

目 錄

Contents

初任特殊教育教師導入輔導之初探	1
教導低視生使用桌上型擴視機之操作策略	6
淺談視障孩子的跑步動作技能教學	12
運用阿德勒心理學理論於情緒障礙兒童諮商輔導之應用	19
ADHD 學生上課隨意離座行為之功能性評量	28
桃竹區特殊教育第二十九期稿約	36

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

第二十八期

主 編：潘惠銘

地址：32023 桃園市中壢區中北路 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 105 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

初任特殊教育教師導入輔導之初探

潘杏宜／新北市鶯歌國中

壹、前言

在取得正式特教教師的身份之際，尚不足以獨立應付瞬息萬變的教學現場。依據筆者的經驗，此時容易因為接連而來的挫敗而灰心喪志，進而被現實情況所帶來的衝擊與沮喪掩埋，這樣的經驗促使筆者開始重視初任特教教師導入輔導之議題。本文先說明特教教師的工作內容，進而歸納初任特教教師的工作困擾與教學困境，並介紹目前國內外導入輔導制度的實施現況。

貳、特教教師的工作內容

在「特殊教育相關專業服務作業手冊（王天苗主編，2003）」中，將特殊教育教師的工作內容區分為：(1) 計畫與協調；(2) 教學評量；(3) 教學與輔導；(4) 合作與諮詢；(5) 個案管理與學生權益的維護。由於資源班所服務的學生異質性更大，且資源班教師所要面對的對象更加複雜，因此國內法規特別訂定「國民教育階段身心障礙資源班實施原則（教育部，2011）」，明定資源班應提供的特殊教育服務包含：(1) 身心障礙學生個案管理工作；(2) 與相關專業人員共同擬定個別化教育計畫；(3) 整合校內外教育及相關資源；(4) 辦理疑似身心障礙學生之轉介前輔導與評量鑑定；(5) 提供特殊教育諮詢服務。

由此可知，特教教師的工作內容相當廣泛，但許多工作項目都有

賴經驗累積才能勝任，導致初任特教教師必然面臨許多困難與危機。以下進一步探討初任特教教師的教學困境與工作困擾。

參、初任特教教師的工作困擾與教學困境

職前教育通常僅提供原則性的訓練，進入教學現場後，常發現所面臨的狀況超乎想像的複雜。筆者綜合各學者（王惠卿，2010；楊蕙禎，2009；Conderman 和 Stephens，2000）的看法，將初任特教教師所遭遇的工作困擾與教學困境分為七個面向：(1) 課程與教學：規劃課程及編選教材遭遇困難、缺乏教學策略；(2) 班級經營：缺乏教室管理技巧、無法有效處理班級事務；(3) 學生輔導：缺乏行為輔導策略、個案量超出負荷；(4) 行政體制：兼任繁重的行政工作、無法取得充足的軟硬體設備；(5) 人際溝通：人際關係不易建立、缺乏與相關專業人員合作的經驗；(6) 心理：面對現實震撼（reality shock）、缺乏自我肯定；(7) 專業知能：缺乏足夠的鑑定篩選能力、未具備提供諮詢服務的能力。

因應現況，國內外陸續建立正式或非正式的初任教師導入輔導制度，以協助初任教師度過這艱難的時期。以下依序說明導入輔導的必要性、目的、內容及實施現況。

肆、初任特教教師的導入輔導

一、導入輔導的必要性

筆者回顧初入職場的前兩

年，皆有新北市教育局分派的輔導團教師，協助解決在教學現場遭遇的困難與瓶頸，若非當時輔導團教師的協助，筆者恐怕無法順利度過初任時期。Whitaker (2001) 曾調查發現 25% 的初任教師不會任教超過二年，40% 至 50% 的初任教師在任教的五年之內就會離開教職；然而在我國，教師即使適應困難卻仍不輕易放棄鐵飯碗，但這種堅守崗位的教師卻不見得是勝任教師。對比國內外截然不同的情況，更凸顯初任時期之關鍵性，顯示導入輔導確實有其必要。

二、導入輔導的目的及內容

筆者綜合 Smith (2001)，張弘勳、蔡淑苓及沈縉涓 (2014)，高紅瑛、張德銳及丁一顧 (2007) 的看法，歸納出導入輔導之目的有：

(1) 針對初任教師專業能力：加強教學技巧，發展專業知能；(2) 針對初任教師職場適應：傳承學校文化給初任教師；(3) 針對初任教師支持系統：建立學校與教師間的溝通管道；(4) 針對輔導教師：使教學輔導教師展現其專業成就；(5) 針對學校：促進優秀的初任教師留任。

接著進一步說明導入輔導的內容。許籐繼 (2010) 及張弘勳等人 (2014) 所提出的導入輔導內容有諸多一致之處，例如：訓練教學技巧與課程設計能力、協助班級經營與管理、瞭解行政組織運作、提升人際互動與溝通技巧、調適壓力，顯示以上皆為導入輔導之重點。高紅瑛等人 (2007) 對參與臺

北市教學輔導教師制度的人員進行調查，則發現班級經營、教學技巧、環境適應、人際溝通等能力最受到重視。綜上所述，筆者將導入輔導的內容歸納如下：(1) 課程與教學：示範課程發展與教學技巧、分享教學資源、提供觀摩教學的機會；(2) 班級經營：協助進行班級管理；(3) 行政組織：協助理解行政組織的運作方式；(4) 人際關係與溝通：訓練有效的人際互動與溝通技巧；(5) 心理：提供情緒上的支持；(6) 專業發展：發展批判思考能力、進行生涯規劃。

對照前述初任特教教師的工作困擾與教學困境，可以發現，除了上述的導入輔導內容之外，初任特教教師還需要獲得特殊生的行為問題處理策略、與相關專業人員溝通合作的技巧，以及鑑定篩選、提供諮詢服務等能力，這些皆為初任特教教師所獨有，應受重視之輔導項目。

三、導入輔導制度的實施現況

以國外而言，美國、英國、紐西蘭、日本及德國，發展初任教師導入輔導方案 (induction program)，以指導初任教師適應職場及培養教學能力 (丁一顧，2003)；以國內而言，臺北市實施教學輔導教師制度 (張德銳，2003)，桃園市為初任特教教師導入方案 (桃園市教育局，2016)，新北市則有特殊教育輔導團到校輔導實施計畫 (新北市教育局，2014)。筆者將上述各導入輔導制度之重要內容整理如表 1。

表 1
各國初任教師導入輔導制度之目的與實施情形

國家	制度名稱	目的	實施方式
美國	加州初任教師支持評鑑方案、喬治亞州教學導師方案	提升專業能力及留任意願、建立評鑑系統並提供回饋。	需求評估、支持協助、同儕教練、教室觀察、舉辦研討會。
英國	初任合格教師導入方案	協助保有教師資格、通過導入標準、發展專業能力、提升自信。	帶領瞭解工作環境、教學觀摩、教學觀察、製作生涯導入檔案。
紐西蘭	初任教師導入方案	維持高品質教學、協助熟悉學校文化、建立合作關係、促進專業發展。	教學觀察及回饋、訪視其他班級、合作教學、參與相關活動及課程。
日本	初任教師研修制度	建立教學生涯基礎、提升對於教學工作的理解與自覺。	舉行校內研修、校外研修與海上研修。
臺灣	臺北市教學輔導教師制度	協助解決問題、增進教學能力、親師溝通、班級經營、學生輔導、教學省思及專業成長、建立同儕互動文化。	到校訪視、入班觀察、教學示範、校外參觀、舉辦研習、讀書會、聚餐聯誼。
	桃園市初任特教教師導入方案	輔導初任教師適應教師生涯，強化專業知能，投入教育志業，並落實特殊教育輔導團功能。	集中課程（研習）、分散課程（實務分享、個案研討）、非正式課程（利用通訊軟體組成社群）。
	新北市特殊教育輔導團到校輔導實施計畫	增進團隊運作效能及教師專業能力、提升特殊教育服務品質。	主動派員到校訪視、學校申請輔導團到校輔導、電話諮詢。

然而除了新北市及桃園市之外，所辦理的導入輔導制度皆是以普教教師為對象，但特教教師除了須具備教學輔導、親師溝通、班級經營等專業能力外，還須面對身心障礙學生的鑑定安置、相關專業人員合作等挑戰。為因應特教業務的複雜性，新北市辦理的特殊教育輔

導團到校輔導實施計畫便是針對初任特殊教育教師所實施的導入輔導方案，其目的有：(1) 協助學校增進特殊教育團隊運作效能，提升特殊教育服務品質；(2) 協助特殊教育教師增進班級經營、課程教學、評量與諮詢合作之能力。實施的型態為：針對任教年資三年以下

的初任特教教師，輔導團派員主動到校訪視，協助解決其工作困難並給予心理支持。學校若自覺在特教服務推動上遭遇困難，也可以主動申請輔導團到校輔導；若面臨的問題尚不需申請輔導團到校訪視，則可透過電話諮詢的方式，詢問特殊教育相關問題。相較於新北市已行之有年，桃園市則是近年甫推行，以第一年任教之特教教師為輔導對象，透過校內資深特教教師的帶領、辦理初任特教教師導入方案研習等方式，協助初任特教教師職場適應並提升專業能力。

伍、結語

對於初入職場的特教教師而言，面對艱難的教學挑戰、多樣的學生問題、繁雜的工作項目，確實相當需要教學輔導教師的協助，如同新北市的導入輔導方案，實施多年來已更臻成熟與完備，幫助過無數的初任特教教師適應職場生活並鞏固專業能力，桃園市近幾年也開始重視並大力推行。有鑑於此，筆者期許各縣市未來可積極推動初任特教教師的導入輔導制度，指引徬徨無助的初任特教教師在教職路上踏出穩健的步伐。

參考文獻

丁一顧（2003）。美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啓示。《課程與教學季刊》，6（3），87-104。

王天苗（主編）（2003）。《特殊教育相關專業服務作業手冊》。臺北市：教育部。

王惠卿（2010）。《臺北市立國民中學特殊教育教師教學困擾及

其解決途徑之研究》。臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

高紅瑛、張德銳、丁一顧（2007）。臺北市國民小學教學輔導制度實施成效與困難之研究。《教育研究與發展期刊》，3（1），175-208。

桃園市教育局（2016）。《桃園市特殊教育初任教師導入方案計畫》。2016年4月25日，取自

<http://www.tyc.edu.tw/ses/index.php?pid=effort>

教育部（2011）。《國民教育階段身心障礙資源班實施原則》。2015年8月6日，取自

<http://www.nhcue.edu.tw/~spec/0924-4.pdf>

許籐繼（2010）。《教師啓導、視導與領導》。臺北市：師大書苑。

張弘勳、蔡淑苓、沈繻清（2014）。《學校初任教師導入訓練之研究》。《學校行政雙月刊》，89，121-141。

張德銳（2003）。中小學初任教師的教學困境與專業發展策略。《教育資料集刊》，28，129-144。

新北市教育局（2014）。《新北市特殊教育輔導團到校輔導實施計畫》。2015年10月23日，取自

<http://www.sec.ntpc.edu.tw/SpecialEdu/Laws/Details/19>

楊蕙禎（2009）。《臺南縣市高職特教班教師教學困擾調查研究》。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。

- Conderman, G., & Stephens, J. T. (2000). Voices from the field: Reflections from beginning special educators. *Teaching Exceptional Children, 33*(1), 16-21.
- Smith, R. E. (2001). *Human resource administration: A school-based perspective*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Whitaker, S. D. (2001). Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children, 34*(4), 1-18.

教導低視生使用桌上型擴視機之操作策略

李湘君/彰化師範大學

壹、前言

擴視機對低視生而言是重要輔具，筆者首先整理國內「擴視機教學」的相關規定，發現教育部（2000a）編製《學前和國民教育階段視覺障礙類課程綱要》和教育部（2000b）編製《高中職教育階段視覺障礙類課程綱要》並未提及任何教導擴視機之課程。然而教育部優質特教發展網路系統（2016）明確指出《高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱》之「特殊需求領域－輔助科技－視障輔具－低視力輔具」中，包含「能操作擴視機」。

擴視機教學在新課綱中逐漸展露重要性，也代表教師必須具備教導低視生使用擴視機之能力，因此筆者針對桌上型擴視機教學的功能操作策略，進行探討。

貳、教導桌上型擴視機前之注意事項

一、配合專業團隊建議

國外教導使用擴視機前需要專業團隊介入，包含眼科醫生、視光師、弱視治療師、擴視機指導員、科技專家、復健專家、教育專家等，在眼科護理或弱視治療之後，才考慮使用擴視機（徐裕龍，2001）。國內何世芸、張丹品（2009）曾與專業團隊設立低視力特別門診，成員包含眼科相關醫療人員、驗光師、視障教育教師、家長和學生等，透過彼此合作，瞭解病因與病理、輔具評估與使用、教學策略

等。

由上得知，國內外專業團隊成員不完全相同，但服務方向是一致的。視障教育教師首先應向眼科醫生瞭解病因與病理、向驗光師尋求視能矯正後，才考慮使用擴視機，若在操作擴視機的姿勢或動作出現問題時，亦可詢問治療師，最後，視障教育教師應該正確的教導低視生使用擴視機的操作策略。

二、整合專業評估選擇擴視機

在選擇擴視機時需要整合專業的評估結果，結合視覺功能、年齡、認知功能、發展程度及用途等因素，選擇擴視機的類型，其後續教學的方式和內容也會不同。

（一）功能性視覺評估

詹登凱（2009）指出教導擴視機的使用比購買最新型擴視機重要，教導時考慮學生的視力缺損和穩定程度、病理、退化狀況。賀夏梅（2009）指出為提升視網膜色素變性者的閱讀視野，應該盡量避免使用單眼放大鏡，宜使用桌上型擴視機，在閱讀時使用雙眼視力。Farrenkopf（2016）也曾建議有下列視覺狀況者可以考慮使用擴視機。

1. 患有進行式眼疾者：擴視機至少可以放大 20 到 30 倍以上的倍率來滿足變化較大的需求，直到視力退化到約 20/600。

- 2.對光線敏感者：桌上型擴視機有減弱亮度和設定黑底白字或白底黑字的功能。
- 3.眼睛肌肉功能較差者：使用擴視機只需要較少的眼睛動作，如只需要單行掃視、只需要看螢幕二分之一以下的地方。
- 4.無法感受到色彩者：建議全色盲者使用黑白型擴視機。

(二) 其他相關評估

Farrenkopf (2016) 建議評估年幼、年長或認知障礙的桌上型擴視機使用者，若太細緻的功能操作反而會妨礙他們獨立使用擴視機的能力，應該以簡單的放大倍率功能為主。若擴視機以閱讀書寫為主，黑白的擴視機則足夠，若有職業上需求或為幼童，因為需要發展顏色經驗，建議選擇具彩色的擴視機（徐裕龍，2001）。除了功能性視覺評估為主之外，還有其他因素需要評估，這些都影響桌上型擴視機的選擇與其後續教學。

三、調整物理環境

Farrenkopf (2016) 認為光源、桌椅高度、可利用的空間，會影響桌上型擴視機的運作。Burggraaff 等 (2010) 指出使用桌上型擴視機時需符合人體工學的環境，如擴視機螢幕高度和工作距離。Uslan 和 Peck (2016) 指出，使用桌上型擴視機和一般電腦的物理環境之原則是相同的，例如眼睛應該和螢幕的頂端

保持水平狀態，當使用者想要看螢幕時，只需要稍微往下注視並掃讀，並且螢幕應該稍微往上傾斜。

綜合上述，教師需要配合專業團隊和專業評估、調整桌上型擴視機的物理環境後，才能有效教導操作策略。

參、教導桌上型擴視機之操作策略

若充分了解桌上型擴視機功能之操作策略，必然提升低視生後續使用桌上型擴視機的閱讀與書寫能力，正如同 Burggraaff 等 (2010) 應先熟練桌上型擴視機操作後，再進行讀寫。以下整理各功能之操作策略。

一、設定倍率

(一) 學習初決定放大倍率

莊素貞 (2004) 認為使用擴視機最基本的就是要了解自己所需的放大倍數，初學時應用比實際需要放大的倍數再高一些的倍數。對低視者進行視力和視野評估後，約略可以了解所需使用的倍率大小（何世芸，2009）。佐藤 1993 年指出應該讓視障者自由調整字體大小，以配合進行性的視覺功能（引自李永昌、陳文雄與朱淑玲，2001）。

(二) 精熟後降低放大倍率

高倍率的放大閱讀效率低，閱讀不流暢且失去文章脈絡，當精熟後應減少放大倍率，以增加顯示數量（Burton 等人，2008）。Gibson 認為視覺訓練對於視知覺判斷有正向影響，建議應該透過訓練來

改善視覺敏銳度和視知覺 (Faubert & Overbury, 1986)。

二、設定形象和背景顏色

(一) 黑底白字

大部分弱視者喜歡使用黑底白字來閱讀印刷文字，黑底白字可降低螢幕亮度，如果背景是黑色，可指導調高明亮度和對比度，以增加印刷文字的可見度並減低螢幕反光和閃爍 (徐裕龍, 2001)。

Legendary (2016) 建議對光線敏感者，白底比較閃耀所以眼睛較不舒服，應該使用黑底。如 The National Organization for Albinism and Hypopigmentation (2016) 建議白化症的眩光症狀，較適合黑底白字。學者 (賀夏梅, 2009; Ehrlich, 1987) 建議視網膜色素變性者可以透過使用黑底白字以改善閱讀。瞳孔模糊者使用黑底白字有較快的閱讀效率 (徐裕龍, 2001)。

(二) 白底黑字

影像可能使用白底黑字效果較好 (徐裕龍, 2001)。詹惠安在 2005 提到正片的缺點是會反應屋內背景和螢幕閃爍 (何世芸, 2009)。有花花綠綠的圖案或黃底綠字時，可使用此功能來過濾顏色 (教育部視障輔具中心, 2016)。

Ehrlich (1987) 指出黃斑部病變者對於黑底白字或白底黑字在閱讀上沒有太大

差異。Uslan 和 Peck (2016) 建議最好的方式就是嘗試使用兩種極性，找出最適合自己看的方式。

三、亮度操作

亮度對比可解決光學鏡片難以改善低下的對比度，亮度和對比會影響放大倍率和視野大小，必須教導低視者控制明亮度和比度 (徐裕龍, 2001)。教師需教導學生若紙張的字若是模糊的，如傳真紙，可調整明亮度對比，使黑的越黑、白的越白和濾掉灰點，讓字更清楚 (教育部視障輔具中心, 2016)。低視生閱讀時常須加強亮度或正片，但是亮度越高、正片時，色彩就會失真 (何世芸, 2009)。

關於畏光症狀方面，會減低對比敏感度，建議可調高亮度和增強對比，較不會產生刺眼狀況，加強對比度比放大倍率來的重要 (徐裕龍, 2001; 賀夏梅, 2009; The National Organization for Albinism and Hypopigmentation, 2016)

四、彩度操作

若擴視機主要是用於閱讀文章則採用黑白型，若對色彩對比度有較高需求，如看圖片、食譜、做手工藝等色彩線索，則使用彩色型 (Smith, 2015; The Assistive Technology Training Online Project, 2016; Willings, 2016)。

網膜腺性病變、視神經或黃斑部疾病，可能會導致後天

性色覺異常，如黃斑部疾病通常造成藍黃錯認，而視神經疾病常造成紅綠錯認，可以增加擴視機主體背景的颜色對比度，以利學習（何世芸，2009；莊素貞，2004；教育部視障輔具中心，2016；黃柏翰，2009）。

五、對焦

Legendary（2016）認為若眼疾是進行式的，在使用手動對焦時可能無法決定是否已經聚焦，建議使用自動對焦。Smith（2015）認為自動對焦可以保持簡單狀態，而手動對焦比自動對焦有更大彈性並且去控制特殊看的狀況。中野 1985 年指出理科和社會科的教材若是立體的，會造成擴視機無法對焦的問題（李永昌、陳文雄與朱淑玲，2001）。

六、定位

（一）定位線

定位線可減少低視生閱讀時跳行的問題（賀夏梅、吳純慧，2013）。然而大部分人只使用擴視機的定位線去輔助閱讀，不懂得使用它輔助書寫（賀夏梅，2011）。莊素貞（2004）建議眼球震顫者最好有垂直及水平的定位線功能。徐裕龍（2001）建議較高的放大倍率時，容易暈眩，可使用定位線，一次只看一行，或先將文字遮住只看幾個字，逐漸增加字數和速度。

（二）電子簾幕

用黑色簾幕把未讀的部分遮住，降低反光度，此功能

特別適用畏光的低視者，然而缺點是無法看見整體，不知道在讀全文的哪一部分，所以應該指導交錯使用簾幕，不要持續使用該功能（徐裕龍，2001）。莊素貞（2004）建議畏光者，如白化症，最好選擇有視窗功能的機種，避免螢幕亮度造成不適。遮蔽螢幕上不需要閱讀的部分，有助於減低低視力生視覺的干擾（賀夏梅、吳純慧，2013）。

綜合上述，桌上型擴視機的操作策略需要在放大倍率、設定形象和背景颜色、亮度操作、彩度操作、對焦、定位線之功能都充分瞭解，並配合每位低視生的狀況做個別化的處理，才能有效閱讀和書寫。

肆、結論

在整理完文獻後，筆者不斷省思，當教師在為低視生訂定「能操作擴視機」為教學目標時，看似簡單，事實上是非常不易的事，它需要評估低視生的所有狀況；需要結合專業團隊之意見；更需要了解相關的擴視機操作教學策略的實證研究後，才能為低視生訂定出最適性的目標，以個別化教學。

國內對於桌上型擴視機操作教學策略之探討極少，期望未來大家能正視這個議題，讓我們在教學現場中有更多實證的策略，來幫助學生學習。

參考文獻

李永昌、陳文雄與朱淑玲（2001）。

國中小視障學生大字體課本

- 使用現況及效果研究。臺南：國立台南師院視障師訓中心叢書第五十八輯。
- 何世芸 (2009)。談低視力學生選用合適光學輔具的評估向度。《國小特殊教育》，48，70-80。
- 何世芸、張丹品 (2009)。臺北市立啓明學校視障教育資源中心策略聯盟成效之研究-與陽明醫院眼科跨專業團隊合作計畫為例。臺北：教師研習中心。
- 徐裕龍 (譯) (2001)。擴視機的世界。(原作者：Lund 與 Watson)。臺北：聯誼。(原著出版年：1997)
- 教育部 (2000a)。特殊教育學校(班)國民、學前教育階段視覺障礙類課程綱要。臺北：教育部。
- 教育部 (2000b)。特殊教育學校(班)高中職教育階段視覺障礙類課程綱要。臺北：教育部。
- 教育部大專院校視障學生學習輔具中心(2016年11月14日)。認識擴視機 (CCTV)。取自 <http://assist.batol.net/academic/academic-detail.asp?id=82>。
- 教育部優質特教發展網路系統暨教學支援平台 (2016年11月14日)。特殊需求領域課程大綱。取自 <http://sencir.spc.ntnu.edu.tw/site>
- 莊素貞 (2004)。弱視生閱讀媒介評量之研究。臺北：五南。
- 黃柏翰 (2009)。黃斑部病變之低視力學生閱讀媒介比較研究。臺北市立大學特殊教育學系碩士班，臺北。
- 賀夏梅 (2009)。RP 弱視生視障成因特殊性與教學輔導。《特教園丁》，24(3)，1-6。
- 賀夏梅 (譯) (2011)。視覺障礙輔導實務應用－低視能管理與生活品質提升 (原作者：高橋廣)。臺北：華騰 (原出版年：2006)。
- 賀夏梅、吳純慧 (譯) (2013)。視覺障礙教育導論。(原作者：豬平眞理、大內進與牟田口辰己)。臺北：華騰 (原出版年：2005)。
- 詹登凱(2009)。擴視機與電腦輔助的應用之初探。《臺東特教》，30，27-31。
- Burggraaff, M.C., van Nispen, R. M. A., Melis-Dankers, B. J. M., & van Rens, G.H.M.B. (2010). Effects of standard training in the use of closed-circuit televisions in visually impaired adults: design of a training protocol and a randomized controlled trial. *BMC Health Services Research*. 10(62).
- Burton, M., Knipe, C., Midtdal, V., Rathwell, D., & Wong, F. (2008). Reading Strategies for Students with Visual Impairments: A Classroom Teacher's Guide. *Special Education Technology British Columbia*.
- Ehrlich, D. (1987). A Comparative

- Study in The Use Of Closed-Circuit Television Reading Machines and Optical Aids by Patients with Retinitis Pigmentosa And Maculopathy. *Ophthalmic and Physiological Optics*. 7(3) , 293–302.
- Farrenkopf, C. (14, Nov, 2016). *How to Buy a CCTV*. Retrieved from <http://www.afb.org/pub.asp?DocID=aw060506>
- Faubert, J., & Overbury, O. (1986). Active-Passive Paradigm CCTV Aided Reading. *American Journal of Optometry & Physiological Optics*. 64(1) , 23–28.
- Legendary L. (14, Nov, 2016). *What to Consider When Buying a CCTV*. Retrieved from <http://www.fredshead.info/2010/07/what-to-consider-when-buying-cctv.html>
- Smith B. M. (3, Feb, 2015). *Tips on How to Use and Buy CCTV*. Retrieved from <http://www.tsbvi.edu/math/46-archives-1/154-tips-on-how-to-use-and-buy-cctvs>
- The Assistive Technology Training Online Project(14, Nov, 2016). *Enlarged Print*. Retrieved from <http://atto.buffalo.edu/registered/ATBasics/Populations/LowVision/tools.php>
- The National Organization for Albinism and Hypopigmentation(14, Nov, 2016). *Assisting Students with Albinism*. Retrieved from http://www.albinism.org/site/c.fIKYIdOUihJ4H/b.9260353/k.1C8B/Information_Bulletin_Assisting_Students_With_Albinism.htm
- Uslan M. M. & Peck A. F. (14, Nov, 2016). *CCTV Users Report Symptoms of Computer Vision Syndrome*. Retrieved from <http://www.afb.org/afbpress/pub.asp?DocID=aw010503>
- Willings C. (14, Nov, 2016). *Use Of Video Magnifier*. Retrieved from <http://www.teachingvisuallyimpaired.com/use-of-video-magnifier.html>

淺談視障孩子的跑步動作技能教學

林碧娟、林育毅／屏東縣佳冬國小

壹、前言

視障孩子通常在動作技能的表現上較明眼的同儕遲緩。研究證明視障孩子在基本的動作技能較遲緩，包括移動性技能、操作性技能以及平衡技能（Haibach、Lieberman 和 Pritchett，2011；Houwen, Hartman, & Visscher, 2010；Wagner、Haibach, 和 Lieberman，2013）。基本動作技能被認為是建構未來複雜動作技能的基礎，例如：參與特定運動、體育活動的習慣（Stodden、Goodway、Langendorfer、Robertson、Rudisill, Garcia 和 Garcia，2008）。視障孩子的這些動作技能較差的表現所造成的原因，部分是因為被降低參與體育活動的機會所引起（Holbrook、Caputo、Fuller、Perry 和 Morgan，2009）。而被降低參與體育活動的機會，通常起因於體育教師，不知道如何為這種特殊需求孩子，適當修改課程和設備的知識缺乏所導致（Conroy，2012；Perkins、Columna、Lieberman 和 Bailey，2013）。通常明眼孩子隨著年紀漸增動作技能會有顯著改善；不過，文獻顯示年長的視障孩子其動作技能的表現卻與年幼的視障孩子一樣（Haibach、Wagner 和 Lieberman，2014；Houwen, Visscher、Lemmink 和 Hartman，2008）。視障孩子的動作技能遲緩經常取決於重度視覺障礙上，並且最顯著的遲緩已經被發現是在先天盲的孩子裡（Wagner et al., 2013）。關於

動作領域，即使在視力的小小減少，都可能顯著的減少一個人的動作表現，實際上與動作活動、動作計畫和實施有密切相關（Brambring，2006；Navarro、Fukujima、Fontes、Matas 和 Prado，2004）。本文將針對視障孩子的動作技能教學，以跑步為例做初步之探討，希望有助於視障孩子的動作技能發展。

貳、視障孩子的跑步動作

跑步被認為是天生的技能，隨著增加練習而發展速度。但是視障孩子的跑步發展遲緩，Haibach 等人（2014）研究證明，在不同視障程度之間的基本動作技能表現有顯著的差異，尤其在跑步方面全盲者不如法定盲者，且達顯著差異，這無異強調視力在跑步發展過程中的重要性。茲將視障孩子跑步的腳步與手部動作初略探討如下：

一、腳部動作

許多視障孩子沒有表現出任何正確的跑步動作，包括在一段時間內，兩腳離開地面的時間（騰空階段）所表現出來的動作（Wagner、Haibach 和 Lieberman，2013）。許多視障孩子因為無法觀察與模仿其他孩子跑步的方式，在空間中身體位置的感覺有限，沒有額外的觸覺教學（也就是觸覺示範或者身體指導）在短時間內怎樣讓腳離開地面及相反的讓腳著地推進身體。因此，實際上這些視障孩子一點也不像跑步，反而是像快走。

二、手部動作

很多視障孩子跑步時，手臂會自然下垂，然後靠肩膀左右晃動，不知道要保持手臂肘被彎曲前後擺動。相對於腿，關於擺動手臂，視障孩子可能需要一些額外的教學。例如：一些視障孩子可能認為擺動手臂就像透過身體前後移動手臂，相對於腿前後移動一樣的程度。

參、教導視障孩子跑步策略

一、整體---部分---整體 (whole part whole)

Lieberman、Ponchillia 和 Ponchillia (2013) 認為視障孩子與其同儕相比，需要增加機會去發展動作技能。教導這些技能一個有效的方法是整體---部分---統整的方式，這包含 (a) 首先呈現完整的活動；(b) 細分活動成分(工作分析)，這是有實證及實務的；(c) 然後完成整個活動或技能。此策略在開始時，教學者介紹並示範完整的跑步技巧。針對視障孩子使其感受教學者如何進行、傾聽、再次感受並從頭到尾聆聽口頭講解。

二、前置教學 (Preteaching)

視障及全盲的孩子，為了學習新的觀念與動作，需要更多教學及練習時間(Lieberman、Ponchillia 和 Ponchillia, 2013； Perkins、Columna、Bailey, 2013)。視障孩子在學習新的技能會經歷部分的

困難，是因為他們缺乏相關技能或是缺乏被教導的觀念的背景知識。這種教學的循環在學習與體育有關的技能和概念方面也極其重要。例如：在體育課前置教學的時間，視障孩子可以讓教師助理員教導熟悉場地大小、設備、跑步專用術語、計分(時)方式以及跑步策略。

三、觸覺示範 (tactile modeling)




教師助理員可以透過觸覺示範在緩慢的速度中執行整個技能，然後給予視障孩子幾次機會，依照下面表 1 描述的策略練習技能。當視障學生感覺並且探索觸摸一位指導員(教師)或者一個同儕執行的身體動作，就產生觸覺示範 (O'Connell、Lieberman 和 Petersen, 2006)。

四、共同動作(coactive movements)

和身體指導(physical guidance)

其他有效的教導視障孩子的策略是共同動作和身體指導。隨著教師或教師助理員使適當動作變得更容易，當教師、教師助理員或同儕與孩子一起完成動作時，就產生共同動作。在身體指導方面，教師、教師助理員或同儕透過適當動作，移動視障孩子的手臂，到整個腳部動作的引導或是在其膝蓋輕觸以提示其彎曲動作。每種技術必須被注入口頭教學及具體的口頭提示。

表 1
教導與跑步相關的每一個細部策略來改進跑步

工作分析	視障學生的一般表現	教導策略改善表現
<p>1.曲肘練習：保持肘臂彎曲</p> 	<p>經常手臂是直線放下或是向外伸展到正面</p>	<p>經由同儕觸覺示範手肘彎曲 90 度，讓學生感受到肘臂彎曲。</p>
<p>2.手臂擺動訓練：手腕、手掌自然擺動，擺盪最高到肋骨下緣，相對於腿，從肩膀前後移動手臂（沒有穿過中線）</p> 	<p>手臂是固定的或者有限的運動；延伸到正前方或者穿過中線</p>	<p>使用長杆，曲棍球棍或者掃帚，教師及學生面對面，教師在學生前面握住前端，教師前後推動杆子，因此學生能感覺到跑步的手臂運動。前述輔助器具引出前後手臂運動類似於跑步。讓學生利用在橢圓擺動中的動作，理解這種運動的感覺。</p> 
<p>3.抬腿練習：雙腳短暫時間離開地面</p>	<p>曳行（小碎步）步態</p>	<p>帶兩個紙盤在裡面放豆子，並且用膠帶黏在一起。孩子用雙手握住紙盤，雙手放在腰部地方雙腳抬高利用膝蓋接觸盤子。當孩子更熟練抬起自</p>



己的膝蓋時，會縮短接觸紙盤時間。孩子使用踏蹬在速度上就會比拖行曳步更迅速幫助自己在快速移動階段抓住觀念。這些動作應該慢慢做，要小心和許多口頭回饋，保證動作是舒適和安全的。



- 4.前腳掌跑步訓練：腳輕碰地面（腳跟與鞋中部之間著地）然後迅速向前擺動（並非平腳著地）



坐在椅子上同時向學生說明及提供身體指導，跑步時讓腳正確的著地(首先腳根然後向前擺動)然後提供孩子口頭提示，因此孩子能把上述第三點提到的技術結合起來。

- 5.原地擺臂抬腿跑動作：上半身保持穩定，手臂自然擺動；在身體的下面直接支撐腳著地與膝蓋稍微地彎曲

不平衡，身體重量橫向改變而不是向前；膝蓋完全伸展

使用觸覺示範(教師或教師助理員允許孩子感覺正確的位置)因此孩子能感受到跑步的這個部分應該怎樣發生。然後教師或教師助理員或者同儕在正確位置移動孩子因此孩子可以理解這項技能的要求。



6.練習蹬腿抬腳動作：非支撐的腿大約彎曲成 90 度

膝蓋彎曲從 180-135 度（很少彎曲到 90 度）

使用觸覺示範讓孩子知道，在跑步的時候腳如何彎曲。然後要孩子有速度的踏蹬跑，強迫孩子的腿到 90 度位置。



7.身體姿勢：頭部要自然保持正直，面部和頸部肌肉要放鬆。

頭向前傾斜或者眼睛向旁邊注視地面

使用觸覺示範和身體指導技術，提供口頭增強，保持好姿勢。



肆、結論

視障孩子與明眼的同儕一樣有潛能達到粗大動作發展的里程。爲了符合這些里程，這些孩子必須被教導具體的教學策略並且提供機會表現像是跑步的身體技能。本文提供的跑

步策略要點工作分析，可以增進適當的跑步技術，也可以引導更進步的動作技能。指導視障孩子時，讓孩子擁有自尊和感覺信任，會帶來這些運動技能的改進，能幫助視障孩子引起更積極和更好的生活品質。

參考文獻

- Brambring, M. (2006). Divergent development of gross motor skills in children who are blind or sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 100*(10), 620-634.
- Conroy, P. (2012). Supporting students with visual impairments in physical education. *Insight: Research and Practice in Visual Impairment and Blindness, 5*(1), 3-10.
- Haibach, P., Lieberman, L. J., & Pritchett, J. (2011). Balance in adolescents with and without visual impairments. *Insight: Research and Practice in Visual Impairment and Blindness, 4*(3), 112-123.
- Haibach, P., Wagner, M., & Lieberman, L. J. (2014). Determinants of gross motor skill performance in children with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities, 35*, 2577-2584.
- Holbrook, E. A., Caputo, J., Fuller, D., Perry, T., & Morgan, D. (2009). Physical activity, body composition, and perceived quality of life in adults with visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 103*(1), 17-29.
- Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, K. A. P. M., & Hartman, E. (2008). Motor skill performance of school age children with visual impairments. *Developmental Medicine and Child Neurology, 50*, 139-145.
- Houwen, S., Hartman, E., & Visscher, C. (2010). The relationship among motor performance, physical fitness, and body composition in children with and without visual impairment. *Research Quarterly for Exercise & Sport, 81*, 290-299.
- Lieberman, L. J., Ponchillia, P., & Ponchillia, S. (2013). *Physical education and sports for people with visual impairments and deafblindness: Foundations of instruction*. New York: AFB Press.
- Navarro, A.S., Fukujima, M.M., Fontes, S.V., de Andres Matas, S.L., & do Prado, G.F. (2004). Balance and motor coordination are not fully developed in 7 years old blind children. *Arq Neuro-Psiquiatr, 62*(3-A), 654-657.
- O'Connell, M., Lieberman, L. J., & Petersen, S. (2006). The use of tactile modeling and physical guidance as instructional strategies in physical activity for children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 100*, 471-477.
- Perkins, K., Columba, L., Lieberman, L., & Bailey, J. (2013). Parents' perceptions of barriers and solutions for their children with

visual impairments toward physical activity. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(2), 131–142.

Stodden, D.F., Goodway, J.D., Langendorfer, S.J., Robertson, M.A., Rudisill, M.E., Garcia, C., Garcia, L.E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60, 290–306.

Wagner, M., Haibach, P. S., & Lieberman, L. J. (2013). Gross motor skill performance in children with and without visual impairments—research to practice. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3246–3252.

運用阿德勒心理學理論於情緒障礙兒童諮商輔導之應用

潘信瑜/苗栗縣苑裡國小

壹、前言

依據教育部(102)「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」中第九條針對情緒行為障礙之定義為「長期情緒或行為表現顯著異常，嚴重影響學校適應者；其障礙非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果，且在學業、社會、人際、生活等適應有顯著困難，經評估後確定一般教育所提供之介入，仍難獲得有效改善者」。筆者就教學現場中，對於情緒行為問題學生之輔導，以阿德勒心理學重要意涵為經、輔導諮商概念為緯，擬定諮商輔導策略於情緒障礙兒童之應用做分享。

阿德勒(Alfred Adler, 1870-1937)被稱為「自我啟發之父」，其心理學又被稱之為「個體心理學」，其理論主要有「創造性的自我」、「目的論」、「整體論」、「認知論」、「人際關係論」五大基礎，延伸之意是人可以自行決定自己的行動，且行動並非源自『原因』而是具有目的、更重要的是須從整體來掌握、人會透過個人特有的看法及想法(心靈濾鏡)來接觸現實，賦予事物意義；阿德勒所說：「不論來自何種生長環境、不論擁有何種身體障礙，人都擁有選擇與決定生存方式的自由意志，不論處於何種悲慘的狀況，不管能力如何不如人，人生都不會因此無法翻盤，每一個人的人生結局都由自己決定，每個人都不該被現實打倒，都該用打不倒的勇氣來超越自己；此與輔導諮商中的將每一個人視為獨一無二的個體，尊重個別差異的

存在，認為個體可以決定自己所要抱持的價值觀、生活方式、對抉擇負責以及瞭解自己及周遭環境、個性與需求，增進自我覺察，進而建立個人的自我統合形象概念相同，正因此正向之價值觀，故筆者將兩者之精神意涵運用於輔導諮商過程，期望能幫助孩子瞭解最真實的自我、學會和負面情緒(感)好好相處、正向思考的態度、習得感同身受並有面對困境挑戰的勇氣。

本文將以輔導個案背景、輔導策略過程、省思與結語，以為老師、家長或相關人員的參考。

貳、輔導個案背景

一、對象

- (一) 姓名：小龍(化名)
- (二) 性別：男
- (三) 年齡：九歲
- (四) 就讀班級、年級：普通班三年級
- (五) 特教鑑定類別：經苗栗縣鑑輔會鑑定為情緒障礙類學生
- (六) 家庭背景：
 1. 單親，父母離異，與爸爸、伯公、兩名堂姐弟同住。
 2. 個案父親、伯公皆以打罵方式管教，曾被列案為高風險家庭。
 3. 主要照顧者為伯公。
 4. 個案父親無業，大多時間跟隨廟會陣頭不在家，學校以外的時間都是放任個案自由行動。
 5. 早餐會由伯公每天給 50 元購買，晚餐則時常因為家人工作因素無法供應，肚子餓了就以餅乾果腹，無人指導個案課

業，衣物也因為家裏面沒有洗衣機，加上成少幫小龍添購衣物，所以身上時常散發異味，作息也因時而跟著父親到外地跑陣頭或者是無主要照顧者加以約束所以常常晚睡，導致上課時的精神不濟。

(七) 學校學習狀況：

- 1.小龍自小二升上小三後，與同儕間的大小衝突不斷，經常性口出穢言，拒絕參加課堂學習。
- 2.不聽從師長指導及規勸，直接對老師叫囂，拿花剪將生態池的鯉魚剪斷、偷竊、自傷，使得班上上課秩序嚴重被打亂，其他學生家長抗議...
- 3.追溯一、二年級並無輔導紀錄，據低年級老師表示，個案雖有課業落後的情形，但行為上不至於如此。校內召開個案研討會邀請相關教師討論過後推論或許與個案小二暑假期間父母離異因素有關。

二、目標

班級導師提出召開個案研討會之申請，會議中與行政人員代表、輔導教師、學生家長、心理諮商師共同擬定一〇四年九月至一〇五年六月之輔導計畫進程表及輔導後之行爲目標，說明如下：

(一) 輔導計畫進程表

- 1.104年9月至104年10月：建立諮商關係、校園防護網機制。
- 2.104年11月至105年6月：入班宣導。
- 3.104年11月至105年2月：個案學習負面情緒控制、錯誤謬思的釐清。

4.105年1月至105年2月：個案學習融入社交團體之互動技巧。

5.105年2月至105年6月：個案擔任秩序糾察與環保小尖兵。

(二) 輔導後之行爲目標

- 1.協助個案學習控制自我情緒。
- 2.協助個案學會同儕間的相處技巧。
- 3.輔導在面對家庭功能與環境不利時仍能導出正向信念之發展。
- 4.提供個案發展自我的機會，藉此肯定自我價值。

參、輔導策略執行過程

阿德勒認為，環境雖會對個人發展構成影響，但關鍵決定於個人的心理狀態，如何幫助其建立正確的社會興趣，享有良好社群生活，減少逆境影響，此乃教育的價值（Alder, 1937）；過程中，父母和師長應透過鼓勵幫助過度自卑感困擾的孩子知道自己有能力去面對和解決人生中的難題，只要建立自信和掌握勇氣（Alder, 2009），透過友善平等態度，協助將自卑感轉換成超越的動力，避免走向消極破壞的結果（Alder, 2009），只要讓孩子適當了解自己的問題，通常可以協助他們正確的克服困難（Alder, 2009）。阿德勒理論中強調人的整體性，透過目標、態度、價值等內在因素而有自我決定能力，每個人都會試圖克服內在自卑與無助進而發展出正向具有創造力的建設性人生型態，透過發展出相互信任、尊重與平等的關係，共同努力激勵當事人可以洞察錯誤以修

正不良行爲，激發希望改變及重新導向的能力。基於前述理念，學校行政系統支援安排輔導教師介入，希冀和個案建立相互信任關係後進一步擬定輔導策略、社交技巧訓練活動與課程，以期幫助個案洞悉錯誤行爲，並藉由給予任務型態的成功機會，建立自信心及提升對自我正向行爲表現之動機。茲將相關資源整合、輔導紀實、協助釐清錯誤謬思紀錄依序說明如下：

一、相關資源整合

- (一) 導師：透過與前任導師溝通及觀察、輔導，了解其狀況並給予協助。
- (二) 行政系統支援：
 - 1. 學務處安排秩序糾察、環保小尖兵等被賦予責任的工作，藉此培養責任感。
 - 2. 學務處主持個案研討會、安排校內輔導教師、申請學生輔導

諮商中心心理師到校服務。

- (三) 同儕支持：透過社交技巧訓練、入班宣導，希冀提升同儕包容與接納態度。
 - (四) 家庭系統的支持：經過不斷溝通，希望家庭與學校間教養原則一致。
 - (五) 社工人員協助：評估其家庭狀況且為列案之高風險家庭，由社工師直接進入家庭了解最真實的情況，作為學校端了解家庭最新情況之依據。
- 二、建立校內支持網絡：
- (一) 入班宣導與社交技巧訓練：獎勵集點制度，透過同儕協助來幫助個案在團體中有所參與，協助同儕學習接納及導引彼此間的相處技巧，其入班宣導社交技巧訓練方式及內容參見表 1。

表 1
入班宣導社交技巧訓練方式及內容

週次	方式	內容	預期目標
1	第一次入班宣導	主題：每個人都不同	接納度之提升
2	第二次入班宣導	主題：每個人都會受他人影響	培養同理心
3	第三次入班宣導	主題：每個人都能影響他人	自我肯定 自我價值
4	班規討論	全班共同討論班規	建立班級規範 使個案融入團體
5	班規討論	全班共同討論班規(獎勵篇)	建立班級規範 使個案融入團體
6	班規討論	全班共同討論班規(獎勵篇)	建立班級規範 使個案融入團體
7	班規討論	全班共同討論班規(處罰)	建立班級規範

		篇)	使個案融入團體
8	班規討論	全班共同討論班規(處罰	建立班級規範
		篇)	使個案融入團體
9	兌兌樂趣多	討論及說明集點制度,每	對班規的遵守
		集滿5點可換一張寶物	團體約束力之提
		卡,每集滿十張寶物卡可	升
		以兌換自己想要的獎品	
10	兌兌樂趣多	本節課討論每張寶物卡	提升正向行為的
		所代表的意義	動機及遵守遊戲
			規則
11	腦筋急轉彎	透過影片重要片段討論	認識情緒及表達
		情緒	情緒
12	天使與魔鬼	不同正、負向行為的討論	價值澄清
13	打擊魔鬼我最棒	討論負向行為的扭轉	價值澄清
14	天使在苑國	對於每個人正向行為的	自我肯定
		討論	
15	不一樣又怎樣	藉由主題的討論欣賞他	肯定她人
		人長處及優點	建立自信心
16	萌學員大集合	透過班規建立、主題討	接納他人
		論、集點活動回顧做分享	肯定自己
			關懷之人文情懷

(二) 情緒行為支援服務：輔導教師提供直接諮詢服務（小龍、班導師），必要時召開個案研討會，隨時掌控孩子的最新訊息，並研擬具體可行的建議與策略，使得行政、導師、兼輔教師、心理諮商師、家長能緊密聯繫，立即溝通並解決。

(三) 啟動校園防護網機制：為預防個案意圖離開校園突發狀況，事先規劃討論如何啟動校園安全維護網機制，希冀協助個案回到班級參與課程。

(四) 於教師晨會說明對個案的行

為指導原則，例如：當個案於校園閒晃時應如何聯繫人力資源尋求協助，並提醒個案於何時何地該做何事。

(五) 學校行政單位評估適合擔任個案正向行為建立指導者及陪伴傾聽者的教師，透過和個案關係的建立，使其內心有安全感和歸屬感。

(六) 自 104 年 9 月接案迄今，共計召開了九次個案研討會、二十九次的每週晤談、五次的親師晤談、十六次的入班宣導、三十次特教諮詢服務之給班

導師。

三、運用阿德勒心理學的概念協助釐清個案的錯誤謬思

社會適應不良的孩子最大困難是受扭曲成見束縛，一直在尋找證明主觀感受而非客觀事實，所以

變成怪罪他人、缺乏建設性意見，最終失去了解決問題能力 (Alder, 2009. p11-12)，筆者於輔導諮商對談過程中，希冀釐清孩子的成見，部分對談內容參見表 2。

表 2

運用阿德勒心理學概念於個案輔導諮商過程說明表

個案陳述內容	阿德勒核心概念	協助釐清之思維
大家都不喜歡我	創造性自我正向建設	引導孩子試想如何才能跟大家的互動關係良好
我跟老師道早，老師不理我	認知論、人際關係論	或許是沒聽見，而非不想理你
我很臭，同學都討厭我	接納自我	思考有甚麼樣的方式照顧自己
我以後都不要愛你們了，我討厭你們	目的論 正向自我對話、理解真正心情	其實渴望他人關愛，只是不安全感作祟
我就是不想待在學校	正向思考	引導個案做出正確的選擇是因害怕學習上的挫折所找的藉口
反正我什麼都不會	試圖關注自己的強項	如果一直關注弱點或缺陷，到最後會連強項都消失
他們都在取笑我	修正情感認知	嘗試改變自我否定想法與生活型態
老師們說我愛生氣	性格的改變、情感使用方式	試圖引導分析請孩子思考使用憤怒情緒的心理動機

透過心理學理論和教學現場個案行為觀察，可以了解長期受到家庭漠視、忽視甚至暴力對待的孩子，為了達到情感依歸的目的下，以極強烈負面言語和行為欲得到情感之回饋與關注，但卻適得其反；過程中，筆者建立合作諮商關係，探索個案在思考歷程中及價值

觀之謬誤，主要是希望透過引導、鼓勵、內省讓個案嘗試自我對話，修正錯誤的假設與結論，才能達到幫助個案融入社會、克服挫折與自卑感、重新導向為有效能的生活型態。

四、社交技能訓練提升個案互動能力

針對個案的社交技巧策略與建議，秉持著「建立關係」與「賦予責任」的原則進行，在「建立關係」的部分，例如：提供每週與個案的晤談與諮商，透過固定時間、地點、對象的交流建立關係，在建

立關係的過程中除了口頭晤談外，也運用了繪畫、繪本、手偶、影片等多元素材引導個案認識情緒及學習如何處理、表達情緒，茲將社交技能訓練內容說明如表 3。

表 3
社交技能訓練說明表

社交技能訓練策略	執行方式	目標
扮家家酒 積木 手偶	每次晤談中提供不同素材	嘗試引導個案情緒及了解其內在意識想法
模擬劇 狀況劇 魔鏡啊魔鏡	運用不同物品或教具，設計角色扮演的情境 影片的觀看 不同實例的討論	引導個案的內在意識想法與感受 讓孩子試著去感受他人的情緒及設想可行的解決方式
似是而非	藉由討論先前個案自身發生的事件討論事件本身（而非直接定論行為對錯）	價值澄清
我思故我在	每週晤談會有一個主題的討論，透過與個案相關生活經驗的討論	自我對話

自 104 年 9 月開始介入輔導個案迄今，對於每週晤談會有所期待，和輔導教師間關係的相互信任及高穩定度，讓個案比較願意分享生活中相關的經驗和情緒感受；在諮商過程中運用的輔導策略讓個案感受到所處的情境是安全的、予以包容的，會使個案有較高的動機和輔導教師進行討論跟對話；個案先前會有對於「害怕責備」的恐懼，導致其出現「說謊卸責」和「肢體動作攻擊他人」藉此保護自己的

行為反應；在輔導諮商過程中，漸漸的，原先的較激烈行為反應趨緩，且在引導下可以用口語表達，算是很大的進步，和同儕間的互動也比較少直接以肢體動作攻擊他人，在學校生活中有穩定互動並可依賴傾聽的師長，對個案情緒穩定度是有幫助的。

五、賦予任務、提升使命感

校內學務處主任召集輔導教師、班級導師與心理師討論後，評估認為目標是要讓個案感受到學

校是一個可以產生信賴感和歸屬感之所，故針對校園生活情境中以課程時段、休息時段做區分，提供不同型態的任務予個案，藉此讓個案在執行任務過程中，感受到自己是被需要的、有能力的；擬定任務內容後，輔導教師跟班級導師共同向個案進行說明。在聆聽任務內容時，個案雖沒有明顯接受，但也沒有明顯拒絕態度，運用個案期望被肯定的心態，師長對於個案預期行

為目標表達高度期望，並且說明若在執行任務過程中表現良好，則可在集點制度中以倍數方式累積點數，例如：早上準時到校擔任環保小尖兵，那麼點數乘以 3，上課準時進入教室擔任點名班長，則點數乘以 2，個案對於累積點數可兌換神秘禮物有著高度期待，故願意執行不同課程及休息時段的任務執行。

表 4
賦予個案任務執行歷程與回饋說明表

任務內容	執行任務時間	教師預期行為目標	個案反應情形
環保小尖兵	早上打掃時間	個案能準時到校	環保小尖兵臂章，讓小龍臉上有被賦予榮耀的表情，準時到校由每週一次至二次提升為每週三次至四次。
點名班長	每節上課	個案於上課期間不會在校園閒晃	打鐘後 3 分鐘內小龍可以進到教室。
課堂小幫手	每節上課中	團體課程參與	擦黑板、發簿本，會讓小龍留意課堂老師的指令
秩序糾察	每節下課	小龍可以留在校園內不擅自外出	小龍意識到要以身作則，跑出校外的情形減少許多
重要活動助手	每週學校重要展演活動	提升與同儕、師長間的互動 建立責任感與自信	會較為留意每週重要展演活動時間，協助場地布置、觀賞秩序維持、場地整理

自 105 年 1 月至 105 年 6 月實施社交團體互動技巧策略及賦予任務期間，觀察發現個案有以下行為進步表現，例如：到校出席的穩

定度由每週一至二天提升為每週三至四天，原先上課鐘響十至十五分鐘內遲遲未進入教室的狀況也因為可以點數可以倍數累積，所以

現在鐘響後五分鐘內會主動回到教室，課堂中的參與藉由課堂小幫手的角色會使個案在課堂上較主動聆聽導師的需求，並且完成任務時會有微笑表情；下課時間擔任秩序糾察使其隨意離校的情形變少，此外，每週校園重要展演活動更是個案最期待的事情，藉由在公開場合可以協助展演的秩序維持跟場地整理，更加提升了個案的自信心與活動的參與度。

綜而言之，學校是兼具教育及輔導的支援系統，教師透過觀察教學現場中像個案這樣家庭功能弱勢的孩童時，即時的發現、及時介入、及時輔導，對於孩子學習成長，是可以給予許多改變與進步的力量與支持的。

肆、省思

自 104 年 9 月接案迄今，結合學校行政支援、社會資源介入於輔導個案之成效說明如下：

一、情緒控制：

- (一) 若有同學故意挑釁，以肢體動作表示憤怒的情況變少了。
- (二) 面對課堂情境，趴在桌上或直接躺在地上的頻率減少，可以聽老師指令坐在位子上，但尚未達到穩定。

二、與同儕間的相處技巧：

- (一) 於課後時間能和同儕一起互動（玩球）、遊樂設施。
- (二) 當在同儕間得不到正向互動時，說髒話的自我控制力有進步，之前會立刻開口說髒話，現在仍然會說髒話，但可以忍耐 3-5 分鐘，透過替代詞彙的練習，教導小龍說：這樣讓我覺得

難過或不舒服以表達不滿情緒。
三、面對家庭功能與環境不利時仍能導出正向信念之發展：

- (一) 每週諮商輔導藉由與孩子互動談話，釐清其錯誤謬思，讓小龍體會到環境的感受操之在己。
- (二) 練習正向思考的活動和主題，讓小龍減少負面悲觀思考的表現，在議題討論時會模仿師長的語氣說出個人的看法及說出對於看法之感受。

四、提供個案發展自我的機會，藉此肯定自我價值：

- (一) 小龍擔任環保小尖兵及秩序糾察時，笑容變多了。因自覺要以身作則，故在指導他人的口語表達能力上進步許多，藉此增加和同儕互動機會。
- (二) 重要活動的參與建立其自信心及歸屬感，現階段雖不主動加入團體，但在師長邀請下融入團體的排斥度降低許多。

伍、結語

特殊教育的服務係運用教材的彈性、教育內容多樣性與專業團隊合作等特性，藉以提供情障學生能獲得正向學習效果，包括提供普通班教師諮詢和同儕的接納課程等，幫助孩子在學習上減少不利其恢復的障礙，增加有利其恢復的支援。

每個人都特別，面對來自於不同家庭背景、文化背景、個性的對象來說，要如何去看待孩子的行為問題，重點不在於苛責其負面行為，而是要去了解行為背後的原因，盡量以建議方式使其有自我察覺能力，協助當事者澄清錯誤思維及找出正向行為目標，貼近孩子心理的方式滿足其情感

上的需要，唯有懂得人心，才能有機會真正的幫助他們。

學校之於家庭，透過親職教育（父母再教育）的過程，洞察出親子間的問題所在，重新修正教育方法，幫助家庭與個案間發展平等關係、互信與尊重，開創新的生活型態，對於被忽視尚未理解愛與信任的兒童而言，透過鼓勵的應用希冀適應所居住的環境及如何適切處理煩惱來源、建立正向的自我價值感，讓個體覺察到自己是人類社會中的一份子，以朝著「具有建設性的方向」邁進。

筆者將輔導個案之歷程及心得，以上述文字做分享，期許自己在日後輔導諮商的現場中，仍能秉持初衷，繼續奉獻一己之心力。

參考文獻

- 小倉廣（2015）。**接受不完美的勇氣-阿德勒 100 句人生革命**。臺北市：遠流出版社。
- 中野明（2015）。**勇氣心理學**。天下雜誌。
- 岩井俊憲、蕭辰捷（2016）。**打不倒的勇氣**。晨星出版社。
- 吳書榆（譯）（2015）。**阿德勒心理學講義**（原作者 Alfred Adler.）。臺北市：經濟新潮社。（原著出版年：1930）
- 岸見一郎、古賀使健（2014）。**被討厭的勇氣-自我啟發之父「阿德勒」的教導**。究竟出版社。
- 洪仲清（2016）。**跟自己和好**。臺北市：遠流出版社。
- 黃光國（譯）（1993）。**自卑與超越**（原作者 Alfred Adler.）。臺北市：志文出版社。（原著出版年：1931）
- 劉致毅（2015）。**阿德勒社會興趣之**

研究。（未發表之碩士論文）。臺北市：臺北市立大學教育學系。教育部（2014）。**身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法**。

- Adler, A. (1937). *The progress of mankind*. In H. L. Ansbacher, & R. R. Ansbacher (Ed.). *Superiority and social interest: A collection of later writings*. (pp. 27-29). Evanston: Northwestern University.
- Adler, A. (2009). *Understanding life: An introduction to the psychology of Alfred Adler*. Oxford, England: Oneworld (Original work published in 1929).

ADHD 學生上課隨意離座行為之功能性評量

許淨君/南投縣北山國小

壹、前言

在校園學習時，上課常規的培養和建立，是學生於求學過程中需建立的規範。而注意力缺陷過動症（Attention Deficit Hyperactivity Disorder，簡稱為 ADHD）的孩子，因常無法控制自己的行為，而影響教師在班級上的管理，且會直接影響其自身人格和教育上的發展、也會間接導致人際關係的不和諧和教師在管教上的困擾（王碧輝，2004）。

筆者本身是資源班教師，在與導師溝通過程中，發覺班上情緒行為障礙孩子的問題行為造成老師在班級上極大的挑戰，讓教師深感無力、挫折，急需各方資源的介入和協助，因此選擇有理論依據且以自己教導過的注意力缺陷過動症（ADHD）學生的功能性評量做實際個案的介入探討，並提出 ADHD 學生問題行為的功能性評量的應用策略分享，期許對教學現場的教師有一具體方向可參考。

貳、ADHD 法規定義

依據身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（教育部，2013）將情緒行為障礙定義為長期情緒或行為顯著異常，嚴重影響學校適應者，其障礙非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果。情緒行為障礙之症狀，包括精神性疾患、情感性疾患、畏懼性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題者。注意

力缺陷過動症（ADHD）為情緒行為障礙中之一類，而其鑑定基準依下列各款規定：

- 一、情緒或行為表現顯著異於其同年齡或社會文化之常態者，得參考精神科醫師之診斷認定之。
- 二、除學校外、在家庭、社區、社會或任一或任一情境中顯現適應困難。
- 三、在學業、社會、人際、生活等適應有顯著困難，且經評估後確定一般教育所提供之介入，仍難獲得有效改善。

參、理論基礎

本研究以正向行為支持的功能性評量為理論基礎來探討行為問題的解決方法。功能性評量是一種蒐集問題的行為資料，分析其功能並據以選擇介入策略的過程，目的是透過有效資料的蒐集與分析以增進行為介入的效果（O'Neill 等人，1997；張正芬，2000）。即是藉由蒐集行為與環境之間的 ABC 關係-前事、行為和後果三者間關係的資料以決定目標行為發生的原因（楊蕙芬，2005），上述所指的 ABC 關係是找出（A）行為的前提事件（antecedent）、（B）目前的行為表現（behavior）和（C）行為的後果（consequence），並從中歸結出目標行為與前提事件、行為後果間的關係（張世慧，2000）。

功能性評量的目的在於發現問題所在後，重新安排適當的環

境，讓個案學習不表現行為問題，而表現出新學習到的技能（Kauffman，1997；陳麗如，2006）。

肆、功能性評量輔導實例

一、背景資料描述

（一）基本資料：個案為國小六年級，具有 ADHD 情緒行為障礙之男童。

（二）家庭狀況

1. 個案生長在單親家庭，在家排行老二，上面還有一位哥哥，個案與哥哥皆常藉打架來解決事情。
2. 主要照顧者為父親，管教方式為打罵。
3. 父親為家中經濟來源，從事水電工程工作。

（三）成長背景

1. 生長史：出生後發展正常。
2. 醫療史：小二鑑定為 ADHD，早上和中午各服用 Ritalin（利他能）一顆。
3. 復健史方面：一個學期接受兩節職能治療、三節心理治療。
4. 教育史方面每個星期接受三堂資源班國語、數學、社交技巧的課程以輔導學業和行為問題。

（四）現況能力分析

1. 認知能力：注意力不集中、易分心，無法長時間專注於學校課業。
2. 行動能力：手眼協調度不佳。
3. 人際關係：與同儕互動少，易與同儕起衝突，社會技能缺乏，不懂得與他人輪流與等

待。

4. 情緒管理：挫折忍受度極低，與同儕起糾紛時，會以脅迫或怒罵對方的方式來解決。
5. 學業能力：學業成績長期落在班上後 15% 的水準。

二、問題行為：上課自行隨意走動。

（一）情境：發生在普通班不同科目的室內課。

（二）前事事件：當課程是靜態或較少操作性的活動時。

三、功能性評量

O'Neill 等人（引自鈕文英，2003）認為功能性評量包括蒐集相關人士所提供的訪談資料、直接觀察和功能分析。以下詳細說明相關人士和直接觀察法得到的資料，之後說明功能性分析的結果。

（一）相關人士所提供的資料：分成與個案家人和學生導師晤談來說明。

1. 與家人訪談相關情境：家長對於個案教養是採放任的態度。

2. 與個案導師訪談相關情境：個案在普通班級上課時，因學生數眾多，所以導師無暇顧及學生隨意走動之行為。

（二）直接觀察：與導師溝通後，在個案原班的平日課堂中，觀察個案在室內國語和數學主科靜態課程會自行隨意走動。

（三）功能性分析：連續隨機觀察三個禮拜個案在班上室內課的上課情形，並進行以

下四種處理方法，與其之後分別對應之學生後續表

現，以及處理成效，如表一所示。

表 1
觀察三個禮拜個案在班上室內課的上課情形

處理方式	學生後續表現	處理成效
1.中斷反應		
(1) 口語提示： 當個案想起來走動時，告訴個案說：「請坐好，老師叫你的名字時，才可以起來走動。」	坐回座位。	不久後，個案即又站起來走動，且一堂課走動頻率達五次以上。
(2) 動作提示+口語提示： 以肢體輕輕碰觸個案，並告知個案說：「請坐好，老師叫你的名字時，才可以起來走動。」	坐回座位，等待老師告知。	維持一小段時間，即又站起來想要走動，且一堂課中走動頻率達五次以上。
2.環境調整		
學生座位調整： 將學生座位安排在老師講桌前方或旁邊。	坐在椅子上。	老師離開個案周圍，個案即會起來走動，且一堂課中走動頻率達五次以上。
3.課程調整		
(1) 調整課程內容。	個案參與度高，而能坐在座位上，等待老師指令。	個案在課堂上隨意走動行為，每堂課頻率減少至三次以下。
(2) 簡化課程。	個案可以坐在座位上。	個案在課堂上隨意走動行為，每堂課頻率減少至三次以下。
4.教學調整		
給予個案表現的機會。	個案表現完後，可以坐在座位上。	個案在課堂上隨意走動行為，每堂課頻率減少至三次以下。

- (四) 行爲處理：「中斷反應」處理和「環境調整」處理可讓學生坐在座位上一段時間，但過不久即又開始隨意走動，且每堂課走動頻率達到五次以上；而「課程調整」和「教學調整」處理，除可讓個案坐在自己座位上，且每堂課走動頻率降至三次以下。
- (五) 結果：個案課堂隨意走動行爲次數漸減少。
- (六) 行爲功能：經由以上的介入策略和觀察分析下，推得個案上課隨意走動，主要原因可能有以下三點：
1. 靜態課程太多，動態課程較少。
 2. 課程太難。
 3. 個案沒有活動和表現的機會。
- #### 四、功能性評量在教學上的策略和建議
- (一) 功能性評量在教學上的應用之一（建議的時間和程度：時間爲每週五天，每一天皆實施一節課，並持續實施四個禮拜。）應用之一流程簡圖如圖一所示。
1. 前提事件（A）：課程靜態太多，動態課程太少；行爲表現（B）上課自行起來走動；結果（C）教室課程中斷。
 2. 前事控制策略
 - (1) 環境安排：在個案座位周圍圈出其可活動區域，以讓個案有稍微活動的空間。
 - (2) 排課技巧策略：將動態課程安排於靜態課程前，除可讓學生先消耗體能；也可讓學生有起身活動的機會。
 - (3) 三明治排課法：將動態課程排在靜態課程中間，如體育課排在國語和數學科目的中間。如此可以讓個案於靜態課程後有活動的機會，且因下一節課是節課是個案喜歡的課，也可以提高學生靜態課程中的學習動力。
- #### 3. 行爲介入策略：行爲塑造技巧（shaping）：設定時間，規定一段時間後個案可以坐在座位上，即給予加分，之後漸進加長時間的長度，進而讓個案到一整節課都可以坐在座位上。
- #### 4. 後果處理策略
- (1) 區別性增強替代行爲（differential reinforcement of alternative behaviors, 簡稱DRA）：訂定目標只要個案在一節課中，能坐在座位上達10分鐘以上，下課就可以得玩電腦遊戲當獎勵。
 - (2) 積點制度：個案有達成教師指示，即給予加分，到了學期末，個案可以依加分點數的多寡換取他喜歡的獎品。

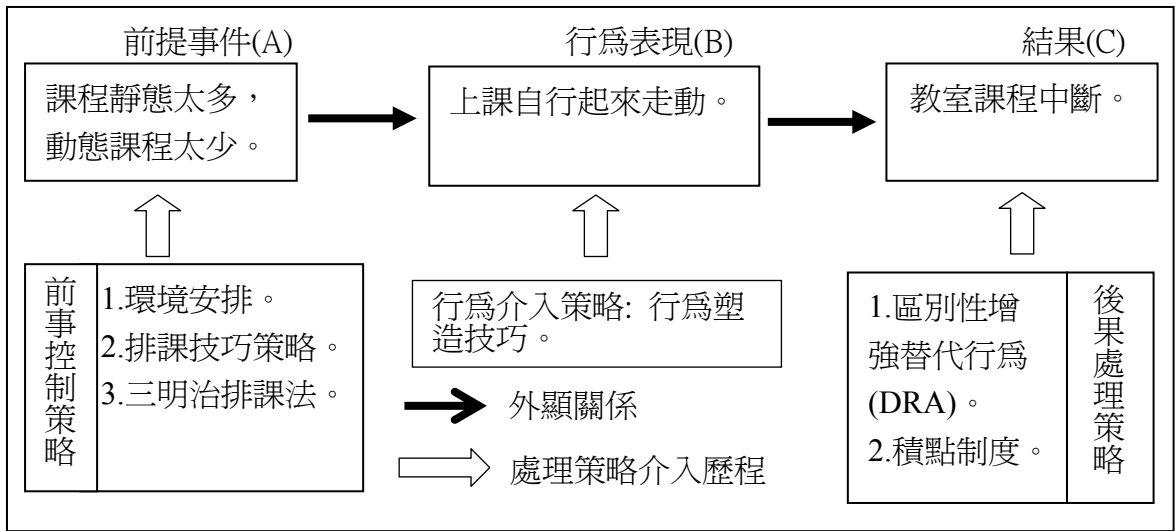


圖 1
功能性評量在教學上的應用之一

資料來源：格式參考鈕文英（2003）。身心障礙者行為問題處理---正向行為支持取向。（頁 104）

（二）功能性評量在教學上的應用之二（建議的時間和程度：時間為每週五天，每一天皆實施一節課，並持續實施四個禮拜。）應用之二流程簡圖如圖二所示。

1.前提事件（A）：課程太難；
行為表現（B）：上課自行走動；結果（C）教室課程中斷。

2.前事控制策略

（1）視覺提示（prompting）：
在黑板貼上「請坐好」的班級公約，或教師做出具體的舉手表勢，提示學生以舉手表達意見。

（2）安排小老師在旁教導個案學習。

（3）教導學生自我控制技

能：制定自我控制計畫表（含目標行為和達成的獎勵方法）

（4）課程調整：彈性調整個案在課堂上需完成的課程分量及依個案能力安排適合其能力的課程內容。

3.行為介入策略：

（1）自我教導技巧的訓練：教導個案如果無法控制自己走動行為時，能自己用具體的口語告訴自己我坐在椅子上等候教師指示，即是讓個案可以用正向的內在語言來改變其負向的外在行為。

（2）教導表達需求的方式：告知個案以舉手來

表達自身想法，如個案未舉手即發言，即給予忽視的策略或取消下課時間的策略。

4.後果處理策略：設計學生上課的個別學習單，並依學校課程及個案能力設計適合個案的學習單。

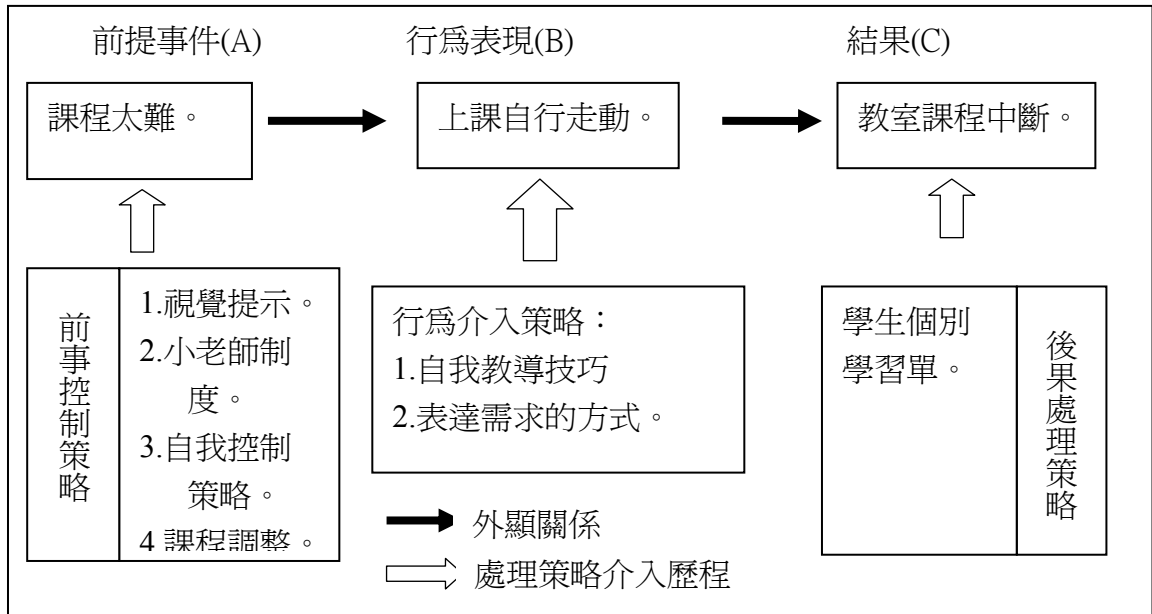


圖 2

功能性評量在教學上的應用之二

資料來源：格式參考鈕文英（2003）。身心障礙者行為問題處理---正向行為支持取向。（頁 104）

（三）功能性評量在教學上應用之三（建議的時間和程度：時間為每週五天，每一天皆實施一節課，並持續實施四個禮拜。）應用之三流程簡圖如圖三所示。

1.前提事件（A）：個案沒有表現的機會；行為表現（B）：個案行為表現為上課自行走動；結果（C）：造成教室課程中斷。

2.前事控制策略

（1）課堂中請個案幫課務。

（2）增加個案發言和上台活動的機會。

3. 行為介入策略:行為 約法 (contingency

contracting)：與個案訂定行為 約：其內容包含有要達成的目標行為、行為紀錄的方式、達到或未達目標的結果、目標的開始和結束時間。

4.後果處理策略:

（1）活動令 策略:教導個案拿取活動令 圖卡換取上課活動的機會，以解

決個案上課未經教師隨意走動的行為。
 (2) 教學活動調整:課程中加入活動性的課程,以增進個案活動和表現的機會,如:遊戲化教學、可

操作的教學教具。
 (3) 普克原則增強法 (Premack principle):告知個案在課堂中如有遵守規坐好,下課就可以玩他喜歡的玩具。

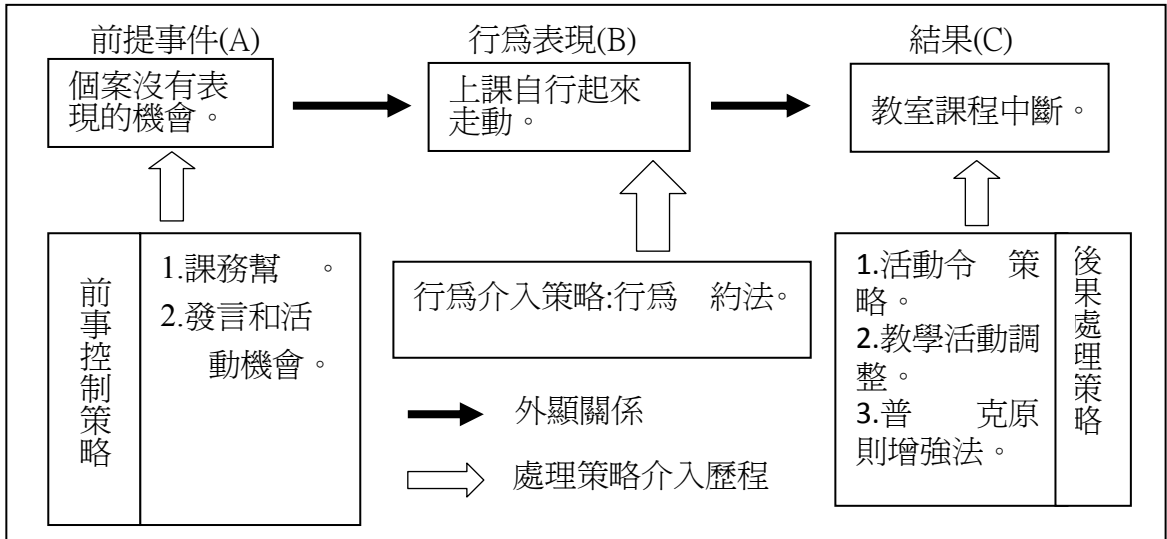


圖 3 功能性評量在教學上的應用之二

資料來源：格式參考鈕文英（2003）。身心障礙者行為問題處理---正向行為支持取向。（頁 104）

五、教師在教學上，還可以採取的行為處理策略介入

(一) 介入策略一

- 1.問題行為的功能：想要起來走動。
- 2.教師可以採用的方法：可採用計時器視覺線索提示，即在個案桌上放置時間計時工具，如：表、等工具，並設定一段時間，如個案可以於這一段時間都坐在椅子上，即可以獲得加分的獎勵。

(二) 介入策略二

- 1.問題行為的功能：想參與課堂活動。
- 2.教師可以採用的方法：提供模以讓個案模仿或如請其他學生示範想要參與活動的正確表達方式。

(三) 介入策略三

- 1.問題行為的功能：想要站起來走動。
- 2.教師可以採用的方法：對於學生上課自行走動，取消之後上台活動的權益，並告知

必須聽從教師指令，才有上台表現的機會。

六、若情境因素出現，引發前因刺激，為避免引發上課隨意走動的問題行為的策略

(一) 前因事件：不能區別環境中的教學提示線索。

(二) 事先預防方法：上課前先請個案將桌面上不必要的東西 起來，以免干擾個案的課堂學習。

伍、結語

ADHD 孩子除了讓導師深感也常受到同儕排、厭，更造成教師在班級經營上很大的壓力，但其實 ADHD 孩子也跟一般孩子一樣，但因先天神經功能的不同，以致於造成許多反課堂學習的行為出現，因此教師需教導學生養成正確行為的方法，也需給予孩子足夠的時間學習，且需要不斷的增強學生好的表現，正向功能性評量的行為支持取向可以滿足 ADHD 孩子在校園學習的需求，也可以讓孩子在校園中得到適性的教育環境，更可以促進導師在教學上的成效，也讓同儕可以知道如何與特殊的孩子相處，以達到現今融合教育的特教潮流趨勢。

參考文獻

王碧輝 (2004)。自我教導策略對注意力缺陷過動症兒童行為問題與人際關係的影響研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，台北市。

張正芬 (2000)。自 症兒童問題行為功能之探討。特殊教育研究專刊，18，127-150。

楊蕢芬 (2005)。自 症學生之教育。台北市：心理。

張世慧 (2000)。行為改變技術。台北市：五南。

陳麗如 (2006) 特殊教育學生鑑定與評量 (第二版)。台北市：心理。

鈕文英 (2003)。身心障礙者的正向行為支持。台北市：心理。

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albine, R. W., Sprague, J. R., Storey, K. & Newton, J. S. (1997).

Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing In

Kauffman, J.M. (1997). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (6th ed.). Columbus: Merrill.

桃竹區特殊教育第二十九期稿約

本校特殊教育中心即將發行「桃竹區特殊教育」第二十九期，預定於一〇六年七月出刊，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

為桃園市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 桃園市中壢區中北路 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