

2014 臺北市

融合教育現場教學手冊 (下冊)



關懷、希望、愛

目錄

序言	
第一章 情緒行為障礙學生的認識與輔導策略	05
壹、導讀	06
貳、情緒行為障礙學生案例分享	12
參、資源與支援	53
第二章 學習障礙學生的認識與輔導策略	55
壹、導讀	56
貳、學習障礙學生案例分享	61
參、普通班教師教學調整策略與教案	82
肆、資源與支援	93
第三章 自閉症學生的認識與輔導策略	97
壹、導讀	98
貳、自閉症學生案例分享	103
參、資源與支援	118
第四章 特教宣導活動案例	121
壹、情緒行為障礙特教宣導活動	122
貳、學習障礙特教宣導活動	124
參、自閉症特教宣導活動	126

局長序

臺北市身心障礙教育以「有愛學無礙，全面教育服務」為願景，肯定每個人的價值與尊嚴，更強調身心障礙者接受適性教育的權利。特殊教育法於102年修訂，將特殊教育向下延伸至2歲幼兒，並配合103學年度正式實施十二年國民基本教育，將有75%以上的孩子會經由免試入學管道進入高中職就讀，其中亦包含身心障礙學生，特殊教育服務範圍也拓展為從2歲到18歲學生的全面性服務。當這群身心障礙學生進入融合教育環境，其數量不容小覷外，再加上他們特質各具殊異性，若非長久接觸和了解，很難在短時間內認識並協助他們。

教育局為能讓一般學校教師能更清楚掌握身心障礙學生的學習特徵與解決策略而編印本手冊。在手冊中有各障礙類別個案的特質和案例說明，採故事性敘事方式呈現，期待能讓一般教師更理解這群可愛天使在融合教育現場中可能面臨的困境，進而協助他們；並且也讓一般教師在這手冊中找到錦囊妙計，減少因未知與不解所產生的焦慮。

融合教育強調多元文化的觀念，這在2005年英國蘇格蘭舉行的國際研討會便已昭然若揭，當時他們將特殊教育易名為「融合與支持教育研討會」，更以「融合：讚頌多元化」為大會主題，可見融合教育是促使社會和社區更加開放與包容的重要元素。而我們都是誠心想當個支持並成就每一個孩子生命的貴人，相信這本手冊絕對能提供簡淺易懂又有效的策略，協助這群孩子在學校的學習更有成就感。

臺北市政府教育局局長 林奕華 謹識

民國 103 年 2 月

第一章 情緒行為障礙

情緒行為障礙學生的
認識與輔導策略



壹、導讀

近年來校園裡越來越常見特殊教育對象中屬於情緒行為障礙類的學生。他們有與其他同學無異的外表或認知能力，但是在情緒管理、社會互動上卻有許多困難。面對這群學生因為本身的障礙而以不適當的行為方式去因應環境要求所造成的行為問題，常令學校現場教師感到不知所措。而實務和研究上也發現，僅使用傳統行為改變技術的積極增強、消極增強甚至處罰、剝奪等管教策略，對於改善行為問題並沒有太大效果。為了能協助這些學生在融合教育的環境中適應，實在有賴全體教師與特教教師的合作，運用正向行為支持等策略，共同擬定行為介入方案，協助學生學習適當的人際互動、社會技巧等，進而增長其社會適應的能力。

一、情緒行為障礙的定義

依據教育部公布之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第9條規定，情緒行為障礙係指長期情緒或行為表現顯著異常，嚴重影響學校適應者；其障礙非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果。前項情緒行為障礙之症狀，包括精神性疾患、情感性疾患、畏懼性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題者。

第一項所定情緒行為障礙，其鑑定基準依下列各款規定：

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

二、情緒行為障礙的特徵

為了幫助教師瞭解情緒行為障礙學生，洪麗瑜教授等人編著情障學生輔導手冊(89)，其中分別以生理、認知、行為、社會與學業等項目說明其特徵，但仍強調身心障礙學生乃異質性相當高的群體，即使是同一障礙類別也可能有完全不同的表現，難以將某種特徵套用到所有的情緒行為障礙學生。

（一）生理方面

一般情緒行為障礙學生的生理表現與一般學生無異，但部分學生會受焦慮、畏懼或其他精神疾患影響，而出現難以被察覺生理病因的身心症狀，例如：頭痛、嘔吐、失眠等；另外部分長期服用藥物的學童可能出現情緒反應遲緩的現象；憂鬱症學童因自傷行為身上出現傷痕；注意力缺陷過動症學童因衝動而容易有外傷等，但後三者主要都是藥物或是症狀造成的後果。

（二）認知方面

情緒行為障礙學童的智商分佈也像一般學童一樣，呈常態分佈，但部分學生因為其焦慮或固執的症狀，或因障礙本身的症狀而使認知功能受到影響，導致注意力、記憶力表現差，例如：注意力缺陷過動症的症狀本身可能就有注意力缺陷或衝動思考的問題，因此，情緒行為障礙在認知能力表現上，容易表現得較一般生差。

（三）行為方面

有學者將行為方面的異常分為外向性和內向性問題，這兩類的行為問題各自是因為對行為的控制過低或過高所致，表現出不同的現象；但不論為何種形態，情緒行為障礙學生的核心困難在於，缺乏有效因應環境的能力，僅能以僵化、固著、不適當的方式回應，因此在行為問題發生時，除了注意到行為的不恰當外，也應該考量個體狀況和生態環境。

（四）社會

情緒行為障礙學生常因其行為或情緒的異常導致社會適應的困難，社會適應包括學校、家庭、和社區方面。此類學生在融合教室裡常令老師困擾的問題有：比一般人容易動怒或哭鬧、不易聽從指令、不合乎年齡的自我中心、常誤解別人的言語或動作、固執己見、上課時走動或說話而干擾上課、和同學爭吵等，另外需要注意的是內向型學生，這群學生表現多半是沉默、少與人互動甚至畏懼上學，但平時在班級中卻很容易被忽略。

（五）學業方面

情緒行為障礙學生本身智力多半屬正常範圍，然後受到其他症狀影響而出現低成就的現象，其學業表現會低於他的能力水準，或是學業表現受心情、動機影響而高低起伏不穩定，然而這些現象可能是因為障礙本身的症狀或是行為問題影

響了學習所致，例如缺席、容易分心或是難配合繳交作業的規定、過度執著完成某題而無法寫完考卷等；且不論學習低成就與情緒行為障礙之間的關係孰為因孰為果，兩者經常是「共病」關係，相互影響的。

三、情緒行為障礙的類型

在我國「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」中情緒行為障礙包括精神性疾患、情感性疾患、畏懼性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題者。

（一）精神性疾患

精神性疾患主要指美國心理疾病診斷及統計手冊(DSM-IV)中所述之「精神病」(psychosis)」，其主要症狀如下列：

1. 病症特徵--在一個月期間，至少呈現下列兩種症狀：
 - (1) 妄想（內容奇異的幻想）
 - (2) 幻覺（批評性或對談性的聽幻覺）
 - (3) 錯亂言語、跳躍思考（語言毫無組織、顛三倒四、前後不連貫、脫離現實的言語）
 - (4) 錯亂行為或僵直行動（思考紊亂、行為怪異）
 - (5) 負性症狀（面無表情、情感平淡、思考或語言貧乏、生活退縮等）
2. 社會生活障礙--在一般社會生活、工作及人際關係有明顯且長期性的變化，社會生活程度降低。
3. 患病期間至少六個月以上。
4. 上述病情並非由其他情緒障礙、智能障礙、自閉症、藥物濫用或其他身體疾病所引起。

（二）情感性疾患

情感性疾患主要指憂鬱症和雙極的躁鬱症。

1. 躁期症狀如下：

當躁期發作時，患者至少會持續一週以上，呈現下列可能的狀態：

- (1) 情緒：興奮，高興，輕鬆，快樂或暴躁發脾氣。
- (2) 態度：興趣廣泛，愛管閒事，膽大；過份有自信，對人慷慨大方，對事當機立斷，敢做敢當。

- (3) 動作：動作增多，整天到處走動，馬不停蹄，做事做個沒完沒了，一刻也閒不下來。
- (4) 講話：患者一反常態，變得非常喜歡講話，滔滔不絕，有時連嗓子都說啞了，也不肯休息。
- (5) 思考：思潮澎湃，聯想力增快，意念飛躍的現象。
- (6) 身體：食慾增加，本來性格內向沉默的，會突然變得很熱情，能言善語，不時哼哼唱唱。有時會因過於興奮，連夜間也睡不著覺，身體會因而變得疲倦憔悴
- (7) 行為：從事於高興的事，如花錢買東西，亂捐款、投資，從事非尋常且不智的事，或做些事後會吃虧的事。

2. 鬱期症狀如下：

鬱期發作時，患者至少兩週以上情緒極度低落，可能呈現下列狀態：

- (1) 情緒：情緒低落、心情鬱悶、無精打采、悲傷愁苦。
- (2) 態度：悲觀消極，提不起興趣來，缺乏決心和勇氣、優柔寡斷、對自己的能力與將來毫無自信。
- (3) 動作：行動遲緩、活動減少、常坐著發呆，有時睡在床上整天不動。
- (4) 講話：沉默寡言，講話聲音很小且低沉，甚至都不開口，而開口說話時也相當緩慢。
- (5) 思考：思考內容貧乏、簡單、遲鈍。並且有著悲觀、消極、虛無、憂愁的色彩。嚴重時會有罪惡妄想，相信自己做錯了事，甚至犯了大罪等；或有時會呈現身體妄想，認為自己患有不治之病。有時會因悲觀，罪惡等感覺，而產生自殺的念頭，甚至於付諸實行。
- (6) 身體：食慾不振、胃口減低、或時有便秘現象，四肢痠軟無力，身體疲勞或精力減退。

(三) 畏懼性疾患

通常是指害怕的反應超出現實的可怕程度，而且是難以理解的，甚至會持續表現出逃避的行為反應。畏懼性疾患包括特定對象畏懼，對某一事物長期持續不理性的恐懼感，害怕的對象包括動物、環境、血、情境和其他等五類，例如：懼學症。另外還包括沒有特定對象的泛慮症、社交恐懼症和恐慌症。

（四）焦慮性疾患

焦慮通常與壓力有關，然而焦慮的反應常取決於壓力源和個人壓力調適力二者綜合的結果，因此高壓力不一定會產生焦慮性疾患，然而，很多學齡階段的學童由於調適力不足，以及長期的持續壓力而易產生焦慮性疾患。焦慮性疾患包括分離性焦慮、廣泛焦慮、強迫性、和創傷後壓力性疾患(PTSD)，其中幼兒較常發生的是對父母離開的分離性焦慮，這可能會影響個體未來對學校的感受。

（五）注意力缺陷過動症

在精神醫學常用的「心理疾患診斷與統計手冊」中，主要有三種表現模式，包含注意力不足、過動衝動以及混合型，該類型學生在學校容易出現以下特徵：學習表現不穩定、難以學習規律的行為、人際關係不佳等，以及可能伴隨干擾性的行為障礙、學習障礙、情緒困擾、動作障礙、習慣性抽搐等問題，然而部分障礙可能也會導致類似的表現，因此教師需要保持敏感度，積極轉介進一步診斷，避免貿然作出錯誤解讀，才能依據學生的需求給予真正的幫助。

四、情緒行為障礙的因應措施與教學策略

教師們往往需要花費相當大的心力，處理情緒行為障礙學生因環境適應困難所衍生的相關行為問題。因此在面對和輔導這些學生時，教師的首要之務是：要能夠處理自己情緒、理解學生並非故意針對自己、對於學生的情緒和行為釋懷且包容、努力和學生建立關係，如此才能順利執行策略。

在因應情緒行為障礙學生的行為問題上通常會傾向採取預防的觀點、秉持正向行為支持的精神，先給予協助或提醒，幫助學生適應。輔導策略包含三個重要的向度：

（一）改善社會與物理環境：建立其安全感、培養人際互動的正向經驗、增加學習上的成功信心，來預防適應困難的發生。

常見的作法有：

1. 教導全班性的班級規範。
2. 表明正向期待的行為。
3. 經營師生真誠接納的關係，但並非容忍所有不當行為。
4. 規劃同儕宣導，示範如何與特殊學生應對相處。
5. 訂定合理的教學目標，選擇適當的教材及教學法。

6. 下達具體明確的指令
 7. 座位安排易於提醒注意的位置(例如：教室講台中間前排的位置)。
 8. 座位避免靠近窗戶或是操場、教室佈置以簡單明瞭為主、上課前要求學生收拾桌面減少不必要的刺激干擾。
 9. 座位周圍安排較為沉穩，上課不易受影響的同學。
 10. 請兒童心智科醫師評估是否需要接受藥物或心理治療
 11. 經營合作性的親師關係。
- (二) 用正向舉例的方式教導學生以較好的方法來解決問題：增加他們選擇的彈性，逐漸取代原本習慣的不良方法。常見的作法有：
1. 隨機運用行為事件教導特殊學生理解情境，並練習更好的解決方法。
 2. 輔導室安排教導情緒處理技巧與社會人際技巧的系統性課程。
 3. 和孩子建立關於表現好行為的約定。
 4. 培養提醒的默契，引導學生表現好的行為。
- (三) 給予行為一致的回饋或獎勵：表現好行為時得到肯定或酬賞，表現不好的行為時則要學習負起責任。
- 常見的作法有：
1. 同儕使用同樣的班規，但標準和項目可以個別化。
 2. 訂定標準合理的、個別化的行為要求，頻繁的區別性增強學生相對較好的行為。
 3. 小組團體後效制。訂定明確的小組規範，以小組為單位計點加分，或要求小組要互助合作以完成老師指定的活動。

在輔導情緒行為障礙學生的過程中，難免會因為學生某些看似目無尊長的行為，感到憤怒；或是因為學生消極退縮的態度而感到擔心，此時若能尋求團隊的協助和其他資源，能幫助我們在教育這條路上走得更長久。

貳、情緒行為障礙學生案例分享

為情緒行為障礙學生所提供的特教服務，必須以學生的特殊需求出發，其特教服務需以全人、全方位為考量，因此為了讓老師對於情緒行為障礙學生的輔導與教學策略有更深入的了解，此章節提供了七個情緒行為障礙學生的案例，包含畏懼型疾患、學習障礙(知覺動作型)、五階段危機的因應策略、ADHD、發展遲緩等。

每個案例透過學生的成長背景、問題概述與分析，以及輔導策略與成效，讓老師了解到情緒行為障礙學生在不同的教育階段中，校園特教團隊可以提供的服務與老師可以調整、應用的輔導或教學策略。

情緒及行為障礙 案例一 / 畏懼性疾患—懼學

一、案例緣起及背景

小如是王老師高一新班級的學生。資源班老師告訴王老師她是情緒障礙類特殊生。據說她小學時有穩定上學，八年級、九年級幾乎沒到過學校。醫師診斷小如為「懼學症」【註1】。因為小如拒絕服藥，而且她的困難並非藥物能夠解決，所以醫師未給予藥物治療。

小如自小即具有較偏向反應強度高、反應閾低、堅持度高的氣質【註2】，在還不會說話的年紀，就曾為了小事，情緒激動得拔自己的頭髮、雙腳互踢互戳，捶打自己大腿以致瘀青。

小學時也曾在考試時堅持沒準備的科目一個字都不寫，寧可0分也堅持不猜答案，老師要她多少寫一些，她就把考卷撕掉。

她的智力中上，雖然語言能力還不錯，但卻是她所有能力中較弱的部份，常常因為課文背不起來，或是背不完整而自己生自己的氣。國小的紀錄也呈現從小學一年級就不喜歡國語課的現象。她的水彩、漫畫都很棒，也喜歡做美勞，小學的時候老師就常常請她幫忙佈置教室，她都開心又認真的完成。

二、問題概述與分析

小如小學時雖然因爸爸重視課業，時有爭吵，但勉強還可以負荷，成績名列前茅，段考都名列班上前五名，父母對她的未來寄予厚望，覺得她高中應該考上第一志願。隨著國中課業漸重，與爸爸之間因期待與現實落差造成的衝突逐漸增加，加上青春期的到來，情緒經常處於緊繃狀態。曾因爸爸要求她寫練習卷，她不肯而鬧自殺，手腕上有一條條自殘的痕跡。也曾因爸爸在車上要求小如必須換一家聽說升學率更好的補習班，小如不肯，發生爭執，爸爸開快車蛇行，父女倆險些出車禍。

剛上國中時，小如看到導師嚴厲地責備同學而心生恐懼，吵著要轉學，經媽媽勸導，她也感受到導師的善意後穩定上學。

導師是位認真的數學老師，她指定班上的前10名同學要參加「精進班」，由導師親自特別指導，每週兩個中午不能睡午覺，要做更多數學作業和練習卷。小如覺得很不舒服，每次都是板著臉，忍耐著將作業做完。

過完寒假，學期初的複習考成績不如預期，成績的PR值接近90，導師告訴小如要更努力，以她的程度應該要考到前三志願才行。她憤憤不平的跟母親抱怨為何大人們總是重視成績、考試，學校無聊透了。媽媽嘗試和導師溝通，希望不要要求小如上精進班，但是導師委婉拒絕，還勸媽媽對小孩應該擇善固執，不應該太聽小孩的，太寵小孩，小孩子現在不懂，以後她就會感激大人的要求。

小如讀書非常仔細，不僅書上寫滿密密麻麻的補充資料，還自己做筆記，考試前就讀筆記上的重點。

【註1】 「懼(拒)學症」：並不是一個精神疾病的正式診斷，然而懼(拒)學症的兒童通常有情緒困擾，尤其是焦慮和憂鬱症狀。這類學生有特殊教育需求，在特殊教育鑑定上通常歸類為「情緒行為障礙」。

【註2】 氣質：是指小孩與生俱來的行為特性，例如：動作的快慢、規律性、對陌生人的躲避或趨近性、對新環境的適應性、情緒本質、反應強度、注意力分散度、堅持度、反應閾值。這種行為特性，在成長過程中，會與環境相互作用，而形成個體的特質或個性。

反應强度高：指對於環境刺激的反應強度比一般小孩強烈。

反應閾低：指較容易因為環境中一些些的刺激就有高於同儕的反應。

堅持度高：指較同儕更堅持自己的習慣、偏好、想法不因他人的意見而改變。

某天早上出門前因為找不到筆記本，小如又急又氣，拗著不肯出門。媽媽也急著上班，忍不住催促、罵她，說她總是不把自己的東西收好，也忍不住打了她。可是小如堅持找到筆記本才出門。當天在學校下課時就趴在桌上一直哭，午餐也不吃。隔天就不肯再上學了。

媽媽軟硬兼施，告訴她要讀書才会有前途、罰她站在陽台吃飯，甚至打她，而她寧可站著讓媽媽打，也不肯去上學。媽媽無可奈何，希望出國遊學可以讓小如重燃學習興趣，就送她出國遊學一個月。小如和寄宿家庭相處融洽，乖乖的上學。

回來後她答應轉學【註3】到一個比較不重視成績的學校。沒想到新學校考試還是很多，還要排名次。有一天晨考完，愛看小說的小如拿課外書出來看，被老師要求收起來，老師說都要考基測了還看什麼課外書。隔天小如又拒絕去學校了，無論媽媽如何勸說，她用棉被裹住身體、躲在房間就是不理人。

剛開始時，小如情緒很低落，不太吃東西，也不講話，就是一直睡覺，好像睡覺是唯一可以幫助她逃離世界的方法。媽媽看著她的樣子害怕又擔心，再也不敢向小如提及上學的事。媽媽心裡想：「只要她能活動，像個活著的小孩就算了，不上學沒關係，大不了一直養著她，至少她看起來很正常」。

幾個月過去了，她慢慢可以在客廳活動，可以和媽媽、哥哥說話。後來她偶而會幫忙準備晚餐，讓媽媽和哥哥一回家就有晚餐吃。假日時還跟媽媽學做蛋糕、餅乾和其他小點心。媽媽和她溝通後幫她請了英文、數學、理化的家教，她也都乖乖的上，每星期還有兩天去畫室學畫畫。

沒事時她就上網、看小說、和狗狗玩。她喜歡看電視，每天晚上一定要看卡通及偶像劇，不讓她看就不開心地躺在床上什麼也不做，如果媽媽讓她看電視，她又常常看到凌晨2、3點，甚至4、5點才睡覺。【註4】

由於小如資質不錯，就這樣自習加上家教考上了高中。

【註3】 **轉學並不能解決懼(拒)學問題**：孩子懼(拒)學一定是因為有些困難難以克服，如果不正視孩子的困難，給予協助，轉學或轉換環境並不能解決懼(拒)學問題。

【註4】 **問題綜合研判**：小如在爸爸的高期待與要求下情緒常處在壓抑憤怒的狀態，雖然多次經過媽媽的勸導，協助小如度過難關，但是當媽媽因自己每天早上趕著上班，難以給予她足夠的情緒調適時間。又遇到求好心切、要求嚴格的導師們不能接受媽媽的建議，持續要求小如課業表現，終於讓小如決絕反彈，不再做父母與老師期待的事情(上學、讀書)，完全發揮堅持度高的特質，堅持只做自己想做的事。

三、輔導策略

王老師知道小如要在她的班上，也聽說了小如的困難，王老師在開學前找了一天先到她家拜訪，想先認識小如，和她說說話，以免她因為害怕，第一天就不來學校。【註1】

王老師見到她時，她長長的頭髮有些黏膩，垂掛在臉上，擋住所有的表情，王老師忍住不舒服【註2】，盡量輕聲溫柔的和她說話。可是不管王老師問她什麼她都不回答。王老師猜她應該充滿不安吧【註3】。王老師想一想，就告訴她：「無論如何，老師很高興有個漂亮的小美女來到我們班，老師很高興認識妳。妳不用擔心任何事，上課時妳只要待在教室，不影響別人的情況下，妳要做什麼都可以，老師會尊重妳。只要妳有留在教室，就有平常成績【註4】，小考和作業妳可以自己決定要不要做。成績不是最重要的，老師只是希望可以天天看到妳。我們班同學也很好，他們包容性很大，不會說什麼。希望妳可以慢慢認識他們。另外，妳段考的時候要在輔導室考，還是希望在班上考呢？老師覺得在輔導室或資源班考比較自由啦，妳可以想寫的時候寫一寫，想休息的時候就自己做想做的事，妳覺得呢？」小如有了反應，她歪頭想一想，嘟著嘴說在資源班考好了。

王老師告訴小如的成績不會在班排名內，資源班會另外給她成績單，考卷也可以另外出，學多少考多少，「這樣對你比較公平！」【註5】她抬頭看老師一眼，王老師請小如選擇要用學校的考卷還是要用資源班的考卷，小如不知如何選擇，就小小聲說「看看」。

-
- 【註1】 **主動小心的靠近**：懼(拒)學的孩子不容易主動和老師靠近，需要老師主動接近她，協助她降低對於「陌生」與對「老師」的恐懼。
- 【註2】 **委婉提醒家人協助服裝儀容的整理**：小孩的情緒困擾常會顯現在衛生行為的表現上，老師剛剛和她們接觸時需要理性的處理自己的感受，不適宜在信任關係尚未建立時就提醒她注意儀容整潔，但可以委婉地提醒家長協助。
- 【註3】 **猜測孩子可能的想法和可能的擔心**：孩子常不會直接告訴大人她很不安，只會以沉默表示，這時老師需要努力依據書面資料提供的訊息猜測孩子可能的想法和可能的擔心，不放棄的給她訊息，當孩子開始有反應時就是猜對了，那也會是信任關係的開端。
- 【註4】 **調整要求**：一方面降低獲得成績的困難度，一方面鼓勵她到學校、進教室，這樣她才有降低進教室恐懼及和我們接觸的可能性。
- 【註5】 **換一個說法**：小如是青少年，青少年對於公不公平原本就很在乎，所以王老師以她認為合理的理由協助她克服「我不要考資源班的考卷，因為那樣表示我比較笨，同學會的考卷我都不會」的想法，避免她真的完全無法接受評量。

王老師告訴小如剛開始上課可能會早上起不來，也比較累，沒關係，只要來學校，半天中有來兩節課，就不用去請假。如果在教室累了，可以到資源班的小教室休息、自習，想回教室再回去，不過要讓老師知道。小如點點頭，還是沒有說話。

王老師請媽媽新生訓練第二天才帶小如來學校【註6】，王老師覺得需要一點時間讓班上同學知道怎麼幫助小如。也請媽媽以「新的開始給自己一個新的樣子，心情會比較好」為理由，帶小如去美容院整理一下頭髮，讓她清清爽爽的進班上，這樣對她的人際關係也比較好。

新生訓練第一天，王老師告訴班上同學「新學校新老師新同學，可能大家都很陌生，可是相信大家都是年輕人，應該很快就會熟悉，不過明天我們會有一位同學進來，她比一般同學要內向些，也容易緊張，所以需要大家幫老師照顧她。老師希望我們班上的每一位同學都可以在我們學校快樂地度過三年，一個都不能少。」王老師告訴同學需要大家幫忙的事：

首先是她比較內向，希望同學主動和她打招呼。可能她沒有反應，但是請大家不要氣餒，繼續做，等她跟大家比較熟悉後，相信大家是真的關心她，她就會好多了。【註7】

第二個是她上課容易緊張，所以老師讓她做一些她喜歡的事，例如看課外書、戴耳機聽音樂，這樣可以降低緊張。

第三個是小考時，同學一樣發考卷給她，但是不用管她寫不寫。交換改時也可以問她要不要幫忙改，但是如果她沒寫，不要跟她要考卷。

第四個是要拜託小老師目前不要跟她收作業，她的作業會直接交給老師。

【註6】 進學校前要先妥善安排環境中的人事務：懼(拒)學的孩子到學校不容易，需要事先做安排，貿然讓她進教室，若遭遇困難將更讓她印證學校的確就如想像中可怕，那麼下次要再進學校就很難了。

【註7】 照顧特殊生的同時也要照顧一般生的感受：因為一般生同樣需要被了解與照顧。如此才能幫所有學生建立一個接納溫暖的大環境。

王老師又觀察了班上同學，找了三位看起來和顏悅色，親和力不錯的的婷婷、美亞、秀秀三位同學擔任她的小天使，幫忙陪伴小如，不要讓她落單，下課時可以和她分享一些小收藏(髮夾、筆記本…)或是討論功課，中午就一起吃飯。這些工作一方面是幫助小如和老師，一方面也是擔任志工，所以期末都會記嘉獎。【註8】

隔天媽媽帶她來學校，頭髮剪短了，王老師安排她坐在第一排第三個位子，既看得到其他同學在做什麼，又因為座位靠牆壁，希望給她一些安全感，而且三位小志工就坐在她周圍。【註9】

她整天頭低低的，不管同學問什麼，她只是搖頭、點頭。不管上課還是下課，她都縮在椅子上，抱著一本厚厚的小說讀，厚厚的小說和她嬌小的身軀形成怪異的比例。

王老師找時間靠近小如，問她還好嗎？【註10】她偶而抬起的臉龐讓老師驚訝短髮半掩的臉和五官竟如此精緻靈巧，大大的眼睛在方方的鏡框後總是迅速瞥老師一眼，又迅速隱藏在睫毛的簾幕後面，小小聲的回應總像微風一樣無力的飄過，好像老師多問一句話，就會把她嚇回家。

過了幾個禮拜，王老師和特教老師趁開IEP會議時跟所有任課老師說明小如的困難【註11】，請老師們有機會就關心小如，和她聊聊天。她喜歡畫畫、流行的資訊、遊學【註12】，但是不要要求她的作業，也不要給予學業壓力，拜託各位老師填寫「替代作業表」給特教老師，特教老師會根據這張表鼓勵小如完成作業，做為加分的依據。

【註8】 **邀請小志工**：小志工的邀請不能只依賴同學的愛心，要顧慮其承受度、負荷以及社會性與實質的回饋。

【註9】 **建立保護牆**：座位和小志工的安排就像一座保護牆，給小如足夠的安全感。

【註10】 **常和學生說話**：老師經常和孩子說話有利關係的建立，千萬不能因為她沒有反應就以為她不需要關心。

【註11】 **所有老師都了解學生的狀況**：所有老師都了解狀況很重要，否則那堵安全感的牆可能在學生不夠強壯時就破洞頹傾。

【註12】 **老師與學生互動的話題不宜以學業為主**：最好針對其有興趣的主題較佳。

請假的部份就簡化程序【註13】，若小如無法到學校，就請媽媽打電話告訴老師，特教老師會一個月幫她請一次病假，如果去看醫生，就請公假。

四、結語

一學期過了，小如真的很努力，總是盡量到學校上課。為了避開早自習的小考，她大都第一節上課才進教室，雖然她告訴媽媽說她上課都在睡覺，可是科任老師說其實她上課很認真，筆記也做得很好。段考前會比較困難，她可能會在考前連續幾天躲在家裡，不接老師的電話，王老師通常等到晚上媽媽回家能接電話時，才打電話給她，媽媽會幫忙接電話後請小如聽，王老師不斷地告訴她，在老師心目中，她最重要，【註14】王老師希望她開心，希望她能輕輕鬆鬆來學校，平安拿到畢業證書，至於考試，一點都不重要，人生的學習也不一定限於課本，有些東西背了就忘了，不重要。即使電話那頭沒有聲音，但是王老師知道小如有在聽老師的安撫和邀請，因為王老師發現她從第一次段考都沒來，也不肯補考，第二次段考來了一天，到資源班把所有的考卷都「畫」完，每題答案都一樣，到這次期末考，她準時來在班上考，都考完了。更棒的是她學會向同學借作業抄完【註15】，不需要老師再出替代作業了。

【註13】簡化請假手續：繁複的請假手續並不能使懼(拒)學的孩子較願意上學，只是徒增家長和孩子的壓力，讓關係破壞殆盡。但是完全沒有要求也會使孩子失去動力，所以要衡量孩子的狀況簡化請假程序。

【註14】告訴孩子她有多重要：小如在長期被要求學業表現的成長過程中，過度提高學業學習的價值，反而忽略了其實大人們重視的是她這個人而不是成績，所以可以直接、經常的告訴她老師重視的是她而不是成績。這樣可以逐漸矯正扭曲的自我價值觀。

【註15】進步的指標：懼(拒)學學生進步的評量指標常因人而異，而且常常不能以一般「發憤圖強」、「努力進取」的觀點來稱許其進步，因為他們在能穩定上學之前，得先學會輕鬆自如的對待自己與他人、輕鬆的學習、適度的自我期待，小如長期因被要求學業表現而變得自己對自己各方面的表現都有極高的要求，很難輕鬆上學，所以當她能「放過自己」抄抄別人的作業時，表示她進步了。

情緒及行為障礙 案例二 / 畏懼性疾患—懼學

一、案例緣起及背景

輔導室在七年級入學時即告知導師美美的狀況：

美美為疑似「情緒行為障礙」【註1】的特殊生；美美的爸爸癌症末期、媽媽重度憂鬱領有手冊，為低收入戶；目前已有社會局介入與協助處理的高風險家庭【註2】。

美美媽媽是家中的權力中心，掌管家中經濟。然美美媽媽情緒激動易失控，不管對象及情境的大聲咒罵發洩情緒，偶爾會出現暴力行為，甚至拿刀威脅。美美長期目睹此狀況，因此對於女性師長大聲說話的情形，非常敏感而感到害怕，總是認為是在罵自己。

美美學習能力屬中下，但美美媽媽期待美美考上第一志願，所以從小學就嚴格要求美美的課業表現；然美美表現時常不如媽媽預期，美美媽媽因此而暴怒，甚至打美美。造成美美對學習畏懼且低自信，而不願學習新事物，所以能力越來越退化。

據導師一年來的觀察，覺得美美是個退縮且依賴的孩子，很多事情都不敢說，需要老師主動詢問。不管上課或下課時間，美美總是靜靜坐在位子上發呆，或自言自語；若同學主動互動，美美也僅是望著同學或微笑，不發一語。久而久之，同學自然忽略美美。美美對此現象則是向媽媽抱怨同學都不理她，討厭她【註3】。

【註1】「情緒行為障礙」：情緒障礙在行為及情緒的控制上比一般人差，嚴重影響自己或她人生活；並且除了學校以外，至少在其他一個情境中顯現適應困難。這類學生有特殊教育需求，在特殊教育鑑定上通常歸類為「情緒行為障礙」。

【註2】高風險家庭：係指家中有未滿18歲之兒童及少年，當家庭中有成員生病、酒癮藥癮、失業、入獄、自殺等狀況或成員複雜或成員間時常劇烈爭執，而本身又缺乏有力的支持系統和足夠的資源來處理危機，就是所謂的「高風險家庭」。

【註3】溫和、有耐心的主動邀約及關心：因為美美媽媽不定時的情緒失控，使得美美不知何時可以說話，才不會被罵？因此美美為保安全，在學校的人際互動模式就會是被動或不回應。但這並不表示美美不需要人際互動；相反的，美美需要溫和、有耐心的主動邀約及關心。同時需依情況向美美解釋同學的行為所要表達的正向涵義，非美美所誤解之意，並教導與鼓勵美美以正確合宜的方式與同學互動。

二、問題概述與分析

這一天，媽媽又帶著滿臉淚痕、披頭散髮的美美到校。媽媽看到導師就旁若無人的開始抱怨美美，導師一方面顧及早自修時間會影響其他同學自習，一方面在期初個別化教育計畫(IEP)會議【註1】提到美美進教室前最好先到輔導室緩和情緒，所以導師將美美母女引導至輔導室；沿路美美媽媽還是一直不停述說著：昨天晚上她又哭又叫，給她吃了鎮定劑，好不容易睡了。今天早上起床，又吵著不來學校，說理化老師很兇的罵她，上課都聽不懂，作業不會寫，同學都看不起她……。【註2】

導師將邊走邊抱怨的美美媽媽和頭低低的美美帶到輔導室找特教老師；但特教老師在上課，所以輔導老師前來協助。

輔導老師：「美美，早啊！早餐吃了嗎？」

美美輕輕搖頭，沒有回答。

輔導老師：「三合一牛奶加餅乾，好嗎？」

美美媽媽隨即回答：「她書包裡有麵包。」

輔導老師：「那我們一起去泡三合一，然後配麵包吃，好嗎？」

美美緩慢、微微的點點頭。

輔導老師：「美美，書包有點重，我們先將書包放下，好嗎？」

美美慢慢的將書包放下後，輔導老師帶著美美離開諮商室。

導師則向媽媽說：「美美媽媽辛苦了！美美今天乖乖來學校，很好啊！」【註3】

美美媽媽：「是啊！可是，她晚上老是不睡覺，吵吵鬧鬧的……」

【註1】個別化教育計畫(IEP)：針對每位身心障礙學生需求所擬訂的個別化教育計畫，內容包括學生現況、學習及行政需求、評量方式、生涯規劃、專業服務等。參與人員應有行政人員、教師、家長、相關專業人員，並可邀請學生本人共同參加。

【註2】親師溝通：美美媽媽本身是情緒障礙者，所以對於生活事件處理能力明顯弱於一般人，包含生活自理、照顧他人、情緒控制、壓力處理、與人溝通等。因此美美媽媽的親師溝通需要有人居中協助或需要學校多體諒，少苛責；對美美媽媽多一些包容與協助。

【註3】在學校體驗有耐心、願意等的人際互動：美美媽媽雖盡力照顧美美，但缺乏耐心，能力又不好，因此情緒容易激動；所以慢一拍的美美，總是被美美媽媽嫌棄。關於如此狀況，我們除了消極的好言相勸美美媽媽外，積極做法就是讓美美在學校體驗有耐心、願意等她的人際互動，提供美美正向人際模式的學習機會。

導師：「她還是努力來學校啦！來學校就好了！既然來學校了就放心交給我們吧！」

美美媽媽：「是啊！不然她在家，我真不知該怎麼辦？」

導師：「美美媽媽，不好意思！因我下一節有課，必須離開了，您是不是要跟我一起去跟美美說再見！」

美美媽媽：「也好，我也要去買藥回家照顧她爸爸，她爸爸……」

就在此時，輔導老師和端著牛奶的美美回到諮商室，導師和美美媽媽則向美美說再見；美美看著地上，微動著雙唇。美美媽媽和導師離開後，美美靜靜的坐下來，緩緩的從書包裡拿出麵包……。

輔導老師：「美美，今天天氣這麼冷，妳還是來學校了！太厲害了！」

美美：「可是，媽媽早上生氣了！」

輔導老師：「媽媽為什麼生氣？」

美美：「因為找不到鑰匙！」

輔導老師：「所以不是美美讓媽媽生氣。美美妳真的很棒！沒有受到媽媽生氣的影響，而且願意忍受這麼冷的天氣來學校，還比昨天早到三分鐘哩！真是不容易！加4點！」【註4】

於是，輔導老師拿出特教老師與導師共同擬定的好表現記錄表，紀錄美美今天第一個好表現。

輔導老師：「美美，要自己寫，還是老師幫妳寫？」

美美：「我不想寫！」

輔導老師：「那我幫妳寫囉！」

美美點點頭，繼續吃早餐。

【註4】 管理好大人自己的情緒：美美這類型孩子，如果我們的要求超過美美負荷時，她壓力就會大，情緒就焦慮，就會越抗拒，越逃避，情緒問題越嚴重而顯得更退縮。因此我們要控制好不能急躁，要淡定；並適時給予言語上或肢體上的安撫與讚美(如：美美不握拳了，心情比較好了，很好！)，孩子情緒可能因此慢慢的緩和下來。透過一次一次淡定與安撫的處理過程，孩子會增加對我們的安全感。建立有安全感的關係是非常重要的；若安全感關係未成功建立，對孩子的幫助將會事倍功半。

安全感增加後，孩子自然而然就會慢慢說一些她真實的感受與想法。這時就要積極發現她的進步與轉變，並具體且高頻的鼓勵與增強，形成較親密的正向循環關係。

好表現紀錄表【註5】如下：

(101)年(1)月(20)日		
好 表 現	次數	點數
★ 我今天(10)點(0)分到校。 【十二點以前到校4點，十二點以後到校3點】		
★ 今天心情不好時(如擔心、緊張、害怕)，我有 <input type="checkbox"/> 當面 <input type="checkbox"/> 打電話 跟老師說。共()次。【一次1點】		
★ 今天有作業不會寫，我會向老師尋求幫忙。()次【一次1點】		
★ 今天我遇到困難時，我有和老師說。()次【一次1點】		
★ 平時考卷，我會找老師幫忙完成。()張【一張1點】		
★ 我因焦慮而會用 <input type="checkbox"/> 假單 <input type="checkbox"/> 打電話 向老師請假。【一次5點】		
★ 美美自己填寫完成好表現紀錄表【一張1點】		
★ 其它好表現 早到3分鐘		

【註5】 設定能做到的目標及期待：孩子的進步是因跟我們的交互作用，但是孩子的環境並未改變，因此情緒問題行為仍會持續出現。所以我們對於孩子的要求及期待就不能與其他孩子一樣，我們必須要看的是孩子與昨日的比較及好行為的維持，沒有進步但維持也是一種進步，這是很重要的轉念。

三、輔導策略

到了八年級，不知是因為功課越來越多，越來越困難；還是同儕相處壓力越來越大。美美時常在學校哭泣，甚至大叫、躲在廁所等等失控行為。甚至一週只來學校一天，有時還超過十天都沒到，連段考都沒參加，也不補考。因此，特教老師又召開一次個別化教育計畫(IEP)會議，討論該如何協助美美。

會議結果有以下決議：形成校內專業團隊，分工合作【註1】。

單位	分工內容
教務處及任課老師們	<ol style="list-style-type: none"> 1.平時成績以作業為依據，只要有交即可；不用參加平時考。 2.段考任何時間補考都可。
學務處	<ol style="list-style-type: none"> 1.只要到校即不用請假，也不算曠課。 2.簡化請假手續及請假扣分調整。
輔導室	<ol style="list-style-type: none"> 1.協助美美完成作業。 2.提供入班前的中繼服務，包括人員(特教老師或輔導老師)及空間。 3.為美美相關資訊的校內彙整者，召開相關會議。 4.必要時為學校與社會資源連結的單一窗口和聯繫。

四、結語

透過校內團隊這一年的協助，及美美本身的努力，進入九年級後，美美狀況穩定許多，包括到校時間可以穩定在早上8點左右，一周約可到校四天。雖然段考前兩週表現較不穩定，但都可在段考後到校補考。對於需要幫忙時，都會主動的尋求協助。唯對學習美美仍抗拒著，因其仍有「害怕學不會的挫折」與「與被罵的恐懼」，這將是下一階段要努力的重點。

【註1】 形成校內專業團隊，分工合作：團隊合作才能持久幫助孩子。孩子的情緒問題行為，非一日之寒，更不是單方面或單因素造成，而是多方交互作用形成，因此需要多方協調與合作才可行，所謂「以其人之團隊，還治其人之多方」。

導師是孩子在學校接觸最密切的重要他人之一，所承受的壓力需要一個支持團隊，包括行政處理與個案處理。並藉由團隊的討論建立一致性的互動方式及態度，積極協助孩子進步。

情緒及行為障礙 案例三 / 學情障兼具一懼學兼知覺動作發展障礙

一、案例緣起及背景

小華生長在單親家庭中，由媽媽獨力撫養，媽媽為了家計常常忙碌到很晚，無暇顧及小華，都由外婆照顧小華和5歲弟弟的生活起居。

小華從小就容易跌倒、常常撞到他人或物品，身上常常有瘀青，且坐姿常常總是歪歪斜斜，常被罵坐沒坐相，無法久坐而常換姿勢，曾經做過評估發現其肌肉張力低。【註1】

外婆說「大隻雞慢啼」不需太擔心，就沒多注意。

二、問題概述與分析

一年級開始小華就很不喜歡寫作業，常常寫沒幾行就不寫了，喊著「手好痠～作業好多」，向媽媽撒嬌一番就把作業收到書包，跑去和弟弟玩了，作業因此常常沒寫完。

在校總是作業缺交，被小老師登記在黑板上，同學都會說「你都不寫作業，害我們都被扣分，不想跟你同一組。」

【註1】 **肌肉張力低**：肌肉張力低的孩子因其肌耐力較不足，從事活動時所需用的力量要比別人多，所以較容易感到疲累；長時間維持一個姿勢是不舒服的，需不斷變換姿勢或用較不費力的動作來完成活動。如同一般人在四肢上綁上重重的沙袋在生活般，對於很多事務需耗費更多力氣。

這類型的孩子在控制肢體上較為困難與吃力，肢體較不協調，動態姿勢控制的穩定度較差，例如轉身的弧度大小難掌握，以致常撞到人；看似很用力在丟球，力量卻不大，且難以瞄準目標。

低張力對小華學習造成的困難在於，較精細的操作性課程活動，對他來說很吃力；握筆寫字在一般人來說很輕鬆，對他而言沒寫幾字就手痠，須花好幾倍的體力與心神才能完成。

教師若能了解其換姿勢的需求是因肌肉低張力所致，減少提醒的次數給此彈性，能適度減緩小華的焦慮感。

老師要求小華利用下課時間補作業，寫完才可以下課，小華總是到下午才寫完，寫完後老師批改發現很多錯誤【註1】，要求訂正與罰寫，因此他放學後常常被留下來，直到六點媽媽來學校接小華回家。

老師常常會找小華談談，叮嚀要寫作業「乖小孩要把功課寫完，不可以每天補寫，要認真寫，錯字不要一堆。」

上課時間因動作較慢，沒來得及收好作業，老師提醒下，小華想快速收拾，就把作業往抽屜裡塞，但是因為抽屜很亂，又塞滿東西，有些抽屜裡的雜物就被擠出來了，稀稀落落掉在地上。小華只好撿起雜物，用力堆進椅子下。然後盡快拿出上課用的課本，快速翻開課本上課，過程中老師仍會催促小華快一點。

上課時小華總是扭來扭去頻頻換姿勢，老師幾次提醒要坐好專心上課，小華還是一樣動來動去到下課。在校上體育課打躲避球時，看其十分使力丟球但打不準、打樂樂棒球時用力揮棒卻打不到球，同學都不想跟他同一隊，或是被同學嘲笑他的姿勢怪異像腳抽筋，使得小華對體育課總是提不起勁。

小華使用剪刀很不靈活，剪直線時無法對齊、黏貼勞作不牢固，經常鬆脫、畫畫線條常歪七扭八，小華面對需要操作的美術課常不參與，常常被美術老師責罵。

二年級的時候，小華就出現不穩定到校的情形，導師打電話到家中了解小華在家中是否發生什麼事，媽媽才告知老師小華每天早上起床，坐在床上邊哭邊說「功課沒寫完，老師不讓我下課，要一直補寫又沒辦法玩、老師還一直罵我，同學都笑我，我不要去學校啦！」【註2】

【註1】 **發現問題：**若發現孩子常常作業缺交、需耗時許久才能完成，甚至書寫出的作業內容品質往往不盡理想，如錯別字多、字體歪歪扭扭、筆跡用力或斷續等，都可能是書寫困難的徵兆。可多加觀察孩子的書寫狀況，及早做作業要求的調整，看看調整後狀況是否有所改善，亦可向特教老師諮詢，做進一步的了解。

【註2】 **嘗試介入：**介入發現孩子出現一些不穩定到校的狀況時，把握未到校的事件與家長聯繫，及早了解不上學的可能因素，透過家長描述的訊息中，思考可能的原因，並於平日多觀察家長提到的狀況，試著做些調整，讓孩子從可能的面向中獲得喘息機會。

例如：作業寫不完可試著先減少一些要求、補寫作業的方式可做改變，讓小華可保有一些下課空間等

媽媽一開始溫柔的安撫勸說，但小華仍是又叫又鬧不願配合，媽媽因上班快遲到了，所以變成大聲催促「沒寫完你也要給我起來上學」，並伸手大力扯開棉被，母子倆相互叫囂，小華在半推半罵下被媽媽拖出家門帶往學校，小華一路與媽媽吵架到學校。有時媽媽的時間不允許，所以請外婆幫忙，但外婆覺得小華還小，就依著小華的意思讓他留在家裡，看電視或是和弟弟玩。

老師了解狀況後，找來小華關心與叮嚀要他來上學，剛開始小華上學的情形有穩定一些，老師也就沒多要求，就這樣過完二年級。

三年級換了新導師，但小華常在上學前一天經常說肚子痛，隔天早上每當媽媽強迫他上學時，小華開始又哭又叫動手打人，媽媽只好為小華請病假，漸漸地小華完全不到學校了【註3】。

【註3】 **懼學的徵兆：**懼學的產生通常是累積一段時間的結果，小華從一年級就已出現一些學習適應困難的情況；二年級亦曾哭鬧不願出門，且試圖說出一些讓他不愉快的事，但未真正獲得協助；直至三年級開始出現一些身心症狀，如：常說肚子痛、身體痛等，透過這些理由來逃避上學，甚至加劇哭鬧的程度，以及出現一些攻擊行為來反抗家長的要求。

三、輔導策略

導師對於小華不到學校的狀況跟媽媽聯繫之後，發現小華的狀況需要協助，決定找特教老師討論。經特教老師收集資料後，瞭解了小華從小到大的特殊成長經驗；發現「低張力」造成小華寫作業與上活動性課程(體育、美術)的困難與挫折。所以在對小華的要求上做了以下的調整【註1】：

- (一) 完全不要求作業【註2】。
- (二) 只要小華願意和媽媽一同出門來輔導室，就馬上可以玩喜歡的憤怒鳥遊戲10分鐘【註3】。
- (三) 訂下到校好表現的獎勵內容【註4】：

好表現	獎勵方式
到校上學	玩遊戲10分鐘
進教室上課一節	5點
不想上學自己打電話請假	3點
主動與老師聊開心或不開心的事一次	2點
完成一項作業	5點
累積滿20點可換取小禮物一項或玩電腦10分鐘	

【註1】 **透過資料收集深入瞭解學生：**透過與家長聯繫，了解小華不上學在家中的情形，以及哭鬧曾表達的內容，協請特教老師評估學習上的困難與學習需求，並進行調整以協助其順利學習。

綜合判斷小華拒學的行為與逃避書寫作業、逃避無法完成作業的挫敗感及不舒服的感受（如：長時間坐在教室椅子上、在校心情不好等）有關。

【註2】 **減壓以提升到校意願：**因小華在書寫作業上十分吃力，難與班上同學一樣負荷班上的作業量，加上長期寫作業的不好經驗所帶來的壓力感，因此，初期先撤離令小華感到壓迫的作業要求，減少其上學的焦慮感，藉此提升小華到校的意願。若小華開始寫作業後，可減少或避免書寫性質的作業，以及避免重複性的罰寫與訂正。

【註3】 **提供誘因且把握「說到做到」的原則：**在小華表現出預期的行為後，立即給予增強，增加小華到學校的吸引力，亦建立起與小華的信任關係。若有晚到校的狀況，也請老師減少提醒晚到校的情形，改以在小華進教室時微笑歡迎，不要責備或問太多。

可是小華有時候還是沒有到學校，導師還是會打電話到家裡表示關心。

導師：「小華身體好些了嗎？昨天沒看到你，老師跟同學都好想你喔！」

小華：「嗯，有好一點，可是我不想去！」

導師：「有好一點就好，第三節課是你最喜歡的音樂課喔！換你當小老師幫忙示範，老師好需要你，願意來嗎？老師等你喔！如果你想在家裡休息也沒關係，再打電話告訴老師喔！」

小華：「我想一想，老師再見！」

小華想了許久，背起書包自己走到學校。導師在走廊上看見小華的身影，趕忙跑去迎接「小華，來上課啦！我們進教室吧！」小華帶著微笑走進教室。

小華帶著開心的笑容回到班上，完成一天的課程與活動，接下來的日子在老師與家長的共同努力下，小華平均一周約有四天可到校上課，雖有晚到的狀況，但在老師應對的調整與獎勵配合之下，到校的時間漸漸提早了。

小華在學校學習的狀況也越來越順利，在導師與特教老師的作業調整之下，作業不再是痛苦的事，也在老師課堂中委派的小老師任務中獲得成就感，也會在聯絡本上寫心情故事、畫圖，也會找老師聊天。【註5】

【註4】 **訂定明確的獎勵內容：**初期以小華容易做到的項目為主，且能當日累積到足夠的點數作兌換，讓小華能在當天就獲取好表現的鼓勵，使其對學習產生好感。中期可慢慢拉長增強的時間，視情況作調整。完成作業的點數部分，配合(1)的做法，不做特別的提醒與要求，以鼓勵的性質給予點數。

提供小華偶爾不到校的彈性空間，約定請假方式即可，不針對未到校的日子做叮嚀，而是著重到校時間的好表現鼓勵。若未到校時打電話關心，透露關心與鼓勵的話語，適時詢問是否須協助，視情形前往家中協助帶至學校。

【註5】 **提供走動的機會：**對於小華久坐有困難的情形，上課中可多請他當老師的小幫手，讓他有站起來走動的機會，獲得轉換姿勢的機會，以減少在座位上動來動去的狀況。平日提供小華與導師聊天抒發心情的管道，維持師生間良好的正向關係，藉此掌握小華的情緒狀態與在校學習感受。

四、綜合說明

(一) 懼(拒)學的意義

孩子不上學不論對孩子本身或是家長和學校都是一件非常困擾的事情，但是不上學的原因很多，症狀表現也不盡相同，尤其是不上學的時間久了，究竟是懼怕上學還是拒絕上學，其實很難區分，但是對於教育人員而言，關懷這些小孩、了解他們的困難、協助他們克服困難才是一件重要的事。

1. Berg(1969)對懼(拒)學症的定義是：

- (1) 上學有嚴重的困難，通常持續缺席。
- (2) 嚴重的情緒低潮，在面對上學時，表現出極端害怕、不當的發脾氣、抱怨身體不舒服，然而生理上卻沒有疾病。
- (3) 父母明知孩子要上學，卻讓孩子在家。
- (4) 沒有顯著的反社會性障礙，如偷竊、說謊、遊蕩、干擾或性方面的不良行為。

2. 吳武典（民81）認為拒絕上學的兒童，大多是較年幼而依賴性較強。可能是幼時分離焦慮的不當延續或與家庭氣氛有關。因常伴隨心身症的症狀，所以常歸因為內在的情緒困擾，而且有一種強迫性的傾向。

(二) 問題常見的原因

1. **學習困難**：拒學的學生常在環境要求或自己對自己的要求上與實際學習能力上出現落差，例如小華知覺動作障礙造成書寫的困難，小如的學習能力不如父母、老師和她自己的期待，所以畏懼進學校。這些困難常常需要老師能敏銳的察覺並且請專業人員評估才能確認。
2. **對新環境與陌生人的適應困難**：拒學的學生往往氣質上有對新環境與陌生人適應困難，而且堅持度高、反應強度大、反應閾低的傾向。所以在處理的初期需要因應這些特質大量調整照顧者的態度與因應方式，待關係較穩定，學生對照顧者的信任度足夠後才可能逐漸調升學習目標。
3. **家人間的互動模式，包含父母之間或親子間的相處情形**：以小如為例，她的拒學就與父親的強烈要求、情緒互相激盪、媽媽的焦急責備有關；小華的拒學也與父母關係的漩渦、外婆和媽媽對待他的方式有關。
4. **家庭經濟狀況**：家庭經濟經常迫使家長沒有足夠的時間、耐性等待小孩轉換情緒、調整認知，甚至導致情緒上的不安、激動，像小如的媽媽必須趕上班，當小如不肯上學時沒有足夠的時間和她「磨」—讓她轉換情緒、做完她

想做的事然後堅持待她上學；小智的媽媽因為經濟困難必須和外公外婆居住在狹小紛擾的空間，互相干擾與責備，也無力提供小智穩定的學習環境。

(三) 常用的處理策略

1. 環境預防

- (1) 評估學習狀況，建構適性學習模式，如調整課程內容、評估方法。
- (2) 透過評估學生人際互動模式，建立團隊一致性的互動方式及態度。
- (3) 建立學生感到安全的關係。
- (4) 調整要求，包括成績、作業、出席日數、到校時間、簡化請假手續等。
- (5) 提供親職教育，支持家長也協助家長了解、接納小孩，並且學習幫助小孩的方法。

2. 認知 / 行為教導

- (1) 社會技巧：自我狀態的覺察與處理，包括情緒、人際互動提升自我效能，包括增加人際互動基本技巧、衝突處理、壓力調適。
- (2) 認知調整：透過傾聽，整理，摘要，回應，提供不同觀點，經驗整理與討論；重新調整學生的認知及價值觀。

3. 適當獎勵

- (1) 擬定符合學生目前狀況的合理期待，如願意接電話。
- (2) 增強頻率增加。
- (3) 大量增強有益身心健康的任何正向行為，包括生活習慣，人際互動。
- (4) 同時給予物質、大量讚美、人際互動機會的增強方式。不宜以剝奪人際互動機會(例如：老師因為學生未遵守與老師的約定、未上學而不和他說話)進行處罰。

情緒及行為障礙 案例四 / 注意力缺陷過動症(ADHD) — 教室衝突

一、案例緣起及背景

送走全班小朋友後，張老師坐在辦公桌前陷入沉思，開學好一陣子了，班上的翔翔讓用心帶班的張老師非常頭痛，雖然這班是一年級新生，但是翔翔真的跟其他小朋友很不一樣，他在班上幾乎不開口說話，而且動不動就莫名的揮打或抓、捏其他小朋友，出手還很重，連在場處理的老師，只要伸手去阻止翔翔，也都常會被翔翔用力拍打或抓傷。除了跟翔翔說明了很多次不可以打同學，更不可以傷到老師之外，張老師跟家長也聯絡過好幾次，家長除了表示翔翔在家說話情況正常外，也都無奈地反應在家裡不知跟翔翔叮嚀過幾次了，只是同樣的狀況仍反覆發生【註1】，剛剛翔翔的媽媽告訴張老師，醫生懷疑翔翔有情緒障礙【註2】，對於這個陌生的病名張老師覺得無所適從，還好上次和特教吳老師談到翔翔的狀況，吳老師主動提及可以在家長同意後幫翔翔進行特殊教育方面的鑑定，還根據張老師的形容，推斷出翔翔可能在環境線索的理解上有困難，而且焦慮指數高，張老師決定今天下班前再去找吳老師討論。

二、問題概述與分析

「老師！老師！翔翔打了婷婷，婷婷在哭…」熱心的小朋友衝來報告張老師，張老師聽了趕緊起身要去處理，想起昨天和吳老師討論的結果，他決定試試看吳老師的建議。到場之後班上狀況有點亂，幾個小女生圍著不停啜泣的婷婷，翔翔縮在教室角落，眼神充滿戒備，嘴巴閉得死緊，瞪著走進教室來的張老師。張老師決定先別急著問翔翔為什麼打人，他冷靜溫和的請全班同學回到自己的位子上，上前低聲安慰一下婷婷，並請一位同學陪她去保健室。【註3】

【註1】「行為問題」象徵著情緒處理和表達上的困難：情緒行為障礙的孩子有很高的異質性，有些孩子可能顯得衝動、易怒、脾氣暴躁，有些看來卻沉默、畏縮、凡事放心裡，但不管孩子表現出外顯的憤怒攻擊或是內向性的哭泣退縮，其實背後都代表了情緒處理和表達上的困難。以故事中的翔翔為例，他在學校很少開口，但在家說話情況正常，通常在學校應是處於身心比較焦慮的狀態，長時間處在高焦慮的孩子多半較易誘發情緒行為。

【註2】處理違規行為前，要先確認學生對於規範的理解程度：反覆叮嚀過的事情孩子卻一犯再犯，老師可以先考量孩子到底對事件的理解程度如何，年幼或理解力弱的孩子更有必要先確認孩子對於約定或規範的理解程度。

【註3】行為問題發生時，穩定現場最重要：情緒行為事件的處理首要還是放在穩定現場，建議老師先以溫和冷靜的態度和簡單明確的用語給予全體學生安撫或提示，協助在場的學生冷靜下來，同時也先觀察事件主角的狀態。

三、輔導策略

場面先暫時穩定後，張老師走到距離翔翔一公尺以上的距離，溫和的看著翔翔說：「翔翔！老師知道你現在覺得很不舒服，老師沒有要罵你，老師只是想要幫你的忙…」【註1】，等了一下看翔翔好像沒有其他動作，只是用大眼睛盯著張老師看，張老師再往前跨了一步繼續溫柔的說：「翔翔，一直蹲在地上腿好痠痛！你要不要先坐著休息一下？」僵硬的翔翔居然奇蹟似的微微的挪動了一下身體，張老師繼續耐著性子輕輕的拍拍角落遊戲區的一個位子再看翔翔一眼，然後便退後幾步，一邊開始安排班上小朋友從事其他活動，一邊用眼角餘光偷瞄翔翔的反應【註2】，過了幾分鐘後翔翔居然站起身來走到張老師剛剛示意的位置坐了下來。

下課後，張老師請輔導老師過來協助，帶開幾個目擊翔翔打人的小朋友去問緣由，順便也問問婷婷到底發生了什麼事【註3】，趁班上同學都跑出去玩的同時，他觀察到翔翔似乎情緒已經放鬆許多了，於是他走到翔翔旁邊，蹲在翔翔身邊溫柔的說：「翔翔！張老師很想幫幫你，你可以告訴張老師剛剛到底發生什麼事情了嗎？是不是同學做了什麼事情讓你覺得不舒服呢？」【註4】，同時拿出翔翔平時的溝通本遞到翔翔面前，翔翔看著張老師，慢慢的接過溝通本，用注音符號寫出了「婷婷不乖」。張老師再耐著性子一邊引導一邊問下去：「婷婷怎麼了？她怎麼樣不乖呢？」，翔翔又寫「她罵我…」，張老師又接著問：「她罵你什麼呢？」翔翔沒寫，只是重寫了一遍她罵我。張老師只好改問：「她為什麼罵你呢？」就這樣張老師一邊循循善誘的換句話說問下去，之後再和輔導老師詢問，終於把整個事件拼湊起來。原來翔翔在做美勞作品，過程不太順利，翔翔開始覺得困難而且感到焦慮，此時熱心的婷婷發現翔翔做錯了某個步驟，所以就馬上說：「翔翔這樣錯了啦！我來幫你」，接著便伸手過去想要幫翔翔【註5】，才伸出手，翔翔便迅速的朝婷婷手臂上重重的打了下去，同時用力的推開她，導致婷婷重重的摔在地上。至於翔翔為什麼堅持是婷婷罵他呢？根據張老師推斷，應該是翔翔認為婷婷大聲的說他錯了，像在責備他一樣，然後又伸手過來，讓他覺得很不舒服，所以才打她又推了她一把。

大概釐清事情的原委之後，張老師發現雖然翔翔還是打了人，但是事情的發展似乎和以往不一樣，首先翔翔今天居然有回答他的問話，而不是像過去一樣悶不吭聲，搞得氣氛劍拔弩張，而且最讓人鬆一口氣的是翔翔今天居然沒有出手推

他或是抓他，想起前幾次，不管是想要帶翔翔去教室外面談談，或者只是要阻止翔翔再繼續動手，都會被翔翔大力推撞或是抓傷【註6】，今天這樣的狀況真是進步許多了，或許這算是處理翔翔的情緒行為問題一個好的開始吧！

-
- 【註1】 **先同理孩子的情緒而非處理事件本身**：同時也避免孩子誤以為老師要責備自己，此舉同時也可降低孩子的防衛心。
- 【註2】 **給孩子時間消化情緒，並做出適當反應**：不急著要孩子立即回應老師的要求，此舉不僅可給老師一個台階下，也可順便穩定班級的氣氛。
- 【註3】 **處理事件時適當的將事件主角及其他人分開**：這樣將可避免激化當事人的情緒，也較能釐清事件的前因後果。
- 【註4】 **等孩子從情緒的高峰期冷靜下來後再表明願意幫助孩子**：避免在孩子情緒高張的狀態時立即判斷是非對錯或是講道理。
- 【註5】 **以溫和的口氣詢問孩子是否需要幫忙**：直接說出對錯的語句，以及直接主動提供肢體協助，對環境理解力較差以及較焦慮畏縮的孩子來說，反而容易加深孩子的焦慮與誤解，可改為直接詢問孩子是否需要幫忙並且避開「不對」、「錯了」這樣的字眼。情緒障礙的孩子當他們處於情緒的高峰期時，周遭大人的肢體只會讓他們的武裝更加升高，並誤以為大人要給予處罰，此時絕對不適合再以肢體糾正或阻止孩子，請以溫和的口氣、不帶批判的態度建議孩子轉換至另一個安全空間以恢復冷靜，或是以不干擾他人為前提，讓孩子留在現場，安全的恢復冷靜。
- 【註6】 **避免引發誤會的肢體動作**：情緒障礙的孩子當他們處於情緒的高峰期時，周遭大人的肢體只會讓他們的武裝更加升高，並誤以為大人要給予處罰，此時絕對不適合再以肢體糾正或阻止孩子，請以溫和的口氣、不帶批判的態度建議孩子轉換至另一個安全空間以恢復冷靜，或是以不干擾他人為前提，讓孩子留在現場，安全的恢復冷靜。

四、綜合說明

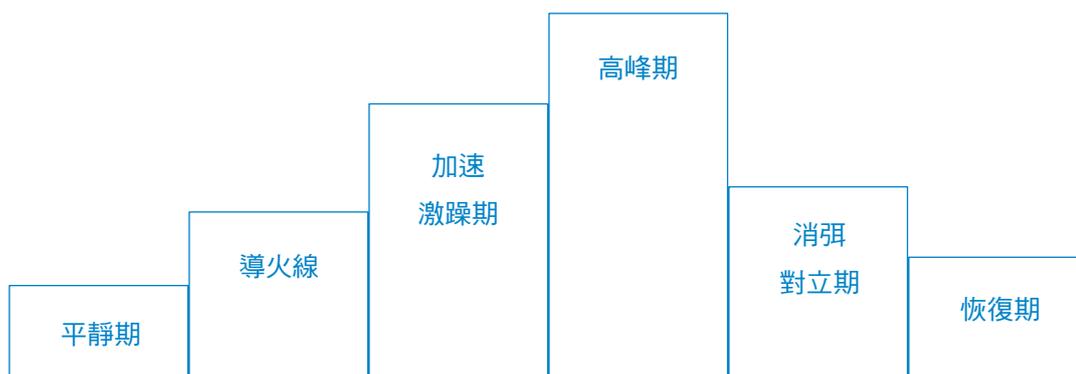
（一）問題常見的原因：

學校環境中會造成孩子焦慮的原因有很多，常見的焦慮來源大多為課業(包含作業量、成績表現、對課程內容的理解困難)、人際互動、師長要求、無預期的環境變動等，不管是哪種原因引發的焦慮主要都是因為孩子不理解或者是不適應所帶來的結果。

常令人困惑的是雖然同樣是焦慮，但孩子表現出來的行為卻可能天差地遠，有些孩子哭泣不止，不願到校上課，有些孩子卻表現得焦躁易怒又衝動，當老師面臨孩子因焦慮所引起的情緒行為時，在處理的當下，最重要的就是避免激化孩子的情緒，尤其是處在極度焦慮的狀態下，只要稍微風吹草動，就容易讓他們誤以為週遭的人要對自己不利或是會傷害到自己，在這種情況下，人的第一本能反應就是出手防衛，這樣的出手防衛不僅容易弄傷自己，更容易造成週遭想要協助處理的人受傷並陷入情緒中。

（二）問題常用的做法：

1. 環境的預防：針對孩子的特質和需求進行減壓，可能是課業的減量、課後輔導、規範的說明與教導、變動前的預告等。同儕的部分可安排宣導活動，促進認識與應對，至於老師的部分很重要是如何面對與處理情緒當下的孩子，要順利的協助孩子度過情緒的風暴，免除自己或週遭人可能會受的傷害，老師必須敏於察覺孩子的情緒變化，通常爆發性的情緒變化大致可分為以下六個階段：



- (1) **導火線**：導火線出現時，有可能是困難的任務或是不喜歡的事物，此時只要將刺激物移走，孩子多半能夠順利恢復平靜。
 - (2) **加速激躁期**：此時孩子多半會有明顯的表情或肢體動作出現，有些人會焦躁的碎唸，不斷玩弄手邊物品或扭動身體、走來走去，也有些會全身僵硬。表情上戒備防衛的神情十分明顯，皺眉頭、嘴角下垂、咬緊牙關等，這時老師若發現孩子不對勁，需要詢問孩子時請將態度放溫和，或請孩子立即停止手邊的工作，轉移孩子的注意力，但因孩子的情緒已處於一觸即發的狀態，所以也很容易就迅速進入高峰期。
 - (3) **高峰期**：最重要的就是不再火上加油，除了給予孩子同理(老師知道你現在感覺很糟、你看起來很像很不舒服的樣子...)，且避免負面的詞句(不對、不行、錯了)和肢體阻止之外，給孩子一些空間和時間冷靜下來作正確反應也很重要，不用急著要孩子馬上面對引起他情緒的緣由。
 - (4) **消弭對立期**：因情緒的高峰已過，此時的孩子多半顯得疲累或是沉默以對，很多孩子會選擇趴著睡覺，或是木然的發呆，可以的話就給孩子一點時間冷靜。
2. **認知行為教導**：可請特教組視孩子需求安排一些基本溝通訓練、情緒處理課程、社會性故事或社會技巧課程，老師也可利用每次的事件處理給予孩子機會教育，教導孩子更好的情緒處理、溝通表達或人際互動方法。
 3. **適當的獎勵**：根據事先訂立的獎懲原則或是班規、校規進行獎懲，隨時利用機會鼓勵孩子良好的行為表現，以增強孩子好表現的意願。

面對孩子的情緒爆發，老師可能感到棘手或不知所措，但最重要的是不要隨著孩子的情緒起舞，給孩子時間空間的同時，我們才有足夠的智慧釐清事件原委，正確的處理和面對。

情緒及行為障礙 案例五 / 注意力缺陷過動症 (ADHD) 一同儕的逗弄

一、案例緣起及背景

阿金為高一職業類科情緒行為障礙學生，於國中確認診斷為注意力缺陷過動症(後簡稱ADHD)。阿金常直接表達想法、情緒，但有時不甚流暢；與同學摩擦從小到大時有發生；即使他人「非」針對自己，阿金也常有反應；像班上的幾位同學以外號「係金ㄟ」叫阿金，雖未涉髒話、不雅字，但也甚不喜歡，對他人言行較敏感。【註1】

阿金現未固定就診，雖曾服藥，但因感覺服藥後身體不適，故自行停藥，家長並不知情。導師與阿金談天得知此事，並「未」責罵他，在降低阿金遭受家長責難的擔心後【註2】，說服阿金願意再就診，並與家長分享阿金想法、詢問家長對就醫的想法或擔憂。【註3】

過往曾有同學將阿金的手機藏起，阿金發現手機不見而十分著急，手忙腳亂地翻抽屜、書包，在一旁的同學部分覺得有趣而露出奇異的笑容；阿金仍找不著，便直接找阿良導師，但因導師不在，轉而向學務處找教官表達【註4】。當時教官簡要詢問輔導室了解班級互動及阿金的情況後，便向班級同學說明阿金情況，並表示理解學生覺得有趣的心情，之後同學便自行將手機放回。

【註1】 **注意力缺陷過動症(後稱ADHD)**：ADHD的學生，除了易分心的情況，也因為「抑制衝動困難」，常有脫口而出、給人不经思考即行動的觀感，但實非個人所故意，但也影響人際關係。而衝動言行更導致層出不窮的情況有待老師處理；老師聽到學生們抱怨ADHD學生，或感到頻繁處理有關ADHD學生發生的事件，是或多或少會遇到的情況。

【註2】 **傾聽技巧**：不直接評斷學生的談話，學生所透露的訊息常是直接且真實的；教師未直接評斷學生行為的對錯，亦可避免學生有「早知道就不說了」、「下次說話要小心點」的感受。教師在事件背後，能觀察到學生的擔心、害怕等情緒，並進行安撫的言行，營造友善的氣氛，讓學生願意做後續討論。

【註3】 **協助親子溝通**：老師適時地擔任學生與家長溝通間的橋樑，並同理學生或家長對於就醫、服藥可能會有的擔心，以「詢問代替質問」進行討論。

【註4】 **建立求助管道**：建立學生有問題、疑惑時，可找尋的對象幾個選項；另一方面也可提醒教師在處理學生事件時可視情況連結學務處、輔導室等行政資源。

二、問題概述與分析

某天早自習小考時，同學寫完考卷後，小老師請同學將考卷傳給坐在自己後方座位的同學改，阿金後面坐的是同學黑熊，改完考卷的黑熊說：「係金ㄟ，你的考卷！」阿金臉色一變、很大聲地說：「你別再這樣叫我喔！下次再這樣叫，你試試看！」，黑熊回：「你很奇怪！又不是罵你！」【註1】而在教室的阿良老師也聽到了…

過幾天，坐在阿金斜前方的同學大強跟阿金起了口角，起因是下課時阿金因鼻子癢而用手按鼻上皮膚止癢，大強看到，便大聲地說：「係金ㄟ在挖鼻屎！」阿金激動喊著：「哪有！」【註2】大強再回應：「我明明就看到了！」而旁邊也有人附和：「阿啲！好髒！好噁心喔！」阿金生氣地走出教室，而阿良老師剛好在走廊上看到阿金，後來便私下詢問班上的幹部、同學和阿金，以弄清楚事情，而阿良老師並未立即責怪逗弄事件主角大強。【註3】了解原委後，阿良老師心想「阿金覺得被誤解栽贓而負氣離開，但反而中計！同學一定覺得阿金的反應很好笑。」

此事勾起了阿良老師對於取外號一事的回憶：先前同學取的外號蠻中性的，阿金似乎反應過大；但直接跟阿金說，不知阿金會怎麼樣，好像不妥，找輔導室或特教老師討論好了！。接著便撥打特教組分機，特教老師小芸接起電話，阿良老師：「小芸老師，不好意思；最近…」阿良老師將發生的事情大致說明，小芸老師回應：「那我來和阿金聊這件事，並和他演練事件的其他可行因應方法！」【註4】，阿良老師：「小芸老師，麻煩您了！先前教官和我都簡要提過阿金的狀況，但同學好像還是會忘記【註5】。另外，我想雖然阿金的反應較大，但取外號還是要顧及聽者感受，我明早來跟班上同學談談此事！」【註6】

- 【註1】 **同理一般同儕的感受**：情緒行為障礙、自閉症、或對事物反應較大的學生，用較高強度反應，同學會覺得「反應幹嘛那麼大、奇怪、有趣」是常見的情況。此情況可見同學對人的特質殊異性的了解尚不深，所以教師在看待時，可加以同理其他同學，並說明外號的確因個人感受有極大差異，且舉實例說明，如：有漂亮的女生，特別表明不喜歡他人稱自己「美女」。
- 【註2】 **問題的來源**：情緒行為障礙、自閉症、或對事物反應強度較大的學生，可能是同學選擇逗弄的對象；就像「嚇人」活動中，嚇人者從被嚇者尖叫、驚慌等反應得到樂趣。同學起初可能在「非」逗弄的情況下發現了特定同學反應過頭，接著從稍微逗弄的行為得到樂趣，獲得樂趣也醞釀了下次的逗弄而越演越烈。
- 【註3】 **介入處理注意事項**：教師需要制止當下親眼目睹的非友善的逗弄；但若為事後得知事件的情況下，宜避免直接指責逗弄者，先清楚瞭解事情來龍去脈，一則可觀察到先後事件的交錯影響，也可避免因部分重要細節未知，而在處理時引發學生不平或誤解，反而在後續對被逗弄者挾怨報復等。
- 【註4】 **提供社會技巧課**：除了逗弄者的處理，教師可與輔導室或特教老師討論社會技巧課程的提供等，請輔導室人員教導學生，如：情緒辨識及處理，被逗弄時的因應。因為學生能力的增加，甚至能減少被逗弄的情況。
- 【註5】 **提醒同儕理解特教生的特質**：即使過往已經對班級進行過簡要的特教宣導或說明，教師須適時提醒學生，學生遺忘特殊生的特質是很普遍的現象，適度提醒可協助同學放入長期記憶。
- 【註6】 **引導同學發揮同理心**：導師可藉班上或社會發生的事件討論，加深學生瞭解人的多元特質，藉此引導學生發揮同理心。

三、輔導策略

隔天阿良老師準備與同學討論「取綽號和逗弄」的事件，便請阿金到輔導室，小芸老師也趁機與阿金討論。

阿良老師開口：「各位同學，今天早上我們要討論最近班上發生的事情。」
 大強：「討論什麼啊？」老師：「討論大家對取綽號和逗弄的想法。」黑熊：「喔…老師，我不是故意的！」阿良老師：「老師知道，你只是要還考卷給阿金，沒有惡意。」大強：「老師，我也沒有惡意喔！」阿良老師：「嗯…我猜想大強那樣說是覺得好玩、有趣！」【註1】大強：「嗯，該怎麼說呢？我也不知道！」阿良老師：「沒關係，老師跟大家一起來思考這件事。然後大家請放心，今天的討論，大家有什麼想法、感受便盡量嘗試表達，不會因為說了什麼被罵。」大強：「不會被罵，但會被約談…」阿良老師：「事後若找同學們聊聊，是我希望更了解每個同學的想法，因討論的時間有限，很可能還未能了解每個人的想法。但請大家放一百個心，絕對可以安心說出想法。」【註2】黑熊：「老師，你就說吧！」阿良老師：「那我們先來還原現場一下…」，阿良老師簡要說明發生事件始末後，放慢速度說：「可是『係金ㄟ』是一個很一般的外號，沒特別不好聽；但阿金好像反應過度了！有時像這樣反應過度會讓人覺得不舒服。你們覺得阿金的反應怎麼會這麼大？」【註3】大強：「誰知道？」黑熊：「我後來有想到阿金好像有情緒控制方面的困難，不知道是不是有關係？」阿良老師：「嗯，黑熊，老師真的要幫你按讚；黑熊還回顧反思發生的事情；嗯，是的，阿金真的在控制情緒上有他的困難，上次有跟同學們說到人的大腦有一些部位掌管情緒，而阿金的大腦在控制情緒上的功能是有些不同的。」大強：「難道他那麼衝動

【註1】 **運用同理心的技巧啟動對話**：老師適時的陳述事件、運用同理與學生對話，能夠讓學生安心進入討論情境。

【註2】 **營造安全的對話情境**：教師在宣導時須營造一個安全的討論環境，讓學生將較為真實的想法表達出，也更容易進行澄清與深入的討論。即使學生僅感到些微不安全，也可能造成學生不敢說出想法、關閉討論大門，而導致宣導效果不彰。

【註3】 **說明疾患的特徵**：教師藉由實際事件討論，可順勢從事件中學生的反應說明疾患的特徵、相處之道等；宣導中也須同理學生可能覺得不舒服的部分。在宣導中，可藉由實際敘述或重述學生心情，或詢問學生「有無之前發生過類似事件」或「什麼事曾經讓同學覺得不舒服」等問題，了解學生經驗並進行同理。

是因為這樣嗎？我真的不懂他，他以為他在演偶像劇，還悲傷過度離開教室哩！」阿良老師：「**大強**，你正在懂他了呢！【註4】**阿金**說話常常脫口而出、想法情緒表達很直接，的確沒辦法控制衝動所造成的呢！」討論尾聲，阿良老師突然問大家問題：「現場有誰在媽媽的肚子中就自己要當男生或女生？決定要有大眼睛或小眼睛？」【註5】有一個同學舉手了，但又馬上放下。部分同學發出了笑聲，阿良老師接著說：「嗯，同學的動作和笑聲證明了我們真的沒法決定自己的性別、眼睛大小，這些都是天生的，我們沒法控制的。大腦的構造、功能也是我們沒法控制的。」阿良老師又說：「而**阿金**也沒法按個鍵就換個腦的模式，**阿金**對於事件的情緒反應較大是較難控制的；**阿金**一些衝動行事、較情緒化的部分，是需要再調整的，這也是他的學習目標，我和學校一些老師會持續教導他【註6】；和**阿金**的相處之道，除了剛說的那些原則外，我們班很多同學都是專家；之前老師看到學藝股長提醒**阿金**交回條的事情，**阿金**不大耐煩，學藝股長仍然心平氣和地把事情說完，**阿金**最後反而向他說謝謝【註7】；學期初有次**阿金**請假沒有到校，**大強**隔天主動借給**阿金**國文筆記，這些行為，想起來就很感動！每個同學今天很認真的參與討論，我真的覺得我們班好讚！」**大強**：「老師，不要哭…」班上又出現陣陣笑聲。

此時，**小芸**老師與**阿金**的討論和重新演練遇到類似事件的處理方式，也告一段落了！看來**阿金**學習到新的社交技能後，加上同學也更加了解**阿金**的特質，怎麼與**阿金**相處之下，**阿良**老師的班級「係金ㄟ」很讚呢！

【註4】 **肯定同儕的好表現**：宣導中，適時的肯定學生，被增強就是好行為出現的開始了！教師找出逗弄者的優點、友善對待他人甚至是被逗弄者的實例，並進行正向的敘述，如：「你之前幫忙○○某事，老師看到覺得你真的很體貼。」，但請特別注意「避免」用「你之前不是會幫忙○○某事嗎？（現在怎麼這樣）」這類的用語。

【註5】 **協同理解特教生的困難**：學生對於性別、整體外貌等，大多能明白無法自我控制，為天生決定。故可藉由此部分的討論，促進學生理解特教學生的特徵有其天生難以選擇的成分。

【註6】 **協同理解特教生學習的目標**：讓學生明白每個人都有要學習、調整的部分，只是每個人的目標不同。

【註7】 **表揚班上正向互動的實例**：老師藉由班上學生實際正向與特教學生互動的例子，可以激起學生的群起效尤之心；舉出實例代表老師時時在觀察、關心大家，同時也肯定正向互動的行為，以便鼓勵其他同學也出現正向互動的行為。

四、綜合說明

(一) 發生逗弄特教學生事件常見的原因

1. 學生語言、情境理解度不佳。
2. 病症特質特徵，在與他人互動時而產生不適當反應。
3. 同學從特教生曾經的反應中得到樂趣、刺激，並增強了逗弄行為。
4. 老師在對待特教學生和普通學生有不一致或互斥的原則，或同學誤解老師有不一致的對待。
5. 班級氣氛活潑，互相玩鬧為常見者。

(二) 問題常用的做法

1. 環境預防

- (1) 班規明確的提醒，可貼出於布告欄，如友善對待同學等內容。
- (2) 安排座位時，可選擇合適的同學坐於特教學生旁。
- (3) 部分評估徵狀明顯的特教學生，可在開學初期與輔導室討論，進行簡要的班級特教宣導活動。
 - a. 引言以簡要的影片、照片、實際事件媒介搭配。
 - b. 說明學生的特質，連結實際發生事件。
 - c. 說明特教學生亦有其學習目標。
 - d. 正向互動的原則與班上同學曾經的正向互動範例。
 - e. 結論以鼓勵學生。
- (4) 教師處理特教學生、普通學生事務原則與彈性的拿捏適當。
- (5) 若有醫療需求，建議持續就醫或服藥，促進學生情緒穩定。

2. 認知/行為教導

- (1) 對學生進行想法的澄清，促進其重新解構原先事件。
- (2) 建議請特教組提供社會技巧等課程教學，協助學生演練遇到事件可能的因應，增加其選擇性，當選擇性變多，就更可能從中選擇最佳者回應。
- (3) 舉例或示範與特教學生的正向互動例子，促進學生學習楷模。

3. 適當獎懲

- (1) 同學間適當的互動行為，在平日中，導師即時進行口頭增強。
- (2) 不合宜的逗弄行為，需要依班規或校規執行需要。

情緒及行為障礙 案例六 / 注意力缺陷過動症(ADHD)一師生衝突

一、案例緣起及背景

小安是一位患有ADHD的孩子，在幼兒園的時候，因為容易和人發生衝突而頻頻轉學。小學二年級看過醫生之後，就曾經依照醫囑服用利他能，但是就醫和服藥都不穩定。【註1】

剛升上國中時，小安的情緒與行為表現與其他同學沒有太大的差別，只是上課時會坐立不安，在座位上動來動去。然而，二個月後，小安開始在早自習和午休時間隨意離座走動，老師若出言制止，往往造成小安與老師的衝突。

二、問題概述與分析

這一天早自習，班上同學都安靜待在座位上，小安才進教室沒多久，就未經允許離座走到隔壁排的同学身旁，拍拍同學的肩膀。眼看著班級的秩序就要因此受到影響，導師因而出言制止小安。

導師：「小安，不要和隔壁的同學講話」

小安直接回嘴說：「我沒有講話啊！」【註2】

導師再次糾正小安說：「你剛才明明拍了隔壁同學的肩膀，就是想要和人家講話的樣子。」

小安更大聲回嗆老師說：「我就是沒有講話啊！」

雙方這樣一來一往，反而真的干擾到其他同學的早自習，甚至有人因此中斷正在進行的活動，看著導師和小安之間的爭吵。

【註1】 藥物使用：由於目前對於ADHD的藥物治療效果尚稱顯著，因此大部分ADHD的學生，在醫療評估後，可能會嘗試藥物方面的協助。但是也有部分的學生，基於家庭成員或個體本身的因素，造成藥物使用的不穩定，出現預期藥效大打折扣的狀況。

【註2】 衝突的來源：教師和學生之間因為教師指責的行為與學生實際表現的不一致，而形成了爭執的爆發點。

三、輔導策略

導師為了避免這樣爭端與干擾擴大，就決定先停止和小安的爭執。於是就對小安說：「好，你剛剛確實沒有講話，老師誤會了你，很抱歉！【註1】但是現在是早自習，在沒有特殊理由且未經過老師允許之前，請你回座位坐好。【註2】」

早自習後，老師主動聯絡小安的媽媽之後，發現小安在國小時候就有這樣的行為，當時老師們都用較寬鬆的標準包容他，小安因而一直沒有學會服從要求和遵守秩序的習慣，也得知記過和勞動服務等懲罰性的後果似乎都無法有效制止小安的行為【註3】，頂多也只是收斂三四天，也許一週後又故態復萌。

導師於是利用空堂時間找特教教師討論，想知道小安不遵循規範的行為，在原班可以有什麼策略來幫忙。

導師說：「小安在班上常常會未經允許就離座，造成班上秩序的干擾。」

特教教師說：「你是說他的離座行為讓班級秩序受影響。」

「就是啊，可是傷腦筋的還在後面，本來隨意離開座位的事情，任何老師看到就會糾正他，可是現在只要糾正他，幾乎都快要和他吵起來了，反而造成班上更大的干擾，讓老師不知道該不該管他。」導師無奈地說。

「你是說對於小安不守規矩時，老師對他的責罵不但無效，還可能會引發師生衝突」特教教師回應著。

導師緊接著說：「就是啊，而且這已經不是一天兩天的事情了，而是從小學就都這樣子。以前的老師大部分採取忽視或包容的作法，可是現在上了國中，就算我寬容他的行為，卻造成課程干擾，可能會讓其他家長抗議的。到底有沒有其他的做法可以試試看呢？」

【註1】 **老師勇於認錯**：在師生衝突的現場中，偶爾會看到教師，似乎為了維護自己在其他學生面前的權威，而持續和學生嘔氣，甚至於僵持到雙方都下不了台的情況。在這個例子之中，確實是因為教師的指責與事實有些許出入，這時候教師若能先停止對嗆，承認自己的誤會，通常都可以讓事件影響不再擴大，而這也是對於全班同儕示範勇於認錯的絕佳身教機會。

【註2】 **「重新指令」技巧**：教師利用「重新指令」的技巧，要求學生遵循規範。

【註3】 **親師聯繫，了解問題**：教師進行親師聯繫，詢問相同的行為問題，在以前的教育階段曾經執行過的策略及其成效狀況。

特教教師笑著說：「值得試試看的方法也不是沒有，我建議我們可以試試看行為契約的方法【註4】。但可能需要導師你改變看待小安行為的觀點唷！你以前看到的都是小安在早自習又違規走動了，我現在要請你回想小安在早自習的時候，如果沒有特別提醒，大約可以安靜地坐在座位多久，還有一個早自習大約要起來走動幾次。」

導師想了想回答：「每天早自習30分鐘的時間內，他狀況好的時候可以撐個20分鐘不用起來，通常大約是15分鐘左右就不行了，所以一個早自習大約會起來走個兩三次。」

「嗯，看起來我們真的可以把行為目標放在增加小安遵循規範坐在座位的時間上面囉！至於行為目標的標準嘛.....」特教教師和導師仔細地交換了意見之後，就有了初步的共識了。

導師接著在家長和特教教師的協助下，知道小安很希望能夠擁有一支手機，也很在意資源班的好表現集點【註5】。由於目前學校對於學生攜帶手機到校仍有許多的條件和限制，也為了避免造成家長額外的經濟負擔，因此不選擇用手機當增強物，而是決定讓小安只要能在班上表現出約定的好行為，就能額外累積資源班的集點。

導師在擬定好行為契約的草稿後，決定把小安找來討論契約的內容。趁著小安某天看來情緒穩定、沒有特別事件的時候，導師找來小安對他說：

「小安，你應該知道老師很關注你在早自習時，是否遵循規範坐在座位安靜做自己的事情的行為。」小安點點頭，並沒有特別的意見。

導師繼續說：「老師也發現你雖然常常在早自習和午休會自動起來走動，但是偶爾也有幾天確實表現得不錯，老師覺得有好表現就值得獎勵，所以今天找你來談，是想和你約定，好的表現可以得到什麼樣的獎勵【註6】。」

【註4】 **行為契約**：行為契約在正向行為支持的概念之中，通常是指由學生和家長或教師或其他重要的相關人員，共同擬定簽署的條件化增強系統的約定。只要學生能夠達到契約中好行為的表現要求，就可以獲得在契約裡約定的獎勵。

【註5】 **調查增強物**：教師在擬定行為契約之前，先行調查了解學生較為在意的增強物，並且從中選取較為適當者來運用（此例之中為「資源班的好表現集點」）。行為契約本身是屬於增強系統的運用，而學生對於增強物是在乎或有興趣的，就是有效增強的前提。

小安的眼神這時候開始放出光芒，他原以為導師會找他訓話，沒想到是要討論怎樣取得獎勵的事情。

導師這時候拿出行為契約的草稿（見文末），一邊向小安解釋著說：「老師希望你能在早自習和午休時維持在座位做自己的事情，不要干擾其他同學。所以只要在一個時段之內都在座位上做自己的事情，就可以獲得資源班的集點5點；如果離開座位一次，但是在同儕或老師提醒後，有馬上回到座位上，那就可以獲得資源班集點2點；若是同一個時段內離開座位兩次，那就沒有額外的資源班加點。這樣清楚嗎？」【註7】

小安不可置信的問：「老師是說，就算是離開座位了，只要被提醒後有坐回座位，還是可以有2點嗎？」

導師回答：「沒錯，但是以1次為限，要是在一個時段內離開座位兩次，那就沒辦法。可是如果是早自習離開座位1次，午休離開座位1次，當天還可以獲得4點。所以，一個星期之中，如果你在早自習和午休都維持在座位做自己的事情，那你總共就可以獲得額外的50點。至於你要利用這些加點在資源班中兌換什麼東西，就由你和特教老師討論囉，這樣同意嗎？」

小安點點頭，有點喜出望外地在行為契約上簽了名，並且拿著契約到資源班找特教老師認證去了。

從此導師不再用口頭責罵小安離開座位的行為，減少公開言語對嗆所造成的師生衝突，並透過「提醒行為契約中好行為」的方法，以及利用「具體加分」的結果，逐漸建立和小安的良好關係，並且讓小安養成了在早自習和午休期間，維持在座位上做自己的事情的好行為。

【註6】 提升學生對於行為契約的接受度：教師口頭肯定學生的好表現，並且澄清本次談話的目的在於獎勵學生，提升學生對於行為契約的接受度。

【註7】 行為契約的目標要求在於「學生坐在座位上」，由於學生在以前的觀察中，幾乎每次早自習和午休時段都會離座兩次，因此教師把增強起點訂為「離座一次」，並且將「經提醒後表現」也給予增強，讓學生不會因為一時疏忽就喪失該時段被增強的機會，而造成他索性違規到底的風險。

增強起點的選擇通常建議是學生經過少量努力就能達成的目標，而對於不同程度的努力，給予不同程度的增強，則是常用的方法。另外對於違規行為不在行為契約中提及，則是為了強調好行為的結果有增強，違規行為就無法得到增強。整體設計基於對學生的瞭解而因勢利導（增強物的選擇），並避免使用懲罰的手段，只著重的好行為的表現有好後果（區別性增強），並且考慮意外疏忽的補救機會，創造「一定能夠得到增強」的預期目標。

四、綜合說明

(一) 造成人際衝突問題常見的原因

1. 錯誤理解及解讀情境訊息。
2. 難以站在他人觀點思考事情。
3. 不太會因應場合及對象說適當的話，甚至彷彿在攻擊他人，與師長、同學產生誤會或衝突。

(二) 問題常用的做法

1. 環境預防

- (1) 瞭解學生的情緒行為演變，有助於瞭解學生的能力、特質與需求。
- (2) 主動與家長聯繫，建立互信的合作關係。
- (3) 同理學生的感受，並表明正向期待的行為。
- (4) 與輔導室或特教老師聯繫，研商策略或契約適合的執行人員。
- (5) 必要時就醫，並遵循醫囑配合相關藥物或心理治療。

2. 認知 / 行為教導

- (1) 和學生訂定「表現好行為」的約定，具體列出希望做的好行為，但切勿一次要求太多項目。
- (2) 鼓勵學生表達自己的想法和感受，利用對話的機會，教導適當的應對之道。
- (3) 利用機會教導學生此行為產生的結果，以及下次怎麼做會更好。
- (4) 與學生約定適度提醒的方式，可適當引導學生表現好行為。
- (5) 與輔導室或特教老師聯繫，委請安排教導學生情緒處理與社會人際等技巧。

3. 適當獎懲

- (1) 找到適當的增強物。
- (2) 當學生表現出被期待的好行為時，立即給予肯定與讚美。
- (3) 依與學生訂定的約定，確實執行學生所該接受的獎懲。
- (4) 將獎勵與讚美多著重於學生相對較好的行為，而非只著眼於學生需改過修正的行為。

行為契約草稿

小安的好表現紀錄表

為了協助小安在早自習和午休時段，能維持在座位上做自己的事情的好行為，只要小安能達成要求，就可以額外獲得資源班兌換點數的鼓勵。相關的要求標準和獎勵點數如下：

1. 在早自習或午休的整個時段，維持在座位上做自己的事情，加5點。
2. 雖然有離開座位1次，但是經老師或同學提醒有回到座位，加2點。
3. 離開座位2次以上，加0點。

每週紀錄表格如下，由學生小安自行記錄，經導師簽認後交由資源班教師登記累積至小安個人點數之中，兌換期限至期末為止。

本週為 月 日至 月 日

	週一	週二	週三	週四	週五
早自習	加5、2、0點	加5、2、0點	加5、2、0點	加5、2、0點	加5、2、0點
午休	加5、2、0點	加5、2、0點	加5、2、0點	加5、2、0點	加5、2、0點
每日得點					

本週累計共得_____點，導師XXX簽認

立約人：導師XXX簽名、資源班教師YYY簽名、學生小安

中華民國 年 月 日

情緒及行為障礙 案例七 / 焦慮性疾患—干擾上課

一、案例緣起及背景

小傑是個容易焦慮的男孩，常因緊張、害怕或生氣，而碎碎唸、哭叫，經醫療診斷判定為「發展遲緩」【註1】及「焦慮」【註3】。

剛就讀幼兒園時，小傑對已認定或習慣的規則突然改變，或自己覺得太困難的事物，會抗拒配合或參與，而想逃離現場，甚至偶爾會因被同學催促或勸阻，而激動地哭叫【註2】。

幼兒園王老師發現上述的情況，就主動與小傑的媽媽聯絡，親師雙方常共同商討因應策略，小傑也因此逐漸適應幼稚園的生活。

【註1】 **發展遲緩**：每個孩子雖然依循相同的順序發展，但是其發展速率卻有個別差異。未滿六歲的學齡前幼兒因身心各方面尚在發展中，為避免過早做武斷的醫療診斷，若在認知、動作、語言溝通、心理社會或生活自理等方面，與絕大部分同齡孩子相較，有明顯落後或異常的現象時，於醫療診斷上均判定為「發展遲緩」。

【註2】 **社會情緒發展落後或異常的幼兒**：這類孩子常因忽略環境中重要的訊息，或不理解突然的改變，而呈現情緒失調及社會適應的困難。像小傑的例子就是對突發的改變，可能因無法理解與適應，而焦慮緊張，才會抗拒配合或參與，甚至有情緒反應。也有的孩子是因對課程不感興趣，或課程活動較難，因而表現出干擾或不參與活動等行為，對此師長宜先瞭解確認孩子的理解與學習能力，尤其是年幼或理解力弱的孩子。再加上平時的多方觀察孩子的環境適應、人際互動與興趣動機等，才較易瞭解與掌握孩子當下的狀況與動機。

【註3】 **焦慮性疾患**：DSM-5 將焦慮性疾患 (anxiety disorders) 分成：

1. 「分離焦慮疾患 (Separation Anxiety Disorder) 」
2. 「選擇性緘默症 (Selective Mutism) 」
3. 「特定對象畏懼症 (Specific Phobia) 」
4. 「社會焦慮疾患 (社會畏懼症) Social Anxiety Disorder (Social Phobia) 」
5. 「廣泛性焦慮疾患 (Generalized Anxiety Disorder) 」
6. 「物質 / 藥物誘發之焦慮性疾患 (Substance/Medication-Induced Anxiety Disorder) 」
7. 「另一種醫學狀況造成的焦慮性疾患 (Anxiety Disorder Due to Another Medical Condition) 」

二、問題概述與分析

這天早上的活動課，小傑班級原本預定要到操場玩溜滑梯，但因上課前突然下起大雨，王老師趕緊宣布將玩溜滑梯改為在室內進行「兩人三腳」遊戲。

在說明遊戲規則及分組後，活動就開始進行。這時小傑開始碎碎念，手上拿著小紙片敲打桌椅，不肯移動至自己的組別參與活動【註1】。

輪到小傑時，同學提醒他，但小傑不但不理同學，反而離開組別，往一旁走去，同學見了趕緊報告王老師。

三、輔導策略

王老師已經知道小傑面對突然的改變，或面對自己覺得困難的事物，容易緊張焦慮，會有干擾行為，甚至可能不參與課程活動。

因此當同學向他報告時，王老師一邊溫和回應同學他知道了，同時請同學先回自己的組別繼續做活動。王老師還一邊默不作聲地觀察小傑的反應，小傑似乎情緒尚未緩和，因此王老師不急著對小傑做任何要求或指示，而是先暫時不回應或忽略小傑的干擾，只繼續引導其他學生參與活動【註1】。

小傑一邊走到教室角落，一邊仍繼續用小紙片敲打桌椅，但敲打的次數與聲音已逐漸降低。過一會兒小傑停住不再敲打，開始看著其他同學玩，王老師這時利用空檔抽身慢慢走進小傑身邊，問小傑說：「小傑怎麼了？」【註2】。

【註1】「干擾行為」是難以調整情緒的表徵：社會情緒方面發展落後或異常的學生，可能因對活動不感興趣、想逃避或想獲得注意等各種因素，而干擾或抗拒參與活動，「小傑碎念，手上拿著小紙片敲打桌椅，不到自己的組別參與活動」就是一例。建議老師可先與特教老師討論，確知該生行為背後的原因與功能，再依學生個別特質與需求因應。有時可以用「預告」的方法降低學生焦慮，因為社會情緒方面發展落後或異常的學生，通常在環境調適、人際互動與問題解決等方面能力較弱，對環境中突發的改變（規則、活動…等），容易因而緊張焦慮。也可以透過逐步教導，提升其能力，減少或預防爆發性情緒反應的發生。

【註1】穩定現場最重要：對於學生的干擾或不參與活動，先不急著要求或立即處理。建議先穩定現場，以冷靜的態度和簡要的用語指示其他學生。忽略或暫時不處理學生的干擾行為，是為避免刺激或增強學生的干擾，此時可先觀察學生的狀態。

【註2】給予充分安全感：當學生干擾行為頻率或強度降低，甚至注意力轉移回課程活動，通常顯示學生情緒逐漸趨於緩和，此時可試著溫和表達老師的關心，以給學生安全感。

小傑不回應，臉上微露防備，王老師心平氣和緩緩地對小傑說：「小傑，老師知道你很想玩溜滑梯，但是因為今天突然下雨改玩兩人三腳，你似乎嚇一跳了？」【註3】。

王老師發現小傑看似沒任何反應，卻有卸下防備的表情【註4】。

王老師記得小傑喜歡算術，就對他說：「現在小朋友都在玩兩人三腳，你要過來和大家一起玩，還是要幫老師為每一組記分呢？」【註5】。

小傑一開始不回應，王老師也不催促他回答或選擇，等了約1分鐘再平和的問小傑：「小傑，你想玩兩人三腳，還是要幫忙記分？當然，你也可以再休息一下。」【註6】

小傑這才徐徐回答：「記分！」。

王老師回應：「那你站在老師旁邊，幫我看哪一組先走到，就在白板上幫那組放一個磁鐵。」【註7】小傑認真的點點頭說：「好！」這時王老師帶著小傑走向進行中的活動，小傑也在王老師新指定的「任務」下，參與了這節的活動課。

【註3】 **體諒學生的焦慮，給予反應時間：**在引導溝通時，學生因擔心師長生氣或責備，不一定會立即回應，甚至會因此有更多焦慮，此時老師宜以平穩的語氣及緩和的態度表達關心，運用同理的技巧與學生對話，較能給學生安全感；若學生未立即反應，建議可先等待，給予學生一些緩衝的時空，有利於避免學生情緒的高張。

【註4】 **注意觀察學生的肢體動作與表情：**在對學生表達關切與引導溝通時，可注意觀察學生的肢體動作與表情，因為這些訊息都可作為下一步因應策略的依據。

【註5】 **先觀察學生狀態，再決定怎麼下指令：**在引導學生參與活動時，宜先觀察學生的狀態，若學生理解與適應能力較佳，可以溫和堅定的用語指示學生下一步該怎麼做，如：「請回座。」；若學生年齡較幼小，或理解與適應能力較弱，則可提供二至三個當下可行的選擇，提供給學生。建議老師可從平日觀察學生的長處、能力與興趣出發，以作為提供學生選擇時的依據。

【註6】 **提供學生選擇時，要給予考慮的時間：**在詢問學生與提供學生選擇時，建議要稍微耐心等待學生，以供學生一些時間考慮；若等待較久，學生未再回應，老師可再重新詢問，可將問題簡化或增加一項選擇，前者是為避免學生不理解問題，簡化問題可協助學生理解；後者是為避免選項太少或不適合，若學生仍未回應或選擇，則建議可等待一段時間再試。

【註7】 **給予替代性的活動：**若學生在參與活動上真有其困難，老師可考慮以替代性的活動提供學生選擇，像小傑以計分的方式參與一例便是；若無法以調整或替代方式進行，亦可重新安排其他活動。當學生選定老師提供的某一選擇後，建議老師支持學生的選擇，但是提供給學生的選擇性活動應以學生可接受、可進行的為宜。

四、綜合說明

(一) 學生出現干擾行為或不參與課程的常見原因

1. 本身的障礙使其難以接收到環境中所有的訊息，有些影響判斷「如何反應」的訊息可能被遺漏了。
2. 無法因應突然的改變。
3. 課程活動對學生而言較難。
4. 過於投入自己有興趣的活動或事件，未注意到環境的改變。
5. 對學習活動有明顯的好惡選擇。
6. 不理解上課情境的社會規範。
7. 聽不太懂學習主題而欠缺參與動機。
8. 比較急躁、不耐等待。

(二) 常用的策略

1. 環境預防

- (1) 瞭解學生能力、特質與需求，用真誠的言語和接納的態度與學生互動，有助於師生互信關係的建立。
- (2) 教導學生班級規範，規範的訂定以大部分課程活動所需為優先。
- (3) 同理學生感受，表明正向期待的行為，提供學生安全感與明確努力的目標。
- (4) 訂定合理的教學目標，選擇適當的教材教法，以能引起學生學習興趣或動機為優先。
- (5) 在活動開始或變動前事先告知，可幫助學生降低焦慮，減少或預防爆發性情緒反應的發生。
- (6) 對班級學生進行適當宣導，如：當學生干擾行為產生時，請其他學生不回應干擾行為，這樣做有助於穩定現場。
- (7) 提供學生非單一的選擇，能具體引導學生表現正向期待的行為。

2. 認知 / 行為教導

- (1) 隨機運用行為事件教導學生理解情境，引導或協助運用其他更好的解決方法。
- (2) 和學生具體訂定「表現好行為」的約定。
- (3) 與輔導室或特教老師聯繫，委請安排教導學生情緒處理與社會人際技巧。

3. 適當獎懲

- (1) 訂定班級增強制度，或可依學生個別情況明訂可行的獎勵。
- (2) 當學生表現出被期待的好行為時，立即給予肯定與讚美。
- (3) 依班級規範或與學生訂定的約定，確實執行學生所該接受的懲處，如：權力的剝奪。
- (4) 將獎勵與讚美多著重於學生相對較好的行為，而非只著眼於學生需改過修正的行為。

參、資源與支援

一、建議延伸閱讀書目

1. 自閉症教戰手冊—學校如何協助自閉症學生 / 東區特教資源中心編印 / 臺北市政府教育局 / 2003年。
2. 注意力缺陷過動症二十問—教師實用輔導手冊 / 洪麗瑜校閱，東區特教資源中心編印 / 臺北市政府教育局 / 2009年。
3. 亞斯伯格症二十問—教師實用輔導手冊/張正芬校閱，東區特教資源中心編印/ 臺北市教育局 / 2009年。
4. 身心障礙者的正向行為支持 / 鈕文英 / 心理出版社 / 2009年。
5. 所有教師都應該知道的事：班級經營與紀律/Donna Walker Tileston，張倉凱譯/心理出版社 / 2011年。
6. 所有教師都應該知道的事：特殊學生 / Donna Walker Tileston，賴麗珍譯 / 心理出版社 / 2011
7. 亞斯伯格症者實用教學策略—教師指南 / Leicester City Council & Leicestershire County Council，楊宗仁譯 / 心理出版社 / 2004年。

二、諮詢單位及相關網站

單位	電話	網站
臺北市政府教育局特殊教育科	02-2725-6344~7	http://www.edunet.taipei.gov.tw/
國立臺灣師範大學特殊教育中心	02-7734-5099	http://web.spc.ntnu.edu.tw/
國立臺北教育大學特殊教育中心	02-2736-6755	http://r2.ntue.edu.tw/
臺北市立大學特殊教育中心	02-2389-6215	http://speccen.tmue.edu.tw/
臺北市東區特教資源中心 特殊教育學生情緒行為問題 輔導諮詢專線 (每週一至週四13:30—16:30)	02-2732-0608	http://www.terc.tp.edu.tw/
臺北市教師研習中心 親職教育電話協談諮詢專線	02-2861-6629	http://www.tiec.tp.edu.tw/tieccon/modules/news/

網站名稱	網址
中華民國自閉症總會	http://www.autism.org.tw/modules/news/
財團法人中華民國自閉症基金會	http://www.fact.org.tw/
亞斯伯格和高功能自閉症之家	http://www.wretch.cc/blog/asperger
財團法人台北市自閉症家長協會	http://www.tpaa.org.tw/
全國特殊教育資訊網	http://www.spc.ntnu.edu.tw/index.php?page_id=1
財團法人台灣赤子心過動症	http://www.adhd.org.tw/custpage.aspx?PID=114

第二章 學習障礙

學習障礙學生的認識
與輔導策略



壹、導讀

學習障礙的學生是現階段臺北市各級學校普通班級中出現比例較高的特殊需求學生。由於他們的腦神經結構和功能與普通生的不同，使其在學習的過程中容易出現聽、說、讀、寫或算等方面顯著的困難，卻因為他們的智力正常，而讓老師誤解其成就不理想的原因，是因為不夠努力或不夠用心所致。因此在融合教育的趨勢下，如何讓學習障礙的學生能在班級中適性的學習，需要普通班老師多了解學習障礙學生的身心特質，並學習各種不同的因應策略，以提供學生適性的學習內容與環境，降低學生學習的挫折感，提升學生學習動機與自信。

一、學習障礙的定義

依據教育部公布之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第10條規定，學習障礙係指神經心理功能異常，而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成的結果。

前項所定學習障礙，其鑑定基準依下列各款規定：

- (一) 智力正常或在正常程度以上。
- (二) 個人內在能力有顯著差異。
- (三) 聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現有顯著困難，且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善。

二、學習障礙的特徵

學習障礙是一種內在的障礙，不容易從學生的外表查覺，而且學習障礙的學生個別差異大，學習特質因人而有不同，在學習過程中產生的挫折也會衍生出生活適應、人際互動、情緒困擾、學習動機低落、自信心不足等問題，需要老師細心的觀察與關懷，彈性調整班級經營與課程內容。學習障礙學生的特徵如下：

(一) 學習適應困難

學習障礙學生的障礙因素容易影響學習適應，如遲交或漏交作業、忘記攜帶

老師指定的書本或文具、上課容易不專注，甚至出現干擾班上學習的行為等。

（二）學習的能力與表現不一致

學習障礙的學生可能因為內在能力顯著差異而出現能力與表現的不一致，例如有些學生在繪畫、藝術、拼圖或空間等方面能力佳，卻在聽、說、讀、寫、算的學習表現很差，或在學科成就間表現有差異，例如數學與國語兩科之間的成績落差大等。

（三）補救教學難有成效

學習障礙學生成績不佳，可能是因為閱讀、識字能力、專注力或知覺動作等多種認知能力不足的因素，所以一般學習的補救策略較難有成效。

（四）自我概念差

學習障礙學生可能因為長期的學習困難、注意力或聽覺理解等問題，造成其不容易遵守團體規範、學業成就低，甚至與人發生衝突等，而出現生活適應、人際互動、情緒困擾、學習動機低落、自信心不足等問題。

三、學習障礙的類型

依據「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」中學習障礙的定義，其大致分成七個主要的類型，分別是閱讀障礙、書寫障礙、口語障礙、數學障礙、注意力缺陷、記憶力缺陷及發展性動作協調障礙。

（一）閱讀障礙

閱讀障礙是學習障礙學生中比例最高的類型，約有80%的學習障礙學生屬於閱讀障礙類型。閱讀障礙的學生因為識字或閱讀理解的困難，很難藉由閱讀進行學習，以致其學科成績低落。

（二）書寫障礙

書寫障礙指的是學生在寫字及寫作上產生困難，例如寫出國字、詞彙、語句或文章等的困難；通常學生的口語表達能力會比書寫表達能力佳。

（三）口語障礙

口語障礙是指語音的辨識、文法句型的運用或口語理解上出現困難，且不是因為聽力問題所導致。口語障礙類型的學生可能會因為口語困難，而在閱讀或書

寫的表現上比一般的學生差，同時，也容易導致社會人際上的適應困難。

（四）數學障礙

數學障礙的學生可能在四則運算能力、數學概念或數學應用問題解決能力等產生困難。數學障礙的學生除了在數學科學習出現困難外，也會影響他日常生活中有關數學的運用。

（五）注意力缺陷

學習障礙學生經常出現注意力缺陷的問題，如注意力無法持續、注意力不集中或無法注意應該注意的重點，容易影響學科學習表現。

（六）記憶力缺陷

記憶力缺陷的學生常出現短期記憶、長期記憶以及記憶庫的內容檢索有困難的情形，因此常被認為學生不夠認真努力，忽略了真正的學習問題。

（七）發展性動作協調障礙

發展性動作協調障礙的學生有知覺異常的情形，如無法有效的處理聽或視覺的訊息，常有類似視而不見、聽而不聞的感覺；或知動協調方面的困難，如身體平衡感較差，導致上課經常更換坐姿，以取得身體重心的平衡；抄寫黑板慢或字體大小超過指定的格子等。這些困難已經嚴重影響到學習成就的表現，伴隨生活與社會適應的問題出現。

四、學習障礙的教學調整與輔導

普通班教師對於學習障礙學生的輔導，首要包容與接納學生的困難，同理學生在學習上需要花費比一般學生更多的精力，了解學生並非因為不認真或練習不夠，而是因為本身障礙而導致學習、生活與社會適應困難。

對於學生的學習調整，普通班教師可以與校園特教團隊合作，依據「臺北市身心障礙學生就讀高級中等以下學校普通班教學原則及輔導辦法」（見「參、資源與支援」附表一）及特殊教育課程大綱調整原則，給予學生更多彈性的空間或替代的方式學習。

（一）學習內容的調整

教師可針對學習障礙學生的能力將課程加以調整，如「簡化」降低學習內容的難度、「減量」減少學習內容的份量、「分解」將學習內容化分成細項步驟漸

進學習、「替代」找出學生優勢管道學習替代原來學習方式，以及「重整」將原有的學習內容重新調整轉化成更生活化、具實用性的學習內容，讓學習障礙的學生經由內容的調整後能符合學生的需求，適性學習。

（二）學習歷程的調整

由於學習障礙學生的學習特質多樣，普通班教師可與校內特殊教師合作，分析學生的優弱勢能力，找出適合學生的教學策略。常用於學習障礙學生的教學策略有以下幾種：如認知策略訓練，教導學生學習如何提升注意力、記憶力與理解力；學習策略訓練，可以教導學生學習認字、解題或閱讀理解等技巧；直接教學策略，可以促進學生的學習，使達到精熟的效果。此外，行為分析、多感官學習、合作學習、同儕協助學習與漸進式引導的課程設計等，都能幫助學習障礙的學生獲得較佳的學習經驗。

1. 認知策略訓練

教師可以利用認知策略提昇學障學生的記憶力及理解力，如組字規則、記憶術、文章結構分析等策略，另利用自我監控策略幫助學生學習管理自己的時間、學習習慣、學習品質等，讓學障學生可以符合其能力與預期的表現。

2. 學習策略訓練

為了幫助學障學生學習，教師可指導學生學習策略，如集中式識字策略，區辨相同部首或外形相近的部件、以故事或字的形音義的聯想來記憶國字；或閱讀策略，分段閱讀、插圖、前後文推論、生活經驗連結等學習閱讀重點；或寫作策略，利用心智圖組織主題與重要概念，以順利進行寫作；又如數學解題策略，以圖表將題目視覺化、發展出記憶公式，及不忘檢查答案等。

3. 直接教學策略

教師可利用工作分析策略將教材做有系統的組織與步驟分析，針對學生的學習目標密集的直接教導學生。在教師的示範及重點提示之下，學生逐步隨著具體目標作練習，達到精熟。

4. 行為分析

教師可先透過行為分析法，分析學障學生的學習行為問題、優弱勢能力、行為的前因後果以及有效的學習介入方法，幫助學生在學習表現上減少行為問題。例如教師設計規範清楚、結構化、目標明確的學習環境，幫助學生提昇專注力、減少分心、衝動的情形；指導學生時間管理訓練、社會技巧訓練等，改善

學生生活與社會適應的問題。

5. 多感官學習

傳統上，教師於平時教學時容易著重課本文字的傳授，學生的學習評量也容易以紙筆形式為主。學生的年級愈高，就愈倚仗視覺接收來學習；這對部分有視知覺困難的學習障礙學生而言，便容易有學習上的困難。故教師可利用多感官學習管道，如視、聽、觸和運動覺，找出學生學習時的代償管道，以利傳達與接收訊息。

（三）學習環境的調整

學習障礙學生可透過多媒體或電腦輔助教學設備的介入增加學生的學習動機與成效，亦可依據學生個別的身心狀況與需求，如提升注意力等，進行普通班級教室的座位安排、環境佈置、教室動線規劃等調整。

（四）學習評量的調整

面對學習障礙的學生，除了需要特教教師進行專業的評估、了解學生的能力、提供學習策略外，普通班教師更需要提供友善的學習環境，並與行政團隊合作，調整評量的時間或作業份量等，提供學生適性的評量服務，以評量出學生真正的學習成效。評量調整如針對閱讀、書寫障礙的學生，改採口述發表或書面報告等，來替代傳統紙筆考試，並作為教師修正未來教學內容的參考，評量成績的計算可參考「臺北市國民中小學學生成績評量補充規定」。

（五）開發學生優勢能力

學習障礙學生內在差異大，教師可以協助學生找出自己的專長或有興趣的學習領域，提升學生的成就感，建立其自信心，開創學生另一片寬廣的天空。

貳、學習障礙學生案例分享

為學習障礙學生所提供的特教服務，必須以學生的特殊需求出發，其特教服務需以全人、全方位為考量，因此為了讓教師對於學習障礙學生的輔導與教學策略有更深入的了解，本小節提供了三個學習障礙的案例，包含國小階段的閱讀障礙類型、國中階段的數學學習障礙類型以及高中職階段的學習障礙、情緒障礙兼具的類型。

每個案例將分析學生的成長背景、問題概述、輔導策略與成效，讓教師了解不同教育階段校園特教團隊應如何提供服務，以及教師在參與團隊合作的過程中，可作調整或應用的教學輔導策略。

學習障礙 案例一 / 國小階段－閱讀障礙

一、案例緣起及背景

羽瑞（化名）剛升上五年級。編班時，導師陳老師即知道羽瑞是閱讀障礙，三年級就開始接受資源班服務。開學第二週，陳老師為了增進全班同學閱讀能力，便剪貼國語日報上的文章，自編成閱讀測驗的學習單，讓學生在晨間活動時練習。當全班同學專心閱讀文章並練習作答時，羽瑞卻顯得無聊，把玩著手中的鉛筆，最後草草在選擇題上隨機寫下想要的答案。陳老師批改成績時發現，羽瑞的閱讀測驗結果，8題選擇題只答對1題，而且學習單的空白處畫滿了羽瑞喜歡的卡通人物。

上社會課時，陳老師發現羽瑞聽語的能力比閱讀的能力好，抄寫黑板上的重點筆記時，動作慢又多錯字；但經老師的講解後，較能了解筆記的內容。

綜合活動課時，陳老師帶學生去圖書館看書，請學生選擇一本書閱讀完後寫讀書心得單。老師發現羽瑞顯得焦慮，對於安排的學習活動非常不感興趣。選擇書籍時，羽瑞不像同學拿起書來讀得津津有味、沉浸書中的世界，反而在書櫃前走走看看，最後拿起色彩豐富、圖畫生動的繪本，躲在角落中閱讀，深怕同學看到會嘲笑他…。

羽瑞一、二年級時成績中下，平時上課安靜，導師黃老師在課堂上問問題也會主動舉手回答，雖然努力寫作業，但錯誤率高、讀過的字經常遺忘，朗讀課文時經常唸錯字、漏行…。

黃老師以為羽瑞不認真學習，寫功課草率完成，所以開始在課間時間特意將羽瑞留下來個別指導功課，也請家長留意羽瑞的學習情形。幾週後發現羽瑞的學習需要更多的幫忙，請教務處協助安排參與攜手激勵計畫，讓攜手班教師進行較專業與密集式的補救教學，幾個月後黃老師與攜手班教師發現成效有限，懷疑羽瑞有學習障礙的問題，於是與家長溝通後轉請資源班教師幫忙。在資源班教師專業的評估後，決定提報特教鑑定，經過鑑輔會委員的研判，確定羽瑞為閱讀障礙的學生。

二、問題概述與分析

長期以來羽瑞的語文成績表現不佳，因為識字與閱讀速度緩慢，連帶與語文能力相關的學科，例如社會、英文等成績也不盡理想。透過與資源班教師召開個別化教育計畫（IEP）會議討論後，陳老師進一步了解到羽瑞的困難與學習的管道。

（一）識字困難

羽瑞對於學習過的國字不容易記住，如果老師當天密集的教導，請羽瑞不斷的背誦後，當天與隔日記憶較佳；但再隔兩天學習過的國字就忘記了。形似字辨識能力不佳，很容易混淆不清，例如：官、宮、客、容等；雨、兩等；找出錯別字更有極大的困難，例如紛筆、暑假、悅覽等等。

（二）閱讀困難

羽瑞閱讀全篇文章時，唸字的速度緩慢、不流暢，容易唸錯字、漏字、跳行，甚至斷句錯誤，如「十九日早上，各路人馬都來了。花車、鑼鼓隊、舞龍舞獅等陣頭，以及從各地湧來的善男信女，排成的隊伍長達好幾公里。」羽瑞會讀成「十九日早上，各路人馬…來了。花車、…鼓隊、舞…舞獅…車頭，…從各地…來……長…好幾公田。」羽瑞閱讀後亦無法說明文章的重點，閱讀理解能力較弱；但陪著羽瑞朗讀後，較能理解語意，所以羽瑞的聽覺理解能力相對較強。

（三）自信心低落

對於自己的閱讀能力與學科成績比同學差，練習很多次還學不會國字，尤其是同學在旁指導後，仍舊忘記，羽瑞對此感到自卑，越來越不敢在同學或老師面前閱讀文章或課文。

（四）學習動機缺乏

因為從小到大累積了多次的學習挫敗經驗，羽瑞對於學習抽象符號、認知類的科目提不起興趣，例如有著長篇敘述文字、充滿歷史或地理知識的社會科、重視邏輯與實驗的自然與生活科技、抽象符號與應用問題比重越來越重的數學科，以及國語、英文等等，羽瑞的學習動機越來越薄弱，但對卡通人物相關的故事比較感興趣。

（五）專注力不集中

因為閱讀困難，高年級的課文篇幅偏長、文字偏多，加上自信心不足、學習動機低落，羽瑞上課經常顯得精神不濟、發呆冥想、專注力低，需要老師不斷的口頭提醒，同學也須經常告知他上課的進度與內容。

三、輔導策略

羽瑞對字詞辨識和文章理解有顯著的困難，需要不同的學習方法和評量方式，才能真正幫助他達到學習的效果。陳老師和資源班教師討論後，先透過IEP會議與羽瑞的父母親溝通，並請學校行政人員協助調整羽瑞的考試評量服務。同時，擬定出羽瑞閱讀與識字學習的目標和方法，期望透過調整過後的學習目標、學習內容、學習環境，能給羽瑞更好的學習支持系統。

（一）調整學習環境

為了增加羽瑞的閱讀動機，陳老師在教室陳列了豐富多元、圖文並茂的圖書角，書籍類型包含有聲書、視聽光碟、詩集、小說、漫畫以及羽瑞喜歡的繪本等等，他設計了全班共讀計畫，讓學生於休閒時間選擇喜歡的書籍閱讀或聆聽，增加羽瑞閱讀的機會。同時也選擇友善、喜愛閱讀的同學當羽瑞的伴讀者，和羽瑞一起閱讀或輪讀，增加其享受閱讀樂趣的經驗與感覺。

（二）調整課程內容與教學策略

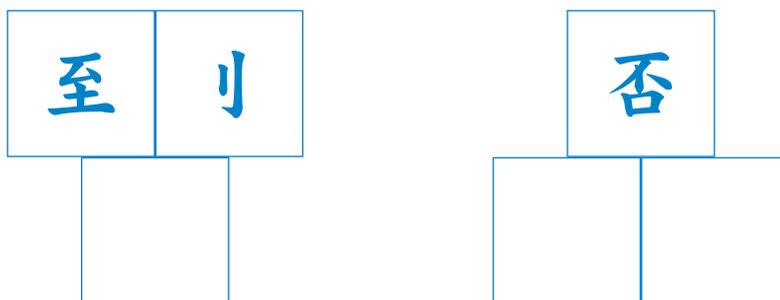
陳老師與資源班教師為了減少羽瑞在書面文字上學習的困難，便將學習的內容加以簡化或替代，利用多媒體管道輸入的方式，增加對文章或學習主題相關的知識，以減少羽瑞因字詞辨識困難而導致閱讀理解不佳。

1. 常用字與國字部件練習

陳老師不再要求羽瑞和班上同學一樣學習每課複雜的生字，而是從課文中挑選出常用字，如：不、是、有、要、個、上、來、這、到等，透過部件拆字與組

合練習、字義的聯想理解，如「歪」就是不正所以歪了的意思；「尖」從小而大所以開頭尖尖的意思等等，讓羽瑞加強練習。

如：部件的拆解與組合



如：部件的加（+）減（-）練習

$$\boxed{\text{扌}} + \boxed{\text{白}} = \boxed{\quad}$$

$$\boxed{\text{要}} - \boxed{\text{西}} = \boxed{\quad}$$

如：寫出剩餘的筆畫，使完成國字

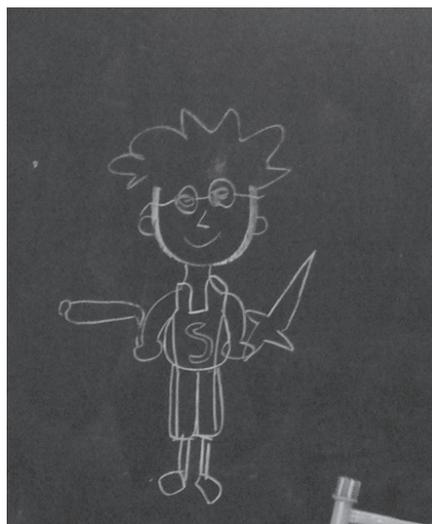


(三) 調整學習評量

陳老師透過IEP會議，請英語、自然與生活科技、社會等科任教師，一同依羽瑞的需求調整考試評量的方式，如延長考試作答時間、報讀、讓羽瑞口述作答、以選擇題作答，或以電腦輸入方式代替紙筆書寫評量，以呈現他真正的學習成效。

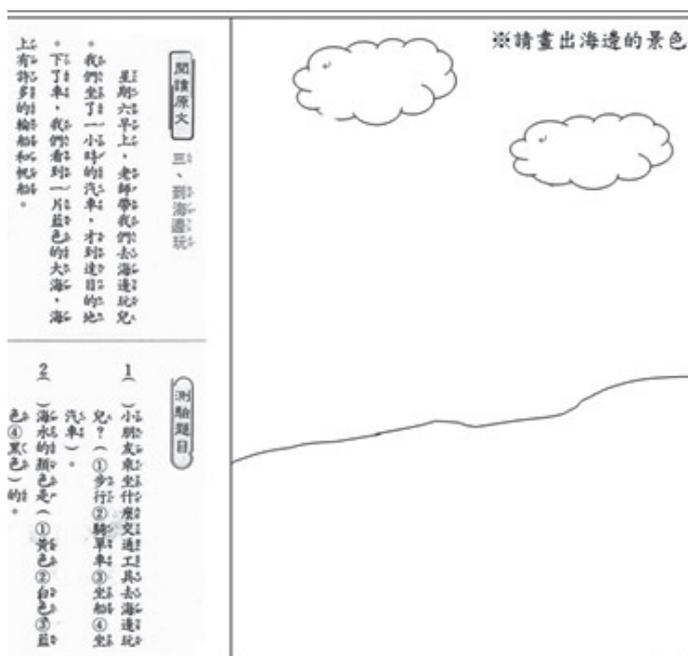
(四) 提升學習動機與自信心

陳老師發現羽瑞喜歡在課本上塗鴉，畫自己喜歡的卡通人物。為了鼓勵羽瑞參與閱讀活動，除了利用卡通圖案貼紙或飾品作為增強物外，上語文課時，陳老師更一改過去傳統的直接教學模式，而改以遊戲闖關、競賽、分組討論、表演等方式進行，如將全班分成兩大組進行輪流造句或說故事比賽，過關的同學可以上臺畫老師指定的課文人物或圖案，以先完成圖案的大組獲勝。因為教學活動的設計與調整，羽瑞可以上臺口頭造句，還可以代表同組同學繪畫圖案，除了增加羽瑞參與學習活動的機會外，還能發揮他的專長與興趣，為同組加分，更能贏得同學的信任，提高了羽瑞的自信心。



藉由接力繪圖，提升學生學習動機

此外，陳老師與科任教師也調整了羽瑞作業的數量與表現方式，讓羽瑞不因書寫文字的困擾，而造成學習的牽絆與動機的消弱，如延長完成學習單的時間或改以繪畫、剪貼等方式表達閱讀心得；習作或語詞練習採取簡化、減量或替代等方式。



利用繪畫方式表達閱讀心得

(五) 資源班教師個別化教學

資源班教師利用晨間活動時間，每週規劃五節課，為羽瑞及其他學習障礙的學生設計多元的閱讀與識字學習策略。

1. 「分段閱讀」，每段文章找出關鍵字，討論重點摘要，分享與日常生活相關的經驗等，分段了解內容後，再利用前後文推測，連結彼此的關聯性，組成整篇文章，最後再重覆閱讀讓羽瑞精熟。

課文大意		
日期: 年 月 日 星期	結果: <input type="checkbox"/> 獨立完成 <input type="checkbox"/> 示範 <input type="checkbox"/> 協助讀題後自己完成	
◎請讀一讀課文大意。		
	大意	仿說
	每年元宵節，我們一家人都會回到平溪放天燈。	<input type="checkbox"/> 過關 <input type="checkbox"/> 漏字
	元宵節當天我們搭火車回平溪，在火車上看到了天空上的天燈，很開心。	<input type="checkbox"/> 過關 <input type="checkbox"/> 漏字

2. 「反覆閱讀語詞、短句、大意和段落」，每天上資源班小組課時，利用5—10分鐘反覆練習語詞、常用句與短文，並做成紀錄，讓羽瑞知道自己的學習進度與精熟情況。
3. 運用「多感官學習」。在視覺學習方面，老師利用圖像聯想、增加插圖、或將文章重點製成圖表、心智圖或用不同顏色標示等，幫助羽瑞記憶；在聽覺學習方面，老師指導羽瑞利用自問自答方式，如5W1H或視聽媒體VCD播放聆聽閱讀的內容；在觸覺或動作學習方面，老師利用誇張的動作、手勢來連結語詞的意義，或以黏土、紙板等教材捏塑、拼組成文字，讓羽瑞可以藉由觸覺或動作加強對語詞、國字的記憶。

5W1H	說明
Who (人)	這篇文章的主角是誰？
When (時)	是什麼時候發生的事？
Where (地)	發生在哪裡？
What (事)	他們做了什麼事？
Why (為什麼)	他們為什麼要這麼做？
How (發生經過)	事情發生的經過

4. 「組字練習」。透過國字的字形結構分析，讓羽瑞了解國字的組合是透過部首、部件組合而成的，教師利用剪貼、拼圖、配對、故事聯想、猜謎語、遊戲搶答等活動，增加羽瑞識字的動機與能力。

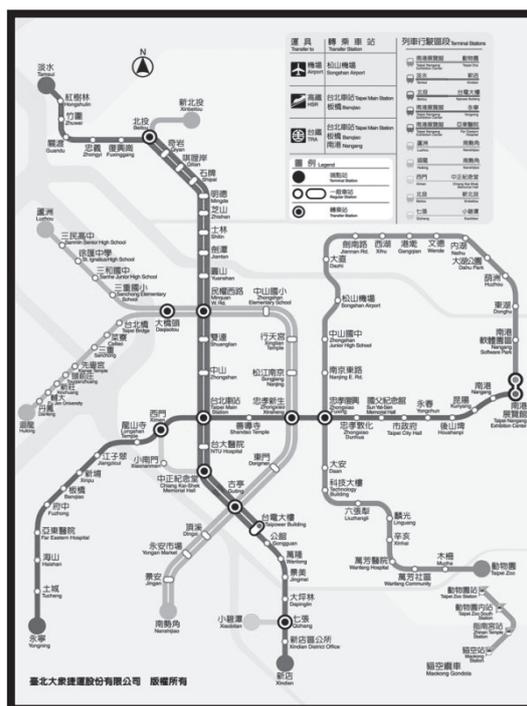
字形結構

上下相等		上小下大		上大下小		上中下相等	
左右相等		左小右大		左大右小		左中右相等	
全包围		上包下		左上包		左下包	

5. 「生活中的文字」。老師收集廣告紙、招牌、商品目錄、公共場所地圖等生活中常見的文字、語詞，搭配圖片讓羽瑞認識與學習，使其將學習的內容連結於生活之中。

(六) 親師溝通

由於閱讀障礙學生在成長的過程中容易遭受到學習上的困難，不斷的受挫，導致容易自暴自棄、對自己沒有信心、對學習沒有興趣，因此，他們除了需要學校學習環境的調整與鼓勵外，更需要家長耐心的包容和幫助，不過度逼迫孩子學業上的學習與成就的要求。



文字與生活經驗的結合

陳老師與媽媽溝通後，除了說明學習的內容、環境、評量等方面的調整外，也請媽媽協助羽瑞，鼓勵羽瑞發展多元的興趣與拓展其日常生活經驗，讓羽瑞生活更加豐富，而非只有補救學科的失敗經驗。羽瑞的爸爸媽媽開始試著讓羽瑞學

繪畫，假日帶羽瑞走訪博物館、美術館、藝文中心等，也常到戶外或運動中心運動，拓展孩子的生活經驗與視野。

四、結語

當陳老師理解學生的障礙與學習特性，並開始與媽媽、資源班教師合作，一起調整學習環境與學習內容後，羽瑞漸漸願意學習，自信心增加後，也逐漸開朗的和班上同學一起學習。

學習障礙 案例二 / 國中階段－數學障礙

一、案例緣起及背景

東東是個精力旺盛的七年級學生，反應很快，喜歡唱歌，但是上課不專心；尤其一遇到數學課就完全提不起興致，覺得數學符號很陌生、四則運算很令他挫折、應用解題很困難，甚至一看到題目就放棄解題了。東東的父母為此也一直覺得很頭痛，不知道要用甚麼方法才能提升東東的成績。

東東從小學三年級就開始上安親班惡補數學，每天重複計算數學習題與評量練習卷。當同學順利的學會多位數加減、時間的計算、立體圖形、統計圖表等一個個數學單元時，東東的數學運算能力和應用解題能力只有緩慢的進步中。隨著數學的概念越來越抽象、難理解，東東的挫折感不斷的加深，而父母親卻只有焦慮的，不斷的利用更多的評量卷要求東東練習，期待東東在練習後能學會數學。即將升上國中時，導師向父母親慎重的建議，讓東東申請特殊教育服務，請國中資源班教師進行一系列的測驗工具鑑定與觀察。最後在「臺北市鑑定與就學輔導會」判定下，東東為數學學習障礙類型學生。

二、問題概述與分析

上數學課時，當老師利用抽象的數學符號示範複雜的解題過程時，東東無法集中注意力聽老師的講解；寫數學作業時經常題目沒有看完就作答；考試時，看著整張充滿數學符號：已知數、未知數、方程式的考卷時，更容易應付了事，快速交卷。資源班教師分析，東東在學習數學方面容易遇到數學概念、文字應用問題、四則運算等困難。

（一）數學概念不清楚

東東從小對數學概念的理解即有困難，例如整數、分數、小數等數的概念；日、時、分、秒等時間的概念；角度、形狀、面積、體積等形體方面的概念；重量、長度的概念、公式的運用…，尤其國中階段數學概念層次越高，東東的數學概念就越不清楚。

（二）應用問題解題困難

東東長期對數學解題沒有信心，只要看到應用問題中一長串的國字敘述，就完全不想做答，或胡亂填上一個答案。這可能是因為東東無法排除題目中不重要的細節敘述，不會使用適當的運算方法，不會使用複雜的步驟解題，或不了解題目真正的問題。

例如應用題「已知高度每增加1公里，氣溫下降 6°C ，若某地地面上的溫度為，則在此地上方5000公尺的高空中的飛機，其飛機外側周圍的溫度大約是 $\underline{\quad}$ $^{\circ}\text{C}$ 。」東東被題目中的單位如公里、公尺、溫度等搞混，看到很多文字便開始混淆，覺得困難而隨便填上答案。

（三）四則運算容易錯誤

東東雖然會背誦九九乘法，但對於數學的加、減、乘、除計算，很容易算錯，其中包含多位數計算時直式排列的錯誤；借位、退位有困難；運算順序如先乘除後加減等的概念不清楚；複雜的單位間換算更是困難，以致升上國中後出現負數的概念及計算過程理解，例如「 $13 + (-24) + 17 + (-46) = \underline{\quad}$ 。」更加困難。

（四）抽象的數學符號較難理解

東東從小對數學抽象符號的意義理解即須花很大的精力去學習，年級越高，數學抽象符號越多，東東的數學概念更加不清楚，例如絕對值的概念與計算， $|2-8| + |4.5-7| = \underline{\quad}$ 。又如一元一次方程式「 $5X-8=7, X=?$ 」，更是讓暈頭轉向的東東對數學失去學習的動力與信心。

（五）記憶力比同儕弱

東東的記憶力不佳，對於數字、符號、運算規則等學過就容易忘記，沒有獨立發展出適當、有效的數學記憶策略；學習數學新單元時，容易遺忘前一個單元的學習重點，導致複習舊知識又需要花一段時間，因而數學概念的學習變得斷斷續續，也使他在學習越高層次、需要複雜解題步驟的題型時，越顯得困難。

（六）注意力缺陷、學習動機低落

東東進行數學習題的練習時，常常無法專心完成數學題目，有時題目沒有看完就作答，對數學長期得不到成就感，漸漸對自己失去信心，學習動機低落，挫折感大，容易放棄。

三、輔導策略

為了能確實的針對東東數學學習困難的原因，指導其解題的策略與方法，提升東東對數學學習的興趣，資源班老師與導師、家長、行政人員、科任教師等召開IEP會議時，決議東東的數學課需全數抽離到資源班上課，讓資源班老師密集且有效的指導。而普通班教師在其他領域科目教學時，如有涉及數學學習相關概念及技能時，能配合予以調整協助。東東目前在其他領域學習適應狀況良好，加上普通班教師適時給予教導，發揮其他優勢能力，促進東東建立學習的自信心。

（一）校園團隊的配合與協助－編班、排課、評量調整

東東一入學，學校即安排群組編班，讓東東可以跟群組班級中其他學習障礙的同學一起到資源班進行小組合作學習，以提升東東與同學的學習能力與合作解決問題的能力。同時，學校也執行IEP計畫，將東東的數學課抽離到資源班上學習。

學校並召開特教推行委員會，針對東東的考試服務與評量成績進行調整，決議將定期評量時間延長20分鐘。另外因為東東的數學課程全數抽離，因此由資源班教師進行數學領域的平時成績考查，並將結果與原班教師討論，作為東東的平時成績。定期評量部分，因為東東無法適用原班的數學考卷，因此改由資源班教師擬訂數學試卷，成績亦由資源班教師與原班教師討論後，採計資源班的評量成績。

（二）數學課程調整策略

資源班教師分析東東的能力與需求後，發現東東需要透過具體的物體說明、日常生活經驗聯結、清楚的解題步驟等教學策略，來提升他解題的能力。

1. 從具體到抽象的學習歷程

數學的學習歷程需要透過漸進式的過程，從具體的實物操作、半具體的學習到抽象學習，漸漸地建構出數學概念。因此，資源班教師透過實物、圖卡、字卡的解說，讓東東確實了解數學的抽象概念和符號的意義。例如，為了讓東東了解正比與反比的概念，老師除了利用東東的日常生活經驗外，更實際操作讓東東了解。

例題：

- (1) 東東喜歡將 2 杯鮮奶與 1 杯巧克力調成巧克力牛奶當早餐，暑假時，東東的表兄弟到家中玩，他想調相同口味的巧克力牛奶請大家喝，那麼 6 杯牛奶需加入幾杯巧克力呢？鮮奶與巧克力的杯數有什麼關係？成正比例還是成反比例？

老師在課堂上實際拿出牛奶與巧克力，依題目的比例調配成巧克力牛奶，並請東東和同學一起操作解答，了解鮮奶與巧克力的杯數成正比例的關係。

- (2) 老師有 12 枝筆，如果將筆平均分送給 4 位同學，每位同學可以得到幾枝筆？如果將筆平均分送給 6 位同學，每位同學可以得到幾枝筆？分送的同學數越多，則每位同學得到的筆數量越多還是越少？成正比例還是成反比例？

老師請東東依題目的內容實際操作，得到解答後，了解彼此之間成反比的意義。

2. 從日常生活經驗連結到數學公式的理解

由於利用日常生活中的實例與經驗，較能引起東東的學習與趣，且加深對數學列式的認識與了解；因此老師經常藉由角色扮演，如買賣雙方、跳蚤市場、速食店等活潑、生活化的教學活動，引起東東的學習興趣，並讓其與生活中的數學經驗相連結。例如為了讓東東了解一元一次方程式的意思與列式，即利用東東熟悉的經驗舉例，讓東東快速理解其意義。

例題：便利商店的一份三角飯糰比漢堡便宜 15 元，東東買了 1 份漢堡和 3 個三角飯糰共花了 95 元，請問三角飯糰一份賣多少元？

- (1) 如果三角飯糰為 10 元，漢堡的價錢為？ A：10+15
 (2) 如果三角飯糰為 X 元，漢堡的價錢為？ A：X+15
 (3) 如果三角飯糰為 X 元，買 3 個三角飯糰可以寫成 3X
 (4) 將題目中已知的部分填入表格中，就可以列出算數。

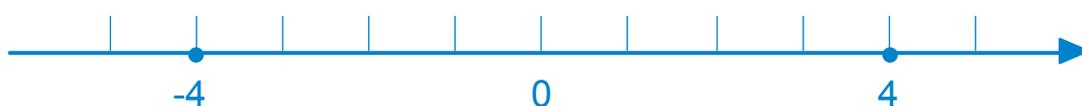
	一份三角飯糰 X 元	一份漢堡 (X+15) 元
數量	3	1
數量×單價	(3X) 元	(X+15) 元
關係列式	3X+(X+15)=95	

3. 視覺圖像化的解讀

由於年級越高，數學的抽象符號與概念越多，故為了降低文字敘述或符號、公式所產生的困難度與複雜化，宜利用圖解的方式讓東東理解題意。例如：積木可以了解體積的意義、定位板可以協助東東瞭解位值的概念，減輕單位換算、四則運算的位值定位困難。而數線的學習可以培養東東對抽象數字的感覺與大小的概念。

例題：

- (1) 在數線上畫出整數點（整數、負數的概念）：請畫出一條數線，並分別標出表示 4、-4 的點。



- (2) 在數線上畫出分數點（分數的概念）：請畫出一條數線，並標出表示 $2\frac{2}{3}$ 的點。



4. 步驟化的解題過程

資源班教師將複雜的數學學習內容，透過步驟分析成小目標或解題步驟進行教學，讓學生藉由每一個小步驟慢慢解出答案，理解抽象的數學概念。

(1) 目標步驟化

如「7-n-05能認識絕對值，並能利用絕對值比較負數的大小。」老師分解指標成三至四個目標，利用數線指導東東能解釋出數線上任一點到原點的距離，叫做這個點的絕對值，再讓東東學習辨識出絕對值均為正數，負數的絕對值表示方法，最後再讓東東一一寫出絕對值可能的整數，如A為整數，且 $|A| \leq 2$ ，則A可能的數為-2，-1，0，1，2，了解負數的絕對值越大，該負數的值越小。

(2) 數字變小解釋題目，再進行作答

為了瞭解應用題目的意義，資源班教師會先將應用問題的數字變小，以減少東東解題的恐懼感，願意仔細理解題目的內容。如「將84個橘子、144個芒果、72個香瓜分裝在籃子裡，使同一種水果在每一盒裡有一樣多個：①最多裝幾盒？②每盒中的橘子、芒果、香瓜共多少個？」老師會將數字先改成8個橘子、10個芒果、6個香瓜，再透過實際實際操作，理解題目意義。

(3) 自問自答、尋找關鍵字

應用問題文字敘述複雜，東東常無法排除題目中不重要的細節敘述，或不曾使用適當的運算方法，為了解決這個問題，老師指導東東利用自問自答的方式，並將題目中的關鍵字找出來，釐清問題中陳述的意義。如若父親與兒子的年齡總和為60歲，且父親的年齡為兒子年齡的3倍，求父親、兒子各為幾歲？

東東一邊讀題，一邊自問自答並圈出關鍵字，「父親與兒子的年齡和為60歲」，年齡和是相加還是相減？「父親的年齡為兒子年齡的3倍」，父親的年齡為兒子年齡的幾倍？相乘還是相除？如果兒子年齡為 x 歲，父親年齡是幾歲？ $3 \div x$ 還是 $3x$ ？「兩個人的年齡相加」式子應該怎麼列？ $x + 3x = 60$ 。

5. 螺旋式的學習內容

數學概念的學習需要透過螺旋式的方式逐漸架構出來。由於東東的數學概念並不清楚，記憶力不佳，學過容易遺忘，更需要教師利用螺旋式的學習方式，在每次新的學習課程中加入大量的舊經驗複習，再慢慢注入新的學習內容。

資源班教師第一步即簡化、減量東東的學期目標，依據他的能力做適度簡化與分解。如指標「7-n-02能理解因數、質因數、倍數、公因數、公倍數及互質的概念，並熟練質因數分解的計算方法。」則調整為先複習倍數與因數的基本概念，辨識出倍數與因數，找出數字的公因數、公倍數，再學習區辨因數中屬於質數的數為該數的質因數等步驟，引導東東從舊經驗中架構新的數學概念。

教師把握住「新教、練習與複習同時進行的」教學原則，在直接示範教學後，由東東和同學接著練習。演算與解題的過程中，教師不斷的提供立即回饋，避免東東的分心，也能提升東東的學習興趣。同時，採分散學習方式，將

學習內容分散在這學期中不同的時間學習，提供充足的學習時間，如「指標7-n-07-1能熟練計算數的四則運算規則。」即需要更多的時間和運算經驗才能習得。

（三）提昇數學學習興趣

由於東東過去的數學學習經驗並不愉快，導致東東對數學沒有學習的動機，資源班教師在設計課程時，不斷的提供東東及小組同學活潑、多元、結合生活經驗的遊戲競賽及合作的練習機會，使東東能有運用自己能力解決問題的機會。並利用增強制度及適時的回饋，讓東東有成功的學習經驗，提升學習動機與興趣。

（四）利用科技輔助教學

資源班教師依據東東的能力設計個別化的學習內容，並藉由電腦科技、電子白板等多媒體設備教材，提供東東反覆練習的機會與立即的回饋。由於多媒體的遊戲式學習，可以引發東東的學習興趣與動機，也能提升其專注力。

此外教師也指導東東使用計算機，讓東東可以專注的學習理解數學概念，而不只是著重在計算能力的提升。

（五）與父母溝通，發掘優勢能力

東東的父母親認為孩子的數學成績不佳是因為練習不夠的因素，所以東東在大量的評量練習卷中學習，除了成效不彰外，東東的興趣也都被抹滅，父母親也感到非常挫折。東東的導師與資源班教師為了東東的學習與生活適應問題，一同與父母親溝通，讓他們了解東東數學學習障礙的困難，不再只是重複性的紙筆練習就能補救，而是需要適合他的學習策略，還有不斷的鼓勵與支持。同時，老師也發現東東喜歡歌唱，與父母親溝通後，一同鼓勵孩子參加合唱社團，給予東東有團體的歸屬感，以及公開演出的機會，提升東東的自信心。

四、結語

東東數學學習的速度雖然還是較一般同學慢，但是教師與校園團隊的合力協助之下，對於數學的學習逐漸有了成就。教師們也常常鼓勵東東，給予正向的讚美與增強，東東漸漸不排斥數學課程，慢慢嘗試解題，並把學到的數學經驗應用在生活中。

學習障礙 案例三 / 高職階段－兼具學習障礙及情緒行為障礙

一、案例緣起及背景

哲軒（化名）今年進入公立高職資料處理科就讀，高職導師透過特教組個管老師的協助，知道了哲軒的成長史：父母離異，母親持精神障礙手冊，主要收入是外婆撿拾資源回收及社會局補助。國小時長期拒學，小六時因鄰居的霸凌曾一學期至寄養家庭居住；升國中暑假因不滿外婆管教，動手打的外婆血流滿面而被警察強制送醫；國中階段哲軒被鑑定為學習障礙－讀寫型兼情緒行為障礙學生。經個管老師解釋，哲軒的讀寫型學習障礙表現在幾個方面：

- （一）控制力度有困難，寫字超出界線
- （二）寫字容易感到疲倦
- （三）抄寫的速度緩慢
- （四）抄寫時需要每筆每劃看清楚，但仍有漏寫或多加筆劃

另外，因為挫敗經驗太多，哲軒對於做功課完全提不起勁，尤其討厭抄寫，給人的印象是懶惰、粗心大意和容易分心，學習動機薄弱。

哲軒的情緒行為方面則是屬於「注意力缺陷過動症」簡稱ADHD，其主要的症狀是過動、不專注、衝動，其行為特徵有：

- （一）在課堂上或活動中無法持續維持注意力
- （二）常逃避、不喜歡參與需持續使用腦力的工作，如作業、準備考試
- （三）平常話過多，音量也偏高
- （四）常插嘴干擾到別人

二、問題概述與分析

雖然在轉銜會議上，國中個管老師與高職老師對哲軒的情形有深入的討論，但進入一個新的環境，哲軒仍表現出不適應的問題：

（一）同儕關係不佳

雖然哲軒不再有衝動動手的暴力行為，但情緒行為障礙的部份特質仍明顯，例如：衝動、易怒、低挫折忍耐力、高活動量且注意力較為短暫，使得他在班上的表現總是冒冒失失。例如：活動結束後情緒仍高亢，不知道視情況降低音量；想建立他的自信心，賦予學科小老師的任務，但他無法完成自己的作業，連收作

業的工作都丟三落四。另外，哲軒的肢體協調性也不佳，在部份操作課程，如：體育、軍訓、實驗課程等，因喜歡就搶著操作，但表現又不好，常遭到同學嫌棄，不願和他同組，而個性衝動的他，無法接受同學的拒絕，於是同儕間不愉快的互動，總是一幕幕地重演。從表面上看來，哲軒總是充滿憤怒和攻擊性，但內心卻渴望友誼，希望能與同學交談、作伴。

（二）學習上引起的焦慮感

哲軒的坐不住、專注力差、衝動性高，原本就很容易影響到課業上的學習，但他的讀寫障礙，更是讓他學業上的學習雪上加霜。初入校時，哲軒對於課業上的規定希望跟同學一樣，期待自己能慢慢跟上同學，但在一個月後，作業缺交狀況嚴重，也明顯感受到哲軒因課業上的壓力而引發的焦慮感。

在高職階段，除學科學習之外，各項職業證照的取得也是很重要，高中職的畢業與否是以修得的學分數來計算，多數學生在畢業後都以繼續升學為主要的考量，這些課業上的壓力排山倒海地來，讓哲軒的挫折感更深。

（三）家庭功能失調

媽媽持有精神障礙手冊，常常自言自語說一些怪力亂神，也常在自己的皮膚上寫上無數的「死」字，外型上顯得怪異，有時可以騎機車幫哲軒送學用品或到校補簽名等，整體而言，主要生活照顧者仍是仰賴外婆。外婆在管教上較傳統，常會因為哲軒不聽話，而請周日回家的舅舅修理他，讓他渾身是傷。也因為常被如此對待，當哲軒年齡稍長，也是用暴力來解決問題。外婆常為生活上的瑣事而對哲軒碎念，例如：要求他早點洗澡；吃飯別吃太多碗；要幫忙做資源回收…等，也因此外婆會成為被哲軒暴力相向的對象。

（四）自我覺察能力不足

哲軒身高173公分，體重有88公斤，BMI值達29，超過標準過多，不但影響身體健康，也讓哲軒常顯得行動笨拙，要求他走操場、跑步、打球等也都不喜歡。夏日的他更是全身汗流夾背，一股汗臭味讓周圍同學都受不了。

哲軒喜歡「遊戲王」卡片，除了自己會購買、交換、收藏，還會進行卡片戰力分析，這時一起玩的同伴會請哲軒幫忙購買不同的卡片組合來增加戰鬥力，也會給哲軒一些佣金。這些佣金一個月下來，有時會達幾千元以上，因此金錢管理也是哲軒需學習的課題之一。

三、輔導策略

(一) 事前閱讀相關書籍及文章

當班級任課老師知道班上會來一位學、情障兼俱的學生時，向特教組借了有關學習障礙、情緒行為障礙的書籍，特教組也可提供相關文章給老師們參考。從書籍、文章中老師了解到學習障礙是因為腦神經中某種學習功能的異常，使他們在聽、說、讀、寫、算上遭遇一項或多項的困難，這些困難會導致他們在學校的學習產生問題，而家長和老師大多會將孩子的困難歸因於懶惰不用心、不聽話。

ADHD症狀則通常開始出現在童年早期，也就是人格、社會適應和學業能力養成最重要的階段，因此，很容易產生環環相扣的發展問題。例如，由於無法集中注意力學習，所以他們的學業成績多半不理想，又因為不易控制自己的情緒及反應，導致人際關係也不好，進而影響自我概念和成就水平。

(二) 校園團隊資源整合

由導師、個管老師、行政人員、科任教師等校園團隊共同審視哲軒的需求，並在「個別化教育計畫」（IEP）會議中討論出下列協助或調整事項：

1. 課程調整—降低學分數及格分數

- (1) 每學期末在IEP期末檢討會議中，討論個案各科的學習問題，請任課老師提供或訂定適合個案程度的教材及降低各科及格分數。
- (2) 在IEP期末檢討會議中，瞭解個案成績評定及學習狀況檢討，調整或減少學分數。

2. 評量調整

- (1) 評量標準：任課老師依個案的學習能力及速度，降低評量標準，並彈性處理。
- (2) 評量方式：提供簡化教材內容，並採用替代性評量的方式，例如：允許以口試代替筆試、電腦作答。

3. 外加課程

- (1) 優勢科目加強（丙級證照）：鼓勵個案積極參與科內的丙級證照檢定，如中文打字、英打、TQC等即評即測，先設定取得一張證照為目標，之後再視哲軒學習情形作調整。
- (2) 適應體育：針對個案肢體協調性不佳、過胖等問題，請職能治療師評估，提供合宜的訓練方式，以作為適應體育課程的進行。

4.特教資源協助

(1) 個案會議：

由個管老師報告哲軒生長史、教育史及醫療史，並說明哲軒在學習、情緒行為方面的狀況。並提供下列策略供老師們參考，希望能有一致性的共識：

① 課程需分組時：

建議老師在一開始分組時，採自願與強制兼容並蓄分組的「社交技巧分組法」方式，這種方法最主要是希望情緒及行為障礙生能在經由與自己競爭，與別人合作的方式，習得社交技巧。

② 衝突發生時的因應策略：

衝突現場的處置方式是同理並提供選項，以減少衝突。衝突過後，待學生冷靜時，可與他討論衝突事件，討論時的順序可以是：提供發言機會→溫和堅定同理感受→小進步大肯定→討論後果→重申規定。

(2) 入班輔導：與哲軒討論，並徵得哲軒及家長同意，請特教老師利用班會或自習課時間進行入班輔導。針對哲軒的相關問題，進行特教宣導及融合活動，讓普通班同學更能實際體會哲軒的問題，進而同理哲軒避免影響人際關係。

(3) 提供情緒抒解區：包括空間的提供及人力的支援，讓哲軒及相關人員清楚且具體的瞭解，當事件發生時，空間及人力的處理流程、順序，即與哲軒建立關係，並建立支持系統，讓哲軒清楚當狀況不對時，若輔導者不在時，如何找到協助。

(4) 提供「特殊需求領域課程」：

① 社會技巧課程：

針對個案衝動、易怒的情緒問題，教導情緒處理的技巧與控制管理。透過使用各種情緒或行為評定量表，協助進行社交技巧的學習與情境實地演練。

② 生活管理課程：

針對哲軒之衣物照顧、儀容衛生、物品與金錢管理及等問題，進行行為改變技巧的導入，協助個案生活自理。

③ 學習策略課程：

- 提示系統：使用記事本、聯絡簿記錄檢核學習。

- 學習輔具：使用錄音筆紀錄上課內容、使用照相機記錄黑板板書或以有聲書進行學習。

(5) 特殊考場服務：

- ① 全部考試科目延長考試時間20分鐘。
- ② 作答調整：國文作文採用電腦作答。

(6) 行為介入方案：以正向思考方式來面對哲軒產生的干擾問題，掌握問題行為發生的原因或動機，進而教導正確的行為表達方式。

(7) 媽媽入校限制：請校內警衛協助，哲軒媽媽有事到校時，先通知個管老師，由老師協助媽媽在警衛室辦理相關事項。不讓惹人注目的媽媽進入校內，目的在減少哲軒的尷尬及遭受同學嘲笑的機會。

(三) 校外資源協助

1. 社工：哲軒的家庭狀況，長期都有社工在旁協助。與社工保持連繫，除了可知道媽媽病情進展外，也請社工協助哲軒固定就醫，並了解醫囑、配合協助個案正常服藥等。
2. 家暴專線：教導外婆如何與哲軒溝通，如果溝通不良可以跟學校老師說，避免與哲軒的直接衝突，也減少可能的肢體衝突。對於舅舅對哲軒經常性的暴力相向，也嚴正地要求外婆要制止，否則再次看到哲軒帶著傷痕到學校時，一定通報家暴專線。

(四) 教師對於學、情障兼具學生的心理調適

1. 不要怕：從個管老師的「給老師的一封信」中可以初步了解學生的狀況，再從書籍、文章了解這些障礙的特徵。這些方式是希望事先的關心可以勝過事後的補救。
2. 多觀察：觀察出他問題行為背後的原因，可能是焦慮、擔心自己做不來；同理他「總是以自我為中心」地指責他人，再分析問題行為的後果。幾次之後，他會知道你的處理方式，取得他的信任後，班上同學也會以理性、堅定的立場來對待他。要知道你的立場、態度決定他在班上的生存空間，老師的正向態度可以影響、感染全班學生。
3. 多聊聊：向校內優良資深的導師請教他們的經驗，雖說每位特殊生的狀況都不同，但在聊天中有時會有意想不到的收穫。另外，校內特教老師也可以提供專業資訊，讓你多了解特殊生。

4. 快處理：有衝突事件發生時，冷靜處理就是好的策略。分別聽聽雙方說的理由，不帶標籤的秉公處理，處罰時帶著彈性，每次的解決問題，也是你與他建立關係的好機會。

四、結語

哲軒在校園團隊多方的支持下，感受到這個環境的善意及安全。學業的部份他能依著各科教師的要求逐步完成，雖然速度仍慢、品質不佳，但願意做的學習態度，是讓老師們能接受他的主要原因。

情緒行為問題方面，哲軒能放鬆心情、以正面的想法來看待事件，再加上持續的藥物治療，多話、插嘴、沒耐心的特徵仍然明顯，但干擾行為已大大地降低。而未來的生涯規劃將是下一步的輔導重點

參、普通班教師教學調整策略與教案

普通班教師在班級中如何能同時針對學習障礙學生的需求，進行課程、策略與評量的調整，又能兼顧班上學生的學習進度？端需老師有好的班級經營策略與充實的備課，才能進行多層次教學，同時滿足每個學生的學習需求。

本章節分享十個教學現場老師在語文課中實作的教學策略簡案，從握筆寫字教學、語詞造句教學至作文教學等，透過老師明確的教學目的、準備活動至多層次的教學活動，讓學障學生與普通生在班級中能愉快且合作的學習與成長。

另針對學習障礙學生的特質提供特教宣導體驗活動簡案，讓班級同儕可以藉由體驗活動與「讓愛飛揚」投影片的解說，認識、了解學習障礙學生的特質與困難，進而尊重與幫助學習障礙學生。

一、握筆及寫字教學

年級/領域：三年級語文 活動/單元：握筆及寫字

教學者：徐明珠老師 學生：普通生26人及學習障礙學生2人

活動流程：

一、教學目的

學障學生容易將字寫出生字格外，部件或注音符號書寫時容易重疊，藉由批改作業，紀錄普通生與學障學生常見錯字，在班級中同時解說與更正。

二、握筆教學

1. 利用有趣的說明與示範指導學生握筆姿勢，例如：右手大姆指與食指像螃蟹鉗一樣張開，將三角筆或五角筆，斜躺在虎口上方，「螃蟹鉗」輕輕夾住筆桿。
2. 雙腳合併於書桌中，椅子向前靠攏，身體挺直，保持眼睛與書本距離30公分。
3. 安排同儕坐在學障學生旁邊，請學生互相指導。

三、寫字教學

(一) 藉由批改回家作業，了解並記錄學生學習內容

藉由批改作業了解哪些字是學生容易犯錯的字，將這些字記錄下來，發現學生尤其是學習障礙學生容易出現的錯誤：

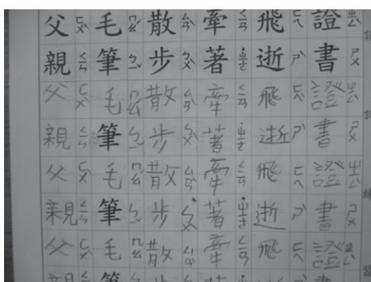
1. 注音符號或國字部件、部首的位置經常太靠近、黏在一起。
2. 容易將注音ㄛ與國字也混淆，ㄛ的下方沒有勾，而也卻是橫勾。
3. 注音的ㄘ與ㄚ，容易出錯。
4. 注音ㄎ易與ㄎ混淆，ㄎ字下方沒有勾。

(二) 依照學生常寫錯的字，利用國語課時給予正確字體教學

1. 利用國語課與生字範本中的國字基本結構筆法教導每課生字、新詞時，說明正確筆順與寫法。指導國字和注音書寫的位置安排，將字體平均分配在格子內，國字與注音位置是平行且同高。
2. 安排同儕坐在學障學生旁邊，請學生兩兩一組練習書寫，互相討論國字正確的寫法。



老師示範正確握筆方式



批改作業時，發現學生容易出現的錯誤



老師示範正確書寫方式

二、造詞與說話指導教學

年級/領域：三年級語文 活動/單元：造詞與說話指導

教學者：徐明珠老師 學生：普通生26人及學習障礙學生2人

活動流程：

一、教學目的

培養普通生與學障學生上臺發表、說話的能力，增加學生自信心。

二、教學活動

(一) 導師進行此活動時預先請學生回家查生字造詞。

(二) 每位學生準備上臺

1. 導師示範上臺發表的動作及注意事項，如從位置走到講臺前，站定位置。抬頭挺胸、眼睛看向臺下同學，準備發表。

2. 學生一一上臺發表。

(三) 學生一一上臺發表生字造詞

1. 導師示範上臺後發表的流程：上臺後敬禮，聲音宏亮的向大家打招呼：「大家好！今天我要教教的字是『腳』，肉部13畫，我造的詞是『腳步』，請問還有沒有其他造詞？」

2. 每位學生依序上臺，教一個生字並分享自己的造詞。

3. 請臺下同學舉手發表自己所造的新詞，臺上小老師邀請二位同學發表，並給予回饋：「你造得很好！」或「請你再大聲說一遍，謝謝！」

4. 同儕鼓勵學障生舉手發表自己造的詞。

5. 學障生上臺發表時，容易害羞，音量也相對降低，老師可以請同學兩兩一組上臺，或站在學生背後協助，給予學生安全感。老師也可站在教室後面，請學生的音量，要傳到老師都聽得見。

6. 老師可給學生具體的鼓勵語詞，鼓勵學生不斷進步。如你的聲音比上次清楚、你的態度很從容、你的語調很清晰等。



學生上臺擔任造詞小老師，請同學舉手發表自己造的詞

三、語句教學—語詞故事接龍

年級/領域：三年級語文 活動/單元：語詞故事接龍

教學者：徐明珠老師 學生：普通生26人及學習障礙學生2人

活動流程：

一、教學目的

利用大型語詞卡編創故事，可以讓學障學生容易借由聯想記住語詞，且因讀寫障礙的學生相較於書寫能力，其表達與創造力的表現較顯優勢，因此多利用上臺發表的方式增加學生自信心，也可讓普通生了解學障學生的優勢，彼此鼓勵。

二、準備活動

1. 準備課文中的大張語詞卡，背後貼上磁鐵。
2. 將詞卡隨機貼於黑板，並利用粉筆畫上→順序→最後是家的終點站。

三、教學活動

1. 老師說明活動內容：語詞故事接龍是由全班共同編一個故事，每一位同學依照黑板上語詞順序，一人一語詞一小故事。
2. 老師引導編作故事要有起頭、中間、結尾。每一個人的故事要延續上一位主角故事內容，發揮個人與全班想像力。
3. 活動方式，由第一橫排第一位小朋友接開頭故事。第二位小朋友於講臺旁等候。提醒學生在自己前二位同學開始編故事，就要開始看自己輪到哪一個語詞，並且注意聽臺上同學的故事內容。
4. 老師總結成語故事接龍全班的表現，鼓勵學障學生的發表與創意。
5. 老師提問：如何將整段故事編得精彩？引導學生注意聽並了解上一段故事情節，再將故事編得流暢，前後連貫。



今天的故事要將全部的語詞放入故事中

四、語句教學－語詞故事創意比賽（一）

年級/領域：三年級語文 活動/單元：語詞故事創意比賽（一）

教學者：徐明珠老師 學生：普通生26人及學習障礙學生2人

活動流程：

一、教學目的

利用小組合作共同編創故事，可以讓學障學生學習與同學合作，並讓同學了解學障生表達與創造力的優勢能力。同時借由故事聯想法讓學障學生容易記住語詞。

二、準備活動

1. 準備大型語詞卡。
2. 將學生分為四人一組。（2、4橫排不動，1、3橫排學生搬起桌子向後轉90度，成為四人一組面對面）。
3. 評分標準寫於黑板。告訴學生評分標準，對學生也將會具有正向的引導功能。
 - (1) 創意
 - (2) 流暢通順
 - (3) 大聲說出，來欣賞別人的內容



語詞故事創意比賽開鑼啦！！

三、教學活動

1. 老師說明活動內容，每組有三個語詞卡，每個人發揮創意，將語詞卡編成一個好玩的故事，並上臺發表。
2. 請小組分工合作，有人說故事、有人記錄，上臺時有人負責發表，有人負責提問。
3. 學生利用小組合作討論5分鐘，將三個語詞編成一段故事。
4. 有學障生的組別，老師會適時加入小組協助（例如工作分配、情節提示、語句引導）。
5. 學生上臺表演：每組1人發表，其他人展示語詞卡。（臺下學生注意聽，發表小組是否將三個語詞放入故事中）。
6. 發表完後，同學提問，請臺下同學回答，老師於發表後簡單歸納內容。
7. 老師最後提問小組的表現，利用不同的名稱（最合作、最具創意…）獎勵每個學生的努力，增加學生自信心：請同學票選哪一個組別最有創意、故事最長、小組最合作？

五、語句教學—句子挑戰擂臺

年級/領域：三年級語文 活動/單元：句子挑戰擂臺

教學者：徐明珠老師 學生：普通生26人及學習障礙學生2人

活動流程：

一、教學目的

學障學生對於語文學習容易產生挫折，將遊戲融入教學之中，可增加趣味性，還能提供學生練習語詞和句子的機會。讓學生能熟悉語詞的用法並說出完整的句子。

二、準備活動

教師將黑板畫分一半，各畫上一個U字型（臉型）。全班學生依座位分為二大組。

三、教學活動

1. 老師說明活動規則：請每組各派一位小朋友依序上臺抽語詞，再將語詞造出完整的句子。
2. 學生若造出較不通順的句子，老師在旁引導、鼓勵其他同學補充，並且再請學生重新整理自己的句子，再次發表。
3. 老師依句子的通順度，決定是否挑戰成功（此部分亦可請學生來做裁判）。
4. 挑戰成功者可上臺設計該組的圖案（畫一個人），設計圖案5秒，由臺下小朋友一同讀秒。
5. 再輪流下一組學生上臺挑戰。
6. 每位小朋友都輪流上臺挑戰後，請對方依設計的圖案為對方圖案取個超酷的名字，命名後，說出對方作品一個厲害的地方。
7. 為對方作品命名時，學生容易說出負面的言語。此時，老師要引導學生說出對方一個厲害的地方，學生就會以正面的角度來欣賞他人的作品。
8. 為自己的小組圖畫作品，設計一個歡呼口號。



腦力激盪完成句子



成功者上臺設計圖畫欣賞對方作品並說出其優點

六、課文教學—分段大意及全課大意

年級/領域：三年級語文 活動/單元：分段大意及全課大意

教學者：徐明珠老師 學生：普通生26人及學習障礙學生2人

活動流程：

一、教學目的

語文課中，了解課文重點與歸納課文大意是學生學習閱讀的一大課題，學障學生往往在閱讀文章時抓不到文章的重點與意涵，因此藉由關鍵詞語找出課文大意是指導學生理解大意非常重要的策略。

二、準備活動

1. 上課前請學障生找出課文中的段落。
2. 準備「人、事、時、地、物」五張提示卡揭示在黑板上。
3. 將全班學生分成六組。

三、教學活動

(一) 段落大意

1. 教師先讓全班同學看著課本，聽課文CD兩次。請學障生告訴全班課文中自然段的段落數。
2. 依組別分課文的段落，每組負責一個課文段落。
3. 教師示範並引導學生針對課文段落，找出「人、事、時、地、物」，組成段落大意。

老師引導例句：

- (1) 這段在說的主角是誰？
 - (2) 什麼人做了事？
 - (3) 他在甚麼時間到了什麼地方？
 - (4) 這段在說什麼重點呢？最重要的一句話是什麼？
 - (5) 他心中的想法是什麼？
4. 各組學生分工找出段落中的「人、事、時、地、物」，老師可引導小組依學生能力進行分工，如可請學障生找「人、時、地」等較具體的答案，再小組合作組織成段落大意。
 5. 各組依序報告各段落大意，其他組加以補充。完成的小組可在增強板上加分。
 6. 老師協助學生去蕪存菁抓住重要的關鍵字，完成段落大意後，請每位學生紀錄自己的段落大意在紙上，在浮貼段落大意在課本上。



引導學生找出整課中重要的「人、事、時、地、物」

(二) 全課大意

1. 教師引導學生找出全課中重要的「人、事、時、地、物」，寫在揭示卡下方。
2. 再引導學生組織成整課大意。

七、課文教學－詩歌朗讀教學

年級/領域：三年級語文 活動/單元：詩歌朗讀教學

教學者：徐明珠老師 學生：普通生26人及學習障礙學生2人

活動流程：

一、教學目的

配合課文適當文體讓學生進行朗讀練習，利用分組朗讀加上身體動作，能讓普通生與學障學生透過親自體會與實際操作，加深對於文章的領悟力，同時更容易記憶文章的內容。

二、教學活動

1. 教師將全班分為四大組，配合課文四段詩歌，每一小組唸一段。
2. 教師示範唸一段詩詞加入肢體動作，在每一行最後有圈詞的字，重覆朗讀二次。
3. 老師解說如何配合課文所要傳達的意思，並加上相符的肢體動作。
4. 分組指導，請小組選出每段唸二次的圈詞與獨白的學生（可請學障學生擔任）。
5. 每組練習：將教室規劃成四個區域，提供小組練習及綵排。
6. 分組上臺表演，教師同時指導進、退場動作及上臺表演的禮貌。
7. 教師總結與提問：「這種朗讀方式與以前有何不同？」引導學生回答：加入動作容易記憶課文、有分段獨白，可以上臺表演…。
8. 給予每一組學生鼓勵與支持，增加學生上臺的自信心。

八、課文教學－三層次的提問練習

年級/領域：三年級語文 活動/單元：三層次的提問練習

教學者：徐明珠老師 學生：普通生26人及學習障礙學生2人

活動流程：

一、教學目的

藉由提問練習可以讓普通生與學障學生思考，並了解課文的內容與意義。同時讓課文內容與學生自身生活經驗聯結，增進學生學習語文的興趣與成效。

二、準備活動

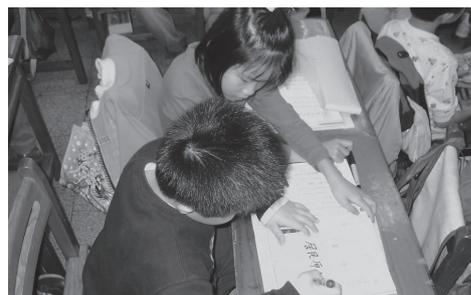
1. 三種不同顏色的長條書面紙。
2. 將6組學生分成兩大組，其中各有3小組。
3. 將磁鐵分成大小兩堆，在黑板上畫好賓果5×5格子。

三、教學活動

1. 教師先讓學生手指著課文聽CD課文朗讀。
2. 在黑板上寫出三種層次的问题提問類型。
 - (1) 與課文有關的問題。
 - (2) 如果你是○○，你會怎麼做？或如果是你的話，你會怎麼做？
 - (3) 在日常生活中與課文相關的問題。
3. 按照每組123小組的分別，給予三種不同層次的问题形式。（依學障生的程度，給予適合的層次問題任務。）
4. 教師提示學生要問別的同學需要「想一想」、有創意的問題，所以要問開放性的問題，而不是問「有沒有、會不會、是不是」等封閉性的問題。請同學將問題用深色色筆寫在紙條上。
5. 小組討論要提問的問題時，教師巡視行列間，給予個別指導與鼓勵。
6. 兩大組的提問完成後，交換兩組的長條紙。再按照每組123的排別，隨機發下問題條。請小組針對問題內容思考答案。
7. 小組依序拿著長條紙上臺回答問題。答題通過者，拿磁鐵放在賓果格中。先連成三條線的大組，即贏得賓果遊戲。（由於學生的日常生活背景不同，答案若不完整可請同大組同學幫忙補充。）



教師在黑板上寫下三個層次的內容



學生討論提問的問題

九、課文延伸教學－「心情的遊戲」

年級/領域：三年級語文 活動/單元：「心情的遊戲」

教學者：徐明珠老師 學生：普通生26人及學習障礙學生2人

活動流程：

一、教學目的

國小的課文內容多與學生的生活經驗相結合，藉由課文內容可以延伸許多小組討論或角色扮演活動，讓學生彼此學習到更好的解決問題方法，也讓學生能有更多的體驗。

二、準備活動

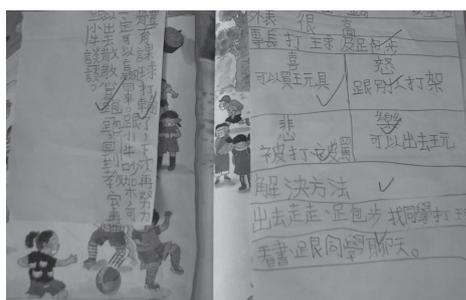
- 1.設計「高興、生氣、悲傷、快樂」的心情事件，以及「最好的解決方法」的表格。
- 2.將學生分成四人一組。
- 3.紀錄紙每組一張。
- 4.「城堡大富翁」遊戲增強版一張。

三、教學活動

1. 將「高興、生氣、悲傷、快樂」的心情事件，以及「最好的解決方法」的表格發給各組。
2. 請學生四人一組分工合作，小組中一人做紀錄，一人上臺發表，其他同學共同討論表格中的主題，選出該組遇到心情低落時的最佳處理方式（學障學生可以依其優勢選擇小組中的工作）。
3. 學生討論時，教師適時以「全組很合作」加以增強。
4. 各組輪流發表，老師適時給予增強後，再由同學自由舉手發表喜歡的解決問題方法。
如：「心情低落時，到圖書館看書，不但可以舒緩情緒，也可以增加知識。」或「心情低落時，到操場跑步，不但可以舒緩情緒、也可以讓心情變好、也可以增加體能。」或「心情低落時，要先忍下來，不要繼續吵架或打人，使事情更加嚴重，要讓自己先冷靜下來再找大（別）人幫忙解決問題。」
5. 小組繼續討論如何給課文中作者所遇到的兩項心情低落事件的建議。
6. 各組上臺發表建議，教師進行指導與最後增強，獎勵攻入城堡的小組。
7. 教師將小組共同完成的表格影印，讓學生能浮貼在課本上。（減少學障生不斷抄寫的困難。）



教師解釋表格內容與小組討論的技巧



我們給作者的建議

十、作文教學－「心智圖法」

年級/領域：三年級語文 活動/單元：利用心智圖法寫作文

教學者：徐明珠老師 學生：普通生26人及學習障礙學生2人

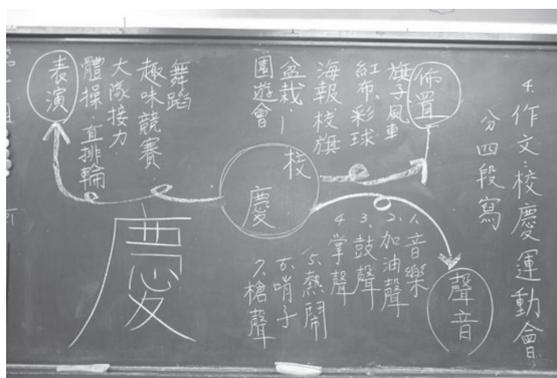
活動流程：

一、教學目的

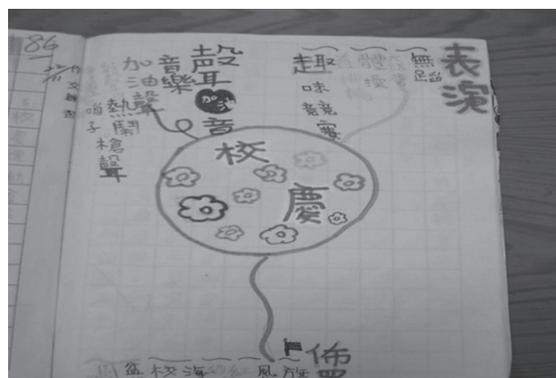
有效的作文引導，是讓學生樂於寫作的關鍵因素。運用心智圖法引導學生寫作文，可以幫助學生掌握寫作的方向與重點，減少寫作的困難度。

二、教學活動

1. 教師將作文主題如「校慶運動會」寫於黑板上。運用提問引導學生從感官方面開始思考、觀察本次運動會學校環境的變化，如在佈置方面、在表演活動方面及聽到不同於平常會聽到的聲音方面等，作為學生作文的思考面向。
2. 教師指導時間及事物經過的描述引導－
 - (1) 開門見山法寫作方式，如：昨天是○○國小一年一度的校慶運動會、11月19日是○○國小一年一度的校慶運動會…。
 - (2) 提問法寫作方式，如：昨天是什麼日子？為什麼學校…。
3. 教師可向學生提問：每一個表演節目都要寫嗎？引導學生回應敘寫「印象最深刻的節目、最合作的節目、最特別的節目…」。
4. 作文內容可以分四段以上來描寫，學生可將老師所引導的子題面向，隨著自己的想法更改調換順序書寫。
5. 請學生將運動會期間學校的環境變化、學生的活動與心情，利用心智圖法，用不同顏色的彩色筆條列出來，作為寫作時的思考方向。



運用心像圖法引導學生寫作文



學生標記出他們的心像圖

參、資源與支援

一、相關辦法

附表一

臺北市身心障礙學生就讀高級中等以下學校普通班教學原則及輔導辦法

100年8月10日府授法三字第10032786000號令頒

- 第一條 本辦法依特殊教育法（以下簡稱本法）第二十七條第一項規定訂定之。
- 第二條 本辦法之主管機關為臺北市政府（以下簡稱本府）教育局。
- 第三條 本辦法所稱就讀普通班身心障礙學生（以下簡稱學生），指經特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定符合本法第三條規定情形之學生，且於部分時間或全部時間就讀本府主管之高級中等以下學校（以下簡稱學校）普通班者。
- 第四條 學生就讀普通班之班級安排，應依其個別學習適應需要及校內資源狀況，經學校召開特殊教育推行委員會決議，優先適性編班及排課，不受常態編班相關規定之限制，並安排適當教師擔任班級導師。
- 第五條 學校應以校園團隊合作方式訂定及執行個別化教育計畫，並由特殊教育教師或導師擔任個案管理者，統整服務及追蹤。
- 第六條 學校對於就讀普通班學生之教學，應依下列原則為之：
- 一 依學生個別化教育計畫，規劃彈性、多元及發展優勢能力之課程及評量，並因應學習需求提供相關輔具及其他支持措施。
 - 二 適性安排學生與一般學生共同參與校內外各種學習活動、競賽及證照取得。
 - 三 就讀普通班學生之教師與特殊教育教師應合作，針對學生學習需求發展適性教材，並定期檢視其學習情形。
 - 四 特殊教育教師得依學生需求，入班觀察協助或與就讀普通班學生之教師進行協同教學，提升學生在普通班學習成效。
 - 五 就讀職業類科之學生，為發展其潛能，依其教育需求提出申請，經學校核定後，得跨科跨群組選修。
- 第七條 學校對於就讀普通班學生之輔導，應依下列原則為之：
- 一 特殊教育推行委員會應協調各處室提供相關資源與協助。
 - 二 配合學生需求實施生活、學習、心理、生涯、職業、轉銜及其他各項輔導工作。
 - 三 整合校園資源，輔導情緒行為有困難或需求之學生。
 - 四 提供教師及家長所需之特殊教育知能研習、諮詢、輔導、親職教育、轉介及其他支持服務。
 - 五 定期辦理全校親師生認識、接納與尊重學生之特殊教育宣導活動，建立多元需求學習環境。
 - 六 結合專家學者、相關專業人員、巡迴輔導教師及相關資源，提供整合性輔導服務。
 - 七 運用志工協助推展各項輔導活動。
- 第八條 本辦法自發布日施行。

附表一

身心障礙學生考試服務辦法

- 第一條 本辦法依特殊教育法第二十二條第二項規定訂定之。
- 第二條 各級學校及試務單位公開辦理各教育階段入學相關之各種考試，應依本辦法之規定提供身心障礙學生考試服務（以下簡稱考試服務）。
- 第三條 本辦法所稱身心障礙學生，指符合下列規定之一者：
- 一 經各級主管機關特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定為身心障礙。
 - 二 領有身心障礙手冊或證明。
- 第四條 考試服務之提供，應以達成該項考試目的為原則。各級學校及試務單位應依身心障礙考生（以下簡稱考生）障礙類別、程度及需求，提供考試服務。
- 前項考試服務，應由考生向各級學校及試務單位提出申請，經審查後通知考生審查結果，考生對審查結果不服得提出申訴。
- 各級學校及試務單位，應邀集身心障礙相關領域之學者專家、特殊教育相關專業人員及其他相關人員審查前項申請案。
- 前三項考試服務內容、申請程序及應檢附之相關資料、審查方式及原則、審查結果通知及申訴程序等事項，應於簡章中載明。
- 第五條 考試服務應衡酌考生之考試科目特性、學習優勢管道及個別需求，提供適當之試場服務、輔具服務、試題（卷）調整服務、作答方式調整服務及其他必要之服務。
- 第六條 前條所定試場服務如下：
- 一 調整考試時間：包括提早入場或延長作答時間。
 - 二 提供無障礙試場環境：包括無障礙環境、地面樓層或設有昇降設備之試場。
 - 三 提供提醒服務：包括視覺或聽覺提醒、手語翻譯或板書注意事項說明。
 - 四 提供特殊試場：包括單人、少數人或設有空調設備等試場。
- 專為身心障礙學生辦理之考試，於安排試場考生人數時，應考量考生所需之適當空間，一般試場考生人數不得超過三十人。考生對試場空間有特殊需求者，應另依第四條規定提出申請。
- 第七條 第五條所定輔具服務，包括提供擴視機、放大鏡、點字機、盲用算盤、盲用電腦及印表機、檯燈、特殊桌椅或其他相關輔具等服務。
- 前項輔具經各級學校及試務單位公布得由考生自備者，考生得申請使用自備輔具；自備輔具需託管者，應送各級學校及試務單位檢查及託管；自備輔具功能簡單無需託管者，於考試開始前經試務人員檢查後，始得使用。
- 第八條 第五條所定試題（卷）調整服務，包括調整試題與考生之適配性、題數或比例計分、提供放大試卷、點字試卷、電子試題、有聲試題、觸摸圖形試題、提供試卷並報讀等服務。
- 前項調整試題與考生之適配性，包括試題之信度、效度、鑑別度，及命題後因應試題與身心障礙類別明顯衝突時所需之調整。
- 第九條 第五條所定作答方式調整服務，包括提供電腦輸入法作答、盲用電腦作答、放大答案卡（卷）、電腦打字代謄、口語（錄音）作答及代謄答案卡等服務。
- 第十條 身心障礙學生參加校內學習評量，學校提供本辦法之各項服務，應載明於個別化教育計畫或個別化支持計畫。
- 第十一條 本辦法發布施行前，各項考試服務已納入簡章並公告者，依簡章規定辦理。
- 第十二條 本辦法自發布日施行。

二、延伸閱讀書目

1. 臺北市身心障礙學生情緒行為問題處理策略宣導教材 / 臺北市東區特教資源中心 / 2013年。
2. 社交技巧分組法 / 孟瑛如 / 國語日報99年11月5日13版。
3. 學習障礙—家長與教師手冊 / 王瓊珠 / 心理出版社 / 2002年。
4. 突破閱讀困難—理念與實務 / 王瓊珠、陳淑麗主編 / 心理出版社/2010年。
5. 資源教室方案—班級經營與補救教學 / 孟瑛如 / 五南出版社 / 2013年。
6. 學習障礙與補救教學—教師及家長實用手冊 / 孟瑛如 / 五南出版社 / 2013年。
7. 學習障礙者教育 / 洪麗瑜 / 心理出版社 / 1995年。
8. 學習障礙學生輔導手冊 / 柯華葳編著 / 國立臺南師範學院 / 2000年。
9. 中文閱讀障礙 / 柯華威主編 / 心理出版社 / 2010年。
10. 學習障礙兒童 / 楊坤堂 / 五南出版社 / 1995年。
11. 學習障礙導論 / 楊坤堂 / 五南出版社 / 2002年。
12. 我可以學得更好（低年級版） / 臺灣心理學會教育心理學組合著 / 心理出版社 / 2005年。
13. 我可以學得更好（中年級版） / 臺灣心理學會教育心理學組合著 / 心理出版社 / 2005年。
14. 我可以學得更好（高年級版） / 臺灣心理學會教育心理學組合著 / 心理出版社 / 2005年。
15. 學習不落單—語文教室裡的課程調整/蔣明珊編著 / 心理出版社 / 2006年。

三、諮詢單位及相關網站

單位	電話	網站
臺北市政府教育局特殊教育科	02-2725-6344~7	http://www.edunet.taipei.gov.tw/
國立臺灣師範大學特殊教育中心	02-7734-5099	http://web.spc.ntnu.edu.tw/
國立臺北教育大學特殊教育中心	02-2736-6755	http://r2.ntue.edu.tw/
臺北市立大學特殊教育中心	02-2389-6215	http://speccen.utaipei.edu.tw/
臺北市西區特教資源中心	02-2308-6378#303	http://www.syrc.tp.edu.tw/
臺北市學習障礙者家長協會	02-2736-4062	http://www.tppald.org.tw/
中華民國學習障礙協會	02-2736-0297	http://ald.daleweb.org/

網站名稱	網址
洪麗瑜教授個人網站	http://www.rm.spc.ntnu.edu.tw/liyuhung/
有愛無礙學障及情障網站	http://www.dale.nhcuc.edu.tw/
美國學習障礙協會網站	http://www.idanatl.org/
國際閱讀障礙症協會網站	http://www.interdys.org/
中文學習補救教學資源網	http://www.rm.spc.ntnu.edu.tw:8080/

第三章 自閉症

自閉症學生的認識與 輔導策略



壹、導讀

在當今的融合教育班級裡「自閉症類群障礙」(Autistic spectrum syndromes, ASD)的學生已經越來越常見。目前以神經中樞神經系統異常導致的廣泛性發展障礙為主要論點。他們可能有著中下到資優的認知能力，卻通常難以與同儕及老師有效的互動，容易讓人誤解為故意的、反應冷漠、固執己見及與年齡不符的自我中心等。他們在人際互動的規則與技巧上的理解與運用有顯著困難，不像大多數的一般人可以透過平日觀察及潛移默化自然養成。對他們來說，人際溝通互動是適應社會生活最具挑戰且重要的人生課題。

因此在融合教育的趨勢下，如何讓自閉症學生在班級中增加與同儕共同生活與學習的機會是很重要的方向，需要老師多了解其身心特質，運用各種不同的因應策略，營造正向的學習環境與氛圍，提升學生社會適應的成功經驗與自信心。

一、自閉症的定義

依據教育部公布之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第12條規定，自閉症係指「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。」

前項所定自閉症，其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。

二、自閉症的特徵

自閉症學生在症狀、智力、情緒或行為方面都有很大的個別差異。一般而言，融合在普通班的自閉症學生大多屬高功能或中高功能者，在社會互動、溝通及行為方面有以下常見的特徵：

（一）社會互動及溝通方面

1. 語言表達困難

語言能力差異大，大致可分為三種：無口語、語言遲緩和仿說。有些停留在單詞或仿說，有些可說短句，有些可對感興趣的事物滔滔不絕。其語言表達方式和一般人有許多不同、怪異甚至遲緩的現象，語彙、語用、語法及語意等方面都可能有其缺陷的部分。

2. 語言理解困難

語言理解與表達能力間有明顯落差，較擅長語言表達，理解能力明顯較差。對複雜且抽象的語言理解有困難，例如：假設、迂迴、幽默、情緒或隱喻性的語言較難以理解。

3. 非語言訊息能力發展遲緩

在理解與使用眼神注視、手勢、面部表情、肢體動作等溝通方式有相當的困難。

4. 缺乏社會與情緒的相互性

語言使用上較難維持與人的對話；在情感方面較難了解他人感受與主動與人分享心情。

5. 整合社會、溝通及行為的能力較弱

對各種潛在規則、文字規則（班規、遊戲規則等）、規範及規定的理解有困難。容易出現不符社會情境的情緒反應和互動行為，例如：不停發問、重複話語、不懂輪流、難察覺聽者感受等。

（二）行為方面

自閉症學生常表現出固定而有限的行為模式及狹窄的興趣。常對特別的、非功能的生活作息或儀式有異常的堅持。興趣方面有明顯窄化及缺乏變化的現象，容易長時間沉迷而不易轉移。

三、自閉症的類型（目前教育方面不採分類）

在精神疾病統計診斷準則手冊第五版（DSM-V）中將原來第四（DSM-IV）之「廣泛性發展障礙」（Pervasive developmental disorder）更改名稱為「自閉症類群障礙」（Autism Spectrum Disorder, ASD），不再定義亞型（subtype）。也就是說，在 DSM-IV 之中所使用的自閉症（Autistic disorder）、亞斯伯格症

(Asperger's disorder)、其他未註明的的廣泛性發展障礙 (PDD, NOS)、兒童期崩解障礙 (Childhood disintegrative disorder) 及雷特氏症 (Rett's disorder) 都不再使用，而ASD則涵蓋前四者。由於ASD是基於行為所定義的症候群，因此已確定的雷特氏症將不再歸類於DSM-V之中，而被視為其他的醫學疾病。

代替亞型的方案是註記「1.社交溝通」、「2.侷限的興趣及重複性的行為」兩大主要特徵的嚴重度（即所需協助的程度，分為三等級）。

自閉症光譜的嚴重程度	社交溝通	侷限的興趣及重複性的行為
程度三 需要非常大量的協助	語言及非語言能力的社交溝通技巧嚴重缺損，嚴重影響社交互動；在起始社交互動方面有困難，對於他人起始的社交互動較少有回應。	過度的專注、固定的儀式或重複性的行為明顯的影響各領域的功能。當儀式或常規被打斷，會顯得非常沮喪。很難打斷固著的情形，即使被打斷了也會很快地的再回復固著的行為。
程度二 需要大量的協助	語言及非語言能力的社交溝通技巧明顯的缺損，即使在支持的環境下也會出現社交互動的缺損；在起始社交互動方面有困難，對於他人起始的社交互動回應較少，或可能出現異常的互動反應。	固定儀式、重複性行為或過度專注的情形明顯，影響不同情境下的功能；當儀式或常規被打斷，會顯得失落或沮喪，很難打斷固著的情形。
程度一 需要協助	在沒有他人協助的情形下，在社交互動上會出現顯而易見的缺損；在起始社交互動方面有困難，回應他人起始的社交互動時，會出現異常的情形；可能會出現對於社交互動不感興趣的情形。	在一種或多種情境下，固定的儀式、重複性的行為，明顯的干擾功能，若要打斷其固著，會出現抗拒的情形。

四、自閉症的輔導原則與教學策略

自閉症學生對於環境與情境理解與掌握的能力較弱，加上面對事物的彈性因應能力不足，若環境中的變化無法預期或超出能力、興趣，對他們來說容易引起焦慮情緒，進而衍生出不適當的社會行為。因此，普通班教師在班級經營上透過明確規畫與引導，以及清楚地告知訊息與安排事務，可提升自閉症學生在班級適應的效能。由於自閉症學生的個別差異大，普通班老師可與校內特教老師共同討論，找出適合學生的課程安排、教學訓練及輔導策略。

（一）自閉症學生的輔導原則如下：

1. 尊重個別差異與獨特性。
2. 教師盡量使用簡潔明確且肯定的語句表達要求，必要時重複關鍵字。
3. 事先控制及調整可能引發行為問題的因素。
4. 進行新事物或即將有改變時，應事先預告相關訊息或採漸進改變策略。
5. 當行為問題出現時，透過明確指令與提供示範，教導學生適當的替代行為。

（二）自閉症學生常用的教學策略如下：

1. 物理環境結構化

透過文字及顏色明確標示環境中的位置與功能，協助學生對環境的了解。可安排學生置物空間及分類方式，協助學生維持個人物品及座位整潔。

2. 適當座位的安排

多數自閉症學生有聽覺敏感的現象，及注意力容易分散的情形。班級座位盡可能安排在噪音干擾較少的座位、面對刺激物較少且教師方便提醒的地方。

3. 作息時間結構化

透過視覺化的方式呈現每日活動、課程活動的順序，協助學生了解流程及適應活動的轉換。其中可包括班級課表、個人作息時間表及個人每日工作檢核表等等。

4. 具體明確的班級規範

教導全班性的班級規範。班級教室應遵守的規則，建議先透過口頭說明確定其理解後，張貼於明顯易見的地方，提供視覺提示協助其自我提醒。

5. 建立有效且一致性的班級獎懲制度

全班同儕使用相同的班規，但標準和項目可依個別情形進行個別化的調整。當

行為問題出現時，相關的處理人員在標準與態度上也要有一致性。可結合個人增強紀錄表的方式，記錄自閉症學生個人符合班級規範的好行為，並搭配增強物進行獎勵。

6.學習策略訓練

自閉症學生視覺學習優於聽覺、空間性學習優於時間性學習。可透過運用圖片、流程圖、結構表、關係圖、文字說明及實例等視覺教材與線索協助理解複雜的文字與學習內容。也可指導學生應用重點摘要、畫重點、重述關鍵詞等策略加強理解。涉及語文閱讀與理解的數學題目，可加強提供解題線索及實用問題的練習。

7.社會技巧訓練

社會技巧訓練課程是在經過設計的情境下，透過重複演練正向行為的方式達到技巧的熟練，協助學生將技巧類化在日常生活中運用。原則上以4-6人為宜，利用工作分析將技巧分成數個步驟，並透過說明→示範→演練→回饋等過程，達到行為訓練的目標。

8.實施社會性故事

社會性故事是將學生必須學習的社會性行為，配合學生實際生活情境與事件編寫成故事，將期待學生了解與學習的技巧寫入，讓學生透過閱讀故事的方式，學習擷取重要線索及適當的社會性行為，搭配學習單與實際演練的方式效果更佳。

9.溝通訓練

透過教導適切的溝通技能協助學生表達需求，可降低因溝通能力限制而產生的行為問題。實施訓練前須評估學生目前的溝通能力，選擇適合的溝通方式進行訓練。

10.自我管理訓練

在社會性故事與社會技巧訓練後，行為問題雖獲得改善，可再透過教導學生自我管理策略，運用自我教導、自我監控及自我增強的策略，協助自我維持適當的社會行為。

貳、自閉症學生案例分享

為自閉症學生所提供的特教服務，必須以學生的特殊需求出發，其特教服務需以全人、全方位為考量，因此為了讓老師對於自閉症學生的輔導與教學策略有更深入的了解，此章節提供了兩個自閉症的案例。

每個案例透過學生的成長背景、問題概述與分析，以及輔導策略與成效，讓老師了解到自閉症學生在不同的教育階段中，校園特教團隊可以提供的服務與老師可以調整、應用的輔導或教學策略。

自閉症 案例一 / 同儕衝突

一、案例緣起及背景

大雄是一位剛升上國中七年級的男生，雖然成績在班上是中上的程度，但是人際關係不好。醫生懷疑他有亞斯伯格症，目前還沒有取得正式的醫學診斷或教育鑑定的身分【註1】。

不過，他是一位相當有正義感的學生，對於教師所提出的各項規範都會極度的遵守，對於同學違反規定的行為，那怕是雞毛蒜皮的小事，都要當面向對方提出糾正。而這些糾正的行為，往往造成同學的反彈，因為有時候一些無心的過失或是同學間的打鬧玩笑，都會被大雄當面指責。例如：阿福在擁擠的走廊通過時，輕微撞到小華的手臂，小華沒作聲也沒有感到被冒犯。但是在旁邊的大雄看到了就大聲指著阿福說：「你剛剛撞到人了，就算是不小心的也應該要向小華道歉。」又如：歷史老師說這節課要趕進度，請各位同學專心聽講畫重點，大雄忽然看到隔壁排有同學在傳紙條，就立即舉手對老師說：「老師，他們在傳紙條沒有專心聽講。」這些種種的小摩擦，確實造成了大雄人際關係欠佳的狀況，其實不只是同儕之間感到不舒服，甚至連部分老師都覺得相當困擾。

【註1】「亞斯伯格症」：在精神疾病統計診斷準則手冊第四版（DSM-IV）中屬於自閉症類群障礙障礙中的一類，通常在經過醫療診斷或特殊教育鑑定的程序後，有機會取得特教服務的資格。但是在特教服務資格取得之前（或未能取得鑑定資格者），仍由普通班導師和輔導教師提供相關協助支持。

二、問題概述與分析

這一天中午，正好技安用餐的速度比較快，早早就把吃完的便當紙盒清理乾淨，準備拿到回收的籃子去，技安看著籃子裡面沒有其他的便當紙盒，一時興起想要耍帥，於是就試著從兩三公尺之外，把紙盒拋向籃子，結果紙盒碰到籃子的邊緣就掉在籃子外面，正當技安打算把便當盒重新撿起放回回收籃的時候。恰巧大雄看到這幕，也不顧技安的身材壯碩，就直接對著技安說：「你亂丟空便當盒，我要跟老師講。」【註1】技安聽到大雄這樣說，頓時怒火中燒，指著大雄的鼻子大聲說：「你不要亂講話，我哪有亂丟便當盒！」大雄說：「我剛剛都有看到，你遠遠的把便當盒拋出來，結果沒進。」「是沒有進，可是我有撿起來重新放好，沒有亂丟。」技安更火大的說著。可是大雄緊追不放的講：「用丟的就是不對」。

雙方你來我往的爭吵驚動了全班同學，有人發現情形不對就跑去教師辦公室，跟冬月老師報告兩人吵架。冬月老師趕到教室之後，發現在回收籃旁邊只剩下大雄在啜泣，除了值日生還在整理教室環境之外，其他人包含技安都已經在座位上坐好準備午休了。

【註1】 學生對於規範的正義感，讓他選擇用當面指責他人的方式來提醒對方（甚至是要對方付出代價），進而引發了同學之間的衝突。

三、輔導策略

冬月老師見狀決定先到大雄身邊，邊看著哭泣的大雄邊溫柔的說：「你看起來，心情不太好喔！」【註1】大雄聽到之後，眼淚反而更止不住的簌簌滴了出來，冬月老師緊接著說：「心情不好的時候，難免都會哭，老師知道【註2】。老師現在要把班上的事情處理一下，請你先到老師辦公室的座位去等我，待會兒你心情平穩了，老師會聽你說發生了什麼事情。」【註3】「嗯！」大雄有一搭沒一搭的應了一聲，就低著頭離開了教室往辦公室走去。

「技安，剛剛是怎麼回事，請你跟老師說。」

「老師我沒有打他。」

「技安，你不用緊張，老師只是想知道剛剛發生了什麼事情。」冬月老師溫和地說【註4】。

技安就把事情的經過一五一十地說了出來，技安對大雄緊逼不放的態度不滿，於是就對大雄噙聲威脅說「你再繼續亂說我丟便當盒，信不信我就海K你一頓！」然後大雄就哭出來了。在說明事情經過時，平常班上最溫和的宜靜，附和著說：「沒錯，技安是沒打大雄啦，只是威脅的語氣讓大雄害怕擔心吧！」當然，同學們看到技安把大雄惹哭了，擔心導師來的時候會挨罵，於是大家就趕緊各就各位做好自己的事情了。

【註1】 **初步同理的技巧**：教師可以先從標定學生的情緒，並且反映出情緒狀況給學生知道做起。目的在於讓學生發現到「教師有關注到他的情緒」。而不是評斷學生情緒或事件的是非曲直。

【註2】 **同理的技巧**：承認在學生所遭遇的處境之下，目前出現的情緒行為是有可能發生的」。同理並非同情學生的遭遇或處境，也不是和學生同仇敵愾（這會讓教師在不知不覺中變成選邊站的情形），建議在教師執行同理的技巧時，應該注意維持自身的情緒冷靜。

【註3】 **預告的技巧**：引導學生脫離現場去其他地方冷靜情緒。當學生間出現衝突而有激動情緒時，提醒其中的當事人可以暫時脫離現場。此舉有助於當事學生的情緒回穩，同時可以避免在調查事件始末時，誘發當事學生間的再次衝突，甚至引起更大的情緒反應。

【註4】 **詢問技巧**：教師詢問當事學生事件發生經過時，學生難免會較為緊張和防衛。因此教師在與學生對話時，不需要急著評斷對錯，著重在事件前後事實的了解，才能找到衝突事件的癥結點。教師若能表現出溫和的態度，也更能讓學生感到被信任。

冬月老師了解事情的經過之後，就跟全班宣布說，大家先繼續午休，但是今天放學後留下來10分鐘，老師要和同學聊一聊今天中午的事情【註5】。

冬月回到辦公室，看到大雄安靜的坐在自己的座位上，就趨前關心詢問：「大雄，心情平穩一些了嗎？」大雄點點頭。「那你願意和老師說說剛剛的情形嗎？如果還要休息，要直接讓老師知道喔！」【註6】大雄說：「我現在可以說了，剛剛就是…」大雄就把事情始末說了一次，並且強調技安不肯認錯反而要打他，讓他覺得委屈和害怕。「所以你剛剛的心情不好是因為技安說要打你？」冬月老師問大雄。「對！」大雄不假思索的回答。

「那你知道他為什麼說要打你呢？」

「他說我講他亂丟便當盒。」

冬月老師接著平和的問：「技安是怎樣『亂丟』便當盒呢？」大雄說：「他就站遠遠的丟，結果沒丟進。」冬月再問：「然後呢？」【註7】大雄緩緩地回答：「然後他就把便當盒撿起來放回回收籃了。」

「所以技安雖然沒把便當盒丟進去，但是馬上就撿起來放進回收籃了。」

「對！」

「這樣子技安…」

沒等冬月老師說完，大雄就緊接著說：「不算亂丟便當盒啦！只能說沒丟進去但是有撿起來放好。可是，要不是我講他，他說不定不會撿啊？」大雄還在繼續爭辯。冬月說：「你的意思是說...你說他不對，是為了要提醒他做對的事情？」

【註5】提供學生冷靜的時間：當學生之間發生衝突事件時，應避免過度急躁的處理。當學生若還在情緒爆發尚未平穩的階段，任何的處遇或教訓說理，通常都難以達到預期的效果。因此「提供學生冷靜的時間，加上明確提供事件處理將要進行的預告」通常較能讓學生情緒平穩的接受後續處遇的結果，也能讓班級儘快恢復正常作息。

【註6】提供選項：由於大部分人在情緒狀況中，都不容易好好講理或討論事件的是非對錯，因此教師在學生表達情緒平穩之後，仍詢問其表達說明的意願，將提供學生充分受到尊重的感受。此例中教師提供學生選項，由學生自行評估情緒狀況，更有助於師生間的信任關係建立。

【註7】開放式問句：教師提問時可以利用開放式問句（不提供從其他學生處得知的主動描述），維護學生表達自己觀點的機會，並可藉此技巧表達出自己對於事件沒有預設立場的中立態度，讓學生更信任教師的處理公正性。

這和老師之前跟全班講清楚的方法不一樣唷！老師說過，提醒同學做對的事情就要直接說明白。像這次的例子，如果技安沒有馬上撿起來，你可以怎麼說？」大雄想了一下之後快速小聲地說：「技安，撿起來！」【註8】冬月老師說：「嗯，不錯，你有把對方該做的事情說出來，但是語氣可以更溫和堅定，像老師這樣說：『技安，請把你弄掉在旁邊的便當盒撿回回收籃。』大雄你再試試看。」【註9】大雄就說：「技安，請把你弄掉在旁邊的便當盒撿回回收籃。」

「很好，就是這樣！這樣子下次遇到類似的情形，你應該知道該怎麼辦了。」冬月老師繼續說：「好，接下來，如果今天是你丟垃圾，不小心掉到垃圾桶外面，你也馬上撿起來放進垃圾桶了，可是旁邊的同學一直說你亂丟垃圾，你會有什麼感覺和情緒呢？」【註10】

「我會很生氣吧！」

「為什麼生氣呢？」

「因為被同學誤會了。」

「嗯，所以今天技安聽到你講他亂丟便當盒的時候，他的情緒是…」

「應該也是生氣吧！」

「為什麼生氣呢？」

「因為我誤會他了。」大雄低著頭說。

冬月老師說：「這樣子整件事情就清楚了，一開始是你先誤會他在前面，後來是他威脅要打你，看起來你們兩個都有需要向對方道歉的地方。你覺得呢？」大雄沉默的點點頭。冬月老師繼續說：「那我就趁著午休正好結束，找人去把技安叫過來，你和他就在我面前把事情解決，互相道歉囉！」

「嗯，知道了！」

【註8】 **實際演練**：讓學生實際用好給予演練成果明確的回饋：方法演練衝突情境的反應。

【註9】 **處理行為問題時要先口頭增強學生有做到的優點，然後在教師示範修正的行為後，立即要求再度演練**：許多學生在社會技能上面，對於相關知識上知道如何執行，但是遭遇實際情境時往往無法表現出應有的能力。因此要讓學生熟悉實際操作社會技能的技巧，最常用的方式就是利用情境演練。

【註10】 **用「舉例」協助學生同理他人**：對於社會情境容易誤解的學生，往往需要透過適當的舉例，讓學生了解或設身處地站在對方的立場來理解事件和感受情緒。當學生能夠同理對方情緒時，就比較容易誘發解決問題的契機。

技安和大雄就在冬月老師的說明和協調下，在辦公室互相道了歉【註11】，並且回到班上繼續下午的課程。

下午放學後，全班都留了下來。冬月老師在全班面前宣布說：「今天中午的事情，兩位同學在處理的過程中都有不妥當的地方，但是他們都能在情緒平穩之後，向對方表達了歉意。在發現自己做錯事情之後，能夠誠心地向對方道歉是需要很大勇氣的，這是很值得各位同學學習的地方【註12】。我要提醒各位同學的是道歉的目的，不是在取得對方的原諒，而是在於真心的表達出自己的遺憾及抱歉。另外，同學相處之間難免有摩擦，也可能產生情緒，像今天中午一樣。老師在這邊要規定一件事情，就是『如果有班上同學互相衝突，而有情緒的時候，請同學記得，為了避免情緒衝動造成的遺憾和關係破裂，可以選擇離開現場。』離開現場到要那兒去呢？如果你們確定老師在辦公室，歡迎到辦公室冷靜一下，如果老師不在，或者在別班有課，那就請大家到輔導室冷靜一下，等到情緒平復了再回教室上課。這樣知道嗎？」【註13】「知道了！」全班異口同聲的回答。

「好，那下次如果心情不好可以到哪裡冷靜一下？大雄！」

「老師的辦公室」大雄回答。

「嗯，那如果老師不在怎麼辦？技安！」

「那就先到輔導室冷靜一下」

「很好，大家都清楚有情緒的時候可以到哪裡冷靜了嗎？」

「清楚了！」全班回答。

「好，那我們今天就放學了，各位同學再見！」冬月老師微笑著說。

【註11】稱讚要在同儕面前，責備或處分要在私底下：對於注重同儕觀點的青少年而言，是一種顧及面子的作法。也較能為教師贏得學生的信任。如果一位教師總是在同儕面前數落學生，那這位教師應該沒有辦法得到學生的愛戴吧！

【註12】強調事件歷程中當事學生的優點：雖然是處理不當行為的事件，但是教師仍能夠在同儕面前，強調事件歷程中當事學生的優點。這等於是在宣示教師看重的是歷程中的好行為，而非引發衝突的行為問題。也等於是在幫助所有的學生同儕，重新定義和框架整個衝突事件的意義。

【註13】在班上所有學生面前，約定全班適用的規範：在此例中，不單只對於特殊學生的困難點有明顯的幫助，對一般學生在面臨困境時，也可以採取相同的策略來應對。這種一體適用的策略就是比較貼近融合教育理想的策略。

四、綜合說明

（一）引起同儕間衝突的常見原因

「自閉症類群障礙」的學生，由於其自閉症特質（語言發展的缺陷、社會互動能力的缺陷、重複或固著的行為興趣）引申出的下列現象，常常容易出現與同儕之間的衝突：

1. 對於社會情境判讀的誤解：如偶爾出現聽不懂隱喻和笑話的情形，甚至誤會對方表達的意圖。
2. 對於挫折情緒的忍受度較差：如不能接受自己表現或成就的失敗。
3. 對於規範要求的固著僵化反應：如對於破壞規範者會要求嚴懲，或者對於社會潛規則感到不合公平正義的原則而據理力爭等。
4. 對於預期外的事件感到無所適從：如臨時調課可能造成學生情緒爆發。當身邊的同儕或師長，對於學生的特質不了解的時候，常聽到的形容詞就是「學生很白目」、或者「他總是怪怪的」。而學生不見得在課業方面有困難（當然也有些學生也合併了學習障礙或存在學業困難的情形），但是第一線老師通常會認為學生的社會人際問題比學生的學業狀況更棘手。所以學生在班級中，常常因為周遭環境的變動、旁人誤解和挑釁、學生本身對他人的批評、學生因故未能獲得預期中的結果等等因素，而造成學生和同儕之間的衝突。

（二）常用的處理策略

1. 調整環境以預防行為問題發生

- (1) 班級宣導：協助班上同學認識「自閉症類群障礙」學生的特質與需求。並且學習與之相處的方法。
- (2) 班級規範的明確化：這通常是發揮班級經營效能的第一步，可以讓全班同學了解教師對於班級經營的期待，也能建構出班級生態的基礎規範鷹架。針對班級規範的明確化有以下具體建議：
 - a. 使用正向的語句來描述規範（例如：用「上課要專心聽講」取代「上課不要分心」）。
 - b. 「行為態度規範」優先於「學業表現要求」。
 - c. 規範應該儘量適合大部分課程的需求。
 - d. 班級規範在執行之前，應該事先向學生說明確認，避免臨時增加規定或變更內容。

- e. 規範的描述以原則性的敘述為主，不需要鉅細靡遺，描述得越詳細，遇到不同情境的適用彈性越小。
 - f. 配合增強系統使用，表現出符合規範者，則得到增強。未能表現出符合規範之行為者則失去獲得增強的機會。
- (3) 教師示範如何與學生應對相處：教師和學生應對的情形，其實隨時都是在向班級學生進行示範，所謂身教重於言教。學生能夠很快地分辨出教師是如何和自閉症類群障礙學生相處，並且從中發現教師和學生應對中的有效策略。同樣的，如果教師口頭上說要如何與自閉症類群障礙學生相處，但是在行為上卻未能做到時，班級學生不但會感到疑惑，甚至會對於教師的信任感大打折扣，感覺教師說一套做一套。

對於如何與自閉症類群障礙學生相處，有許多相處策略的細節可能因學生而異，但是最基本的策略，建議可以先從基礎社會應對的態度做起。例如：「遇到情緒狀況時先同理」、「儘量看到對方行為中的優點或好想法（正向描述）」、「遇到衝突時提供冷靜的機會」等。

2. 認知/行為教導

(1) 教導學生離開現場冷靜

當學生因故有情緒行為發生時，也許教師不用急著要把事情的來龍去脈立刻弄清楚，反而要提供充分的時間和空間，讓學生的情緒得到宣洩的管道。人在情緒中不容易進行理性的思考，反而容易因衝動而讓事態持續，這對教師需要讓現場教學活動繼續運作的期待，往往是極大的挑戰。所以當班上有學生因故卡在情緒行為之中時，提供學生另外冷靜的空間，除了對於學生的情緒穩定有幫助之外，也能讓全班的作息減少被耽誤的可能（顧及了大部分學生的受教權益）。

但是「離開現場冷靜」這件事情對於學生而言，一樣需要在平時沒有情緒行為狀況下，就先進行預告、說明和演練，尤其是演練「如何從教室或操場前往冷靜空間」是重要的，這可以確保學生在情緒爆發之際，仍能知道應該操作的事項（就像是防災演練或空襲演習一樣，都在平時反覆的練習，危機出現時就能順利操作）。

冷靜空間的選擇，可以因為學生的情緒行為強度和模式的不同，而可以有多种不同的可能性，以下列舉常用的空間：

- a. 教室後面的座位（教師座位或空座位）。冷靜的操作，不以處罰為目的，因此通常以讓學生坐下冷靜為原則，不是要求反省或罰站，在教室冷靜要考量是否需要馬上後續處理其他同儕或調查事件，這些動作是否會再度引發學生的情緒等。
 - b. 輔導室或特教教師的辦公室。若學生有校內其他人力資源可以協助支持冷靜，則在有人陪同但不需互動的情境來執行冷靜，較能排除學生安全的疑慮。當然若其他資源能和教師合作處理學生情緒，則在學生冷靜之後能夠就近獲得協助，也是相當好的。
 - c. 教師辦公室、保健室或其他處室等。所有可用的冷靜空間，不必限定為單一，如果可以取得多重空間，但是在使用時提供學生尋找空間的排序基準，將可以提供學生更多面對情緒的空間選擇，實質上也在協助學生擴展在面對處理事件上的彈性。
- (2) 系統性的教導情緒處理技巧。（通常這部份由學校特教團隊負責協助）。
- (3) 系統性的教導社會人際技巧。（通常這部份由學校特教團隊負責協助）。

3. 適當獎勵

(1) 使用增強策略的時機

- a. 學生維持良好的情緒時：如果學生可以持續維持穩定的情緒就給予增強。持續時間的要求因學生程度而異，但如果要建立學生對於自身情緒控制的信心，即使只是多穩定了3-5分鐘，都值得增強。
 - b. 學生出現情緒行為，因為採取適當的應對策略（如離開現場冷靜或當場深呼吸穩定情緒等）而逐步恢復穩定時：由於應對情緒也是學生需要學習的部分，因此出現情緒行為正是驗收學習成果的時機，此時教師的教導重點在於引導提醒適當策略，並在學生表現出適當策略時，提供增強。
- (2) 使用社會性增強：所謂的增強，並不是限定一定要加分或有實體獎勵。其實對於日常許多的好表現，都可以利用社會性增強（最常用的是口頭稱讚）來強化。在許多時候，學生只因教師持續針對特定行為的社會性增強，就能逐步穩定的表現出適當的行為，進而達到適當行為自動化的目標。而社會性增強其實是機會教育之中，最簡易有效的增強做法。
- (3) 與同儕使用同樣的班規標準：但是在兌換獎勵品的條件和獎品的項目上可以因個別特質與需求而個別化設計。

自閉症 案例二 / 常規遵守困難

一、案例緣起及背景

七導江老師新生班級裡有一個桀傲不馴的學生—大毛。聽特教組王老師說他是一個患有亞斯伯格症的學生，有數理方面的天份、但很不懂得應對進退的分寸【註1、註2】。

二、問題概述與分析

相處幾星期下來，江老師感覺上大毛很聰明，反應很快，尤其頂嘴時特別靈活。衛生股長看他打掃時間跟同學嘻嘻哈哈沒在拖地，質問他什麼時候才要開始做事，大毛卻甩著拖把頂嘴說「你憑什麼說我沒做事？這不是做事是什麼？」

國文老師發現許多學生上課偷玩手機，於是要求全班同學交出讓老師暫時保管，只有大毛堅持不肯，還斜眼瞪著老師說：「這我媽買的，又不是你的，我為什麼要交出我媽買的手機給你？」

諸如此類的狀況，往往讓老師或幹部為之氣結。江老師想，是青春期叛逆嗎？放著不管就越來越嚴重，管了他又被頂嘴。怎麼辦呢？

跟特教王老師聊過幾次後，他們決定還是先教大毛認清學校的規矩，並且，學著習慣這些規矩【註3】。

【註1】 **亞斯伯格症學生**：通常有中等以上甚至優異的能力。然而他們較難理解人際互動中的禮貌、慣例、不成文規定。

【註2】 **有違抗習慣的學生容易對於新環境、新的規定會感到焦慮**：因為他們不懂別人的感受想法、或是對人沒信心，很怕自己被處罰而索性抗拒任何新的規定。尤其是亞斯伯格學生，一旦他們學會某種規定，他們反而會刻板的遵守著。例如老師說不要說髒話，很熟的同學間仍會私下笑鬧的說著，但他可能會很生氣的去告狀。

【註3】 **教導學生理解規範**：教導他們規範，除了要他們「做到」，更重要的是要他們「理解」，心服口服的接受，而且不會狹隘的解讀。

三、輔導策略

某天趁著班會，江老師對全班同學說【註1】：

「開學快一個月了，老師很高興認識你們。你們有活力、有創意、有主見，這是值得鼓勵的。但是，有主見不代表可以我行我素。大家習慣學校以後，我要提醒你們學校有學校的規矩，大家遵守規範才能保護所有人學習、安全的權益。」

「譬如說，上課發出聲音，會吵到想要認真聽課的同學，雖然你只是好玩、但是其他人也很無辜；全班打掃時如果有人掃太慢、影響到別人做事的進度、甚至害得別人掃乾淨的地方弄髒了。如果大家遵守規定，就可以減少許多紛爭了【註2】。懂了嗎？」

同學還算安靜的聽著，大毛皺著眉、有點緊張的樣子。江老師繼續說：

「你們放心，大家守規矩，老師就不會為難大家。只有兩件最重要的原則【註3】，請你們務必注意。」

「哪兩件？」大毛忽然積極了起來。

「一、學生手冊裡第○頁到第○頁的校規，務必遵守。像是手機、電動等都是違禁品，發現就請學務處老師處理。特殊狀況有必要攜帶者，請事先向我申請報准。」

「二、所有任課老師、以及老師委託的幹部或小老師都是可以提醒你們的人。如果有不服氣，當場還是要聽從；可以事後提出來跟我討論，我願意傾聽你們的意見。」

【註1】 **對全班建立團體性的基本要求**：這樣可以減少特殊學生覺得被針對、被指責的心理壓力，逐漸接受老師宣導規範。

【註2】 **幫助學生了解「規範」對自己、對大家都有好處**：害怕被權威約束的學生，往往不理解「規定其實是要保護所有人」。老師可以舉例讓他們了解「規範」並不是成人惡意限制小孩的東西，而是對自己、對大家都有好處。

【註3】 **教導規範的技巧**：

1. 清楚說明。最好加上實際舉例。
2. 一次要求的規範數量不要多。
3. 先要求對大家都有益處的規範，不宜太瑣碎的要求

「其他問題，我都會依照這個原則。另外，我會私下約談每個同學，提醒你們個人要注意的部份【註4】。希望大家學著自我督促，讓我們班越來越上軌道，我對你們有信心。」

還沒等到約談太毛的時間，又發生事情了。原來最近體育課在上籃球，太毛自己帶了籃球來學校。上英文課時，太毛居然和另一個人偷偷踢了起來，搞得大家上課不專心。老師罵了太毛，他沒頂嘴，只是笑嘻嘻的把球放回袋子裏；老師不放心，要沒收太毛的球，太毛就受不了了，站起來跟老師互罵。

江老師與王老師中午一起找了太毛。

「早上英文課你好像跟老師不太愉快，你要不要自己說說看怎麼了？」【註5】

江老師說。

「要送學務處就送啊！怕他喔？！」

「我關心的是發生什麼事情了。」江老師堅定地回應【註6】。

太毛情緒高昂的一面說著經過、一面抱怨著英文老師：「我已經收起來了呀！我有遵守規範了呀！他為什麼還要收我的球？」江老師沒有指責他，反而注意到，太毛臉漲紅著、眼角還泛著些許淚光。

「英文老師要拿走你的球，讓你有點害怕了，是不是？」江老師探詢著問。

「……」太毛沉默，不置可否。

「你想說只是上課無聊，開開玩笑，沒想到後果這麼嚴重，你也嚇到了！」

【註7】王老師接著說。

「哼！」太毛沒有否認，用眼角餘光瞄一眼老師，似乎還在等著老師們解讀出他的不安。

【註4】 善用「預告」技巧：對於學生可能出現的防衛與焦慮反應，可以事先預告老師將採取的措施，讓學生放心。【註5】給違抗性較強的學生可以為自己發言的機會，通常可以降低一點防衛。

【註6】 不動氣：對於學生的防衛，不要輕易動氣，接納他還在焦慮的情緒。溫和堅定的表達老師的關心，可以給他很大的安全感。

【註7】 適度表達了解學生的感受：當學生情緒煩躁不安時，有時師長適度表達了解他的感受，可以稍微平撫他的不安，讓師生的溝通變得較容易一些。

「大毛，英文老師的第一個命令，你有遵守，我很安慰。你真的進步了！」
【註8】江老師接話。大毛表情放鬆了一些，江老師繼續解釋著：

「籃球雖然不是學生手冊列舉的違禁品，但是你們上課時打球可以跟學校借，所以不是必需品，更不是老師指名要帶的上課學用品，還是請先跟我報准。這次我不怪你，可是下不為例。【註9】」

「什麼都要報備喔？！機車耶～」大毛有些抱怨，但口氣不再兇惡了。

「最後，英文老師要沒收你的球，你不服氣對不對？」大毛輕輕地點一下頭。

「我說過了，對管教不服氣時應該怎麼辦？」

大毛思索了一下「提出來討論，跟你討論呦？球都被沒收了，來不及了啦！」

「大毛，你要學著忍耐一節課，我會盡快了解事情，教你跟英文老師溝通。你看！現在英文老師這麼氣，籃球可能會被扣留更久，這樣不是更不好？！」江老師說之以理。

「對呀！小事不忍，麻煩更大。【註10】你看我這麼耐心的跟你談，你應該要信任江老師呢！」王老師也動之以情一番。

經過這件事情後，江老師發現大毛不禮貌的頂嘴習慣，原來是因為大毛怕被罵而自我保護。講話大聲的他，骨子裡其實是個膽小的調皮小男孩呢！

【註8】 **慷慨肯定學生的小進步**：老師應該要注意特殊學生小部分的進步或好表現，並慷慨的給予肯定。對特殊學生來說，有表現任何相對好的行為，即便沒有完全達到一般規定的標準，都已經是他們試圖努力過的證明。

【註9】 **提醒學生已經宣佈過的規定、或已經講好的約定**：此舉一來有複習的效果，二來通常可以讓學生意識到自己也要負一些責任，因為老師已經先跟他講好了。

【註10】 **運用實際例子和學生討論不遵守規範的後果其實對自己不利**：有時學生表面上嘴硬說不在乎，但只要他們還願意跟老師討論下去，就表示他們還是有配合的意願。

四、綜合說明

（一）問題常見的原因

違抗的孩子被困在恐懼、低自信的泥淖中，無法像一般的孩子好好的表達自己的情緒與意見。他們情緒處理有困難，衝動、拒絕溝通、又讓人難以理解，從而導致與師長或其他具有權威形象人士的衝突。診斷為「注意力缺陷過動症」、「亞斯伯格症」、「憂鬱症」、「躁鬱症（雙極性情感性疾患）」等疾患的學生都有可能衍生違抗等人際衝突問題。

引發特殊學生違抗問題的常見學習因素可能有：團體規則不夠明確、獎懲制度欠缺或執行不一致、師長被學生不禮貌的言語激怒而斥責學生、師長在公眾場合指責學生的錯誤、他人表現出嘲弄或不信任學生的態度、其他調皮學生鼓譟變相鼓勵特殊學生帶頭、家長或師長期待過高或者要求過於繁瑣、學生已有一再被處罰的經驗而心生怨懟、以及長期被指責或學習失敗的挫折感等。

（二）常用的處理策略

預防勝於治療。處理違抗問題最重要的是營造正向的師生關係，師生間可以有效的溝通，以下提供原則性作法供班級老師參考：

1. 環境調整與預防

- (1) 儘早教導全班性的班級規範。
- (2) 說明正向期待的行為：清楚的讓學生知道老師希望他怎麼做、而非只一味的禁止。
- (3) 適度提醒學生該做的事情：倘若學生沒做到就依原本的規約處理，讓學生學習自我負責，師長不需要緊迫盯人的催促。
- (4) 教師積極聆聽學生所說的話，經營接納的關係：老師可以讓學生知道老師關心學生、了解學生的想法，但是不同意學生使用的行為。
- (5) 老師用暫停或轉移注意的方法幫助自己冷靜：如果真的被學生激怒時，老師可以先暫停或轉移注意，處理其他事情，讓雙方都冷靜一下。不宜當場爭辯、動輒找其他權威人士威嚇、及反覆無效的記過。學生反而會過於害怕而更反抗、甚至事後發現老師其實威信不足而再也不信任老師。
- (6) 及早診斷出是否有共病學習障礙問題：運用適當的教材及教學法，建立他學習上的成就感。
- (7) 請兒童心智科醫師評估是否需要接受藥物或心理治療。

2. 認知/行為教導

- (1) 安排「社交技巧課程」：教導他表達意見、表達情緒、處理衝突情境的技巧。
- (2) 教導學生全面的理解問題：和學生討論問題不要只限於他有沒有聽老師的話。要和學生溝通「規範」的意義，討論做到某件事情對自己、對他人有什麼好處或壞處，讓他有機會關注到他人的想法，進而提升自主遵守常規的動機。

3. 適當獎勵

- (1) 配合班規宣導，建立班級一致性的獎懲規則。
- (2) 小組團體後效制：以小組為單位計點加分，運用同儕的力量帶動特殊學生遵守規範。
- (3) 訂定符合學生身心特質的要求：與特教老師討論是否要針對特殊學生的特質與能力調整某些要求，訂定項目名稱與班規一致，但是評量標準與一般學生略有差異的行為要求，甚至可以約定專屬於他的獎勵方式，讓他更有機會得到鼓勵。

參、資源與支援

一、建議延伸閱讀書目

1. 自閉症教戰手冊—學校如何協助自閉症學生 / 東區特教資源中心編印 / 臺北市政府教育局 / 2003年。
2. 注意力缺陷過動症二十問—教師實用輔導手冊 / 洪麗瑜校閱，東區特教資源中心編印 / 臺北市政府教育局 / 2009年。
3. 亞斯伯格症二十問—教師實用輔導手冊/張正芬校閱，東區特教資源中心編印/ 臺北市政府教育局 / 2009年。
4. 身心障礙者的正向行為支持 / 鈕文英 / 心理出版社 / 2009年。
5. 所有教師都應該知道的事：班級經營與紀律/Donna Walker Tileston，張倉凱譯/心理出版社 / 2011年。
6. 所有教師都應該知道的事：特殊學生 / Donna Walker Tileston，賴麗珍譯 / 心理出版社 / 2011
7. 亞斯伯格症者實用教學策略—教師指南 / Leicester City Council & Leicestershire County Council，楊宗仁譯 / 心理出版社 / 2004年。

二、諮詢單位及相關網站

單位	電話	網站
臺北市政府教育局特殊教育科	02-2725-6344~7	http://www.edunet.taipei.gov.tw/
國立臺灣師範大學特殊教育中心	02-7734-5099	http://web.spc.ntnu.edu.tw/
國立臺北教育大學特殊教育中心	02-2736-6755	http://r2.ntue.edu.tw/
臺北市立大學特殊教育中心	02-2389-6215	http://speccen.tmue.edu.tw/
臺北市東區特教資源中心 特殊教育學生情緒行為問題 輔導諮詢專線 (每週一至週四13:30—16:30)	02-2732-0608	http://www.terc.tp.edu.tw/
臺北市教師研習中心 親職教育電話協談諮詢專線	02-2861-6629	http://www.tiec.tp.edu.tw/tieccon/modules/news/

網站名稱	網址
中華民國自閉症總會	http://www.autism.org.tw/modules/news/
財團法人中華民國自閉症基金會	http://www.fact.org.tw/
亞斯伯格和高功能自閉症之家	http://www.wretch.cc/blog/asperger
財團法人台北市自閉症家長協會	http://www.tpaa.org.tw/
全國特殊教育資訊網	http://www.spc.ntnu.edu.tw/index.php?page_id=1
財團法人台灣赤子心過動症	http://www.adhd.org.tw/custpage.aspx?PID=114

第四章 特教宣導活動案例

壹、情緒行爲障礙

貳、學習障礙

參、自閉症



壹、情緒行為障礙特教宣導活動

年級/領域：三年級綜合活動 活動/單元：體驗活動

教學者：特教老師或普通班老師 學生：普通學生27人及情緒行為障礙學生2人

活動流程：

一、教學目的

情障學生在情緒管控或行為表現上，控制能力較為薄弱，容易導致情障學生在班級內的人際關係不佳，因此需要老師及班上同學的了解、尊重與接納，透過體驗活動讓大家了解情障學生的特質及學習需求。

二、準備活動

教師準備一段音樂、一篇文章、一部影片，請學生專注於這同時產生的三件事情，會針對三件事情內的細節做提問。

三、教學活動

1. 教師先撥放一段音樂，接著再循序漸進的秀出文章及撥放影片，請學生同時專注於此三件事情。
2. 教師針對此三件事情的細節做提問
3. 讓同學體驗情障生在訊息處理上，選擇注意力以及集中注意力上面有困難。
4. 接著播放下列PPT，跟學生解說情緒行為障礙學生的特質與困難，可以透過特殊教育的協助、同學老師的瞭解和環境的配合與接納，引導學生對情緒行為障礙學生的認識。
5. 請學生發表如何尊重、幫助情障學生。





情障學生在學習上因注意力不佳且記憶短暫，造成學習效果差，缺乏自信，請多接納、讚賞，多給他表現的機會。



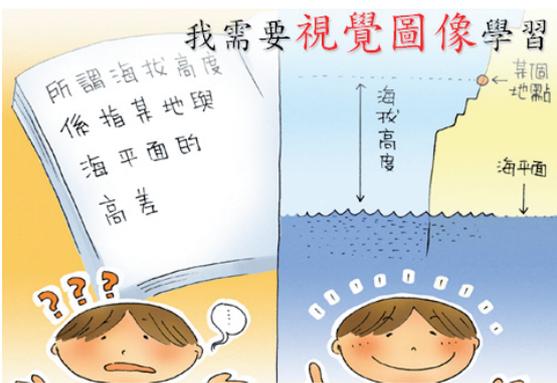
情障學生面對壓力的承受能力較弱，壓力大時，情緒起伏不定或逃避拖延。



情障學生因自卑、焦慮，常覺得別人對他不友善，因此常與人起衝突、干擾他人學習，讓他感受到愛和尊重，相對的他也能對大家表現出愛和尊重。



情障學生的挫折容忍度較低，當他表現合適行為時，請給他鼓勵，增強他持續再表現。



情障學生常自願生活在充滿內在影像的世界中，對文字處理有困難、速度也很慢，學習上可以運用視覺學習策略將「文字資料」為「內在圖像」來協助他。



大部分情障學生很聰明，面對感興趣的事物會特別專注，常表現獨特的才能或創意。



情障學生比較不能管理自己，常常帶給周遭的人很大的困擾，同學可以合理的包容、愛心、有耐心的接納他，並協助他作為管理。

投影片資料摘自臺北市教育局發行之
「讓愛飛揚—你可以再靠近一點」手冊

貳、學習障礙特教宣導活動

年級/領域：三年級綜合活動 活動/單元：體驗活動

教學者：特教老師或普通班老師 學生：普通學生27人及學習障礙學生2人

活動流程：

一、教學目的

學障學生需要老師及班上同學的了解、尊重與接納，透過體驗活動讓大家了解學障學生的學習特質。

二、準備活動

教師準備錄音檔案、白紙、筆、影片及計時器。

三、教學活動

1. 教師播放PPT，請每位學生寫、念一段未經驗過之外國語文如法文、葡萄牙文等。
2. 教師請每位學生朗讀出PPT上重疊在一起的字或部件左右相反的鏡體字。
3. 讓同學了解對於學障生而言，平常所學習的看似簡單的國字、短文卻像剛剛體驗的外國語文一樣困難學習。
4. 播放下列PPT，跟學生解說學習障礙的特質與困難，可以透過特殊教育的協助，及同學老師的瞭解和環境的配合與接納，導引學生的發展。
5. 請學生發表如何尊重、幫助學障學生。





書寫困難的學障學生，手眼協調差、寫字容易出現左右上下顛倒、字體比例錯誤、外型不易辨識、空間安排不佳及文字表達困難等現象。



數學學障學生對數學相關的符號辨識、空間、序列、順序概念、文字閱讀、記憶、處理速度、問題解決等感到困難。



學障學生因為學習速度、行動較緩慢，面對自己的障礙時，會害怕、擔心別人嘲笑。參與活動時會顯得被動、焦慮。請鼓勵他多參加班級活動，建立學習自信。



學障學生在訊息處理速度上比較慢、記憶短暫、方向的區辨有困難，當交代事項如字句較長時容易混亂，很難遵循指示行動。



學障學生如能掌握文章的關鍵字時，可以很快理解內容，上課可以給予重點提示或運用適當的教學策略，考試、作業可以採用報讀或替代書寫。



學障學生因為音韻辨識差、語言發展遲鈍、文法、字形錯誤、字彙學習困難、聽覺理解能力弱，不能在適當情境表達自己的想法，常造成溝通困難。



學障學生的表達、書寫能力明顯偏弱，並不是他不懂，只是他需要比一般同學花更多精力時間，才能把所學到的說出來、寫出來。他們內心也渴望能獲得友誼，但不知如何表達，請同學多體諒、包容、耐心地與他們相處。

投影片資料摘自臺北市教育局發行之
「讓愛飛揚—你可以再靠近一點」手冊

參、自閉症特教宣導活動

年級/領域：三年級綜合活動 活動/單元：認識星星的小孩

教學者：特教老師或普通班老師 學生：普通班學生

活動流程：

一、教學目的

自閉症學生需要老師及班上同學的了解、尊重與接納，透過影片觀賞的方式讓大家了解自閉症學生的學習特質。

二、準備活動

教師準備學習單、筆、影片。

三、教學活動

1. 教師播放一段自閉症學生可能發生之情境短片，請每位學生仔細觀賞，並且請學生分組討論自閉症學生行為的成因以及目的。
2. 讓同學了解對於自閉症學生而言，表達自己的情緒及想法是他們很不擅長的事情，因此容易做出讓外界誤會以及困惑的行為或言語，需要大家比較多的耐心陪伴及提醒。
3. 播放下列PPT，跟學生解說自閉症的特質與困難，可以透過特殊教育的協助，及同學老師的瞭解和環境的配合與接納，導引學生的發展。
4. 請學生發表如何尊重、幫助自閉症學生。



請教我遊戲規則



自閉症學生很難管理自己或者常用不正確的方式遊戲，同學除了要儘量邀請他參加團體活動外，同時可以明確告訴他遊戲規則及方法，並協助他反覆練習。

請示範給我，我可以做得更好



自閉症學生常是活在自己的國度裏，無法分辨或了解自己和別人從不同方向看事物，所看到的可能會是不相同的事實，同學可以用示範的方法讓他了解，也讓他學會分享、輪流，如果他的行為讓你覺得不舒服時，也請明白的告訴他「我不喜歡你這樣」。

我害怕聲音、強光



自閉症學生的視、聽、觸覺常有一項或多項損傷，造成感覺可能過度敏感或遲鈍，也很難用言語表達他的不舒服或焦慮，因此常以不適當的肢體動作回應。必要時，請容許他離開現場或觀察他喜歡的事物，藉以轉移他注意的目標。

讓我知道這時候我不該這樣



自閉症學生常無法覺察情境，言語大部分只是用來滿足自己的需求，很少用來與別人互動聊天，很難表現適當的反應或情緒，可以藉由建立類似的情境，明確的告訴他，或利用角色扮演教他如何在適當的時間、適當的場合表現適當的行為。

有空的話，請和我聊聊天



自閉症學生很少主動和人聊天、互動，久而久之，容易造成社交退縮或原有的語言能力日漸消失。同學可以藉由主動叫他的名字，引起注意後再面對面溝通，這可以提高他和別人溝通的意願和建立適當的行為。

冤枉啊！我不是不關心大家



自閉症學生的注意力短暫、與人眼神接觸少、不帶感情、不注意他人或難以理解別人面部表情、手勢等肢體語言，給人的是冷感、孤獨、不關心別人、自私的感覺，事實上這是他天生人際、社交能力的缺陷，而不是他高傲、心情不好或故意不理人。

感謝有你



自閉症學生只是腦部功能受損、先天上語言表達、社交技巧、行為表現及學習能力比較不足，當他自私自利的、自言自語或答非所問時，不表示他對眾大家；做危險的事情，不表示他是故意的；模仿同學說話，不表示他故意捉弄人。當他對交待事項沒反應時，請提醒他但不代替他完成；如做出危險動作時，請告訴他安全的動作或儘速通知老師處理。

投影片資料摘自臺北市府教育局發行之
「讓愛飛揚—你可以再靠近一點」手冊

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

臺北市融合教育現場教學手冊 / 石翹葵等編著.

-- 初版. -- 臺北市 : 北市教育局, 民103.02

冊 ; 21x29.7公分

ISBN 978-986-03-9344-6 (全套 : 平裝)

1.融合教育 2.特殊教育 3.手冊

529.5026

102024875

臺北市融合教育現場教學手冊 下冊

出版者：臺北市政府教育局

發行人：林奕華

指導委員：洪儷瑜、張正芬、陳淑瑜

編審指導：曾燦金、馮清皇、陳順和、楊麗珍、楊雅婷、蕭瑞芬、施彤宜、
楊奕愷、張沛儀、林佳怡

總編輯：胡冠璋

編著群：王佳馨、吳佩雯、紀芷勛、徐慧美、康菩珊、張琇晴、許雅淇、
曾瑞蓉、廖芳玫、鄭淑婉、賴英宏、謝惠娟

行政編輯：何世芸、廖芳玫、羅心美、吳怡慧、徐明珠、陳淑君、蔡恆翠、
林辰芳

執行編輯：姜仲芃

編印者：臺北市立啟明學校視障教育資源中心

發行地址：臺北市士林區忠誠路二段207巷1號

發行電話：(02) 2874-0670 轉1600 - 1611

印製廠商：旺德印刷有限公司

中華民國103年2月初版

ISBN : 978-986-03-9344-6 (全套 : 平裝)