

國小階段情緒失讀症評量初探

陳政見

國立嘉義大學
特殊教育學系教授

陳思吟

國立嘉義大學
特殊教育學系學士

陳振明*

國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

*為通訊作者

摘要

本研究主要透過文獻分析探討國小階段學生之情緒失讀症評量問題，內容分為六方面敘寫，首先探討情緒失讀症的界定，其次探討情緒失讀症的特徵，第三探討情緒失讀症當前研究概況，第四探討情緒失讀症之主要評量工具「多倫多情緒失讀症評量表」的內涵，第五編修國小版「情緒知多少」量表，並作信度與效度考驗。最後，提出四項建議供作未來研究參考。

關鍵詞：情緒失讀症、評量表、國小、信度、效度

Abstract

This study will first literature analysis the emotional stages of Alexithymia assessment issues, content is divided into six areas narrates, first explore the definition of Alexithymia, and secondly to explore the emotional characteristics of Alexithymia, the third was discussed on Alexithymia overview of current research, the fourth, to discuss Alexithymia principal assessment tool "Toronto Alexithymia Rating Scale", the fifth version of editing an elementary " Understanding Your Emotion " scale , and for reliability and validity test. Finally, provide four suggestions for future research.

Keywords: Alexithymia, rating scale, reliability, validity

壹、情緒失讀症的意涵

情緒失讀症的原名為「Alexithymia」，有時譯作「述情障礙」(姚芳傳，1991；時德菊、李嬌、朱相華、王士勳、胡立紅，2013)或「情感表達失能」或「情感難言症」，是中國大陸學者常用的稱呼，目前有關情緒失讀症的研究資料主要來自於國外論文，臺灣的相關文獻仍有限，筆者透過網路查詢僅查到徐儷瑜(2011)一篇期刊相關文章，而在中國大陸網站則可查詢幾十篇的相關研究，但因繳費系統之故，無法取得，因此難窺全文，有些遺憾。情緒失讀症並非獨立的障礙學生類別，但卻容易伴隨其他障礙學生出現，特別是注意力缺陷過動症(ADHD)、自閉症及學習障礙的學生群。其中以注意力缺陷過動症的最為明顯，他們能夠發現自己在人際互動上有明顯缺陷，但卻無法了解自己本身在情緒表達方面的問題，也就是「能察覺別人的不悅，卻無法省思自己的問題點」，而自閉症卻是無法理解他人的感受與情緒反應，也無法表達自己對他人的情緒了解與反應(宋維村，2000)。也就是說這兩類學生對於情緒的輸入及輸出方面有顯著的困難。

至於造成情緒失讀的原因則不盡相同，有來自腦神經功能缺陷導致其在情緒刺激之情緒管理方面的障礙進而影響學業上的表現(徐儷瑜，2011)之看法；而 Lane, Sechrest, Riedel, Shapiro & Kaszniak, (2000)則認為情緒失讀是一種認知功能失調，也就是處理情緒訊息的缺陷，意識層

面無法針對自主神經系統被誘發的情緒激起反應產生情緒經驗；最後一種可能原因是情緒失讀症「情緒自我調解」的失衡，也就是一種無法辨識他人情緒及作出適當反應的症狀。所以情緒失讀症可能是存在於不同的醫學或精神的風險因素之一(Larsena, Branda, Bermondb & Hijman, 2003)。總而言之，情緒失讀即在情緒的輸入和輸出之間的對應關係有困難。

貳、情緒失讀症的特徵

情緒失讀症是在 1972 年由 Dr. Peter Sifneos 的”Short-Term Psychotherapy and Emotional Crisis”一書所提出(Sifneos, 1972)，該文中描述情緒失讀症是一種情感及認知的特性，其點出情緒失讀症最主要的特徵為：無法對他人是當地描述自己的情感，所以是典型情緒危機的類型。隨後 Nemiah, Freyberger&Sifneos, (1976)也根據他們的研究提出情緒失讀症具有以下幾點特徵，包括：一、難以辨識常見的情緒及感受，二、無法區辨由情緒所引發的情感或身體感覺，三、無法使用適當的言語表達自己的感受，四、缺乏想像力及外向性思維的認知。此外，有許多研究顯示，情緒失讀症者容易出現難以辨識及臉部表情及情緒的狀況(Parker, Taylor, Bagby, 1993; Mann, Wise, 1994; Jessimer & Markham, 1997; Sonnby-Borgstro, 2009)。國內研究學者徐儷瑜(2011)情緒失讀症特徵方面之研究指出：一、無法辨認情緒感受，二、無

法從身體感官區分情緒狀態，三、缺乏溝通情緒感受，四、無法適當地處理情緒。

大陸學者蟻金瑤、鐘明天、羅英姿、凌宇、姚樹橋(2009)的研究中也提及，情緒失讀症者在認知性的情緒調節上有明顯缺陷，無法用確切的詞語描述自己的感受，在向人表達不滿的事情時，也多強調事情的細節，而非自己的感受，久而久之便無法排解不良情緒，導致長期壓抑情緒，而產生情緒調節紊亂等相關狀況。

綜合以上，情緒失讀症主要特徵在於情感或情緒的辨識及表達有困難，在情緒辨識上，他們無法了解他人臉部表情所代表的意義，且難以想像他人內心可能產生的情緒，而在情緒表達上，則無法使用適當的詞語表達自己的情緒，而導致與人互動時，多注重談話內容的小細節而非個人感受。

參、情緒失讀症之相關研究

情緒是人類與生俱來的一種感受及反應，在不同的文化中它包含數種基本的情緒。包括：快樂、悲傷、害怕、厭惡、生氣、驚訝等基本的情緒表情，而正確的辨識情緒表情可讓自己避開衝突危險，調整社會行爲，使物種得以生存繁衍(單延愷、陳映雪、蘇東平，2005)，而在社會互動中，非語言的情緒溝通是相當重要的，常見的非語言情緒線索包括臉部表達、聲調、身體姿勢與動作等.....，其中以臉部表達最常被廣泛討論，主要原因爲臉部表情是在與人互動時，呈現訊息的重要環節，且再調節社會行爲方面具工具性的角色(Gelder,

2000)。莊珮佳(2009)的研究亦提及：情緒辨識能力即是能夠精準辨認他人表達的情緒之能力，而臉部情緒辨識是情緒辨識及表達當中的重點。情緒失讀症是對情緒的輸出及輸入有困難，故此症狀亦可能隱藏在許多疾病之中，首先是注意力缺陷過動症的研究，在 Renato, Michela, Paola, Giovanna, Maria, Sabrina & Joan(2013)的研究中顯示，情緒失讀症有很高的比例存在於注意力缺陷過動症，他們同樣有辨別情緒的困難，而且容易產生問題行爲(Karukivi, Hautala, Korpelainen, Haapasalo-Pesu, Liuksila, Joukamaa & Saarijärvi, 2010)，它可能是造成注意力缺陷過動症中情緒調節的主要危險因素，而社交焦慮障礙是這種情緒的處理功能障礙的可能的後遺症(Edel, Rudel, Hubert, Scheele, Brune, Juckel & Assion, 2010)，Norvilitis, Casey, Brooklier & Bonello (2000)的研究中發現，注意力缺陷過動症兒童無法正確辨識他人的情緒反應，也無法正確評估自我情緒，甚至在動態的表情情緒辨識比靜態的臉部情緒辨識還要差，而Friedman, Rapport, Lumley, Tzelepis, Voorhis, Stettner & Karkaati (2003)的研究顯示，在注意力缺陷過動者中，確實也會感到情緒表達困難，且會察覺自己在人際社交上有缺陷，但並不了解自己在情緒表達方面的問題，他們不僅情緒詞彙的使用較少，定義情緒的品質也較差，且描述自己的情緒及理解他人的情緒都有顯著困難(Kats-Gold, Priel, 2009)。

其次是自閉症，自閉症學生在辨識情感上也有顯著困難，他們難以對他人表達感受及理解他人的情緒反應，自閉症和情緒失讀症一樣有社交方面的障礙，在辨認及描述情緒、溝通和外向性思維等方面較差(Liss, Mailloux, Erchull, 2007)。楊漢一與楊熾康(2008)在探討自閉症的情緒能力時，提及情緒層次包含直接從臉部表情辨識情緒、因情境、慾望而影響的情緒變化、因真實信念或錯誤信念所產生的情緒轉變，簡言之，情緒辨識能力除了直接判讀臉部表情，尚包括因情境、慾望及信念所引發的情緒。辨識臉部情緒表情除了需要有對臉部的知覺，還需具備情緒相關知識與經驗的連結，並在外在環境中的不同脈絡下，同樣的訊息有完全不同的詮釋(Adolphs, 2002)；黃美照(2012)之研究指出：情緒辨識能力為根據他人的臉部表情、情緒線索或所屬環境，以辨識他人情緒的能力。Rieffe, Terwogt, & Kotronopoulou (2007)的研究顯示：自閉症在表現開心、害怕、難過、生氣時，會出現辨識及理解及表達困難的情形，且負向情緒之表現情況更為嚴重。自閉症學生也因在情緒解讀上有困難，導致社交技巧的缺陷，Downs and Smith (2004)的研究提及自閉症兒童在情緒辨識以及展現適宜的社會化行為明顯低於一般兒童。

第三類是學習障礙學生，學習障礙學生在接收或解讀社會訊息的能力較差，無法從他人臉部表情、肢體動作語音調變化等非語言中來辨識他人情緒或無法理解他人所說的隱含式語言等。Mellor & Dagnan

(2005)的研究指出：學習障礙的情感認同及認知模式相似於情緒失讀症的人，並提出情緒失讀症可能是學習障礙的一個顯著問題。

綜合以上，情緒失讀症隱含在許多特殊教育法(2013)中所明定的身心障礙類別，包括：情緒行為障礙中的注意力缺陷過動症、自閉症及學習障礙等，他們在情緒的調節上有問題，普遍具有情緒辨識與情緒表達的困難，甚至無法想向他人的情緒或想法，與情緒失讀症之特徵有許多的相關之處，顯示情緒失讀症存在的範圍廣泛，值得予以重視。

肆、情緒失讀症的評量工具

至於研究情緒失讀症的評量工具，以多倫多情緒失讀症評量表(簡稱 TAS20)最為有名，特別是在中國大陸地區，百餘篇的研究幾乎是以 TAS20 作為評量述情障礙的主要依據，原量表之使用對象僅限於大專學生及青少年學生。本量表係由 Bagby 等人(Bagby, Taylor & Parker, 1992)發展出來的測驗，而國內則有蟻金瑤、姚樹橋、朱熊兆(2003)修訂多倫多情緒失讀症量表中文版來修正設計而成，其內容分為三個向度，包括：辨識情感困難、描述情感困難及外向性思維，由第一個向度辨識情感困難主要是評估辨識感情的能力，並且分辨伴隨情緒刺激所帶來的軀體感覺；第二個向度描述情感困難是評估個體對其他人形容本身感覺之能力；第三向度外向性思維則是評估延伸思考的能力。而原總量表共有二十個題目，其內容如表 1 所示：

表 1

多倫多情緒失讀症量表(TAS20)中英文對照表

多倫多情緒失讀症量表(TAS20) 之原文量表	多倫多情緒失讀症量表(TAS20) 之中文量表
I am often confused about what emotion I am feeling.	我常常不清楚自己有什麼樣的感受。
It is difficult for me to find the right words for my feelings.	我難以用恰當的詞語描述自己的感受。
I have physical sensations that even doctors do not understand.	我有一些即使是醫生也不能理解的身體感覺。
I am able to describe my feelings easily.	我能容易地描述出自己的感受。
I prefer to analyze problems rather than just describe them.	我更喜歡分析問題而不僅僅是描述他們。
When I am upset, I do not know if I am sad, frightened, or angry.	當我心裡難受時，自己不知道究竟是悲傷、害怕還是惱怒。
I am often puzzled by sensations in my body.	我常常被自己身體的一些感覺所困惑。
I prefer to just let things happen rather than to understand why they turned out that way.	我偏向於任事情發生，而不是去了解它們為何會發展成那樣。
I have feelings that I cannot quite identify.	我有一些自己難以辨識的感受。
Being in touch with emotions is essential.	知道自己有何內心體驗對我來說很重要。
I find it hard to describe how I feel about people.	我難以描述自己對別人有何感受。
People tell me to describe my feelings more.	他人希望我多描述一些自己的感受。
I do not know what's going on inside me.	我不知道自己內心怎麼了。
I often do not know why I am angry.	我常常不知道自己為何會氣憤。
I prefer talking to people about their daily activities rather than their feelings.	我喜歡與別人談論他們日常活動而不是他們的感受。
I prefer to watch 'light' entertainment shows rather than psychological dramas.	我喜歡看輕鬆的娛樂片勝過於看心理精神片。

(續下頁)

多倫多情緒失讀症量表(TAS20) 之原文量表	多倫多情緒失讀症量表(TAS20) 之中文量表
It is difficult for me to reveal my innermost feelings, even to close friends.	我難以對好朋友表現自己內心深處的感受。
I can feel close to someone, even in moments of silence.	我能感到與某人有親切感，即使在我們沉默無言之時。
I find examination of my feelings useful in solving personal problems.	我覺得省察自己的感受對於解決個人問題是有用的。
I find examination of my feelings useful in solving personal problems.	看電影或戲劇時，尋找其中隱藏的細節會使我在娛樂中分心

伍、國小版多倫多情緒失讀症量表修訂簡介

一、修訂理由

原量表的適用年齡為大專學生之年紀，隨後雖然另有他人修訂青少年版本的量表，但針對國小學童，到目前尚未有人修訂之但因原量表適用年齡為大專學生之年紀，隨後雖然另有他人修訂青少年版本的量表，但針對國小學童，到目前尚未有人修訂之，研究者發現原量表有許多題目不符合國小學童的生活經驗，可能會導致他們在填答上出現困難，故經研究者彼此多次討論後，決定修訂「多倫多情緒失讀症量表(TAS20)」以符合國小學生評量的需要。

二、修訂過程

研究者係參考 Bagby 等人(1992)發展之評量情緒失讀症的測驗-多倫多情緒失讀症量表(TAS20)以及蟻金瑤等人(2003)修訂多倫多情緒失讀症量表中文版來修正

設計而成，為了避免受測者及家長有被貼標籤的疑慮，將修訂之量表定名為「情緒知多少」量表。在原量表中，因其題意與學童經驗不符及用詞艱澀而導致理解困難等因素，所以研究者在與指導教授討論後，針對原量表中的 20 個題目刪減及改寫為 14 個題目，而形成多倫多情緒失讀症量表(TAS20)之修訂版-情緒知多少(自評版)的預試量表。修訂過程分述如下：

(一)內容效度之建構與分析

因本表為研究者改寫及修訂多倫多情緒失讀症量表(TAS20)，故在本表編製時，事先參考蟻金瑤、姚樹橋、朱熊兆(2003)修訂多倫多情緒失讀症量表中文版，在參考他人的修訂版本後，研究者邀請三名大學特殊教育學系教授及一名國小校長進行多倫多情緒失讀症量表(TAS20)之自評版的內容效度進行專家審查修訂意見摘要表 2 所示：

表 2

多倫多情緒失讀症量表(TAS20)之自評版修訂摘要表

多倫多情緒失讀症量表 (TAS20)之中文量表	多倫多情緒失讀症量表 (TAS20)之修訂版 -情緒知多少(自評版)	修訂說明
我常常不清楚自己有什麼樣的感受。	我不清楚自己有什麼樣的感受。	因答案選項已有頻率之意義在內，故將「常常」去掉。
我難以用恰當的詞語描述自己的感受。	我不會用恰當的詞語描述自己的感受。	將「難以」改為「不會」使讀者容易理解。
我有一些即使是醫生也不能理解的身體感覺。	刪除此題	原題目較不符合學生的生活經驗，故刪除此題。
我能容易地描述出自己的感受。	我能描述出自己的感受。	將「容易地」刪除，盡可能不要讓讀者會解讀不一的形容詞、副詞。
我更喜歡分析問題而不僅僅是描述他們。	我不僅會描述自己的情緒還會找出原因。	將「喜歡分析問題而不僅僅是描述他們」改為「不僅會描述自己的情緒還會找出原因」，以符合學生生活經驗。
當我心裡難受時，自己不知道究竟是悲傷、害怕還是惱怒。	當我心裡難受時，我不知道究竟是悲傷、害怕還是惱怒。	以「我」為主詞，使讀者更能判別題目。
我常常被自己身體的一些感覺所困惑。	刪除此題	此題對學童來說為較抽象的概念，故刪除此題。
我偏向於任事情發生，而不是去了解它們為何會發展成那樣。	我不會去瞭解事情的來龍去脈。	以「不會去瞭解事情的來龍去脈」使讀者容易理解題目
我有一些自己難以辨識的感受。	我有一些自己沒辦法辨識的感受。	將「難以」改為「沒辦法」，使讀者容易理解。
知道自己有何內心體驗對我來說很重要。	刪除此題	此題對學童屬於較抽象的概念，可能使他們難以回答，故刪除此題。
我難以描述自己對別人有何感受。	我沒辦法描述自己對別人有何感受。	將「難以」改為「沒辦法」，使讀者容易理解。
他人希望我多描述一些自己的感受。	我常被他人要求多描述一些自己的感受。	以「我」為主詞，使讀者更能判別題目。 (續下頁)

我不知道自己內心怎麼了。	刪除此題	此題對學童屬於較抽象的概念，可能使他們難以回答，故刪除此題。
我常常不知道自己為何會氣憤。	我不知道自己為何會氣憤。	因答案選項已有頻率之意義在內，故將「常常」去掉。
我喜歡與別人談論他們日常活動而不是他們的感受。	我喜歡與別人談論他們的日常活動而不是他們的感受。	無更動
我喜歡看輕鬆的娛樂片勝過於看心理精神片。	刪除此題	原題目較不符合學生的生活經驗，故刪除此題。
我難以對好朋友表現自己內心深處的感受。	我沒辦法對好朋友表現自己內心深處的感受。	將「難以」改為「沒辦法」，使讀者容易理解。
我能感到與某人有親切感，即使在我們沉默無言之時。	我在別人沉默無言時，還會覺得別人有親切感。	原題目為倒裝句，故將題目改為直述句。
我覺得省察自己的感受對於解決個人問題是有用的。	刪除此題	此題對學童來說為較抽象的概念，故刪除此題。
看電影或戲劇時，尋找其中隱藏的細節會使我在娛樂中分心。	我看電影或戲劇時，會因為尋找戲中的小細節而分心。	以「我」當主詞，並將「尋找其中隱藏的細節會使我在娛樂中分心」改為「會因為尋找戲中的小細節而分心」使讀者容易了解。

(二) 試題分析

1. 當內容修訂完成後以嘉義市某國小三到六年級的學生為母群體來進行-情緒知多少(自評版)的進行預試，該年段共計 336 人，男性占 179 人，而女性占 157 人，其中有四份問卷有漏答的情況，故有效問卷為 332 份，填答率為 98.8%。
2. 情緒知多少(自評版)的題目進行試題分

析，並將回收後的自評版量表建立學校常模，以抽取正式樣本，做為選取適當題目與編製一份正式量表的依據。研究者以 SPSS 統計套裝軟體進行試題分析，採取項目與量表總分相關法來檢驗題目與總分的相關及極端組法以考驗題目之鑑別度。從「辨識情感困難」分量表修正的項目總相關係數來看，其中一

題之相關係數為-.063，相關係數未達 0.3，故將此題刪除，其餘皆介於.450-.525，皆高於 0.3，且達到 0.05 的顯著水準；從「描述情感困難」分量表修正的項目總相關係數來看，其中一題之相關係數為.004，相關係數未達 0.3，故將此題刪除，其餘皆介於.349-.415，皆高於 0.3，且達到 0.05 的顯著水準；而從「外向性思維」分量表修正的項目總相關係數來看，有兩題之相關係數為.258 及.299，皆未達 0.3，故將此兩題刪除，其餘兩題之相關係數為.330 及.344，皆高於 0.3，且達到 0.05 的顯著水準。極端組法方面，將預試樣本依照順序排列，得分為後 1/3 為低分組，得分為前 1/3 為高分組。結果發現 14 個題目中大部分高分組平均得分皆顯著高於低分組之平均得分，僅有一題高分組平均得分低於低分組的平均得分，故刪除此題，綜合以上，在「辨識情感困難」分量表中，刪除 1 個題目，在「描述情感困難」分量表中，刪除 1 個題目，而在「外向性思維」分量表中，刪除 2 個題目，故其他 10 題皆予以保留。

- 3.而在情緒知多少(教師版)方面，研究者將自評版題目做試題分析及信度分析後，將不適合之題目刪除，並將題目中的主詞「我」改為「該生」做為教師版之量表，進行預試後，再以 SPSS 統計套裝軟體進行試題分析，採取項目與量表總分相關法來檢驗題目與總分的相關及極端組法以考驗題目之鑑別度，結果如下表 6、表 7 及表 8 所示，從「辨識情感困難」、

「描述情感困難」和「外向性思維」分量表修正的項目總相關分數來看，皆介於.684-.901，皆高於 0.3，且大部分均達到 0.05 的顯著水準，僅有一題在分量表「外向性思維」內之顯著水準為 0.07，未達小於 0.05 的顯著水準，但因此分量表僅存兩題，且此題的相關係數高，故將其保留，因此，情緒知多少(教師版)中的 10 題皆予保留。極端組法方面，將預試樣本依照順序排列，得分為後 1/3 為低分組，得分為前 1/3 為高分組。結果發現 10 個題目高分組平均得分皆顯著高於低分組之平均得分，因此 10 個題目皆予保留。

(三)信度分析

- 1.本研究多倫多情緒失讀症量表(TAS20)修訂版-情緒知多少(自評版)經過內部一致性(Cronbach's α)檢驗後，量表的第一向度「辨識情感困難」之內部一致性係數信度為.754，屬於高信度；量表的第二向度「描述情感困難」之內部一致性係數信度為.598，屬於中信度；量表的第三向度「外向性思維」之內部一致性係數信度為.204，而總表之 Cronbach's α 值為.788，為高信度之內部一致性，各題之信度介於.465~.687 之間，但第三向度「外向性思維」因題目在試題分析時，僅保留兩題，故再經信度分析後，因題數過少其各題之項目刪除時的 Cronbach's α 值無法估算。
- 2.而在多倫多情緒失讀症量表(TAS20)修訂版-情緒知多少(教師版)方面，經過內部一致性(Cronbach's α)檢驗後，量表的

第一向度「辨識情感困難」之內部一致性係數信度為.886；量表的第二向度「描述情感困難」之內部一致性係數信度為.902；量表的第三向度「外向性思維」之內部一致性係數信度為.823，然而第三向度「外向性思維」因題目在試題分析時，僅保留兩題，故再經信度分析後，因題數過少其各題之項目刪除時的Cronbach's α 值無法估算。整體而言，本研究係數值介於.823~.902 之間，屬於高信度，總表之Cronbach's α 值為.95(陳思吟，2015)。

綜合上述討論，本研究參考 Bagby 等人(1992)發展之評量情緒失讀症的測驗-多倫多情緒失讀症量表(TAS20)以及蟻金瑤等人(2003)修訂多倫多情緒失讀症量表中文版所修訂適用於臺灣國小階段學童之「情緒知多少」量表，具有良好之效度與信度，可供後續研究者參考及使用。

陸、結語與建議

本文主要在探討國小階段學生之情緒失讀症評量問題，透過情緒失讀症界定、特徵、研究概況等的探討，並深入探究評量工具「多倫多情緒失讀症評量表」及檢視國小版「情緒知多少」量表之信度與效度考驗。提出下列建議：

- 1.國內此類相關研究甚少，可持續深入研究，豐富該類型研究的質與量。
- 2.持續發展、擴充，編製不同學齡階段該類型診斷工具，以利研究之進行。
- 3.建立與更新不同學齡階段「情緒知多少量表」之全國常模，以供研究與輔導參考

之用。

- 4.學校應積極推展情緒失讀症之研習工作，讓更多教師認識該類型特殊學童之特質與需求，以利輔導諮商之進行。

參考文獻

- 宋維村(2000)。自閉症學生輔導手冊。臺南：國立臺南師院特教中心。
- 姚芳傳(1991)。述情障礙。國際精神醫學雜誌，3。
- 徐儷瑜(2011)。注意力缺陷過動症兒童的情緒能力探討。應用心理研究期刊，49，65-87。
- 時德菊、李嬌、朱相華、王士勳、胡立紅(2013)。小組心理護理對抑鬱症患者述情障礙的影響。中國健康心理學雜誌，21(01)，73-75。
- 教育部(2013)。特殊教育法。臺北：教育部。
- 莊珮佳(2009)。自閉症學童情緒辨認介入研究。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。
- 陳思吟(2015)。臉部情緒辨識訓練對情緒失讀症學生社交技巧介入成效之研究。科技部大專學生研究計畫(編號：103-2815-C-415-013-H)。臺北：科技部。
- 單延愷，陳映雪，蘇東平(2005)。臉部表情辨識：年齡、性別效應與亞斯伯格症患者之表現。臨床心理學刊，2(2)，76-86。
- 黃美照(2004)。國中、小學生情緒辨識能力與社交技巧關係之研究。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學諮商與應

- 用心理研究所，臺中。
- 楊漢一、楊熾康(2008)。自閉症兒童情緒能力與情緒辨識教學探討。*花蓮師院特教通訊*，**40**，16-22。
- 蟻金瑤、姚樹橋、朱熊兆(2003)。TAS-20中文版的信度、效度分析。*中國心理衛生雜誌*，**11**，763-767。
- 蟻金瑤、鐘明天、羅英姿、凌宇、姚樹橋(2009)。述情障礙者的情緒認知與認知性調節特徵。*中國心理衛生雜誌*，**23**(2)，118-122。
- Adolphs, R. (2002). Recognizing emotion from facial expressions: psychological and neurological mechanisms. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, *1*(1), 21-62.
- Bagby, R.M., Taylor, G.J., Parker, J.D.A. (1992). *Reliability and validity of the revised 20-Item Toronto Alexithymia Scale*. Poster presentation at the 50th Anniversary Meeting of the American Psychosomatic Society, New York, April, 1992.
- Down, A., & Smith, T. (2004). Emotional Understanding, Cooperation, and Social Behavior in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*, 625-635.
- Edel, M.A., Rudel, A., Hubert, C., Scheele, D., Brune, M., Juckel, G., Assion, H.J. (2010). Alexithymia, emotion processing and social anxiety in adults with ADHD. *European Journal of Medical Research*, *15*(9), 403-409.
- Friedman, S. R., Rapport, L. J., Lumley, M., Tzelepis, A., Voorhis, A. V., Stettner, L., & Karkaati, L. (2003). Aspects of social and emotional competence in adult attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, *17*(1), 50-58.
- Gelder, B. D. (2000). Recognizing Emotions by Ear and by Eye. In R. D. Lane & L. Nadel (Eds.), *Cognitive neuroscience of emotion* (pp. 84-105). New York: Oxford University Press.
- Jessimer, M., & Markham, R. (1997). Alexithymia: a right hemisphere dysfunction specific to recognition of certain facial expressions? *Brain and cognition*, *34*(2), 246-258.
- Karukivi, M., Hautala, L., Korpelainen, J., Haapasalo-Pesu, K. M., Liuksila, P. R., Joukamaa, M., & Saarijärvi, S. (2010). Alexithymia and eating disorder symptoms in adolescents. *Eating Disorders*, *18*(3), 226-238.
- Kats-Gold, I., & Priel, B. (2009). Emotion, understanding, and social skills among boys at risk of attention deficit hyperactivity disorder. *Psychology in the School*, *46*(7), 658-678.
- Kats-Gold, I., Besser, A., & Priel, B. (2007). The role of simple emotion recognition skills among school aged boys at risk of ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*(3), 363-378.

- Lane, R. D., Sechrest, L., Riedel, R., Shapiro, D. E., & Kaszniak, A. W. (2000). Pervasive emotion recognition deficit common to alexithymia and the repressive coping style. *Psychosomatic medicine*, 62(4), 492-501.
- Larsen, J.K., Branda, N., Bermond, B., & Hijman, R. (2003). Cognitive and emotional characteristics of alexithymia. A review of neurobiological studies. *Journal of Psychosomatic Research*, 54, 533– 541.
- Mann, L.S., Wise T.N., Trinidad A., & Kohanski R. (1994). Alexithymia, affect recognition, and the five-structure model of personality in normal subjects. *Psychol Rep* 74, 563–567.
- Mellor, K., & Dagnan, D. (2005). Exploring the concept of alexithymia in the lives of people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(3), 229–239.
- Nemiah, J. C., Freyberger, H., & Sifneos, P. E. (1976). Alexithymia: a view of the psychosomatic process. *Modern trends in psychosomatic medicine*, 3, 430-439.
- Parker, J. D., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (1993). Alexithymia and the recognition of facial expressions of emotion. *Psychotherapy and psychosomatics*, 59(3-4), 197-202.
- Renato, D., Michela, D.T., Paola, G., Giovanna, A., Maria, G.M., Sabrina Z. & Joan, L. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder and alexithymia: a pilot study. *ADHD AttenDefHyp Disord*, 5, 361-367.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Kotronopoulou, K. (2007). Awareness of single and multiple emotions in high-functioning children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(3), 455-465.
- Sifneos, P. (1972). *Short-Term Psychotherapy and Emotional Crisis*. Boston, MA: Harvard University Press (1st Ed.).
- Sonnby-Borgstro, M. (2009). Alexithymia as related to facial imitation, metallization, empathy, and internal working models-of-self and-others. *Neuropsychology* 11, 111–128.

金剛經在情意課程設計的啟思

張美華

國立嘉義大學特殊教育學系
助理教授

簡瑞良

國立嘉義大學特殊教育學系
副教授

摘要

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

關鍵詞：金剛經、情意課程、課程設計

Abstract

The purpose of this article is to provide some reflections based on The Diamond Sutra. 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 Diamond Sutra, affective curriculum, curriculum design

壹、前言

〈金剛經〉被稱為佛教眾經之母、眾經之源（林安梧，2014）。心定和尚（2005）強調〈金剛經〉是菩薩修行的寶典，也是中國佛教弘傳最久、最普遍的一部經典。「金剛經講錄」作者道源長老曾言我國人與金剛經特別有緣！念經者喜歡念〈金剛經〉；講經者，喜歡講述〈金剛經〉；註經者，也喜歡註解〈金剛經〉。但正因為註解

太多了，反而有越看越不懂的困惑。由此可見〈金剛經〉的重要性，但也可以發現〈金剛經〉的經義有其深度，並不是那麼容易明白。

蔡日新（2000）指出〈金剛經〉等大乘般若經典，對於外相執著的破斥是相當徹底，又舉〈證道歌〉作者永嘉禪師對〈金剛經〉的依持，及對〈金剛經〉般若性空思想的遵循，讓他克服了許多人生困境。永嘉禪師早年在溫州開元寺因瞻仰年老母

親和姊姊，屢遭人惡意毀謗，在那種極難忍受的境遇中，永嘉禪師以甚深的般若空觀來照破，終於成就其一生的慧業。

前述永嘉禪師的例子，可見〈金剛經〉中的般若空觀思想及無相妙意，的確有助於人們解脫因毀譽、真妄、取捨等二執邊見所帶來的痛苦。這也是筆者為文的動機，期待能將金剛經的智慧運用於情意課程的設計，進而去提升學生的情意能力。本文擬從〈金剛經〉在情意課程設計方向、設計原則及實施應注意事項作一簡介探討。

貳、金剛經在情意課程設計方向

道源長老曾言全部〈金剛經〉始終圍繞及答覆著「安住其真心，降伏其妄心」兩個問題，筆者認為真心即是具有清淨智慧的心，妄心即是煩惱愚痴的心，這也是情意課程中很重要且要探討的觀念及培養的能力。〈金剛經〉尚有許多寶貴的智慧義理可作為情意課程設計所應思考的方向，筆者不揣淺陋嘗試提出「清淨心培養」、「不執著練習」和「觀照習慣養成」三個方向來說明如何結合〈金剛經〉要義以設計情意課程。

一、清淨心培養

禪宗六祖惠能大師曾云：「一念心淨，則罪垢悉除矣」，強調清淨心的重要。當一個人內心的意念心境及想法如果能維持清淨的狀態，就比較不會產生許多無明煩惱的負向情緒和行為。

淨空法師（2012）曾云清淨心即是般若，是人人都俱有的智慧，清淨心也可以

說是人的本性或稱為人的本來面目。但是因為人們的執著妄想所障礙，這份清淨心智慧常被障住而顯露不出來。由上述觀點可知，清淨心智慧可以破除人們許多煩惱，因此它也是情意課程設計的重要方向，讓學生能培養一份清淨心或回復其原本具有的清淨心智慧，即能提升其情意能力。

二、不執著練習

人生許多的痛苦來自於我執我見，換言之，執著於「我的看法」、「我的想法」、「我的東西」、「我的...」等等有關於我的種種見解觀念，或嘗試想去保護或保有「我的...」某些事物或人的需求，讓人們產生許多情緒、困境及人際衝突。白雲老禪師（2012）指出一個「我」字，讓世界成為欲海，所有的爭、鬥、奪、取的行為皆因為有我，煩惱與所知也使得人們對這個「我」無法看破放下，以致於失去自在，而永遠相續於輪迴中。Weiss(2008/2014)曾言不執著的智慧教導我們，藉由不去執著渴求那些無常的事物，來減輕人生的痛苦，例如金錢、名利、權力、青春等。

林安梧（2014）認為「般若治療」即強調經由般若空智的照見，讓我們體會到一切緣起性空，看到生命自身原是透明而空無的，而這種透明空無的體會讓人不去執著，這也是〈金剛經〉所蘊藏的精神。可見，透過金剛經的義理智慧，讓學生能提升一種「不執著」或「無住」的智慧，應是情意課程設計一個重要的方向。

三、觀照習性養成

蔡日新（2000）指出六祖惠能以〈金剛經〉印心，體現般若禪觀思想，禪宗十分注重般若智慧的觀照。六祖惠能在其對〈金剛經〉解義的口訣中，曾云：「佛即是覺，覺即是觀照，觀照即是智慧，智慧即是般若波羅密多。」又云：「般若者，即智也。慧以方便為功，智以決斷為用，即一切時中覺照心，是一切諸佛及阿耨多羅三藐三菩提法，皆從覺照生，故云此經出也。」上述觀點肯定培養覺照或自我觀照的習慣，亦即是培養智慧。釋依昱（1994）指出當人們沒有時間和空間來反觀自照，眼和心不斷向前衝，即易為物欲所蒙蔽，導致心靈漸趨狹隘，善良的本性為之失落。陳兵（2007）認為「迴光返照」向內自觀其心，是明心見性的重要捷徑，也是佛教修證法門心要。同時，也指出佛陀教導弟子「善自關心，善自知心」即是時時反觀內照，保持對自己的心理活動清醒自覺。

目前西方心理治療非常重視的正念認知治療，即強調培養對當下發生之事的覺察，有助於人們思考和情緒的穩定，同時，也有助於專注力的提升和有益身心健康，由上述觀點可知培養向內觀照及覺知此時此刻的習慣是情意課程中很值得去探究的方向。

參、金剛經在情意課程設計的原則

〈金剛經〉肯定人原本即具有清淨智慧，也強調修行要與生活結合，並認為身教示範更有效於言說，這些寶貴的觀點智

慧，提供教育工作者在設計情意課程時一些應該考慮的原則。筆者擬從一、回歸自我原則，二、結合生活原則，三、身教示範原則，三點做一簡要說明。

一、回歸自我原則

Roach (2000/2001)認為「金剛」即是鑽石，在藏文裡，金剛代表萬物的潛能。

〈金剛經〉的目的就是教導我們都能夠看到導致個人與事業成功的潛能，這份潛能一直存在我們左右，只是我們就是看不見。林安梧（2014）也認為〈金剛經〉給我們一個生活智慧，這種智慧是一個自如如如的智慧，如果人們能夠歸返到本然，我們的身心會比較能夠安頓。六祖惠能曾云：〈金剛經〉在眾生性中本來就有，不自見者，藉由讀誦〈金剛經〉文字，去體悟自己的本心。如果能夠明瞭自性，即能相信一切諸佛，都是從此經出。

由上述的觀點，〈金剛經〉給教育工作者在設計情意課程時，應該考慮以讓學生能夠回歸其原本自我清淨智慧為原則。藉由情意課程讓學生發現他們如金剛般的智慧和可以促進成功的潛能。

二、結合生活原則

蔡日新（2000）指出禪宗五祖弘忍禪師把禪的修為落實在生活的每一個細節中，這一禪修原則使達摩以來的禪得到合理的發展，「理入」與「事入」的教理，能有更好的落實。心定和尚（2005）鼓勵大家在日常生活中要照顧自己的起心動念，把〈金剛經〉的經文如「凡所有相，都是虛妄」、「一切有為法，如夢幻泡影，如露亦如電，應作如是觀」當作話頭隨時掛在

嘴裡，等生活中的境界現前，馬上想到這句話來處理眼前的煩惱，訓練自己思惟「無常，無我」，在生活中逐漸產生看破、放下的力量。

道源長老解釋〈金剛經〉經文「希有世尊！如來善護念諸菩薩，善付囑諸菩薩」指出須菩提長老看出世尊在日用尋常的生活中，不論是穿衣吃飯、出入往返都是在說法。一舉一動無不是護念弟子，無不是付囑弟子們。綜合上述的觀點，可見「金剛經」的修行觀，非常強調修行要結合生活，這也值得教育工作者思考，在情意課程設計時，如何結合生活去提升學生的情意能力，的確是值得遵循的重要原則。

三、身教示範原則

道源長老解釋〈金剛經〉經文「爾時世尊，食時著衣持鉢，入舍衛大城乞食，於其城中次第乞已，還至本處。飯食訖，收衣鉢，洗足已，敷座而坐」，認為這一段是釋迦佛以身教在講「金剛經」，而不是以言教，此段經文叫我們要學習以身作則的方法，在日用尋常的生活中，都是任運自然，一點都不著相。不著相，妄心就不會起，這就是降伏妄心的方法。釋迦佛在日常生活的一舉一動都在給弟子做榜樣，做模範。

吳怡（2009）認為〈金剛經〉敘事平易近人，說理簡而不繁，例如〈金剛經〉開端只有幾句話描寫佛陀在城中乞食之後，洗淨手腳，然後端坐講法，顯得樸素、平易，以至於才容易為樸實無華的惠能所接受。惠能在南方的傳禪開展了一派樸實例行的大眾佛教，惠能開創了中國禪學，

著重內心的實證。筆者認為重視實證功夫，即是重視身教示範，由上述觀點，〈金剛經〉示現了佛陀身教示範的精神，這一點值得教育工作者作為參考。張美華和簡瑞良（2006）曾言身教示範應是情意教育傳遞最有效的方式；因此，在情意課程設計時，教學者應不斷提醒自己，自己的身教示範是情意課程設計一個很重要的原則。

肆、金剛經在情意課程設計實施

注意事項

〈金剛經〉中佛陀與弟子須菩提的對話顯示佛陀一種慈悲接納的胸懷，對於弟子錯誤知見，未曾見聲色俱厲地責備，反而是包容愛護，再三地說明清楚，讓弟子能夠發現自己的盲點。在〈金剛經〉中佛陀對弟子慈悲包容地教導，是教育工作者的典範，筆者嘗試從普敬和無諍兩個角度，提醒教師在實施情意課程時，應該注意到的態度。

一、普敬

六祖惠能針對〈金剛經〉佛陀「著衣持鉢，入舍衛大城，乞食於城中。次第乞已，還至本處」的經文，曾解釋佛陀的乞食，表示佛陀能下心於一切眾生。另外針對「如來善護念諸菩薩，善付囑諸菩薩」，曾對菩薩做一個很好的說明：「菩薩者梵語，唐言道心眾生，亦雲覺有情。道心者，常行恭敬，乃至蠢動含靈，普敬愛之，無輕慢心，故名菩薩。」這兩段文字，即強調佛與菩薩對眾生的態度都是慈悲謙下，

普敬沒有輕慢。這種精神和態度，也是教師在面對學生或實施情意課程時所應該展現的態度。

二、無諍

仁俊老法師（2011）認為「無諍」是從純淨的心中流露出一種沒有競逐心態的美德。諍，是各執一邊互衿己勝而起。「智者無諍」，真正的力量是屬於無諍的聖者，斷盡諍心與一切人相處，大家從他身上看不到絲毫可怕可厭的舉動，有的盡是可愛可敬的感召。無諍是安仁安己的訣竅，學佛要從深忍中去實踐無諍，才不會因諍而受誤被害。諸佛的教誨特重無諍，比丘的和合清淨，全以無諍為本。

〈金剛經〉中須菩提長老回答佛陀「世尊，佛說我得無諍三昧，人中最為第一，是第一離欲阿羅漢。我不作是念：『我是離欲阿羅漢』」。六祖惠能針對此段經文，解譯無諍三昧，指「阿羅漢心，無生滅去來，惟本覺常照，故名無諍三昧。」又云：「念念常正，無一念邪心，即是無諍三昧」，更進一步說：「無諍即是清淨行，清淨行者，為除去有所得心也。若存有所得心，即是有諍，有諍即非清淨道，常得無所得心，即是無諍行也。」

由上述觀點，給予教育工作者在實施情意課程的建議，是要先抱著無所得心，和無競逐爭辯的心，去面對自己所教的學生。雖然人性充滿主觀和成見，如慧門法師（2004）所言，一句話進入了不同人的腦筋以後，感受和想法都會走了樣。縱使教師可能是用心良苦、立意良善的話語，不同個性習性的學生，可能會產生不同的

解讀，甚至有的會生出許多誤解煩惱。教師如能常持「無諍」的心態，不去和學生起衝突爭辯，如此情意課程才能達到效果。

伍、結語

〈金剛經〉的智慧甚深，不管在教學、情意課程設計或生活中的各式煩惱問題，都能給予教育工作者很多建設性的觀點和建議。例如金剛經中一段很有名的偈語：「凡所有相，皆是虛妄，若見諸相非相，即見如來。」教師如果在看見許多學生負向行為而欲生氣時，想到此偈語，提醒自己勿為學生表相行為所激怒，應去看學生行為背後的原因及學生的善良本性，或許就會有不同的看法和處理態度。

經由教師去身教示範〈金剛經〉的智慧，學生也能從教師的言行中，去學習〈金剛經〉的智慧，進而提升自己的情意能力和改善人際關係的表現。期待每一個人都能有一份因緣去汲取〈金剛經〉中的智慧，使自己的情意能力能增進、生活煩惱能減少、人生的價值能提升，讓經典的智慧滋潤教師及學生的心靈。

參考文獻

- 仁俊老法師（2011）。**仁俊老法師開示錄**（五）**無我與無諍**。臺北：仁俊長老紀念佛學會。
- 心定和尚（2005）。**禪定與智慧**。臺北：香海文化。
- 白雲老禪師（2012）。**金剛經集義**。高雄：白雲。
- 吳怡（2009）。**中國哲學發展史**。臺北：三

民。

- 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。
- 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。
- 淨空法師 (2012)。金剛經講義節要。臺北：華藏淨宗學會。
- 陳兵 (2007)。佛教心理學 (下)。臺北：佛光。
- 慧門法師 (2004)。借殼指月 (一)：飛躍看話禪。臺北：慧炬。
- 蔡日新 (2000)。中國禪宗的形成。臺北：雲龍。
- 釋依昱 (1994)。觀心·開心：大乘百法明門論解說 (一)。高雄：佛光。
- Roach, G. M. (2001)。當和尚遇到鑽石 (項慧齡譯)。臺北：橡樹林。(原著出版於 2000)。
- Weiss, G. (2014)。靜心的療癒力量 (蔡孟璇譯)。臺北：三采文化。(原著出版於 2008)。

天賦與選擇-

由哈利波特故事中的角色談資優潛能的啟發與培育

謝佳諺

國立高雄師範大學特殊教育博士
高雄市陽明國小資優資源班教師

羅志森

Educational and Counselling
Psychology, and Special Education,
The University of British Columbia.
Assistant Professor

蔡桂芳

國立屏東大學特殊教育學系
助理教授

陳振明*

國立嘉義大學特殊教育學系
助理教授

*為通訊作者

摘 要

本文透過大家熟悉的哈利波特故事中幾位主要角色，點出每人具有不同程度與類別的天賦。這些天賦雖屬先天特質，但是每個人卻有選擇在自己專長領域發揮的機會，藉由該故事之情節與隱喻，提供家長、學生與教育者思考如何看待天賦與潛能發展。

關鍵詞：資賦優異、多元智能

Abstract

In this article we review the main characters in a fiction series, "Harry Potter", and make connections to gifted education and place a strong focus on multiple intelligences. The characters each possess a different talent to a various degree.

Although these talents are deemed innate, individuals will have opportunities to explore and develop their talents with enough support. Through making these connections, we provide students, parents, and educational personal some ideas about how to facilitate students' gifted and talents.

Keywords: gifted and talented, multiple intelligences

壹、前言

每年的資優鑑定，總是吸引不少躍躍欲試的學子與家長參與，然而鑑定結果卻不一定如部分家長所期待，有時甚至會讓家長大失所望，有可能因這麼一次的鑑定對孩子未來的發展產生不當的詮釋與期待。因此部分用心的縣市政府特教科會邀請協助鑑定工作的大學教授們，利用家長在鑑定等待的時段中舉辦資優親職講座，與特教科長、試務承辦校長、主任……等一起藉此良機與家長直接面對面，進行雙向交流互動，解答困惑，期能傳遞給家長合宜的資優觀念。然在進行此類資優教育宣導時，如何跳脫傳統流於教條式的講座，有賴講者的巧思與轉化，所以筆者常會藉由較為輕鬆的故事來引發家長思考，而哈利波特的故事大多數人耳熟能詳，角色生動，是一個絕佳的素材。

貳、小故事、大啟示—誰是資優生？

筆者常在多場資優親職講座開場時先問這個問題：哈利、妙麗、榮恩、馬份……這幾個角色中您覺得那一位是資優生？結果不論家長或學生，答案八九不離十都是：妙麗！理由不外乎：她很努力、成績很好，能記憶很多咒語、正確回答老師問題、能冷靜完成大多數任務……，這也反應出華人文化對資優的既有印象。妙麗的形象是最符合對資優兒童刻板印象

(stereotypical image)的角色，她的聰慧、守規則、並能熟記老師教導的知識，努力學習，成績得 A。這些形象有很大部分符合吳武典(2001)所提出的順從型資優生的特質，可是當我們再仔細觀察妙麗，會發現資優生可能面臨的一些問題在她身上也可以窺見，如不容易與其他女孩建立友誼、面對飛行課時肢體動作能力不夠好、對邏輯的偏好多於直覺，因此無法把占卜學學好等等。

而主角哈利具有哪些天賦？在《魔法石》第一堂課，哈利、榮恩兩個人遲到了，嚴格的麥格教授不高興、諷刺地說要把他倆變成錶和地圖。第二堂課石內卜教授的魔藥學，哈利先是上課分神被老師警告，又接連三次沒能正確地回答老師的問題，這實在不是印象中資優者的表現。然而到《魔法石》第三節課-飛行課，上課沒多久，納威受傷，老師忙著處理時，馬份趁機搗亂，將金探子扔掉造成混亂，而哈利無師自通的掌握了高難度飛行技巧，最後在高空急轉彎驚險地接住了金探子，這個瞬間被麥格教授看到，改變麥格教授對哈利的印象。到了飛行課初體驗，哈利一伸手，掃把就毫不費力的飛了上來。馬份比哈利稍慢一點，這顯示出他家族優異的傳統不是浪得虛名，他有著相當高的天賦，在該屆學生中僅次於哈利而已。接下鏡頭來到榮恩，掃把飛起來打到他的頭，榮恩常出錯的魔法一直是故事中的趣味點，不過這一次倒是讓掃把飛起來了。鏡頭帶到妙麗，她呼喚了半天，掃把最後也沒有上

來。這個片段隱喻著，妙麗即使再努力，似乎不具備飛行的天賦。

接著來看看另一位主角榮恩，榮恩的特質則在於他成長於一個有眾多兄弟姊妹的家庭(五兄一妹)而懂得分享，也因家境普通比較不會給人有優越感與威脅性之感。依吳武典(2001)所提出各類的資優生特質，可將他歸類為容易被忽略的典型低成就者(classic underachiever)，因為他沒有辦法在學業上取得超凡成就，或超越自己兄長在母親心目中的地位，在小說中飛行課時掃把飛起來打到頭的人就是他，常出錯的魔法段落也成為故事中的趣味點。然而他卻有一個特殊專長一下巫師棋，甚至在緊要關頭藉由巫師棋專長化解危機。

再看看其他的配角，不起眼的納威，是個常出錯、倒霉的角色，飛行課時，他控制不住飛行掃把受傷了，在黑魔法防禦課，又被一群小精靈掛在掛燈上，後續的黑魔法防禦課在盧平老師的幫助下勉強完成訓練項目。納威這角色隱喻的是那些在教室各科都比較差的學生，在傳統教育體制中就是個普通、平凡的學生。然這個看起來傻傻的男孩有一項天賦：草藥學，他不喜歡運動，交際也不擅長，只喜歡在野外觀察各種生物。在三強爭霸之黑湖探險任務中，妙麗和榮恩在圖書館裡查不出如何潛水的答案，然納威小兵立大功，不僅提供了呼吸草的線索，還找到了呼吸草，幫助哈利贏得黑湖探險的勝利，在故事結尾，納威成了霍格華茲草藥學課程的教授。然若在華人世界，這位單一領域優異的孩子恐怕只能考上普通的大學勉強完成

學業，更難經過碩士、博士重重關卡成為大學老師。另外一個例子是俊秀的雙胞胎兄弟，他們就讀霍格華茲是因為家長的期待，然兩人對學校提供的各類課程缺乏天賦也不感興趣，只喜歡惡作劇，而兩個人在惡作劇中發現了自己在商業上的天賦。他們雖然沒能成為霍格華茲的畢業生，卻成了成功的商人。霍格華茲課程並無商業相關課程，兩個人完全是無師自通，邊玩邊找到自己的成功之道。

至於反派主角跩哥馬份，他代表的是整個魔法學院裡重要的「純種血脈」，可以有條件驕傲、與其他不夠優秀的同學做區隔(如所謂的麻瓜)。當他知道哈利並不為他的血統所迷惑或屈服時，他頓時成為反對者的首領，他的特質在吳武典(2001)的資優生六大類型中似乎可歸納為挑戰型。這種資優生其實內在裡潛藏著強烈的矛盾與好勝感，這個特質在第六集的混血王子中他無法邪惡的殺掉鄧不利多的安排似乎也得到了驗證。

參、不同文化對資賦優異看法

與差異

資優是文化脈絡下的產物，不同時間、不同社會的看法必有所差異，在哈利波特故事中，霍格華茲是培育人才、領導者的環境，優秀的人才來自四面八方，因此在故事開端，妙麗的勤奮、認真、正向積極的表現……，比較符合東方文化社會所認為的好學生。英美文化對於天賦的看法，雖也認為天賦是命定，不容易改變，

但卻鼓勵每個人去選擇在自己專長領域發揮的機會，幫孩子找到對方向，給予適合的環境，才是對待天賦最佳的方式。然華人文化脈絡下社會大多數家長總殷殷訓勉孩子「勤能補拙」，努力就會有收穫，既未能體認天賦具備先天不可逆的特性，又置孩子於萬事皆下品，唯有讀書高的單一選項中。這也是東方社會中常常出現虎爸虎媽，造成非學術性向強的孩子挫折感重要原因。

雖然智力多元論早已深入人心，不管是 Taylor 的多元才能圖騰、Guilford 的智力結構模式、或是 Sternberg 智力三元理論、Gardner 的多元智力理論，點出資優者不是學業表現良好，智力測驗得到高分的單一刻板印象。在歷次資優鑑定親職座談會中，都會於會後與部分想知道更多的家長繼續討論，筆者發現 Renzulli (1986) 所提出的資優者乃具有中上的智力、強韌的毅力與高創造力三者交互作用，且能持續表現資優行為者之資優三環理論是家長比較容易接受與了解的多元資優教育定義，也能運用此概念於哈利波特故事中的情節進行交互驗證，建立合宜的資優觀念，進而協助家長在鑑定公布後，接受孩子是否脫穎而出的結果。

肆、成為孩子天賦發展的發掘者

與催化劑

隨著時代的不同，對資優觀念的看法亦與時俱進，VanTassel-Baska(1998)歸納資優概念演化歷程，從原本的較狹隘的智力

單一觀點 (Terman& Oden,1925)，擴展到創意 (Guilford, 1950; Torrance, 1967)、人才發展(Feldhusen, 1995; Renzulli, 1994; VanTassel-Baska, 1998)、智力成份論 (Sternberg, 1986) 與多元智能 (Gardner, 1983, 1993)。Gagne (1985,1995,2000) 則提出了性向/天賦的互動觀點，透過一系列內部和外部的催化程序讓孩子發展成優秀人才，對智能的看法由固定觀演變成是可教育、可改變與環境有關的成長觀。

回到哈利波特故事情節，這些孩子們不是全能型資賦優異，大多僅具備單一向優勢能力的個體，如果站在資優多元化的觀點，納威的自然觀察者智能超凡不俗；雙胞胎兄弟能在學校與同學融洽互動，其人際智能敏銳度高；榮恩的特質則在於他成長於一個有眾多兄弟姊妹的家庭(五兄一妹)而懂得分享，也因家境並不寬裕比較不具優越感與威脅性，但他卻有一個特殊專長一下巫師棋，甚至在緊要關頭可以藉由巫師棋專長化解危機；而妙麗算是女性資優的代表，她在學院裡表現常是盛氣凌人，獨立聰慧，最幸運的是她有願意接納她個性的榮恩來彼此互補，協助哈利，某種程度她像是個幕僚長。如果這個環境指崇尚智力，僅僅以單一智能來看每個孩子，那麼這些精采的片段與成功的人生發展勢必無法產生。

吳武典 (2012)指出，資優教育的發展正在進行「從均等到公正」、「從均等到卓越」、「從少數精英到全民」、「從隨意到系統」、「從點到線到面」的演變。

在國際上，適用於較多人的「人才發展」(talent development)理念逐漸取代了有「老天爺的禮物」意思的資優教育(gifted education)概念(吳武典，2012)。教育改革要能成功，不單單只是制度的調整，更重要的是人心的改變，尤其是家長的思維更要與時俱進。吳武典(2009)認為現階段資優教育正處在「卓越與鬆綁」的過渡，短時間內要改變家長及社會大眾們對資優的觀念可能不易，建議教育行政法規可以適度鬆綁，以便讓臺灣的資優教育能兼融本土的追求卓越和外國因地制宜的時代脈動和在地化的經營智慧(陳偉仁，2012)。資優生的發掘與催化培育是長期的功課，我們可以用哈利波特的例子，讓家長省思可以如何運用更彈性的觀點注入更多協助資優孩子成功的互動特質，如果每個孩子都是哈利波特裡的一個獨特角色，他們可能都是一塊璞玉。也許可以先用 Renzulli 的智力資優三環元素互動論引發它們的共鳴，再以 Gagne 的潛力與才能區分模式(differentiated model of giftedness and talent, DMGT)來建議家長誘發後天環境與個人動機的重要性。

本文建議家長可從下列四個要素來啓迪孩子：(一)內在催化劑(如動機、毅力、自信等)方面，運用情意教育與具挑戰的區分性環境讓孩子認識自己，在各種競賽或學習任務中不怕失敗，果斷堅毅有智慧；(二)環境的催化劑(如家庭文化、父母教養、良師等)方面，能提醒家長自己做好身教言教，為孩子提供正常、開放具備更種資源的良好生態系統；(三)發展的過程方

面(包括正式非正式的學習訓練)，能活用資優教育白皮書裡提及的各種多元化資優安置模式，不管是區域資優、校本方案、巡迴輔導、良師典範、或是資優資源教室，都能在正式與非正式的境教中讓學生得到滿足；(四)機會的因素，讓天賦的優異資質有機會轉化為恆久對人類有助益的特殊才能。

文末筆者藉由 Renzulli、Sternberg 和 Gardner 三位資優大師級學者在 2012 年在丹佛市(Denver)舉行的美國資優教育年會中的對談作為結尾，對談中提到不管近年來資優界受到腦科學研究多少影響，然而大師們的共識終究回歸到品格教育、道德教育和領導才能(任恩儀，2012)。三位大師的學說互相支持「智力並不是單一標準」；過去幾十年間，各自的學說歷經發展，最後卻都殊途同歸轉而關注道德、品格和領導能力等軟實力，可見如同哈利波特影片一樣，每個角色在電影中凸顯的功能，應該也與他人共榮共存緊密相關。教育不只以學生為對象，要應要開導父母、教育家長，使有適切的期待與教養，成為孩子成長的助力(Campbell & Wu, 1998)，資優教育者與家長須瞭解資優的意義，找出孩子的優異能力，思考如何面對孩子的資優特質並給予支持，如何看待與啓發培育孩子天賦，影響的將是下一世代的幸福！

參考文獻

任恩儀(2012)。側寫第 59 屆美國資優教育會議。中華資優教育學會電子會訊，40，取自

- <http://gift.ntue.edu.tw/userfiles/file/epaper/40/epaper40.htm>。
- 吳昆壽(2009)。**資優教育概論**(第二版)。
臺北，心理。
- 吳武典(2001)。資優學生的適應類型與心理輔導。**測驗與輔導**，**166**，481-3484。
- 吳武典(2009)。我國資優教育法規的變革與因應(下)。**資優教育季刊**，**110**，31-36。
- 吳武典(2012)。資優教育中的爭議與平議：全球視野，在地行動。**資優教育論壇**，P1-15。
- 陳偉仁(2012)。人才培育的空間美學：在地化資優教育的探討。**資優教育季刊**，**124**，19-30。
- Campbell, J. R., & Wu, R. (1998). *Gifted education from a Chinese perspective*. Symposium paper presented at 1998 Annual Convention of the American Educational Research Association, San Diego, USA, April 13-17, 1998.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, *29*, 103-112.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the field. *Roeper Review*, *18*(2), 103-111.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent Development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*, (2nd ed.) (pp. 67-80). Kidlington, Oxford: Elsevier.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, *5*, 444-454.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *60*(5), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. S. (1986). A triarchic theory in intellectual giftedness. In R. S. Sternberg & Davidson R. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University press.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children, Vol. 1*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Torrance, P. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

VanTassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners*. Denver, CO: Love Publishing Company.

「義」想不到，灣隆底「嘉」¹： 以設計思考建構大學生的創意地方感

陳偉仁
國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

摘要

人是在地方的存有，透過地方感的建構，使人得以在空間中生根，產生心理意義的歸屬感，也同時給出了看待世界的視角，提供想像未來的前景，創造生命轉化的可能，這便是「創意地方感」。我將設計思考融入大一新鮮人的「創造力教育」課程中，引導修課的學生拍攝「嘉義好」的短片，與在地生活連結，學生把人文地理學者Relph所說的知覺空間及存在空間作了創意的整合，並延展出行動空間，體現創意地方感的多元可能。

關鍵詞：創造力教育、創意地方感、設計思考

Abstract

By cultivating sense of place, people's individualities will be rooted in place, psychological belongingness is developing and perspectives of seeing the world is shaped to envision the future and transform their lives; that is "creative sense of place." In a course of Creativity Education, the freshmen in a university were guided to cultivate their creative sense of place through making movie clips for representing what they thought of the goodness of Chiayi. The curriculum action might inspire higher education educators to make more connections with local richness for cultivating creative sense of place.

Keywords: creativity education, creative sense of place, design thinking

¹感謝嘉義大學特教系大學部 106 級，以及幾位當時加修本課的同學，這群創意新鮮人用他們的青春活力參與本文的建構。

壹、創意，從感知地方開始！

2014年二月份開始，我來到座落於民雄小鎮的嘉義大學特殊教育學系任教。帶著憧憬與些許的不安，一點一滴，我想創造自己與嘉義山、海、屯更深刻的連結。我不斷自問：當來自各地的大學新鮮人匯聚於一校共同學習、生活甚或構築屬於青春的夢想時，大學課程如何讓這些本地人或外地人得以在或熟悉或陌生的環境中，進行物理空間的「換位」，感知空間的「就位」，乃至生活空間的「到位」，讓原本只是暫棲的場所，開拓出安其所適（dwelling）的創意學習空間呢？「地方」（place）給了我一個行動的焦點。

「地方」是物理屬性的空間，也是心理層面的維度；地方不僅是世間事物，還是認識世界的一種方式。將地方概念融入課程，便是「地方教育學」（place pedagogy），目的在營造一個介面讓學生檢視所處環境與文化的特性，從不斷的對話與發想中理解學習的所在，重新參與價值創造的過程，體驗創意在生活中延展的可能，且思索環境與學習連結的意義，建構出具有意向性（intentionally）與價值性的感知意識。地方從未完成，總是處於流變（becoming）；地方是不斷發生的東西，是以創造和利用物理環境的方式，對特殊脈絡中的歷史有所貢獻的東西（王志弘、徐苔玲，2006）。創造力的具體展現，便不僅止於創造技巧的操作，而是關注在地性或區域性的獨特與異質，以貼近生活文化環境價值深刻互動所產生的創造力，發展獨

特的創造性，尊重教育內涵的多元價值與多樣美感（洪如玉，2013）。

緣此，「地方」成爲我設計給大一新鮮人「創造力教育」這門課的核心概念，因爲，人是在地方的存有，透過地方感的建構，使人的個體感得以在空間中生根，產生心理意義的歸屬感，也同時給出了看待世界的視角，提供想像未來的前景，創造生命轉化的可能，這便是「創意地方感」（creative sense of place），也是這個課程行動研究的實踐焦點。

貳、實踐取徑：設計思考融入課程

「嘉義好」的地方概念，以及學生對生活的多元觀想，就交會在「Project Enlight：在地靈光，創意諸羅」的課程方案中，學生修習本門課時，體驗了T. Brown（吳莉君譯，2010）所說的「設計思考」（design thinking），穿越三個彼此交疊的空間：一是發想空間，從所有可能的地方收集洞見；二是構思空間，將洞見轉化成構想；三是執行空間，將最好的構想發展成明確、完整的行動規劃。具體而言，學生透過設計思考的鷹架，轉動解讀嘉義「好」的創意發條，以下詳述之：

一、創意發條的引動

尚未拍攝影片前，學生透過大學生涯學習的視框，詮釋「嘉義」此地對他們的意義：

就地理科學的觀點而言，嘉義位於台灣的南部區域並有北迴歸線通過而聞名。以人文的觀點而言，嘉義對我來說是另一種特殊象徵，有別於地理名詞上所賦予的意義，嘉義對我而言不純然是課本或火車站牌上的一個名字，而是象徵了大學生活的集合。

學生們對嘉義在地的「置身其中」成為引動創意發條最真切的起點，透過「嘉

義好」影片的拍攝，或許能夠讓他們產生具有主體性的價值詮釋，使事物與人如自然的遭逢（encounter），建構更值得玩味的「創意地方感」。

二、問題意識與 NBS(Never-Before-Seen) 任務

奠基於學生對嘉義在地感知，我在第一次上課時呈現一封任務信，為這學期課程定調：

各位創意新鮮人，大家好！

歡迎參與這學期「Project Enlight：在地靈光，創意諸羅」的創造力教育企劃案設計徵選，我們將以創意的火花，點亮嘉義這個俗稱「諸羅」，且位於臺灣北迴歸線上的幸福田園。

Project Enlight 點亮諸羅的方式，是要請各位創意新鮮人完成一份企劃案，內容要以「嘉義好」為核心概念，參考在地人的觀點，選定一個別具特色的人文景觀，並運用創造力的思考策略，構思該人文景觀的介紹，目的是拍攝一段 3-5 分鐘的影片，在「創意 Showcase」的發表會上，以讓人耳目一新的方式向大家介紹嘉義，並說明影片在教育上的應用。請轉動你的創意發條，接受這項挑戰！

學生接到任務邀請時，有的人看來躍躍欲試，有的人抱持著懷疑的眼光，更多的人是竊竊私語，不知道這份「作業」到底老師的要求是什麼，也有的學生想要玩「真的」：「老師，這是真的嗎？我們真的要拍一段影片來介紹嘉義？！趕快告訴我們要怎麼做...」。然而，我更期待的是學生

告訴我，他們想要怎麼做，激發主動的意識和行動。於是，為了讓行動的藍圖更清晰些，我介紹了創造力領域耳熟能詳的「6 P」，引導學生將行動具象化，這群大一的新鮮人初步以概念圖展現他們對嘉義在地的理解，例如：

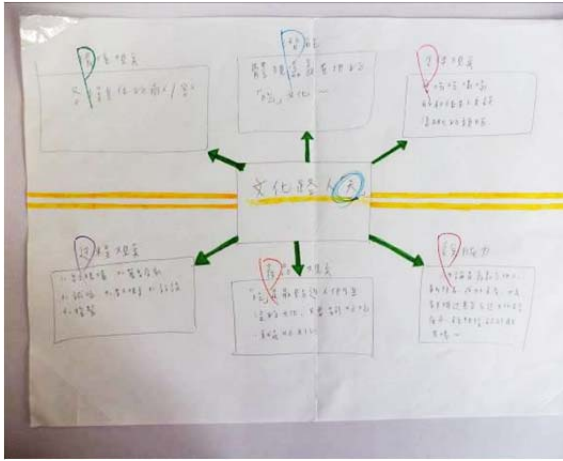


圖1 文化路大天：嘉義市文化路夜市的美食

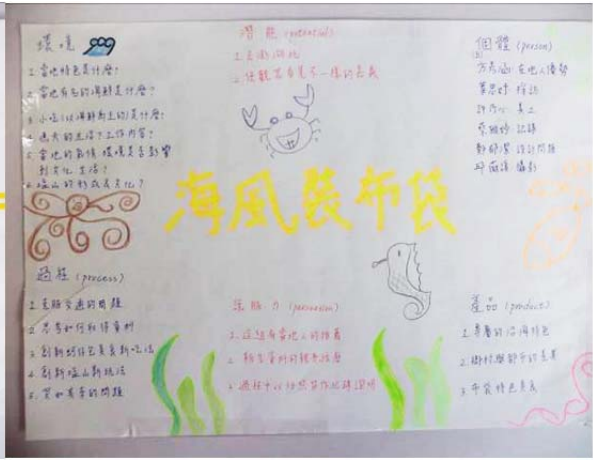


圖2 海風窗布袋：嘉義縣布袋小鎮生活

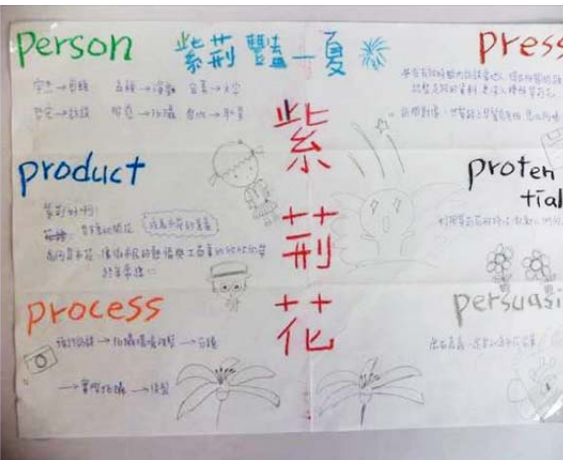


圖3 紫荊艷一夏：嘉義市市花紫荊花



圖4 饅頭遊：嘉義縣新港鄉板陶窯

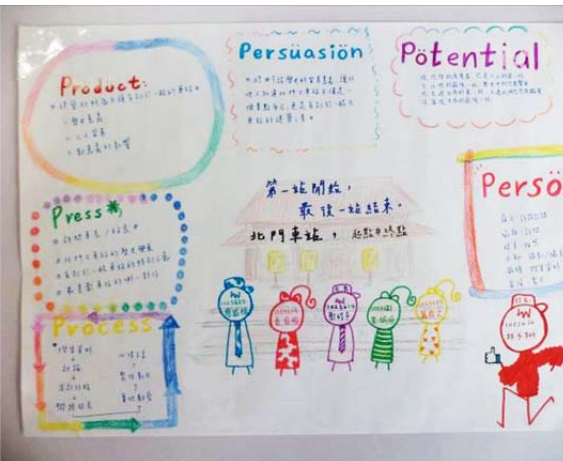


圖5 起點·終點：嘉義市北門車站

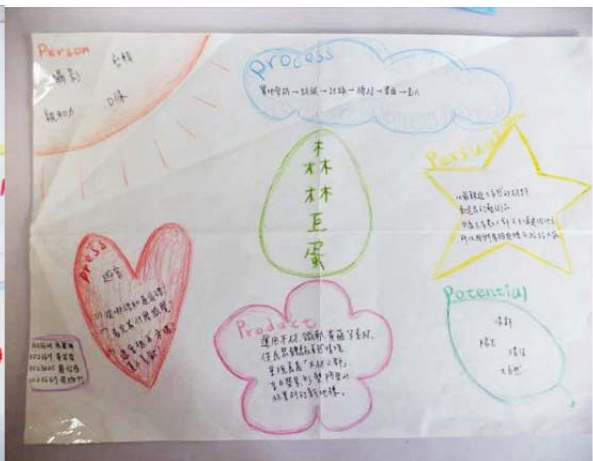


圖6 森林巨蛋：嘉義市裝置藝術「森林之歌」



圖 7 稻田捕手：嘉義在地的農業文化

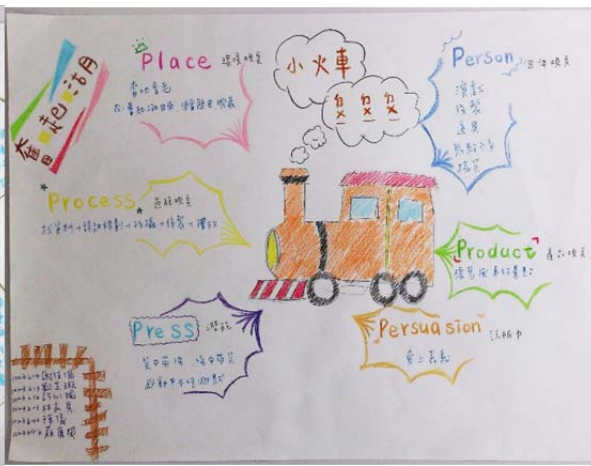


圖 8 小火車ㄉㄉㄉㄉㄉ：阿里山奮起湖

三、自主與限制間的規準協商

開放出的行動的空間，但心靈的空間是否真的開放呢？

當學生陸續將想像中的藍圖，透過實際走讀，感知嘉義在地的時候，我發現有部分的學生依舊將「任務」視為「作業」，思考著「老師要的是什麼」，而不是「我們想要的是什麼」；也就是說，開放出的行動的空間之際，部分學生依舊難以打開心靈的空間，直覺真切地試著去擊劃學習的想像。

這時，我想到了陳文玲（2006）的一段話：「我一直很喜歡『破格』這兩個字，它代表懂得規矩，但不一定理會；它代表了解框架，接受框架，而且還可以順著框架向外延伸。」我相信這群普遍充滿活力與熱情的大一新鮮人可以做到這樣的悠然自得，但是，我的引導得「離他們有點遠，但又不至於太遠」，才能產生暢流（flow）

的自我效能感。於是，在觀察了兩組品質迥異的初次發表後，我給了學生發表影片建構歷程的引導（例如：這些蒐集到的照片、錄影、精彩對話...等要如何回應期初想到的影片標題。例如：文化路人「天」，要怎麼用這些素材呈現「天」感?），相信在自主與限制間的磨合出的規準，可以引導學生體驗遵循與破格之間的微妙平衡點。

四、走讀出的創作雛形

穿梭在自主創意與限制規準之間，各組以實地走訪、近身訪談和簡報整理，呈現出走讀出的創作雛形。以「文化路人天」組為例，五位大男生吃喝玩樂有一套，走入嘉義市最人聲鼎沸的文化路夜市，以屬於他們諧趣幽默的「味道」去捕捉夜市美食的「味道」：



圖 8 「文化路人『天』」簡報

定調，五位「農田捕手」實地到田間和正在農作的阿伯聊天，深受這位農人「人要做好，才有人顧」素樸信念而觸動；至嘉大蘭潭校區訪談研究農業的學生和老師時，那句「我從嘉農時代開始...」，彷彿不經意間召喚出她們對嘉義大學的認同感；費了一番心力前往船仔頭農村時，則捕捉到「今天下雨，明天太陽就曬乾了」的樂天話語。這些「經典金句」的節錄與反芻，確實是透過走讀才能捕捉到的在地感動：

「稻田捕手」的五位用心的女孩，則製作了「嘉義好」的看板，清楚的為行動



圖 9 「稻田捕手」簡報

另有「起點·終點」一開始就展現拍攝微電影的雄心壯志，六位似乎對愛情有著憧憬的大學生洞悉北門火車站是過往入出阿里山的隘口，是起點也是終點，掌握這個意味深長的意象，他們在實地的走訪中細細觀賞品味車站每個角落，構思微電影

的場景，也在訪談火車站站長的過程中，更深刻的體會北門車站的古往今昔的歷史感。知性的探究，感性的發想，「起點·終點」拍出了一短小預告，為期末的影片首映留下伏筆：



圖 10 「起點·終點」簡報

五、創造力教育的滋養

回到這門課的課名「創造力『教育』」，除了讓學生體驗創作的樂趣外，也不能忽視創意在教育上的應用。就在各組陸續發表完人物專訪與影片拍攝的雛型後，我引導學生思考如何以這些充滿創意地方感的影片為教學素材，融入創意思考策略(如：六頂思考帽、腦力激盪)，應用在小學的課

堂中，讓小朋友體會「嘉義好」。

六、「『義』想不到，灣隆底『嘉』」首映會

期末最後的一堂課，這群「創意新鮮人」以大家票選出的標題「『義』想不到，灣隆底『嘉』」隆重現映各組的影片，分享一部部交織青春能量與在地豐富的影像敘事，帶領觀眾「一起『嘉』遊！」：

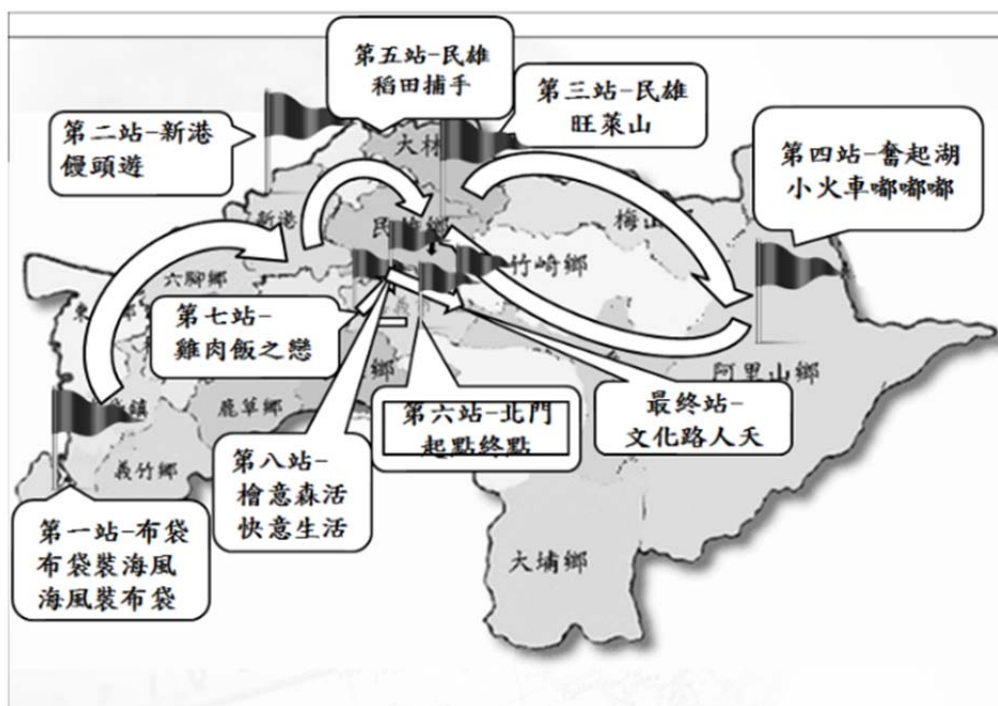


圖 11 一起「嘉」遊吧！

參、建構「創意地方感」

這群「創意新鮮人」透過一學期的課程行動方案，到底建構了什麼樣貌的「創意地方感」呢？當我將這些充滿能量的影像敘事置放在人文地理學進行詮釋時，便看到學生把 Relph (引自洪如玉, 2013) 所說的知覺空間和存在空間作了創意的整合，並延展出行動空間使得課程行動方案有了永續的可能。

一、感官嘉年華的知覺空間

除非先經過我們知覺的雷達網，否則沒有方法可以了解世界。感知是學習的先遣，既然是親身走讀嘉義山海間，夜市三

杯滷味一解「天」(餓)感就是最真實的體驗，走訪鄉野田間「捕」捉作契者質樸雋語是最真切的行動，從布袋漁港「裝」回的海風與豔陽絕對是最體近的觸感溫度，在檜意森活村中感受到的「『快』(暢快)意生活」也是無可取替的生活確幸感。天(飢餓-滿足)、捕(捕捉-收穫)、裝(收納-存藏)、快(暢快-舒活)，這些動態語彙就像是一場感官嘉年華般，呈現了這群小孩子真肯的感知(飢餓、捕捉、收納、暢快)，也許也呈現了嘉義在地給人的知覺空間感(滿足、收穫、存藏、舒活)。Relph 便說，知覺空間是個體對空間直接接觸的身體感覺經驗，空間不僅被感知，也被活了出來！

二、人文觀想的存在空間

有別於知覺空間是個體透過身體去感覺到的，存在空間則重視個體的主動建構與創造意義的能力，可透過經驗累積在潛移默化中形成地方感（Relph, 1976；引自洪如玉，2013）。從幾組學生拍製的影片來看，由於情感的聯繫與投射，學生對嘉義在地的理解，不再只是地理性的所在，而是具有三個維度的「存在空間」，形塑嘉義在地人文意蘊的立體觀想。

就像拍攝微電影的「起點·終點」小組，細膩地運用嘉義北門車站是火車駛入阿里山的起點也是終點的意象，以及車站建造於明治 45 年（1912 年）的歷史感，透過這些「小小的細節為引」，發想一個穿越時空的「戀戀北門」愛情故事，影片的引言感性地寫道：

人們步出的細節，
堆起了長長的時間，
入山的第一站會是下山的最後一站，
起點，
終點，
終究會再遇見。

屬於青春歲月萌發的愛情憧憬真摯流露（個體遭逢的情蘊），結合嘉義在地北門車站的歷史年歲所呈現的時空質地（地方內涵），並融入所屬世代俏皮詼諧的影像敘事風格（社群共構的語脈），創造了一個具有三度空間的創意地方感，使得「地方」成為個體與社群認同的重要來源，也因此是心靈所屬的深刻核心，維繫著人們的情感與心思。

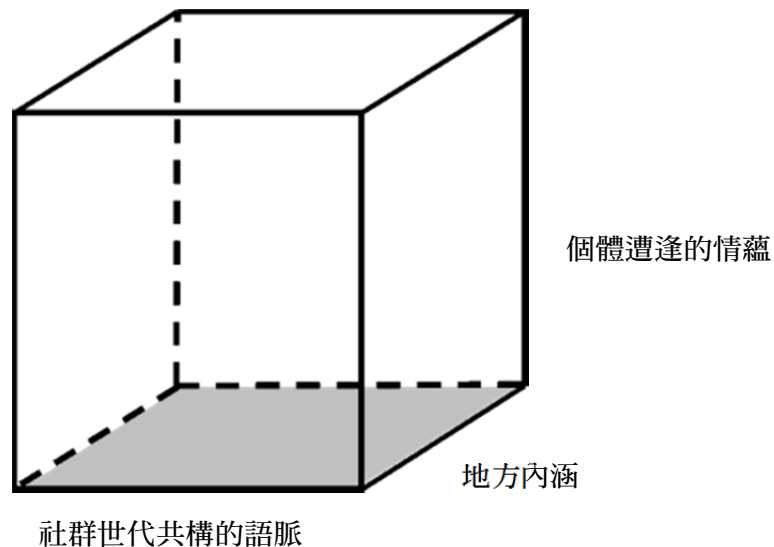


圖 12 人文觀想的存在空間維度

三、參與共構的行動空間

在 Relph 對空間的六個分類中，並沒有「行動空間」。然而，當個體對身處之地具有歸屬感、認同感，並能參與地方活動與決策，在其中建立自我認同，地方對於個體而言具有多重意義，該地不僅是個體的知覺空間也是存在空間，那個地方對於居民而言就具有「屬真性」(authenticity)，形塑一種相互隸屬、相互參與的關連（洪如玉，2013）。我們將這樣因實踐參與共構出的地方感知稱之為「行動空間」。

在這次課程行動方案的中，這群創意新鮮人確實以他們的認知與想像設計了教學活動，結合親身走讀創發的作品和正在培育的教育專業，引導嘉義在地的孩子共同體會「嘉義好」的生活美學。例如「稻田捕手」這組的活動設計，巧妙運用「六雙行動鞋」的行動意涵，希望引導小朋友體會農作「身體力行、勤勞實作」的在地哲學。

肆、結語

如同 Relph 所倡言的，地方感受越深刻、生命意義越豐盈。因熟識週遭也被週遭所熟識的感受是個體感到自己在此「生根」(root) 的來源，此種「有根」的感覺正是使人「在世界上有個安全的起點，讓人們去看待世界、在各種事物中可安穩掌握到自己，可以讓人對這個特別的地方產生精神與心理上特別有意義的歸屬」(洪如玉，2013)，這便是 Heidegger 所謂「安其所適」(dwelling) 的生命境界。「創意地方感」的概念也將繼續融入我所任教的課程

中，持續探掘地方感知與師資培育的可能，讓「創意地方感」獲得永續的延展。

參考文獻

- 王志弘、徐苔玲（譯）（2006）。**地方：記憶、想像與認同**（T. Cresswell 著，Place: A short introduction）。臺北市：群學。
- 吳莉君（譯）（2010）。**設計思考改造世界**（T. Brown 著，How design thinking transforms organizations and inspires innovation）。臺北市：聯經。
- 洪如玉（2013）。「地方」概念之探究及其在教育之啓示。**國立臺灣科技大學人文社會學報**，9(4)，257-279。
- 陳文玲（2006）。**越旅行越裡面：結構一條人尋找自己的創意途徑**。臺北市：心靈工坊。

短片欣賞介入融合班霸凌防治教育 之初探與實務分享

吳善揮

香港大學教育學院碩士研究生

摘 要

本文旨在探討如何以網上短片作為教材，教授融合班學生愛己愛人的道理，以達到防治霸凌的目的，當中包括：教學課程的內容、教學課程的實施、以及當中的教學反思，以期能夠為推動融合教育的同仁作為參考。

關鍵詞：網上短片、融合教育、霸凌、愛

Abstract

This paper aims at exploring the use of online videos as instructional materials of love to prevent the bullying within the inclusive classroom. Analyses on the teaching content of curriculum for the inclusive class and teaching reflection will be made. The author hopes it serves as a useful resource to inclusive education teachers.

Keywords: online video, inclusive education, bullying, love

壹、前言

所謂校園霸凌，就是指學校內力量屬於弱勢的人長期、反覆地受到他人或多數人所拒絕的情形，而這些拒絕行動通常伴隨著毆打、禁錮、言辭侮辱、脅迫、傳遞不利謠言等行為(李茂生，2015)；事實上，

校園霸凌問題日趨嚴重，其發生之年齡層也漸趨下降，而霸凌亦不再是少數人才會遇到的特殊情況，事實上，每一個班級都可能有霸凌者和受凌者，因此校園霸凌問題是當前教育工作者需要解決的首要急務(黃國敏、關周薇，2014)。由是觀之，校園霸凌問題日益嚴重，而且更漸趨普遍化，

這實在值得教育機關及教師的關注，並反思造成當前情況的主因，以重新建構安全的校園環境，使每一名學生都可以健康快樂地成長。

學校霸凌行為有著不同的呈現方式。霸凌行為大致可以分為四種：身體傷害(常見於男性之間的霸凌行為，即直接推撞、擊打或踢倒同學)、言語攻擊(最常被採用的霸凌行為，即以言語咒罵或羞辱同學)、關係霸凌(常見於女性之間的霸凌行為，即透過散播謠言或說是非來達到孤立某同學的目標)及網路霸凌(霸凌者透過不同的電子平台，如：電子郵件、聊天室、社交網站等，發佈不利目標對象的訊息或言論等)(Ofe, Plumb, Plexico & Haak, 2016)。雖然霸凌行為的形式多樣化，可是不同國家或地區的校園霸凌者所採取的霸凌方式都十分類似 (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001)。由此可見，雖然校園霸凌行為有著不同的呈現方式，但是全球校園的霸凌行為均具有一定的相似性，因此不同地區的教育同仁或專家應共同協作，解決這個全球學校皆面對的問題。

校園霸凌行為對學生造成不同程度的傷害。許永傑(2014)指出校園霸凌不僅屬於學校的問題，它更屬於社會問題，而且對學生之身心發展具有重大的影響。在心理發展方面，陳國威、陳小梅(2005)認為校園霸凌使到學生產生不必要的恐懼，並且變得怕事及失去自信心。在學業方面，受凌者往往因為創傷的經驗而未能集中精神上課，這大大影響到他們的學業成績；嚴重

受創者更會因為不敢面對霸凌者而害怕上學，最終亦因此而輟學(Tshotsho & S'lungile, 2015)。在社交方面，受到霸凌的學生亦難以在校園發展正常的社交關係，並在校園遭受到不同程度的孤立(Tshotsho & S'lungile, 2015)。由此可見，校園霸凌對學生造成不同方面的傷害，並且影響到他們在往後人生的發展，因此學校實在不能夠忽視此等問題。

特教學生比普通學生更容易在校園裡遭遇霸凌事件。根據香港平等機會委員會(2012)的調查顯示，相對於普通學生而言，多出近一成受訪的特教學生認為自己在普通學校裡遭受霸凌，情況實在令人擔憂。另外，吳善揮(2014)的研究發現，部分受訪的香港教師表示雖然融合班存有霸凌的問題，可是他們並沒有能力去解決之。而特教學生遭受霸凌的原因，包括：能力與學業表現不佳、行為怪異且社交技巧差、行為舉止影響他人、教師處理霸凌的方法及教育方式未具針對性、遭受同儕的負面標籤、支援服務不符合需要、同儕壓力(盧台華、羅丰荅, 2015)。由此可見，特教學生基於本身的限制，故較容易成為普通班內的受凌者，若老師不能夠作出適時的介入，那麼他們的身心靈發展必然會受到負面的影響，而且這亦違反了融合教育本來的實施目的，即未能夠使特教學生融入主流社會的生活之中。

特教教師需要發展更多不同的方法，以解決校園裡的霸凌問題。在處理霸凌問題的時候，教師需要同時兼顧面向全體學生的霸凌防治教育，以及以霸凌者和受凌

者為對象的個別化輔導工作(蔡明昌、張啓泰，2014)。特教孩子之所以特殊，就是因為他們在某些方面異於常人，特教教師需要對他們予以更多的包容及諒解，如果特教教師也不能夠適時地協助他們，那麼特教學生與普通學生之間的鴻溝將愈拉愈大(文仁川，2013)。在處理校園霸凌問題時，教師和輔導人員最需要的支援就是教育當局為其提供具體可行之輔導策略(蕭雁文，2014)。由此觀之，教育當局需為現職的特教教師進行培訓，使他們能夠掌握更多處理校內霸凌問題的方法，進而使特教孩子也可以與普通學生正常交往，並在安全的校園環境裡成長。

筆者認為學校之所以會出現霸凌問題，就是因為學生不懂珍愛別人，乃至到他們欠缺同理心而作出傷害他人的行為。因此，作為融合班教師的筆者，嘗試於融合班內實施霸凌防治教育，以短片欣賞作為教學工具，教授學生如何去愛惜自己和別人，並從中讓他們發展出助人自助的意識，以強化他們愛人的能力，最終消除一切的霸凌行為。本文旨在分享筆者於融合班實施霸凌防治教育的經驗，以讓各位特教同仁可以作為參考。

貳、班級描述

筆者任教的融合班為國中一年級，全班共有 18 人(7 名為特教學生、11 名為普通學生)，當中的特殊教育類別為：過動症、自閉症、讀寫障礙、言語障礙、智力障礙；不論是普通學生還是特教學生，他們的個性皆活潑好動，而且亦較多言。在

那個學年，班中部分同學曾出現不尊重他人的行為，例如以不當的言語攻擊特教同學、故意令有情緒問題的特教同學失控等，雖然班級導師也曾作出相應的勸諭和教育，可是成效仍然未達預期。雖然如此，但是當中的情況仍然不算嚴重，只是學生的意識及行為需要再被教育，可是若沒有適當的處理，班級的霸凌問題定必愈演愈烈。因此，輔導組的老師、社工及輔導員曾對此作出適時的介入，進入班級進行宣導工作和小組輔導，以重新教育學生正確的價值觀。

參、霸凌防治教育的實務經驗分享

在融合班出現霸凌事件後，筆者認為有必要為全班同學進行適當的引導，以讓他們明白到愛人的重要性及價值，從而消除霸凌行為的陰霾、重新建立正向的班級氣氛，並提升同學關愛彼此的能力。因此，筆者以「愛己愛人」為主題，以七部不同的短片作為教學材料，於班級裡實施了為期七次的教學活動(每次 35 分鐘)，當中的作法如下：

一、教學主題

生命教育就是愛與被愛的教育，其性質就是引導學生學會愛人(盧志玲、陳玉真，2014)，而筆者認為霸凌防治教育也應該以生命教育作為前提，即透過「愛人教育」為主軸，喚醒學生心中愛人的力量，以愛來接納和欣賞不同的差異，並因此而主動關心弱小的同學，進而建立班級內的

關愛文化。因此，筆者以「愛人」為是次教學的主題，並分設三個循序漸進的子題，以儒家「推己及人」的仁愛概念為方向，由「愛自己」到「愛家人」，再到「愛天下人」，筆者希望藉此能夠讓學生認識自

我，了解自己獨有的人生價值，改變以霸凌別人來肯定自我價值的行為，使他們學會以關愛他人的需要為提升自我認同感的方法。下表為教學大綱：

表 1

教學大綱

主題	主題與霸凌的關係	課節	教學短片	教學內容
愛 自 己	大部分霸凌行為的出現，在於霸凌者希望透過欺負弱勢者而在同儕之中建立權威，並從而得到自尊感。事實上，若學生懂得欣賞自己的優點，並找到自己的夢想，那麼他們定必可以從實踐理想的過程之中獲得自尊感。另外，他們也可以從投入努力的過程之中肯定自我、找到自我的價值，而無需從霸凌他人當中得到。	一	夢想的初衷 (https://www.youtube.com/watch?v=zo77bTWDUf8)	學習目標： 1. 認識夢想對個人的意義 2. 發掘自己的獨有價值 討論題目： 為何主角最終能夠成功實現自己的夢想？夢想對人類有何重要性？
		二	相信孩子的馬校長 (https://www.youtube.com/watch?v=qTlOGm70RDw)	學習目標： 1. 明白凡事都需要相信自己 2. 學會珍愛自己的生命 討論題目： 孩子們最終為何會演出成功？你相信凡事皆有可能嗎？
愛 家 人	筆者認為要防治霸凌行為的出現，教師必需要讓學生學會愛人，只要能夠誘發他們的不忍人之心（惻隱之心），那麼他們便不會霸凌他人。而培育學生愛護他人的第一步，必然是讓他們先愛自己的家人，	三	爸爸的愛心便當 (https://www.youtube.com/watch?v=FL6YdWWVX5k)	學習目標： 1. 理解父母為我們所作的一切 2. 學會珍惜父母對我們的愛 討論題目： 假如你是爸爸，你會有什麼感受？你愛你的父母嗎？為什麼？

(續下頁)

主題	主題與霸凌的關係	課節	教學短片	教學內容
愛家人	這是因為若學生們都不會愛自己的家人，我們也很難相信他們能夠愛護身邊的陌生人，這就是儒家所謂的「推己及人」精神。	四	勿忘背後的那個他 (https://www.youtube.com/watch?v=LxB C5VdjxhI)	學習目標： 1. 學會關心身邊人的需要 2. 學會珍惜與家人相處的時光 討論題目： 你認為主角為何會忽略了外公的需要？你有沒有關心自己家人的經驗？
愛天下人	學校的霸凌者大多選擇弱勢學生為霸凌對象，這是因為他們一般在社交方面欠缺支持度。同時，面對霸凌行為，一般同學也只會冷眼旁觀，他們很少會願意介入其中，以免自己也身受其害。事實上，筆者認為教育作為旁觀者的學生也是很重要的，只要他們願意伸出援手，那麼霸凌者也會有所收斂，並使受凌者得以解困。因此，教育學生愛天下人對霸凌防治教育之成效具有極為關鍵的作用。	五	無條件的愛 (https://www.youtube.com/watch?v=LxB C5VdjxhI)	學習目標： 1. 明白施比受更為有福的道理 2. 學會主動幫助別人 討論題目： 你認為主角的行為愚蠢嗎？你可以分享一次助人的經歷嗎？
		六	愛人的回報 (https://www.youtube.com/watch?v=vajYrYy1glU)	學習目標： 1. 明白助人自助的道理 2. 理解助人對自身的價值 討論題目： 你認為主角的爸爸何解可以得到別人的幫助？你有沒有受助的經驗？
		七	為老奶奶送信 (https://www.youtube.com/watch?v=fqNbMZpLuRY)	學習目標： 1. 明白弱勢社群的需要 2. 學會顧及他人的感受 討論題目： 為何主角能夠與陌生的老奶奶建立起深厚的感情？你認為尊重他人的感受重要嗎？

二、教學短片

筆者所選取的教學短片，皆以故事述為主，一方面可使融合班學生更容易掌握當中的內容及寓意，另一方面也能回應到他們愛看故事的興趣。另外，筆者所選

的短片之長度不會長於 15 分鐘，以免師生互動及討論的時間因而減少。爲了讓同學更能夠掌握短片內容的主旨，筆者自行爲短片擬定的標題，而下表則是相關短片內容的描述：

表 2

短片內容

主題	短片名稱	片長	內容概述
愛自己	夢想的初衷	7 分 59 秒	講述了主角追求音樂夢想的歷程，雖然他在追夢之路遇上不同的困難，但是他卻不忘唱歌的初衷而繼續努力，因爲他還是那個熱愛音樂的他。這裡提醒了我們堅持理想、熱愛生命的重要性。
	相信孩子的 馬校長	3 分 03 秒	雖然孩子們是弱勢的原住民，但是馬校長深信每一個孩子都可以成才，也是可以創一番成就，因此他藉著教導孩子唱歌和比賽，讓孩子們領略成功的滋味。這裡說明了我們要相信自己的能力，相信只要努力便可以取得成功的可能。
愛家人	爸爸的愛心 便當	7 分 51 秒	由小到大，爸爸每天都會精心地製作便當給女兒作午飯，然而，剛到社會工作的女兒開始嫌棄爸爸的便當，其後爲了可以與同事外出吃飯，更把爸爸爲其準備的便當丟掉，忘記了便當象徵了爸爸的愛，使到爸爸感到傷心。這裡告訴了我們要珍惜父母對我們的愛，以免他日失去之時才懂得後悔。
	勿忘背後的 那個他	5 分 28 秒	主角因爲只顧工作而忘記了關心家人的需要，連家中的外公生病了也不知道。這裡提醒了繁忙的都市人在努力前進之時，也別忘了關心背後愛我們的家人。

(續下頁)

主題	短片名稱	片長	內容概述
愛天下人	無條件的愛	3 分 05 秒	主角為人樂於助人，甚至拿出他自己僅有的去幫助有需要的人，雖然別人覺得他很笨，可是他卻感到無比的快樂。這裡教導了我們施比受更為有福的道理。
	愛人的回報	3 分 02 秒	一名貧窮小孩為了治好媽媽的病，所以他到了雜貨店偷藥物，結果被店主抓住他，並要求報警，可是主角的爸爸不但為小孩向店主付錢，而且更為他送上一包菜湯；其後，主角的爸爸因為跌倒而嚴重受傷，醫藥費也成了問題，這時一名醫生細心地照顧主角的爸爸，並且為他們付了醫藥費，最後主角才發現這名醫生原來就是爸爸曾經幫助的那名貧窮小孩。這個故事說明了愛人就是助人自助的表現。
	為老奶奶送信	14 分 28 秒	獨居的老奶奶之兒子去世了，主角為了不讓老奶奶傷心，於是便裝扮成老奶奶的兒子寫信給她，希望老奶奶永遠不會知道這件事，雖然最後也掩蓋不了這個傷心的事實，可是老奶奶感受到主角對她的好，並且成就他們二人深厚的感情。這個故事說明了我們凡事都需要顧及別人的感受，以愛撫平他人的傷痛，照顧他人的軟弱，這樣便能夠拉近人與人之間距離。

三、教學流程

在教學開展之前，筆者會先簡略說明課堂的學習目標作為引入。之後，筆者便會播放短片讓同學欣賞。接著，筆者便會要求學生就著預設的題目進行小組討論，以深化他們對短片內容的思考，並連結他們的生活經驗，讓他們從中進行自我反

思。跟著，每組派出代表彙報討論的內容及反思。然後，筆者便對同學的看法作出歸納及總結，並邀請個別同學分享感受。最後，筆者會要求學生以圖畫或文字的形式，就課堂所學表達自己的感受及反思，以讓筆者了解學生的學習表現。

四、成效檢視

筆者期望融合班學生能夠透過是次的教學，明白愛人的重要性及意義，並將所學遷移至日常生活之中，使他們建立起正向的行為，並主動去協助有需要的人，最終達到消除他們霸凌他人的傾向或行為之目標。經過是次的教學介入後，筆者發現

學生大致能夠掌握愛人的概念，亦能夠對自己的日常生活和行徑有所反思，而這能夠從學生寫下的反思或畫作中得知。為了量度實際成效，筆者設置了反思評量表，只要學生能夠符合表 3 的其中三個評分項目，便可視作為達到基本的學習要求：

表 3

學生反思評量表

項目	評分描述
一	反思內容能夠展現出學生能夠掌握課堂所教授的關鍵概念。
二	反思內容能夠展現出學生對自身生活深刻的反省。
三	反思內容能夠概括出短片的主旨思想或內容大意。
四	反思內容具體明確、條理分明，並且具有一定的說服力。
五	反思內容豐富，並且圖文並茂。

以下筆者將從愛自己、愛家人、以及愛天下人三個方面，對 5 名學生的畫作進行分析：

(一)愛自己

從圖 1 的畫作(符合四個評分項目)，我們可以看到學生 A 能夠了解到追求夢想對個人的重要性—不要讓自己留有遺憾，而他亦能夠指出追求夢想需要堅持、以及不

放棄的特質，可見他能夠掌握本節課堂的教學重點—尋找自己的人生意義，並反思出夢想的重要價值。事實上，筆者相信只要學生能夠掌握肯定自我價值的正確方法：追求一己的夢想，那麼他們便不會以不正當的渠道：霸凌他人，來肯定自我的存在價值。

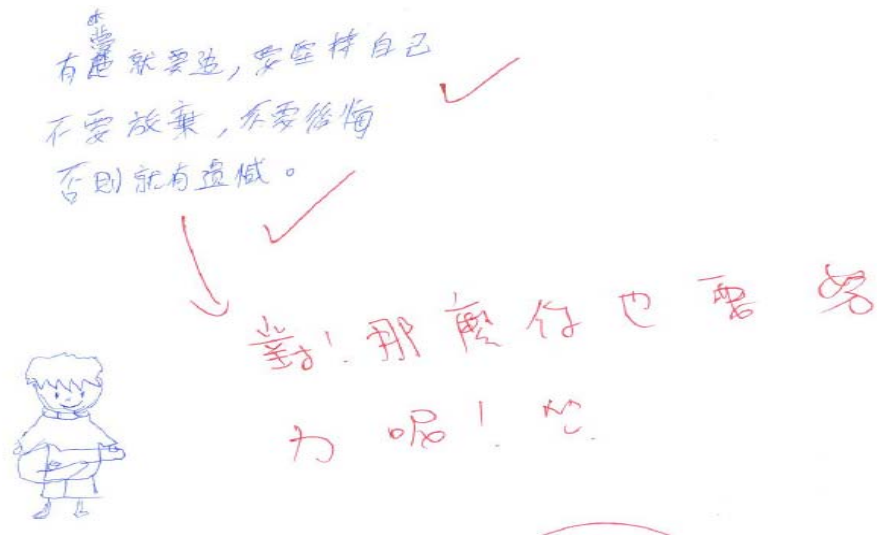


圖 1 觀看〈夢想的初衷〉之反思 (學生 A)

從圖 2 的畫作(符合五個評分項目), 我們可以看到學生 B 能夠歸納出短片的中心主旨: 相信自己的能力, 這是因為只要相信我們是有能力達成目標的, 那麼我們便可以有更大的機會取得成功。接著, 她又舉出香港運動員李慧詩的例子作說明, 只要願意嘗試, 世界是沒有困難可以難倒我們

的, 論述具有說服力, 反思亦見深刻。事實上, 筆者認為只要學生願意從正面的方向肯定自己的能力, 那麼曾霸凌他人的學生便會嘗試從正面的方法建立自己的獨有價值, 而受凌者也可以從逆境中學會自強, 並且積極地向外尋求協助, 以使自己可以得以解困。



圖 2 觀看〈相信孩子的馬校長〉之反思 (學生 B)

(二)愛家人

從圖 3 的畫作(符合四個評分項目),我們可以看到學生 C 在觀看短片後,能夠學會從父母的角色思考,明白天下無不是的父母之道理,並且學會感激父母的養育之

恩,反思內容尚算深刻。從中,筆者認為若學生能夠學會愛惜家人、珍惜家人對他們的好,那麼他們也能夠將這種愛,遷移至愛護陌生的同儕,從而消除班級內一切的霸凌行爲。

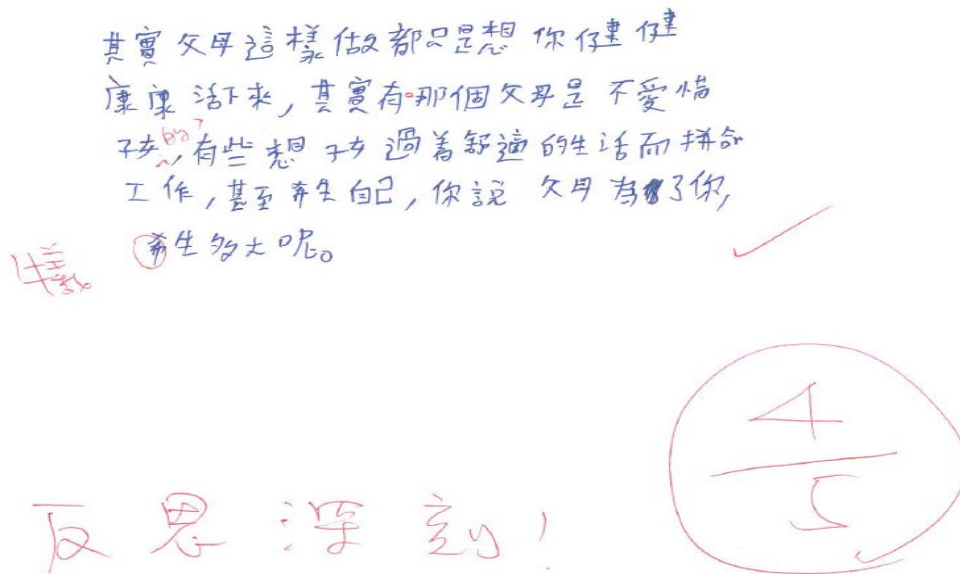


圖 3 觀看〈爸爸的愛心便當〉之反思(學生 C)

從圖 4 的畫作(符合五個評分項目),我們了解到學生 D 能夠掌握短片的主題思想:珍惜愛我們的身邊人。他以「最美好的事物」來形容家人,勸導苦苦追求新事物的人類切勿因追求新的事物,而遺忘了身邊愛我們的人之需要。他以一點點的

沙粒,來表示愛我們的人漸漸跌進了沙漏,隨著年月的流逝而慢慢地離我們而去,圖畫的寓意深刻而又發人深省。筆者期望學生能夠從中培養出愛惜家人之心,進而將這種情感遷移至關顧陌生的弱勢者身上,最終使到霸凌行爲得以消失。

當我們很快也發展新的事物時最美好的事物會慢慢地消失

美好的事物

5/5

圖 4 觀看〈勿忘背後的那個他〉之反思（學生 D）

從圖 5 的畫作(符合四個評分項目),我們可以了解到學生 E 在欣賞短片後,都能夠領悟到為人者都不應忽略照顧家人的道

理。這就說明了她能夠從中建構出關顧身邊人的意識,而這也為他們於未來關懷陌生者建構了一個重要的開端。



4/5

我們很多時候會因為不理會身邊的事失去一個好機會很多時候的家都不理他最近有什麼事得不到自己心管使家人的關係好。

具體有講咩! ✓

圖 5 觀看〈勿忘背後的那個他〉之反思（學生 E）

(三)愛天下人

從圖 6 的畫作內容(符合五個評分項目),我們可以知道學生 B 能夠領略到幸福的意涵:和自己心愛的人在一起、做自己喜欢的事,而筆者相信她也必定能夠明白幸福快樂是源自於自己,而非源自於霸凌他人(把痛苦建築在他人的痛苦之上)。另

外,她也理解到幫助別人不應要求回報的道理。事實上,我們可以看到她能夠從中對日常生活進行反思,並建構了她主動、無條件地幫助他人的意識,筆者冀盼這個良好意識能夠植根在她的心中,進而讓她可以主動幫助那些班級內的受凌者,並使班級建立出關愛他人的氛圍。

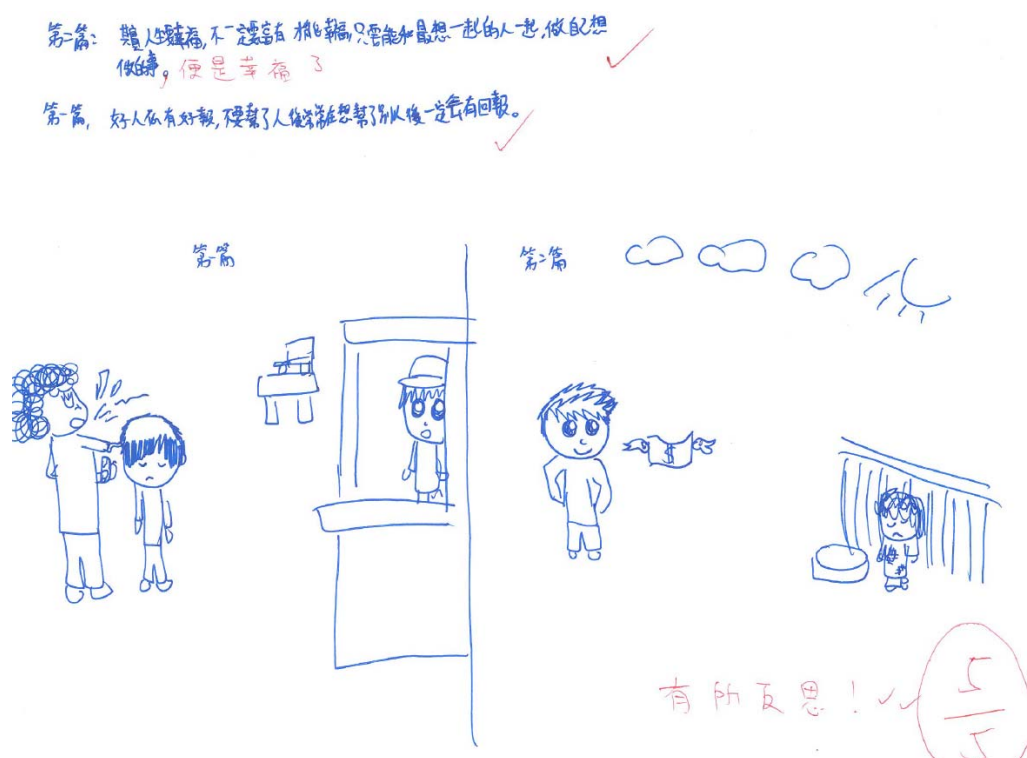


圖 6 觀看〈無條件的愛〉及〈愛人的回報〉之反思(學生 B)

從圖 7 的畫作內容(符合五個評分項目),我們可以了解到學生 B 不但能夠以文字及圖畫概括出短片的内容,而且亦能夠從中得到反思:為人者應為他人設想。筆

者希望學生能夠從中明白到凡事也要顧及他人的利益和感受,不要為了滿足一己的欲望而霸凌他人,使那些受凌者遭受傷害。

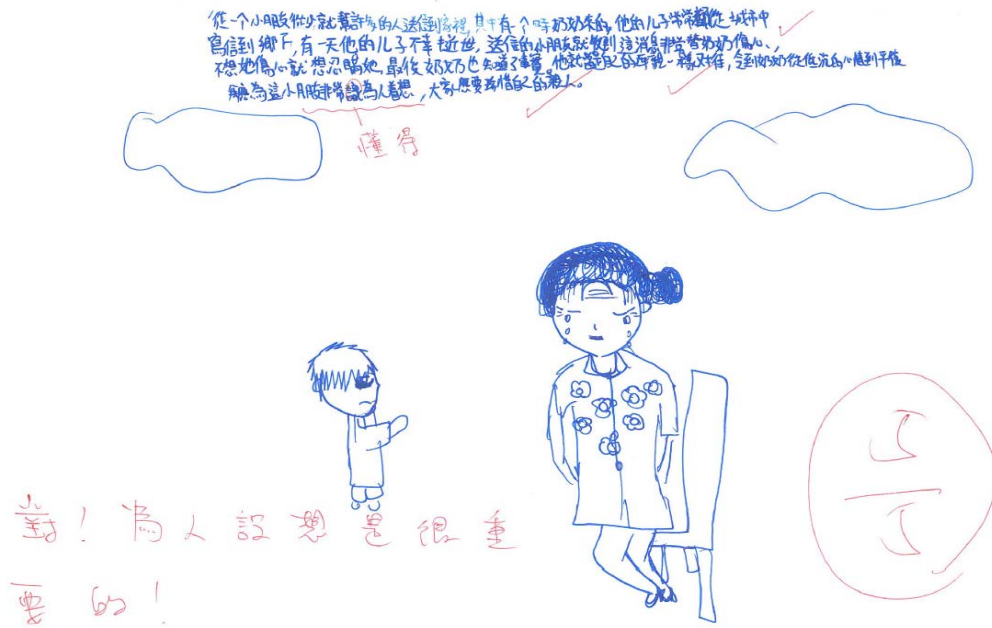


圖 7 觀看〈為老奶奶送信〉之反思（學生 B）

肆、教學省思及結語

經過這次的霸凌防治教育的實施，筆者有以下的反思：

在教學內容方面，雖然學生都願意觀看短片，可是由於並非全部短片都是以學生的母語廣東話為播放語言（具有中文字幕），所以學生未必能夠完全理解當中的情節變化，因此在未來實施相關教學之時，教學者須考慮所用短片的語言會否影響學生的理解度。在教學方式方面，本次課程以學生討論、師生討論為主，雖然學生也願意表達自己的意見，但是部分學生也顯得較被動；因此，筆者建議後續教學者可以戲劇為教學方法，一方面可以增加學生

參與課堂的興趣，另一方面也可以使他們從中得到更深刻的體會。在未來教學建議方面，筆者認為短片是其中一種多媒體的呈現方式，後續教學者可以考慮運用其他不同種類之多媒體進行教學，如流行曲、微電影、聲帶等，以探索霸凌防治教育的不同教材教法。同時，本次教學只聚焦於建立學生愛惜自己、關愛他人的意識，而未有驗證學生是否能夠從生活之中實踐所學，因此筆者建議後續教學者可以不同的實踐活動，如社區志工活動、學兄學姊計劃、朋輩輔導大使計劃等，以觀察學生能否從實際之中遷移所學。

筆者認為霸凌行為之出現在於學生彼此之間存在不同的誤解，因此只有讓學生

掌握愛的真正意義，並由此發展出他們愛人的能力，那麼校內的互關愛文化才能夠得以從中建立，而校園氣氛亦可以趨於和諧，霸凌行為亦得以消除。筆者期望本文能夠為特教同仁在實施霸凌防治教育方面提供一些啟思，並在教育同仁的集思廣益下，使一切的霸凌行為得以杜絕，為特教及普通學生營造舒適安全的學習環境。

參考文獻

- 文仁川(2013)。從特殊生遭霸凌談起。**師友月刊**，557，66-68。
- 李茂生(2015)。日本校園霸凌的現況與對策。**法令月刊**，66(2)，24-40。
- 吳善揮(2014)。香港融合班中文教師之教學困境研究。**特殊教育發展期刊**，57，85-106。
- 香港平等機會委員會(2012)。**融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究**。香港：作者。
- 許永傑(2014)。防制校園霸凌—個案修復與和解、友善校園不可少。**學生事務與輔導**，53(1)，91-92。
- 蕭雁文(2014)。解決問題導向輔導策略在校園霸凌事件之應用。**輔導季刊**，50(1)，12-22。
- 陳國威、陳小梅(2005)。學童欺凌——心理剖析。**香港教師中心學報**，4，141-149。
- 蔡明昌、張啓泰(2014)。國小學童旁觀者的霸凌因應方式之研究。**輔導季刊**，50(1)，23-33。
- 盧志玲、陳玉真(2014)。愛與被愛是生命教育的起點。**臺灣教育評論月刊**，3(12)，134-138。
- 黃國敏、關周薇(2014)。友善校園之反霸凌政策執行之研究—以桃園縣立某國中為例。**中華行政學報**，14，167-186。
- 盧台華、羅丰苓(2015)。國中融合教育中身心障礙受凌學生遭受普通班同儕霸凌現況及原因之研究—以一所國中為例。**中華輔導與諮商學報**，42，1-34。
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Ofe, E. E., Plumb, A. M., Plexico, L. W., & Haak, N. J. (2016). School-based speech-language pathologists' knowledge and perceptions of autism spectrum disorder and bullying. *Language, speech, and hearing services in schools*, 47(1), 59-76.
- Tshotsho, N., & S'lungile, K. T. (2015). The Effects of Bullying on Teenage Girls in Swaziland High Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 179-184.

藝術治療教學方案對國小輕度障礙學生 提昇專注力之研究

王玲

南投縣康壽國小教師

孫敬哲

彰化縣天盛國小教師

摘要

藝術治療乃結合藝術和輔導、諮商與治療的一種心理治療或輔導方法。本研究以藝術治療教學方案活動教學，並使用觀察、訪談方式，以瞭解藝術治療教學方案對國小輕度障礙學生專注力的影響，及提昇其專注力。

關鍵詞：藝術治療教學方案、輕度障礙、專注力

Abstract

Art therapy is methods which collaborate with psychotherapy, counseling, art, and treatment. In this study, we create an art therapy teaching program by using art therapy to understand the on-task effect for elementary school students with mild disorders.

Keywords: teaching art therapy program, mild disorders, on-task

壹、前言

在一般國小普通班出現比率最高為輕度障礙學生，而輕度障礙兒童最普遍的特質之一——注意力問題，使得輕度障礙兒童常被形容不用功、學習動機弱、不努力、分心及注意力不佳等 (Johnson, 1981; Wissink, Kass, & Ferrell, 1975)。而學習的第

一要件就是要能專心，也就是要有專注力，注意力不佳就是缺乏專注力，相對的更影響輕度障礙兒童的學習，長期被忽略的結果，就成了低成就的學生（許天威，1990）。藝術治療有非語言溝通的特質，以繪畫及媒材來引導兒童以非語言表達溝通，調合兒童情緒的衝突，透過分享、探

索、欣賞及討論，使兒童得自我療癒與成長，而得以持久性的改變(侯禎塘，2008)。

筆者任教於國小普通班藝術與人文科任教師及擔任認輔教師，擁有一般教師證與輔導教師證，在教學歷程中常接觸到這類學生，故希望能用輕鬆無壓力的藝術治療幫助他們提昇專注力，增加其學習力。

貳、輕度障礙學生之身心特質

輕度障礙學生(mild disabilities)在身體功能與外表看起來均與一般學生無異，在班級內常因學習成就低下及社會適應困難，而在班級內受到同儕的排擠與歧視，而教師也因班級人數眾多，無法顧及到這群輕度障礙的學生。本文中輕度障礙學生是泛指在普通班常見的學習障礙及輕度智能障礙學生。

鄔長祐(2007)整理出三項國小輕度障礙學生較為明顯之身心特質，並分述如下：

一、閱讀困難

各項學習的基礎是閱讀(reading)，有閱讀障礙(reading disabilities)或閱讀困難(reading difficulties)的人，不僅在各項學科學習上出現問題，連帶著在生活適應、人格適應、職業訓練及職業適應也會發生困難(Lerner, 2003)。輕度障礙兒童由於先天或環境的不足，導致閱讀產生困難。

二、專心注意力

注意力對學生的學習特別重要，輕度障礙兒童在學習上的最大障礙就是容易分心，不能專注於課業之上(鄭昭明，1993)。教師在教學時最感到困擾的就是學生的注

意力缺陷，因為注意力是影響學習的重要因素之一(胡永崇，2001)。

三、習得無助之學習動機

輕度障礙學生在學校裡常有失敗的經驗，而且對老師的教學策略無法適應，或缺乏資源、語言或其他障礙、無法自己選擇、文化差異、個人生理及心理狀況不良、缺乏良善的回饋、學習環境不佳或其他原因等，而感到失去了學習的動機(Wlodkowski, 1985)。

故輕度障礙學生因本身對訊息處理、注意力方面及其它先天、後天的缺陷，致使影響到其閱讀理解及專注力，自信心不足而對學習感到習得無助感。所有的學習都需專注力，如何提昇其專注力來達到有效的學習為教導輕度障礙學生的重要課題。

參、藝術治療的理論基礎

藝術治療乃結合藝術和輔導、諮商與治療的一種心理治療或輔導方法(侯禎塘，1999)。藝術治療是透過藝術媒介來幫助需要幫助的人，其「治療」不只是對病症的醫療行為，也是一種特殊學習(蔡品純，2009)。依美國藝術治療協會定義(American Art Therapy Association)和英國藝術治療家協會(British Association of Art Therapists)綜合論述：藝術治療是結合心理治療與藝術，透過藝術媒材的應用與心象表達，產出之作品反映當事者的思想與情感，啟發創造思考，從經驗中探索，使其情感昇華，提昇自我觀念及認知及改善行為，達到治療及解決情緒的行為問題

(侯禎塘, 2001)。早期藝術治療大多應用在精神病患的治療, 現今在身心障礙兒童、青少年、成人、老人及慢性病患均廣被使用(張媛媛, 2003)。

依據藝術治療家的發現與見解, 藝術治療所具有的特質與功能如下(侯禎塘, 1987; 陸雅青, 1993; Krammer, 1971; Wadeson, 1980):

- 一、藝術是一種自發、自控的行為, 藉由創作使情緒得以緩和及宣洩、統整情感及意念, 有助認知概念的形成。
- 二、藝術治療因具非語言溝通的特質, 能使當事人自我開放, 降低防衛心理, 且能從作品中評估心理。
- 三、當藝術治療團體中的團員在陳述、分享作品時, 易喚起或刺激其他團員的情緒反應, 增進團體的互動和凝聚力。
- 四、藝術的表達能直接將內心狀態顯示於美術品上, 使當事人將所表達的思想和情緒與過去、現在事件相連結, 甚至投射到未來活動, 且作品可長期保存, 隨時可以再完整的回顧、比較或分析。
- 五、藝術活動的過程中, 可啟發豐富的想像及靈感, 當事人能直接經歷到能量的改變, 創造的潛能得以釋放, 使自我認識及成長。

因此, 藝術活動能幫助身心障礙者表達其情緒、感覺之抒發, 更藉由藝術創作時的「內在對話」與治療師的「外在對話」, 得以輔導其行為、認知、發展行為等, 而能處理特殊兒童的情緒困擾、生理缺陷、

學習遲緩和學習障礙等問題(Wadeson, 1980; 陸雅青, 1993)。

肆、專注力是學習的重大因素

在日常生活中, 學習是無所不在的, 而專注力是學習的重大因素(陳美雯, 2010)。隨著視覺訊息不斷湧入大腦, 注意力就開始過濾外在訊息, 讓有用的資訊進入高層認知歷程來處理, 以減少不相關訊息的處理, 而能專注於當下感興趣的訊息, 讓認知系統做進一步的處理, 例如物體辨識、閱讀學習和記憶形成等, 若注意力發展的年齡成熟度若低於實際年齡學習的需求時, 即導致兒童的學習表現落後(林宜親、李冠慧、宋玟欣、柯華蕙、曾志朗、洪蘭、阮啓弘, 2011)。

胡永崇(2001)則認為就學習的觀點, 注意之向度有: 1. 注意力的速度、2. 注意力的廣度、3. 注意力的集中度、4. 注意力的持續度、5. 選擇性注意力及 6. 注意力切換性。國內學者孟瑛如(2006)認為在學習時, 注意力有障礙的學生通常會具有以下四個特徵:

- 一、注意力渙散: 注意力渙散會伴隨過動, 易受小事干擾而分心、衝動且健忘, 不喜歡做在認知學習上需要持續專心的活動。
- 二、注意力不足: 注意力不足的孩子做事速度緩慢, 行事退縮, 需花很長時間才能完成一件簡單的事。
- 三、注意力短暫: 注意力短暫的孩子會易疲累且分心, 做一件事需多次才能完

成，易因注重不必要的小細節而被誤導。

四、注意力固執：在上課或做功課時，注意力固執的孩子會專注在自己的固執行為，以致無法在時間內完成工作。

注意力具有多種向度的特性是各家學者所認同，學生因不同的向度所對應的學習能力而有所差異。如何讓學生在學習時能選擇重要的訊息加以注意，而忽略不需要的訊息(陳美雯，2010)。除此之外，還要注意如何讓注意力維持，也就是提昇專注力，是研究者應重視的課題。

伍、藝術治療教學課程方案的活動設計

動設計

「藝術治療教學方案和一的畫畫課到底有什麼不一樣呢？」畢竟我們使用相同的美術材料，看起來都是在畫畫，甚至很多時候，藝術治療中的作品還不及美術課的作品「漂亮」。因為藝術治療的目標不是創作出漂亮的作品，而是鼓勵並協助個案創作出具有自我表達意義的作品(林鳳貞，2012)，但是這個目標常需要漫長的努力才能達到。因此課程設計應注意以下事項(陳麗婷，2008)：

一、重視身心發展階段：特殊需求孩子內外身心發展的差異非常大，我們在創作活動中，可以透過學生的繪畫表現，對其心智發展階段做基本判斷，讓創作更具豐富性與表達性，進而增加自信心。

二、視個案的需求定創作主題：藝術創作可讓情緒與感覺宣泄，創作過程中的自發與自控有助於情緒的緩和，因此老師在設計活動主題方面，可依據學生的心理狀態與需求帶領特定主題，以主題誘發學生對特定議題的思考。

三、給予多一點時間和機會：可先嘗試以他們有興趣的方式與之互動，慢慢的與學生建立關係，在觀察中，耐心的等待學生接受我們的創作邀請，進而協助他們順利進行。

四、讓孩子更有彈性：輕度障礙的孩子比較沒有自信、缺乏彈性及做決定的能力，課程活動主題與創作後的分享，都可以增加孩子的靈活度與彈性，並希望這樣的經驗能類化到其他的學習與日常表現中。

五、給予表現機會：藝術創作對孩子而言，散發著各種不同面向的吸引力，而不只是「美」，不管孩子的能力如何，老師都可鼓勵學生儘量自己動手，先尊重與肯定他們的表現與投入，而後再適當的引導作品的豐富性與完整，並給予充分的時間嘗試。

教師在執行藝術治療課程時，也要注意提供學生一個安全舒適的空間環境，讓他們能在自然、輕鬆、無壓力的狀態下，很自然的透過繪畫來表達自我的意識；同時，也要讓學生能信賴教師。另外可運用不同的音樂配合藝術治療，能導引出他們的內心意象或紓解內心的壓力(王仁癸，2110)。

綜上所述，藝術治療教學的過程中，作品的美醜或完成與否並不重要，重要的是作品本身以非語言的圖象來表達內心的意象世界，繪畫的過程會讓人的認知力、專注力、聯想力、思考力增強，對於開發人的潛意識潛能有所助益。如果能將藝術治療用在心智障礙生的輔助學習上，對於他們的自我認知與表達能力的增強，必有所助益。

陸、藝術治療教學方案之施行步驟

筆者所任教的班級有三位輕度障礙學生，其中一位不喜歡繪畫，故在施行前測時予以去除。個案甲：11 歲 10 個月，女生。實施測驗結果：中文認字量表測驗百分等級 41.5、閱讀理解篩選測驗百分等級 25、高年級基礎數學概念評量表三則運算百分等級 50 及應用題百分等級 25，能力明顯不足，魏氏智力量表為 71、專心注意程度低，屬學習障礙學生。在校課業，英語程度不錯，數學完全無法跟上進度。個案父親為上班族，母親為全職家庭主婦，平日在校當志工，個案受到良好的照顧。與父母同住，另有二位哥哥，父母採民主但溺愛的管教方式。個案在校之補救教學，其母親不信任其他志工，仍要求由自己教導個案。個案乙 11 歲 5 個月，女生。實施測驗結果：中文認字量表測驗百分等級 61.5、閱讀理解篩選測驗百分等級 30、高年級基礎數學概念評量表空格運算百分等級 0 及應用題百分等級 25，能力明顯不

足，魏氏智力量表為 64、專心注意程度低，屬學輕度智能障礙學生。個案父親在市場賣水果，母親為柬埔寨人，白天工廠工作，另有一位四年級弟弟。個案小時曾由柬埔寨外婆照顧，身體狀況不佳，曾開過刀，個人衛生習慣不佳，常受同學排擠。父母採放任管教方式，偶而會參加社區教會免費安親班。

經與個案之導師訪談及研究者上課觀察結果，問題行為如下：(一)個案甲：上課易分心，不專注，對老師所述的一些詞彙不太了解，作業常無法完成，且完成品質不佳，父母注重英語能力，故英語成績佳，常會遲到，動作慢，行為較為幼稚，人際關係不佳。個案乙：上課分心、不專注，常會玩一些小東西，學業長期落後，自信心不佳，衛生習慣不好，人際關係差。

教學時間每週一次，採個別教學，共計十二週，每週以不同的藝術治療教學方案設計介入，藉由運用繪畫媒材抒發情感，造成有效的記憶連結，使其自主學習，建立個案的信心，以達到提昇專注力之目標（廖文華，2010）。每次活動後均以輕鬆方式讓個案說出繪畫之內容及活動的想法，老師也做相關經驗分享。教學方案設計除了安排適合其能力之主題，還佐以古典樂曲放鬆心情。

一、施行步驟：

(一)準備活動：

- 1.前測：以魏氏兒童智力量表、多向度注意力測驗、高年級基礎數學概念評量、閱讀理解困難篩選測驗，評量個案的基礎能力與專注能力。

- 2.目標行為之界定：為減少模糊的目標行為，以操作型定義來界定目標行為：注意力問題、離開座位、說話、干擾他人行為等。
- 3.資料分析：先針對個案上課情形，使用學習不專注行為觀察記錄表作次數分析，觀察其在課堂之不專注情形次數。

(二)實行教學：(每次四十分)

- 1.五分鐘與學生建立感情，聊聊生活與班級活動、同儕相處情形。
- 2.二十五分鐘進行教學方案教學：前三次課只提供美術材料，讓學生自由創作，與個案建立信任、安全的關係，及探究個案的自我概念。四至十二次進行藝術治療教學方案教學，前五次教學以提昇個案主動學習，及積極參與活動能力為目標，後三次為告別治療，抒發個案的情感及提高其自我價值感。
- 3.十分鐘請個案發表本次課程之繪畫內容及情感。

(三)維持階段：課程結束後，再進行四次追蹤觀察。

(四)後測：以魏氏兒童智力量表中之符號尋找測驗及記憶廣度測驗、多向度注意力測驗進行後測。

(五)訪談：與個案班級同學、導師進行訪談，以了解個案進行為。

柒、結論與建議

在普通班任教雖然不像特教工作者，時時面對障礙學生的挑戰，但卻常常見到輕度障礙學生，因著父母或老師的特教知識不足，而無法給予更多的專業照顧，再

加上同儕間無法理解障礙學生之不同於常人之處，而致使輕度障礙學生常受到大家的排擠，筆者身為藝術與人文科任教師，常可以從個案的筆觸、線條及色彩中，感受到他們的情緒與情感，對人生的態度。藝術治療之教學方案希望除了一般正式課程之外，再提供給這些不善言語者，或溝通技巧缺乏的學生一個抒發情感、並與外界溝通管道。而藝術治療教學方案對個案在專注力、學習參與、人際互動、自信心和表達能力等方面均有所幫助。筆者會持續在藝術治療及輔導方面再進修，期許能給這些弱勢兒童更多的幫助。

根據以上研究結果與討論，研究者提出下列幾點建議，希望能對未來相關實務工作者或研究者能有幫助：

- 一、提供良好的藝術治療環境：在筆者任教的學校雖有專業的美勞教室與輔導室，但美勞教室的隱密性不夠，輔導室又長期為其他處室使用，希望當局者或學校應提供的良好的設備與環境，教室內宜採隱藏式攝影機，以利研究者在不打擾個案藝術治療過程之下攝影或錄音，以提昇研究結果客觀性。
- 二、學校應加強普通教師的特教及藝術治療的專業訓練，讓每位教師均有專業之特教知識及技能，推廣藝術治療課程，而能照顧更多輕度障礙學生。
- 三、建立專業團隊進行輔導：由學校輔導室召集行政人員、特教老師、藝術與人文科任教師與專業的心理治療師及教授學者們等相互合作，進行藝術治

療課程，做長期藝術治療輔導，來服務更多的學生。

參考文獻

- 王仁癸（2110，8月6日）。藝術治療激發學習潛力。國語日報，特教副刊。
- 林鳳貞（2012）。藝術治療在發展遲緩兒童療育上之運用。第九屆早療論文發表。線上檢索日期：2015年3月10日。
網址：
<http://www.caeip.org.tw/modules/AMS/article.php?storyid=348>
- 林宜親、李冠慧、宋玟欣、柯華葳、曾志朗、洪蘭、阮啓弘（2011）。以認知神經科學取向探討兒童注意力的發展和學習之關聯。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報，42(3)，517-542。
- 孟瑛如（2006）。發掘孩子心中的專心小天使。園區生活，102，80-82。
- 侯禎塘（1987）。藝術治療團體對特殊學校肢體殘障國中學生人格適應之影響。彰化師大輔導研究所碩士論文，彰化。
- 侯禎塘（1999）。行為導向藝術治療法對國小多重障礙兒童行為問題及圖畫概念之輔導效果研究。未出版之博士論文，國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北。
- 侯禎塘（2001）。藝術治療在智能障礙兒童輔導之效果——一個極重度智能障礙兒童之個案輔導。九十學年度師範學院教育學術論文發表會。
- 侯禎塘（2008）。藝術治療於身心障礙兒童兒童輔導之應用。臺中教育大學特殊教育學系。
- 胡永崇（2001）。如何因應學生的注意力缺陷。國教天地，146，3-11。
- 張媛媛（2003）。藝術治療對國小學習障礙兒童提昇注意力的輔導效果。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，臺中。
- 許天威（1990）。學習障礙者之教育。臺北：五南出版。
- 陳美雯（2010）。注意力輔導方案對國小二年級學童注意力影響之研究。未出版之碩士論文，國立東華大學教育學系碩士在職專班，花蓮縣。
- 陳麗婷（2008，2月4日）。療育課程設計—藝術治療融入特教美術教學。國語日報，特教副刊。
- 陸雅青（1993）。藝術治療。臺北市：心理。
- 鄔長祐（2007）。數位化學習對提升國小輕度障礙學生讀寫能力之研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育研究所，臺北市。
- 廖文華（2010）。結合繪畫元素與注意力訓練的課程方案對 ADHD 學童影響之個案研究。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學美勞教學碩士班，新竹市。
- 蔡品純（2008）。國小啟智班教師對藝術治療理念融入休閒教育領域美勞課程教學規劃與實踐之研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學美術系碩士

- 班，臺北。
- 鄭昭明（1993）。**認知心理學：理論與實踐**。臺北市，桂冠。
- Johnson, D. J., & Blalock, J. W. (1987).
Adults with Learning Disabilities.
Orlando, FL: Grune and Stratton, Inc.
- Wissink, J. F. Kass, C. E., & Ferrell, W.R.
(1975). A bayesian approach to the
identification of children with learning
disabilities. *Journal of Learning
disabilities*, 8, 158-166.
- Wlodkowski, R. (1985). *Enhancing adult
motivation to learn*. San Francisco,
Calif: Jossey-Bass Publishers.
- Wadson H. (1980). *Art Psychotherapy*.
New York : John Wily & Sons.
- Krammer, E. (1971) *Art as therapy with
children*. New York : Schocken Books.
- Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities:
Theories, diagnosis and teaching
stetegies, 9th ed.* Boston, MA: Houghton
Mifflin.

【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 23 期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請 4 位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由 9 篇的來稿中，經匿名審查錄取 2 篇，合計收錄了 6 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 23 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：林玉霞
輪值主編：唐榮昌
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：民國一〇五年五月
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：本刊同時登載於國立嘉義大學特殊教育中心，網址為 <http://www.ncyu.edu.tw/spedc/>
工本費：(平裝) 新台幣 130 元

GPN:2009405230

ISSN:1816-6938

著作權管理訊息