



南投特教



半年刊

第35期

南投縣政府教育處特教資源中心 印行

目錄

南投特教半年刊第 35 期

1

點讀筆教學對提升無口語幼兒表達需求能力成效之研究
.....郭佩珊、林雅涓、吳柱龍..... 1

2

運用桌上型遊戲融入課程提升自閉症幼兒表達能力之行動
研究
.....林舫妤..... 8

3

從介入反應模式(RTI)談鑑定學習障礙之運用
.....傅盈瑄.....15

4

正向行為支持策略改善智能障礙兒童問題行為經驗分享
.....劉湘鈴、劉庭紋、許修瑀.....21

5

特殊教育教師執行特殊需求領域課程之個案研究
.....楊雅雯.....28

點讀筆教學對提升無口語幼兒表達需求能力成效之研究

郭佩珊
財團法人天主教會
台中教區附設彰化縣
私立聖智啟智中心
教保員

林雅涓
苗栗縣卓蘭國小
巡迴輔導教師

吳柱龍
國立臺中教育大學
副教授

摘要

本研究旨在探討點讀筆教學對一名無口語幼兒表達需求之成效。個案為一名就讀於機構學前班無口語能力之6歲幼兒。研究採單一受試實驗設計之撤回設計，實驗階段包含基線期、介入期、維持期。介入期間在自然環境下以教學配合點讀筆及圖卡進行教學介入共30次。研究結果顯示以點讀筆教學介入後，在增進個案「表達需求能力」具有立即成效，且在介入撤除後，具有保留效果。

關鍵字：無口語幼兒、點讀筆教學、表達需求能力

壹、緒論

一、研究背景與動機

溝通是人與人之間的橋樑，無論是手勢溝通、圖卡溝通等各種媒介，都是用來與人傳遞有意義的訊息（林寶貴，2003）。在社會適應的過程中，溝通能力是身心障礙者很重要的能力之一，透過輔助溝通系統可以增進與他人互動並達成有效的溝通方式（羅翌菁，2014）。對於無口語幼兒而言，可能受限於語言理解、語言表達能力不足或是認知能力較低，在溝通上往往會在人與人之間相互傳達訊息時，出現沒辦法溝通的狀態。

現今科技日趨漸進及使用普及，加上身心障礙者權益越來越受到重視，相關法規也有訂立輔具在特殊教育中相關的需求考量（歐真真、張茹茵，2012），在我國的《特殊教育法》第三十三條文中指出「學

校、幼兒園及社會福利機構應依身心障礙學生在校（園）學習及生活需求，提供支持服務：教育輔助器材、適性教材等服務」（教育部，2019）。

從這當中來看，科技輔具在特殊教育中的應用是目前的趨勢之一，那我們該如何將科技輔具適當地融入在教學當中，並應用到溝通表達能力、生活中或日後的能力發展等，使得個案能得到實質的幫助。

點讀筆是一支透過紅外線投射在紙張上掃描的印刷碼點OID（Optical Identification），透過點讀筆內建的光學感應器來讀取訊息，並播放相對應之音檔，點讀筆體積小攜帶方便，亦不需透過電腦、額外的播音設備，可直接點讀紙本上的音源貼紙，使用者在視覺和聽覺能快速連結且直接的互動，讓學習過程更有趣更能讓使用者提升學習動機及學習成效（鄭靜宜，2018）。

研究者在機構中觀察到許多家長對於孩子的口語表達有很大的期待，更希望孩子有一天能夠與人對話，目前在機構中對於低口語或無口語的個案，教保員可以透過溝通輔具的介入引導個案從基本需求的表達到與人分享日常生活。

二、研究目的與待答問題

本研究目的為探討點讀筆教學對無口語幼兒表達需求之成效。擬探討下列問題：

- (一) 瞭解點讀筆教學介入後，無口語幼兒能以點讀筆來跟眼前溝通者表達需求之學習成效。
- (二) 瞭解點讀筆教學撤除後，無口語幼兒的表達需求之維持情形。

三、名詞釋義與文獻回顧

(一) 表達需求能力

根據教育部重編國語辭典修訂本的定義：表達是指將心中的思想以具體的形式傳遞給別人知道。而這具體形式，除口語能力外，也能透過多元的傳達工具和各種媒介，例如：符號、姿勢、表情、動作、手勢、文字、標誌、圖畫、音樂、動畫等信號來進行表達及溝通（林寶貴，2004）。

本研究基於研究對象是無口語學齡前幼兒，故本研究所指的表達需求能力包含研究對象能在主動使用或部分提示之下使用溝通筆或使用口語、肢體動作等向研究者表達需求之行為部分，本研究之操作型定義為：分別記錄研究對象主動使用點讀筆或在提示下使用點讀筆的次數，並繪製成折線圖來觀察研究對象行為之變化。

(二) 點讀筆教學

點讀筆是一款外形像筆並透過點讀

材料教材、圖片、文字等可發聲的裝置，具有簡單光學辨識及可調整音量之功能。點讀筆目前可分為開放式和封閉式兩大類。封閉式的點讀筆僅能使用在其出版社的特定書籍中，屬於有聲教材。也有半開放式的點讀筆，該系統能使用在出版社的教材書籍，但會附上一些點讀貼紙，提供給使用者自行錄音使用（鄭靜宜，2018）。開放式的點讀筆提供點讀自己製作功能，使用者可配合自己製作點讀教材，配合點讀筆所提供的語音貼紙使用，此工具亦是本研究所使用之工具。

點讀筆對於現代學習上是有學習效果並能兼顧娛樂的工具，例如：兒童英語繪本、生活認知有聲書等。

點讀筆在教學使用上亦可提升使用者的溝通行為及對特殊需求者的使用及使用上的策略，如：對無口語者在學習上，教學者可提供語音輸入來提升使用者主動學習與反覆練習的機會（潘孟祈，2022），在閱讀學習上，透過點讀筆的使用可幫助連結字音字形的學習；點讀筆有隨點隨播的功能，在語音出現時的速度能讓使用者跟上閱讀的速度，也因點讀筆能重複播放，使用者即能自主練習及學習。

(三) 無口語幼兒

語言包含手語、書面語言、口語，而口語指的是人類藉由聽覺將語音訊息與語音的異議形成連結，進而成立一個語言系統，當人類使用口語表達自我想法、感受時，也就是所謂的說話，而口語意識語言形式中最便利常用的類型（錡寶香，2006）。幼兒造成無口語的原因多為發音器官受損，導致說話不清或是聽得懂語意但是說出來的總是無意義的語言、語法混

亂，以致他人無法理解其溝通內容，形成溝通困難（曾怡惇，2002）。

本研究所探討之無口語幼兒在溝通表達上，多以表情、手勢、聲音、哭鬧、及肢體動作來表達自己的情緒、需求等。

貳、研究方法

本研究採用單一受試實驗設計（single subject experimental design）之撤回實驗設計（withdrawal design），包含基線期一週、介入期六週、維持期兩週。

一、研究對象

依據本研究之研究動機與目的，研究者以一名6歲就讀於機構學前班無口語能力之女性幼兒為研究對象，障礙類別為重度智能障礙，個案之現況與描述如表1。

表1 個案現況表

個案現階段能力評估		
項目	優勢能力	弱勢能力
認知能力	①會模仿熟悉手勢及動作 ②會指認常見日常用品	①注意力短暫約10分鐘 ②配對、分類概念，需在協助下進行
語言理解	①理解常用動作或手勢，如：坐、洗手、拿（水壺、書包…）、穿（鞋子）…等 ②理解常用指令，如：過來、刷牙、洗手、去、給…等 ③理解簡單明確的一件事指	①提示下能理解2件事指令 ②協助下能理解敘述性問答，如：肚子餓→吃東西、腳痠→坐椅子。

語言表達	①會用簡單肢體動作或手勢表達：洗手、吃 ②封閉式問答，會用點頭或搖頭或手勢來回應 ③會用手指比想要的物品	①無口語 ②模仿發出擬聲詞能力待加強
肢體動作	①具備基本粗大動作發展及轉移位能力 ②具備基本手部動作能力及操作簡易物體能力	①平衡動作不穩定 ②指掌協調不佳 ③功能性操作（如：拼圖、穿線…等），待加強
生活自理	①會自己吃飯、喝水 ②在詢問下會表達如廁意願 ③會自己穿脫鞋子（穿鞋子需提示左右邊）	①穿著能力在協助下進行
學習特性	①喜歡聲光效果的教材（如：有聲書、有聲教具） ②會觀察同儕並與同儕互動 ③喜歡與人互動	①對於不熟悉的教材教具，害怕嘗試新事物，對完成概念的定義需提示 ②挫折容忍度低
使用溝通輔具的經驗	曾使用過圖卡交換系統，圖片辨識為食物類-香蕉、餅乾。	

二、研究架構與教學設計

本研究自變項為點讀筆溝通需求介入，研究對象為一名六歲無口語重度智能障礙幼兒。研究架構如圖1。

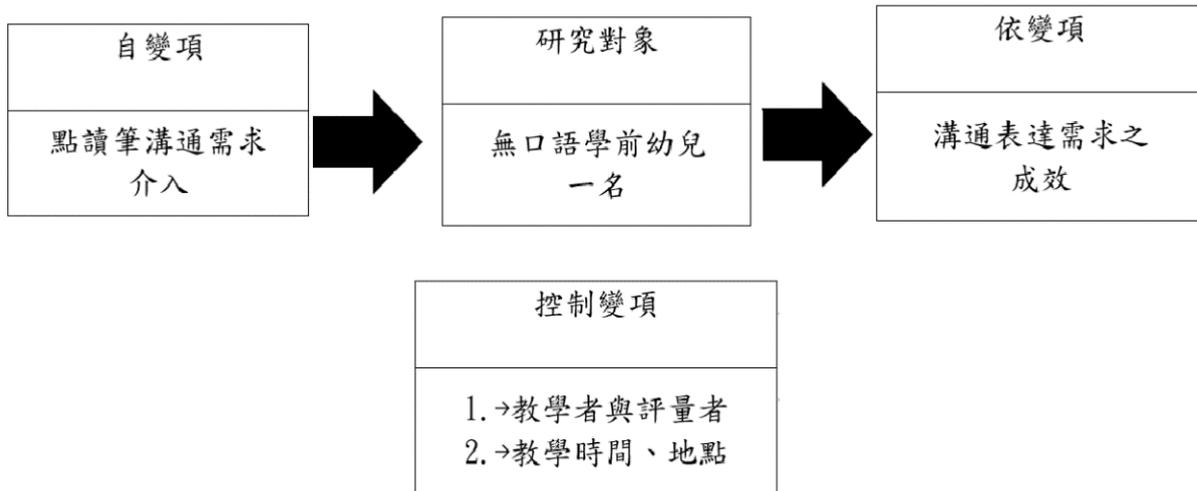


圖 1 研究架構

(一) 自變項

本研究之自變項為點讀筆溝通需求介入，研究者採用自然環境教學法中的環境安排策略、示範、提示、社會性增強，透過自發性溝通意圖建立個案使用點讀筆表達需求的機會。

(二) 依變項

本研究之依變項為溝通表達需求之成效，個案在接受使用點讀筆表達溝通需求後，在介入期和維持期達成溝通需求（吃飯）行為之正確率，並於實驗後以研究者日常教學筆記，作為教學成效的社會效度之資料分析。

(三) 評量方式

1. 訂定目標：在午餐時使用點讀筆表達需求。
2. 目標行為分解步驟：
 - (1) 會將點讀筆開機。
 - (2) 會到大人/老師旁邊表示有話要說。
 - (3) 會操作點讀筆表達目前需求：吃飯。
 - (4) 在表達需求後會將點讀筆關機
3. 評量標準：

依據上述分解步驟依步驟進行評分，

若受試對象獨力完成步驟得 4 分、在手勢提示下完成得 3 分、在口語提示下完成得 2 分、以肢體協助完成得 1 分、無反應則得 0 分。評量滿分為 16 分。

(四) 教學實驗研究設計

點讀筆表達需求的教學設計為日常生活需求(吃飯)，使用符合其能力理解的照片為教材，並將照片製成圖卡及錄上語音。確定教學的時間、地點及教學程序；餐前則由研究者教導，並依步驟操作流程。

教學實驗分為三個階段，分別為基線期、介入期、維持期，整體實驗階段說明如下：

1. 基線期

本此階段不進行教學及任何提示，僅對一個目標行為施以研究者自編之（吃飯）溝通需求行為能力評量表。於周一至周五午餐開始前進行觀察，蒐集資料點趨於穩定後才進入介入期。其目的為了瞭解在尚未介入下，研究對象自行表達吃飯需求能力為何。

2. 介入期

當基線期穩定後，研究者教導使用點讀筆表達需求(吃飯)，研究對象依步驟完成目標項目，於周一至周五午餐開始前進行觀察記錄，蒐集資料點趨於穩定後才進入維持期。

3. 維持期

撤除任何介入，僅觀察個案行為，以了解維持效果。

(五) 資料分析階段

在教學期程階段結束之後，研究者依據過程中所蒐集的資料進行分析，包括：觀察者評量標準的一致性、各階段研究對象行為的變化情形，並參考研究者日常筆記，作為教學介入的社會效度。

(六) 撰寫研究報告

根據上述資料分析的結果，總結研究結果並撰寫研究報告。

三、教學成效

由圖 2 顯示，點讀筆教學對增進「表達需求能力」：基線期平均值為 0%，在 30 次的介入及觀察後發現，平均值提升為 67.45%，在維持期的習得的平均百分比為 99.34%；由上述數據顯示點讀筆教學之介入，在「表達需求能力」有一定的成效，且在介入撤除後，具有一定的維持效果。

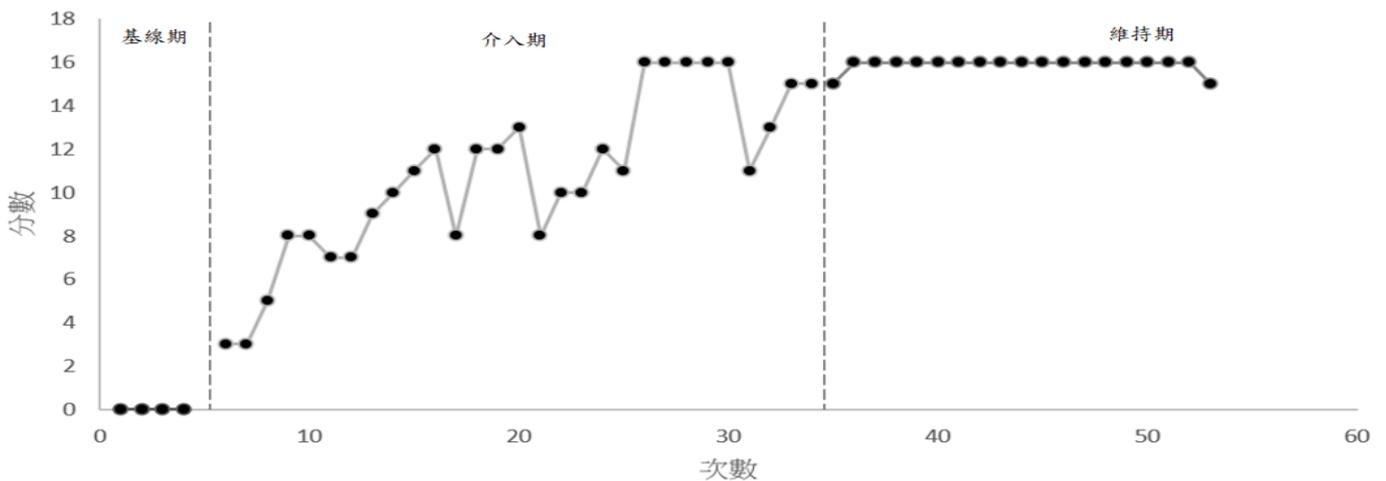


圖 2 使用點讀筆表達需求百分比折線圖

肆、結果與討論

搜尋臺灣博碩士論文知識加值系統從 102 年到 112 年間，以「點讀筆」為標題的論文共有 10 筆，主題有結合閱讀理解策略提升閱讀學習的研究、家長對點讀筆的滿意度的或是紙本繪本閱讀對於兒童閱讀動機、情緒、注意力與理解的研究等等，從學科到語言學習及使用滿意度，主題多

元，而這些研究的結果大多指出在點讀筆的應用上是有成效的，如羅貝珍(2011)的研究指出透過點讀筆輔助英語閱讀學習，向學習動機及口語流暢性皆有正向幫助。

而與本研究類似的主題是提升幼兒口語表達之行動研究-以點讀筆融入課程為例，其研究結果顯示點讀筆融入課程增加能有效提升幼兒口語表達能力(郭亭均，2021)。

使用點讀筆表達需求，在介入前期未有明顯效果，但在介入中後期時，明顯進步，在分析圖上看到在介入期階段有幾次變化，研究者根據質性資料顯示中發現當天可能會因研究參與者的心情及身體因素，以及研究介入期間機構有放假，以致對結果會有所影響。

探討點讀筆對於不同障礙類型的研究對象表達需求的成效。

伍、結論

一、結論

- (一) 點讀筆教學能提升無口語幼兒表達需求的成效並具有維持的效果。
- (二) 點讀筆教學獲得研究對象重要他人的肯定。

一、研究建議

本研究雖顯示點讀筆對無口語幼兒生在表達需求上有所成效，但在實施教學之過程中仍有其限制與待改善之處，故研究者提出研究建議，以供未來進行教學及相關研究之參考。

(一) 增加需求詞彙圖片

本研究基於研究因素，僅進行一個需求圖片進行教學研究，若後續進行相關教學或研究，建議增加研究對象的需求詞彙圖片，以提高在自然情境中的使用機會。

(二) 建立句子結構的延伸

增加句子長度，來建構句子，例如有主詞+動詞的句子，來表達需求，亦能提升與人溝通互動的機會。

(三) 增加受試對象

本研究的研究對象，僅有一名無口語重度智能障礙學生，建議未來研究可以增加研究對象的人數及不同的障礙類型，不僅可以增加研究的信度，也可以

參考文獻

- 孔逸帆、鍾莉娟、楊熾康(2012)。**手勢溝通介入方案對無口語自閉症兒童溝通行為成效之研究**。東臺灣特殊教育學報，14 期，71-104。
- 林寶貴(2003)。**語言障礙與矯治 (二版)**。五南。
- 紐文英 (2021)。**研究方法與設計—量化、質化與混合方法取向 (第三版)**。雙葉書廊。
- 陳櫻(2016)。**點讀筆結合圖像識字應用於國中中度智能障礙學生識字學習成效之研究**。中華大學。
- 莊雅雯(2020)。**中部五縣市學前特殊教育教師對低口語或無口語幼兒使用輔助溝通系統之知能與實際執行現況調查-以圖片兌換溝通系統為例**[未出版碩士論文]。國立台中教育大學。
- 歐真真、張茹茵 (2012)。**輔助溝通系統教學對國小中重度智能障礙而通溝通與行為之介入成效**。國小特殊教育，54 (2)，68-80。
- 潘孟祈 (2022)。**點讀筆語音提示對國中數學困難學生計算二元一次聯立方程式之成效**。[未出版碩士論文]。國立台南大學。
- 鄭靜宜 (2018)。**點讀筆於特殊教學的應用**。特教園丁季刊，34 (1)，1-10。
- 錡寶香 (2006)。**兒童語言障礙 理論、評量與教學**。心理。
- 羅翌菁(2014)。**國小特教班學生溝通輔具需求與現況之研究**。[未出版碩士論文]。國立台中教育大學。
- 溝通 (2023 年 1 月 9 日)。載於智庫百科。

<https://wiki.mbalib.com/zh-tw/>
溝通

運用桌上型遊戲融入課程提升自閉症幼兒表達能力之行動研究

林舫好

國立清華大學附設實驗國民小學附設幼兒園

學前集中式特教班教師

摘要

本研究旨在運用桌遊《我會說》提升自閉症幼兒的表達能力。根據國內外的文獻可發現自閉症者最主要的核心症狀之一為溝通能力缺損(黃雅芳,2018;Owens, Farinella & Metz, 2015),為提升自閉症幼兒的表達能力期望幫助其日後的社交溝通技巧,研究者選用圖卡內容貼近日常生活容易類化的圖卡作為研究工具,進行四周的教學活動,全程用影片方式進行記錄,教學後加以分析,結果顯示將桌遊結合教學對於自閉症幼兒的表達溝通能力有一定的成效。

壹、研究動機與目的

一、研究動機

「根據教育部(2022)一一〇年度特殊教育統計年報的數據,全台學前階段自閉症幼兒約占全部特殊教育學生中的百分之五點六一,排名第二。

2013年美國精神醫學會最新公布的精神疾病診斷與統計手冊第五版(The diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition, 簡稱DSM5),自閉症的核心症狀:(1)社交溝通與社會互動能力缺損;(2)侷限、重複的固著行為和興趣。而根據臺灣《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》(教育部,2013)中對於自閉症的定為:「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。不論從美國精神醫學會角度,或是從臺灣鑑定法規皆可以了解自閉症存在溝通上的困難。

從上述的相關的法規及診斷基準中可得知,自閉症在通通及社會互動能力弱,

Owens et al. (2014)指出當有溝通的開始才能聯繫接觸他人、表達情感及分享訊息,故研究者希望能先提升自閉症幼兒之溝通能力,引導幼兒觀察外在的刺激後能夠表述自己的發現與想法,此為研究動機一。

研究者身為現場學前特教教師有感於自閉症幼兒在遇到挫折或是分享生活日常時多以單字或語詞進行回應,甚至部分幼兒難以將腦中所想進行表達多仰賴教師的觀察給予問句式的提問抽絲剝繭了解其所需與所感,因此做為一名為特教教師,希望能提升其表達能力,使其在與他人溝通能更加順利,此為研究動機二。

近年來也有很多研究以桌上型遊戲介入自閉的研究,如黃惠凰(2022)、陳健民(2018)、周詠茹(2022)研究結果皆顯示桌上遊戲課程/活動方案實施能提升自閉症學童社會技巧之能力,洪慈芳(2017)以桌上遊戲為媒介運用同儕小老師策略能增進高功能自閉症禮貌表達意見、處理挫折情緒以及解決遇到的問題的能力,除此

之外也能增進高功能自閉症與同儕的正向互動。從上述相關研究中近期以桌上型遊戲介入自閉症相關研究皆是在提升社會技巧的部分，但幾乎無以桌遊介入自閉症之溝通，故研究者想嘗試以桌上型遊戲介入自閉症之溝通能力 研究其是否具有成效，此為研究動機三。

二、研究目的

基於上述研究動機，所提出的研究目的為：探討桌上型遊戲-我會說，提升自閉症兒童表達能力的教學過程之實施過程。

貳、文獻探討

一、自閉症的溝通特徵

自閉症兒童最主要的問題為溝通能力缺損（黃雅芳，2018；Owens, Farinella & Metz, 2015）。方以琳、藍瑋琛（2020）整理國內外文獻後整理出自閉症兒童在溝通方面的六個困難：

（一）非語言對話能力受限：對於肢體語言（表情、手勢、姿勢等）有理解及使用上的困難；與他人溝通互動時缺乏眼神接觸。

（二）溝通功能侷限：工具性意圖是自閉症主要的溝通目的，較少出現表達想法、評論或一來一往的討論等溝通意圖。

（三）缺乏主動溝通意圖：對於他人的叫喚有時缺乏回應，且對他人的互動意願較低。

（四）語用困難：無法將所學的的語言類化到不同的情境且討論的話題侷限，對於討論分享及延續話題有困難。語句結構不完整，在解讀他人話語時會擷取部分片段難以正確解讀他人欲表達的意涵。針對「語用困難」的部份，Suh 等(2014)認為自閉症兒童在進行文本敘說時常出現的語用錯

誤有：「過於正式的語詞」、「教本語言」以及「指涉不清的人事物」。

（五）副語言理解困難：對於他人話語的抑揚頓挫、話中話、音量或語調變化等含意的理解有困難。

（六）影響社交互動的特殊行為模式：對於覺察適當的社交距離、情緒表達方式等有困難且自閉症的固著行為都有可能影響其無法融入群體。

二、以桌遊為媒介提升表達溝通能力之相關研究

江雅芬、陳振明（2018）將多位研究者的研究進行整理，認為桌遊融入教學有利於特教教學的重點有以下數點：

（一）激發學習動機。

（二）提高專注力。

（三）促進溝通能力。

（四）學習社會技巧。

（五）增進融合教果。

（六）發展學習策略。

使用桌遊提升語文能力的相關研究可運用的對象相當廣，高敏翠（2015）將桌遊應用在國小低年級的輕度智能障礙學生的國語文課程，發現學習動機、意願及閱讀能力提升，也在評量表現上發現明顯的進步。鄭佳鈺（2015）將識字結合桌遊，發現有效提升識字困難學生的識字量。林家米、隋翠華（2017）將二年級的國語教材的四字語詞轉化成自製桌遊，有效提升學生的學習動機及語詞量。鄭雅薰（2017）將桌遊結合國小一年級的生活領域教材發現桌遊能成為「表達、溝通與分享」的訓練媒介且建議語文領域適合與桌遊結合設計相關教學活動。

綜合以上文獻探討，研究者的研究場域不乏溝通困難的自閉症幼兒，其中有兩

位無口語一位低口語及一位語用困難的學生，研究者認為桌遊的趣味性能夠提升學習意願與動機，非常適合結合教學活動提升學生表達溝通能力，有鑑於目前語桌遊相關的研究多針對國小階段的學習障礙、智能障礙學生或普通生，關於自閉症學生的相關研究相對較少，尤其學前階段的研究更是付之闕如，因此促進研究者進行研究的動力。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究將以行動研究做為研究方法，行動研究，顧名思義包含著「行動」、「研究」雙重意思，強調以實務工作者的角度出發，進一步去找出問題解決的方案（潘淑滿，2003）。葉重新（2015）指出行動研究的目的為專求實用知識，解決問題而不在建立通用的原理原則。

二、研究對象與場域

本研究對象為一名經新竹市鑑輔會判定為發展遲緩，聯合評估報告診斷為自閉的中班幼兒，小率，小班安置入開心國小附幼的快樂班（集中式特教班）就讀，入學後除特教班課程外亦為小率申請專業團隊之語言治療，本研究由研究者，同事也是小率的班導師於快樂班的學習區時間進行桌遊－我會說的操作活動。

三、研究流程

鈕文英（2021）指出行動研究的執行過程是流動的，包含：觀察、反思、蒐集、偵查、計畫、行動、分析、評鑑等八個部分，且須依上述步驟再循環、修改的過程。由研究者就此研究之目的及行動研究之實施流程繪製研究流程圖，如下圖 1：

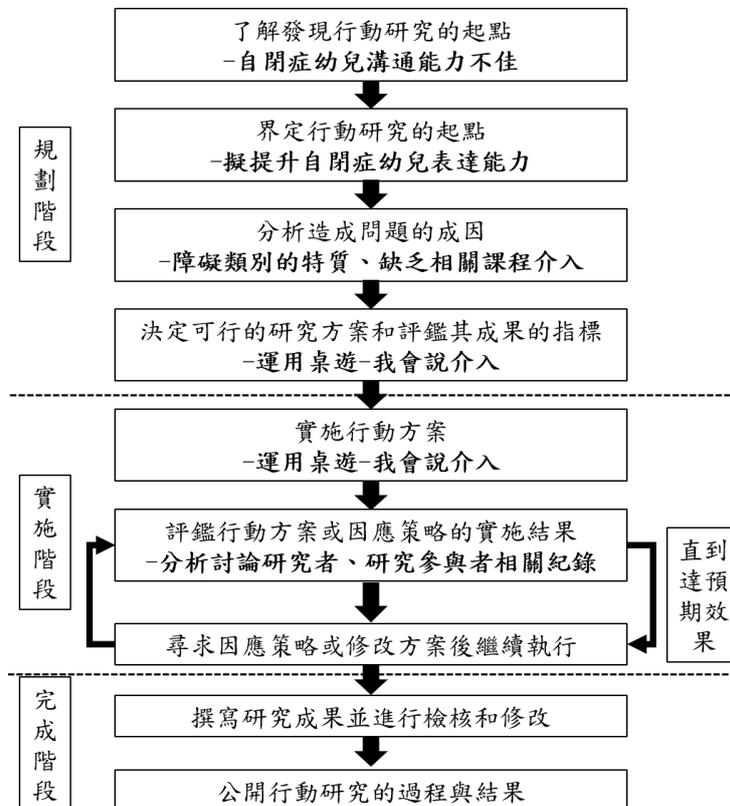


圖 1 研究流程

四、研究工具

(一) 桌遊「我會說」：研究者選擇此桌遊裡貼近小率日常生活經驗的「小熊收玩具」、「小熊載蘋果」、「小豬洗手」、「飛機搶壞了」、「馬路上玩球」五組圖卡中的第一張圖卡。

(二) 影片：小率在敘說圖卡時研究者會使用智慧型手機錄影，蒐集資料以利後續分析。

(三) 學生溝通能力檢核表：於介入研究策略前及每次介入後進行評估，目的是檢視每一次的介入是否有成效，及讓研究者當成下一次課程調整。

五、資料分析

研究者針對所蒐集的影片進行分析與整理。依照檢核表的三項能力「能說出角色」、「能說出事件」、「能用句子說出角色與事件」以「○」代表達成，「△」待努力進行檢核。

肆、結果與討論

本研究唯一教學行動研究，透過一周一次，為期四周，共四次的課程活動進行紀錄、評量與分析，了解以桌遊為媒介以提升孩子表達能力的影響與成效以及研究者的省思發現，以下就研究結果進行說明，並以圖 2 呈現以桌遊介入提升自閉症幼兒溝通表達能力教學之整體實施過程。

一、桌遊教學介入前

小率在日常生活中的溝通多以兩個字的詞彙為主，尤其多以句型組成結構中的「受詞」為主，經常忽略主詞，較少以句子表達需求或想法，以至於溝通對象難以區別所述事件的主角。

二、桌遊教學的實施過程

(一) 第一周-能夠仿說句子

小率對於閱讀靜態圖卡的意願與動機並不高，甚至有些排斥，在無協助的狀況下能說出「玩玩具」〈圖卡—小熊玩玩具〉、「蘋果掉了」〈圖卡—小熊載蘋果〉(影 1120222)，能在協助下仿說句子「小熊在玩玩具」、「小熊的蘋果掉了」(影 1120222)。

第一周的教學活動以仿說降低活動的難度並提升學習意願，並針對小率的狀況給予策略「課程進行前可運用預告圖卡數量、活動結束後可進行的活動(增強物)來提升學習動機也能減少負向情緒出現的頻率，並在日常生活中引導運用句子表達想法與需求，期望下周能夠以提示的方式進行引導(省 1120223)。」在策略的使用下達成本周目標，也為日常生活及下周的課程活動進行鋪墊。

(二) 第二周-能在口語提示下說出圖卡主角與事件

研究者一開始給的口語提示為「誰在做什麼？」(影 1120301)發現小率能無法說出故事中的角色，且在重複地詢問後已出現負向情緒，為避免小率對活動的意願降低故第二周的第一次活動執行僅 5 分鐘便先終止，本學期的主題恰好為動物，所以研究者在校與小率的互動中發現，「在小率的認知裡，『誰』指的對象是『人』而非動物，因此無法理解教師所給的提示(省 1120301)。」兩天後，教師修正口語提示「什麼動物在做什麼？」小率能在口語提示下回答「小熊在玩玩具」、「兔子(跟)小豬在洗手」，小率在第三組教師尚未給予口語提示時能夠觀察圖卡後回答「小熊蘋果掉了」，對於句子結構已發展初步的概念。

(三) 第三周-能在動作提示下說出圖卡主角及事件

這周先運用上周的口語提示為小率複習圖卡的結構後，教師僅用手指指出圖卡的角色與事件，小率能夠在動作提示下說出「小熊在玩玩具」、「兔子（跟）小豬在洗手」、「小熊蘋果掉了」（影 1120307）為確認小率是否能說出完整的句子教師新增兩張圖卡，在動作提示下能說出「小豬跟小熊玩飛機」、「小狗跟兔子在玩球」（影 1120307），小率本週透過複習熟悉句子的結構後在唸讀圖卡時能在提示下更快速的組織句子，「在日常生活中要求小率運用句子表達想法，明顯有助小率對於句子結構的了解，本週對於新圖卡的敘說著實令教師驚艷。（省 1120308）」。

在活動開始前，與先前一樣預告小率結束後可以進行學習區時間，並運用複習幫助小率熟悉用句子表達圖卡內容，前兩張圖卡小率仍需教師給予動作提示，但其餘三張已經能夠自行用句子敘說圖卡內容「小狗跟兔子在玩球」、「小豬跟兔子在洗手」、「小熊的蘋果掉了」（影 1120316），「透過前三次的經驗，念圖卡-進學習區的連結，讓小率對於圖卡的學習意願不再排斥，反而會急著觀察圖卡訊息，用一種解任務的心情愉快地與教師互動，達到不錯的學習成效（省 1120316）。」透過貼近幼兒生活的桌遊，不僅幫助小率連結生活經驗，也幫助小率理解並表達。

（四）第四周-能用句子描述圖卡內容

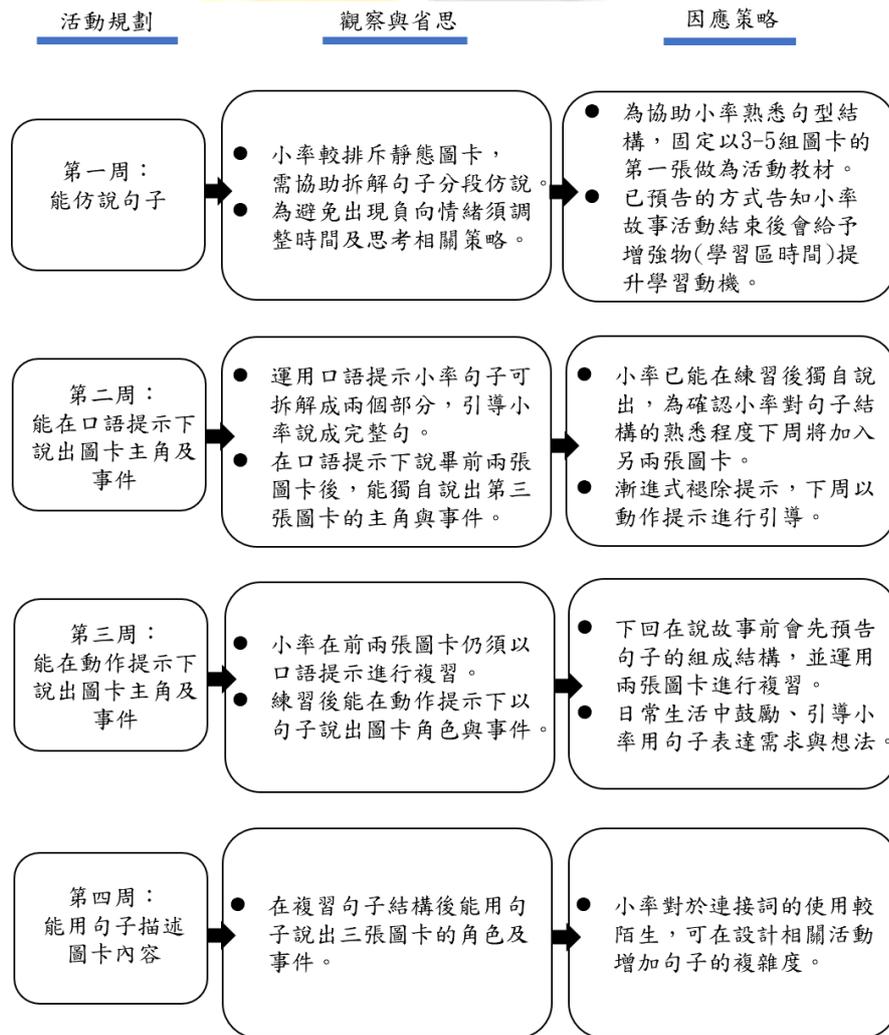


圖 2 以桌遊介入提升自閉症幼兒溝通表達能力教學之整體實施過程

三、結果與討論

經過為期四的的桌遊教學後，小率原先在語用的部分如同 Suh 等(2014)的研究有「人事物指涉不清」的狀況，透過研究者的教學以及針對學習狀況進行的策略與課程調整後在語用的句型結構有明顯的進步與提升。

運用桌遊進行教學時，研究者也進行以江雅芬、陳振明（2018）提出的教學重點進行設計，包括選用能夠激發學習動機、促進溝通能力以及發展學習策略的桌遊。

未來針對小率的表溝溝通方面會在運用本組桌遊進行其他能力的提升，如：排序圖卡了解因果關係並提升推理邏輯能力，敘說圖卡文本增進閱讀敘事文本籍更複雜的表達能力等等，透過適合的繪本進行多元的教學進行多方面的學習能力統整。

伍、研究限制與建議

一、研究限制：

研究者的教學場域為集中式特教班的幼兒障礙程度較重，且幼兒間的發展狀況落差極大，僅一名幼兒能夠配合參與研究，因研究對象數量有限無法將研究成效推及至所有自閉症幼兒的溝通成效。

二、研究建議：

本研究的僅以每組圖卡的第一張作為小率的敘事文本，以期提升其語句的複雜性及完整度，日後可將因果邏輯的推理概念作為目標進行長時間的教學活動，提升幼兒的理解表達能力為日後社交互動與溝通奠基。

參考文獻

中文部分

- 江雅芬、陳振明 (2018)。玩遊戲學語文—談桌遊融入特殊教育語文教學。雲嘉特教期刊，27，56—68。
- 周詠茹 (2022)。桌上遊戲活動提升自閉症幼兒社交技巧之成效。未發表之碩士論文，國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士在職專班，臺北。
- 高敏翠 (2015)。桌上遊戲融入圖解識字教學對輕度智能障礙學生識字能力影響之個案研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學數位科技設計學系碩士班，臺北。
- 陳健民 (2018)。以桌上遊戲融入國小自閉症學生社會技巧學習之行動研究。未發表之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育學士碩士在職專班，台北。
- 教育部 (2013)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080065&kw=%e8%ba%ab%e5%bf%83%e9%9a%9c%e7%a4%99%e5%8f%8a%e8%b3%87%e8%b3%a6%e5%84%aa%e7%95%b0%e5%ad%b8%e7%94%9f%e9%91%91%e5%ae%9a%e8%be%a6%e6%b3%95>
- 教育部 (2022)。一一〇年度特殊教育統計年報。取自 <https://www.set.edu.tw/actclass/files/default.asp>
- 黃雅芳 (2018)。教師互動行為促發低口語自閉症幼兒自發性溝通行為之研究。中華民國特殊教育學會年刊，243-263。

黃惠凰 (2022)。桌上遊戲課程對提升自閉症幼兒社會技巧成效之行動研究。(未發表碩士論文)。國立屏東大學，屏東。

鄭佳鈺 (2015)。設計桌上遊戲以改善識字困難學生學習表現之行動研究。未出版之碩士論文，臺北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士班，臺北。

英文部分

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Owens Jr R. Farinella K. & Metz D. E. (2014). Introduction to communication disorders: A lifespan evidence-based perspective. Pearson Higher Ed.
- Owens, R., Farinella, K., & Metz, D. (2015). Introduction to Communication Disorders: A Life Span Perspective, Fifth edition. Boston, MA: Pearson.
- Suh, J., Eigsti, I. M., Naigles, L., Barton, M., Kelley, E., & Fein, D. (2014). Narrative performance of optimal outcome children and adolescents with a history of an Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1681-1694. doi: 10.1007/s10803-014-20429

從介入反應模式(RTI)談鑑定學習障礙之運用

傅盈瑄

彰化縣村上國小

資源班教師

摘要

鑑於美國《IDEIA 2004》將介入反應模式 (RTI) 列為學習障礙學生鑑定的方式之一，其中對學習障礙學生鑑定模式有重大改變，本文將RTI之內涵與特色優點進行分析，並檢視國內現行介入反應模式之施行方式，最後提出介入反應模式對於我國特殊教育與普通教育的啟示。

關鍵字：介入反應模式、學習障礙

壹、前言

學習障礙學生 (students with learning disabilities) 的鑑定方式，長期以來爭議最大的無疑是「差距模式」(ability-achievement discrepancy) 的問題。《美國身心障礙個人教育法案》法案 (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA) 於 2004 年之修訂版中，為排除因教學因素所致學習困難，及避免「差距模式」所引發的問題，作出重大變革，放寬對「差距模式」的堅持，將「介入反應模式」(Responds to Instruction, RTI) 列為學習障礙學生的鑑定方法之一 (胡永崇, 2005)。在這樣的差距標準下，特殊教育的成本也因過多學生被鑑定為學習障礙而大幅增加 (Fuchs & Fuchs, 2006)，介入反應模式的概念最早在 1985 年 Graden 等學者提出，主要目的幫助學生能在最少限制的環境下學習，減少特殊教育的不當轉介 (Graden et al., 1985)。RTI 強調的是介入，

介入反應著重的是介入之後的後效評估，能在正式學習障礙鑑定之前透過較精緻、有效的教學 (instruction) 或是處境 (treatment) 達到早期的預防且避免過度鑑定 (王瓊珠, 2018)。

國內學習障礙鑑定辦法強調學習障礙的學生的學習必須「經過評估後確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善」(教育部, 2013)。有鑑於美國在特殊教育法案重大改革，我國對於學習障礙的學生的鑑定標準需要提早介入服務，本文從美國 IDEA 修正案對學習障礙鑑定流程改變，在說明 RTI 的內涵，再說明國內 RTI 在各縣市運作差異，最後提出 RTI 模式對於我國學習障礙鑑定的省思，及如何在我國普通教育和特殊教育攜手合作之建議。

貳、介入反應模式之涵

RTI 強調的是介入，介入反應著重的是介入之後的後效評估，結合全面的篩選

與高品質的教學，有效的教學基礎下提供不同層次的介入，在學生表現落後前即確認其問題，進而提供因應其需求之介入使其產生改變的反應，在正式學習障礙鑑定前透過較精緻、有效的教(instruction)或是處境(treatment)達到早期的預防且避免過度鑑定(王瓊珠, 2018)。RTI是先讓學生在原班接受有效的教學策略進而教學介入、持續觀察和篩選，再評估學生學習表現後，才能確認學生是否符合學習障礙之特質。

一、RTI 的基本模式

RIT 基本介入模式如下(林桂如, 2008; 陳姿諭, 2012; 鄭麗雪, 2010; Cummings et al., 2008; Fuchs, & Fuchs, 2006; Fuchs et al., 2003):

(一) 第一層級：全面性的介入(Universal Intervention)

此階段屬於初級預防，由普通班老師負責在普通教育的學生中，篩選出高危險的學生，在學期初時，普通班教師為每一位學生制定學科測驗標準，依個別學生需求執行教學策略或調整，監控學生的進步程度。以作為篩選的標準。假如教學是適當且有效的，大約有 80%的學生表現對教師的教學有回應並能達到第一層級的標準。

此階段的特教老師可主動與普通班教師討論學生學習狀況和學習問題，一起商討學習目標訂定和教學策略，特教老師可提供相關適性的教學策略，必要時可適時調整教學策略。其餘 20%學生經過教學介入人仍未達到訂定標準，學生學習仍有困難，此學生須進入第二層級。

(二) 第二層級：目標導向和補救教學 (Supplemental Targeted Intervention)

此階段是屬於次及預防，以普通班教學為基礎，教師針對學生特定學習問題，進行基礎的補救教學和介入，提供學生相關的適性教材和個別化的診斷測驗可採同質小組方式進行教學，教學時間每週固定 90 分鐘的主要核心教學，包括二至三次的補救教學，每次 30 分鐘，期間約 6 到 8 週。此階段特殊教育教師可提供合作諮詢的服務，執行系統性的評量，確定教學和介入確實的被實施，並且隨時掌握學生對教學介入的反應，並對學生的學習表現進行追蹤，此階段可邀請家長參與專業性的介入計畫，監控學生的進步情形。假如教學介入是有效的，大約 10-15%的學生成功地返回普通班。剩下的學生無明顯的進步，進入第三層級接受更密集教學。

(三) 第三層級：密集性的介入(Intensive Intervention)

此階段是屬於三級預防，多專業團隊執行綜合評估決定學生特殊教育和相關服務的資格。進行更密集的個別化的教學，並提供比第二層次更密集、系統更專業的教學，並持續監控學生的學習狀況及蒐集學生的相關資料，進一步評估學生的學習效果，此階段需要普通班教師、特教教師、個案管理教師及相關行政人員積極關注學生，並且共同合作。

關注此階段高危險群的學生，替他們找出學習困難的原因，共同設計個別化的適性教材激發學生的學習潛能。假如學生的學習表現仍無法進步，排除其它障礙因素，依學生的學習表現結果仍低於同儕，學習進步幅度不大，考慮學生轉介至特殊教育服務，進行特殊教育鑑定與安置。

介入反應模式是一種廣泛的早期發現與預防策略，能夠結合全面性的篩選與高品質的教學，教師能使用個別化系統性的有效教學基礎下，提供不同層次的介入，有效的監控學習的學習情形，在學生表現落後前即確認其問題，進而提供因應其需求之介入使其產生改變的反應，進而找出真正有特殊需求的學生，提供適性的學習服務。



圖 2-1 RTI 三層支持系統

二、RTI 的特色

從多篇有關 RTI 的文獻中，發現有以下特色(林桂如，2008；陳姿諭，2012；陳玉娟，2012；鄭麗雪，2010； Cummings et al., 2008；Fuchs, & Fuchs, 2006；Fuchs et al., 2003)：

- (一) 全方位的評估，三階層的評估，第一層在普通教育施行，第二階層普通教育作為加強深入輔導，第三層較接近特殊教育的專業支持，針對學生的學習狀況做彈性的調整，重視與監控危險邊緣的學生，強調應由普通教育教師、特殊教育教師及相關行政人員之間的合作，提供及早的教育介入方法。

- (二) 重視教學諮詢、教師專業知能提升，強調特教教師和普通教師行政人員、專業團隊人員進行協同合作，具備融合教育的理念，當面對有特殊需求的學生能夠具備能力提供有效介入輔導的策略。
- (三) 採用適性教學，以科學研究本位做教學介入，透過連續的科學實證服務進而監控學生的學習情形和反應結果，並且可以有效減少「不當教學」的結果。
- (四) 強調問題解決，針對學生學習問題，策略介入並且加強輔導。

鈕文英(2005)指出，RTI 主要有五個特色，首先減少過度轉介與標記的情形，能夠減少不必要的特教經費支出，介入反應模式也合法令上「最少限制環境」的精神，避免不必要的資源浪費和不當的轉介，在進行介入反應模式中，特教老師可提供諮詢服務，以提升普通班教師因應班級中特殊需求學生，甚至一般學生問題之能力，故具有預防之效果，鼓勵以生態的觀點審視學生的問題，而非僅歸因於個體本身。

三、RTI 的優點

綜觀目前國內外對介入反應模式進行的探究發現，優點如下(胡永崇，2005；詹士宜，2007；Fuchs, & Fuchs, 2006；Kemp & Eaton, 2008)：

- (一) 提供學生公平的教育機會均等，經由教學介入後，在學業上有明顯進步的學生才不會被鑑定為學習障礙。
- (二) 全面性篩選高風險(at-risk)學生，給予及時個別化的學習協助。

- (三) 提早給予全面性的補救教學降低學生落差。
- (四) 避免教學不當造成的學習困難，有效排除學習不利因素與環境因素而導致的學習成就低落，真正篩選出符合特殊學習需求的學習障礙學生。
- (五) 有效降低學障學生的人數，使學生免受標記及節省特殊教育成本。
- (六) 增進普通教師與特教教師間的合作，幫助普通教育和特殊教育整合。
- (七) 將評量、教學和持續監控整合，有效加強介入反應模式。
- (八) 避免差距模式所導致的「等待失敗」及過度鑑定等問題。
- (九) 特教教師將可以蒐集到更齊全的學生學習資料，如學障學生的錯誤類型、各項認知能力及更能準確分析當教師提供結構化教學和鷹架教學之下，是否能能夠更有效學習。

參、我國學校如何施行 RTI

美國的介入反應模式提供學習障礙教育一個新方向，國內學校可以結合普通教育和特殊教育共同來施行介入反應模式，提供學生一個公平的教育機會，其步驟與內容可參考如下：

一、整合校園人力資源建立 RTI 推動小組

目前國中小教育環境，一個班級人數眾多，普通班級的教師要及早發現高危險群的學生的需求，並且提供適性的教學服務和系統系的教學內容，似乎有些困難，因此要讓這些高危險群的學生獲得優質的教學介入，需要教育行政機關成立跨專業專家學者、基層教師、學校行政人員、家長意見共同協同合作找出最適合學生學習

的最佳策略。

二、加強教師專業能力與精進教學能力

現在融合教育的潮流之下，在普通班級中有越來越多特殊需求的學生，老師除了坦開心胸接納這些學生，也透過正確的教育理念和彈性適切的教學方式介入教學，在多數普通教師缺乏特殊需求學生的認識，面對這些學生的時，往往不知如何為這些學生進行課程調整，實施有效的學習策略，現職的教育機關能提供在職老師相關研習和進修的機會，並邀請經驗豐富的老師進行分享教學心得和教學方式，此外也能夠利用課餘時間進行特教相關教師專業進修的機會，進行教案分享和教材教育共備活動。

三、建立 RTI 模式與推動

學校行政除了落實法令給予相關支持服務，應結合行政人員、普通教師、特教教師、專輔教師教育相關資源與社區資源設立等支持服務系統，協助普通教師在遇到有高危險學生的時候給予正向的支持的服務。

表 3-1 各縣市 RTI 學習表現介入項目，為六縣市-臺北市、新北市、桃園市、臺中市、臺南市、高雄市各縣市在介入反應模式當中，針對高危險學生時須給予的介入項目，透過這些項目更能明確給予學生適當的學習支持服務。有的縣市介入項目較彈性，希望教師能夠依據學生的學習問題進行分析，使用彈性的方式進行高風險學生案例學習分析，例如：新北市、高雄市；有的縣市明文規定，希望教師從高風險學生的教學方式、個別化指導、輔具或輔助、教具、作業調整、學習策略、有效教學策略介入、同儕、親師合作等進行教學介入，

例如：臺北市、臺中市、臺南市等。實施介入反應模式時，有賴於教師與行政人員，當面對疑似有特殊需求服務的學生，更應訓練其具有能力透過提供有效的介入輔導策略，以釐清學生教育之需求與癥結（胡永崇，2005）。

需求的介入內容，雖然介入反應模式沒有一套標準的程序，但具有處理學生學習困難的優點，期許普通教師、特教教師和行政人員能夠共同攜手努力，發展一套屬於專屬學生學習需求系統，使學生獲得正向的學習成果。

表 3-1 各縣市 RTI 學習表現介入項目

縣市	RTI 介入項目
臺北市	教學方式、個別化指導、調整方式、使用輔助物品、小老師、方法或策略、特教合作等
新北市	依據學生學習問題敘寫
桃園市	課程與教學、環境與輔具、作業與評量、同儕輔導、家長溝通等。
臺中市	教學或作業調整、學習策略、輔助教材教具、環境調整、特教合作、親師合作
臺南市	針對學生學習問題，採實證有效教學策略介入。 (注意力、記憶力、動作協調、社交、反應、口語表達、拼音、閱讀、理解、作文、書寫、計算、邏輯推理、學習動機)
高雄市	註明教學重點(針對學生類別問題敘寫)

肆、結語

介入反應模式從多面向的角度看待特殊需求學生學習問題，透過教學、篩選、鑑定的相互結合，讓學生在進入特殊教育服務之前，透過普通教師特教教師相關專業人員一起協同合作，透過多方面的專業支持，及早發現高風險學生的學習問題，給予最適性的教學服務，促進普通教育和特殊教育更緊密的結合。介入反應模式的落時，需要全校性整體的規劃，行政人員和教師確實需要付出很多的心力，具備更適切的教學信念和態度，來實施符合學生

伍、參考文獻

王瓊珠 (2019)。學習障礙:理念與實務。心理。
林芳如(2009)。教學介入反 (RTI) 及其相關研究之探討。國小特殊教育，48，23-31。
林桂如(2008)。回應性介入(RTI)內涵及其國內融合教育之啟示。國小特殊教育，45，68-77。
胡永崇(2005)。以教學反應(RTI)作為學習障礙學生鑑定標準之探討。屏師特殊教育，11，1-9。

- 洪儷瑜 何淑玫(2020)。「介入反應」在特殊教育的意義與運用。**特殊教育季刊**，**115**，1-13。
- 陳玉娟(2012)。轉介前介入在鑑定學習障礙學生之做法探究。**特教園丁**，**27**(4)，1-8。
- 詹士宜 (2007)。介入效果模式的學障鑑定。**特殊教育季刊**，**103**，17-23。
- 陳姿諭(2012)。從介入反應模式(RTI)談普通班教師與特教教師之協同合作。**桃竹區特殊教育**，**20**，19-25。
- 陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰(2010)。轉介前介入在學障鑑定之可行性研究:以原住民低成就國小兒童為例。**特殊教育研究學刊**，**32**(2)，47-66。
- 鈕文英 (2005)。融合教育的理念與作法——課程與教學規劃篇。國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 黃瑋苓(2008)。介入反應模式在鑑定學習障礙方面的運用。**特教論壇**，**5**，27-32。
- 鄭麗雪(2010)。教學反應(RTI) - 學習障礙鑑定的新趨勢。**國小特殊教育**，**49**，99-106。
- Cummings, K. D., Atkins T., Allison R. , & Cole , C . (2008) . Response to Intervention: Investigating the New Role of Special Educators. *Teaching Exceptional Children*, *40*(4),24-31.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, *41*(1),93-99.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young , C L . (2003) . Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities eearch & Practice*, *18*, 157-17.
- Kemp, K. A. & Eaton, M. A. (2008). RTI: The classroom connection for literacy. Port Chester, New York: DUDE publishing.
- Graden, J. L., Casey, A., & Christenson, S. L.(1985). Implementing a prereferral intervention system: Part I. *The model. Exceptional Children*, *51*(5), 377-384.
- Graden, J. L., Casey, A., & Christenson, S. L. (1985). Implementing a prereferral intervention system: Part 1. The model. *Exceptional Children*, *51*(5), 377—384.。

正向行為支持策略改善智能障礙兒童問題行為經驗分享

劉湘鈴
國立臺中教育大學
特殊教育學系
碩士在職專班

劉庭奴
國立臺中教育大學
特殊教育學系
碩士在職專班

許修瑀
國立臺中教育大學
特殊教育學系
碩士在職專班

摘要

本研究旨在探討正向行為支持策略改善智能障礙兒童問題行為之經驗分享。研究方法採單一受試法 A-B 設計，自變項為正向行為支持策略，依變項則是智能障礙兒童情緒與不適當性社會行為問題之次數。研究對象為一名國小五年級智能障礙兒童，就讀國小普通班接受資源班服務，經常有情緒及不適當性的行為問題，特教教師藉由示範教導個案用口語表達方式，替代不適當的問題行為，並與導師合作營造出正向的學習氛圍。研究結果顯示，正向行為支持策略與團隊合作的方式，有效提升智能障礙兒童的正向行為，統整以下三點：第一，研究對象的問題行為次數明顯降低；第二，研究對象能用適當的口語回應教師的次數有明顯提升；第三，降低師生之間緊張的關係，更拉近師生之間的距離。

關鍵字：智能障礙、正向行為支持策略、問題行為

壹、緒論

智能障礙者當在生活適應與社會互動上造成孤立與隔離時，經常就會伴隨問題行為，如暴力行為、反抗行為、不當的社會性行為、自我傷害等，然而這些行為往往會造成傷害自己，與家人、朋友及社會。許多問題行為的背後，一般人會認為是偶發性或是無意義行為，但在學者的分析，認為智能障者的許多問題行為背後都有其意義及功能（林惠芬，2001）。

由林惠芬（2013）在智能障礙行為功能的調查中，得知智能障礙者大多數問題行為背後的功能，以「逃避迴避」的行為功能佔 31.9%，接著是「引人注意」的行為功能佔 30.4%，再來是「發洩情緒」的

為功能佔 29.5%，雖然問題行為發生的動機是多元的，但仍以這三項問題行為功能動機居多。因此，由正向支持策略的介入，分析學生行為的前因、後果與行為功能，暨教導學生正向行為以替代不適當行為，才能有效改善智能障礙者的行為問題。

第一作者在資源班擔任個案的個管教師（以下個管教師皆為第一作者），發現本研究個案時常會有發脾氣與不適當社會性行為，在普通班、同儕間與親子互動間，造成相處上的摩擦。因此，個管教師透過「普通班（疑似）特殊需求學生行為動機評量表」（鈕文英，2009）的評量與直接觀察法，分析學生的問題行為。發現個案經常性的生氣，是源自於內心的自卑

感，以及無法用適當的口語表達出情緒及需求。所以，透過正向行為支持策略介入，並與班級導師合作的方式，營造出正向的學習氛圍，接著教導個案「適當的口語表達」，抒發內在情緒與表達需求，降低問題行為與提升個案的社交互動。

貳、智能障礙問題行為

一、智能障礙者身心特質

洪榮照(2013)分別以學習、語言、人格、生活適應等各層面進行智能障礙者身心特質之介紹。三位作者取其人格發展及生活適應之內容分項敘述如下：

(一) 人格發展

1. 有較高的焦慮，面臨的挫折情境比同儕多，且使用防衛機制的表現強烈，如否定、退化、內化、抵消、壓抑等。
2. 較為僵化，缺乏隨機應變之能力。
3. 對於成敗常歸納為外界因素，不認為自己可以克服外界的困難。
4. 由於失敗經驗多，常會感受到無能、自卑，且會有退縮反應而出現與社會或同儕團體疏離的心態。

(二) 生活適應

1. 生活自理能力、事務處理能力及時間觀念等，都比同儕差。
2. 較難融入同儕團體的各項活動，較常受到孤立或冷落，或者出現跟在別人後頭、受別人指使等現象。
3. 從外顯行為來看，可能出現表情呆滯、眼神渙散或無目標東張西望，知覺動作能力差，動作遲緩或呈現笨拙等現象。
4. 遇到事情常缺乏彈性，容易表現出拒絕、退縮、固執、壓抑等行為來處理所面臨的衝突，較容易緊張、焦慮，很難放鬆自己。

二、問題行為及功能

身心障礙學生所造成的行為問題可細分為八類：1. 身體上的攻擊性行為；2. 自我傷害的行為；3. 破壞性的行為或是對物品的攻擊；4. 擾亂的行為；5. 消極性的攻擊或干擾；6. 無意的走失或故意的逃學和離家出走；7. 反覆而固定但未具意義的身體動作；8. 情緒或是社會行為不當的表現(施顯焜，1995)。

根據鈕文英(2001)綜合相關資料(洪儷瑜，民 85；Durand, 1990；Dyer & Larsson, 1997；Mace & Munk, 1999；Maurice, Green, & Luce, 1996)歸納出行為問題的功能涵蓋以下四種：取得內在刺激、取得外在刺激、逃避內在刺激和逃避外在刺激。取得內在刺激是指內在感官刺激的獲得，當個體在獨自、無聊，從事一項活動太長，或無人注意的情況下最容易出現，它具有自娛的效果。取得外在刺激包括得到注意，獲得想要的物品、活動等。逃避內在刺激是指逃避疼痛、飢餓等不舒服的感覺。逃避外在刺激包括逃避注意和不想要的工作、活動等(張海清，2007)。

多數行為問題乃學生為了滿足其需求所形成，但受限於某些先天限制，導致只能以錯誤的行為表達。綜合上述，三位作者認為智能障礙者人格發展及生活適應之特質，可能造成他們在所處環境中的問題行為原因。

參、改善智能障礙問題行為的相關策略

智能障礙學生普遍在注意力、記憶力、認知發展、概念組織、類化遷移…等能力有所受限(王文科等人，2013)。因此，不論在學業或社會適應，智能障礙者常面

臨較多的困難與長期性的挫折，導致較高的焦慮，與失敗的心理預期，容易用不適當的方法表達自己或與外界溝通。對於問題行為的產生，教師必須了解學生不同的需求與特質，進而提供相關策略，製造機會與舞台協助智能障礙者從中建立自信。以下略述透過正向行為支持與社會技巧教學的策略分述之。

一、正向行為支持策略

正向行為支持的主軸在於教師能透過多元的策略，如：現行監控、前因處遇與後果操控處遇…等，協助學生習得有效的方法，取代或降低其行為問題、鼓勵學生養成積極的態度與行為，進而改善學生的生活品質（2008，楊坤堂）。

然而，每一個行為背後都有一個故事，換言之，行為是有功能的，而每個人的行為背後之緣由不必然相同（Clements & Zarkowska, 2000）。因此，對於探究殊異性甚高的智能障礙學生其行為問題功能，是一件不容易的事情。

林惠芬（2001）說明，可透過行為問題的功能評量，透過周延、具體的處理程序蒐集資料，了解行為問題發生的前後因果及其他影響因素，並根據分析的結果提出處理策略。據紐文英（2001）、楊坤堂（2008）和林惠芬（2008）的論述，整理相關策略如下：

- （一）生態環境改善策略：調整或修正環境，用以增進替代性行為的效果，如：座位調整。
- （二）前事控制策略：控制前導事件，預防問題行為的出現，如：事前預告學習任務、增加學習活動的趣味性、減少學習活動的難度。

（三）行為教導策略：提供與教導替代性的行為，如：教導學生溝通技巧與社會技巧。

（四）後果處理策略：本研究採用區別性增強替代性行為（DRA），依據問題行為背後的功能，教導與增強學生的適當行為，並弱化學生的問題行為（Vollmer, & Iwata, 1992）。

一、社會技巧教學策略

由於智能障礙兒童對事物的成敗，有較強的外控制握信念、缺乏自我意識，且在語言理解與表達能力方面較為受限（王文科等人，2013）。這些特徵與行為問題皆直接影響了智能障礙兒童正確與人互動的技巧。整理許珠芬、王明泉（2014）、傅怡涵（2022）、張美華、簡瑞良（2020）等人有關智能障礙者社會技巧之教學策略如下：

- （一）示範策略：本研究使用到示範策略，透過教學者、同儕示範方式，及視覺提示刺激下，進而教導智能障礙學生學習模仿用口語表達自身需求，藉此改善問題行為，協助學習社會互動之關鍵步驟（Richman, Wacker, & Winborn, 2001）。
- （二）同儕演練策略：社會技巧的核心為與人互動的技巧。而在學校生活中，與同儕互動便是智能障礙學生在學習過程中很重要的課題。善用同儕配對學習的方式進行情境演練，更易於類化至真實情境中，同儕互動間能隨時提醒、協助、教導正確行為，增進對智能障礙兒童的社會技巧能力，更有助促進融合教育的推動。

(三) 自我管理策略：自我察覺與管理是行為改變的關鍵。自我管理策略建立於自我控制的基礎，增進智能障礙兒童對行為的自我管理。包含目標設定、自我監控、自我評估、自我執行…等。在成功習得自我管理策略後，能提升智能障礙兒童的自我價值和控制自我的能力，且能促進智能障礙者行為的維持及類化。

肆、實務經驗分享

一、個案介紹

個案匿名為小功，為五年級的輕度智能障礙學生，目前就讀資源班。在認知能力方面，處理速度緩慢且學習動機低落，面對較困難的事情，如：複雜的數學題，小功需要花費很多時間處理，就會出現情緒行為問題，像是生氣、碎碎念與頂嘴等不適當社會性行為。在口語表達方面，表達能力佳，寫日記時，可以先口述內容，再將其內容書寫出來。小功能描述事情發生的經過，也能加上自己內心的感受，但偶而口語表達會較無邏輯概念，仍需教師協助引導。在注意力方面，容易受外在事物的干擾而分心，且會有衝動性行為，如：小功遊戲輸了、不符合小功的期望等，小功就會經常性的生氣、頂嘴等不適當的社會性行為發生。因此，個管教師想透過正向行為支持策略的介入，改善小功不適當的社會性行為，期望小功能用適當的口語表達方式，替代生氣、碎念等不適當行為發生。

二、正向行為支持策略介入

(一) 行為問題評量

個管教師透過「普通班(疑似)特殊需求學生行為動機評量表」(鈕文英, 2009)

的評量與直接觀察法，觀察小功問題行為以及行為背後的功能與意義。以下利用表格歸納出兩點小功行為問題的評量與診斷(如表一)。

問題行為的前因為當小功遇到複雜的數學題時；在同儕間遊戲輸的挫折時；遇到不如意事情時；當教師要求小功，超過小功本身的能力時，小功就會出現情緒問題與不適當的社會性行為(如：頂嘴、碎念與握拳)，造成師生、同儕間的關係緊張。綜合以上敘述，小功的行為功能為「逃避困難及不如意的事情」，加上小功本身行為衝動，時常遇到困難就馬上出現情緒與行為問題，造成師生、同儕間的關係緊張。

(二) 正向行為支持策略介入

依據以上的問題行為，三位作者共同討論以下策略進行介入：

1. 生態環境策略

座位調整：將小功座位調整至教師身邊，讓教師能立即給予小功正向回饋及協助，並依據小功的學習狀態給予提示或調整。

2. 前事策略

(1) 事前口語提示及預告：每堂數學課開始前，教師會指著行為教導步驟卡，向學生預告當課程中遇到困難時，能依據三步驟處理負向情緒，並且能用「說」，代替生氣或不適當的社會性行為。

(2) 調整教材教法：透過學習內容的簡化、減量與重整方式，使學習內容符合學生的能力。結合學習策略，引導學生建立成功的解題經驗，提升學生的學習動機，使學生習得更生活化的數學能力，並能類化至生活當中。

表一 行為問題的評量與診斷

前因	問題行為	後果	行為功能
遇到困難或挫折 要求個案時	發脾氣與 不適當社會性行為	師生與同儕間 關係緊張 師生關係緊張	逃避困難 逃避不如意

3. 行為教導策略

(1) 替代性行為示範教學：教導正向且適當的口語方式回應教師，代替經常性的生氣及不適當社會性行為問題。適當的口語方式回應教師分為三步驟示範教導及演練：「我有遇到困難」、「我有先冷靜」以及「我有好好回應老師」，並將這三步驟做成行為教導步驟卡，貼在個案的書桌左前方位，做為視覺提示個案。

(2) 行為結果的討論：小功為五年級的學生，且擁有思考及同理的能力。因此，運用團體討論的方式，引導小功不適當的社會性行為問題，會造成什麼後果，他人會有什麼感受，並討論有什麼方法可以解決。

(3) 建立檢核表：檢核表分為兩項分別為「學生有好好上課」、「學生有好好回應老師」，並將檢核表分為早上由資源班教師檢核，下午由普通班導師檢核，藉此讓教師檢視學生遇到困難及挫折時，學生是否有冷靜面對，並用適當的口語方式回應教師，如：請求教師協助、請教師多給予時間、向教師道歉等。

4. 後果策略

(1) 後果策略採區別性增強替代性行為 (DRA)，當小功能以適當的口語方式

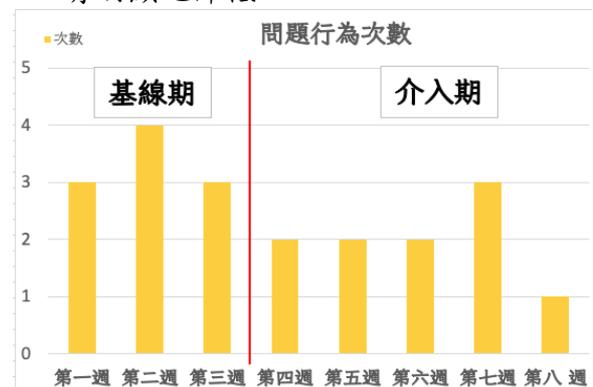
回應教師時，則具體描述正向行為，並給予班級代幣與社會性的口頭讚美。

(2) 營造正向的班級氣氛：當小功能用適當的口語表達回應教師時，可多加鼓勵及具體性的讚美；當小功出現不適當行為時，則用行為教導、提示及討論方式，代替責備與懲罰。

(二) 實施成效與討論

1. 實施成效

(1) 問題行為次數明顯降低：在基線期觀察中，小功從平均一週有 3-4 天發生問題行為，到介入一個月內，平均一週有 2 天發生問題行為，次數有明顯的降低 (如圖一)。在課室中，小功能更注意自己對教師的禮貌，不適當的社會性行為 (如：握拳、頂嘴) 次數有明顯地降低。



圖一 情緒與不適當性社會行為每週出現次數

(2) 以適當口語回應教師次數提升：資源班教師與普通班導師均覺得小功在

課堂上，能用適當的口語方式回應教師的次數有明顯提升，小功遇到困難與不如意的事情時，能以「老師我需要幫忙」及「沒關係！下次再加油」等正向語句代替生氣的情緒與不適當的社會性問題行為。

- (3)降低師生間的緊張關係：在介入策略中，透過教師檢核表，增進普通班導師與小功的互動，當小功有正向且適當的口語方式回應教師時，教師也會給予小功讚美及鼓勵，降低師生間的緊張關係，且更拉近師生之間的距離。

2. 實施討論

在介入的過程中，小功仍有不適當的社會性行為發生，經個管教師觀察後，發現小功的控制能力低落，常出現衝動性行為，例如：當遇到舉手搶答輸時，小功可能來不及冷靜，就出現生氣行為。因此，本研究建議教師未來能引導個案嘗試自我檢核，以增進個案的自我管理能力。

以上呼應本文獻中，透過正向行為支持策略，如：生態調整、行為教導以及自我管理策略，能有效降低問題行為的發生率。

伍、結論與建議

一、正向行為支持的介入能有效改善問題行為

智能障礙學生通常會伴隨內隱的情緒問題，與外顯的行為問題，然而人們只看見行為問題的表面，卻未顧及到個案內心的情緒及問題行為背後的原因。因此，本研究透過直接觀察紀錄與「普通班（疑似）特殊需求學生行為動機評量表」，能有

效記錄智能障礙者的問題行為項目、行為的次數，以及分析問題行為的前因、後果與行為功能。了解行為功能後，才能透過正向行為支持策略，教導智能障礙者學習用正向方式表達情緒困擾，降低問題行為的頻率，增進教師、同儕間的正向互動。

二、團隊合作的討論與策略調整

正向行為支持策略能有效改善智能障礙者的問題行為，然而單靠一個人的力量是不足以改善個案的問題行為，營造出適當的學習環境。因此，進行正向行為支持策略仍需要重要他人以團隊合作的方式介入，使整個生態環境擁有全面性及一致性，確保個案能在適當的環境、相同的介入策略下，穩定朝目標行為邁進。本研究依據個案的行為，透過團隊合作及持續討論方式，做出滾動式調整及介入策略的修正，使每項策略都能依據個案行為與能力做出個別化及適性化的介入。

三、策略的維持與類化

團隊合作需要有重要他人的參與，重要他人包括資源班教師、普通班導師，及個案的家長。本研究個案家長也曾多次反應個案在家中、學校等環境下，有情緒問題及不適當性的社會問題，而個管教師與家長討論後，認為個案的問題行為在學校較為棘手，會影響到學習及師生、同儕間的關係。因此，本研究先從學校環境做為介入目標，先建立個案能用適當的口語方式回應教師後，建議與家長密切溝通合作，將此行為目標類化至家中，使目標行為得以延續及維持。

四、自我管理策略教導

上述提到本研究個案經常有衝動性行為，控制能力也較弱，往往在遇到困難

時，來不及冷靜，就出現生氣、不適當的社會性行為等。然而，三位作者發現自我察覺與管理是行為改變的關鍵。因此，本研究未來建議運用自我監控、自我評估等方式，提升個案自我控制的能力。

分析—以一位高職重度自閉症學生片段日常生活行為表現為例。《特殊教育文集》，249-270。

參考文獻

中文部分

- 王文科、李乙明、謝建全、洪榮照、杞昭安、林玉霞、王淑娟、陳政見、吳佳臻、王明泉、侯禎塘、胡永崇、李淑玲、林翠英、林秀錦、柯秋雪（2013）。**特殊教育導論（初版）**。五南。
- 林惠芬（2001）。功能性評量對智能障礙學生問題行為介入處理成效之研究。**特殊教育學報**，15，85-105。
- 林惠芬（2008）。如何執行正向行為支持。**特教園丁**，24（1）。
- 林惠芬（2013）。特殊教育學校(班)智能障礙學生問題行為功能之調查研究。**特殊教育與復健學報**，28，1-16。
- 鈕文英（2001）。身心障礙者行為問題處理：正向行為支持取向。心理。
- 楊坤堂（2008）。正向行為支持的概念與策略。**國小特殊教育**，46，1-12。
- 許珠芬、王明泉（2014）。智能障礙兒童社交技巧教學之探討。**雲嘉特教**，20，28-36。
- 傅怡涵（2022）。自我管理策略對增進特教學校高職部智能障礙者工作社會技巧之成效探討。未出版之碩士論文。
- 張美華、簡瑞良（2020）。社會技巧課程意涵與實施建議。**雲嘉特教**，32，1-9。
- 張海清（2007）。嚴重行為問題處理與功能

英文部分

- Clements, J. , & Zarkowska, E. (2000). *Behavioural concerns & autistic spectrum disorders: Explanations and strategies for change*. New York, NY: JKP.
- Vollmer, T.R., & Iwata, B. A. (1992). Differential reinforcement as treatment for behavior disorder: Procedural and functional variations. *Research in Development Disabilities*, 13, 393 -417.
- Richman, D.M., Wacker, D. P., & Winborn, L. (2001). Response efficiency during functional communication training: Effects of effort on response allocation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(1), 73-76.

特殊教育教師執行特殊需求領域課程之個案研究

楊雅雯

國立臺中教育大學

教育學系碩士生

摘要

本研究旨在探討一位個案教師如何執行特殊需求課程，以及在執行該課程所面臨的困難。研究發現，該教師在設計特殊需求課程時會以學生需求為優先考量，她也會將特殊需求課程融入到學科中，讓學生能夠接受有意義的課程，並彌平普通教育教材與特教學生學習特質之間的差異。研究結果顯示，該教師的特殊需求課程對學生的學習成效有正面影響，進一步印證了特殊需求課程的重要性。但特殊教育教師面對的困難，包括學生能力落差大、課程規劃困難、學科內容及考試範圍限制、課程難以大幅度調整、課程計畫難以完善等問題。特殊需求領域課程是因應特殊教育學生學習需求的良好策略，但實施時面臨的困難需要被重視。

壹、前言

因應普通教育課程綱要的演變，特殊教育的課程綱要也一直不斷修正更新。融合教育已是全球特殊教育發展的趨勢，國內已是亞洲地區融合教育辦理相當成功的國家(盧台華, 2011)。在十二年國民基本教育課程綱要(以下簡稱十二年國教課綱)中學科領域的課綱也因為融合教育的推廣不再區分普通教育與特殊教育，而是強調需要依據特殊教育學生的需求，提供特殊需求領域課程。故特殊教育教師與普通教師面對課程的挑戰可能有所不同，特殊教育教師需考慮如何因應學生需求，在學科內融入特殊需求領域課程進行教學或是單獨開一節專門的特殊需求領域課程給學生上課。特殊教育教師是如何處理特殊需求領域課程？特殊教育教師不僅僅要依據學

生程度調整學科課程內容，還需要適時融入適合的特殊需求領域，這可能比普通班教師面臨更大的挑戰。

特殊需求領域課程目前並未有固定的課本及實施方式，對於授課的內容在十二年國教課綱中也僅強調老師需依學生特性開設適合之課程以因應普通教育課程的不足(教育部, 2019)。在這樣的情況下，課程實施的彈性高，但老師究竟是如何進行課程選擇及課程安排是研究者想了解的，此為本研究動機之一。

課程的實施是一項漸進而複雜的工作。不但要有周延的計畫、理念的溝通、人員的培訓，還要有相關的經費、設備等相關資源的支持(何素華, 2013)。特殊教育教師如何執行特殊需求領域課程，在課程執行的過程中是否有遇到困難？此為本

研究動機之二。

依據上述研究背景與動機，研究者提出本研究之兩點研究目的：

- 一、分析個案教師執行特殊需求領域課程的作法。
- 二、瞭解個案教師執行特殊需求領域課程時所面臨的困難。

貳、特殊需求領域課程內涵

特殊需求領域課程第一次出現在臺灣的課綱中是在民國 100 年推行的國民教育階段特殊教育課程大綱（以下簡稱 100 年課綱）之中，此版課綱依據特殊教育課程教材教法實施辦法第三條精神與內容進行設計：學校實施特殊教育課程，應考量系統性、銜接性與統整性，以團隊合作方式設計因應學生個別差異之適性課程，促進不同能力、學校實施特殊教育課程，應考量系統性、銜接性與統整性，以團隊合作方式設計因應學生個別差異之適性課程，促進不同能力、不同需求學生有效學習。身心障礙教育之適性課程，除學業學習外，包括生活管理、自我效能、社會技巧、情緒管理、學習策略、職業教育、輔助科技應用、動作機能訓練、溝通訓練、定向行動及點字等特殊教育課程。資賦優異教育之適性課程，除學生專長領域之加深、加廣或加速學習外，應加強培養批判思考、創造思考、問題解決、獨立研究及領導等能力（教育部，2010）。100 年課綱除依據上述法規之外，其設計的精神係以學生特殊需求為主要思考，綜合考量後新加設特殊需求領域課程，此亦是 100 年課綱與普通教育課綱最大之差異所在（教育部，2013）。

十二年國教課綱以自發、互動及共好為理念，強調學生是自發主動的學習者（教育部，2014）。十二年國教課綱的特殊教育課程實施規範中說明：若學生有特殊教育需求，需調整其學習內容、歷程、環境或評量；且總綱明訂特殊需求領域課成為特殊教育學生之重要課程，學校需經專業評估後，依據該生之個別化教育計畫或個別輔導計畫，在校訂必修課程中提供（教育部，2019）。可見特殊需求領域課程在十二年國教課綱實施後是特殊教育課程強調的重點。

100 年課綱之中的特殊需求領域課程共分為以下十二項：生活管理、社會技巧、學習策略、職業教育、溝通訓練、點字、定向行動、動作機能訓練、輔助科技應用、情意課程、領導才能、創造力（教育部，2013）。而在十二年國教課綱中的特殊需求領域共分為以下十三項：生活管理、社會技巧、學習策略、職業教育、溝通訓練、點字、定向行動、功能性動作訓練、輔助科技應用、情意發展、領導才能、創造力、獨立研究（教育部，2019）。兩版課綱在特殊需求領域的內涵中區別不大，且兩版課綱都強調需依照學生需求，開設不同的特殊需求領域課程，可見學生需求為特殊需求領域的規劃重點。

參、研究設計與實施

以下說明本研究之研究設計與實施，分別就採用質性研究方法之原因、研究參與者、研究步驟與過程、資料處理與分析及研究倫理分別說明之。

一、採用質性研究方法之原因

本研究旨在討論個案教師執行特殊需

求領域課程的現況以及遇到的困境、相關的因應策略及事後的省思。研究者以自然情境為資料主要來源，直接從研究的情境蒐集相關資料，研究重點聚焦於個案教師之教學歷程而非教學成果。上述種種符合質性研究之特徵，故採取質性取向的個案研究法來進行研究（王文科、王智弘，2017）。

二、研究參與者

個案研究可聚焦於特定主題、實體或議題的探究和闡釋（王文科、王智弘，2017）。研究者依據上述方針並考量研究目的，選擇一位曾服務於集中式特教班、分散式資源班及巡迴輔導班三種特殊教育班型之特殊教育教師，研究參與者可提供多種層面之訊息。研究參與者背景資料整理如附表 1-1

研究參與者	陳老師（化名）
性別	女
教育專業背景	國立彰化師範大學特教研究所畢業
服務年資	7 年
曾任職務	特教班導師、資源班導師、特教組長
服務學校	太陽國中（化名）
目前職務	特教專任教師

三、研究步驟與過程

研究者首先針對「特殊需求領域課程」、「課程綱要」等主題閱覽相關之國內外文獻及相關研究，並從相關研究中的研究目的與研究問題，確認本研究的主題、目的、問題及研究方法，而後依據文獻探討之內容擬定訪談大綱，並選定研究參與者進行訪談、現場觀課，同時蒐集研究參

與者之課程相關文件資料，再對於取得之資料加以整理、分析、詮釋，並相互驗證以提高研究之信實度，最後撰寫完成研究報告。

四、資料處理與分析

（一）資料處理

本研究探討特殊教育教師執行課程之歷程，本研究依據研究目的與性質，以訪談為主要蒐集資料之方式，並以半結構式訪談為主，研究者會依據研究目的及文獻探討內容預先列出訪談大綱，並依據情境需要適時調整所提出之問題（Lichtman,2010/2017）。本研究共進行一次正式之訪談及三次非正式談話，非正式談話因係屬隨機談話未錄音，研究者記錄於訪談札記之中。

訪談過程中為避免遺漏重要資訊，事先經由受訪者同意後，訪談過程中全程錄音，並在訪談完成後轉換為逐字稿，並進行編碼。正式訪談資料之分類以「訪」字表示，非正式訪談因紀錄於札記中，以「札」表示，觀課紀錄以「觀」表示，並以數字代表紀錄之頁數、行數，例如「札 010507」表示札記的第一頁第五行至第七行。

（二）資料分析

資料蒐集過程中，同時也在進行資料分析，研究者在現場進行觀察、訪談時，也持續閱讀訪談紀錄、觀察紀錄、札記等，並深入檢視各項資料、分析各段落之意涵，運用不同顏色的標記將資料至於合適的編碼類別，之後呼應研究目的發展各類別之主題與架構。

五、研究倫理

本研究皆在研究參與者知情同意的狀況下進行，不論是觀察、訪談或使用文件

皆事先與研究參與者充分溝通，並且充分尊重研究參與者之意見，保障研究參與者之權益。在研究報告的呈現上也充分顧及研究參與者之隱私權，資料處理皆採保密原則，採用化名等方式處理。

肆、研究結果與討論

一、個案教師執行特殊需求課程的概況

(一) 課程設計的理念是希望幫助學生

個案教師在規劃特殊需求課程的概念是希望藉由這個課程提供學生他們需要的協助，並且藉由特殊需求來連貫性學科課程，使課程更具系統性。

陳老師設計特殊需求課程時會以學生需求為優先考量，像是國中國文課裡面白話文的篇幅對身心障礙學生來說太長，這時候融入學習策略的特殊需求課程就可以幫助學生更快抓到課文架構、了解文意等等。

「我覺得學習策略可以幫助學生更快的了解文意，不然有時候課文篇幅很大的時候，其實學生抓不到課程的主題或者是架構」
(訪 011113)。

除了幫助學生之外，加入學習策略也可以整合陳老師的課程，讓課程規劃正有系統性，例如在國文科的每一課都使用加入心智圖統整，學生學會這個模式後就可以利用這樣的概念幫助他自己學習，整合每課課文讓學生更快了解文意掌握文章要旨(札 051118)。

鑒於陳老師的理念是希望提高學生的學習成效幫助學生學習，因此除了在國文課融入學習策略重新設計教材之外，她也曾在其他課程提供相關策略，例如關鍵字的口訣讓學生更好記憶或背誦重點(訪

131821)。

(二) 將特殊需求課程融入學科

每個學生無論是否有身心障礙或障礙的程度有多嚴重，甚或是資賦優異學生，都需要接受有意義的課程；而重視與強調個別差異亦是特殊教育存在的原因與價值所在(盧台華, 2011)。特殊教育學生直接學習普通課程難以達到良好的標準，為了彌平普通教育教材與特教學生學習特質之間的差異，陳老師幾乎每學期都會提供特殊需求課程，並且大多是以融入學科方式進行(訪 010811)。

大多數人對於特殊教育的印象較刻板化，例如學習障礙就應該學科很弱，智能障礙就應該是學習很緩慢，但是對於這些學生的個別內在差異較少了解，且就台灣目前安置的狀況而言，大多數特殊教育學生都是安置在普通班進行學習，他們需要的不是一套全新的教材，而是如同陳老師這般採用普通教育課程，然後視學生的需求去進行調整並融入學生需要的特殊需求課程(札 043235)。

(三) 教材融入時事新聞及學生自身事件

陳老師為使教材符合學生需求，會依據課本內容適當進行改編，並融入時事新聞、學生發生的事件，再上網搜尋合適的範例或是找合適的參考書籍。

「通常我會根據課文議題，然後再找一些新聞時事來跟他們做討論。其實也可以讓他們去了解有時候同樣的議題，其實在不同的國家或不同的文化背景之下，可能大家的想法會不太一樣或者是事件的結果也不一樣，就用這樣的方式，讓孩子去思考」
(訪 060811)。

「孩子在班上有什麼狀況，我也可以把一

些狀況，把它放到社交技巧裡面去帶。又或者說孩子在這裡有什麼狀況，其實也可以讓專輔知道，看專輔老師能不能提供一些協助，或是一些新的想法來做課程的調整」(訪 100709)。

陳老師會依據課程內容去尋找適合融入的教材，但是有些時候如何沒有找到適合使用的學習策略或教材，陳老師只能用其他的方式進行替代，例如在寫作業時給予提示，但是對陳老師而言，這樣的方法少了連貫性，對學生的幫助教小，她會希望能找到有系統性的方法可以整合學生的學習內容(札 090304)。

(四) 提供討論、活動及實作練習機會

陳老師除直接教學法之外，也會適度使用分組討論、實作練習或是在課程中融入桌遊等活動，讓學生的學習動機提高。

「有時候會討論，有時候如果我是想讓他們學習，跟人的互動的部分，就會有實作，或者有時候讓他們藉由桌遊互動，因為有時候玩輸了，他們說話都是很直接的，那可以從玩桌遊的時候學生的表現調整他們說話的方式」(訪 061922)。

除了讓教學更活潑之外，陳老師也會配合課文內容提供適合的提示，建構學生學習的鷹架，讓學生學習的更好。

二、個案教師面臨的困難

(一) 學生能力落差大，課程規劃困難

陳老師認為學生能力不一導致課程規劃困難，特殊教育強調個別化教學，障礙類別相同的學生也會具有個別差異。學生之個別內在差異會造成學習能力與需求上的差異，因此課程需因應個別學生的需求進行規劃與調整才能讓其接受對其有意義的課程(盧台華，2011)。同一組的學生能

力不同，會導致陳老師在授課時進度較難掌控；不同組別之間學生能力落差大，使陳老師在設計課程時要花費更多心力才能將每節課都貼合學生需求。

(二) 學科內容及考試範圍限制，課程難以大幅度調整

大多數家長十分重視升學及成績，特教學生的家長也不例外，特殊教育教師們雖說可以將學生抽離出來上課並進行課程調整或輔以特殊需求領域課程，但是在融合教育的情況下特殊教育需要配合原班的考試範圍與考試內容，使課程調整幅度難以切合學生需求。陳老師常常為了配合原班考試範圍與進度需要加快進度，無法使每位學生都達到預計的目標(訪 080305)。

學科內容也會限制陳老師融入的特殊需求領域課程目標，有些課程是難以互融的，這也會導致陳老師在規畫課程時感到困難。

「數學裡面要融入特需對我來說有一點困難，特別是數學如果要融入社交技巧」(訪 062627)。

(三) 課程計畫難以完善

陳老師認為課程計畫撰寫容易，但是預先規畫年度課程難以完善。學生的特質與優弱勢難以在個別化教育計畫內完整表述，會導致陳老師在撰寫課程計畫時難以掌控進度及調整課程調整幅度，有許多細節都需要等實際授課後才能配合學生實際狀況做微調(訪 093036)。

伍、結語

特殊需求領域課程是因應特殊教育學生學習需求的良好策略，大多數特教老師都能依據學生的個別化教育計畫及特殊需

求領域課綱規劃課程，提供學生適切的課程安排。但實際上運作特殊需求領域課程時尚有許多困難，考試制度的限制、家長的期待、叢集編班區塊排課的落實都會影響特殊需求領域課程實施的效果。特殊需求領域課程納入校訂課程，是特殊教育課程的新變革，但此舉也考驗行政制度的彈性以及普教與特教教師的溝通與合作。期盼推動課程改革的教育部能協助各縣市教育局處、師培機構等相關行政單位整合資源，使每一位特教學生均能充分參與課程，接受適性教學。

參考文獻

- 王文科、王智弘(2017)。**教育研究法**(17版)。臺北市：五南。
- 何素華(2013)。**新修訂特殊教育課程綱要實施之挑戰與因應措施**。**特殊教育季刊**，126，1-8。
- 教育部(2010)。**特殊教育課程教材教法實施辦法**。臺北市：教育部。
- 教育部(2013)。**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—配套措施—特殊需求領域課程大綱緒論**。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(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。
- 盧台華(2011)。**從個別差異、課程調整與區分性教學的理念談新修訂特殊教育課程綱要的設計與實施**。**特殊教育季刊**，119，1-6。
- Marilyn Lichtman(2017)。**教育質性研究實用指南**(4版)(江吟梓、蘇文賢譯)。臺北市：學富文化。(原著出版與2010)。

南投特教半年刊

第 35 期

發行人：許淑華縣長

總策劃：王淑玲處長

副總策劃：吳美玲副處長

策劃：葉怡伶科長

執行編輯：蔣昇翰主任

行政編輯：陳佳君輔導員

助理編輯：楊雅雯輔導員、李益瑋輔導員、陳立崗輔導員、
全良泓輔導員

出版者：南投縣政府教育處特教資源中心

地址：南投縣草屯鎮中正路 568-23 號

電話：049-2562609

傳真：049-2567936

網址：<http://spec.ntct.edu.tw>

電子郵件：specialeducation049@gmail.com

出版日期：中華民國 112 年 5 月



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