



# 南投特教

*vol. 32 2022 JAN*

## 半年刊

# 目錄

## CONTENTS

---

孫淑柔、  
李欣蓓

1. 特殊教育師資生對於108 課綱素養導向教學  
實務能力初探P.1

---

許瓊理

2. 幼兒園巡輔教師與班級教師合作協同教學之  
經驗分享 P.8

---

魯奕廷、  
陳冠雅、  
王菁薇

3. 現行雙重殊異學生之鑑定困境探討與對策 P.14

---

李宜庭、  
郭純瑞、  
游千誼、  
侯禎塘

4. 藝術治療活動提升發展遲緩幼兒專注力以及  
繪圖能力之個案研究 P.24

---



## 特殊教育師資生對於 108 課綱素養導向教學實務能力初探

孫淑柔<sup>1</sup>

國立清華大學特殊  
教育學系  
副教授

李欣蓓<sup>2</sup>

國立清華大學特殊  
教育學系  
研究生

### 摘要

本研究主要目的在探討特殊教育師資生對於 108 課綱素養導向教學實務能力，研究採調查研究法，以修習特殊教育教學實習課程的 17 位大四學生為研究對象，並以「素養導向教學實務能力檢核表」為研究工具檢核其能力。結果發現，師資生對於教學內容符合課程綱要、單元架構有組織條理、目標整合知識、技能與態度、以及教學活動的環境安排合宜的得分最高；而對於教學內容能以跨領域整合或議題融入進行、能運用多元教學方法及多層次教學法的得分最低。

關鍵詞：特殊教育師資生、108 課綱、素養導向

### 壹、研究理念

師資培育是教育革新與發展的關鍵，教育投資再多，學生素質再高，如果沒有好老師，一切都只是徒勞無功，學生的學習也無成效可言（張德銳、林縵君，2016）。隨著時代的變遷與資訊科技的快速發展，先進國家均積極推動師資改革，培育優秀師資，例如英國教育部於 2010 年發表「教學的重要性：2010 學校白皮書」（The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010），強調「學校體系效能最重要的決定因素即是教師素質」；美國教育部與經濟合作暨開發組織（Organization of Economic Cooperation and Development, 簡稱 OECD）更以「建構高素質的教學專業」為「國際教學專業高峰會議」的研討主題；我國教育部則

在「中華民國師資培育白皮書」特別強調新時代的教師，應具備關懷、洞察、熱情、批判思考力、國際觀、問題解決力、合作能力、實踐智慧、創新能力等九項核心內涵（教育部，2012）。

教育部於民國 99 年「第八次全國教育會議」結論指出，應參酌世界先進國家國民教育發展經驗，考量「普及」、「非強迫」、「確保品質」及「社會公義」等原則，積極啟動十二年國民基本教育，以期符合世界教育發展潮流。責成國家教育研究院、教育部技術及職業教育司進行課程研發，以強化中小學課程之連貫與統整，實踐素養導向之課程與教學，以期落實適性揚才之教育，培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民（教育部，2014）。並於 2014 年發佈 12 年國

民基本教育課程綱要總綱，隨後陸續發佈語文、數學、社會、藝術、自然科學、健康與體育等領域課程綱要，於108學年度起正式實施。

12年國民基本教育課程綱要（以下簡稱108課綱）與9年一貫課程綱要最大的不同是，九年一貫課綱試圖打破學科知識本位，強調帶著走的能力，所以列出十大基本能力以為核心（陳伯璋，2010），108課綱則是強調素養導向的學習，以「核心素養」作為課程發展主軸，連結各教育階段間以及各領域/科目間的統整。所謂「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。葉興華（2017）指出素養導向課程與教學設計，主要包含三種型態：（1）領域的素養導向課程與教學設計；（2）跨領域的素養導向課程與教學設計；（3）主題式的素養導向課程與教學設計。更進一步指出，素養導向教學設計之關鍵，是現今教育界所強調的課程活化與教學創新之方向。

再根據12年國民基本教育特殊教育課程實施規範、身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要、以及資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要歸納得知，國中小及高中階段之特殊教育學生及藝術才能班課程皆應根據總綱以「核心素養」做為課程發展之主軸，以利於培養特殊教育學生之生活適應能力。在教學實施方面，總綱強調要改變傳統以來偏重教師講述、學生被動聽講的單向教學模式，轉而根據核心素養、學習內容、學習表現與學生差異性

需求，選用多元且適合的教學模式與策略，以激發學生學習動機，學習與同儕合作並成為主動的學習者。而且，總綱也規定，教師應依據學生多方面的差異，採用多元教學模式及提供符合不同需求的學習材料與評量方式，並具體規範學校和教師應為特殊教育學生提供適當的評量調整措施。

本校特殊教育師資生之養成過程除了基礎的專業科目外，從大三開始必修一年的身心障礙教材教法，大四上學期72小時特殊教育教學實習，以及大四下學期三週的入校集中實習，期能培養師資生兼具特殊教育專業能力及實地教學能力。因此，本研究主要目的在探討特殊教育師資生對於108課綱素養導向教學實務能力的具備情形。

## 貳、研究方法

本研究採用調查研究法，研究者首先草擬「素養導向教學實務能力檢核表」，初步分為六大向度共十六題，包括：教案設計理念及架構完整性、教案設計符合課程綱要、能引起學習動機、能適切分配教學時間、能使用適當教學方法、以及能使用適當評量策略。其次，研究者邀請在教學實務表現優異並具碩士以上學位之特教教師三位，進行「素養導向教學實務能力檢核表」內容效度檢定，根據其建議並因應108課綱精神將第五題「設計內容能清楚呈現教學目標」修正為「設計內容能整合知識、技能與態度的教學目標」，並增加四題包括：「設計內容能以跨領域

整合或議題融入進行」、「能注重情境化、脈絡化的學習」、「教學內容取材趣味化或生活化」、以及「各教學活動的環境安排合宜」，合計共二十題。

本系大四上學期特殊教育教學實習課程皆由二位教師授課，修習研究者開設的特殊教育教學實習課程共有17位學生，研究者請這些師資生根據108課綱的語文、數學等領綱、以及身心障礙相關特殊需求領綱，參考學生個別化教育計畫，設計符合其需求及能力之教案，並於資源班進行實地教學。接著，研究者請資源班四位任課教師依據「素養導向教學實務能力檢核表」檢核師資生教案設計及實地教學能力。檢核表填答方式以李克特氏五點量表（Likert Scale）呈現，「非常同意」5分、「同意」4分、「普通」3分、「不同意」2分、「非常不同意」1分。資料蒐集後以 Excel 統計平均數及標準差，瞭解師資生素養導向教學實務能力具備情形。

### 參、結果與討論

特殊教育師資生教學實務能力檢核結果如表 1，其中得分在 4 分以上者共有四題，分別為：「設計內容符合課程綱要」、「單元架構有組織有條理」、「內容整合知識、技能與態度的教學目標」、以及「各教學活動的環境安排合宜」。由於十二年國民基本教育課程綱要總綱已於 103 年公布、國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域及

數學領域綱要於 107 年公布、特殊教育課程實施規範也在 108 年公布（教育部，2014，2018a，2018b，2019），本系師資生已於 108 學年度修畢大三必修課「身心障礙教材教法」，因此，教案內容的設計、教學單元的架構及組織、教學目標與知識、技能與態度整合等皆能符合 108 課綱素養導向精神。

教學實務能力檢核結果得分在 3.5 分以下者共有三題：分別為：「教學內容以跨領域整合或議題融入進行」（ $M=3.47$ ）、「能運用多元教學方法」（ $M=3.47$ ）、「能運用多層次教學法」（ $M=3.35$ ）。由於師資生在資源班大多進行語文或數學領域補救教學，對於跨不同領域教學設計較感困難。沈羿成、王金國（2021）指出，在進行跨領域教學設計時，需發現不同領域間的共通性，以便進行連結時找出其通則。以「安全概念」為例，健康領域有用藥安全，綜合領域則有社區安全，可加以整合。高月蓮（2020）以國語領域結合藝術領域進行跨領域美感課程，但也發現國小低年級學生生活美感經驗較為缺乏，需要教師的引導。其次，身心障礙學生由於個別差異極大，在同一教學主題之下，為達成學生個別間不同的目標需採用多層次教學法。然而，由於每位師資生本學期在資源班實地教學的節數僅有 4 節，對於熟練運用多層次教學及多元教學方法能力仍然不足。

其次，「能注重情境化、脈絡化的

學習」、「教學內容取材趣味化或生活化」、以及「能設計多元評量活動」三題的平均得分也不高，僅得3.59分。108課綱注重情境化、脈絡化的學習，核心素養也強調與情境結合（林進材，2019），亦即，教學者應設計符合學生生活經驗與生活情境的教材，引起學生興趣並增進其理解。林翊筑（2021）在藝術課程透過學生在生活情境最常吃的零食引導學生以零食排列瞭解反覆、比例、輻射均衡、及律動等原理。趙金婷（2018）則提到在國語領域「羊角村之美」雖是國外景色介紹，但可結合生活情境引導學生觀察學校景色，讓學生在真實情境中運用不同重點的文本，幫助訪客瞭解學校。研究者至國小教學現場指導師資生教學實習時也發現，由於缺乏豐富教學經驗，師資生大多依據教材以及課本實例進行教學，對於教材與生活情境的結合或趣味化也較欠缺。

十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）指出，為了解學生的學習過程與成效，應使用多元的學習評量方式，十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範（2019）更進一步說明，為因應特殊教育學生之個別需求，學校與教師應提供適當之評量調整措施，

學習評量方式應依領域/科目與活動性質及學生學習特性與需求，採用紙筆測驗、實作評量、檔案評量、報告、行為觀察、作業評定等多元形式，並應避免偏重紙筆測驗。鈕文英（2003）也同樣指出，除了評量學生的學習成效外，教學後評量也可以評鑑個別化教育計畫、課程與教學之擬定與實施的成效。由此可知，設計多元評量活動以瞭解特殊教育學生的學習成效，是特殊教育課程實施的重要原則。由於這17位特殊教育師資生均在資源班進行語文及數學領域補救教學，對於學生學習成效的瞭解大都以口頭回答、紙筆測驗為主，實作評量、檔案評量、行為觀察等方式較少出現。

總之，從特殊教育師資生教學實務能力的檢核結果得知，師資生對於教學內容符合課程綱要、教學單元架構有組織條理、教學目標整合知識、技能與態度、以及教學活動的環境安排合宜四題的得分最高。對於教學內容能以跨領域整合或議題融入進行、能運用多元教學方法及多層次教學法得分最低，顯示師資生對於跨不同領域教學設計、以及因應其個別差異採用多層次教學法較感困難。

表 1

特殊教育師資生教學實務能力檢核結果摘要

檢核項目及重點	人次	平均數	標準差
<b>I 符合素養導向理念</b>			
設計內容符合素養導向目標	17	3.71	.47
內容以跨領域整合或議題融入進行	17	3.47	.51
單元架構有組織有條理	17	4.00	.35
<b>II 符合課程綱要及教學目標</b>			
內容符合課程綱要	17	4.12	.33
內容整合知識、技能與態度	17	4.00	.35
內容切中教學要點	17	3.94	.66
<b>III 有效引發學生學習</b>			
準備階段能引發學生學習動機	17	3.71	.69
發展階段能維持學生學習興趣	17	3.76	.56
綜合活動階段能適時歸納學習重點	17	3.88	.70
<b>IV 適切安排教學活動</b>			
各教學階段時間分配合宜	17	3.88	.86
各教學活動時間分配合宜	17	3.71	.99
各教學活動的環境安排合宜	17	4.00	.79
<b>V 使用適當的教學策略</b>			
能運用多元教學方法	17	3.47	.72
能運用多層次教學法	17	3.35	.61
能注重情境化、脈絡化的學習	17	3.59	.62
<b>VI 運用各種教學資源</b>			
有效運用各種教學資源	17	3.71	.59
內容取材趣味化或生活化	17	3.59	.71
<b>VII 使用適當評量策略</b>			
設計多元評量活動	17	3.59	.71
兼顧形成性及總結性評量	17	3.71	.59
評量內容呼應教學目標	17	3.82	.53

肆、結論與建議

一、結論

本研究採調查研究法，檢核 17 位特殊教育師資生素養導向教學實務能力，研究結果如下：

1. 特殊教育師資生對於教學內

容符合課程綱要、教學單元架構有組織條理、教學目標整合知識、技能與態度、以及教學活動的環境安排合宜四題的平均得分最高。

2. 特殊教育師資生對於教學內



容能以跨領域整合或議題融入進行、能運用多元教學方法、及能運用多層次教學法三題的平均得分最低。

## 二、建議

1. 本研究發現，特殊教育師資生對於跨不同領域教學設計較感困難，建議師資生宜熟悉 12 年課綱的各領綱內容，在進行教材分析時，較能找到主題關聯性加以連結。
2. 本研究也同樣發現，特殊教育師資生對於運用多元教學法及多層次教學法能力仍有不足，建議宜從大三的「身心

障礙教材教法」起練習設計不同障礙類型及學習需求學生的教案，並進行教學演練，到了大四的實地教學時較能熟練運用多元教學法及多層次教學法。

3. 本研究僅以 17 位修習特殊教育教學實習課程的學生為研究對象，並未進行隨機抽樣，在研究推論上有所限制。建議後續研究者可針對北中南東四區的特殊教育師資生進行抽樣，探討其素養導向教學實務能力的具備情形。

## 參考書目

- 沈羿成、王金國 (2021)。素養導向課程與教學設計的問題與建議。臺灣教育評論月刊，10 (7)，108-114。
- 林翊筑 (2021)。素養導向教學-在生活中遇見美感。師友雙月刊，625，150-155。
- 林進材 (2019)。核心素養下的教師教學設計與實踐。臺北市：五南。
- 高月蓮 (2020)。國小低年級跨領域素養導向美感教學之課程實踐-以身高樹為例 (未出版之碩士論文)。國立清華大學教育與學習科技學系，新竹市。
- 張德銳、林縵君 (2016)。PBL 在教學實習上的應用成效與困境之研究。

師資培育與教師專業發展期刊，9 (2)，1-26。

- 教育部 (2012)。中華民國師資培育白皮書。臺北市：教育部。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部 (2018a)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域-國語文。臺北市：教育部。
- 教育部 (2018b)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校數學領域。臺北市：教育部。
- 教育部 (2019)。十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範。臺北市：教育部。



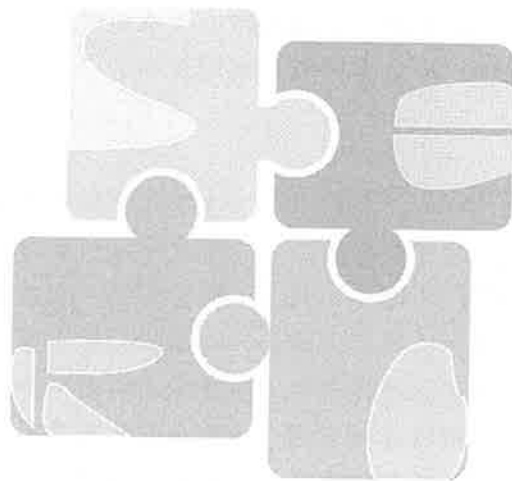
陳伯璋 (2010)。臺灣國民核心素養與中小學課程發展之關係。課程研究, 5 (2), 1-25。

鈕文英 (2003)。啟智教育課程與教學設計。臺北市: 心理。

葉興華 (2017)。談素養導向之課程與教學設計—從《十二年國民基本教育課程綱要總綱》談起。載於臺

北市政府教育局主編, 臺北市國小共同備課手冊—社會領域篇 (頁 1-9)。臺北市: 臺北市政府教育局。

趙金婷 (2018)。國小國語文素養導向教學設計之探究。國民教育學報, 15, 101-128。



## 幼兒園巡輔教師與班級教師合作協同教學之經驗分享

許瓊理

國立臺東大學幼教  
系研究生

### 摘要

透過本文分享學前巡迴輔導教師（簡稱巡輔教師）與幼兒園班級教師（簡稱班級教師）合作協同教學的經驗。巡輔教師直接進入到班級中，實際參與班級的教學活動，與班級教師進行合作協同教學的過程，輔導班級中特殊需求幼兒的策略和方法，進行資料收集與分析，得到以下的結果：在合作協同教學之後，班級教師能更了解特殊需求幼兒的身心狀況，掌握能力現況及學習方法的調整，使獲得真正的融合。最後根據合作協同教學的實施結果給於教育行政機關、巡輔教師以及班級教師，提出未來可行之建議。

**關鍵詞：**學前巡迴輔導教師、幼兒園教師、協同教學。

### 壹、前言

融合教育已是目前特殊教育學生的主要安置方式，尤其是學前階段的幼兒（胡永崇，2001）。在理念推動的和法律的保障之下，大部分的特殊需求幼兒在普通學校的普通班級中學習，根據全國特殊教育通報網 109 年的統計，學前階段的特殊需求幼兒有超過 9 成安置在普通班級中，接受融合教育（教育部，2020）。在支持性服務介入方面，除了物理、職能、語言各治療師所組成的專業團隊，以及特教助理員之外，其中，接觸最直接、密切的就屬巡輔教師了，因此，與班級教師在教學合作上就更顯出其重要性。

我是學前特教巡迴輔導教師，服務的對象是安置在融合班級中的特殊需求幼兒，因為工作性質的特殊異性，需要與不同的班級教師合作，來共同為特殊需求幼兒的學習提供服務，使在班級教學、活動中有更多的參與，同儕之間有更緊密的互動。入班輔導時感受到，由於專業的不同，班級

教師對於班上安置的特殊需求幼兒，常有許多壓力和無力感，尤其在每年九月剛開學的時候，大約有一半的新生加入，第一次離開父母，來到學校開始接觸陌生的新環境、新老師和新事物，有些幼兒心理上會產生焦慮與不安，再加上班上安置的特殊需求幼兒 1-3 名不等，讓班級老師備感壓力，又偏偏巡輔老師無法在開學的第一天就入園去輔導，協助剛入園有適應困難的幼兒，也協助班級教師穩定局面，因此在輔導的這幾年裡，常會想如何讓班級教師能更快可以掌握幼兒的狀況，為協助特殊需求幼兒進入普通班預作準備。也思考著他們在融合環境中，能受到接納與協助，獲得最大的學習成效，我還可以再做些甚麼？因為，學前融合教育的最終目標是每一名幼兒都能在融合情境中適性學習（蔡昆瀛，2000），而教育環境的準備是首要關鍵（柯秋雪，2006；蔡昆瀛，2000）。教師要營造友善的環境、接納的態度，引導特殊需求幼兒在班級中學習（鄭鈺清、吳

怡慧, 2018), 因此在與班級教師的合作過程中, 慢慢將融合的觀念傳遞給學校、班級教師和幼兒同儕。

本研究的對象是巡輔教師、班級教師與班級幼兒, 透過巡輔教師直接進入班級中, 參與班級的教學活動, 與班級教師共同合作教學, 分享與班級教師的合作教學經驗。

## 貳、文獻探討

### 一、學前融合教育的內涵

在融合教育的趨勢與理念下, 讓特殊需求的學生和一般學生有更多互動機會, 能增加學生學習的多元性(高宜芝、王欣宜, 2005)。特殊需求幼兒直接進到普通班級中, 教師們要改變學習環境與教育系統, 同時強調合作的關係, 是現今融合教育的重點(柯秋雪, 2006)。除此之外, 最重要的是教師的接納態度, 引導特殊需求幼兒參與活動、鼓勵同儕間有更多社會互動, 達到真正的融合。

融合班教師的信念、態度會直接影響著幼兒的學習以及與班級同儕間互動氣氛(鈕文英, 2008; 鄭鈺清、吳怡慧, 2018)。教師能以正向、開放和接納的心態, 接受特殊幼兒的安置; 並且能夠具有高度的觀察力, 看見幼兒行為背後的原因, 協助解決在人際互動及情緒上的困難; 對學生的差異性能有適切的期望, 時時省思教學的合宜度, 依幼兒的身心狀況及學習調整課程真正落實融合教育。

### 二、合作協同教學模式的意義

融合教育成功的關鍵是普特教師展現的合作教學(吳靜如, 2015)。在滿足特殊需求幼兒的學習下, 普通班教師與特教巡輔教師在各自的專業領域下, 共同合作成為夥伴關係, 共同分擔教導特殊需求幼兒的責任(林寶貴, 2013)。

協同教學是教師間合作的教學模式, 由兩

個以上的教師共同分擔教學責任、共同擬定教學計畫、進行教學和評量, 最後彼此回饋與分享(王素芸, 2009), 是在普通班級中, 協助特殊需求幼兒融入教學活動非常有效的一種模式(Luckner, Rude, & Silceo, 1989)。巡輔教師進入普通班與教師合作, 有時是合作諮詢的模式, 當特殊幼兒的行為問題出現時, 提供解決策略; 有時則是「支持教學」或「合作教學」(王天苗, 2001), 在教學上共同合作, 提升特殊幼兒在活動中的參與度, 也支持班級教師的教學、班級經營及協助特殊幼兒在學習或生活上的問題。

### 參、合作協同教學實例

我與班級教師合作教學, 從開學前就開始, 從入班合作諮詢到合作協同教學, 與班級教師和幼兒建立信任感培養默契, 漸進地增加成為班級中的一份子。

一、開學前先與班級教師討論了解幼兒的狀況, 可以從 IEP 敘寫著手, 在開學前就先認識班上特殊需求幼兒的基本能力狀況及需求, 共同討論 IEP 目標, 預作環境及心理上的準備。

二、開學之初希望能第一時間就入班去, 跟班級教師一起觀察幼兒的適應狀況、能力現況、家長對於教養上的態度如何...等, 並且能給特殊需求幼兒及班級教師最快最直接的協助。

三、學期中以後(開學後約一個月), 班級逐漸穩定, 我與班級教師、幼兒慢慢培養了很好的默契與相互信任, 於是提出我入班上課的想法, 以及課程方式的說明, 先選定在 30 分鐘出汗性活動的時間進行教學, 獲得班級教師的認同與支持, 開始了我與班級教師的合作協同教學, 巡輔教師與班級教師共同合作討論的教案及教學活動的實際情形在(表 1)中呈現。

四、在與教師和家長的溝通上，平時會將入班後的觀察與了解，寫成輔導紀錄，除給班級教師建議之外，也有針對幼兒在家可執行的居家活動，請導師轉交給家長，在家同步進行，幼兒會有更大的進步。與家長面對面溝通，在每學期兩次的 IEP 會議中，與家長分享幼兒在學校學習及表現，提供居家活動建議。

五、教學實例的班級狀況如下：

1. 班級幼兒組成概況：該班為混齡班，共有二十七名幼兒，五歲十名、四歲十一名、三歲六名，安置有三名特殊需求幼兒。班級教師二名。

2. 特殊需求幼兒三名，以化名呈現

(1) 沉沉，小班，男生，診斷為全面性發展遲緩，具備走跑跳能力，能理解簡單的動作語詞，有模仿動機和意願，動作指示和示範下能遵守遊戲規則，喜歡跟著全班一起進行活動。

(2) 小君，大班，女生，醫療診斷：全面性發展遲緩，身體肌耐力以及動作協調能力不佳，語言表達優於理解，有簡單的日常對話能力，但是，關於主題性的問題常答非所問，需要透過語言加上動作引導，或是藉由圖卡的視覺提示，方能幫助理解。

(3) 阿信，大班，男生，為語言和社會情緒發展遲緩，有衝動、注意力短暫的現象，語言理解好但是表達不佳，個性急動作控制不佳，常會不小心碰撞到他人而引來告狀，與同儕時有爭執發生，需要老師介入了解事情發生的原因協助處理。





3. 教學與互動情形：教學模式以主題式教學為主，每天早上入園後安排學習區活動，讓幼兒有個別操作或是與同儕互動學習的時間。教師以正向管教積極引導班級幼兒學習，班級經營注重生活教育和常規遵守，例行性活動和轉銜時間，會安排

幼兒互相照顧，鼓勵班級幼兒間共同活動、遊戲，需要時，教師介入協助。而同儕互動如同兄弟姊妹般，有互助友愛的表現，也會有爭吵鬥嘴的狀況發生。

六、表 1 是一份入班與班級教師合作協同教學的教案以及教學實施情形(以照片呈現)。

表 1 巡輔教師入班教學教案以及教學活動進行的實際狀況

教學者	巡輔師	教學日期	109/10/26
幼兒年齡層	3-5 歲	活動地點	多功能活動室
活動名稱	我的身體最厲害-跑跳跨爬		
領域	粗大動作、認知-動作模仿、語言-理解、社會-規範與人際互動		
學習重點	身體動作-跨跑、跳翻滾、四足爬行等；規則理解-排隊、輪流、依照關卡前進；30 分鐘出汗性運動		
教學資源	音樂、積木、軟墊、跳架、輪胎、拔河繩、數字卡 1-5(標示關卡)		
活動內容及過程		時間	活動目標
一、暖身運動-兒歌律動 2 首：小茶壺、河馬 (教師動作示範, 幼兒跟著音樂與示範做出動作)		5 分	1.能看著示範者做出身體動作。
二、遊戲規則說明與示範			
1.排隊輪流，前面的人還沒有做完要等待，不超過前面的人。		3 分	2.能理解並遵守活動排隊輪流的規則。
2.照著示範完成一輪後，再排隊再重			3.排隊時能

<p>複，循環數次。</p> <p>3.教師邊示範邊說明，接著請幼兒來示範再說明一次，提醒容易分心的幼兒專心聽和看。</p> <p><b>三、活動過程：</b></p> <p>1.將活動室用器材排出循環運動的流程，雙腳跳進跳出輪胎→跳遠(小班)跳高(中、大班)→跨步跑跳過障礙物(中、小班)→單腳跳過障礙物(大班)→墊上側滾(小、中班)前滾翻(大班)→四足往前爬走或橫著爬走一段拔河繩</p> <p>2.跳和翻滾的動作依幼兒的年齡及能力做調整</p> <p><b>四、綜合活動：活動分享回顧與收操。</b></p>	<p>25   30 分</p> <p>5分</p>	<p>保持距離不碰撞到別人。</p> <p>4.能依自己的能力作出跨跑步、跳、側滾翻和四足爬走等動作。</p> <p>5.在進行關卡時，能等待前面的人完成後，再前進。</p> <p>6.分享時，能回想並說出一種剛剛做過的活動。</p>	
<p>■ 活動照片</p>			
			
<p>■ 暖身律動</p>	<p>■ 循環運動</p>		
			
<p>■ 跳與跨步跑</p>	<p>■ 活動回顧與分享</p>		

## 肆、分享回饋與省思

### 一、分享與回饋

(一) 班級教師的回饋：與巡輔教師在課程中合作協同教學是很好的經驗，課程是經過設計討論有計畫地執行，他以主教老師的角色，實際帶班上孩子上課，一來孩子們覺得很新鮮、有趣，二來我們變成了協同的角色，能更清楚的看到班上每個孩子的能力，以及在團體中的表現，讓我們對班上這麼多元的學生組合，在活動安排上有更多思考和想法，真正體會到了高宜芝、王欣宜(2005)所說的，特殊需求的學生和一般學生有更多互動機會，能增加學生學習多元性的看法。而且我們也比較能夠了解對於有個別需求的孩子，在活動安排上所能做的調整，讓每個孩子都能有他要學習的步調與任務。最後，班級教師也分享家長的回饋，孩子在家會模仿巡輔老師上課的口令，要家人跟著一起做運動。

(二) 幼兒的回饋：在入班參與教學之後，班上的孩子會期待跟我上課，每當我進入園所就有小孩會問我：巡輔老師，你甚麼時候還要再來跟我們班一起上課啊！現在孩子們都視我為班上的一份子喔！

### 二、教學後的省思

(一) 與班級教師的合作協同教學，上課前要有足夠的規劃與準備，除了瞭解特殊需求幼兒的狀況之外，更要對教室空間的規劃、班級的教學模式、班級經營有所了解，達到鄭鈺清、吳怡慧(2018)所說的，教師引導特殊需求幼兒在班級中學習，要能夠營造出友善的環境、接納的態度。也要與班級教師有充分的討論與溝通，互相了解對課程的想法與期待的目標，彼此達成共識，才能帶給幼兒充實的課程。

(二) 在上課過程中，我能感受到與班級教師的協同讓教學活動更加順暢，也

能照顧到孩子們的個別差異，介入協助鼓勵或指導使其能達成幼兒各自的學習任務。驗證了「合作教學」，在教學上共同合作，提升特殊幼兒在活動中的參與度(王天苗，2001)。另外，教師也有較多時間進行觀察，課程結束後，我們有更多對於幼兒能力、活動表現、教學策略的運用以及課程進行與調整…等，共同談論的話題，我與特殊幼兒也逐漸自然融入成為班級中的一份子。

(三) 慢慢地累積與班級教師合作的經驗之後，我期待，能夠將成功經驗帶到我所有輔導的學校，與不同的班級教師共同合作，因為教師間合作的教學模式，是協助特殊需求幼兒融入教學活動非常有效的一種模式(Luckner, Rude, & Sileo, 1989)。

## 伍、結論與建議

### 一、結論：

王素芸(2009)提到，由教師共同分擔教學責任、擬定教學計畫、進行教學和評量，最後彼此回饋與分享的協同教學，是一種教師間合作的教學模式，因此，在融合教育中普特教師的合作，教學的執行可以建立在角色的互換上，巡輔教師嘗試在班級中擔任主要的教學者，了解教學的難處；而班級教師偶爾也能站在觀察協助的角度，看幼兒的上課狀況、表現出來的能力以及孩子間的個別差異，能更清楚地知道幼兒的學習狀況，有助於課程和教學的調整。普特教師展現的合作教學是融合教育成功的關鍵(吳靜如，2015)，在合作過程中，彼此成為夥伴關係，將能提供幼兒更優質的融合教育。

### 二、建議：

(一) 給教育行政相關：學前特教中心的派案時間建議提早：以研究者服務的縣市來看，巡輔教師大約是在開學的前一

周，才會收到個案的名單，加上有些學校會利用備課日開研習課程，因此開學準備時間就會顯得倉促，無法事先與班級教師做充裕的溝通。如果巡輔能提早接到個案名單，在開學之前先與班級教師聯繫，彼此了解個案事先準備，將有助於開學時從容以對穩定班級幼兒。

### (二) 給巡輔教師

1. 準備階段：要展現主動積極的態度，與班級教師的合作應該建立在開學之前，先了解孩子狀況，需求與協助，透過 IEP 的討論，班級老師能快速掌握特殊幼兒的狀況，目標的設定也要能在日常作息或課程活動中落實執行。因為，特殊需求的學生和一般學生有更多互動機會，能增加學生學習的多元性(高宜芝、王欣宜，2005)。

2. 執行階段：巡輔老師要能觀察特殊幼兒適應狀況、學習表現及需求，與班級教師討論在執行時遇到的困難，提供適宜的解決策略與調整方向，並適時提供居家可行的活動建議，鼓勵家長在家也能共同執行，學校與家長達成共識互相配合，將能提升特殊需求幼兒最好的學習成效。

3. 評量階段：與班級教師透過期末 IEP 會議，跟家長說明並討論特殊需求幼兒的學習情形，提供明確可行的建議，結合家中作息及生活情境，提升家長配合練習意願，學校教育與家庭教育共同合作相互配合，能落實幼兒的生活教育。

(三) 給班級教師：幼兒園是特殊幼兒進入團體生活最初的場所，教師越了解幼兒，就越能精準地掌握需求以及學習方式，並以更開放的心胸，為特殊幼兒營造友善環境、接納其個別差異性，使成為班級中的一份子，正如鈕文英(2008)所說的，融合班教師的信念與態度，直接影響著幼兒的學習以及與班級同儕間互動氣氛。

### 參考文獻

- 王天苗(2001)。運用教學支援建立融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例。《特殊教育學刊》，21，27-51。
- 王素芸(2009)。協同教學的特質、意義與類型。《教育研究與發展期刊》，5(2)，55-80。
- 吳靜如(2015)。以教師專業學習社群促進融合教育發展。《臺灣教育評論月刊》，4(1)，186-190。
- 林寶貴(2013)。《特殊教育理論與實務》。臺北市：心理。
- 胡永崇(2001)。融合教育：意義、爭議與配合措施，載於陳政見(主編)，《融合教育論文集》，(頁21-40)。嘉義市：國立嘉義大學特殊教育中心。
- 柯秋雲(2006)。談德國以家庭為中心的早期療育服務—以烏茲堡早期療育中心為例。《中華民國特殊教育學會年刊》，12，103-109。
- 高宜芝、王欣宜(2005)。當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討。《特殊教育教學與趨勢》，55-68。
- 教育部(2020)。教育部特殊教育通報網。取自  
<https://www.set.edu.tw/static/clslist.asp>
- 鈕文英(2008)。擁抱個別差異的新典範—融合教育。臺北市：心理。
- 蔡昆瀛(2000)。融合教育理念的剖析與省思。《國教新知》，47(1)，50-57。
- 鄭鈺清、吳怡慧(2018)。以繪本提升國小身障生同儕接納之教學設計探討。《特殊教育發展期刊》，66，19-32。
- Luckner, J. L., Rude, H., & Sileo, T. W. (1989). Collaborative consultation: A method for improving educational services for mainstreamed students who are hearing impaired. *American Annals of The Deaf*, 134(5), 301-304.



現行雙重殊異學生之鑑定困境探討與對策

魯奕廷<sup>1</sup>

臺中市西區忠孝國民小學  
附設幼兒園  
專任教師

陳冠雅<sup>2</sup>

國立中科實驗高級中學  
特教教師

王菁薇<sup>3</sup>

臺中市豐原區福陽國民小學  
附設幼兒園  
學前特教巡輔教師

摘要

近年來雙重殊異學生鑑定受到重視，儘管如此，實際上卻鮮少有生理或感官障礙的資優生被鑑定出來，台灣目前的鑑出率相較於國際上亦是較低。故本文主要從雙重殊異學生的定義、特質談起，進一步分析台灣目前鑑定流程中的困境，並且提出鑑定的相關建議與可行辦法。

關鍵詞：雙重殊異、鑑定

Difficulties in Identifying Twice-Exceptional Students and countermeasure

LU-YIH TYNG<sup>1</sup>

Chung-Hsiao Elementary  
School, Taichung City

GUAN-YA CHEN<sup>2</sup>

National Experimental High  
School at Central Taiwan  
Science Park

JING-WEI WANG<sup>3</sup>

Fu Yang Elementary School,  
Taichung City

Abstract

In recent years, the identification of identifying twice-exceptional students has received much attention. Despite this, the gifted ones with physical or sensory impairments were often unidentified. The current identification rate in Taiwan is relatively low compared with that in the world. Therefore, this article mainly talks about the definition and characteristics of the identifying twice-exceptional students, and further analysis the difficulties in Taiwan's current appraisal process and proposes relevant suggestions and feasible methods for identification.

Keywords: twice-exceptional, identification

## 壹、前言

近期臺灣教育及文化委員會進行會議時，有委員提出對於雙重殊異學生的方案的討論，數據顯示臺灣 108 學年度雙重殊異學生大約僅佔了身心障礙學生的 0.40%，相較於美國約 6% 出現率，我國雙重殊異學生鑑出率有顯著落差。

雙重殊異學生是指兼具資賦優異及身心障礙特質的學生，根據 1988 年通過的「資優學生教育法」中提到應優先提供特殊族群資優生鑑定、服務與經費的補助（引自王天苗，1997）。由於我國身心障礙與資賦優異兩類特生的鑑定程序是為二分法，導致雙殊學生的鑑定存在困境與阻礙。

因此本研究針對雙重殊異學生鑑出率較低的問題進行探討，並且提出相關可行的鑑定程序與方式，期望能協助雙重殊異學生的才能與優勢能力被發掘與重視。

## 貳、身心障礙資賦優異學生之類型與特質

### 一、雙重殊異學生類別

雙重殊異學生意指一個體兼具身心障礙與資賦優異特質，具有可達到某領域卓越表現之能力與潛

能，但同時亦伴隨障礙類別的弱勢能力（張玉佩，2008）。2004 年期間，國外學者以美國密西西比州的學校為主體進行調查，結果發現，資賦優異學生佔全體學生數約 5.9%，而其中約有 12% 的學生同時具有身心障礙的特質，經過進一步分析發現最大宗與資賦優異特質並存的障礙為說話及語言障礙，第二多數為資賦優異與學習障礙並存之學生（Karnes, Shaunessy, & Bisland, 2004）。在雙重殊異學生中，並無如身心障礙類別、資賦優異類別般具有明確的分類，雙重殊異學生依其落於某一類資優並隨障礙或優勢的不同，而有不同的稱呼（梁斐瑜，2017）。

### 二、雙重殊異學生特質

大眾普遍認為「資賦優異」個體亦即擁有平均以上的表現之個體（Lee, Ritchotte, 2017）。

在雙重殊異學生身上，因障礙與優勢能力的交互作用，可能互相掩蓋，使得兩項特質皆不被認可或解決（Baldwin, Baum, Pereles, Hughes, 2015）。這些雙重殊異學生經常感到困惑與挫敗，因為其概念形成的能力與思考速度皆比同儕更快速，但又因受限於障礙特質使得他們無法跟上課程要求，而

Trail(2021)也提到，資優者因優勢能力與自身障礙所面臨的挑戰常顯現矛盾的挫敗感（如表 1）。

表 1  
雙重殊異學生內在特質交互影響所致之矛盾挫敗感

典型資優特質	雙殊生特質
高度的詞彙力	容易感到挫敗
高度創造力	頑固
足智多謀	操縱的
古怪的	固執己見
富有想像力	議論
質疑	對批評敏感
解決問題能力	學習成績不一致
幽默感	書面表達有困難
興趣廣泛	缺乏組織能力
先進想法	社會互動困難
特殊才能或興趣	

資料來源: *Twice-Exceptional Gifted Children: Understanding, Teaching, and Counseling Gifted Students*. (p.3), by B. A. Trail, 2021, New York, NY: Routledge.

### 參、現行雙重殊異鑑定辦法探討

綜觀各縣市國民教育階段身心障礙資賦優異教育實施計畫，總結出我國最常見的雙重殊異學生鑑定流程，分項說明如下：

#### 一、辦理鑑定工作宣導說明會

各校舉辦說明會，說明雙重殊異學生之鑑定流程。

#### 二、觀察篩選

學校教師依據平日觀察，於檢核表勾選學生的能力優異及學習困難特質，以初步篩選疑似個案。

#### 三、轉介及申請

由學校相關教師或家長填寫轉介表，並彙整相關資料申請雙重殊需求鑑定。

#### 四、施測評量

各縣市根據教育部（2013）

《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》規定，辦理雙重殊異學生鑑定。並依《身心障礙學生考試服務辦法》，提供適切的特殊應考服務（教育部，2012）。

##### （一）身心障礙鑑定

依學生個別狀況採取多元評量，例：標準化評量、直接觀察、晤談、醫療資料等方式綜合研判。

##### （二）資賦優異鑑定

以標準化評量工具，採多元及多階段評量。研究者統整出常見的鑑定基準：1、相關測驗或特質量表得分，在平均數正二個標準差或百分等級九十七以上。2、經專家學者、指導教師、家長或同儕觀察推薦，並檢附具體資料。3、參加國際性、全國性競賽或展覽活動獲前三等獎項。

五、綜合研判

各縣市特殊教育學生鑑定及就學輔導會，依據個案各項評量資料進行綜合研判。

表 2

各類資賦優異學生之鑑定基準

類別	基準	智力測驗	測驗 (性向/成就/能力)	特質 量表	觀察 推薦	具體 資料	國際或全 國競賽/ 展覽活動	學科研習 活動/學 術性刊物
一般智能		✓			✓	✓		
學術性向			✓		✓	✓	✓	✓
藝術才能			✓		✓	✓	✓	
創造能力			✓	✓	✓	✓	✓	
領導能力			✓	✓	✓	✓		
其他特殊才能					✓	✓	✓	

(整理自：《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》)

肆、雙重殊異學生於我國鑑定流程下所遇之困境

研究者針對雙重殊異學生鑑定困境議題，參考多位國內外學者之文獻，歸納出造成雙重殊異學生鑑出率低的關鍵因素：缺乏對雙重殊異學生的充分理解、刻板的期望與態度、缺乏相關研究、專業人員的培訓不足與不適當的鑑定程序。鑑此，研究者思考雙重殊異學生在我國鑑定流程中所面臨之阻礙，列出以下四點討論：

一、雙重殊異學生特質難以被覺察

並進入篩選階段

Pendarvis & Grosi (1980)認為鑑定雙殊學生的主要困境為大眾對他們缺乏理解。雙重殊異學生的障礙與資優兼具有模糊性，教師或家長也常習慣性地聚焦於雙重殊異學生的「障礙」需求，並降低期望，也間接影響到發掘雙重殊異學生的敏銳度（吳昆壽，2004；梁斐瑜，2016；黃文慧，2007；Willard-Holt, 1994；Yewchuk & Lupart, 1993；McCoach, Kehle, Bray, & Siegle, 2001；Prior, 2013）。

二、教師與家長缺乏對雙重殊異了解，致使轉介及申請階段顯現困難

雙重殊異學生在轉介及申請階段十分仰賴校內教師的文件填寫及資料彙整。資優教育相關學者很少接受關於身障的指導，就像特殊教育教師很少學習資優相關指導(Perkerson, 1999; Whitmore, 1989a)。雙重殊異鑑定屬於跨領域，就連一般的班級導師都接收到很少的專業指導，如此便容易使教師在蒐集與匯整學生資料時，陷入刻板印象的思維中。當教師對「資優」與「特殊需求」帶有刻板印象時，便會常以典型的資優範本（如：測驗成績高於平均數兩個標準差以上等...）對學生的表現進行直接判斷，如此便難以發掘雙重殊異學生的資優特質，也使得教師在面對其優異表現時，常落入「這只是平均水準的表現」此一概念(Whitmore, 1987)。

三、施測過程彈性不足，無法有效診斷學生能力。

身心障礙學生因為障礙因素，容易產生多面向的負向特質，並且參雜著異質性高的特質，使得鑑定方式皆須依照個別特質與障礙情形作綜合的考量與調整（張玉佩，

2008）。

若進行身心障礙資優的評量時僅採用測驗結果，時常無法完整呈現學生認知訊息處理過程，反而容易淺見到學生因「不能」導致低落的表現結果。

Whitmore & Maker(1995)提及，鑑定人員在評估學生的教育需求時，經常使用的是標準的鑑定和規範。Johnsen and Corn (1989)認為許多鑑定測驗所需的接收輸入和回應的模式，對於有身體或感覺障礙的學生來說非常困難（引自Perkerson, 1999）。舉例來說，視障者如果想符合音樂特殊才能資優的條件，必須通過音樂性向測驗，包括視奏、聽奏及視唱，但卻可能因其視覺障礙無法完成視奏及視唱任務（梁斐瑜，2017）。

四、綜合研判過程中，小組成員缺乏對雙重殊異特質之了解

依據《教育部特殊教育學生鑑定及就學輔導會組織及運作辦法》，鑑輔會委員包含學者專家、教育行政人員、學校行政人員、同級教師組織代表、家長代表、特殊教育相關專業人員、相關機關（構）及團體代表（教育部，2002）。

鑑輔會委員涵蓋多方領域專

家，但在資優鑑定方面，除一般智能資優屬特殊教育領域，其他的資優才能項目仍須依據該類資優才能專業標準鑑定。然而各項資優領域的專業人士可能未受過特殊教育的專業訓練，對於資賦優異獲特殊才能人有刻板的期待及迷思，使得雙重殊異學生難以被鑑出。

#### 伍、針對我國雙重殊異學生鑑定流程提出之建議

當資優特質與障礙特質相互影響後，個體常因不相稱能力產生負面感受，若教師得以察覺並提供適性的特殊教育服務，便有機會在鑑定困境中找到出口，獲得展現天賦的機會。於此，研究者參考多位學者論述並融合我國鑑定流程所遇之困境，提出以下三項建議，以供未來雙重殊異學生鑑定過程中之參考。

##### 一、充實教師對雙重殊異議題知能

若在進行觀察推薦前，讓教師接收相關培訓及指引，可以提升教師對雙重殊異學生特質的了解，進而更有成效地推薦（林幸台，1995；Gear, 1978），也能使教師在進行資料匯整階段，更有效且具體的呈現學生在學習過程或課外活動表現中所展現的優勢能力。

吳昆壽（2016）指出從事雙重殊異教育的教師須兼具資優及障礙雙領域的知能，且引導學生對優勢能力的堅持及鬥志，並提供所需的輔助教材以減低其學習時的障礙。

##### 二、彈性的評量調整

Rizza& Morrison (2007)提及評量身心障礙學生是否具資優特質的關鍵在於運用「多因素評量(multifactor evaluation, MFE)」，多面向蒐集學生的各種表現，以了解學生無法於課堂表現中被觀察到的優勢能力，並透過資料累積的過程，觀察學生於學習中微小的進步。

Rizza& Morrison (2007)也提及，若我們必須使用測驗分數來評估學生時，除務必先充分了解測驗工具內涵外，須花更多心思關注分測驗的表現，以從中了解個案的優弱勢能力，而非僅從總成績之單一向度給予能力評斷。

除此之外，Al-Hroub& Whitebread(2019)的研究也主張以動態評量(Dynamic assessment, DA)評估身心障礙資優學生真實能力，透過「測驗—介入—後測」的過程，教師可清楚了解學生在處理困難問題中所展現的優勢能力，以及在提供哪些引導後能有效使學生的認知

功能產生轉變。

對於雙重殊異學生的鑑定可以依據其障礙的特殊需求，運用彈性的鑑定標準，而非單一的使用標準化測驗，必要時可以加重加權某些特質，使得個案有效補償障礙的特性或讓其才能更加顯現出來

(Willard-Holt, 1999)。

三、整合跨專業領域知能小組，共同參與雙重殊異學生鑑定會議

Pendarvis & Grossi 提出許多教育行政單位視身心障礙與資賦優異為兩個分離的體系，然而任一分離的體系皆無法解決雙重殊異學生所呈現的問題，因此需要針對雙重殊異學生制定一套整合性的鑑定政策與程序（引自 Perkerson, 1999）。因此在鑑輔會依據個案評量資料進行研判時，可邀集各領域專家學者與會，參考並整合跨領域的專家意見。進行資格判定時，由身心障礙及資賦優異或特殊才能教師共同研判個案在申請類別之資賦優異或特殊才能項目於未來達到成就之可能性（梁斐瑜，2017），如此便可大幅降低因鑑定小組組成單一，使得因對於資優或身障領域存有刻板印象與迷思進而低估學生能力表現或難以判別其資優與否之情形。

## 陸、結論

臺灣《特殊教育法》對資賦優異及身心障礙的鑑定是分別進行的，此一制度並不適用於橫跨兩種身分之雙重殊異學生。在專業人員的培訓上亦是分開的，然而兩種領域的專家對雙重殊異學生的特質與內涵了解不足，加上相關研究的缺乏，導致雙重殊異學生的才能不易被發掘。

研究者為在職教師，在教育現場中能清楚了解到，教師的專業性與對特殊學生特質的充分了解能給予學生更適切的協助。期望特殊教育教師或一般教師能夠著重於發現身障學生的優勢能力，而非單單協助其弱勢能力，讓學生在適性教學中提高自信心及成就，就由優勢學習帶動弱勢能力的提升。

期望能看到台灣在對於雙殊學生鑑定標準上有更適宜的調整，若能制定更多相關鑑定程序，並且專注更多相關研究及專家的培養，增加對於雙重殊異學生的覺察性，給予教師更多的資源及支持，逐漸突破雙重殊異學生鑑定上的困境。



參考文獻

- 吳昆壽 (2004)。資優障礙學生學校生態系統研究。《特殊教育與復健學報》，12，81-97。
- 吳昆壽(2016)。資賦優異教育概論(三版)。臺北市：心理。
- 林幸台(1995)。我國資優學生鑑定制度之研究。《特殊教育研究學刊》，13，153-174。
- 孟瑛如 (2021)。特殊教育概論：現況與趨勢。臺北市：心理。
- 黃文慧 (2007)。雙重特殊學生的理論與實務—三十年的探詢與發展。《資優教育季刊》，102，1-19。
- 張玉佩 (2008)。身心障礙資優生鑑定的相關議題。《資優教育季刊》，106，24-30。
- 教育部 (2012)。身心障礙學生考試服務辦法。臺北市：教育部。
- 教育部 (2012)。特殊教育法。臺北市：教育部。
- 教育部 (2013)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。臺北市：教育部。
- 梁斐瑜 (2016)。一位星星王子的音樂特殊才能發展歷程:同儕師徒學習模式。《特殊教育研究學刊》，41(2)，89-116。
- 梁斐瑜 (2017)。自閉症兒童的音樂教策略。《雲嘉特教期刊》，25，30-38。
- 梁斐瑜 (2017)。障礙資優流動狀態中的模糊性:論雙重殊異之鑑定困境。《資優教育季刊》，145，11-20。
- 蔡桂芳、侯雅齡 (2006)。協助資優障礙者發揮特殊才能。《屏師特殊教育》，13，38-46。
- 臺灣資優學生追蹤與支持平台 (2021)。108 學年度資優學生類別與雙重學生統計資料【原始數據】。取自 [https://tlssgt.spe.ntnu.edu.tw/static\\_page.php?page\\_id=8](https://tlssgt.spe.ntnu.edu.tw/static_page.php?page_id=8)
- Al-Hroub A. and Whitebread D. (2019). Dynamic Assessment for Identification of Twice-Exceptional Learners Exhibiting Mathematical Giftedness and Specific Learning Disabilities. *Roeper Review*, 41(2), 129-142.
- Baldwin, L., Baum S., Pereles, D., Hughes, C. (2015). Twice-Exceptional Learners: The Journey Toward a Shared Vision. *GIFTED CHILD TODAY*, 38(4), 206-214. doi:

- <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>
- Gear, G. H. (1978). Effects of training on teachers' accuracy in the identification of gifted children. *The Gifted Child Quarterly*, 22(1), 90-97.
- Karnes, F. A., Shaunessy, E., Bisland, A. (2004). Gifted Students with Disabilities: Are We Finding Them, *GIFTED CHILD TODAY*, 27(4), 16-21. doi: <https://doi.org/10.4219/gct-2004-148>
- Lee, C. H., & Ritchotte, J. A. (2017). Seeing and Supporting Twice-Exceptional Learners, *The Educational Forum*, 82(1), 68-84. doi: <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1379580>
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2004). The identification of gifted students with learning disabilities: Challenging, controversies, and promising practices. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 31-48). New York, NY: Kluwer.
- Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Identifying twice exceptional children: A toolkit for success. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 3(3) Article 3. Retrieved from <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol3/iss3/art3>
- Pendarvis, E. D., & Grosi, J. A. (1980). Designing and operating programs for the gifted and talented handicapped. In J. B. Jordan & J. A. Grosi (Eds.), *An administrator's handbook on designing programs for the gifted and talented*, (p.6-8). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Perkerson, D. S. (1999). Practices in identification of twice-exceptional students in the state of Mississippi. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 434 472)
- Prior, S. (2013). Transition and students with twice exceptionality. *Australasian Journal of Special Education*, 37(1), 19-27. doi: 10.1017/jse.2013.3
- Trail, B., A. (2021). *Twice-Exceptional Gifted Children: Understanding, Teaching, and Counseling Gifted Students*. New York, NY: Routledge.

Whitmore, J. R. (1987).

Conceptualizing the issue of underserved populations of gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 10(3), 141-153.

Whitmore, J. R. (1989a). Four leading advocates for gifted students with disabilities. *Roeper Review*, 12(1), 5-13.

Whitmore, J. R., & Maker, C. J.

(1985). *Intellectual giftedness in disable persons*. Rockville, MD: Aspen.

Willard-Holt, C. (1994). *Recognizing talent: Cross-case study of two high potential students with cerebral palsy* (CRS94308).

Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Yewchuk, C., & Lupart, J. (1993).

Gifted handicapped: a desultory duality. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of gifted and talented* (pp. 709-725). Oxford: Pergamon.

## 藝術治療活動提升發展遲緩幼兒專注力以及繪圖能力之個案研究

李宜庭<sup>1</sup>

臺中市僑孝國小

學前特教巡輔教師

郭純瑞<sup>2</sup>

臺中市三和國小

特教班教師

游千誼<sup>3</sup>

南投縣光華國小

普通班科任教師

侯禎塘<sup>4</sup>

臺中教育大學

特殊教育系教授

### 摘要

本研究旨在探討透過藝術活動是否可提升學齡前發展遲緩幼兒專注力以及繪圖能力之研究。研究對象為一名小班發展遲緩幼兒，具有注意力不集中、繪圖能力低落，因此設計藝術活動課程期以改善其行為表現。本研究結果呈現藝術治療活動能降低分心行為、提升專注力及繪圖能力。

**關鍵字：**藝術活動、專注力、發展遲緩幼兒

### 壹、前言

在研究者目前所服務的個案中，大多都是發展遲緩幼兒，其中有一名在情緒問題、精細動作以及專注力上有極大的困擾。因此經過翻閱文獻、蒐集並整理下列內容，目的在於針對個案能力狀況，探討相關藝術治療之文獻，其中侯禎塘、蕭蕙蘭、陳怡孜（2008）提供相關藝術治療課程之設計與評量方法，針對注意力缺陷過動症兒童提出他們可能的需求與目標設計，提供我們日後課程設計之原則與考量。另幾篇針對藝術治療介入對特殊需求學生維持注意力與促使學習上之成效（王

玲、孫敬哲，2016；侯禎塘，2000；侯禎塘、蕭蕙蘭、陳怡孜，2008）。以下分為文獻資料分析與探討、研究方法（包括研究對象、方法和課程內容）並回顧成效的關鍵因素為何。

### 貳、藝術治療相關研究

#### 一、藝術治療理念

藝術治療亦被稱為治療心理藝術，是跨心理與藝術兩個領域，其透過藝術治療的方式來達到專業目的的心理治療（陸雅青，2005）。藝術治療的基本理念是透過

創作藝術的過程得到語言溝通、情緒掌控和情緒衝突的解決。治療取向強調經驗性，心智思維與身體二者間同時進行，組織立及整合力間幫助，並且促進治療者內外間的人際關係之良好（黃傳永、王俞鈞、陳雁白，2017；Malchiodi, 2012）。美國藝術治療協會(American Art Therapy Association)亦詮釋，藝術治療是一種心理治療的方式，透過非語言表達和溝通的機會，允許當事人經由非口語和口語的表達及藝術經驗，探索個人的問題及潛能。依據許多國內外研究顯示，在安全信賴關係的環境中，透過藝術治療發現受治療的兒童能有意願表達內心的情緒，透過創作活動的安排也能提升發覺自我情緒，並增進兒童同理心及自信心（侯禎塘，2000；Eisdell, 2005）。總而言之，藝術治療是一種運用非語言的表現方式，透過創作來表達內心思想、抒發情緒，對情緒障礙兒童是很有意義的活動。

## 二、特殊需求學生之繪畫相關理念

繪畫除了涉及相關精細動作、手眼協調等，且針對本研究對象為一學前特殊生，因而進一步探究兒童繪畫發展之相關理念，從 Piaget 與 Lowenfeld 的發展理論中可以看出兒童繪畫發展和認知有其階段

性與雷同性。陸雅青（2005、2010）提出塗鴉為一連串身體動作的軌跡，並提出塗鴉在注意力、線條品質、界線與節奏皆有相關，並反映兒童之身心成熟情形。而侯禎塘（2021）綜合各類研究，說明自閉症幼兒的繪畫發展類似於一般幼兒的繪畫發展，但容易因過度選擇以及缺乏整體思考，無法在繪畫過程中將人事物做整合。且有些有藝術才能的自閉症兒童，較少發現他們經歷過塗鴉期階段。

亦有從行為導向藝術治療進行圖畫的理解與分析，侯禎塘（2000）結合藝術治療理念、行為改變和行為治療的技術，進行結構化與系統化之活動，研究結果顯示有降低行為問題的成效、提升受試的圖畫概念能力，且也能提升自信心和手眼協調等能力。

## 三、利用藝術活動改善特教需求學生注意力與社會技巧之相關研究

藝術治療透過自發性創造藝術表達，可依照學生不同需求進行媒材與活動的調整跟適應，而依據本研究之目的，蒐集相關注意力與社會技巧之相關理論，彙整如表 2-1。期望透過這些研究找出適合研究個案之活動設計觀點。

表 2-1 利用藝術活動改善身心障礙學生注意力與社會技巧之相關研究

作者	Kim Tae Hoo(2018)	王玲、孫敬哲 (2016)	林婉婷 (2011)
篇名	Mandala Art Therapy: Intervention for Individual With Autism Spectrum Disorder (ASD).	藝術治療教學方案對國小輕度障礙學生提昇專注力之研究。	團體藝術治療與自閉症孩童。
研究對象	一位 23 歲 ASD。	兩位五年級輕度障礙學生。	由四位平均年齡九歲一個月的自閉症孩童(包含亞斯柏格症)，且其中一位參與者還有 X 染色體脆弱症以及智能障礙。
研究方法	質性個案研究。 透過自閉症頻譜商 (AQ) 作為間隔六周前後測的標準比較。	質性個案研究。	質性個案研究。 透過自閉症社交技巧評量表 (Autism Social Skills Profile; 簡稱 ASSP)作為間隔兩個月前後測的標準比較。
結果	1. 曼陀羅藝術療法對於個案之社交互動技巧很有用。 2. AQ 量表雖有進步但並無顯著影響。	1. 藝術治療對個案在專注力、學習參與、人際互動、自信心和表達能力均有所幫助。 2. 提升專注力。	雖四名參與者中有一位的評量分數退步，但在過程中，四位的固著行為隨治療逐漸減少。且說明藝術治療能幫助自閉症的孩童獲得練習說話的技巧，促進抽象思考和社交能力。

Kim Tae Hoo(2018)之藝術治療活動是藉由曼陀羅藝術療法提供個案曼陀羅相關圖片，讓個案進行上色動作，並在客觀和主觀的分析方法下檢視個案的情境中的變化，主觀上結合治療師的觀點與變革的發展提供更全面的描述觀察，而客觀上選擇了個案在治療中的行為和活動的三類：一、是顏色的初始選擇。二、主要顏色以及第一種顏色在參與者的曼陀羅中的位

置。三、還從問卷中收集了 AQ 得分的初始得分和之後得分，以確定經過六次 MAT 考試後他們的 SIS 是否有改善。

王玲、孫敬哲 (2016) 之藝術治療活動則是運用繪畫媒材使個案能抒發情感，形成有效的記憶連結，使其自主學習，讓個案建立信心，以達到提升專注力之目標。而林婉婷 (2011) 也說明藝術治療能夠幫助自閉症的孩童利用具體、視覺的方

法來與他人溝通，來提升與人對話、社交以及抽象思考能力。

## 參、研究方法

### 一、研究理念與目的

(一) 透過質性研究法，分析資料並持續觀察個案狀況，省思課程內容、調整上課難易度。

### (二) 研究目的

1. 藝術治療活動是否能降低分心次數？
2. 藝術治療活動是否能改善個案繪圖之能力？

### 二、研究對象

#### (一) 背景

年紀約四歲左右（小班），因自閉症及注意力缺陷過動症在學齡前皆難以診斷，因此目前經由鑑輔會判定為發展遲緩。

#### (二) 能力

1. 認知方面（基本認知概念、對應、分類等）以及動作方面（手指、手肘關節的靈活度）皆無異常。
2. 能畫出縱線或橫線，但握筆的力氣不足，畫圖常以漂浮方式離開

紙面，對於圓形較無法順利接合。

3. 注意力不集中、容易逃避事物，以及眼神無法持續接觸，因而常發生無法專注學習及遵守規定，所以在班級學習及日常生活上出現很多狀況。
4. 對於藝術創作有興趣，但若過程中出現較偏於較認知部分，便無法專注完成。
5. 會因當天情緒起伏而決定是否參與活動內容。

### 三、課程實施方式與評量方式

#### (一) 課程實施方式

1. 課程活動以一對一抽離上課，具體、直接的行為取向教學模式進行。
2. 過程中觀察個案的行為表現，適時提供藝術媒材、間接性的活動，讓個案依照想法進行創作、分享（Malchiodi, 2007）。
3. 加入社會性增強能讓個案提升動機、專注學習，也能提升與研究者間的信賴關係。
4. 每次活動共 30 分鐘，以 5 分鐘引起動機/複習課程、15 分鐘進



行課程活動、10分鐘總結課程內容/分享。

(二) 評量方式

1. 紀錄個案每次作品結果，觀察每次作品變化。
2. 行為觀察記錄表，以目標行為時距記錄法（每5分）紀錄。

(三) 課程設計與實施內容

在活動過程中應先與學生共同訂定共同遵守的規則（侯禎塘、蕭蕙蘭、陳怡孜，2008），因此在本次研究過程中，與學生訂定「屁股坐好、手放桌上、眼睛看老師」之規則，在過程中也會適時提醒個案專注。

在放鬆及接納的環境中進行，透過結構化的活動過程（複習—展示—操作—觀察—分享），並適時的加上視覺提示以及

誇張的語調吸引注意，且先運用教具操作「樹—房子—人」的學習目標練習，在完成作品過後，讓個案分享說出自己的感受，以及可透過比較圖片發覺差異，但因本次個案常因分心導致注意力不集中，使得記憶短暫，因此會適時提供口語提示以及手勢提示，提醒個案自己剛剛的想法為何。

在活動過程中不否定學生任何的想，以及運用的色調，支持及開放的態度，讓學生自由操作。在過程中引導個案練習視覺空間、感官以及自我表達能力（Martin, 2009）。但此次個案年紀小，先採取以圖片進行操作，在課程的中後段時，會讓個案自由操作並分享。教學課程時間從110年3月23日開始，以下表3-1詳細記錄每堂課程內容。

表 3-1 課程教學內容

日期	活動內容	學習目標	材料
3/23	透過教具彩豆，根據圖片（樹）練習拼湊圖案。	1. 能瞭解樹葉、果實上下概念。	彩豆
3/30	複習上週課程，並提供口語提示及圖片視覺提示。	1. 透過提示，能拼出樹的形狀。	彩豆
4/06	觀察圖片（房子）內容部件，練習過程中，透過口語提示、肢體協助學生操作。	1. 能瞭解空間概念（上下左右）。 2. 辨認房子物件。	彩豆
4/13	複習上週課程、觀察上週完成作品照片，並鼓勵自行操作。	1. 透過提示，能拼出房子形狀。	彩豆、紙、蠟筆

4/20	透過教具彩豆，練習排列圓形，並練習描畫及仿畫。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能透過圓盤、彩豆排出圓形。</li> <li>2. 能透過圓盤畫出圓形。</li> <li>3. 能獨自畫出圓形。</li> </ol>	彩豆、紙、圓盤、蠟筆
4/27	透過黏土素材，運用手部揉、壓等精細動作，過程中適時協助，進行拼湊器官。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能將黏土搓成圓形。</li> <li>2. 能將黏土推壓至指定範圍。</li> <li>3. 能在提示下，正確拼湊臉部器官。</li> </ol>	黏土、紙、蠟筆
5/04	透過示範且觀察方式，練習描繪臉的器官部位。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能正確畫出臉部器官。</li> <li>2. 能辨認臉部器官。</li> </ol>	紙、蠟筆
5/11	透過毛線素材，透過捏貼方式，加強熟悉臉部器官的各位置。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能根據紙張線條，將毛線黏在上面。</li> <li>2. 能辨認臉部器官相對位置。</li> </ol>	毛線、紙、膠水

因疫情關係停課，課程告一段落

#### 肆、研究結果與建議

因應疫情停課關係，使預先進行到 5 月底的研究紀錄被迫停止，以下針對到 110 年 05 月 11 日止的 8 次課程內容進行分析與結論。

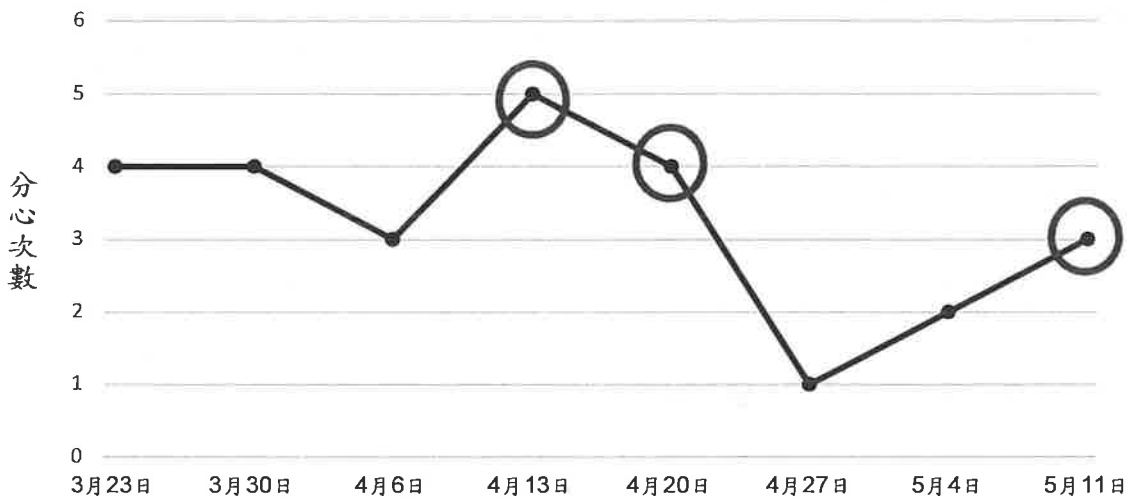
##### 一、研究結果

(一) 藝術治療活動能降低分心行為，提升

##### 個案專注力

藝術活動期間個案的表現，隨時間及繪畫能力的增加，對於操作、繪圖方面更能專注投入，且逐漸完成目標內容，但可惜的是在 4/13、20、5/11，因學校場地關係，有其他位老師共班使用，導致個案受到影響，不時分心轉頭。活動中分心次數詳如圖 4-1。

圖4-1 藝術活動中分心次數



註：○代表代表當天有外在干擾出現。

排除其他干擾因素，個案能在藝術活動的操作過程中，專心的進行觀察、排列以及繪圖。且因課程中有與個案共同訂定共同遵守的規則，結合藝術治療理念，進行結構化與系統化之活動（侯禎塘，2000）。本研究結果顯示有降低分心行為的成效，且在本次研究過程中，個案能經由口語提示維持專注，在後半段時已能用手勢提示便能拉回注意。

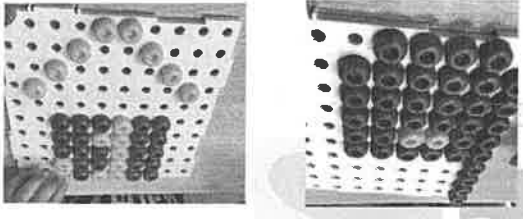
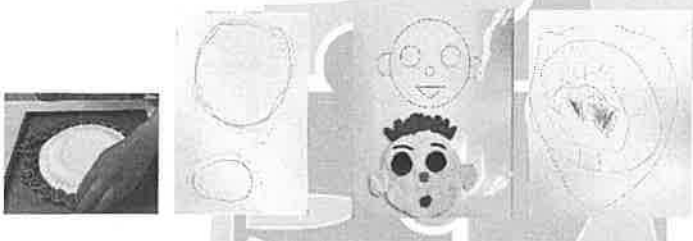

此研究結果呼應王玲、孫敬哲（2016）認為運用繪畫媒材使個案能使其自主學習，以達到提升專注力之目標。在研究影片記錄下也說明藝術活動能夠幫助發展遲緩幼兒利用直接、視覺的方式來學習。透過藝術治療活動也能提升溝通、觀

察之能力(Malchiodi, 2007)。

#### (二) 藝術治療活動能提升個案繪畫能力

在圖 4-2 作品展示中，能明顯看出個案在原先的物體恆存不甚理解，雖能在圖片中說明各類物品名稱以及方位概念，但在自行操作時，無法類推到自己操作的版面上，而在經由教具操作、圖片提示後，能理解樹、果實之上下概念；房子之物件概念；臉部之器官分布概念。在繪圖作品中，看得出原先只有隨意作畫命名，到後半段能將臉部器官排列正確，不再只是隨意畫圈命名。因此透過藝術創作活動，能夠提升個案在圖畫上的概念能力，且也能提升手眼協調能力（侯禎塘，2000）。

圖 4-2 作品呈現

創作前後圖片展示 (前→後)	過程內容
<p data-bbox="233 501 264 535">樹</p> 	<p data-bbox="879 387 1254 651">在「樹」創作的過程中，剛開始因為分心狀況，將彩豆不停地放上去，無法觀察並對照圖片，但在第二次操作時，能經由口頭提示去對照圖片。</p>
<p data-bbox="233 763 264 864">房子</p> 	<p data-bbox="879 685 1254 949">個案能瞭解「房子」物件名稱，但在第一次排列相對位置上，需較多的協助，在第二次操作時，能根據個案本身經驗以及自家狀況（透天厝）設計並說明。</p>
<p data-bbox="233 1245 264 1279">人</p> 	<p data-bbox="1034 969 1254 1234">在操作黏土拼湊臉部器官時，能夠對應正確，但在繪圖時常將器官的相對位置搞錯。</p>
	<p data-bbox="1034 1245 1254 1561">在加強臉部器官時，配合「誰要來我家」活動，進行人物創作，雖能有 80% 正確率，但還是會有鼻子在嘴巴下面的狀況。</p>

## 二、 研究建議

### (一) 建議未來研究對象可多面向分析

因本研究對象僅有一名個案，判別成效較無顯著差異，因此建議未來研究者可增加研究對象人數、年齡以及障礙類別，

來觀察不同的成效。

### (二) 建議未來研究可針對人數、素材設計不同課程內容

此次研究針對個案能力設計一對一個誡，但無法看出與同儕間的互動，且活動

素材較少變化，因此建議未來研究者可以小團體方式，或採用多元素材進行藝術創作活動，促進社會互動和不同感官變化。

#### (三) 建議未來可與班級教師共備主題

因本研究雖有與班級教師討論個案能力去設計活動，但回歸班級後並無法持續執行相關課程，因此建議未來研究者可先與班級教師共備主題內容，避免課程銜接產生落差。

#### (四) 建議未來研究可先與園（校）方規劃備案措施

因本研究在實施教學活動時，雖有規劃其環境、時間等條件，但因有突發狀況發生，影響個案行為表現，因此建議未來研究者可先與園（校）方預先規畫備案措施，以免干擾課程進行。

#### (五) 建議未來研究加入強力夥伴—家長

因此次研究恰好遇到疫情而停課，使教學活動中止，因此建議未來研究者可依家庭狀況，適時融入家長的角色，將活動帶進家庭中，由園方、專業人員和家庭共同支持孩子。

#### 伍、 結論

透過此次研究，研究者能明顯看出個案在藝術治療活動歷程中，能降低分心行為、提升專注力以及繪圖能力，透過放鬆、自然的情境下，個案也能展現出積極主動的態度進行創作和提問。

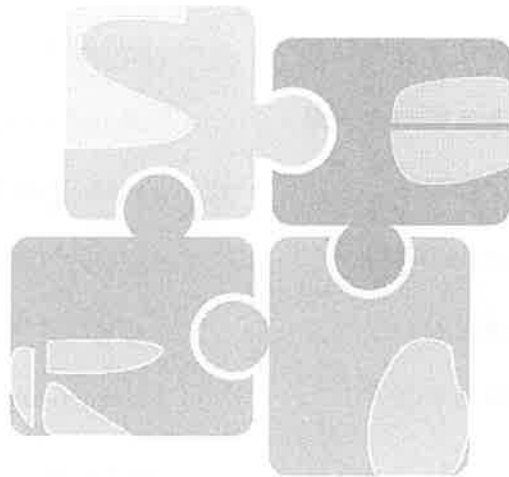
未來將持續探究藝術治療活動以及設計不同的課程內容，運用在不同障礙類別、需求的學生上，期許能夠透過藝術治療活動，改善更多學生的專注力、自信心和人際互動方面。

參考文獻

- 王玲、孫敬哲 (2016)。藝術治療教學方案對國小輕度障礙學生提昇專注力之研究。雲嘉特教，23，50-57。
- 林婉婷 (2011)。團體藝術治療與自閉症孩童。台灣藝術治療學刊，1，45-59。
- 侯禎塘 (2000)。行為導向藝術治療法對國小多重障礙兒童行為問題及圖畫概念之輔導效果研究。屏東師院學報，13，137-162。
- 侯禎塘、蕭蕙蘭、陳怡孜 (2008)。注意力缺陷過動症兒童的藝術治療。特殊教育與輔助科技，1，1-4。
- 侯禎塘 (2021)。適應藝術與育療理念應用於雙重特殊教育需求學生。侯雅齡，雙重特殊需求學生的教育。2021 全國特殊教育教學實務學術研討會，高雄師範大學。
- 陸雅青 (2005)。藝術治療：繪畫詮釋—從美術進入孩子的心靈世界。心理。
- 陸雅青 (2010)。藝術治療中塗鴉現象之探討與應用。現代美術學報，20，67-90。
- 黃傳永、王俞鈞、陳雁白 (2017)。藝術治療團體對國小兒童情緒能力影響效果之研究。教育研究學報，51，25-42。
- Eisdell, N. (2005). A conversational model of art therapy. *Psychology and psychotherapy: theory, research and practice*, 78, 1-19.
- Kim Tae Hoo(2018). Mandala Art Therapy: Intervention for Individual With Autism Spectrum Disorder. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 32 (1), 97-113.
- Malchiodi, C.A. (2007). *The art therapy sourcebook*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Malchiodi, C.A. (2012). Developmental art therapy. In C.A. Malchiodi (Eds.). *Handbook of art therapy*, 114-129.
- Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with*

*Autism*. Philadelphia, PA: Jessica

Kingsley Publishers





# [南投特教] 第 33 期徵稿

## 一、徵稿對象：

國內外特教學者專家、大專校院師生、機構人員、各級主管教育行政機關人員、全國高中職及中小學幼稚園教師、關心特殊教育事務的家長及人士、全國高中職及中小學特教學生均歡迎投稿。

## 二、徵稿範圍：

- (一) 特教政策與行政。
- (二) 特教班級經營與管理。
- (三) 特教課程與教學。
- (四) 特教相關學術論著。
- (五) 特教心情點滴。
- (六) 特教學生文章作品。
- (七) 家長專欄。

\*稿件以中文撰寫為限。

## 三、截稿日期：中華民國 111 年 4 月 29 日之前。

## 四、審查方式：

- (一) 初審：編輯群就目錄徵稿範圍及文稿格式進行初審及校對。
- (二) 審查：以匿名方式送所屬領域二位專家學者審查。若文稿需修正，作者必須於二週內依審查意見修正。所有文稿之審查要項包括實質內容（主題重要性、研究方法、參考文獻、文字與組織結構、研究成果之學術性或應用性等）及文稿格式（是否符合本刊物規定）等。

## 五、篇幅限制：

每篇著作以不超過五千字為原則，但經審查委員認定有必要並合乎篇幅規定者，得提編審委員會通過後予以刊載。

## 六、投稿方式：

投稿請用電子檔案 (WORD)，mail 至 [t104108@mail.skjhs.ntct.edu.tw](mailto:t104108@mail.skjhs.ntct.edu.tw)，  
[主旨] 南投特教第 N 期作者名投稿；實例：南投特教第 33 期李小明投稿，  
[稿件檔名] 作者名：標題.doc；實例：李小明：一無所缺的人生.doc

## 七、稿件格式：

- (一) 稿件請以單行間距之 12 號標楷體或 Times New Roman 字體橫書直向於 A4 規格紙張，上下左右邊各留 2.5 公分。
- (二) 稿件請參照 APA 格式，以 WORD 2007 版以上軟體編輯文稿。
- (三) 請附中文摘要、內容調整為兩欄。

八、作者注意事項：

(一)本刊刊登之著作，版權歸本中心所有，作者擁有著作及人格權，文責由作者自行負責，非經本中心同意，不得於其他刊物再行發表。

(二)作者資料請另附於文後註明姓名、筆名、服務機構(校名)、職稱、聯絡電話、通訊地址，以便聯繫。

九、稿酬：文字一千字柒佰伍拾元整(一個字0.75元)。

※礙於預算有限，著作超過五千字將以五千字的稿酬計算。

十、獎勵方式：

(一)投稿稿件經審查後刊出者，特教資源中心核發半年刊證明及刊物一本。

(二)本縣教育相關人員投稿稿件經審查後刊出者，由本府列入該校特教評鑑加分項目，以茲鼓勵。

(三)本縣教育相關人員投稿稿件經審查後刊出者(限出版內容前一至四項)，且對本縣推動特教工作積極建議，本府將擇優兩篇頒發獎狀乙紙(與稿酬擇一)。

# 南投特教

■發行人：林明濠縣長

■編輯指導委員會

主任委員：陸正威處長

副主任委員：王淑玲副處長

■編輯團隊

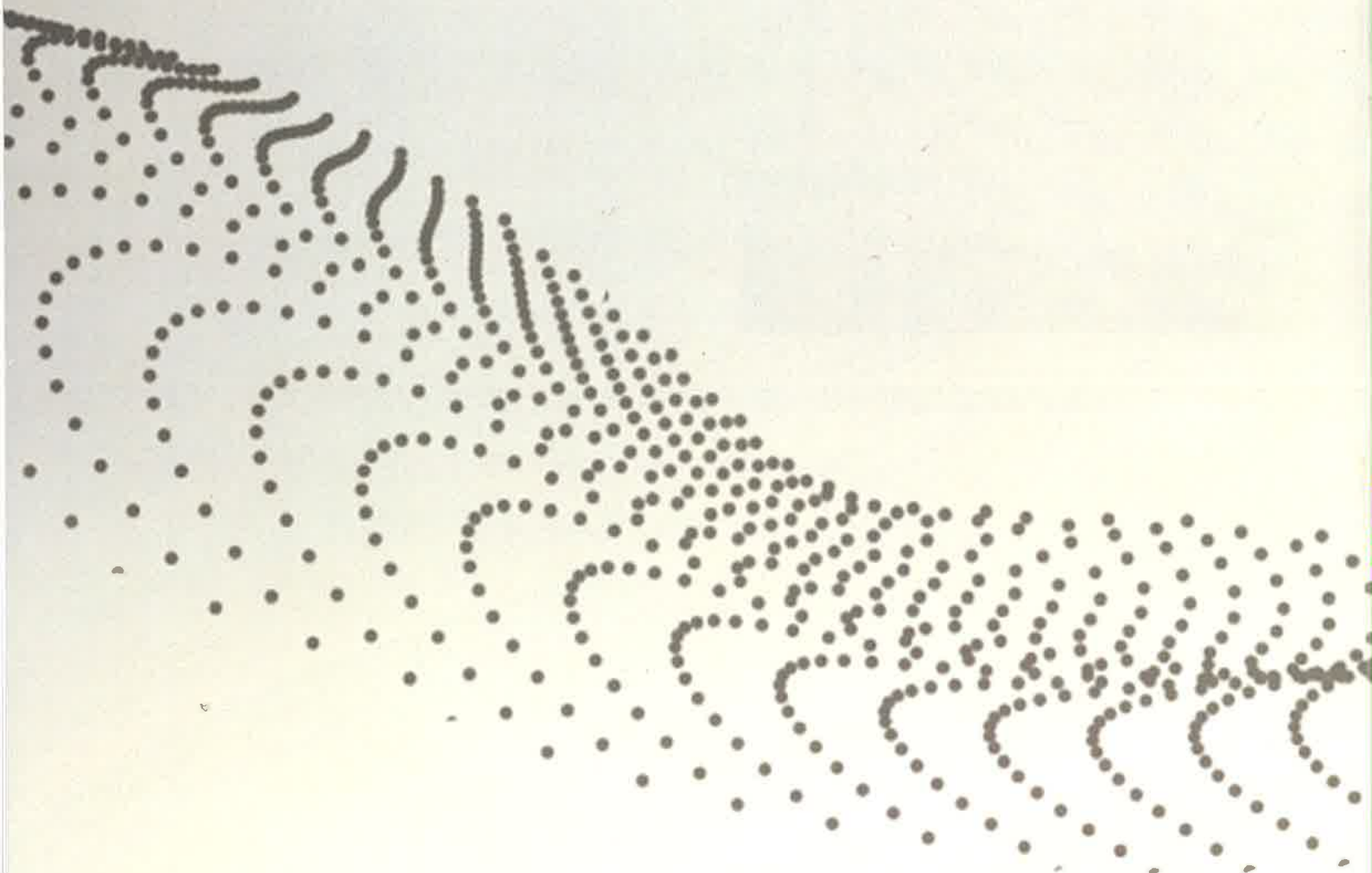
執行編輯：陳俊翰組長

校對人員：陳俊翰組長、全良泓組長

編輯人員：陳俊翰組長

■發行單位：南投縣政府

■出版日期：中華民國 111 年 1 月



南投縣特教資源中心  
Special Education Resource Center