

影像自我楷模學習在特殊教育運用之探究

方婉真

台南縣仁愛國小資源班教師

壹、前言

教師通常能完美地示範達成目標所需要的認知技能，但卻無法促進兒童的自我效能，經由教師本身接近完美的示範，可能在無意中傳達一個訊息給學生：「這個任務是很容易達成的。」因為學生通常缺乏老師所具有的專業知識技能，以致於自我效能低落，而教師楷模的示範只能短暫地提升自我效能，一旦學生遭遇了困難，自我效能又降低了，因此教師楷模不易提升學生的自我效能 (Schunk, 1987；鍾仁貴，2000)。

Henker (1991)指出許多行為介入策略可以減低問題行為與增進教師期望之行為，而影像自我楷模即是眾多行為介入策略中的一種。影像自我楷模(Videotaped self-modeling, VSM)曾被精神醫師與心理學家用以教導增進自我瞭解和鼓勵行為改變(Berger, 1970)。使用觀看影像自我楷模與影像回饋，早已在包括一般兒童及各類特殊兒童中，廣泛進行研究(吳永怡、吳慧聆，2003)。

王志全 (1995)；Morgan 和 Salzberg (1992)等認為以視聽媒體工具介入教育訓練能有效幫助改善智障者記憶力短暫、專注力不足、類化能力低落等學習缺陷等特性，因此，以科技輔具介入教學現場是值得嘗試的策略。

而影像自我楷模即為視覺提示策略之運用，是一種有效的教學策略。視覺提示策略可以促進學生的組織能力、發展一般技能、輔助課業的學習、增進溝通的能力、促進學生社會能力的發展、以及學習自我控制的能力，善用這些策略可以協助特殊學生學習順利(曾月照，2002)。

Dowrick, Kim-Rupnow 和 Thomas (2006)指出影像回饋可以提供正面影像資料，讓教師或研究者利用自我楷模方法來教導學生新技能的學習，而運用影像媒體進行自我楷模研究已是很明確可見。且影像回饋也在身體活動技能學習、社會技能學習和教室行為學習等被證實有正面學習效果。

因此，本文擬從何謂影像自我楷模學習談起，輔以楷模學習理論說明，然後整理分析影像自我楷模介入特殊教育教學的研究成果，以供教育現場與研究者之運用。

貳、楷模學習理論基礎

Bandura 的社會學習理論(social learning theory)提供自我楷模學習之理論基礎 (Hitchcock, Dowrick, & Prater, 2004；Dowrick, Kim-Rupnow, & Thomas, 2006)。

一、社會學習理論

Bandura 的社會學習理論認為人類行為

的獲得與改變，須仰賴學習者的認知能力，亦即不斷的由學習者所進行的內在化(internal)認知處理與外在化(external)社會處理之交互作用所引導，因此整個社會學習的認知歷程扮演著相當重要的角色。Bandura(1986)提出觀察學習的認知歷程是由注意(attention)、保留(retention)、動作再生(production)及動機(motivation)四個子歷程所構成。

(一)注意歷程

觀察者注意到相關的環境事件，且正確知覺到新的行為，才能習得新的行為，由此可見注意對學習的重要(Bandura, 1977)。讓觀察者形成對成功結果的預期，而且楷模成功的行為較易被觀察者注意和編碼。

(二)保留歷程

保留歷程負責將行為的符號轉換成視覺或語文符碼，存在記憶中，經由此歷程，學習者方能將所觀察的楷模行為加以編碼保留，否則一旦楷模不在場，學習者就無法表現模仿的行為(Bandura, 1977)。

(三)動作再生歷程

動作再生歷程是將被模仿事件的心智概念(行為的符碼)轉換成實際行為。觀察者獲得行為之符碼後，是否表現出該習得行為，須視其動作再生和動機歷程而定。

(四)動機歷程

形成動機的三種方式分別是：直接增強、替代性增強和自我增強。自我增強是指學習者透過自我對楷模學習的行為再現結果所做的自我批判，並進而形成的自我效能。

二、自我效能

Bandura 的自我效能(self-efficacy)指出個

人對自身能完成任務的程度，主要受到直接經驗、間接經驗、他人意見、書本知識與身心狀況影響。教師為提升學生自我效能，可以透過不斷提供學生成功經驗、強化學生的存在價值、成就感與道德感來達成(Bandura, 1997)。個體可以經由外在的支持與鼓勵來獲得自我效能感，尤其是經由觀察自我楷模之成功經驗更能提升自我效能(Bandura, 1986, 1997; Dowrick, 1983)。

三、自我楷模

Dowrick 的自我楷模(self-modeling)概念指出當成功的自我影像(self-image)從電視或是電腦螢幕中播放出來時，自我楷模的效果是最大的。Pigott 和 Gonzales (1987)及 Schunk 和 Hanson (1989)也指出自己作為自己的示範或楷模是最適當的學習楷模。

參、何謂影像自我楷模學習

楷模(Modeling)是指個體經由觀察他人行為，而學得或改變行為的歷程；在此歷程中，先以標準行為指導個體學習，旨在避免過多的嘗試與錯誤，教導個體直接而有效的學習(王大延、曹純瓊，1998)。

楷模學習是指學習者觀察並模仿教導者所提供的一個或多個楷模行為示範之後，在想法、信念、策略和行動上模倣他們，而改變其原有行為的學習歷程，楷模學習是一個獲得技能、信念、態度和行為的方式(Bandura, 1986; Rosenthal & Zimmerman, 1978)。其主要的目的有三：一為使個體學得尚未學會的行為；二為促使原已學會的行為表現出來；三為消除已學會的不適當行為。因此教師在教學的過程中，經常提供行為示

範來教導學生學習新行爲、引導學生將已經學會的行爲表現出來或透過適當的行爲示範來消除學生已學會的不適當行爲。

Schunk(1989)認為楷模學習的形式包括認知楷模學習(cognitive modeling)、精熟和競爭楷模學習(mastery and coping modeling)，以及自我楷模學習(self-modeling)三種。而自我楷模學習意指行爲的改變源自於一個人觀察自己的行爲，稱之為自我楷模學習(Dowrick, 1983)，常見形式是影像自我楷模學習。Dowrick (1986)對影像自我楷模之定義如下：影像自我楷模可視為學習者觀看自己在錄影帶上的適當行爲或成功行爲影像之方式。有一個典型的例子是：將學習或執行任務的情形錄影下來，隨後觀看錄影帶。觀察自我楷模的錄影帶是一個複習的形式，有利於學習

者編碼和反思，而且對於看不到自己表現的技能特別有效（例如：游泳、舞蹈）。因此，從上述可知，影像自我楷模即是將學生成功的行爲或是欲讓學生學習之行爲透過錄影機的錄製與後製作之後，將此成功行爲錄影帶介入教學播放給學生學習，已達到讓學生改變行爲或是維持行爲或是誘發行爲之目的與作用。

肆、影像自我楷模在特殊教育之應用

影像自我楷模學習的相關研究開始於1970年代，剛開始是用於社會技能之醫學治療(Hitchcock, Dowrick, & Prater, 2004)，也曾被精神醫師與心理學家用以教導增進自我瞭解和鼓勵行爲改變(Berger, 1970)，而在特殊教育教學領域國外亦在1970年代即有相關之研究成果產生，茲將研究成果整理如下表。

研究者	時間	研究對象	結果
Weisbord	1976	輕度智能障礙兒童	結果發現影像回饋介入策略能減少輕度智能障礙兒童擺頭的行爲。
Meredith, Saxon, Doleys, & Kyzer	1980	中度智障	影像回饋介入，增加正向的社會行爲，能注意到人際交流，同理心，減少負面社會行爲。
Kehle, Clark, Jenson, & Wampold	1986	行爲異常學生	以影像自我楷模介入，結果顯示4個國小男孩不適當的行爲比率下降，平均從47%降到11%。
Haring, Kennedy, Adams, & Pitts-Conway	1987	自閉症青年	使用錄影帶模仿，教導社區中的自閉症青年一般的購物技巧。研究發現，在自然環境中的購物訓練結合錄影帶模仿的訓練過程，有效的提升自閉症青年在住家附近商店的一般購物能力。
Charlop & Milstein	1989	自閉症兒童	以錄影帶模仿研究自閉症患者溝通技巧的學習。結果顯示自閉症兒童透過錄影帶模仿，習得溝通技巧，並保持會話超過15個月。
Walter & Beare	1991	情緒/行爲異常學生	他們在一個自足式的特殊班，運用影像回饋介入一位四年級的情緒/行爲異常學生。結果顯示當介入錄影帶回饋時學生專注行爲的百分率增加。
Dunlap, Dunlap,	1992	嚴重情緒困擾	套裝回饋包括三項：(1)在平時的同儕活動

Clarke, Childs, White, & Stewart		問題的學生	之後觀賞錄影帶。(2)觀賞同儕活動之錄影帶後，對同儕互動進行自我評量。(3)對於欲求互動之行爲，延遲回饋與增強。結果顯示套裝回饋(Feedback Package)介入策略，在二所小學五位受試者間，產生高比率的同儕互動欲求行爲，而同儕互動非欲求行爲則明顯降低。
Grice & Blampied	1994	智障學生	以影像提示(Video Prompting)，訓練智障學生操作教具(如：電腦、錄音機、錄放影機、電視)。結果發現以錄影帶提示當做介入策略，以教導智能障礙學生操作錄影機成效顯著效果。
Hitchcock, Prater, & Dowrick	2004	閱讀困難	研究結果顯示運用影像自我楷模介入後可以提昇閱讀障礙學生之閱讀理解力和閱讀流暢性。
Buggey	2005	自閉症	運用影像自我楷模 (Videotaped self-modeling, VSM)介入自閉症多樣化行爲(語言、社會行爲、情緒、侵略行爲)。結果顯示影像自我楷模可以改善自閉症學生的不當行爲或失調行爲，且可作為自閉症學生學習與行爲改變的有效處理工具。
Dowrick, Kim-Rupnow, & Thomas	2006	閱讀困難	結果顯示在影像前饋(Video Feedforward)介入其間學生閱讀流暢的比率提昇。
王欣宜	1998	輕度智障	影像示範教學介入，專心聽人說話、服從指令、打招呼、適當時機說：請、謝謝、對不起等工作社會技能。
吳永怡、吳慧聆	2003	中重度聽覺障礙兒童	觀看錄影帶自我示範能降低聽覺障礙兒童分心行爲。

綜合上述國內外運用影像自我楷模學習於特殊教育教學中之研究結果可以發現，研究對象包含智能障礙、閱讀困難、自閉症、情緒困擾、聽覺障礙等，涵蓋的特殊教育學生類別多樣。欲改善的學習行爲包含社會技能學習、分心行爲改善、閱讀能力改善、不當行爲改善、溝通技巧改善、購物能力改善、搖頭行爲改善等，介入的學習行爲從教室內行爲到教室外行爲皆有。因此，可以發現學生透過影像自我楷模學習的確可以增進自我學習，經由觀察自己而改變和修正自我的行爲，讓自己能夠很快的產生期望中的新行爲。如同 Hitchcock, Dowrick 和 Prater

(2003)所述影像自我回饋介入教學可以改善或提升社會技能與課室行爲。Hitchcock, Prater 和 Dowrick (2004)也指出影像自我楷模對於學習者本身提供最具效力之楷模。而楷模的影響力決定於本身的特質(如其身分、地位)，而這個楷模正是自己本身，所以學習的成效可以大大的提升(吳永怡、吳慧聆，2003)。

伍、結語

觀看影像自我楷模學習是一個很好的方法，可讓有特殊需求之學生清楚的瞭解自己在課堂上之行爲表現，進而改善學生的學習效果或維持學生的學習成效，吳永怡、吳慧

聆(2003)的研究亦指出錄影帶自我楷模能協助研究者定義目標行為。影像自我楷模學習之研究在國外近三十年間已有近二百個運用VSM 進行研究的專案或報告(Hitchcock, Dowrick, & Prater, 2004)，然而國內在此方面的研究尙屬缺乏，因此，為提升特殊教育教學之成效，以及提供特殊教育教師有效的教學策略，本文針對作影像自我楷模學習提出初淺論述與研究結果探究，期望盡一己之力達拋磚引玉之效。

參考文獻

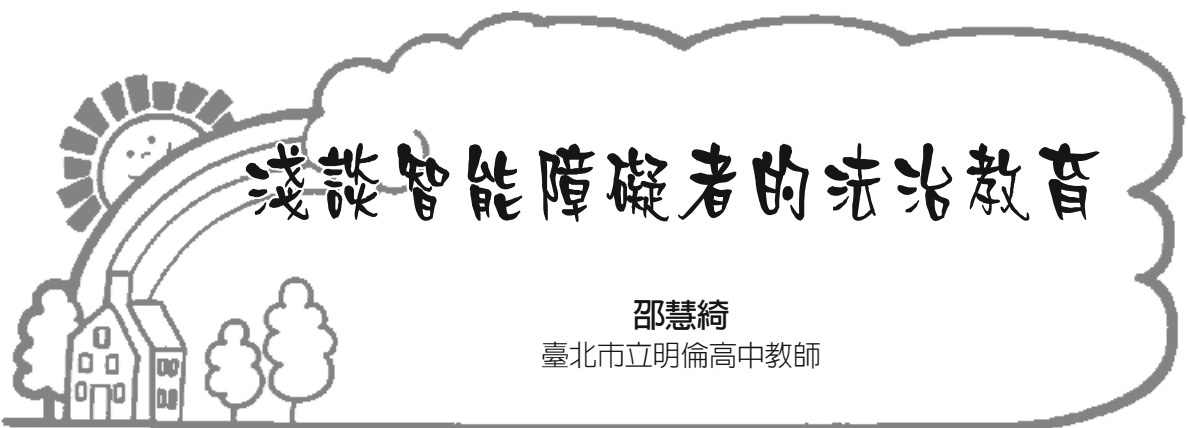
一、中文部分

- 王大延、曹純瓊(1998)。示範、時間延宕及提示對增進自閉症學童自發語言之成效研究。台北市立師範學院學報，**29**，291-315。
- 王欣宜(1998)。輕度智能障礙就業青年工作社會技能訓練效果之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄市。
- 王志全(1995)。智能障礙者之社會技巧訓練。特教園丁，**10**(4)，5-11。
- 吳永怡、吳慧聆(2003)。多項行為介入策略對於降低聽障學生分心行為成效之研究。特殊教育學術研討會論文集。89-114頁。
- 曾月照(2002)。視覺提示策略對國小自閉症學生生活自理學習成效之研究。未出版碩士論文，國立嘉義大學，嘉義縣。
- 鍾仁貴(2000)。楷模類型對電腦技能學習的影響。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學，台北市。

二、英文部分

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Berger, M. M. (1970). *Videotape techniques in psychiatric training and education*. New York: Bruner/Mazel.
- Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *20*, 52-64.
- Charlop, M. H., Schreibman, L., & Milstein, J. P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *22*, 275-285.
- Dowrick, P. W. (1983). Self-modeling. In P. W. Dowrick & S. J. Biggs (Eds.), *Using video: Psychological and social applications* (pp. 105-124). Chichester, England: Wiley.
- Dowrick, P. W. (1986). *Social survival for children*. New York: BrunerMazel.
- Dowrick, P. W., Kim-Rupnow, W. Soon., & Thomas, J. P. (2006) Video feedforward for reading. *The Journal of Special Education*, *39*(4), 194-207.
- Grice, B. L., & Blampied, N. M. (1994).

- Training pupils with intellectual disability to operate educational technology using video prompting. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 321-330.
- Haring, T. G., Kennedy, C. H., Adams, M. J., & Pitts-Conway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 89-96.
- Hitchcock, C. H., Dowrick, P. W., & Prater, M. A. (2003). Video self-modeling intervention in school-based settings: A review. *Remedial and Special Education*, 24, 36-45.
- Hitchcock, C. H., Prater, M. A., Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency: examining the effects of tutoring and video self-modeling on first-grade students with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 27, 89-104.
- Hitchcock, C. H., Dowrick, P. W., Prater, M. A. (2004). Video self-modeling intervention in school-based settings: A review. *Remedial and Special Education*, 24, 36-47.
- Meredith, R. L., Saxon, S., Doleys, D., & Kyzer, B. (1980). Social skills training with mildly retarded young adults. *Journal of Clinical Psychology*, 36, 1000-1009.
- Morgan, R. L., & Salzberg, C. L. (1992). Effects of video-assisted training on employment-related social skills of adults with severe mental retardation. *Journal of Applied Behaviors Analysis*, 25, 365-383.
- Kehle, T. J., Clark, E., Jenson, W. R., & Wampold, B. E. (1986). Effectiveness of self-observation with behavior disordered elementary school children. *School Psychology Review*, 15, 289-295.
- Pigott, H. E., & Gonzales, R. P. (1987). The efficacy of videotape self modeling to treat an electively mute child. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 106-110.
- Rosenthal, T. L., & Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning theory and cognition*. New York: Academic.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1989). Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 155-163.
- Walther, M., & Beare, P. (1991). The effect of videotape feedback on the on-task behavior of a student with emotional/ behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*. 14(1), 53-60.
- Weisbrod, H. F. (1976). Videotape feedback and behavior change. *Education and Training of the Mentally Retarded*. 11, 18-21.



淺談智能障礙者的法治教育

邵慧綺

臺北市立明倫高中教師

壹、前言

翻開報紙的社會版，在現今層出不窮的社會新聞中，其中不乏智能障礙者的犯罪消息。除了智能障礙者本身認知和適應能力較低弱外，其對相關法律和觸法後果的認識不足，也是重要的影響因素。然而，在學校教育或是研究文獻方面，皆甚少談及智障者的法治教育。因此，對智能障礙者進行法治教育，是一個亟待重視的課題。

本文將從(一)智能障礙與犯罪，及(二)智能障礙者法治教育的內涵與實施等層面，探討智障者法治教育的相關課題，期能喚起社會大眾及教育單位，對智障者法治教育的重視。

貳、智能障礙與犯罪

一、智障與犯罪的關係

在精神鑑定的刑事案件中，智能障礙的個案總數，僅次於精神分裂(張麗卿，1998)。根據研究發現，多數不良少年屬於正常智能之下限，其中有 3%是「智能障礙」(郭壽宏，2000；Lund, 1990)。

智能障礙者比一般人缺乏生活能力，對外的表現被動而消極，故其積極危害社會的

可能性較小，而綜合許多學者的看法，發現智能障礙者之所以陷於犯罪，乃因具有下述特性：(1)是非觀念及思辨能力薄弱：無法對自己行為的結果做合理的判斷，不能洞悉因自己行為所引起結果的嚴重性，經常因模仿、好奇等極幼稚或極微小的動機而演變成重大的罪行；(2)對瞬間衝動抑制能力低：對外界誘惑抵抗力極為薄弱，且易受食慾、性慾、所有慾等本能的支配而陷於犯罪；(3)社會適應能力差；(4)易為人所利用：離家或無所事事的智障者，有不少會與其他問題青少年為伍，而成為智能較高的青少年或成人利用來竊盜或詐欺的工具；(5)長期累積的壓力：因長期的挫折感、被拒絕感、被害者之心情、絕望、低自尊、無自信、反抗權威等壓力的累積而陷於犯罪(張麗卿，1998；郭壽宏，2000；Jarvelin, Laara, Rantakallio, Moilanen, & Isohanni, 1995)。上述的特性，讓許多智障者游走在犯罪邊緣而不自知。

智能障礙者常犯下的罪刑，一般以犯放火罪、竊盜罪、暴露及猥褻罪者為多(張麗卿，1998；郭壽宏，2000)；根據許多資料顯示，他們也常犯下傷害、謀殺、強姦、搶劫

等罪行 (Baroff, 1991; Cockram, Jackson, & Underwood, 1993; Everington & Fulero, 1999; Hayes, 1991)。

二、智障犯罪者的法律處遇

目前國內對於智障者犯罪時所採用的判定標準，大致上是以重度及極重度智能障礙者為無責任能力，中度智能障礙者為限制責任能力，而輕度智障以上者則為有完全責任能力(張麗卿，1998；郭壽宏，2000；陳正興和郭壽宏，1996)。輕度智能障礙者，偶爾破壞衝動極強，然而，若不符合「精神耗弱」之條件者，應歸納在有責任能力範圍內(張麗卿，1998)。換句話說，如果輕度智障者犯法，若其非屬於精神耗弱的範圍，則仍須負完全的法律責任。

參、智障者法治教育的內涵與實施

智障者也是社會的一員，因此，在強調對一般學生實施法治教育的同時，智障學生更是一群不可忽視的宣導對象，智障者的犯罪預防比犯罪後的刑罰更重要。

許多學者認為，法律與日常生活息息相關，因此法治教育的教材內容應以生活實例激發對法律相關知識的學習動機與應用能力，並將內容與現實生活的法律問題相連接，不要僅是法律條文的介紹；同時，教材的選擇，也應配合個體發展階段的需要。而在教學時，可利用多種資源和多元化的方式進行，如：測驗、演講、參觀、討論等(教育部訓委會，1997；黃旭田，1999；黃琇屏，1996；黃榮村、賴惠德，1997)。惟目前有關法治教育的文獻與研究，多是以一般學生為對象，其內涵與方式，是否也適用於智障學

生呢？筆者以為，針對智障學生的法治教育，其大目標仍然不變—即培養學生守法的觀念，並於行為中實踐；然而，在實施和教材上，則應針對智障者的特性和學習特質而有所調整，筆者的建議如下：

一、簡化教材

在智障者的教學上，十分強調教材及課程的功能性和實用性，同時也要考量學生的能力發展程度；針對智障者認知能力較低弱的情況，在法律教材上，應儘量以替代性(alternative)的方式呈現，如：簡化教材內容、使用淺顯易懂的文字說明、附上相關插圖／影片等，即法治教育基本的內容不變，但在呈現上卻要充分考量其閱讀理解需求。

二、課程內容生活化

學生日常生活中最易發生的事件，若能將相關法令融入學生經驗來傳遞，利用「生活化」案例說明與討論的方式，更能收到教育之功效。因此，在智障者的法治教育教學方面，應充分考量教材內容的生活化及使用的頻繁度，利用情境式的法律故事(如：教師自編、已出版的法律小故事叢書、剪報、案例分享等)，讓學生瞭解故事中各種角色的心態和行為的合宜性，加強學生思辨與解決問題的能力，並能知法、守法，及不犯法。

三、建立守法的觀念

對於智障者而言，在施行法治教育時，筆者以為應著重於法治觀念的建立，因此，在教學時，應以實例針對某種行為的合法與否加以討論，並告知犯罪的結果及嚴重性，至於法條的記誦(如：某行為觸犯刑法第幾條)，對於智障學生而言，不是迫切的課題。

四、實施多元化教學

對於一般生的法治教育，許多學者皆建議採用多元的方式進行教學，至於智障者的法治教育，多元化教學的原則仍然適用，唯在施行時，仍需考量學生的特性和個別化需求，以及學校和社區本身的資源，在多種資源的配合下，結合教師的創意，提供智障學生適性的法治教育。

五、增加隨機教學

生活中有許多的實例可供做為法律教學，如：學生常犯的打架、偷竊、暴露、無照駕駛、飆車、買賣、借貸、辦理信用卡等，這些行為皆涉及民、刑法等法律責任，教師應隨時採用隨機教學的方式，以學生行為實例或報章／新聞中的時事，做為「活教材」，並透過與學生的充分溝通與討論，讓其瞭解觸法的後果及對他人和自己的傷害，以防範未然。

六、法治教育教學內容

吳佩娟(1999)認為，輕度智障者的法治教育應包括：(1)免於受侵害；(2)免於因無知而觸法；(3)尋求協助途徑等三方面的內涵。筆者則認為，智障者法治教育教學的內容可包括以下八個層面：

- 1.認識法律：法律的意義與目的、守法的重要性、犯罪處遇等。
- 2.刑事責任：傷害、偷竊、縱火、強盜、搶劫、勒索等犯罪行為處遇等。
- 3.性侵害：強姦、暴露等犯罪行為處遇等。
- 4.民事責任：買賣、借貸、租賃、辦理信用卡的注意事項與法律責任等。
- 5.自我保護的課程：重要證件（如：身分證、

駕照、健保卡等）不借他人、金融卡等密碼不外露、信用卡不離視線、做事前與父母／家人多討論、申訴方式及單位、尋求支援（含：人、單位、連絡方式）的管道等。

- 6.認識執法人員：認識警察的職責、認識法官的職責、參觀法院等。
- 7.認識己身的權利與義務。
- 8.其他。

筆者曾根據己身的教學經驗，針對高職特教班智能障礙學生設計一系列法治教育教學活動，並由彰化師範大學特教中心彙編成冊，可作為教學上之分享（邵慧綺，2004）。

七、跨學科的連繫

法律乃是生活的一部分，其內涵更與其他學科有著密切的關係，因此，法治教育並不限於只在某一單元或某一學科中施行，而可以融入各個學科，如：實用語文課－教導閱讀買賣契約、相關法律報導等；實用數學課－教導信用卡循環利息的概念、金錢概念等；生活教育課－實施性教育、安全教育等；休閒教育課－從電視／影集中，瞭解劇中人的行為與法律的相關性等。在各學科中教導法律相關內容的目的，乃在提醒學生法律在生活中各層面的重要性。

肆、結論

當個人能在所屬社會中，表現適宜的角色行為，符合社會的角色期待，才能獲得尊重，真正融入社會體系，順利適應社會生活。智障者是社會中的一份子，亦有必要學習社會中的相關規範，並實踐及保障自己的權利與義務，發揮身為公民的角色。

本文乃從智障者與犯罪的關係和法治教育教學內涵等層面，強調智障者法治教育的重要性，並提出了筆者個人對智障者法治教育教學的淺見，期能喚起大眾對智障者法治教育的重視，並透過教育的實施，協助其真正地融入和參與社會。

參考文獻

一、中文部分

- 吳佩娟(1999)。輕度心智障礙成人社會角色之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所未出版碩士論文。
- 邵慧綺(2004)。高職特教班社會適應科教材編選：好公民手冊。彰化：國立彰化師範大學特殊教育中心。
- 張麗卿(1998)。智能障礙的犯罪與處遇。東海法學研究，**13**，123-135。
- 教育部訓委會(1997)。加強學校法治教育計畫。台北：教育部。
- 郭壽宏(2000)。智能不足與犯罪。高雄醫師會誌，**28**，11-13。
- 陳正興、郭壽宏(1996)。從精神醫學探討司法精神鑑定責任能力之判斷。中央警察大學法學論集，**1**，271-292。
- 黃旭田(1999)。推動校園法治教育之淺見。全國律師，**3**(2)，6-8。
- 黃琇屏(1996)。國民中學公民與道德科法律教材內涵之分析。公民訓育學報，**5**，417-444。

黃榮村、賴惠德(1997)。各級學校法律教育之檢討。律師雜誌，**210**，41-47。

二、英文部分

- Baroff, G. S. (1991). Establishing mental retardation in capital cases: A potential matter of life and death. *Mental Retardation*, 29(6), 343-349.
- Cockram, J., Jackson, R., & Underwood, R. (1993). Perceptions of the judiciary and intellectual disability. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 18(3), 189-200.
- Everington, C., & Fulero, S. M. (1999). Competence to confess: Measuring understanding and suggestibility of defendants with mental retardation. *Mental Retardation*, 37(3), 212-220.
- Hayes, S. (1991). Sex offenders. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 17(2), 221-227.
- Jarvelin, M. R., Laara, E., Rantakallio, P., Moilanen, I., & Isohanni, M. (1995). Juvenile delinquency, education, and mental disability. *Exceptional Children*, 61(3), 230-241.
- Lund, J.(1990). Mentally retarded criminal offenders in Denmark. *British Journal of Psychiatry*, 156, 726-731.

從心智障礙者遭受

性侵害的原因談性侵害防制

王文珊

國立員林家商綜合職能科導師
國立彰化師範大學特殊教育研究所研究生

壹、前言

根據內政部家庭暴力及性侵害防治委員會統計資料，身心障礙性侵害通報案件逐年增加，自民國 91 年發生 103 件，民國 96 年達到 586 件，七年來累積達 1071 件。通報案件中以智能障礙最多，且個案數量年年增加，民國 96 年達 304 件，足見心智障礙者遭受性侵害的嚴重性。以下將探究心智障礙者容易遭遇性侵害的原因，提出落實心智障礙者性侵害防制之建議。

貳、心智障礙者遭受性侵害的原因

從處理心智障礙學生性侵害事件的實務經驗，筆者深感於心智障礙者遭受性侵害事件的起因極為複雜，舉凡身心特質、家庭功能與過去經驗等，都可能是個案遭到性侵害的原因。以下根據國內外相關文獻，將遭受性侵害的原因分類為生理、心理、認知、家庭以及加害人等五大因素，進行如下分析：

一、生理因素

(一)性生理發展成熟，性功能正常：

心智障礙者雖在心智功能與適應行為落後同儕，其性生理發展過程和速度卻和同儕一致(張昇鵬，2002a；Abramson, Parker, &

Weisberg, 1988)，擁有成熟的生殖系統，呈現第二性徵，具備生育的能力。

(二)性心理發展成熟，渴望親密關係：

當心智障礙者進入青春期，其社會需要和性欲需求與智力正常的學生相同，也會對性產生好奇，他們會因為性方面的圖片或是具誘惑性的談話而激發性需求(徐寶琨，2003)，也會渴望與異性談戀愛與建立親密關係。

二、心理因素

(一)過度的依賴性與服從性

心智障礙者通常有著過份信賴與服從他人的傾向，他們習慣順從權威角色(Keilty & Connolly, 2001)，若不懂分辨不合宜的指令，拒絕不恰當的要求，就容易成為性侵害受害者。

(二)自尊不足，喜歡取悅別人

心智障礙者常主動討好取悅他人，在青春期的際，更渴望吸引異性、獲得異性的稱讚，多數的加害人常用語言哄騙、物質誘惑或金錢誘騙等手法達成目的(Mansell, Sobsey, & Moskal, 1998)，更有心智障礙者將發生性行為當作結交異性朋友或賺錢營生的手段(徐

寶坤，2005)。

三、認知因素

(一)知覺理解能力低落，溝通能力有限：

心智障礙者判斷能力薄弱，他們對於身體自主權與身體界線的觀念較模糊，不懂拒絕或反抗他人不當碰觸(Bruder & Kroese, 2005；Furey, Grandfield, & Karan, 1994；Sobsey & Varnhagen, 1989)。心智障礙者通常缺乏辨識與避開危險情境的能力(謝曉雲，2006；Sobsey, 2002)，常被有心人利用，以兩情相悅的戀愛假象掩飾性侵害的事實(林美薰，1999)。

(二)缺乏適當的性教育

缺乏合適的性教育或預防性侵害訓練以及學習如何在社交場合適切的表現性的行為或社交行為的機會，亦是心智障礙者成為被性侵害高危險群的原因 (Furey, et al, 1994)。我國特殊教育各階段的課程綱要雖將性教育納入範疇之中，然而過於強調性知識，忽略情意的養成與行為的提升(杜正治，2006)，而國內教師對心智障礙者的性教育實施情形亦不甚滿意(張昇鵬，2002b)。

四、家庭因素

(一)家庭功能不佳，支持系統不足：

根據內政部「心智障礙者性侵害防治研究」(2005)顯示多數性侵害受害者家庭經濟狀況不佳，有些家庭成員甚至伴隨酒隱、藥癮與精神疾患等問題，一旦發生性侵害事件，受害者無法獲得家庭支持或保護，甚至影響受害者尋求其他資源的協助。

(二)家庭成員可能為潛在的加害人：

國外研究顯示心智障礙者性侵害案件的

加害人以家人與機構工作人員居多(Balogh, et al., 2001；McCormack, Kavanagh, Caffrey, & Power, 2005)；國內研究發現加害人以陌生人和鄰居最多，其次為家人或親戚(劉文英，2005)，研究結果雖稍有不同，但同樣指出家人成為潛在加害人之可能。

五、加害人因素

(一)認為心智障礙者單純好欺：

加害人喜歡尋找無力軟弱與難以控告他們的對象犯案，而心智障礙者心智單純容易誘騙得手，溝通能力不佳，性侵事件不易揭發，加上受害時大部分並未抵抗，更容易被威脅恫嚇不敢聲張；此外，有些家屬息事寧人，不願報案(張淑貞，2005；劉文英，2005；Balogh, et al., 2001；Mansell, et al., 1998)，遭到加害人連續性侵害(劉文英、陳慧女，2006)。

(二)舉證困難，刑責不重：

當心智障礙受害人在性侵害事件訴訟過程中，可能面臨報案時陳述不清、被害證據不足、法律資源不足、經濟與精神耗損等壓力(張淑貞，2005；Kilty & Connelly, 2001)，即使訴訟案件纏訟多時，判決結果不見得能將加害人定罪，即使定罪，刑責亦不重(黃玉臻，2005)，這些都增強加害人心存僥倖的心態。

綜合上述探討，可知心智障礙者雖然擁有成熟的身體、表現正常的性慾與性衝動，卻因為心智能力較低、性知識不足及缺乏自我保護的能力等，在有心人士的誘騙之下，往往遭遇性侵害。若欲提升心智障礙者性侵害防制工作的成效，則必須針對心智障礙者

遭遇性侵害的原因對症下藥，提出相對的解決策略，才能避免心智障礙免於遭受性侵害的威脅。

參、如何落實心智障礙者性侵害防制工作

性侵害防制工作首要目標固然為防患於未然，亦不能輕忽已遭遇性侵害個案之輔導工作，對此筆者提出下列建議：

一、落實對心智障礙者的性教育

Brown 與 Turk(1994)認為「瞭解自己的權利(rights)和如何保護自己(protection)」是心智障礙者性教育課程的雙重目標，因此性教育應著重自我保護、性侵害防治、兩性互動行為與相處態度等議題(杜正治，2006；謝曉雲，2006；Bruder & Kroese, 2005；Kvam, 2000)。進行性教育教學時，應強化自我決策訓練，透過角色扮演在不同情境演練(Goldman & Padayachi, 1997；Hogg, Campbell, Cullen, & Hudson, 2001)，發展判斷的技巧與負責任的行為，藉此強化行為實踐與情意養成，幫助他們學習如何與人建立安全的兩性關係。

二、建立心智障礙者所需要的整合性輔導策略

(一)發揮教育系統之功能

心智障礙者因為缺乏被性侵害的知覺、溝通能力受限或是受到威脅與恐嚇等因素，往往等到被害人懷孕或者明顯的生理傷害時才被發現(魏英珠，1999)，是以教育單位必須在教師職前及在職教育方面，加強性侵害防治相關知能，讓教師瞭解法令所賦予自己的責任與義務(Goldman & Padayachi, 2002；

Goldman & Padayachi, 2005)。學校人員(尤其導師)，必須熟悉心智障礙者遭遇性侵害的常見指標，觀察心智障礙學生的身心變化，若懷疑學生遭遇性侵害事件，應勇敢通報相關單位。

(二)整合社政資源落實預防計劃

性侵害防治中心的社工員不一定瞭解心智障礙者身心特質，加上個案數過多，人員縮編與流動頻繁，後續的追蹤輔導亦未能落實(孫一信、林美薰，2003；陳慧女、劉文英，2006a；Sobsey, 2002)，因此建議性侵害防治中心可朝成為心智障礙性侵害受害者之個案管理中心方向，並加強性侵害防治中心社工人員處理心智障礙性侵害者的專業知能(McConkey & Ryan, 2001)，整合身心障礙者專業服務單位資源，協助遭受性侵害智障者。

(三)建立諮商與治療系統

目前心理諮商及治療系統對心智障礙性侵害受害者尚未建構完成，專業人力與技術亦尚未成熟，鮮能滿足個案心理諮商或治療需求(陳慧女、劉文英，2006b；Kvam, 2000；McCreary & Thompson, 1999)。建議主管機關制訂相關政策，應開發並培訓對心智障礙性侵害心理治療的資源，對個案進行適切的心理輔導與治療。

(四)家庭系統的功能重建

心智障礙者遭性侵害的個案管理應著重家庭功能的重建，加強對心智障礙性侵害受害者家庭的協助(Martorell, 1998)，若發現家庭無法負起教養責任時，應即時發揮公權力，尋覓適當的安置地點(賴富美，2007)。此

外，政府單位、學校、家長團體或機構應加強對智障者家長的宣導與溝通，利用親職教育日、座談會等方式，教導家長如何教育孩子『性』的問題。

(五)司法系統與政策的配合

未滿十八歲的心智障礙者，受到兒童及青少年福利法之保護，反觀成年心智障礙者，遭受性侵害事件偏高(McCormack, et al., 2005)，卻缺乏相關法律的保護(劉文英、陳慧女，2006)，權益備受忽視。期待司法系統與政策在未來能研擬對成年心智障礙者性侵害受害者之協助政策與資源(Green, 2001)，研議相關法令，加重性侵害成年心智障礙者之刑責，建立對心智障礙性侵害受害者之專業評估機制，加強警政人員與司法人員處理心智障礙者受侵害事件的專業訓練，增進處理心智障礙者性侵害事件的知能，改善心智障礙性侵害受害人的作證機制與效能，給予心智障礙者更周全的保障。

肆、結論

近年來由於相關統計報表、研究資料、大眾媒體報導以及性侵害防治工作的推動，讓心智障礙者遭受性侵害問題一個長期被忽略，但又普遍發生的現象，重新受到討論。期待見到教育系統、社政系統、諮商系統、家庭系統與司法系統，不僅在系統內埋首耕耘，更應落實系統間的資源整合工作，各系統專業人員加強處理心智障礙性侵害的專業知能，也希望大眾媒體多對心智障礙者進行正向報導，廣為宣導性侵害防治工作，共同攜手，讓心智障礙者能免於恐懼，在安全環境中快樂成長。

伍、參考文獻

一、中文部分

- 林美薰(1999)。迷思覺醒篇。載於智障者家長總會主編：心智障礙者家長篇性侵害防治手冊，15-31。台北：內政部。
- 杜正治(2006)。探索智障生性教育的方向——從最近兩性緋聞談起。《學生輔導》，102，36-43。
- 徐寶琨(2003)。一位國中輕度智能障礙女生性侵害偏差行為輔導之個案研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 孫一信、林美薰(2001)。揭開神祕面紗-智障者受性侵害之綜合分析與相關政策建議。智障者遭受性侵害創傷心理輔導系列-輔導制度之建立研討會會議實錄。中華民國智障者家長總會。
- 陳慧女、劉文英(2006a)。心智障礙者遭受性侵害問題之探討。《社區發展季刊》，114，299-307。
- 陳慧女、劉文英(2006b)。性侵害防治專業人員處遇心智障礙受害者之困境與需求研究。《亞洲家庭暴力與性侵害期刊》，2(2)，53-90。
- 張淑貞(2005)。智障性侵害被害人之家屬司法系統求助經驗探討。東吳大學社會工作學系碩士論文。
- 張昇鵬(2002a)。智能障礙學生性教育教學成效之調查。《特教園丁》，18(1)，20-26。
- 張昇鵬(2002b)。從性教育哲學觀探討智能障礙學生與性教育的關係。《特教園丁》，18(2)，20-26。

- 劉文英(2005)。心智障礙者性侵害防治研究。內政部家庭暴力及性侵害防治委員會委託研究計畫，研究編號 094-000000AU691-002，台北：內政部。
- 劉文英、陳慧女(2006)。心智障礙者遭受性侵害的調查研究。《特殊教育研究學刊》，**31**，23-42。
- 黃玉臻(2005)。性侵害防治介紹。《慈濟醫學》，**17**(2)，61-63。
- 賴富美(2007)。從「阿琇的故事」探討心智障礙性侵害問題。《雲嘉特教》，**6**，62-70。
- 謝曉雲(2006)。如何教孩子避免性侵害。《康健雜誌》，**3**，174-182。
- 魏英珠(1999)：緊急處理篇。收錄於心智障礙者家長篇性侵害防治手冊，智障者家長總會主編，性侵害防治委員會編印。
- 二、英文部分
- Abramson, Parker, & Weisberg, (1988). Sexual expression of mentally retarded people: educational and legal implications. *American journal of mental retardation*, *93*(3), 328-334.
- Balogh, R., Bretherton, K., Whibley, S., Berney, T., Graham, S., Richold, P., Worsley, C., & Firth, H. (2001). Sexual abuse in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *45*, 194-201.
- Brown, H., Stein, J., & Turk, V. (1995). The sexual abuse of adults with learning disabilities: Report of a second two-year incidence survey. *Mental Handicap Research*, *8*, 3-24.
- Bruder, C. & Kroese, B.S. (2005). The efficacy of interventions designed to prevent and protect people with intellectual disabilities from sexual abuse: a review of the literature. *The Journal of Adult Protection*, *7*, 13-27
- Furey, E. M., Granfield, J. M., & Karan, O. C. (1994). Sexual abuse and neglect of adults with mental retardation: A comparison of victim characteristics. *Behavioral Intervention*, *9*, 75-86.
- Goldman, J. D. G., & Padayachi, U. K. (1997). The prevalence and nature of child sexual abuse in Queensland, Australia. *Child Abuse and Neglect, The International Journal*, *21*, 489-498
- Goldman, J. D. G. & Padayachi, U. K. (2002). School counsellors' attitudes and beliefs about child sexual abuse. *Journal of Family Studies*, *8*(1), 53-73.
- Goldman, J. D. G. & Padayachi, U. K. (2005). Student teachers' learning about child sexual abuse strategies for primary school: an exploratory study of surface and deep learning, *Sex Education*, *5*(1), 79-92.
- Green, G. (2001). Vulnerability of witnesses with learning disabilities: preparing to give evidence against a perpetrator of sexual abuse. *British Journal of Learning Disabilities*, *29*, 103-109.

- Hogg, J., Campbell, M., Cullen, C. & Hudson, W. (2001). Evaluation of the effect of an open learning course of staff knowledge and attitudes towards the sexual abuse of adults with learning disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 14(1), 12-29.
- Keilty, J & Connelly, G. (2001). Making a statement: An exploratory study of barriers facing women with an intellectual disability when making a statement about sexual assault to police. *Disability & Society*, 16(2), 273-291.
- Kvam, M. H.(2000). Is Sexual abuse of children with disabilities disclosed? A retrospective analysis of child disability and the likelihood of sexual abuse among those attending Norwegian hospitals. *Child Abuse & Neglect*, 24(8), 1073-1084.
- Mansell, S., Sobsey, D., & Moskal, R. (1998). Clinical findings among sexually abused children with and without developmental disabilities. *Mental Retardation*, 36, 12-22.
- Martorell, A. M. (1998). Prevention of Sexual Abuse in Children with Learning Disabilities. *Child Abuse Review*, 7, 355-359.
- McConkey, R. & Ryan, D. (2001) Experiences of staff in dealing with client sexuality in services for teenagers and adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 83-87.
- McCormack, B., Kavanagh, D., Caffrey, S., & Power, A.(2005). Investigating sexual abuse: Findings of a 15-year longitudinal study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(3), 217-226.
- McCreary, B. D. & Thompson, J. (1999). Psychiatric aspects of sexual abuse involving persons with developmental disabilities. *Canadian journal of psychiatry*, 44, 350-355.
- Sobsey, D. (2002). Exceptionality, Education, and Maltreatment. *Exceptionality*, 10(1), 29-46.
- Sobsey, D. & Varnhagen, C. (1989). Sexual abuse and exploitation of people with disabilities: Toward prevention and treatment. In M. Csapo and L. Gougen (Eds.) *Special Education Across Canada* (pp.199-218). Vancouver: Vancouver Centre for Human Developmental and Research.



「一日之計在於晨」之社會情緒初探



劉美君

台中市四育國中資源班教師

壹、前言

北宋的邵雍先生曾提出「一日之計在於晨」的諺語提醒世人，意指一天之中最寶貴的時間是早晨，一天行程的計畫，當從早晨開始。若將這句俗諺用在教育上，可以解釋成「早晨是每一天學習的開始！」試想，若學習的開始是威權、壓抑、不友善、甚至是衝突的，那麼孩子如何能夠在這樣的學習環境與氣氛下「學」到並且「習」得任何知識或技能？更遑論要如何預防或改變學生的情緒與行為問題；反之，若學習環境是歡迎的、友善的、師生之間有著對話與討論的空間與可能，學生學習的情緒受到互動與安全感的支持，學習與人際互動的狀態自然能夠穩定發展。因而這個「早晨的開始」被賦予重要性與必要性，教師的角色亦有其挑戰性。本文欲以「社會情緒教育(social and emotional education)」的觀點探討教師如何從班級經營的角度運用「早晨會議(morning meeting)」，以營造安全溫馨、互動良好的學習環境，並希冀能以此作為學生情緒及行為問題的初級預防方法。

貳、社會情緒教育的重要性

社會情緒教育泛指一切有助於提昇社會

情緒能力、知識與價值的教學活動(Cohen,2001/2004)，而社會情緒學習(Social and Emotional Learning, SEL)則是孩子與成人發展必要的技能、態度和價值觀去習得社會情緒能力的過程，對老師來說，這些教學活動的目的是為了促進學生瞭解、管理、表達自身感覺的能力並從事與他人互動的回應(Taylor & Larson, 1999)。

社會情緒能力指的是「了解自己及他人的能力」，此社會情緒能力被視為和閱讀算數的能力一樣的重要，Cohen(2001/2004)和Elias等人(1997)更證實社會情緒素養不但能消弭暴力，增進適應能力，更是所有學習與健全發展的基礎。Gardner所提出的多元智慧理論也將社會情緒學習的技巧和能力視為是人際智慧(interpersonal intelligence，能辨識與瞭解他人的感覺、信念與意向的能力)和內省智慧(intrapersonal intelligence，能對自我進行省察、區辨自我的感覺，並產生適當行動的能力)的內涵。

Cohen(2001/2004)認為，「社會情緒教育應當納入學校課程，從學前教育至初等教育與中等教育階段皆應貫徹實施，社會大眾對此也能逐漸達成共識(頁4)」，而對象包含了

一般學生、特殊教育學生，以及教師、專家或因工作需與兒童接觸之成人。以美國伊利諾州為例，從幼稚園到中學畢業，規定每個年級都必須達到一定的SEL能力。在EQ一書中也提到實施社會情緒教育所帶來的影響，Roger Weissberg分析668份學齡前到高中的SEL課程評估研究，發現SEL能提升學業成績並降低不適當行為的發生。以下採用Elias等人(1997)提出SEL的三大領域教學目標來說明社會情緒學習的主要概念：

一、情緒領域(emotion domain)

基本目標是讓學生學會如何適當地表達及管理自己的感覺，如控制憤怒、確認情緒、管理挫折和尊重他人的感覺等。

二、認知領域(cognitive domain)

強調學生要發展角色扮演、問題解決、設定目標、分工合作的能力，以期能保持注意、表達想法和感覺、創造替代的人際行動。

三、行為領域(behavior domain)

為自我管理與正向社會互動建立必要的人際關係技巧，如為自己的行為負責、管理時間、認識社會規範等。

參、從班級經營的角度看社會情緒教育

教師要能有效教學，除了要具備豐富的教育專業知識和教育熱忱外，能營造積極的班級氣氛更是成功教學的必要條件，而班級氣氛的塑造，則有賴教師的班級經營策略(張瑞村、陳怡君，2000)。因此，教師在面對班級事務時，必要能以身作則(modeling)，採取適當策略處理班級中學生在人際與情緒的問題，學生身處於良好班級氣氛的環境中，自

然較容易培養並運用社會情緒能力。

福祿貝爾曾說：「學生如花木，教師如園丁」為學生營造合適的學習環境是教師最重要的工作，就好比園丁依據學生的個別狀況，給予陽光、空氣、水及用心的呵護。Robert (1999) 提出教育者的心向(mind-set)對於創造正向的學校氣氛的重要性，教師若能有正面的心向，則對於創造一個正向、可感覺到安全與尊重的學校及班級氣氛是較容易成功的；若教育者持著負面的心向，那麼策略是不會奏效的，因為教育者並非真正地了解、看重自己本身的價值，而這樣的影響也會帶給學生。

談班級經營的文章或書籍，多認為班級經營應涵蓋班級的人、事、物，以下筆者參考Charney(2002/2005)的〈教孩子關心〉一書，提出從班級經營的角度來看社會情緒教育，有其最基本可行的執行面，也就是建立社群與制訂規則。

一、紀律就是學習

紀律 (discipline) 這個字是從拉丁字根"disciplina"衍生而來的，有學習、教育、訓練或自控的意思。教導紀律需要兩項基本的元素：同理心(empathy)和結構(structure)。同理心可以幫助我們瞭解孩子，知道他們的需求，聆聽他們的話；結構能讓我們設定指導方針，提供必要的限制。教導紀律有兩項基本目標：

1.創造自我控制

杜威(John Dewey)曾說：「教育的理想目標是創造自我控制的力量。」自我控制的力量，是用正向的方式來聲明自己的力量，教

師需要用教導學科的相同方式來教導自我控制，讓它成為學校課程中被意識和受重視的部分。

2. 建立社群

珍當學生來到學校，其實有一項課題特別重要，就是要找出自己和他人之間的關聯性，覺得自己是團體中的一員，也是社會情緒教育為何強調「社會」是「我」、「我和你」到「我與大家」的聯結關係。這些聯結和責任也需要被教導，教師要教導孩子關心別人和接受關心，並幫助學生學習有所貢獻以及「想要」有所貢獻。

二、合作制訂規則

一個學習的社群需要規則，而不同年齡層的學生對他們協助制訂的規則會更投入、更尊重(Charney, 2002/2005)。和學生一起指定規則，是開啓學校生活很重要的一部份，這些規則能協助營造整學年的學習風氣，若它們是正向且需要班級真實參與的，將會使學生在學校生活中獲得成功。下列是合作制訂規則關鍵要素：

1. 從希望和夢想出發：

學生和老師說出自己對學校的希望和夢想－「我希望大家在這裡能成為朋友」、「我這一年的夢想是…」。

接著與學生討論為何要制訂規則，並進行有意義的對話。

2. 正向陳述：

在一般教室裡張貼的班級公約，常常是「不要講話」、「不要在走廊上奔跑」、「不要…」，這似乎是將規則視為是預防負向行動的限制。若能轉換正向的方式來陳述規則，如和學生討論「不要在走廊上奔跑」，所以

「我們要…」，再將相似或同類的規則合併和歸納，不但能鼓勵合理的思考和討論，也能協助建構並維持一個有秩序和安全的社群，規則要能使學生主動參與，而非被動服從。

3. 公告張貼

為了運用學生歸納出來的規則，並讓學生在整學年的教室生活中有所依據，這些規則需要被張貼、公告。請全班學生在海報上簽名，最後把海報貼在教室明顯的地方，教師和學生要常常提起、一起閱讀它們。

肆、善用晨會時間

在社會情緒教育中，多採用具有實證研究與報告的計畫或方案，其中，良好班級氣氛促進計畫(The Responsive Classroom Approach)是聚焦於班級中人際正向互動關係的方法(Elias & Weissberg, 2000)，此課程計畫整合了社會與學術兩項技能，能隨時隨地在學校生活中實施，並統整了學習、發展、紀律三大課題，使其融入學校生活各個層面。Horsch、Chen和Nelson(1999)提出關懷的氣氛和有效的教室管理能促進兒童的發展並引導他們尊重他人、環境和自己的學習，而這樣的改變能透過「良好班級氣氛促進計畫」來達成。其內容包含六項元素(Horsch, Chen, & Nelson, 1999)：

一、早晨會議(Morning Meeting)

在一天的開始，大家圍坐一圈，向彼此及訪客打招呼，分享時事並進行活動。能建立起團體的感覺和一整天正向學習的氣氛。

二、規則和後果行為(Rules and Logical Consequences)

設定班級行為的指引、期待以及合理的

行為後果，為學校生活、促進溝通以及問題解決的基石。

三、引導式發現(Guided Discovery)

利用介紹教材和教學法的過程讓學生發問以提升概念思考、學習興趣、創意和責任。

四、教室組織(Classroom Organization)

經過深思熟慮、有組織的教室，能提供「境教」的功能，能提高兒童的獨立、合作與生產。

五、學業選擇(Academic Choice)

協助兒童發展「學習是自己的事」的概念，包含計畫、執行到學習成果的展現。

六、評量並告知家長 (Assessment and Reporting to Parents)

持續的溝通對於親師來說事十分重要的，可以透過例行的親師座談會，也可以邀請家長參與早晨會議。

晨會是每天一開始15分鐘到30分鐘的班級會議，它能建立社群、營造正向的學習風氣、強化學業和社交技巧，並提供尊重溝通的日常練習，包含下列四個要素：

一、打招呼

孩子彼此用名字打招呼，一整年下來，會運用許多不同的打招呼活動，包含握手、唱歌、鼓掌和用不同的語言打招呼。

(Greeting)

開學第一天的早晨，老師在班級教室門口張貼「早安的秘密花園」，歡迎學生成為學校的新鮮人，祝學生能有美好的一天，並在下方圓圈中簽名，表示成為圓圈王國的一份子，願意參與活動、遵守與大家共同制訂的規則。

老師站在門口，對著魚貫進入教室的學生一一打招呼，以示歡迎：

「早安，智斌」(智斌喃喃地回答)

「嗨！憶如」(憶如點點頭)

「瑗真，早安」(瑗真害羞地跑了)

「麗雪，早，我喜歡你的圍巾」(麗雪微笑說早)

「豐鳴，早安，我看見你是第一個到的」(豐鳴胡亂揮揮手地走了)

「早安，雅萍，祝你有美好的一天！」(雅萍開心地說哈囉！老師)

「哈囉！齡方」(齡方向老師揮手說早)

「偉政，早安」(偉政沒看老師地說早，快速進入教室)

「嗨！亞庭，早安，我要麻煩你把門帶上」(亞庭笑著看老師並把門關上)

老師請大家坐在椅子上，圍成一圈，告訴大家，「大家好，我是美君老師(老師拿出自己的名牌給大家看)，我很期待看到你們，而且喜歡用『早安』表示出來，所以如果我說『早安』、『嗨』、『哈囉』的時候，有人能回應我的時候，我會感覺非常的開心。」「未來的每一天早上，我們都要從這個圈圈出發，從問候班上的每一個人開始，開始認識其他人，開

始學會和大家分享、遊戲，這件事可能對大家可能是簡單的，也可能是有一點困難的，因為大家以前沒有一起試過，從今天開始，我們要來試試這個過程，以後的每一天都是，而且，你們知道嗎？」老師面帶笑容地環視每一個學生，「你們會做得越來越好，因為我們有很多練習的機會！」

老師建議：「也許我們需要一些暖身。我們一起試試看好嗎？」

老師：「早安，偉政」（偉政微笑並張望四周）

老師問：「偉政，現在要說什麼呢？」

偉政小心地說：「早安，美君老師」

老師：「很好，我喜歡。瑗真，你早？」

瑗真用平穩的聲音說：「早安。」

老師：「早安，豐鳴」

豐鳴很有精神地回答老師：「早安，美君老師」

老師：「豐鳴，我喜歡你好聽又有力的聲音，我也喜歡聽到你的問候中有我的名字。」

老師要求豐鳴和圈圈裡的其他人打招呼，被叫到的同學也要回應豐鳴的問候，直到教室充滿了「早安」的聲音，持續到每一個人都被叫到為止。

二、分享消息

每天兩個或三個學生分享有關他們生活的訊息，聆聽者輪流提出同理的意見或可以協助釐清的問題。

(Sharing)

老師拿出「我的九宮格」的分享單，一共有九格，最中間那一格有張貼老師清楚的照片，周圍分別是我的家庭、我最喜歡的活動、我的外號、我最愛的顏色、我最愛吃的食物、我最喜歡去的地方、我的寵物（最愛的動物）、其他等。

美君老師：「接下來的分享時間，老師準備了一張分享單要向大家介紹我自己，等一下由老師先開始，我們要輪流和大家分享一些訊息，大家可以自己選擇想要分享的部分，接著，再由大家舉手問問題或討論。我希望問題或討論可以集中在大家分享的部分。」老師看著大家，眼神堅定的說：「還記得嗎？你們會做得越來越好，因為我們有很多練習的機會」

老師先示範如何分享：「大家好，我是美君老師，我姓劉，金刀劉，美是美麗的美，君是君子的君，中間這張是我最喜歡的照片，我的家庭裡有六個人，我最喜歡的顏色是紅色，因為覺得看到紅色讓我很開心，我家裡的寵物是一隻活潑的米格魯，……，我的分享

到這裡結束，有任何問題或意見嗎？」(豐鳴舉手)

美君老師：「豐鳴，請說。」

豐鳴：「美君老師，你的家在彰化嗎？」

美君老師：「不是的，我的家在高雄縣」(亞庭舉手)

亞庭：「高雄縣在哪裡啊？」

老師：「高雄縣在台灣南部，在台南和屏東的中間，是台灣面積最大的一個縣，有多少人知道高雄縣在哪裡的？」(麗雪、雅萍、亞庭舉手)

老師：「好的，請放下，或許下一次的分享時間我們可以來認識台灣地圖。」

接著老師發下屬於每個人名字的「我的九宮格」分享單，請大家學著分享「自己」。

三、團體活動

所有學生參與簡短、有活力的活動，例如：唱歌、念謠、玩遊戲、背詩或跳舞。

(Activity)

老師將大家的名牌放到一個神秘盒裡，有名字的那一面朝下，確保每一張名牌的名字不會被看到。老師先做示範：老師隨機拿起一個名牌(憶如)，走向名牌上的那位同學，站在他(她)的前面，看著他(她)的眼睛，真誠而穩定的說：「早安，憶如。」接著，把名牌交給憶如，憶如接過名牌之後，也要直視老師的眼睛說：「早安，美君老師」，憶如將名牌別上之後，同樣地到神秘盒拿一張名牌，往下一個人走去，直到每一個人都被問候到為止。

輪到智斌時，他嘟起嘴巴，不很情願、喃喃地向問候的同學說：「早」，並接著說：「好幼稚喔！幹嘛要玩這個啊？」

美君老師聽到了，看著智斌說：「真的喔？你覺得很幼稚嗎？那怎麼辦？老師想要讓大家互相認識，能夠叫出大家的名字，可以說說你覺得不幼稚的方式嗎？」

智斌一時說不出：「……，嗯……，我還沒想到。」

美君老師：「那我們今天可不可以先照著這個方式進行，等晨會時間結束之後，如果你想到了，我們可以再一起討論好嗎？」

智斌有些不好意思地看著老師說：「好。」

美君老師：「好，那我們要接著進行剛剛的活動，智斌，換你出發囉！」

智斌走向神秘寶盒，抽了一張名牌，並靦腆地向下一位同學走去：「雅萍，早安。」

最後，老師問大家說：「在明天的晨會時間開始之前，有誰知道打招呼的時候，有三件事前要特別注意的？」(齡方舉手)齡方？」

齡方：「要看著對方的眼睛」

老師：「很好。還有嗎？（麗雪舉手）麗雪？」

麗雪：「要清楚地叫出對方的名字」

老師：「是的。（雅萍舉手）雅萍？」

雅萍：「要說早安。」（瑗真舉手）

瑗真：「也可以說你好。」

老師：「很好，早安、你好、嗨、哈囉都可以，智斌能重複這三件事嗎？」

智斌想了一下，緩緩地說：「要看著對方的眼睛、要清楚地叫出對方的名字、說早安。」

老師：「很好。看來大家都明白了！我很高興能在這裡看到大家，希望大家也能在這裡看到彼此，祝大家都有美好的一天。」

四、新事件和公告

孩子閱讀老師所寫的新事件和公告表，有時候他們會安靜的在小組中閱讀；有時候會跟著老師或同學閱讀；有時候會在團體中大聲朗讀，新事件和公告通常都包含強化學業技巧的活動在內。

晨會的形式也可應用於開學前的家長會議與常見的班會中。將晨會運用於家長會議有兩個主要的目標(Porter, 2003)：一是促進社區的歸屬感和幫助家長互相認識，二是希望用互動、有意義且有趣的方式來分享教室和課程的訊息。目前學校中一週一次的班級會議，常是流於形式，多被用來宣布本週學校規定事項、完成作業、自修或是考試，在教室中，不但不見對話與討論，更無法發揮班會凝聚班級意識的功能，實屬可惜！若能將晨會的形式應用於班會與相關的班級活動上，提供一個處理心情與問題的空間與時間，教導學生學習各種社會技能，以提升與人合作及問題解決能力，改善整體班級氣氛，或能緩和校園中層出不窮的衝突事件，並提昇「友善校園」計畫的執行成效。

伍、結語

清朝李文炤在〈勤訓〉中引用邵子的話：「一日之計在於晨；一歲之計在於春；一生之計在於勤。」勉勵人要把握一天和一年的開始，早作安排，並要勤勞、努力不懈地持續一生。教育工作亦是教師一生的志業與使命，不但要常保有熱忱、吸收新知，最重要的是能夠以學生的角度來思考其行為與動機。筆者從事特殊教育僅邁入第四年，仍為教育界的「菜鳥老師」，希望藉由此文闡述社會情緒教育對於學生、教師與學校的重要，並建議教師們可透過實施「晨會」此可行的班級活動來營造正向的班級學習氣氛與師生關係，當然，在決定實施之前，要請各位老師設定好正面的心向，一起創造、培養出國家未來身心健全的主人翁！

陸、參考文獻

一、中文部分

張瑞村、陳怡君(2000)。從班級經營策略談營造積極的班級氣氛。**教育實習輔導**，6(2)，1-5。

郭妙芳譯(2005)。R. S. Charney 著(2002)。教
孩子關心：美德和學業成長的課室管理
K-8。臺北縣：光佑文化。

鄭雅方譯(2005)。J. Cohen 主編(2001)。兒童
情緒較之理論與實務。台北市：心理。

二、英文部分

Charney, R. S. (2002). *Teaching children to care: Classroom management for ethical and academic growth, K-8*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.

Cohen, J. (Ed.). (2001). *Caring classrooms/ intelligent schools: The social emotional education of young children*. New York: Teachers College Press.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, J. E. & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health, 70*(5), 186-200.

Horsch, P., Chen, J. Q., & Nelson, D. (1999). Rules and rituals: Tools for creating a respectful, caring learning community. *Phi Delta Kappan, 81*(3), 223-227.

Porter, P. (2003). Morning meeting begins at 7:15 p.m.! *Responsive Classroom Newsletter, 15*(3).

Robert B. B. (1999). Creating a positive school climate: Strategy for fostering self-esteem, motivation, and resilience. In J. Cohen (Ed), *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence* (pp. 61-73). New York: Teachers College Press.

Taylor, H. E., & Larson, S. (1999). Social and emotional learning in middle school. *Clearing House, 72*(6), 331-336.





社會情緒發展與幼兒情緒教育

鄭麗雪

台中市協和國小教師

壹、前言

幼兒的社會情緒、認知能力以及生理方面的發展基礎，在六歲左右大致底定 (Hyson, 1994)。幼兒在這段期間的社會情緒發展極為重要，具有良好社會情緒能力的幼兒將與

他人相處融洽、能夠聽從指令與集中注意力，以及促進認知發展 (National Institute for Early Education Research, 2005)。研究顯示，在 2005 年至 2006 年之間美國 4 到 17 歲兒童中，有 830 萬人(大約 14.5%)其父母向醫療單位或學校反應他們的孩子有情緒或行為困難 (Simpson, Cohen, Pastor & Reuben, 2008)。兒童的社會情緒發展若不順利，往往導致其心理或行為的異常偏差(鄭雅方譯，2004)。因此身為幼兒的教師要幫助幼兒進行社會情緒學習，增進其社會情緒能力及社會情緒素養，以促使幼兒的身心能健全發展。本文將探討社會情緒對幼兒的重要性、幼兒社會情緒發展所依循的趨勢及特定的變化、影響幼兒社會情緒發展的原因、以及如何幫助幼兒奠定良好的社會情緒發展基礎。

貳、社會情緒對幼兒的重要性

情緒的經驗與狀態是由嬰兒時期就開始

發展，而幼兒期正是情緒發展的主要時期，它主宰著幼兒的心理活動，更影響著幼兒的學習活動、注意力、記憶力以及社會活動等，甚至影響幼兒未來個性的形成與人際關係，因此情緒的發展對幼兒而言具有重要的意義(盧素碧，1993)。研究顯示，社會情緒學習對於從幼稚園幼兒到八年級的學生有下列的正面影響：改進學生的社會情緒技能、改善自己與他人的態度、增進與學校的關係、提升正向社會行為及學業成就表現，以及同時降低學生的行為問題和情緒苦惱 (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger & Pachan, 2008)。而社會情緒學習方案可以促使內省能力、減少暴力、建立關懷有回應的學校與社區、以及提升學業的學習 (Cohen, 1999b)。

綜合上述，社會情緒學習將提升兒童情緒智力，增進兒童在情緒察覺、情緒表達、情緒理解及人際關係上的能力。除此之外，社會情緒能力的培養，對兒童的學習及解決問題能力都有助益。

參、幼兒的社會情緒發展

幼兒的社會情緒發展有其特定變化，以

下從五個範疇來看幼兒社會情緒發展所依循的趨勢及特定的變化：

一、情緒的表達

嬰兒期及幼兒期的孩子，其情緒表達是日益複雜的，並且每個孩子之間存有個別差異。在情緒表達的強度、頻率或是持續度上，每個孩子是不太一樣的；另外在正向與負向情緒之間的抗衡，每個孩子都有獨特的一面；而情緒表達是單純的或是複雜的，也有所不同 (Hyson, 1994)。而在情緒表達的方式上，隨著孩子年齡的增長，他們所擁有的情緒資源也日益豐富，這些資源包含：孩子的臉部表情、姿勢、身體語言、帶有情緒意味的聲調和語彙，以及運用遊戲和創造性材料來表達情緒(莊素芬譯，1999)。

二、情緒的控制

隨著年齡的增長，幼兒對情緒過程的自我調節越來越強，這種發展趨勢表現在三個方面(陳軾眉，1995)：

(一)情緒的衝動性逐漸減少

幼兒對自己情緒的控制，起初是被動的，到了幼兒晚期，對情緒的自我調節能力才逐漸發展。

(二)情緒的穩定性逐漸提高

嬰幼兒的情緒是非常不穩定的，隨著年齡的增長，情緒和情感的自我調節逐步加強，不穩定性、情境性和受感染性逐漸減少，幼兒的情緒逐漸趨向穩定。。

(三)情緒和情感從外露到內隱

嬰兒期和幼兒期的兒童，他們的情緒完全表露於外，隨著語言和幼兒心理活動隨意性的發展，幼兒逐漸能夠調節自己的情緒和

情感及外在表現。

三、情緒的理解

情緒理解，是指能辨識和解釋自己與他人的感覺，而情緒理解是同理心的基礎。學步期的幼兒就能夠辨識基本的情緒；而從學步期到學前期的幼兒也可以瞭解到，為什麼人們已經可以感覺到他們要做的，也知道他們的感覺是如何的不同於其他人，並也會根據當時的情境與期望，知道哪些話該講，哪些話不該講，以及如何來表達情緒 (Hyson, 1994)。

四、回應他人的情緒

嬰兒可以察覺到他人的情緒。出生不過幾個月大的嬰兒，便會跟隨大人的臉部神情，表現出明顯易見的情緒變化。而年紀稍長的嬰兒、初學走路的小孩、以及學前兒童，會格外注意別人的情緒反應。尤其是處於陌生或威脅的環境下，情況更是如此(莊素芬譯，1999)。而不同年齡的幼兒，對相同狀況的情緒反應可能十分不同 (魏惠真譯，2006)。

五、情緒的依附

依附，指的是在生命的第一年以及之後所衍生出的一種嬰兒與主要照顧者之間具情緒本質之特殊關係，正常的嬰兒普遍於第一年結束時建立與特定的照顧者間的依附關係。依附關係是孩子情緒調節的基礎，及孩子自我調整的先驅。從許多角度可以預期嬰兒與主要照顧者依附的品質，與後續情緒發展有關連。安全依附的孩子在很多方面，顯現出擁有高度自信與自我價值感(黃世琿譯，2004)。而沒有安全依附關係，遭受社會剝奪

或被虐待的嬰兒，常是退縮、冷漠的，以後可能會有智力缺陷、行為問題及反應性依附異常等現象(王雪貞、林翠湄、連廷嘉、黃俊豪譯，1999)。

由上可知，幼兒社會情緒發展之趨勢隨著年齡增長而更豐富化、複雜化、社會化以及自我調節化。幼兒的教師應充分瞭解幼兒情緒發展歷程，以促進幼兒社會情緒的學習。

肆、影響幼兒社會情緒發展的原因

幼兒的社會情緒發展，受到許多因素影響，較明顯的有家庭環境、幼兒本身的氣質差異及與同儕相處情形等，分別說明如下：

一、家庭

Goleman (1995)表示，家庭生活是我們情緒學習的第一所學校。因此，父母的教養模式、輔導方式以及父母對子女情緒的回應，都對子女的情緒有深刻的影響 (Denham, 1998)。研究顯示，幼兒的父母在情感上有較正向的表現者，其子女與同儕相處也較具有正向的情緒；反之，幼兒的父母如果在情感上有較負面表現者，則子女在學齡前會顯現出缺乏社會力 (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997)。除了幼兒父母外，Denham (1998) 表示幼兒的照顧者也會影響幼兒情緒發展，其影響的層面包括幼兒模仿照顧者的表達方式、照顧者教導幼兒情感表達的方法、以及照顧者對幼兒情緒的回應，當幼兒表現出正向情緒時，照顧者給予幼兒較多的讚美、鼓勵，則容易增強幼兒表達正面情緒；若照顧者對幼兒的負面情緒表達不喜歡的態度時，將減少幼兒以負

面情緒表達其感受。而 Tronick (1989)也指出，早期幼兒與照顧者的互動溝通中，幼兒於調節情緒所得到的經驗，可能影響未來孩子的情緒和人格的發展。

二、氣質差異

氣質是指個體生而具有的獨特行為模式。1956年 Thomas 和 Chess 觀察嬰兒對於內外刺激的反應方式之後，辨認出九項氣質特徵：活動量、規律性、注意力分散度、趨避性、堅持性、反應閾、適應性、反應強度、情緒 (蘇建文等，2001)。Goldsmith 和 Campos (1990) 表示幼兒的氣質與其情緒表達方式及情緒反應，有密切的關係。研究發現每個幼兒在表達情緒上、情緒調適的方法有個別差異性，並且幼兒的氣質與情緒表達形式似乎沒有因時間而改變 (Izard, Hembree & Huebner, 1987)。

三、同儕

隨著年齡的增長，兒童與同儕相處的時間增多。當幼兒和同儕相處時，他們比較容易表現出各種情緒反應，包含正向與負向的情緒，這個可以顯示出同儕關係對於幼兒的情緒理解發展有很重要的影響 (Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1998)。而幼兒與同儕的關係，對其社會化的發展有重要的影響，研究顯示幼兒與同儕間的友誼，促進其正向社會行為 (Sebanc, 2003)。孩童與同儕的關係，可明顯提升其團體歸屬感、社會價值感、自尊心與對學校的向心力(鄭雅方譯，2004)。

幼兒的社會情緒發展過程，受到許多內在及外在的影響，內在的因素主要為幼兒本

身與生俱來的氣質；而外在的因素包含家庭環境的影響、幼兒與照顧者之間的互動關係、幼兒與同儕之間互動的歷程、以及其他相關因素。因此，幼教教師應該細心觀察幼兒社會情緒發展的情形，注意影響幼兒社會情緒發展的因素，主動引導幼兒朝正向積極面發展。

伍、奠定幼兒良好的社會情緒發展基礎

Hyson(莊素芬譯，1999)表示社會情緒學習早在幼兒教育階段即可實施。Goleman(1995)亦指出社會情緒教育應該納入學校課程，並且學前幼兒期是奠定根基的關鍵期。因此，幼兒的教師宜透過下列方式，積極協助幼兒奠定良好的社會情緒發展基礎。

一、建立安全溫馨與互動良好的學校環境

除了家庭之外，兒童所接觸的正式機構中，學校是最能影響兒童的發展(王雪貞等譯，1999)。Cohen(1999a)表示學校教師建立關懷、有回應且支持的環境，對於學童的社會情緒能力發展有很大的助益。研究顯示學前教育階段，教室的社會情緒氣氛以及教師與幼兒良好的關係，對於幼兒的社會能力有幫助(Howes, 2000)。因此，幼教教師應創造關懷、溫馨且正向互動的學校環境，以幫助幼兒提高社會情緒成效。

二、教師以身作則，做為幼兒的情緒楷模

幼兒的模仿力及認同能力皆強，幼兒在學前教育階段與幼教教師相處時間甚長，因此幼教教師要留意自己的言行舉止，做為幼兒的社會情緒楷模。教師若能以身作則，表

現合宜行為，採取適當的策略處理人際與情緒方面的問題，學童身處這樣的環境，自然較容易培養出社會情緒能力且善加利用(鄭雅方譯，2004)。

三、發展社會情緒教育方案

幼教教師根據幼兒社會情緒發展趨勢，結合幼兒家庭及社區資源，發展社會情緒教育方案。Cohen(1999a)認為有效的社會情緒教育方案，其主要五個核心原則為：

- 1.建立安全、關懷、有回應的教室
- 2.促使內省能力
- 3.鼓勵學生成為問題解決者
- 4.幫助學生互相合作、提升人際關係及自我動機
- 5.學校、家庭與社區長期合作計畫

幼教教師可以依照上述五個核心原則，並根據幼兒社會情緒發展狀況，與家庭、社區共同攜手合作，發展富有社會情緒意涵的有效方案，例如：營造關懷和諧的群體氣氛以增進幼兒的社會情緒發展、運用繪本教學以促進幼兒社會情緒的學習、利用班級活動教導幼兒學習各種社會技能、教導幼兒運用情緒詞彙表達情緒、使用適當的方式來解決問題等，藉由多元的社會情緒教育方案的實施，俾使所有幼兒接受完善的社會情緒教育。

陸、結語

社會情緒能力對一個人的影響層面，除了學習成就外，還包含人際互動與社會關係，亦即，社會情緒能力發展攸關一個人的學業成就、生活適應及身心發展。幼兒的教師是影響幼兒社會情緒發展的關鍵者，因此

教師應以身作則，做為幼兒社會情緒的典範。除此之外，幼教教師結合人力整合資源，依據幼兒社會情緒發展趨勢，發展與落實有效的社會情緒教育方案，引導幼兒在情緒察覺、情緒表達、情緒調適及情緒處理等方面穩健發展，以奠定幼兒社會情緒的良好基礎。幼兒從出生至學齡前階段的社會情緒發展，是未來成為具社會情緒素養公民的基石，因此照護幼兒發展最前線的教師，除了關心幼兒的社會情緒發展外，更要與幼兒一起成長，讓學校成為幼兒社會情緒發展最安全的堡壘。

柒、參考文獻

一、中文部分

- 盧素碧 (1993)。幼兒的發展與輔導。台北市：文景。
- 黃世琤(譯) (2004)。Sroufe, L. A.著。情緒發展：早期情緒經驗結構。嘉義：濤石。
- 鄭雅方(譯) (2004)。Cohen, J.著。兒童情緒教育之理論與實務。台北：心理。
- 莊素芬(譯) (1999)。Hyson, M.C.著。情緒發展與EQ教育。台北：桂冠。
- 陳幟眉 (1995)。幼兒心理學。台北：五南。
- 蘇建文、林美珍、程小危、林惠雅、幸曼玲、陳李綢、吳敏而、柯華巖、陳淑美 (2001)。發展心理學。台北：心理。
- 魏惠真(譯) (2006)。Hyson, M.C.著。幼兒情緒發展。台北：華騰文化。
- 王雪貞、林翠湄、連廷嘉、黃俊豪 (譯) (1999)。Shaffer, D. R.著。發展心理學。台北：學富文化。

二、英文部分

- Cohen, J. (1999a). The first“R”: Reflective capacities. *Educational Leadership*, 57, 70-75.
- Cohen, J. (1999b). *Social emotional learning past and present: A psychoeducational dialogue*. In J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental Contributions to Preschoolers' Emotional Competence: Direct and Indirect Effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65-86.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goldsmith, H. H., & Campos, J. J. (1990). The Structure of temperamental fear and pleasure in infants: A psychometric perspective. *Child Development*, 61, 1944-1964.
- Hyson, M. C. (1994). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children.

Child Development, 59, 1590-1600.

Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9, 191-204.

Izard, C. E., Hembree, E. A., & Huebner, R. R. (1987). Infants' emotion expressions to acute pain. *Developmental Psychology*, 23, 105-113.

National Institute for Early Education Research (NIEER) (2005). *Preschool Policy Brief : Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education*. Retrieved September 25, 2008, from <http://nieer.org/>

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive*

impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Simpson, G. A., Cohen, R. A., Pastor, P. N., & Reuben, C. A. (2008). *Use of mental health services in the past 12 months by children aged 4-17 years: United States, 2005-2006*. NCHS data brief, no 8. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.

Seban, A. M. (2003). Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression. *Social Development*, 12, 249-268.

Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119.



融合中的個別化教育

尋找適合特殊幼兒的教學策略

鄭雅琳

國立台東大學幼兒教育學系碩士班研究生

陳淑芳

國立台東大學幼兒教育學系副教授

一、前言

民國八十六年修訂的特殊教育法規，規定特殊學生入學年齡可提早到三歲，強調學前特殊兒童以就讀普通班為原則。融合班級教師們對於融合教育的理念大多表示贊同，但實際上的落實卻非一件簡單的事情，而是需要多方的配合。融合教育成功的關鍵取決於教師必須要有專業的知能、縝密的計畫、課程的修改和班級經營的改變等(黃瑛琦，2002)。

但目前只有台北市跟高雄市的教師甄試明文規定需要修習三個特殊教育學分，所以許多普通班教師尚未受過特殊教育訓練，而不知如何教導特殊幼兒，常常認為只要特殊幼兒不影響到班級的課程進行即可。在鄒啓蓉(2004)針對十位學前融合班教師的訪談中提到，教師對於特殊幼兒的態度與一般幼兒一樣「一視同仁」，對特殊幼兒的教導以「隨機教學」為主，教師們雖大多肯定融合教育，但對於特殊幼兒的學習或能力的成長仍持保留態度，並不會為特殊幼兒設計其個別教學課程，所以部份特殊幼兒在融合教育安置下，很少受到普通班教師指導，他們只是人在團體裡，但是並沒有真正成為團體一份子。

學前時期可謂是特殊幼兒學習的黃金時

期，如能在學前時期給予特殊幼兒必要的引導及適時個別教育，相信可以減低更多未來補救的成本花費，所以此篇文獻分享支援教師與班級教師合作的過程外，也呈現目前現場教師希望得到的支持及幫助。

貳、融合教育中的實施個別教學的困境

筆者因從事早期療育的支援教師服務，而進入融合班級觀察，該班教師為兩位已教學多年的資深老師，今年因為班上有較多位特殊幼兒而尋求早療單位支援教師服務。筆者幾次觀察下來發現該班幼兒情緒較為浮躁，且班上有多位特殊幼兒，被教師戲稱為「五大天王」，其中尤以「丁丁」(化名)，有尖叫、捏人的攻擊行為及情緒處理問題讓該班教師頭疼不已。以下分別從融合教育中的個別化教育、班級中特殊幼兒的學習現況和班級教師的期待三方面進行討論：

一、融合教育中的個別化教育

融合班級教師常有疑惑：「要怎麼做才適合所有的學生呢？」當然他們口中的學生包括一般學生跟特殊學生。所以融合班級教師在某些時候，希望可以在部份課程中將特殊學生抽離做個別或是小團體的指導。

回想第一次進班時，發現丁丁正坐在電視前面，專注且安靜的看著巧連智，反觀丁丁身邊其他幼兒，早已經無法專心而開始在

地上亂爬。但是當班級教師開始進行教學活動時，例如：數學活動是要先用蠟筆將數字塗滿，再用貼紙貼上數字數量，丁丁常常會不想依老師的步驟進行，而用尖叫和躺在地上的方式表示抗拒，而干擾到其他幼兒。因此，班級教師表示希望在主題教學時間可以將特殊幼兒「抽離」班上，由另一位教師帶至別的教室進行個別或是小團體的指導。但是個別教育並非只有隔離的環境一種，筆者發現丁丁在某些課程還是可以與其他幼兒一起進行，雖然專注力沒有其他幼兒持久卻不致於干擾到他人，故與班級教師討論是否先做約兩週的觀察之後，再為丁丁調整如何進行個別教育。

而依筆者觀察及與其它支援教師討論歸納出，融合教育中的個別教育約可分為以下四種策略：

1. 同一場域進行相同活動

特殊幼兒跟一般幼兒皆位於同一場域(教室)且與一般幼兒進行相同活動，教師給予特殊幼兒個別指導完成活動。此為教師當人力不足時，最常使用的策略，因為此種策略所花費的人力以及準備的教具、時間較少。

2. 同一場地進行不同活動

特殊幼兒與一般幼兒皆位於同一場域(教室)，但依特殊幼兒個別需求設計及進行較符合其能力的活動。此為教師較不願進行之策略，因為認為會互相干擾而較少使用。

3. 不同場地進行相同活動

特殊幼兒與一般幼兒進行相同活動，但將特殊幼兒帶至另一場域(教室)進行個別指導。教師會採用此策略時，只是單純的不想讓特殊幼兒跟一般幼兒互相干擾，並未考量到依能力調整活動。

4. 不同場地進行不同活動

特殊幼兒與一般幼兒分開於兩個場域(教室)，依特殊幼兒個別需求設計及進行較符合其能力的活動。如果人力足夠，班級教師表示較喜歡採用此種策略(但班級教師雖表示喜歡此策略卻不常用)，因為認為不會干擾到班上的活動，又可以依幼兒的能力去調整課程。

二、班級中特殊幼兒的學習現況

筆者觀察發現，特殊幼兒喜歡與其他幼兒在同一場地，進行相同活動。但因特殊幼兒不喜歡依照規定進行活動，常常活動進行到一半，特殊幼兒就無法等待而出現干擾行為以及聲音，而讓班級教師覺得困擾。雖然特殊幼兒喜歡同一場地進行同一活動此種策略，可以跟班上其他小朋友一起學習，但特殊幼兒的「喜歡」並不代表此種策略能促進特殊幼兒較多的學習。

三、班級教師的期待

班級教師曾提出，希望能有一特殊班級，可以在上午主要課程進行時將特殊幼兒抽離進行小團體指導(不同場域相同活動)，然後在其他課程時間讓特殊幼兒與一般幼兒在一起活動、學習，這樣較不會出現主要課程學習時有相互干擾的情況產生，但因筆者服務園所為鄉立托兒所，故編制上並無法再有經費設立此特幼班級，後期教師則認為希望特殊幼兒母親可以伴讀，在課程進行時，給予幼兒個別指導(相同場域相同活動)。

參、尋找個別教學的最佳策略

綜上所述可知，幼兒及教師各有其喜好的個別化教育模式，但還是要回歸探討，何種策略才是對幼兒在學習關鍵時刻最有利的呢？以下為筆者在擔任為期四個月的支援教

師期間，嘗試找出個別教學最佳策略的過程。

一、磨合調整時期

此階段尚與班級教師討論如何進行個別化教育的實施策略及如何編排課程的進行，討論過後每一策略進行為期一周，並配合課程主題「昆蟲」為丁丁設計其適合個別化教育的課程內容，由支援教師先進行第一次示範。

二、策略實施溝通討論時期

此階段為策略實施時期，支援老師每試教完一次過後，及與班級教師進行溝通討論，修正課程活動進行方式及調整相關內容後，由班級教師實行。此階段進行時遇到園所的音樂發表活動以及聖誕節活動，故班級教師減少其策略教學次數。支援教師策略教學示範過後，班級教師表示除了同一場域進行相同活動進行較多次外，其餘策略有進行兩次。因為當班上只有一位教師以及一位幫忙的阿姨時(另一位教師因家裡有事請假多日)，教師表示較易進行同一場域相同活動，但也同時表示此種策略一般幼兒與特殊幼兒之間，會互相干擾影響對方，讓班級教師認為班級秩序控管不易。

此時期實施過後，班級教師認為整體秩序較佳及不干擾一般幼兒學習最適合的策略為：「不同場域」進行的活動，且筆者也從與班級教師討論中發現，教師覺得如果人力跟空間上可以配合，「不同場域進行相同活動」是教師們覺得可以減少干擾而又不增加教師太多負擔的策略。

三、確立策略時期

此時期確定何種策略為對特殊幼兒最有效益，與班級教師及家長三方合作共同實

行。經過觀察以及嘗試策略過程中，筆者發現對丁丁來說，要分成靜態跟動態活動來討論何種策略為最佳策略。

靜態活動如運筆練習或數學活動宜採用不同場域不同活動，教師宜先設計適合丁丁的課程內容，利用個別化教學時間幫助丁丁先將基礎能力練習好；動態活動如唱遊、律動和吟唱弟子規(有音韻)則適合用同一場域進行相同活動，丁丁在此類活動中，只要教師多給予回饋和鼓勵，丁丁即能與一般幼兒一起進行而減少干擾大家的行為及聲音產生。

肆、結論與建議

針對以上論述做出以下的結論與建議

一、結論

綜合可知，班級教師的認知與特殊幼兒實際需求有差距，教師在觀察以及對特殊幼兒的個別教學策略了解前後，皆抱持著希望特殊幼兒可以在不要干擾班級秩序、影響一般幼兒情況下，進行相同的活動(相同場域相同活動)，如特殊幼兒干擾到課程進行時，則希望在不同場域進行相同活動，因為這樣除了不會造成教師較大的負擔外，也反映了前述所說教師希望對一般幼兒及特殊幼兒「一視同仁」！

但融合教育中特殊幼兒的個別化教育，應需建立一長期的觀察及對特殊幼兒的教學策略了解，筆者雖已找出丁丁適合的個別教學最佳策略，靜態活動時適合不同場地進行不同活動，動態活動時應讓丁丁在原班級與一般幼兒在同一場域進行相同活動，較能提升丁丁的學習。但卻不可類推至每個特殊幼兒身上，因為由於生理、心理及其他發展上的障礙，而影響每個特殊幼兒其認知或與他

人互動能力的高低及多寡，故在安排個別化教育課程時也必須依照每個特殊幼兒的個別能力差異去考量。

二、建議

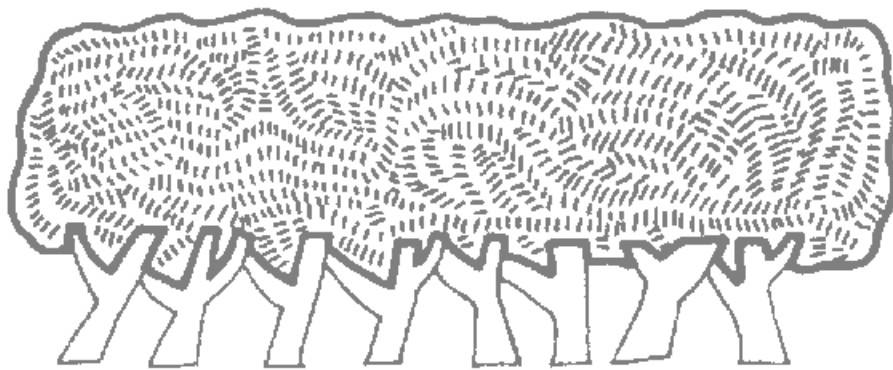
融合班級教師對於特殊幼兒，應建立一連串的觀察跟個別化教學策略之後，再去了解何謂最適合該班特殊幼兒的個別教學策略，而在這個過程中，也可以幫助教師得到好的訓練來面對不同的學生，以提供不同的

教學才是！

參考文獻

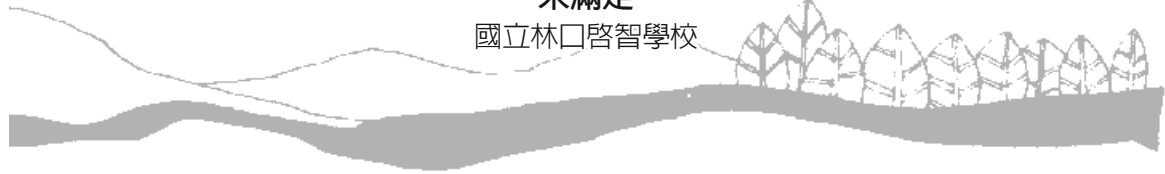
黃瑛綺(2000)。幼稚園實施融合教育的困境。臺東特教，14，44-48。

鄒啓蓉(2004)。建構接納與支持的班級文化：學前融合班教師促進普通與發展遲緩幼兒互動及人際關係。特殊教育研究學刊，27，19-38。



生態課程規畫與戶外教學之我見

宋滿足
國立林口啟智學校



壹、前言

『讀萬卷書不如行萬里路』，我想這樣的理念應該可以運用至任何教育領域中！在期初的課程規畫便與任課老師討論，如何將課程內容與戶外教學相互結合；讓學生有目的學習並能運用至社區中。故課程規劃上以學生的生理年齡和所處的環境為考量；以生態評量、發展和實施生態課程的方式來進行教學。其課程目標和內容是透過生態評量的方式，分析學生目前及未來環境所需的技能，將課程領域依據教育部(2000)「特殊教育學校高中職教育階段」智能障礙類課程綱要區分為三大領域，分析每個領域中學生可能參與的環境，並在此環境中一般成人可能做的活動，已成為身心障礙者在這些環境中必須學習的技能，此技能即為課程目標。(鈕文英，2003)

我想教育不應該只侷限於教室內，應讓學生走出教室踏入社區，藉着課堂上所學習到的經驗，在社區中驗證。生態課程的目標在使智能障礙者適應正常化的環境，並能獨立生活；透過生態課程與戶外教學的配合期待學生能有「帶著走」的知識將所學運用至日常生活情境中；能精熟所學為將來獨立生活作準備。

貳、生態課程

特殊教育的課程一般而言可分成三類：一、發展性課程；二、功能性課程；三、生態課程，此三種課程各具特色，其比較如表 1 所示。近年來，生態課程不斷被特殊教育者倡導運用，起源於下列四點要素一、考慮重度障礙者的學習特徵；二、發展性和功能性取向的缺失；三、智能障礙者畢業後的職業適應和生活適應不佳；四、目標未能反應成人生活的指標(引自鈕文英，2003)且生態課程的教學比發展性課程或功能性課程的教學，更易使身心障礙者融入正常的社會(李宜臻，2004)。陳靜江(1997)認為生態課程具備四種重要向度，包含個體的特質、環境的特性、個人與環境的互動情形、個人本身與重要他人的感受與態度。生態課程具有下列特色：一、強調教導生態環境中符合功能性、生理年齡之活動與技能；二、注重真實生活中所需的知識和技能，重視社區本位教學；三、教學內容反應生活的各個領域，重視轉銜；四、注重學習者與正常人融洽、互動的活動，提高學習者的被接納度；五、採零推論的策略，盡可能在真實情境中，進行教學；六、教學內容鼓勵教師、治療師、家長與學生等共同參與。

生態課程的實施除了在課程規劃上應有詳細的評估，以學習者生態系中的四個重要向度為依據；更需要重視學習者目前及未來環境所需的知識、技能等作考量，分析每個

課程領域學生可能參與的環境；並在此環境中一般人可能做的活動。如此一來便能為她們設計出適合他們融於社會的課程。

表 1 三種課程取向之比較

向度取向	發展性課程	功能性課程	生態課程
目標	使智能障礙者能趕上正常人的發展	使智能障礙者適應正常化的環境，並且獨立地生活	使智能障礙者適應正常化的環境，並且獨立地生活
決定課程內容之方法	發展評量：找出合乎發展順序的課程目標和內容	1.發展評量：找出重要的、具功能性、且適合生理年齡的課程目標和內容 2.獨立生活技的標準參照評量	1.生態評量 2.強調家長、和學生(如果適當的話)參與整個選擇課程目標和內容的過程 3.強調個別化的課程目標和內容
適用對象	年幼或輕度智能障礙者	適合任何年齡及障礙程度，尤其是年長及重度障礙者	適合任何年齡及障礙程度，尤其是年長及重度障礙者
課程領域	1.語言 2.知覺/精細動未考慮學生生理年齡，對年長者可能反而擴大其作 3.社會/情緒 4.認知 5.自理能力 6.粗大動作	1.語言/ 溝通 2.生活自理 3.家事 4.社區活動 5.職業/ 職前訓練 6.休閒/ 娛樂 7.與一般人互動	1.居家生活 2.學校生活 3.社區生活 4.職業生活

資料來源：(鈕文英，2003，P72-73)。

參、戶外教學

關於『戶外教學』定義眾說紛紜，各學者亦有不同的觀點與見解如 Hammerman 等學者(1999)對戶外教育的定義為：「應用戶外以為學習之實驗室。」除了國外學者的看法之外，整合國內學者的看法分述如下：

王鑫、朱慶昇(1995)：戶外教育即課外的活動，基於學習發現原則與感官的使用，使學生從實際、生活的體驗學習，有助於其對特定主題的了解。李崑山(1996)將戶外教

學定義為：學生在老師或家長的協助引導下，步出教室、校門；而在社區、社會、田野、大自然裡等，進行有規劃性、系統性、目標性之學習活動。戶外教學及所謂體驗學習，是指學生在學校或教師安排之下，體驗各種學習活動，由做中學，加上反思的整合活動，來達成體驗學習的效益。從有意義的學習，並由活動中習的各種生活實用能力，運用在實際生活情境中(吳清山，2003)。

因此，綜觀上述之概念，戶外教學是指

課堂外的活動，藉由教師與環境做結合已達成學習目標的戶外實驗室。換言之即教師帶領學生走出教室，以從事有規劃性、有系統、目標性的教學活動；讓學生透過真實的體驗，去了解人、環境、學科課程之相互關係，以作為未來在社區生活中的應驗。

肆、生態課程與戶外教學之結合

近年來，生態課程不斷地被教育者倡導運用，主要原因是生態課程的教學，容易使身心障礙者融入正常社會。鈕文英(2000)認為生態課程結合功能性課程的特點，強調學校教師、治療師、家長、學生與社區參與課程規劃的過程，以發展個別的學習內容。從不同人物的觀點去歸納學生所需的課程再利用社區參與的機會去修正、映證所學。如此一來便能使教學更加生動化讓學習的動機提高。

在啟智教學的過程中，深感特殊學生在生活上基本的禮儀與技能訓練的重要性，但若只是單純的在課堂上不斷訓練生活禮儀如：請、謝謝、對不起、洗手、切食物、洗東西...等。對學生而言難以引發學習動機且

不易融於生活中，故如何結合校內、外教學活動讓學生有興趣學習能類化或轉移到日常生活情境中是值得從事教育工作者深思的。

從這樣的思維中我們以餐飲為主題，發展出融合社區生活、家庭個人、職業生活等課程內容教學如圖 1 及表 2。並將餐飲-戶外教學活動規化如圖 2。利用學生所期待的戶外教學與生態課程做結合，在課程進行前以生態評量收集學生個別資料了解其先備能力；再從教學中及課堂模擬演練運用課程本位評量、(教什麼就評什麼)、動態評量(在學習活動中的評量)如：表 3、卷宗評量(評定學生學習進步的歷程)，評定學生的學習表現。在一連串的學習過程中過動的自閉兒，能安穩的坐在位子上完成切塊、學習等待，而唐氏症的孩子能分辨許許多多的食材與工具；且利用角色扮演的教學活動讓孩子能了解守秩序與禮儀的重要性。這二者的結合不僅學習者學習動機提高、在日常生活中也常常聽到學生運用請、謝謝、對不起...等。我想這就是讓學習的知識落實於生活情境中，讓學生有「帶著走」的能力。

教
學
活
動
設
計

一、課程設計

以生態評量為依據，「餐飲」為主題將課程區分為三大領域其內容規劃如下圖 4-1

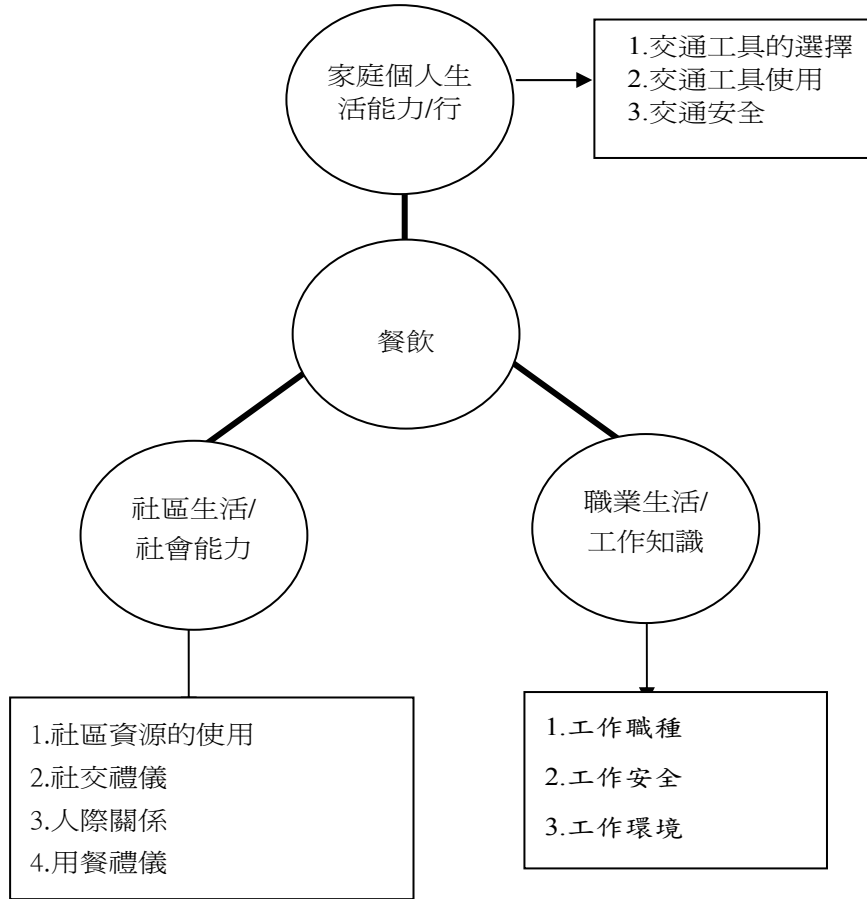


圖 1 三大領域課程設計

教學活動設計

二、在課堂上模擬午餐的約會－角色扮演教學活動

- (一) 評估使用刀叉能力並配合語文與數學的認知將學生分組
- (二) 依同學意願每組派出一位同學負責協助餐飲工作
- (三) 以「餐飲」為主題的核心課程並以工作分析方式進行教導
- (四) 以角色扮演的進行教學。

三、後續活動

- (一) 對無法使用刀叉的學生改以其他方法代替
- (二) 發活動行程表、家長同意書並邀請家長參與

圖 1 三大領域課程大綱

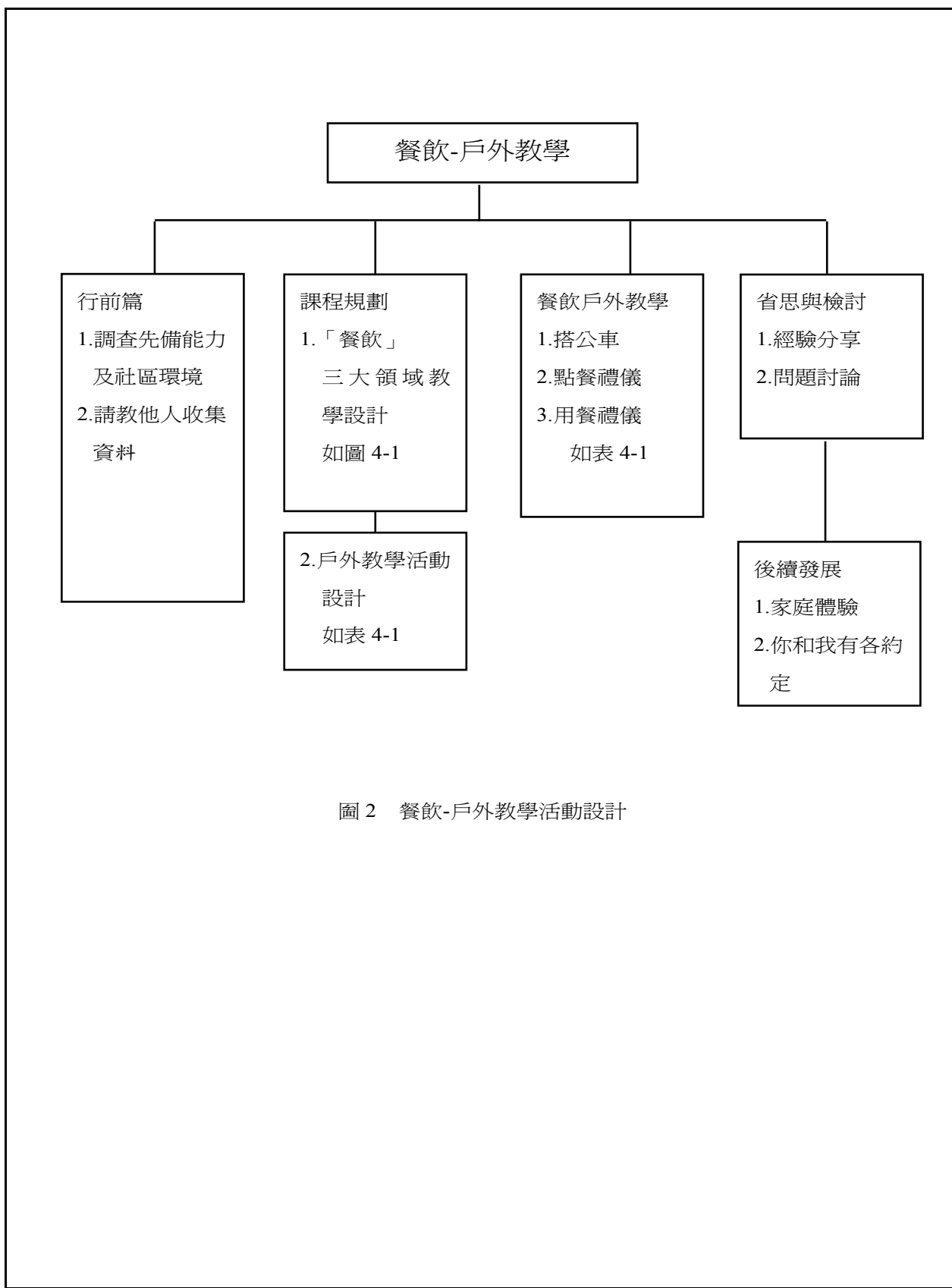


圖 2 餐飲-戶外教學活動設計

表 2 餐飲戶外教學－牛排館點餐教學活動

戶外教學牛排館點餐教學活動	<p>一、出發前</p> <ol style="list-style-type: none">1. 拿取搭車費用袋，並請班長確認搭車金額。 <p>二、由學校出發至公車站</p> <ol style="list-style-type: none">1. 依組別順序行走，注意交通安全。 <p>三、購票搭車</p> <ol style="list-style-type: none">1. 請同學判斷搭乘車輛『台北車站往林口竹林寺』2. 投幣或使用悠遊卡搭車 <p>四、下車抵達目的地之前</p> <ol style="list-style-type: none">1. 下車後，班長清點人數並跟老師回報2. 前往用餐地點，注意交通安全 <p>五、抵達目的地</p> <ol style="list-style-type: none">1. 班長清點人數並跟老師回報2. 請班長帶領同學入內等候服務生帶位3. 服務生帶位後各組依組別座好4. 各組學生分別練習點餐 <p>六、用餐前</p> <ol style="list-style-type: none">1. 請各組同學互相幫忙拿取刀叉、準備飲品、練習烤麵包2. 請各組同學依續自助性選擇沙拉、甜點。 <p>七、用餐中</p> <ol style="list-style-type: none">1. 模擬送錯餐時應有的反應 <p>八、用餐後</p> <ol style="list-style-type: none">1. 依續至櫃檯結帳，將發票放置用餐費用袋，班長收齊後交給老師 <p>九、集合與返校</p> <ol style="list-style-type: none">1. 班長清點人數跟老師回報2. 請班長發給同學搭車費用袋，搭乘後並回收費用袋3. 請同學判斷搭乘車輛『林口竹林寺往台北車站』4. 下車後，班長清點人數並跟老師回報5. 步行返校，結束午餐的約會
---------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

表 3 午餐的約會－戶外教學評量表

姓名：_____

班級：_____

日期：_____

教學活動	行為目標	評量方式	評量標準	支持程度	教學決定
搭公車	投幣或使用悠遊卡搭車				
	排隊上車				
	安靜就座				
	沒位子時，會拉著扶手				
	下車時將票根交給司機				
	能依車上狀況適時說請、謝謝、對不起、借過				
	上下車能注意交通安全				
	過馬路能注意交通號誌				
	行走天橋過斑馬線，注意安全				
點餐禮儀	能在牛排館等候區安靜等候帶位				
	就定位置後能安靜等候點餐				
	能用口語或圖片指出事先預定點購之餐點				
	能依餐廳當時狀況說請問、謝謝、對不起、借過				
用餐禮儀	能安靜用餐不大聲喧嘩				
	能使用餐具進餐不用手抓				
	能適量選擇沙拉、甜品、飲料、麵包不過量				
	能至櫃檯排隊結帳				
	能依餐廳當時狀況說請幫忙、謝謝、對不起、借過				

評量方式：A：問答 B：實際操作 C：觀察 D：作業單 E：其他

評量標準：□：自己完全獨立操作 △：口語協助下能獨立操作

◎：肢體協助下完成操作

1：20% 2：20~40% 3：40~60% 4：60~80% 5：80~100%

教學決定：↗：擴充 ↘：類化 □：通過 ㄣ：抽離 ㄎ：繼續 X：放棄

評量結果檢討與建議

伍、結語

藉由生態課程的教導並配合動態評量、卷宗評量及戶外教學的印正，可適時發現不同障礙程度孩子的學習狀況，並依評量結果適當的修正教學內容；如此便能培養智能障礙者具備「帶著走」的能力。

我相信給學生機會他們終究慢慢學習會許多事情，在教學上如能事先妥善規劃課程並做好評量、配合生態環境運用，將戶外教學落實於社區環境中，那麼障礙者「融入正常人生活」的能力必會提升。而且從生態課程與戶外教學結合的過程中每每讓我感受到學生的成長，給他們機會或許會有無限的可能產生。我相信教育的最終目標是要快樂學習，並將帶著走的知識運用於生活情境中而非只是為了忙忙碌碌的功利生活。請讓我一視同仁對待學生，而不要受其外在影響，期待自己能隨時保持熱忱與衝勁，為教育下一代而努力。

參考文獻

王 鑫、朱慶昇(1995)。戶外教育的範疇。
教師天地，75，2-11。
李昆山(1996)。國民小學戶外教學理論與實

務初探。環境教育季刊，29，62-69。

李宜臻(2004)。主題式生態課程的教學-運用於智能障礙的孩子。特殊教育季刊，93，28-33。

吳清山(2003)。體驗學習的理念與策略。教師天地，129，14-22。

教育部(2000)。特殊教育學校高中職教育階段智能障礙類課程綱要。台北市：教育部。

陳靜江(1997)。生態評量在支持性就業的應用。載於許天威、徐享良(主編)：殘障者職業訓練與就業輔導之理論與實務(271-30 頁)。台北市：行政院勞工委員會職業訓練局。

鈕文英(2000)。如何發展個別化教育設計-生態課程的觀點。高雄市：國立高雄師範大學特殊教育中心。

鈕文英(2003)。啓智教育課程與教學設計。台北市：心理。

Hammerman, D.R., Hammerman, W.m., & Hammerman, E.L. (1999)。戶外教學(周儒、呂建政譯)。台北市：五南。



以自然情境教學策略教導多重障礙學生在學校適應上之經驗分享 — 以聽覺障礙合併自閉症為例

顧芳槐

中原大學教育研究所特教組研究生

壹、前言

溝通是日常生活中的基本技能，人類無時無刻都在收發訊息，表達目的與需求，進行社會互動與促進人際關係。而所謂的溝通是利用各種傳達工具(不限於口述語言)與各種媒介(諸如語言、手勢、表情等)，將一方之訊息、意見、態度、知識、觀念與情感等傳至對方的歷程，以達到相互交換訊息的過程(陳淑芬，2003)。所以人們藉由彼此的溝通，互相傳達之間的認知、感情與需求。當一個人無法與他人進行溝通的互動來表達自己的溝通意圖時，便會造成人際關係、日常生活與學習上的適應問題。

就自閉症學生來說，在社交互動及溝通方面其相互注意協調、社會互動、眼神注意等，都比起一般學生來的少或甚至沒有，而這些都起源於自閉症學生對於感情觀點的能力異常以及與人之間的互動產生的問題。大多數自閉症兒童的語言溝通能力較同儕有明顯遲緩與異常的現象，且在語言溝通方面的缺陷有極大的個別差異(林姿伶，2003)。

然而在自閉症學生的社交互動與人際互動上已經有顯著的障礙與困難，如果再加上失去了聽覺上的刺激，也就是少了在聽覺上

辨別口語的溝通，這樣勢必將無法藉由聲音的引導或誘發來開啓與他人的社交互動與人際互動，使得口語的表達更加困難，語言習得的過程也將因此被迫採取非口語溝通的手語模式進行。倘若教師或同儕又不具備手語的溝通能力，就更容易造成這類多重障礙學生在學校適應上的問題，進而產生許多問題行為。因此如何透過手語結合教學策略的應用來提升學生的主動性，進而讓學生適應學校的生活與提升學業能力是值得探討的。

貳、個案基本資料

一、基本資料

在筆者從事教師助理員時，個案小豆(化名)當時十三歲，就讀某特殊學校國小部，領有身心障礙手冊重度。主要障礙為聽覺障礙合併自閉症。六歲時即配戴人工電子耳作為輔具。

二、能力敘述

(一)溝通能力

無自發性與仿說的口語能力，遇有急切需求時則以手語及聲音表達，但鮮少有主動表達。在語言理解上，個案可以透過手語瞭解教師所詢問的問題，並用手語回答相關問題。而在聽覺辨識方面，當教師點名或家長

喚名時，可以舉手表示反應，並分辨與執行簡單的指令。筆談方面，能夠瞭解簡單的問題，並以簡單的名詞或動詞回答，但同樣不常使用筆談來主動溝通。

(二)認知能力

對於字形、圖像、手勢、動作等在學習上屬短暫記憶，但透過手語與實際操作可以熟記，不過類化效果不佳，較無法將所學使用在類似題型或情境上。

(三)生活自理

目前尚無法自行上下學，但其餘穿脫衣鞋、盥洗、如廁、飲食、購買等生活上事物，皆可自行打理。

(四)動作與行為能力

在肢體動作上協調性差，無法快速的反應或模仿動作。而精細動作上，經由學習與訓練有明顯進步，並能夠專注在手部操作。

(五)社會化與情緒行為

在人際關係上因有嚴重的觸覺防禦，故鮮少與同儕互動，但能夠跟隨團體活動與紀律。在情緒上挫折容忍度較低，較常因為課業難題、操作錯誤、限制型指令(不行、不能、不可以、錯)等產生情緒失控，導致有尖叫、咬手、捶腳及吐口水等不適當的行為。但經由轉移能夠縮短情緒失控的時間。

(六)學業能力

在語文類方面，國文及英文主要是以抄寫加上手語解釋的方式學習，並對於抽象的詞彙與句子較無法理解。數理方面則有較好的計算能力，尤其是需要經過操作計算的計算題，但在應用題型上因為牽涉語文理解，較無法理解題目內容，導致無法順利解題。

其他學業上，除了較為抽象難懂的學科之外，其餘課業雖然在課堂上因為專注力缺乏導致學習效果不佳，但經由家長回家自行教導與複習，並透過手語與實際操作後皆能跟上班上進度。

參、使用自然情境教學法時的活動內容與教學策略

自然情境教學法強調在自然的教學環境中進行教學，以功能性的內容為教學的重點，幫助學生產生自發性學習與類化學習的興趣與行為，以達到語言自動學習的一種教學模式。在特殊教育上的自然情境教學法策略有許多，而策略上筆者則採用「More than words」(Fern. S, 1999)一書中的O.W.L.和R.O.C.K.策略，融合桑小喬(2006)研究中所提活動本位的介入策略，並運用在學生在校時活動當中。茲將筆者所使用的教學策略介紹如下。

一、O.W.L.策略

1、O. (Observing) 觀察

教師在尚未決定介入前或者介入後，可以觀察學生對哪些事物、動作、人物、活動、遊戲等有興趣，這樣便可以將學生的興趣融入或設計在活動中。

2、W. (waiting) 等待

等待就是教師多給學生一些時間來處理所接受的訊息，並有足夠的時間以自己的方式表達。

3、L. (Listening) 聆聽

所謂的聆聽不單單只是注意到學生所發出的聲音，也包括手勢、動作與表情，甚至是一些類似手語的字詞。

二、R.O.C.K.

1、R. (Repeat what you say and do)重複你所說的和你所做的

教師在活動中，不斷的重複你所要表達的。

2、O. (Offer opportunities for your child to take a turn)提供學生輪流的機會

教師在活動當中，要不斷的提供學生可以輪流的機會，而非只是教師一直在表達，而沒有給予學生機會回應以及主動表達的機會。

3、C. (Cut your child to take his turn)提示學生輪流

在剛開始活動時，教師可以透過較為明確的提示，讓學生知道該要輪流的時機；待學生熟悉活動後，便可以使用較自然的方式來提示學生輪流。

4、K. (Keep it fun! Keep it going!)保持有趣及繼續

當這些活動建立起教師與學生間的溝通時，教師應持續保持活動的進行是有趣的，且能持續的進行下去，而不至於因為學生感到無趣便結束活動。

三、活動本位教學策略

1、遺漏法

遺漏法就是在活動當中，刻意將某樣進行此活動所必須的物品或人物遺漏，進而激發學生為解決問題時能夠主動產生溝通，進而達到教學目的。

2、新奇法

在活動當中可以在加入一些新的物品或人物，以增加學生對於活動的興趣，而不至

於學生對於相同的活動內容而失去興趣。

3、看的見卻拿不到法

將東西放在學生視野所及的地方，但卻無法取得。當學生對於該物品相當有興趣時，這樣可以激發學生的需求慾望，進而要求大人產生主動溝通的意圖。

4、片段分次法

當活動進行時，大人可以將物品分成許多部分，讓學生一次一次的要求物品。

5、尋求協助法

與看的見卻拿不到法相似，不同的地方在於學生無法開啓該物品以取得內容物，進而產生主動溝通。

肆、使用教學策略的結果與討論

經由筆者在教學中使用上述策略後，對於小豆在學校適應上有所幫助與進步，故筆者分別就小豆在學校適應上的相互注意協調能力、要求能力與社會互動闡述如下：

一、相互注意協調能力(Joint Attention)

經由筆者使用自然情境教學策略後，在回應的相互注意協調能力(Responding Joint Attention, RJA)上，小豆在課堂中能夠跟隨教師近距離及遠距離的指示，並能夠以手語或手勢回應教師的問答。例如教師指向日曆並詢問今天的日期時，小豆可以跟隨教師的指示，並回答日曆上所寫之日期。

另外在主動的相互注意協調能力(Initiating Joint Attention, IJA)上，小豆會拿錢包展示給筆者看，並比出餅乾的手語向筆者表示要到福利社購買零食，且等候筆者的同意。在情感分享上，小豆在高興時並未能夠透過眼神的接觸表達情緒，但在生氣時，小

豆會以手指向拒絕的物品或人物，同時打出不需要的手語，並同時與筆者有眼神上的接觸。

二、要求能力(Requesting)

在透過自然情境教學策略的使用過後，小豆在主動的要求能力(Initiating Requesting, IR)上，能夠主動以手語要求筆者提供某物及幫助，或者向筆者要求去洗手或上廁所，而非以不適當的行為表現來表示需求。例如小豆在午睡時，會拍筆者並以手語表示要去上廁所，以及在寫數學題目遇到困難時，會招手尋求筆者或教師的協助，並以手指的方式指向不會的題目。

另一方面，在回應的要求能力(Responding to Requesting, RR)上，教師與筆者皆能夠向小豆表達要求，並獲得小豆的正確回應。例如教師在課堂上要求小豆將練習卷發給全班同學，小豆皆能正確地發送到每位同學手裡。

三、社會互動

在將自然情境教學策略融入課程與活動之後，小豆在主動的社會互動能力(Initiating Social Interaction, ISI)方面，能夠主動跟隨班上的團體活動，且能夠模仿教師或同儕的動作以引發輪流互動。例如上體育課時能夠模仿筆者將球丟向同儕，並等待同儕將球再丟回來，此時小豆與筆者或同儕間也有眼神上的接觸。雖然小豆會模仿他人動作以引發輪流互動，但尚未能夠主動地先引發輪流互動。

另外在回應的社會互動能力(Responding to Social Interaction, RSI)上，小豆在對方提出

輪流互動的邀請時能夠回應對方，並且可以與對方持續維持在輪流互動的活動中一段時間。例如在課堂上小豆能夠回應同儕的邀請，並與同儕輪流練習手語的打法。

伍、結語

根據上述結果，在面對聽覺障礙合併自閉症學生時，自然情境教學策略可以有效提升學生在學校適應上的能力，並發揮在相互注意協調能力、要求能力與社會互動上，尤其是在要求能力與社會互動上有明顯的進步；雖然也會因為情境與階段的不同而有高層次與低層次能力的不同，但總體而言主動性的手語有助於小豆在校的適應，也使教師與筆者能夠透過小豆的主動性的手語表達來協助適應學校的生活。相反的也能夠減少小豆的問題行為，為教師與家長減輕教室管理與家庭生活的壓力。

但提到在提升這些相互協調能力等的同時，主動性仍然是首要提升的能力；一旦提升了主動性，其餘能力才能順勢透過主動性來學習。不過面對這樣的多重障礙學生，透過口語並無法有效的作為溝通的方式，更無法提升學生的主動性。而筆者也發現，面對像小豆這樣的學生時，教師若無法使用手語或有效的教學策略時，容易使教師在教學上產生挫折感，也使得學生在學習上缺乏主動性，進而反應在學校生活上的不適應，也容易有較低的挫折容忍度與情緒的無處宣洩，造成更多的問題行為。

參考文獻

林玉芳(2005)。自然環境教學對增進中度自閉症學生自發性語言成效之研究。國立

臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，
未出版，台北。

林姿伶(2003)。自閉症幼兒非語言溝通能力
之研究。私立中原大學心裡學系碩士論
文，未出版，中壢。

陳淑芬(2003)。整合性遊戲團體對增進高功
能自閉症兒童口語溝通能力之研究。台
北市立師範學院身心障礙教育研究所碩

士論文，未出版，台北。

桑小喬(2006)。發展遲緩幼兒家長實施活動
本位介入成效與經驗之個案研究。臺北
市立教育大學身心障礙教育研究所碩士
論文，未出版，台北。

Fern. S, (1999) *More than words*.Canada:A
Hanen Center Publication.





陳玉清
國立白河商工特教教師

壹、前言

從之前的教學經驗裡，如何引發自閉症兒童學習動機？常會是教學時很大的困難點所在；另一方面，因應融合教育的大力推動，將自閉症兒童安置於普通班已逐漸成爲趨勢，融合的美意是希望提供其「最少限制的環境」，但若只是毫無規劃的將其直接放置於普通班級，在其缺乏社會互動能力的特質下，反而可能造成另一個「有限制的安置」。因此，對內如何加強自閉症兒童的社會互動能力、對外又該如何建立有效支持的外在系統，是值得我們深入思考的，以下就自閉症兒童的社會能力及核心反應訓練相關要素來探討。

貳、自閉症兒童的社會能力

自閉症是一種廣泛性的發展障礙，美國精神醫學學會診斷手冊第四版正文修正版(DSM-IV-TR)，界定其在社會互動方面有質的缺陷，至少具有下列兩項：

1. 非語言的運用上，如眼睛的注視、臉部表情、身體語言等有顯著的障礙。
2. 無法發展適當的同儕關係。
3. 缺乏主動尋求他人分享喜悅、興趣或活動。
4. 缺乏社會性或情感性互動。

因上述的社會能力缺陷，造成在學習及生活適應上顯著困難，對口語或非口語的社會性刺激亦無法產生有效的連結(Edelson, 1997)，或常造成與他人互動上的困擾(鳳華，2000)。整體而言，自閉症兒童的社會互動特質如下：

1. 異常依附行爲：通常自閉症兒童的依附關係是建立在對特定物品的依附上，而非對人的依附(馮士軒，2003)。
2. 欠缺共同注意力與模仿行爲：自閉症兒幾乎很少會想與他人分享玩具，或主動引起成人注意，同時對他人藉由指出物品來獲得他們的注意也很少有反應(Pierce & Schreibman, 1995)。自閉症者對他人的事物缺乏興趣，因而模仿他人行爲就不容易產生，更不易與他人產生正常的互動關係(馮士軒，2003)。
3. 對社會線索的認知困難：自閉症兒童難以區別他人的面部表情，也對別人所表現的情緒、感覺與社會性暗示無法理解，很難了解及應用寓言、抽象語言，以致於妨礙他們以後人際關係發展(張正芬，1998；張瑛玲，1999)。
4. 缺乏眼神接觸與害怕身體接觸：自閉症者無法與照顧者建立起交互的眼神接觸，王

大延(1994)也認為害怕身體上的接觸是自閉症者的症狀之一。這兩種特質將不利其與外界溝通，也易造成誤會。

5.缺乏與正常他人發展適切關係：明顯無法參與象徵性與合作性遊戲，大多數時間進行獨自一人的活動。而缺乏同理心、不會關心他人，更使這些兒童無法融入群體生活，獲得同儕友誼(蔡淑玲，2002)。

總而言之，自閉症兒童本身因社會能力的缺陷，使其在同儕互動、建立關係、生活適應等方面都有不利影響，故需要相關方案的及早介入。

參、核心反應訓練相關要素

過去研究曾以行為訓練的方法，促進自閉症兒童的社會行為與溝通能力，結果顯示自然介入的技巧是較有效果的(Humphries, 2003)，自然策略的定義是其可使用在較少控制的情境(如：遊戲時間)、有分享的控制(如：輪流)、多元示範(Pierce& Schreibman, 1997)。而其中之一的自然介入方案就是「核心反應訓練」，下面就其內容作探討。

一、何謂核心反應訓練

核心反應訓練(Pivotal Response Training)是由 Keogel, O'Dell,& Keogel 於 1987 年所提出的，主要根據應用行為分析的原理，其設計在提升兒童核心區域的功能，藉以帶動其他行為的進步。核心區域包括了增加學習新技巧的動機、對社會互動的開啓與回應，使兒童能對發生於自然環境中的學習機會和互動有所回應，介入訓練的特色包括了(Humphries, 2003)：

1.使用兒童喜歡的活動

2.允許其自由選擇，表現自我控制感以增加動機

3.清楚的教學，確定其注意力

4.變化內容以維持興趣

5.多元示範，如呈現「推車」、「推球」...等不同例子

6.多元成分，說出「新褲子」、「紅鞋」而非「褲子」、「鞋」等單詞，以增加兒童對多元提示的反應

7.散布兒童已熟練的舊技巧於新的工作中，以增加成就感

8.提供示範

9.使用自然增強

10.增強兒童所有反應意圖

11.輪流

12.鼓勵對話

在使用核心反應訓練時，可合併教學環境中的其他要素作清楚的教學與提問，並給予兒童充足的反應時間。核心反應訓練強調使用大量多元的示範、自然增強，相對的也促進習得技巧的類化與維持，以兒童遊戲表現為例，自閉症兒童在接受介入後，能將互動、遊戲、語言使用等技巧，類化到不同的情境、刺激與對象上。此方式有足夠的結構性可幫助自閉症兒童習得複雜技巧，同時也保有彈性允許兒童在活動中表現創造力，避免其他介入後造成另一種刻板行為(Thorp, Stahmer& Schreibman, 1995)。

目前研究證明使用核心反應訓練可增加各式社會行為，如：語言能力、社會戲劇遊戲、象徵遊戲、開啓社會互動...等(Stahmer, 1999)。而在行為改變上，能有效減少攻擊行

為、增加語言使用；在社會情緒方面，有增加遊戲技巧、開啓對話、發問、維持社會互動等正向表現(Humphries, 2003)。

二、運用的人員

因為核心反應訓練是強調在自然環境中運用，因此與自閉症兒童最親近的家長、教師、手足、同儕...等，就是配合運用的最好資源。父母親也配合核心反應訓練的使用，將會讓他們做出具有教育性、適合兒童需求的決定，進而降低家庭成員的壓力，心情也較使用其他方案愉快(馮士軒，2003)。在手足介入上，Sullivan (1999)使用跨手足訓練指導 5 位自閉症兒童手足學習核心反應訓練，結果證明自閉症兒童在維持互動和減少不當行為上都有明顯成效。

配合融合教育的實施，同儕參與自閉症社會互動訓練，是改善融合教育環境下自閉症兒童社會能力的有效方法(馮士軒，2003)。現在有許多學校運用「buddy system」，來幫助校內的身心障礙學生，但只是單純將兩位學生放置在同一空間並不代表一定會有互動產生，教師可以配合核心反應訓練的使用，訓練 5-7 名同儕教導共同協助自閉症兒童的社會互動能力(Pierce& Schreibman, 1997)。

Pierce & Schreibman(1995)也提出選擇同儕作為訓練者時要考慮其人格特質，具有以下特質為佳：

- 1.選擇友善外向，具良好社交技巧者
- 2.能穩定上學，以確保介入的持續性
- 3.選擇能接納、包容身心障礙者
- 4.本身具有能力，可做為自閉症兒童的模範

5.可請級任教師推薦

當同儕選定後，教師可先給這些同儕每人一本核心反應訓練教學手冊，使其有所依據，而訓練過程由教師示範解說規則，接著由同儕向教師解說，並舉出實例以佐證自己了解程度，隨後由同儕與老師相互角色扮演，確定技巧熟練、正確後，向自閉症兒童進行核心反應訓練的教學(馮士軒，2003)。

肆、結論

從核心反應訓練的要素、參與人員上，我們都可以清楚看出這是一個以兒童為中心的介入方案，在自然的環境中將自閉症兒童所可能接觸的人、事、物，加以轉化為增加其社會互動能力的有效因素。從兒童現有的能力出發，藉著家長、教師、同儕、手足等提供鷹架的支持，讓所有生活情境都形成了可學習的機會，也讓技能的類化和維持很容易進行。

身為教師的我們，其實在教室有很大量的機會可幫助兒童建立這樣的聯結，了解策略運用的原則後，相信一定能更彈性的將此方式融入教學活動中，幫助自閉症學生表現出更多的社會互動。

伍、參考文獻

一、中文部分

王大延(1994)：自閉症者的特徵。特殊教育季刊，52，7-13。

馮士軒(2003)：同儕核心反應訓練對增進國小自閉症兒童社會互動之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

張正芬(1998)：核心反應訓練在增進自閉症

兒童象徵性遊戲的應用。載於中華民國特殊教育學會編：中華民國特殊教育學會 30 週年紀念專刊，321-339。

張瑛玲(1999)：「解讀社會訊息」教學對增進高功能自閉症學生同儕互動行為之成效研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

蔡淑玲(2002)：心智理論暨社交技巧教學對高功能自閉症兒童社會互動行為成效之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

鳳華(2000)：自閉症教育。載於許天威主編，新特殊教育通論。台北市：五南。

二、英文部分

Edelson, S. (1997). Social behavior in autism. Retrieved June 24, 2005, from <http://www.autism.org/social.html>

Humphries, T. L. (2003). Effectiveness of pivotal response training as a behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Bridges*, 2(4), 1-10.

Pierce, K. & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in child with autism : effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (3), 285-295.

Pierce, K. & Schreibman, L. (1997). Using peer trainers to promote social behavior in autism : are they effective at enhancing multiple social modalities ? *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 12(4), 201-217.

Stahmer, A. C. (1999). Using pivotal response training to facilitate appropriate play in children with autistic spectrum disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 29-40.

Thorp, D. M., Stahmer, A. C. & Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(3), 265-281.

