



對於孩子：
我們投入的關心，
與您相同

統一編號

006823850029

國立花蓮教育大學特殊教育通訊徵稿啟事

本刊目的

花蓮教育大學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、各校特殊教育動態、教師或家長經驗分享、花蓮教育大學特教中心的各項服務及工作報告等。每學年度出刊兩期，分別於七月及十二月出刊，歡迎大家踴躍投稿。

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。
- ◎各校特殊教育狀況。
- ◎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

- ◎請以電腦打字撰寫之，附上磁片或以電子郵件傳送至 wenhui@mail.nhlu.edu.tw (但「著作授權同意書」需本人簽名，請以郵寄方式寄至花蓮教育大學特教中心)，每篇至多4000字。
- ◎作者請註明真實姓名、服務單位、現職及通訊地址、聯絡電話。來稿歡迎附上照片、圖片等。
- ◎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。
- ◎為提升花大特教通訊品質，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。
- ◎作者應於投稿時一併附具著作授權同意書。
- ◎著作授權同意書如附件或下載網址：
<http://spe.nhlu.edu.tw/center/new1.htm>。
- ◎來稿請寄970-03花蓮市華西路123號。國立花蓮教育大學特教中心 收 (請註明：投稿特教通訊第三十八期)。
電話：03-8227106轉1591；傳真：03-8221417
- ◎讀者若對本刊物有任何意見，歡迎來函指教。
截稿日期：96年11月10日。



中華民國九十六年七月
教育部委辦經費資助

目錄

- ◎談身心障礙學生的人權／高營勇..... 1
- ◎突破生命的困境學做自己的主人—淺談身心障礙學生運用自我決策參與個別化教育計畫會議／魏燕河 蔡芸芸 張靖宜..... 13
- ◎生命教育活動方案—認識及關懷國小身心障礙兒童／許麗霞..... 19
- ◎頑石點頭—淺談智能障礙兒童偷竊行為之輔導／林思忖..... 26
- ◎遊戲式教學活動應用在國小特教班中重度智能障礙學生實用數學課程之探討／張靖宜 魏燕河 邱顯文..... 32
- ◎運用行為改變技術增進一位中度智能障礙學生識字能力之成效
／曾馨瑩 林坤燦..... 37
- ◎潛能班上唱歌的星星／彭慧慈..... 43
- ◎以科學遊戲教學結合部落格應用在身心障礙學生改善人際互動之研究
／邵宗佩..... 49
- ◎運用同儕教學方案設計於聽障生學習社交技巧之成效探討／巫宜靜..... 55

花蓮教育大學特教通訊

第三十七期

中華民國九十六年七月出刊

發行人：林煥祥

發行所：國立花蓮教育大學

地址：花蓮市華西一二三號

網址：<http://www.nhlu.edu.tw>

編輯者：鍾莉娟

封面指導：黃秀玉

封面設計：徐維莉

電腦排版（印刷）：文風企業有限公司
花蓮市明心街6-3號 (03) 8325515

活動集錦



▲研習名稱：身心障礙人權與性別教育研習（一）
研習日期：96年3月22日
主講者：花蓮縣政府社會局
高局長營勇
主 題：身心障礙者的人權問題—從法律層面看身心障礙學生的權利



▲研習名稱：溝通障礙初階課程研習
研習日期：96年6月2日
主講者：署立宜蘭醫院復健科
游宜珍語言治療師
主 題：圖卡溝通交換系統的訓練與應用

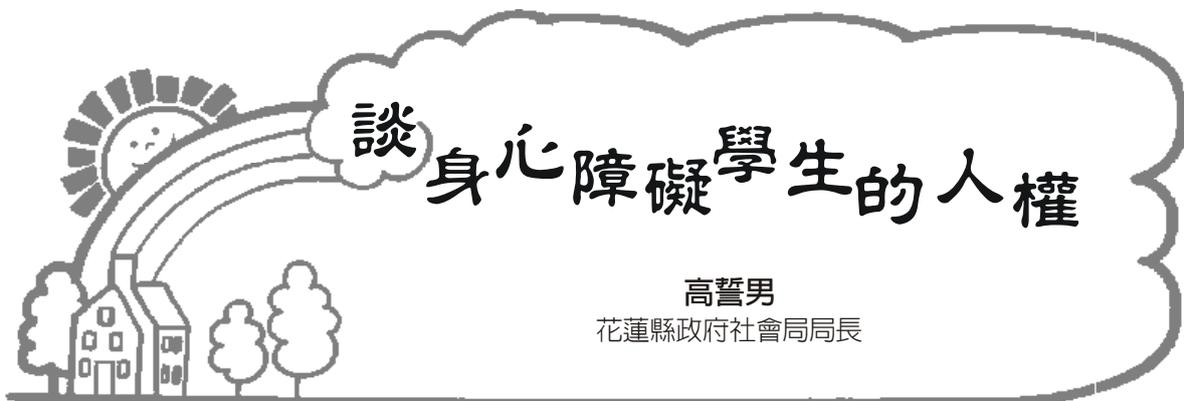


▲研習名稱：身心障礙人權與性別教育研習（一）
研習日期：96年6月7日
主講者：臺灣花蓮地方法院檢察署
黃主任檢察官怡君
主 題：身心障礙者遭性侵害在法律程序之個案處理與實務探討



▲研習名稱：身心障礙學生注音符號教學工作坊
研習日期：96年6月9日
主講者：花蓮縣新城國小
黃梓裕老師
主 題：不同的注音符號認讀教學法





壹、前言

人權是一種人與生俱來的權利，也是一種普世的價值，更成為衡鑑一個國家進步與否的重要指標。我們經常自認，我國已經是一個民主法治進步的國家，也應該是一個尊重人權的社會，但是從每一年國際組織對我國人權狀況的評價，我國近年仍標舉人權政策的努力，以及 1994 年聯合國大會決議將 2004 年訂為「人權教育十年」，得知我國的人權建設工程還有一段路要走。

雖然不少民眾、專業人士，甚至一些政治領導人，尚未了解人權與民主法治的真諦，但作為一個現代的公民(citizen)，吾人卻不能不知道其內涵，因為只有培養更多的民眾具備了公民精神(citizenship)，才能催促儘快達到民主法治、人權進步國家的實現。

貳、人權的內涵

一、人權的意義

(一)社會福利的意義

社會福利學者認為，社會福利應該是人們享有的公民權利之一，這種主張據說是源自英國學者 T. H. Marshall 的論點，Marshall 從英國的歷史發展，將公民權利分為三個部

分：

1.公民權(civil right)：

指個人享有自由所需的權利，包括人身、言論、思想、信仰，以及私有財產、締結契約、司法保護等權利，其相應而生的制度就是法院。

2.政治權(political right)：

指參與政治運作的權利，包括參與政治組織、選舉與被選舉權，其相應的制度就是議會與地方政府。

3.社會權(social right)：

指適度的經濟福利安全、享有社會遺業，以及過著社會普遍標準的文明生活，其相應的制度則是教育體系與社會福利。

(二)法律的意義

1.人權、國民權及公民權的分野：

(1)人權(human rights)：

又稱基本人權(fundamental human rights)或基本權(*Grundrecht*)，源自於「自然權利」(natural rights)，指人之為人當然享有的權利，是先於國家性的權利，不分國籍、任何人都享有的權

利；如免於恐懼、免於匱乏的權利。

(2)國民權(civil rights)：

指一國的國民才能享有的基本權，如選舉權是以國籍為要素，非本國籍者須先歸化為本國國民方能享有。

(3)公民權(citizen rights)：

指年滿一定年齡與要件的國民才能享有的權利，如被選舉權通常需要到達一定年齡，且須具備一定資格（如學歷）方能享有。

二、人權的特性

(一)固有性：

是人之為人當然享有的權利，非國家所賦予。

(二)不可侵犯性：

包括立法、行政、司法在內的國家權利都不得侵犯人權，即使透過修憲的方式亦然，故德國憲法有所謂「永遠條款」(Ewigkeitklausel)。¹

(三)普遍性：

20 世紀以來，人權出現國際化的現象，對人權普遍性的推廣助益頗大。

三、人權的發展趨勢：

(一)從自由權到社會權：

18、19 世紀的憲法以自由主義為基礎，強調精神自由、人身自由及經濟自由等自由權的保障；20 世紀的憲法基於福利國家理念，重視生存權、勞動權、教育權及環境權等社會權；近年來，集體人權觀念興起，出

¹ 德國基本法第 79 條第 3 項規定修憲限制的「永遠條款」，包括該項的侵犯聯邦原則，及第 1 條至第 20 條樹立的人權與立國原則。

現了發展權、和平權等人權。

(二)從法律保障到憲法保障：

19 世紀的人權規定多採「法律保留」(Gesetzes- vorgehalt)方式，人權主要是免於行政權干預的自由；20 世紀法治主義從形式意義發展到實質意義，強調人權需受到憲法保障。

(三)從政治保障到司法保障：

過去權力分立的重心放在立法與行政之間，配合前一發展趨勢，轉而強調司法對立法的制衡，所以產生了「釋憲制度」。

(四)從國內保障到國際保障：

以第二次大戰為分水嶺，人權在戰前幾乎純為國內法範疇，戰後則擠身為國際間共同關心的對象。

四、社會權在人權中的地位

(一)社會權的憲法發展

社會權首先由德國法學家 G. Jellinek(1851-1911)提出，以人民相對於國家的四種地位來區分傳統的基本權中，屬於人民立於「積極地位」(positiver Status)，得請求國家積極作為，以保障人民權益的一種權利。²社會權的形成，主要是由於 18、19 世紀資本主義社會所造成的各種社會問題；早在 1793 年的法國憲法第 21 條即規定：「公共救助是神聖的義務，社會對於不幸的公民負有提供其工作，或對於不能勞動的人提供生

² 其他尚有消極地位(negativer Status)：產生人民的自由權，使個人自由於國家的干預之外；主動地位(aktiver Status)：人民以公民的身分參與國家的活動，包括國家意思的形成；被動地位(passiver Status)：產生人民的義務，與權利無關。引自吳庚，2004：98、99。

活所需，以維持其生活的義務。」其次，到了 1919 年德國著名的威瑪憲法，社會權乃以資本主義為前提之下進行社會化的嘗試，才真正地被納入憲法中加以保障，姑且不論當時的理論與實務將該等規定視為「方針條款」(*Programmsatz*)，僅是對立法者的一種「方針」(*Programm*)或「訓令」(*Direktive*)，嗣後也因為政潮動盪而沒有真正實施的機會。

(二)社會權的意義

傳統的自由權主要是「免於國家權力干涉的自由」，具有防禦權的性質；社會權則有所不同，其是以一個「人」的立場，要求國家必須建立某種社會福利，並提供各種必要的服務，使人民能享有符合人性尊嚴的最起碼生活，進而能夠追求其人生的幸福與快樂，從而社會權即是「基於福利國家或社會國的理念，為使人人均可享有合乎人性尊嚴的生存，而予以保障的所有權利的總稱」。其與自由權的差異有四：

- 1.自由權的權利主體為全體人民，社會權的權利主體可能是具有特定社會屬性、處於弱勢地位的少數人民。
- 2.自由權主要涉及作為人的自由，強調人人平等；而社會權為了追求社會的安定與和諧，國家特別照顧在生存上發生問題的少數弱勢族群。
- 3.自由權要求國家處於消極不作為的地位；社會權則要求國家必須積極的作為。
- 4.對於自由權的侵害，人民可以透過司法制度予以解決；而社會權的情形，則難以

以透過司法救濟途徑來強制立法與行政實現社會權的內容。

然而，社會權與自由權並非截然劃分、毫不相關的權利，反而其通常也同時具有自由權性質的層面，亦得排除國家權力的干預或請求國家的不作為，尤其是勞動權在社會權中的自由權性質最強，故有學者稱之為「擴大的自由權」或「特殊形態的自由權」。

(三)社會權的種類

1.由上而下的社會權：

由國家直接積極介入保障的權利，例如生存權、受教育權等。

2.由下而上的社會權：

利害關係者為了保障其權益，並爭取改善地位，經過自身的努力抗爭所獲得的權利，如勞動權即是。

(四)各國立法例（類型）

1.德國法：

德國在憲法上也曾嘗試將「社會基本權」(*soziale Grundrechte*)納入憲法形式規範中，由於基本法性質不同於一般法律，無法針對個人健康等生存需求給予給付；其次，充足的財源乃實現社會基本權的必要條件，此涉及國家預算、稅收等財政能力；此外，如賦予個人對於相關給付的主觀公法權利，³則難免侵及民主與三權分立的原則。從而通說認為社會基本權相關條款是一種「憲法委託」(*Verfassungsauftrag*)，其效力雖是課

³ 主觀公法權利是指，公法賦予個人為實現其權益而請求國家為或不為特定行為的權利。參見高家偉，2002：145；Maurer, 1999:§ 8,Rn.2.

予立法者立法的義務，仍將其保障交由立法者以「社會權」(soziale Rechte)的形式，交給社會法典的規範來實現。

2.日本法：

日本憲法學者認為，社會權基於福利國家的理念，為使任何人都可獲得合乎人性尊嚴的生存，而予以保障的所有權利的總稱。由此一觀點出發，乃產生人民對國家有一定的給付請求權，這些權利包括生存、環境、健康、受教育、工作、勞動請求權。

3.瑞士法：

瑞士在 1874 年制憲時，才有社會政策條款，其第 34 條規定「童工保護與勞工的健康及安全保護」，嗣後陸續在該條款增定社會福利事項。2000 年的瑞士新憲法在基本權的保障上，作了突破性的進步改革，增列不少得以直接適用並據以請求給付的社會權。包括第 12 條的「急難救助」、第 19 條的「國民教育」、第 29 條的「訴訟扶助」及第 11 條的「兒童與少年扶助及促進」等。

4.我國法制：

我國法制由於多繼受於法治先進國家，理論與實務均受影響，關於社會權性質的主張，大致亦受到德國、日本的影響最多。從而有依德國學說，將社會權的憲法規定視為「方針條款」、「憲法委託」或「憲法解釋、執行規範」者，而未必都認其為賦予個人對於相關給付的主觀公法權利；也有依日本學說，將社會權的憲法規定視為相關權利的保障，

認為人民因而對於國家有一定的給付請求權。另有學者指出，我國憲法對於社會權的規定不明確且體系不清楚，應仿效瑞士制定新憲法予以統整。但證諸司法院大法官的解釋，似乎亦將這些社會政策條款視為「憲法委託」，而作為立法、行政及司法的行為指南，並據以作為違憲審查的基準。⁴

(五)社會權（憲法）的定位與規範效力

- 1.社會憲法是現代憲法的重要特徵，也是人類文明的重要指標，從而其法源不應限於國內憲法，亦應及於國際公約。
- 2.社會憲法是對於國家立法、行政的基本要求，也是對其授權的範圍。
- 3.社會權是基本權的一種，具有與傳統基本權一樣的功能與效力，亦即檢視法律是否違憲的功能與效力。
- 4.不論社會權、社會政策條款或社會國（福利國）原則，都是法律解釋，包括行政、司法上所應遵循的憲法規範。

參、身心障礙者的人權/福利

一、人權/福利理念

身心障礙者的人權與一般人權不同，相對於正常人而言，其屬於弱勢的族群，容易受到歧視、排拒，必須受到特別的保障，才能擁有與一般人同樣的生存與發展機會。

自 1940 年代聯合國開始關注到身心障礙的問題，身心障礙者福利已成為一項國際性的議題。聯合國在 1945 至 1955 年間，提倡一種障礙的福利觀點(welfare perspective of

⁴ 參見司法院大法官釋字第 180、316、456、472、549、568、571 號解釋。

disability)，其對障礙者的關懷表現在處理障礙議題的機制建立及方案發展；在 1955 至 1970 年間所採的社會福利觀點(social welfare perspective)，則開始透過特刊、書籍及影片等各種管道，喚起社會對障礙者議題的認知。

1970 年代開始強調人權觀點(human rights approach)，聯合國採納「心智發展遲緩者權利宣言」(Declaration on the Rights of Mentally Retarded Person,1971.12.20)及「障礙者權利宣言」(Declaration on the Rights of Disabled Person,1975.12.9)兩項重要宣言，鼓勵國家與國際以行動保障障礙者權利；並於 1976 年 12 月 16 日宣布 1981 年為「國際障礙者年」(International Year of Disabled Person)，明訂將致力於讓障礙者完全融入於社會。聯合國大會又於 1982 年 12 月 3 日採納「障礙者世界行動方案」(World Programm of Action Concerning Disabled Person)，將障礙者政策重組成預防、復健及機會平等三個不同的領域，並於同年 12 月公告「障礙者十年」(United Nations of Disabled Person,1983-1992)宣言，以喚起一連串設計來改善障礙者的情境與地位的活動。

1990 年代後的聯合國世界會議，導向著重於倡導在每一個領域中，包括身心障礙者在內的全民參與，以營造一個「全民社會」(society of all)；聯合國後續的主要發展目標，則是持續促進世界弱勢族群（包括障礙者）的生活品質。

二、權利（福利）內涵

從政策觀點來看，身心障礙者的政策模

式大別可分為個人/醫療模式與社會模式，並因而有不同的理念、問題感受、回應方式、服務決策、輸送、政策效應等。⁵而就人權保障的觀點來看身心障礙福利，有以下幾個重點：

- (一)保障經濟生活
- (二)保障就學權益
- (三)促進就業機會
- (四)提供醫療與復健服務
- (五)提供生活照顧服務
- (六)增進社會參與
- (七)建立無障礙生活環境

肆、兒童及少年的人權

一、人權理念

根據聯合國的定義，兒童是指 18 歲以下的任何人，包括我國（兒童及少年福利）法定的兒童與少年階段。如同身心障礙者一樣，兒童的人權與一般人權不同，相對於成人而言，其亦屬於弱勢的族群，容易受到歧視、忽略，且兒童獨立性、成熟度也不足，因此必須受到優先、特別的保護，以避免其受到侵害，進而獲得正常的發展。

兒童人權的保障早已是國際社會共同關注的焦點。1924 年國際聯盟即通過「日內瓦宣言」，將兒童人權納入人權保護的對象。為使兒童能享有幸福的生活，並顧及個人與社會的福利，以及兒童能夠享有 1948 年「世界人權宣言」所列舉的權利與自由，聯合國大會於 1959 年 11 月 20 日通過「兒童權利宣言」(Declaration of the Rights of the Child)，

⁵ 個人/醫療模式與社會模式可能的政策回應比較表，參見黃源協、蕭文高，2006：278。

將日內瓦宣言時期視兒童為保護對象的觀點，進一步提升兒童定位為人權的主體。1976年聯合國大會決議將兒童權利宣言發表20週年的1979年定為「國際兒童年」(International Year of the Child)。為使兒童權利宣言能夠具備拘束力，聯合國大會於1989年11月20日通過「兒童權利公約」(Convention on the Rights of the Child)，成為一項國際法，並定每年11月20日為「國際兒童人權日」；該項公約有四項普遍性的指導原則：1.無差別歧視的權利(第2條)；2.兒童最佳福祉為依歸(第3條)；3.生命、存活及發展權(第6條)；4.意見表達與參與權(第12條)。

二、權利(福利)內涵

美國社會工作百科全書將兒童權益區分為三個範疇：資源權(right to resources)、受保護權(right to protection)及意見表達權(right to be heard)。中國人權協會的「兒童人權指標調查」，也將兒童權利分別三大項：生存的權利、受保護的權利、發展的權利。就社會福利的觀點來看兒童福利，有以下幾個內涵：

- (一)兒童及少年經濟安全
- (二)兒童托育服務
- (三)兒童及少年寄養與收養服務
- (四)兒童及少年醫療與保健服務
- (五)兒童及少年保護與安全
- (六)兒童及少年休閒與輔導服務
- (七)特殊家庭兒童及少年家庭服務

伍、學生的人權

一、人權理念

基本人權是人之為人當然享有的權利，

是不受侵犯的權利，不能以法律、甚或修改憲法來侵犯，但這並非意味人權是沒有限制的。人權是以個人身分受到保障，可說是個人權利；而個人不可能無視於其與社會的(連帶)關係而生存，人權、特別是與他人的人權關係上，當然會受到若干限制。這種人權的界限，可區分為一般法律關係(人權vs.公共福祉)與特別法律關係兩種法律關係性質來討論，而學生人權則須放在特別法律關係來觀察。

(一)特別權力關係時代的學生人權

「特別權力關係」理論發源於德國19世紀後期，經由日本，輾轉由我國行政法院實務加以繼受。過去在特別權力關係的時代，學生的人權受到極不合理的限制，正如孫中山先生所說，軍人、公務員、學生、受刑人等四種人不能自由享有人權，學生在學校中只有義務而少有權利，一切唯學校的規定是從，即使人權受到侵害，亦不得藉由司法程序獲得救濟。⁶

(二)現代的學生人權

現代的人權觀念認為，人權是普遍的權利，任何人都能享有，即使是學生也不例外，學生人權乃在法律上受到同樣的保障，從而對於學生人權的限制，必須受到憲法「法律保留原則」的約制，其權利受到侵害

⁶ 依據特別權力關係的法理，當事人間的關係有五項特性：1.當事人的不平等性：權利主體對其相對人具有概括的支配權。2.義務的不確定性：權利主體得課予相對人不定量的義務。3.訂定特別規則：權利主體得訂定特別規則，限制相對人的基本權利，不須有法律保留原則的適用。4.課予紀律罰：權利主體對於違反特別義務的相對人，得依特別規則對其加以處罰。5.缺乏司法救濟：相對人的權利受到限制或侵害時，不得循通常訴訟程序請求救濟。參見林紀東，1978：167、168。

時，亦應享有司法的救濟；尤其是在「大學自治」的理念之下，學生的人權在自治的範疇中，更進一步受到憲法的保障。⁷

二、權利內涵

由現代的人權觀點來看，學生與學校的在學關係，已不是往昔的「權力關係」或「倫理關係」，而是一種「特別的法律關係」。其內涵有二：

(一)作為人民的基本權利

一般國民所具有的基本權利，諸如人身自由、宗教自由、言論自由、行動自由、秘密通訊自由等，不因學生身分或其年齡而有不同，縱使小學生亦為基本權利的主體；但這些基本權利得因其學生身分在時空上基於教育管理必要受到特別的限制，例如，學校上課時間不得在教室內喧鬧、不得使用行動電話等。

(二)作為學生的個人基本權

各國憲法對於學生基本權利的保障，主要是社會權之一的「受教育權」。茲將其內涵分述如下：

1.教育權的概念：

由於日本戰後學術界與實務界曾發生「國民教育權」與「國家教育權」的論爭，其所謂「教育權」是指「教育內容決定權」的歸屬，其乃具有多義性。

(1)狹義的教育權：

專指人民受教育的權利。

(2)廣義的教育權：

泛指人民在教育事務上的權利。

(3)最廣義的教育權：

尚可包括國家或各級地方自治團體，以

及其所屬機關或公務員在教育事務上所行使的權力或權限。

2.受教育權與學習權：

通說則認為，受教育權是以學習權為其本質，是為了實現每個人的學習權，⁸包括主動學習（自由）與被動學習（接受教育）兩部分。⁹每個人要能夠自主地學習，必須具備一定的獨立學習能力，從而任何人都須先經過一段透過別人協助的學習與受教育過程，才能具備這種基本的能力。此即基礎教育應普遍提供給每一個人的原因之一。

3.學習自由：

學習自由最初源於「學術自由」，最早的學術自由即包括教學自由與學習自由，嗣後才有研究自由，但其發展卻有所消長。¹⁰

4.學習（教育）主體、教育活動主體及國家在教育上的角色：

⁸ 有關受教育權的本質，學說上有生存權說、主權者教育權說及學習權說三種見解。參見許志雄等，1999：187、188。

⁹ 日本最高法院於「旭川學力測驗案件」中指出，本條（憲法第26條）規定（學習權）背後存在的觀念乃是，每個國民，為了成長、發展成為一個人或一個市民，及完成、實現自己的人格，均有為達成這些目的所必要的學習的固有權利。特別是無法自己學習的兒童，有對一般成人要求對他實施教育，以滿足其學習需求的權利。引自李鴻禧，1995：243、244。

¹⁰ 最早的學術自由概念僅有教學自由與學習自由，嗣後演變成研究自由與教學自由較受重視，學習自由反而被忽略，此乃因大學原以教學為主，後來發展為以學術研究為主；直到1960年代，世界各國發生學生運動，學生團體主張應享有學習自由與參與大學自治的權利，學習自由才再度被提出與重視。參見許志雄等，1999：189、190。

⁷ 參見司法院大法官釋字380、450號解釋。

(1)學習（教育）主體：

在「學習權」的理念下，每個人都是學習（教育）主體，是一切教育的目的與重心，所有的教育活動都是為了幫助學習主體完成受教育的過程而存在。我國教育基本法第 2 條第 1 項即規定：「人民為教育權之主體。」

(2)教育活動主體：

扮演的角色為學習者的協助者，包括父母、教師、私校辦學者、地方住民等，依家庭教育、學校教育及終身學習教育三部分而各有不同。

(3)國家：

國家雖是教育活動的主體之一，但扮演的應為協助者的角色，其參與、介入教育事務，主要是保障學習主體與教育活動主體的權利，並協助教育活動的進行。從而國家的主要任務在於教育的外在條件（所謂教育的「外部事項」）的整備，亦即提供師資、資源、設備、教育機會，以及教育制度的規劃與建立；不該過度介入教育內容（所謂教育的「內部事項」）的決定，企圖藉由教育來塑造與教化人民。¹¹

5.學習權的法律性質：

(1)受教育權：

¹¹ 教育基本法第 2 條第 3 項即規定：「為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。」教育基本法第 6 條亦規定：「教育應本中立原則，學校不得為特定政治團體或宗教信仰從事宣傳，主管教育行政機關及學校不得強迫學校行政人員、教師及學生參加任何政治團體或宗教活動。」

我國憲法第 21 條規定：「人民有受國民教育之權利與義務。」故而學習權在基礎教育階段是受教育基本權，同時亦為義務，但其權利主體固應為每一個人，承擔義務主體實際上則為學齡兒童的父母或監護人。

(2)工作權：

在分科專業教育（專科職業學校與大學以上）及其前階段的預備教育（高中職教育），¹²通說認為應屬我國憲法第 15 條所保障的「工作權」範疇，故此學習權也稱為「工作能力養成教育權」；這種工作權性質則屬自由權的性質，亦即「學習自由」。

(三)作為學生的集體基本權

學生的集體基本權即是「學生自治權」，實質的學生自治權僅存在於高等教育階段，因為在此一階段，學生始有自治的期待可能性。

1.學生自治權的性質：

有關學生自治權的本質，吾人認為，如果肯認高等教育機構的學習機制與社會機制相近，且學生已具備自治基本能力，應承認學生自治權係屬「學習權」；亦即學生參與學校自治組織，也是一種學習，從而教師加以指導即具有正當性。

2.學生自治權的內容：

(1)學生自治章程訂定與執行權：

自治章程內容包括學生會的結構與組成程序、學生會自治權的行使方式與監

¹² 我國未來國民教育如延長至高中職，則高中職亦應納為基礎教育階段。

督事宜等。

(2)徵收會費權力：

如肯認學生自治權源自學習權，則國家應透過教育行政機制令學生自治團體有收取會費的權力，以維持其存續。

陸、身心障礙學生的人權

一、身心障礙學生的特殊議題

(一)兩種「雙重弱勢」

1.就身心障礙者而言，依據一項「商業周刊」的統計，我國在國民教育的入學率雖高達九成多，但身心障礙者的學歷有一半以上僅有國中畢業，並有不少重、中度的身心障礙者無法接受基本的國民教育；由於低就學、低學歷，造成了後來的低就業、低成就，以致他們在身心障礙的弱勢之外，又成為經濟上的弱勢，形成了「雙重弱勢」。

2.就身心障礙學生而言，相較於一般兒童，他們也是「雙重弱勢」；一是具有兒童身分，另一是具有身心障礙的身分。對於身心障礙兒童，一般人普遍有兩種看法，一是可憐，另一種是覺得他們有病；從人權的角度來看，這兩種看法都太過狹隘。

(二)權利 vs.福利

過去一般人會認為，社會各界提供給身心障礙人士與兒童的協助是「福利」，而不是「權利」，這種觀念已經落伍，所以過去保護身心障礙者的法律稱為「殘障福利法」，現今已改為「身心障礙者保護法」。就人權的觀點而言，身心障礙人士與兒童享有的人權與一般人相同，但因身心障礙者身心情況與一般

人不同，在就學、就業等機會方面，未受到（實質）平等的對待，從而需要額外地保護他們的人權。¹³

(三)身心障礙學生的受教育權

就身心障礙學生而言，受教育權過去是較容易被忽視的人權之一。往昔有些學校沒有特教班，拒絕學生入學，或者學生必須忍受更不便利地到遠處入學，剝奪學生就學的公平權利；如今在相關法律規定「零拒絕」的原則之下，學校再也不能拒絕任何身心障礙學生，保障了他們的受教育權。

其次，身心障礙學生入學後應該如何教育，則是另一個人權議題。傳統的做法是將所有身心障礙學生集中成班，讓教師提供適當的協助與學習資源，但這種安排方式卻出現隔離、標籤化，甚至放棄教育等問題；從而回歸主流教育成為另一種安排身心障礙學生的模式，目前法律即規定，學校必須提供身心障礙學生一個「最少限制的環境」，亦即如果學生想要就讀普通班，學校必須尊重他們的意願，不能剝奪其到普通班學習的權利。

二、身心障礙學生的權利

就人權保障的觀點來看身心障礙學生的權利，有以下幾個面向：

(一)作為人民的基本權利

(二)作為身心障礙者的基本權利

(三)作為兒童的基本權利

¹³ 教育基本法第 4 條在其前段規定教育機會平等之後，後段又規定：「對於原住民、身心障礙者及其他弱勢群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。」

(四)作為學生的基本權利

(五)身心障礙學生的受教育權（我國身心障礙學生的權利）¹⁴

柒、教師的作為

一、正確的認知

(一)學生與教師權利的均衡保障

教育基本法第15條規定：「教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。」此種規範顯示，國家對於作為教育主體的人民與其他教育活動主體在教育事務上相互間的權利義務關係的平衡律定。

(二)「教育福利化」的迷思與省思

許多教育學者專家看到現今教育政策對於弱勢者的特別照顧，認為教育不該趨於「福利化」，以免偏離教育的本質。這種看法實在過於偏狹，依據前文對於社會權與社會憲法的陳述，當可肯認教育權已屬於人民重要的社會基本權利，而從英國等歐洲先進國家的經驗，教育措施作為社會政策重要的一環，也早已經是理論界與實務界的共識。

(三)具有現代融合參與的了解

從身心障礙者人權趨勢來看，機會平等、社會融合及全民參與已經是其主流；就

兒童人權的發展而言，其平等權、受保護權、發展權及參與權也是重要的內涵；就學生人權的內涵而言，其教育權當為權利的核心。這些人權的交織重疊部分，即形成身心障礙學生的特殊教育權利。

二、具體的作為

身心障礙者在成長過程中，特別需要醫療、教育與社會福利等方面的團隊，以科技整合的合作模式，提供其更適切的服務。由於人權及教育權的保障已逐漸獲得重視，身心障礙學生的教育權及各項福利服務在政府及民間團體共同努力下，已沒有任何理由或藉口可以阻礙有意願、有能力，但身心狀況與一般學生不同的孩子享有公平參與社會的機會，尤其國民義務教育對身心障礙學生而言，更是意義重大。

就中小學老師而言，是身負傳遞身心障礙學生人權觀念、主動從事人權關懷的行動者，而教師能為身心障礙學生做的就是確保其受教育權益，並協助排除物理、心理及社會環境的阻礙，使身心障礙學生能在免於歧視、機會公平及在善良溫馨的校園環境中學習成長。以下僅就權利觀點，再強調幾個重點，以及教師的功能角色：

(一)從「真正零拒絕」做起

從實務的經驗顯示，無論是學齡前或國民教育階段，都不乏（積極）拒絕身心障礙學童入學或（消極）排拒教學、造成學習障礙的例子。從而做到真正的零拒絕，應該仍是保障身心障礙學生權利的起點。

(二)早期通報、早期療育及早期教育

依據特殊教育法規定，對於身心障礙國民的特殊教育，應向下延伸至3歲的學齡前兒

¹⁴ 根據我國的「特殊教育法」，身心障礙學生的受教育權利有：1.適性教育的權利（第 5 條）；2.特殊教育的實施（制度保障）（第 7、8、9、16、17、18、20、26、30 條）；3.學齡前受教育權（第 9 條）；4.適當教育安置權（第 13 條）；5.升學「零拒絕」權（第 21 條）；6.特殊學習資源權（第 24 條）；7.個別化教育計畫之擬定及教育安置（第 27 條）等。

童。但許多學齡前兒童除了受教育權之外，經常因為各種因素未發現其發展遲緩（包括身心障礙）情形，此一教育階段教師亦應特別留意，以期早期通報、早期療育及早期教育。

(三)回歸「主流教育」/以融合教育為主流

就身心障礙者的人權發展而言，社會融合與全民參與既然已是其主流，則回歸主流教育應該成為安排身心障礙學生的主要模式，這也是各先進國家特殊教育的潮流。學校是一個小型的社會，我們欲圖標舉「全民社會」作為促進身心障礙者人權的理想，就必須及早準備，讓這種理念先在學校中獲得實習的機會。

(四)強化學校社會工作

絕大多數的兒童及少年均應在學校系統內生活，從而學校提供其輔導服務就顯得十分重要。一般而言，學校社會工作包括個人輔導、小團體輔導或訓練及全校性大型教育活動三個層面；社工專業在學校或教育系統內是扮演一個輔助、補充，甚至補救性的作用。特殊教育體系中的身心障礙學生更容易產生各種學習、生活、人際關係及環境適應等問題，則學校社會工作對於他們尤其重要。

(五)增強教育和相關服務輸送計畫

擬定「個別化教育計畫」(IEP)，強化父母、教師與專業團隊間的溝通聯繫，使學生有最適當、最少限制的學習環境與最有效的學習成果。¹⁵另為因應身心障礙學生不同生

涯階段的不同需求，個案轉銜服務團隊的溝通和聯繫更能保障每一位特殊學生在生涯轉銜點都能得到應有的協助。

(六)建構包容的無障礙學習環境

由於社會大眾對於身心障礙孩子的不瞭解，使身心障礙學生在回歸主流與融合教育時，產生很大的阻力與困難，其權益偶有不被尊重的情形發生；面對此種無形的心理阻礙，應協助校園中其他教師、學生及社區居民，認識、接納進而關心身心狀況不同於一般孩子的學生。其次，提供身心障礙學生更便捷、輕鬆的學習環境，利用教學輔具進行課程，隨時注意教學設施設備是否符合身心障礙學生的需求等，這都是老師可以透過觀察進而要求改善的阻礙。

(七)加強多元服務管道

了解自己在專業知能上的限制，為身心障礙學生開發多方面的社會資源，利用學校家長會、志工、社區居民、社會團體、醫療機構、社福機構或其他相關部門，協助進行教育、輔導或轉介；在此過程中，尤應對於家長的參與給予鼓勵，提供必要的社會系統支持與陪伴。

捌、未來的展望

教育權是每個國民受保護的基本權利，而教育的基本目的為期待孩子成為一個幸福的人。所謂「幸福」，必須至少符合以下三點：1.可以控制自己想要控制的生活事項；2.能有足夠知能做好的或受社會肯定的決定，並自己能夠執行；3.能夠且願意對自己所下

¹⁵ 在英國，這種對於學習障礙者特殊需求的評估報告，如果兒童的父母不滿意其報告內容，甚至有

權向獨立法院上訴要求重審。洪菁惠、葉瑋琳，2006：252；Hill, 2003:221.

的決定負責。對於身心障礙兒童而言，藉由特殊教育所習得的知能，使其能夠在社會中得到接納與尊重，過著尊嚴的生活及能夠適性發展，才是符合人權保障需求的幸福生活。

因此，期望中小學老師對於特殊的孩子們，以另一種生命的視野，來幫助身心障礙學生，實現有尊嚴的生活，因為身心障礙學生的教育權益與社會福利的本質都在提供身心障礙者一次或無數機會的教育與社會福利參與的歷程，其中所蘊含的正是人道主義的教育哲學與社會工作助人的精神。

參考文獻

一、中文部分

- 李惠宗（2001）。憲法要義。台北：元照。
- 李惠宗（2002）。行政法要義。台北：五南。
- 李惠宗（2004）。教育行政法要義。台北：元照。
- 李鴻禧譯，蘆部信喜著（1995）。憲法。台北：月旦。
- 吳庚（2004）。憲法的解釋與適用。台北：自版。
- 林紀東（1978）。行政法原論（上）。台北：國立編譯館。
- 林佳範（2006）。淺談特殊教育兒童人權。教育部：特殊教育網站（1224）。
- 孟瑛如（2006）。提升特教品質，保障特殊孩子人權。教育部：特殊教育網站（1029）。
- 洪菁惠、葉瑋琳譯，M. Hill 著（2006）。瞭

解社會政策。台北永和：韋伯文化。

- 高家偉譯，H. Maurer 著（2002）。行政法學總論。台北：元照。
- 陳新民（1990）。憲法基本權利之基本理論。台北：自版。
- 陳新民（1995）。中華民國憲法釋論。台北：自版。
- 許志雄等著（1999）。現代憲法論。台北：元照。
- 黃源協、蕭文高（2006）。社會政策與社會立法。台北：雙葉書廊。
- 郭明政（2005）。社會憲法—社會安全制度的憲法規範，蘇永欽主編。部門憲法。台北：元照，311-352。
- 郭靜晃（2004）。兒童少年福利與服務。台北：揚智文化。
- 蔡文輝主編（2002）。社會福利。台北：五南。
- 鍾秉正（2004）。社會福利法制與基本人權保障。台北：神州圖書。
- 鍾秉正（2005）。社會保險法論。台北：三民。
- ### 二、英文部分
- Hill, M., 2003, *Understanding Social Policy*, Oxford: Blackwell.
- Maurer, H., 1999, *Allgemeines Verwaltungsrecht*, München.

突破生命的困境 學做自己的主人

淺談身心障礙學生運用自我決策參與個別化教育計畫會議

魏燕河

台中教育大學特殊教育研究所
研究生

蔡芸芸

台中縣文雅國小
教師

張靖宜

台中教育大學特殊教育研究所
研究生



壹、前言

教育的目的在於使每個人經由教育的過程，學會如何運用個人所學、所知的知識和技能順利應對未來生活的需要。特殊教育的最終目標是幫助身心障礙者成功地轉銜到成人階段，使他們能夠過著獨立而滿意的生活（鈕文英、陳靜江，民87）。王明泉（民89）認為自我決策能力的學習是很重要的，但卻是件不易達成的事。作選擇、表達喜好、自我知覺和信念是終其一生的經驗與學習。

以往大家都習慣於將身心障礙者的行為或學習活動加以安排與限制，他們終其一生鮮少甚至完全沒有為自己做選擇與作自我決策來面對自己的人生，生活的一切由父母或老師來做決定與安排。但是任何人不可能一輩子都依靠他人來做選擇與決定，終究需要學會如何自己管理自己，最後走進社會人群之中各個場域裡學會做自己的主人，過著自我決策的生活。

近年來「自我擁護」（self-advocacy）與「自我決策」（self-determination）對身心障礙者的重要性日受到重視與呼籲（林宏熾，民88），美國在1997年的「身心障礙者教育法案」（Individual Disability Education Acts 簡

稱IDEA）明確指出及要求所有特殊教育學生最晚在14歲或以上的年紀應參加自己的個別化教育計畫會議（IEP），因此藉由身心障礙學生主動參與自己IEP的過程，可以學習自我擁護、做決定、自我評估及目標達成等有關自我決策的技能（Wehmyer,1996；Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmyer,1998），本文將試著針對此議題，綜合有關的理論策略與討論，以作為研究提昇身心障礙者在自我決策能力與方法的參考。

貳、自我擁護與自我決策的理念與涵義

自我決策的理念是一個複雜的概念，早期由Nirje於1972年首先提出「常態化」（normalization）的理念，正式奠定了自我擁護與自我決策的理論基礎。劉佩嘉（民94）指出自我決策是一個複雜的概念，並非一句簡單的話就能涵蓋其內容。整體而言，自我決策可包括選擇、作決定、控制、行動、目標的達成及個人有意義的成功等主要意涵在內。近年來由於以身心障礙者的觀點為出發點日漸受到社會大眾的重視與關心。再加上立法的善意維護與支持，以及專家學者發展有關的方案與課程來大力推廣，使得自我擁護與自我決策理念逐漸獲得重視

(Gardner,1980 ; Zirootli,1989)。

參、身心障礙學生運用自我擁護與自我決策策略參與 IEP 會議

一、運用自我擁護策略參與 IEP 會議

自我擁護策略是一個決定策略，讓學生準備參與個別化教育計畫會議或轉銜計畫會議，甚至可以延伸這個策略於生活中各個層面。國外學者 David 與 Melia (2004) 曾提出一項自我擁護策略，其策略包含五大策略步驟，這五大步驟的頭字語為

「**I PLAN**」以幫助學生記憶使用的策略，現在將其內容簡述如下：

策略步驟一：目錄清單 (Inventory)

此策略步驟主要在於讓學生先列出自己的優勢、需要改進與學習的地方、教育與設定目標、適應需求、學習選擇，並且將這些項目由學生列表帶到 IEP 會議中。

策略步驟二：提供目錄的資訊 (Provide Your Inventory Information)

教師應提供身心障礙學生有效的溝通資訊，使學生能夠運用於 IEP 會議中，其中包含五項行為步驟：1.身體坐挺直、2.有愉快的口語聲調、3.有活絡的思考方式包括告訴自己要提高注意力、試著去參與活動、溝通比較觀念、4.保持輕鬆的心境包括不焦躁不安、保持鎮定、5.從事眼神方面的溝通方式。

策略步驟三：聽與回答 (Listen and Respond)

主要是要讓身心障礙學生能夠傾聽他人陳述，並且能夠對於別人的陳述與問題中作出合適的反應及回答。

策略步驟四：提出適當的問題 (Ask Questions)

這個階段在於讓身心障礙學生練習問適當的問題，並且從問合適的問題當中歸納出本身需求的資訊加以運用。

策略步驟五：你的目標命名 (Name your Goals)

最後的步驟在於讓身心障礙學生與他人溝通其個人的目標和意見，歸納總結出未來學校或其他生活的目標，以運用於即將採取的自我決定的行動。

二、運用自我決策之策略參與 IEP 會議

個別教育計畫是為每一個身心障礙學生量身打造的教育計畫。它不是單打獨鬥自己寫的一份資料，而是一件合作的方式包括多專業與父母及學生會議 (Clark,2000)。因此，這個合作過程的形式在於幫助學生能有效利用自我決策的能力。學生在這樣的自我決策訓練之後，能達到更高的自主能力，以後每年的 IEP 會議，他們能居於領導地位，而且能更容易傳達他們的優勢能力、需要、目標和以後如何更有發展 (Battle et al.,1998)。Van Reusen 和 Bos (1994) 曾提出一份有效的自我決策訓練，這訓練的目的與訓練過程如下：

(一)關於訓練程序方面

此訓練強調障礙者的自我決策原則，教師應訓練學生使用自我主導的技巧，以完成學生的自我決策。這個訓練的形式一共包括四個階段，如表一所示：

表一 自我決策策略訓練課程

階段	培養訓練課程的內容	時間 (分)
一	介紹/ 基本原理/它是我的生活輔助練習冊	50
二	看一個錄影帶10步指南，自我指導的IEPs	50
三	社會技能/ 配對練習	50
四	錄影/ 討論	50

(資料來源：Bates, P.E., Miner, C., Heckenkamp, D., & Walter, S., 2001)

第一階段訓練

(一)課程介紹

訓練者告知學生為何他們要練習自我主導的會議，並收集訊息作為筆記。

(二)基本原理

從開始即摘要出一些基本原理作為學生與 IEP 發展關聯的重要性。學生被詢問他們以前是否已經參加 IEP 會議的情況，訓練者應該鼓勵學生表達他們對於這些會議的感覺。將學生參加自己 IEP 會議的重要性告知

學生。

(三)學生工作手冊

在基本原理被確定之後，學生填寫他們的輔助練習冊。Bates, Miner, Heckenkamp, & Walter(2001) 命名輔助練習冊為「**這是我的生活**」如表二所示，並且藉由手冊讓學生練習考慮他們的優勢能力、需要以及優先權利。訓練者鼓勵參與學生檢查他們的輔助練習冊，並將意見增加於下次會議。

表二 學生工作手冊：這是我的生活

(討論) 哪些事情適合我
 哪些事情不適合我
 當我完成中學時，我想要做的
 今年在學校我想要。 . .
 今年在學校我想要完成這些目標
 我更要在我需要的學校上獲得成功。 . .
 我想要這些人參加我的 IEP/轉銜計畫會議

(資料來源：Bates, P.E., Miner, C., Heckenkamp, D., & Walter, S., 2001.)

第二階段訓練

播放一個類似學生主導的 IEP 會議的錄影帶，此階段開始時讓學生觀看訓練會議。錄影帶讓訓練者幫助身心障礙學生一步接著一步完成他們的自我指導的 IEP(Bates, Miner, Heckenkamp ,and Walter ,2001)。

第三階段訓練

此階段訓練者開始一個適當的社會技能的討論於一個 IEP 會議中。教師要學生進入自我選擇的配對練習，以及在口頭上實踐這些技能於每個階段。

(一)社會技能訓練：

在 IEP 會議開始之前，學生被要求的社會技能及行為訓練包括如下：

- 1.眼神接觸(例如：抬頭，眼睛對眼睛的接觸，不讀文稿)
- 2.聲音質量和力量(例如：大聲說，滿懷信心分享個人需求)
- 3.身體姿勢(例如：坐直，腳貼地板上，不要懶懶散散地站著，不要倚靠在肘上)
- 4.衣服(例如：穿代表自己是什麼角色衣服，提供適合和不良選擇的例子)
- 5.語言表示想法(例如：陳述，不要使用褻瀆式的語言)
- 6.合適的反應(例如：不要不自主地笑，不要使用防禦或者忿怒的反應)

(二)學生角色配對練習：

學生調整好他們的座位面對彼此分別扮演 IEP 裡的各種角色。此外，每個學生依照指示什麼時候完成或者扮演角色。訓練者讓學生依步驟練習。每個學生將口頭分享的對於自己的 IEP 興趣與需要。在這個時候訓

練者觀察學生是否很樂意講話和是否與其他參與者做適當的溝通。如果學生積極參與整個過程，他們將學會適當的社會技能。並且與其他學生在想法或建議上的討論，這個練習將幫助學生準備領導他們的會議。

第四階段訓練

在這個訓練階段是一項錄影帶活動。這個活動給予學生對照修正練習，使他們角色扮演更加熟練。

(一)錄影帶活動

錄影部分訓練，把學生分成幾組，每個學生扮演不同角色。那些角色包含在一個 IEP 會議裡的參與者—學生、父母、特殊教育教師、普通教育教師、校長和專家。每個人都是很好傾聽者，使用合適的眼神接觸和身體姿勢。當錄影開始，第一個學生可能需要更多提示，才能使過程更完整。

肆、促進身心障礙學生參與 IEP 會議之建議

要鼓勵培養身心障礙學生成為一位有自主能力的個體，成為生命中的主人發展與實施自我決策課程已是一件刻不容緩的重要課題，以下提出幾項促進身心障礙學生主動參與和主導 IEP 的建議：

一、教師自我決策教學專業的提昇

根據許多研究顯示，仍然有許多教師對於自我決策的意涵與課程概念不清，造成在指導身心障礙學生自我決策時產生許多的困境，建議於特殊教育教師的師資培育過程納入自我決策教學之相關訓練，以提昇教師之專業知能與素養。

二、自我決策教課程之研發與推廣

推行自我決策雖然是一項重要的理念，但是，所謂「巧婦難為無米之炊」，完整的教材是提升教師教學成效的一大利器，藉由完整易懂的教材將有助於教師提昇學生自我決策能力，自我研發與引進改良國外自我決策教學策略是推廣教學的一大助力。

三、教師與家長教育態度的轉變

家長與教師的教育態度對身心障礙者的自我決策能力有重大的影響，許多的家長與教師不認為或忽視身心障礙學生能夠表現出自我決策的能力，常常越俎代庖替學生做決定，造成學生喪失了許多培養自我決策能力的機會，建議身為家長或教師在平時的生活情境中多給予學生自我選擇與做決定的機會，以建立學生的自信心與自我決策能力。

四、配合角色扮演與示範

對身心障礙學生能力的培養，經由示範教學與角色扮演模仿常常會展現出特別的教學效果，經由錄影帶觀賞其他人參與 IEP 的示範過程讓學生有更能具體的概念加以仿效，再加上親身角色扮演練習讓身心障礙學生更能從中體會其中的樂趣與參與技能，經由不斷的練習與修正，將有助於學生培養出自信心與自我決策能力。

五、輔助科技的應用

身心障礙學生有時會有溝通方面的限制，藉由相關的輔助器材的使用如：圖片、助聽器、書寫輔具、溝通板等等工具有助於學生表達自我興趣、喜好與需求。此外，錄影與錄音設備更是在練習角色扮演時不可或缺的重要設備，建議相關主管單位列入輔具或設備加以添購，以利於教師教學之順利進

行。

伍、結語

長久以來，身心障礙者都是處於被動的角色，生活上的一切由他人來替他作選擇與作決定，然而，隨著社會大眾觀念的改變與相關法令的要求，該是把掌控權交還給身心障礙者了。雖然一下子由被動者變成主動者可能會造成許多人的困惑與卻步，甚至包括身心障礙者本身在內都可能會因為學習與訓練的不足而感到手足無措；因此，自我決策的訓練過程倍感重要，身心障礙者藉由參與個別化教育計畫的學習過程與訓練，學習如何做依據自我的興趣、能力或喜好來為自己的生活與學習做決策。相信只要大家多給予身心障礙者適度的尊重、支持與訓練學習的機會，或許就可以使身心障礙者逐步朝自我決策之路邁進，使他們能成為獨立自主、自我管理與成為自己的主人。

參考文獻

一、中文部分

王明泉(民 89)。高職階段智能障礙學生自我決策能力相關影響因素及教學方案成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所未出版之博士論文。

林宏熾(民 88)。身心障礙者自我擁護與自我決策之探討。特殊教育季刊，73，1-13。

劉佩嘉(民 94)。自我決策是遙不可及的夢想嗎？促進智能障礙學生參與 IEP/ITP 之建議作法。特殊教育季刊，97，27-31。

鈕文英、陳靜江(民 87)。台灣地區智能障

礙青年『心理生活素質之研究』。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。

二、英文部分

- Battle, D., Dickens-Wright, L., & Murphy, S. (1998). How to empower adolescents: Guidelines for effective self-advocacy. *Teaching Exceptional Children, 30*(3), 28–33.
- Bates, P.E., Miner, C., Heckenkamp, D., & Walter, S. (2001). *The selfdirected IEP: An interactive workshop format*. Springfield: Illinois State Board of Education.
- Clark, S. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional Children, 33*(2), 56–66.
- David, W.T, & Melia,N (2004) .Using The Self-Advocacy Strategy to Increase Middle Graders'IEP Participation. *Journal of Behavioral Education,13* (2) ,135-145
- Field, S., Martin,J., Miller,R., Ward,M., & Wehmyer,M. (1998) .*A Practical guide for teaching self-determination*. Reston, VA : Council for Exceptional Children Division on Career Development and Transition.
- Gardner (1980) .*The self-advocacy work book*.University of Knasas : Knasas Center for Mental Retardation and Human Development UAF.
- Kroeger, S., Leibold, C., & Ryan, B. (1999). Creating a sense of ownership in the IEP process. *Teaching Exceptional Children, 32*(1), 4–9.
- Martin, J.E., Huber Marshall, L., Maxson, L., & Jerman, P. (1998).*Self-directed IEP student workbook*. Longmont, CO: Sopris West.
- McGahee, M., Mason, C., Wallace, T., & Jones, B. (2001). *Student-led IEPs: A guide for student involvement*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Van Reusen, A. K., & Bos, C. S. (1994). Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction. *Exceptional Children, 60*, 466–475.
- Wehmeyer,M.L. (1996). Self-determination as an educational outcome:Whyis it important to children,youth, and adults with disabilities? In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 17–36). Baltimore,Paul H. Brookes.
- Zirooli,T.J. (1989) .Partners in policymaking : *Empowering people*.*Journal of the Association for persons with Severe Handicaps,14*,163-167.

生命教育活動方案

認識及關懷國小身心障礙兒童

許麗霞

宜蘭縣大隱國民小學

壹、前言

「生命教育」是整體教育中的核心課程（黃德祥，民 89），生命教育課程的實施主要在幫助學生認識自己的生命與尊敬其他人的生命，從生存環境的認知、領悟與實踐中，瞭解生命真相，並主動的去思索生命的意義，探討生命存在的價值與定位，進一步將自己所學回饋社會，造福更多的生命。因此，生命教育的主要目的在協助學童認識生命、珍惜生命、欣賞生命、尊重生命、關懷生命，輔導學生建立適切的人生觀與價值體系，樂觀且認真的過每一天（圓照寺生命教育編輯委員會，民 93）。

生命教育包含認知、情意及實踐三個層面，期望透過生命教育來幫助學生探索並了解生命的意義，透過愛惜及尊重自己與他人的生命，來實踐生命的價值，進而熱愛並發展自己獨特的生命（林維姿，民 93）。

目前特殊教育思潮是鼓勵將身心障礙兒童融合在普通班級，在相同的教育環境中，與一般學童一起學習、一起互動、以增進其社會適應能力（洪清一，民 90；胡菁萍，民 92）。融合教育是當前教育的發展趨勢，筆者

服務學校中亦有身心障礙兒童與一般學童一起讀書、遊戲，為使學童接納、協助身心障礙兒童，使其生活的融洽，身心障礙兒童不至於被排擠、歧視。是故，設計『生命教育活動方案』，包括：透過讀書會的童書導讀、討論、師生對話；身心障礙體驗活動；及參觀身心障礙福利機構等，啟發學童認識身心障礙兒童的需求，能去協助他們，進而更珍惜自己的生命。

在我們周遭隨時有身心障礙人士共同生活、共同學習，若能了解其生理及學習特性，將有助於同儕之間的互動，進而關懷弱勢族群，增進人際間和諧的互動（林維姿，民 93）。故設計一套「生命教育活動方案」以提升國小學童對身心障礙兒童的瞭解，藉此方案的進行，培養學童對生命教育更深一層的體會與認識。

透過「生命教育活動方案」的教學，來提升國小學童認識、接納、服務身心障礙兒童。因此藉以童書在班級讀書會的帶領下及體驗活動的實際操作下並安排時間到各身心障礙福利機構參觀，實地觀察各身心障礙朋友的生活情形，學童盡自己的能力服務這些

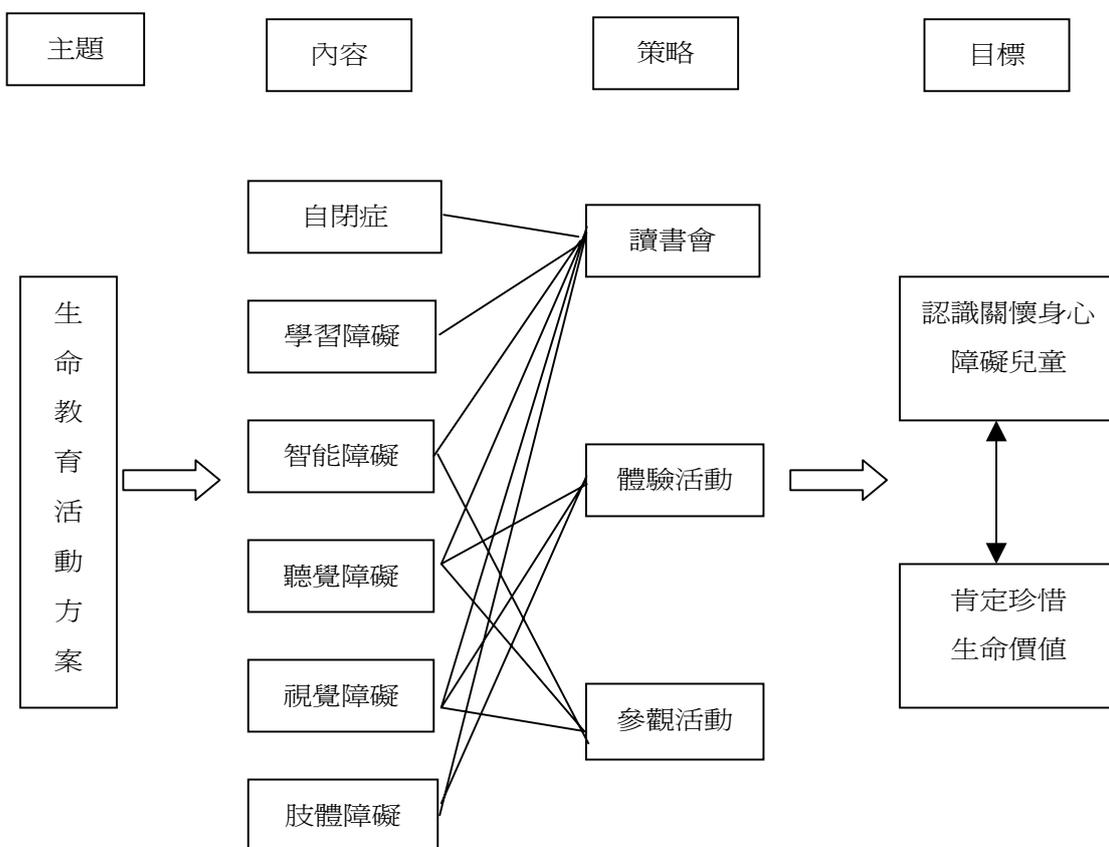
弱勢朋友，藉此提升學童對身心障礙兒童的認識與接納，並提高學童服務身心障礙兒童的意願。

貳、『生命教育活動方案』課程與教學實施

一、生命教育活動課程架構與實施

『生命教育活動方案』設計的主要內

容，是針對學童生活環境中較常接觸及感到好奇的六種身心障礙類型，透過讀書會、身心障礙體驗活動及參觀縣內身心障礙福利機構等教學策略，以達到學童認識及關懷身心障礙兒童進而更肯定並珍惜生命價值的目標，課程架構與實施詳見圖一。

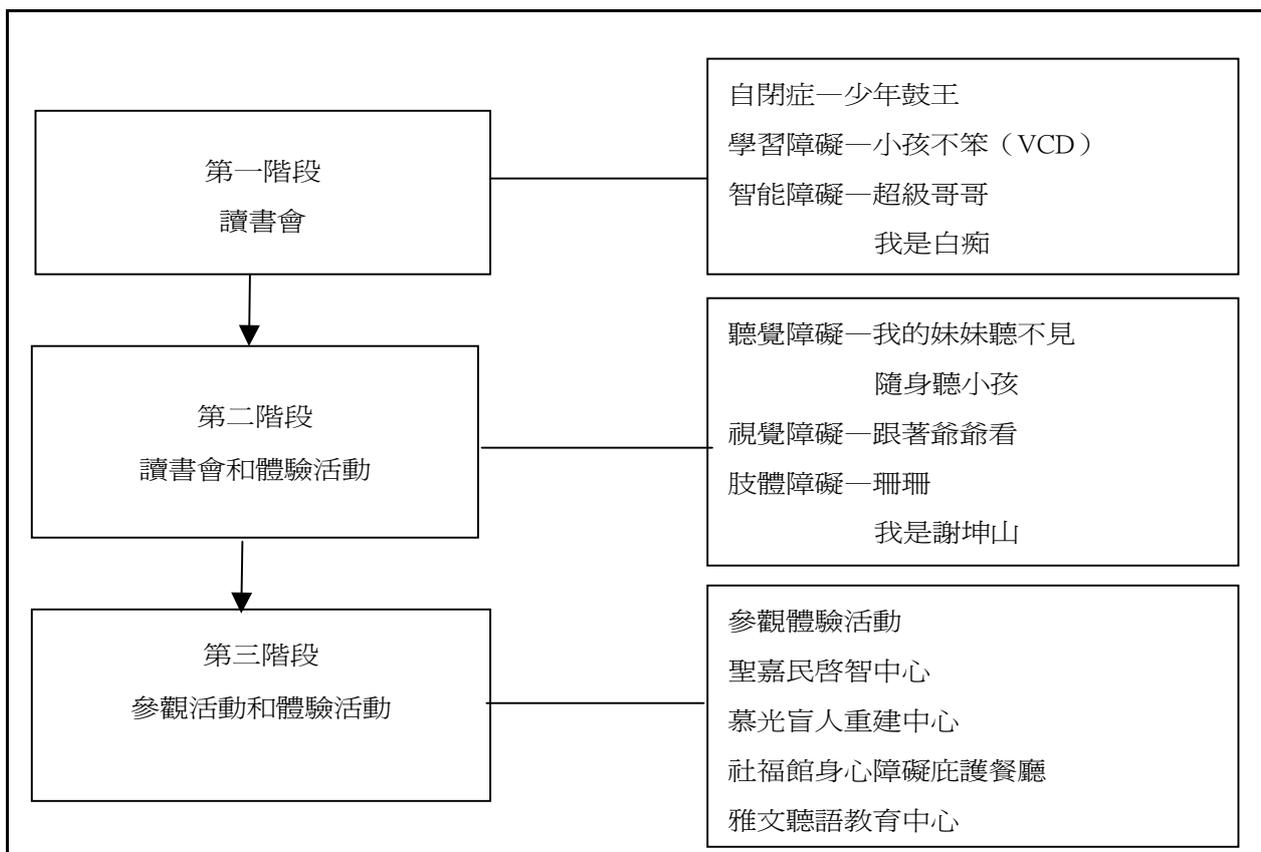


圖一 『生命教育活動方案』課程架構與實施圖

二、生命教育活動教學流程與實施

本活動方案教學歷程採行動研究方式（詳見圖二），活動中的六種身心障礙類型透過童書或影片的教學媒材，從每一階段的

教學活動、省思過程，修正後作為下一階段的教學活動，以提升學童認識及關懷國小身心障礙兒童的程度。



圖二 『生命教育活動方案』教學流程與實施圖

參、『生命教育活動方案』教學歷程及札記省思

為了解學童對身心障礙兒童的認識，經過訪談發現，班上大部分的學童看過『生命教育活動方案』所列舉的身心障礙人士，而其中以智能障礙及肢體障礙者居多，而對自閉症最好奇。

本教學活動歷程分成三階段：第一階段為讀書會方式，第二階段為讀書會和體驗活動，第三階段為體驗活動和參觀活動。

一、第一階段：讀書會 (一)第一階段教學活動設計

表一 『生命教育活動方案』第一階段教學活動設計

編號	教學活動名稱	教學目標	教學方式	教學時間	教學資源
1	認識自閉症	1.認識自閉症兒童。 2.了解自閉症的行為特徵，及其學習特性。	讀書會	2 節	少年鼓王
2	認識學習障礙	1.了解個別差異、學習尊重別人。 2.了解自己的優勢智慧，發展自己的潛能。	觀賞影片及討論	3 節	小孩不笨
3	認識智能障礙	1.認識智能障礙兒童。 2.能夠接納班上智能障礙兒童。 3.了解如何協助智能障礙兒童。 4.會利用網路查詢智能障礙的分類、發生原因、學習特徵。	讀書會討論及上網查智障資料	2 節	1.超級哥哥 2.我是白痴

(二)第一階段教學札記：

1.認識自閉症

自閉症不像其他障礙（肢體障礙、視覺障礙）可從名稱看出其外在特徵，故學童對此障礙學童懷著好奇。透過『少年鼓王』之童書閱讀討論後，學童對自閉症的特徵有進一步了解。

2.認識學習障礙

學童從影片中發現，三個主角雖然功課不好，但他們都有自己的專長，希望大家不要自暴自棄，朝著自己的專長努力，一定有出頭天的一天。

在學習方面，他們的成績並不理想，只要老師或家長用特別的教學方式就可以提升他們的學習成效。

3.認識智能障礙

從學童的回饋中發現他們非常有愛心，願意幫助智能障礙朋友，不因為有「超級哥哥」的親人而丟臉、在意，只要有生命的個體都要尊重。

(三)第一階段教學省思

第一階段教學活動，包括童書導讀、影片觀賞、讀書會討論活動。活動後，從學童的回饋中發現，大部分的學童很有愛心，願意協助身心障礙人士，但不知道身心障礙兒童不方便的地方，因此在下一階段除採讀書會的討論方式外，另加上身心障礙的體驗活動，使其更了解身心障礙的不便，進而了解如何以行動的方式來協助他們。

二、第二階段：讀書會及體驗活動

(一)第二階段教學活動設計

表二 『生命教育活動方案』第二階段教學活動設計

編號	教學活動名稱	教學目標	教學方式	教學時間	教學資源
1	認識聽覺障礙	1.認識聽覺障礙兒童。 2.從體驗活動中了解聽覺障礙的不便。 3.了解如何與聽覺障礙兒童相處及協助聽覺障礙兒童。	讀書會 體驗活動	2 節	1.我的妹妹聽不見 2.隨身聽小孩
2	認識視覺障礙	1.認識視覺障礙兒童。 2.了解視障同胞會用其他感官來代替「看」。 3.在日常生活中，會主動協助視障同胞。	讀書會 體驗活動	2 節	跟著爺爺看
3	認識肢體障礙	1.認識肢體障礙兒童。 2.了解肢體障礙者努力的奮鬥過程。 3.會主動協助肢體障礙兒童。	讀書會 體驗活動	2 節	1.珊珊 2.我是謝坤山

(二)第二階段教學札記：

1.認識聽覺障礙

此次教學活動，除以讀書會帶領「我的妹妹聽不見」外，另做兩項體驗活動，其一為在同學背部寫字來傳話，其二為讀唇語傳話，在此體驗活動中，同學體驗到聽障者不到聲音的不方便。

2.認識視覺障礙

從視障的體驗活動中，學童當盲人時，看不到外界的景物時，內心十分的恐懼；而學童當明眼人帶領別人時，因未經過專業訓練，雖然很細心的照顧盲人，但會擔心未能真正幫上忙。

3.認識肢體障礙

從學童的回饋中，他們願意對肢體障礙人士有實質的幫助（推輪椅、移走障礙

物等）外，還有精神上的鼓勵（陪他聊聊天、跟他玩等）。

在體驗「口足畫家」的活動中，小朋友雖然覺得很難、很辛苦，最後還是克服了困難，完成了作品。從此體驗過程中，小朋友更能體會肢體障礙者的不便，更珍惜生命。

(三)第二階段教學省思

此階段的教學活動，學童從讀書會的閱讀及討論外，進而做身心障礙的體驗活動，從中感受到身心障礙兒童的不方便，樂於去幫助他們，也更能珍惜自己的生命。

三、第三階段：體驗及參觀活動

(一)第三階段教學活動設計

表三 『生命教育活動方案』第三階段教學活動設計

編號	教學活動名稱	教學目標	教學方式	教學時間	教學資源
1	生命之光參觀活動	1.藉由參觀社福教養活動，由身心障礙者的生命鬥志力激發學生更珍愛生命的動力。 2.透過參觀活動，了解社會上有許多無怨無悔付出服務人群的偉大人物，值得我們效法。 3.透過實際參觀及生命教育體驗活動中，了解身心障礙者的不便，能發自內心去接納、服務身邊需要幫助的人。 4.從喜憨兒的用餐服務中，了解生命的可貴，個個都是有用之才，激發學生好好發揮自己的潛能，展現長才，做個小義工服務人群。	體驗活動 參觀活動	7 節	1.聖嘉民啓智中心 2.慕光盲人重建中心 3.社福館 4.雅文聽語教育中心

(二)第三階段教學札記：

- 1.從參觀活動中，學童了解盲人利用導盲犬、人、手杖等來帶他們走路。
- 2.助聽器是會聲音放大，所以我們不能在戴有助聽器的的兒童旁大叫，才不會傷到他們的聽力。
- 3.學童看到啓智中心的院童時，覺得自己是一個非常幸福的人，並發誓要做一個乖孩子，不要讓父母操心的小孩子。
- 4.經過這次的參觀體驗活動，使得學童更珍惜健康的身體，更珍愛生命。

(三)第三階段教學省思

第一站學童參觀聖嘉民啓智中心，學童帶著禮物、卡片，發自內心的慰問院童及辛苦的老師們，還有人帶直笛吹奏曲子給他們聽。

第二站慕光盲人重建中心的社工師講解如何去帶一個盲人，盲人才會覺得安全，學

童透過人導法、手杖法的親身體驗，深入了解如何去協助視障人士。

到了社福館身心障礙庇護餐廳，大家已經飢腸轆轆，雖然服務的喜憨兒動作很慢，但是學童沒有任何的抱怨聲，且有禮貌的向服務的喜憨兒道謝，且吃得津津有味。

最後一站，是參觀雅文聽語教育中心，社工師強調：如果我們遇到戴助聽器的聽障生，講話溝通時要慢、講清楚，不用太大聲，且周圍的環境要安靜，有噪音會造成聽障生耳朵受不了。學童實際體驗戴上助聽器，感受它的收音情形，有助於往後遇到聽障生，溝通時應注意的事項。

**肆、『生命教育活動方案』成效與價值
(代結語)**

「生命教育活動方案」的教學課程，經過二十節課的上課時間，透過讀書會、體驗活動及參觀活動的教學策略，教學成效與價值歸納如下：

- 一、此活動方案能提升學童對身心障礙兒童的認識，了解各身心障礙學童的身心特質。
- 二、此活動方案提高學童關懷身心障礙兒童，對班上的身心障礙兒童更能接納且樂意幫助他們，陪他們一起成長。
- 三、此活動方案對校內有身心障礙學童的學校，是很好的特教宣導課程，可使學童共同認識身心障礙學生的不便及特殊需求，進而能接納他們，並在他們需要協助的情況下樂意幫助他們。
- 四、此活動方案使學童覺得自己有健全的身體，是很幸福的事，所以更珍惜生命，且去服務需要幫助的人。

參考文獻

一、中文部分

林維姿（民 93）。生命教育方案對國小學生失落情緒適應之效果研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出

版，台北市。

洪清一（民 90）。特殊需求之內涵。花蓮師院特教通訊，25，1-7。

胡菁萍（民 92）。合作學習對增進智能障礙學生同儕社會互動之教學效果研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。

黃德祥（民 89）。小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶（主編），生命教育的理論與實務（241-253 頁）。台北市：寰宇。

圓照寺生命教育編輯委員會（民 93）。生命教育手冊國小篇（1-6 年級）。高雄：九華。





頑石點頭

淺談智能障礙兒童偷竊行為之輔導

林思忖
彰化市大成國小

壹、前言：智障者的偷竊行為

依據內政部(民 94)公佈近幾年來兒童犯罪罪名的統計，竊盜案件高達 80%以上，高居兒童觸法總人數之首位，顯示偷竊行為是國小兒童常見的偏差行為之一。雖然如此，卻常因為長輩的怠忽縱容，導致偷竊者養成「小漢偷摘瓠，大漢偷牽牛」的偏差行為，教育工作者不得不正視此問題。

然而智能障礙者的行為問題較一般人多，新聞報導智能障礙者的偷竊事件更是屢見不鮮。從司法的角度，智能障礙為「重度」或「極重度」者，可認屬「心神喪失」；而輕度或中度智能障礙者則屬「精神耗弱」。我國《刑法》規定，心神喪失人之行為，不罰；精神耗弱人之行為，得減輕其刑(身心障礙者服務資訊網)。

而本文所要談論的對象是輕度智能障礙，他們多能了解簡單的道理，也比較清楚「哪些事能做、哪些事不能做」，只是有時候會迷失了方向，需要師長們拉他們一把，避免日後積習成癖，鑄成無法挽回的大錯。以下提出自己的實際經驗，希望有助於教育伙

伴在面對偷竊行為時，能更冷靜地處理。

貳、偷竊行為的成因

偷竊行為的成因相當複雜，也因個別的成長背景而不盡相同，筆者以國小學童為對象，歸納若干文獻如下(張文志，85；陳東陞，85；陳孟瑩，民 81；陳美倫，91；Zolten & Long，1997)：

一、個人因素

(一)生理因素

自律神經系統不平衡、腦機能障礙、內分泌失調、體型上的畸型或官能上的缺陷，這些會影響情緒發展或自我概念，進而產生適應困難現象。

(二)心理因素

某些需求無法滿足(如馬斯洛所提需求階層論)、心態偏差(缺乏安全感、自卑心、佔有慾、好奇心、報復、模仿等)、認知錯誤(物權觀念缺乏、道德發展遲緩)、補償心理(自己東西被偷，轉而竊取他人東西作為補償)。

二、家庭因素

多與父母的教育觀念偏差(父母過於放任

或嚴苛)，以及親子關係疏離有關。

三、學校因素

教育偏差(升學主義掛帥、忽視道德教育的實踐)、學業受挫(以偷竊表現自我)、結識不良友伴(在同儕面前能感覺自豪、被脅迫)。

四、社會因素

社會風氣不良，誤導價值判斷；傳播媒體推波助瀾使人起而仿效。

參、偷竊行為的輔導策略

有學者認為偷竊行為有別於其他偏差行為，矯治方式要精準強效，而非一般常用的行為改變技術(錢得龍，民 95)，筆者認為一次根治的特效藥固然有效，但依舊要視個別差異的狀況對症下藥。以下歸納行為改變技術及各種有助於改善偷竊的策略(張廣義，民 88；李玉林；劉淨云等人，民 89；張景然，民 81)：

一、行為改變技術

(一)過度矯正(overcorrection)

其方法是要求行竊者交回其所竊取的東西給對方，並外加一樣和所竊物品約略等值之物，做為賠償。

(二)區別性增強其他行為(Differential Reinforcement of Other Behavior)

增強偷竊之外的其他良好行為，消弱問題行為。例如：讚美學生表現良好之行為，藉以減少其他不適當行為。

(三)嫌惡刺激(aversion therapy)

利用令個案不舒服的刺激來抑制某種不恰當行為的出現，使該行為所產生的不愉快經驗，取代原來行為所帶來的愉快反應。例

如：用催吐劑，讓個案先服催吐劑再喝美酒，配對幾次後，個案就會對酒發出嫌惡反應。

(四)隔離(time out)

即隔離於愉快的情境之外。隔離的效果有限，若使用不當則會導致反效果。

二、認知行為改變技術(cognitive-behavior modification)

首先要認清自己的偷竊動機，其次協助找出最易導致偷竊行為的情境，利用自我核查、自我酬賞、自我契約等自我管理的策略來改變偷竊行為。

三、現實療法

強調個體如果接受愛或給予愛，則會產生適度的成功，「愛」會使個體產生成功的動機和自我價值。具體做法首先要學生接受責任的觀念，而後再藉由角色扮演、建立契約、或團體治療的方式改變學生的行為。

四、父母訓練策略

Patterson(1982,1986)研究發現偷竊者的父母在事前的防範、偷竊事件的查覺及事後的督導各方面，均扮演極為重要的角色。因此發展出父母訓練課程，包括父母本身的觀念及對子女的管教方式等(引自張景然，民 81)。

五、委以重任

班上如果有這類學生，建議推薦擔任班級幹部，由老師觀察其工作執行狀況，學期結束前再針對工作成效進行評估。如此作法主要是培養學生的責任感及處事的正確態度。

六、精神寄託

如果該生家族有宗教信仰，取得家人同意後，可利用機會帶學生到寺廟或教堂坐坐，或許也會獲得意想不到的啟發。

七、其他

- (一)許志彰、李芃娟(民 90)利用團體諮商改變偷竊兒童的自我概念與自我控制能力。
- (二)陳美倫(民 91)試圖從家庭、社區與文化的因素，瞭解個案偏差行為的成因，繼而使用具文化適切性的技巧與策略來協助個案。
- (三) James K. Luiselli & Jennifer Pine(1999)運用社會控制的方式，透過「成人的社會關注力」方法有效減少以至改正偷竊的習慣。

肆、個案實例

一、個案分析與診斷

(一)個案簡述

障礙：輕度智能障礙

性別：男

年級：五年級

個性：內向、獨來獨往、好奇心重、喜歡冒險，相當在意獎勵制度的增強機制。

(二)家庭背景資料

與父母同住，經濟狀況勉強能餬口，母親為智能障礙，父親年紀稍大，身體狀況不是很好，因此對該生的問題行為常心有餘而力不足，該生有三位姐姐，二姐有在超商偷

過東西的紀錄。

(三)學校生活

該生之前行為問題很多，例如：打架、偷竊、破壞學校公物、蹺課...等，是個令人頭痛的人物。然而該生偏好閱讀故事書，升上五年級後，筆者與該生訂定行為契約，只要表現良好，不但特別放寬借書制度，甚至可以用獎勵卡換取電腦遊戲卷。在此約定下，該生的行為與功課確實都有明顯進步，但沒想到突然爆發此偷竊事件，令老師相當震驚。

二、事件簡述

筆者是在某日放學驚覺自己的錢包遺失，調閱監視器查看後，才發現竊盜者竟然是班上的小朋友，當晚除了在該生家中找出錢包外，也意外發現班上的書籍(不可外借)以及增強用獎勵磁鐵 18 個。這意味著，該生其實之前已經有小舉動，只是老師沒有發現才會讓該生膽子越來越大，最後釀成大錯。

在勘察事件的始末與動機之後，筆者亦採取幾個實際的輔導策略，希望能扼止發生同樣的情況，或間接改善相關的偏差行為問題。

三、採用的輔導策略

考量該生的個別狀況，在與家長討論後，決定針對此事件採取幾點具體作法，以鈕文英(民 90)行為問題處理方案為架構(圖 1)，列舉出輔導學生以來的幾點實際做法，彙整成表 1，簡述如下：

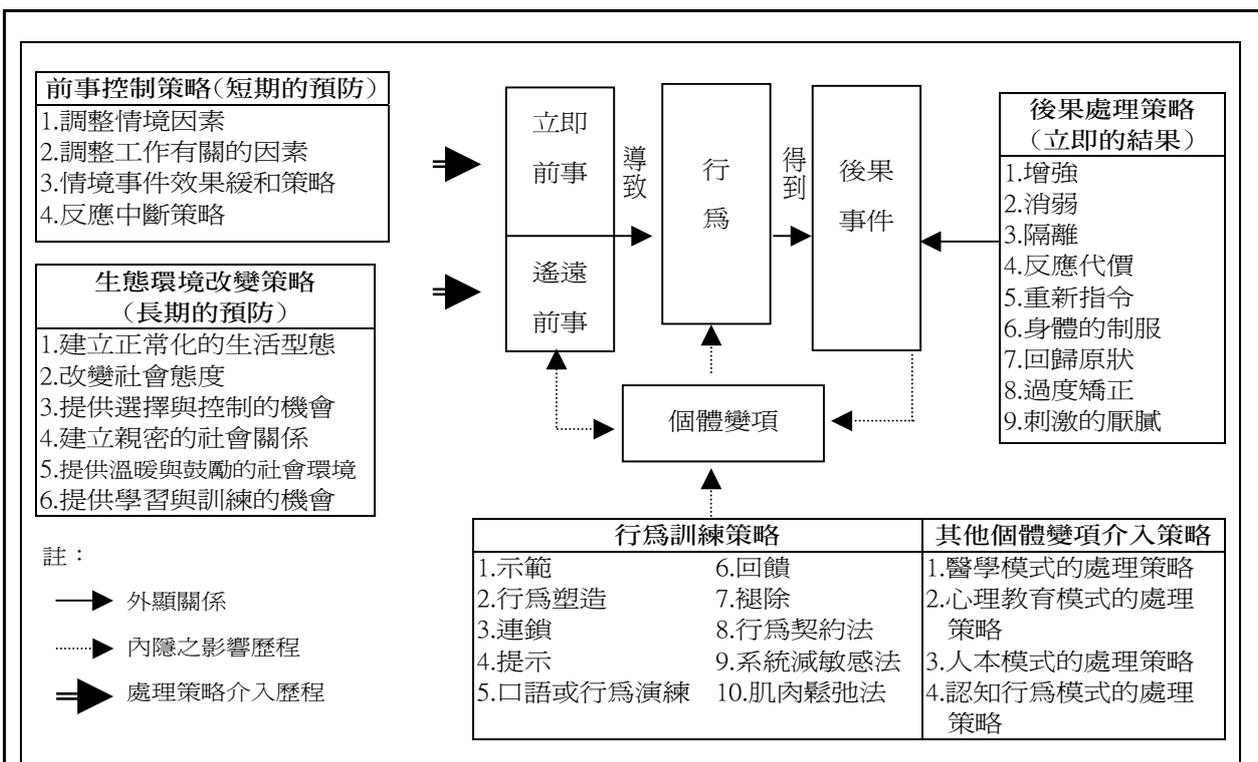


圖 1 行為問題處理策略架構圖

由圖 1 可知，正向的行為支持應包括前事控制策略、生態環境改變策略、行為訓練和後果處理策略，而這四類處理策略的運用，可以幫助我們全方位地處理行為問題，不再只是治標，而能治本(鈕文英，民 90)。

表 1 實際採取作法

行為問題處理策略	方向	具體做法
前事控制策略	<ul style="list-style-type: none"> 減少促發偷竊的情境和因素 增加個案靠勞力或努力獲取他想要物品的情境 	<ul style="list-style-type: none"> 老師個人財務妥當收藏(鎖在抽屜)，也請學生不要帶貴重的玩具或物品來學校玩。 請該生到辦公室幫忙拿東西或發傳單、指導同儕功課、協助打掃、至飲水機提水等工作，給該生機會獲取想要物品的情境。(但勿事事都以磁鐵為條件，避免該生過於功利)
行為訓練策略	<ul style="list-style-type: none"> 教導所有權觀念 偷竊可能觸及的法律問題 教導金錢管理和使用方法 自我控制想偷東西的慾望 	<ul style="list-style-type: none"> 課堂上透過繪本或故事宣導所有權的觀念以及觸法的嚴重性。 勾勾手約法三章，萬一該生真的手癢想偷竊，如果勇敢告知，老師將協助處理。
後果處理策略	<ul style="list-style-type: none"> 區別性增強無偷竊行為 承擔行為的後果 	<ul style="list-style-type: none"> 委以重任，讓該生管理增強板，若一週內無人磁鐵遭竊則給予獎勵。 取消該生因偷竊而獲利的相關福利(代幣磁鐵、電腦卷、圖書借閱)，並且加倍賠償。 嚴肅的警告該生千萬不可再犯，否則絕不寬

生態環境改善策略	<ul style="list-style-type: none"> • 多給予社會性增強 • 滿足基本需求 	<p>待，今後若物品失竊絕對破案，莫心存僥倖。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 此次事件不對外張揚，該生犯錯不能舊事重提，更不能因此而對學生差別待遇。 • 建議家長給予該生固定零用錢，經濟能力不佳則多關心孩子的需要，適當滿足。
----------	--	--

資料來源：改編自**身心障礙者行爲問題處理**(277-278 頁)，鈕文英，民 90，臺北市：心理。

四、輔導方式績效評估

採用上述表 1 的具體作法實行至今已屆三個月，在筆者的觀察下，至今還沒發現東西失竊，而該生也確實遵守行爲契約的規範，尤其是委以管理增強板的重任，該生幾乎是每節下課時間嚴格看管讓筆者爲之動容。

未來考慮慢慢改變一部分做法，其餘則繼續保持，改變的方式條列如下：

(一)使用褪除策略

以間歇性增強的方式減少磁鐵給予，逐漸培養該生平時樂於服務的心態。

(二)委以其他重任

筆者相信此策略確實能建立該生的責任感與榮譽感，榮譽感是行爲的準繩，有強烈的榮譽心，偏差行爲即不易發生。有鑑於此，將考慮規劃圖書區的書籍管理給該生及其他同學共同負責，漸進培養同儕合作的精神。

(三)改變其他不適當行爲

筆者認爲，若能以此次策略爲出發點，慢慢協助該生自訂契約，教導自我監控，使其他不適當的行爲，與自我監控產生「相互抵制」的效果，進而不當行爲逐漸消失，同時也爲自我增強而鋪路(鈕文英，民 90)。

伍、結論

教師在處理智能障礙者的偷竊輔導時，不但要注意避免錯怪或傷害學生的自尊，還要有包公辦案非「破案」不可的意志力。破案後，並不是搬出虎頭鉗就可以結案，緊接著是各種輔導策略的靈活運用，最後要達到維持與類化階段的標準，老師才能夠鬆一口氣。如果遇到頑劣的學生，還需要花更多的心思，依個別狀況，不斷地嘗試各種可行策略如此頑石也不得不點頭了。

當然，「預防重於治療」，若能在行爲偏差之前給予關懷以及正確的觀念，先抑止偷竊的動機，相信一定可以減少許多偷竊行爲與衍生出的問題事件。

參考文獻

一、中文部分

內政部統計年報(無日期)。「刑案嫌疑犯按年齡分」。民 96 年 3 月 29 日，取自：
<http://www.moi.gov.tw/W3/stat/>。

刑事加害人(無日期)。身心障礙者服務資訊網：心智障礙者家長法律手冊。民 96 年 3 月 29 日，取自
<http://disable.yam.org.tw/law/Q&A/retard/qa05.htm>

李玉林(無日期)。國民小學輔導工作經驗談。民 96 年 3 月 13 日，取自：

<http://www.twhps.tpc.edu.tw/study>

張文志(民 85)。青少年偷竊行為與輔導。教育實習輔導季刊，2(3)，59-64。

許志彰、李芃娟(民 90)。團體諮商對國小偷竊兒童自我概念與自我控制影響效果之研究。

初等教育學報，14，215-257。

陳東陞(民 85)。偷竊行為的原因與輔導。教師天地，80，23-28。

陳孟瑩(民 81)。兒童竊盜行為的成因與處理。諮商與輔導，84，7-11。

陳美倫(民 91)。多元文化諮商對兒童偷竊行為輔導改變歷程之研究。國立台南師範學院碩士學位論文，未出版。

張景然(民 81)。偷竊行為的成因及處理策略。諮商與輔導，80，11-16。

張廣義(民 88)。學童偷竊行為之防範與輔導策略。教育實習輔導，5(3)，23-27。

鈕文英(民 90)。身心障礙者行為問題處理(初版)。臺北市：心理。

劉淨云、陳俐樺、楊琬婷(民 89)。班級老師對學生偷竊行為的因應與輔導。民 96 年 3 月 13 日，取自：
<http://class.ncue.edu.tw/article40.shtml>

錢得龍(民 95)。偷竊輔導。師友，472，60-64。

二、英文部分

James K. L. & Jennifer P.(1999). Social control of childhood stealing in a public school: a case study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*,30(3), 231-239.

Zolten, K.,& Long, N.(1997).*Stealing*. 【online】 <http://www.parenting-ed.org/handout3/Specific%20Concerns%20and%20Problems/stealing.htm>



遊戲式教學活動應用在國小特教班

中重度智能障礙學生實用數學課程之探討

張靖宜

台中縣塗城國小

魏燕河

台中縣峰谷國小

邱顯文

台中縣建平國小

壹、前言

依據特殊教育學校（班）國民教育階段智能障礙類課程(教育部，民 88)，實用數學領域內容中包括了基本概念以及運算與應用兩個次領域，其中基本概念為組型、數、圖形與空間三項綱目。國小啓智班實用數學課程中，數與量的學習佔了相當大的比例。但智能障礙兒童由於先天上身心的受限，在數學領域基本概念的掌握，的確較為困難；另一方面，也因為長期面對數學的無力感及挫折，常有學習動機不足、學習態度低落之情況。而且啓智班級中通常人數多達 8~12 人，在第一線教學的教師，面對這一群個別情況迥異的孩子，如何善用各種資源整合成有目標的教材，滿足不同學習需求、學習特性的孩子，除了讓孩子有系統的學習外，更重要如何讓學生有興趣去學，學習經驗產生良性循環下去，這也是啓智教師在自編教材活動時很重要的理念之一。

很多家長常會感到困惑，對智能障礙兒童來說，數學學習有其重要性嗎？其實數學在學習上是一門非常重要的學科，而且數學知識與日常生活事物息息相關，例如購物、金錢運用、以及時間的判斷等，皆有賴於正

確數學觀念的建立（周台傑，民 87）。然而，數學又是一門最為系統化的學科，教材本身具有非常嚴謹的結構性與次序性，若較低層次的概念、原理原則、及運算技巧無法有效建立的話，更高層次的學習將遭遇阻礙而無法進行（孫淑柔，民 90）。啓智教育課程最終目標是建立學生實用性技能，融入社會生活。但是前置工作的基本知識建立不應偏廢，況且基礎概念的鞏固，也有助於技能的學習和類化，即使是清潔工作，也包含先後序列的觀念。如果基礎工作沒有做好，將學習層次或難度提高時，就會發現學生似懂非懂一知半解，又要回過頭重新複習，教學進度受阻緩慢。

在啓智課程教材教法，運用音樂、遊戲等資源融入課程之中，的確能引起孩子的學習動機，維持學生的學習興趣，也具有明顯學習保留效果，降低學生害怕數字的焦慮。且在遊戲的氛圍中，可以看到孩子臉上欣喜的神情，完全投入於活動，對孩子來說學習的過程不再是辛苦的歷程，歡樂之中也能獲得學習成果，原來數學課也可以是好玩的活動！

貳、中重度智能障礙兒童在數與量的概念之學習特徵

對正常兒童和輕度障礙兒童，透過具體物或半具體物的反覆操作自然建立基本數與量的整合能力，但中重度障礙學生，因為語言不足不善於自我複習，單以操作圖卡、實

物方式學習雖有短暫立即效果，但是類化和保留效果不佳，應輔以數的概念應用在各種情境的過程。中重度智能障礙學生在基礎數與量學習過程細分成五個階段與常見困難與問題(吳新華，民 82)：

表一 中重度智能障礙學生數學學習常見困難與問題

各階段數與量的統整能力	常見困難與問題
第一階段：數的規律性	唱數時易跳數，不瞭解數字的規律性
第二階段：數與量的配對	數與量的配對概念模糊不清，例如：會一個一個數，點數到 6 是幾個？學生回答 5 個
第三階段：數的順序性	由小至大順序性、數線概念
第四階段：集合數的概念	缺乏集合數的觀念，並不瞭解數字 6 所代表的意義
第五階段：數量大小比較	比較多少，兩堆物品哪邊多？哪邊少？數字大小的比較

其中對啓智兒童學習基礎數學過程中最大困難是在於以數來表徵量的階段過程，尤其是集合數的合成概念。在教學實務中，常用編序式直接教學法教導智能障礙兒童數學概念，教師先將教材分析成具體可操作的細小步驟，依次循序漸進，例如桌上放置 5 台小車子，讓學生將 1-5 數字卡對應上去，並且口中跟著唱數，讓學生拿數字卡或點數方式去配對「數」和「量」的關係，產生具體物和數字符號的連結，這樣的過程常發現學生只是學會了一步一步的操作步驟，卻不知將量合起來以整體視之，而數字概念也不是單憑教師講述學生就能明瞭。數字的摸索也和環境的互動經驗有關。鑑於此，若將數學概念導入遊戲式活動中來設計多樣化的學習活動，更加豐富學生的學習歷程與經驗。

再就智能障礙學生的心理而言，當面對感到困難的工作時，比一般人更容易產生焦

慮，甚至產生逃避心理，這對學習有不利影響，而遊戲活動就是最好的介入引導方式，運用遊戲包裝學習，可以明顯降低焦慮情緒。另一方面，智能障礙學生依賴過度學習的複習方式，而過度學習若只是相同教具、圖卡反覆性操作或機械式演練練習，這對學生的學習興趣是一大扼殺。

先天上智能的限制，特殊兒童對數學領域的學習的確必須花更多功夫，即使是簡單個位數認識，卻常停留某一階段而不得要領，亟需教師靈活變換各種學習策略。不過當學生建立對數字的理解到達 30 時，接下來擴充到百位數就更加容易快速了，甚至對錢幣計算或是加減法的學習也會有基本概念基礎。

參、智能障礙兒童教學原則

考量智能障礙兒童身心上的特性，應用遊戲式數與量教學活動設計符合以下啓智教育教學五大原則(何國華，民 85)：

一、主動原則：

教學活動之設計，應充分發揮誘導與啓發功能，教師只是引導者或催化者，提升智能障礙者對學習活動的主動參與程度。遊戲式音樂活動本身就具有玩樂特性，學生在活動中獲得樂趣感，也強化學習動機，當然樂此不疲。活動結束時，學生常常會一湧過來急著問：老師，什麼時候還要玩？

二、變化原則：

教學活動之變化，乃企圖讓學生藉不同學習途徑或學習管道，以形成概念獲取知識。有效維持智能障礙學生的學習興趣，在於教學求新求變。尤其針對學生學習上感到困難的科目，教師更需思考多樣化的教學活動。

三、練習原則：

過度的學習是讓學習成果有效保留的重要策略。而此原則之運用，尚須與變化原則併合實施，使兒童從多管道、多途徑的練習中，獲致學習遷徙的效果。而透過遊戲和音樂活動反覆練習也不易感到厭煩。甚至在下課時間可以作為和同學互動的遊戲，無形中加深學習記憶。

四、增強原則：

對兒童的反應予以適當增強，對其學習動機的維繫，有其一定作用。教師運用增強原則時，必須注意機會的多元性，使學生在各種學習的範圍，皆有獲得鼓勵的機會。然而對智能障礙學生來說，提升學習過程中需求層次也是教學的重要取向之一，以社會性增強漸取代物質增強，由外在導向的學習誘因轉而以內在導向學習意願，是學習的附帶

價值。而在音樂活動中的愉快經驗，本身就有增強作用，更毋須依賴外加的物質上獎勵。

五、提供成功的學習經驗：

智能障礙兒童之所以畏縮、退卻，對挫折容忍度較低，對課業不感興趣，甚或產生補償性的行為問題，多與他們時常遭受失敗的經驗有關。長期挫折感累積下來會產生消極被動的學習態度。提供成功的學習經驗，並非刻意降低智能障礙兒童的學習水準，而是提供適合他們學習水準的教材和作業，減少遭遇失敗的因素，滿足成就感，進而改善自我觀念。智能障礙兒童對於抽象符號的理解普遍困難，他們的學習進程不若普通學生速度，應該從已經學會的去擴充其他經驗，將學會的部分加以擴大、應用在不同情境，也避免產生「不進反退」的效應。

肆、遊戲式數與量的教學活動設計實例

特教班教師可以發現智能障礙學生的語言能力和生活經驗明顯不足，也導致對數學理解的弱勢，所以涵蓋學生學習需求的教學活動就很重要了。試圖有別於編序式直接教學法，把音樂和遊戲的元素加進數學活動中，讓孩子感覺到數學不是抽象符號而已，更是好玩的材料。以下針對智能障礙生較感困難的集合數概念設計遊戲式教學活動，希冀提供教學者參考。

一、活動名稱：奇妙的數字

(一)教學目標

能唱數 1-50、能計算 10 以內數量、能說出計數結果。

(二)準備活動

1.唱數遊戲：配合 1-50 數字表，十個一數就雙手拍一下、腳踏一下或者身體其他部位來拍打節奏，也可以運用樂器拍節奏，熟練後並轉換不同單位唱數遊戲，如：5 個一數(5、10、15…)、10 個一數(11、21、31…)、百位一數(100、200、300…)，千位一數到萬。

2.課前準備好數字表及樂器，樂器的選擇上採用不會產生震動餘聲較佳。

(三)發展活動

1.改編兒歌「王老先生有塊地」

(1)教師布置牧場情境圖、及各式立體動物數隻。

(2)訂出動物數量條件如：養 7 隻牛、養 2 隻狗…，並帶入歌曲之中。

(3)讓學生依據歌詞內容選取動物數量放置柵欄中。

(4)延伸學習經驗至紙筆練習，填寫「牧場裡的動物」學習單。

(四)綜合活動

1.算數傳傳樂

(1)教師先規劃物品傳遞路線，以便學生一一傳給下一位，並且跟著唱出數名。

(2)最後總計籃子裡有多少物品。

這些活動並沒有很複雜的遊戲規則，對特殊班學生多次練習即可學會，並且百玩不膩。除此之外，教師也可以教導孩子投籃遊戲、猜拳遊戲、大風吹等活動。投籃時數一數投進幾球；在猜拳遊戲學習比較勝負的抽象概念；而大風吹遊戲有分類、觀察辨認特徵能力，這些遊戲都能增進學生基本概念的

連結。遊戲不論是任一孩子都是重要生活體驗活動，智能障礙孩子當然也不可例外，而且每種遊戲有其規則性，對孩子理解能力的啟發有所助益。像一些唐氏症或肢體障礙的孩子，動作計畫上有困難，及體態或動作上協調性不佳，透過遊玩時也能直接修正肢體動作技巧。

伍、教學省思

啟智教師在選用教材上，常會考量運用幼兒學習教材融入啟智課程中，從運思發展階段來比較智能障礙生和幼兒，兩者都尚在感覺動作期或具體運思期階段，的確可以活用現成幼教教材，但使用上需注意對學生心理認知能力的建立產生有效連結，以及延伸學生起點能力，並且將學習活動的工作項目明確分析安排，從簡至繁，由淺入深才能達到實質教學意義。

設計教學活動時，有時也可以跳脫個別科目框架的思維，只用數學教數學，易有不得其門而入之感，例如將數學和音樂互為聯絡，在數學課時也可先讓孩子動一動身體，或者唱一唱數字歌謠作為引起動機，都是很好的方法，不過在數學課並不強調評量學生音樂律動的正确性，而在音樂課可以多加練習，以讓肢體動作更為純熟。而且動靜態活動配合，數學課也不全然為靜態進行，具有維持學生注意力之效。老師可以勇於嘗試在多元化教學方式以激發孩子更多潛能，當學生喜歡玩「數字」，便更願意將數字運用在生活中。

參考文獻

一、中文部分

何國華 (民 85)。啓智教育研究。台北：五南。

吳新華 (民 82)。數與計算的啓蒙-幼兒與智能不足兒童數與計算的教學。台北：五南。

周台傑 (民 78)。國民中學智能不足學生數學學習能力之研究。特殊教育學報，4，

183-213。

孫淑柔 (民 90)。智能障礙學生數學學習能力之探討。國教世紀，197 期，27-32。

教育部 (民 88)。特殊教育學校 (班) 國民教育階段智能障礙類課程綱要。台北市：教育部。

鈕文英 (民 85)。啓智教育課程與教學設計。台北：心理出版社。

附件

小朋友，請你將相同的動物圍起來，並且計算每一算格柵欄中的動物有幾隻呢？

	
---	---



運用行為改變技術

增進一位中度智能障礙學生識字能力之成效

曾馨瑩

國立花蓮教育大學
身心障礙與輔助科技研究所研究生

林坤燦

國立花蓮教育大學
身心障礙與輔助科技研究所教授



壹、前言

萬雲英（1991）指出語文教學包括識字、閱讀和寫作，其中，識字又為閱讀與寫作之根本，即一個人識字量之多與寡，將會影響其基本閱讀與寫作之能力，導致個體在閱讀時花費很多時間，但卻無法進行有效之學習，這樣的學習情形亦會影響學習者之學習動機。根據教育部（2006）公布之身心障礙與資賦優異鑑定標準，對智能障礙定義之描述、可知智能障礙者在身心發展與學習上呈現遲緩的現象，故在學習、短期記憶、注意力及辨識能力較差，在學習上產生直接與間接之限制。筆者有機會進入現場，進而接觸到個案，經魏氏智力測驗鑑定為中度智能障礙，發現個案由於家庭功能薄弱，對個案在課業方面協助甚少，致使個案在學習上跟不上班級進度，然該個案可塑性很高，針對資源班老師交代的功課都能認真完成，也因此引起針對該個案進行識字能力之教學，以下將個案之問題行為、個案評量與處理及教學成效等等進行說明。

貳、個案問題描述

個案生於單親原住民之家庭，監護權歸屬於媽媽，但主要照顧個案之生活起居為其

外婆、阿姨及舅舅。個案約一、兩歲時，因嚴重發燒，致使其生理與肢體動作之發展與同年齡同儕相較下，明顯呈現較緩慢之情形，且家人對個案發展狀態與學習情形並不關注，也因此個案在各方面發展落後情形更為嚴重。在學業成就部份，因個案之學習之注意力無法持久且容易分心，故在學習上明顯的落後班上同儕。此外，個案語言與人際互動之能力上與同儕相較下仍顯較弱，為提升個案之識字能力，將針對個案的學業及語言能力作一描述。

在學業部份，從數學與國語兩學習主科來說明。在國語學習表現部分，個案無法理解課文大意，亦無法說出閱讀內容之重點；在數學學習表現部分，可從計算題和應用題兩項度來檢視。在計算題部分需透過手指之操作，才能完成簡單加減之運算；運用題部分，無法了解題意。導師發現個案在學習、語言能力及人際互動上明顯的比同年齡同儕落後甚多，目前在資源班接受服務，以補救語文能力為主，數學能力為輔。

在語言能力方面，語言表達部分個案無法確切說出自己的需求，或在表達需求時，聲音很小聲，常使接收者無法清楚知道個案

表達內容，但接受特教服務後，個案較能明確表達其需求；語言理解部分常常會出現老師或同學與個案對話時，個案不理會對方或露出疑惑的表情，無法正確的給予回應，必須重複的說明與解釋後，個案才能明白對方所要傳達的訊息。

參、個案識字問題評量與處理情形

一、個案識字問題評量

識字能力之多寡將會影響其本身之閱讀與理解能力，因此，筆者認為提升個案文字的辨識與精熟能力，對個案而言有其重要性與必要性，亦是首要之選擇。因此筆者著手針對個案識字能力進行評量，評量的工具是以我國常用字之前五十個字為主。這些常用之五十字中，包括個案已學過及未學過之生字，將個案學過的字及未學過的字用不同的字卡呈現，作為區分，以了解個案對於學習過的字是否已精熟。透過三次之施測後，已明確了解個案目前之識字能力。筆者分析此常用前五十字，發現有 42 個字為個案已學過之生字，若這 42 個字都能精熟，則正確率達 84%，但經研究者施測結果，個案僅能正確唸出 30~32 個字，正確率為 60% ~64% 左右。

二、個案識字問題介入處理

根據評估結果，個案目前未精熟之生字包括：了、這、你、子、他、以、為、麼、出、國、得、也、用、多、成、裡、中、可、年、過，共 18 個字，其中個案已學習過卻未精熟的生字有十個，即了、這、你、子、他、中、可、出、也、裡；因此，在課程設計上，針對個案未經熟卻已經學過的生

字，在課程安排上為優先考量；再者也根據個案之學習能力與其本身之限制，在識字教學上，每次教學以兩個生字為主，教學內容包括：注音、部首、筆順、造詞。每次教學完後，除了評量當天之所教授之生字外，亦會針對已精熟生字及當次教學生字等全部複習一次，此目的方面是在確認個案熟記該生字，另一方面是使個案能更精熟這些目前已熟悉的生字。

教學時段方面，經與資源班老師討論後，以星期一、三、五下午 13：00~14：00 為主，一週三次，十次教學；教學地點則選擇個案熟悉的資源教室，避免個案因不熟悉的環境影響其學習；在評估方面，則包括：生字、注音、部首、造詞，若個案此次有生字尚未精熟，亦會將未經熟的生字列於下次教學範圍內，直至精熟為止；評量方式以筆試為主，輔以口試，筆試部分主要是能正確寫出該字之注音、部首、造詞；口試部份，則是能正確唸出該生字為主。

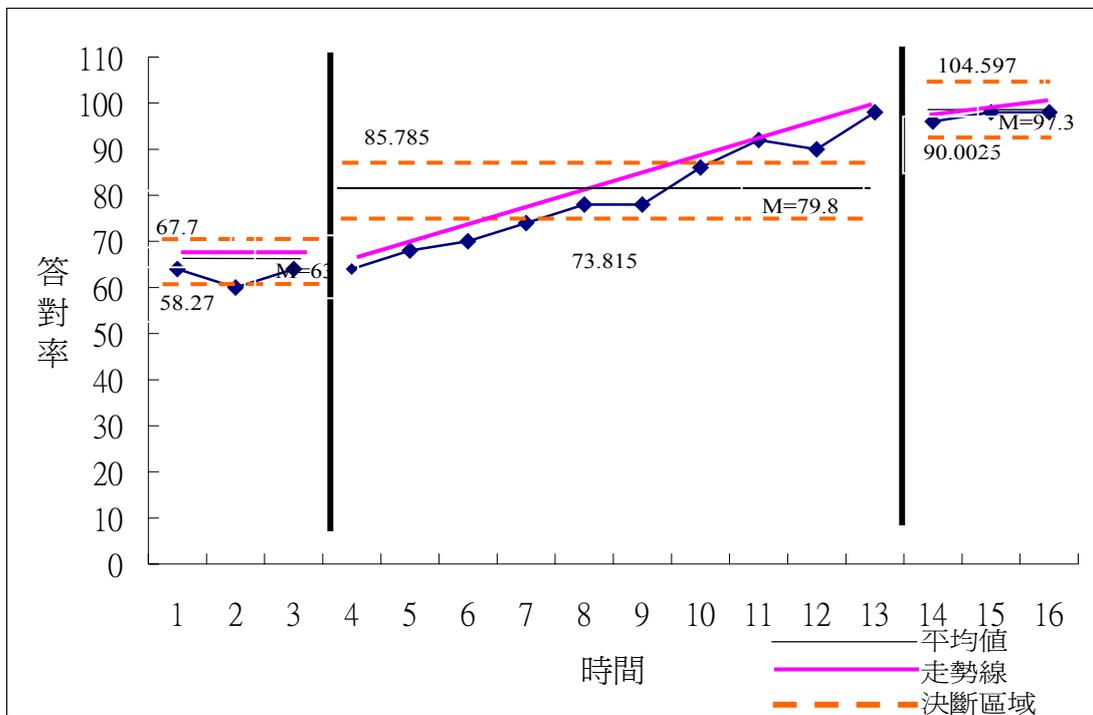
肆、個案識字教學成效

經過十次之教學，個案之答對率明顯提升，此十次之進步比率依序為 64%、68%、70%、74%、78%、78%、86%、92%、90% 和 98%，從答對之比率來看，可清楚知道個案的進步情形。

為了更了解介入教學對個案的成效，研究者於介入教學結束後，將我國常用字之前五十個字進行三次的測量，評估方式仍與基線期相同，即運用字卡，個案看到字卡後，能正確唸出該字。經三次評估後，個案之正確率為 96%、98%、98%，故可初步推測透

過這樣的教學，對個案而言，是有其成效的，下圖為此次教學之進步圖表，透過進步

圖（圖一），更可清楚了解個案在這次實驗的學習狀況。



圖一 進步圖

以下將針對三階段所得之資料，作一整理，以作為評估此次介入教學之成效，藉此也可以檢視研究者教學方式對個案是否有助益，因此，以下將所得資料進行分析，主要分為 t 檢定、走勢與水平穩定值、階段間趨勢以及階段間之水平交集等方向簡述之：

一、從 t 考驗（表一）及 C 統計（表二）之可發現，階段「A-B」、「B-A'」及「A-A'」三者均達到顯著差異，特別是透過 C 統計結果可知，階段 B 有顯著的向上趨勢之變化，階段 A' 雖未達顯著上升之趨勢變化，但透過視覺分析，可清楚的知道此階段其趨勢亦是呈現上升之情

形，也就是說，此實驗之處理達到其預期之成效。

二、從走勢及水平穩定值（表三）來看，可知在「A」、「B」和「A'」等三階段均呈現穩定的狀態，決斷值為 15%，穩定值為 80%。也就是說，當我們在檢視水平穩定性時，會先設定一個水平穩定性決斷區，假設該階段資料點接圍繞著平均水平線或走勢附近作小幅度之跳動，那麼這種跳動範圍較小，其穩定性相對性的亦會提升。而在走勢穩定方面，通常大於 85% 時，稱為穩定，本研究之穩定值為 80%，大抵而言，亦是呈現穩定

的狀態。

三、從階段間之趨勢（表四）來看，階段 A~階段 B 其走勢事先呈現持平而後上升，在階段 B~階段 A'之走勢亦是維持上升的狀態，階段 A 與階段 A'之走勢，則是有原本的持平逐漸上升，也就是說，此實驗在「A~B」、「B~A'」和「A~A'」間之走勢不僅是呈現變好的方向，同時也維持穩定的狀態。

四、在階段間的水平交集（表四）部分，兩階段間的水平區域重疊越少，表示實驗的效果越顯著，因此，從階段比較表中，可發現階段 B 與階段 A'和階段 A 與

階段 A'，兩階段之交集為 0% ，這也表示此實驗之成效呈現顯著之差異，個案可能因為此實驗之介入而有進步的情形。

從上述之分析，可知道個案在教學未介入前，常用前 50 字認讀達對率平均為 63% ，但經教學介入後，其達對率提升至 79.8% ，進入維持階段，個案之達對率為 97.3% ，由此可推測此介入教學對個案在提升認讀字部分是有效且有助益的。

伍、附件

表一 相鄰階段之 t 考驗結果摘要表：

比較的階段	個數	M	SD	T
A	3	63	1.91	-2.49**
B	10	79.8	10.71	
B	10	79.8	10.71	-2.6**
A'	3	97.3	0.94	
A	3	63	1.91	-23.09***
A'	3	97.3	0.94	

P<.005, *P<.0005

表二 C 統計摘要表：

階段	n	C	Sc	Z	說明
A	3	0.45	0.35	1.29	觀察值之間沒有明顯的趨勢變化
B	10	0.86	0.28	3.07**	觀察值之間有明顯的向上變化趨勢
A'	3	0.25	0.35	0.71	觀察值之間沒有明顯的趨勢變化

表三 階段內實驗資料判讀紀錄表

判讀項目	判讀分析結果		
目標行為為何	增進中度智能障礙學生之識字能力		
實驗設計為何	A-B-A'		
分析哪一階段	A	B	A'
階段長度為何	3	10	3
走勢方向為何	→	↗	↗
走勢解讀為何	持平	變好 (+)	變好 (+)
走勢穩定為何 (上變異或穩定, 下穩定%)	$\frac{\text{穩定}}{100\%}$	$\frac{\text{穩定}}{100\%}$	$\frac{\text{穩定}}{100\%}$
水平高低為何 (上平均/下區域)	$\frac{63}{63 \text{ 至 } 64}$	$\frac{79.8}{64 \text{ 至 } 98}$	$\frac{97.3}{96 \text{ 至 } 98}$
首尾資料差多少 (上首尾資料點/ 下差距值)	$\frac{64-64}{(0)}$	$\frac{64-98}{(34)}$	$\frac{96-98}{(2)}$
水平解讀為何	變好 (+)	變好 (+)	變好 (+)
水平穩定為何 (上變異或穩定, 下穩定%)	$\frac{\text{穩定}}{100\%}$	$\frac{\text{穩定}}{100\%}$	$\frac{\text{穩定}}{100\%}$

表四 階段間實驗資料判讀紀錄表

判讀項目	判讀分析結果					
目標行為為何	增進中度智能障礙學生之識字能力					
實驗設計為何	A-B -A'					
觀測信度為何						
比較哪兩個階段	B / A		A' / B		A' / A	
變動幾個變項	1		1		1	
走勢如何轉變 (變好+, 變壞-, 未變=)	→	↗	↗	↗	→	↗
走勢轉變有何效果 (正面、負面)	變好(+)		變好(+)		變好(+)	
走勢穩定有何效果	$\frac{\text{(由)穩定}}{\text{(到)穩定}}$		$\frac{\text{(由)穩定}}{\text{(到)穩定}}$		$\frac{\text{(由)穩定}}{\text{(到)穩定}}$	
平均水平差距多少 (上水平均數)/下(走勢) (差)	$\frac{79.8-63}{(+)(16.8)}$		$\frac{97.3-79.8}{(+)(17.5)}$		$\frac{97.3-63}{(+)(34.3)}$	
水平區域交集多少	30%		0%		0%	
相鄰水平差距多少 (上兩資料點值)(下變好或變壞)(差數)	$\frac{64-64}{(0)}$		$\frac{98-96}{(+)(2)}$		/	

潛能班上唱歌的星星

彭慧慈
桃園縣埔頂國小

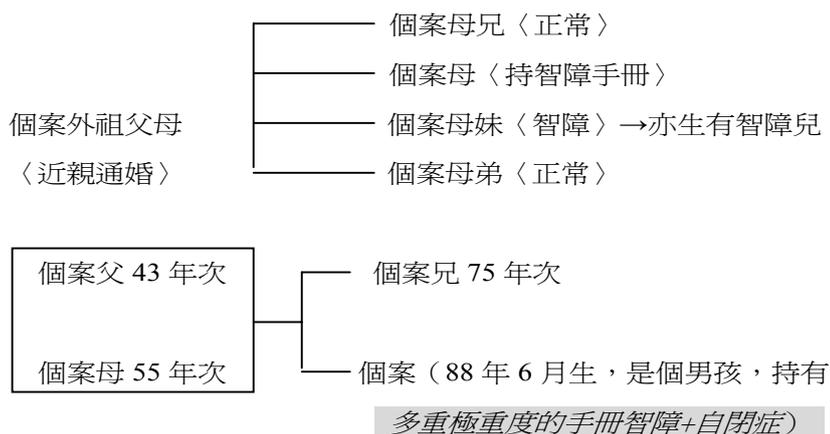
壹、個案源起

個案是個小學二年級的學生，每天由媽媽步行帶來學校上課，髒亂的外表下仍可看到清秀的臉龐。他一路上不是自言自語就是唱個不停地任由媽媽牽拉著走到校，普通班的學生管他叫「唱歌人」。剛接觸他時（二年級，我由他縣市調本校第一年），對他的了解有限，只能從旁人的告知、觀察，慢慢摸索。他每天的工作就是「玩積木」，邊玩邊製造音效日復一日。你進不去他的世界，你的世界也與他無關。

在教室裡，他永遠只是他自己。媽媽說：他是自閉症，聽不懂你的指令。他不分上下課，組合著積木，嘴巴永遠停不下來的唱著、說著台語「酒罏倘賣嗎…蚵仔麵線…臭豆腐…豆花...」。當我把他的積木收起來時，他不是生氣就是離開位置東摸西碰。

貳、個案基本資料

一、家庭結構



二、家庭背景分析：

家庭經濟狀況清寒，個案的父親有過一段婚姻，育有二子，離婚後再娶個案的母親，前妻所生的第二個孩子跟隨父親（個案的母親說他幼時感冒吃錯藥導致智障，目前在療養院--個案的外祖母送去的）。個案的母親持中度智障手冊，無法自我照顧，婚後亦生二子；長子尚能工作自立，次子為本個案。

個案的父親在纖維廠工作三班制，從未參與學校活動，即使個案是步行上下學，他也從未接送過，皆由母親帶領，教師家庭訪問時父親在睡覺未起身，對孩子少有關心。個案的哥哥高中畢業後在某聯合社做過搬運工作，甫到南部當兵，聽鄰居敘述：哥哥小時候也是不靈光，但由社經地位較高的姑媽帶，所以長大還能自立；因與個案年齡有段差距，較無親密感。主要照顧者是智障的母親，唯母親自己都得他人照顧，不常梳洗及更換衣物，常散發異味，行動能力拙劣肥胖而走路顛簸，對個案總以大聲斥責語氣，鄰居都能聽見。家人間彼此關係疏離。家中若發生重要事件均由開商店的個案外祖父母協助解決。

三、生態環境分析：

個案的家庭離學校約一公里的住宅區，個案常在住宅區玩耍，最喜歡玩別人家的摩托車，汽車，有時還模仿修車工人躺臥在別人家的汽車底盤下，也會爬上別人家汽車頂玩跳、扭斷車燈小雨刷等，故鄰居對他退避三舍。個案的家裡髒亂不堪，塵垢滿佈，客廳、廁所乃至哥哥的房間亦如是；個案的遊

戲區主要在客廳旁的一張木床上，有一個和個案一樣可憐憐的絨毛玩具，玩具車，還有一箱前任老師給的積木；可是他最想玩的是在二樓的電話及家門外的許多車子。媽媽說個案會亂撥電話，連警察都來表示關心，要媽媽看管好小孩。

四、綜合分析

(一)優勢：

個案的視覺能力佳，組合積木時可見到他將顏色作了各種搭配。個案的聽覺能力亦佳，如前所述會將廣播車上的聲音複製，電視連續劇主題歌也會哼上幾句，甚至在聽老師吹直笛二次後，會將積木組合成長形靠著嘴巴當作是直笛哼著老師剛吹過的旋律。

(二)弱勢：

這是一個失能的家庭，障礙的媽媽帶著障礙的孩子，媽媽自己也不會打理自己，散亂的頭髮，髒髒的衣物，全身散發著他們家特有的味道。她對孩子沒有過溫柔的叮嚀，聽到的只有吆喝。哥哥和個案相差十來歲，個案也沒接受過早療及學前教育，處於文化非常不利的環境。他自言自語的內容來自每天經過的宣傳車聲及電視所播出的音響，沒有正向遵循學習的對象。

參、主要問題敘述

一、語言方面

- 1.不具對話功能的語言—自言自語
- 2.鸚鵡式語言--延宕仿說
- 3.說話構音異常--常出現有替代音、省略音、歪曲音
- 4.聽不懂指令--反應被動

二、行為方面

- 1.不會表示如廁意願--大便在褲子上（一年級時每天大便多次，每次少量深色顆粒狀掉地上）
- 2.髒亂—身上常有異味，衣著常未更換
- 3.不會分辨危險—對感興趣的事物即使在馬路對面也會跑過去
- 4.會亂撥電話
- 5.在家時會亂跑出去，母親常說「找得要死」
- 6.會任意拿取他人物品及食物，自己不要的食物殘渣也會丟在他人桌面
- 7.會咬斷或折斷樂高積木
- 8.與人無互動（自閉症特徵）
- 9.收玩具（積木）時會散落一地

肆、主要事件敘述

一、車禍：

去年（95年）11月中旬，媽媽牽著個案到學校途中發生車禍，原因是個案掙脫媽媽的手欲跑到馬路對向的廟時，不慎撞上來不及煞車的小汽車，整個人彈起，碰撞整塊擋風玻璃碎裂…。醫院中警察、醫生問媽媽家中電話號碼、發生經過，媽媽全說不出個所以然…只有聯絡簿上學校及老師電話。老師趕到醫院時，個案剛照完 X 光坐上輪椅時，嘴巴還唸著老師曾教過的「紅色、綠色、黃色…。老師陪著作完各項檢查，並等候其他家人的到來。個案因骨折在醫院一個星期後回家休養，前後整整一個半月。

二、家訪：

有一天傍晚來到個案家門口，裡頭沒點燈，個案媽媽出來向我打招呼。我問起個案，媽媽說在樓上，我隨口應了「好乖」，迫

不及待想看看個案在做啥？樓梯很暗，走上二樓我聽到個案哭泣的聲音，眼前的一幕很震撼我…。他的雙手被布條反綁在陽台的欄杆邊，眼淚、鼻涕流滿衣襟，光著腳丫在原地拉下的尿上踏來踏去……。媽媽說鄰居看到了，要解開了。並且說個案因為玩電話被爸爸綁起來的。

伍、學習及輔導策略

一、特殊教育專業服務協同解決問題

(一)職能治療

1.95/4/20 針對大便異常問題懷疑是疝氣引起請盡快就醫外並訓練每日蹲馬桶習慣，督促適時補充水份。（95/5 已手術）

2.95/10/19 針對被動反應，建議動作引導後延緩指令下達反應動作時間以增加主動意願。

3.95/10/25 針對拿他人食物，建議握住其手明確告知「不可以」，必要時可作情境練習。

4.95/10/25 針對其塗鴉不會畫特定形狀只會仿畫「|」「一」無法仿畫「+」，建議可練習配對及辨認形狀以增加對圖形的認識。

5.95/11/1 針對手指操作不靈活，操作玩具時會把東西弄掉，建議讓個案練習穿珠子。

(二)語言治療

1.94/10/14 建議利用學生感興趣的玩具活動引發表達。

2.94/10/14 建議示範如何表達需求之後再立即重複一次問句讓學生回應且在活動中將目標語或要學生理解的問句不斷的重複。

3.95/11/23 建議觀察孩子看什麼、玩什麼、對什麼有興趣，再引發溝通動機，如果都沒

興趣就中斷日常生活的慣性引發溝通。

(三)交通車服務

個案一年級上下學時有搭學校租賃的交通車，二年級因考量每位學生的個別情形及需要以及學校至家中的路程問題，故採發放交通補助費方式。待三年級擬再申請交通車服務。

二、教師的常規訓練與教學

(一)溝通圖卡的運用：

個案因本身極重度障礙與主要照顧者媽媽亦有障礙，幾乎沒有與人正確對談的經驗，與人互動的社交技巧極度缺乏，故在教學上先以圖卡教導認知。先是用科技輔具無障礙溝通圖庫中的彩色與線條圖製成圖卡教導個案認識名詞；再以該圖庫中的動態 GIF 圖形庫及聲音資料庫製成互動式媒體簡報加深其印象，最後以情境圖讓其著色。

(二)示範各種畫線技巧畫法：

運用其優勢的視覺、聽覺邊畫邊告訴個案所畫為何物。

(三)平行談話：

父母（老師）從兒童的角度，用他容易聽懂的言語，敘述其所看到或聽到的事物（何華國，民 90）。老師在個案旁說出個案的一舉一動，例如個案洗手，老師清楚說出步驟「○○轉開水龍頭，搓手心、手背、手指，關水龍頭……」。必要時透過肢體的接觸以直接引導加上平行談話，讓其更能理解老師所說的話。

(四)自我談話：

父母（老師）將自己正在做或有感而發的事物大聲說出來（何華國，民 90）。將自

己的動作說出，例如收拾圖卡，老師清楚說出「老師把圖卡收起來，放在盒子裡，把盒子蓋起來……」。

(五)示範正確語音、口形

對於送氣聲「ㄨ」「ㄊ」「ㄎ」等發音可拉其手背讓其感受正確的發聲。

(六)行為改變技術的運用：

增強、替代原理，個案非常喜歡電話圖片，所以當有好表現時給予電話圖片增強；剛開始拿畫筆著色時，也是給他電話線條圖引發興趣。個案通常自言自語最多是在玩積木的情況下，當給他口琴作替代時，他就試著吹吸而不會自言自語。

(七)珍視個案的作品：

觀察中發現每當叫個案收積木時，因其動作緩慢（也許是捨不得收起來），同學或老師會幫忙迅速將所有積木收進箱子，而個案的表情是焦慮而不甘願的，偶爾會將桌上積木全灑於地板，歸結原因是未將箱子靠近桌面。所以改變做法，將個案組合好的積木保持原貌輕放箱子，讓他知道並告訴他「下課再玩」。

(八)擴展休閒領域：

積木是個案不可或缺的玩具，也許是被制約吧，觀察中發現其實他對凡事都感好奇，尤以音感佳，故樂器應是不錯的選擇，我拿了兩把口琴，一把自己吹，一把個案吹，偶爾下課時帶出教室吹泡泡、玩遊戲，他也都快樂洋溢臉上。

三、親職教育

(一)教導（因母親本身自我照顧技巧差故用此字眼）母親清潔的技巧，並予以督

促：

教其使用洗衣機，因個案身上常有異味，衣著髒常未更換。教其使用洗碗精，因個案的餐具經常未洗或洗不乾淨。並時常予以檢查當面告知。

(二)與母親溝通對個案說話的語氣：

母親大聲的命令口語或怨嘆聲，個案耳濡目染也會常說「唉喲ㄝ啊」及被動的行爲，堅定而溫柔的語氣反能使個案欣然接受。

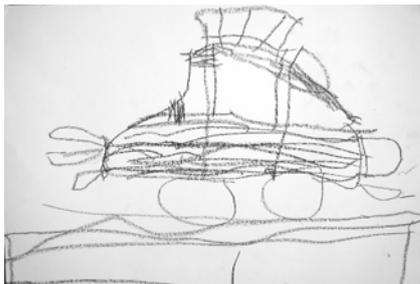
(三)請母親慎選電視節目：

個案嘴巴常唸唸有詞「台灣奇案」(台語說出)、「請收看八點檔…劉伯溫…」等。

(四)常向母親詢問個案在家中的生活起居情形：

個案因曾亂撥、玩電話而被綁，爲避免再發生類似不當管教方式需常向母親叮嚀注意個案安全。

個案畫的車子



陸、學習及輔導結果

個案對於語言與動作已能稍作結合，物品掉落地上會說「撿起來」，收圖卡時會邊整理邊說「排整齊」，回家時會與老師及同學揮手說「再見」，對於身體部位、日常生活、蔬菜水果圖卡已有認知，線條圖案也多能瞭解，甚至於圖上的字部份還唸得出來；身體部位更能實際指認說得清楚，目前已進一步將其無法語言與動作結合的部分製成字卡，當出現該情境時立刻顯示。雖然他自言自語仍頻繁，但口中說的已多半是上課的內容。在執筆方面個案已會畫出有意義的圖形，如車輛、電話(95/10/25 只會仿畫「|」「一」無法仿畫「+」)。與老師能有互動，會以眼神、手勢要求及抓老師的手指指認圖卡。下課時，不再只有積木，還有口琴伴奏呢。在整潔方面(親職教育)，穿著乾淨及餐具清洗頻率也提高了些。

個案畫的電話



柒、檢討與反省

對於個案，上學期我常感束手無策，要切入他的學習，困難重重，他每天一進教室就拉一箱專屬他的積木，怎麼也不肯收起

來，上課時仍然如此，對學習不感興趣，即使偶爾會拿鄰座桌上的卡片也是唸著另一組老師上課說過的話、教過的字；如果積木勉強被收起就會離開坐位到處走動或到老師坐

位處四處看看、摸摸、拿東西。他少有參與學習；上學期末個案車禍傷勢痊癒後，我決定改變他在學校的規律性，將櫥櫃移位稍作改變，小組隔開以減少相互干擾以及那一箱專屬他的積木收起；每天個案一到校坐在位置上，就先告訴他「要讀書」，雖然他表現出很不高興的表情但我仍堅持，數日過後，他自己會拿出書本說「要讀書」然後翻閱書中圖片……，這才剛開始我對他的教學。

捌、結語

他像一本書，過去我擱著沒翻閱，現在我看了「序」，將來我希望讀熟它，更希望他也能讀我……。

參考文獻

一、中文部分

何華國（2001）：特殊兒童心理與教育，p224。



以科學遊戲教學結合部落格



應用在身心障礙學生改善人際互動之研究

邵宗佩

台中市篤行國小

本行動研究的目的是運用科學遊戲教學，結合網路部落格，教導身心障礙學生人際互動，以期獲致改善。

壹、研究動機

學科的教導，相較於行為的教導，透過反覆的練習，效果是可以顯而易見，因此如何利用有效的方式教導正確的行為，確實是老師們需要費盡心思的課題。研究者身為國小資源班老師，覺得最具挑戰性的學生障礙類別，就是具有行為問題的情緒障礙學生，普通班老師常會主動反應這些資源班學生在普通班級中人際互動的問題，諸如：在班上被孤立、容易與人爭執、打架等等，面對學生這些影響班級經營的行為，常令研究者苦思對策。「學然後知不足，教然後知困」，研究者請益校內資深老師，找尋相關書籍，希望能教導學生合宜的人際互動技巧，並兼顧到學生學習的樂趣與自信。在讀完由 Virginia M.Axline 所著「如何幫助情緒障礙的孩子——一個問題兒童的治療歷程」(詹益宏、游乾桂、王佩琳、傅廷靜譯，民 88) 一書後，發現兒童透過遊戲可以獲得自我的實現與壓力的紓解，進而可以學會如何與他人合作、溝

通，這樣的觀念讓研究者興起將遊戲融入教學中來幫助學生改善人際互動關係。在蒐尋「全國碩博士論文資訊網」及坊間有關遊戲融入教學的教育書籍後，決定以能吸引學生動動腦且動手做的實驗性科學遊戲為主軸，設計教學內容，科學遊戲活動教學課程就此誕生。另外，現今受到大眾熱烈運用的網路部落格，是可以把每天發生的大小事都紀錄進去，寫日記、發表文章、自由言論、個人評論等，讓自己天馬行空的想法有個抒發的空間，研究者認為這樣的形式若能與平日的教學結合一起，應能提升學生自我表達、與人正向溝通的能力。於是研究者在科學遊戲活動的課程內容中，加入網路部落格的發表，以期為學生的學習興趣及人際關係帶來更豐富、正向的影響。

貳、研究目的

- 一、探討科學遊戲活動教學在改善身心障礙學生人際互動的成效及影響
- 二、網路部落格的應用是否能促進身心障礙學生自我表露的能力

參、研究對象

本研究是以前在本校接受資源服務之五年

級學生，共有四位。這四位學生的障礙類別各異，分別為聽覺障礙（甲生）、學習障礙（乙生）、注意力不足兼過動症（ADHD）（丙生）、以及嚴重情緒困擾（丁生），他們來自不同的班級，因此資源班的上課便成為這四位學生唯一有共同互動的時間和機會。

肆、研究設計

一、設計理念

本研究結合平日資源班的教學課程，希望藉由簡單又好玩的科學遊戲教學活動，從教學中培養學生獨立思考的能力，在活動過程中學習與同組同學主動合作去解決問題，從合作關係中探索與人和諧關係的建立。最後再將學習的成果心得發表在研究者的部落格中，從輸入訊息中建立自我反思、統整的能力，同時促使學生從上網發表的過程中，產生與它人互通訊息的期待與渴望，以期學生在人際關係的質與量皆能得到改善與提升。

二、研究流程

確定分組學生成員→確立教學方向→擬定個別化教育計畫（IEP）→蒐集教學材料及內容→訂定教學計畫→撰寫教學活動內容→實際教學活動→上網發表（部落格）→教學省思與回饋

伍、研究結果

一、從衝突中尋求平衡(情緒控制)

科學遊戲活動教學課的上課時間是每週二下午第一、二節。剛開始，每當要進行這門課的教學之前，研究者與協同上課的高老

師（另一位資源班老師）便戰戰兢兢準備迎接這四位學生的到來，因為丙生（注意力不足兼過動症）和丁生（嚴重情緒困擾）像是兩顆不定時炸彈，只要該節上課時，丙生未按時服藥，上課期間便會不時地用一些無聊的言語挑釁丁生，而丁生正是那種會因為一丁點的小小刺激就握拳滿臉憤怒相向的學生，是校內有名的校園頭痛人物之一（與哆啦 A 夢裡的胖虎有許多相似特質），因此上課便常因他們劍拔弩張的衝突而被迫中斷，轉而處理他們的問題。例如有一次上課，是要學生練習用手接住手肘下來的硬幣，體驗一下慣性的作用，當丁生在練習時不小心把硬幣掉落在地上，丙生忍不住哈哈大笑，丁生馬上顯露生氣的面孔，怒吼一聲，順手舉起身邊的空椅子，作勢要砸過去，研究人員馬上嚴厲制止，命令丁生把椅子放下，丁生椅子雖然放下，但還是氣呼呼的揮著拳頭大罵丙生：「×××，你笑那麼大聲幹嘛！我扁你喔！」研究人員將丙生和丁生分隔兩處，分別輔導丁生：「這樣的情形值得生那麼大的氣嗎？還好你把椅子放下，想一想，如果你剛才把椅子扔出去，後果會如何？你的家人會幫你承擔多大的責任？」並告知丙生，他的行為雖是因為好玩，但是卻是令人厭惡的，萬一自己因此而受到傷害就很不值得。在經過幾週的教學之後，其實老師們的心中非常沮喪，雖然每次上課都能將教學的內容完成，但期間一直反覆處理丙生和丁生的衝突，卻未見衝突的次數降低。在經過省思與

討論之後，決定先解決丙生生理上的問題。由於丙生是在午休過後到資源班上課前才到健康中心服用藥物，因此上第一節課時藥效尚未產生，於是與護理師協調後，讓丙生在使用完午餐之後便到健康中心服藥，讓藥物能在資源班上課時就產生效用。經過用藥時間的調整後，丙生在上課期間果然穩定許多，言語挑釁的次數明顯減少，上課的專注力也更加提升，因此在生理因素獲致控制後，輔導策略才能得以發揮。

由於丙生的情形得到改善，與丁生發生衝突的次數便降低。有時衝突發生時，丁生亦會指著丙生說：「哼！你不值得我動拳頭！」雖然只是隨口的反應，但是研究者及高老師聽在心裡有莫名的興奮，因為情況改善了，丁生已能試著從誘發怒氣的情況下控制自己的情緒，這小小的一句，著實是一大進步！

二、合作才能使工作如期完成

教學活動的進行，因著每次不同的活動主題，有時是各自動手做，有時則需要合作完成，於是便兩兩分組：同是女生的甲生和乙生一組，同是男生的丙生和丁生一組。在女生組方面，由於甲生為聽障學生，有時會無法清楚理解需完成的步驟或指令，這時同組的乙生便成為最佳的輔助說明者，從實作中引導甲生合力完成老師指定的工作。在男生組方面，小衝突不斷的場面依然存在著，口角上的衝突佔大部分，而老師們經歷過幾次「震撼教育」後也更能掌握學生們的獨特

個性和優勢能力：丙生是個點子多、喜歡提出許多自己看法的能手，常常會從老師的做法中，另有一些創新的做法；丁生則是一定要完成任務、「使命必達」的拼命三郎，若是做得比女生慢或做不好，則會急得大吼大叫。因此老師們的工作就是讓他們發揮各自長處，從衝突、意見歧異中導向如何在時限內完成任務，學習在合作中，與它人互動進退尺度的拿捏，不退一步，則工作無法進行，不忍一下，可能前功盡棄，這樣的互動關係並不是照著書本一步驟一步驟照著做就能做得好，而是讓學生從合作中直接體驗微妙的人際關係。

三、欣賞別人，分享成果

學生在接受這門課程後，隨著時間的累積，每位參與的學生都已非常熟悉教學的模式，研究者都會在教學進行中，觀察學生的表現，適時口頭稱讚某某的想法很棒，某某的作品做得很仔細等等。而在作品完成之後，每位學生會自然而然互相比較，評定別人或自己的成功。研究者發現，這些學生在經歷過共同分享想法、同時實作的過程後，更能欣賞別人做得比自己好的地方，給予正向的讚歎聲或是稱讚的話，而被讚賞的人也會大方地拿出自己的作品和他人交換玩或是傳授成功秘訣。

四、透過遊戲提供正向的支持

遊戲是人與生俱來的能力，遊戲的發生是遵循快樂的原則，因此孩子透過遊戲來學習是無憂無慮、無學習壓力，但是也是最

展現真正的自我。來資源班接受特殊教育服務的學生大多是一般認定在主流學習—就是學科學習有困難的一群（不論他是何種障礙類別），所以在課業上經常的受挫便在所難免，學習動機低落。因此，科學遊戲活動教學就界定在不談國語、不論數學，放心地玩，讓學生盡情地發表想法、自我表露，親自體驗從無到有，完成任務的成就感，紮實地提供學生彈性的、生活的、有趣的活動，以及一個充滿正向支持的學習環境。

五、小螢幕創造無限互動空間（網路部落格的應用）

科學遊戲活動教學的課程安排為每週兩節，研究者在課程開始之前，先在網路部落格內加入即將上課的教學主題，並把相關的問題 post 上去，待學生完成第一節的教學活動後，於第二節運用資源班內的兩部電腦，輪流上網路部落格鍵入自己的意見與心得。

一開始，每個學生對於要把自己的意見寫入網路上，都覺得生疏，但是經過研究者加以說明：「你們在部落格中發表的任何意見，任何人都有可能點選進去閱讀，有的人甚至會對於你們的內容提出回應喔，所以要認真寫，即使只有一句話也很棒！」個個都表現出極大的興趣，即使打字的速度慢又吃力，再加上有時注音拼讀了半天打不出正確的字來，都不會讓他們放棄不做，認真的態度讓人感受到這網路虛擬的世界果真魅力無窮。幾次的發表經驗之後，研究者發現學生們不僅打字速度和選字的準確度提高，更能自在的發表心得，雖然在內容上還是停留在對活動直接的感受（例如：「我覺得很好玩」、「我喜歡今天的上課」...），但是卻大大提昇了學生去分享感覺的「主動性」，因此，網路部落格確實是一個非常合宜的提供無限互動空間的媒介。

在部落格中發表上課的成果



在部落格中學生心得與意見的發表



陸、結論與建議

一、研究結論

科學遊戲活動教學課程已經在資源班進行一個多學期了，這樣的課程在普通班的教學中屢見不鮮，藉由班級團體分組教學的進行，學生們透過分工合作、彼此討論，各組只要發揮團隊精神，都會竭盡心力把最好的成果呈現出來，這就是團體動力的魅力所在。然而在資源班，學生來源分散在各年級不同班別，每週上課的節數從一節到六七節不等，學生的學習狀況各有其特殊的需求，異質性大，因此在設計課程方面如何兼顧到同一組學生各異的學習需求實是一大難題。

聽覺障礙（甲生）、學習障礙（乙生）、注意力不足兼過動症（ADHD）（丙生）、以及嚴重情緒困擾（丁生）四人小組的五年級學生，是四位障礙類別各異、需要接受特殊教育服務的學生，他們有著共同的需求—需要改善人際關係、建立與人和諧的互動關係。如何能讓這些學生愉快的學習，又能自

發性的與人互動呢？「科學」可以啓發兒童的智慧，「遊戲」則帶來心靈的歡樂（陳忠照，民 89），科學遊戲活動教學課程便在這樣的理念下應運而生。經過一個多學期的教學，雖未收立竿見影之效，但是絕對有潛移默化的影響，尤其是特殊教育這一環，更是需要不問成果，只論付出。

二、在教學上的建議

(一) 衡量學生特質，增加學生人數：

此次行動研究的對象包含四位學生，在需要分工合作的活動方面人手稍嫌不足，建議可將學生人數增加，因為要顧及到每位學生的人際問題各有不同，需先衡量學生的特質，尤其是情緒障礙學生的問題更為明顯，若是進行資源班教學，人數以不超過八人為原則。因為每一位學生都是需要個別化的輔導，只有一位教師的介入容易顧此失彼，力量薄弱，因此務必由資源班兩位教師共同參與教學，隨時掌控局面，合作的力量才能發揮極致。

(二)運用在普通班教學上：

此教學活動亦可以運用在普通班的教學上，並建議教師採取協同教學，藉由合作的教學指導學生，達成適應學生個別差異的「適性化教學」目標。

參考文獻

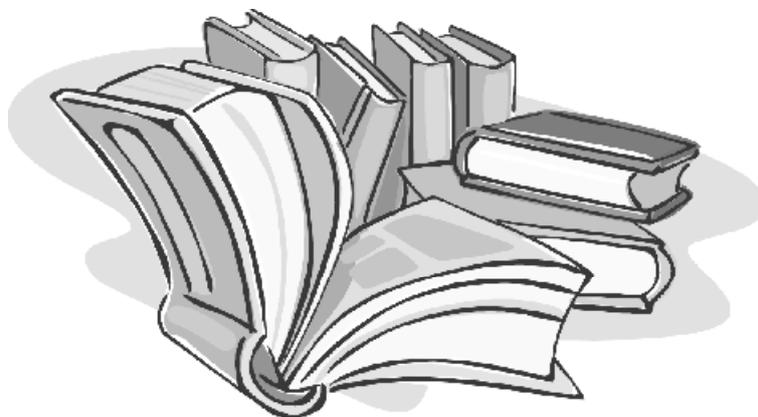
一、中文部分

陳忠照（民 89）。圓一個快樂同年的夢---親子科學遊戲的實施。國民教育，5，26-

32。

郭靜晃譯（民 81）。兒童遊戲—遊戲發展的理論與實務。台北：揚智出版社。

詹益宏、游乾桂、王佩琳、傅廷靜譯（民 88）。如何幫助情緒障礙的孩子——一個問題兒童的治療歷程。台北：遠流出版公司。



運用同儕教導方案設計

於聽障生學習社交技巧之成效探討

巫宜靜
彰化縣靜修國小

摘要

本文在說明聽覺障礙學生在社交技巧方面的問題及同儕教導對其學習上的幫助。聽障生有溝通及與人互動方面的弱勢，需要學習情境的營造及系統課程與教學的引導，藉由外在協助讓聽障學習者產生內在的引發過程。同儕教導包括確定目標、選擇小老師與受教者、擬訂計畫、組織教材、訓練同儕小老師、實施同儕教導等過程，透過同儕教導的設計，讓聽障生在有效的引導下，可以達到增進社交技巧的效果。

關鍵字：同儕教導、聽覺障礙

壹、前言

不放棄任何一個孩子，一直是教育政策的重大理念及目標，尤其是對於身心障礙學生的支援與輔助更是不遺餘力。每個孩子都需要愛心、關心及永不灰心來灌溉，尤其對象是身心障礙的孩子更需要這種信念。研究者所任教的學校裡有附設啓聰班，雖然啓聰班與普通班在同一所學校，卻發現聽障生與普通生彼此間卻十分生疏，更發現聽障生個性十分內向害羞，每當研究者想與其打招呼時，早已緊張的跑掉，因此很想拉近聽障生

與普通生之距離，甚至改善其社交技巧。

研究者希望透過同儕教導以增進聽障生社交技巧之學習，不少研究（張瓊文，2001；梁素霞，2002；詹雅淳，2002；黃淑吟，2003；謝攸敏，2004；林怡鈴，2005；崔夢萍，2005；Kamps, Royer, Dugan, & Kravits, 2002; Locke, 2002; Lorah, 2003; Sáenz, Fuchs, & Fuchs, 2005）提出同儕教導對障礙者有學習上的助益。藉由一對一的教學互動，小老師（tutor）配合特殊需求的受教者，針對其學習速度與程度，給予回饋與訂正，此個別教學的成效被認為比團體教學好，也可彌補大班教學人力不足的現象。

貳、聽障生的社交技巧問題

聽覺障礙是一種內隱低發生率的障礙，無法從身體外觀察覺其障礙之處。聽障者由於聽覺損失及說話不清晰，常導致社交上的阻礙，進而產生行為上的問題，使其適應常不如其他同儕，尤其與人溝通、互動能力是他們最常需要面對的問題，因此在一般團體裡經常被忽略（何慧玥，1994；邢敏華，2001）。聽障兒童較少與人溝通互動，且大多處於被動式回應，因此，在與聽常人互動

過程中常遭受挫折（林寶貴，1994；蘇芳柳，2002）。

溝通互動困難也存在聽障兒童與同儕互動之間，聽障兒童有較多被拒絕的情形，因此少與一般同儕接觸。此外，聽障生也因缺乏適當社交技巧，導致聽障生不易發展正向的人際互動。在一般學校裡，聽人同儕可能因不懂聽障生的語言，及不知如何與其溝通，使得聽障生被忽略，並感到自卑、寂寞與無助。

參、同儕教導 (Peer Tutoring) 之意涵

同儕教導意指在相似的群體中沒有專業老師的幫忙而互相學習，教學者可藉由教導而學習(Topping, 2001)。也可說是在自然情境下進行個別學習輔導，是同儕學習者間互相幫助和從教學中學習的一種教導系統，強調參與過程而不是結果(Ryan & Deci, 2000)。尤其當學生有學習遲滯或社交技巧缺陷等問題時，不論在教育或社交上，更可採取一對一的個別輔導，促使小老師與受教者能更有動機去學習，雙方都是受益者(Miller & Miller, 1995)。

肆、同儕教導方案設計

為使聽覺障礙學生成功融合在普通班中，同儕教導可說是有效的方法之一。因此，研究者以三位普通班高年級學生為同儕小老師，分別以一對一的方式教導中年級啟聰班學生，錄影觀察三位受教者之正向社交技巧表現，此方案設計的流程如下：

一、診斷學生的社交能力及訂定目標

社交技巧可以涵蓋輪流、分享、表達感覺、眼神接觸、合作、開始話題、自我肯定、傾聽、讚美、遵守遊戲規則、公平的玩等（王欣宜，1998；陳信昭、陳碧玲譯，1999），診斷三位受教者社交技巧缺陷的部分，擬定本研究正向社交技巧，內容以提供協助、分享、鼓勵讚美、眼神接觸、問問題、基本禮儀、自我表達為主。

二、選擇小老師

同儕小老師的選取，可由老師指定或由學生自己決定。如果聽障生是融合在普通班，可選擇熱心、活潑的同儕擔任；如果聽障生是就讀啟聰班且附屬在一般學校，可選擇高年級或同年級之普通同儕擔任。

三、擬訂計畫，組織教材

教材的組織應針對聽障生社交技巧缺陷而設計，且讓小老師能以生動有趣、易於使用的形式呈現。利用每週星期一、五的午休時間，讓小老師與聽障生互動，預計共十二週，主要的原則為：示範、教導、增強、回饋、角色扮演等，以提供聽障者行為示範與回饋。

四、訓練同儕小老師

為了能讓聽障生學得正向的社交技巧，小老師的訓練是非常重要的。以本研究而言，同儕小老師是普通生，可利用三週時間進行事前訓練，每週二次早自修訓練同儕小老師，內容如表一。

表一 小老師的訓練內容

週次	訓練要點	活動方式
第一週	1.認識聽覺障礙 2.助聽器與人工電子耳的使用與功能 3.學習打手語	觀賞影片 視聽媒體、解說 實地演練
第二週	1.解說同儕教導的意義與價值 2.認識同儕小老師的任務與角色 3.說明聽覺障礙學生的社交缺陷 4.提醒同儕教導時應注意的事項	講述法、閱讀資料 小組討論、閱讀資料、角色扮演與腦力激盪 腦力激盪、說明 說明
第三週	1.教導社交技巧 2.同理心、關懷接納聽覺障礙學生	實地演練、示範

五、實施同儕教導

本研究採用跨受試者多探試實驗設計，本研究自變項為同儕教導方案；依變項為聽覺障礙學生社交能力的變化情形，及同儕小老師對聽覺障礙同儕之態度。實驗教學設計包括基線期（A）、處理期（B）、維持期（A'）：

（一）基線期

此階段在觀察與收集受試者尚未接受同儕教導策略時，所表現的社交技巧，先以下課時間作為觀察記錄，建立其社交技巧之基線期，並不做任何策略介入。

（二）處理期

為實驗教學階段，開始實施同儕教導方案。同儕小老師利用每週星期一和五的午休時間透過活動教導受試者的社交技巧，以評量受試者在目標行為中的改變情形，同時每次皆錄影觀察受試者與小老師互動情形，以收集其社交技巧記錄。

（三）維持期

在處理期一週後，進行五次維持期的觀

察。此階段小老師不實施目標行為的教學，研究者以錄影方式觀察受試者目標行為的維持階段。

（四）類化

分別在各階段，利用下課時間探測受教者是否能將學得的社交技巧類化至同儕，以了解受教者的社交技巧學習成效。

此外，評估同儕教導的資料來源應是多元，可以透過學生自評（小老師日誌與自我檢核表）、同儕互評、教師當下的觀察記錄等，並在每次教學活動結束後，給予時間討論，聽取小老師發表意見，以解決問題、需求或提供額外的協助。

肆、運用同儕教導策略帶來之學習成效

一、同儕教導能增進聽障生社交技巧之學習成效

本研究即透過同儕教導策略，利用普通班三位較年長同學擔任小老師（tutor），年紀較小的啟聰班學生為受教者（tutee），由小老師的教導與示範，讓受教者從中模仿適當的行為，以期增進其正向社交技巧的學

習，且將所觀察之社交技巧以「社交技巧觀察評量表」做紀錄，並將其繪成社交技巧次數曲線圖，經目視分析及 C 統計處理後，研究結果發現同儕教導能增進聽障生社交技巧之學習成效及保留效果，且能將社交技巧運用在其他同儕，達到類化之效果。研究結果顯示同儕教導能增進聽障生社交技巧之學習成效。本研究結果與許莉真（2001）、詹雅淳（2002）、吳淑敏（2003）、黃淑吟（2003）、謝攸敏（2004）、崔夢萍（2005）、Stevens(1998)、Laushey 與 Heflin(2000)、Kamps(2002)等多位學者之研究結果是相同的。

二、同儕教導能增進同儕小老師對聽障生之正向積極態度

同儕教導之後，以情意、行為、認知三個向度來探討同儕小老師對聽障生之態度。就「情意」向度而言，能夠學習同理心與接納，瞭解聽障生的特質，體會聽覺損失所造成之不便，及所遭遇的種種困難，適時並樂意給予協助，從過程中學會接納他們的特殊之處；就「行為傾向」向度而言，呈現積極的態度，「化感動為行動」，能夠主動參與協助，熱心助人，提供符合需求的支援。就「認知」而言，對事物有更深的洞察力（後設認知），彼此互動過程中有更多的自我調整與自主能力的鍛鍊。整體而言，顯示同儕教導能增進同儕小老師對聽障生之正向態度，這與吳淑敏（2003）與 Locke（2002）之研究結果相似，但林怡鈴（2005）的研究結果卻指出未能增進全班同學對自閉症同儕的接納態度，與本研究結果不同。

三、同儕教導具備社會效度

從問卷及訪談結果中，可知啓聰班教師、隨班家長、同儕小老師以及受教者，對同儕教導之教學成效均表示肯定與滿意。以啓聰班教師而言，除了肯定同儕教導之成效，也表示若有機會也願意再讓學生參加類似的教學實驗。在實驗教學結束後，受教者也會跟教師要求，希望小老師能一起來參與啓聰班的活動（做手工餅乾、舞蹈表演、慶生會等）。同樣地，小老師也十分樂意到啓聰班幫忙，或是教他們訂正功課。家長也注意到孩童的改變，發現他們較有禮貌、敢於表達自己的感受、主動問問題、幫助別人等，顯示同儕教導是有其成效的。本研究與張瓊文（2001）、梁素霞（2001）、黃淑吟（2003）、詹雅淳（2002）、謝攸敏（2004）、蘇娟代（1997）、Lorah(2003)、Sáenz、Fuchs 與 Fuchs(2005)之研究對象與教導內容不同，但研究結果對同儕教導持正面的看法是相同的。

伍、將「同儕教導」運用於教學上之建議

一、對教師教學的建議

同儕教導能增進聽障生之正向社交技巧，不管是啓聰班或普通班教師若能延續相關議題，與其他各領域教學活動配合，並且在課堂上透過角色扮演、直接或隨機教學方式，除了示範，也給予學童實地演練的機會，使其能了解社交技巧適用的時機，將所學得之社交技巧適當運用在實際生活中，進而達成維持及類化的功效。

二、善用同儕力量促進融合教育

融合教育是必然之趨勢，揀選班上能力較佳的同儕，作為教師的左右手，善用同儕力量，賦以小老師之職，教導班上需要協助的同儕，內容可以涵蓋社交技巧、學業補救、技能學習、行為問題的導正等。除了可以落實融合教育的理念外，也幫助教師在處理其他事情方面而事半功倍。

陸、未來研究之方向

一、將「同儕教導」運用於不同教學形式或其他障礙類別研究

同儕教導又可分為全班性、同儕交互指導或同儕協助學習策略等不同形式，未來研究建議可使用不同教學形式。未來研究可將受教者改為其他障礙類別之學生，如智能障礙、聽覺障礙、肢體障礙等，以學習不同學科或技能，甚至小老師可選擇功能性較佳之同儕為障礙學生，或同齡/跨齡之普通班學童。

二、「同儕教導」有助於融合教育

在未來的研究，可運用同儕教導提升普通班裡的特殊生之人際互動，進行質性觀察研究，探討融合教育中普通生與特殊兒童之社會關係。普通班裡的特殊生人際關係，不只是教師關注的焦點，也是影響特殊生能否快樂的在普通班中學習。

三、結合家長參與的影響力

建議未來研究，除教師參與之外，家長亦能參與同儕教導，在家把握隨機教導正向社交技巧，適時提供良好的示範給聽障生模仿學習，並輔以增強的使用，相信學習效果能夠更佳，並將社交技巧運用至不同情境或人，以達到類化之效果。

參考文獻

一、中文部分

- 王欣宜（1998）。智能障礙者的工作社交技巧與工作適應。《特殊教育季刊》，**69**，17-28
- 林寶貴(1994)：聽覺障礙教育與復健。台北：五南。
- 崔夢萍（2006）。運用同儕協助學習策略於國小融合教育國語文學習之研究。《特殊教育研究學刊》，**30**，27-52。
- 張春興（2001）。教育心理學（修訂版二十刷）。台北：東華。
- 陳信昭、陳碧玲譯（1999）。行為障礙症兒童的技巧訓練－父母與治療者指導手冊（原作者：M. L. Bloomquist）。台北：心理。
- 陳嘉彌（2005）。國小跨年級同儕師徒制教學策略之研究。臺北：揚智文化。
- 傅秀媚（2002）。融合班級中教學策略之應用－同儕教導法與示範教學法。載於台中師院特教論文集。台中：國立台中師範學院特殊教育中心。
- 黃淑吟（2003）。同儕教導對智能障礙學生休閒技能教學效果之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育教學碩士班未出版之碩士論文。
- 黃湘武（1993）。皮亞傑理論在科學教育上的應用研究。載於杜祖貽編，西方社會科學理論的移植與應用（p. 53-62）。台北：遠流出版社。
- 黃善美（2004）。同儕師徒制輔助教學策略之個案研究。國立台東大學教育研究所未出版之碩士論文。

詹雅淳 (2002)。同儕教導對國中智能障礙學生日常生活技能學習效果之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育教學碩士班未出版之碩士論文。

蘇芳柳 (2002)。聽覺障礙學生之學習適應研究。國立台灣師範大學特殊教育學系未出版之博士論文。

二、英文部分

Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y., & Ginsburg, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 272-281.

Kazdin, A. E. (2001). *Behavior modification in applied settings* (6th ed.). Toronto: Wadsworth.

Kamps, D. M., Royer, J., Dugan, E., & Kravits, T. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children*, 68(2), 173-187.

Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Related Disorders*, 30(3), 183-193.

Locke, S. T. (2002). *Peer buddies in the special education classroom: Creating understanding and awareness*. Unpublished doctoral dissertation, Pacific Lutheran University, Washington State.

Lorah, K. S. (2003). *Effects of peer tutoring on the reading performance and classroom behavior of students with attention deficit hyperactivity disorder*. Unpublished doctoral dissertation, University of Lehigh.

Meese, R. L. (2001). *Teaching learners with mild disabilities : Integrating research and practice* (2nd ed.) . Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning .

Miller, S. R., & Miller, P. F. (1995). Cross-age peer tutoring: A strategy for promoting self-determination in students with severe emotional disabilities/ behavior disorders. *Preventing School Failure*, 39, 32-36.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Sáenz, L. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Peer-assisted learning strategies for English language learners with learning disabilities. *Exceptional Children*, 71(3), 231-247.