



教育榮譽學士（視覺藝術）

畢業論文報告

針對特殊需要學生的教學 視覺藝術老師的個案研究

學生姓名：方杞丹

導師姓名：劉仲嚴博士

A Project submitted to the Education University of Hong Kong for the degree of Bachelor of Education
(Honours) (Visual Arts) – Primary/Secondary

聲明

本人 方杞丹 ，謹此聲明，除特別註明之處，此報告(報告名稱: 針對特殊需要學生的教學，視覺藝術老師的個案研究)乃本人在劉仲嚴博士的指導下完成之著述,而其內容亦從未曾以論文或報告形式,呈交香港教育大學或其他任何一所專上學府,以取得學位、文憑或其他學術資格。

簽署：_____

方杞丹

2018 年 5 月 11 日

論文摘要

香港有不少政府文件都提出在融合教育中照顧特殊需要學生的策略，但甚少從視覺藝術科的角度解釋如何照顧特殊需要學生。本研究主要透過個案研究了解現職視覺藝術老師如何針對特殊需要學生進行教學，詳細了解有哪些教學策略，如何實踐和背後的考慮因素。結果發現視覺藝術教師的角色和其他科目的老師角色相似，同樣是加強學習支援，預防影響課堂的行為的教學策略，帶出視覺藝術科本科角色模糊的啟示。

目錄

圖次

圖 1	2005-2015 年期間不同特殊需要類型的診斷數字	9
圖 2	2006 和 2015 不同特殊需要類型的診斷數字	9
圖 3	研究架構圖	15
圖 4	照顧個別差異 共融校園指標	17
圖 5	照顧學生多樣性的分工	20
圖 6	教導各個類型特殊需要學生的策略	21
圖 7	視覺藝術科學習目標和特殊需要教學策略	24
圖 8	個案研究	26
圖 9	研究對象	26
圖 10	個案研究的研究程序	32
圖 11	研究對象的教學策略分佈	35
圖 12	甲老師 學生作品 範作 (左) 轉移能力低的學生的畫作 (右)	38
圖 13	甲老師 學生作品 被評價中的作品 (左) 範作 (右)	39
圖 14	甲老師 動作協調障礙的學生的畫作	41
圖 15	甲老師 學習遲緩學生的作品	42
圖 16	乙老師 有限智能學生合作作品	45
圖 17	乙老師 專注力不足學生和組員的作品	45
圖 18	網上圖片 (來源: Google 圖片)	47
圖 19	乙老師 投票活動	49
圖 20	圖像組織 (來源: Google 圖片)	51
圖 21	甲老師 自畫像 (線條) 簡報	52
圖 22	甲老師 自畫像 (和諧色) 簡報	52

表次

表 1	收集資料流程	28
表 2	第二次訪談問題 (見表 2)	30
表 3	教學策略 (資料陳述與分析方法)	33
表 4	同教學策略同實踐方法同理念 (資料陳述與分析方法)	36
表 5	同教學策略不同實踐方法 (資料陳述與分析方法)	38

(一) 緒論

1.1 研究背景	8
1.2 研究動機	8
1.2.1 外在動機	8
1.2.1.1 特殊需要學生人數上升	8
1.2.1.2 教師對教導特殊需要學生缺乏自信	9
1.2.2 內在動機	9
1.2.2.1 自身對議題的關注	9
1.3 研究意義	9
1.3.1 融合教育對老師的期望	9
1.3.2 解決教師內在的困擾原因	11
1.4 研究目的	11
1.5 研究問題	11
1.6 名詞釋義	12
1.6.1 特殊需要學生	12
1.6.2 教學策略	12
1.7 研究範圍	13
1.8 研究限制	13
1.8.1 文獻限制	13
1.8.2 研究方法論限制	13
1.8.3 研究者資源限制	14
1.8.4 研究對象所提供的資料限制	14
1.9 章節架構	15

(二) 文獻評析

2.1 教師培訓	16
2.2 共融指標	16
2.3 課程調適	18
2.4 教學調適	18
2.5 評估調適	19
2.6 課堂提問	19

2.7 朋輩互助	19
2.8 不同特殊需要類型的教學策略	20
2.8.1 共通的教學策略	20
2.8.2 專注力不足或過度活躍症	21
2.8.3 自閉症	22
2.8.4 智力障礙	22
2.8.5 動作協調障礙	23
2.8.6 言語障礙	23
2.9 視覺藝術教育在融合教育中的角色	23

(三) 研究方法與步驟

3.1 研究方法論	25
3.1.1 質性研究方法	25
3.1.2 個案研究法	25
3.2 研究方法	25
3.3 研究對象	26
3.4 研究步驟	27
3.4.1 尋找研究對象	27
3.4.2 列出觀課時間表	27
3.4.3 列出訪談時間表	27
3.4.4 出席第一次訪談	27
3.4.5 出席觀課	27
3.4.6 出席第二次訪談	27
3.5 時間流程	28
3.6 研究工具	29
3.6.1 訪問和觀課裝備	29
3.6.2 訪問問題	29
3.6.2.1 第一次訪談問題（甲老師和乙老師完全相同）	29
3.6.2.2 第二次訪談問題（甲老師和乙老師相同的部分）	30
3.6.2.3 第二次訪談問題（甲老師）	31
3.6.2.4 第二次訪談問題（乙老師）	31
3.7 信度與效度	32
3.8 研究架構圖	32

(四) 研究發現	
4.1 回應問題一（一致的教學策略）	34
4.2 回應問題一（不同的教學策略）	34
4.3 回應問題一（教學策略的分佈圖）	34

(五) 研究分析與討論	
5.1 回應問題二和三（一致的教學策略）	36
5.2 回應問題二和三（不同的實踐方法和理念）	38
5.3 回應問題二和三（不同的教學策略）	41

(六) 結論	
6.1 總結	43
6.1.1 教導特殊需要學生和普通學生類似的教學策略	43
6.1.2 預防影響課堂的行為的教學策略	43
6.1.3 加強學習支援的教學策略	43
6.2 回應問題四（啟示）	44
6.2.1 視覺藝術本科角色問題	44
6.2.2 個別支援的問題	44
6.2.3 合作學習的問題	45
6.2.4 創作時間的問題	46
6.2.5 調適問題	47
6.2.6 標籤問題	48
6.3 建議	49
6.3.1 評估問題	49
6.3.2 個別指導造成教師分身不暇的問題	50
6.3.3 視覺提示的重要性	51
6.3.4 加強視覺藝術本科的元素	53
6.4 展望	54

(七) 參考文獻	
7.1 英文文獻	55
7.2 翻譯文獻	55
7.3 中文文獻	56

(一) 緒論

1.1 研究背景

融合教育是一種零拒絕的教育哲學，主張特殊需要學生不再被隔離，而能進入主流學校學習。1996年，香港實施《殘疾歧視條例》，所有學校都有責任錄取特殊需要學生。並以協助他們發展潛能為大前提，提供適切的支援（香港特別行政區教育局，2014）。而本研究的對象是融合教育的持份者之一，視覺藝術教師。但是，視藝教師經常接收最少的預備訓練，直至到工作中才了解特殊需要和教導策略。雖然班主任老師經常參與有關特殊需要學生的計劃會議中，視覺藝術老師甚少涉及（Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1995）。

1.2 研究動機

1.2.1 外在動機

1.2.1.1 特殊需要學生人數上升

根據兒童體能智力測驗服務（2016）發表的流行病學與研究期刊所見，由2006年至到2015年，無論是什麼類型有特殊教育需要的學生，都顯著上升（見圖1）。

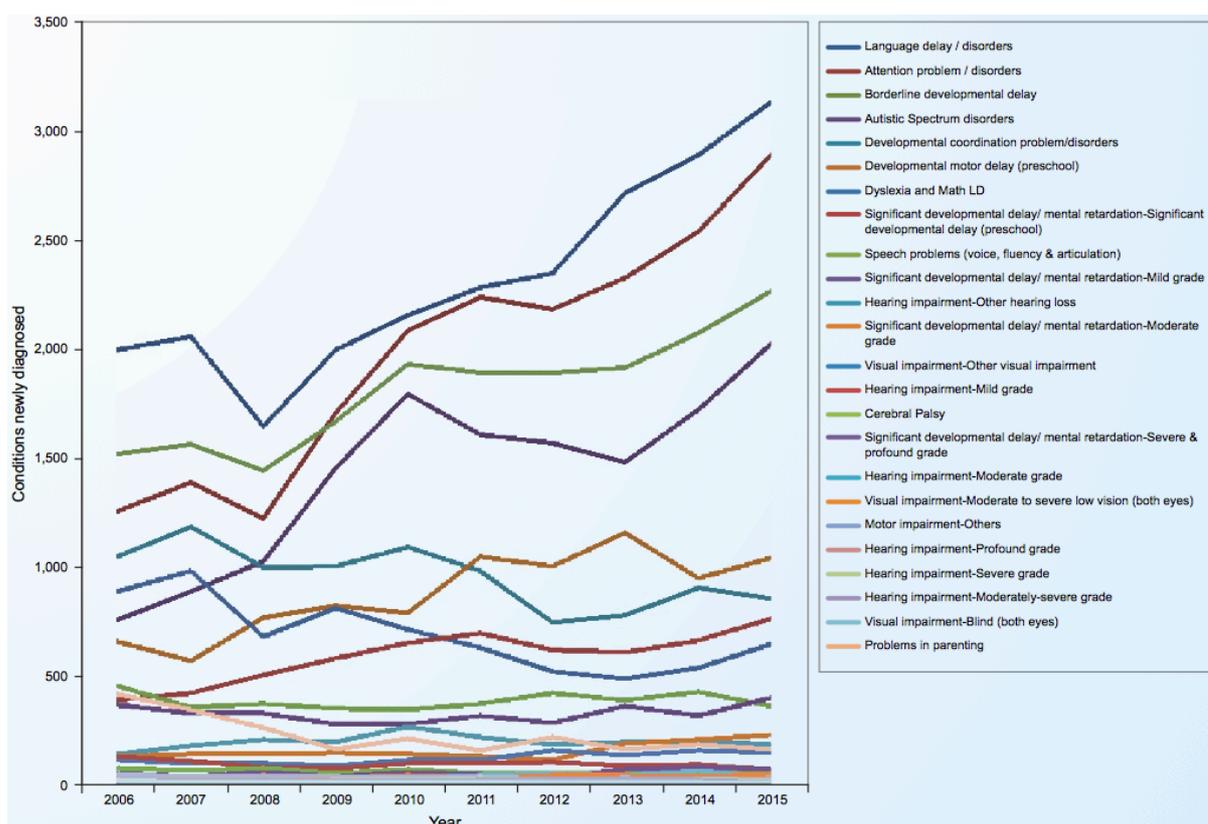


圖 1 2005-2015 年期間不同特殊需要類型的診斷數字

(來源：兒童體能智力測驗服務 (2016) <https://www.dhcas.gov.hk/file/caser/CASER13.pdf>)

特別是言語障礙、專注力不足或過度活躍症、自閉症、發展遲緩和焦慮症的升幅最為明顯 (見圖 2)，這反映了無論任何科目的老師，教導有特殊教育需要的學生的機會都會隨著增加。

Type of problems / disorders	2006	2015
Anxiety Problems / Disorders	164	479
Autism Spectrum Disorder	755	2,021
Attention Deficit / Hyperactivity Problem / Disorder	1,250	3,369
Significant Developmental Delay (Preschool)	384	760
Language Delay and Speech Problems	2,443	3,487
Dyslexia & Mathematics Disorder	883	643
Physical Impairment (Cerebral Palsy)	68	61
Visual Impairment (Moderate to Severe Low Vision or Worse)	41	43
Hearing Impairment (Moderate or Worse)	63	76

Note

- Remarkable increase
- Remarkable decrease
- Stable

圖 2 2006 和 2015 不同特殊需要類型的診斷數字

(來源：兒童體能智力測驗服務 (2016) <https://www.dhcas.gov.hk/file/caser/CASER13.pdf>)

1.2.1.2 教師對教導特殊需要學生缺乏自信

根據「學校照顧有特殊教育需要(SEN)的學生」-現況與展望調查報告(麥德彰, 2007), 發現 86.6%教師認為政府對自己的「支援不足夠」; 81.1%教師認為「工作量過多,無法應付 SEN 個案而造成重大心理壓力」; 78.8%教師認為自己「對處理 SEN 個案的知識及技能不足夠」; 75.6%教師認為「處理 SEN 問題時影響日常學與教的進行」。可見教師在缺乏支援, 工作量過多和不足夠知識下, 對於處理特殊教育需要的學生感到無能為力(頁3)。

1.2.2 內在動機

1.2.2.1 自身對議題的關注

自己曾在實習期間, 對於教導和評估特殊需要學生感到無能為力; 後期見識過原任老師輕鬆地教導一個有三分之一特殊需要學生的視覺藝術課堂, 故此相信有經驗老師的教學法具參考作用, 而且從文獻中認識一些針對特殊需要學生的教學策略, 將幫助他們投入課堂和更好地去裝備作為準老師的自己。

1.3 研究意義

1.3.1 融合教育對老師的期望

融合教育的目的之一就是幫助學生, 家長和教師由接受差異, 逐漸變成欣賞差異, 進而促進個人成長和共建和諧社會。在課室出現的每一個特殊需要學生, 均是教師的挑戰以及促進教師專業發展的機會。因為當面對課堂內各式各樣的個別差異, 教師不能再用一種教學模式去指導全班各位學生, 更不可能要求所有學生達至同一水平先。教師首先必須學會消除態度、設施和機會方面的障礙, 撇除個人對特殊需要學生偏見, 增加他們參與課堂活動的機會, 通過課程、教學和評估調適, 發掘學生的強項, 並將學生之間的能

力差異是作協作學習的基礎，讓更多的協作教及「多元感官教學法」，互動性高的學習環境，讓學生能見證彼此的長處，因而學習互相尊重和欣賞(香港特別行政區教育局，2014)。

1.3.2 解決教師內在的困擾原因

融合教育對老師的期望卻成為老師的困擾，因為接近八成老師認為自身的知識和技能不夠去處理有 SEN 在的課堂。這促使我有興趣去解決這些老師的困擾，和能給其他準老師作為參考，避免面對有特殊需要學生時束手無策。

1.4 研究目的

本研究旨在了解在融合教育的環境下，視覺藝術老師在針對特殊需要的學生，有哪些教學策略，如何實踐，了解使用的原因，並為教育帶來什麼啟示。

1.5 研究問題

視覺藝術教師教導特殊需要學生時，

問題 1: 運用哪些教學策略？

問題 2: 如何實踐這些教學策略？

問題 3: 為什麼採用這些教學策略？

問題 4: 這些教學策略帶來什麼啟示？

1.6 名詞釋義

1.6.1 特殊需要學生

香港教育大學特殊學習需要與融合教育中心（2017）將有「特殊教育需要」的學生定義為比大部份同齡的孩子出現較明顯的學習困難，他們的學習障礙是由於教育及設施未能滿足他們的需要而有發展上的限制。而「特殊需要」則是殘疾學生、天才學生、文化和語言多樣性的學生和學習失敗的高危學生(Doorlag & Lewis, 2011)，根據本港不同特殊需要類型的趨勢和常見情況，殘疾學生和天才學生的數量較少和穩定，所以本研究選擇Choate(2000)對「特殊需要」的定義，是指文化——語言差異的學生(Students with cultural-lingual difference)、學習慢的學生(Slow learners)、低成就的學生(Underachieved learners)和其他處境危機的群體(Other groups at risk)。故此本研究所指的特殊需要包括言語障礙、動作協調障礙、專注力不足或過度活躍症、自閉症和智力障礙，而非肢體殘障和資優生。

1.6.2 教學策略

香港特別行政區政府教育局（2014）《全校參與模式 融合教育 運作指南》中對部分教學用語提供簡易說明：

課程調適：學校可以修訂或擴闊正規課程以迎合不同的需要；

教學調適：採用多元化的教學技巧和輔助工具，以照顧不同的學習需要；

朋輩支援：策略性組織學習小組、朋輩輔導和朋友圈子；

（頁 11）

協作教學：由兩位或多位教師組成教學小組，透過共同備課，一起施教；

小組輔導：安排學習需要相若及學習目標至少有一項相同的學生，在適當的環境中一同學習。

合作學習：學生小組之間的互相支援，每一組員需要對自己及全組的表現負責，共同為全組的成功而努力。

(頁 31)

1.7 研究範圍

本研究以現實香港的小學視覺藝術堂作為研究背景。為了符合 Choate(2000)對「特殊需要」的定義，本研究的個案研究對象為正於香港主流小學任教的視覺藝術老師，而其教導的特殊需要學生中主要是母語並非粵語，他們學習慢和成就感低。

1.8 研究限制

1.8.1 文獻限制

每個地區對於專有名詞有不同的稱呼：例如內地稱為隨班就讀，而香港則稱為融合教育。其次，如 Barton (1997) 所說社會對待特殊需要的態度從醫療模式（問題源於個體）轉移至社會模式（問題源於環境）（Cornwall,1999），字眼使用越趨正面，各種特殊需要的類別劃分越來越清楚，在香港政府的文件中，名稱也逐漸更新。導致文獻上的資料驗證需時，或未能直接引用。

1.8.2 研究方法論限制

首先這是一個質性研究，以立意取樣去選取訪問和觀察對象，容易受到研究者主觀判斷影響結果 (Bryman,2008)；這研究建基於個案研究的方法論，特殊需要的個別情況會有所不同，所以結論不能做概推(*generalization*)，資料發現不夠言簡意賅，因為個案研究往往由豐富資料所支撐（白大昌，2002）。

1.8.3 研究者資源限制

樣本方面，有報告的特殊需要學生就讀哪些學校仍然是不公開資料，校方未必允許教師接受訪問。令到研究對象範圍收窄至身邊認識的小學老師。研究時間方面，由於研究者是全職學生，觀課時間受到個人上堂時間表和訪問老師的學校時間表互相約束。即使觀課期是連續兩個月，每個研究對象的觀課次數也受到學校時間不同而不夠一致。

1.8.4 研究對象所提供的資料限制

研究的老師限於職業道德操守，及校方的政策規定，所提供的資料有限。涉及校方和學生利益，研究對象未能提供更多文件證據，和有關特殊需要學生的資料，而研究者亦未能訪問相關學生。

1.9 章節架構

本文針對研究題目，然後閱讀文獻，對於文獻資料上缺乏的資料提出疑問，成為四大研究問題。接着選取屬於質性研究的個案研究，以訪問、觀課、學生作品作為研究方法，已聚累的方式回應問題一（有哪些教學策略）；將收集所得的一手資料拼合文獻去回應問題二（如何實踐這些教學策略）和分析問題三（為甚麼採用教學策略）。最後總結所得，並回應問題四（帶來什麼啟示）。以下為研究架構圖（見圖3）。

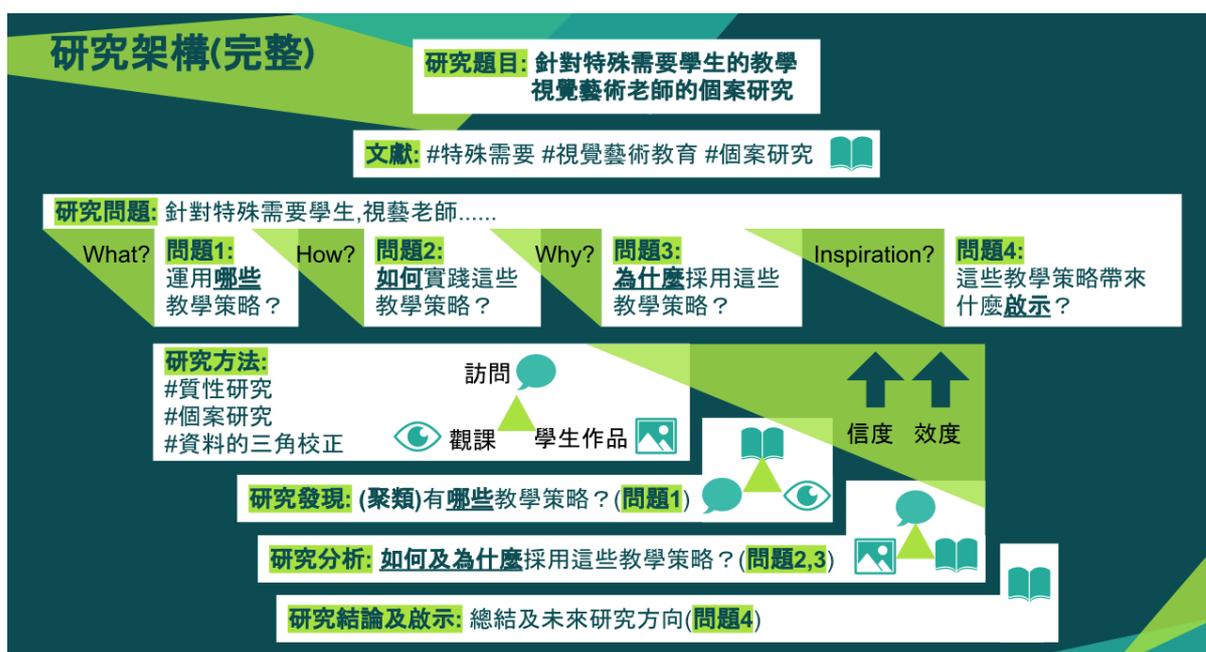


圖 3 研究架構圖

(二) 文獻評析

2.1 教師培訓

如外在動機所說，八成教師對自己處理特殊需要學生個案的知識和技能信心不足，四分之一受訪教師甚至認為處理特殊需要學生影響日常學與教（麥德彰，2007）。這個調查的同一年，教育局開始推出以照顧有特殊教育需要學生為主題的課程，別名「三層課程」，每年均邀請公營學校安排老師接受培訓。從立法會融合校小組委員會（2014）的報告中可以發現，當時有四成小學教師以接受至少 30 小時相關培訓，從學校數字來看，接近 100%的學校已有一成或以上教師曾接受培訓，八成五的小學則有三成或以上的構教師受訓。暫時並無從得知「教師認為自己未有知識和技術」這個調查與教育局的「三層課程」的關係，但可見教育局的恆常策略將能增加更多教師對特殊教育的了解，至於培訓能否提升教師對教導特殊需要學生的信心則有待探究。

2.2 共融指標

香港特別行政區政府教育局（2014）設計一個《照顧個別差異——共融校園指標》的圖表，旨在讓老師進行融合教育時有法可依，圖表（見圖 4）指出在課程和評估層面，教師在「全校參與」這個模式需要額外執行及檢討「個別學習計劃」，並進行課程、教學和評估調適。而教與學層面，需要更多的協作教學、合作學習、安排朋輩導師及多感官教學法去豐富學與教過程。而這些也重複出現於《支援有特殊教育需要的學生：教師實踐方法匯編》內：教育局特殊教育支援第三組（2010）也建議用小步子及重複教授的策略，配以鼓勵與讚賞；根據情況加入競賽的元素，透過遊戲進行學習，甚至非教學時間也增設趣味性軟件或教材套教育活動；教育局特殊教育支援第三組（2010）更提倡每個特殊需要個體的獨特性，例如為個別學生定立獎勵計劃，教導非華語生是要彈性改變語言策略。當中更特別提到在合作學習中，受助學生及小老師的身份可以互相調動。

《照顧個別差異 ~ 共融校園指標》舉隅

範圍	香港學校表現指標	共融文化、政策和措施舉隅
範疇 I 管理與組織		
1. 學校管理	1.1 策劃	<ul style="list-style-type: none"> 成立「學生支援小組」 採用「全校參與」模式照顧個別差異
	1.2 推行	<ul style="list-style-type: none"> 編訂有特殊教育需要的學生名冊，以便跟進 編配「學生支援小組」成員的工作 「學生支援小組」協調各項共融措施 整合各種資助項目，包括學校發展津貼、學生輔導津貼、學習支援津貼等，以便靈活運用 設立資源角及編訂資源目錄
	1.3 評估	<ul style="list-style-type: none"> 以照顧個別差異的成效為其中一個評估項目
2. 專業領導	2.1 領導與監察	<ul style="list-style-type: none"> 以照顧個別差異為發展目標
	2.2 協作與支援	<ul style="list-style-type: none"> 定期召開「學生支援小組」會議 與專業人士協作
	2.3 專業發展	<ul style="list-style-type: none"> 有系統地安排教師參加特殊教育師訓課程 安排教師共同備課和進行同儕觀課
範疇 II 學與教		
3. 課程和評估	3.1 課程組織	<ul style="list-style-type: none"> 照顧個別差異，如分組教學、「個別學習計劃」等
	3.2 課程實施	<ul style="list-style-type: none"> 課程調適、共同備課
	3.3 學習評估	<ul style="list-style-type: none"> 評估調適
	3.4 課程評鑑	<ul style="list-style-type: none"> 按學生的差異和需要而進行教學調適 「個別學習計劃」檢討
4. 學生學習和教學	4.1 學習過程	<ul style="list-style-type: none"> 培訓學生的學習技巧及習慣
	4.2 學習表現	<ul style="list-style-type: none"> 學生進度記錄 個別學習計劃記錄 發展學生的多元智能
	4.3 教學組織	<ul style="list-style-type: none"> 小組協作學習，安排朋輩導師等
	4.4 教學過程	<ul style="list-style-type: none"> 協作教學、「多元感官教學法」等
	4.5 回饋跟進	<ul style="list-style-type: none"> 與學生一起檢討學習過程，以鼓勵自主學習 鼓勵家長在家中培訓學生 透過獎勵計劃，鼓勵學生正面行為及提升學習動機
範疇 III 校風及學生支援		
5. 學生支援	5.1 學生成長支援	<ul style="list-style-type: none"> 營造關愛的校園文化，如朋輩輔導等 促進不同學生的參與，使各適其適及各展所長 舉辦活動，讓學生認識和尊重個別差異 及早識別新生的特殊教育需要
	5.2 學校氣氛	<ul style="list-style-type: none"> 訓練學生大使、訓練朋輩導師 舉辦關愛同樂日、青少年共融領袖訓練活動
6. 學校夥伴	6.1 家校合作	<ul style="list-style-type: none"> 邀請家長參與「個別學習計劃」會議、組織家長義工
	6.2 對外聯繫	<ul style="list-style-type: none"> 有需要時，尋求專業支援和社區資源
範疇 IV 學生表現		
7. 態度和行為	7.1 情意發展和態度	<ul style="list-style-type: none"> 學生有正面的自我形象
	7.2 群性發展	<ul style="list-style-type: none"> 在朋友圈子中學習社交技巧
8. 參與和成就	8.1 學業表現	<ul style="list-style-type: none"> 學習動機得以提升
	8.2 學業以外的表現	<ul style="list-style-type: none"> 自尊感和自信心皆有所提升

圖 4 照顧個別差異 共融校園指標

來源：香港特別行政區政府教育局（2014）

http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/support/wsa/ie%20guide%20_ch.pdf

2.3 課程調適

課程調適並不是只剪裁課程，而是根據學生的個別需要，在科目的層面上，遷就其學習內容和方法。課程發展議會於 2014 年推出《基礎教育課程指引：聚焦。深化。持續（小一至小六）》去仔細解釋課程調適。課程調適的對象不一定只是個別有特殊需要的學生，可以是小組或全班。而學生的多樣性未必只限於學習需要和能力上的差別，還包括學習風格和興趣。學習目標可以部分相同或完全相同，即使學習目標相同，卻可以調整學習時間、內容、形式，旨在讓每一個學生都能參與在課堂活動過程中。一般可以從修改內容、過程和成果三個範疇中的一至兩個，去進行課程調適。內容方面，即在教學設計中強調重要的概念，彈性處理學習內容的難度：即把教材及課業分成高、中、低三個程度實踐因材施教（教育局特殊教育支援第三組，2010）。過程方面，可增減學習任務的複雜和抽象性，不同學生可以有不同方式學習。成果方面，取決於學生的學習能力與風格取得不同的學習成果。課程發展議會（2014）亦建議教師除了校園和家庭，還可以透過社區提供全方位學習機會，擴闊學生的學習空間。整體而言，課程調適其實並不只有課程裁剪，還可以調整教學步伐，增減學習內容的層次，教學策略，及評估的形式，教師在教導有特殊需要學生的時候可以有多方面的解決辦法。

2.4 教學調適

抽離輔導教學的確是進行教學調適的好時機，給予更多提示可以降低學生在學習中的挫敗感，但是必須要確保課堂內有充足的人手資源才能在課堂時間作抽離輔導教學（教育局特殊教育支援第三組，2010）。反而教師可以隨時在教學中按學生表現調節進度，例如可進行分組教學，按能力分組和調整學習目標，方便照顧學習多樣性；針對學習能力弱的學生，應該以「先重質後重量」為原則，推行重點式教學，先為學習慢的學生建立基礎知識，然後為學生定立短期學習目標（教育局特殊教育支援第三組，2010）。

2.5 評估調適

教育局特殊教育支援第三組(2010)建議教師可採用多元化的評估，除了老師給予評價，應給予學生自評和互評的機會。當教師評估學生時，應盡量發掘其優點和進步，以學生個人表現的進展作為衡量標準，就着學生的學習目標設立程度或等級以展示他們的學習進展，避免標籤效應（教育局特殊教育支援第三組，2010）。

2.6 課堂提問

教師應因應學生的能力而提出不同層次的問題。提問的作用是進展性評估，推測學生可能遇到的問題，鼓勵他們從中自行思考，旨在最後協助他們尋得答案。讓測試學生確保每一位學生都有公平的機會回答問題，所以老師在提問後應給予恰當及充足的思考時間，問答過程中的提示不可缺少，然後根據學生的反應即時作出回饋和應邊，事後必須跟進學生未能回答的原因及提供適時的（課程發展議會，2014）。

2.7 朋輩互助

融合教育總是強調全校參與，當然學校管理層和家長方面的配合相當重要。但在課室的層面，並非只有老師一人便能夠成功製造共融氣氛，還要依賴課堂中其他持份者包括其他學生（見圖 5）。課程發展議會（2014）提倡讓學生了解特殊教學需要及尊重學習差異，對學習多樣性抱持正面態度，有助建立關懷互助的朋輩關係。課堂其他學生的理解與幫助非常重要，使教師在教導特殊需要學生時不至於孤立無援。

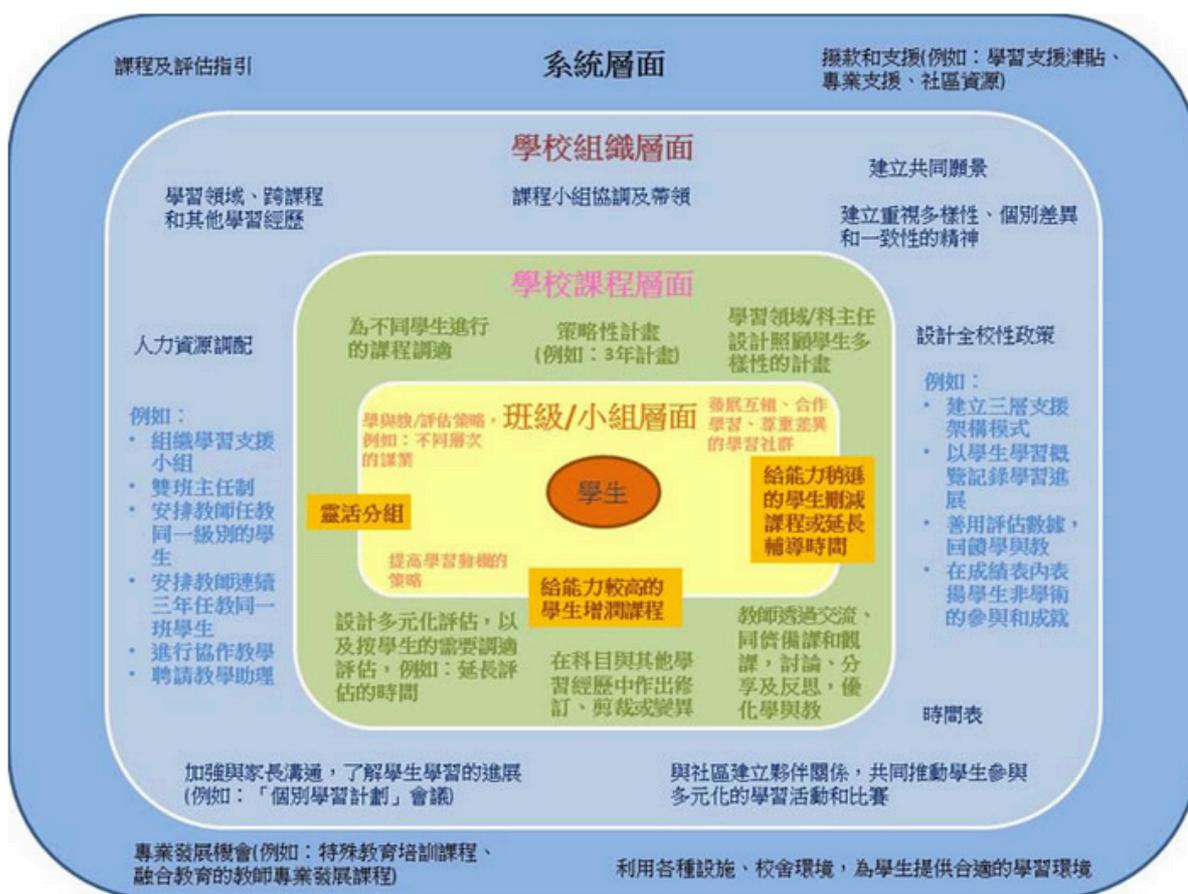


圖 5 照顧學生多樣性的分工

(來源：課程發展議會 (2014) <https://cd.edb.gov.hk/becg/tchinese/intro.html>)

2.8 不同特殊需要類型的教學策略

2.8.1 共通的教學策略

- 表揚正面行為，可以是表揚有特殊需要的學生，也可以是他們附近行為良好的同學。
- 用字正面和淺白，指令具體和簡潔，例如「說話前，先舉手」，避免使用「不能在座位上喊出答案」。

以上資料是根據香港教育大學特殊學習需要與融合教育中心 (2017) 總結而成。

但是，每一種特殊需要的特徵都不一樣，所以教師在視覺藝術課中可運用的教學策略也應作相應調整 (見圖 6)。



圖 6 教導各個類型特殊需要學生的策略

2.8.2 專注力不足或過度活躍症

- 每隔一段時間，教師可以提醒他們剩下的創作時間（香港特別行政區政府教育局，2015）。
- 老師安排他們坐在一個干擾性低的位置，接近老師，教導他們保持桌面整潔，避免他們身邊的物件分散他們注意力。
- 重複指示和提示。
- 老師可幫助他們將學習任務分拆成細小的部分。
- 善用朋輩支援，讓工作認真的同學坐在旁邊，適時為他們提供提示。
- 老師安排他們執行特別任務例如幫忙派材料、播放投影機等活動。
- 為他們定立個人獎勵計劃，提升他們的自制力，規範他們的行為避免出現因衝動而影響課堂進行。
- 教導學生情緒管理的方法，例如倒數數目字、深呼吸和喝水。
- 避免在他們發脾氣時與他們有正面衝突，先隔開大部份學生和專注力不足或過度活

躍症學生，直到他們冷靜過後才說教。

以上建議由《全校參與模式 融合教育 運作指南》提供。（香港特別行政區政府教育局，2014）

2.8.3 自閉症

- 他們不容易進行合作學習因為他們不善於察言觀色，老師可能需要為他安排朋輩支援（香港特別行政區政府教育局，2015）。
- 他們難以同時處理多個訊息，當教師給予清晰指示後，待他們完成後，才給予工作。
- 他們的視覺辨識能力高，老師可善用各種視覺化的圖表，即圖像組織（例如概念圖和腦圖）以幫助他們有更佳的思考及組織能力去鞏固學習。
- 他們堅持自己的想法，教師可以課前先預告避免他們為改變而感到不安。

以上建議由《全校參與模式 融合教育 運作指南》提供。（香港特別行政區政府教育局，2014）

2.8.4 智力障礙

- 學習內容應該生活化、具體化和具功能性。
- 學習內容分拆，有淺入深，增強他們的成就感。
- 多感官教學，除了視覺，還可以提供觸覺和聽覺的角度有助他們感受事物。

以上建議由香港教育大學特殊學習需要與融合教育中心（2017）撰寫的《樂教融容系列（1）共融初體驗》提供。

以下建議來自陸莉，黃玉枝，林秀錦和朱慧娟（2000）的智能障礙學生輔導手冊：

- 他們在合作學習的表現更加勝於個別指導。

- 他們未必能用過往的經驗解決目前的問題，所以必須為抽象概念提供實際的範例。
- 必須幫助他們做反覆額外練習，因為他們的短期記憶被長期記憶差。

2.8.5 動作協調障礙（屬於特殊學習困難的其中一種）

- 教師應考慮學生的能力和限制，酌情評分。
- 參考專業人士的意見，考慮用不同的評估方式，延長創作時間。

以上建議由香港特別行政區政府教育局（2015）提供。

2.8.6 言語障礙

- 教師給予充分時間回答問題
- 允許以多元方式協助口語表達

以上建議由香港特別行政區政府教育局（2015）提供。

2.9 視覺藝術教育在融合教育中的角色

《藝術教育學習領域課程指引(小一至中三)》中指出藝術教育本身就屬於多感官學習。照顧學生在視覺藝術科中的差異並非縮窄之間的能力或是使到他們的表現均等化，應該找方法去令到他們更好地學習。而教學策略就是按學生能力去設計不同的學習任務，接受他們的學習進度不一，繼而遷就學生的需要去規劃活動和材料運用。這些內容和照顧學習差異的文件一樣，唯獨提到視覺藝術教師甚至可以加強學習上一個學習階段的重點，支援學習慢的學生（課程發展議會，2002a）。視覺藝術科目的課程指引僅用了 3 句至一頁闡述從視覺藝術科角度照顧差異的，彷彿視覺藝術科在融合教育中的角色並不明顯。

回望視覺藝術科的四大學習目標：1.培養平常藝術的能力； 2.培養創意及想像力； 3.發展技能與過程； 4.認識藝術的情境（見圖 7）（課程發展議會，2002a）。研究者嘗試綜合《基礎教育課程指引。各盡所能。發揮所長（小一至中三）》、《藝術教育學習領域課程指引（小一至中三）》和《支援有特殊教育需要的學生：教師實踐方法匯編》，視覺藝術老師可以提高學生的內在動機，以難度引起好奇心，運用相關年齡組別夠有吸引力的內容或情景，增加專注力。隨時給予獎勵，特別稱讚學生富創意的作品，正面增強學生自信。多元化模式進行評估，消除學習挫敗感。用多感官的學習經驗和運用資訊科技，誘發學生不同潛能。因應學生的興趣和需要完善活動規劃和材料。如有需要我搵去小步子教學，容許學生犯錯。

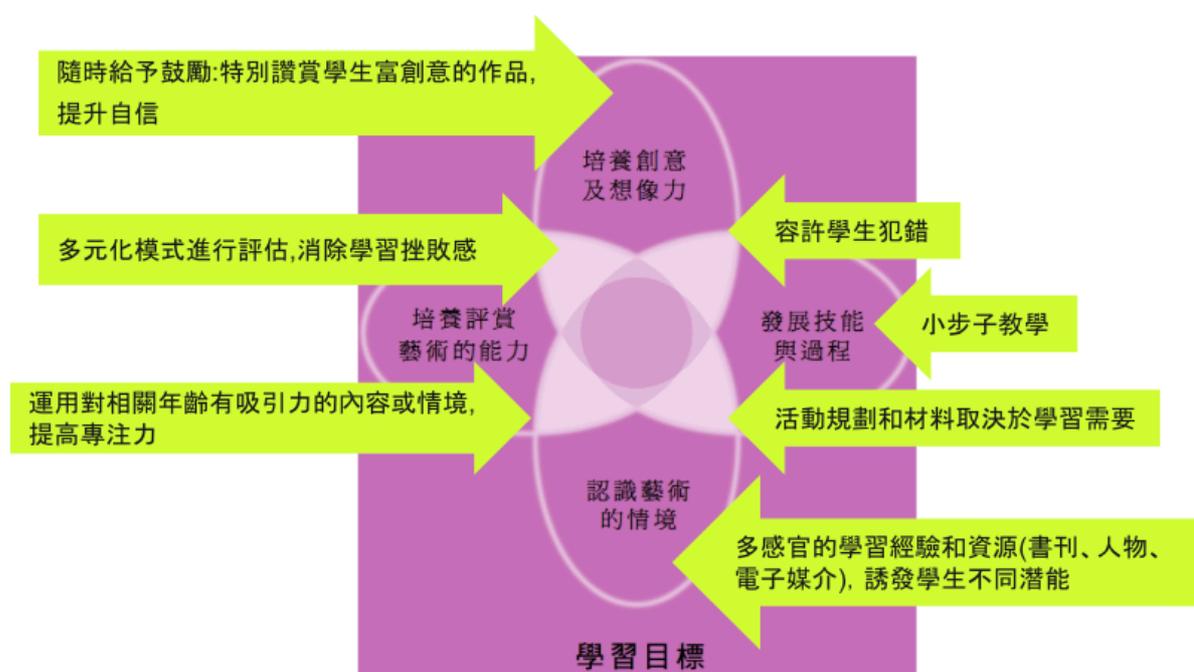


圖 7 視覺藝術科學習目標和特殊需要教學策略
（原圖來自：課程發展議會（2002）

http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/arts-edu/references/Con_chi.pdf

(三) 研究方法與步驟

3.1 研究方法論

3.1.1 質性研究方法

Flick (2014) 於「質性研究導論」提到在紮根理論研究中，理論是從研究情境、對象與其中有待實徵資料之中，發覺與形塑而成的。本研究的研究情景是主流小學的視覺藝術課堂，而研究對象則是教導有特殊需要學生視覺藝術的現職教師，而有待實徵資料則是視覺藝術科教師在教導特殊需要學生時的實際處理手法：例如視覺藝術教師所實踐的教學法是否與文獻中所建議的一樣，背後的理念是否一致，實踐過程中有哪些異同。

3.1.2 個案研究法

本研究採用個案研究法（見圖 8），因為研究情景是一個現時正發生的情景；而研究者以第三人稱作為視點，不需要控制行為的情況；研究問題主要圍繞「如何」和「為何」；更重要的是該個案為一個獨特個案（Yin,1994），因為個案中的視覺藝術教師所教導的學生必須能夠符合 Choate(2000)對「特殊需要」的定義，他們的母語並非廣東話，學習慢，成就低。

3.2 研究方法

個案研究法的特點是必須是一個具體的事例，然後在自然情境中，深入探究，當中涉及雙重視角：包括研究者的他位視角和研究對象的本位視角（Gall, Gall & Borg,1999），即是我的觀察角度，和被研究的視覺藝術老師的認知角度。根據 Yin（1994）的定義，個案研究法能倚靠多種證據來源去釐清現象和脈絡之間的界限模糊。正適合運用在本研究，因為文獻所建議的教學策略和教師實際運作仍然需要進一步探究，要同時掌握要研究者和老師的視角，必須通過多種資料來源。而他就提出「六種資料來源：文獻、檔案記錄、訪談、直接觀察、參與性觀察和實物證據」（周海濤，李永賢和李虞主譯，2004，

頁 110) 本研究則採取了六個中的其中四個：文獻、訪談、直接觀察和實物證據。



圖 8 個案研究 (來源: Robert K.Yin (1994))

3.3 研究對象

本研究的兩位視覺藝術老師 (見圖 9) 都已經教導特殊教育學生超過十年, 同樣都經歷至少 30 小時的特殊教育訓練, 甲老師任教的班別全部是來自南亞裔的非華語學生, 乙老師所教的班別則大多為說普通話的新移民學生。

研究對象	研究老師與特殊需要	
	甲老師	乙老師
學校	觀塘(非華語學生)	深水埗(較多新移民學生)
職級	副校長	訓輔主任
教學年資	19年	35年
特殊教育培訓	有, 碩士和學士(特殊教育為必修課)	有, 教育局「三層課程」的基礎課程
有特殊需要的學生年級, 報告數量和類型	3年級: 1(主要是學習遲緩, 1自閉症和有限智能的報告)	4年級: 11(最多是中下, 有限智能; 5言語障礙; 1特殊學習困難; 1小肌肉協調障礙) 5年級: 1專注力不足/過度活躍症
教導單元	3年級: Colorful leaves, When I ... (facial expression)	4年級: 超人, 花叢與蝴蝶, 時裝設計 5年級: 古代服飾, 郵票設計

圖 9 研究對象

3.4 研究步驟

3.4.1 尋找研究對象

首先向朋友，身邊的現任老師獲得有提供特殊需要學生視覺藝術教育的學校名稱。之後取得聯繫方法，以手機通訊應用程式發放邀請信和參與研究同意書給予校長和老師。

3.4.2 列出觀課時間表

獲得校長和老師答允後，先和校長或教師討論哪些視覺藝術課有特殊需要學生，接著根據研究者上課時間表，教師時間表和校曆表，列出連續兩個月的觀課時間表。

3.4.3 列出訪談時間表

最後，在觀課時間表的前、後日子各安排訪問一次。

3.4.4 出席第一次訪談

觀課前，了解老師會否針對特殊需要學生，準備那些教學策略，了解背後的理念。

3.4.5 出席觀課

繪畫特殊需要學生的座位位置圖，留意老師和特殊需要學生的互動。記錄老師用了哪些教學策略，如何實踐。

3.4.6 出席第二次訪談

觀課後，總結老師在觀課期間有哪些針對特殊需要學生的教學策略，了解背後的理念。

3.5 時間流程

以下為訪問和觀課的時間表（見表 1）。觀課期橫跨二至三月，但基於學校假期和活動，所以兩位觀察對象的節數有所不同。

表 1 收集資料流程

	甲老師		乙老師				
第一次 訪談	31/1/2018（星期三） 1:30-2:00	30 分鐘	5/2/2018（星期一） 2:35-3:15			40 分鐘	
觀課	三年級課室		四年級課室		五年級課室		
	2/2/2018（星期五） 9:25-10:45	80 分鐘	6/2/2018（星期二） 11:20-12:30	70 分鐘			
			27/2/2018（星期二） 11:20-12:30	70 分鐘			28/2/2018（星期三） 1:30-2:40
	2/3/2018（星期五） 9:25-10:45	80 分鐘	6/3/2018（星期二） 11:20-12:30	70 分鐘	7/3/2018（星期三） 1:30-2:40		70 分鐘
	22/3/2018（星期四）（老 師特意為研究者調堂） 11:10-12:20	70 分鐘	13/3/2018（星期二） 11:20-12:30	70 分鐘	14/3/2018（星期三） 1:30-2:40		70 分鐘
			27/3/2018（星期二） 11:20-12:30	70 分鐘	28/3/2018（星期三） 1:30-2:40		70 分鐘
第二次 訪談	26/3/2018（星期一） 11:40-12:00	20 分鐘	28/3/2018（星期三） 11:55-12:30（研究者遷就老師時間表和學校假期所以 訪談在最後一次觀課前）			40 分鐘	

3.6 研究工具

3.6.1 訪問和觀課裝備

訪問以手機錄音；而觀課則以紙筆記錄，得到老師允許才以手機拍下課堂教具和學生作品；由老師提供教學簡報。這些一手資料都是實物證據。

3.6.2 訪問問題

觀課前，針對兩位老師的訪談問題一樣；觀課後，兩位老師的訪談問題有部份相似，後半部份是根據觀課所得而進行不同的提問。

3.6.2.1 第一次訪談問題（甲老師和乙老師完全相同）

視覺藝術老師背景資料：

- 職級：_____
- 主要負責學校哪些事務：_____

- 教學年資：_____年
- 接觸／教特殊需要（SEN）學生的時間：_____年

- 教導該班的 SEN 學生的時間：_____年／月／日
- 班內有哪些類別的 SEN 學生：_____
- 教學語言：_____

- 曾否參與任何特殊教育訓練課程：是 / 否，如有，有哪些？

- 你認為有 SEN 的視藝課和沒有 SEN 的視藝課有沒有什麼的分別。

1. 課堂前，老師曾否針對 SEN 學生，在教材上準備了哪些內容和工具？為甚麼？
2. 課堂進行時，老師運用了哪些教學策略？有哪些背後考慮因素？
3. 教 SEN 學生時，曾否遇過什麼困難？能否解決？如何解決？
4. 可否分享一次針對 SEN 學生，印象深刻／自豪的教學經歷？
5. 曾否針對 SEN 學生，作任何評估調適？如何評估？為甚麼？
6. 曾否針對 SEN 學生，建立課堂常規？有哪些？為甚麼？

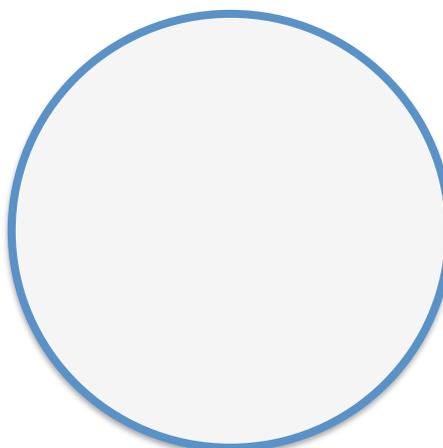
3.6.2.2 第二次訪談問題（甲老師和乙老師相同的部分）

表 2 第二次訪談問題（見表 2）（來源：Dawson & Guare, 2012）

評一評 SEN 學生共通的執行技巧強弱：

1. 反應抑制	2. 工作記憶	3. 情緒控制	4. 持久專注	5. 任務展開	6. 規劃與優先排定	7. 組織	8. 時間管理	9. 堅持達標	10. 靈活變通	11. 後設認知
能先考慮清楚情況及後果再作行動	在執行任務時，能提取和聯繫儲存在記憶系統中相關的資訊	能管理情緒以便完成任務和達到目標	能保持專注於不受無關的事物干擾或疲累的感覺所影響	能有效率及適時地展開工作，不會拖延	能分辨事情的輕重緩急，計劃達到目標的步驟和做事的先後次序	能建立和運用系統去管理工作或物件	能預計和分配時間，以便在限期前完成任務	遇到不理想的环境，能堅持向目標邁進	面對障礙、挫折和新訊息時，能修正計劃作應變	能從客觀的角度作自我檢討
你有哪些針對性的教學策略？（什麼＋如何＋為何）										

對於 SEN 學生，你的教學策略比例是？



3.6.2.3 第二次訪談問題（甲老師）

物：（常規包括保持衣袖清潔，桌子整潔，材料準備上有需要特別 SEN 額外準備的數量，工具和材料類型）

O1 衣物衛生？只為特殊需要學童？部份課堂？為何？

O2 將額外物件收入桌內？只為特殊需要學童？部份課堂？為何？

O3 學校提供所有藝術材料？只為班內有特殊需要學童？為何？（資料蒐集）

地：（安全感，朋輩支援，老師支援，其他考慮？環境，聲音）

L1 整體 SEN 坐的位置？只為特殊需要學童？為何？

L2 為何有些是單獨坐？只為特殊需要學童？為何？

人：（朋輩支援的條件，其他學生如何建立互助共融，考慮 SEN 的感受）

P1 曾經提過班裡的學生都接受和包容？你是如何讓他們學的包容？為何？

P2 如何選擇朋輩坐在他身旁？只為特殊需要學童？為何？（條件：文化接受，能力，還有？）

P3 標籤問題：經常支援／找他們的朋友支援 SEN 學生，學習目標裁剪，會否怕他感到被標籤，降低自我形象／產生過度依賴？

事：（教學前＋教學期間＋教學後）

I1 課程設計曾否考慮只為特殊需要學童的興趣？為何？

I2 個別指導時，直接畫上他們的紙上？（是其中一個調適的方法嗎？）只為特殊需要學童？為何？

I3 對於太多學生需要個別指導，你會？如何？只為特殊需要學童？為何？

I4 曾說過根據學生能力評分，例如手肌障礙／視覺空間弱，老師會協助，那考試的情況呢？幫忙嗎？普通課業的評估？降級嗎？

3.6.2.4 第二次訪談問題（乙老師）

物：

O1 曾否考慮班內有特殊需要學童而特別去準備材料？額外準備？數量？類型？為何？

地：

L1 曾否考慮班內有特殊需要學童而特別去安排短期的座位？單獨坐？接近老師？遠離聲音／光線／同學？為何？

人：

P1（對於其他學生）曾經提過班裡的學生都能夠接受和包容特殊需要學童，除了班主任的班級經營，你如何強化，讓他們懂得包容？為何？

P2（對於有特殊需要學生）因為有個別支援，朋輩支援，或被提問較簡單問題或賦予較簡單任務，會否怕他感到被標籤，降低自我形象／產生過度依賴？如何避免？為何？

事：（教學前＋教學期間）

I1 課程設計曾否考慮只為特殊需要學童的興趣？如何進行調適？為何？

I2 曾否考慮為有特殊需要學生裁剪學習目標／任務？為何？如有，如何？

I3 為學生提供小幫手這選項的原因是？（有利於有特殊需要學生？其他學生？）

I4 曾否考慮為有特殊需要學生安排固定的朋輩支援即使不是在合作學習的情況下？為何？如有，如何？

I5 發現老師有層次地去做示範／個別指導，為何先用叩頭上和動作上的示範，不直接在學生作品上示範個別指導的節省時間？

I6 發現老師有層次地去做問學生問題，為何不直接給最簡單的問題？

I7 為何提升學生的自信這麼重要？（「請告訴我們你是如何做到？」「既然把作品交出來，就要有信心。」）

I8 為何表揚正面行為／提升成就感這麼重要？（即使他需要借其他人的剪刀，但他能過以正確方式遞給老師，也表揚。）

I9 對於太多學生同時出現行為問題，你會如何處理？只為特殊需要學童？為何？

I10 在課堂內處理學生行為或情緒問題的重要性，為何？

3.7 信度與效度

信度是指研究工具的可靠性，同一個工具可以應用其他對象身上得到相同結果；效度則是指研究結果的可信性，研究結果可推論到個案之外，在第二次個案依然會發生（王澤宇，李慧瑜，2007）。「資料的三角校正」等於蒐集多於一種來源的研究資料，對資料內容進行校正審核。本研究以多種資料來源（包括作品觀察、教材、研究者觀課紀錄和訪談），當中進行共兩次訪問和十二次觀課，去提升信度。同時研究對象多於一人，應用同樣的工具去提升效度。

3.8 研究架構圖

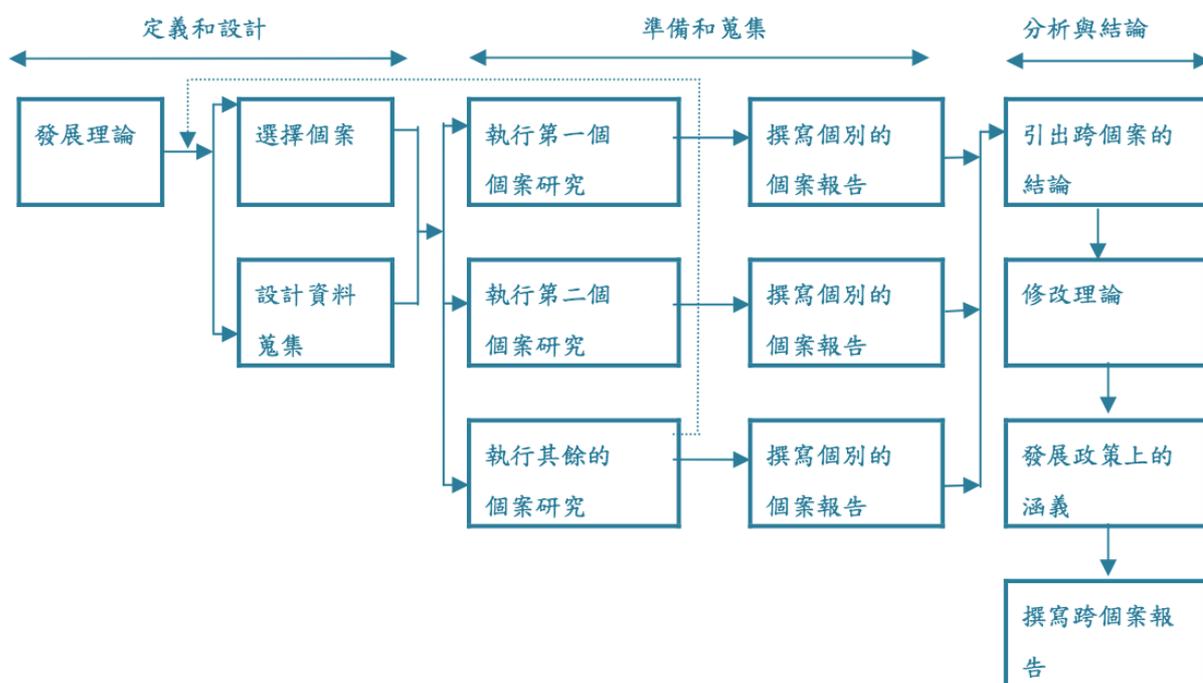


圖 10 個案研究的研究程序

(來源：Yin(1994) <http://140.119.115.26/bitstream/140.119/35487/7/32117207.pdf>)

本研究跟隨這個研究程序(見圖 10)，一開始在定義和設計階段，透過文獻發展理論，選擇個案並設計問題。到了中間的階段準備和蒐集資料，即是二至三月期間進行訪談和觀課，並在進行中撰寫觀課和訪談作為記錄。最後階段，分析和結論的部份，會做總結和帶出啟示。

(四) 研究發現

表 3: 教學策略 (資料陳述與分析方法)

回應問題 1: 運用哪些教學策略?	訪問甲老師	觀課甲老師	訪問乙老師	觀課乙老師	文獻
	個別指導	個別指導	個別指導	個別指導	個別指導
	正面簡短指示	正面簡短指示	正面簡短指示	正面簡短指示	明確簡短指示
		表揚正面行為	表揚正面行為	表揚正面行為	表揚正面行為
		建立短期目標	建立短期目標	建立短期目標	建立短期目標
	朋輩支援/合作學習	朋輩支援		朋輩支援	合作學習、朋輩導師
	提問技巧	提問技巧	提問技巧	提問技巧	提問技巧
	小組抽離輔導			小組抽離輔導	小組抽離輔導
	座位安排		座位安排		座位安排
	危機處理		危機處理		危機處理
		桌面整潔		桌面整潔	桌面整潔
	個別獎勵計劃		個別獎勵計劃		個別獎勵計劃
	學習任務裁剪	學習任務裁剪			合理遷就
				教學調適	教學調適
			安排差事	安排差事	安排差事
			重複提示	重複提示	重複提示
			課堂前商量		課堂前商量
			教導舒壓運動		教導冷靜方法
	重溫	重溫			反覆練習

4.1 回應問題一（一致的教學策略）

綜合教師們的訪談和觀課結果，並配以文獻支持。以聚累的方法，再簡化成各個教學策略名稱。最終以資料陳述與分析方法展示曾被使用／建議使用的教學策略（見表 3）。

回應研究問題 1，可以得出兩位研究對象在針對特殊需要時，採用的教學策略大致相同，也和文獻提供的如出一轍，包括個別指導、表揚正面行為、幫助建立短期目標、合作學習、安排朋輩導師、提問技巧、小組抽離輔導、特別座位安排、在不受控的情況下啟動危機處理、提醒或協助整理桌面、定下個別獎勵計劃。

4.2 回應問題一（不同的教學策略）

不過，兩位研究對象在針對特殊需要時，也各自採用了與一些與文獻建議一樣地教學策略。甲老師針對個別特殊需要採用學習任務剪裁，類似文獻所說地個別需要在學習內容和方法層面上，作出合理遷就（課程發展議會，2014）；還有反覆練習或重溫。乙老師認為只有在證明學生有特殊需要的報告上提出剪裁學習任務，否則只做整班的教學調適，即但並非針對個別學生，而是取決於整班同學的能力，調整教學內容、層次、策略和步伐等（課程發展議會，2014）。乙老師也有特別針對專注力不足的學生安排小差事和重複提示，對於比較喜歡獨來獨往的學生會在課堂前商量分組方式；對於過度活躍症的學生，則教導他舒壓方法，包括活動手腳（乙老師，訪談記錄，5/2/2018）。

4.3 回應問題一（教學策略的分佈圖）

研究者在總結了第一次訪談和所有的觀課結果後，在最後一次訪問問及兩位老師，在針對特殊需要學生時，使用的教育策略分佈（見圖 11）。甲老師（訪談記錄，26/3/2018）最常用是個別指導、其次常用學習任務裁剪、緊接的是獨立提問技巧、最後是朋輩支援。

乙老師（訪談記錄，28/3/2018）認為個別指導、正面簡短指示、表揚正面行為和建立短

期目標屬於同類，而且佔至關重要。其次就是課堂前準備（包括商量和預告）和朋輩支援。兩位老師都一致認同個別指導的重要性，甲老師需要朋輩支援，乙老師則認為要取決於特殊需要學生的能力和想法。

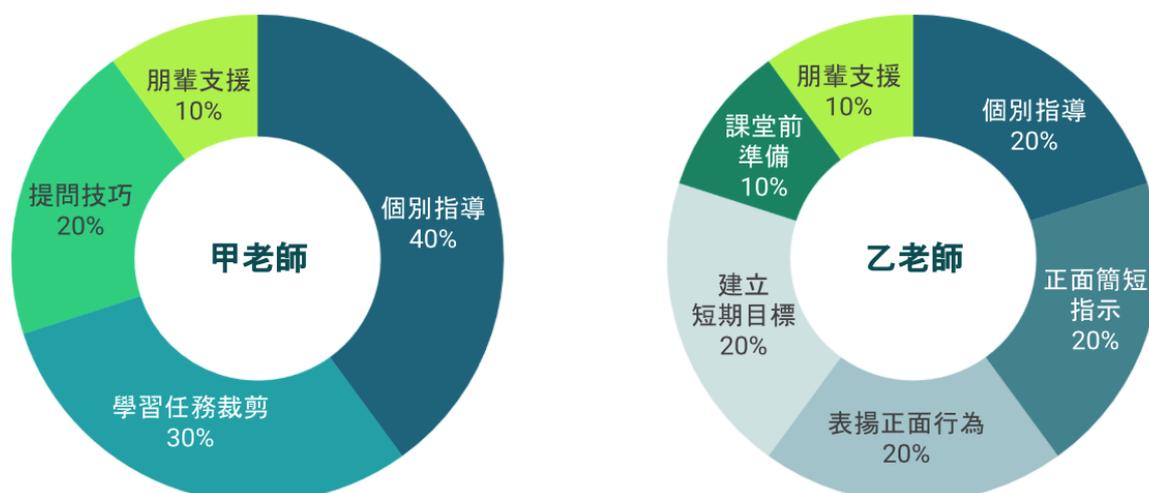


圖 11 研究對象的教學策略分佈（來源：甲老師和乙老師，訪談記錄，26/3/2018 和 28/3/2018）

（五）研究分析與討論

5.1 回應問題二和三（一致的教學策略）

表 4：同教學策略同實踐方法同理念（資料陳述與分析方法）

同教學策略同實踐方法同理念			
問題 1: 哪些教學策略	問題 2: 如何實踐	問題 3: 為什麼採用	
		教師視角	研究者視角
正面簡短指示	回去坐自己的位置上 不會說你不能夠離開座位。	你說「不要。。。」，他們 只會聽到句子後部分。	確保學生立即掌握有關 指示（香港特別行政區政 府教育局，2014）
桌面整潔	「收起不需要的進桌內」 （甲老師，觀課記錄，）	專注力 課題要求，減少選項，減少出錯 避免不必要的意外（弄髒衣物、地板）	
小組抽離輔導	叫名,互評,老師回饋	較多學生有類似問題	減輕教師負擔，省時

（見表 4）兩位老師都不約而同地提及正面簡短指示的重要性，連解釋的原因也完全一樣，研究者根據文獻所說，則是只能夠使特殊需要學生更容易掌握有關指示。

兩位老師的觀課記錄都顯示，視覺藝術老師重視學生桌面上的擺設，甲老師執行非常嚴格，她提及過用廣告顏料時，水杯和色碟有固定的擺放位置。其中一堂是採用和諧色做創作，老師則根據課題要求，只允許學生在桌面上擺放該作品可以使用的和諧式色油粉彩，例如黃色調的油粉彩 3-4 枝，剩下的油粉彩放於桌子下。甲老師表示其中一個原因是因為維持學生的專注力，避免分心（甲老師，訪談記錄，26/3/2018）。研究者非常認同這說法，因為無論在那一位老師的課堂內，桌上的任何物件（墊枱紙、橡皮擦等等）都能夠吸引着學生多於留意老師的講解。乙老師上執行比較寬鬆，主要在創作期間，才提醒學生物件的擺放位置。故此在創作之前的講解，花費了不少時間，重複提示學生專心。

甲老師曾在訪談中表示自己會以小組抽離輔導有相同困難的學生（甲老師，訪談記錄，31/1/2018）。乙老師的四年級班內有 11 名特殊需要學生，由於他們學習較慢，教師需要

在其他同學開始創作時，以小組抽離輔導形式去幫助他們鞏固所學。教師着重學生的個人發展，即使小組抽離輔導中（乙老師，觀課記錄，27/2/2018），有學生在過程中能夠掌握老師預期學習目標，更能提供建議給予同學；但依然有些特殊需要學生未能夠專注同學的建議和老師輔導中所講解的，但乙老師依然會正面表揚每個學生的良好表現（更有耐性了、能夠參與討論）。

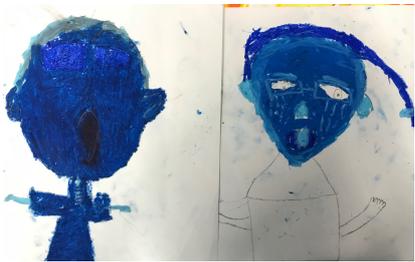
5.2 回應問題二和三（不同的實踐方法和理念）

表 5：同教學策略不同實踐方法（資料陳述與分析方法）

同教學策略不同實踐方法			
問題 1： 哪些教學策略	問題 2：如何實踐	問題 3：為什麼採用	
		教師視角	研究者視角
提問技巧	甲老師 獨立問個別學生，不讓其他學生回答；（甲老師，觀課記錄，2/3/2018） 為回答不了的學生提供第一個字的提示；（甲老師，觀課記錄，2/2/2018） 因應學生能力提供不同層次的問題。	評估作用	給予學生足夠思考和表達時間（香港特別行政區政府教育局（2015） 確保他們有機會回答
	乙老師 開放性->是非題 問是否需要其他同學幫忙 邀請他想想，或先聽聽其他同學的答案 邀請他補充或者重複其他同學的答案	評估作用 保持專注力 課堂時間有限 經驗累積	「配合因材施教的教學原則，要按照先易後難，由淺入深的認識規律，形成遞進系統」（劉顯國，2000，頁 33） 「因人提問和遞進提問都是讓學生「體面地坐下」的有效方法。」（劉顯國，2000，頁 154） 「對於上課不專注的同學，我要求他們復述講課的內容，以培養他們的自控能力。」（劉顯國，2000，頁 27）
個別指導／建立短期目標	甲老師 動作指示：直接在學生畫作上修改，或者塗上顏色，提醒學生接下去需要用什麼顏色。 	學生轉移能力低，即使提供範作作為具體例子（見圖 12） 教師的個人習慣	避免學生犯錯 減輕教師負擔，省時



圖 12 甲老師 學生作品 範作（左）
轉移能力低的學生的畫作（右）

	<p>口頭指示：總結性評估時／派發畫作前重溫，讓全班同學給建議，最後為每件作品總結修改建議。老師拿着被評價的作品問同學五官的顏色，學生們包括特殊需要學生主動舉手作答提出建議。</p>  <p>圖 13 甲老師 學生作品 被評價中的作品（左） 範作（右）</p>		<p>除了被評價的同學知道自己下一步目標，特殊需要學生亦會從中了解應該將淺色掛在深色而不是加深色上面（見圖 13）。</p>	
乙老師	<p>口頭指示：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.問開放性問題； 2.引導性問題； 3.一起定下目標（時間、數量） 4.定期檢查學生進度 	<p>學生容易分心，迷失工作目標</p> <p>維持創作的專注力</p>		
	<p>動作指示：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 口頭指示 2. 「指手畫腳」，具體地形容步驟 3. 直接在學生作品上示範 	<p>未能十分肯定學生實際掌握了多少，發覺學生做不到才出手。（乙老師，訪談記錄，</p>	<p>每一次給予下一步指示，可以是口頭，視覺上的動作上。（Smith, Polloway, Patton, & Dowdy,1995）</p>	
座位安排	甲老師	<p>座位靠近老師</p>	<p>獲取安全感</p>	<p>老師較容易察覺他的需要</p>
		<p>特殊需要學生的同桌是細心、熱心助人、有耐性的夥伴。他們不會因為幫人時間長了會覺得麻煩；他們懂得在幫不到的時候，尋求教師協助。（甲老師，訪談記錄，31/1/2018）</p>	<p>他有需要的時候個別支援作為朋輩支援。</p>	<p>減輕教師負擔</p>
		<p>有個別特殊需要學童單獨坐於窗旁</p>	<p>學生性格被動，等人幫忙，容易造成過度依賴他整堂所學到的就只有抄襲旁邊的同學作品老師寧願個別指導他。（甲老師，訪談記錄，26/3/2018）</p>	
乙老師	<p>老師座位旁邊</p>	<p>相信學生更喜歡獨處，因為他們活在自己的世界裡</p>	<p>更容易察覺學生的情緒變化</p>	
	<p>課室後面壁報板的位置</p>	<p>方便危機處理：當特殊需要學生情緒失控時，教師可以安排坐在前排的學生先行離開。</p>		

朋輩支援／合作學習	甲老師	固定好朋友:提醒,幫助他 合作學習也是同一個固定好朋友	考慮過該朋輩地家庭和文化背景,因為有家長未必接受自己的女兒和男生一起坐 (甲老師,訪談記錄,31/1/2018)	香港教育學院「邁向成功之路融合教育」專題計劃小組(2001)指出朋輩學習的重要性,包括: 「提醒功能:提醒集中注意 提示功能:提示問題答案 互助功能:在共同的活動,當中互幫互助互促。」(頁33)
	乙老師	沒固定,附近同學,或特殊需要學生可以自己選擇小助手。老師邀請同學到黑板前寫出超人的特徵,有讀寫障礙的同學出去作答時,老師問「要找個小助手幫忙嗎?」(乙老師,觀課記錄,6/2/2018) 日常課堂的合作學習多以異質分組,以強帶弱。	因為要視乎班同學能否有能力去支援他。例如四年級全班整體較弱,同學也未必能夠照顧自己的時候,所以班內特殊需要學生沒有固定的夥伴。五年級整體能力較高,曾經有為特殊學生安排夥伴。(乙老師,訪談記錄,28/3/2018)	
表揚正面行為	甲老師	以比賽形式,最先安靜的組別可以加3分,第二組安靜可以加2分,第三組安靜可以加1分,其餘沒有分數。 有特殊需要學生第一次有禮貌地向老師請求去洗手間,老師當住全班面前稱讚他:「非常好,這是你第一次問我問題」。(甲老師,觀課記錄,2/3/2018)	以符號性增強物和實物性增強物達到正增強效果,刺激物令到行為的強度增加,而獎賞好的行為能夠改變惡劣的行為(陸方鈺儀和李文清玉,2011)。 Smith, Polloway, Patton, & Dowdy (1995)指出嘗試避免將個體和其他人進行比較,特別在主流或者共融環境之中。反而可以更加多正面的回饋,老師的正面態度會感染普通學生,製造一個正面的學習環境。	
	乙老師	同學安靜地創作期間,老師便會表揚說:「大家都很安靜和很專心,做得好」(乙老師,觀課記錄,6/2/2018) 老師會送新郵票給回答正確或者努力回答問題的特殊需要學生。(乙老師,觀課記錄,6/3/2018) 有特殊學生課堂上什麼也沒有帶,儘管表現不太理想,但老師都嘗試從小事情稱讚他,例如他遞上剪刀時,動作正確。(乙老師,觀課記錄,7/3/2018)		

即使兩位研究對象採用相同的教學策略，卻發現實踐過程中有所差異，這是因為研究情境不同，學生和情況都不一樣，加上研究對象各有自己一套教學理念。

5.3 回應問題二和三（不同的教學策略）

表 5:不同教學策略（資料陳述與分析方法）

不同教學策略				
	問題 1: 哪些教學策略	問題 2: 如何實踐	問題 3: 為什麼採用	
			教師視角	研究者視角
甲老師	重溫	使用同學和該生之前的作品	學生記憶力差	材料應該是他們熟悉的和有關連的（陸莉、黃玉枝、林秀錦和朱慧娟，2000，頁 14）
	學習任務裁剪	<p>學習任務數量較少 由老師幫忙完成一部分 或由其他同學幫忙，例如有動作協調障礙的學生未能用剪刀展出玻璃紙（見圖 14），則由老師為他剪，而學生就負責其他部份的創作。</p>  <p>圖 14 甲老師 動作協調障礙的學生的畫作</p>	<p>學習目標調適 學生執行和轉移能力低</p>	<p>有意義的學習內容對於學習遲緩者更重要，先重視質，後才是量。（陸莉、黃玉枝、林秀錦和朱慧娟，2000，頁 14）</p>

		<p>對於執行能力較差的學生，老師借了他的作品作為示範，先畫了一半（見圖 15），剩下一半由學自己完成。</p>  <p>圖 15 甲老師 學習遲緩學生的作品</p>		
乙老師	課堂前準備	合作學習前預告，並和他們討論他們的意願是希望和誰一組，在邀請他問問對方的是否也願意。	他會喜歡自己一組	向學生預告有哪些改變能降低他們的不安。
	教導舒壓運動	訂立協議：出去跑步或洗手間教活動手腳	情緒控制 釋放過多的體力	
	安排差事	老師特意讓他幫忙，可能是幫材料，老師解釋是幫忙拿著作品或取水，即使本來不需要。	學生把小差事當成「人生大事」	<p>發現個別特殊需要學生被老師罰不能去取水，總是問什麼時候可以去提水，直到最後老師稱讚他的表現有改善，能夠去取水，他才恢復笑容（乙老師，觀課記錄，13/3/2018）</p> <p>正如香港特別行政區政府教育局（2014）所說，提升學生的學習動機需要幫助學生建立積極的自我形象，而提高學生自尊心最有效的策略便是鼓勵他們發揮不同的潛能。</p>

即使教師有不同的看法，實踐方式未必一樣，但所提及的種種教學策略都符合文獻所針對特殊需要學生建議的。

(六) 結論

6.1 總結

6.1.1 教導特殊需要學生和普通學生類似的教學策略

研究發現，教導特殊需要學生和普通學生的教學策略都非常接近。這也呼應了 Smith, Polloway, Patton, & Dowdy (1995) 主流學校老師教導殘疾學生的策略其實和普通學生沒有太大分別的說法。一樣會有層次的提問，只不過教師需要給予更多思考和表達時間。個別支援一樣包括口頭和動作指示，只不過他們的需要的機會可能更多，因為他們往往較其他學生自信心低（香港特別行政區政府教育局，2014）。

6.1.2 預防影響課堂的行為的教學策略

甲老師曾經一致表示教有特殊需要學生的課堂和一般課堂的分別在於他們會否造成騷擾性，而影響課堂進行。（甲老師，訪談記錄，31/1/2018）但是，學生的情緒和行為問題背後總帶有獨特和複雜的原因，未必是服藥就能解決的問題。香港教育學院「邁向成功之路融合教育」專題計劃小組（2001）建議可透過不同技巧為學生作行為矯正，這正是觀課和訪談得出的策略，課堂前先預告以幫助他適應、教導舒壓運動逐步治減敏感原理、表揚正面行為加強學生的紀律。當然，配合安排差事和座位安排考慮到危機處理時的路線，都屬於預防性的工作，避免學生爆發行為問題而影響課堂。

6.1.3 加強學習支援的教學策略

由於特殊需要學生執行能力較低，包括專注力不足、工作記憶低，所以教師選擇學習任務裁剪、重溫、重複指示、被安排有朋輩支援，借此消除學習挫敗感，促進學習動機和能力(教育局特殊教育支援第三組，2010)。

6.2 啟示

6.2.1 視覺藝術本科角色問題

從研究發現顯示，視覺藝術老師針對特殊需要學生所進行的教學策略和其他科老師的大同小異。教學策略依然是為了避免學生出現紀律問題、加強學生支援。儘管老師認為視覺藝術科較其他科目彈性，因為沒有測驗壓力和層層遞進的知識（乙老師，觀課記錄，27/2/2018），但是卻比較難在視覺藝術老師的教學策略中找出和其他學科不同的元素。特殊需要學生在個人創作上總能夠保持持久的專注力，乙老師曾反映這是因為課題是他們熟悉的超人所以吸引（乙老師，觀課記錄，6/2/2018），反映視覺藝術科的其中一個優勢，教材遍及各式各樣受大眾喜愛的視覺文化和圖案。藝術科屬於於多感官學習（課程發展議會，2002a），本應較其他學科較容易引起小學生興趣，較容易吸引學生的注意力。但是，視覺藝術老師在教導學生評賞的部分時，卻需要多次需用口頭指示提醒特殊需要學生專心。研究者發現教師總是採用搜索網站上的圖片、學生作品作為教學材料，未能吸引學生眼球可能是因為活動形式不變，或因為和其他科目的教學策略沒有太大分別（譚祥安、劉仲嚴和蘇文朗,2011）。除了教學方面，視覺藝術老師在管理課堂秩序時也和其他科老師一樣，全以口頭指示去警告，但是這對於特殊需要學生未必起到最大作用，因為他們較能夠接受視覺提示而非聲音提示（香港特別行政區政府教育局，2014）。視覺藝術老師應該重新思考自己的位置，掌握自己在照顧特殊需要時可以有的優勢。

6.2.2 個別支援的問題

但從觀課中留意到，特殊需要學生在技術上往往需要更多個別的支援，但由於其他學生也同時在其他問題上需要老師支援，因此在教學過程中老師的教學負擔也增加了不少。這也就體驗了 Anderson, F. E. (1992)的說法，特殊需要學生往往停止得到老師的支援是因為有很多學生都需要支援（頁 185）。如何從個別支援中取得一個平衡點，Smith,

Polloway, Patton, & Dowdy (1995) 給了一個中肯的答案，「當我們發現特殊需要的學生能夠做得好時，我們就必須要去幫助那些正在面對困難的。令學生明白所有人都需要幫忙很重要，而特殊需要學生也有競爭力，強調人人都「一樣」而非不同。」(頁 14)

6.2.3 合作學習的問題

全靠乙老師的安排，研究者有機會在兩個不同班級最後一節課見識到特殊需要學生在小組合作的情況。當中的確如智能障礙學生輔導手冊所說，有限智能障礙學生在合作學習的表現更加勝於個別



圖 16 乙老師 有限智能學生合作作品

指導(陸莉,黃玉枝,林秀錦和朱慧娟,

2000), 她很享受和組員的互動, 並且為自己的創作感到驕傲(見圖 16), 組員們也很重視她的意見。另外一組同學卻因為嫌棄中下智能的組員手工較差, 造成有特殊需要學生在班裏哭, 結果老師要即時處理事件, 以緩和該同學的情緒(乙老師, 觀課記錄, 27/3/2018)



圖 17 乙老師 專注力不足學生和組員的作品

另一個班別, 專注力學生不足的學生在其他學生討論分工時不在狀態, 只顧著在另一張紙上畫自己喜歡的角色(見圖 17), 老師進入小組支援, 乙老師問:「(專注力學生不足學生名字), 你知道要負責做什麼嗎?」專注力學生

不足學生：「不知道」乙老師說：「不要緊，我們一起商量」之後老師邀請組內其他同學先介紹自己的職責，然後問專注不足學生和其他同學是否同意的這項工作安排。輪到專注不足學生介紹自己的工作時，他依然表示自己不知道，所以，乙老師邀請其他組員一起幫他想想。（乙老師，觀課記錄，28/3/2018）可見，合作學習的效果還是充斥著許多不確定性，很受同組的同學影響，特殊需要學生能在小組中找到自己的角色，將有助提升他們創作；倘若組內的同學未能夠包容他們而產生爭執，將會影響課堂進行。所以老師進入組別，幫助釐清特殊需要學生的角色，將有助特殊需要學生投入創作和課堂進行。

其實大多同學寧願選擇自己創作，同學一開始並因未能習慣合作學習而爭權。但是，經過多次實驗後，他們會發現分拆工作和匯聚想法有其優勢（Smith, Polloway, Patton, & Dowdy,1995）。以自閉症的學生更甚，他們不容易進行合作學習因為他們不善於察言觀色，老師可能需要為他安排朋輩支援（香港特別行政區政府教育局，2015）。教師未必能夠總是入組和學生共同討論分工問題，而且，還有其他角色可能要兼顧，例如如何讓特殊需要學生融入合作學習，而他的組員又能夠明白他的困難變成接受他，甚至欣賞他的貢獻（香港特別行政區教育局，2014）。兩位老師都並沒有詳談這個部份，未來的研究者或可從學生的角度去探討視覺藝術科合作學習的情況。

6.2.4 創作時間的問題

甲老師的課堂節奏較快，總是能夠善用 80 分鐘完成很多學習目標。其中一個因素是學校有資源提供學生所有視覺藝術工具，比較乙老師總需要在課堂時間內處理學生責任感（忘記帶工具），的確節省了許多時間，課堂內的創作時間相對增加，甲老師的學生每一堂的作品將交由老師保管，所以學生的創作時間相同。乙老師避免學生因為未能完成作品就評分而失去創作的自信，每一次創作都可以帶回家繼續做，令到創作時間更加彈

性，所以乙老師總會對學生說：「不要緊，慢慢做」（乙老師，觀課記錄，28/3/2018），這樣的策略可能更有利於學習慢的特殊學生，他們回到家中仍能夠追回進度。但同時，這也增加了特殊需要學生出現的忘帶作品的機會（乙老師，觀課記錄，6/3/2018），導致學生只能用視覺藝術堂去進行非創作類型的活動。對於特殊需要學生，創作時間的調適仍然有待探究。

6.2.5 調適問題

評估方面，甲老師樂意根據特殊需要學生的努力而非能力去評分（甲老師，訪談記錄，31/1/2018）；相反，乙老師則比較嚴謹，認為即使有動作協調障礙，所有學生的評分也是一致（乙老師，訪談記錄，5/2/2018）。課程和教學方面，課程發展議會（2007）建議老師「為學生提供足夠的機會讓其在藝術作品、媒介、物料、技巧和主題／課題等中作出選擇，好使他們能有更好的學習和表現。」（頁 22）其他學者也建議老師在準備時可給予學生自發和選擇採用某些物料。讓他們可以取代媒介或技巧。例如採用拼貼去取代繪畫，手捏取代拉杯（Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1995）。當問到會否因班內的

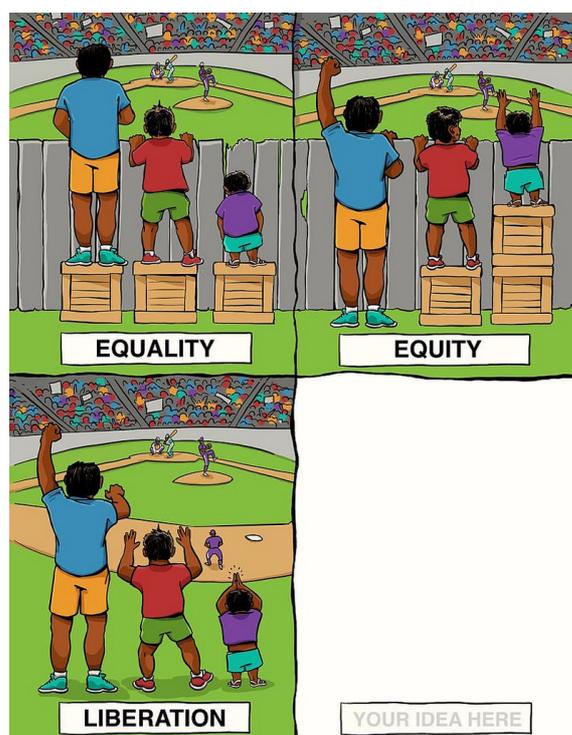


圖 18 網上圖片（來源：Google 圖片）

的特殊需要學生而在課前有所調適時，例如在創作時間上、材料上。兩位老師都表示不會為少量學生而要犧牲整體其他學生的利益，乙老師補充除非全班同學的能力都較低才會有所調整。Smith, Polloway, Patton, & Dowdy (1995) 曾經指出調適可能需要事前準備，但也可能經常發生在個別指導期間。兩位老師就是屬於這種情況。乙老師認為要視乎學生課堂內的情

況，提早向學生講解，他們未必能夠理解抽象的話語，反而當他們遇到問題時，老師才出手支援（乙老師，訪談記錄，28/3/2018）。甲老師傾向進行學習任務裁剪，例如其他同學要剪 3 個圖案，他需要做到一個。考慮到整體構圖，其他兩個圖案會由視覺藝術老師或其他做得快的同學協助完成。（甲老師，訪談記錄，31/1/2018）老師什麼時候為特殊需要學生作出調適，調適程度有多大（見圖 18），依然值得探討。Smith, Polloway, Patton, & Dowdy（1995）就建議一個有身體缺陷的學生沒有需要製造和其他同學一樣的創作，但他必須盡他的所能，在未調適的作品上，儘量顯示一樣或者更多的概念物件。

6.2.6 標籤問題

透過訪談，發現兩位老師對於特殊需要學生在自己的課堂有不同的看法。研究者曾經向兩位老師詢問曾否害怕有標籤問題而影響特殊需要學生。乙老師聲稱她班上的特殊需要學生沒有這個憂慮，反而很樂意接受，因為他們甘於受到支援。乙老師傾向由上而下的角度看待學生，表示同情他們有殘疾的一面，辨認特殊需要學生的類型頗重要，認為他們各種執行力都比較低，需要老師支援。甲老師則認為老師有責任讓學生明白每一個人的強項和弱項都不同，甲老師並沒有特別強調特殊需要學生的類型，只要不影響課堂進行的話，反而認為每一個學生都應該透過課堂獲得進步，無論多與少。這是因為甲老師比較傾向平視每個學生，雖然認同這些學生在部份執行力中表現不理想，但她卻主動指出特殊需要學生也有強的模仿能力。香港教育學院「邁向成功之路融合教育」專題計劃小組（2001）引用台灣師範大學的吳武點教授，認為學生屬於哪一類並不重要，應了解他們有哪些特別需要，避免做標誌性的診斷。Smith, Polloway, Patton, & Dowdy（1995）也指出避免將個體和其他人進行比較，特別在主流或者共融環境之中。反而可以更加多正面的回饋，老師的正面態度會感染普通學生，製造一個正面的學習環境。簡而言之，標誌性的診斷或許會影響教師對於特殊需要學生的教導方法，老師應該採取正面還是悲

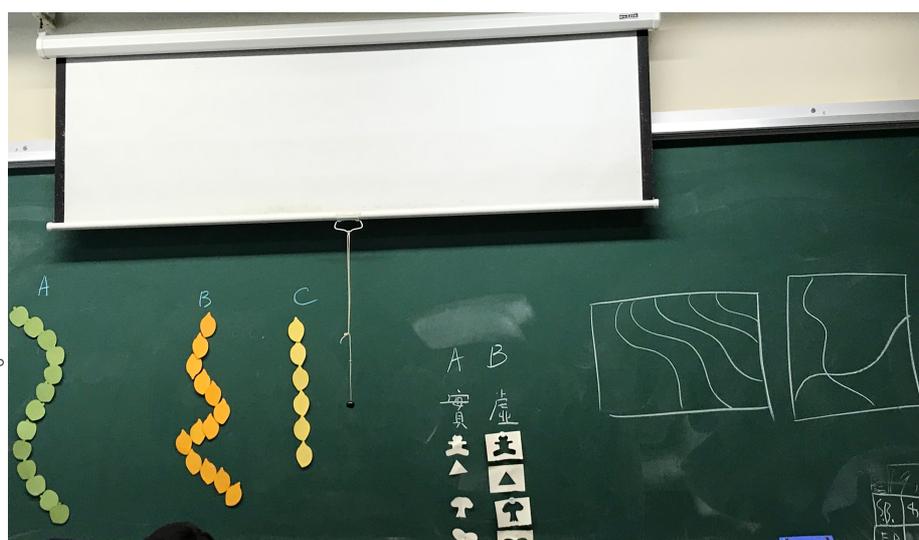
觀的態度，平視還是由上而下的角度去看待特殊需要的學生，標誌性的診斷比較不分類的態度，對特殊需要學生的學習有更佳影響，仍需待進一步研究。

6.3 建議

6.3.1 評估問題

兩位導師都很擅長和經常使用有層次的提問去引導特殊需要學生回答，旨在作為進展成

評估，或者建立學生自信。很多時候他們在有層次的提問下，最終只能回答比較簡單的問題。可是，只憑提問和



觀察去評估學生能

圖 19 乙老師 投票活動

力會製造一個認為學生能力不足的錯覺。因為特殊需要學生或許沒有反應，或經常使人誤會他們不感興趣，或者害怕在朋輩面前出醜。(Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1995)

所以建議教師可以採用更加多元化的活動去鼓勵學生表達，乙老師曾在課堂中透過舉手投票（見圖 19），去教導學生設計原理，留意到本來一直沒有看著老師的專注力不足學生忽然投入投票活動中（乙老師，觀課記錄，14/3/2018）。甲老師讓每位學生都擁有有三原色的玻璃紙，學生過程中自行重疊，然後嘗試回答老師問題，如何可以將玻璃紙變成橙色／綠色／紫色，這種形象化的教具，更容易使有限智能的學生明白，亦能夠製造更加深的記憶。以上提及的例子都能夠降低學生成功回答問題的門檻，當學生不需要說話，寫字，或其他能力未必能及的形式，只需要用簡單動作，他們便能夠更加積極參與老師的評估活動。

6.3.2 個別指導造成教師分身不暇的問題

甲老師常常採用個別支援，好處是能夠照顧個別需要，壞處就是課堂時間有限不可能兼顧所有學生。例如，對於自閉症學生，教師必須等候他完成工作後，再給予另一個指示，這是考慮到自閉症學生未能承受多項訊息的壓力，卻增加教師課堂的負擔（香港特別行政區政府教育局，2014）。香港教育學院「邁向成功之路融合教育」專題計劃小組（2001）建議「在進行任何活動前，都應先把活動的程序告訴學生，讓他們在事前有心理準備亦可減少融合生出現情緒問題的機會。」（頁 108）建議教師提供一個清單／程序表，讓它們提醒學生下一個步驟可以做什麼，省卻教師教學負擔，也能避免學生出現不安的情緒問題。

6.3.3 視覺提示的重要性

留意到自閉症學生有較高的視覺辨識力，適宜用腦圖等視覺提示（見圖 20）幫助他們提升思考和邏輯力。

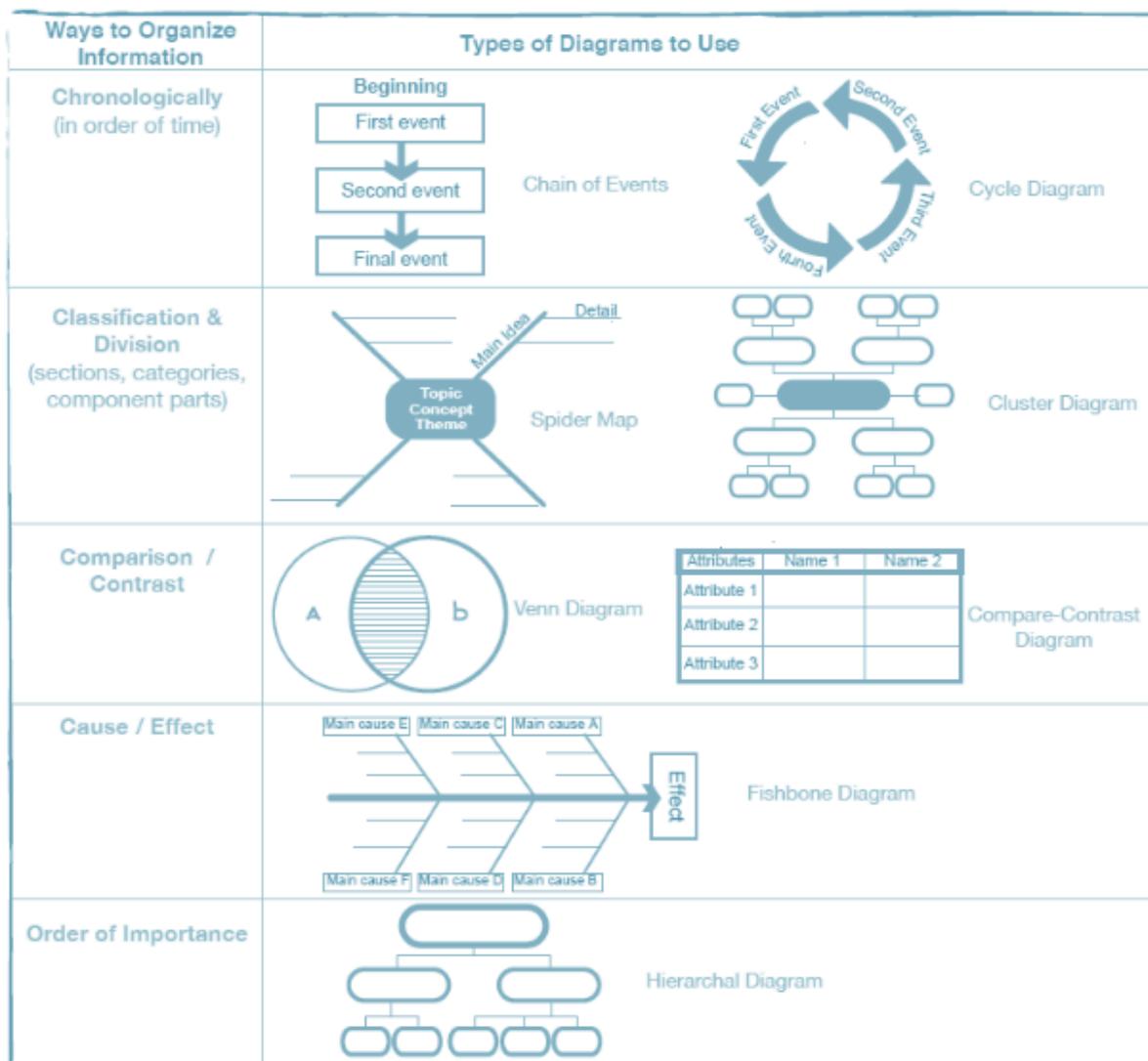


圖 20 圖像組織（來源：Google 圖片）

http://www.txprofdev.org/apps/reading/module7/module7/images/graphic_organizer_chart.png

正如 Griffin, Simmons, & Kameenui 所說各種圖像組織持續有利於指導學習障礙

(1991)，卻見整體觀課的課堂上並未有善用本科的優勢，視覺藝術老師主要以口頭指示

（乙老師，觀課記錄）和簡報的文字（見圖 21，22）內容去令學生理解（甲老師，觀課記錄）

Creation Requirements

- Think a situation
- Draw the exaggerating expression which may show on the face
- Use lines to illustrate your face



圖 21 甲老師 自畫像（線條）簡報

Creation Requirements

- Use harmonic colours
- Use colour to illustrate the feelings

圖 22 甲老師 自畫像（和諧色）簡報

結果容易因自己的想法和老師的口頭建議有所不同而引致意見不合。觀察甲老師教導和諧色自畫像那一堂（甲老師，觀課記錄，21/3/2018），有自閉症學生多次堅持在黃色和橙色的主色調上塗自己喜歡的深綠色，也不願意在鉛筆畫的線條上加上油粉彩，甲老師主要以口頭和他解釋與爭辯，並抽走不相關的顏色選項，或在學生作品上直接示範，並鼓勵他嘗試。建議教師可在教學期間，除了口頭解釋以外，預計自閉生可能有的固執傾向，除了展示佳作外，製造比較和對照圖，展示不同效果，並幫助學生理解差別，選擇最佳方式去達到課堂的學習目標。或者可以列出時間線，讓學習遲緩者更容易察覺到自己需要執行的學習任務。

6.3.4 加強視覺藝術本科的元素

留意到乙老師相信需要用簡短正面指示去提示學生專注，因為視覺藝術老師和其他學科一樣，都是提供簡報，和口頭講述，缺乏視覺效果刺激，建議教師可以考慮使用短片、電影、去視覺化評賞（Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1995），或者以其他更刺激的活動，去吸引學生眼球，而不是不斷用口頭指示去叫學生專注。留意到乙老師曾經以投票方式去提升學生投入感，連班中的特殊需要學生也能夠參與其中（乙老師，觀課記錄，14/3/2018）；反映老師未必需要重複提示學生專注，而應該着重於改善教學活動。

除了評賞和創作，視覺藝術科的學習目標還包括「培養創意及想像力」，楊瑪利（2014）也就英國創意力教育如何滲透在過程中提出（1）說故事、演戲、跳舞都可以可應用在任何課程中；（2）從生活經驗出發，並非空洞和抽象地去教學，應扣連生活經歷；（3）教學環境不限於學校課室，還能擴大至整個城市空間，包括美術館和博物館等。（1）所說的形式就是融合教育上強調的多感官學習，除了視覺上，聲音和動作去引起學習動機，保持學生持續專注，及增強他們的記憶。（2）所提及的由生活經驗出發，就是文獻回顧會中提及過智力障礙學生的需要，令到學習更加容易和有意義。（3）學習環境可以搬至其他地方，相信這不只是融合教育的需要，但切記要在事前向自閉症學生作出預告，避免他們未能接受改變。

兩位老師都積極地進行正面行為獎賞，但這和其他學科一樣，建議還可以提供藝術的獎勵（Dreikurs, Grunwald, & Pepper, 1971），例如額外的藝術時間，藝術遊戲、使用特別媒介能夠令他們進行任務時更加專注。但是，老師可能要考慮到額外時間和金錢的需求。

6.4 展望

每一種類別的殘疾，都有很大程度上的差別。總括而言，他們卻一致地希望和其他人一樣得到成功，視覺藝術為他們創造表達自己的機會，發展他們的自我價值和自尊感。老師和學生一樣，需要感到有獲得成就感和安全感。通過良好的策略設計，問題可以減少或者解決（Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1995）。

Buck (1997) 指出藝術激勵知性好奇心，發展執行能力，減少生理和心理上的壓力程度，鼓勵欣賞文化遺產和人類多元性。可見視覺藝術不止時學校其中一個學科，更是一個促進特殊需要學生成長的學習課程。引用香港教育學院「邁向成功之路融合教育」專題計劃小組（2001）中其中一位老師的話作為總結，「世界上沒有一套能夠用來教授所有學生皆能收到同樣理想成效的「萬用」教學法。因此老師要活學活用，因應學生的學習需要，靈活定立教學的方法，以期達到教學雙長之目的。」（頁 104）

(七) 參考文獻

7.1 英文文獻：

- Anderson, F. E. (1992). *Art for all the children: Approaches to art therapy for children with disabilities*. Charles C Thomas.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Child Assessment Service (2016) 10th Anniversary, *Epidemiology and Research bulletin*, 13, Retrieved from <https://www.dhcas.gov.hk/file/caser/CASER13.pdf>
- Choate, J. S. (2000). *Successful inclusive teaching*. New York: Pearson.
- Cornwall, J., & Robertson, C. (1999). *Physical disabilities and medical conditions*. London: David Falton.
- Dawson, P., & Guare, R. (2012). *Coaching students with executive skills deficit*. New York: The Guilford Press.
- Doorlag, D. H., & Lewis, R. B. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms. (8th Edition)*. Upper Saddle River, N.J.; Hong Kong: Pearson.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (1971). *Maintaining sanity in the classroom: Illustrated teaching techniques*. Harper & Row.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). *Applying educational research: A practical guide*. Longman Publishing Group.
- Griffin, C. C., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1991). Investigating the effectiveness of graphic organizer instruction on the comprehension and recall of science content by students with learning disabilities. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 7(4), 355-376.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (1995). *Teaching children with special needs in inclusive settings*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Newsbury Park, CA: Sage.

7.2 翻譯文獻：

- Yin, Robert K. 著，尚榮安主譯（1994）：《個案研究：設計與方法》台北市，弘智文化。
- Yin, Robert K. 著，周海濤，李永賢和李虞主譯（2004）：《案例研究：設計與方法》，重慶，重慶大學出版社。

7.3 中文文獻：

- 白大昌（2002）：《個案研究法在行銷研究上之應用與限制》。中州學報，(15)，60-67。
doi:10.7111/JCC.200206.0060 檢自
<http://www.airitilibrary.com.ezproxy.eduhk.hk/Publication/alDetailedMesh?DocID=a0000542-200206-201012290026-201012290026-60-67>
- 教育局（2016）：《財務委員會審核二零一六至一七年度開支預算管制人員的答覆（教育局）》，檢自
http://www.legco.gov.hk/yr15-16/chinese/fc/fc/w_g/edb-c.pdf
- 教育局特殊教育支援第三組（2010）：《支援有特殊教育需要的學生：教師實踐方法匯編》，檢自
<http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/support/wsa/primary/Support%20Strategies%2030-3-2010.pdf>
- 課程發展議會（2002a）：《藝術教育學習領域課程指引（小一至中三）》，香港，香港特別行政區教育局。檢自
http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/arts-edu/references/Con_chi.pdf
- 課程發展議會（2002b）：《基礎教育課程指引。各盡所能。發揮所長（小一至中三）》，香港，香港特別行政區教育局。檢自
http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/TC/Content_2909/html/index.html
- 課程發展議會（2007）：《藝術教育學習領域 視覺藝術科課程指引（小一至中三）》，香港，香港特別行政區教育局。
- 課程發展議會（2014）：《基礎教育課程指引：聚焦。深化。持續（小一至小六）》，檢自 <https://cd.edb.gov.hk/becg/tchinese/intro.html>
- 劉顯國（主編）（2000）：《課堂提問藝術》，北京，中國林業出版社。
- 陸方鈺儀、李文清玉(2011)：《學校輔導：趨勢與實務》，香港，香港大學出版社。
- 陸莉、黃玉枝、林秀錦和朱慧娟（2000）：《智能障礙學生輔導手冊》，台南：國立台南師範學院。
- 麥德彰（2007）：《「學校照顧有特殊教育需要（SEN）的學生」- 現況與展望調查報告》，檢自 http://www.hkdca.org/sen_report.pdf
- 融合教育小組委員會（2014.12.10）：《「融合教育小組委員會的報告」議案 進度報告》，檢自
<http://www.legco.gov.hk/yr14-15/chinese/counmtg/motion/cm20141210m-cch-prpt-c.pdf>

譚祥安、劉仲巖和蘇文朗（2011）：《新高中視覺藝術科（智障學生）課程：研究、發展與實施》，香港，香港特別行政區教育局。

王澤宇，李慧瑜（2007）：《個案研究法》，檢自
web.cjcu.edu.tw/~lcc/Courses/Case%20Study-%20Ch02.ppt

香港教育學院「邁向成功之路融合教育」專題計劃小組（2001）：《融合教育之從認識到實踐》，香港，香港教育學院。

香港教育大學特殊學習需要與融合教育中心（2017）：《樂教融容系列（1）共融初體驗》，香港，香港教育大學有特殊教育需要教育中心。

香港特別行政區政府教育局（2014）：《全校參與模式 融合教育 運作指南》，檢自
http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/support/wsa/ie%20guide%20_c h.pdf

—完—