

東華特教徵稿啟事

本刊目的

提供特殊教育教學實務心得、教材教法經驗分享、特教新知及特教專題研究等文章。每年出版兩期，分別於7月及12月出刊，歡迎踴躍投稿。

徵求稿件

- ◎教學實務心得
- ◎教材教法經驗分享
- ◎特殊教育新知與科技
- ◎特教專題研究



注意事項

- ◎全文（包含參考文獻）字數每篇至多4,000字，並請傳送WORD電子檔。著作授權同意書需作者親筆簽名，可與文稿紙本一併郵寄。
- ◎作者資訊請勿出現於文稿，請另紙填寫投稿者基本資料表。
- ◎投稿格式：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Times New Roman、並請依APA六版格式撰寫。
- ◎學術性論文須包含以下內容：中文摘要、關鍵字、本文及參考文獻。
- ◎本刊對來稿有刪改權，不願刪改者請另註明。
- ◎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。
- ◎為提升刊物品質，學術性論文，本刊邀請至少2位專家學者進行匿名審查。
- ◎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。
- ◎著作授權同意書及投稿者基本資料表，請連結至本中心網站下載<https://rc052.ndhu.edu.tw/>。
- ◎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（請註明：投稿東華特教）。
- ◎聯絡方式：（03）890-3952；電子信箱：wenhui@gms.ndhu.edu.tw
- ◎經採用之稿件，每篇致贈兩本期刊，不另奉稿酬。
- ◎第66期截稿日期：110年11月15日

· 歡迎踴躍投稿 ·



對於孩子：
我們投入的關心，
與您相同



目錄

ICF應用於腦性麻痺學生的體育課程規劃
—陳勇安、李雲翔

01

運用提示策略協助具情緒行為問題國中學習障礙
學生建立同儕關係之實務分享—邱正明、賴翠媛

07

微笑的力量—王玟伶

13

東華特教

第六十五期

中華民國一一〇年七月
教育部委辦經費 補助

花蓮特教人物誌

黃富雄 老師



個人簡歷：

學歷：國立臺灣師範大學特殊教育學系學士班畢業

特教行政：曾任花蓮縣鳳林國中特教班教師、宜昌國中資源班教師、特殊教育評鑑委員、鑑輔會委員、特教輔導團輔導員。現職兼任北區特殊教育資源中心主任，投身特殊教育工作逾二十年。

教學事蹟：

籌備設立本縣特殊教育資源中心，陸續規劃辦理視覺障礙、聽覺障礙及具情緒行為問題身心障礙學生專業支持服務及特殊教育融合推廣；疑似身心障礙學生鑑定評估；身心障礙學生教育輔具申請、評估與採購；學前發展遲緩幼兒全面篩檢；教育部通報系統維護與管理；協助資優鑑定與各項資優方案推動等工作。

教育理念：

有效整合特殊教育人力與資源，辦理特殊教育教師專業培訓，提昇專業知能。建立適切有效的特殊教育學生鑑定評估制度，在個別化教育計畫的基礎下建構最小限制的環境與完整的特殊教育支持服務系統，落實融合教育的理念。

國立東華大學特殊教育中心 特殊教育諮詢服務



花蓮地區特殊教育相關單位

- 花蓮縣政府教育處特幼科：
(03)8462779
- 花蓮縣(北區)特教資源中心：
(03)8547145
- 花蓮縣(中區)特教資源中心：
(03)8751343
- 花蓮縣(南區)特教資源中心：
(03)8880365
- 慈濟醫院兒童發展復健中心：
(03)8561825轉2311
- 花蓮縣輔具資源中心：
(03)8225365

特殊教育諮詢委員 (依姓名筆畫順序排列)

委員姓名	專長領域
王淑惠	學習障礙、自閉症、測驗評量
王道偉	語言障礙、多重障礙、自閉症、輔助科技、語言治療
林坤燦	智能障礙、融合教育、大專特殊教育實務
林玟秀	學習障礙、自閉症、情緒行為障礙、親職教育、大專特殊教育實務
林秀玲	智能障礙、聽覺障礙、自閉症、親職教育、身心障礙者性別平等教育
林倩如	視覺障礙
邱聖凱	肢體障礙、腦性麻痺、輔助科技、職能治療
洪清一	知覺動作訓練、多元文化特殊教育
黃榮真	智能障礙、多重障礙、學前特教、特殊教育課程與教學、身心障礙者性別平等教育
楊熾康	語言障礙、輔助科技、融合教育、大專特殊教育實務
蔣明珊	資優教育、融合教育、親職教育
廖永堃	視覺障礙、資優教育、測驗評量、大專特殊教育實務
鍾莉娟	聽覺障礙、融合教育、學前特教、親職教育、身心障礙者性別平等教育
張乃悅	聽覺障礙、語言障礙、吞嚥障礙、輔助溝通系統(AAC)

特教諮詢服務專線：**(03)890-5999**



ICF 應用於腦性麻痺學生的體育課程規劃

陳勇安

新北市東湖國民小學主任

李雲翔

國立東華大學教育與潛能開發學系、教育博士班體育組博士生

摘要

十二國民基本教育課程綱要將「國際健康功能與身心障礙分類系統」的概念納入特殊需求領域課程綱要中，使特殊教育得以利用 ICF 將醫療、社會福利、職業復健等領域一同併入評估。本文為增進現場教師應用 ICF 於課程規劃中，以一位腦性麻痺學生的體育課程整合 IEP 與 ICF 來進行能力分析，綜整出學生能力的發展架構圖，希望使教學現場對 ICF 有所認識並能試著應用於教學現場中。

關鍵詞：十二國民基本教育課程綱要、國際健康功能與身心障礙分類系統、體育課程



壹、前言

2012 年 7 月 11 日，我國的身心障礙鑑定與需求評估，納入世界衛生組織（World Health Organization, WHO）所提出「國際健康功能與身心障礙分類系統」（International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF）的精神（身心障礙者權益保障法，2015），重新規劃制訂。如此身心障礙者有了新的鑑定標準，新制與過往最大的差異就在於身心障礙類別的改變，從原有的 16 類身心障礙者改列為 8 大類的功能障礙，此影響程度遍及醫學、教育及社會福利等。特殊教育法（2019）在《身心障礙者權益保障法》通過後亦進行條文修正，但此次修正尚未將 ICF 的評估標準完全納入，造成「身心障礙者權益保障法」與「特殊教育法」兩法間有配合上的落差。有鑑於此，本文冀望介紹 ICF 及其架構圖，讓現場教師可以參考 ICF 的概念應用於腦性麻痺學生的體育課程規劃。

貳、國際功能、障礙和健康分類

1980 年，WHO（1980）首次出版「國際損傷、障礙和殘障分類系統」（International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps, ICIDH）。WHO 期望能有系統性的建立身心障礙分類標準，有效地為公共衛生進行疾病

診斷、疾病分類及身心障礙人口統計，以做為世界各國制定及推動各項身心障礙福利服務及政策的依據。然而，此版本過於強調個體因為疾病所伴隨而來的損傷、障礙及殘障，以醫學模式的角度來看待身心障礙者。ICIDH 是將個體的障礙現象一同與疾病後果及身心條件進行討論，利用階層的形式來建構身體狀況、病理及症狀間的關係（黃文慧、林幸台，2007）。換言之，ICIDH 是將身心障礙者視為需要接受各項專業治療及復健的「病人」。

Oliver（2009）對 ICIDH 的提出批判，認為此分類標準過於強調以醫療角度來解釋障礙，因為醫療模式無法完全地說明所有身心障礙者的疾病狀態，只以此模式詮釋障礙，容易將障礙經驗及歷程歸因於疾病結果，最後只為身心障礙者帶來標籤及歧視（王國羽，2004）。Brown（2003）則是將身心障礙視為一種動態且不斷改變的概念，是一種與社會及環境相互動的歷程，藉由不同文化、角色、環境與個體能力表現產生不同影響，呈現一種多元的社會形態。換言之，障礙可以是中性的概念，端看身心障礙者所處環境如何看待他們，不同的認知、態度及價值觀都會賦予身心障礙者不同的經歷。因此，社會學家認為改善社會環境、政策制度及社會價值觀，才是處理偏見、標籤及歧視



的重點（Oliver, 2009）。

醫療模式強調個體、疾病與障礙間的診斷及復健，疏忽了環境與個體間的互動關係；社會模式強調個人與環境間的動態關係，卻無法有效解釋先天基因或生長歷程的經驗。因此，ICF 有別於醫療模式與社會模式的二元論，將這二種模式相結合而成：生物心理社會模式，並將健康及健康相關的因素做分類（WHO, 1999）。ICF 除了身體功能和構造、活動和社會參與之因素外，更納入環境和個人因素，重視疾病、功能、個人和環境間的相互關係，並從正向的觀點描述個人的健康狀況。ICF 的概念模式是最上層為健康情形，以 ICD-10 之編碼描述；中間分別為身體功能與構造、活動、及參與等健康狀況；最下層則為環境因素及個人因素等情境因素，各個層面間皆會互相影響（WHO, 2001）。

ICF 不同於過去身心障礙分類系統，它將活動與社會參與整合入身心障礙分類系統，其架構包括兩大項、四個次項，其內容為：一、功能和障礙：包含（一）身體功能與構造：身體功能是指身體各系統之生理與心理功能，包括智力、感官、氣質、肌力及平衡等；身體構造是指身體的結構性或解剖部份，包括器官、肢體及其構成成份的解剖部份等；（二）活動和參與：活動是指一

個人執行的行動或任務；參與是指在生活的情境中參與之情形；活動限制是指個體完成任務或行為所面臨的困難，參與限制是指個體投入於生活環境中可能經歷的困難。二、情境因素：包含（一）環境因素：物理性的、社會性的以及社會價值觀等；（二）個人因素：性別、年齡、種族、文化背景、職業、教育及適應模式等（WHO, 2001）。

在功能和障礙該項目中，第一層中的身體功能與構造，在身體各系統的功能評估共分成 8 類，依序為第一類：神經系統構造及精神、心智功能；第二類：眼、耳及相關構造與感官功能及疼痛；第三類：聲音與言語構造及其功能；第四類：循環、造血、免疫與呼吸系統構造及其功能；第五類：消化、新陳代謝與內分泌系統相關構造及其功能；第六類：泌尿與生殖系統相關構造及其功能；第七類：神經、肌肉、骨骼之移動相關構造及其功能；第八類：皮膚與相關構造及其功能；而身體構造則是依據人體解剖學的概念，來審視身體器官或肢體的損傷情況。

ICF 對活動限制及參與限制的評估，採正向列舉來取代以負面方式描述生心理功能受限制的情形。參與限制的評估是以環境因素及個人因素兩

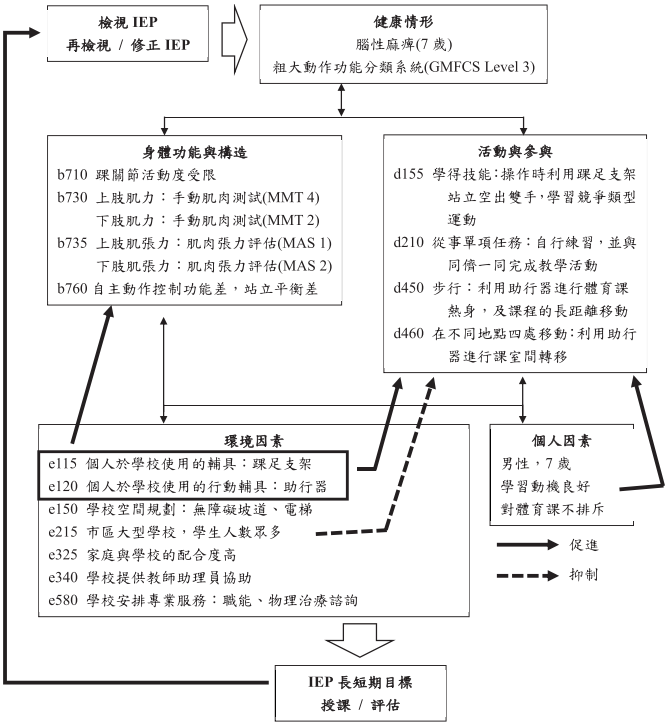


個面向，評估個體的状态與潛能，而需要協助的需求情形在這部分亦可被提出。評估活動、參與限制的狀態與潛能共包含九個向度：學習與獲得知識、一般工作、溝通、行動、自我照顧、居家生活、人際互動、主要生活領域、以及社區、社會與公民生活等（黃靄雯、廖華芳、謝仔鑫、潘懿玲，2009；WHO, 2007）。換言之，當我們透過ICF瞭解身心障礙者的身體功能的限制後，即可對其的活動與參與進行評估，並利用教育計劃來改善因身體功能所受的限制。

參、ICF 與體育課程

面對學生因為身心障礙對其在學習上有特殊需求，包含了身體功能與構造、活動與參與、環境因素及個人因素的ICF架構圖，就可以從一種整體性的概念來介入，對腦性麻痺學生的課程學習進行內容適配。課程規劃可以從多元角度檢視學生的健康情形，多面向描述學生的功能，分析學生的個人與環境因素後並找出表現和能力之間的差異，再整合不同專業領域來制訂IEP，進而藉由課程的安排來讓學生能夠有最大程度的活動參與（黃靄雯、劉淑雯，2011；Simeonsson, Simeonsson, & Hollenweger, 2008）。

圖 1
ICF 架構圖：腦性麻痺學生體育課程



本文以教學現場一位 7 歲的腦性麻痺學生進行個案能力分析，試著將學生的 IEP 與圖 1 相結合進行體育課程的「參與」，其流程如下所示：

一、首先掌握學生的健康情形：學生為 7 歲的腦性麻痺者，粗大動作功能分類系統為階級三（使用手持式移位輔具步行）。

二、利用 ICF 檢核表，找出學生目前身體功能與構造的編碼：腦性麻痺的動作表現主要著重於「b7. 神經肌肉骨骼及動作相關功能」，需對學生的上下肢、移動及平衡能力進行編碼檢核。

三、對照 IEP 的學習目標，規劃讓學生可以「參與」的運動：本次教學內容是設計讓學生參與競爭類型運動，所以教學者首先需將體育活動進行動作分析，將其基本動作四項元素（移動性技能、非移動性技能、穩定性技能及操作性技能）（Gallahue, 1996）梳理出與「活動與參與」的編碼（d1. 學習與應用知識、d2. 一般工作與要求、d4. 移動性）相配對。考量學生的上肢功能，本文以樂樂棒球中的操作性技能（拋傳丟接）來進行課程規劃，活動內容規劃為兩人或三人之低手傳球及肩上傳球。由於篇幅受限，完整教學示例內容可參閱：適應體育數位平台：數位教材資料庫_【新北市適應體育教材方案】。

四、環境因素：當 IEP 的學習目標與「活動與參與」完成初步配對後，加入環境因素的評估，檢視教學現場的支持是否充足（無障礙環境是否到位？助理人員是否到位？輔具是否合適？）。

五、個人因素：教學者需清楚掌握學生的學習動機及學習歷程，安排適當的活動參與，避免讓學生有習得無力感的產生。

六、專業評估：當上述內容初步規劃後，利用 IEP 會議與特教教師、體育教師、導師及相關專業人員進行討論，掌握可能會影響學習表現的「促進」與「抑制」環節。

七、當規劃好「參與」活動後，即進行授課、評估、檢視、再修正、授課的循環階段。

肆、結語

ICF 是一套分類系統，並非單純的評估或測量工具，現場教師如能運用 ICF 架構圖和家長、導師及相關專業人員進行討論，為學生設計一份以「參與」為目標的 IEP，並將「活動」及「身體功能」與 IEP 的長短期目標進行連結，將能進一步優化學生的學習狀況。

參考文獻

王國羽（2004）。世界衛生組織身心障礙人口定義概念之演進：兼論我國



- 身心障礙人口定義系統問題與未來修正方向。社會政策與社會工作學刊，8，193-235。
- 身心障礙者權益保障法。（2015 年 12 月 16 日）
- 特殊教育法。（2019 年 4 月 24 日）
- 黃文慧、林幸台（2007）。從 ICF 演變檢視我國特殊教育障別系統。特殊教育與復健學報，17，89-108。
- 黃靄雯、劉淑雯（譯）（2011）。活用 ICF 及 ICF-CY：從嘗試到實踐 - 以特殊教育為中心（獨立行政法人 國立特別支援教育總合研究所：ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へ－特別支援教育を中心に－）。臺北市：華騰。（原著出版於 2005）
- 黃靄雯、廖華芳、謝仔鑫、潘懿玲（2009）。「國際健康功能與身心障礙分類系統－兒童及青少年版」及其環境因素之簡介。物理治療，34（6），394-409。
- Brown, S. E. (2003). *Movie stars and sensuous scars : essays on the journey from disability shame to disability pride*. New York: People with Disabilities Press.
- Gallahue, D. L. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children* (3th ed.). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Oliver, M. (2009). *Understanding disability: Form theory to practice* (2nd ed.). UK: Palgrave Macmillan.
- Simeonsson, R.J., Simeonsson, N.E. & Hollenweger, J. (2008). International Classification of Functioning, *Disability and Health: a common language for special education*. In L. Florian & M. McLaughlin (Eds). Disability classification in education. NY: Corwin Publishers.
- World Health Organization (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps*. Geneva: Author.
- World Health Organization (1999). *ICIDH-2: International classification of functional and disability, beta-2 draft, full version*. Geneva: Author.
- World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: Author.
- World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version: ICF-CY* (W15). National Library of Medicine.





運用提示策略協助具情緒行為問題 國中學習障礙學生建立同儕關係 之實務分享

邱正明
賴翠媛

國立彰化師範大學特殊教育研究所、資賦優異組研究生
國立彰化師範大學特殊教育學系教授

一、前言

與一般同儕相較，學習障礙學生有較高的危險性歷經社會、情緒、行為等方面的適應困難（曾瓊禎、洪麗瑜，2015）。然現今教學現場中，針對學習障礙學生的輔導，大多著重在課業學習方面，較少針對他們社會適應以及同儕互動關係的輔導。學習障礙學生的需求是多元的，學習困難不僅影響課業領域的學習，亦對其自我發展和人際互動層面有整體性的影響（李佳儒、程小蘋，2010）。由此可知，學習障礙學生在學校裡有許多方面的適應困難，不單僅有學習上的問題，在與同儕互動的社交問題上，也是一大課題。

筆者在教學的過程中，曾遇到一位有社交困難的學習障礙學生，因是地處偏鄉的國中，且學生在校園內較缺乏人

際互動刺激，加上未建立正確人際互動關係的情形下，個案經常與同儕發生衝突行為。為了解決此問題，筆者乃利用提示策略，配合桌遊與小團體方式，引導學生正確建立與同儕的人際關係。

二、學習障礙學生的情緒行為以及同儕關係問題

（一）學習障礙學生的情緒行為問題

Bauminger 與 Kimhi-Kind（2008）指出學習障礙學生的情緒調節能力比一般的學生來得差，尤其在面對變動較劇烈的國中時期，環境的變化使得情緒的起伏更加強烈，加上學習方面的缺陷與不足，在表現或適應上可能比一般學生更容易遇到挫折與困難，此時若無法順利調節自己的情緒，有可能會延伸出其



他相關的問題。

國中階段的青少年，除了課業的議題之外，更看重與同儕之間的關係，相當重視與同儕的互動。但學習障礙學生不僅學習的部分有障礙，社會訊息處理能力比一般青少年來得差，因此在與同儕相處上容易產生狀況，例如出現誤會或紛爭，進而造成心理情緒方面的問題（曾瓊禎、徐享良，2006）。

（二）學習障礙學生的同儕關係問題

學習障礙學生的溝通能力與人際互動技巧比一般學生來得差，而且缺乏社會知覺，自我概念也相對較低落（陳佳君，2020）。而學習障礙學生在與同儕相處時，容易遇到一些社會技巧的問題。胡永崇（2000）認為學習障礙學生的社會技巧方面缺乏社會理解技巧、社會判斷能力、角色扮演技巧、人際技巧、社會問題的解決技巧以及自我控制能力。加上學習障礙學生在資源班的時間可能較多，所以在原班級與同學相處的時間比較少，缺乏與同儕的互動，造成與班上同學相處不睦等情形。

學習障礙學生較不懂得辨別他人的情緒及表情，例如生氣、喜悅、害怕或尷尬（Cavioni, Grazzani, & Ornaghi, 2017），使得與同儕相處時，由於讀取不懂他人的情緒反應，造成他人的誤解

或是不舒服，這樣對學習障礙學生的同儕關係是一大傷害。

三、提示策略

提示是用來引發特定情境下的適當行為，分成反應提示以及刺激提示，反應提示是希望透過引導者的介入讓個體出現適當行為，分成手勢、口語、視覺、示範和肢體引導提示（李姿瑩等，2017），按照提示的介入程度由少至多做排序。而刺激提示分成刺激內提示以及刺激外提示。

曾尚民（2002）認為學障生中許多人同時具有社會技巧缺陷、自我概念低下、固執性及常規問題，甚至有部分學障生同時有過動及情緒行為異常的狀況，教師應該對此採取介入措施以改善問題。因此本研究採取的介入方式是使用提示策略，逐步引導學生表現出適當的社會行為，並建立良好的同儕互動關係。

由一開始的教師示範提示，師長示範正確的行為，引導學生能在適當時間做出正確行為，讓學生了解小團體的進行與活動的規範，待學生適應良好後便逐步褪除為口語提示，給予學生適當的指令進行小團體活動，最後當學生能完全融入小團體活動，能表現出適當的社會行為時，便褪除所有提示策略。



四、國中學習障礙學生情緒行為問題之輔導－實務案例

（一）個案分析

工工（化名），是一位國二男同學。筆者與他第一次相遇是在他國二上學期，而他在國一時便被鑑定出學習障礙，因為與同儕的關係不佳，因此時常下課都會到輔導室來找社工或其他老師。但輔導室老師們發現，這樣的模式使得他與班上同學關係越來越疏離，偶爾會伴隨著一些無法控制情緒的行為出現，例如爆哭、與同學產生激烈口角，甚至是作勢要毆打同學等等。

在分析完問題後，針對工工的問題，分成兩個部分進行處理。第一部分是輔導策略，針對負面情緒的處理以及關係建立，目標是能讓工工在面對負面情緒時，能穩定自己的情緒並冷靜下來，不要做出欲攻擊同學的動作或是說出傷害同學的言詞。第二部分是教學策略，同儕關係的改善，目標是讓工工能夠改進與班上同學人際互動的現況，讓他不曾逃避在原班級教室上課，並能與班上同學和平共處。

（二）輔導策略

建立關係與負面情緒的處理。由於工工喜愛動手操作的物品以及器械，因此，筆者在介入輔導時運用了許多輔

具，例如積木、拼圖或是沙遊來讓他卸下心房。一開始進行介入時，利用樂高積木來與他做溝通，建立彼此的關係，並深入了解他負面情緒的原因，逐步引導他釐清為何他會有負面情緒的產生。此時，樂高積木除了讓他能慢慢靜下心來思考自己內在的情緒外，也藉由樂高幫助工工建立自信，讓他能建立起學習上的成就感。

而提到過去負面情緒的經驗，工工若出現激動的情緒反應，或者是遇到某些突發事件，使得工工無法克制情緒時，便會帶他進行沙遊。此外，筆者試圖進一步帶領工工了解自身的負面情緒，並且告知他遇到負面情緒的當下要如何面對，例如，訓練他若是在教室裡面和同學產生衝突，出現憤怒或激動的情緒時，深呼吸並在心裡從一數到十，希望他能冷靜自己激動的情緒。

而工工養成深呼吸數數的習慣後，進入思考如何應對的階段就花費了許多時間跟他溝通與練習，許多時候他數完十之後，他仍做出情緒性的反應或說出情緒性的話語。因此，透過沙遊的一些物件做模擬，給予他應對上的建議。

在進行輔導策略時，工工仍有幾次較大的情緒爆發情形。例如，某次在全校性的演講時，講師請工工和其他同學到台上做示範，而工工被同學挑釁在講台上作勢打人，當下將他們立即拉開後



帶離現場，工工情緒激動並不斷哭泣，後來帶他去操作沙遊以及玩積木時，情緒明顯舒緩許多，並向他詢問事發當下他的心情處境，經過一段時間的引導後，工工才稍微能講述內心的感受。

（三）教學策略

人際關係的改善。筆者利用提示策略結合桌遊小團體來幫助工工建立人際關係，首先為了讓工工能了解桌遊的進行，先選擇了一些牌卡類的遊戲，讓工工能初步了解遊戲的過程。一開始筆者使用示範提示，找了幾名輔導室同仁玩給工工看，讓他了解規則，而後工工加入一起玩，之後再將輔導室同仁變成幾名同學加上筆者本身與工工，最後筆者抽離出來，僅有工工與同學一起玩。

接下來正式進入桌遊小團體課程，從破冰遊戲類型開始，希望從遊戲中讓工工能建立起交友的社會技巧。隨後開始玩故事骰的桌遊，筆者利用示範提示讓工工觀察要如何帶領同學玩桌遊，玩了幾次之後便開始讓工工做為從旁協助的小助手，筆者使用口語提示，告訴他要決定骰子的設定、數量以及從誰開始，並維持秩序讓遊戲能順利進行，而筆者在一旁觀察記錄工工與其他同學的互動。

在觀察工工作為小幫手能夠適應之後，筆者便慢慢褪除提示策略，漸漸不

給予他引導及協助遊戲進行的提示，並利用幾個較需要講解遊戲過程的桌遊，讓工工練習帶小團體的同學玩。在之後小團體中，筆者便嘗試褪除所有提示，交給工工做講解和遊戲帶領，筆者則從旁觀察。工工從一開始略微緊張，表達較不通順，到後來已能讓成員們都能順利完成一輪遊戲。更重要的是和幾位成員也建立了友誼的橋樑，與同學培養良好的互動關係。

而在進行教學策略時，一開始工工情緒一來時，常常忘記教過他的方法，而筆者也在每次的會談時向他提醒這點，當他能漸漸做出深呼吸的動作時，就能開始想起要數數的事情。進行桌遊小團體時，也有幾次工工因帶領狀況不佳遭到同學質疑，導致情緒爆發，但由於有先前輔導策略的處理，當下筆者稍作提醒後，他便能冷靜下來，修正自己的狀態讓活動能繼續進行。

（四）結果與討論

經過將近一學年的介入之後，起初筆者花費了很多心力在引導工工能夠穩定自己的情緒，經過長時間的輔導後，雖然仍有負面的情緒產生，但是工工已能用較冷靜沈著的態度來應對。與同學和老師之間的衝突明顯減少。甚至可以聽到其他老師對工工的讚美。

另外，輔導室同仁發現工工來輔



導室的次數已經越來越少，在校園中也能看到他與一些同學友善的互動。與任課老師詢問過後，也了解工工在原班級中，上課狀況有明顯改善，分組活動的時候願意認真積極與同學完成活動，與班上同儕的關係大大的改善許多，因此經過評估之後，便逐步褪除了介入，並進行後續的觀察追蹤直至工工畢業。

五、結語

由個案的介入結果發現，提示策略結合桌遊小團體，對於國中學習障礙學生建立與同儕之人際互動上，有正向良好的改善。經由漸進式的提示引導，學生能從老師的示範與提示中，形成正確的同儕互動模式。而導入桌遊的素材，設計出桌遊小團體的活動，讓學生能從活動中產生正向的人際互動鏈結，習得適當的社交技巧。

從學習障礙學生的情緒問題來探討，教師適當的給予積極介入與關注，對於學生的情緒問題有明顯的成效，縱使在過程中會經歷許多次的不順，但若能持之以恆的將步驟化的目標提醒學生，終能讓學生習得情緒的處理與化解。而成功的重要關鍵是，發掘出學生感興趣的項目，尋找出能讓學生轉換情緒的物件或事物，讓學生出現情緒行為時能夠有效的緩解其情緒。在這過程中，師長陪伴的力量是對學生很大的幫

助，因為他們與班上同學關係不佳時，能夠尋求協助的對象便是老師，因此，透過教師的協助幫助學生找回與同儕良好的關係是很重要的。

六、參考文獻

- 李佳儒、程小蘋（2010）。運用遊戲治療於學習障礙兒童社會能力與情緒發展之初探。輔導季刊，46，30-38。
- 李姿瑩、宣崇慧、魏俊華、曾幼涵、詹文宏、鄭雅莉、周宇琪、田凱倩、陳政見、蔡宜雯、劉秀丹（譯）（2017）。行為改變技術：原理與程序（原作者：Raymond G. Miltenberger）。臺北市：華騰文化。（原著出版年：2016）
- 胡永崇（2000）。學習障礙者之教育。載於王文科（主編），特殊教育導論（第二版）（頁 324-325）。臺北市：五南。
- 陳佳君（2020）。社會技巧教學對國中學習障礙學生的重要性。臺灣教育評論月刊，9，194-200。
- 曾尚民（2002）。學習障礙學生的社會情緒問題與輔導。特殊教育季刊，82，34-40。
- 曾瓊禎、洪儷瑜（2015）。學習障礙學生社會情緒適應困難內涵初探。特殊教育季刊，137，9-19。



曾瓊禎、徐享良（2006）。學習障礙青少年生活壓力、自尊與憂鬱之相關研究。特殊教育學報，23，105-146。

Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 41*(4), 315-332.

Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with learning disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education, 9*(2), 100-109.





微笑的力量

王鈺伶 慈濟大學資源教室輔導員

總踩著輕快的步伐，言談間不時流露出大男孩的靦腆笑容，元氣十足的大學生 - 張躍禱，為人謙虛友善，與同學及師長互動甚佳，若非留心注意，其實不容易發現眼前這位可以流利對話的人是位聽覺障礙者。

躍禱的聽覺障礙主因於耳道先天性狹窄，大約於國小五、六年級開始，家人慢慢發現躍禱的聽力狀況不佳，但當時的聽力尚不影響其學習及日常生活，可是嚴峻的現實卻殘酷地考驗著他，升上高中後，躍禱的聽力狀況日漸惡化，進而影響了其學習、生活，以及與同儕間的互動關係，因此前往醫院進行檢查及評估，並開始配戴助聽器。

雖然面對著聽力逐漸惡化的壓力，但是在家庭溫暖且堅強的環境涵養下，躍禱依舊保有一顆樂觀且體貼的心，他更加主動地去學習替代方式以適應其日

常生活及校園生活，學習與障礙共處並耐心地去克服因障礙所帶來的困難；漸漸地，躍禱發現何謂「微笑的力量」，當需要與他人進行互動溝通時，他的謙虛及友善，總能感染著身邊的人，也因為其開朗的微笑，與同儕的互動情況慢慢漸入佳境，一步步化解因聽力及溝通問題所產生的尷尬或誤會。

就讀大學後，在資源教室的邀請下，躍禱開始擔任資源教室的課業協助同學，因為躍禱對於文字的敏銳度高，且有細心謹慎的合適特質，因此其擔任資源教室視覺障礙同學的協助者，協助同學進行課程教材轉換後的文字校正與編排工作；而對於自己的大學生活及學習規劃，躍禱亦相當具有責任感，其認真且投入地參與其科系課程所需的生物實驗活動，雖然進行實驗需花費許多時間和精力，但是當他與資源教室輔導員





聊天分享時，從未聽到他的負面情緒或抱怨，臉上依舊掛著笑容，分享其進行實驗的時候，所發生的種種趣事。

回首過去成長及求學過程所遇到的困難，躍襦都將其視為自我成長與茁壯的挑戰，並更加保有善良、體貼、樂觀及孝順，運用其課餘時間，參與校園活動及工讀，結識許多要好的朋友，也為了感謝父母親不辭辛勞地培育他，讓他在溫暖的環境下成長，因此對於大學的課業學習亦相當地認真，期許自己能學習更多豐厚的專業知識，訓練並累積專業能力，於未來畢業進入社會後，能成

為一位回饋者，回饋家人給予他的愛及培育、回饋師長給予他的支持及訓練，亦回饋社會給予他的友善及學習資源。







東華特教 第 65 期

發行人：趙涵捷

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

總編輯：廖永堃

助理編輯：魏文慧

封面指導：黃秀玉

封面設計：徐維莉

地址：花蓮縣壽豐鄉大學路二段 1 號

電話：03-8903952

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

出版年月：110 年 7 月（半年刊）

創刊年月：80 年 11 月

ISSN 2218-4260

排版印刷：遠景印刷

地址：花蓮市復興街 81 號

電話：03-8329692