

目 錄

Contents

讓愛融在一起～普教與特教合作之實務經驗分享 ..... 1

探討心評人員執行學習障礙鑑定工作之現況與困境 ..... 7

淺談身心障礙者家庭及社區之休閒..... 13

從介入反應模式(RTI)談普通班教師與特教教師之協同合作 .....19

自我調整發展策略於學習障礙學生寫作教學之運用..... 26

桃竹區特殊教育第二十一期稿約..... 36

桃竹區特殊教育 第二十期 中華民國 92 年 6 月創刊 中華民國 101 年 12 月出版 經費補助：教育部	發行人：趙本強 主 編：康雅淑 執行編輯：黃淑敏 印刷廠商：翰文印刷設計有限公司	編印者：中原大學特殊教育系暨特殊教育中心 地址：32023 桃園縣中壢市中北路 200 號 電話：03-2656751 傳真：03-2656729
---	---	--

# 讓愛融在一起～普教與特教合作之實務經驗分享

陳慈紋/彰化縣社頭國中資源班教師

## 壹、引言

筆者於國中資源班擔任導師職務，班上學生多為輕度障礙的學生，障礙類別以學、智障居多，其他少數障礙類別則有自閉症、情緒障礙、聽覺障礙以及視覺障礙等類別。近年來在融合教育的潮流下，越來越多的特教生進入普通班就讀，在普通班就讀的特殊生比例有逐年增高的趨勢，此一現象顯示普通班教師教到特殊生的機率相對的提高（邱上真，2001）。以筆者服務學校為例，以每年進入的特教生人數與國一新生班級數幾乎是一比一，為了讓特殊生平均分配於各班級中，幾乎每一新生班級中都會有特殊的學生，因此普通班教師如何在眾多普生中兼顧少數特殊生的需求實為一大考驗，且特殊生的生活適應及人際關係往往為普通班教師視為棘手問題，此時普教與特教的合作就愈益彰顯其重要性。筆者以自身於服務學校與普通班教師合作的經驗作為分享，期許能與在第一線教學的普教、特教教師們作為經驗的交流。

## 貳、實務經驗分享

在推動融合的環境下，除了是形式上的融合，更重要的是心態上的融合，如何讓整體學校環境能接

納與尊重特殊生，並讓普生與特生站立於平衡的水平點，是全校師生所需努力的方向。筆者以服務學校入班宣導活動為例，與普教、特教教師協同教學做為經驗分享，期能藉由協同合作模式促進校園無障礙的環境。

### 一、入班進行宣導

特殊生於普通班的適應情形是融合的要點，適應情形包含有特殊生本身對於班級的適應度，當然亦包涵普通生對於特殊生的包容度，但普通班老師對於特殊生的障礙類別特質了解有限，能對班上進行宣導的內容有限，此時普教、特教教師的合作就可發揮其功能，特殊教師可於普通班進行入班的宣導，讓普通生更了解班上特殊生的障礙及學習特質，讓他們在未來同窗的日子裡能用同理心、相互包容及關愛的心與特殊生相處。以下分享筆者於服務學校所進行的宣導活動：

1. 入班宣導的好時機～國一新生班的宣導新生剛入班時，對於班級上的特殊生並未存有先入為主的想法，此時正是入班宣導的好時機，筆者服務學校通常會於開學第一週時利用新生轉銜會議向國一新生班級上有特殊生的導師宣導此活動，如

班上特殊生於班上有適應不佳或班上同學有排擠特殊生的情形，亦或班上特殊生障礙類別較為特別(如：聽障、身體病弱-玻璃娃娃、腦性麻痺等)，需要班上學生特別注意與特生相處的方式，導師可向輔導室報

名，請特教教師入班宣導，之後，特教教師再依據該班特殊生的障礙類別及狀況進行入班的宣導，宣導的方式分為動態及靜態的體驗活動(如表一)。

表一 入班宣導體驗活動

體驗名稱	活動設計	活動步驟
讀樂樂，眾 樂樂 ～數學障 礙體驗	比較在同樣時間下，計算以符號代替阿拉伯數字作簡單加法，及用阿拉伯數字來作簡單加法，所計算的總題數之差異。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 限時 20 秒，請學員作 10 題阿拉伯數字的簡單加法。</li> <li>2. 限時 20 秒，請學員作 10 題以符號代替阿拉伯數字的簡單加法。</li> <li>3. 比較兩種情況下所計算之題數的差異，並發表感想。</li> <li>4. 簡單說明學障的困難。</li> </ol>
讀樂樂，眾 樂樂 ～閱讀障 礙體驗	將文章中某些字的部件拆開，請學員讀讀看。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 請學員輪流讀出改編過之文章「同情心與正義感」。</li> <li>2. 於限定閱讀時間後，詢問學生問題。</li> <li>3. 活動結束後，請學員發表心得。</li> <li>4. 簡單說明學障的困難。</li> </ol>
獨行俠 ～肢體障 礙體驗	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 傳遞接力棒(不能使用雙手)</li> <li>2. 單手解鞋帶。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 傳遞接力棒(不能使用雙手)：分為兩隊競賽，所有同學雙手交叉於後(不得使用雙手)傳遞接力棒，若掉於地上則須從頭來過，先將接力棒傳至最後一棒者為獲勝隊。</li> <li>2. 單手解鞋帶：同學們兩兩一組，左手需放於背後(不得使用左手)將自己的鞋帶完全解開。</li> </ol>
聽你聽我	讓同學學習用手語表達	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 由教師用手語教導簡單的基本問</li> </ol>

<p>～聽覺障礙體驗</p>	<p>日常生活中常見的基本用語。</p>	<p>候句子。 2.小組競賽：六人為一小組，各組抽籤決定欲用手語表演的問候句。 3.教師引導學生分享聽障者的不便與辛苦及如何協助他們。</p>
<p>聽令行事～視覺障礙體驗</p>	<p>兩人一組(一人扮演視障者，一人為引導者)共同合作將小積木疊至三個即完成。</p>	<p>1.兩人為一組，扮演視障者以口罩對摺矇住眼睛，另一人則幫忙指導讓其將小積木疊至 3 個即完成。 2.兩人輪流扮演視障者與指導者的角色。 3.教師引導學生分享視障者的不便與辛苦及如何協助視障者。</p>
<p>步履「籃」跚～肢體障礙體驗</p>	<p>使用木板及三角巾固定雙腳讓其來回運球。</p>	<p>1.左右雙腳分別用長條形木板及三角巾綁住固定。 2.運球至前方目標處後再運回。 3.教師引導學生分享視障者的不便與辛苦。</p>
<p>飛躍硫酸河～視障、語障、肢體障礙體驗</p>	<p>以七人為一小組，每組內有三名扮演身心障礙者，大家需同心協力一同跨越地板上放置的紙張。</p>	<p>1.以七人為一小組，每組內有三名扮演身心障礙者(視障*1、語障*1、肢障*1)。 2.大家需同心協力一同跨越地板上放置的紙張，如無踏到紙張上則會墜入硫酸河內。 3.教師引導學生分享視障、語障、肢障者的不便與辛苦及如何協助身心障礙者。</p>

2. 與普通生家長有約～全校新生親職座談會入班宣導

普通班家長對特殊生的認可與支持是邁向融合的一大步，由家長向自己的孩子宣導更有事半功倍的效果。筆者服務學校於每一學年初全校國一新生親職座談會

時，會對家長宣導融合的概念；特殊教師亦會於國一新生班各班帶開回班上進行親師座談時，取得該班級特殊生家長的同意後，協助普通班教師入班宣導該班特殊生的障礙特質，以及與其相處所需相互尊重及包容的地方，特殊生家長亦

可於此時分享其與特殊生相處及教育的方式，讓普生家長能更了解特殊生。有了普通生及特殊生家長的支持，普通班教師於班級的經營管理上則減輕了來自家長的壓力，有助於未來的班級經營與管理。

### 3. 結合行政資源～全校性的班級宣導

每週四下午為筆者服務學校的班週會時間，學校訓導處會擬定於每一學期週會時間所實施的演講或活動，此時亦是全校性特教宣導之大好時機。但由於是全校性活動，活動的內容須兼顧全校師生，是以較不適合動態的活動，因此筆者學校安排的活動多以靜態宣導活動為主，活動內容有邀請成功身障人士經驗分享、身障相關的影片欣賞及討論、申請身障團體的入校宣導等活動，讓全校的師生都能對特殊生有更深層的了解，宣導正確的觀念，培養其相互尊重。

### 4. 配合身心障礙宣導月～班級為群組的入班宣導

配合每學年的身心障礙宣導月活動，輔導室資料組會於導師會報時間公告相關的活動，並請有需要特殊教師入班宣導的普通班教師報名參加相關系列的活動，活動內容包含身心障礙相關影片的欣賞與討論、身心障礙活動的體驗等。

## 二、結合職業教育課與家政課之普特協同教學

### 1. 事前準備工作：

#### (1) 主動出擊～尋找合作的 partner：

特教教師主動尋找對於特殊生接受度較高的普教教師為合作的對象，雙方皆對於協同合作的教學有認同感，具備有融合概念的共識，教學的模式為特殊教師為主教者，普通班教師為協助者，課程內容的設計需考量能讓特殊生與普通生都能參與。

#### (2) 時間配合：

由於普通班時間較不易更動，因此時間上以配合普通班的時間為主，而如欲要進行烘焙、餐飲等需要較長時間的課程，則會利用每週四下午班週會時間來進行，平均每一學期進行普教教師與特教教師的協同教學 2-3 次，進行的時間多於段考後的週次進行。

#### (3) 知己知彼：

於課前須事先與普通班教師相互了解彼此班級學生的狀況，並了解此次課程的整體流程，相互討論特殊生與普通生混合分組之合適組別，並分配好彼此的工作任務，以免屆時手忙腳亂。且普通班教師須先對班上先進行宣導，讓普通生事先了解合作的夥伴並有與特殊生相處的正向觀念及態度。

### 2. 教學設計注意事項：



(1) 小組分工成效大：

為讓特殊生與普通生能合作學習，課程進行的方式採小組分工制，依普通班人數將之分為 4-6 組，每組中平均分配特殊生，讓普通生能在與特殊生的合作過程中，更了解與特殊生的特質及跟特殊生的相處之道，特殊生亦能由合作中學習人際溝通及正向行為的模仿。

(2) 安全考量為第一：

課程安排須注意安全性的考量，如於製作鳳梨酥的過程，在使用烤箱時，特教教師在講解或示範動作時，普通班教師則需在旁巡視各組別的使用情形及安全性，因此於課前即須先了解製作流程，並溝通分配好彼此的工作任務，如此各組別才能各司其職，課堂秩序也較為穩定。

(3) 全數參與為原則：

於設計課程需考量特殊生的參與度，設計的課程盡量以特殊生能參與、較為簡易的活動為主(如：果醬三明治、沙拉、果汁、聖誕樹製作等)，如遇較大工程的

課程主題(如：鳳梨酥、餅乾製作等)，則會先於職業課讓特殊生先試做一遍，讓特殊生先擁有舊有的學習經驗，以增加其學習的成就感。

3. 期末成果～結合特殊教育宣導月義賣活動：

搭配期末的特殊教育宣導月義賣活動(如圖 1)，特殊教師與協同合作的普通班教師於義賣活動當週星期四下午讓學生製作義賣商品(鳳梨酥、聖誕樹義賣)，義賣的時間為隔天星期五上午的下課時間，地點設於下課人潮較多的福利社門口附近，義賣當天每節下課輪流由普生與特生搭配的各組別進行義賣活動，活動中既可展現普特合作的成果，亦可讓全校的師生一同參與義賣的過程，特殊生可於義賣過程中學習人際的互動與買賣的數學運算，增進其功能性能力及社會交際的能力，校內的普通班教師及普通生亦可於活動中感受到融合的氣氛，營造友善的校園環境。



圖一 義賣活動照片

### 參、結論

普特的協同合作教學看似短短的幾節課堂時間，但其實背後所需做努力可謂甚多，所踏出的每一步都需要用心與努力。合作的普通班教師必須要有認同特教生且有融合的概念，這些特質都是需要由內心所散發的，而非僅僅是修過特教三學分可獲得的，因此於學校的特教宣導不僅僅是對學生，更涵蓋校內所有的教職人員、學生家長。許多人認為協同合作是工作的相互合作，可減輕雙方的工作量，但其實不然，在普特的協同合作過程，教師所要承擔的工作量及所費的心力遠比平時的教學要多，但是在跨出第一步後，似乎就不是那麼困難了，甚至經過幾次的協同合作後，普通班教師也可以輪流接手課程設計及主教的角色，學生們也可以在融合的過程中，學習人際互動及尊重與關懷的心，讓校園充滿愉快、無障礙的氣氛。

### 參考文獻

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。

## 探討心評人員執行學習障礙鑑定工作之現況與困境

張或銘/新北市樟樹國中資源班教師  
張瓊穗/淡江大學教育科技系教授

### 壹、前言

學習障礙是一種內在性與隱藏性的障礙（洪儷瑜，1995），具備學習障礙的學生往往無法從外觀或行為表現中被察覺分辨。每一個的學習障礙學生都顯現個別的特質，因此為了協助家長及教師了解學習障礙學生的學習困難所在及其教育需求，便需仰賴心評人員透過系統化的鑑定流程，評估診斷學生的個別需求，並依據鑑定發現提供特教教師教學活動設計與發展建議。

但學習障礙的鑑定工作對心評人員而言卻是一大困擾。首先，學習障礙鑑定的內隱性及異質性特質，不但影響學習障礙學生被轉介接受特殊教育鑑定的機會，也增加心評人員執行鑑定工作診斷上的困難。在從事學習障礙學生鑑定工作時，心評人員必須藉由觀察、晤談及評量等方式蒐集資料、做成解釋，以對他們有進一步的認識，往往需要花費較多的時間。另外，在鑑定學習障礙學生時，無法像其他障礙類別得到醫學診斷的協助，也考驗著心評人員的專業能力並增加鑑定工作的困難度。

心評人員除了藉由鑑定認定學生的障礙類型及學習困難，也從鑑定結果對學生的各種學習需求作全盤

的瞭解，以對其作適當的安置，提供適切的服務。反之，如果鑑定及安置有不適當或偏差時，將限制了學生可能的發展與學習機會，亦或是讓學生蒙受了不當的標記。由此可見，學習障礙鑑定工作在特殊教育實施的過程中扮演了關鍵性的角色。

### 貳、學習障礙的鑑定程序

為協助學習障礙鑑定的實務工作，國內學者（周台傑，1999；柯華蕙、邱上真，2000；洪儷瑜，2001）根據教育部公布之學習障礙定義及鑑定基準提出其理想中的學習障礙鑑定程序，茲綜整為下列三個流程：篩選與轉介、資料蒐集與測驗評量、綜合研判與教育安置。

#### 一、篩選與轉介

篩選與轉介階段是學習障礙鑑定工作的首要流程，篩選為運用各式測驗工具或團體智力測驗，主動篩選出基本學業技能困難的學生；而轉介則利用各類特殊需求學生檢核表、評定量表及教師訪談表，經由普通班教師轉介疑似學習障礙的學生以做進一步的鑑定。在此階段中，可透過上述檢核表及教師訪談表填寫內容，初步研判學生的學習困難是否受到生理及情緒因素的直接影響，以評估是



否需轉介醫學單位進行相關的檢查，進而排除因上述因素直接造成學習困難之學生。

## 二、資料蒐集與測驗評量

此階段的包括蒐集質性資料及實施測驗評量。心評人員透過觀察、訪談、蒐集學習資料等方式，收集學生過去受教育的經驗、發展的狀況、學習適應情形與曾接受的教學輔導或補救教學的經驗等相關資料，並排除感官、生理、情緒及文化因素等問題。另外，透過施測智力測驗（如魏氏兒童智力量表）及學科有關能力之評量，瞭解學生在基本認知能力及與學科有關之認知能力的內在差異或缺陷。

## 三、綜合研判與教育安置

心評教師綜合各階段蒐集之相關資料與觀察及訪談等意見，由鑑輔會議進行綜合研判的決議，並依據學生學習障礙之個別狀況，以最少限制環境之概念，安置學生於適當的教育場所。

## 參、心評人員執行學習障礙鑑定工作面臨的困境

一直以來，學習障礙鑑定工作是心評工作中最耗時且充滿爭議的一個項目，對心評人員的專業亦是一大考驗。以下針對心評人員執行學習障礙鑑定工作所面臨的困境進行探討。

## 一、資料蒐集方面面臨的問題與困難

學習障礙心評工作需以多元的角度（方法、對象、情境、工具）蒐集學生相關資料，並據以做出適當的研判。部分縣市鑑輔會未能提供足夠的專業訓練及研習課程，導致心評人員因專業能力不足而無法有效蒐集相關資料。另外，在與普通班教師及家長蒐集學生資料時，常遇到學校教師及家長對學習障礙的認知不足，無法提供長期的觀察及學習輔導紀錄的情形，及學生觀察記錄受老師的主觀意識影響，進而影響後續研判工作（洪儷瑜，2005）。而國內普通教育普遍缺乏適當的轉介前介入措施，普通班教師難以實施有效介入之教學，也造成心評教師在蒐集學生相關學習資料時的困擾（陳淑麗，2010）。

## 二、使用評量工具的問題與困難

執行學習障礙鑑定常需透過標準化的工具以協助判定，國內以魏氏智力測驗為最常用的智力測驗，魏氏智力測驗施測十分費時且各分測驗規則繁複，心評人員常因不熟悉施測流程而影響施測結果的可信度。去年起，國內逐漸改用魏氏智力測驗第四版，相較於第三版，第四版的施測流程更為複雜，對心評人員的負擔亦更大。另外，心評教師多對於如何解釋魏氏智力測驗的分數感到困擾。

在學障評量工具的部分，心評人

員在鑑定時卻常不知如何針對學生的困難選用最適當的工具。而部分學障工具需受過專業訓練方能使用，鑑輔會未能規劃足夠的研習課程亦造成心評教師缺乏運用學障工具的專業能力。除此之外，教育局提供的評量工具種類不足或借用不便的情形，也是心評人員在執行學習障礙鑑定工作時常見的困擾（侯儒燕，2007）。

### 三、進行綜合研判時的問題與困難

在執行學障鑑定工作時，雖然蒐集了許多質性及量化的資料，但心評人員卻往往苦惱於不知如何研判。在智力正常標準的部分，部分縣市未明確規定智力正常的分數，僅註明標準為正常或正常以上，許多臨界智力的學生往往難以判定是否符合智力正常的標準（洪儷瑜，2005）；在研判內在能力顯著差異時，許多心評人員僅以智力測驗的因素指數是否達到顯著差距來研判，而忽略其他的差距標準。在比較智力測驗的因素指數或以不同學障測驗分數來研判學業能力的差距時，心評人員亦常常困擾於多少差距分數方能符合內在顯著的標準。

另外，心評教師在執行學習障礙鑑定時常有難以排除文化不利、教學不當因素影響及區別診斷學習障礙與情緒障礙的困擾。而學界對學障的

看法及鑑定標準不一，不同的與會教授或委員認定的研判標準不盡相同，亦造成心評教師進行個案研判報告時的極大困擾（洪儷瑜，2005）。

### 四、與心評制度相關的困難

學習障礙鑑定工作在蒐集資料、實施評量到撰寫綜合研判報告需花費許多時間，繁瑣的鑑定工作對心評教師也造成了許多負擔，而造成兼顧本職工作的困難。另外鑑定時程不足、申請學習障礙鑑定人數過多亦造成心評教師工作上的負擔（張媛婷，2006）。

陳心怡與洪儷瑜（2007）研究指出國內僅有部分縣市為每位特教教師皆須接受心評培訓並具備心評教師資格，許多縣市仍未建立正式而有系統的心評組織及制度。在鑑定工作分配不均之下，導致許多特殊教師因工作負荷過重而逐漸不願參與心評工作。另外，心評教師需公出協助鑑定工作，有些學校因為代課經費不足、考量學生授課品質及學校行政制度等因素，而不願或無法協助心評教師公假派代，或需由心評教師自行處理代課事宜，造成心評教師在從事心評工作的不便與困擾。

### 肆、建議

#### 一、建立有系統的心評制度

學習障礙的鑑定工作需仰賴心

評人員的專業能力，建立有系統的心評制度，讓每位特教教師都能協助心評工作，可避免少數心評教師負擔過多的鑑定個案，從而提升鑑定工作的品質。

### 二、訂定明確的學障鑑定標準

學習障礙鑑定標準如何界定一直是充滿爭議的問題，雖然鑑定標準在國內難以有統一的認定，但各縣市鑑輔會仍應提供該縣市心評教師一套較為明確的標準，讓心評教師在智力正常、內在能力顯著差異、學習困難、排他因素的界定上有所依循，降低在執行鑑定工作時的困擾。

### 三、落實轉介前介入的措施

轉介前介入是一項區別低成就學生與學習障礙學生的有效指標，並可排除學習障礙因教學不當因素所導致，落實轉介前介入的措施對心評教師在執行鑑定工作有很大的幫助。教育主管機關若能在國小低年級階段針對學業困難的學生實施有系統的補救教學措施，不但有助於區分學習障礙學生及一般低成就的學生，並能讓學業困難的學生提早得到教育服務，減少日後成為學習低成就的機率（陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰，2007）。

### 四、辦理智力測驗判讀及學障鑑定工具的研習

解釋智力測驗的分數及選用適

當的學障鑑定工具來測量學生表現，一直是心評人員在執行學習鑑定工作常感到的困擾。鑑輔會在心評培訓或研習時，應著重心評教師判讀智力測驗分數及選用與分析學障鑑定工具的知能，並協助心評教師取得使用各類評量工具的專業知能及證照。

### 五、協助各校購置測驗工具，規劃便利的測驗借用流程

學習障礙鑑定工作需仰賴測驗結果提供佐證依據，但心評教師在執行學習障礙鑑定工作時，常常面臨學校缺乏需要的測驗工具的情形，而部分偏遠學校因距離較遠，在借用測驗上有許多的不便。因此教育局若能協助各校購置常用的評量工具（如魏氏兒童智力量表、學習障礙鑑定工具等），並建立便利的測驗借用流程，可減少心評教師因借用評量工具所造成的時間浪費，讓心評教師能透過適當地運用測驗工具來評估學生的能力表現。

### 六、延長鑑定工作時間、增加每個個案公假時數

鑑定疑似學習障礙學生時，常需仰賴心評教師施測魏氏智力測驗及相關學習障礙測驗，心評教師往往需要花較多的時間來完成整個評估歷程。許多心評教師亦認為從接到個案到完成鑑定報告時間緊湊，教育局給

予的公假時數不足，因此心評教師常常需要利用下班時間或備課時間來完成鑑定評估工作，不但造成心評教師兼顧本職工作的困擾，亦影響心評教師鑑定工作的成效。因此相關承辦人員在規劃每年的鑑定安置工作時，可以考量將評估個案歷程的天數延長及給予必要施測的公假時數等方式，讓心評教師能有充分時間與家長溝通以蒐集資料，並從容完成鑑定評估工作。

### 伍、結語

學習障礙鑑定是一個繁複的流程，從篩選、轉介、鑑定、診斷到教育安置及成效評估，需要家長、普通班教師、特殊教育教師、相關專業人員及學者專家的共同參與，經過一連串鑑定過程逐步抽絲剝繭，以找出學生學習問題的主因並提供必要協助。在這個流程中，由特教教師擔任的心評人員扮演著舉足輕重的角色，也因此縣市鑑輔會是否能規劃完整心評制度，並提供心評人員足夠的培訓課程及資源，對學習障礙鑑定工作的成效有極大的影響。但國內各縣市教育資源及環境各不相同，對學習障礙鑑定的標準及實施方式亦不盡相同，反映在各縣市學障學生人數及出現率亦差距頗大。因此，要能有效的落實學習障礙鑑定工作，仍須仰賴

中央與地方教育主管機關的共同合作，逐漸縮短各縣市心評制度及標準上的差距，讓學習障礙的學生皆能經由適當的鑑定過程，獲得需要的特殊教育協助。

### 參考文獻

- 周台傑（1999）。學習障礙學生鑑定原則鑑定基準說明。載於張蓓莉（編），**身心障礙暨資賦優異學生鑑定原則鑑定基準說明手冊**（75-91 頁）。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育系。
- 柯華葳、邱上真（2000）。**學習障礙學生鑑定與診斷指導手冊**。臺北：教育部特殊教育工作小組。
- 洪儷瑜（1995）。**學習障礙者教育**。臺北：心理。
- 洪儷瑜（2001）。由「身心障礙學生十二年就學安置計畫」談學習障礙的鑑定。**學習障礙資訊站**，17，17-21。
- 洪儷瑜（2005）。**學習障礙鑑定工作檢討與建議：由「各縣市實施學習障礙學生鑑定工作調查表」談起**。教育部委託報告。
- 侯儒燕（2007）。**臺北縣特殊教育心理評量人員工作執行狀況之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 張媛婷（2006）。**高雄市國民中小學**

學習障礙學生鑑定實施狀況之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文，未出版，彰化。

陳心怡、洪儷瑜（2007）。由心評教師看特教鑑定工作的人力資源問題，**中華民國特殊教育學會年刊，96年度**，149-168。

陳淑麗（2010）。轉介前介入在學障鑑定的重要性與可行性。**特殊教育季刊**，**115**，14-22。

陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰（2007）。轉介前介入在學障鑑定之可行性研究：以原住民低成就國小學童為例。**特殊教育研究學刊**，**32(2)**，47-66。



# 淺談身心障礙者家庭及社區之休閒

蔡宗武、劉蘭瑛、陳瑩蓁/臺中市龍峰國小教師

## 壹、前言

根據研究(徐志銘, 2007; 葉源鎰、張偉雄; 2003)指出, 身心障礙者從事的休閒以看電視、聽音樂等靜態的活動為主, 甚至有為數不少的智能障礙學生在其休閒時常是無所事事、閒逛及呆坐(洪榮照, 1997), 甚少從事動態性之休閒活動, 致使其常有健康上的問題, 如肥胖、易生病、身體羸弱及精神萎靡不振等等。因此, 若能透過規律且適當的休閒運動, 則可幫助身心障礙者增進心肺功能, 促進其平衡、協調、體力及調適壓力獲得舒暢感; 且學會了正當的休閒技能, 也可降低其對別人的依賴、減少不適當或不被接受的行為, 有助於對社會的適應, 並促進其社會化的發展(鄭麗月, 1998)

然而, 對身心障礙者而言, 從事休閒活動除有賴學校教師的教導之外, 家庭及社區的支持亦格外重要。本文以文獻分析的方式探討身心障礙者家庭及社區休閒的概念及實施方法, 冀望對身心障礙者之休閒生活有所裨益。

## 貳、身心障礙者之家庭休閒

家庭休閒(family leisure)是指家庭成員一同參與休閒活動與分享休閒的時光(Shaw, 1997)。Kelly 和

Kelly(1994)指出, 有較高休閒滿意度的人通常也有較高的家庭滿意度和正向積極的家庭關係。家庭, 尤其是父母, 常是影響孩子休閒價值觀及行為的人, 父母親對於休閒的態度將深深影響孩子, 進一步形成固定的休閒參與模式。Siegenthaler 和 O'Dell(1998)指出家庭休閒可提供孩子社交學習的機會, 在一般的家庭休閒中, 生命價值觀、做決定的技巧及自我概念都會被傳達, 對許多父母來說家庭休閒更能增加成員間的互動並拉近彼此的距離。

此外, 由於家庭休閒的經驗, 也使父母更加了解如何引導身心障礙子女成功地從事休閒活動並和相關的專業人員合作, 同時為其身心障礙的子女扮演對休閒活動把關的角色(Schleien, Rynders, Heyne & Tabourne, 1995)。

雖然父母對孩子的休閒有社會化且正向的啟發, 然而父母對孩子的休閒參與亦有負面影響, 若父母不喜歡參與某項活動, 通常也不鼓勵自己孩子參與該活動, 或是父母認為休閒較課業、作家事不重要, 則孩子對休閒也會發展出較少正面的態度而缺少休閒參與。

身心障礙者的父母在為他們的孩子規劃休閒時, 常需要更廣泛的計

畫，相較於一般家庭，常會遇到較大的困難及缺乏主動性(Mactavish、Schleien & Tabourne，1997)。

Orthne(1980)曾指出「家庭中有其他需求的產生」、「家庭成員有不同的生活節奏而各自發展不同的活動」、「打斷已形成的休閒型態」及「家庭成員不願意一起參與休閒」等因素，可能會導致家庭中的休閒衝突(引自余嬪，2000)。此外，家有身心障礙者對其他家庭成員亦可能會有悲傷、退縮、否認、排斥等負面的情緒並造成家庭財力的負擔、照顧的需要、婚姻衝突、及帶給同胞手足的困難、社會性的恥感(social stigma)(何華國，1996)，這些因素更是造成身心障礙者家庭休閒阻礙的重要原因。

家庭對於身心障礙者休閒生活的影響深遠，如何克服家庭休閒的阻礙，營造良好的家庭氣氛關係著身心障礙者的休閒品質，筆者整理相關文獻(朱維聖、廖士達，2005；余嬪，2000；孫碧津、陳鎰明，2003)及個人看法提出規劃身心障礙者家庭休閒的原則：

一、建立正確的休閒觀：傳統「勤有功，嬉無益」的觀念使家庭追求豐富的休閒生活產生阻礙，因此家庭成員唯有先認識及肯定休閒的價值及其對家庭的重要性，才能獲得進一步的行動。

二、身心障礙者的家庭休閒活動規劃須具備彈性與創意：指家庭在從

事休閒時未必要遵從既定的休閒模式，亦可加入新奇的點子，如在選擇活動場所時，可考慮具有多項功能的休閒場所，如此家庭成員便可在場館中選擇從事自己喜歡的休閒活動。

三、具備休閒活動時間的管理技巧：家庭成員一起出遊時，輪流給對方自由時間，並且輪流照顧家庭中身心障礙的成員，亦可以依實際生活方式與個人需求安排家庭成員的休息日，充分享受休閒時光，而不會產生愧疚。

四、能夠充分的溝通：家庭中的成員或許會想獨立行動，以獲得自由，但健康的家庭需要親密、責任及相聚，重要是要能願意溝通自己的需求及有同理心的傾聽，才能互相包容，以取得共識，並且維繫家庭的和諧。

### 參、身心障礙者之社區休閒

Bedini(1993)曾指出，對於身心障礙者來說，完全參與社區的生活，才是真正的融合。根據 McGrew、Bruininks、Thurlow 和 Lewis(1992)的研究，促進身心障礙者成功適應社區生活的重要因素之一就是休閒，也因此以社區為本位的融合式休閒(inclusive recreation)受到廣泛的重視與提倡。林千惠(1992)亦指出在眾多社區適應技能中，又以休閒娛樂技能最能體現重度障礙者社區統合式(community-integrated)教育的具體精

神，因休閒娛樂所代表的是個體在滿足食衣住行基本生活需求之外，用以提升生活品質及人生經驗的重要憑藉。藉由參與融合式的社區休閒方案，身心障礙者可以從事較多有意義且適合生理年齡的活動、增進與非障礙同儕的交流互動，促進生理與心理的健康，並且增進其對社區的歸屬感(Browder & Cooper, 1994)。此外，參與社區休閒的益處還包含可得到鄰居的支持、幫助及鼓勵，當有困難或問題發生時則可以求助朋友、鄰居或社區休閒機構的人員。而參與社區休閒可使身心障礙者的家長彼此交流更多實用的休閒及生活資訊，對於一般的孩子也可以提供機會教育教導其尊重不同能力的個體(Schleien, 1993)。

Schleien(1993)提出身心障礙者之融合休閒方案設計的過程如下，可供家長及學校教師參考：(1)評估個案的休閒喜好與需求：確認個案在空閒時間中，可在家裡、社區中與家人、朋友一起從事的活動，及喜好的休閒。(2)選擇適合生理年齡的休閒活動：在選擇適合生理年齡的活動時應考量個案的生理、家庭的經濟狀況及是否有可以結交朋友，促進社交的活動。(3)確認環境阻礙及活動需求：對社區生態環境進行調查，以確認可能產生的阻礙。(4)評估個案目前之休閒技能水準及對目標活動所欠缺的技能：可以工作分析評量來確認學生從

事該活動的弱勢技能。(5)發展克服個案缺陷及阻礙的策略：採用的策略可以分為內在策略與外在策略。內在策略是指對個案進行休閒技能的指導，可以採用行為取向的方法，如工作分析法。外在策略是指調整休閒的環境，使障礙者與非障礙者能互相幫助，建立友誼，發展休閒與社交的技能，可採用社會計量法、合作學習及安排友伴。(6)實施融合的休閒方案：由服務提供者實施該方案，同時擔任主要的負責人，以聯絡及整合各相關專業人員。(7)評量休閒方案：隨時使用多元評量方式收集資料以提供回饋及修正。

社區融合休閒方案的成功與否，除了完善的方案設計之外，還需要服務體系在任何地方、任何時間有能力提供方案的調整與支持，如此才能使方案及服務具備可及性(accessibility)，以下綜合李詩怡、蘇維杉(2005)、徐易男(2003)、楊忠和(2004)的看法，提出促進身心障礙者社區休閒發展之策略：

一、加強學校與社區之合作，使學校社區化、社區學校化：學校教師可結合社區休閒資源，進行休閒課程的安排與規劃，教導學生實際的社區休閒活動，培養終身的休閒技能，同時增加社區與障礙者的互動，讓社區人士能接納與關懷身心障礙者，進而使其自然、逐漸地融入社區中。

二、提供無障礙的社區休閒環

境：社區除了可開放公共場所外，更可在這些場所落實建築空間的無障礙設施，同時藉由鄉鎮村里、學校、政府等單位進行適當的宣導，使社區居民能更加了解身心障礙者，減少社區居民對身心障礙者心理層面的障礙。

三、設置休閒諮詢與指導人員：社區可以和各大學院校相關系所進行合作，或招募社區義工，設置休閒諮詢與指導人員，教導社區居民及身心障礙者適當的休閒技巧，監督休閒活動的安全，並提供關於休閒疑問之解答。

四、整合社區各式的休閒方案：社區中的機構或障礙者相關協會舉辦的許多休閒活動，如游泳、直排輪、才藝教室、健身房、彩繪、旅遊等都相當普遍，然而每個活動都有不同的組織及運作，欠缺縱向與橫向的聯繫及規劃，若能由社區辦公室統籌管理聯繫，則能克服橫向的連結問題，安排適合幼稚園、國小、中學及成人的活動方案，則可完成縱向的連結，增進身心障礙者及其家長選擇社區休閒方案的便利性。

### 肆、結語

身心障礙者由於其身心發展的限制，導致他們的就業情形普遍較低，工作時間也較一般人來得短，因此身心障礙者對於休閒的需求更為殷切，甚至高於職業的需求(林純

真，2004)。相關文獻指出青少年缺乏休閒的結果，將導致犯罪、偏差行為的產生及不規律的生活型態(黃惠芬、劉子利，2006)，雖然身心障礙者的犯罪情形較少，但深入了解身心障礙者犯罪的原因，多半是受到他人的帶領和煽動，這也突顯出他們在運用休閒時間方面欠缺積極的自我導向與充足的休閒資源(顏妙桂譯，2004)。協助身心障礙者主動參與並融入社區休閒活動因涉及之層面較廣，除有賴政府單位的重視、宣導及完備的法律規範外，然其背後更須要藉由身障者家庭的充分配合與支持方能促進身心障礙者邁向正常化且更高品質的生活。

休閒是生活品質的重要指標之一(陳宜音，2002)，提升身心障礙者之生活品質可由身心障礙者的休閒參與著手，因此若透過家庭及社區休閒活動的安排，則能提供身心障礙者從事正當的休閒，並學會規劃自己的時間以滿足個人需求的能力，培養能邁向自我決定和自我成長的正向積極概念與態度，如此，除可增進家庭、社區的凝聚力，也可以減低犯罪、違法等社會問題。

### 參考文獻

- 朱維聖、廖士達(2005)。家庭休閒教育推動之初探。*休閒運動期刊*，4，13-17。
- 何華國(1996)。特殊兒童親職教育。



- 台北：五南圖書公司。
- 李詩宜、蘇維杉(2005)。社區休閒發展策略之探討。**雲科大體育**，**8**，99-103。
- 余嬪(2000)。如何增進家庭休閒。**測驗與輔導**，**160**，3347-3350。
- 林千惠(1992)。從社區統合觀點談重度殘障者休閒娛樂技能之教學。**特教園丁**，**8(2)**，1-7。
- 林純真(2004)。我運動，所以我健康——談心智障礙者的休閒運動。**國民體育季刊**，**33(1)**，15-22。
- 洪榮照(1997)。啟智班學生休閒生活與休閒教育之研究。**台中師院學報**，**11**，2-59。
- 徐志銘(2007)。**新竹縣市與苗栗縣國小啟智班學童休閒現況之調查研究**(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 徐易男(2003)。淺析青少年休閒教育的輔導與實施。**學生事務**，**42(1)**，58-60。
- 孫碧津、陳鎰明(2003)。休閒教育在家庭實施之探討。**雲科大體育**，**6**，125-129。
- 陳宜音(2002)。**台灣人民生活品質之研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 黃惠芬、劉子利(2006)。中學生之休閒教育實施策略探討。**休閒運動期刊**，**5**，95-102。
- 楊忠和(2004)。真誠關懷身心障礙者之健康休閒運動。**國民體育季刊**，**33(1)**，7-14。
- 葉源鎰、張偉雄(2003)。智能障礙青少年學生休閒活動與休閒教育之研究。**旅遊管理研究**，**3(1)**，43-62。
- 鄭麗月(1998)。智能障礙者的休閒教育。**國民教育**，**38(5)**，106-111。
- 顏妙桂(譯)(2004)。Beck-Ford, V. & Brown, R.I.著。**休閒教育訓練手冊**。台北：幼獅。
- Bedini, L .A. (1993). Transition and integration in leisure for people with disabilities. *Parks & Recreation*, 28(11), 20-24.
- Browder, D. M., & Cooper, K. J. (1994). Inclusion of older adults with mental retardation in leisure opportunities. *Mental retardation*, 32, 91-99.
- Kelly, J. R., & Kelly, J. R. (1994). Meeting the leisure needs of families. *Journal of Leisure Research*, 26(3), 250-274.
- Mactavish, J., Schleien, S., & Tabourne, C. (1997). *Journal of Leisure Research*, 29(1), 21-46.
- McGrew, K. S., Bruininks, R. H., Thurlow, M. L. & Lewis, D. R. (1992). Empirical analysis of multidimensional measures of community adjustment for young adults with mental retardation. *American Journal on Mental*



- Retardation*, 96(5)475-487.
- Schleien, S. J. (1993). Access and inclusion in community leisure services. *Parks & Recreation*, 38(4), 66-72.
- Schleien, S. J., Rynders, J. E., Heyne, L. A. & Tabourne, C. E. (1995). *Powerful partnerships : Parents & professionals building inclusive recreation programs together*. Retrieved March 16, 2012, from [http:// web.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?vid=3&hid=12&sid=d66eabdc-f5a9-4d8e-af53-007479737ad0%40sessionmgr2](http://web.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?vid=3&hid=12&sid=d66eabdc-f5a9-4d8e-af53-007479737ad0%40sessionmgr2)
- Shaw, S.M. (1997). Controversies and contradictions in family leisure: An analysis of conflicting paradigms. *Journal of Leisure Research*, 29(1), 98-112.
- Siegenthaler, K. L., & O'Dell, I. (1998). Meeting the leisure needs of families. *Parks & Recreation*, 33(12), 38-43.

## 從介入反應模式(RTI)談普通班教師與特教教師之協同合作

陳姿諭/彰化縣管嶼國小資源班教師

### 壹、前言

我國對學習障礙的鑑定主要依「差距標準」、「排他標準」和「特殊教育標準」等項為依據，更是以「智力-成就差距模式」為判定標準。而此一模式讓許多學障學生因其智商受低估，尤其高年級的學障學生，可能因其學習動機或長期日積月累的學習問題，以致智商備受低估；而低年級學障學生，也有可能因課業學習表現與一般學童差距不大，不易顯現其智力與成就的差距，因此錯失接受特教支持輔導的機會(鈕文英，2007)。另外，低社經地位、新住民家庭或問題行為學生，也常因其智力與成就無法顯現出明顯的差距，因而喪失接受特殊教育服務的機會。種種問題皆違反了「及早介入、解決問題、避免惡化」的教育倫理(鈕文英，2007)。

美國 1975 年《全體障礙兒童教育法》(Education for All Handicapped Children Act, 簡稱 EAHCA; P.L.94-142)對學習障礙鑑定標準以「智力-成就差距模式」為基準後，發現難以從學生一到四年級的學業成績中確認學生智力與成就間有明顯的差距，所以學生的問題通常在五年級才會被發掘出來，但是這已經嚴重拖延學生接受適當學習服務的黃金時期了(Fuchs & Fuchs, 2007)。2004

年《身心障礙者教育法案》(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)修正通過，其中針對以往對學習障礙鑑定的缺失—「智力-成就差距模式」提出替代方案—「介入反應模式」(Responsiveness to Intervention, RTI)。

介入反應模式方案(RTI)即為了防止在鑑定過程中只因學業成就和智力間的差距，即判定學生為學習障礙者，並且強調以科學實證有效的教學介入，為所有高危險群(at-risk)的孩子提供早期介入。研究發現有許多高危險群學生可能來自弱勢、不同文化背景家庭或不適應教學方式等因素，在普通教育的學習環境中，沒有獲得適性的教學，而直接轉介接受特殊教育服務。如果普通教師與特教教師或相關教育人員能共同合作提高普通教育品質，便能使高危險群學生受惠，而真正需要特殊服務的學生也能適當安置(Cummings, Atkins, Allison, & Cole, 2008)。

本文旨在探討 RTI 實施方式、特色及其優點，並從普通教師參與 RTI 可能遇到的困難提出建議，及普通教師與特教教師共同合作之建議。

### 貳、介入反應模式(RTI)

傳統對學習障礙學生的鑑定，必

須先經過鑑定的程序，確認其學習障礙資格後，才能接受特殊教育的服務。RTI 則是先讓學生在原班接受實證有效的教學介入、持續觀察和篩選，再評估學生在學習表現後，才能確認學生是否符合學習障礙的資格。以下分別就 RTI 的基本運作模式、特色及優點分別加以說明：

### 一、RTI 基本模式

RTI 三階層模式的運作及實施重點說明如下(Cummings, Atkins, Allison, & Cole, 2008; Fuchs, & Fuchs, 2006; Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003)：

#### (一)階層 1--初級預防

在普通班級中接受普通教育的學生中，篩選出高危險的學生。此一階段每一位學生都在普通教育中接受大班教學。在學期一開始，普通教師為每一位學生訂定學科或測驗標準，以作為初步篩選工具。

普通教師應提升教學策略與成效，提供約兩個月的教學介入，透過動態評量的方式持續監控高危險群學生進步的情形，建立普通教育的補救教學系統，進行即時的教學介入。RTI 的評量是動態評量的一種形式，可以觀察到學生學習進步的程度。教師也可以運用評量的資料來決定是否需要改變課程、教材或是教學方法等程序。

此一階段，特教教師可主動與普通教師討論班級學生問題，普通教師

可提出高危險群學生的學習狀況，與特教教師一起商討學習成績訂定的標準；而特教教師可提供教學策略給予普通教師，協助普通教師應用此教學策略，並與特教教師分享其成效，必要時更需相互研討調整的方向。

如果高危險群學生進步幅度與班上同儕差不多，即使表現稍微落後，仍代表該生有能力與一般同儕一起學習。但如果該生在「初級預防」此一階段仍沒有進步或進步幅度不大時，就必須進入到「二級預防」。

#### (二) 階層 2--二級預防

以普通班教學為基礎，提供學生相關的補充教材及個別化的診斷評量，必要時，特殊教育教師提供合作諮詢之服務，共同為學生擬定適切的學習策略或教學方法。

此一階段會針對可改變的因素作加強調整，強調解決問題。例如，高危險群學生的閱讀技巧和成績，在早期就可以發現其缺陷，所以在此一階段會特別關注該學生的閱讀教學，運用小組教學的方式加強指導閱讀能力。並且，設計多元教學，刺激高危險群學生的學習動機和成效。此外，還會進行標準化診斷方案，以普通班級教學內容為基礎，提供學生學習策略及技巧，以普通班教材做為測驗的內容項目，持續觀察學生學習情形，並針對個別學習問題作教學的適度調整。

此一階段強調透過提供連續性

的實證本位的教學介入，並且監控學生的進步與反應，其方式包括：1.由教師、學科專長教師或校外專家進行系統化教學；2.提高問題處理的頻率；3.增加持續監控的時間；4.同質性小組教學；5.各領域間專業知識的交流。

在階層 2，找出高危險學生後，可將之「個案管理化」，依學生的學習需求分配於相關領域之教師作為個案管理者。個案管理者在必要時可依學生學習問題邀請普通教師、特教教師或相關人員進行討論與支援。可視班級或學生學習狀況，決定由普通教師或個案管理教師進行加強輔導，抑或共同為學生進行策略介入。

### (三) 階層 3--三級預防

此一階段進行更密集的個別化補救教學，並持續追蹤學生學習狀況。若學生的學習表現仍無法進步，須排除其它障礙因素，依學生的學習表現結果，進行特殊教育鑑定與安置，以確認學習障礙的資格。

普通教師、特教教師、個案管理教師及相關行政人員需更積極地關注此一階段的高危險群學生，共同為其學習困難找出原因，運用適切的教材教法激發學習潛能。

RTI 不只可以應用於學科性課業外，也可以應用在教導學生功能性技能的教導。許多研究指出，應用 RTI 教導技能課程、情緒行為及適應問題的成效也獲得不錯的回饋。

## 二、RTI 的特色：

從多篇有關於 RTI 的文獻中，可以發現 RTI 有以下之特色 (Cummings, Atkins, Allison, & Cole, 2008; Fuchs, & Fuchs, 2006; Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003)：

- (一)連續的階層，全方位的評估。一般為三階層：第一層在普通教育中實施，第二層針對普通教育做深入的加強輔導，第三層的運作則較接近特殊教育的專業支援。視執行與學生狀況做階層數的彈性調整。
- (二)採用適性教學、科學研究為基礎之介入，並且進行高品質的教學。
- (三)重視教學諮詢，強調特教教師與普通教師的協同合作。
- (四)強調問題解決。針對學生學習問題，策略介入，密集輔導。
- (五)應用動態評量，幫助教師設計介入的課程並確認學生的特殊需求，並使用監控的方式來決定課程、教材或教學步驟是否需要改變。

總而言之，RTI 的特色為連續性的階層，可視學生需求做彈性調整；積極地促進普通教師在特殊教育中所扮演的角色與專業提昇，敏感察覺所有學生的學習需求；強調普通教師、特教教師及相關專業人員共同合作，提供學生多層次的學習策略和介入，並運用動態評量監控學生學習情



形，收集學生學習反應的資料，客觀找出介入無效之學生，以進入特殊教育鑑定之程序。

### 三、RTI 的優點

綜觀目前國內外對介入反應模式所進行的探究發現，藉由介入反應模式的方式所能產生的優點如下(胡永崇，2005；詹士宜，2007；Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003)：

- 1.全面性篩選高風險(at-risk)學生，給予及時的協助，避免問題的惡化。
- 2.及早提供全面性的補救教學，降低學習落差。
- 3.排除因社經地位及文化因素造成的學習不利。
- 4.避免因教學不當造成的學習困難。
- 5.減少不當標記，降低學障人數。
- 6.幫助普通教育與特殊教育整合。
- 7.幫助發展有效的教學模式、方法、評量及工具。
- 8.持續性評量學習結果，避免單次施測的不穩定性，減少標準化測驗的花費及結果的不實用性。
- 9.將評量、教學和持續監控結合在一起，有效加強轉介前介入的實施。

介入反應模式可以幫助學生在最少限制的環境下學習，讓教師更了解學生的學習需求與狀況，並可以協助教師對學生日後的輔導與教學。更使得普通教育和特殊教育之間搭起了一座溝通的橋樑，讓一些在普通教育和特殊教育灰色地帶的學生得以藉由這樣的模式獲得良好且適切的教

育。

### 參、從 RTI 談普通教育與特殊教育的協同合作

從 RTI 及其發展經驗來看，可以發現 RTI 是一個整合普通教育和特殊教育的服務整合模式，期能使所有學生均能獲得成功的學習。換言之，RTI 的實施，並非只靠特教教師執行，還需要普通班教師、學校行政、家庭的配合與支持才能有效推動。

#### 一、普通班教師參與 RTI 的困難及建議作法

普通班教師參與 RTI 的配合與投入，是 RTI 能否成功推行的重要關鍵因素。但通常普通班教師會面臨課程時間安排及專業知能訓練不足兩大困境(王淑惠，2008)。詳細說明如下：

##### (一)課程時間安排

普通班教師在進行全面性篩選高危險群學生後，必須進行家庭訪問及課業輔導；還必須額外花時間進行介入教學及評量。尤其，介入教學需進行一學期或一學年的時間，讓普通教師在有限的時間下，增加工作負荷及承受課程進度壓力。

##### (二)專業知能訓練不足

由於普通教師的專業知能不足，以致難以提供多元化教學、調整課程內容，並提供具科學實證的教學介入，及設計適性教材和課程本位評



量。

針對以上普通班教師參與 RTI 的困難因素，建議作法如下：

1. 可用個案管理的方式，將高危險群學生依其問題或困難分配給各領域人員，收集相關資料，例如，訪談紀錄和輔導資料。
2. 協同各專業學科教師、特教教師進行教學交流，並加上其他配套措施（如攜手計畫）等加強學生的介入輔導。
3. 參與在職訓練/進修、教學研習、專家演講、研討會、教學觀摩、經驗分享。
4. 學校行政給予教學更多的支持，專業團隊提供諮詢服務。
5. 在低年級即幫高危險群(at-risk)的孩子打好基礎。

## 二、普通班教師與特教老師的協同合作

RTI 是整合普通教育和特殊教育為一體的教育服務模式，需由普通教師、特殊教師及相關人員協同合作，共同分擔責任以完成。以下針對普通教師與特教老師的協同合作提出具體建議，以落實 RTI 之理念(吳怡慧，2009；黃瑋苓，2008；蕭偉智，2009)：

### (一) 建立學校本位的 RTI 共同合作模式

特教教師應於每學期舉辦 2~3 場特殊教育相關研習，宣導特殊教育理念及新興議題，培養普通教師特教

知能與態度；並鼓勵普通教師分享班級中個案狀況，及其輔導策略和成效，相互切磋研討，找出適切的因應之道。

將高危險群學生「個案管理化」，依其學習狀況分配予相關領域教師，負責教師應為高危險學生撰寫「輔導紀錄」。輔導紀錄中因應學生需求應註明需要哪些協同人員，例如行政人員、特教教師或專業團隊人員；當問題發生時，協同人員必須共同為個案集思廣益，尋求解決方法。個案管理教師負責為學生進行策略教學密集加強，記錄學習狀況及訪談，並給予普通班教師該個案的評量方式及標準，以方便持續觀察學生的學習情形。

每個學校狀況及運作風格不同，特教教師應極力營造正向的特教關懷與態度，協助行政人員提供友善的學習環境及充足的人力與支持，用心經營學校本位的 RTI 模式，使每一位教師願意引導學生達到學習效果。

### (二) 全面篩選且持續監控

普通教師可整理出高危險群學生的學習狀況及相關輔導資料給特教教師、個案管理負責教師及相關行政人員參考。特教教師亦可提供國內已研發的一些基本讀寫能力測量工具給普通教師，做全面性的讀寫技能、學業和行為的篩選，如基本讀寫字綜合測驗。特教教師和普通教師或個案管理教師共同為該學科的版本

內容設計適用的課程本位評量工具，持續監控學生的學習反應。

普通教師、特教教師或個案管理負責教師可藉由定期的「個案資訊交流」，保持對個案近況的瞭解與追蹤，共同從課程本位評量結果和觀察紀錄來設計符合學生個別需求的課程。

### (三)普通教育的補救教學調整

普通教育的補救教學可由具備相關專業能力的普通教師或個案負責教師擔任，而其他行政人員、特教教師、心評人員、輔導教師等提供協助與支持。

普通教師、特教教師和各領域專長教師可以共同成立「教學交流小組」，針對各學科或學生特殊需求做整合性的研討與分享。特教教師主要提供諮詢本位的服務，蒐集具研究實證的教學介入方法及案例，提供特教專業資源給普通教師參考執行。各領域專長教師可提供該領域教學策略或方法給普通教師做普通課程調整。在實施補救教學時，普通教師可採用特教教師或領域專業人員所提供教學方案，針對學生的不同學習問題進行教學介入。

### (四)嚴謹的轉介前教學介入措施流程

學校行政應確實落實相關法令規定之支持服務，結合普通教師、特教教師、領域專業人員及教育相關資源成立學校本位的支持服務系統；並共同擬定出嚴謹的轉介前介入教學

措施及流程，以利普通教師與特教教師整合出一套無接縫的教育服務傳遞模式。

## 肆、結語

介入反應模式(RTI)係從多元角度看待特殊需求學生的問題，並將篩選、鑑定與教學作緊密的結合。在學生進入特殊教育服務之前，普通教師、特教教師、領域專業人員及相關人員等如能建立起協同合作，相互支援的支持網絡，將能大大提升教育品質，及早發現高危險群學生給予輔導，並精確地找出真正需要特教服務的學生，更能將普通教育與特殊教育做一縝密的結合。雖然目前 RTI 尚未有一套標準的實施程序，但是它具有處理學生學習困難的獨特優點，此模式的精神與相關作法可讓普通教師和特教教師共同討論、省思並攜手合作，共同努力、合作，發展一套支持系統，使學生及早得到可滿足個別需求的協助，獲得正向學業學習的成就。

## 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**，55，57-63。

吳怡慧編(2009)，**國小疑似情緒障礙轉介前介入個案實例**。台北市立教育大學特殊教育中心。

林貴如(2008)。回應性介入(RTI)內涵

- 與其對國內融合教育之啟示。《**國小特殊教育**》，**45**，68-77。
- 鈕文英 (2007)。美國《**身心障礙個體教育增進法案**》的修訂緣起與內涵。載於中華民國特殊學會（主編），特殊教育的資源與支援，（頁 349-366）。台北：中華民國特殊學會。
- 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。
- 黃瑋苓(2008)。介入反應模式在鑑定學習障礙方面的運用。《**特教論壇**》，**5**，27-42。
- 陳瑋婷(2008)。「教學介入反應」對學習障礙鑑定之啟示與挑戰。《**特殊教育季刊**》，**106**，24-31。
- 詹士宜 (2007)。介入效果模式的學障鑑定。《**特殊教育季刊**》，**103**，17 - 23。
- 蕭偉智(2009)。普教與特教的接軌—談攜手計畫與介入反應模式 (RTI)。《**中等教育**》，**60**(4)，134-147。
- Cummings, K. D., Atkins T., Allison R., & Cole, C. (2008). Response to Intervention: Investigating the New Role of Special Educators. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 24-31.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young, C.L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 157-17.

# 自我調整發展策略於學習障礙學生寫作教學之運用

王熙鈞/臺中市和平國小特教組長

## 壹、前言

資訊發達的年代，透過網路快速交換訊息的全球化競爭職場中，電子郵件已成為商業交流主要方式之一。因此，美國國家寫作委員會主席 Bob Kerrey (2004) 斷言：「無法用寫作清楚表達自我的人，等於限制了他們在專業工作的機會。」；104 人力銀行行銷處協理陳力子 (2011) 也肯定文字表達能力的重要，他表示：「雇主對求職者的第一印象，就是來自文字。」由此可知，良好的寫作能力是求職就職的必要條件。

然而，在教育現場中，寫作對於部分學生是特別艱困的挑戰。而現今教育單位所推行的寫作標準及普通教師作文教學策略，僅適用於大多數的學生，如要將該標準及策略推及所有的學生必有一定難度，尤以在普通班教學現場中最常見的學習障礙學生。對於這群學生，如果無符合其特殊需求策略加以相輔，要能全盤吸收普通教師之寫作教學必有一定之困難性。再者，每一位學習障礙學生的寫作困難點可能不盡相同，依據學者研究分兩部分作探討，第一部分學習障礙學生寫作成品常見的問題有：

(1) 標點符號誤用及作文格式錯

誤多；(2) 替換詞彙較少且描述事件的準確性不佳；(3) 語法易有錯誤，常出現口語化句子；(4) 文章組織結構不佳，文意前後連貫一致性低，文章較常離題或主題不對。第二部分學習障礙學生寫作歷程的問題：(1) 學習障礙學生對於寫作歷程認知不足，在寫作前常未設定寫作目標擬定計畫，且無法自我監控，覺察內容組織性；(2) 寫作後，校正修改往往侷限在訂正錯別字或標點符號等機械性技巧的錯誤，無法對內容進行有意義的修改調整；(3) 且有寫作策略缺乏的問題(孟瑛如, 2003; 葉靖雲, 1999; 楊坤堂, 2003; Harris & Graham, 2005; Lerner, 2007)。

學習障礙學生在寫作過程中遭遇許多困難，故在教學過程中需教導學生有效寫作策略，是有助於寫作的發展，藉由策略的使用，使從擬訂寫作計畫、實際寫作到最後回顧修訂更能得心應手。而「自我調整發展策略」(Self-Regulated Strategy Development, SRSD) 也因應而生，自我調整發展策略教學原則以結合寫作歷程進行寫作教學，冀透過結合有效的學習策略與自我調整過程，如目標設定、自我教導、自我監控和自我增強等，進



一步提升學生寫作時的計畫編擬、寫作、修定及編輯 (Mason, Harris & Graham, 2003)。以下將就自我調整發展策略理論內涵、研究文獻及教學流程等進行探討。

## 貳、自我調整發展策略理論內涵

自我調整發展策略的發展已經有 20 多年的歷史，自我調整發展策略目的是設計來協助學生成為具流暢性，獨立性、自我調整及目標導向的學習者 (Graham & Harris, Reid, 1992)。

自我調整發展策略是用來幫助學生精熟寫作中包含高層次的認知步驟，其內涵包含自我調整、修正以及自我指導使用有效的寫作策略、增進良好寫作特質的知識，以及提高個人寫作態度與動機 (Harris & Graham, 2005)。自我調整發展策略目標在寫作教學目標有三：(1) 協助學生發展關於寫作歷程的知識，進而增加學生在計畫、寫作和修正各階段所需的有效技巧；(2) 支持學生自我調整歷程的發展於監控和管理寫作上；(3) 提升學生發展正向的寫作態度。

簡言之，自我調整發展策略能增進學生擬定寫作計畫、發展寫作與回顧修訂的能力 (De La Paz, 1999)，包含了機械式的技巧與提高學習者的學習動機、增進學生認知性能力、轉化學生的寫作態度，並提供策略以協助行為組織化及順序化 (Harris & Graham, 2005)。寫作策略的發展依靠教師的指導、學生的參與，適用各式寫作題型包含故事寫作、記敘文、說明文、論說文及報告寫作等方面。自我調整發展策略除教導寫作者歷程取向寫作方式外，在自我調整學習中亦可增進：寫作目標設定、自我教導、自我監控及自我回饋等四項能力。

## 參、國內外應用自我調整發展策略教學原則之相關研究

了解自我調整發展策略理論與內涵之後，以下將茲對國內外近十年來以國小學習障礙寫作困難學生為研究對象探究自我調整發展策略應用於寫作教學成效之實證研究進行探討，如表 1 所彙整，

表 1 國內外應用自我調整發展策略教學原則之相關研究彙整：

研究者（年代）	研究對象	教學策略與教學文體	研究結果
Harris、Graham 和 Mason(2002)	一位三年級學習障礙學生	「POW」和「TREE」策略 說明文	1.學生說明文寫作表現明顯提升。 2.文章的結構性較以往更為完整，語法錯誤明顯有所改善。
Harrison、Milford (2010)	一位六年級學習障礙學生	「PLEASE」策略 記敘文	1.學生表示透過此策略可以針對題目設立明確的寫作目標。 2.學生的寫作結構變得更加完整且基礎的寫作技能也有多提升包含拼字的正確率。
Mason, Snyder, Sukhram, 和 Kedem (2006)	四位四年級寫作困難學生 五位四年級一般學生	「TWA+PLANS」策略 說明文	1.學生的口語重述和寫作重述表現在處理期時獲得改善，在維持期時保有水準。 2.學生本身認為寫作策略能有效提升自我的閱讀和寫作能力。
Monroe、Troia (2006)	兩位六年級和一位八年級學習障礙學生	「CDO」策略 論說文	1.研究顯示能有效促進學習障礙學生寫作時的策略運用。 2.寫作成品總字數明顯增加，也明顯提升寫作得分。
Lienemann, Graham, Leader-Janssen 和 Reid (2006)	六位二年級寫作困難的學生	「POW」和「W-W-W, What=2; How=2」策略 故事寫作	1.學生在的獨立寫作階段皆能自行運用寫作策略。 2.維持階段中有四位學生能夠維持寫作成效。

Saddler (2006)	六位二年級學習障礙學生	「POW」和「W-W-W, What=2; How=2」策略故事寫作	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學生寫作前的計畫時間增加，並在寫作中會遵循寫作目標。</li> <li>2. 學生故事寫作表現包含寫作長度與結構性均有所提升。</li> </ol>
Saddler、Asaro (2007)	四位二年級學習障礙學生	「POW」和「W-W-W, What=2; How=2」策略故事寫作	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 研究結果發現多數學生在擬定計畫與回顧修訂的表現有所改進且在維持階段仍保有水準。</li> <li>2. 學生在研究後喜歡寫作時回顧修訂，因為有助於寫作更加完整。</li> </ol>
Saddler, Moran, Graham, 和 Harris (2004)	六位二年級寫作困難學生	「POW」和「W-W-W, What=2; How=2」策略故事寫作	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 整體的寫作得分提升160%。</li> <li>2. 其中五位學生在維持期都仍保持良好的成效。</li> <li>3. 學生能將寫作策略類化記敘文上並有改善其寫作表現。</li> </ol>
陳泓芝 (2009)	三位四年級學習障礙學生	同儕媒介	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 作品在記敘文要素得分皆有顯著增進。四位學生的寫作態度與動機均有正向的提升。</li> </ol>
黃彩霞 (2004)	三位三年級學習障礙學生	看圖故事寫作	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學生成品總字數明顯增加，作品在故事結構分析表的得分明顯提升。</li> </ol>
歐惠娟 (2003)	三位五年級學習障礙學生	「PLAN」策略說明文	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 研究顯示學生寫作前計畫時間明顯增加，且其寫作態度有正向的變化。</li> </ol>

從 11 篇文獻中，可歸納出幾

項要點：(1) 自我調整發展策略適

用各類文體寫作，具有維持類化之效果，且研究設計多樣性可進行單一受試或群體設計；(2) 寫作策略能相互結合使用，如「TWA + PLANS」策略；(3) 部分研究者將步驟設計成「字首語策略」便於學生記憶寫作的步驟，如「PLEASE」策略；(4) 每項研究皆將寫作策略均有設計「思考單」、「提示卡」或「寫作計畫單」等方式讓學生在計畫或寫作修訂時使用；(5) 研究結果顯示寫作策略對研究對象有正向的結果：有效提升學習障礙學生寫作動機，改善學生寫作態度。提高寫作計畫擬定時間，增進學生羅列寫作目標能力；(6) 學生在受試後整體寫作得分大幅提升，文章結構緊密串連度高，作文總字數高度成長。接續下來針對自我調整發展策略教學階段與特徵進行說明。

#### 肆、應用自我調整發展策略於寫作之教學階段與特徵

從國外的實徵性研究中得知自我調整發展策略有六個教學階段，此六個階段能重新排列或結合以符合教師和學生的需求 (Harris & Graham 2005)，以下茲對六個階段進行簡略解說。

##### 1. 第一階段：發展背景知識

本階段要發展與使用寫作及自我調整策略所需的知識及先備技能。教師協助學生發展與使用寫

作所需的背景知識與先備技能，如寫作流程、文章體裁等，以瞭解、習得操作寫作策略及自我調整發展程序。

##### 2. 第二階段：討論

討論寫作策略以及自我調整步驟的目的及型態。學生經由同儕討論或師生討論等方式，討論寫作策略的內容及優點、如何及何時需要使用或作檢查。

##### 3. 第三階段：示範

示範如何使用寫作策略以及自我調整的步驟。教師示範自我教導的寫作策略，以放聲思考法邊做邊說。自我教導包含：問題定義的聯結、計畫、策略使用、及自我增強。

##### 4. 第四階段：記憶

要求學生熟記寫作策略的步驟、記憶術以及自我陳述，並大聲說出。值得注意的是此階段是特別為有學習及記憶問題的學生所設計，並非每位學生都需要。

##### 5. 第五階段：支持

老師支持或以鷹架方式協助學生精熟策略的使用、自我教導以及自我調整程序，透過討論、決定、開始、擴展自我調整策略如：目標設定、自我監控或自我增強。在這階段教師需提供學生足夠的時間和支持來熟習策略以達類化及維持。

##### 6. 第六階段：獨立表現



教師鼓勵學生在心中做自我教導及自我調整，直到獨立使用策略為止。在這階段教師需褪除對學生的支持，並執行維持和類化的計畫，計畫是期望學生可以在所有時刻都能使用這個策略，當在學寫作時，學生必須牢記思考、計畫、書寫和再多寫一點，並且與同學和教師分享他們的所學到，以進一步評量學生寫作成效及成品品質。

除了上述六個階段，自我調整發展策略有在教學運用上具有四個關鍵的特徵是在寫作教學中不可缺少的：(1) 教師必須要堅信自我調整發展策略教學原則有正向助益於學生能力；(2) 在每一個教學階段之中，學生必須要被視為教師的合作者；(3) 每一個教學階段必須要相互獨立，協助學生必須要專精這個策略並能熟悉自我調整的程序。(4) 學生必須要達到前一階段的標準，方能進入到下一個階段之中 (Graham & Harris, 2005)。總之，從自我調整發展策略教學六個階段與特徵可知，教師透過自我調整發展策略能提供的學生支持有三：1.促使學生有技巧的發展策略；2.指導學生自我調整認知過程、增進學習動機；3.協助學生瞭解所使用策略的目的、重要性及限制。

## 伍、以自我調整發展策略相關寫

### 作教學策略

筆者參閱文獻中用於搭配自我調整發展策略之寫作策略，依據其應用之文體整理如下：

#### 1. 應用於故事文體類寫作之策略

6個W(W-W-W, What=2; How=2)策略是用來協助學生提升故事文體寫作表現，其重點步驟如下：

##### (1) 「WWW」代表意義：

- 寫出故事中的主角。
- 寫出故事發生的時間。
- 寫出故事發生的地點。

##### (2) 「What = 2」代表意義：

- 故事主角正在做些甚麼事情。
- 主角周遭環境發生些什麼事情。

##### (3) 「How = 2」代表意義：

- 如何編寫故事結尾？
- 故事結尾主角的發展為何？

#### 2. 應用於論說文體類寫作之策略

應用於論說文體策略有「PLANS」，以下茲作說明：「PLANS」策略協助學生於寫作前設立寫作目標，透過提示卡檢視是否達成目標，其將寫作歷程分為三個步驟：

- (1) 步驟一：訂定寫作目標，並將寫作目標作為提示卡以輔助記憶寫作目標。
- (2) 步驟二：活用寫作提示卡，

以作為擴充寫作長度之用。

(3) 步驟三：檢視回顧寫作段落，是否切合寫作目標。

3. 應用於說明文體的寫作之策略  
計畫寫手 (PLAN & WRITE) 寫作策略分為兩部分，第一部分著重於擬定寫作計畫，第二部分著重依照寫作計畫完成寫作。

計畫寫手寫作策略步驟及內容如下：

(1) 要點：

- 了解寫作題目的主題為何。
- 列出題目的特徵重點。
- 提出實例方法支持題目特徵。
- 妥善規劃寫作段落。

(2) 「WRITE」要點：

- 將寫作計畫轉化為實際寫作。
- 參閱寫作計畫牢記寫作目標。
- 妥善運用轉折語詞。
- 活用複合句型，提升寫作流暢性。
- 多加善用成語和名句佳言豐富寫作內容。

4. 應用於所有文體寫作的策略

(1) 「PLEASE」策略能協助學生提升寫作長度，並增加寫作組織結構的完整性。有下列六個步驟：

● 步驟一：選定寫作題目，擬定寫作計畫和編排文章段落。

● 步驟二：列舉寫作目標。

● 步驟三：回顧寫作目標與寫作計畫切合性。

● 步驟四：編寫寫作摘要，作為大意之用。

● 步驟五：將寫作計畫所列舉的目標重點依序寫作。

● 步驟六：總結寫作重點。

(2) 「CDO」寫作策略協助學生寫作或擬定草稿時進行回顧修訂的歷程，並以讀者角度閱讀作品，給予評估結果。其包含四個階段，各階段運行時需搭配評量卡片，作為學生判斷標準：

● 階段一：檢視語句是否通順。

● 階段二：回顧寫作成品是否符合寫作目標。

● 階段三：總結寫作問題作為修訂之用。

● 階段四：根據評估結果，進行寫作修訂。

上述的針對於各寫作文體所設計的寫作教學策略，是目前常用於搭配自我調整發展策略教學原則。

## 陸、學習障礙學生寫作教學原則

學習障礙學生的寫作教學，除

了運用經過實徵性研究的教學策略之外，在教學前需考量學習障礙學生的特質且異質性高，測量其起點能力是首要條件並依能力適度調整教學策略。此外在教學過程中，提出五點寫作教學原則作為教師指導學習障礙學生寫作之用，

(1) 符合學習障礙學生的個別需求，教導學生具有明確清晰步驟的寫作策略，如本文所提及寫作策略；(2) 著重寫作歷程的引導，能運用鷹架歷程教學，並且提供學生寫作時所需的提示卡、思考單和自我檢核表；(3) 寫作主題貼近學生的生活經驗，以啟發學生的寫作動機。舉例來說，以學生喜好的事物如電腦的功用或最喜歡的一堂課做為寫作題目；(4) 多元化教材設計，先以圖像呈現為主，舉例來說能提供連環圖系供學生觀察參考，並可藉培養學生的觀察力和想像力；(5) 營造良好的寫作氣氛與教學環境，讓學生樂於分享寫作成品(孟瑛如、邱佳寧，2005；Lerner, 2007)。綜觀來說教師藉由有計畫、且系統性的過程寫作教學，配合寫作策略與應用適性的教學原則，定能提升學習障礙學生的寫作表現。

## 柒、結語

學習障礙學生的寫作教學極富挑戰性，然運用有效寫作教學策略，能增進學生寫作表現並提高學

生寫作動機。自我調整發展策略便是以歷程導向的寫作教學策略，引導學生做寫作練習，過程中並輔以鷹架教學方式協助學生做文章的檢視及修正，並期待最後學生能夠獨立自主監控其寫作過程。此外對於學習障礙學生寫作教學，應減少過度修正學生的作品避免降低學生信心，且不要限定主題以生活經驗為主題，以便學生自由發揮，提高學生的寫作動機。

## 參考文獻

- 孟瑛如(2003)。學習障礙與補救教學：教師及家長實用手冊。台北：五南。
- 孟瑛如、邱佳寧(2005)。學習障礙學生寫作教學法介紹。國小特殊教育，39，69-80。
- 陳泓芝(2009)。自我調整策略發展(SRSD)結合同儕媒介寫作教學對國小四年級學習障礙學生寫作表現之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，台北市。
- 黃彩霞(2004)。自我調整策略發展模式對國小學習障礙學生寫作成效之研究(未出版之碩士論文)。台北市立師範學院，台北市。
- 葉靖雲(1999)。國小學習障礙學生作文錯誤類型分析及有效學習策略之研究(二)。國科

- 會論文計畫（編號：NSC 87-2413-H-018-018-F10）。
- 楊坤堂（2003）。書寫語文學習障礙學生：認識與教學。台北市立師範學院特殊教育中心。
- 歐惠娟（2003）。「PLAN」策略教學對國小五年級學習障礙學生說明文寫作表現影響之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。
- De La Paz, S. (1999). Teaching writing strategies and self-regulation procedures to middle school students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children, 31*, 1-16.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2005). *Writing better. Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children, 35*, 1-16.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., Schwartz, S. S., & Page-Voth, T. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children, 58*, 322-334.
- Graham, S., Harris, K.R., & Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Focus in Exceptional Children, 24*, 1-16.
- Lerner, J. W (2007). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (11<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Mason, L.H., Harris, K.R., & Graham, S. (2002). Every child has a story to tell: Self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children, 25*, 496 - 506
- Mason, L.H., Harris, K.R., & Graham, S. (2003). POW+WWW, What = 2, How = 2 equals fun and exciting stories. *Teaching Exceptional Children, 36*, 68-71.
- Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P., & Kedem, Y. (2006). TWA +PLANS strategies for expository



- reading and writing: Effects for ninefourth-grade students. *Exceptional Children*, 73, 69-89.
- Milford, Todd; Harrison, Gina L. (2010) Using the PLEASE Strategy With a Struggling Middle School Writer With a Disability. *Intervention in School and Clinic* 45. 5: 326-332.
- Monroe, Brandon W; Troia, Gary A (2006) Teaching Writing Strategies to Middle School Students With Disabilities. *The Journal of Educational Research* 100. 25-37.
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 29, 18-25.
- Saddler, B., & Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30, 223-234.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004) .Preventing writing difficulties: the effect of planning strategy instruction of struggling writers. *Exceptionality*, 12, 3-17 .
- Stein, M., Dixon, R., & Barnard, S. (2001). What research tells us about writing instruction for students in the middle grades. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 107-116.

# 桃竹區特殊教育第二十一期稿約

本校特殊教育中心即將發行「桃竹區特殊教育」第二十一期，預定於一〇二二年七月出刊，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。

## 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，請以電腦打字撰寫，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，請務必參考 APA 格式第六版撰寫，APA 格式亦為評分重點。
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

請將電子檔寄至中原大學特教中心點子信箱 [sec@cycu.edu.tw](mailto:sec@cycu.edu.tw) 或郵寄至 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

## 截稿日期

全年徵稿