

人本心理學在特殊教育情意課程的運用

張美華、簡瑞良

摘要

情意課程對於身心障礙學生顯得相當重要，因為要克服因障礙的限制所帶來生活、學習與人際的種種挫折感，極需有賴於良好的情意能力。人本心理學很強調個人價值的發展、對人的同理與接納等觀念，對身心障礙者應有提升情意能力的功能。本文旨在嘗試整理人本心理學一些可運用在特殊教育情意課程設計的觀念，如自我價值、自我覺察、自我概念、同理接納及自由責任，並介紹特殊教育情意課程的意義與模式，及舉例說明人本心理學理念如何實際運用於特殊教育情意課程的設計。

中文關鍵字：人本心理學、情意課程、特殊教育

英文關鍵字：Humanistic psychology, Affective curriculum, Special education

壹、前言

郭為藩（1992）曾指出人文教育（即人本教育）學者提倡全人課程（global curriculum），認為情意教育的價值超過特殊教育學者一向強調關注的認知發展。林建平（1990）指出人本心理學代表人物 Carl R. Rogers 對傳統教育太過重視智育及缺乏情感教育有相當大的批評，並認為這樣的教育可能把人類導向不負責任、冷漠殘忍及兇暴無情，最後走向毀滅。雖然如此，情意課程不論在普通或特殊教育，相較於認知與技能課程卻有較被忽略的情形。張美華和簡瑞良（2006）認為身心障礙學生因其障礙導致學業學習或人際關係經常充滿挫敗經驗，不僅造成了學習動機的降低，也產生了情緒與社

會行為問題，因此特殊兒童對情意教育的需求並不低於一般兒童。

人本心理學的教育理念強調以學生為中心，尊重每個人獨特的自我發展，也尊重每位學生在學習上個別差異的展現（張凱元，2003）。郭為藩（1992）強調人本教育代表一種教育精神、一種教育態度。人本教育本質在把學生當作一個有潛能、有個性且能夠改變的個體。人本主義的教育工作者則透過個別化的教學過程指導學生如何立身處世、自立立人及發揮自我生命價值。同時，郭為藩（1992）認為人本教育很注重情意教學，是一種認知情意並重的教育。由上述學者觀點可知，人本教育強調情意教學、尊重個別差異及重視個體自我發展，這些理念與特殊教育強調的理想相當契合。

本文主要目的在於嘗試整理人本心理學一些可運用於特殊教育情意課程設計的觀點、介紹特殊教育情意課程的意義與模式及舉例說明人本心理學觀念如何實際運用在特殊教育情意課程設計。期待能給予特殊教育相關人員一些參考與建議。

貳、人本心理學可運用在特殊教育情意課程設計的觀念

人本心理學研究重點在於人的經驗、價值、慾念、情感及生命意義的主題（張春興，1989）。Merry(1995/1997)認為人本心理學研究重點在於如何讓生命更有品質、讓人能夠發展成長、人的創造力、愛、內在本然(intrinsic nature)、存在(狀態)、蛻變過程(becoming)、個己性(individuality)、意義、知覺、現實、統整感(unity)及自我一致性(self-consistency)。鐘秋玉(2004)認為自我(self)是人本心理學的核心概念，動機、思想、意向、偏好、興趣、價值、感受、自我觀念及內在經驗是人本心理學所關心的研究主題。歸納上述學者觀點可知，人本心理學很重視自我價值、自我覺察、自我概念、同理接納及自由責任等主題，而這些主題的觀念正可運用於特殊教育情意課程設計。以下簡要說明這些觀念與特殊教育情意課程上的關係。

一、自我價值(self-worth)

許多研究皆支持當學生失去自我價值感而產生低自尊(low self-esteem)時，即會衍生許多學習、社會情緒行為及心理適應方面的問題(Brooks, 1992; Cross, 1997; Goodwin,

1999; Harter, 1993; Street & Isaacs, 1998; Turner, 1999)。Klesse(1994)和Schine(1991)也認為當學生能自覺他們的貢獻對別人而言是有價值和重要的即能提升自尊。因此，特殊教育情意課程一個很重要目的，即是協助身心障礙學生能對團體或別人產生貢獻並進而發展其自我價值。自我價值與人本心理學所強調的自我實現、自尊需求及尊重關懷等觀念亦有相當密切相關。筆者認為自我價值是自我實現的基礎，別人對個體的愛、尊重與關懷態度是滿足其自我價值和自尊需求的一個很重要的來源。

二、自我覺察(self-awareness)

Webber, Scheuemann, McCall和Coleman(1993)強調自我覺察自己的行為可以促使行為改變。Nevis(2000/2005)嘗言「沒有覺察就沒有改變」(頁174)。認知行為學者亦指出自我覺察是自我控制的關鍵(Snider, 1987; Mathes & Bender, 1997; Swaggart, 1998)。許多身心障礙學生如注意力缺陷過動症、情緒障礙、學習障礙及智能障礙等皆有自我控制能力低落的問題，因此，自我覺察及自我控制能力的提升是特殊教育情意課程的重點。

三、自我概念(self-concept)

Weinhold和Hilferty(1983)指出自我概念是指我們對我們自己的觀點。魏麗敏和黃德祥(1995)指出自我概念即是指個人對於自己的看法，也是個體內在自我的總和。Lerner和Kline(2006)認為青少年過度的敏感(overly sensitive)，導致許多學習障礙學生伴隨著社會、情緒及自我觀念的問題。呂勝瑛(1985)嘗言自我概念是由個體對自己的全部信念和態度所組成，它決定我們對自己

能力的認定，也決定了我們對自己的認同，並認為今日許多社會嚴重問題來自於缺乏對自我的認同及充滿疏離感。由上述學者觀點可以了解，自我概念與個人的人際關係、心理調適、學業能力及情意能力等有密切相關。尤其許多身心障礙學生因其障礙本身導致學業、生活及人際的挫敗，深深地打擊其自我信心及影響其自我概念的發展。因此，如何透過情意課程的設計讓身心障礙學生發展正向的自我概念及提升自信心，應是特殊教育相關人員值得努力的方向。

四、同理接納

(empathy and acceptance)

根據張春興（1989）的定義摘要，同理心即是指設身處地去體會別人心情的心理歷程；接納是泛指對自己、對別人、對世界所抱持一種積極認可與接受的態度。張凱元（2003）強調 Rogers 認為傾聽與接納是人本學習的最重要原則。筆者認為傾聽即是同理心的第一步，並認為從 Rogers 的觀點來看，當個體處於被傾聽、同理及接納的情境中，自然而然即會產生自我成長的力量。身心障礙學生如能獲得普通班教師與學生的同理及接納，融合教育的成效方能顯現。另一方面，身心障礙學生如能透過情意課程設計，也能學會同理別人及接納別人和自我的態度，將有助於其人際與情緒能力的提升。

五、自由責任

(freedom & responsibility)

劉明秋（1990）指出從 Rogers 的觀點，健全人格的其中一個特徵即具有自由感(A sense of freedom)，能體會到選擇及行動的自由，並相信未來是自由身所決定的，並非受

制於過去經驗及外在環境。呂明和陳紅雯（1992）根據美國人本主義心理協會的第一任會長 James Bugenta 觀點，認為「人可以做選擇」、「人有責任心」是人本主義的重要觀點之一。張蕊苓（1991）在 Gerald Corey 的譯著中指出 Rogers 所創的個人中心治療法，把決定治療方向的責任交給當事人 (client)，讓當事人為自己選擇價值與目標，讓他們自己有做決定的機會。由上述學者觀點可見自由與責任是人本心理學所強調的觀念。讓個體在自由做決定之際，也能學會承擔決定之後的責任，進而學會如何做明智選擇和自我責任感，這也是情意課程中很值得重視的一部份。雖然身心障礙學生有些因認知能力或其他障礙的限制，不見得有能力做決定和選擇，但是透過教師的引導、示範及不斷練習或許也能學會去做決定。

參、特殊教育情意課程的意義和模式

情意課程在目前並沒有一致的定義，許多學者對特殊教育情意課程的意涵亦可能有不一致的觀點。張美華和簡瑞良（2006）曾基於情意教育學者們的觀點，嘗試為特殊教育情意課程下一個暫時性定義：

特殊教育情意課程乃是一套針對特殊學生情意能力的提升所設計的課程，其主要目的在於培養特殊學生能夠看重自己，發現自我價值觀，及增進自我控制、人際關係與正向思考的能力。（頁 27）

綜合鍾聖校（2000）及張美華和簡瑞良（2006；2007）對情意課程的觀點，特殊教育情意課程設計模式應可分為以下四

種：

- 一、獨立式：獨立式是單獨設計一個情意教育方案或活動來進行教學。
- 二、融入式：融入式是由教師將情意教學融入各個學科單元內容或融入在某一學科或融入學校活動及一些儀式當中，筆者認為在原本教材中，聯結或組織有關合適的情意教育內容，也應是融入式情意課程設計的重點。
- 三、身教式：身教式強調教師的身教，教師能以身示範出情意教育的精神和對特殊學生的愛意與善意。
- 四、境教式：境教式強調境教，重點在於佈置一個充滿溫馨、愉悅與和諧的物理學習環境及營造一個充滿溫暖、支持與接納的心理學習環境。

肆、人本心理學觀念在特殊教育情意課程設計的運用

人本心理學能運用於特殊教育情意課程設計的觀念相當豐富，同時各個觀念隨著情意課程設計的四種模式又可設計出相當多的情意課程。本文嘗試從上述的五個人本心理學重要觀念，結合上述的四種情意課程設計模式，拋磚引玉地提出一些情意課程設計的要點，供特殊教育相關專業人員參考。期待特殊教育或普通班教師也能重視情意課程對身心障礙學生的重要性，並進而依據學生的需求及自己的專業判斷去設計合適身心障礙學生的情意課程。

一、發現自我價值

(一)教學目標設定

學生能透過情意課程活動，發現及體會到自我價值，提升對自我的信心。

(二)課程設計原則

1. 以引導方式，讓學生思考自己擁有哪些能力、天賦、價值及值得珍視的人、事、物等。
2. 以回饋方式，讓學生及師生在彼此的回饋互動中了解自己的優點與價值。
3. 讓班上每位學生都能有被同學回饋其優點或有良好事蹟、作品被公佈在公佈欄的機會。

(三)活動方式的選擇

1. 採用「獨立式情意課程設計模式」，設計一些能提升自我價值的情意課程活動，如輪流分享「我會什麼？」、「我的優點」或進行「優點轟炸」，讓學生彼此回饋及講述別人的優點與價值。
2. 採用「境教式情意課程設計模式」，可以在教室放置學生作品、張貼學生對家庭或對學校的貢獻及良好的事蹟行為，如 oo 學生曾帶 xx 學生到保健室擦藥等。
3. 採用「融入式情意課程設計模式」，如結合智能障礙類的生活教育領域課程，讓學生發現他可以做的家事及對家庭的貢獻與價值。

(四)調整或改變之處

如果針對重度、多重、聽覺或語言障礙等學生，此活動可採「身教式情意課程設計模式」，由教師主動以肢體動作如輕拍學生肩膀、輕握學生的手或豎起姆指告訴他們的優點及肯定他們的表現與貢獻。

二、增進自我覺察

(一)教學目標設定

學生能透過情意課程活動，增進自我覺察能力，並進而提升自我控制能力。

(二)課程設計原則

1. 教導學生觀察自我的呼吸、行為動作、想法及情緒等。
2. 先要讓學生把心靜下來，方能有效地進行自我觀察。
3. 告訴學生觀察自我的動作、想法及情緒等可以幫助自己控制自己的情緒與行為。

(三)活動方式的選擇

1. 採用「身教式情意課程設計模式」，教師於教學過程或學校活動中，能夠示範觀察與調勻呼吸或觀察自己的想法、情緒與行為動作技巧，並分享在此過程中的感受心得。
2. 採用「獨立式情意課程設計模式」，設計一些能提升自我覺察能力的情意課程活動，如「觀察呼吸」、「感覺我的動作」、「找出讓我不快樂的想法」、「我現在在做什麼？」、「我最常做的事？」、「什麼行為讓人喜歡？」、「什麼行為讓人討厭？」等，利用早自修或合適的彈性課程時間來進行。
3. 採用「融入式情意課程設計模式」，觀察或調勻呼吸及觀察自己的動作可以結合身心障礙學生的體育進行。如果是智能障礙學生亦可結合社會適應領域課程，訓練學生觀察自己的社交行為，以提升社交技巧。

(四)調整或改變之處

如果針對重度、多重或有語言溝通障礙等學生，可採用替代性溝通方式，讓學生用畫出顏色或舉出不同顏色卡片來表達目前的

情緒狀態。另一方面，也可採用鏡子或錄影方式，讓學生能觀察自我的行為及情緒反應。

三、提升自我概念

(一)教學目標設定

學生能透過情意課程活動，增加對自我的認識，提升自我概念。

(二)課程設計原則

1. 盡量給予學生正向回饋如指出其進步之處或肯定其表現和能力等。
2. 安排合適的機會與活動及調整課程與評量方式，讓學生有經歷成功的經驗。
3. 教導學生盡量用正向語言鼓勵自己及肯定自己如「我進步了！」「我完成了！」「我做得很棒！」等。

(三)活動方式的選擇

1. 採用「獨立式情意課程設計模式」，設計一些能增進自我概念的情意課程活動，如「自我畫像」、「我的故事」、「我最感到驕傲的三件事」、「我最棒的經驗」、「用三句話描述我」等。
2. 採用「融入式情意課程設計模式」，可結合國語課，讓學生描述「我」的一些正向句子或寫有關於「我」的日記或短文。另一方面，也可結合美勞課，讓學生畫或做一些有關於「我」的作品並與同學、老師彼此分享。
3. 採用「身教式情意課程設計模式」，教師能於教學活動中經常發現及指出學生的進步、肯定學生的努力、讚美學生的優點與貢獻、感謝學生的幫助與良善的行為等，並避免用責罵、批判、諷刺的話語教訓學生。

(四)調整或改變之處

如果針對重度、多重、學習障礙及自閉症等學生，可以用布偶遊戲、動物玩具、畫畫方式來分享自己或表現自己。另一方面，教師可藉由溫暖關懷及肯定的眼神、表情、口氣或一些善意的肢體動作如握手、豎大拇指、拍手等肯定他們的表現。

四、增進同理接納

(一)教學目標設定

學生能透過情意課程的互動練習提升體會別人心情感受的能力，透過接納自己的缺點與限制過程中也能接受別人的缺點與限制。

(二)課程設計原則

1. 教師能經常示範同理及接納別人和自己的限制與缺點的態度。
2. 透過角色扮演，讓學生經歷不同角色的轉換，也培養同理別人心情感受的能力。

(三)活動方式的選擇

1. 採用「境教式情意課程設計模式」，訓練一些能力較強的學生擔任助人小義工，去示範或表現助人及體諒原諒別人的行為。同時，也盡可能訓練每位學生，讓他們有協助或體諒別人的機會。
2. 採用「身教式情意課程設計模式」，教師經常身教示範對學生體諒和接納的態度或分享自己體諒和接納別人的經驗與心得。
3. 採用「融入式情意課程設計模式」，可融入於國語課，引導學生體會課文中的人或動物之心情感受並思索他們為何會如此？有否不得已的限制與苦衷？另一方面，亦可採「角色扮演」活動，讓學生輪流扮

演課文中的人或動物並分享心得。

(四)調整或改變之處

如果針對重度或多重障礙、自閉症等學生，可以讓他們參與角色扮演的某些部份。同時，教導他們能夠去體諒或接納別人的社交動作，如輕拍別人肩膀或微笑表示喜歡及接受某人。

五、體會自由責任

(一)教學目標設定

學生能在情意課程活動中體會自己可以有某些做決定或做選擇的自由，但自己也必須學會去承擔決定或選擇後的後果與責任。

(二)課程設計原則

1. 在學生做選擇或決定之前，教師應教導學生如何去做好的選擇或決定。
2. 在學生尚未做選擇或決定之前，引導學生去思考決定和選擇之後的後果與責任。
3. 教師應提供合適機會讓學生能練習做選擇或做決定。

(三)活動方式的選擇

1. 採用「融入式情意課程設計模式」，教師可結合作業的指定，讓學生對於作業有適度的選擇自由，例如有的學生可以選擇寫短文，有的可以選擇抄寫生詞或有的可以練習造句。
2. 採用「身教式情意課程設計模式」，教師可透過放聲思考(thinking aloud)策略，示範自己平時做決定或選擇時會思考哪些重點並要承擔什麼責任。
3. 採用「獨立式情意課程設計模式」，教師可設計一些情意課程活動，如「選擇與代價」、「自由與責任」、「我有哪些自由？哪些責任？」、「如何做明

智決定」等，教導學生做決定與選擇的策略，同時也教導學生承擔責任的態度。

(四)調整和改變之處

如果針對重度、多重或語言障礙等學生，可藉由教師的示範或角色扮演的練習，或呈現數種可供選擇的刺激物如香蕉、蘋果、葡萄等，讓學生練習選擇要吃何種水果。

伍、結語

人本教育的精神如肯定人的價值、發揮人的潛能、尊重人的選擇及重視生活化的學習等，皆與特殊教育的精神相當一致。許多人本心理學者強調情意學習的重要性，並認為那是教育很重要的目標與價值，值得過於偏重學業學習的台灣教育生態的教育工作者與家長們省思。學業性的知識技能固然重要，但對於許多無意或無力升學的身心障礙學生，生活技能及情意課程可能更形重要。

如何協助身心障礙學生在校園中能逐漸學會有助於其生活獨立自主的功能性技能與知識，也能學會一些情意技能，知道如何看重與鼓勵自己、如何尊重與關懷別人、如何看到自己的價值、如何控制自己的行為與情緒及如何生活得更快樂等，這些課題遠比一些學業性知識技能重要。張美華和簡瑞良（2007）強調情意課程的成效關鍵取決於教師的信念態度與身教示範，期待每位教師在面對身心障礙學生時皆能示範出一種積極關懷、尊重及無條件接納的人本教育精神，這些學生也自然而然能從教師的愛與關懷及同理與接納的身教中，學會接納自我及看到

自我的價值與未來的希望。

（本文作者張美華為國立嘉義大學特殊教育學系助理教授、簡瑞良為國立嘉義大學特殊教育學系副教授）

參考文獻

- 呂明、陳紅雯譯（1992）。**第三思潮：馬斯洛心理學**。台北：師大書苑。
- 呂勝瑛譯（1985）。增進自我概念。台北：遠流。
- 林建平（1990）。羅吉斯的理念在教育上的運用。載於劉明秋等著，**羅吉斯諮商理論初探**（頁119-162）。台北：天馬。
- 張春興（1989）。**張氏心理學辭典**。台北：東華。
- 張美華、簡瑞良（2006）。特殊教育情意課程設計模式與原則。**雲嘉特教**，3，26-32。
- 張美華、簡瑞良（2007）。**直觀教學法在特殊教育情意課程的運用**。特殊教育季刊出版中。
- 張凱元（2003）。**人本主義教育的理念與實踐**。台北：心理。
- 張蕊苓（1991）。個人中心治療法。載於王麗斐等譯，**諮商與心理治療的理論與實施**（頁287-322）。台北：心理。
- 郭為藩（1992）。**人文主義的教育信念**。台北：五南。
- 劉明秋（1990）。羅吉斯人性觀的探究。載於劉明秋等著，**羅吉斯諮商理論初探**（頁1-22）。台北：天馬。

- 鍾秋玉 (2004)。超個人心理學的人觀及其在教育應用上的可能性。《實踐通識論叢》，2，27-47。
- 魏麗敏、黃德祥 (1995)。《諮商理論與技術》。台北：五南。
- 鐘聖校 (2000)。《情意溝通教學理論：從建構到實踐》。台北：五南。
- Brooks, R. B. (1992). Self-esteem during the school years: Its normal development and hazardous decline. *Pediatric Clinics of North America*, 39, 537-550.
- Cross, B. E. (1997). Self-esteem and curriculum: Perspectives from urban teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(1), 70-91.
- Goodwin, S. G. (1999). Developing self-esteem in physical education. *Physical Educator*, 56(4), 210-214.
- Harter, S. (1993). Self and identity development. In *At the Threshold: the developing adolescent*, Feldmann, S. S. and Elliott, G. R. (Eds).
- Klesse, E. J. (1994). *The third curriculum II. Student activities*. Reston, VA: National Association of Secondary Principals.
- Lerner, J.W., & Kline, F. (2006). *Learning disabilities and related disorders: Characteristics and teaching strategies* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Mathes, M. Y., & Bender, W. N. (1997). The effects of self-monitoring on children with attention-deficit/hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education*, 18(2), 121-128.
- Merry, T. (1997)。《人本心理學入門：真誠關懷》(鄭玄藏譯)。台北：心理。(原著出版於1995)。
- Schine, J. (1991). *Connections: Service learning in the middle grades*. New York, NY: City University of New York.
- Snider, V. (1987). Use of self-monitoring of attention with LD students: Research and application. *Learning Disability Quarterly*, 10, 139-151.
- Street, S., & Isaacs, M. (1998). Self-esteem: Justifying its existence. *Professional School Counseling*, 1(3), 46-50.
- Swaggart, B. L. (1998). Implementing a cognitive behavior management program. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 235-238.
- Turner, G. (1999). Peer support and young people's health. *Journal of Adolescence*, 22, 567-572.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 14, 38-56.
- Weinhold, B. K., & Hilferty, J. (1983). The self-esteem matrix: A tool for elementary counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*, 17, 243-251.