

ISSN:1816-6938

第28期

半年刊

特殊教育



國立嘉義大學特殊教育中心印行
中華民國一〇七年十一月

中華民國一〇七年十一月

ISSN 1816-6938

9 771816 693007



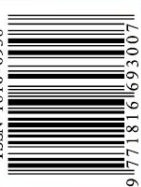
特殊教育



國立嘉義大學

Special Education

ISSN 1816-6938



9 771816 693007

GPN:2009405230

工本價:130元

目錄

中華民國94年6月創刊
中華民國107年11月出刊

情意教學意涵及實施面向初探 簡瑞良 張美華	01
十二年國民基本教育課程綱要下特殊教育課程運作之建議 吳雅萍	08
身心障礙學生就讀大學院校院遭遇之問題與困境 陳勇祥 林玉霞	15
自閉症類群障礙大專生身心特質及輔導實務 鍾惠嫻 江秋樺	22
十二年國教課綱南區身障課程前導學校－第一階段計畫執行狀況與省思 蘇家賢	30
交互教學法在國小學習障礙學生閱讀理解教學之應用 柳品仔	37
文化思維下後設認知策略運用於原民生學業低成就之探討 陳邵雯	46

活動集錦



主題：遊戲治療在特殊教育之應用
講師：社團法人台南市愛家關懷協會何采諭心理師
日期：107年6月23日



主題：壓力管理與放鬆工作坊
講師：上善心理診所陳彥合心理師
日期：107年7月4日



主題：特殊教育園藝治療工作坊
講師：國立嘉義大學園藝系郭濼如教授
日期：107年7月5日



主題：心智障礙類學生的身心特質、需求與輔導
講師：國立高雄師範大學特殊教育學系蔡明雷教授
日期：107年7月16日

Special Education

情意教學意涵及實施面向初探

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

本文旨在探討情意教學的一些重要概念。首先，討論情意教學的意涵；其次，建議情意教學實施時應考慮的面向：人、境、事；最後，提供情意教學實施的建議。

關鍵詞：情意教學、情意教育、情意課程

Abstract

The purpose of this article is to explore some important concepts on affective teaching. First, the authors discuss the meaning of affective teaching. Second, the authors suggest that three dimensions need to be considered when implementing affective teaching: human, environment, and educational affairs. Finally, the authors provide some suggestions on implementing affective teaching.

Keywords: affective teaching, affective education, affective curriculum

壹、前言

情意教育(affective education)的重要已獲得教育界普遍的共識。陳木金(1998)認為情意教育的成敗深深影響學生的身心健康及社會適應，甚至整個國家社會的發展。但是，要如何實施情意教育或如何進行情意教學(affective teaching)仍有許多廣大探討和努力的空間。尤其在目前特殊教育以融合教育

(inclusion)思潮為主流的現代教育環境，許多有特殊需求的學生都有些學習、行為、人際和情意技巧缺乏等困難，這些困難也導致他們在普通班的融合教育環境的適應和學習困難。

在融合教育情境，情意教學的實施，不僅可以幫助有特殊需求的學生提升情意技能，同時也能提升普通班學生情意能力，進而使他們對待特殊需求的學生能更具有同理心和正向接納的態

度，進而提升融合教育的成效。因此，這是一個值得探討的主題，也是本文的目的。

本文擬針對情意教學的意涵、實施面向和實施建議等方面提出一些觀念和探討，期待能發揮拋磚引玉之功，有助於相關專業人員在情意教學方面有一些認識和方向。

貳、情意教學的意涵

一、情意教學的簡要定義

情意教學目前文獻上並無一致且明確的定義。唐淑華（2004）在其著作「情意教學-故事討論取向」乙書中，似乎也未對「情意教學」下一個明確的定義。但其坦言，在閱讀相關文獻後發現，「情意」(affective)是一個很令人混淆與複雜的觀念。目前很難理出一個一致性的概念。情意的概念尚且很難有一致明確的定義，情意教學牽涉「情意」與「教學」兩領域，想獲得一致明確的意義共識，更有一定程度的困難。

筆者不揣淺陋，想為情意教學下一個簡要的暫時性定義，以方便底下為文論述與討論。在教學過程或與學生的互動中，能夠提升學生情意能力的教學或活動或經驗，都可以謂之為情意教學。

二、情意教學意涵說明

由上述簡要的定義，稍作二點補充說明。

（一）情意教學並不限定於正式的科目或正式的教學活動

常雅珍（2002）認為情意必須透過

人際的交互作用與經驗中去學習，最好的學習情境就是此時此地之生活體驗。筆者認為任何形式與學生互動的經驗都可以成為情意教學進行的一種方式。例如，老師對學生的問候或關懷，或是課中或課後給予學生的鼓勵，都可以視為情意教學的一部份，因為教師在此過程中，身教示範出對人的關懷、鼓勵和同理心等很重要的情意技巧和態度；在這過程中，學生相當有機會學會正向的情意技能、態度和行為。

（二）情意教學可能是預先計劃的教學活動，也可能是在自然情境中，隨機發生，並非刻意設計或營造。情意教學可以預先規劃設計目標，安排合適教學活動，採用有趣生動的教材教具，運用有效的教學策略，如一般教學活動設計進行的步驟流程，如獨立式情意課程設計（鍾聖校，2000）。但是，情意教學也可能採取身教式和境教式情意課程設計（張美華、簡瑞良，2006），以一種隨機自然的方式進行，將情意教學融入於平時師生或學生和學生很自然的互動中。在這隨機互動的過程中，並沒有事先預定要達到的目標和進度，也沒有刻意要教導的內容，一切只是很自然的互動，在這自然互動過程中，讓學生慢慢去察覺和模仿，進而提升情意能力。

參、情意教學實施面向

情意教學實施的面向，可分為人、境、事三大方面，在人的面向包含教師

與學生；在境的面向，包含物理與心理環境；在事的面向，包含教材教法與師生互動。底下分別簡要說明。

一、人的面向

(一) 教師方面

教師是情意教學的主要施行者，因此它亦是情意教學成效的主要關鍵。教師在情意教學上的專業能力固然重要。但是教師的心念心態和身教示範才是情意教學成效最核心的關鍵因素。因此，在教師方面，情意教學應注意教師的教師信念(teacher belief)及身教示範(role model)二個要素。

1. 教師信念

教師信念是影響教學成效最主要的關鍵因素(Ross, Bondy, & Kyle, 1993)，當然它也是情意教學成效的很重要的關鍵。Jordan 和 Stanovich (2003)的研究也發現，教師信念不僅會影響教師的教學，也會影響教師對身心障礙學生的責任感。教師信念深深影響教師對學生種種行為反應的解釋、看法和期待，教師的這些看法、解釋和期待不僅會影響教師的教學情緒、師生互動和教學成效，同時也會影響學生的學業成就(Silva & Morgado, 2004)、學習動機、情緒行為表現、自我概念和自我價值感，這些也都是影響情意能力發展的重要要素。

2. 身教示範

Dettmer (2006)強調潛在課程(the hidden curriculum)對教師和學生具有

廣泛及深遠的影響力。黃政傑(1991)指出潛在課程包含身教及境教，潘裕豐(2000)認為潛在課程的情意教育對於學生潛能的激發及氣質變化具有關鍵的影響，因此師長的身教示範、校園的環境美化佈置都需用心思考。歐用生(1998)也提出情意教育無所不在，潛在課程充滿情意內涵，建議學校可以透過正式與潛在課程的方式來實施情意教育。

教師的身教示範是情意教育最直接有效的傳遞方式(張美華、簡瑞良, 2007)。身教也可以說是情意教學最重要的教學方式。若是教學者無法以身教示範去教導學生他們需要學習的情意態度和技巧，那可以想見學生的學習成效可能大受影響。

筆者認為許多社交技能訓練或情意技巧訓練的實驗結果有效性並不一致，相當可能是因為教學者或訓練者，並未呈現身教示範，或身教示範僅呈現於訓練或教學的情境中，待訓練課程一結束，教師或訓練者就疏忽去呈現他所要教導學生的情意態度和技巧，如此社交訓練或情意教學的效果是非常有限的。

(二) 學生方面

情意教學實施如果考慮學生，有二大主軸是情意教學實施非常重要的方向。第一是自我覺察，第二是自我價值，這二項主軸不僅是情意教學的主軸，同時，也是很重要的情意能力。許多學生的情緒行為問題，甚至課業低落的問

題，常可以發現與這兩項情意能力缺乏有關。換言之，提升這二項情意能力，可以改善許多學生的問題和態度。

1. 自我覺察

Newberg 與 Waldman (2009/2010) 強調有意識地自覺情緒可以降低杏仁體的活動，而減少焦慮與恐懼。Fischer、Rinpoche 和 Boorstein (2012/2013) 強調自我覺察，練習時時觀照當下的身體動作及呼吸對心靈非常有益處。研究上也顯示，自我覺察能力提升，有助於自我控制能力的改善（張美華、簡瑞良，2009；Mathes & Bender, 1997; Swaggart, 1998）。Webber, Scheuermann, McCall, 和 Coleman (1993) 及 Snider (1987) 亦主張自我覺察個體自己本身的行為也會導致個體行為的改變。因此，自我覺察能力的訓練，也是情意教學的重要方向。教導學生如何觀察和覺察自己的情緒、行為、念頭、呼吸等，有助於情緒行為的穩定和控制。

2. 自我價值

Glasser (1969) 曾言，愛與被愛和自我價值感，是人類基本心理需求，若是這兩種心理需求未獲滿足，其行為和情緒則會產生問題。因此，如何提升學生自我價值感，應是情意教學的重點。當學生自我價值感提升，能為其情緒行為的問題，產生正面的影響和改善。

二、境的面向

學習情境包含物理環境和心理環境。二種環境對學生情意能力的發展和學習都有深刻的影響。因此，情意教學的實施面向也應考慮物理和心理環境的設計和營造。

(一) 物理環境

物理環境在教室方面最常見的是教室佈置、座位安排、佈告欄的運用、科技輔具的運用、無障礙環境的設計等。例如教室的佈置，有一些學習角落、閱讀角落或遊戲區等，有助於學生的情意態度的放鬆和學習。如果再結合一些綠化的植物或可愛的小動物，讓學生學習照護，這非常有助於學生正向情意態度的發展。

(二) 心理環境

學習情境的心理環境設計和營造，常被許多教育工作者忽略。其實，有時心理環境對學生情意的發展影響力比物理環境影響更為深遠。簡而言之，心理環境的重要觀念是教師必須營造出一種正向接納及鼓勵關懷學生的學習情境，同時，也要積極協助學生獲取學習成功經驗。Garriott, Miller 和 Snyder (2003) 綜合許多學者的看法，認為教師對學生支持的態度與信念和身心障礙學生在融合教育環境中的有效學習有密切相關。當學生自覺被教師接納或感覺被支持關懷或覺得獲得成功，這些經驗有助學生情意能力的發展。

三、事的面向

情意教學實施在事的面向有很多方面，本文擬針對教材教法與師生互動

兩方面提出說明。

（一）教材教法

教材是否符合學生需求、興趣和能力等因素，是決定教材能否吸引學生學習的重要因素。因為，許多學生對學習失去興趣或學習動機低落常源自於三個因素，一是學不會，二是覺得學這教材內容沒有用，三是覺得教材內容太無聊無趣，引不起他們的興趣和動機去學習。

針對上述這三個因素，首先，「學不會」的因素則需要有好的教學策略，讓學生容易懂，也要教導學生有效的學習策略以協助學生提升學習效能。另外，二、三因素，則是教材本身內容要慎選，並與生活經驗或舊有學習經驗相連接，讓學生覺得學習這教材內容是有用的，同時，內容也應與生活作連結而顯得較生動有趣。

當學生學習效能提升，獲得學習成就感，即能提升他們的信心和自我價值感。如此，即可增進情意能力。

（二）師生互動

師生互動是情意教學的重要形式，透過正向溫暖的師生互動，教導學生正向的情意態度和技能，進而提升自我信心和價值感，增強情意能力。情意教學如前述定義，不僅限於正式的課程或正式的教學活動。自然的師生互動更是情意教學的自然教學形式，以此方式進行情意教學，不用額外花費時間去設計情意課程，同時結合原本上課的學科課程也能達到情意教學的效果。

師生互動是情意教學實施時很值得深入考慮的面向。教師應對師生互動的品質和反應有番自覺，以利正向師生互動，同時，也幫助學生提升情意能力。

肆、情意教學實施的建議

情意教學看似困難，其實不難，在教師的一念之間而已；從另一角度來看，情意教學看似容易，但其實很難，難在於教師要恒持一份自覺的清明之心，和難在願意身體力行去實踐情意的智慧。底下分別簡要說明幾點建議，供教育工作者在實施情意教學的參考。

一、喚起感動，改變起點

有感動才有行動；有感動才能喚起改變。情意教學絕不能用教條灌輸或外控脅迫的方式達到目標。一定要用心觸及學生的心靈感動，有這份心的感動，才能有改變的動力。但教師如何喚起學生這份感動呢？這就值得教師深思了。筆者認為，真誠的心念態度和鼓勵關懷的話語和協助學生獲得成功的具體行動等，都是一些值得嘗試的方向和原則。

二、教育無他，標榜而已

勤益科大創辦人張明將軍，也是一位備受尊敬的教育家，他有一句名言：「教育無他，標榜而已」即是提醒教育工作者，教育沒有別的方法，就是教師要做出榜樣給學生看。這句話特別合適於情意教學。如同前述，情意教學要有效，有賴於教師能真正用心去實踐示範要教導學生的那些情意智慧和技能。學

生看到了教師的身教示範，才能在潛移默化中去習得這些情意能力和態度。

三、情意教學，一念之間

情意教育也可以採取融入式情意課程設計，由教師將情意教學融入於學科的學習或融入於學校的傳統活動當中（唐淑華，2001；鍾聖校，2000）。因此筆者認為情意教學在教師的一念之間，縱使教師在進行正式的學業課程，教師如何看待學生的行為表現，如何去反應、面對或處理學生的諸種行為，都在教師的一念之間的判斷和解釋，而這一念之間也會產生情意教學的效果。例如教師只在乎教學的內容和進度，而不管學生反應或考慮學生的需求，那正向的情意教學效果不會發生。但是，如果教師在教學的過程也能對學生有一份同理心和不斷地鼓勵學生、協助學生獲致成功或進步，同時，也願意去包容和體諒學生的錯誤，那就能產生正向情意教學的效果。

伍、結論

情意教育的重要性已是普遍共識，情意教學如何融入一般的課程教學更是一條值得推廣和提倡的教育良徑。融入課程的情意教學並不會耽誤教學進度，也不會花費教師額外的時間心力，只需教師對自己的心念行為有一份覺察；對學生的行為反應有一份將心比心的同理心；與學生的互動有一份關懷、鼓勵和肯定；在教學或班級經營的過程中，持續協助支持學生獲得成功的經

驗。期待本文能發揮拋磚引玉之功，有助於情意教育和情意教學的推廣。

參考文獻

- 唐淑華(2001)。一個「情意教育」加「統整課程」的行動研究。*花蓮師院學報*，13，1-26。
- 唐淑華(2004)。情意教學—故事討論取向。臺北：心理。
- 常雅珍(2002)。隱喻故事在情意教育上的應用。*師友*，422，73-77。
- 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(2007)。直觀教學法在特殊教育情意課程的運用。*特殊教育季刊*，103，24-31。
- 張美華、簡瑞良(2009)。認知行為改變策略在國小學習障礙學生攻擊行為效果之研究。*特殊教育學報*，30，51-92。
- 陳木金(1998)。從教師美育教學談情意教育的實施。*北縣國教輔導*，7，61-69。
- 黃政傑(1991)。課程設計。臺北：東華書局。
- 歐用生(1998)。學校情意課程與兒童人格建構。*國民教育*，38(4)，2-10。
- 潘裕豐(2000)。談資優學生的情意教育。*資優教育季刊*，77，1-7。
- 鍾聖校(2000)。情意溝通教學理論：從建構到實踐。臺北：五南。
- Dettmer, P. (2006). New blooms in

- established fields: Four domains of learning and doing. *Roeper Review*, 28(2), 70-78.
- Fischer, N., Rinpoche, T., & Boorstein, S. (2013)。禪呼吸：當下除煩惱、得自在的覺佛之道（吳茵茵譯）。臺北：遠見天下文化。（原著出版於 2012）。
- Garriott, P. P., Miller, M., & Snyder, L. (2003). Preservice teachers' beliefs about inclusive education: What should teacher educators know? *Action in Teacher Education*, 25(1), 48-54.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1-14.
- 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.
- Newberg, A., & Waldman, M. R. (2010)。改變大腦的靈性力量：神經學者的科學實證大發現（鄧伯宸譯）。臺北：心靈工坊文化。（原著出版於 2009）。
- Ross, D. D., Bondy, E. & Kyle, D. W. (1993). *Reflective teaching for student empowerment: Elementary curriculum and methods*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Silva, J. C., & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31(4), 207-214.
- Snider, V. (1987). Use of self-monitoring of attention with LD students: Research and application. *Learning Disability Quarterly*, 10, 139-151.
- Swaggart, B. L. (1998). Implementing a cognitive behavior management program. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 235-238.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 14, 38-56.

十二年國民基本教育課程綱要下特殊教育課程 運作之建議

吳雅萍

國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

摘 要

教育部於2014年11月正式頒佈「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，並預計108學年正式實施。特殊教育課程已被規劃入十二年國教課綱，特殊教育與普通教育將共享一部課程綱要，因此未來將更有機會實現融合教育的理想。本文的目的是希望先介紹在十二年國教課綱中特殊教育的規定，並特別著重在特殊教育課程運作建議，讓現場教師能夠及早適應十二年國教下的特殊教育課程運作。

關鍵詞：十二年國民基本教育課程綱要、特殊教育課程

Abstract

The Ministry of Education started to announce 12-year Education Curriculum Guide in Nov, 2014 and scheduled its implementation in Aug, 2018. Special education curriculum has been included in this newly revised 12-year Education Curriculum Guide, that means general education and special education will share with the same curriculum guide. It will be a good opportunity to implement the inclusion education. The purpose of this article will introduce the regulation of this curriculum guide for special education first, and make some suggestions about the special education curriculum development and application. The writer then hopes the special educators will soon adapt themselves to the newly revised curriculum guide.

Keywords: 12-year Education Curriculum Guide, special education curriculum

壹、緒論

為了因應近年來的少子化、多元族群的文化、網路世代的變化、社會正義的意識覺醒，以及學生所呈現出的成就與動機差異等因素，學校教育已面臨不得不改革的趨勢。因此教育部於 2014 年 11 月正式頒佈「十二年國民基本教育課程綱要總綱」(以下簡稱十二年國教課綱)(教育部, 2014)，並預計 108 學年正式實施。

在這一波的課綱改革，特殊教育已被正式規劃入十二年國教課綱，亦即特殊教育與普通教育將共享一部課程綱要，不再像過去九年一貫綱要的時代，先普教再特教的發展。教育部於 2007 年委託盧台華教授執行特殊教育課程大綱的修訂工作，並於 2008 年完成「國民教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱」、「高中教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱」及「高職教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱」，合稱為「高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱」(以下簡稱特教 100 課綱)(教育部, 2009)，做為國民教育階段和高中職教育階段實施特殊教育課程的依據。

而 108 學年預計實施的十二年國教課綱，在特殊教育部分，主要仍延續特教 100 課綱的理念，如果特教教師原本對其就有正確的理解，雖然 108 課綱對特殊教育有些新的規範，但對這一波

課綱改革應不會感到太大的壓力。本文的目的希望先介紹在十二年國教課綱中關於特殊教育的規定，並特別著重在特殊教育課程運作建議，讓現場教師能夠及早適應十二年國教下的特殊教育課程運作。

貳、十二年國民基本教育課程綱要對特殊教育課程的相關規定

十二年國教課綱以「自發、互動、共好」為理念，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景；依此理念，訂定四個課程目標：啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任(教育部, 2014)。延續並精進九年一貫課綱對學生帶得走的能力之培養，十二年國教課綱改以核心素養取代能力指標，強調以核心素養串各學習階段和各領域/科目，因此核心素養導向的教與學便形成這一波課綱改革的重點與特色之一。特殊教育在十二年國教課綱中有許多具體的規定，讓特殊教育學生也能在普通教育課程綱要的架構下，接受適性的教育。以下分為七點來簡述其相關規定。

一、課程架構

十二年國教課綱的課程類型依然分為部定課程、校訂課程，但和九年一貫課綱不同的是，課程架構延伸到高中教育階段。此外，特殊需求領域課程在國小、國中教育階段，被放在校訂課程中的彈性學習課程；在高中教育階段的課程架構，可視學生需求規劃在校訂選

修或校訂必修課程。

特殊需求領域課程適用兩種類型的學生，一為特殊教育學生（含安置在不同教育情境中的身心障礙或資賦優異學生），和特教 100 課綱下的特需課程不同的是，十二年國教課綱為資賦優異學生新增「獨立研究」及「專長領域」之特需課程；為身心障礙學生將「動作機能訓練」為調整「功能性動作訓練」。另一為特殊類型班級學生（含體育班、藝術才能班及科學班的學生）依專長發展所需，提供專長領域課程（教育部，2014）。

二、課程發展

十二年國教課綱依舊維持課程與教材鬆綁，以及發展學校本位課程之特色，因此各校每學年都需要訂定課程計畫；然而不同處在於九年一貫課綱稱為學校總體課程計畫，但是十二年國教課綱則稱為學校課程計畫。學校課程計畫是學校的課程藍圖，也是學生學習的依歸，因此制定學校課程計畫皆需要各領域/群科的教師群策群力，全校共同發展出適合學校的部定課程計畫與校訂課程計畫。

在九年一貫課綱中，由於特殊教育並未規範在內，因此各校往往只有發展普通教育的課程計畫，然而，為了接軌十二年國教所發展的特教 100 課綱，則規範特殊教育也需要發展特殊教育課程計畫（教育部，2009）。依據筆者的了解，有些縣市在特教 100 課綱全面試行後，已規範學校總體課程計畫要納入特

教課程計畫（亦即放在普教課程計畫的後面），但是有些縣市仍未有具體或強制的規範。

同時，十二年國教課綱也規範，為因應特殊教育學生之個別需要，應提供支持性輔助、特殊需求領域課程及實施課程調整。上述皆規範了實施課程調整和特殊需求課程的基礎。

學校為了推動課程發展，從九年一貫課綱就有「學校課程發展委員會」（以下簡稱課發會）的任務組織，十二年國教課綱則繼續延續課發會的角色與任務，唯在十二年國教的組成與運作也要涵蓋特殊教育，亦即課發會委員要包括特殊需求領域課程的教師，不僅是要出席課發會，更要報告特教課程計畫。再者，雖然總綱內容只提及家長代表為學生家長委員會代表，但依據十二年國民基本教育課程綱要—身心障礙學生課程前導學校實施計畫（教育部，2018）配套表件之建議（見附件 10：學校課程發展委員會組織與運作規定），若學校內有特殊教育班型，則表示會有不少的特教課程計畫，因此也建議要有特殊教育學生家長代表，共同為特教課程把關，以維護特教生的學習權利。

三、教學實施

十二年國教總綱揭示教學實施的重點：「為實踐自發、互動和共好的理念，教學實施要能轉變傳統以來偏重教師講述、學生被動聽講的單向教學模式，轉而根據核心素養、學習內容、學習表現與學生差異性需求，選用多元且

適合的教學模式與策略，以激發學生學習動機，學習與同儕合作並成為主動的學習者。」(p.32)(教育部，2014)。

除了上述的教學大原則之外，總綱也彰顯對特殊教育的重視，其中便規定，為能使學生適性揚才，教師應依據學生多方面的差異，採用多元教學模式及提供符合不同需求的學習材料與評量方式等，並可安排普通班與特殊類型教育學生班交流之教學活動。

除了鼓勵普教與特教的交流之外，更強調教學策略要能符應學生差異化的需求，因此作業與評量都要多元、適性和適量。最後，為了實踐十二年國教自主學習和終身學習的目標，也強調教師要「引導學生學習如何學習，包括動機策略、一般性學習策略、領域/群科/學程/科目特定的學習策略、思考策略，以及後設認知策略等」(p.33)。這些原本羅列在特殊需求領域的學習策略課程的策略，在十二年國教課綱也被強調與重視，可見普教和特教都需重視學生的學習動機和學習方法，未來應有利於普通教師和特教教師的溝通與合作。

四、學習評量

十二年國教課綱重視學生的多元差異，因此學習評量也鼓勵多元評量的實施，除此之外，更具體規範學校和教師應為特教生提供適當的評量調整措施。也強化學習評量是一種基於證據本位的資料蒐集，也就是說，學習評量成果也要針對學習落後學生，調整教材教

法與進行補救教學；對於學習快速學生，應提供加速、加深、加廣的學習。事實上特殊教育法第十九條也有相關規定，並且制定「特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法」(2010)，其中第8條更明確規定，學校定期評量之調整措施，應參照個別化教育計畫，經學校特殊教育推行委員會審議通過後實施。因此，總綱的明文規定更能幫助普通教育行政與教師，從共同的管道得知特教生需要評量調整措施之規定，未來也有利於普教與特教的合作與溝通。

五、教師專業發展

每位教師皆需持續專業發展以支持各種類型學生的學習，因此九年一貫課綱和十二年國教課綱都規範，教師應自發組成專業學習社群，來提升教師專業發展，其專業發展內涵包括學科專業知識、教學實務能力與教育專業態度等。十二年國教課綱更增列特殊教育教師也需要組成學習社群，其規定有：「教師可透過領域/群科/學程/科目(含特殊需求領域課程)教學研究會、年級或年段會議，或是自發組成的校內、跨校或跨領域的專業學習社群，進行共同備課…等多元專業發展活動方式，以不斷提升自身專業知能與學生學習成效。」(p.35)。且總綱也規定教師應充實多元文化與特殊教育之基本知能，提升對不同文化背景與特殊類型教育學生之教學與輔導能力。由此可知，特殊教育增能的重要性與必要性，也再次在十二年國教課綱被強調。

六、家長參與

學校課程有賴於家長的支持或參與，在十二年國教課綱中規範了身心障礙學生家長的參與，亦即：「身心障礙學生的個別化教育計畫需有學生家長參與訂定」(p.35)，由此可知總綱也強化了特殊教育學生家長在課程推動的法定角色。

七、附則中的規定

十二年國教課綱依據特殊教育法，提供特殊教育學生在部定、校訂課程都有很大的彈性調整空間(包含學習節數/學分數配置比例與學習內容)，但是不應減少學習總節數。特殊教育班課程規劃需經學校特殊教育推行委員會審議通過，並送學校課程發展委員會通過後實施。由上述可知，十二年國教課綱給予特殊教育學生更多機會接近且使用普通教育綱要。

參、十二年國民基本教育課程綱要下的特殊教育課程運作建議

一、學校課程計畫的發展建議

學校課程計畫乃學校教與學的方針，十二國教課綱已經將特殊教育學生納入使用對象，因此未來各校只有一部課程計畫，亦即當全校發展學校課程計畫時，應從學校願景與學生圖像、學校現況與背景分析、學校課程目標、課程發展組織架構、課程發展規劃、部定課程計畫、校訂課程計畫都要涵蓋校內的特殊教育學生與課程。為了要落實學校課程計畫，學校行政端也應提早發揮特

殊教育推行委員會及課程發展委員會的功能，十二年國教課綱許多的內容調整都需透過學校相關委員會審議，因此可能會增加學校在行政程序上處理的困難，故強化委員會的功能使其有效運作，方能發揮最大功能(盧台華、黃彥融、洪瑞成，2016)。

各縣市教育主管機關乃學校課程計畫之督導與評鑑單位，因此在 108 學年推動之前，各縣市政府教育主管機關應該要整合普教(學管科或課發科)與特教(特教科或特幼科)的課程規劃，設計出讓各縣市的學校可以遵從的課程計畫發展原則或格式，以方便落實符合十二年國教課綱精神的學校課程計畫。

二、IEP/IGP—課程—教學的相互關係與實施建議

特教 100 課綱的課程目標揭示，課程需與個別化教育計畫(IEP)或個別輔導計畫(IGP)密切結合之重要性與必要性，才能充分發揮 IEP 或 IGP 在行政與教學規劃與執行督導之功能(教育部，2009)。十二年國教課綱已將 IEP 與 IGP 的角色說明納入綱要，因此未來各校要為特殊教育學生先發展 IEP/IGP，了解特教生在每個領域/科目的學習功能，再依此為調整普通教育課程的依據，IEP/IGP 所產生的特教需求須全校予以彙整，接著送至特殊教育推行委員會進行審議，最後特教教師開始撰寫特教課程計畫，並在課發會審議全校課程計畫(含特教課程計畫)。審議通過後的學校課程計畫須送縣市教育主管機關備

查，各校並落實於教學層面，而教學實施後的成效又作為課程設計的依據，如此課程計畫才具有實證本位的特色。

三、身障資源班分組排課與課程設計的建議

身障資源班課程設計乃依據每位學生的 IEP 教育目標，但由於現況無法進行個別教學，因此必須先分組排課，亦即將具有相近 IEP 目標的特教生分為同一組，並設計分組的課程設計。在發展 IEP 時，須以各領域綱要(簡稱領綱)為評估學生學習表現的依據，未來十二年國教實施後，是以學生在該領域的學習功能來擬訂 IEP 教育目標，因此以 IEP 為本的特教課程計畫，仍在各領綱的知識架構下。

因此，若要落實身障資源班的分組排課，建議可以先以年級為學生分組依據，再以學生能力來作組內的多層次課程設計，如此才較容易產生具有適齡的團體課程設計。

四、集中式特教班團體課程設計的建議

集中式特教班常需要團體上課，但又因跨齡的教育安置，往往也會造成團體課程設計的困境，也不容易實施混齡教學。十二年國教課綱實施後，集中式特教班學生也是以學生在各領域的學習表現，來作為擬定教育目標的依歸，因此建議集中式特教班的團體課程設計，仍需先參考每位學生 IEP 的需求與目標，再用單元主題來發展跨學生 IEP 目標的團體課程設計，最後再用多層次課程設計來滿足不同學生能力的個別

需求。

再者，由於十二年國教課綱提供特教生很大的彈性，只要 IEP 通過便可以調整部定領域課程，亦即有可能在每一領域的團體課程中，要因應部分學生的部定領域節數下降(如:部分學生在某些數學團體課已調降數學節數，但需要增加特殊需求領域節數)，因此未來集中式特教班的團體課程設計，對重疊性課程設計的需求也會提高。

五、普通班落實 IEP 教育目標的建議

十二年國教課綱非常重視學生的差異化需求，因此在教學實施和教師專業發展也規範普通教育教師也要了解特殊教育學生的教學與輔導方法，因此未來身障資源班教師也要把握與普師溝通與教學成長的機會，在 IEP 規劃上便同時考量特教生維持與類化的目標，也就是說讓特教生在資源班習得的能力可以在普通班得以施展，才能真正提升特教生的學校生活品質。

肆、結語

事實上，十二年國教課綱延續了特教新課綱的理念，特教教師在特教課程運作方面，已有普通課程調整的經驗，如今要再增能之處，一定要先掌握十二年國教課綱的理念和重要元素(如:核心素養、學習重點)，才能在實踐十二年國教課綱理想的過程，又能滿足特教生的個別化需求。

參考文獻

- 教育部 (2009)。高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱。臺北：教育部。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。
- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要—身心障礙學生課程前導學校實施計畫(107年1月24日臺教國署原字第1070009655號函頒)。臺北：教育部。
- 教育部 (2010)。特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法。臺北：教育部。
- 盧台華、黃彥融、洪瑞成 (2016)。十二年國民基本教育課程綱要特色及其在特殊教育之應用建議。**特殊教育季刊**，**139**，1-7。

身心障礙學生就讀大學校院遭遇之問題與困境

陳勇祥

國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

林玉霞

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

摘要

身心障礙學生就讀大學可能遭遇之學習阻礙、人際困境與社會適應等問題，需特殊教育工作者介入輔導與關注。因此，作者訪談8位身心障礙學生就讀大學之現況，發現其困境如下：(一)學習方面：因教師課堂講述方式改變，學生常需自行整理重點。但受限學業基礎不佳，致使其文獻閱讀或歸納重點時，感到困難。(二)時間規劃與休閒活動方面：自由度提升卻無法妥善管理與規劃時間，且因寒、暑假需重修學分，感到壓力與負擔沉重。(三)人際互動與生活自理及心理方面：因缺乏自信、感到自卑、自我設限、莫名恐懼等心理因素與負向自我概念，阻礙其與同儕發展社會關係，加上不擅長交際且獨立生活能力不佳而常感孤獨。前述困境，若僅由大學校院提供資源教室服務，恐無法改善。因此，未來應規劃足夠之配套措施與提供相關支持服務，才能幫助身心障礙學生於大學順利就讀與適應良好。

關鍵詞：身心障礙、大學校院、問題、困境

Abstract

Students with physical and mental disabilities might encounter learning hindrance, interpersonal dilemmas and social adaptation problems. Therefore, the author interviewed 8 students with physical and mental disabilities. The results were as follows: Teachers' teaching methods changed, so students must organize their own priorities. However, due to the poor academic foundation, it was difficult for students to read the literature. In addition, students could not plan and manage their time. Furthermore, self-care, environmental adaptation and communication were not easy, which resulted in poor adaptation. Moreover, psychological disorders and negative

self-belief, were obstacles to the development of students, which let them lack of confidence, feel inferior and bear more psychological stress.

Keywords: handicapped, college, problems, difficulties

壹、前言

教育部提出教育改革理念多年，最顯著之改變為廣設大學校院，暢通升學管道。而身心障礙學生升學現況亦於教育部推動「身心障礙學生升大學校院甄試」之政策落實後，顯著提升。因此，目前每年均有數千名之高中、高職身心障礙學生進入大學校院就讀。然而，身心障礙學生就讀大學後，因適應不良而退學或休學者，不在少數。例如：林坤燦、羅清水、邱瀟瑩(2008)指出大學校院休、退學之身心障礙學生，以遭遇學習困難者最多，但僅有三分之一之身心障礙學生有復學意願。此一現況，引發研究者思考身心障礙學生就讀大學除了可能遭遇學習問題之外，其生活適應、同儕相處與人際互動等向度，是否亦為造成其適應不佳之因素呢？因此，研究者訪談8位身心障礙大學生之學習狀況、生活方式與人際適應等議題，期能了解其就讀大學遭遇之困境，以提供身心障礙學生就讀大學之輔導介入與相關配套措施規劃之參考。

貳、文獻探究

一、身心障礙學生就讀大學適應困難之處

目前國內大學已廣設資源教室，可改善以前無法提供手語翻譯、筆記抄寫、報讀錄音等服務之情形。然而，身心障礙學生就讀大學適應不良之情形，除可能為與其志趣不符或學習困難之因素外，亦可能因教學方式不當或資源未全面整合而導致(Stanley, 2000)。因此，身心障礙學生就讀大學，仍有其困難之處尚待克服。此外，Thomas (2000)也指出學校若未能妥善規劃課程與教學，而僅提供學生入學加分、增額錄取等措施，仍無法改善身心障礙學生就讀大學的適應問題。

二、資源教室的普及與其實施成效

國內大學校院目前多已設置資源教室及輔導員，負責輔導身心障礙學生之學習與生活及相關服務，但研究仍發現大學校院身心障礙學生的生活品質、學業、人際適應等情形，均不甚理想。例如：張英鵬(2001)調查國內191所大學校院共440位在學之身心障礙學生，發現其困難發生於「個人與社會互動」、「社會接納」、「獨立性」與「個人生活」等層面。然而，目前國內大學資源教室雖已提供身心障礙學生相關服務，且逐年增購輔具與改善無障礙設施，但仍有多數學生產生適應不良之情形。例如：林真平與陳靜江(2003)探討

視障、肢障及聽障大學生之學習壓力與調適歷程，發現學生的壓力事件來自學業、生涯規劃、人際互動、家庭關係等方面。此一研究進一步分析其壓力來源為無法承受傷害、害怕失去、逃避挑戰、面對衝突與感受威脅……等，並指出部分身心障礙學生之學科能力不佳且因障礙而受限，極需要他人協助，以解決自身所遭遇之問題與困境。

此外，林坤燦、羅清水(2008)調查國內大學校院資源教室實施現況，亦發現資源教室雖已提供各項學習輔具、點字試卷及教材，並編製服務手冊，同時也辦理各項宣導活動且隨時提供校園資訊等，但學生對資源教室提供之各項服務，仍屬被動取得居多。因此，學生未能主動尋求資源教室輔導員協助，亦可能為學生適應不佳之原因。

歸結上述可知，雖然目前國內大學已廣設資源教室，但其提供服務之適切度與資源整合之完善度，仍有待提升。同時，應視學生需求，思考服務方式之改變，才可幫助學生解決自身遭遇之問題。

參、研究過程

本研究採質性取向，藉由訪談方式進行資料之蒐集，作為資料分析之依據，以深入瞭解身心障礙學生就讀大學之適應情形並理解其現象與背後之原因。本研究共訪談 8 位目前就讀大學之身心障礙學生，訪談時間約 1.5 小時。研究對象來自一般大學與科技大學，其性別、障礙類別、障礙程度、就讀大學之類型與年級，如表 1 所示。

表 1
研究對象之基本資料

代號	性別	障礙類別	障礙程度	就讀大學類型	年級
S01	男	自閉症	輕度	國立科大	大三
S02	男	聽障	中度	私立科大	大四
S03	女	學障	不分	私立科大	大一
S04	男	學障	不分	私立科大	大二
S05	男	自閉症	輕度	國立大學	大三
S06	女	情障	不分	國立科大	大二
S07	男	肢體障礙	中度	國立科大	大四
S08	男	視障	中度	國立大學	大三

肆、研究發現

以下針對訪談結果，將身心障礙學生就讀大學所遭遇之問題與困境，敘述如下：

一、學習方面

(一) 學校發放之文件眾多且敘述繁瑣不易理解

學生對表格說明最感困擾，常無法理解其文字說明，如 S03 所述：「我常常不知道要怎麼看選課單，冗長的文字、又小又密，看起來實在很痛苦。」S02 則提到：「室友及資源教室老師會幫忙指導，如果沒有他們，要自己看真的沒有辦法理解。」以及 S08 所說：「感覺最痛苦的就是文字一大堆……有時候都直接跳過去！」

(二) 英文基礎不佳，文獻閱讀困難

對英文程度較弱之大學生而言，閱讀西文文獻原已不易，更遑論其閱讀與認知理解能力不佳之學習障礙學生，對於文獻之閱讀與理解，越顯困難。如 S07 所述：「閱讀原文書很吃力，僅能依賴中文翻譯。」S04 提到：「我以前就沒什麼在念英文了，更不用說大學讀厚厚的一本原文書，根本看不懂。」S01 則表示：「老師講哪裡其實也不知道，只能問同學……」S03 也說：「常常讀不懂，翻譯單字以後也不是很懂，但是我會把它圈起來去問同學。」S05 則說：「有時候老師會翻譯幾個字，講那個字的意思，感覺好像在上翻譯課。」

(三) 講述方式改變，需自行整理重點

大學課堂與國中、高中的講述學習方式不同，且未必按照教科書逐段講解，使學生感到困難，如 S02 所說：「老師不寫黑板，都看投影片。沒有抄重點，也不知道他講的東西要不要抄下來。一開始真的感覺很不習慣，因為我習慣抄黑板。」S06 也說：「老師講的東西，很多都不在課本上，我根本不知道該怎麼上課。」

(四) 討論與報告居多，具有挑戰性

大學學習方式偏重討論與報告，對於口語表達能力不佳或思考反應較慢者，明顯感到困難，如 S07 所述：「我只知道聽跟看，但討論都沒有辦法說出來，最害怕老師點到我。」S06 則說：「分組討論很多，或是個人心得分享很多。我真的不知道要說什麼。」S05 也有相同感受，如：「每一次都看同學討論得很高興，我也是有想法，但就是說不太出來。有時是怕人家笑，不太敢說。」

(五) 學習方式改變，難度提升

學生認為大學學習方式多元，學習自主性高且原文書及教科書因科系特性而選讀，不像國中、高中時期有參考書可看，難度提升許多，如 S04 所說：「現在都要去查資料庫，不太會使用。」S03 也說：「課本內容很多，可是老師上課不會講這麼多，要自己看，覺得很困難。」S04 則說：「原文書太多單字，幾乎每一個都是生字，光是查單字的意思就花了不少時間。」但也有願意努力

付出學習的學生，如 S02 說：「圖書館裡面很多中文書，我會借來看，看看可不可以多一點了解。」

二、時間規劃與休閒活動方面

從高中到大學，學生感受到最大的改變是自由，但卻發現自己無法妥善管理時間與規劃活動，常呈現閒晃、毫無目的過日子的感受，如 S05 說：「花費許多時間在適應過於自由的大學生活，沒課的時候不知道自己要什麼？」，以及 S04 提到：「不知道除了課業之外，我還能追求什麼。但偏偏讀書也不是很有興趣，讀得也不太好。」S08 則表示：「常睡過頭而沒去上課，這情形發生過幾次。」

也有學生無法自己做決定，需依賴同學，如 S06 所說：「我都看同學選什麼課、參加什麼社團，就跟著學、跟著做。」亦有學生因生活無目標而感到茫然，如 S04 說：「不知道同學們沒課都在做些什麼？好像大家都很忙，但是我不知道要忙些什麼。」S01 也說：「有時候太過自由，反而不知道要做什麼？」S08 感受也相同，如：「同學好像都很忙，每個人都有一堆事情，約報告開會都沒時間，可是我很閒。」

三、人際互動與生活自理及心理方面

（一）不擅交際且孤獨，適應不佳

大學生活除了課業，尚有許多活動可參加。但對於自閉症、情障、肢體障礙學生，因人際互動與情緒而影響交際，常顯得孤獨，如 S01 表示：「我不擅交際，也不喜歡參加社團活動。」S05

也說：「有時候真的不知道自己在做什麼，就是上課來教室坐著，下課就離開。」S06 則說：「同學在講一些事情，我都插不上話，感覺跟我無關。」S07 亦提及：「同學約去夜遊，我也很想跟。但不敢開口，也沒人約，所以就看著別人很高興地出去玩，自己在宿舍也不知道要做什麼。」

此外，也有部分學生因孤獨的個性與缺乏興趣，而未參加適合的社團，如 S01 說：「社團活動很多，可是我找不出興趣，不知道要加入哪一個社團。」S03 說：「最煩的是每學期開學就會有很多社團在招生，有些人在宿舍大喊口號宣傳，我也沒興趣去聽。」S02 則說：「也有很多人沒參加社團的，他們都打工去。但我沒打工，可是也不知道要參加哪一個社團。」

（二）缺乏自信且未發掘興趣

學生未能充分參與活動，除了個性之外，尚有自信不足、興趣缺乏等原因，如 S03 所述：「最主要還是沒興趣，感覺什麼也不會。」S01 提到：「有些同學很活潑，有些同學很有活力，會一直做很多事情，我其實很羨慕。但是要我自己做到這些事情，我覺得很難。可能是從小到大都是這樣沒自信的個性吧！」此外，學生也表示資源教室老師雖曾協助選擇社團，但礙於自身缺乏興趣，大學四年未曾參加任何社團，如 S06 所說：「資源教室老師有指導我可以選哪些社團，但我覺得他們未必瞭解我，分析我的興趣也不準確。」

(三) 寒、暑假需重修，負擔沉重

因成績不及格需重修科目眾多，致使寒暑假也得上課，為多數學生遭遇之問題，且壓力大、身體不堪負荷，如 S01 所述：「寒暑假是重修的旺季，學校重修班開一堆課。整個暑假光重修就夠了！」S03 提到：「根本沒機會打工、也沒機會出去玩。因為……都在重修。」S06 也說：「最怕成績單發的那一天，就知道暑假泡湯了。」S04 則提到：「大二暑假最可怕……被當了五科。結果那年暑假上了足足二個月的課。」S02 也覺得：「暑假重修，好像也習慣了。因為……從大二到大四都這樣。不過，也沒想像中可怕，乖乖去修就會過。」

(四) 因自卑而自我設限

學生了解自身常因自卑感作祟而裹足不前，甚至預設立場，認為自己無法達成，如 S08 所述：「交朋友是最大的問題，我有時很自卑。」S04 也說：「不知道怎麼跨出第一步，看到同學們一群一群一起玩，會很羨慕。」S05 則說：「老師鼓勵我去交友，也教我一些方法，可是我就是找不到話題，有時候是沒有勇氣，有時候是覺得自卑。」此外，學生也認為交朋友很重要，但要跨出這一步卻很難，如 S02 所述：「我常想說同學應該不會喜歡我吧！也不會想跟我當朋友，所以，也不敢跟他們互動。」S07 也說：「不知道怎麼跟同學當朋友，覺得別人都可以找到許多好朋友。」S06 則說：「分組報告不知道要怎麼加入同學的分組，是最大的困擾。」

(五) 生活自理與環境適應不易

到外地就讀大學，需適應當地環境與社區生活，對自閉症學生的調適期較長，如 S01 所述：「飲食必須自己打理，剛開始很不能適應，經過 3 個月才慢慢習慣。」也有一位視障學生經過半年才適應，如 S08 說：「花最多的時間在生活適應上面，上半年很不習慣，也沒機會拓展生活圈。」

(六) 心理壓力與恐懼，影響自我概念

學生進入大學後，感覺最大的差異是學習方式自由，但常不知如何學習，也不知道困難何在，如 S04 所述：「不知道怎麼說出困難，很多老師要求都不一樣，好像沒什麼規定，但又規定很多。」也有學生害怕面對老師，如 S01 說：「面對教授，常有莫名的恐懼，也不知道在怕什麼。」S03 則說：「我很孤獨，也很沒自信，覺得別人不了解我，對不熟的人也沒辦法說出心裡的話。」S04 也因學業壓力而受挫，如：「每天都要花很多時間去寫報告，課業壓力大到很難想像，有時很想放棄。」

綜上發現，將身心障礙學生就讀大學所遭遇之問題，分為四部份說明。在學堂學習與課後作業方面，學生遭遇之困境有：(1)學校提供之文件眾多且敘述繁瑣，不易理解；(2)英文基礎不佳，文獻閱讀困難；(3)講述方式改變，需自行整理重點；(4)學習方式改變，難度提升。

時間規劃與休閒活動方面，學生普遍認為：(1)自由度提升卻無法管理與規劃時間；(2)寒、暑假需重修，負擔沉重、

無休息時間。人際互動與生活自理方面，則有：(1)生活自理與環境適應不易；(2)不擅長交際且孤獨，適應不佳。而心理因素與自我信念，是多數學生普遍遭遇之困境，如：(1)因缺乏自信且未發掘興趣而處處受限；(2)時常感到自卑而自我設限；(3)常因心理壓力而莫名恐懼，影響自我概念，甚至否定存在價值。

伍、結語

上述問題所衍生之困境，若僅由大專校院提供資源教室服務，應無法改善其處境。因學生受其障礙限制或長期缺乏自信、動機，也可能因態度、行為、興趣、性格……等諸多因素而導致學習意願低落。所以，身心障礙學生就讀大專校院所遭遇之問題，非僅學校環境因素而已，其成長歷程中經歷事件之詮釋觀點與自我概念之提升，常是影響人際互動的要素。

本研究訪談結果也顯示同儕互動對學習及生活的影響，在大學階段更為重要。因此，若無法克服內心的障礙，即使環境調適得適切友善或考試及評量改變得更為彈性，但其內在之孤獨存在，則學習與人際適應，仍感困難。所以，當不斷強調暢通升學管道為教育改革之顯著成效時，不免令人擔憂身心障礙學生就讀大學所遭遇之困境，是否能藉由提供足夠之配套措施與相關服務，即可幫助學生於大學適應良好，有待未來繼續深究。

參考文獻

- 林坤燦、羅清水 (2008)。台灣地區大專校院身心障礙學生對資源教室實施現況之調查研究。**特殊教育學報**，**27**，99-128。
- 林坤燦、羅清水、邱靜瑩 (2008)。台灣地區大專校院身心障礙學生休退學現況調查研究。**東台灣特殊教育學報**，**10**，1-19。
- 林真平、陳靜江 (2003)。身心障礙大學生壓力因應歷程之探討。**東臺灣特殊教育學報**，**5**，143-162。
- 張英鵬 (2001)。我國大專身心障礙學生之生活品質研究。**特殊教育學報**，**15**，273-307。
- Stanley, P. (2000). Students with disabilities in higher education: a review of the literature. *College Student Journal*, *34*, 200-210.
- Thomas, S. B.(2000). College students and Disability Law. *Journal of Special Education*, *33*, 248-257.

自閉症類群障礙大專生身心特質及輔導實務

鍾惠嫻

國立嘉義大學
特殊教育學系研究生

江秋樺

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

摘要

自閉症類群障礙是常見的廣泛性發展障礙；自閉症在全球已經不再是低發生率的障礙類別，其最早被發現，也最具特異性的核心症狀是社交互動障礙，溝通障礙也很常見，且具特異性；在重複而侷限的行為或興趣部分也是重要的核心症狀。自閉症類群障礙致病機轉是複合式的且尚未完全被明瞭；筆者彙整近5年大專校院自閉症學生人數佔年度身障生總人數之比率，呈現自閉症類群障礙大專生人數逐年穩定攀升，且占總人數的比率逐年上升。面對自閉症類群障礙大專生的教學及輔導其情緒及行為問題是目前最具挑戰且有壓力的議題。本文闡述自閉症類群障礙大專生之身心特質、診斷及輔導實務經驗，提供大專校院特殊教育輔導現場工作者之參考。

關鍵詞：自閉症類群障礙、特殊教育學生、大專校院

Abstract

Autism Syndrome Disorder (ASD) is a common developmental disorder. Autism is no longer a low-prevalence disorder in the world. Its earliest discovery, and the most common specific core symptoms are social interaction disorders, communication barriers and in repetitive and limited areas of behavior or interest. The pathogenesis of ASD is complex and is not yet fully understood. According to writer statistics in the past 5 years, the number of students with autism in tertiary institutions in colleges as a proportion of the total number of people who have been disabled in the year, showing the number of people with autism Group Disorders in the annual steady rise, and the proportion of the total number of people rising year by year. Teaching and counselling on individuals are the most challenging and stressful issues. This paper expounds the experience of physical and mental characteristics, diagnosis and

counselling practice of students with autism Group disorder, and provides reference for special education guidance field workers in college.

Keywords: Autism syndrome disorder, individuals with special needs, college and/or university

壹、前言

自閉症 (autism) 一詞的來源是希臘文字的「自我」(autos)，這個詞彙生動的描繪了自閉症類群障礙的孩童被箝制在「自我」這個領域的形象。自閉症類群障礙是常見的廣泛性發展障礙，從嬰幼兒篩檢、早期療育、及各教育階段接受特殊教育，都是當今醫學界、教育界（特別是特殊教育領域）及社福界持續關注之話題。了解自閉症類群障礙的身心特質為首要的重點，在你我生活周遭隱藏著許多自閉症類群障礙者，有些容易被他人察覺，而有些則是需要通過互動相處或觀察其行為後才被發現，其障礙程度及特殊需求之差異性極大。筆者服務大專校院特殊教育學生十餘年，輔導許多大專自閉症類群障礙特教生，體會每個學生皆是獨立之個體，面對生命各種挑戰所具備的優弱勢能力皆有所特質，需要被理解、包容、協助與輔導。

貳、自閉症類群障礙之診斷及鑑定

近十餘年來，透過大量研究及實

務的累積，各國學界已普遍接受廣泛性發展障礙下的各類別並非獨立的障礙類別，而是較類似於光譜上深淺不一的族群，因此，2013年修訂出版的DSM-5便將同樣具有溝通、社會互動、行為及興趣三個核心障礙的廣泛性發展障礙者統稱為「Autism Spectrum Disorder，簡稱ASD」，並將三個核心障礙整併成溝通與社會互動、行為與興趣二個核心障礙(張正芬，2014)。

國內自閉症係於1997年特殊教育法修法時成為特殊教育對象之一類，2012年修訂公佈的「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」參考DSM-5草案對ASD之定義，採取廣義定義以符合自閉症診斷之世界趨勢，亦即國內的「自閉症」一詞等同「Autism Spectrum Disorder，ASD」的概念，對象含括兒童期崩解症、自閉症、亞斯柏格症及其他未註明之廣泛性發展障礙(張正芬，2014)，其鑑定標準如下：「本法(特殊教育法)第三條第十一款所稱自閉症，指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，致在學習及生活適應上有顯著困難者。其鑑定基

準如下:(1)顯著口語、非口語之溝通困難者，(2)顯著社會互動困難者」。

筆者彙整 103 至 107 學年度期間大專校院自閉症學生人數佔年度身障

生總人數之比率(表 1)，呈現出大專校院身障生總人數逐年增加，自閉症身障生人數亦逐年穩定上升，且占總人數的比率逐年上升。

表 1

大專校院自閉症學生人數佔年度身障生總人數之比率彙整表

學年度	自閉症學生人數	身障生總人數	自閉症人數占身障生總人數比率
103	1,324	13,040	10.15%
104	1,669	13,876	12.03%
105	1,929	13,711	14.07%
106	2,196	13,561	16.19%
107	2,506	14,061	17.82%

叁、自閉症類群障礙者之身心特質

造成自閉症類群障礙的原因很多，楊蕢芬(2005)認為自閉症類群障礙者因為缺乏心智論，所以對他人的感覺不敏銳，無法了解他人的意圖，無法了解欺騙行為，無法了解他人行為背後動機，更無法預測他人的說法。因為缺乏心智論，經常造成家人的擔心。筆者服務大專校院資源教室期間，在面對自閉症類群障礙學生經驗中發現自閉症類群障礙大專生與同學或朋友相處時，常因缺乏社交技巧而產生適應困難。此類學生說話方式過於直接不修飾，不懂分辨場合，無法考慮他人的感受，經常得罪人而不自知。自閉症類群障礙大專生的學業成績高低常取決於其課堂中之人際

互動是否順利，譬如分組討論、團體活動以及群組作業等是否順利，在一般情境未調整或是資源教室輔導員未入班輔導之下，他們的學習生涯通常是無比挫敗。

自閉症類群障礙者會有感覺變異的問題，因感覺變異而產生許多的行為問題。黃金源(2008)指出自閉症患者主要的感覺變異及其問題有(一)聽覺異常：約莫 40%的自閉症類群障礙者有聽覺過敏的情形。(二)觸覺異常：觸覺過度敏感或過度不敏感的情形，不喜歡被觸摸，只接受某種材質衣服，穿衣服與季節不符。(三)前庭覺與本體覺變異：前庭覺異常容易出現害怕顛倒，上下樓梯會焦慮，害怕在水中。本體覺異常容易出現執行某些動作時有困難，喜歡以手臂拍

擊或是表現出奇怪的身體姿勢或角度。(四)視覺異常：視覺異常的情況容易不時轉頭，目不轉睛地注視燈，不停地開關電燈。(五)味覺變異：吃東西挑剔，口中不停咀嚼東西，刷牙時作嘔。(六)嗅覺異常：吃東西前先聞過再決定吃或不吃，避免到廚房等行為。這些特異行為可能成為自閉症類群障礙者終其一生的特色行為。

筆者過去服務的自閉症類群障礙大專生仍保持著許多特異行為，列舉個案如下：王強(個案一)不論季節冷熱變化堅持穿著同一件鋪棉背心，課程突然調整教室或時間時會無法應變；小光(個案二)無法與同儕一起於體育課作暖身體操，課堂時間受不了教室某些聲音而感到浮躁離開座位，不吃有骨頭的食物或蔬菜；孟竹(個案三)對路過陌生同學感到敵意而沿路謾罵，重複開關教室側門直到被制止(因為卡榫摩擦聲音較尖銳)，甚至在遇到難關時會一直摔水瓶等，這些擁有特異行為之個案實在無法逐一列舉；這些自閉症類群障礙大專生常見的特異行為如今隨著升學大專校院多元管道開放，在大專校院的校園中依然可見。

自閉症類群障礙大專生存在著許多固著行為或意念，非常堅持生活中的一些細節行為或是喜好，固著行為一旦形成便難以調整或改正如果改變原有的動作或習慣，情緒反應就會非常的暴躁或是焦慮；這些固著行為

並不會一直不變，可能隨著年齡的增長而產生變化，固著行為不一定具危險性，但通常是不合時宜的，其特異行為為無特殊意義只是因為能夠滿足自閉症類群障礙大專生的自我刺激或舒緩焦慮。

肆、教學策略及輔導實務

調查指出大專身障生有學業和生活層面的適應困難(陳麗如, 2008; 蔡宜璇, 2014)。陳麗如(2011)認為身障生的需求相當多元，不同障礙類型和程度之學生的教育需求並不相同。因此，如何協助超過 2,500 位的自閉症類群障礙大專生有效參與學習並改善其大學校園適應，是值得思考的課題。

王南凱、吳岱穎、鄒國蘇、黃宜靜、郭冠良、吳逸帆、陳建志(2013)提出在教育與行為介入治療是目前最有實驗證明能改善自閉症類群障礙的功能發展的治療方式。目前有許多不同的介入方式：應用行為分析(applied behavior analysis, ABA)是觀察自閉症類群障礙者的行為模式，瞭解整體環境外在因素與其互動而影響其行為的過程，再依據個別的情況，運用條件的方式來增加並維持目標行為並減少不適的行為。林淑莉、胡心慈(2014)根據應用行為分析理論，操弄行為之前因(A, 環境調整)與行為後果(C, 增強作用)以便對行為(B, 行為)產生即刻的效果，才能夠促成最佳的

學習效果。

筆者於進修課程中曾聽教授處理一位遊戲機成癮的自閉症大專生小聰(假名)，小聰每日沉溺在遊戲機不能自拔且屢次規勸無效，身為資源教室督導的教授親自進行晤談，教授發現小聰整個神情萎靡不振，教授跟小聰說：「糟糕了，你整個暑假都在玩遊戲機嗎？你的兩個眼睛都黑了。再這樣下去，你就會被你媽媽帶去看精神科，吃藥甚至住院…」教授耐心地把可能用藥說了一遍，小聰回答：「其實去了，您提到的藥前面兩種也吃了(利他能跟專司達)」教授回：「是遊戲機讓你日夜顛倒的，不把遊戲機處理掉，吃這兩種藥不就讓你玩得更專注？」小聰回：「所以不吃了」。教授打電話給小聰母親取得同意後，跟小聰說：「遊戲機放在資源教室的透明玻璃櫃裡，白天你可以來資源教室玩遊戲機，但是晚上就不可以玩，晚上11點老師會提醒你去睡覺…」教授藉由與小聰做約定以調整玩遊戲機的地點和時間，並巧妙地使用了增強：玩遊戲機，進而加上晚上提醒睡覺讓小聰逐漸改善生活作息。教授以實例將自閉症類群大專生的問題行為輔導做了最好的範例。

筆者融合台灣師範大學(陳秀芬、張正芬, 2013)、虎尾科技大學(林月仙、何明珠, 2013)發表的大專校院資源教室服務模式以及在任職期間與各夥伴學校實務工作經驗交流，大專

特教生之輔導實務為滿足各類障特教生之特殊需求與支持輔導，在空間配置上包括：行政區、晤談區、科技輔具使用區、休閒閱讀區及課業加強輔導區等，物理環境上會以結構化配置及優先使用權，平時提供給其他障別特教生使用，惟在固定時段則會優先提供給自閉症類群障礙大專生使用以減低其對環境的焦慮感；筆者經常與自閉症類群大專生晤談，將問題行為做脈絡上的了解，與個案清楚說明問題行為為造成一定程度上的負面結果，如果我們一起去面對且做修復(譬如道歉或是團體輔導方式)，除了表現個案已經是個大人可以為自己的行為負責並修正，倘若以後類似的情況發生時個案也有經驗可以表現得更好，當個案表現達期望值即是當給予社會增強。

另外，自閉症類群障礙大專生培養後設認知能力有其效益。Flavell 是最早發展後設認知理論概念的學者之一。Flavell (1976) 將後設認知界定為「個體能夠回顧自己的認知策略並能推斷在何時、何地使用」；Brown (1980) 曾將後設認知界定為：“一個人有意識的控制自己的認知行為”，和“在有意識的條件下適當的使用認知理解”。後設認知策略能夠幫助學生如何善用自身已具備之後設認知能力或者培養學生建立後設認知能力，對學生未來學習上有更佳的助益。

培養大專特教生學習後設認知能力及策略，並應用在日常生活作息及人際互動應對是大專資源教室重要任務；惟特教生需要具備一定的認知能力，能夠吸收並加以練習，藉著輔導員的示範與提示，使自閉症特教生學習如何自我監控、自我調整及自我增強等策略之應用，幫助學生成為自己學習的主宰者。

筆者輔導個案中，小光(個案二)常常反應自己在課堂時間受不了教室某些同學產生噪音(同學吃早餐或問鄰座同學問題所產生的聲音)感到浮躁所以離開座位，筆者知道小光的學習能力可以跟上課堂進度，就跟小光說：「我給你一副耳塞，你覺得很吵的時候戴上，因為老師講課的聲音一定比同學吃早餐的噪音大，所以你上課聽老師的聲音就好了，你試試看好嗎？如果你覺得無法忍受時可以來資源教室找我，我們一起做放鬆練習」，小光表示願意試試看，筆者示範戴耳塞的感覺和差別後讓小光自己體驗。在未來一個月中小光每週與筆者報告上課的情緒和採用因應的策略效果，小光表示他開始注意自己的情緒起伏狀態和什麼時候需要戴上耳塞，小光也知道如果他真的無法忍受時可以到資源教室找輔導老師做放鬆練習，便降低了對噪音的情緒反應強度。

伍、結語

為提供就讀大專校院身障生適

切的輔導，教育部自 2000 年即公布「大專校院輔導身心障礙學生實施要點」，明訂資源教室輔導人員需要提供身障生適切的生活、學業、社會、職業等輔導。各大專校院目前幾乎已設置資源教室，提供身障生的服務多偏向於學業、生活、轉銜與諮商四方面(梁碧明、林瑾宜, 2010)。在大專校院特殊教育服務實務上，要落實上述事項並不容易，大專之特殊教育輔導人員並無實際授課，與特教生無固定的互動，需非常積極主動了解並給予適切輔導。然而，在自閉症類群障礙大專特教生的輔導工作尤其困難，需要全校各教學與行政單位齊心合作。

自閉症類群障礙者之長期治療及教育目標為增加其獨立自主的功能、改善與社會接觸與互動的能力並提升其生活品質。為了達到此一目標，需要跨專業領域團隊合作，包含基層醫師、小兒精神科醫師、心理師、職能治療師、語言治療師、社工師、特教專業教師等(王南凱等, 2013; 林月仙、何明珠, 2013)。

大專資源教室輔導人員雖不授課，筆者嘗試應用上述應用行為分析及後設認知策略於輔導大專特教生之輔導實務上，從自閉症類群障礙大專生及其家長、任課教師及行政主管得到正面的反饋；建議特教教師及輔導人員增加跨專業領域之團隊合作並積極參與各項特教知能研習吸收新知，應用教學策略在特殊教育輔導之工作

場域上，讓特教輔導實務品質更臻完善。

參考文獻

- 張正芬 (2014)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法說明手冊 (12-1~26)。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育系。
- 教育部 (2014)。103 年度特殊教育統計年報。臺北市：教育部。
- 教育部 (2015)。104 年度特殊教育統計年報。臺北市：教育部。
- 教育部 (2016)。105 年度特殊教育統計年報。臺北市：教育部。
- 教育部 (2017)。106 年度特殊教育統計年報。臺北市：教育部。
- 教育部 (2018)。107 年度特殊教育統計年報。臺北市：教育部。
- 鈕文英 (2009)。身心障礙者的正向行為支持。臺北市：心理。
- 黃金源 (2008)。自閉症兒童的治療與教育。臺北市：心理。
- 楊蕙芬 (2005)。自閉症學生之教育。臺北市：心理。
- 王南凱、吳岱穎、鄒國蘇、黃宜靜、郭冠良、吳逸帆、陳建志 (2013)。淺談自閉症類群障礙。北市醫學雜誌，10(3)。
- 林月仙、何明珠 (2013)。大專校院資源教室輔導經驗分享-以國立虎尾科技大學為例。特殊教育季刊，128。
Doi:10.6217/SEQ.2013.128.11-18
- 林淑莉、胡心慈 (2014)。由教師執行之結構化個別工作系統訓練方案對特幼班兒童主動行為的影響。臺北市立大學學報，45(1)。
- 陳秀芬、張正芬 (2013)。大專校院資源教室服務模式-以國立臺灣師範大學為例。特殊教育季刊，128。
Doi:10.6217/SEQ.2013.128.01-10
- 陳淑貞 (2013)。結構化教學之探討自閉症學生案例分享。國小特殊教育，55，72-86。
- 陳麗如 (2008)。大專校院身心障礙學生生活困擾與資源運用之研究。特殊教育研究學刊，33(3)。
Doi:10.6172/BSE200811.3303002
- 陳麗如 (2011)。大專校院不同障礙類別與障礙程度身心障礙學生教育需求分析。長庚大學人文社會學報，4(2)。
- 梁碧明、林瑾宜 (2010)。淺談大專校院中的亞斯伯格症學生與資源教室服務。雲嘉特教，11。
- 蔡宜璇 (2014)。大專校院智能障礙學生學校適應狀況之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學特殊教育學系，嘉義。
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial*

intelligence, and education.

Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B.Resnick (Ed.), *The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

十二年國教課綱南區身障課程前導學校 - 第一階段計畫執行狀況與省思

蘇家賢

嘉義市蘭潭國小教師

摘要

本篇文章以文件分析法，探討十二年國教課綱身障課程前導計畫的執行狀況，並藉由南區諮輔委員於第一階段到校訪視，對前導學校進行資料蒐集，將各校反映的問題進行資料分析，並在法規、行政、教學面提供相關建議。

關鍵詞：十二國民基本教育課程綱要、特殊教育、前導學校計畫、文件分析

Abstract

This paper explores the implementation of the pilot school project of twelve-year basic education curriculum for the disability course by document analysis. By collecting data from pilot schools that the advisors visited the schools in the first phase, researcher analysed the problems reflected from each school and provide relevant suggestions in the areas of regulation, administration, and teaching.

Keywords: twelve-year basic education curriculum, special education, pilot school project, document analysis

壹、緒論

一、十二國民基本教育課程綱要與特殊教育

過往特殊教育課程與普通教育課程屬雙軌制，現今在融合教育思潮下，為了與普通教育接軌之需求，教育部於

2008 年頒佈國民教育階段特殊教育課程大綱，並於 2011 年 8 月開始全面試行至今。

教育部於 2014 年 11 月發布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，並規劃於 2018 年 8 月起，依照不同教育階段（國民小學、國民中學、高級中等學

校)一年級起,逐年實施。其中特殊教育在此次課綱改革也被完整納入規劃中。

從十二年國教課綱總綱中能發現其與特殊教育的密切關係,包括基本理念所提及要兼顧個別特殊需求,並名列特殊需求領域課程在校定課程的範疇中,其實施要點亦在課程審定、教學實施、學習評量及家長參與等項目納入特殊教育的說明(教育部,2014)。

為使十二年國教課綱中,特殊教育之身心障礙學生課程能在正式實施時能順利推動,教育部國民及學前教育署於2018年1月24日函頒「十二年國民基本教育課程綱要—身心障礙學生課程前導學校實施計畫」,請各直轄市與縣市政府教育局(處),推派前導學校協助十二年國教課綱的試行,並協助各級前導學校理解並轉化課綱的相關規範,以及建置十二年國教課綱身心障礙學生課程之宣導人才資料庫及前導學校所屬行政主管機關之特殊教育行政支援團隊,以全面推動實施身心障礙學生課程(教育部,2017)。

二、前導計畫實施重點

在這次課程改革,前導計畫除了試行十二年國教課綱身障課程之外,依據「十二年國民基本教育課程綱要—身心障礙學生課程前導學校實施計畫」(教育部,2018),其相關之實施重點略述如下:

(一) 建立對課綱之共識

邀集各領域及學者專家代表,針對

十二年國教課綱身心障礙學生課程及相關配套運作建立共識及一致做法。

(二) 建構課程推動之支援系統:

成立宣導人才資料庫及特殊教育行政支援團隊,以協助推動十二年國教課綱身心障礙學生課程;並藉由諮輔學校定期召開研討會議,以及實地入校輔導,了解問題並提供解決策略。

(三) 檢視與調整身障課程運作機制

配合十二年國教課綱,調整學校身心障礙學生課程發展之組織及運作相關規定,並將身障課程納入學校課程計畫中。

(四) 成立專業學習社群,深化教師專業

協助前導學校教師成立校內或校際身障課程專業學習社群,以理解並轉化課程實施規範等相關理念與內涵,並依循相關規定擬定教學示例。並完成教學研究會、年級或年段會議之運作示例,作為後續各行政主管機關推動不同教育階段教師專業發展之參考。

(五) 研擬、試行及修正各項參考範例

設計十二年國教課綱身障課程相關「學生能力與課程需求彙整表」、「學校課程計畫項目檢核表」、「全校身心障礙學生學習節數與課程一覽表」、「領域學習課程計畫(或科目教學大綱)」等表件供前導學校試行並建議修正,以利十二年國教課綱身心障礙學生課程之推動與執行。

(六) 增進課程規劃與調整之專業知能 前導學校持續透過各項研討會議

及分區輔導團隊入校輔導機制，擬定與修正各領域/科目之教學示例，並因應學生能力與需求進行課程調整，以滿足學生課程需求。

(七) 分享前導經驗

彙整各區辦理特教成果優良範例及身障學生教材，作為實施十二年國教課綱身心障礙學生課程之示例，並藉由辦理前導學校試行發表之經驗分享，增進各教育階段學校相關人員之專業知能，供未來課程推動之參考。

(八) 建構十二年國教課綱身心障礙學生課程運作模式

最後彙整前導學校實施成果，提出不同教育階段、不同安置型態及不同資源學校中身心障礙學生課程規劃，以及執行之運作步驟、時程及重點工作檢核項目，以為十二年國教課綱正式實行時，學校規劃與執行身心障礙學生課程運作之參考。

貳、研究方法

本研究以文件分析法探討南區身障課程前導學校所遇問題與困境。研究參與者、研究工具、及資料處理方法如下。

一、研究參與者

本篇文章專就南區（嘉義市、嘉義縣、臺南市、高雄市、屏東縣、澎湖縣）之前導學校進行探討。國小階段計 6 校，包含嘉義市崇文國民小學、嘉義縣朴子市大同國民小學、臺南市白河區白河國民小學、高雄市三民區民族國民小

學、屏東縣立仁愛國民小學、澎湖縣立湖西國民小學。國中階段計 6 校，包含嘉義市立民生國民中學、嘉義縣立朴子國民中學、臺南市立佳里國民中學、高雄市立民族國民中學、屏東縣立公正國民中學、澎湖縣立馬公國民中學。共計 12 校。

二、研究工具

本研究以國立嘉義大學於 107 年 5 月 18 日召開之十二年國教課綱身障學生課程南區前導學校第二次研討會議所發放之問題與需求調查表，蒐集各前導學校在試行十二年國教課綱的相關質性資料。

問卷分為兩部分，包含「問題與困難」以及「輔導需求」，其中再細分「行政」、「課程教學」、「教師專業」及「其他」等四個面向。問卷填答方式由前導學校以電子檔填答，並回傳至雲端資料庫。

三、資料處理方式

各前導學校填答之內容，依「行政」、「課程教學」、「教師專業」及「其他」四個面向分別條列。本篇研究僅針對前導計畫時間內，並與試行課綱業務範圍相關之資料，將各校所提之共通性問題分析彙整。

參、前導學校所遇問題與困境之分析

本篇文章運用南區前導學校，國立嘉義大學於第一階段前導計畫時入校訪視的所蒐集到的資料，分別就行政層

面、課程教學及教師專業層面進行分析
(國立嘉義大學, 2018)。

一、行政層面

(一) 巡迴輔導班的運作

有兩所前導學校提出, 巡迴輔導班的 IEP 和課程計畫, 需要受輔導學校進行審議, 但因受輔學校非屬前導計畫, 行政運作僅能尊重並提供建議。

(二) 區塊排課問題

有三所前導學校皆提出, 若學校沒有落實區塊排課, 將導致抽課有明顯困難, 且部分學校反映, 對於各領域課程的節數決定, 縣內法規或制度與十二年國教仍有不同。

(三) 現行之相關規定

有兩所前導學校在試行課綱時反應, 縣內部分的規定與十二年課綱要求不符, 例如的「屏東縣國民中小學(含學前)身心障礙資源班實施要點」第四條略以學生在資源班上課時數, 以不超過其普通班上課總時數之二分之一為原則, 但若實施 12 年國教新課綱後, 是否無受此限制? 並表示法規制定應由上而下進行。

(四) 相關時程的適切性

縣市政府所訂之特教相關業務的時程, 例如重新鑑定、轉銜及課程計畫提報, 甚至於中央規定 IEP 的擬定時程, 皆對於課綱推行有重要的影響, 其中一所前導學校表示, 該縣轉銜時程應提早進行, 方便下階段學校接收評估學生需求以利開課; 而另有前導學校認為, 課程計畫的送審應配合十二年國教

課綱, 明確告知作業期程。

二、課程教學

(一) 課程規劃的困境

在課程規劃方面, 集中式特教班所遇到之困難較多被提及, 例如一所前導學校表示, 混齡教學時學生個別差異大, 若依能力分組, 教學目標較易達成, 且老師教學及教材準備也較容易; 但若依年級分組, 學生個別差異非常大, 教師教學不易, 且目標也不一致。

(二) 教材資源的缺乏

一所前導學校在試行課綱時, 認為目前課程教學系統性資源缺乏, 搜尋資源教學資源和自編教材花費時間長。而另有所學校提到, 特教班課程教材選用可否與校內版本不同, 並建議特教班學生教材版本應全縣或全區統一。

(三) 課綱調整應用手冊的需求

課程規劃涉及許多課程調整的方式, 其中一所前導學校在過程中感受到, 若有明確的課綱應用手冊會更易上手。

三、教師專業

(一) 課綱知能的不足

各縣市內特教教師們對課綱資訊不清楚的狀況是最常被提及的。一所前導學校表示, 因當前仍為前導階段, 接觸到十二年國教課綱的人員尚屬少部分, 許多老師對於課綱的理念與內容還是很籠統, 認為需要多開相關的研習營, 協助教師了解。另有學校反應, 雖有相關宣導和研習活動, 但有時因課務問題, 無法每位教師都能參與。

（二）撰寫課程計畫

以往課程計畫的撰寫，特教的部分並無強制的規範，造成部分教師對於課程計畫擬定的不熟悉，一所前導學校反應，普教能有書商協助完成課程計畫，但是特教教師並無書商幫忙，因此需多更多時間撰寫。希望能夠培育撰寫課程計畫的種子教師，或是開辦指導課程計畫及教學示例撰寫的研習。

（三）講師人力庫

在前導計畫中，各前導學校皆須在計畫內開辦許多場增能研習，在過程中許多學校陸續反應課綱講師人力庫的不足，其中有三所學校皆有反應此問題，且人力庫中除了教授外，國小教師佔較大部分，導致有些問題在國中端其實很難得到有效解決。而地屬偏遠的前導學校反應，講師的尋覓亦是對該縣的一大困難。除此之外，亦有少部分學校認為講師的專業訓練度，以及對於即將上路的十二年國教認知仍可以再提升。

（四）特教專業社群的時間

十二年國教課綱的推動，特教領域的夥伴需要為此開立專業社群以增能專業知識，但在時間上的安排卻面臨一個困境，其中四所國中階段的前導學校，皆有反應因為該國中階段並不像國小階段有週三下午的時段可以運用，以致於集中式特教班的教師，在全時帶班的情況下，難以抽身參加專業社群的討論，部分學校僅能用週六、日或下班時間討論，而需發展教材時，無法有效討論。

肆、省思與建議

一、相關規定的研修

中央主管單位與各地方政府應盤點特殊教育的相關規定，統一與十二年國教課綱中的用詞。

地方政府部分例如各縣市高級中等以下各教育階段學校特殊教育推行委員會實施辦法，必須配合十二年國教之規範，將特殊教育課程規劃的審議工作明確納入其中。另像是巡迴輔導的工作以及各校排課的規定，除了明確規範外，也建議業務單位能結合專家學者定期到校訪視，使其能確切落實。

二、成立中央特教輔導團

中央主管單位可積極成立中央特教輔導團，彙整十二年國教課綱身心障礙課程的教學示例與教材編制能線上資料庫或是手冊，將其推廣至全國各級學校以供教師參閱。

三、擴增十二年國教課綱的推廣講師

中央主管單位可結合各區大專院校的專家學者，以及各縣市的優秀教師，加辦課綱講師的培訓營，並定期舉辦共識營以及跨區分享穩定理念的一致性，提供各級學校有充足的資源可以運用。

四、地方政府內各單位橫向的溝通

地方政府需要加強府內各單位的協商。十二年國教的業務涉及普通教育學務管理或課程發展的業務，非單單特殊教育業務單位能全權處理，例如特殊教育課程納入學校總體課程計畫後，須

由學校課程發展委員會核定的事宜，目前已明訂於各縣市國民中小學課程發展委員會設置要點中。

課綱正式上路時，普教、特教皆會共同進行，相關範例表格也建議縣市政府能妥善運用輔導團的人力，統一範例以供學校做為參考，達到由上而下的融合。

五、確實掌握前導學校的意見

特教業務的行政流程也建議各縣市政府能因應前導計畫學校所反應的意見，做全面性的調整，業務單位可邀集前導學校、特教輔導團以及專家學者，共同討論適切於自身縣市的鑑定、轉銜以及相關資料的送件期程與模式。

過往研究常建議縣市政府應整合相關資源，並多加辦理增能研習（簡君茹、孔淑萱、黃澤洋，2015；陳淑貞、孫淑柔，2016）。在辦理相關課綱研習時，協請前導學校提供經驗，或者邀請該校人員來為所屬學校做一系列的增能研習，辦理具有統整性且實務經驗充足的研習。

六、現場教師的積極應對

依據前導學校所遇問題與困境之分析，教師在課綱知能、課程規劃的實務以及相關充實機會的參與是最當前的需求。盧台華、黃彥融、洪瑞成(2016)也建議，在校內也應設置專業社群及教學研究會，增進課程規劃的實務學習，過程中需要增加特教與普教教師的交流與合作，運用跨領域之課程統整與教學互動，以利發揮每位學生的學習成

效，達到融合教育。

另許多國中階段反應特教專業社群的時間，在集中式特教班難以找到共同時段進行，建議可以思考不同的討論形式，例如書面分享的討論、線上資源的雲端共享，或與其他領域合作等。

伍、結語

十二年國教課綱的推動，是邁向融合教育成功的一大步，從前次特殊教育課程大綱的試辦，可以發現雖然課程的改革會引起許多反對聲浪，但透過不斷的磨合與適應，漸漸有可見的成效。這次的課綱改革即將到來，行政與教學的準備刻不容緩，我們應帶著以往的經驗，在各單位間的橫向溝通、課綱認知的一致性以及相關示例提供等面相更加努力，以提升這次的課綱推行的成效。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。
- 教育部（2017）。十二年國民基本教育課程綱要前導學校暨機構作業要點。臺北：教育部。
- 教育部（2017）。十二年國民基本特殊類型教育（特殊教育、藝術才能班）課程實施規範（草案）。臺北：教育部。
- 教育部（2013）。高級中等以下學校特殊教育推行委員會設置辦法。臺北：教育部。

- 陳淑貞、孫淑柔 (2016)。北部地區特殊教育教師對實施新修訂之特殊教育課程大綱的認知與態度。**中華民國特殊教育學會年刊**，2016，129-142。
- 國立嘉義大學 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要身心障礙學生課程南區前導學校計畫行政支援團隊研討會會議紀錄。嘉義：國立嘉義大學。
- 黃智斌、王欣宜 (2015)。高級中等以下學校特殊教育課程大綱現況之初探。**特殊教育與輔助科技半年刊**，13，60-64。
- 盧台華、黃彥融、洪瑞成 (2016)。十二年國民基本教育課程綱要特色及其在特殊教育之應用建議。**特殊教育季刊**，139，1-6。
- 簡君茹、孔淑萱、黃澤洋 (2015)。國民小學特殊教育課程大綱實施現況調查研究。**特教論壇**，19，35-55。

交互教學法在國小學習障礙學生閱讀理解教學 之應用

柳品仔

嘉義縣興中國小教師

摘 要

本文目的為教師透過交互教學法實際教學教學流程及其實施方式和建議。研究對象為2位二年級學習障礙並就讀於資源班之學生，經過教學後發現學生能力有明顯提升。教學者建議教學前的選材應考慮難易適中且貼近生活經驗之文章搭配口訣提示、澄清問題時呈現實物、鼓勵學生發言。以提供教學者在未來進行教學時之參考。

關鍵字：交互教學法、學習障礙、閱讀理解

Abstract

The purpose of this paper is to teach teachers the actual teaching process through reciprocal teaching and its implementation methods and recommendations. The subjects were 2 students with learning disabilities in the second grade who were enrolled in the resource class. After teaching, they found that the students' ability was significantly improved. The teacher suggested that the selection of materials before teaching should consider the articles that are difficult to be moderate and close to life experience, with the tips, clarify the questions, and encourage students to speak. Provide a reference for the instructor to teach in the future.

Keywords: reciprocal teaching, learning disabilities, reading comprehension

前言

閱讀是生活中最常運用到的生活技能之一，也是獲得知識的重要管道。任何科目都需要透過閱讀，例如：語文、數學、社會科學、自然科學，皆須要透過閱讀來學習。然而，在傳統的國語文教學，多著重在知識性的填鴨式教育，學生常常讀了文章而不知其意。且由教師提問的情形約佔 96%，而學生極少發問的原因，可能是缺乏有效發問技巧之訓練或學生本身知識不足（Graesser& Person, 1994）。

本文透過交互教學法的探討，提供有效的教學介入與補救策略，幫助學習障礙學生主動進行有意義的閱讀。不只是一要增加學生的閱讀理解技巧，而且還能提供學生學習監控自己的學習與思維，以有效提升學習障礙學生的閱讀理解能力。

壹、學習障礙的閱讀困難

一、學習障礙的定義

根據教育部（2013）統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果。

前項所定學習障礙，其鑑定基準依下列各款規定：

- 一、智力正常或在正常程度以上。
- 二、個人內在能力有顯著差異。
- 三、聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現有顯著困難，且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善。

本文所指「學習障礙學生」是指符合以上定義標準，且在 107 學年度就讀於嘉義市宣信國小資源班之三位學習障礙學生。

二、學習障礙的閱讀困難特徵

根據張雅婷（2011）整理（洪儷瑜，2000；李姿德，2003）所列之學習障礙者在閱讀理解困難上的特徵如下所列：

（一）無法流暢的唸讀文章內容

由於對文字產生知覺上的困難，而造成持續性的閱讀困難。

（二）記憶困難

學習障礙學生具有記憶力不佳的問題，因此常無法記住閱讀材料的內容，進而影響到整段文意的組織。

（三）閱讀策略運用不佳

閱讀策略需要隨閱讀材料的不同而改變。如：論說文式的文章與記敘文式的文章所需的策略即不相同。但學習障礙學生卻無法隨閱讀材料而改變自己的閱讀策略。

（四）無法對自己的表現做自我監控

學習障礙學生通常無法監控自己對閱讀材料的理解程度。

（五）類化困難

閱讀理解能力關係到是否能運用先備知識和已學得的概念，學習障礙學

生經常無法將既有的知識概念遷移至另一學習情境中。

貳、交互教學法相關實證理論

研究者蒐集整理交互教學法相關實證性研究，共 6 篇。如表一研究出版年度從 2003 年至 2014 年，研究對象多以身心障礙學生為主，其中，又以學習障礙學生為大宗（林佩欣、周台傑，2004；李麗貞、王淑惠，2008；何雅貞，2014），部分為其他障礙類別之學生（李

姿德、林芃娟，2003；羅碧媛、唐榮昌，2014），分別為聽覺障礙、智能障礙。值得一提的研究對象為高年級的普通班學生（許麗霞，2008）。

教學時間研究以週次及節次計算，長短難以量化呈現。研究方法則以單一受試（李姿德、林芃娟，2003；林佩欣、周台傑，2004；羅碧媛、唐榮昌，2014）、教學實驗（許麗霞，2008；李麗貞、王淑惠，2008；何雅貞，2014）進行，進行實際教學介入。

表 1

交互教學法相關實證性研究

作者（年代）	研究對象	教學時間	研究方法
李姿德、林芃娟（2003）	聽覺障礙學生	五週	單一受試實驗設計
林佩欣（2004）	學習障礙學生	兩週	單一受試實驗設計
許麗霞（2008）	高年級學生	十九節	教學實驗
李麗貞、王淑惠（2008）	學習障礙學生	十週	教學實驗
羅碧媛、唐榮昌（2014）	智能障礙學生	九至十七次	單一受試實驗設計
何雅貞（2014）	學習障礙學生	三十二節	教學實驗

教學成效的部分，對學者題進行實際教學後，發現交互教學法可以增加學生的閱讀理解能力。李姿德、林芃娟（2003）、許麗霞（2008）、李麗貞（2008）、王淑惠（2008）指出交互教學法可以增加學生的閱讀理解能力，但維持成效不佳。羅碧媛、唐榮昌（2014）指出學生之整體閱讀理解表現有立即的成效且有維持成效。整體來說，交互教學法對於學生之閱讀理解是成效

的，但維持效果則不一致。

更有學者針對交互教學法使用的四項策略進行使用頻率的相關發現，林佩欣、周台傑（林佩欣，2004）指出學習障礙學生接受交互教學法後，其閱讀理解測驗的整體得分，及說明文與敘事文閱讀理解測驗的得分有顯著增加的趨向，且常使用的學習策略為重述的方式及文章組織的方式。羅碧媛、唐榮昌（羅碧媛、唐榮昌，2014）則發現受

試者在策略的使用上，以摘要、澄清、提問較常使用。何雅貞（2014）預測及提問有接說與猜謎的概念，學生興趣高。「摘要」仍需老師提示協助，而「澄清」改變較不顯著。綜上所述，可以看到交互教學法四項教學策略，並無特別偏某種策略。

參、交互教學法的策略

交互教學法著重教師與學生之間的對話及學習責任的逐漸轉移，藉由對話的方式來進行閱讀理解的教學（Palincsar& Brown, 1984）。在教學過程中，配合作業單之視覺提示，老師和學生輪流相互對話，共同討論文章的內容，並將關鍵字記錄下來。鼓勵學生發表他們從文章建構意義。此教學法主要透過下列四個步驟，預測（predicting）、提問（questioning）、澄清（clarifying）與摘要（summarizing）等理解策略，來達到對文章的理解，敘述如下：

（一）預測（predicting）

利用課文結構或內容所提供的現存線索，預測下一個段落的內容（Palincsar& Brown, 1984）。意指學習者需透過與先備經驗結合，針對文章重要概念提出問題，以檢核自己的理解內容。教學者可以在教學前事先準備與文章內容相關的體驗活動。

（二）提問（questioning）

根據文章內容提出問題，教學者可建立提問單，以協助學生提出問題。例如：「6W」提問策略，誰（who）、什麼

（what）、何時（when）、哪裡（where）、為什麼（why）、如何（how）（Rosenshine& Meister, 1994）。

（三）澄清（clarifying）

在交互教學中，通常透過師生互動的對話或同儕的共同討論對話的方式，以解決文章中模糊的概念或疑問。根據文章內容透過教師和學生的互動，找出不理解的地方，採取解決策略。

（四）摘要（summarizing）

摘錄文章的主要內容，排除不重要的訊息（Palincsar& Brown, 1984）。學習者在閱讀文章的歷程中，必須檢視自己是否已充分理解文章內容。運用教師所提供與文章內容相關的知識，並且結合自身舊經驗，最後統合整理文章大意。

研究者參考多位學者羅碧媛、唐榮昌（2004）、洪蓓薇（2007）、張雅婷（2011）之文獻，發現交互教學法的使用步驟並沒有明確的先後順序，每位學者所使用的流程及步驟亦不完全相同，研究者所採用的教學步驟順序為預測、提問、澄清與摘要。

肆、交互教學法運用在學習障礙學生的實務分享

研究者曾任教於嘉義市 OO 國小，因此商借資源班二年級學生進行交互教學法的教學，期望透過實施教學後，能增進學生對於文章內容的理解，以提升學生的閱讀能力，藉由學習責任的轉移，成為獨立的學習者。以下就教

學者的實際教學經驗進行教學策略的分享。

一、教學策略分享

研究者採用於翰林二下第四冊「愛蓋章的國王」，這篇文章主要是在描述有一名愛蓋章的國王，他非常喜歡蓋印章，而引發的一連串故事。文體為記敘

文，故事內容活潑有趣，且寓意深刻。研究者運用交互教學法中的四個策略預測、提問、澄清與摘要，並搭配作業單進行課程，透過書寫及記錄讓學生記憶可以更深刻。教學策略的施行如表 2 所示：

表 2

教學步驟表

單元名稱：愛蓋章的國王		文章來源：翰林二上第四冊
教學策略	教師課程步驟	
預測	1. 說明本節課教學目標，學生能說出故事摘要。 2. 說明閱讀小撇步為猜（預測）、問（提問）、找（澄清）、說（摘要）。 3. 展示文章標題「愛蓋章的國王」，引導學生猜一猜這篇文章可能在說什麼？並請學生分享蓋印章的經驗。	
提問	1. 發下文章，請學生朗讀本篇文章。 2. 引導學生提問文章中不懂之處。 (1) 生難字詞解釋，例如：風箏、驚訝、郵票、郵戳、記號。 (2) 利用「人、事、時、地、物」，針對文章提出問題。	
提問 ↓	依據下列五大面向，人、事、時、地、物提出問題，引導學生回答。	
澄清	1. 時間：故事發生在什麼時候？ <u>從前</u> 2. 人物：主角是誰？ <u>國王</u> 3. 物品：有什麼重要的物品？ <u>印章</u> 4. 地點：這個故事發生在什麼地方？ <u>無</u>	

(續下頁)

教學策略	教師課程步驟
提問	5. 事情：事情發生的過程？
↓	(1) 為什麼人民會抗議？
澄清	原因： <u>國王太喜歡蓋印章，導致人民抗議。</u>
	(2) 國王如何解決這個問題？
	經過： <u>不同口味的包子印章圖案。</u>
	(3) 最後怎麼解決的呢？
	結果： <u>發明郵票和郵戳。</u>
摘要	1. 教師示範運用澄清後的關鍵字進行文章摘要。 <u>從前有一個愛蓋章的國王，因為太喜歡蓋印章了，導致人民抗議。有一天，國王走在路上，發現不同口味的包子印章圖案，人民都很開心。最後，發明了郵票和郵戳，讓印章用在對的地方。</u> 引導學生上台進行發表。

二、學習單分享

研究者將教學步驟編成課程上所應用的作業單，一方面可以提示學生目前所進行的步驟，另一方面可以將課程

中所說的關鍵字記錄下來，以做為最後學生到講台上進行摘要活動時的視覺提示，如圖 1。最後，輔以閱讀測驗評量學生之能力，如圖 2。

說：說大意。 找：找答案。	事情	地點	物品	人物	時間
	原因：(國王太喜歡蓋印章) 經過：(包子上不同口味的印章圖案) 結果：(發明郵票和郵戳)	(X) 這個故事發生在什麼地方？	(印章) 有什麼重要的物品？	(國王) 主角是誰？	(空) 故事發生在什麼時候？

問：問問題，人、事、時、地、物。
猜：看標題，猜內容。
閱讀小撇步

姓名：張...
班級：二年一班

圖 1 閱讀小撇步作業單

伍、教學成效

研究者在學生唸過文章後，依照本次上課的作業單進行簡單的口頭問答，學生可以回答出文章的時間、人物及物品，但提問事情發生的經過，學生對於要完整說出故事的經過是有困難的。

老師問故事中的國王發生什麼事了，S1：國王在蓋章，…還有逛街，買包子…。T：還有嗎？S1：呃…我不知

道。另外一位同學，則是透過課本上的圖，試著說出故事，反而遺漏了文章中部份重要的訊息，S2：國王喜歡蓋印章，有人在抗議，有人在吃包子…，最後蓋在信上。

透過交互教學法的教學後，學生在教學者的帶領下可以將文章中的訊息節取出來並記錄在作業單上，還可以看著作業單上的文字提示，說出完整的故事經過，並且答對所有的閱讀測驗題目。

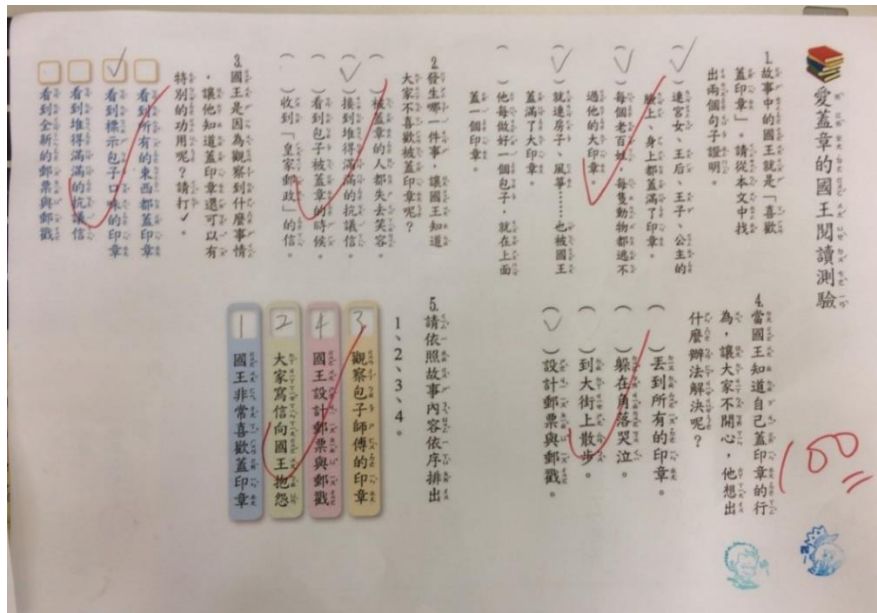


圖 2 愛蓋章的國王閱讀測驗

陸、教學建議

一、教學準備

文章選材難度適中，且須貼近學生

的生活經驗。教學者在挑選文章時，為了考量學生程度，特別採用同為二年級程度但不同版本之國語教科書內之文章。文章內容為一位國王喜愛蓋印章的

故事，學生在教師揭示文章內容時，就發出了很多疑問和自己的想法，引起學生的動機後，學生對於閱讀便由抗拒的態度轉為期待。

二、教學實施

(一) 搭配口訣提示

交互教學法可以有效地提升學生的閱讀能力，但要花的時間相對傳統教學方法也要比較長的時間，但其步驟明確，教師搭配口訣「猜、問、找、說」學生可以很容易地理解、記憶。

(二) 澄清問題時呈現實物

由於學生之生活經驗可能還未使用到「郵票」、「郵戳」的經驗，因此教師在準備課程時，可以呈現實際貼有郵票及郵戳的信封，讓學生可以更清楚理解文章中語詞。

(三) 鼓勵學生發言

一開始，學生在進行課程對於要上台說故事時，表示有點擔心但是又很期待的心情，所以在教學過程中，會一直問老師會不會很難，顯示學習障礙學生預期失敗的心理。直到老師跟她說老師會示範，並且可以帶著作業單上台發表，才放下心中的石頭。最後，發表時該位學生甚至自願說要發表第二次。這個問題在蔡佩芳(2005)年整理相關研究觀點，對相互教學法的缺點時，提及師生輪流擔任對話領導人，因此學生會感到比較大的壓力。建議教師在課程進行實教師應該要給予學生鼓勵及適當的提示，以免造成學生過大的心理壓力。

三、教學評量

教學者之教學評量主要採用課本中所以提供之閱讀測驗問題進行評量。學生讀題的速度較慢，因此教學者協助學生讀題，作答的部分則請學生獨力完成。建議教學前可以透過較結構化的閱讀測驗進行前測，以增加教學評量部分的嚴謹度。

閱讀能力是一種後設認知的培養，搭建鷹架讓學生習得後逐漸地褪除，才是最終的目標。學習策略固然重要，但更重要的是閱讀應該要建立在學生的興趣上，挑選難度適中的文章，不應過度強調教學步驟，反而抹煞了學習最原始的動機。

參考文獻

- 林佩欣(2004)。交互教學法對國中學學習障礙學生閱讀理解學習效果之研究。**特殊教育學報**，**19**，181-181頁。
- 李姿德(2003)。交互教學法對增進聽覺障礙學生閱讀理解能力之研究。**特殊教育與復健學報**，**11**，127~152頁。
- 李麗貞、王淑惠(2008)。交互教學法對國小學習障礙學生閱讀理解成效之研究。**東臺灣特殊教育學報**，**10**，71-92頁。
- 何雅貞(2014)。交互教學法在資源班閱讀理解教學的調整與應用。**雲嘉特教期刊**，**20**，60-66頁。
- 洪儷瑜(2000)。**學習障礙者教育**。臺

- 北：心理。
- 洪蒨薇 (2009)。運用交互教學法指導國小二年級學生閱讀策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學課程與教學研究所，臺中。
- 許麗霞 (2008)。交互教學法介入閱讀指導對增進國小高年級學生閱讀理解成效之研究。《花蓮教育大學學報》，26，59-75 頁。
- 張雅婷 (2011)。交互教學法對增進學習障礙學生閱讀理解能力之探究。《台東特教》，34，24-29 頁。
- 連啟舜 (2002)。國內閱讀理解教學研究成效之分析 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士班，臺北市。
- 教育部 (2013)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。
- 鄒心蓓、呂翠華 (2010)。交互教學法對提昇國小資源班學生課文閱讀理解成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學特殊教育學系，臺北市。
- 蔡佩芳 (2005)。相互教學法對國小國語文閱讀教學成效研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學教育學系，高雄。
- 羅碧媛、唐榮昌 (2004)。視覺式交互教學法對提升國中智能障礙學生閱讀理解成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學特殊教育學系研究所，嘉義。
- Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31(1), 104-137.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Rosenshine, B., & Meister, C.E. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of educational research*, 64(4), 479-530.

文化思維下後設認知策略運用於原民生學業 低成就之探討

陳邵雯

國立嘉義大學
特殊教育學系研究生

摘要

本文先以後設認知的意涵與理論基礎做介紹，說明原民生學習低成就的相關因素，再以文化的觀點探討後設認知策略對原民生學習的影響，並提出啟示與相關建議。

關鍵詞：後設認知、學習低成就、學習風格、差異政治、邊界教育學

Abstract

This paper first introduced the meaning and theoretical basis of Metacognition, and then explained the factors related to the Low-achieving Aboriginal people. Finally, it discussed the influence of Metacognition strategies on the study of Aboriginal students from the perspective of culture, and proposed revelations and suggestions.

Keywords: metacognition, low-achieving, learning style, border pedagogy

壹、前言

後設認知策略 (Metacognition Strategies) 被廣泛於用於特殊教育的教學上，例如：學習障礙的學童，無論是閱讀相關或是數學相關之障礙，皆有相關文獻提出。而此策略不只是運用在認知類的學習，也含括降低問題行為，例如：注意力缺陷的問題，也都有現場的

教學經驗提出。

根據曾米嵐、洪清一(2016)所述：

一個學會學習的人，學習目標明確、合理，學習策略科學、靈活，能自覺管理、調控自己的學習，這些都需要學生對自己的學習過程和特點有更多的瞭解，從而改進自己的策略和方法。(頁 32)

前段即後設認知的過程，知道自己

怎麼想，並瞭解可以如何幫助自己改變的思考歷程。這樣的特點，幫助了有學習問題的學生，可以進行更有意義的學習，進而解決問題、促進學習的遷移。

筆者在大學時期即是學習特殊教育的，對於特殊教育有基礎概念與專業，可以理解教學策略的使用，是依據學生的學習狀況來執行，進而幫助學生來成功學習。在一個因緣際會之下，筆者進入一個特別的組織—屏東縣原住民課程發展中心，筆者開始對於原住民教育與特殊教育，有另一層的思考。

原民學生的學習問題，是近幾年來重要的教育議題，例如：文化回應，其探討在主流教育中結合文化等元素之概念，幫助原住民學生學習能力的提升。文獻指出原住民學生因自身的特性與經驗緣故，使得在學習上是容易落後的，甚至在特殊教育這一塊，因為學習問題而被鑑定為學習障礙。

筆者試著從文化思維去探討後設認知策略在原民學習低成就的運用，以及探討如何透過文化與此策略結合，讓學習是有效且有意義的。

貳、後設認知策略意涵與基礎

後設認知被認為是有效學習的策略之一，對於具有不同學習風格的原住民學童，因應主流教育的學習教材以及學習方式，筆者認為後設認知策略的介入，更有其重要之處。首先，筆者先針對後設認知的意涵與基礎做介紹，進而探討後設認知策略在原民生學習介

入、學習風格相關連結。

一、後設認知理論意涵

依據筆者所閱讀之文獻，後設認知（metacognition）是以 Flavell（1976）所提出為主要的說法，該詞當中的希臘文的 meta，原意是指以超然或旁觀的立場來看事物，對事物更具普遍性和更成熟的理解（邱上真，1989）。

後設認知大致可分成兩個部分，一是靜態的「認知的知識」，二是動態的「認知的調整」（涂金堂，1998，引自張淑惠、唐榮昌，2013）。前者是指個人對本身認知能力的了解，例如：學習的優弱勢、學習內容的性質及進行學習時，策略的使用等等；後者則是指個人進行認知活動的過程中，能進行監控、修正和調整，以順利達成目標。

二、後設認知理論基礎

根據張文英（2002）的文獻指出，認知發展心理學家 Vygotsky 將人類的知識發展分為兩個階段：

- （一）自動的（automatic）與潛意識的（un-conscious）獲得知識；
- （二）主動的（active）與意識的（conscious）控制知識，而第二階段正是後設認知的起源。茲將國內、外學者對後設認知定義整理成表 1：

表 1

後設認知理論基礎

學者	後設認知理論基礎
Flavell,J.H. (1976) (1987)	<p>分為兩個領域：</p> <p>一、後設認知知識 (metacognition knowledge)：是個人整體知識的一部份，即對既有的知識進行駕馭（選擇、組織、分配）。此領域可再分成以下三類：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.個人變項知識(person variables)：指對自己認知能力的了解，例如自身內在差異、與他人的差異及認知的共同性等三方面的知識。 2.工作變項知識 (task variables)：指對於工作內容的了解，例如工作的性質、目標、難易度。 3.策略變項知識 (strategy variables)：指自身能認知到如何達成工作目標的方法與策略，即有關認知策略 (cognitive strategies)與後設認知策略(metacognitive strategies)的知識，前者是用來產生認知的進步，而後者則是用來監控其進展。 <p>二、後設認知經驗 (metacognition experience)：指個體在認知活動進行時，所知覺到的認知與情意的意識經驗。是一種在經驗中學得在類似情事做適當的反應，有意識的監控並調整個體的認知。</p>
Brown,A (1987)	<p>分為兩個領域：</p> <p>一、認知的知識 (knowledge about cognition)：是指個體對其認知歷程的瞭解，以及能覺察自己和環境之間的互動關係。</p> <p>二、認知的調整 (regulation of cognition)：是指個體對認知歷程的調整、監督及修正的能力，包括計畫 (planning) —對認知結果的預測及安排；監控 (monitoring) —對認知活動的監控、測試、修正；檢核結果 (checking outcomes) —評估策略是否符合效能。</p>
張春興 (1989) (2004)	<p>依據張氏心理學辭典解釋，後設認知可分為</p> <p>一、後設認知知識 (metacognition knowledge)：指個人不但瞭解自己所學知識的性質與內容，且能掌握知識背後的意義及原理原則。</p>

(續下頁)

張春興 (1989) (2004)	二、後設認知技能 (metacognition skill): 指個人監控自己行動的心理歷程, 是認知之後的實踐, 是理解知識以後自認確實能執行。即是個人對自己的認知歷程能夠掌握、控制、支配、監督與評鑑有更高的認知。
-------------------------	--

資料來源:筆者依據文獻自行整理製表。

綜合前述各學者對後設認知的主張,可以發現各個學者所持觀點有些許的不同。而筆者做以下結尾,後設認知主要就是個人對學習的整個過程,進行監控與反思,進而發現問題並進行調整與修正。

參、原民生學業低成就的因素

學校文化與主流教育所使用的課程、教學法、和評量策略是有相關性的,然而對於具有自己熟悉的語言、生活環境、特別思維等的原民學童而言,若在接受主流教育過程中,忽略其文化等相關背景,這會使得原民學童不斷地在交錯的文化泥流中掙扎,無法適應學校生活,進而影響其學習表現(王瓊翎,2016)。在談及後設認知策略與文化之間的相關性,先談談原住民學業低成就的相關因素,根據高馨寧、林啟超(2016)整合之文獻資料,做以下分類與解釋:

一、家庭因素

社經地位(貧富差異的不公)、家長期望與態度(對孩子的教育期望、教養方式),是原民學生在學習時的重要

支持。

二、學業成就之因素歸因

性格因素(高求樂、不積極等)和對於學習成就的歸因(不受控的外在幸運與內在努力不足),影響原民學生學習表現的高低。

三、學校經驗

在親師與師生的互動(教師教學態度)、學習環境(偏鄉資源不如都市)等方面,都是影響原民學生學習是否順利的潛在因素。

四、族群文化認同

對自身族群認同感愈高,原民學生在學習表現上愈積極,且透過成功經驗的分享,具有楷模的效應,給予更多的原民學生正向、積極、向上的動力。

五、社會與政府政策

政府對於原民學生的優惠政策,此美意或許能提升其弱勢的地位,但這不免具有標籤作用的,易產生負面感受,而這也考驗政府政策的制定。

綜合以上內容,筆者認為除了上述所提之影響,隨著時代的演變,問題會愈來愈多元化,我們所要思考的層面需要更廣。例如隨著社會型態的改變,不

只是家長為了生計，移居平地區或是都會區，連帶的大多原民學生跟著父母長期定居於平地區或都會區。而這樣的情形，所以引發的問題可能不只是學業問題，過早離開原鄉，對自身族群的認同與感受，比起在原鄉地區長大的原民生會更為薄弱，而學校端會面臨的是，學業問題與對自身文化敏感度之間的平衡。

肆、文化思維與後設認知對原民生的影響

曾米嵐、洪清一（2016）提出，在智力組成方面，後設認知能力是很重要的，且是與個體的文化有相關的。Gay（2000）認為，文化經常在無形中決定了人們的思考、信念及行為，也反過來影響教與學的方式。

表 2

後設認知策略在原民生的運用

學者 (年代)	相關內容
黃鈞傳 (2013)	探討弱勢家庭的學童（單親、隔代教養、外籍配偶、原住民等），在科學話語理解測驗答題情形，如何運用策略鷹架協助弱勢學童提升科學話語的理解能力。
陳少山 (2013)	探討國小原鄉學生如何在平衡取向的閱讀教學下提升閱讀能力，以及後認知能力培養的重要性。
蘇小曼 (2015)	探討透過可預測性圖畫書教學方案在國小原住民學生學習閱讀理解的成效
潘宏明 (1995)	探討原住民小朋友數學解題認知行為的研究，發現運用文字進行邏輯推理的能力差，相對應至面積、周長、體積與表面積等概念的學習。

一、後設認知策略在原民生的運用

依據前述，應驗原住民的母體文化與經驗，對學習是有影響力的。因此教學工作與課程設計應連接於文化脈絡上，甚至在教室結構的組成、教學氣氛、討論方式以及評鑑等相關議題上著墨，使學習更符合不同種族、文化等學生的經驗。假若後設認知能力的起點不同，建構學習就會有困難，進而延伸出原民生學業低成就，甚至被直接歸類於某障礙類別，連帶產生「偽陽性」氾濫的問題。茲將後設認知策略在原民生的運用整理成表 2：

二、原民學生的學習風格(learningstyle)

相關文獻

不同的文化背景會形成不同的發展學習風格。戴錦秀(2006)原住民學生的學習成效與學習風格有密切的關係。茲將原住民學生的學習風格整理成表3：

表 3

原住民學生的學習風格

學者 (年代)	相關內容
林麗惠 (2000)	原住民學童認知風格傾向場地依賴型。推理表現較差於非原住民學生，但加入認知風格的因素之後，原漢之間並無顯著的差異。
譚光鼎、 林明芳 (2002)	泰雅族偏好同儕學習、動態學習、在活潑與非正式情境的學習、視覺影像的學習，而以上學習之特質與學童的社區文化背景有關。
吳百興、 吳心楷 (2010)	原住民學生大多喜好動手做的課程活動，教室內的學習，亦是如此。操作類、活動類或運用大量肢體動作的教學內容，對其學習興趣明顯提升，並能加深其學習印象

資料來源：筆者自行整理，以及取自引用自蘇輝明(2004)。

總結以上後認知策略的運用以及原民生學習風格的探討，回應至後設認知用來監控歷程，及時回饋與調整的特性。筆者認為若在教學上，以原住民學童的思考、經驗與風格等特點，進行後設認知與分析，再加入自我監控的歷程，協助其發現問題並調整，是能期待其學習成效的。

伍、啟示與運用

筆者試圖結合原住民教育與特殊教育，這兩種教育皆屬多元文化教育的一環。Giroux 是著名的批判教育學家，其提出的「邊界教育學」(border pedagogy)，讓筆者有新的感受與感動，此概念強調教師是具有「轉化能力」的知識份子，而邊界教育學與特殊教育有一個重要概念是類似的——「差異政治」。

依據盧枝英(2017)提出

Giroux 認為差異是一種需要交往、對話以及覺察的過程，並在這樣的過程中學習認識差異、理解差異，並進而尊重差異。(頁 15)

特殊教育的差異性，是透過課程與教學調整，協助不同的學習者學習。試想若調整是聚焦於個體的文化背景，是否更有成功學習的可能呢？坦白說，筆者認為教學以及學習會是更有意義的，不僅包括特殊教育的精神，更帶入了多元文化教育的理念。在這樣的思維下，筆者對於教學者提出淺見：

一、後設認知能力的訓練—閱讀理解策略的使用、行為或是工作的自我檢核等。

二、背景文化的考量—根據學生的學習方式、風格，設定教學的內容或補充，保持彈性的學習空間。例如學習評量與內容應注重在了解學生，而非僅是種教育調整方式，筆者認為師生互動是有溫度的；使用多元的方式，確實幫助學生傳達與接收訊息的目的。

十二年國教即將上路，課綱的內容更加地要求以學生為主題的概念，並且也強調教學者「調整」課程與教學的能力，對於學生能力的培養不只是給魚吃，更要教釣魚的方法。筆者以為就原住民學生而言，文化思維與後設認知策略結合運用是有益的，兼顧文化傳承功能，又使得學習更有意義與效果在。

參考文獻

王瓊翎 (2016)。原住民文化融入教學對國小特殊教育不分類巡迴輔導班學童提升數學能力之成效(為出版之碩士論文)。取自臺灣碩博士論文知識加值系統。(系統編號 105NHCT5284003)

邱上真 (1989)。後設認知研究在輕度障礙者教學上的應用。**特殊教育季刊**，30，12-16 頁。

吳百興、吳心楷 (2010)。八年級原住民學生在設計導向活動的科學學習。**科學教育學刊**，18(4)，277-304。

杜振亞 (2012)。從認知學習的觀點談如何培養學生的問題解決能力。國立勤益科技大學教學精進講座。線上檢索日期：2018 年 10 月 10 日。取自

http://oaa.web2.ncut.edu.tw/ezfiles/2/1002/attach/31/pta_5053_6429531_23797.pdf

林麗惠 (2000)。原住民與非原住民學童的認知風格、推理表現與問題解決表現之相關研究—以桃園縣平地國小學童為例(未出版之碩士論文)。國立新竹師範學院，新竹縣。

胡永崇 (1996)。後設認知策略教學對國小閱讀障礙學童閱讀理解成效之研究。國立屏東師範學院，屏東。

徐偉民 (2012)。從數學問題的實施探究一位部落小學教師的數學教學。**屏東教大科學教育**，36，53-77。

陳少山 (2013)。以平衡取向的閱讀教學對原住民學生閱讀理解成效之

- 行動研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮市。
- 高馨寧、林啟超（2016）。原住民學生業成就之不利歸因探討。**臺灣教育評論月刊**，5(4)，50-54。
- 張文英（2002）。學障學生的後設認知歷程與有效學習策略。**特殊教育文集(四)**。
- 張淑惠、唐榮昌（2014）。後設認知策略教學對學習障礙學生在數學解題之應用：以 Montague 的 Solve It 解題策略教學為例。**特教園丁**，29(3)，25-36
- 黃鈞傳（2013）。運用策略鷹架提升弱勢家庭學童科學話語理解能力之個案研究（碩士論文）。取自臺灣碩博士論文知識加值系統。（系統編號 101NPTT0476001）。
- 曾米嵐、洪清一（2016）。原住民學童後設認知策略之探究與啟示。**東華特教**，56，32-40。
- 潘宏明（1995）。花蓮縣原住民國小學童數學解題後設認知行為及各族原住民固有文化所具有的幾何概念之調查研究。（行政院國家科學委員會專題研究計畫報告 NSC-84-2511-S-026-006）。臺北市：行政院國家科學委員會。
- 盧枝英（2017）。當特殊教育遇上多元文化教育－在資源班的國文課程中再次認識特殊教育學生。**台東特教**，46，9-16。
- 戴錦秀（2006）。另類的原住民數學教學～以屏東縣來義高中為例。**中華民國第 22 屆科學教育學術研討會論文集編**。974-980。
- 謝涵、許雅筑、陳政見（2016）。後設認知策略在國中學習障礙學生數學解題之運用實例分析。**雲嘉特教**，24，18-31。
- 譚光鼎、林明芳（2002）。原住民學童學習式態的特質。**教育研究集刊**，48(2)。233-261。
- 蘇小曼（2015）。可預測性圖畫書教學方案對提升國小五年級原住民學生閱讀理解之成效（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 蘇輝明（2004）。原住民學童之學習風格與教育上的應用。**網路社會學通訊**，40。取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/40/>。
- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L.R. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1987). *Speculation about the nature and development of*

metacognition. In: F. E. Wernert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gay, G. (2000) . *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York, NY: Teacher College Press. responsive teaching: When and how school teachers cross cultural boundaries to reach students. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376242.pdf>

Sternberg, R.J. (1997) . *Thinking style*. New York: Cambridge University.

【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 28 期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請 3 位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由 8 篇的來稿中，經匿名審查錄取 4 篇，合計收錄了 7 篇文章。每篇內容各具特色，兼顧特教輔導實務與理論，值得讀者細細品味。歡迎教育先進繼續支持、踴躍投稿，分享輔導實務、教學心得或研究成果。

【稿約】

◎本刊目的

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

◎注意事項

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

【參考文獻】

1. 書籍

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

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

2. 期刊論文

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

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

3. 論文

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

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

4. 未出版的論文

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

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

5. 網路資料

黃書涵 (2007)。合作學習的特色與原則。陳佳利博物館教育教學網頁。取自 <http://reader.roodo.com./chiali21/archives/4358197.html>

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 28 期

發行人：艾群

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、陳偉仁、陳勇祥、張美華、簡瑞良

總編輯：林玉霞

輪值主編：林玉霞

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：民國一〇七年十一月

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