

ISSN:1816-6938

嘉特教

第8期

半年刊



國立嘉義大學特殊教育中心印行
中華民國九十七年十一月

目錄

中華民國94年6月創刊
中華民國97年11月出刊

自閉症兒的親職教育—特徵與需求	
唐榮昌 李淑惠	01
國中智能障礙學生的轉銜服務教育	
楊蕙禎	07
特殊教育專業團隊服務的發展與省思—以宜蘭縣為例	
李聰謙	14
教師心法理念介紹與在教育運用的建議	
張美華 簡瑞良	23
淺談資優學生的高層思考與教學	
林慈薇	33
全語言教學在特殊教育之應用	
郭伊黎	42
淺談情障學生的教育安置與輔導實務	
江秋樺	47
精準教學法的重要概念與教學步驟	
王秋雅 許南玲	59
聽覺障礙學生語文教學法之探討——自然教學法	
林玉霞	66
動態評量在特殊教育教學中之意義與運用—以漸進提示評量 模式為例	
高儷萍	72



自閉症兒的親職教育—特徵與需求

唐榮昌

國立嘉義大學
特殊教育系教授

李淑惠

國立高雄師範大學
特殊教育系博士研究生

壹、前言

第一次正式出現「自閉症」(autism)這個名詞是在 1943 年，由美國小兒科醫師 Kanner 所提出後，許多專家學者不斷研究造成自閉症的原因，從原來以父母教養態度、性格偏差為主的心因論(環境論)改為以自閉症中樞神經系統異常導致的發展障礙(張正芬, 1993)，但至今我們仍難以真正瞭解造成「自閉症」的原因。

根據內政部社會司(1997)對自閉症的定義「合併有認知功能、語言功能及人際社會溝通等方面之特殊精神病理，以致罹患者之社會生活適應有顯著困難之廣泛性發展障礙」，以及我國「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」(教育部，2002)中，可以發現自閉症的溝通缺陷是其主要的核心障礙之一。大部分的研究認為自閉症的溝通功能缺陷乃是來自於語言的偏異(Volkmar, 1996)，此偏異的語言型態包括：溝通短暫、迴複性語言(echolalia)、暗喻語言(metaphoric)、錯用代名詞(pronounce reversal)及字彙的缺乏，有時甚至發出無法理解的聲音(王大延, 1994)。而且自閉症兒童在語言及非語言的應用(如眼睛注視、臉部表情、肢體語言

等)表達自己意見以及理解他人情緒等溝通困難的情形，會進而影響其認知與學業學習(楊簣芬、黃慈愛、王美惠, 2003)。因此，語言和溝通能力的發展與習得一直是自閉症兒童所面臨的重大挑戰。

貳、自閉症定義

根據美國精神醫學協會(American Psychiatric Association)所主編的精神疾病診斷及統計手冊第四版正文修正版(DSM-IV-TR)(APA, 2000)的診斷標準，將自閉症列為廣泛性發展疾患症候群之一，其表現症狀為在社會性互動方面有障礙，在溝通方面有障礙，在行為、興趣、活動模式方面有相當局限重複而刻板的形式。

另依據中華民國自閉症總會指出：一般學者均承認自閉症係中樞神經系統受損所引發的普遍性發展障礙，常伴隨有智障、癲癇、過動、退縮以及情緒等障礙。簡單的說，自閉症患者在日常生活中具有三項障礙：缺乏社會交互作用的能力、語言表達困難，以及偏異的行為。

而根據 2002 教育部訂定的「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」的規定，自閉症指「因神經心理功能異常而顯

現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，造成在學習及生活適應上有顯著困難者」，其鑑定標準如下：1. 顯著口語、非口語之溝通困難者；2. 顯著社會互動困難者；3. 表現固定而有限之行為模式及興趣者。

綜覽上述定義，簡言之，自閉症患者的症狀具有語文或非語文的溝通障礙、社會互動的障礙、以及反覆性的固著行為等特徵，以致於造成在學習及生活適應上有顯著困難。

參、自閉症成因

依據中華民國自閉症總會指出：可能造成自閉症的因素，有下列幾項：

(一)遺傳的因素：

20%的自閉症者中，他的家族可找到有智能不足、語言發展遲滯和類似自閉症的。此外，自閉症男童中約10%有染色體脆弱症。

(二)懷孕期間的病毒感染：

婦女懷孕期間可能因德國麻疹或流行性感冒病毒感染，使胎兒的腦部發育受損傷而導致自閉症。

(三)新陳代謝疾病：

如苯酮尿症等先天的新陳代謝障礙，造成腦細胞的功能失調和障礙，會影響腦神經訊息傳遞的功能，而造成自閉症。

(四)腦傷：

包括在懷孕期間窘迫性流產等因素而造成大腦發育不全，生產過程中早產、難產、新生兒腦傷，以及嬰兒其因感染腦炎、腦膜炎等疾病造成腦部傷害等因素，都可能增加自閉症機會。

然而，近年盛行的影像攝影和分子生物醫學研究，包括腦部異常、分子遺傳研究以及神經化學的研究結果等，仍無法找到確切病因，未來的研究方向則是找出大腦異常發生的時間，以及哪種型態的細胞和自閉症有關（楊寶芬，2005）。

肆、自閉症的行為特徵

自閉症患者從小開始便表現出語言理解和表達的困難、難與身旁的人建立情感，對各種感官刺激有異常反應，並有一成不變、難以更改的固定玩法與行為等。根據中華民國自閉症基金會指出，自閉症的特徵會隨著年齡、智商及其嚴重程度而不同。自閉症的特徵包括：

(一)人際關係的障礙

自閉症者缺乏學習認識自己與他人的關係以及基本社交應對的能力，因此從幼兒時期起，便可能表現出不理人、不看人、對人缺少反應、不怕陌生人、不容易和親人建立親情關係、缺少一般患者的模仿學習、無法和小朋友一起玩耍，難以體會別人的情緒和感受，不會以一般人能接受的方法表達自己的情感等方面的困難。

(二)語言和溝通障礙

自閉症在了解他人的口語、肢體語言、或以語言、手勢、表情來表達意思等方面，都有程度不同的困難度。大約有50%的自閉症者沒有溝通性的語言；有語言的自閉症者，也常表現出鸚鵡式對話、答非所問、聲調缺乏變化等特徵。

(三)玩耍與活動的特徵：

自閉症者常有一些和一般患者不同的

固定習慣或玩法，如出門走一定路線，特殊固定的衣、食、住、行習慣，狹窄而特殊的興趣，玩法單調反覆缺乏變化，環境佈置固定等，除玩法固定外，也會有固定化、儀式化的現象。如果稍有改變，則鬧情緒。

另外，汪麗真（1994）進一步將自閉症者的三大主要特徵，細分並更詳盡的說明及解釋。她將自閉症特徵細分為十點，涵蓋了自閉症者所有的特殊症狀：

- (一)溝通障礙：包括口語與非口語的溝通障礙。有口語能力的自閉症者說話內容與方式可能有刻板性與重複性的異常，如鸚鵡式對話。自閉症者亦較一般人少透過臉部表情、聲音、姿勢來表達自己的情感。
- (二)自傷行為：自閉症者常有自我傷害的動作，如打自己的頭、用頭撞牆、啃指頭等行為。
- (三)易怒：自閉症者可能有情緒障礙的問題，當怒氣爆發時，他們可能會尖叫、亂踢、亂咬等。
- (四)認知缺陷：自閉症者在記憶、視動、拼圖等方面，可能表現出正常或超過一般兒童的能力，但在抽象、符號、理解等認知能力上有極大的缺陷而且對學得的事物缺乏類化應用的能力。
- (五)社會互動的缺陷：自閉症者與父母建立依附關係（attachment）及與他人建立人際關係方面有明顯缺陷。通常喜歡一個人獨自玩遊戲，不會或以特殊的方式與他人遊戲、互動。
- (六)過動傾向：自閉症者可能極端過動，

如連續跳躍很久而不疲累。

- (七)固執性行為：許多自閉症者有異於一般的固執行為模式，如只玩一種玩具或只固定吃某一類食物等。
- (八)自我刺激行為：如搖動、旋轉身體等。
- (九)身體感覺異常：眼睛不看人，迴避與人視線接觸，或是對光、痛或聲音等刺激，有過大的反應或無反應。
- (十)智力程度不一：20%的自閉症者可有正常的智力，但 80%的自閉症者伴隨智能不足的情形。

而英國全國自閉症兒童協會亦提出九大症狀(李豫明，1989):

- (一)人際間的情感疏離傾向
- (二)對自我身體概念異常
- (三)專注某類特殊的事物，但並不了解這些物品的功用
- (四)抗拒改變
- (五)異常的身體知覺反應
- (六)不穩定的情緒
- (七)表達的困難
- (八)過動和特殊的行為問題
- (九)一個嚴重妨礙他發展的背景，此背景可能是他遠落後於同齡孩子所能做的事情。

因為自閉症者這種溝通及人際互動之困難的特徵，在孩童早期還可能因表達困難，而依賴非語言溝通模式與他人互動，但是，隨著年齡成長將會漸漸發展為更嚴重的行為問題。

伍、自閉症者父母的需求

自閉症者的父母可能會因上述這些患者的特殊症狀而產生許多需求，對父母而言，源自於精神上的、心理上的，尚有來自於生理上、經濟上與社會上的壓力和負擔，照顧自閉症子女的父母面對的不僅是眼前的教養問題，他們片刻也不能休息，

直到終老至死，所承受的往往是一輩子的壓力及負擔（周月清，1998）。在汪麗真（1994）的研究中，指出以上這些自閉症的特殊症狀愈嚴重，自閉症者母親的教養壓力、教養服務需求就會愈高。

在精神與心理上，由於自閉症者往往不是在父母的預期下出生的，在初期父母常易出現絕望、幻滅、脆弱、不平與無助等心情（張正芬，1989）。在生理上，因自閉症者有多重發展的障礙，而這些障礙常常可能包含著許多自傷，甚至傷人的不當行為，所以父母需要花加倍的體力與時間來照顧及教養他。（周月清，1998）。

在經濟上，父母為了照顧自閉症者，可能有一方（大多為母親）必須辭掉工作或聘請專人照顧自閉症者，或將自閉症者送到特別的機構去接受訓練，因此可能會加重家庭的經濟負擔。照顧自閉症者是自閉症者父母一輩子的重要課題，而自閉症者因症狀而衍生的特殊狀況，是父母必須持續面對的狀態及挑戰，這就是父母需求的起源之處，父母提供給自閉症者的環境，以及父母對於自閉症者的照顧問題等生活實際層面的瞭解，都是為提供給自閉症者父母服務時重要的參考依據（施怡廷，1998）。

有關此方面的研究，目前國內大部份皆以母親為受訪對象，評估研究對象的需求時，亦多是以壓力與教養服務需求為主。黃志成、王美麗（2000）整理過去幾篇以自閉症者或其父母為研究對象的研究，將自閉症者父母的各種福利需求一一列出。主要內容包括，利慶松（1992）以

自閉症者之母親為研究對象，歸納出自閉症者之母親需要醫療、教育、就業輔導、家庭服務、經濟補助、對社會的教育等服務；陳一蓉（1992）亦以自閉症者之母親為對象，發現社會支持提供愈多，母親適應狀況愈好；黃志成（1993）調查台北市領有自閉症身心障礙手冊者，發現由台北市政府提供的二十四項福利服務中，以醫療補助、居家生活補助、學雜費減免、技藝訓練、身心障礙者免稅優待此五類需求最大；汪麗真（1994）的研究指出，自閉症者之母親評定需求最高的為教養服務，提供促進社會大眾接納自閉兒的活動、提供自閉症者日常生活技能訓練課程、提供自閉症者社交技巧訓練課程、提供自閉症者語言溝通訓練課程、提供自閉症者認知課程等五項。

邱毓玲（2001）進一步將自閉症者父母的需求分為生理、心理、社會三大範疇，從此三大範疇中再細分出不同的需求。在生理方面主要包含父母在照顧自閉症者時的身體或生理負荷之需求；在心理方面，則分為父母在照顧自閉症者時所產生的情緒適應、教養需求、疾病接受度等三類；在社會方面，分為父母因需照顧患者而改變生活計畫的自我實現或生涯規畫需求，以及家庭關係、社會支持、經濟需求、福利服務等五類。茲將邱毓玲（2001）所著的需求分類表列於下：

自閉症者父母之需求分類表

一、生理方面	照顧需求： 照顧患者時，身體上	(1)因照顧時間過長而產生的
--------	--------------------	----------------

	的負荷或需求	疲憊 (2)因照顧事務過多而產生的疲憊
二、心理方面	1.情緒適應	(1)因患者疾病而產生的情緒 (2)因照顧工作而產生的情緒
	2.教養需求	(1)因應患者症狀的部份 (2)扮演父母角色的部份 (3)接受專業服務的部份
	3.疾病接受度	(1)症狀部份 (2)預後部份
三、社會方面	1.自我實現/生涯規畫之需求:父母因需照顧患者而改變的生活計畫	(1)工作學習 (2)休閒活動 (3)社交參與
	2.家庭關係	(1)婚姻關係 (2)親子關係
	3.社會支持	(1)照顧協助 (2)情緒支持
	4.經濟需求	(1)生活支出 (2)經濟補助
	5.福利服務	(1)就醫 (2)就學 (3)就業 (4)就養 (5)其他服務需求

此外，我們尚需了解影響自閉症者父

母需求的因素很多，主要包括自閉症者的特殊症狀，以及父母的特質。目前需求評估的重點，除了上述的基本要件外，逐漸也加入了父母的「能力」與「資源」討論（施怡廷，1998）。底下即以社會福利及社會服務的需求為例，進一步地闡述自閉者及其父母的需求：

一、自閉症者與其父母的社會福利需求

與自閉症者息息相關的社會福利需求，可從三套鑑定系統來看，分別是：社會福利、特殊教育和早期療育。以下分別說明之：

鑑定系統	社會福利系統	特殊教育系統	早期療育系統
法律依據	1997年「身心障礙者保護法」—主要分為醫療復健、教育權益、促進就業、福利服務、福利機構等五部份。	1997特殊教育法	1.2003 年發布的「兒童及少年福利法」第19條 2.特殊教育法第25條
目的	為維護身心障礙者的合法權益及生活，保障其公平參與社會生活的機會	為保障身心障礙者接受適性教育的權利	結合醫療、教育和社政之服務系統
辦法	由內政部衛生署主管鑑定工	學生接受特殊教育，不一定	由社會福利、衛生、教育等

	作，凡要接受此法所提供的一切保障、福利與照顧，須先向政府機關申請，前往指定的醫院辦理鑑定，再由各縣市政府核發「身心障礙手冊」	需要領有「身心障礙手冊」	專業人員以團隊合作的方式，依發展遲緩之特殊兒童的個別需求，提供個案管理服務，主要包括醫療服務和教育服務
相關福利	1.身心障礙者津貼 2.中低收入生活補助 3.身心障礙者生活托育養護費用補助 4.臨時及短期照顧服務 5.身心障礙學生教育代金 6.就學費用減免 7.發展遲緩兒童療育補助 8.職業訓練生活津貼 9.支持性就業服務 10.身心障礙者專用停車位 11.輔助器具費用補助 12.稅額減免		

註：資料整理自楊簣芬 (2005)。《自閉症學生之教育》。台北：心理。

二、自閉症者父母對社會服務與政府政策之需求

另整理自邱毓玲 (2001)「自閉症者父母之照顧需求探討」一文中有關自閉症者父母對社會服務與政府政策之需求，表列於下：

自閉症者父母對社會服務之需求	自閉症者父母對政府政策之需求
1.解決父母伴讀問題 2.提昇父母教養能力 3.宣導機構服務內容 4.協助父母瞭解自閉症 5.解決服務輸送之問題 6.提供喘息服務 7.彈性收費標準 8.解決就業安養問題 9.設計個別化的家庭服務方案 10.思考篩選服務對象之問題 11.提供符合自閉症者父母需求之服務	1.協助父母兼顧職業及照顧工作 2.提供妥善的家庭服務方案 3.提昇父母教養能力 4.提供短期或臨時照顧服務 5.建立自動服務機制 6.解決安養問題 7.處理經濟需求 8.降低城鄉差距 9.避免篩選服務對象之問題 10.提供適當政策內容及服務

陸、結語

由於自閉症兒的獨特特徵，導致其父母有各種不同的需求，特別是非常需要接受社會服務以及社會福利幫助的需求，這些需求反應在親子間的互動品質上，也影響著自閉症兒教育的優劣。因此，唯有考慮及盡量滿足其需求，才能有力地開展自閉症者的親職教育，並提高政府關照弱勢族群親職服務的品質。

國中智能障礙學生的轉銜服務教育

楊蕙禎

國立白河商工教師

摘 要

「轉銜」發生於學生從學校情境進入獨立生活以或新的適應環境時，生活的改變、調適與經驗累積。大部分轉銜教育與服務的實施皆在中學階段開始，並進行相關安置與準備，因此障礙學生中學階段課程的安排就更顯重要。身心障礙學生接受學校教育後終需進入社會，因此轉銜是否成功意味著能否順利地從單純的學生生涯邁向複雜的成人生涯，進而從依附生活邁向較獨立的生活。本文旨在探討國中智能障礙學生之轉銜服務教育。首先就轉銜服務的內涵及國中階段轉銜服務之運作做介紹，然後對協助國中智能障礙學生轉銜之途徑及智能障礙轉銜服務實際執行的困境來做說明，以期能供國中智能障礙學生在做轉銜服務教育時的參考。

關鍵詞：智能障礙、轉銜服務

壹、前言

「轉銜」發生於學生從學校情境進入獨立生活或新的適應環境時，生活的改變、調適與經驗累積（Alspaugh, 1998）。轉銜過程是指當一個學習階段快結束，準備進入下一個階段時，上個階段的人要邀請下一個階段的人共同參與「轉銜」。隨著高職多元升學方案及身心障礙學生十二年就學安置計畫二者之實施，障礙學生受教的人數將更為增加。身心障礙學生接受學校教育後終需進入社會，因此轉銜是否成功意味著能否順利地從單純的學生生涯邁向複雜的成人生涯，進而從依附生活邁向較獨立的生活（葉瓊華，2004）。

大部分轉銜教育與服務的實施皆在中學階段開始，並進行相關安置與準備，因此障礙學生中學階段課程的安排就更顯重要。課程與訓練技能需讓障礙學生可以及時應用，或應用於未來的生活情境（林宏熾，2003）。以下針對轉銜服務的內涵、國中階段轉銜服務之運作、智能障礙轉銜服務實際執行的困境提出說明。

貳、轉銜服務的內涵

轉銜服務首先由 Will(1984)提出，當時著重學校生活到工作生活的轉換過程，其重點強調在轉銜是一系列以成果為導向，包含為身心障礙者青少年提供的相關服務，並以協助就業為主要目的。

美國 1997 年修訂之 IDEA 修正法案（Individual with Disabilities Education Acts）持續 1990 年 IDEA 法案規定並強制執行的兩階段「轉銜服務」，即「早期療育階段轉銜」與「中學階段轉銜」，而年齡層階段則區分為 0 至 3 歲、4 至 14 歲、14 歲至 21 歲三個階段，也就是所謂的學齡前、中學（就學）階段與離校後。而 2004 年 IDEA 法案即將轉銜服務定義為幫助身心障礙學生順利從學校過渡到離校後生活，提供的一系列結果導向程序之協調活動，著重青少年階段身心障礙學生的學業與功能性成就；其中中學階段的轉銜教育與服務藉由「個別化轉銜服務計畫」達成，離校後的轉銜服務除了「個別化轉銜服務計畫」外更包含 1992 年的「個別化書面復健計畫」（Individual Written Rehabilitation Plans）（林宏熾，2003；林宏熾，2005），強調無接縫轉銜（seamless transition），針對不同階段的需求與困難，以改善並規劃當前與未來之轉銜服務與教育（Mallory, 1996）。

我國明訂轉銜計畫的初始，乃自內政部自民國八十六年之「身心障礙者保護法」第 42 條規定：「各級政府相關部門，應積極溝通、協調，制定生涯轉銜計畫，以提供身心障礙者整體性及持續性之服務」。而「特殊教育法施行細則」亦明訂轉銜的四大階段有學前教育大班、國小六年級、國中三年級及高中（職）三年級；並涵蓋升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務與其他相關服務等（教育部，1999）。

綜上所述，轉銜是指個體由一個現今

階段，轉換成另一個階段；從學習的觀點來看，是從一個較基礎的場所轉到一個較高層的學習場所。

參、國中階段轉銜服務之運作

從生涯發展的角度來看，在教育階段轉銜的議題，至少可包含：（1）入學轉銜；（2）在學轉銜；以及（3）學後轉銜三大階段（Smith, Polloway, Patto, & Dowdy, 1998）。國中智障學生畢業之後，大都選擇繼續升學（教育部中部辦公室，2000），所以國中階段視為「在學轉銜」，且隨著高職多元升學方案及身心障礙學生十二年就學安置計畫的推行，智能障礙學生接受教育的人數將更為增加，然而仍有少數學生並未繼續升學而選擇就業一途，其又牽涉到「學後轉銜」，因此重點著重於就學與就業，如何兼顧這兩階段的發展要求，是極為迫切的議題。協助智障者家庭規劃子女的未來，並重視國三智障學生邁向升學就業與生活的轉銜需求，實為刻不容緩的工作。

有效國中畢業後的轉銜計畫能協助學生避免未來學習失敗，若能提供一個支持的橋樑（bridge），將可增加學生在求學階段完成學業的可能性。Milligan(1993)設計一套提供身心障礙學生從國中畢業後的轉銜清單，共有十項，列於表 2-1。

國中轉銜清單			
步驟	項目	✓	備註
1	資料蒐集（包含升學單位資料、學生轉銜資料）		
2	安排與引導學生有關畢業後		

	之活動 (例如：收集相關應用的技術與職業訓練的選擇、以非正式活動參訪升學之高中職、與未來高中職學校人員接觸、提供學生未來環境中正向的感覺，並釋放高期待的訊息)		
3	多種方式探索學生性向與興趣(例如：非正式討論、問卷、面談、班級計畫)		
4	確定轉銜環境與未來應具備的技巧(藉由學生、家庭、教師及其他相關人員的介入，表現在教學、社區經驗、社會關係、自我管理/獨立生活、職業技巧發展、休閒娛樂)		
5	選擇符合能力與興趣之課程		
6	界定學生能力與需求間的差異(IEP 中列出學生的學習類型、替代策略、學習技能需求、課程的調適與修正)		
7	決定學生升高中職後在普通/特殊班的特殊需求(考量學校、同儕、相關人員之支持)		
8	召開 IEP 會議(所有相關專業團隊的加入、教導並協助學生參與計畫、召開次數不可過少)		
9	完成清單與學生檔案		
10	持續與追蹤程序(確保安置的適當，並與轉銜後的學校、教師、家庭、同儕保持聯繫；確認學生是否入學、從每週追蹤至每 3 個月一		

次)		
----	--	--

表 2-1 國中轉銜服務清單 引自: Milligan, P. (1993)

Clinton (2003) 設計國中轉銜階段合適的功能性課程，指出考慮轉銜目標實施的可能性時，可採用需求本位模式 (need-based models) 的四大需求，依照執行的優先性與實施可能性的高低分為：立即需求、困難需求、未來需求與當前符合能力需求；可知國中時期銜接的角色對未來發展的影響。

台灣目前國中階段轉銜服務之運作方式是國中安置學校應於身心障礙學生安置就讀高中(職)前一個月，邀請高中(職)安置學校相關人員召開轉銜輔導會議。國中安置學校應於完成轉銜後二週內，將相關轉銜資料移送安置就讀學校。而對於未升學的身心障礙學生則是由國中安置學校於學生畢業之前，將未升學名冊通報當地社政單位，依其就業意願，通報勞政單位提供職業重建服務。

肆、協助國中智能障礙學生轉銜之途徑

一、家庭參與

身心障礙學生轉銜資源中，家長扮演一個重要的角色，陳惠茹(2005)指出家長可從參與學校相關會議、與子女談論未來生活、未來的準備、教導孩子有關家庭的文化及信仰價值、甚至指導孩子注意自己的健康狀態與障礙情形、為子女尋找畢業後的就業資源、爭取適當的社會福利補助津貼等。另外家庭其他成員亦很重要，

Chambers、Hugheres 與 Carter (2004) 指出，若家中的兄弟姊妹參與智障孩子未來的轉銜計畫，則他們更能具同理心並適時扮演一個協助支持的角色。

二、學校角色的介入

國中智障學生就學階段除了家庭因素外，影響最大的就是學校教育，教師可以透過安排功能性的課程設計、加強人際溝通的訓練、注意個別差異並考量學生未來的適性發展 (Alspaugh, 1998)。

三、社區環境與的資源整合

提供轉銜服務應當妥善利用資源，做到資訊共享、各階段的責任轉移、乃至機構間的協調合作以協助智障學生獲得有力的轉銜安置 (Schalock、Harper, 1978)。

四、離校前的職業訓練

Milligan(1993)指出應妥善考慮未來適合工作的性質、強調職業場所與技能的類化、充分裡用學校與社會資源、指導社會技巧與培養學生的自信心，自作為未來就業後順利跨出腳步走向工作生涯。

伍、智能障礙轉銜服務實際執行的困境

一般而言，執行轉銜總面臨許多問題，使得轉銜工作運作出現困難。Akos 與 Galassi(2004)指出轉銜階段的學業部分與社會適應方面，是亟重要的關切點。以下針對幾點說明實施轉銜服務常見的困境：

一、課程實施問題方面

包含教材內容實施不當、社區本位訓練不足、課程安排未考量學生個別性。

研究發現學生進入中學後轉銜至高中

職所缺乏的成就感，比自國小轉銜 (K-8 階段) 來的高。先前預作的轉銜經驗並未能減輕國中的成就缺失，缺乏自尊 (self-esteem) 與自我覺知 (self-perception) 是較常被提及的因素之一 (Alspaugh, 1998)。因此事實安排正確的課程規劃，才能提高學生未來正向發展的機會。

二、整體性合作的問題

(一) 家庭角色未能充分發揮

身心障礙者普遍存在生涯發展問題，往往使他們與主要照顧者 (家長) 面臨生涯選擇時出現焦慮態度 (林宏熾, 2003; Milligan, 1993)。家長的個人特質、價值觀、對子女未來發展的期待及家庭社經地位等因素，常常導致對子女生涯的選擇有不同的意願及能力，並會影響介入學生課程活動與轉銜服務的程 (Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000)。家長並很少與家中其他成員談論有關智能障礙孩子的生涯轉銜 (Chambers, Hugheres & Carter, 2004)。葉瓊華 (2004) 研究探討 91 年至 93 年 (含一年追蹤) 台灣地區身心障礙中學生，專業服務層面的轉銜服務需求，藉由訪談學生、家長、教師和相關專業人員共 72 人，發現在家長部分：家長對轉銜計畫的參與率不高，家長普遍仍然對轉銜計畫感到缺乏瞭解，即使學校有提供此方面的訊息給家長。且學生、家長、教師及專業人員之間對身心障礙者的需求有明顯不同的看法。

(二) 團隊合作模式未能發揮作用

研究發現，造成缺乏整合項的計畫與合作表現，使學校及服務規劃實施不適

當，造成執行上得到負面效果 (Everson, & McNulty, 1992)。李重毅 (2005) 指出機構間在轉銜過程中對政策的執行沒有共識，而造成機構間沒有整合與合作，使得轉銜過程沒有效率。

(三)學生自我決策能力不足

當前最重要的轉銜重點之一，莫過於身心障礙學生的自我決策，已成為教學及轉銜方案中必要的組成元素，而自我決策在身心障礙者轉銜活動過程中，亦被認為是最為重要的一項議題(Thoma, Nathanson, Baker & Tamura, 2002)。一般學校課程或 IEP 計畫與職業訓練計畫中，較少考慮障礙者個人的選擇與決定。因此家長、教師甚至學生忽略到了(1)他們可以有哪些選擇，(2)他們可能作哪些選擇，以及(3)他們能如何運用這些選擇 (Wehman, 1992)。林宏熾 (2003) 認為雖然我國近來相當重視轉銜，但在推動轉銜服務的過程中，對於當前和轉銜相關的自我決策的觀念或相關作法，仍是相當缺乏的。李宜倫 (2004) 研究指出目前身心障礙者的轉銜成果不佳，其原因就是因為身心障礙者沒有自我決策能力，因此自我決策技巧的教導對身心障礙青少年而言是非常重要的。

三、就業現況問題

(一)障礙者個人社會技能不足

依據我國行政院勞委會職訓局，於民國八十三年完成的身心障礙者職業訓練適性職類研究發現，身心障礙者本身之工作意願、動作能力、心智發展、社交能力，是就業困難的主要原因 (許天威、徐享良, 1994)。依據國內學者徐享良、鳳華

(1998) 研究調查亦指出，有五成受訪者表示，輕度智障學生進入職場就業時最欠缺的能力是社會技能，也是就業的致命傷。

(二)就業率方面

台北市身心障礙者生活需求調查研究報告書 (2001) 指出，以台北市身心障礙者為調查對象，就工作狀況與職業訓練需求來看，15 歲以上身心障礙者之勞動力參與率僅達 26.37%，失業率為 14.70%，因此就業比例只有十一點六，表示一百個身心障礙者中，找到工作之人數只有 12 人。而智障就業者部分僅佔了百分之十八。足見在身心障礙者的就業機會上仍有相當努力的空間。

(三)職場分布情形

內政部 (2007) 統計調查九十六年身心障礙者的工作狀況與職業訓練需求，以民國九十五年十二月底戶籍常設於臺閩地區，包括臺灣省、臺北市、高雄市及福建省之金門縣、連江縣範圍內，領有政府機關發給之身心障礙手冊者為對象。其中智能障礙者就業者的職業以非技術工及體力工 (25.94%) 居多，其次為服務人員及售貨員 (17.74%)、技術工與機械操作工及組裝工 (16.78%)。其結果與八十三年之內政部 (1996) 調查結果最多為事務工作人員 (39.47%)，其次為生產設備操作工與體力工 (27.14%) 之職種略有差異。但仍發現智能障礙者從事的就業多有所限制。

陸、智能轉銜服務困境的因應與突破

由於轉銜服務需要有跨部會的協調統

整單位以整合相關事宜，但因相關單位彼此間的聯繫不良，而存在缺失。目前教育部正加強國民教育後身心障礙學生的輔導，做好生涯發展準備，除了加強第十年技藝教育外，將協調有關機關對十五至十八歲的身心障礙學生，加強職業訓練與就業輔導，使其學得一技之長服務社會，並且推廣身心障礙成人教育，實現終身教育理念（陳麗如，2004）。配合資訊時代的來臨，因應學習社會的到來，將透過補習教育、隔空教學、資訊教育，為失學的身心障礙同胞提供進修機會。同時，提供一般身心障礙者和普通人一樣，都有接受終身教育的機會。

柒、結語

每個人一生中皆可能面臨許多「轉銜」（transition），不論是角色的轉變，甚至是職業的抉擇都是生涯轉折的歷程。對智能障礙者而言，由於本身的特質與就業適應能力的低落更需要教育、社政、勞政單位乃至於醫療體系間跨機構的合作，為智能障礙學生作一系列完整的轉銜服務規劃，以幫助國中智能障礙者能夠積極的參與社區、提高生活品質以及獨立生活。

捌、參考文獻

- 內政部(1997)。*身心障礙者保護法*。台北：內政部。
- 內政部統計處(1996)。*八十三年身心障礙者生活需求調查*。台北：內政部。
- 內政部統計處(2007)。*九十六年身心障礙者生活需求調查*。台北：內政部。
- 台北市政府社會局(2001)。*台北市身心障礙者生活需求調查研究報告書*。台北：台北市政府。
- 李宜倫(2004)。*高中職特殊教育教師自我決策教學態度之研究*。國立屏東師範學院特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 李重毅(2005)。*特教教師在學校團隊合作中應扮演的角色及能力需求*。*特殊教育季刊*，95，16-20。
- 林宏熾(2003)。*身心障礙者生涯規劃與轉銜教育*。台北：五南。
- 林宏熾(2003)。*美國身心障礙者自我決策與轉銜實務*。*特殊教育季刊*，88，1-15。
- 徐享良、鳳華(1998)。*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*。教育部技職司委託，國立彰化師範大學特殊教育學系。
- 許天威、徐享良(1994)。*殘障者職業訓練適性職種之研究*。台北：行政院勞工委員會職業訓練局。
- 教育部(1999)。*特殊教育法施行細則*。台北，教育部。
- 教育部中部辦公室(2000)。*台灣地區特殊教育身心障礙畢業生調查報告*。教育部中部辦公室。
- 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*，96，11-15。
- 陳麗如(2004)。*特殊教育論題與趨勢*。台北：心理。
- 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。
- Akos, P. & Galassi, J. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *ASCA. Professional school Conseling*, 7(4), 212-221.
- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss with the transition to middle school with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Reseahch*, 92(1), 20-25.
- Clinton, L. T. (2003). Transition from middle school to high school: Designing a middle school functional curriculum for students with disabilities.
- Chambers, C. R., Hugheres C. & Carter, E. W. (2004). Parents and sibling perspectives on transition to adulthood, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2)79-94.
- Everson, J. M., & McNulty, K. (1992). Interagency teams Building local transition programs through parental and professional partnerships. In F. R. Rusch, L. Destefano, L. Chadsey-Rusch, L. A. Phelps, & E. Szymanski (Eds). *Transition from school to adult lift: Models, linkages, and policy*. ycamore, IL: Sycamore Publishing.
- Mallory, B. L. (1996). Life-cycle transition. *Exceptional Children*, 62(6), 551-563.
- Milligan, P. M. (1993). The first lane to high school: Transition from middle school/junior high to high school. *The Council for Exceptional Children Division on Career Development and Transition*.
- Sitlington, P. L., Clark, G. M. & Kolstoe, O. P. (2000). *Transition Education & Services for Adolescents with Disabilities(3 th ed.)*. Needham Heightsm MA: Allyn & Bacon.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowey, C. A. (1998). *Teaching with special needs in inclusive setting*. Needham Heights, MA: Allyn & Baon.
- Thoma, C. A., Nathanson, R., Baker, S. R., & Tamura, R. (2002). Self determination. What do special educators know and where do they learn it? *Remedial and special education*, 23(4), 232-247.
- Will, M. (1984). *Osers programming for the transition of youth with disabilities: Bridges form school to working life*. Washington, D. C. :Office of special Education and Rehabilitative Services.
- Wehman, P. (1992). *Life beyond the classroom:transition strategies for young people with disabilities.(2nd ed.)*. Baltimore: Paul H. Brookes.

特殊教育專業團隊服務的發展與省思—— 以宜蘭縣為例

李聰謙

宜蘭縣壯圍國中教師

摘 要

特殊教育與專業團隊如何運作，才能為身心障礙學生取得最大服務效益，筆者整理相關文獻與宜蘭縣實務執行現況進行探討，發現目前國內對於專業團隊的定義、法源、運作模式、服務方式及內容，皆有完整的架構；但於實務面，則受限於經費組織、人力來源、專業整合、推廣宣導及參與知能不足等因素影響而減弱服務成效。宜蘭縣發展專業團隊服務過程中面臨專業人員的定位不明，專業間的協調機制未完整、教師對服務內容不夠明瞭及參與團隊的知能未提升等困難。唯有教育、醫療、及社政等三個環節相互配合，有效的溝通，才能發揮專業團隊的服務功效，讓特殊教育服務品質持續向上提升。

關鍵詞：專業團隊、特殊教育

壹、前言

每一位身心障礙學生皆會因其障礙，而有不同的特殊需求，但如何透過適當的方式來輔助其能力上的提升，除了教育的功能外，專業團隊的輔助介入是相當重要的一個環節，透過適當的評估，提供合宜的治療、諮詢、支持與協助，將是特殊教育發展的重要關鍵。因此探討完整合宜的專業團隊服務模式，及特殊教育與專業團隊間如何為身心障礙學生取得最大的效益？都將是重要課題。

貳、專業團隊的定義

(一)專業團隊的定義

Lowe、Herrance（1978）認為專業團隊是「一群擁有個別的专业，彼此相互溝通、合作，且具有共同的理念與目標，針對個案服務計畫的設計、決定、執行及未來發展方向的決策，具有影響力的專業人員」。Coben, Thomas and Carol（1997）表示專業團隊是成員間彼此交互作用，以提供學生最優質的教育計畫；其強調對學生有高度期待、教師授權、家長與專業間的合作。

就特殊教育上而言，專業團隊是指「二個或二個以上來自不同領域專業人員所組成的團隊，透過彼此的協調、合作，共同提供有特殊需求學生之服務，以協助學生接受適性之教育」(蕭夙娟、王天苗，1998；Golin & Ducanis，1981)。

總體而言，專業團隊可以界定為一群具有共同理念，在各領域接受過專業訓練，各自擁有專業知能與責任感的專業人員，透過相互尊重、合作、溝通、協調的方式，提供身心障礙學生在教育、生活、衛生醫療、社會福利、就業服務等方面，完整的特殊教育及相關服務，以滿足他們的特殊需求。

(二)專業團隊的組成

依據特殊教育法第二十二條(教育部，2004)規定：「身心障礙教育之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助」。具體而言，專業團隊是由特教教師、普通教師、專業人員及教育行政人員等共同參與為原則，並依學生之特殊需求做彈性調整，團隊專業人員則包括醫師、物理（職能、語言）治療師、社工師、心理師、職業輔導員、定向行動專業人員與其它相關專業人員等。

參、專業團隊的法源基礎

為提供身心障礙學生全方位的服務，特殊教育必需以專業團隊的方式來運作，方能提升服務效能，因此將專業團隊落實於法條規範中對於身心障礙學生而言，將是最佳的保障。國內專業團隊相關法源基

礎整理如下：

(一)特殊教育法(教育部，2004)：

1.第五條：「對身心障礙學生，應配合其需要，進行有關復健、訓練治療。」

2.第十七條：「特殊教育學校（班）、特殊幼稚園（班），應依實際需要置特殊教育教師、相關專業服務人員及助理人員。」

3.第二十二條：「身心障礙教育之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助。」

(二)特殊教育法施行細則(教育部，2003)：

1.第十條：「直轄市、縣（市）主管教育行政機關應結合鑑輔會、特殊教育資源中心、特殊教育諮詢委員會、身心障礙教育專業團隊及其他相關組織，建立特殊教育行政支援系統。」

2.第十八條：「個別化教育計畫，指運用專業團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所擬定之特殊教育及相關服務計畫。」

3.身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法(教育部，1999a)、特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法(教育部，1999b)：明訂專業團隊之所屬成員、相關服務內容、運作模式以及聘任方法等。

由上列法規可知，專業團隊的設置、人員配置與聘用、服務內容及運作模式等，皆已透過立法，將身心障礙學生的權益加以保障，也期望能彰顯專業團隊在特殊教育上所扮演的角色與成效。

肆、專業團隊的運作模式與服務

型態

(一)專業團隊的運作模式

隨著身心障礙學生教育權益日益受重視，如何將專業人員以有效率的合作方式來整合，提供學生整體性的相關服務措施，以滿足他們的特殊需求，是必需確立的方向。筆者綜合相關文獻，專業團隊服務整合運作的模式可以區分：多專業團隊（multidisciplinary team model）運作模式、專業間團隊（interdisciplinary team model）運作模式、跨專業團隊（transdisciplinary team model）運作模式等三種（王武義，2005；林寶貴，1999；鈕文英，1998；傅秀媚，2002；曾進興，1999；廖華芳等人，1997；廖華芳，1998；廖華芳、李靜芬、黃惠聲，2001；Bondurant & Luciano，1994；Orelve & Sobsey，1996），其內容概述如下：

1.多專業團隊（multidisciplinary team model）運作模式：

由專業人員分別為學生評估和提供服務，負責自己專業內的目標，不同專業間人員對於學生問題進行意見討論，但彼此合作情形有限，專業間並不瞭解其它專業的治療內容，因缺乏整合，常使學生與家長不知所措。

2.專業間團隊（interdisciplinary team model）運作模式：

由團隊成員各自為學生進行評量與治療，服務前會先行與家屬建立正式的溝通管道，成員間也會相互討論與協調，以提供學生及家長整體性的服務。團隊成員執行服務時，會定期討論、交換訊息與分享

經驗，並共同修訂目標。

3.跨專業團隊（transdisciplinary team model）運作模式：

由團隊成員相互成長，及提供學生整體性服務為重點的合作方式，由成員中一人擔任主要提供服務者，其他成員則提供必要的協助與相關資訊，並釋放直接治療的角色。此模式以學生為中心，團隊成員共同對學生進行觀察與評量，以達到充分溝通的目的。

此三種專業團隊的運作模式在不同向度上皆有其差異，其比較如表一：

表一：三種主要專業團隊運作模式向度比較表

向度	多專業團隊運作模式 (multidisciplinary)	專業間團隊運作模式 (interdisciplinary)	跨專業團隊運作模式 (transdisciplinary)
哲學理念	成員間承認彼此的專業貢獻	成員間願意分享介入計畫中屬於自己專業領域的服務內容	成員間願意跨越彼此專業界限，相互教導、學習與合作，以實施統整性的服務計畫
特點	以專業人員為中心	以專業人員為中心	以學生為中心
人員訓練	在各自的專業領域內接受訓練	各自做領域內或跨領域之進修	透過團隊會議，進行跨領域的學習，並建立團隊運作模式
評量	小組成員分別做評量	小組成員分別做評量	小組成員與家庭共同為

			學生做評量
介入計畫的擬定	小組成員各自撰寫，擬訂自己專業領域內的目標	小組成員彼此分享各自所擬訂的目標	小組成員及家長依學生的需求，共同擬訂個別化教育計畫
計畫實施者	服務傳遞的形式是平行式的，小組成員各自實施屬於自己專業領域內的目標	服務傳遞的形式是合作式的，小組成員各自實施屬於自己專業領域內的目標，但在可能的範圍內整合其他專業領域的目標	服務傳遞的形式是整合式的，整個小組選定一位負責人來實施計畫，其它成員則提供負責人必要的協助、指導或諮詢
責任歸屬	只負責自己專業領域內的目標	只負責自己專業領域內的目標，但必須與其它成員交換訊息	共同為小組選定的負責人實施結果負責
成員間的溝通	非正式的溝通	定期以學生為主的小組討論	經常性的小組會議，交換資訊、知識和專業技術
家長參與	各自與家長會談	家長與整個小組或代表會談	家長為整個小組中主動且全程參與的一份子

資料來源：林宏熾(2004)：特殊教育專業團之正思與省思。特教園丁，第20卷，第2期，37-38頁

(二)專業團隊的服務型態

專業團隊的服務方式有直接服務、間接服務和諮詢服務（王天苗，2005；施孜姿，2004；楊蓓英，2001；蔡昌原，2002；鍾蕙美，2007；Orellove & Sobsey .1996），茲分述專業團隊服務型態於下：

1.直接服務：

由團隊成員依所學專長針對學生需求，個別進行評估、設定計畫、執行治療和評鑑追蹤等項目，提供直接服務。採取的方式是將學生從原班級中抽離做訓練，或在上課的情境中做融合訓練。

2.間接服務：

專業團隊的成員不必直接提供服務給學生，而是利用指導或協助某一重要成員代表、教師或家長的方式來提供服務。專業人員只負責評估學生的情況和參與計畫的設計，定期督導計畫的執行與決定計畫是否修改。

3.諮詢服務：

針對一般性的問題或障礙程度較輕的學生，專業團隊的成員只需提供教師、家長一些課程或教學方面的諮詢服務。

直接服務是專業人員最常用的方式，但也是最耗費人力、時間及服務量少的方式，而間接服務雖較能因應經費不足與較多服務量的需求，但亦受到學生安全性、執行人員專業性及介入環境限制等問題，因此在學校中如何取捨專業團隊的服務型態，主要仍需取決於學生、家長與教師的需求，甚至可混合使用，才能提升服務效果。

(三)專業團隊的形成歷程

Sholtes, Joiner, Streible (1996) 認為在專業團隊的形成歷程中，可分為以下四個階段：

1.形成期 (forming)：

此階段為團隊剛組成時，成員共同定義彼此的角色與工作內容，決定如何來解決團隊運作之問題，此時成員的主觀感覺除熱心、期望、及興奮外，另有焦慮和懷疑。

2.風暴期 (storming)：

此階段是團隊運作過程中最困難的時期，成員間沿用過往單一專業運作的經驗，對於因合作而需要更多溝通協調，反而感受遭遇困難與阻力，加上專業間時有相互競爭或權力爭奪的現象，使部份成員會開始質疑團隊整合的必要性，因而會偏離原本訂定目標。

3.常態期 (norming)：

各成員逐漸瞭解本身工作職任並對團隊具備某種忠誠度，接受團隊制訂的原則並將矛盾情緒降低；成員間以建設性的方式相互評論與建議，以友善、信任和分享的態度來解決問題，形成團隊的凝聚力。

4.執行期 (performing)：

成員共同依據問題選擇解決策略並加以執行，以多元、彈性地合作方式來完成工作目標，瞭解並接受成員彼此的優勢與弱勢，並形成相互依附的關係，對團隊的執行效果亦有較高的滿意度。

整體而言，專業團隊須經歷長時間的形成，各成員須先瞭解自我能力與角色定位，有與其他成員協商時發生的衝突的準

備，才能自我調適以化解彼此間的歧見與誤會。成員間必須確立共同目標，建立有效的制度來控管運作過程，找出解決方案，才能提升團隊效率。

伍、宜蘭縣專業團隊服務現況分析

(一)組織成員

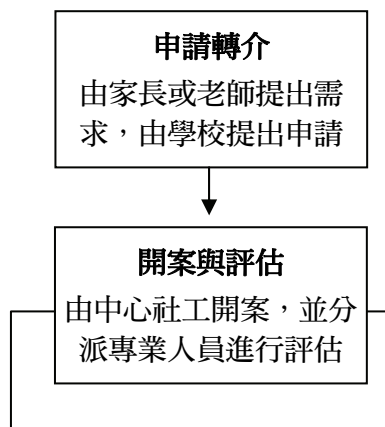
宜蘭縣專業團隊專任成員主要包含約聘物理治療師 1 位、心理師 2 位、社工師 1 位，另有兼任物理治療師、職能治療師、語言治療師若干名。專任人員皆為約聘，並未納入正式編制，約聘專業人員類別亦會適縣內需求做調整，兼任人員多為醫療院所治療師，以鐘點方式聘用。

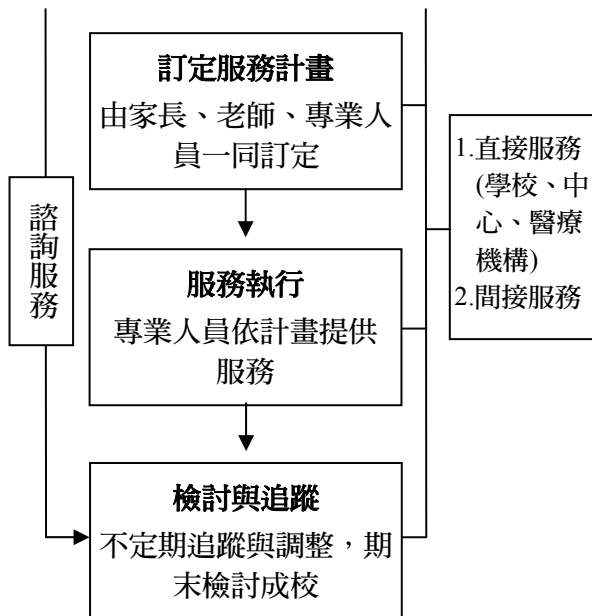
(二)服務對象

學前至國中階段，經轉介評估確認需接受專業團隊服務之身心障礙學生。目前縣內服務主要分二溪南、溪北二學區，各由一名專任人員負責統合各校需求與提供服務，另亦提供學生家長、教師相關專業團隊需求之諮詢服務。

(三)申請流程與服務內容

1.申請流程：申請服務流程如圖一所示





圖一：宜蘭縣特殊教育相關專業團隊服務流程圖

(資料來源：研究者自行整理)

2.服務的內容

專業團隊服務內容項目計有下列七項：

(1)參與學生個別化教育計畫的擬定與會議。

(2)依學生個別化教育計畫，提供所需教育、醫療衛生及轉銜輔導等專業服務。

(3)參與特教學生鑑定與安置工作。

(4)提供老師及學生相關專業團隊服務。

(5)提供學生學習環境所需輔具的相關服務。

(6)提供家長諮詢、教育及社會福利等家庭支援性服務。

(7)提供其它相關專業服務及轉介。

(四)運作模式與服務方式

1.運作模式

楊宗仁、李淑貞（2005）進行宜蘭縣特殊教育相關專業人員服務模式及人力調查發現，多數的受訪者認為目前宜蘭縣專業團隊運作模式屬專業間運作模式，即團隊成員個別對家長及學生負責，但會定期討論交換意見及修訂治療目標；且多數認為三種運作模式於學校運作時需視情形調整。

依據宜蘭縣九十七年度特殊教育相關專業團隊服務計畫(宜蘭縣政府，2008a)，社工人員於取得轉介需求後，即轉知該區專業團隊負責人員，由其安排至中心進行聯評或轉介至醫療機構評估，作業完成後，由該區負責人員與學校、家長聯繫並提供服務。在評估過程中專業人員各自針對學生需求做評估再開會討論與整合彼此意見，以提供家長相關服務，然而進年來因中心專業人員異動頻繁及人員組織調整等因素，使得多數的國小與學前特教班的評估與服務工作已委由醫療機構來進行，專業間彼此協調合作的功效及專業人員與家長、教師間的聯繫機制已明顯弱化。

綜合比較相關文獻與施行現況，雖目前運作模式介於多專業與專業間運作模式，但筆者認為較趨近於多專業團隊運作模式。

2.服務方式

依據宜蘭縣九十七年度特殊需求兒童復健治療計畫(宜蘭縣政府，2008b)，目前團隊服務有下列三種方式：

(1)由學校交通車載送全班學生至與中心合作之醫院，接受直接或間接服務，

主要施行於設有國小與學前特教班之學校。

(2)由特教中心治療師直接到校進行傳統治療模式的直接服務，主要施行於國中階段、設有資源班或無特教編制的學校。

(3)學校以員額鐘點的方式聘用治療師至學校進行直接與間接服務，主要施行於實施員額調整之國中、小學校。

綜合而言，皆是直接與間接混合的方式來進行，主要還是依中心人力及經費狀況來做調配，以保持彈性；而服務進行的地點亦包含了學校、特教中心與醫院。

(五)實施服務的困難

楊宗仁、李淑貞（2005）調查發現，專業人力、服務時數不足，團隊運作與服務模式尚無法與學校教師、學生建立有效率的連結等情形是目前宜蘭縣發展專業團隊服務所遭遇的困難；筆者綜理相關文獻及實務現場參與團隊服務之經驗，將宜蘭縣實施專業團隊服務的困難分述如下：

1.相關專業人員不足，流動率高：

筆者細究其原因有：(1)兼職過多，造成角色衝突，無法專職於服務；(2) 資偏低，約聘保障不足，與醫療機構相較，缺少競爭力，無法長久吸引優秀人員入團服務；(3)治療師類別人數差異大，難以完全符合需求。

2.專業服務內容與宣導課程不足：

在沒有特教人力的學校，承辦人對服務申請流程或內容不夠了解；中心對團隊服務資訊宣導不足，無法快速推廣概念。

3.專業間的協調整合機制待建立：

目前團隊運作趨近於多專業團隊模

式，團隊間人員交流不足，聯繫網絡尚未擴及老師與家長，因此建立團隊、老師及家長三方面的整合機制是待努力的方向。

4.服務時數不足：

中心專業人員短缺，需求無法滿足而導致時數不足，且教師、家長與專業人員間對服務需求時數的認識與溝通存在著明顯差異。

5.教師參與專業團隊專業知能待提升：

特教老師在團隊中擔任管理員角色的觀念尚未建立，亦對其它專業了解不夠深入，不僅使跨專業的模式在學校有推行上的困難，甚至於專業間教師參與運作的主動性知能與態度仍顯不足。

6.IEP 銜接困難：

學生於醫院直接進行治療，教師常直接讓治療師進行治療教學，卻無法介入其中，不但反應出醫院治療課程與學校 IEP 間銜接的落差，使 IEP 難以整合。

(五)建議

筆者針對目前宜蘭縣實施專業團隊服務所面臨的困難，提出以下建議：

1.專業人員聘任應以專任為主，兼任為輔

依全縣需求分畫服務區，每區內至少聘用 1 名專任人員，負責統合該區服務系統，其餘人力，再依分區需求以兼任方式聘任，並與各專業公會間協議簽約，兼任人員應以具有小兒復健等實務經驗者為先，以維兼任人員之任用品質。

2.專業人員應納入正式編制，依法任用

教育局應設法將專業人員納為正式編制內人員，依法任用，並尋求財源以提升

專業人員福利，拉近與醫療機構間之待遇差距。而任用類別依據，應以需求量最大者為優先考。

3. 建立跨專業團隊的協調整合機制

因人力短缺，造成服務外包現象，以致專業人員間的互動性不足，因此定期召開團隊會議，讓家長、老師加入團隊會議來共同研討，成為團隊的成員，有其必要，服務區專責人員更應負起連繫整合專業間意見之責任。

4. 以間接服務為主軸，搭配直接服務與諮詢服務

學校教師與專業人員間應先就學生的生態需求與課程內容做協調，由特教老師來整合符合學校生態的活動或課程，以間接服務的方式來達成服務目的。若有個別需要，亦可與治療師搭配進行直接服務。

5. 落實 IEP 會議的團隊整合功能

治療師於 IEP 會議中必須將評估結果呈現於 IEP 內容，或交由老師來落實，不能夠只以治療報告做為與家長聯繫溝通的依據。因此 IEP 會議功能的整合，有其一定的重要性。

6. 提升教師參與專業團隊的專業知能

中心應辦理相關研習與宣導活動來加強教師對於擔任團隊個案管理員角色的認知、參與團隊專業知能的建立、服務流程的熟悉、與團員間互動合作溝通能力的強化，都極為重要。

陸、結論

專業團隊服務是整體特教服務的一環，透過專業團隊的服務，能夠提昇學生的活動參與力及學習成效，減緩其身心限

制。若是教師、家長、治療師或社工師及學校行政人員，在轉介、評估、擬定服務計畫、治療服務、追蹤輔導與諮詢支持等各個層面無法相互連結與配合，將無法達成預期的服務效果。唯有專業人員與特教老師間有效的溝通與良好的合作，才能滿足身心障礙學生的服務需求，也才能讓特殊教育服務品質持續向上提升。

柒、參考文獻

- 王天苗 (2005)。《特殊教育相關專業服務作業手冊》。台北市：教育部特殊教育工作小組。
- 王武義 (2005)。《高雄市身心障礙教育專業團隊服務現況及其成效之研究》。國立中山大學社會科學院高階公共政策碩士學程碩士在職專班碩士論文，未出版，高雄市。
- 林寶貴 (1999)。《身心障礙相關專業人員專業整合研習會手冊》。行政院國科會主辦。
- 林宏熾 (2004)。特殊教育專業團之正思與省思。《特教園丁》，20(2)，37-38。
- 宜蘭縣政府 (2008a)。《宜蘭縣九十七年度特殊教育相關專業團隊服務計畫》。宜蘭縣：教育局。
- 宜蘭縣政府 (2008b)。《宜蘭縣九十七年度特殊需求兒童復健治療計畫》。宜蘭縣：教育局。
- 施孜姿 (2004)。《台中市國民小學身心障礙學生對專業團隊服務滿意度及需求研究》。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 教育部 (2004)。《特殊教育法》。台北：教育部。

- 教育部 (2003)。《特殊教育法施行細則》。台北；教育部。
- 教育部 (1999a)。《身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法》。台北；教育部。
- 教育部 (1999b)。《特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法》。台北；教育部。
- 鈕文英 (1998)。《身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法之制定研究》。高雄：高雄師範大學特殊教育學系。
- 曾進興 (1999)。專業整合介紹。《高雄市十八學年身心障礙教育專業團隊服務研討會議手冊》，1-21。
- 傅秀媚 (2002)。早期療育中跨專業團隊評估模式相關問題研究。《特殊教育學報》，16，1-22。
- 楊宗仁、李淑貞 (2005)。《宜蘭縣特殊教育相關專業人員服務模式及人力之研究》。宜蘭：宜蘭縣政府。
- 楊蓓英 (2001)。身心障礙之專業團隊服務。《障礙者理解》，1(2)，23-26。
- 廖華芳 (1998)。發展遲緩兒童早期療育專業團隊合作模式。《中華物療》，23(2)，127-139。
- 廖華芳、淑玉、黃惠聲、林麗音、楊素端、李佳蕙、郭美雀、林秋、淑芬 (1997)。跨科技專業整合早期療育模式教養院探討。《中華物療》，23(1)，12-16。
- 廖華芳、李靜芬、黃惠聲 (2001)。台北縣特殊教育三年專業團隊運作模式之成果。《中華物療》，26(3)，147-158。
- 蔡昌原 (2002)。《國小啟仁班實施專業團隊服務模式之行動研究》。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 蕭夙娟、王天苗 (1998)。《國中小啟智班實施專業整合之意見調查研究》。《特殊教育學刊》，16，131-150。
- 鍾蕙美 (2007)。《屏東縣相關專業團隊服務融入個別化教育計畫之調查研究》。國立屏東教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- Bondurant-Utz, J. A., & Luciano, L. B. (1994). *A practical guide to infant and preschool assessment in special education*, 59-71. Boston : Allyn and Bacon.
- Coben, S. S., Thomas & Carol, C. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: development interactive teams. *Journal of learning disability*, 30(4), 427-432.
- Golin, A. K., & Ducanis, A. J. (1981). *The interdisciplinary team*. London : Aspen.
- Lowe, J. & Herrance, M. (1978). Conflict in teamwork: Understanding roles and relationships. *Social Work in Health Care*, 3, 323.
- Orellove, F. P., & Sobsey, D. (Eds.). (1996). *Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Sholtes, P. R., Joiner, B. L., & Streible, B. J. (1996). *The Team Handbook*, 2. Madison WI: Joiner Associate.

教師心法理念介紹與在教育運用的建議

張美華

國立嘉義大學特殊教育系助理教授

簡瑞良

國立嘉義大學特殊教育系副教授

壹、前言

教師信念(teacher beliefs)是影響教學績效的主要關鍵，已獲得許多教育專家的肯定(王恭志，2000；孫志麟，1999；張美華、簡瑞良，2006a；許芳懿，1998；鄭英耀、黃正鵠，1996；Garriott, Miller, & Snyder, 2003; Jordan & Stanovich, 2003; Ross, Bondy, & Kyle, 1993; Silva & Morgado, 2004)。但許多教師卻常不自覺自己的教育信念與心態是如何深刻地主導著學生的學習成效及自己的教學成效？甚至也未曾自覺反思自己所持有的教育信念是什麼？自己面對教學或學生時所抱持的心態為何(張美華、簡瑞良，2007a)？

因此，當學生學業成績低落或行為表現不理想之時，教師對這些問題的歸因判斷，最常歸因於學生本身的因素，例如學生能力不足、學習動機低落或學生懶惰不用心等因素；其次則歸因於學生家庭的因素，例如父母教養態度方式不佳、家庭功能不全、父母漠不關心子女表現或父母工作太忙等問題。甚少教師會經由自覺反思去思考造成學生在教室內行為偏差及學習意願低落，其實真正的主要關鍵因素在於教師本身。尤其是教師的信念心態影響著教師面對學生的態度，也影響著教師班級

經營、師生互動、教材教法選擇、對學生期望及面對學生問題的態度等，因此深深影響了學生學習的動機意願、行為與學習的表現及學生面對學習、面對教師、同學、自己和面對未來的態度。

教師的信念心態對學生造成如此深遠影響，的確值得每一位教師重視。本文主旨擬介紹一個教師心法(the mind strategies of teacher)的觀念及其在教育運用的建議。首先介紹教師心法的意義、內涵及特色；其次說明教師心法的理念源起及理論基礎；第三提出教師心法在教育運用上的建議；最後針對教師心法此觀念做一摘要結論。

貳、教師心法意義、內涵及特色

教師心法的觀念並不新，但目前在國內外文獻中卻沒有一個很明確的定義，也缺乏研究文獻對此觀念做系列的探討與研究，筆者不揣淺陋，嘗試為教師心法提出一個暫時性的定義，並針對其內涵及特色做一簡要說明與探討。

一、教師心法意義

教師心法是指教師藉由內在心靈的改變，或思想、認知、歸因、知覺、信念、心態、觀點等內在因素的改變，進而改變自己的教學態度與方式，並且提升教學成

效的一套策略和方法。簡言之，教師心法即是教師運用內在心靈或思想、信念心態或認知過程的改變進而提升自己教學成效的一套策略和方法。

二、教師心法內涵及特色

(一)教師心法內涵

教師心法的內涵包含許多相關的教育觀念，例如教師信念、教師歸因、教師知覺、教師態度及教師判斷等，這些教育觀念與教師心法皆有其相關性。換句話說，教師藉由上述教育觀念及想法心態的改變，可以提昇教師的教學成效。在另一方面，教師心法的內涵也包含一些認知行為改變策略（例如自我教導、自我監控、自我評估、自我增強策略等）、認知策略（例如認知重建、正向思考、歸因訓練等）及人本策略（例如同理心、自我覺察、自覺反思訓練等）。教師透過上述策略的運用，增進自我覺察、正向思考及同理心的能力，改變自己對自己、對學生或對外在事物刺激之內在思考、知覺及判斷歷程，進而提升自己的教學效能。

(二)教師心法特色

教師心法的特色，可簡要說明如下：

1. 偏重內在認知過程的改變

認知治療學者 Kazdin (2001)認為改變認知歷程即能導致行為的轉變。教師心法深受認知心理學及認知行為治療觀念的影響，深信教師透過內在認知過程的改變，可以帶動外在行為的改變。同時，也深信教師經過內在認知歷程的改變，會改變教師面對學生及教學工作的態度，進而引起學生行為及態度的轉變。

2. 強調教師自覺反思的過程

Webber, Scheuermann, McCall 和 Coleman (1993)及 Snider (1987)強調自覺即自我覺察，將會導致行為的改變。Romano (2006)和陳美玉 (2000)認為教師的反思能力是一位教師提升教學效能及改善教學品質所必備的能力。教師心法很強調教師要先有自覺反思的能力，才能產生自我改變及自我提升的力量。教師如能養成對自己的教學心態、教學態度、教學方法、教學成效、教學行為、師生互動及親師關係等有一份自覺反思的習慣，則比較容易承擔教學成敗的責任，並進而改變自己的教學方法及態度，而較不會時常將學生學習成效不彰的因素歸咎於學生及家長，而忽略了自己才是影響教學成效的最主要關鍵。

3. 重視教師將心比心的心態

許多師生或親師之間的衝突，常來自於教師對學生及家長缺乏一份將心比心的心態。教師經常站在個人經驗主觀的立場去加以判斷學生的各種學習表現或行為，導致於學生與家長常感覺不被了解、接納及尊重，於是師生及親師衝突即相當容易產生。如果每一位教師在面對學生時，能經常易地而處，思考如果換成我現在是學生，我的感受會如何？面對家長時，也能夠將心比心，心想如果這些學生是我自己的兒女，我期待我兒女的教師要以何種心態及態度來教導他們！透過這些將心比心的反思過程，教師較能體諒與接納家長的困境；同時，也會增加對學生的接納程度。簡要地說，將心比心就是心理學上所言之

同理心(empathy)，而同理心即是一種佛教所言的慈悲心。教師能夠養成將心比心的心態，即能夠增長慈悲的智慧，對學生及家長的接納程度將會大大提升；同時，也會經常升起一種想要教好學生及協助學生與家長的教育熱忱。

4.倡導教師主動改變的角色

在師資培育過程中，許多課程是訓練教師如何去改變學生，例如行為改變技術等。因此，在教學職場上，許多教師經常想去改變學生及家長，但是甚少教師想到其實在許多時候最需改變的是自己。教師心法的特色之一是強調教師要先改變自己，改變自己的心態及面對學生與家長的態度，改變自己的教學方法與態度。教師心法認為只要教師先改變了自己，學生就會跟著教師的改變而改變。此觀點也是張美華和簡瑞良（2005a，2005b）所發展的直觀教學法(intuition teaching)所強調的一個重要觀念。

參、教師心法理念源起及理論基礎

教師心法深受禪學(Zen approach)、人本心理學(humanistic psychology)及認知行為治療(cognitive behavior therapy)理論觀念的影響。以下簡要說明教師心法的理念源起及理論基礎。

(一)禪學方面

1.一切萬法自性所生

禪宗六祖慧能在其六祖法寶壇經中，曾經不只一次地強調「自性能生萬法」、「一切萬法自性所生」、「一切萬法不離自性」、「萬法在諸人性中」、「一切般若智，皆從

自性所生，不從外入」等觀念，其實就是強調心能生萬法，也即是萬法唯心所現，這就是心法的意義，心能生出許多方法。由此推論，教師的心也能產生許多教導學生或改變學生的方法和智慧，只要教師「用心」，教師心法自然顯現。

2.天堂地獄一念之間

六祖慧能亦曾言：「天堂地獄一念之間」，可見心境的改變在一念之間。將此概念運用於教師心法，即指教師面對學生的行為問題或其他學習表現，其心態的轉變也在一念之間。如果教師能正向地看待學生問題、注意到學生微小的進步與善意及同理學生的困境與挫折，很自然而然地會改變面對學生問題的態度，會變得更具同理心與耐心，也會變得更具熱情與慈悲。而這種心態的轉變，正是教師心法所強調，也是教師效能提升的契機。

3.以心印心不立文字

禪宗強調真理的頓悟全憑心意用功夫，有時是很難靠語言文字去悟道。正如六祖慧能在壇經中亦云：「諸佛妙理，非關文字」。人與人之間相處的感動，有時是來自於彼此心意的相通，這種感動有時超越了語言文字的表達。張美華和簡瑞良（2007b）建議教師應以「以心傳心」的方式，用生命的感動去感動學生的心靈，讓學生的行為產生改變。教師心法即強調，教師要改變學生，首先要先感動學生，學生能感受到教師的心意與善意，能感受到教師那份真誠與接納，學生改變的動機即會被啟動！

(二)人本心理學方面

1.自我覺察改變關鍵

人本心理學很重視自我覺察，同時也認為自我覺察是行為改變的基礎（張美華、簡瑞良，2007c）。Nevis (2000/2005)也強調沒有覺察即沒有改變！當一個人對其行為所造成的後果沒有起自我覺察之心，也將不會產生要改變的決心與動機。因此教師心法特別重視教師的自我覺察功夫，教師如欲提升教學效能及改善師生關係，實應對其面對學生的心態、行為與態度；同時，也須對其教法、教材與評量方式等之運用效果升起一種自我覺察之心。

2.同理接納助人改變

人本心理學代表人物，同時也是個人中心治療(person-centered approach)的創始者 Carl Rogers 曾言，如果一個人處於被真正同理解和接納關懷的情境，自然能生起一種想要自我改變的動力，自我實現的潛能即能夠發揮（張蕊苓，1991）。因此，教師心法強調，教師如欲改善學生行為問題，以外控手段有時難以達到持久成效，不如教師先調整自己的心態，以一份將心比心和接納了解的心情去面對學生問題。當學生感受到教師內心的接納與同理，會生起一種感動的力量，這種感動的力量，也是讓學生改變的動力。

3.自我價值改變動力

現實治療(reality therapy)的創始者 William Glasser 曾強調愛與被愛及自我價值感是人類二大心理需求(Glasser, 1986)。這兩種心理需求的滿足與否，與個人的心理情緒健康及行為適應有相當大的關係。由此觀點可了解，許多學生的行為

問題來自於自我價值感不足或追求自我價值感表現的方式不對！因此，從教師心法的觀點，當教師想要改變學生的行為，首先要先從自己的心態中看到學生的自我價值，然後再把這種對學生自我價值感的發覺傳遞給學生知道。讓學生透過學校的活動及師生的互動，知道他是一個有價值的人，當學生發現了自我價值，他的行為會開始往正向方向轉變。因此教師心法強調，教師的心要先能感受到學生的自我價值，教師的心眼要先能看到學生的自我價值，然後學生方能透過在教師的鼓勵肯定過程中，發現了自我價值，進而促成學生想要改變的動機。

(三)認知行為治療方面

1.內在語言改變利器

認知行為治療學者皆肯定個體內在語言(inner speech)、自我陳述(self-statement)或自我談話(self-talk)是影響個體情緒及行為的關鍵(Loera & Meichenbaum, 1993)。因此，許多認知行為治療的技巧都是透過內在語言的運用去改善外在的行為問題或內在的情緒問題（張美華、簡瑞良，2006b），或是增強個體行為及自我控制力(Wood, Rosenberg, & Carran, 1993)。

教師心法相當強調教師對其內在語言要有相當程度的自我覺察，因為它們是形成教師心態的主要來源，它們也會影響教師所有的態度及面對學生所做的任何判斷與決定。教師如欲提振自己的工作士氣、修正自己的工作情緒壓力、提升自己的教學效能及改善師生互動的品質，先從自己的內在語言去做覺察和修正可能是一個很

重要的起點。

2.自我教導自增智慧

自我教導是一種在認知行為治療過程中經常被使用的技術。其主要內涵即是個體能夠透過內在語言的運用，自己去提醒或教導自己，利用此過程增強自我控制及自我覺察的能力，進而改善自己的情緒和行為(Hughes & Korinek, 1991; Loera & Meichenbaum, 1993; Mathes & Bender, 1997)。此觀念不僅可資運用在幫助學生的學業與行為，也可用來協助教師提升教學效能及壓力調適能力（張美華，簡瑞良，2006b）。

從教師心法的觀點，教師效能的提升最主要關鍵不在於閱讀許多專業書籍、參與許多專業研習或學習很多教學技巧與班級經營技巧，而在於教師那一顆想幫助學生及教好學生的心是否有被激發和啟動（張美華，簡瑞良，2007b）。因為教師本身即具有許多教學智慧，端賴教師是否能夠靜下心來傾聽自己內在智慧的聲音，並讓自我的內在智慧產生自我教導作用，讓自己的內在智慧教導及引領自己去面對學生的各種行為或學業問題。

這種內在智慧要如何被釋放出來，首先要教師能懂得如何讓自己原本紛亂、衝動、充滿緊張的心，能先放鬆、沉澱、平靜下來；其次要教師嘗試放下自己許多強烈的主觀、成見、判斷及想法等；然後再透過教師能夠經常練習自覺反思的思考習慣；最後，教師要能逐漸培養一種正向又慈悲的心態去看待每一位學生、去看學生問題行為背後之因素、去發現每一位學生

良善的本質和各種優勢能力與潛能、去發覺每一位學生的努力與進步。透過上述過程，教師即能慢慢發現，其實有時學生是他最好的指導教師，學生教會他許多以往在師資養成教育過程中未能體會到的教學智慧；在此階段，教師也將會發現自己也是自己最貼心的指導教師，自己永遠跟隨著自己並給自己隨時提供無限的智慧與教導。

3.自我監控自我改進

自我監控在認知行為治療中很常被使用去改善個體的行為問題。其最主要的觀點是強調個體透過對自己行為的觀察和自我紀錄或監控的過程，個體即能增強對自己行為的自我覺察力，進而提升行為的自我控制力(Stecker, Whinnery, & Fuchs, 1996; Yell, Robinson, & Drasgow, 2001)。

教師心法很重視教師對自己行為、想法、情緒及態度等有否自我監控的能力與習慣。傳統的師資訓練較強調教師應如何去觀察、紀錄或監控學生的行為，但教師心法強調教師如欲提升自己的教學成效，教師若能留個內在心眼，隨時注意觀察自己的起心動念，觀察自己的情緒、想法、行為及態度的起伏變化，比觀察或監控學生的行為更形重要。因為學生的行為常常是對教師的行為、態度、想法及判斷等的一種反應，例如當學生覺得教師不喜歡他，他也會變得不喜歡教師或採取抗拒行為；反之，當學生能夠感覺教師對他的善意與鼓勵，學生的行為也會做某種程度的正向修正。因此，教師如能先自我監控自己情緒、想法、判斷、態度及行為的變化，

即能增強自己的自覺及自我控制力，在此情況之下，師生衝突的情境當然能減少許多，與學生正向互動的機會則會增加許多；同時，透過此自我監控過程，教師也會逐漸改善他的教學態度與方法，進而提升了自己的教學效能。

肆、教師心法在教育運用上的建議

教師心法最主要的目標是讓教師自覺教師心態的影響力，並協助教師能發現自我內在教導的智慧，發出一種想要協助及教好學生的心願與熱忱，養成自覺反思的思考習慣與態度，進而能夠以實際的鼓勵、關懷及教導的行動去利益學生。以下為教師心法在教育運用上的一些觀念與建議，可提供給師資培育機構做為參考，亦可給目前教育工作者一些建議與省思。

一、莫忘初發心

每位教師在初執教鞭之時一定曾具有滿腔熱忱、願意盡力把學生教好的心，這份心願就是「初發心」，如果每位教師能常保有初發心，則教學即成志業，能夠利人利己。然而，教學也相對是一項嚴峻的挑戰，許多教師在挫折失敗中，消磨了當初的熱忱，也遺忘了初發心。當教師面對學生時失去欣賞及感動的能力，即面臨到心理學上所言的「耗竭」(burn out)之階段。此刻對教師的專業生涯是一個危機，對自己的身心健康影響甚巨，如不思改善，有可能在長期壓力挫敗之下，罹患一些身心疾病。預防之道無他，當從自己的心中尋求解藥。當自己的心能夠在幫助鼓勵學生及不厭其煩的教導付出中，體會到自我價

值；看到學生點滴努力進步的感動，能如聖經所言「喜樂之心即是良藥」，教師在付出和助人的過程中將會感受到心靈上的喜悅。這種喜樂的感受即能對身心疾患產生更強的抵抗力，此謂利人利己。因此，初發心是良藥，尋回教育的感動是良藥，付出是良藥，這些良藥皆源自於教師的心。

二、請將心比心

教師凡事能將心比心地體會學生的感受與想法，肚量心胸即能夠寬大，如此的心境將省卻許多師生衝突怨懟的機會。教師為何會生氣？原因很多，但從禪學及教師心法的觀點來看，最主要的源頭即是教師的我執我見。教師執著於當時自己的期待、看法、見解、需求、情緒、觀念、原則、標準及判斷等，以致於讓己心不能容人，也無法看清事實的真相及了解學生真正行為背後的因素，或聽進學生的心聲看法。於是師生衝突即生，師生挫敗亦成，兩敗俱傷，互相折磨。禪宗云：「凡所有見，皆是邪見」，運用在教育上即說明人類所有的看法、見解都來自於個人的主觀經驗，也可以說是來自於個人的私心偏見。因此，教師要深以為戒，經常提醒自己，自己對學生一時的看法判斷未必正確；要將心比心，換另一個角度去體會學生的心，或許也能發現不一樣的問題解決方式。

三、敬學生如佛

每位學生都是教師極好的教學資源，他們許多的智慧與經驗有時是超過老師。基於佛學禪宗之觀點，眾生皆具佛性，眾生皆是佛。因此每一位學生也有其佛性智慧，值得教師尊敬。從法律的觀點，每位

學生都是獨立個體，有其受法律保障的各式合法權力；從佛學的觀點，每位學生皆深具成佛的可能性，有許多內在智慧，值得教師尊敬。六祖壇經中六祖慧能亦云：「愚人智人，佛性本無差別；欲學無上菩提，不可輕於初學。下下人有上上智，上上人有沒意智。若輕人，即有無量無邊罪。」；「若修功德之人，心即不輕，常行普敬。心常輕人，吾我不斷，即自無功；自性虛妄不實，即自無德；為吾我自大，常輕一切故。」由此可見，教師如輕視學生亦犯下許多錯誤，但反之，教師如能敬重學生，甚至以敬佛之心去尊敬學生，則許多師生衝突即能消弭於無形，教師也能從學生身上學到許多教學經驗與智慧。

四、以良知為師

六祖慧能曾言：「菩提自性，本來清淨，但用此心，直了成佛。」此心即是指個人內在的佛性良知，也是凡事以良知佛性為導為師，則智慧自生，成佛有餘。六祖慧能亦言：「此事須從自性中起。於一切時，念念自淨其心，自修其行，見自己法身，見自心佛，自度自戒。」、「從今日去，稱覺為師。」即說明修行一事，須從自己的良知自性開始做，並且以良知覺性為師。明代大儒王陽明先生也認為人只有順著良知行事，生命方有可能得到寧靜喜悅（黃明誠，2008）。此觀念運用到教育，即強調教師對於教學這項專業，應本於良知去敬業從事，對於學生的教導和引導，也應本於教師之良知，耐心及真心地去引導和教導學生，此份良知良能即是教師教學智慧的源頭。

五、用正向心念

心念即是一種能量。教師如能持用正向心念去面對學生問題，懷著祝福、感恩、欣賞、敬重的心念去面對學生，許多的師生衝突將可避免，學生原本的問題也可獲得改善與減輕，班級學習環境也會變得溫暖、接納及較具支持性。因此，教師心法常強調教師要養成正向思考習慣及以正向心念面對學生。正向心念包含善解，即許多事往好的方向去解釋；包含慈悲，慈是給予學生快樂，悲是拔除學生痛苦；也包含賞識、看重、欣賞及讚歎學生，當學生被教師看重及賞識，方能學會看重自己、欣賞自己。

六、謹慎修口德

教師有否口德對學生身心影響甚大。有口德的教師，盡可能對學生說溫柔語、愛語，並去鼓勵學生。如學生有犯錯，也能在考慮其自尊情形之下，對其提出善意的指正。以佛家觀點，修口德會得到極大善報，口德不修，對人妄加批判、冷嘲熱諷、顛倒黑白、傳播是非及辱罵攻擊等，也會造下許多口業，招來災禍。因此，教師要謹慎自己與學生的溝通方式，盡量多說鼓勵、讚美及同理等正向的話，如要責備學生，更要謹慎自己的用辭有否傷學生自尊、自信或傷了學生的學習動機。

七、重潛在課程

潛在課程即是指教師的身教及環境的境教（鈕文英，2003）。身教與境教深受教師的心態信念所影響。換句話說，當教師能持用正向的心態及信念去看待學生行為表現，面對自己的教學工作及環境，自然

會形成一種正向的身教與境教的潛在課程效果。潛在課程的影響有時比顯著課程來得深遠（洪福財，1998；歐用生，2001）。學生離開學校幾年之後，經常忘記教師上課的內容，但永遠忘不了教師曾經對他的幫助與鼓勵，忘不了教師的身教風範，同時也忘不了教師的一些負向行為言語或曾經對他所加諸的傷害。因此，教師心法強調教師要注重潛在課程的設計與影響，並且要以自己正向的心態信念去營造一個正向的身教與境教的潛在課程。

八、先改變自己

傳統的師資培育訓練過程中，許多的專業科目例如「行為改變技術」、「班級經營管理」及「各科之教材教法」等，都在訓練這些未來教師如何去教導或改變學生，但卻少有課程可以讓這些師資培育生增進自覺反思的能力，學會去自我覺察反思自己的心態信念、言行態度、溝通方式、人格特質、自我觀念、價值判斷、知覺感覺及思考歸因等對教學或對學生產生何種影響？學會去反省自己，而非一味地將學生的問題歸咎於學生本身個人因素或其家庭家長因素。因此從教師心法的角度，建議教師與其花許多心力要去改變學生行為，不如教師先改變自己的心態。因為教師的心態改變了，對學生的態度行為就會改變。當學生感受到了教師的態度行為改變，他們的行為反應方式或行為表現也會跟著改變。因此教師心法強調教師要改變學生行為以前，要先改變自己的心態信念及態度行為，藉著自己態度行為改變的身教示範來引領學生改變。

伍、結論

心態決定一切。教師心態決定教師教學績效及學生學習成效；教師心態也決定教師在其教學生涯中快不快樂！甚至在人生路途中幸不幸福！當然也影響學生在其學習過程中快不快樂？成就或挫折？教師心法強調教師要先從自己的內在心態信念去改變，進而改變自己「看」或「觀」學生的角度，更進一步改變自己面對學生的言行態度和教學策略，最後藉著自己的身教示範，讓學生產生感動及產生改變的動機。這觀念並不新穎，然而卻常被老師們忽略；此種方法也不難，但卻很實用。因此，在本文簡要地介紹教師心法的理念，期待能對一些教育工作者，提供一些省思的角度，以增進自己的教學效能及協助學生發揮更大的學習潛能與自我價值。

陸、參考文獻

- 王恭志（2000）。教師教學信念與教學實務之探析。*教育研究資訊*，8(2)，84-98。
- 洪福財（1998）。從潛在課程省思幼教教學的幾個議題。*國教學報*，10，37-63。
- 孫志麟（1999）。教師自我效能：有效教學的關鍵。*教育研究資訊*，7(6)，170-187。
- 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) 特殊教育現在與未來* (頁39-52)。台中：國立台中教育大學。
- 張美華、簡瑞良 (2006b)。認知行為策略在融合教育教師工作壓力調適的運用。載於國立台中教育大學特殊教育中心主編，*特殊教育叢書 (9502輯) 特殊教育現在與未來* (頁 67-80)。台中：國立台中教育大學。
- 張美華、簡瑞良 (2007a)。直觀教學法在融合教育教師信念訓練的運用。載於國立台中教育大學特殊教育中心主編，*特殊教育叢書 (9602輯) 特殊教育現在與未來* (頁 49-60)。台中：國立台中教育大學。
- 張美華、簡瑞良 (2007b)。教學波羅蜜—佛家思想中的教學智慧。*雲嘉特教*，5，20-28。
- 張美華、簡瑞良 (2007c)。人本策略在融合教育教師壓力調適訓練之運用。載於國立台中教育大學特殊教育中心主編，*特殊教育叢書 (9601輯) 特殊教育現在與未來* (頁69-82)。台中：國立台中教育大學。
- 張蕊苓 (1991)。個人中心治療法。載於王麗斐等譯，*諮商與心理治療的理論與實施* (頁 287-322)。台北：心理。
- 許芳懿 (1998)。國民小學教師溝通型態、自我角色知覺與教師自我效能關係之研究。*國民教育研究集刊(臺南師院)*，4，261-282。
- 陳美玉 (2000)。師生合作反省教學在師資培育上運用之研究。*教育研究資訊*，8(1)，120-133。
- 鈕文英 (2003)。啟智教育課程與教學設計。台北：心理。
- 黃明誠 (2008)。王陽明安頓生命的智慧。臺北：圓神。
- 歐用生 (2001)。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 鄭英耀、黃正鵠 (1996)。教師自我效能相關因素之研究。*教育學刊*，12，219-244。
- Garriott, P. P., Miller, M., & Snyder, L. (2003). Preservice teachers' beliefs about inclusive education: What should teacher educators know? *Action in Teacher Education*, 25(1), 48-54.
- Glasser, W. (1986). *The basic concepts of reality therapy (chart)*. Canoga Park, CA: Institute for Reality Therapy.
- Hughes, C. A., & Korinek, L. (1991). Self-management for students with mental retardation in public school settings: A research review. *Education and Training in Mental Retardation*, 26(3), 271-291.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in*

- Special Educational Needs*, 3(1), 1-14.
- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior modification: In applied settings* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Loera, P. A., & Meichenbaum, D. (1993). The "potential" contributions of cognitive behavior modification to literacy training for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 138(2), 87-95.
- Mathes, M. Y., & Bender, W. N. (1997). The effects of self-monitoring on children with attention-deficit/hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education*, 18(2), 121-128.
- Nevis, E. C. (2005)。完形治療：觀點與應用(蔡瑞峰、黃進南、何麗儀譯)。台北：心理。(原著出版於2000)。
- Romano, M. E. (2006). "Bumpy Moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 973-985.
- Ross, D. D., Bondy, E. & Kyle, D. W. (1993). *Reflective teaching for student empowerment: Elementary curriculum and methods*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Silva, J. C., & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31(4), 207-214.
- Snider, V. (1987). Use of self-monitoring of attention with LD students: Research and application. *Learning Disability Quarterly*, 10, 139-151.
- Stecker, P. M., Whinnery, K. W., & Fuchs, L. S. (1996). Self-recording during unsupervised academic activity: Effects on time spent out of class. *Exceptionality*, 6(3), 133-147.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 14, 38-56.
- Wood, D. A., Rosenberg, M. S., & Carran, D. T. (1993). The effects of tape-recorded self-instruction cues on the mathematics performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 250-258, 269.
- Yell, M. L., Robinson, T. R., & Drasgow, E. (2001). Cognitive behavior modification. In T. J. Zirpoli & K. J. Melloy (Eds.), *Behavior management: Applications for teachers* (pp. 200-246). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

淺談資優學生的高層思考與教學

林慈薇

台中市和平國小特教班教師

摘 要

本篇旨在探討資優學生的高層思考能力與教學。首先闡述思考的內涵，著重在思考的定義及類型；接著說明高層思考的定義與類別，並概述創造思考、批判思考與問題解決之意涵；最後探討高層思考教學的原則與教學策略，期能讓教育工作者更了解高層思考之意涵，進而將高層思考活動融入於教學領域中。

關鍵詞：高層思考、思考教學、創造思考、批判思考、問題解決

壹、前言

資優教育的實施乃在於啟發學生潛能、培養學生成為自主學習者，尤其在強調多元智能的社會中，教育的意義乃是幫助學生懂得如何學習、思考、創新及解決困難。Clark（2007）在「啟迪資優，如何開發孩子的潛能」一書中提到，負責提供資優學習者教育服務的人員，對於資優教育仍存在些許迷思和錯誤觀念，其中便包括「如果他們真的是資優生，應該自己就可以學得很好」。事實上，資優學生與所有學生一樣，在教育經驗中需要符合他們能力與發展程度的課程挑戰，而資優學生在學校遇到的問題，則來自於課程內容通常不是以引發高層次思考為目的。

De Bono（1983）則認為，智力高並不代表具有思考能力，學生必須被教導如

何思考。其實，面對多元社會的種種資訊，思考已不能停留在單點、淺層、浮面、天馬行空的思考，培養個人具備批判性思維——釐清訊息，加以判斷、分析、歸納，進而做出正確的決定，甚至想出其他解決方法是二十一世紀重要的致勝關鍵（陳雅玲、張毅君，2005）。Van Tassel-Baska（1998）也指出，資優生具有參與高層次思考活動的學習需求，資優教育重要目標之一便是訓練資優生的思考能力。然而，王振德（1996）調查國民中小學資優班的課程實施卻發現，國小資優班僅 49.12% 提供高層次思考教學的課程。因此，本文欲探討思考的相關文獻，首先說明思考的內涵，著重在思考的定義與類型，其次闡述高層思考的內涵，最後從思考教學原則、實施方式及相關教學策略，論述高層思考

之教學。期能讓教育工作者更了解資優學生的高層思考能力，並進而將高層思考活動融入於相關課程中。

貳、思考的內涵

在探討高層思考能力前，有必要對思考的定義做進一步釐清。以下針對思考的定義與類型加以說明：

一、思考的定義

美國學者 Beyer 在 1988 年對思考的定義和內涵，有比較完整的界說。他認為思考是心智操作的活動，包括感官介入、知覺和回憶，進而從事構思、推理或判斷等歷程，其意義和平日常聽說的決定、回憶、相信、考慮、期盼、預測、想像、發行等用詞相近（引自張玉成，1993，p6）。張春興（1991）則指出思考是憑記憶與想像以處理抽象事物的推理歷程，也是在超越現實的情境下，分析條件，從而探究答案，以突破困難的意識歷程。由此可知思考乃是個體操弄心智，形成概念、重組認知、推論結果、選擇決定、獲得結論等一系列較高層次的歷程。

二、思考的類型

Sternberg 在其思考三元論（triarchic theory of thinking）中提到，思考應包括分析性思考、創意性思考與實用性思考。其中的分析性思考涵蓋了分析、判斷、評估、比較、對照，還有檢視等能力；創意性思考涵蓋了創新、發現、創造、想像，還有假設等能力；實用性思考涵蓋了實踐、使用、運用，還有實現等能力（Sternberg & Swerling, 1996/2000）。張玉成（1993）則將思考分為認知記憶、分析應用、邏輯推

理、想像創造、評鑑批判與內省自明等六種類型。其中亦有學者將思考分成基礎層次思考與複雜層次思考（葉玉珠，2002；Resnick, 1987；Undall & Daniel, 1991），而複雜層次思考即為本文所強調的高層次思考。

參、高層思考的內涵

以下就高層思考的定義與類別做簡單介紹：

一、高層思考的定義

多數人提到「高層思考」時，通常會聯想到 Bloom（1956）將認知教育目標分類的六大層次—由知識、理解，逐漸提升到應用、分析、綜合、評鑑層次。Resnick（1987）特別強調低層次與高層次思考的區別，記憶和理解是較低層次的思維技巧，而高層次思考則包括分析、綜合、應用、評鑑、後設認知等。Undall 與 Daniel（1991）便認為高層思考至少包含批判思考、創造思考、問題解決三種思考內涵。葉玉珠（2002）亦指出高層次思考應包括邏輯推論、批判性分析、問題解決及運用創造力提供新的創見等。Resnick 與 Klopfer（1989）強調學習高層次思維技巧對認知發展很重要，如果由小學階段就開始效果會很好。由於資優學生的理解能力良好，因此設定其教育目標時，應著重在應用、分析、綜合、評鑑的層次上，亦即應強調高層次思考的訓練。

二、高層思考的類別

學者常將創造思考、批判思考、問題解決等概念包含在高層思考中（葉玉珠，

2002；Undall & Daniel, 1991)。以下則就創造思考、批判思考、與問題解決分別說明之。

(一)創造思考(creative thinking)

毛連璽（1989）認為人類大腦中蘊藏創造潛能，大腦思考能表現出智力和創造功能。創造力和智力可以互相助長，而根據 Guildford 的研究，創造思考具有以下特質（整理自陳龍安，2006，p42）：

表一 創造思考特質

特質	思考技巧
敏覺力 (sensitivity)	發現缺點、需求、偏失、不和諧、不尋常等之能力
流暢力 (fluency)	產生多量見解或方案之能力
變通力 (flexibility)	改換做事途徑，變更思考方式，不受習慣限制之能力
獨創力 (originality)	產生不尋常、新奇、精美見解或方案，解決問題方法之能力
精進力 (elaboration)	洞燭機先、精益求精之能力

(二)批判思考(critical thinking)

張玉成（1993）指出，批判思考是個人對事物關係和價值從事判斷的過程，包含檢視、比較、判斷、歸納等思考過程。Ennis（1987）則將批判思考分成五種向度，茲整理如下：

表二 批判思考概念

向度	思考內涵
基礎澄清	(1)能把握問題重點

(Basic clarification)	(2)能分析具有爭議的論點或問題 (3)能提出及回答有助澄清或質疑的問題
進一步澄清 (Advanced clarification)	(4)能界定名詞並評估其定義 (5)能確認前提與假設
基本支持 (basic support)	(6)能判斷資料的可信度 (7)能客觀觀察及評估觀察報告的可靠性
推論 (inference)	(8)能演繹推論 (9)能歸納推論 (10)能做價值判斷並加以評估
策略與技巧 (strategies and tactics)	(11)能決定採取行動的時機 (12)能與他人良好溝通

(三)問題解決(problem solving)

問題解決在本質上是高層次之認知活動，從發現問題到尋求合理且適當的解決方法，涉及許多思考歷程，包括運用先備知識及技能，組織所獲得的訊息，並構想解題策略，選擇適切的方法來解決問題等，乃是多種思考技巧的運用。問題解決應包涵聯想及類比、問題表徵與心像思考、解題策略的運用與選擇、後設認知的監控能力和批判思考的培養等五種能力（唐偉成、江新合，1998）。

綜上所述可知，創造思考、批判思考與問題解決之關係密切，人類在解決問題的過程中，是不斷的發現、創新與反省，隨時都可能運用創造思考與批判思考能力來克服所面臨的困難。因此個體若能透過訓練來提升自身的思考層級，相信能更順

利地解決問題，也能使知識不斷成長擴充。

肆、高層思考的教學

高層次思考能力可以透過具體及系統化的訓練課程而提升，且能明顯強化學習能力和解決問題的態度（De Bono, 1992）。以下則分別敘述思考教學之原則與實施方式，以及高層思考能力的相關教學策略。

一、思考教學之原則與實施方式

思考教學可以幫助學生知覺自己及他人的思考歷程以及如何將這些認知歷程運用於日常生活和問題解決情境（Costa, 2001），其原則及實施方式如下：

（一）思考教學之原則

教師在進行思考教學時，應利用真實生活議題作為教材，不但教導簡單的思考技巧，還須引導學生將所學運用在更複雜、抽象的事物之上（Fennimore & Tinzmann, 1990）。

（二）思考教學之實施方式

Beyer 指出思考教學有下列實施方式，其中以將思考技能融入各科教材中實施較具成效（整理自張玉成，1993，p74）：

表三 思考教學之實施方式

方式	說明	實例
分科負責式	將思考技巧分門別類融入不同學科來加強。	自然科負責歸納推理、假設考驗；數學科著重演繹推理、問題解決；社會科加強批判思考、

		辯論分析。
專責式	開設思考技巧與策略的選修科目，排定時間教學。	大學特定科系的高層思考研究課程。
綜合式	教師獨立設科普遍教授思考技巧與策略，並在其他各科教學上做追蹤教學與評鑑，確定思考教學與各科教學結合，以收相輔相成之效。	語文課透過說、讀、寫作教學，訓練批判能力、創造能力等相關思考技巧。

二、相關教學策略

葉玉珠（2002）指出，高層思考教學的要素包括：教學目標的訂定、課程的選擇與發展、教學策略的使用以及教學評量的進行。下列篇幅則就創造思考、批判思考與問題解決之教學作簡單介紹：

（一）創造思考之教學

毛連塏（1989）認為創造思考教學為教師透過課程內容及有計畫的教學活動，激發及助長學生創造行為的一種教學模式。因此，在實施創造思考教學時應注意以下幾點（陳龍安，2006；Sternberg, 1999）：

1. 教學環境

（1）學習環境：提供自由、和諧、相互尊重的學習氣氛，讓學生在不放任也不過於嚴肅的情境下學習。

（2）心理環境：允許學生犯錯，讓學生多嘗試新的經驗，教師應重視學生所提意見，肯定與眾不同的構想。

2.教學方式

(1)提供具創造力之典範，如發明家的故事。讓學生尋找題目並設計方案，獎勵創造性構想和產品。

(2)讓學生充分利用語言、文字、圖畫等方式，充分表達想法；要給予學生時間思考，其中也應教導創造思考者常面對的障礙，鼓勵其積極努力成長，培養獨立研究精神。

(3)教材要多變化，盡量激發學生的想像力，對於學生的意見或作品，應暫緩下判斷，待意見都提出後，師生再共同評估。而教師在教學過程中，若能善加利用各種創造思考教學策略，使教學更加生動有趣，將有助提升學生創造思考能力，茲將國內外常見的創造思考教學策略做簡要介紹（毛連塏、郭有遙、陳龍安、林幸台，2000；陳龍安，2006）：

表四 創造思考教學之教學策略

學者/策略	說明
Osborn 腦力激盪法	讓學生小組討論，此種集思廣益的方式，可於短時間內引導出更多意見或想法。
六W檢討法	從為什麼(why?)、做什麼(what?)、何人(who?)、何時(when?)、何地(where?)與如何(how)等六個角度來探討問題的合理性。
Crawford 屬性列舉法	讓學生列舉所研究問題或物品的各種屬性，並提出改進屬性之辦法，使該物品產生新用途。
檢核表法	根據需創造的物件或解決的問題，列出有關問題並製

	成一覽表後，逐項加以討論，避免遺漏要點，可訓練學生周密的思考。
Buzan 心智繪圖	利用線條、圖形、符號、顏色、文字、數字等方式，紀錄資訊和想法的圖像式思考。
Williams 創思教學策略	分為矛盾、歸因、類比、辨別差異、激發、變異、習慣改變、重組、探索、容忍曖昧、直觀表達、發展調適、研讀創造特質與歷程、情境評鑑、創造性閱讀、創造性傾聽、創造性寫作技巧與視覺想像技能等十八種策略。

(二)批判思考之教學

傳統教學以講授為主，學生較少主動思考，以致被動的記憶教師教導的內容。因此，在實施批判思考教學時應注意到下列幾點（沈家平、陳文典，2004；張玉成，1993；Paul, 1990）：

1.教學環境

安排會遭遇到批判思考的學習環境，鼓勵學生勇於質疑和發問，例如教師可選定有爭議性的問題，要求學生蒐集整理資料，運用創新的辦法來解決，並發表討論，自然在課堂上形成批判氣氛。

2.教學方式

(1)教學內容應以能刺激學生蒐集、分析與評價的生活議題為主，例如選擇校內外時事或爭論的問題為討論焦點。

(2)教師可配合正課實施批判思考教學，也可採課外活動方式講解批判思考技巧時，例如選讀課外讀物或文章，從事批

判性的閱讀或寫作，藉此引導學生練習批判思考。

教師進行批判思考教學時，宜說明批判思考之意義與重要性，將有助於引起學生學習動機，國內研究也指出，批判思考能力能透過批判思考教學而提升（徐臻輝，2006；陳荻卿，2000）。以下則簡述學者所提出的批判思考教學模式：

表五 批判思考教學模式

學者	教學模式概述
Ennis (1987)	步驟如下：1.教師強調批判思考的價值；2.診斷學生所欠缺的批判思考行為，並設計課程；3.呈現「基礎澄清、進一步澄清、基本支持、推論、策略與技巧」等概念與教學內容（見表二）；4.依據十二種批判思考內涵組織相關批判思考訓練；5.評量批判思考訓練效果。
Paul (1990)	1.先瞭解學生的思考層級，再依學生在該層級可能發生的困難予以協助； 2.利用社會議題為主題，重視提問題的方式，使學生於解決實際問題的情境中練習批判思考； 3.教師提供開放和諧的討論氣氛，著重批判思考態度及習慣的培養。

(三)問題解決之教學

問題解決教學乃是讓學生從解題過程中運用思考克服問題，目前有關思考教學的方案，雖然強調一種思考技巧的訓練，

但最終目的仍是為了解決問題，因此無論是創造思考、批判思考教學皆可訓練學生的問題解決能力。國內的實證性研究亦顯示，思考教學能有效提升學生的思考及問題解決能力（王雅奇，2003；陳荻卿，2000；陳嘉雯，2005；魏秀恬，2001），其中 Parnes 提出的創造性問題解決模式 (Creative Problem Solving model, CPS) 乃是廣被採用的訓練方案，此模式強調應先想出多種解決問題的方法，再從中選擇最適合的方式並實施以解決問題，茲介紹 CPS 的三成分與六步驟如下：

表六 CPS 創造性問題解決教學模式

成分	教學步驟	活動說明
瞭解問題	一、發現困境 (mess finding)	擴散思考：尋求問題解決的機會 聚斂思考：建立廣泛、概括性的目標以解決問題
	二、蒐集資料 (data finding)	擴散思考：蒐集相關細節，從不同的觀點找尋資料 聚斂思考：找出對問題發展最重要的資料
	三、確定問題 (problem finding)	擴散思考：思考問題的可能陳述方式 聚斂思考：選出一明確的問題陳述方式
提出想法	四、激發點子 (idea finding)	擴散思考：運用腦力激盪法想出

		可能解決問題的點子 聚斂思考：找出可行的、有潛力的點子
行動計畫	五、尋求解決方法 (solution finding)	擴散思考：發展評鑑標準以分析、評估每一個可行的點子 聚斂思考：選擇適當的評鑑標準來選出可行的點子
	六、試驗解決方法 (acceptance finding)	擴散思考：思考所有可能幫助或阻礙解決方法的因素以及可能的執行行動 聚斂思考：確定地說明出欲實行的計畫

資料來源：(Isaksen & Treffinger, 1992；
引自魏秀恬，2001，p8)

伍、結語

透過訓練，高層思考能力能不斷的發展與進步，而從創造性問題解決模式的歷程可知，創造思考與批判思考在問題解決的歷程中扮演相當重要的角色，個人往往需先運用創造思考想出解決之法，再運用批判思考來評估可行性。對資優學生而言，除了強調認知能力的提升外，也應注重高層思考能力的培養，最終，資優學生仍需獨立思考以解決各種難題，因他們往往在升學主義的壓力下，變成思考僵化的考試機器。因此教師若能適時地將高層思

考融入教學領域中，在教學過程中扮演引導、示範與支持的角色，引發學生對問題的關注與思考，讓學生成為思考教學活動的主體，相信學生會逐漸體會高層思考的重要性，進而理解與靈活運用各種思考方式，對學生的各方面學習也會有莫大的助益。

陸、參考文獻

- 王振德（1996）。國民中小學資優教育課程與教學實況調查研究。*特殊教育研究學刊*，14，207-227。
- 毛連塹（1989）。實施創造思考教育的參考架構。*創造思考教育*，1，2-9。
- 毛連塹、郭有遙、陳龍安、林幸台（2000）。*創造力研究*。台北：心理。
- 王雅奇（2003）。六頂思考帽訓練課程對提高國小資優生問題解決能力成效之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文。
- 沈家平、陳文典（2004）。*批判思考智能。九年一貫課程自然與生活科技學習領域科學素養的內涵與解析*。北台：教育部暨台灣師大編印。
- 唐偉成、江新合（1998）。以問題解決為導向的教學理念與模式。*科學教育*，9，12-27。
- 徐臻輝（2006）。*批判思考教學方案對提升國小高年級學童批判思考表現與傾向的效果以及對思考風格的影響研究*。國立新竹教育大學人資處輔導教學研究所未出版之碩士論文。
- 張玉成（1993）。*思考技巧與教學*。台北：心理。

- 張春興 (1991)。張氏心理學辭典。台北：東華書局。
- 陳荻卿 (2000)。批判思考教學策略運用在國小五年級社會科之實驗研究。國立政治大學教育研究所未出版之碩士論文
- 陳雅玲、張毅君 (2005)。思考，深思考。商業週刊，943。2008年1月25日，取自：
<http://www.businessweekly.com.tw/webarticle.php?id=21685>。
- 陳嘉雯 (2005)。國小資優班創造性問題解決教學方案實施之行動研究。國立高雄師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文。
- 陳龍安 (2006)。創造思考教學的理論與實際 (第六版)。台北：心理。
- 葉玉珠 (2002)。高層次思考教學設計的要素分析。中山通識教育學報，1，75-101。
- 魏秀恬 (2001)。國中科技教育實施創造性問題解決教學之研究。國立台灣師範大學工業科技教育研究所未出版之碩士論文。
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*, Handbook I: Cognitive domain. New York: Longmans, Green and Co.
- Clark, B. (2007)。啟迪資優，如何開發孩子的潛能(花敬凱譯)。台北：心理。(原著出版年：2002)。
- Costa, A, (Eds.)(2001). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Bono, E. (1983). *Lateral thinking: Creativity Step by Step*. New York: Harper and Row.
- De Bono, E. (1992). *Teach your child how to think*. London: Viking.
- Ennis, R.H. (1987). *A taxonomy of critical thinking disposition and abilities*. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman.
- Fennimore, T. G. & Tinzmann M. B. (1990). *What is a thinking curriculum?* North Central Regional Educational Laboratory.
- Paul, R.W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. CA: Sonoma State University.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press. (ED 289 832)
- Resnick, L., & Klopfer, L. (Eds.) (1989). *Toward the thinking curriculum: current cognitive research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (ED 328 871)
- Sternberg, R. J. (Eds.)(1999). *Handbook of creativity*. NY: Cambridge University

Press.

Sternberg, R. J., & Swerling, L. S. (2000).

思考教學(李弘善譯)。台北：遠流。

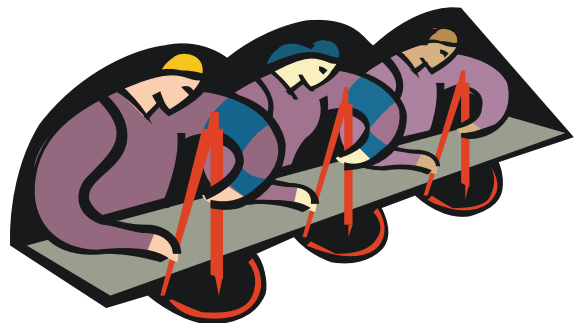
(原著出版年：1996)

Udall, A. J., & Daniels, J. E. (1991).

Creating the thoughtful classroom.

Tucson, Arizona: Zephyr Press.

Van Tassel-Baska (1998). *Gifted and talented learner*. Denver: Love.



全語言教學在特殊教育之應用

郭伊黎

台中市北屯國小教師

摘 要

透過廣泛文獻的閱讀，以瞭解「全語言教育」等相關理論的基礎與內涵以及國內學者提出其他教學法之爭議，探討全語言教學對身心障礙兒童之適切性、在口語敘事能力上的學習成效；根據學者的研究結果，提出對身心障礙學生在語言學習上的有效教學方法，並從三位個案教學，來觀察實施全語言教學的現況，並且探究其優點及教學建議等。

關鍵詞：全語言教育、特殊教育、語文教學

壹、前言

一、語言學習的重要性

語言教育是思考與溝通的基礎，也是建立學習自信的重要關鍵。Goodman (1986) 發現：孩子需透過參與日常生活事物來學習語言。在生活情境中，孩子必須使用語言來滿足自己的需求時，學習才有目的，才能發揮功用。若我們沒有理解「語言使用者的溝通意圖」，我們就無法了解語言所衍生的意涵 (Feldman, 1980)，故利用生活化語言來學習與人溝通是值得重視的。

二、學習經驗對傳統式教學的省思

目前教師擔心在課程中過度強調閱讀和書寫，將會帶給學生課業壓力，同時意味放棄他們原本課程所強調的第一手經驗的學習 (李連珠, 1997)。回想求學階段，

學習語言的過程非常辛苦，無法把注音符號背下來，所有學習都是被強迫的。反觀現今傳統式教學讓學生喪失享受閱讀樂趣的機會，更甚者家長或教師將語文教學視為片段的技能，由教師主導學生的學習內容。蔡蕙如(2000)提出全語言教學從課程調適觀轉為落實觀，嘗試讓師生都具有課程的主導性。黃雲滢(2002)也指出全語言教學法對兒童能提升學習興趣及動機；現今學校開始重視語言學習內容，鼓勵學生談論他們學習的事物；指導學生從生活取得資訊來閱讀，注意生活中的文字。基於此，全語言教學法以尊重學習者個人特質，包括：說話方式、閱讀的內容、入學前的經驗等，設計教學內容，使其更適合學生學習。

三、全語言教學對身心障礙兒童之適切性

身心障礙兒童在語言表現上，受其本身認知的限制，在口語的表達上，有發展遲緩的現象，常出現詞不達意，或是句子不完整、零碎的情形（莊妙芬，1997、黃志雄，2002）。故全語言教學可以讓身心障礙兒童處於聽、說、讀、寫等統整性學習環境中，增加學生說話的動機與欲望，加強反覆練習的次數。

貳、全語言教學內涵與應用

一、全語言教學的意義和理論基礎

全語言教育（whole language）是一種教育哲學觀，強調每個人每天都在從事的認知與學習，對語言、學習、課程、教學皆能重新思考（李連珠譯，1998；黃繼仁，1997；黃瑞琴，1993）。以下整理國內學者對全語言教育的觀點：

全語言是一種綜合學習和教學的信念系統，強調在真實情境的脈絡實施課程統整教學，也提供學生兼顧知情意的完整學習經驗。另一方面，學者用心理語言學、社會語言學與讀寫萌發等研究提出全語言教學要素，如下：全語言重視學習者的認知發展能力與學習能力，符合 Piaget 認知發展的觀點。兒童學習語言是社會化的，而社會互動和關係則是語言學習的內容與形式。故全語言教育認為語言的學習乃是源自於個體適應環境與社會溝通互動，達到功能性的目的。

二、全語言教學的原則與特色

李連珠（1997）整理國內學者對全語言教學原則有以下關鍵：1.讓學生處於語言和文字的環境；2.提供語言學習機會、資源；3.重視有意義溝通；4.老師作溝通示

範；5.接納學生是閱讀者；6.對學生保持期待的態度。全語教學的特色，在教學方法、環境上皆有獨特觀點，例如：著重由上而下的學習方式（top-down model）；所有學習者（不論任何年齡），都不會對目標不清楚的學習情境感興趣。Goodman(1986)也強調全語言教學環境應是毫無威脅的，且學生自然地學習文字，而非透過正式教學而獲得。

三、全語言教學的教學步驟

Watson（1987）提出全語言教學不應該被用來發展成「步驟分明的語文教學」。比較國內外學者（林宜芳，2004, Holdaway,1986）將全語言教學步驟，整理其異同點：兩者皆提倡學習者之間或與教師討論、提問，且重視多變化的溝通系統來表現，如角色扮演等。相異點為國外偏重教師示範或學生觀察、學生主動參與等；而國內強調教學過程中，學生反覆閱讀的練習。

四、其他教學法之爭議

直接教學法以系統化的方式來呈現教材，屬於高度結構性教學法，由教師主導教學流程，使學生缺乏思考與討論的機會；實施環境語言教學法部分教師或語言治療人員難以等待自然出現的機會來教學（Warren &Kaiser, 1988）。因全語言教學具有下列特色而優於其他教學法：強調聽、說、讀、寫活動非順序性的教學，以意義性和功能性的課程為主，教學以學生為中心，學習者以自己的學習速度來學習（戴文雄、陳明哲與黃淪涓,2001）。

五、全語言教學在特殊教育上應用之相關

研究

國內對於全語言教學的研究雖然很多，但在特殊教育上的應用卻很少。如下列四項研究：

廖鳳伶（2000）研究國中低閱讀能力學生在閱讀理解上的表現，黃祺（2002）的研究為智能障礙學生英語學習的成效，以及黃雲滢（2002）研究國小身心障礙資源班兒童在英語學習的個案研究；林宜芳（2004）全語言教學對國小智能障礙學生口語敘事能力之學習成效。

六、應用全語言教學的實施成效

身心障礙兒童本身的學習特質是影響兒童口語學習上的重要因素。例如：缺乏組織統整能力、選擇性注意力缺陷、短期記憶力不佳、類化遷移的困難等學習特點，故教學首先要注意「語言教材生活化」，從生活中取材，側重生活實用性，以避免身心障礙兒童學習類化遷移的問題。

在本文中，提及許多全語言教學的優點，但其實每種教學法都有其實施上的教學限制。因本身服務於國小啟智班，以下就針對班上三位學生實施全語言教學的結果及限制作簡單探討，利用信誼 2004 年出版人際關係故事圖卡當作教學材料，進行口語溝通訓練，共三個單元，分別為「小熊收玩具」、「陪媽媽買菜」、「兔子穿衣服」，教學流程先與學生討論故事的主題、聯想的事物，教師將繪本大聲朗讀，接著請學生一起讀，利用角色扮演，透過故事中的圖片，培養學生口語表達描述等能力，並依學生反應探討成效為何，如下所述：

（個案一）中度自閉症學生

學生能力分析：能說簡單的句子，但語言溝通主動性較差。

教學反應：教學前：無法只看圖就說出圖片意思；教學中：等待老師的答案再進行仿說；教學後：只會背下老師的答案，無法以自己的意思說出。

教學限制：因學生在教學過程較被動，主動溝通性不高，觀察較不適合全語言教學，若改成結構化直接教學法成效會更顯著。

（個案二）中度智能障礙學生，

學生能力分析：能說簡單的句子、對語詞感興趣、語言溝通主動性好。

教學反應：教學前：能看圖片說出簡單語詞，以 2 到 3 個字為主；教學中：會主動詢問圖片上下的意思。教學後：能用句子 5 到 7 個字來說明圖片意思。

教學限制：學生對圖片需稍微理解或使用感興趣的圖，會使教學更流暢。

（個案三）重度多重障礙學生

學生能力分析：口語能力能簡單模仿單音、例如發出類似“媽媽”的音、語言溝通主動性較尚可(以生理需求為主)。

教學反應：教學前：能用動作或表演來表現圖片的意思；教學中：對日常生活中常見的圖片感興趣，也喜愛用表演方式來表達。教學後：老師下與該圖片相關指令時，能演出或指認該圖片，且情緒非常激動亢奮，能嘗試發出有意義的語音，例如：狗、花等。

教學限制：學生對生活中較缺乏的經驗，例如：收玩具的經驗，無法表演其意思。

教學實施心得：從這三名學生的反應中，可以清楚得知學生喜愛的增強及感興趣的圖片，皆不相同，以智能障礙及多重障礙學生為例，他們喜愛功能性的圖片，例如：媽媽買什麼食物等。而中度自閉症學生，較喜愛遊樂性質的情境圖片，例如：盪鞦韆、打球、玩電腦等。若在教學中，無法觀察個別學生的興趣，老師的引導無法切合學生的需求，準備的教材無法引起學生的注視等因素，皆會導致教學成效不彰，故教師設計全語言教學內容時，需特別注意上述情況。

本研究教學實施現況與國內學者的研究結果有其相同點，黃雲淮(2002)發現自閉症學生在使用全語言教學時，成效有限。林宜芳(2004)提出全語言教學對中度智能障礙兒童口語敘事能力最有成效；上述兩項結果與本研究相符。

七、全語言教學應用之建議

一、教材內容方面：

故事教材應選擇符合身心障礙學生的程度與興趣，另一方面故事內容應盡量符合全語言教學所要求的「真實性與生活化」的原則。本研究中，以無文字的圖片為教學材料，且圖片內容也貼近生活，沒有文字的視覺干擾，學生可以專注觀察圖片中呈現的訊息，學習態度能積極參與，此與林宜君（2004）研究結果無字書在學生口語表現上較為豐富相符。

二、學習類化遷移：

全語言教學中，較困難達成的目標為類化到其他情境，將故事中所學得語詞或語句運用在生活中，此時教師及家長扮演

重要的角色，兒童在自然口語上的表現，如與同儕或家人的交談、玩耍時，適時鼓勵孩子使用學習到的內容，進而較能達到類化的效果。

參、結語

如果語言教學只是把語言切割成小片段，抽象的學習片段，讓孩子難以掌握、不容易記住，孩子便逐漸認為學習是毫無意義的。從學者研究中發現全語言的教學有助兒童在社會行為及其他領域的學習（如閱讀、算術等），薛曉華（1997）提到全語言教學可應用於音樂、數學、語言、藝術等學科上。許多研究者大多把全語言教學應用在語文科上，是否也可以在其他學科或其他障礙類別的學生上，將是未來全語言教學的研究方向。

從全語言教學的理論基礎上看來，全語言教學對教育是具有美意的，但需配合每位身心障礙學生做出適切的調整，若能根據學生的學習特質，在教學課程設計，特別注意學生的個別需求及學生間的個別差異，善用其優勢能力，例如喜愛表演或指認、簡單詞彙表達等，可使學生在無負擔的情境下快樂地學習，才符合全語言教學的真正意義。

肆、參考文獻

李連珠譯（K. Goodman 著）（1998）。

全語言的「全」全在哪裡？ 台北市：信誼基金出版社。

林宜芳(2004)。國小智能障礙學生口語敘事能力之研究。台北師範學院，未出版碩士論文。

- 莊妙芬（1997）。智能障礙兒童與自閉症兒童口語表達能力之比較研究。《特殊教育與復健學報》，5，1-35。
- 黃志雄（2002）。自然環境教學對重度智能障礙兒童溝通能力的影響及其相關研究。《特殊教育與復健學報》，10，71-102。
- 黃祺（2002）。《全語文英語教學策略對智能障礙學生英語學習成效之研究》。國立彰化師範大學，未出版碩士論文。
- 黃瑞琴（1995）。幼兒讀寫蒙發的課程取向。《台北師範學院學報》，8，503-528。
- 黃雲淮(2002)。《全語文教學對國小身心障礙資源班兒童英文學習之個案研究-全語取向》。國立台北師範學院，未出版碩士論文。
- 黃繼仁(1997)。《美國小學全語言教學之研究》。國立台灣師範大學，未出版碩士論文。
- 廖凰伶(2000)。《直接教學與全語教學對國中低閱讀能力學生閱讀理解表現之研究》。彰化師範大學，未出版碩士論文。
- 蔡蕙如(民89)。《學習外一章：運用兒童讀物實施全語文教學活動之行動研究以一個課輔班為例》。國立台北師範學院，未出版碩士論文。
- 薛曉華譯（S. C. Raines, & R. J. Canady 著）（1997）。《全語言幼稚園—教學之理論與實際》。臺北：光佑文化。
- 戴文雄、陳明哲、黃渝涓(2001)。全語言教學的自然與社會科學派典。《教育研究資訊》，9(4)，172-194。
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Goodman, K. (1990). Whole-language research : Foundation and development. *The Elementary School Journal*, 90, 113-127.
- Goodman, Y. A. (1989). Roots of the whole language movement. *The Elementary School Journal*, 90, 113-127 .
- Halliday, M. A. K. (1975) .*Learning how to mean explorations in hedevelopment of language*. London : Edward Arnold.
- Piaget , J. (1970) .*Science of education and the psychology of the child*. (D.Coltman, Trans.) .New York : Orion Press.
- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1988) . Research in early language intervention. In S. L. Odom & M. B.Karnes Ed., *Early Intervention for Infants and Children with Handicaps: An Empirical Base*. (pp.89-108).
- Watson, D. (1989). Defining and describing whole language. *The Elementary School Journal*, 90(2), 129-142.

淺談情障學生的教育安置與輔導實務

江秋樺

國立嘉義大學特殊教育學系副教授

壹、前言

儘管融合教育的精神已然成為近十年來台灣特殊教育的核心思潮，近年來身心障礙者的性別平權教育也極受教育部的重視；嚴令各地方教育處每季舉辦一次相關議題的研習會；由於對各地方在家教育學童的重視成效不彰，教育部於去年開始一再要求各地方降低在家教育的人數，期能讓一些重症學童，非不得以，儘可能透過各種努力，到特殊學校或機構接受教育。理論上，重度障礙的孩子較適合安置在特殊學校；中度障礙的孩子較適合安置在特教班；輕度障礙的孩子較適合安置在普通班加上資源教室的補救教學與輔導。事實上，筆者還是時有耳聞，雲嘉地區有少數學校枉顧法令，未經過當地之鑑輔會審議，私下將普通班老師自認無法處理的學生安置在特殊班或將原應安置在普通班的學生，全時安置在資源教室。這其中，當然包含最令普通班老師頭疼的偏差行為學生。

很遺憾這一、兩年來，筆者仍然接獲數起要求將注意力缺陷過動症學童轉校或轉至特教班的求助電話。一想到至今雲嘉地區仍有不少的普通班老師認為干擾上課秩序的學生都是影響他人的受教權；都該

隔離起來教育，筆者不禁感慨，週三特教研習如火如荼推行這麼多年，為何還是有普通班的教師至今仍不了解，動輒將一個有干擾行為學生的教育責任推給資源教室老師或其他特教班的老師，甚至於要求其轉學是於事無補的！

一般而言，筆者相信，若欲訓練特殊孩子的獨立技能，特殊班的教育安置方式較合適；若欲訓練特殊孩子的社會技能，普通班加上資源教室的教育安置方式較合宜。蓋因特殊孩子須仰賴普通班的學童提供良好的行為模式來當學習模仿的對象；正增強、忽略的行為改變技術的應用能力也普遍是一般的學童強過於較嚴重的身心障礙學生。注意力缺陷過動症及學習障礙學生，一般都被歸屬於輕度障礙學生，其障礙程度「輕」到連殘障手冊都沒有！如果這些孩子都須全時隔離起來受特殊教育的服務，那麼出了校門以後，他們怎麼生存在所謂的主流社會（詳見蔡昆瀛，民89；江秋樺，民90）？

筆者在雲嘉地區特教實務深耕近十年，很多的事看在眼裡感觸良多，如今稍做整理一、一與雲嘉地區的教育夥伴分享，另一方面也算對中華民國過動兒協會執行秘書長蔡美馨做一交代（文中可辨識

的資料一概刻意採用假姓或假名)。希望這篇淺顯易懂的文章，可以為一路扶持個案的老師們加油打氣，也可以為掙扎中的個案再搏取更多的接納與機會。

貳、標記有其不得已的必要性

A 國中裡的嚴老師在學校蒸其午餐。國一的學生，小祥，說她在蒸『腳尾飯』。結果，當然是群情譁然。不過，彼時因台北某知名議員正在鬧離婚，其之前造假的『腳尾飯』新聞一再經電視二十四小時強力放送，筆者認為『腳尾飯』一詞應是小祥從新聞中習得的負面語言。值得注意的是，小祥只刻意針對嚴老師發出此語，對於另一個與其感情較好的老師則無此行為。可見小祥的認知能力並不差--小祥有能力去區辨也刻意選擇用負面語言去挑釁平日與其互動關係較差的嚴老師。彼時，全校的師生視小祥為頭號問題人物，資源教室老師節錄一段小祥干擾科任教師上課的情形供筆者參考，原希望筆者同意讓她於科任老師上課時，將小祥隔離出來一對一教學或輔導。看完資源教室老師所提供的錄影帶，筆者認為小祥的確有不適當的過度活動現象，甚至還刻意於課堂中呈現輕微的霸凌行為。不過，筆者認為科任老師缺乏互動性的班級經營方式是致使小祥偏差行為惡化的主因。因此，筆者特意應邀到 A 國中去進行週三特教研習。遺憾的是，不見該科任老師出席。

資源教室老師還反應小祥常因口無遮攔而招致一般的同儕與其發生衝突。筆者當然無法同意資源教室老師將小祥移出班級，以俾利進行一對一教學；只能退而求

其次，要求資源教室老師先到普通班去進行特教宣導，請普通班的同學看在資源教師的面子上，暫時對小祥的負面語言或挑釁行為採取「忽略」的態度，並排定一對一的晤談課程以協助小祥了解正向的社交技巧（筆者希望藉由與老師一對一的晤談，小祥能於最短的時間內靜下心來聆聽老師的提問並省思，而不譁眾取寵，故未建議同儕加入）。根據期末資源教室老師所呈現的錄影資料顯示，小祥事實上受惠於一對一的晤談很多。資源教室老師後來也採用到普通班去進行「特教宣導」為其碩士論文的研究主題，協助該校其他與小祥有類似問題行為的學生。而其論文的研究結果顯示，到普通班去進行「特教宣導」對於普通學生對身心障礙學生的了解與接納是有助益的（蘇孟君，民 97）。

一年後，小祥在學校的負面地位就被新報到的學生，小傑，所取代了。據導師描述，小傑不但欺善怕惡且呈現嚴重的霸凌行為，還曾口頭上性騷擾年輕漂亮的資源教室老師--宣稱因老師長得很好看，所以要親吻她。今年九月初暑假過後，筆部就接到甫上任兩週的新任導師打到特教中心的求助電話。據導師描述，小傑因不滿導師持續將其在學校的偏差行為寫在連絡簿上知會家長，有一天，竟然拿著美工刀準備去找導師算帳。筆者與導師詳談後得知，新任導師剛從其他國中轉任 A 國中長期代課一年，基本上對小傑在校的學習行為模式事先毫不知情。

筆者認為經過漫長的暑假後，小傑比其他人更需要較多的技巧及時間去規範，

偏巧又碰到一個新到校就職的代課老師當導師，一般而言，兩人之間的謀合期恐怕需要更多一點時間。遺憾的是，信任度尚未建立兩人便已先結仇！為了顧及學校名譽，筆者建議導師請該校儘速召開緊急會議，徵求可以安撫小傑的老師先認輔小傑，要求小傑往後對導師的處置若有不同想法時，先找認輔老師商量。藉由「mentor」制的建立（老手帶新手），筆者以為一來可以緩和小傑的衝動，二來可以伺機擔任小傑與導師之間的和事佬，待二者之間的信任度建立後，再逐步放手讓新任導師完全接手小傑的教學與輔導。

事後，該校兩位資源教師來找筆者進行晤談。兩位老師咸認小傑：『不敢真正動手傷老師，因導師是新手，比較緊張。且每次導師要求協助時，所有輔導團隊都會出手幫忙。是否有必要找較資深的老師權充溝通橋樑，認輔小傑？』針對資源教師的提問，筆者還是堅持學校的輔導應是整體的，既然已經有老師可以「穩住」小傑，應有前輩提攜後輩的胸襟；讓新進教師可以早點進入狀況，減少摸索時間。長代導師若真出了問題，一旦被披露，學校整個輔導體系難道不會被質疑--怎忍讓一個教學經驗生澀的老師去帶一個號稱全校最棘手的學生？任何人都無法確認小傑只是虛張聲勢，而不會真的付諸行動。多一分防範總是好的！老手帶新手的作法一定可以為該校友善校園的營運產生加分的效果。

此外，小祥領有輕度智能障礙的殘障手冊；小傑領有中度智能障礙的殘障手冊。即使他們都曾或一直都是學校裡令

師長頭痛的角色，但因 A 國中設有特教班及資源教室，甚至有為中輟生專門設置的中途班，在某個程度上，學校裡所有的老師觀念上「應該是比較進步的」：大家應該都明白，不管這群孩子的偏差行為有多嚴重，他們享有九年義務教育，甚至優先受惠於十二年國教。所以，筆者未曾耳聞該校有人起心動念要求孩子轉學。大家都只能咬緊牙根，「與學生共舞」！今年暑假中，筆者在一研習的場合中撥放小祥接受晤談之後的錄影帶，小祥以前的國小資源班老師剛巧也是學員之一；她看到小祥在 A 國中進步的錄影帶後心中很感動，主動向筆者反應輔導網絡的重要性--她慨歎以往自己都是孤軍奮鬥，所以對小祥的輔導成效不彰。

同縣另有一個實例。筆者應邀到 B 國中去進行週三特教研習，獲悉該校有位長期代課的老師因在黑板寫上「過動」二字，引發一名帶有偏差行為的國二學生，小勝，不滿，一個箭步拿起老師身邊的空椅子朝老師頭上摔下去。結果，該名代課老師送急診，小勝因此休學，這消息還遭報紙披露。據聞，之後小勝擬轉 C 國中卻遭婉拒，因為該校『不接受會打老師的學生』！研習之後，長代的老師及輔導室相關人員與筆者深談。根據學校的說法，事發當日，小勝因其先前的偏差行為而遭學校開會研議要記其大過乙支。小勝正因擬遭記過一事帶著負面情緒進教室，剛好看到長代老師在黑板上寫著「過動」二字，回座位就坐時，鄰座同學誤傳老師在說：『小勝是過動兒』，致使小勝非常激動，而

導致憾事發生。

事後，小勝雖知自己誤會老師，卻已難以挽回。據說小勝回家後因言語上衝撞其父親，而遭父親報警處理，小勝因此被少保隊抓去監護兩星期。筆者指導長代老師一些簡易與學生「說心裡話」的技巧，建議她去邀約小勝返校唸書。筆者認為如果小勝自己選擇不回學校讀書，往後如果人生不順遂，小勝可能比較不會歸咎於長代老師；否則，筆者擔心長代老師下班後在學校附近活動是有潛在危機的。筆者了解要學校跨出這一大步當然不容易。事實上，如果小勝領有醫生證明--證實其「衝動控制有問題」。那麼，筆者相信當初尚屬國中二年級的小勝今日絕不可能被迫中輟在外遊蕩。因為，他極有可能就會被歸屬於情緒障礙的學生，有著更多的特教資源介入、協助輔導。

筆者雖然常提醒雲嘉地區的國中、國小老師：「牽蠻牛，要用軟繩子」！很遺憾，「軟繩子」不好找；找到了，又難以持續！老師是人，也有情緒！所以常希望也需要喘息時間。實際的情形往往是，全校裡懂得處理棘手個案的老師只要能脫手，一般的心態都是急著在個案尚未再出現大問題之前，適時「出讓」。中正大學心理系姜忠信教授曾受邀到嘉義大學特教中心來擔任「個案研討」研習會講師。在研習會裡，姜教授一再強調棘手個案信任度的建立至少要兩年以上。換句話說，經過兩年的謀合期後，棘手個案在學校各方的努力及配合下，才可望進步。姜教授也強調，在這兩年的謀合期裡，相關的輔導老師該生的

氣可以生；該罵的話可以說，唯一不能說的就是：『我要你轉學』！可惜實務面往往是，大多學校都希望在個案還沒鬧出大事之前迫切要求其轉學。大多數的老師也都因學校或個人壓力，顧不得專業倫理，而同意配合學校要求讓個案轉學或趕快將個案轉手給新進的老師去帶。理由是，即便棘手個案呈現些許進步，也往往趕不上眾人的期望程度，知道內情越多的老師，越不敢繼續接手，所以個案往往會落在代課老師的手裡，只因代課老師沒有「選擇權」。如此一來，紛亂、衝突當然是可預期的。

參、鮮少有個案「從一而終」

筆者接觸的個案鮮少不是多次轉學的。今年七月中的一個深夜，筆者偶然間從電視新聞中看到，以前曾經協助處理的一名個案，不小心從晾衣服的陽台上掉下身亡的報導。當夜，筆者輾轉徹夜難眠。隔日，筆者急電嘉義市 F 國小，向死者的母校打聽消息未獲證實，再電嘉義市社會處，終獲確認：死者的確是筆者以前曾接觸的個案，小菁。筆者再度通報 F 國小以前的輔導室葉主任，經確認那個從陽台不小心掉下去的國中女生，的確就是該校畢業的校友，小菁。葉主任傷心的說：『小菁總是悶悶不樂的，沒想到畢業後還是出事！』

筆者回憶第一次在 F 校看到小菁時的情況：剛從 E 校轉來一個星期的的小菁正在教室的一角咬著抹布。當時該班的學生正在進行掃地工作，所以筆者就藉機和小菁閒聊了一下，並要她拿出國語作業簿讓筆

者看。從對談中筆者得知：小菁的家很小--只有一個小房間及一個小廚房。根據小菁的描述，因為家裡房間太小，所以小菁和姐姐睡上、下舖，媽媽和哥哥睡地板。筆者先褒獎小菁長得很可愛，並問她：『為何咬抹簿』？毫無心機的小菁說：『如果您把抹布想像成蛋糕，它還滿好吃的』！筆者又問：『有時寫的國字很工整，從字就可以看得出來寫字的人一定長得美美的，就像自己所寫出來的字體一樣！可惜有時候，為什麼寫出來的字就稍嫌有點凌亂，一點都不像主人的眼睛那麼漂亮？』天真的小菁回答說：『有時候，媽媽煮魚，家裡就很臭，所以我就到樓梯間的階梯上寫字，字寫出來就會像您現在看到的這樣囉！』

腦海裡印象最深的就是小菁描訴自己正在訓練迷你兔『變壞』，因為『乖乖的迷你兔容易被踩死或壓死！』原來，有人同情小菁幼年喪父，寡母獨力撫養三個小孩，又是低收入戶，自忖孩子們比較沒有玩具可以玩，所以送了小菁家一窩迷你兔，結果兔子常被嘻鬧中或睡夢中的主人踩死或壓死。天真無邪的小菁不懂得是家裡的空間太狹小，不適合養寵物，卻以為是兔子太乖，遇到危機卻不懂得逃開！葉主任說：『小菁的老師通報其有注意力不足的問題，常顯得心不在焉！』當初，筆者建議葉主任以「疑似學習障礙」的名義讓小菁接受資源教室老師的評估，請其儘可能一邊通報一邊讓小菁先行接受資源教室的補救教學（因當初該校的資源教師是心評人員，且彼時學習障礙的篩選因計畫經

費不足而中斷，所以各校資源教師自行評估後，若資源教室尚有名額，均可先行提供服務，避免其因學業落差越來越大而產生習得無助或自暴自棄的現象）。筆者回想起當初看到小菁時，她提到迷你兔的無邪神情，以及她物慾無法滿足咬著抹布的樣子，心中總是百感交集。

事隔這麼多年，從電視螢光幕上，筆者終於有機會「親眼目睹」到小菁當初所形容的那個小而且略嫌零亂的家，且經新聞媒體披露，筆者才得知小菁尚有一較小的手足被領養。當初小菁所描素的「家」--還真的是小！尤其是，三個孩子都已經長大了，再加上媽媽，四個人擠一個窩，還真是太小！小菁出事的第二天，筆者電聯嘉義市社會處確認其低收入戶身分尚存，喪葬費社會處會協助處理後，心中仍有一些掛念。當日晚上，適巧碰到D校的高老師。高老師提到小菁幼年的家庭情況：常是寡母不在，獨留三個小孩在家，引起婆婆的不滿，因而不願意提供援助。筆者彼時方知小菁國小最少唸了三個學校！筆者常在課堂中對自己的研究生提到：如果家庭支持系統薄弱或不健全，教育、輔導系統、社福單位又無法面面俱到時，輕度障礙的孩子年紀越大，往往會比以往天真無邪的幼年階段更不快樂，因為很多現實上的困境都難以因為歲月的增長而有所改變！因此，在國小時原已悶悶不樂的小菁，長大後更不快樂是可預期的。無怪乎小菁哥哥接受新聞媒體採訪時曾提到：『小菁近來曾出現割腕的行為』。

今年七月放暑假之前，筆者應邀到彰

化縣去當一名輔導主任的研究所論文口試委員。論文的場域裡有四名「非行少年」（簡言之，即有案在身的個案；多為竊盜案。）受法官裁示安置在該校。雖曾引發當地居民的強力反彈，但法院還是堅持捍衛四名學生的受教權，四名學生目前仍被安置在陽光學校（假名）五、六年級就讀中。無怪乎彰化縣會被評比為特殊教育表現優良的縣市。筆者常說，一個國家進步與否可從其社會福利及對特殊教育的重視與否窺知。同樣的，一個縣市進步與否應可從其社會福利及對特殊教育的重視與否窺知。同理，一個學校的進步與否亦可從其對弱勢孩子的重視與否窺知。雖然陽光學校裡的老師曾建議教育處將非行少年分散安置在資源較豐富的大學校，以避免非行少年集結在同一學校引人側目，造成學校其他學生流失。此建議恐難獲得教育處的採納。因為，多數人均認為學生人數眾多的學校會比較學業成就取向，比較難以等待或邀約低學習意願的孩子。據此，很多「城市」裡的醫生若獲知個案因被指控拖垮班上的上課進度，而在學校受到排斥，通常都會建議將個案轉學至鄰近地區的縣市去（譬如，從嘉義市轉學至嘉義縣）。不管結局如何，筆者都很感慨--彰化縣至少有人努力在教育「非行少年」，而不是將他們「關起來比較省事」就好。值得注意的是，陽光國小是個六個班級的小學校，什麼特教資源也沒有，「非行少年」到了該校，所有的普通班老師還是得學著去跟「學生共舞」！

無獨有偶，雲嘉地區也出現了兩位引

人側目，幾乎造成學校其他學生流失的棘手個案。所不同的是，雲林縣及嘉義縣的棘手個案並未達到被標記為「非行少年」的嚴重程度。雲林縣的棘手個案，小魯，有幸在國小老師所建立的健全輔導網絡中順利畢業（曾轉學被拒後，又回原校就讀）。小魯曾被醫生診斷為「注意力缺陷過動症」、「性格違常」及「行為規範障礙」（目前國中的資料記載為「注意力缺陷過動症伴隨有行為規範障礙」）。據報，轉入雲林縣 G 國中之前，小魯曾經歷過兩個國中，其中之一為普門中學。今年暑假之後，小魯升上國中二年級。小魯國一時曾被學校要求全時安置在資源教室，如果進步了，才准其逐步返回普通班就讀。嘉義縣的棘手個案小盧--今年暑假後，三度轉學到第四所國小就讀。今年暑假過後升上國小五年級--小盧父親接受其他家長的軟式攻勢，故將小盧從將近三十班的大學校轉學到「比較不會干擾太多人」的小學校。若小盧能順利在新進的國小畢業，將來的學區便在上述的 A 國中。小盧目前被醫生診斷為「注意力缺陷過動症伴隨有對立性人格」。二人在國小階段都曾因情緒失控而攻擊老師，導致老師失控，與其發生拉扯。筆者也曾分別到校去提醒教師：在教育當局一再三申五令不可對學生施與體罰的前提下，情緒失控而傷及學生的可能嚴重後果。事實上，小盧便曾因深夜在外遊蕩被警察帶上警車，在保護的過程中，小盧言語上、肢體上攻擊警察，導致人民保姆情緒失控，而賞了小盧幾個耳光。消息傳來，該校某些教師莫不為警察「替天行道」的

英勇行徑雀躍不已！但當他們得知：警察為了逞一時之快，事後付出六萬元的賠償費時，自是面面相覷，慶幸失控的不是自己！

事實上，已有醫師直接判定小盧為反社會人格的個案，對其施予藥物上的治療意興闌珊。筆者和姜忠信教授倒不忍在孩子這麼小的年紀就直接「判其進步為死棋」（沒救了）！畢竟小盧尚未滿十八歲。在筆者的眼裡，小盧目前仍是個自暴自棄、到處受人遺棄的小孩。小盧的爸、媽在小盧二年級升三年級的暑假裡離婚，小盧要求跟媽媽住卻被媽媽拒絕。小盧無奈，只好轉學跟著爸爸。甫入國小三年級一個月，學校便以其爬上、爬下太危險為由，請來鄰近地區的警察將其銬在籃球架上並帶進警察局，據說，還上了報紙的地方社會版。奶奶受不了學校的奪命連環 Call，接受學校建議將小盧轉至「資源較好」的大學校。原本對學習毫無動機的小盧到了新學校，對資源教師裡的老師產生了依賴感及信任度，學習行為漸有起色。嘉義縣特教課更是投入全縣最大的人力資源及精神支持。社工曾積極遊說小盧的母親接納小盧到自己的身邊，卻再度遭到拒絕。之後，小盧原略有起色的負面行為再度惡化，終至其他家長無法忍受。普通班的家長動之以情，向小盧的父親述說學校目前遭受來自家長的輿論壓力，許多家長都在觀望小盧的動向，以便決定自己孩子的去留。小盧的父親經營理容院，隱約透露著些許的江湖味，或許也因此有些江湖義氣，面對自覺委屈而淚流滿面的普通班家

長，竟然答應將小盧轉學到小一點的學校，以免干擾太多人！筆者沒有立場反對，只擔心或許曾努力掙扎想要學好以迎合師長的小盧，恐怕會認為大人又不愛他了、變好是沒意義的，而再度選擇自暴自棄。

筆者一直認為小盧的預後效果是不樂觀的，因為他真正想要的是一個接納他的「媽媽」。整個教育環境給不起，也沒有人替代得起。似乎到目前為止，也沒有足夠的時間找出一個可行的替代方案，而小盧又換了一個新的學習環境，一切的努力都得重來。令人詫異的是，據說小盧所到的新學校，竟不知小盧之前的種種事蹟，而未能事先好好挑選合適的老師來帶領小盧。在暑假過後的第一次鑑輔會裡，筆者獲知小盧被當「正常小孩」安置在普通班，連資源教師都未介入，不禁要問：「哪裡出了問題」？據報，小盧新學校的資源教師很愛打球，所以今年十月份時，筆者提醒該資源教師或可試著帶小盧去打球，讓小盧因欣賞老師的球技，而喜歡新學校、新環境，而非消極的等其出現問題再來補救！

筆者不解的還有另一個怪現象：時至今日，國中、時小的輔導專業為何未被強調？小盧今年五年級已經轉了四個學校，還不知能不能就此打住，順利畢業。可是，據報，當初小盧的第二個學校（彼時小盧為小三學生）以其爬籃球架有危險性，找來警察將其扣在籃球架上，並帶進警察局。事後，筆者受嘉義縣特教課之託，到該校協調。當初口口聲聲指稱小盧妨礙他

人受教權而引用法條與筆者對立的訓導主任，在今年的暑假竟然轉任嘉義縣一所大型小學的輔導主任，而該校以往的輔導業務一向是縣裡其他學校的楷模之一。筆者不知這樣的轉換是該名主任的「現世報」；抑者是其弱勢孩子的「業報」？只能在此提醒讀者：小心「果報」！

儘管以前醫生曾有不同的看法，目前小魯被診斷的病名為「注意力缺陷過動症合併行為障礙」。在本校特教中心舉辦的「個案研討」研習會裡，筆者第一次遇到小魯的國中資源教室老師珊珊（亦是該校的特教組組長）。事後，筆者也看到了小魯目前在校的輔導紀錄。國中的輔導紀錄簡述如下：

小魯為養子，養父從商，養母為家庭主婦，對小孩的教育極為關心。對小魯的教育態度是積極有作為，不溺愛小魯，有錯一定會處罰。小魯在國小五、六年級時，與班上師生互動不好，時常爭吵，並以跳樓為威脅，希望他人能滿足他的需求。小魯在進入本校之前，曾於兩所國中就讀多天，但是無法適應，最後到本校就讀。因為小魯行為問題非普通班導師一人能解決，且希望打斷國小的行為鎖鍊（衝動跟人爭吵，說要跳樓，家長被找來，帶回家管教），所以決定暫時全天安置於資源班，目前情狀稍改善，已逐步回普通班上靜態課程。目前在資源班接受國英數的補救教學和社交技巧的訓練。

儘管目前小魯被診斷的病名比小盧嚴重，筆者看到珊珊老師及家長的用心，卻覺得小魯的預後效果比小盧樂觀。因為前者的家庭支持系統比較健全，而且相較於小盧，小魯的國小求學歷程就顯得平順許多：雖然輔導的過程中，小魯的家長也曾有些不滿足，也曾將孩子轉學出去，卻隨即又轉回。一經比較，家長總算了解學校對孩子的用心良苦！無論是家長、老師或輔導人員，大夥都是一路跌跌撞撞陪著孩子一起成長的。以下筆者節錄一段小魯以前的國小輔導主任所寫的心路歷程，讀者便不難窺知小魯家中的轉變及對這轉變對小魯成長的重要性：

陪伴小魯成長已經有三年多的時間，對於他背景的因素從不是同情，反而是遺憾。小魯的養父母對他視如己出，所給的愛不下一般親生子女，但是小魯卻不斷以憤怒來表達他對親子關係的不滿。三年來小魯從自殘到傷害別人【近來會以三字經及毆打同學來發洩心中不滿，起因也從有特定原因到一味的挑釁別人】課堂上有時到達幾乎為所欲為的地步，有同事跟我說：「主任，你找一味特教助理員來只是加重小魯對自己的控制慾及特別照顧沒有輔導效果」，但是像今天上午，小魯因為自然課做實驗的時間不如他想像的久就作勢挑釁要打他人，這時助理員請其他同學先不要還手，任由小魯在她身上揮拳，我不能說助理員處理的多好，但就減

少衝突而言這確實是一種犧牲及冷靜。【助理員不曾回手】一個好的輔導人員並非一味的包容，但是關鍵時刻的冷靜及包容卻是必要的，正如一盆熊熊烈火需要的絕對不是油而是水。』

事後，該名導師自己承認：『終於明白少了特教助理員，對自己是不利的。因為，偶而與小魯發生衝突時，才驚覺自己少了有利的證人』，因為家長有時難免會質疑老師處理小魯的方式不當或過當。輔導主任是人，也難免有情緒。自覺挫敗的輔導主任也曾寫道：

我跟小魯說：主任失敗了，長期以來我向班上的同學及其他家長說『小魯會變好的，我相信他會進步的，不過現在我必須承認』，我輸了，因為當我站在你面前，請你把手從別的同學的身上放下來時，你不理我。因此我只好請代表警察的邱老師來【此時邱老師已聯絡少年隊要來將小魯帶走而剛好他媽媽來到學校】，我向小魯說『是你媽媽要邱老師再給你一個機會請警察不來』，小魯竟用可憐又故作委屈的聲調說『沒關係啊，這樣她們才可以少養一個孩子』，我說『你沒資格說這種話，你想想妳父母養你買東西給你，照顧妳任何一個家庭的父母做到的她們沒有一件事情沒做到甚至做的更多，但是你竟然說她們根本不要你，你可知

道父母在你身上花了多少錢，這些錢你還了嗎，你有什麼資格說你父母不愛你，在這個世界上還能找出什麼愛是父母沒給你的，只剩下一種就是在你生氣的時候給你打，給你罵。如果你生氣你要打人那你就打主任和媽媽，因為我們為了要證明愛你可以接受被你打和罵，但是同學她們不會接受這種方式的。』

處理每個屬於人的問題都會有看不到的限制，小魯從三年級以來被輔導過無數次，經歷過幾位輔導老師和級任老師，但對於她情緒的控制，似乎沒有多大的進步。有時我會想，難道還有什麼是我們沒做的嗎？或者我們根本沒做對，百思不解，每次我總是看見憤怒的孩子和心碎的母親，然後就是一堆流不完的眼淚，說真的，我並不會用同情來看她們的遭遇，因為過去一連串發生在小魯的幸和不幸，對於學校而言那些畢竟都太沉重，況且時空的區隔，如何去形塑一個遙遠的事件留下的傷害似乎也不再我的輔導目標裏【包括小魯在小時候被爺爺奶奶疼愛後，因叔叔的小孩出生變成孤臣孽子般被羞辱，被祖父母趕出去】。因此，我堅持學校試辦教育場所，我們的輔導目標並非小鴻能釋懷自己在家庭中的情感糾葛或完全能控制情緒，畢竟我們並非專業輔導人員【而所謂的轉介該做的卻都已經做了心理師已晤談過二次『含老師及家長』甚至進行第一次的催眠

治療，校外少輔會導志工也到家中訪談過兩次】，我認為真正的目標是維護此班大多數同學在學習時不被干擾的受教權。但今天小魯已有主動攻擊他人的情形，且此次的衝突事前並無任何徵兆【星期一的早上，據母親說假日全家還開開心心的去走馬瀨農場，只是正好目睹了有人拿椅子鬥毆，今日便模仿其行為拿椅子要丟助理員】，我想一個無端有如此大能量脾氣的人在他的內心世界究竟壓抑多少憤怒，才得以需經由這樣的過程來表達不滿，是我今天眼中的小魯。我並非專業人員，但我合理的推斷小魯的情緒生病了，而這種生病的情緒不會經由這種方式宣洩完，因為當他的情緒宣洩完後，相對的也犧牲了他與他人正常互動的關係』

由此可見，小魯的親子、師生關係在國小階段是曾經過一番掙扎的！筆者第一次接到輔導主任的電話是在小魯五年級下學期六月的時候，筆者馬上接受晤談的請求，並於暑假期間，請小魯的親生父母及養父母到小魯的學校一談。小魯的養父、母領養了小魯及另外一個來自不同家庭的妹妹。養父、母因收養小魯幾乎和夫家的父、母親（小魯的養祖父及養祖母）形同陌路；又因小魯在校狀況不斷，所以養母也曾在情緒失控的情況下，向小魯說出可以隨時終止領養關係。小魯的親生父、母親並無婚姻關係，小魯的親哥哥因戶籍問題延後兩年上課，所以雖然年長小魯兩歲

卻比小魯晚就學一年。事實上，協談的當日，筆者發覺小魯的親哥哥問題並不亞於小魯，只是被忽略了。筆者認為小盧與小魯都屬先天氣質較困難帶領的小孩，只是，後者較幸運，離開了不利於他成長的原生家庭，且有關愛他的養父、母，家庭的支持系統較完整，且家庭經濟能力較佳。協談當日，小魯選擇留在養父、母身邊，養母與小魯也在筆者的見證下，簽下筆者事先預立的契約書，雙方承諾不再以領養關係來攻擊、試探對方對自己的真心或忍耐的底限！

坦白說，筆者第一次看到小魯的輔導主任時，他是既累又倦，也對小魯充滿了不諒解。筆者告誡他：『您只能選擇不當輔導主任，但您不能選擇個案。』令筆者感佩的是，小魯的輔導主任在筆者一番的解說與情緒支持後，咬緊牙根一路堅持到底，整個輔導團隊從未起心動念要求小魯轉學。事實上，小魯六年級導師也曾失控將小魯的衣領扯破了，但是家長因感念學校輔導團隊的用心，選擇了息事寧人。筆者樂見小魯的親子關係朝正向發展了--養母覺知「寵母多敗兒」的真諦，懂得用正確的教育方式處理小魯與師長的紛爭，而不再讓小魯誤以為自己有靠山。雖然一路風雨，該校輔導團隊的輔導方式也更顯成熟了--譬如，不該縱容小魯盛怒時，朝特教助理員或老師身上發洩。小魯也在所有師長的協助、輔導下，順利在該校畢業。

肆、「老問題」可能一再出現

在嘉大特教中心舉辦的「個案研討」研習會裡，小魯國中的資源教室老師珊珊

分享小魯目前在校的情況。小魯目前在校所呈現的主要問題為：『上課不專心，時常分心。生氣時，該生有摔東西、踢門等暴力性行為、事後會躲起來，不會表達自己生氣的原因。無聊時會跟同學玩遊戲，但是不會分辨別人的情緒反應。不瞭解別人的想法。想做就做，不會顧慮後果。挫折容忍力低。』珊珊老師也提到自己曾遭受小魯的肢體攻擊。筆者問珊珊老師是否曾向小魯以前的國小輔導主任請益、取經？珊珊老師戲稱：『被罵了一頓』。筆者莞爾一笑，安慰她：『小政主任也不是天生就這麼棒的，他也是經過一番磨練，才練就一身功夫的！』筆者認為小魯把珊珊老師當作玩伴，時常在測試其底限，所以常會故意逗弄她--譬如，小魯還是會用不當的行為去吸引珊珊老師的注意力，只為了想讓珊珊老師跟他說話。小魯畢竟已進入國中階段，更易衝動，所以筆者提醒珊珊老師當小魯情緒或行為失控時，先找其他的事或人緩和一下小魯的情緒，不要急著處理，以避免產生肢體衝突！

事實上，小盧及小魯的老師都有遭受個案情緒失控而朝老師身上一陣胡亂拳打腳踢的經驗，也常有其他老師問筆者：『難道老師被打只能自認倒楣？』身在師範學院這麼講究師生倫理的環境，筆者常戲稱：「如果嘉大的學生打我，那是嚴重違反尊師重道的倫理觀念，他可能會被退學。因為師範學院是師資培育的主要場域，絕不可能接受一個會打老師的大學生。不過，如果該生擁有曾到精神科就醫的紀錄，那麼法、理不外人情，他可能會被原

諒，附帶的條件是到輔導中心接受輔導。如有必要，必須遵守醫生囑咐，好好用藥。」嘉大的學生若毆打師長極有可能被退學，因為他們都已「長大成人」，必須對自己的行為負責；可是，筆者在雲嘉地區所接受的個案，多以國中、國小為主，這些個案尚在學習、成長，未滿十六歲，需要的是是一般教育的機會而非監獄裡的感化教育。以小盧及小魯為例吧，其二人都經醫師診斷為「注意力缺陷過動症合併有對立性人格或行為規範障礙」。所謂的「症」就是生病了。既然「注意力缺陷過動症」納入了特殊教育的服務範圍，在某個程度上，已經提醒社會大眾這群孩子需要更多的接納與協助，其方能有轉變、向上的機會。

伍、結語

小盧及小魯的求學歷程儘管一路風雨，二人仍是安置在普通班佐以資源教室的社會技能及補救教學（偏向操作式的課程較容易奏效），因為他們並無殘障手冊，並不適合安置到以生活或自理能力養成為主的特教班。九月初筆者接到某國中特教老師的諮詢電話，詢問該校普通班老師擬將班上具有偏差行為的學生安置到特教班的適切性。來電詢問的老師具有心評資格已針對該生施測，發現該生在教育診斷上只符合「注意力缺陷過動症」的特質，並無其他較嚴重身心障者的特徵。因為普通班老師宣稱曾去電特教課詢問也得到肯定的答覆，所以認為特教老師百般阻擾，因而引發紛爭。筆者要在此強調，身心障礙學生的教育安置依法是要經過各地方政府教育處所組成的鑑輔會審核、建議，而非

一、二人所能私下決定的。事實上，特殊教育法明定特殊教育旨在提供特殊孩子適性的教育，不在特殊的安置（更遑論永久式的隔離安置）。時至今日，社會大眾應該明瞭學校是教育的場域而非監獄，切莫動輒想將孩子隔離。蓋因出了校門，特殊孩子仍生活在主流社會裡。今日吾等不設法教育他，日後必將付出更大的社會成本去監護他！

陸、參考文獻

江秋樺(民 90)。融合教育的理念對注意力缺陷過動症兒童學校教育的衝擊。融合教育論文集，91-117。嘉義：國立嘉義大學特殊教育中心。

姜忠信(民 97)。情緒精神障礙學生輔導研習會。嘉義：國立嘉義大學特殊教育中心。

蔡昆瀛(民 89)。融合教育的剖析與省思。國教新知，47(1)，47-50。

蘇孟君(民 97)。特教宣導課程對改變國中生接納障礙同儕態度之行動研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學特殊教育研究所，嘉義。



精準教學法的重要概念與教學步驟

王秋雅

台南縣新民國小教師

許南玲

台北縣板橋市漢明診所物理治療師

摘 要

精準教學法是林詩禮以操作制約原理為基礎所發展的教學法，本文將介紹精準教學法的歷史發展與理論基礎，並描述精準教學法的重要特徵，包括極小的目標(pinpoint)、流暢度(fluency)、計算(counting)、繪製圖表(charting)，其中並以圖表介紹精準行為紀錄表(SCC)，接著結合國內外學者理論，介紹精準教學法的詳細實施步驟：(1)挑選技巧，並將目標極小化、(2)設定目標、(3)計算，教學並紀錄、(4)發展學習曲線圖、(5)決定下一步。

關鍵詞：精準教學法 precision teaching、精準行為紀錄表 standard celebration chart

壹、前言

在傳統教室中，有各式各樣的理由可以讓一個學生在學習課業時失敗，但是有沒有哪種教學方法能夠協助教師辨認學生獲得課業成功的因素呢？當一種教學策略無法奏效時，我們應該如何決定正確的策略來解決教學上的問題？有沒有什麼方法可以協助老師「立即」發現學生的學習成效如何呢？

1950 年代，林詩禮(Ogdin R. Lindsley)使用操作制約的原理設計了精準教學法(Precision Teaching) (毛連塏，1999)，精準教學法包含了以下前提：對於教學上的修正和有效學習，都需要系統化的評量(Schoen & James,1991)。精準教學法藉著每天紀錄學生對教學的反應，展示出個體

由於教學策略所導致學習狀態的改變，因此教學策略若是無效，就會馬上被移除，如此一來就不會浪費任何時間，學習者的課程會在適當的時間以正確的速度前進，而且教師和學習者都可以從教學策略中受益 (Kerr, Smyth & McDowell, 2003)。

以下，筆者將針對精準教學法的歷史、重要特徵以及實施步驟提出介紹，希望能讓各位讀者對於精準教學法能有更進一步的認識，並且能夠將之運用在自己的教學上。

貳、精準教學法的歷史

林詩禮(Ogdin R. Lindsley)是「精準教學法」(Precision Teaching)的創始者(Binder & Watkins, 1990; Calkin, 2005; Kubina, Ward & Mozzoni ,2000; McDade &

Goggans, 1993; Polson & Grant, 2005)，他在 1950 年代於哈佛大學攻讀心理學博士學位時，跟隨行為學派大師史金納進行研究，他在研究中發現：「以 10-100 的頻率來記錄藥物的反應和不同增強物的效果，比用百分比正確率做紀錄要來得敏感。」同時他也發現用同樣的方法紀錄行為模式以及學校兒童的學業行為也有同樣的效果 (Polson & Grant, 2005)。因此，他以史金納的操作制約原理為基礎，設計了精準教學法，以便級任教師、諮商員、行政人員及其他機構用以改變學生行為（毛連塹，1999；McDade & Goggans, 1993）。1965 年時，林詩禮開始進行特殊教育教師的教學訓練，他介紹了記錄行為頻率的優點，以及紀錄行為頻率的精準行為紀錄表 (standard celebration chart，簡稱 SCC) 給特殊教育老師們，並獲得許多老師的好評 (Polson & Grant, 2005)。

參、精準教學法的重要特徵

國外數個學者對於精準教學法的特徵與要素提出闡述，內容大致包括：(一) 極小的目標 (pinpoint)、(二) 流暢度 (fluency)、(三) 計算 (counting)、(四) 繪製圖表 (charting)，以下將針對上述四點特徵進行描述：(毛連塹，1999；Kerr, Smyth & McDowell, 2003; Kubina, Morrison & Lee, 2002; Kubina, Ward & Mozzoni, 2000; Polson & Grant, 2005)

一、極小的目標 (pinpoint)：

對於一個動作或事物件最精確的描述，極小的目標包括兩個步驟，步驟一包含對於技巧教學輸入 (input) 與輸出 (output)

的安排，稱為學習管道 (learning channel)。步驟二則是對於每個技巧都做出正確與不正確反應的配對 (correct and incorrect pair of responses)。接下來我們將針對這兩個步驟做說明。

1. 學習管道 (learning channel)：

對每個技能都應該清楚描述輸入管道與輸出管道。藉由詢問「要怎樣做孩子才能吸收教學？」和「到底他們要被要求去做什麼？」，可以允許教學者將教學個別化。將個體的學習風格與教學設計做配對，也可以在呈現不同學業領域時使用不同的學習管道。例如：配對個別圖案時，學習管道是觀看/配對，也就是孩子觀看圖片並且配對正確。當學習者必須回答問題時，學習管道就是聆聽/回答。當學習者必須對物體正確的命名 (naming) 時，學習管道就是觀看/回答；如果一個學生擅長聆聽和選擇的能力 (例如：聽「小狗」/選狗圖片)，他就不一定非得表現觀看和說話的技巧 (例如看狗圖片/說「小狗」)。學習管道如果搭配增強策略的運用，對於年幼者學習必要技巧將有明顯成效。

2. 正確與不正確反應的配對 (correct and incorrect pair of responses)

對每一個技能的描述都應該包含應該做的 (正確的反應) 與不應該做的 (不正確的反應)。正確與不正確的反應模式都是獨立的，其中一個的改變並不一定意謂著另一個也會自動產生改變。而這些配對應該明確定義，並且可以被觀察和測量。例如：班恩將湯匙中的食物移到他的嘴巴而沒有落下 (正確) 或落下 (不正確) 食物。

二、流暢度(flucy)：

對於建立功能性技巧或複雜技巧的基本能力時，要把焦點放在流暢度(fluent level)。Binder 將「速度」和「正確度」二者的結合定義為流暢度特徵，這有點類似精熟(mastery)、第二自然(second nature)，或者自動化(automaticity)（引自 Kerr, Smyth & McDowell, 2003）。當學習者的正確表現達到一定頻率時，他們就能夠不斷維持直到符合真實世界的需求，並在新環境中應用或結合他們已經學習到的技能。

國外學者 Haughton 以 REAPS 來闡述流暢度。REAPS 的頭一個字母陳述了流暢度表現的標準：R 代表保留(retention)，對於內容或技巧能夠有明顯的長時間保留，E 代表持久(endurance)，對於疲勞能夠忍耐或抵抗，A 代表應用(application)，能夠應用或轉換技巧到新環境中，P 代表表現(performance)，能夠表現目標行為或教學目標，S 代表穩定(stability)，能夠穩定或對抗環境中的分心因素(引自 Kubina, Ward & Mozzoni, 2000)。

由上述可見流暢度為複雜動作的根本，如果學生沒辦法在基本技能技巧上達到流暢，那麼當學生在學習複雜技能時，就無法達到流暢的程度。

三、計算(counting)

精準教學法典型的評量和練習在一分鐘內發生，這些短暫的評量時間展現了對於測量行為的最佳敏感度。而這有兩個重點，分別是(1)可數的行為(countable)與(2)行為頻率(frequency)，分別陳述於下：

1.可數的行為(countable)：

精準教學法嘗試將技能轉換為可以被計算與記錄的具體、可直接觀察的行為，其中包含了三個要點，第一，對於無法直接觀察的行為，我們必須將之改成可計量的方式進行測量，例如為了測量瑪莉的理解能力，老師在瑪莉默讀一篇文章之後給予一張問題單，並計算瑪莉答對了幾個問題。第二，避免使用「不...」，而要改以祈使句來表達學生的目標，例如將「沒有活動」的技巧(如安靜坐好)修正為其他活動(如大聲說出來)。第三，以對學生行為的描述替代對其行為的標籤，例如將「班恩總是狼吞虎嚥」改為「當班恩將食物從湯匙送入他的嘴巴時，能夠不掉落任何食物」。

2.行為頻率(frequency):

行為的頻率被定義為：在評量時段裡每一分鐘反應次數的平均值，這也被特別定義為每分鐘計算一次(counts per minutes)。關於行為頻率有兩個要點，第一，流暢度表現的持續時間越長，持久度越佳，被學生應用或結合在新的學習情形中的可能性越大。第二，行為頻率的資料可以對於教學課程在所有學生身上作用的程度提供更完整的解釋。

四、繪製圖表(charting)

教學資料的收集是為了將來在做教學決定與計畫時參考用的；在精準教學法的架構中，根據學生每天的進步所收集的資料將會呈現在精準行為紀錄表(SCC)上，進而成為學習進步程度的圖表，而其所呈現的學習曲線將會每天檢視，並且為進行教學、設計教學變化、課程設計和教學計

畫更新提供資料。精準教學法的基本原理不光是只對學習進行測量，同時也對產生學習的路徑進行測量，而學習的路徑指的就是學習的增加 (acceleration) 與下降 (deceleration)，而所有精準課程的目標都是要盡可能快速的增加期望的表現，和減少任何不希望出現的行為，透過前述對於學習的測量和學習速度我們可以達到上述的目標。

另外，精準行為記錄表 (standard celebration chart) 如圖 1，其英文也有學者稱為 standard behavior chart (Taylor, 2005)，該圖的縱軸為行為頻率，不同於一般的記錄表，該表以倍率為縱軸的增加方式，以次數 0 為中心點，以 10 為倍率往上或往下遞減；而橫軸的部份則可以區分為每日、每周、每月或每一個學期，底排 0-140 即是以日期為計算方式(剛好為一學期的總天數)，而頂排則將一學期區分為 20 周，並可將每四周劃分為一個月，如此一來，就方便記錄者做成每天、每周、月份、學期或者年度的圖表，並依照時間順序紀錄學生的行為表現了。

從上述精準教學法的特徵可見其教學中強調須將行為極小化，要求學習者須將學習行為達到流暢的程度，而教學者須將學習行為設立成為直接可觀察的目標，並在固定的時間進行評量，最後須將收集到的資料繪製在精準行為紀錄表上，而當教學、處遇或者課程改變時，教師或治療師就必須做教學原則的建立和決定。

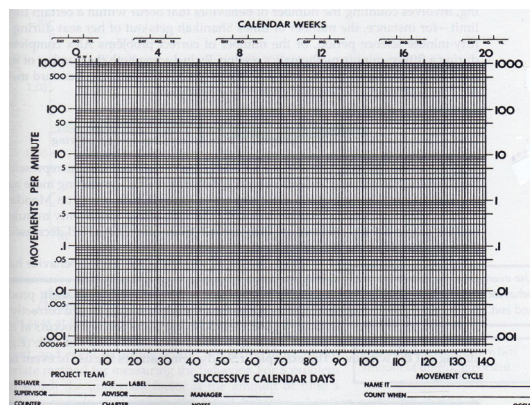


圖 1 精準行為紀錄表(standard celebration chart)

資料來源：出自 Taylor, Ronald L.(2005:97)

肆、精準教學法的實施步驟

國內學者毛連塹(1999)指出：林詩禮設計精準教學法時，是以操作制約「刺激--反應--刺激」模式為基礎所設計的，因此精準教學法主要包括三大步驟：(1)精準設計(precise planning)；(2)紀錄，包括繼續不斷蒐集資料，並可轉化為可說明之資料；(3)決策。以下將以上述三大步驟為基礎，再綜合幾位國內外學者的看法做整理並闡述如下：(毛連塹，1999；Calkin, 2005；Kerr, Smyth & Mcdowell, 2003；Polson & Grant, 2005)

一、步驟一：挑選技巧(select a task)，並將之分解成極小的目標(pinpointing the skill)

首先，這個技巧必須是具體可數的，其次計算次數的時間點必須固定，例如在收集蘇珊投球的資料時，每次都是收集四分鐘的資料，而計算次數的時間必須要足夠長到行為的頻率至少會出現八到十次；再來，教師必須對學生的學習管道進行界

定，例如：辛恩的學習管道為聆聽(hear)—觀看(see)/給予(give)，當辛恩聽到要求時，他看了指定的物品，然後拿起來並交給老師，第四，行為反應正確與不正確的配對也必須進行界定，例如，在辛恩的案例中，正確反應為老師下達指令五秒鐘內，辛恩必須拿起正確物品並交給老師，而不正確反應則包括沒有反應與給錯物品。最後，教師必須確認這個技巧對學生來說是有點難度的(Hardly—to—do)。

二、步驟二：設立目標(set an aim)，並進行精準教學法的工作坊(A workshop in PT)

對於目標行為的要求就是出現高頻率的正確行為以及頻率為零的不正確行為。在此要進行的就是教師或觀察者練習計算錄影帶中每個時間單位的正確與錯誤的比率，同時教師也可以將學生的行為頻率與自然的頻率進行比較，以了解學生能力間的差異。

三、步驟三：計算，教學並紀錄圖表(count, teach and chart)

精準教學法的教學要素包含四個，茲分列如下：

- 1.在活動發生前要做什麼，
- 2.在正確反應發生後要做什麼(愉悅的結果)，
- 3.在不正確反應發生後要做什麼(忽視或是不愉悅的結果)，
- 4.老師要如何和孩子練習這個技巧。

而教師在進行這些教學策略時，又會牽涉到刺激的控制、提示和消除，增強，以及消弱和懲罰的相關因素，因此在教學

時也必須加以調整。另外，在教學中必須提供學習者機會反應，並給予學習者必要的控制進行重複練習以達目標。

四、步驟四：發展學習曲線圖(develop a learning picture)

將每天收集到的資料繪製在精準行為紀錄表上，就能夠透過以每分鐘計算一次的方式，每天持續獲得對於正確與不正確行為的評量資料，看出學生行為的改變，而正確與不正確行為的評量資料就會形成學習曲線圖。

五、步驟五：決定下一步(decide what to do)

若學習曲線圖呈現這個有點難度的課程已經變得容易完成，那就是該挑選新技能的時機了，但是如果學習曲線圖呈現的是難以學習(hard—to—learn)，則代表學生進步得太慢，或者根本沒進步，因此 Polson & Grant (2005) 提出四個要點供教師們做決定時可以參考：

1.將目標行為改成的較小的活動：如將餵狗分解成拿碗、開啟飼料袋、將飼料倒入碗裡、將碗放到小狗面前。

2.將目標行為改成更基礎(a step back)的活動。

3.改變計算的時間：如當孩子必須專注工作 30 分鐘時，他的正確率非常不穩定，但是修正為 15 分鐘時，他的正確率就變穩定，而且錯誤就消失了。

4.改變目標：當目標太難以達到時，教師可能必須考慮將其改為較容易達到的目標，藉此讓學生提早體驗成就感，並進而維持學生的動機。

筆者以繪製教學流程圖的方式，以上

述精準教學法五大步驟為基礎，將五個步驟的要點列入圖中，並把教學流程走向以箭頭方向表示，將教學流程簡化成下圖2，希望能幫助讀者了解精準教學法的教學流程。

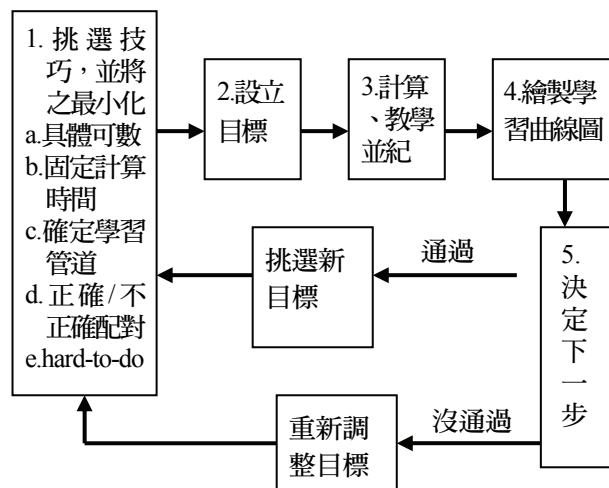


圖2 精準教學法流程圖

由上述精準教學法的步驟看來，在實施教學前，必須先將目標極小化，並且必須確認學生的學習管道以及正確與不正確行為的配對，在教學中必須固定時間記錄學生的行為頻率，並將之在精準行為紀錄表上繪製成學習曲線圖，教師在教學後需據此做出教學決定，以協助學生的學習進步，由此可見施行精準教學法時教師的教學必須具備彈性，隨時依據學生的學習狀況作調整，如此才能夠讓學生的行為在監控下獲得長足的進步。

伍、結語

精準教學法是應用行為學派的原理設計而成。其優點是精準的計畫、正確的紀錄、連續的回饋與不斷的分析，根據分析

以修正教學策略與活動，直到達到教學目標為止(毛連塹，1999)。國外的研究指出精準教學法對於自閉症、腦傷與數學科的學習都有明顯成效(Kerr, Smyth & Mcdowell, 2003; Kubina, Morrison & Lee, 2002; Kubina, Ward & Mozzoni, 2000)，教師若能夠善用精準教學法，搭配其他教學法或教學策略對特殊兒童進行教學，固定記錄學生的學習行為，並且根據學生的表現隨時彈性做出教學決定，一段時間後，學生的學習想必能夠有明顯的進步。唯教師在實施精準教學法前需要一段時間的練習，而且精準行為紀錄表取得不易，這些都是老師們要實施前需要留意的地方。

陸、參考文獻

- 毛連塹(1999)。《特殊兒童教學法》。台北市：心理。
- Binder, C., & Watkins, C. L. (1990). Precision teaching and direct instruction: Measurably superior instructional technology in schools. *Performance Improvement Quarterly*, 3(4), 74-96
- Calkin, A. B. (2005) Precision teaching: The Standard Celeration Charts. *Behavior Analyst Today*, 6 (4), 207-215
- Daly, P. M., & Cooper, J. O. (1993) Persuading student teachers and inservice teachers to use precision teaching after the course is over. *Education & Treatment of Children*, 16(3), p316, 10p, 3 charts
- Kerr, K. P., Smyth, P., & Mcdowell, C.

- (2003) Precision Teaching Children with Autism: helping design effective programmes. *Early Child Development & Care*, 173 (4), 399-410
- Kubina Jr., R. M., Morrison, R., & Lee, D. L. (2002) Benefits of adding precision teaching to behavioral interventions for students with autism. *Behavioral Interventions*, 17(4), 233-246
- Kubina Jr, R. M., Ward, M. C., & Mozzoni, M. P. (2000) Helping one person at a time: Precision teaching and traumatic brain injury rehabilitation. *Behavioral Interventions*, 15 (3), 189-203
- McDade, C. E., & Goggans, L. A. (1993) Computer-based precision learning: Achieving fluency with college students. *Education and Treatment of Children*, 16(3), 290-305
- Polson, D., & Grant, L. (2005) Precision teaching. Retrieved May 15, 2008, from <http://psych.athabasca.ca/html/387/OpenModules/Lindsley/index.shtml>
- Schoen, S. F., & James, D. A. (1991) If at first you don't succeed... *Journal of Instruction Psychology*, (18)4, 273.
- Taylor, R. L. (2006) Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures (7th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc..



聽覺障礙學生語文教學法之探討——自然教學法

林玉霞

國立嘉義大學特殊教育學系副教授

壹、前言

在「雲嘉特教」第六期中，提到平民家庭的聽覺障礙學生接受教育的機會大幅增加；聽覺障礙學生的語文教學受到多位學者、教師的批判與重新評估，語文教學重點漸漸轉向自然教學法。其中最受矚目的是 Mildred Groht 在 1958 年出版的書——「聾童的自然語言」，其中涵蓋學前至高中階段聽覺障礙學生的語文教學方案。Groht 認為語言的呈現方式不該用刻意安排的語詞、短句結構，讓聽障兒童一味地模仿、練習。她強調語言的習得必須在實際的社會情境中以有意義、有趣的遊戲活動引導。家長的過度焦慮、格式化的詞彙教學、死板板的練習，只會扼殺聽障兒童學習語言溝通的熱情。Groht 進一步指出要誘發聽障兒童的語言表達，就要善用兒童的背景經驗、喜好與溝通的需求。而這些有待老師的觀察、檢核，找出有效促進語言溝通的詞彙、語詞及句法結構。透過有意義的學習情境，大量地運用這些句型練習，孩子終究能將適當的語詞連結成主詞、動詞、受詞，並在日常對話中隨機應用。她列出十一道問題幫助教師進行檢核，例如：孩子最開始出現的詞彙有哪些？使用的狀況如何？

貳、自然教學法則

在以往，聽障兒童的語文教學目標及教學活動呈現的順序，全憑老師的靈感。老師們多採自由心證或小組討論，決定語文教材的難易度及重要性，老師所認定的語詞及句法結構就是課程方案。從過去四十年來兒童語言發展的相關文獻，可以清楚地得到一個結論：老師所認定的語言教材順序及重要程度，與實徵性研究結果不太一致（Bloom & Lahey，1978）。

教師對語文教材的選取標準，常以成人的口語模式為依據，此舉是為了避免兒童說出不合文法的句子；例如，大人會期待孩子說出 "The boy is running"，但是孩子說出的往往是 "boy run"，這樣的語詞對家長也是說得通，家長通常會回應 "Yes, the boy is running"，並正向增強孩子的溝通意願。對聽覺障礙兒童而言，自然教學法則同樣適用，其教學理念認為聽覺障礙兒童所經歷的語言發展階段和順序都與聽常兒童無異。以下將分項說明自然教學法則：

1. 語言的要素包含內容（content）、形式（form）和使用（use）。此項法則強調教學目標必須涵蓋語言三大要素，孩子要溝通，必須藉助某種形式的表徵系

統，語言的形式必須是有意義的活動，並能類化至其他生活情境。語言的內容（語意）必須貼近兒童的經驗背景。從 Bloom 與 Lahey（1978）的長期研究已證實，兒童初期的語言發展絕不會是先學語音、字詞、句子，再從這些形式找出語意；相反地，孩子是先學會物品的名稱，事件的關聯，再用符碼來編譯這些經驗。

2. 典型兒童語言發展模式是聽障兒童語言教學策略及設定教學目標的重要依據。兒童的語言與概念發展都有階段性，並且互相關連影響（Bloom & Lahey, 1978）。某些特定的雙語詞或多語詞是語法發展的基礎，以前面曾提到的 "The boy is running " 為例，兒童通常先學會 "boy run " 才會說出 " The boy is running "。成人句法中的簡易型未必是孩子最先學會的句法。以英文為例，「主詞+動詞」的雙語詞（如，推車子）要比「複數名詞」或「形狀（顏色）+名詞」（如，two books，blue book）容易學。因此，在語文教材的呈現順序，必須參酌兒童語言發展的典型模式。
3. 語言的習得必須透過日常的溝通活動。父母親不會刻意規劃、設計課程來教孩子語言。孩子是在輕鬆自在的社會互動情境中自然地學會語言。兒童的語言習得必須透過親子的溝通作為楷模。在心理語言學界一個很經典的研究結果顯示，幼兒的語言肇始於親子間的互動，幼兒先以模仿回應母親的話語，母親延伸或擴充幼兒的語言表現，幼兒從

來來回回的語言溝通互動，習得較符合語法規則的語料（詳見 Brown 與 Bellugi 在 1964 的文獻討論）。由此可見，嬰幼兒與成人間的溝通行為是兒童語言發展的重要指標，兒童要先學會什麼是溝通，知道溝通的目的何在，如何向他人表示意圖、分享知識經驗。Greenstein, Bush, McConville 與 Stellini（1977）曾對聽障嬰幼兒的親子互動進行觀察，他們發現親子互動歷程中，情意（affective）是兒童語言習得的核心要素；也就是說，親子間的情感聯繫是聽障兒童溝通行為的主要動力。

4. 語言發展的終極目標在培養聽覺障礙兒童的溝通能力。第四點法則建議語言課程的實施成效，可由兒童的溝通表現驗證。過去四十年來，語言研究的範疇不外乎幾個領域：一是句法（syntax）的探究，兒童是如何組合語詞；二、語意（semantics）的發展，語詞所表徵的內涵；三、語用（pragmatics）的知識。語用的研究是兒童語言發展的新議題，研究方法也跟過去大不相同。語法和語意的研究主題，以兒童的語言能力與語言形式的習得為核心。但是，語用之探討焦點著重兒童的溝通技巧。這種變革也讓老師、家長們瞭解兒童學到的不只是語言的骨架，也學習在社會性互動中，應該珍視的社會價值、社會規則。讀者欲深入瞭解這些研究領域者，可細讀 Bates（1976）；Dore（1974）；Searle（1969）；Snow（1984）等專文討論。

參、從理論到實務

接下來，就從實務教學觀點說明如何應用上述教學法則：

1. 語言教學內涵應包含內容、形式和使用三大要素。學校的語言教學活動應善用自然的教學情境，統整語言三大要素，隨機誘導兒童的語言表達。Bloom，Lightbown 與 Hood（1975）指出，語言教學最忌反覆的唸誦語詞，語意與語句是無法切割的。教學時，老師應先覺察兒童會說的句型，溝通當時的情境脈絡及談話內容。例如，當小朋友看著老師說"馬馬水"，老師無從判斷這個句法是什麼？倘若，再觀察當時情境，發現小朋友正在玩農場的遊戲，他拿著小馬的玩具模型，牽到水槽邊，於是老師可以假設他想說的是"馬馬正在喝水"。從這樣的語言示範中，兒童可以學會許多句型，並類化至日常生活情境。Bloom 與 Lahey（1978）稱「內容-形式」的交互作用是語言知識，其所需技能為「內容-形式-使用」的交互作用。教學的目標在善用情境表現「內容-形式」及兒童溝通的功能。聽覺障礙兒童由於接收的語音刺激有限，在語言表達的習得上，需花費比一般兒童較長的時間。大多數的聽障幼兒在進入學前介入方案前，語言接收經驗相當貧乏，因此，介入方案初期目標應以提供大量語言輸入為主，讓聽障兒童熟悉物品、事件都有符碼可以表示，主動發現語言的"形式"來稱呼它。進一步，以遊戲活動或日常生活的句子表達，找出物品、關係、事件的語言組合模式。例如，當小朋友在玩小汽車時，

老師在旁邊說：「汽車走，汽車走得好好快！」只要聽障兒童能說出：「汽車走。」就算過關了。

2. 一般兒童的語言發展模式是聽障兒童語言教學策略和教學目標的重要依據。學前聽障兒童的語言教學方案，應依一般兒童發展階段的能力指標來規劃。以美國為例，Nelson（1973）發現大多數的孩子在詞彙累積達 50 個語詞時，開始說出雙詞句。而且最初的語詞以名詞居多（佔 51%，如：狗狗、球），其次是特定的名詞（佔 14%，如：媽媽、寵物的名字），動詞（14%），修飾詞（佔 9%，如：紅色、外面、我的），社交性用語（佔 8%）及功能性詞彙（佔 4%）。這些研究成果顯示教師在設計語文教學課程時，應參考一般兒童常用語詞作為教學目標，諸如食物、衣著、動物、玩具類等。但是，有些類別中的特定詞彙也是兒童常說的語詞，像廚房的"爐子"、"烤箱"就不常用，但是"時鐘"、"毯子"卻是兒童常說的語詞。此外，教學策略也應以促進兒童的溝通行為為主，兒童先仿說成人的話語，兒童在親子溝通的互動中，擷取重要的關鍵字，依序說出。教師不應以仿說（或再說一次）為滿足，句子的擴充是很重要的，例如兒童說：「依依飯飯」，老師應延伸為「依依在吃飯。」。最後一個策略是教導兒童如何歸納意與語法的組合規則。Brown 與 Bellugi（1964）認為兒童要能從語言的表層結構，歸納出語意、語法的組合規則，如此一來，兒童才能創造更多的句

子。為了促進聽障兒童的表達性語言準備度，教師應提供豐富的遊戲活動，包含符號表徵遊戲及合作遊戲活動。此外，提供豐富、新奇的學習經驗，增進兒童的背景知識，並且作為語言輸入及溝通的橋樑。

3. 語言的習得是透過溝通活動為媒介，因此，學前聽障兒童教師應提供多元的語言學習經驗，以達到下列目標：

- ♣ 幫助學生理解什麼是溝通
- ♣ 幫助學生明白溝通的目的有哪些
- ♣ 擴充學生的背景知識，豐富他們的語言經驗，俾利於知識概念的發展
- ♣ 只有讓學生深度參與活動，才能產生與他人溝通互動的意願

由此可見，溝通是語言習得的關鍵因素，這意味著老師不用刻意建構語法教學系統，這樣反而讓學生變得更被動。語言是隨機出現在日常生活情境中，因此，語言活動必須有意義、貼近兒童的生活經驗，教師所扮演的是引導者的角色。

4. 語言發展的終極目標在培養兒童的溝通能力，使得語言不再是高不可攀，而是具有實用的功能，幫助聽障兒童有效地操控語言。茲列舉幾個活動點子，提供教師實務上的參考（限於篇幅，僅以學齡階段聽障兒童為例）：

肆、教學活動設計

1. 班級話劇。在班級中設立學習中心，配有玩具倉儲，扮家家酒的廚房等，讓聽障學生可以在當中玩角色扮演；此外還有支援前線等遊戲。

2. 專注力訓練遊戲。如大家都很熟悉的「老師說」遊戲，這類遊戲需要大量的語言表達練習。
3. 拋球遊戲。老師先拋一個球，讓聽障學生輪流做想像活動。
4. 同心協力。全班圍成一個圈，由其中一位聽障同學帶頭一起做動作，例如：慢步走圈圈、想像你長得越來越高、想像穿過高山等。
5. 語文接龍。老師要聽障同學們圍成圓圈，說明故事事件的起頭，讓點到名的聽障同學接故事。
6. 開禮物。每位聽障同學想像自己想要的禮物，用口語描述它，讓其他同學猜禮物。
7. 猜猜我是誰？每位聽障同學扮演一件物品，讓其他同學猜猜看。
8. 誰的鞋？每位同學脫下一隻鞋，裝在紙袋內，每位同學隨機挑選一個紙袋，讓聽障同學猜猜袋子裡的鞋是誰的？
9. 從這裡到那裡。老師給一張鄰近環境的地圖和一袋圖卡，讓每位聽障同學用口語描述，猜猜看地點在哪裡？
10. 食譜。每位聽障同學用筆或圖片製作食譜，做好的食譜可以帶回家給爸媽。
11. 訪談。藉由訪談，提供每位聽障同學認識學校內師長或社區人士的機會。
12. 問卷調查。每位聽障同學選定主題，例如美食有約、政治話題、生涯規劃等，依所選主題設計問卷，分析調查結果。這個學習目標在教導學生應用語文、社會、數學等學科知識。

伍、參考文獻

- Barry, K. E. (1899). *The five-slate system. A system of objective language teaching*. Philadelphia: Sherman and Co.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bell, A. G. (1883). Upon a method of teaching language to a very young congenitally deaf child. *American Annals for the Deaf*, 28, 124-139.
- Bender, R. E. (1960). *The conquest of deafness*. Cleveland: The Press of Western Reserve University.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Bloom, L., Lightbown, P., & Hood, L. (1975). Structure and variation in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40(2), 1-97.
- Brock, M. S. (1868). A better method of instructing a class of beginners. *American Annals for the Deaf*, 13, 209.
- Brown, R., & Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. In E.H. Lenneberg (Ed.), *New directions in the study of language*. (pp.11-53). Cambridge, MA: MIT Press.
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 343-350.
- Fitzgerald, E. (1929). *Straight language for the deaf*. Staunton, VA: McClure Co.
- Fokes, J., (1982). *Fokes written language program*. Hingham, MA: Teaching Resources.
- Greenstein, J. M., Bush, B, McConville, K., & Stellini, L. (1977). *Mother-infant communication and language acquisition in deaf infants*. New York: Lexington School for the Deaf.
- Groht, M. A. (1958). *Nature language for deaf children*. Washington, DC: Volta Bureau.
- Jacobs, J. A.(1858). A synopsis or exposition of primary lessons for the deaf and dumb. *Proceedings of the Fifth Convention of American Instructors of the Deaf*. Alton, IL: Courier Steam Job Printing House.
- McAnally, P. C., Rose, S., & Quigley, S. (1994). *Language learning practices with deaf children*. Austin, TX: PRO-ED.
- Morkovin, B. (1960). Experiment in teaching deaf preschool children in the Soviet Union. *Volta Review*, 62, 260-268.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monograph of the Society on Research in Child Development*, 38, 1-2.
- Nelson, M. S. (1947). A tabulation of schools for the deaf. *American Annals*

of the Deaf, 92, 8-28.

Rotterdam University Press.

- Peet, H. P. (1869). The order of the first lesson in language for a class of deaf mutes. *Proceedings of the Sixth Convention of American Instructors of the Deaf* (pp.19-26). Washing, DC: U.S. Government Printing Office.
- Porter, S. S. (1869). The instruction of the deaf and dumb in grammar. *American Annals of the Deaf*, 14, 30-43.
- Schmitt, P. (1966). Language instruction for the deaf. *Volta Review*, 68, 85-105.
- Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, C. E. (1984). Parent-child interaction and the development of communicative ability. In R. Schiefelbusch & J. Pickar (Eds.), *The acquisition of communicative competence*. Baltimore: University Park Press.
- Storrs, R. S. (1880). Methods of deaf-mute teaching II. *American Annals of the Deaf*, 24, 233-150.
- Turner, W. W. (1853). On the teaching of grammar to the deaf and dumb, *Proceedings of the Third Convention of American Instructors of the Deaf*. (pp.249-258). Columbus, OH: Steam Press of Smith and Cox.
- Van Uden, A. (1970). *A world of language for deaf children. Part 1. Basic principles: A maternal reflective method*. Rotterdam, Netherlands:



動態評量在特殊教育教學中之意義與運用— 以漸進提示評量模式為例

高儷萍

彰化縣培英國小資源班教師

摘 要

動態評量 (Dynamic Assessment) 中的「漸進提示評量模式」係運用「評量—教學—遷移—再評量」的方式，即教師在評量中主動協助學生學習，瞭解學生學習的歷程以作為教學改進的一種方法。此方式特別能符合特殊教育裡具有個別學習差異的障礙兒童教學。本文先從漸進提示評量模式的理論基礎出發，再分享其在特殊教育教學實務的實施方式，最後展望未來更好的發展及應用，以期能助於特殊教育教學實務者在教學上之參考。

關鍵詞：動態評量、漸進提示評量模式

壹、前言

傳統的靜態評量方式是以教師為主體來進行評量，但特殊兒童的評量向來是主張依學生之個別化教育計畫來實施個別評量，評量方式包括學生起點行為之評估及持續性的形成性評量，並依據長期目標作總結性評量。因此 Weeden, Winter and Broadfoot (2002) 提及教師需修正對於評量的舊觀念，主張評量應是用來瞭解和幫助學生學習。意即評量的過程可作為一種教學，而動態評量 (dynamic assessment) 即是特教教師一個很好的選擇。藉由評量者在過程中主動給予適切的引導和協助，讓學生的學習潛能得以產生改變

(Haywood & Tzuriel, 2002)，且能確切診斷學生學習困難所在，提供適性的補救教學 (Lidz, 2003)。動態評量意味著評量已逐漸由以前的結果導向轉變為現在的過程導向 (Claxton, 2002)。因此本文將從動態評量中的「漸進提示評量模式 (graduated prompting assessment)」來一窺究竟，再導向特殊教育領域中的實施現況與運用，最後展望未來的發展及應用，以期能有助於現場教學之教師。

貳、基本學理-漸進提示評量模式

動態評量共有五種評量模式，分別為：學習潛能評量模式、測驗極限評量模式、漸進提示評量模式、測驗—訓練—測

驗的評量模式、連續評量模式。動態評量的程序大多採「前測－教學（訓練）－後測」的方式，而 Campione 和 Brown(1987) 在教學與後測之間增加了一項「遷移」。他們將「遷移」定義為：提供與教學階段平行的作業或題目，此平行作業及題目包括：近遷移（題目及作業稍做變化）及遠遷移（題目及作業做大幅度的變化），用以測試學生是否會運用先前已具備的知識（林淑莉、魏孟訓，2004）。以下為研究者整理（王錦如，2001；胡心慈，2004；莊麗娟，2001；郭玉純，2005；黃珊紋，2002；黃麗珠、張沛雯、黃桂君，2001）的觀點，針對漸進提示評量模式作一概述：

此派為 Campione 和 Brown 所提倡。此模式主要受到 Vygotsky 的社會認知發展理論及近側發展區的影響，介入的方式採用「前測－學習－遷移－後測」的程序來評估學生對學習的準備度及從教學中獲益的程度。在前測階段，評量學生對於學習活動的準備度及一般心智功能。在學習和遷移階段，教師依學生的表現給予一系列「標準化」的協助，用以瞭解其學習能力及遷移效率。

其學習歷程約可分為四個階段：（1）他人支持階段；（2）自我支持階段；（3）自動化階段；（4）去自動化階段（Gallimore & Tharp, 1990）。教師先以評量測得學生的初始能力，接著將他們安置在只有一個成人或電腦與他們一起工作的學習環境，直到學生能獨立解決一組問題為止。當學生無法自行解題時，將有一系列根據事前工作分析而得的提示來幫助他們（黃淑津，

2003）。提示系統依「一般」、「抽象逐漸變為具體」、「特定而具體」的順序安排，最後的提示就是提供正確答案細節的藍圖。Brown 和 Campione 根據 Vygotsky(ZPD)的概念，認為個體只要在他人的協助下，都可以發展得比個體現有的功能層次為佳，也就是承認個體均有學習的潛力。

參、現況描述

一、特殊教育中常用的動態評量模式

動態評量的研究模式有很多，其共同的特點均在提供學生教學支持，以瞭解學生認知能力的發展情形。且許多研究者認為評量不應只著重學會課程的內容，也要瞭解學生如何學習，並教導學生克服學習上的障礙（Lidz & Elliott, 2000）。各種動態評量模式均有其優點與限制，而在班級教學評量與協助學習障礙學生數學、閱讀等學業的領域上，則以 Campione 與 Brown 之漸進教學的動態評量較具特色。此種評量不僅提供作為客觀的心理計量量數，同時也著重對學習遷移歷程進行質的分析。例：秦麗花(1999)編製「數學解題動態評量」，內容共有九題，每一題的中介提示共分為四個等級，共有四個提示來引導學生學習。

漸進提示評量其提示系統是由抽象逐漸轉為具體，強調配合解題歷程及結構化的教學介入設計，有助於引導學生從中學會解題技巧，且配合一系列標準化的提示，來累計學生所需的提示量，此數量在區辨學生能力的高低及預測未來表現上較為精準（莊麗娟、邱上真、江新合，1997）。因此目前國內外研究，在特定領域的學科

學習上，絕大多數採用漸進提示評量模式來進行動態評量。黃桂君（1999）指出基於「學習遷移效果」的考量，認為特殊學科領域技能的評量結果，比一般能力領域的評量更能遷移至現實的學業學習情境。因此除了一般能力中的邏輯推理領域外，更將評量內容擴展至閱讀或數學等特殊學科領域的評量上。

二、動態評量對特殊兒童的重要性

動態評量是評量個體表現及學習潛力之替代性評量的技術之一，此種評量方式不僅適用於所有個體，更對那些用傳統測驗評量下具有不利其結果之身心障礙者或有語言差異的學生，具有實質上的意義與價值（Kirshenbaum, 1998；林淑莉、魏孟訓，2004）。學習障礙兒童無法自普通教學中獲益，且認知過程中具有特殊障礙，動態評量卻假定此種特殊障礙可藉助適當的合作努力而改進，因此學習障礙兒童依然可以使用說話和語言，自口語教學(oral instruction)中獲益。此外，Sternberg & Grigorenko(2002)在動態評量的研究結果中亦顯示，透過適當的中介介入與訓練，學生學習潛能的提昇並不會因文化背景的不同而有所差異，且的確能有效提昇學生的學習。

Meltzer(1993)指出學習障礙兒童評量，除了傳統心理計量模式外，建議使用動態評量。動態評量與傳統評量方式最大不同，在於它突破了評量標準化情境的要求，以主動變化測驗情境來比較個人能力的差異、檢驗學習的過程，據以尋找可以促進學生學習的策略(黃桂君，1997)。

就中、重度智能障礙學生而言，他們有社會知覺不佳、感覺動作發展及表達情意方面差等特性，Orellove 與 Sobsey(1991)兩位學者即強調在提供任何教學給此類學生時，應將教學與評量結合在一起，因此動態評量在智能障礙學生的學習與評量上應有其應用價值。

Vygotsky 曾指出動態評量方式對於學習障礙與輕度智能不足兒童具有區別性診斷作用。學習障礙者與其智能不足者之間差異在於「近側發展區」的差距幅度不同，學習障礙學生未來認知發展的可能性遠大於智能不足學生（林秋榮，2001）。

三、動態評量之實例解說

動態評量是一個人性化且能符合學生個別差異，重視學生學習歷程，經由提供解題策略或學習策略給學生，來發展學習潛能，促進成功的學習經驗及學習信心的一個評量方式，故動態評量是一個值得應用在特殊教育評量中的方式。以下以「漸進提示評量模式」之教學設計實例來解說。

(一)建立解題思考鷹架

學習單的解題步驟主要是參考秦麗花(1999)及黃珊紋(2002)的編製概念及方法而成的。思考歷程包含題目理解、策略決定、全觀估算、執行解題、答案檢核及延展學習的區辦類似問題或自行命題等六大解題步驟，引導學生循序內化思考鷹架，邁向獨立解題。

(1)題目理解-教師先以提問方式來確認學生是否理解題目意思，藉由詢問題目中的重要數字及關鍵字來進行；(2)策略決定-試著讓學生自己決定解題策略，選擇使

用正確地四則運算；(3)全觀估算-察看學生是否會使用策略來執行概算；(4)執行解題-請學生把運算過程列式寫出；(5)答案檢核-請學生說明自己的答案是否合理，並對照自己在第三步驟估算的答案，說明自己覺得合理/不合理的理由；(6)學習區辨問題或自行命題-最後可由老師再出二題類似題，其中一題是運算方式不同的題目，讓學生辨別哪一個才是與本題運算方式一樣的題目。或者是由學生自行出一題與本題類似的題目。表 1 即是由此六大步驟編輯而成的漸進提示評量模式數學學習單。

表 1 漸進提示評量模式學習單

作答日期： 年 月 日 起迄時間：(起) 時 分(迄) 時 分
題目： 沛綺二月的手機費是 754 元，三月比二月多 276 元，三月的手機費是多少錢？
一、我看得懂問題 (1)我看到了哪些數字呢？它們各代表什麼意思？ (2)題目的意思是什麼？ 二、我會想辦法 這樣的問題可以用什麼方法來解決呢？ 三、我會先猜猜看 (1)猜一猜！答案大概會是多少呢？ (2)因為— 四、我會列式和計算 (1)列式 (2)算看看— 五、我會判斷答案的合理性 (1)我算出來的答案和前面猜測的答案接近嗎？ (2)這個答案合理嗎？為什麼？ 六、我會出類似的題目 我的題目是：

(修改自黃珊紋，2002)

(二)觀察記錄評定說明

此觀察評量表係參考黃珊紋(2002)來記錄的，其中評量項目計分方式為：瞭解問題、形成計畫與列式/計算三部份合計為解題能力；估算與說明理由二部份合計為後設認知能力；延伸學習(區辨、檢查問題或擬題)表示遷移能力；提問/釐清和分享/合作合計為動機表現；提問/釐清和分享/合作合計為合作表現(黃珊紋，2002)。評分以 2 分表示(主動正確)；1 分表示(部份參與)；0 分尚須加油。教師在記錄表上寫下學生表現的觀察記錄，可做為學生解題能力進展的參考資料，有利於具體記錄學生解題過程、表現評定與錯誤類型來探討。

表 2 漸進提示評量模式觀察記錄表

題目： 沛綺二月的手機費是754元，三月比二月多276元，三月的手機費是多少錢？				
項目	學生表現	教師協助	評分	錯誤備註
一、瞭解問題	754 代表二月的 手機費，276 代表三月 的手機費	提醒學生 注意題目 是「三月 比二月 多」，及 注意數字 單位	1	對數字的 含意不甚 瞭解
二、形成計畫	減法	用畫錢 來說明解 題方法或 直接拿假 錢 操作 解釋	0	弄不清楚 多或少在 文字題中 所要用的 解法

三、估算	隨便用心算估算，答案是1000	753 想成 755，276 想成 275，755 和 275 合起來1030	1	只會用心算，不清楚如何使用方法來估算
四、列式計算	753+276 =() 753+276= 1029		2	可正確列式並計算出答案
五、說明理由程序	覺得自己的答案是合理的，但不知道理由	估算 1030 和實際所算的答案 1029 相差不大	1	
六、我會出類似的題目	美華八月的零用錢有 370 元，九月份比八月份多 130 元，請問美華九月份的零用錢是多少錢？	肯定學生能自己出題，可鼓勵再多想想不同類別題目如(買東西、存錢、點餐)。	2	能自己模仿題目出題

(修改自黃珊紋，2002)

肆、未來展望-電腦化動態評量

所謂電腦化動態評量是將評量以電腦來施測。因動態評量亦存在許多困難有待克服，因此學者目前朝向電腦化動態評量不斷的努力與探究。以電腦來實施動態評量，對於特殊兒童而言有更多的優勢，如：視覺化的學習能引起學生的高度興趣；能因應每位學生的學習步調來做個別化調

整；能給予重複的練習機會；能給予立即性的增強；此外，亦可把軟體設計結合學習策略來訓練學生高層次的理解、思考技能。且還有節省人力、施測方便及可提供標準化回饋的優勢，將使它不只運用於少數學生身上，也能多人同時學習。目前電腦化動態評量研究的文獻有：Jitendra & Kameenui (1993)；林秋榮(2002)；莊麗娟(2001)；黃淑津(2003)；黃淑津、鄭麗玉(2004)等，學者的研究結果發現電腦化動態評量皆有助於障礙學生能力的提昇。

電腦化動態評量可運用在教學中的提示系統，也可運用在前後測的評量。學者已在電腦本位測驗、數學領域（整數四則問題解題、空間、圖形歸類、梯形教學）及語文領域（閱讀理解測驗動態評量）等方面使用電腦化動態評量，表示這樣的學習及評量方式是可行的。

電腦化動態評量雖然可行性高，但現行教學中的使用情形卻非常低，原因是實施時需有電腦的程式及簡單至具體的提示序階，在人力成本上需開發適合的電腦程式才能進行。因此最佳的模式並非教師一人單打獨鬥，而應要結合專業的群體，程式設計部分由專業人士的支援，教學上的提示序階則由實務工作者或專業的學者來進行，兩者若能結合，電腦化動態評量的可行性將會大幅增加。

伍、結語

綜合上述可發現，動態評量的教學與評量互動歷程適合身心障礙學生之學習特性，且有利於學生學習動機的確證與激發。利用漸進提示評量模式，分析解題過

程所需的認知程序，逐步協助學生建構解題知識，及教學後的遷移歷程思考。此指導方式不僅可減少學生因學習經驗缺乏所造成的評量表現差距，亦有助於增進衝動學生的學習專注行為。因此本文提供漸進提示評量模式的數學解題思考鷹架範例，給予第一線教師在教學及評量上的參考，期望能有助於因應不同學生需求，對他們的學習困難診斷與補救給予最大的幫助。

陸、參考文獻

- 王錦如 (2001)。國小學童學習困難的診斷與輔導—運用動態評量模式。國立台中教育大學教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 林淑莉、魏孟訓 (2004)。促進中/重度智能障礙學生之社會技能的動態評量：行為學派之操作典範的擴大應用。《特殊教育季刊》，93，1-11。
- 林秋榮 (2001)。電腦化動態評量對國小三年級學習障礙學生整數四則問題之研究。國立台中師範學院進修暨推廣部國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 胡心慈 (2004)。自閉症兒童的智能評量。《特殊教育研究學刊》，26，153-175。
- 秦麗花 (1999)。學習兒童適性教材之設計—為數學學障兒童解題診斷開教學處方。台北：心理。
- 莊明貞 (1999)。多元文化的動態評量與教學—從維高 基觀點談起。《教師天地》，99，25-31。
- 莊麗娟、邱上真、江新合 (1997)。國小六年級浮力概念動態評量的效益分析。《測驗年刊》，44(1)，71-94。
- 莊麗娟 (2001)。「多媒體動態評量」低獲益受試者之認知缺陷與協助策略分析。《特殊教育研究學刊》，21，109-133。
- 郭玉純 (2005)。電腦化動態評量在國小六年級學童的梯形學習之應用與比較研究。國立台中師範學院教育測驗統計研究所碩士論文，未出版，台中。
- 黃珊紋 (2002)。數學解題動態評量對學習不利學生協助效益之探討。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南。
- 黃桂君 (1997)。動態評量的模式特質與難題省思。載於中華民國特殊教育學會主編，身心障礙教育的革新與展望。台北：心理。
- 黃桂君 (1999)。動態評量模式的認識與應用。《國教世紀》，188，18-23。
- 黃淑津 (2003)。電腦化動態評量對國小五年級學生閱讀理解效能之研究。嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 黃淑津、鄭麗玉 (2004)。電腦化動態評量對國小五年級學生閱讀理解效能之研究。《國民教育研究學報》，12，167-201。
- 黃麗珠、張沛雯、黃桂君 (2001)。聽覺障礙學生數學應用問題動態評量模式之初步建立。《特殊教育與復健學報》，9，71-100。
- Claxton, G. (2002). Tracking the development of learning dispositions. *Assessment in Education*, 9(1), 9-11
- Gallimore, R., & Tharp, R. (1990). Teaching

- mild in society: teaching schooling, and literate discourse. In L. C. Moll (Eds.), *Vygotsky and education* (pp. 319-349). Cambridge University.
- Haywood, H. C., & Tzuriel, D.(2002). Applications and challenges in dynamic assessment. *Peabody Journal of Education*, 77(2), 40-50.
- Jitendra, A. K., & Kameenui, E. J. (1993). Dynamic assessment as a compensatory assessment approach: A description and analysis. *Remedical and Specical Education*, 14 (5), 6-18.
- Kirshenbaum, R. (1998). Dynamic assessment and its use with underserved gifted and talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42, 140-147.
- Lidz, C. S., & Elliott, J. G.(2000). The application of cognitive functions scale(ACFS): An example of curriculum-based dynamic assessment. *Dynamic assessment :Prevailing models and applications*(pp.407-439). NY: Elsevier Science.
- Lidz, C. S.(2003). Observing children, programs, and teachers. *Early childhood assessment* (pp. 35-53). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Orelove, F. P. &Sobsey, D. (1991). *Educating children with multiple disabilities:A transdisciplinary approach*(2nd ed.). Balimore: Paul H. Brookes.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2002). *Assessment: What's in it for schools?* London and New York: Routledge, Falmer.



編者的話

雲嘉特教已邁入第 8 期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請 4 位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由 21 篇的來稿中，經匿名審查錄取 6 篇，合計收錄了 10 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 8 期

中華民國九十七年十一月

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、
陳政見、陳香君、陳振明、
陳麗圓、張美華、簡瑞良

總編輯：江秋樺

輪值主編：唐榮昌

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

刊 名：雲 嘉 特 教 期 刊 第 8 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：民國九十七年十一月

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：2009405230

ISSN：1816-6938

著作權管理訊息



活動集錦



主題：自閉症暨亞斯柏格症研習
演講者：國立嘉義大學特殊教育學系唐榮昌教授
日期：97年5月3日



主題：情緒(精神)障礙學生輔導研習(第一場)
演講者：國立中正大學心理系姜忠信副教授
日期：97年6月14日

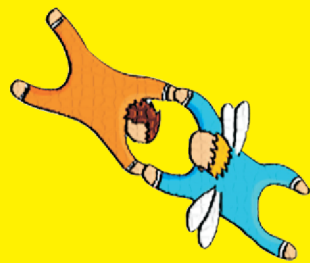


主題：情緒(精神)障礙學生輔導研習(第二場)
演講者：嘉義基督教醫院精神科侯育銘主任
日期：97年6月21日



主題：學障教學策略工作坊
演講者：國立彰化師範大學特殊教育學系葉靖雲主任
日期：97年10月18日





嘉特教



國立嘉義大學



ISSN 1816-6938



GPN:2009405230

工本價: 80元