

目 錄

Contents

牽引孩子的燈塔—正向行為支持計畫之運用.....	1
淺談特殊教育教師如何評量身心障礙兒童的口語能力.....	9
融合行不行?	17
一位國中學習障礙學生的輔導歷程.....	24
桃竹區特殊教育第十七期稿約	31

桃竹區特殊教育

第十六期

中華民國 92 年 6 月創刊

中華民國 99 年 12 月出版

經費補助：教育部

發行人：何素華

主 編：王文伶

執行編輯：楊敏真

印刷廠商：翰文印刷設計有限公司

編印者：私立中原大學特殊教育中心

地址：32023 桃園縣中壢市中北路 200 號

電話：03-2656751

傳真：03-2656729

牽引孩子的燈塔—— 正向行為支持計畫之運用

程勻芳/國立桃園啟智學校

壹、前言

在1960年代前，嫌惡治療常被使用消除特殊孩童的行為問題；而從1960年代以來，功能分析開始受到重視；1970年代認知行為模式開始產生；1980年代則開始強調功能性評量、教育取向或非嫌惡的行為處理策略，於是行為改變 (behavior modification) 這個名詞，逐漸被應用行為分析 (applied behavior analysis)、行為管理 (behavior Management) 或行為支持 (behavior supports) 所取代。在 IDEA (Individuals with Disabilities Education Act; IDEA, 1990) 法案中更明文規定要求地方教育機構在訂定特殊孩童的個別化教育計畫時必需提出功能性評量 (Functional Behavior Assessment; FBA) 與正向行為支持計畫 (Positive Behavior Support Plan; PBSP) (Kim, Kimberly, K. Mark, & Anjali, 2006)。

功能性評量與正向行為支持計畫，皆具個別化、適性化兩大特點。其中正向行為支持計畫適用在具有行為問題的自閉症、智能障礙和情緒

障礙等孩童上，透過團隊合作的全方位支持計畫，可以增加其社會發展，表現合宜的社會行為，減少受紀律處分的學生數，也可減少學生因學業成就而轉介的需要，顯著削減行為問題的發生 (Stephen, Micheal, & Wayne, 2006)。綜合上述，正向行為支持計畫可幫助特殊孩童的認知學習、溝通技巧、社交技巧、生活技能，且能夠成功的減少80%行為問題出現 (Carr, Horner, Turnbull, McLaughlin, McAtee, Smith et al., 1999)。

本文擬先說明正向行為支持計畫之意涵與特點、執行步驟、優點與限制，再以自閉症個案—小樺的輔導經驗分享，說明計畫執行之成效。

貳、正向行為支持意義

一、正向支持計畫的理念

正向行為支持，是強調團隊合作的方式發展個案處理方案，具個別化、正向、多重且完整的處理策略，訓練適當行為解決行為問題，並利用前事的操縱來預防行為問題的發生，採取有效的行為後果來增加處理效果 (鈕文英，2003)。其目標是希望

能改變特殊孩童的行為問題模式，並鼓勵學生養成積極性、建設性的行為，並協助特殊孩童習得有效的學習策略，以解決其學習與行為問題。

二、正向行為支持計畫的特點

正向行為支持計畫是透過現行監控、前事處遇與後果操控等策略，教導學生適當的行為，解決其原先的行為問題，並提供學生替代性的行為（或學習活動）以及調整學習環境，藉以習得正向行為(楊坤堂，2008)。正向行為支持具有以下特點(紐文英，2001)：

- (一) 重視行為的功能性評量。
- (二) 強調團隊合作：包括個案本身、家人、老師、其他重要他人或各領域專家。
- (三) 強調行為問題處理需考量社會效度：目標是否符合社會需求、處理程序是否適切有效、結果是否能增進個體自尊與生活品質。
- (四) 使用多重處理模式。
- (五) 採用個別化行為處理方案：根據個別特殊情況設計個別化處理方案。
- (六) 採用非嫌惡或正向的處理策略。
- (七) 強調操縱前事和安排有效行為後果：前事是引發行為問題的刺激，藉找出和修正前事來防範行為問題於未然。安排正面的後果來增強適當行為，同時撤回不適當的增強。

(八) 重視生態環境調整：藉系統化改變環境，形成自然支持網絡。

參、正向行為支持策略

正向行為支持是有系統的行為介入策略，其執行步驟如下(楊坤堂，2008)：

一、蒐集與研析學生資料：教師要蒐集學生過去與現況行為表現的文件資料，以及直接觀察、晤談等各有關資訊。

二、行為功能評量：以問題解決為導向的功能評量，能協助教師找出學生問題行為背後的因素和功能，並依據功能評量的結果為學生的行為問題訂做一套輔導計畫，其個人化與適性化的特色是促進學生問題行為改善的重要關鍵(陳泰伶，2006)。

三、設計正向行為支持計畫(Positive Behavior Support Plan, PBSP)：專業團隊(包括心理學家、特殊教育家、其他相關專業人員以及家長等)發展正向行為支持計畫。正向行為支持計畫內容包括：

1. 功能評量的資料，透過訪談、觀察紀錄表、錄影等方式獲得行為問題完整資料，而後藉由評量結果明確界定問題，包括：何人(Who)、何時(When)、何地(Where)、問題行為為何

(What)、如何發生(How)及發生的原因(Why)。

2.建立問題行為可能的假設，並決定目標優先順序。

3.問題行為與取代的正向行為描述。

4.長程與短程目標、計畫執行時間之起迄。

5.行為療育措施的說明，清楚說明介入人員、處遇方式、外在資源之使用等。

6.行為與療育策略的評估與記錄方式。

7.執行成效的評鑑方式與追蹤等。

四、實施正向行為支持計畫：

1.教導學生適當的行為，解決其原先的行為問題。

2.提供學生替代性的行為或學習活動。

3.調整或修正環境，增進替代性行為的效果。

五、正向行為處遇的策略

學生的問題行為不外乎獲得動機、逃脫動機、感官動機，執行處遇時必須預防學生行為問題附帶而來的負向後果，例如：自我傷害、暴力行為、環境干擾、同儕挫折等，故需要謹慎注意操弄的原則。其主要的原則為區分性增強的使用，增強適當行為，不增強偏差行為，其處遇策略主要為以下三項：

(一) 現行監控

主要由處遇計畫者實施，屬於功能評量的一部分，教師要先確定學生偏差行為的定義，以具體而特定地描述學生的偏差行為，包括出現的次數、程度等，以此當作前測基準線資料，做為處遇後的前後測比較依據。

(二) 前事處遇

教師可以透過功能評量的方法，判定引發學生偏差行為的前事與維持其偏差行為的後果。前事可能提供學生顯現偏差行為的機會，也可能直接引起學生的偏差行為。

(三) 後果操控

藉以增強學生的適當行為與削弱學生的偏差行為，計畫執行者可以使用下列的後果替代方式：

1.提供學生適當行為的正向後果。

2.負向回饋教導學生認識行為的是非對錯。

3.自然後果回饋。

4.懲罰後果：宜少用，當其他策略都不適用時才考慮使用。

肆、正向行為的效果與限制

正向行為支持始於1980年代，是傳統行為管理法的創新，是一種更重視人本價值的行為療育方案，因此相較於傳統的行為處理策略，除了可以改善學生學習困難或行為問題，它還能增進發展正向人際關係，促進參與學習活動。許多研究結果顯示正向行

為支持計畫的實施可以有效找到問題行為的動機、並降低問題行為，常被應用在中重度到極重度智能障礙問題行為上，最常被用在自傷行為與攻擊行為，替代性行為策略與後果處理策略合併使用效果最好，其教學效能得到教師的肯定，具有良好的社會效度（朱巧馨，2009；江芳宜，2004；李欣，2006；李敏麗，2007；林錦麗，2005；陳泰伶，2006；陳筱嫻，2008；潘姿蘋，2007；張雅惇，2007；黃琬清，2009）。

故正向行為支持計畫是一種有效的介入策略。而綜觀各研究之討論與建議，將執行正向行為支持計畫之優點與可能限制條列如下：

一、正向行為支持計畫優點：

（一）是一種重視人本價值的行為療育，具有尊重、常態、預防、教育與個別化等性質。

（二）屬於有效的行為監控，全面消除問題行為。

（三）可以促進發展溝通、社交與自我控制技巧。

（四）除了強化親社會行為，還可建立積極的師生關係、同儕關係與人際關係。

（五）增進身心健康與減少危機處理的需求。

（六）提升學習活動的參與。

二、正向行為支持計畫之限制：

（一）對問題行為的定義不夠具體與明確。

（二）容易將不同的行為界定成單一問題。

（三）未能將功能評量的資料轉化為有效的假設。

（四）未能個別化的設計正向支持計畫。

（五）教師專業不足，未能界定導致孩童的行為問題的因素；

（六）只著眼消除孩童的行為問題，未能系統性的教導孩童替代行為與合宜行為；

（七）團隊介入無法落實，未能定期追蹤計畫實施的成效。

故唯有重視功能評量、採小組合作模式、秉持尊重的態度、教導適當行為取代策略、著重生態效度來執行正向行為支持計畫，才有助改善學生行為問題和增加正向行為的習得（陳筱嫻，2008；黃琬清，2009）。

伍、個案分享

一、個案基本資料簡述

小樺由本校國中部直升高職部就讀，國中時就喜好抓蜘蛛於手中把玩而聲名大噪，其行為不但引起其他師生反感，為抓蜘蛛而隨意離開座位，更常與任課教師發生衝突，而使個案出現自傷(打頭)、尖叫、撕毀衣物、爭奪等行為。

二、小樺之正向行為支持計畫

(一) 計畫執行者：導師。

(二) 參與人員：高職部導師、專任教師、保育老師、家長、及其他相關教師與專業人員。

(三) 記錄方式：使用觀察紀錄表紀錄行為問題發生日期、時間、地點、前事、行為、後果、可能功能；依據評量結果繪製圖表，觀察介入前後之成效。

(四) 行為功能評量結果分析：

1. 前事刺激：發現新蜘蛛、課堂閒置過久。

2. 問題行為：將蜘蛛拿在手上把玩。

3. 行為後果：引起任課老師與其他同學負面的反應。

4. 行為功能：獲得自我刺激。

5. 正向行為計劃之目標：

(1) 短期目標：減少課堂把玩蜘蛛次數。

(2) 長期目標：個案可以將蜘蛛放在杯中，待下課才拿出把玩。

6. 介入策略使用

(1) 區分性增強：不把玩蜘蛛，立即口頭正增強，允諾給予當日湯或點心。把玩蜘蛛，口頭提示收起，不聽勸誡3次，給予負增強使用，扣除當日湯或點心，徹底執行行為後果監控。

(2) 行為示範：示範將蜘蛛裝入杯中，並引導個案作出目標行為即可獲得增強。

(3) 反覆練習：透過不斷練習，建立鐘響一收起蜘蛛的刺激反應聯結。

(4) 同儕監督：利用同儕力量約束個案，見個案把玩蜘蛛，同學會齊聲提醒並告知老師。

(5) 調整學習環境：安排課堂固定學習任務，要求個案達成，避免讓其有閒置時間。清掃學習環境，避免讓個案經過有很多蜘蛛的地方。

7. 介入結果分析

(1) 基線期：

每天中約有5~6次，將蜘蛛放在手中把玩，尤其是靜態的課程時，此情形更容易出現。

(2) 介入期：

正向行為支持計畫執行後，可以將蜘蛛裝在杯中，下課才拿出把玩。問題行為降至每日1~2次，且經提醒後可將蜘蛛收起來；下課把玩蜘蛛行為也隨之減少，每日約2~3次。

(3) 維持期：

個案可將蜘蛛裝在杯中等待下課後再拿出把玩的行為仍可維持。但剛抓完蜘蛛還是會先在手中把玩，需提醒收起。不僅每日把玩次數減少

(1~2次)，平均每日抓蜘蛛次數也逐漸減少(1~2次)。

陸、結語

正向行為支持的理論與策略乃是主張教師採多種策略，教導他好的行為去得到他想要的東西，自然而然不好的行為會跟著減少，所以「教導他」是最有效的行為支持策略。

行為問題之所以會發生，很多時候是因為教師沒有教導，學生無能表達需求，因此才透過原始、非社會所能接納的方式展現，而看在旁人的眼中就成了問題行為、問題學生，壞名聲就跟著扛上身，學生何其無辜！

小樺在校期間成為赫赫有名的蜘蛛俠，讓人避之唯恐不及。導師初遇個案時，不以制止抓蜘蛛為目標，避免引發個案強烈的情緒反應，替代性的教導正向而具社會接納性行為，讓個案學習上課必須將蜘蛛收起來，下課才能拿出把玩的觀念。對於自閉症的學童，由於行為觀念上的偏執，故建立觀念為導正行為的首要，教師必須不厭其煩的反覆叮嚀，使成為他(她)行為守則的一部分，那麼才有遵守目標行為的可能。此外，找出能深深影響個案行為的增強物，確實執行行為的後果監控，將會是計畫執行成效的關鍵。再輔以改善與調整學習環境、利用同儕監督的力量，加促計畫執行的顯著效果。未來也期能持續探討如何促進正向行為建立後之類化，讓正向行為能在不同時間、空

間、執行者，都維持顯著成效，徹底終結孩子的壞名聲。

參考文獻

- 朱巧馨 (2009)。正向行爲支持方案對改善國中自閉症學生行爲問題之研究。國立臺東大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台東縣。
- 江芳宜 (2004)。正向行爲支持方案對改進高職輕度智能障礙學生問題行爲之成效。國立臺南大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台南市。
- 李欣 (2006)。正向行爲支持計畫對國小亞斯伯格症學生行爲問題處理成效之研究。高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 李敏麗 (2007)。正向行爲支持應用於視多障兒童問題行爲之研究。臺北市立教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 林錦麗 (2005)。正向行爲支持計畫對無口語自閉症兒童哭鬧行爲處理成效之研究。臺北市立教育大學身心障礙教育研究所碩士論文，未出版，北市。
- 陳泰伶(2006)。正向行爲支持計畫對改善國小普通班學生不聽從行爲成效之研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳筱嫻 (2008)。正向行爲支持計畫對自閉症兒童行爲問題處理成效之研究。國立屏東教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台東縣。
- 潘姿蘋 (2007)。正向行爲支持對改善啓智學校高職部重度自閉症學生自傷行爲之成效研究。未出版碩士，國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 張雅婷 (2007)。正向行爲支持對改善妥瑞氏症兒童問題行爲之研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 鈕文英(2003)。身心障礙者行爲問題處理：正向行爲支持取向。台北市：心理。
- 黃琬清 (2009)。正向行爲支持對極重度自閉症學生自傷行爲之成效。未出版，高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 楊坤堂(2008)。正向行爲支持的概念與策略。國小特殊教育，46，1-12。
- Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., Magito-McLaughlin, D., McAtee, M. L., Smith, C. E., Anderson-Ryan, K. A., Ruef, M. B., & Doolabh, A. (1999). Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis.

- Washington, D.C.: *American Association on Mental Retardation Monograph Series*.
- Killu, K., Weber, K. P., Derby, K. M., & Barretto, A. (2006). Behavior Intervention Planning and Implementation of Positive Behavioral Support Plans: An Examination of States' Adherence to Standards for Practice. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(4), 195-200.
- Lassen, S., Steele, M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in Schools* 43(6), 701-712.

淺談特殊教育教師如何評量 身心障礙兒童的口語能力

林俊凱/桃園縣立迴龍國中小國中部資源班教師

劉新貴/國立高雄師範大學聽力學與語言治療研究所畢業生

壹、前言

語言 (language) 是指一種規則掌控的符號系統，將文字、聲音、動作及其他符號以系統化方式賦予意義的認知及表徵系統 (錡寶香, 2006)，語言也是一種人類賴以溝通 (communication) 的一套系統。廣義的語言指人類用以與他人傳達情意或溝通的手段，包括言語、表情、手勢、信號、文字、圖畫等，狹義的語言指的是口說的語言，又稱言語或口語 (林寶貴, 2003)。口語是人類最常表現語言能力的方式，也是人類最普遍的溝通方式。口語能力非常重要，常會影響個體的閱讀、書寫、學習能力等層面 (Harris, 1994)，因此，特教教師在對身心障礙兒童進行教學輔導前，有必要先評估其口語能力，以訂定合適的口語教學策略。

貳、口語的定義

一般來說，口語 (spoken language) 可以分成兩個主要成份，即接收性語言及表達性語言。接收性語言指聽覺理解口語的歷程，包括：聽覺刺激的接放、音韻的分辨、聽覺語言的記憶、覺識與理解。而表達性語言則指口語表達的歷程，包括：認清某個概念之後，將概念以適當的詞語依語法結合成前後凝聚的句子，再用口語表達出來 (林寶貴、錡寶香, 2003)。在口語運作歷程中會涉及語言的構成要素，在語言的成份上，可分為三大領域，分別為形式 (語音、語形、語法)、內容 (語意) 及功用 (語用) (錡寶香, 2009; Bloom & Lahey, 1978; Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 1998; Owens, 1996)，三大領域詳細定義見表1。

表 1 語言的成份

項目	成分	定義
形式	語音	語言的聲音系統，涉及語音規則的掌握。
	語形	語言的文字字形結構，即詞彙的形式或內部組織，與詞素（morpheme）的應用規則有關。
	語法	語言單位的文法規則，包括詞彙結合順序、語句組織、詞彙之間的關係等。
內容	語意	語言的意義，即人所經驗的訊息，經編碼後所代表的概念。
功能	語用	語言使用的社會規範，語言的使用符合功能與情境。

完整口語能力評估的內容，應包括口語理解及口語表達兩種溝通方式(楊坤堂、張世慧、李水源，2006)，且要分析語音、語形、語意、語用等要素，才能完整評估兒童的口語能力。

身心障礙兒童，由於本身生理因素及心智能力上的限制，常伴隨口語溝通困難。與一般兒童相比，身心障礙兒童在各個語言要素上，常見的口語問題如下（林寶貴，2003；Reed, 1994）：

一、語音：身心障礙兒童在口語表達上，由於器質性或功能性的限制，其所發出的語音常會有省略、歪曲、添加、替代等構音異常情形。

二、語法：身心障礙兒童可能由於認知及經驗上的限制，口語表達容易出現語法錯誤，習慣使用簡單的句型，在複雜句型的理解與表達上也容易出現困難。

三、語形：身心障礙兒童可能因視知覺處理或短期記憶問題導致容易出

現字詞混淆。如：心不在「馬」。由此一部份屬於閱讀理解部份，因此在口語評量上，語形是較難以被評量的項目。

四、語意：身心障礙兒童常會出現詞彙提取困難之情形，可能是詞彙量不足所導致。對抽象語言的意義如比喻、笑話、成語等，身心障礙兒童亦常感到難以理解。

五、語用：部份身心障礙兒童在判斷場合來表達適當的話語，常顯現困難，如自閉症兒童，常說無用處、不合情境的話語，或者使用不當言辭回答他人問題。

由上述可知，身心障礙兒童在語言的各個向度上皆可能會出現障礙，常會限制口語理解與表達能力，因而產生溝通困難，因此，若想提昇身心障礙學生的溝通能力，可以先評估兒童的口語能力之後再進行介入。

參、口語評量的方法

口語能力評估的方式可分為兩大類，即正式評量與非正式評量，以下分別說明評量的內容及方法。

一、正式評量

國內標準化語言測驗中，適用於口語理解與表達評量的工具如表1，特教教師可針對欲評量的語言能力向度，選擇合適的測驗。「修訂學前兒童語言障礙量表」、「修訂學齡兒童語言障礙評量表」等測驗，評量範圍較廣泛，適合用來評估學生的口語理解與表達能力。若特教教師單純想了解學生某些特定能力，如口語理解能力，則可以使用「兒童口語理解測驗」，想探究口語表達能力，則可使用「兒童口語表達能力測驗」，詞彙理解能力可參考「修訂畢保德圖畫測驗」，構音能力則是建議使用「國語正音檢核表」。口語語法的理解能力則可以使用「學前幼兒與國小低年級兒童口語語法能力診斷測驗」與「西北語句構成測驗」。

表 2 國內常見的口語能力評量工具

測驗名稱 (年代)	編製/ 修訂者	語言 溝通方式		語 言 成 份					常模
		理 解	表 達	語 音	語 形	語 法	語 意	語 用	
修訂學前兒 童語言障礙 評量表 (2008)	林寶貴	○	○	○	—	○	○	○	3 歲至 5 歲 11 個月
修訂學齡兒 童語言障礙 評量表 (2007)	林寶貴等	○	○	○	—	○	○	○	6 歲至 12 歲
修訂畢保德 圖畫詞彙測 驗 (1998)	陸莉 劉鴻香	○	—	—	—	—	○	—	3 至 12 歲
兒童口語表 達能力測驗 (1994)	陳東陞	—	○	—	—	○	○	—	學前及 小一至小四
兒童口語理 解測驗 (2002)	林寶貴 錡寶香	○	—	—	—	○	○	—	小一至小六
學前幼兒與 國小低年級 兒童口語語 法能力診斷 測驗 (2005)	楊坤堂 張世慧 李水源	○	○	—	—	○	—	—	5 歲至 8 歲

西北語句構成測驗 (1993)	楊坤堂 張世慧 黃貞子 林美玉	○	○	—	—	○	—	—	小一及小二
國語正音檢核表(2004)	許天威 徐享良 席行蕙	—	○	○	—	—	—	—	為「標準參照測驗」

註：「○」表示該測驗目的涵蓋此一向度；

「—」表示該測驗目的較不涉及此一向度。

一、非正式評量

非正式評量常在自然環境下進行，可以審視身心障礙學生在自然溝通情境下的語言能力，因此語言評估需包括非正式的評量。常見語言能力的非正式評量的方式為觀察、訪談與語言樣本分析，分述如下：

(一) 觀察：

觀察是最常用評估兒童口語方法的評量方式，教師可直接與兒童互動，來觀察兒童的能力。特教教師可以觀察兒童在學校各種情境（如：教室上課、午餐、遊戲）及面對各種對象（如：老師、同學）的溝通互動能力，在觀察時，有些行為是需要特別注意，如動機、注意力、情緒狀態、問題解決能力、社會行為、適應、給予指示、遵循指示、反應、發問、澄清、次序、重複等能力（林寶貴，2003）。

(二) 訪談：

訪談家長的主要目的是蒐集個案史，個案史是了解身心障礙兒童口語溝通問題的起點。特教教師在評估學生時，應先初步了解個案的口語溝通問題，再訪談學生的主要照顧者及參考學生的基本資料表，了解兒童生產情形、就醫情形、背景資料（如：兄弟姐妹數、家中使用語言、接受教育的經驗）、感官知覺能力（如聽力、視力）以及認知或學業表現等，因為上述項目不但為口語能力發展的相關因素，也是兒童在學習口語時的重要條件。所蒐集的資料愈豐富，對於介入愈有助益（劉麗容，1995）。

訪談家長還可以得知兒童在不同環境下的口語溝通表現，了解兒童口語溝通能力策略（王南梅（譯），2007）。因為家長是最常與童互動的對象，故特教教師可以詢問兒童的家長，兒童在家中進行各式活動，如吃飯、洗澡、寫功課時，與家長及家人互動的情形。特教老師可以請家長填

寫問卷、檢核表或回答與語言溝通相關的問題。

（三）語言樣本分析

語言樣本分析指「透過兩位對話者進行錄音和轉錄，釐清並描述兒童表達性口語障礙」（吳啓誠（譯），2003），蒐集語言樣本對溝通障礙評估是非常重要的（Owens, 1999）。Byrne（1978）指出，蒐集語言樣本的功能具有下列四點。（引自林寶貴，2003；吳啓誠（譯），2003）：

1. 鑑定或證實語言問題。
2. 與同儕群體比較。
3. 幫助計劃補救方案。
4. 在不同情境監控介入的效果。由上述可知語言樣本分析是口語評量的重要方式之一。

特教教師可以使用下列方式蒐集語言樣本（王南梅（譯），2007；林寶貴、錡寶香，2006；黃瑞珍，1996；錡寶香，2006）：

1. 自發性描述：提供圖卡或無文字的故事書，請兒童述說其內容。
2. 重述：由評量者與學生共同看故事書，評量者先將故事敘說一次，再由兒童重述。
3. 接續故事：評量者先說故事的開頭，再請學生接續下去。
4. 描述事件：請學生描述經歷過的事件，如今天發生了什麼事？昨天

去那裡玩等等。

5. 描述活動：請學生描述如何進行一項活動，如做蛋糕、組裝飛機模型等。
6. 說明遊戲：請學生說明一件他所熟悉的遊戲，如捉迷藏、大風吹等。至於蒐集語言樣本的句數，則建議至少要200句以上（錡寶香，2006）。

在蒐集完語料後，隨即應進行語料分析，分析的方式需先學生所說的語料一字不漏的轉錄（transcribing）為文字，再分析語言的要素，好的語言樣本可以提供分析兒童功能性語言最有效的訊息，由於語言樣本分析的程序相當繁雜，特教老師尋求其它專業人員如語言治療師來協助分析。當分析語言樣本時，建議需分析下列幾個語言的要素：

（一）語法：計算語料中語句中所包含完整句數、錯誤語句、平均語句長度（Mean Length of Utterance, MLU）等，中文MLU的計算方式為「總詞彙÷總句數」（林寶貴、錡寶香，2006）。

（二）語音：聆聽兒童是否有出現構音錯誤，語音是否會出現替代、省略、歪曲、添加等情形。

（三）語意：計算語料中的總詞彙數，相異詞彙數（Type-token ratio, TTR）。TTR的計算方式為「50句話語中不同類型的字彙÷50句話語中所有的字數」，TTR值若在0.45以

下，則懷疑其是否有詞彙產出受限的問題（林寶貴，2003）

（四）語用：兒童是否具有要求、回應、陳述、對話輪替、訊息修補、維持話題等能力。

（五）說話速率：觀察學生說話時，言語速度的快慢，及是否有停頓情形，是否語暢異常的情形。

（六）序列性：學生是否能夠很有順序描述一個事件。

以上所提及兩種評估方式各有其優缺點，使用正式評量的好處在於測驗的信效度較高，較易被接受，施測也較有效率，時間、人力成本較低，缺點在正式評量較忽略個別化，施測的環境非自然情境，常無法表現學生在真實生活的語言表現。而非正式評量的優點在於所獲得的資料與真實情境較相似，方法較為彈性，缺點是方法缺乏信效度，施測步驟並非全然標準化，方法缺乏客觀。施測方法效率較低，需要較多的人力跟時間，而且評量者需要較多的評量經驗與技巧（王南梅（譯），2007）。從上述可得知，特教教師在進行評估時，應蒐集正式與非正式評量資料，以獲得最完整的資訊，才能對學生的口語溝通能力作最準確的判斷。

伍、結論與建議：

評量在教學中是相當重要的一個環節，由於身心障礙學生的個別差異極大，因此，在實施口語評量時，

應採個別化原則，也就是說教師應針對學生作個別評量，較能針對學生個別之需求訂定合適的介入目標。同時，教師應對學生的口語能力有全面性的了解，因此評量的情境應兼顧學生各種的生活情境，以便對學生做較全面性的語言評估。另外，評量的方式應包含正式測驗與非正式的評量，評量的資料較完整。若有語言評估的相關疑問時，教師也可結合相關專業人員，如語言治療師，以跨專業整合的方式評估學生的語言能力。特教教師應把握上述原則，以評量出身心障礙學生真實的口語溝通能力，以作為後續輔導時的參考依據。

參考書目

- 林寶貴（2003）。**語言障礙與矯治**（第二版）。台北：五南。
- 林寶貴、錡寶香（2003）。**兒童口語理解測驗指導手冊**。教育部。
- 林寶貴、錡寶香（2006）。**語言障礙學生輔導手冊**。教育部。
- 林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧（2008）。**修訂學前兒童語言障礙評量表指導手冊**。教育部。
- 劉麗容（1995）。**語言的評量與治療**。載於曾進興（主編），**語言病理學基礎第二卷**。台北：心理。
- 錡寶香（2006）。**兒童語言障礙**。台北：心理。
- 錡寶香（2009）。**兒童語言與溝通發展**。台北：心理。

- 楊坤堂、張世慧、李水源（2006）。
學前幼兒與國小低年級兒童口
語語法能力診斷測驗指導手
冊。教育部。
- 楊坤堂、張世慧、黃貞子、林美玉
（1992）。西北語句構成測驗。
台北市立師範學院特殊教育中
心。
- 黃瑞珍（1996）。評量兒童語言能力
的方法。國小特殊教育，20，
21-31。
- 陳東陞（1993）。兒童口語表達能力
測驗。台北市立師範學院特殊
教育中心。
- 許天威、徐享良、席行蕙（2004）。
國語正音檢核表指導手冊。台
北·心理。
- 陸莉、劉鴻香（1998）。修訂畢保德
圖畫詞彙測驗指導手冊。台
北：心理。
- B. J. Leadholm和J. F. Miller（著）
（2003）。吳啓誠（譯）：語言
樣本分析：威斯康辛州指導手
冊（Language sample analysis:
The Wisconsin guide）。台北，心
理。（原著出版於1992年）
- G. K Shipley和J. G. McAfee（著）
（2007）。王南梅（譯）：語言障
礙評估手冊（Assessment in
speech-language pathology: a
resource manual）。台北：心理。
（原著第三版出版於2004年）
- Bloom, N. B., & Lahey, M. (1978).
*Language development and
language disorders*. New York:
Macmillan.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., &
Anastasiow, N. J. (1998).
*Educating Exceptional
Children*. Boston: Houghton
Mifflin Co.
- Hariis, L. R. (1994). The impact of
language on learning. In V. L.
Ratner & L. R. Hariis (Eds.)
*Understanding language
disorders: The impact on
learning* (pp.77-103). Eau
Claire, WI: Thinking
Publications.
- Owens, R. (1996). *Language
development: An introduction
(4th ed.)*. Boston, MA: Ally and
Bacon.
- Reed, V. A. (1994). *An introduction
to children with language
disorders* (2nd ed.). New York:
Merrill.

融合行不行？

莊玉因/桃園縣北門國小資源班教師

康雅淑/中原大學特殊教育學系助理教授

壹、資源班教師的因應策略

一、調整態度

在融合教育中，資源班教師應抱持什麼樣的態度？是一個值得深思問題。研究指出資源班教師須抱持主動、低調的態度以及同理心與其他專業人員進行合作（蘇文利、盧台華，2006），需有身兼教學諮詢者、個案管理者以及團體溝通促進者的自覺（Thomas, Correa, & Morsink, 2001；李重毅，2005）。甄炳炫（2003）亦指出，對於特殊需求學生的服務，勿因為主觀意識或以怕麻煩為理由，而忽略應可提供更多支援與服務的機會，因為這樣的逃避心態，班級教師只會承受更大的壓力與挑戰，進而增加推動融合教育的阻力。長期處理特殊需求生問題，難免有情緒與疲乏感，相關人員間的互相勉勵顯得更加重要。此時資源班教師需反問自己：「投入特教的初衷為何？」，試著找回最初的熱情，堅持信念才有持續下去的力量。

二、對學生、教師、家長進行宣導

學校每年例行性的特教宣導，可引導學生體驗外顯障礙的不便，但隱性障礙卻難以引發學生的同理心。塗淑梅（2004）認為將生命教育與特教宣導結合，更能讓學生學習接納不同特質的人，因此建議在新生入學之始即開始團體輔導，或是等同儕磨合一段時間後再介入，無需針對個案討論，而是以接納不同他人的角度來引導普通班學生。以研究者服務的國小為例，從低年級起即培養關懷他人的概念，長時間的經營會比短時間的宣導更有效益。另一方面建議特教教師參與學年會議，對普通班教師進行宣導，了解其帶班的困難；亦或於期初教師晨會時間，召開特教生概況說明會，讓全校教師了解其身心特質，並說明輔導的策略與原則，希望全校教師能配合執行，亦可對其中有立即危險性、攻擊性的個案作重點討論，提供書面資料，讓老師們對於校內特殊需求學生有通盤的了解。除了上述的方法外，也能以年級轉銜會議的模式，逢三、五年級編班後，邀請二、四年級班導師分享輔導個案的困難與策略，讓三、五年級的導師有心理準備，縮短摸索的時間（李宜學，2005）。

一般特教宣導多針對校內師生，較少考慮到家長的需求。例如，有家長對於過動兒的用藥觀念不清，因擔心影響孩子的生長會有不良的影響而決定擅自停藥，導致學生的表現起伏不定；亦有家長對校內專業團隊治療師的功能不清楚，不知如何為孩子申請專業團隊。隔行如隔山，並不能要求家長完全了解學校的運作，但孩子學習的權益是不容忽視的。因此，學校可辦理研習，邀請醫師、治療師到校與家長、老師直接對話，釐清醫療體系對於輔導特殊需求學生的功能與幫助。

三、提供諮詢或主動溝通

資源班被視為校內「特教專業」的中心（陳麗君，2007；吳寶鳳，2009），除提供補救教學外，更應建立諮詢合作的機制。然而特教教師除了規定的上課節數，空堂時間仍需備課，若利用空堂的時間進行諮詢，似乎剝奪了備課時間。因此，建議可將「校內專業教師諮詢」納入資源班節數（鄭啓清，2003），採預約制度，避免普通班與資源班衝堂，更有效的提供諮詢服務。唯普通班教師的職務繁忙，加上主動的詢問似乎宣示著自身專業的不足，反讓「諮詢」機制無法有效發揮功能。建議若普通班教師不登門造訪，可由特教教師主動出擊，走入班級詢問學生的適應狀況，溝通教學信念，也是可嘗試的方法。李宜學（2005）指出透過非正式或正

式的場合詢問或交換有關教學的問題，有助於協助釐清教師的教學信念。把握每個與家長、普通班教師聊天的時機，利用輕鬆的方式溝通彼此的想法，營造良好互動的關係，也不失為一可行的方式。

在校內強調教師間的溝通，親職間的溝通也不容忽略。塗淑梅（2004）建議以聯絡簿或電話進行親師溝通。文字敘述的內容及語氣每個人解讀不一，容易造成誤會，而電話溝通能即時釐清問題，也更有效率！尤其面對學生的教養問題時，學校與家庭應有一致的態度，此時理念的溝通顯得更為重要。

貳、普通班教師的因應策略

一、調整態度

當教師得知班內將安置特殊需求學生時，必定歷經了一番掙扎。部分教師初期積極尋求外援，但最後了解充實自身的知能並結合資源的力量，才是輔導特殊需求學生的最佳方式（賴淑豪，2009），故有研究顯示受過專業訓練的教師對融合教育態度較為積極（吳永怡，2004；許俊銘，2004；Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000）。普通班教師普遍認為自身特教專業不足（邱上真，2001；李榮珠，2004），而且因為班級人數多，為特殊需求學生作個別輔導實在有困難，因此普通班教師對特殊需求學生

的教學大多感覺無力（蘇燕華、王天苗，2003；Watkins, 2009），甚至認為讓學生去特教班上課反而較能獲得完整的學習。其實，將學習的範圍擴大來看，尊重、關懷也是一種學習，與特殊需求學生的互動就是一套活教材，端看普通班教師如何調整心態。

二、輔導特殊需求學生之同儕

特殊生在普通班的友誼需要醞釀，教師通常是第一位與其建立關係者，教師的行為與態度是風向球，要想營造能接納特殊需求學生的環境，實際以鼓勵代替責罰，就是給班級學生最好的示範（洪于嵐，2007）。輔導班級同儕可結合獎勵制度，在教導班級同儕與特殊需求學生互動技巧之同時，亦鼓勵學生將幫助他人變成一個習慣（鈕文英，2002）。

三、教師及早掌握特殊需求學生之身心特質

另外，特殊需求學生於轉換環境時，偶有不適應的狀況，建議普通班導師在與科任教師溝通時能稍做介紹，讓科任教師也能及時掌握班上學生的狀況；亦可在年級間轉銜時，請學生的前後任導師一起到場進行個案討論，增進新導師對特殊需求學生的認識（李宜學，2005）。

四、調整教學策略

融合教育的要件之一是營造一

個合作學習的環境（高宜芝、王欣宜，2005），分組方式、課程調整、人力資源協助都需事先安排。普通班教師認為大班上課仍以異質分組教學為主，找有愛心的同學擔任同伴、分配給特殊生較能勝任的職務，或以降低標準的方式提增身心障礙學生的參與度都是可行也常用的方式，例如：回答問題時讓他回答封閉性的問題，增進其自信心（李宜學，2005；高宜芝、王欣宜，2005）。課程調整方面，普通班教師覺得低年級生活課程最易施行，且人際互動課程應比正式課程更為重要，至於其他學科只能以補救教學方式進行（塗淑梅，2004）。亦有教師認為特教教師應提供學生的學習困難特徵與策略供普通班教師參考，以方便調整課程。至於特教教師入班協同教學的方式，在普通班教師的眼中並不一定需要，有時特教老師在普通班一起上課，反而帶給普通班老師壓力（馮淑珍，2005；鄭啓清，2005）。

部份普通班教師抱持著「遇到了再想辦法解決」的思維，這樣的態度也突顯學校對於特殊需求生的就讀準備不足，應及早預作準備。相對地，特殊需求學生也必須做好融入學校的準備，部分教師即反映特殊需求學生的生活自理能力不佳，應及早訓練生活自理能力，以免造成班級經營的困擾（李宜學，2005）。

參、學校行政的因應策略

一、調整態度

對於學校行政支援部分，教師最常反映的問題包括：「相關輔導支援系統不足」、「學校人力不足」、「行政單位分責不清」、「學校無法有效降低普通班人數」（邱上真，2001；Petra & marietkie, 2003）。融合教育是全校共同的職責，而非僅是輔導室或資源班的事（塗淑梅，2004），因此行政單位應先行整合校內資源，成為融合教育的助力。

二、行政支援具體化

活化特殊教育推行委員會的運作，界定各處室融合教育之職責，並擬定處理特殊需求學生問題之流程，註明優先協助處理的單位與後勤支援的單位（邱上真，2001）。

三、減少教師的授課時數

學校需落實安置特殊需求學生即給予減課或減少人數的措施。例如，讓一年級老師能有充足的時間，幫助剛入學的新生學習生活自理與生活常規，有助於特殊需求學生融入學校環境。即使減少的節數不多，但老師們會有被安撫、優待的感覺（甄炳炫，2003；塗淑梅，2004），這種精神上的鼓勵是不可或缺的。

四、輪替安置特殊生並獎勵教師

學校安置特殊生前須先徵詢教

師意見，若無意願再進行抽籤或電腦編班。一般而言，普通班教師對融合教育的接受度不高，主要是自信不足，認為有特殊教育或輔導背景的教師較能勝任。然而，每屆都安置特殊需求學生於特定教師之班級，會讓教師感到疲累跟不公平，建議應該帶一屆，休息一屆，有經驗或專業知識的教師不該是一種「原罪」（鄭啓清，2005）。另有學校建議特教組參與新生報到工作，除了已具備身心障礙手冊之新生外，亦請新生家長填寫學前概況調查表，以及早發現特殊需求個案，避免多位特殊個案編在同班級的情形（塗淑梅，2004），增加教師班級經營的困擾。另給予自願輔導特殊需求學生之教師敘獎，亦有鼓勵的作用。

五、結合社區人力資源

學校義工團是人力支援最佳來源（鈕文英，2002；李英豪，2007），然而義工團支援交通導護、晨間志工、圖書館義工、補救教學等，工作量已不勝負荷；再者，義工有自己的工作，能支援的時間有限，加上對特殊需求學生的特質不熟悉，擔心會無法勝任協助特殊需求學生的工作（甄炳炫，2003；李宜學，2005）。其實，特殊需求學生最需要的是心理支持，因此針對人力不足的問題，鄭啓清（2005）認為可建置義工人力資源庫，讓有心輔導特殊需求學生之義工能先了解學生的身心特質，進而組成

義工小天使隊，不定時和特殊需求學生聊聊天，使其有被關心、尊重的感覺，以減少在校生活的挫敗感。

六、辦理相關研習與講座

設定主題並邀請學者、家長、治療師等進行實務性案例分享；或是邀請校內具輔導特殊需求學生經驗的老師分享策略，應更能引起教師間的共鳴(吳寶鳳，2009；賴淑豪，2009)。

肆、結語

近年來，融合教育相關研究以調查報告居多，研究結果多顯示各校實施融合教育的狀況仍有進步的空間。然而，各校的生態背景各異，融合教育並無完全可套用的公式。上述探討融合教育實際作法的研究中，發現學校或教師皆以實際行動積極解決問題，試圖找出能符合學校生態的融合教育模式，其寶貴的經驗值得借鏡與省思。研究者冀以分享融合教育實作的方法，讓實務現場的教師能借力使力，使融合教育的推行更為順利。

參考文獻

一、中文部份

李宜學(2005)。「融合教育」融什麼？合什麼？融合班教師的教學信念與心理調適之研究。國立台南大學教育學系輔導教學研究所碩士論文，未出版，台南市。

李英豪(2007)。**實施融合教育之學**

校行政支持研究—以雲林縣特教評鑑績優國小為例。國立嘉義大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

李重毅(2005)。**特教教師在學校專業團隊合作中應扮演的角色**。**特殊教育季刊**，18，16-20。

李榮珠(2004)。**國小融合教育班教師工作壓力之研究**。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。

吳寶鳳(2009)。**國民小學融合教育支援服務之個案研究**。國立中正大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

洪于嵐(2007)。**特殊生在普通班友誼關係的個案研究**。國立台北教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

邱上真(2001)。**普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統**。**特殊教育研究學刊**，21，1-26。

高宜芝、王欣宜(2005)。**當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討**。載於莊素貞(主編)，**特殊教育教學與趨勢**，(頁55-68)。台中：國立台中教育大學特教中心。

許俊銘(2004)。**國小融合教育班教師教學困擾調查研究**。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。

陳心怡(2008)。**花蓮縣國民小學融**

- 合教育實施現況之調查研究。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 陳昭銘（2009）。融合教育下的團隊合作。桃竹區特殊教育，14，8-14。
- 陳麗君（2007）。國小普通班教師融合教育之經驗與歷程。國立花蓮教育大學國民教育研究所特殊教育教學碩士論文，未出版，花蓮市。
- 郭訓呈（2010）。台南市國小普通班教師在融合教育實施下的教學困擾之研究。國立台東大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 鈕文英（2002）。國小階段融合教育實施模式與策略初探，特殊教育研究學刊，18（2），1-20。
- 馮淑珍（2005）。國小普通班教師對融合教育實施困擾與其因應策略成效之研究。臺北市立教育大學身心障礙教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 塗淑梅（2004）。宜蘭縣一所國小特殊教育支持系統建構之行動研究。國立台北教育大學特殊教育學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 甄炳炫（2003）。推動學校本位觀點之融合教育模式：從發現問題、解決問題到建構模式。國立屏東教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 鄭啓清（2005）。台北縣國小普通班教師對融合教育身心障礙學生特殊教育支援服務需求之研究。國立台北教育大學特殊教育學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 賴淑豪（2009）。融合教育下國小普通班教師的特殊教育專業知能之探究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 盧台華、蘇文利（2006）。利用自然支援進行融合式班級合作諮詢模式之行動研究。特殊教育研究學刊，30，53-73。
- 蘇燕華、王天苗(2003)。融合教育的理想與挑戰－國小普通班教師的經驗。特殊教育研究學刊，24，39-62。
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000) : A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-195.
- Thomas, C. C., Correa, V. I., & Morsink, C. V. (2001). *Interactive teaming: Consultation and collaboration in special programs* (3rd eds.). Columbus, OH: Merrill.

Petra, E., & Marietjie, O. (2003).
Inclusion learners with
intellectual disabilities: Stressful
for teacher. *International
Journal of Disability*, 50(3),
291-308.

Watkins, M. (2009). Inclusive
education: The way of the
future --Arebuttal. Prospects,.
ProQuest Education Journals,
39(3), 215.

一位國中學習障礙學生的輔導歷程

涂婉誼/台北縣鶯歌國中教師

壹、前言

本篇是分享一位國中才被鑑定的學習障礙學生之輔導歷程，以往也曾接觸許多國中才鑑定的學生，對他們而言，學習障礙是一個沉重的標籤，遠勝於成績不好，有些學生寧願最後一名也不願意進資源班，甚至也有為此拒學，因此，除了輔導學業外，更重要的是心理輔導及行為輔導。

個案小志也曾掙扎、抗拒，所幸透過溝通、增加支持系統及教學輔導，其成功的調適自己，或許成績沒有突飛猛進，但至少重拾學習的信心，也展現個人善良、熱心助人的特質，贏得同學及老師的喜愛。小志的表現讓父親及老師感到驕傲與安慰，這個成功的個案也是未來輔導其他學生時，很好的參考經驗。

一、個案簡介：

小志是單親家庭，父母離異後，和父親及弟弟同住，但由於父親忙於工作，與孩子相處時間較少，加上無法諒解父母親的婚姻狀態，導致親職關係不佳，經常起爭執，小志也曾經負氣離家，到台北找母親。

從小學四年級開始，小志的成績

就很不理想，雖然有接受安親班的課後輔導，但由於本身的學習意願偏低以及家中經濟狀況不好，因此為時不久。升上國中後，課業成績更落後於同儕，學習動機低落，沉迷於線上遊戲，作業也幾乎不寫，因而轉介至資源班，經台北縣鑑輔會鑑定為「疑似學習障礙」，主因為無法排除家庭因素及學習動機低落的影響，因此於七年級下學期入資源班學習，經教學介入（responds to intervention, RTI）後，八年級確定為學習障礙。

貳、輔導策略：

一、建立正向的自我概念

國中階段的青少年正是生理、心理歷經巨幅改變的階段，又有狂風暴雨期之稱，Erikson的心理社會理論（psychosocial theory）認為，青少年是探索自己是誰和建立自我認同的時期，藉由評估自我經驗和想法來界定自己是一個什麼樣的人；反之，則會產生認同混淆的危機（溫如慧等譯，2007）。學習障礙青少年也和一般青少年一樣，歷經發展的壓力，加上學習障礙問題，使其面臨更大的挑戰和困難，包括被動學習、自尊低和自我概念不佳、社交和行為有問題、注意力缺陷及動機不足等（張世彗，2006）。曾瓊禎及徐享良（2006）探

究學習障礙青少年生活壓力、自尊與憂慮之研究發現，學習障礙青少年的「學校生活」壓力最大，其「自尊」表現差強人意，其中又以「學業性自尊」表現最差，出現高憂鬱情緒的比例也較一般青少年高。因此，對於學習障礙青少年的輔導，不只是學科學習，更重要的是建立其正向的自我概念。

自我概念 (self concept) 是個人對於自己本身及對於自己與外界之間關係的看法或印象，會隨著個體的成長經驗、社會化歷程與他人之互動而改變，是個體據以認知及行事的內在參考架構(洪榮照、林信香，2005；黃惠芳，2007)。自我概念是由多個向度所組成，因此也有許多因素會影響自我概念，例如：性別、智力、身體外貌...等，其中「學業成就」就是重要的影響因素之一；Marsh, Byrne, 及 Shavelson (1988) 亦認為，學業性自我概念是學生自我評價與自尊的重要內涵(引自邱皓政，2003)。若兒童學業低成就，在校中受到老師的輕視、同學的冷落，在家中受到父母責罵，則會缺乏安全感，失去信心，自我概念則較會消極隱晦(李輝，1994)。另一個重要的影響因素為「同儕關係」，李雅芬(2003)認為兒童社會化的過程中，同儕團體對個體行為發展扮演相當重要的角色；換言之，兒童藉由與同儕的互動，學得社交技巧、人際關係、建立

自我概念、形成道德規範、獲得安全感、建立自尊。而國中生正處於青少年發展階段，同儕互動與鼓勵會影響其自信心及自我認同，正向的同儕關係有助於自我概念的建立；反之則會造成自我概念低落。

對於小志而言，從小學到國中，學業成績一直屬於落後的狀態，使得小志對於自己缺乏自信心，從不敢主動和老師聊天或問問題；和老師談話時，音量小聲，回答問題也很簡短，所幸小志個性善良，除了成績差外，並沒有其他行為問題，加上外表帥氣、熱愛籃球，因此人際關係並沒有困難。然而，校內初篩時，經常進出特教辦公室，引來同儕異樣的眼光，讓小志出現排斥及抗拒的情形。根據以往的經驗，許多國中階段才被鑑定的智能障礙及學習障礙，家長和學生幾乎很難接受，尤其是學生本身，更是難以適應也不願意接受資源班，如同先前提到，青少年正是發展自我認同的階段，「障礙」的標籤對他們來說，無疑是更大的壓力。

因此，為避免對小志產生負面的衝擊，老師們採取下列的方法，協助小志調適並建立正向的自我概念：

(1) 認識學習障礙：教導學習障礙的成因、類型及教學策略，讓小志了解自己學習困難的原因，澄清疑慮，並提供許多學習障礙的名人，例如：

愛迪生、湯姆克魯斯等，讓小志可以接受學習障礙，不再認為學習障礙是件可恥的事情。同時，透過特教宣導，用影片及討論的方式，讓班上同學了解何謂學習障礙，減少標記作用。

(2) 提升自信心：從學業及日常生活中，提升小志的自信心。在學業部分，評估起點行為，調整課程、擬定合適的教學內容及進度，因此小志的成績有明顯的進步。對於自己的表現，小志感到很高興，學習也較有興趣、信心。在日常生活部份，以賦予責任的方式來增加自我肯定。首先讓小志了解其他資源班同學的困難及原因，然後請他擔任資源班同學的志工，協助提醒及幫助同學；校外教學或活動時，也讓其擔任隊長，負責計畫、分工及帶領同學，小志都能完成老師所賦予的任務，和同學也相處的非常融洽，同學私下都會稱呼他「大哥」或「班長」。另一方面，鼓勵小志參加原班的活動，例如接力賽、籃球賽，展現自己的優點，原班同學也都樂於和小志一起進行活動。

(一) 轉介前介入 (responds to intervention, RTI) 過程：

根據我國特殊教育法之「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定標準」，學習障礙學生的鑑定基準有三：(1) 智力接近正常或正常程度

以上；(2) 其能力與成就之間的嚴重差異，非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果；(3) 注意、記憶、聽覺理解、口語表達、基本閱讀技巧、閱讀理解、書寫、數學運算、推理或知覺動作協調等任一能力表現有顯著困難，且經評估後確定一般教育所提供之學習輔導無顯著成效者。然而，美國障礙者教育法 (The Individuals with Disabilities Education Act, 簡稱IDEA) 對於學習障礙鑑定的修正 (美國教育部, 2006) 提到，學習障礙的鑑定不一定要符合智力與成就之間的嚴重差距，而且可以使用「具有科學與研究證據的介入」 (Response to scientific, research based Intervention, 簡稱RTI) 程序來鑑定。RTI強調透過及早篩檢出學習困難的高危險群學生，提供適當的介入，由監控學生的學習表現分辨是否確實具有學習障礙，使鑑定工作落實；同時，促使特教成本發揮最大的效益，亦可以避免將教學因素不當、社經不利、文化差異或低成就學生所造成的學習困難 (胡永崇, 2005; 詹士宜, 2008)。的確，隨著社會環境的變遷及家庭結構的改變，雙薪家庭、新住民家庭、隔代教養及單親家庭的出現率也相對提高，許多孩子回家後通常是自己寫功課，父母或其他家人較難指導課業，這也是鑑定學習障礙時，很難釐

清的因素。如同個案小志，父母離異後，先與奶奶同住，升上國中後才與父親同住，由於父親工作緣故，晚上八、九點才會回家，因此小志放學後，就和弟弟倆人在家，整晚沉迷於電玩，聽到父親的開門聲時，才會立刻關機、上床睡覺，別說複習課業了，連基本的作業也無法完成，所以鑑定安置時，雖然確認小志有記憶及閱讀理解的困難，但仍無法排除是否是家庭因素或學習動機的關係，因此給予「疑似學習障礙」的資格。

RTI是一種多階層的預防介入模式，Bradley等人(2005)提出三層次預防模式(three-tiered prevention model)。第一層介入在普通班級中進行；第二層介入以固定時間、目標導向的方式，來進行小組教學；第三層介入則進行密集與個別化的介入教學；Fuchs等人亦(2002)將學習障礙鑑定模式分為四個階段，其中前三個階段在普通教育中進行，最後一個階段才在特殊教育中實施（引自詹士宜，2008），其重要性在強調普通班應企圖利用有效的資源及早解決學生的問題，且其介入的結果可提供有用的評量訊息，以決定學生接受特教服務的合法性及其所需的服務。因很多學生的學習或適應有問題時，早期因環境未能及早介入，而致使問題日後惡化到嚴重影響學生的適應功能，所以，轉介前介入除了可

以作為鑑定的工作外，也在積極的控制障礙的出現。然而，RTI對國內的特教老師及普通班老師而言，仍是一個新的名詞、新的概念，王淑惠（2008）指出，國內有79%的轉介前介入由資源班老師進行，主要因為多數的普通班教師不一定了解如何進行學習障礙的補救教學集資量蒐集方式，而且RTI的困難還包括課程時間安排問題，以及教師專業知識的訓練不足。但實務面上，資源班由於服務人數過多，很難再針對疑似或低成就的學生提供轉介前介入的教學輔導，因此僅能透過校內推薦篩選的模式，再經由鑑輔會鑑定後，依據其身心障礙資格申請入資源班。

小志以「疑似學習障礙」的身份入班後，資源班老師針對其學習困難的部份進行補救教學及教導學習策略，並與導師及家長聯繫，討論學習狀況及掌握學習進度。經一年的教學輔導，小志的學習動機明顯提升，作業完成度也增加，前半學期可以每天依約定至特教辦公室寫，後半學期幾乎可以自行在家中完成。父親儘管工作依然忙碌，但溝通後，可以每天執行檢核表並審閱聯絡簿，因此能夠排除學習動機及其他因素的干擾。最後根據RTI的資料結果顯示，小志在記憶及理解的部分仍有顯著困難，因此確認小志為學習障礙學生。

（三）教學策略：

由於筆者只有教導小志英文，並無輔導其他科目，所以只能分享英文的教學經驗。小志學習障礙的類型主要是閱讀理解及記憶的困難，儘管小學時就顯現學習問題，但由於介入時間太晚，導致小志整體的學業成績都嚴重落後，尤其是英文，既使已經八年級，但英文程度只會寫出26個英文字母，且不具備任何文法概念也不會背單字，因此採用的教學方法為「直接教學法」。

直接教學法首重教師教學設計的能力，自評估學生起點行為、確立學習目標，至設計課程及問題解決策略，最後透過形成性評量調整教學內容，以結構化與系統化教學，幫助學生在學習上能獲得更佳成效（林育賢，2007）。直接教學法的基本理念有：（1）不涉及學生之障礙病因或障礙類別：教師處理的是教學內容而非障礙類別本身，教師也不必預設學生因「障礙」而可能有各種「障礙或缺陷」，教學起點及教學內容，全視學生對課程內容所具備的起點行為及學習表現而定；（2）不涉及基本心理歷程之訓練：例如針對「記憶力」此一基本認知能力，應直接針對學習內容本身設計適當的記憶策略，而非以各種與學科內容無關之學習材料；（3）教學由教師主導：由教師設計對學生最迫切需要之教學內容，並由教師主導整個教學過程；（4）直接對學生教學：讓學生在最短的時

間內，直接由教師之教學獲取最重要及最實用之必備知識（胡永崇，2006）。

基於上述概念，評估小志的起點行為後，與小志溝通學習目標，暫時不學八年級的進度，而是依據其能力，由老師自編教材，採用形成性評量，隨時調整教學內容，同時也教導學習策略，包括如何背單字、大聲朗讀、複習等。目前小志已經學得基礎文法概念及背單字，唯在綜合應用時，仍有困難。其實資源班學生大多數都有同樣的問題，學會助動詞時，就忘了be動詞，或者變換題型時，就不知道該怎麼寫了，但不管如何，仍給予學生很多鼓勵及信心，老師會不厭其煩的繼續教導，學生想必也會努力的繼續學習。

（四）家庭支持及協助：

「望子成龍、望女成鳳」是每一位家長的心願，小志的爸爸是一位傳統的中國爸爸，對於小孩有著滿滿的愛和期待，但是從來不會表達自己也不會讚美小孩，就是拼命的工作，用自己的方法付出，以為充裕的零用錢、豪華的電腦設備就能滿足孩子的需要，然而親子之間卻衝突不斷，對於小志的學習問題也感到非常無力。當小志被鑑定為「疑似學習障礙」時，爸爸覺得非常自責及愧疚，認為都是自己的疏忽，沒有好好教導小志的關係；媽媽也對此感到生氣，不諒

解為何要讓小志接受鑑定，更無法接受其有學習障礙。

Smith (1997) 認為，當初次告知父母其孩子為學習障礙時，父母可能會歷經哀傷的過程，這種歷程的階段是震驚、不相信、否認、生氣、協議、沮喪和接納(引自張世慧，2006：311)，此時老師必須要協助家長度過哀傷的過程，重建家庭的功能。首先，讓家長了解何謂學習障礙，澄清並非孩子不用功更非家長的問題；再者，說明目前教育對於學習障礙學生所提供的服務內容及未來升學的管道。經過多次的溝通，不斷的澄清家長疑慮及提供支持，爸爸可以接受小志的困難也願意和老師配合，至於媽媽的部份，由於從未親自訪談，只能透過第三者聯繫，所以還需繼續追蹤。

邀請爸爸和小志共同討論學習目標，擬定在家的作息表，由老師製作成檢核表，請爸爸負責檢核。由於是尊重小志的意見所擬定的，所以小志很願意配合遵守，爸爸每天也會確實檢核和審閱聯絡簿，使得小志都能在家完成作業，親職關係獲得很大的改善。再者，老師會不定時以電話或聯絡簿的方式和爸爸聯繫，討論小志的學習狀況，可惜的是，爸爸仍是個傳統的爸爸，不太會主動和老師聯繫或寫聯絡簿，很害羞，不敢、也不會讚美孩子，或向孩子表達自己的愛，不過這真的有點難，還要繼續努力。

參、結語：

課堂討論時，當大夥正在分享如何處理學障學生的行為問題及適應問題，有位同學提到：「是否有『沒有這些問題』的學障學生呢？是否也有適應很好的案例呢？」此時發現有許多同學點頭，也有同學分享適應良好的個案，如同小志一樣，沒有自暴自棄，努力學習，獲得更好的人際關係及自信心，這對特教老師來說，有很大的激勵作用，儘管身心障礙學生可能具有大腦神經障礙、環境不利因素…等，產生諸多的學習、行為、情緒或適應的問題，但是透過教學的介入及老師的輔導，相信一定可以幫助學生及家長。

參考文獻：

- 王淑惠（2008）。普通班教師如何因應介入反應效果模式。國教新知，**55**（4），57-63。
- 李雅芬（2003）。受歡迎與被拒絕兒童社交技巧、生活適應之比較研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林育賢（2007）。直接教學法對輕度智能障礙學童是字成效之探究。台東特教，**26**，10-17。
- 邱皓政（2003）。自我概念向度與成分雙維理論之效度檢驗與相關因素研究。教育與心理研究，**26**（1），85-131。
- 洪榮照、林信香（2005）。國小學習障礙學生自我概念及生活適應之研究。特殊教育與復健學報，**14**，55-84。
- 胡永崇（2005）。以教學反應（RTI）作為學習障礙學生鑑定標準之探討。屏師特殊教育，**11**，1-9。
- 胡永崇（2006）。直接教學原理在學習障礙學生之教學應用。屏師特殊教育，**12**，28-36。
- 張世慧（2006）。學習障礙導論。台北，五南。
- 張蓓莉（1999）。身心障礙集資賦優異學生鑑定原則鑑定基準說明手冊。教育部特殊教育工作小組。
- 曾瓊禎、徐享良（2006）。學習障礙青少年生活壓力、自尊與憂鬱之相關研究。特殊教育學報，**23**，105-146。
- 黃惠芳（2007）。身心障礙學生自我概念之探討。國小特殊教育，**43**，96-102。
- 詹士宜（2008）。介入效果模式的學障鑑定。特殊教育季刊，**103**，17-23。

桃竹區特殊教育第十七期稿約

本校特殊教育中心即將發行「桃竹區特殊教育」第十七期，預定於一百年六月出刊，竭誠地邀請各位專家學者、教師、家長或學生踴躍來稿。

創刊目的

為桃園縣及新竹縣市特教輔導地區提供特殊教育相關資訊之流通管道、包括特教新知、各種特教行政措施及學術研究成果介紹、特教中心之各項服務、研習活動及工作報告、輔導區內特教教師教學及家長教養經驗心得分享、桃竹地區各項研習訊息公告以及各項特教觀念之推廣。

徵求稿件

本刊園地公開，凡有關學前特殊教育之學理專論、教材教法、專題研究、新知要聞等，歡迎踴躍賜稿。

稿費

來稿一經刊登，即致文稿費每仟字新台幣六百元正。

字數

請以 4000 字以內為主。來稿歡迎附上照片、圖片等。

投稿注意事項

1. 為使本刊物能順利處理來稿，請電腦打字撰寫，並附上電子檔。每位作者投稿文件以三篇為限。
2. 若為論文來稿，請參考 APA 格式撰寫。
3. 本刊對來稿保留刪改權，不願刪改者請另以註明。
4. 來稿恕不退件，請自行保留原稿。
5. 來稿請註明：姓名、服務單位、職稱、聯絡電話、電子信箱及通訊地址。

賜稿處

請寄至 32023 中壢市中北路 200 號中原大學特教中心，信封註明「投稿桃竹區特殊教育」。

聯絡電話：(03)2656751;傳真：(03)2656729

電子信箱：sec@cycu.edu.tw

截稿日期

本年度全年徵稿

