

目 錄

Contents

暑期自學課程教學實務分享.....1

實施正向行為支持之案例分享.....8

以正向行為支持觀點淺談身心障礙學生自傷行為之介入 ....13

功能性行為評量之實例分享..... 17

高職特教班休閒教育教學經驗分享～以「撿紅點」牌卡遊戲  
為例 .....26

桃竹區特殊教育第二十五期稿約.....33

桃竹區特殊教育

發行人：趙本強

編印者：中原大學特殊教育系暨特殊教育中心

第二十四期

主 編：潘惠銘

地址：32023 桃園縣中壢市中北路 200 號

中華民國 92 年 6 月創刊

執行編輯：黃淑敏

電話：03-2656751

中華民國 103 年 12 月出版

印刷廠商：翰文印刷設計有限公司

傳真：03-2656729

經費補助：教育部

## 壹、前言

身心障礙學生的家長們每到寒暑假就很苦惱，不知如何安排孩子們的去處。有些家長曾詢問過安親班，卻常被安親班以『專業不足』拒於門外。尤其是自閉症的孩子需要結構化的作息，與熟悉的人、事、物方能感到安心，面對陌生的人與環境更容易因焦慮而引起情緒問題，更是被列為拒絕往來戶。對許多家長而言，必須二十四小時獨自處理自己的自閉症孩子，其實是沉重的負擔。

上學期於課堂中聽指導教授分享雲嘉地區有位重度自閉症國中學生，因暑假期間攻擊家人而被強迫住院一事，筆者內心衝擊很大，因為教授表示：『個案姑姑懇求鑑輔委員同意讓孩子離家，其他的家人才能活得「像個人」；個案學校的師長卻強力表示願意接受個案提早回校適應，只希望家長別把孩子送走』。礙於經費拮据，雲嘉地區無法於暑假成立各式研習營，提供身心障礙家長暑假期間一個喘息的機會，結果疲憊的家長往往只能選擇送走失控的孩子，實屬一大憾事。雖然在學校老師的馳援營救下，該事件有了令人欣慰的轉機，筆者總是希望身心障礙者的教育能夠防範傷害於未然，而非著力在處理問題(詳見江秋樺、江潔如，2013)。

Entwisle、Alexander & Olson (1997) 的 BBS ( Baltimore Beginning School Study ) 將不同社經地位的孩童在學期間及暑假後的學習進展進行比較，發現結果是有差別的：在學期中，社經地位的高低對學生的學習進步速率的影響不大，但經漫長暑假過後，社經地位的高低，竟成為影響學生的學業成就滑落多寡的主因，社經地位的高低與學生學業成就滑落的多寡成反比 ( 王麗雲、游錦雲，2005 )。陳嘉琳 (2001) 檢視台灣國小五年級學童是否也存在夏季失落 ( summer loss ) 現象，結果發現台灣孩童確實也存在著夏季失落現象，這種夏季失落，似乎也可在身心障礙孩子的身上發現跡象。開學後常聽到特教班老師抱怨，學生暑假回校上課，教室與生活的常規都需要重新教。

台灣小學的暑假有兩個月，在這段時間內，身心障礙孩子的學習若是停擺，經過兩個月之後，這些必須仰賴練習才能自動化的知識與技能，剩下的恐怕所剩無幾了。因此，暑假安排課程，正好彌補身心障礙孩子平常無法有長時、密集練習時間的機會。根據訊息處理論，學過但尚未精熟的知識，若無借助反覆不斷地複習與練習，這些短期記憶的知識很快就會忘記，甚至消失不見。

表 1  
暑期自學課程參與學生能力及特殊需求表

姓 名	優 勢 能 力	特 殊 需 求
小鑫 (小四男/亞斯)	◎情緒穩定 ◎肢體協調性佳 ◎生活自理可	* 表達有練習空間，語詞使用較固著 * 社交技巧人際互動 * 個性溫和但退縮
小軒 (小二男/亞斯)	◎溝通佳 ◎生活自理可	* 協調性 * 情緒控制 * 社交技巧
小可 (小二男/自閉)	◎協調性可 ◎情緒控制可	* 生活自理 * 主動性 * 社交技巧
小均 (小一男/聽障)	◎協調性可 ◎情緒控制可	* 生活自理 * 主動性 * 社交技巧
小恬 (小四女/自閉)	◎情緒控制佳 ◎協調性佳 ◎生活自理佳	* 變通性 * 社交技巧
小紅 (小二女/學障)	◎情緒控制佳 ◎協調性佳 ◎生活自理佳	* 人際互動
小丁 (小一男/亞斯)	◎協調性可 ◎口語表達佳	* 情緒控制 * 生活自理 * 社交技巧

由此可窺見，身心障礙學生在漫長暑假期間的學習問題，是不可忽視的課題，暑假期間持續的學習及練習，應有助於身心障礙學生開學後的學習表現及適應行為的維持。有鑑於此，星市(假名)國小的自閉症巡迴輔導老師們，便與所服務的自閉症學生家長們合作，在 101 學年度的暑假，共同規劃全日的暑期自學課程，由巡迴老師與家長們共同擔任授課老師，專業課程由巡迴老師負責，午餐與生活自理課程則由家長們輪流負責，進行身

心障礙孩子的自主學習課程。

## 貳、個案描述

參與暑假自學課程的對象為星市自閉症巡迴輔導老師們所服務的七位自閉症、亞斯伯格症(沿用 DSM-IV-TR 版)、聽障與學障學生。茲將學生之優勢能力與需求簡述如上表(表 1)：

## 參、教學流程

本自學課程透過 101 學年度暑假中二週全日(08:00~16:00)的時間實際進行，課程設計將學生的需求納入活動設計的重點，旨在增強星市國小自閉症巡迴輔導班學生在生活自理、情緒控制、社交技

巧、肢體協調、與口語表達等方面的能力。

本自學課程分為準備階段與執行階段二部份：

一、準備階段

表 2

100 暑期自閉症家長辦理學生自學課程表

	8/2	8/3	8/4	8/5
8:30~10:00	樂樂棒球 (陳主任)	樂樂棒球 (陳主任)	躲避球 (彭老師)	樂樂棒球 (陳主任)
10:00~11:00	美勞 (彭師)	美勞 (彭師)	遊戲 (彭師)	遊戲 (彭師)
11:00~12:30	自製午餐 (鬆餅~鑫媽)	自製午餐 (水餃~灰媽)	自製午餐 (涼麵~恬媽)	自製午餐 (三明治~彭師)
12:30~13:00	整理環境	整理環境	整理環境	整理環境

指導教練為陳主任，參與成員為小灰、小鑫、小恬、小受、鑫姐、恬姐、灰媽、鑫媽、恬媽和彭師。每日第一節安排球類活動，為未來中高年級的體育課做準備，培養參與球類運動的技巧與能力，由具備體育專長的主任指導，並將家長帶入活動中，除了與孩子同樂，也促使家長學習帶領孩子球類練習的技巧，可在家中平日練習；在美勞課程，除了迷你保麗龍球捏成各種動物，訓練專注與觀察力，並練習精細動作，另外也藉由製作父親節卡片，過程中大家快樂的分享家人相處情形、爸爸的外型與個性的描述等等，訓練孩子的觀察能力與表達能力；遊戲活動則是利用桌遊器材，訓練孩子如何玩遊戲與遵守遊戲規則，除了等待與輪流的訓練，最棒的成效是，孩子學會用幽默的句子或正向的態度來處理輸與挫折的情緒，例如兔子掉到洞裡面，代表要從頭開始，會輸，但媽媽一句“對不起！我要去洞裡吃我的胡

在 100 學年度的暑假，試辦四個半天的課程(表二)，從過程中發現問題，作為正式執行時改進參考。

蘿蔔了！”出乎孩子們的預測設定，他們原本認為媽媽應該會很生氣或沮喪，結果媽媽反而很開心的說兔子要去享受美食，大家便搶著要掉到洞裡，思考要說吃甚麼東西，而兩隻兔子在同一格時，後來的要跟先來的打招呼，寒暄一個問題，而要超越別人時，也要講一句客套話表示禮貌，無形中訓練了社交技巧。製作午餐前，由當天負責午餐的媽媽與孩子，利用手足繪製的視覺圖示，共同解說午餐製作流程與注意重點後，大家一起動手做。用餐時，老師會要求用餐禮儀與調整孩子飲食習慣，當然會邊吃邊聊天，餐後一起整理環境，培養良好生活習慣。

執行過後，有七項省思：(一)午餐製作前，由當日負責的媽媽與孩子，藉由午餐製作過程說明圖，講解午餐製作流程，訓練孩子上台口語表達的能力與台風，訓練效果良好，建議正式執行課程時可沿用。(二)由陳主任設計任教的體

育活動，內容生動活潑，又符合學生的能力與需求，學生確實習得體育技巧，正式課程時特別拜託陳主任繼續指導。(三)半天的課程太短，無法訓練午休，正式執行時建議可延長為全日。(四)一週的課程太短，建議可延長為二週或更長，對生活自理與社交互動的訓練效果與延續成效會更好。(五)手足的加入課程，對課程具有加分效果，正式執行時，若客觀條件許可，建議延續，可增進手足間的了解。(六)由媽媽負責午餐教學，可親身體驗老師對身心障礙孩子教學的困難，也可觀摩與參考其他家長的管教方式，除了同時訓練孩子生活自理能力，也不必額外繳費訂餐。建議繼續採用。(七)可帶孩子們走出教室學習情境、走入社區，進行更實用的功能性課程，如去看電影。建議沿用。

### 二、執行階段

有了 100 學年度的試辦經驗，在 101 學年度的暑假正式執行時，決定將時間改為全日二週，一樣是免費，一樣是由參與學生的媽媽們，輪流負責午餐的教學與製作。每天第一節是體育活動，由陳主任上課，課程內容除了球類運動，包括樂樂棒球、躲避球、足球、滾保齡球等，也透過童玩遊戲滾輪圈、九宮格及騎腳踏車方式，來訓練體能或肢體協調性，例如踩矮蹺前進至定點再投籃。家長和孩子們一起當學習者，增進親子互動，有去年合作的經驗，今年孩子與家長更快適應教法。第二節由自閉症巡迴老師與志工帶領學生進行靜態的劇本『蕭蔬菜』討論、道具製作與彩排，由於繪本『蕭水果』內容簡單又容易改寫，便決定這個主題進行

討論，更共同製作道具，分享創作歷程。每個人輪流發表意見，學習等待、尊重、聆聽與表達四種能力。第三節是午餐製作與整理，由家長負責教學與帶領學生自己動手製作午餐，家長較能自然指導，午餐製作難度也提升，便可多樣化。用餐後務必要求學生整理環境，訓練平常在班內的清潔能力。學生要趴在桌面午休，和平日課堂上的情境一樣。下午第一節是遊戲時間，分為靜態的與動態的社交遊戲。靜態遊戲有下午茶時間，也可以邀請神秘嘉賓來作客，學習當客人與當主人的禮儀，進行社交活動；動態的是一般孩子下課時會玩的遊戲，例如大風吹、小風吹、木頭人等，說明遊戲規則並練習怎麼玩，最重要的是要遵守遊戲規則，不可以賴皮與亂發脾氣。下午的第二節與第三節是簡單手眼與肢體協調性訓練的球類活動，如躲避球，除了手眼與肢體協調性訓練，還可以訓練情緒控制，輸了不能賴皮、發脾氣罵人或動手打人，印象最深刻的是，孩子們學會用猜拳解決順序的爭執。

另外，利用一個下午帶學生到附近百貨公司，進行社區休閒活動功能性課程，步行至百貨公司途中，要練習行的安全，注意交通號誌與遵守交通規則，並隨時注意周圍安全，若有陌生人搭訕，要報告同行的大人；學生自己到美食街選購午餐，訓練自我決策與社交技巧；付費，訓練錢幣使用；用餐，訓練生活禮儀。

這次自學課程手足偶爾參與，因為家長安排學生的手足參加其他暑假營隊活動，所以無法時常參與。暑假自學課程之安排如下：

表 3  
101 年暑假自學課程課表

	7/16(一)	7/17(二)	7/18(三)	7/19(四)	7/20(五)
08:30~10:00	體能時間	體能時間	體能時間	體能時間	體能時間
10:00~11:30	現在排戲中	現在排戲中	現在排戲中	現在排戲中	現在排戲中
11:30~13:30	水餃與濃湯 (鑫媽)	飯糰與黃瓜 魚丸湯(鑫 媽)	咖哩飯與味 噌湯(軒/ 黑媽)	乾麵與濃湯 (均媽)	擔仔麵 (恬媽)
13:40~14:20	遊戲練習	遊戲練習	遊戲練習	遊戲練習	遊戲練習
14:30~15:10	球類時間	球類時間	球類時間	球類時間	球類時間
15:10~16:00	分組大對決	分組大對決	分組大對決	分組大對決	神射手大賽

表 4(續)

	7/23(一)	7/24(二)	7/25(三)	7/26(四)	7/27(五)
08:30~10:00	體能時間	返校日休息	體能時間	體能時間	體能時間
10:00~11:30	現在排戲中	返校日休息	現在排戲中	現在排戲中	現在排戲中
11:30~13:30	焗烤鮭魚厚片 海帶銀芽濃湯 (鑫媽)	休息	涼麵與紫菜 豆腐湯(恬 媽)	點餐練習	炒飯與玉米 濃湯(可/軒 媽)
13:40~14:20	遊戲練習	返校日休息	誰來下午茶 (職業)	大遠百 探險之旅	遊戲練習
14:30~15:10	球類時間	返校日休息			戲劇成果展
15:10~16:00	分組大對決	返校日休息	分組大對決		神射手大賽

#### 肆、教學成果檢視

開學後，筆者訪談學生家長、學生原班導師或資源班老師，希冀明瞭這群教學參與者經過暑假自學課程後，在社交技巧與生活自理或其他方面，是否有進步。茲將訪談資料整理如下：

##### 一、社交互動方面：

1. 鑫媽指出小鑫個性內向，怕跟其他人互動。在這次的課程之後，因為相處時間久了，學生間彼此更熟悉，團體成員變成好朋友，小鑫會問：『可以邀請

成員來家中玩嗎？』巡迴老師發現小鑫平常時間會詢問老師小軒的近況，希望邀請對方一起參加校外教學。資源班老師察覺小鑫上小團體的互動時，對於其他成員比較敢發言，退縮情形有改善。

2. 軒媽指出當巡迴老師問小軒要不要參加活動時，小軒會回答小鑫參加的話，才要參加。小軒把小鑫當偶像，因為小鑫會一些才藝，去比賽有得獎，很厲害，小軒很羨慕。

3. 丁媽說小丁和別人說話的態度和語氣有變得較和緩，比較不會太衝、太好辯。資源班老師也發現小丁和同學說話的語氣有變得較溫和，不會那麼直接嗆別人。
4. 小均的導師發現小均在班上和同學的互動變得較有禮貌，會主動和同學打招呼，自認不打招呼的話，同學會傷心。
5. 可媽察覺小可和其他成員一起討論、編劇本、製作道具，回家在描述過程時，講得條理分明、很有自信。而在課程結束時，這一群參與自學課程的學生演了一齣戲，戲名為<蕭蔬菜>，在開學後參加全國心智障礙者才藝大賽，獲得南區第三名。小可顯得雀躍不已，對於下次參賽躍躍欲試。
6. 鑫媽、軒媽、恬媽和可媽都發現孩子的表達能力有進步，而且敢上台發表分享意見，對於可以參加戲劇比賽，十分驚喜。

### 二、生活自理方面：

1. 軒媽發現小軒開學後在班上午睡時，可以安靜趴著，不會因無聊發出怪聲。
2. 暑假自學課程期間，因老師的要求與獎勵，搭配同儕競爭，這群學生挑食問題普遍獲得改善，有助於開學後用餐上的適應。
3. 開學後老師反應，這群學生已習得的技能普遍獲得延續、學生開學後的情緒也較平穩、適應上課日的時程縮短、比以往更能遵守常規，夏季失落現象不明顯。

### 三、其他

1. 資源班老師反應小軒的肢體協調性有進步，遊戲時較能控制身體。

2. 資源班老師發現，這群學生在暑假自學課程中所學到的體育技能，在開學後實際運用在體育課中，體育課時不再只是當觀眾，體育課參與率有提升。
3. 家長也回饋，因參與自學課程，和其他家長彼此有互動，能看到別的家長如何指導孩子，有助於改善自己指導孩子或與孩子互動的技巧。家長普遍覺得自己成長許多。
4. 巡迴老師則發現自學課程情境與平常情境不同，過程中發現孩子其他需求(譬如，有五個學生不會綁鞋帶)，可做為日後課程安排參考。

### 伍、教學反思與建議

暑假自學課程針對這七位學生需求設計，確保學生有能力可以參與，也能順利達到目標，除了增進學生本身的能力，又參加比賽得獎，使學生成就感與自信心提升。尤其，家長能共同參與討論與教學，除了課程活動能更貼近學生的需求，使教學效果更明顯，另一方面，也讓家長了解孩子不同面向的能力與需求，可做為日後在家裡指導孩子的參考。

有鑑於平常上課時間，巡迴老師受限於時間與地點，無法安排某些課程進行，例如滿足特殊生交友的需求；學生生活自理方面的指導與訓練；小團體社交技巧的演練；固定時間的體能與肢體協調性練習；學校體育課程的練習等，能利用暑假安排學生需求的課程來進行訓練，確實可以達到老師設定的目標，延續學生學習成果，使學生的能力可以全面提升。

或許等待各縣市政府勻支經費於暑假期間安排符合身心障礙

學生的課程活動，是可遇不可求的。筆者希望透過本文達到拋磚引玉的效果，提供暑假自學課程的成功經驗，讓有類似需求的家長或老師參考，家長與老師可以自己設計與規劃，進行較符合自己孩子需求的課程。

### 參考文獻

- 王麗雲、游錦雲（2005）。學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展影響之研究。**教育資料與研究**，51（4），1-41。
- 江秋樺、江潔如(2013)。因材施教：從一位重度自閉症國中生的輔導案例談起。**雲嘉特教**，18，9-18。
- 陳嘉琳（2001）。國小五年級學童暑期經驗及其對學業成就的影響。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L.S. (1997). *Children, schools and inequality*. Boulder, CO: Westview Press.



## 實施正向行為支持之案例分享

蔚宇涵／臺北市立大學特殊教育研究所

### 壹、實施動機

學生的行為問題常是做為一位教師在教學時最常感到頭痛的問題，身心障礙學生因本身身心理或認知、技能等限制，加上學習環境無法適切配合等因素，導致學生的基本需求無法滿足而衍生出各種行為問題，而這些行為也影響著學生本身的生活與學習(鈕文英，2009)。

個案是幾年前在新北市某兒童發展中心服務時認識的自閉症男孩，長得非常可愛又有一雙迷人的大眼睛，讓我第一眼看到他就愛上了他。從當初完全無視於我存在，在相處三個月後，他在某些極度需要大人的幫忙時總算會來尋求我的協助，算是雙向互動的一個開端了吧！

之後男孩轉至某育幼院的早療教室就讀，個案除了本身自閉症的特質外，還有明顯的咬人或自傷行為，我認為這些行為問題必須迫切處理，因此實施正向行為支持計畫，期許能幫助他更進一步的適應生活與成長。

### 貳、基本資料

一、化名：小與

二、生理年齡：五歲三個月

三、基本概況：

- 1.經醫院確診為自閉症。
- 2.口語能力弱且少有主動口語之行為，在老師要求下能仿說兩個單字的詞彙，兩字以上的詞彙目前只能說出自己的名字，發音不正確。偶爾在生氣或興奮時會說出自己創造的語言，但也是約兩個單位的發音(例：ㄉㄞˇ-ㄘㄩˇ)，其他有發出聲音時多是咿咿阿阿的

呻吟聲，較常出現在生氣與哭泣等情緒起伏時。

- 3.除了對於具體的圖卡有辨識的能力，其他口語理解及認知能力如理解、記憶、學習，常需要額外老師的口語及肢體手勢等提示。學習或聽從一般生活常規的指令要在情緒穩定的情況下才能遵守。
- 4.自然情境下，主動溝通頻率少，要求的行為偶爾以拉手或眼神接觸表示，大多是直接行動為主。
- 5.對外在環境較少主動探索，到了新環境表現出明顯害怕，雖不一定表現哭鬧但會抗拒進入新環境。
- 6.喜歡玩車子及觀察車的輪胎，對其他玩具興致缺缺。玩玩具的玩法單調，只有將車子推來推去，以能看到輪胎轉動，但對喜愛的物品可專注操弄約十分鐘。幾乎為獨自遊戲，有時上課可和同儕玩一樣的物件(例黏土或水彩顏料等)，但仍多以自己玩為主，且摸索兩分鐘就沒興趣了，除非與車子相關。
- 7.在社會互動行為表現上較差，難有眼神接觸，對大人或同儕無明顯反應，要在大人多次要求與肢體控制下才有表現。
- 8.動作技能方面，以Portage早期教育指導手冊(雙溪啟智文教基金會，1984)動作發展區間約在三歲間。
- 9.常將物品放入嘴巴裡咬，且大多為他喜愛的玩具車。另外，在生氣或是興奮時，會以咬人的方式發洩：生氣時咬與自己最靠近的人。若身旁沒有人才會咬自己手

腕至手肘的區段；興奮時大多是咬自己。

10. 在克氏量表中得分24分(宋維村等, 1983), 具極明顯自閉症特質。主要為「不易與別人在一起玩」、「聽而不聞」、「不能接受日常習慣之變化」、「莫名其妙地笑」、「不喜歡人擁抱」、「避免視線接觸」、「過度偏愛某些東西」、「喜歡旋轉的東西」、「反覆怪異的動作及玩」、「對周圍漠不關心」。

### 參、個案的行為問題

根據觀察以及和個案父母、老師、早療教室的主任等多次訪談、討論後，設定小與咬自己和咬人之行為作為正向支持計畫的首要目標。

咬自己的定義是小與張開嘴巴往自己身上任何部位咬，持續咬住一秒以上並在咬住的地方露出齒痕。

咬他人的定義為小與張開嘴巴往他人身上任何部位咬下，持續咬住一秒以上並咬住的地方露出齒痕。

小與咬自己或他人的行為原因為情緒發洩，不論開心、傷心或是生氣等情緒，皆以咬來呈現。小與開心或遊戲興奮的時候雖然會笑出聲音，但會伴隨著不固定次數的咬人行為，以咬自己的手為主；傷心時，例如被責備或身體不舒服時，除了哭泣流淚也會伴隨不固定次數的咬，咬自己和他人皆有；生氣時或遇到不願接受的人事物(例如不想上課想要玩)，大多咬身旁的人。

小與會不同留下齒痕的對象，端看事件發生的狀況，歸納而言，若是事件發生只和自己有關，

例如鼻子過敏不舒服、不想上學、想要吃肉鬆等多是咬自己，反之不讓他玩遊戲、玩具被搶走、責備他，多是咬與他互動的人。

另外，除了以上狀況外，小與的爺爺在家會打小與，但次數不多，而在早療教室也發生過一次，不過只要是爺爺有打小與，小與只會不斷咬自己，不會咬爺爺。

根據觀察與記錄結果，整理如下：

(一) 目標行為發生至今已有半年以上。

(二) 目標行為發生的次數為平均每日十次。

(三) 目標行為的持續時間長度平均約五秒鐘。

(四) 目標行為的強度：自己手或他人的手留下齒痕及瘀血。

(五) 目標行為發生原因及其功能最多為自己情緒的表達。

因此，想透過正向行為支持教導小與減少咬自己或咬他人的行為，可以轉向其他正向發洩情緒的方法。

### 肆、正向行為支持計畫

一、制訂計畫者與實施者：我，從上課(團體及個別上課)的情境中教導正向行為。

二、前事控制策略

1. 提供選擇機會：小與咬的行為功能之一為不願接受他人的要求(例不願意放下玩具，走進教室上課)，提供選擇機會的方式，選項為二選一或三選一，例如：在增進精細動作發展的課程中，讓小與選擇操作黏土、套套杯、衣飾框等，讓小與能選擇參與的活動，以增進參與過程的感受。但不提供選擇「不參與」的活動選項。

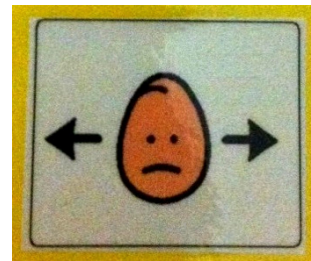
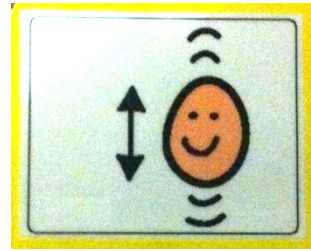
- 2.提供喜愛活動：配合「提供選擇機會」的策略，設定小與喜愛的活動來引發小與參與的興趣，例如藝術活動時先畫了一幅汽車的圖給小與看，讓小與在完成要求事件的過程中，能夠逐漸接受並參與。
- 3.提供活動預測：課程或活動開始前，提供該時段內應完成之各事項圖卡，排列出該時段內的活動順序，以圖卡順序依次讓小與完成不同要求；完成某項要求後，便撤除該項圖卡，透過預測活動的開始和結束，能夠加強預期心理，緩和不想上課的想法。
- 4.由於小與溝通能力有限，無法口語表達其需求和感受，因此未能及時滿足其需要，當小與出現咬行為的先兆時，例開始出現情緒以及張開嘴巴，我主動提供溝通管道，以提問「你很生氣對不對？」或「你不要ooo嗎？」的方式，鼓勵利用點頭或搖頭表示。

### 三、行為教導策略

小與咬自己與咬他人的行為功能以情緒發洩以及拒絕別人要求為主，運用功能性溝通行為、行為改變技術與自然環境教導。以手勢、動作和圖片三種形式教導作為溝通管道，其中手勢以指、摸、拿取圖片表達，圖片為小與自己多種情緒表現的圖片，包括開心、生氣、難過等，例如圖一：(小與開心的表情)



亦有表達要或不要等意願的圖示，如圖二：



動作為老師教導簡單表示情緒的動作，例生氣時指著生氣圖片接著做出表情與雙手插腰姿勢；難過時指圖片後雙手在眼睛前做出似揉眼狀並配合哭泣聲等；表達要的意願時做出點頭和伸手的動作；拒絕時搖頭以及雙手在胸前打大叉。

教導時，運用示範、提示—示範、隨機教學和延宕時間的策略。另外，教師會依小與的狀況增減不同種類的圖卡及建立新動作示範。

### 四、後果處理策略

- 1.若小與咬自己或他人時，教師拿出圖卡(見下圖)告訴小與停止行為，接著教導以手勢、動作、圖片方式來表達。



- 2.增強策略：以口語及動作表示的

稱讚、給予小與喜愛口感脆的點心、肉鬆與玩具汽車、增加小與喜愛的藝術活動次數、提早下課時間、增長遊戲時間等。剛開始教導，當小與正確表達便立即給予增強，實施一段時間後逐漸延長增強的時機及逐漸減少給予增強物的量，之後以不固定比率的方式增強，最後小與能夠持續適當表現，則退除增強。

- 3.若小與咬得狀況很激烈時，我立即以身體制止，輕壓小與的下巴（註：在正向行為支持計畫前，小與班級老師實驗過有效的制止方式）。接著判斷原因，緩和小與的情緒，設法了解小與感受，並讓他感受到我的關心，或是帶離現場，待小與緩衝冷靜後，考量當下小與的狀況，再決定是否執行或修正後續活動。

### 伍、實施過程與結果

小與平時在學校，班級老師教學便很常使用圖卡教學，包括指令、活動、生活自理、人、物等，皆以圖卡形式來做指導，因此我認為在教學時不會很難上手。

開始實施計畫的第一週，小與在咬的當下，立即制止並作教導，小與會愣住，呆呆地看著我，之後漸漸地能夠配合教導示範與學習。

而在有些狀況，小與的情緒當下難以馬上平復時，就沒有採行正向行為計畫。例如有次小與因為在廁所玩水被非執行計畫的老師抓住，強行帶離現場質問，並用嚴厲的口語責備小與，小與哭泣久久無法停止，也不斷咬自己的手，小與主動找要求抱抱安慰，因此我只有陪伴和安慰，沒有執行計畫。

另外，剛開始使用增強策略，我給予玩具汽車的增強時，小與會

花比較久的時間玩，若又正好是處在課程中間的下課時段，小與會較難以結束玩汽車，導致下一堂課開始時間延後，因此之後便會看不同的時間和狀況給予不同的增強物。

計畫實施三週後，開始逐漸減少增強和提示，但小與的使用手勢、動作或圖卡的狀況沒有非常穩定，有時候還是需要提示和示範，或是不予理會（發生過兩次）。

小與目前已逐漸減少咬自己或他人的行為，在計畫實施的第五週，平均每日咬手的行為已減少約五至六次，狀況尚可，不過偶爾仍需要協助和指導，目前指導家長也在家中實施。目前還沒完全褪除小與咬的行為，因此計畫仍在努力實施當中。

### 陸、個人省思

在計畫實施之前，我想起初認識小與的第三天，早上學校的團體活動時，當時我們坐在地上，我坐在小與的後方，小與想離開團體活動的現場，我立刻從後面抱住小與的身體請他坐下，小與坐下了，也立刻回頭給了我一記「好齒力」，在我的手臂大咬了一塊，馬上留下了深刻的齒痕，到了下午就成了一塊大瘀血，沒想到小與小小嘴巴可以造就一塊大大的瘀血，隔了好幾周才漸漸消去，可見小與當時對我好生氣！

雖然目前計畫只實行約一個多月，尚未能夠提出結論，但仍可透過觀察發現計畫實施的有效性。計畫的內容我認為應該隨著不同事件的出現、或是某些行為改變等適當的進行修正，亦或是可以加入更多教師的配合，不只是學校教師還包括了語療師、物療師、音樂教師等。我和小與的班級教師也一

致認為這些方法可以讓小與的父母在家中教導小與，便可使小與在不同的環境中能夠有類化效果。

我認為中重度的自閉症幼兒透過老師不斷地教導，發展出溝通模式，讓自閉症幼兒學習到如何與人表達互動，使他人能夠了解自己的需求。希望接下來能夠順利的執行正向行為支持計畫，讓我們都可以看到、覺察到小與的變化，並且可以讓小與在家中也能夠有更好的行為表現，往後藉由維持成效的結果，判斷小與是否習得如何恰當的使用溝通行為，即使撤除教導和增強，仍可持續使用學會這些功能性溝通行為。

在這段期間中，我也增進了自己在觀察時的細心和耐心，也和小與的教師做良好的合作及溝通。重要的是，我們最終的目的都是期許孩子能夠習得適當的溝通方式，表達自己的想法，而不傷害自己和其他人。

### 參考文獻

- 宋維村、徐澄清與謝清芬 (1983)。自閉症：克氏行為量表的效度與研究。中華民國神經精神醫學會會刊，9，17-26。
- 鈕文英(2009)。身心障礙者的正向行為支持。臺北市：心理。
- 雙溪啟智文教基金會〈譯〉(1984)。Portage 早期教育指導手冊。臺北市：雙溪啟智文教基金會(原著出版年：1975)。

## 以正向行為支持觀點淺談身心障礙學生自傷行為之介入

羅月君/高雄市明義國小

## 壹、前言

身心障礙學生若無法以適當的方式表達自己的意願及感受，便可能出現不適當的行為，其行為問題影響的範圍可能是自身或他人，自傷行為（self-injurious behavior, 簡稱 SIB）即是身心障礙者常見的行為問題之一。

筆者目前為特教教師，長期接觸與教導身心障礙學生的過程中，雖有處理身心障礙學生的自傷行為的經驗，卻深深覺得棘手，在正向行為支持（positive behavior support）日漸備受重視之下，欲以此篇來探討身心障礙者自傷行為的表現形態、具教育性且正向的介入方法以及相關實證研究，冀能提供實務工作者參考。

## 貳、自傷行為的表現形態

個體自傷行為的方式很多，沒有固定的表現形態，綜合文獻（王大延，1992；鈕文英，2009），有下列六類：

1. 毆打、撞擊行為：以拳頭、手掌擊打身體各部位，如摑打自己的臉、手、頭、捶腿等，或以身體各部位撞擊牆壁等堅硬物體。

2. 咬、吸吮行為：咬或沉溺性的吸吮身體各部位，如咬嘴唇、手、手指頭，或吸吮身體各部位。

3. 抓、拔、扭、擠、戳、摳、搓、刺、挖、拉、扯行為：如拔頭髮、抓臉、摳手等。

4. 消化異常：故意造成不斷嘔吐或反芻食物等。

5. 吃食異物：吃食非食物，例如鐵釘、菸蒂、排泄物等。

6. 吞吐空氣：如吞氣、過度換氣、屏住呼吸等。

由上可知，自傷行為有各種不同

的表現形態，有些自傷行為是身體外部的自我傷害，如毆打、撞擊、咬、吸吮、抓、拔、拉、扯等行為，有些則是身體內部的自我傷害，不易察覺，如消化異常、吃食異物、吞吐空氣行為，因此當身心障礙學生有自傷行為時，應時時注意並仔細檢查。

## 參、自傷行為之介入策略

以下就正向行為支持觀點，依前事控制策略、行為教導策略、後果處理策略分述自傷行為之介入策略。

## 一、前事控制策略

## （一）調整情境因素

調整情境因素主要是調整那些容易引起行為問題的人、時、地、物和活動，以減少行為問題和引發正向行為（鈕文英，2009）。例如：沈朝銘（2007）以功能等值的觸覺刺激替代感覺刺激以減少自傷行為；潘姿蘋（2008）以調整物理環境和座位、預告活動內容和標準的方式減少自傷行為；黃琬清（2010）以建立作息表的方式，減少因從事喜愛活動卻被干擾而引起的自傷行為。

## （二）調整課程/工作相關因素

處理人員可藉著增加課程/工作要求的吸引力、引發正向行為之成功經驗和減少長時間作業/工作產生的厭倦以減少行為問題和引發正向行為（鈕文英，2009）。例如：黃琬清（2010）以提供選擇機會、提供喜愛活動、安排不同形態活動、改變活動長度的策略減少自傷行為。

## （三）背景因素效果緩和策略

當背景因素無法被控制時，可採用背景因素效果緩和策略（鈕文英，2009）。例如：Horner、Day 和 Day 於 1997 年因應智能障礙少年晚上睡眠狀況不佳，學習前讓該對象先行休

息後再從事活動(引自黃琬清,2010)。

### (四) 反應中斷

處理人員在發現行為問題發生之先兆時,採取反應中斷策略,打斷行為鎖鏈(鈕文英,2009)。例如:黃琬清(2010)以反應中斷的方式,當研究對象出現自傷行為的先兆時,須主動提供溝通管道,鼓勵其表達需要,減少自傷行為。

### 二、行為教導策略

前事控制策略雖然能防止行為問題的發生,但只是暫時性的防範措施,從長遠觀點來看,需教導個體以正向行為替代或控制行為問題(鈕文英,2009)。例如:賴碧美(2002)、陳永程(2003)、張倉凱(2003)、黃琬清(2010)利用功能性溝通訓練,教導研究對象以適當的方式來表達其需要和意圖,讓研究對象減少自傷行為並增進溝通行為;石惠敏(2010)則以功能性溝通訓練搭配社會故事的包裹式策略,增進研究對象的溝通能力,減少自傷行為;潘姿蘋(2008)安排個案參與社交技巧課程,認識情緒、同理心及焦慮因應,以發展正向行為,減少自傷行為的次數。

### 三、後果處理策略

#### (一) 增加正向行為的效能

當個體出現正向行為時,能夠立即獲得其想要的結果,正向行為便能達成其功能,通常是使用增強策略(O'Neill et al.,1997;引自鈕文英,2009)。例如陳永程(2003)、潘姿蘋(2008)、黃琬清(2010)以正增強的方式立即提供想要的事物來提升正向行為的表現,減少自傷行為。

#### (二) 提示正向行為

當個體未能使用正向行為時,則處理人員引導和協助個體表現正向行為(鈕文英,2009)。例如潘姿蘋(2008)、黃琬清(2010)以重新指令的方式,當個體出現自傷行為,制止並引導從事正向行為。

#### (三) 減少行為問題效能

減少行為問題的效能有不同的形式,第一種形式為讓行為問題無效率和無效果,其策略是採用消弱(鈕文英,2009)。例如:陳永程(2003)藉由功能性溝通訓練,結合消弱策略,消弱自傷行為,並增強自發性口語表達,以期研究對象能以自發性口語表達替代自傷行為。

另一形式為使行為問題得到不愉快的結果,其策略為自然後果、邏輯後果策略(鈕文英,2009)。例如:黃琬清(2010)當研究對象發生自傷行為時,運用反應代價策略,撤除其喜愛的活動以減少自傷行為未來發生的可能性。

綜合上述,無論前事控制策略、行為教導策略、後果處理策略都有其處理行為問題之效用,應擬訂介入自傷行為之前事控制策略、行為教導策略、後果處理策略,以全面、多元素且具教育性的方式處理個體之自傷行為。

### 肆、身心障礙者自傷行為之介入實證研究

筆者整理國內2000年至2014年身心障礙者自傷行為介入之相關實證研究(見表1)。

表 1  
國內身心障礙者自傷行為介入之實證研究

研究者 (年代)	研究對象	介入者	介入策略	研究結果
賴碧美 (2002)	一名國小智能障礙為主要障礙的多重障礙生。	1.研究者 2.研究參與者之母 親	1.行為教導策略：功能性溝通訓練。	能減少自傷行為，增進溝通行為，並且具有維持效果。
陳永程 (2003)	一位啟智學校國小中重度智能障礙學生。	1.研究者	1.行為教導策略和後果處理策略：功能性溝通訓練結合消弱策略。	1.能降低自傷行為，提升自發性口語表達。 2.部分自傷行為功能不明確，介入較難降低之。
張倉凱 (2003)	三名分別為國小二年級、五年級及六年級自閉症兒童。	1.研究者	1.行為教導策略：功能性溝通訓練。	能改善研究參與者的自傷行為，並且增加人際互動。
沈朝銘 (2007)	二位兩位教養機構重度智能障礙成人。	1.研究者	1.前事控制策略：提供替代的觸覺感覺刺激並搭配非後效增強策略。	能有效減少拔毛髮行為。
潘姿蘋 (2008)	一位就讀啟智學校高職部一年級學生。	1.研究者 2.導師 3.任課教師	1.前事控制策略：調整物理環境和座位、預告活動內容和標準。 2.行為教導策略：社交課程。 3.後果處理策略：增強、重新指令。	能減少自傷行為的次數，並提升日常生活質。
石惠敏 (2010)	一名無口語能力之國小中度自閉症學童。	1.研究者	1.行為教導策略：功能性溝通訓練、社會故事。	降低自傷行為產生立即效果與維持效果且提升受試者的溝通行為能力。
黃琬清 (2010)	一名國中極重度自閉症學生。	1.研究者 2.導師 3.各科任課教師 4.教師助理員	1.前事控制策略：建立作息表、提供選擇機會、提供喜愛活動、安排不同形態活動、改變活動長度、加強預測提示、反應中斷、安排填充活動和定時給予注意。 2.行為教導策略：功能性溝通。 3.後果處理策略：增強策略、重新指令、反應代價、身體制伏。	對降低自傷行為具少量之立即成效，維持成效不穩定，而增進功能性溝通行為則具立即和維持成效。



由表 1 可知，在研究對象方面，其中以國小階段的身心障礙學生作為研究參與者較多，此外，在障礙類別方面，涵蓋智能障礙、自閉症、多重障礙，其中以自閉症為研究參與者占多數。

在介入策略方面，在單一策略使用上，以行為教導作為介入策略居多；在多樣策略使用上，僅有少數幾篇以正向行為支持為介入方案，如：潘姿蘋（2008）、黃琬清（2010）之實證研究，介入策略才包含前事控制策略、行為教導策略與後果處理策略。

研究介入者方面，研究介入者多為研究者本身，能將研究參與者相關成員納入研究介入者僅少數幾篇，例如賴碧美（2002）以研究者和母親為研究介入者；潘姿蘋（2008）以研究者、導師、任課教師為研究介入者；黃琬清（2010）以團隊成員合作方式，將研究者本身、導師、各科任課教師和教師助理員為研究介入者。

研究結果方面，多數研究經介入後，在降低研究參與者之自傷行為上，有立即和維持成效，也有增加正向行為，如溝通技能、社會技巧等，但少數研究，如陳永程（2003）因部分自傷行為功能不明確，以致自傷行為並未明顯減少。

### 伍、結論

以正向行為支持處理自傷行為問題須了解其行為功能，再針對實施合適之前事控制策略、行為教導策略與後果處理策略，以全面性介入自傷行為問題，而處理自傷行為問題時，須邀請個案相關人員，如：導師、科任教師、家長或教師助理員等，以團隊合作的方式，擬定與執行自傷行為介入方案，共創學生支持性的環境。

### 參考文獻

- 王大延（1992）：介入自傷行為。《特殊教育季刊》，45，1-4。
- 石惠敏（2010）：圖卡、圖形與影音式社會故事教學對提升自閉症學童搭火車之溝通能力與降低自傷行為之影響（未出版碩士論文）。私立明道大學，彰化。
- 沈朝銘（2007）：功能本位介入策略對重度身心障礙者拔毛髮行為成效之研究（未出版碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 張倉凱（2003）：功能溝通訓練對改善國小自閉症兒童自傷行為之研究（未出版碩士論文）。國立臺北市立師範學院，臺北。
- 陳永程（2008）：功能性評量暨處理方案對中重度智能障礙學生自傷行為介入成效之研究（未出版碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 黃郁茗（2008）：運用社會故事處理自閉症兒童問題行為之研究（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中。
- 黃琬清（2010）：正向行為支持對極重度自閉症學生自傷行為之成效（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄。
- 鈕文英（2009）：身心障礙者的正向行為支持。臺北：心理。
- 潘姿蘋（2008）：正向行為支持對改善啟智學校高職部重度自閉症學生自傷行為之成效研究（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北。
- 賴碧美（2002）：功能性溝通訓練介入多重障礙生自傷行為成效之研究（未出版碩士論文）。國立臺中師範學院，臺中。

## 功能性行為評量之實例分享

蔣宜玲/彰化縣洛津國小

### 壹、前言

根據最新的美國精神科醫學會 (APA) 精神疾病診斷與統計手冊第五版 (DSM-5) 修正，將亞斯伯格症、雷特氏症、兒童期崩解症、廣泛性發展障礙未明示型等次類別去除，而以「自閉症類疾患」(Autism Spectrum Disorder, 簡稱 ASD) 來涵蓋那些輕重程度不同的次類別(呂偉白, 2013)，他們常伴隨有干擾或破壞攻擊等行為問題；功能性行為評量(Functional Behavioral Assessment, 簡稱 FBA) 是近年來受到普遍認同的行為問題處理模式，主張行為問題的發生必有其前因及後果，常是為了達到某些目的，此行為功能分析的重點在於發展後續的行為介入計畫 (Behavioral Intervention Plan, 簡稱 BIP)，盼能為個案設計一個正向行為支持的計畫(鳳華, 2006)。以下為筆者依鈕文英(2009)《身心障礙者的正向行為支持》的意見所作的功能性行為評量之實例分享，雖為國小個案，但屬於低年級且此評量方法在各學習階段都適用，理當可供學前特教老師參考運用之。

### 貳、功能性行為評量之實例

#### 一、學生背景資料描述

##### (一) 基本資料

學生姓名為游小羣，性別為男，目前生理年齡為 7 歲 9 個月，現就讀國小二年級，安置型態為資源班；原先領有高功能自閉症醫院診斷證明書，後又診斷出伴隨注意力不足症 (Attention Deficit Disorder, ADD)；筆者觀察、施測、評量後提報疑似 ASD 個案。

##### (二) 家庭狀況

家庭經濟情形普通，爸爸為物流

士，媽媽為門市服務員，其他家人尚有奶奶、姐姐和弟弟，媽媽和奶奶為小羣的主要照顧者，家族中有特殊個案即堂弟，目前被鑑定為發展遲緩個案。

關於家庭生活情形，教養方式為民主式，例如：事情做好有獎賞，犯錯要懲罰道歉，什麼該做就要自己做，如果有困難，可以請大人幫忙。在居家規範方面，要求他自己收拾用過的物品如玩具、書籍；另外，說話時不可大聲，要尊重長輩。與家人的互動上，他常和家人談論自然生物書籍或電腦影片的資訊內容，因為看書或 Youtube 昆蟲影片、玩積木或甲蟲模型、觀察爸爸養的小魚等是他喜歡的休閒活動。

##### (三) 現況能力分析

智力正常 (FSIQ=92) 偏中下 (百分等級 30)，能指認並說出生活物品、理解常用指令，能以口語給別人回應或表達意見，但注意力易分散，需老師個別指導才能專心書寫，常只「聽」老師上課，很少「看」老師教導，有興趣的內容才會參與發言，否則就看自己帶的書或玩塑膠甲蟲。

在健康情形、生活自理、感官功能上屬於正常，只是手眼協調及手部書寫偏異常，國字潦草，洗澡需媽媽幫忙，需大人督促才會把物品整理好。

在社會情緒及人際關係情形上，雖然很喜歡擔任小排長、倒垃圾、拖地、和人玩玩具，但傾向自我中心並在陌生環境中表現退縮，會避開眼神接觸且缺乏良性互動，和人相處容易吵架；參與團體活動有困難，較固執己見，若違背他自訂的標準或是遭同學批評指正，他會衝動的一邊

呻吟大叫、一邊敲擊周圍物品，並立刻哭鬧或以肢體碰撞桌椅表達不悅，過去曾因此出現用嘴巴咬人、用手抓人的攻擊行為紀錄。

至於學業表現，小羣雖可以自己看題目作答，尤其選擇式的問題，若專心，幾乎都能答對；又喜歡看動物科學類的書，可見具備基本的閱讀理解力，但成績排名卻總是倒數，因為語文方面，難以記住國字，且寫字過於用力而速度慢，字偏大而潦草；數

學方面則易粗心，可能漏看題目、漏寫答案或計算錯誤。

綜合以上，小羣的優勢為熱心公務、理解力好並會聽從大人的規範；而情緒控制、社會互動、環境適應等能力不佳，難以與同學分工合作則為待改進的劣勢能力。

#### (四) 量表施測結果之摘要

1. 魏氏兒童智力量表第四版(陳榮華、陳心怡，2007)施測結果(如表 1)

表 1.

小羣的智商/指數與百分等級

	全量表	語文理解	知覺推理	工作記憶	處理速度
智商/指數	92	111	100	87	70
百分等級	30	77	50	19	2

註：施測日期為 103 年 3 月 21 日

2. 特殊需求學生轉介表(洪儷瑜，2006)施測結果(施測日期為 103 年 2 月 18 日):疑似障礙項目包括智能障礙(高於切截 2 分)、情緒障礙(高於切截 5 分)、注意力缺陷過動症(高於切截 2 分)，以及自閉症(高於切截 24 分)為顯著障礙。
3. 情緒障礙量表(Scale for Assessing Emotional Disturbance, SAED)(鄭麗月，2001)施測結果(施測日期為 103 年 4 月 9 日):情障商數 104(百分等級為 62)，商數未達 120 非屬情障，但百分等級超過 50 的兩項是「學習問題、人際關係問題」。
4. 學生行為評量表百分等級側面圖(洪儷瑜、張郁雯、丘彥南、蔡明富、孟瑛如，2004):教師版與家長版結果一致反映出小羣有中上嚴重程度的「過動衝動、憂鬱退縮、學業適應」等行為問題以及有「自閉、焦慮、精神疾病」等

疾患症狀(如圖 1); 而不一致之處(如焦慮問題、人際適應)則反映出小羣有如前述環境適應能力不佳。

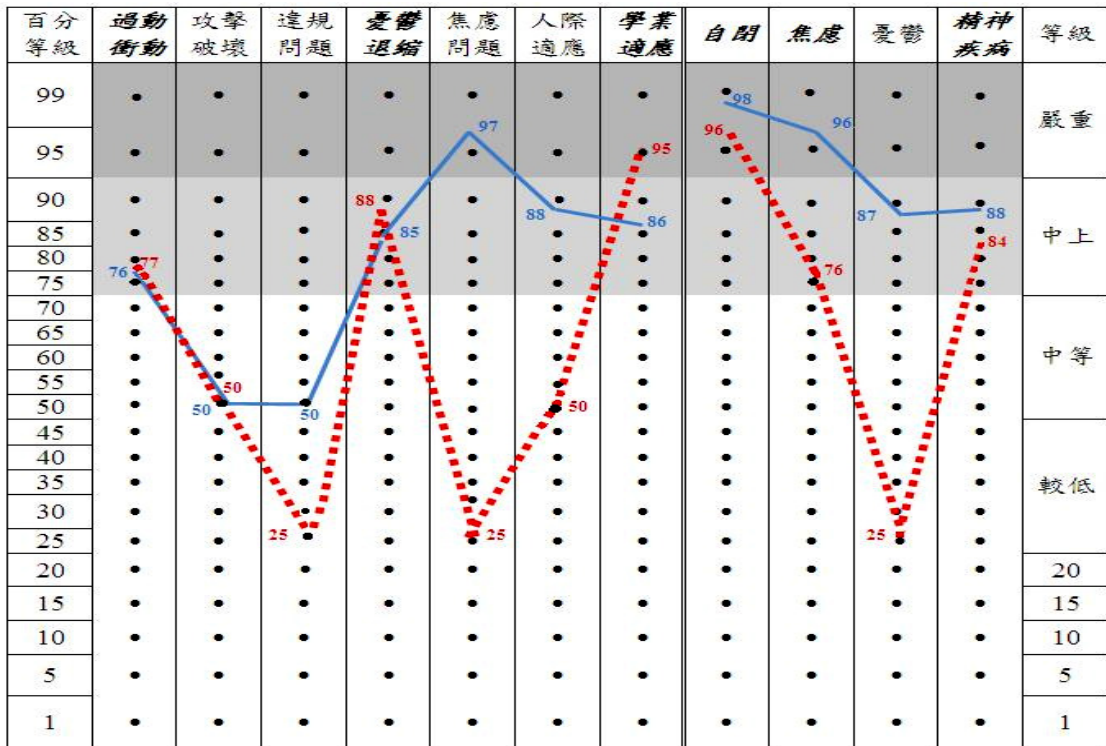


圖 1 學生行為評量表百分等級側面圖。施測日期為 103 年 2 月 20 日，實線為教師版，虛線為家長版。

二、行為問題觀察之紀錄

(一) 行為問題的選擇與界定

筆者定期觀察小羣 10 次的紀錄中就有 7 次的行為問題是「哭鬧」，以下僅呈現此行為問題的觀察紀錄內容(如表 2、表 3)。小羣的哭鬧行為之具體描述，包括一邊扭動身體一邊喃喃自語地哭喊、用手指著人並大聲說話和哭泣、出聲「哼！」並用手晃

動桌子發出聲響、寫字快且用力又潦草並發出抱怨呻吟聲等行為表現。

(二) 觀察紀錄表

表 2 為小羣在「普通班」情境下的哭鬧行為，而表 3 為小羣在「資源班」情境下的哭鬧行為，分別以發生的原因(前事)、問題本身(行為)、所導致的結果(後果)作呈現：

表 2

於「普通班」哭鬧行為問題的觀察紀錄

◎觀察紀錄一(102年3月25日 8:00~8:30 升旗時間)

情境概要：與同學發生爭執

前事	行為	後果
全班在操場上慢跑，有同學跑在他前面。	回教室時邊走邊哭，一邊說著：「同學擋在前面害我跑慢了！」然後蹲坐在教室外大哭、扭動身體、喃喃自語。	同學見狀並未同情，說：「他每次都這樣，以為人家跟他搶第一！不能跑到他前面。」同學都說，讓他就沒事了。

◎觀察紀錄二(102年4月8日 9:30~10:30 彈性閱讀課)

情境概要：不喜歡同學對他提問

前事	行為	後果
老師請學生一起閱讀繪本，口頭分享時，同學在他講話時提出問題或發表意見。	他不滿同學在他講話時提問，就大聲說：「他(指同學)都一直講啦！害我都不能講了！」並開始哭泣。	同學感到錯愕，不必與同學一起閱讀分享，可「獨自一人」看書。

◎觀察紀錄三(102年4月22日 10:30~11:10 健康課)

情境概要：抗拒、不願參與上課

前事	行為	後果
不想參與團體討論和小組拼圖活動，拿出自己帶的三隻塑膠甲蟲不停在撫弄，就被老師沒收。	塑膠甲蟲被老師沒收就趴桌上玩擦子，幾分鐘後開始出聲「哼！」並用手晃動桌子發出聲響，表示對老師的不滿。	發脾氣哭鬧直到下課時，老師歸還塑膠甲蟲才停止。

表 3.

於「資源班」哭鬧行為問題的觀察紀錄

◎觀察紀錄一(103 年 3 月 13 日 12:00 資源班下課回教室)

情境概要：拒絕同學跟他走在一起

前事	行為	後果
同學下課後跟著他一同上了樓梯並叫了一聲他的名字。	小羣站原地扭動身體並哭喊指向同學說：「不要跟我走同一邊啦！我想自己走！」	同學跟他爭執，資源班老師聽到聲音上前勸導說，同學沒有惡意且樓梯是共用的，並請他們快回教室吃午餐。

◎觀察紀錄二(103 年 3 月 21 日 12:30~14:30 施測 WISC-IV)

情境概要：執意要玩積木

前事	行為	後果
普通班導師讓小羣每天午休 12:40 到下午 1:30 可以獨自玩積木，因資源班老師預約要施測 WISC-IV，而使其無法玩到積木。	類同測驗完，便開始哭泣說想玩積木！為使當天測驗能順利完成，資源班老師讓他玩 10 分鐘並和他再做約定，他有遵守直到做完矩陣推理測驗後，又忍不住扭動身體再次哭泣！	老師調整剩下三個測驗的順序，把理解測驗擺最後，操作性的測驗挪前，用意是讓他「感受」到全部測驗真的快結束了，請他再忍耐，如此勉強到最後終於完成！

◎觀察紀錄三(103 年 4 月 10 日 11:20~12:00 資源班數學課)

情境概要：很氣自己沒準時

前事	行為	後果
忘了資源班那節要上課，老師去叫他，就不能蓋準時好寶寶印章。	一路哭著從普通班教室奔向資源班教室，進來一看到有同學比他先到，就更生氣的搖晃拍桌子哭泣！	資源班老師安撫說「一次忘記上課而已，趕快認真上課就補回印章了！」他發洩情緒幾分鐘後才一起上課。

◎觀察紀錄四(103 年 4 月 17 日 10:30~11:10 資源班語文課)

情境概要：不滿同學比他先下課

前事	行為	後果
同學的學習單比他先完成，老師就先批改，所以同學就先下課。	生氣同學比他快下課，開始焦躁地加速寫字、寫得極為用力與潦草，並發出抱怨呻吟聲及哭泣。	學習單的作答呈現不佳，訂正的效果也是大打折扣，只能等到下次上課時再重新好好檢討這張學習單。

### 三、訪談

經由與家長和導師訪談後也可知，「哭鬧」的狀況是教師及家長共同覺得較憂心的行為問題，訪談紀錄整理如下。

#### (一) 與家長的訪談

在家時，最感困擾的是小羣哭鬧的情形，通常是有人不按小羣的意思、意見有衝突，一天發生一到兩次，每次大約二、三十分鐘。大多情況為小羣跟姐姐共用空間或物品時，如在客廳看電視或在房間用電腦，若姐姐不願妥協，兩人就會大聲吵起來。

家長表示，若立即給他說教或指責，他更會情緒宣洩，如馬上蹲坐在地、大聲哭泣。較好的處理方式是，當下先讓小羣發洩，等他的情緒漸漸平復後，再跟他溝通會比較願意解決剛才有衝突的事情。

#### (二) 與導師的訪談

一年級時有一次，某節上課剛鐘響，同學只是提醒小羣進教室，他就咬同學肩膀，老師上前告誡他這樣會傷害同學才制止此項行為，並通知家長準備恐龍娃娃給他咬，以替代咬人的行為。

上課時，他常常會急著表達自己的想法，雖有舉手但難以等待、輪流，若感興趣的話題答案先被同學說完，他就會生氣和哭鬧。另外，他的作業項目皆要時時提醒、盯著他完成，他的挫折容忍度較低，訂正時容易抗拒。

導師也贊同家長的說法，認為處理小羣的哭鬧行為，若當下指責、給建議將無效，他情緒起伏會更大、哭泣拍桌子、與老師爭論而影響全班上課秩序，需讓他發洩或轉移注意做別的事，等情緒平復後，才能繼續上課或和他溝通怎麼解決衝突。

### 四、行為問題功能分析

綜覽小羣以上的相關背景資料、觀察紀錄並訪談家長和老師後，判斷他「哭鬧」行為主要的功能是「取得外在刺激(得到注意、獲得想要的物品或活動)」，其背後的原因應該是「想要的事物被取代」，包括：

#### (一) 想比同學優越

例如：全班在操場上慢跑時有同學跑在他前面、在他講話時同學提出問題或發表意見、因為遲到而不能蓋好寶寶印章、同學的學習單先改好而他還不能下課、感興趣的問題被同學先講答案而使他沒得講了。

#### (二) 想獲得物品或活動

例如：上課玩塑膠甲蟲被老師沒收、不喜歡的同學跟著他一起走樓梯、要施測不能玩積木、姐姐也要看電視或用電腦。

### 五、行為問題處理策略的教學建議

在了解學生背景資料、界定行為做觀察紀錄、訪談親師、分析行為功能之後，應選擇適當的行為問題處理策略，以下為參考鈕文英(民 98)的《身心障礙者的正向行為支持》一書對於行為問題處理策略的教學建議，分成前事控制策略、生態環境改善策略、行為教導策略、後果處理策略等四項，筆者引述修改成適用於個案小羣並做出「行為處理策略圖」(如圖 2)：

#### (一) 前事控制策略

1. 每天早上小羣到校時，教師主動查看小羣的生心理有無異狀，必要時會詢問家長。
2. 以正向語言與小羣互動，避免用警告制止的字眼。
3. 安排的學習活動或作業時間不要太長，最好能融入興趣，預告具體做法和時間。

#### (二) 生態環境改善策略

- 1.安排認輔教師，放學之後個別輔導，以補上落後的學習進度。
- 2.引導同學注意小羣好的行為，並且給予正向回饋，減少批評、指責及命令。
- 3.提供休閒活動、學習活動或作業的選項給他，並與他訂契約，讓他有目標選擇。

### (三) 行為教導策略

- 1.教導小羣想要或不想要做什麼事情的簡單口語，如：寫完作業後，我想看昆蟲影片好嗎？我不想要一起用電腦，30分鐘後(長針指到某數字)換我用好嗎？
- 2.教導小羣了解其情緒，並以適當方式表達，如：慢慢的說或寫下來，也可以用畫的。
- 3.教導小羣社交與溝通技能，如：輪流和等待、接納自己、接納別人、挫折容忍。
- 4.教導小羣做小幫手、分享興趣，如：擔任排長收同學作業給老師、為同學介紹昆蟲。

### (四) 後果處理策略

- 1.請小羣深呼吸（5次）。
- 2.當下先讓小羣發洩，等他情緒平復後，再跟他溝通。
- 3.當他以適當方式溝通或是完成學習活動或作業，教師立即回應他的需求，並口頭鼓勵他，請同學讚美他。



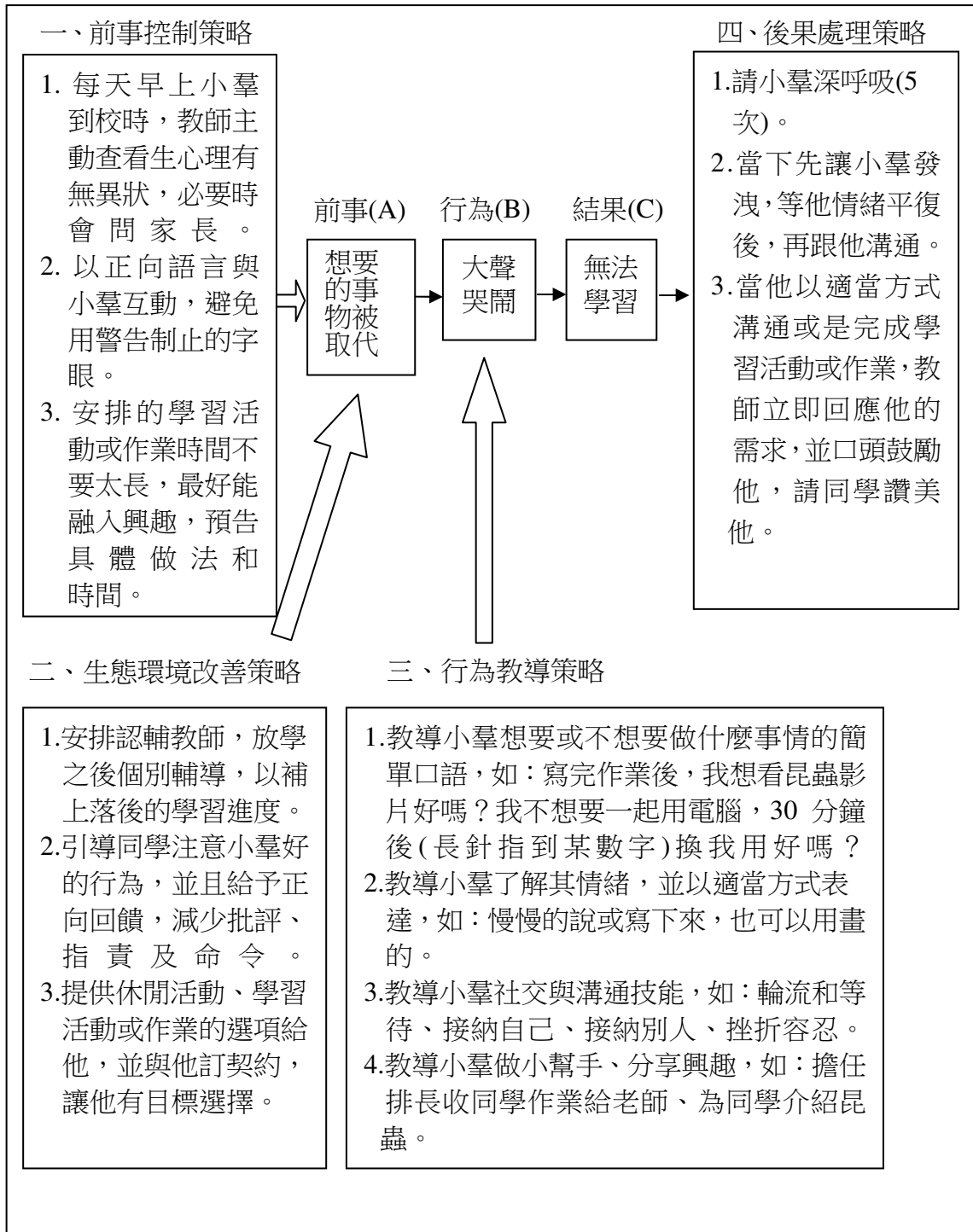


圖 2 行為處理策略圖

資料來源：鈕文英(2009)。身心障礙者的正向行為支持。臺北：心理。

### 參、結語

從古至今，「有教無類、因材施教」始終是教育界所秉持教導學生的原則，尤其在特殊教育上，更強調後者「因材施教」，希望我們除了去找尋適性的教學內容、教育方法之外，更應該去了解學生學習的成效，換言之，不僅要重視「課程」與「教學」是否適性，也要注重「評量」是否適切。張世慧、藍瑋琛(2007)指出，傳統式評量或紙筆測驗的缺失，使現行普通教育或特殊教育興起一股另類評量(alternative assessment)的策略，而教育部(2013)《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》第二條也明訂：「身心障礙學生之鑑定，應採多元評量。」筆者此實例分享之功能性行為評量，就是一種探究身心障礙學生「行為問題其功能」的另類評量，了解個案行為問題的來龍去脈才能對症下藥，也藉由分析行為的前事，給予障礙兒童行為支持的方案，期盼本文能供讀者參考運用之。

### 參考文獻

- 呂偉白(2013)。從 **Asperger's out** 看 **DSM-5 修正趨勢**。取自 <http://blog.ncue.edu.tw/weipailu/doc/33849>。
- 洪儷瑜、張郁雯、丘彥南、蔡明富、孟瑛如(2004)。學生行為評量表。臺北：教育部。
- 洪儷瑜(2006)。特殊需求學生轉介表-100R。取自 [http://www.rm.spc.ntnu.edu.tw/liyuhung/chinese/modules/xoopsfaq/index.php?cat\\_id=1](http://www.rm.spc.ntnu.edu.tw/liyuhung/chinese/modules/xoopsfaq/index.php?cat_id=1)。
- 陳榮華、陳心怡(2007)。魏氏兒童智力量表第四版(中文版)。台北：中國行為科學社。
- 張世慧、藍瑋琛(2011)。特殊教育學

- 生評量(五版)。臺北：心理。
- 教育部(2013)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。臺北：教育部。
- 鈕文英(2009)。身心障礙者的正向行為支持。臺北：心理。
- 鳳華(2006)。自閉症教育。載於許天威、徐享良、張勝成(主編)。新特殊教育通論(二版，頁380-381)。臺北：五南。
- 鄭麗月(2001)。情緒障礙量表。臺北：心理。

## 高職特教班休閒教育教學經驗分享 ～以「撿紅點」牌卡遊戲為例

徐英蓉/彰化師範大學特教所

### 壹、前言

休閒教育(Leisure Education)旨在協助人們理解、認識休閒的意涵、善用休閒時間、學習相關休閒活動技巧，俾利個人作出正確的休閒抉擇、建立休閒倫理，以充實個人生活並創造生活意義之教育(呂建政，1998)。廿一世紀是休閒的時代，隨著週休二日的實施，休閒生活逐漸受到社會大眾的重視，適宜的休閒不僅能促進身心健康，也能提升個人的生活品質，由於社會環境變遷，休閒活動變成維持生活的要素，且隨著社會福利的提倡，障礙者也擁有追求生活品質及休閒的權利。教育部(2000)頒定之特殊教育學校(班)國民教育階段智能障礙類課程綱要中將休閒領域列入六大領域，強調休閒教育領域教材編選的目的在增強學生之體能及調和身心功能，課綱中明確規定基本時數與內涵，期能提供特教工作者教學方向，幫助智能障礙者在日常生活中培養休閒生活能力。

鈕文英、陳靜江(1999)針對臺灣地區智能障礙青年的「心理生活素質」研究指出，智能障礙青年最常從事的休閒活動為看電視、聽音樂、打電動，而生活中有較多休閒活動的智能障礙青年，其心理生活素質狀況則較缺乏休閒活動的智能障礙青年為佳。高藝真(2010)以行動研究之方式，探討以Wii遊戲機融入教學活動中對於重度障礙學生休閒參與之情形，結果顯示學生在參與教學活動的主動性明顯提昇，而在同儕互動方面，也會主動與人分享遊戲情形，與同儕互動

的次數與頻率都明顯增加，證實結合休閒與教學，能有效提昇身心障礙學生對於學習的主動性，以及與同儕互動的能力。Schlieen, Meyer, Heyne 和 Brandt (1995)認為對身心障礙者而言，提昇休閒技能可以減少負面或不適當的行為，發展人際關係與社會適應，並進而提昇生活品質；而休閒教育對於身心障礙者亦具有治療、預防、發展等功能，除有益身心健康外，更能促進生長與發展、抒解壓力與提昇自信心，有利於未來在家庭及社區生活中獨立自主(盧台華，1986；洪榮照，1995；張淑娟，1995；洪榮照，1997；鄭麗月，1998；麥琇茹，2007)。綜合上述，休閒教育對於身心障礙學生的重要性可歸納為下列六項：(一)協助融入社會生活；(二)促進社會發展與人際接納；(三)增進自尊及自我概念；(四)提供身心調劑及減少對主要照顧者的依賴；(五)減少不適當的行為產生；(六)可提升其他方面的技巧或能力(劉明松，2012)。

筆者曾於中部某特殊學校高職部進行為期三週的「撿紅點」課程教學，「撿紅點」最基礎能力為「湊十」之概念，故而三週教學主軸為湊十概念與實際小組遊戲操作。然因學生個別差異甚大，茲採用能力分組方式(高、中、低組)進行分組，先以團體教學說明遊戲規則，再由教師於各組進行個別指導與練習，最後再進行團體遊戲。教學方法則運用圖卡及實物進行教學，以講述法配合實際操作為主。而在提示方面，主要以口頭提

示、部分肢體協助等方式輔助學生學習，並且因應學生能力而予以不同程度之學習任務，以期所有學生能依自身能力進行個別學習。

**貳、教學經驗分享**

撿紅點為一種撲克牌遊戲，因學生能力個別差異甚大，在規則與玩法上也依學生能力進行修正，讓學生在無負擔的氣氛中學習撿紅點的遊戲規則及方式，並將之運用

**表 1 學生學習及能力特質**

組別	學習特質及需求
低組	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 注意力不集中，常常受到周圍的聲音或其他影響因素干擾學習。</li> <li>2. 認知能力較差，應給予較多的口語或肢體協助，或者依其能力給予不同的任務分派。如低組能力較高者，出牌前先找尋手中的牌是否能與桌面上的牌湊十或配對，有牌出牌無牌則暫停一次；能力較低者則可對照湊十長條圖（詳附件一），再依對照的結果出牌。</li> <li>3. 手部操作能力較差，避免一次給予太多指令，並給予足夠的反應時間。</li> </ol>
中組	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 無法集中注意力，常常受到周圍的聲音或其他影響因素干擾學習。</li> <li>2. 反應較慢，教師應給予其延宕反應的時間與機會。</li> <li>3. 認知能力較差，應給予較多的口語或肢體協助。</li> </ol>
高組	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 認知及語言表達能力強。</li> <li>2. 能完全理解教師指令並依規則進行遊戲。</li> <li>3. 樂於配合團體及小組活動。</li> <li>4. 能獨立完成教師分配的任務或學習單。</li> </ol>

**二、教學資源**

筆者針對此三週課程，製作教學投影片，以工作分析法將遊戲規則與遊戲方法拆解為數個步驟，並結合長條圖卡（詳見附件一）、撲克牌圖卡、學習單（詳見附件二及附件三）等自製教具，期望以結合抽象及具體的學習材料，透過多重感官的學習管道，加深學生對「撿

於生活中，為其生活平添更多樂趣。茲依序將教學對象、教學資源、課程活動設計及教學結果敘明如下。

**一、教學對象**

筆者將教學對象能力分為高、中、低三組，每組人數約六至七人，共計 19 人，茲將各組學生普遍學習特質及需求整理如表 1。

紅點」的印象。

**三、教學時間**

本課程為期三週，一週兩堂課，每堂課各五十分鐘。

**四、教學活動設計**

本三週課程詳細內容設計，整理如表 2。

表 2  
教學活動設計

週次	教學重點	活動設計
一	數字湊十與圖卡配對原則	<p>1.長條圖比比看 (1)教師張貼一條平分為十格的長條圖，並帶領學生數共有幾格。 (2)在十格的下方張貼出九格長條圖，請學生數數看其餘上面的圖少幾格。答出正解後，即在九格長條圖旁畫上一個方格（依序練習 8~1 格）。 (3)湊十一撲克牌練習 教師隨意張貼一張 1~9 以內的撲克牌於白板，請學生找出可與之湊成十的撲克牌。</p> <p>2.符號大不同 教師利用撲克牌圖卡帶領學生認識牌面符號。</p> <p>3.撲克牌 10、J、Q、K 配對 (1)撲克牌 10、J、Q、K 無法湊十，倘若遇到此四種圖卡，則找相同數字或英文符號圖的卡進行配對。 (2)教師隨意張貼一張 10、J、Q、K 的撲克牌與白板，請學生找出可與之配對的撲克牌。</p> <p>4.分組練習 將學生分為高中低三組，並由協同教師協助。 (1)高組(H)：若沒牌可出，則挑自己的一張牌放於桌上。 (2)中組(M)：若沒牌可出，則暫停出牌一次。 (3)低組(L)：若沒牌可出，則暫停出牌一次。</p>
二	1.數字湊十與圖卡配對原則	<p>1.複習舊經驗 (1)長條圖比比看教師張貼出一條平分為十格的長條圖，並帶領學生數出有幾格。在十格的下方依序張貼出九格、八格…一格，並讓學生數數看它比上面的圖少幾格。每完成一條，教師就請學生一起將數字填在學習單一上，作為稍候玩撲克牌的提示卡。 (2)撲克牌 10、J、Q、K 配對教師隨意張貼一張 10、J、Q、K 的撲克牌與白板，請學生找出可與之配對的撲克牌。</p> <p>2.學習單練習 教師發下學習單二，讓學生練習圈出可以配對的撲克牌。 (1)高組(H)：獨立完成學習單（7 題），完成後由小組進行檢討活動（需教師協助）。 (2)中組(M)：配合提示卡及教師的口語提示完成學習</p>

- 單 (7 題)。
- (3)低組(L)：配合提示卡、口語提示及部分肢體協助完成學習單 (3 題)。
2. 檢紅點的遊戲規則
1. 利用單槍投影機，藉由圖片教學逐步教導檢紅點規則 (有牌可出時)：
    - (1)每人發兩張牌。
    - (2)桌面上擺放發剩的一疊牌，並額外翻出四張放在兩側。
    - (3)檢查自己的牌是否有能與桌面上四張牌湊十或配對的牌。
    - (4)若有可湊 10 或配對便出牌，並將所出的牌放至可湊 10 或配對的牌旁邊(若無可湊 10 或配對的牌則暫停出牌一次)。
    - (5)將已湊 10 或配對的牌移開。
    - (6)翻出一張牌補在空位上。
  2. 檢紅點練習 (大團體) 教師在白板上依上述步驟擺放四張牌，隨機抽點幾位學生上台並發予其兩張牌，讓學生辨別是否有可湊十或可配對的牌。若有牌則出牌並翻牌，無牌則暫停出牌一次。
  3. 分組進行檢紅點遊戲。
- 三 1. 檢紅點的計分方式
1. 播放「檢紅點」相關影片。
  2. 教師重點歸納，並帶領學生唸口訣「紅色才有算分，黑色不算分」，提醒學生將移開的牌分為紅色和黑色兩邊。
  3. 分組練習
2. 依檢紅點遊戲規則進行遊戲與計分
1. 說明檢紅點計分方式
    - (1)先將吃完的牌依紅色及黑色分成兩邊，並帶領學生複誦口訣
    - (2)利用投影片逐一說明計分方式
      - A. 紅心 A 和方塊 A→1 分 (紅心 2 及方塊 2 則為兩分，依此類推)。
      - B. 紅心 10, J, Q, K 與方塊 10, J, Q, K→10 分。
  2. 我是檢紅點高手  
請學生依據所介紹的檢紅點遊戲規則與計分方式，分組進行檢紅點遊戲，並進行計分 (學生可輔以計算機協助其計分)。

## 五、教學結果與討論

誠如上述，本三週課程依學生能力分為高、中、低三組，在教材設計也作些微調整，考量中低組能力普遍落後於高組學生，因而也簡

化了遊戲規則，讓學生更容易進行遊戲，同時鼓勵學生應用於生活中。茲將教學過程中觀察情形說明如下。

### (一) 湊十與配對觀念

「湊十」與「配對」觀念是撿紅點遊戲最基本的概念，筆者先利用自製的長條圖卡，說明湊十的觀念，待學生能熟悉圖卡後，再將之轉換為數字（1 配 9、2 配 8、3 配 7、4 配 6、5 配 5），以具體而抽象的設計理念，讓學生在實際進行時能更為得心應手。

綜觀三週的教學中，高組學生在實際操作時能分辨自己是否有牌可出，並很快找出湊十或符號可配對的牌，因而在該組教師僅需要在必要時提供口語協助。中低組學生反應及認知能力雖較落後高組學生，但透過教師的口語或部分肢體協助，中低組學生也能進行撿紅點的遊戲，甚至還會拿出學習單來對照什麼牌可與什麼牌配對，並依據學習單上的提示進行遊戲。

### （二）遊戲規則與計分方式

本三週課程在遊戲規則與計分方式也與一般所認知的稍作修改，考量規則若過於繁瑣，學生可能無法在短時間內記憶並將之應用於稍候的實際分組遊戲中，因而將規則簡化為「若有牌則出牌，若無牌則暫停出牌一次」，雖然與一般所熟知的規則不同，但學生仍是很投入遊戲中，仔細尋找自己是否有可以湊十或配對的牌。另外計分方式也作了修正，考量學生短期記憶缺陷與類化能力之困難，紅心 A 及方塊 A 由原先的廿分修正為一分，紅心 9 及方塊 9 則由原先的十分修正為九分。

中低組學生在教師的口語及部分肢體協助下，能順利進行遊戲並試著自行計分，並藉由計算機算出自己在本次遊戲的得分，甚至還會比較誰得分比較高呢！而在高組學生方面，經由教師與學生討論

後，決定依原先熟知的規則與計分方式進行遊戲，高組學生也因進行較有挑戰性的任務，在遊戲過程中更為融入並享受撿紅點的樂趣。

### 肆、結語

撲克牌遊戲往往需要二人甚或更多人共同遊戲，學生在分組進行撲克牌遊戲時，無形間也提高其與同儕的互動，透過教師的引導，學生等於多了一種休閒活動，並且可以增加與他人互動的機會。撲克牌遊戲除了增進人際關係外，更能提升學生的基本運算能力，尤以「撿紅點」為最，學生能從中學習湊十、圖形辨識與配對的觀念，藉由遊戲化的學習，讓學習可以更生動活潑，以達寓教於樂之宗旨。

「撿紅點」是多數人常見的休閒娛樂之一，必須先具備數學加法、圖形辨識與配對等能力。對中重度智多障學生而言，由於短期記憶缺陷與類化之困難，故而在教具與學習單設計上也作些微調整：先利用長條圖講解湊十概念，當學生能藉由圖形理解湊十概念後，再將長條圖轉換為數字圖，教學者帶領學生完成數字圖學習單後，提醒學生在實際遊戲時，可將數字圖學習單作為提示卡。

在三週的教學中，或許因教學時間較短，加上學生較缺乏「撿紅點」牌卡遊戲的先備經驗，因而在整體教學上利用不少時間進行湊十及配對概念之講解與複習，若是能將教學時間延長為六至八週，將三週教學內容再加以細分，讓學生循序漸進學習，當學生具備「撿紅點」牌卡遊戲的基本觀念後，再安排多次的實際遊戲操作，相信學生更能享受「撿紅點」牌卡遊戲的樂趣，並將之應用於生活中，讓日常

生活益加豐富精彩。

### 參考文獻

- 呂建政 (1998)。國民中學童軍教育課程研究。臺北：水牛。
- 洪榮照 (1995)。特殊學校、教養機構休閒教育及障礙學生休閒活動之探究。國立台中師範學學報，9，27-59。
- 洪榮照 (1997)。啟智班學生休閒生活與休閒教育之研究。國立台中師範學學報，11，511-578。
- 高藝真 (2010)。結合 Wii 之教學方案對提升重度障礙休閒參與行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學特殊教育學習在職進修碩士班，臺北市。
- 張淑娟 (1995)。成年智障者社會生活技能訓練。特教園丁，10 (4)，15-16。
- 教育部 (2000)。特殊教育學校(班)國民教育階段智能障礙類課程綱要。臺北：教育部。
- 麥琇茹 (2007)。國小特教班休閒教育課程發展與實施之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學特殊教育學系，屏東縣。
- 鈕文英、陳靜江 (1999)。臺灣地區智能障礙青年「心理生活素質」之研究。特殊教育學報，13，1-32。
- 鄭麗月 (1998)。智能障礙者的休閒教育。國民教育，38 (5)，106-112。
- 盧台華 (1986)。如何輔導智能不足學生之休閒生活。特殊教育季刊，9，41-43。

劉明松 (2012)。多重障礙學生之休閒教育。台東特教，35，23-27。

Schlielen, S. J., Meyer, L., Heyne, L., & Brandt, B. (1995). Teaching severely handicapped children: Social skills and development through leisure skills programming. In G. C., Cartledge, & J. F. Milburn (Ed.), *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches* (pp. 262-290). Boston, MA : Pearson Allyn and Bacon.



附件一、長條圖



# 桃竹區特殊教育第二十五期稿約

本校特殊教育中心即將發行「桃竹區特殊教育」第二十五期，預定於一〇四年七月出刊，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電子信箱 [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