

1153-182

類別：佳作

字數：18122

未完的樂章—

亞斯伯格兒的追蹤輔導與省思

台北市文山區力行國小附設幼稚園

周姍伶、馬嘉鴻、董佩芳

摘要

亞斯伯格症（簡稱亞氏症），近年逐漸受到台灣醫學界和特教界的重視，許多人對它仍感到陌生；研究小組在接觸個案前，對此症的了解也相當有限。

92 學年度，本園轉銜了一位亞氏症融合生－明明，經過大班一年的互動與輔導，我們觀察到明明有顯著的進步。大班畢業後，我們仍關心明明上小一能否適應學習環境？因此，我們與小一老師取得共識，並獲得家長同意，對明明的學習狀況持續追蹤，必要時可協同提供服務；本研究即為前述追蹤輔導的紀錄與省思。

歷程中我們密切與小一教師做訪談，也請專家提供輔導策略與協

壹、研究動機

一、亞氏症-陌生的領域

* 事件一：

角落活動後，即將進行團體活動，老師搖了鈴鼓，請小朋友收拾玩具準備上課。此時忽然聽利益智角傳來一陣哭鬧的叫聲，氣急敗壞地直說：「我不要收拾玩具，我還要玩，我要玩圍棋………」，此時明明的情緒真的起伏很大，根本聽不進我們所說的話，她的哭鬧聲使得我們無法進行教學活動，這是從開學以來明明第一次有這麼大的情緒反應。(入大班第二個月發生)

* 事件二：

活動主題介紹到我的家人時，利用分組活動玩年齡蠟燭的遊戲，我們請小朋友依自己、爸、媽…的年齡來貼蠟燭，活動進行中明明獨自一人躲到老師的電腦桌下不肯出來，因為她不相信老師所告知的媽媽年齡，所以拒絕參與活動，等我再三跟她保證媽媽的年齡正確無誤，並請她放學再次與媽媽求證，明明才答應回到座位上進行活動。(入大班第二個月發生)

* 事件三：

全園小朋友集合練習幼兒健康操，明明看到我們請四位較能幹的小朋友到前面表演中國功夫，於是明明吵著：「妳們不讓我表演中國功夫，那我就不跳健康操了。」我們告訴明明：如果妳很認真地把健康操練好，那我們就讓妳跳中國功夫那一段。明明聽了後就開始專心的練習，但因為明明的動作只有手舉高，沒有其他的肢體變化，如：不會踏跳、扭腰、也跟不上拍子。明明知道自己達不到目標，就主動地跟我們說：我不要跳中國功夫了，然後就走開了。明明對自己所堅持的事情，堅持度已不再那麼高了。(入大班第三個月發生)

* 事件四：

全班一同玩數字吉祥話的遊戲，明明只想和小雄一組，可是因動作太慢無法與小雄成一組而生氣哭泣，直喊：不玩了！不玩了！雖然老師鼓勵她找其他同學，但她堅持只要找小雄而持續哭鬧著。（入大班第四個月發生）

前述是明明（為了兼顧研究倫理，以下我們的研究對象，都將以匿名的方式處理），在 92 學年度入學後的持續觀察紀錄，從行為特性中我們逐漸地摸索亞氏兒的行為表現：

（一）思路僵化－發現明明在情境的轉換上有困難，需預先告知，可以見其思路僵化，會造成情緒不穩定（事件一）。

（二）溝通困難－對於明明不信任的事情，她會選擇採取逃避的行為，產生溝通的困難（事件二）。

（三）感官動作遲緩－明顯發現明明不會踏跳、扭腰擺臀、跟不上拍子的肢體動作發展遲緩，雖盡力了，但難達到目標（事件三）。

（四）缺乏人際互動－只侷限小雄才是她的好朋友，人際互動上缺乏技巧（事件四）。

經過一年的學習與輔導後，明明在情境的轉換上，已可以做到事先預告便可獲得明明穩定的配合；在溝通方面，老師與明明良性互動中，取得明明的信任後，若遇到狀況，溝通起來也比較容易；肢體動作發展方面，仍需持續到醫院做感覺統合治療，動作發展才能更協調；明明人際互動方面，慢慢會主動徵求同意加入別人的遊戲或玩同儕的玩具而逐漸改善人際關係。

二、明明畢業後適應行為是否持續改善

明明的成長令我們欣喜，但我們關心的是，這樣的正向發展能否持續？我們

的關心難道就要隨著教育階段的劃分，硬生生地切割？對小一的老師而言，我們能否提供哪些幫助？明明入小一後，依舊與我們活動在共同的校園，對她而言，未來我們在校園裡見面，彼此將保有何等角色和互動？…等。

「接著看看明明的學習狀況吧！」我們不約而同地想著，也相互同意要採取行動。於是，我們利用電話與媽媽聊了一下，得知明明在新環境的學習與適應上有些困難，情緒經常起伏不定，媽媽甚為擔憂，這也是我們擔心的情況啊！在說明我們的想法後，明明的媽媽同意我們持續追蹤明明的學習情況。

三、理性常會澆熄熱情—我們將如何跨出這一步

一開始我們要如何告知小一教師？該怎麼與小一教師互動？要不要進班去？要小一老師幫哪些忙？都需要與小一老師做多次的對談與溝通，才能得到共識。然而，我們自己也有本職，成員工作如何調配？也是我們考慮的要點，我們盡量做到不妨礙目前的幼稚園工作，利用課餘時間分工蒐集資料或做訪談。最後我們取得資料後要怎麼整理？才能有脈絡、有依據可循，這些都是行動研究要一一克服的地方。希望藉此研究，彙整相關資料以做為日後其他教師，遇到類似個案時教學的參考。

貳、研究目的

- 一、研究小組與小一、特教班的老師進行溝通，了解追蹤輔導的問題與可能的做法。
- 二、透過實際的追蹤輔導，了解亞氏兒的學習適應狀況。
- 三、透過追蹤輔導的一段歷程之後，我們反省追蹤輔導的問題與成效。

參、名詞釋義

本研究的重要名詞有二，茲分述如後。

一、亞斯伯格症：依照世界衛生組織國際疾病分類第十版和美國精神醫學會疾病診斷與統計手冊第四版中對亞氏症的診斷標準都提出了規範（蕭麗珠，民 93：19）。本研究之亞氏症幼童，係指九十三年度從本園畢業上小學一年級之明明，於 92 年 12 月經台北市立婦幼醫院兒童心智科診斷為亞斯伯格症，並領有輕度自閉症的身心障礙手冊。其主要症狀有：一、講話時不看他人的的眼神。二、與同儕互動困難。三、不易與他人分享快樂的情感。四、在語言的理解上會有障礙。五、有固執性行為。六、動作發展遲緩。

二、追蹤輔導：指針對幼兒的身心發展或學習狀況進行持續的觀察或輔導介入。本研究是指明明進入一年級之後，原幼稚園教師尋求明明班級教師的協助，針對明明的學習適應狀況進入觀察與輔導。

肆、文獻探討

本章共分為三節，依次探討：亞斯伯格兒的特徵與鑑定、追蹤輔導的意義，以及追蹤輔導的方式。

一、亞斯伯格症的特徵與鑑定

最早描述亞斯伯格症候群（Asperger Syndrome）臨床特徵的是一位奧地利的醫生亞斯伯格（Asperger），他在 1944 年發表一篇「兒童期的自閉性精神病質」的論文描述四個個案。一直到 1981 年 Lorna Wing 根據亞斯伯格的描述，以及對三十四位五歲到三十五歲的個案做深入研究，並以亞氏之名稱稱呼她所研究的個案。亞斯伯格症被列入臨床診斷分類中是近十年來的事，在 90 年代後才首次被列入精神醫學相關的診斷手冊中，而其特徵與篩檢工具、診斷標準其如下：

(一) 亞斯伯格症的特徵

依據美國精神學會第四版的診斷標準，亞斯伯格症的特徵有：

1、社會互動困難至少有下述二項以上：

- A、非語言的行為表達明顯的障礙，包括眼神注視、臉部表情、肢體動作、姿態不符合一般社會互動原則。
- B、發展同儕之間的人際關係無法達到該年齡之水準。
- C、缺少自動分享別人的歡樂、興趣、或成就（例如缺少表情、攜帶物品與人分享，對著他人用手指指出有趣的事物）。
- D、缺乏彼此依附的社會情感。

2、反覆不斷或刻板行為、興趣、活動，至少有下述一項：

- A、持續有一個或數個刻板行為，非正常的沉溺興趣。
- B、僵化或固著於日常生活例行的公式的行為。
- C、固持行為（例如拍打、擰扭手部或手指、或扭動全身的動作）。
- D、固定握持或持有物品的某些部份。

3、情緒困擾導致社會適應、或其他領域之功能明顯的受到阻礙。

4、並無明顯的語言發展遲滯的現象。

5、認知、生活自理（與同年齡相比較）、適應行為（非指社會互動）、對周遭事物的興趣無明顯困難。

6、此症狀並非精神分裂或特殊之廣泛性發展障礙。（王大延譯，民 85，序）

說到自閉症與亞氏症有許多的相似處，但也有其相異之處來做分野，在參考（蕭麗珠，民 93）和（王大延，民 85）的相關文獻，於下表中概略敘述之：

表一：亞斯伯格症與自閉症比較表

	亞 斯 伯 格 症	自 閉 症
智力方面	*無智力問題，智商數可達一百	*原則上智商數多較低落，高功能

	<p>以上。</p> <p>* 知道自己和別人不同。</p>	<p>自閉症可達七十上下。</p> <p>* 不知道自己和別人有何不同。</p>
語言方面	<p>* 有語言的對應，但內容常互不相關、缺乏連貫性、單向自我對話。</p> <p>* 常以引經據典、賣弄學問的方式說話。</p>	* 無法與人做語言的對應。
人際溝通	<p>* 會想與人互動，但技巧較差，易與同儕發生磨擦。</p> <p>* 活在自己的世界和我們的世界中。</p>	* Safran (2002) 所言：自閉症者活在他自己的世界中。
動作發展	* 精細動作與發展欠佳，粗大動作協調性差，動作較笨拙。	* 粗大動作發展尚可，精細動作不一定不好。
情緒方面	<p>* 例行的常規被迫改變時，情緒會變得焦慮、有挫折感、甚至大發脾氣。因活動的轉換對他們來說很困難。</p>	* 不穩定的情緒，當他的憤怒爆發時，可能表現尖叫、亂撕東西、亂踢、亂咬等行為。

(二) 篩檢工具

國內外目前可以用來初步篩檢亞斯伯格症的檢核表有：張正芬在民國 88 年之自閉症兒童篩檢量表、高功能自閉症系列篩檢表、羅湘敏在民國 89 年之亞斯伯格症澳洲量表。

(三) 診斷標準

依照世界衛生組織國際疾病分類第十版和美國精神醫學會疾病診斷與統計

手冊第四版中亞氏症的診斷標準非常類似，兩者都指出亞氏症在認知與語言發展方面沒有顯著遲緩現象，主要問題都在社會互動和刻板行為、興趣和活動方面（蕭麗珠，民 93：19）。

二、追蹤輔導的意義

所謂追蹤輔導，係指對於原輔導對象，持續了解其適應狀況並提供輔導建議。在教育現場中，學生常因轉學、轉班，進入不同教育階段，或教師異動等因素，使原有輔導體系產生變化，以本研究而言，明明更是因為進入小一，致使輔導體系須重新形成。對幼稚園教師來說，原有已上手的輔導作業需暫告段落，另由對明明感到陌生的小一教師接手輔導工作。

林燕玲（民 93：221）曾以其參與幼小銜接經驗指出，家長在面對下一個安置環境及特教資源的不確定性時相當擔憂，他們也擔心特殊教育及相關服務的需求能否被滿足。老師必須關心學生在不同安置環境的適應情形，身心障礙學生在接受新環境的能力本來就慢，會花很多時間去和不同教師互動，適應新環境、新同學，我們往往忽略這些變動所帶給身心障礙學生的壓力。因此，在這一階段，輔導人員需先關照家長的態度，提供更多學校相關訊息讓家長做判斷，使轉銜過程更能達到彼此的期待。倘使有良好的追蹤輔導規劃，不啻為解決此議題的良方。

就教育現況而言，教育機構讓融合生轉銜到另一個學習環境後，受限於主客觀因素，致使追蹤輔導的工作難以落實，包括融合生是否持續進步？是否需要支援協助？…等，在缺乏系統的追蹤輔導機制下，未能主動分派專業人員持續輔導或協助記錄，老師及家長必須自覓解決管道，此為目前轉銜制度亟待解決的缺憾。

就本研究的個案言，研究小組發現經過幼稚園一年的輔導，加上特教巡迴老師的輔導以及所提供的輔導策略，明明有明顯的成長與進步，且比較容

易溝通與協調，情緒失控的次數也顯著地減少，發生的頻率也相隔較久。只是，升上小一後，小學的學習環境與幼稚園是截然不同的，明明是否適應得很好？會否因為學制的階段劃分，中斷她的學習進步？研究小組希望主動地觸發追蹤輔導的機會，持續地了解明明的學習情況，甚至提供適時的協助；希望我們能提供一些幫助，讓她在小一求學階段更順利。但應當如何著手？小，幼教師如何合作？合作的內容為何？…等，都是待探討與建立的目標。

三、追蹤輔導的方式

追蹤輔導係指對於原輔導對象，持續了解其適應狀況並提供輔導建議，故追蹤輔導應是延續著原有的輔導者與功能，結合個案的新環境與輔導成員，共同關注個案的發展狀況；由於能提供輔導的人員相當多元，可能提供的追蹤輔導方式將隨之有多元樣貌。

對需要協助的個案而言，輔導的適時介入，可提供個案適切的教育機會，對其身心發展亦可提供正向的助益；一般而言，可提供輔導者包含輔導人員、家長、學校教師等，茲分述如後。

依據林燕玲（民 93：223）的研究指出，在輔導人員方面，可依身心障礙學生不同階段的轉換輔以轉銜服務，更要將家長、社區、相關資源納入，配合學生入學、就業、就養不同選擇與適應預作準備。所以輔導人員應提供各類型家庭支援服務，如：家庭訪問、晤談、座談會、專題演講、家長手冊等方式，提供家長特殊教育與教養資訊、了解與支持學校的措施與服務，進一步爭取家長應有的權利；另一方面，輔導人員可以藉由家長支持或成長團體、聯誼活動，透過家長間的互動，抒發沉重的生活壓力與負向情緒，甚至成功家長的經驗分享，減低身心障礙學生對家庭功能造成的衝擊，使父母能較有健康的心態去維繫家庭運作，產生支持動力。

在家長方面，家長參與是促進身心障礙學生教育及輔導方案成功的重要

助力，不論有多少專業人員來教導特殊兒童，其影響之深遠，仍遠不及特殊兒童父母對之的影響。

在教師部分，可透過規劃特殊教育及輔導助人等系統知能研習，分析學校最需要的教學主題（尤其是學期內亟需服務的身心障礙學生需求）進行專題或個案討論，讓教師知道如何去應對學生的需求，提供其所需的幫助。

另外，學校的輔導室為全校師生的支持中心，提供學校全體成員特教與輔導知能，增加普通及特教教師間合作。學校除了要達到無障礙學習環境之目標外，也要積極結合社區資源。舉凡學生鑑定安置與就業都與社區有直接的關係，社區也是輔導人員必須深耕的園地。

前述人員對個案的輔導，若能形成相互聯繫的體系，將對個案的發展情形有所掌握，並提供必要協助，面對個案的異動，不同人員若能適時接手，原參與輔導的人員若能持續參與，便形成追蹤輔導之實，因此，其形成可能相當多元，以轉學為例：若能將個案資料完整地轉至就讀學校，原校的輔導人員能適時地提供輔導策略與教學經驗，甚至出面協助，相信對個案的發展一定有助益。

依目前的情形觀之，幼稚園的特殊幼兒日漸增多，駐園的特殊巡迴輔導老師已忙得不可開交，恐怕也沒有時間輔導已畢業的個案，況且每年的巡迴輔導老師都有異動，實在對個案無法繼續做有效益的協助。原幼稚園老師入小學班級進行觀察協助，又必須克服本身也有任務在身（幼稚園工作）。觀察時的錄音與攝影能否得到允許？會不會影響個案或其他孩子？專業的人員或社工人數是否足夠可入班幫忙？以上都是老師們所擔憂的問題。

雖然如此，我們仍然繼續盡最大的努力來幫助個案，如：定期訪談小一老師與家長來了解個案情況，並邀請幼稚園目前駐園之特殊巡迴輔導老師為專家與小一老師做經驗的對談，同時，我們不斷地蒐集與亞氏症相關書籍、論文、期刊文章…等，以充實自己對亞氏症的知能外，也各提供一份與小一老師及家長做分享，同步一起成長。最後，幼稚園之特殊巡迴輔導老師也請

芳和國中老師協助，提供專業人員為個案做評估並定期派員入班輔導，同時鼓勵個案能繼續到醫院做感覺統合的治療與心理輔導…等等，這些都是我們可以為個案做的努力，需要一段時間的觀察，才能得知個案是否獲益而穩定發展。

伍、研究設計與實施

民國九十三年九月我們剛進行研擬研究題目，當時就不斷思考用什麼研究來進行最適合，經過研究計畫的逐步完成，我們發現「行動研究」強調研究者執行計畫的過程及自省，這樣的精神正符合我們要做追蹤輔導的歷程，再加上我們輔導個案的過程，就發生在教育現場，而行動研究的目的在於解決教師當前的具體問題，並可藉著行動策略找出問題的癥結，改進輔導策略，達到反省追蹤輔導的問題與成效，這正是我們研究的目的，因此我們採用行動研究做為本研究的方法。

一、研究對象

明明今年八歲，是一位面貌清秀、透著斯文氣質的小女生。於民國九十二年九月進入本園大班就讀，她是當年依據台北市學前特殊教育幼兒鑑定安置會議入園，四位特殊生中的一位。家庭狀況小康，父親從事營造業，母親則為全職的家庭主婦，家中有三個兄弟姊妹，老大為哥哥，目前就讀小學五年級，排行老二的是姐姐，姐姐則為小學三年級，明明是家中的老幺，就讀小學一年級。

明明在四歲七個月時，因固著行為、情緒障礙、社會適應能力差，由媽媽陪同到醫院進行評估。經台北市立萬芳醫院九十年十月評估鑑定報告書顯示，明明在精細動作、社會人際、情緒方面有落後的現象，再加上自主性高，話量多，有時會答非所問，注意力短暫分散，有特殊偏好，與人目光接觸短暫，有干擾行為，因此，被鑑定為「注意力不足過動症、自閉症特質」。

民國九十二年九月明明進入本園就讀，剛開學的一個月明明的幼稚園老師就

發現，明明在專心度上明顯不足，無法完整收到老師的指令，以致在室內無法和同儕的行動一致，在戶外會有脫隊的情況產生。喜歡社交但卻會以自己個人獨特的想法及遊戲規則與同學互動，而非大家認可的方式，以致同儕無法接納其行為，而影響其社交人際關係。根據以上狀況，明明的幼稚園老師在與巡迴輔導老師討論後，在專心度方面，決定使用「個別加強與提示」的方式。在行為規範方面，建立「家庭與學校契約」，做為解決明明問題的主要輔導策略。

經過半年的努力，明明在分組活動時，已經可以獨自完成老師交代的工作，此外也能與同儕共同合作完成合作畫。在團體活動上，在未能順其意或滿足需要時已能學習忍受挫折，以上輔導策略逐漸在明明身上看到成效。

民國九十三年一月明明再次到醫院接受評估。根據台北市立婦幼綜合醫院早療發展評估中心報告顯示，明明在行為觀察上，可以合作與人互動，但較自我中心固執，注意力較難轉移。在團體適應力仍較弱，有時會不聽指令。在社會情緒方面有偏差，其他方面無明顯遲緩，因此被鑑定為「自閉特質亞斯伯格症」。

民國九十三年二月下學期開始，在學校輔導明明的主要策略—結構化教學（附錄一）及班級契約（附錄二）仍持續進行。同年六月二十五日明明從本園畢業，九月進入本校國小一年級就讀，雖經幼稚園大班老師、特教巡迴輔導老師輔導一年，在常規遵守、參與班級活動上有顯著的進步，但是當明明實際進入小學就讀後，根據明明的媽媽及明明一年級老師的描述，明明在小學一年級學習適應狀況仍有問題，尤其是人際互動及情緒控制力上，仍常出現不穩定的狀況。

二、小，幼老師的合作

我們這次進行的「追蹤輔導」研究，必須與明明的小一老師合作，才能了解明明目前在轉換新環境的過程中，學習適應發生哪些問題，然後透過小幼老師合作，共同針對學習適應困難的狀況，共商輔導對策，以利明明早日適應新的學習環境。但在合作之前，我們一直有這樣的擔憂。

「我們小學沒有建立特殊生從幼稚園到小學追蹤輔導的制度，我們突然的介入，會不會被小一老師拒絕？」

「我們有滿腔的熱忱，想要提供過去的輔導經驗及策略，但我們又不能太越權，如何拿捏才不會損害到明明小一老師的管教權？」

「我們是外來的入侵者，入班觀察小一老師會不會不習慣？」

「小一老師在課程與評量的壓力下，對於額外要參與這項研究會不會覺得很累？」

在還沒找明明的小一老師討論我們的研究時，我們的心裏還是充滿著不安。就這樣為了完成對明明責任未了的心願，我們決定義無反顧，到小一教室拜訪明明的小一老師，說明我們的研究動機與目的，邀請她參與我們的計畫，原本以為會被拒絕，想不到明明的小一老師本身對特教相當有興趣，馬上就答應我們邀請，於是我們便開始積極進行研究計畫的執行。

九十三年十月底我們與明明的小一老師進行了第一次訪談，在會中我們討論出與明明小一老師主要的互動方式有三個：一、為訂定訪談的期程，兩個星期至少訪談一次，時間為每週五下午 13：30 至 14：30，地點在明明的小學一年級教室，由明明小一老師針對明明小一學習適應困難狀況，描述事件的經過、明明當時的反應、以及小一老師輔導方式。二、為邀請巡迴特教老師與明明的小一老師進行座談，由明明小一老師提出在輔導明明的過程中，所遇到的困難與疑惑，由巡迴特教老師針對問題提出相關輔導策略。三、由我們提供亞式症相關書籍及研究論文給明明小一老師，做為輔導明明學習適應困難狀況的參考，並約定時間做相關書籍的讀書心得分享。

三、資料收集與研究時間

我們在決定出研究題目之後，首先我們先取得明明媽媽的同意，然後再徵求明明小一老師的許可，經過她們的同意之後，我們才正式開始進行資料收集的工作。

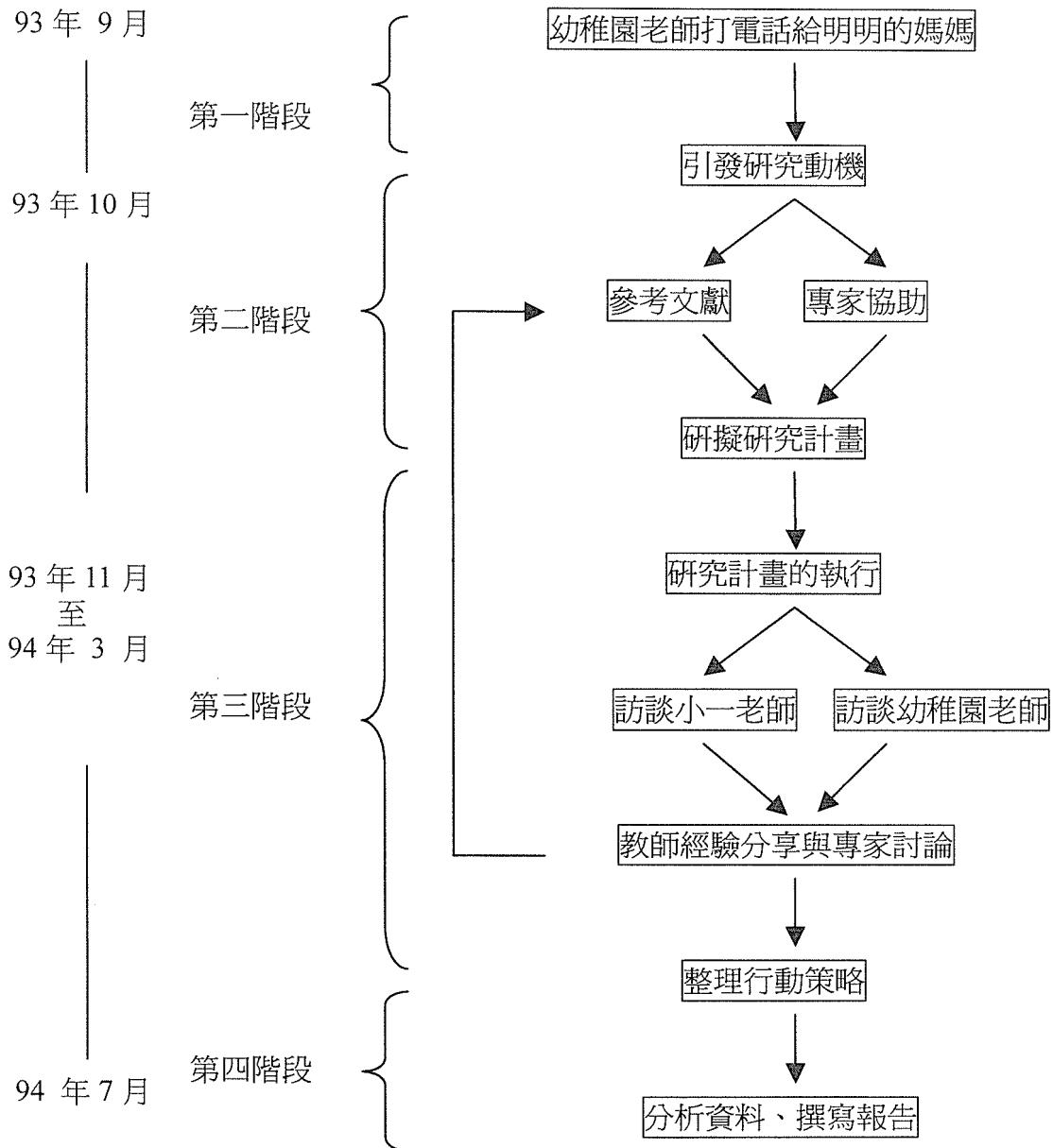
作。我們資料收集的來源一共有三個管道，一、為明明的媽媽，二、為明明的幼稚園大班老師，三、為明明的小一老師。

資料收集採「親自訪談」及「打電話」的方式，「親自訪談」的對象為明明的幼稚園大班老師及明明的小一老師，每次訪談採分開進行的方式，請她們兩位依據明明過去幼稚園就讀期間，以及現在國小就讀的時間，提出在班級中發生及處理的特殊事件，做詳細的描述，我們將訪談內容於事後整理成訪談紀錄（附錄三）。在「打電話」資料收集方面，我們請明明的媽媽提供在萬芳醫院治療時的鑑定報告，並以口述的方式請她說說明明在家與家人相處的情形，我們也是將內容整理後做成書面資料。

依據研究流程圖我們資料收集從九十三年十月開始，至九十四年三月結束，預期收集到的資料有：「明明幼稚園大班一年的學習適應狀況」、「明明在家表現」、「明明在小一學習適應狀況」。

從民國九十三年九月選定研究題目開始，同年十月擬定研究計畫，十月中旬開始進行現場資料的收集及過去輔導工作資料整理。與明明的幼稚園大班老師訪談的時間，採不定期的方式（因為幼稚園工作繁重，我們只能利用零碎時間，進行訪談工作），每次時間約 30 分鐘。與明明的小一老師面談的時間，固定為隔週五下午 13：30 至 14：30，因為這個時段幼稚園學生在午睡，我們比較能抽離教室做訪談的工作，到目前為止一共訪談了六次。在專家協助上，我們採不定時的方式，通常我們是利用巡迴特教老師來園進行輔導其他特殊生時，將明明在小學遇到的學習適應問題，提出來跟她討論，此外，我們還邀請她與明明的小一老師進行訪談，針對明明小一老師面臨的問題，以專家的角度提供相關意見。以下是我們的「研究流程圖」。

圖一：研究流程圖



四、研究者的自省

十月底原本一切都照我們原定研究計畫在走，但是正當計畫都進行得很順利時，卻發生了許多困難差點讓我們就放棄的這項研究，還好幾經溝通之後，問題終於獲得圓滿的解決，以下是我們的自省。

(一) 幼稚園工作與行動研究如何兼顧

我們是一群在職的幼稚園老師，我們教的是一群大班的幼兒，平日學校的工作，早已經忙得不可開交，我們如何在這樣忙碌的時刻，撥一些時間來進行研究？這是我們在剛開始進行這項研究時，所需要最急迫解決的問題。通常我們是利用幼兒午休及下班的時間進行研究小組討論，在會中達成共識之後，回家便利用忙完家務、小孩已睡的時間，進行研究報告的撰寫，幾個月下來，雖然花了許多時間在討論與撰寫報告上，但研究小組卻有一個共同的感受，就是因研究而充實了我們的內心，因研究讓我們對追蹤輔導的意義更加肯定。

（二）研究倫理的考驗

剛開始我們在進行時，明明的媽媽與明明的小一老師都對我們的研究，感到相當的支持與配合，但是就當十月底我們為了要進入研究現場（也就是明明小一教室），進行資料收集的工作，我們小組成員之一的董老師（就是明明大班的幼稚園老師），突然接到明明媽媽的電話，她說基於保護孩子的立場，她表示想退出此項研究，這個消息對我們來說真是晴天霹靂，難以置信怎麼會有急轉直下戲劇性的變化，接下來明明的小一老師，也向我們表明既然家長不願意參加，她也決定一起退出，屋漏偏逢連夜雨，這緊急的大逆轉，讓我們有些措手不及，「為什麼會這樣？」「為什麼會這樣？」我們不斷的問自己，到底其中發生了什麼事？為什麼當初大家興致勃勃的投入，到現在卻變成避之唯恐不急的態度？經過我們的反覆思考，我們發現了幾個原因，第一：未詳細向家長說明我們研究的計畫的目的、該如何進行，家長對我們的研究計畫不了解，因此容易產生誤解。第二：進入現場收集資料，必須先站在保護個案的立場來思考，尤其明明是個特殊兒童，家長原本就比較敏感，她不想孩子被貼標籤，也不想讓明明成為大家關注的焦點，因此在進入現場前，我們必須花更多的時間去做溝通，才不至於造成個案的二次傷害。經過對問題的沉澱，我們針對當初為處理好的問題，再一次與明明的媽媽與明明的小一老師進行說明與溝通，起先她們仍覺得放棄此研究對明明會產生最少的困擾，她們的堅持讓我們也萌生放棄的念頭，「我們對明明的責任未

了，就此放棄太可惜了」、「用我們的真誠打動她們吧！」，於是我們又再次打電話給明明的媽媽，告訴她我們的用意與目的，並調整我們的研究方法－取消入班觀察的計畫，經過這一來一往不厭其煩的聯繫，明明的媽媽終於答應我們的請求，這失而復得的機會，讓我們雀躍不已也更加珍惜這得之不易的研究機會。

（三）跨小幼校園文化研究的克服

我們的幼稚園雖然附屬在小學之下，但在課程安排、情境佈置、教學型態上，都有很大的不同。平日小一老師與幼稚園老師的互動，大都僅止於每年六月份的幼小銜接活動，我們帶即將畢業的幼生參觀小一教室或做一堂課的交換教學活動而已，小幼老師互動的機會其實相當少，對於彼此教學型態認識也不多。在這樣的限制之下，我們要打入小學的校園文化其實不容易，就是因為它很困難，所以在我們與小一老師說明本研究時，我們始終都保持謹慎的態度。

首先我們先向明明的小一老師表達出我們的善意，明白的告訴明明的小一老師，我們的追蹤輔導所要做的，只限於提供相關輔導經驗與策略，我們的出發點是要彌補學制橫斷的不足，讓特殊生的學習能更連續性，並非干涉她的班級經營自主權，也並非讓她的班級的門大開，讓她的教學暴露在大家的檢視下，而是希望在經驗在交流中，能將輔導經驗繼續延續。就這樣在我們努力不懈的說明後，這樣創世紀的合作關係，終於在明明的媽媽、明明的小一老師首肯後，開始順利的進行。

陸、資料分析

回應我們的研究目的，以下將針對四個方向：「研究小組與小一老師互動的問題與共識」、「研究小組所採取的追蹤輔導方式」、「明明在小一的學習適應狀況」、「研究小組所遭遇的問題與省思」，來說明我們的資料分析。

一、研究小組與小一老師互動的問題與共識

在民國九十三年十月中旬，明明的小一老師願意接受我們的邀請，參與追縱輔導的研究之後，十月底我們隨即與明明的小一老師進行了第一次的對話。在會中明明的幼稚園老師，先說明了明明在幼稚園的狀況及輔導策略，明明的幼稚園老師提到，「在幼稚園內，我是用班級契約、家庭契約，做為修正明明偏差行為之方法（即利用每天半天班放學，在穿堂等待媽媽來接的時間，依據當週的行為目標，讓明明進行自己做反省、評量的工作，做到了就自己貼貼紙）」。然後再由明明的小一老師談談開學這兩個月以來，她對明明的了解，她說：「我覺得明明是個很仁慈、善良、喜歡綠色、對昆蟲、恐龍相當有興趣、語言發展表現優異、喜歡玩象棋的孩子，雖然很排斥第一次接觸的事物，不能接受別人的批評，喜歡用發脾氣來解決事情，但我發覺她是可以講道理的，情緒來的快去的也快，因此目前為止，對我並沒有造成太大的班級經營困擾」（93.10.23 教師訪談紀錄）。

此外我們還針對其他問題達成以下共識，「小一教師訪談的時間」，明明的小一老師告訴我們她願意全力來配合。「每週二下午我們是否可入班觀察？」，明明的小一老師拿出了課表，她表示：「比較適合的時間為每週二的 13：25～14：05 分下午第一堂課。」「入班觀察時我們的角色為何？」，經討論我們入班時將採「不介入活動」的角色，學童若問起為什麼進教室？我們將以幼稚園小朋友想看看小一哥哥姐姐在上些什麼課？所以老師進到教室為理由來回答。「入班觀察時是否可以攝影以協助資料的收集？」，明明的小一老師回答：「我認為這涉及到學生隱私問題，我必須徵求班上其他家長的同意才能進行錄影。」。「我們可否拍攝明明在小一的作品？」，明明的小一老師很大方的拿出明明近來完成的作品，跟我們一一介紹，其中有一幅是明明到資源班上課畫的「搞笑漫畫」，雖然只是簡單的線條，但卻讓我們留下深刻的印象。

這次透過行動研究的探討，隔週固定與小一老師訪談，了解明明的學習狀況，讓原本當初只是點頭之交的同事，透過這樣交換心得的過程，我們與小一老師之間因此建立起不錯的友誼，願意彼此分享帶特殊生的甘苦，也學習不少輔導特殊生的技巧。目前收集明明的學習適應狀況資料的工作，雖然已告一段落，但

我們與明明小一老師的互動與關心仍持續進行著，例如：不定期提供亞斯伯格症相關書籍，或是主動給予相關學術性的研究論文，針對明明小一老師的問題，我們尋求專家輔導技巧，然後提供給明明老師做參考，甚至偶而利用簡短的時間持續表達我們的關心，適時給予明明的小一老師加油打氣，讓她知道在輔導特殊生的路上她不會是寂寞的，還有我們做她支持的後盾。

二、研究小組所採取的追蹤輔導方式

我們採取的追蹤輔導方式來源主要有四種，一為「與明明的小一老師訪談」、二為「與家長密切接觸」、三為「研究小組討論」、四為「尋求特教巡迴輔導老師協助」。

在「與明明的小一老師訪談」上，我們提供明明在幼稚園所做的班級契約、結構化教學輔導策略給明明的小一老師參考，例如：明明的幼稚園老師說：「剛開始明明會排斥這項工作，漸漸的將它成為每日需進行的例行工作後，明明才接受這項任務。」「自從進行班級契約輔導策略後，明明情緒發作的次數，隨時間增加已逐漸減少」（93.10.23 教師訪談紀錄）明明的小一老師也針對她的困難提出她的問題，明明的小一老師說：「開學到現在，我一直有一個困擾，就是我是否該將明明每天在學校發生的狀況跟明明的媽媽說，我沒有常常跟她說是怕造成家長的擔心」，明明的幼稚園老師以她過來人的身份，提供以前的做法「以前明明是讀半天班，媽媽來接明明時都會問我們今天的狀況，我都會主動並詳細告知，明明最近如何如何……媽媽就會說：「對、對、對，她在家裏也是這樣」（93.12.23 教師訪談紀錄），小，幼老師透過這樣的過程，彼此交換輔導心得。

在「與家長密切接觸」上，我們常利用放學時間與明明的媽媽聊明明的近況，有時聽到媽媽說：「明明最近進步很多」，我們就會感到無比的欣慰，但有時還是會聽到媽媽說：「明明近來情緒不穩，在學校常常與人起衝突」，此刻我們也會說說我們的想法、為她加油打氣，並提供最新的亞式症文獻送給媽媽參考。

在「研究小組討論」上，我們通常利用忙完教學工作的空檔，三人聚在一起討論明明的近況，一起構想如何協助明明的小一老師，解決現場所遇到的困難，「明明最近狀況不穩定，在下課常與其他年級發生衝突怎麼辦？」「以前幼稚園沒有下課好像沒有這樣的困擾」「這樣的狀況沒有改善可能需要尋求專業人員進來支援」由於明明的狀況時好時壞，我們除了持續表示我們的關心，也希望為明明的小一老師盡最大的努力。

在「尋求特教巡迴輔導老師協助」上，由於明明的狀況一直不穩定，有些時候並非以我們的能力，就能解決明明目前的問題，因而我們會在必要時，邀請特教巡迴輔導老師，一起加入輔導明明的行列，例如：明明的小一老師提到：「由於明明的社會互動技巧差，很容易就跟別人發生爭執，現在明明除了會生氣外還會動手打人，剛開學同學還會讓她，漸漸的當同學不讓她時，與同學發生爭執就會越頻繁、、、」。

巡迴輔導老師建議，我們可以教她一些技巧，用語言表達說出自己的情緒，例如：我很生氣快要打人了，老師這時可以適時介入「我來幫你想想辦法」「你一定不可以打人」「做什麼樣的活動可以消氣」「容許給予 5 分鐘去喝水緩和情緒」「多給予社會情境的故事，因為別人的感受她很難懂，在家可請媽媽一起幫忙，多講述這類故事給明明聽」「亞斯伯格症的孩子不喜歡別人在一旁嘮叨，我們可以利用行為契約表、增強物來改變明明負面的行為，請媽媽在家一起來幫忙，效果會更好」，老師對於負面行為態度要堅持，社會技巧要引導，生活規矩是要教的（93.12.23 教師訪談紀錄）。透過特教巡迴輔導老師的協助，我們的輔導技巧又多了新的方向。

三、明明在小一的學習適應狀況

我們根據明明小一老師的訪談紀錄，將明明目前在一年級最常見的學習適應

問題可分為五方面來說明。

(一) 在人際互動關係方面：

明明的交友會侷限於固定、單一的對象，一旦遇到分組遊戲，她會執著與某一位同學在一起，當事與願違時，她就會情緒不穩定，不配合團體活動，影響全班秩序。以下就是現場發生的例子。

十一月十日星期三是我們全部一年級小朋友進行闖關遊戲的時間，我要班上的孩子們自己找三個人一組，明明一直抓著安安的手不放，安安說：「我們已經三個人了，我不能跟你一組。」，可是明明還是不願意放棄，堅持要跟安安在一組、、、(93.11.11 教師訪談紀錄)。

(二) 在溝通方式方面：

明明較不容易站在他人立場去想，只有以自我的想法來解釋所看到的事，因此會固執己見，常與人爭執。

前幾天明明與班上的凱凱發生爭執，我要他們相互道歉並握握手，但明明堅持自己沒有錯，不肯向對方道歉，最後我只好說凱凱你比較有風度，你向他道歉才化解這場糾紛(93.12.23 教師訪談紀錄)。

(三) 在想像力及思路的僵化方面：

對於改變例行性的活動很在意，轉換過程前若沒有事先預告，明明會哭鬧並且堅持一定要完成例行活動，否則不參與其他活動。

十一月二日星期二的第一節下課，小朋友都到我的辦公桌前排隊，因為今天作業集滿十個好寶寶章的小朋友可以來換貼紙，明明也是其中的一個人，由於排隊的人很多，還沒有輪到明明上課的鐘就響了，這時她的情緒馬上就激動了起來，因為她沒有換到貼紙又沒有下到課，資源班張老師這時剛好走進教室，她要

帶明明到資源班上課，「我今天不要去」：明明生氣的說，張老師問我為什麼明明會這麼激動，我告訴她：「因為為了換貼紙，所以沒有下到課。」，張老師知道了原因，就告訴明明：「那妳今天不要去資源班」，然後就轉身離開，明明跟在張老師的後面不斷的大叫，然後衝出了教室，一路跑到學校的側門才停下來，明明的腳不斷踢著大門，我的猜測明明可能想回家吧！情緒一直很激動...」(93.11.11教師訪談紀錄)。

(四) 在感官與動作方面：

上小一後明明停止到醫院做感覺統合課程，好一陣子她都踮著腳尖走路或雙腳懸空上課，怎麼勸明明都不肯改變姿勢。

我覺得明明走路怪怪的，常顛著腳走路，我問她怎麼了，她告訴我因為我覺得教室很髒，說完明明就顛著腳走回自己的位置上，坐下來之前還看看自己的腳有沒有很髒。在外面活動也是如此... (93.12.3 教師訪談紀錄)。

(五) 在情緒方面：

明明無法接受他人意見或批評時，她會情緒失控發脾氣，且大聲說話。在幼稚園階段，明明除了持續到醫院做治療外，我們也和她訂定了學校與家中的生活契約，並配合結構化教學，發現明明在畢業前對於情緒的管理已有明顯的進步。但從幼稚園畢業後，由於小學的學習環境與作息時間是與幼稚園截然不同的，小學教室內的情境佈置，課桌椅佔去教室的部份空間，沒有角落玩具，明明都需要適應的時間。

隔壁班是要脫鞋子才能進教室的班級，有一天明明穿了鞋子跑到別班，被別班孩子糾正，明明哭著回到教室，她很生氣的告訴我：「是他們不對」、「我不知道要脫鞋他們就罵我」、「我很想打他」用手指著隔壁班，向我反應她的情緒...。

(93.10.21 教師訪談紀錄)。

四、研究小組所遭遇的問題與省思

經歷了一段時間，藉此追蹤輔導的研究，我們面臨到一些問題如下說明：

(一) 小，幼老師合作的困境

我們必須考慮不影響班務，利用午休或下班時間來進行與小一老師訪談。然而，因為顧及明明媽媽的感受，取消了入班觀察的機會，我們的訪談內容只著重於明明小一老師的口述，無法親自在現場觀察，或了解行為發生的來龍去脈，只能知道事件發生的表面狀況，這是無法入班觀察後，我們在資料收集上最難克服的地方。

(二) 缺乏適切的特教支持系統

小一老師只有一個人單打獨鬥面對問題，不像幼稚園一班兩位老師可互相商量，並且擁有特教巡迴輔導老師一週一次駐班輔導協助，這也是小一老師面對特殊生，覺得最感無力的地方。此外特教團隊的協助，隨著特殊生幼稚園畢業就中斷，輔導的工作無法持續，這對特殊生來說是相當不利的。

(三) 小學特教研習活動頗缺

在我們與明明小一老師接觸的過程中，我們發現小學對於罕見的特殊個案相關的研習活動相當缺乏。以亞氏症為例，明明的小一老師幾乎沒有機會參加特教研習活動，只能憑藉著資源班的支援、自己多年的教學經驗，以及明明的媽媽送的書，獲得對亞氏症的了解，所以在訪談的過程中，明明的小一老師會不斷會向我們反應，有時她也會懷疑自己的輔導方式是否恰當，會不會有不良的影響，顯示出明明的小一老師很需要專業人員的支援。

（四）家長與教師的角色調適

在幼稚園就讀階段，我們與明明的媽媽，已經建立起不錯的信任與感情，親師在良好互動之下，使得明明在幼稚園畢業前夕，就有顯著的成長與進步。然而在明明上小一後，這樣的關係仍持續保持著，媽媽時常告訴我們明明的現況，我們也期盼能運用各資源來協助家長與明明，但站在尊重小一老師的立場，我們扮演的角色需拿捏的好，不能太越權，才不會傷害到小一老師，這也是我們在進行此項研究覺得最難做到的一部分。

（五）小一老師對亞氏症瞭解有限，待協助：

目前亞斯伯格症的文章、文獻很少，市面上如果有出版的書籍或論文，研究小組就會盡力蒐集，收集到的資料我們也會各準備一份給小一老師與家長分享，但這些書籍大都偏重理論，需要花時間理解。幸好，目前幼稚園的巡迴輔導老師也有輔導過亞氏症的個案，對其理念也很清晰，並樂於幫助我們，於是我們邀請她參與小一老師的訪談會議，以解開小一老師心中的疑慮並提供意見給予參考，當時的確讓小一老師收穫不少。可惜礙於巡輔老師業務繁多，只能安排這麼一次的對談，雖有好的收穫，但也無法長期幫忙明明的種種突發狀況。

柒、結論與建議

本行動研究為單一個案研究，旨在探討亞氏症幼兒經學前階段輔導後，發現個案有顯著的進步與成長。研究小組也希望藉此研究，來了解亞氏症幼兒上小學一年級的學習情形，並協助她能適應新的學習環境，經過了一段時間的訪談、觀察紀錄，並依據研究目的來做結論與因應的建議，如下說明：

一、結論

茲將本研究結論歸結為九項，分別說明如後。

- (一) 經過觀察及小幼教師協商，研究小組若出現於教室會導致個案分心並有礙其學習，為了解決家長心中的疑慮與尊重個案學習的權利，觀察方式需調整為非參與式，改以訪談小幼教師方式取代入班觀察與攝影，希望不要為此研究而造成個案負面的影響。
- (二) 受限於參與方式，研究小組常只能知道事件發生的表面狀況，無法完全理解行為脈絡，如：我們知道個案出現了攻擊的行為，但卻不知其情緒何時就開始醞釀？之前是否有徵兆？為何以攻擊的方式解決問題？我們只能在訪談時才能得知片面的消息，過程的點滴會因為沒有被發現或立即輔導而產生行為的偏差。
- (三) 小學老師對教室的管理是屬於包班制，也必須兼顧學科的進度，班上若有融合生，只能靠有限的資源班教師協助，又缺乏其他奧援下，獨自承擔輔導職責，人力稍顯不足，有需要其他專業人員協助分擔。
- (四) 研究小組與小一教師互動時，即便對問題的解決有任何想法，常不自覺地擔心越權而不敢提出實質建議，只能禮貌且委婉地做訪談，將問題擺在心中，私底下思考、討論該如何表達是好？
- (五) 小學每堂課皆有下課 10 分鐘的空檔時間，對於不懂得與人互動、又不會自我學習的明明而言，這時段會讓她覺得無所適從，易與同儕產生磨擦。因此提出反應，尋求輔導人員協助，情況已有所改變。
- (六) 明明與同儕間漸漸出現口角的爭執，並口出惡言，攻擊同學。並且伴隨著強迫行為如：持續地顛腳尖走路、雙腳懸空坐在位置上而無法持久書寫測驗卷…等失控的行為，這些行為都是在幼稚園裡從未發生過的事情。我們也感到詫異！研究小組提供建議，在幼稚園曾實施過與明明訂定生活契約來約束她不當的行為，效果還不錯。小一老師聽了之後，也試著採用，後續成效還得需要持續觀察之。
- (七) 從追蹤輔導過程中，發現輔導傳承的機制不夠完善，目前對於特殊生由幼稚園進入小學的轉銜方式，只有在八月份透過輔導室，讓小幼老師以簡短

座談的方式進行，之後特殊生進入小一後如何適應、適應狀況如何，教育政策上並沒有再做追蹤的工作，這樣短暫的經驗傳承，我們認為這是不夠的，而且相當可惜。

- (八) 特殊教育研習時常著重於與智障生、聽障生、肢障生...等相關的課程，但鮮少辦理不常見的特殊案例，如：亞氏症兒童之相關研習活動。所以當教師們接到不常遇見的個案時，並不了解從哪裡可以得到支援？讓老師獨自摸索，使得融合生會在不同階段經歷不同的老師，有可能也會錯失輔導良機。
- (九) 對於上小一的融合生而言，倘若有了幼稚園老師的協助，藉由對幼稚園老師的熟悉度與信任感可以幫助她及早適應小學環境。所以小，幼老師平時應建立友好的互動關係，才能有效幫助融合生，想要跨越小一與幼稚園的校園文化，似乎還要再努力！

二、建議

依據前述研究結論，研究小組提出未來幼、小教師協同輔導的可行建議，期對特殊幼兒實際輔導工作能有所助益。茲歸結十項建議如下：

- (一) 小，幼教師可考慮在未開學前先凝聚輔導共識，藉由轉銜會議，說明特殊個案的狀況，並協商可進班的方式，如：幼稚園老師協助小學老師教室環境的佈置（讓小，幼環境差異不要太懸殊），討論不影響個案情況下，可順利入班觀察個案的時間，並提供相關的輔導教學經驗。
- (二) 小，幼老師彼此平時應多聚會如：舉辦郊遊活動、聚餐聯誼，藉此交換教學心得，互相分享、培養感情，才能知無不言、言無不盡，打破校園文化的藩籬，讓幼小銜接教育能順暢落實。
- (三) 除了觀察個案在學校的現況與訪談小一老師外，定期和家長聯絡也是有其必要性，來了解特殊行為發生的來龍去脈，以彌補我們所遺漏的一面。
- (四) 在專家協助上，可利用巡迴特教老師來園進行輔導其他特殊生時，將個案

在小學遇到的學習適應問題，提出來跟她討論。此外，也可邀請她與個案的小一老師進行座談，請她針對小一老師所面臨的問題，以專家的角度提供相關意見，而透過我們所邀請的輔導人員，有時可以成為小、幼老師間的媒介，取代我們所不敢言的部分；同時，我們所蒐集到的相關學術論文研究與書籍也提供給小一老師參閱，一同成長。

(五) 持續申請芳和國中的特教資源，定期派特教老師入班觀察協助個案，有必要時，會抽離個案進行個別輔導。

(六) 家長、老師與個案需要一起訂定家庭與學校之生活契約，每天陪個案一同完成省思的工作，如：附錄二，以改善不穩定的狀況。

(七) 親子共讀圖畫書—兒童情緒管理(2)問題解決系列套書，這是一套讀『心』的書籍，可以讓個案知道自己和別人有不同的想法，家長和個案一起討論故事中正向和負向的行為，協助心靈成長。

(八) 從追蹤輔導過程中，發現輔導傳承的制度不夠完善，轉銜會議不夠落實，特殊生進入小一後，輔導機構不應該因為學制變了，輔導工作也中斷了，輔導人員應持續不斷繼續給予協助，教育政策上也應該做追蹤的工作，才知道特殊生的情況是否得到改善，特殊教育機構才有存在的價值。

(九) 建議特教輔導團或巡迴輔導老師能建立加強聯繫機制，當獲知學校有不常見的特殊個案時，應立即舉辦相關研習活動，讓有需要的教師，都能藉由研習活動獲得寶貴的知能與輔導策略，並且結合這些參與研習的老師們之實務經驗，大家互勉互通互相扶持，才能將這不常見的特殊個案建立資料，以做經驗傳承的工作。

(十) 關於亞氏症的資訊過於缺乏，家長與老師能獲取的訊息有限，建議相關單位能多辦理亞氏症的講座、研習活動，提供相關的文章、書籍…等多宣導，讓家長和老師可以更瞭解亞氏症，能運用更有效的輔導策略幫助亞氏症兒童的發展。

參考文獻

王大延譯（民 85）。自閉症與亞斯伯格症。台北市：中華民國自閉症總會。

楊宗仁譯（民 93）。亞斯伯格症者實用教學策略「教師指南」。台北市：心理出版社。

蕭麗珠（民 93）。社會故事教學對亞斯伯格症幼童社會能力之影響。國立屏東師院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

林萬億、王仁宏、王靜惠、黃韻如、林燕玲、徐美鈴、陳香君、李書文、朱中正、溫雅蓮、黃伶蕙、張信務等著（民 93）。學校輔導團隊工作。台北市：五南出版公司。

附錄一：**結構化教學表 (8:30~9:00)**

星期	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
角 落 活 動				玩 具 分 享	
日 期 表 現					

日期表					

附錄二：班級契約表

我會把……做好

	我會把書包放好	我會放好餐袋、水壺	我會自己畫日記圖	我會自己選角落	我不亂發脾氣	一起回教室	上課時我會先舉手再發言	上課時我會坐好不隨意離開座位	不隨意走來走去 放學時會自己收拾書包、穿鞋	統計
2/23										
2/24										
2/25										
2/26										
2/27										
3/1										
3/2										
3/3										
3/4										
3/5										
3/8										
3/9										

3/10											
3/11											
3/12											
3/15											
3/16											
3/17											
3/18											

附錄三：

教師訪談紀錄表

時 間		地 點	
參加人員		紀 錄	