

東華特教徵稿啟事

本刊目的

東華特教主要目的在提供花蓮縣大專校院、高中（職）、國民中小學及幼稚園各種特殊教育相關資訊，包括特教新知、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

- ◎各項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。
- ◎花蓮縣特殊教育發展現況及展望。



注意事項

- ◎全文字數每篇至多4000字（不含參考文獻），並傳送電子檔。『著作授權同意書』需作者親筆簽名，請與文稿“紙本”一併郵寄。
- ◎請另紙註明：作者姓名、服務單位、職稱、通訊地址、聯絡電話及電子信箱。
- ◎投稿格式：邊界上、下、左、右各2cm、段落最小行高20pt、中文字體12號標楷體（篇名16號字）、英文及數字12號Times New Roman、並依APA第六版格式撰寫。
- ◎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。
- ◎提升本特教通訊品質，本刊邀請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為；
 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。
- ◎著作授權同意書請連結至本中心網站下載<http://www.cse.ndhu.edu.tw/bin/home.php>。
- ◎來稿請寄974花蓮縣壽豐鄉大學路二段1號，國立東華大學特殊教育中心 收（請註明：投稿東華特教第53期）。聯絡電話：(03)863-4952；
電子信箱：wenhui@mail.ndhu.edu.tw
- ◎稿酬：經採用之稿件，每篇致贈兩本期刊，不另奉稿酬。
- ◎截稿日期：104年6月12日



· 歡迎踴躍投稿 ·

ISBN 977-221-84-2600-2



9 772218 426002

GPN : 2008000347



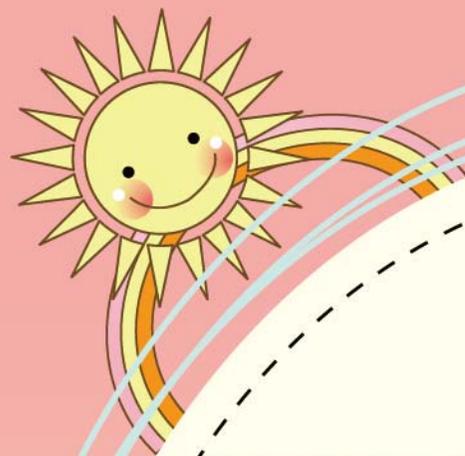
對於孩子：
我們投入的關心，
與您相同

東華特教

第五十一期

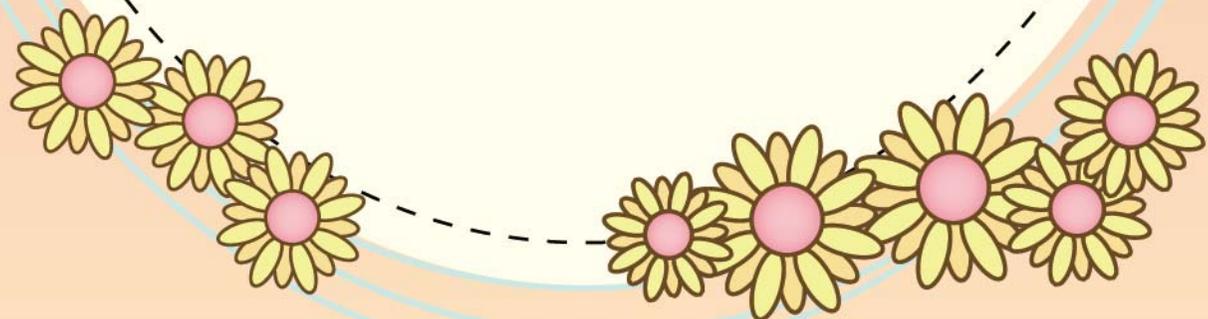


中華民國一〇三年十二月
教育部委辦經費 資助



目錄

幼兒園教師如何迎刃而解融合教育困境中的 難題 /游翠芬、黃榮真	01
淺談在特教新課綱推動下，實施融合教育合作 教學數學科成效之分享 /黃淑菁	07
唇型為讀話之本 /鄭國成	13
正向行為支持對改善自閉症學生自我刺激行為 問題之個案研究 /楊書萍	23
針對輕度自閉症青少年提升其言語流暢度 及敘事能力之個案研究 /黃茜郁、余玻莉	29
自閉症學生接聽電話技能訓練之實施 /蘇淑雲	37



活動集錦



活動名稱
特殊教育知能研習—語言障礙評估與治療

活動日期
103年10月4日

主講者
國立陽明大學附設醫院 游宜珍語言治療師

主題
語言障礙評估與診斷



活動名稱
特殊教育知能研習—語言障礙評估與治療

活動日期
103年10月4日

主講者
畢士大教養院 張乃悅語言治療師

主題
語言障礙的治療



活動名稱
性別平等教育知能研習

活動日期
103年10月18日

主講者
國立陽明大學 張麗君諮商心理師

主題
學校特教人員面對校園性別事件之處境與因應~
專業挑戰、超越與精進



活動名稱
特殊教育知能研習—視覺障礙學生身心特質與輔導

活動日期
103年10月25日

主講者
國立臺灣師範大學特殊教育學系 紀昭安教授

主題
視覺障礙學生的身心特質、學校適應及輔導策略

幼兒園教師如何迎刃而解

融合教育困境中的難題

游翠芬 南投縣雲林國小教師

黃榮真 國立東華大學特殊教育學系教授

根據教育部特殊教育通報網 2014 年 10 月 20 日顯示 103 學年度特殊需求幼兒人數約為 12,910 人，其中安置在普通班接受特教服務或是不分類巡迴輔導班、資源服務之特殊需求幼兒約為 11,126 人，佔所有特殊需求幼兒 86.10%（教育部，2014）。最新《幼兒教育及照顧法》於 2012 年公布實施，其中第二條：「本法用詞，定義如下：（一）、幼兒：指二歲以上至入國民小學前之人。（二）、幼兒園：指對幼兒提供教育及照顧服務（以下簡稱教保服務）之機構。」、第二十條：「幼兒園教師應依師資培育法規定取得幼兒園教師資格；幼兒園教師資格於師資培育法相關規定未修正前，適用幼稚園教師資格之規定」。故此，本文所及幼兒園教師亦即指在幼兒園或機構內，針對二歲以上至入國民小學前之幼兒，提供教育及照顧之服務的教師。師生比方面，2~3 歲以下班級的師生比 1:8，每班最多 16 人，3 歲以上至 5 歲班級的師生

比 1:15，每班最多 30 人，5 歲以上至 6 歲大班師資至少要有 1 人具幼教教師資格。

Miller 和 Savage（1995）提及美國自 94-142 公法公佈實施之後，在普通班中接受教育的身心障礙幼兒的人數有逐年增加的趨勢。由此觀之，學前特殊需求幼兒的融合教育，是近二十年來特殊教育發展的重要趨勢。吳武典（2005）認為應該針對安置於普通班的特殊需求學生提供合乎其所需的教育，以滿足其學習需求。故此，融合教育不僅是政策，更重要的是能否做到環境上、心理上真正的融合，使特殊生的需要被滿足（黃榮真、游翠芬，2011）。根據吳淑美（2004）、曹純瓊（2001）、黃世鈺（2002）、鈕文英（2006）等多位學者的看法，研究者歸納發現融合教育重視的是特殊學生與一般學生的相似性，而不是差異性，強調提供特殊學生一個正常化，而非隔離的教育環境，在普通班中提供所有的特殊教育和相關的

◎通訊作者：黃榮真 gloria@mail.ndhu.edu.tw

東華特教 民 103 年 12 月

第五十二期 1



服務措施，使特殊教育及普通教育合併為一個系統。黃榮真（2006）說明融合教育之目的在於維護社會正義、公平、重視社會多元化的價值、尊重每位學生個別差異與學習需求，並提供學生未來融合的環境，讓所有學生均能藉由接受教育而受益。黃榮真與游翠芬（2011）提到實施學前融合教育，遇到困境時，是需要有適當的解決策略和相關配套措施，才能讓融合教育理念與實務相互結合，最後才能全面有效地落實融合教育。陳美月與黃榮真（2009）也曾提及目前學前教師於融合班級中，在教學方式、課程編排、支持系統上、人力分配上、與同班教師搭配，以及面對各種不同的障礙類別學生等情況，均可能需要解決策略來因應。

兩位研究者均深耕於學前教育近二十多年以上，其中，第一位研究者因身為學前教師的一份子，與許多幼兒園教師接觸，因此對於幼兒園教育有著一份使命感，特別感同深受地發覺幼兒園教師對於融合教育的特教專業仍有自我成長的空間。每學期在開學時，幼兒園教師大多煩惱特殊需求幼兒的 IEP 應該如何撰寫？教師應該如何為特殊需求幼兒規劃適性課程？教師如果遇到班上有特殊行為問題的特殊需求幼兒要如何介入？綜上所述，兩位研究者思考幼兒園教師在面臨融合教育情境下，自身該如

何調適與解決這些困境？透過本文研究深度訪談結果之探討，希冀能夠提供幼兒園教師實施融合時所面臨困境之解決策略。

兩位研究者茲歸納 12 位高困境組幼兒園受訪教師及 12 位高解決組幼兒園受訪教師之訪談資料，發現以下結果：

（一）課程設計層面：在高困境組的受訪教師表示實施融合教育會照著一般課程上課，在擬訂個別化的課程設計有困難，在高解決組的受訪教師由巡迴輔導老師和特教專長老師共同規劃課程。

（二）教學策略層面：在高困境組的受訪教師覺得班級人數多，在 IEP 與教學結合、調整教學方式、降低評量目標、調整評量方式均有困難的。高解決組的受訪教師在教學時會將 IEP 與教學結合，依特殊需求幼兒的能力調整教學方式，簡化學習評量，或調整不同的評量方式，例如：觀察評量、教具操作評量。

（三）班級經營層面：在高困境組的受訪教師因處理特殊需求幼兒問題行為，提及需停止上課，座位需特別安排調整，特殊需求幼兒雖與一般幼兒上課但少有互動。在高解決組的受訪教師覺得特殊需求幼兒容易分心需個別指導，依障礙狀況調整座位，增加與一般幼兒



的互動，以增進其表達能力。

（四）親師活動層面：在高困境組的受訪教師覺得家長期待太高，教養態度太寵愛，無法符合家長的期待與要求。在高解決組的受訪教師表示在融合教育情境中，學生不被貼標籤，老師的態度是包容，利用班親會、親職講座邀請家長協助並參與活動，加強親師溝通及特教宣導，讓家長更瞭解特殊需求幼兒狀況及教養。

（五）支持網絡層面：在高困境組的受訪教師，因行政人員沒有實際人力支援，專業團隊因時數少而支持情形

不佳，教學資源就只有巡迴輔導老師，由於次數少以致於幫助有限。在高解決組的受訪教師表示行政人員會利用班親會幫忙宣導融合教育的理念，強調融合教育的優點，安排專業團隊入班進行治療，因學前是治療的黃金時期，巡迴輔導老師的協助與諮詢，成為教學上的資源，教師若參加特教的專業知能研習，對於特教業務是有幫助的。

再者，兩位研究者亦統整所有受訪教師之訪談資料，並進行五個向度資料交叉分析，如表 1 所示：

表 1 綜合高困境組、高解決組在五個向度之訪談資料分析

層面	高困境組	高解決組
課程設計	1. 課程內容規劃上，無法兼顧一般幼兒和特殊需求幼兒的個別能力	1. 會為特殊需求幼兒規劃較簡單的課程
	2. 調整適性課程有困難	2. 依能力做調整，並將課程簡化
	3. 擬定個別化教育計畫覺得有困難	3. 依特殊需求幼兒的學習能力寫 IEP
教學策略	1. 很難兼顧一般幼兒與特殊需求幼兒的學習需求	1. 使 IEP 與教學結合，而且 IEP 可隨時做調整
	2. 調整適合的教學方式有困難	2. 對特殊需求幼兒提供個別指導策略
	3. 很難降低評量目標調整評量方式	3. 會調整或簡化學習評量方式
班級經營	1. 處理特殊需求幼兒問題行為有困難	1. 會利用時間個別指導
	2. 座位安排坐在老師的旁邊	2. 會依特殊需求幼兒障礙狀況排座位
	3. 雖然有在一起上課，但較少有互動	3. 會請較活潑同學協助增加與一般幼兒的互動，以增進表達能力
親師活動	1. 上課無法兼顧全班及特殊需求幼兒的所有需要	1. 融合班不貼標籤，教師的態度是包容的
	2. 學校教學活動未能達到家長期望	2. 鼓勵特殊需求幼兒家長參加親職講座
	3. 家長的教養態度過度寵愛	3. 加強親師溝通、特教宣導，提供家長特教資訊



(續表 1)

層面	高困境組	高解決組
支持網絡	1. 行政人員只是口頭上的關心，沒有實際人力支援	1. 行政人員會利用班親會，宣導融合教育的理念
	2. 抽離式的治療方式，讓特殊需求幼兒無法上到原班有些課程的內容	2. 學前是治療的黃金時期，建議家長利用特殊需求幼兒沒課時，去醫院多做治療
	3. 教學資源只有巡迴輔導老師	3. 多參加特教的專業知能研習

兩位研究者依據上述研究發現，針對教育行政機關、學校行政單位、幼兒園教師提出相關建議：

一、對教育行政機關的建議

(一) 建立更完善的支援系統

訪談結果發現教育行政機關安置特殊需求幼兒時，需做好完整的支持系統與配套措施，還要有健全的評估安置系統，將特殊需求幼兒安置於適合就讀的環境，並且進一步進行追蹤，以了解其適應狀況及教師在教學上的困境，並適時協助及調整，才有足夠時間照顧特殊需求幼兒。雖然今年有增加教保師的編制，但公立幼兒園代理教師比例偏高，私立幼兒園一般教師的流動率高，建議教育行政單位能公開招考正式幼兒園普通教師，以增加師生比例、減少教師流動。

(二) 擴充特教研習進修管道

從訪談中得知幼兒園融合教育教師在教導特殊需求幼兒的過程中，會覺得自己沒有修習過特教學分，不瞭解特教

相關專業領域，而無法提供特殊需求幼兒最好的教學方法與指導策略，覺得自己需要充實特教專業知識。由於幼兒園教師的特教專業知識與知能，將會影響著教師教學品質以及學生受教的權益。基於此，規劃幼兒園教師在職進修特殊教育課程，進而安排完整且有系統的專業成長研習，不僅幫助教師提升其教學能力，更能提供多元的特教相關課程進修管道，以提升幼兒園教師的特殊教育專業知識。

二、對學校行政單位之建議

(一) 提供幼兒園普通教師必要的支援系統

研究者由訪談結果中，很深的感受到學校行政單位必須提供幼兒園教師必要的支援系統，主要是因為教師面對的是年幼且發展尚未成熟和障礙程度不同的幼兒，且需要同時照顧一般幼兒與特殊需求幼兒，教師工作職責須經常處理特殊需求幼兒的生理突發狀況。因此，學校行政單位應該提供教師教學資源，



以及適切且適量的行政支援，平日要建立特殊需求幼兒突發狀況通報與協助流程，學生一有狀況能馬上支援，以掌握特殊需求幼兒與教師所需之協助，行政人員應主動不定期與普通教師討論特殊需求幼兒情況，給予融合班普通教師鼓勵與關懷，並培訓小義工或特教志工進班級協助教師教學及班級經營，以減輕教師工作上的壓力，才能達到滿足一般幼兒和特殊需求幼兒的學習需求和教師的教學品質。

（二）舉辦特教親職教育講座

透過訪談結果，觀察到一般幼兒的家長對融合教育不瞭解，以及特殊需求幼兒的家長缺乏特教相關資訊與知識。因此，學校行政需支援教學，應該時常辦理親職教育研習，以增進班級中有特殊需求幼兒之家長與一般幼兒家長溝通，讓家長之間建立良好的互動，提升家長對融合教育的正確認知。

三、對幼兒園教師的建議

（一）提升教師在特教領域的專業能力

由訪談結果當中，意外地看到幼兒園教師覺察本身的特教專業知識不足，在課程設計、教學策略、班級經營、親師活動等多種層面，導致教師感受到壓力；基於此，幼兒園教師需要充實特教相關知能，提升自我特殊教育專業能力，以解決教學時遇到的問題，因此，

教育行政單位及學校單位應鼓勵幼兒園教師積極的參與特教相關研習，或是到大學進修特教相關領域課程，以提升自我教學能力，讓自己能夠隨時保持最佳的教學熱忱與狀態，以解決任教時所遭遇的教學困境。

（二）多元化的課程調整與學習評量

研究結果中也獲知幼兒園教師應以特殊需求幼兒的學習需要為導向，規劃適合特殊需求幼兒能力的個別化課程，針對課程內容進行調整及簡化，並且尋求特教巡迴輔導教師共同討論個別化教育計畫，調整或簡化學習評量，調整不同的評量方式，例如：觀察評量、實作評量等。由此可知，幼兒園教師必須儘可能滿足所有學生的學習需求，針對課程提供教具、教材，以及單元調整，並且由一般教師與特殊教育教師合作訂定個別化教育計畫，讓幼兒園的課程更具彈性化、多元化，以配合特殊需求幼兒的個別差異，增進其學習效果。

參考文獻

- 吳武典（2005）。融合教育的迴響與檢討。《教育研究月刊》，136，28-42。
- 吳淑美（2004）。《融合班的理念與實務》。台北：心理。
- 教育部（2014）。「各縣學生安置情形－



各縣市學前階段安置概況」。特殊教育統計，【原始數據】。取自教育部特殊教育通報網。<http://www.set.edu.tw/>。

陳美月、黃榮真（2009）。宜花東地區學前教師對於實施融合教育現況之初探。載於廖永堃、鍾莉娟（主編），九十八年度東台灣特殊教育學術研討會論文集（111-136頁）。花蓮：國立東華大學身心障礙與輔助科技研究所、特殊教育中心。

曹純瓊（2001）。學前融合教育。台北：啟英文化。

鈕文英（2006）。融合教育的理念與作法。高雄：復文。

黃世鈺（2002a）。學前融合教育課程與教學。台北：五南。

黃榮真（2006）。由多元智慧觀點探析

學前融合班幼兒音樂教學活動之設計。特殊教育研究學刊，30，261-282。

黃榮真、游翠芬（2011）。幼兒園教師實施融合教育困境及解決策略之初探 -- 以南投地區多重障礙幼兒為例。載於鍾莉娟、施清祥（主編），一百零九年度東台灣特殊教育學術研討會（暨 2011 特殊教育學術研討會）論文集（1-13頁）。花蓮：國立東華大學特殊教育中心、特殊教育學系。

Miller, K. J., & Savage, L. B. (1995). Including general educators in inclusion. Retrieved from ERIC database. (ED381322)



淺談在特教新課綱推動下 實施融合教育合作教學數學科成效之分享

黃淑菁 屏東市和平國小特教教師

壹、前言

近年來，為因應特殊教育與普通教育接軌之融合教育趨勢，教育部特殊教育新課綱於 100 學年度下學期進入全面試行階段，並於 102 學年度 9 月正式實施。新課綱內容強調教師在為特殊需求學生設計課程時，最先要考量的是學生普通教育課程。因此，普通班級特殊需求學生的課程調整已成為普通班導師目前最棘手的問題，意味著普通班導師與特殊教育教師之間的合作更實屬重要。以下先從融合教育定義著眼，接著敘述特殊教育新課綱於九年一貫課程調整之原則與作法，最後提出筆者任教資源班期間與普通班導師實施融合教育合作教學實例以供參考。

貳、融合教育定義

「融合教育」於 1990 年代被提出後，國內外學者即對於融合教育的定義持有不同的看法。筆者根據國內外多位

學者（吳南成，2010；林碧霞，2011；曹玉鳳，2008；游翠芬，2013；蔡明富，1998；Gardner, 2002；NCERI, 1994；Praisner, 2003；Rustemier, 2002）的看法，歸納出融合教育定義如下：

1. 就教育系統而言：融合教育主要目標為讓普通教育和特殊教育系統整合成一元系統。
2. 就安置環境而言：融合教育主張身心障礙學生必須依其適切年齡就近入學，進入普通班級就讀。
3. 就服務對象而言：融合班級所服務的對象包含所有具特殊需求的學生，包含障礙及非障礙學生。
4. 就課程內容而言：在融合班級中，教師能根據所有學生的個別差異，提供符合學生需求之教學，並為其設計個別化教育計畫（IEP），彈性調整課程、教學及評量方式。
5. 就服務型態而言：融合班級中所有特殊需求學生均享有特殊教育相關支持服務。

◎通訊作者：黃淑菁 shungging@gmail.com

東華特教 民 103 年 12 月

第五十二期 7



6. 就人員關係而言：在融合教育班級裡，普通教育、特殊教育教師及相關專業人員一起溝通合作，共同分擔責任。

參、特殊教育新課綱於九年一貫課程調整之原則與作法

盧台華（2013）認為教師在課程調整前應先評估特殊需求學生的身心特質與學習需求，且同時了解學生的起點行為和先備能力；接著分析九年一貫能力指標與學生需求還有能力之適切性；最後再針對學生學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量四大向度作調整，調整原則及作法如下：

1. 學習內容的調整原則與作法：針對各類特殊需求學生可採加深、加廣、簡化、減量、分解、替代及重整方式來調整各項能力指標，再根據調整過後之指標來決定教學內容。由於每一類特殊需求學生均可能有顯著個別差異存在，因此，教師調整時可採上述一種或多種方式進行。

2. 學習歷程的調整原則與作法：依特殊需求學生的個別需要，教導其學習策略，包含閱讀策略、記憶策略及工具書的使用；並適度調整教學活動，包含針對學生能力所設計的多層次教學、能引起學生閱讀興趣與注意的多感官學習教學及合作學習等，教師須善用各種能

引發學生學習潛能之學習策略，並配合不同的教學策略及活動，以激發並維持特殊需求學生的學習興趣與動機。

3. 學習環境的調整原則與作法：以提供特殊需求學生安全、安心且無障礙的學習環境為首要考量，再根據學生之身心狀況與個別需求，進行教室位置與動線規劃、學習區及座位安排等環境調整，且提供所需的人力、輔具與行政資源及自然支持。

4. 學習評量的調整原則與作法：可採動態評量、檔案評量、實作評量、生態評量與課程本位評量等多元評量的方式進行調整，並視學生需要提供評量時間、地點與方式等形式的調整，或進行內容、題項與題數增刪等評量內容的調整。

肆、特殊教育教師與普通班導師融合教育合作教學實例

一、普通班導師背景介紹

普通班導師每天面對近30位學生，工作壓力是可想而知。因此，此次融合教育合作教學活動，決定從本校特殊需求學生之班級中，尋求一位最有意願參與本活動的普通班導師。其背景資料如下：

1. 性別：女。
2. 任教年資：12年。
3. 最高學歷：碩士。



4. 特教知能主要來源：研習、書籍。
5. 班上特殊需求學生人數：1 人。
6. 班級總人數：27 人。
7. 是否修過特教三學分：是。

二、特殊需求學生介紹

此次參與活動之特殊需求學生為一位普通班接受資源班服務的學生，其背景資料如下：

1. 班級：2-1。
2. 性別：女。
3. 障礙類別及程度：智能障礙輕度（持有身障證明）。
4. 學生特質及數學科學習困難處：個性較無耐心、專注力弱、易分心；常不懂導師上課的意思、數學加減法計算能力尚可、識字能力弱，文字應用題抽象概念不易了解。

三、融合教育合作教學模式的實施過程

（一）實際執行的情形

筆者使用自編之「融合教育觀察暨訪談紀錄表」（表 1）來記錄學生每節上課狀況，以「T1」代表教師代號；「S1」代表學生代號，紀錄表內容包含九年一貫課程能力指標、學生特殊需求領域需求、特殊需求學生上課狀況、補救教學策略、筆者教學省思及普通班導師之意見回饋，其中特殊需求學生上課狀況分成「學習態度」及「學業表現」兩部分，前者是指學生參與數學每一單元的上課表現情形；後者則指其達成數學科教學目標的情形，並於該節課結束後與普通班導師約時間討論及溝通。

表 1 融合教育觀察暨訪談紀錄表（以數學科第 4 單元為例） 日期：103/__/__

姓名	S1			障礙類別 / 程度	智能障礙 / 輕度
主教學者	T1	副教學者	黃淑菁	教學單元	第 4 單元 兩步驟的加減與估算
九年一貫課程能力指標	可依適齡年段能力指標教學者：T1				
	2-n-09 能在具體情境中，解決兩步驟問題（加與減，不含併式）。				
	需調整能力指標教學者：黃淑菁老師				
	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能將文字問題轉化為加減算式。 2. 能用兩步驟進位加法計算來解決生活中的問題。 3. 能用兩步驟退位減法計算來解決生活中的問題。 4. 能用加法與減法兩步驟計算來解決生活中的問題。 				



(續表 1)

特殊需求學生上課狀況	補救教學策略
<p>學習態度</p> <ol style="list-style-type: none">1. 固執、較無耐心，依賴感重，題目有時明明知道怎麼寫，卻會一直坐在位置上等答案，凡事都希望別人可以幫他完成，常需要別人在旁提醒。2. 上課易分心，常會找一堆不學習之藉口（例如把鉛筆筆芯用斷，然後一直說要削鉛筆…等）。3. 上課中常以雙手遮住臉吸引別人注意。4. 上課期間常舉手想發言，但每每都因耐心不足而生氣拍桌子。5. 常在上課期間說要上廁所。 <p>學業表現</p> <ol style="list-style-type: none">1. 看字易有跳行情形產生，且容易將加減法符號看錯因而計算錯誤。2. 題目不習慣唸指導語即開始寫，且對於敘述較多的題目通常直接放棄，或是直接等老師公布答案。3. 二位數進位加法及退位減法計算能力須加強，退位減法容易將小的數字減掉大的數字；進位加法會忘記加進位的數。4. 數學如有學習策略（如關鍵字句劃線），即可以很快學會課程內容，但自我提醒標記學習材料重點之能力仍待加強。5. 由於 S1 識字量有限，因此在做文字題或應用題時都需要老師報讀並說明答題方式。	<ol style="list-style-type: none">1. 對於兩步驟之連加、連減或是加減混合計算題，可請 S1 先將加或減運算符號圈起來提醒自己，並於前面二數字畫線先算，算完再算後面數字。2. 對於兩步驟之連加、連減或是加減混合文字題，可請 S1 分段看題目，並分別寫兩算式計算，才不致混淆，待 S1 熟悉後再教導 S1 三數連加、連減或加減混合算法。3. 數學文字應用題題意過於抽象，可先於上課前將下一節課需練習的題目簡化，設計符合 S1 能力的題目。
<p>教學省思</p>	<ol style="list-style-type: none">1. 針對 S1 依賴感重問題，可建議普通班導師在 S1 座位旁邊安排一個同學當小天使來提醒 S1 所需做的事。2. 數學文字應用題題意過於抽象，常導致 S1 無法了解，建議可簡化題目或以圖示法說明。 <p>下次進度及需加強之地方</p> <ol style="list-style-type: none">1. 複習進位加法及退位減法計算2. 兩步驟文字題
<p>導師意見回饋</p>	<p>很謝謝黃老師今天的建議與指導，請黃老師下次上課協助：</p> <ol style="list-style-type: none">1. 針對班上特殊需求學生勾選習作適合其程度之題目並協助。2. 當全班寫練習題時，請黃老師與我一起行間巡視指導學生。



(二) 執行期間所遭遇之困難及因應策略

除了上述實際執行情形的呈現外，在執行融合教育合作教學過程中，曾遭遇到來自普通班導師與特殊需求學生兩方面的困難及因應策略，說明如下：

1. 普通班導師

(1) 遭遇之困難：班級級務瑣碎繁重，導致筆者與之討論的時間常被中斷或占據。

(2) 因應策略：在討論前先充分準備，使面對面討論時更為有效率；以及可採用 e-mail、line 或 facebook 等通訊軟體溝通。

2. 特殊需求學生

(1) 遭遇之困難：過於依賴筆者，有時總認為筆者才是他的唯一老師，導致有時完全不理會導師的教學。

(2) 因應策略：筆者不斷的以口語提醒或手勢提示他（例如看上面黑板老師說了什麼），予以澄清當下的情境；在 S1 練習題目時，可先講解基本概念後，讓其自行計算，並行間巡視其他需要協助之學生。

四、融合教育合作教學模式的實施成效

針對 S1 整學期數學科的學習成效，筆者從每一單元之前、後測學習單評量結果來檢視。每一單元之前、後測學習單，乃由普通班導師及筆者共同依

特殊需求學生設計而成，並於原班進度結束的外加式課程施以後測，且針對特殊需求學生作評量之調整。最後由前、後測學習單評量結果可得知，S1 均能於評量方式的調整之下達成學習目標。

伍、結語

普通班導師班級經營、課程進度壓力大，班級裡的特殊需求學生往往成了名副其實的「客人」。筆者在實施完一學期的融合教育合作教學後，深深覺得融合教育是否能成功實施常取決於普通班導師對融合教育的支持度。特殊教育教師能與普通班導師要成為「最佳拍檔」是可行的，但學生的特殊需求不斷在變化，唯有透過普通班導師與特殊教育教師密切的諮詢、溝通與合作，我們才能在最短時間內提供給學生最適切之教育，融合教育也不再是口號或是宣導內容，而是真正融入我們的生活了。

參考文獻

- 吳南成（2010）。融合班教師對實施融合教育的觀點、教學困擾與因應策略之研究—屏東縣一所小學教師之觀點（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 吳淑美（1996）。探討「竹師實小特教實驗班第二年實施中重度障礙學生完全包含課程模式成效」之實驗



- 研究（未出版之碩士論文）。國立新竹師範學院，新竹縣。
- 林碧霞（2011）。新北市學前教師對融合教育與工作滿意度之調查研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣
- 曹玉鳳（2008）。高雄市國民小學特殊學生家長對融合教育重視度及滿意度研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 游翠芬（2013）。幼兒園普通教師實施融合教育困境及解決策略之研究 - 以南投地區為例（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 蔡明富（1998）。融合教育及其對班級經營的啟示。特殊教育與復健學報，6，340-380。
- 盧台華（2013）。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（102.1 修訂草案）。臺北市：教育部。
- 鍾梅菁、謝惠娟（2003）。如何帶好每一位學生？ -- 談融合教育的模式及其影響因素。國教世紀，206，57-64。
- Gardner, P. (2002). *Strategies and resources for teaching and learning in inclusive classrooms*. London:David Fulton.
- National Center on Educational Restructuring and Inclusion(1994). *National Study of Inclusion Education*. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED375 606)
- Praisner, C. L.(2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2),135-145.
- Rustemier, S. (2002). Inclusion Information Guide. Retrieved from <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/studnts02.htm>



唇型為讀話之本

鄭國成 國立台中科技大學應用中文系兼任講師
亞洲大學通識中心兼任講師

摘要

聽障者居處有聲世界，不得不學習有聲語言以待人接物，其中又以「讀話」訓練最為重要。現今學者針對「聽障學生語言學習」等學術研究，多依據聽障受測者實驗回答之數據作綜合統計，並從中尋求聽語訓練之方法。至於受測者「為何」回答？此區塊罕有研究。聽障者家長、聽語師等多為聽健者，在「聽覺與口語訓練」過程中，多憑自身或他人表現之口型大聲發音，要求聽障者自己目測、儲存、編碼，至於聽障者「究竟如何」學習判讀能力與辨析語義？此區塊亦乏研究。本文研究重點：如何辨析漢語「聲」與「韻」結合之讀話？並以唇型圖片對比實證，且歸納條例以尋求聽障者學習有聲語言之方法，提供聽障者聽力補償，增進「自身口齒清晰」與「辨析對方語義」之目的。

關鍵詞：聲、韻、現代漢語、讀話、唇型圖片

壹、緒論

語言係人類特有之能力，「它能使我們互相交流思想、抒發感情；更好地保存和學習前人積累起來的社會歷史經驗；分享豐富多彩的人類科學文化知識，進而創造出前所未有的物質文明和精神文明（彭聃齡主編，

2013）」。世上語言多屬有聲口耳系統，次為無聲手目系統，寡少口（有聲）目（無聲）系統。聽健者口耳管道暢通，輕易辨析聲、韻、調合成之音，故字正腔圓；聽障者口耳管道失靈，難用目測以辨析聲、韻、調合成之音，故口齒不清。

◎通訊作者：鄭國成 kuocheng456@yahoo.com.tw

東華特教 民 103 年 12 月

第五十二期 13



遙古迄今之歷代社會，聽健者與聽障者人口比例向來懸殊，故而諸多文化、制度、教育等等設計，慣以聽健者之習慣為主，語言亦然。聽障者居處有聲世界，為適應生活需求，不得不學習有聲語言。

「為使聽障者能與耳聰者的聽語世界溝通起見，一方面透過讀話，聽能等特殊訓練了解他人所說的話，另一方面訓練自己的構音器官發出正確的聲音，把自己的意思傳達給他人的語言教學法，稱為口語教學法（林寶貴，1994）」。理論故雖如此，實際情況卻是：現今特殊教育學者針對「訓練聽障學生語言學習」等學術研究，多依據受測聽障者按鈕（或舉手）回答之數據，進以綜合統計，從中尋求聽語訓練方法。偏重研究讀話外延環境：「聽覺障礙學生在讀話時，併用聽覺時比單用視覺效果更佳。而重度聽覺障礙學生併用聽覺所得助益比極重度者高（陳小娟，1991）」。「讀話能力與其年級、年齡、聽閾及配戴助聽器情形有明顯相關，與性別、配戴助聽器時期、失聽年齡、社經地位及學前訓練等因素則無明顯相關（張蓓莉，蘇芳柳，1993）」。至於受測者「為何」按鈕回答之內涵本質？則罕有研究。

此外，聽障者家長、聽語師等多為聽健者，在「聽覺與口語訓練」過程

中，多憑藉自身或他人表現之口型，不斷重覆大聲發音，訓練聽障者自己強制儲存、編碼，認為「聾啞人自有他們的儲存知識的方式，無論他們的儲存方式是簡單還是複雜，其功能應該等同於我們普通人所使用的語言符號（趙登明，2011）」。「聾生的『語音編碼是視覺驅動』的屬性，唇讀是聾人語音編碼系統構建的主要通道，通過聽覺通道形成的聽覺編碼在聾人的語音編碼系統中發揮的作用不如通過視覺形成的構音編碼，聽覺編碼在聾生唇讀漢字語音識別中的作用有限（Dodd & Barbara, 1976）」。至於聽障者「究竟如何」學習判讀能力？辨析判讀語義？亦乏真正研究。

聽障者應如何利用視覺學習有聲語言？教育者應如何施教聽障者？本文研究辨析漢語「聲」與「韻」結合之讀話，並附錄唇型圖片，逐一對比實證，尋求聽障者學習有聲語言之正確方法，進以歸納條例，希冀嘉惠聽障者聽力補償，尤以「聽障兒童在語文與數學等基本學科的學習成績既然不如普通兒童，則其他學科如自然、社會等，係以語文能力等作為學習的基礎，其學業成就自然深受閱讀能力低下的不利影響。因而，大多數聽障者具有學習遲緩的情形，是不難想見（何華國，2012）」。



貳、「讀話」認知

人類認知語言，系統有三：聽健者有聲語言之口耳系統、聽障者無聲手語之手目系統、聽障者目測讀話之口目系統。口目系統是種融合有聲與無聲之系統，較為複雜，須以有聲語言口耳系統之口功能為基礎，再增添無聲手語手目系統之目功能為進階，方能達成讀話效果。

聽障者為何迫切需要讀話？「由於語言交流的障礙，迫使聾人天生就要面對適應社會的巨大挑戰。因為語言能力不足，使聾人無法順利實現與外界的信息交流，無法順利獲取語言交流所傳遞的社會知識，也無法辨別社會環境信息（孟繁玲，2010）」。而且「對聲音刺激的感知受到侷限。儘管有殘餘聽力，但是聽覺障礙兒童對周圍環境中的各種聲音，還是比較難以通過聽覺進行分辨、感知（賀蒼中主編，2011）」。聽障者透過目視功能判讀說話者之唇型，目的在了解語義，獲取外在訊息，是項特殊技能。國外學者桑迪·尼爾曼等認為：「由於這些孩子聽不見，所以他們學習語言需要幫助。如果沒有語言，他們就不能和別人進行交流，不能表達自己的意願和情感（吳安安編譯，2009）」。

何謂讀話？《特殊教育辭典》定義為：「又稱『看話』、『視話』、『唇

讀』。聽覺障礙者利用視覺信息，感知言語的一種特殊方式和技能。看話人通過觀察說話人的口唇發音運作、肌肉活動及面部表情，形成連續的視知覺，並與頭腦中儲存的詞語表象相比較和聯繫，進而理解說話者的內容（朴永馨主編，2006）」。其實「讀唇真的沒有你想像的那麼容易（張榮興，2014）」，因為「言語的口唇作用只有大約 25% 的可見性。例如，唇讀者看不到說話者喉頭裡的情況和軟顎的位置，看不清他的舌頭動作，特別是口腔深處或雙唇靠攏時的動作。所有這些言語的口部形象常常模糊不清，難以分辨（雷江華，2009）」。

儘管讀話本質具有太多難以判斷之障礙，筆者認為仍有辨析之空間；再者，吾等可從「難以判斷之障礙」尋出蛛絲馬跡，形成反面理論，提供聽健者了解聽障者為何「聽不懂」、「說不清」之關鍵。

聽障者究竟如何利用視覺信息技能，觀察說話人口唇了解語義？亦求己身口齒清晰，終必以說話者唇型為媒介，故曰：「唇型為讀話之本。」

參、讀話兼具綜合與辨析能力

讀話是聽障者利用目視說話者唇型，進而運用大腦辨析與綜合之工夫。唇型展現音素內容，音素內容必須透過



三、凡聲、韻結合之音，「韻唇形」無「發音初始之唇型」，有「發音完成之唇型」。

譬如：說者發出一個漢語聲、韻結合「ㄅㄠ」音，「ㄅ」聲和「ㄠ」韻唇型皆「從初始到完成，皆有兩個動作」，但實際並非「ㄅ聲兩個動作」加上「ㄠ韻兩個動作」之唇型。

因為發出聲、韻結合「ㄅㄠ」音時，「聲唇型ㄅ」僅展現「發音初始之唇型ㄅ-1」，並無展現「發音完成之唇型ㄅ-2」；而「韻唇形ㄠ」並無「發音初始之唇型ㄠ-1」，僅有「發音完成之唇型ㄠ-2」。

陸、結論

研究現代漢語「聲」、「韻」讀話之內涵規律，價值有三：

一、幫助聽障者有效學習辨析現代有聲漢語，增加讀話與說話能力，融入聽人社會。

二、提供特殊教育教學、華語教學與軍工破譯信息之技巧。

三、保存現階段聾人文化。

參考文獻

朴永馨（主編）（2006）。特殊教育辭典。北京：華夏。

何華國（2012）。特殊兒童心理與教育。臺北市：五南。

孟繁玲（2010）。聾人與社會。河南：鄭州大學。

林寶貴（1994）。聽覺障礙教育與復健。台北市：五南。

桑迪·尼爾曼，德沃爾·格林斯坦，達琳·戴維（主編），吳安安（編譯）（2009）。聾童早期教育指南。江蘇：江蘇教育。

賀蒼中（主編）（2011）。聽覺障礙兒童兒童的發展與教育。北京：北京大學。

張榮興（2014）。聾情覓意：我所看見的聾人教育。臺北市：文鶴。

彭聃齡（主編）（2013）。普通心理學。北京：北京師範大學。

雷江華（2009）。聽覺障礙學生唇讀的認知研究。北京：中國社會科學。

趙登明（2011）。我們從不習得母語。陝西：西安交通大學。

陳小娟（1991）。重度與極重度聽障學童讀話與相關因素之研究。特殊教育與復健學報，1，95-125。

張蓓莉，蘇芳柳（1993）。回歸主流國小聽覺障礙學生讀話能力研究。特殊教育研究學刊，9，23-50。

Dodd & Barbara(1976)。The phonological systems of deaf children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*,41(2),185-198.



附錄

一、男性唇齒表

			
ㄅ-1	ㄅ-2	ㄆ-1	ㄆ-2
			
ㄇ-1	ㄇ-2	ㄏ-1	ㄏ-2
			
ㄏ-1	ㄏ-2	ㄏ-1	ㄏ-2
			
ㄏ-1	ㄏ-2	ㄏ-1	ㄏ-2
			
ㄏ	ㄏ	ㄏ	ㄏ
			
ㄏ	ㄏ	ㄏ	ㄏ
			
ㄏ	ㄏ	ㄏ	ㄏ



ㄇ	ㄚ	ㄛ	ㄜ
ㄝ	ㄞ-1	ㄞ-2	ㄟ-1
ㄟ-2	ㄠ-1	ㄠ-2	ㄡ-1
ㄡ-2	ㄣ-1	ㄣ-2	ㄤ-1
ㄤ-2	ㄥ-1	ㄥ-2	ㄨ-1
ㄨ-2	ㄩ-1	ㄩ-2	ㄚ
ㄛ	ㄜ		



二、女性唇齒表

ㄅ-1	ㄅ-2	ㄆ-1	ㄆ-2
ㄇ-1	ㄇ-2	ㄏ-1	ㄏ-2
ㄏ-1	ㄏ-2	ㄏ-1	ㄏ-2
ㄏ-1	ㄏ-2	ㄏ-1	ㄏ-2
ㄏ-1	ㄏ-2	ㄏ-1	ㄏ-2
ㄏ	ㄏ	ㄏ	ㄏ
ㄏ	ㄏ	ㄏ	ㄏ
ㄏ	ㄏ	ㄏ	ㄏ
ㄏ	ㄏ	ㄏ	ㄏ



			
ㄥ	ㄚ	ㄛ	ㄜ
			
ㄝ	ㄝ-1	ㄝ-2	ㄞ-1
			
ㄞ-2	ㄟ-1	ㄟ-2	ㄠ-1
			
ㄠ-2	ㄡ-1	ㄡ-2	ㄢ-1
			
ㄢ-2	ㄣ-1	ㄣ-2	ㄤ-1
			
ㄤ-2	ㄥ-1	ㄥ-2	ㄇ
			
ㄇ	ㄏ		



正向行為支持對改善自閉症學生 自我刺激行為問題之個案研究

楊書萍 國立桃園啟智學校高職部導師

壹、前言

身心障礙學生因為障礙及環境互動困難之因素，常常使得生理及心理需求無法滿足，這些需求無法被滿足、無法以適當的行為表現時，就會產生行為問題。在處理身心障礙學生行為問題的方法中，研究者所運用的正向行為支持策略是近幾年所提倡用來改善身心障礙學生的行為問題（江芳宜、莊妙芬，2005；陳郁菁、鈕文英，2004；陳曉瑩、王智弘，2007）。研究者的任教班級中，以自閉症學生的行為問題較其他障礙類別學生更須優先處理，故選擇自閉症學生做為正向行為支持介入對象。

貳、自閉症者的行為問題

在國內外鑑定自閉症者的基準中，皆說明自閉症者有行為問題這一特徵。如DSM-V中提到，自閉症光譜（Autism Spectrum Disorder, ASD）的鑑定基準中，第二點侷限、重複的行為、興趣及活動就是指自閉症者的固著行為、

自我刺激行為、不適當的社會行為。我國身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013）第12條中提到，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。其中第二款表現出固定而有限之行為模式及興趣就是指自閉症者的固著行為、自我刺激行為。

自閉症患者的特徵有認知相關問題、溝通困難以及偏易的行為型態三種（王大延，1994；Edelson, 2014）。其中，偏易的行為型態中固著行為以及自我傷害行為常見於自閉症者的不適當行為（鈕文英，2009）。所以從以上鑑定基準及文獻資料得知，行為問題為自閉症者的特徵之一，這些行為問題可能在不適當的情境出現，造成他人異樣眼光，甚至導致他人誤會，進而影響自閉症者的社會互動及適應上的問題。

本文個案行為問題如下列：1. 發出無意義的聲音 2. 用手敲打自己的下

◎通訊作者：楊書萍 justforabbie@hotmail.com

東華特教 民103年12月

第五十二期 23



巴及胸口 3. 玩弄鉛筆及會旋轉的物品
4. 聞他人身上的味道 5. 儘管還有同學
在教室裡，放學走出教室時一定將電
燈全關上。Janney 和 Snell 把行為問題
按優先處理的順序分為三類：破壞的
（destructive）、干擾的（disruptive）、
分心的（distracting）（引自陳郁菁、
鈕文英，2004）。以個案的行為問題處
理順序應為：2. 用手敲打自己的下巴及
胸口（破壞的）→ 1. 發出無意義的聲
音 4. 聞他人身上的味道 5. 儘管還有同
學在教室裡，放學走出教室時一定將電
燈全關上（干擾的）→ 3. 玩弄鉛筆及
會旋轉的物品（分心的）。但學期初與
學期末在校發生被同儕抓傷事件，而同
儕抓傷個案的原因是為個案發出無意義
的聲音讓同儕覺得很吵，與其母親討論
下，決定先以個案發出無意義的聲音此
行為問題做為本次輔導介入的目標。

參、行為問題的介入策略

我國特殊教育法施行細則（2013）
第九條指個別化教育計畫中，其內容須
包含五項，其中第四項為具情緒與行為
問題學生所需之行為功能介入方案及行
政支援。正向行為支持成為處理學生行
為問題的趨勢，國內外也有許多研究指
出，正向行為支持能有效處理身心障礙
學生的行為問題（江芳宜、莊妙芬，
2005；陳郁菁、鈕文英，2004；鈕文英，

2009；葛竹婷，2002；鍾旻樺、洪靜怡、
白孟巧，2007；Bambara, Nonnemacher
& Kogrt, 2005；Horner, 2000）。

一、正向行為支持的意義

正向行為支持是主動的、可教育的
以及個別的介入方案，從個案立場出發
去了解行為問題的成因，個案的行為問
題背後因素不同，所以介入的方式也有
所調整，是個別化的一種處理原則。整
個介入方案涉及個案的生活環境中遭遇
的人事物，必須使用團隊合作的方式來
發展及執行正向行為支持計畫（positive
behavioral intervention plan）。相對於
以往的問題處理方式，正向行為支持具
有相當的尊重性及正向性（王大延，
1994）。

二、正向行為支持的執行步驟

依據學者（林惠芬，2008；陳郁菁、
鈕文英，2004；鈕文英，2009；黃琬清、
鈕文英，2011）所提示之步驟執行如下：
（一）界定問題行為並排列處理的先後
次序（二）進行功能性行為評量（三）
發展行為功能的假設（四）發展行為支
持計畫（五）執行、評估和修正計畫。

三、正向行為支持的介入策略

Janney 和 Snell（2000）表示，正
向行為支持的介入策略可以分成三種：



事前預防策略（Preventing）、行為教導策略（Teaching）、後果反應策略（Responding）（引自鈕文英，2009）。

綜合以上敘述，在處理個案行為問題時，首先須界定行為問題並選擇要處理的優先順序，接下來以功能性評量了解行為問題的原因，再以多元、個別、功能、教導…等原則發展正向行為支持，以團隊合作方式執行並適時評估修正，以達到處理行為問題的終極目標。

肆、個案分享

一、個案情況簡介

小傑目前就讀於特殊學校高職部一年級，低口語中度自閉症，時常發出無意義的聲音，同學因此都不喜歡小傑。開學第二週時，在等待繡學號的時候，同學小輝（唐氏症）覺得小傑發出的聲音很吵，動手抓傷小傑。十月時因同樣的原因再度抓傷小傑；除此之外，課堂上多次的聲音造成同學學習中止，小傑也沉浸在自我刺激行為而無法專心學習。與母親討論後，希望能針對小傑發出無意義的聲音進行介入輔導，研究者選擇正向行為支持來達到小傑母親的期待，以提升小傑學習專注力及人際關係。

二、正向行為支持介入輔導

以下針對「發出無意義聲音」的行為問題，提出以下輔導介入策略：

（一）功能性評量

研究者運用鈕文英（2009）在「正向行為支持」一書中所提供的表格進行相關人士報導法及直接觀察。相關人士報導法是訪談教師助理員以及專任老師，關於小傑在觀察期（兩週）發出無意義聲音的前因後果為何；直接觀察為筆者在觀察期每天一節課，於筆者上課時間觀察小傑發出無意義聲音的前因後果。綜合以上資料蒐集發現小傑發出無意義聲音有以下原因：無聊時自我刺激、被老師或同儕要求、得不到想要的事物。

（二）介入策略

針對以上原因，研究者列出以下介入策略：

1. 事前預防策略

(1) 活動間的轉換給予其他任務：當個案完成老師交代的工作後，在等待期間給予拼圖、疊疊樂積木等教具，填補等待同儕完成工作的時間。

(2) 調整教材順序：因小傑在老師教導上課內容時就會把學習單寫完，導致上課沒聽到又很快就完成作業，產生空白時間，故研究者將小傑的作業單設計成兩個部分，其一是課堂內容，上課時先發放課堂上課教材，等待課堂教材結束後，再另外發放小傑的作業單給他



練習。

(3) 營造班級氣氛：班上同儕常因小傑發出無意義聲音而大聲斥喝，研究者教導其他同儕，因小傑無法完全控制自己發出聲音，有時我們要包容他，適時的提醒時應輕聲細語，減少小傑因他人指責而讓行為問題加劇。

2. 行為教導策略

(1) 教導小傑想要獲得東西時，要以口語表示，以「老師，我要…」做為基本句。而不喜歡某些事物時，以「我不喜歡」做為基本句。

(2) Guess 和 Carr (1991) 提出恆定機轉 (homeostatic mechanism)，表示有時自我刺激行為是個體本身對身體的一種調節，所以在下課時間，並不會要求小傑，讓小傑適度的自我刺激，才不會讓小傑在上課時一次爆發而拉長自我刺激的時間。

3. 後果反應策略

(1) 增強策略：使用區別增強其他行為，當小傑以口語表示「老師，我想要…」或「我不喜歡」…等句子時，給予口頭增強；使用區別性增強低頻率行為，當小傑每節課發出無意義聲音少於兩次，就給予一顆糖果做為立即性增強。

(2) 嫌惡策略：母親表示小傑會欺善怕惡，所以希望能夠在小傑出現無意義聲音時嚴厲制止，跟小傑提醒：「這

樣很奇怪，只有你會發出怪聲音」、「嘴巴閉起來」或警告「再發出聲音，中午不可以吃午餐或點心」。

(三) 實施成效

在實施一個月後，小傑在空白時間的確減少了發出無意義聲音的頻率，而同儕也能用較緩和的語氣提醒小傑不可以發出奇怪的聲音，減少對小傑的大吼大叫。小傑的口語表達也比以往清楚，而母親也表示看見小傑的進步，但還是有更多的進步空間可以改善。

伍、省思與結語

了解個案行為問題的原因後再進行輔導介入，的確可以減少行為問題的產生，提升了個案學習專注力以及同儕間相處也相對和睦。進行正向行為支持計畫需要團隊的合作，個案的生活不僅僅是學校導師的課程，專任教師、教師助理員也是不可或缺的重要他人，同儕間的影響也很重要。在家中，母親的配合也是這次達成目標的重要條件。

但個案在家的遠因很難掌握，所以有時一早個案到校就有無意義聲音的自我刺激，很難了解是什麼原因產生，即便問母親得到只是模糊答案。個案在其他課堂上的自我刺激前因後果也是從其他教師口中得知，實際上的狀況還是需要直接觀察比較客觀。

雖然使用正向行為支持需要花費



許多時間，從一開始的觀察、訪談、設計介入策略直到後來調整修正，可能需要一學期甚至一學年的介入，但長期下來，是可以看見學生的進步，無非是給予教師的最大動力。以往的行為改變技術雖然可以看見立即性的效果，但長期下來無法持久的改善學生行為問題，所以往後學生的行為問題處理可以使用正向行為支持，提升學生的生活品質。

參考文獻

- 王大延 (1994)。自閉症者的特徵。《特殊教育季刊》，52，7-13。
- 江芳宜、莊妙芬 (2005)。正向行為支持方案對改進高職輕度智能障礙學生問題行為之成效。《特殊教育與復健學報》，14，1-27。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法 (2013年9月2日)。
- 林惠芬 (2008)。如何執行正向行為支持。《特教園丁》，24 (1)，42-47。
- 特殊教育法施行細則 (2013年7月12日)。
- 陳郁菁、鈕文英 (2004)。行為支持計畫對國中自閉症學生行為問題處理成效之研究。《特殊教育研究學刊》，27，183-205。
- 陳曉瑩、王智弘 (2007)。高職輕度智能障礙學生就業準備度之研究。《中華民國特殊教育學會年刊》，237-256。
- 鈕文英 (2009)。身心障礙者的正向行為支持。台北：心理。
- 黃婉清、鈕文英 (2011)。正向行為支持對極重度自閉症學生自傷行為之成效。《南屏特殊教育》，2，1-22。
- 楊坤堂 (2008)。正向行為支持的概念與策略。《國小特殊教育》，46，1-12。
- 葛竹婷 (2002)。重度障礙學生正向行為支持方案。《國小特殊教育》，34，21-26。
- 鍾旻樺、洪靜怡、白孟巧 (2007)。應用正向行為支持計畫在國小亞斯伯格症學生行為問題處理之成效。《花蓮教育大學特教通訊》，38，10-14。
- Bambara, L. M., Nonnemacher, S., & Kogrt, F. (2005). Teaming. In L. M. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized support for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 71-106). New York: The Guilford Press.
- Guess, D., & Carr, E. (1991). Emergence



and maintenance of stereotypy and self-injury. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 299-319.

Horner R.H. (2000). Positive behavior supports. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 97-105.

Janney, R., & Snell, M.E. (2000) *Behav-*

ioral supports. Baltimore, MD : Paul H. Brookes. Publishing Co.

Stephen M. Edelson. (2014). Self-Stimulatory Behavior(Online forum comment). Retrieved from http://www.autism.com/index.php/symptoms_self-stim



針對輕度自閉症青少年提升其 言語流暢度及敘事能力之個案研究

黃茜郁 國立高雄師範大學特教所聽語碩士班研究生

余玻莉 國立高雄師範大特教所聽語碩士班助理教授

摘要

本研究採用個案研究法，以一名就讀國中三年級的輕度自閉症青少年為對象，探討以鷹架句型、故事結構教學法和說話流暢度訓練，提升言語流暢和敘事能力之成效。研究設計為每週一次，每次介入一小時，共九個月。治療目標為提升表達的流暢度和加強表達結構和完整性。介入過程全程請家長參與並記錄相關課程內容，並延續相關居家類化練習。經過介入後，結果顯示個案在流暢度上有增進、自動性陳述上有明顯進步，但仍須進行類化，以期能提升整體語言表達能力和流暢度。

關鍵詞：流暢度、敘事能力

壹、前言

根據『教育部』2014年《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》將自閉症界定為：「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」。自閉症者常見的溝通問題有：鸚鵡式仿說、代名詞使用錯誤、無法理解抽象語詞等。

少數自閉症患者合併口吃的現象。楊淑蘭（2011）提到口吃為一種言語不流暢之異常情形，可能因素包括年齡、性別、智力、文化、腦傷或語言發展遲緩等。本研究個案同時有語言及言語不流暢的問題，故同時設為治療目標。

◎通訊作者：黃茜郁 goodluck2006915@hotmail.com

東華特教 民 103 年 12 月

第五十二期 29



貳、提升言語流暢度及敘事能力策略之介紹

針對成人口吃者的治療策略，楊淑蘭（2011）指出可使用「口吃修正法」、「流暢塑型法」來提升言語流暢度。「口吃修正法」由 Van Riper 提出，分為 1. 指認期，經由治療師模仿或使用錄音設備，讓個案能認出並接納自己口吃情形；2. 減敏感期，因第一期的指認後，個案能正面地去面對口吃及減少因口吃而產生的負面情緒；3. 修正階段，個案能學會使用策略來減低口吃的嚴重度。

「流暢塑型法」則運用降低語速、學習說話時正確的呼吸方式、分割片語和暫停等方法，以建立言語的流暢度，並將習得的策略應用在日常生活類化以提升言語流暢度。其他包括：用輕鬆的方式起音（說「ㄟ」送氣發聲）、使用節拍器來調整說話的韻律、減緩說話語速等。

提升敘事能力的相關策略，有故事結構法、鷹架語句教學法、故事結構地圖等。故事結構法是根據基模理論，強調改善讀者的先備知識結構和文章材料間的對應。其運用程序（王瓊珠，2012），包括：1. 直接教導明確的故事結構策略，2. 逐步引導學生學習故事結構策略，3. 圖示故事結構，4. 結合口語和書寫的訓練。曹純瓊（2000）指出透

過圖卡及事件語意之間的結構鷹架有助於自閉症患者提升口述事件、詞彙量和平均語句長度的能力。許育瑛（2008）以故事結構地圖，結合漫畫為故事體，有效提升自閉症學生的重述故事能力。綜合上述，整理如下。

（一）提供語句鷹架進行圖片描述

提供個案單張圖片，及句子鷹架結構進行練習，並逐步給予更豐富的圖片和增加句子難度。

1. 架構一：人物 + 地點 / 時間 + 事情（如圖 1）

2. 架構二：時間 + 人物 + 地點 + 事情 + 附加描述（如圖 2）

3. 架構三：換句話說句子練習（一）

(1) 架構 a：這個房間裡有○個人，一個人在…，一個人在…。

(2) 架構 b：○○和○○在這個房間裡，○○在…○○在…。

4. 架構四：換句話說句子練習（二）

(1) 架構 a：這裡有一間房子，房子裡有 2 間房間，左邊的房間裡有○個人，一個人在…，一個人在…；右邊的房間裡有○個人，一個人在…，一個人在…。

(2) 架構 b：這裡有一間房子，房子裡有 2 間房間，○○和○○在左邊的房間裡，○○在…○○在…；○○和○○在右邊的房間裡，○○在…○○在…。



5. 架構五：換句話說句子練習（三）

(1) 架構 a：今天一整天我做了許多事情，早上我 + (事情)，中午我 + (事情)，然後晚上我 + (事情) ○ (事情)。

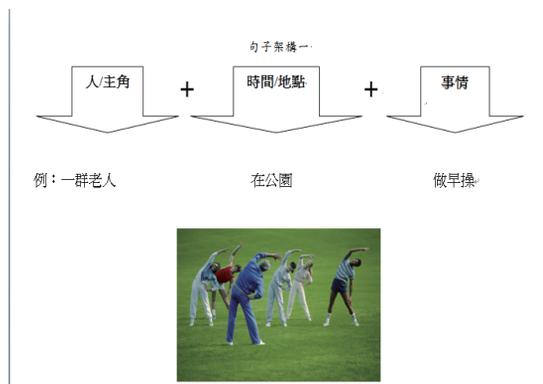


圖 1 句子架構一

(2) 架構 b：今天一整天我做了許多事情，早上我 + ○○ (地點) + ○○ (事情)，中午我 + ○○ (地點) + ○○ (事情)，晚上我 + ○○ (地點) + ○○ (事情)。

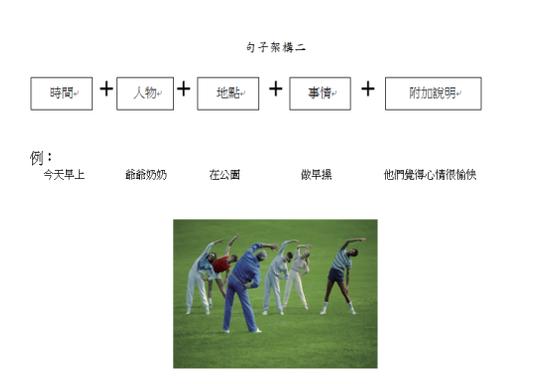


圖 2 句子架構二

(二) 提供故事架構並重述

依王瓊珠（2010）提出的故事結構教學法原則，除了透過提問方式來引導學生分析故事結構並逐步示範外，可利用視覺圖示來呈現故事結構，再結合口語和書寫的練習（如表 1）。

參、治療計畫

一、對象

個案為一名 15 歲就讀國三的輕度自閉症男生，因言語表達顯著不流暢及語言能力較弱，經學校專團語言治療師建議接受語言治療服務。在媽媽陪同下於 102 年 3 月 27 日進行介入前的初評，後測時間為 102 年 12 月 18 日，治療頻率為每週一次，每次為一小時。

二、治療目標

介入前即發現個案對於自己說話時出現言語不流暢的情形完全沒有察覺，依修訂中文口吃嚴重度評估工具成人版（SSI-4）進行評估，評估結果個案百分等級為 76，嚴重度為中重度。除了有顯著言語不流暢，在描述圖片測驗時，個案亦有描述不完整或語法錯誤，表達的語句較短的情形。

流暢度介入策略參考楊淑蘭（2011）介紹適合兒童個案使用的 Yairi 的「直接治療法」和適合成人個案使用的「口吃修正法」、「流暢塑型法」及其他可提升言語流暢度的方法。語法介入策略則參考鷹架式語言教學及故事結構教學法（蔡銘津，1998；



表 1 故事結構地圖 - 動物逛夜市

背景	人物	主角：故事中誰和誰是好朋友？
		配角：主角們去逛夜市時，經過誰的攤位？
	地點：	主角們居住是一個怎樣的世界？
	句子架構：	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">主角+動詞+地</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">有一天，人物+地方+動作</div> </div> <p style="text-align: center;">先描述地點 再描述人物關係</p>
事情開始		<u>主角們</u> 在夜市裡，跟 <u>配角</u> 買了 <u>什麼新奇又實用的東西</u> ？
	句子架構：	然後，人物+地方+動作
事情經過		1. 可是當 <u>主角們</u> 拿到 <u>新奇的東西</u> 後，他們發現了 <u>什麼事情</u> ，之後就把 <u>東西</u> 塞到儲藏室裡？
		2. 幾天後， <u>配角</u> 到家裡拜訪 <u>兩位主角</u> ，而因為 <u>兩個主角</u> 想要知道 <u>什麼事情</u> ，所以 <u>配角</u> 就拿“動物圖鑑”給他們看？
	句子架構：	先說問題 1，再說問題 2
結果	事情結尾	當 <u>兩位主角</u> 看到 <u>配角</u> 帶來的“動物圖鑑”後，他們就發現了什麼？
	主角心情	所以他們兩個 <u>覺得怎麼樣</u> ？
	句子架構：	可是…（先說事情結尾），（再說主角的心情）

資料來源：管家琪（2000）。失眠的驢子：幽默的童話俗語故事。

張雅惠，2012a；曹純瓊，2000；曹純瓊，2004；許育瑛，2008；胡瑞敏，2011；王瓊珠，2012b）。研究者參考上述教學原則，在進行課程時給予個案一篇約長 1000 字的故事並提供『結構

地圖』。請個案依故事背景、事情開始、事情經過、結果四部分來進行結構分類，在閱讀後回答治療者提出的問題，完成後再請個案依給予的句子架構將故事重述一次。介入目標規劃如表 2。



表 2 治療介入目標

階段	整體目標	
	提升言語流暢度	提升敘事能力
階段一	1. 建立對於言語不流暢之自我覺察能力	
階段二	1. 建立對於言語不流暢之自我覺察能力 2. 建立言語流暢度	
階段三	1. 建立對於言語不流暢之自我覺察能力 2. 提升說短句時的言語流暢度	1. 增加描述圖片時語句完整度 2. 使用句子架構一、二
階段四	1. 建立對於言語不流暢之自我覺察能力 2. 減緩說話語速及建立言語流暢度（使用節拍器）	1. 增加描述圖片時語句完整度 2. 使用句子架構三、四、五
階段五	1. 建立對於言語不流暢之自我覺察能力 2. 減緩說話語速及建立言語流暢度	1. 提升故事之理解能力 2. 提升重述短篇故事之能力（使用故事結構地圖）

三、治療流程

（一）階段一：

1. 介紹口吃的種類，並請個案刻意表現出言語不流暢的情形。

2. 進行『警察抓口吃小偷』的遊戲。步驟一：告訴個案口吃小偷的樣貌，包括：說話時會出現 1. 遲疑；2. 重複；3. 延長；4. 在詞和詞中間插入一些不會增加語意的聲、音節、字、詞或片語等現象。亦有可能同時伴隨有臉部肌肉不自主緊繃、呼吸會有點困難等。步驟二：由治療者和個案相互輪流當警察和小偷。

3. 提供回家作業，請個案透過描述簡單圖片並搭配錄音，來檢視自己不流暢情形的次數並作記錄。

（二）階段二：

1. 和個案一起檢視回家作業的執行情形，在進行簡單的問答對話過程中同時錄音（約 2-3 分）。之後和個案一起聽錄音檔，並請媽媽、治療者和個案一同進行『抓口吃小偷』的遊戲。當個案能正確抓出口吃小偷數量及出現口吃小偷的地方時，即給予口頭增強。

2. 治療者先示範“緊繃地發聲及放鬆地發聲”方式，再請個案模仿一次。之後，請個案用放鬆且緩慢的發聲方式進行圖片命名。從單音節語詞（如：球）→雙音節語詞（如：手機）→三音節語詞（如：原子筆）→四音節成語。

（三）階段三：

提供簡單的圖片及語句架構，讓個案練習使用完整句來描述圖片，並在練習過程中進行錄音。再請媽媽和個案



一起『抓口吃小偷』。隨著課程進行，逐步增加圖片的複雜度及句子架構的難度。

(四) 階段四：

1. 在進行前幾個階段時，發現個案進行圖片描述，常出現語速過快而出現言語不流暢之情形，因此在進行描述練

習的過程，除了提供句子架構和進行錄音，並加入使用節拍器 APP。先從一分鐘 60 字，漸漸增加至一分鐘 80 字的語速。

2. 請個案比較有無使用節拍器，兩者語句表現的差別（如圖 3）。

回家作業：描述圖片-語句架構二

時間	+	主角	+	地點	+	事情	+	附加描述
貳、回家練習：								
日期	句子				不使用節拍器口吃的次數	使用節拍器口吃的次數		
4/18	早上， <u>丹尼</u> 和 <u>湯瑪士</u> 在 <u>火車站</u> 接客人，他們的心情 <u>很</u> 興奮。				1=次	假想 很 1=次	0=次	
4/19	早上， <u>胖總管</u> 和 <u>爺爺</u> 在 <u>公園</u> 裡看到 <u>壞掉的馬車</u> ， <u>很</u> 驚訝。				2=次	0=次	0=次	
4/20	爸爸和 <u>小明</u> 在 <u>馬路上</u> 看到 <u>柏蒂</u> ， <u>柏蒂</u> 很開心。				0=次	0=次	0=次	
日期	士				1個口吃小偷	2=次	使用節拍器口吃的次數	

圖 3 回家練習單

(五) 階段五：

1. 在結束描述圖片的語句練習後，透過故事架構地圖來進行課程，先透過和故事相關的問題來引導個案理解故事的內容。

2. 請個案針對給予的語句架構，依照故事的背景、事件開始、過程及結果

四部分進行故事重述。第一次為不使用節拍器，第二次使用節拍器，兩次皆錄音，再請個案依錄音檔進行比較。

肆、治療成效

一、言語流暢度部分：

以修訂中文口吃嚴重度評估工具成



人版 (SSI-4) 進行前後測成效評估，結果如表 3。由結果顯示個案經過治療

後，說話流暢度有明顯進步。

表 3 前後測結果比較

評估項度	前測	後測
口吃發生頻率	7 分	5 分
口吃事件平均時長	6 分	4 分
可觀察的身體上伴隨之行為	9 分	5 分
原始總分	22 分	14 分
百分等級	76	50
嚴重度	中重度	中度

二、敘事能力部分：

因敘事能力沒有合適的評估工具，故使用觀察紀錄進行前後分析比較。介入前，個案在描述時有語句不完整情形。對話時，除出現不完整的回答（如：介紹自己背景資料時，回答內容為：『俞○○，○○高中，沒有了』），亦常出現答非所問的情形。介入後，個案在圖片描述，已能完整地描述出圖片中的人、事、時、地等要件。回答問題時，雖仍需給予提醒後方可說出較完整的內容，但答非所問的情形有明顯改善。

伍、結語

此個案介入長達九個月，在提升流暢度部分，個案在治療室中能達到 80% 以上的流暢度。敘事能力部分，個案已能掌握敘事的鷹架句型重點，但仍無法自動完整地重述故事。未來仍需

持續加強流暢度類化和提升整體語言表達能力。

參考文獻

- 蔡銘津 (1998)。文章結構分析策略教學對學童寫作成效之影響。課程與教學季刊，1 (2)，139-160。
- 楊淑蘭 (2011)。口吃 - 理論與實務工作。台北市：心理出版社。
- 楊淑蘭 (2011)。修訂中文口吃嚴重度評估工具 (成人版) (SSI-4)。台北市：心理出版社。
- 張雅惠 (2012)。故事結構教學法在語文學習應用成效之實證研究回顧。雲嘉特教，16，30-39。
- 曹純瓊 (2000)。鷹架式語言教學對國小高功能自閉症兒童口語表達能力學習效果研究 (未出版之博士論



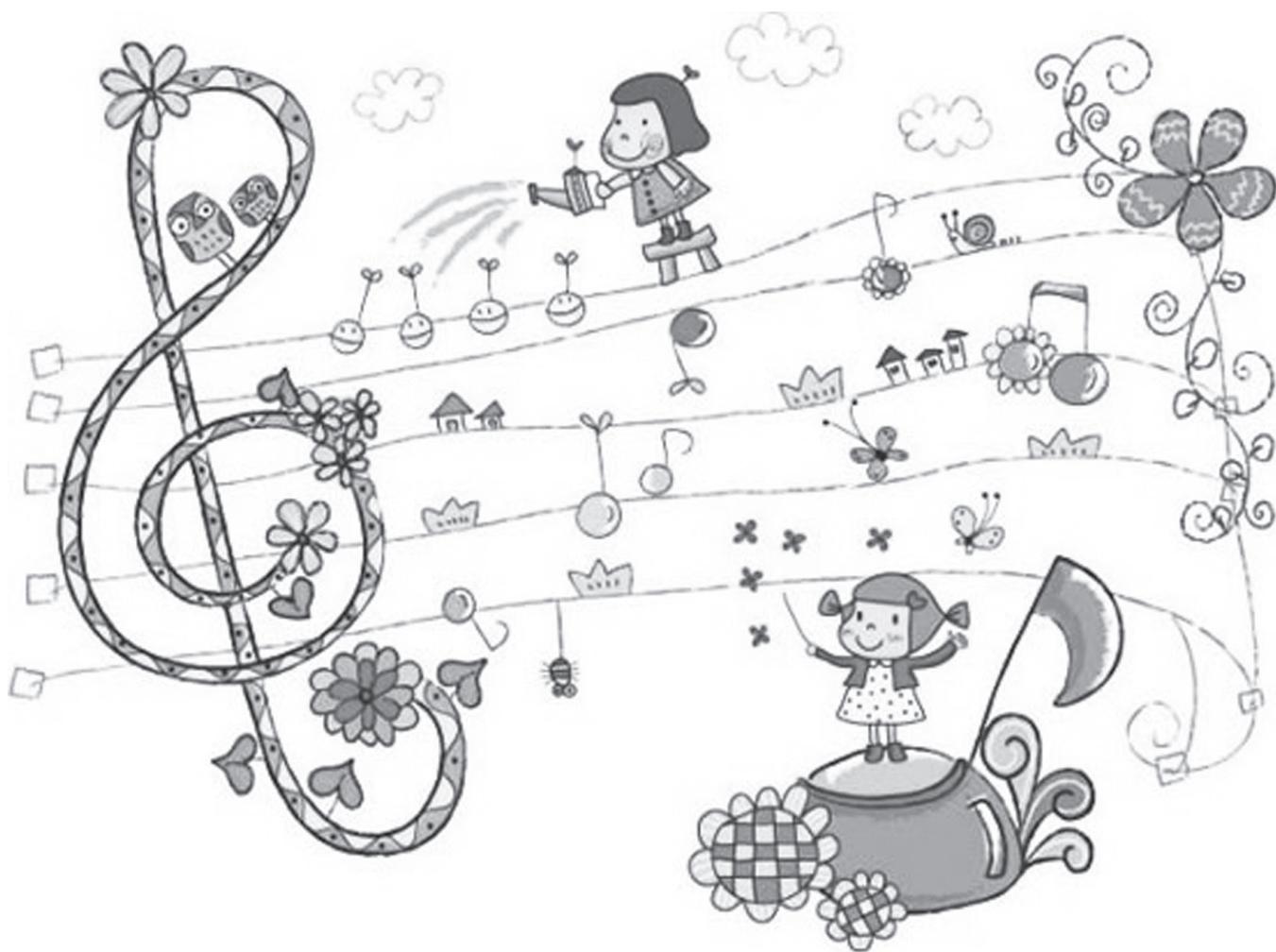
文)。國立台灣師範大學，台北市。

曹純瓊（2004）。鷹架式語言教學對自閉症兒童語言能力學習效果研究。東台灣特殊教育學術研討會，31-44。

許育瑛（2008）。故事結構教學對增進高職自閉症學生口語敘事能力研究（未出版之碩士論文）。國立台北教育大學，台北市。

胡瑞敏（2011）。故事結構教學對國中學習障礙學生口語敘事學習效果之研究（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北市。

王瓊珠（2012）。故事結構教學與分享閱讀（第二版）。台北市：心理出版社。



自閉症學生接聽電話技能訓練之實施

蘇琬雲 國立彰化師範大學特殊教育學系碩士班

壹、前言

根據我國特殊教育通報網(2014/10/20)的統計資料顯示,目前一般國小階段自閉症人數為5,072人,占身心障礙總人數排行第三,並根據民國103年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」。意思為許多自閉症學生與普通生相處和學習的機會逐年增加,也就是國小普通班教師接觸自閉症學生的機率越來越多。在2013年美國精神醫學學會(America Psychiatric Association)所編輯的《精神疾病診斷與統計手冊》(The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM)第五版,自閉症在社交溝通與社會互動方面有所缺陷,以致於和他人互動時無法正確地表達自己的想法,針對這個部分本研究認為需教導其正確的應對策略。

然而每位自閉症學生的社交技巧缺

陷個別差異大,以及在與他人互動、連結式注意力、社會參與等能力有所缺陷,連帶影響自我情緒的認知能力,因此須及早教導社交相關之技能,協助維持其社會的互動與參與(陳淑芬,2013; Bulter & Gillis, 2007)。綜合以上的觀點,自閉症學生在建立社會關係及互動技巧方面有顯著困難,導致在人際互動上容易與同儕產生摩擦和衝突,進而產生同儕霸凌的行為。因此當自閉症學生遇到困難時,能自己使用電話尋求他人協助,學會如何保護自己的技能,就顯得格外的重要。

貳、接聽電話訓練之重要性

「電話」是人類重要的溝通方式之一,也是現今日常生活必備之技能。然而,對自閉症學生而言,能自己打電話與他人聯絡不僅能提升溝通的能力,也能學習若遇到困難時(如:霸凌、遇難、受傷、迷路等),如何保護自己並尋求他人的協助。而接聽電話的能力正是考

◎通訊作者:蘇琬雲 tictactoe1210@gmail.com

東華特教 民103年12月

第五十二期 37



驗與他人應對的技能，因此在課程進行當中藉由視覺化工作分析圖卡的提示並搭配情境做演練，協助自閉症學生學習如何適當地接聽電話，進而類化到社區生活、提升個人生活的品質。

因自閉症學生對環境有其固著性，所以課程設計時強調視覺化圖卡的提示策略以及課程與學生生活情境的連結。因此在設計課程時，著重學生能應用於日常生活中，並且能類化至其他生活的情境。而在課程進行的同時搭配工作分

析流程圖與學習單的使用，讓學生對接聽電話的時機、內容以及應對的方式和策略更加了解。最後，研究者希望能結合理論與實務，提升特殊教育教師與家長對自閉症學生在接聽電話方面的學習有所助益。

參、自閉症學生接聽電話技巧之教學策略

一、學生現況能力分析

表 1 學生基本資料

對象	個案—郭小翰
性別年齡	男生，9 歲，國小三年級
身心障礙證明	高功能自閉症
家庭背景	父母親皆為高社經地位的職業，小翰還有一位妹妹，妹妹目前就讀幼稚園。小翰雖有自閉症，但父母仍堅持讓小翰過正常孩子的生活，如：上外語補習班、學小提琴、心算等。由於父母親工作十分忙碌，所以上下課皆由外公接送，因此小翰與外公感情較好，也較聽從外公的話，因此導師的溝通管道也是藉由外公來傳達訊息。

二、教學活動

教學活動時間：約 120 分鐘，可視學生學習情形調整課程進度以及教學時間。

教學準備：增強版、上課約定版、工作分析圖卡、學習單。

三、課程一：認識電話

(一) 引起動機

1. 說明本堂課程主題以及增強方式（如圖 1 增強版）。



圖 1 增強版



(1) 若能專心上課且回答老師上課問題的小朋友，就可以獲得一隻海底動物。

(2) 今天上課獲得最多海底動物的小朋友，在遊戲時間可以多 5 分鐘。

2. 預告並說明今天課程的內容。

(二) 講解上課約定步驟與技巧 (如圖 2 視覺提示策略)



圖 2 視覺提示策略

教師使用視覺化的提示策略並搭配動作，協助學生瞭解上課約定的重點。

1. 眼睛：要看著老師。
2. 耳朵：要專心聽。
3. 屁股：要坐好。

(三) 學習如何遵守上課的約定

教師示範並請高組學生回答如何遵守上課的約定，如：教師說：「上課眼睛要看誰呢？」，高組學生須回答：「看老師！」

(四) 原來這就是電話—認識電話

1. 教學策略

(1) 教學示範：教師須先親自示範後，再請高組學生示範需練習的技能。

(2) 教學提示：利用口語及視覺圖卡做協助，提升學生正確的反應。

(3) 增強：當學生回答正確答案時，應給予增強以維持其適當的行為。

a. 增強版須確實使用。

b. 口頭增強：「○○○有把×××動作做出來，很棒！」（具體鼓勵）

2. 教學步驟

(1) 教師使用電話鈴聲引起學生注意。

(2) 請學生說一說什麼時候會聽到這個聲音。（教師指定學生回答）

(3) 教師使用故事短文，說明為什麼要學習此項技能。（如圖 3）

(4) 課程重點—正確地接聽電話

a. 教師先示範如何使用聽筒：耳朵和嘴巴放在正確的位置。（答對立即給予增強）

b. 教師請學生示範如何使用聽筒，課程同時搭配圖卡和手勢做提示：將「聽筒」對著「耳朵」，而「話筒」對著「嘴巴」。

c. 教師提問：「當鈴聲響起，如何聽電話？」（請學生做出聽電話的動作，答對立即增強）

d. 若學生沒有反應或做出錯誤動作





1. 很多人會使用電話來聊天。



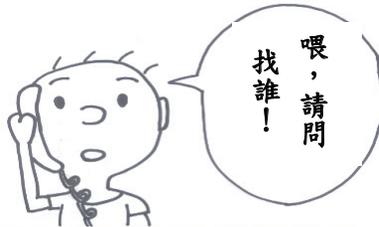
2. 有時候爺爺、奶奶會打電話給我，關心我的狀況。



3. 有時候同學也會打電話給我。



4. 當電話響起（配合電話鈴聲）



5. 我會接起電話，說：「喂，請問找誰？」



6. 有時候電話是要找別人的，如：媽媽。



7. 我會說：「等一下。」



8. 然後對媽媽說：「媽媽，聽電話。」



9. 有時候電話是要找我的。



10. 我會說：「我就是。」

11. 有時候，有人打錯電話，我會說：「對不起，你打錯電話。」然後說：「再見。」



12. 輕輕掛上電話。

圖 3 接聽電話故事短文



時，教師以口頭或指著圖卡提示：「聽筒」對著「耳朵」，「話筒」對著「嘴巴」，引導學生做出正確的反應。（答對立即給予鼓勵）

3. 加深課程印象—學生操作練習

(1) 教師示範當電話鈴聲響起時，須拿起電話說：「喂，請問找誰？」

(2) 教師在課程進行時可搭配使用有鈴聲的電話玩具，進行課程練習。

(3) 教師設計練習情境，讓學生反覆練習，直到技能精熟為止。

※ 若學生沒有反應或做出錯誤動作時，教師須立即給予提示以及回應正確的技能，可藉由口頭或指引圖片給予提示，引導學生做出正確的行為。（答對立即增強）

四、課程二：我會接聽電話

(一) 我會接電話

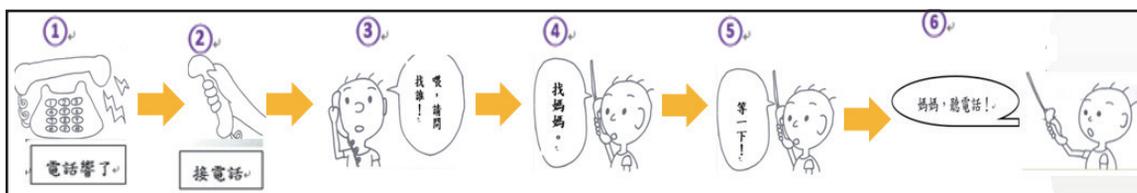


圖 4 接聽電話流程

(1) 教師講解步驟，同時搭配手勢說明接聽電話的順序：電話響了→接電話→對著話筒說：「請等一下」→請他人聽電話。

(2) 教師請學生示範如何接聽電話，同時搭配圖卡說明：將「聽筒」對

1. 教學策略

(1) 教學示範：教師須先親自示範後，再請高組學生示範需練習的技能。

(2) 教學提示：利用口語及視覺圖卡做協助，提升學生正確的反應。

(3) 增強：當學生反應正確時，應給予增強以維持其適當的行為。

a. 增強版須確實使用。

b. 口頭增強：「○○○有把×××動作做出來，很棒！」（具體鼓勵）

(二) 教學步驟

1. 教師說明使用電話的流程

教師示範如何使用聽筒：將耳朵和嘴巴放在正確的位置，並搭配使用工作分析圖卡（如下圖4），說明接聽電話的順序。（答對立即給予增強）

著「耳朵」，「話筒」對著「嘴巴」。

(3) 教師提問：「當鈴聲響起，如何聽電話？」（請學生做出聽電話的動作）

※ 若學生沒有反應或做出錯誤動作時，教師須立即給予提示以及回應正



確的技能，可藉由口頭或指引圖片給予提示，引導學生做出正確的行為。（答對立即增強）

2. 加深課程印象—學生操作練習

(1) 教師示範當電話鈴聲響起，拿起電話：「喂，請問找誰？」

(2) 教師搭配使用有鈴聲的電話玩具，進行課程練習。

(3) 教師設計情境，讓學生反覆練習，直到學生精熟為止。

※ 若學生沒有反應或做出錯誤動作時，教師須立即給予提示以及回應正

確的技能，可藉由口頭或指引圖片給予提示，引導學生做出正確的行為。（答對立即增強）

五、課程三：我會打電話

(一) 我會打電話

教師說明遊戲規則以及遊戲進行時需注意的事項。

1. 教師先複習接聽電話的步驟。

(如下圖 5)

2. 教師將學生分組並進行接聽電話練習。

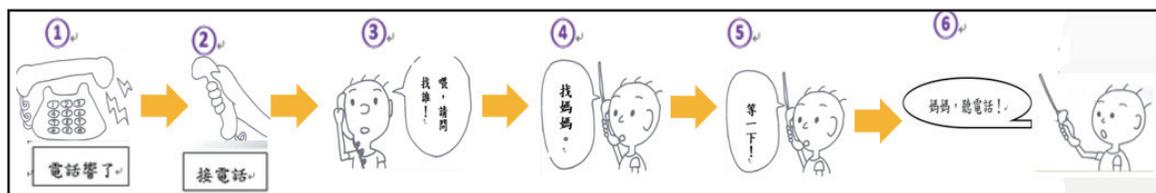


圖 5 接聽電話步驟

(二) 教導接聽電話的策略與口訣

教師教導接聽電話的策略與口訣，加深學生對此技能的記憶，說明如下：

1. 電話響了，接電話。
2. 對著話筒說：「喂，請問找誰？」
3. 電話不是找我時要說：「請等一下」／若電話是找我時要說：「我就是。」
4. 請他人聽電話。

※ 回饋：學生練習後，使用檢核表評估自己表現狀況，若已達成目標，教師立即給予增強持續好的行為，並對

表現不足的地方給予建議。

※ 若學生沒有反應或演練錯誤，教師可使用工作分析圖卡，引導學生進行下一步驟的行為。（答對時立即給予鼓勵）

(三) 接聽電話的注意事項

教師講解在接聽電話時需注意的事項，並在學生演練時適時加入狀況題讓學生練習。

1. 電話響了應盡快將電話接起。
2. 接電話時，須詢問找誰，如：「喂，請問找誰？」。



3. 要將話筒按住，再呼叫所要找的人。

4. 將話筒放回時須輕輕放下，避免



圖 6 話筒須輕輕放下

過於大力或粗魯。(如圖 6)

(四) 綜合活動

教師在每堂課教學活動結束後須進行，針對今天的課程做總結並說明回家作業書寫的方式。

1. 結算學生本堂課增強版的點數。
2. 技能步驟的複習與練習。
3. 回家作業。(如表 2)

表 2 回家作業範例

1 接聽電話順序練習

班 級	姓 名	座 號	座 號	座 號	座 號
評 量				家長簽名	

※ 請完成以下的題目 (請家長或教師協助讀題完成)

一、請在括號中填入接電話的順序。



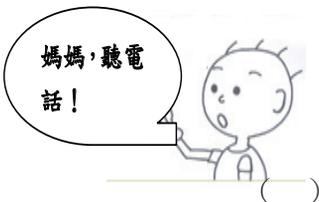
電話響了 (1)



()



接電話 ()



()



()



()



二、是非題：對的打○，錯的打✕

1. () 對方接起電話時，大聲地說：「xxx 聽電話！」
2. () 掛電話時，應該要輕輕放下話筒。
3. () 用電話聊天很方便，所以講兩三個小時也沒關係。
4. () 講電話時應該輕聲細語，避免太大聲。
5. () 電話響很久了，反正一定不是找我的，所以不用接。



肆、結論與省思

融合教育的實施下，讓許多身心障礙學生回歸至普通班學習，因此自閉症學生如何與他人互動的議題也逐漸受到關注。近幾年隨著科技的進步，電話的使用也逐漸受到重視，因此教導自閉症學生如何使用電話尋求協助的技能就顯得格外的重要。而課程是以類化為核心的概念來設計，在課程進行中適時加入不同的情境與狀況題讓學生練習，並將同儕合作加入課程中，讓同儕與教師成為學生學習中的鷹架建築者。在課程教學前先與教學夥伴和學生家長共同討論後決定，因此在教學過程中藉由夥伴的協助與同儕互動的方式促使自閉症學生維持此技能的學習。

張昇鵬（2004）。彰化縣特殊教育補充教材（啟智類）社會適應（第一冊）。彰化縣政府。

陳淑芬（2013）。社交技巧教學對增進臺灣泛自閉症障礙學生社會能力成效之後設分析。《特殊教育與復健學報》，29，47-70。

楊雅婷（2010）。智能障礙學生社會技巧訓練之實施。《東華特教》，44（1），42-47。

教育部（2014）。103 學年度一般學校各縣市特教類別學生數統計（身障）。取自 http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuA_city_spckind_B/stuA_city_spckind_B_20141020.asp

特殊教育法（2013）。

America Psychiatric Association（APA）（2013）。*Diagnostic and statistical manual of mental disorder: Test revision (5th ed.)*. Washington, DC: Author.

參考文獻

王大延（2010）。自閉症教材教法（上冊）：行為問題處理與社交技巧篇。台北：心理。



Bulter, R. C., & Gillis, J. M. (2007).
Social skills interventions for
preschoolers with autism spectrum
disorder: A description of single-
subject design studies. *Journal of*

*Early and Intensive Behavior Inter-
vention*, 4(3), 532-547.



東華特教 第 52 期

發行人：吳茂昆

發行所：國立東華大學

出版單位：國立東華大學特殊教育中心

主編：楊熾康

助理編輯：魏文慧

封面指導：黃秀玉

封面設計：徐維莉

地址：花蓮縣壽豐鄉志學村大學路二段 1 號

電話：03-8634952

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

出版年月：103 年 12 月（半年刊）

創刊年月：80 年 11 月

GPN 2008000347

ISSN 2218-4260

排版印刷：遠景打字印刷企業有限公司

地址：花蓮縣花蓮市進豐街 62-2 號

電話：03-8329692

