

## 購物無障礙，生活更有愛！

### 臺中市量販店無障礙升降梯之初探

藍立晶

國立臺中教育大學  
特殊教育學系碩士班

謝馥羽

國立臺中教育大學  
特殊教育學系碩士班

莊嘉文

國立臺中教育大學  
特殊教育學系碩士班

莊素貞

國立臺中教育大學  
特殊教育學系教授

本研究選擇臺中市地區十家量販店作為研究對象，採直接觀察法與實地量測法，進行資料分析以計算各間量販店與各項目之合格率，目的在於探討臺中市量販店的無障礙升降梯是否符合規範。研究結果發現十間量販店的合格率介於(含)75%-100%之量販店有 4 間；(含)50%-75%有 2 間；(含)25%-50%有 3 間。

本研究建議政府對升降機引導材質有更明確特定的規範，並建議量販店業者主動調整不符合規範之處、地方政府機關定期勘查以營造友善的無障礙環境，最後亦建議未來的研究者，能夠訪談無障礙升降梯使用者之看法，加入質性的分析，使研究更具完整性。

關鍵字：臺中市、無障礙電梯設置、量販店

#### 壹、緒論

「無障礙環境」是一種人性化空間的實現，主要在確保身為人類的「移動權」，讓所有的人能共同參與社會活動(曾思瑜，2003)。自 1980 年後，臺灣也逐漸將無障礙環境的概念納入法規中，從最早訂定的《殘障福利法》到近年內政部營建署修訂的《建築物無障礙設施設計規範》，可以發現無障礙環境的概念已從宣示性意義的法條成為實務上具

體能夠依循的規範，顯示無障礙環境的重要性愈來愈受到重視。

現代生活中，購物是一般人的日常活動，尤其是到量販店購物的消費活動更是現代生活中不可或缺的生活經驗之一。若希望所有人，包含身心障礙者能夠在友善、方便而且無障礙的環境中進行消費行為，無障礙環境的設計便十分重要。此外，在量販店購物過程中，電梯的使用更是不可或缺，因此，研究者希望了解實際生活中，量販店內電梯設置的

現況是否符合此規範，是否讓身心障礙者及所有人在公共建築物中能平等且無障礙的活動。故研究者以臺中地區量販店無障礙升降機設置現況之調查研究為題，並據內政部《建築物無障礙設施設計規範》及《臺中市公共建築物無障礙設施設備設置參考手冊》為調查依據設計檢核表，針對臺中地區的十所量販店內設置的電梯進行實地勘查。由於規範及參考手冊內容皆將電梯正式名為升降機或升降設備，故本研究依循規範命名，以升降機替代表示通俗使用的「電梯」。

## 貳、文獻探討

### 一、無障礙環境之內涵

「無障礙環境設計」的理念主要起源於1950年代末期的北歐史坎第亞半島諸國(曾思瑜, 2003)，主張讓身心障礙者也能和一般人一樣在社會上過普通的生活。隨著時代演進，世界各國也開始注意身障者的權益問題，紛紛推動無障礙環境，希望去除存在環境中的各種障礙，為身心障礙者建立一個友善的空間(Barrier Free New Zealand Trust, 2014)。

世界上最早有關「無障礙環境」設計的規範，為1961年美國國家標準協會ANSI訂定的「關於美國身體身心障礙者易接近、方便使用的建築、設施設備的基準規範書」(American National

Standard Specifications for Making Buildings and Facilities Accessible to and Usable by the Physically Handicapped)，此時關注的重點聚焦於建築物、工作環境的「可及性」。直到1973年美國訂定《職業復健法》，對於無障礙環境的理念更擴及至追求「確保平等、社會參加權益」的價值觀。由此可知，無障礙環境的內涵，除了重視物理環境，如建築、交通、休閒、及教育等場所之設施設備的方便使用，亦重視人文環境，如接納的、尊重的社會型態之價值氛圍(吳武典, 1992)。

營造無障礙環境的理念，從1950年代末萌芽至今；從北歐擴及至美國和全世界；從建築等物理環境的改變擴及至人文環境層面的無障礙。目的在於追求平等及安全、包容、友善的生活環境，讓每個人都有機會在舒適的環境中具有尊嚴且享受獨立生活的樂趣，因此將無障礙環境的概念化成實際行動是十分重要也極具意義的。

### 二、無障礙環境之相關法規

無障礙環境的概念在臺灣逐漸受到重視，在《憲法》、《身心障礙者權益保障法》、《建築技術規則建築設計施工編》、《建築物無障礙設施設計規範》、《特殊教育法》及《身心障礙學生支持

服務辦法》等法規中，都可以看見與營造無障礙環境相關的內容，更可看見具體實際的設置規範。

《憲法》第 10 條第 7 項規定：「國家對於身心障礙者之保險與就醫、無障礙環境之建構、教育訓練與就業輔導及生活維護與協助，應與保障並扶助其自力與發展。」雖本條文僅以宣示的性質說明，但由此可見營造無障礙環境是憲法所保障身心障礙者的重要條件之一。《身心障礙者權益保障法》第 22 條當中提到：「政府對各項公共建築物及活動場所，應設置便於殘障者行動之設備。」為法令中首度帶入無障礙環境之觀念，並表達了無障礙環境的重要性。《建築技術規則建築設計施工編》第十章「無障礙建築物殘障者使用設施」，定義無障礙建築物的適用範圍。《建築物無障礙設施設計規範》中詳列無障礙通路、樓梯、升降設備、廁所盥洗室、浴室、輪椅觀眾席位、停車空間及無障礙標誌等設計的規範及圖示，使無障礙設施的設置有了共同語言。

從上述法規可以得知，臺灣對於無障礙環境「物理環境層面」的推動與發展已逐漸重視也愈加詳細，在《建築物無障礙設施設計規範》中更詳列樓梯、升降設備、廁所盥洗室等設施的設計標準，本次研究即依據此規範訂定之升降設備

的設計標準，對「臺中市十間量販店所設置之升降機」進行探究。

### 三、無障礙升降機設計規範

我國內政部營建署依據《建築技術規則建築設計施工編》第 167 條第 2 項規定修訂《建築物無障礙設施設計規範》並於 104 年 1 月 1 日施行，其中第四章明確訂定升降設備之規範包含：適用範圍、一般規定、引導標誌、升降機出入平台、升降機門以及升降機廂，主要內容如下：

1. 主要入口方向指引：建築物主要入口處及沿路轉彎處應設置無障礙升降機方向指引。
2. 升降機引導：升降機設有點字之呼叫鈕前方 30 公分處之地板，應作長度 60 公分、寬度 30 公分之不同材質處理。
3. 主要入口樓層標誌：主要入口樓層之升降機應設置無障礙標誌，其下緣應距地板面 190 公分至 220 公分，長、寬尺寸不得小於 15 公分。如主要通路走廊與升降機開門方向平行，則應另設置垂直於牆面之無障礙標誌。
4. 輪椅迴轉空間：升降機前迴轉空間不得小於 150 公分。

5. 昇降機呼叫鈕：昇降機內外應設置 2 組呼叫鈕，呼叫鈕直徑應大於 2 公分。上組呼叫鈕左邊應設置點字，下組呼叫鈕之中心點距地板面 85 公分至 90 公分，且其上方適當位置應設置長、寬各 5 公分之無障礙標誌。
6. 昇降機入口的觸覺裝置：昇降機入口兩側之門框或牆、柱上應設置觸覺裝置及顯示樓層數字、點字符號。單一浮凸字的長、寬應 8 公分以上，2 個以上的浮凸字，每字應寬 6 公分、長 8 公分以上，觸覺裝置之中心點應距地板面 135 公分，且標示之數字預與底板顏色有明顯不同。
7. 防夾感應裝置：如果門受到物體或人的阻礙時，昇降機門應設有可自動停止並重新開啟的裝置。
8. 關門時間：昇降機開門時，昇降機門應維持完全開啟狀態至少 10 秒鐘。
9. 機廂與地面間隙：昇降機出入口處之樓地板面，應與機廂地板面保持平整，其與機廂地板面之水平間隙不得大於 3.2 公分。
10. 機廂尺寸：昇降機門的淨寬度不得小於 90 公分，機廂之深度不得小於 135 公分。
11. 扶手裝置：機廂內至少兩側牆面應設置扶手。且扶手上緣距機廂地面應為 75 公分。
12. 後視鏡：機廂入口對側壁面應設置安全玻璃之後視鏡（如對側壁面為鏡面不銹鋼或類似材質者不在此限）或懸掛式之廣角鏡。
13. 輪椅乘坐者操作盤：操作盤距機廂入口不得小於 30 公分、具入口對側不得小於 20 公分。多排按鈕的最上層按鈕中心點距機廂地面不得大於 120 公分（如設置位置不足，得放寬至 130 公分），最下層按鈕之中心點距機廂地面為 85 公分至 90 公分。單排按鈕之按鈕中心點距機廂地面不得大於 85 公分至 90 公分。
14. 按鈕規格鈕：按鈕應為直徑 2 公分以上，按鈕間之距離不得小於 1 公分，其數字需與底板的顏色有明顯不同，不得使用觸控式按鈕。
15. 點字標示：點字標示應設於一般操作盤按鈕左側。
16. 語音系統：機廂內應設置語音系統以報知樓層數、行進方向及開關情形。

## 參、研究方法

本研究針對臺中市量販店無障礙電梯為研究主題，並依照內政部(2014)建築物無障礙設施設計規範之規定，將檢核項目分為 16 個大項目進行檢核與討論。

### 一、研究對象

研究對象為臺中市的 10 間量販店之無障礙電梯。本研究將以下 10 間量販店以大寫字母 A、B、C.....J 進行編號，其中，A 和 J 位於臺中市西屯區，G 位於東區，H 位於大里區，I 位於北區，其餘 B、C、D、E、F 皆位於南屯區。

### 二、研究設計

1. 研究方法: 本研究使用實地調查表 1

**臺中市量販店無障礙電梯之勘查表**

檢核編號	檢核項目	檢核編號	檢核項目
1	主要入口方向指引	8	升降機廂
2	升降機引導	8-1	電梯機廂尺寸
3	主要入口樓層標誌	8-2	扶手裝置
4	輪椅迴轉空間	8-3	後視鏡
5	升降機呼叫鈕	9	輪椅乘坐者操作盤
6	升降機入口的觸覺裝置	10	按鈕規格
7	升降機門	11	點字標示
7-1	防夾裝置	12	語音系統
7-2	關門時間		
7-3	機廂與地面間隙		

法，透過實地的訪查與測量以檢核臺中市量販店無障礙電梯之現況並訪問量販店工作人員以了解其他無障礙之相關服務。

### 2. 研究工具:

(1)捲尺:以 5 公尺的工業用捲尺進行無障礙電梯之項目測量以檢核是否符合其規定。

(2)臺中市量販店無障礙升降機勘查表:本研究以內政部(2014)建築物無障礙設施設計規範為參考基準，設計臺中市量販店無障礙電梯之勘查表，以供實地勘察使用，檢核表包含 12 大項，其中第 7 與 8 大項各分為 3 個細項目，總共 16 個項目，詳如表 1。

### 三、資料分析

利用自編檢核表「臺中市量販店無障礙升降機勘查表」檢核量販店升降機之情形。本檢核表分為三個符號以標示不同的程度，「●」表示有設置；「△」代表有設置但部分符合標準；「×」代表未設置。本研究將利用資料數據分為三個項目進行資料分析，分別為(1)量販店項目總合格率(2)項目合格率以及(3)無障

礙設施服務。

#### (一) 量販店項目總合格率

依照自編檢核表「臺中市量販店無障礙升降機勘查表」的 16 個項目檢核每間量販店的合格項目，並計算其合格率，計算方式為量販店合格項目佔總項目之百分率。

$$\text{量販店項目總合格率} = \frac{\text{合格項目}}{\text{總項目(共16項)}} \times 100\%$$

註:合格項目指「●」之項目，「△」不列入合格項目內。

#### (二) 各項目合格率

依照自編檢核表「臺中市量販店無障礙升降機勘查表」的 16 個項目檢核每個項目的合格量

販店之間數，並計算其項目合格率，計算方式為合格量販店間數佔所有量販店間數之百分率。

$$\text{各項目合格率} = \frac{\text{合格量販店間數}}{\text{總間數(共10間)}} \times 100\%$$

## 肆、研究結果與討論

### 一、量販店項目總合格率

本研究以臺中市 10 間量販店為研究對象，檢核其無障礙升降機之合格率，依據表 1 可得知合格率介於(含)75%-100%之量販店有 4 間；(含)50%-75%有 2 間；

(含)25%-50%有 3 間。其中合格率最高的是 H 量販店，其合格率高達 81%；合格率最低者為 I 量販店，其合格率僅 25%。

各量販店不合格之項目如表 1 內「×」符號之標示，A 量販店：升降機

引導；C 量販店：主要入口方向指引、主要入口樓層標誌、點字標示；D 量販店：主要入口樓層標誌、點字標示、語音系統；E 量販店：主要入口方向指引、升降機引導、升降機入口的觸覺裝置、機

廂與地面間隙；H 量販店：電梯機廂尺寸；I 量販店：升降機引導、升降機入口的觸覺裝置、機廂與地面間隙、輪椅乘坐者操作盤、點字標示、語音系統；J 量販店：升降機引導、主要入口樓層標誌。

表 1  
量販店項目總合格率

量販店 檢核項目	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	●	●	×	●	×	●	●	●	●	●
2	×	●	△	●	×	△	△	●	×	×
3	●	●	×	×	●	●	△	△	△	×
4	●	△	●	●	△	●	●	●	△	●
5	△	△	△	●	●	●	△	●	△	△
6	△	●	△	●	×	△	△	●	×	●
7-1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
7-2	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
7-3	●	●	●	●	×	●	●	●	×	●
8-1	●	●	●	●	●	●	●	×	●	●
8-2	●	●	△	●	△	●	●	●	△	△
8-3	△	●	△	△	△	△	●	●	△	△
9	●	△	△	●	△	●	△	●	×	△
10	△	△	●	●	△	△	●	●	△	△
11	△	●	×	×	△	●	△	△	×	△
12	●	●	●	×	●	●	●	●	×	△
合格項目	10	12	7	12	6	12	10	13	4	7
合格率	63%	75%	44%	75%	38%	75%	63%	81%	25%	45%

## 二、 各項目合格率

根據自編檢核表「臺中市量販店無障礙昇降機勘查表」中的12大項目，其中又分為總共16

個項目進行分析，在10間量販店內，每個項目的合格率如表2所顯示。

項目	1	2	3	4	5	6	7-1	7-2
合格率	80%	30%	40%	70%	40%	40%	100%	100%
項目	7-3	8-1	8-2	8-3	9	10	11	12
合格率	80%	90%	60%	30%	40%	40%	20%	70%

表 2

### 各項檢核項目合格率

探究過程中，研究者發現量販店大多有依照法定規範設置無障礙相關設備，但多數不符合其規格，例如：高度、寬度等，而且部分觸覺裝置有已脫落的現象，昇降機引導的設置則是部分樓層有、部分樓層沒有，且材質不一。此外，許多量販店只有設置手扶梯，並無設置無障礙昇降機。可見臺中地區量販店的無障礙昇降機設置仍有許多可以再改善和發展的地方。

本研究亦針對十六項無障礙昇降機的項目設置分項了解現狀，從表 2 得知，項目 11：點字標示的合格率僅 20%、項目 2：昇降機引導及項目 8-3：後視鏡的合格率僅 30%，為合格率最低的三個項目。點字標示的問題在於多數量販店有設置，但點字位置不符合規定；昇降機引導的設置的問題在於有設置但規格不符合或並未設置，而後視鏡的問題在

於規格不符合。而合格率高達 100%的兩個子項目分別為項目 7-1：防夾裝置以及項目 7-2：關門時間，項目 7-1：防夾裝置的部分，雖然昇降機的樣式有舊款及新款，但在防夾裝置的安全層面都有顧及到，無論是舊式的安全觸板或新式的紅外線都能在使用上盡到防護的功能；項目 7-2：關門時間的統計上，在十間量販店的昇降機中，每間的關門時間都有達到規範中的五秒鐘以上的秒數限制。

## 伍、 結論與建議

### 一、 結論

探討臺中十家量販店昇降機是否符合無障礙設施，得知臺中十間量販店的合格率普遍座落於 60%~75%的區間(共五間)，表示多數量販店的無障礙昇降機皆有依照規範，設置相關裝置，且在使用上具有一定水



準的方便性與友善性，但仍有部分項目可以再進行更好的改善。

本研究與徐如慧、莊素貞、蔡宛姍與黃薇真(2016)在臺中市所做的醫院無障礙昇降機之研究及戴琦樺、莊素貞、鄭怡珍、高羽萱(2016)在臺中市所做的百貨公司無障礙昇降機之研究相互比較，發現後兩者研究結果的合格率大多座落在 90% 以上，可見臺中市在醫院和百貨公司的無障礙設施之設置相對於量販店是更友善的。

綜上所述，臺中地區量販店的無障礙昇降機設置多數具有一定的友善性及便利性，且符合內政部營建署的《建築物無障礙設施規範》。但與醫院及百貨公司相較，仍有改善和發展的空間。量販店扮演著民生日常所需的重要角色，因此也建議量販店參考相關法規進行改善，提升身心障礙者無障礙環境的使用便利性，共同營造無障礙環境。

## 二、建議

(一) 針對昇降機呼叫鈕前的引導磚材質選用，本研究發現，許多店家雖有使用與地板不同的材質，但地板材質與引導磚的材質觸感差異並不大，視障者在感受上不一定能立即反應，因此建議能對於昇

降機引導材質有特定的規範。

(二) 調查臺中市量販店無障礙昇降梯現況後，發現許多裝置都已年久失修或不符規格，如：點字標示脫落、昇降機引導僅部分樓層設置，建議各量販店業者參酌本研究調查結果所列出不符合之詳細項目主動調整，並建議地方政府機關定期勘查。

(三) 針對未來的研究建議，能夠訪談無障礙昇降梯使用者之看法，加入質性的分析，使研究更具完整性。

## 參考文獻

### 一、中文部份

中華民國憲法增修條文(2005 年 6 月 10 日)。

吳武典(1992)。無障礙校園環境軟硬體設施及其與特殊教育的關連。**無障礙校園環境實施手冊**，15-24。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育中心。

身心障礙者權益保障法(2015 年 12 月 16 日)。

身心障礙學生支持服務辦法(2013 年 09 月 27 日)

建築技術規則建築設計施工編(2018

年 03 月 27 日)。  
建築法(2011 年 01 月 05 日)。  
建築物無障礙設施設計規範(2014  
年 12 月 01 日)。  
建築物無障礙設施設計規範(2019  
年 01 月 04 日)。  
徐如慧、莊素貞、蔡宛姍、黃薇真  
(2016)。臺中地區醫院無障礙  
電梯設置現況之調查研究。特  
殊教育與輔助科技，14，30-35。  
特殊教育法(2014 年 06 月 18 日)。  
曾思瑜(2003)。從「無障礙設計」  
到「通用設計」—美日兩國無  
障礙環境理念變遷與發展過程，  
設計時報，8(2)，57-76。  
臺中市政府公共建築物無障礙網站。

2018/12/26 取 自  
<http://t.cn/E5Z3TkL>  
臺中市政府都市發展局(2016)。臺  
中市公共建築物無障礙設施設  
備設置參考手冊。  
戴琦樺、莊素貞、鄭怡珍、高羽萱  
(2016)。吾愛 Shopping!無礙  
Shopping!—臺中市百貨公司無  
障礙電梯設置現況之調查研究。  
特殊教育與輔助科技，15，48-  
56。

## 二、英文部份

Barrier Free New Zealand  
Trust(2014).*Accessibility Design  
GuideandSelf-Assessment  
Checklist*.New Zealand.

## 國立臺灣美術館友善導覽體驗活動之分享

彭昇茂

國立臺中教育大學  
特殊教育學系碩士班

莊素貞

國立臺中教育大學  
特殊教育學系教授

林依柔

國立臺中教育大學  
特殊教育學系碩士班

施冠宇

國立臺中教育大學  
特殊教育學系碩士班

黃義翔

國立臺中教育大學  
特殊教育學系碩士班

### 摘要

本文章在探討國立臺灣美術館友善導覽體驗活動之分享，以體驗國立臺灣美術館友善導覽之民眾作為對象，透過訪談方式蒐集資料，並進行文章之撰寫。體驗活動目的旨在了解不同視力程度是否影響對作品說明的理解程度、國立臺灣美術館在室內外展場友善導覽的現況與問題、不同背景民眾對國立臺灣美術館友善導覽 APP 的綜合感受。結果發現，視覺因素會影響對展品的理解，先天失明者優於他者；行動方面建議動線安排上需要給予障礙人士更多的資源；感受方面，參與者大多能給予國美館與友善導覽 APP 正向的肯定，但尚需要有更多細節上的設計，實現無障礙的宗旨。

**關鍵字：**國立臺灣美術館、友善導覽、文化平權、體驗活動

### 壹、緒論

臺灣是一個擁有多元文化的移民社會，為了順應這個多元社會的發展，讓各族群能夠更互相認識，「平權」可說是近年來備受注視的議題。吳麗娟（2016）表示，以視覺藝術為主要展覽的美術館，對視障者而言，是隔絕在高牆外的世界，令人難以親近。近年來「身心障礙者與弱勢少數族群有權利

參與文化」的思潮崛起，在這潮流的引領之下，國立臺灣美術館（以下稱國美館）在2013年開始了為視障族群所規劃的「非視覺探索計畫」友善服務，開啟了臺灣文化平權的新頁。為落實友善平權，國美館更在2016年年底推出了全臺第一支，兼具視障者與聽障者需求的微定位無障礙導覽系統「國美

友善導覽APP」，透過口述說明及手語影像的方式，帶領視障者或聽障者一同探索藝術之美（國立臺灣美術館，2018）。

本文將以文化平權的角度，透過訪談方式了解實際體驗國美館友善導

## 貳、文獻探討

### 一、文化平權的意義與發展

美國藝術協會（Americans for the Arts）在2016所發表的文化平權宣言中，提到不論種族、國籍、年齡、身心殘疾、性取向、性別、社會經濟地位、遺傳、婚姻狀況或宗教信仰，在工作場所或工作中，都應得到公平的待遇和對待。讓越來越多歐美國家的博物館，致力於打破藝術品與民眾之間的藩籬，搭起跨越隔閡的橋樑（Clayton, L., 2019）。

台灣是多元文化的社會，落實文化平權，讓每個人都享有同等的文化公民權更為重要。文化部為了推動文化平權，並降低因特定身分、社會性別、身心狀況、年齡、族群等原因，而被限制公眾參與、欣賞藝文活動，因此提供多元的藝文欣賞內容，包括口述影像、多元語言服務、無障礙座位等，以補足文化落差，落實文化平權，展現臺灣多

覽的民眾，在使用過後的想法與建議，探討國美館友善導覽實施的規畫、執行等進行探究，並依據結果給予相關美術館、博物館建議，以提升我國對文化平權的重視。

元社會的特色。易君珊（2017）提到文化平權正在起步中，必須吸收、加強無障礙以及障礙藝術運動核心價值，讓這些觀念搭配可及性融入美學。

### 二、無障礙設計的起源與規範

無障礙設計起源於世界大戰後大量的傷殘退役軍人回歸美國社會及陣亡家屬之撫恤措施，安頓及提供傷殘軍人社會需求是當時的一大挑戰（曾思瑜，2003、張志源，2016），而後於1990年通過美國身心障礙者法案 The Americans with Disabilities Act, ADA（2019年1月10日），法案中規定確保身心障礙者可以使用建築物 and 措施，並明確的定義行動不便者所需空間最低基準。

受到西方國家的影響，我國依據身心障礙權益保護法第52條規定，各級及各目的事業主管機關應辦理多元

服務，以協助身心障礙者參與社會，例如公共資訊無障礙、無障礙環境、輔助科技設備及服務等(全國法規資訊網，2018)。因此無障礙設計逐漸受到重視，並陸續推展無障礙化公共空間、建築環境。

### 三、友善導覽相關文獻

由於文化平權受到重視，各個博物館也開始思考如何讓館內的作品提供不同需求的民眾觀賞。而許多博物館無障礙服務以團體預約的方式為主，進行解說及體驗課程，服務前來參觀的身障者，未能針對自行前來的個別身障者提供服務。在張瀛之(2016)的研究提到，當視障者在出入不熟悉的環境時，會因為視覺上的限制而有所侷限，會更需要有他人的陪同、或是同行團體的協助引導、報讀或說明，鮮少獨自一人參與社會活動。因此當視障者參觀博物館時，若館內能在硬體與軟體上提供更多的協助，能使視障者更能了解博物館的展示內容。且在向麗容和張釋(2014)研究發現，透過具有口述影像、人導法技能的解說志工，以語音導覽機和導覽手冊帶領視障者參觀，可以讓視障者不受參觀型態、時

間和空間限制、隨時可到館參訪的服務。在黃凱祥(2018)的文獻得知，臺灣歷史博物館於102年起將學習建構數位平臺結合 Beacon 微定位服務，讓觀眾可行走在博物館中，利用藍牙功能就可得知眼前的展覽品的口述影像等相關介紹，並提供客製化的導覽路線，讓文化平權的理想和現實更零距離。

### 四、國立台灣美術館現況與發展

為落實保障身心障礙者在參與社會活動的權益，國美館於2013年開始，針對視障族群規畫了「非視覺探索計畫」的友善服務，並於2016年底推出「國美友善導覽APP」(以下稱APP)，透過口述說明及手語影像的方式，帶領視障者或聽障者一同探索藝術之美，且隨著在館內的移動，APP的 Beacon 微定位技術，可在觀眾靠近作品時自動撥放解說。點開APP會分成六個部分，而本文著重在「聚合。綻放—臺灣美術團體與美術發展常設展」口述影像語音導覽，以及戶外雕塑園區(口述影像+定向行動語音導覽)，探討兩個展區其友善導覽的規劃與實施歷程，

以下為探討內容：

(一) 聚合。綻放—臺灣美術團體與美術發展常設展現況與口述影像語音導覽本文參觀體驗的室內展區，為「聚合。綻放」臺灣美術發展的常設展，位於國美館三樓 301、302 展區，主題依時代會分成「日據時代」、「戰後初期至七〇年代」及「八〇年代至九〇年代」三大單元，共展出 108 件作品。除了介紹

各年代美術的變化，在展場動線設計上，更導入了通用設計的原則，強調了此展場的友善設計 (Accessible design)，希望可以拓展不同族群的使用，例如針對視障觀眾的點字服務及口述影像、聽障觀眾的手語導覽影片、輪椅族、或嬰兒推車族足夠寬大的走道通行及轉彎，以及為低視力、或年長者提供加大字體的文字看板等 (如圖 1)。



圖 1 展場友善導覽設計

國美館身為文化部身心障礙文化參與小組指定的視障服務示範館，所以館內所設計的通用設備，都可以觀察出與視障有關的無障礙設計，例如從升降梯出來右轉通往 301 展區，就可以馬上看見一大張的視覺提示明顯、

顏色多變的觸摸地圖 (如圖 2)，除此之外不同物品的代表形狀以及中英文文字說明還有點字，都能讓不同需求的觀眾有更多不同的選擇，一覽臺灣近百年的藝術作品。

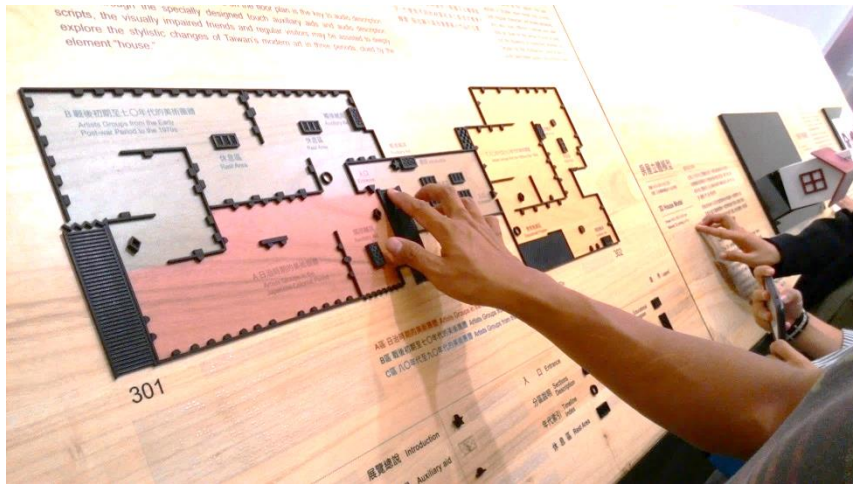


圖 2 常設展觸摸地圖

## (二) 戶外雕塑園區現況與口述影像+定向行動語音導覽

戶外園區公園中有 41 座各種不同材料的大型雕塑品，而國美館選出 16 件較具有代表性，以及動線安排較流暢的作品收錄於 APP 之中，製作成口述影像導覽，並且搭配定向行動指導語，說明如何從目前所觀聽的作品走向下一件作品，例如：「請回到水牛群像這件作品的最左邊，並讓這件作品在您的正後方，接著直走 200 步……」，讓觀眾了解如何到達下一件作品，且欣賞作品時可用視、聽與觸覺等方式理解藝術家創作的心境。

## 參、體驗的方法與實施

本文透過訪談之方式了解參與者體驗感想。本次的九位參與者，皆使用過國美館友善導覽 APP，編組 A 為四位領有身心障礙手冊視障類別的視障者；編組 B 為三位一般明眼人，使用過 APP 並做過視覺障礙體驗；編組 C 為兩位一般明眼人，曾使用過 APP，沒有做視覺障礙體驗，說明如下表 1。第二階段運用個別訪談的方式蒐集參與者的活動感受，訪談主題圍繞在使用 APP，分別觀聽室內外展區後心得體驗之分享。以下三點為本次所擬定之訪談大綱：

- 一、了解不同視力程度是否影響對作品說明的理解程度      術館友善導覽 APP 的綜合感受  
 透過訪談不同身分使用者在過程
- 二、了解國立臺灣美術館在室內外展場友善導覽的現況與問題      中的經驗，紀錄並統整其感受，初探 APP 在實踐文化平權的角度，提供國
- 三、了解不同背景民眾對國立臺灣美      美館實際並可參考的改善方案。

表 1 參與者一覽表

組別	編碼	參與者
A	A01	男性，後天全盲，定向行動良好，經常外出，有使用導盲犬，曾經聽過志工導覽。
	A02	男性，低視，有殘餘視力，善於戶外活動，且樂於分享感受。
	A03	男性，先天全盲，定向行動良好；國立臺中教育大學特殊教育學系學生。
	A04	男性，低視，殘餘視力良好，行動自如，習慣使用視覺；國立臺中教育大學特殊教育學系學生。
B	B01	女性，國立臺中教育大學特殊教育學系學生。
	B02	女性，國立臺中教育大學特殊教育學系交換學生。
	B03	女性，國立臺中教育大學特殊教育學系交換學生。
C	C01	女性，使用娃娃車帶孩子的明眼人媽媽，常來國美館走走。
	C02	女性，國立臺中教育大學特殊教育學系之明眼人學生，並且是一位輪椅使用者。



## 肆、友善導覽體驗活動之心得分享

為了瞭解國美館友善導覽 APP 的實用程度，因此訪談不同參與者的使用經驗及感受，分析需求之差別，了解 APP 是否能達到實踐文化平權的訴求。以下為訪談所歸納的重點及參與者主要回應的內容：

### 一、視力的有無影響對作品說明的理解程度

(一) 視力的有無，會對 APP 的理解會有所不同，而影響參與者對作品的理解。

那個 APP 只是敘述，也不知道在講什麼東西 (A01)

蒙眼的時候，APP 的說明，有些畫作可以感受到畫面，有些不可以；如果畫家畫得比較抽象，對於 APP 的敘述就無法想像得很清楚。(B01)

它在講的時候有感受到 APP 要表達的精神，導覽的時候人去觸摸，能感受到作品想要表現的特色，還有它為什麼要用這個材料 (C01)

(二) 視力的有無，會影響參與者對展覽品的感受。先天全盲者，經由明眼人所口述的現實世界全屬想像，因此聽到口述影像說明，對具體及抽象畫作的想像，都會直接且具體，並表現出理解的樣子；而低視者與明眼人皆會對聽解口述影像與實際看到畫作產生先後差異的驚訝。

我聽得懂畫作的內容。

(A03)

當眼罩拿下來，會覺得好像不太一樣，有些又還蠻清楚的；如果畫家畫得比較抽象，對於 APP 的敘述就無法想像得很清楚。(B02)

(三) 提供模型對所有視障者在理解方面皆有幫助。觸摸戶外大型雕塑品，會因體積及視覺能力產生理解困難。90% 的參與者皆同意，若有作品模型提供觸摸與感受，不論是觸覺或視覺皆有助於對雕塑品的理解。

就像剛剛前面那個床一樣，它有一個小小立體的模型，我覺得那個是滿好的，我可以看一些細節。(A04)

可以弄個小一點的等比例模型，我覺得對有障礙的人士還是會有幫助的，比沒有好。(B02)

很難在腦海中形成對這個作品的一個整體的感覺，若有小作品的話會好一點。(B03)

## 二、以行走方式參觀國美館內外時所遇到的困難

(一)由於室內展區的觸摸地圖所涵蓋範圍太廣，以及觸摸元素過於複雜，會干擾視障者觸讀，難以形成心理地圖。若分成全區域與局部區域的觸摸地圖，分開說明空間概念，以及簡化觸摸資訊，對視障者在環境空間的心理建構會有幫助。

無法了解觸摸地圖，因為太過密密麻麻，無法在門口就先了解展內的所有空間。在室內沒有引導方向，沒有像室外

一樣清楚的說明要往哪個方向走，很不適合盲人使用，除非有明眼人在旁指導。(A02)

我大概要一個小時的時間去背地圖裡面的位置，覺得地圖分成一段一段其實會比較有幫助。各種符號，可以隔一段距離，不要排這麼密密麻麻的，距離比較靠近，摸起來就會覺得很像，就會覺得可以分開一點。(A03)

(二)多數參與者對 APP 戶外導覽的定向行動指導語給予正向的肯定，甚至建議室內展區應比照辦理。行動指導語雖然能給予參與者明確的指引，但在使用上仍然有角度或是相對位置的限制，對視障者而言還是有方向不清楚的地方。

我覺得那個導覽，有說明的都說明得挺詳細的，我覺得這是好的。(B03)

基本上還可以，可是它有時候不是那麼準，角度取捨上，就是有時候它會說「十二點」雖然有明確方向，視障者走著走著，會不會斜也不知道。那個 APP 也可以像剛剛在外面那種一樣有指導語啦，像裡面沒有導覽的情況下，如果視障者一個人來看，會有沒有導覽標示也不知道。(A03)

我覺得他指引到下一個展點的時候，哪一個方向有點尷尬，若剛好不是站在我原本的位置上的話就會有點尷尬。(A04)

(三) 戶外雕塑品所在位置鋪面材質不定，在水泥地上的作品，讓參與者暢行無阻，但若在草地上則會因道路不平整，造成行動不便者行走上的風險。雖參與者大多可照著 APP 的行動導覽語之順序行走，但大多參與者皆表示行走過程膽戰心驚。

草地上的話，就是不是那麼樣的好走，就有時候路上會有一些樹枝、凸起物，有可能會絆倒。(A03)

草地有點危險，因為會凹凸不平。(B01)

娃娃車推到草地上就會不容易推，就覺得手快要扭到了；而且下面有一些燈具，因為它是立著的感覺很危險，很容易踢到，會容易拐到腳，車子也容易翻覆。還有水溝蓋啊，是四個角嘛，其中一個角已經凹陷下去，還蠻危險的。(C01)

自己本身是使用輪椅，雖然使用輪椅還是可以進入到草地觀看雕塑作品，但就會很吃力。在硬體上，動線更無障礙會更好，因為也有可能會有多重障礙者，像是視障，加上需要使用輪椅，整體動線就會對他是很不友善的。(C02)

### 三、對 APP 的綜合感受

APP 不適合特定年齡或障別人士獨自使用。雖然多數參與者對國美館導覽 APP 給予肯定，並且會推薦給身邊的親朋好友使用，但針對年長者、視障者、或是認知障礙者若單獨使用存有疑慮。

我會先從，跟我一樣的視障的先推薦，因為他們會比較能感受得到實際的感覺。不過最好還是要有人引導，或是老人，國語他們不一定聽得懂，可以再多元一點。(A03)

我會推薦明眼人，但視障者可能就是要請他帶朋友一起去，自己的話不太可能。(B02)

如果是一般民眾，或是感官障礙，我覺得使用 APP 是適合的，但如果是學障、自閉症、智能障礙，我覺得還是需要有人帶領使用。但如果是視障者，獨自沒有人導法的話，我覺得戶外展區會有危險。(C02)

### 陸、結論及建議

經過體驗的訪談結果，統整九位使用者的心得，整理出下述的三個結論面向：

### 一、視力因素影響對事物的理解

從訪問中可以觀察到，視力在理解藝術品上，還是佔了很重要的一環；明眼人依賴視力，透過成長中所經驗過的人事物，評斷眼前所看到的是什麼；先天失明者對世界外在的感受來自於自己的想像，透過明眼人口述具象的形容，因此對外在事物的想像表現出純粹的理解。而事物現象的應對關係，造成概念形成的困難，如太大或太小的物體，難以透過觸覺進行觀察(賀夏梅、吳純慧合譯，2013)，因此絕大多數參與者皆同意：戶外雕塑園區的大型作品，旁邊若有作品模型，更能幫助視障者了解藝術品的形狀。

### 二、友善導覽在參觀動線規劃尚須改進

這個世界的組成，利於社會中大部分人的便利，是相當普遍的思考，但這也形成了一種文化霸權(Cultural hegemony)的現象，並不符合現代對於平權的思潮。國美館在設計展區內的無障礙設備

上做了很多的努力值得肯定，但尚有一些美中不足的地方，譬如室內展區的部分，在 APP 中沒有定向行動指導語，且口述影像的畫作沒有固定順序，雖然在展區外有觸摸地圖，但由於涵蓋範圍太廣，且觸摸資訊太過複雜，難以讓視障者建立心理地圖，因此對所有參與者來說並沒有直接的幫助；室外展區的部分，雖然定向行動指導語能幫助指引人往某個方向前進，但就以視障者來說，指導語中沒有協助定位相對位置，很容易走歪走偏，有迷路的風險；草地上的展品，由於草地不平整，會有跌倒的風險，也不利於使用輪椅、娃娃車的人前進。

### 三、APP 使用後的綜合感受建議

九位參與者大多對 APP 的方便性給予肯定，並會推薦給身旁的親朋好友，但針對年長者、視障者、認知障礙者獨自使用 APP 來參觀國美館存有疑慮，建議國美館在 APP 設計上，對指導語的設計、語言的選擇以及動線上的安

排應當再進一步改善。

### 四、作者與九位參與者體驗後之建議

國美館推動文化平權，館內設置無障礙設施，讓所有人都有機會可參與藝術活動。而本文以九位參與者體驗中所遇到的困境來撰寫，因此以下幾點建議國美館：(一) 在視覺體驗方面，可以增加小型觸摸模型以利所有人了解藝術品，觸覺輔具也需留意複雜度，讓視障者更容易理解；(二) 行動方面，室內展區的展示順序與 APP 需更相容，並增設定向行動指導語協助，可以更幫助視障者獨自使用；室外展區方面，改善觀賞雕塑品路徑的鋪面材質，以利輪椅、及娃娃車使用者行走；定向行動指導語需增加明確的定位點，提供視障者方向指引；(三) APP 使用介面複雜，且語言選擇性少，原意是友善導覽但實用性不高。建議展區皆規劃友善導覽 APP，並有詳細的使用說明，讓所有年齡的參觀者皆可簡易使用。另外作者在實際走訪國美館並使

用 APP 時發現，APP 年久失修，原本的 Beacon 微定位藍芽系統無法感應，定期檢修保養應確實執行。且發現原 APP 所設計的定向行動指導語行走動線上，會有當季短期展覽而影響行走動線，使

得遵循 APP 指導語行走反遇到了阻礙，如圖 3 所示。綜合上述對國美館的建議，希望館方能夠改善，實踐友善導覽帶給所有人友善的初衷。



圖 3 戶外園區雕塑品前的景象

## 參考文獻

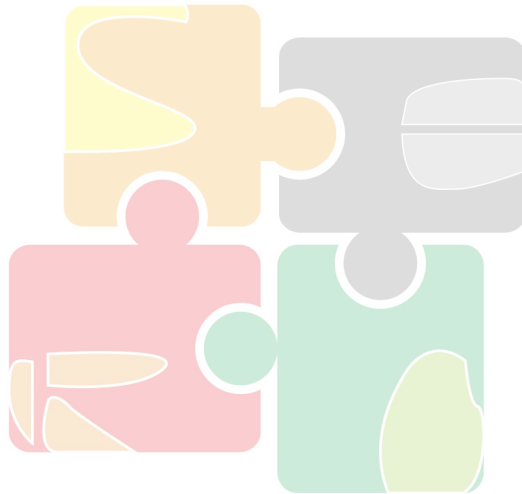
- 文化部 (2018 年 12 月 19 日)。文化平權【網頁訊息】。取自 <http://t.cn/E5LNE5>
- 全國法規資料庫 (2018 年 12 月 27 日)。身心障礙者權益保護法【網頁訊息】。取自 <http://t.cn/E5LC87K>
- 向麗容、張釋 (2014)。有愛無礙：視障語音導覽服務—以國立臺灣博物館為例。臺灣博物季刊, 33。86-95。
- 吳麗娟 (2016)。博物館視障服務研究--以國立臺灣美術館「非視覺探索計畫」為例。博物館與文化, 12。65-104。
- 易君珊、魏君穎 (2017)。表演藝術無障礙—文化平權政策與劇場無障礙的美學附：無障礙的兩廳院為全民打開藝術之門。PAR 表演藝術雜誌, 298。94 - 96。
- 紐文英 (2016)。質性研究。臺北市：雙葉書廊。
- 國立臺灣美術館 (2018 年 12 月 19 日)。「國美友善導覽 APP」落實「文化、科技、平權」里程碑邀請視障與聽障朋友一同探索藝術之美【網頁訊息】。取自 <http://t.cn/E5L9B5G>
- 張志源 (2016)。美國身心障礙者無障礙法案及無障礙設計標準之研究。教育活動評論, 3。16-23。
- 張瀛之 (2016)。口述影像服務於博物館之應用—以國立臺灣歷史博物館視障者口述影像導覽為例。教育活動評論, 12。157-180。
- 陳佳利 (2016)。專題介紹—博物館與身心障礙：朝向友善平權之實踐。博物館與文化, 12。1-3。
- 陳敏生、劉秉軒、及謝承浩 (2015)。視障者與明眼者在二維與三維空間轉換能力差異之探討。人因工程學刊, 17。15-25。
- 曾思瑜 (2003)。從“無障礙設計”到“通用設計”—美日兩國無障礙環境理念變遷與發展過程。設計學報, 8。57-76。
- 賀夏梅、吳純慧 (譯) (2013)。視覺障礙教育導論 視覺障害教育に携わる方のために (原作者：香

川邦生、豬平真理、大內 進、  
牟田口辰己)。臺北市：華騰文  
化。

黃凱祥 (2017)。應用於博物館  
**Beacon** 微定位技術：以國立臺  
灣歷史博物館為例。博物館與文  
化，15。5-29。

Clayton,L.(2019, January 18). Statement  
on Cultural Equity. Retrieved from  
<http://t.cn/E5L16Ad>

Department of Justice.(2019, January  
10).2010 ADA Standards for  
Accessible Design. Retrieved from  
<http://t.cn/E5LoB7Y>





# 結構化教學運用在自閉症學生之適應體育教學實務分享

廖于璇

國立嘉義大學  
特殊教育學系碩士班

唐榮昌

國立嘉義大學  
特殊教育學系

## 摘要

本文針對結構化教學做一個簡單的詮釋，以及探討結構化教學運用在自閉症學生上之效能，並提供直排輪社團老師應用結構化教學法，針對資源班接受特殊教育之自閉症學生，擬定參與校內課後直排輪社團的學習內容，來協助社團教師有效因應學生個別差異，設計有系統、有組織的教學流程，並實施於社團課程教學。

關鍵字：結構化教學、自閉症、適應體育

## 壹、前言

現今融合教育極為盛行，故許多障礙程度為輕度、中度的特殊需求學生皆安置於普通班內就讀，其亦會和普通生共同參與許多校內活動，諸如校慶、運動會、升旗、社團等活動，為使特殊需求學生能更加融入同儕之間，有許多特殊需求學生家長會將其孩子報名學校校內社團活動課，讓其孩子能多與普通生接觸，此時學校社團活動之教師就必須要有專業教師之協助設計特需生之課程，方能使特需生在社團課中快樂學習及成長；為了幫助自閉症學生在社團學習課程中有所成長，則可運用結構化教學方式進行，結構化的教學可幫助自閉症學生組織整合自我能力，並對環境做出適當的反應，若是一個學習環境中沒有結構，自

閉症學生會覺得混亂，不知該如何是好，進而影響學習的成效，亦會影響整個團體的學習氣氛；若是能運用結構化的課程設計，讓自閉症學生體悟學習活動時應遵守的規律，及執行時操作之步驟，方能讓自閉症學生學習更有成效。

## 貳、結構化教學運用在自閉症學生之成效

在行為方面，結構化教學能減少自閉症學生分心行為（謝佳穎，2008；林水蓮，2008），提升自閉症學生主動行為（陳麗如，2012；林水蓮，2008；簡瓊慧，2005），亦可增進自閉症學生獨立工作行為以及減少重度自閉症學生偏異行為之發生（簡瓊慧，2005）；且運用結構化教學方式可使自閉症兒童理解情緒詞彙，便可讓自閉症兒童學習情緒更加穩定（顏嘉璟，2018）。

在學科學習方面，結構性教學能有效提升自閉症幼兒數概念學習（林貴惠，2005），亦可增進準數概念學習（林水蓮，2008）。

在衛生教育方面，以結構式教學法設計的口腔衛教教材指導自閉症兒童，可降低自閉症兒童牙菌斑指數（鍾馥濃，2008）。

結構化教學實施只要能夠確認自閉症學生個別的身心特質及其學習方式，就適合運用在自閉症學生特定領域上，無論在行為問題方面之介入或者學科學習上以及衛生教育都有其成效在，所以是個極為推廣之教學方法。

### 參、結構化教學原理

結構化教學法是由《結構化教學方案》衍生而來，此方案的共同創辦人為 Eric Schopler，其倡導的概念為「零拒絕」，而「零拒絕」意指包含所有年齡層與不同層次的功能障礙者；此教學法源自自閉者的教學上，現今已廣泛運用在不同障礙類別上的教學，像是智能障礙（李辛儀，2015）、聽覺障礙（林淑莉、胡心慈，2014）、ADHD（洪秋綿，2004）的學生上。

結構化教學，主要運用自閉症學生的視覺優勢管道，據以設計教學情境與教學內容（洪森豐等人，2017）；是指有組織、有系統地安排學習環境、材料及程序，讓學生進行學習（陳靜怡，2013），主要內容為空間結構（physical structure）、時間結構（schedules）、個

別化工作系統（work system）和視覺提示（visual information）（Gary Mesibov & Marie Howley，2010）。

### 肆、結構化教學對自閉症學生在直排輪之應用

自閉症學生不擅與人溝通，且經常不理解他人所要表達的意思，故可經由結構化的引導，有效理解學習環境與學習內容，在進行結構化教學時，除了教師的鼓勵外，最重要的還需同儕的支持與鼓勵，所以在對自閉症學生教學時亦可請同儕在旁示範及協助，方可讓自閉症孩子更喜愛學習，以下是筆者分享協助直排輪社團教師教學所設計之結構化教學，包括以下四要素內容：

#### 一、空間結構（physical structure）

依據社團課所規範之學習場域做區分，配合圖示及說明張貼在學習場域之活動立牌上。每次上課前都將社團課活動範圍之區域圖黏貼至司令台（休息區），且將各區域的文字圖示立牌擺放至各分區不影響活動進行之位置，此位置不能有任何改變，避免使學生找不到視覺提示，前幾堂課學生因為在適應環境，所以會有找不到學習場域視覺提示的情況，這時方可請同儕協助指引或帶領自閉症學生至教學場域，此時教師也應再次提醒自閉症學生學習場域區分圖立牌的位置，讓自閉症學生再次的複習。



圖 1-1：學習場域區分圖（黏貼在休息區） 圖 1-2：擺放至各區域立牌的文字圖示

二、時間結構 (schedules)

依社團課總共學習時間做劃分，配合圖示清楚標示每段時間應執行之任務，若是已達成任務則以叉叉向教師兌換完成任務之圈圈代幣。例如：下午 4:00~4:05 是向老師報到的時間（見圖 2-2），此時老師就會給學生社團學習時間表之掛牌，學生有完成向老師報到之手續時，便拿取叉叉向老師換取一個圈圈黏貼在自我評核的空白格子裡，表示已經完成任務，當所有任務皆完成，學生須將學習時間表交回教師手中，教師便給予學生喜愛之增強物(此掛牌是隨學生掛在脖子上，為了

避免影響學生學習，所以掛繩盡量不要過長)，為了讓自閉症學生能更清楚時間的安排，並按照時間進行任務，此過程需要同儕共同執行，執行的方式除了看時間進行任務外，仍須請自閉症學生在執行任務前說出自己現階段要執行的任務是什麼，讓其了解，並快速執行每項任務，且兌換代幣之方式，可請同儕先行示範，再請自閉症學生做出兌換的動作，讓其慢慢練習，才能熟能生巧；為了吸引自閉症學生的注意力，故任務時間表可用彩色列印，提升他的視覺提示。



圖 2-1：學生時間結構掛牌

直排輪社團學習時間表			直排輪社團學習時間表		
時間	進行之活動	自我評核	時間	進行之活動	自我評核
4:00-4:05 報到集合			4:40-5:00 教師 陪同練習		
4:05-4:20 做操暖身			5:00-5:10 休息喝水		
4:20-4:30 穿著裝備			5:10-5:20 教師 陪同練習		
4:30-4:40 教師講解 溜冰技巧			5:20-5:30 團體遊戲		

圖 2-2：學生隨身任務時間表(使用雙面彩色印製)

三、個別化工作系統 (work system)

依學生的個別差異與理解能力之不同，進行分解動作示範之講解，並配合卡片做出相同動作，及提醒卡片上有分解動作提示，例如：如果這堂課教站立，我就拿出站立的大圖示以及卡片做示範及介紹，將大圖示以及卡片翻至 1 跪地（即步驟 1），教師要做出與 1 相同之動作，並告知學生 1 的提示是跪地；步驟 1 做完後接著翻大圖示以及卡片至 2 高跪（即步驟 2），教師必須跟著照片做相同動作並講解此動作要單腳呈現高跪姿，接續講解 3（即步驟 3），教師依然要翻大圖示以及卡片，繼續做出與 3 壓腳圖卡上相同的動作，並講解此動作重點在雙手手掌壓右腳，接著講解 4 微蹲（即步驟 4），翻大圖示以及卡片的動作要持續，教師依然要繼續做出與 4 圖卡上相同的動作，並講解雙手出力壓右腳並將左腳抬起呈現微蹲姿勢，接著講解 5 站

直（即步驟 5），翻大圖示以及卡片的動作要持續，教師依然要繼續做出與 5 圖卡上相同的動作，並講解雙腳及軀幹需呈現直立於地面的狀態，5 步驟皆完成即完成練習任務（總之步驟的執行要盡量將動作細分化，且每次講解完提示後仍須請同儕做出示範也請自閉症學生跟著同儕做出動作，然後再次告知自閉症學生現在所執行的動作是第幾個步驟，並要自閉症學生及其同儕口述提示圖的關鍵字，有時自閉症學生不知如何做動作時教師可用肢體上的協助。而為了讓自閉症學生能自行練習站立動作，給予分解動作照片的卡片隨身攜帶，便於學生忘記步驟時可參考，下圖 3-1 為學生穿著直排輪自行練習站立動作的卡片，將動作分解成步驟 1、2、3、4、5 並用文字結合注音以及動作圖示之型式，做簡單的提示。





1 (跪地)	2 (高跪)	3 (壓腳)	4 (微蹲)
			

圖 3-1：站立步驟分解圖文提示(大圖示及提示可黏貼在移動式白板供學生參考)



圖 3-2：分解步驟字圖卡



圖 3-3：步驟字圖結合（口袋版）

四、視覺提示 (visual information)

- (一) 視覺清晰部分是我則是運用強調顏色字，及配合畫圈之範圍（紫色）做區分，吸引學生注意力，讓學生找出關鍵要素（如圖 4-1）。
- (二) 視覺組織部分是以社團學習場域區分圖（圖 1）配合學生隨身任

務時間表（圖 2-2）執行每一區應該完成之任務，即下圖黑色長方形粗框之範圍（圖 4-2）。

- (三) 視覺指導部分是將操作步驟以國字配合注音再結合動作圖之型式呈現，每項操作步驟依照數字順序（1→2→3→4）執行（如圖 4-3）。



圖 4-1：視覺清晰提示

直排輪社團學習時間表			直排輪社團學習時間表		
時間	進行之活動	自我評核	時間	進行之活動	自我評核
4:00-4:05	報到集合	○	4:40-5:00	教師	×
4:05-4:20	做操暖身	×	5:00-5:10	休息喝水	×
4:20-4:30	穿著裝備	×	5:10-5:20	教師	×
4:30-4:40	教師講解溜冰技巧	×	5:20-5:30	團體遊戲	×

圖 4-2：視覺組織提示

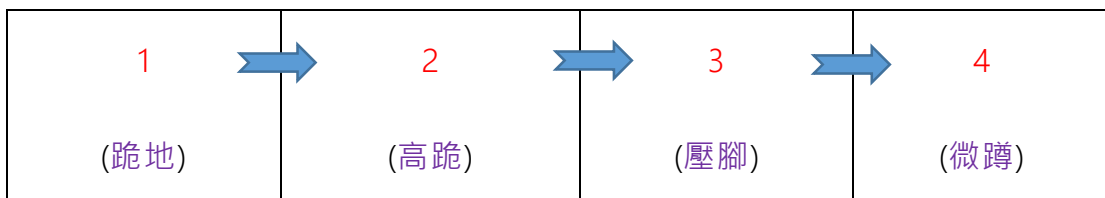





圖 4-3：視覺指導提示（依照數字順序操作，即箭頭「」）

## 伍、結語

結構化教學強調視覺的提醒及結構化的情境設計，讓自閉症學生得以藉由視覺提示和結構化教材教法，進而提升學習效果，依據環境的提示使自閉症學生能做好自己的工作、改善專注力，培養獨立自主的精神，規律的學習方式亦可減少自閉症

學生的不安全感，使自閉症學生情緒較為穩定，教師亦可掌握學生的學習進度；若是教學者能運用結構化教學的方式設計課程或活動，便能使自閉症學生學習更佳有效率。

## 參考文獻

- 李辛儀 (2015)。結構化教學對高職中重度智能障礙學生清潔工作學習之成效 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 林水蓮 (2008)。結構式教學增進自閉症兒童主動行為及準數概念學習之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 林淑莉、胡心慈 (2014)。由教師執行之結構化個別工作系統訓練方案對特幼班兒童主動行為的影響。臺北市立大學學報，45(1)，81-103。
- 林貴惠 (2005)。結構性教學對自閉症幼兒數概念學習成效研究 (未出版之碩士論文)。國立台北師範學院，台北市。
- 洪秋綿 (2004)。結構式教學環境對國小資源班 ADHD 兒童學習成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院，花蓮。
- 洪森豐、吳柱龍、于曉平、王欣宜、林中凱、黃金源、高宜芝、黃韻如、李玉錦、蕭紫晴、李俊賢、劉萌容、關佩偉、張正芬 (2017)。自閉症學生的教育輔導：理論與實務。新北市：心理。
- 陳靜怡 (2013)。結構化教學策略介入高職輕度智能障礙學生烘焙課程學習之成效 (未出版之碩士論文)。明道大學，彰化。
- 陳麗如 (2012)。應用結構化教學提升特教班自閉症學生在例行性活動中主動行為之成效 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 謝佳穎 (2008)。結構化教學介入國小自閉症學生分心行為與獨立工作行為之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 鍾馥濃 (2008)。應用結構式教學法於口腔衛生潔牙技巧介入對自閉症兒童降低牙菌斑成效之研究 (未出版之碩士論文)。高雄醫學大學，高雄。
- 簡瓊慧 (2005)。結構化教學法對國中重度自閉症學生偏異行為影響之研究 (未出版之碩士論文)。佛光人文社會學院，宜蘭。
- 顏嘉璟 (2018)。繪本融入結構化教學對促進自閉症兒童情緒詞彙理解之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東。
- Gary Mesibov & Marie Howley (2010)。自閉症學生的融合教育課程：運用結構化教學協助融合 (楊宗仁、李惠蘭譯)。台北市：心理。(原著出版於 2003)。

## 運用特教與輔導策略—教導自閉症學生問題解決之實務分享

王秀如

國立高雄師範大學  
特殊教育學系碩士班

朱芬瑤

高雄市學生諮商輔導中心  
專業輔導人員

### 壹、前言

筆者為個案在學校體制外的特殊教育教師，教學經驗中常發現自閉症學生因其執行功能的核心困難，容易過度著重細節，以致未能留意事情或環境全貌，加上情緒調節能力不足，對於語言的理解及表達產生影響，使其在社交生活上難以與他人順利地溝通。當自閉症者受到挫折或受傷時，大都不會主動要求人予以安慰（宋維村，2001），因情緒或自我需求的表達受限，導致自閉症學生在面對突發事情時，容易陷入負面情緒中，無法覺察情緒與因果關係的連結，當下未能及時表達想法、情緒與需求，並向外界尋求協助。

案例故事：個案小華目前為一名就讀高雄市某國小並經鑑定安置會議鑑定為自閉症的五年級學生。平常對於主觀認為自己表現不佳的事情，會因為擔心被責備，故傾向迴避不說。某日晚上，小華在好奇心驅使下，未徵詢父母同意，自行碰觸家中的電動縫紉機，因使用不當而造成縫紉機的車針斷裂，部分針體刺穿小華的手指。事發當下，小華並未在第一時間告知父母，而是躲在房間的被窩裡，直到深夜父母察覺有異狀時，才發現其手指被針穿刺。就

醫過程中，小華仍處於驚嚇狀態，無法回答任何問題，也未能明確描述為何受傷。

本文將從筆者與自閉症學生互動之案例，運用特教與輔導策略，融入個案特質與優勢能力進行輔導，提供自閉症學生問題解決的課程實例，供學校教師或相關助人工作者做為參考。

### 貳、自閉症學生的特質與需求

根據美國精神醫學學會出版的《精神疾病診斷與統計手冊》第五版(DSM-5)，自閉症類群障礙(Autism spectrum disorder, ASD)有兩個主要臨床診斷：一為社交溝通和社會互動的缺損，二為侷限且反覆固定的行為和興趣（APA, 2013）。我國《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》（教育部，2013）第12條的規定指出自閉症，指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，致在學習及生活適應上有顯著困難者。鑑定基準依下列各款規定：一、顯著社會互動及溝通困難。二、表現出固定而有限之行為模式及興趣。

影響自閉症學生社交溝通與社會互動的核心障礙為缺乏心智理論能力（Theory of Mind, ToM），其缺乏理解他人



心中的想法、感受、意圖之能力。自閉症學生有衝動控制之困難，是由於執行功能（executive function）較為薄弱，使其產生較多的固著反應，解決問題的方式較缺乏彈性（洪森豐等人，2017），執行功能是一種心智操作方式，主要負責由額葉所控制的問題解決行為，包括彈性的思考和行動、計畫組織、工作記憶、衝動控制、抑制、自我管理、維持注意力和轉移注意力，執行功能可使個人有效地組織和計畫活動、規範自己的行為和情緒、抑制分心和監控自己的思想（林芳如，2012）。自閉症學生傾向注意局部的細節、片段，則是因其中中央連貫性（central coherence）薄弱，中央連貫性是指整合各部分的訊息一起考慮，統整為較高層次和整體的概念（楊蕢芬，2005），自閉症學生的轉移注意力之能力與一般人相同，但比較依賴非人的線索，若固著於某一活動，較無法轉移注意力，因而造成認知狹隘（黃金源，2008）。

基於自閉症的訊息處理特徵，當自閉症學生遇到複雜訊息或模糊訊息時，較難有效地重新組織訊息的重點，或是理解訊息或環境的整體樣貌，相對地在自我表達的部分較難陳述完整的情節，或是提供有效的訊息。遇到困難時，也因為訊息接收有限，難以進行合乎邏輯的因果推論，進行彈性思考，於是在問題解決方式上受到侷限，而表現出固著的行為模式。

## 參、自閉症學生的問題解決課程設計

問題解決是高階的心智活動之歷程，Krulik 和 Rudnick（1987）認為問題解決（problem solving）是指個體運用已學過的知識、技能，理解並滿足新情境的需求，以獲得解答的過程，亦即綜合所學，並將其應用至新的情境中。因此，問題解決中的「問題」必須符合三個標準：1.個體接受此問題；2.個體不能依賴其習慣性反應去解決問題；3.個體必須發展出新的方法才能解決問題（林廷華，1999）。張春興（2006）將問題解決能力定義為個人在面對問題時，綜合運用知識技能以期達到解決目的的思維活動歷程，包含了發覺問題存在、了解問題性質、蒐集相關訊息、問題索解行動與事後檢討評價等能力。

然而，自閉症學生因其三大核心障礙：心智理論能力、執行功能及中央連貫性，情緒覺察能力弱，抽象理解、組織能力不佳，判斷問題、蒐集資訊能力不足，往往習慣性因挫折或非預期事件而陷入負面情緒，無法完整表達需求與想法，未能將所學類化至新情境，因而缺乏問題解決之能力。因此，本文將依個案之特質、需求、優勢能力與行為模式，融入特教與輔導策略，問題解決之課程設計重點如下，因應個案特質與問題之教學策略詳見表一。

一、運用敘事治療問題外化之概念，引導自閉症學生回顧事件經過。敘事治療將焦點放在此時此刻(here and now)以及外化技術，有助於跟自閉症者一起合作，共同建構故事(Cashin, 2008)。外化對話(externalizing conversations)是藉由將問題客觀化，為原本將問題是為內化的想法解套。將問題客體化，使個案能將自己和問題切割；問題就是問題，問題不等於人(黃孟嬌譯, 2011)。當個體沉浸在問題裡，會削弱其面對問題的意願與能力，如同小華因為過度驚嚇，加上擔心做錯事被責罵，而不願也無法回想並說出事發原因。因此，透過「問題外化」協助學生重新釐清過程，將「人」和「問題」分開，使其得以將自己和情緒、問題分開，重新客觀審視事件發生經過，讓小華以旁觀者角色回答事件相關訊息，並回顧其命名的主角小龍為何受傷。Cashin、Browne、Bradbury與Mulder(2013)的前導研究結果顯示敘事治療介入後，自閉症者的情緒和心理問題得到了改善，敘事治療可減輕自閉症青少年的情緒和行為問題，以促進其社會適應與問題解決能力。

二、運用視覺提示之教學策略，協助自閉症學生聚焦事件相關訊息。自閉症學生常注意社會情境中無關或不顯著的部分，視覺提示教學可協助學生聚焦(楊宗仁、王盈瓊、楊麗

娟譯, 2012)。洪森豐等人(2017)提出從優勢發展觀點輔導自閉症學生，利用其視覺優勢，使用照片或影片教導，以增進學生的溝通能力，建置一個視覺概念圖或有關內容材料的介紹，幫助學生將部分與整體之間的關係概念化。因此課程設計會以人、事、時、地、物、情緒之視覺提示教材，使個案能聚焦並重新回想事件相關線索，例如：人物(主角示意圖)、事件(手指受傷示意圖)、時間(時鐘圖片)、地點(透天房屋圖片)、物(裁縫車、車針圖片)、情緒(情緒臉譜)。

三、透過4W1H問話技巧，訓練自閉症學生完整描述事件及因果關係。因自閉症者抽象理解能力不佳，與其溝通的內容需結構且具體。故筆者以4W1H問話方式引導小華分段式陳述事發經過。

(一) Who 問題，教師問：「誰受傷了？」，個案回答：「小龍受傷了」。

(二) Where 問題，教師問：「小龍在哪裡受傷的？」，個案回答：「小龍在家裡的二樓房間受傷的」。

(三) When 問題，教師問：「小龍什麼時候受傷的？」，個案回答：「晚上七點的時候」。

(四) What 問題，教師問：「小龍的手被什麼刺傷？」，個案回答：「小龍的手被縫紉機的針刺到」。

(五) How 問題，掌握上述的4W問題之後，筆者會引導個案練習用「因為……，所以……」的句型完整表達因果關係，

例如：「因為小龍看到二樓房間有縫紉機，所以他很好奇。」、「因為小龍偷玩縫紉機，所以他擔心被媽媽罵。」，協助個案覺察情緒與事件的因果關係。

四、透過角色扮演，增進自閉症學生理解不同角色之情緒與想法。心理學家 J. D. Moreno 認為角色扮演就是設身處地，扮演一個在真實生活中不屬於自己的角色行為，它可以透過不斷的演練而學得更多的角色模式，以便自己在應對生活環境時更具彈性(引自劉佳綺, 2011)。鳳華、周婉琪、孫文菊、蔡馨惠(2014)在象徵遊戲的教學中提到，角色扮演可幫助自閉症兒童脫離自我中心，藉由扮演他人的角色經驗，可體驗不同角色的內心世界。謝昆明(1994)依據學者的研究，提出角色扮演的功能之一為增進兒童解決問題的能力。劉佳綺(2011)研究指出透過角色扮演教學的方式，亞斯伯格學生能從扮演的角色當中發現對方的情緒及感受，因而增加對情緒的體認，當回到自己的角色時，較容易修正錯誤行為，做出適當的行為。因此，為了提升個案理解他人想法、感受之能力，在課程中筆者會提示

五、個案扮演並轉換旁觀者、受傷的小龍和父母親之角色，以換位思考方式體驗不同角色的感受與想法，當教師問：「你現在是小龍的媽媽，看到他受傷，你有什麼感覺呢？」，個案因而能跳脫因為擔心被罵而認為媽媽會生氣的想法，而回答：「我看到小龍受傷，會覺得很驚訝、很難過。」；當個案身為旁觀者，要如何提醒、監督時常因為好奇心而缺乏衝動控制的小龍，並與教師討論如何避免再次發生類似的事件，倘若再次發生受傷事件，在覺察情緒和因果關係後，如何尋求協助以解決問題。

六、模擬情境演練，提升自閉症學生類化之能力。透過與家長訪談，蒐集學生平日在家或在校時可能會遇到的問題情境，在課堂與家中模擬情境，有助於學生將課堂所學與生活經驗連結，學以致用，增進其類化能力。家長回饋，發生突發事件的時候，個案能夠用「因為.....，所以.....」句型描述情緒與事件之因果關係，與其討論如何預防發生時，個案能主動回應：「我會提醒小龍要注意安全」，以此做為內在的自我提示，增進其衝動控制之能力。

表一 因應個案特質與問題之教學策略

個案之特質與問題		教學策略
學習能力	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.識字能力有限，聽覺記憶為其優勢。</li> <li>2.具有視覺與記憶力之優勢</li> <li>3.持續性注意力弱</li> </ol>	運用人、事、時、地、物、情緒之視覺提示教材，引導個案聚焦並回想事件相關訊息。
缺乏心智理論能力	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.缺乏覺察情緒與事件的因果關係。</li> </ol>	運用情境線索之視覺提示教材，以4W1H問話技巧，協助個案覺察情緒與事件的因果關係。
	<ol style="list-style-type: none"> <li>2.情緒調節能力弱</li> <li>3.因自我中心之特質，缺乏理解他人情緒、意圖之能力。</li> </ol>	透過角色扮演，增進個案理解不同角色之情緒與想法。
執行功能薄弱	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.易陷入負面情緒中。</li> <li>2.缺乏彈性思考與因應突發事件之問題解決能力。</li> </ol>	運用敘事治療問題外化之概念，降低其心理上的阻抗，使個案願意以旁觀者角度來回顧事件經過。
	<ol style="list-style-type: none"> <li>3.衝動控制困難，對於好奇之物品會擅自碰觸、拿取。</li> <li>4.無法預測事情的後果與嚴重性。</li> <li>5.難以持續自我監控及修正錯誤。</li> </ol>	透過情境模擬練習，讓個案練習以旁觀者角色來判斷事件的後果，討論是否有較好的方式來協助主角因應問題。
弱中央連貫性	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.無法完整陳述事件</li> <li>2.過度細節化，傾向注意與數字相關之事物。例如：車牌號碼、樓層、時間等。</li> </ol>	運用視覺提示教材與4W1H問話技巧，讓個案練習完整描述事件及其因果關係。

#### 肆、 結語

個體在成長發展的過程中，都會遇到各式各樣的問題，為了克服這些難關，則需要透過所具備的知識、經驗與能力，因應不同情境之需求，彈性運用本身的知能來解決問題。然而，自閉症學生因顯著的社會互動及溝通困難，傾向表現出固定而有限之行為模式及興趣，使其在面臨複雜且多元的環境與人際互動問題時，缺乏彈性調整之能力來協助自己面對困境。

本文之課程設計是依據學生特質、優勢與個別需求，將重點放在補強學生的心智理論、執行功能、中央連貫性之能力，

以提升其問題解決能力。運用敘事治療問題外化之概念，避免自閉症學生因突發事件而陷入負面情緒中，使其能以旁觀者角度回顧事件；運用視覺提示教材與4W1H問話技巧，提供明確單一的問題，協助自閉症學生分段描述事件經過，練習完整表達事件因果關係；透過角色扮演與模擬情境演練，提升自閉症學生在事件中的情緒覺察能力，增進自閉症學生理解不同角色之情緒與想法，不斷地重複練習類化與表達，練習主動尋求協助，以增進問題解決之能力。

## 參考文獻

- 宋維村 (2001)。自閉症的行為特徵。 **台東特教簡訊**, 14, 1-5。
- 林廷華 (1999)。創造性問題解決教學方案對幼兒創造力、問題解決能力之影響。 **正修學報**, 12, 175-196。
- 林芳如 (2012)。淺談執行功能及其在特殊教育上的應用。 **國小特殊教育**, 54, 23-32。
- 洪森豐、吳柱龍、于曉平、王欣宜、林中凱、黃金源、...張正芬 (2017)。 **自閉症學生的教育輔導：理論與實務**。新北市：心理。
- 張春興 (2006)。 **教育心理學—三化取向的理論與實踐**，台北：東華。
- 教育部 (2013)。 **身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法**。台北市：作者。
- 黃孟嬌 (譯) (2007)。 **敘事治療的工作地圖** (原作者: Michael White)。台北市：張老師文化。
- 黃金源 (2008)。自閉症的認知變異與教育對策。載於黃金源 (主編)， **兒童的治療與教育** (頁 67-94)。臺北：心理。
- 楊宗仁、王盈瓔、楊麗娟 (譯) (2012)。 **做看聽說：自閉症兒童社會與溝通技能介入手冊** (原作者: K. A. Quill)。新北市：心理。(原著出版年:2000年)
- 楊蕢芬 (2005)。 **自閉症學生之教育**。臺北市：心理。
- 楊蕢芬、黃慈愛、王美惠 (2003)。 **自閉症兒童社會情緒技能訓練**。新北市：心理。
- 鳳華、周婉琪、孫文菊、蔡馨惠 (2014)。 **自閉症兒童社會—情緒教育實務工作手冊**。台北：心理。
- 劉佳綺 (2011)。 **角色扮演教學方案對亞斯伯格學生社會技巧之行動研究**(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 謝明昆 (1994)。 **道德教學法**。台北：心理。
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Cashin, A. (2008). Narrative therapy: A psychotherapeutic approach in the treatment of adolescents with Asperger's disorder. *Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing*, 21(1), 48-56. doi.org/10.1111/j.1744-6171.2008.00128.x
- Cashin, A., Browne, G., Bradbury, J., & Mulder, A. (2013). The effectiveness of narrative therapy with young people with autism. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 26, 32-41. doi.org/10.1111/jcap.12020
- Krulik, S., & Rudnick, J. A. (1987). *Problem solving: A handbook for teachers* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

## 高中職智能障礙學生自我決策教學之初探

吳宏茂

國立屏東高級工業職業學校  
專任教師

李鎮宇

高雄市立楠梓特殊教育學校  
專任教師

### 摘要

自我決策能力的發展和學習是一輩子的過程，應從小就要開始培養自我決策的能力，養成適切決定自身事物的習慣，進而可以主導符合自身價值的生活模式。高中職智能障礙學生即將面臨大學或職場的學習與挑戰，了解其對於自我的感受、決策及想法，將有助於了解高職身心障礙學生的現況與需求，本文擬針對自我決策的意涵、智能障礙學生自我決策課程與教學模式與策略及其重要性進行說明與介紹，並期許高中職特殊教育教師重視智能障礙學生運用及參與自我決策之能力，並實際參與決定自己事務的過程，進而培養自我決策的能力，為自己的選擇負擔起責任。

關鍵字：智能障礙、自我決策教學

### 壹、緒論

自我決策是人們基於自己的價值與喜好來控制與主導他們生活的權利和能力(Wehmeyer & Gragoudas, 2004)。隨著當代特殊教育的思潮，自我決策能力的發展和學習是一輩子的過程，應從小就要開始培養自我決策的能力，養成適切決定自身事物的習慣，進而可以主導符合自身價值的生活模式。而最終目標，是希望促進學生成為不依賴他人，並且能夠自立生活的獨立個體，也是身心障礙者存在於人世必須具備的基本能力。

實際上，許多身心障礙者雖然在生理或心智上伴隨這障礙，但他們是具有學習自我擁護與自我決策的能力，因此應該從小培養起。而自我決策的發展除了從最初

的兩個特別在高中職階段的學生正值身心轉變的重要時期，在過往幾年中，學生的生理、心理、認知、社會情緒的發展漸趨穩定，從混亂到整合，自我追尋與認同的課題在此階段會達到最高峰（黃慧真譯，1992），歷經了國中小特殊教育課程的學習經驗，接續到高中職階段，甚至面臨大學或職場的學習與挑戰，了解其對於自我的感受、決策及想法，將有助於了解高中職身心障礙學生的現況與需求，並檢視成長過程中的學校教育及親職教育對學生自我概念與自我決策能力的影響。

美國於1997年公佈「身心障礙者教育法案」，明訂要求學生參與轉銜計畫，增進身心障礙生的自我決策能力，讓身心障礙生可以與專業團隊共同討論與制定屬於自

己未來的轉銜規劃，並將其納入於個別化教育計畫(IEP)當中。國內有關自我決策相關法令部份有身心障礙者權益保障法(2015)，其中第一條，指出訂定此法的用意在於維護身心障礙者之權益，保障其平等參與社會、政治、經濟、文化等之機會，促進其自立及發展。法條中提到自立，代表著希望藉由此法，維護身心障礙者的權益，進而讓身心障礙者能規劃想要的生活以及社會參與方式；在特殊教育法實行細則(2013)，第九條，指出個別化教育計畫之參與人員得邀請學生參與，希望學生可以在會議中參與個人的決策過程。其中在課程與教學部份，也將自我決策納入「特殊需求領域課程大綱」議題中。由上所述，國內外教育相關法令及課程的規範都希望讓身心障礙學生習得自我決策之能力，並實際參與決定自己事務的過程，進而培養自我決策的能力，為自己的選擇負擔起責任。

總而言之，自我決策是每個人必須具備的基本能力，誠如 Kennedy (1998) 指出「一個人如果沒有自我決策，也許是活著，但不生活，而只存在」，更突顯出身心障礙者自我決策的重要性，對於身心障礙者而言，更是生活上重要的課題。

## 貳、自我決策意涵

近幾年來，促進身心障礙學生自我決策已成為特殊教育的最佳實踐 (Wehmeyer et al., 2012)。自我決策一詞，由瑞典學者 Nirje 於 1972 年發表《自我決策之權利》(Right to Self-Determination)一

文，開啟了「自我決策」與身心障礙者和特殊教育的關係。自我決策是多元且複合的抽象概念，定義說法非單一或理論可涵蓋其意

Wehmeyer 與 Schwartz (1998) 則認為自我決策係指一個人能控制自己的生活 and 命運。自我決策是一種技能、知識與信念的組合，它讓個體具有參與目標設立、自我規範及獨主的能力。使個體瞭解長處限制，並相信自我是一個有用的體，當依照此技能與態度運於決策時，將會更佳的能力去掌握他們生活，並且成功扮演人角色 (Shogren, Wehmeyer, Burke, & Palmer, 2017; Wehmeyer, 2005)。不過各方意見分歧，實難明確界定其定義，目前以 Wehmeyer 歸納的定義最為專家學者所接受且引用，Wehmeyer (1992) 為自我決策所下的定義是「具備主導自己一切生活的態度與能力，並且能在不受外在影響與干預下做選擇與決定」(引自趙本強, 2006)。

Malian 與 Nevin (2002) 指出自我決策具有六個意義：1. 自我決策是個體發展上的重要事件；2. 自我決策是個體在生態環境中活的表現，他人與產交互作用後可形成新的反應，因此自我決策是訓練；3. 自我決策是可測量的，並且與成人成功生活具有相關性；4. 自我決策是心理層面的特質；5. 自我決策被視為是成功轉銜至人生活的預測指標，當列入個別化教育計畫 (IEP) 或個別化轉銜計畫 (ITP) 中的目標，成為學校課程的一部分，學生未來較能成功，且能有效地融入職場與社區工作中；6. 障

礙者的自我決策需要由其他人來協助增進，因此教師、家人等須給予機會去做選擇並鼓勵他們表達興趣與需求。

綜合學者的觀點歸納主要的意涵為：自我決策展現建立在認識與了解自我以及信任自我能力的基礎上，藉由對自我的認知，依據自我興趣、能力與需求來建立目標及達成目標的歷程。自我決策態度與能力的表現，由教育及與環境互動的經驗，使個人夠成為一個獨立自主、積極參與生活與負責任的個體。

## 參、高中職智能障礙學生自我決策課程與教學

有關國內外有關高中職智能障礙學生自我決策課程教學模式及教學策略，如下所述：

### 一、自我決策的課程

#### (一)自我決策步驟模式(Steps to Self-Determination Curriculum)

Field 和 Hoffman (1994)提出自我決策步驟課程教學單元如下：1.啟動可能的夢想；2.對我而言什麼是重要的；3.列舉決策目標的選項；4.訂定自我決策目標；5.訂出短程目標；6.達成短程目標的實施步驟；7.規劃自我決策實踐方案；8.展開第一步；9.跨越阻礙；10.朋友的支援；11.自我決策的角色；12.積極的溝通；13.協商與討論；14.解決爭執與衝突；15.邁開第一步。

#### (二)教室本位建立能力的模式(Classroom-Based Competency-Building Program)

Abery、Rudrud、Arnd、Schauben & Eggebeen(1995)藉由生態學的角度分析自我決策的歷程，其中包含許多不同對象，如學校、家庭、同儕、雇主等，在彼此影響下產生不同學習成效。課程內容分為10個主題。1.自我意識：目的是讓學生瞭解自己是誰；2.自尊：提供學生機會檢視自己的自尊，並分辨維持自尊的方式；3.自我控制：協助學生發展自我管理策略；4.自我價值：讓學生瞭解社區及家庭對自己的重要性及益處；5.目標設定：協助學生瞭解長短程目標，並學習設定目標；6.自信地溝通：讓學生瞭解口語及非口語溝通方式，學習傾聽技巧，角色扮演溝通模式；7.做決定：用步驟化的方式學習；8.自我管理：提供資訊給學生，協助他們管理自己的行為；9.問題解決：讓學生瞭解問題解決的步驟，並藉由討論過去的經驗來學習；10.個人擁護：討論權利及責任來學習自我擁護。

#### (三)自我決策教學的學習模式(The Self-determined Learning Model of Instruction, SDLMI)

Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug, & Martin (2000)等人依自我決策內涵設計，適用於身心障礙者及非身心障礙者之自我決策教學課程，提供機會讓學生學習自我引導，促進學生離校後的成功。每個教學



階段都設計問題讓學生學習解決，目的是希望可以讓學生引導自我學習，建立一個以學生導向，而非教師導向的教學模式。在階段內有教育目標供教師參考，課程包含三階段：1.設定目標：我的目標是什麼；2.實踐：我的計畫是什麼；3.調整目標或計畫：我學習到什麼。自我決策教學的學習模式的特色是每一個階段都從學生必須要解決的問題展開，而學生再藉由四個提問來澄清、修正、達成選定目標。Shogren等人(2018)指出自我決策教學學習模式(SDLMI)適用在學生離校後的轉銜就業職場的工作中，它並非傳統中以課程和標準為本位的教師導向教學，而是以學生為中心的自我規範的(self-regulate)問題解決，導引學生解決轉銜課程中的各式問題下的目標設定與完成。

#### (四)自我決策轉銜課程-決定者(Choice-Maker Self-Determination Transition Curriculum)

Martin 和 Marshall(1995)指出課程設計依據自我決策包含的七項能力：1.自我意識；2.自我擁護；3.自我效能；4.做決定；5.獨立表現；6.自我評價；7.評斷。課程組成分成三個部份1.選擇目標：透過學校和社區經驗，作為IEP會議的準備。2.體驗目標：透過IEP會議。3.實踐目標：學生的計畫、行動、評估、調整。課程內容主要是讓學生學習在轉銜過程中表達他們的興趣、能力、限制和目標。

#### (五) 特殊需求領域課程之生活管理課綱

特殊需求領域課程大綱，將自我決策納入生活管理課程中，以提升學生自我管理與獨立之能力，當前國內自我決策課程議題在較少被著墨。教育部將自我決策議題納入特殊需求領域的生活管理課程主軸中，並且強調以自我決策貫穿自我照顧、家庭活、社區應用其他三個領域，使特殊需求學生能在生活中自我管理，充分融入社會(教育部，2014)。自我決策主軸包含自主行為、自律行為、自我倡導、自我實現四個項目，項目均依學習階段列出能力指標。

綜合以上課程，國外學者設計的自我決策教學課程皆是由自我決策的內涵設計，但內容不盡相同。以機會提供的角度而言，可分為下述教學模式：(一)教師引導教學：由教師連結各項資源設計較結構化的教學內容，如自我決策步驟模式、教室本位建立能力的模式、特殊需求領域課程之生活管理課程。(二)學生主導學習：提供機會讓學生練習自我決策能力，教師則是引導式角色，如自我決策教學的學習模式、自我決策轉銜課程-決定者及生活中心生涯教育模式。

## 二、高中職智能障礙學生自我決策教學策略

自我決策能力對高中職智能障礙學生來說，是十分重要的。如果沒有自我決策能力，智能障礙學生只能倚靠他人；沒有自我決策能力，則無法選擇未來生活方式及展現他們的想法。

Ward 與 Kohler(1996)指出自我決策教學策略的類型：1.運用個別教學或小組活動進行教學；2.透過示範教學方式，教學過程中透過教師和同儕的示範，以及其他人的經驗分享、學習成功所需的技能、行動方案的規畫和時機的掌握，以達到預期的目標和結果；3.角色扮演方式，使個人能設身處地去扮演一個在實際生活中不屬於自己的角色，得以嘗試和體驗另一種生活的方式和行為模式，增加角色學習，擴展生活知覺，促進自我決策行為適應性；4.透過錄影帶對自我決策行為表現給予回饋；5.針對個案研究或特定情節事件分析研究，以協助學生了解自我決策之策略；6.自發性活動來幫助學生設定目標、做決策；7.模擬情境方式進行，學生雖然可以透過教導來習得知識和技能，但是透過實務學習和模擬演練則可達到持久的學習，以奠定自我決策所需的具體技能，並在學習過程中增進其學習動機，逐步成為自我決策者；8.社區本位的學習，以社區資源為本位的教學內容，利用社區的情境，教導學生功能性的自我決策能力，並使課堂的學習能力類化到真實情境中。

Holverstott (2005) 提出能促進自我決策能力的建議，供教學者參考，包括1.找到使學生有動機的事物；2.優先考慮學生的喜好和興趣；3.具有意義和真實的教學內容；4.允許學生擁有選擇權；5.指導學生如何做有效的決定；6.將選擇融入學校生活中；7.讓學生主動選擇他們想要學習的內容；8.引導學生在自我決策過程中察覺情緒；9.讓學生成為自我管理者；10.

允許學生參與目標設定；11.教導學生對目標進行自我監控；12.提供獎勵增強學習的動機；13.建立視覺及具體介入策略；14.與學生共同學習；15.擔任合作學習者，積極傾聽學生的聲音；16.關注學生細微的行為表現；17.從學生具備的技能著手，而避免從學生的弱勢開始教學；18.獲得同儕的支持以幫助學生成為自我決策者；19.接納和重視每位學生；20.落實上述建議使學生成為他們自己生活中的自我決策者。

## 肆、高中職智能障礙學生自我決策教學之重要性

近幾年來，因應融合教育及十二年國教推動的趨勢，自我決策能力在特殊教育領域備受重視，探究其原因如下：一、障礙觀點的改變；二、法律規範制定；三、相關研究的發現；四、教學技術的進步（王明泉，2003）。因此智能障礙學生實施自我決策（self-determination）訓練與教學有其必要性與重要性，以下提出三項實施自我決策教學有助於提升高中職智能障礙學生之重要性。

### （一）自我決策能力可提升學生學習動機

林宏熾(2003)指出自我決策是人類社會福利價值系統的動力與改善根源，更是身心障礙者實踐的來源。由此可知，具有自我決策能力能使身心障礙者完成工作後產生幸福感，良好自我決策能力更可提升身心障礙學生的學習動機。

## (二) 自我決策能力能有效提高學生學習成效

Agran(1997)認為，要讓學生的學習有成效，必需要讓學生自己在學習上扮演一個更主動的角色，並學習承擔更多責任，同時儘可能讓學生全程參與自己的教育計畫，亦即讓學生在個人的學習上具有自我決策。由此可知，自我決策與身心障礙學生的學習成效有正相關。

## (三) 自我決策能力有助於提升學生未來生活品質

Al-Sharif (2018)研究指出將適當的自我決策能力傳授於身心障礙學生中，將有助於這種專門性協助提高其對於未來命運的掌控度。而 Wehmeyer 和 Palmer(2003)追蹤 94 名高中階段的智能障礙或學習障礙學生，在其畢業後生活調查發現，在校時若被歸類為高自我決策者，則其在生活表現上，皆遠較被歸類為低自我決策者的學生有更不錯的表現，而且被僱用率和工資也高於低自我決策組的同儕。由此可知，具有自我決策能力能使身心障礙者提升被僱用率，良好自我決策能力可提升身障者的生活品質。趙本強(2011)進行「從做中學自我決策課程」中，研究結果發現，在實驗組(接受「從做中學自我決策課程」的學生)在自我決策量表中的自我了解和獨立自主的成長甚鉅，所以說明自我決策能力不只提升學生實踐行為的能力，也幫助在生活品質中情意和態度的正向發展。

綜上所述，自我決策是一種引導智能障礙者了解個人優勢、潛能和弱勢的行為表現，其不但能使智能障礙者感受到被尊重，更能依循個人的意志做有意義的選擇和決定，使其成為生活中主動掌握的決策者(Al-Sharif, 2018)。要促進教師進行自我決策教學，提升身心障礙學生自我決策能力，需要讓教師了解自我決策對學生之重要性，引起教師對身心障礙學生自我決策的認同，建構出以學生為中心的自我決策之輔助性團隊，才能夠引起後續學生未來邁入社區與職場的實踐與行動力。

## 伍、結語

身心障礙的自我決策是一項重要的能力，提升身心障礙者的自我決策能力，能夠幫助其獨立自主與自我實現之目標。自我決策能力非一朝一夕，需日積月累，因此教育上若能做整體規劃依序融入學校整體環境甚至所有課程，相信將有利於自我決策能力的有效提升。高中職階段教育階段往往是智能障礙者最後的受教機會，畢業後都將進入競爭的社會，對於智能障礙者而言，更是艱鉅挑戰，如何在智能障礙學生求學階段，培養他們自我決策的能力，以適應未來的生活與工作，可從與生活中切身相關的大小事，由家庭教育到學校教育，進而未來步入社會，自然而然的融入生活中。

自我決策能力會影響個人的真實生活，在自我決策教導中力促積極的關係是成功的關鍵要素，透過教師、父母等重要

他人的參與，以創造雙贏關係。最終，仍需要老師、家長一同參與，運用學校自我決策課程與親職教育提升身心障礙學生的自我決策能力，讓孩子擁有自己選擇、計畫、執行與自我負責之能力。

## 參考文獻

王明泉 (2000)。高職階段智能障礙學生自我決策能力相關影響因素及教學方案成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所 (未出版)。

身心障礙者權益保障法 (2015)：中華民國一百零四年十二月十六日華總(一)義字第10400146761號令公布。

林宏熾 (2003)：身心障礙者生涯規劃與轉銜教育。台北：五南。

特殊教育法施行細則 (2013) 中華民國一百零二年七月十二日臺教學(四)字第1020097264B號令公布。

教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。

黃文慧 (2010)。身心障礙者與自我決策。特殊教育季刊，116，11-20。

黃慧真(譯)(1992)。發展心理學(原作者：Papalia, D. E. & Olds, S. W.)。臺北：桂冠。

趙本強 (2006)。淺談身心障礙學生之自我決策能力。桃竹區特殊教育，(7)，26-31

趙本強(2011)。提升高職特教班學生自我決策能力成效之研究—從做中學之教學模式。特殊教育學報，33，93-124。

Abery, B. H., Rudrud, L., & Arndt, K. (1995). Evaluating a multicomponent program for enhancing the self-determination of youth with disabilities. *Intervention in School and Clinic, 30*,170-179.

Al-Sharif, S. (2018). Self-determination skills to assist students with disabilities. 1-33. Retrieved from ERIC database.(ED586320)

Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*(2), 159-169.

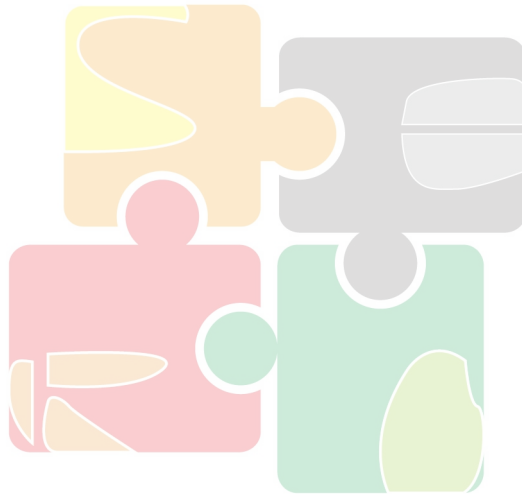
Holverstott (2005). Promote self-determination in students. *Intervention in School and Clinic, 41*, 39-41.

Kennedy, M. J. (1998). Response to articles on self-determination. *The Association for Persons with Sever Handicap, 23*, 47-49.

Malian, I., & Nevin, A. (2002).A Review of Self-Determination Literature : Implications for Practitioners. *Remedial*

- and Special Education, 23(2), 68-74.*
- Martin. J. E., & Marshall. L. H. (1995).  
Choice-maker: A comprehensive self-determination transition program,  
*Interuention in ScLuKil and Clinic, 30(3), 147-156.*
- Shogren. K. A., Burke. K. M., Anderson. M. H., Antosh. A. A., Wehmeyer. M. L., LaPlante. T., & Shaw. L. A. (2018).  
Evaluating the Differential Impact of Interventions to Promote SelfDetermination and Goal Attainment for Transition-Age Youth with Intellectual Disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 43(3), 165-180.*
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Burke, K. M., & Palmer, S. B. (2017). The Self-Determination Learning Model of Instruction: Teacher's Guide. Lawrence, KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Ward, M. J., & Kohler, P. D. (1996).  
Promoting selfdetermination for individuals with disabilities: Content and process. In L.E. Powers, G. H. S. Singer, & J. Sowers (Eds.),*Making our way: Building self-competence among children with disabilities. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.*
- Wehmeyer, M. and Schwartz, M(1998), 'The Relationship Between Self-Determination and Quality of Life for Adults with Mental Retardation'.  
*Education and Training in Mental Retardation and Developmented Disabilities, 33(1)3-12.*
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30(3), 113-120.*
- Wehmeyer, M. L., & Gragoudas, S. (2004). Centers for independent living and transition-age youth: Empowerment and self-determination. *Journal of Vocational Rehabilitation, 20(1), 53-58* PB.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education, 24, 115-126.*
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children, 66, 439-453.*

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on student self-determination: A randomized-trial placebo control group study. *Exceptional Children*, 78, 135-153.



# 高職身心障礙學生回應網路霸凌之個案研究

許玄青

高雄市立仁武特殊教育學校  
教師

李佳蓁

高雄市立仁武特殊教育學校  
教師

## 壹、緒論

網際網路在青少年的生活中佔有相當重要的地位，也是青少年人際社交的主要接觸管道之一(黃資富、張鳳琴、李景美、邱瓊慧，2014)。網路已成為青少年世界中的一部分，因為網路具有虛擬無距離阻隔、匿名性極高的特性，無形的網路霸凌成為新形態的校園霸凌(朱美瑰，2008)。

網路霸凌受害者的高風險群，包括外貌、言行表現致人際關係不佳者、身心障礙者等因素(蔡東鐘，2013)。網路霸凌對所有學生皆存有風險，尤其對身心障礙學生有顯著更高的風險(Bethany& Lin, 2015; Beerl, Hallet, Hawkins& Hewitson, 2017; Kowalski& Allison, 2018)。霸凌者年齡越大越容易出現網路霸凌(兒童福利聯盟，2007)，而高中職學生相較國中小學生擁有較高的電腦及網路使用率(台灣

網路資訊中心，2017)，且 Kowalski 及 Toth (2018) 研究顯示身心障礙青年高中職階段學生比國中生有較高的網路霸凌受害經驗，因此本研究欲以高中職階段為研究階段。

近年霸凌議題受到重視，「去霸凌」是國內外的教育圈不斷努力預防校園暴力，並建構輔導網絡的目的(朱美瑰，2008)。但目前國內僅有一篇針對肢體障礙之網路霸凌情形探討(臺灣碩博士論文知識加值系統，2019)，對於身心障礙者網路霸凌之議題仍有待研究者探討。

## 貳、研究問題

本研究為了解高職身心障礙學生面臨網路霸凌之經驗及因應方式。以下為研究問題：

- 一、身心障礙學生網路霸凌之經驗為何？

- 二、身心障礙學生如何回應網路霸凌？
- 三、影響身心障礙學生網路霸凌之因素為何？
- 四、網路霸凌事件對身心障礙學生造成哪些影響？

### 參、關鍵字定義

Cyber 源於人工頭腦(cybernetics)的字首，查閱 Online Etymology Dictionary 的解釋，cybernetics 源於希臘文 kubernetes，意指「舵手」(steersman)，其指稱為「期望將來有新的機器能以最少的報酬，取代人類，增加人腦休息的空間」。Bullying 譯為欺凌 (Google 翻譯，2019)，在教育部重編辭國語典修訂本解釋為，欺負、欺壓之意 (教育部重編辭國語典修訂本，2019)。兒童福利聯盟文教基金會 (2004) 解釋霸凌為「孩子們間權力不平等的欺凌或壓迫，是一個長期存在於學生校園的現象，專指孩子間進行惡意欺負的情形」，基此，Cyber bullying 是為網路霸凌。

本研究指稱網路霸凌為利用資訊科技或網路通訊設備等工具，以其便利、匿名

等特性在網路上從事霸凌行為，包含騷擾、毀謗、散布對他人傷害的資料或內容等，此行為會影響或傷害被害者的身心健康。

### 肆、文獻探討

#### 一、網路霸凌的定義

網路霸凌是近年才出現的名詞，網路霸凌是指利用 Cyber-space 此類平台，如手機、e-mail、聊天室、BBS、部落格及 Facebook 等網路平台，張貼或傳送令人難堪、嘲弄或污辱他人等言語或不堪入目的圖像，因為網路虛實難辨，致使這些訊息廣泛流傳於同儕或不認識的大眾，利用 E 化制裁之公審或訊息來源難以查詢，令受霸凌者心生懼怕、受辱並達中傷他人之目的(朱美瑰，2008)。

網路霸凌被視為霸凌類型的其中一種，其特性如下(朱美瑰，2008；蔡雅惠，2013)：

- (一) 任何人都可以執行。
- (二) 匿名身分。
- (三) 無時間、空間的差異或限制。
- (四) 資訊公開，難以刪除。
- (五) 旁觀者的影響。
- (六) 受害者不敢求助。



(七) 缺乏成人監督。

(八) 霸凌者也可能為被霸凌者。

網路有其獨有的匿名性、無時間、空間上的限制，網路霸凌者因為有網路的掩飾，讓網路霸凌更難以防範。需加強學生品德教育及執行網路安全介入計畫(Kiriakidis& Lakes, 2013)，以達到「去霸凌」之目標。

網路霸凌會直接或間接造成受霸凌者身心傷害，而網路霸凌的形式較為常見有以下幾種(蔡雅惠，2012；吳明隆、簡妙如，2009)：

(一) 網路論戰：指使用敵意或暴力的語言在網路上持續交談。容易出現惡意中傷、褻瀆式的敵意，而產生敵意去爭論。

(二) 騷擾：利用網路或電子器材反覆地傳送攻擊性或污辱性的訊息，其騷擾的對象不限個人或群體。例如寄發垃圾郵件或病毒信件。

(三) 網路跟蹤：運用資訊管道去跟蹤他人，監控他人的網路活動，不斷傳送威脅或嚇人的訊息造成被霸凌者的懼怕。

(四) 毀謗：以不真實的訊息去貶抑他

人的名聲。

(五) 假冒：指冒充他人的名義與他人傳遞訊息，造成被冒充者的形象或與他人關係的傷害。

(六) 揭露：未經當事人同意而暴露其隱私或訊息，通常這些訊息是受凌者不願意公開的資訊。

(七) 詐騙：利用欺騙的手段獲得受害者的資料，並與他人分享。

(八) 排擠：只在網路社群中排除某個人於群體之外，可能是從好友名單刪除或公開表述要孤立某人。

(九) 網路票選：在網路上舉辦令人難堪的投票活動，讓受凌者感到難堪或不舒服。

## 二、網路霸凌的影響因素

造成網路霸凌的成因有許多，依據文獻可就以下討論：

(一) 性別：青少年的女性受霸凌情形較男性嚴重(吳明隆、簡妙如，2009)，因為女生會花較多時間在聊天、分享心情等(蔡東鐘，2013)。Li(2006)調查發現，男女生的網路霸凌比例沒有顯著差異。因此網路霸凌的發生與性別的影響尚無定論。

(二) 年齡：兒童福利聯盟(2007)調查發現，霸凌者年齡越大越容易出現網路霸凌行為。高中職學生為網路霸凌的受害者顯著高於國小生，高中職學生受霸凌的人，多數也具高度霸凌他人的傾向(蔡東鐘，2013)，但也有研究發現受害比例13歲以下的兒童多於14-18歲青少年(吳明隆、簡妙如，2009)。由此可知年齡的影響尚未有定論。

(三) 個人身心特質：包含外在特徵、人格特質。個人外在特徵也是造成網路霸凌的因素之一，因外貌、言行、表現突出而導致人際關係不佳，或有身心障礙等情況，易成為網路霸凌的受害者(蔡東鐘，2013)。神經質傾向越高者，越容易出現焦慮、緊張或不安的情緒，也越容易遭受到網路霸凌(郭祐榕，2009)。

(四) 學業表現：網路霸凌者常沉迷於網路的使用，所以這群學生常有低學業成就的情況，研究指出在網路騷擾他人與成為網路霸凌受害者有高度相關(Ybarra, Mitchell,

Wolak& Finkelhor, 2006)。

(五) 同儕人際關係：人際關係不佳易成為網路霸凌的受凌對象，就受凌者的特質而言個性畏縮、人際弱勢者居多(蔡東鐘，2013)。人際關係有受害或邊緣傾向者與受到網路霸凌的機率有高度相關(Ybarra, Mitchell, Wolak& Finkelhor, 2006)。

綜上所述，網路霸凌有多種態樣，其具有便利、無時間空間的限制等特性，讓網路霸凌更易在青少年間蔓延，學生身心特質等都是網路霸凌的影響因素，而身心障礙者因為言行不當、學業表現差、易焦慮和人際弱勢等特質，使其更易遭遇網路霸凌。

### 三、網路霸凌與身心障礙者

身心障礙者是網路霸凌的受害高風險群(蔡東鐘，2013；Kowalski, Morgan, Kelan& Allison, 2016)，肢體障礙者受網路霸凌的情形較一般人受網路霸凌的機率高(游紀紋，2011)。身心障礙者最常遭遇網路霸凌的管道為社交平台，如FACEBOOK、微信等網絡媒體(Kowalski et al., 2016)。

2018年Kowalski及Toth研究213名16歲至20歲的青年學生網路霸凌經驗，研究對象包含一般青年學生及身心障礙學生，結果一般青年學生有50.4%表明曾有網路霸凌受害者之經驗，但72.9%身心障礙青年學生表示曾有網路霸凌受害者之經驗，身心障礙青年學生的網路霸凌受害率顯著高於一般青年，而其中有11%的身心障礙青年學生表示有多次網路霸凌受害者的經驗。身心障礙學生具有低自尊、低社經、低社交技巧等因子，其較為弱勢的身心特質，可能為遭受網路霸凌的因素之一(黃欣儀，2010；Shariff&Gouin, 2005)。在身心障礙學生中，受到傳統霸凌傷害的經驗與成為傳統霸凌的加害者和網路霸凌的被害者有關聯，而身心障礙者受到網路霸凌的傷害更易產生自卑、抑鬱等負面情況(Kowalski, Morgan, Kelan& Allison, 2016)。

綜上所述，身心障礙者的特質易導致其成為網路霸凌的受害者，網路霸凌較易被忽略，但卻可能對身心障礙學生產生嚴重影響，因為霸凌或網路霸凌的經驗影響其成為加害者或持續的受害，都會造成其身心不良的影響。

## 伍、研究方法

### 一、研究取向

本研究為探究身障學生面臨網路霸凌之經驗及因應方式，採用個案研究法。

個案研究法是針對一個特定個案或是數個個案進行深入檢視的研究(Marilyn, 2010)，且在自然環境中審視個案或是現象，使用多種資料方法收集相關訊息(Benbasat, Goldstein& Mead, 1987)之研究方法。

### 二、研究參與者與研究情境

#### (一)研究者的角色

2名研究者分別擔任桃園市公立高中職特教班導師及私立高中職特教教師，曾處理過身心障礙學生受網路霸凌的傷害，因此研究者認為須正視身障學生受網路霸凌之現象，了解經過、成因、對身障生影響，預防重於事後補救，期能教導他們自我管理、自我保護之能力。

#### (二)研究參與者

本研究旨在了解高中職身心障礙者遭受網路霸凌的經驗，研究參與者以桃園市高中職身心障礙學生，曾有網路霸凌經驗者為主。篩選依據：

1.領有衛福部身心障礙證明或縣市政府教育局核發鑑輔會證明之學生。

- 2.其經歷的事件須符合網路霸凌之定義。
- 3.願意參與本研究，其家長(法定代理人)知曉並同意參與的學生。

(1)小桃(化名)，女生，16歲，領有輕度智能障礙證明。口語能力佳，能寫、說100字以上心得感想，熱心助人，認真負責。

(2)小園(化名)，女生，16歲，領有輕度智能障礙證明。口語能力尚可，能寫、說50字心得感想，課堂中較少發言，音量較小多和熟識的同學網路聊天。

(3)小丸(化名)，女生，16歲，學習障礙，領有教育部核發鑑輔會證明。口語表達能力佳，可以描述完整情境。小丸個性較為獨立，但不擅於表達與抒發自己的情緒。

### 三、資料整理與分析

質性研究所蒐集的資料往往龐大且複雜，本研究的資料分析乃透過文獻探討與訪談的過程中，不斷地進行。研究者透過訪談逐字稿轉化資料並將資料分析與編碼統整，將訪談內容以「呈現真實為目的」謄寫逐字稿，並透過反覆咀嚼，以確定編碼，再透過分析各編碼的關係與意涵去歸納範疇，以呈現文本的重要意涵。

本研究的文本引用方式如：〔S1 初

2\_56-63\_0917〕，S1指第一位研究參與者小桃，初次訪談，2表示為逐字稿的第2頁，56-63表示為此編碼的逐字稿第56行到第63行，0917表示為取此段逐字稿的編碼日期。

## 陸、研究結果分析與詮釋

### 一、網路霸凌之經驗

本研究共訪談三位高職身心障礙學生，以了解學生涉入網路事件的情形，就以下說明之。

#### (一)網路霸凌之經驗

網路霸凌的行為類型有許多種，包含網路論戰、騷擾、網路跟蹤等，對受霸凌者進行直接或間接的傷害，而不同的行為類型可能造成不同程度的傷害性，對於受霸凌者可能造成往後的身心影響。

#### 1. 網路霸凌-看不見的拳頭

訪談過程中，研究者發現三位研究參與者都有在網路上被公開具有惡意中傷、辱罵或被揭露不堪的隱私的情況。其中小桃更是直接在網路群組中被惡意攻擊：

一位同學跟我講，在群組裡都在講妳的事情、壞話，我就說…那妳知道他們在講我什麼事情？他說：知道。所以他就截圖下來

給我看，然後我就看裡面的內容，然後就看到我都是講我的不好聽的話，我感到很不舒服。〔S1 初 1\_19-23\_0917〕

小丸被同學在 Facebook 公開張貼辱罵的言詞：

講你是什麼婊子阿，什麼的之類的。〔S3 初 2\_66-69\_0917〕

小園很介意在資源班(註：在小園的學校稱為「學習中心」)上課的事情被大肆渲染，但同學就以此議論小園：

以前在國中的時候，在班上被欺負、霸凌，他們就在 FB 上說：學習中心的有什麼了不起。〔S2 初 1\_23-25\_0917〕

霸凌者揭露的事件可能是部分人可以获得的消息，當公開於網路上，可以猜測以影射某人，並造成此事件知悉的人更多更廣。

對於青少年階段的學生正在發展其自我認同，此年齡層的學生更在乎外在的形象。小園同為資源班的同學就被同儕以外貌因素取笑，並直接公布於網路上。

小園：香腸嘴、屁股很大。〔S2 初 3\_89-97\_0917〕

受霸凌者遭遇網路霸凌在事件當下、事件處理後都可能產生不同的感受，而許多狀況更是持續性的對受害者造成長期性

的影響。可能會因此產生孤單、難過、丟臉、痛苦的感受，甚至嚴重可能導致受霸凌者有想自殘等情況發生。小桃及小園在被霸凌的時候都感到在班上孤單的。

小桃：感覺在班上是多餘的，感覺在班上沒什麼地位。〔S1 補1\_1-2\_0917〕

小園：因為其實是覺得蠻孤單，沒有什麼朋友。〔S2 補1\_2-3\_0917〕

小園被指指點點會感到很丟臉。

小園：那群人一起的時候，他們就對我指指點點，說閒話。

小園：就還蠻丟臉的，這些人後來就欺負我。〔S2 初4\_124-127\_0917〕

小桃因為受霸凌而想以割腕來發洩情緒。

小桃：當下的反應有點生氣有點難過，有想要去做傻事，就是為什麼我沒有做錯事情，他們要這樣說我，讓我覺得很不舒服。

小桃：因為我覺得當下一開始沒有讓老師和我的家人知道，然後就自己一個人去承受。〔S1 初2\_56-63\_0917〕

小桃：因為找不到人訴苦，所以想要以割來發洩。〔S1 補1\_3-4\_0917〕

受到網路霸凌傷害的學生除了受到心理壓迫，也有可能自我防護，發展出屬於自己的應變方式，讓自己在未來能夠自

我調整，以避免持續受害。小桃在遇到網路霸凌的傷害後，曾經想靠自己忍著，不知道如何排解的她，曾因此想割腕發洩，後來事件由教師協助處理後情況漸佳，讓小桃認為自己未來再遇到網路霸凌事件，能夠主動去面對並尋求協助。

小桃：會先去問對方，如果對方再這樣，就去跟家長講、店長講，講說：『他們在網路上講我不好聽的話。』〔S1初3\_83-86\_0917〕

小園在經歷過痛苦的網路霸凌事件後，認為未來若再遇到網路霸凌事件，會反擊回去，而非只是被動的被傷害。

小園：我應該要嗆回去。

研究員1：如果再遇到這種情形，你會這樣做？是勇敢的反擊嗎？

小園：是。〔S2初4\_144-149\_0917〕

## 2.現實與虛擬的混合

網路佔青少年的生活很大一部分，亦為人際交際的重要管道之一(黃資富、張鳳琴、李景美、邱瓊慧，2014)，而高職生生活在校園佔多數時間，學生間返家後多以網路平台交流，致使學生的現實生活與虛擬世界密不可分，讓現實的霸凌與網路霸凌之間相互作用，一旦真實與虛擬生活的界限越加模糊，平日生活若與某人產生衝突，便可能延續到網路平台上表達

(朱美瑰，2008)。現實與網路交錯的攻擊與傷害。

小園在學校生活中時常被欺負與霸凌，同學也將對小園的攻擊延續至網路，

在Facebook對小園嘲諷：

小園：其實就是我的功課有落差，他們就瞧不起我，然後就開始欺負我。〔S2初1\_39-40\_0917〕

研究員1：這些人在學校對你如何？

小園：常常欺負我、亂取綽號。

小園：背後講我，趁我早上不在的時候就拿白膠潑在我的抽屜裡面，拿我的課本撕破。〔S2初2\_53-58\_0917〕

小丸與前女友分手後，引發前女友的不滿，導致其現實生活及網路上皆以辱罵或揭露的方式對小丸攻擊。

小丸：也是會生氣啊！因為我可能今天跟一個女生走在一起，他就會看到我嘛，他就走過來看，他直接罵人家髒話。〔S3初10\_370-374\_0917〕

現實生活中求助，卻不一定真的能得到幫助與改善，甚至可能處理不當導致問題更加嚴重。

小園：就是如果跑去跟老師告狀的話，他們就會更欺負。〔S2初4\_137-143\_0917〕

綜合上述研究參與者的論述，可知身心障礙者網路霸凌的經驗除了各種類型的網路霸凌行為，還有現實與虛擬的混合產生之影響。文獻雖未顯示現實與虛擬的影響性，但藉由研究參與者的訪談得知高職身心障礙學生網路霸凌之經驗與現實中的霸凌經驗息息相關。

## (二)網路霸凌的回應

每個人具有不同的個性與特質，面對事件也會有不同的回應方式，本研究的三位參與研究者因為其個人特質有不同的回應方式，可歸納於下：

### 1.算了-嘴長在他身上，我能怎樣？

面對網路霸凌許多學生不知道應該如何應對，甚至認為難以改變些什麼，因此以無奈的態度消極應對。小丸在面臨網路霸凌時，認為嘴長在對方身上，即便嘗試做些什麼也難以有所成效也就算了。

小丸：因為可能就是自己也吵不贏他阿，想說就算了。〔S3 初 11\_403-405\_0917〕

小丸：因為手長在他的身上，嘴長在他的身上，我能怎麼辦？〔S3初12\_470-476\_0917〕

小丸：可能就是同學吧，會找同學吧，可能同學都會說要不要幫忙阿什麼的，可是講了還是沒有用阿。

小丸：就是可能幫忙說看能不能和好這樣子，可是好像都沒有辦法，那我就想說算了

〔S3初11\_427-438\_0917〕

### 2.不告知家長/老師

許多學生面對被霸凌會選擇不說出來，尤其避免讓師長知道，可能因為怕父母擔心或電腦的使用被限制等因素。小桃面對網路霸凌事件不想讓母親和老師知悉，因為怕讓他們擔心。

研究員1：為什麼你一開始沒有讓老師和媽媽知道？

小桃：因為不想讓老師和媽媽擔心，所以就沒有讓媽媽和老師知道。〔S1補1\_7-8\_0917〕

### 3.說/罵出來

當受到網路霸凌有些學生會選擇說出來，可能是為了尋求幫助，或者是尋求心靈上的安慰或抒發，以讓受霸凌的壓力減緩。小丸表示會選擇跟朋友說，有人陪著討厭對方，感覺比較好。

小丸：可能心情比較好啊，可能有人跟我一起討厭他這樣子。〔S37\_260.261.270.271\_0917〕

### 4.不回應

消極地不做任何回應及行為也是一種回應的方式，尤其當受凌者認為回應也得不到改善的機會時，會更為沉默。小丸認為面對網路霸凌多做回應只會讓事情更加

惡化，因此採以不回應的態度。

研究員 2:恩，那做為你那時候被他這樣罵你很不舒服對不對，那後來你有做些什麼事嗎？你有做什麼回應嗎？

小丸:沒有。

研究員 2:所以你選擇的方式就像你剛剛說的不理他？

小丸:我就不理他了。〔S3 初 2\_76-86\_0917〕

研究員 2:所以你就選擇不要繼續，聽起來你覺得只要你回一句，之後會衍發更多事情。

小丸:對阿。

研究員 2:所以在網路上那個留言裡面你也沒有任何的回應。

小丸:沒有。〔S3 初 3\_108-111\_0917〕

## 5. 尋求協助

在遇到無法自己處理的事件時，請求協助，無論是自我的調適或事件的處理都是必要的，讓狀況得以被控制及解決。小桃事件之初沒有尋求協助，但在自己無法承受時，選擇告訴家長請求幫助。

因為我覺得當一開始沒有讓老師和我的家人知道，然後就自己一個人去承受，直到我跟媽媽講，因為他們已經累犯很多次了。然後我跟媽媽講，媽媽就問我：「老師知道嗎？」

我說：老師不知道。後來媽媽就打電話

跟老師講，老師有幫我處理。〔S1 初2\_56-63\_0917〕

綜上研究參與者所述，可知每個人在面臨事件時選擇處理的方法都不同，在事件發展的階段也會有不同的回應。文獻顯示，許多受害者面凌網路霸凌時不敢求助，因為擔心會被取走電腦或手機而不願告知成人（朱美瑰，2008；蔡雅惠，2013），另外，由於身心障礙學生具有低自尊、低社經、低社交技巧等身心特質導致其應對事件的能力較弱，在遭遇網路霸凌時常會選擇逃避或不回應（黃欣儀，2010；游紀紋，2011）。受凌者不回應、不告知家長或老師與文獻不謀而合，然而隨著霸凌事件的發展，學生亦有可能因為無法承受而選擇說出來或尋求協助。

## (三) 網路霸凌的因素

就文獻看來，網路霸凌的發生與資訊媒體的進步有高度的相關，而個人因素、環境因素及身心特質更是導致學生陷於網路霸凌地獄的主因之一。本研究就三位研究參與者的經驗中，可以將網路霸凌的肇因歸納如下：



### 1. 人際關係不佳

人際關係不佳易成為網路霸凌的受凌對象，受凌者以個性畏縮、人際弱勢者居多(蔡東鐘，2013)。小園表示其在學校的人際關係差，導致同儕於現實生活的霸凌擴及網路，在網路上也對小園攻擊。

我的人際關係很差，比較沒有朋友。背後講我，趁我早上不在的時候就拿白膠潑在我的抽屜裡面，拿我的課本撕破。〔S2初2\_53-58\_0917〕

### 2. 學習表現不佳

學習表現是學生間的觀感指標之一，學習表現低落亦成為同儕間嘲笑的話柄，致使學習表現不佳的學生承受欺凌。小園在學校的學業表現不佳，引起同儕的欺負。

其實就是我的功課有落差，他們就瞧不起我，然後就開始欺負我。〔S2初1\_39-40\_0917〕

### 3. 外貌不佳

人身攻擊在網路霸凌中是很常見到的攻擊內容。針對外貌羞辱的方式，小園在班上也看過，並且同儕的傷害字眼除了現實生活中，也在網路世界中對外貌不佳的同學抨擊。

他也是學習中心的人，國二才加進來，他長得不怎麼樣，一群男生跟女生就一起霸凌他，在網路上批評，香腸嘴、屁股很大。〔S2初3\_89-97\_0917〕

### 4. 恐怖情人

感情的處理，尤其以分手最需要理性且技巧性的，若是沒有處理得當，可能變成最了解你的人強力的攻擊。小丸有因為分手導致的不愉快，讓前女友對其在網路上報復，揭露小丸的隱私或公開污辱。

就是這次是感情事情，就可能就是分手的時候沒有分得很愉快，那個人可能就會找機會，有機會就罵你啊！〔S3初9\_336-340\_0917〕

### 5. 人紅遭忌

在班級中的亮眼表現，若是無法讓所有人信服，相對地易招致他人的眼紅。小桃在班上的是班長，得到許多人的尊重與協助，卻也因此讓部分同學眼紅，認為小桃是依靠別人才擁有這些好的條件。

因為一年級上學期當了班長，每個人都聽我的，然後他就會覺得當班長這麼好。羨慕我是，就是可以當班長，然後不管什麼事情都有人在旁邊幫你。〔S1初1\_30-32\_0917〕

綜上因素皆可以看出學生時期的網路霸凌與現實生活中的霸凌行為，常是相互影響的，因為現實生活中的表現，導致他人以傳統霸凌或網路霸凌的方式攻擊受凌

者。文獻指出，網路霸凌是無法與傳統霸凌切割的(朱美瑰，2008)。個人的身心特質、學業表現和人際關係為造成網路霸凌的因素之一(蔡東鐘，2013；Ybarra, Mitchell, Wolak& Finkelhor, 2006)，在本研究中，從研究參與者的論述中也可知悉一二。

## 柒、結論與建議

### 一、研究結論

本研究以桃園市兩所高職的三位身心障礙學生為研究參與者，進行深度訪談。整個訪談以錄音方式記錄，在將內容轉記為書面逐字稿加以分析。依據本研究之結果論述如下：

#### (一)身心障礙學生網路霸凌之經驗

##### 1.網路霸凌之類型

網路霸凌有多種行為方式，都具有對受凌者嚴重的傷害力。

##### (1)流言地獄

小桃在同學間的Line群組裡被討論與撻伐，同學在群組裡對小桃的行為評價及批評，令小桃很不舒服，可見同儕間看似平常的「群組討論」，可能因為攻擊性的言詞，而變為傷人的平台。小丸因為未能和平分手，在Facebook被公開辱罵「婊

子」，難堪且污辱的字眼，讓小丸直接在公開的平台上被審視及攻擊，造成其內心的傷害。Line及Facebook為時下年輕人最廣為使用的網路平台，但卻因為惡劣的攻擊，使其淪為批判他人的地獄審判台。

##### (2)傷口上灑鹽

揭露他人瘡疤，即為將他人最為脆弱的一面，以之為箭靶攻之，何其殘忍的事！小園對特教身分很在意，但此身分成為攻擊標的，讓小園無所適從，被刻意的公諸於世，讓小園難堪。

##### (3)人身攻擊

青少年階段對外表的重視度提升，對於外在被攻擊會影響其自我認同，小園的同學對他人的外在以批評的字眼去嘲笑，更會加深受害者的痛苦。

##### 2.現實與虛擬難以切割

三位研究參與者因為現實與網路世界融合，社交圈有所重疊，導致現實生活中的衝突延伸至網路世界，校園生活認識的人，回家後仍能夠透過網路的方式進行互動，讓現實的衝突延伸到網路，並且持續性交互影響。

## (二)身心障礙學生在面臨網路霸凌時會如何回應

依據每個學生的個人特質、所處階段等，在面臨網路霸凌時，他們會有不同的回應方式。小桃在一開始遭受網路霸凌時選擇不告訴老師與母親，因為不想讓他們擔心，但是由於持續性的霸凌讓小桃的身心無法負荷，因此小桃告訴母親，並讓老師介入處理，才讓事件得以落幕。小丸表示嘴巴長在對方身上，自己難以管控，因此不想回應以免生事，但後來也選擇告訴朋友，即使只是情緒上的抒發，也讓小丸能感到心裡舒坦些。

## (三)影響身心障礙學生網路霸凌的因素

就本研究的三位參與者之論述可知，人際關係、學業表現、外貌、分手處理及遭人忌妒等皆與個人特質或行為表現有關，此亦為影響學生網路霸凌的因素之一。另外由三位參與者的經驗可看出，這些因素皆與現實生活的表現或特質息息相關，由此可知，現實生活的表現亦為網路霸凌的主要因素之一。

## (四)網路霸凌事件對身心障礙學生的影響性

### 1.隱形的刀刃

網路霸凌對受害者的身心靈都具有極大的傷害，情緒上的壓力，難過、孤單、緊張壓迫、想逃避，甚至是讓受害者想割腕，讓霸凌行為成為傷人的刀刃。

### 2.強迫成長，面對現實

網路霸凌的事件，讓受凌者身心遭受折磨，同時也讓他們理解世界的殘酷與殘忍，面對傷害，自己必須要找方法去面對，無論是自我心態的調適或尋求他人的協助，都是一種應對的方式，必須讓自己在事件中有所學習和領悟，以避免霸凌持續發生或是讓霸凌的傷害降至最低。

### 3.傷疤只會變淡，不會消失

網路霸凌的發生是人與人間關係的攻擊與傷害，除了傷害受凌者的身心靈，更傷害了人之間的關係與信任，許多傷害是無法因為事件地落幕而消失的。小丸對於名譽上的毀損，難以對所有知悉的人澄清或讓他們理解，因此難以回復；小丸在事件發生後，對許多朋友的想法是這些朋友是雙面人，認為他們不可信任。

## 二、建議

本研究依據結論所得，提出下列幾點建議，作為教育工作者或未來研究者一些參考：

### (一)給予教育工作者的建議

#### 1.了解網路霸凌及其相關法規、責任

學生對於網路霸凌相關法規及嚴重性認識不足，對於自己的行為影響性不自知，建議給予學生預防性教育，讓學生理解網路霸凌定義、涉及的法規及相關責任。

#### 2.營造友善校園，減少傳統霸凌

從本研究可知，現實生活的欺凌與網路霸凌是息息相關的，學生現實生活及網路生活的重疊，讓兩者無法分割，因此營造友善的校園關係，讓校園霸凌降低，也能讓網路霸凌的情形隨之減少。

#### 3.建立家長、教師及學生間的信任關係

新聞事件時有所聞，遭受網路霸凌後選擇自殺結束事件，也結束自己的生命。為預防當學生面臨攻擊時不知所措地回應，應建立學生對家長及教師的信任，也讓學生學習辨別自己需要協助的狀況，以及應該向何人求救，以免事件發生後擴及更大的傷害。

### (二)給予家長的建議

#### 1.家長與孩子建立信任關係

多數網路霸凌受害者不願意透露給家長知悉自己遭受網路霸凌，因為害怕手機被沒收等，就如同小桃的反應，事件之初不會想告知家長。這些現象讓網路霸凌問題難更以被遏止。建議家長平時可以多與孩子討論自身經歷，且不要在過程中給予孩子批判，而是鼓勵孩子將負面的事件與困擾傾訴給家長。

#### 2.家長應掌握孩子使用網路的情況

家中可訂立網路使用之規範，包含網路使用時間、場所及安全管理等，電腦可放置於家中顯眼之處，並協助孩子使用權限設定來自我保護。家長平時要留意孩子反常的行為，以便及時協助孩子。

#### 3.家長協助後續處理

若孩子遭遇網路霸凌，可了解過程及內容，依據安全性及影響性去考量是否報警，或是請學校教師介入，教師協助處理現實環境人際衝突引發之霸凌，並協助後續輔導事宜教。

### (三)輔導身心障礙學生之建議

身心障礙學生相較一般生有更高的網路霸凌風險性(蔡東鐘，2013；Kowalski, Morgan, Kelan& Allison, 2016)，除上述之

建議外，更需要有依據身心障礙特質因應策略。

### (1)智能障礙學生特質與網路霸凌因子

智能障礙學生在學習能力、語言發展、人格發展與生活適應等層面有其障礙與限制，尤其在日常生活自理能力、事務處理能力等缺乏應變能力，亦較難融入團體活動，其外在特徵可能有表情呆滯、眼神渙散及動作遲緩等。由本研究可知，學業表現不佳、人際技巧缺乏及外貌不佳皆可能為智能障礙者遭受網路霸凌的因素，其中學業表現及外貌更可能因為現實的霸凌移轉至網路霸凌，對智能障礙者訕笑與攻擊。

### (2)學習障礙學生之特質與網路霸凌因子

學習障礙學生的智力正常，但因為某種神經心理功能異常，在學業表現、社會技巧及專注、衝動、協調及組織等一般性特徵顯有障礙與限制，學生之溝通能力、與他人互動能力低落，尤其因長期受挫敗易導致自我概念低落。由本研究可知，學業表現不佳及人際關係技巧不足為學習障礙學生遭遇網路霸凌經驗之原因，其中學業表現等能力明顯是因為現實與虛擬世界的重疊，導致霸凌自現實生活延伸。

### (3)因應策略

教師在輔導身心障礙學生面臨網路霸凌事件需要考量到學生的諸多面向，包含學生的感受、理解程度、需求、交友能力、身邊的支持性，身心障礙學生得將網路霸凌之預防與因應之教學納入個別化教育計畫，除了能透過特殊需求課程安排學生所需之社會技巧課程，包含交友技巧、網路安全、辨識網路霸凌及自我保護等，教師更要理解學生對於網路的需求、動機及支持性，以便協助學生調整自己對網路的需求及安全性，並由家長或同儕協助檢視。由於智能障礙學生類化能力弱，教師得運用系統性教學，包含實務理解與操作，讓學生更能理解內涵。

## 捌、參考文獻

- 朱美瑰 (2008)。網路犯罪新型態~看不見的拳頭：青少年網路霸凌現象初探。《諮商與輔導》，268，6-10。
- 台灣網路資訊中心 (2017)。2017 年台灣寬頻網路使用調查報告。2018 年 12 月 2 日，取自 <https://www.twNIC.net.tw/doc/twrp/20170721e.pdf>。
- 吳明隆、簡妙如 (2009)。青少年網路霸

凌行為探究。中等教育，60 (3)，90-109。

兒童福利聯盟 (2007)。2007 年兒童校園「霸凌者」現況調查報告。2019 年 3

月 5 日，取自

<https://www.children.org.tw/research/detail/69/233>

兒童福利聯盟 (2004)。國小兒童校園霸凌(bully)現象調查報告。2019 年 3 月

4 日，取自

<http://www.children.org.tw/uploads/files/researcher/report/042.pdf>

教育部重編國語辭典修訂本 (2015)。

2019 年 3 月 3 日取自 [http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-](http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdic/gsweb.cgi)

[bin/cbdic/gsweb.cgi](http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdic/gsweb.cgi)

郭祐榕 (2009)。網路霸凌受害者之被害特質分析：以嘉義市地區國中生為例。

國立中正大學碩士論文，未出版，嘉義縣。

黃欣儀 (2010)。學習障礙學生因應霸凌行為之心理歷程及其復原力之個案研究

。臺北市立教育大學碩士論文，未出版，臺北市。

黃資富、張鳳琴、李景美、邱瓊慧

(2014)。臺北市高職一年級學生網路霸凌預

防教育介入成效評估。學校衛生，64，1-24。

蔡雅惠 (2012)。高中職學生網路霸凌影響因素模式驗證之研究。東華大學課程

設計與潛能開發學系碩士論文，未出版，花蓮縣。

蔡東鐘 (2013)。學生網路霸凌態度與經驗關聯性之研究。台東大學教育學報，

24 (1)，89-126。

臺灣碩博士論文知識加值系統 (2019)。

2019 年 3 月 2 日，取自

<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/ccd=B284tY/search?mode=advance>。

Benbasat, I., Goldstein, D. K., & Mead, M. (1987). The case research strategy in studies of

information system. *MIS Quarterly*, 9, 369-374.

Google 翻譯 (2019)。2019 年 3 月 3 日，取自 <https://translate.google.com.tw>。

Kowalski, R. M., Morgan, C. A., Drake-Lavelle, K., & Allison, B. (2016).

Cyberbullying among college

- students with disabilities. *Computers in human behavior*, 57, 416-427.
- Kowalski, R. M., & Toth, A. (2018). Cyberbullying among Youth with and without Disabilities. *Journ child adol trauma*, 11,7-15.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in school: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school-what we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Online Etymology Dictionary (2019). 2019年3月5日，取自 [http://www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=Cyber](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=Cyber).
- Shariff, S., & Gouin, R. (2005). *Cyber-dilemmas: Gendered hierarchies, free expression and cyber-safety in schools*. Retrieved from [http://www.oii.ox.ac.uk/research/cybersafety/extensions/pdfs/papers/shaheen\\_shariff](http://www.oii.ox.ac.uk/research/cybersafety/extensions/pdfs/papers/shaheen_shariff).
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, 118(4), 1169-1177.