

目 錄

Contents

淺談正向行為支持的理念、策略與研究.....1

桌上遊戲教學在國小智能障礙學生互惠式溝通行為之應用7

圖像教學策略結合兒歌對學前特殊幼兒語言理解與表達之介入
成效15

美國與台灣的學校系統專業團隊治療人員在進用條件及方式、職
前準備、繼續教育之比較-以物理及職能治療師為例.....26

影像自我示範教學對提升特殊幼兒社會技巧能力成效之研究 ...30

桃竹區特殊教育第二十七期稿約.....38

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
第二十六期	主 編：潘惠銘	地址：32023 桃園市中壢市中北路 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 104 年 12 月出版	印刷廠商：翰文印刷設計事業有限公司	傳真：03-2656729
經費補助：教育部		

淺談正向行為支持的理念、策略與研究

陳彥宇/國立高雄師範大學特殊教育學系

壹、前言

過去遇到學生的問題行為時，多以訓斥（責罵但不處罰）、懲罰（punishment）、隔離（time-out）、洪水法（flooding）、過度矯正（over-correction）、飽足原理（satiation）或嫌惡刺激（aversive stimulus）等行為改變（behavior modification）的方式來處理（陳榮華，1986），可能對學生造成不良影響。

現在的問題行為處理，則以應用行為分析（applied behavior analysis, ABA）、功能性行為評量（functional behavioral assessment, FBA）與正向行為支持（positive behavior support, PBS）介入（鈕文英，2009）。也就是說，教師需要先了解問題行為的前提事件（antecedent）、行為本身（behavior）與行為後果（consequence），和三者之間的關係；而後撤除可能影響其行為的潛在刺激，並進行物理空間、心理環境的調整；最後教導學生適當之正向行為，取代原來的問題行為。

本文將探討正向行為支持的理念、可行策略以及國內相關研究，以為老師、家長或相關人員的參考。

貳、正向行為支持的理念

一、正向行為支持的意涵

正向行為支持，有別於以往的行为改變技術，除加入功能評量、應用行為分析的理念，更強調積極、正向且支持的教育態度，為價

值導向的教學策略。其目的在減少學生不當或不合乎當下情境的行為，同時提升其生活管理、社會適應的能力，並達到改善生活品質的目標（Bambara, 2005; Bambara & Knoster, 1998; Janney & Snell, 2008）。

簡言之，正向行為支持就是教導學生正向行為，以減少問題行為的產生；並協助學生建立社會技巧，以改善其生活型態。

二、正向行為支持的特性

綜合國內相關文獻（林育毅、王明泉，2007；林惠芬，2008；唐榮昌，2013；楊坤堂，2008；葛竹婷，2003），發現正向行為支持具有以下六項特性：

（一）重視功能性評量

正向行為支持重視功能性評量，主張每個問題行為的背後，都有其原因和功能（鈕文英，2009；Bambara, 2005; Michael, Cindy, Barbara & Marianne, 1998）。因此，當教師發現學生不適當的行為時，應確認其產生的原因，是遙遠前事（父母教養態度、教師管教方式等社會因素，或是物品位置改變、教室有嫌惡刺激等物理因素）、立即前事（逃避作業、和同儕發生衝突等誘發因素）或是隱含前事（障礙本身、自我刺激等生理因素，抑或無法理解、作業太難等能力因素），再針對不同的情況做適當之處理。

（二）正向的教育態度

正向行為支持最重要、也最受

推崇的觀點，就是抱持積極、正向的態度。因此，它不贊成傳統的行為改變技術，而是教導學生正向行為（鈕文英，2009；Jordan, 2006），又或教師期望看到的目標行為，以取代不當、不適宜的問題行為，並滿足其需求。

（三）社會適應的能力

正向行為的介入、問題行為的減少，能排除對學生本身不利的因素，增加其參與同儕遊戲、學校課程、社區活動的可能性，而與一般人有社會互動的機會。亦即，正向行為支持可以改善學生社會適應的問題，並提升其社會準備度。

（四）自我管理的能力

正向行為支持介入，強調策略的維持及類化成效（鈕文英，2009；Bambara, 2005），亦即學生可以在不同時間和不同情境下做到自我教導，隨時提醒自己什麼事情可以做、哪些事情應該盡量避免，最終達到自我管理的目標。

（五）融合教育的落實

透過各種活動的參與，除了讓同儕學習尊重、包容和扶助，真正落實融合教育；亦使普羅大眾更加了解特殊教育，逐漸消弭對身障學生的偏見、歧視與刻板印象，以及標記作用的式微。

（六）改善生活的品質

正向行為支持介入的最終目標，即是提升學生的生活品質（鈕文英，2009；Bambara, 2005）。無論預防問題行為、教導正向行為、提升自我管理、增進活動參與或是改善人際關係，都是不可或缺的環節，也關係著其生活品質的好壞。

參、正向行為支持的策略

鈕文英（2009）認為，正向行為支持的計畫擬定，牽涉到多種層面的設計，包含前事控制策略、行為教導策略以及後果處理策略。茲將三項策略依序說明如下：

一、前事控制策略

如果察覺問題行為的徵兆，應針對事前因素進行調整，盡可能地降低其可能造成的傷害；當學生的問題行為已然發生，宜找出造成此結果的原因，並特別注意相關的人事物，預防下次再發生同樣的事情。

（一）物理環境的調整

當我們發現特定人、事、物的出現，可能是造成某問題行為發生的原因，宜進行適當之物理環境調整（黃裕惠譯，2012；鈕文英，2009；Hieneman & Kincaid, 2005; Jordan, 2006; Michael, Cindy, Barbara & Marianne, 1998）。常見方法有：調整座位（前後座、左右分開、面向牆壁或面對老師等）、控制刺激（採光、聲音、溫度或教室的某項物件等）以及掌握內容（時間安排、教學預告或擬定時間表等）。

（二）課程教學的調整

有時課程或教學不符合需求，也可能是造成問題行為發生的原因。常見的調整方法有設計適合的課程、加入有趣的活動、使用豐富的教具、減少作業的份量等。

（三）其他因素的調整

如果前述方法都無法控制時，也可嘗試其他的調整。常見的如營造正向情境（上課歌、影片欣

賞、操場跑走或鬆弛運動等)、適時給予提示(手勢提示、口語提示或教學示範等)以及維持良好互動(詢問需求、表達關心或雙向溝通)。

二、行為教導策略

假若發現學生的問題行為,應該先進行功能性行為評量,來了解其原因和功能;再教導正向、適當或老師期待的行為,以取代原本的問題行為。

(一) 替代技能的教導

問題行為的發生,常與學生取得、逃避刺激有關,我們可以教導其替代的技能(鈕文英, 2009; Hieneman & Kincaid, 2005; Jordan, 2006; Michael, Cindy, Barbara & Marianne, 1998),以滿足其內外在的需求。例如:學生的自我刺激為自傷行為時,我們可以教導他用轉手(視覺刺激)或拍手(聲音刺激)的方式得到暫時的滿足;又如,學生為逃避作業而出現敲頭行為,我們可以教導他以口語、溝通板或溝通圖卡表達自己的不喜歡。

(二) 社會技能的教導

如果沒有適合的替代技能,或是問題行為的表現較不明顯,可以嘗試教導社會技能(鈕文英, 2009; Michael, Cindy, Barbara & Marianne, 1998)。常見的如:自我教導、情緒控制、社會溝通、表達需求或學習等待等。

三、後果處理策略

假若學生的問題行為已經出現,則應立即進行後果處理,以免狀況變得無法收拾,或是造成無法挽回的遺憾。

(一) 正向行為的增加

為增加正向行為的次數,我們可以使用增強策略(鈕文英, 2009; Bambara & Knoster, 1998; Hieneman & Kincaid, 2005)。例如:正增強(給予學生喜歡的物品或活動)、負增強(拿走學生討厭的物品或刺激)、普墨克原理(以學生喜歡的物品、活動或刺激,誘發較少出現的正向行為)以及區別性增強(增強正向行為的同時,亦削弱問題行為)。

(二) 問題行為的減少

為降低問題行為發生的次數,我們可以使用行為後果策略(鈕文英, 2009; Bambara & Knoster, 1998; Hieneman & Kincaid, 2005; Jordan, 2006)。常見的方法有:削弱(不予理會)、反應代價(扣除代幣、減少活動時間或禁止使用教室中的某項物品等)。

肆、正向行為支持的研究

國內對於特教學生問題行為的處理,越來越加重視;雖然沒有國外研究得早,亦有不少專文在探討。因此,筆者回顧正向行為支持的研究,來源為發表在具審查機制之學術期刊,計有十四篇。

其中,以國小學生為研究對象(兩名智能障礙、兩名學習障礙、兩名自閉症、一名情緒行為障礙以及一名亞斯柏格症兼過動)的篇數最多,有七篇(呂建志, 2014a、b; 呂建志、李永昌, 2014; 林哲永、莊素貞、王欣宜, 2008; 張育頻、沈小玫、侯禎塘, 2014; 劉文英、林初穗, 2006; 鍾旻樺、洪靜怡、白孟巧, 2007);其次是以國中學

生為研究對象（五名自閉症以及一名多重障礙），有五篇（吳怡靜、黃雅蘭、楊雅婷，2011；張雯婷、曾瑞蓉、黃雅君、蘇祐萩，2009；陳郁菁、鈕文英，2004；黃婉清、鈕文英，2011；戴官宇、李永昌，2007）；高中職的部分（三名智能障礙以及一名自閉症）最少，僅有兩篇（江芳宜、莊妙芬，2005；楊書萍，2014）。

多數的研究結果顯示，正向行為支持能降低學生的問題行為，具有良好的維持（江芳宜、莊妙芬，2005；呂建志，2014a、b；呂建志、李永昌，2014；張育頻、沈小玫、侯禎塘，2014；張雯婷、曾瑞蓉、黃雅君、蘇祐萩，2009；陳郁菁、鈕文英，2004；戴官宇、李永昌，2007）及類化成效（江芳宜、莊妙芬，2005）；且能建立學生的替代行為，具有良好的維持（江芳宜、莊妙芬，2005；呂建志，2014a、b；呂建志、李永昌，2014；陳郁菁、鈕文英，2004；黃婉清、鈕文英，2011；戴官宇、李永昌，2007）及類化成效（江芳宜、莊妙芬，2005）。

歷年研究亦指出，部分原因的發生，可能影響其後的成效。吳怡靜、黃雅蘭、楊雅婷（2011）的研究發現，褪除介入的時間不足，因此未能呈現立即效果與維持效果；林哲永、莊素貞、王欣宜（2008）的研究也發現，個案問題行為的歷史較長，且介入處理的時間不足，因此呈現負向效果；黃婉清、鈕文英（2011）的研究亦發現，降低學生自傷行為具少量成效，且維持成

效不穩定；楊書萍（2014）以及鍾旻樺、洪靜怡、白孟巧（2007）的研究也發現，雖然能看見學生的進步，仍有部分問題行為存在，未來還有很大的改善空間；劉文英、林初穗（2006）的研究則認為，在策略介入時雖然有立即之成效，但花費時間較長、問題行為的功能難以界定、對功能低下的學生適用性低、家庭因素使問題行為根深蒂固且與教師的實施方式有關，因此未來的研究應該進行長期追蹤，以確認正向行為支持是否如文獻所示，具有介入及維持成效。

綜上所述，正向行為支持策略的介入，確實能改善學生的問題行為，且有不錯之維持成效，獲得多數研究的支持；但在時間掌控上容易發生困難、問題行為的歷史長遠，或是維持效果不穩定等，而與相關文獻之研究結果有所落差。

伍、結語

正向行為支持在美國已有相當歷史，其前身應用行為分析，以及包含部分理念的功能性行為評量，亦是如此，成果可說是相當的豐碩；甚至有專門的期刊“*Journal of Positive Behavior Interventions (January 1999 - October 2015)*”出版，實徵性研究迅速地增加。

而我國卻是晚近十多年的事，研究的數量沒有其他議題的充足，相關背景知識可能較少；部分研究結果亦顯示，正向行為支持可能受限於適用對象、實驗時間、介入方式以及環境影響等種種因素，因此目前仍處於嘗試階段。

本文即是針對正向行為支持

的理念、策略及研究進行文獻探討。期望透過這次的刊登，能讓更多人了解正向行為支持的意涵，並將之實踐在學生的問題行為上，協助解決長久以來的困擾。

參考文獻

- 江芳宜、莊妙芬（2005）。正向行為支持方案對改進高職輕度智能障礙學生問題行為之成效。**特殊教育與復健學報**，**14**，1-27。
- 吳怡靜、黃雅蘭、楊雅婷（2011）。正向行為支持計畫對國中資源班自閉症學生尖叫哭鬧行為處理之成效研究。**特教園丁**，**26**（4），1-12。
- 呂建志（2014a）。正向行為支持方案改善國小智能障礙學生上課咬手之成效。**台東特教**，**39**，10-19。
- 呂建志（2014b）。正向行為支持方案對情緒行為障礙學生不服管教之成效。**雲嘉特教**，**19**，51-59。
- 呂建志、李永昌（2014）。正向行為支持計畫對改善國小輕度自閉症學生上課分心行為之成效。**障礙者理解半年刊**，**13**（2），19-34。
- 林育毅、王明泉（2007）。「正向行為支持」在友善校園中的應用。**台東特教**，**26**，18-22。
- 林哲永、莊素貞、王欣宜（2008）。正向行為支持計畫對國小資源班學習障礙學生不適當社會行為處理成效之研究。**特殊教育與輔助科技**，**2**，12-15。
- 林惠芬（2008）。如何執行正向行為支持。**特教園丁**，**24**（1），42-47。
- 唐榮昌（2013）。淺談正向行為支持的理念。**雲嘉特教**，**17**，1-5。
- 張育頻、沈小玫、侯禎塘（2014）。正向行為支持方案對特殊兒童行為問題處理之個案研究－以學習障礙兒童的攻擊行為為例。**特殊教育與輔助科技**，**10**，59-65。
- 張雯婷、曾瑞蓉、黃雅君、蘇祐菽（2009）。正向行為支持有效介入特殊學生拒學問題之案例探究。**特教論壇**，**6**，48-59。
- 陳郁菁、鈕文英（2004）。行為支持計畫對國中自閉症學生行為問題處理成效之研究。**特殊教育研究學刊**，**27**，183-205。
- 陳榮華（1986）。行為改變技術。台北：五南。
- 黃婉清、鈕文英（2011）。正向行為支持對極重度自閉症學生自傷行為之成效。**南屏特殊教育**，**2**，1-22。
- 黃裕惠（譯）（2012）。行為改變技術：理論與運用（原作者Martin, G. & Pear, J.）。台北：學富（原著出版年：1978）。
- 鈕文英（2009）。身心障礙者的正向行為支持。台北：心理。
- 楊坤堂（2008）。正向行為支持的概念與策略。**國小特殊教育**，**46**，1-12。
- 楊書萍（2014）。正向行為支持對改善自閉症學生自我刺激行為問題之個案研究。**東華特教**，**52**，23-28。
- 葛竹婷（2003）。無障礙教育－從

- 建立校園正向行為支持系統談起。**教師天地**，**125**，25-31。
- 劉文英、林初穗（2006）。教師實施行為功能評量與正向支持計畫對特殊教育孩童問題行為處理的成效研究。**教育研究學報**，**40**（2），23-41。
- 戴官宇、李永昌（2007）。行為支持計畫對國中視多重障礙學生不專注行為之處理成效。**特殊教育學報**，**25**，135-159。
- 鍾旻樺、洪靜怡、白孟巧（2007）。應用正向行為支持計畫在國小亞斯伯格症學生行為問題處理之成效。**特教通訊**，**38**，10-14。
- Bambara, L. M. (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors: designing positive behavior plans*. New York: The Guilford Press.
- Bambara, L. M., & Knoster, T. (1998). *Designing positive behavior support plans*. Washington, D.C: American Association on Mental Retardation.
- Hieneman, M., Dunlap, G. & Kincaid, D. (2005). Positive support strategies for students with behavioral disorders in general education settings. *Psychology in the schools*, **42** (8), 779 - 794.
- Janney, R. & Snell, M.E. (2008). *Behavioral Support: Teachers' Guides to Inclusive Practices* (2nd ed.). Baltimore, MD.: Paul H. Brookes.
- Jordan, D. (2006). *Functional Behavioral Assessment and Positive Interventions: What Parents Need to Know*. Minneapolis, MN: Pacer Center. Retrieved from <http://www.wrightslaw.com/info/discipl.fba.jordan.pdf>
- Michael B. R., Cindy H., Barbara J. C. G. & Marianne P. (1998). Positive behavioral support: Strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic*, **34** (1), 21 - 32.

桌上遊戲教學在國小智能障礙學生互惠式溝通行為之應用

吳聖璇／屏東縣地磨兒國小

壹、前言

人類是群居的動物，與人際之間的連結、互動及維持，多數是藉由語言來完成，因此語言是社會互動最常被運用的一種工具（錡寶香，2006）。Barnes 與 Lehr（1993）的研究也指出，社交關係是學習的基礎，溝通乃是建立和維持社交關係的核心，可見溝通在社會互動中是必要且重要的元素。然而，有「溝」未必則「通」，必須從環境、聲音及人物來區分正確的溝通語言訊號，並加以選擇及做出適當的反應，如果只單純表達合乎語法的句子，卻無法判斷是否合乎情境，溝通就有可能徒勞無功（羅秀惠，2009）。筆者任教於國小資源班，常見輕度智能障礙學生因受限於認知能力的發展，以至於在溝通互動上有顯著的困難，較難與普通班同儕維持良好的互動，達到人際關係的建立。

國際兒童遊戲權協會（International Play Association）在1979年「兒童遊戲宣言」中曾提到遊戲可結合孩子的思想與行動，幫助兒童在身體、心智、情緒、溝通及社會能力的發展。近幾年桌上遊戲常被當作教學媒介來訓練及培養學生互動及溝通等各方面的能力。在社會能力的層面上，林子淳（2013）、陳逸之（2013）及陳貞如（2013）分別運用桌上遊戲來改善人際互動、普通班接納特教同儕及幼兒社會的能力，其結果均有顯著成效；在認知能力方面，楊斐雯

（2013）以桌上遊戲當作其作文教學的教學媒介，在看圖說故事及看圖作文的學習動機及學習成效上均有明顯提升；蘇昱暘（2012）更是設計出一款桌上遊戲來瞭解無尾鳳蝶的成長歷程。桌上遊戲無論是應用在人際互動上或是認知學科上，均能明顯提升其學習興趣。因此，本文擬探討桌上遊戲教學會對智能障礙學生的互惠式溝通及與普通班同儕的接納度產生何種效益，以達到融合教育的精神。

貳、智能障礙學生互惠式溝通行為特徵

一、互惠式溝通的定義

溝通(communication)與社會(communitiy)這兩個字皆源自拉丁文 communis，其原意為「共同」(common)，將溝通解釋為藉由雙方互相分享資訊、理念、態度、情感等，與他人產生連結並建立起共同的觀念（余湜涓，2003）。本文所指稱「互惠式溝通」即是智能障礙學生與普通班同儕間能進行雙向且動態的交互歷程，可以達到情感的交流及意見的傳達。何華國（2006）整理出常見的人際溝通模式如下：（一）薩南-威佛模式（The Shannon-Weaver Model）：此一模式包含五種基本的成分（Shannon & Weaver, 1949）：（1）資訊源：說話者的大腦；（2）傳送器：說話者的發聲器官；（3）接收器：聽話者的聽覺器官；（4）終端器：聽話者的大腦；（5）干擾源：包含任何會使訊息傳達失真的影響因素。（二）

史奎姆模式(The Schramm Models)：溝通者雙方皆同時在進行發訊與收訊；每一個人所發出的訊息，會因對方的回應而受到影響與改變。要是這個過程不是這樣具動力、持續互動性，則溝通將會終止。綜合上述溝通理模式可發現溝通的基本要素，不外乎有訊息傳送者、訊息接收者、管道及回饋等，構成的一個雙向的、互動的歷程。

二、智能障礙與普通班同儕缺乏互惠式溝通的潛在問題

美國智能障礙協會(American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 簡稱 AAIDD)於 2010 年修訂了 2002 年第十版的定義中，說明智能障礙係指在智力功能和適應行為上呈現顯著的限制。我國 2013 年所修訂的「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」中提到，智能障礙的鑑定標準除了心智功能明顯低下外，在生活自理、動作與行動能力、語言與溝通、社會人際與情緒行為等任一向度及學科(領域)學習之表現較同年齡者有顯著困難情形。無論國外或國內對於智能障礙的定義，均指出因認知發展的限制，於人際互動、溝通等層面上具有質與量的差異。

許多研究發現智能障礙的語言及溝通發展階段和普通兒童相似，只是較為遲緩(Bethman&Peterson, 1986; Lobayo, Barrera, &Feldman, 1981; Menn, 1985; Messer, 1994; Owens, 1999)。但當溝通需求不能被理解

或滿足時，智能障礙兒童常以哭鬧、尖叫、不當觸摸自己或他人身體等行為，引起他人注意，甚至出現攻擊、破壞等問題行為，這類的溝通方式並不符合社會的要求，且在融合教育的學習情境中，除了影響智能障礙兒童本身的學習，也會對其他同學的學習產生干擾，此外，干擾行為常導致同儕排擠，對智能障礙兒童的人際關係造成負面的影響(莊妙芬, 2000; 郭為藩, 2002; 許又勻, 2004)。

研究者針對智能障礙學生在社會互動、溝通及人際關係所可能潛在的問題(沈姣真, 2007; 余育嫦, 2007; 林惠芬, 2000; 馮淑慧 2000)整理如下：(一)缺乏臨機應變的能力：分辨情況的能力較為有限，在決定適宜的溝通行為常會出現困難。(二)不易被同儕接納：在互動情境中所使用的策略類別層次較低且負向，如打人、打斷別人談話等，較難建立良好的關係，無法參與一般的社交活動。(三)難融入團體遊戲：因無法理解遊戲規則，易受到冷落且無法參與有規則的遊戲。

綜合上述文獻可得知，智能障礙學生因互惠溝通的特徵導致影響許多層面的能力，舉凡對環境的掌控、學校的學習、自我的情緒抒發以及與同儕之間互動，都因其溝通限制而成為智能障礙者社會適應的瓶頸。

參、智能障礙學生的溝通訓練介入策略

筆者針對智能障礙兒童常見的溝通訓練及介入方法，整理如

下：(一) 擴大性及替代性溝通：葉馨葦(2010)針對一名14歲中度智障且無口語的學生，利用圖文大師設計溝通版面並搭配溝通筆進行90個溝通符號及語句表達練習，其成效顯著且可類化到日常生活情境中；黃光慧(2010)指導一名無口語中度智障學生以單張卡片溝通面板和紅雀語音溝通版來表達日常生活用語，其表達力及類化能力皆有所提升。(二) 自然環境教學：王姿元(2000)以一名國小自閉症學生及其母親為對象，在家庭中教導個案父母以自然環境教學法來教導個案，能有效的促進三名個案的溝通技能；(三) 功能性溝通訓練：郭慧仙(2006)透過功能性溝通訓練課程增進重度智能障礙學童主動表達和被動反應行為的次數；(四) 圖片兌換溝通系統：Schwartz等(1998)亦以31名三至六歲伴隨重度認知及溝通障礙的發展遲緩幼兒為研究對象，在教室情境中進行圖片兌換溝通系統的教學，研究結果顯示31名幼兒均學會圖片兌換溝通系統和教室中的成人及同儕，以功能性的方式進行溝通。

綜合以上資料，可看出溝通技能的建立是期望互動能力的提昇，建立有效的溝通，其社會人際關係層面上勢必也會有所助益，且溝通教學不再是以語言教學為唯一形式。

肆、桌上遊戲應用於教學

玩遊戲是孩子的自發工作，愛好遊戲是孩子的天性，因為遊戲具有放鬆、充滿樂趣的特質，不僅

僅孩子喜歡遊戲，大人也為之著迷。他可以調適兒童的生活，利用遊戲學習新的知識，也能透過遊戲去讓孩子瞭解周圍世界有關的人、事、物，同時也能發展孩童內在潛在的各項能力，如：認知與社會能力(林敏慧，1991)。桌上遊戲在國外風行已久，在國內近十幾年來也越來越多人參與，有些教育工作者甚至把桌上遊戲融入到課程教學中，訓練孩童溝通表達、人際互動、數學運算、反應力、視覺區辨等，以下將針對遊戲對兒童的發展、桌上遊戲的意涵及功能作以下說明。

一、遊戲對兒童發展的影響

1970年代之今，已有許多研究在研究遊戲與兒童發展之間的關係。針對溝通較為相關的認知發展、語言發展及社會發展來說明與遊戲的關係(郭靜晃譯，2000)，分述如下：(一) 遊戲與認知發展：透過遊戲的探索與操弄，增加對物品意義與功能的了解，且對其邏輯記憶力及抽象思考的能力皆有所助益(Wolfberg, 1999)；(二) 遊戲與語言發展：透過與同伴的遊戲互動，可學到如何使用語言與他人溝通，例如輪流、不插嘴(陳淑敏，1999)；(三) 遊戲與社會發展：遊戲進行當中，可互相探索社會角色與分享親密、信任、溝通與協調，可增進溝通與社會能力(Wolfberg, 1999)。

二、桌上遊戲的意涵與功能

桌上遊戲(borad game)源於英文的 Table-Top Game, Parlett(1999)提出桌上遊戲是指任何可以在平

面上玩的東西，但由於實際上其定義爭議頗多，較難有很明確的定義。但可以確定的是，泛指跟桌上或是平面有關的遊戲皆可稱之，中文翻譯又稱為紙盤遊戲、紙上遊戲、卡片遊戲、圖版遊戲、局戲、及骰牌遊戲等名（吳承翰，2011；維基百科，2011；黑豬，2010）。桌上遊戲的種類眾多，有別於現今熱門的網路遊戲、數位遊戲，它不需要電力就可以進行，因此又可稱為「不插電遊戲」，只需要有能放置遊戲的場地就可以遊玩，是桌上遊戲的一大特點（林竹君，2011）。

因桌上遊戲所帶來的功能，故常被用來當作教學研究之介入媒介，以下針對學科領域來說明其相關研究：（一）數學領域：陳偉誠（2011）的研究指出國小兒童經由桌上遊戲圖樣介面的學習，能有效提升數學運算及對於其學習的興趣；（二）自然科領域：何宜芳（2012）的研究結果顯示盤面遊戲能提升學生節能減碳的知識，且活動讓學生產生正向感受，但在節能減碳之態度未能有效提升；（三）社交技巧：高淑貞、連廷誥（2005）指出運用紙盤遊戲在人際溝通、社交技巧訓練、問題解決訓練、自我表達、合作等方面的問題多有改善；（四）語言溝通：讓兒童在遊戲中學習，較易獲得語言刺激，從遊戲的互動情境中較易引導、教學、觀察及評量到具體的溝通能力（Pellegrini,1992）。筆者針對遊戲活動介入語言及溝通相關實證研究，整理如下：江妮穎（2008）以

2名國小中度智障學童為對象，藉由遊戲教學的方式來教導功能性詞彙提升識字能力及與溝通能力，其結果顯示遊戲教學法對於功能性詞彙之課程有立即及保留的效果。陳映羽（2004）針對低功能自閉症的溝通特質，藉由普通班同儕之鷹架式遊戲團體來改善其語言溝通的能力，其結果顯示語言表現有提升的效果。Thorp、Stahmer與Schreibman(1995)運用中樞反應訓練的研究評量3至5名的九歲自閉症兒童社會戲劇遊戲成效，觀察他們的遊戲、語言與社會技能都有正向的改變，同時也能類化到不同的玩具與情境上。Carter(2001)以3名自閉症兒童為研究對象，運用遊戲增進個案的語言技巧和互動行為，其研究結果顯示若兒童的選擇被允許，異常的行為明顯減少且適當的社會技能與語言增加。

2009年10月，中華民國圖版協會開辦「Board Game 專業師資培訓班」，學員結業後便在多所高中、國小開設桌遊課程，並透過網路社群在遊戲引導、教案設計及課堂省思彼此相互交流，增進其桌遊教學上的專業，期望台灣的桌遊推廣走向教學專業化與組織化（劉旨峯、劉力君，2010）。美國學校圖書館協會也有一篇專文指出，玩桌上遊戲所培養出來的能力和二十一世紀學習者的能力指標是相互呼應的，故從遊戲中可以學習到帶得走的能力（Mayer & Harris, 2008）。
伍、如何將桌上遊戲應用於溝通行為

筆者整理說明遊戲教學的教學策略、遊戲教學設計要點及教導智能障礙遊戲時的注意事項(陳杭生, 1993; 蔡淑苓, 2004)。

(一) 遊戲教學策略: 教學者必須掌握課程重要觀念並與教育目標緊密結合, 才不會失去教育性, 遊戲挑選方面, 要能依照孩子的身心特質及能力現況挑選出難易適中的桌上遊戲進行活動, 可先由簡單且規則易懂的遊戲活動切入來提升學生主動學習的動機, 陳杭生(1993)提出了幾項策略: (1) 教材與學生的學習經驗必須要有連結, 將教材轉換成遊戲方式讓學生更能直接參與並體驗; (2) 教法上盡量能將遊戲的趣味性引入, 如: 扮演活動、競賽活動、律動等 (3) 教具可依其學生目標做彈性選擇, 除市售外, 學生與老師也可自製, 從中獲得操作的經驗 (4) 提示及退除系統運用方面, 在遊戲的過程中加入溝通指導語句, 不斷讓孩子反覆練習, 待孩子已熟悉溝通語句後漸漸褪除其提示系統, 讓孩子如遇到需要溝通的情境時獨立說出其適當的溝話語。

(二) 遊戲教學設計要點: (1) 依據課程主題設計 (2) 結構安排方面, 遊戲環境的佈置要安全且固定在某個地方, 降低其焦慮感, 且遊戲時間的安排上則以孩子能持續專心的時間為準則並彈性增減, 以符合安全與吸引力原則 (3) 提供符合兒童能力的遊戲器材 (4) 教學者適時的加入並參與兒童遊戲 (5) 客觀評量遊戲行為 (6) 兒童在遊戲中要能引導自評與互評。

(三) 遊戲教學應用在智能障礙者的注意事項。智能障礙兒童是一個差異性大的團體, 輕度智能障礙和重度智能障礙在各方面的表現都不盡相同, 故在遊戲教學上必須注意幾個層面(楊淑玲, 2008), 筆者整理如下: 1. 因智能 (1) 礙者認知發展限制, 在遊戲媒材上必須選用較具結構性或是規則性的遊戲。(2) 遊戲時間的安排上以 10-15 分鐘即可結束遊戲, 以符合智能障礙專注力的間。3. 遊戲的回饋機制上, 須能夠即時回饋以增加智能障礙兒童學習的效果。

陸、結語

智能障礙學童在身心各方面較同儕發展遲緩, 普遍缺乏自信心且具有高度的自卑感, 又因障礙的限制情形讓其社會溝通所需具備的語彙、語法及語用等基本溝通能力較為缺乏, 又常會伴隨偏差行為、攻擊行為及干擾等行為, 導致人際、社會互動及情緒穩定度等方面出現適應困難, 大量降低他們參與普通班活動的動機, 最後演變成只能在普通班級中當個「安靜的客人」, 如此的惡性循環會讓智能障礙兒童討厭學習, 甚至上學這件事也變得非常害怕; 此時, 資源班教師與普通班教師若能共同合作, 設計出一套課程來教導智能障礙學生適當的溝通技巧與方法, 滿足其溝通需求, 建立起他們的自信心, 幫助智能障礙兒童肯定自我的價值, 改善其人際、社會互動及情緒穩定等能力, 那麼, 勢必會減少其問題行為的產生, 且更能增進普通班同儕對於智障礙學生的接納

度，對於融合教育的宗旨與目標有往前邁進了一大步。

參考文獻

- 王姿元（2000）。**隨機教學法對自閉症兒童及其家長溝通行為效果之研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 江妮穎（2008）。**遊戲教學法對國小中度智能障礙學生功能性詞彙學習成效之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，台東縣。
- 何華國（2006）。**特殊幼兒早期療育**。台北：五南。
- 余滢湄（2003）。**人際溝通技巧訓練對增進國小音樂班學生人際溝通能力之成效研究**(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 余育嫦（2007）。**故事繪本教學對提昇資源班智能障礙學生社交技巧之研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 沈紋真（2007）。**智能障礙學生的社交技巧教學**。台東特教，25，21-27。
- 余禮娟、馮淑慧（2000）。**書寫障礙學生個案實例教學**。特教園丁，15（3），26-29，38。
- 吳承翰（2011）。**桌上遊戲參與型態對人際溝通改善之研究-以台北地區桌上遊戲專賣店顧客為例**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 何宜芳（2012）。**盤面遊戲對國小六年級學童節能減碳知識與態度之影響研究**(未出版之碩士論文)。國立台中教育大學，台中市。
- 林敏慧（1991）。**國小輕度智障兒童學習潛能評量之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 林惠芬（2000）。**智障者之教育**。新特殊教育通論（頁185-219）。台北：五南。
- 林子淳（2014）。**運用桌上遊戲教學對國小五年級學童人際互動能力之影響**(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，台北市。
- 林央侖（2010）。**企業管理訓練桌上遊戲教材評選指標之研究**(未出版之碩士論文)。臺灣師範大學，台北市。
- 林竹君（2011）。**桌上遊戲美術設計之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，台北市。
- 翁巧芬（2014）。**應用 van Hiele 幾何思考層次理論於幼兒幾何圖形教學桌上遊戲設計之開發**(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，台北市。
- 高淑貞、連廷誥（2005）。**探索心紙盤遊戲在助人關係的運用**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，台北市。
- 郭為藩（2002）。**特殊教育心理與教育**。台北市：心理。
- 莊妙芬（2000）。**替代性溝通訓練對重度智能障礙兒童溝通能力與異常行為之影響**。特殊教

- 育與復健學報，8，1-26。
- 許又勻（2004）。合作學習對國小輕度智能障礙學生數學科解題歷程取向之成效探討。**東台灣特殊教育學術研討會報告書**，55-68。
- 郭慧仙（2006）。功能性溝通訓練對促進國小重度智能障礙兒童溝通能力之成效(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 陳貞如（2013）。合作型與競爭型桌上遊戲對幼兒社會能力影響之比較研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 陳逸之（2013）。以桌上遊戲課程促進國小智能障礙學生與普通班同儕融合之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黑豬（2010）。就是愛玩桌遊!台北市：高寶。
- 黃光慧（2010）。輔助溝通系統介入對提升無口語國中智能障礙學生語言表達能力之研究(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮市。
- 葉馨葦（2010）。AAC 對提升特殊學校國中中度智能障礙學生溝通能力之研究(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮市。
- 楊淑玲（2008）。遊戲融入國小啟智班課程之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，台北市。
- 楊斐雯（2014）。圖卡式桌上遊戲融入國小五年級作文教學之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，台北市。
- 蔡佳玲（2013）。應用 van Hiele 幾何思考層次理論於國小平面幾何圖形概念桌上遊戲開發之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學碩士論文，臺北市。
- 蔡淑苓（1993）。遊戲理論與應用。台南家專學報。
- 錡寶香（2006）。兒童語言障礙理論評量與教學。臺北市：心理。
- 羅秀惠（2009）。合作學習對融合班智能障礙兒童語用能力影響之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，台北市。
- 蘇昱暘（2013）。設計桌上遊戲做為國小自然科教學輔助工具之研究—以 [昆蟲的一生] 單元為例(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，台北市。
- Barnes, E., and R. Lehr. (1993). Including everyone: a model preschool program for typical and special needs children. *Approaches to early childhood education*, 81-96.
- Hay, C. (2001). Parenting, self-control and delinquency: A test of self-control theory. *Criminology*, 39(3), 707- 737.
- Lobato, D., Barrera, R.D., & Feldman, R.S. (1981).

- Prelinguistic communication and sensorimotor functioning of severely and profoundly retarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency*, 85, 489-496.
- Lantz, J.F., Nelson, J.M. & Loftin, R.L. (2004). Guiding Children With Autism in Play: Applying the Integrated Play Group Model in School Settings. *Teaching Exceptional Children*, 37, 8-14.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). The mathematical theory of information.
- Schwartz, I. S. & Garfinkle, A. N. (1998). The picture exchange communication system, communication outcomes for young children with disabilities, *Topics in Early Children special education*, 18 (3), 144-159.
- Turner, S. M., Beidel, D. C., Cooley, M. R., Woody, S. R., & Messer, S. C. (1994). A multicomponent behavioral treatment for social phobia. *Social effectiveness therapy. Behaviour Research and Therapy*, 32(4), 381-390.
- Thorp, D. M., Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 25 (3), 265 - 282 .
- Parlett, D. (1999). The Oxford History of Board Games. Oxford University Press
- Wolfberg, Pamela J., et al. (1999). Can I play with you? Peer culture in inclusive preschool programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 24(2), 69-84.

圖像教學策略結合兒歌對學前特殊幼兒語言理解與表達之介入成效

梁美子/台中市烏日區僑仁國小

壹、前言

Chomsky 指出幼兒閱讀圖畫書的經驗多寡與語言發展良劣與有明顯的正相關，閱讀圖畫書的經驗越多，其語言發展就越好，反之閱讀圖畫書的經驗愈少，則幼兒語言發展則較為不佳，因此閱讀圖畫將影響幼兒的語言方面的學習與發展（引自魏美惠、鞠宗紋，2012）。使用圖像教學策略於輕度障礙學生文章內容的學習，可以增進他們的立即保留與長期保留的效果（何東墀、林惠芬與林淑貞，1993）。魏美惠、鞠宗紋（2012）指出學前階段是語言學習發展的基礎，對於先天或是後天影響語言發展遲緩之幼兒，需要運用比較具體與有趣的教學方法來引導幼兒的語言理解與表達能力，圖像教學即是一種符合幼兒學習語言方法的教學。Stephenson（2009）探討圖畫書的閱讀，閱讀故事繪本提供了一種有效的增進幼兒學習口語，教學也可以適用於有障礙的兒童，對障礙學生的語言方面也是有成效。

周世珍（2011）探討兒歌運用於國語文識字教學的歷程與成效，研究發現兒歌教學對於語言理解的學習具成效且有顯著的保留效果。盧彥蓁（2009）也指出透過兒歌教唱、念謠等音樂活動可以提升幼兒的語言理解與表達能力。幼兒語文教育中，兒歌教學對幼兒而言是最容易接受的教學法之一，藉由兒歌的引導與學習能夠訓練幼兒的聽（語言理解）、說（語言表達）等能力（鄭蕙，1991）。

綜合以上相關文獻研究發現與

結果，教學者以圖像教學策略結合兒歌，就是以序列圖卡與自編兒歌為教材，教導在語言發展遲緩的學前特殊幼兒。教學者於前測發現此特殊幼兒的生活自理能力與一般幼兒無異，但是對於語言的理解與表達方面的能力則顯著低於一般幼兒，教學者欲以特殊幼兒的優勢能力（生活自理能力）來引導他的待提升之能力（尚須加強的語言理解與語言表達能力），希望圖像教學策略結合兒歌能夠具教學成效。

貳、教學對象

此次教學者之教學對象是一位發展遲緩的特幼兒：小安五歲，大班生。家中有四位姊姊，母親是新住民（菲律賓籍）。經過署立彰化醫院聯合評估發展中心的評估報告，小安為語言與認知發展遲緩。小安的個性溫和，平常與其他小孩相處融洽，但是由於對於認知與語言的理解發展遲緩，導致對老師的指令理解與平常語言表達皆明顯有落差。正式以圖像教學策略結合兒歌為策略之前，教學者先為小安以自製圖卡做前測，其結果如表1，前測結果得知：小安對於序列圖卡的理解情形：排對張數不多或是零張，代表小安的語言的理解落後同年齡幼兒；其次小安對於圖卡內容的口語表達部分大約只有2到4個字而且不成句子，停留於語彙與簡單句之間。

表1
前測結果

生活自理項目	排序列圖卡情況 排對張數/總張數	小安語言表達情形
1、洗手	2/6	1.洗手 2.用肥皂 3.搓一搓 4.洗手 5. (沒有回應) 6.擦乾手
2、收拾聯絡簿	1/4	1. (沒有回應) 2.放書包 3.關起來 4. (沒有回應)
3、摺衣服	4/4	1.打開衣服 2.摺 3.穿 4. (沒有回應)
4、脫衣服	3/5	1.脫扣子 2.拿起來 3. (沒有回應) 4.把衣服拿掉 5. (沒有回應)
5、擦桌子	4/6	1.擦抹布 2.一樣 3.洗毛巾 4.曬乾 5.把它捲下來 6.好了
6.穿鞋襪	0/8	1.拿襪子 2.拿起襪子 3.穿襪子 4.一隻襪子 5.穿好了 6.穿鞋子 7.一樣的 8.穿好鞋子

參、教學內容

教學者每週使用圖像教學策略結合兒歌教小安兩次。教學日期與教學內容如表2。教學者每星期二與星期四早上各一次為小安教學，每次約表2

教學日期與教學內容

教學日期	教學內容
2015/4/7、4/9、4/14	入班觀察、評量起點行為
2015/4/16、2015/4/21	洗手洗手亮晶晶
2015/4/23、2015/4/28	收拾聯絡簿
2015/5/12、2015/5/14	脫衣服
2015/5/19、2015/5/21	摺衣服
2015/5/26、5/28、6/2	擦桌子、穿鞋襪
2015/6/4、6/9、6/11	穿鞋襪、維持原來教學（視教學策略有無保留效果）

肆、教學流程與成效

教學者將每一個生活自理項目依照步驟分成數張序列圖卡和自編兒歌（請見附錄一），以圖像結合兒歌來教導特殊幼兒的語言理解與語言表達能力，其教學流程與成效如下。

一、教學流程

（一）具體做中學

首先在引起動機中請小安洗手、收拾聯絡簿、脫衣服、摺衣服、擦桌子、穿鞋襪等具體做中學。由於小安的生活自理能力與同齡幼兒無異，所以能夠具體的將生活自理的步驟操作正確。

（二）表達序列圖卡內容

其次進入發展活動，教學者拿起序列圖卡結合小安生活自理的步驟具體做中學，再搭上教學者的自編兒歌，以圖像教學策略結合兒歌來教導小安的語言理解與語言表達的能力。

二、教學成效

20-30分鐘；教學內容是以生活自理項目：總共有洗手、收拾聯絡簿、脫衣服、摺衣服、擦桌子和穿鞋襪等六個項目為教學內容。

（一）前測與後測之比較

教學者每教完一個單元會幫小安做後測。教學者將前測結果與後測結果彙整如表3與表4。序列圖卡排對率（語言理解）由原先（前測結果）的0%~25%左右提升到後來（後測結果）100%，語言表達由原來（前測結果）的0-4個字增加到後來（後測結果）6-10個字。

（二）教學維持效果

經教學後小安對於兒歌的敏感度提升：在停止教學後，小安看到序列圖卡時，會結合兒歌從首先.....然後.....最後.....表達出序列圖卡之內容。另外在教學的過程中，小安會和教學者一起改編兒歌內容，甚至自己用口語表達序列圖卡內容。

三、教學類化效果

在教學類化效果方面，教學者更改序列圖卡內容和程序，從筆電播放圖卡進行教學，視小安對於圖像教學

策略結合兒歌的類化效果情況。譬如摺衣服的圖卡教材本來為其他幼兒的薄外套，改為小安的摺襯衫序列圖卡，小安會一邊看圖卡一邊念出圖卡

內容，其語言的理解與表達能夠達類化效果。另外小安的帶班老師和教學者分享小安在校洗手時會一邊洗手一邊念兒歌。

表3
前後測結果比較表（語言理解：排對的圖卡張數）

項目	前測（排對張數/總張數）	後測（排對張數/總張數）
1、洗手	2/6	6/6
2、收拾聯絡簿	1/4	4/4
3、脫衣服	4/4	4/4
4、摺衣服	3/5	5/5
5、擦桌子	4/6	6/6
6、穿鞋襪	0/8	8/8

表4

前後測結果比較表（語言表達：說出的語彙）

項目	前測結果	後測結果
1、洗手	1.洗手 2.用肥皂 3.搓一搓 4.洗手 5.....（沒有回應） 6.擦乾手	1.打開水龍頭洗一洗手 2.壓洗手乳搓一搓手 3.手心手背手指頭 12345678910 4.打開水龍頭沖泡沫 5.乾淨的水沖水龍頭 6.最後用毛巾擦擦手
2、收拾聯絡簿	1.....（沒有回應） 2.放書包 3.關起來 4.....（沒有回應）	1.雙手拿起聯絡簿 2.然後放進書包裡 3.拉拉鏈 4.最後放好聯絡簿
3、脫衣服	1.脫扣子 2.拿起來 3.....（沒有回應） 4.把衣服拿掉	1.一顆一顆打開扣子來 2.然後打開袖子 3.再脫掉一邊袖子 4.最後脫好衣服，放在雙手上
4、摺衣服	1.打開衣服 2.摺 3.穿 4.....（沒有回應）	1.首先衣服放在桌子上 2.再摺袖子 3.再摺另外一邊袖子 4.對摺一次，

- | | | |
|-------|----------------|----------------------|
| | 5. (沒有回應) | 5.再對摺一次，摺好衣服。 |
| | 1.擦抹布 | 1.首先拿起抹布洗一洗 |
| | 2.一樣 | 2.然後再擰乾淨抹布 |
| | 3.洗毛巾 | 3.再來找到髒髒的地方 |
| 5、擦桌子 | 4.曬乾 | 4.擦一擦 |
| | 5.把它捲下來 | 5.再來打開水龍頭洗一洗抹布，擰乾淨抹布 |
| | 6.好了 | 6.最後晾好抹布放在欄杆上 |
| | 1.拿襪子 | 1.打開抽屜找到襪子 |
| | 2.拿起襪子 | 2.然後拿起襪子來 |
| | 3.穿襪子 | 3.先穿一隻襪子 |
| | 4.一隻襪子 | 4.再穿另外一邊襪子 |
| 6.穿鞋襪 | 5.穿好了 | 5.穿好襪子再來穿鞋子 |
| | 6.穿鞋子 | 6.襪子和鞋子是好朋友 |
| | 7.一樣的 | 7.先穿一隻鞋子 |
| | 8.穿好鞋子 | 8.最後再穿另外一隻鞋子 |

伍、結論與建議

此次教學者使用圖像教學策略結合兒歌引導小安語言理解與表達的結論與建議說明如下。

一、結論

從生活自理項目依序分成數個步驟，首先讓小安將步驟與圖卡內容理解與連結，其次請小安依序將圖卡排出來，最後使用教學者自編兒歌請小安說出圖卡內容。教學過程中教學者曾經想過，自編兒歌對於小安而言是否恰當：太簡單或是太困難，但是經過教學之後發現，利用圖像教學策略結合兒歌教小安語言理解和語言表達，再對小安的學習現況給予引導，小安可以適應與學習。

二、建議

魏美惠、鞠宗紋(2012)研究發現透過圖像教學策略除了用於幼兒

的語言學習方面，亦可運用多元智能的發展情形。教學者建議圖像教學策略結合兒歌除了可以運用於幼兒語言理解與表達之學習外，亦建議用於幼兒之社會情緒、空間邏輯等學習項目。

參考文獻

- 何東墀、林惠芬與林淑貞(1993)。圖畫心像策略對國中輕度智能不足學生記憶文章內容效果之研究。*特殊教育學報*, 8, 55-79。
- 周世珍(2011)。兒歌融入國語文識字教學之行動研究。(未出版之碩士論文)。臺北教育大學，臺北市。
- 鄭蕙(1991)。幼兒語文兒歌教學探討。*幼兒教育年刊*, 4, 35-59。
- 盧彥蓁(2009)。音樂活動對融合班中發展遲緩兒的語言表達能力

之研究~以兩位發展遲緩幼兒為例（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。

魏美惠、鞠宗紋（2012）。以圖像教學檢視身心障礙幼兒多元智能及其發展。《幼兒教保研究期刊》，9，101-120。

魏美惠、鞠宗紋（2012）。教師實施自編圖像教學對幼兒語言能力發展的影響—以一位學前聽覺

附錄一：序列圖卡與自編兒歌
一、洗手

障礙幼兒為例。《特教園丁》，28(1)，1-12。

Stephenson, J. (2009). Picture-book reading as an intervention to teach the use of line drawings for communication with students with severe intellectual disabilities. *Augmentative & Alternative Communication*, 25(3), 202-214.



1. 打開水龍頭沖沖手，



2. 壓壓洗手乳抹一抹，



3. 手心、手背、手指頭：1、2、3、4、5、6、7、8、9、10搓一搓，



4. 打開水龍頭用清水沖泡沫，



5. 再捧水洗乾淨水龍頭，



6. 最後用毛巾擦擦手。

二、收拾聯絡簿



1. 雙手拿起聯絡簿，



2. 然後放進書包裡，



3. 再來拉拉鍊，



4. 最後拉好拉鍊了。

三、脫衣服



1. 一顆一顆打開扣子來，



2. 然後先脫袖子，



3. 再脫掉另外一邊袖子，



4. 最後脫掉衣服，放在雙手上。

四、摺衣服



1. 首先衣服平放桌子上，



2. 然後先摺一邊袖子，



3. 再摺另外一邊袖子，



4. 對摺一次、



5. 再對摺一次， 摺好衣服了。

五、擦桌子



1. 首先拿起抹布沖沖水，



2. 然後擰乾淨抹布，



3.再來找到髒髒的地方擦一擦



4.擦乾淨桌子，



5.然後洗好抹布擰乾淨，

六、穿鞋襪



6.最後晾好抹布放在欄杆上。



1.打開抽屜找到襪子，



2.然後拿起襪子來，



3.先穿一隻襪子，



4.再穿另外一隻襪子，



5.穿好襪子再來穿鞋子，



6.襪子和鞋子是好朋友，



7.先穿一隻鞋子，



8.再穿另外一隻鞋子。

美國與台灣的學校系統專業團隊治療人員在進用條件及方式、職前準備、繼續教育之比較-以物理及職能治療師為例

吳芳瑜/新北市金山高中

壹、美國與台灣的專業團隊相關法令

國外文獻指出 1975 年美國通過的「身心障礙兒童教育法案」(The Education for All Handicapped Children Act of 1975, 又稱為 94-142 公法), 必須要提供 3 至 21 歲接受免費及合適的公共教育, 將特殊教育學生納入正常教育當中。其中提到為全體兒童及青少年提供的特殊教育及相關服務必須接受合理的評鑑(林鉉宇、甘蜀美、陳瑄妮, 2006; 許天威、徐享良、張勝成, 2006)。王天苗(2003)指出相關服務包括:「聽力服務、諮商服務、早期篩檢、醫療服務、職能治療、家長諮商與訓練、物理治療、心理服務、學校保健、學校社會工作服務及交通服務」等相關專業服務, 藉由不同背景的人員組成專業團隊, 提供更完整的服務。

王文科於 1990 年翻譯文獻提到 1896 年修正的 99-457 公法將相關服務延伸至 3-5 歲的兒童(引自許天威等人, 2006)。

吳亭芳(2008)指出 1990 年「身心障礙者教育法案」(簡稱 IDEA 法案), 增加相關專業內容, 細項為復健諮商及社工服務這兩項, 並強調轉銜服務, 以協助身心障礙學生獲得更多面向的資源。

1997 年 IDEA 修正案(The Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, 又稱為 105-17 公法) Part B 施行細則談到每州必須訂定「特殊教育人員發展綜合

體系」(又稱 CSPD), 並且各州必須提供「州政府改進補助款」(a state improvement grant)來配合各州的 CSPD, 用來充分供應符合資格的相關服務人員(李慶良, 2002)。

台灣「特殊教育法」第 14 條規定高級中等以下學校, 依實際的需要進用特殊教育相關專業人員; 特殊教育法第 15 條:「為提升特殊教育及相關服務措施之服務品質, 各級主管機關應加強辦理特殊教育教師及相關人員之培訓及在職進修。」(總統府, 2013), 明文規定對於特殊教育相關人員, 必須重視培訓及進修。

台灣的「特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法」第 4 條(教育部, 2012a):「...應以專業團隊合作進行為原則, 並得視需要結合衛生醫療、教育、社會工作、獨立生活、職業重建相關等專業人員, 共同提供學習、生活、心理、復健訓練、職業輔導評量及轉銜輔導與服務等協助。前項專業團隊, 以由特殊教育教師、普通教育教師、特殊教育相關專業人員及學校行政人員等共同參與為原則, 並得依學生之需要彈性調整之。前項所稱特殊教育相關專業人員, 指醫師、物理治療師、職能治療師、臨床心理師、諮商心理師、語言治療師、聽力師、社會工作師及職業輔導、定向行動等專業人員。各級主管機關應督導所屬學校設置專業團隊, 並提供專業團隊運作所需之人力、經費等資源, 且定期考核執行成果。」文中指出服務特殊教育學生應

以專業團隊合作為目標，結合各項專業人員的意見，視學生需求彈性調整，主管機關應提供專業團隊所需資料並定期考核。

貳、相關專業人員進用條件及方式

美國的職能治療學會 (American Occupational Therapy Association, AOTA) 於2007年1月，要求職能治療師要拿到碩士學位當作入門等級，許多大學也提供學士後專業學程 (post-professional masters programs)，以供本科的需求。通過由美國職能治療委員會 (American Council on Occupational Therapy Education, ACOTE) 職前教育的標準以後，再通過NBCOT專業證照考試，這些都是為了成為專業治療師的準備。執照/實習法為了保障民眾，禁止實習者或未有執照的治療師執業 (Swinth, Chandler, Hanft, Jackson, & Shepherd, 2003)。

成為物理治療的專業人員至少要有學士學位，但是已經漸漸的減少聘用學士學位等級，開始要求物理治療的專業人員至少要有碩士及博士學位，2002年開始聘用碩士及博士學位當作入門等級。物理治療師的執照取得及執業，各州有各自的規定及標準，而也會在該州通過規定的實習及臨床經驗，才得以考取執照 (Rapport, 2003)。

「高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法」第一款、第二款 (教育部，2012b)：「一、進用資格：應任用公務人員高等考試及格，或具醫事人員任用資格，或依專門職業及技術人員轉任公務人員條例規定，取得專業

證照及轉任公務人員資格者。但政府未辦理專業證照或考試之特殊教育相關專業人員，得進用下列人員之一擔任：(一) 國內外大專校院專業系、所畢業後，曾任該專業工作一年以上。(二) 國內外大專校院相關系、所畢業，且於修畢該專業課程三百六十小時後，任該專業工作一年以上。二、進用方式：除具公務員任用資格者外，應經學校(園)公開甄選，就人員屬性依相關規定進用。」

筆者整理上述進用條件及方式如表一可知，美國及台灣的治療人員都需要考取治療師執照才能執業，唯一不同的是美國的職能治療師、物理治療師須要求至少有碩士學位，台灣目前只要求有學士學位即可。

在美國有許多州抱怨職能治療專業人才的短缺，在2002年的第二十二次年度國會報告上，根據IDEA要求要有全職的職能治療師。根據AOTA在2001年的資料指出，有69%職能治療師為全職工作，25%為有兩種工作設置，也就是說有25%採兼職方式的職能治療師。而兼職工作的職能治療師中，有10.5%在學校工作 (Swinth 等人，2003)。而台灣的狀況為特殊教育學校根據「特殊教育學校設立變更停辦合併及人員編制標準」第十條第九項，特殊教育學校相關專業人員可依照學生的需要，進用六至九人。所以特教學校皆聘用全職專任的專業治療人員為主。另外，林鉉宇、甘蜀美與陳瑄妮 (2006) 指出各縣市政府聘用臨編相關專業人員，出現人員來源不足，因此，目前相關專業人員以兼任為主。以新北市 (台北縣) 普通學校為例：王天苗於

2003 年於特殊教育相關專業服務作業手冊指出各專業人力皆以兼任為主，如表一所示(引自張如杏，2007，表 1

第三頁)。而其他縣市有與個人簽約，其次與醫院簽約的方式進行(孫世恆與王天苗，2004)。

美國及台灣進用條件比較

國別	證照要求	學位要求
美國	通過考試才能執業	碩士以上
台灣	通過考試才能執業	學士以上

表 2

台北縣各專業人力分配及來源現況

人力來源	特教輔導團	鑑定人員	學校社工師	職能治療師	物理治療師	語言治療師	心理治療人員
教育局甄選訓練	教育局甄選訓練	教育局甄選訓練	縣府自聘	與各專業學會簽約，由學會提供合格專業人員	與各專業學會簽約，由學會提供合格專業人員	與各專業學會簽約，由學會提供合格專業人員	特約聘請
性質	兼任	兼任	專任	兼任	兼任	兼任	兼任

筆者認為專業治療人員往往在原單位還有職務，又兼任於教育單位，如此的分身乏術，專業的品質堪憂。林鉉宇等人(2006)指出，醫院的治療師還是會以醫院的業務為重，所以在兩相比較下，會選擇犧牲到學校的時間，間接影響的是無法配合開會或與專業團隊共同討論的機會。

參、相關專業人員職前準備

美國職能治療專業的準備以各州的資格認證為主，也沒有特定於教育背景(Swinth 等人，2003)。物理治療的專業除了需要具備證照之外，有些州會對於在公立學校的物理治療專業人員，要求額外的教育部的相關認證(Rapport,2003)。

根據台灣「高級中等以下學校特

殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法」第三款：「教育訓練：除醫師外，應接受各級主管機關辦理五十四小時以上之職前訓練；每年並應接受學校(園)或各級主管機關辦理六小時以上之在職訓練。」

各復健學會為從事特殊教育專業團隊人員辦理職前認證研習，以苗栗為例，並沒有所有納入學校系統的專業人員都參與過學會辦的職前研習(林鉉宇等，2006)。而王雅瑜等人(2001)，調查教育體系現職的職能治療師，人力的養成並沒有受到進入教育體系的準備，治療師必須加強特教知能、以及發展學校為基礎的服務模式。在林鉉宇等人(2006)的研究中可發現相關專業人員對於特殊教育的了解程度並不高，對於相關計

畫有搞混的狀況，例如：有職能治療師把個別化轉銜計畫（ITP）與個別化教學計畫（IEP）混淆。

筆者認為若要擔任學校系統內專業團隊的人員，這是很基本的職前訓練，但是似乎相關主管機關沒有意識到職前訓練的重要。

肆、相關專業人員繼續教育

美國的職能治療師在招聘以後還有利用教育策略、獎勵、支持來留住人才。在教育策略方面，有遠距教學、線上教學、具有實地考察經驗的跨學科培訓、學校本位的實務培訓、提供職能治療與教育環境相關的專業發展，提供與相關人員專業發展（例如：老師）等（Swinth 等人，2003）。除了傳統的研究教育學程，美國的物理治療後專業學程著重在臨床的實踐、教育、研究。有些州在考取執照後，不要求繼續教育，因此，物理治療師可以決定自己要不要繼續在臨床知識的追求（Rapport, 2003）。

「高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法」第三款：「教育訓練：...每年並應接受學校（園）或各級主管機關辦理六小時以上之在職訓練。」

以職能治療為例，「職能治療師法」第七條：「職能治療師執業，應每六年接受一定時數繼續教育，始得辦理執業執照更新。」另外，「醫事人員執業登記及繼續教育辦法」第十四條第一項第四款：「經醫院評鑑合格之醫院或主管機關跨專業之團隊臨床討論或專題演講之教學活動：參加者，每小時積分一點；擔任主要報告或演講者，每次積分三點。...」以

學校為系統的工作型態需求，學會或公會陸續開辦課程、研習、研討會給治療師們持續進修（林鉉宇等，2006）。

伍、結論與分析

（一）在進用資格的部分我們相對於美國進用治療師的資格較為寬鬆，美國的資格需要碩士或博士畢業，並且通過相關實習或臨床經驗。而台灣以學士學位通過執照考試，便可以成為具有治療師資格。除了進入特教學校需要考試，在普通國中小的治療師經過簽約便可以在學校系統兼職。研究指出大部分在醫院的治療師會以醫院的治療工作為主，學校系統採兼職的方式服務，時間為很大的限制，學校的個案服務品質將相對被剝奪。

（二）美國的治療師的職前訓練除了證照以外，還有部分州是需要教育方面的認證。台灣治療師的職前訓練在法規上訂定必須達到 54 小時以上。過去研究報告中，還是有少數治療人員是沒有受過職前訓練。而職前訓練的執行與否會影響服務品質。

（三）美國的繼續教育部分辦理得豐富多元，為了留住人才，教育訓練是積極的策略。而反觀台灣的繼續教育的規定為六小時，從縣市辦理的相關研習流程表，可看出是為了達到規定的目的所辦理的例行性研習，相較之下為消極的策略。

參考文獻

- 王雅瑜、李淑貞、孫世恆、王慧儀、白偉男、林素華（2001）。台灣地區身心障礙學生之物理治療專業服務調查。《中華民國物理治療學會雜誌》，26（6），277-289。
- 王天苗（2003）。特殊教育相關專業

- 服務作業手冊。台北：教育部特教組。
- 李慶良（2002）。美國一九九七年 **IDEA 修正案** 的研究。特殊教育論文集，57-114 頁。
- 吳亭芳（2008）。相關專業服務團隊。載於林寶貴（主編）：**特殊教育理論與實務**（449 頁-592 頁）。臺北市：心理。
- 林韋宏、張哲豪（1997）。職能治療師在台灣特殊學校與機構之現況初探。**職能治療學會雜誌**，15，25-31。
- 林鉉宇、甘蜀美、陳瑄妮（2006）。醫院治療師在台灣介入學校系統之現況與省思。**身心障礙研究**，4，97-118。
- 孫世恆、王天苗（2004）。台灣地區特殊教育相關專業服務實施現況及意見調查之研究。**特殊教育研究學刊**，26，19-43。
- 許天威、徐享良、張勝成（主編）（2006）。**新特殊教育通論**。臺北市：五南。
- 教育部（2012a）。**特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法**。臺教學（四）字 1020139576B 號令修正發布。
- 教育部（2012b）。**高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法**。臺參字第 1010164063C 號令修正發布。
- 教育部（2014）。**特殊教育學校設立變更停辦合併及人員編制標準**。教育部臺教授國部字第 1030012118B 號令修正發布。
- 張如杏（2007）。台北縣特殊教育相關專業合作模式及運作方式探討。**東台灣特殊教育學報**，9，93-108。
- 總統府（2007）。**職能治療師法**。總統華總一義字第 09600011021 號令修正公布。
- 總統府（2013）。**特殊教育法**。總統華總一義字第 10300085151 號令修正公布。
- 衛生福利部（2013）。**醫事人員執業登記及繼續教育辦法**。行政院衛生署衛署醫字第 1020269815 號令訂定發布。
- Rapport, M. J. K. (2002). *Personnel issues in school-based physical therapy: Supply and demand, professional preparation, certification and licensure* (COPSSE Document No. IB-2). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Swinth, Y., Chandler, B., Hanft, B., Jackson, L., & Shepherd, J. (2003). *Personnel issues in school-based occupational therapy: Supply and demand, preparation, certification and licensure*. (COPSSE Document No. IB-1). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.

影像自我示範教學對提升特殊幼兒社會技巧能力成效之研究

柯鳳娟、許灝分、涂婷芳/台中市坪林國小

壹、前言

在幼兒課程運作上，團體或分組活動是常見的形式，因此社會互動便成為幼兒學習時重要的能力，倘若幼兒在此方面的技巧不足，對整體學習表現必然產生不良的影響，因此必須及早發現，並透過合適的策略進行介入。研究者發現班上有位發展遲緩幼兒，面對陌生事物常顯得退縮，且語彙量少，多以肢體動作與人互動。由於幼兒多不識字，教學大多是透過實物操作、遊戲、多媒體等方式進行，而 Dowrick 認為影像透過自我示範，進行楷模學習會產生最大的效果(方婉真，2009；Dowrick, 1983)。因此本研究想探討影像自我示範(Video Self Modeling, VSM)教學對特殊幼兒社會技巧能力的立即學習、維持以及類化效果，並了解幼兒重要他人對教學成效的看法。

貳、文獻探討

一、特殊幼兒的社會互動課程

一般幼兒已具有社會互動能力，能透過口語、表情、手勢、肢體等方式了解他人所散發的訊息，進而明白對方的意圖，並適時調整語言的形式與內容，以維持雙方的互動關係(陳淑娟，2004；Grandin，1995)。但發展遲緩幼兒在認知、動作、語言溝通、心理情緒等社會互動相關能力發展均較同齡者顯著落後，需要接受早期療育。

在教育部編輯的「幼兒園教師手冊」中，將幼教目的歸納為八項指標，其中與社會互動相關項目占了4項，由此可瞭解社會互動能力在幼兒

教育中占了很重要的一環，因此應將其納入特殊需求幼兒相關課程中，加強技巧訓練，以提升其社會適應能力。在融合教育的社會互動研究中顯示，課程的調整與設計可以增進特殊幼兒正向社會互動行為，如合作、共享玩具，並有較多的目光接觸，但由於特殊需求幼兒的發展差異性大，教學者在設計課程時，應適性調整活動內容與方向，如：同儕介入、增進幼兒間互動小遊戲、小幫手策略等(黃敏玲，2008；盧明，1995)，才能切合其特殊需求。

二、影像自我示範在教學上的應用

影像自我示範教學(Video Self-Modeling)是影像示範教學(Video Modeling)的延伸，而影像示範(Video-Modeling, VM)是一種教學技術，學生觀看同儕及成人影像的示範，便能依照影像表現出相同的技能或行為，在國內外常被用來使用於改善特殊需求學生的各種問題，許多文獻都顯示影像示範教學具有顯著成效。在自我楷模的概念中，Dowrick(1983)認為透過電視或電腦螢幕播放出來的自我影像，有最大的楷模效果，而影像自我示範教學源自於班杜拉的社會學習理論的直接模仿，透過楷模學習獲得酬賞，而產生後效強化作用，增進觀看者的學習動機，若能將楷模換成學生本人，除了提升學生注意力外，亦有助於學生類化，目前國外影像自我示範教學已廣泛被運用在不同障礙類別及學習行為方面，距今三十年間已有近兩百個運用 VSM 所進行的專案或研究，研

究對象涵蓋自閉症、情緒障礙、智能障礙、閱讀困難、行為異常學生等，而欲改善或學習的行為包括正向社會行為、購物技巧、溝通技巧、操作教具、閱讀能力等學習的提升，以及擺頭行為、專注力不足、不當或失調行為的改善等，皆具有顯著成效（方婉真，2009；呂定穎、陳麗蓉、吳柱龍，2014；李俐瑩，2013；Buggey, 2007；Buggey & Ogle, 2012；Burton, Anderson & Dyches, 2013）。

綜上所述，目前國內外研究學者已證實影像示範教學對特殊需求學生的學習與問題行為的改善具有顯著成效，而國外影像自我示範教學也已廣泛被運用在不同障礙類別及學習行為方面，但反觀國內影像自我示範教學（VideoSelf-Modeling）的相關研究較少，僅有少數幾篇針對中重度聽覺障礙學生分心問題及輕度智

研究對象社會技巧能力

研究對象	一名發展遲緩幼兒
性別	男
年齡	4 歲 2 個月
社會技巧能力	1. 面對新的人事物時顯得敏感退縮，在班上僅與一、兩位熟悉的同儕互動交流，方式多以肢體動作及簡單語彙交談。 2. 跟大人或老師相處常顯得不知所措，老師向其打招呼時，幼兒通常會直視老師而無回應；在校遇到問題時亦不會主動求助，反而待在原處不做任何反應。

資料來源：研究者整理

二、研究設計

本研究採單一受試跨行為多基線之研究設計，探討受試者接受 VSM 教學介入後社會技巧能力之成效。在實驗前後，使用自編的評量工具以評估受試者目標行為的表現，以下分別針對基線期、介入期、維持期

能障礙學生的社會技巧學習的研究，透過研究發現 VSM 能有效減少分心及提升學生社會技巧能力（方婉真，2009；王欣宜，1998；吳永怡、吳慧聆，2003），因此本研究想探討以影像自我示範教學（VideoSelf-Modeling）作為教學實驗的媒介，藉此了解 VSM 運用在國內不同障礙類型的學生身上的成效，本研究以特殊需求幼兒為對象，探討其透過影像自我示範教學對社會技巧能力提升之成效，也藉此提供教育工作人員有效的教學略。

參、研究方法

一、研究對象

以立意取樣選擇一名台中市某國小附幼中班新生，經醫院診斷證明為發展遲緩幼兒，並取得家長同意進行研究。其相關資料簡述如表一：

及類化期等四階段說明如下：

（一）基線期

此階段不進行教學，僅做介入前目標行為的資料蒐集，採用自編的評量工具針對受試者進行三次的目標行為觀察與評量，以建立基準線。

（二）介入期

當基線期曲線呈現穩定後，開始對受試者進行影像自我示範教學，影像內容包括「拿點心給郭老師」、「還何老師兒歌 CD」及「加入同學的遊戲」等三項目標行為，受試者在看過影片後立即執行目標行為，研究者記錄學習表現並在結束後給予物質或社會性增強，再進行錯誤校正，最後連續三次達成百分比 80%以上時停止教學，進入維持期。

本階段進行三～四週，每週二次的教學介入，每次教學 30 分鐘，每一目標行為共有八次的介入處理，其教學介入及實施流程說明如下：

1.教學介入前準備

(1) 確認目標行為

透過觀察選擇受試者最具功能性需求的目標行為，而完成老師交辦任務及加入同儕遊戲，是受試者班級內發生頻率較高的活動，因此本研究想藉由高頻率活動促進受試者社會技巧的提升，設定「拿點心給郭老師」、「還何老師兒歌 CD」及「加入同學的遊戲」等三項目標行為。

(2) 錄製影像自我示範教學影片

透過工作分析設計影片內容腳本，以旁觀者角度拍攝目標行為，剪輯正確達成目標行為片段以錄製教學影片，因受試者年紀較小，因此影片剪輯採工作分析方式呈現，並加入語音字幕輔助，影片最後更提供受試者好友給與社會性正增強的設計。

2.教學介入及實施流程

(1) 播放目標行為的影片

為排除週一幼兒假日後情緒不穩定因素及排除週四巡迴輔導服務時間，本研究選擇星期二及星期五進行教學介入，每次介入時間為 30 分

鐘。觀看影片的場所選擇寢室兼活動室的獨立空間，較不受同儕及其他外在因素干擾，每一目標行為的影片示範約為三～五分鍾，每一目標行為皆控制在同一情境及教學時段，由一位研究者進行實驗教學，另一位研究者進行觀察。

(2) 目標行為演練

在每一目標行為影像示範教學結束後 5 分鐘，研究者即根據每一目標行為分別安排同一情境，提供受試者目標行為演練的機會。

(3) 觀察及評量

由兩位研究者，透過自編的評量工具以評估受試者目標行為的表現，將兩位研究者的評量結果加以整理，以觀察受試者介入期的行為表現趨勢。

(三) 維持期

針對已結束介入的目標行為進行三次維持效果的觀察與評量，以便瞭解影像自我示範教學策略對增進幼兒社會技巧能力之維持情形。

(四) 類化期

為瞭解 VSM 教學是否促進類化效果，採取自然情境中的他人（非影片內的互動對象）進行三次的探測，以求得跨越情境對象的資料，以下即針對類化期的設計與執行、資料蒐集方式進行說明：

1.類化期的設計與執行

目標行為一：「拿點心給郭老師」此目標行為是以「班級導師」為互動對象的目標行為，因此類化對象改為不同班級導師做為受試者互動對象，如隔壁班的林老師。目標行為二：「還何老師兒歌 CD」此目標行為以「兒歌 CD」做為受試者與互動對

象的溝通媒介，因此類化溝通媒介將兒歌 CD 改為其他物品，如紙條或文件。目標行為三：「加入同學的遊戲」此目標行為是以「自由遊戲時間」為實驗情境，因此類化情境改為朝會時團體互動遊戲或其他遊戲情境，以觀察受試者主動要求參與同儕遊戲的行為表現。

2.資料蒐集

類化期的資料收集，依據上述類化情境的設計與相關教師及家長達成共識，使其了解目標行為及其評量表二

「社會技巧」之目標行為工作分析表

目標行為	工作分析項目	評分欄			
拿點心給郭老師	1.拿著點心	2	1	0	得分： <input type="checkbox"/> 達成率： _____% <input type="checkbox"/> /14
	2.輕輕開門、關門	2	1	0	
	3.慢慢走到辦公室	2	1	0	
	4.輕輕開門、關門	2	1	0	
	5.走到「郭」老師旁邊	2	1	0	
	6.雙手拿點心給「郭」老師並說：老師請吃點心。	2	1	0	
	7.(郭老師:謝謝!)幼兒回答：不客氣!	2	1	0	
還何老師兒歌 CD	1.拿著兒歌 CD	2	1	0	得分： <input type="checkbox"/> 達成率： _____% <input type="checkbox"/> /14
	2.輕輕開門、關門	2	1	0	
	3.慢慢走到健康班	2	1	0	
	4.輕輕開門、關門	2	1	0	
	5.走到「何」老師旁邊	2	1	0	
	6.跟「何」老師說：老師，兒歌 CD 還給你!	2	1	0	
	7.(何老師:謝謝!)幼兒回答：不客氣!	2	1	0	
加入同學的遊戲	1.輕輕走到同學旁邊	2	1	0	得分： <input type="checkbox"/> 達成率： _____% <input type="checkbox"/> /8
	2.對著同學輕聲的說：可以跟你一起玩嗎？	2	1	0	
	3.(同學：可以啊!)跟同學說：謝謝你!	2	1	0	
	4.和同學一起玩	2	1	0	

依變項為「社會技巧目標行為」，評量方式為圈選該目標行為表現得分，再將得分相加除以該分項總分，得到三個目標行為評量之達成百分比，其計分方式為獨立完成計 2 分；口語、動作提示或部份完成計 1 分；完全協助計 0 分。

四、資料處理與分析

(一) 視覺分析

為蒐集個案在不同階段的目標行為表現與發展趨勢，研究者透過「社會技巧之目標行為工作分析表」進行觀察評量並記錄（如表二所示），並將蒐集的資料繪製成曲線圖，分析趨勢以瞭解階段內及階段間的行為表現變化。

(二) 信效度考驗

為避免教學研究過程受主觀意識影響，以教學研究者為主要觀察者，另一位研究組員擔任協同評量者，在實施實驗階段，從基線期（3 次觀察記錄）、介入期（7 次觀察記錄）和維持期（3 次觀察記錄）這三個實驗階段中，針對受試者的目標行為表現分別進行記錄，每一階段任意抽取 20% 的次數（基線期 1 次、介入期 2 次、維持期 1 次），在同一時間由兩位觀察者在互不干擾的情況下做分別做記錄，兩位觀察者的觀察者間一致性考驗達 95% 以上。

本研究為了解受試者重要他人對透過 VSM 教學介入在「提升特殊需求幼兒社會技巧能力成效」之社會效度評估，整理研究者的觀察紀錄及班級導師、家長的訪談記錄結果，進行質性分析。

肆、研究結果與討論

蒐集各階段資料，繪製目標達成

率曲線圖，並透過曲線圖及觀察訪談資料進行分析，以下即針對階段內行為表現變化、階段間的行為表現變化及觀察訪談資料分別說明如下：

一、階段內行為表現變化

受試者目標行為一的行為表現「拿點心給老師」的資料分析（如圖 1），基線期達成率均為 36%，呈現穩定狀態；介入期達成率在 71%~93% 之間，有顯著增加趨勢，呈現明顯的正向介入效果。維持期曲線略下滑，但最差表現仍近 80%，顯示停止介入後仍有適度的維持效果；類化階段介於 64~79% 之間，曲線爬升至穩定，首次評量因更換互動對象感到陌生，而影響受試者表達意願，但隨著互動次數的增加且給與喜愛的增強物，目標達成率呈現穩定成效。

受試者目標行為二的行為表現「還老師兒歌 CD」，基線期達成率從 36% 降至 21%，尚未習得目標行為，且有退步的情形產生；介入期達成率在 64%~86% 之間，趨勢上升至穩定，呈現進步取向；維持期達成率在 64%~79% 之間，曲線爬升至穩定，由於首次評量互動對象因何老師在上課而更換成林老師，受試者反應顯得退縮而影響表現，但後兩次有爬升至近 80% 的效果，顯示此目標有不錯的維持效果；類化期介於 43%~79% 之間，趨勢顯著增加，首次評量表現同樣因更換互動對象而大幅滑落，但隨著互動次數增多且熟悉本目標，達成率很快的上升，顯示有不錯的類化效果。

受試者目標行為三的行為表現「加入同學的遊戲」，基線期達成率皆呈現 63%，趨勢呈現穩定，介入期

達成率在 63%~88%之間，趨勢呈現不穩定波動，曾一度滑落後又上升至穩定，觀察發現遊戲行為的種類會影響受試者的表現，例如參與同儕的積木遊戲會有較佳的達成率，但例行的七巧板作業遊戲則會降低完成的意願；維持期達成率雖在 63%~88%之間，但曲線為往上爬升後下降，原因是受到情境的影響，第二次評量是在

玩具 SPA 村中進行，受試者對新玩具感到新鮮而提高參與表現，但第三次評量是在晨間活動進行「七巧板遊戲」活動，受試者意願不高而影響表現；類化期達成率由 50%降至 0%，趨勢下降。觀察發現受試者雖能和班上同學不限定對象自然互動，但面對較少接觸的隔壁班同學，仍然無法卸下心防主動的要求加入遊戲。

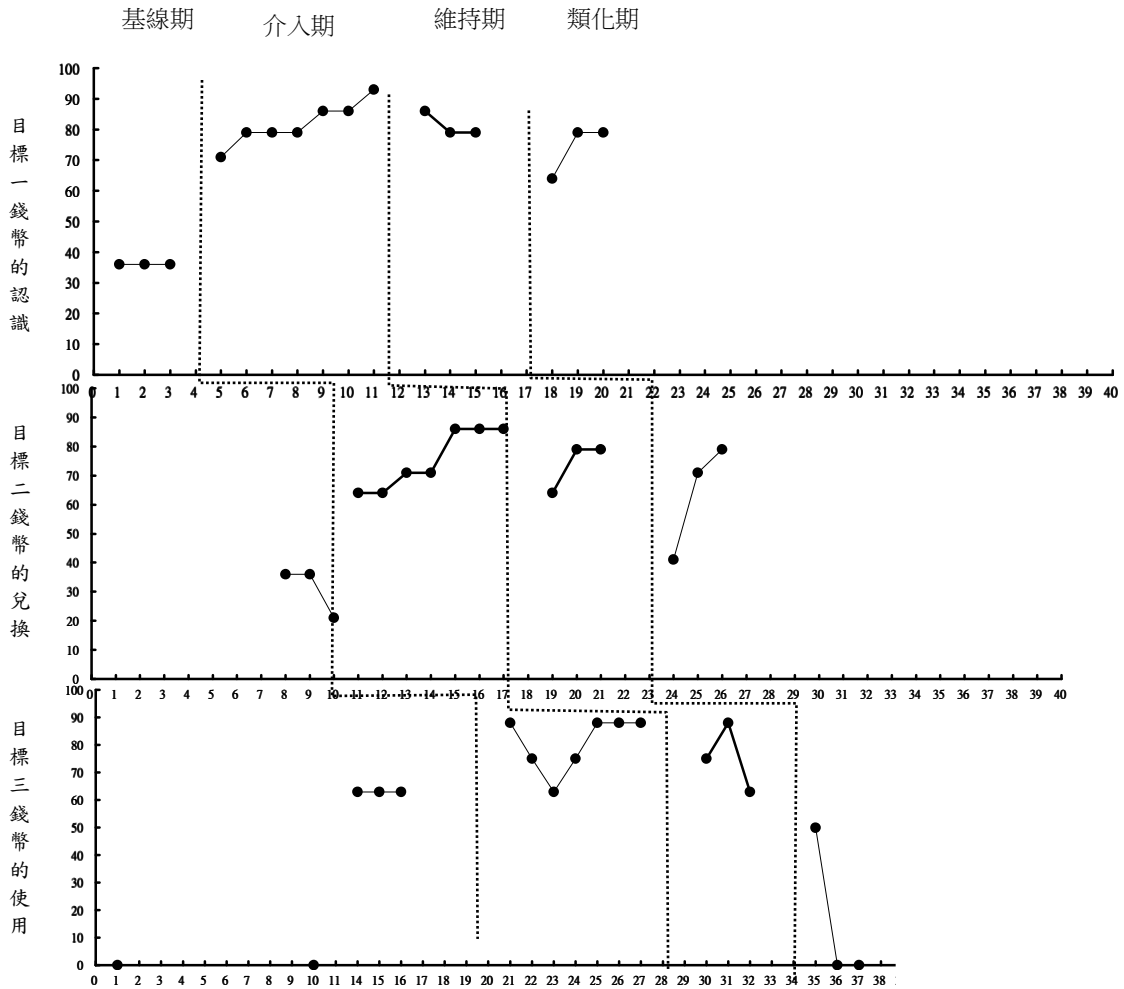


圖 1 社會技巧目標達成率曲線圖(拿點心給郭老師、還何老師兒歌 CD、加入同學的遊戲)

二、階段間行為表現變化

從曲線圖可以得知，在基線期部份目標行為一、二達成百分比相似，皆低於 36%，而目標行為三達成百分比 63%，且明顯高於目標一、二基線期的表現，顯示對熟悉的同儕有較好的互動效果；而介入期階段目標行為一、二皆有上升趨勢，而目標三行為因為情境的改變，而有突然下滑趨勢，但仍有持續上升現象；在維持期階段，剛開始三個目標行為皆有下滑趨勢，但又趨於穩定，行為表現皆高於基線期，唯有目標行為三因情境不同而受影響；在類化期階段，三個目標行為皆因類化情境與介入階段不同而產生下滑現象，而經由練習次數增多與目標行為互動對象漸為熟悉，而有上升趨勢，僅有目標行為三，因類化對象改為隔壁班同學而使受試者感到陌生而有下滑趨勢。

三、觀察與訪談結果分析

訪談對象認為受試者尚未接受 VSM 教學介入前，個性內向害羞不懂得開啟互動，社交技巧能力弱，但接受介入教學後，已會主動與班上同學交談相處，建立人際關係，亦會主動向老師表達自己的需求，並樂於協助班級事務，在家裡也能以正向態度與弟弟進行溝通與遊戲。綜上所述，教師與家長們皆對 VSM 教學提升幼兒社交技巧抱持肯定態度。

伍、結論與建議

一、結論

由研究結果可發現，VSM 教學對特殊幼兒的三項社交技巧能力有立即學習效果，對「拿點心給郭老師」、「還何老師兒歌 CD」二項能力有維持及類化效果，且教師、家長肯定此教學模式，顯示有良好的社會效度。

二、建議

(一) 實務教學建議

1. 提供教師及家長編輯影片技巧及相關訓練，提升 VSM 教學之策略應用。
2. 需依學生喜好搭配相關增強措施，及教學內容設計完整性，才可以讓學習效果更穩定。

(二) 未來研究建議

1. 擴展研究對象及擴充學習內容，以探討 VSM 對不同學生及學習領域之教學成效。
2. 可將學習情境類化至家庭或社區，探討受試者在不同情境的社交技巧能力表現。

參考文獻

- 方婉真 (2009)。影像自我楷模學習在特殊教育運用之探究。**特教通訊**，41，1-6。
- 呂定穎、陳麗蓉、吳柱龍 (2014)。使用影像自我示範教學策略之介紹：包含一個案例。**特殊教育輔助科技**，10，31-40。
- 陳淑娟 (2004)。社會故事教學對自閉症幼兒社會互動能力之成效研究(未出版碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 黃敏玲 (2008)。學前融合班課程調整對特殊幼兒社會互動行

- 為成效之協同行動研究(未出版碩士論文)。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 黃美文 (2011)。錄影帶示範教學策略對自閉症國中生社會溝通技能學習之成效研究(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 鄭雅莉、何東墀 (2009)。特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究。東臺灣特殊教育學報，12，25-44。
- 盧明 (1995)。特殊幼兒之社會技巧學習策略的探討。嘉義師範學報，11，539-559。
- 王欣宜 (1998)。輕度智能障礙就業青年工作社會技能訓練效果之研究(未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳永怡、吳慧聆 (2003)。多項行為介入策略對於降低聽障學生分心行為成效之研究。特殊教育學術研討會論文集。89-114 頁。
- 莊素貞、尤嘉琳(2011)。影片示範策略在自閉症學生教學上之運用。特殊教育輔助科技，7，27-35。
- Buggey, T. (2007). A picture is worth video self-modeling & applications at School and home. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (3), 151-158.
- Buggey, T., & Ogle, L. (2012). Video self-modeling. *Psychology in the School*, 49 (1), 52-70.
- Burton, C. E., Anderson, D. H, Prater, M. A, & Dyches, T. T. (2013). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28 (2), 67-77.
- Dowrick, P. W. (1983). Self-modeling. In P. W. Dowrick & S. J. Biggs (Eds.), *Using video: Psychological and social applications* (pp.105-124). Chichester, England:Wiley.

桃竹區特殊教育第二十七期稿約

本校特殊教育中心即將發行「桃竹區特殊教育」第二十七期，預定於一〇五年七月出刊，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. 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。
6. 請勿一稿多投，一旦進入審稿階段，不接受任意棄稿，投稿前請再三思。

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 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