義大學特殊教育研究所，嘉義。
- 陳蔚平(2009)。**批判思考教學應用於國小四年級讀報教育之行動研究**。未出版之碩士論文，國立中正大學教育學研究所，嘉義。
- 程勻芳(2011)。**繪本教學對高職智能障礙學生兩性交往知識與態度成效之研究**。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學特殊教育研究所，新竹。
- 黃榮真、洪美連(2004)。高職特教班教

- 師對於實施「兩性平等教育課程」看法之探討—以花蓮地區為例。**東臺灣特殊教育學報**，6，161-178。
- 黃榮真、洪美連(2005)。**高職特教班兩性平等教育課程編製與教材實例**。臺北：五南。
- 黃榮真、洪美連(2008)。自編「高職特教班性別平等教育課程」初探之實徵性研究。**東臺灣特殊教育學報**，10，167-183。
- 黃璉華(1993)。談智障者的性教育。**護理雜誌**，40(4)，91-96。
- 楊紹東(2011)。**國民小學教師運用讀報教育實施品格教育之行動研究**。未出版之碩士論文，國立中正大學教育學研究所，嘉義。
- 劉文英與陳慧女(2006)。性侵害防治專業人員處遇心智障礙受害者之困境與需求研究。**亞洲家庭暴力與性侵害期刊**，2(2)，53-89。
- 劉兆媛(2011)。**探討「人身安全保護及性侵害防治」教材對高職特教班學生之性教育介入效果**。未出版之碩士論文，樹德科技大學人類性學研究所，高雄。
- 潘慧玲(2007)。**後期中等學校性別平等教育能力指標之教學視例發展。教育部委託之專題研究成果報告**。臺北市：教育部
- 鄭麗雪(2011)。**讀報教育故事圖法對國小輕度障礙學生提升閱讀能力效果之研究**。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。
- 薛承凱(2013)。**角色扮演法對特殊學校高職部智能障礙性教育自我保護之教學成效**。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學特殊教育學系研究所，臺北。
- 顏湘婷(2007)。**應用媒體識讀教育於國小學生之教師行動究—以報紙新聞實施讀報教育為例**。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學教育研究所，新竹。
- 羅淑英(2009)。**讀報教育融入社會學習領域之教學成效研究**。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學人力資源教育處教師在職進修環境與文化資源文研究所，新竹。
- 蘇淑惠(2012)。**高職智能障礙學生性教育課程之行動研究**。未出版之碩士論文，南華大學教育社會學研究所，嘉義。
- 蘇淑惠、林昱瑄(2013)。**與智障生談性說愛：高職智能障礙女學生性教育課程之行動研究**。**性別平等教育季刊**，62，39-47。
- DeRoche, E. F., Sullivan, B. L., & Garrett, S. D. (1999). Character matters: Using newspapers to teach character. Strategies for teachers, activities for parents. *Newspaper in education resource guide*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED438206).
- Dukes, E. & McGuire, B. E.

- (2009).Enhancing capacity to make sexuality-related decisions in people with an intellectual disability.*Journal of Intellectual Disability Research*, 53,727-734.
- Garwood, M.,McCabe, M.P.(2000).Impact of sex education programs on sexual knowledge and feelings of men with mild intellectual disability.*Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*,35(3),269-283.
- Haseltine, B.&Miltenberger, R. G. (1990).Teaching self-protection skills to persons with mental retardation.*American Journal on Mental Retardation*, 95, 188-197.
- Lumley, V.A., Miltenberger, R.G., Long,E.S., Rapp, J. T., & Roberts, J. A. (1988). Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation.*Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 91-101.
- Segall, A. & Schmidt, S. (2006) .Reading the newspaper as a social text.*The Social Studies*, 97(3), 91- 99.
- Walcott, D. D. (1997). Education in human sexuality for young people with moderate and severe mental retardation.*Teaching Exceptional Children*, 29(6), 72-74.

【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 22 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 6 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 22 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、
陳偉仁、張美華、簡瑞良

總編輯：林玉霞

輪值主編：陳振明

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：民國一〇四年十一月

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