

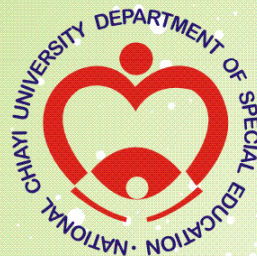
ISSN:1816-6938

# 聖嘉特教

第6期  
半年刊



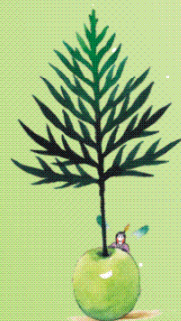
國立嘉義大學特殊教育中心印行  
中華民國九十六年十一月



聖嘉特教



國立嘉義大學



ISSN 1816-6938



GPN:2009601467  
工本價:80元

聖嘉特教

第八期

國立嘉義大學特殊教育中心印行

## 目錄

1	特殊教育大師卓越講學側記	
	陳政見.....	1
2	改革中的省思—談融合教育的困境與突破	
	唐榮昌.....	4
3	融合教育新趨勢之全方位學習設計的探討	
	江俊漢 陳明聰.....	8
4	從測驗調整到測驗的全方位設計	
	陳明聰 張惠娟 陳政見.....	16
5	結節性硬化症兒童自閉行為特質之輔導實例	
	謝幸儒 江秋樺.....	25
6	聽覺障礙學生語文教學法之探討—歷史回顧篇	
	林玉霞.....	32
7	直觀教學法在班級經營的運用	
	張美華 簡瑞良.....	36
8	促進成年轉銜階段身心障礙青少年家長之有效參與	
	石筱郁.....	44
9	析論高職特教班轉銜教育的實踐	
	黃鈴雅.....	50
10	資優充實課程-週末、寒暑期資優方案	
	劉惠娜 周彥瑋.....	56
11	從「阿琇的故事」探討心智障礙者性侵害問題	
	賴富美.....	62

# 特殊教育大師卓越講學側記

陳政見

國立嘉義大學特殊教育學系教授

國立嘉義大學為了提升教學與研究能力，向教育部申請卓越教學計畫，亦獲得補助。師範學院於計畫中規劃聘請國內外名師做專題講座或聘請國際知名學者進行學術專題演講。九十五學年度特殊教育學系在前系主任謝建全教授主持下，除了邀請國外學者擔任國際學術研討會主講人之外，也敦聘國內特殊教育學界前輩擔任專題講座，其中邀請前國立彰化師範大學特殊教育系許天威教授，擔任特殊教育研究所一年級學習障礙專題研究講座教授。許教授在學習障礙方面的著作、研究及講學堪謂國內先驅，早期即與前教育部長郭為藩教授等人出版「特殊兒童教育診斷」(註一)及本身亦有編著出版「學習障礙者之教育」(註二)，後來在行為改變技術方面亦有專著出書(註三)。此次到國立嘉義大學特殊教育研究所主講「學習障礙」課程。筆者也參與聽講一次，許教授在講學方面，教學大綱齊全，善於掌控進度，旁博徵引古典教育名言與當代教育理論結合，理論探索深入且實務經驗豐富，講解趣味橫生、幽默自然，從受教研究生的臉上顯現一種「如沐春風」的感受，想必受益良多。

許教授除了認真備課、用心講學之

外，其實大師講課期間，有一段值得研究生學習的小插曲，那就是大師的「探究精神」。在特教系辦公室內江秋樺主任懸掛一幅筆者兩年前書贈的對聯，上聯內容：「看開原非容易事」，下聯則對：「放下才是真功夫」。起初，大師只寒暄幾句，並說此聯意境相當高，筆者也回應此聯內容乃江主任所提供的。當時心想這只是「藉故找話題而已吧」，豈知大師開始問一些一般人很難想到的問題。

師問：「政見，你署名的上面四個字是什麼字啊！？」因大師曾是筆者碩士班的指導教授，也是博士論文的口試委員，因此就直呼筆者的名字，平常大師可是很遵守社交禮儀的！

筆者答：「野林夫子！」因「夫」字為草書且與「子」字連接不易辨識。

辦公室外有著吵雜的蟬鳴，室內將有一番不可思議的對話。

師問：「取這個別號應該有特別意義吧？」通常同事友友都只會客氣的說些讚美的話，但像大師會追根究底的很少！

筆者答：「野林夫子是在就讀師專時創立篆刻社時，為了刻印章而取的，當時只是模仿篆刻家及書法家家而做的」。此時，筆者的「心像」已拉回三十年前的景象，

憶起磚瓦習刻的情景。

師問：「喔！你也刻印章啊！」

筆者答：「just do it」筆者的英文一向很破，只能套用廣告詞一用。

師問：「可以說說其中的用意嗎？」正在飛向時光隧道的時候，突然間有被揪回現實情境的感覺。

筆者答：「夫子是源自於因讀師專，未來要當小學老師，所以取夫子以象徵為人師表必尊孔夫子精神」筆者當時想法是如此天真。

師問：「那野林二字又是如何？」師追問之。此時，筆者回想過去受業於大師時，他總是不斷追問答案，看看同堂上課的同學對於問題是否達到概念化（conceptionalization）程度的景況！？

筆者答：「喔！老師可問到重點囉！」難得有人會深入探究其中原意，因此筆者有點訝異。

筆者又答：「野林是指小時候生長於山野林間」

筆者續答：「事實上，野林夫子因該拆成兩不分來說」

師問：「喔？說來聽聽」。大師總是展現與眾不同的傾聽神態。

筆者答：「一為野林夫之子，因父親是個農家人，小時候經常上山砍柴用來起火燃燒豬菜養豬，所以「野林夫」是象徵個人的生活背景」。頓時間，筆者的記憶回到山間峽谷，當雨季來臨時，到處充滿瀑布聲的印象。

師問：「喔！另一個意思呢？」。本以為回答已告終，奈何大師又出招。

筆者答：「另一個意思為野，林夫子，乃因學生出生於農家，經常在山谷間放牛嬉戲，難脫狂野個性，而今成為杏壇教師一員」。說到這裡，因大師有課，師生對話到此告一段落。走到走廊，匆忙的學子又開始午後的學程，唯有夏日鳥鳴依舊清閒著。

\*\*\*\*\*

事隔一個多月之後，一個學期的講座課程即將進入尾聲，研究生請大師吃飯，系主任的感謝宴會，接著是大師回請，筆者亦與會其中。宴會中，大師談笑風生，或說故事，或敘軼事，或論學術，或談留學，無事不談，無話不說，在豐富餐宴中也分享精神食糧，真是一片和樂。

一個半小時的餐會結束後，研究生與大師也準備回學校上課。此時，一踏出門，大師輕輕牽著我的手，然後貼近我的耳朵說：「你說野，出生於農家，在山谷間放牛嬉戲，難脫狂野個性，我可以理解，但「林」夫子的「林」字，我就比較難以理解其中含意了，你可否進一步說說！！」

當下我真的被他的問題給驚嚇到，沒想到在一個月之前的說明，他還牢牢記住（或許應該說一定要譜完未央歌吧！），讓筆者打從心底由衷的佩服大師的記性。筆者心中私自忖度：「原來大師之所以成為大師，打破沙鍋問（鑿）到底之窮追不捨的精神，才是最需學習的地方！」。

筆者進一步說明：「『林』字由雙木組合而成，第一個木字是指「陳」政見，陳字之東字中的木，另一個木字則是指「李」氏中李字的木。」筆者一說完，大師難得

出現訝異的表情，顯露在臉上。

師問：「喔！原來有這麼深奧的意思啊！應該有什麼典故吧！」。大家彳亍于餐廳外的石道上，綠樹夾帶著微風，大師微低著頭似乎又在回想著什麼？。

筆者答：「是的！因為我的祖父原本姓李，後來被陳家收為養子，這就是民間所說的『陳皮李骨』」。每個人總有一段背後不為人知的歷史故事，筆者也不例外。

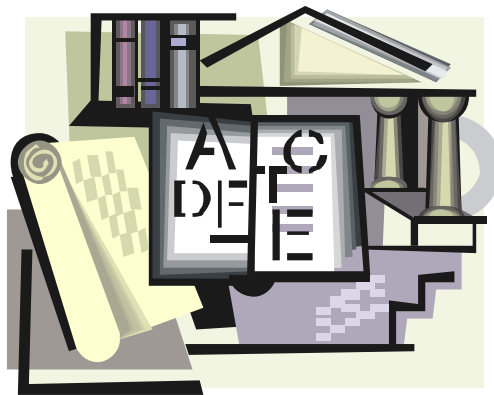
後來，大師由賴翠媛老師在不知情的情況下載送到筆者的辦公室，在那兒，同仁正以香噴噴咖啡招待著。筆者趕回辦公室時，曾為大師門生的同仁已在討論筆者辦公室的書法內容。只聽著大師說：「每一個詞彙中都有特殊涵義，可要用點心思去想想喔！」

因上課鈴聲已經響起，大師起身準備去上課，門生們陪同走出，筆者也送到電梯門口，大師以獨特的笑容揮揮手道別。目送他走在桃花心木道上的背影，夏陽的熾手，已經將筆者趕回冷氣房裡。

(註一) 郭為藩等編著（1982）。特殊兒童的教育診斷。台北：正中。

(註二) 許天威編著（1982）。學習障礙者之教育。台北：五南。

(註三) 許天威編著（2000）。行為改變之理論與應用。高雄：復文。



# 改革中的省思—談融合教育的困境與突破

唐榮昌

國立嘉義大學特殊教育學系副教授

## 壹、前言

融合(inclusion) 是特殊教育領域最新的理念，最早起源於美國。美國自從一九八〇年代後，專家學者即開始倡導融合教育，希望特殊學生，不管其障礙類別為何，甚至障礙程度有多嚴重，都能與普通學生一起在普通班級中接受教育 (Gartner & Lipsky, 1987; Giangreco & Putnam, 1991)。這種新人權的思潮，贊成者有之，反對者亦不少。究其原因，主要可能與理想與實踐面之間的鴻溝無法跨越有關。理想面，贊成融合教育者強調所有的特殊學生應融入普通班級中，接受基本教育平權、教育品質權、與人權的尊重；相反地，現實面，反對融合教育者認為融合只是一種口號、感時髦、並沒有實徵研究來證實，實施時有重大的困難，可能是一空中閣樓，將窒礙難行；若強力要推展融合，反而可能會引起教育的反效果 (Alper & Ryndak, 1992)。這種夾雜於理想與實際面的掙扎，或許是教育改革的另一種動力。這種掙扎的動力更反應出，特殊教育潮流衝擊教育改革的力量不容忽視。目前，全世界這股特殊教育改革的浪潮似乎是不可擋，相關特殊教育工作者應先做好適當的應對之道。底下將先就融合的意涵加以闡

述，再分別針對贊成與反對融合的聲浪加以剖析，最後，提出面對當前融合困境的解決之道。

## 貳、融合教育的內涵

融合教育包括完全融合 (full inclusion) 與部分融合 (partial inclusion) 的觀念。完全融合即主張所有的特殊學生應全時地與普通學生的同儕一起在普通班接受教育；相對地，部分融合主張多數的特殊學生大部分時間與普通學生的同儕一起在普通班接受教育，若學習仍有困難而無法受益，可部分時間到資源教室接受教育訓練。除了部分融合或完全融合的觀念外，融合教育還有下列的涵義：

### (一)融合教育是最徹底的人權運動

美國人權運動進化的趨勢，由二十世紀初女性向男性爭平權；二十世紀中葉少數民族（黑人）與主流民族（白人）爭教育的平權；至七〇年代「回歸主流」(mainstreaming) 主張爭取輕度障礙學生能與普通學生部分時間一起接受教育的平權；乃至八〇年代「融合教育」主張爭取中重度障礙學生，甚至所有的身心障礙學生能全時制與普通學生在一起接受教育的平權。到了融合教育主張的年代，可謂是最強而有力地體現身心障礙學童的人權及

受教權 (Blatt, 1987)。

## (二)融合教育是一種哲學的觀念

剛開始主張融合教育的重要性以及要推動融合教育，純粹是一種哲學的思潮，也蘊含著一股濃厚的價值取向的氣息——強調接納與歸屬的價值 (Landers & Weaver, 1997)。主張的學者認為，推動融合教育就是重視人性尊嚴與價值的體現，並非有實徵研究的支持而不得不然。

## (三)融合教育是一支援圈 (a supporting circle)

融合教育並非只是提供「有教無類」或「零拒絕」(zero reject)的一種物理統合；換言之，只是讓身心障礙學生坐在普通班上課，而沒有提供教材教法調整的協助；相反地，融合教育是跟身心障礙學生有關的人，從身心障礙學生的兄弟姐妹、朋友、社區的玩伴、學生同儕、校車司機、廚師、校工、導護老師、導師、科任老師、組長、以及主任，乃至校長都應該成為環境中積極角色的一員，在適當的時地，與該身心障礙學生進行互動，必要時也可以提示該如何進行學習或活動 (Nisbet, 1992; Putnam, 1993)。

## (四)融合教育是一種服務 (services)

把融合教育視為一種服務的觀念，就是將身心障礙學生所需要的服務送到普通班，幫忙他們能適應各種普通班的學習狀況，讓他們不但接受「有教無類」，同時也可獲得「因材施教」的高教育品質。當然，身心障礙學生所需要的服務可能包括物理治療、職能治療、語言治療、以及其他的專業團隊的服務。以往這些服務都是將身

心障礙學生抽離到個別的治療室裡進行，現在採融合的方式，這些服務必須要加以調整和轉化，才能在普通的教室情境來實踐。如此，經由一群專業團隊成員適時地提供支援與服務，更能確保教育的品質。

## (五)融合教育是一種單軌的教育 (a single educational system)

融合教育的對象是以學生為主體，考慮到每一個個別學生的需求，以適當的教育服務來滿足每一個學生的需求，確保所有學生都能受到妥善的照顧，將來成為有能力、有貢獻的社會公民 (Kukic, 1993)。因此，不再有特殊學生與普通學生的分別，也不強調特殊教育與普通教育二分法的雙軌教育，而是行特殊教育與普通教育合一的單軌教育。

# 參、當前實施融合教育的困境

融合教育雖然有很新的理想，注重特殊學生的人權與受教權，實值得倡導。然而過於理想的主張與改革，欲在現實的教育現場實踐仍有其困難處。以下就國內實施融合教育可能的困境加以剖析：

## (一)普通班老師無法完全的參與及支持

實施融合教育時，特殊學生全時制地與普通學生一起在普通班接受教育。特殊學生由於身體或心智方面的缺陷，在學習上可能無法跟上普通同儕，此時普通班老師的支持與協助，就顯得相當重要。然而普通班老師除了少數幾位的特殊學生需要服務外，還有將近 30 位普通學生需要教學。因此，普通班老師雖然有心，可能還是分身乏術，無力獨撐大局。甚至有不少普通班老師還缺乏特殊教育的專業訓練與

理念，可能無法提供有效地支持。最後，可能還是落入物理統合的弊病：只是讓特殊學生有機會來普通班與普通學生坐在一起，至於教材教法的統合，以及同儕彼此之間的社會互動，都完全闕如。

## (二)專業治療師支援網絡的欠缺

目前各縣市政府的特教資源中心，都有語言治療師、職能治療師、以及物理治療師等專業治療師的配置，但是限於財政及經費的限制，這些專業人士的人數頗為欠缺，常常造成到各學校服務特殊學生的時數及次數嚴重的不足，也使得融合教育的推展大受限制。

## (三)多停留在回歸主流的教育

目前國內融合於普通班的特殊學生多半仍是輕度障礙的學生為主，離融合教育的理念—以中度或重度障礙的學生能在普通班就讀的理想，仍相差甚遠。雖然有些縣市的學校宣稱他們在做融合教育，但是檢視其學校實況，仍發現他們所執行的並不是真正的融合，只是讓特殊學生部分時間（例如：美勞課或音樂課）回到普通班的回歸主流方式，欠缺融合教育的理想性。

# 肆、突破困境之可行途徑

融合教育的理想性非常高，要做到成功地融合，特別是完全融合可能相當不易。然而，部分融合應該是可以努力的方向。針對目前國內在實施方面的困境，提出可能的決解之道：

## (一)加強普通班老師的特教知能

融合教育是一種理念，只要老師有正確地理念即可執行。雖然目前執行融合教

育的相關配套措施，尚未臻完備，但是只要帶領融合班的普通班老師有融合教育的理念，一樣可以讓在融合班接受教育的特殊學生受益。改變老師理念的最佳方法之一，就是提供預備師資足夠的訓練課程或是提供現職老師在職進修的課程。只要特教的專業與理念改變，教學方法、態度就會有積極的改變。

## (二)鼓勵更多的義工投入特殊教育

經營融合班的普通班老師無法完全配合融合教育，除了教育理念缺乏，最欠缺的可能還是人手的不足。若能納入家長、大專生、高中、或社會人士來擔任義工，協助推動融合教育，將可收事半功倍的效果。

## (三)寬列特殊教育經費

現在經濟不景氣，各項教育經費預算都在緊縮當中，當然如無特別預算，巧婦難為無米之炊，在怎麼努力地做，最後仍會精疲力盡。因此，有足夠的預算為後盾，特別是專業治療師的聘請與其他相關服務費用預算的寬編，實有其必要。

## (四)強調部分融合的優先性

或許要讓所有的身心障礙學生不分障礙等級、類別、及程度，完全要全時地在普通班與普通學生一起接受教育的完全融合方式，在財力及其他外在情況的限制下，不可能達成；然而，讓大部分的中重度身心障礙的學生大部分時間在原籍的普通班與正常同儕接受教育的部分融合方式，應該是可以努力的方向。

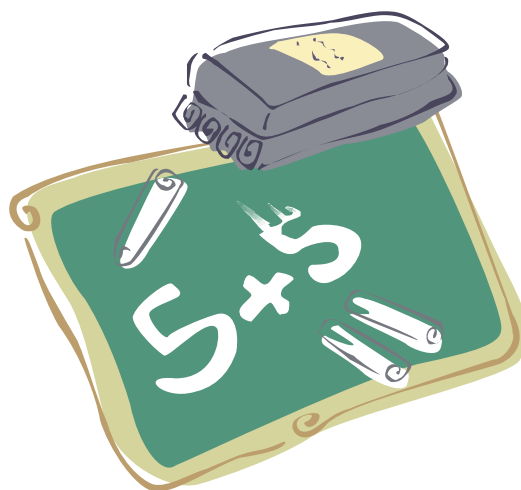
# 伍、結語

融合教育雖然在美國已經倡導了多

年，然而仍有很多實務面的問題仍等待克服。反觀國內融合教育的推展剛在起步的階段，尚待努力的地方仍多。目前，除了提升普通班老師融合的教育理念外，恐怕就是政府能寬列預算，加強特教支援網絡的部分了。

## 陸、參考文獻

- Alper, S., & Ryndak, D. L. (1992). Educating students with severe handicaps in regular classroom settings. *The Elementary School Journal*, 92, 373-387.
- Blatt, B. (1987). The community imperative and human values. In R. Antonak & J. A. Mulick (Eds.), *Transition in mental retardation: The community imperative revisited* (pp. 237-246). Norwood, NJ: Ablex.
- Gartner, A., & Lipsky, D. K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-395.
- Giangreco, M. F., & Putnam, J. (1991). Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments. In L. H. Meyer, C. Pech, & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of persons with severe disabilities* (pp. 245-270). Baltimore: Brookes.
- Kukic, S. (1993). From rhetoric to action: Inclusion in the state of Utah. *Special Educator*, 14(1), 2-4.
- Landers, M. F., & Weaver, M. F. (1997). *Inclusive education: A process, not a placement*. Swampscott, MA: Watersun Publishing.
- Nisbet, J. (1992). Introduction. In J. Nisbet (Ed.), *Natural supports in school, at work, and in the community for people with disabilities* (pp. 1-16). Baltimore: Brookes.
- Putnam, J. W. (1993). Foreword. In J. W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion* (p. xiii). Baltimore: Brookes.



# 融合教育新趨勢之全方位學習設計的探討

江俊漢

國立嘉義大學特殊教育研究所研究生

陳明聰

國立嘉義大學特殊教育學系副教授

## 壹、前言

融合教育是近年來特殊教育發展的主要思潮 (Odom, 2000)，以課程調整的觀點來看，教師應當為班上有特殊需求的學生設計合適的教學目標、課程、教材、教法及適當的評量方式，設計出合適學生學習的方案，讓學生可以有效的學習 (何素華，2001；Moore, 1999)。但是在融合教育下不能只顧及特殊學生的學習權利，同時也該考慮到其他普通生的學習權利，要如何才能讓有特殊需求的學生能在普通班下學習與成長，多位學者認為在融合教育的環境下針對特殊學生的需求，在教材、教法或是評量上做適當的調整，才能讓特殊學生在普通教育的環境下獲得最佳的學習效果 (Ainscow, 2000; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Hornby, 1999)。

而全方位學習設計 (Universal Design for Learning, 簡稱 UDL) 即是以滿足所有學生的學習需求為前提的課程發展觀點，考慮到課程、教學方法與評量方面彈性的應用，讓所有學習者均能透過合適的學習管道去參與普通課程的學習 (Rose & Meyer, 2002)。從 IDEA'97 要求特殊學生能在普通教育的課程下獲得 (access)、參與及進步的法令支持來看，全方位學習設

計也是較能符合美國當下的法律訴求的課程設計理念 (O'Neill, 2001; Hitchcock, Meyer, Rose & Jackson, 2002, 2005)。其主要的核心在於所提供服務的彈性範圍必須夠大且可以兼顧到個別的差異性 (Orkwis, 2003)。基於擴大服務範圍，提供更彈性的課程給所有的學生，全方位課程是在課程發展之初就考量所有學習者的需求，以發展出彈性的課程適應學生能力的差異性 (陳明聰，2000)。

## 貳、全方位學習設計的理論基礎

全方位的指導原則就是針對學習目標、教學方法、教材及評量，依據學生的差異性提供多元與彈性的學習機會，讓學生能在學習活動中產生有效學習及良好的互動 (Dolan, Hall, Banerjee, Chun & Strangman, 2005)。全方位學習設計 (UDL) 由美國 Center for Applied Special Technology (簡稱 CAST) 所倡導，主要從事改善身心障礙學生使用普通教育課程的研究，用來計畫且發展課程以促進所有的學習者都能夠在普通教育課程中獲得、參與及進步 (Hitchcock, Meyer, Rose & Jackson, 2005)。UDL 強調營造一個教學、學習以及評量的新典範 (邱上真，2002)，也就是一個彈性而無障礙的學習環境。

Rose和Meyer（2002）指出從正電子斷層掃描（PET）中可看出在不同的學習活動中，大腦的活動量則分佈在不同區域。由於個別差異，每位學生學習需求及學習方式均不相同，每個人有其獨特的學習風格，所以在教學設計時可依此為據，設計出彈性化的課程。以下由筆者整理幾位學者（邱上真，2002；陳仁慧、陳明聰，2003；Pisha & Coyne, 2001；Rose & Meyer, 2002, 2006）針對全方位學習設計所提出大腦學習的三個網絡：辨識、策略、情意網絡做說明。茲分述如下：

### 1.辨識網絡（recognition networks）：

在大腦中，「辨識網絡」是指能接收和轉譯感官所輸入（input）的事物，並促使學習者能感覺到其形態（pattern），學習者透過此系統辨識物體、聲音、圖像、文字等，進而理解所接受的到訊息與概念（Rose & Meyer, 2002）。簡單的說，一般人不需要任何協助就可以直接閱讀，將文本的形態轉譯接收並理解，但是具有視覺障礙的學習者對於閱讀文字會有困難，這時視覺上的感官造成他閱讀上的障礙，因此可以提供聽覺上的閱讀材料，利用語音或是電腦語音協助，來減少視障者閱讀時的障礙（Pisha & Coyne, 2001）。

### 2.策略網絡（strategic networks）：

此系統經由大腦及神經科學的研究證實大腦額葉（frontal lobes）及前額葉皮質（prefrontal cortex）是管理、執行、選擇合適策略及掌管自我監控的重要部位（Rose & Meyer, 2002）。而「策略網絡」是指學習者能夠規畫行動及依據所獲得的

訊息有系統的執行策略，由於不同學習者執行策略的方式不同，所以必須提供支持系統協助學生學習，以便發展其後設認知（metacognition）及自我調整（self-regulation）的能力（Pisha & Coyne, 2001）。如：設計多元化的教材提供學習者選擇，並輔助其學習（語音、詞意說明等），以期達成學習目標。

### 3.情意網絡（affective networks）：

學習是需要學習者透過與文字、材料、工具、人及情境脈絡互動而產生的。因此，每個人的經驗不同，雖然處在同一個情境下，也會有不同的體驗（Rose & Meyer, 2002）。「情意網絡」如同辨識與策略網絡一樣受大腦的支配，主要是指決定事件的重要性與優先性。而情意網絡可以說是這三個網絡中最重要的一個（Rose & Meyer, 2002），情意的變化是會影響到我們所看及如何解釋我們所看到的，所以設計課程時就必須考慮學生的需求及興趣，設定合適的目標結合彈性的教材，幫助學生能參與學習、喜愛學習、享受挑戰及遇到困難時也能繼續堅持，讓學習者可以真正融入學習活動中。

## 參、全方位學習設計的特色

全方位學習設計的理念是基於擴大服務對象及範圍為出發點，設計彈性的課程，提供個別需要的協助，在課程設計之初就考慮全部的學生，並非僅對於特殊學生，以課程、教材教法、評量、環境的全方位設計，使每位學生在融合教育的環境下皆能達到有效的學習（Orkwis, 2003）。以下是筆者整理幾位學者（邱上真，2002；

陳仁慧、陳明聰，2003；Blamires, 1999；Rose & Meyer, 2002, 2006）對全方位學習設計所提出的三個基本的原則，而這三個原則也是針對前段的三個理論基礎發展出來的：

### 1. 多元表徵（multiple means of representations）

多元表徵指的是老師利用多種的方式來呈現學習教材，像文字、視覺、聽覺的方式來提供所要學習的資訊（Blamires, 1999），例如：依學生在閱讀上的需求，即可採放大字形、語音輸出、文字結合圖形等方式呈現教材，而在課程教材上仍有許多可選擇的材料，均可讓教師因應每位學生不同的需求而做調整。亦可運用多元媒體、電子化教材，網際網路教材來提供學生學習的需求，教導學生從事學習活動（Blamires, 1999），例如：線上的教材即可跨越時空的限制，只要連上網路就可取得資訊，達到處處皆可學習的無障礙（陳仁慧、陳明聰，2003）。

### 2. 多元表達（multiple means of expression）

多元表達是指學生可依自己的能力、喜好、作答方式來表達意見，例如：學生可以用說、寫、畫畫及打字等方式表達自己的想法來回答問題（Rose & Meyer, 2002）。另外也可以使用多媒體來呈現作業，例如：美術作品、圖片、戲劇表演、音樂、錄音或是動畫，而且這些呈現的方式可以用數位化將之儲存與展示他們學習的成果（Blamires, 1999）。

### 3. 多元參與（multiple means of engagement）

因為學習者的背景知識、期望及目的不盡相同，甚至學習者的情緒因素也是在設計課程時很重要的參考因素之一（Blamires, 1999）。因此多元參與主要是為了使身心障礙學生均在普通教育環境下有安全感且有自信的學習，故需提供有興趣的學習課程，讓學習者有選擇權，依其自身的興趣和喜好來積極地彈性參與學習（陳仁慧、陳明聰，2003）。

## 肆、全方位設計在教學的應用

而另一個將全方位設計（Universal Design，簡稱 UD）概念應用在教學上的則是在美國的成人繼續教育及障礙中心（Center on Postsecondary Education and Disabilities），除了保持原有的全方位設計（UD）七原則之外，再加上兩個元素作為在教學上的應用，形成全方位教學設計（Universal Design for Instruction，簡稱 UDI）。表 1 是全方位設計在教學上應用的九個原則（Scott, McGuire & Shaw, 2003），UDI 主要的對象是提供給在大學或學院教學的教師作為教學時的參考，針對每一個原則都有其定義以及對應的例子，每一個原則所以用的例子並不是可以完全符合全部的九個原則，但是在計畫與教學實務上只要每個原則都注意到，則可以建立起一個堅固的教學架構。

## 伍、全方位設計之相關研究探討

國外應用全方位設計（UD）及全方位學習設計（UDL）在「教學」上的相關研究方面仍在開發階段，而國內目前仍在萌

表 1

**全方位教學設計的九個原則**

原則	定義	舉例
1.公平的使用 (Equitable use)	所有的人皆可使用，無論學生的個別差異，教學設計之初就必須符合可用性和可及性。	學習者可以利用個別化的輔助性科技協助學習，如：放大系統、助聽器、電腦語音報讀等。
2.使用上保持彈性 (Flexibility in use)	提供許多選擇以適合使用者的能力及偏好。全方位教學設計必須保持彈性，可調適的範圍要夠廣大以滿足個別需求，並可選擇多種教法。	綜合使用多樣化的教法，提供不同的學習方式及學習經驗，如：口語加上視覺性輔助、合作學習、以故事為中心的教學法、使用網路論壇進行討論等。
3.簡單與直覺的獲得 (Simple and intuitive)	不需要太多的學習或先備技能就能直接使用，無論學生的經驗、知識、語言能力或當時的注意力，必須讓學生以簡單易懂的方法進行學習，並減低不必要的複雜性。	在學生的表現、作業或計畫上對學生提供適合的期待；提供學生容易理解的大綱或是提供較難作業的指導手冊。
4.資訊的可知覺性 (Perceptible information)	提供所需的資訊必須能讓學生有效率的吸收，不論學生背景環境或其知覺能力而有所差異。	依照學生個別差異（視障、學障、注意力缺陷、或不是以本國國語為第一語言）選擇教材，有傳統的教科書、繪本、數位化或是線上教材等，加上科技的輔助，如：語音報讀、文字放大、線上字典等。
5.錯容性 (Tolerance for error)	必須先預測每個學習者的學習速度及先備能力，並提供一個有系統回饋的方式。	提供一個長期的計畫讓學生依其所需選擇合適的課程且提供有系統的回饋方式，最後統整成一個完整的作品。
6.不需太多肢體的努力 (Low physical effort)	在最自然且不費力的情況下，降低不必要的肢體使用以增加學習時的注意力。 注意：此原則並不適用於需要用肢體動作的課程。	允許學生可以用文書處理系統來寫作，這對手寫有困難或是組織能力較差的學生有幫助。
7.大小與空間要適合接近與使用 (Size and space for approach and use)	必須考慮到教材的尺寸及環境與設備的大小，不論學生的身材、擺位姿勢、行動能力都能到達、取得、操作及使用。	在小組討論時，可讓學生為成一圈面對面討論，對於注意力缺陷或是聽力有問題的學生是非常重要也很有幫助的。
8.建立學習社群 (A community of learner)	教學環境能促進師生間及學習者間產生良好的溝通與互動。	利用有規劃性的學習團體、分組研討團體、電子信箱或是聊天室來促進學習者不論是在課堂中或是課堂外的互動與溝通。
9.營造教學氣氛 (Instruction climate)	融合教育環境下營造正向、受歡迎的教學氣氛，並且對所有的學生有較高的支持與期待。	在教學環境中需營造一個正向鼓勵的支持環境，尊重每一位學習者，即使他們之間存在的能力差異很大。

註：採自 Universal design for Instruction, S. S. Scott, J. M. McGuire, & S. F. Shaw, 2003.  
*Remedial and Special Education*, 24(6), p. 375-376.

表 2

## 全方位設計之相關研究

作者	對象	全方位的應用	研究結果
張小萍 (2003)	3 名普通班數學低成就學童	以全方位學習設計 (UDL) 一系列的數概念補救教學課程	對數學低成就學童數概念補救教學具有立即且正向的效果，並且在介入期之後仍有保留效果。
陳佳賓 (2005)	3 位小二輕度智能不足的學生	依全方位學習設計 (UDL) 所發展與實施的國語科教學	對於所有受試者在聽、說、讀、寫的課程本位測量得分，對於國語科教學能顯著提升其表現成績
崔夢萍 (2003)	國小 72 位學生，包含學障、弱視及聽障兒童	運用全方位學習設計 (UDL) 取向之電腦融入教學模式於國語科教學	提升普通班高、中、低成就兒童的國語科學習成效，其中以低成就兒童的影響更為明顯 ( $p < .01$ )
Dolan et al. (2005)	15 位高中學障生	應用全方位設計 (UD) 在數學評量的設備上	在較長的測驗中，接受語音輔助測驗的學生比接受傳統紙筆評量的學生表現來的好的
Dymond, et al. (2006)	1 位普通教師和 2 位特教教師	教師以合作的方式應用全方位學習設計 (UDL) 的原則來設計中等科學課程	整個設計及教學的過程中發現不僅提高了特殊學生的社交技能和人際互動關係，也改善學生參與課堂的意願、提升成績及能夠完成作業。
Spooner, et al. (2007)	72 位碩班或大學部的學生	將全方位學習設計 (UDL) 的概念介紹給受試者	上過 UDL 課程的受試者，可以設計出更有可及性的課程給所有的學生。
Pisha 和 Coyne (2001)	針對 70 位學生 (其中有 16 位是學障，1 位視障)	以全方位課程設計 (UDL) 為研究主軸，將課文內容分成以文本 (text) 形式和數位化 (採用 CAST 的 eReader) 形式呈現	研究結果顯示，數位化的教材比較容易達到可及性，如有提供組織或是學習的支持 (如提供線上字典、PAD、概念構圖軟體等) 是有效的，另外以小組方式進行學習來彼此支持也是需要的。

芽階段，謹以下幾篇國內外相關研究文獻作為探討，見表 2。

從上述幾篇研究結果顯示，全方位學習設計對於學習上有困難的人而言，確實是有明顯的助益 (張小萍, 2003; 陳佳賓, 2005; 崔夢萍, 2003)，尤其是使用全方位學習設計以科技輔助融入教學更能增加學生使用普通課程的可及性，同時降低學習的阻礙並且可發現學習者學習的優勢管

道 (Pisha & Coyne, 2001; Spooner, et al., 2007)。因此，全方位學習設計結合科技媒體所營造彈性化的學習環境，較能在融合教下中實施普通學生與特殊需求學生皆可學習的課程 (Dolan et al., 2005; Dymond, et al., 2006)。

## 陸、結論與建議

在融合教育下的課程設計，若要成功就必須小心謹慎的設計課程。要如何結合

普通教育與特殊教育的資源來達成最有效的教學，除了是特殊教育老師本身的責任外，也是專業團隊所需共同努力的方向，因為專業團隊的共同合作來發展課程才是符合全方位學習設計的要求，並非憑著一位教師單打獨鬥的（何素華，2001；Dymond, et al., 2006）。為了要讓學生有多元化與彈性化的使用教材與學習環境，在全方位學習設計的教室中，每位學生使用不同的學習方式，並依自己的學習途徑參與學習，在這樣一個彈性的調整學習環境中，學生才能達到有效的學習。Hitchcock 和 Stahl（2003）提供了全方位學習設計的三個建議，來幫助教師設計課程以支持學生學習：（1）針對學習者的學習與表現選擇合適的目標；（2）提供彈性與支持性的數位化教材幫助學生獲得（access）及學習；（3）使用彈性且多元的教學方法幫助及支持學生接受合適的挑戰。因此，一位未來的教師除了要具備專業的知能、排除學生學習障礙、提供學習機會、調整教材與評量及盡可能的提供學習上的支持，讓學生能發揮他們最大的潛能之外，也要與其他教師和家長合作，建立起一個結構性的教學團隊（Hitchcock, 2001）。如此一來才能真正達到全方位學習設計的目标，而老師也可以真正的教導到每一位學生，讓每位學生都能真正的融入學習活動中，以達到有效教學的目的。

## 柒、參考文獻

- 何素華（2001）。在融合的教育環境中如何設計課程，載於國立嘉義大學特殊教育系主編，*融合教育論文集*，19-130。
- 邱上真（2002）。*特殊教育導論-帶好班上每位學生*。台北：心理。
- 陳仁慧、陳明聰（2003）。全方位學習設計理論及其在融合教育情境的應用，*屏東師特殊教育*，7，63~70。
- 陳明聰（2000）。融合式教育安置下課程的發展，*特殊教育季刊*，76，17-23。
- 陳佳賓（2005）。學習的全方位設計對輕度智能障礙兒童國語科學習成效之研究。未出版之碩士論文，台北教育大學特殊教育學系，台北。
- 張小萍（2003）。使用全方位設計對普通班數學低成就學童進行數概念補救教學之效果研究。未出版碩士論文，國立台北師範學院特殊教育研究所。
- 崔夢萍（2003）。以全方位設計學習策略取向（UDL）創造無障礙數位學習環境。*教師天地*，125，32-38。
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-79.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2),

- 191-211.
- Blamires, M. (1999). Universal design for learning: Re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda. *Support for Learning*, 14(4), 158-163.
- Dolan, R. P., Hall, T. E., Banerjee, M., Chun, E., & Strangman, N. (2005). Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based Read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(7), 1-32.
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Rosenstein, A., Chun, E. J., Banks, R. A., Niswander, V., Gilson, C. L. (2006). Using a participatory action research approach to create a universally designed inclusive high school science course: A case study. *Research & Practice for Person with Severe Disabilities*, 31(4), 293-308.
- Hornby, G. (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all. *Support for Learning*, 14(4), 152-157.
- Hitchcock, C. (2001). Balanced instructional support and challenge in universally designed learning environments. *Journal of Special Educational Technology*, 16(4), 23-30.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, Nov/Dec, 8-16.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. H., & Jackson, R. (2005). Equal access, participation, and progress in the general education curriculum. In D. H. Rose, A. Meyer, & C. Hitchcock (Ed.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (pp.37-68). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 45-52.
- Moore, J. (1999). Developing a local authority response to inclusion. *Support for Learning*, 14(4), 174-178.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- O'Neill, L. M. (2001). A 21<sup>st</sup> century mission: The first CAST institute on universal design for learning. *Exceptional Parent Magazine*, Dec., 23-25.
- Orkwis, R. (2003). *Universally Designed Instruction*. (ERIC Document

Reproduction Service No.ED475386)

- Pisha, B., & Coyne, P. (2001). Smart from the smart: The promise of universal design for learning. *Remedial and Special Education, 22*(4), 197-203.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scott, S. S., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2003). Universal design for Instruction, *Remedial and Special Education, 24*(6), 369-379.
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-DeLzell, L., & Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education, 28*(2), 108-116.



# 從測驗調整到測驗的全方位設計

陳明聰

張惠娟

陳政見

國立嘉義大學  
特殊教育學系副教授

嘉義縣大林國小  
教師

國立嘉義大學  
特殊教育學系教授

## 壹、前言

測驗是檢視學生學習成果的重要工具，也是升學分發的重要方式。身心障礙學生由於受其認知、感官、肢體動作和情緒等方面的限制，以致無法公平地參與傳統的筆紙測驗，而未能充分展現其應有的學習成果。為了讓學生能公平地參與測驗，國內也訂有各種考試調整的辦法，以期能提供身心障礙學生合適的測驗服務，保障身障生公平應試的權利。

但測驗通常是以一般生為測試對象來發展。目前測驗調整是在測驗編製完成之後，再進行各種調整，如此的做法面臨許多測驗編製上的效度爭議，限制了測驗調整的效能(Ketterlin-Geller, 2005)。近來受到「全方位設計」(universal design)的影響，課程設計開始引入全方位設計的原則，測驗的全方位設計也逐漸受到重視，試圖從測驗發展的過程中即考量所有可能使用者的特性，發展真正具有效度的測驗。本文擬從測驗調整的做法與爭議開始，介紹測驗全方法設計的源起與做法，最後說明實務上可行的做法，以期能為所有學生發展適合的測驗。

## 貳、測驗調整的做法與爭議

### 一、測驗調整的做法

綜合歸納國內外文獻(陳明聰、張靖卿, 2004、張萬烽, 2005、Fuchs, Fuchs, & Capizzi, 2005)發現，測驗調整實際實施項目並不相同，在美國各州的規定也不盡相同(Bolt & Thurlow, 2004)，然就分類上而言，測驗調整方式可以分成六個調整類型：1.測驗呈現方式(presentation)、2.作答反應方式(response)、3.施測情境(setting)、4.測驗時限(timing)、5.時間安排(scheduling)、6.其他(others)。以下對前五類略加說明：

#### (一)測驗呈現方式調整

測驗呈現方式的調整是指提供學生印刷文字以外的試題，包括另類的視覺、觸覺和聽覺管道的方式。在實際做法上，包括改變原本文字的字體尺寸、顏色，或排版上的字距、行距、每行字數或每頁題數等。以及把文字轉換成另類方式呈現，包括點字、觸覺的圖形、手語、語音等。其中語音包括人工報讀語音和合成語音。當然不同方式間也可以混合使用，如在改變每頁題數的情況下，提供現場人工語音報讀。

## (二)作答反應方式調整

作答反應方式調整是指學生利用不同工具與程序以不同方式來完成測驗。包括寫在不同的地方，如題目上、放大答案格。利用不同表徵方式來作答，如口述、點字，此部分可以再分成口述人工抄錄、口述錄音再抄寫、語音轉文字(speech-to-text)、點字板點字、點字打字機、電腦點字輸入及利用電腦輸入文字作答等。

## (三)施測情境調整

施測情境調整是指改變學生考試的地點，以減少對學生或他人的干擾、或便於使用特殊設備。

## (四)測驗時限調整

測驗時限調整是指改變測驗時間的長度，便於學生完成測驗，例如延長時間。

## (五)時間安排調整

時間安排調整是指彈性調整施測的時程表，以配合學生的狀況，例如只在早上進行考試。

雖然測驗調整方式可歸納為五大類，但其中與測驗編製有關的測驗的是呈現方式與作答反應方式。

## 二、主要的爭議

測驗調整是指施測方式的調整，目的為在不影響評量工具效度的原則下，藉由施測方式的調整，確保評量對身心障礙學生所做評量結果之正確性(胡永崇，2005)；也就是移除與試題無關的變異構念(construct-irrelevant variance)且同時保留了原測驗的建構表徵(construct representation) (Sireci, Li & Scarpati, 2005)，而不可以因此改變測驗的效度或

本質。例如，對閱讀障礙學生提供報讀可能會影響語文閱讀測驗的效度，因為原有閱讀測驗的本質是測量學生的閱讀理解能力，但報讀之後，就不是測驗閱讀理解能力了。

雖然，測驗調整主要目的是要給予有特殊需求的學生一個平等的機會，在不受障礙影響下展現出他們的知識和技能，而且調整的結果也不可以影響原有測驗的效度，而一般學生使用測驗調整的方式也不會提高其成績(陳明聰、張靖卿，2004；Elliot, Thurlow, Ysseldyke & Erickson, 1997; Venn, 2000)。但，實際在執行測驗調整過程亦衍生出一些爭議，包括：測驗公平性、標籤化的問題以及如何執行調整等爭議(胡永崇，2005；李佩蓉，2007；張靖卿、陳明聰，2000；Helwig & Tindal, 2003)。標籤化的爭議是心理知覺的議題；如何執行的爭議包括由誰決定可以調整、用何種文件來說明(如IEP)、學生適合哪些調整等，這是屬行政事務的部分。與測驗編製有關則是測驗公平性的課題，此主要探討的課題是：測驗的效度是否因調整而改變，而由此一課題也延伸出另一個焦點：就是誰可以使用調整服務，如果身心障礙學生可能因調整而不當獲益，基於測驗公平原則，則一般學生也應該接受調整服務。針對此一爭論，過去也有不少研究嘗試利用不同觀點來探討此一爭議。根據Bolt與Thurlow (2004)的歸納整理，測驗調整研究的性質可以分成以下四類：

1. 差異性的助益(differential boost)：利用實驗設計，探討有調整組是否比無調整組

的效果佳。

- 2.助益(boost):探討同一組在有無調整下的效果是否有差異。
- 3.測量的相容性研究(measurement comparability studies):利用試題差異功能(differential item functioning, DIF)統計方式,探討不同能力群組測驗分數的偏差。
- 4.比較性研究(comparative studies):比較有調整者比無調整之障礙者或非障礙者的效果,但不用使用實驗設計而使用大規模考試的資料進行分析。

不過這些研究的發現並不一致,而這也讓測驗調整的實務工作更顯爭議。

## 參、測驗的全方位設計之內涵

### 一、全方位設計評量的發展源起

全方位設計評量(universally design assessment, 簡稱 UDA)源自建築學的全方位設計(universal design)。全方位設計的發展則是經由 1950 年代的無障礙設計(barrier-free)到 1970 年代的可及性設計(accessible design)而演變到 1980 及 1990 年代的全方位設計。目前全方位設計的軌跡到處可見,從移除建築中對障礙者的妨礙、障礙者的社區統合(community integration)、立法保障障礙者公民權、最少限制的環境、回歸主流到個人化商品、工業設計、科技和軟體設計等(Case, 2003; Curtis, 2005)。

2000 年之後全方位設計的概念為學習領域應用,而有 Center for Applied Special Technology (CAST)的 universal design for learning(UDL)、或是 Connecticut

university 的 Universal Design of Instruction (UDI) (Scott, Mcguire, & Shaw, 2003)、Guelph University (<http://www.tss.uoguelph.ca/uid/>) 的 Universal Instruction Design(UID)成為教育領域的新興議題(Thompson, Johnstone, Thurlow & Altman, 2005),把全方位設計應用在學校教學、教材、學習環境(Curtis, 2005)。

教育領域中,全方位設計蓬勃發展與幾個重要的美國法案支持有關,其中影響最大的是 2001 年美國「帶好每一個兒童法案」(No Child Left Behind Act, 簡稱 NCLB)及 2004 年「身心障礙者教育法案修訂案」(Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 簡稱 IDEA) (Cortiella, 2006)。此兩重要法案中均強調要把全方位設計原則應用在學習與測驗上。像 IDEA 的 612 條款提到美國各州在發展任何評量應該使用全方位設計原則(universal design principle)(P. L. 108-446, 118 Stat. 2688)。

NCLB 和 IDEA 皆要求身心障礙兒童要涵蓋在學區及美國各州舉辦的一般評量之內,以了解其學業成就精熟水準,確保所有學生達到美國各州進步目標(劉慶仁, 2005),假如有必要,要對參與州和學區評量的身心障礙生提供評量時適當的調整及修正(Lerner, 2006)。

全方位設計評量的理念是編製測驗時就考量到評量對象是所有的學生,設計整合的評量系統,提供廣泛的支持,最好的評量環境,那麼學生參與評量的困難將會

排除或減少，同時增加了測驗的公平性，從而對學生的知識及技能有更正確的了解。

## 二、全方位設計評量的內涵

根據筆者所蒐集的文獻，有兩個重要單位強調把全方位設計原則應用在評量或測驗上，一是 CAST 倡導的全方位設計學習 (UDL) 應用在評量；另一個是美國國家教育績效中心 (Nation Center on Educational Outcomes, 簡稱 NCEO) 倡導的全方位設計評量 (Dolan, Hall, Banerjee, Chun & Strangman, 2005)，以下分別說明之。

### 1. CAST 的全方位設計評量

CAST 提出了全方位設計學習的概念，依大腦學習網絡系統提出三個原則來發展課程，發展學生的優勢，允許以不同的方法達到成功的學習 (Coyne, Ganley, Hall, Meo, Murray & Gordon, 2006)。全方位設計學習原則分述如下 (Rose & Meyer, 2002)：

- (1) 支持不同的辨識網絡系統 (recognition networks)，提供多元表徵 (multiple means of representation)，給學習者多樣的管道獲取訊息及知識。
- (2) 支持不同的策略網絡系統 (strategic networks)，提供多元行動和表達 (multiple means of action and expression)，給予學生替代性方法展現他們學到的成果。
- (3) 支持不同的情意網絡系統 (affective networks)，提供多元參與 (multiple means of engagement)，幫助學習者獲得

學習的興趣、保持動機。

Axelsson (2005) 認為全方位設計評量 (UDA) 是全方位設計學習 (UDL) 的延伸；而 Rose 與 Dolan (2006) 認為評量應採納入全方位設計學習原則，茲分述如下 (邱上真, 2004; Blamires, 1999; Rose & Dolan, 2006)：

#### (1) 提供多元表徵的呈現方式

「多元表徵」是指教師利用各種不同的方式來呈現資訊，像以文字、圖形、聽覺來呈現評量試題。受試者可以自由選擇適合自己的評量呈現方式與語言，以增進評量效度。

#### (2) 提供多元表達的回答方式

「多元表達」係指允許受試者依自己的能力、喜好選擇適合的方式來回答試題，例如，受試者可以用說的、寫的、畫的、使用鍵盤輸入或按滑鼠、觸控螢幕等多元方式為之。

#### (3) 提供多元參與投入的動機

評量尊重學習者的喜好及興趣，讓受試者有選擇權與控制權，使受試者均在有安全感且有自信的情緒下作答，依興趣、喜好自由選擇文字及背景的颜色、語音的速度、字體的大小及版面的編排、答題順序等，使其更積極地投入評量。

Rose 與 Dolan (2006) 認為全方位設計評量能促進評量結果的正確性，能提高學生成就動機、監控學生進步與方便教師做教學的介入。

### 2. NECO 的全方位設計評量

美國國家教育績效中心應用全方位設計在評量，發展出全方位設計評量七元

素。茲分述如下 (Thompson, Johnstone & Thurlow, 2002)：

- (1)元素一：全體可參與的評量 (Inclusive assessment population)：全體學生是評量的母群體，除了接受替代性測驗的學生外，各類使用普通教育課程的身心障礙學生都是測驗的對象，教育單位及學校在評量編製過程就需將此元素納入考量。
- (2)元素二：精確的測驗構念 (Precisely defined constructs)：測驗的構念，必須清楚地定義，移除無關的變異構念，如認知、感官、文化、種族、性別、情緒及身體的障礙。
- (3)元素三：試題具可及性、沒有偏差的試題 (Accessible, non-biased items)：測驗編製一開始就建立試題的可及性，而不是測驗編製完成後才考量。初步試題就請各類型學生參與預試，試題逐題檢驗敏銳度，檢視試題有無偏差、對次群體的可及性，確保試題是優良的，測驗對全體學生是公平的。
- (4)元素四：可接受的調整 (Amenable to accommodations)：調整可以增加測驗的可及性。全方位設計評量對大部分學生有可及性但少數學生仍需要評量調整，例如點字，所以在這種情況下，全方位設計目的在促進適當調整的使用，及減少對效度之威脅，讓測驗分數可跨群體相互比較。
- (5)元素五：測驗工具及過程簡單、清楚、能靠直覺操作 (Simple, clear, and intuitive instructions and procedures)：所

有的指導語、作答說明、測驗文本和步驟要是簡單、清楚、以及能理解。

- (6)元素六：提供容易閱讀、容易理解的測驗(Maximum readability and comprehensibility)：測驗的問句或指導語的描述不是考題，測驗要使用質樸語言 (plain language)、不咬文嚼字、不模稜兩可、言簡意賅，使受試者清楚明瞭。
- (7)元素七：提供高辨識度的測驗格式 (Maximum legibility)：版面編排要整齊；字型、字體、間隔及作答空間要適當；文字、圖表、表格、插圖以及指引作答的符號標誌要易辨識。

### 三、全方位設計評量的核心重點

#### 1. 全體參與的評量

若將全體學生納入測驗的使用對象，則測驗編製就應考量多元族群的特殊需求。一般測驗編製者在大多數情境下是以多數族群為擬定試題的假想對象，即一般學生，而忽略了其他族群，如身心障礙學生，如此，預試對象的取樣就不具代表性，產生測驗偏差，造成不利於其他族群的受試結果 (余民寧，2002)。

#### 2. 界定清楚的構念

編製測驗的第一步是要知道欲測量的內容為何，精確地界定所欲測量之內容的特質或構念 (construct) (周文欽，2004)。如果試題與測驗構念無關，則稱為無關的變異構念，會使測驗得分受到無關因素影響 (王文科、王智弘，2006)，如以文本試題測量閱讀障礙者的數學推理能力屬之。

Ketterlin-Geller 與 Tindal (2005) 提到

學生要完成測驗需要多樣的技能，包括評量目標的能力及資訊處理的技能，教師應在不改變測驗構念下，移除知識理解及表達上的障礙，支持資訊處理的技能。如此，測驗的回饋訊息，才能做為瞭解學習困難、調整教材教法和實施補助教學的依據。

### 3. 沒有偏見的測驗

Popham 與 Lindheim (1980)認為「在試題中任何可能對測驗母群中的次群體有優勢或劣勢。」即具潛在的偏差因素（引自 Thompspon et al., 2002），不具公平性，被稱為「偏差測驗 (biased test)」，比較常見的測驗偏差，如文化、種族、語言、社經地位、性別、明星學校等（余民寧，2002）。偏差測驗的缺點在於它會影響測驗結果的解釋，也就是測驗的解釋會隨不同的次群體而改變。例如，語文推理能力測驗，題幹若是使用特殊文化或地理位置，會對不是這個文化或地區的次群體受試者不公平（Thompspon et al., 2002）。

了解試題是否有偏差可透過對次群體具敏銳度的專家審查或是可使用事後分析的方法，例如差異試題功能（differential item functioning）及試題反應理論（item response theory）（Johnstone, 2003），確保試題對全體學生是一致公平的。

### 4. 無縫可及的測驗

試題的可及性是使用不同形式、設計將全體學生涵蓋在內，即不分文化背景、學習風格、能力、障礙都能獲得適合的評量（Thompspon et al., 2002）。在試題編製之初，就將全體學生納入測驗的對象，考量特殊學生的需求，編製無偏差的試題，並

將合適的調整嵌入測驗中，即調整無接縫的（seamlessly）整合入測驗的傳遞（ketterlin-Geller, 2005），而提供多元表徵的呈現方式、多元表達的回答方式、多元參與的動機等評量的調整可以增加測驗的可及性（Rose & Dolan, 2006），所以全方位設計評量是與調整、多樣化的適應性設備（adaptive equipment）和輔助科技並存的（Thompson & Thurlow, 2002）。

### 5. 簡單直覺的操作：

測驗是測量學生特定作業的知識或表現，但如果學生不清楚作業的要求，則測驗的結果可能是無效的。測驗的指導語和步驟需要簡單易懂，不受學生知識經驗、語言技巧或專心度影響。

## 肆、結語

從前述的說明可知，測驗的全方位設計與調整的作法在本質上，均期望能提供多元彈性的題目呈現和作答方式，讓身心障礙學生可以公平參與測驗。唯全方位設計強調在發展測驗之初，即可能考量所有學生的需求，把包括身心障礙學生在內的學生視為其未來施測的對象。因此在發展測驗之初，即考量減少不必要的干擾變異，並內建各種彈性呈現與作答的方式。而不像測驗調整是在事後再視學生的個別需要，然後尋找合適的調整方式，致引發許多前述的爭議。

但是，全方位設計發展的測驗並非代表就不需要調整的做法了。像時間和情境的調整仍是需要的，而且有時也依舊需要輔助科技設備的協助。

## 伍、參考文獻

王文科、王智弘 (2006)。《教育研究法》(十版)。台北：五南。

余民寧 (2002)。《教育測驗與評量：成就測驗與教學評量》(再版)。台北：心理。

李佩容 (2007)。《南部三縣市國中小普通班教師對身心障礙學生考試調整方式的看法與實施之調查研究》。未出版之碩士論文，國立台南大學特殊教育研究所，台南。

周文欽 (2004)。《研究方法－實徵性研究取向》(第二版)。台北：心理。

邱上真 (2004)。《特殊教育導論》(第二版)。台北：心理。

胡永崇 (2005)。學習障礙學生的評量調整措施。《屏師特殊教育》，1-9。

張靖卿、陳明聰 (2000)。調整性評量的實際與挑戰。《飛揚－國民中學基本學力測驗專刊》，6，16-23。

張萬烽 (2005)。特殊學生在考試上的調整。《屏師特殊教育》，8，18-27。

陳明聰、張靖卿 (2004)。特殊教育工作者對身心障礙學生測驗調整意見之調查研究。《特殊教育與復健學報》，12，55-80。

劉慶仁 (2005)。《美國新世紀教育改革》。台北：心理。

Axelsson, M. (2005). Maximising the effectiveness of online accountability assessments for students with disabilities. *Policy Briefs. December*, 1-8.

Blamires, M. (1999). Universal design for learning: Re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda. *Support for Learning*, 14 (4), 158-163.

Bolt, S. E., Thurlow, M. L. (2004). Five of the most frequently allowed testing accommodations in state policy. *Remedial and Special Education*, 25(3), 141-152.

Case, B. J. (2003). *Universal design*. San Antonio: Harcourt Assessment.

Center for Applied Special Technology. (2006). A UDL case story and model lesson: Reading challenges in geography and social studies. In D. H. Rose & A. Meyer (Ed.), *A practical reader in universal design for learning* (pp.15-32). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Cortiella, C. (2006). *NCLB and IDEA: What parents of students with disabilities need to know and do*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Education Outcomes.

Coyne, P., Ganley, P., Hall, T., Meo, G., Murray, E., & Gordon, D. (2006). Applying universal design for learning in the classroom. In D. H. Rose & A. Meyer (Ed.), *A practical reader in universal design for learning* (pp.1-14). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Curtis, R. (2005). Toward universal access

- in the workforce development system. *National Collaborative on Workforce and Disability for Youth*. Retrieved September 2, 2007 from the World Wide Web:  
[http://www.ncwd-youth.info/assets/background/Toward\\_Universal\\_Action.pdf](http://www.ncwd-youth.info/assets/background/Toward_Universal_Action.pdf)
- Dolan, R. P., Hall, T. E., Banerjee, M., Chun, E., & Strangman, N. (2005). Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(7), 1-33.
- Elliot, J., Thurlow, M., Ysseldyke, J., & Erickson, R. (1997). *Providing assessment accommodations for students with disabilities in state and district assessment*. (NCEO Policy Directions/Issue 7). Minneapolis, MN: National Center on Educational Outcomes. Retrieved August 3, 2000 from <http://www.coled.umn.edu/NCEO/>.
- Fuch, L. S., Fuchs, D., & Capizzi, A. M., (2005). Identifying appropriate test accommodations for students with Learning Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 37(6), 1-9.
- Helwig, R., & Tindal, G. (2003). An experimental analysis of accommodation decisions on large-scale mathematics tests. *Exceptional Children*, 69(2), 211-225.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 108-446, 118 Stat. 2647 (2004) (amending 20 U.S.C. § 1400 et seq.).
- Johnstone, C. J. (2003). *Improving validity of large-scale tests: Universal design and student performance* (Technical Report 37). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Ketterlin-Geller, L. R. (2005). Knowing what all students know: Procedures for developing universal design for assessment. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(2), 1-22.
- Ketterlin-Geller, L. R., & Tindal, G. (April, 2005). *Developing a new paradigm for conducting research on accommodations in mathematics testing*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Montreal. Retrieved June 12, 2007 from the World Wide Web:  
[http://uoregon.edu/~lketterl/images/KetterlinGeller\\_NCME2005.pdf](http://uoregon.edu/~lketterl/images/KetterlinGeller_NCME2005.pdf)
- Lerner, J. (2006). *Learning disabilities and related disorders: Characteristics and teaching strategies* (10<sup>th</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin .

Rose, D. H., & Dolan, R. P. (2006).

Implications of universal design for learning for classroom assessment. In D. H. Rose & A. Meyer (Ed.), *A practical reader in universal design for learning* (pp.73-83). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Scott, S. S., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education, 24*(6), 369-279.

Sireci, S. G., Li, S., & Scarpati, S., (2005). Test accommodation for students with disabilities: An analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research, 75*(5), 457-490.

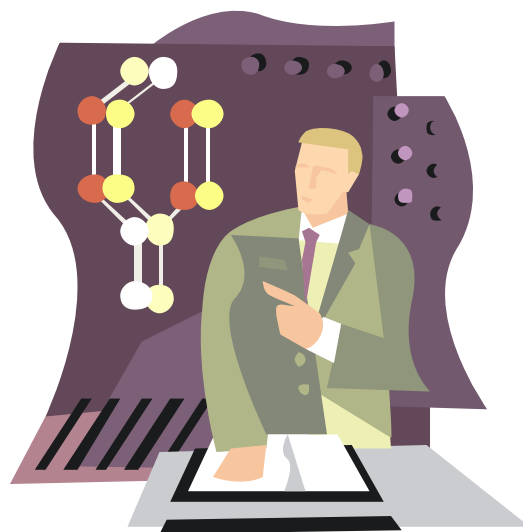
Thompson, S. J., & Thurlow, M. L. (2002). *Universally designed assessments: Better tests for everyone!* (Policy Directions) .Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

Thompson, S. J., Johnstone, C. J., & Thurlow, M. L. (2002). *Universal design applied to large scale assessments* (Synthesis Report 44). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on

Educational Outcomes.

Thompson, S. J., Johnstone, C. J., Thurlow, M. L., & Altman, J. R. (2005). *2005 State special education outcomes: Steps forward in a decade of change*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

Venn, J. J. (2000). *Assessing students with special needs* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.



# 結節性硬化症兒童自閉行為特質之輔導實例

謝幸儒

嘉義縣和睦國小資源班教師

江秋樺

嘉義大學特殊教育學系副教授

## 壹、前言

「是天使，也是魔鬼！不定時炸彈！」是老師對小魚的描述。小魚是位患有結節性硬化症的小孩，除了臉上和身體上有小小的瘤塊和白斑，外觀幾乎看不出與其他孩子有什麼不同，卻在小一新生入學的三個星期後，在學校引起軒然大波。結節性硬化症是一種罕見疾病，是生命傳承中的小小意外，由於控制細胞生長的基因功能產生缺陷，使得患者的眾多器官出現良性瘤塊，且常因這些瘤塊的不正常增長，而導致身體各種症狀（許巧宜、吳麗雪，2005）；本文先簡介結節性硬化症，了解結節性硬化症兒童的行為特質，並介紹一結節性硬化症兒童之輔導案例，期能增進教師、家長對結節性硬化症兒童的認識，對此類兒童的輔導能有所助益。

## 貳、結節性硬化症的簡介

結節性硬化症 (Tuberous Sclerosis Complex，以下簡稱 TSC) 是一種屬於腦部或神經病變的遺傳疾病，由家族內基因遺傳及基因突變所造成，目前已知病因有 TSC1 (結節性硬化症第一型)、TSC2 (結節性硬化症第二型) 兩種類型的基因突變，這兩種基因通常扮演抑制腫瘤生長的角色，

一旦喪失功能，將造成患者神經組織細胞和髓鞘形成不良，產生結節硬化，由於人體神經組織遍布全身，病人會在不同的器官出現瘤塊，此症反映在神經系統上的狀況包括：癲癇、智力減退，甚至會在不同的器官上出現腫瘤，臉部也可能出現一粒粒的血管纖維瘤，身上則是有可能出現大片的脫色白斑或者粗糙的鯊魚斑。（王鴻仕，2004；郭惠珍，2005；陳惠惠，2006）。

## 參、結節性硬化症兒童之行為特質

王鴻仕（2004）指出這些 TSC 兒童大多有心智失能的情形發生，也有些沒有心智障礙問題及癲癇症狀，有些則是有癲癇症狀而沒有心智障礙問題，另外，某些 TSC 的兒童同時被診斷為自閉症患者，具侵略性、突然暴怒、活動過度、缺乏專心、強迫性的行為、重複的行為、停留在自己的世界、語言發展遲緩或其他自閉症的行為，都可能在 TSC 孩子身上發生，偶爾，也會有精神分裂、躁鬱症、抑鬱症或者其他的精神病學疾病。

郭惠珍（2005）指出，此類兒童約有 50% 可擁有正常生活，但需謹慎觀察身體上各器官可能發生的徵兆，約 40%~60% 患孩會有不同程度的學習困難與失能現

象，如語言、讀/拼字及動作方面相關問題，根據國外醫療統計，此類患者約有 1/3 智力正常，另 2/3 為弱智，部分病人有自閉行為。

台北市立萬芳醫院小兒神經科醫師郭雲鼎指出，TSC 患者常合併皮膚外觀與神經組織異常，會影響許多器官，常出現癲癇、皮膚病與行為異常等問題（楊清雄，

2006）。

由此可知，TSC 可能導致兒童有輕微學習低落或嚴重的心智障礙，且可能產生自閉症之相關行為；以下筆者提供一 TSC 兒童的輔導實例，以供家長、教師及相關人員參考。

## 肆、個案基本資料

個案姓名	小 魚	性 別	男	年 級	一 年 級
背景	1. 患有結節性硬化症。 2. 領有重大傷病卡，曾鑑定為遲緩兒。 3. 有癲癇，目前持續服藥中。 4. 魏氏智力測驗全量表智商 66，語文智商 53，操作智商 80。 5. 有注意力和衝動、控制不佳的情形，常有衝動行為，都在遭遇挫折後發生，理解力尚可，表達部分有明顯障礙。				
行為描述	1. 情緒不佳時，撕考卷、課本、簿本，亂塗書本，把東西丟出窗外或教室外。 2. 看到喜歡的東西，不斷要求同學、老師給他，如果不給就鬧情緒，且情緒變化大。 例 1：慶生會時，老師將多的一顆紅蛋送給他隔壁的小朋友，沒有給小魚，當小魚發現自己沒有紅蛋時，就將午餐的湯淋在隔壁小朋友身上。 例 2：佔有慾強，喜歡找固定的人跟他玩，若同學不跟他玩，就打人或躺在地上哭鬧不起。 3. 怕生、怕人多。 4. 隨地亂小便，經常在教室、溜滑梯……等校園各地，脫褲子尿尿。 5. 同一件事，每天不斷反覆的問，對於自己有興趣的事物異常執著（例：老師帶我去買玩具好不好？下課玩不夠，就一直重複問：為什麼沒有玩兩次？）。 6. 無法專注上課，經常走動。 7. 傷害別人後，經老師輔導，都一臉無辜，不承認打人。 8. 有很高的空間概念，能拼五百片以上的拼圖。				

## 伍、轉介緣起

剛上小學時，小魚和班上同學一樣，看起來聰明可愛，不論是靦腆一笑或是哈哈大笑，總讓人想要打從心裡好好疼愛。

開始覺得不對勁是在一年級開學兩三週後，老師漸漸發現，當事情不能符合小魚期待時，他便有過於激烈的情緒反應，如打人、捏人、倒地大哭，也有一些不適當的行為，如搶同學的玩具、在校園角落小便……等，甚至引起班級家長強烈反彈，班級導師、資源班教師、學校相關行政人員緊急召開個案輔導會議，並請嘉義大學特教系江教授與會參加，在江教授的指導及建議下，聘請嘉義基督教醫院的侯醫師給予協助，以釐清個案之問題，並提供處遇方法。

## 陸、問題釐清與輔導建議

在召開個案會議後，普通班教師與資源班教師將小魚平時發生之情形紀錄整理，會同家長一起帶個案至嘉基，請求侯醫師協助，以下為請侯醫師協助問題釐清及輔導建議內容。

一、個案的行為、情緒狀況是否與其腦部裡面的結節有關？

答：結節硬化症常合併自閉、情緒問題，故與結節應有相關。

二、個案近來傷到同儕次數頻繁，已引起班級中其他家長反彈，不知怎樣的安置對個案比較適合？

答：其語言理解尚可，表達不佳，魏氏幼兒智力測驗亦顯示其語文智商只有 53，明顯落後於操作智商 80，一般學習應跟不上其他同

學，建議安置資源班，並加強其口與理解與指令遵從。

三、對於個案，給予怎樣的教學輔導較合宜？

答：1.加強行為要求、口與理解與指令遵從，做到了則予以獎勵，做不到則強制要求配合，不當行為（如攻擊、破壞）可能需要適當的處罰與要求，並於恰當時機示範正確之行為。

2.如果只是哭鬧行為，則可不予理會、忽略，但鼓勵口語表達並協助解決。

3.主要優先目標：日常生活之配合、不當行為之消弭。

四、個案會重複說同一句話，會堅持要玩磁鐵（如果禁止，會重複問道「為什麼不可以玩？」），是否是智力上認知能力不足？還是肇因於亞斯柏格症？

答：主要應為其自閉症狀之固著重複行為，雖其語言、理解不佳，但不致因為如此而一直重複同樣問題。

五、嘉基或其他地方是否有相關資源可供利用，協助個案？

答：1.可於該縣市特教中心申請教師助理員。

2.目前已至福音診所接受語言治療。

3.嘉基個別治療（行為治療）或團體遊戲治療，請掛兒童心理衛生門診安排。

六、個案是否符合申請殘障手冊的資格？

答：有部份自閉症狀，考慮給予輕度至中度自閉症之殘障手冊，可於門診中提出。

## 柒、輔導經過及成效

率性的小魚，高興時會大聲唱歌，難過時會放聲大哭、丟東西、撕東西，會莫名奇妙地笑了，越笑越大聲，引來旁人的不解，也因此讓老師在班級常規的掌握，產生許多困難，甚至影響同學們的學習，為保障小魚的受教權及能享有特教資源，資源班教師根據嘉大江教授及嘉基侯醫生之建議，協助家長申請輕度自閉症之殘障手冊，將小魚安置於資源班，以下為輔導過程中協助小魚的情形：

### 一、口頭提醒

- 1.情緒控制部份：很在意外表的小魚，喜歡看鏡子，喜歡別人稱讚他「帥帥的」，尤其是當小魚情緒一來，提醒他這樣就不帥了，要笑笑的，能達到情緒控制的效果。
- 2.重複問題時：老師們只回答二次，其他用反問法，請小魚回答，能有效減少個案重複問問題之次數。
- 3.事先告知小魚活動與相關規則，依規則完成，則可獲得獎勵。

### 二、將小魚最愛的活動（如拼圖、黏土） 列為行為表現良好的獎勵

小魚的空間概念很好，喜歡玩拼圖，玩著拼圖的他，展現了極大的專注力，五百片、一千片，對他來說只是牛刀小試，看著玩拼圖的小魚，筆者深深的感受到上

帝關了一扇窗，也為他開啟另一扇窗，有時和小魚一起玩拼圖，對於他的觀察力感到讚嘆，明明看起來是一堆碎片，在他的眼前似乎有完整的底圖，一片又一片，不急不徐，按部就班，完成了。

普通班教師與資源班教師將拼圖列為對小魚的獎勵，表現得好，則可玩拼圖，為了玩拼圖小魚多可按規定完成工作。

### 三、提供情緒/社交等相關課程

資源班教師利用說故事、繪本、角色扮演等方式，讓小魚了解到生活上會遇到的事，並了解自己的行為與正確的應對方式，小魚逐漸能分辨適當與不適當行為，雖然離良好的自我控制能力仍有一大段距離，不過大家都努力朝著理想目標邁進。

### 四、提供多元學習管道與環境

小魚除了部分課程在資源班學習外，一年級下學期時，學校成立扯鈴社，小魚對大哥哥、大姐姐們學習扯鈴感到莫大的興趣，也要求阿嬤幫忙買扯鈴來玩，學校當時扯鈴社只開放給三年級以上的小朋友參加，考量小魚狀況，並徵求指導老師同意，破例讓小魚以一年級的身分進入社團，在社團內的小魚沒有問題行為，一次又一次嘗試，大哥哥大姐姐們也會主動教小魚，不用多久，小魚扯鈴也能像大哥哥、大姐姐們一樣嗡嗡作響，筆者在小魚的眼神中看到了自信，在阿嬤的眼中，讀到了欣慰。

筆者將學校所做的教學調整及行政支援整理如下：

	一年級上學期	一年級下學期
資源班教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>•請嘉義大學特教系教授指導</li> <li>•協助家長帶學生至嘉基看醫生/申請殘障手冊</li> <li>•安排情緒/社交管理課程</li> <li>•安排語文理解教學</li> <li>•協助班級導師進行特教宣導</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•安排情緒/社交管理課程</li> <li>•安排學業性補救教學</li> <li>•協助班級導師進行特教宣導</li> </ul>
普通班教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>•協助家長帶學生至嘉基看醫生</li> <li>•班級兒童特教宣導</li> <li>•製作親師溝通單，讓班上家長了解狀況，並說明學校的支援與資源</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•班級兒童特教宣導</li> <li>•制作親師溝通單</li> </ul>
學校行政	<ul style="list-style-type: none"> <li>•召開個案管理會議</li> <li>•學校實習老師輪流陪讀</li> <li>•成績考查於輔導室個別考試</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•召開個案管理會議</li> <li>•申請教師助理員</li> <li>•參加扯鈴社</li> <li>•成績考查於輔導室個別考試</li> </ul>
家長	<ul style="list-style-type: none"> <li>•申請殘障手冊</li> <li>•協助個案每天定時服用情緒控制藥物</li> <li>•第一節課陪讀</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•協助個案每天定時服用情緒控制藥物</li> <li>•第一節課陪讀</li> </ul>

透過教學、行政及家長的支援，小魚逐漸能獲得同儕的支持與協助，期望透過大家的努力，小魚在學校能順利學習與成長。

## 捌、結論

看過小瓢蟲嗎？身上帶有許多的圓點，就像結節性硬化症的孩子一般，全身器官會長結節腫瘤、小皮疹，除此之外，學習、智力、表達、情緒、行為也都可能受影響（<http://tw.myblog.yahoo.com/ttsc-sky/>）

，而這類孩子的行為可能是家長和教師最

感困難及艱苦的問題，教師與家長發現相關問題時，可尋求社會上學習失能團體或組織的幫忙及支持，結合患者、家屬和社會大眾的力量，相互扶持，共同渡過每一個可能出現的情形（郭惠珍，2005）。小魚才一年級，這樣的支援服務持續著，未來的路還很長，我們給予祝福，希望他能平順地走下去，希望有一天他能像小瓢蟲一樣，有著美麗的生命，飛向自己的天空。

## 江老師的話

### 標記是污名化？還是另一種保護傘？

接受該校邀約到校去協助處理「紛爭」那一日，筆者聽取當時的輔導主任對小魚的描述後（譬如「同一件事，每天不斷反覆的問，對於自己有興趣的事物異常執著」，小魚當時很喜歡玩磁鐵，會一直問輔導主任為什麼上課中不可以玩磁鐵？），懷疑小魚有自閉症傾向。故請小魚的奶奶到輔導室一談（當時因小魚在校出狀況：「慶生會時，老師將多的一顆紅蛋送給他隔壁的小朋友，沒有給小魚，當小魚發現自己沒有紅蛋時，就將午餐的湯淋在隔壁小朋友身上」，引發家長反彈，擬請縣議員到校處理，故小魚的奶奶到校伴讀）。

剛開始在與小魚的奶奶對談時，筆者明白奶奶無法接受小魚可能是患有輕度自閉症的孩子。小魚的奶奶是國小老師退休的，但從無接觸特殊孩子的經驗，雖然小魚在幼兒階段曾被診斷成「發展遲緩」，但奶奶還是相信小魚應該不至於到「殘障」的程度。『因為以前的醫生是這樣告訴我的』！筆者耐下心來告訴小魚的奶奶：『多數的情況應該是吾人無法為孩子異常的行為或情緒提出合理的解釋時，孩子才會受排斥。如果有人因為孩子本身有殘障手冊而排斥他，那麼這些人應該在孩子本身沒有殘障手冊就無法接納他了，因為這些人心中本來就沒有愛！可是，如果小魚經證實真的符合輕度自閉症的診斷標準，而且領有殘障手冊，那麼應該有比較多的人會原諒其異常的行為或情緒。因為輕度自閉症的標記會對小魚異常的社會情緒提供一

個合理的說明。如果奶奶堅持不去確認小魚的實際狀況，那麼大家會用一般孩子的程度來要求小魚，紛爭恐怕不斷。小魚去就醫的事實，可以展現我們處理紛爭的誠意，並暫時緩和普通班家長的情緒。而且，小魚如果領有殘障手冊，將來想要進入○○國中才有保障，因為根據該校特教班的入學規定是以領有殘障手冊者優先。』在筆者一再保證，任何學校不能以小魚領有殘障手冊而要求其轉學後，小魚的奶奶終於首肯，讓資源教室老師陪同一起去找嘉義基督教醫院的侯醫師確認小魚的症狀。

當日，筆者亦花了些時間指導普通班及資源教師老師如何教導小魚「分享」，蓋因小魚在家是獨子又是長孫，原本社會情緒已因生理發展遲緩略嫌不足，成長的過程又缺乏分享的生活經驗，無怪乎會闖禍。此外，筆者亦花了些時間指導相關的老師如何做出簡易的輔導記錄提供侯醫師卓參。之後，也透過資源教室老師，提供小魚奶奶一些簡易的行為改變方法在家裡處理小魚的偏差行為。筆者最後還電聯嘉義市蘭潭國小的葉尚愛主任，請其讓小魚奶奶到該校去參加「高功能自閉症家長分享如何協助孩子適應學校學習環境」的研習會，希望能提供奶奶最多的正向支持，希望她能卸下心防，接納小魚實際的發展現狀，切莫以其舊經驗來教或要求小魚，以免雙方產生更大的挫折感。

標記之所以可能「污名化」個案是人心不夠善良的結果。其實，根據筆者的實務經驗，標記有時是一種「提醒」——提醒大家要包容，有「保護」個案的作用——

為個案的異常社會情緒行為提供一合理的解釋，待紛爭暫行緩頰之後，再來進行「教育」。細心的侯醫師及奶奶都曾經詢問筆者『小魚為何需要殘障手冊？』筆者的答案是：如果小魚資格符合，申請手冊本來就是家長的權利。手冊放在口袋裡也沒人知道。可是，需要用時就可以馬上拿出來用。葉尚愛主任常說：『請大家同情、體諒一下特殊孩子，人家也不是故意要犯錯的，實在是先天上有所不足！請大家一起教育他，不要排斥他』！如果普通班的教育體制裡多幾個『葉尚愛』，筆者相信是特殊孩子及其家人最大的福氣！

## 玖、參考文獻

王鴻仕(2004)。《結節性硬化症父母手冊中文版》。台北：社團法人台灣結節硬化症協會。線上檢索日期：2007年9月10日。網址：

<http://www.tsc.idv.tw/product.asp>

許巧宜、吳麗雪(2005)。簡介結節硬化。《特教通訊》，34，43-46。

郭惠珍(2005)。《結節性硬化症》。台北：中華民國人類遺傳學會。線上檢索日期：2007年9月10日。網址：

[http://www.genes-at-taiwan.com.tw/genehelp/database/disease/Tuberous\\_sclerosis\\_Complex\\_940413.htm](http://www.genes-at-taiwan.com.tw/genehelp/database/disease/Tuberous_sclerosis_Complex_940413.htm)

陳惠惠(2006年1月16日)。結節性硬化症。《聯合報》，5。線上檢索日期：2007年9月10日。網址：

[http://www.kuolin.org/101\\_20060116.htm](http://www.kuolin.org/101_20060116.htm)

楊清雄(2006年5月21日)。結節性硬

化症急不倒樂觀，分享抗病點滴。《民生報》，7。線上檢索日期：2007年9月10日。網址：

[http://www.kuolin.org/101\\_20060521.htm](http://www.kuolin.org/101_20060521.htm)

Gomez.(1999)。《Tuberous Sclerosis

Complex(3rd ed.)》。台北：社團法人台灣結節硬化症協會。線上檢索日期：2007年9月10日。網址：

<http://www.tsc.idv.tw/product.asp>



# 聽覺障礙學生語文教學法之探討－歷史回顧篇

林玉霞

嘉義大學特殊教育學系副教授

## 摘 要

在電腦、網路、數位科技已漸漸成為人類主要溝通工具的年代，學童的語文能力反而成為各國重視的基本能力。如何提升聽覺障礙學生的語文能力也一直是啟聰教育者努力的目標之一。「聽覺障礙學生語文教學法之探討系列」，將從歷史回顧談起，介紹聽覺障礙者語文教學法的演進、發展。接著評析幾種語文教學法的基本理念及原則，最後提出改進語文教學的相關課題做為總結。由於文章篇幅較長，擬分次刊載。

## 壹、起源

儘管聽語科學與數位科技的進步，吾人對人類聽覺系統的知識日益豐富，然而，如何提升聽覺障礙學生的語文能力，仍是國內外啟聰教育工作者最艱鉅的任務之一。

據聞聽覺障礙者接受教育源自羅馬帝國時代的貴族或上流社會的家庭教育，但未有實際之文獻記載。在中世紀以前，人們相信"身心障礙"是神的旨意，聽覺障礙者由於無法言語或使用語言與他人互動，一直未被認為社會公民。在那個時代，聾人（聽覺障礙者）被視為無法學習，甚至被標記為"智能遲滯"，直到義大利的卡達諾（Girolamo Cardano, 1501~1576）闡述"聾啞"者可以藉由推理、思考來學習語言。"就如一個畫像，透過推理，可以預知行為的後果；一個圖象的意義可以構

成另一組形象，例如以字母為表徵"（引自 Bender, 1960，第 48 頁）。因此，卡達諾首度提出即使無法言語、無法聽的人仍能學習語言和具備思維能力（language and thought）。

西班牙聖本篤教會修道士（Spanish Benedictine）雷昂（Ponce de Leon, 1520—1584）被認為是第一位創辦學校，實際指導聾童的人。諸多文獻指出雷昂成功地教會聾啞者說話、讀書、識字，引導他們開展豐富的人生，並成為專業人員。但是這些訊息多來自第三手的資訊報導。雷昂教導聾童的方法和卡達諾的理念一致，他們皆倡導聽覺障礙者亦能像正常人一樣學習語言（McAnally, Rose, & Quigley）。

雷昂先以書寫文字作為思維與語言的表徵，一旦學生的書寫型式精熟後，再教導他們開口說話（Peet, 1851）。雷昂他單打獨鬥，一生奉獻於聾童教育。在他逝世

後，他的教學方法也隨之消逝於世間，直到三十年後，才出現另一位偉大的啟聰教師。巴涅特( Juan Pablo Bonet, 1579—1620) 採用指拼法( fingerspelling) 作為主要語言教學法。教導學生閱讀、寫字之前必須會發出聲音和字母。Bonet 強調環境的塑造，有利於提供良好的語言模範。他鼓吹家庭成員、同學一起學習指拼法，促進與聽覺障礙者的溝通。Bonet 被譽為超越卡達諾和雷昂的理論，運用經驗學習與自然情境的語言活動，來開展聽覺障礙兒童的思考、推理技巧與結構性的語言( Bender, 1960)。

厚德( William Holder, 1616—1698) 和瓦里斯( John Wallis, 1616—1703)，這兩位出身自英國皇室上流社會的學者，在英國首度開辦聾童教育。厚德的教學方法比較接近西班牙的大師，先以寫字和手語字母作為教導語言和口語溝通技巧的媒介。瓦里斯則以學生的功能性語言系統做開端。也就是說，他以學生的手勢做為溝通的基礎，再運用手語字母，採結構化教學步驟，從名詞、動詞再引導到語言的構成規則。在同時期，另一位學者戴爾卡諾( George Dalgarno, 1628—1687) 對英國啟聰教育也具有卓越的貢獻。他強烈要求聽覺障礙兒童的母親運用自然的生活情境，使用指拼法( fingerspelling) 來教導孩子。一旦聾童的語言習得( language acquisition) 有進步時，再建議採用結構性的文法教學( Bender, 1960)。Bender( 1960) 指出十七世紀以前的聾教育可說是處於被放棄的狀態，受到教導的聾人人數極少，

且侷限於皇室貴族或上流社會的家庭教育。

## 貳、十八世紀

啟聰教育在十八世紀開始興盛，聽覺障礙兒童接受教育的狀況開始普遍。也因為教育機會的增加，教育的理念與教學法開始出現歧見。在西班牙、英國、法國、德國等各地紛紛傳出各式教學法互別苗頭、針鋒相對的事件。貝克( Henry Baker, 1698—1774) 雖在英國首創啟聰學校，但他和當代其他教育家一樣未曾將教學法紀錄下來。布瑞德烏( Thomas Braidwood, 1715—1806) 於 1767 年在愛丁堡創辦了第二所啟聰學校。布瑞德烏雖然也試圖對自己的教學法三緘其口，卻被前來取經的美國籍教師格林( Francis Green, 被譽為美國聾教育之父) 記錄他在教學時如何指導學生指拼法、手語、閱讀和書寫，也觀察到他在指導學生說話時，先從音素、音節到完整的語詞。

艾門( Johann Amman, 1669—1724) 是一位醫生，他先是在荷蘭的阿姆斯特丹市教導聾童，並出版他的教學法和實驗成果。此舉影響了當代的啟聰教育家，如瓦里斯、貝克和布瑞德烏。艾門的教學法被認為相當有結構、有系統。他先從環境中的物品命名開始，再依序進行文法規則的教導。艾門最大的貢獻就是他運用鏡子指導聾童說話訓練，這種方法一直沿襲至今。他指導聾童開口說話的方法也被運用在構音障礙者和失語者患者的語言治療。

另一位西班牙青年，波艾拉( Jacobo Rodriguez Pereira, 1715—1790) 被譽為是

當時最偉大的聾教育者（Bender, 1960）。他也許是第一位發展個別化教育計畫的人。因為，他必須在學生表現達到設定的教學目標，才能領到薪資。波艾拉是以一隻手拼出字母並同時進行說話訓練，一旦學生學會說話，再教他手語溝通系統。他強調語言的練習必須善用自然的生活情境，他採用問答、討論的技巧與學生進行日常事件的溝通訓練、筆談訓練和聽能訓練，並善用環境的提示與問題解決策略，來啟發聽覺障礙學生的抽象思考能力。學生的溝通能力和推理能力精熟度達到一定水準，才授與文法規則。波艾拉及其後繼者雷斐（Charles Michel de l'Épée）的教學成就，破除了以往「聾即是啞」的迷思。

雷斐（Charles Michel de l'Épée, 1712－1789）是一名法國的律師兼牧師，他的教學理念主要來自巴涅特和艾門，注重語言的結構性和語法發展，學生在溝通時必須使用清晰且完整的句子。雷斐將聾人的手勢，結合法文的文法規則，發明了自然式的手語教學法。雷斐（Charles Michel de l'Épée）不藏私，樂於與他人分享教學策略，他還編撰首部手語字典以記錄聾人複雜的手勢。

雷斐的後繼者席卡（Abbé Roch Ambrose Cucurron Sicard, 1742－1822）延續雷斐（Charles Michel de l'Épée）的手語字典編撰工作，完成了兩卷以概念、主題作分類的手語字典。席卡對聾教育最大的貢獻在於他獨特的語言教學法。他將學生的想法表演一次，隨即以法文的文法結構用手語比一次，再寫下來。雷斐採用的

是預先建構好的句型讓學生記誦，席卡則以數字，條列式的編碼系統將語言格式化，這個模式被稱為「密碼理論」，指的是聽覺障礙學生可以將手勢以法文的句法規則構成句子。如此一來，使用者可以用這套公式產生更多句子，此種發明比雷斐的記誦方式更先進。席卡的手語系統爾後的發展，被人詬病太繁複、無效能。然而，「密碼理論」於 1851 年藉由美國籍的聾生克拉克（Laurent Clerc）流傳到美國。

## 參、十九世紀的發展

十九世紀之初，語言教學仍是重要議題，尤其注重結構化語法形式與語法規則的記誦。十九世紀中，平民家庭之聽覺障礙學生接受教育的機會大幅增加。聽覺障礙學生的語言教學法受到多位學者、教師的批判與重新評估，語言教學重點漸漸轉向自然教學法。

華生（Joseph Watson, 1765-1829）提議採用指拼法和自然手勢取代說話訓練、讀話和寫字練習。他主張運用日常交談和自然互動模式來教導聽覺障礙學生語法規則。另一位倡導自然教學法的學者是義大利的泰瑞（Guilio Tarra, 1832-1889）。他指出，聾童的教師應該熟稔語法和溝通訓練的專業知識，組織性的運用教材和情境，以身作則，自然地開啟聾童的語言習得本能。在德國，格萊瑟（Johann Baptist Graser, 1766-1841）也強調將聾生安置在比較自然的教育場所，他的理念相當於今日美國 94-142 公法和身心障礙者教育法案（IDEA）的立法精神，因此，德國早在十九世紀中就倡導回歸主流運動。十九世

紀中，在德國最具影響力的自然教學法提倡者是意爾（Friedrich Moritz Hill，1805-1874）。他嘗試用正常兒童習得語言的方法—「母親法」（mother's method）來教導聾童。意爾深信藉由口語會話，讓聾童體驗語言的功能，能有效促進孩子的溝通動機。

美國正式的聾教育肇始於十九世紀初耶魯大學畢業的湯姆斯·哥老德（Thomas Hopkins Gallaudet，1787-1851）。湯姆斯·哥老德於 1817 年在美國康乃狄克州（Connecticut）的哈福特市（Hartford）創辦住宿型的特殊學校（即美國聾校，American School for the Deaf）。湯姆斯曾在法國巴黎聾校拜師於席卡，湯姆斯與該校一名聾教師克拉克（Laurent Clerc）一同回到美國，他們採用席卡的「密碼理論」，在美國發展結構式的手語溝通法。

美國聾校（American School for the Deaf）開辦後，各州紛紛成立住宿型的聾校。隨著專業知識的開展，吸引許多高等人才加入啟聰教育，訓練內容也變得豐富多元。美國之啟聰教育教師兵分兩路，分別前往德國和英國接受口語教學法，返國後於麻薩諸塞州（Massachusetts）成立以口語教學為主的學校。在（Gardiner Greene Hubbard）的努力下奔走下，1867 年在麻州的北漢普頓（Northampton）成立克拉克聾校（The Clarke School for the Deaf），提供後天性失聰學生（以三歲以後喪失聽覺為限）語言學習的場所。在那個時代，先天性聽覺障礙者多被安置在美國聾校接受手語教學；而後天失聰者則送到克拉

克聾校接受手語教學。

由於美式教學法深受法國手語的影響，美國聾校的教學法採用結構式的語言教學法，並以發展聾生的特殊語言教材與課程為目標。結構式的語言教學法支配了近半世紀的美國聾教育，1880 年之後才開始進入強調說話訓練、讀話訓練與聽能訓練的口語教學時代，在聾童的語言教材和教學方法上，強調在有意義的教學情境，進行自然的語言教學法，下一回我將針對幾種語言教學法之原則加以說明、評析，敬請期待。



# 直觀教學法在班級經營的運用

張美華

國立嘉義大學特殊教育學系助理教授

簡瑞良

國立嘉義大學特殊教育學系副教授

## 壹、前言

讓每位學生在班級中能覺得被重視、關愛和歡迎，能覺得自己對班級有價值及貢獻，同時也覺得學習有成就感及課程內容有趣並符合其需求，這樣的班級情境的確會使許多的學生問題減到最低，也是班級經營的一個很重要方向，但如此的境界對許多教師而言卻成為一個很難企及的夢想。然而從直觀教學法的觀點，這理想並不難達到，透過教師對其教育信念及態度的自覺反思過程，提升對學生行為潛藏的促動因素的了解與同理及增進學生的正向態度與行為，應可提升班級經營的效能。

教室的管理與經營是教師專業能力中一項很重要的技術。吳明隆(2006)、林進材(2005)及 Marzano, Marzano 和 Pickering (2003/2006)皆指出班級經營是有效教學的關鍵因素。因為有良好的教室管理才有好的學習環境，有效教學方有產生的空間。Winograd (2000)認為教學是一種充滿情緒壓力的工作，Wisniewski 和 Gargiulo (1997)指出壓力是造成教師倦怠離職的主要因素。許多教師的壓力大多來自班級經營中遇到的問題與挫敗，因此提升班級經營能力，不僅能協助教師教學效能的發揮及壓力的緩解，同時也能提供學生更具支持性

的學習環境。

直觀教學法很強調教師的反思、對學生同理、鼓勵與接納的態度及正向地看出學生的優勢能力等觀念(張美華、簡瑞良，2005a)，這些皆是良好班級經營中很重要的思考方向。因此本文嘗試從直觀教學法的理念提供一些教師在班級經營中可運用的原則與方法。

## 貳、直觀教學法的意義及重要精神

### 一、直觀教學法的意義

根據張美華和簡瑞良(2005a)所提出的定義為：

直觀教學法是教師能以直觀智慧去正向看待學生諸種情緒和行為現象及學業表現，和採不評價批判的態度去同理學生的心理感受和需求，發現學生的優勢能力和潛能。透過真誠關懷的互動，及教師的身教示範去營造積極溫暖的學習環境，協助學生學習成功及行為改善的一種教學法。此外，在教材方面，教師亦能用直觀觀點，看出教材內容的學習重點和關鍵，及教材對學生在認知、情意、技能學習的價值和生活上的幫助，並以合適學生能力和需求方式呈現。(頁

159-160)

## 二、直觀教學法的重要精神

筆者歸納直觀教學法的主要精神在於強調教師自覺反思的態度，展現對學生關懷、尊重、同理與接納的身教示範，形成一個溫暖支持的學習環境與師生關係，及重視學生的情意學習。除此之外，直觀教學法堅定地相信教師是有效教學的關鍵，與其苦苦期待改變學生的行為不如教師先從自己的心態調整開始。

## 參、班級經營的意義

李園會（1989）認為班級導師所進行的一切活動通稱為廣義的班級經營。狹義觀則是指為了使學生能在學校與班級中愉快學習和有快樂團體生活，而將人、事、物等要件加以整頓處理，使教師能推展各項教育活動的一種經營方法。

張秀敏（1998）的定義是

班級經營是教師有計畫、有組織、有效率、有創意的經營一個班級的過程。在這個班級中，學生能很快樂的、有效的學習，並有好的行為表現，學生的潛能得到充分的發展，教師也能發揮專業理想並得到工作上的滿足，教室是個師生都喜愛的地方。（頁 7）

鄭玉疊和郭慶發（1994）認為班級經營是指

教師為了班級上各種人、事、物活動的順利推展和互動，所執行的措施，以求良好教學效果和達成教育目標的歷程。（頁 3）

綜合許多學者定義及個人在專業上的

見解，筆者認為班級經營應含廣狹義觀。狹義觀主要包含班級事務運作、班級教室佈置、學生行為管理與問題處理、親師之間的聯繫及學校行政工作的協調等方面。廣義觀則不僅包含上述狹義觀的諸種班級經營活動，同時也涵括一般課程與教學設計、潛在課程與情意課程設計、非學業性活動(如社區服務、課外活動、比賽活動等)的安排與設計及參觀活動等。不論是班級教學或班級活動，只要能協助學生成長和學習，促進良好班級氣氛營造的各式做法，皆涵蓋於班級經營定義中。

## 肆、直觀教學法在班級經營的運用

從上述直觀教學法與班級經營的意義，筆者嘗試歸納以下一些直觀教學法可用於班級經營的觀念，並舉例說明如何運用這些觀念於班級經營之中。

### 一、教師反思

一位有效能的教師應具有自覺反思能力，一位良好的班級經營者一定經歷自覺反思的心理過程。如要提升班級經營能力，教師宜對其信念態度及教材教法經常反思。

#### (一)反思信念態度

直觀教學法的教學原則之一即是很強調教師的自覺反思(張美華、簡瑞良，2005b)。Ross、Bondy 和 Kyle(1993)強調教師信念是影響教學效能的重要關鍵。教師信念會深深影響他面對學生的態度及對學生行為表現的解釋，當然也會影響其班級經營方式。因此當教師在班級經營中遇到挫折時，有時要靜下心來反思自己對學

生及教育的信念是否合理？對學生的態度和行為反應有否失當？對學生的行為及學業表現的期待是否合理？教師能對其信念態度有反思過程，通常會使班級經營方法產生某些頓悟(insight)，進而修正原先的信念態度。

## (二)反思教材教法

現實治療(Reality Therapy)的創始者 Glasser(1969)指出美國中小學生為何學習意願低落，因為學校科目與他們生活逐漸脫節，學生因失去興趣而開始失敗。常見一些令教師頭疼的學生，他們對學習幾乎抱著放棄心態，其中一個因素是覺得上課聽不懂、課程太乏味，教材教法顯然不適用他們，但許多教師只嘗試要改變他們的行為與學業表現，卻未自覺反思真正需要先改變的是自己的教材教法。林進財（2005）指出當學生對學習不再有興趣且充滿痛苦挫折經驗就會產生更多問題行為而造成班級管理的困擾。因此教師如能用心調整合適學生的教材教法即能引起學習動機並增進班級經營成效。

## 二、正向環境

Mercer(1997)引述 Christenson 等學者觀點認為學生在正向學習環境將學得更多。正向學習環境的營造也是直觀教學法所強調的重點。教師如能建立一個溫暖支持學習環境，學生學習動機即會增強，班級經營效能也才能提升。以下皆是營造正向環境中很重要的指標，同時也是班級經營很有效的策略。

### (一)不起分別批判

直觀在禪學上的觀點即指一種不起分

別、判斷、能現觀萬事萬物本來面目的智慧(李元松，1994)。直觀教學法的一個很重要理念也即強調教師要學習一種對學生不起分別批判的心態和思考習慣。因為教師的分別批判常常是依據外在的表相行為，而忽略在行為背後潛藏的一些內在心理因素或障礙所形成之無法克服的限制，導致教師對學生行為的批評判斷，有時會產生錯誤而形成了師生關係的緊張及班級經營的困難。筆者建議教師平時可訓練自己，當自覺對學生一起分別批判時，內心即告訴自己我的判斷批評可能是錯誤，我先不要急著去批評責備學生。這樣的練習有助於班級經營，亦有助於教師情緒管理。

### (二)同理學生心情

Rogers 強調教師對學生同理心的理解(empathetic understanding)可以提升學生學習能力，減少批判的態度和批評的話語可以降低學習困難（引自 Price & Gale, 2006）。直觀教學法深受人本心理學的影響，深信學生在被同理、了解、接納、關懷及支持的學習環境下會往正向方向成長。但從張美華和簡瑞良(2006a)的研究發現，現今許多教師失去了同理學生心情及體會學生在挫折困境感受的能力。教師如能平時自我練習去體會學生學業挫敗的心情、被人排斥輕視的痛苦、上課聽不懂、作業不會寫及考試都不會的焦慮與挫敗等常面臨的情緒經驗，自然而然即能增進同理心能力，也會提升班級經營效能。

### (三)接納學生限制

許多人的痛苦來自於不被別人接納，甚至也無法產生自我接納的能力。教

師如不能接受學生能力、障礙、家庭及發展上的限制，常會產生期待太高、挫折太大的情形，如此情形苦了自己也苦了學生。在班級經營中教師如能了解每位學生在各方面的限制就較能接納學生，也較能定出合適的教學目標及評量方式，讓學生有較易成功的機會。

#### (四)發展學生價值

當一個人覺得有自我價值感時自然較能對生命產生一種珍視感。反之許多研究也支持，當一個人自覺沒有價值即所謂的低自尊(low self-esteem)現象會產生許多心理及行為上的問題(Cross, 1997; Goodwin, 1999; Harter, 1993; Street & Isaacs, 1998)。Klesse (1994)、Schine (1991) 和 Roer-Strier (2002)強調當個體自覺其貢獻對別人而言是重要且有價值的即能提升他們的自尊。從人本心理學及直觀教學法角度來看，教師不只著重於教導學生知識及技能，更重要的是要協助學生發展自我價值感。在班級經營策略中，讓每位學生都覺得對班級有貢獻、覺得自己有能力及價值是很重要的。教師可提供機會或活動如優點轟炸、擔任同儕小老師或學弟妹之輔導義工等，讓學生能知道自己的優點特長及自我價值。

#### (五)提供成功機會

學生的學業動機低落及行為偏差常常是長久的挫敗經驗所形成。教師如能透過對教學目標、教材內容、評量及教學方式的調整，讓學生經歷學業上的成就；透過對學生的關懷鼓勵及同儕的協助，讓學生也能在人際上有成功經驗。這樣的成功經

驗是建立學生信心及形成改變動機最好的資源。

張美華和簡瑞良(2005c)曾提出沒有失敗的課程的觀念，期待老師能協助每位學生達到成功，讓分數不再只是「冷冰冰的分數」，而是對學生有意義及有鼓勵的分數。可見教師在學生經歷著是否成功或失敗的經驗佔有關鍵性因素，甚至學生的成功或失敗決定於教師的「一念之間」。

#### (六)尊重學生想法

人本心理學者馬士洛(A.H.Maslow)在其著名的需求層次論(need hierarchy theory)，曾提及每人都有「尊重需求」即期待被人尊重及看重(張春興，1989)。然而台灣的教育環境，因為強調教師權威，導致許多教師很容易忽略了學生與我們一樣期待被人尊重。學生反抗教師或與教師發生激烈衝突，其中一個常被發現的因素是學生覺得教師對他不尊重甚至羞辱了他的自尊或家人朋友。在實務上也經常發現教師因一時情緒難以控制，或早已成為習慣以致於缺乏自覺，教師在面對學生時經常有意無意間出現一些很傷人自尊的話語，這是班級經營的大敵。反之如果教師能學會檢視自己在與學生溝通時是否有失尊重，進而能在言行中表達尊重學生的想法，如此師生關係及班級經營也會產生很大的改善。

#### 三、情意學習

Hanko(2003)指出情緒與社會因素會影響所有學習，邱上真(2004)也認為情意系統將深深影響人的情緒與動機，由此可見情意對每位學生的學習影響是相當重

要。歐用生(2001)提及情意領域的學習重在心靈上的溝通。張美華和簡瑞良(2006b)建議情意的學習在於心靈上的感動，有感動才會行動。教師要先有感動方能感動學生，學生心靈有感動行為才可能改變。王鳳仙和顏寶月(2001)覺得教師能否具備人本教育精神去主動了解和關懷學生及敏銳觀察和靈活應變的能力是情意教育能否成功的關鍵因素。直觀教學法相當強調情意學習的部份(張美華、簡瑞良，2007)。在班級經營策略中如果教師能教導學生學會以下一些情意策略應相當有助於班級經營。

#### (一)自我激勵策略

每個人都會經歷一些挫敗經驗，因此學會在面對不如意困境中如何激勵自己不要輕易放棄，繼續保持信心及奮鬥動機，對任何人而言都是生命中一個很重要及值得學習的課題。直觀教學法強調教師要能正向思考並能看出每位學生的優勢能力。同時如果教師也能教會學生如何正向思考及看到自己優點與能力的策略，不僅有助於學生行為表現的改善，在班級經營效能亦有相當大的幫助。自我激勵的策略很多，主要是運用自己內在語言(inner speech)或自我陳述(self-statement)去教導自己或提醒自己做正向思考，例如在遇到學業和人際挫敗時想到自己仍有關愛的家人或一些朋友的支持等。

#### (二)自我控制策略

班級經營如以教師為中心，全然採外控策略，固然有一些效果，但教師會覺得相當耗費心力，學生也無法學會自我負責

的態度及自我管理的方法。因此更有效的班級經營方向應是讓學生能學會自我管理及自我控制自己的行為。

直觀教學法築基於人本心理學、禪學及認知行為治療的理論基礎(張美華、簡瑞良，2006c)。其中認知行為治療的許多策略，如自我教導、自我評估、自我增強及自我監控等，皆屬於自我管理或自我控制策略，教師如能教會學生及讓學生願意使用這些策略即能幫助學生改善其課堂的行為表現。

#### 四、身教示範

有效班級經營的一個很重要原則即是教師的身教示範。注重教師的身教示範是直觀教學法的特色之一，歐用生(2001)認為教師的一言一行都會深深影響學生。Warwick 認為「教學時的態度比教學的內容更重要，教師的行為比要求學生的行為更重要，影響(influence)比教學(instruction)更重要，...」(引自歐用生，2001，頁 27)。在班級經營策略中教師至少要展現及示範下列的態度與行為。

##### (一)示範對人的尊重和接納

學生只有在被尊重的情形之下方能學會尊重自己；在被接納的情形之下方能逐漸接納自己。教師要先示範對學生的尊重和接納態度，學生方能學會尊重和接納去對待自己和別人。

##### (二)示範對人的同理和關懷

教師願意去了解學生及體會學生的苦處，學生才會願意打開心門去信任教師，同時也方能敞開心胸去原諒及鼓勵別人。學生在被了解和關懷時情意能力方能被激

發出來。

### (三)示範對工作珍惜和感恩

教師要常想到每年尚有數萬流浪教師，思及此，應對自己的工作升起一種無限珍惜和感恩的心情。這份心情可增強教師面對教學挫折及各種壓力的容忍力，同時也能持續激發教育熱忱及展現願意協助學生及其家長的態度，如此正向態度，當然也會影響學生的學習意願及課堂表現，並直接提升了班級經營成效。

## 伍、結語

班級經營有許多可以著力的面向，例如班級事務的規劃、班規的討論和制定、班級活動的籌劃和執行及班級組織的建立和運用等。直觀教學法在班級經營的運用比較偏重於教師本身的反思與身教示範、溫暖支持學習環境的建立及情意與自我管理策略的教導。從直觀教學法觀點來看，教學的成效及班級經營的方向與成果，關鍵之處在於教師的信念與態度，換言之，在於教師的「心」或「一念之間」。如果教師真能從心中看到學生成長的感動，體會到對學生付出關懷的感動，此時教師一定能把這種教育的感動及對生命的感動傳遞給他的學生。當學生心靈也因受教師的真心關懷及耐心接納而感動時，一切的成長改變都將成為可能，此時教室自有春風生，有成效的班級經營自然而成。

## 陸、參考文獻

王鳳仙、顏寶月(2001)。情意的教學實踐：一位教師知識的轉化歷程。《研習資訊》，18(5)，57-66。

吳明隆(2006)。《班級經營：理論與實務》。台北：五南。

李元松(1994)。《入禪之門—從如何學禪到如何做一個禪師》。台北：現代禪。

李國會(1989)。《班級經營》。台北：五南。

林進材(2005)。《班級經營》。台北：五南。

邱上真(2004)。《特殊教育導論—帶好班上每位學生》。台北：心理。

張秀敏(1998)。《國小班級經營》。台北：心理。

張春興(1989)。《張氏心理學辭典》。台北：東華。

張美華、簡瑞良(2006a)。直觀教學法在融合教育教師工作壓力調適訓練效果之研究。載於嘉義大學特殊教育學系主編，《國立嘉義大學2006年特殊教育國際學術研討會論文集》(頁47-72)。嘉義：國立嘉義大學。

張美華、簡瑞良(2005a)。直觀教學法在特殊教育的運用。《特殊教育文集》，7，155-184。

張美華、簡瑞良(2005b)。直觀教學法在特殊教育運用的理論基礎與教學原則。載於國立台中教育大學特殊教育中心主編，《特殊教育叢書(9402輯)》(頁39-52)。台中：國立台中教育大學。

張美華、簡瑞良(2005c)。沒有失敗的課程--特殊教育課程設計的理念。《國小特殊教育》，40，21-29。

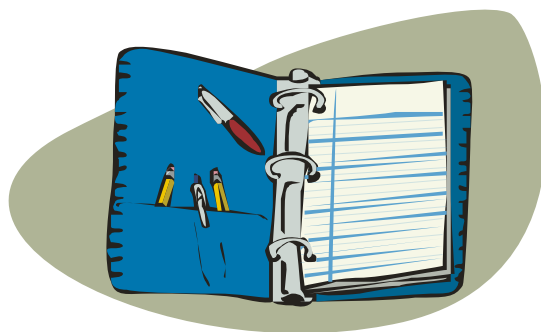
張美華、簡瑞良(2006b)。特殊教育情意課程設計模式與原則。《雲嘉特教》，3，26-32。

- 張美華、簡瑞良 (2006c)。直觀教學法在特殊教育運用的認知行為理論基礎。雲嘉特教，4，76-85。
- 張美華、簡瑞良 (2007)。直觀教學法在特殊教育情意課程的運用。特殊教育季刊出版中。
- 歐用生 (2001)。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 鄭玉疊、郭慶發 (1994)。班級經營：做個稱職的教師。台北：心理。
- Cross, B. E. (1997). Self-esteem and curriculum: Perspectives from urban teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(1), 70-91.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.
- Goodwin, S. G. (1999). Developing self-esteem in physical education. *Physical Educator*, 56(4), 210-214.
- Hanko, G. (2003). Towards an inclusive school culture—but what happened to Elton's 'affective curriculum'? *British Journal of Special Education*, 30(3), 125-131.
- Harter, S. (1993). Self and identity development. In *At the Threshold: the developing adolescent*, Feldmann, S. S. and Elliott, G. R. (Eds).
- Klesse, E. J. (1994). *The third curriculum II. Student activities*. Reston, VA: National Association of Secondary Principals.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2006)。有效的班級經營：以研究為根據的策略 (賴麗珍譯)。台北：心理。(原著出版於 2003)。
- Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Price, G. A., & Gale, A. (2006). How do dyslexic nursing students cope with clinical practice placements? The Impact of the dyslexic profile on the clinical practice of dyslexic nursing students: Pedagogical issues and considerations. *Learning Disabilities: A contemporary Journal*, 4(1), 19-36.
- Roer-Strier, D. (2002). University students with learning disabilities advocating for change. *Disability and Rehabilitation*, 24, 914-924.
- Ross, D. D., Bondy, E. & Kyle, D. W. (1993). *Reflective teaching for student empowerment: Elementary curriculum and methods*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Schine, J. (1991). *Connections: Service learning in the middle grades*. New York, NY: City University of New York.
- Street, S., & Isaacs, M. (1998). Self-esteem: Justifying its existence. *Professional School Counseling*, 1(3), 46-50.
- Winograd, K. (2000). *The emotional uncertainties of teaching: A missing link in teacher education*. (ERIC Document Reproduction Service No.

ED 446 049).

Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997).

Occupational stress and burnout among  
special educators: A review of the  
literature. *The Journal of Special  
Education*, 31(3), 325-346.



# 促進成年轉銜階段身心障礙 青少年家長之有效參與

石筱郁

南投縣竹山國中特教班教師

## 摘 要

近年來，許多研究學者與法律持續倡議身心障礙者家長參與的重要性，而美國 2004 年 IDEA 法案重新強調家長參與之必要，尤其是身心障礙者即將轉銜至成年階段時，家長扮演著舉足輕重的角色。因此提出協助成年轉銜階段障礙者家長參與的具體行動，包括：學校與家庭方面。最後，教育工作者應著手瞭解家長參與身心障礙子女轉銜階段的情況，以協助其達到有效的轉銜結果。

關鍵字：轉銜、家長參與、成年、身心障礙

## 壹、前言

近年來，許多研究學者與法律規定皆持續倡議身心障礙者家長參與（parent involvement）的重要。家長不僅提供子女的日常生活訊息，並直接或間接影響子女的價值觀決定（Jefferson & Putnam, 2002）、身心發展（Barclay & Cobb, 2001）、及就業態度與選擇（Brotherson & Berdine, 1993）。尤其是當身心障礙子女即將轉銜至成人的階段裡，家長更扮演著一個主要樞紐，並且是整體轉銜延續中最重要的元素之一（Brotherson & Berdine, 1993；deFur, Todd-Allen, & Getzel, 2001；Everson & Moon, 1987；Greene, 1996；

Jefferson & Putnam, 2002；Kraemer, & Blacher, 2001；McNair & Rusch, 1991；Morningstar, Turnbull, & Turnbull, 1995）。而美國2004年IDEA法案著重教育結果，且特殊教育受此項法案約束，強調家長是IEP團隊成員，有權參與孩子鑑定、安置、評量與訴訟之權利，為確保個別教育計劃符合標準，並提到家長是子女最佳的權益爭取者，且若在過程中的疑問未得到解答前，可以不簽署個別教育計劃。此外，Lueder（1998）的《與家長建立夥伴關係》一書中，說明「家長參與」為教育者、政策管理者、與立法人員普遍使用的用語。由此可見，重視家長參與的理念受到相當

支持。

## 貳、我國家長參與轉銜的相關法令

自從轉銜法令輾轉演進、福利服務的支持協助，與特殊教育界的重視，使當前家長對子女未來的生活型態與轉銜參與比過去提升許多 (Kramer & Blacher, 2001)。而轉銜服務係「出生至老死階段一系列提升障礙者生活品質、自我決策之有關食、衣、住、行、育、樂等重要生活層面之教育權益、職業重建、醫療復健、福利服務等之規劃與安排。」(林宏熾, 2003)，可知該過程側重身心障礙個體所有重要層面的生涯樣貌與發展。但我國於民國七十三年實施「特殊教育法」之初，特殊教育未能被正視與普及化，因此特殊教育之條文未能效法美國 1975 年的法案精神，將家長參與的權益列入 (何東墀, 2003)。其後修訂「特殊教育法」與「身心障礙者保護法施行細則」則開始確定家長擁有子女教育的訊息接收權、參與教育的擬定與決策、及申訴權益。在社會福利方面，亦直至民國八十三年發佈「社會福利政策綱領」，以建立「家庭為中心的社會福利政策」為標準，始談及家庭相關福利方案的具體內容。民國九十一年頒布「身心障礙者生涯轉銜服務整合實施方案」則明文重視成年障礙者轉銜階段的服務措施，包括生活、休閒娛樂、醫療復健及職業重建。

由上述可知，家長參與特殊教育事務之權益已視為理所當然，並受法律保障。然而，雖然教育部與行政院等單位制定一系列有關轉銜之相關要點、流程與社會福

利措施，但是卻缺乏實際做法、研究與改善措施，亦未對「成年轉銜服務」訂定相關之法規 (林宏熾, 2006)，因此，僅有法源依據仍稍嫌不足，政府仍應執行具體規劃與安排以促進身心障礙者適應未來的成人生活。

## 參、協助成年轉銜階段障礙者家長參與的具體行動

文獻中許多關於有效的轉銜實務 (Transition Practice)，皆提到家長或家庭參與的議題 (Jefferson & Putnam, 2002；Kohler, 1996；McDonnell, Hardman, & McDonnell, 2003)。其中 Kohler 在 1996 年提出五大類「轉銜方案分類」，是一套以經驗及實證為基礎的模式架構，並透過實務改善身心障礙學生之離校後結果，其中之「家庭參與」強調 (1) 家庭訓練 (Family Training)，(2) 家庭參與 (Family Involvement)，及 (3) 家庭賦權 (Family Empowerment) 等重要實施，提到應鼓勵家庭成員參與一系列的轉銜活動，從評估、擬定計畫、實施及評鑑，而家長也需要接受訓練，諸如在子女轉銜期間扮演的角色、參與 IEP 過程、社區裡可獲得的成人服務及社會支持，以及學習如何提升子女自我決策策略。以下筆者則根據相關文獻分別從學校及家庭二方面，提出促進身心障礙青少年家長參與的有效具體行動：

一、學校方面

### (一) 建立高信賴與高關懷的親師關係

研究指出，信賴、關懷及開放性的關係能提升有身心障礙子女之家長參與 (deFer, Todd-Allen, Getzel, 2001)，且教育

人員不可將他們個人的價值觀與文化基礎加諸於家庭身上，並同時應以正式及非正式的方式，與家庭成員討論他們對子女的成年期待，非單純地僅以形式化與書面化的做法進行轉銜服務（Greenan, Powers, & Lopez-Vasquez, 2001；Lynch & Hanson, 1998；Wehmeyer, Morningstar, & Husted, 1999）。deFer 等人（2001）從研究結果，整理出協助子女邁入成年生活的複雜過程中，專業人員應該做到溝通、合作、關心與讚美四方面的良性互動，並據此提出「家庭賦權核心模式」（Circle of Family Empowerment Model），以作評估及發展家長參與轉銜的有效措施。此外，家長可能體驗過不愉快的負面經驗、不受重視、或不知如何積極參與，教師需扮演一個更主動且尊重的角色（Brotherson & Berdine, 1993）。因此，應適時檢視親師夥伴關係的消長情形與原因，以具體提升家長參與子女活動的程度。

## （二）強調家長參與的重要性

雖然法令與研究揭示家長參與的不可或缺，但是現實層面上，轉銜會議中家長往往成為一名無聲的聽眾（Kraemer & Blacher, 2001），尤其在中學階段的轉銜過程，許多家長感覺不受尊重，或對轉銜的認知缺乏瞭解（葉瓊華，2004；Chambers, Hughes, & Carter, 2004；Rueda, Monzo, Shapiro, Gomez, & Blacher, 2005）。在某些情況下並非家長對子女的教育毫無興趣，而是缺乏本身對子女重要性的認知（Epstein, 1990），而教育人員更不應該過度將家長在轉銜活動中的低參與度單純地

視為一種冷漠或是缺乏興趣（Geenen & Powers, 2001），應讓家長瞭解他們的參與、態度及決定，對子女的未來相當重要，並重申家長或家庭的角色對決定轉銜結果很有價值，進而協助轉銜團隊發展家庭支持的目標。

## （三）協助家長提早為子女未來做準備

Brotherson與Berdine（1993）建議為了協助障礙青少年與家長有效地參與轉銜過程，應該鼓勵家長及早規劃對子女社區生活的合理期待，學習尊重子女的選擇，並增加家長在社會上的支持網絡與對子女未來職業的期待。專業人員必須調整服務以符合家庭需求及發展策略，並協助家長持續地參與並關心轉銜方案的內容，以促使身心障礙子女擁有較好的成人生活與職業（Schalock & Lilley, 1986；Timmons, Butterworth, Whitney-Thomas, Allen, & McIntyre, 2004；Chambers, et al, 2004）。此外，亦可提供轉銜成功的家庭到校分享經驗與心得，可促進家長提升未來願景與情感支持。

## 二、家庭方面

美國教育部投資基金於 1997 年委託 Montana 州，並由 Kelker 編制之《家長轉銜指引-高中畢業後的去向》（*Parents' guide to transition: What happens after high school?*），提到在障礙子女高中職的轉銜階段中家長能做的決定，及協助子女的事項，其中包含「獨立」、「監護權」、「性教育」與「駕駛」，並指出必須讓子女在家準備好面對獨立生活的挑戰，以盡可能練習獨立。下列則提出相關的具體措施：

### (一)安排家事等技能

家長認為身心障礙子女若能習得日常生活技能，能減輕子女未來對家庭的依賴（Blue-Banning & Turnbull, 2002）。安排實用的家事及教導簡單的烹飪技巧，並督促子女完成，例如擦桌腳、洗窗台；使用簡單容易準備的食材與工具，讓子女參與家庭的一般活動，例如鋤草、倒垃圾、學習修燈泡、掛照片、送洗衣服等，也許實際上子女不能做完這些事情，但可教導子女學習完整執行一項任務；此外，鼓勵子女在社區、鄰居或家裡打工，並教導子女志願工作跟有薪水的工作同樣受益，從中強調準時、完成任務、認真工作等工作態度（Kelker, 1997）。

### (二)允許子女冒險與學習自我決策

讓子女學習承受一些後果，並明白原諒並不能協助其獨立成長，從摩鍊與錯誤中學習為個人行為負責，且用自己的方式彌補。自我決策部分，讓子女盡可能自己做決定，學習邁入成年的人際管理技巧，並享有做決定後獲得成就的喜悅，此外，聽聽子女的意見，來協助子女設立實際可行的目標。

### (三)教導身體的保健知識

家長可示範並監督良好的清潔習慣，盡可能教導子女學習基本的保健技巧，如果子女未來需要別人的照顧時，則在子女青少年階段，尋找家庭以外的人士支持協助，或提早取得有關身心障礙者健康福利的津貼（Barclay, Cobb, 2001）。另外，在日常生活教育中，應重視家庭文化並教導子女相關的信仰價值，以提升身心障礙子

女的人生價值感（陳惠茹，2005）。

### (四)提高社交互動與休閒娛樂的機會

應告訴子女想要擁有朋友卻不需任何社交技巧是很困難的。家長可藉由教導身心障礙子女得體的對話技巧、增加與其他家庭的互動、鼓勵子女擁有幽默感，甚至是每天大笑幾次皆有成效。接著，協助子女取得休閒娛樂的機會，例如參加球類運動、每日例行運動、培養嗜好、電腦或桌上遊戲（陳惠茹，2005；Kelker, 1997）。兩性教育方面，Rueda 等人（2005）研究發現母親在子女的異性相處、兩性好奇與友誼發展上常感受挫敗。因而，家長應正視子女對於兩性態度與好奇的處理，而非過度隱瞞避談，特別是在工作或公開場合，而教導子女分辨親情關懷與兩性感情的差異亦是重要課題。

### (五)及早做好財務計畫的準備

教導子女作預算與存錢，並開始作好長期財務規劃的準備，是協助子女邁入獨立生活的重要一步。國外研究發現，半數家長已有金錢管理的計畫，如 Heller 與 Factor（1991）調查家長對智障成年子女的長久規劃，結果指出，有百分之 63 的家長已經替子女規劃部份財務管理，其中多數選擇將財產轉給親人代為管理（48%），其次委託信託處理（31%），並有部分家長直接交給子女本人（21%）。因而，應及早安排適當的財務規劃，以因應未來對於不確定感的徬徨，而非走一步算一步的消極心態。附帶一提，財務規劃之外，未來監護權之決定也應列入計畫中（Kelker, 1997；Barclay & Cobb, 2001）。

## 肆、結語

時至今日，家長參與特殊教育已扮演多樣的角色，不再是專業人士決策下被動的接受者與對抗者，轉而成為主動的倡導者與協商者，甚而為友善夥伴的合作者（何東墀，2003）。從子女學齡階段到未來成年的轉銜成功與否，家長參與對身心障礙學生的發展與結果不容小覷。家長存在於教育身心障礙子女的重要角色，專業團隊則僅立於協助的支持地位，因此，教育工作者實有必要著手瞭解家長在參與身心障礙子女面臨轉銜階段的實際現況，並取得家長可能尋求協助的部份，以及是否開始為子女未來生活準備，以作為形塑身心障礙者轉銜至成人之成功推動角色。

## 伍、參考文獻

何東墀（2003）。特殊教育發展中家長參與的催化功能。*特教園丁*，19（2），1-7。

林宏熾（2003）。身心障礙者生涯發展理論與生涯轉銜服務，*特教園丁*，19（1），1-17。

林宏熾（2006）。身心障礙學生成年轉銜服務相關理論與實務之探討。*特教園丁*，22（2），1-19。

陳惠茹（2005）。身心障礙學生離校後生涯轉銜與家長參與。*特殊教育季刊*，96，9-15。

葉瓊華（2004）。中等教育階段身心障礙學生轉銜服務模式之研究：專業服務層面（II）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。

Barclay, J., & Cobb, J. (2001). *A workbook*

*and guide to adult life for students & families of students with disabilities.*

Montgomery, AL: Ideas that Work.

Blue-Banning, M., & Turnbull, A. P. (2002). Hispanic youth/young adults with disabilities: Parents' visions for the future. *Research & Practice for persons with severe disabilities*, 27(3), 204-219.

Brotherson, M. J., Berdine, W. H. (1993). Transition to adult service: Support for ongoing parent participation. *Remedial and Special Education*, 14(4), 44-51.

Chambers, C. R., Hughes, C. & Carter, E. W. (2004). Parents and sibling perspectives on transition to adulthood, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 79-94.

deFur, S. H., Todd-Allen, M., & Getzel, E. E. (2001). Parents participation in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24, 19-36.

Everson, J. M., & Moon, M. S. (1987). Transition services for young adults with severe disabilities: Defining professional and parental roles and responsibilities. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 12(2), 87-95.

- Geenen, S., & powers, L. E. (2001). Multicultural aspects of parent involvement in transition planning. *Council for Exceptional Children*, 67(2), 265-282.
- Greenan, S., Powers, L. E., & Lopez-Vasquez, A., (2001). Multicultural aspects of parent involvement in transition planning. *Exceptional Children*, 67, 265-282.
- Jefferson, G. L., & Putnam, R. F. (2002). Understanding transition services: A parent's guide to legal standard and effective practices. *Exceptional Parents Magazine*, 15, 70-77.
- Kohler, P. D. (1996). *A taxonomy for transition programming: Linking research and practice*. Champaign: University of Illinois, Transition Research Institute.
- Kraemer, B. R., & Blacher, J. (2001). Transition for young adults with severe mental retardation: School preparation, parent expectations, and family involvement. *Mental Retardation*, 39, 423-435.
- Lueder, D. C. (1998). *Creating partnerships with parents: An education's guide*. Lancaster, PA: Technomic.
- McNair, J., & Rusch, F. R. (1991). Parents involvement in transition programs. *Mental Retardation*, 29(2), 93-101.
- McDonnell, J., Hardman, M. L., & McDonnell, A. (2003). *Introduction to people with severe disabilities* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Morningstar, M., Turnbull, A., & Turnbull, R. (1995). What do students with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life? *Exceptional Children*, 62, 249-260.
- Rueda, Monzo, Shapiro, Gomez, & Blacher (2005). Cultural models of transition: Latina mothers of young adults with developmental disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 401-414.
- Schalock, R. L., & Lilley, M. A. (1986). Placement from community-based mental retardation programs: How well do clients do after 8-11 years? *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 669-676.
- Timmons, J. C., Butterworth, J., Whitney-Thomas, J., Allen, D., & McIntyre, Jr. J. (2004). Managing service delivery systems and the role of parents during their children's transition. *Journal of Rehabilitation*, 70, 19-26.
- Wehmeyer, M. L., Morningstar, M., & Husted, D. (1999). *Family Involvement in transition planning and program implementation*. Austin: Pro-Ed.

# 析論高職特教班轉銜教育的實踐

黃鈴雅

國立嘉義高級家事業學校教師

## 壹、前言

近年來，身心障礙者「轉銜」(transition) 相關的特殊教育與社會福利的理念和作法，在國內外都受到相當的重視與關切。一般而言，身心障礙者的生涯發展往往出現比非身心障礙者更多的困難，不少有特殊需求的學生在離校後受雇時遭遇到頗多的困難，以致於有許多學生留滯在家，或者只能在隔離的環境中就業（陳麗如，民89；Hobbs & Allen, 1989；Hughes, Eisenman, Hwang, Kim, Killian, & Scott, 1997；National Transition Network, 1996）。Nelson和Laughlin（1997）從對身心障礙學生的追蹤研究發現，他們在轉銜至成人社會的適應上存在諸多的困難，其中包括長期就業、獨立生活和成功的社會融合。

教育部於民國八十三年為配合政府整體教育政策，首度提供輕度或中度功能較佳之智能障礙學生回歸主流，在高職試辦一年段的特教實驗班，次年續辦三年段的特教實驗班，其目的乃在延續國民教育的成效，提供身心障礙學生更為完整的職業教育。對於絕大多數的智能障礙學生而言，高職階段教育是其踏出學校進入成人生活階段的一個重要歷程，在這個過渡的

期間，三年高職教育的重要目標之一就是生涯規劃與轉銜教育，藉著縝密的學生能力分析與評量、課程規劃與設計，經歷社區實作與職場實習，再配合支持網路的建立，使智能障礙學生在經過十數年以學校生活為主的教育環境後，能順利轉銜到成人社區生活（林幸台，民91）。高職特教班雖僅短短地延長高中職階段，但這三年的教育，對這群身心障礙學生來說，在身心、生活、學習、社會及職業等各方面之適應影響甚大，這效益應不是三年的付出所可比擬的，因此，身為高職特教班教師對教育這群身心障礙學生亦有著重大的使命。

有鑑於「教育之成敗，繫於師資之良窳」，特殊教育的推展首重特教專業人員的培養及人力素質的提昇（何東墀、張昇鵬，民81；何華國，民78；林孟宗，民68；簡明建、邱金滿，民89）。高職特教班自民國八十三年成立至今已有十二年的歷史，教師就像園丁，依據學生的個別差異，給予充分的陽光、空氣、水及土壤，細心呵護，等待他成長茁壯。一個成功的教師必須先要學習成為一個優秀的班級經營者，而智能障礙學生因為生理、心理能力的不足，更有賴高職特教班教師運籌帷幄

的經營，才能使這群身心障礙學生成功地轉銜至離校後的生活，參與社區生活或投入生產行列。因此，教師在經營班級時應首重轉銜教育的部份，將轉銜教育的理念融入班級教學。

## 貳、轉銜教育的基本理念

轉銜教育的理念主要來自於美國的特殊教育、職業教育與生涯教育的構想以及法律的規定與要求（Gajar, Goodman, & McAfee, 1993）。Wehman（2001）指出，轉銜服務與教育應具有如下的要素：1.就業方面，2.職業教育與訓練方面，3.中學後教育方面，4.經濟與收入需求方面，5.獨立生活方面，6.交通與行動方面，7.社交人際關係方面，8.休閒娛樂方面，9.身心保健與安全方面，10.自我擁護與未來規劃方面。根據美國一九九七年「身心障礙個人教育法修正案」的規定，學生在高中職階段達十六歲時，學校及有關的特殊教育專業團隊更需要進一步地為身心障礙學生正式規劃個別化轉銜計畫（individuals transition plan，簡稱 ITP），及監督相關轉銜服務的執行。而此理念直接影響我國轉銜教育法規的訂定與特殊教育的發展。

轉銜教育的主要目的是協助身心障礙學生在所有的教育階段過程中順利地進行有關教育方面的活動。轉銜教育內容包括由學前教育大班至大專院校不同教育階段之特殊教育、相關服務、職業教育與復健諮商等（林宏熾，民 92）。並且轉銜教育必需要：1.根據學生個別的需要，考量學生的喜好與興趣；2.如果可能的話，應包含身心障礙學生的各項教育評量；3.須為

每位身心障礙學生訂定「個別化教育計畫」（individualized education programs，簡稱 IEP）與「個別化轉銜計畫」（ITP）（林宏熾，民 94）。根據美國 1997 IDEA 以及 2004 IDEA 修正法案的規定，轉銜教育服務的內容包括：教學、相關服務、社區經驗、就業發展、其他離校後之目標、日常生活技能以及功能性職業評量。

## 參、高職特教班的轉銜教育

國內有關文獻發現智能障礙學生在離開學校後，大多未能獲得適切的職業安置（林幸台，民 87；徐享良、鳳華，民 87；陳靜江，民 86；蔡崇建，民 79）；即使獲得工作，不僅薪資低，在職業適應上也遇到不少困難，而其生活也缺乏適當的安排與人際交往（林千惠、徐享良，民 85；陳靜江，民 86）。因此，為了瞭解高職特教班學生的需求，教師必須不斷地充實新知以實現自我，在經營班級時，善用轉銜教育的基本理念，讓學生學得一技之長，適應社會，進而成功地融入社區生活。因此從職業興趣的發現，職業性向的評定，職業態度的培養，以至於職業能力的訓練，特教班教師須嘗試找尋適合他們能力的工作，訓練學生養成良好的工作態度及勤勞的習慣，讓他們喜歡工作且能敬業樂群（林麗華，民 80）。

有鑑於轉銜教育對高職特教班學生來說是如此地重要，身為班級靈魂人物的高職特教班教師應如何將轉銜教育的理念實地運用於班級中？有賴教師彈性應用轉銜教育理念，而非一味的遵循，如此才能創造雙贏的局面。一個有效的轉銜教育方

案，基本上有賴下列幾個層面的配合：

### 一、行政層面

高職特教班教師應於上一學期末或每學期初擬訂轉銜教育工作計劃與進度，盡可能與學校行事曆配合，以便尋求學校與政府有關部門與社會機構或團體充分合作與聯繫，成立轉銜小組，與各單位進行良好的溝通、協調與合作。

除此之外，教師須熟讀特殊教育法、特殊教育施行細則、身心障礙者保護法、各教育階段身心障礙學生轉銜服務實施要點與轉銜服務有關的法規，才能幫助學生了解自己，並能成功的與離校後生活做一銜接。

### 二、課程與教學設計層面

#### (一)職業教育

教師必須根據就業市場的需求來從事職業教育設計，根據學生能力增添器材及做課程調整。各年級之職業教育重點為：一年級以職業試探，二年級以專業技能，三年級以職場實習為主。一年級時儘可能安排學生進行職業性向試探，使其了解相關的職業常識，工作職種、內容與方法；二年級時則依據學生的興趣、性向、能力與人格特質為其提供適合的職業技能輔導課程；三年級則安排學生到真實的工作世界中從事有生產力的經濟活動，期望畢業後能立即銜接進入職場。

#### (二)社區本位職業訓練

發展與社區整合，自然的教學情境，功能性及符合實際年齡的職業訓練方案（Udvarisoler, Jorjensen & Courchane, 1992；Wehman, Moon, Everson, Wood &

Barcus, 1988），並結合支持性就業模式，協助智能障礙學生在與正常人整合的工作情境進行就業安置與訓練，並給予持續的支持（Hanley-Maxwell & Szymanski, 1992；Wehman et al, 1988）。

#### (三)社會技能訓練

教師應利用生活教育或社會適應等課程，訓練學生養成良好習慣，注意日常生活的細節，學會使用社區資源，搭乘大眾運輸系統。對智能障礙學生來說，是否能成功持續的就業，除了本身的工作能力外，工作適應與交通行動能力都是雇主是否雇用的決定因素，其個人的生活習慣、衛生習慣、服從性、情緒、待人接物的禮貌、能否主動請求協助、準時上下班及獨立的行動能力，更是他們是否被同事接納，就業穩定的關鍵因素。

#### (四)休閒娛樂

許家璇（民92）根據文獻指出，休閒娛樂具有以下功能與價值：1.增進人際關係與社會互動，2.提升生活品質，3.排遣時間，4.身體保健，5.增加認知功能與適齡行為。所以教師應利用休閒活動課程指導學生發展社交、娛樂、參與等技能，以增進社會適應能力，增加生活樂趣，提升生活品質。

#### (五)自我決策

自我決策是一種由瞭解與認識自我，進而自己為自己做決定，並且願意為自己的決定負責，以達成自我目標的內在心理歷程。

身心障礙學生因為本身以及環境的限制，在傳統的教育體制下，常常是被動的

接收者，而且受到過度的保護。家長或老師總是為他們打點好一切，遇到問題時主動替他們作決定，很少提供機會讓他們自己作主及去學習一些調整策略或參與能增加自主能力的活動。所以教師應藉由教育的方式，給予身心障礙者適當的支持、學習的機會與經驗，使身心障礙學生在日常生活與學校學習環境中，充分地表現自我，成為自我的主人（林宏熾，民94；Wehmeyer, 1996）。

### 三、檔案管理層面

為使學生的轉銜過程更為順暢，如何讓下一階段負責輔導身心障礙學生的單位能儘早了解學生的狀況，事先做好各項規劃與準備工作，是轉銜制度中一項重要的環節。教師應依個別學生之需求擬訂轉銜計畫，內容包括居家、就業、社會與人際、休閒娛樂、行動交通、以及整體的滿足感等（Everson, 1996），以及學生離校後的後續追蹤等，都需做好紀錄管理的工作，以便將來資料完整的轉移。

### 四、人際關係層面

#### (一)親師關係

教師能協助家長找出符合其身心障礙子女的需要與興趣之轉銜方案，並教導家長如何運用社區各項資源，使其更懂得如何判斷與做決定，以便有效協助子女畢業後的適應（Niew, 1995；Rusch & DeStefano, 1990）。

Kaplan（2000）認為和家長溝通是重要的，且在平時就該多聯絡以防止問題行為的產生，不該等到問題發生才溝通。教師若能與家長建立完善的溝通管道，將有

助於轉銜教育實施的成功。

#### (二)學生與同儕關係

為了避免讓智能障礙學生變得更特殊，特教班教師須透過合作學習或設計其他活動，讓學生瞭解合作的重要性，便可使同儕間產生正面的互動，進而增加其社會技巧與人際關係。

#### (三)教師與雇主關係

智能障礙學生因為本身能力的限制，加上雇主往往對這群孩子不了解、欠缺信心，故實習機會取得不易，教師應時常與雇主互動，使雇主更認識學生的人格特性與優缺點，增強雇主接納他們的信心。

## 肆、結語

轉銜教育要能做的順利，教師需要發揮專業團隊精神與雇主、相關單位和家長做多方面的聯繫與溝通，但目前國內轉銜服務尚在起步階段，高職特教班的轉銜教育工作在在都需要靠教師們勞心勞力的付出，教師對於諸多沉重的工作可想而知一定是傷透腦筋！隨著時間的流逝，轉銜教育的服務措施只會更明確，不會更模糊，因此高職特教班教師必須有所體認，惟有做好轉銜教育的工作，身心障礙學生才能真正擺脫自身的限制，過著獨立自主的人生，減輕社會的負擔。

## 伍、參考文獻

- 何東墀、張昇鵬（民 81）。我國特殊教育師資培育與進修途徑之研究。*特殊教育研究學報*，7，85-126。
- 何華國（民 78）。啟智教育教師所需特質與專業能力之研究。*台南師院學報*，

- 22, 151-171。
- 林千惠、許享良(民85)。*台灣地區身心障礙者就業能力與意願之調查研究*。彰化市：國立彰化師範大學。
- 林幸台(民87)。身心障礙學生接受第十年技藝教育方案之規劃與檢討。載於中華民國特殊教育學會主編：*中華民國特殊教育學會三十週年紀念專刊*，117-129。
- 林幸台(民91)。高職特教班智能障礙學生轉銜模式之研究-組織與運作模式之探討。*特殊教育研究學刊*，22，189-215。
- 林宏熾(民92)。身心障礙學生轉銜教育及十二年就學安置。*特教園丁*，18(3)，4-19。
- 林宏熾(民94)。*身心障礙者生涯規劃與轉銜教育*(三版)。台北：五南。
- 林孟宗(民68)。特殊教育師資專業能力分析研究。*新竹師院學報*，5，125-212。
- 林麗華(民80)。啟智班之班級經營。*特殊教育季刊*，40，7-10。
- 徐享良、鳳華(民87)。*高級職業學校輕度智能障礙特殊教育實驗班設科規劃之研究*。彰化市：國立彰化師範大學特殊教育學系。
- 陳靜江(民86)。*轉銜方案在啟智學校高職部之發展與成效研究*。國科會專題研究(計畫編號：NSC85-2413-H-017-003)
- 陳麗如(民89)。*高中職特殊教育學校(班)學生離校轉銜服務之研究*。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文(未出版)。
- 許家璇(民92)。*高職階段智能障礙學生休閒娛樂轉銜服務之研究*。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 蔡崇建(民79)。*殘障者之職業訓練、就業輔導狀況及就業需求調查。我國殘障者職業訓練及就業輔導之研究*，17-44。
- 簡明建、邱金滿(民89)。*特殊班的班級經營*。載於林寶貴主編，*特殊教育理論與實務*(481-512頁)。台北：心理。
- Everson, J. M. (1996). Using person-centered planning concepts to enhance school-to-adult life transition planning, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 6, 7-13.
- Gajar, A., Goodman, L., McAfee, J. (1993). *Secondary schools and beyond: Transition of individuals with mild disabilities*. New York : Macmillan.
- Hanley-Maxwell, C. & Szymanski, E. M. (1992). School to work transition and supported employment, In R. M. Parker & E. M. Szymanski (Eds.). *Rehabilitation counseling: Basic and beyond* (pp.135-163). Austin, TX: Pro-ed.
- Hobbs, T., & Allen, W. T. (1989). *Preparing for the future: A practical guide for developing individual transition plans*. CA: California Inst. on Human

- Services. (ERIC Document  
Reproduction Service No. ED 337 933)
- Hughes, C., Eisenman, L. T., Hwang, B.,  
Kim, J. H., Killian, D. J., & Scott, S.  
V. (1997). Transition from secondary  
special education to adult life: A review  
and analysis of empirical measures.  
*Education and Training in Mental  
Retardation and Development  
Disabilities*, 32(2), 85-104.
- Kaplan, P. (2000). The keys to classroom  
management. *Teaching Music*, 7(6),  
24-30.
- National Transition Network (1996).  
*Transition planning for success in adult  
life*. Office of Special Education and  
Rehabilitative Services, Washington.  
(ERIC Document Reproduction Service  
No. ED 395 415).
- Nelson, R., & Laughlin, L. (1997). *The  
challenge of school to work transition  
in a rural state*. Colorado. (ERIC  
Document Reproduction Service No.  
ED 406113).
- Niew, W. I. (1995) *Transition from school to  
adulthood skills instruction needed and  
perceived by persons with mild mental  
retardation in Taiwan*. Unpublished  
doctoral dissertation. The University of  
Kansas .
- Rusch, F., & DeStefano, L. (1990). *Final  
reports: 1985-1990*. Transition Institute  
at Illinois.
- Udvari-Solner, A., Jorjensen, J., &  
Courchane, G. (1992). Longitudinal  
vocational curriculum: The foundation  
for effective transition . In F. Rusch,  
DeStefano, Chadsey-Rusch, J., Phelps,  
L. A., & Szymanski, E. M. (Eds.),  
*Transition from school to adult life*  
(pp.285-320).
- Wehman, P., Moon, M. S., Everson, J. M.,  
Wood, W., & Barcus, J. M. (1988).  
*Transition from school to work: New  
challenges for youth with severe  
disabilities*. Baltimore: Paul H.  
Brookes.
- Wehman, P. (2001) . *Life beyond the  
classroom: Transition strategies for  
young people with disabilities* (3rd ed).  
Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination  
as an educational outcome: Why is 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.17-37). ML,  
Baltimore: Paul H. Brookes.

# 資優充實課程-週末、寒暑期資優方案

劉惠娜

彰化縣田中國中教師

周彥璋

嘉義市育人國小教師

## 摘要

近年來，由於資優學生學習需求再度被重視，國內增設了許多資優資源班。因此，要如何做好資源班課程的規劃將是目前資優教育重要的議題。其中，週末、寒暑期資優方案是資優充實制課程的一種，方案範圍多樣、廣泛、具彈性，方案內容包括有科學、電腦、語文、音樂等等，學生可依其學習特性與需求選擇課程，所以資優方案可符合趨勢需求。另一方面，學生參與課程除了可以培養良好的讀書態度、獨立自主的個性、增進自我了解、對學習及未來有更多期待與計畫，也具有認識志趣相同的學生之社會性意義。

關鍵詞：資優課程、資優方案、充實課程、資優資源班

## 壹、前言

根據教育部特殊教育通報網顯示：八十九學年度國民教育階段資優班班級數為 1160 班，至九十四學年度增至為 1358 班 (<http://www.set.edu.tw/frame.asp>)可見資優學生學習需求再度被重視。九十五學年度年中區一縣市因應資優學生的學習需求增設 24 班一般智能資優班中，其中 2 班為集中式資優班，餘 22 班皆採資優資源班的方式進行。以往，資優教育方案中教學時間不足是課程一大困境（王淑棻，2004），及資優班總被與高升學率畫上等號。要如何因應資優學生的學習特質及需求，對教學與課程做特別的安排，而不流於升學導

向的課程設計或是淪為被人批判的精英主義(Rotigel, 2003)，更是當前資優教育課程設計的重要議題。因此，本文針對資優充實課程：週末及寒暑期充實資優方案進行相關議題探討，並舉九十五學年度彰化縣某一國中所設立的國中資優資源班暑期資優方案規劃為例，評值其執行成效。

## 貳、充實課程與週末、寒暑期資優方案的意涵

根據 Davis 與 Rimm 指出：獨立研究、學習中心、田野旅行、週末及暑期研習營都是充實制的教學策略(引自謝建全，2000)。週末、寒暑期資優方案是充實

制課程的一種，國內外學者對充實課程解釋其意涵有：是資優教育的基本策略（郭靜姿，引自吳崑壽 2006），分垂直與水平充實，屬於較多變、廣泛、深入、及困難的學習（何華國，引自謝建全 2001），透過調整課程來回應學生的學習需求（毛連塏，2001），是更好的教學計畫服務，提供資優學生較深較廣及較具挑戰性的學習（Schiever& Maker, 2003），以及吳崑壽（2006）所提出之：凡是安排一些標準年級以外的補充活動，但沒有進一步的安置或獲得學分的策略。

故筆者綜合上述學者們的解釋，認為充實制課程具有下列敘述之特性：

- 一、為目前最常見與使用的資優課程模式。
- 二、實施方式與加速課程有許多重疊的關係但無實際的晉級安置。
- 三、個別化設計能提供給資優生更優質的學習，也是最常使用的教學策略。

對周末與寒暑期充實策略的內容與實施方式茲述如下（吳坤壽，2006；Olszewski-Kubilius, 2003）：

#### 一、週末資優方案：

利用週末由學校老師、大學教授或學有專精等專家來指導相關主題的教學。課程可分不同主題，例如：生活科學、電腦、文學賞析、語文、音樂、藝術及運動等等，指導的教師能以對該領域的專業素養及因應資優學生學習特質與需求設計課程與實施教學。

#### 二、寒、暑期資優方案

寒暑期連續假期是安排充實課程的最

好時間，可以評估學生的興趣並結合社區資源，以優良的師資、設備、課程計畫及學習環境來啟發學生的學習，與週末的課程一樣是多樣化的，集中及加深加廣學習，如：邏輯思考訓練、語文創作、培養領導能力等等，更進一步可以培育獨立研究的能力。

海外遊學也是方案之一，寄宿國外就讀語言學校學習語言，可以學習知識、增廣見聞、了解不同風俗民情，但其費用高，非每位資優學生家庭可以負擔的。

週末與寒暑期資優充實方案在範圍、內容、時間、目的都不盡相同，故課程安排與選擇必須針對學生的學習特性來決定，如：密集學術性課程，適合有良好的讀書技巧且能獨立學習的人；科目做深度學習的課程，適合在此專業領域有強烈興趣的學生（Olszewski-Kubilius, 2003；

Olszewski-Kubilius&Lee, 2004）。

Bucknavage 與 Worrell（2005）研究發現了男學生偏好學術、運動、科學及電腦領域；女學生則以藝術為主，如：舞蹈、音樂、美術、戲劇、寫作。高年級學生喜歡學術、政治、辯論性質的課程；高年級學生主動參與課程的意願比低年級的學生積極主動。不管如何，對某些資優生來說，藉著參加這些特別課程的機會，認識和他們能力相當的朋友也是參與課程的重要目的。

## 參、週末與寒暑期資優方案對資優學生學習的重要性

- 一、為什麼需要有週末與寒暑期資優方案？

資優學生的心理發展速度不一致，因此會產生在學習及情緒上的問題。然而，資優學生並不是各領域都傑出，就學術領域面有些是語文、有些是數學、而有的在科學具優異的表現。但學校的課程設計取向以所有資優學生的”平均值”為考量，只能提供選擇有限的學習科目，這不完全符合資優學生學習的特質與需求(Rotigel, 2003)，所以增加充實課程和特別的校外活動對資優生來說是必要的，因為這些特別課程能提供更有挑戰及學習需求性，而且更有別於學校課程的學習內容。

況且，這些特別的課程方案能提供較為特別的設備及人員（吳坤壽，2006；Olszewski-Kubilius, 2003），參與課程中，可和一群同樣優異的朋友一起學習，通常這是在學校時較少有的經驗(Olszewski-Kubilius, 2003; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004)。且只把學生侷限在一個學習空間是不夠的，能夠讓資優的學生能夠看到、聽到、學習到不同孩子們的見解、答案、興趣，及學習過程中之間的相處與互動是十分重要的。參加方案的成員有的可以提供知識的交流，有的可以提供情緒與社會的支持，利用這些課程認識不同的社會性的同儕對資優生來說是非常難得與重要的(Rotigel, 2003)。而這樣的需求正是週末、寒暑期資優方案最能給予的。

## 二、參與週末與寒暑期資優方案對資優學生的影響？

資優方案課程的規劃者相信資優生們可以從中獲益良多，從文獻之中筆者整理

這些益處歸納有下列幾點：

(一)接受具挑戰性的課程，產生積極的態度及發展的良好讀書技巧：

在 Confessore 研究指出其中有 83% 的學生因參加此類方案而確立藝術的志向(Olszewski-Kubilius, 2003; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004)，若能讓資優生從課程中接觸到和自己一樣天份的學生們，是參與這個課程的優點。

Olszewski-Kubilius 和 Lee (2004) 研究發現父母對於他們孩子在學術學習能獨立自主感到滿意，也認為透過這特殊課程，孩子們能學習更多知識、獲取知識的技巧及增加學習的動機。

(二)因離家參與課程而提高了日常生活自理能力：

有些課程因距離家遠甚至規劃是需住宿參與的，因此強迫自己在這活動中必須自我照顧，過著群體的生活。甚至，參與海外遊學必須寄宿在寄宿家庭，對其生活自理能力及獨立自主有相當程度的幫助(Olszewski-Kubilius, 2003)。

(三)對未來的興趣及志向有更多的認識：

在美國某些方案是讓資優生提早接受大學的藝術課程。Barnett 與 Durden 指出這些課程能顯著地影響學生的學術生涯、職業選擇和未來志向，接受此課程的學生比沒有接受此課程的學生，對自己更具信心並勇於面對挑戰(引自 Olszewski-Kubilius, 2003)。另一種課程是職業導引，內容包含教育認識、職業認識、自我認識、如何做計劃、做決定，甚至實習等課程。接受此課程的學生發現這個職業教育課程對他們

是非常有意義的，並且對未來做最好的準備。在國內的一些醫學院常利用寒暑假舉辦類似的課程方案，例如：臺北醫學大學的小小醫學體驗營和生物科技體驗營(<http://dcee.tmu.edu.tw>)。

(四)對自己的學業成就產生更高的期待：雖不同的資優方案，但學生從參與的過程中獲得了學術的成長、更好的時間管理技巧，專注於學習並對學習產生高興趣及期待(Olszewski-Kubilius & Lee, 2004)

特別是暑期課程能夠正面地影響學生的學業成就(Olszewski-Kubilius, 2003)。

(五)自尊、自我概念、自我了解的成長：學生、老師及家長老師認同及接受週末、寒暑期課程，是因為相信這課程能給學生們帶來更好和適合的學習，無論在社會、心理和學術的各層面都具有正面和積極影響(Olszewski-Kubilius, 2003;

Olszewski-Kubilius & Lee, 2004)。資優學生因學習與心理特質的影響，其人際的適應情形不因為其認知的優越而顯優越，反之會因為外界的高期待而成為人際適應的壓力（王淑棻，2004）。透過參與這些特殊課程認識程度相似但平時卻沒有機會接觸的學生互動，感受來自不同文化背景和觀點的刺激而成長，其社會性的影響更是最為難得的。

當然，有了上述的一些相關的優點，但也有持相反意見的看法，在 Kunkle 與 Other(1991)的研究中卻指出：在這些暑期方案中，有一些孩子並未獲得實質的效果，研究數據顯示有將近三成左右的學生無法完整地參與這些暑期的課程，而能否

完整參與課程與否也與學生年齡的大小有密切關係，還有參與的過程中是否都是得到正向的經驗也是關鍵的因素(Kunkle & Others, 1991)。

三、週末與寒暑期資優方案所帶來得相關問題：

(一)與校內課程的相關性高，影響之後學校課程的安排：

有些特殊課程是提供學校既有的課程，只是讓資優生提早研讀較高年級的課程。衍生出的問題：當學生都學完該年級的課程，返校後，老師如何幫他安排符合他程度的課程？因為有銜接問題，有些學校並不鼓勵學生參加此類與學校課程相關的特殊課程(Olszewski-Kubilius, 2003)。

(二)學生參與資優方案課程費用支出高，不利家庭經濟狀況欠佳的資優生：週末寒暑期充實課程方案，通常費用高，家中經濟能力不佳的資優生就有困難。遠距教學也成為另一種特別課程，它仍需要學費、設備，對經濟困難的資優生仍是一大挑戰(Olszewski-Kubilius, 2003)。不過，目前各縣市教育局都有另編資優方案經費，若學校能提出相關計畫，經審核通過，學生參與這些資優方案得到補助，這對家中經濟狀況欠佳的學生來說將有很大的幫助。

所以設計這些週末及寒暑期特殊課程的時候，應該緊扣課程理想與目的，達到讓學生擁有“帶著走”的能力；同時要克服這些課程在過去經驗中曾帶給學生們的負向記憶或者上述的因素，這樣才能真正對學生有所助益。

接著，我們以九十五學年度彰化縣某一國中所設立的國中資優資源班暑期資優方案規劃為例，來探討活動設計的精神及參與的成效。

## 肆、暑期資優方案的設計案例

新成立的資優資源班，主辦學校希望能夠設計一個讓學生充分運用暑假時間參加一個兼具鄉土教學及學術活動的資優教育方案。此校地處南彰化，農作物以稻為主，故設計了「田中聞」稻「泥土香」希望由實地探索家鄉文物增進研究能力、發揮創意並習得資訊設計技巧並藉由活動培養愛鄉情懷。

活動設計的參加對象主要以則以該校資優資源班的學生和今年資優鑑定初試通過的學生，其中較具特色一點是開放一年級導師推薦班上家境清寒成績優異的學生參與，希望讓家庭經濟狀況欠佳的學生也能免費參與這個活動。

在課程設計方面，活動主要以電腦資訊領域為主，運用參與鄉土的活動過程一一記錄下來，結合社會科領域的課程了解當地的人文地理，學習如何做網頁的設計，深究網頁設計技巧與方法。一連五天的活動，一天七小時課程安排，師資的安排以該校教學經驗豐富的電腦資訊教師，結合對當地風俗民情十分了熟知的專家來擔任地方地理人文課程的教學。

課程分成幾個子題，分別為觀察自然生態、探尋當地的人文地理環境，期望能夠讓學生培養觀察的能力，了解當地的自然景觀特色及培養學生獨立研究的能力，做有系統的觀察結果報告並將報告可以當

作網頁設計的題材希望做旅遊網頁的製作，活動結合了教室內的靜態資訊能力的研習，同時也包含了戶外的活動課程。

活動計劃經教育局審核通過，雖然也按照規定提出經費的申請，但審核後經費仍需學校自籌，因此，一度讓這活動的因缺乏經費來源而被迫取消，所幸得學校與家長的支持與協助，才讓這活動計劃與可如期實施。這也正是資優方案實施困難之處。

經過五天活動，學生們除了可以學習到網頁製作相關知識技能，融入社區生活並與社區有密切的互動後對社區特色有更深一層的認識。參與方案的學生、老師及家長都是給與正向的評價與回饋。但，也從方案中發現一些問題，如：學生來自一般智能資優，並非專於資訊能力部分，所以資訊先備能力的差異導致資訊需在教學上做不同的調整；加上雖於暑假期間但參與活動學生仍有之外的學業壓力，導致該天活動結束的時間無法再深入自行專研探討。這顯示了如前所敘：不同的資優方案適合不同的學習特質及需求的學生參與，這是往後我們在設計類似課程時可以多加思考的部份。

## 伍、結論

因應資優生的學習，為其所設計的週末、寒暑期資優充實方案持續的推行，尤其目前資優班多以資源班方式進行，這樣的課程方式能因應當前的趨勢，更具彈性及多元化，但方案設計的精神仍秉持著提供有目的的充實活動，注意課程活動的銜接性與連貫性（郭靜姿，2006），並對各

種特殊課程要持續進行評估與檢討，妥善規劃資優方案，寬籌資優教育經費（謝建全，2000），方案設計的同時應考量偏遠地區、學校資源不夠及來自低社經家庭的資優生的學習需求，在上述的例子裡，考慮當地的地理環境風俗民情設計了與學生們生活週遭相關的活動並以學習網頁設計資訊為主的資優方案。並且，顧及到低收入的家庭所以擬優待經濟條件欠佳的學生。資優方案絕不是片面的學業加強活動，為學生設計一個適合學習的資優方案能夠給學生們帶來學習的興趣，同時也能對學生們帶來更多更好的學習機會。

## 陸、參考文獻

- 王淑棻（2004）。資優教育課程的迷思與建議。《特教園丁》，20（2），13-19。
- 毛連溫（2001）。《資優教育：課程教學》。台北：五南。
- 吳昆壽（2006）。《資優教育概論》。台北：心理。
- 教育部（2006）。《教育部特殊教育通報網各類統計查詢》。台北：教育部。
- 線上檢索日期：2007年1月1日。網址：  
<http://www.set.edu.tw/frame.asp/>
- 郭靜姿（2006，10月）。談資優教育的課程設計。論文發表於國立嘉義大學九十五學年度特教中心資優教育方案的落實與推展研討會，嘉義。
- 謝建全（2001）。資賦優異者之教育。載於王文科、徐享良主編，《特殊教育導論》。台北：心理。
- Bucknavage, L., & Worrell, F. (2005). A study of academically talented students? Participation in extracurricular activities. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 74-86.
- Kunkle, M., & Others, A. (1991). Attrition patterns in a summer program for gifted junior high students. *Roeper Review*, 14(2), 90-93.
- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child guideline for parents, family, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. (pp.163-173). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Olszewski-Kubilius, P. (2003). Special summer and Saturday programs for gifted students. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. (pp.219-228). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S. (2004). Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development. *Roeper Review*, 26(3), 156-156.

# 從「阿琇的故事」探討心智障礙者性侵害問題

賴富美

台南縣東山國小資源班教師

## 壹、前言

根據內政部家庭暴力及性侵害防治委員會 95 年 1-12 月之性侵害人數統計資料顯示：身心障礙類別（疑似身心障礙多重障礙、智障、精神病患、語障、聽障、肢障、視障、其他）共有 455 件，而其中智障者占 230 件；這些都是成功轉介到性侵害防治中心的數字，而心智障礙者實際受到性侵害的案件應該會更高。近日新聞有報導「色狼闖校園 性侵智障女學生」（朱真楷，2007）、「國小男工友 性侵好友智障女」（劉曉欣、張聰秋，2007）、「疑遭弱智父性侵 弱智女 看到性愛畫面就驚恐」（林淳華，2007）、「性侵智障姐妹 塞 10 元遮口」（鐘武達，2007）。而美國 NCC 在 2000.12.18 的報導指出，心智障礙者成為性侵害的比率，為非心智障礙者的四倍以上，超過 75% 的心智障礙女性曾遭受性侵害或暴力（林佩瑾，2001）。可見心智障礙者受到性侵害的現象是一個不容忽視的議題。以下將藉由個案來探討心智障礙者受性侵害之相關問題。

## 貳、個案介紹

個案（阿琇）一名 17 歲的中度智障生，爸爸為退役的老榮民，媽媽有輕微智

能不足現象；上有大她約八九歲的兄姐，皆為正常者且目前在外地工作或就學。在阿琇一、二歲時，爸爸便過世了，故扶養、教育工作皆由母親承擔。阿琇國小就讀啟智班，生活自理能力尚可，清掃工作配合度高；但口語理解能力差、不善表達，加以個性溫和，遭人欺負鮮少告狀；而認知能力遲緩，課業上的學習以仿寫、圖卡配對和指認，但能寫出自己的名字。國小畢業後，轉銜至國中啟智班，此時的阿琇有一般正常的生理發展現象。不經意情形下，導師發覺阿琇身邊常有數百元，質疑金錢的來源，經詢問和追查，認為阿琇可能遭受住家附近的老榮民性侵害，而完事後，老榮民會給予不等的金錢或物品。經通報，有社工介入輔導之，但此事件結案後，後續的追蹤似也消失匿跡...

國中畢業，沒有合適的轉銜安置措施，阿琇便四處遊蕩，其母親亦不管其行蹤，且母親每日足蹬高根、穿著長裙、打扮得花枝招展，出沒在市場尋找男子搭訕、交易。而阿琇經常騎著腳踏車至國小校園，一日當年教導阿琇的特教班張老師發現阿琇無所適從，便要她進來教室上課；因為責任問題，張老師聯絡其母親並徵詢其口頭同意，讓阿琇每日上午至校接

受教育。隨著社會化及心智的成熟，阿琇的口語理解能力不錯，但表達能力有限，大多以「是、不是」、「要、不要」回應，除了學習常用詞彙和加強其語言溝通外，也教導阿琇一些簡單的料理及廚具使用方法；而阿琇的清潔工作能力佳，是班上的小幫手。除外阿琇和特教班的小朋友相處愉快且熟絡，亦能與他們互動遊戲；而重當學生的阿琇，似乎也滿喜歡學校生活，每日風雨無阻早到校報到。

筆者是特教班的新進教師，對阿琇先前的事件大多是轉述得知，一開始對阿琇至班上寄讀無異議且也樂於接納之，但越是瞭解阿琇生長的環境及家庭狀況後，覺得阿琇應該要有個合適的安置，因為她是個受侵害的高危險群，回到小學就讀不能解決其人身安全問題、亦非長久之計。心中一直有那份隱憂，在今年五月初，筆者鼓起勇氣填報「高風險家庭評估表」，將阿琇提報縣市社會局，當天社工員即與筆者聯繫，詢問個案一些基本資料及情形，告知將會深入家訪、調查。

而六月中旬上課期間，筆者發覺阿琇總是精神不佳、昏昏欲睡。某天下大雨，阿琇未著雨衣至校，身體微恙，吃完早餐後便連續嘔吐，當時張老師和筆者都認為其可能因感冒引起的症狀，故未多加留意。就在暑假七月中旬，筆者接獲張老師的來電，告知阿琇已經懷孕七個多月了，筆者當場瞠目結舌，怎會發生這種情形？仔細推想，阿琇本身的體型即屬於豐腴臃腫，加上其大多穿著寬鬆衣物，所以不覺得有異狀，就連張老師過來人，都不易發

覺阿琇有懷孕的症狀。很遺憾地，阿琇再度遭受性侵，是教育還是社政單位的問題？警覺性的不足？還是對心智障礙者的人權漠視？

## 參、性侵害的定義與種類及相關罰責

性侵害犯罪在法律上有明文規定，在探討性侵害的定義時，必須了解相關的法規與罰責，才能建立正確的法治觀念。

### (一)性侵害定義

根據性侵害犯罪防治法所稱性侵害犯罪之行為，係指觸犯刑法第二百二十一條至第二百二十七條、第二百二十八條、第二百二十九條、第三百三十二條第二項第二款、第三百三十四條第二款、第三百四十八條第二項第一款及其特別法之罪。本法所稱加害人，係指觸犯前項各罪經判決有罪確定之人。刑法第十條第五項對性交的定義為：（1）以性器進入他人性器、肛門或口腔之行為。（2）以性器以外之其他身體部位或器物進入他人性器或肛門之行為。而猥褻則是指性交以外滿足色慾之行為。

而聯合國「兒童權利公約」將「兒童性侵害」界定為加害者權威、暴力、金錢或甜言蜜語，引誘、脅迫十八歲以下的兒童及少年，與其發生性活動，這些性活動包括；猥褻、亂倫、強暴、性交易、媒介賣淫等（陳若璋，1994）。

故凡是違反個人意願的性交行為及利用個人從事色情表演、拍 A 片或裸照，即為個人性侵害。性侵害已侵害到個人的生

命權、自由權、及性自主權（兒童性侵害防治 國民小學教師在職進修網）。

## (二)性侵害種類

根據兒童性侵害防治 國民小學教師在職進修網 將性侵害的種類做以下的介紹：

### 1.性交行為

包括以性器進入他人之性器、肛門或口腔之行為，以及以性器之外的其他身體部位，或身體以外的器物進入他人之性器、身體或腔門之行為；即包括肛交、口交、手指插入、異物插入及性器接觸等性行為。

### 2.性騷擾

(1)即不受歡迎的性侵犯、性要求、具「性涵意」的言語或行為、態度。其中包括強

暴性別歧視的言論、身體的接觸、姿態、張貼的海報、圖片等。

(2)違反當事人自由意願，且具性本質的侵犯、歧視、不適當行為或言語。

(3)以性活動或與性有關的行為交換報酬之承諾，具冒犯性但不具脅迫性的性表達。

(4)性歧視言論

(5)隱約向他人示好，對他人有「性」的興趣，提出性要求並給他人壓力

(6)有性意味的碰觸

(7)做出具有性暗示的姿勢

### 3.猥褻

性侵犯的行為，如摸胸、大腿、臀部，強吻，貼身、裸露陽具等。

### 4.調戲

不正當的言語動作，欲挑引性慾，包括黃色言語攻擊、色情圖片。

## (三)性侵害相關的罰責

刑法第221條	對於男女以強暴、脅迫、恐嚇、催眠術或其他違反其意願之方法而為性交者，處三年以上十年以下有期徒刑。 前項之未遂犯罰之。
刑法第221條第三款	<b><u>對精神、身體障礙或其他心智缺陷之人犯之</u></b> （犯221條性交罪）者，處七年以上有期徒刑。 前項之未遂犯罰之。
刑法第224條	對於男女以強暴、脅迫、恐嚇、催眠術或其他違反其意願之方法，而為猥褻之行為者，處六月以上五年以下有期徒刑。 犯前條之罪而有第二百二十二條第一項各款情形之一者，處三年以上十年以下有期徒刑。
刑法第224-1條	
刑法第225條	對於男女利用其 <b><u>精神、身體障礙、心智缺陷或其他相類之情形，不能或不知抗拒而為性交者</u></b> ，處三年以上十年以下有期徒刑。 對於男女利用其 <b><u>精神、身體障礙、心智缺陷或其他相類之情形，不能或不知抗拒而為猥褻之行為者</u></b> ，處六月以上五年以下有期徒刑。 第一項之未遂犯罰之。
刑法第227條	對於未滿十四歲之男女為性交者，處三年以上十年以下有期徒刑。

	<p>對於未滿十四歲之男女為猥褻之行為者，處六個月以上五年以下有期徒刑。</p> <p>對於十四歲以上未滿十六歲之男女為性交者，處七年以下有期徒刑。</p> <p>對於十四歲以上未滿十六歲之男女為猥褻之行為者，處三年以下有期徒刑。</p> <p>第一項、第三項之未遂犯罰之。</p>
刑法第 228 條	<p>對於因<u>親屬、監護、教養、教育、訓練、救濟、醫療、公務、業務或其他相類關係受自己監督、扶助、照護之人</u>，利用權勢或機會為性交者，處六個月以上五年以下有期徒刑。</p> <p>因前項情形而為猥褻之行為者，處三年以下有期徒刑。</p>
刑法第 229-1 條	<p>對配偶犯第二百二十一條、第二百二十四條之罪者，或未滿十八歲之人犯第二百二十七條之罪者，須告訴乃論。</p>
刑法第 300 條	<p>與直系或三親等內旁系血親為性交者，處五年以下有期徒刑。</p>
兒童及少年福利法第 58 條	<p>違反第三十條規定者，處新臺幣三萬元以上十五萬元以下罰鍰，並公告其姓名。</p>
兒童及少年性交易防治條例	<p>與未滿十六歲之人為性交易者，依刑法之規定處罰之。</p> <p>十八歲以上之人與十六歲以上未滿十八歲之人為性交易者，處</p>

第 22 條	<p>一年以下有期徒刑、拘役或新臺幣十萬元以下罰金。</p> <p>中華民國人民在中華民國領域外犯前二項之罪者，不問犯罪地之法律有無處罰規定，均依本條例處罰。</p>
兒童及少年性交易防治條例第 24 條第一款	<p>以強暴、脅迫、恐嚇、監控、藥劑、催眠術或其他違反本人意願之方法，使未滿十八歲之人為性交易者，處七年以上有期徒刑，得併科新臺幣七百萬元以下罰金。</p>
第二款	<p>意圖營利而犯前項之罪者，處十年以上有期徒刑，併科新臺幣一千萬元以下罰金。</p>

## 肆、性侵害發生之可能原因

心智障礙者除了因心智、認知功能較低下、是非判斷能力較薄弱、不懂自我保護，導致於成為被性侵的高危險群；也因某些內在生理因素及外在環境因素造成其被性侵的風險。以下便從阿琇的事件，約略分析阿琇受侵害的原因：

### 一、家庭功能不佳，支持系統不足

阿琇的父親在阿琇年幼時即過世了，母親無力教育之。眷村一帶大多住著獨身的老榮民，母親曾多次偕陌生男子回家過夜，在狹窄無隔間的住家裡，個案懵懵懂懂目睹大人的情慾世界，極易造成個案對「性」之困惑。據劉文英、陳慧女（2006）的研究顯示，案發場所在私人場所佔多

數，且以在加害人住處居多；而受害者與加害者的兩造關係最多數為普通朋友、鄰居、陌生人。性侵阿琇的加害人即為個案從小便熟識的老榮民及阿伯（外祖父的鄰居）。

內政部家庭暴力及性侵害防治委員會委託研究報告「心智障礙者性侵害防治研究」（2005），調查結果顯示受害者的家庭經濟狀況最多數為貧困狀態（35.4%）。而少數受害者家人有酒癮（18 件）、藥癮（2 件）與精神病患（11 件）；而社工師評估受害者的家庭功能多數為普通（25.0%）與不好（24.4%）。此外，在調查受害者有無家庭以外的支持來源時，多數受害者（26.2%）有其他的支持來源，且多數受害者（42.1%）無親密朋友。阿琇的兄姐皆已成人，離家在外地就學或就業了，只剩阿琇和其母親生活，家中人口單薄、無人可溝通協商，若發生狀況或緊急事件須透過好心的鄰人協助，或聯繫其外祖父母出面解決困境，故家庭支持系統顯然較不足。

## 二、生理的需求與發展

心智障礙者的心智低於一般正常人，但在生理、性發展方面與正常人無異，會有性的需求、性衝動和第二性徵的現象，但因心智能力發展趕不上生理發展變化，在相關的性知識、性態度、性價值的內容上，無法以有限的理解力去判斷，所以容易成為受害的對象（晏涵文，1995）。

根據美國健康、生理教育協會（AAHPER）指出：雖然許多智能障礙者無法了解複雜的生育系統與生理構造，而且無法明智地參與性行為，但是性方面的

圖片、煽情言語會刺激智能障礙者的性慾（張昇鵬，2002）。而有些智障女性認為性是生活中唯一滿足的經驗，幻想懷孕和生育小孩；可知智障學生在性發展方面，無論在生理、性慾、性需求及感受等，和一般學生相同，只是遭遇的問題可能更多，諸如性暴露、手淫、月經處理、懷孕等問題（黃俊憲，2002）。

阿琇的體型雖肥胖，但卻有著豐滿的上圍，常引人側目；而善良單純的個性及缺乏身體自主權的觀念，加以對異性的好奇，阿琇會有不雅的行為舉止或是主動碰觸異性的情形，故易成為被侵害、騷擾的對象。

## 三、過度服從與依賴，易受誘惑

心智障礙者因受限於能力而需要常常依賴別人，因此，其服從性也被增強，如果心智障礙者本身無法區別合宜的與不合宜的指令，則往往成為性侵害的受害者（劉文英、陳慧女，2006）。而當智障者沒有性侵的認知，缺乏對危機的判斷能力，面對加害人的誘騙，當然不知拒絕，多數的智障者都是以欺騙或「交換」的方式受害（張淑貞，2005）。據社工師轉述，加害者每回性侵阿琇，都會給予 200 元不等，以對價的方式引誘，使得受害者對這件事少有受傷的感受，而所獲得的酬賞及產生的愉悅感會使受害者被制約、習慣化。

## 四、教育單位未盡通報職責

性侵害犯罪防治法第八條：「醫事人員、社工人員、教育人員、保育人員、警察人員、勞政人員，於執行職務知有疑似性侵害犯罪情事者，應立即向當地直轄

市、縣（市）主管機關通報，至遲不得超過二十四小時。」；兒童及少年福利法第三十四條、兒童及少年性交易防治條例第九條亦提及教育人員有通報之責任。

Lumsden（1991）但事實上，教師內心普遍對於疑似性侵害或家暴的個案，充滿矛盾掙扎，並不一定會通報給上級單位（引自吳貞瑩，2003）；學校亦擔心事件曝光而影響校譽，而選擇隱瞞不說，不通報舉發的結果造成受害者重複受害的可能性。除外，對於身心障礙者的轉銜安置未有妥善的規劃，無就業或生涯輔導的機制，以致於身心智障者畢業後便無所適從、不知所措。

## 伍、性侵害預防之道

「預防勝於治療」，阿琇的事件給筆者一些反思，對心智障礙者實施性教育，並做好防範工作，及早發現並減少性侵事件的發生是迫切且必要的。以下提出幾項如何落實心智障礙者性侵害防治教育的方法：

### 一、性侵害三級預防辦法

葉炳成（2004）提出兒童性侵害的三級預防，分別為初級的預防（事前的預防措施）、次級的預防（事發的應變措施）以及三級預防（事後的處理措施），其具體做法如下表：

層級	預防內容
初級	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提高父母、老師、主要照顧者的警覺性，了解加害者的特性。</li> <li>2. 對於男童也應提高警覺，尤其是</li> </ol>

	<p>十歲以後。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. 教導兒童對於陌生人的應對技巧。</li> <li>4. 教導兒童身體隱私的特別知識。</li> <li>5. 教導兒童個人與社會關係的教育，使對性侵害事件較為敏感。</li> </ol>
次級	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 透過教育的方式使兒童能將自己受害的事件說出來。</li> <li>2. 父母與老師對於自己懷疑的徵兆要有所行動。</li> <li>3. 多注意發生在兒童身上的性侵害跡象。</li> <li>4. 了解兒童不會捏造其受到性侵害的事實。</li> <li>5. 對於處於危險情境的兒童要提高警覺（如父母婚姻異常的）。</li> <li>6. 如果是發生在家庭的性侵害事件，要將兒童帶離家庭，避免事件繼續重演。</li> </ol>
三級	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 對於所揭露的事件予以支持。</li> <li>2. 保持規則的處遇與訪談，降低傷害的程度。</li> <li>3. 降低被害兒童的自責。</li> <li>4. 提供適應困難的被害者適切的諮商與心理治療。</li> </ol>

筆者認為葉炳成的兒童性侵害的三級預防之道也適用於心智障礙者身上，但因心智障礙者先天上智能、記憶、理解、表達能力的缺陷，故在教育其性侵害防治的教育方面需要更多的教學法和技巧，如採用實物教學法、多媒體輔助教學法、或情

境角色扮演、隨機教學，由淺而深，培養正確性侵害防治的知識、態度、行為。

## 二、家庭資源方面

阿琇生長在低社經、弱勢的家庭裡，住家環境又充斥著危機，母親本身無能也無力教養個案，更不懂運用社會資源和支持系統，亦造成阿琇成為受侵的對象。故對於家庭功能不彰、不健全者，政府應提供支援服務，如資訊、醫療、經濟、教養等資源或安排合適的寄養家庭。

此外，父母亦有責任教導智能障礙子女正確的兩性教育，不應漠視其生理發展、性需求；然對於教育水準低落或智能障礙的家長而言，在教育子女方面可能較有困難度。因此應加強智能障礙者的家庭訪視工作，教師或社工員應不定期至學生家中探訪，除了解、關心學生的生活作息、動態外，並灌輸宣導兩性及衛教觀念，藉以預防學生成為性侵害的對象。

## 三、教育系統方面

除了父母，教師是學童長時間接觸、相處的重要他人，教師須有敏銳觀察性，發現學生有疑似性侵情形時，應做「通報」責任。不論是已畢業或不管是不是自己任教的學生，都應扮演「協助者」角色，勇於舉發通報。吳貞瑩（2003）指出教師對於性侵害防治的相關法律和政府的措施不甚了解，故教育單位有必要加強教師這方面的研習，讓教師了解自己在法律上的責任，才不會在事件發生時，措手不及，延誤了通報時機。

而性侵害犯罪防治法的第七條規定：各級中小學每學年應至少有四小時以上之

性侵害防治教育課程，內容包括 1.兩性性器官構造與功能 2.安全性行為與自我保護性知識 3.兩性平等之教育 4.正確性心理之建立 5.對他人性自由之尊重 6.性侵害犯罪之認識 7.性侵害危機之處理 8.性侵害防範之技巧 9.其他與性侵害有關之教育。故依照學生個別需求與能力教導性侵害防治課程、落實其自我保護的機制是教育工作者責無旁貸的使命。

## 四、社政系統方面

除了加強婦幼人身安全的保護宣導外，對被害者應有定期追蹤輔導，適時的介入協助是可預防受害事件的再發生率。而今因政府財政的困窘、人員的縮編及流動頻繁，導致每位社工師所負責的個案數過多，相對地降低服務品質、成效。阿琇的媽媽向鄰人提及阿琇的月事已經延遲好幾個月了，在鄰居的建議下，買了驗孕棒，才知曉阿琇已懷有多月身孕，而這段期間社工師僅有電訪追蹤輔導之，故無法得知阿琇再度被性侵；暫且將阿琇安置在未婚媽媽之家，讓其接受產前教育、生心理的輔導及有個舒適待產的環境。

許多縣市的家庭暴力暨性侵害防治中心皆有如是狀況，即受理保護案件逐年成長，但社工人員不足，故要對個案提供完整服務，難度很高，所以政府應投入更多的經費與人力在保護扶助工作，尤其是後續的追蹤服務工作更應加強；除外應積極結合警政、司法、醫療、教育等單位力量，以團隊合作強化保護機制，共同辦理性侵害防治措施。

## 陸、結語

心智障礙受到性侵害的報導時有所聞，阿琇的事件只是冰山的一角，卻真實發生在筆者身旁，很感慨沒有盡早為她轉介通報，是為人師者之失職，藉此警惕、提醒自己。而落實心智障礙者性侵害防治教育是全民共同的責任，須要社會大眾、家庭、學校、社區、國家政策多方面的配合，才能防微杜漸，心智障礙者才能免於性侵害的威脅，擁有一個快樂成長、無憂無懼的環境。

## 柒、參考文獻

內政部家庭暴力及性侵害防治委員會

線上檢索日期：2007年8月10日。網址：

<http://dspc.moi.gov.tw/mp.asp?mp=1>

朱真楷（2007年4月3日）。色狼闖校園 性侵智障女學生。中時電子報。線上檢索日期：2007年8月11日。網址：

<http://news.yam.com/chinatimes/society/200704/20070403095049.html>

吳貞瑩（2003）。國小啟智班教師在智障兒童性侵害防治知識、態度及教導經驗之調查研究。國立嘉義大學特殊教育學系碩士班。

兒童性侵害防治 國民小學教師在職進修網。線上檢索日期：2007年8月11日。網址：

<http://childsafes.isu.edu.tw/a/a1.asp>

林佩瑾（2001）。性侵害防治中心如何提供智障者遭受性侵害後的協助與處遇困境。智障者遭受性侵害創傷心理輔導系列-輔導制度之建立研討會會議實錄。中華民國智障者家長總會。

林淳華（2007年7月20日）。疑遭弱智父性侵 弱智女 看到性愛畫面就驚恐。中時電子報。線上檢索日期：2007年8月11日。網址：

<http://news.yam.com/chinatimes/society/200707/20070720501758.html>

晏涵文（1995）。告訴他性什麼-0~15 歲的性教育。台北：張老師。

陳若璋（1994）。兒童青少年性虐待防治與輔導手冊。台北：張老師。

張昇鵬（2002）。從性教育哲學觀探討智能障礙學生與性教育的關係。特教園丁，18(2)，36-45。

張淑貞（2005）。智障性侵害被害人之家屬司法系統求助經驗探討。東吳大學社會工作學系碩士班。

黃俊憲（2002）。智能障礙者性教育之探討。特教園丁，18(1)，44-49。

葉炳成（2004）。性侵害防治教育對國小六年級學生性侵害防治知識與態度影響之研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。

劉文英（2005）。心智障礙者性侵害防治研究。內政部家庭暴力及性侵害防治委員會委託研究計畫，研究編號094-000000AU691-002，台北：內政部。

劉文英、陳慧女（2006）。心智障礙者遭受性侵害的調查研究。特殊教育研究學刊，31，23-42。

劉曉欣、張聰秋（2007年5月4日）。國小男工友性侵好友智障女。自由時報電子報。線上檢索日期：2007年8月11日。網址：

<http://www.libertytimes.com.tw/2007/new/may/4/today-so10.htm>

鐘武達（2007 年 10 月 25 日）。性侵智障  
姐妹塞 10 元遮口。中國時報。線上檢  
索日期：2007 年 11 月 7 日。網址：  
<http://news.chinatimes.com/2007Cti/2007Cti-News/2007Cti-News-Content/0,4521,11050604+112007102500302,00.html>



### 編者的話

雲嘉特教已邁入第 6 期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請 5 位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由 14 篇的來稿中，經匿名審查錄取 6 篇，合計收錄了 11 篇文章。每篇內容各具特色，兼顧特教輔導實務與理論，值得讀者細細品味。歡迎教育先進繼續支持、踴躍投稿，分享輔導實務、教學心得或研究成果。

## 雲 嘉 特 教 期 刊

### 第 6 期

中華民國九十六年十一月

發行人：李明仁

審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)

江秋樺、林玉霞、唐榮昌、

陳明聰、陳政見、陳香君、

陳麗圓、張美華、簡瑞良

總編輯：江秋樺

輪值主編：張美華

題 字：陳政見

執行編輯：江雪碧

編印者：國立嘉義大學特殊教育中心

地 址：嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號

(民雄校區)

電 話：(05) 226-3411 轉分機

2321、2322

傳 真：(05) 226-6554

諮詢專線：(05) 226-3645

印 刷：成祐印刷社

經費來源：教育部

### 【稿 約】

#### ◎本刊目的

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

#### ◎注意事項

1. 本刊內容以特教實務工作者經驗分享、特教措施現況介紹為主，並另邀學者、專家以特稿方式撰寫實徵性研究與學術論文。本刊除以上稿件外，其餘來稿(含研究生發表文稿)，經刊登後除致贈本刊參本外，恕不另支稿酬。
2. 每篇以五千字為原則，歡迎附上照片、圖片等，並請附加文字說明。
3. 文稿請勿一稿二投，文稿經匿名審查並經原作者修正後刊出，版權歸本刊所有；若涉及著作權或言論責任糾紛，悉由作者自負法律責任。投稿時請附一張填寫完整的著作授權同意書(下載網址 <http://adm.ncyu.edu.tw/~special/center/www/index.htm>)。
4. 投稿文章經請相關專長教授審查通過後，配合各期出刊日期登載。
5. 本刊對來稿有權刪改，不同意刪改者請註明；本刊不退稿，文稿請自留複本。
6. 文稿請用電腦打字(手稿恕不受理)，內文及參考文獻之撰寫須符合 APA 格式。
4. 如係譯稿或演講稿請附原作者同意翻譯或發表之文件，譯稿並附原文影本註明原文出處、原作者姓名、出版年月。
5. 文稿中請勿出現作者姓名或其他相關資料。請另以一頁註明作者中英文姓名、服務機關學校、職務、通訊地址及電話、e-mail 等。
6. 投稿請將上述相關資料郵寄 62103 嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號，嘉義大學特殊教育中心「雲嘉特教期刊」編輯小組收。
7. 本中心聯絡電話：(05) 2263411 轉 2321、2322，傳真：(05) 2266554。電子信箱：[spedc@mail.ncyu.edu.tw](mailto:spedc@mail.ncyu.edu.tw)

刊 名：雲 嘉 特 教 期 刊 第 6 期

出版機關：國立嘉義大學特殊教育中心

編 者：國立嘉義大學特殊教育中心

出版年月：民國九十六年十一月

創刊年月：民國九十四年六月

刊期頻率：半年刊

其他類型版本說明：本刊同時登載於教育部特教通報網，網址為 <http://www.set.edu.tw>

工本費：(平裝) 新台幣 80 元

GPN：2009405205

ISSN：1816-6938

著作權管理訊息