

## 東華特教徵稿啟事

### 本刊目的

東華特教（原『東華大學花師教育學院特教通訊』）主要目的在提供花蓮縣各國民中小學及幼稚園各種特殊教育相關資訊，包括研習機會、特教新知、書籍介紹、教師或家長經驗分享等。每年度出刊兩期，分別於七月及十二月出刊，歡迎踴躍投稿！

### 徵求稿件

- ◎各種特教行政措施及學術、研習活動。
- ◎研究成果介紹及新書評介。
- ◎家長及教師之經驗分享。
- ◎花蓮縣特教發展現況與展望。
- ◎與特教相關之藝文作品。

歡迎踴躍投稿

### 注意事項

- ◎稿件除以電子郵件傳送電子檔至 wenhui@mail.ndhu.edu.tw，另『著作授權同意書』需本人簽名，並請與文稿“紙本”一併郵寄，每篇至多4000字。
- ◎作者請註明姓名、服務單位、職稱、通訊地址、聯絡電話及電子信箱。
- ◎本刊對來稿有刪改權，不願刪改者請另以註明。
- ◎來稿恕不退稿，原稿請作者自行保存。若欲退還稿件者請自行附上回郵信封。
- ◎來稿請勿抄襲他人作品，並由作者自負法律責任。
- ◎為提升本特教通訊品質，自三十三期起，將邀請1~2位學者專家進行實質內容審查。
- ◎來稿經本刊接受刊登後，作者同意非專屬授權予本刊做下述利用：
  - 1.以紙本或是數位方式出版；
  - 2.進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權用戶下載、列印、瀏覽等資料庫銷售或提供服務之行爲；
  - 3.再授權國家圖書館或其他資料庫業者將本論文納入資料庫中提供服務；
  - 4.為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- ◎作者應保證稿件為其所自行創作，有權為前項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權。
- ◎著作授權同意書下載網址<http://c052.ndhu.edu.tw/files/13-1075-3017-1.php>
- ◎來稿請寄970花蓮市華西路123號，國立東華大學（美崙校區）特殊教育中心收（請註明：投稿東華特教第45期）。
- ◎稿酬：第45期起，經採用之稿件，以致贈兩本刊物為原則，不另奉稿酬。
- ◎若對本刊物有任何意見，歡迎指教。聯絡電話：03-8227106轉1591
- ◎截稿日期：100年6月17日



對於孩子：  
我們投入的關心，  
與您相同

東華特教

第四十四期



中華民國九十九年十二月  
教育部委辦經費資助

ISSN 2218-4260



GPN:2008000347

# 目錄

◎我國資賦優異教育相關法規初探／林坤燦 林銘欽 林芳瑜	1
◎「ADHD資優生」教學與輔導經驗分享／慈慧玲 洪清一	7
◎淺談融合教育下普通教師與特教教師的合作關係與模式／黃筠方	14
◎融合教育下的課程調整／王淑惠	20
◎普通班教師在融合教育中所需支援之探討／邱惠暄	25
◎融合行不行-大坑國小學前巡迴輔導班之「融合」經驗談／ 康雅淑 鄭友泰	31
◎聽覺障礙兒童乘車安全停看聽／林桂如	38
◎智能障礙學生社會技巧訓練之實施／楊雅婷	42
◎淺談特殊教育全面品質管理／王永龍 黃筱晴	48

# 活動集錦



▲活動名稱：情緒障礙課程研習  
活動日期：99年10月2日  
主講者：臺北市立第一女子高級中學 鄒小蘭老師  
主 題：(1)普通班老師如何協助情緒障礙學生與同儕的互動  
(2)普通班老師及特教教師與家長的親職溝通



▲活動名稱：非語文學習障礙的診斷與教育介入研習  
活動日期：99年10月16日  
主講者：臺北榮總精神部臨床心理師 單延愷老師  
主 題：(1)非語文學習障礙臨床特徵與定義  
(2)非語文學習障礙篩選與鑑定



▲活動名稱：【情緒障礙課程研習】  
講師與學員互動及小組討論  
活動日期：99年10月2日  
主 講：臺北市立第一女子高級中學 鄒小蘭老師



▲活動名稱：身心障礙性別平等與人權法治研習  
活動日期：99年11月27日  
主講者：輔仁大學法律學系 吳志光教授  
主 題：(1)校園性侵害或性騷擾事件之處理程序  
(2)常見案例之法律處理程序



# 我國資賦優異教育相關法規初探

\*林坤燦 \*\*林銘欽 \*\*\*林芳瑜

\*教育部特殊教育工作小組執行秘書、國立東華大學特殊教育學系教授

\*\*國立台北科技大學技術及職業教育研究所博士班

\*\*\*國立台北教育大學課程與教學研究所碩士班

## 壹、緒言

從特殊教育觀點論之，資賦優異學生需要特殊教育的支持與服務，主要係因資優學生之身心特質與學習需求，相較於與一般學生殊異。在普通教育環境中，尚不易針對資優學生的特殊需要，提供適切之協助與輔導，可能形成資優學生學習低成就、情緒及社會適應困難等。因而學校資優教育的推展與落實，不但可以幫助資優學生化解學習上之問題與情緒適應困難，同時更能激發資優學生的各項優異潛能。

我國最早於民國73年第一次立法公布「特殊教育法」，明確規定資賦優異學生為特殊教育服務主要對象之一，爾後隨著資優教育推展需要，陸續發布及修訂特殊教育法及相關規定，促使我國資優教育的推動與落實逐漸成熟穩健。本文嘗試以我國特殊教育法規發展脈絡，從而分析我國資優教育之沿革及發展。

## 貳、我國資優教育萌芽階段

我國資賦優異教育開始受到重視，源自

民國51年第四次全國教育會議的研議，當時與會專家學者呼籲教育主管部門重視優秀兒童的教育問題，並擬定具體措施推動之。因此，台北市福星國小和陽明國小率先於民國52年開辦「優秀兒童教育實驗班」，提供資優兒童接受資優教育。另台北市私立光仁小學亦於民國52年開始音樂實驗教學，提供藝術才能優異學生發展其音樂才能。至於，我國推展學校資優教育之相關規定，則最早出現於民國57年公布之「九年國民教育實施條例」；該條例第十條規定：「對於體能殘缺、智能不足及天才兒童，應施以特殊教育，或予以適當就學機會」(教育部，1999)。

茲為推動我國學校資優教育，教育部於民國62年推展為期六年的資優教育實驗計畫；其中第一階段「國民小學資賦優異兒童教育研究實驗計畫」，於全國北、中、南區選定若干所學校，進行一般能力優異學生教育實驗計畫。再於民國68年將上述實驗計畫修正為「國民中小學資賦優異學生教育研究第二階段實驗計畫」，主要將實驗計畫延伸至國民

中學階段。至民國71年「第三階段資優教育實驗計畫」開始，除了大量增設中小學數理及語文資優資源班外，更於民國72年起開辦高中數理資賦優異教育班級(教育部，1999)。

此外，民國68年我國立法公布「國民教育法」，該法第三條規定：「……對於資賦優異之國民小學學生，得縮短其修業年限……」。第十四條規定：「國民教育階段，對於資賦優異、體能殘障、智能不足、性格或行為異常學生，應施以特殊教育……」。國民教育法除修正了九年國民教育實施條例所稱之「天才兒童」為「資賦優異學生」外，更明確規定包含資賦優異等四類特殊學生，應施以特殊教育(立法院國會圖書館，1979)。

### 參、我國資優教育法制階段

#### 一、民國70年代資優教育發展重點

民國73年我國立法公布「特殊教育法」，開啓我國特殊教育法制化的新階段，當時的特殊教育法共分為四個章節，其中第二章為資賦優異教育專章，其規範重點如下(張蓓莉、董媛卿、蘇方柳，1994)：

- (一)將「資賦優異學生」分為：一般能力優異、學術性向優異、特殊才能優異等三類。
- (二)對於表現優良或家境清寒之資賦優異學生，政府得給予獎助。
- (三)強調辦理資賦優異教育學校，應加強縱向聯繫，並妥善運用社區資源。
- (四)資賦優異學生可辦理縮短修業年限及參加保送甄試升學。

至民國76年教育部訂定公布「特殊教育

法施行細則」，第二章資賦優異教育條文中，規範資賦優異教育實施重點如下(張蓓莉等人，1994)：

- (一)資賦優異學生的鑑定程序，應包含：推選、遴選等階段。
- (二)一般能力優異、學術性向優異、特殊才能優異等三類資賦優異學生的具體鑑定標準。
- (三)國民教育階段資賦優異學生就學應不受學區限制。
- (四)應提供資賦優異學生個別輔導、轉班、轉校之服務。

另民國75年教育部訂定公布「特殊教育課程、教材及教法實施辦法」，該辦法規定應依據學生之個別差異，採加深、加廣及加速方式，設計適合學生之課程。民國76年教育部又訂定公布「特殊教育設施設置標準」，規範資賦優異班每班人數不得超過三十人，教師員額於學前及國民小學教育階段不得少於兩人，於國民中學及高級中等教育階段不得少於三人。民國77年教育部再訂定公布「特殊教育學生入學年齡修業年限及保送甄試升學辦法」，該辦法更提供了資優學生提早入學、縮短修業年限及學力鑑定跳級等機會(張蓓莉等人，1994)。

#### 二、民國80年代資優教育發展重點

民國86年我國經修法程序大幅度修正特殊教育法，該法不再以專章方式呈現，而規範資賦優異教育之相關條文，分別為：第一條、第四條、第九條、第二十八條、第二十九條等，綜合其修正重點如下(張蓓莉、胡梅，1999)：

(一)將資賦優異學生類別擴充至六類，包括：  
：一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力、領導能力及其他特殊才能等。

(二)資賦優異教學，應以結合社區資源、參與社區各類方案為主，並得聘任具特殊專才者為特約指導教師。

(三)各級學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異學生，應加強鑑定與輔導。

為因應特殊教育法之修正，民國87年教育部修正發布「特殊教育法施行細則」，其修正重點如下(張蓓莉、胡梅，1999)：

(一)規範資賦優異學生之鑑定原則及基準，由中央主管教育行政機關另定之，所以刪除原有資賦優異學生鑑定基準的相關條文。

(二)身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異學生，應選擇適用該學生之評量工具及程序，而其教育方案應保持最大彈性。

(三)身心障礙資賦優異學生之教學，應予以特殊設計及支援。

隨即民國87年教育部訂定「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」，其中六類資賦優異學生之鑑定基準於第十四條至第十九條，規定重點如下(吳昆壽，1999)：

(一)進一步明確界定六類資賦優異學生：

- 1.一般智能優異：指在記憶、理解、分析、綜合、推理、評鑑等方面，較同年齡具有卓越潛能或傑出表現者。
- 2.學術性向優異：指在語文、數學、社會科學或自然科學等學術領域，較同年齡

具有卓越潛能或傑出表現者。

3.藝術才能優異：指在視覺或表演藝術方面具有卓越潛能或傑出表現者。

4.創造能力優異：指運用心智能力產生創新及建設性之作品、發明或解決問題者。

5.領導才能優異：指具有優異之計畫、組織、溝通、協調、預測、決策、評鑑等能力，而在處理團體事務上有傑出表現者。

6.其他特殊才能優異：指在肢體動作、工具運用、電腦、棋藝、牌藝等能力具有卓越潛能或傑出表現者。

(二)採標準化的智力測驗、性向測驗、成就測驗、創造力測驗或領導才能測驗等之規定，由原先的平均數正二個標準差以上，修正為平均數正一點五個標準差以上。

(三)參加國際性或全國性競賽表現優異，是指獲得前二等獎項者。

(四)專家學者、指導教師或家長觀察推薦。

另民國88年教育部修正「特殊教育學生入學年齡修業年限及保送甄試升學辦法」，並予以更名為「資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法」，其條文修正重點如下(張蓓莉、胡梅，1999)：

(一)資賦優異之未足齡兒童提早入國民小學應經特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會鑑定，符合智能評量之結果，在平均數正二個標準差或百分等級九十七以上；及社會適應行為之評量結果與適齡兒童相當。

(二)資賦優異學生縮短修業年限之七種方式為：1.學科成就測驗通過免修該科課程、2.逐科加速、3.逐科跳級、4.各科同時加速、5.全部學科跳級、6.提早選修高一年級以上之課程、7.提早選修高一級以上教育階段之課程。

此外，民國86年立法公布「藝術教育法」，該法第八條規定：高級中等學校及國民中、小學，經報請主管教育行政機關核准後，得設立藝術才能班，設立標準由教育部定之。因而教育部於民國88年訂定公布「高級中等以下學校藝術才能班設立標準」，其中第三條規定：藝術才能班設立目標係早期發掘具有資賦優異之學生，施以計畫、系統性教育…，且入班之學生，應符合「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」第二條及第十六條規定(教育部，2009)。

### 三、民國90年代資優教育發展重點

民國90年代教育部曾多次檢討資賦優異學生之鑑定問題，多年下來仍爭議不斷，外界經常質疑焦點，包括：鑑定程序不夠嚴謹、通過資優鑑定之人數不合常理等。民國95年修正「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」，即增訂資賦優異學生鑑定之方式與程序，應採標準化評量工具，以多元及多階段之評量方式進行；其鑑定評量之實施，應依觀察、推薦、初審、初選、複選及綜合研判之程序辦理；並將資優鑑定標準之標準化測驗門檻恢復至平均數正二個標準差或百分等第九十七以上(教育部，2009)。

民國95年教育部亦修正「特殊教育設施及人員設置標準」，增列國民教育階段資賦優

異教育班，除其他法律另有規定(如藝術教育法)外，應以分散式資源班之辦理方式為限。至此，國民教育階段除藝術才能班外，其他各類資優班皆應採分散式資源班方式辦理(教育部，2009)。

### 四、民國98年特殊教育法大幅度修正發布

民國98年11月18日特殊教育法修正發布，本次大幅度修正資賦優異教育相關條文。首先，將資賦優異的定義，以更符合特殊教育精神之觀點加以詮釋，即第四條規定：「本法所稱資賦優異，指有卓越潛能或傑出表現，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者，……。」其次，修正特殊教育法改以章節的方式呈現，其中第二章第三節為資賦優異教育，綜合其重點如下(立法院國會圖書館，2009)：

(一)學前教育階段及高級中等以下各教育階段學校資賦優異教育之實施，依下列方式辦理：

- 1.學前教育階段：採特殊教育方案辦理。
- 2.國民教育階段：採分散式資源班、巡迴輔導班、特殊教育方案辦理。
- 3.高級中等教育階段：採集中式特殊教育班、分散式資源班、巡迴輔導班、特殊教育方案辦理。

(二)高級中等以下各教育階段學校應以協同教學方式，考量資賦優異學生性向、優勢能力、學習特質及特殊教育需求，訂定資賦優異學生個別輔導計畫，必要時得邀請資賦優異學生家長參與。

(三)高等教育階段資賦優異教育之實施，應考量資賦優異學生之性向及優勢能力，

得以特殊教育方案辦理。

- (四)資賦優異學生之入學、升學，應依各該教育階段法規所定入學、升學方式辦理；高級中等以上教育階段學校，並得參採資賦優異學生在學表現及潛在優勢能力，以多元入學方式辦理。
- (五)資賦優異學生得提早選修較高一級以上教育階段課程，其選修之課程及格者，得於入學後抵免。
- (六)高級中等以下各教育階段主管機關，應補助學校辦理多元資優教育方案，並對辦理成效優良者予以獎勵。資賦優異學生具特殊表現者，各級主管機關應給予獎助。前二項之獎補助辦法及自治法規，由各主管機關定之。
- (七)各級主管機關及學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異學生，應加強鑑定與輔導，並視需要調整評量工具及程序。

因應98年特殊教育法修正，教育部隨後陸續研訂及增修相關子法。其中，與資優教育相關之子法，包括：特殊教育學生獎助辦法、特殊教育課程教材教法評量實施辦法、高級中等以下各教育階段特殊教育方案實施辦法、特殊教育班設施及人員設置標準、特殊教育學生調整入學年齡及修業年限辦法、各級學校特殊專才者聘任辦法等，目前相關子法或草案修正重點如下：

- (一)修正「高級中等以下學校藝術才能班設立標準」：基於國民教育階段資賦優異教育實施方式的調整，本部立即於99年修正高級中等以下學校藝術才能班設立標

準，將藝術才能班集中成班的模式予以保留，並回歸藝術教育法規範。

- (二)修正「資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法」：依特殊教育法第十二條第二項之規定，特殊教育學生得視實際狀況，調整其入學年齡及修業年限；其降低或提高入學年齡、縮短或延長修業年限及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。但法律另有規定者，從其規定。爰此，本部配合特殊教育法之調整修正本辦法，並將名稱修正為：「特殊教育學生調整入學年齡及修業年限辦法」。
- (三)增訂「各級學校特殊專才者聘任辦法」：依特殊教育法第二十條規定，為充分發揮特殊教育學生潛能，各級學校對於特殊教育之教學應結合相關資源，並得聘任具特殊專才者協助教學。前項特殊專才者聘任辦法，由中央主管機關定之。爰擬具「各級學校特殊專才者聘任辦法」，訂定特殊專才者之資格、徵選方式、鐘點費支給等規定。

#### 肆、結語

我國資賦優異教育之沿革與發展，自民國51年召開第四次全國教育會議至今，已整整走過48年的歷史；希冀資優教育能在特殊教育法規及政策引導、支持下，不斷精進成長，提供我國資賦優異學生更優質、完善的學習環境與內涵，以激發其各項潛能，貢獻於身處之社區與社會。

## 參考文獻

立法院國會圖書館(1979)。國民教育法。臺北市：立法院。

立法院國會圖書館(2009)。特殊教育法。臺北市：教育部。

吳昆壽(1999)。資賦優異兒童教育。台南市：國立台南師範學院特殊教育中心。

張蓓莉、胡梅(1999)。中華民國特殊教育法規彙編(第五版)。臺北市：國立台灣師範大學特殊教育中心。

張蓓莉、董媛卿、蘇方柳(1994)。中華民國特殊教育法規彙編(第四版)。臺北市：國立台灣師範大學特殊教育中心。

教育部(1999)。中華民國特殊教育概況。臺北市：教育部。

教育部(2009)。特殊教育法規選輯(98年版)。臺北市：教育部。



# 「ADHD資優生」教學與輔導經驗分享

慈慧玲  
花蓮縣康樂國民小學  
教師

洪清一  
國立東華大學特殊教育學系  
身心障礙與輔助科技碩士班教授

## 壹、前言

注意力缺陷過動症 (Attention-deficit hyperactivity disorder, ADHD)學生表現在外的行為徵狀，包括分心、草率、注意力短暫，不能完成指定工作或作業等(林美和，1987)。這類兒童在教室的學習或是生活中與同儕的互動每每狀況百出，讓學校教師、甚至行政人員頭痛不已。

注意力問題也使兒童在學業成就上低於一般合理的期望水準，造成學習能力不佳的錯覺(宋菊琴，1992)。然而，並非所有的過動兒都是學習能力不佳的學業低成就者，有的ADHD孩子非常聰明，理解力甚佳，學業成績也很好，但是他們兼具分心、過動、衝動等特質。這種兼具過動與資優特質的兒童，稱為ADHD資優生(曾熹瑩，2009)；即所謂的「資優過動兒」。

## 貳、注意力缺陷過動症之意涵與分類

### 一、注意力缺陷過動症之意涵

注意力缺陷過動症(ADHD)是一種兒童行為異常的疾患，這類的學生主要的問題包括不專心、衝動和過動。此外，ADHD兒童還伴隨有認知能力缺陷、語言障礙、學業低

成就、生理健康的問題、情緒困擾、社會不適應，以及動作障礙…等特徵(洪儷瑜，1998)。

已知的證據顯示，ADHD有右半側認知功能異常的情況，所以容易受到來自右側的干擾所影響，其影響強度與ADHD的症狀強度成正相關；然而同年紀的非ADHD學童比較容易受到來自左側干擾的影響(Chan, Mattingley, Huang-Pollock, English, Hester, & Vance, 2009)。

根據Jordan(1988)的界定，歸納出ADHD兒童的執行功能缺陷包括：注意力、組織、及自我控制等三項認知功能的不足。此種認知功能的缺陷，以及所導致的ADHD症狀，是造成ADHD兒童學業表現不佳的主因(Daley & Birchwood, 2010)。

ADHD兒童通常在寫作上會遭遇嚴重的困難，他(她)們文字的表達能力比同年齡的學童差，並不是因為他們缺乏寫作應有的知識，而是與他們缺乏執行控制的認知能力有關(Re & Cornoldi, 2010)。

一些針對注意力異常兒童腦功能的研究發現，這類兒童很可能是因為額葉功能異常

貨發展尚未成熟所致(Westman, 1990)。事實上，導致過動兒的確實原因目前仍不明確，一般認為屬於多變項的生理因素包括：腦傷、腦功能失常、生化因素、先天性氣質特徵…等，以及後效增強效果；也就是後天環境對前述特徵行為反應的誘發條件(Teeter, 1998)。

根據美國精神醫學會1994年修訂的《精神疾病診斷與統計手冊第四版，簡稱DSM-IV》分析，大致上ADHD兒童都有持續性過動、注意力不足、衝動、挫折容忍力低等行為問題(孔繁鐘譯，1997)。至於性別差異，DSM-IV指出因病型而異，約2:1到9:1，男性有比例上的優勢。至於病型，許多研究者指出女性在「注意力欠缺優勢型」有較多的發病可能性(Barkley, 2006)。

## 二、ADHD的分類

Tannock & Martinussen(2001)依據注意力缺陷的個別特徵，將ADHD學生分成以下三種類型：

第一種類型的注意力缺陷伴隨著持續不停動作、易衝動、與注意力分散等特性，簡稱ADHD-HI或是ADHD。這一類型的學生在教室裡常常從事高活動量的行為，諸如煩躁不安的尋找物件、多次無目的的離開座位、或是試圖干擾其他同學等。在社交上常表現出暴躁的、不信任的、不成熟的、衝動的、無法合作的、與跋扈的個性等，也常因此導致他們被排斥於團體之外。

第二種類型之特徵為沒有伴隨過動傾向的顯著注意力分散，簡稱為ADHD-IA。此一類型學生的注意力缺陷表現在注意力分散且

過分沉溺於內在事件的思考，常表現出無精打采、害羞、與作白日夢等現象。

第三種類型的特徵則結合了過動與注意力分散，為前兩種類型的混合型，簡稱為ADHD-C，這也是比例上佔最多數的類型(林鉉宇、陳瑄妮、劉國政，2005)。

## 參、ADHD 資優

「ADHD資優生」兼具ADHD以及資優生的雙重特質，造成其雙重特殊性。雙重特殊(twice-exceptional)是指兼具資賦優異及身心障礙特質者；身心障礙人口中有3%~5%者也具有雙重特殊的特質(Yewchuk & Lupark, 1993)，與一般非殘障資優的出現率接近(曾薔瑩，2009)。雙重特殊學生因兼具資賦優異及身心障礙的特質，而導致內在特質的交互作用，左右了其學校各方面的適應(吳怡慧、曾薔瑩，2009)。

ADHD資優生可能表現的特質有：

1. 在做事情或是課業上的表現不穩定，表現出來的品質極為不一致(Barkley, 1990)。
2. 在認知功能上，較一般資優生無法進行序列思考，歸納性思考的能力較弱。
3. 他們所能完成的工作較少，或是草率地完成(Gates, 2005; Zentall, Moon, Hall, & Grskovic, 2001)。一旦中斷工作後，便很難重新導回原有的工作(Barkley, 1997)。
4. 在行為的自我控制與自我監測有困難。在人際關係上較易有衝突，不受同儕歡迎，易產生社會孤立與困擾(Gates, 2005)。
5. 要從事團體性的工作相當困難，在團體中遵守規範與合作的動力較一般資優生差(Flint, 2001)。

6.只對電子媒體產生長時間專注，在結構化的環境中表現較好(曾霽瑩，2009)。

## 肆、個案探討

### 一、個案的背景資料

(一)性別：男性

(二)年級：一年級

(三)家庭狀況：

平地人、單親(母，在外縣市工作)、隔代教養(外祖父母)，家境小康。

排行老么，乃三代單傳的獨生子，上有二個姊姊，長他二歲及三歲。

(四)個人興趣：打球、下棋、繪畫、電腦、閱讀科學讀物

### 二、個人的學習狀況與身心特質

(一)學習狀況

1.識字能力很強：能夠閱讀沒有注音的中年級課外讀物。

2.數學理解力強，習題寫得很快，但是粗心大意。

3.課業表現低於預期水準：因為他缺乏耐心又很粗心，學業成績並非全班第一。

4.上課喜歡搶先發言，語彙豐富，但是對於需要序列思考的造句和作文感到吃力。

5.喜歡美勞創作，但是往往草率交件，整體表現不算理想。

6.喜歡運動，但是肢體協調性不佳，且很快就因分心而對活動失去興趣。

(二)身心特質與特殊行爲

1.身體無法端坐在椅子上，走到哪邊身體就靠往哪邊。喜歡不斷換座位。

2.有嚴重斜視，習慣把身體側向一邊斜眼

看人。

3.手無法停下來，不停玩弄物品以及撕碎紙片；他還喜歡用手指戳、捏同學。

4.很愛講話、發出奇怪的聲音。會大聲罵同學、說髒話、罵三字經。

5.無法克制肢體衝動，常常踢、打、推、拉扯同學。掃地時喜歡用掃把追打同學。

6.跟同學常有金錢糾紛，會偷拿東西放口袋。

7.老師交代的事情不易記住，常常忘記帶東西。

8.不喜歡參與團體活動，常脫離群體做自己的事。

9.凡事都要爭第一，喜歡當領導者。

10.懂得同情弱勢家庭的同學，會主動協助同學課業。

### 三、相關人士訪談資料

(一)母親和外婆

當導師發現個案具有ADHD特質之後，建議家長帶到醫院檢查以便進一步輔導。但是個案的母親和外婆反應激烈，強加否認、抗拒面對問題，所以導師無法將個案提交鑑定，只能私下輔導。

(二)同班同學

班上同學認為個案的功課很好、很聰明，但是相當多話、愛現、喜歡打人、罵人、對同學很兇、常常欺負同學。同學都不喜歡他、很怕他；被他欺負了也不敢報告老師，因為害怕再被個案打。

(三)個案自己

個案說，他在讀幼稚班的時候就「非常

皮」，常常把老師氣哭，也經常被處罰。他在家裡也常常因為太頑皮而被長輩處罰。他知道自己很過動，也承認那樣很不好，會令人討厭，但是他就是無法控制自己。

## 伍、教學與輔導經驗分享

因為個案具有ADHD以及資優生的雙重特殊性，加上特殊的家庭背景，造成他獨特的身心特質。因此除了一般的教學與班級經營，還必須針對個案的情況，介入輔導層面的策略，如此才能使他在學校以及在家庭中適應良好。

### 一、耕耘之前先鬆土

為了使教化與輔導有效果，必需先打破師生之間的隔閡，拉近彼此的距離。然而，師生關係若太親密，也會使孩子喪失對老師的敬意，變得沒大沒小。以下分享幾種建立適當師生距離的技巧：

- (一)每天找個案聊幾句，關心他家裡的情形。但是不要只關心他一人，會讓他覺得太特殊。
- (二)個案有好表現，不僅口頭即時讚美，也要寫在聯絡簿上告知家長。
- (二)個案的家庭隱私應該保密，必要時作輔導記錄，但是不可對任何人洩露。
- (四)對於個案的偏差行為要秉公處理，但是私下要讓他知道：老師是因為他的行為不對而處罰他，但是依然很愛他，並且相信他是個好孩子。

### 二、教學策略與課程安排

個案的學習能力很強，遠超越本校一般學生的程度。如何兼顧個案與一般學生的學習，是課程設計主要的考量。以下分享幾個

有效的教學策略：

- (一)上課內容必須包含多種學習活動，避免過長的專注時間。但是也要避免活動過多，個案情緒過high，難以專注於學習活動，影響其他同學。
- (二)上課時，可以請個案多發言。對他而言比較困難的序列、統整思考問題，可以用分組競賽，或是給獎勵的方式引導。
- (三)上課語調要有變化，肢體語言要豐富。講解語詞時盡量配合動作，或請同學出來表演，以增加趣味性。
- (四)善用多媒體教學，補充一些課外知識和有趣的童話故事，並準備一些課外補充教材，給個案做加深的學習。他會感到很好奇、很有興趣，就會安靜下來。
- (五)寫習作時，請個案當小老師，可以讓個案有機會四處走動，且能提高他的成就感。
- (六)善用手勢和眼神，如此不需中斷教學即可維持常規。

### 三、班級經營與行為改變策略

個案既聰明又好動，會推測老師的用意。因此，每一個處置都要謹慎，不但要把個案對他人的干擾減到最低，且不至於讓他變成孤立狀態或是被標籤化。

#### (一)座位的安排

個案很容易受環境的干擾，也很容易去干擾別人，因此座位的安排，以儘量減少互動機會為準則。

#### (二)工作的安排

- 1.儘量給予單一的、不需要太多步驟的工作。如果工作需要很多步驟，可以將步

驟明確條列出來，讓個案依照步驟完成工作。

- 2.整潔工作時，個案常常把同掃區的小朋友帶去玩耍，因此適合把他安排在獨立的、且老師可以隨時監控的區域。掃教室走廊是個不錯的安排。

### (三)生活常規

- 1.上課之前請個案把桌面收拾乾淨，以免個案有機會把玩物品造成分心。
- 2.糾正個案不良的姿勢：老師摹仿個案的表情和動作，讓他看到自己奇怪的姿勢，他就會自己笑出來，欣然接受老師的指正。
- 3.只要看到個案拿出危險物品，就請他拿來給老師保管，放學時歸還，並囑咐下次再帶來學校就沒收。

### (四)物品與金錢糾紛的處理

- 1.個案會跟同學兜售自己的物品，或是借錢之後再以物品抵償。處理方式：取消已有的交易，叫個案用零用錢分期付款把錢還給同學。
- 2.個案會亂翻他人的座位，看到喜歡的物品就放入口袋，事後辯解說那是同學借他的或是送他的。處置方式：導師設置公用文具盒供同學借用，不許跟同學借。實施之後個案再也沒有藉口說東西只是借用，而且同學撿到無人認領的文具都可歸入公用文具盒，真是一舉數得。

### (五)獎懲方式

對於個案的獎懲，是以立即回饋以及維護他的自尊為原則：

- 1.當個案出現好的行為時，能夠立即給予口頭讚美和糖果。
- 2.個案與同學起衝突時，立即到現場處理，請個案當場道歉，再私下勸導使他知錯，給予正確行為的教導，但不要公開責備。
- 3.個案有違規行為出現時，可以指派他去做他不喜歡做的工作，或是剝奪他喜歡做的事情。不宜體罰，連罰站都不宜，以免引起家長的反彈。

### 陸、結語

自從個案轉到班上之後，幾乎沒有一天不出狀況。說髒話、打同學、擾亂教室秩序、在非下課時間跑出去玩(或在校園遊蕩)、破壞物品、騙錢、偷竊。老師的壓力很大，必須戰戰兢兢地面對個案的各種狀況，苦思良策解決問題。

這一年終於平安過去，個案在各方面都有很大的進步，同學們也學會了對個案包容和體諒。在這個過程中，挑戰很大也收穫很多，不只解決了問題，還跟個案以及他的家人建立了良好的關係。

李壁伶、許秋賢(2010)說得很好：「與其討厭他、忽視他的問題行為，不如正面迎擊，這樣才能讓彼此關係良好，也才是正確的解決之道。」老師難為，在此提供個人的經驗與淺見，給各位辛苦的基層教師同仁們參考。

### 參考文獻

#### 一、中文部份

孔繁鐘譯(1997)。DSM-IV 精神疾病診斷與統計。台北：合記。

- 李壁伶、許秋賢(2010)。「班上有個過動兒」教學經驗分享。《特教園丁》，25(4)，81-86。
- 宋菊琴(1992)。孩子注意力不集中怎麼辦。《學前教育月刊》，4，32-33。
- 吳怡慧、曾霽瑩(2009)。ADHD 資優生的特質與區辨。《國小特殊教育》，47，64-71。
- 林美和(1987)。學習障礙的教育問題。《特殊教育季刊》，24，1-7。
- 林鉉宇、陳瑄妮、劉國政(2005)。前傾坐姿對在教室內學習的注意力缺失過動症學童之影響。《身心障礙研究》，3(3)，182-200。
- 洪儷瑜(1998)。ADHD 學生的教育與輔導。台北：心理。
- 曾霽瑩(2009)。國小 ADHD 資優生學校適應改變歷程之個案研究。臺北市立教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 二、英文部分
- Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guildford Press.
- Chan, E., Mattingley, J., Huang-Pollock, C., English, T., Hester, R., Vance, A., et al. (2009). Abnormal spatial asymmetry of selective attention in ADHD. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 50(9), 1064-1072. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02096.x.
- Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom?. *Child: Care, Health & Development*, 36(4), 455-464. doi:10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x.
- Flint, L. J. (2001). Challenges of identifying and serving gifted children with ADHD. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 62-69.
- Gates, J. C. (2005). *Social, emotional, behavioral, and cognitive phenotyping of a student with ADHD and academic giftedness*. Unpublished master's thesis, University of Alaska Anchorage, Alaska, USA.
- Jordan, D. R. (1988). *Attention deficit disorder: ADHD and ADD syndromes*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Re, A., & Cornoldi, C. (2010). ADHD expressive writing difficulties of ADHD children: when good declarative knowledge is not sufficient. *European Journal of Psychology of Education - EJPE (Springer Science & Business Media B.V.)*, 25(3), 315-323. doi:10.1007/s10212-

010-0018-5.

Tannock, R., & Martinussen, R. (2001).  
Reconceptualizing ADHD. *Educational  
Leadership*, 59, 20-5

Teeter, P. A. (1998). *Interventions for ADHD  
treatment in developmental context*. NY:  
The Guilford Press.

Westman, J. C. (1990). *Handbook of learning  
disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.

Yewchuk, C. R., & Lupark, J. L. (1993). Gifted

handicapped: A desultory duality. In K.  
A.Heller, F. J.Monks, and A. H. Passow  
(Eds.), *International handbook of research  
and development of giftedness and talent*.  
New York: Pergamon Press.

Zentall, S. S., Moon, S. M., Hall, A. M. &  
Grskovic, J. A. (2001). Learning and  
motivational characteristics of boys with  
AD/HD and/or giftedness. *Exceptional  
Children*, 67, 499-519.



# 淺談融合教育下普通教師與 特教教師的合作關係與模式

黃筠方

台南市北區文元國小資源班教師

## 壹、前言

融合教育的目標，是藉由適性教育的提供、無障礙環境的營造，讓普通生與特殊生皆能在普通班的學習情境下受益(賴翠媛，2003)。隨著融合教育相關法令的頒佈，國內外學者均指出，普通班級中特殊生的比例有逐年增加的趨勢(邱上真，2001；Weiss & Lloyd, 2003)，筆者至特殊教育通報網上，蒐集自九十四學年度至九十八學年度近五年各縣市一般學校國小階段學生安置概況的統計資料，發現一般學校特殊生安置為分散式資源班、各類巡迴輔導以及普通班接受特教服務情形的比例，由78.67%增加至目前的83.29%，由此可知，國內特殊學生安置在普通班級的比例正逐年增加，相對的普通班教師教到特殊生的機率也提高許多。正因融合教育理念的發展，特殊教育安置趨勢改變，使得普通班教師必須面對更多特殊生，但並非所有普通班教師均有足夠的能力接納及教育特殊學生，身障生特殊的學習模式，深深的影響了普通班教師教學型態，也讓普通班教師面臨到更多問題以及挑戰。為了因應特殊生安置於普通班級所衍生的各種問題，特殊教

育及普通教育教師對於自身的角色扮演以及合作方式皆須有所改變，以滿足所有學生的學習需求。

## 貳、融合教育中教師的角色與合作關係的轉變

以往特教教師大多僅對於少數特殊生進行直接教學，如今特教教師為了提供服務給全校的師生，其角色轉變為較具有彈性的資源教師角色，包含針對學生的直接鑑定、教學、評量，以及與普通教師合作、諮詢的角色和行政協調等間接角色(黃怡娟，2006；藍祺琳，1997)。特教教師的角色逐漸轉變為較多元的服務提供者，以提供必要的支持給普通教育教師和有特殊需求的學生。

而普通教育教師則從教導一般學生，轉變為教導包含著有特殊需求學生的所有學生。在角色及心態上，須從要求全部學生都要達到相同能力水準，轉變為需要為特殊生做學習目標的調整、進行課程與教學活動的調整、選擇適當的教材、評量方式與標準的改變、班級經營管理的變通，以利特殊生能在普通教育環境下學習，讓所有學生皆能在普通教育情境下獲得應有的學習權利。因此

，若僅由普通班教師孤軍奮戰，面對種種融合教育所帶來的問題，或是特教教師在事後才給予遲來處理的建議，這都會降低融合教育的成效。

在融合教育的理念下，特殊教育安置的目的是希望提供有特殊需求的學生一種適當的教育服務及相關專業服務，重點不在於場所，而是應該要將特殊教育服務送到普通班級內，以符合學生的學習需求。因此，如何在融合情境下，與普通班教師進行合作，提供安置於普通班的特殊生及教師所需的支持性服務和支援系統，以及協助普通班教師解決問題，亦成為所有特殊教育工作者重要課題(鈕文英，2008)。

### 參、普通教育與特殊教育的合作模式

多數學者所提出的融合班級常用的數種支持普通教育教師教導特殊學生的合作教學方案，包括：諮詢教師模式(Consulting Teacher Model)、協同教學模式(Cooperative Teaching Model)、支持性資源方案(Supportive Resource Programs)、教學助理(Instructional Assistants)。這些服務模式的主要目地皆在於讓教師間互相合作，而每種服務模式對於支持班級教師都相當重要。此四種模式分別詳述如下(傅秀媚，2001；鐘梅菁、謝惠娟，2003；Elliott & McKenny,1998; Idol, 2006)：

#### 一、諮詢教師模式

諮詢教師模式將特殊教育教師視為普通教師的諮詢師，特教教師對安置在普通班級中的特殊生，提供普通教師在課程、教材與評量的調整，以及在面對特殊生的教學時所

遇到的問題提供解答和建議，並且對家長提供相關的諮詢服務等，特殊生仍由普通教育教師進行直接服務，屬於間接的特殊教育服務傳遞方式(傅秀媚，2001；Elliott & McKenny, 1998; Idol, 2006)。

諮詢教師模式在國內廣設資源班後，便由資源教師擔任提供諮詢服務的角色，而目前在學校最常使用的諮詢方案是較強調人員間合作的「合作諮詢」。此合作諮詢強調接受諮詢者與尋求諮詢者之間，其成員是自願的，地位平等且協同合作的關係(鈕文英，2008；Polloway, Patton, & Serna, 2008)，主張讓資源班教師進行入班觀察，並與普通班教師一起討論教學計畫，再由普通教育教師執行。如此可以讓普通班和資源班兩套計畫能做較佳的銜接，並協助普通教育教師更瞭解特殊生的需求和處理策略，資源班教師也可以瞭解特殊生在普通班級裡的狀況(鈕文英，2008)。

但此種模式對一些新手特教教師來說較有困難，有研究顯示，有些新手特教教師因為較為缺乏普通教育經驗，較不易取得普通教育教師信任(Polloway et al., 2008)，而讓諮詢模式未能有預期成效。

#### 二、協同教學模式

綜合國內外學者們(鈕文英，2008；黃志雄，2006；Elliott & McKenny, 1998; Cook & Friend, 1995; Friend & Bursuck, 2002)所提出的看法，協同教學指的是由兩位或兩位以上的專業人員所組成的教學團隊，通常至少包括一名普通教育教師和一名特殊教育教師參與其中，經由教師間彼此協調與討論，分工

合作進行教學活動的計畫、執行與評鑑，利用各種協同教學模式的安排，在同一間教室內各自負責不同的教學主題與對象，提供教育方案給所有學生針對不同的學生群體。協同教學是一種直接且補足合作諮詢模式的產物(Idol, 2006)。

在協同教學模式下，普通教育教師是課程知識的專家，並且有經營大班級的技巧與經驗；特殊教育教師則是工作分析、課程調整，以及行為管理的專家，而普通教育與特殊教育教師在普通班級內共享教學責任。

此模式在國內普通教育教師與特殊教育教師之間較不常見，可能的原因是教師大都習慣單打獨鬥，將教室視為自己的領土，不習慣教室中有另一位教師的存在，或是將特教教師當成助手，很少真正的一起為特殊學生訂定學習計畫、共同合作進行教學(張亞思，2003；傅秀媚，2001)。

### 三、支持性資源方案

此模式是指普通教育教師與特殊教育教師彼此有獨立課程規劃與教室空間，特殊學生則同時接受這兩種服務。在國內即所謂「資源教室」模式，學生入學時就讀普通班，而視學生的特殊學習需求，由資源教師提供部分的抽離或外加課程的教學服務。

但此方案並非意指特殊與普通教育教師各做各的。在此方案中，資源教師與普通教育教師合作設計一位學生在資源教室的個別化教學方案內容。此目的在於確認資源教室方案能確實的支持普通教育方案，以及讓學生可以將在資源教室所學的遷移類化至普通班級中(Elliott & McKenny, 1998; Idol, 2006)。

### 四、教師助理員

此模式即提供教師助理員來陪著特殊學生參與普通班級。由於特殊教育教師難以獨自一人負責全校分散安置在各個不同班級的所有學生之特殊的需求，因此在普通教育教師尚未準備好合作及融合的情境，提供教師助理員給普通教育教師是一個可行的選擇(Elliott & McKenny, 1998; Idol, 2006)。

在教師助理員進入普通班提供輔助服務之前，特殊教育教師必須提供他們有系統的訓練，並且持續監控他們服務的執行狀況，和他們討論遭遇的問題，必要時再安排訓練課程(Giangreco, Edelman, & Broer, 2003; Trautman, 2004)。而教師助理員為特殊教育教師所管理，僅提供協助給特殊生，並在學校中全天陪伴。其任務為確認特殊生的進步情形、需要時提供個別化或小組形式的教導，以及協助普通班教師進行教學，並且回報特殊教育教師，而特殊教育教師至少每個月需入班與學生做接觸，並觀察與評量學生的進展(鈕文英，2008；Elliott & McKenny, 1998)。

美國針對就讀普通班的特殊生，採每位兒童配置一位教師助理員的制度，且在2000年時，紐約地區的融合班級教師編制已朝向每班兩位教師(一位普通教育教師、一位特殊教育教師)，另外再編制一位教師助理員(傅秀媚，2001)。而我國教師編制與美國不同，由於目前國內僅有計時制之助理，且教育部所編制的經費未能聘請足夠的教師助理員，提供所有特殊需求的學生服務，再者國內教師助理員亦缺少系統性的訓練，因此尚未能

建立起如同美國的教師助理員制度。

上述四種合作模式皆是因應現今融合教育的模式所產生，每種模式皆是以特殊教育教師與普通教育教師合作為基礎所發展出來的模式。但是未必每一種模式皆適用於每一位老師，仍須找到教師們彼此能互相配合的方式為佳。

#### 肆、國內教學與合作現況

目前我國針對安置於融合班級的特殊生所提供的特教服務方式大多仍以較傳統的資源教師模式，即對學生進行直接教學的模式，有特殊需求的學生所獲得的服務多半仍較侷限於國語、數學等學科的補救教學，配合部分社交技巧、生活教育等相關課程，輔導情境仍以資源班等抽離式的環境為主，缺乏跟普通班教師的合作及協同教學，只能稱得上是點綴課程，成效有限(林佩欣，2007)。

然而在國內教師間的合作關係上，國小自足式的特教班級因為有兩位特教教師編制，並且通常另有計時制的教師助理員的協助，因此較適合使用特教教師間的協同教學模式，再輔以教學助理模式。而此兩種情形若無安排特殊學生回歸普通班的課程，則較少有特殊教育教師與普通教育教師之間的合作；但在資源班以及巡迴輔導班方面，由於特殊學生皆在普通班級內學習，因此通常特殊教育教師會提供支持性資源方案對特殊學生進行直接教學，另外再利用合作諮詢的方式，幫助普通教育教師解決特殊學生在普通班級所產生的困難與問題。

筆者過去至今的任教經驗多為資源教師形式的資源班教師及不分類巡迴輔導教師，

提供服務的方式亦多以支持性資源方案的資源教師模式為主。但筆者在與普通班教師溝通討論時，多次感受到學生們表現不一致的情形，令雙方教師皆感到困擾不已，於是筆者決定嘗試進行入班協同教學。過程中每一週皆與普通班教師進行課程的分析討論以及課程、評量調整的確認，並針對上課時所遇到的問題作探討。如此進行一個學期後，普通班導師、特殊學生家長及學生本人皆認同此模式所帶來的益處。協同的普通班教師表示此學生在學業表現的確有所進展，而家長則表示學生發現自己的學業進步情形後，在自信心方面亦有所提升。學生本人亦表示筆者入班教學的確令他進步許多，心態上也從剛開始抗拒排斥，到後來接納接受。而在這過程中，筆者也藉由與普通班教師的研究討論，對學科內容方面有更深入的瞭解，並且更瞭解學生在普通班級中的表現情形與普通班教師可能遭遇的困難，這些都是得來不易的寶貴經驗。從筆者的親身實踐協同教學模式後，筆者更感到特教教師們或許可以更大膽的嘗試不同的合作模式，或許會得到亦想不到的效果與收穫。

#### 伍、結語

早在數年前，國外的研究即顯示出身心障礙學生的需求是多元而複雜的，教師們瞭解唯有與其他人合作才能給身心障礙學生們最適性的教育(Jordan, Stanovich, & Roach, 1997; Trump & Hange, 1996)。為了讓身心障礙學生能夠在普通教育環境中更有效的學習，特殊教育和普通教育教師必須從各自分立的關係，轉變為互相合作的關係，教師們要

在共同的教室中，建立起良好的教師團隊合作關係，利用各種方法協同合作教導所有的學生，並共同進行課程與教學的計畫與決策，才能夠讓融合情境中的身心障礙學生也能在普通教育環境獲得適當的教育服務，亦解決融合班級的問題。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 邱上真(2001)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。《特殊教育研究學刊》，**21**，1-26。
- 林佩欣(2007)。從一個資源班教師的觀點來看普通學校實施融合教育的問題。《特殊教育季刊》，**104**，28-33。
- 張亞思(2003)。特殊教育教師對融合教育制度及自身角色轉變之意見研究-以台中縣為例。國立台中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 傅秀媚(2001)。融合教育的實施模式研究。載於國立台中師範學院特教中心主編，特殊教育論文集。台中：國立台中師範學院特教中心。
- 鈕文英(2008)。擁抱個別差異的新典範---融合教育。台北：心理。
- 黃志雄(2006)。特教教師與普教教師的合作與協同教學。《特教論壇》，創刊號，34-43。
- 黃怡娟(2006)。國中身心障礙資源班教師工作支持度之現況調查。國立台灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士論文，未

出版，台北市。

藍祺琳(1997)。國民小學身心障礙資源教師角色期望與角色踐行之調查研究。國立台灣師大特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。

賴翠媛(2003)。實施融合教育的困境與普通班教師的因應策略。《教師之友》，**44**(5)，2-7。

### 二、英文部分

- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for effective practice. *Focus on Exceptional Children*, **28**(3), 1-12.
- Elliott, D., & McKenney, M. (1998). Four inclusion models that work. *Teaching Exceptional Children*, **30**(4), 54-58.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002), *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (3rd ed.)*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., & Broer, S. M. (2003). Schoolwide planning to improve paraeducator supports. *Exceptional Children*, **70**, 63-79.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education : students in general education A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, **27**(2), 77-94.
- Jordan, A., Stanovich, P., & Roach, D. (1997). *Toward a framework for predicting effective inclusion in general education elementary classrooms*. (ERIC Document

Reproduction Service No. ED 410 735).

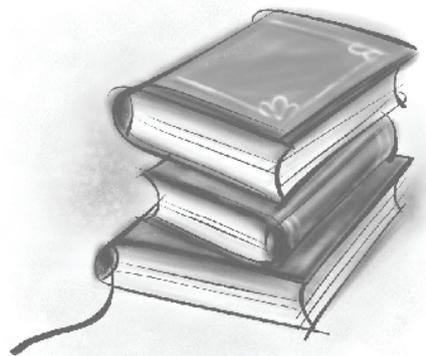
Polloway, E. A., Patton, J. R., & Serna, L. (2008). *Strategies for teaching learners with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Trautman, M. L. (2004). Preparing and managing paraprofessionals. *Intervention in School & Clinic, 39*, 131-139.

Trump, G. C., & Hange, J. E. (1996). *Concerns about and effective strategies for*

*inclusion: Focus group interview findings from West Virginia teachers*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 578)

Weiss, M. P. & Lloyd, J. (2003). Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education, 26*(1), 27-41.



# 融合教育下的課程調整

王淑惠

國立東華大學特殊教育學系助理教授



## 摘要

融合教育的推動讓普通教師需正視班級內的課程調整。本文先探討課程調整的方式與全方位課程設計的理念，再闡述課程調整的困境與因應策略，提供教師參考。

關鍵字：課程調整、全方位課程設計

Key words: curriculum modification, universal design curriculum

## 壹、前言

在教育部推動融合教育的政策下，多數身心障礙學生在普通班就讀，其理想是希望身心障礙學生能在普通教育的環境中與一般學生互動並學習。但在現實與理想的衝突中普通班教師是否已經準備好如何面對與因應班級的改變？多數教師已修習基本的特教學分與參加特教相關研習，但當班級有特殊生其心理壓力與工作負荷量相對提高。教師需要具備足夠的能力才能在普通班中讓這些特殊生不再只是客人，而能參與班級學習共同成長。教師也需要學校與家長的鼓勵去承擔

這些額外的工作與壓力。教師在融合教育的理想下接納身心障礙學生到班上，也抱著成長與學習關懷弱勢學生的態度，隨時調整自己的班級經營與教學方法。如何同時兼顧普通班學生與身心障礙學生受教權，需要在班級經營、課程調整、行政與家長支持各方面的配合與下功夫。普通班的課程調整是身障生能在普通班融合學習的重要因素，因為配合學生的個別差異使其有發揮的空間(秦麗花、顏瑩玫，2004；Hoover & Patton ,2004)。我國自九十學年度開始實施九年一貫課程，在課程綱要中強調學校本位課程的發展及自由選用與調整現有教材的自由，故有助於融合教育的實施(教育部，2003)。本文僅就課程調整進行討論。

## 貳、課程調整

### 一、課程調整的方式

Hoover 與 Patton (1997) 認為課程調整包含四大項，即課程內容、教學策略、教學情境與學生的學習表現和行爲。Kirk,

Gallagher 與 Anastasiow (2003) 認為課程調整包含課程內容、教學策略、學習情境與使用輔助與教學科技等四大項。由此可知教師在進行課程調整是因通盤考量課程內容、教學策略與學習情境的調整，因為這些對特殊生皆相當重要。教師可以因應學生需求改變課程的內容、教材呈現方式、作業繳交的方式、份量、時間、評量方式與標準，讓教學更彈性。

盧台華(2003)指出對身心障礙學生教學時，對學生狀況作個別化考量，可由以下三種課程中作選擇：(一)普通教育課程：核心內容與基礎能力要求與普通課程一致。(二)調整性普通教育課程：由簡化、減量、分解及替代等方式改變普通教育的目標、內容與能力要求，並在教材與作業呈現方式作必要的調整、提供學生學習策略支援。(三)功能性課程：對落後較多的學童，若普通教育不適用，可考慮採功能性課程，以實際生活所需的技能為主。國內學者也指出對課程調整可行的方式，其中鈕文英(2002)認為對於課程的調整可以針對特殊生做簡化、補充與改寫的調整。

盧台華(2003)指出課程調整包含簡化、減量、分解、替代、加深與加廣等6項。簡化以降低能力指標的難度為主。減量以減少能力指標的內容為主。分解將能力指標分解成幾個小目標。替代指以其它方式達成能力指標。加深指加深能力指標的難度。加廣指加廣能力指標的廣度與多元性。針對認知功能輕微缺損者如學障、輕度智障、情障或輕度自閉症者以簡化、減量與分解為主。認知功

能嚴重缺損者則以簡化、減量、分解與替代為主。感官障礙者則以簡化、分解與替代為主。資優生則以加深與加廣為主。

林坤燦(2006)指出課程調整的方式包含簡化、替代、補救、實用、矯治與充實等7項。簡化部分以降低難度為主，如課文以分段少量呈現。替代部分如紙筆測驗以口語評量方式進行，或用其它教材替代原本的教材。補救部分則以學生的能力為起點進行補救教學。實用則以學生日常生活中需要的部分進行教學如禮儀、購物或搭乘大眾交通工具。矯治則以加強學生的弱勢能力為主，如加強學生的注音。充實則是針對資優學生以加深加廣的方式進行，讓資優生除了課本的內容外也獲取其它相關的資訊。

## 二、全方位課程設計的定義

「全方位設計」(universal design)是在社會變遷、時代背景、國家立法，以及經濟、人口、醫療等方面的改變之下而興起的一個理念，是為所有人設計可共用之產品(The center for universal design, 1997)。「全方位課程設計」即是由全方位設計的理念所衍生的，源於無障礙環境設計，使不同需求的人皆可以使用建築物及相關設施(CAST, 2010)。全方位課程設計的理念認為身障生與一般生只在程度的差異其本質並無不同；教師有責任教好每一位學生，因此需針對每位學生進行調整；課程於教材可從不同的資源取得；課程規劃有彈性，可因應不同需求(CAST, 2010)。CAST (2010) 認為全方位課程設計應為學生提供多元表徵的學習方式、以多元表達的方式來反應學習成效、及提供學習者參

與的動機與意願。

在IDEA(2004)法案的支持下，美國身心障礙學多數在普通班接受教育，因此教師需為每位學生設計適性之課程。而全方位課程設計即是在融合教育環境下，依不同個體所做的課程調整，使每位學生皆能達成有效學習的目標。因此在教學目標的設定上必需較為彈性，讓每個人可以依自己的能力完成目標。因此在教材的選擇上除書本外還可以有各種方式的呈現如多媒體的形式像光碟、影片或是網路學習，讓學生可多元選擇適合自己的教材呈現方式。在教學評量上也可以依學生設計不同的評量方式，以期能真正測出學生的能力。

### 三、全方位課程的實行方式

全方位課程設計適用於輕度認知障礙、感官損傷或肢體障礙的學生，不適用於重度或極重度的學生(陳明聰，2000)。全方位課程設計需讓學習教材容易取得、教師教學要結合教學策略、學習環境無障礙、多元表徵的課程內容、學生多元表達自己的能力、學生多元參與課程學習與即時回饋(陳仁慧、陳明聰；2003)。邱上真(2002)指出普通班教師、特教教師及課程發展委員會需共同研發課程才能設計出符合全方位課程設計的課程。

張美華、簡瑞良(2006)提出新全方位課程設計，強調依學生的興趣及學習反應來增進學習動機，讓學生可以獨立，因此認為智能障礙學生也適用此課程設計的理念。張美華、簡瑞良(2009)指出教師在教學時應注意學習環境、教學目標、內容與策略的彈性、學生成功的機會、注意學生正向進步行為、

注重學生情意能力培養、教師反思等六大項。教師需遵守這些原則才能讓課程調整順利進行。

全方位課程設計需要教師具備課程與教學媒體整合的能力才能設計出適合學生的教材，除此之外教室也需有足夠的硬體設備來進行多媒體教學。另外教師可能需要與跨領域的教師合作共同設計符合學生需求的教材，或從多元的管道獲取教材。

### 參、課程調整的困境與因應之道

課程調整最大的困難應該是教師沒有足夠的人力與時間。許多教師有心為學生進行改變但是現實上為了要趕學校進度常心有餘而力不足。普通班教師要為學生進行課程的調整除要具備課程的知識外也需了解學生的起點能力，依學生的起點能力設計符合學生的課程，唯有如此學生在教室中才不會只當客人。教師要兼顧各種程度的學生必需依課程設計符合他們的教材，當學生雖然已經五年級但只有二年級程度的語文與數學程度，教師若針對國語進行簡化可能學生還可以理解，但數學若沒有把基礎學好，進階的觀念則更難理解。因此國語可以依原班進行簡化教材，但數學可能要從二年級開始教，把基礎穩固。

讓孩子了解課程內容比重覆性的抄寫更重要，單純的抄寫只會增加學生的挫折感，應給予提示與檢討錯誤的原因及解答困惑才能改善。改善學生的學習態度與教授學習策略，幫助孩子利用優勢能力學習，不突顯孩子的弱處，使孩子成為終身的學習者。教師可以從學校生活中培養特殊生主動與積極的

態度。陪伴與給支持是最好的策略。

學校應給予教師足的支援與協助。普通班教師與特教教師應互相協助，透過良好的溝通與協調共同為身障生謀福利。學校也應定期舉辦特教研習，協助教師獲取新知。在有身心障礙學生的班級學校也應有因應措施，如減少班級人數、成績處理、親師溝通、義工支援等。

#### 肆、結論

普通班教師因統一的課程進度與班級人數多因此教學方式較少針對個別的學生進行教學，因此很難面面俱到，但沒有課程調整的普通班讓身障生如同客人，無法滿足其學習需求。教師應對身障生的課程設計更彈性，讓學生可以用多元表徵與多元表達的方式來參與課程。教師也可以透過不同領域的合作來創造更多學生學習的機會。

身心障礙學生在資源班進行補救教學畢竟不多，大部分的時間待在普通班，若教師不針對特殊生進行課程調整，則學生的學習可能毫無成效。身障生從資源班回到普通班其挫折忍受度可能降低。因為資源班是小班教學，特教教師也提供相對高頻率的注意與鼓勵，不同的教學情境可能造成身障生無法在班級中類化資源班所學，造成適應的困難。多數教師已針對班級中不同程度的學生，在課程在同中求異，符合不同學生的程度。但身障生若其認知缺損較嚴重完全無法理解上課內容，則教師需進行個別教學。除在自己之外，教師應尋求適當的支持與資源如特教班教師、實習教師、義工、家長、教師助理員、陪讀人員等。教師本身也應自我

建設尋找不同的因應策略，嘗試不同的方法積極的行動，提升自己專業成長。

教師要先走進身障生的世界，了解學生的能力與需求再依學生的能力設計適合的課程，減少挫折感，用陪伴與關懷去了解他的需要，讓孩子有受重視的感覺與成功的經驗，孩子自然願意配合提高學習動機。教師要為孩子創造機會，讓孩子都有自己的舞台可以發光發亮。

#### 參考文獻

##### 一、中文部分

- 林坤燦(2006)。融合教育普通班特殊教育服務方案。花蓮：國立花蓮教育大學特教中心。
- 邱上真(2002)。特殊教育導論-帶好班上每位學生。台北：心理。
- 陳明聰(2000)。融合式教育安置下課程的發展。特殊教育季刊，76，17-23。
- 陳仁慧、陳明聰(2003)。全方位學習設計理論及其在融合教育情境的應用。屏師特殊教育，7，63-70。
- 鈕文英(2002)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁，18(2)，1-18。
- 秦麗花、顏瑩玫(2004)。普教與特教老師以課程為核心的合作模式之行動研究。特殊教育研究學刊，27，59-75。
- 張美華、簡瑞良(2006)。新全方位課程設計理念的意義與內涵與理論基礎。特殊教育文集，8，127-156。
- 張美華、簡瑞良(2009)。新全方位課程設計理念在智能障礙學生單元教學設計之運用。國小特殊教育，47，24-38。

盧台華(2004)。九年一貫課程在特殊教育之  
應用手冊。台北：教育部。

## 二、英文部分

CAST (2010). Universal design for learning.  
<http://www.cast.org>

Edyburn, L. D. (2010). Would you recognize  
universal design for learning if you saw it?  
Ten propositions for new directions for the  
second decade of UDL. *Learning  
Disability Quarterly*, 33(1), 33-42.

Hoover, J. J. & Patton, J. R. (1997). Curriculum  
Adaptations for Students With Learning  
and Behavior Problems: Principles and  
practices. (2<sup>nd</sup> Ed.). Austin, Texas.

Hoover, J. J. & Patton, J. R. (2004).  
Differentiating standards-based education  
for students with diverse needs.  
*Remedial and Special Education*, 25(2),  
74-78.

King-Sears, M. (2009). Universal design for  
learning: Technology and pedagogy.  
*Learning Disability Quarterly*, 32(4), 199-  
201.

Kirt, S.A., Gallagher, J.J., & Anastasiow, N.T.  
(2003). *Educating exceptional children*  
(10th ed.). Boston : Houghton Mifflin  
Company.





# 普通班教師

## 在融合教育中所需支援之探討

邱惠暄

基隆市港西國小教師

### 壹、前言

根據教育部特殊教育通報網98學年度對身心障礙學生安置情形的統計，學前階段之身心障礙學生有11,610人，安置在一般學校之普通班者有10,647人，占全體身心障礙學生人數之91.71%；在國小階段之身心障礙學生有40,562人，安置在一般學校之普通班者有34,082人，占全體身心障礙學生人數之84.02%；在國中階段之身心障礙學生有24,235人，安置在一般學校之普通班者有18,943人，占全體身心障礙學生人數之78.16%；至於在高中職階段之身心障礙學生有20,190人，安置在一般學校之普通班者有11,474人，占全體身心障礙學生人數之56.8%。從統計資料中得知，有極高比例之特殊需求學生安置於普通班級，這顯示出融合教育模式已是特殊需求學生安置之首要考量，故普通班教師進行融合教育時所遭遇之難題與所需尋求之支持等議題逐一浮現。對於普通教師而言，如果在教導特殊學生時能獲得足夠的支援以做為他們強力的後盾，這將是普通班教師進行融合教育能否勝任愉快的一項重要關鍵。因此，本文將針對普通班

教師進行融合教育時所需之支持，進行深入之分析與探究。

### 貳、普通班教師所面臨的壓力與困擾

當普通班中有身心障礙孩子時，普通班教師必定會面臨教學、評量及班級經營策略隨時調整等實務方面的問題，再加上一般教師缺乏特教專業知能，而特教教師支援與特殊教育服務也未能及時進入普通班，導致進行融合教育相關教學活動時增加普通班教師教學及班級經營的困難，進而排斥身心障礙學生進入普通班級中(秦麗花，2001；張英鵬，1998；鈕文英，2000；黃雅莉，2009)。

融合教育進行時，會因教師對融合教育產生的歧見與誤解、教學上遭遇困難、溝通不良、工作壓力過大、相關資源與支持系統不足等因素，讓教師們裹足不前(鍾梅菁，1999)。教師如果在從事教學的歷程中，因內外環境無法提供有效之支持、無法解決此過程中所產生的問題、以及無法滿足內在的標準與價值，將造成普通班教師心理的壓力與教學輔導上的困擾。因此，如何解決教師的困擾、如何對教師的困擾提供支援，將是融合教育實施時一項極為重要的要素，故以

下將對普通班教師所需之支持，彙整相關文獻進行探討。

### 參、普通班教師所需之支持

提供普通班教師教學上所需之支援服務，讓普通班教師能帶好班上的每個學生，是落實融合教育的首要條件(鄭啓清，2006)。如果能對普通班教師給予教學上的支持，並提供支援服務、特殊教育專業訓練與規劃完善的無障礙環境，再加上能和特殊教育教師建立良善溝通的合作諮詢模式，如此將改善與減輕普通班教師進行融合教育時所產生的教學困擾，提高普通班教師對融合教育的接受度(紐文英，2006)。以下將綜合王裕玫(2005)、王銘得(2005)、何淑均、(2003)、邱上真、(2001)、胡永崇(1995)、胡永崇、蔡進昌和陳正專(2001)、姚佩如(2003)、郭懷茹(2006)、陳麗君(2007)、馮淑珍(2005)、黃瑛綺(2002)、鄭啓清(2006)、劉淑秋(2003)、蔡文龍(2002)、黎慧欣(1996)、謝政隆(1998)、譚婉盈(2009)、Hills(2009)、Santoli、Sachs、Romey 和 McClurg(2008)、Singh(2007)、Varma(2007)等人之研究報告，對普通班教師之支援需求進行探討。

#### 一、特教專業之支援協助

##### (一)獲得特殊教育相關專業知能進修機會

普通班教師普遍希望相關單位能提供特殊教育專業知能之進修機會，例如提供研習、短期進修、在職進修等，協助教師了解特殊需求學生的身心特質，增進普通班教師對身心障礙學生的輔導知能，學習處理特殊需求學生問題的有效方法，並提升自身的教學能力，讓普通班教師有能力面對與解決實施

融合教育時所面臨之困境。

##### (二)獲得特教諮詢與相關專業服務

由學校或政府單位提供教師和家長所需之相關專業服務、資訊與諮詢，解決教導身心障礙學生時所面臨的教學與輔導困擾，獲得即時與有效的方法。

##### (三)人力支援

教師需處理一般的班級事務，又需面臨特殊需求學生的各種突發狀況，如能提供足夠人力支援，例如提供專業人員協助、特教教師支援、教學專業人力支援等，協助普通班教師處理教學時的突發狀況，對於減輕教師的教學壓力將產生莫大幫助。

普通班教師獲得人力上的資源後，將可減少獨自摸索、獨力解決教學困擾時所花費的時間，讓他們有更充分的時間準備課程。

#### 二、學校行政提供支援協助

##### (一)學校行政人員的支持

學校行政人員必須對融合教育抱持支持與協助的態度，尤其是校長的支持，這對於教師之精神層面能提供相當大的鼓舞。而行政人員如能擁有特教專業知能，對於普通班教師所面臨之問題就能擁有同理心，能協助教師解決融合教育進行時所遭遇之難題。

##### (二)學校行政運作

學校行政層面對於教室位置安排、無障礙環境設施的建置等，均應進行完善考量，以符合特殊學生學習與安全之需求，減少因環境限制所造成之學習阻礙。

另外，應減少教師兼任與教學不相關的行政工作，減輕教師負擔；提供行政人員及教師相關特教知能研習及在職進修機會，增

進特教知能；對特殊學生所就讀之普通班教師提供獎勵、諮詢、協助與合適之輔助科技，並輔導普通班學生認識特殊學生；促進普通班教師與特殊教育教師合作與溝通；由輔導主任或相關行政人員協助與家長溝通，減輕普通班教師親師溝通壓力。

### (三)落實特教推行委員會之運作

學校內能落實特教推行委員會的運作，對身心障礙學生及普通班教師確實提供有效之支持，發揮應有之功能。

### (四)提供經費、設備

政府及學校能編列經費以建置、規畫完善的無障礙校園與教學環境，並支持特殊教育教材之研發、編印與選購，提供課程教學所需之學習輔具和相關教具。

### (五)編班的處理

在班級結構安排上，應限制普通班身心障礙學生人數，減輕教師教學輔導壓力；降低班級人數，讓普通班教師能有更多時間與心力去輔導特殊學生。特殊需求學生的人數分配與班級人數比例應做適當的考量與處理，才不至於造成教師的壓力，影響教學品質。

## 三、教學輔導之支援協助

### (一)課程與教學支援

要讓身心障礙學生順利適應新環境，其中課程調整、教學方式的改變等，將是扮演協助身心障礙學生融入普通班的重要角色 (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2000；引自邱明芳, 2003)。

現行的普通班課程是為一般學生設計的，對於大多數特殊需求學生而言並不適合，

因此需在課程上進行調整才能讓特殊需求學生易於學習。普通班教師因需處理級務及學校行政工作，對於課程之調整與設計，心有餘而力不足，如能由專業人士協助規劃課程，將能減輕教師負擔。

在課程、教材調整與設計教學計劃方面，如能透過校內教學研討會、教師讀書會、教師成長團體等方式，協助普通班教師進行課程設計與教材調整，將減輕教師教材設計壓力。

至於在教法調整方面，普通班教師希望能在教學實施策略、教學資源以及教學合作上獲得協助。

### (二)身心障礙學生輔導

入班前讓教師先了解學生的狀況，教師即能預先尋求可利用之資源，規劃有利於特殊需求學生學習之環境，避免錯失學生學習的黃金時期。

入班後，能提供專業人力支援或諮詢，協助普通班教師輔導與處理身心障礙學生的問題行為或突發狀況。

### (三)班級經營

普通班教師對於教室管理的技巧與方法，擁有高度的需求，希望能獲得班級經營的相關策略，協助普通班教師處理身心障礙學生的問題行為，並輔導身心障礙學生與普通學生相處，讓教學過程更為順利。

### (四)調整評量方式

教師在教學評量方面的需求包含：(1)教學前評估學生起點能力，教學後評量學生學習成效；(2)評量實施方式的調整與使用替代評量。

#### 四、家長與社會之支持

##### (一)家長支持

普通班教師希望能透過學校輔導主任或家長座談會與家長進行良性的溝通，以促進親師合作，讓教師之教學與輔導，能在家長的認同與支持下，發揮最大的功能。

##### (二)社會支持

政府及社會團體能支持規劃相關經費，提供特教專業支援，並配合無障礙環境之規劃與建置，營造真正無障礙的環境空間。

而教育行政單位亦可結合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業人員共同協助特教工作，並將鑑輔會、特殊教育資源中心、特殊教育諮詢委員會、身心障礙教育專業團隊及其他相關組織納入特殊教育行政支援系統內，共同支援身心障礙學生的教學工作。

#### 肆、結語

融合教育的發展，促使特殊教育與普通教育均面臨教育型態轉變的考驗，而普通班教師更是直接站在第一線面臨這樣的衝擊與挑戰，如果能瞭解普通班教師所需之協助與支持，對於融合教育之推動也能產生正面的影響。

支援服務在融合教育的實施過程中，扮演普通班教師、身心障礙學生和特殊教育專業人員之間的橋樑與推手(鄭啓清，2006)。教師在融合的過程中，如果能獲得心理與實質面的支持協助，將有助於減輕內心的恐懼、負擔與壓力(陳麗君，2007)。

在提供進修研習以及課程、教學、特教教師、專業人員與行政運作規畫等支持策略

的配合下，普通班教師不但能獲得設計課程所需的專業知識與能力、獲得有效的專業支持與行政支援，也能減輕教學上的負擔與壓力，對於融合教育的推動將能注入更多助益，使得融合教育的實行成效得以展現。

#### 參考文獻

##### 一、中文部分

王裕玫(2005)。國中普通班學習障礙學生及其教師所遇困難及支援服務需求之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

王銘得(2005)。高雄縣市國民中學實施融合教育學校行政支援之研究。國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

何淑均(2003)。國小融合班教師與學生家長融合教育態度調查研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。

邱上真(1999)。融合教育問與答。載於張正芬、胡致芬、蔡崇建(主編)，中華民國特殊教育學會年刊一迎千禧談特教，191-210。台北；中華民國特殊教育學會。

邱明芳(2003)。國民小學實施融合教育學校行政支援之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。

胡永崇(1995)。特殊教育評量的意義與重要性質。國教天地，109，5-10。

胡永崇、蔡進昌、陳正專(2001)。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研

- 究。國民教育研究集刊，9，235-257。
- 姚佩如(2003)。國中融合教育實施現況與問題之研究--以花蓮地區國中為例。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 鈕文英(2000)。國小階段實施融合教育可行模式之研究。台北：教育部特殊教育小組。
- 鈕文英（(2006)。融合教育的理念與做法。高雄：復文。
- 秦麗花(2001)。破除融合教育的迷思建立應有的正見。特教園丁，16(4)，51-55。
- 郭懷茹(2006)。台中縣市國民中學教導資源班學生之普通班導師所知覺學校支持系統實施現況與需求程度之研究。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 陳麗君(2007)。國小普通班教師融合教育之經驗與歷程。國立花蓮教育大學特殊教育教學碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 張英鵬(1998)。普通班教師應有的特教理念。我們的教育，6，23-25。
- 馮淑珍(2005)。國小普通班教師對融合教育實施困擾與其因應策略成效之研究。臺北市立師範學院身心障礙教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃雅莉(2009)。嘉義縣市學前教師對融合教育支援需求與現況調查研究。南華大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 黃瑛綺(2002)。國小融合教育班級教師教學困擾之研究。台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 鄭啓清(2006)。台北縣國小普通班教師對融合教育身心障礙學生特殊教育支援服務需求之研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 劉淑秋(2003)。國民小學教師對就讀普通班聽障生支持服務滿意度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 蔡文龍(2002)。台中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 黎慧欣(1996)。國民教育階教師與學生家長對融合教育的認知與態度調查研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 謝政隆(1998)。國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 鍾梅菁(1999)。學前融合教育實施之探討。新竹師院學報，12，381-395。
- 譚婉盈(2009)。台南市國小普通班教師對特教巡迴輔導教師服務的角色期待、功能期待與支援需求。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。

## 二、英文部分

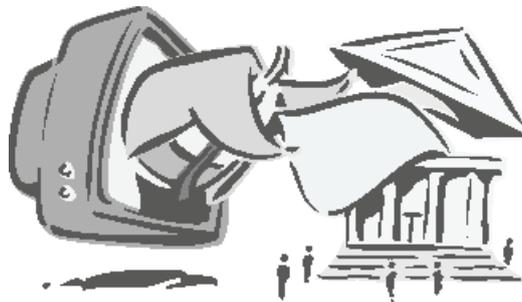
- Hills, J. E.(2009). *Teachers' attitudes regarding inclusive education: Are our children being left behind?* (Doctor dissertation, Capella

University School of Education, 2009 )  
PQDD 數位化論文典藏聯盟 , NO.  
3355337.

Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A.,  
& McClurg, S. (2008). *A successful  
formula for middle school inclusion:  
collaboration, time, and administrative  
support.* (ERIC Document Reproduction  
Service NO. EJ827006)

Singh, D. K. (2007). *General education  
teachers and students with physical  
disabilities.* (ERIC Document  
Reproduction Service NO. ED500078)

Varma, C. (2007). *Improving quality of  
elementary education by monitoring  
professional competencies of teachers for  
inclusive education.* (ERIC Document  
Reproduction Service No. ED494892)



# 融合行不行

## 大坑國小學前巡迴輔導班之「融合」經驗談

康雅淑

中原大學特殊教育學系助理教授

鄭友泰

桃園縣大坑國小校長

### 摘要

民國八十六年特殊教育法修正案中明確指出身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則，以推動身心障礙兒童及普通兒童共同受教的「融合教育」制度。桃園縣近年來針對學前特殊教育實施之規劃，亦以融合教育為前提，設置學前巡迴輔導班，並規定公立幼稚園需優先安置身心障礙幼兒，且須針對在幼稚園及托兒所接受早期療育的特殊幼兒提供補助及巡迴輔導服務。本文章藉由分享大坑國小附設幼稚園之巡迴輔導班教師以協調合作諮詢模式支援融合班級的經驗，了解教師間的互動及課程調整過程，期提供未來建構更完整之學前融合教育系統。

**關鍵字：**學前教育、特殊教育、協調合作諮詢模式

**Keywords:** Preschool education, Special education, Collaborative Consultation

### 壹、前言

依據特殊教育法施行細則第7條，學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則，因此各縣市主管教育行政機關

逐步推廣學前融合教育。但許多被融合的特殊幼兒在教師的專業知能與人力不足的情況下，多只是隨班就坐而已。許多幼托園所的老師在缺乏相關專業知能與資源支持的情況下面臨這些特殊學生，普遍反應不知如何提供適性教育，亦表示對相關教學資源及支持有極大的需求。

為推動身心障礙兒童及普通兒童共同受教的「融合教育」制度，教育部自八十七學年起規定公立幼稚園須優先安置身心障礙幼兒，並鼓勵各縣市增設學前巡迴輔導班；身心障礙幼兒的必要之服務就由經過訓練的特教巡迴教師機動性的巡迴至其就學之學校，對其提供直接服務，或對其教師、家長提供諮詢等間接服務。至於私立園所，因相關法令與環境條件不周全狀況下，部分縣市亦提供專業團隊巡迴輔導，欲藉提昇學校相關人員(尤其是教師)之特教知能，達到提昇融合教育品質之目的。然而，巡迴輔導教師的教學模式究竟以直接教學為主或以諮詢服務為原則，以及巡迴輔導教師是否能真正協助普通教師教學、輔導，並符合特殊學生需求等

問題仍被爭議。

本篇文章藉由分享桃園縣大坑國小附設幼稚園之巡迴輔導班教師以協調合作諮詢模式支援融合班級的經驗，了解教師間的互動及課程調整過程，期提供未來建構更完整之學前融合教育系統。

## 貳、從運作中「協調」誕生的協調合作諮詢模式

大坑國小自九十六學年度起配合桃園縣政府落實推動學齡前特殊需求學生融合教育之政策設立「學前不分類巡迴輔導班」，其最主要定位為普通幼稚園教師與學生的「支援系統」，以協助普通班師生「最少限制環境」目標，試圖透過「專業團隊」的模式，以學生為中心，以直接教學與間接服務並行的方式，提供建議與策略降低普通班教師的疑慮，共創親師生在學前教育階段的三贏。

以下將以個案小達為例說明大坑國小學前巡迴輔導協調合作諮詢模式的實施歷程，而整個合作諮詢小組成員包括學校校長及校外學者專家，兩位幼稚園老師，及兩位巡迴輔導老師。整個合作諮詢發展階段包括1.形成合作小組，確定團體目標；2.分享觀點和界定問題；3.發展策略和計畫；4.開始行動；5.評鑑與追蹤。過程中，這五個階段並非明顯截然區分，而是一種循環的過程。

協調合作諮詢模式的一開始，成員透過彼此自我介紹和分享自己帶過特殊學生的經驗，建立友善和良好的溝通平台。討論過程中，巡迴輔導教師主動詢問普通班教師的需求；而普通班教師也認為能有專業人員的協助是有幫助的，因此雙方對於協調合作諮詢模式的共同觀點是需求的滿足。事實上，合

作諮詢模式的目標除了在滿足普通班教師的需求外，也在滿足身心障礙幼兒及其家長的需求。針對建立的目標，為協助小達融入普通班適應團體生活，首先需找出需要協助融入普通班的地方，將問題界定出來。之後，針對所界定的問題，普通班教師及巡迴輔導教師統整幼兒評估結果、教室觀察與家長訪談等多元資料擬定IEP長短期目標，並邀請家長行政人員參與期初IEP會議。過程中，巡迴輔導教師提供直接教學服務，例如：依據學生個別教育需求，提供學生直接特教教學服務，包括個別學習、分組學習、團體學習及入班協助等型態之教學，並協助普通班教師擬定IEP；亦提供間接諮詢服務，例如：提供身心障礙學生就讀普通班之導師及學校特教行政相關人員諮詢服務，包括提供學校特教行政人員之特殊教育行政諮詢、提供教師特殊教育課程、教材、教法之諮詢及協助教師班級經營及身心障礙學生相關問題之評估與解決。

綜合普通班教師表達希望巡迴輔導教師協助的項目，分類為「IEP的擬定」、「課程與教學」、「班級經營」以及「諮詢與溝通」等四大需求面向，以下即對這四大面向做詳細敘述，並列舉巡迴輔導教師選擇介入的策略。

### 一、IEP的擬定之面向

在大坑附幼的實務運作上，由於普通班教師表示這是第一次接觸特殊需求學生，因此需要協助在如何擬定IEP。故，巡迴輔導教師先向普通班教師解釋個別化教育計畫的內容與目的，再提供參考表格供普通班教師使

用。前半部分的基本資料以及幼兒能力現況的描述，商請每天跟幼兒相處的普通班教師撰寫，或與家長或其他熟悉孩子的人訪談以蒐集孩子的背景資料或在家的表現情形；而學期的IEP目標，則由巡迴輔導教師先行擬定再與普通班教師討論是否增修。

## 二、課程與教學之面向

因為個案小達患有亞斯伯格症，其智能發展與一般生差異無多，所以普通班教師在課程上並沒有做什麼調整，還是依循原本的角落活動並進行主題教學，不做額外抽離課程；但針對小達較弱的精細動作能力，巡迴輔導教師則會利用課程空檔時段給予個別練習。由於小達的行為問題較多，一開始巡迴輔導教師擔心行為問題會干擾普通班教師課程的進行，因此多採用直接介入的策略，協助處理其行為問題；之後亦利用時間與普通班教師討論所觀察到的現象，探討小達行為背後的可能動機，共同討論擬定策略以減少其負向行為，鼓勵正向行為出現。

## 三、班級經營之面向

班級經營的良窳，關係著學生的學習結果和融合教育的實施成效，不是將特殊和一般學生安置在同一個班級，兩者就可以自然獲致正向的學習與經驗，要達到上述正向的結果，端賴普通班教師的班級經營。普通班教師在面對班上的身心障礙學生，通常會希望有資源或支持系統的介入，而巡迴輔導教師正可以提供普通班教師諮詢，並支持普通班教師，作為後盾。巡迴教師一方面提供小達身心特質與現況能力分析等資訊，供普通班教師在營造溫馨、接納同時有效的教學和

學習環境時參考與調整；另一方面針對小達的行為問題，普通班教師亦希望巡迴輔導教師能直接介入處理。

整個合作歷程中，班級經營的合作諮詢模式其實經歷過不同時期的磨合調整。因為一開始安排的巡迴時間，在經過一段時間的觀察後發現與普通班教師反應小達容易有行為問題的時間不相同，因此巡迴輔導老師調整排課時間配合普通班教師的期待。巡迴輔導教師先採取較旁觀的觀察角色，與小達建立良好關係，減少與小達之間的衝突，由普通班教師先行管理教導小達為主，巡迴老師再以觀察、並與普通班教師討論、提供策略為輔；但到期中，普通班教師反映小達情況未見好轉，反而干擾行為有加劇現象，因此經討論後決定改由巡迴輔導教師做直接介入。

事實上，巡迴輔導教師對小達問題行為有最直接的觀察，除了原本間接服務給普通班教師建議策略外，也利用其他時段對小達進行直接介入，處理其行為問題，進行示範處理或是演練。這樣直接的示範處理其實最終希望可以做到技術轉移，讓巡迴輔導教師的建議可以在一般時間後被普通班教師落實於日常教學中。

## 四、諮詢與溝通之面向

在整個合作過程中，普通班教師與巡迴輔導教師除了一般巡迴時間之外，也利用其他空檔時間進行討論，例如：午餐時間、小朋友午睡時間、放學時間；加上固定的討論會，所以彼此之間有足夠的時間溝通，因此對小達有更深入的认识與了解。此外，如果

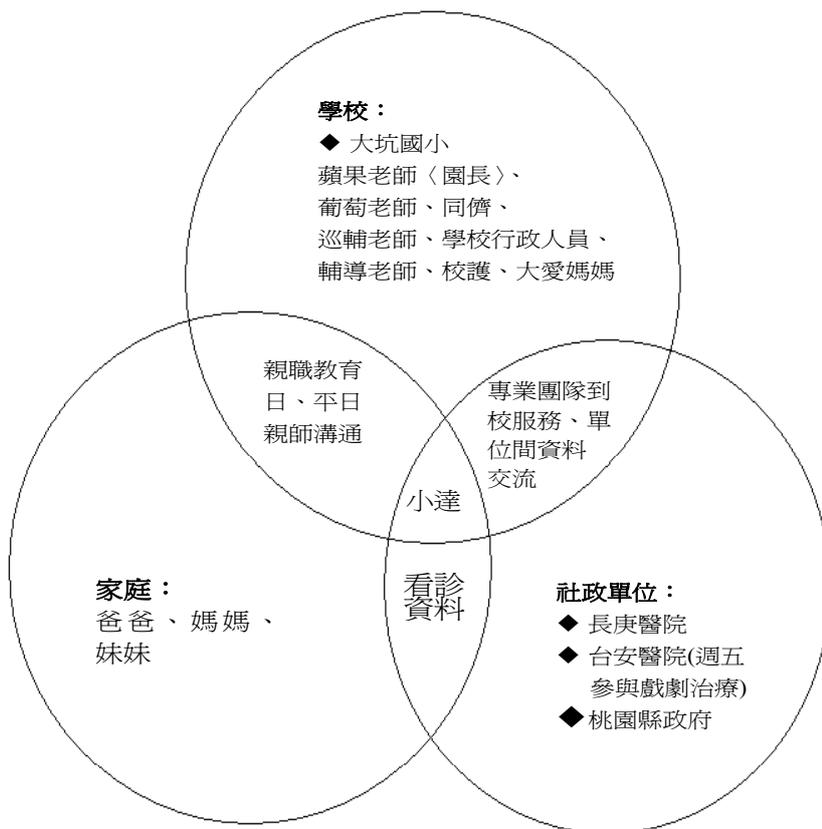
遇到一些難題，也有合作小組中的學者專家給予意見。彼此在諮詢與溝通的過程中，就如同一開始形成小組的友善互動氣氛延續至平常巡迴輔導教師與普通班教師的互動。雙方互信，也願意角色釋放，經常性的使用溝通技巧，包括：聆聽、接納、反應、鼓勵、同理。正如 Idol, Nevin 和 Paolucci-Whitcomb(1994)合作諮詢的基礎：1.知識基礎；2.個人態度；3.人際間溝通、互動和問題解決技巧。不斷的在這三方面維持良好的基礎和能力，在這樣的合作諮詢之下，合作小組共同努力解決小達融合在普通班上所遭遇的困難和問題。

過程中，小組成員利用每週聚會，討論

小達的近況以及追蹤上週所做的決議是否達成。巡迴輔導教師與普通班教師於每次巡迴輔導時間，利用當場觀察小達行為後的討論或是巡迴輔導紀錄的討論，確認目前小達最困難或是需要協助的項目，以及目前採取的策略是否有其成效。

在經過一個學期的輔導後，普通班教師和巡迴輔導教師皆認為小達適應普通班的狀況漸入佳境，普通班教師亦慢慢能掌握教導特殊生的模式及方法，並認同巡迴輔導教師分擔責任與溝通彼此的看法，雙方合作愉快。

合作小組歸納出大坑國小附設幼稚園協調合作諮詢模式圖，如圖一：



圖一 小達之協調合作諮詢模式圖

## 參、結語

國內融合教育還在起步階段，目前在學前階段發展得較多，運作模式以學生融合的方式和教師的編制來分，計有下列幾種：一般學生進入特殊班，由特殊教育專業訓練的教師和生活輔導員或助理教師負責教學，屬反向融合；特殊學生融入普通班，由特殊教育專業訓練的教師和生活輔導員或助理教師負責教學；特殊學生融入普通班，由普通教育教師和生活輔導員或助理教師負責教學，但有特殊教育專家提供的專業諮詢；特殊學生融入普通班，有普通及特殊教育教師兩種編制。不管哪一種運作模式，融合教育的精神都是希望融合特殊教育服務於普通班級中，讓教師和一般學生家長有所準備去接受特殊學生，亦讓一般學生認識和接納彼此間的差異和特殊，並知道如何與特殊同儕相處，提供特殊學生準備性的技能訓練，讓其在普通班裏有較好的適應。其中，課程的彈性調整亦是融合教育實施過程中相當重要的關鍵因素。

在目前學前特殊教育現場，一般公立幼稚園附設於國民小學，在學校中通常所受之行政支持相對不足，遑論當班級中有特殊需求學生時，教師的心態與無力感，而私立幼稚園更就甬論了！在融合教育趨勢下，每一個學生都是獨一無二的，其需求展現著各種面向，唯有透過跨專業團隊的協調合作諮詢，整合教育、醫療、社工等相關專業，才能凝聚目標。

大坑國小學前巡迴班試圖尋找最佳的諮詢合作模式，然而針對不同的學生，介入的

重點與著力的輕重都有差異，即使障礙類別、程度相同的學生，因為父母的教養態度不同甚或幼稚園老師的教學風格差異，合作諮詢模式就需要調整。教育是以生命傳遞生命的希望工程，教育工作者必須實踐「有教無類、因材施教」的教育理念，將「個別化」的精神落實；協調合作諮詢模式亦不是通體適用的模式，而是依照學生需求打造的「個別化」教育服務支持系統。

在以學生為中心的特殊需求學生學校生態系統，如果要求班級教師獨立處理及完成其個別化教育計畫，可以想見教師的孤立無援及學生的發展限制！在教育現場，行政體系主導著在無障礙環境的規劃、社會福利與地區資源的掌握、教育轉銜與專業成長機會的訊息，而對於學校教職員生的特殊教育宣導也有賴行政體系的支持。因此，融合教育的推動絕非教師單打獨鬥可以完成的，有賴學校行政體系，從校長、主任、園長、主計、出納及各組組長的支援與協助。在教學現場以「問題」為導向，以「團隊」為模式、以「專業對談」與「教學省思」為方法，結合理論與實務，轉化美麗的願景為真實的行動，特殊教育與普通教育接軌的融合教育才有成功的可能！

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王天苗(2001)。運用教學支援建立融合教育的實施模式:以一公立幼稚園的經驗為例。《特殊教育研究學刊》，21，25-71。
- 王天苗(2002)。發展遲緩幼兒在融合教育的環境裏的學習。《特殊教育研究學刊》，23

， 1-23。

王天苗(2003)。特殊教育相關專業服務作業手冊。台北：教育部。

吳淑美(1996)。融合式班級設計之要件。特教新知通訊，4(8)，1-2。

吳亭方、孟令夫(2000)。相關專業服務團隊。載於特殊教育理論與實務(頁 557-592)。台北：心理。

邱上真(2000)。帶好每位學生：理論實務與調查研究-普通班教師對特殊需求學生之因應措施。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告。NSC-89-2413-H-017-004。

周天賜(2003)。諮詢與合作:跨越心靈的鴻溝。中華民國特殊教育學會 2002 年度年刊，特殊教育資源整合(1-14)。彰化：中華民國特殊教育學會。

周天賜(2008)。合作諮詢與融合教育。台北：心理。

洪儷瑜(1993)。美國特殊教育與普通教育統合的趨勢--兼談「以普通教育為首」。中央研究院歐美研究所。

洪儷瑜譯(Kauffman 主講)(1999)。融合教育的另一個看法。特教季刊，71，33-37。

張翠娥、鈕文英(2007)。跨專業服務融入早期療育課程實施歷程研究。特殊教育學報，26，111-138。

教育部特殊兒童普查執行小組(1993)。中華民國第二次特殊兒童普查報告。教育部教育研究委員會。

鈕文英(2008)。擁抱個別差異的新典範-融合教育。台北：心理。

蔡淑玲(1997)。一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

蘇雪玉(1988)。學前障礙幼兒與一般正常幼兒混合就讀之效果。輔仁學誌，22，61-76。

蘇雪玉(1991)。二位學前障礙幼兒與一般正常幼兒混合就讀之第一年追蹤報告。輔仁學報，25，65-86。

蘇文利、盧台華(2006)。利用自然支援進行融合式班級合作諮詢模式之行動研究。特殊教育研究學刊，30，53-73。

## 二、英文部分

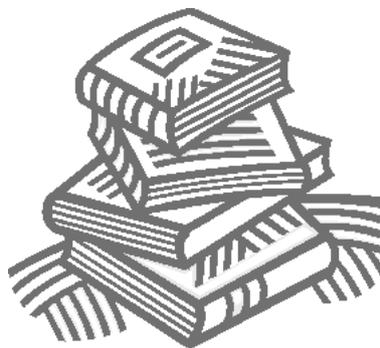
Adamson, D. R., Cox, J, & Schuller, J. (1989).Collaboration/ consultation: Bridging the gap from resource room to regular classroom. *Teacher Education And special Education*,12(1-2),52-55.

Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1),14-19.

Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion : Concepts for all ? In C. Clark, & A. Millward (Eds.), Towards inclusive schools ? (pp.96-108). London: David Fulton.

Dyson, A., Millward, A., & Skidmore, D. (1994). Beyond the whole school approach: An emerging model of special needs practice and provision in mainstream secondary schools. *British Educational*

- Research Journal*, 20(3), 301-317.
- Idol, L. (2002). *Creating collaborative and inclusive school*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Idol, L. & Baran, S. (1992). Elementary school counselors and special educators consulting together. Perilous pitfalls or opportunities to collaborate? *Elementary School Guidance & Counseling*, 26, 202-214.
- Idol, L., Nevin, A & Paolucci-Whitcomb, P. (1994). *Collaborative consultation* (2<sup>nd</sup> ed). Austin, Tx: Pro-Ed.
- Key, S. G, Bemark, F.(1998). Collaborative consultant: A new role for counselors serving at-risk youths. *Journal of Counseling & Development*, 76(2), 123-133.
- Lusky, M. B. & Hayes, R. L. (2001). Collaborative consultation and program evaluation. *Journal of Counseling & Development*, 79, 26-38.
- Millward (Eds.), Towards inclusive schools? (pp.96-108). London: David Fulton.
- Odem, S.L. (2002). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics In Early Childhood Special Education*, 20, 20-27.
- Thomas, C. C., Correa, V. I., & Morsink, C. V. (1995). *Interactive teaming: Consultation and collaboration in special programs* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.



# 聽覺障礙兒童乘車安全停看聽

林桂如

國立高雄師範大學特殊教育學系博士候選人

## 壹、前言

在國健局(2005)的國民健康訪問調查中指出，零至六歲兒童發生交通事故傷害比率最高者為使用機車，其次為腳踏車。在安全帽使用比率不高且未必買得到適合兒童頭圍的安全帽的情形下，幼童在搭乘機車或腳踏車時確實暴露在危險的狀態下，對於配戴市售一般安全帽容易造成雜訊而導致聽取不舒適的聽障兒童尤是。

小明是雙耳配戴助聽器的五歲孩子，他和單耳配戴人工電子耳的小華一樣，家人平常都是以機車做為接駁的交通工具。每次戴安全帽時，不論選擇戴的是半罩式或西瓜帽式的安全帽，電子耳或助聽器或多或少還是會卡到帽子邊緣、因而不時產生刺耳的嗶叫聲(回饋音)，如果遇到下雨天，更是得趕緊將助聽器或電子耳的語言處理器拿下來，以免造價高昂的聽能輔具淋濕受潮。因此，兩個小朋友本身並不愛戴安全帽，倘若路程不遠，家長甚至索性不讓孩子戴安全帽……。

儘管以機車載運兒童的適合性值得商榷，然而，不可否認，機車確實是許多家長接送兒童的主要工具。為了防範交通事故中的意外傷害，選對、戴對安全帽和具備正確的乘車知能將是防護的不二法門。因此，本文

首先將針對聽覺障礙兒童的聽能表現與需求加以闡述，並提出提升聽覺障礙兒童乘車安全之教學策略，希冀提供家長和教學者在教導聽障兒童乘車安全的參考。

## 貳、聽覺障礙的聽能表現與需求

### 一、聽覺障礙的定義

聽覺障礙族群，包括由先天或後天原因，導致聽覺器官之構造缺損，或機能發生部分或全部之障礙，導致對聲音之聽取或辨識有困難者(教育部，2002)；其聽覺機能障礙依程度不同劃分「身心障礙等級」為三(衛生署，2001)：

- (一)重度：優耳聽力損失在九十分貝以上者。
- (二)中度：優耳聽力損失在七十至八十九分貝者。
- (三)輕度：優耳聽力損失在五十五至六十九分貝者。

《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》(2002)所稱的聽覺障礙，基於目的在使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，因此，相較於衛生署的規定相形較為寬鬆，主要係指由於先天或後天原因，導致聽覺器官之構造缺損，或機能發生部分或全部之障礙，導致對聲音之聽取或辨識有困難者；其鑑定標準如下：

(一)接受自覺性純音聽力檢查後，其優耳語音頻率聽閾達二十五分貝以上者。

(二)無法接受前款自覺性純音聽力檢查時，以他覺性聽力檢查方式測定後認定者。

## 二、聽覺障礙兒童在環境中的聽能表現

聽覺障礙是聽覺機能永久性缺損，對聽損者而言，配戴「聽能輔具」固然可矯正聽力，然而，這些聽能輔具仍無法等同於完好的耳朵功能，因此，在處理聲音時很難精準

的判斷哪些聲音是「訊號」，哪些聲音是「噪音」，特別是當「訊號」和「噪音」都是語音時更難區分，例如：行經平交道的警示聲是「訊號」，其他車輛的喇叭聲，甚至車輛行駛的聲音都是「背景噪音」。

以衛生署的身心障礙等級加以區分，三種不同聽損程度的聽能表現可歸納如下(李芃娟，2004；林寶貴，2008)。

表一 聽覺障礙兒童之聽能表現

聽覺障礙程度	聽力損失	聽 覺 能 力
輕 度	55-69 dB	<ul style="list-style-type: none"><li>● 在安靜環境、近距離、音量較大的聲音有反應，能與他人以一般對話音量對話。</li><li>● 配戴合適的助聽器及聽語訓練，聽語能力可獲得不錯的效果，若環境不要太過於吵雜，聽能表現和聽力正常者無顯著差異</li><li>● 未戴聽能輔具(助聽器或人工電子耳語言處理器)時，在聽取一般語音有困難，說話同時出現不清晰現象。</li></ul>
中 度	70-89 dB	<ul style="list-style-type: none"><li>● 在安靜環境中與其以一般對話音量對話略有聽不清楚，必須加大對話音量；在安靜環境中與其對話能理解部分內容。</li><li>● 配戴助聽輔具後，若環境未過於吵雜或說話音量過小，其聽能表現和聽力正常者接近。</li><li>● 未戴聽能輔具時，對日常生活聲音反應較慢。</li></ul>
重 度	90 dB 以上	<ul style="list-style-type: none"><li>● 在安靜環境中與其以一般或較大的音量對話多有困難。</li><li>● 未戴聽能輔具時，對日常語音幾乎無反應；助聽器矯正後，聽辨仍有困難，特別是當環境較吵雜、說話音量太小時。</li></ul>

資料來源：修改自李芃娟(2004)。

## 三、聽覺障礙兒童在環境中的聽能需求

當前內政部身心障礙者醫療及輔助器具費用補助(2010)辦法中，明列安全帽(護頭盔)的補助，主要以智障者或具智障之多重障礙者及張力低、平衡差或常發生癲癇之兒童為主，然而，對於聽障兒童或成人而言，特製適合其輔具配戴的安全帽，提供聽障者在乘車或行車中能安全舒適配戴聽能輔具，同樣誠有其必要。

儘管隨著科技的進步，在人工電子耳的

研發上已發展出適合幼兒使用的新型植入體，其特色包括生物陶磁外殼的硬度與頭骨相仿、更輕薄，且不小心碰撞時可避免頭骨破裂的產品，然而，避免人工電子耳或助聽器掉落或碰撞堅硬的表面，以及在吵雜環境中的聲音聽取仍是所有配戴聽能輔具的聽障者的挑戰。值此之故，提供適合聽障兒童在乘車過程中能舒適配戴輔具，以便聽取環境聲音、即時應變，同時亦保障其人身安全的安全帽愈發值得推廣與重視。

### 參、提升聽覺障礙兒童乘車安全之教學策略

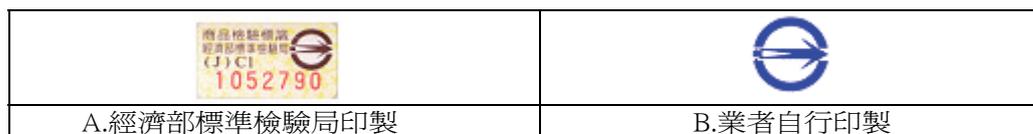
交通部在近期修正的《身心障礙者報考汽、機車駕駛執照處理要點》(2010)中指出，聽覺機能障礙者經矯正後其優耳聽力損失在九十分貝以上者，得報考機器腳踏車駕駛執照及小型車駕駛執照，因此，有鑒於聽障兒童未來同樣能成為行車駕駛者，因此，從小建立聽覺障礙兒童乘車安全概念實屬重要。

對於戴上安全帽的聽障兒童而言，無論是自己騎腳踏車或家人以機車搭載，當身處吵雜環境中皆需要克服在吵雜環境中的聽取困難問題，因而需要利用不同感官發展騎乘

車的技巧，如：以眼角餘光仔細觀察周遭人士的行為而做反應的能力。因此，家長與教師可在日常生活中鼓勵學生經由感官補償，發展出自身獨特的適應策略，具體而言，可促進聽覺障礙兒童乘車安全實務策略如下所述(林桂如，2009；Tiffani, 2010)。

#### 一、安全帽的選擇

無論是選擇西瓜帽式的安全帽或全罩式或半罩式的安全帽，都需要注意避免壓到助聽器或電子耳，以防止回饋音的產生，並且應選擇有「商品安全標章」(如圖一)的安全帽。



圖一 商品安全標章

資料來源：經濟部標準檢驗局（無日期）

#### 二、練習突發的緊急事件

家長與教師應教導孩子居家可能發生的緊急事件，如：利用「經驗書」或「社會性故事」，藉由說故事的方式，讓孩子扮演某一事件的圖片和插圖中的主角。例如：拍幾張孩子在火警警報器旁邊的照片，規畫正確疏散的路線、與家人會合的地點等，透過閱讀過程中的討論，讓孩子學習如何在危機中正確反應。

#### 三、聽能輔具的維護

(一)放置助聽器時最好放於柔軟的表面，避免摔落碰撞。

(二)盡量保持助聽器的乾淨，可以用柔軟的乾布擦拭表面。

(三)避免聽能輔具淋濕；倘若淋濕受潮，則須立即將電池取出擦乾並將聽能輔具放於除濕盒中。切勿企圖使用吹風機吹乾，因為過熱的溫度或加熱微波將會嚴重損害助聽器或人工電子耳的語言處理器。

#### 四、教導孩子使用其他感官

許多聽損兒童發展出視覺或其他感官的優勢。如果孩子無法透過聲音學習，鼓勵他運用視覺線索進行學習，透過觀察、觸覺，

了解抽象的概念。例如：教導速度快慢概念，可用觸覺去感受差異；教導如何在無法配戴聽能輔具的場合達到溝通目的，例如：在吵雜的街道上，利用交通號誌、指示了解交通規則。

#### 五、演練交通事故發生的場景

聽障者在學習獨立駕駛的過程常面臨許多問題，因此，家長可從小協助孩子學習分辨車子的喇叭聲、警笛器、輪胎行進與其他噪音的異同，讓孩子試著察覺、分辨遠近不同的音源位置，以協助孩子能從小了解這些聲音，提醒孩子萬一發生事故，應儘速報警或打電話聯繫父母，並將相關證件備齊，例如：身心障礙手冊、行照、駕照，當警方到達現場時，也要主動儘速告知警察自己是聽障人士。

#### 六、儘可能搭乘大眾運輸工具

目前國內為鼓勵身心障礙者搭乘大眾運輸工具提供不等的補助，聽障相關機構也與民間單位合作，推出透過超商的媒體機操作，點選計程車叫車的服務，提供聽障兒童在交通上的另一選擇。

#### 肆、結語

國內「單聲櫃族協會」籌備推手之一的小婕，曾在傳媒上分享因單側聽損，導致缺乏方向感與平衡感，也難以分辨聲音來源，因而經歷無數大小車禍。

為保障聽障孩子的乘車安全，除了正視聽障者的需求、選配適當的聽能輔具外，家長與教師宜在日常生活中建立聽障孩子在危機中的因應能力，並期盼相關單位能積極投入研發適合聽障者的行車安全配備，讓聽障

者從兒童到成人皆有選擇合適頭圍、舒適配戴安全帽的可能以及正確的乘車安全知能。

#### 參考文獻

##### 一、中文部分

內政部(2010)：身心障礙者醫療及輔助器具費用補助。

交通部(2010)：身心障礙者報考汽、機車駕駛執照處理要點。

李芃娟(2004)：聽障與聽常同儕間的溝通策略。特教簡訊，25，12-16。

林桂如(2010年5月28日)：教導聽障生因應突發事件。國語日報，第13版。

林寶貴(2008)：聽覺障礙教育理論與實務。台北：五南。

國健局(2005)：我國0-12歲兒童非致死性就醫事故傷害分析之研究。2010年7月19日取自網頁：[http://www.bhp.doh.gov.tw/bhpnet/portal/Them\\_Show.aspx?Subject=200712270001&Class=2&No=200712270007](http://www.bhp.doh.gov.tw/bhpnet/portal/Them_Show.aspx?Subject=200712270001&Class=2&No=200712270007)

教育部(2002)：身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。

經濟部標準檢驗局(無日期)：認識商品安全標章。2010年11月1日取自網頁：<http://www.bsmi.gov.tw/wSite/ct?xItem=26194&ctNode=3840>

衛生署(2001)：身心障礙等級。

##### 二、英文部分

Tiffani, H. P.(2010). In case of emergency: Eight ways to make sure your child knows what to do. *Volta Voices, Jan./Feb.*,36-37.

# 智能障礙學生

## 社會技巧訓練之實施

楊雅婷

高雄縣文賢國小特教班教師



### 壹、前言

根據我國教育部特教通報網(2010/3/22)的統計資料顯示，目前一般國小階段的身心障礙學生約有80%以上均安置於普通班，且於民國98年11月公布的特殊教育法第十八條明文規定：「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神」。這也代表許多智障學生必須與普通生一起學習和相處，根據文獻指出，障礙學生在普通班不被接納的原因，並不是因為他們本身的障礙問題，而是無法表現適當的社會行為，導致同學對他們排斥，不僅會影響參與社交活動的意願，且易產生問題行為(王欣宜，2007)，而且長期處於被孤立與排斥的環境下，對於他們自信心與內在人格的養成是重大傷害。因此，無論從法令、教育和心理健康等層面來看，對智能障礙學生實施適當的社會技巧訓練是非常必要的。筆者希望透過實施理論的探討並以自身實務教學經驗與相關工作者分享。

### 貳、社會技巧訓練之實施

#### 一、社會技巧訓練之需求評估

在介入社會技巧前可透過學生過去的資料紀錄、行為評量表、觀察、重要他人的訪問描述、虛擬情境的評量、綜合分析等方式，蒐集學生社會技巧問題的資料，了解形成問題的原因，確認社會技巧能力狀況及特定的行為缺陷(王志全，1995)。

#### 二、訓練項目

目前國內外有許多關於社會技巧訓練的相關研究與著作，王欣宜(2006)就特別針對輕度智能障礙學生所編制的社會技巧訓練領域包括教室學習、溝通技巧、個人主動技巧以及與他人互動技巧等。訓練所包含的內涵應符合個別情況需求與特質，而且效果比一般標準化的訓練要好(林佩琪，2000)。

#### 三、社會技巧訓練目標之擬定

確定學生在社會技巧的訓練需求之後，接著擬定訓練目標，內容如下：

- (一) 界定目標行為：應明確的指出時間、地點、人物及須學習的社會技巧，並以具體可觀察的行為作為觀察依據的目標行為。
- (二) 分析目標行為：將目標行為細步化成許多步驟時，應考慮：1.簡單，只包括單

一行為反應；2.步驟間互相獨立；3.敘述容易理解；4.步驟數量最好不要超過五個；5.可利用口訣協助記憶(洪儷瑜，2002)。

(三)擬定長短期目標：依個案現況能力及目標行為的分析，擬定訓練目標。

(四)擬定訓練目標可依以下原則：1.明確性：具體可達成的；2.實用性：可以幫助個體改善不適應行為；3.適用性：符合社會規範與期待的；4.時效性：最近或即將發生的；5.發生性：為高頻率發生的行為(王志全，1995)。

#### 四、社會技巧訓練之策略

社會技巧訓練多採直接教學法的方式進行教學(洪儷瑜，2002)，策略包括：1.說明：必須明確具體地告訴學生要做什麼、何時開始以及運用技巧的時機。2.示範：是指觀察並模仿他人的行為，從而學習到該種行為。3.角色扮演：在有結構的環境中，由學生與團體成員分組演練新學習的技巧(林芳如，

2006)。4.正向增強：包括利用代币制或口頭讚美，介入後期增強應慢慢抽離褪除，以自然及隨機增強，以促進技巧的類化與維持。5.練習回饋：對於學生的演練給予適當回饋與修正，透過不斷地練習加強保留與類化的效果(沈效真，2007；賴均美，1996)。

#### 五、訓練成效之評量

評量社會技巧訓練的成效可採訪談法、直接觀察法或模擬式測驗。為評量是否達成目標行為可採用：1.以目標行為來檢核：長、短期目標的評量；2.類化檢核：在真實情境中觀察、評量個體行為；3.追蹤評估：間隔一段時間後，再次評量個體是否維持既有的能力(王志全，1995)。

#### 參、社會技巧訓練實例

##### 一、學生現況能力分析

筆者透過平時觀察學生的行為及蒐集導師及同儕等相關人員對個案的反應，以評估學生行為上真正的問題需求，並經家長同意後，決定主要教學的對象。

表 3-1 學生基本資料

對象 項目	個案甲	個案乙
性別年齡	男生，八歲	女生，八歲
測驗資料	WISC-III 全量表智商 55，中華適應行為量表百分等級皆在十以下	WISC-III 全量表智商 59，中華適應行為量表百分等級皆在十以下
殘障手冊	中度 MR	輕度 MR
現況能力	兩者皆可獨立生活自理，在認知學科表現能力相近，可自己讀寫 1-30，會看整點時鐘，可以認數 20 以內的錢幣，會認讀部分注音符號以及書寫自己的姓名，個案甲學習動機較強，個案乙在情緒表現有較明顯的困擾。	

表3-2 研究對象之課堂學習適應問題行為摘要表

課堂學習適應問題行為表現	研究對象	
	甲生	乙生
1.常製造聲音發出怪聲響	✓	✓
2.容易受到周遭事物影響而分心	✓	✓
3.常藉著尿遁或各種理由跑出教室		✓
4.常沒有專心聽從老師的指令	✓	✓
5.不會先舉手再發言	✓	✓
6.發言內容常常離題不適當		✓
7.與人交談時，常常眼神飄移渙散	✓	✓
8.與人交談時，時常沒有認真傾聽對方說話	✓	✓
9.對於對方的提問，時常沒有表示任何回應	✓	✓
10.反覆問相同的問題	✓	
11.不會與人合作完成一件事	✓	✓
12.不會主動向他人表達借用物品	✓	✓
13.不會將物品或上課用品借給他人	✓	✓
14.不會主動與人分享物品	✓	✓
15.喜歡打同學的小報告		✓

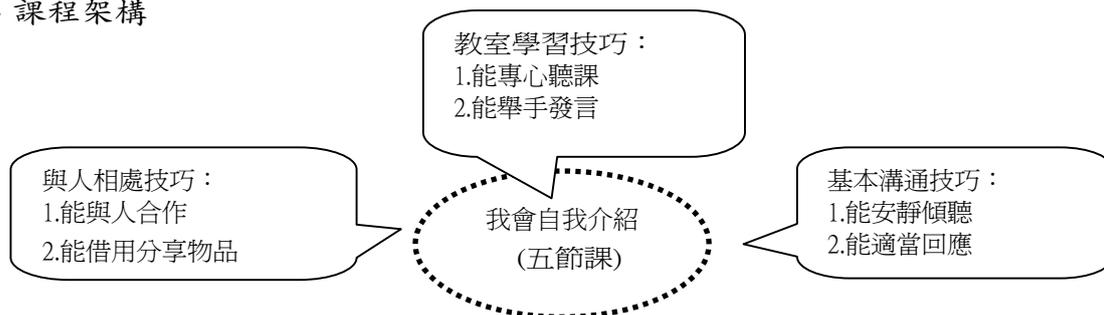
註：「✓」即表示該生有出現此行為

## 二、參與教學同儕

社會技巧訓練是一種結構性學習，因此實施前要有充分的準備，可以「班級」或「小團體」的方式來實施(黃月霞，2005)。所

以為讓研究對象在訓練的過程中有較多的互動及充分練習的機會，除二位學生之外，另加入兩位就讀普通班二年級並接受特教班資源服務的同儕加入一同參與訓練課程。

## 三、課程架構



## 四、課程設計流程

筆者選擇採用認知行為模式的直接教學策略，並以洪儷瑜(1999)所提出之社會技巧訓練步驟，設計每個單元教學的進程序為：引起動機→教導新技巧(以步驟提示卡提

供內在語言幫助學生建立自我指導流程)→教師示範→學生演練→給予回饋(使用代币制以及配合社會性增強)→修正演練→家庭作業(促進技巧的類化)。本課程的教學目標整理如下表：

表3-3 社會技巧訓練單元學習目標

類別	技巧	學習目標	具體目標	研究對象課堂學習適應問題行為
教室學習技巧	專心上課	1.能專心聽課	1-1能眼睛看老師 1-2能安靜坐在位子上 1-3能安靜聆聽老師的上課內容	1、2、3
	舉手發言	2.能舉手發言	2-1想說話的時候，能先控制不衝動 2-2想說話的時候，能舉手 2-3能安靜等待老師的指示	5、6
基本溝通技巧	能安靜傾聽對方說話	2.能舉手發言 4.能上台自我介紹 5.能和同學交換名片	2-4輪流等待時，安靜聆聽其他同學發言 4-3能安靜聽別人自我介紹 5-1能與要交換名片的同學名片適當的眼神接觸	7、8
	能適當回應	2.能舉手發言 5.和同學交換名片	2-5不亂舉手發言，內容適當不離題 5-4針對對方的詢問能給予適當的回應	9
與人相處技巧	參與活動，與人合作	5.能相互合作	5-1能參與抽籤找出搭檔收集全班的名片 5-2能知道如何與搭檔合作分工收集名片	11
	能借用分享物品	3.能製作自己的名片 5.能和同學交換名片	3-3能向他人借用美勞用具 3-4能與他人分享美勞用具 5-3能分享自己的名片給對方	12、13

註：表中之阿拉伯數字為表3-2中研究對象的課堂學習適應問題行為，如「1」即代表「常製造聲音發出怪聲響」。

## 五、教學活動

教學時間：約200分鐘，可視學生學習情況調整教學時間長短

教學準備：海報、提示動作圖卡、名片範本、增強板、作業單

### 活動一：遵守上課公約

◎引起動機：

- 1.說明教學主題以及增強方式
- 2.介紹團體成員

◎教導的技巧步驟與口訣(提示卡一)：

- 1.眼睛：看著老師(眼睛看)
- 2.耳朵：要注意聽(耳朵聽)
- 3.嘴巴：閉起來(嘴巴閉)
- 4.手：放桌上(手放好)
- 5.想說話要先舉手(先等待)

◎老師示範

老師與協同者示範演練遵守上課公約的技巧

◎學生演練

- 情境一：閩南語課，學生注意聽錄音帶或老師念課文，並進行問答活動。  
 情境二：生活教育課，注意聽老師介紹圖卡，並進行問答活動。



步驟提示卡(一)

## 活動二：我會向他人自我介紹

### ◎引起動機：

- 1.提醒學生遵守班級公約(將提示卡貼在黑板上時時提醒學生遵守)
- 2.欣賞各式各樣的名片
- 3.製作名片

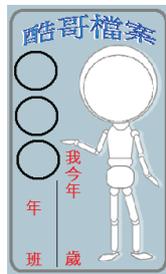
### ◎教導的技巧步驟與口訣(提示卡二)：

- 1.眼睛看著對方
- 2.耳朵注意聽對方說話
- 3.嘴巴說：「你好，我是○○○，我唸○○國小○年○班，我今年○歲，很高興認識你！」
- 4.將名片給對方並等對方回應
- 5.收下對方的名片並說謝謝

※請學生拿著自己的名片——流輪向他人自我介紹練習技巧。



名片範本



技巧步驟提示卡（二）

## 活動三：我會與人合作借換名片

### ◎交換名片活動

老師說明示範遊戲規則

- 1.抽籤分組
- 2.知道與誰搭檔合作
- 3.與搭檔分工向其他同學交換名片
- 4.將收集的名片貼在海報上
- 5.兩組比賽誰最厲害，並分享合作成果

### ◎教導的技巧步驟與口訣（提示卡三）：

- 1.眼睛看著對方
- 2.耳朵注意聽對方說話
- 3.嘴巴說：  
「你好，我是○○○，可以借我名片嗎？」
- 4.與他人交換分享名片
- 5.合作達成任務真快樂

※回饋：學生練習後，檢核自己或同學有沒有做到，老師則立即增強表現不錯的同學，並對表現不足之處提出建議。

※演練修正：當學生錯誤演練，教師即給予提示，讓學生可調整自己的行為，並請他再演練一次。



技巧步驟提示卡(三)

◎綜合活動(每節課教學結束後進行)

- 1.學生增強點數結算
- 2.技巧步驟複習
- 3.回家作業

◎增強方式

實施代幣制累積海綿寶寶的卡片，集滿五張卡片即可以參加一次戳戳樂兌換神秘獎品。

◎家庭作業範例：



增強板



戳戳樂

### 社會技巧單元作業單

領域：教室學習

單元名稱：專心聽老師說話

姓名：\_\_\_\_\_

日期：\_\_\_\_\_

 請完成以下的題目(請家長或教師協助念題作答)

一、連連看：小朋友專心聽老師說話包含哪些行為呢？

- |  |   |
|--|---|
| 1.眼睛    | · 要注意聽      |
| 2.耳朵   | · 看著說話的人  |
| 3.嘴巴  | · 要放好，不亂動   |
| 4.手   | · 閉起來      |

二、是非題:對的打○，錯的打×

- 1.( )上課須專心聽老師說話。
- 2.( )可以用「我聽不懂」或搖頭的方式，讓老師知道我不理解上課的內容。
- 3.( )上課可以不專心。
- 4.( )上課可以大聲說話。
- 5.( )可以用「是」、「好」或點頭，來表示自己已經聽懂了。

### 肆、結論與省思

「老師，今天有上社會技巧訓練課嗎？」這是每天班上的智能障礙學生見到我第一個問題，看著他們難得充滿殷切學習的眼神，心中感到十分欣慰與雀躍，在整個教學的過程中，他們不僅學習到如何遵守教室規矩、與人分享、合作與溝通的技巧外，也在互動中獲得自信心，行為問題大幅改善，班級老師和同儕也都給予很高的正面評價。人是群居的動物，社會技巧是每個孩子都需必備

的能力，智能障礙學生也不例外，承如鈕文英(2001)所說：現今的社會能否接納身心障礙者，關鍵不在於障礙程度的輕或重，在於他們本身有無適當的社會技能，能應對合宜與環境和諧共存。孩子任何階段的成長一生只有一次，給予他們真的需求，才能一輩子受用，而且能在快樂中學習，何樂而不為呢！希望更多特教工作夥伴能與我一同加入社會技巧訓練的行列。



# 淺談特殊教育全面品質管理

王永龍

花蓮縣國風國中資源班教師

黃筱晴

國立花蓮啓智學校國中部教師

## 壹、前言

世紀末掀起了一連串的教育改革，在各國相互競爭的浪潮中，教育品質是影響未來競爭力的一項重要因素，且在特殊教育上的成就，更是評鑑一個國家教育的水準，因此，提升特殊教育的品質，成為現代各國教育改革共同關心的議題。

要提升特殊教育專業服務的品質，除特殊教育法(2009)第四十七條明訂每三年至少評鑑一次的固定式評鑑外，平時在特殊教育品質上，亦應做自我的評鑑；鄭友泰(2001)指出以「全面品質管理」(Total Quality Management)來說明教育評鑑的目的最為適當；黃天祥(2001)也認為將全面品質管理的理念應用於評鑑中，必能提升評鑑之效能，使評鑑工作達到持續改善教育品質的目的；黃麗娟(2001)指出全面品質管理的內涵與特殊教育的評鑑指標頗多相通之處，促使特殊教育的品質能提升並發揮預期之效能。然教育品質的改善及提升，不應只限於評鑑時，應是在過程中不斷的改善及提升，此與全面品質管理的理念相符，故「全面品質管理」之概念最值得推薦。

## 貳、全面品質管理與在特殊教育的應用

吳清山、林天佑(1994)認為全面品質管理是一種管理哲學，是指組織內所有的成員、部門和系統，透過全員的參與(即全面)，一起不斷的改進組織的產品及服務過程，以滿足或超越顧客的期望及需求(即品質)，促使組織得以永續發展的一套有效的原則與程序(即管理)，包括改善內部績效的一切作為。

### 一、全面品質管理的意義

Sallis (1993)認為全面品質管理是一持續改進的哲學，可以提供任何教育機構一系列的實用工具，以滿足並超越現在及未來顧客的需求與期望。

Choi & Eboch(1999)認為全面品質管理是指一門管理的哲學，強調團隊成員的共同合作，促進品質的改進，使組織的表現和顧客滿意度相連結。

陳昭銘(2002)認為全面品質管理是指組織內所有成員參與品質改善的過程，並運用有效的管理方式，持續提升品質，以達到顧客的需求與期望，促使組織永續經營的一套管理原則。

莊麗貞(2008)認為組織中所有人員、部門系統所形成的工作團隊，在上層管理者的影響力之下，運用科學的技術及統計資料的方法，作內部與外部市場的分析，以全程參與及持續改善生產或服務品質的過程，期以滿足顧客需求、組織永續經營，追求卓越發展為目標的組織經營管理的活動。

綜合上述，全面品質管理乃經過多年的演變與實務的結合，不僅是在單純解決組織管理問題的統計技術，更是一套完整的系統途徑與思考方向。故全面品質管理是一套管理、經營的哲學，指組織內所有的成員共同參與及有效的持續改進，以滿足顧客的需求與期望為導向，同時不斷的追求產品的卓越和進步。

## 二、全面品質管理之理論基礎

全面品質管理的理論並非一人之經驗所得，而是由許多品質管理的專家、學者，綜合其哲學觀念、技術和實務經驗長期累積而成。其中Crosby、Deming及Juran這三位大師在全面品質管理上有著卓越貢獻，儘管論點有些差異，但基本理論大致相同，分述如下：

### (一)Crosby的品質理念：

零缺點的品質理念是Crosby在1961年提出，且認為組織皆應以此為目標，每個成員都必須秉持零缺點的觀念，並以此為標準，持續往此目標前進；同時，認為品質的優劣，與是否「符合需求」有關，並同時藉由品質管理的四項基本信念(Crosby, 1984)，來「事先預防」錯誤的發生。此外，也提出十四個品質改進(quality improvement)步驟，以達良善的品質。

### (二)Deming的品質理念：

Deming大師的名言：「品質是製造出來的，不是檢驗出來的」。Deming (1986)認為品質問題是存在於管理，而品質取決於管理者的決策與管理的結果，表示品質的掌握是採系統與領導二項為軸心，品質不良來自於系統不佳所引起，而系統的好壞則是管理者的責任；Deming(1986)在品質文化中，強調預防勝於治療的觀念，並提出「品管的十四點主張」，其目標在使組織成員重新蘊育全力以赴的價值觀，同時引起大家對品質的重視，以提升品質的管理理念。

### (三)Juran的品質理念：

Juran(1988)認為品質觀點著重「適用」，強調以顧客的需求來決定產品的品質，品質問題的產生源自於管理層面多於技術層面，在管理上運用過程管理的觀念，轉化為三項基本品質，即品質規劃、品質管制與品質改進三個管理的程序，稱為「Juran三部曲」，為從事品質管理者提供一有效的管理品質的工具。同時認為品質並非偶發的，它是有計畫進行下的產物，過程中需不斷革新，藉由品質規劃、控制、改善三部步驟有效地達成品質。

綜合上述三位專家的觀點得知，全面品質管理的基本理念在於：達成品質目標的全面性做法，強調組織內成員的全面參與，以符合顧客需求為依歸，秉持持續不斷的改善及重視改善過程的價值，以達成最高品質的目標。

### 三、全面品質管理的內涵及在特殊教育的應用

全面品質管理應用於教育上，有相當多能增廣教育上的視野及值得借鏡之處(吳清山、林天祐，1994)。若在特殊教育實施全面品質管理，亦可使得特殊教育學生能接受高品質的特教服務(莊麗貞，2007)。

提昇教育品質，是一項艱鉅的任務，亦是時代的責任；基於全面品質的定義及理論基礎，可知全面品質管理是一個多層面的管理理念。研究者探討相關文獻，歸納出全面品質管理的內涵至少包含行政領導、團隊合作、教育承諾、人力發展、持續改善、滿意情形等六點，並扼要說明在特殊教育的應用，分述如下：

#### (一)行政領導

管理階層對品質的承諾與決心，是全面品質管理重要的關鍵，卓越的領導是一切關鍵的所在，Crosby(1984)認為品質的建立有賴領導階層的承諾及對員工的品質教育；Deming(1986)也提出，主管階層對品質有決心及知覺，才不會淪為形式。故全面品質管理不是命令出來的，而是管理階層透過領導、策劃，將品質管理的作法與理念導入組織，並支持與鼓勵品質改善活動。

在學校裡，校長的領導風格和支持態度，直接影響到特殊教育全面品質管理的推展，校長的全力支持，能使各處室行政互相的支援與合作，建立品質共識，制訂一連串的產品改善計畫，為特殊學生謀求更多的福利。

#### (二)團隊合作

全面品質管理注重團隊的整體表現，不強調個人的成就。Deming(1986)認為不同部門及單位應能進行團隊工作，相互支援。莊麗貞(2007)也指出組織內應全員參與改進品質，透過團隊合作的方式來進行各項工作、彼此相互支援，共同追求最高的品質。

蔡文標(2002)認為特教教師以個人之力並無法滿足特教學生的需求，此時需要各領域的專家相互合作，除了校內的教師群，亦可聘請校外專家團體(語言治療師、職能治療師、物理治療師等)的協助，以跨專業團隊的模式，發揮團隊的力量，滿足學生的特殊需求。

#### (三)教育承諾

莊麗貞(2007)認為全面品質管理強調追求好的品質，即所有成員具備強烈追求高品質產品或服務的榮譽心及責任感，共同為提升產品及服務品質而努力，此就是對品質有所承諾；應用於教育時，則改為教育承諾。

在特殊教育中，特教教師要為每位特殊學生設計高品質且符合學生需求的個別化教育方案(IEP)，此為特教教師為特教學生所訂定的教育承諾；而教師的參與態度，則與教育承諾達成性的高低有關，亦為特殊教育全面品質管理能否推行成功的重要因素。

#### (四)人力發展

陳昭銘(2002)指出藉由多樣化的相關訓練，讓組織處於不斷成長的狀態，成員有足夠的能力來完成各項工作，使人力資源充分發揮，以達到最佳的工作績效。其內涵包括規劃施行、組織授權、主管領導力培養，及協助組織成員的發展。

就特殊教育而言，為能提供特教學生多樣化的學習管道、及評量工具的應用、診斷學生的問題、教學策略的運用等能力，特教教師需不斷地進修，以充實本身的專業知能，且不斷的追求卓越；因此身為特教教師應該抱持著終身學習的態度，不斷的自我成長，唯有如此才能提升教學品質，學生才會有所進步。

#### (五)持續改善

品質改善是一持續不斷的歷程，Crosby(1984)認為品質的定義是要符合需求，但顧客的需求隨時會改變，故唯有不斷的改善，品質才能不斷的提昇。Deming(1986)也強調要不斷地改善生產及服務系統，以改善品質與生產力。莊麗貞(2007)認為應把永續改進的觀念融入於日常運作之中，在環境變異的情形下，仍保有靈活彈性，且力求精進、持續改善的意念，即品質提升的關鍵要素。

在特殊教育的環境中，教師要有不斷追求卓越與進步的企圖心，唯有如此才能保證教學品質能夠不斷的提升，而特殊學生也能接受最好的教育服務。

#### (六)滿意情形

Crosby(1984)提出品質就是符合顧客的需求，品質也是取決於顧客需求與滿意的相符程度。而顧客的滿意即為蒐集顧客的需求，加以分析、採取策略、評估成效的過程，使品質能滿足顧客的需求和期望，而顧客滿意度的不斷提高，則表示品質不斷提升(陳昭銘，2002；莊麗貞，2007)。

針對在特殊教育的運用，蔡文標(2002)指出在實施全面品質管理的過程中，必需提

供即時的評鑑與回饋，才能找出缺失所在；為瞭解學校各項工作執行狀況及學生的學習成效，可透過評鑑來得知，有校內自我評鑑，及邀請校外專家學者、行政人員、家長所組成的評鑑小組，為特殊教育的品質作把關，故此評鑑機制一定要健全，隨時掌握整個實施狀況，隨時發現問題，並尋找解決的策略，提供必要的回給全體參與人員，除能讓特殊教育全面品質管理得以順利推展，更可發揮最大的功效。

#### 參、結論

近年來，因教育的改革，學校的經營日漸突破傳統經營管理模式，引進企業界的經營理念，以提升教育品質，然「品質始於教育，終於教育」的信念，使得全面品質管理的理念在教育界引起熱烈探討，期盼建立全面品質的教育；在特殊教育的領域中，面對身心障礙的學生日趨多元且複雜的學習需求，將全面品質管理的內涵融入其中，所有成員(行政人員、教師、家長)積極參與及相互合作，為提供特教學生適性的教育服務及發展潛能，增進其適應社會生活及服務社會的能力，進而提升特殊教育的品質，讓特殊學生也能享受更高品質的教育服務，故全面品質管理的理念實有助於特殊教育品質的提升。

#### 參考文獻

##### 一、中文部份

- 吳清山、林天祐(1994)。全面品質管理及其在教育上的應用。初等教育學刊，3，1-28。
- 何瑞薇(2002)。全面品質教育/ Edward Sallis

著。台北：高等教育。

陳昭銘(2002)。國民小學特教教育全面品質管理與資源班教師教學自我效能之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

黃天祥(2001)。全面品質管理在評鑑之應用探討。內湖高中學報，12，9-16。

黃麗娟(2001)。國民中、小學身心障礙資源班效能指標調查研究—以北區七縣市為例。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

莊麗貞(2008)。特殊教育全面品質管理在國中身心障礙資源班應用之研究。國立台灣師範大學特殊教育行政所碩士論文，未出版，台北市。

蔡文標(2002)。全面品質管理在特殊教育之涵義。人文及社會學科教學通訊，13(3)，90-107。

鄭友泰(2001)。桃園縣身心障礙班特殊教育評鑑現況之調查研究。國立台北師範學

院特殊教育學研究所碩士論文，未出版，台北市。

鄭宏財(1999)。全面品質管理信念與學校教育-理論與實際。高雄：高雄復文。

## 二、英文部份

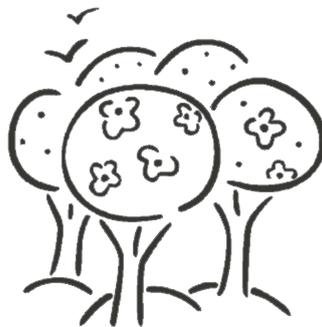
Crosby, P.B. (1984). *Quality without tears*. Singapore : McGraw-Hill.

Choi, T. Y. & Eboch, K.(1999). *The TQM paradox : relations among TQM practices, Plant performance and customer satisfaction*. *Quality Control and Applied Statistics*, 44(6), 639-641.

Deming, W.E. (1986). *Out of the crisis*. Melbourne Sydney : Cambridge University Press. .

Juran, J.H.(1988). *Juran's quality control handbook*. New York : Free.

Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. London: Kogan.



## 東華特教 第44期

---

發行人：黃文樞

發行所：國立東華大學

出版機關：國立東華大學特殊教育中心

編輯者：鍾莉娟

封面指導：黃秀玉

封面設計：徐維莉

地址：花蓮市華西路123號

電話：03-8221417

網址：<http://www.cse.ndhu.edu.tw/bin/home.php>

出版年月：99年12月（半年刊）

創刊年月：80年11月

ISSN 2218-4260

排版印刷：文風企業有限公司

地址：花蓮市明心街6-3號

電話：03-8325515

---

※本刊同時登載於教育部特教通報網 <http://www.set.edu.tw/default.asp>

定價：新台幣180元