統一編號
2009004650

Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education
Volumne IX

1.A Case Study of Internal and External Support System for Gifted Individuals with Learning Disabilities in Colorado, U. S. A.
Yung-Yi Wu ……...……..1
2.Effects of Word Recognition Teaching at Elementary Level:A Quantitative Synthesis of Single-Subject Researches
Yu-Yi Lin，Ming-Chuan Wang……9
3.Study of the Non-transition for the Jr. High Exceptional Students in Taiwan
Lin, Kun-Tsan，Lo, Ching-Shuei……29
4.The Effects of the Honor Program on Promoting Self-management Abilities of Students in Self-contained Special Classroom of Elementary School
Ching-I Hong，Huan-Huan Chang ……51
5.The Effects of Enrichment Curriculum for the Gifted Junior High School Students Who Have Passed the Identification of English Competence
Li-Ching Ko……...……75
6.The Working Model and Collaboration Model in the Professionals of Special Education in Taipei County
Juhsing Chang……...……..93
7.The Study on Parents' Psychological Adaptation of Parenting Young Children with Autism
Chwen-Chyong Tsau，Yu-Ling, Chuang……109
8.On Teacher Evaluation Criteria for Senior High Schools Special Educators
Li Ju Chen，Chin Hsi Chen，Mei-Ching Chung，Lily Chiang，Hui-Ju Chen……125
9.The Applied Study for Reflective Causes in Teacher Education of Adapted Physical Education as an Example for National Taitung University
Yu-Hsiung Cheng ……..…..149
10.The Study of Parents-Child Interaction, Sibling Relationship, Social Supports for Peer Interaction of Normal Siblings of in Primary School of Students with Mental Retardation
Liu Ming Sung，Wu Yai Wen……..175
11.The Research on the Awareness of the Resource Room Teachers' Public Relations in Kaohsiung County and Kaohsiung City
Liu Kuan-Wen，Chang Ying-Peng……195
12.An Investigation of Views on the Professional Standards of Special Educators for the Mentally Retarded Schools Special Educators
Chin-Tu Hsiao，Weiting Chen……..…..219

Published by
Department of Special Education &
Special Education Center
National Taitung University
National Hualien University of Education
November , 2007

東臺灣特殊教育學報 第九期
國立臺東大學
國立花蓮教育大學 特殊教育學系、中心 印行

東臺灣特殊教育學報
第九期
目 錄

1. 美國科州學習障礙資優者之內在與外在支持系統個案研究(英)
……吳永怡…… 1
2. 國小階段識字教學成效之後設分析---以單一受試實驗研究法為例
……林育毅、王明泉…… 9
3. 台灣地區國民中學畢業未升學身心障礙生追蹤調查研究
……林坤燦、羅清水…… 29
4. 榮譽制對國小啟智班學生自我管理能力影響之研究
……洪清一、張桓桓…… 51
5. 國中英語免修資優生參與充實課程學習成效之個案研究
……柯麗卿…… 75
6. 台北縣特殊教育相關專業合作模式及運作方式之探討
……張如杏…… 93
7. 父母教養自閉症幼兒之心理適應研究
……曹純瓊、章玉玲…… 109
8. 高中職特殊教育教師專業評鑑規準之意見及其選取研究
……陳麗如、陳清溪、鐘梅菁、江麗莉、陳惠茹…… 125
9. 省思原因在適應體育之應用研究-以台東大學師培機構為例
……程鈺雄…… 149
10 智能障礙學生國小非身心障礙手足親子互動關係、手足關係、社會支持與其同儕互動關係之研究
……劉明松、吳雅雯…… 175
11. 高雄縣市身心障礙資源班教師公共關係覺知研究
……劉冠妏、張英鵬…… 195
12. 啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」意見之調查研究
……蕭金土、陳瑋婷…… 219

國立臺東大學
國立花蓮教育大學 **特殊教育學系、中心 印行**

中華民國九十六年十一月

國立臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 96，9 期，1-8 頁

A Case Study of Internal and External Support System for Gifted Individuals with Learning Disabilities in Colorado, U. S. A.

Yung-Yi Wu
National Taitung University

ABSTRACT

The purpose of this study is (1) to explore the crucial effective factors of internal support for Gifted Individuals with Learning Disabilities(GILD), and (2) to explore the crucial effective factors of external support for Gifted Individuals with Learning Disabilities in Colorado.

There is one subject involved in this study. Qualitative research methods were conducted, an informal interview with parents of the subject, and structured open-ended questions were developed by the researcher in this study.

The main findings of the study are as follows:

(1)The crucial effective factors of internal support for the subject were:

1.Self-confidence 2.Beliefs 3.Attitude 4.Desire
5.Faith 6.Prayer 7.Passion 8.Loyalty
9.Self advocacy 10.Willingness to learn
11.Attentiveness 12.Drive and determination
13.Hard work 14.Positive outlook 15.Responsibilily

(2)The crucial effective factors of external support for the subject were:

1.family support 2.School support 3.Workplace support
4.Communities support 5.Society support 6.Church support
7.Governmental programs 8.Legal system support
9.Organizations (Such as ARC, Masons, IDEA) 10.Friend support
11.Techenology support

In general, the subject was satisfied with internal support and external support system, but there was still room to improve.

This study also provides recommendations to families, schools, communities, society, teachers,administrators and the public.

Key Words: Gifted Individuals with Learning Disabilities, Internal Support, External Support System.

INTRODUCTION

There are numerous well-known Gifted and Specially Talented person with Disabilities, such as Helen Keller(Author with blind-deaf, USA); Franklin Roosevelt (President of America with poliomyelitis, USA); Kevin Kern (Pianist/composer with partial sightedness, USA); Christopher Brown(Musician with poliomyelitis, USA); Stephen Hawking(Physicist with severely handicapped, English); Thomas Edison (Inventor with learning disabilities, USA); Tom Cruse (Movie star with learning disabilities,USA, Wu, 1998); Vincent Van Gogh(Artist with emotional disturbance, Netherlands); Louis Braille(Braille inventor with visual impairments, France); Ludwig Van Beethoven (Musician/composer with hearing impairments, Germany). And specially talented people with disabilities, so called “extraordinary people”, such as Yi-Tsou Hu(Symphony orchestra conductor with Down syndrome, China); Bin-Huey Lee(Famous singer with visual impairments, Taiwan, Wu, 1999); Tony Deblois (Pianist with visual impairments and autism, USA, Wu, 1999); Alonzo Clemens (Sculptor with mental retardation, USA., Treffert, 2003); Kim Peek(the Real Rainman with multi- handicapped, (Wu, 1997, 1998; Treffert, 2003); Ray Charles, Andrea Bocelli, and Stevie Wonder(Musicians with visual impairments, USA); Yamamoto(Another Van Gogh of Japan with hydrocephalic, Japan, Morishima, 1974); Yamamura (Artist of finger painting with mental retardation, Japan, Morishima & Brown, 1977); and many more. All of them were simultaneously gifted and specially talented with disabilities, those gifted and specially talented disabled people have contributed significantly to our society. Their success is due to appropriate education, internal support, and external support.

But most people do not consider that the person who has learning disabilities, visually impairments, hearing impairments, or even multiple handicaps(deaf --blind) may also be mentally gifted, or possess a special talent.

Statement of Problem / Research Hypothesis

There are at least 12 million students in the United States who have special education and health care needs (Jasper, 2005). Some of them have high IQs or possess special talents. We identified these children as the gifted and specially talented students with disabilities.

According to Johnsen and Corn (1989), two to five percent of the childrenwithphysicaland/or sensory disabilities are gifted. By this estimate, there are between 120,000 and 540,000 gifted and specially talented with disabilities students in the United States (Whitmore & Maker, 1985). These students may have visual Impairments, hearing Impairments, physical handicaps, emotional disturbance, learning disabilities, speech and language disorders, attention deficit hyperactivities disorders (ADHD), autism, and severe handicaps. These students are taught in both special classes and regular classes.

The individualized transitional education program (ITEP) is designed to help students with special needs transfer from school to adult life, including college, family, community, work place, and society. Many adults with learning disabilities are capable of successfully working in the community through ITEP. However, the area of internal and external support system for the gifted and specially talented students with learning disablities has not been systematically studied by researchers before.

The purpose of the study

The purpose of this study is to explore the crucial effective factorsof internal and external support system for Gifted Individuals with Learning Disabilities

(GILD) in Colorado.

Secondly, the findings of this study would provide valuable information for teachers, parents, and administrators to improve the internal support and external support for these students.

The results of this study will help learning disabilities individuals to promote to learn effectively.

Questions to be answered

The purpose of this study was to investigate the related factors that contributed to the internal support and external support for learning disabilities stu dents. Based on the related literature and discussions in proceeding sections, the following research were formulated in light of the purpose of this study:

(1)What are the crucial effective factors of internal support for the subject ?

(2)What are the crucial effective factors of external support for the subject ?

Since a qualitative method was used in this study, research questions were not limited to the above, and these two questions emerged for further exploration. The qualitative researcher uses part of the study to learn the important questions. Researchers do not assume that enough is known to recognize important concerns before undertaking the research (Bogdan & Biklen,1982). The above research questions were used as the basis of the structured, openended interview qustions.

Definition of terms

For the purposes of clarification, the following terms are defined:

(1)The gifted individuals with learning disabilities (GILD)

The GILD are those individuals of exceptional ability, specially talented, or those who had potential to achieve high performance with learning disabilities.

There is one subject selected for participating in this study, the subject was identified as a gifted with learning disabilities and recommended by the Disabilities Support Services (DSS) of University of Northern Colorado (UNC).

(2)Internal Support System

Internal support can be a grouped learning skills, working skills, social skills, communication skills,recreation skills, value, motivation, and beliefs .

(3)External Support System

The external supports may include such as family supports, school supports, community supports,work place supports, government supports, legal supports, and society supports.

METHODOLOGY

Research Procedures

The purpose of this research was to investigate the related factors that contribute to the internal and external support for the gifted individuals with learnning disabilities in Colorado. To accomplish this purpose, the researcher reviewed the literature, developed structured open-ended questions, and collected raw data from participants' informal interviews and informal interviews with subjects' parents, using qualitative methodology. The data collected were then analyzed and discussed.

Research Methods

(1)Structured Open-ended Questions Development

In order to provide this research study, the researcher developed a structured open-ended ques- tions. To develop the questions, the researcher first reviewed the literature and then included the possible related factors of internal and external support system in the draft structured, open-ended questions.

(2)Sampling Procedures

In qualitative research, all sampling is done with some purpose in mind (Lincoln & Guba, 1985). In this study, the purpose was to investigate the related factors on internal and external support system for the Gifted Individual with Learning Disabilities (GILD) in Colorado. A strategy was used to get possible access to the GILD. Since this study was designed to use human subjects for data collection. The letters, structured open-ended questions and related information to be used in the study were sent to the Institutional Review Board (IRB) of the University of Northern Colorado and approved by the IRB.

A graduate students with learning disabilities was be recruited for this study. Graduate students with learning disabilities were the primary population for this sample of convenience.Therefore,the subject was purposefully chosen.

A challenge to the researcher was to identify the GILD. Since the GILD was confidentially filed in the Disabilities Support Services (DSS) of University of Northern Colorado (UNC). First, the application form, letter, and structured open-ended questions information were sent to UNC Institutional Review Board (IRB) in early Spring, 2006. To possible access to GILD contacted, GILD with assistance provided by DSS, the researcher was able to receive the name, address,telephone number, and email address for student who are the GILD.

The researcher sent an email letter to the subject and encouraged him to agree to participate in this study. The subject were identified and agreed to participate in this study. An informal interview was conducted before the subject completed the questions, then structured open- ended questions was sent to the subject.

To assure confidentiality, primary investigator was the only person who had access to the name of participant and his respective identification number.

Data Collection and Analysis

The researcher attempted to find the crucial related factors of internal and external support that contribute to a successful transition by using data collection and data analysis. In qualitative studies, triangulation of data is important. Sources of information should be diversified and checked against each other (Lincoln & Guba, 1985). Since the all of the structured open- ended questions were answered by the subject, we did double check the information.

In a qualitative study, data analysis is the process of systematically searching and arranging the interview transcripts, field notes, and other materials.Analysis includes working with data, organizing it, searching for patterns, discovering what is important and what is to be learned (Bogdan & Biklen, 1982). The answers of structured open- ended questions were cut in to pieces and analyzed.

Subject Description

The characteristics of the subject participating in this study was described as follows:

Carl is a male subject with age of 28 from Idaho Springs, Colorado. He has reading, writing, and spelling problems. He is an UNC graduate with a bachelor degree in philosophy of public policy. He currently is pursuing his master’s degree in the School of Special Education at the University of Northern Colorado, and works for Development Will Disability Resource Center in Lakewood, Colorado.

With a first grade reading level in the traditional sense, he is currently working on writing a book about his experiences with Wagner's granulomatosis and dyslexia. He is hoping to raise funds so he can attend the University of Southern Carolina full-time next year. This will allow him to enroll in an inter- disciplinary

study of special- education and neurology or adaptive technology. He has the privilege of lecturing about his experiences and knowledge with Wagner's dyslexia and adaptive technology at schools and conferences.

His parents invited me to visit his family in Idaho Springs, Colorado and welcomed me very warmly. We had almost four hours of informal interview, and then they showed me the history of his family, and spoke with me about how they have paid attention and recognized efforts to Carl's achievements, provided with family support and financial assistance, and how they fight with the school system.

Carl is a very active person, and has received many awards, such as：

a.Recipient of Denver Metropolitan Mayor's youth award 1995.

b.Recipient of the Heroism Award for LifeSaving for Boy Scouts of America 1996.

c.Recipient of UNC Star of the Future award 2003.

CONCLUSIONS, SUGGESTION, AND RECOMMENDATIONS

The purpose of this study was to explore the crucial effective factors of internal and external support system for Gifted Individuals with Learning Disabilities (GILD) in Colorado, U.S.A..

Conclusions

Based on the findings of this study, the conclusions are addressed as follows：

(1)The crucial effective factors of internal support for the subject were:

a. Self-confidence b. Beliefs
c. Attitude d. Desire
e. Faith f. Prayer
g. Passion h. Loyalty
i. Self advocacy j. Willingness to learn
k. Attentiveness l. Drive and determination
m. Hard work n. Positive outlook
o. Responsibility

(2)The crucial effective factors of external support for the subject were:

a. family support b. School support
c. Workplace support d. Communities support
e. Society support f. Church support
g. Governmental programs
h. Legal system support
i. Organizations (Such as ARC, Masons, IDEA)
j. Friend support
k. Techenology support

Suggestions

The suggestions to the families, schools, communities, societies, teachers, administrators, and the public were:

(1)Suggestions for teachers

a.Be involved in their student's education, meet their needs.

b.Get the teachers involved in the process.

c.Be aware of the student's individual needs and challenges.

d.Find ways to be supportive of students' efforts and challenge them to strive beyond their expectations.

e.Do not place labels or limitations on what they can try to achieve.

(2)Suggestions for schools

a.Provide opportunities to assist students with their needs and wants.

b.Be flexible without sacrificing academic integrity, and to make accessibility the number one concern. The rest should fall in to place.

c.Provide safe environments for learning that mo- tivate individuals to learn more.

d.Offer supportive services and adaptive equipment necessary to facilitate the learning process.

e.Train faculty and staff to be sensitive, empathetic, encouraging, and offer unconditional positive regard.

(3)Suggestions for administrations：

a.Make sure that the faculty is trained properly to work with individuals with special needs.

b.Provide positive learning experiences and ensure that supportive services and adaptive equipment are available for individuals facing different challenges and adversity.

c.Provide training and education to help employers understand how individuals with special needs can contribute to their employment opportunities as well as the support services or adaptive equipment that might be necessary to complete the job or task.

(4)Suggestions for communities：

a.To be supportive of their participants dreams.

b.To make sure that buildings are accessible.

c.Make support services for training, education, and community involvement are accessible.

d.To support services that allow individuals to live independently.

e.Foster support for individuals to build a future where they feel they can contribute to society.

(5)Suggestions for families：

a.Respect their special needs children's opinions, differences, needs, and wants.

b.Offer training, education, and counseling and to provide encouragement.

(6)Suggestions for employers：

a.Listen to their employees' needs.

b.Have an accessible office.

(7)Suggestions for the public：

a.Continue to learn about special needs individuals and accept mainstreaming through more exposure the public will achieve a deeper understanding.

b.Accept that all individuals have something unique and special to offer in improving each others' lives and that we can all learn something from each other.

Recommendations for Future Research

The following are research studies recommended for researchers interested in these areas.

(1)In this study, the researcher was not able to recruit GILD subjects in the other categories, such as the gifted and specially talented students with visual impairments, emotional disturbance, attention deficit disorders/hyperactivities (AD/HD), autism, cerebral palsy, and multihandicapped. So studies of these populations are recommended.

(2)A longitudinal follow- up study of GILD studets should be initiated to track their future achievement and productivity.

(3)Qualitative methodology was used in this study. This method can be further used to investigate successful strategies for parenting GILD students .

(4)To begin to establish a unique knowledge base, future research is recommended to investigate whether GILD parents' expectations, acceptance, and stereotypic conceptions effect GILD students achievements.

(5)It would be informative to conduct cross- cultural study between Taiwan and Colorado, to compare the crucial effective factors of internal support and external support for Gifted Individuals with Learning Disabilities

REFERENCES

（略，若有需要請洽原作者）

美國科州學習障礙資優者之內在與外在支持系統個案研究

吳永怡
國立台東大學

摘　要

本研究之目的在於探討美國科羅拉多州一位資賦優異卻具有閱讀、書寫與拼字能力障礙的研究所學生，內外在支持系統：

一、探討學習障礙資優個案內在支持的重要因素。

二、探討學習障礙資優個案外在支持的重要因素。

本文以質性研究探討方式進行，並以結構化的開放問卷，正式訪談個案，及非正式的與個案父母進行訪談，等方式蒐集資料，進行分析。

本研究之主要發現如下：

學習障礙資優個案內在支持的重要因素：

1.自信　2.信仰　3.正向態度
4.欲求　5.誠實　6.祈禱
7.熱情　8.忠誠　9.自我支持
10.學習意志　11.懇切傾聽　12.動機與決心
13.努力工作　14.正向前瞻　15.責任感

學習障礙資優個案外在支持的重要因素

1.家庭支持　2.學校支持
3.職場支持　4.社區支持
5.社會支持　6.教會支持
7.政府的計畫　8.法律系統支持
9.組織的支持（如智障市民組織、同濟會、美國障礙者教育法案）
10.友人支持　11.科技支持

個案對於內在與外在支持系統覺得滿意，但仍有提升空間，本研究也提供個案給家庭、學校、社區、社會、教師、行政人員與大眾之建議。

關鍵字：學習障礙資優者、內在支持系統、外在支持系統

國立臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 96，9 期，9-28 頁

國小階段識字教學成效之後設分析---以單一受試實驗研究法為例

林育毅
國立高雄師範大學

王明泉
國立台東大學

摘　要

本研究目的主要採取文獻分析與後設分析法，以探討國內有關國小學生識字教學之成效。文獻分析內容依據研究年代、研究對象、研究方法、教學方法、評量工具、教學時間等方面選擇國內24篇相關文獻進行分析。另外對於研究進行PND效果值分析，發現識字教學的整體PND效果值為.885，在集中識字、分散識字及電腦輔助教學方面的PND效果值分別為.883、.932、.928。以不同的背景因素來看識字教學成效發現：(1)不同年級的識字成效分別為低年級.808、中年級.826、高年級.695(2)不同性別的識字成效分別為男生.815、女生.865(3)不同教學時間的識字成效分別為1000分鐘以下者為.808，1000分鐘以上者為.822。(4)不同障礙類別的識字成效分別為識字困難學生.830、閱讀障礙學生.807、智能障礙學生1.00、學習障礙學生.689、自閉症學生.847。

關鍵字：識字教學、後設分析、單一受試實驗研究法、PND

緒　論

一、問題背景

閱讀包括識字(word recognition)與理解(comprehension)，雖然理解才是閱讀的最終目的，但是識字卻是理解之基礎(胡永崇，民91)。學生在小學階段從學習閱讀(learn to read)，發展至經由閱讀來學習(read to learn)的過程，說明了每位學生的學習都必須透過閱讀來獲取知識(洪儷瑜，民94)。而識字雖然是閱讀的較低層次，卻也是最為重要的一環。識字不僅是兒童學習語文的基礎，同時也是開啟其他學科學習的鑰匙。識字學習和其他的認知技能一樣，必須達到自動化的程度，才算是熟練的閱讀。有效的識字才能使識字成為自動化，兒童如能具備自動化的識字能力，將來在學習上就可以達到更高的效率。反之，識字困難會造成閱讀不流暢，進而影響到文句理解以及知識的吸收。因此，字形的混淆、字音的錯亂以及字義的模糊，都會導致識字能力低弱，造成閱讀上的障礙。字彙和閱讀能力有很重要的關係，以中文的閱讀來說，至少應學會4500個字，才能

應付一般的閱讀(鄭昭明、陳學志，民82)。在教育部(民92)所公佈之「國民中小學九年一貫課程綱要」中，亦明定識字的三個分段能力指標：第一階段(1-3年級)能認識常用中國文字1000-1200字；第二階段(4-6年級)能認識常用中國文字2200-2700字；第三階段(7-9年級)能認識常用中國文字3500-4500字。由此可知基本的識字量不僅是學習的工具，更是學生學習國語文能力的重要指標之一。

Barbara, Jack及David(2002)綜合學習障礙之相關研究認為美國學習障礙學生中80% 具有閱讀困難，閱讀困難者90% 具有識字方面的問題。閱讀困難的可能原因是由於識字的自動化技巧失敗所導致(Bender, 2001)。根據教育部96年1月統計資料顯示全國國小階段之學習障礙學生為該階段全體身心障礙學生的18.87％(教育部，民96)。從數據中不難想像在國小階段有許多學生存在閱讀及識字困難的問題。因此，面對識字困難學生，如何有效地教導學生識字，使識字成為自動化的過程，來提高閱讀理解的能力，便成為很重要的課題。國內對於識字困難學生、閱讀障礙學生或是學習障礙學生的補救識字教學成效究竟如何正是本研究所欲探討的問題。

此外，受智力因素所影響的學生，其認知能力雖然較差，但並非全然不可學習，尤其是在倡導融合教育及社區家園的今天，如何讓智能障礙學生可以獲得一些生活上基本的溝通能力，功能性詞彙(Functional vocabulary)的教導也是一個不錯的選擇，所謂功能性詞彙係指可促進學生獨立生活之重要性詞彙。此類詞彙可依學生目前和未來環境及經驗中取得，它包括了常見、求生技能和社會性詞彙以及個人基本資料有關的各種詞彙(林千惠、何素華，民86)。智能障礙兒童因其注意力不易集中，較無法接受傳統的教學。有很多研究發現利用電腦不但可以幫助或彌補身心障礙兒童所欠缺的學習能力，更可以藉由多重感官的刺激，生動的畫面、文字符號及聲音來吸引學生的注意力，提供反覆練習的機會、立即反應與回饋，並且依據學生程度及需要給予個別的學習材料。換言之，電腦非常適用於身心障礙學生的個別教學(何華國，民82；鐘樹椽、何素華、林菁，民84)。目前已經有將識字教學應用於身心障礙學生電腦輔助教學的設計上，然其成效如何？亦是本研究所欲探討的問題之一。

國內這幾年來有關識字教學的研究發展，除了常見的分組實驗研究法之外，有越來越多採取單一受試實驗研究設計的方式。一般而言，單一受試實驗研究最常被詬病之處為樣本數太少無法進行有效推論。與實驗組和對照組之間的後設分析的發展形成對比，單一受試研究的後設分析發展常因為缺乏普遍接受的研究方法而有所限制。這可能歸因於單一受試實驗設計的特殊性。首先，單一受試研究聚焦在個人層面的行為改變而不是靠一般層面個人的目標行為被連續而反覆的測量(Morgan & Morgan, 2001)。因此，從單一受試設計產生的數據是連續的依變數，所以違反母數統計自變數的假設。其次，在基線期上的資料點顯示一條穩定的行為曲線之後，單一受試的研究者經常引進介入。換句話說，在受試內的變化性總是較小的(Idleman, 1993，引自高玉靜，民92)。第三，總的觀察數是少的。對於單一受試實驗研究的後設分析，在國外很多方法已經被提出來評估介入的效果，例如：piecewise回歸技術、標準化平均數差異法、一個中斷的時間數列分析、隨機化測驗、PND(percentage of nonoverlapping data，簡稱PND)的調查(非重疊資料的百分比)以及PEM(Percentage of Data Points Exceeding the Median of Preceding Base-line Phase)的調查(介入期資料點的百分比超過先前的基線階段的中位數)。但是，仍然沒有代表性的方法，因為在考慮到分析單一受試資料

、趨勢及變化、沒有違反統計基本假定的所有面向之後，所有方法都是不完美的。PND是一種無母數的統計方法，可以避免一些母數統計的規定像自變數及較少受上述提及單一受試資料特殊性的影響，所以這種方法被本研究選擇作為計算各篇單一受試實驗設計的效果值。

國內關於實際應用後設分析的論著，主要仍以組間的效果值為研究主體，例如：林邦傑(民83)、葉連祺(民87)、黃寶園(民87)；對於單一受試實驗設計的後設分析研究只有針對行為問題所做的二篇博士論文，分別為陳秋雯(民93)、高玉靜(民92)，而以識字教學為主的單一受試實驗設計後設分析研究仍然缺乏。因此，本研究先採取文獻內容分析，再使用PND法進行後設分析，以了解國內識字教學介入的成效。

二、研究目的

(一)瞭解目前國小階段識字困難學生識字教學的現況。

(二)探討各種教學方法對識字困難學生的識字教學成效。

(三)探討不同的學生的背景因素對識字教學介入的效果。

三、名詞解釋

(一)識字教學

識字(word recognition)包括字形辨認(letter recognition)，字音讀辨(phonetic activation)及字義搜尋(semantic encoding)上的表現(柯華葳，民82)。本研究所指的識字教學，主要是針對所蒐集的單一受試實驗設計介入的識字教學，包括基本字帶字識字教學、一般字彙知識教學、形聲字教學、意義化識字教學、相似字與非相似字教學、部件識字教學、兒歌圖畫結合部首歸類識字教學、電腦多媒體漢字部件教學、字族文教學、綜合高效識字教學、部首分色教學、部首帶字識字教學等。

(二)後設分析

後設分析是指研究者針對某一特定主題，蒐集此一領域相關之先前研究，利用各種不同的量化技術加以分析，依據所獲得的效果量進行判斷，以獲得該主題一整體性結論，提出日後可供相關研究參考的建議。它統合某個研究領域內之現有研究的結果，給予再分析，以尋求一般性結論並試圖歸納出一個客觀結果的技術，也就是說，它是用來將許多相同現象的不同研究提供系統的合併與統合(范德鑫，民82)。一般而言當各研究結果不一致時，後設分析越適用。換句話說，後設分析乃是一種嚴格評比論文品質，用統計方法結合數據來解決衝突論點的程序。後設分析計量的方式和程序有相當多種，本研究主要是對於單一受試實驗研究作後設分析。

(三)未重疊資料百分比

未重疊資料百分比(PND)，它是一種無母數的統計方法，最常被使用對於單一受試研究的量化統計。它的計算方式為：介入期的資料點數超過基線期的最高資料點數÷介入期的總資料點數×100%。例如：基線期的總資料點數有8個，介入期的總資料點數為12個，介入期的資料點數超過基線期的最高資料點數6個，則此一PND為6÷12×100%＝50%。獲得較大的PNDs會增加自變項對依變項的影響。Scruggs和Mastropieri(1998)回顧PND和幾種替代方法，發現PND雖然有限制，但通常會「忠實的反應被回顧的研究」；當一個多基線跨受試設計被使用時，個別的PND分數會被加總計算。

文獻探討

一、中文識字歷程模式

中文字屬於非拼音文字，其識字歷程有別於西方的拼音文字，根據曾志朗(民80)的研究

指出，過去有些研究想要了解漢字閱讀是根據聲旁(聲符)、義旁(形符)或是整個字形，然而漢字中聲旁表音和義旁表義都不是很精確，即使以完形為單位，也無法作有效的描述。有關中文識字歷程模式的研究，較具代表性者有二，一為曾志朗(民80)的「激發-綜合」二階段模式及胡志偉與顏乃欣(民84)的「多層次字彙辨識理論」。茲將其分述如下：

(一)「激發-綜合」二階段模式

曾志朗(民80)認為中文識字的歷程是一個同時將字形、字音與字義等不同的訊息儲存在記憶系統之中平行分配處理的過程。在「激發」這個自動化的歷程中，漢字的處理乃基於多重線索(multiple cues)，包括與其聲旁有關的所有可能的發音，都會被激發起來。在「綜合」階段，讀者綜合這些漢字的字形和發音，合成一個最可能的發音，然後作出反應。各種線索本身的運作便產生了共謀效應(Conspiracy Effect)，而不同的線索對整個閱讀歷程造成了超加性效應，使讀者很快認出字來。例如看到「惜」字，要讀出字音時，在激發階段，所有跟「惜」有關的訊息，及其聲旁的可能發音，如「厂」、「昔」、「心」、「石」、「酉」、「?」、「才」、「金」、「月」等字形，及「腊」、「錯」、「厝」、「措」、「剉」、「齰」、「昔」、「惜」、「焟」、「棤」、「借」、「唶」等發音，都會從記憶系統同時被激發出來，然後再經過綜合階段，形成「惜」最可能的發音。

(二)「多層次字彙辨識理論」

胡志偉與顏乃欣(民84)綜合國外的英文字彙辨識理論提出「多層次字彙辨識理論」(interactive model)。認為中文識字的歷程是「多層次」的。當視覺刺激被接收到時，存在長期記憶中，與字形刺激有關的形音義都會被激發，例如閱讀時，看到「好」字，「女」、「子」、「好」的字形記憶先被激發，然後「女」會再激發「媽」、「好」、「如」、「奴」等字形記憶，「媽」再激發的部件「馬」，「如」再激發部件「口」以及部件相似的字形，被激發的字形活動位階有所不同，也有相互抑制的情形，其中活動位階最高的字形，與相聯的字音、字義表徵超過閾值時，會到達意識層面，成為文字辨識的結果。

二、中文識字教學模式

識字教學是語文教學的基礎，有關中文識字教學方式，大致可分為兩類：分散識字法與集中識字法(萬雲英，民80)，各有其特色與優劣處，茲將其分述如下：

(一)分散識字法

分散識字又叫「隨課文分散識字」，這是新文化運動後，受印歐文字教學的影響，突破傳統識字教學窠臼的方法。這種方法採取識字和閱讀互相結合、齊頭並進的方式學習，突顯了「字不離詞，詞不離句，句不離文」的教學原則(老志鈞，民89)。目前國小語文領域的教學，對於生字的指導方式即採「分散識字法」。上課的方式是由課文大意開始，教師引起學生動機，激發學生學習興趣，再導入新詞，並由新詞中指導生字的字音字形及學習認字。依據課文內出現的字彙，一課一課的分散學習十幾個字，透過圖片示意、動作示意、猜謎示意、遊戲等方法，讓學習者學習字彙。這種教學法可以讓學生越過生字新詞的阻礙來學習閱讀，使學習者能從文章中，接觸到與該字有關的詞彙、用法，甚至進行文學性的欣賞。其優點是將識字與閱讀緊密結合，讓學童在學習生字的同時，亦能掌握字詞意義，加強閱讀理解能力。缺點是分散指導生字的形音義，並未強調漢字結構規則，這對較難自行統整漢字規則的學童容易造成學習困難。如果以教學模式來區分，分散識字教學法較偏向於由上而下的方式，注重具體的語言環境，強調字詞在句子脈絡中的作用。

(二)集中識字法

集中識字教學法是與分散識字教學法相對而言的，它是先識字，後閱讀。集中識字教學法較偏向由下而上模式的閱讀理念，強調解碼的歷程，以教導一般字彙知識為主要目的，主要做法是將生字集中起來，依部首、聲旁或基本字的方式歸類後，進行教學。其優點為「便於歸類、對比和突出漢字結構的共同規則，有利於兒童有計畫的編碼、組合、儲存和檢索」，缺點則在於「集中的相似字過多或是數量太大，易產生混淆現象。」(萬雲英，民80)。

研究方法

本研究採取文獻分析與後設分析的方法，針對國內識字教學效果進行後設分析，茲將本文的分析程序分述如下：

一、文獻搜尋

在進行後設分析時，研究者不能只從達顯著差異的文獻著手，應該從各方面，包括相關期刊、碩博士論文與研討會論文等獲取相關研究，以蒐集更多完整的資料，將完整的訊息呈現給讀者。本研究之文獻資料來源係從「全國博碩士論文資訊網」、「教育論文線上資料庫」中，搜尋「識字教學」、「閱讀障礙」、「閱讀困難」、「認字」等關鍵字的交集，結果截至民國95年底止，共有24篇相關的研究。

二、文獻內容分析的方法

本研究針對所蒐集24篇有關識字教學的研究成效進行探討。首先將這些研究依作者發表的年代、研究對象、研究方法、教學方式、評量工具、教學時間等方面分別進行文獻內容的分析，以了解國內國小階段識字教學研究的現況。

三、單一受試實驗研究後設分析程序與方法

雖然母數統計方法已經被用來計算效果值(標準化平均差),但是在圖示結果及有限的資料點數特別是在基線期時使用母數程序量化單一受試資料及執行效果值的信度與效度分析會出現問題。為了消除母數方法的相關問題，例如符合獨立、常態和同質性的假設，Scruggs, Mastropieri 和 Casto(1987)提出無母數方法計算非重疊資料的百分比(PND)，利用在基線期和介入期之間的資料呈現，聚集相關的單一受試研究然後進行後設分析。

單一受試研究的後設分析程序之效果曾經被一些人質疑(Salzberg, Strain, & Baer, 1987, White, 1987)，不過有些人相信單一受試的後設分析是有意義的並且提供關於介入的外在效度的相關訊息(Tawney & Gast, 1984)。使用單一受試研究的後設分析被質疑的部分是由於缺乏可接受的量化方法。傳統上，單一受試的研究分析是基於所謂視覺分析法，但是這些程序的評估結果可靠性經常太低。對於視覺分析的替代選擇包括母數以及無母數的統計測驗。

Skiba 和 Casey(1985-1986)發展一個統計程序從單一受試實驗設計中使用一種piecewise回歸技術計算效果值。這種計算效果值的模式相當於行為表現在斜率和水準的變化。雖然模式提供3個單獨但是統計上互相依賴的效果，但這些效果值與那些在分組實驗使用的設計不一樣。PND技術的使用是客觀的，容易計算，並且提供關於處理效果有意義的解釋。單一受試實驗研究後設分析之效果值PND在.90表示非常有效，PND在.70到.90之間表示中等效果，.70到.50表示稍有效果，.50以下表示無效果(Mathur, et al., 1998, p.195)。就多基線研究而論，個別的PND被收集而獲得一個全體的處理效果。在處理階段介入的資料點的70%超越在基線階段的最高點被給予70的PND。

使用PND測量標準的單一受試研究的這種量化後設分析已經被用來分析關於社會退縮(Mastropieri & Scruggs, 1985-1986)、行為異常(Scruggs, Mastropieri, Cook, & Escobar, 1986)、行為問題(Scotti, Evans, Meyer, & Walker, 1991)、語言介入(Scruggs, Mastropieri, Fomess, & Kavale, 1988)等文獻。PND應用於單一受試研究的後設分析看起來似乎是一種合理的技術，因此被選擇使用在本研究的後設分析中。本研究主要是針對識字教學的單一受試實驗設計進行後設分析，所以參考國外文獻之做法，採取PND來計算效果值。

四、研究特徵編碼

表1　識字困難學生識字教學研究內容摘要表

研究者與研究年代	研究主題	研究對象	研究方法	教學特色	評量工具	教學時間
呂美娟民89	基本字帶字識字教學對國小識字困難學生成效之探討	一名國小三年級、二名四年級識字困難學生	單一受試法之倒返設計	1.基本字帶字教學法 2.基本字帶字加自我監控法	1.自編測驗 (1)聽寫 (2)認讀 (3)造詞 (4)填入國字	840分鐘
胡永崇民90	不同識字教學策略對國小三年級閱讀障礙學童教學成效之比較研究	六名國小三年級閱讀障礙兒童	單一受試法之交替處理設計	1.一般識字教學 2.形聲字識字教學 3.意義化識字教學 4.基本字帶字教學	1.自編測驗 (1)單字呈現的認讀和聽寫。 (2)句脈呈現的認讀和聽寫	700分鐘
郭紅伶民90	「相似字」與「非相似字」認字教學策略對國小低年級認字困難學生學習生字成效之影響	二名國小二年級認字困難學生	單一受試法之交替處理設計	「相似字」與「非相似字」認字教學	1.自編測驗 (1)看詞選字 (2)看注音寫國字 (3)看字讀音 (4)造詞測驗	400分鐘

表1　識字困難學生識字教學研究內容摘要表(續)

研究者與研究年代	研究主題	研究對象	研究方法	教學特色	評量工具	教學時間
蕭金慧 民90	電腦輔助教學在輕度智障兒童認字學習之研究	二名國小特殊班輕度智障學生(二、五年級)	單一受試法之多重處理(交替處理)	1.遊戲式CAI識字教學 2.練習式CAI識字教學 3.傳統式識字教學	1.自編測驗 (1)看字讀音 (2)聽音認字	1440分鐘
鄧秀芸 民91	電腦輔助教學對國小中度智能障礙兒童功能性詞彙識字學習成效之研究	二名國小資源班中度智障學生(一、四年級)	單一受試法之逐變標準實驗設計	電腦輔助教學	1.自編功能性字詞彙識字評量	未說明
蘇琲雯 民91	電腦融入教學對學習障礙兒童語句學習成效及其注意力行為之影響	三名國小三年級學習障礙兒童	單一受試法之跨受試多基線設計	電腦輔助教學	1.自編課程本位測驗 (1)生字認讀 (2)語詞 (3)句型	2880分鐘
李品蓓 民91	電腦化教學對閱讀障礙學生識字成效之研究	二名國小三年級閱讀障礙學生	單一受試法之跨行為多試探設計	電腦輔助教學	1.自編測驗 (1)語詞認讀 (2)課文認讀 (3)閱讀理解 (4)學習態度	800分鐘
葉淑欣 民91	電腦輔助教學對國小低成就學生認字學習之研究	三名國小三年級認字低成就學生	單一受試法之跨受試多基線設計	電腦輔助教學	1.自編的認字測驗 (1)看字讀音 (2)單一字彙式認字反應速度 (3)情境式認字反應速度	990分鐘

表1　識字困難學生識字教學研究內容摘要表(續)

研究者與研究年代	研究主題	研究對象	研究方法	教學特色	評量工具	教學時間
黃道賢民92	增進識字困難學生識字學習之探討	一名國小四年級、二名三年級識字困難兒童	單一受試法之比較介入實驗(倒返設計)	1.基本字帶字教學 2.基本字帶字加自我監控 3.基本字帶字加自我監控配合閱讀練習	1.自編測驗 (1)認讀 (2)造詞 (3)聽寫 (4)選字測驗	1800分鐘
王惠君民92	部件識字策略對國小學習障礙學生識字成效之研究	三名國小五、六年級認字困難學習障礙學生	單一受試跨受試多基線實驗設計	部件識字策略教學	1.自編測驗 (1)選字測驗 (2)認讀測驗	1600分鐘
溫瓊怡民92	電腦多媒體漢字部件教學系統對國小閱讀障礙學生識字學習成效研究	二名三年級、一名四年級閱讀障礙學生	單一受試法之跨受試多試探設計	1.電腦多媒體漢字部件教學	1.自編識字成效評量 (1)看字讀音 (2)聽寫 (3)選字填句 (4)語詞類化	未說明
張維真民93	兒歌圖畫結合部首歸類識字教學對識字困難學童學習成效之個案研究	一名國小資源班三年級識字困難伴隨語障學童	單一受試法之交替處理設計	1.一般識字教學 2.兒歌圖畫結合部首歸類識字教學	1.自編識字學習成效評量 (1)句脈呈現的國字認讀 (2)單字認讀 (3)造詞 (4)聽寫	720分鐘

表1　識字困難學生識字教學研究內容摘要表(續)

研究者與研究年代	研究主題	研究對象	研究方法	教學特色	評量工具	教學時間
杜晉秀民93	字族文教學對國小識字困難學生識字學習成效之研究	三名國小資源班三年級識字困難學生	單一受試法之撤回實驗設計	1.一般識字教學 2.字族文教學	1.自編識字學習成效評量 (1)句脈中選字的再認識字表現 (2)看字讀音、造詞的再生識字表現 (3)句脈中填字、聽寫的再生書寫表現	1920分鐘
薄雯霙民93	綜合高效識字法對國小識字困難學生生字學習成效之探討	二名國小識字困難學生分別為二、五年級	單一受試法之跨受試多試探設計	綜合高效識字	1.自編生字學習成效 (1)聽詞選字 (2)看字讀音 (3)聽寫國字 (4)說出造詞	640分鐘
孫宛芝民93	基本字帶字電腦輔助教學對國小識字困難學生之識字成效研究	二名國小二年級和一名國小三年級識字困難學童	單一受試法之交替處理實驗設計	1.基本字帶字電腦輔助教學 2.教師基本字帶字識字教學	1.自編識字教學 (1)認讀 (2)造詞 (3)聽寫 (4)聽選	400分鐘
吳惠如民93	基本識字教材教學對學習障礙學生及智能障礙學生識字學習成效之研究	三名國小三年級學習障礙學生及二名國小四年級、一名三年級智能障礙學生	單一受試法之倒返實驗設計	基本識字方案教學	1.台南市資源班基本識字教材 (1)基本識字教材學習評量 (2)識字教材生字認讀評量	13週(1040分鐘)

表1　識字困難學生識字教學研究內容摘要表(續)

研究者與研究年代	研究主題	研究對象	研究方法	教學特色	評量工具	教學時間
邱明秀民93	中文部首分色識字教學法對國小識字困難學童教學成效之研究	三名國小三年級普通班識字困難學生	單一受試法之交替處理實驗設計	1.基本字帶字識字教學 2.部首分色教學	1.以自編教材(參考「國民小學常用字彙研究字頻總表」及翰林版國語課本中之生字)	600分鐘
吳慧聆民94	字族文識字策略對國小學習障礙學童識字學習成效之研究	四名國小四年級學習障礙學生	單一受試法之跨個人多基線實驗設計	字族文教學	1.自編教材 (1)選字 (2)聽詞選字 (3)看字讀音	1920分鐘
沈孟宏民94	網際網路電腦輔助教學對國小重度自閉症兒童識字學習成效之研究	二名國小四年級重度自閉症學生	單一受試法之跨行為多試探實驗設計	電腦輔助教學	1.自編電腦識字成效評量 (1)看字讀音 (2)聽音選詞 (3)看圖選詞 (4)聽寫國字	1080分鐘
林玫君民94	基本字帶字結合不同寫字策略對國小中年級識字障礙學生國字讀寫成效之研究	二名三年級、一名四年級識字障礙學生	單一受試法之交替處理實驗設計	1.基本字帶字加多感官 2.基本字帶字加自我監控 3.基本字帶字加多感官加自我監控	1.自編識字學習成效評量 (1)看字讀音 (2)造詞 (3)聽寫 (4)選出正確國字	1435分鐘
許巧宜民95	直接教學法對國小中度智能障礙學生功能性詞彙識字學習成效之研究	三名國小五年級智能障礙學生	單一受試法之多試探實驗設計	功能性詞彙識字教學	1.自編識字評量表	360分鐘

表1　識字困難學生識字教學研究內容摘要表(續)

研究者與研究年代	研究主題	研究對象	研究方法	教學特色	評量工具	教學時間
林如美民95	集中識字教學法與分散識字教學法對國小三年級識字困難學生識字學習之比較研究	三名國小三年級識字困難學生	單一受試法之交替處理實驗設計	1. 集中識字教學 2. 分散識字教學	1.自編生字前測 2.自編識字成就測驗 (1)單字呈現之國字認讀 (2)單字呈現之國字造詞 (3)單字呈現之國字聽寫 (4)句脈呈現之國字認讀 (5)句脈呈現之國字造詞 (6)句脈呈現之國字聽寫	1680分鐘
林堤塘民95	綜合基本字帶字與部件識字教學法對閱讀困難學童識字學習成效之研究	三名國小二年級閱讀困難學生	單一受試法之倒返設計	1. 綜合基本字帶字教學法 2. 部件識字教學法	1.國小低年級識字能力成就測驗 (1)國字填空 (2)找出不同部首 (3)字形辨識 (4)選詞測驗 (5)看字讀音	720分鐘
塗秋薇民95	部首帶字識字教學法對國小識字困難學生識字學習之成效	三名低年級普通班識字困難學生	單一受試研究法之交替處理實驗設計	1. 傳統識字教學 2. 部首帶字識字教學	1.自編識字學習評量 (1)聽寫 (2)字義選擇 (3)看字讀音 (4)看字造詞 2.自編字義類推評量	400分鐘

結果與討論

一、國內小學階段識字教學研究的現況

以下將分別從研究年代、研究對象、研究方法、教學方法、評量工具、教學時間等方面分別進行文獻內容的分析，其結果如下：

(一)研究年代

在24篇單一受試實驗設計研究當中，最早的1篇研究出現在民國89年，民國90年有3篇，民國91年有4篇，民國92年也有3篇，民國93年最多共有6篇，民國94年有3篇，民國95年至截稿為止有4篇。

(二)研究對象

本研究以國小階段識字教學成效為主要研究目的，故研究對象以國小學童為主，茲就學生的特質分述如下：

1.學生類型：

(1)針對識字困難學生：如呂美娟(民89)、郭紅伶(民90)、葉淑欣(民91)、黃道賢(民92)、王惠君(民92)、張維真(民93)、杜晉秀(民93)、薄雯霙(民93)、孫宛芝(民93)、邱明秀(民93)、林玫君(民94)、林如美(民95)、塗秋薇(民95)。

(2)針對閱讀障礙學生：如胡永崇(民90)、李品蓓(民91)、溫瓊怡(民92)、林堤塘(民95)。

(3)針對智能障礙學生：如蕭金慧(民90)、鄧秀芸(民91)、吳惠如(民93)、許巧宜(民95)。

(4)針對學習障礙學生：蘇琲雯(民91)、吳惠如(民93)、吳慧聆(民94)。

(5)針對自閉症學生：沈孟宏(民94)。

由上述可知，歷年來有關識字教學之研究對象，主要集中於識字困難學生，其次為閱讀障礙學生與智能障礙學生各有4篇，而學習障礙學生的研究有3篇，另外針對自閉症學生則有1篇。

2.學生年級：

(1)低年級：計有郭紅伶(民90)、蕭金慧(民90)、鄧秀芸(民91)、薄雯霙(民93)、孫宛芝(民93)、林堤塘(民95)、塗秋薇(民95)等7篇，其中一年級學生有2名、二年級有11名，總計13名學生。

(2)中年級：計有呂美娟(民89)、胡永崇(民90)、鄧秀芸(民91)、蘇琲雯(民91)、李品蓓(民91)、葉淑欣(民91)、黃道賢(民92)、溫瓊怡(民92)、張維真(民93)、杜晉秀(民93)、孫宛芝(民93)、吳惠如(民93)、邱明秀(民93)、吳慧聆(民94)、沈孟宏(民94)、林玫君(民94)、林如美(民95)等17篇，其中三年級學生有36名、四年級有14名，總計50名學生。

(3)高年級：計有蕭金慧(民90)、王惠君(民92)、薄雯霙(民93)、許巧宜(民95)等4篇，五年級學生有7名、六年級有1名，總計8名學生。

由上述學生年級的統計可以發現對中年級的研究最多，而中年級的研究中又以三年級36位學生居冠，而一、六年級的研究相對屬於少數。

3.學生性別：除了林堤塘(民95)的研究中未敘明研究對象的性別外，男生有52名，女生有15名，總計共有67名。

(三)研究方法

24篇研究依其設計大致上可分成單一受試法之倒返設計5篇、單一受試法之交替處理設計9篇、單一受試法之跨受試多基線設計4篇、單一受試法之跨行為多試探設計2篇、單一受試法之跨受試多試探設計3篇、單一受試法之逐變標準實驗設計1篇。

(四)教學方法

從本研究發現國內在識字教學研究中，所採用的教學方法大約可歸納為一般字彙知識教學法3篇(包含形聲字教學法、部首歸類及聲旁歸類教學法)(胡永崇，民90；張維真，民93、杜晉秀，民93)、基本字帶字教學法7篇(呂美娟

，民89；胡永崇，民90；黃道賢，民92；邱明秀，民93；林玫君，民94；林堤塘，民95；塗秋薇，民95)、相似字與非相似字呈現教學法1篇(郭紅伶，民90)、字族文教學法2篇(杜晉秀，民93；吳慧聆，民94)、意義化教學法1篇(胡永崇，民90)、電腦輔助教學7篇(蕭金慧，民90；蘇琲雯，民91；李品蓓，民91；葉淑欣，民91；溫瓊怡，民92；孫宛芝，民93；沈孟宏，民94)、部件識字教學2篇(王惠君，民92；林堤塘，民95)、綜合高效識字教學法1篇(薄雯霙，民93)、基本識字教材1篇(吳惠如，民93)。

(五)評量工具

從表一所蒐集的24篇研究中可以發現成效評量工具大多採用研究者自編的測驗，其評量項目主要有：看字讀音、看字造詞、選詞測驗、選字填句、看注音寫國字等等。另外在篩選研究對象時，大多採取黃秀霜(民90)所編的「中文年級識字量表」。

(六)教學時間

各研究的教學介入時間從360分鐘到2880分鐘不等，對於未說明教學時間的研究扣除之後，得到的平均教學時間為1107.5分鐘，若以國小每節課40分鐘計算，平均教學介入時數約為27節。

二、識字教學的效果分析

表二呈現各篇研究的效果值，以下將分別從識字教學的整體效果、不同教學介入的成效等方面分別進行分析，其結果如下：

(一)識字教學的整體效果

在24篇研究中，扣除王惠君(民92)、邱明秀(民93)所研究的極端低值及蕭金慧(民90)、孫宛芝(民93)、塗秋薇(民95)沒有基線期，無法辨識介入成效，另外胡永崇(民90)的研究中無法看出個別的介入成效，共有255個效果值，其PND平均值為88.57%，標準差為13.55。依照Mathur, et al.,(1998)所定義：單一受試實驗研究後設分析之效果值PND在.90表示非常有效，PND在.70到.90之間表示中等效果，.70到.50表示稍有效果，.50以下表示無效果。本研究的整體效果值.885介於.70到.90之間，表示整體介入效果為中等效果。

表2　各篇研究的效果值

研究者及年度	PND數目	PND平均數	標準差	備註
呂美娟(民89)	6	66.7%	57.7	
郭紅伶(民90)	4	97.5%	5	
鄧秀芸(民91)	6	100%	0	
蘇琲雯(民91)	9	97.8%	4.4	
李品蓓(民91)	4	100%	0	
葉淑欣(民91)	9	83.5%	23.9	
黃道賢(民92)	9	98.2%	5.3	
王惠君(民92)	6	29.9%	5.5	極端低值刪除
溫瓊怡(民92)	3	83.3%	7.37	

表2 各篇研究的效果值(續)

研究者及年度	PND數目	PND平均數	標準差	備註
張維真(民93)	8	100%	0	
杜晉秀(民93)	15	98.3%	4.7	
薄雯霙(民93)	32	98.4%	6.1	
吳惠如(民93)	36	80.6%	40.1	
邱明秀(民93)	18	15.94%	21.73	極端低值刪除
吳慧聆(民94)	36	70.2%	22.36	
沈孟宏(民94)	24	92.38%	15.25	
林玫君(民94)	36	96.3%	4.6	
林如美(民95)	6	96.5%	8.6	
許巧宜(民95)	3	100%	0	
林堤塘(民95)	9	65.2%	36	
總計	255	88.57%	13.55	

(二)不同識字教學法的效果

本研究的不同識字教學法效果因受限於研究篇幅，主要是以傳統的大分類模式，將24篇研究分成集中識字教學與分散識字教學，但因進入資訊化時代，對於運用電腦輔助識字教學的趨勢日益增加，所以亦將電腦輔助教學單獨提列出來，其實電腦輔助教學亦屬於分散識字教學的一部份，茲將其分述如下：

1.集中識字教學效果：在24篇研究中共有14篇屬於集中識字教學法，其中扣除王惠君(民92)、邱明秀(民93)所研究的極端低值、塗秋薇(民95)沒有基線期，無法辨識介入成效及胡永崇(民90)的研究中無法看出個別的介入成效，共得到160個效果值，其PND平均值為88.38%，標準差為14.66，集中識字教學的效果值為.883介於.70到.90之間顯示在集中識字教學方面有中等效果。

2.分散識字教學效果：在24篇研究中共有10篇屬於分散識字教學法，扣除孫宛芝(民93)沒有基線期，無法辨識介入成效，共得到97個效果值，其PND平均值為93.2%，標準差為8.92，分散識字教學的效果值為.931，在.90以上顯示非常有效。

3.電腦輔助教學效果：在24篇研究中共有8篇屬於電腦輔助教學，扣除蕭金慧(民90)、孫宛芝(民93)沒有基線期，無法辨識介入成效，共得到55個效果值，其其PND平均值為92.83%，標準差為7.82，電腦輔助教學的效果值為.928，在.90以上顯示在電腦輔助教學方面非常有效。

表3 不同識字教學法的效果

年級	PND數目	PND平均數	標準差	PND範圍
集中識字	160	88.38%	14.66	65.2~100
分散識字	97	93.2%	8.92	80.6~100
電腦輔助教學	55	92.83%	7.82	83.3~100

三、不同的背景因素對識字教學介入的成效

以下將分別說明不同背景因素對識字教學介入成效的影響：

(一)不同年級階段學生的效果值

由表四可以發現利用PND平均數的計算得到低年級學生的識字教學成效為80.50%，標準差為20.73，表示有中等效果，其範圍介於55.57~100。中年級學生的識字教學成效為82.61%，標準差為27.59，表示有中等效果其範圍介於0~100。高年級學生的識字教學成效為69.56%，標準差為34.84，表示稍有效果，其範圍介於25~100。

表4　不同年級階段學生的效果值

年級	樣本數目	PND平均數	標準差	PND範圍
低年級	8	80.50%	20.73	55.57~100
中年級	43	82.61%	27.59	0~100
高年級	8	69.56%	34.84	25~100

(二)不同性別學生的效果值

不同性別學生的效果值扣除林堤塘(民95)無法分辨學生性別及無法區分教學效果的，如胡永崇(民90)、蕭金慧(民90)、孫宛芝(民93)、塗秋薇(民95)的研究外，由表五可以發現利用PND平均數的計算得到男生的識字教學成效為81.53%，標準差為28.33，表示有中等效果，其範圍介於0~100；女生的識字教學成效為86.54%，標準差為27.79，表示有中等效果，其範圍介於0~100。

表5　不同性別學生的效果值

性別	樣本數目	PND平均數	標準差	PND範圍
男生	43	81.53%	28.33	0~100
女生	10	86.54%	27.79	12.33~100

(三)不同介入時間的效果值

不同介入時間的效果值，扣除未說明教學時間，如鄧秀芸(民91)、溫瓊怡(民92)及無法區分教學效果的，如胡永崇(民90)、孫宛芝(民93)、塗秋薇(民95)的研究外，由表六可以發現利用PND平均數的計算得到教學介入時間在1000分鐘以下者，識字教學成效為80.80%，標準差為28.18，表示有中等效果，其範圍介於15.94~100。教學介入時間在1000分鐘以上者，識字教學成效為82.25%，標準差為22.58表示有中等效果，其範圍介於29.9~98.4。

表6　不同介入時間的效果值

介入時間	樣本數目	PND平均數	標準差	PND範圍
1000分鐘以下	22	80.80%	28.18	15.94~100
1001分鐘以上	29	82.25%	22.58	29.9~98.4

(四)不同障礙類別的效果值

不同障礙類別的效果值，扣除孫宛芝(民93)、塗秋薇(民95)無基線期無法得知介入成效外。由表七可以發現利用PND平均數的計算得到識字困難學生的教學介入成效為83.01%，標準差為32表示有中等效果，其範圍介於0~100。閱讀障礙學生的教學介入成效扣除胡永崇(民90)無法知道個別教學效果外，得到PND平均數為80.70%，標準差為17.28表示有中等效果，其範圍介於55.57~100。智能障礙學生的教學介入成效，扣除蕭金慧(民90)共有二篇，得到PND平均數為100%，標準差為0，表示非常有效。學習障礙學生的教學介入成效共有四篇，得到PND平均數為68.91%，標準差為28.12，表示稍有效果，其範圍介於25~100。自閉症學生的教學介入成效只有一篇，得到PND平均數為84.75%，標準差為9.79，表示有中等效果，其範圍介於77.83~91.67。

表7　不同障礙類別的效果值

障礙類別	樣本數目	PND平均數	標準差	PND範圍
識字困難學生	26	83.01%	32	15.94~100
閱讀障礙學生	8	80.70%	17.28	65.2~100
智能障礙學生	5	100%	0	61.7~100
學習障礙學生	12	68.91%	28.12	70.2~97.8
自閉症學生	2	84.75%	9.79	77.83~91.67

結論與建議

一、結論

本研究針對國內24篇識字教學介入的研究，進行文獻內容分析與後設分析，所得結論可分述如下：

(一)文獻內容分析方面

1.研究年代

雖然自90年以後研究篇幅每年至少都有三篇以上，但此一研究介入仍稍嫌太少，與教育部公佈的學習障礙學生比例所推估的識字困難學生之比例相去甚遠。

2.研究對象

從研究中發現識字教學的對象已不限於傳統的識字困難學生、閱讀困難學生或是學習障礙學生，也有將其應用於智能障礙學生及自閉症學生的教學方面。在研究對象所就讀的年級以中年級的研究最多，其次為低年級，符合Chall(1996)的閱讀發展階段之研究。

3.研究方法

顯示使用交替處理設計作為研究方法者最多，從這9篇中可以發現不同的研究者都有一個共同的目的，試圖比較不同識字教學法的教學效果，從中找出較有效的識字教學法。但使用交替處理設計的研究常會因無基線期，所以無法計算其PND。

4.教學方法

近年來對識字困難學生所進行的識字教學，大致上有一般字彙知識教學、基本字帶字教學、相似字與非相似字呈現教學、字族文教學、意義化教學法、電腦輔助教學、部件識字教學、綜合高效識字教學法等。基本上可約略區分為集中識字與分散識字二大類，有些研究僅應用其中一種方法，有些研究則採複合式結合二種或二種以上的識字教學法，也有一些研究將不同的識字教學法進行比較，試圖找出一種較佳的教學法，甚至有將電腦當成媒介，融入識字教學法的研究，以期達到更好的效果。

5.評量工具與教學介入時間

在依變項的評量方面，大致上都是以教師自編成就測驗為主，其內容不外乎看字讀音、看字造詞、選詞測驗、選字填句、看注音寫國字等等。教學介入時間以總平均而言約為二十七節。

(二)後設分析方面

1.識字教學的整體效果與不同識字教學法的效果

識字教學的整體效果值.885介於.70到.90之間，表示整體介入效果為中等效果。在集中識字教學效果方面，效果值為.883介於.70到.90之間顯示在集中識字教學方面有中等效果；在分散識字教學方面，效果值為.931，在.90以上顯示非常有效；在電腦輔助教學方面，效果值為.928，在.90以上顯示非常有效。從分散識字與電腦輔助教學的效果值來看，可以發現分散識字的教學比集中識字教學效果佳。

2.不同的背景因素對識字教學介入的成效

以不同年級階段的學生來看，識字教學成效以中年級最佳，效果值為.826，其次為低年

級，效果值為.805，高年級的成效最差，效果值為.695。以不同性別學生的識字教學效果來看，發現女生的介入效果為.865比男生的.815佳。以不同介入時間的識字教學效果來看，發現教學時數越多教學成效較佳。以不同障礙類別的識字教學效果來看，以智能障礙學生為最佳，效果值為1；其次為自閉症學生，效果值為.847；第三為識字困難學生，效果值為.83；最後為學習障礙學生，其效果值為.689。

二、建議

(一)識字教學成效方面

1.及早介入方面

從不同年級階段的介入研究中可以發現，中、低年級的介入效果較佳，高年級的介入效果最差。以Chall(1996)的閱讀發展階段來看，國小低年級開始學習字形---字音---字義間的連結關係，是屬於識字階段，國小三年級是識字自動化的階段屬於流暢期，國小四年級則是利用閱讀來吸取新知，所以就發展的角度來看，在三年級以前進行識字教學的效果最佳與本研究的效果值分析相符合。另外就洪儷瑜等人(投稿中)對一般兒童識字成長量的估計研究中發現國小四年級以前是兒童識字量成長較快速的時期，之後的增長趨勢較緩慢，亦符合本研究的發現，所以及早介入學童的識字補就教學有其必要性，否則到高年級不僅成效不彰亦以錯失補救的關鍵時期。

2.研究對象方面

本研究針對各篇所提出的研究對象進行不同障礙類別的分類，從中發現除了智能障礙與自閉症的分類很明確外，其他類別的名稱分歧，有稱識字困難學生、學習障礙學生、閱讀障礙學生及低成就學生者，為尊重原作者起見，本研究加以保留原名稱，但實際上均指同一類學生，可見在名稱上尚無定論，未來的研究可以對名稱的統一加以留意，以利後設分析的研究。此外，對於智能障礙與自閉症的研究成效均相當不錯，是否可以將其也應用到聽覺障礙兒童身上也是值得研究的問題。

3.電腦輔助教學的使用方面

從研究中可以發現利用電腦輔助教學的成效非常好，因其有聲色效果，較能促發學習動機及吸引注意力，對於注意力不集中的兒童在識字學習方面也可以嘗試此種方式，來幫助學生的識字學習。

4.評量工具方面

對於識字教學的評量工具，全部都是屬於教師自編的成效評量，大部分都是以識字教學所教的生字為測量範圍，只有少數的研究將閱讀理解或是認字速度列入識字教學的評量中(李品蓓，民91；葉淑欣，民91；溫瓊怡，民92)。在考慮到識字教學的最終目標在於讓學生可以有效閱讀，而識字教學是否真的可以提升閱讀或閱讀理解的成效，在研究工具的設計方面可能需要調整。

(二)後設分析使用的建議

1.PND的使用方面

如果在基線期有一個觀察點達到測量值的上限，則即使第二階段的實驗處理有顯著效果，其PND仍等於0，在計算PND的效果值時，會造成無效的情形發生，例如：胡永崇(民90)、王惠君(民92)的研究即出現此種情形。另外，在倒返研究設計中，第二基線期受到第一階段的實驗處理影響，觀察值不會馬上降到第一基線期的水準，而可能出現逐漸下降，而第二階段的實驗處理也可能逐漸上升形成對角斜線，影響到PND的計算，例如杜晉秀(民93)的研究即是。建議未來的研究可以使用馬信行(民95)所提出的PEM超越基線期中數水平線之觀察點百分率後設分析法，來改善此一情形。

2.維持期效果值方面

本研究未對維持期的部分進行研究，未來可針對不同的維持期的效果值進行研究，以了

解識字教學效果的持續性。

3.交替處理設計方面

本研究發現在交替處理設計方面因無基線期，如蕭金慧(民90)、孫宛芝(民93)、塗秋薇(民95)的研究，無法辨識介入成效。除非像張維真(民93)的研究中有明確指出基線期全部為0，否則無法計算其PND，僅能就交替處理的視覺分析來比較何種教學介入較佳，並無法分析個別介入成效。所以在交替處理設計的研究中如果有詳細交代基線階段的效果，將有利於後設分析。

參考文獻

(略，若有需要請洽原作者)

Effects of word recognition teaching at Elementary Level: A Quantitative Synthesis of Single-Subject Researches

YU-YI LIN
National Kaohsiung Normal University

MING-ChUAN WANG
National Taitung University

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effects of word recognition teaching by traditional literature review and meta-analysis. In this study, we collected 24 studies related to word recognition teaching and the literature review was according to research age, research object, research approach, teaching method, assessment tools and teaching time. Furthmore, in the current study, the PND method is the chief method used to estimate effect sizes. We find whole PND of word recognition teaching is .885, the PND of Chinese Characters in groups teaching is .883, the PND of Distributed word recognition teaching is .932, the PND of computer aided instruction is .928. Depending on different factors we could find the effects of word recognition teaching as fallows：(1)the different grade：the PND of First and Second Grade is .808, the PND of Third and Fourth Grade is .826, the PND of Fifth and Sixth Grade is .695(2)the different sex：the PND of Boys of elementary school students is .815, the PND of Girls of elementary school students is .865(3)the different teaching time：the PND of students is .808 below 1000 minutes of teaching time, the PND of students is .822 above 1000 minutes of teaching time(4)the different disorder：the PND of the students with difficulties on word recognition is .830, the PND of the students with reading disability is .807, the PND of the students with mental retardation is1, the PND of the students with learning disability is .689, the PND of the students with autistic is .847.

Keywords：word recognition teaching, meta-analysis, single-subject research, PND

臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 96，9 期，29-50 頁

台灣地區國民中學畢業未升學身心障礙生追蹤調查研究

林坤燦
國立花蓮教育大學

羅清水
教育部特殊教育小組

摘　要

本研究主要目的有三：1.經教師訪談家長及問卷調查程序之後，追蹤瞭解台灣地區國中身心障礙未升學畢業生之現況情形；2.亦經相同訪談及調查程序，追蹤台灣地區國中身心障礙未升學畢業生，瞭解其當年未升學主因、現今升學意願及必要的支援協助等相關問題；3.綜合上述調查結果，提出若干具體建議，以供參考。

本研究編製完成「國中畢業未升學身心障礙生追蹤調查問卷」，再經四至五週期間進行調查工作；調查對象為台灣地區92~94學年度全體國中身心障礙未升學畢業生，實際完成有效問卷者計有3,968人，回收率高達79.12%。

本調查研究主要結果如下：

1.全體國中身心障礙畢業生未繼續升學現況情形，主要為：失聯、閒賦在家、其他等。

2.全體國中身心障礙畢業生當年未繼續升學之主要原因，大多因為「無意願或不喜歡就學」、「身心健康狀況不佳」兩項因素而造成。

3.整體國中身心障礙未升學畢業生未來繼續升學的意願，僅有兩成個案表示願意繼續升學，近八成個案表示不願意繼續升學。

4.整體國中身心障礙未升學畢業生家長，有六成多家長表示知道12年就學安置詳細情形，另有近四成家長表示不知道。

5.整體國中身心障礙未升學畢業生家長，認為目前孩子最需要的轉銜輔導項目，依序為：就業、就養、就學、就醫等。

6.整體國中身心障礙未升學畢業生家長，表示未來孩子有升學機會，希望支援協助項目，依序為：安置離家近的學校、學費補助、生涯規畫服務、交通服務或補助等。

7.國中身心障礙未升學畢業生追蹤輔導過程中，教師最關注：「相關專業單位及其轉介、服務與資訊」、「學校提供之各項輔導」、「其他」等。

8.國中身心障礙未升學畢業生追蹤輔導過程中，教師最常因應而使用的策略：「善用各種輔導策略」、「提供直接與間接的相關專業服務」等。

本調查亦提出九項具體建議，做為日後參考改進。

關鍵詞：國中身心障礙畢業生、未升學追蹤

緒 論

一、身心障礙學生十二年就學安置實施情形與成效

教育部依據我國「特殊教育法」第七條及第二十一條之規定，以及參照教育部公布之「完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法」，保障完成國民教育之身心障礙學生可依其志願報考高一級學校，或經主管教育行政機關甄試、保送或登記、分發進入高一級學校，高一級學校不得以身心障礙為由拒絕其入學(教育部，2006a)。

為此，近年來教育部急需擴增國中畢業之身心障礙學生升學就讀高中職之機會，已於89年度研訂完成並公布「身心障礙學生十二年就學安置四年實施計畫」，期促使完成九年國民義務教育的身心障礙學生能進入後期中等教育學校，接受十二年完整適性之教育，以充分發展潛能，增進其生活、學習、社會及職業等方面適應能力。此項實施計畫亦逐步在90、91、92、93四個年度確實推展(教育部，2000)。

此項四年實施計畫的主要目的，在於提供國中身心障礙畢業生均能順利升學就讀高中、高職，並於彈性多元安置及就近入學方式下，接受完整三年之高級中等教育階段之適性教育，增進其各項生活適應能力，充份發展其最大潛能，增進其社會服務能力，以利落實「延長受教年限」、「促進受教機會均等」及「適性發展」之特殊教育相關政策。歸結來說，此項計畫主要涵蓋四大實施目標如下：1.充份就學機會；2.彈性多元安置；3.就近入學機會；4.適性教育品質等。

另此項實施計畫從90學年度到93學年度以四年為期，推動身心障礙學生十二年就學安置及其相關措施，主要工作項目如下：1.成立身心障礙學生十二年就學安置指導小組；2.每學年調查身心障礙學生十二年就學安置需求；3.每學年調整及增加各種安置方式之容量；4.每學年研訂招生簡章及辦理招生宣導工作；5.每學年辦理就學安置分發工作；6.每學年辦理轉介分發協調工作；7.每學年辦理身心障礙學生學雜費減免工作；8.每學年辦理身心障礙學生獎助學金工作；9.每學年辦理師資培訓工作；10.每學年辦理親職教育；11.加強落實個別化教育計畫；12.加強編撰各類特殊教育課程教材工作；13.加強職業教育及就業轉銜輔導(教育部，2000)。

至於有關各學年度的實施工作成效，除了在「量的擴充」外，亦注重「質的提昇」。在量的增加方面，設特殊教育學校、高職特殊教育班等；在質的提升方面，修訂特殊教育課程綱要、研發輔助教材及教師研習、加強畢業學生就業輔導等。

我國「身心障礙學生十二年就學安置」實施至今(96年度)，確已展現多項實際功效。自89學年度起至95學年度止，台灣地區就讀高中

職身心障礙學生人數已由5,600餘人增至近17,000人(教育部，2007b)，奠定實施身心障礙學生十二年國民基本教育之基礎，讓大多數國民中學身心障礙畢業生能充份就學高中、高職，接受並提升適性教育品質。進一步根據教育部89年度特殊教育統計年報資料，身心障礙類國民中學階段學生安置於一般學校及特殊教育學校人數合計21,335人、高中職階段學生安置於一般學校及特殊教育學校人數合計5,678人；另依據教育部(2006b)95年度特殊教育統計年報資料，身心障礙類國民中學階段學生安置於一般學校及特殊教育學校人數合計21,099人、高中職階段學生安置於一般學校及特殊教育學校人數合計15,849人；再根據教育部(2007e) 96年度特殊教育統計年報資料，身心障礙類國民中學階段學生安置於一般學校及特殊教育學校人數合計21,740人、高中職階段學生安置於一般學校及特殊教育學校人數合計16,835人。顯然，經過多年努力推展，國中階段身心障礙類學生仍維持在21,000人左右，惟高中職階段學生安置於一般學校及特殊教育學校人數，已從5,678人增加至16,835人，可看出身心障礙學生十二年就學安置的實施成效。

倘若能輔導並解決極少數尚未接受高中、高職教育之身心障礙學生的就學安置問題及給予適性教育，不管是來自無意願升學者、障礙狀況無法升學者、經濟弱勢者、交通及偏遠地區不利者等，則不僅身心障礙學生能完成十二年就學安置，同時亦可達成我國推動十二年國民基本教育重大政策之落實。

二、國中身心障礙學生生涯轉銜發展與輔導

特殊教育的最終目的，乃是在幫助身心障礙者從各教育階段成功的轉銜及適應成人階段的自立更生。國內外身心障礙學生畢業後的轉銜問題，近年來已逐漸受到學者的重視(林素貞，1995；陳靜江，1997；林宏熾，2001；許天威，2000；Wehman, Moon, Everson, Wood,& Barcus,1998)。

依據身心障礙者保護法(現已修法為身心障礙者權益保障法)第四十二條條文，提出有關生涯轉銜的規定:「為使身心障礙者不同生涯福利需求得以銜接，各級政府相關部門，應積極溝通、協調，制定生涯轉銜計畫，以提供身心障礙者整體性及持續性之服務。」(教育部，2006a)。由此顯見，身心障礙學生生涯轉銜發展與輔導之重要性。

從生涯發展的觀點來看，國中階段正處於生涯陶冶的階段，Brolin(1997)建議在國中階段應實施職業探索教育，幫助學生探索出自己的興趣、能力與需求，瞭解工作與未來生活的相關性。我國在民國82年以前，身心障礙教育大多只到國中階段，使得國中特教班學生處於畢業即需面臨就業的轉折，造成國中課程需考量以職業訓練為主。所以許多文獻及研究都強調在國中階段，除職業陶冶之外，更需重視技藝的學習，以使學生能在國中畢業之後即有能力就業(吳訓生，1980；宋明君，1996；鈕文英，1992；楊旭淵，1997)。

近年來我國身心障礙者國中階段的職業教育，絕大部分是針對國中特教班「職業生活」的相關論述或研究。惟教育部為加強國中身心障礙畢業生工作技能與職業知能，於民國82年訂定「發展與改進國中技藝教育方案－邁向十年國教計畫」，並且在83學年度實施「中重度障礙學生接受第十年技藝教育方案」，先於若干學校進行試辦，並在85學年度全面實施(陳東陞，1994)。第十年技藝教育招收對象為國中畢業未繼續升學者，使其至少再接受為期一年之技藝教育，朝向當時延長為十年國教之目標做準備。

「第十年技藝教育方案」雖已於88學年度停辦，但自83學年度起教育部即依據「發展與

改進特殊教育五年計劃」之規劃，辦理高職特殊教育班，以招收國中畢業之輕度障礙學生為主，針對輕度障礙學生特性實施職業教育與訓練，並規劃有中重度障礙學生就讀特殊教育學校之高職部(陳丹桂，1997；郭世育，2002；教育部，1999)，可見，身心障礙者之職業教育已於近十年來逐漸受到重視。

目前身心障礙學生在國中畢業之後，可以參加十二年就學安置之高中職升學能力評估。在選填志願之後，依能力評估結果，可進入一般高職特教班或是特殊教育學校高職部就讀，身心障礙畢業學生大多是以繼續升學的進路為主，僅有少數人未升學、閒賦在家或就業等。

Milligan(1995)指出為使國中畢業後順利進入高中職階段，應做好轉銜課程。適當的轉銜步驟，除了評估學生現況能力、瞭解學生興趣、性向之外，還需瞭解高中、職階段可以選擇的課程及活動，可以進一步統整設計國中階段適當的個別化教育方案。

再者，職業教育亦一直是我國國中特殊教育實施的重點，對身心障礙者未來生活有決定性的影響。Wehman等人(1998)認為障礙者要由學校成功的進入工作，則其中學課程應注意下列各項：1.著重將來學生在實際的工作情境中，所用得到的實用技能之培養；2.學校之教學活動，必須儘可能讓障礙者與一般人有統合的機會，以學得將來在實際工作情境中，與一般人適當相處的人際技巧；3.大約12歲左右即開始做社區本位的教學，讓障礙者有實際進入社區工作情境中，做職業訓練的機會；年紀漸長後，此種實際情境的訓練相對時間也應逐漸增加，並且亦應學習特定的工作技能、增加工作效率的方法、來回工作場所的交通學習等。

我國現今國中職業教育的實施成果，較少能全盤達成以上之要求。由於國中「職業生活」課程，多由教師或實務工作者自行發展，職業生活教學相關問題與困難頗多，歸納如下(林坤燦，1993；紀佳芬，1997；陳靜江、張明寮、江文鉅和鈕文英，1996；馮丹白，1993；蕭金土、許天威、李乙明和方韻珠，1999)：

1.職業教材教法不切實用：國中特教班教師大多以自編教材進行職業教育，雖然在內容上頗能符合身心障礙者的程度，且能建立明確的學習目標，但由於師資缺乏職業知能，所教導的內容往往與實際職場的教導及實施步驟不同，實用性偏低。

2.職業教育未能符合身心障礙學生個別需求：在「零拒絕」的政策下，目前國中身心障礙學生的個別差異極大，職業教育要見成效，必須考慮不同學生的身心障礙程度、功能受損情形、身心特質、性向和興趣等因素，加以調整職業教材及教法。

3.職業教學時未能運用輔助策略：國中職業教育的內容和步驟未必所有智障學生都能執行，然而教師卻未能善用輔助策略於教學中，導致學習效果不佳。

此外，國中階段要與高中職階段在職業教育課程上有所區分、又有所銜接時，尚應著重於影響就業能成功之重要因素，如：工作人格、工作態度、工作社會技能等等。這些工作人格特質與能力可能需較長的時間養成，應及早從國中開始積極訓練。

再則，林宏熾(2001)指出：在美國當高職階段發展許多職業教育方案時，在國中階段也有越來越多的職業教育銜接方案，如：生涯教育、職前教育、以校內工作經驗為主的職業教育、透過工商業陶冶的生涯覺知、職業評量活動、職業教導課程及教室工作計畫等。在眾多的職業教育方案中，都逐漸強調以生涯發展、功能性、縱貫性等原則來發展，重視課程實施前的評量及從實際工作經驗中進行生涯的探索，提倡生涯-職業評量的結果可以和教育課程兩相結合。

反觀國內身心障礙學生職業教育的發展

情形，職業評量與輔導一直到近年來才漸漸受到重視，但目前僅運用在職業重建、就業輔導的範疇中，對象尚以高職階段的障礙學生為主。倘若在國中階段能將職業評量、職業輔導與課程結合，規劃適性職業課程據以教學，使國中階段的身心障礙者成功的轉銜到高中職階段就讀學習(林宏熾，2001)，自然可大幅度減少未續繼或無意願升學者。

三、十二年國民基本教育及其障礙教育相關措施

世界上不論是開發中國家或已開發國家，為配合社會發展與經濟成長的需求，在教育政策方面致力於質的提升或量的擴充。根據我國教育基本法第十一條規定:「國家基本教育應視社會發展需要延長其年限；其實施另以法律定之。」「延長國民教育年限」亦被視為國家提升國民素質及國家競爭力、引導國中正常化教學並舒緩升學壓力、照顧弱勢學生以促進教育機會均等的重要影響因素(教育部，2007c)。

因此，我國自民國57年實施九年國民義務教育以來，經由政府積極推動和各方的努力，全民教育品質的提昇大家有目共睹，因而提高了社會人力的素質，更促使我國社會經濟發展迅速。數十年來台灣歷經多任教育部長，「延長國民教育年限」一直是教育部施政的重點之一。為符合我國社會發展的需要，對於延長國民教育年限之政策，民國72年當時教育部推動「延長以職業教育為主的國民教育」計劃後，延長國民教育年限之政策，再次受到重視。自此以後，教育部持續先後推動並實施「延長以職業教育為主的國民教育計畫」、「國中畢業生自願就學輔導方案」及「國中技藝教育改進方案」等措施，對於普及教育、提升國民素質皆頗具成效。另隨著台灣經濟水準的提升，以及國民受教育的普及，近來乃有十二年國民基本教育之倡議。

目前推動延長的十二年國民基本教育(15歲至18歲)，意指的是非強迫入學(非義務教育)，但係為普及入學、低學費的教育。如同其他的教改政策，「十二年國民基本教育」在各界不同的意見與看法下，長久以來有許多爭議，包括：實施方式義務或免費、相關教育法源依據或修訂、入學方式是否為免試、公私立學校資源分配不均、鄉村城市教育資源不均、明星高中集中都會區、政府財力負擔及經費籌措、高中高職如何定位、配套均未周延等，對於延長十二年國民基本教育政策的推行，可能產生較為消極之後果。因此，「十二年國民基本教育」其重要性當然和所有教改政策同等重要，需要謹慎評估及分析其可行性，以提供我國推展優質教育一個正確且實際的標靶(教育部，2007c)。

教育部推動十二年國民基本教育能否成功，其中主要關鍵在於「經濟弱勢」學生能否獲得妥善照料，惟身心障礙學生不但多數來自經濟弱勢，且身心障礙本身即為弱勢族群之一，可謂「弱勢中的弱勢」。前面提及「身心障礙學生十二年就學安置」實施成效及後續計畫，自然成為推動十二年國民基本教育能否成功的重要關鍵之一。

為此，教育部(2007a)研訂「身心障礙學生就學輔導發展方案」,因應推動十二年國民基本教育政策，提供國中畢業之身心障礙學生順利升學就讀高中、高職，該方案實施內容主要包括：1.以彈性多元安置方式，期能達到免試升學及入學普及化；2.提供就近入學的安置，落實就學與生活在地化；3.提供弱勢族群的補助，縮短學費差距；4.補強教育資源不足區域之高中職學校資源，以期縮小城鄉差距，並提升教育優質化等。國中身心障礙畢業生在接受3年完整後期中等教育之適性教育，使其學習一貫化，以落實延長受教年限、促進受教機會均等及適性發展等教育政策。

此外，教育部(2007d)於96年7月開會研商「加額補助經濟弱勢之身心障礙學生學費照顧」,此舉仍為因應推動十二年國民基本教育政策，強化國中畢業之身心障礙學生能順利升學高中職，提供身心障礙弱勢族群的補助，以拉近經濟弱勢就讀公私立學校經費差距，使身心障礙學生接受完整適性之後期中等教育，而進行規劃「加額補助經濟弱勢身心障礙學生之學費照顧」。

我國在特殊教育方面的努力，政府、相關行政部門、身心障礙者擁護團體、學界與輿論界等，對身心障礙弱勢族群的權益日益重視，相關法令陸續修正與頒布，身心障礙者於就醫、就學、就養及就業等各方面的權益與福利皆獲得比以往更具實質與人道的保障。尤其在就學方面，政府基於照顧身心障礙弱勢族群，以「零拒絕」理念為前提，希望將身心障礙學齡學生的就學安置率，提升到100%的充分就學(教育部，2007a)。

近來教育部大力推動十二年國民基本教育計畫，身心障礙學生亦為國民，自然應致力於百分百的充分就學，雖然現已提供身心障礙學生超過百分百的高中、高職就學機會，惟仍有少數身心障礙畢業學生因故未繼續升學。如何滿足想升學而無法入學者，或是無意願就學者，與其強迫其入學，不如實際去瞭解並克服其無法就學之原因與問題等，皆是本研究關注的重點。

四、研究動機與目的

本調查研究主要探究近三年(92~94學年度)台灣地區國民中學身心障礙畢業生未升學之諸多原因及相關問題，並期能日後予以追蹤輔導，協助身心障礙學生如何強化其生涯轉銜的發展與輔導，使其能繼續升學高中、高職接受教育或有其他適當安置，皆應是我國推展特殊教育之重要課題，亦是本調查研究的主要動機。

根據本研究主要動機，本調查研究所欲達成的主要目的有三項，分別陳述如下：

(一)經國中教師進行家長訪談及問卷調查程序之後，追蹤瞭解92~94學年度台灣地區國民中學身心障礙畢業生中，未繼續升學者之現況情形。

(二)亦經國中教師進行家長訪談及問卷調查程序之後，追蹤92~94學年度台灣地區國民中學身心障礙未繼續升學畢業生，瞭解其當年未升學主因、現今升學意願及必要的支援協助等問題。

(三)綜合國中教師進行家長訪談及問卷調查結果，提出若干具體建議，以供日後實作時參考。

五、本研究調查問題

根據上述本研究所列之三項主要目的，本調查研究所欲探討的主要問題，分項陳述如下：

(一)該個案係在92~94學年度期間畢業於國中之身心障礙學生，目前具未繼續升學情形，經訪談後該個案現況如何？如：以一般學生身份在高中職就學、曾安置就學目前失學中、就業中、就養中、就醫中、賦閒在家、失聯或其他等。

(二)該個案在92~94學年度期間，國中畢業當年未繼續升學(或是曾升學而後失學)之主要原因為何？如：就業、就養、經濟考量、離住家遠、身體因素、家長因素、無合適就讀學校或其他因素等。

(三)該個案未來若有機會繼續升學，其升學意願及所需協助之四項問題如下：

1.該個案若有機會繼續升學，其接受安置升學的意願如何？願意或不願意，其理由各為何？

2.該個案家長是否知道目前所實施身心障

礙學生十二年就學安置的詳細情形？知道或不知道，其原因各為何？

3.該個案家長目前覺得孩子的轉銜輔導，最需要下列哪一項？如：就學、就業、就養、就醫等。

4.如果未來有升學機會，該個案家長會希望教育行政單位或學校可以提供哪些支援協助？如：安置離家近的學校、學費補助、交通服務或補助、調整課程與教學、特教資源服務、專業團隊服務、個別輔導與服務、醫療服務、生涯規畫服務、其他等。

(四)經訪談該個案家長後，針對國中身心障礙畢業生未繼續升學的追蹤輔導過程，教師最所關注的情形為何？

(五)經訪談該個案家長後，針對國中身心障礙畢業生未繼續升學的追蹤輔導過程，教師最常因應的使用策略為何？

研究方法與實施步驟

一、研究設計與架構

本研究主要採用「問卷調查法」進行各項研究工作，本研究小組五人為能追蹤瞭解92~94學年度台灣地區國民中學身心障礙畢業生中，未能繼續升學者之現況情形、未升學主因、現今升學意願及必要的支援協助等問題。本研究小組特研擬「國中畢業未升學身心障礙生追蹤調查問卷」乙份，經4至5週期間進行訪談與問卷調查程序之後，期能確實瞭解台灣地區國民中學身心障礙畢業生未升學現況及其他相關問題，最後根據訪談與問卷調查的各項結果，提出若干具體建議，以供參考。

根據本研究前述之三項調查目的與五項調查問題，本項調查研究自、依變項之設計與整體調查架構，分別描述及圖示(圖1)如下：

(一)調查設計方面：

1.自變項部份：係指經台灣各縣市國中教師訪談身心障礙畢業生未升學者家長並填答問卷，其所填答之國民中學身心障礙畢業生未升學者各變項資料，包括：就讀班別、障礙類別、障礙程度等，詳細情形分項敘述如下：

(1)個案所在縣市：包括台北市、高雄市及台灣各縣市等。

(2)個案就讀班別：包括自足式特教班、巡迴輔導、在家教育、普通班、資源班及其他等。

(3)身心障礙類別：包括智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、身體病弱、學習障礙、自閉症、嚴重情緒障礙、多重障礙、肢體障礙、其他顯著障礙等。

(4)身心障礙程度：包括輕度、中度、重度或極重度、其他等。

2.依變項部份：主要為國民中學身心障礙畢業生未升學個案追蹤輔導各題項，包括未升學現況情形、未就學原因、升學意願及所需要協助等，其細項如下：

(1)有關國民中學身心障礙畢業生未升學個案現況情形。

(2)有關國民中學身心障礙畢業生未升學主要原因。

(3)有關國民中學身心障礙畢業生的升學意願及所需的協助。

(4)有關國民中學身心障礙未升學畢業生家長希望教育行政單位可提供之支援協助。

(5)有關教師填寫對於國民中學身心障礙畢業生未升學者的追蹤輔導過程中，最為關注的情況及其因應之策略。

(二)調查架構方面：

依據上述本項調查研究所設計的自變項、依變項詳細情形，可彙整成本調查架構圖示如下(圖1)：

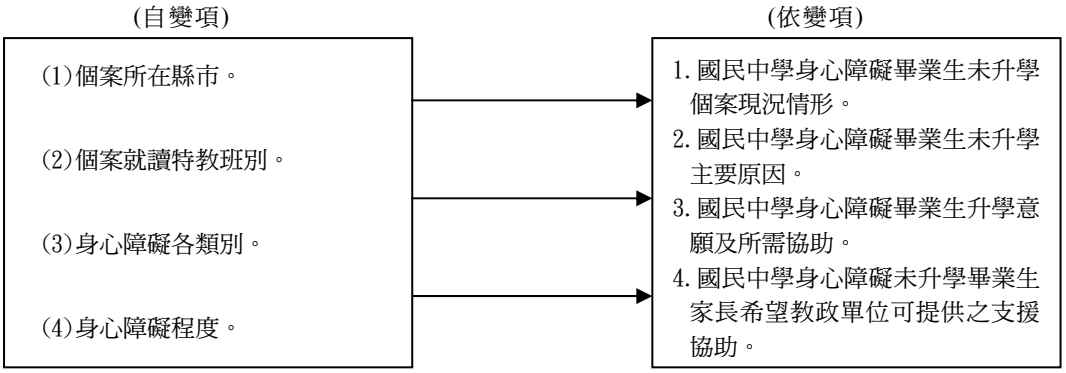


圖1　92~94學年度台灣國中身心障礙畢業生未升學追蹤調查研究架構

二、研究對象

依據教育部95學年度特殊教育統計年報及特殊教育通報網之統計資料顯示，92~94學年度國中身心障礙畢業生未升學人數至少5,000人以上，全列為本調查的主要對象。

由於本次訪談及問卷調查工作，係由本研究小組發函各縣市安置有身心障礙學生的國中，透過國中教師訪談身心障礙畢業生未升學者家長後，再利用網路上線進行填寫及完成調查問卷，再傳回本研究小組做彙整工作。

本調查研究一共回收調查問卷5,015份，扣除未填問卷份數、問卷中學生重覆筆數、非92~94學年度國三畢業生人數及已死亡學生等等，本調查研究最終有效填答問卷計有3,968人，有效問卷回收率高達79.12%，顯見此項調查研究樣本足具代表性。

由於台灣地區92~94學年度各縣市國中身心障礙畢業生未升學者中，除了智能障礙與學習障礙者較多外，其他各障礙類別人數皆不多。是故，有關未升學個案的障礙類別，歸納成智能障礙、學習障礙與其他障礙等三類進行統計，統計結果依多寡順序為：智能障礙(1360人，34.49%)、學習障礙(1333人，33.81%)、其他障礙(1259人，31.73%)等。

三、調查工具

本調查工具主要為「92~94學年度國中畢業未升學身心障礙生追蹤調查問卷」乙份，茲將此份調查問卷的編製過程、正式問卷形式與問卷內容等，分別詳述如下：

(一)調查問卷編製過程

根據本研究調查動機及目的、相關文獻、國中身心障礙畢業生未升學追蹤輔導實務等，本研究小組經多次研討與研擬，完成「92~94學年度國中畢業未升學身心障礙生追蹤調查問卷」草擬工作。

此份草擬完成的調查問卷，再經由本研究小組召集特教行政人員代表、高中職及國中行政主管與特教老師、特教相關的學者專家等，開會共同研討及檢視此份草擬完成的調查問卷，並提出具體建議予以調整、修正此份調查問卷，建置了正確度較高的專家效度。

另亦尋得數位負責國中身心障礙畢業生未升學追蹤輔導老師，使用上述修正的調查問卷進行預試，再查詢及彙整調查問卷各題項的可靠程度及修正意見，進行本調查問卷的再次調整與修正，最後完成本調查正式問卷。

(二)調查問卷形式與內容

本調查研究編製完成的正式問卷，其題項形式與內容，主要分做兩大部分，茲依序詳述如下：

第一部分：「未升學個案基本資料」五大題，題項形式亦為勾選題與文字敘述題，題項內容則包括有：

1.未升學個案的姓名、性別、出生年月日、年齡等。

2.未升學個案所在地：包括台北市、高雄市、台灣各縣市等。

3.未升學個案畢業學校校名及屬公立或私立學校。

4.未升學個案障礙類別：智障、視障、聽障、語障、病弱、學障、自閉、情障、多障、肢障、其他顯著障礙等(除發展遲緩之外)。

5.未升學個案身心障礙程度：輕度、中度、重度或極重度、其他等。

第二部分：「未升學個案追蹤輔導題項」五大項計有8題，題項形式則為勾選題(含單選題、複選題)與文字敘述題，另題項內容則包括有：

1.國中身心障礙未升學畢業生之現況情形：以一般學生身份在高中就學、曾安置就學目前失學中、就業中、就養中、就醫中、賦閒在家、失聯及其他等。

2.國中身心障礙畢業生未升學之原因：就業、就養、經濟考量、離住家遠、身體因素、家長因素、無合適就讀學校及其他因素等。

3.國中身心障礙未升學畢業生，其未來升學意願與所需協助，此題項包含4小題，題項內容如下：

(1)未升學學生接受安置升學的意願。

(2)未升學學生家長對於身心障礙十二年就學安置內容的了解情形。

(3)未升學學生家長認為學生最需要的轉銜輔導項目。

(4)未升學學生家長希望未來學生升學後可獲得的支援協助。

4.填表教師認為經訪談個案家長後，在針對國中身心障礙未升學畢業生的整個追蹤輔導過程中，最需要關注的項目。

5.填表教師認為經訪談個案家長後，在針對國中身心障礙未升學畢業生的整個追蹤輔導過程中，最常使用的因應策略。

四、實施步驟

本項調查研究的實施工作，可依時間的先後順序，分為四個階段進行之，茲分階段說明如下：

(一)計畫研擬階段

本調查成立五人小組蒐集相關政令及文獻資料，並結合平日國中身心障礙畢業生未升學追蹤輔導實務經驗等，經研討、彙整並研擬完成本項調查計畫，此項工作完成於民國96年4月間。

(二)問卷編製階段

本調查小組經多次研討與編擬，先完成「92~94學年度國中畢業未升學身心障礙生追蹤調查問卷」乙份之草擬工作。本研究小組再召集特教行政人員、高中職及國中特教老師、特教學者專家等，開會研討此份草擬調查問卷，並提出具體建議予以修正。隨即請數位負責國中身心障礙畢業生未升學追蹤輔導老師進行預試，亦提出意見並修正，最後完成乙份正式調查問卷。此份正式問卷形式與內容，包括：個案基本資料5題、未升學個案追蹤輔導題項8題(含單選題、複選題及文字敘述題等)，合計有13題；此階段工作完成於民國96年5月底。

(三)問卷調查階段

本研究小組函請台灣地區各縣市國中設有特殊班或有特殊學生之學校，讓校內負責身心障礙畢業生未升學追蹤輔導的老師，經訪談家長後再上網填寫問卷，每一位身心障礙未升學畢業生填寫一份，然後上網傳回。經統計回收調查問卷計有5,015份，扣除無效問卷之後，實際有效問卷數為3,968份，有效問卷回收率高達79.12%，顯見此項調查樣本足具代表性；此

階段工作完成於民國96年6月間。

(四)資料處理階段

將3,968份調查問卷回收後，隨即進行資料處理與統計分析工作。首先將回收問卷編碼、鍵入電腦形成資料檔，再經SPSS程式設計及統計處理後，彙整及繪製成多個統計表，再對照文獻資料進行討論，最後撰寫調查結果報告。至於統計分析部份，本調查問卷各題項中，屬單選題之統計處理，採計次、百分比與卡方考驗等；屬複選題則採計次、百分比及排序等。此外，屬開放文字敘述題目，則謄錄並歸納整理要點陳述之。此階段各項實施工作，完成於民國96年8月底。

研究結果與討論

一、國中身心障礙畢業生未升學者基本資料調查結果

(一)國中身心障礙畢業生未升學者之性別分析

表1 台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生未升學者之性別分析

性別	人數	百分比
男性	2664	67.14
女性	1304	32.86
合計	3968	100

根據表1的統計資料獲知，台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生未升學者，合計有3,968人。其中，男性未升學者計有2,664人(67.1%)，女性未升學者則有1,304人(32.9%)。由此等數據資料可知，台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生未升學者中，男性未升學者的人數與比率，皆較女性未升學者為高，且高出一倍多。

(二)國中身心障礙未升學畢業生畢業前安置型態分析

表2 台灣地區92至94學年度國中身心障礙未升學畢業生畢業前安置情形

項別 / 安置型態	人數 N	百分比 %	排序 R
智障(集中式)	532	13.41	3
視障(集中式)	1	0.03	17
聽障(集中式)	12	0.30	11
肢障(集中式)	8	0.20	12
多障(集中式)	7	0.18	14
不分類(集中式)	16	0.40	9
不分類(身障類資源班)	1497	37.73	1
智障(資源班)	3	0.08	16
聽障(資源班)	7	0.18	14
學障(資源班)	19	0.48	8
視障巡迴輔導	13	0.33	10
不分類巡迴輔導班	45	1.13	7
立案教養機構(在家教育)	175	4.41	5
巡迴輔導(在家教育)	425	10.71	4
普通班(接受特教服務)	1105	27.85	2
學習資源中心	8	0.20	12
其他	95	2.39	6
合計	3968	100	-

根據表2的統計資料可知，台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生未升學者畢業前的整體安置情形，其中身心障礙畢業生未升學者人數較多(超過100人以上)，主要來自五種安置型態，依未升學人數多寡順序分別為：「不分類身障資源班」1,497人(37.73%)、「普通班接受特教服務」1,105人(27.85%)、「智障集中式」532人(13.41%)、「巡迴輔導(在家教育)」425人(10.71%)、「立案教養機構(在家教育)」175人(4.41%)等。亦即，絕大多數國中身心障礙畢

業生未升學者來自此五種安置型態(佔94.11%)，其餘數種安置型態僅佔極少比率(5.89%)。

上述調查結果進一步推知，有六成五(65.58%)國中身心障礙畢業生未升學者，來自不分類身障資源班 (37.73%)及普通班接受特教服務 (27.85%)兩種安置型態，可能受到近年來國內推動融合教育之影響所致。另仍有近三成(28.53%)國中身心障礙畢業生未升學者，來自智障集中式(13.41%)、巡迴輔導(在家教育)(10.71%)及立案教養機構(在家教育)(4.41%)等三種安置型態，應是傳統中重度障礙學生的主要安置情形。可見，國中身心障礙畢業生未升學者之追蹤輔導，應兼顧融合教育與集中式安置(含在家教育)兩方面之妥善輔導。

(四)國中身心障礙未升學畢業生之障礙類別分析

根據表3的統計資料得知，台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生未升學者所屬障礙類別之整體分佈情形，其中身心障礙畢業生未升學者人數最多(超過1,000人以上)的障礙類別主要有兩類，依未升學人數多寡順序分別為：「智能障礙」1,361人(34.30%)、「學習障礙」1,348人(33.97%)等。另身心障礙畢業生未升學者人數在100至600人之間的障礙類別亦有四類，依未升學人數多寡順序分別為：「多重障礙」560人(14.11%)、「肢體障礙」186人(4.69%)、「其他顯著障礙」181人 (4.56%)、「嚴重情緒障礙」116人(2.92%)等。再者，身心障礙畢業生未升學者人數在100人以下的障礙類別則有五類，依未升學人數多寡順序分別為：「身體病弱」69人(1.74%)、「聽覺障礙」56人(1.41%)、「視覺障礙」33人(0.83%)、「自閉症」32人(0.81%)、「語言障礙」26人(0.66%)等。

再根據表3的統計資料可知，將台灣地區92~94學年度各縣市國中身心障礙畢業生未升學者歸納成三類型障礙，依多寡順序分別為：智能障礙(1,360人，34.49%)、學習障礙(1,333人，33.81%)、其他障礙(即其餘九類障礙合計人數；1,259人，31.73%)等。

表3 台灣地區92至94學年度國中身心障礙未升學畢業生之障礙類別情形

項別 / 障礙類別	人數 N	百分比 %	排序 R
智能障礙	1361	34.30	1
視覺障礙	33	0.83	9
聽覺障礙	56	1.41	8
語言障礙	26	0.66	11
肢體障礙	186	4.69	4
身體病弱	69	1.74	7
嚴重情緒障礙	116	2.92	6
學習障礙	1348	33.97	2
多重障礙	560	14.11	3
自閉症	32	0.81	10
其他顯著障礙	181	4.56	5
合計	3968	100	-

二、國中身心障礙畢業生未升學追蹤輔導調查結果

(一)國中身心障礙畢業生未繼續升學現況分析

根據表4的統計資料獲知，「智能障礙」、「學習障礙」及「其他障礙」等三類型障礙的未升學國中身心障礙畢業生，經訪談其家長而後填答目前未繼續升學現況的選答反應，已達到統計上顯著差異(χ^2 ＝550.944，p＜.001)。亦即，三類型未升學國中身心障礙畢業生目前未繼續升學的現況情形，呈現出明顯不同。

進一步分析三類型障礙者未繼續升學現況之選答反應及其明顯差異，分述如下：

表4 台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生未繼續升學現況

項別 / 障礙類別	以一般身份在高中職就學		曾安置就學目前失學中		就業中		就養中	
	N	%	N	%	N	%	N	%
智能障礙(1254)	0	0	44	3.5	223	17.8	134	10.7
學習障礙(1198)	0	0	43	3.6	285	23.8	1	0.1
其他障礙(1150)	0	0	30	2.6	92	8.0	170	14.8
合計(3602)	0	0	117	3.2	600	16.7	305	8.5

項別 / 障礙類別	就醫中		閒賦在家		失聯		其他		χ^2
	N	%	N	%	N	%	N	%	
智能障礙(1254)	6	0.5	367	29.3	290	23.1	190	15.2	550.944***
學習障礙(1198)	0	0	111	9.3	449	37.5	309	25.8	
其他障礙(1150)	19	1.7	373	32.4	223	19.4	243	21.1	
合計(3602)	25	0.7	851	23.6	962	26.7	742	20.6	100%

p<.001

1.有關智能障礙者未繼續升學現況之選答反應，依選答百分比高低順序分別為：以閒賦在家(29.3%)最高，其次為失聯(23.1%)、就業中(17.8%)、其他 (15.2%)、就養中(10.7%)、曾安置就學目前失學中(3.5%)、就醫中(0.5%)、以一般身份在高中職就學(0%)等。

2.有關學習障礙者未繼續升學現況之選答反應，依選答百分比高低順序分別為：失聯(37.5%)最高，其次為其他(25.8%)、就業中(23.8%)、閒賦在家(9.3%)、曾安置就學目前失學中(3.6%)、就養中(0.1%)、以一般身份在高中職就學(0%)、就醫中(0%)等。

3.有關其他障礙者未繼續升學現況之選答反應，依選答百分比高低順序分別為：以閒賦在家(32.4%)最高，其次為其他 (21.1%)、失聯(19.4%)、就養中(14.8%)、就業中(8.0%)、曾安置就學目前失學中(2.6%)、就醫中(1.7%)、以一般身份在高中職就學(0%)等。

再根據表4的統計數值來看，台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生未繼續升學整體現況調查結果，選答「失聯」(26.7%)的比率為最高、其次為「閒賦在家」(23.6%)、「其他」(20.6%)、「就業中」(16.7%)、「就養中」(8.5%)、「曾安置就學目前失學中」(3.2%)、「就醫中」(0.7%)、「以一般身份在高中職就學」(0%)等。至於，進一步分析選答「失聯」一項之主要原因，依據調查所得之文字敘述歸納結果獲知，多為：電話錯誤(641人)、搬家失聯(148人)等原因。另選答「其他」一項，則主要為：其他就學(332人)、曾就業(87人)、在家教育(71人

)、服兵役(53人)等。

綜合來說，台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生未繼續升學現況情形，主要為：失聯(26.7%)、閒賦在家(23.6%)、其他 (20.6%)等。首先「失聯」(以學習障礙者最多)的主因為電話錯誤、搬家等，因而加強國中身心障礙畢業生畢業後的緊密聯繫，乃相當重要之事；其次「閒賦在家」(以智能障礙與其他障礙者最多)，多半因為障礙程度較為嚴重或是適應能力較差之故，應多強化轉銜與社會適應之訓練；最後「其他」一項，則意指其他就學、曾就業、在家教育、服兵役等，亦皆是畢業生追蹤輔導需持續介入的要項。

(二)國中身心障礙畢業生當年未繼續升學主要原因分析

根據表5的統計資料得知，台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生當年未繼續升學(或是曾升學而後失學)之主要原因，依調查結果選填反應多寡順序分別為：其他因素(主要為學生無意願就學、不喜歡唸書)(33.1%)、身體因素(身心健康狀況不佳) (17.9%)、就養(9.3%)、就業(8.6%)、家長因素(8.6%)、無適合就讀學校(6.5%)、經濟考量(2.3%)及離住家遠(2.3%)等等。可見，國中身心障礙畢業生當年未繼續升學(或是曾升學而後失學)之主要原因，大多因為「無意願或不喜歡就學」、「身心健康狀況不佳」兩大因素而造成。是故，強化就學意願與學習動機、促進身心健康等，皆為國中身心障礙畢業生未升學追蹤輔導之重點。

另訪談未升學身心障礙畢業生家長而後選填「其他因素」、「身體因素」、「家長因素」或「無適合就讀學校」等題項，皆需再用文字詳加說明選填原因，茲逐一分項將文字意見歸納結果摘要如下：

1.其他因素：以學生無意願就學、學生不喜歡唸書兩項最多；其次為中輟、失聯；再者填寫次數皆不多，如：安置少年觀護所、經濟因素考量、交通接送問題、人際關係適應不良、在家教育、放棄接受特教服務等等。

表5 台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生當年未繼續升學原因

項別 / 障礙類別	就業			就養			經濟考量			離住家遠		
	N	%	R	N	%	R	N	%	R	N	%	R
智能障礙(688)	108	15.7	3	70	10.2	4	45	6.5	7	23	3.3	8
學習障礙(492)	137	27.8	2	6	1.2	5	49	10.0	3	7	1.4	7
其他障礙(609)	48	7.9	4	91	14.9	3	14	2.3	7	9	1.5	8
合計(1789)	293	7.5	5	167	9.3	3	108	6.0	7	37	2.1	8

項別 / 障礙類別	身體因素			家長因素			無適合就讀學校			其他因素		
	N	%	R	N	%	R	N	%	R	N	%	R
智能障礙(299)	66	9.6	5	109	15.8	2	46	6.7	6	221	32.1	1
學習障礙(492)	7	1.4	7	16	3.3	6	30	6.1	4	242	49.2	1
其他障礙(609)	247	40.6	1	29	4.8	6	41	6.7	5	130	21.3	2
合計(1789)	320	17.9	2	154	8.6	4	117	6.5	6	593	33.1	1

2.身體因素：以身體病弱居多，包括：癲癇症、血友病、癌症、糖尿病、腦性麻痺、肌萎症、僵直性肌萎炎、坐骨神經痛、黏多醣症、心臟病、腎臟病、軟骨不全症、威爾森症、結節硬化症等。其次，依序為：無生活自理能力、行動不便、身體狀況不佳、重度/極重度障礙、多重障礙、障礙程度不適合就學、精神狀況不佳、癱瘓、臥病在床、情緒問題等等。

3.家長因素：以不願意孩子繼續升學居多；其次，依序為：經濟狀況不佳、家長無法接送、家長不放心、家長認為在家較好照顧、在家幫忙照顧/賺錢、家中無人力照顧、幫忙家族事業、就業以減輕家庭經濟、重視訓練一技之長等等。

4.無適合就讀學校：以學生考不上學校或理想學校、本身即為在家教育學生兩項居多；其次為：學校離家遠、無適合學校就讀、學生無升學意願、對安置學校不滿意、對該學科無興趣、家長不願其考上及就讀啟智/特殊學校、家長不願意其就讀特殊班、個案認知及學習能力有限等等。

進一步再根據表5的統計資料獲知，台灣地區92至94學年度國中三障礙類別畢業生當年未繼續升學(或是曾升學而後失學)之主要原因，依調查結果選填反應多寡順序分別呈現如下：

1.智能障礙學生家長的選答反應，依序為：其他因素(32.1%)最多，其次為家長因素(15.8%)、就業(15.7%)、就養(10.2%)、身體因素(9.6%)、無適合就讀學校(6.7%)、經濟考量(6.5%)、離住家遠(3.3%)等。

2.學習障礙學生家長的選答反應，依序為：其他因素(49.2%)最多，其次為就業(27.8%)、經濟考量(10.0%)、無適合就讀學校(6.1%)、家長因素(3.3%)、身體因素(1.4%)、離住家遠(1.4%)、就養(1.2%)等。

3.其他障礙學生家長的選答反應，依序為：身體因素(40.6%)、其他因素(21.3%)、就養(14.9%)、就業(7.9%)、無適合就讀學校(6.7%)、家長因素(4.8%)、經濟考量(2.3%)、離住家遠(1.5%)等。

歸結來說，國中三障礙類別畢業生當年未繼續升學主要原因，智能障礙及學習障礙學生家長選答其他因素(主要為學生無意願就學、不喜歡唸書等)最多，而其他障礙學生家長則選答身體因素為多。

(三)國中身心障礙畢業生未升學者之升學意願與所需協助分析

1.國中身心障礙畢業生未升學者接受安置升學的意願分析

表6 台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生未升學者的升學意願

項別 / 障礙類別	願意 N	願意 %	不願意 N	不願意 %	χ^2
智能障礙(864)	172	19.9	692	80.1	2.266
學習障礙(556)	129	23.2	427	76.8	
其他障礙(761)	158	20.8	603	79.2	
合計(2181)	459	21.1	1722	79.0	100%

p>.05

根據表6的統計資料獲知，「智能障礙」、「學習障礙」及「其他障礙」等三障礙類別的國中身心障礙畢業生未升學者，對於填答未來是否願意繼續升學的選答反應，並未達到統計上顯著差異的水準(χ^2 ＝2.266，p＞.05)。亦即，台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生中，分屬三障礙類別的未升學者，填答是否願意繼續升學的選答反應頗為一致，近八成個案(79.0%)表示不願意繼續升學，僅有兩成個案(21.1%)表示願意繼續升學。可見，國中身心障

礙畢業生未升學者繼續升學的意願低落，此一調查結果應儘速列為國中身心障礙畢業生未升學追蹤輔導之重要參考，以探求提高未升學者繼續升學意願的有效策略與方法。

進一步根據表6有關三障礙類別的統計資料得知：1.國中「智能障礙」畢業生未升學者繼續升學意願的調查結果，填答不願意繼續升學高達80.1%，另填答願意繼續升學僅有19.9%。2.國中「學習障礙」畢業生未升學者繼續升學意願的調查結果，填答不願意繼續升學高達76.8%，另填答願意繼續升學僅有23.2%。3.國中「其他障礙」畢業生未升學者繼續升學意願的調查結果，填答不願意繼續升學高達79.2%，另填答願意繼續升學僅有20.8%。

綜合來看，台灣地區92至94學年度整體國中身心障礙畢業生未升學者，填答未來是否繼續升學的意願調查結果，表示不願意者為最高(79.0%)，其次方為願意者(21.1%)。至於，整體國中身心障礙畢業生未升學者選答「不願意」一項，其所列出文字意見，歸納而得之主要理由，多為：個案本身無意願(607人)、家長不願意(202人)、已就業(81人)等。由此可見，國中階段應積極輔導身心障礙學生及其家長，對升學高中職的管道與機會有更多了解，並且多加鼓勵學生能依自身能力與興趣繼續升學高中職等學校。

2.國中身心障礙未升學畢業生家長對於十二年就學安置的瞭解情形

根據表7的統計資料獲知，「智能障礙」、「學習障礙」及「其他障礙」等三障礙類別的國中身心障礙未升學畢業生家長，對於填答是否知道目前所實施身心障礙學生十二年就學安置詳細情形的選答反應，並未達到統計上顯著差異的水準(χ^2 ＝5.453，p＞.05)。亦即，台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生家長中，分屬三障礙類別的未升學畢業生家長，填答是否知道十二年就學安置詳細情形的選答反應頗為一致，有六成多家長(61.4%)表示知道十二年就學安置，另有近四成家長(38.6%)表示不知道十二年就學安置。可見，國中身心障礙未升學畢業生家長中，尚有近四成家長不知道十二年就學安置，應強化對家長的宣導與協助瞭解十二年就學安置實施方案。

表7 台灣地區92至94學年度國中身心障礙未升學畢業生家長對於十二年就學安置的瞭解情形

項別 / 障礙類別	知道 N	知道 %	不知道 N	不知道 %	χ^2
智能障礙 (832)	532	63.9	300	36.1	5.453
學習障礙 (583)	337	57.8	246	42.2	
其他障礙 (748)	460	61.5	288	38.5	
合計 (2163)	1329	61.4	834	38.6	100%

p>.05

進一步根據表7有關三障礙類別的統計資料得知：1.國中「智能障礙」未升學畢業生家長，填答是否知道十二年就學安置詳細情形的選答反應，填答知道者高達63.9%，另填答不知道者則為36.1%。2.國中「學習障礙」未升學畢業生家長，填答是否知道十二年就學安置詳細情形的選答反應，填答知道者高達57.8%，另填答不知道者則為42.2%。3.國中「其他障礙」未升學畢業生家長，填答是否知道十二年就學安置詳細情形的選答反應，填答知道者高達61.5%，另填答不知道者則為38.5%。

綜合來看，台灣地區92至94學年度整體國中身心障礙未升學畢業生家長，填答是否知道十二年就學安置詳細情形的選答反應，表示知道者為最高(61.4%)，其次方為不知道者(38.6%)。至於，整體國中身心障礙未升學畢業

生家長選答「不知道」一項，其而後所列出的文字意見，歸納而得之主要原因，多為：家長不知道何處取得資訊來源、家長不願意了解、個案無升學意願等。由此可見，國中階段應多提供家長有關身心障礙十二年就學安置詳細訊息並促成家長願意進行瞭解，如此亦有助於家長能配合增強學生有繼續升學的意願。

3.國中身心障礙未升學畢業生家長認為目前孩子最需要的轉銜輔導

根據表8的統計資料獲知，「智能障礙」、「學習障礙」及「其他障礙」等三障礙類別的國中身心障礙未升學畢業生家長，對於填答目前孩子最需要的轉銜輔導項目，分屬三障礙類別家長的選答反應，已達到統計上顯著差異的水準(χ^2＝553.329，p＜.001)。亦即，台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生家長中，分屬三障礙類別的未升學畢業生家長，填答目前孩子最需要轉銜輔導項目的選答反應，呈現出明顯不同。其中，分屬「智能障礙」與「學習障礙」未升學畢業生家長，皆選答「就業」為最多(智能障礙60.9%、學習障礙81.2%)；「其他障礙」未升學畢業生家長的選答，則以「就養」為最多(48.7%)。

進一步根據表8有關三障礙類別的統計資料得知：1.國中「智能障礙」未升學畢業生家長，填答目前孩子最需要的轉銜輔導項目，依序為：就業(60.9%)最高、其次為就養(25.6%)、就學(8.7%)、就醫(4.8%)等。2.國中「學習障礙」未升學畢業生家長，填答目前孩子最需要的轉銜輔導項目，依序為：就業(81.2%)最高、其次為就學(16.7%)、就醫(1.1%)、就養(0.9%)等。3.國中「其他障礙」未升學畢業生家長，填答目前孩子最需要的轉銜輔導項目，依序為：就養(48.7%)最高、其次為就業(25.3%)、就醫(14.7%)、就學(11.3%)等。

綜合來看，台灣地區92至94學年度整體國中身心障礙未升學畢業生家長，填答目前孩子最需要轉銜輔導項目的選答反應，依序為：就業(53.7%)最高、其次為就養(27.3%)、就學(11.7%)、就醫(7.3%)等。由此可見，整體未升學畢業生家長填答目前孩子最需要的轉銜輔導項目，大多以「就業」為主要考量，其次為「就養」，至於「就學」與「就醫」則相對較少。是故，加強輔導國中階段身心障礙學生及家長，瞭解「就學」對身心障礙學生生涯轉銜發展與規劃具相當重要之影響，方能有效提高升學輔導之成效。

表8 台灣地區92至94學年度國中身心障礙未升學畢業生家長認為目前孩子最需要的轉銜輔導項目

項別 / 障礙類別	就學		就業		就養		就醫		χ^2
	N	%	N	%	N	%	N	%	
智能障礙(805)	70	8.7	490	60.9	206	25.6	39	4.8	553.329***
學習障礙(533)	89	16.7	433	81.2	5	0.9	6	1.1	
其他障礙(716)	81	11.3	181	25.3	349	48.7	105	14.7	
合計(2054)	240	11.7	1104	53.7	560	27.3	150	7.3	100%

p<.001

4.若有升學機會，家長希望獲得的支援協助情形

表9 若有升學機會，家長希望獲得的支援協助項目

項別	人數		
	N	%	R
安置離家近的學校	753	16.0	1
學費補助	731	15.5	2
交通服務或補助	576	12.2	4
調整課程或教學	239	5.1	10
特教資源服務	407	8.6	6
專業團隊服務	313	6.6	8
個別輔導與服務	369	7.8	7
醫療服務	422	8.9	5
生涯規劃服務	608	12.9	3
其他	301	6.4	9
總計	4719	100	

根據表9的統計資料得知，台灣地區92至94學年度整體國中身心障礙未升學畢業生家長，對於填答如果未來孩子有升學機會，希望教育行政單位或學校可以提供的支援協助項目，依多寡順序分別為：安置離家近的學校(16.0%)、學費補助(15.5%)、生涯規畫服務(12.9%)、交通服務或補助(12.2%)、醫療服務(8.9%)、特教資源服務(8.6%)、個別輔導與服務(7.8%)、專業團隊服務(6.6%)、其他(6.4%)、調整課程與教學(5.1%)等。至於，家長選答「其他」一項，則多為：不需要支援協助、不考慮支援協助、家長與學生無意願就學、失聯、已申請在家教育等等。

由上述調查結果似可推知，國中身心障礙未升學畢業生家長的整體選答反應，多數家長仍顧及與切身關係緊密、迫切的支援協助項目，如：安置離家近的學校、學費補助、生涯規畫服務、交通服務或補助等；反倒是較為長期、深入、專業的特教支援協助項目，如：醫療服務、特教資源服務、個別輔導與服務、專業團隊服務、調整課程與教學等，家長選答較少、排序較低。是故，針對有升學意願的身心障礙學生及家長應考量優先提供與切身關係緊密、迫切的支援協助，而後再逐步提供較為長期、深入、專業的特殊教育支援協助。另針對選答「其他」的無意願升學的國中階段身心障礙學生及家長應多加強其升學輔導與協助。

(四)教師對國中身心障礙未升學畢業生追蹤輔導過程中最所關注的情事

依據表10的文字意見歸納結果獲知，教師最所關注的情事，可歸整為三大項，分別為：「相關專業單位及其轉介、服務與資訊」、「學校提供之各項輔導」、「其他」等。茲就此三大項文字意見歸納結果，詳加說明如下：

1.相關專業單位及其轉介、服務與資訊：多能提供職業訓練、社政、醫療、勞政及教育等相關單位的轉介、服務與資訊，用以協助家長與國中身心障礙未升學畢業生獲得相關專業服務與資訊。

2.學校提供之各項輔導：多關注於就業適應、生活輔導、健康狀況、生涯規劃、輔導安置教養機構、升學輔導、心理輔導以及實施親職教育等。

3.其他情事：多為經濟因素考量、個案有無適合學校、提供升學資訊及社會福利資訊、家庭功能不彰、家長過度保護等。

歸結而言，教師最所關注的諸多情事，分別有：相關單位轉介及服務、各項輔導情事及其他等。因此，加強培訓教師能具瞭解、熟悉、並能轉介及善用相關專業單位提供之服務，同時促進教師特別關注於學校提供較高品質之學生身心健康輔導、生涯輔導及親職教育等。此外，涵養教師亦能關懷其他相關問題，如：能考量經濟因素、彰顯家庭功能、提供各種資訊、安置適合學校等等。

表10 教師對國中身心障礙未升學畢業生追蹤輔導過程中最所關注的情事

轉介相關單位情事	輔導方面情事	其他情事
職業訓練(24) 社政(19) 醫療(13) 勞政(10) 教育(2)	就業適應情況(213) 生活輔導(120) 健康狀況(90) 生涯規劃(32) 安置教養機構(9) 升學輔導(9) 心理輔導(7) 親職教育(1)	經濟因素考量(73) 有無適合學校(20) 提供升學資訊及社會福利資訊(19) 家庭功能不彰(14) 家長過度保護(1)

表11 教師對國中身心障礙未升學畢業生追蹤輔導過程中最常使用的策略

輔導策略	相關專業服務策略
關懷與同理心(104) 電話訪問(92) 傾聽(57) 提供諮詢(41) 家庭訪問(13) 提供生涯規劃資訊(10) 提供就養資訊(9) 與家長溝通(7) 提供親職教育資訊(7) 尊重家長決定(6)	提供相關進修及就業資訊(103) 教師、家長鼓勵培養一技之長(33) 鼓勵及說明12年安置(18) 聯繫社政單位協助(13) 提供相關福利服務(12) 轉介職業訓練(12) 聯繫醫療單位協助(10) 與父母協商子女的教育問題(10) 提供有建教合作的學校(10) 尋求社會資源(5) 聯繫勞政單位協助(1)

(五)教師對國中身心障礙未升學畢業生追蹤輔導過程中最常使用的策略

根據表11的文字意見歸納結果獲知，教師最常因應而使用的策略，可歸整為兩大項，分別為：「輔導策略」及「相關專業服務策略」等。茲就此兩大項文字意見歸納結果，詳加說明如下：

1.輔導策略：教師常使用的輔導策略為關懷與同理心、電話訪問、傾聽、提供諮詢、家庭訪問、提供生涯規劃資訊、提供就養資訊、與家長溝通、提供親職教育資訊、尊重家長決定等。

2.相關專業服務策略：教師常使用提供直接與間接的相關專業服務，其策略有如：提供學生相關進修及就業資訊、鼓勵培養一技之長、鼓勵及說明12年安置、聯繫社政單位協助、提供相關福利服務、轉介職業訓練、聯繫醫療單位協助、與父母協商子女的教育問題、提供

有建教合作的學校、尋求社會資源等。

歸結來說，教師最常因應而使用的策略，分別為：善用各種輔導策略、提供諸多直接與間接的相關專業服務等。因此，加強培養教師能具備關懷與同理心、傾聽訪問及諮詢技巧、提供各種資訊等輔導策略，並能善加使用以發揮功效；同時，積極培訓教師具備整合各種資訊與社會資源之能力，並能提供相關專業之直接與間接服務。

研究總結與建議

一、研究總結

(一)國中身心障礙畢業生未升學者基本資料調查結果

1.台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生未升學者合計有3,968人，男性計有2,664人、佔67.1％，女性則有1,304人、佔32.9％，男性未升學者較女性未升學者高出一倍之多。

2.台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生未升學者畢業前的主要安置情形，有六成五來自「不分類身障資源班 」及「普通班接受特教服務」(受融合教育影響)，另有近三成來自「智障集中式」、「巡迴輔導(在家教育)」及「立案教養機構(在家教育)」(因中重度障礙採集中式安置)。

3.台灣地區92~94學年度國中身心障礙畢業生未升學者的障礙類別人數，依多寡順序為：智能障礙(1,360人，34.49%)、學習障礙(1,333人，33.81%)、其他障礙(1,259人，31.73%；亦即其餘十類障礙合計人數)等。

(二)國中身心障礙畢業生未升學者追蹤輔導調查結果

1.台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生未繼續升學現況情形，主要為：(1)失聯(26.7%)：以學習障礙者最多，主因為電話錯誤、搬家等；(2)閒賦在家(23.6%)：以智能障礙與其他障礙者最多，多半因為障礙程度較為嚴重或是適應能力較差之故；(3)其他(20.6%)：意指其他就學、曾就業、在家教育、服兵役等。另「智能障礙」、「學習障礙」及「其他障礙」等三類別障礙的國中身心障礙畢業生，目前未繼續升學的現況情形，皆呈現出各自明顯不同。

2.台灣地區92至94學年度國中身心障礙畢業生當年未繼續升學(或是曾升學而後失學)之主要原因，大多因為「無意願或不喜歡就學」、「身心健康狀況不佳」兩項因素而造成。其中，智能障礙及學習障礙者最多為「無意願或不喜歡就學」，而其他障礙者則多為「身心健康狀況不佳」。

3.台灣地區92至94學年度整體國中身心障礙未升學畢業生未來繼續升學的意願，僅有兩成個案(21.0%)表示願意繼續升學，近八成個案(79.0%)表示不願意繼續升學，其主要理由多為：個案本身無意願升學、家長不願意、已就業等。

4.台灣地區92至94學年度整體國中身心障礙未升學畢業生家長，有六成多(61.4%)家長表示知道十二年就學安置詳細情形，另有近四成(38.6%)家長表示不知道，其主要原因多為：家長不知道何處取得資訊、家長不願意了解、個案無升學意願等。

5.台灣地區92至94學年度整體國中身心障礙未升學畢業生家長，認為目前孩子最需要的轉銜輔導項目，依序為：就業(53.7%)最高、其次為就養(27.3%)、就學(11.7%)、就醫(7.3%)等。另「智能障礙」與「學習障礙」未升學畢業生家長，皆選答「就業」為最多；「其他障礙」未升學畢業生家長的選答，則以「就養」為最多。

6.台灣地區92至94學年度整體國中身心障礙未升學畢業生家長，表示如果未來孩子有升學機會，希望教育行政單位或學校可以提供的支援協助項目：多數家長仍顧及與切身關係緊

密、迫切的支援協助項目，如：安置離家近的學校、學費補助、生涯規畫服務、交通服務或補助等；反倒是較為長期、深入、專業的特教支援協助項目，如：醫療服務、特教資源服務、個別輔導與服務、專業團隊服務、調整課程與教學等，家長選答較少、排序較低。

7.台灣地區92至94學年度國中身心障礙未升學畢業生追蹤輔導過程中，教師最所關注的情事，分別為：「相關專業單位及其轉介、服務與資訊」、「學校提供之各項輔導」、「其他(如：考量經濟、彰顯家庭功能、提供資訊、適合安置等)」等。

8.台灣地區92至94學年度國中身心障礙未升學畢業生追蹤輔導過程中，教師最常因應而使用的策略，分別為：「善用各種輔導策略」、「提供諸多直接與間接的相關專業服務」等。

二、具體建議

(一)由於國中身心障礙畢業生未升學者畢業前的主要安置，有六成五來自資源班及普通班，另有近三成則為自足式安置。因此，建議國中身心障礙畢業生未升學者之追蹤輔導，應兼顧融合教育與集中式安置(含在家教育)兩方面之妥善輔導。

(二)國中身心障礙畢業生未繼續升學現況情形，主要由於：失聯、閒賦在家、其他等。是故，建議應加強國中身心障礙畢業生畢業後的緊密聯繫，並應多加強化學生轉銜與社會適應之訓練，至於其他所指的其他就學、曾就業、在家教育、服兵役等，亦皆是畢業生追蹤輔導需持續介入的要項。

(三)國中身心障礙畢業生當年未繼續升學(或是曾升學而後失學)之主要原因，大多因為「無意願或不喜歡就學」或者是「身心健康狀況不佳」。是故，建議強化就學意願與學習動機、促進身心健康等，皆為國中身心障礙畢業生未升學追蹤輔導之重點。

(四)國中身心障礙未升學畢業生未來繼續升學的意願低落，建議應儘速列為國中身心障礙畢業生未升學追蹤輔導之重要參考，積極探求提高未升學者繼續升學意願的有效策略與方法，如：國中階段應積極輔導身心障礙學生及其家長，對升學高中職的管道與機會有更多了解，並且多加鼓勵學生能依自身能力與興趣繼續升學高中職等。

(五)國中身心障礙未升學畢業生家長中，尚有近四成家長不知道十二年就學安置，建議應強化對家長的宣導，並協助其認識十二年就學安置實施方案及其詳細訊息，並促成家長願意進行瞭解，如此確有助於家長能配合增強學生有繼續升學的意願。

(六)整體國中身心障礙未升學畢業生家長，認為目前孩子最需要的轉銜輔導，大多以「就業」為主、其次為「就養」，至於「就學」與「就醫」則相對較少。因而建議加強輔導國中階段身心障礙學生及家長，增進瞭解「就學」對身心障礙學生生涯轉銜發展與規劃，具有相當重要之影響，亦方能有效提高升學輔導之成效。

(七)整體國中身心障礙未升學畢業生家長表示，如果未來孩子有升學機會，希望可以獲得的支援協助，建議針對有升學意願的身心障礙學生及家長應考量優先提供與切身關係緊密、迫切的支援協助，而後再逐步提供較為長期、深入、專業的特殊教育支援協助。另針對選答「其他」的無意願升學的國中階段身心障礙學生及家長應多加強其升學輔導與協助。

(八)國中身心障礙未升學畢業生追蹤輔導過程中，教師最所關注的情事，分別為：相關專業單位轉介及服務、各項輔導及其他等。因此，建議加強培訓教師能具瞭解、熟悉、並能轉介及善用相關專業單位提供之服務，同時促進教師特別關注於學校提供較高品質之學生身心健康輔導、生涯輔導及親職教育等。此外，涵

養教師亦能關懷其他相關問題，如：能考量經濟因素、彰顯家庭功能、提供各種資訊、安置適合學校等。

(九)國中身心障礙未升學畢業生追蹤輔導過程中，教師最常因應而使用的策略，分別為：輔導策略及相關專業服務策略等。因此，建議加強培養教師能具備關懷與同理心、傾聽訪問及諮詢技巧、提供各種資訊等輔導策略，並能善加使用以發揮功效；同時，積極培訓教師具備整合各種資訊與社會資源之能力，並能提供相關專業之直接與間接服務。

參考文獻

(略，若有需要請洽原作者)

Study of the Non-transition for the Jr. High Exceptional Students in Taiwan

Lin, Kun-Tsan
National Hualien University

Lo, Ching-Shuei
Executive secretary Special education unit
Ministry of Education R.O.C

ABSTRACT

The purpose of this study were three as follows,

1. to analyze the facts that exceptional Jr. high students' transition in Taiwan with the parent interviews and questionnaires.
2. to study the related non-transition issues, such as the withdrawing from transition, the williness of transition and the related supporting with the same research processes.
3. to make some related recommendations to the practice.

The return rate was approached as high as 79.12% with the completion of 3,968 questionnaires from all over Taiwan. The main results of this study as follows,

1. three main facts of non-transition were out of connection, non-education at home, and others.
2. two main reasons of non-transition were loathe schooling and unhealthy.
3. twenty percent of Jr. high exceptional students presented the willingness to promote to the high school in the future.
4. more than 60% of parents of the subjects were presented that they understood the program of 12-years-education for exceptional students.
5. the importance of transition supporting by the perception of parents in this study as order as careering, life supporting, schooling, then medical supporting.
6. the parents' perception regarded the schooling support by the order as replacement with short distance from home, the supplement of tuition, life planning, transportation.
7. three concerning had been regarded by the teachers as related the administration supporting of transition, school supporting and consulting, and others.
8. two main transitional strategies were consulting and multi-services both direct and indirect way from teachers.

Nine recommendations for practice and further study were made in this study.

Key words：Jr. High exceptional student , non-transition

國立臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 96，9 期，51-74 頁

榮譽制對國小啟智班學生自我管理能力影響之研究

洪清一　　張桓桓
國立花蓮教育大學　　台北縣光榮國小

摘 要

本研究旨在探討榮譽制對國小啟智班學生自我管理能力之促進效果；以國小啟智班三位學童為研究對象，其年級分別為四年級和二年級，經由個案資料收集與直接入班觀察，編寫榮譽制實驗方案及自我管理能力檢核表。

研究方法採用單一受試ABA'實驗設計，實驗前後以自編「自我管理能力檢核表」比較其自我管理能力變化情形，檢核榮譽制介入之成效。本研究所得資料，以目視分析與C統計進行分析，以決定實驗成效。

研究結果顯示：

1.榮譽制實驗方案開始介入，受試者很快就顯示更關心週遭環境，更會運用資源的現象；並且一直穩定維持。

2.榮譽制實驗方案對國小啟智班學童的整體自我管理能力，確實能產生促進效果。

3.三名受試者都有不同的固著性反應出現：

(1)個案甲－對職位的固著性。為了爭取值日班長，更積極專心地工作。

(2)個案乙－對職務的固著性。每天固定去撕日曆，並以工作為榮。

(3)個案丙－特殊的持續力，工作持續力拉長，不必從頭盯到尾。

根據上述結果，本研究分別就教學與研究二方面提出若干相關建議。

關鍵字：榮譽制、國小啟智班學生、自我管理能力

緒 論

一、研究動機

當今台灣地區的特殊教育，由於受到融合教育潮流的衝擊，普通班容納輕度障礙學生漸漸增加，特殊教育法第十三條…身心障礙學生之教育安置應以滿足學生需要為前提下，最少限制的環境為原則(教育部，1997)，因此啟智班學生障礙程度屬輕度智能障礙或者社會適應沒太大問題的學生，便逐漸安置到普通班，現

在安置在啟智班的是中重度智能障礙學生。除此之外，目前啟智班也普遍重視學生回歸與改安置普通班的課程設計。

Copeland & Hughes(2002)曾指出：智能障礙者自我規範能力較弱，較不能自我節制衝動的情緒，和自我管理自己的生活和行為。智能障礙者天生有自我規範困難，然而融合教育的潮流又認為他們儘量回歸普通班學習較適當，於是自我節制衝動情緒，和自我管理自己的生活和行為便成為啟智班教學的重要課程。

啟智班學生與普通班學生之間，除了先天無法改變的障礙差異之外，也因此障礙帶來的一些適應功能明顯受限。Zetlin & Murtaugh (1988)指出智能障礙者因其人格與行為特質的限制，加上少與人互動，常出現社會適應的問題；在依循特定情境，決定適宜的行為表現常出現困難，分辨情況的能力較為有限，因而表現出不當的情緒表達和社會行為(引自鈕文英，2003)。關於這個問題，可以分成兩方面來看，一方面是學生本身能力上有障礙，無法達到社會規範的要求；一方面是大人的過度保護讓學生根本不知道規範，學生自然不會主動遵行規範，自然造成社會適應不良。無論從哪一方面看，其實很難精確的判定究竟是能力上有所障礙造成，或是情境導致社會適應問題。

研究者所帶啟智班學生中，曾有一位男生聽力不佳、發音不清楚，別人經常無法聽懂、了解他所要表達的意思，長期下來養成脾氣暴躁，隨時想找人打架，發起脾氣會將自己的眼鏡摔到地上用腳踩壞。之後研究者請他當糾察股長監控全班秩序，情況大大改善。偶而也發脾氣，他氣得握緊雙拳，卻沒有出現破壞行為，可以明顯看出他在自我控制管理自我的情緒。另一位唐氏症女生，很隨性經常拒絕做打掃工作，研究者有一天宣布小班長制度，凡當小班長者可以登記全班同學打掃情形，最重要的是還可以配帶一個象徵榮耀的小班長牌子在胸前，從此以後她搶者要當小班長及配帶牌子，打掃工作也非常賣力。在這教學實務上的經驗，讓研究者省思到啟智班學生雖然能力上的先天不足，他們也有榮譽感，可以由老師的策略引導下建立良好行為。心理學家馬斯洛(Abraham H. Maslow)在他的需求理論中提到，人有五層基本需求，前三層需求滿足後便會追求更高層的自尊心、自我實現需求的滿足，這種自尊心、自我實現需求的滿足就是榮譽感。榮譽是由個人內心產生的，經過自己內心良知判斷達到最高尚人格的完成(王雲五、王壽南，1970)。另外，榮譽制度之實施，即係依據學生自發自動之原理，以養成其社會公民之良好習慣與知能(廖從雲，1970)。

Lagomarcino,Hughes & Rusch(1988)提出自我管理策略可以有效的提升智障者工作的獨立性，教學過程需透過四個方式：圖片提示、自我指導、自我監控、自我增強。研究者經常思索，若以學校教育，教師、輔導室經常運用的榮譽制融入自我管理策略，是否對啟智班學生的獨立性、自我管理能力的提升有所助益？基於上述動機，所以本研究提出一個基本假設：透過介入榮譽制方案，可以提昇啟智班學生的自我管理能力。

二、研究目的

基於上述的動機，本研究的主要目的有二：

(一)探討榮譽制對國小啟智班學生的整體自我管理能力是否具有促進效果。

(二)探討榮譽制對國小啟智班學生的自我管理能力八大分項是否具有促進效果。

三、名詞釋義

(一)榮譽制

榮譽制度係依於自由平等之民主精神，以指導代監督，以信任代管制之教育方法，俾使學生發揮高度之自治、求真、崇實、力行與向

上之精神，而獲致學業與品德之精進，實施現代教育最高之目標(廖從雲，1970)。

本研究之榮譽制係由以下三種程序組成：

1.以榮譽感觀察表觀察三位受試者個別化的榮譽偏好。

2.以明確的自我管理行為反應換取榮譽卡，再以預先設定的榮譽卡數換取蘋果燈，蘋果燈最多者可以得到榮譽獎賞。

3.榮譽獎賞。包括擔任值日班長、帶隊路隊長、登記同儕打掃情形、邀請特定老師檢查打掃成果、幫老師發簿子、優先選掃具及聯絡簿蓋打掃認真章等。

藉由以上榮譽制，誘發學童內在榮譽感，以指導代監督，以信任代管制之教育方法，期望其發揮高度之自治、求真、崇實、力行與向上之精神。

(二)自我管理能力

所謂自我管理(self-management)是指由個體自己來管理自己行為，透過行為反應前或行為反應後線索的提示，以及行為後果控制等方法來達成(林坤燦，1998)。而自我管理能力就是這種能自己管理自己的內在能力。有許多不同名詞用來解釋自我管理，與自我管理同義的還有自我控制(Schloss & Smith,1994)。Fagen, Long, & Stevens(1975)提及自我控制能力包括八要素：

1.能正確地知覺週遭環境所存在的訊息。

2.能記得所接觸到的訊息。

3.能按計畫好的步驟採取行動。

4.能預知行動可能的後果。

5.能分辨與積極地運用其感受和經驗。

6.能處理引起挫折的外在問題。

7.能抑制與延宕某些可能的行動。

8.能減低內在的緊張而放鬆自己。

本研究依據Schloss & Smith之論點，認為自我管理能力與自我控制是同義，並按照Fagen,Long, & Stevens(1975)所提八要素自編「自我管理能力檢核表」,來觀察學生是否能夠完成各項標準的程度來作為解釋該學生的自我管理能力。

(三)啟智班學生(智能障礙)

根據特殊教育法第三條第二項第一款所稱智能障礙，指個人智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有嚴重困難者，其鑑定基準為(教育部，2002)：

1.心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差。

2.學生在自我照顧、動作、溝通、社會情緒或學習等表現上較同年齡者有顯著困難情形。

本研究之國小啟智班學生，係經縣鑑輔會鑑定入班，並領有智能障礙(或包含智能障礙)殘障手冊的學生。國內現行的殘障手冊係依據內政部社會司公佈的智能障礙定義鑑定標準制定。

文獻探討

本研究之文獻探討共分為三部份，第一部份在於探討榮譽制，第二部份探討自我管理理論，第三部份則探討榮譽制與自我管理的關係。

一、榮譽制

被譽為人本主義心理學之父的馬斯洛(Abraham H. Maslow)在他的需求理論中，人在前三層基本需求：生理需求、安全需求及愛與隸屬需求滿足後，便會去尋求自尊心滿足，甚至追求自我實現。啟智班學生雖然有一些特殊的障礙，但在心理上、精神上，也具有這種與生俱來的內在需求。而本研究將被認同、受尊重、自我實現這一層次心理需求概稱為對榮譽的需求。

(一)榮譽制定義

榮譽制度係依於自由平等之民主精神，以指導代監督，以信任代管制之教育方法，俾使學生發揮高度之自治、求真、崇實、力行與向上之精神，而獲致學業與品德之精進，實施現代教育最高之目標(廖從雲，1970)。榮譽就是最高尚的人格，也就是人類德行中的至真、至善和至美(王雲五、王壽南，1970)。

榮譽制度是一種以獎賞為主軸的系統性設計，一方面藉助獎勵來誘導學生培養良好的生活習慣，另一方面也期望經由制度的運作，啟發學生自治自律的精神(張鐸嚴、林月琴、劉緬懷，2002)。

榮譽制度是啟發青少年內在榮譽感的，使他們有了崇高的理想，重視榮譽，自然地產生了自尊心(郭廷銘，2005)。

(二)榮譽制意涵

榮譽必須具備下面五個條件：1.榮譽是一個人內在的自尊，是一個人保持他生命的完整與聖潔，沒有任何一點玷汙，榮譽使自己成為一個堂堂正正頂天立地的人。2.榮譽是由個人內心產生的，經過自己內心良知判斷達到最高尚人格的完成。3.榮譽是有所不為的，做事先有一個選擇標準(人格方面的標準)，在標準以下的事是不做的，這須要有極大的自制力。4.榮譽是非功利的，一個人爭取榮譽時，是不會顧及個人名位和實利的。5.榮譽是需要自愛自守的，不靠外界任何強制力量也能維持人格的尊嚴(王雲五、王壽南，1970)。

一般歐美學校，所實行的榮譽制度其作用大致在使學生考試不取巧作弊；而西點軍校所實施的榮譽制度則可以泰勒(Taylor)學監所說得知「榮譽為品格之基本特質，榮譽乃一種美德，包含忠貞，勇敢，誠實，自尊，與公正，慷慨。其基本要義為誠實。」他又說「由於學生隊與教育參謀之努力，使在校學生內心對榮譽制度有一絕對的尊敬」(廖從雲，1970)。這就是西點軍校榮譽制度的基本精神，榮譽制度對西點軍校的學生一生的影響是深刻而久遠的。

榮譽感的建立，在班級經營中佔著非常重要的地位。一個班級的事務是屬於全體學生所共有，因此班務的參與人人有責，應讓每位學生都有班務參與感進而培養責任感。團體中每位份子都對團體有貢獻，團體的榮辱就是個人的榮辱，個人認同團體，團體的榮譽感就建立起來(鄭麗玉，2002)。在團體中希望被認同、讚許、接納，完全歸屬於團體，這就是馬斯洛需求理論中的自尊需求。

孟瑛如(2006)曾在國語日報發表的文章提及：班級幹部形同教師的小內閣，善用班級幹部可培養學生的榮譽感，同時能使教師於教學過程中得到事半功倍的效果。擔任幹部後，會使學生更樂意且準時上課，並提供激發榮譽感或學習淺能的機會。

(三)榮譽制的理論基礎、背景學說

前面在榮譽制定義中提到，榮譽制度是一種以獎賞為主軸的系統性設計，一方面藉助獎勵來誘導學生培養良好的生活習慣，另一方面也期望經由制度的運作，啟發學生自治自律的精神(張鐸嚴、林月琴、劉緬懷，2002)。培養學生良好的行為，並使該行為維持類化，可透過二種方式即內在媒介(internal agent)和外在媒介(external agent)來達到(鈕文英，2001)。外在媒介就是指老師、父母等重要他人藉著操控許多環境變項來協助、鼓勵學生維持與類化良好行為。內在媒介就是學生自己本身努力去追求內心崇高的理想，藉著自我管理促使自己維持與類化良好行為。

這裡所謂外在媒介與內在媒介協助學生維持與類化良好行為，包含二個理論即增強理論和需求理論。

1.增強理論

增強理論源自於行為學習理論中操作制約的增強理論(張春興，2001)。人類的一些行

為發生後會產生正增強與懲罰兩種相衝突的結果，一種是正增強是立即的，而懲罰性結果則是延後發生。另一種情形是行為之後的嫌惡性結果是立即的，而增強性結果是延遲的，例如英雄的、利他的、值得表揚的行動等(Kazdin, 1994)。打掃工作立即的感覺並不是舒服的，本研究試圖以榮譽制這延遲的增強來訓練學生提升自我管理能力。

2.需求理論

需求是人類行為的動力，個人往往為了滿足各種需求，會採取一連串有效的行動。(陳榮華，2001)。每種行為的背後均各有其動機，至於「動機」一詞是什麼？張春興(2001)對其所下定義為：動機(motivation)是指引起個體活動，維持已引起的活動，並導使該一活動朝向某一目標的內在歷程。這裡所說的活動就是行為。

心理學家把動機解釋為行為的內動力。研究動機是非常重要的，因為不了解動機就不能解釋行為的原因。美國著名心理學家馬斯洛(Abraham H. Maslow,1908-1970)曾提出一套動機階層論(hierarchy of motivation)(陳榮華，2000；張春興，2001；Maslow,1970)。

馬斯洛的理論是針對需要、動機，馬斯洛認為凡人都有其需要，而需要的層次與程度亦有所不同，當最基本的需求或得滿足後，便會要求更進一步的需要，因此需要可以分成若干層級，經由基層要求逐步升高(謝安田，1988)。

按馬斯洛的需求層次論，人類的多種需求，依其性質由低而高分為七個層次(Maslow，1970)：生理需求(physiological need)、安全需求(safety need)、隸屬與愛的需求(belongingness and love need)、自尊需求(self-esteem need)、知的需求(need to know)、美的需求(aesthetic need)及自我實現需求(self-actualization need)。

本實驗方案目的在藉由老師、父母等重要他人操弄榮譽制，滿足學生內在自尊需求，進而經由制度的運作，啟發學生自治自律的精神，也就是達到自我管理的最高境界。

二、自我管理理論

(一)自我管理的定義

辭海對自我管理的解釋：「自我」指個人自己，「管理」是指指導處理，所以「自我管理」是指個人對自己的指導處理。至於「控制」則指操縱，「自我控制」是指操縱自己。自我管理就是個人對自己的指導處理、操縱自己。

自我管理的定義是：自我管理治療法是促使行為產生一系列改變的過程，由有機體本身發動來影響自己的行為(黃正鵠，1992)。

有許多不同名詞用來解釋自我管理，與自我管理同義的還有自我控制。(Schloss & Smith,1994)。

「自我控制」通常是指個人細心經營以達到自我選擇之結果的行為，個人必須選擇一些目標，然後執行一些程序方法以達成它們(Kazdin,1994)。

所謂自我管理(self-management)是指由個體自己來管理自己行為，透過行為反應前或行為反應後線索的提示，以及行為後果控制等方法來達成(林坤燦，1998)。

1981年Dicker和Creedon對自我管理定義為「任何的個人反應，用來維持改變其行為」。1985年Browder和Shapiro對自我管理定義為「所有用來影響自我行為的程序」(Schloss & Smith,1994)。

自我管理即透過內在的認知過程，影響外在的行為表現。所謂自我控制，即是對自己的行為，能作合理而彈性地引導與規範的能力(鈕文英，2001)。

(二)自我管理的意涵

邱連煌(2001)在其所著：認知行為改變一書中提到，自我管理有三種含義。第一、它是指個人用以控制和引導其行為的某些自然過程

。第二、自我管理是指認知－行為心理治療的某特定方法。患者應用這些方法「自監、自導、自演」，勤於練習，以期擴充療效。第三、自我管理是指個人控制和引導其行為過程的某特定理論模式。

Kanfer(1970)，Kanfer和Gaelick-Buys(19-91)曾提出自我管理回饋環模式(Feedback -loop Model of Self-management)，來說明自制過程。此一模式強調個人的自我控制要遵循一系列的程序，包括：自我監察、自我評鑑、自我增強等三個階段。

行為處理成果的維持與類化可透過內在媒介和外在媒介的方式來達到。老師、父母等重要他人就是外在媒介者；而內在媒介者就是個體本身，藉著自我管理的方法，促使自己持續維持與類化行為處理的成果(鈕文英，2001)。

外控媒介對個案的訓練持續進行，最終，「達到特定標準」本身會自動變成一種增強，無需再有外在的增強，因為「達到特定標準」一直與外在的增強有著配對連結。相對的，「未能達到特定標準」一直與懲罰或不給獎賞有著配對連結，因此，「未能達到特定標準」本身就含有獎賞或懲罰的性質了(Kazdin,1994)。

(三)自我管理的要素

馬信行(2006)對自我控制提出論點，他認為自我控制包括幾項要素：自我訓喻(self instruction)、自我紀錄(self recording)、自我實施即時後果(self administration of contingen-cies)

Fagen,Long,＆Stevens(1975)提及自我控制能力包括八要素(引自鈕文英，2001)：

1.能正確地知覺週遭環境所存在的訊息。2.能記得所接觸到的訊息。3.能按計畫好的步驟採取行動。4.能預知行動可能的後果。5.能分辨與積極地運用其感受和經驗。6.能處理引起挫折的外在問題。7.能抑制與延宕某些可能的行動。8.能減低內在的緊張而放鬆自己。

自我管理是經由外在環境的要求，透過內在認知歷程，促使自己持續維持與類化行為。

就國內外相關文獻大都以自我管理策略為自變項，運用在日常活動、時間管理、休閒活動、學科學習、職場工作技能等方面之應用。本研究嘗試換個角度，從自我管理能力方面為依變項，探討其因介入因素的介入產生的變化。

三、榮譽制與自我管理的關係

榮譽制度的特質在肯定學生的優良行為表現，榮譽制度的設計在能引導學生、鼓勵學生不因善小而不為，可以經由積小善而得大獎，由外鑠的獎勵誘導轉趨為內發的自我實現。榮譽制度的可貴在培養學生的自治自律能力，即學生能自訂目標，自己管理自己(張鐸嚴、林月琴、劉緬懷，2002)。

林謙宏(2005)研究發現，利用學生喜歡某種權力的特點，讓獲得榮譽卡(張)的學生，特別給予某些權力如擔任某些班級幹部，這樣更能使榮譽卡具有讓學生追求的力量。學生為了得到領導的榮譽，則會不斷鼓勵自己有好的行為表現去爭取榮譽卡。

台南縣長平國小實施榮譽卡制度，學生為了爭取榮譽，勤奮向學、彬彬有禮(李榮茂，2005)。為了榮譽，學生自我管理奮發向上，功課進步人也變乖了。

班級團體在活動前先擬定難易適度的團體目標與計畫，在活動進行中不斷給予團體及其成員鼓勵協助，活動後安排互相觀摩鑑賞，定期表揚各類績優團體及個人，樹力典範及榮譽制度，將會帶給成員持續追求更好的表現(劉緬懷，1990)。

研究方法

一、研究架構

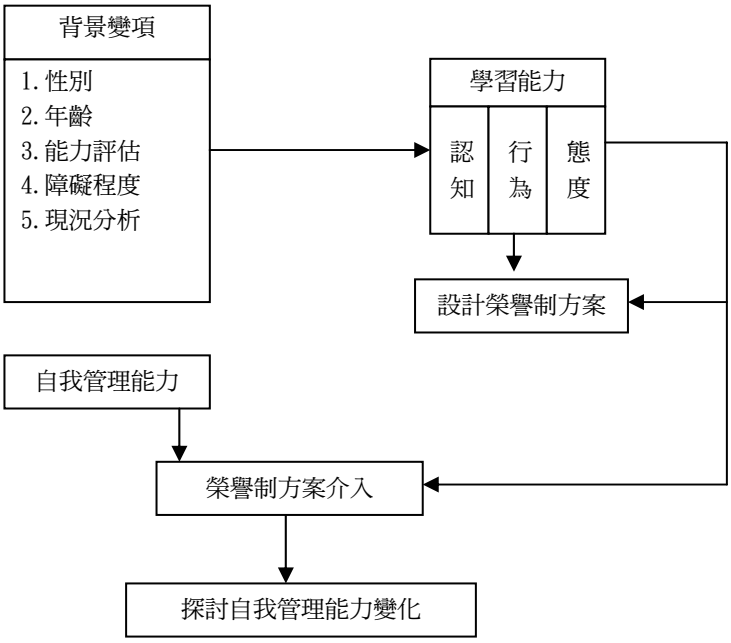


圖1 研究架構圖

二、研究設計

本項實驗採用單一受試研究法之倒返實驗設計(A-B-A')，過程分為：基準線階段、實驗處理階段、維持階段等三階段。

(一)基準線階段

在基準線階段，三位受試者，依照慣例做打掃工作，不加任何口頭提示或任何處理策略；觀察、測量受試者原有的自我管理能力，基準線階段維持五週。

(二)實驗處理階段

實驗處理階段，老師利用一節課(40分鐘)對學生指定打掃區，資源介紹及分派工作；接著依據研究工具及榮譽制實驗方案，進行介入實驗。每週十次每次約二十~三十分鐘，共計六週。每週有一主題如下：

第一週、誰最棒(榮譽蘋果燈)：教師告訴全班，表現最棒的人可以得榮譽獎卡一張，五張榮譽獎卡可以換一個蘋果燈。

第二週、我是值日班長：延續上週的榮譽辦法，並再增加一項獎勵辦法，五個蘋果燈可以當一天值日班長，值日班長可以在胸前掛「值日班長」牌子，老師拿起"值日班長"牌子掛在胸前示範。

第三週、我當路隊長：延續上週的榮譽辦法，並再增加一項榮譽辦法，五個蘋果燈也可以當一天路隊長，路隊長可以在胸前掛「隊長」牌子，排隊時站第一個位置帶隊，老師拿起"隊長"牌子掛在胸前示範。無論回歸課或各項活動，路隊長都是站最前面領導。

第四週、誰最認真(登記權)：延續上週的

榮譽辦法，並再增加一項榮譽辦法，值日班長可以在胸前掛「值日班長」牌子，並登記全班小朋友打掃的乾不乾淨，老師拿起「打掃檢查表」示範如何登記。

第五週、聯絡簿獎章：延續上週的榮譽辦法，並再增加一項榮譽辦法，被值日班長登記今天打掃認真的小朋友，聯絡簿上老師跟他蓋一個「打掃認真」的章，讓家長知道學生在校優良表現，並褒獎自己孩子。

第六週、我會辦事(請老師檢查)：延續上週的榮譽辦法，並再增加一項榮譽辦法，在打掃工作完成時，指派三位受試者之一去請特定某位老師來檢查小朋友工作表現情形(剛開始老師需遠遠跟在後面，以免意外事件發生)。

以下為榮譽制實驗方案架構圖：

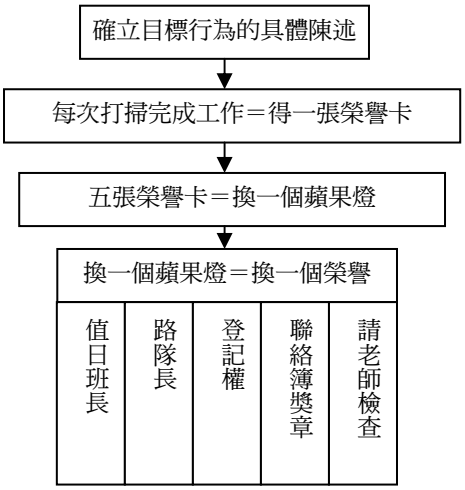


圖2　榮譽制實驗方案架構圖

(三)維持階段

此階段主要在評估撤除榮譽制實驗方案後，三位受試者自我管理能力的成效保留情形，時間則維持三週，每週十次。

三、研究對象

本研究對象為就讀雲林縣某國小啟智班學生，共三名(經家長同意，導師願意配合實驗教學者)。此三位學生，均經由雲林縣特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會鑑定安置入班。

四、方案設計

(一)個別化榮譽感觀察

研究者在徵求三位受試者導師及其家長同意參與方案實驗後，開始展開各種準備活動：幾次的導師訪談、參閱檔案資料及入班觀察受試者學習狀況，從而了解受試者個別化的榮譽感。

(二)編寫實驗方案

參閱有關榮譽制的理論、教學應用及個案輔導等資料，再根據三位個案的特性、能力編寫實驗方案，並以Fagen，Long，& Stevens (1975)提自我管理能力八要素編寫自我管理能力檢核表。之後輪流測試三位受試者自我管理能力。本實驗方案共有六單元：誰最棒(榮譽蘋果燈)、我是值日班長、我當路隊長、誰最認真(登記權)、聯絡簿獎章、我會辦事(請老師檢查)等。內容包括：標題、單元目標、時間、設計者、方案執行者、觀察者、目標行為、方案實施要點、教學資源、活動內容及評量要點等。

(三)方案實施過程

三位受試者的學校每天早上及放學前15：00，均有整潔活動時間(週三、五第二次打掃則是10：15)，研究者利用此整潔活動時間來進行實驗。

(四)方案實施原則

本方案實施原則主要針對三位受試者已經會的打掃工作技能作為介入項目，在實驗進行中不另外加入工作新技能的教學，著重在介入因素介入後，受試者自我管理行為變化的觀察紀錄。

表1 受試學生之資料

代號 基本資料	個案甲	個案乙	個案丙
性別	男	男	男
年齡	10歲	9歲10個月	7歲5個月
年級	四	四	二
障礙類別	多重障礙(唐氏症)	智能障礙	染色體異常-唐氏症
障礙程度	重度	中度	重度
	WISC-III： 全量表智商40 語文智商 46 作業智商46	WISC-III： 全量表智商60 語文智商 58 作業智商68	
健康狀況	心臟有開過刀	健康狀況良好	心臟有開過刀
家庭狀況	母親是衛生所護士，二位姐姐，讀國中，是家中老么，深得家人疼愛。	有二位姐姐，二位雙胞胎弟弟，二姐啟智班畢業。父親反對個案讀啟智班。	姐姐，小學三年級，會教他功課；一位弟弟5歲左右，會與他爭吵。
生活自理能力	與同年齡兒童一樣。刷牙、洗臉、穿衣褲、大小便如廁、倒茶、吃飯等能力都不錯，洗碗、掃地、拖地也會，但略嫌草率。	與同年齡兒童一樣。刷牙、洗臉、穿衣褲、大小便如廁、倒茶、吃飯等能力都不錯，洗碗、掃地、拖地也會，不夠專心。	較同年齡兒童稍差。會刷牙、洗臉、穿衣褲、穿襪、穿鞋、倒茶、吃飯等，不會擦屁股；洗碗、掃地、拖地稍會，三分鐘熱度。

五、研究工具

本研究使用工具主要為自我管理能力檢核表，本檢核表，係自編。研究者參考相關文獻，包括李詠吟(1991)、陳榮華(1986)、鈕文英(2001)、廖從雲(1970)、 Kazdin(1994)、Schloss & Smith(1994)等，配合受試者特性來進行設計的評量。

(一)編製目的

本表為一研究工具，用於評量國小啟智班學生(智能障礙或包含智能障礙)在榮譽制介入前學生自我管理之能力，及榮譽制介入後學生自我管理能力之改變。

(二)設計功能

本檢核表之設計功能包括：

1.本教師檢核表純作為教學研究之用，不涉及學生個別化教育計畫之編製。

2.本實驗之最高目標為讓受試者完成教室內及走廊打掃工作。

3.本實驗之次級目標為讓受試者完成教師指定範圍的打掃工作。

(三)編製內容及說明

本檢核表可分為八個項目，每個項目含有

七個向度，合計為五十六題，每一題均採五等級評分，因此，總分為280分，但最低分為56分。

1.八個項目：主要依據Fagen，Long，& Stevens(1975)所提八要素，轉化編製成八項行為評量的項目，如下：

(1)認識人、環境及訊息(能正確地知覺週遭環境所存在的訊息)

(2)記得人、環境及訊息(能記得所接觸到的訊息)

(3)反應人、地及事(能按計畫好的步驟採取行動)

(4)裝備工作環境及自己(能預知行動可能的後果)

(5)內在執行力(能分辨與積極地運用其感受與經驗)

(6)對外來挫折的反應力，熟練、安全(能處理引起挫折的外在問題)

(7)以內在意願去處理誘因，類化(能抑制與延宕某些可能的行動)

(8)行為態度(能減低內在的緊張而放鬆自己)

2.七向度：

本檢核表又可分為七向度：(1)老師資源、(2)同學資源、(3)班級資源、(4)教室擺設資源及(5)校園資源、(6)執行工作、(7)完成工作。主項為第(6)執行工作與第(7)完成工作二項。這兩個向度對照於前述八個程序項目，在前五項之中為工作分析，而在第六和第七個程序項目之中為工作上的外在和內在問題解決；第八項則為工作意願與態度。

(四)觀察、紀錄與檢核評分

1.觀察步驟有三：(1)介入因素介入之前，學生自我管理能力之檢核。(2)介入因素介入之後，學生自我管理能力改變之檢核。(3)介入因素撤除之後，學生自我管理能力維持的情形。

2.紀錄方法：

(1)本表由熟悉的導師、觀察員勾選。

(2)本檢核表各項列均包含五個□，各屬於五項評量標準:5獨立完成4半協助完成3協助完成2不配合活動1拒絕參與。導師依學生實際狀況，在每項別評量處做適當勾選。

(3)檢核評分：計分由研究者完成。各小項若勾選獨立完成則得5分,若勾選半協助完成則得4分，若勾選協助完成則得3分，若勾選不配合活動則得2分，若勾選拒絕參與則得1分。56題得分總計即為該生總得分。總分最高分為280分，最低分為56分。

(五)專家效度

本研究實施過程中所採用的自編「自我管理能力檢核表」係主要在了解國小啟智班學生在榮譽制方案介入後，其自我管理能力產生變化的情形。此自我管理能力檢核表，均請林坤燦教授、王明泉教授、洪榮照教授及鄭麗月教授等四位學者專家考驗其信效度。

(六)評分者信度

在實驗過程中，三位受試者的導師為主要觀察、紀錄員外，另請一位普通班張老師擔任觀察評量工作。根據兩位觀察員觀察所得資料，研究者按照每位個案總分及各分項分數，依照單一受試研究法(杜正治譯，1994；陳榮華，1986)，觀察者間一致性的考驗公式如下：

$$\frac{\text{觀察者對完成程度看法一致的次數}}{\text{觀察者對完成程度看法一致的次數} + \text{觀察者對完成程度看法不一致的次數}} \times 100\%$$

二位觀察員之間的一致性考驗要求須達80% 以上，若未達標準，研究生則再與兩位觀察員溝通討論問題所在，以求得較一致的標準。

研究者將兩位觀察員觀察所得資料，按照每位個案總分及各分項分數，依上述公式求出

本實驗自我管理能力觀察的信度達88%，這表示觀察者間一致性達到可採信的標準(陳榮華，1986)。

(七)本研究之社會效度

本研究之社會效度分析，係參考紐文英(2001)所整理專家學者Geller(1991)、Schloss & Smith(1998)對社會效度之看法。在與三位受試者導師談論有關本研究「榮譽制實驗方案對國小啟智班學生自我管理能力影響之研究」目標與程序之後，徵求家長同意接受實驗研究。並就實驗方案實驗之目標、程序及結果，由研究個案就讀學校之熟悉個案之兩位老師擔任檢核者，結果如表3。

表3 社會效度的指標、意義與本研究所採用的驗證方式(修正自林佳燕，2003，87頁)

指標	意義	本研究所採用的驗證方式
目標	目標是否符合社會需求	請研究個案就讀學校之兩位老師擔任檢核者，依據研究者自編的「社會效度檢核表」來檢核相關訪談資料，以確定研究者是否確實徵求家長同意、確實訪談個案導師、研讀相關檔案資料及實地入班觀察，來了解三位個案在自我管理能力方面的現況與問題。
程序	實驗方案之實施過程是否適切有效	請研究個案就讀學校之兩位老師擔任檢核者，依據研究者自綢的「社會效度檢核表」來檢孩，檢核內容包括：(l)實驗方案是否為研究者自編；(2)方案竇施者是否為該班導師(3)方案實施過程，是否與實驗方案設計一致；(4)方案實施時間、地點，與實驗方案設定是否一致；(5)實驗方案設計是否適合個案的能力；(6)方案實施過程中，個案之參與狀況如何。
結果	實驗方案的介入對於個案的自我管理能力是否具有正向影響	請研究個案就讀學校之兩位老師擔任檢核者，依據研究者自編的「榮譽制實驗方案對自我管理能力之檢核表」來檢核實驗方案執行成效。

表4 社會效度檢核結果

A目標的社會效度分析	完全符合	分合部符	完全不符合	本題不適用
1.研究者確實得到三位受試家長同意做有關榮譽制對其自我管理能力影響之實驗研究?	2	0	0	0
2.研究者確實與導師訪談及參考相關檔案，以了解個案在自我管理能力方面的現況與問題?	2	0	0	0
3.研究者確實實地入班觀察，以了解個案在自我管理能力方面的現況與問題?	2	0	0	0
B程序的社會效度分析				
1.本研究的實驗方案確實為研究考自編?	2	0	0	0
2本研究的方案實施者確實為該班導師?	2	0	0	0
3.本研究的方案實施過程與實驗方案設計一致?	2	0	0	0
4.本研究的方案實施時間、地點，與實驗方案設計一致?	2	0	0	0
5.本研究的實驗方案設計適合個案的能力?	2	0	0	0
6.本研究的方案實施過程中，個案之參與狀況良好?	2	0	0	0
其他建議與想法：				

並從表3 中發現，兩位檢核者均認為本實驗方案的目標與程序均符合研究設計，並且認為本研究的實驗內容適合個案的能力，個案在方案實施過程中參與及學習狀況良好。

六、實施程序與研究步驟

(一)實施程序

共十四週的實驗，主要在了解榮譽制實驗方案對三位國小啟智班學生自我管理能力，是否有顯著改變。

本榮譽制實驗方案設計是用ABA’實驗設計，詳細如下：

1.基準線階段(A)實施五週，九十五年三月六日起至四月九日止，評量八次，該評量詳細紀錄受試者的表現。

2.方案介入階段(B)實施六週，九十五年四月十日起至五月二十一日止，評量十八次。

3.維持階段(A’)實施三週，九十五年五月二十二日起至六月十一日止，評量八次。

(二)研究步驟

本實驗之研究步驟包含四個階段，分別為：準備階段(擬定研究主題、蒐集文獻資料、篩選研究對象、擬定研究設計、界定實驗內容與範圍、設計榮譽制實驗方案、編制評量和各種紀錄表格及進行預試)；實驗階段；資料分析階段及撰寫研究報告階段。

七、資料處理

研究者以基線期、處理期及維持類化期所蒐集的資料，加以整理、分析比較，以了解榮譽制方案對啟智班學生自我管理能力行為表現之影響程度。每次資料均整理記錄在「各實驗階段自我管理能力檢核表」上。結果分成各分項分數及總分兩大類。再依評量所得數據以視覺分析(Visual Analysis)的方式加以分析比較。並利用C統計，考驗各階段內及階段間資料點的變化趨勢是否達到顯著水準。

研究結果與討論

一、個案甲在「自我管理能力檢核表」之結果分析

個案甲整體自我管理能力測驗結果如圖3、表5及表6所示。其自我管理能力基線階段內趨向雖成不穩定，但趨向內資料路徑由加速轉為零加速，因此也可算是穩定，平均數為195，水準範圍介於181－213之間呈穩定，水準變化為＋13。由目視分析可以瞭解個案甲在基線階段的表現呈現穩定狀態，無明顯的起伏，表示個案甲在未接受榮譽制介入之前，其自我管理能力穩定，因此進入研究的下一個階段，實施榮譽制介入。

個案甲在介入階段由兩位觀察者依「自我管理能力檢核表」對其評量十八次。由表5及表6所示，可見榮譽制對個案甲之整體自我管理能力有成效。由C統計計算出C值為0.898357，Z值為4.764227，查表得知大於臨界Z值2.32262，拒絕虛無假設，達到顯著差異(**p＜.01)，顯示榮譽制對個案甲整體自我管理能力成效具有增進的正向效果。

在最後階段為維持保留期，個案甲接受八次「自我管理能力檢核表」評量，由表5及表6顯示兩階段的資料相近；研究趨勢由C考驗結果顯示有顯著差異(Z=4.3292，p＜.01)，亦即保留成效。

綜合以上分析結果可以得知，個案甲在介入期及維持期表現水準明顯高於基線期，所以，榮譽制方案的實施，對個案甲整體自我管理能力的提升的確有幫助。

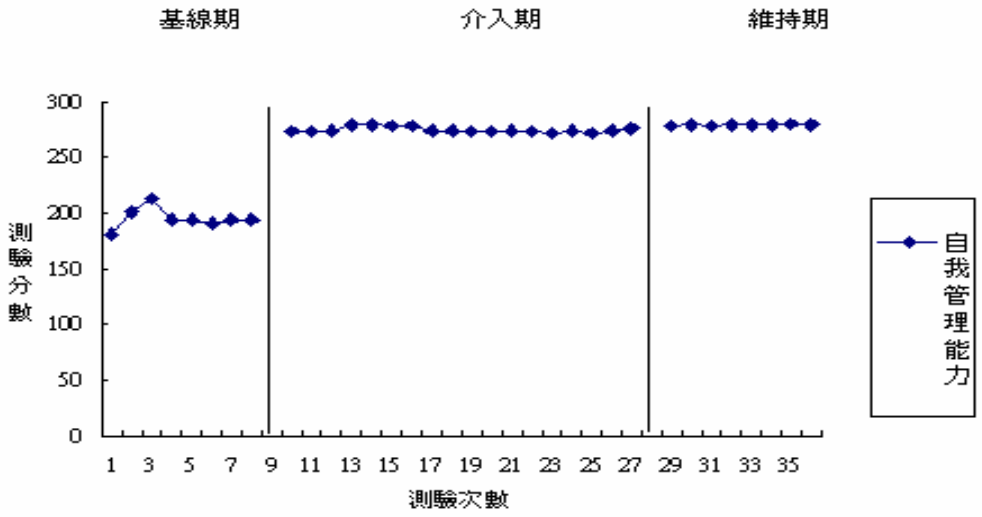


圖3 個案甲整體自我管理能力評量結果

表5 個案甲在榮譽制實驗整體自我能力階段內變化的資料分析

階段（依序）	基線階段 （A）	介入階段 （B）	最後階段 （A’）
階段長度	8	18	8
趨向走勢	\ （ — ）	\ （ — ）	/ （ ＋ ）
趨向穩定度	不穩定（75% ）	穩定（100% ）	穩定（100% ）
趨向內資料路徑	/ — （＋）（＝）	/ / （＋）（＋）	/ — （＋）（＝）
平均數	195	274.6	278.9
水準穩定與範圍	穩定 181—213	穩定 272—279	穩定 278—280
水準變化	181—194 ＋13	273—276 ＋3	278—279 ＋1

表6 個案甲在榮譽制實驗整體自我能力階段間變化的資料分析

階段比較	B/A 2：1		A'/B 3：2	
改變的變項數目	1		1	
趨向走勢與效果變化	— （＝）	/ （＋）	\ （－）	/ （＋）
	正向		正向	
趨向穩定	不穩定 到 穩定		穩定 到 穩定	
水準變化	194—273 ＋79		276—278 ＋2	
平均值變化與效果	＋79.6		＋4.3	
重疊百分比	0%		87.5%	
C 值	0.898357		0.816327	
Z 值	4.764227**		4.3292**	

**p< 0.01

二、個案乙在「自我管理能力檢核表」之結果分析

針對個案乙，在榮譽制介入實驗過程中，個案乙整體自我管理能力測驗結果如圖4、表3及表4所示。個案乙在基線期表現趨向走勢為正向，趨向穩定度與水準皆呈現穩定，水準範圍及變化均在151-183，顯示其具有穩定的起點行為。到了介入期，它的平均分數由基期的176攀升到平均值272.4，趨向走勢為正向，趨向穩定度與水準皆呈現穩定，水準範圍在267-277，水準變化在269-275，其與基線期重疊百分比是0% ，而由C考驗結果顯示此階段的資料有顯著差異(Z=4.867673，p<.01)，亦即榮譽制的介入分數呈現顯著的上升情形。

維持階段由圖4-10目視分析，看出個案乙的表現與介入期接近，再由表4-19及表4-20得知，維持期的趨向為正向，趨向穩定度與水準皆呈現穩定，水準範圍及變化均在276-279，介入期與維持期相較，其平均值由介入期(272.4)到維持期(278)，資料點的重疊百分比為25%，即維持期有兩點落入介入期資料範圍內，其他六個資料點皆高於介入期的資料範圍，趨向穩定度由100%到100%，由C考驗結果顯示有顯著差異(Z=3.943011，p<.01)，亦即介入成效仍能繼續保留。

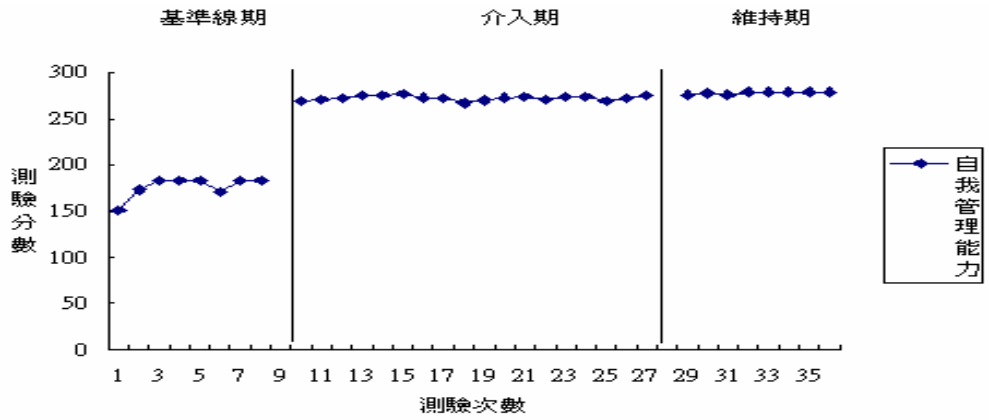


圖4 個案乙整體自我管理能力評量結果

表7 個案乙在榮譽制實驗整體自我能力階段內變化的資料分析

階段（依序）	基線階段 （A）	介入階段 （B）	最後階段 （A’）
階段長度	8	18	8
趨向走勢	/ （＋）	/ （＋）	/ （＋）
趨向穩定度	穩定（87.5%）	穩定（100%）	穩定（100%）
平均數	176	272.4	278
水準穩定與範圍	穩定（87.5%） 151—183	穩定（100%） 267—277	穩定（100%） 276—279
水準變化	151—183 ＋32	269—275 ＋6	276-279 ＋3

表8 個案乙在榮譽制實驗整體自我能力階段間變化的資料分析

階段比較	B/A 2：1		A’/B 3：2	
改變的變項數目	1		1	
趨向走勢與效果變化	/ （＋）	/ （＋）	/ （＋）	/ （＋）
	無變化		無變化	
趨向穩定	穩定 到 穩定		穩定 到 穩定	
水準變化	183—269 ＋86		275—276 ＋1	
平均值變化與效果	＋96		＋6	
重疊百分比	0%		25%	
C 值	0.917863		0.743506	
Z 值	4.867673**		3.943011**	

**p< .01

三、個案丙在「自我管理能力檢核表」之結果分析

個案丙整體自我管理能力測驗結果如圖5、表5及表6所示。個案丙在基線期表現趨向走勢為負向，趨向起伏變化大，水準穩定變化也大，水準範圍在130-188，水準變化在138-136(-2)，其平均值是145。雖然趨向起伏變化大，但因其趨向內資料路徑由正向轉為零加速，也算是穩定，具有穩定的起點行為。到了介入期，它的平均分數由基期的145提高為平均值255，趨向走勢為負向，趨向穩定度與水準皆呈現穩定，水準範圍在243-265，水準變化在243-257(+14)，其與基線期重疊百分比是0%，而由C考驗結果顯示此階段的資料有顯著差異(Z=4.694267，p<.01)，亦即榮譽制的介入分數呈現顯著的上升情形。

維持階段由圖4-19目視分析，看出個案乙的表現與介入期接近，再由表4-37及表4-38得知，維持期的趨向為正向，趨向穩定度與水準皆呈現穩定，水準範圍在262-278，水準變化在262-275(+13)，介入期與維持期相較，其平均值由介入期(255)到維持期(272)，資料點的重疊百分比為12.5%，即維持期有一點落入介入期資料範圍內，其他七個資料點皆高於介入期的資料範圍，趨向穩定度及水準均由100%到100%，極為穩定，並透過C考驗結果顯示有顯著差異(Z=4.686158，p<.01)，亦即介入成效仍能繼續保留。

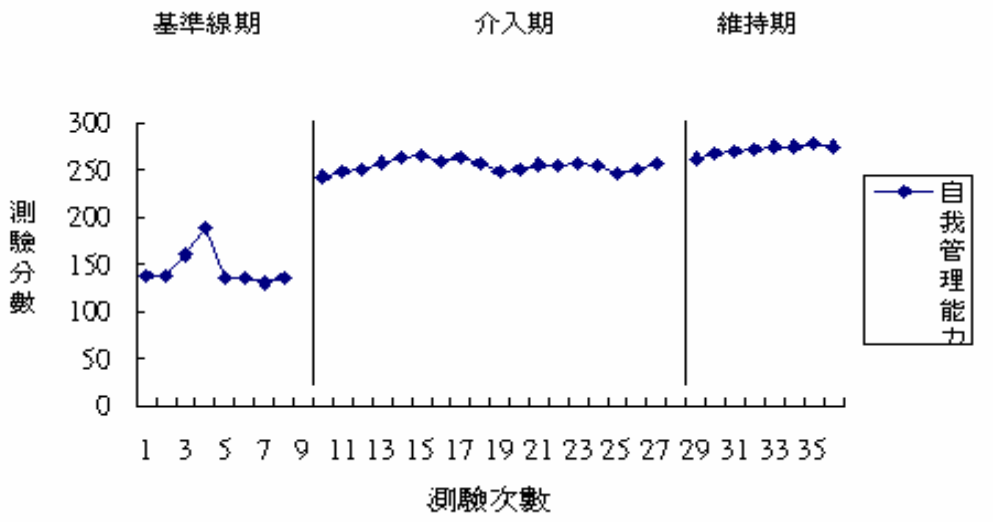


圖5 個案乙整體自我管理能力評量結果

表9 個案丙在榮譽制實驗整體自我能力階段內變化的資料分析

階段（依序）	基線階段 （A）	介入階段 （B）	最後階段 （A’）
階段長度	8	18	8
趨向走勢	\ （—）	\ （—）	/ （＋）
趨向穩定度	不穩定（75%）	穩定（100%）	穩定（100%）
趨向內資料路徑	/ — （＋）（＝）	/ \ （＋）（—）	/ — （＋）（＝）
平均數	145	255	272
水準穩定與範圍	不穩定（62.5%） 130—188	穩定（100%） 243—265	穩定（100%） 262—278
水準變化	138—136 —2	243—257 ＋14	262-275 ＋13

表10 個案丙在榮譽制實驗整體自我能力階段間變化的資料分析

階段比較	B/A 2：1		A’/B 3：2	
改變的變項數目	1		1	
趨向走勢與效果變化	\ （—）	\ （—）	\ （—）	/ （＋）
	無變化		正向	
趨向穩定	不穩定 到 穩定		穩定 到 穩定	
水準變化	136—243 ＋107		257—262 ＋5	
平均值變化與效果	＋110		＋17	
重疊百分比	0%		12.5%	
C 值	0.885165		0.883636	
Z 值	4.694267**		4.686158**	

**p＜.01

四、綜合討論

(一)個案甲

個案甲性情溫和，笑咪咪，唯一缺點：經常很晚才到校，大家打掃快結束他才到，開始享用早餐，接著上大號。雖然早餐盒的清洗回收，如廁擦屁股等自理能力都做的很好，就是時間上較跟不上班上作息。

基線期，正確地知覺週遭環境所存在的訊息方面，個案甲認識老師、同學兩項表現最佳，其他均協助或半協助完成。

個案甲在介入期中一改工作的態度，雖然打掃技巧仍略嫌草率，但明顯看出他很喜歡配戴值日班長、隊長的牌子，帶隊讓他覺得很神氣。每天期待登記同學打掃認真情況，表現佳，輪到他登記時，雖然只認得自己名字不認得其他同學姓名，老師一旁協助可以完成任務。輪到別人登記時，他也會很熱心地湊過去想幫忙。工作上更加勤奮，遵從老師指令，很少分心。這情形與Premack(1959)原則，高頻率活動增強低頻率活動理論完全符合。

介入期個案甲在記得所接觸到的訊息和能減低內在的緊張而放鬆自己兩項，表現最佳。其他六項表現均獨立完成或協助完成。

維持期撤除榮譽制介入，第一天個案甲以不清晰的口語和手勢跟老師反應，要登記及掛牌子，導師李老師向全班說明本週開始停止榮譽制，大家似乎半懂半不懂，個案甲仍然能跟著大家做打掃工作及其他學習活動。這一階段表現，能處理引起挫折的外在問題及能抑制與延宕某些可能的行動方面，這兩項表現較弱，表現是獨立完成或協助完成；其他六項表現均屬獨立完成。配合度高，對無論份內工作或老師指派工作皆能愉快完成。此階段與盧台華譯(2002)所提的行為改變方案已經褪除，行為與酬賞關聯更少，個案自發性產生期望行為，不需要任何立即增強之理論相符合。

個案甲介入維持階段，對於遲到的情況並沒有改善，跟班導李老師訪談後得知，個案甲的母親在外地上班，每天很早出門，由父親上班順便送到校，配合父親時間，約八點以後才到校，因此較無法趕上晨間打掃工作。除此以外，整體上個案甲主要進步在意願、積極度方面提升幅度較大。認真參與活動，樂在工作中。

(二)個案乙

個案乙拘謹內向，會主動打掃，不專心，會左顧右盼，多次教導示範打掃工作，仍做得不理想，對老師的指正容易感到挫折；喜歡膩著實習老師，跟實習老師聊天才顯得活潑健談。

個案乙在基線期的表現，能預知行動可能的後果及能處理引起挫折的外在問題兩項較弱，表現都是協助完成。其他六項皆是半協助完成或協助完成。另外能按計畫好的步驟採取行動其中的一項：會自己到校園各處走動則表現不配合活動。

介入期個案乙進步非常明顯，極期待配戴榮譽獎牌，總是全心全意工作，4月24日那週曾因遲到，趕不上掃地工作，情緒變得非常不穩定，經班導李老師與家長溝通配合學校作息才改善。在此階段個案乙表現最佳的有四項：正確地知覺週遭環境所存在的訊息、能預知行動可能的後果、能分辨與積極地運用其感受與經驗、能減低內在的緊張而放鬆自己等，大部分都能獨立完成和偶而需半協助完成。

維持期個案乙仍維持保留介入期的表現水準，能抑制與延宕某些可能的行動方面之能與同儕溝通協調一項，無法獨立完成外，其他六小項均能獨立完成；記得所接觸到的訊息及能處理引起挫折的外在問題方面，表現是獨立完成或半協助完成；其餘五大項均能獨立完成。

班導李老師一直以為個案乙的需求偏屬於外控誘導方式，認為他只在意老師給予的獎

勵品－糖果。經過介入維持期觀察，他是班上專屬每日撕日曆的人，無論打掃工作、各項學習，他都顯得積極投入，老師指令一下，他總是迅速、緊張又興奮的想做最好的，榮譽制對他影響很大。林謙宏(2005)在其論文中一再反省榮譽卡是一種內在激勵或是一種兌換獎品的外控誘因工具？他認為榮譽卡是一種內在激勵，啟發學生榮譽感，個案乙的表現與林謙宏的理論完全相符。

(三)個案丙

個案丙年紀雖小，動作快精靈古怪，喜歡去逗鬧弱小同學，而常招來同儕告狀他的不是。他喜歡參與任何活動，但持續力很短暫，誠如其導師所說愛湊熱鬧只是三分鐘熱度。

基線期觀察到個案丙拖地，拖沒兩下子急著去洗拖把，水龍頭的水開很大沖一沖，沒擰乾就急著再去拖，一轉頭老兄他又去洗拖把了，就這樣重複來來回回玩洗拖把，直到班導李老師旁邊盯住他，指著須完成範圍他才依循完成任務。又有一次，班上一位癲癇同學尿下去，老師請小朋友去拿拖把進教室，個案丙跟著同學去拿拖把進來，李老師請他過來拖一拖，個案丙竟然用台語回答「不要」，害的老師急著把他的拖把拿過來自己拖。

個案丙在基線期的表現，各分項表現是協助完成或不配合活動。

介入期個案丙也喜愛配戴榮譽獎牌當起班長帶隊，打掃工作特別起勁，猖狂情緒收斂不少；但這階段比起其他兩位受試者，個案丙表現較容易受到情緒高低影響，起伏變化也大。個案丙介入期表現，是獨立完成、協助或半協助完成。

個案丙在維持期表現，正確地知覺週遭環境所存在的訊息方面，表現是獨立完成。能抑制與延宕某些可能的行動方面，表現在獨立完成、協助或半協助完成。其餘六大項則屬於獨立完成或半協助完成。

介入維持期觀察到個案丙，敲鐘會自動去拿掃具，請他倒垃圾也會，只是還不會把垃圾袋綁緊(不在實驗範圍)。對同學名字口頭上會稱呼也認識，但輪到他登記同學打掃情形時，則不認得文字上的姓名，需要老師在一旁協助完成，可感覺他高度感興趣，對於值日班長監督工作他做得很稱職。鄭麗玉(2002)認為榮譽感的建立是使每個人參與班務，讓每位學生都有班務參與感進而培養責任感，團體中每位份子都以對團體有貢獻為榮，個案丙值日班長的稱職與其理論不謀而合。另外，李老師反應為了爭取榮譽獎卡，個案丙的工作持續力拉長了，交代的任務似乎不必從頭盯到尾，中間若有即將脫軌表現，只要提醒，大都可以回神再完成。榮譽制的實施讓個案丙進步許多，情緒浮動及與同學爭執次數明顯減少。所以榮譽制對其學習是有幫助的。

(四)三位受試者整體實驗成效分析

1.榮譽制實驗方案對國小啟智班學生整體自我管理能力的成效

整體而言，由研究結果發現三位受試者在榮譽制實驗方案尚未介入的基線階段，其整體自我管理能力皆低於介入期及維持期。個案甲基線期平均195，經介入後平均為274.6，維持期平均為278.9；個案乙基線期平均176，經介入後平均為272.4，維持期平均為278；個案丙基線期平均145，經介入後平均為255，維持期平均為272。

另一方面，三位受試者在榮譽制實驗方案介入後，其基線、介入兩階段重疊百分比皆為0，Z值達顯著差異(**p<.01)，顯示榮譽制實驗方案對其自我管理能力介入有效。個案甲介入、維持兩階段重疊百分比為87.5%，個案乙介入、維持兩階段重疊百分比為25%，個案丙介入、維持兩階段重疊百分比為12.5%；三位受試者Z值皆達顯著差異(**p<.01)，顯示其都具有維持效果。此結果與Kazdin(1994)曾提到外

控媒介對個案的訓練持續進行，最終，「達到特定標準」本身會自動變成一種增強，無需再有外在的增強，因為「達到特定標準」一直與外在的增強有著配對連結的理論相吻合，在維持階段雖已撤除介入仍能保留效果。

2.榮譽制實驗方案對國小啟智班學生正確地知覺週遭環境所存在的訊息之能力的成效

研究結果發現，三位受試者的正確地知覺週遭環境所存在的訊息之能力，在榮譽制實驗方案介入後，個案甲平均分數由基線期的27.5提升為35；個案乙平均分數由基線期的25提升為34.9；個案丙平均分數由基線期的22提升為34.8。三位受試者的基線、介入兩階段重疊百分比皆為0，顯示介入有效。

最後維持階段個案甲平均分數35；個案乙平均分數34.9；個案丙平均分數35，三位受試者的介入、維持兩階段重疊百分比皆為100，表示兩階段資料非常相近，明顯高於基線期，由此得知，榮譽制實驗方案有顯著成效且具維持效果。

3.榮譽制實驗方案對國小啟智班學生記得所接觸到的訊息之能力的成效

三位受試者的記得所接觸到的訊息之能力，在榮譽制實驗方案介入後，個案甲平均分數由基線期的26.25提升為34.7；個案乙平均分數由基線期的23.5提升為34.4；個案丙平均分數由基線期的20提升為32.6。三位受試者的基線、介入兩階段重疊百分比皆為0，顯示介入有效。

維持階段個案甲平均分數35；個案乙平均分數34.9；個案丙平均分數33.9，三位受試者的介入、維持兩階段重疊百分比皆為100，表示兩階段資料相近，且明顯高於基線期分數，因此，三位受試者記得所接觸到的訊息之能力成效得到肯定且具維持效果。

4.榮譽制實驗方案對國小啟智班學生按計畫好的步驟採取行動之能力的成效

三位受試者按計畫好的步驟採取行動之能力，在榮譽制實驗方案介入後，個案甲平均分數由基線期的25提升為34.6；個案乙平均分數由基線期的22提升為34.4；個案丙平均分數由基線期的17.4提升為33.4。三位受試者的基線、介入兩階段重疊百分比皆為0，顯示具介入成效。

維持階段個案甲平均分數35；個案乙平均分數35；個案丙平均分數34.9，三位受試者的介入、維持兩階段重疊百分比皆為100，表示兩階段資料相近，且介入、維持期都比基線期分數高，顯示三位受試者按計畫好的步驟採取行動之能力介入有效，且有著不錯的維持效果。

5.榮譽制實驗方案對國小啟智班學生預知行動可能的後果之能力的成效

三位受試者預知行動可能的後果之能力，在榮譽制實驗方案介入後，個案甲基線期的平均分數為24.75，介入期為34.9；個案乙基線期的平均分數為22，介入期為34.7；個案丙基線期的平均分數為18.6，介入期為33.3。三位受試者的基線、介入兩階段重疊百分比皆為0，介入期分數皆高於基線期，顯示介入有效。

最後維持階段個案甲平均分數35；個案乙平均分數35；個案丙平均分數34.75，三位受試者的介入、維持兩階段重疊百分比皆為100，表示兩階段資料非常相近，都高於基線期分數，由此得知，榮譽制實驗方案有顯著成效且具維持效果。

6.榮譽制實驗方案對國小啟智班學生分辨與積極地運用其感受與經驗之能力的成效

三位受試者分辨與積極地運用其感受與經驗之能力，在榮譽制實驗方案介入後，個案甲基線期的平均分數為23.9，介入期為34.9；個案乙基線期的平均分數為21.6，介入期為34.7；個案丙基線期的平均分數為18，介入期為31.9。三位受試者的基線、介入兩階段重疊百分比皆為0，介入期分數皆高於基線期，顯示

介入有效。

維持階段個案甲平均分數35；個案乙平均分數35；個案丙平均分數34.9，個案甲與個案乙的介入、維持兩階段重疊百分比皆為100，表示二位介入、維持兩階段資料非常相近，且都高於基線期分數，榮譽制實驗方案對個案甲與個案乙此能力有顯著成效並具維持效果。至於個案丙的介入、維持兩階段重疊百分比為0，但因介入、維持兩階段分數皆高於基線期分數，所以榮譽制實驗方案對個案丙仍具介入維持效果。

7.榮譽制實驗方案對國小啟智班學生處理引起挫折的外在問題之能力的成效

三位受試者處理引起挫折的外在問題之能力，在榮譽制實驗方案介入後，個案甲平均分數由基線期的21提升為32；個案乙平均分數由基線期的18提升為31.2；個案丙平均分數由基線期的15.75提升為26.3。三位受試者的基線、介入兩階段重疊百分比皆為0，顯示具介入成效。

維持階段個案甲平均分數34；個案乙平均分數34.4；個案丙平均分數31.6，個案甲的介入、維持兩階段重疊百分比為100；個案乙的介入、維持兩階段重疊百分比為37.5；個案丙的介入、維持兩階段重疊百分比為37.5，三位受試者介入、維持期分數都比基線期分數高，顯示三位受試者處理引起挫折的外在問題之能力介入有效，且具維持效果。

8.榮譽制實驗方案對國小啟智班學生抑制與延宕某些可能的行動之能力的成效

三位受試者抑制與延宕某些可能的行動之能力，在榮譽制實驗方案介入後，個案甲基線期的平均分數為22.5，介入期為33.6；個案乙基線期的平均分數為20.8，介入期為33.4；個案丙基線期的平均分數為16.5，介入期為28.9。三位受試者的基線、介入兩階段重疊百分比皆為0，介入期分數皆高於基線期，顯示介入有效。

維持階段個案甲平均分數34.9；個案乙平均分數34；個案丙平均分數31.9，個案甲與個案乙的介入、維持兩階段重疊百分比皆為100，表示二位介入、維持兩階段資料非常相近，且都高於基線期分數，榮譽制實驗方案對個案甲與個案乙此能力有顯著成效並具維持效果。個案丙的介入、維持兩階段重疊百分比為50，且其介入、維持兩階段分數也高於基線期分數，所以榮譽制實驗方案對個案丙具介入維持效果。

9.榮譽制實驗方案對國小啟智班學生減低內在的緊張而放鬆自己之能力的成效

三位受試者減低內在的緊張而放鬆自己之能力，在榮譽制實驗方案介入後，個案甲平均分數由基線期的24提升為34.9；個案乙平均分數由基線期的22提升為34.7；個案丙平均分數由基線期的16.9提升為33.4。三位受試者的基線、介入兩階段重疊百分比皆為0，顯示具介入成效。

維持階段個案甲平均分數35；個案乙平均分數35；個案丙平均分數34.9，三位受試者的介入、維持兩階段重疊百分比皆為100，表示兩階段資料非常相近，且都高於基線期分數，由此得知，榮譽制實驗方案有顯著成效且具維持效果。

結論與建議

一、結論

由前述的研究結果與討論，結果發現如下：

(一)由榮譽制介入期自我管理能力檢核表之得分曲線圖、視覺分析結果，發現個案甲、乙、丙三人在榮譽制實驗方案介入後，在整體自我管理能力方面有明顯的增進。

(二)由榮譽制介入期自我管理能力檢核表之

得分曲線圖、視覺分析結果，發現個案甲、乙、丙三人在榮譽制實驗方案介入後，在正確地知覺週遭環境所存在的訊息能力方面有明顯的提升。

(三)由榮譽制介入期自我管理能力檢核表之得分曲線圖、視覺分析結果，發現個案甲、乙、丙三人在榮譽制實驗方案介入後，在記得所接觸到的訊息能力方面有明顯的提升。

(四)由榮譽制介入期自我管理能力檢核表之得分曲線圖、視覺分析結果，發現個案甲、乙、丙三人在榮譽制實驗方案介入後，在能按計畫好的步驟採取行動能力方面有明顯的提升。

(五)由榮譽制介入期自我管理能力檢核表之得分曲線圖、視覺分析結果，發現個案甲、乙、丙三人在榮譽制實驗方案介入後，在能預知行動可能的後果能力方面有明顯的提升。

(六)由榮譽制介入期自我管理能力檢核表之得分曲線圖、視覺分析結果，發現個案甲、乙、丙三人在榮譽制實驗方案介入後，在分辨與積極地運用其感受與經驗能力方面有明顯的提升。

(七)由榮譽制介入期自我管理能力檢核表之得分曲線圖、視覺分析結果，發現個案甲、乙、丙三人在榮譽制實驗方案介入後，在處理引起挫折的外在問題能力方面有明顯的提升。

(八)由榮譽制介入期自我管理能力檢核表之得分曲線圖、視覺分析結果，發現個案甲、乙、丙三人在榮譽制實驗方案介入後，在抑制與延宕某些可能的行動能力方面有明顯的提升。

(九)由榮譽制介入期自我管理能力檢核表之得分曲線圖、視覺分析結果，發現個案甲、乙、丙三人在榮譽制實驗方案介入後，在減低內在的緊張而放鬆自己能力方面有明顯的提升。

二、研究限制

(一)研究對象之限制：本研究僅以一國小啟智班三名智能障礙學生為研究對象，實驗結果僅能適用到類似本研究的個案，無法推論至其他類型的障礙學童，因此在推論時有所限制，只能供其他障礙學童訓練之參考。

(二)研究設計之限制：本設計採用單一受試ABA’實驗設計，實驗前後以自編「自我管理能力檢核表」比較其自我管理能力變化情形，檢核榮譽制介入之成效，此研究只針對少量對象進行探討，因此不適合大樣本之推論。

(三)活動內容之限制：本研究探討的自我管理能力，無論介入活動或檢核活動，都是簡單例行性教室活動，並沒有探討學生在其他性質活動的情形，所以，推論研究結果時，宜謹慎推論。

(四)評量之限制：本研究之評量工具「自我管理能力檢核表」具有高的評分者間一致性(本研究最後的觀察者間一致性為88%)。但在維持期的內隱階段，以替代方案(眼神、點頭方式)表示行為肯定，可能流於主觀之虞，研究者較不容易判斷學生是否真正保留介入效果。

三、建議

(一)教學上的建議

1.雖然本研究的研究結果說明榮譽制對促進自我管理能力有顯著效果，但是關於榮譽制中榮譽的施予，就專業倫理而言最好由導師自己執行，不要假手他人，以免啟智班學童產生混淆。

2.教師在榮譽制的執行時，所使用的榮譽象徵品，可以有非常多的形式，研究者建議避免使用具有物質價值的象徵品，以避免受到物質化的誘因干擾，如此學生所改變的行為較能夠維持長久。

3.以個人內在對榮譽的需要作為行為的驅力因素，以授予榮譽制作為促進策略；目的在促進學生的自我管理能力；當自我管理能力有所發揮時，學習行為自然趨向積極，而行為的效果也會更顯著。這是基本的前提設想；但是

介入時間卻不適宜太長。根據研究者的試驗觀察，假如此一方案有效，一但學生很快就會發生行為改變效果；介入期大約6-8週已足夠。假如介入初期無反應，則可以考慮加入「標語」、「登記表」等等用於提示、暗示，自我監控、自我教導的工具。重點在學生行為改變趨於穩定時，或介入期滿即必須即時撤除，以免學生養成依賴。

(二)未來研究之建議

1.本研究在最初與受試者導師協商選個案時已將情緒變項列為排除標準，這與當初研究者預測中的成效相違背，基於尊重導師選擇權，並未對此類學生做進一步探討。將來若情境允許，對情緒障礙這類學生可做較深入的後續研究。

2.在未來研究中，若有更多的人力、時間與研究對象，在研究方法選擇上，建議可增設對照組，更確認實驗設計的優缺點，以提供教學者更多參考的資訊。

3.在研究主題的活動內容方面，未來的研究可針對不同領域的活動內容進行探討，以擴展自我管理能力的探討範疇，以比較不同活動領域其自我管理能力的成效。

參考文獻

(略，若有需要請洽原作者)

The Effects of the Honor Program on Promoting Self-management Abilities of Students in Self-contained Special Classroom of Elementary School

Ching-I Hong
National Hualien University of Education

Huan-Huan Chang
Kung Jung Elementary School
Taipei County Taiwan

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate into the experimental effects of the honor program on promoting self-management abilities of students in self-contained special classroom of elementary school. Three students with moderate mental retardation in self-contained special classroom of elementary school participated in this study.

A A-B-A' design of the single-subject experimentation was adopted as the research. At the initial and final experimental stage, the change of self-management ability were compared with the effect of honor program by the self-management ability test. To determine the results of this study, the data collected are analyzed by visual analysis and C statistics.

The results of this study can be summarized as follows:

1. After the honor program was proved, subjects were immediately promoted to concerned with environment and good at utilizing resources.
2. The results of this study indicated that the honor experimental program really has effects on the self-management of the students in self-contained special classroom.
3. There were interindividual differences about the stereotypic response of the subjects:

   Case A－His stereotypic behavior was about post(daily leader).

   Case B－His stereotypic behavior was about daily job self-assigned.

   Case C－His stereotypic behavior was about attendance.

According to the results above this study addressed several recommendations for practical service in education and research.

Keywords: The Honor Program, Students in Self-contained Special Classroom of Elementary School, Self-management Abilities.

國立臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 96，9 期，75-92 頁

國中英語免修資優生參與充實課程學習成效之個案研究

柯麗卿
高雄市莒光國民小學

摘 要

本研究旨在探討經鑑定為英語免修之國中二年級資優生，參與充實課程之學習成效。本研究採質性研究法，以立意取樣選取高雄市參與英語科免修的國二資優生兩位為主要之研究對象，為求資料之多元與真實性，另徵詢資優生家長、資優班英語教師、普通班級任導師及英語科任老師，做進一步深入訪談。所得結論如下：

一、國中英語免修之資優生參與充實課程之學習有以下正面成效：(一)養成更積極的學習態度，主動認真克服學習困難。(二)促進人際互動，增進英語學習視野。(三)有效增進英語閱讀、寫作及文法的能力。(四)提高學生對英語學習的興趣。(五)滿足資優生學習具有挑戰性活動的需求。

二、國中英語免修之資優生參與充實課程所面臨到的壓力有：(一)作業量太多，佔據較多時間。(二)活動太多，造成學生顧此失彼。面對壓力，這些資優生克服和解決的方法為：(一)以更積極主動和努力完成的態度克服。(二)廣泛閱讀，並增加一些字彙能力。

三、國中資優生家長、資優班英語教師、英語教師及普通班導師對實施英語免修制度及資優生參與充實課程的看法與建議為：(一)支持為英語能力好的學生，實施免修，並設計充實課程。(二)指導老師本身的專業能力和意願，是充實課程實施的重要關鍵。(三)充實課程內容要兼顧廣泛、多元、挑戰性的活動設計。

關鍵字：國中資優生、英語免修、充實課程

緒 論

面對全球化及國際化的趨勢，行政院提出「挑戰二OO八－國家發展重點計畫」(行政院，民92)，將提昇國人英語能力列為與國際接軌的重點願景之一。這項政策的訂定，促使國人更加重視英語環境的學習，從最近每年全民英檢有上萬人參加，足以見證國人重視英語能力的情形。這股追求英語能力的主流脈動，就國中、小學之學生家庭環境佳者，從小就學習英語，其英語能力提早培養，在就讀國中前可能早已學習過英語課程。因此，這些在國中階段

對學校英語教材已達精熟之學生，如何為其規劃充實課程？是當前國中英語教育重要的課題。

根據資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法(民93)第四條規定：縮短修業年限，指縮短專長學科學習年限或縮短各該教育階段規定之修業年限，其方式如下：學科成就測驗通過後免修該科課程(簡稱免修)、逐科加速、逐科跳級、各科同時加速、全部學科跳級、提早選修高一年級以上之課程、提早選修高一級以上教育階段之課程等七種類型。其目的在於提供學生多元、開放、彈性的教育機會，發展自我學習潛能以及適應學生個別需要，以達到因材施教適性發展的目標。

本研究主要探討的對象為經鑑定為英語免修之國中資優生，所謂「免修」是指資賦優異學生某學科(學習領域)之學業成就具有高一學期或高一年級以上程度者，在原校該教育階段可免修該課程。郭靜姿(民89)建議參與縮短修業年限「免修課程」的學生學習方式可採用自學、加深、加廣學習、學習其他學生感興趣課程或補救較弱之科目，惟有關安全維護或各項教學調整之措施，應於輔導計畫中說明。高雄市高級中等以下學校資賦優異學生縮短修業年限實施要點(民95)指出，學習輔導計畫應由家長依據資賦優異學生個別程度及需求，會同導師、該科(學習領域)任課教師及相關行政人員共同擬訂，加強自學輔導，妥善利用該科(學習領域)免修之時間，實施其他學習課程、或該科課程加深加廣之學習，同時也建議應定期追蹤輔導學生學習狀況，並做必要之協助。

目前各縣市皆有學校辦理縮短修業年限的鑑定，大多以北高兩市參與的學生為最多，其中國中學生選擇單科跳級、加速或免修者以英語科佔多數(何瑞枝，民93)。然而，各校所辦理規劃之英語學習課程是否適合資優學生的潛能特質？是否真能達到辦理縮短修業年限的目的，讓學生就優勢的學科，依其能力給予學習上的加深、加廣？研究者於資優班任教期間，由於敝校辦理全市國中小縮短修業年限的業務，發現許多學校針對通過免修之學生並未確實針對學生設計適合的輔導計畫，尤其是國中階段的學生，除了缺乏有效規劃資優生的學習課程，未能落實所規劃的學習內容，讓資優潛能無法適度的發揮，也是其中的原因，有些學校甚至只讓學生自行到圖書館自習，至於學生自學的成效為何，也並未進一步了解。。

有關英語科縮短修業年限的相關論文研究，目前有何瑞枝(民93)的研究一篇，該研究指出，高雄市參加英語科縮短修業年限學生，其教育成效及學習適應情形良好，建議若能針對英語科加速或免修的學生，規劃充實課程，將會相得益彰。對已精熟國中英語學習，經鑑定免修通過後的學生，可能在英語學習上具有相當的潛能或興趣，如何為他們設計適合其能力發展的加深加廣課程學習？這些課程規劃是否能達到潛能開發、提昇英語能力之成效？有關這方面的實徵研究是相當值得探討的。

因此，本研究針對高雄市右昌國中經鑑定為英語免修之國中二年級資優生為主要研究對象，探討其參與資優班教師規劃之英語充實課程的成效、所面臨的壓力和解決方法，研究者同時尋求資優生家長、英語教師及普通班老師同意，進行深入訪談，並進一步探討其對實施英語免修制度及資優生參與充實課程的看法與建議，研究結果可提供學校為通過英語免修學生規劃充實課程之參考。本研究待答問題有：

一、國中英語免修之資優生參與充實課程成效如何？

二、國中英語免修之資優生參與充實課程所面臨的壓力及解決方法為何？

三、國中資優生家長、英語教師及普通班導師對實施英語免修制度及資優生參與充實課程的看法與建議為何？

文獻探討

本研究主要在探討國中英語免修之資優生參與充實課程成效及參與充實課程所面臨的壓力及解決方法，因此，文獻探討包括：一、縮短修業年限的理論依據；二、英語科免修方式；三、充實教育的理論探討等三部份，以作為本研究的理論基礎。

一、縮短修業年限的理論依據

我國特殊教育課程教材教法實施辦法第四條規定：學校實施資賦優異教育，應依第二條第二項訂定之課程綱要「辦理資賦優異教育視個別差異設計適合其需要之課程實施之」，並依學生特質及其個別需要，安排充實及加速之學習活動，強調啟發性、創造性之教學，並加強培養學生之社會知能及獨立研究能力(教育部，民87)。個別化、適應性的課程或教學設計，是符合資優教育的教學策略；因此，資優教育應為資優學生提供縮短修業年限的方式，進行個別化、適應性的加速或充實活動。以下就提供資優教育方案、資優理論及資優兒童潛能發揮等觀點說明縮短修業年限的理論依據：

(一)就提供資優教育方案的觀點來看

提早入學和縮短修業年限都是屬於加速學習(acceleration)(吳武典，民77)，而加速的真正目的是讓某些方面能力優秀、學習快速、理解反應強的孩子縮短學習的時間，不但節省時間，也滿足資優兒童學習上的需求，接觸更有挑戰性的學習，充分發揮其潛能(郭靜姿，民75)。

Paulus(1984)指出，加速學習的方式很多，包括有提早入學、部分科目加速學習(partial acceleration)、精簡課程(compassing curricula)、課程加深(advanced course)、良師典範(mentorship)；Benbow(1992)更說明加速學習是依據學生的能力來安置，但不限於某一方面的加速，藝術與運動方面的表現同樣加速學習。其最主要的目的在考量資優兒童各方面的身心發展與需求，以較少的時間，提供適切且具挑戰性的教育方案。

根據相關文獻(郭靜姿，民87；Benbow, 1991; Brody & Stanley, 1991)的分析，參與加速方式學習的優點是：可以增進學習效率、增加學習效果、提高自信能力、提升自我概念、人際關係變佳、人格更成熟、生活圈子變大、增加學術上發展的機會、增加社會生產力等等。

(二)就資優理論的觀點來看

資優教育的目標應強調追求知識創新、批判思考、社會調整、社會責任、領導能力發展，為滿足學習能力較強的學生學習需求，應調整課程內容或學習速度，以符合個別化教育需求的。Renzulli和Reis (1986)認為讓資優生參與他們更感興趣的研究領域，可以減少學生感到厭煩的機會，同時避免反覆學習已會的內容，使資優生能以符合他們智力的速度進行學習。美國資優教育學者Reis,Burns和Renzulli (1992)認為一般的課程不能滿足資優學生的學習需求，基於適性化原則，資優教育應提供適切且兼具挑戰性的學習課程，以激發學習的興趣。

(三)就資優兒童潛能發揮的觀點來看

資優兒童通常對新教材的學習速度快、記憶力強、反應快、比同儕更能進行複雜且抽象的思考、興趣廣泛且願意花較多的時間探索、同時間可以進行多樣化的學習(Winebrenner, 2001)；同時也會以快速、有效的方式解決複雜的問題，教育人員應該針對資優兒童不同的能力、發展、學習背景，運用不同的策略進行教學，以滿足其需求，充分發揮學習潛能(Maker & King, 1996)；國內、外文獻的研究顯示調整課程學習有利於普通班級中能力較高學生的學習。中、外學者(陳雅珠，民85；Reis & Purcell, 1993; Reis, Westberg, Kulikowich, Purcell,1998 ; Schultz,1991; Tsai,1999)研究指出在普通班裡

的高能力學生，他們花很多的時間在正規課程的學習上，課程調整反而少之又少，這種現象對於高能力學生的學習是很可惜的；研究同時發現，對高能力的學生實施具挑戰性的課程調整，即使減少24~70%的正規課程內容，也不會影響其學習成就表現，反而更能提高他們的學習興趣、注意力及積極的態度。資優兒童的學習特質異於一般學生，正規課程內容不符合學習需求，基於民主及教育機會均等的原則，需要提供他更具挑戰性的學習課程使其能依自己的心智能力發展(林建宏，民95)。

從以上幾個觀點來看，縮短修業年限的理論依據在針對不能滿足學校一般課程的資優兒童，提供更具挑戰性的學習內容，並根據個別化、適性化的教育原則，依其不同的身心發展、優勢能力與學習方式，提供適切的教育方案以發揮資優潛能特質。本研究的目的即針對通過英語免修的資優生，於英語課免修的時間，規劃深具挑戰性的英語充實課程，探討其成效及所面臨的壓力與解決方式，研究結果可供辦理縮短修業年限之學校，安排通過免修學生課程內容與方式之參考。

二、英語免修方式

表1 高雄市縮短修業年限鑑定安置流程一覽表

時　程	工　作　重　點
1～3月	各校進行校內宣導或家長說明會
4～5月	輔導室接受校內縮短修業年限報名
	進行所需之各項測驗、校內鑑定小組召開會議
6月	縮短修業年限鑑輔會
7月	學習輔導計畫撰寫暨課務編排
8月	學習輔導計畫審查
9～12月	縮短修業年限學生輔導及觀察

資料來源：高雄市政府教育局(民96)。

縮短修業年限辦理的方式有七種類型(學科成就測驗通過後免修該科課程、逐科加速、逐科跳級、各科同時加速、全部學科跳級、提早選修高一年級以上之課程、提早選修高一級以上教育階段之課程)，高雄市縮短修業年限之鑑定安置流程如表1。

本研究所指之英語免修，為學生英語學科成就測驗通過後，免修該科課程之意，通過標準由校內自訂，再送教育局鑑定會審查。校內鑑定標準及內容包括下列項目：

(一)教師之觀察紀錄：內容應含括學生特殊學習表現與學習反應行為、學科或學藝競賽成績、同儕團體互動情形、教師觀察評語及建議事項等。

(二)學生家長之觀察紀錄：內容應含括家居生活情形、自主學習狀況、親子互動情形、家長管教態
度等。

(三)學科成績紀錄：單科英語科學習表現優異，有特殊成就。

(四)學科成就測驗：

1.由校內自編英語科成就測驗實施，內容採標準參照模式，學生總正確率達百分之九十三以上者，建議予以免修。

2.英語科成就測驗內容之編製，由校內甄別小組訂定，其內容向度包括：字彙能力、語法能力、閱讀能力、翻譯與寫作能力。

(五)智力測驗或學術性向測驗：測驗結果需達到平均數正1.5個標準差，或百分等級九十三以上。

(六)特殊表現紀錄：

1.參加國際性或全國性有關學科競賽，或展覽活動表現特別優異，獲前三等獎項者。

2.參加學術單位長期輔導之有關學科研習活動，成就特別優異，經主辦單位推薦者。

3.獨立研究成果優異，經專家學者或指導教師推薦，檢附具體資料者。

(七)社會適應行為評量：評量學生社會和學習適應行為是否可以參加免修。

本研究所指之國中英語免修資優生，是指學生通過上述各項標準，經送教育局鑑定會審查後，免修國二英語課程。

三、充實教育的理論探討

(一)充實教育的方式

充實制旨在提供資優學生寬廣的學習機會(何華國，民85)，其方式包括：

1.水平充實：在課程上加廣的型態；提供資優學生廣泛的「通識課程」，重視的是課程的廣度而非深度。

2.垂直充實：強調發展資優學生較高層次的概念與思考技能。換言之，提高教材的深度正是此類課程的特色。

Davis與Rimm(1998)綜合各家看法，認為充實制的主要教學策略有下列幾項：

1.獨立研究與專題研究

利用圖書館、科學館、博物館、藝術館或實驗室，甚至大學院校設備，與學者專家共同研討有關問題。可利用社區資源進行主題的探討。

2.學習中心

在校內開闢學習的活動與場所，以滿足資優學生的需要。除可以於校內某些場所進行學生抽離式的學習外，亦可以「學區」為單位設置。

3.田野旅行(field trip)

亦可作為獨立研究時資料收集的策略之一，透過參觀訪問的方式，在活動中由學生依個人興趣的主題，隨時提供問題共同討論。

4.週末及暑期參加研習營

利用假期參加各項資優研習活動，增加學生研究潛能。

綜合上述，充實教育的方式包括加深與加廣的學習，課程的規劃可以多元設計、依學生興趣選擇，以利於潛能發展。高雄市高級中等以下學校資賦優異學生縮短修業年限實施要點(民95)中提到，針對參與「免修課程」學生，應輔導該學生於某領域「免修」時間，實施其他學習課程、或該科課程加深加廣之學習，其辦理或規劃的方式可以是多元的。本研究即根據以上理論為基礎，規劃多元的充實課程內容。

(二)資優生語文充實課程規劃

資優生接觸世界最主要的管道是透過文學，經由書本刺激思考，以提供創造思考問題解決的知識基礎，呂金燮和李乙明(譯)(民92)提到，針對高能力學習者語文課程設計的主要重點包括：1.從選擇豐富和嚴謹的閱讀資料中重視高能力學生的智能需求；2.培養批判與創意思考；3.強調統整閱讀和寫作關鍵連結的全語文文學；4.增進後設覺察與監控；5.鼓勵主動學習；6.強調學生對多元文化的覺察與鑑賞；7.應用合作學習技巧。毛連塭(民84)對於資優生學習語文課程內涵認為應包括：1.外語能力；2.閱讀文學作品；3.寫作能力；4.文法研究；5.口語對話等。

本研究所規劃之充實課程，是指藉由英語免修課程所節省下來的時間，為課程調整過的學生設計替代課程，課程內容為具挑戰性的學習活動。研究者參考上述文獻基礎，與資優班教師共同為學生規劃英文充實課程重點為：1.重視高能力學生的智能需求，選擇並提供豐富和嚴謹的閱讀資料；2.設計教學活動培養批判與創意思考；3.強調閱讀和寫作統整關鍵連結的全語文文學本位教材；4.增進後設察覺與監控；5.鼓勵主動學習；6.強調學生對多元文化的察覺與鑑賞；7.應用合作學習技巧；8.以文學連結藝術、社會科學和其他相關領域探索科際整合的應用；9.培養獨立的能力；10.應用多元的研究技巧，鼓勵探究議題的重要性。

研究方法

一、研究對象

本研究以立意取樣，選取高雄市右昌國中94學年度通過英語免修的兩位國二資優生為主要研究對象，此兩位資優生於充實課程學習期間，共同參加95學年度網界博覽會國際競賽，獲得金牌獎；其中一位同學參加英語競賽活動，獲得YMCA高雄區中等學校英語演講及朗讀比賽第一名；此外，他們也參與亞洲學生交流計畫，除發表專案學習之研究成果、接待外籍學生，全程以英語導覽介紹學校環境，並提供外國學生寄宿家庭接待的服務，在英語方面的表現極佳。

為求資料蒐集的多元與詳盡，研究者訪談兩位研究對象之家長、資優班英語充實課程教師、普通班級任導師及英語科任老師，以實際了解資優生參與本課程規劃期間的各方面表現和困難，並分析其對充實課程規劃的看法和建議。

二、研究設計

為達到研究目的及探討研究問題，本研究採取的研究設計為規劃充實課程讓學生學習，待學生學習此課程後，進一步深入訪談學資優生家長、資優班英語教師、普通班級任導師及英語科任老師，了解2位研究對象參與學習的成效。說明如下：

充實課程主要由任教資優班教師針對兩位通過英語免修資優生進行規劃與設計，但考量學生也是分散式資優班學生，為增進學生學習的興趣，提升人際互動、合作學習的效能，同時也開放其他資優班對英語學習具有高度興趣的同學，可以選修的方式參與學習，因此，實施的方式是以個別化教學，並依學生學習需求進行個別輔導。

資優生充實課程學習時間為兩個學期(上下學期各18週，共計36週)，內容設計包含：(一)青少年西洋文學讀物或簡易文學讀本導讀；(二)英文寫作課程；(三)亞洲學生交流計畫(ASEP)；(四)參加各類型跨校區域性之英語競賽活動；(五)進行網界博覽會之研究與製作或是進行獨立研究之資料蒐集、結果分析、報告撰寫、發表成果練習等。依次說明如下：

(一)青少年西洋文學讀物或簡易文學讀本導讀：閱讀策略、閱讀技巧、閱讀層次、作品摘要、文學要素分析與回饋。

(二)英文寫作課程：培養邏輯思考、批判思考、創意思考；發展用字、構詞、造句、善用修辭的文字運用能力；擴充文章長度，一段、三段、五段、短篇文章、研究報告、研究論文；擴大閱讀群眾之層次，教師批改、同儕互評、課堂發表、全校展演。

(三)亞洲學生交流計畫(ASEP)：本計畫包括三大活動，第一：專案式學習(PBL—Project Based Learning)規劃文化馬賽克為年度主題，以藝術、宗教、族群為三大主軸，由學生依據興趣選擇一主軸，發展專案學習研究成果並進行發表。第二：學校交流參訪活動，日本、印尼等國學生交換至學校一天進行交流體驗活動，接待學生須負責全程英語導覽介紹學校。第三：外國學生寄宿家庭接待活動，以一對一配對的方式與外國學生共處三天，練習接待與導覽並從相處過程中體會文化差異進而學習尊重與欣賞多元文化。

(四)參加各類型跨校區域性之英語競賽活動：包括參加高雄市英語說故事比賽、英文作文比賽、中山盃高雄區青少年英文能力競賽(演講、狀況劇、機智問答)、YMCA高雄區中等學校英語演講比賽等，從參賽過程中提供學生練習發表與進行交流之機會。

(五)進行網界博覽會之研究與製作或是進行獨立研究之資料蒐集、結果分析、報告撰寫、發表成果練習等。本研究之充實課程規劃之時間、內容及評量方式如表2：

表2 國二英語免修學生充實課程規劃

課程	時間	課程內容	評量方式
英文閱讀及研究	每週三 第三節 (抽離原班)	青少年文學導讀 Best Short Stories of O. Henry 英文閱讀策略 The Active Reader 每月自選英文小說閱讀及書寫心得	口頭摘要 分析討論 心得報告 心得分享
英文寫作	每週二 第七、八節 (社團時間)	資優班英文寫作課程：通過全民英檢中級學生之選修課 基礎文法 句子書寫、翻譯訓練 看圖寫作 作文架構 腦力激盪討論作文內容及發展主題 段落寫作要領 三段式寫作要領 五段式寫作要領 ASEP亞洲學生交流計畫專題研究 Culture Mosaic—Art—Love River 創意接力寫作 短篇小說改寫劇本 話劇展演	作業 筆試 問答 分組討論 分組報告 專題研究 成果發表 社團展演
自學	每週四 第七節 (抽離原班)	完成上列三科課程之作業及報告 準備全市英文說故事比賽 準備全市英文作文比賽 準備校內英文奧林匹克競賽 準備校內英文演講比賽 準備校內英文作文比賽 準備高高屏中山盃英文能力競賽 準備高雄區中等學校英文演講比賽 進行ASEP專題研究報告及簡報製作 進行網界博覽會專題研究網頁製作 練習成果發表	作文作業 講稿作業 模擬狀況劇 簡報製作 網頁製作 競賽表現
自學	每週一 第六節 (抽離原班)	同上	

在教學規劃部分，教師除了以精簡迅速的方式，協助學生學習尚未精熟但有能力學得比同學快的目標；同時藉由免修課程所節省下來的時間，為課程調整過的學生設計替代活動，活動內容為具挑戰性的學習活動，包括：具高層次內容之課程、為個別學習型態改編的課堂功課、提供富挑戰性的寫作或閱讀材料的作業、進行小組專題研究或獨立研究、進行跨國文化與學術交流等。

學生參加免修後其評量方式，在評量標準部分，學生英語免修後，不須參加原年級英語科段考，且在該學年英語科成績登錄為免修，但會依據學生課程需求，安排學生提早學習高一年級之課程內容並參加高一年級之段考，其成績作為評量學習成效之依據。

課程實施完畢後，研究者徵詢學生、家長及老師的同意，進一步深入訪談資優生家長、資優班英語教師、普通班級任導師及英語科任老師。

三、訪談實施

本研究的質性訪談是在學校情境中進行，以晤談、錄音、紀錄等方法，運用傾聽、同理心及發問等技巧，多方蒐集有關的資料。正式訪問前，研究者先徵得受訪者家長、老師及學生本人的同意，並發正式同意書，說明事後處理程序及資料保密，所得資料僅供做學術研究用。在每次訪談進行前，向受訪者說明訪問主題、內容及受訪原因，並與受訪者建立初步的關係，確定受訪者已能安心接受訪談後，再進入正式訪談流程。

四、資料蒐集方法

本研究方法採質性訪談為主。在質的研究方法中，研究者本身即是資料蒐集的工具，整個研究主要由研究者進行觀察、選擇、協調、分析、解釋等工作(Bogdan & Biklen,1998)。本研究的質性訪談是在自然的情境中進行，以晤談、錄音、紀錄等方法，運用邏輯、傾聽、同理心及發問等技巧，多方蒐集有關的資料。在訪談情境的選擇上，研究者事先詢問受訪者，希望在什麼環境下受訪，以及方便受訪的時間與日期。

正式訪問前，研究者先徵得受訪者家長、指導老師及學生本人的同意，並發正式同意書，說明事後處理程序及資料保密，所得資料僅供做學術研究用。在每一次訪談進行前，將向受訪者說明主題、內容及受訪原因，與受訪者建立初步的關係，確定受訪者已能安心接受訪談後，再進入正式訪談流程，本研究訪談指引發展過程見表3。

表3 資優生參與英語免修充實課程之成效訪談指引發展過程

發展的過程	時間	工 作 內 容 紀 要
確立訪談問題	95.5.30~95.6.30	參考國內外學者對加速制充實課程規劃的相關研究，以確立訪談的問題。
擬定訪談初稿	95.7.1~95.7.7	根據訪談的問題及研究者本次要探討的問題，擬出初步的訪談指引。
建立訪談指引之內容效度	95.7.8~95.7.15	本研究之效度採專家內容效度。研究者請特教系2位教授、碩博班研究生5位及3位資深普通班老師協助審視訪談內容。

表3 資優生參與英語免修充實課程之成效訪談指引發展過程(續)

發展的過程	時間	工 作 內 容 紀 要
訪談指引進行試探性研究訪談	95.7.16~95.7.31	研究者以一名國中資優班學生、家長及普通班導師做試探性研究訪談，並應用訪談/觀察紀錄表進行試探性研究訪談，了解訪談進行時可能產生的困難，以修正之。
修訂訪談指引	95.8.1~95.8.31	根據試探性研究訪談過程中，修改或用詞修正「訪談指引」題目。
確立正式訪談指引	95.9.1~	經修訂後確立訪談指引，開始進行安排正式訪談。

五、資料處理與分析

根據試探性訪談過程中對「訪談指引」做題目的修改或用詞的修正。經修訂後確立訪談指引，開始進行安排正式訪談。正式訪談的資料，依據質性資料分析過程進行資料分析處理。

根據學者鈕文英(92年5月1日)的看法，質性研究中資料分析的特質，應強調運用歸納法對資料進行分析，同時資料分析及資料收集是循環進行的。

本研究的質性訪談是在自然的情境中進行，以晤談、錄音、紀錄等方法，運用傾聽、同理心及發問等技巧，多方蒐集有關的資料。為消除受訪者對訪談的焦慮和不安，每次進行訪談前，研究者均事先請受訪者簽署同意函，並說明對資料的保密、事後處理的程序，以及本次訪談主題、內容及訪談的原因。

與受訪者建立初步的關係及確定已能安心接受訪談後，再進入正式訪談的流程。訪談後的資料處理過程如下：

(一)轉譯逐字稿：將談談記錄或錄音資料整理成逐字稿。

(二)建立受訪者個人資料庫：為便於檢索及查證資料，將逐字稿做簡單的編碼，建立受訪者個人專屬的資料庫。

(三)資料編碼：將所蒐集的資料加以編碼。研究資料大致以訪談記錄為主，分別以「GS~」、「GSM~」、「GSGT~」…等英文字母代表研究對象，茲將本研究的資料管理編碼系統舉例說明於表4。

表4 訪談編碼系統舉例說明

編碼系統舉例	說明
GS21	第1位資優生
GSM21	第1位資優生媽媽
GST	普通班教師
GSET	普通班英文教師
GSGT	資優班教師

(四)資料分析：反覆閱讀逐字稿，畫出重點句和段落，以受訪者的用詞，標出關鍵詞進行分析。待關鍵詞形成概念後，集合成主題，各主題彼此持續比較，若有相關再形成更高層的核心主題，藉由關鍵詞、概念主題、核心主題，歸納形成編碼系統資料，將所編碼後的資料加以篩檢、分類，再建構成幾個類別，統整分析比較其差異性及相似性，並與所蒐集之文獻資料驗證，最後歸納出訪談的發現。

六、資料的信賴度

運用訪談過程檢核、當事人檢核建立信賴度。

(一)訪談過程檢核：訪談過程中隨時利用發問與做小結方式，讓受訪者檢視研究者的理解是否能正確傳達出他的意思，以檢核研究者對

資料理解的正確性，並適時據以澄清。

(二)當事人檢核：訪問完後，請受訪者本人針對訪問者所撰擬之完整文本資料做確認，如有需要並於文本中加註說明需做如何的修改、調整。修改完畢的稿件再經第二次的核對，待確認無誤後即完成資料的檢核。

(三)不同資料來源的三角驗證：研究者透過教師、家長和學生三者，所提供的資料進行持續性的比較驗證。

結果與討論

一、國中英語免修資優生參與充實課程之成效

本研究發現，國中資優生參與英語科免修充實課程規劃，有以下成效：(一)養成更積極的學習態度，主動認真克服學習困難；(二)促進人際互動，增進英語學習視野；(三)有效增進英語閱讀、寫作及文法的能力；(四)提高學生對英語學習的興趣；(五)滿足了學習具有挑戰性活動的需求。說明如下：

(一)養成更積極的學習態度，主動認真克服學習困難

利用免修時間參加英語充實課程，由於課程內容規劃充滿挑戰性，內容難度和作業量雖然增加學生學習上的負擔，但學生依然能認真努力的加以克服，使得充實課程不影響其他課程的學習，誠如學生表示：

「二上的時候充實課程對我的學習的確產生了有一些影響，那時候我要參加ASEP(亞洲學生交流計畫)，以及網界博覽會的學習，我會花比較多的時間在那裡，其他科目相對就花比較少的時間，不過還好並不會影響很多。」(GS21)

積極認真的學習態度，是參與充實課程學生一致的特質，為了完成充實課程的要求，即使犧牲了一些睡眠、休閒時間，也能催促自己趕快完成。學生表示：

「我覺得就是把該做完的事情趕快做完就好了，只是有時候比較忙一些，會比平常晚半個小時睡覺而已。」(GS21)

「這些課程有時候會影響我完成普通班的作業，但很少，因為充實課程的學習我覺得都非常有趣，我很喜歡。對於要趕作業的部份，如果趕不完，就只好減少掉我打球的時間，我覺得還是可以完成的。」(GS22)

「我雖然覺得有時候回家功課會多一些，但是生活作息應該不太會有改變，以前我都是晚上10點多睡覺，現在頂多晚半個小時，我想應該差不多吧！」(GS22)

主動且願意多花時間，完成充實課程活動的作業要求，學生的這些特質，在家長及教師的眼中也得到了證實。家長表示：

「他在參加學校安排的充實課程中，網博和ASEP佔據他很多時間，他的個性有些完美型，他是負責最後統整工作，有時候看不慣同學的作品，就會將同學的構想全盤修正，因此花費許多時間。」(GSM21)

「我們家平時作息就屬於比較晚睡，他這麼忙大概也只有比平常稍微晚睡半個小時而已，影響並不會很大。」(GSM21)

「我覺得應該都不會，因為我看他仍然在學習鋼琴、小提琴、素描、和同學出去打球…，他做事情速度很快，感覺還蠻多時間的，如果有的話可能只有在做網界博覽會時有些壓力，之後都很輕鬆。」(GSM22)

充實課程是否會影響其他課程的學習，GS21的普通班老師也表示：

「GS21是個很聰明而且自律性很充足的孩子，對於活動太多，有時候會出現做不完的事情，也有時候會遲交一些，但是最後還是會完成。」(GST21)

能力強、學習態度佳是資優生的特質，充實課程讓資優生充分發揮了這些特長，同時在

增加的額外課程學習歷程中，並沒有影響到普通課程及其他課程的成就表現，根據GS22普通班老師的觀察，他提到：

「對於其他課程的學習應該不會受到影響，他的能力很強，班上抽離上資優班的課程，他可以自行彌補學習，或請同學抄筆記。遇到不會的地方會主動問老師，或和老師約時間進行補課。」(GST22)

資優班老師也提到：

「有時會可能因為參與充實課程的學習，會擠壓到完成其他科作業的時間，但我發現他們能將所習得之技能與知識，應用至其他領域之學習，偶也發現他們在別科的學習會用英語的方式思考問題。」(GSGT)

「由於他們經常利用下課時間及午休時間忙碌於規劃方案、溝通協調、完成作業等，較難有充分的休息時間，但是他們都能克服一些困難，學習態度主動認真。」(GSGT)

從研究中發現，國中英語免修之資優生參與充實課程的學習，對其他課程的學習成就並未產生負面影響，主要原因除了學生本身學習能力強、智能優異外，他們的學習態度表現主動認真，願意積極努力克服學習壓力，甚至犧牲睡眠及休閒時間，也會將充實活動的作業完成。此一研究結果證實中、外學者(陳雅珠，民85；Reis & Purcell, 1993；Reis, Westberg, Kulikowich, Purcell, 1998；Schultz, 1991；Tsai, 1999)有關課程調整的研究結果：資優生即使刪減24~70%的正規課程內容，也不會影響其學習成就表現，反而更能提高他們的學習興趣、注意力及積極的態度。本研究結果同時也與何瑞枝(民93)的研究一致。

(二)促進人際互動，增進英語學習視野

資優生通過免修英語，原來的英語課利用來做為充實、加深和加廣的活動，為了學習安排方便起見，英語充實活動以抽離式小組教學為主，因此資優生與班上同學共同學習的時間減少了，這種抽離學習的情形，對資優生人際的互動並未產生疏離感，反而因為活潑具有挑戰性的活動，促進了他們的人際互動。學生表示：

「我覺得我的人際關係，感覺上好像沒有很明顯的改變，但是很多活動，都必須要和同學一起討論才能完成，和同學互動的時間比以前多」(GS21)

學生和家長也認為充實活動對孩子的人際關係並未造成疏離感，家長表示：

「他的人際關係非常好，有很多朋友，人緣一直很好，沒什麼改變。」(GSM22)

學生表示：「我覺得和大家都相處的很好，並沒有什麼改變。」(GS22)

充實課程活動提供了人際輔導作用，由於老師在充實課程中的關懷指導，讓父母深深感覺到孩子在人際關係上的改變，老師的觀察也覺得學生的人際係有較佳的情況出現。家長表示：

「我曾經聽他說：班上找不到可以聊天的對象。國中一年級的時候人際關係較差，國二換了一個新老師對孩子很有辦法，不僅非常關心他，也常輔導他，加上他因為免修英語課程，參加很多活動，與其他人互動機會較多，讓他在人際關係上進步很多。」(GSM21)

老師表示：

「據我觀察我發現GS21一年級的時候，比較不知道如何處理情緒上的問題，但是二年級之後情緒管理進步成長許多，和同學關係也日漸好轉。」(GST21)

「GS22的人際關係非常好，個性隨和常和同學打成一片，不僅幽默有趣，而且是班上的開心果呢！」(GST22)

「GS22的人際關係一直很好；而GS21剛開始國中一年級的時候和班上同學處不好，有一種格格不入的感覺，因為他覺得班上同學都太過於幼稚，不喜歡和同學一起玩，而且自己

的挫折容忍度也不足，一直到二年級的時候老師幫他的個性修飾後，感覺他在人際關係上就慢慢改善。」(GSET)

「GS22人際關係並無改變，原本就非常良好；而GS21從過程中經歷領導的挫折，與老師進行反省與討論後，漸漸修正自己的態度，在充實課程學習挑戰性活動中，獲得成就感及充實感，與同學互動漸入佳境，較不孤僻。」(GSGT)

國中英語免修之資優生參與充實課程的學習，由於參與活動的機會比其他同學多，對於人際互動的關係，有較佳的表現，研究訪談結果與相關文獻(郭靜姿，民87；Benbow, 1991; Brody & Stanley, 1991)的分析，加速方式的學習對資優生而言，可以使人際關係變佳、人格更成熟、生活圈子變大、增加學術上發展的機會、增力社會生產力等等的結果一致。

(三)有效增進英語閱讀、寫作及文法的能力

學生免修充實活動是依學生的能力和專長加以安排，以充實其較弱的能力為主要的設計焦點，本研究鑑於對象的文法能力較弱，所以活動以加強文化結構的理解為主，輔於閱讀和寫作，這種方式有效的促進研究對象，在英語閱讀、寫作及文法的能力。學生表示：

「我覺得在寫作的部份進步很多，老師會讓我們練習寫作文，讓我們觀摩其他同學的寫作，相互討論、學習(大概5個人)，並且幫我們修改；其次是文法方面老師把一些文法書籍彙整一起，用比較結構性的方式，引導我們學習文法，讓我覺得比較不害怕文法，進步很多。」(GS21)

「我覺得進步很多。資優班林老師知道我的英文文法較弱，會特別加強我寫作的部份，也會幫我們分析題型，讓我的文法進步非常多。」(GS22)

「還沒參加免修以前，看英文我都隨便看看；參加學校安排的免修充實課程，資優班林老師會教我們先將英語作分類，用比較有結構的方法教我們閱讀英文，我覺得我在閱讀方面進步很多。」(GS22)

「以前我覺得自己很少在看英文，參加免修後，因為閱讀比較多的文章，對一些單字也比較不排斥，會慢慢養成閱讀英文的習慣。」(GS22)

家長也認為自己的孩子在文法上進步很多，家長表示：

「我覺得他在英文文法和寫作上精進許多，以前他幾乎都是用口語化的方式寫作，經常讓人看不懂；但是經過資優班林老師的教導，比較懂得英文寫作的方法。」(GSM21)

「我的孩子以前比較不注重文法，英文文章結構性較弱；參加英語免修後，在林老師用心的引導之下，英語寫作、閱讀進步很多，且比以前會主動看與英文有關的報紙或刊物。」(GSM22)

參加充實課程後，學生英語寫作、閱讀能力呈現明顯進步情形，連老師都讚賞。老師表示：

「GSM21以前英文能力就很好，參加免修後，在學校資優班林老師規劃充實課程的學習，英文能力一直持續再增加，也一直有閱讀英文的習慣。」(GST21)

「當初如果沒有參加英語科免修課程的充實規劃，只按照一般課程上，對他來說可能很無聊；參加後能依據他自己的興趣，學習他自己的需求，我想英語能力應該有所增進。」(GST22)

「兩位同學的英文能力其實以前就很好了，但是這種充實課程安排，讓他們更有系統的學習，的確對他們英語能力的提升有正面的影響。」(GSET)

「兩位同學的字彙之量與質，透過大量閱讀有極大的進步；寫作能力方面，也慢慢學會條理分明地表達、陳述自己的想法，用字遣詞

與修辭技巧進步許多，文法錯誤也減少許多，閱讀賞析能力提升，並能於閱讀後進行深入之思考評鑑賞析與自我對話；口語表達及演講於多次的比賽經驗中更加純熟及穩健。」(GSGT)

研究發現，國中英語免修之資優生參與充實課程，在老師有系統的課程規劃學習中，無論在英語閱讀能力、寫作及文法等能力上都精進許多，此訪談結果證實了Tassel-Baska(2003)指出：大多數有意義的互動，都是透過深入的閱讀及豐富的寫作獲得的，因此，應該鼓勵學生持續和偉大的作品及作家對話，透過讀和說增加其批判思考的能力。他同時也建議：高能力學習者在語文課程上的主要重點，應包括透過大量的閱讀以提升其智能需求，並促使學生覺察文化間的相似性及不同性，重視多元文化教材[引自呂金燮和李乙明(譯)，民92，第191頁]。

(四)提高學生對英語學習的興趣

充實課程活動有效增進學生對英語學習的興趣，提升學生運用英文進行思考的能力。學生表示

「我覺得提高英語思考能力，是一種很自然的方式，但是參加ASEP後我覺得應該更明顯一些，因為接觸很多不同的人讓我得到學習英文的樂趣。」(GS21)

「我對語言很有興趣，目前的願望是未來能當語言學家，英語免修的課程安排很好，對我應該是間接影響吧！」(GS21)

「我對英語免修安排充實所有的課程我都很喜歡，尤其在普通班上，同學說我英語很棒的時候，會增加我對英語的信心。還有也會受到另一個參加免修同學的影響，因為我覺得他比我優秀很多，也是我學習的楷模。」(GS22)

家長也認為孩子上充實課程後，對英語的興趣有增無減，甚至感覺到比以前更加主動閱讀英文文章。家長表示：

「他一直對英文很有興趣，而且很多時候會用英文思考問題。」(GSM21)

「小時候他曾經想當天文學家，目前的志向是想當語言學家，他對各種外語都很有興趣，可能也會受到學校辦理英文相關的活動有關，學習完全由他自己規劃，有時候他還會上國網站去購買他喜歡的書籍呢！」(GSM21)

「我覺得他在參與國中英語科免修，接受學校安排充實課程，比以前更主動閱讀。」(GSM22)

老師表示：

「我覺得他對語文一直很有興趣，應該對所有的外語都有興趣，因為他會自己進修日語，學得有模有樣。」(GST21)

「其實他對英語的興趣一直很高，可能也會受到另一位參加英語免修同學的影響。」(GST22)

「我覺得這兩位參加英語科免修的同學會相互影響，一直以來他們對英文的興趣一直很高，同學們也都認為他們很厲害，可能也是這樣，所以他們越來越棒。」(GSET)

「特別是亞洲學生交流計畫對於學生有深遠的影響，在此一活動中學生對於學習英語的意義與功能有深刻的體會，並從跨國文化交流中獲得許多寶貴經驗，因此更加深對於英語學習的興趣及其他外國語言的學習興趣，如日語、印尼語等。」(GSGT)

研究發現，國中英語免修之資優生參與充實課程，確能進一步的提高對英語學習的興趣，此訪談結果符合資優教育方案目標，滿足班級內能力較強學生的學習需求，給予挑戰性的學習經驗，激發學習興趣，因此，應為這些學生，調整普通班課程內容或速度，以符合個別化教育需求；Reis, Burns 和 Renzulli(1992)認為能力優異學生的學習需求在課堂上不能獲得滿足，濃縮時間可以提供給班上優異學生較具挑戰性的學習經驗或活動，並激發他們學習的興趣；另外，根據Renzulli 和 Reis (1986)研究

發現一般為能力強的資優生，進行課程調整的學習其主要的目的，是為讓資優生能夠參與他們更感興趣的研究領域；減少學生感到厭煩的機會；避免反覆學習已會的內容；讓資優生能以符合他們智力的速度進行學習。

(五)滿足學習更具有挑戰性的活動需求

多元化的充實課程設計，主要以學生的能力為基礎，所安排的挑戰性課程受到學生喜歡，滿足資優生喜歡挑戰的需求。學生表示：

「我最喜歡學校安排英語科免修的充實課程是參加ASEP的活動，可以接觸到不同人種、學習不同文化，感覺很好。」(GS21)

「對於學校安排充實課程我覺得很喜歡。因為可以不用回原班上課累積不同的經驗，節省很多時間，用更短的時間學習別人所學習的東西，還可以參加一些比賽活動。對於比較困難的部份是感到文法作業太多，克服的方法就是努力完成盡量做。」(GS21)

「我最喜歡學校安排英語科免修的充實課程是參加亞洲學生交換計畫和網界博覽會，因為比較有機會接觸很多人。而比較不喜歡閱讀的課程，雖然可以學到蠻多的知識，但每當要在閱讀完英文小說後，歸納整理一些心得、感想，我就覺得有些困難，需要花比較多時間去整理。」(GS22)

「我很喜歡國中英語科辦理的免修方式，因為這樣可以早一些學完別人還在學的課程，節省一些時間學習其他的課程。在學習的過程中我覺得最大的收穫是學習寫作，我以前不太會寫，現在對寫作比較有信心了；但比較困難的部份是林老師給我們的補充資料很多，很多都是需要用心思考的，花了許多時間，克服的方法就是盡量廣泛閱讀，增加一些字彙能力。」(GS22)

適性的英語教學，是促進學習成就的好方法，家長充分表示支持對英語能力好的資優生，應提早給予充實課程，以激起孩子接受挑戰的需求。家長表示：

「我覺得這種方式很適合對英文很有興趣的孩子，這樣的學習真的讓他們節省很多時間，學習比別人更多的資訊。但是老師本身要很有意願，普通班導師及英文任課老師也都要配合，才會讓課程規劃的更好。」(GSM21)

「我覺得國中辦理英語科免修的方式，嘉惠許多英語能力好的同學，讓他們能有機會接觸更多元的學習。但是英語能力很好的人，對國中一年級的正規英文課會覺得很無聊，所以建議這種鑑定方式是否能再早一些辦理。」(GSM21)

老師表示：

「我覺得這種方式很好，讓英語能力已經不錯的孩子廣泛、多元的學習不同的英語課程，適才適性的激發、引導他們的能力。國中一年級的英文課很簡單，對於英文程度已經不錯的孩子，我覺得辦理的時間還可以再提早些。」(GST21)

「我覺得老師這樣規劃充實活動，對這些英語能力很好的同學幫助很大，因為這樣對於英語能力超前學習的人，不必在班上和普通班學生一起上他們覺得無聊的課程，而去學習更有挑戰性的課程。」(GST22)

「我覺得爲英語免修的孩子，安排適合他們的課程是很重要的，更最重要的是要有老師願意設計高層思考的挑戰性課程，我覺得這樣的學習，對他們都是相當有助益的。」(GSET)

「本方式實施一年以來，對於英語高能力學生，提供許多不同於一般學生參與英語活動的機會，並提高其高層思考能力，有其高度的價值與功能，學生學習的效果也很好。」(GSGT)

研究發現：資優生、家長、普通班導師、英文老師及資優班英文老師等，都認為接受學校安排充實課程規劃的學習，能為資優生節省正規英文時間，學習更具有挑戰性的活動。

本研究發現符合Winebrenner(2001)的論點

，資優生在學習上通常具有以下特質表現：對新教材的學習速度快、記憶力強、比同儕更能進行複雜且抽象的思考、興趣廣泛且願意花較多的時間探索、同時間可以進行多樣化學習；也符合郭靜姿(民87)提出的觀點：加速制度最主要的目的在提供某些能力特別優秀、學習力特別快速的孩子縮短學習時間的機會，使他們能有機會接受較有挑戰性的課程與教材，充分發揮其學習的潛能。利用所節省下來的時間快速地完成一般課程的學習，以滿足個人的學習需求。

學校辦理資賦優異教育視個別差異設計適合其需要之課程實施之，並依學生特質及其個別需要，安排充實及加速之學習活動，強調啟發性、創造性之教學，並加強培養學生之社會知能及獨立研究能力(教育部，民87)。個別化、適應性的課程或教學設計，是符合資優教育的教學策略；因此，進行課程濃縮，可以提供資優生進行個別化、適應性的加速或充實活動，這種過程不僅激發學生學習興趣，增進他們的學習企圖，更滿足了他們學習更具有挑戰性的活動需求。

二、參與充實課程學習面臨的壓力

(一)作業量太多，佔據較多時間

充實課程活動的安排，確實有時間、師資及課程內容上的困難。由於學生是利用免修正規英語課程內容，濃縮出來的時間，學習英語加深、加廣且多元的教材，學生在學習過程中出現的問題是：作業量太多，佔據較多時間的壓力。學生表示：

「比較困難的部份是感到文法作業太多，常常需要發比較多時間去完成。」(GS21)

「比較不喜歡閱讀的課程，雖然可以學到蠻多的知識，但每當要在閱讀完英文小說後，歸納整理一些心得、感想，我就覺得有些困難，需要花比較多時間去整理。」(GS22)

「覺得比較困難的部份是林老師給我們的補充資料很多，都是需要用心思考的，花了許多時間。」(GS22)

(二)活動太多，造成學生顧此失彼

通常充實教師為達到加深、加廣的作用，及設計更多元化、活潑化的挑戰性課程，在學習活動上的變化難免會增加很多，無形中讓學生有時會顧此失彼的情況發生。老師表示：

「資優班所安排的充實課程內容很多，孩子們感覺很忙碌，但他們能力都很不錯，偶而會忙過頭，孩子能力畢竟有限，有時候會顧此失彼。」(GST21)

「像GS22當初就因為忙做網界博覽會的研究，在班上的成績就因此有些掉落下來」(GST21)

「我發現充實活動的作業會擠壓到完成其他科作業的時間」(GST22)

資優生克服充實活動帶來的作業量及挑戰性內容，往往需靠自動自發及努力認真的學習態度來解決。面對壓力，學生提出的解決方式有：

(一)以更積極主動和努力完成的態度克服

「對於文法作業量太多的部份，我克服的方法就是努力完成，有時候會犧牲掉一些打球運動的時間，但是還好，就是盡量做好它。」(GS21)

(二)廣泛閱讀，並增加一些字彙能力

「每當要在閱讀完英文小說後，歸納整理一些心得、感想，剛接觸到我會覺得蠻困難的，我克服的方法就是盡量廣泛閱讀，增加一些字彙能力。」(GS22)

訪談發現：資優生比較不喜歡重複、機械式的練習活動，資優生面對老師在安排文法作業，及閱讀心得寫作上的壓力，他們會主動花較多時間完成，並以努力完成、盡量做好以及廣泛閱讀，和增加一些字彙能力來克服所遭遇到的問題。

三、國中資優生家長、英語教師及普通班導師對免修英語的看法與建議

(一)支持為英語能力好的學生設計充實課程

讓英語能力好的學生，能適才適性學習，並有機會接觸更多元的學習，家長和老師都表示支持，家長表示：

「我覺得充實課程的方式很適合對英文很有興趣的孩子，這樣的學習真的讓他們節省很多時間，學習比別人更多的資訊。」(GSM21)

「我覺得國中辦理英語科免修的方式，嘉惠許多英語能力好的同學，讓他們能有機會接觸更多元的學習。」(GSM22)

老師表示：

「我覺得這種規劃充實活動的方式，對英語能力很好的同學幫助很大，因為這樣對於英語能力超前學習的人，不必在班上和普通班學生一起上他們覺得無聊的課程，而去學習更有挑戰性的課程。」(GST22)

(二)老師本身的專業能力和意願，是充實課程實施的重要關鍵

充實課程設計能否依學生既有的能力做基礎，是學生學習成效精進的重要關鍵，因此有老師的專業能力和積極的意願，才能讓充實課程設計的更加完善。家長表示：

「老師本身專業能力要有，且要很有意願擔任課程設計；普通班導師及英文任課老師也都要配合，才會讓課程規劃得更好。」(GSM21)

(三)充實課程內容要兼顧廣泛、多元、挑戰性的活動設計

免修時間所設計的課程，要能兼顧廣泛、多元、挑戰性的內容，引發學生學習能力，教師表示：

「我覺得這種充實課程規劃的方式很好，讓英語能力已經不錯的孩子廣泛、多元的學習不同的英語課程，適才適性的激發、引導他們的能力。」(GST21)

「我覺得爲英語免修的孩子安排適合他們的課程是很重要的，更重要的是要有老師願意設計高層思考的挑戰性課程，我覺得這樣的學習對他們都是相當有助益的。」(GSET)

「本方式實施一年以來，對於英語高能力學生，提供許多不同於一般學生參與英語活動的機會，並提高其高層思考能力，有其高度的價值與功能，學生學習的效果也很好。」(GSGT)

(四)建議英語科縮短修業年限的鑑定方式能提早辦理

為英語能力好的學生設計充實課程，無論是家長或老師都表示非常贊同這種方式；但是他們仍然覺得辦理縮短修業年限的時間太晚了些(一般都是學生進入國中才辦理甄試)，而一年級上學期的英語課程對英語科能力好的學生而言，其實是太簡單了。因此建議學校提早辦理甄試，家長表示：

「對於英語能力很好的人對國中一年級的正規英文課會覺得很無聊，所以建議這種鑑定方式是否能再早一些辦理。」(GSM22)

老師表示：

「國中一年級的英文課很簡單，對於英文程度已經不錯的孩子我覺得辦理的時間還可以再提早些。」(GST21)

綜合上述，資優生家長、英語教師及普通班導師都支持為通過英語免修鑑定的資優生設計充實課程的學習方式，同時認為老師本身的專業能力和意願，是充實課程實施的重要關鍵。個別化、適應性的課程或教學設計，是符合資優教育的教學策略；因此，針對高能力資優生安排具有挑戰性的活動，提供資優生進行個別化、適應性的充實課程規劃，這種過程不但可以激發學生學習興趣，同時可以增進他們的學習企圖。

結 論

根據本研究發現，研究者認為免修英語科之國中資優生，規劃英文充實課程，設計的重點若能包括：(一)重視高能力學生的智能需求，選擇並提供豐富和嚴謹的閱讀資料；(二)設計教學活動培養批判與創意思考；(三)強調閱讀和寫作統整關鍵連結的全語文文學本位教材；(四)增進後設察覺與監控；(五)鼓勵主動學習；(六)強調學生對多元文化的察覺與鑑賞；(七)應用合作學習技巧；(八)以文學連結藝術、社會科學和其他相關領域探索科際整合的應用；(九)培養獨立的能力；(十)應用多元的研究技巧，鼓勵探究議題的重要性。學生在教師、家長和學校資源的支持系統下，英語學習會有以下學習成效：

一、養成更積極的學習態度，主動認真克服學習困難

二、促進人際互動，增進英語學習視野。

三、有效增進英語閱讀、寫作及文法的能力。

四、提高學生對英語學習的興趣。

五、滿足了學習具有挑戰性活動的需求。

因此，為英語能力好的學生設計充實課程，家長或老師均表示非常贊同和支持這種方式，同時希望提早辦理，因為他們仍然覺得目前辦理縮短修業年限的時間太晚了些(一般都是學生進入國中才辦理甄試)，一年級上學期的英語課程對英語科能力好的學生而言，其實是太簡單了。

本研究的課程設計、活動及訪談研究結果，可做為資優生調整英語課程，進行英語科免修安排充實課程規劃時的參考。

參考文獻

(略，若有需要請洽原作者)

The Effects of Enrichment Curriculum for the Gifted Junior High School Students Who Have Passed the Identification of English Competence

Li-Ching Ko
Kaohsiung Municipal Chu-Kuang Elementary School

ABSTRACT

This research focuses on the effects of enrichment curriculum for the gifted junior high school students who have passed the identification of English competence. The study utilized qualitative analysis. The subjects in this study sampled two gifted junior high school students participating in the program, their parents, their English teacher in the gifted class, and their general classroom teachers, as well as their English teachers in the regular classes. The researchers interviewed with all of the subjects profoundly. After analyzing and inducing the data from the interview, the study proposed the conclusions and suggestions as follows:

1. From the study, the researchers found that there are five positive effects of the study of the gifted junior high school students participating in the program.
   (a) The students have more positive attitudes toward learning and solve problems actively when they encountered predicaments.
   (b) The program helped the students have a better interpersonal relationship with peers and broaden their vision of English learning.
   (c) The program improved English reading, writing, and grammatical abilities of these students efficiently.
   (d) The program promoted the students' interests of English learning.
   (e) The curriculum satisfied their needs of learning involved in challenging activities.
2. The problems they met in the learning process comprise the following two phases:
   (a) The time-consuming homework is too much for the students.
   (b) The activities are too many for the students to look after both regular curriculum and this program.
   The solutions developed by the students comprise the following two phases:
   (a) The students solve the problems more aggressively.
   (b) The students read more to enlarge their vocabulary repertoire.
3. The viewpoints of the sampled parents and teachers for the enrichment curriculum are concluded as follows:
   (a) They agreed to the curriculum developed for the English gifted students.
   (b) The crucial point to a successful enrichment curriculum is the professional abilities and willingness of instructors.
   (c) In developing the enrichment curriculum, diverse activities with challenges are the essential elements.

Key words: junior high school gifted students, English exemption, enrichment curriculum

國立臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 96，9 期，93-108 頁

台北縣特殊教育相關專業合作模式及運作方式之探討

張如杏
國立台灣師範大學
台大醫院精神醫學部

摘 要

「相關專業服」是特殊教育相關法規的規定，學校為滿足身心障礙學生、家長與老師的多元需求，所提供的各項服務，透過專業人員進入學校服務，協助提升身心障礙者的教育品質與成果。相關專業透過特教法規進入教育領域，進行專業合作，開拓醫療外領域的服務，發展教育領域服務模式。台北縣相關專業服務的對象、範圍、方式及專業合作的方式，經過許多調整與變化，本研究將透過對教育人員與治療師的調查與訪談了解專業服務與專業合作的現況與問題，並提出建議，以提升特殊教育的成效。

關鍵詞：相關專業、專業團隊、合作模式

緒 論

身心障礙學生的特質與類別涵蓋廣泛，單一的服務方式難以滿足學生的需求，美國PL94-142(1975)及IDEA(1990, Individuals with Disabilities Education Act)與我國特教法(1997)提出以「相關專業」(related services)協助特殊學生、家長與老師，以滿足學生的需求。

台北縣由物理治療師開始，針對在家教育身心障礙學生提供服務(廖華芳、李靜芬、黃惠聲，2001)，之後增加專業服務類別、擴大服務項目與對象，依學生與教師需求調整服務方式，從中心學校模式、巡迴輔導到專業諮詢模式，提供多元的相關專業服務。

相關專業主要由醫療專業人員兼任，由於專業特質、運作模式不同，主要分成三類：1.學會主導模式：如物理、職能和語言治療師、聽力師。2.心理師和精神科醫師個人參與服務。3.學校社工駐校方式、由縣府招考訓練。過去研究中教育人員認同相關專業的助益，希望增加服務量，擴大服務的範圍，專業人員對參與特教服務也有期許(廖華芳等，2001; 王雅瑜等，2001;孫世恆、王天苗，2004)。

本研究針對教育和專業人員，調查對相關專業服務的意見，包括：1.現況描述。2.教育人員的看法。3.專業服務運作方式：服務對象？運作情形？人員合作的經驗？服務成效？服務目標訂定與成果。4.對專業人員期待與成效

。5.專業與教育合作機制運作情形6.對專業服務的滿意度。

本研究具體目的：

1.檢視台北縣相關專業服務的現況、各專業運作模式。

2.了解各專業模式如何達成服務成效與品質。

3.評估專業團隊合作的成效，及建構專業運作與合作的模式。

文獻探討

一、特殊教育相關專業服務的發展

(一)特教相關服務的定義與內容

根據美國PL94-142(1975)及IDEA(2004)「相關專業服務」(related services)是輔助障礙兒童從教育中得到利益的支持性服務，包括：交通或發展性、支持性服務(語言說話服務、聽力服務、說明服務、心理服務、物理和職能治療、休閒、社會工作服務、學校護理服務等，需列入兒童個別化教育計畫(IEP)，諮商與復健諮商、定向與移動服務、醫療服務等(Yell, 2006)。

我國特教法(1997)對「相關專業服務」的描述：由相關專業人員提供對身心障礙學生所需的服務，服務的內容以學生個別需求而設計，包括對學生評量診斷、對老師家長諮詢。「特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法」(1999)、「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」(1999)規定「相關專業人員」是由不同專業人員所組成的工作團隊，包括醫師、物理治療、職能治療及語言治療等治療師、社會工作師、臨床心理、職業輔導、定向行動專業人員等。相關專業人員以合作方式提供服務，形成專業團隊，專業團隊提供統整性的特殊教育及相關服務，包括：1.評量學生能力及其生活環境2.參與學生個別化教育計劃3.依個別化教育計劃，提供學生所需之教育、衛生醫療及轉銜輔導等專業服務4.提供家長諮詢、教育及社會福利等家庭支援性服務5.提供其他相關專業服務。

(二)台灣的相關專業發展的過程

專業化是由專家和白領階級演變為一種具職業控制的特殊結構和文化形式的過程，詹火生(1987)張芷雲(1998)認為專業化是社會化過程，專業的形成必須諸多條件，包括：以理論知識為基礎的技術、有訓練和教育的設施、對成員能力的測驗、遵守一套專業行為準則、組織、利他服務。專業化的條件包括：1.全時的或專職的工作活動2.建立大學的訓練3.成立全國性的專業組織4.強調同行控制和自律信念5.取得法律的保障與社會認可6.倫理守則。

台灣的醫療專業化以醫師的起步最早，專業的條件完整(包括上述6項條件)，其他專業在近10年陸續完成證照制度(註一)：物理治療師法(1995)、職能治療師法(1997)、社工師法(1997)，心理師法(2001)通過證照立法。10年內這些專業完成專業化的條件，並以「醫事人員」成為醫療體系新的階層，其訓練、考核、任用、升遷與福利，依照「醫事人員人事條例」規定保障。

醫療專業是以醫生為主的不對等關係(張芷雲，1998)，其他專業必須依醫囑執行業務，專業地位與權力比醫師低，自主性受限，醫療中的權力集中在醫師。隨著醫療分工精細，專業人員在醫療體系的比例增加。從衛生署(2006)的衛生統計中顯示醫療院所朝向大型化發展，醫療專業人員逐年增加(每年3%的增加率)，各類人員的發展已經接近飽和。

全民健保制度改變醫療體系的發展，總額預算制度限制醫院的總額收入，專業合作受到衝擊，專業必須發展健保外的服務，各專業界線愈來愈模糊，存在競爭衝突日漸明顯。相關專業參與特教可以紓解在醫療中的競爭壓力，

擴展醫療以外的服務領域。

(三)特教相關專業服務的現況

根據Ysseldyke,Algozzine,&Thurlow(2000)分析美國特教人力現況發現：特教專業人員普遍供不應求，缺額最多的是教師助理，其次職能治療與物理治療和心理師。從需求量來看，需求最多的是教師助理，其次是心理師，其他專業人員。從服務內容看，學生接受各類相關專業服務的比例：診斷性服務(17%)、諮商服務(13%)、交通服務(12%)、心理師服務(12%)、學校社工服務(10%)、語言治療(9%)、學校健康服務(9%)、休閒服務(5%)、其他相關服務(4%)、聽語治療(4%)、職能治療(3%)、物理治療(2%)。其中測驗服務(testing services)包括診斷性服務、諮商服務、心理師服務三項，佔全部的42%，其次是交通服務和學校社工、語言治療服務,約佔了三成,物理和職能治療(5%)，在特殊學生的相關服務上比例不高。

台灣特教專業服務不足的問題，根據教育部(2003)，王雅瑜等(2001)、楊俊成，羅湘敏(2003)、孫世恆、王天苗(2004)的調查發現：物理、職能、語言治療的需求最高，目前特教的專業服務也是以物理治療、職能治療和語言治療這三類為主，教師和治療師都認為相關專業服務值得推廣。但是，治療師服務的方式、對象與服務的成效界定似乎缺乏討論，專業服務如何與特教的聯結，治療師與老師的合作方式還有待建構。

(四)台北縣特教相關專業的發展

台北縣相關專業提供身心障礙學生服務，從八十四學年度與物理治療學會合作辦理「在家教育學童物理治療服務」開始，特教法修正(1997)，針對其中「特教支援系統」規定：各縣市結合鑑輔會、特殊教育資源中心、特殊教育諮詢委員會、身心障礙教育專業團隊及其他相關組織，建立特殊教育行政支援系統。教育局於1990年開始提供相關專業服務，其運作模式(王天苗，2003)：

1.由中心學校模式，到九十一學年度，改由各校依據校內學生需求安排相關服務。

2.專業類別與人數增加，自八十四學年與中華民國物理治療學會合作，陸續邀請小兒專科醫師、復健科醫師、物理治療師等加入。其後依據學生需要，加入職能治療師和語言治療師，八十九學年度下學期，邀請精神科醫師和臨床心理師加入服務。九十一學年度下學期與國立護理學院聽語障礙研究所合作試辦聽力師的聽能管理服務，學校社工於八十九年開始駐校服務(註二)。

表一 台北縣各專業人力分配及來源現況

	特教輔導團	鑑定人員	學校社工師	職能治療師	物理治療師	語言治療師	心理治療人員
人力來源	教育局甄選訓練	教育局甄選訓練	縣府自聘	與各專業學會簽約，由學會提供合格專業人員	與各專業學會簽約，由學會提供合格專業人員	與各專業學會簽約，由學會提供合格專業人員	特約聘請
性質	兼任	兼任	專任	兼任	兼任	兼任	兼任
總計(人)	40	131	16	37	18	17	7

資料來源：特殊教育相關專業服務作業手冊，王天苗主編(2003)，159頁。

3.專業人員服務方式：提供身心障礙學生有關專業評估、訓練、設計與執行個別化教育計劃

等服務，及提供教師和家長諮詢服務。其內容主要包括：評估學生能力現況、學習及生活環境、教育輔助器材、無障礙環境、相關專業服務等；參與學生個別化教育計劃的擬定、執行與追蹤；諮詢及其他相關服務。

4.建立檢討機制：除隨時接受各校反應與詢問，結合專家學者、專業人員及特教輔導團人力共同組成巡迴輔導團隊，到各校進行專業服務的督導。

台北縣相關專業的發展，從人員類別、服務內容增加，治療師參與教育局鑑定安置輔導委員會、諮詢委員會、特教推動委員會等組織，提供政策諮詢與建議。各專業逐漸建立工作流程、表格紀錄、轉介標準，但是缺乏服務模式與合作機制之建立，亦無客觀的績效審查制度。

(五)相關專業的服務成果

台北縣物理治療師和醫師對在家教育重度障礙的個案進行跨專業與多專業模式的服務，接著1996年職能治療師與語言治療師也加入，並擴大服務對象，提供在家教育個案IEP擬定與執行，服務內容包括：完成IEP會議、長短期目標全部及部分擬訂完成。專業人員認為服務的「療效」包括：促進學童功能、提升安置轉介比率，使身心障礙兒童於最少限制環境接受教育、提升對身心障礙兒童IEP擬定與執行比率、有良好的長短期目標達成率與家長滿意度(廖華芳等，2001)。

王雅瑜等(2001)調查現職教育體系中的物理治療師，認為人力養成的過程，物理治療師並沒有得到進入教育體系服務的準備，治療師需要加強特教知識、發展服務模式。作者建議：現職治療師年資經歷有限，不利長期在教育體系的發展，未來鼓勵以專任、資深治療師轉任，加強特教概念和發展特教運作方式。教育體系對物理治療師的期待(是否進入教室、IEP擬定時的角色、直接或間接服務)與實際有落差、工作福利或定位不定，讓現職人員覺得缺乏支持、或流動率高。

楊俊威、羅湘敏(2003)、孫世恆、王天苗(2004)的研究，調查教育人員對專業服務的看法，也得到類似結果：因經費不足，縣市以減少服務次數和改變服務方式因應，專業人員以兼任為主。以職能治療和語言治療及物理治療為主要需求，臨床心理師、語言治療師、物理治療師不足。專業服務模式是治療師入班評估或帶離教室「獨自進行」評估，進入教室提供服務不普遍，參與個別化教育計畫不多，與老師溝通時間不足。不論治療師或教育人員對於相關專業服務整體滿意度高，但是對治療師「人事制度」、「福利待遇」滿意度較低。「協助老師解決學生學習與生活問題」是相關專業服務的主要目的，建議建立轉介等各項作業程序，學校應提供行政協助，強化專業團隊會議的運作，以決定相關專業服務、設計和檢討個別化教育計畫，使教師與治療師能提供學生需求為導向的整合性服務。

學校對專業服務需求增加，專業人員與教育人員合作經驗也是正向肯定，然而專業服務項目區隔與整合、專業運作制度尚未建立和人員準備、福利保障不足等因素，將不利專業長期發展，值得進一步探討。

二、相關專業的運作與問題

(一)相關專業的運作模式與內容

Reynolds(2002b)認為特殊學生的需求多元，單一模式或人員難以完全滿足其需求，以團隊(teamwork)的方式較能滿足需求，專業人員提供身心障礙學生與家長、教師服務，任務包括：針對學生個別評估、擬定教育計劃，從學生資格確定、撰寫IEP、定期重新評估等。

專業服務的多元化，專業人員的合作成為重要議題，Friend & Cook(2003)認為合作必須是自願、有共同目標、平等、共同承擔責任做

決定、分享資源、承擔服務績效。過去相關專業團隊合作的模式(廖華芳，1998a,b，吳亭芳 & 孟令夫，2000)，包括：

1.多專業團隊模式(multidisciplinary model)，相關人員各自和個案接觸，各自就其專業進行評估、擬定目標與計劃，專業間討論有限，個案必須和許多專業溝通。

2.專業間團隊整合模式(interdisciplinary model)，由專業各自進行評估，在提供服務前和家長討論及協調，專業間由會議達成共識，了解其他專業的計劃，彼此分工又可以合作。

3.跨專業團隊整合模式(transdisciplinary model)，由團隊中一位成員擔任主要服務提供者，專業人員必須釋放直接治療的角色給其他治療人員，以個案為中心的治療模式，團隊成員共同溝通、觀察評量個案，考慮個案生活環境。這是台灣早療專業團隊推動的模式(傅秀媚，2002)。

4.機構式跨專業整合模式，以特教老師、保育員、一般老師為主的服務模式。

針對上述模式，Reynolds(2002b)認為多專業團隊(multidisciplinary team, MDT)的方式，是特殊教育比較合適的工作模式。專業人員視學生的需求與學校期望調整角色，依問題性質決定由某個專家處理，不同模式有其適用的對象。

(二)專業合作的發展與問題

Reynolds(2002a)認為教育領域中專業團隊最常以諮詢(consultation)方式進行，Dettmer等(2002a)認為學校體系諮詢是建立在諮詢者(consultant)和尋求諮詢者(consultee)之間的關係的理論基礎上，專業間是以議題的處理為主，專業間的關係應該盡量權力平等。Thousand等(1996)提出合作式諮詢(collaborative consultation)的方式進行，由專家共同合作解決特殊學生的需求，特教和普教老師以平等的夥伴關係合作，由各專家共同計畫、教學評鑑、分享權利、分擔責任、共同決定，在教學與學習過程，帶動學校成為有彈性，融合的學校。

Johnson & Pugach(1996)認為教育界經歷三波專業合作的演變，第三波的專業合作包括社區人員、學校人員共同合作提供高品質的課程與教學，然而從普教和特教老師合作時就對教育責任歸屬難以釐清，雙方權力和合作機制模糊，擴大到與跨專業人員的合作，專業間的磨合結果是否對服務目標有成效，難以定論。

Skrtic(1995)認為特教專業的發展缺乏其他如自然科學以客觀基礎的知識(objective knowledge based)，主要是來自特教專家的主觀經驗的知識(subjective knowledge)，缺乏可推論的客觀的知識，各專業間權力的競合、特教與各專業如何整合成為團隊？如何設定目標、達成目標？特教的主體性如何在與專業互動過程發揮？這是特教推動相關專業必須深思的課題。

Dettmer等(2002b)認為融合理念和特殊教育專業團隊的推動關聯密切，融合的理念希望在最少限制的環境學習，透過專業服務滿足學生在普通班的需求。然而專業團隊的成效和融合教育一樣面臨缺乏實證支持，許多研究還停留在描述性的研究，或訴諸道德，沒有足夠的證據支持兩者的服務成效。

理論上，多種專業服務滿足學生的多元需求，但是專業運作成果可能因人而異、或領導者的理念責任的歸屬不清、協調等問題，導致效率差、浪費時間、服務片斷不連貫、成效有限等情形，這些問題比較被忽略。Friend(2000)認為過去對專業合作有誤解，以為愈多專業服務愈好(More Is Better)，實際考慮專業運作的理論基礎，整合眾多專業花費成本大，將學生需求切割再給予服務，並不是完整的服務，忽略以案主為中心的宗旨。如何在成本與效果間取得最適當平衡？找出有效的服務？

Noell & Witt(1999)認為教師對於服務有

充分了解、學校領導者支持，影響學校諮詢的執行，過去教育中諮詢的「效果」，經常是透過諮詢者的滿意度的調查，然而諮詢者主觀感受得到協助或解除疑問，是否等同諮詢意見轉化在實務？被諮詢者的意見是否恰如其分的落實？這些客觀的評估很少被討論。特教中的合作性諮詢，諮詢者(通常是教育人員)對於專業人員的滿意度高，呈現的是對互動的滿意，專業人員的意見是否落實執行？執行方式是否正確？如何評估合作的效果？或是意見不一致如何處理？這些議題並沒有被討論。

Johnson等(2003)認為團隊成功的整合應該是多層面的、互動的、發展的，必須包括：成員的承諾、溝通、決策者是強的領導者、了解合作組織的文化、認真的事前準備、提供適當資源進行合作、減少地盤心態。Dettmer (2002a)認為學校內的專業合作必須具備下列要素，才能達到合作效果：

1.角色描述：專業間角色期待、角色平等、角色釐清必須清楚。

2.架構：各專業的角色與責任的結構清楚、充足的資源、有組織和有效的管理。

3.評鑑和支持：以評估、接納、承諾確定專業合作的成果。

4.準備：人員的職前的準備、學校教育和證照資格、在職的訓練與人員的發展。

國內的特教專業團隊實際運作經驗如何？廖華芳(1998a,b)以物理治療師的經驗建議：專業團隊共識需要整合，參與人員要了解學校行政體系的要求，專業人才培育應考慮其在教育體系的角色與要求，彈性運作、配合國情與現有資源而設計並調整服務計畫，漸進性、長期性的參與。

傅秀媚(2002)針對早療跨專業團隊評估模式，建議：1.專業人員間的溝通合作是模式運作的重要關鍵；2.跨專業團隊評估中採一人主導評估，角色釋放相當重要。不同的專業合作模式可能有不同效果，以跨專業團隊模式，領導者必須能清楚掌握服務目標、案主需求及各專業的特質，專業角色透過領導者釋放，然而專業角色釋放與專業化特質，互相矛盾的，如果專業知識可以透過合作過程釋放，專業的獨特性、不可取代性就失去意義，因此形成專業合作的過程必然面臨人與制度的磨合，合作良好不等同服務成效。

教育部(2003)從政策檢討的觀點，提出特教專團的困境：偏重物理治療、職能治療、臨床心理及語言治療，其他教育行政人員、普通班導師、職業輔導員和社工師等較少參與；特殊學校有專任人員編制，但是人數與類別仍不足；各項服務缺乏以團隊運作，各專業個別提供服務，沒有整合。專業人員多兼任，流動性高不利團隊制度建立。

由於特教法的規定，專業團隊在教育體系的服務將是長久的、全面的、深入的，但是如何評量服務績效？專業服務要長期發展，必須擴大合作對象，除了專業間合作，還要與行政人員、普通班導師等合作，如何形成合作模式與機制？治療師的角色和責任、治療與教學的結合，需要建立有效合作模式，除了研究服務現況與需求，也要檢討服務成效，提升服務品質。

研究方法

一、研究設計

本研究質性與量化並用的方式，採用會議觀察、訪談、問卷等方式進行資料與意見調查。根據觀察訪談大綱，製作問卷。

1.參與會議觀察:「台北縣特殊學生諮詢委員會」及分區之「特殊學生鑑定安置會議」、「聽力師與特教資源中心之溝通會議」、「學校對聽力師服務的意見交換」等會議，共四次，每次2小時以上。

2.訪談部分，與特教行政人員、治療師訪

談。專業人員的問卷和訪談，問卷於專業學會開會時，發放與回收，並在會議休息時徵求接受訪談者。

3.問卷調查，包括：物理治療師、職能治療師、語言治療師、心理師、精神科醫師、社工師、聽力師等，各專業領域參與的人數不等。教育人員包括特教老師、特教行政人員，以立意抽樣國中、國小各2所，由特教組老師填答。

二、研究工具

包括教師與專業人員的問卷與訪談，問卷內容如下：

1.教育人員

(1)基本資料

(2)與專業人員接觸經驗、接觸頻率場所與方式、專業團隊提供哪些服務、與專業合作的經驗、對各個專業轉介標準與服務對象是否了解、最常轉介的專業。

(3)學生接受服務目標如何訂立、目前模式是否需要改變。

(4)以開放性題目請老師就下列問題提出建議：專業人力是否充足、人員素質、服務效率、服務內容切合目標、服務效果、需要增加的服務項目專業人員與教育互動對學生是否有幫助。

(5)對於學校社工師的需求：校內是否有學校社工、是否曾與學校社工接觸、是否轉介學生接受服務、特殊學生是否需要學校社工服務、哪些學生需要學校社工。

2.專業人員問卷

(1)基本資料：專業類別、服務形式、進入北縣教育體系的方式、醫療工作經驗與年資、與專業組織的關係。

(2)專業服務職前準備有那些？哪些訓練較有助益？

(3)服務對象與方式：服務人數與時間、是否區隔問題類別或診斷、比率、提供哪些服務方式。

(4)參與個案研討：參與次數、誰召開、決議如何形成、是否追蹤

(5)專業團隊運作：是否召開團隊會議、多久開一次、參加成員、對其他成員的認識、會議決議執行情形、會議中是否有衝突、個人意見與其他人的差異、決議是否追蹤、溝通有效、專業間個案轉介情形

(6)開放性題目請專業人員回答：專業人力是否充足、紀錄與治療內容、與教育人員溝通、治療時間與空間、參與學生教育計劃擬定、聘用與福利、與其他專業互動

(7)參與IEP的情形

(8)對於學校社工的接觸、是否曾經轉介學生、哪些問題需轉介學校社工

訪談是針對以教師與治療師的經驗，進行深入訪問。本研究問卷、訪談與觀察均由作者親自進行，訪談資料錄音，針對上述主題整理成研究結果，於民國93年4月至8月，進行問卷、訪談與會議觀察。

三、研究參與者

(一)教育人員

教師部分共31份問卷，資源班(15位)、特教班(8位)、特教行政(5位，包括特教組長)、普通班老師(2位)、學校行政人員(1位)。教師年資由1年到12年不等，3年以下佔37.9%，4-8年佔42%，8年以上的約20%。8位心評老師，3位曾任巡迴老師。14位(45.2%)非特教系畢業，17位(54.8%)特教系畢業。

訪談國小特教老師年資16年，擔任資源老師8年。國中特教老師年資4年，特教系畢業。教育局特教行政人員3名，特教系碩士，年資5年以上。

(二)專業人員

訪談語言治療師、職能治療師、物理治療師、心理師、醫師均有醫院專職工作、兼職參

與特教專業服務，社工師為全職駐校服務，未有醫療工作經驗，僅3人取得證照。

訪談對象介紹：物理治療師醫院年資約10年，曾在台北縣市特教專業團隊服務。職能治療師從台北縣專業團隊開辦就提供服務，有精神科及復健診所的工作經驗共10年。語言治療師有30年醫院語言治療經驗，退休後積極參與早療業務。聽力師2位都10年以上的醫院工作經驗，持續擔任醫療工作。臨床心理師1位,精神科年資5年以上，目前在醫院精神科服務。精神科醫師2位，加入北縣專業團隊2年以上。

本研究問卷是以訪談為主，研究結果中，引述受訪者治療師的話以(治ABC等代表)，特教老師的話以(特A或B)為代表，並以不同字體呈現，教師訪談內容(特)、治療師訪談內容(治)。

研究結果

一、專業服務的現況

(一)學生由教師轉介以取得專業服務

特殊學生的IEP決定學生未來是否接受專業服務、得到什麼內容的服務、服務的量。學生問題比較單純(診斷清楚或確定者、單一問題診斷)，學校特教老師就可以自行決定，少數在鑑定安置會議中決定。

特教行政人員認為：在學期間以個別化教育計畫的檢討或治療師之間的溝通，來決定。學校教師、家長及專業人員共同評估，決定學生的服務需求。需要的頻率，尊重專業人員評估後的決定。

「我們會看學生需要，對誰比較有幫助，有的調整安置或是學校老師就可以處理的，就不用轉…，有的是老師主動提出…」(特A)。服務不限有身心障礙手冊「沒有手冊或未就醫的學生，我們會先觀察，治療師到校時詢問(在原定個案處理完後)，有的治療師會順便幫忙看看，通常看該學期的個案量，如果特教老師的時間可以再加，也會先做，再考慮找治療師」。老師決定轉介學生是依據學生與教學的需要，也有家長要求轉介「少數家長會比較，要求別的特殊學生有的服務也要安排給孩子，或是過去在醫院做，現在希望學校有也可以在學校做，節省醫療費用和交通時間，延續過去治療效果」(特AB)。

老師選擇服務方式，以學生過去的經驗、家長要求、學生的需要(誰比較需要)等因素，決定哪個學生優先轉介、接受什麼專業服務。「通常是老師轉介個案，比較不是我們發現個案，有的老師的期待有問題，我們會與老師討論，有的個案評估完告訴老師就結束了」、「有的學校會因為私人關係很主動電話詢問學生問題，我會跟她們討論，我們比較被動接受詢問」(治AE)。

(二)教師轉介的依據

轉介的依據是症狀(問題)，例如，語言構音問題轉介語言治療師，動作協調問題轉物理或職能治療師，聽障學生轉聽力師。老師在轉介時受過去經驗影響，因為經費的限制，學生很少同時運用多項專業服務。

(三)專業服務目標設定

37.9%老師認為服務目標由治療師決定，21%認為是特教老師決定，45%認為是共同討論，17.2%IEP會議決定。特教行政人員認為「教師」應該是主要決定者，老師認為由專業人員決定「學生在學習或行為有問題，我們希望聽聽專家的意見，我們也知道實際上做還是老師」(特A)。

IEP內容和會議主要是由老師整理，將專業意見(書面資料)整合。大部分治療師沒有參與IEP會議(僅25.8%參加)，由教師將治療師的評估建議寫上，雙方針對服務目標的討論較少「我必須確認老師的要求，評估之後和老師討論或是寫在紀錄上，讓老師知道我做什麼，他

可以怎麼繼續，至於老師執行的情形不一定會知道」(治AB)，治療師認為轉介單上列的轉介目的就是服務目標。服務目標如何形成，專業與教育人員看法不同。

(四)專業服務的內容與成效

教師認為治療師的幫助在於對個案的評估診斷(93.5%)、提供治療訓練(93.5%)、提供教學方法(90.3%)、增加對醫療專業的了解(77.4%)、提供IEP討論(51.6%)等。

老師認為專業服務不足之處：實際治療時間有限，看不到具體改變(80.6%)，專業人員流動大，無法持續討論個案進展(54.8%)、專業人員各別差異大，影響合作效果。老師認為治療師的服務時間太少「他們每次來都有好幾個學生要做，時間趕，下次來可能是學期結束了，有的甚至下次又換不同人…有的做完就回去，我們要等的紀錄寄來才知道建議」，老師認為特殊學生的進展「應該是特教老師的責任」、「學生是不是有進步有時和家長配合有關，如果家長在家不做，效果也會有限」，服務成效的界定不是目前的重點(特AB)。

治療師覺得「對老師的幫忙也是專業服務成效，老師如果可以改變，學生才會進步」(治A)、「像是有的聽障學生該學手語，我們與老師家長溝通，讓家長改變目標(接受學手語)，這應該也算成效」(治C)、「減少老師焦慮，家長有適切的期待」、「其實比較難談成效，畢竟去的時間少，環境家庭學校等因素又很難改變」(治AD)。專業人員協助老師在專業成長，使學校與社區(醫療資源)結合更緊密，透過老師的成長讓學生的受益，間接(諮詢)服務的效果被肯定。

(五)教師與哪些專業人員合作

老師與專業接觸的經驗影響其轉介，老師曾轉介職能治療(61.3%)、物理治療和語言治療(58.1%)，心理師和學校社工師(35.5%)，聽力師(32.3%)，精神科醫師(29%)、復健科醫師(25.8%)。教師最常轉介、最需要增加的專業服務是職能治療和語言治療，和大部分研究結果相同。

職能、物理、語言治療最早進入校園服務，和老師有良好互動，得到老師的信任，建立服務形象，形成非正式關係，老師比較會轉介學生接受其服務。聽力師、心理師、社工師和醫師的服務缺乏長期、全面的發展，老師不了解轉介標準，這些專業要讓老師了解其服務內容、轉介指標，以發展合作機制。

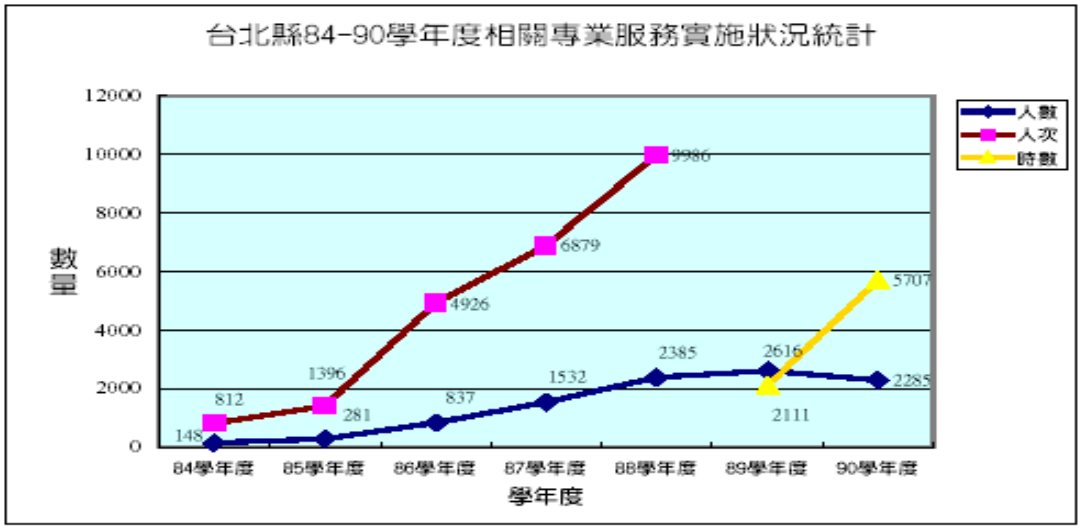
(六)學生得到專業服務的量

經費的限制，大部分的學生每學期得到1-2次的服務，非常少數學生最多可以有3次或4次的服務(最多一個月1次)「有的學生只有一次，做完評估給建議就結束了」、「主要是錢，我們的預算有限，所以學生得到的服務當然會有限。」(特教行政)。

「我們也覺得去學校時間真的很少，對於學生的治療而言，有的學校很遠，交通時間比做學生治療還久」「做幾次才夠？要做多久？大概很難說」、「有的學生需要更多醫療評估，建議在醫院追蹤，就不需再用這個資源了」(治ACD)。

(七)專業人員建議具體可行

治療師的服務包括：協助溝通(親師或師生)、建議改善環境(聽障生的教室噪音改善)、或針對學生問題討論具體做法「有一個智障學生老師要求做心理治療，我覺得在輔導室處理就好」(治D)、「家長對於助聽器或是手語的選擇，觀念錯誤，都已經國中了還不讓學生學手語，我們去跟家長說會比(老師)適合」(治C)、「治療師的建議要看狀況，有的彼此建議不一致或是不可行，很難說。」(特A)治療師不只評估學生，也對環境、教學提出建議，間接改善教學成效。



(圖表來自台北縣特教資源中心93.11)

(八)專業人員與教育系統的互動

專業人員是以專家的角色進入學校，大部分老師認為治療師是「客」，少數治療師和學校長期合作，被視為「自己人」，可以深入學校生態。治療師與學校人員個別差異大、流動率大，造成彼此的合作一直處於認識磨合期。有的學校將治療師的建議擱置，「我們曾經開個案會議和治療師討論，但治療師堅持他的意見，老師沒辦法說服治療師，老師就用自己的方法去做，或是就不想再轉學生來(特教組)」(特A)「教師與治療師不一致的地方，來自不同訓練養成背景、不同人格特質、不同職場經驗，我們鼓勵學校老師直接和專業人員反應、溝通和討論雙方意見上不一致的地方，藉以得到第一手的澄清和互動。」(例如：精神科醫師對於兒童行為問題的解釋和學校教師或家長上的歧異)(特教行政人員)。

調查的問卷中74.2%老師可以看到治療紀錄，大部分的治療師依照規定提供服務紀錄，紀錄內容做為IEP擬定的參考及老師教學參考。老師期待治療師有彈性的提供即時的服務、紀錄完整準時交回，建議具體可行等「大部分治療師都可以在規定時間交回紀錄」(特AB)。

教育局特教鑑定安置會議只有少數的治療師參加(通常是學會的代表)，學生IEP擬定和會議只有少數(25.8%)治療師參加，不論同領域治療師或不同領域治療師少有交接或合作。「因為人員流動，每個專業人員會從紀錄了解個案，也會請教老師」、「在我們的訓練課程時，大家也會討論一些自己的做法，至於其他專業，幾乎沒什麼機會一起討論」「轉介給其他專業？會看情形，我有轉過給語言治療師」「我們的意見可以讓老師在IEP中參考，至於參加會議，看情形，有的學校會邀請，如果可以我也會去」(治AC)。專業人員認為進入特教服務還是以學生的治療為主，對於提供諮詢或參與會議、甚至政策倡導，比較沒有參與的機會與意願。

(九)小結

相關專業服務由老師決定轉介服務內容，教師和專業人員對服務目標討論較少，通常在治療前後短暫討論，或是以書面紀錄進行溝通，雙方都認為缺乏訂定服務目標的機制和標準。教師肯定治療師的幫助，但是又認為治療師的建議是否具體可行因人而異。教師最常合

作的對象是職能、語言和物理治療師，漸漸形成非正式關係。經費、服務量有限，僅能依規定的流程進行，教師與治療師認為缺乏服務成效的指標。

特教行政人員認為特教行政人員是扮演專業與教育互動折衝的樞紐，然而不論教師或專業人員，其互動方式因人而異，缺乏專業合作的對話或建立具體溝通管道，專業服務對特教的助益是服務取得方便，至於學生問題改善並不被認為是專業服務的目標。

二、服務模式的演變

台北縣專業服務模式經歷：中心學校模式、直接到校進行治療、間接諮詢模式。從調查訪談發現，教師期待專業人員的直接治療，治療師的示範讓老師學習專業治療方法,「以前學校比較沒有教這麼專業的東西，治療師說明或示範，我們比較清楚怎麼做，有時間的時候就幫學生做」(特A)。

在改以諮詢模式，專業人員變成受諮詢者(consultant)，教師和家長成諮詢者(consultee)，不直接處理學生治療，專業人員入班觀察提供老師建議，但是家長與老師都不支持「請治療師來學校就是要學習他們的專業，只有口頭建議好像看不到什麼，有時候還是會請他們做一下」,老師認為治療師只有諮詢建議比較看不到服務成效，老師期待「直接服務比較可以讓老師和家長學到一些方法，比較具體，家長配合的意願也比較高」(特AB)。

資深治療師對於不同服務模式，比較可以調整配合，新進治療師比較習慣直接治療個案「諮詢模式或是入班的方式和在醫院的工作比較不同，治療師必須了解老師的需求…,長期看諮詢服務的參與比直接治療有挑戰性」(治A)。

心理師和精神科醫師認為諮詢模式比較可行「要針對個案治療其實太浪費時間，有的就請她們去醫院。….學校承辦人和教育局的人如果比較積極，我們的服務會比較順」。

目前治療師的服務模式：語言治療師和職能治療師都是80%以上時間是做直接治療服務，剩餘時間才是提供教師諮詢。治療師除了對學生的治療服務，也對老師說明診斷或是示範處理。心理師和醫師偏重教師諮詢討論，出席相關會議、提供教師進修的課程。

諮詢方式必須透過教師學習操作，教師短暫學習是否可以將專業知識轉換執行？教師期待與專業人員長期學習評估診斷、處理技巧，增加老師的效能，將教學與治療的融合，理想性高於實際推動，治療師對於服務模式的改變接受度比教師高。

三、專業運作模式與專業間合作模式

(一)專業學會主導

物理治療、職能治療和語言治療、聽力師這四類專業都是透過學會與教育局簽約進行，學會負責行政事務、辦理職前與在職訓練、處理協調溝通。治療師認為職前說明、在職訓練課程、大學的課程、與其他專業合作經驗、實習和督導等，對於進入特教服務有幫助。透過專業學會規劃大學課程，有助長期培訓專業人員進入教育領域服務。

學會對服務的品質是透過同儕督導方式，憑藉團體認同進行約束，以治療師參與在職訓練出缺席情形，決定治療師接案量，缺乏服務品質的考核機制。

(二)駐校模式--學校社工

學校社工師和其專業人員的服務方式與服務對象不同，學校社工每年必須接受評鑑，由指導小組委員、學校相關人員及督導、專家等，就服務滿意度、方案執行成果等評鑑，加上考績決定是否續聘。

從調查訪談發現，治療師和老師並不知道轉介學校社工的方式與標準，他們認為社工師

可以提供處理特殊學生家庭問題、父母功能不良、弱勢家庭、經濟問題、家庭暴力、性侵害等問題。

治療師判斷需要轉介社工師的個案比例10-40% 不等，「有的個案根本是家庭問題，沒有處理家庭很難有進展」「有的家長就是病人，跟他們講學生的問題沒有用」「社工師似乎不處理特殊學生，她們是以中輟生或是家庭有問題的學生」「不知道可以轉社工師，她們的服務方式和我們不一樣？在特殊學生的處理上好像沒看到社工」(治BC)。學校社工員與專業人員缺乏互動，「我們並不是不處理特殊學生，IEP會議也考慮參加，但是只能依個案處理，現在中輟生已經忙不完了,我們會漸進的參與特殊學生的處理」(社工督導)。

(三)個人參與--醫師與心理師

醫師和臨床心理師，以個人方式參與特教專業服務，包括參加鑑定安置會議、諮委會、到校服務、提供老師的訓練課程、演講和個案研討等，間接服務比較多，缺乏其專業的督導或長期發展的規劃。

(四)不同專業運作模式的比較

專業學會為主的模式從人員的職前準備、管理、在職訓練等有專責窗口，可促進治療師的認同感、凝聚力，從教育準備到執行，結合教、考、用，對專業長期發展有利。治療師覺得實習、職前訓練、大學的課程、在職訓練、與其他專業的合作是對目前的服務很有幫助，可以交換學校服務經驗。物理、職能、語言、聽力等專業以學會主導的發展與訓練，對於專業在教育的發展，應該是比較完整的做法。

社工師、心理師、醫師比較是以專家諮詢的角色，缺乏專業學會支持，與整體建構服務合作機制，不利長期發展。

(五)各專業間的服務區隔不清

治療師的服務項目互相重疊：語言治療師(葉麗莉，2003)服務對象是語言或構音等問題，包括智能不足、自閉症、情障、語障、發展遲緩等。職能治療師(羅鈞令,2003)服務對象也包括上述診斷。物理治療師過去是對在家自學重度障礙者，動作問題或肢障為主，有些服務和職能治療師重疊(孫世恆,2003)。

專業服務重疊明顯，老師決定轉介、缺乏明確指標，專業的界線模糊，專業的獨特不可取代性降低，易形成專業間衝突與緊張，將會影響專業合作。

即使是專業內的治療師，服務方式也不同：有語言治療師、職能治療師對於服務重點的看法差異很大，資深職能治療師與學校合作良好，專業內的服務內容與方式缺乏共識，專業間界線模糊，區隔不清楚。

(六)專業間缺乏互動與合作

專業間很少直接溝通，專業間工作內容缺乏整合，不同專業間的互動非常有限，大部分治療師沒有參與個案討論會，或參加的次數非常少。專業團隊會議中的人員彼此不認識居多，不利合作機制的建立。

僅1/2治療師參加少數學生的IEP會議，通常由老師將治療師的意見(紀錄)納入IEP中，治療師會依學生IEP內容安排治療。治療師以點狀服務進入學校。

近來推動諮詢模式，實際上治療師還是習慣以直接服務(治療)為主「治療師的時間很趕，治療結束就離開，他們會將紀錄寄回來，我們可以看紀錄」「若學生有問題也會打電話去問、盡可能和治療師溝通」(特AB)。對於服務模式的調整，治療師的接受度比老師高，但也呈現個別差異。

(七)專業人員的準備及前景

治療師都認為教育(特教)體系是專業服務的新領域，是未來發展的重點：

「在美國15-20%職能治療師是在教育體系服務，台灣醫療體系也已經到一個程度(飽和)了，未來畢業生可以考慮非醫療體系，像學校

，也是值得經營的」。「學校心理師在美國早就已經是常設的，許多工作應該由心理師來做，例如智力測驗或是一些心理測驗」、「學校社工師的養成靠在職訓練，因為聘任制度，每年都會有流動，但是做得好，其他縣市也會推，這應該是一個待開發的領域，可以好好經營」(社工督導)。

治療師期待專任服務，對合作比較有歸屬感，學校體系比醫療體系自主性高「醫院裡是執行醫生的order，看遇到的醫生有沒有概念(尊重治療師)」「我不想在醫院就是因為看到同學個案排得滿滿的，要衝業績…」(治D)。相關專業服務模式多樣化(直接治療和諮詢、會議討論、演講等)，專業意見充分得到尊重「學校老師對於我們提的建議有的會很認真做」「我們的領域(在醫院)還是很缺，但是對醫院的業績壓力，學校吸引一些人，尤其有寒暑假」，沒有成效責任或業績壓力，沒有醫療體系中對治療師的服務量和服務成效的要求，對治療師是很大的吸引力。

從服務經驗中專業人員也思考在教育體系的角色定位：「我覺得教育或特教要去想，他們到底要什麼？如果沒有清楚的目標，我們(治療師)進來也會覺得自己角色不清楚…，究竟要教老師到什麼程度？」治療師進入校園服務成為專業的新領域，然而兩個不同體系都還在摸索定位與合作的模式。

治療師進入教育體系提供不同刺激、思維方式，但是雙方對於專業運作與合作方式及成效，都持保留態度。專業人員對進入教育體系充滿期待，然而專業的績效與責任如何在特教的服務中呈現？專業自主與獨特性，如何在專業團隊運作呈現，還沒有建立。

結論與建議

台北縣相關專業人員提供特教服務已經10年，從研究訪談與調查，教師與專業人員均肯定專業服對師生的助益，然而服務轉介缺乏明確界定、專業人員的角色責任未釐清、合作的模式缺乏清楚建構、專業服務成效沒有評核機制，將是影響專業在教育長期發展的因素。作者提出建議：

1.發展教育體系的專業服務模式

各專業應該考量特教與醫療的差異，積極建構在教育領域的服務模式，避免直接移植醫療的治療模式，包括建立對學生、教師與家庭等的服務方式，與其他專業合作與對話機制，以兼顧專業長期發展與教育體系對專業服務的需求，讓專業服務在教育體系生根。

2.專業人員需要充分準備

專業人員對教育體系服務充滿期待，未來各專業可以朝「次專科」認證或分級制度，例如：學校社工師、學校心理師，學校職能治療師等，將教育體系納入專業發展的次系統，以學校教育和在職訓練提供有興趣者充分準備。

各專業協助資深有醫療經驗(至少3年以上)治療師轉任教育體系，形成督導制，由資深治療師協助新進治療師，減少人員流動，增加服務品質的穩定。治療師亦應了解、學習特教的教學與課程的知識，將專業與特教融合，提供教師實用的意見。

3.鼓勵發展多元服務方式

專業特質不同，服務方式差異大，語言治療、職能治療、物理治療偏重直接治療個案，社工師偏重對家庭介入及社會資源聯結，精神科醫師和心理師比較診斷治療，提供諮詢。特教行政體系可以尊重各專業不同特質，鼓勵發展多元的服務方式。學校類型、老師家長的需求、及專業特質，形成不同服務模式，統一規定以「諮詢服務」取代直接服務，不能滿足個別的需要。期待老師從諮詢中學習專業知識，並能轉化成直接治療學生，忽略專業的獨特性與不可取代性，對於特教老師的賦予過多的期

待。

4.促進專業合作

專業的合作在醫療體系行之多年，專業進入學校對專業與教育都有許多衝擊，未來專業訓練課程可以互相邀請其他專業治療師，進行在職訓練，或討論個案，充分形成合作，教師也可以從治療師的課程了解其專業理念。或針對不同地區，以中心學區的方式，由固定的一組治療師，共同提供該區特殊學生的服務，治療師有橫向互動及深入合作，形成跨專業團隊整合，提升專業服務效能。

目前縣內鑑安輔會、諮委會的專業人員代表，大部分非第一線治療師，對於服務現場的掌握有限，將來鑑輔會若以中心學區方式運作，各區有固定專業治療師，參加個案研討會與IEP會議或分區鑑定安置會議，專業人員更多直接機會合作，有助專業團隊形成。

5.教師加強準備，整合及轉銜服務

老師應加強發現與診斷問題的能力，清楚各項專業服務的內容及轉介方式，進行適當轉介，連結專業服務與教學。同時加強對各專業的認識，掌握特殊教育的本質和目的，連結所需服務，給特殊學生(和家庭)全面服務，與各專業互動，將專業服務與特教融合。

相關專業服務是為特教服務的一部份，對於身心障礙學生、家長或老師提供服務，專業服務是透過教師與專業人員的合作，達到滿足身心障礙學生需求的目的，不論專業或教師都要建構有效的服務與合作方式，以利在專業的提升與教育體系長期的發展，提供高品質的特教服務。

感謝與談者老師與治療師：

曾瓊霞、彭兆禎、徐永博、葉文英、劉樹玉、李淑娥、陳香君、陳姝婷、劉士愷、黃俊榮、曲俊芳、趙英麟、郭雅君、吳美萩。

註一：見各專業學會網站，語言治療師法於2006年4月通過立法

註二：台北縣聘任學校社會工作專業人員校際支援實施計畫

參考文獻

(略，若有需要請洽原作者)

The working model and collaboration model in the professionals of special education in Taipei County

Juhsing Chang
National Taiwan Normal University
National Taiwan University Hospital

ABSTRACT

The related services are the part of special education that include multiple disciplinary professional services in school, all services are designed to meet the multi-need of the students, families and teachers. The professionals provide service for the prompting the outcome of the special education.

Its differences working model in the professionals in special education system, including the central school model, barnstorm model, consultation model, the collaboration within and between the professionals and educational staffs are the special issues for al the team members.

The purposes of this research are going to present the state of the professional services in Taipei County, and the working models of the professionals, and the collaboration of the school and professional. The author wants to analysis the situation and the problems in the professional working and the collaboration in special education.

Key words: related services, professional collaboration, professional working model

國立臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 96，9 期，109-124 頁

父母教養自閉症幼兒之心理適應研究

曹 純 瓊　　章 玉 玲
輔英科技大學　　高雄市社會局無障礙之家

摘 要

本研究採質性研究之個案深度訪談，旨在了解父母面對幼兒自閉症事實之悲傷循環、及教養自閉症幼兒之心理適應。14位高社經父母語料分析結果顯示：父母從質疑發展遲緩到面對診斷事實多陷入悲傷循環。母親悲傷循環時間與強度較父親長且強烈，此與自閉症子女數多寡、獨生子女、有無嚴重情緒困擾、頻繁問診、認識與接納自閉症、及家庭支持有關。父親雖接納但認識自閉症不深且資訊多來自母親、能配合參與早療。母親則因母職本能及理解自閉症，辭職專心照護自閉症幼兒並為其成長需要主動尋求與獲取社會支持及自我增能，而有正向心理適應。父親多因擔負家庭經濟而採配合與肯定母親的努力與教學效果之因應與適應。自閉症子女的正確認識與期待、正確的教養與分工、親密的親子關係營造與共享、及多元社會支持獲取是促成父母正向心理適應的要素。

關鍵詞：自閉症、心理適應、悲傷循環

緒 論

一、研究背景與目的

「依稀記得三年前醫生告訴我：『你的孩子疑似自閉症。』等到回家後上網、去書店，我才知道自閉症。天啊！我的淚水和著雨水，騎著摩托車在街上漫無目的逛遍市區，直到累了，才到婦產科醫生那裡詢問我如何幫助這個孩子…」父母大抵充滿喜悅期待與夢想迎接新生命的到來；然而面對新生命的成長而逐漸顯現的自閉症狀與教養困惱，父母的喜悅逐漸參雜猶豫質疑與驚嚇並展開漫漫的心理適應(psychological adaptation)歷程。據相關研究(中田洋二郎，1995；Coonrod & Stone, 2004; Cumine Leach, & Stevenson, 2000; Howlin & Moore, 1997)指出父母在自閉症幼兒約3個月大或最晚1歲半左右、平均18.3個月大即覺察到發展遲緩或行為怪異，2歲左右開始諮詢最多6至15位學者醫師，並在3歲半至6歲左右(平均約5歲半)確知診斷結果；這段診斷歷程通常耗時且

相當消耗精神與體力。父母如前述語料，會有擔心、緊張、徬徨震驚、混亂、憤怒、焦慮沮喪及失落逃避的悲傷循環(grieve circle)(中田洋二郎、上林靖子、藤井和子、井上僖久和、佐藤敦子、石川順子，1998；Turnbull & Turnbull, 2006)，且診斷的不確定性與專家曖昧說明助長父母否認事實傾向並有「頻繁問診」(Doctor shopping)與自罰意識(中田洋二郎，1995)。雖有家長陳述未曾歷經悲傷循環(Stahlman, 1994)，然隨著自閉症幼兒症狀與成長需要，持續展開迷惘、掙扎與適應之心理適應(中田洋二郎等，1998)。其悲傷在不同階段有不同型態與密度(Stahlman, 1994)、形式與個別差異(Hamner & Turner, 2001)，適應程度與速度也有個別差異(劉明麗，1997)。它是家長自然必經歷程，使能學習接受與因應子女障礙的限制(Hamner & Turner, 2001)。

由於必須每日面對自閉症幼兒，全心照顧幼兒的生活起居、學習及行為問題因應等教養責任，父母所承受的壓力與沮喪遠比其他障礙類別的父母更高(Wolf, Noh, Fishman, & Speechley, 1989)，且其程度與幼兒障礙嚴重性成正比(Dunn, Burbine, Bowers, & Tantleff-Dunn, 2001)；多位母親因此健康欠佳且出現憂鬱症(謝素貞、徐畢卿，2004)。前述心理適應相關研究多以學齡階段身心障礙兒童之母親為對象，而少以學前階段的自閉症幼兒的父母為對象。研究者認為有必要探究父母面對自閉症幼兒的教養挑戰、特別是面對幼兒生命初期之自閉症事實的心理適應、及父母之間的差異，以便利早療工作者提供適切的家庭支持，並鼓勵父母檢視自己的心理適應，強化家庭效能，期獲取早療最大效益，落實零歲開始的早期療育。

基於前述背景與動機，本研究目的在探討父母面對幼兒自閉症事實之悲傷循環、教養自閉症幼兒之因應策略與心理適應、及父母二者悲傷循環與心理適應之差異；並據此提出零歲開始的親職教育之建議。

二、名詞釋意

1.悲傷循環

根據Turnbull & Turnbull(2006)之「家庭系統概念架構」(family system conceptual framework)理論，家庭面對嬰幼兒發展最初階段－「生命誕生與幼兒前期」，因嬰幼兒之身心障礙事實而產生沮喪挫折與罪惡。本研究所謂的「悲傷循環」係指父母在覺察及獲悉醫師診斷為自閉症幼兒之結果的負向情緒與心理狀態。

2.心理適應

Gallagher(1986)定義「適應」為個人遇到很難應付之情境時去解決問題、及個人或團體或機構的社會資源使用；Drummond, Kysela, McDonald, & Query(2002)則指適應乃「家庭適應模式」(family adaptation model)中家庭成員運用力量與能力促成員個別發展及家庭功能發揮，使家庭趨向健康。本研究所謂「心理適應」是指父母教養自閉症幼兒過程中，面對諸多挑戰的因應(coping)與適應，包含調整與運用家庭資源與家庭功能等的正向情緒與心理健康之轉換歷程。其中，「因應」指家庭成員為維繫或強化家庭系統的組織與關係、維持情緒穩定性及家人安樂或掌控特定狀況而採用問題解決溝通等努力(Leske & Jincka, 1998)。

文獻探討

一、父母心理適應之理論依據

身心障礙幼兒對家庭影響鉅大且長遠，特別是出生後即有諸多情緒與行為問題之自閉症幼兒的家庭，必須長期因應幼兒各發展階段的不同需要與教養挑戰。Turnbull and Turnbull (2006)的「家庭系統概念架構」、Drotar, Baskie-

wicz, Irvin, Kennell, and Klaus(1975)的「障礙接納五階段假設」、McCubbin and Patterson(1981)的「雙ABCX模式」(the double ABCX model)等是學者常援用的理論，企圖詮釋父母面對幼兒諸多需要與挑戰之心理適應。「家庭系統概念架構」說明家庭成員在家庭生命循環週期(生命誕生與幼兒前期、兒童期、青少年期、成人期)應擔負任務，家庭資源、家庭功能在家庭互動歷程上做某程度的調整以達成任務，否則家庭難以順利轉換至次個階段，並因此形成家庭困境，而對家庭系統或成員有重要影響(Turnbull, Behr, & Tollefson, 1986)。其中，父母在「生命誕生與幼兒前期」(約0~7歲)，常因子女障礙事實而陷入「悲傷循環」；唯有克服此負向情緒，始能隨著生命循環週期各階段轉換，發展出不同適應(Turnbull & Turnbull, 2006)。

有關初次面對事實的悲傷循環，學者多採「階段性障礙接納說」以解釋身心障礙新生兒之父母歷經驚嚇、否認、悲傷憤怒、適應、再生等階段反應；而自閉症與智能障礙的診斷不明確性使父母陷入慢性悲傷循環(中田洋二郎，1995)。至於如何從悲傷循環回復到正向情緒，相關研究多採用Drummond等(2002)修正自「雙ABCX模式」的「家庭適應模式」以說明家庭支持與評估等媒介，促使家庭較能正向且有效地面對家庭壓力與需要的適應歷程；諸如父母如何受到影響及如何利用社會支持、家庭壓力或需求評估的與「適應」。

二、父母面對自閉症事實的悲傷循環

中田洋二郎(1995)彙整歐美日相關研究發現父母面對包含自閉症之慢性病患或發展遲緩嬰幼兒的慢性悲傷循環有以下特徵：內心悲嘆無法痊癒的慢性疾病或障礙、悲嘆不明顯但有週期性再生情形、引發悲嘆反應再生的內外在原因很多、喪失感、失望、膽怯、恐慌等情緒伴隨悲嘆且仍存有否認態度。在長期照顧障礙子女歷程中，父母的外在因素據相關研究(Stahlman, 1994)，諸如面對與克服子女障礙衍生的經濟負荷、焦慮挫折與罪惡感等情緒產生、外界互動關係淡薄、家庭成員衝突及父母工作型態轉變，障礙子女的醫療復健、家庭與學校生活、人際及就業等多元需要、這些需要在不同階段的變化，及面對親友與社區鄰友之態度與反應、不同於一般子女教養經驗等；因此倍感艱辛與悲傷的失落(張英熙，2002)。困惑的診斷、幼兒行為與健康問題及孤單無助感則更凸顯此教養問題與需要的強度(Firat, Diler, Avci & Seydaoglu, 2003)。

自閉症子女的家長因需長期照護子女發展障礙、情緒困擾或怪異行為等問題，所承受的壓力與沮喪更遠勝於其他障礙類別父母，其悲傷循環因此更長久(Dunn et al., 2001; Firat et al., 2003; Fisman, Wolf, & Noh, 1989; Olshansky, 1962; Powell, Hecimovic & Christensen, 1992; Wolf et al., 1989)。Powell等(1992)指自閉症家庭每日須面對子女怪異睡眠與飲食、打斷固定作息的驚慌、無法獨自上廁所大小便等薄弱的自理能力、及過動或癲癇等生理疾病，尚須面對生活挑戰：社會支持系統不足、父母過度焦慮與壓力、額外經濟負荷、父母離婚危機、企求滿意診斷或治癒之頻繁問診、對專家診斷的疑惑與衝突等；其中，單就父母過度壓力與焦慮即可能對家庭造成不可預知且持續性骨牌效應之負面影響。

由於母親是幼兒基本照顧者，最易有憂鬱沮喪症狀，夫妻婚姻、其他子女教養和親子關係及社交圈皆因幼兒自閉症而較其他發展障礙幼兒之母親有更大影響(DeMyer, Pontius, Norton , Barton, Allen, & Steele, 1972; Firat et al., 2003)。並且多位母親生理壓力程度高於心理壓力、高度生活適應困擾和服務需求(陳一蓉，1993)；行為問題愈嚴重，母親親職角色適應困擾愈嚴重，而常感照顧繁瑣，無法負荷和疲憊(

汪麗真，1994)。

三、父母悲傷循環之轉換與影響因素

多數父母心理適應歷程，從負向轉為正向情緒是受到教育程度、社經地位、經濟收入、子女障礙類別與程度、實際參與特教服務過程的認知、特教知識、及與專業人員關係建立、學校支持等因素影響(陳惠茹，2004)。Siegel(1996)強調認識自閉症是促使家長從悲傷循環轉換到因應方向之原因。當情緒調適跳脫出漫長的悲傷循環，父母會開始面對障礙子女帶來的許多挑戰(Hamner & Turner,2001)，Summers, Behr, and Turnbull(1988)發現這比一般家庭更需英雄式努力；並指出父母大多在尋求障礙真正原因或意義，能夠控制家庭狀況及有較正向想法與自我價值感時，才會感到壓力較低，自我形象較正向；此時支持團體、教育與溝通服務亦是協助其成功的面對障礙子女教養挑戰的社會資源。

Eisengart, Singer, Fulton, & Baley(2003)指自閉症兒童之母親因特定母性因應策略而能正向面對教養壓力與悲傷沮喪。郭屏萍(2003)進一部指出母親的心理適應是從流淚撒種到歡呼收割的學習歷程、從自覺學習需要到海闊天空到追求進步的歷程、育兒壓力中自我適應及受苦帶來的成長、從子女角度看事情及人生寬廣面積極面對問題；社會支持包含多元資源獲取及信仰力量以減低孤軍奮鬥感、父母互動中的安慰。黃淑賢(2002)亦從四名國小自閉症兒童父母身上發現坦然接受、積極正向、自我激勵、冷靜理智、主動尋求資源、主動溝通、抗壓、堅持、感恩、同理心、把握現在、社會支持及宗教信仰等是趨向良好心理適應的復原力。

Turnbull and Turnbull(2006)發現包含自閉症之障礙子女家庭多肯定子女促成幸福與大愛無私，強化家庭維繫與宗教信仰，擴展社交網與職業發展，高度驕傲與成就及較豐富的障礙知識，且能增加個人成長/自控及生活步調變慢。Dunn等(2001)及Sandler and Mistretta(1998)亦發現自閉症兒童之父母有良好社會支持、內控性格、適當因應策略，則壓力與沮喪適應較佳；家庭結構雖因自閉症子女而改變，亦不會產生夫妻及家人關係負面影響，家庭關係反而因此更凝聚與成長，且彼此會增強與鼓勵對方。許多家庭回顧適應歷程，相信家有障礙兒童是一種祝福，使父母婚姻與家庭關係更為凝聚親密(Sandler & Mistretta, 1998)，且養成容忍、信仰、慈憫、有彈性、不自私、有力量、專業和人格成長與發展，並能理解生命意涵(Sandler & Mistretta, 1998; Turnbull & Turnbull, 2006)。適應成功的父母因此較有建設性規劃時間與適合障礙子女的教育計畫，合理而實際的期望，並能充分合作與配合機構(吳武典，1987)。相關研究皆陳述家長趨向正向心理適應歷程，係因壓力促使家庭運用個人問題解決、行為管理與專家溝通協商等因應策略及有效的社會資源而提昇家庭功能；研究亦證實因應策略與資源是家庭成功預測因(Summers et al., 1988)。

四、父母教養自閉症幼兒之挑戰及因應與適應

相關研究多指出父母面對子女的教養因教育程度而有差別的因應與適應；教育程度較低的父母傾向權威式教養，允許子女在可接受的有限範圍內做選擇，且最能執行高度結構化與例行活動教學；教育程度較高的父母傾向寬容教養態度，允許子女較多自己的選擇並從行動中學習創意與獨立思考，然大多仍有教養子女的艱辛適應歷程(Siegel,1996)。多數障礙兒童之母親感到最艱辛的教養壓力：認知課程、建立人際互動關係、口語溝通、過動、遊戲等技能習得(汪麗真，1994)。有些研究則發現父母有成功的因應與適應並對生活相當滿意的關鍵在於彼此能共同分擔自閉症幼兒的教養，且有

一致的教養方式(Krausz & Meszaros,2005)。八成以上美國自閉症與發展遲緩幼兒之母親陳述確知子女為障礙兒事實後的人生雖有極大轉變和諸多教養挑戰與壓力，但少有憤怒並能展現穩定情緒、健康心理狀況及緊密親子牽絆，且獲益於社會支持系統而發展出有效的子女發展問題因應策略(Boyles, 2007)。Katz(2002)則進一步指出父母面對嬰幼兒的疾病與障礙而產生的壓力促使其尋求資訊、情緒與實際支持如父母彼此之間的家庭支持、及專業支持團體等的社會支持，而這些努力與支持促成了父母的成功因應與適應。至於父母二者之因應與適應的差異，Katz(2002)認為在於社會支持的來源、使用、類別及多寡等方面；父親傾向依賴母親為主要的社會支持來源，母親則有較多元的正式與非正式的支持來源；並且父母的因應行為決定了家長角色與促進家庭適應的效果。

有關父母教養自閉症幼兒之挑戰及其因應與適應的研究甚少，大多探討母親面對其他障別學童之教養產生的壓力適應與需求。就前述家庭系統概念圖論點，父親多扮演家庭的經濟來源者、重要決策者，不僅會影響自閉症幼兒及其他家人，亦會受到自閉症幼兒及其他家人的影響，因此有必要了解其因應與心理適應。

研究方法

一、研究設計

本研究採取質性研究之個案深度訪談法，以深入了解父母面對幼兒自閉症事實之悲傷循環及教養挑戰之因應與心理適應歷程。訪談方式依半結構性訪談大綱進行開放性個別訪談，並視受訪者個別狀況調整訪談內容與形式，受訪者可自由表達想法，完全依其思路回答開放式問題，但訪問方向仍由研究者操控。訪談時間配合受訪者方便，地點選在受訪者家中；每次訪談時間1至2小時，訪談內容全程錄音。

二、受訪者

受訪者在訪談過程中的回憶與分享較屬內心層面之心理感受，為使受訪者放下心中疑慮與擔心、願意接受訪談，因此採取立意取樣；經詢問熟識自閉症幼兒(即個案)之父母結果，有意願者為9位幼兒之父(6人)、母(8人)計14人，平均39歲；詳見表1。

三、研究工具

(一)研究人員

第一研究者為從事自閉症及學前特教與研究之博士，具質性研究及輔導自閉症親師生15年以上經驗；負責二次訪談、文獻蒐集與探討、資料處理與撰稿。第二研究者為受過教育研究法訓練且與受訪者熟識、信賴關係良好之日托教師，負責聯絡與初步訪談，並與另一名合格教保員負責訪談語料轉錄與編碼。

(二)訪談大綱

訪談大綱係根據受訪者1M之2次前導性深度訪談結果及相關文獻修訂而成；內容有受訪者基本資料及開放式訪談問題：早期發現與診斷情形、面對幼兒自閉症事實之心理狀態與轉換、教養自閉症幼兒之挑戰、因應與適應等。

四、資料分析

訪談語料逐字轉錄並經受訪者確認無誤後，依下列方式編碼：第1碼代表第幾位受訪自閉症幼兒；第2碼F代表父親，M代表母親；第3碼代表第幾次訪談，第4～5碼代表逐字稿中句子編碼。轉錄編碼語料經二名研究者檢核比對與討論至無疑義之後，再依主題做抽取式內容分析與報告撰寫。

表1　受訪者基本資料

編號	年齡	職業	學歷	子女數	與個案關係	個案	性別	排行	年齡	確診年齡	障礙程度	教育安置
1M	38	家管	大專	2女1男	母	小宏	男	老三	5歲	1歲10個月	重度	私立幼稚園
2M	37	家管	專科	1女	母	婷婷	女	獨生	3歲7個月	1歲7個月	中度	早療中心
2F	40	工程師	學士		父							
3M	42	家管	學士	1男	母	小梓	男	獨子	3歲2個月	2歲4個月	輕度	私立幼稚園
3F	51	商	學士		父							
4M	35	家管	高職	1男1女	母	小西	男	老大	5歲6個月	2歲	中度	公幼融合班
4F	40	商	高職		父							
5M	36	家管	學士	2男	母	浩浩	男	老二	3歲4個月	2歲8個月	重度	早療中心
5F	36	商	碩士		父							
6M	38	家管	碩士	1男1女	母	區明	男	老大	4歲9個月	4歲4個月	輕度	早療中心
6F	38	醫生	碩士		父	茜茜	女	老二	2歲9個月	2歲4個月	輕度	早療中心
7M	35	家管	碩士	1男1女	母	小貫	男	老二	5歲3個月	3歲9個月	輕度	私立幼稚園
8M	39	家管	專科	1男	母	小柏	男	獨子	3歲7個月	2歲1個月	中度	早療中心
8F	41	醫生	學士		父							
平均	39								3歲9個月	2歲1個月		

研究結果與討論

一、父母親面對幼兒自閉症事實之悲傷循環

(一)母親

1.覺察與面對診斷

母親最早覺察幼兒明顯語言發展遲緩並認為有診斷必要(2M202, 4M102, 6M109, 7M1-08, 8M104)，在幼兒19至52個月大(平均25.4個月大)到醫院初診，約三歲左右確知自閉症；其間至少2次(3M102, 5F103)或多達七次醫師鑑定(6M111, 7M102)和學者諮詢(6M110)；原因多係醫師的不確定與觀察建議之保留態度(2M104, 5M102)、誤診(6M110)或不滿意診斷結果(2M103, 6M111, 7M102)。多位母親曾猜疑自閉症而多次網路查詢(3M101, 7M101)。就診動機多因發展遲緩，特別是語言(4M102, 6M109)。子女鑑定年齡較早者(浩浩和茜茜)係因兄姊的鑑定需要或經驗(5F107)。

2.悲傷循環歷程

母親獲悉診斷結果多是驚嚇錯愕與沮喪哭泣，且認為不公、追究原因之拒絕反應(3M101，4M104，6M130，7M104，8M103)。部分曾因養育責任而打消自殺念頭(1M102, 3M101, 6M132)。「想到就是哭啊！因為治療還是要做…還是會暗夜哭泣(4M104)。」「我也想到要自殺，又想

到說這兩個小孩子沒人照顧就越想越難過，連要自殺的權利都沒有(6M132)。」母親雖自覺不能再持續悲傷而須面對現實及早療育(1M102, 3F109, 3M117)，且認為須提醒自己樂觀(1M106)，然因早療安排而覺得生活秩序大亂(3M103, 5M106)。

3.悲傷循環歷程的同時，積極認識自閉症與安排早療

母親皆會主動查詢自閉症及療育資訊(1M102, 2M101, 3M103, 7M112, 8M110)，覺得哭泣於事無補且認為需把握三歲前黃金療育期而積極復健療育(1M101, 2M102, 3M103, 4M103, 5M117)。不過，子女需要何種療育或自己需如何教養是初期常見的迷惘，然因對子女更清楚的了解而逐漸學會根據需要調整早療內容(1M104, 5M118, 7M109)；5M則是因子女體力不堪而調整過多的早療課程(5M115)。「剛開始都很急，什麼治療都排，到最後覺得有些不需要就慢慢的刪(7M109)。」「…可能體力負荷過重，有一次日托戶外教學－爬壽山之後下午去醫院上課就熱痙攣(5M114)。就先停掉第一個醫院的課，早上日托，下午改週一、三、五跑第二個醫院，二、四在家休息(5M115)。」

4.療育奔波與家人支持不足而使焦慮與壓力倍增

母親由於專業人員、網路及母親彼此資訊互通，多能迅速連結與安排早療機構且每日忙於接送子女(3M101, 5M117, 7M112)。其悲傷循環並未因多元資源支援與幼兒進步而淡化，多位母親係因勞碌奔波早療機構之間而沒時間悲傷(1M04, 3M115, 4M104, 5M120)「我好像醫院回來有流一下眼淚，之後也沒流什麼眼淚，因為時間很緊迫，就是整天出去，回來也累了，也沒什麼多餘的時間哭(5M120)。」有的母親如4M覺得忙碌接送早療而壓抑情緒(4M107)，且因家人支持薄弱而感到焦慮與壓力倍增(4M111)。有的母親如6M需長期服用抗憂鬱藥物(6M137)及宗教支持(6M139)。

5.說明自閉症事實的困擾

多位母親有說出自閉症事實的困擾，因為不知如何解釋(8M205)，特別是子女有嚴重情緒障礙而多不願親友(特別是長輩)知曉，若有需要則依其明顯症狀解釋為發展遲緩(4M119)或過動兒(3M104, 2M114)。「在外人面前，我不會刻意說他是自閉症，我會說他是語言遲緩(4M118)。我為什麼要讓人家用放大鏡的眼神看他(4M119)。」「我先生兄弟姊妹都知道，只是都以為她是過動兒；我們沒讓爸媽知道，因為要解釋且會擔心，所以就不說了(3M104)。」有的母親並不在意他人異樣眼光而希望鄰友親人給予適當教養建議和批判(5M202)。

6.自閉症子女對夫妻、親友關係與家庭生活的明顯影響

有的母親並不覺得子女是自閉症而影響到夫妻關係或家庭生活，如5M因婆家少互動而娘家關係親密的兄妹能認同與支持(5M145)。有的母親因辭職專心照護自閉症子女，變得較重視家庭生活和休閒娛樂(7M115, 8M112)，夫妻與親子關係更密切(8M113)。「以前跟我先生都在上班都沒怎麼管小孩，要上班就把2個小孩塞去幼稚園，晚餐也是在外面吃一吃就回家洗澡睡覺(7M114)。現在幾乎假日都是休閒活動，星期六上午上律動跟打擊樂，下午去協會辦的溜冰活動，星期天下午去YMCA游泳(7M115)。」「我覺得會讓爸爸跟媽媽感情會更好，因為我們會由小柏一個小小進步而很高興、彼此分享(8M114)。」

多位母親因須辭掉高薪工作專心照護自閉症子女(2M223, 6M155, 7M113)，且幾無私我時間而覺得對自己影響最大(2M230, 3M201, 4M121)；子女若有情緒問題則家庭生活影響更深(2M016)，且可能與其他子女、夫妻、親友關係疏離(1M110, 2M224, 4M129, 5M130, 6M153)。「若沒有因應好夫妻關係、手足關係，他們會

覺得你把重心都放在這小孩身上(1M112)。」「以前是一個人想幹什麼就幹什麼，現在帶著她有時根本就沒辦法出去，因為她有時候會在人家店裡面逗留很久，怎麼拖都拖不走(2M221)。」有的母親認為父親對自閉症子女付出不足，而盼父親多分擔教養以減輕負荷與壓力(4M118, 5M128)。沒有私我時間與喘息機會，過去的社交圈換成療育時段母親之間的育兒對話，母親變成是彼此的療傷管道(2M230)。「我現在幾乎很少跟以前的朋友聯絡，她們大概也都知道我有這樣的小孩，會來問我那是個什麼樣的症狀(2M229)。」母親也感受到普通手足有父母關愛受到剝奪的不滿與情緒壓抑(4M129, 5M131, 7M117)。「妹妹現在還是會吃醋…都覺得我愛哥哥不愛她(4M129)。」「我給他的標準跟老大不一樣…老大心情不好就會說『他不喜歡弟弟』，常會問『為什麼生弟弟，你不生我一個就好』(5M131)。」

7.母親會透過網路資訊、研習課程或宗教信仰等方式解決負面影響及抒解焦慮和壓力

多位母親會與其他自閉症母親閒聊、查詢網路資訊或參加研習及禱告等方式(1M114, 3M126)，其中以母親互動及教養技能提昇是壓力減輕的主因(6M135, 8M07)，且較能理解自閉症子女(6M136)。「我會常常跟那些媽媽聊，就是心情有出口…我也學到很多(1M107)。」「主要關鍵是上課，我才知道自閉症應該怎麼帶，孩子心裏在想什麼；之前我會覺得很痛苦很難過是因為講起來聽不懂，不知道怎麼帶他(6M135)。」

(二)父親

1.懷疑與被動診斷告知者

有的父親覺察到子女語言發展遲緩(2F102, 5F107)或過動及視線接觸(2F102)，而主動與母親一起帶子女就診。有的父親則因事業忙碌，較少與子女互動，未能覺察子女發展遲緩或行為怪異，而多屬被告知者(3F107, 4F101, F107)。

父親知道診斷都很失望、沮喪(2F103, 3F106, 4F101, 5F102, 8M101)、無法接受事實而覺得是錯誤的天譴(4F101, 5F101)。但多能快速調整適應，接納自閉症並積極尋求改善症狀的途徑方法、或配合母親協助早療(3F106, 4F101, 5F108, 5F110, 8F102)。其悲傷強度與悲傷循環歷程不若母親的強烈與漫長(5F109)，且無自殺等強烈情緒。「因為我這年紀算滿老的，盼了很久，終於盼到一個小孩，結果居然是有這種症狀的小孩，是很難過！(3F101)」。「心情很沉重，不敢相信，覺得自己沒做什麼壞事，為什麼生出來的小孩會這個樣子(4F101)。」「當初是很難過，也很沒有辦法接受，機率也不是很高卻剛好選中我(5F102)。其實我是適應得滿快的，因為既然已經是事實了(5F103)。」

2.父親對自閉症的覺察與認識

多位父親覺察到子女發展遲緩或/及舉止怪異，有的因不一致的診斷而困惑(6F111)，最後主要是來自母親的告知及醫師解釋之後才對自閉症及子女有較清楚的認識(2F153, 5F101)。父親對自閉症的認識或子女早療服務內容了解不深(2F105, 3F102, 8M104)；經母親解說及與子女互動後，開始關注到的症狀有語言發展遲緩(5F127, 6F106)、視線接觸、互動及喜好與遊戲方式、過動(3F135, 3F136, 4F107, 5F130)、獨自玩耍(6F107)、不會動作模仿學習或功能性遊戲能力發展遲緩(如玩汽車和巧虎)(3F138)、子女傾向吃肉不吃飯的偏食習慣(3F147)、逛街會一直逗留並玩弄喜愛物品(如電動門或解說按鈕)、亂跑或沒有尋找父母的依附行為(3F151)、不適應陌生情境(3F103)等。

3.說出自閉症的困擾

父親覺得此乃家務事，若非是適合談論對象則較少說明以免不必要的困擾(3F203, 5F202)。「只要是適當場合、適當談話對象、適

當話題(5F202)…對方回應不會讓我覺得不舒服(5F204)。」

4.自閉症子女對親友關係與家庭生活之影響

有的父親認為幼兒自閉症對自己確實有很大的影響(5F205)，如5F因此必須放棄前途似錦的公務人員生涯(5F206)，好教養浩浩和有偏差行為的哥哥；而辭職並轉入排斥的家族事業，尚無法有適度的調適(5F207)，夫妻之間亦因主觀的教養態度而時有磨擦，讓5F「開始認真思考如何處理這些困境(5F209)…自己的改變連帶影響媽媽跟著改變(5F210)」，因此「目前家庭生活雖稱不上很幸福美滿，但倒也比以前更和樂融融(5F211)…也有更好的親子互動(5F212)，所以自閉症子女的影響有負面亦有正面(5F213)，至於正面多或負面多則需看未來我們的努力(5F214)。」

二、父母教養自閉症幼兒之因應與適應

(一)母親

1.母親多認為要有正確教養觀、高權威管教與多元教養策略的因應

母親認為自己的教養觀念要正確，才有辦法帶自閉症子女接受早療(1M120)，且體驗到過度強調認知學習而忽略固著行為輔導，會有適得其反的學習效果，並認為高權威管教有助子女學習以協助其能力發展與常規行為建立(6M176)，且希望把握早療最佳效果(6M142)，做好入小學準備(6M143)。多數會接受老師指導(4M130)或模仿教學(3M110)，在家教學，然仍有教養困難，如最感困難的是獨自上廁所大小便(2M131, 4M130, 5M205)、固著行為之褪除問題。有的母親則因子女不同習慣嗜好(5M125)與能力(6M175)差異，而因應個別差異運用不同的因應策略。因應自閉症子女鬧情緒或出現自我刺激行為，母親多採懲罰、削弱、正增強、區分增強(2M122)，變換增強物以維持行為改變動機(2M123, 6M230)。有的母親則隨機以感興趣的事物話題轉移子女注意的方式化解情緒，如5M舉例：「肚子太多氣了，要是要喝汽水就喝不下去了(5M210)」轉移浩浩生氣焦點。

2.影響母親心理適應的教養挑戰

(1)自閉症症狀與行為問題

母親最初相當關注自閉症幼兒的自理(2M132, 3M108, 8M124)、個人衛生習慣(6M180)、常規行為(1M115, 2M132, 6M169, 6M176, 8M118)、怪異舉止或癖好。例如小宏像蜘蛛人經常爬上爬下或亂咬物品的危險行為，因此常念經禱告不要出事、常隨時叮嚀、運用食物增強及按摩減敏或擦塗辣刺激膏藥等方法(1M122)。其過程難免會碰到子女情緒反彈而反咬母親等情形(1M123)。3M則為了避免小梓「一直在原地轉圈圈而設法不讓他有空閒的機會」(3M115)。有的則認為適度自由的跑跳可抒解壓力而不用刻意改變這些行為，但往往受到父親責怪管教不嚴(1M115, 5M126)。有的母親對自閉症子女的情緒問題倍感棘手而有親職技能不足之焦慮，擔心子女未來安養問題。如6M因兩位子女的情緒問題而倍感教養疲累(6M102)，並擔心未能照顧好子女使其未來可能流落街頭(6M144)。

(2)普通子女受到忽略或欺侮自閉症子女問題

有的母親發現普通子女有被忽略、剝奪母愛想法(1M117, 5M213, 7M117)、欺負自閉症子女行為(5M214)，因此會盡量一起參加活動(5M216, 7M118)，以降低父母偏袒想法並促進彼此互動與仿效學習機會(5M217, 7M119)，然仍感引導互動技巧欠佳(5M137)。

3.母親對幼兒未來獨立期待與婚嫁隱憂

母親對自閉症子女現階段的期盼並不一樣；有的因子女尚未學會自行大小便且無法表達，而覺得有必要學好基本自理技能(2M127,

2M128)；有的則因子女只有仿說或喃語而少適當語言使用，因此希望溝通能力提昇(3M114)，且能與人互動(6M183)。對於未來，多位母親期盼不要成為普通手足的累贅(3M116，5M136)；有的覺得不用上大學(5M151)，但是「國中就能開始學種菜(5M135)或做紅豆餅」(5M159)等謀生的職業技能，未來可自立更生(4M132, 5M222, 7M124)，適應社會且不受欺負(8M126)。至於婚姻與生命延續方面，母親多擔心遺傳而傾向不婚(5M225)，6M則因子女獨立性與性別差別而有不同的婚姻看法(6M147, 6M148)。「我們也不需要再延續我們的生命，也不希望這條路讓孩子走下去(6M150)。」

4.正確認識與運用家庭與社會支持正向影響母親的心理適應

母親指出網路資訊(7M126)或家長互通的訊息，而非來自家長組織或特教師等的協助(1M116, 2M205)，促使母親對自閉症及早療服務有最新且正確的認識，會思考與安排幼兒需要(7M125)且有效的早療服務(3F2011, 6M235)。母親對自閉症幼兒最需要的社會資源之認知不一，但使用的資源大致相若。每位自閉症幼兒至少接受3種以上機構的療育，如醫院診所的語言治療、職能治療、團體遊戲治療等、早療機構的時段或日托班(6M126)、臨托服務(7M120，8M120)。母親會依幼兒各階段能力與需求而安排機構或服務轉銜，如2M安排醫院門診轉銜至特教機構日托班，4M的半日托轉至公幼融合班。且皆希望子女一經診斷發現是自閉症，就必要盡早接受早療(1M135)及安置於融合班(1M136，4M208)。除了前述早療的社會支持，有的母親也參與父母成長團體和研習等家長增能課程(5M162，8M215)，並認為有助於導正教養觀念(5M163)。

母親多肯定早療教師的專業與教學態度，能從教師身上習得如何與自閉症幼兒溝通與教導的技巧(4M123，6M140，6M160)，也深受其他自閉症母親的付出與教養態度的感動與影響(6M141)。然而子女接受的早療服務雖多元，特教師及社工等人力資源(1M114)、早療機構不足(3M109)、早療內容不統整(2M253)且因療程限制而常中斷不連貫(2M254，3M115)，有前功盡棄的療效影響(2M255)；因此特別反應早療資源整合的必要(2M243, 3M118, 8M211)。母親亦發現早療與復健機構各自為政(3M117)，專業人員觀念與專業服務不一(1M125, 3M118)，以致於自閉症子女的行為管理不一致，父母無所適從(1M126)。 此外，母親亦擔憂普通幼兒園接納態度(2F164)及入小學後照護(5M146)，更擔憂父親支持不足、不主動(5M231)、無法協談(4M008)。至於其他親人則多釋放善意慰藉(5M138)而缺乏積極支持(8M117)。

(二)父親

1.父親因擔負家庭經濟而採取被動與配合母親以面對子女教養的因應

父親多扮演男主外的傳統角色，平時忙於工作而少與子女互動，子女亦少主動與父親互動；教養責任委托母親並覺得自閉症子女與母親較親密(3F108, 3F131, 3F142, 2F109, 2F131)，有的父親雖少主動與母親談論教養問題(2F117, 3F201)，但會從母親處獲悉相關子女教養情形(2F119, 3F202, 8F111)。父親多認為養就要教(3F203, 6F101)，後天是可慢慢引導與學習的，重要的是父母要積極教養(6F129)。多數會配合母親的教養與老師的教學(2F109, 3F108, 4F104, 5F141, 6F128, 8F105)，接受母親的教學矯正(4F210, 4F104)。有的則對母親進行ABA教學猶若訓練狗的方式而不予認同，但肯定教學效果(3F118)。父親也會碰到教養困難或不知如何介入教學(2F132)，有的父親會要求與母親一致的教養原則，即積極早療、不體罰(3F209, 5F114)、能愉悅的面對子女「讓他保持愉快的心情(3F215, 5F117)。」有的父親則採取高權威管教態度，且認為愛的教育無用(6F139)。

2.影響父親心理適應之教養挑戰

(1)有限親子關係與因應策略

多位父親會主動嘗試與自閉症子女互動，如翻閱繪本(2F114)、說故事或玩車(5F119)、玩圖卡(3F115)或騎人馬、躲貓貓等身體接觸(6F127)、幫助子女洗澡(3F143)、開車接送上學或陪讀(2F118, 3F148)、陪睡(3F207, 5F118)、看電視(6F120)，在家盡量撥出時間與子女談話(3F220, 5F118)或週末假日帶子女出遊(3F221, 5F142, 6F123)，並認為彼此關係不若母親的親密，可能因相處時間有限(2F115, 3F221)。有的父親仍苦於不知如何教養或與子女互動(2F114)，如哭鬧(2F134)、過動(2F110)、睡眠問題(3F208)及習慣堅持(2F146)，而有時採取打罵懲罰、忽視等技巧因應不遵從作息時間、哭鬧情緒等行為，或投其所好的戶外兜風(2F136)。有的仍認為子女會看人臉色，只聽從母親指令而不理會父親(3F119)。多位父親會配合母親用正增強訓練常規與自理技能(3F110)，然多自認運用技巧不若母親熟練(3F112)。有的父親如6F會根據子女能力與感興趣事物，引導認知學習(6F102)。

(2)自閉症狀與行為問題之教養困擾

多位父親關注自閉症子女的生活自理(3F139, 4F109, 5F136, 8F110)、聽從指令的常規行為(3F139, 8F202)、過動與眼神專注力(2F123, 3F125, 5F135)、人際關係(4F107, 5F137)、學習動機(3F241)固著行為或只作自己想做的事情(4F103)、不知危險(如愛爬欄杆)等(3F120)；其中以口語(2F120, 4F102, 6F135)是多數父親最感困擾的症狀；有的父親總括衣食住行都要注意(3F216, 4F108)。

(3)普通子女受到冷落而衍生的偏差行為亦令父親困惑

非獨生子女家庭，父親發現普通子女因父母過度專注於自閉症幼兒之照護與教養而受到冷落、家庭氣氛沈重而相當排斥自閉症幼兒(3M207, 5F215)易有偏差行為、人際互動障礙(5F216)，且手足互動多是打鬧、聽故事書或騎腳踏車(5F217)，而有不知如何促成更佳手足互動的困擾(5F218)。

(4)父親樂觀的未來獨立期待

多數父親對自閉症狀與預後抱持樂觀看法(2F105)，希望自閉症子女復原或達到不易覺察自閉症的程度(5F139)，而期望改善專注力、過動、語言(5F140, 5M121)、生活自理與常規行為(3F128)、人際互動與遊戲能力(2F137)、視線接觸，其中以語言理解與表達能力提昇最為重要(2F139, 2F165, 5F140)。「就是在家裡或是一般平常碰到的事物，我覺得她應該要多要去了解。然後她要會表示(2F137)。」同樣是醫生的6F、8F對子女未來並不設定目標只求看到與分享子女進步的喜悅(6F140, 8F115)。8F相當注重子女能夠每日有親密愉悅的親子交流(8F112)。6F則表示無論去留台灣都會尋找和營造適合的學習環境(6F130)，期未來能獨立(3F102, 6F141)。父親多寄望早療機構有效提昇子女能力，使能收托於普通幼兒園(2F163)或順利融入普通幼兒團體(6F112)。但又擔心普通學校人力支持不足；如普通班教師未特別關照自閉症幼兒，未來小學環境也可能如是(3F123)。

(5)父親被動聽聞與配合家庭與社會支持

父親對於自閉症幼兒使用社會支持之概況主要來自母親的說明(2F159, 3F121, 6F142, 8F107)，而且了解不深(2F162)；但清楚子女的成長與變化(4F105)，且對子女的學習與參與多感到失望難過(3F140)。「媽媽都有講，大概都了解啦！他現在就上些認知課、語言課、感統課、還有每週六一次奧福律動(3F121)。」「我可以知道她有幾天做治療，但是在哪些地方做，我就不太清楚了(2F162)。」

三、父母心理適應差異

(一)悲傷循環

母親多最先覺察子女症狀，歷經至少2次以上頻繁問診而面對醫師的不確定與觀察建議、誤診或不滿意診斷到最後的事實確定，母親多陷入漫漫的驚嚇哭泣、否認、悲傷憤怒之悲傷循環，部分曾因養育責任打消自殺念頭。此悲傷時間長短與強度有個別差異，可能跟自閉症幼兒為獨生子女或皆是自閉症或有嚴重情緒障礙等因素有關。父親多因工作忙碌而屬後知後覺者；唯有少數父親對子女舉止抱持疑惑，然與母親同樣多以語言發展遲緩無主要覺察焦點而少注意到自閉症狀。父親雖亦曾質疑醫師學者不一致、錯誤或保留性診斷，但多經母親解釋才接納自閉症事實，並有失望沮喪、無奈及責怪錯誤天遣之悲傷循環，但悲傷長/強度較短弱且傾向樂觀期盼。

猶如中田洋二郎(1995)等的發現，母親多因正確認識而接納自閉症，並從悲傷循環進入適應，積極主動網路查詢自閉症及療育相關資訊，並積極三歲前的早療。多位母親陪伴子女奔走於療育機構期間，因盲目安排與奔走於多處復健與早療機構、迷惘於何種療育或教養符合幼兒需要、身心疲累及未獲家人(特別是父親)支持，而倍感焦慮與壓力，甚至必須或猶豫服用抗憂鬱藥物的需要。與其他自閉症母親閒聊或網路資訊、參加研習及禱告等方式，特別是與其他母親互動、教養技能提昇及認識自閉症子女是多位母親認為壓力減輕的主因。父親則因工作而對自閉症認識不深，相關資訊主要獲自母親。

部分母親覺得自閉症子女對家庭關係與家庭生活有正向影響，自己變得較重視家庭生活和休閒娛樂、夫妻與親子關係更密切。不過，多位母親則因辭職專心照護自閉症子女而無私我時間，並因父親支持不足或子女情緒問題而覺得自己、家庭關係與生活受到明顯負向影響，且也感受到一般手足因父母關愛剝奪而有不滿與情緒壓抑情形；此發現支持Rodrigue, Morgan, & Geffken(1992)提出母親較父親感受較多的負面影響。多位母親初期有向親友說明自閉症的困擾，尤其是子女有情緒或行為問題，若有需要則多解釋為發展遲緩或過動兒；少數無此困擾且希望親友給予適當的教養建議和批判。

(二)教養自閉症幼兒之因應與適應

自閉症幼兒教養挑戰對父母心理適應的影響或有相似與差異，其因應明顯有所差別。有些母親多認為高權威管教及掌握早療效果做好入小學準備的重要；有的家長採民主教養方式，尊重幼兒學習意願。父親雖委由母親擔負子女教養，多傾向與母親認同高權威教養；部分父親與母親要求彼此教養態度與方法一致且不體罰。

母親多認為自理能力、常規行為、個人衛生習慣及人際互動能力養成是學前階段的教養焦點，自閉症幼兒的怪異舉止、情緒障礙及未來安養是多位母親最擔憂的教養問題，而幼兒的未來獨立與婚嫁亦是母親最關注的教養焦點。父母教養態度差別之處在於語言、過動與專注力等或食衣住行皆是父親相當擔憂的問題，而母親允許自閉症幼兒部分自由時空的怪異舉止表現以抒解壓力之態度與做法則常遭父親責怪。母親針對幼兒發展能力會接受老師指導或模仿教學，在家進行生活自理、語言認知教學，會依子女習慣嗜好與能力差異而調整教養策略；多採用功能性語言認知的隨機教學、逐步漸進法等行為教學、鷹架教學、遊戲團體、說故事等。針對情緒或自我刺激等行為問題，多採懲罰和正增強等增強作用。多位父親則傾向嘗試親子活動、或配合母親運用增強作用進行認知與生活技能練習，然教養技巧不若母親多元且不熟練，並有教養或互動困擾，認為自閉症子女只聽從母親指令而不理會父親。

與父親相較，母親對現階段的期盼較實際

且會皆根據自己子女的發展情形而有不同能力目標產出的期盼。父親現階段多希望自閉症子女能夠復原或自閉症狀改善到不易受人覺察程度。醫生父親對子女的未來較傾向不設定目標只求看到與分享子女持續進步的喜悅、親密愉悅的親子交流。對於未來，父母多期盼有謀生技能可獨立、適應社會；母親亦希望不要成為普通手足的累贅，且多擔心遺傳而傾向不婚。

多元社會資源的運用是母親趨向正向心理適應的主要促因；許多資源主要獲自網路資訊或家長互通訊息，對自閉症幼兒及家長增能的社會支持與資源有充足了解與運用。並認為以下問題需改進：社會支持的整合與連貫不足、普通幼兒園的接納或入小學之支持不充足、家庭支持薄弱。父親對社會支持之運用情形主要來自母親說明且了解不深；會擔憂子女融入普通幼兒園及普通同儕問題、普通學校人力支持不足。

四、討論

本研究發現父母在「生命誕生與幼兒前期」,從最初質疑發展遲緩到面對幼兒自閉症診斷事實，多因診斷不確定性或否認相信而陷入較長的悲傷循環；母親的悲傷循環時間與強度皆較父親明顯長久且強烈。母親的悲傷循環歷程與子女功能高低無關，但與自閉症子女數多寡、獨生子女、有無嚴重情緒困擾、頻繁問診、認識與接納自閉症、及包含家庭資源運用的社會支持有關連；後三者因素支持中田洋二郎(1995)、Summers等(1988)等研究發現。

由於男主外女主內觀念及父親是家庭經濟來源者，父親雖接納自閉症但認識不深且資訊多來自母親與配合參與早療。母親則因理解自閉症及母職本能，辭職專心照護自閉症幼兒並為其成長需要主動尋求支持，且因多元社會支持獲得與自我增能，而有正向的心理適應；此結果支持Eisengart 等(2003)「特定母性論」及Katz (2002)等學者的父母適應差異發現。母親的社會支持包含復健與早療機構支援、其他母親諮詢與支持、父親及家人支持等，其中多位母親相當期待父親充足且適當的支持，如一起面對事實和積極安排醫療復健、有正確教養觀念與技能、及能主動積極參與親子活動。然而，相較於其他自閉症母親與特教師是母親的商談與療傷對象，且母親有告知自閉症事實及調解普通子女之母愛剝奪焦慮之困擾，父親與其他親友的家庭支持因此更形薄弱。本研究亦發現母親因網路資訊而獲取多元的社會支持；此與過去只依賴家人親友狹窄社交網(林麗玲，1987)或宗教信仰(Eisengart et al., 2003)為主要的社會支持、及家庭經濟與母親心理適應的正相關(莊美娥，1995)等發現有差別。其中，有關影響父母心理適應之因應策略，本研究發現受訪父母皆屬高社經者，多數採取高權威教養以因應自閉症幼兒教養問題，與鍾珮諭(2005)等發現不一。而且母親由於充分參與早療及充分運用社會資源，因此在教養自閉症幼兒方面，有主動積極的因應策略；父親則因囿有限的親子關係與因應策略、或有不認同母親教學，然仍盡量配合母親與樂觀期待。

從父母認為自閉症幼兒對自己、家庭關係與家庭生活的明顯正負向影響的看法，可知父母對自閉症子女的正確認識與期待、正確的協同教養與分工、親密家庭/親子關係營造與共享、及多元且適宜的社會支持獲取是促成正向適應要素。以往將障礙者視為社會負擔的觀念使我們將家有障礙子女視為悲劇；然而本研究支持近年相關研究，猶如Kearney and Griffin (2001)：「嚴重腦傷或腦功能障礙幼兒之家長並不全然認為自己的家庭是悲劇；雖有痛苦哀傷，但也有喜悅、希望、樂觀。」父母因自閉症事實而陷入悲傷循環，也因正確認識與接納自閉症及多元社會支持及自我增能而有良好的心理適應。

結論與建議

自閉症幼兒的能力與需要不僅有個別差異且有不同成長階段之差別，父母心理適應歷程中的悲傷循環與面對幼兒成長的挑戰因此受到人與環境因素影響而有諸多差異與變化；不過本研究支持家庭系統概念架構及障礙接納階段說可以詮釋父母在自閉症幼兒最初生命循環週期之悲傷循環的心理適應。

根據本研究結果與討論，針對父母對自閉症的覺察與認識最初僅止於發展遲緩特別是語言遲緩，建議醫師宜給予明確的早期診斷、說明自閉症狀、及早的療育輔導與安排，以縮短家長的疑惑與猶豫、耗時耗心力而多餘且不連貫統整的復健與早療課程安排。早期介入宜有及時與有系統的家庭輔導方案，以協助父母渡過悲傷循環歷程，並提供包含父母與手足的社會支持、豐富家庭資源，促成家庭適應，特別是母親身心健康以提昇家庭功能，以發揮早療最大效果。至於未來研究，建議宜有縱貫式研究以評估長期面對自閉症幼兒生命循環週期各階段教養任務之家長心理歷程、家庭功能及其家庭關係變化。此外，本研究對象皆屬高社經父母，因此建議宜進一步了解不同社經背景與區域等因素對自閉症幼兒之父母心理適應之影響。

參考文獻

(略，若有需要請洽原作者)

The Study on Parents' Psychological Adaptation of Parenting Young Children with Autism

Chwen-Chyong Tsau
Fooyin University

Yu-Ling, Chuang
Home for the Disabled Bureau of Social Affairs of Kaohsiung City Government

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand the grieve circle of mothers and fathers while being first noticed the diagnostic fact of 'infantile autism' and their psychological adaptation while facing and coping the nursing and educating young children with autism. Deep personal interview was adopted, data of 14 high social-economical parents showed as below:

Fathers and mothers were both getting into grieving circle while facing the diagnostic fact of 'infantile autism'. Mothers' grieving span and intensity were longer and stronger than fathers', which related to the number of autistic children, having severe emotional disturbance or not, doctor shopping, precisely understanding of and accepting autism, and family support. Due to maternity and profound understanding of autism, mothers who owns positive adaptation quitted higher-salary jobs to raise young children with autism wholeheartedly, and also has been searching and finding various social supports and coping strategies to meet children's needs. Fathers, the only family financial supporters, accepted but not knew well about autism, cooperatively participated mothers'coping. Both father's and mothers's understanding and expecting precisely about young children with autism, accurate and cooperative raising, constructing and sharing intimate family relationship, and getting various suitable social supports were the affecting factors to promote parents positive psychological adaptation.

Keywords: autism, psychological adaptation, grieve circle

國立臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 96，9 期，125-148 頁

高中職特殊教育教師專業評鑑規準之意見及其選取研究

陳麗如
長庚大學

陳清溪
教育研究院籌備處

鐘梅菁、江麗莉
新竹教育大學

陳惠茹
長庚大學

摘 要

本研究主要目的在探討高中職特殊教育教師對教師專業評鑑規準之意見，包括評鑑指標及其檢核重點，希望依教師之反應意見為基礎，以量性處理為方法選擇較重要且較可行的教師評鑑規準。研究抽取78所高中職共467位特殊教育教師，以「高中職特殊教育教師專業評鑑指標問卷」為工具進行施測。研究結果發現比較之下，參與樣本認為評鑑檢核重點的重要性程度較高，但可行性較低。而透過變異數分析，發現不同背景教師對教師評鑑指標及其檢核重點之意見具有少部分差異存在，研究以檢核重點重要性及可行性平均數切截分數在4.20及3.70為例，提出評鑑規準之選取結果。結果選擇用以評鑑高中職特殊教育教師之評鑑指標24個，及檢核重點52至57個。本研究經由研究結果進一步提出在未來研究及教師專業評鑑實務工作上的建議。

關鍵詞彙：特殊教育教師、教師評鑑、教師評鑑指標

緒 論

一、研究問題與背景

世界教師組織聯合會在1990年代表大會中強調「教師在其專業執行時間，應不斷精進，持續增加其知識與經驗，發展其不可或缺的素質」(摘自教育部，2006a)。在教育改革的工作上，教師素質佔其中心要角，而教師評鑑工作之實施在檢核教師素質，並得以進一步協助教師在其教育生涯中不斷地專業成(Danielson, 2001; Hill, 1982)。今日世界各國為確保教師素質，以提升教育品質，維護學生學習權益，往往以教師評鑑工作檢核及提升教師素質。我國亦因應此趨勢而嘗試將教師評鑑工作規範至教育政策之中。教育部於九十五年三月制定完成《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫

》，於第二項中明訂：「教師專業發展評鑑的目的，係協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質。」(教育部，2006b)。有興趣參與試辦教師專業發展評鑑之各校已提出申請，並紛紛於九十五學年度開始嘗試藉由教師評鑑工作，促進教師專業發展。於是教師評鑑之相關工作，極待相關資料予以建立。

一個好的教師評鑑系統應該兼具培養與發現品質優良的教師(Danielson,2001)。《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》中乃將執行工作之細節交由各校自行規劃，訂定教師專業發展評鑑規準成為各校教師評鑑工作之一(教育部，2006a)。亦即：各校除了教師評鑑相關執行工作的規劃外，必須自行發展評鑑規準，包括評鑑指標、評鑑檢核重點及評鑑手冊等工具。此對於平時繁忙於教學工作之學校單位，唯恐形成一大負荷，且見試辦學校對於評鑑規準之選取無所適從，未參酌系統資料隨意訂定評鑑規準，又將降低教師評鑑之執行品質。教師評鑑規準為教師評鑑的重要工具，然而什麼樣的內涵，及多少量的指標或檢核重點是適當的？以重要性及可行性考量規準之優先或稍緩評鑑是一常提及的做法(吳政達，2002；陳聖謨1997；Danielson, 2001)。本研究嘗試以具結構性的統計過程蒐集處理教師的相關意見，希望依檢核重點之重要及可行程度為選擇依據，針對特殊教育教師提供相關的統計數據，並考量不同特教群體教師之意見差異，期望在選取教師評鑑指標或檢核重點時，能以彈性動態的標準選擇。研究方法及研究成果將能成為高中職教育階段各校特殊教育教師評鑑工作擬定時的參考資料。

二、研究目的

本研究主要目的如下：

(一)了解高中職特殊教育教師對教師評鑑規準之意見，包括評鑑指標重要性、評鑑檢核重點重要性、及評鑑檢核重點可行性之意見。

(二)了解高中職特殊教育教師不同背景變項(高中職、公私立學校性質、學校類型、特教年資及主要職務對教師評鑑規準之意見差異，包括在評鑑指標重要性程度、評鑑檢核重點重要性程度、及評鑑檢核重點可行性程度之意見差異。

(三)依以上量性處理資料考量不同背景高中職特殊教育教師之條件，選擇評鑑指標及檢核重點之項目。

文獻探討

一、教師評鑑規準之訂定

評鑑規準(criteria)是評定抽象事物或概念的一組特徵，是指在一個範圍內，某種表現(例如有效的教學)被視為是成功或是有價值的(呂錘卿、林生傳，2001)。每一個規準都是落在評鑑系統的一個領域(domain)之下，規準之下包含指標(indicator)以及其描述細項(descriptors)，即國內常指的檢核重點，等等(JCSEE, 1994)。在建立教師評鑑制度的同時，對於評鑑指標與檢核重點應有適當的內涵及數目，方可使教師評鑑成為專業性工作，建立教師們可接受的教師評鑑之道(Desander,2000; Hill, 1982; Sawyer,2001)。為了使教師評鑑工作推行順利，應該有更多更具體的相關資料提供學校參考，提升學校參與的意願，或應有具體的方法指引，以協助學校執行教師評鑑工作。

當教師評鑑摒除過去「教師被評鑑」的姿態後，教師可以與評鑑系統充分對話及討論，才能藉由評鑑過程反映出教師的需求狀態，真正促使教師專業成長(Danielson,2001;Sawyer, 2001)。吳清山(2005)指出溝通管道越暢通，越容易建立共識，有助於政策的執行。如此方能使教師評鑑不再只是制式的、評鑑委員的單方意見，而是彈性的、融合教師意見的、符合不

同群體教師需求的評鑑內容。此意味著教師專業發展評鑑應著重兩個重點，一應充分蒐集教師之意見，二為教師專業發展評鑑應該是一個動態的過程。也為了掌握此原則，教育部指示學校在訂定規準時，宜考慮學校本身的教育目標，然後邀請教師參與制訂，主張教師評鑑工作應融入教學實務界的意見，成為教師評鑑規準，進而研擬教師評鑑實施手冊(教育部，2006b)。教師評鑑規準宜有教師充分的參與，方能了解教師的應當表現，發展出適合用以評鑑各群體教師的適當內涵。

為了使教師評鑑功能更強，近來教師評鑑工作強調對不同群體予以不同的評鑑方式、過程和內涵等等(Danielson,2001; Sawyer,2001)。如同張新仁、馮莉雅、邱上真(2004)所言的，國內相關的教師教學效能評鑑工具或發展性教學輔導工具，有的強調適用於所有學科，卻無法捕捉特定學科的教學行為。並指出目前多數工具所編製的題項，並未能有效區別出共通的和學科特定的有效教學行為。又如目前已執行的幾個地區，如高雄市教育局八十九學年度曾提出《高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點》,也未針對特殊教育教師之教育特殊性提出適當的評鑑規準。特殊教育工作強調學生的教育個別化、重視IEP擬定與執行，期待教師重視學生的轉銜服務，以確保學生接受免費而適當的公共教育(Cegelka&Berdine,1995;Mc-laughlin & Thurlow, 2003)。這些教育特性有別於一般教育。因此特殊教育教師評鑑規準不應完全以一般教育教師評鑑規準為向度。同時突顯特殊教育的特殊性，方能真正發揮特殊教育教師專業發展的評鑑效益，達到提升教育品質的目的。

二、教師評鑑規準之內涵

研究者整理各學者或目前國內各教育單位所發展的教師評鑑規準，發現無論是一般教育或特殊教育，課程與教學是必定會提及的評鑑向度。其次為班級或教室經營的向度，但國內特殊教育的評鑑卻無強調此向度的評鑑。另外一般教育也常提及專業知識表現及研究與進修，其他如學生評量、敬業精神與態度、及生活品質與實用智慧也曾在一般教育中提及。其中《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》第五條是目前試辦學校最常用以發展評鑑指標的依據，指出教師專業發展評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度，其規準由學校參照主管教育行政機關訂定之教師專業發展評鑑參考規準自行訂定之(教育部，2006a)。為了因應評鑑教師的工作性質，使評鑑工作充分反應教師需求，教育部雖然指出方向，並未嚴訂指標內容，也沒有指引訂定的方法。

實施於一般教育教師之評鑑規準，仍難以凸顯特殊教育教師之特色，若要用以評鑑特殊教育教師，勢必再強調特殊教育教師的應有表現。針對特殊教育的部分除了一般教育所提的向度也常被考量外，與一般教育不同的包括專業合作及個別化的執行。台北市教育局九十三學年度個案輔導評量以六個領域57項檢核重點進行高中職特殊教育教師在個案輔導工作上的檢核，其六個領域包括輔導與轉銜、學生鑑定診斷安置與特教需求評估、課程與教學、支援與服務、IEP的執行、團隊的整合。Hill (1982)以教學、親師合作、教室管理、專業發展、行為管理及與地方機構互動，七個領域對特殊教育教師進行教師評鑑工作。針對特殊教育教師所進行的教師評鑑規準顯然應與一般教育不全然相同，應該與一般教育教師評鑑區別探討。

本研究作者為了發展完整的特殊教育教師評鑑工作相關意見，曾於前一階段經由質與量的研究後，發現適於成為特殊教育教師的專業發展評鑑內容共12類，而後進一步依以蒐集評鑑規準。但是以台北市曾經實施的經驗，87

項檢核重點似嫌太多。因此本研究擬從中選取較重要及可行的評鑑規準：藉由高中職教育階段特殊教育教師針對其工作內容提出對教師評鑑規準之意見，以量性處理探討適合用以成為評鑑規準的項目，期望研究結果及研究方法成為未來執行單位應用之參考。

三、教師評鑑規準建構之考量因素

在教師條件的考量上，台北市對特教教師所執行個案輔導評量工作分國小、國中、高中職等，以及特教班、資源班等版本，其評鑑內容及指標有很大的差異，例如國小教師版有七個評鑑項目，高中職特教班有六個項目(台北市教育局，2004a，2004b)。陳聖謨(1997)的研究指出性別、年齡、職稱、任教年段及學歷等不同背景的教師對教師評鑑贊成與否的意見，並無顯著差異。但吳政原和吳福源(2005)發現不同性別、不同職務教師在某些教師評鑑規準具有差異意見存在。Hill(1982)的研究也發現在評鑑指標上行政人員與一般教師有著不一樣的觀點。一般學校特殊教育因為與普通教育教師有所接觸，工作內容也與特殊學校之特教教師不同，而私立學校之資源與公立學校不同，其教師評鑑相關工作之意見也不同(陳麗如、陳清溪、鐘梅菁、江麗莉，2006)。教師因為其工作性質及工作內容常對教師評鑑規準有不同的意見，使我們思考教師評鑑應有不同的規準內容。

另外，教師年資的考量更常被討論：陳木金(2005)歸納整理為五個階段的教師專業發展指標教師評鑑模組，依教師不同教學年資發展16至19個指標。年資的考量常成為指標多寡的決定因素。本研究將同時探討特教教師的各種背景變項在教師評鑑指標及檢核重點上的不同意見。除了高中或高職、公立或私立、特殊學校或一般學校之學校性質外、尚包括教師特教教學年資、及主要職務。

在規準數目的呈現上，大部分的研究未有一致。陳木金(2005)依教師任教年資提出16至19個指標，吳政原、吳福原(2005)則提出36個，Hill(1982)提出30項。關於檢核重點，台北市在2004年提出57個檢核重點進行評鑑。Danielson(2001)也指出不同群體應該有定不同的指標系統，例如對於初任教師可能先以最重要的十個指標進行評鑑，第二年增加六個次重要的，第三年再增加六個。可知評鑑工作應區分優先或暫緩之評鑑項目。

在規準內的重要性程度比較上，張德銳(1992)發現國小教師認為較重要的評鑑項目為：任教科目專業知能、教學專業知能、教室管理知能、學生訓輔績效及個人品德生活。以上研究結果可發現教師評鑑規準的重要性可區分程度，如果在考量評鑑工作的負荷下，從重要性程度考量選擇教師可接受的評鑑規準數目是一個方向。而教育改革的理想要能實現，必須將每一個改革工作回歸到執行層面(呂錘卿、林生傳，2001)。許多研究在探討教師評鑑規準時，以受試者認為評鑑規準之重要性程度為取捨的依據(吳政原、吳福源，2005)。然而重要的未必可行。吳政達(2002)即因此從可行性的角度探討教師評鑑政策實施。陳聖謨(1997)也主張從可行性獲得所需的資料，可減少運用上的干擾和耗費。本研究在廣納教師之意見時，亦同時請教師思考規準之可行性程度，以做為未來執行單位在發展教師評鑑規準之依據。

研究方法

一、研究對象

本研究抽取78所學校橫跨台灣北中南東四區21個縣市共467位特殊教育教師，其中為使特教學校與一般學校教師均等表達意見，所抽取的樣本數相近(見表1)。

表1 本研究樣本分配一覽

	高中職		公私立		職務		年資			總和
	高中	高職	公立	私立	教師	兼行政教師	3年以下	3-10年	10年以上	
特教學校	9	221	224	6	164	63	49	83	96	230
一般學校	32	204	180	57	152	78	74	129	32	237
總合	41	425	404	63	316	141	123	212	128	467

二、研究過程

本研究為調查研究，首先發展本研究之工具，其次分層抽取樣本後進行施測，之後進行資料整理及統計分析。

三、研究工具

本研究主要工具為「高中職特殊教育教師專業評鑑指標問卷」，問卷分三部分，第一部分為基本資料；第二部分為教師專業評鑑指標意見，請受試者評估各評鑑指標之重要性；第三部分為教師專業評鑑檢核重點之意見，請受試者評估各檢核重點之重要性及可行性。問卷介紹如下：

(一)以第一階段研究成果為基礎：本研究第一階段主要在了解高中職特殊教育教師對教師評鑑項目之意見，研究結果取得適當的評鑑項目共12類別項目。

(二)以教師座談搜集題項：舉辦北部及中南部高中職特殊教育教師二場座談，共14人參與，每場約4小時，針對12個評鑑項目提供評鑑指標及檢核重點之專業意見，成為本研究問卷之題項。

(三)專家審查：由11位專家學者，提供問卷及規準內涵之意見。

(四)信效度建立：本問卷編製過程以內容效度為主要關切點，透過專家協助編製題庫及專業審查。並抽取20位受試者進行預試，再次做問卷內容之分析及修正，成為正式題卷。在信度方面，評鑑指標之內部一致性α信度系數為.96，評鑑檢核重點重要性與可行性兩者之內部一致性α信度系數均為.99。

(五)問卷內涵：經以上過程，共取得27個指標，87項檢核重點。每一項指標分別對應二至七個檢核重點，教師評鑑指標與其相對應的檢核重點，相關值在.37至.69，均達.01顯著水準。可推論本研究經由質性處理，各檢核重點可以成為該指標很適當的描述細項。其中檢核重點分為重要性及可行性評估，請研究樣本依其工作內容填寫，評鑑指標經由因素分析取得四個潛在概念，成為本研究所指評鑑領域。

研究結果與討論

一、高中職特殊教育教師對教師評鑑規準之意見

本研究發現不同變項在教師評鑑指標重要性、檢核重點重要性及可行性各項意見之平均數如表2。發現就整體而言，在評鑑指標之重要性及檢核重點重要性上除了同儕視導之檢核重點外(M=3.88)，傾向於以較高的分數呈現，平均數分別大於4.21及4.02，但是在檢核重點可行性方面則傾向於認為較不可行，平均數均在4.04以下。而在細項探討上，評鑑指標重要性平均數在4.25以下的有三項；在檢核重點重要性上，平均數在4.25以下者共36項，4.20以下者共21項；在檢核重點可行性上，平均數在3.75以下者共37項，在3.70以下者共29項。

許多研究在探討教師評鑑規準時，以受試者認為評鑑規準之重要性程度為取捨的依據(吳政原、吳福源，2005)。部分學者(呂鍾卿、林生傳，2001；吳政達，2002；陳聖謨，1997)則主張為了減少執行上的干擾和耗費，必須顧及執行層面，應該從可行性獲得所需的評鑑資料。本研究也發現，就整體而言，重要的未必可行。在訂定評鑑指標之工作時，應該同時從重要性及可行性進行思考。另張德銳(1992)發現國小教師認為較重要的評鑑項目依序為：任教科目專業知能、教學專業知能、教室管理知能及學生訓輔績效。本研究發現27項評鑑指標中教學經營及課程設計亦佔有較重要的角色，其中兩者共15項指標中只有三項重要性程度是在排序第15以後。在特教教師中也發現教學及課程亦是重要的教師能力。

表2 教師評鑑指標與檢核重點之平均數

領域	指標	平均數	各指標之檢核重點	重要性平均數[a]	可行性平均數[a]
課程設計	1-2.掌握特殊生身心特質(1)	4.75	1.瞭解生理心理特質	4.63(1)	4.02(7)
			2.瞭解學習特質	4.62(2)	4.04(1)
			3.瞭解特殊需求	4.61(4)	4.03(6)
	2-2.特教課程設計(7)	4.54	1.結合IEP設計課程	4.33(28)	3.85(28)
			2.研擬適切教學計畫	4.38(17)	3.87(22)
			3.依需求與家長期望調整課程	4.28(41)	3.61(69)
	3-1.多元評量(11)	4.48	1.適當的評量工具	4.31(32)	3.84(30)
			2.實施適性多元評量	4.45(11)	4.04(1)
			3.兼顧形成性與總結性學習評量	4.28(41)	3.86(25)
			4.撰寫完整客觀的評量記錄	4.20(66)	3.79(40)
	2-1.特教課程理念與架構(13)	4.46	1.適當呈現課程架構與內容	4.25(49)	3.83(33)
			2.符合學生經驗	4.36(22)	3.80(39)
			3.符合功能性原則	4.37(20)	3.88(18)
			4.符合社區化原則	4.21(63)	3.64(64)
	3-2.善用評量結果(14)	4.43	1.依據評量，分析學生需求與能力	4.31(32)	3.85(28)
			2.依據評量設計教材	4.34(25)	3.83(33)
			3.適時提供家長評量訊息	4.16(72)	3.74(51)
			4.依職評培養學生能力	4.27(43)	3.65(63)
	1-1.瞭解特教法令規章(16)	4.40	1.依特教相關法規	4.32(31)	3.88(18)
			2.特教教師職責	4.53(8)	3.98(11)

表2 教師評鑑指標與檢核重點之平均數(續)

領域	指標	平均數	各指標之檢核重點	重要性平均數[a]	可行性平均數[a]
個別化計畫	4-2.執行IEP(17)	4.39	1.依IEP執行工作	4.25(49)	3.75(46)
			2.檢討與修正IEP	4.30(36)	3.77(44)
			3.協助普通班編擬與執行IEP	4.03(85)	3.39(86)
	4-1.編擬IEP(20)	4.31	1.IEP會議能提出學生所需教育、服務及行政支援	4.31(32)	3.74(51)
			2.以專業團隊合作擬定	4.24(52)	3.49(84)
			3.適時撰寫IEP	4.24(52)	3.75(46)
	7-2.執行ITP(21)	4.28	1.提供下一階段所需能力之課程	4.19(67)	3.64(64)
			2.轉移學生下一階段所需之資料	4.29(39)	3.84(30)
			3.填寫轉銜通報系統	4.30(36)	4.00(10)
			4.統整與提供資源	4.23(58)	3.73(57)
			5.執行轉銜追蹤輔導	4.23(58)	3.67(59)
			6.媒合機構服務	4.26(47)	3.63(66)
			7.適時應用職輔評量資料	4.19(67)	3.66(61)
	7-1.訂定ITP(22)	4.27	1.訂定轉銜服務計畫	4.25(49)	3.74(51)
			2.邀集相關人員，召開轉銜會議	4.24(52)	3.67(59)
教學經營	6-3.營造良好互動氣氛(2)	4.61	1.接納與關懷學生	4.62(2)	4.04(1)
			2.建立多管道的師生溝通	4.55(7)	3.97(12)
			3.維持良好師生互動	4.60(5)	4.04(1)
	6-2.建立班級常規(3)	4.60	1.建立與執行班規	4.46(10)	4.04(1)
			2.處理學生行為問題	4.56(6)	3.96(13)
	5-1.運用合宜教學法(3)	4.60	1.掌握學習原則進行教學	4.33(28)	3.79(40)
			2.善用多元化的教學法	4.38(17)	3.82(36)
			3.選擇教學策略	4.43(12)	3.75(46)
			4.實施適當的補救教學	4.24(52)	3.62(68)
	6-1.營造適當情境(6)	4.56	1.營造安全溫馨的學習情境	4.33(28)	4.01(9)
			2.配合主題進行情境佈置	4.09(83)	3.77(44)
			3.提供無障礙設施	4.40(14)	3.91(16)
	5-2.有效運用教學資源(7)	4.54	1.適當運用輔具於教學	4.30(36)	3.84(30)
			2.善用圖書館及各項教學設施	4.19(67)	3.82(36)
	5-2.有效運用教學資源(7)		3.善用網路及媒體教學資源	4.24(52)	3.82(36)
			4.善用家長與社區資源	4.14(76)	3.58(73)
			5.應用或製作教材教具	4.22(61)	3.78(42)

表2 教師評鑑指標與檢核重點之平均數(續)

領域	指標	平均數	各指標之檢核重點	重要性平均數[a]	可行性平均數[a]
教學經營	6-4.落實個案輔導工作(10)	4.49	1.善用輔導技能	4.34(25)	3.74(51)
			2.運用輔導資源	4.27(43)	3.75(46)
			3.詳實記錄個案輔導資料	4.27(43)	3.92(14)
			4.建置個案輔導檔案資料	4.29(39)	3.92(14)
	5-3.進行教學省思(12)	4.47	1.有效管理教學檔案	4.12(79)	3.75(46)
			2.評估教學計畫成效	4.13(78)	3.59(72)
			3.依省思改進教學	4.21(63)	3.60(71)
			4.學生反應教師教學成果	4.02(86)	3.44(85)
	12-2.進修(19)	4.36	1.參與進修活動	4.36(22)	4.02(7)
			2.主動蒐集相關資訊	4.27(43)	3.86(25)
			3.培養所需專長能力	4.40(14)	3.88(18)
	12-1.教學研究與創新(26)	4.22	1.課程相關議題探討	4.10(82)	3.63(66)
			2.開發教材教具及輔具	4.12(79)	3.58(73)
			3.建立專業成長檔案	4.05(84)	3.61(69)
專業合作	10-1.與家長良好互動(5)	4.59	1.瞭解家長並善用人力	4.37(20)	3.83(33)
			2.暢通溝通管道	4.51(9)	3.88(18)
			3.邀請家長參與活動	4.42(13)	3.74(51)
	8-1.與其他教師溝通合作(9)	4.50	1.與普通班教師協調與合作	4.19(67)	3.55(77)
			2.與其他特教師協調與合作	4.39(16)	3.78(42)
			3.協助普通班教師特教事務	4.11(81)	3.54(79)
	8-2.與其他教師分享經驗(14)	4.43	1.與不同教師合作發揮教學功能	4.21(63)	3.53(80)
			2.利用管道與同事分享經驗	4.15(73)	3.56(76)
			3.利用管道與同事分享資源	4.14(76)	3.55(77)
			4.進行同儕視導	3.88(87)	3.24(87)
	10-2.提供家長療育資源(17)	4.39	1.提供家長相關訊息	4.35(24)	3.87(22)
			2.協助家長申請補助	4.34(25)	3.90(17)
	9-2.發揮專業資源功能(22)	4.27	1.結合專業人員課程規劃	4.19(67)	3.50(82)
			2.協助專業人員追蹤輔導	4.15(73)	3.52(81)
	11-2.與各處室溝通協調(24)	4.25	1.與各處室建立良好關係	4.31(32)	3.74(51)
			2.依學生需求與各處室協調教學支援	4.38(17)	3.72(58)
	9-1.建立資源網絡(25)	4.24	1.熟悉的相關資源	4.26(47)	3.66(61)
			2.建立專業合作網絡	4.15(73)	3.50(82)
			3.與專業人員良好互動	4.23(58)	3.58(73)
	11-1.配合各處室相關工作(27)	4.21	1.配合學校各項活動	4.22(61)	3.87(22)
			2.宣導特教知能	4.24(52)	3.86(25)

** p <.01； [a, b]本文敘述中之題號為原問卷題號，括弧內為平均值之大小順序

二、不同背景變項對教師評鑑規準之意見差異

(一)評鑑指標重要性程度之意見差異

1.在課程設計領域上，學校之公私立性質、及特教年資達顯著差異(見表3)。經由事後比較發現公立學校之教師認為特教課程的觀念與架構及設計特教課程的能力較私立學校教師認為重要；任教十年以上的教師認為掌握特教課程的理念與架構與任教三年以下的教師有不同意見。

2.在個別化計畫與專業合作上，各項指標不因教師背景不同而有不同的意見。

3.在教學經營上，發現在運用合宜的教學方法與落實特殊學生個案輔導工作之意見上，特教學校教師比一般學校之教師認為重要。

Hill(1982)的研究發現行政人員較一般教師更重視親師間的互動，然而本研究在親師互動的指標上未依教師職務而意見不同。此外，本研究發現不同背景在少數幾項評鑑指標上有不同的意見。顏國樑(2003)曾指出教師評鑑應注重評鑑對象的差異性。本研究發現在評鑑指標上應因教師不同背景而思考不同的內涵。

表3 不同背景變項對教師評鑑指標重要性之意見差異

	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較
課程設計						
1-1瞭解特教法令規章	.12	.03	.00	.78	.33	
1-2掌握特殊生身心特質	.57	.54	.00	2.21	.55	
2-1特教課程理念與架構	1.20	5.47*	.83	3.96*	1.63	公立＞私立 10年≠3年
2-2特教課程設計	.02	6.34*	2.12	.54	.07	公立＞私立
3-1多元評量	.03	.85	.10	1.65	1.18	
3-2善用評量結果	.56	1.60	.45	.65	.26	
個別化計畫						
4-1編擬IEP	.30	.82	3.10	.88	2.74	
4-2執行IEP	.51	.54	3.04	.55	1.76	
7-1訂定ITP	.08	2.45	.03	.20	.02	
7-2執行ITP	.84	1.04	.01	.17	.16	
教學經營						
5-1運用合宜教學法	.00	1.56	5.26*	1.74	.00	特教＞一般
5-2有效運用教學資源	1.92	.80	1.23	1.54	.92	
5-3進行教學省思	4.05	.31	.39	.67	.10	
6-1營造適當情境	.34	.55	.02	2.47	1.19	
6-2建立班級常規	.58	.80	.15	1.32	.00	
6-3營造良好互動氣氛	1.51	.15	.02	1.78	40	
6-4落實個案輔導工作	.99	.45	7.31*	1.53	.18	特教＞一般
12-1教學研究與創新	3.64	.04	.19	.70	1.75	
12-2進修	1.91	1.33	.06	.17	.01	
8-1與其他教師溝通合作	.98	.29	.26	.05	.20	

表3 不同背景變項對教師評鑑指標重要性之意見差異(續)

	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較
8-2與其他教師分享經驗	2.65	.03	.47	.73	.00	
9-1建立資源網絡	.03	.04	.13	.01	.34	
9-2發揮專業資源功能	.70	.42	.00	.40	.12	
10-1與家長良好互動	.28	.09	.05	.27	.04	
10-2提供家長療育資源	.31	1.16	1.18	.71	.05	
11-1配合各處室相關工作	2.35	081	.06	1.35	1.42	
11-2與各處室溝通協調	3.07	.17	.00	.87	.80	

*p<.05

(二)檢核重點重要性及可行性程度之意見差異

不同背景變項對教師評鑑檢核重點意見差異結果如表4

1.課程設計：(1)高職教師在課程設計符合功能性原則和課程設計符合社區化原則，較高中教師認為可行。(2)公立學校之教師在課程設計符合功能性原則，較私立學校之教師認為可行。(3)特教學校教師在依學生需求與家長期望調整課程上，較一般學校教師認為重要；一般學校教師在適時提供家長評量的訊息，較特教學校教師認為可行。(4)行政人員在適切教學計畫，較一般教師認為重要；在結合IEP設計課程和研擬適切教學計畫，較教師認為可行。

2.個別化計畫：(1)高職教師在IEP會議能提出學生個別所需之服務及行政支援、依IEP執行工作、適時檢討修正IEP、與提供下一階段所需課程上，較高中教師認為可行。(2)特教學校教師在以專業方式擬定IEP、適時適當撰寫IEP、依IEP執行工作、與適時檢討修正IEP，較一般學校教師認為重要；特教學校教師在以專業方式擬定IEP、與依IEP執行工作，較一般學校教師認為可行。(3)三年以下教師在應用轉銜資料訂定ITP的重要性上，與4-9年教師有不同的觀點。(4)行政人員在適時適當撰寫IEP、依IEP執行工作與確實填寫轉銜通報系統資料，較教師認為重要；行政人員在以專業方式擬定IEP與確實填寫轉銜通報系統資料，較教師認為可行。

3.教學經營：(1)高中教師在安全溫馨的學習情境與提供無障礙設施，較高職教師認為重要；高職教師在善用硬體教學設施、善用家長與社區資源、應用或製作教材教具及有效管理教學檔案，較高中教師認為可行。(2)私立學校教師在建立教師專業成長檔案、參與進修、與蒐集相關資訊，較公立學校教師認為重要；私立學校教師在有效處理學生行為，較公立學校教師認為可行。(3)特教學校教師在提供無障礙設施較一般學校教師認為重要；特教學校教師在應用或製作教材教具、配合主題佈置情境、提供無障礙設施及建立與執行班規，較一般學校教師認為可行；一般學校教師在有效處理學生行為、接納與關懷學生、建立多管道師生溝通、維持良好師生互動關係，較特教學校教師認為可行。(4)行政人員在選擇適當教學策略、運用輔具於教學中、學生學習反應教學成果、接納關懷學生、多管道師生溝通、良好師生互動、輔導技能、善用輔導資源、詳實記錄輔導資料、建置輔導資料，較教師認為重要；行政人員在有效管理教學檔案、提供無障礙設施、詳實記錄輔導資料、建置輔導資料，較教師認為可行。

4.專業合作：(1)高中教師在利用各種管道與同事分享資源、熟悉可運用資源、與專業人員良好互動，較高職教師認為重要。(2)私立學校教師在利用各種管道與同事分享教學、進行

同儕視導、邀請家長參與活動、提供家長相關訊息、宣導特教知能、與各處室建立關係，較公立學校教師認為重要；私立學校校教師在利用管道與同事分享資源，較公立學校教師認為可行。(3)一般學校教師在與普通班教師協調溝通及宣導特教知能，較特教學校教師認為重要；特教學校教師在結合專業建議進行課程規劃及協助專業團隊追蹤，較一般學校教師認為重要；一般學校教師在與普通班教師協調溝通、宣導特教知能，較特教學校教師認為可行；特教學校教師在結合專業建議進行課程規劃及協助專業團隊追蹤，較一般學校教師認為可行。(4)任教三年以下教師在熟悉資源、親師溝通及協調教學支援的重要性上，與4-9年教師有不同的觀點；十年以上教師對提供家長訊息的重要性上，與4-9年教師有不同的觀點；三年以下教師在熟悉資源的可行性上，與4-9年教師有不同的觀點。(5)行政人員在宣導特教知能，較教師認為重要；行政人員在協助普通班教師處理特教事務及與專業人員維持良好互動，較教師認為可行 (見表4)。

雖然陳聖謨(1997)指出不同性別、年齡、職稱、任教年段及學歷背景的教師對教師評鑑贊成與否的意見，並無顯著差異。但是多數學者並不如此主張。顏國樑(2003)指出教師評鑑應注重評鑑對象的差異性，採取不同的評鑑設計。本研究發現若要挑選執行的評鑑規準可因教師之不同背景而設計不同的內容；另張德銳(2003)也主張教師評鑑制度應分為三個方案：評鑑初任教師的「初任教師方案」、評鑑資深教師的「專業發展方案」及處理不適任教師的教師協助方案。Sawyer(2001)及吳政源和吳福源(2005)也有一致觀點：初任教師應建立與其他教師不同之教師評鑑規準。本研究也發現初任教師與其他年資之教師對教師評鑑指標或檢核重點具有差異之意見，在指標及檢核重點之選取上應有所不同。吳政原和吳福源(2005)及Hill(1982)另指出行政人員與一般教師在某些教師評鑑規準之意見具有差異存在。本研究發現在年資、職務或學校性質等不同背景之教師對評鑑規準內涵有不同意見，應該有不同的評鑑方案。

表 4 課程設計領域檢核重點重要程度與可行程度比較分析

評鑑指標與檢核重點	重要程度						可行程度					
	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較
1-1.瞭解特教法令規章												
1.熟悉特教相關法規	1.48	.00	.05	2.36	2.16		.03	1.13	1.25	2.89	.16	
2.瞭解特教教師職責	.01	.29	.11	.94	3.83		.17	.35	1.64	2.41	.09	
1-2.掌握特殊生身心特質												
1.瞭解生理心理特質	.01	.02	.02	.46	.10		.73	.75	.17	.32	.20	
2.瞭解學習特質	.61	.58	.07	.14	.01		1.71	2.41	.80	.14	.03	
3.瞭解特殊需求	.48	.27	.02	.03	.06		3.36	.92	1.74	.10	.05	
2-1.掌握特教課程理念與架構												
1.適當呈現課程架構與內容	.30	.92	.02	.32	.00		.58	.31	.09	1.18	.26	
2.符合學生經驗	.19	.06	.02	.11	1.02		1.45	1.82	.06	.22	.09	

表 4 課程設計領域檢核重點重要程度與可行程度比較分析(續)

評鑑指標與檢核重點	重要程度						可行程度					
	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較
3.符合功能性原則	.38	.96	2.81	.27	.09		4.19*	7.15**	1.46	.44	.07	職＞中 公＞私
4.符合社區化原則	.29	2.64	2.11	.03	.12		6.20*	2.85	.21	1.08	.58	職＞中
2-2.特教課程設計												
1.結合IEP設計課程	.18	.00	1.58	.99	3.14		3.61	.03	1.63	.03	4.70*	行政＞教師
2.研擬適切教學計畫	.06	.00	3.73	.94	3.99*	行政＞教師	.71	.19	.18	.20	5.68*	行政＞教師
3.依需求與家長期望調整課程	.00	.18	7.00**	.24	2.52	特教＞一般b	1.06	.01	2.01	1.28	2.39	
3-1.多元評量												
1.適當的評量工具	1.96	.40	.62	.77	2.53		.06	.02	2.22	1.10	.65	
2.實施適性多元評量	.74	1.74	.13	.22	.02		.95	2.17	.91	.06	1.91	
3-1.實施多元評量												
3.兼顧形成性與總結性學習評量	1.65	.20	.08	.32	.02		.42	1.79	.60	.94	1.72	
4.撰寫完整客觀的評量記錄	1.92	.29	.14	1.51	3.80		.20	.62	.01	.70	3.27	
3-2.善用評量結果												
1.依據評量分析學生需求與能力	.21	.43	.62	.07	1.23		2.15	.06	.49	.16	.29	
2.依據評量設計教材	.46	.19	.14	.35	2.85		1.24	.90	.74	.53	.78	
3.適時提供家長評量訊息	.81	1.64	.02	.40	1.51		.61	.93	4.88*	1.54	.04	一般>特教
4.依職評培養學生能力	.19	1.06	.49	.49	.94		2.15	.01	.11	.08	1.27	
4-1.編擬IEP												
1.IEP會議能提出學生所需教育、服務及行政支援[a]	.34	.00	1.24	1.46	3.55		4.78*	.35	1.16	.17	2.54	職>中
2.以專業團隊合作擬定	.00	.48	6.30*	.15	2.15	特>一般	2.64	.66	6.42*	.96	4.97*	特>一般行政>教師

表 4 課程設計領域檢核重點重要程度與可行程度比較分析(續)

評鑑指標與檢核重點	重要程度						可行程度					
	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較
3.適時撰寫IEP	.00	.03	5.70*	.47	5.52*	特>一般 行政>教師	2.80	.19	1.73	.27	3.71	
4-2.執行IEP												
1.依IEP執行工作	.21	.12	5.33*	.21	8.27*	特>一般 行政>教師	5.92*	.21	5.39*	.25	3.02	職>中 特>一般
2.檢討與修正IEP	.10	.00	4.15*	.53	2.28	特>一般	4.17*	.73	2.78	.22	1.70	職>中
3.協助普通班老師編擬與執行IEP	2.92	2.20	2.80	.16	2.79		3.01	1.09	1.33	.74	.84	
7-1.訂定ITP												
1.訂定轉銜服務計劃	.09	1.65	.04	3.52*	1.40	3≠4-9年	1.15	1.07	1.93	1.51	2.31	
2.邀集相關人員，召開轉銜會議	.37	3.05	.27	2.86	.38		1.11	1.60	.39	.78	2.18	
7-2.執行ITP												
1.提供下一階段所需能力之課程	.16	.01	.58	.85	1.49		4.31*	.00	.03	1.32	3.25	職>中
2.轉移學生下一階段所需之資料	.73	.36	.00	.66	.87		.64	.97	1.50	1.42	2.98	
3.填寫轉銜通報系統	.01	.99	.37	.26	4.65*	行政>教師	.12	1.05	2.77	1.01	5.65*	行政>教師
4.統整與資料提供	.01	.65	.51	.19	1.73		.90	.02	.00	0.95	2.04	
5.執行轉銜追蹤服務	.00	.87	.46	.11	2.09		.82	.10	.32	0.14	2.71	
6.媒合機構服務	.05	3.48	.17	.48	.44		2.10	.65	.14	0.60	.38	
7.適時應用職輔評量資料	.34	1.33	.03	.65	.29		.00	.12	.70	0.43	.01	
5-1.運用合宜教學法												
1.掌握學習原則進行教學	.10	.52	3.19	1.02	1.44		1.77	.16	1.26	.15	.21	

表 4 課程設計領域檢核重點重要程度與可行程度比較分析(續)

評鑑指標與檢核重點	重要程度						可行程度					
	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較
2.善用多元化的教學法	.02	.37	.34	.12	.57		2.48	.26	1.47	.22	.44	
3.選擇教學策略	1.22	.01	.31	.04	4.65*	行政＞教師	2.37	.26	1.19	.02	2.03	
4.實施適當的補救教學	1.04	.60	.37	.29	2.38		2.37	1.10	2.68	.03	1.96	
5-2.有效運用教學資源												
1.適當運用輔具於教學	1.75	.88	2.30	.64	5.57*	行政＞教師	3.16	.03	2.35	.42	2.16	
2.善用圖書館及各項教學設施	2.58	.06	.26	.10	1.21		4.49*	.06	.63	.34	.04	職＞中
3.善用網路及媒體教學資源	2.19	.54	.51	.17	1.15		1.02	.00	1.14	.16	.08	
4.善用家長與社區資源	.17	2.73	.03	.18	1.94		5.70*	.21	.08	.92	2.45	職＞中
5.應用或製作教材教具	1.38	2.69	2.17	.52	2.99		5.14*	.78	4.24*	.54	1.52	職＞中 特＞一般
5-3.進行教學省思												
1.有效管理教學檔案	.96	.15	.57	.46	2.00		4.07*	.24	.07	.44	5.80*	職＞中行政＞教師
2.評估教學計畫成效	2.25	.73	.00	.30	.98		2.47	2.00	.83	.04	1.51	
3.依省思改進教學	.35	.06	.59	.85	1.03		2.85	2.80	.91	.42	.00	
4.學生反應教師教學成果	.49	1.06	.06	.15	4.18*	行政＞教師	2.65	2.68	.41	.25	.36	
6-1.營造適當情境												
1. 營造安全溫馨的學習情境	5.44*	.75	.35	.92	3.81	中＞職		.58	.56	.18	2.01	3.27
2.配合主題進行情境佈置	.61	1.74	2.59	.55	2.43		3.64	.53	8.02*	.44	2.48	特＞一般
3.提供無障礙設施	6.67*	.15	8.38	.64	1.13	中＞職 特＞一般	.25	.13	7.87*	.95	4.01*	行政＞教師 特＞一般

表4 課程設計領域檢核重點重要程度與可行程度比較分析(續)

評鑑指標與檢核重點	重要程度						可行程度					
	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較
6-2.建立班級常規												
1.建立與執行班規	.46	.94	.99	.41	2.36		.22	3.32	6.11*	.93	.11	特>一般
2.處理學生行為問題	1.62	.01	.34	1.33	3.15		.56	7.18*	8.57*	.48	1.15	私＞公 一般＞特
6-3.營造良好互動氣氛												
1.接納與關懷學生	2.91	.02	1.82	.33	4.91*	行政＞教師	.05	1.70	5.74*	.52	.07	一般＞特
2.建立多管道的師生溝通	1.07	.03	1.21	.35	4.16*	行政＞教師	.34	.14	4.12*	.17	.31	一般＞特
3.維持良好師生互動關係	3.45	.05	1.07	.01	8.31**	行政＞教師	1.42	2.73	4.29*	.50	.37	一般＞特
6-4.落實個案輔導工作												
1.善用輔導技能	.77	1.01	.00	.50	6.67**	行政＞教師	1.83	1.77	1.71	.08	2.78	
2.運用輔導資源	.96	1.92	.00	.11	6.87**	行政＞教師	3.42	.37	.02	.39	3.35	
3.詳記記錄個案輔導資料	.09	1.25	.01	.23	5.46*	行政＞教師	.39	1.48	.20	.10	5.51*	行政＞教師
4.建置個案輔導檔案資料	1.08	1.87	.00	0.03	11.28***	行政＞教師	1.00	.81	.00	.08	3.93*	行政＞教師
12-1.教學研究與創新												
1.課程相關議題探討	2.89	1.39	.33	.61	3.55		.05	.34	0.40	.33	1.59	
2.開發教材教具及輔具	.05	.51	2.82	1.14	2.03		2.86	.07	2.99	.36	.85	
3.建立專業成長檔案	1.83	4.17*	.68	.41	1.31	私＞公	.32	.14	.10	.54	.02	
12-2.進修												
1.參與進修活動	.00	4.94*	.00	.37	.01	私＞公	.77	1.16	1.86	1.54	3.48	
2.主動蒐集相關資訊	1.03	5.41*	.41	.95	.32	私＞公	.96	1.00	1.25	.22	.87	

表 4 課程設計領域檢核重點重要程度與可行程度比較分析(續)

評鑑指標與檢核重點	重要程度						可行程度					
	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較
3.培養所需專長能力	1.83	.59	.15	1.91	1.19		4.09	.07	.02	2.41	.02	
8-1.與其他教師溝通合作												
1.與普通班教師協調與合作	3.67	.54	5.16	2.39	.16	一般＞特	.16	1.41	5.16*	1.24	1.29	一般>特
2.與其他特教師協調與合作	.29	.00	.00	2.59	1.54		.37	.89	.00	1.52	3.16	
3.協助普通班教師特教事務	1.41	.63	2.50	2.24	3.55		.10	1.91	2.50	0.44	4.70*	行政＞教師
8-2.與其他教師分享經驗												
1.與不同教師合作發揮教學功能	1.00	.13	3.54	.94	.42		.01	.17	3.54	0.60	1.29	
8-2.與其他教師分享經驗												
1.與不同教師合作發揮教學功能	1.00	.13	3.54	.94	.42		.01	.17	3.54	0.60	1.29	
2.利用管道與同事分享經驗	2.74	6.14*	.04	.31	.41	私＞公	.10	2.08	.04	.1.17	1.22	
3.利用管道與同事分享資源	3.90*	3.77	.00	.39	.71	中＞職	.01	3.88*	.00	0.48	.22	私>公
4.進行同儕視導	.42	4.08*	.16	.54	2.69	私＞公	.51	3.82	.16	.0.63	2.46	
9-1.建立資源網絡												
1.熟悉的相關資源	4.90*	.47	.07	3.26*	.25	中＞職 3≠4-9	.15	.19	.07	3.35*	2.01	3≠4-9
2.建立專業合作網絡	1.38	1.07	.22	.87	.04		.01	.42	.22	.1.57	2.68	
3.與專業人員良好互動	3.85*	.05	2.06	.79	1.53	中＞職	.01	.00	2.06	.1.66	4.46*	行政＞教師
9-2.發揮專業資源功能												
1.結合專業人員規劃課程	.94	.33	6.17*	2.14	1.59	特＞一般	2.04	.34	6.17*	2.57	3.59	特＞一般
2.協助專業人員追蹤輔導	.11	1.00	4.59*	.94	.56	特＞一般	1.98	.11	4.59*	.1.06	2.37	特＞一般
10-1.與家長良好互動												

表 4 課程設計領域檢核重點重要程度與可行程度比較分析(續)

評鑑指標與檢核重點	重要程度						可行程度					
	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較	高中職	公私立	學校型	年資	職務	事後比較
1.瞭解家長並善用人力	.60	.52	1.64	.61	.05		.02	2.52	1.64	.0.23	.58	
2.暢通溝通管道	.03	.50	.05	3.10*	.43	3≠4-9	.21	3.37	.05	0.57	2.24	
3.邀請家長參與活動	.48	4.28*	1.22	.70	2.40	私＞公	.09	2.99	1.22	0.65	2.18	
10-2.提供家長療育資源												
1.提供家長相關訊息	2.00	4.14*	.00	3.23*	2.86	私＞公 10≠4-9	1.24	2.27	.00	2.20	2.24	
2.協助家長申請補助	2.00	2.79	.00	.13	0.01		.06	3.03	.00	.0.68	0.35	
11-1.配合各處室相關工作												
1.配合學校各項活動	.05	3.83	2.54	1.12	3.32		.42	2.43	2.54	0.09	2.79	
2.宣導特教知能	.04	5.89*	6.30*	.74	4.29*	私＞公 一般＞特行政＞師	.12	3.28	6.30*	.0.81	2.53	一般＞特
11-2.與各處室溝通協調												
1.與各處室建立良好關係	1.45	5.52*	2.60	2.97	2.44	私＞公	.00	2.89	2.60	2.97	1.37	
2.依學生需求與各處室協調教學支援	1.35	.77	.01	4.65	2.78	3≠4-9	.22	1.04	.01	4.65	2.73	

三、各種背景變項特殊教育教師評鑑指標及檢核重點之選取

本研究嘗試以各種分數作為選取檢核重點之切截點。依研究結果一發現每項檢核重點重要性平均數遠高於可行性平均數，約差距在0.4至0.6之間(見表二)，因此擬以0.5做為兩者選取之差距。本研究並以4.25及3.75、4.20及3.70、4.15及3.65等組數據進行選取之考量，結果發現若以第一組配對分數為選取之切截點，會使檢核重點剩餘約四十項，若再考慮不同背景則有些教師將剩三十幾項，將使參考資料縮減不符所需。第二組預計約保留五十項，與台北市高中職曾經執行的評鑑數目相近(台北市教育局，2004b)。而若以第三組配對分數將保留近七十項檢核重點，可能會保留到多數較不可行的項目，且項目太多將對現實實施時造成太大的負擔，因此在此先以第二組為切截分數，成為本研究所謂較重要或較可行的定義，進行討論。

以第二組之切截分數，則首先刪除較不重

要及較不可行的檢核重點，且該現象不因不同背景而有差異存在，以此共刪除9項；其次刪除較不重要或較不可行的檢核重點，且該現象並不因不同背景而有差異存在，以此共刪除21項(不重要刪6項，不可行刪15項)；而後考量不同背景之差異，則發現部分背景雖然具有差異存在，但若考量切截點(即重要性平均數在4.20以下，可行性平均數在3.70以下)(見表3及表4)，則高中教師及一般學校教師應分別再刪除五項，非行政人員教師應再刪除3項，高中職及4-9年教師應再各刪除2項，特教學校、公立及私立學校應再各刪除一項。以此進一步檢查檢核重點所對應的評鑑指標，則12-1參與教學研究與創新及9-2發揮專業資源的功效無對應之檢核重點，檢視其重要性平均數為偏低之指標，因此建議予以刪除。但5-3進行教學省思雖然重要，但無對應之檢核重點，仍建議刪除，但是可能為本研究所發展之檢核重點不佳而致此一現象，建議未來仍可嘗試找更具體適當的相對應檢核重點，以使評鑑能保留重要的指標。本研究結果建議保留24個評鑑指標，52至57個檢核重點。選取依據及結果如表5。

江麗莉及何福田(2006)以幼稚園至高中職特教教師為研究對象，依不同的標準做為選擇評鑑規準之依據，以受試者認為最重要及最可行的比例為選擇特殊教育教師評鑑規準的選取標準，結果選取共21個評鑑指標及45個檢核重點，所選擇的項目與本研究結果相近。

表 5 教師評鑑指標與檢核重點選取依據一覽

領域	指標[a]	決議	刪除標準	各指標之檢核重點	決議	刪除標準
課程設計	1-1.瞭解特殊教育相關法令規章(13)			1.熟悉特教相關法規		
				2.瞭解特教教師的職責		
	1-2.掌握特殊學生的身心特質(1)			1.瞭解學生生理與心理特質		
				2.瞭解學生學習特質		
				3.瞭解學生特殊需求		
	2-1.掌握特教課程的理念與架構(3)			1.適當呈現課程設計架構與內容		
				2.課程設計符合學生經驗		
				3.課程設計符合功能性原則	△	高中不可行，私立不可行
				4.課程設計符合社區化原則	×	全不可行
	2-2.設計特教課程的能力(6)			1.結合IEP設計課程		
				2.研擬適切的教學計畫		
				3.依學生需求與家長期望彈性調整課程	×	全不可行，一般學校不重要
	3-1.實施多元化的學習評量(9)			1.選用適當的評量工具		
				2.實施適性多元教學評量		
				3.兼顧形成性與總結性的學習評量		

表 5 教師評鑑指標與檢核重點選取依據一覽(續)

領域	指標	決議	刪除標準	各指標之檢核重點	決議	刪除標準
				4.撰寫完整客觀的評量記錄		
	3-2.善用學習評量結果(12)			1.依據評量資料，分析學生需求與能力現況		
				2.依據評量結果設計適性教材		
				3.適時提供家長評量的訊息	×	全不重要
				4.配合職評結果培養學生的能力	×	全不可行
個別化計畫	4-1.編擬個別化教育計畫(20)			1.IEP會議能提出個別學生所需要的教育、服務及行政支援等	△	高中不可行
				2.以專業團隊合作的方式擬定IEP	△	一般學校不重要;教師不可行
				3.適時撰寫IEP，內容符合規定	△	一般學校不重要
	4-2.執行個別化教育計畫(14)			1.依所擬定IEP執行工作	△	高中不可行;一般學校不重要不可行
				2.適時檢討與修正IEP	△	一般學校不重要;高中不可行
				3.協助普通班老師編擬與執行IEP	×	全不重要不可行
	7-1.訂定轉銜服務計畫(ITP)(18)			1.應用轉銜資料適時訂定適當轉銜服務計畫	△	4-9年教師不重要
				2.依規定邀集相關人員，召開轉銜會議	×	全不可行
	7-2.執行轉銜服務計畫(ITP)(17)			1.提供進入下一階段所需能力之課程	×	全不重要不可行
				2.確實轉移學生進入下一階段所需之相關資料		
				3.確實填寫轉銜通報系統資料		
個別化計畫	7-2.執行轉銜服務計畫(ITP)(17)			4.統整與提供轉銜資源		
				5.確實執行轉銜追蹤輔導	×	全不可行
				6.媒合機構服務	×	全不可行
				7.適時應用職業輔導評量資料	×	全不重要不可行
教學經營	5-1.運用合宜的教學方法(3)			1.掌握學習原則進行教學		
				2.善用多元化的教學法		
				3.依學生特質和教學內容選擇適當教學策略		
				4.實施適當的補救教學	×	全不可行
	5-2.有效運用特教教學資源(6)			1.適當運用輔具於教學中		
				2.善用學校圖書館及各項硬體教學設施	×	全不重要
				3.善用各種網路及媒體教學資源		

表 5 教師評鑑指標與檢核重點選取依據一覽(續)

領域	指標	決議	刪除標準	各指標之檢核重點	決議	刪除標準
				4.善用家長與社區資源	×	全不重要;高中不可行
				5.應用或製作教材教具	△	高中不可行;一般學校不可行
	5-3.進行教學省思(10)	×	無對應之檢核重點	1.有效管理教學檔案	×	全不重要;高中及教師不可行
				2.評估個人教學計畫的實施成效	×	全不重要不可行
				3.依省思結果改進教學	×	全不可行
				4.足以反應教師教學成果	×	全不重要不可行
	6-1.營造適當的學習情境(5)			1.營造安全溫馨的學習情境		
				2.配合主題進行情境佈置	×	全不重要;一般學校不可行
				3.提供無障礙設施	△	教師不可行
	6-2.建立有助於特殊學生學習的班級常規(3)			1.建立與執行班規		
				2.有效處理學生行為問題		
	6-3.營造良好的互動氣氛(2)			1.接納與關懷學生		
				2.建立多管道的師生溝通		
				3.維持良好師生互動關係		
	6-4.落實特殊學生個案輔導工作(8)			1.善用個案輔導技能		
				2.運用輔導資源		
				3.詳實記錄個案輔導資料		
				4.建置個案輔導檔案資料		
教學經營	12-1.參與教學研究與創新(26)	×	無對應之檢核重點，且不重要	1.參與特殊教育課程相關議題的探討	×	全不重要不可行
				2.配合課程開發教材教具及輔具	×	全不重要不可行
				3.建立教師專業成長檔案	×	公立不重要；全不可行
	12-2.參與教師進修(15)			1.參與相關進修活動		
				2.主動蒐集教育相關資訊		
				3.培養教學所需要的專長能力		

表 5 教師評鑑指標與檢核重點選取依據一覽(續)

領域	指標	決議	刪除標準	各指標之檢核重點	決議	刪除標準
專業合作	8-1.樂於與其他教師溝通合作(7)			1.與普通班教師具有良好的協調與合作	×	特教學校不重要;全不可行
				2.與其他特教教師具有良好的協調與合作		
				3.協助普通班教師處理特教相關事務	×	全不重要;教師不可行
	8-2.與其他教師分享專業經驗(12)			1.與不同專長教師合作發揮群組教學功能	×	全不可行
				2.主動利用各種管道與同事分享教學經驗	×	公立不重要;全不可行
				3.主動利用各種管道與同事分享教學資源	△	高職不重要;公立不可行
				4.進行同儕(同事間)視導	×	全不重要不可行
	9-1.建立專業資源網絡(25)			1.熟悉可運用的相關資源	△	高職不重要；4-9年不可行
				2.建立專業合作網絡	×	全不重要不可行
				3.與專業人員維護良好互動	×	全不可行
	9-2.發揮專業資源的功能(18)	×	無對應之檢核重點，且不重要	1.結合專業團隊人員的建議進行課程規劃	×	一般學校不重要;全不可行
				2.協助專業團隊人員進行追蹤輔導	×	一般學校不重要;全不可行
	10-1.與特殊學生家長維持良好的互動(4)			1.瞭解班級家長背景、職業，並善用人力		
				2.暢通親師溝通管道		
				3邀請家長參與相關活動		
	10-2.提供特殊學生家長相關療育資源(14)			1.提供家長教養、法規、福利等相關訊息		
				2.協助家長申請各類補助		
	11-1.配合各處室執行相關工作(22)			1.配合參與學校各項活動		
				2.宣導特教知能	△	特教學校及教師不重要
	11-2.與學校各處室溝通協調(19)			1.與各處室建立良好關係		
				2.依學生需求與各處室協調相關教學支援		

[a]x表刪除該檢核重點或評鑑指標，△表依背景不同做刪除

研究建議

一、特殊教育教師評鑑宜考量其特有的評鑑規準內涵：本研究經由質性資料及量性處理過程，發現進行特殊教育教師評鑑時，特殊教育的工作性質應放入其規準中，如個別化教育計畫、專業團隊等，與一般教育教師適當的評鑑規準有大的差異。未來相關單位在發展特殊教育教師評鑑時，宜考量特殊教育教師之特殊性，訂定適當的評鑑規準。

二、教師評鑑規準檢核重點宜兼顧可行性：本研究發現受試者對於教師評鑑規準之檢核重點普遍認為是重要的，但對於可行性則持較保守態度。未來在發展教師評鑑規準檢核重點時，宜同時考量指標檢核重點之可行性，方能使指標之運用務實可行。

三、發展教師參與的評鑑規準：本研究發現各群體教師對教師評鑑規準有不同的執行意見，若能有教師的參與才能掌握適當的訊息。未來各校在執行教師評鑑時應引導教師充分參與規準的訂定，以使教師評鑑工作之執行更為教師所接受也才可行於教師評鑑之執行。

四、教師評鑑宜以課程與教學事務為中心：本研究發現無論在教師評鑑規準重要性、評鑑規準檢核重點重要性、或評鑑規準檢核重點可行性上均以課程設計與教學為最重要或最可行。可知教師評鑑工作仍應以課程設計與教學為中心，再兼顧其他相關工作，成為教師評鑑規準。

五、以多元指標訂定教師評鑑規準：本研究基於教師之意見表達後以量化原則選取評鑑規準，如此將可能出現若干與法令規定或特殊教育核心理念衝突的情形，而使教師評鑑工作可能未能以理論引導教師專業成長。未來實務上在執行教師評鑑工作時仍建議以多元指標來選取評鑑指標與檢核重點，除了教師之意見外，例如法令規章、學術理論或學者意見等等，以使教師評鑑工作更符合專業成長之企圖。

六、發展檢核重點之評分標準：本研究結果建議選取24項評鑑指標及52至57項檢核重點，建議未來研究繼續發展更具體的評分標準，及依以發展評鑑手冊，以使教師評鑑的實施資料更具組織性。

七、發展各類科教師評鑑規準：本研究探討特殊教育教師之評鑑規準，發現有諸多與其他教師不同之內涵。建議未來有更多研究探討不同類科的評鑑規準，如體育類科、理化類科等等。具有經系統性整理的多元評鑑系統，方能使教師評鑑工作更實用可行。

參考文獻

(略，若有需要請洽原作者)

On Teacher Evaluation Criteria for Senior High Schools Special Educators

Li Ju Chen
Chang Gung University

Chin Hsi Chen
National Academy Educational Research Preparatory Office

Mei-Ching Chung Lily Chiang
National Hsinchu University

Hui-Ju Chen
Chang Gung University

ABSTRACT

The purpose of the study was to establish the criteria for the senior high school special educators. Reviewing literature and discussing with professionals, 25 criteria and 87 descriptors formed the instrument, the Teacher Evaluation Criteria Scale. This study then investigated 467 senior high school special educators selected from 78 schools. It was found that there were some different views on the importance and feasibility about teacher evaluation criteria. The results organized the appropriate criteria sets for different demographic population, which includes 24 criteria and 52-57 descriptors. Findings of the current study provide some useful information for policymakers and researchers.

Keywords: special educators, teacher evaluation, criteria of teacher evaluation

本文為陳麗如所主持與國立教育研究院籌備處合作之專案研究(NAER-93-34-C-1-02-03-2-5) 結果之一部分改寫而成。感謝國立教育研究院籌備處的經費補助、研究小組的合作以及研究樣本的參與。

國立臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 96，9 期，149-174 頁

省思原因在適應體育之應用研究-以台東大學師培機構為例

程鈺雄
國立台東大學

摘 要

本論文透過教學省思札記等因素，以瞭解師院生到國小啟智班進行適應體育教學後的教學省思歷程或教學感受，並進一步探討影響其教學省思或修正教學的介入因素，以作為修正教學設計之參考依據。以國立台東大學師範學院選修適應體育課程的體育學系和特教學程學生為對象，進行一學年維持各四週一對一、二對一或一對二的試教活動，試教後撰寫省思札記。課堂中進行訪談和課後的團體檢討，再以內容分析法分析以及系統觀察法統計試教前後和試教組別不同的省思教學札記後內容之分析，並因應研究的需要，使用皮爾森積差相關分析，描述統計，卡方獨立性考驗分析以及質的分析處理之。研究結果如下：(一)就師院生個人背景變項而言，除系班別變項和學生人數與教學省思效果有關外，其他變項如性別、實際年級和省思訓練有無等在省思效果內容上並無關聯。就背景變項而言得知，除了系班別變項與教學省思要素有關，其他變項如性別、實際年級、學生人數和省思訓練有無等在省思要素上並無關聯。(二)影響省思的重要因素:以試教時的原班導師影響最大，其他如師院生的特教背景與醫療專業知識、罕見疾病的啟智班學生、學校的經費限制、天候的影響、啟智班學生的興趣亦有關聯。(三)修正教學的介入因素，師院生同儕的經驗分享以及教授的指導遊戲化的教學活動的設計較能滿足啟智班學生的需求，並且能提高其學生學習的動機，使師院生具較高的教學成就感。

關鍵詞：省思原因、師院生、適應體育、師資培育

緒 論

國內師資的培育是目前最迫切需要關注的特殊教育問題，因為在學校範圍內有各種教育安置模式和硬體的設備，讓身心障礙學生在最少限制的環境中適性發展，若沒有經過專業訓練的合格師資，學生就無法受到經由特殊教育而獲得全人發展的機會。為落實各級學校身心障礙學生的特殊教育教學，吾人應重視教育部在「改進特殊教育教學實施計畫」(教育部體

育司，1995)中的實施內容第四要項「加強適應體育教學之師資培育及進修」之研究。本論文的著眼點亦即在於此。

目前適應體育師資人數不足的現象與問題，逐漸受到各界人士的關心，目前各級學校中的適應體育教學，多由特殊教育教師或一般體育教師負責。惟特殊教育教師對適應體育課程的認識有限；而一般體育教師對特殊教育的基本知識亦稍嫌不足，因此，要能在各級學校中正常實施有效的適應體育教學，發揮其應有的教育功能，實為困難。此現象嚴重影響身心障礙學生藉助體育學習促進身心發展的效果，以致無法達到適應體育的教學目標，因此及早規劃師資培育事宜是刻不容緩之事(闕月清，1996)。

嘗試解決目前適應體育師資不足的問題，就長程觀點而言，國內各大學院校體育相關系所應該開設「適應體育」等相關課程，以長期培育適應體育師資，此外，適應體育課程亦宜於在普通班中服務身心障礙的學生或是特殊需求的學生施教，以改善有缺陷的正常學生或是各類型身心障礙學生的心理動作問題，以利其個別達成短程學習目標與自我完成的工作態度，並建立正向、活潑以及自動自發的生活步調。

在適應體育教學中，筆者認為「省思」教學，應是最重要的成分之一，但以目前師資培育機構的課程設計中普遍未加以重視，因此教學省思應納入相關課程教學中，以提昇師院生在教學專業上的技能是為上策，教學「省思的能力」能促進職前教師的思考能力，並能在複雜的教學情境中，更能充分表達自己解決問題的策略(Cruickshank, 1985)。因此，本研究期能瞭解師院生在適應體育試教之情形，是為本研究動機之一。國外有關適應體育師資培育省思盛行，但在國內此領域的研究稍嫌不足，是本研究動機之二。再者，個人服務於師資培育機構，並擔任適應體育教學課程。所以期望藉此研究瞭解「省思教學」，尤其是「省思札記」在適應體育師資培育之應用情形，進而探討師院生試教後省思的層次、效果、要素、階段和方法，以做為修改師資培育機構在適應體育課程教學之參考，亦可提昇師院生在教學技能「批判和思考」方面之能力。

本研究的主要動機在於明瞭師院生「省思札記」應用在適應體育試教之情形，進而探討影響適應體育省思教學的原因，以瞭解試教後的省思層次、省思效果、省思要素、省思階段以及省思方法作為改進師資培育在適應體育課程與教學的參考依據，並提升師院生教學素質使其具有問題解決和省思教學之技能。

文獻探討

一、省思教學之意涵與淵源

(一)萌芽期

杜威(Dewey)指出提升省思能力就是專業教學發展的方法。他認為批判省思是維持一個優良教師的原動力，因為它衝擊到學校和教學的品質以及教學技能的轉變(Dewey, 1916)。Dewey(1933)研究報告說明當老師正在省思(Speculate)、推理(Reason)和沉思(Contemplate)時，最經常使用虛心(Open-mindedness)、專心(Wholeheartedness)以及責任心(Responsibility)，然後教師深謀遠慮有計畫的教學，而不是以傳統或一時的念頭來教學。

(二)興起期

省思教學概念的興起為Schon(1987)極力推展任何活動的行動反省，並且提倡另一種新的實踐認識論(Epistemdogy)。他強調任何類型的專業人員，思維與行動是同時進行的，一種看似極其簡單的例行事務，原則上都含蓋「行動中體認」(Knowing-in-Action)。Schon堅持「行動中體認」來自兩種型態的省思。一是行動

中的省思(Reflection-in-Action)與行動後的省思(Reflection-on-Action)。雖然行動中的省思與行動後的省思有著不同的方法、時間與過程，但著眼點都是指行動在實踐的歷鍊中，獲得經歷重整，使得工作做得比以前更佳。因此，在此架構中完成教師專業的省思後，吾人不難看出省思者是屬於主動、積極且善於問題的解決，並能改善自己專業與實務上的不足。

(三)轉變期

Hole和McEntee(1999)說明省思可以反省平日的教學經驗和教學實務上的動力。Clark(1995)研究建議一個好老師導因於持續省思事務、訓練、經驗、閱讀以及前後關係上的貢獻。Osterman(1990)認為省思是一種重要學習的歷程，因為它使得經驗引出讓它更有意義。庫伯Cooper(1999)相信“省思是一種具系統方式之決定”，也就是會加諸內心知識的使用以作為未來之決定。換言之，是藉由批判分析的決定來評鑑三種教學功能中(計畫、執行和評量)等是否作有效地處理。在國內教學研究上亦是引進上述專家學者之論點，掀起省思師資培育理論之風潮(湯雅玲，1996)。洪福財(1997)也強調師範院校所培育之師資生應在教學中加入省思的方法，其可針對教學之適切性與正當性進行批判性之省思。陳聖謨(1999)也指出教學省思乃指教師在教學過程所產生之內在省思的歷程，以修正或維持教師專業素養及觀念。

綜合上述之省思方法，吾人可以從Dewey(1933)一開始使用省思方法的理論來解決問題，進而藉由省思的結果來提供解決問題的方法，並知道如何去做推論，因此吾人認為Dewey是省思方法的鼻祖，亦是研究者教學省思重要參考的依據。而Hole & McEntree(1999)更是用藝術的教學導向，來影響最後教學省思，其對身心障礙人士在適應體育的教學上有莫大的貢獻。

(略)

研究設計與實施步驟

本研究內容陳述不同的研究方法所蒐集的資料，而採用A、B、C三種不同的研究架構。在研究對象上，以國立台東大學體育學系二年級及特殊教育學程學生共143名學生做為量的研究對象，時間共一學年，上下學期共8週，課程內容包括試教前的參訪、教學觀摩以及適應體育課程與教學，並以台東縣某國小啟智班為研究對象。

以「師院生省思層次、效果、要素、階段和方法之類目定義和舉例說明」的類目規則，進行教學省思札記之內容分析的工具。以研究者和各種資料交叉檢核，來進行參與觀察和檢討會訪談的探討。最後，因應研究的需要，使用皮爾森積差相關分析、內容分析法、描述統計、卡方獨立性考驗分析以及質的分析處理之。

一、研究架構

研究者在研究過程中，為了達到研究目的及研究問題，設計如圖1之研究架構圖，所示圖中A的架構主要是採用質的研究，藉由在師院上課的基礎訓練，以及成就本位課程與師院生省思變項(省思層次、效果、方法、要素和階段)之相關資料的獲得。

圖中B架構主要是質和量的方法，透過試教省思札記之內容分析方式，來探討師院生試教後教學省思之變項，再進階研究教學省思札記之內涵。

圖中的C架構，主要還是質的研究延續，針對師院生試教完後檢討會之訪談，以深入瞭解師院生試教前後期的面對的問題，以及整個教學省思歷程的議題分享，並立即給予修正教學之建議。

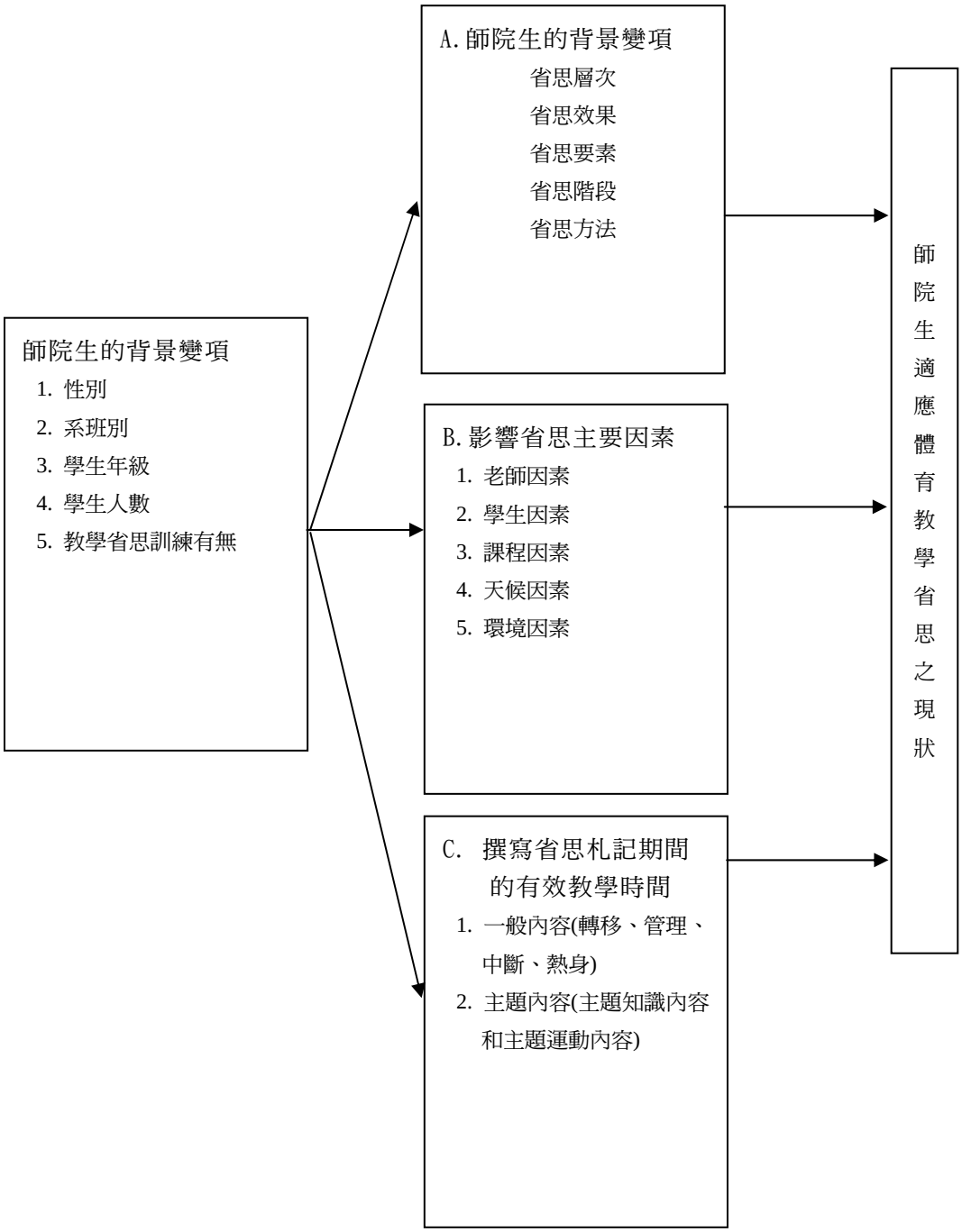

師院生的背景變項
1. 性別
2. 系班別
3. 學生年級
4. 學生人數
5. 教學省思訓練有無
A. 師院生的背景變項
省思層次
省思效果
省思要素
省思階段
省思方法
B. 影響省思主要因素
1. 老師因素
2. 學生因素
3. 課程因素
4. 天候因素
5. 環境因素
C. 撰寫省思札記期間的有效教學時間
1. 一般內容(轉移、管理、中斷、熱身)
2. 主題內容(主題知識內容和主題運動內容)
師院生適應體育教學省思之現狀

圖1　研究架構圖

二、研究對象

本研究以國立台東大學之師院生選修適應體育之體育學系和特教教育學程學生共143名，進行課程與教學的省思研究。試教對象為台東縣某國小啟智班學生(一年級至五年級)。另外本研究為深入瞭解試教時師院生的省思歷程，立意取樣五位師院生做為觀察的對象，並以ALT-PE系統觀察，為減少此研究所產生的變數，教學內容均採球類為主題單元的項目，試教均採一對一教學型態，且試教對象都是啟智班學生，其基本資料如表1：

表1 研究對象基本資料表

試教者	小張(甲1)	小吳(甲2)	小君(乙1)	小華(乙2)	小敏(丙1)
性 別	男	男	女	女	女
試教經驗	無	無	無	無	無
系班別	體育系甲班	體育系乙班	體育系乙班	體育系乙班	特教學程
試教班級	啟智班一年級	啟智班二年級	啟智班三年級	啟智班四年級	啟智班五年級
教學人 數	1對1	1對1	1對1	1對1	1對1
教學內容	籃球(矮籃擲準)	籃球(矮籃擲準)	足球	足球	大龍球

三、研究方法

本研究在質的研究方法，使用內容分析(content analysis)和半結構性訪談(semi-structured interview)的檢討會方式；在量的研究方法，使用內容分析系統觀察法來進行資料之蒐集，其方法如下：

(一)內容分析法：為比較分析教學者在每次試教後其教學日誌中陳敘的自評、反省等看法之相似性和差異性；以及比較分析適應體育學系學生擔任教學者與特教學程學生擔任教學者間，其對課程設計看法的異同。因此，在方法上使用質的比較分析(comparative analysis)。

(二)半結構性訪談法：利用檢討會檢討每次試教的異同及各別困難處，同時訪談其對適應體育課程設計的優缺點、改進之處以及適當與否等看法，以作為修正課程之參考。鑒於無結構性訪談可能失諸高度主觀及費時，且結構性問題無法深入瞭解問題的癥結所在。因此，在方法上使用半結構性訪談法的檢討會方式。

(三)系統觀察法：本研究在有效教學分析方面，採用ALT-PE系統觀察法(Academic Learning Time—Physical Education)，記錄適應體育教學過程中，學生參與動作學習的時間，亦即有效的學習時間。觀察者擔任試教前，以適應體育課教師行為觀察系統作為觀察工具，先行觀察試教者試教一節四十分鐘的教學過程，再統計試教者各種教學行為的次數或頻率，最後分析其優缺並回饋予試教者。

四、研究工具

依據研究方法，所使用的研究工具如下：

(一)省思札記部份

撰寫省思札記是為蒐集教學省思質的資料，轉為量的資料所使用的策略。因此，本研究使用「師院生試教適應體育的省思札記之省思層次效果、要素、階段和方法之類目定義和舉例說明」的類目規則來作為內容分析之工具，以便將教學省思札記中質的文字資料轉為量的資料。

(二)系統觀察、訪談部分

本研究針對試教後省思札記之師院生於教學期間時間運用情形，採用ALT-PE (Academic Learning Time-Physical Edu- cation)系統觀察法，在ALT-PE有效教學時間系統觀察法中，將所有教學行為歸類為兩大類之教學內容，第一類稱之為一般內容，其類目包括：轉移

(Transition)、管理(Management)、中斷(Break)以及熱身(Warm Up)，第二大類教學行為稱為主題內容，其中又可細分為主題知識內容與主題運動內容，主題知識內容之類目包括：技術(Technique)、策略(Strategy)、規則(Rules)、社交行為(Social Behavior)以及背景(Background)；主題運動內容之類目包括：技術練習(SkillPratcice)、練習賽(Scrimmage)、比賽(Game)與體適能(Fitness)。

採用ALT－PE觀察系統作為觀察工具，可細分為兩個層面：一為情境層面(Context Level)為團體的學習情境；另一為學習者投入層面(Learner Involvement Level)，著重的是個別的學習況。本研究僅探討前者，即情境層面。情境層面之內容包含兩類：一般內容(General Content)與主題內容(Subject Matter Content)。主題內容又可細分為主題知識內容(Subject Matter Knowledge Content)與主題運動內(Subject Matter Motor Content)兩類，其類目名稱、代號、簡稱與定義。

五、實施過程

(一)蒐集國內外研究論文、期刊上有關適應體育師資培育課程之文獻，以作為本研究之參考依據。

(二)蒐集國內大學體育學系和特教學系開設適應體育課程名稱、課程內容設計及擔任適應體育課程教師，以作為本研究之參考依據。

(三)本課程設計除參照國內各大學開課教師之授課內容外，亦請教相關專家學者。因此，在課程設計上採用以成就本位的課程(Achievement-Based Curriculum)，簡稱ABC課程。因其執行五步驟為評量、處方、教學、評鑑和計畫修正，且此課程特色強調評估學生的現況與目前能力，評量學生學習前後功能性能力的變化，課程教材中有200多種學生表現目標來做質的評量、處方教學、評鑑、學生報告以及電腦管理系統等。

(四)應體育的理論(前十週)：包括課程內容簡介、適應體育的定義與發展、適應體育的基本理念、各類失能學童的特質、各類失能學童的基本動作能力及體適能、個別化教學方案設計、適應體育的教學策略、系統觀察法介紹等。適應體育的實務(後六週)：參觀適應體育教學實況、基本動作能力及檢測、試教等安排之教學活動。試教後團體檢討會：

1.要求每位師院生刺激回憶省思。

2.針對身心障礙學生棘手的問題來討論。

3.師院教授來做經驗傳承與提供問題解決策略。

4.提供省思札記說明的初步引導。

(五)觀察方面的實施過程

1.瞭解類目的意義

觀察員先相互討論並確定各種行為所屬之類目，研究者與觀察員(甲1、甲2、乙1、乙2與丙1)對照師生行為之類目，切實瞭解類目之意義後，個別做觀察記錄練習，開會討論觀察時之困難與意見，共同建立觀察之規則。

2.信度考驗

信度考驗適用相關原理，以史考特(Scott's)信度係數計算，其步驟如下：

(1)計算五位觀察員各類目之次數。

(2)五位觀察員各類目的次數除以總數，算出百分比。

(3)將五位觀察員各類目之百分比相減，可得兩者百分比之差。

(4)分別將兩觀察員各類目百分比的平均數平方，得到一總數為看法一致的期望比例。

(5)應用下列公式計算：

$$(\text{信度係數})=\frac{(\text{看法一致的比例})-(\text{看法一致的期望比例})}{100-(\text{看法一致的期望比例})}$$

(6)本研究所訂定之信度係 述。

上。

2.實施過程

(1)取得受試者同意並聯絡拍攝事宜

選擇受試對象後聯繫受試對象，說明本研究之進行方式與目的，請受試者以自然狀態下進行教學，並知會校方，約定時間進行錄影。

六、資料處理

本研究經由試教後省思札記內容分析、參與觀察和訪談等研究方法，所得的資料，其處理方式如下：

(一)內容分析方面

1.次數百分比統計：將279篇省思札記，依省思層次、效果、要素、階段和方法等類目統計次數和計算百分比以及皮爾森(Pearson)積差相關分析。

2.以卡方獨立性考驗分析：考驗省思變項的百分比與個人背景變項等變項的關連性。

3.依各省思變項作舉例性的內容描述。

(二)系統觀察方面

ALT-PE系統觀察工具所得資料:觀察時將觀察所得之資料記錄在預先設計好之記錄單上，最後計算各類目行為出現之時間總和與所有行為出現之時間之總和，並計算各類目之百分比。

結果與討論

首先呈現師院生試教適應體育後省思札記的省思變項之次數，爾後陳述師院生背景變項和省思變項的卡方獨立性考驗之結果；最後

壹、師院生試教適應體育後省思札記的省思層次之次數分析

一、總次數方面

分析師院生試教適應體育後省思札記之反省層次之次數，各篇的數據結果如附錄八。省思層次的次類目可分為規避型、技術型、改良型以及批判型共四種層次。各層次的次數和百分比統計如表2：四個層次中，以規避型層次為最多(133篇，佔47.7%)，技術型層次居第二(110篇，佔39.4%)，改良型層次居第三(36篇，佔12.9%)，和批判型(0篇，佔0%)居殿後。

表2 試教後省思層次的次數、百分比和排序

省思層次	規避型	技術型	改良型	批判型
總數	133	110	36	0
百分比	47.7%	39.4%	12.9%	0%
排序	1	2	3	4

二、師院生試教適應體育後性別對省思層次之次數分析

由圖2顯示，男師院生與女師院生在試教省思層次之變化，從規避型、技術型、改良型以及批判型四種層次的數據中有逐漸遞減之現象，而批判型的方式卻乏人問津一個人也沒有。在Manen(1977)證實對性別在省思層次中，對性別的影響是有差別，女性在省思層次中較為仔細且用心，而男性則對省思層次比較推萎，大而化之。

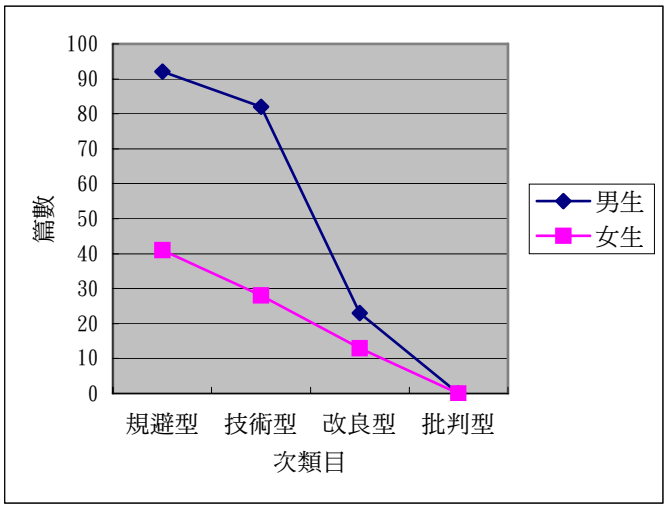


圖2 師院生試教適應體育後系班別對省思層次之次數變化

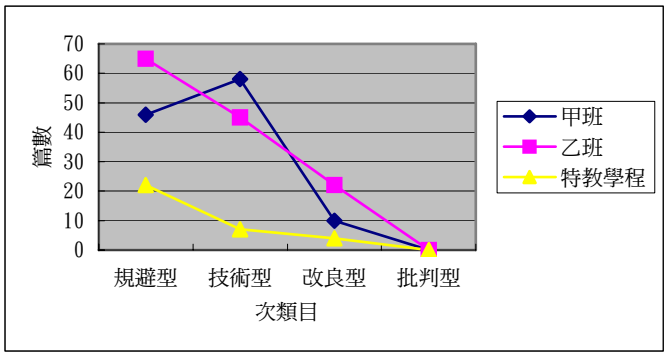


圖3 師院生試教適應體育後系班別對省思層次之次數變化

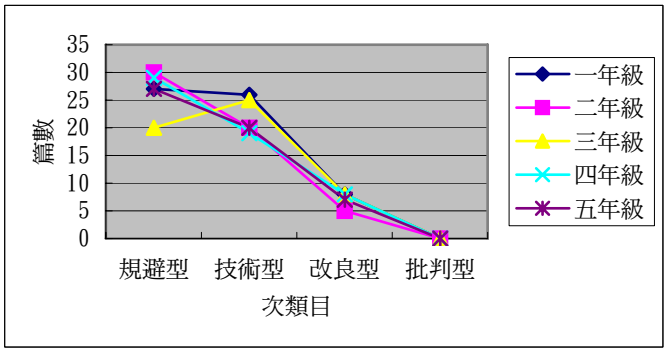


圖4 師院生試教適應體育後實際年級對省思層次之次數變化

三、師院生試教適應體育後其系班別對省思層次之次數分析

圖3顯示，師院生系班別在試教省思層次之變化，從規避型、技術型、改良型以及批判型四種層次的數據中有逐漸遞減之現象，可見一般師院生在實習階段比較傾向逃避問題，可喜的是乙班同學技術型稍微有多篇的省思。Brunenu(1989)和陳玉枝(2003)指出省思層次乃是對任何行動後所產生的描述，對任何類型的背景變項會產生不同的結果，此結果與本圖4-1-2分析出來的數據雷同。因此吾人可從此圖中發現甲乙兩班體育學系學生的省思層次之次類目，均在首要層次中採取規避型的層次，且比特教學程的學生所寫的篇數還多。

四、師院生試教適應體育後實際年級對省思層次之次數分析

圖4顯示，師院生試教不同年級的學生在試教省思層次之變化，從規避型、技術型、改良型以及批判型四種層次的數據中均有逐漸遞減之現象，可見愈高年級並沒有跟其他年級有什麼相異，換句話說，啟智班學生學習成長的過程，並沒有跟著年紀有很大的出入。Manen(1977)和吳和堂(2000)在省思層次的重點著重在學校的教育背景以及學習議題上，這與本圖所交叉顯示各年級的數據具有相雷同的結果，不難看出啟智班的年級變化是會影響學生學習議題的需求。

五、師院生試教適應體育後學生人數對省思層次之次數分析

圖5顯示，師院生所教的人數比率在試教省思層次之變化，從規避型、技術型、改良型以及批判型四種層次的數據中有逐漸遞減之現象學生人數，多寡會影響教學省思，學生省思層次，仍為規避型的方式居多。吳和堂(2000)在省思層次的研究指出，教師在教學過程中，對人數的多寡會有不同的教學結果，亦會影響教學的品質，這與此圖5所呈現之結果有相同之處，吾人亦可發現在一對二教學，師院生的省思層次所用的次類目並不多，也可證實對初次試教啟智班學生，在省思層次之運用屬於較難。

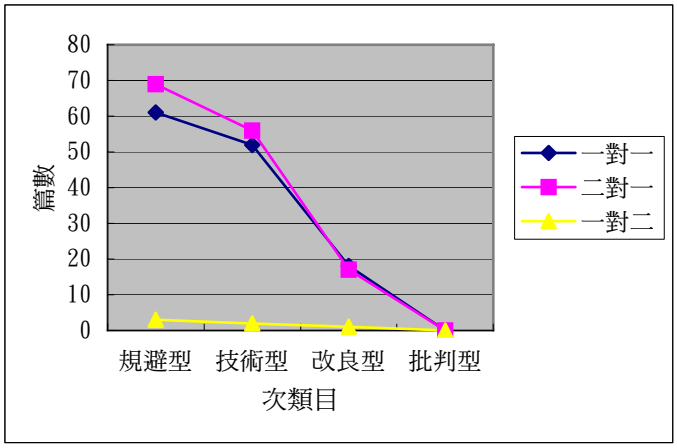


圖5　師院生試教適應體育後人數對省思層次之次數變化

六、師院生試教適應體育後省思訓練有無對省思層次之次數分析

圖6顯示，師院生省思訓練的有無在試教省思層次之變化，從規避型、技術型、改良型以及批判型四種層次的數據中有逐漸遞減之現象，有訓練者在省思層次並沒有大的變化，亦即有訓練者在面對身心障礙學生時是屬於心有餘而力不足的窘態。Goodman(1991)在教學反省的省思層次就明確指出，省思層次應屬於每天應該的例行公事，而且會因此解決教學的困惑，這跟訓練的有無並沒有很大的差別，這與本圖所呈現的結果有點相似處。

貳、師院生試教適應體育後省思札記之省思層次之卡方獨立性考驗之分析

就背景變項而言由表3可得性別變項(X^2=1.737，P<.05)有顯著關係，如系班別(X^2=14.341)，實際年級(X^2=4.556)，學生人數(X^2=.357)，和省思訓練(X^2=.413)等在省思層次上並無關聯。陳依萍(2001)的論文研究指出，省思層次應採多元自動性，這與本表之數據結果所得之性別變項是相同的。

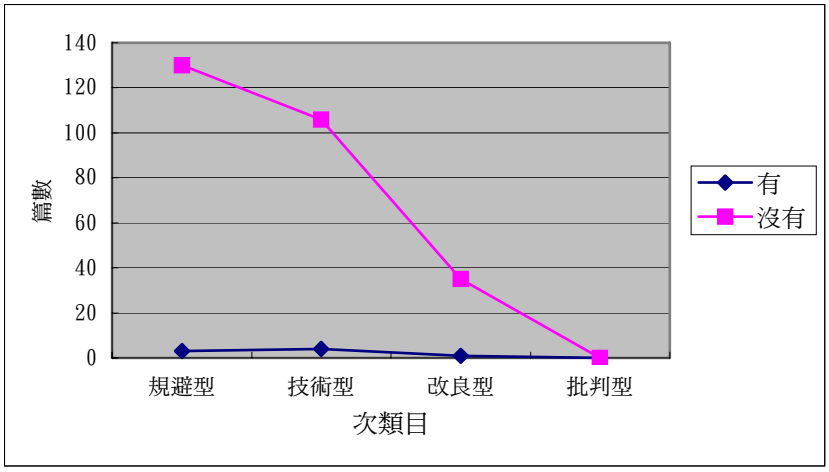


圖6　師院生試教適應體育後省思訓練對省思層次之次數變化

表3 省思層次之卡方獨立性考驗之分析

背景變項		篇數	規避型 (一)	技術型 (二)	改良型 (三)	批判型 (四)	X^2
性別	男生	197 70.6%	92 33.0%	82 29.4%	23 8.2%	0	1.737*
	女生	82 29.4%	41 14.7%	28 10.0%	13 4.7%	0	

表3 省思層次之卡方獨立性考驗之分析(續)

背景變項		篇數	規避型 (一)	技術型 (二)	改良型 (三)	批判型 (四)	X^2
系班別	甲班	114 40.9%	46 16.5%	58 20.8%	10 3.6%	0 0%	14.341
	乙班	132 47.3%	65 23.3%	45 16.1%	22 7.9%	0 0%	
	特教學程	33 11.8%	22 7.9%	7 2.5%	4 1.4%	0 0%	
實際年級	一年級	61 21.9%	27 9.7%	26 9.3%	568 2.9%	0 0%	4.556
	二年級	55 19.7%	30 10.8%	20 7.2%	5 1.8%	0 0%	
	三年級	53 19.0%	20 7.2%	25 9.0%	8 2.9%	0 0%	
	四年級	56 20.1%	29 10.4%	19 6.8%	8 2.9%	0 0%	
	五年級	54 19.4%	27 9.7%	20 7.2%	7 2.5%	0 0%	
人數	一對一	131 47.0%	61 21.9%	52 18.6%	18 6.5%	0 0%	.357
	二對一	142 50.9%	69 24.7%	56 20.1%	17 6.1%	0 0%	
	一對二	6 2.2%	3 1.1%	2 .7%	1 .4%	0 0%	
省思訓練	有	8 2.9%	3 1.1%	4 1.4%	1 .4%	0 0%	.413
	無	271 97.1%	130 16.6%	106 38.0%	35 12.5%	0 0%	

參、師院生試教後省思札記的省思層次之內涵

一、甲班部份

(一)以「專業成長和發展」為最多，由於師院生在大學學習期間，並沒有主要課程介紹，所以初次學習該教學技能，師院生表現比較茫然。

「做完熱身操後千文就把球拿給兩位小朋友玩，但是不知道為什麼阿福就是沒有什麼上課意願，結果千文只好把教學重心都放在明

南的身上，上課到一半老師也幫助我們叫阿福上課，但是阿福就是不願離開他坐的地方，結果今天千文幾乎都沒有照教案裡寫的進度來走，我覺得今天的教案不適合阿福吧，我想我完蛋了因為我下禮拜也是教球類。」(主題：今天的教訓我會謹記在心的。＃Q001-014-023)。

(二)技術型為次多

「小翔的問題就多了，一下子說手痛，一下子說腳痛，跑操場也跑跑停停的，可能他對跑操場沒什麼興趣吧！不跑又不行，我只好牽著他一起跑，情況有改善。」(主題：引起他們的興趣之後就可以跟他們玩在一起。＃Q001-017-031)。

(三)改良型為最少

「他只能認出相同的顏色，不過卻沒辦法說出五種顏色名稱，所以當時我就改變了另一種玩法，就是把各種顏色的積木放在另一頭，然後就叫小明把跟我手上相同顏色的積木拿過來，這個遊戲就進行得很順利。」(主題：差的十萬八千里。＃Q003-002-005)。

二、乙班部份

(一)規避型為最多

「這是我第一次試教，因為在這之前並無任何經驗，所以我這次教案，是針對我原本所帶的學生小珍所設計的，在試教之前，我特別在私底下去詢問了一下小珍的班導師，了解她的喜好，希望能幫我在教案的設計上有所幫助。後來得知，小珍對音樂較敏感也較有興趣，故我設計了一個跟音樂有關的教案。但是小珍因身體不適所以多次缺席，之後老師便將信偉交給我們帶，此時，我心裡想說只是換個學生帶，應該沒有什麼太大的關係吧！但是我教學後，我才發覺我起初的想法大大的錯誤。雖然我不能將我的教學完全跟著學生的腳步及興趣走，但是這個教案對小偉來說，完完全全引發不了他的興趣。」(主題：引發不了他的興趣。＃Q002-054-132)。

(二)技術型為次多

「為何我的教學過程會那麼困難呢？也許跟能力有一定的關係，但是我覺得教學過程中的互動是相當重要的，因為有良好的互動才能確實的了解學生的問題，有良好的互動可以讓教學者更加的了解童的需求，在調整擬定教學案例，這樣才能達到教學的真正目的。」(主題：揮棒打擊練習。＃Q002-058-146)。

(三)改良型最少

「她不喜歡聽我的話，於是我就在地下室和她玩來玩去，有時她聽我的就繼續教學體操，或利用那裡的器材，組成小遊戲和她比賽，後來她也是玩一次就不玩了，可是這次的教學比上次好很多。」(主題：有許多進步的空間。＃Q002-061-158)。

三、特教學程部份

(一)規避型為最多

「這次老師安排我們寶桑國小教特殊班的學生，而今天是我們第一次來，所以先參觀這裡的學生學習的環境和特殊班的老師們如何教導這些學生，但有一點是我從一開始踏進寶桑國小就覺得很奇怪的事，我都沒看見其他正常班級的學生，而當時我有問我身旁的同學，他們就跟我說我們參觀的這棟樓，只有特殊班的學生在這上課而已，而其他正常的學生上課地點離我們參觀的地點有點距離，因此我就很想問老師，為什麼學校要把特殊班的學生和其他正常的同學離得這麼開呢？而學校是怕他們有病還是怕正常的學生欺負他們，或者是有其他的原因呢？」(主題：鼓掌的方式來回饋他們。＃Q001-096-262)。

(二)技術型為次多

「現在我只能說剛開始教案的設計雖然不一定適合，但是只要隨機應變的教他，其實教特殊學生並不是一件很困難的事。」(主題：

隨機應的教學。＃Q003-091-249)。

(三)改良型為最少

「適應體育這門科目，其教學目的不一定要以學生學會某些動作為主，而是可以配合許多學科，並以遊戲來帶動，使學生可藉由遊戲來訓練某些動作的練習並能加深他們的學習印象。」(主題：藉遊戲動作的練習並加深他們的學習印象。＃Q002-100-274)。

小結：從體育學系甲乙兩班及特教學程的師院生之省思層次發現，其篇數的次類目多寡是有其一致性排序，均多採以規避型的方式來做省思札記，而批判型的方式幾乎都未曾出現。

二、省思效果

師院生試教適應體育後省思札記的省思效果之次數分析

(一)總次數方面

在分析師院生試教適應體育後省思札記之省思效果次數，各篇的數據結果如下。省思效果的次類目可分為專業成長和發展、批判性思考、自我評量、引導式學習和自我覺察共五種效果。各效果的發生次數和最後的百分比統計如表4所示：五個效果中，以專業成長和發展效果為最多(165篇，佔59.1%)，自我評量效果居第二(55篇，佔19.7%)，批判性思考居第三(46篇，佔16.5%)，自我覺察居第四(10篇，佔3.6%)，引導式學習最後(3篇，佔1.1%)。

(二)師院生試教適應體育後性別對省思效果之次數分析

由圖7顯示，男師院生與女師院生在試教省思效果之變化，從專業成長和發展、批判性思考、自我評量、引導式學習和自我覺察共五種效果的數據中有逐漸遞減之現象，而自我覺察的方式乏人問津一個人也沒有。Tsangaridou & O'sullivan(1994)的論文指出對增進實習老師不管是男性或女性的省思能力來說，不斷地使用省思會產生正面的省思效果或教學實務之影響，與本研究圖7的結果是相似。

表4　師院生試教適應體育後省思效果的次數、百分比和排序

省思效果	專業成長和發展	批判性思考	自我評量	引導式學習	自我覺察
總數	165	46	55	3	10
百分比	59.1%	16.5%	19.7%	1.1%	3.6%
排序	1	3	2	5	4

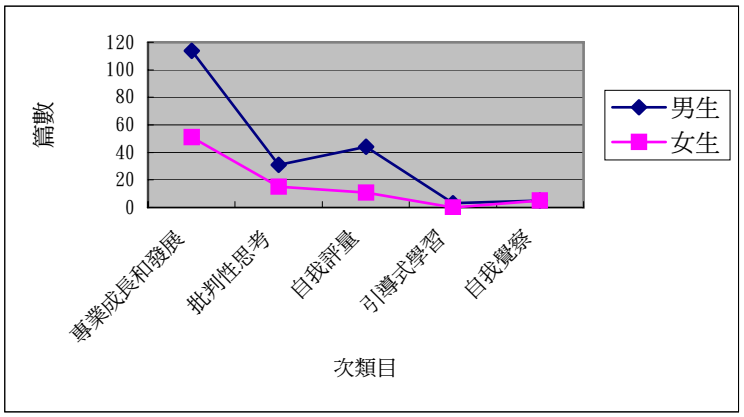


圖7　師院生試教適應體育後性別對省思效果之次數變化

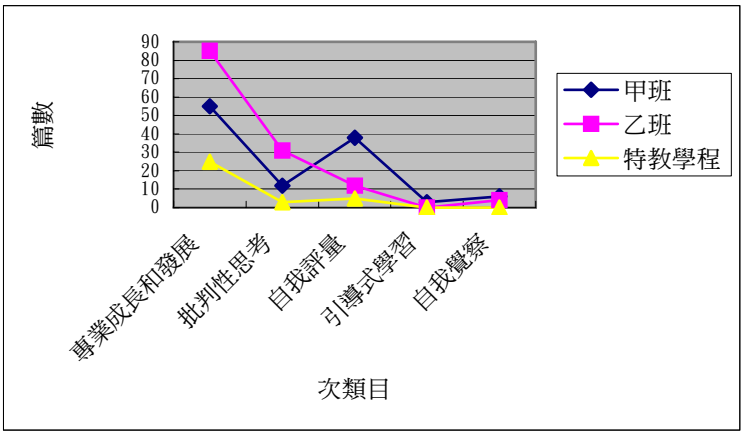


圖8　師院生試教適應體育後系班別對省思效果之次數變化

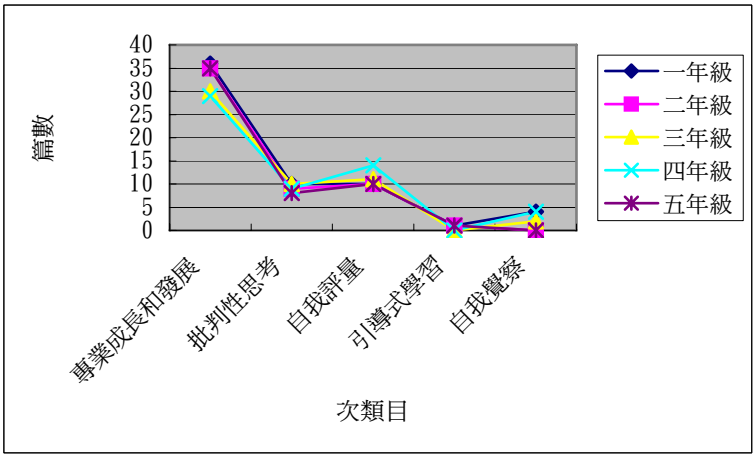


圖9　師院生試教適應體育後系班別對省思效果之次數變化

(三)師院生試教適應體育後系班別對省思效果之次數分析

圖8顯示，師院生系班別在試教省思效果之變化，從專業成長和發展、批判性思考、自我評量、引導式學習和自我覺察共五種效果的數據中有逐漸遞減之現象，可見師院生在實習階段專業成長和發展較重視。此外也發現乙班比甲班同學專業成長和發展稍微有多篇的省思。這與Hogan(1990)的研究結果相符，焦點均是放在實習教師之省思能力，以提高教師教學品質。Sherrill(1993)和小林芳文(2001)在適應體育中的哲學議題中的研究報告，指出教學省思效果乃在提升實習老師釐清模糊的觀念、產生有效地系統化教學、具邏輯思考之批判分析與踏實的實務驗證、嶄新的創造力思考以及省思能力所產生的效果，讓適應體育成為一種專業化的學術領域，這與本圖所強調之次類目中所得之結果有很多相同點。

(四)師院生試教適應體育後實際年級對省思效果之次數分析

圖9顯示，師院生所教授實際年級在試教省思效果之變化，從專業成長和發展、批判性思考、自我評量、引導式學習和自我覺察共五種效果的數據中均有逐漸遞減之現象，可見年級高低與省思效果並無差異。換句話說，啟智班小朋友學習成長的過程，並沒有跟著年紀有很大的不同，且各類省思的篇數更是趨於一致性。Osterman(1990)在研究報告指出，省思的效果可用許多的理念想法來做分門別類，許多教師不但可以挑戰目前的瓶頸，也可以將自己的專業應用在教學職務之情境裡。而以圖9之結果顯示，確實師院生在此變項與事務中，較用心在教學經營上。

(五)師院生試教適應體育後人數對省思效果之次數分析

圖10顯示，師院生所試教的學生人數比率在試教省思效果之變化，從專業成長和發展、批判性思考、自我評量、引導式學習和自我覺察等五種效果的數據中有逐漸遞減之現象，「一對一」或是「二對一」的學生人數多寡並無很大影響教學省思，但若是師院生「一對二」試教時卻發現省思篇數寥寥可數。Goodlad(1990)亦指出教師在每日例行事務之省思時，對教學人數會有更清楚地瞭解，並使自己的專業知識與行為提升。這與本圖的研究結果有不少的相同處，特別是在教師的專業成長和發展的領域上，真的在省思方面很用心在磨練。

(六)師院生試教適應體育後省思訓練有無對省思效果之次數分析

圖11顯示，師院生省思訓練的有無在試教省思效果之變化，從專業成長和發展、批判性思考、自我評量、引導式學習和自我覺察共五種效果的數據中，無訓練者之現象，有訓練者也是一知半解篇數也寥寥可數，可見師院生在校所做的省思訓練有待加強。這些情況顯示出與Tsangaridou(1993)的研究期刊論文中的結果相同，教師在教學過程中，頗受教育性內容，師生的倫理道德和社會時下的議題影響。Arnhold(1997)的研究指出，省思最大的目的是在建立一套規範，使適應體育能在其依據與保障下，造福所有身心障礙兒童，教師也因此有明確的準備方向。其結果與本圖11的用意相雷同，最終乃是要培育出一群有省思能力且能搭配提升教學技巧之教師。

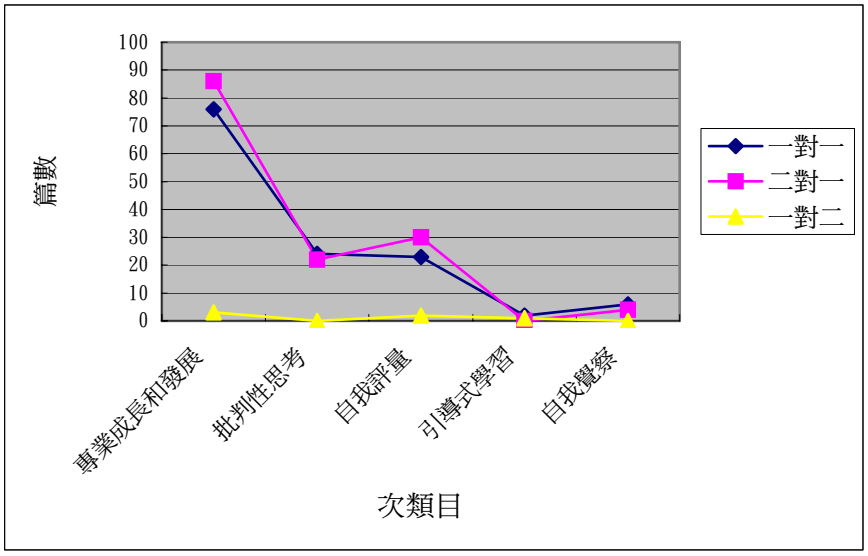


圖10　師院生試教適應體育後人數對省思效果之次數變化

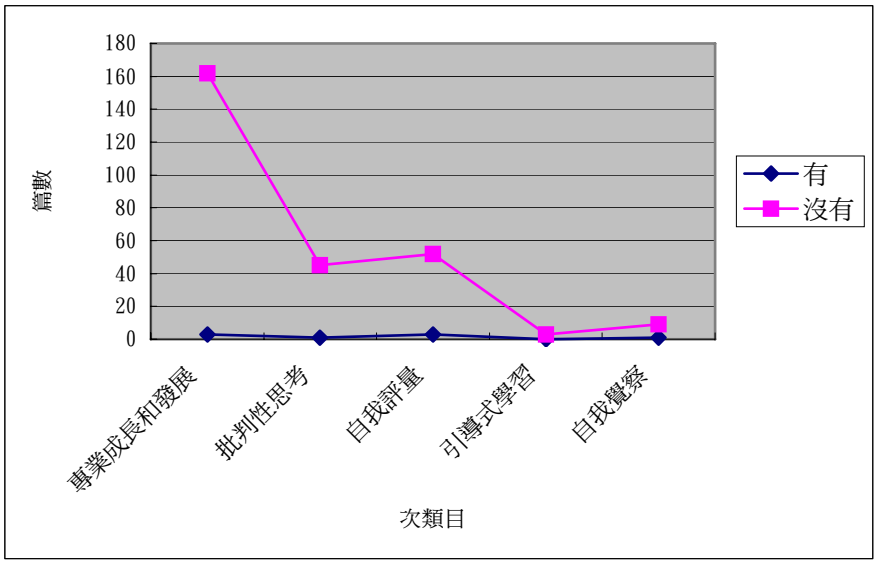


圖11　師院生試教適應體育後省思訓練對省思效果之次數變化

貳、師院生試教適應體育後省思札記之省思效果之卡方獨立性考驗之分析

就背景變項而言，由表5可得除了系班別變項(X^2=37.083*，P<.05)和人數(X^2=18.671*)與教學省思效果有關，為重要因素，且達顯著水準，其他變項如性別(X^2=6.045)、實際年級(X^2=11.934)，和省思訓練有無(X^2=3.969)等在省思效果內容上並無關聯。

表5 省思效果之卡方獨立性考驗之分析

背景變項		篇數	專業成長和發展(一)	批判性思考(二)	自我評量(三)	引導式學習(四)	自我覺察(五)	X^2
性別	男生	197 70.6%	114 40.9%	31 11.1%	44 15.8%	3 1.1%	5 1.8%	6.045
	女生	82 29.4%	51 18.3%	15 5.4%	11 3.9%	0 0%	5 1.8%	
系班別	甲班	114 40.9%	55 19.7%	12 4.3	38 13.6%	3 1.1%	6 2.2%	37.083*
	乙班	132 47.3%	85 30.5%	31 11.1%	12 4.3%	0 0%	4 1.4%	
	特教學程	33 11.8%	25 9.0%	3 1.1%	5 1.8%	0 0%	0 0%	
實際年級	一年級	61 21.9%	36 12.9%	10 3.6%	10 3.6%	1 .4%	4 1.4%	11.934
	二年級	55 19.7%	35 12.5%	9 3.2%	10 3.6%	1 .4%	0 0%	
	三年級	53 19.0%	30 10.8%	10 3.6%	11 3.9%	0 0%	2 .7%	
	四年級	56 20.1%	29 10.4%	9 3.2%	14 5.0%	0 0%	4 1.4%	
	五年級	54 19.4%	35 12.5%	8 2.9%	10 3.6%	1 .4%	0 0%	
人數	一對一	131 47.0%	76 27.2%	24 8.6%	23 8.2%	2 .7%	6 2.2%	18.671*
	二對一	142 50.9%	86 30.8%	22 7.9%	30 10.8%	0 0%	4 1.4%	
	一對二	6 2.2%	3 1.1%	0 0%	2 .7%	1 .4%	0 0%	
省思訓練	有	8 2.9%	3 1.1%	1 .4%	3 1.1%	0 0%	1 .4%	3.969
	無	271 97.1%	162 58.1%	45 16.1%	52 18.6%	3 1.1%	9 3.2%	

參、試教後省思札記中省思效果之內涵

一、甲班部份

以「專業成長和發展」為最多，由於師院生在大學學習期間，並沒有針對所有障礙類別之主要課程介紹，所以初次應用該教學技能，師院生表現比較不知所措。

(一)專業成長和發展為最多

「對於智障學生的教導是需要更多的耐心、關心，時間是考驗師生間溝通的橋樑，有機會希望能多去接觸此類的小朋友，他們內心的話還是需要更多老師幫他們來表述、紓解。」(主題：需要更多的耐心和關心。＃Q001-007-014)。

(二)自我評量為次多

「一節課下來，雖然很累，但我可是一直在享受這個過程去當一位稱職的老師，因為這是我的興趣，對下次的教學，我一定會再努力。」(主題：甜蜜的成果。＃Q002-016-036)。

(三)批判性思考為第三

「我有了一些需要注意的心得，小穎要軟硬兼施，我們設計的活動必須活一點，不要將教學侷限在我們所設計教案裡，隨機應變。」(主題：設計的教案裡隨機應變。＃Q002-032-082)。

(四)自我覺察為第四

「我以籃球為餌，規定他做了多少動作以後，才能去投多少顆球，但是效果仍然不彰，和小白之前教他時候的專心度差很多，讓我感到非常洩氣及傷腦筋。」(主題：手足無措。＃Q001-004-009)。

(五)引導式學習為最少

「這次的試教的確打擊很大，但是我並不放棄他，我相信是教材不合他的興趣或是不夠生動活潑，如果我能規劃適當的教材，他一定也能像正常小朋友一樣學習的。」(主題：能在最小的幫助下獨立自主生活。＃Q001-005-011)。

二、乙班部份

(一)專業成長和發展為最多

「當教案與教學上有出入時教學者應要立即應變，找出學生能達到的門檻及兼備教學的方案，試教兩節課下來覺得教學者必須在學習目標設計得太高太低，這時教學者都應言行反應在教學內容上作出修正，這個修正也盡量不要脫離遊戲化，讓學生玩得開心是很重要的。」(主題：教學者應要立即應變。＃Q002-056-140)。

(二)批判性思考為次多

「其實在這一次的教學裡，教學者和小方還是有了基本的互動，只是在原本設計的課程中沒有很流暢的過程。」(主題：飛盤教學。＃Q002-062-160)。

(三)自我評量為第三

「在活動的過程當中小瑜很容易分心，是靠吃糖果來獎勵她以及吸引她的，否則教學會更沒達到預期的效果，不過最後還是有達到一點點效果。」(主題：傳球練習。＃Q001-087-236)。

(四)自我覺察為最少

「我想無論任何事都應要從各種觀點進行討論才夠完整，而這次也讓我了解特殊兒童的潛能也是相當不預測的，事實往往不是你看的表面那樣的膚淺。」(主題：從各種觀點進行討論。＃Q001-052-127)。

三、特教學程部份

(一)專業成長發展為最多

「雖然他常分心，但在大聲叫他及迅速的解說下，他了解到競賽的方式，剛開始，他很熱衷整個活動，從騎滑板車到呼拉圈搖擺及最後的足球運球，表現可說是非常不錯。」(主題：有點手忙腳亂不知所措。＃Q001-100-273)。

(二)自我評量為次多

「目前特殊教育已漸漸重視『融合式體育教學』的這種教學方式，如此一來，可讓特教班孩子很自然融入一般孩子的社交生活中，也可讓普通班孩子更能接受特殊兒童。」(主題：融合式體育教學。＃Q004-093-256)。

(三)批判性思考最少

「我需要一直鼓勵給予刺激回饋，要求他一次比一次站的秒數增加，如此，他便能站得比較穩定不易落地了。」(主題：跳彈簧床練習平衡感。＃Q002-097-267)。

小結：從師院生試教後省思札記中的省思效果之內涵得知，不同的系班別所寫出來的次類目排序的方式均不太相同，不過均以專業成長和發展的主題對師院生省思的影響較大。所有的省思教學之結果，吾人亦可從內容瞭解到師院生省思的方向，幾乎以專業成長和發展最多，這結果可以顯示師院生的教學與學習過程，是以職業導向為前提，在畢業後能工作場合中活用此課程所學到的理論與實務之經驗。

肆、影響省思其他重要因素

一、師院生在省思札記的撰述中，以試教時的班導師影響最大，其次為師院教授以及IEP的應用。

啟智班班導師在師院生試教時經常在旁，可以提供第一手的訊息給師院生，所以對師院生是影響最多者。師院教授的角色扮演是將理論與實務結合為一，通常扮演督導的角色。至於IEP的應用，師院生必須深度瞭解有關啟智班學生IEP內的認知能力、溝通能力、行動能力、情緒發展、人際關係、感官功能、健康狀況、生活自理能力、國文、數學等學業能力之現況；學生家庭狀況。學生身心障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響；適合學生之評量方式。學生因行為問題影響學習者，其行政支援及處理方式；學年教育目標及學期教育目標；

學生所需要之特殊教育及相關專業服務；學生能參與普通學校(班)之時間及項目；學期教育目標是否達成之評量日期及標準；學前教育大班、國小六年級、國中三年級及高中(職)三年級學生之轉銜服務內容，應依據各教育階段之需要，包括升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目。如此一來，初任教師在剛剛接觸試教啟智班學生，才能馬上上軌道不致倉皇不知所措。

二、師院生在試教適應體育時，特教背景與醫療專業知識必須充分學習。

用於這次試教的師院生，他們屬於體育學系學生與特殊教育學程的學生，基本上並不是科班出身的特教系學生。所以在特教專業背景與實務經驗顯得都比較薄弱些，因此，在師院生在試教啟智班前應該有所限制，譬如，師院生應該修習特教學分或醫療知識學分至少要有個門檻，才能達到某一程度，否則啟智班的學生幾乎都成了白老鼠，未受到專業團隊的照顧來滿足他們特殊需求。換言之，師院在適應體育的課程選擇要求，應再做調整或把關更嚴格，使師院生在試教環境中，能馬上發揮專業的教學技能。

三、罕見疾病的啟智班學生，常讓師院生在試教時產生嚴重挫折感，不知道如何著手課程與教學設計。

我國在86年特殊教育法中，明確規定特殊教育共分12類別，其中又以資賦優異和身心障礙再區分二大類，但由於醫學分類不同，和特殊教育產生一些出入，罕見疾病便無法再細分成這12類別中。例如：妥瑞氏症、小胖威利症、玻璃娃娃、節結性硬化症、魚鱗癬症(俗稱紅孩兒)、透納氏症、遲緩兒(不知其病因所產生)、以及亨丁頓舞蹈症等。在特殊班教師有時候在安置過程也產生很大困擾，與家長溝通也有很大的障礙發生。筆者認為除了教育安置，醫

療和保險也是很重要的關係，只靠特殊教育在特殊班安置或是巡迴教師到府服務，其實功能實在有限，應該對中重度的學生在上課時有醫療團隊人員在場(如學校護士、復健師、職能治療師)協助。再者，保險公司能給身心障礙者保險，很多保險業者根本不保身心障礙者，使得該特殊兒童在醫療方面得不到溫馨的服務與治療。因為師院生在試教過程，很怕特殊學生受到運動傷害或是突發的意外事故無法得到保險理賠，相對地，許多活動設計根本不太敢去教學，以免最後都是教師要承擔一切責任。如果有以上的配套措施後，相信目前師院生在試教就會更容易些，課程與教學的設計也較能發揮出來。

四、可能學校經費的限制，輔助科技或各類別的殘障輔具，無法充分利用教學器材。

雖然目前政府的財政補助有限，甚至資優類的補助還被刪減，不過吾人應該體諒現在學校經費不足的窘境。筆者認為現在網路資訊如此發達的時代，任何的資源應該一起分享，而不是將很多特教輔具或科技輔助產品放置在倉庫中不用(例如：電動輪椅、擴視機、語音指南針、站立架、支撐架、呼吸器等都可以分享租借)。但需組織一個中心網訂出一套可行簡易的租借方法提供社區家長、教師、學生可以利用此網站，服務地區性的身心障礙特殊學生，當然政府不斷地支持與企業團體的贊助將使此理念能推廣的更好，讓所有的弱勢團體或個人都能站出來，與正常人一起成長進步。

五、若受天候影響時，教學地點只能在活動中心、地下室的知動教室、教室外走廊等地方上課。

教學的場地會影響學生的學習，這是有效教學的重要因素。傳統上若體育課遇到天候不佳，試教適應體育之師院生經常改在室內體育相關場所活動，或是改在教室內上課，有時候小朋友會感到掃興，因為小朋友每個禮拜就是期待體育課的到來，沒有上體育課似乎整個生活步調缺乏了某些樂趣。啟智班的小朋友亦是如此，他們期待特殊教師引領他們在戶外多活動或是做中學習更多體育休閒活動和遊戲。如果真得遇到不可抗拒之天候因素影響，適應試教適應體育之師院生應該採取更彈性的教學場地應用，例如可以使用學校禮堂、學生活動中心、知動教室、舞蹈教室或是教室中廊或走廊的地方來上課。再者，為了讓啟智班小朋友上課時沒有太大的活動障礙空間，活動場所務必注意到場所的安全性，例如水溝要加蓋、樓梯旁要加網以免跌落、電梯要裝防夾系統、導盲磚設備、扶手裝置、緊急需求告知鈴等。如果經費許可，特教班旁邊可蓋一個採光中庭，不僅下雨可以避雨，大太陽的時候上課也比較不會讓特殊小朋友中暑或是上課精神不振，因為他們的體質真的比較差，且抵抗力較弱些，但是適應體育的課程與教學的理念，還是要讓這些小朋友走出傳統的限制與包袱。

六、課前準備好的教材與課程設計，常與啟智班學生的興趣或喜好度有很大的出入，所以預先設計的試教教案無法有效的發揮。

師院生本身在教學過程中，仍屬於新手上路，挫折較容易產生、課前所設計好的教材與課程，通常與啟智班學生的喜好度產生十萬八千里的差距情形，與預期想發揮的教學理想可能不太一樣。不像醫生的醫療診斷，可以使用藥物或是打針來控制病人的疾病，師院生只能做初步的教學診斷，然後再根據個別差異來做補救或補強教學。無論如何，師院生在設計教材、教案或是主題單元教學時，要考慮的先備工作很多，例如預先瞭解試教小朋友的障礙類

別、突發狀況的掌控、小組或個人人際關係的經營，以及立即性修正教學內容的能力等都得考慮進去，才能在試教時快速處理不同教學情境，獨當一面。

七、試教前專業知識的獲得與試教後的檢討會，均可幫助師院生提高有效教學，以便使同儕的經驗分享達到最高的成果。

特殊學生的學習態度是做中學習，師院生亦是如此，教然後知困，學然後知不足。目前有很多的專業知識一直被發現且公佈在網路的資料庫中，師院生應該擅用它且除了在課本學習理論的東西外，還要不斷地自修，遇到問題不可有老大心態遲疑去處理，否則無法與其它師資培育機構的學生競爭。在每次試教完後的檢討會要仔細聆聽且勤做筆記，聽聽別人所遇到的棘手問題是什麼？是不是自己有可能在其它教學情境中一樣會發生？發生的問題如何解決？或是教學上發生的問題，無法有效的處理時可以請同學集思廣益，一起在試教後提供寶貴的意見？若是都無法有較佳的解決途徑，是否問過啟智班班導師他/她的教學偏方？是否請教師院教授如何提供經驗談或是教學的實務來分享？這些都是增進師院生的教學技能，也是師院生在大學中課本或理論上無法給予最有效的教學寶典。

結論與建議

根據研究的結果與討論，綜合歸納成以下六項結論內容，並提出明確具體之建議，作為職前特教或體育相關學系、適應體育課程與教學和後續追蹤研究之參考。

一、省思層次

師院生男性與女性同學在試教省思層次之變化，從規避型、技術型、改良型以及批判型四種層次的數據中有逐漸遞減之現象，而批判型的方式卻乏人問津一個人也沒有，顯示師院生本身較沒有批判反省的能力。師院生系班別在試教省思層次之變化，從規避型、技術型、改良型以及批判型四種層次的數據中有逐漸遞減之現象，可見師院生在實習階段比較傾向逃避問題，此現象是值得師資培育單位加以重視之問題。

師院生所試教實際年級在試教省思層次之變化，從規避型、技術型、改良型以及批判型四種層次的數據中有逐漸遞減之現象，可見師院生試教學生的年級高低與其個人的省思層次無差異。

師院生所教的學生人數比率在試教省思層次之變化，從規避型、技術型、改良型以及批判型四種層次的數據中有逐漸遞減之現象，顯示師院生試教學生人數多寡並無影響其省思層次，仍為規避型的方式居多。

師院生省思訓練的有無在試教省思層次之變化，從規避型、技術型、改良型以及批判型四種層次的數據中有逐漸遞減之現象，有訓練者在省思層次並沒有大的變化，亦即有訓練者在面對身心障礙學生時是屬於心有餘而力不足的窘態。

就師院生個人背景變項而言，唯有性別變項與省思層次有關聯，其他變項如系班別、實際年級、人數和省思訓練等在省思層次內容上並無關聯。因此，具體而言，以折線圖統計出的結果顯示，每個變項通常會逐漸變少，可見，師院生的省思層次愈高，篇數愈少。此外，師院生的省思層次不因其系班別、試教學生的人數、年級和個人省思訓練有無而有所差異，但師院生的性別變項與省思層次有關。

二、省思效果

師院生男性與女性同學在試教省思效果之變化，從專業成長和發展、批判性思考、自

我評量、引導式學習和自我覺察共五種效果的數據中有逐漸遞減之現象，而自我覺察的方式為零。

師院生系班別在五種省思效果之變化，有逐漸遞減之現象，可見師院生在試教階段以專業成長和發展較重視，乙班比甲班同學專業成長和發展稍微有多篇的省思。

而師院生所教授實際年級也有逐漸遞減之現象，可見愈高年級並沒有跟其他年級有什麼差異，換句話說，啟智班小朋友學習成長的過程，並沒有跟著年紀有很大的出入。且各類省思的篇數更是趨於一致性。

師院生所教的學生人數比率在五種省思效果之變化，存在著逐漸遞減之現象，一對一或是二對一的學生人數多寡並無很大影響教學省思，但若是師院生一對二試教時卻發生省思篇數寥寥可數。

師院生省思訓練的有無在試教省思效果之變化中，無訓練者有逐漸遞減之現象，有訓練者也是一知半解，可見師院生在校所做的省思訓練有待加強。

就師院生個人背景變項而言，除了系班別變項(P<.05)和學生人數(P＜.05)與教學省思效果有關。其他變項如性別、實際年級和省思訓練有無等在省思效果內容上並無關聯。但體育系和特教學程的師院生，其省思效果具有差異性。此外，其試教人數也影響其省思效果。

三、省思要素

師院男生的省思篇數在實務的經驗、有意義的知識為基礎和人際關係的互動等三種省思要素都略多於女生。

師院生系班別在試教省思要素次數之變化，從實務的經驗、有意義的知識為基礎和人際關係的互動等三種要素的數據中有逐漸減少之趨向可見，不同系班別的師院生在實習階段均比較重視實務的經驗，而且乙班同學在實務的經驗稍微比其他系班別有多篇的省思。

師院生試教學生的年級在試教省思要素之變化，從實務的經驗、有意義的知識為基礎和人際關係的互動等三種要素的數據中均有逐漸遞減之現象，可見師院生試教學生的年級不同，與其省思要素無所差別。

師院生所試教的學生人數比率在試教省思層次之變化，從實務的經驗、有意義的知識為基礎和人際關係的互動等三種省思要素的數據中有逐漸遞減之現象，師院生對啟智班學生採一對一或二對一人數的教學，並無影響教學省思要素，但若是以一對二進行試教，因沒有經過分類或是異質性同組，試教時可能產生挫折感，則省思的篇數將會大大受影響。

師院生省思訓練的有無在試教省思要素之變化，有訓練者從實務的經驗、有意義的知識為基礎和人際關係的互動共三種要素的數據中有逐漸減少之走勢，無訓練者的篇數則持續呈現在個位數的狀況，可見，有無省思訓練與師院生的省思要素無關。

就背景變項而言得知，除了系班別變項(P<.05)與教學省思要素有關，其他變項如性別、實際年級、學生人數，和省思訓練有無等在省思要素內容上並無關聯。其中系班別以乙班在實務經驗的篇數領先甲班和特教學程之師院生，顯示乙班師院生在此方面較重視實務的經驗。

四、省思階段

師院生男性與女性同學在試教省思階段之變化，從分析策略使用是否有效、參與省思有關假設性問題、倫理道德方面的決定與教案情境有關共三種次類目階段的數據中有逐漸遞減之現象，而倫理道德方面的決定與教案情境有關的方式卻愈來愈少人。換言之，啟智班學生並無法表現尊師重道的倫理觀念，師生互動只能靠老師一人努力。

師院生系班別在試教省思階段之變化，從分析策略使用是否有效、參與省思有關假設性問題、倫理道德方面的決定與教案情境有關共三種次類目階段的數據中有逐漸遞減之現象，可見一般師院生在試教階段比較重視分析策略，而且乙班同學在分析策略稍微有多篇的省思。

師院生所教授實際年級在試教省思階段之變化，從分析策略使用是否有效、參與省思有關假設性問題、倫理道德方面的決定與教案情境有關共三種階段的數據中有逐漸遞減之現象，可見，師院生仍舊無法用常態方式來完成階段性教學或是省思。

師院生所試教的人數比率在試教省思層階段之變化，從分析策略使用是否有效、參與省思有關假設性問題、倫理道德方面的決定與教案情境有關共三種階段的數據中有逐漸遞減之現象，師院生採用一對一或二對一的學生人數多寡並無很大影響教學省思，但師院生由於對不同障礙類別的學生所教的專業先備知識不足，導致省思階段不知何處著手，所以數據顯示所寫的篇數並不多，或是不知如何撰寫教學省思札記。

師院生省思訓練的有無在試教省思階段之變化，從分析策略使用是否有效、參與省思有關假設性問題、倫理道德方面的決定與教案情境有關共三種階段的數據中有逐漸遞減之現象，以訓練者在各次類目的篇數並沒有顯著的變化。

就背景變項而言得知，所有變項如性別、系班別、實際年級、人數和省思訓練有無等在省思階段內容上並無關聯。

五、省思方法

師院生試教適應體育後省思札記之省思方法次數，其排序順序依次為發生什麼，達八成以上；發生什麼和為什麼會發生、發生什麼和它是什麼意思；發生什麼實務中有什麼關聯性；發生什麼和藝術的批判方式；發生什麼、為什麼會發生和它是什麼意思；發生什麼、為什麼會發生和實務中有什麼關聯性；發生什麼、為什麼會發生、它是什麼意思和實務中有什麼關聯性；發生什麼、為什麼會發生、它是什麼意思、實務中有什麼關聯性和藝術的批判方式；發生什麼、它是什麼意思和實務中有什麼關聯性等。

六、影響省思其他重要因素

(一)師院生在省思札記的撰述中，以試教時的班導師影響最大，其次為師院教授以及IEP的應用。

(二)師院生在試教適應體育時，特教背景與醫療專業知識必須充分學習。

(三)罕見疾病的啟智班學生，常讓師院生在試教時產生嚴重挫折感，不知道如何著手課程與教學設計。

(四)可能學校經費的限制，輔助科技或各類別的殘障輔具，無法充分利用教學器材。

(五)若受天候影響時，教學地點只能在禮堂、活動中心、地下室的知動教室、教室外走廊等地方上課。

(六)課前準備好的教材與課程設計，常與啟智班學生的興趣或喜好度有很大的出入，所以預先設計的試教教案無法有效的發揮。

(七)試教前專業知識的獲得與試教後的檢討會，均可幫助師院生提高有效教學，以便使同儕的經驗分享達到最高的成果。

二、建議

依據本研究之結果和歸納之結論分別對職前特教或體育系師院生、適應體育課程與教學以及後續追蹤研究提出若干建議，俾使相關單位參考。

(一)職前特教或體育系師院生的建議

1.隨著教改的腳步，師資培育單位的課程內容愈來愈被重視，且要求高競爭也激烈，為了讓所有專業背景的教師能勝任教育改革的課程，每位職前特教或體育系師院生都要實務與理論並用，才能成為威力教師(Power Teacher)或超級老師(Super Teacher)最佳的成長路徑。

2.師院生除了用心學習有關省思課程外，並希望師資培育機構能將此議題納入重要的教育方向。

3.大學相關科系，應能提供適應體育課成為必修之科目，以奠定教師在體育教學之重要專業教學技能。

(二)適應體育課程與教學的建議

1.推展適應體育課程與教學中，從此研究及相關文獻，教學省思的訓練，是可以提昇教學的品質與效能，值得教育界重視推廣。

2.其對象可以延伸至其他大學的教育學程、大五實習教師以及未受過專業訓練的在職老師，建議學校單位應為聘請相關專家，提供訓練的機會。

3.請教育部相關部門，先制定一套全國各級學校適應體育的課程與教學大綱，以供教師參考之依據。

(三)後續追蹤研究的建議

1.在教學省思札記的質化研究過程，可以將整個教學研究過程延長為整年度的研究，經過長期的觀察研究在信度與效度更顯著。

2.對於研究對象，除了針對啟智班亦可採用資源班、特殊學校或是其他特殊班，如此一來，可以增加特教相關教師之教學成長，也值得研究者探究特殊教育在不同類別的教育成效。

3.後成人階段與學齡前知適應體育課程與教學，應採社團機構化，不但在轉銜計畫的設計內容內，亦要立法保障所有身心障礙人士在未就學或畢業離開學校後，社會福利機構需提供此訊息服務。

參考文獻

(略，若有需要請洽原作者)

The Applied Study for Reflective Causes in Teacher Education of Adapted Physical Education as an Example for National Taitung University

Yu-Hsiung Cheng
National Taitung University

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand Teachers College students to process adapted physical education (APE) of curriculum and instruction by using their teaching reflective journals. The rehearsal was adopted teaching grouping for curriculum and instruction in teaching reflective process or curriculum and instruction feeling. Advanced to explore how affected teaching reflection or modify the instruction factors of instruction in order to modify the curriculum design for references. There were 143 Taitung Teachers College students who took APE by majors of PE and Special Education for Teacher Education. They rehearsed in one by one, two by one, or one by two 4 weeks in the school year. After rehearsal, Teachers College students would keep the reflective journals. After classes in group discussion, the researcher would use word-process to keep record. Then by using content analysis to describe before and after rehearsal and different objective group in reflective journals. Also, for the demand of research, the research would use Pearson's related analysis, descriptive statistics, Chi Square and quantitive research to deal with all data for this study. The followings were the results: (1) For Teachers College students, besides of department variables student numbers were significant with teaching reflective effect. Other variables such gender, real grade, and with or without reflective training showed no related results; For Teachers College students' personal background variables, besides of department variables and teaching reflective factors were significant. Other variables such as gender, real grade, student number and with or without reflective training showed no any related results. (2) Affected the related reflections about other factors: the classroom teachers were the most important persons in the rehearsal special education background and medical professional knowledge, low-incidence disabilities for mental retardation (MR) students, school budget limit, weather problems, and MR students' habits and favors, etc. (3) Discussion after rehearsals, Teacher College students shared experiences and professor's guidance would help improve teaching activities and meet MR students' demands. Teaching content could also promote students' learning motivations and enjoy teaching achievement.

Key words: Reflective Cause, Teachers College student, Adapted Physical Education, Teacher Education

國立臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 96，9 期，175-194 頁

智能障礙學生國小非身心障礙手足親子互動關係、手足關係、社會支持與其同儕互動關係之研究

劉明松
國立台東大學

吳雅雯
國立台東大學

摘 要

本研究旨在探討台東縣智能障礙學生國小非身心障礙手足親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係間之差異及關聯性。採問卷調查法，樣本數共87人。將調查所得資料，以描述統計、t考驗、單因子變異數分析、皮爾森積差相關及逐步多元迴歸分析等方式進行分析。研究主要結論如下：

一、在親子互動關係方面，年級、年長/幼於及父母親教育程度等背景變項達顯著差異，其餘變項則沒顯著差異。

二、在手足關係方面，年長/幼於、智障手足之障礙程度及父親教育程度等背景變項達顯著差異，其餘變項則沒顯著差異。

三、在社會支持方面，不同的出生序上有顯著差異，其餘變項則沒顯著差異。

四、在同儕互動關係方面，家庭狀況及父親教育程度等背景變項達顯著差異，其餘變項則沒顯著差異。

五、手足關係與同儕互動關係在正向、負向及整體等各層面有顯著相關。

六、親子互動關係及社會支持與同儕互動關係在正向及整體層面有顯著相關，負向層面則無顯著相關。

七、智障學生國小非身心障礙手足之親子互動關係、手足關係及社會支持對其同儕互動關係具有預測力。

八、不同背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」具有預測力。

最後，依本研究結論提出具體建議，作為教育、輔導以及未來研究之參考。

關鍵字：親子互動關係、手足關係、社會支持、同儕互動關係

緒 論

一、研究動機與目的

家有身心障礙孩子易使整個家庭出現不均衡的狀態，而造成家庭中的成員產生角色混淆和需求不滿。所以，家有身心障礙兒帶來的問題不僅是障礙個人的問題，還包括了家庭中的每一個成員。對於智能障礙兒的照顧，無庸置疑的，父母必須多花好幾倍的心力來幫助他學習，以致忽略了其他子女也是需要被照顧，並且非身心障礙手足們也常被要求幫忙照顧智障兒。然而，有關身心障礙者其家庭方面的研究，卻多以父母或主要照顧者為主要研究對象，探討其面臨的困境、生活適應、福利需求及支持系統，較少針對手足來做探討。事實上，家中有特殊兄弟姊妹的話，其非身心障礙手足容易造成心理困擾，或伴隨許多問題行為(Fisman,Wolf, Ellison, Gillis, Freeman, & Szatmari, 1996; Seltzer,Greenberg, Krauss, Gordon, & Judge, 1997; 吳月娟，2000；詹珮宜，2000；賴孟足，2003)。甚而其所面臨的壓力與困擾可能更甚於身心障礙者本身，且不亞於父母。

根據教育部特殊教育通報網(2005)，高中職(含)以下學校(含特教學校)身心障礙學生各類別學生數，共有78,632人。其中智能障礙學生有26,958人，佔總人數的29%，是人數最多的一個障礙類別。而這類學生的非身心障礙手足所經歷的衝擊與面對家庭、同儕、學習等層面所隱含的問題更是複雜，其複雜程度更可能甚於智能障礙者本身。而國小是基礎教育之階段，如能在兒童開始接受教育的同時，亦能學習如何與同儕相處、互動的技巧，則勝過在其同儕關係惡化時再做補救。因而本研究擬以智能障礙學生的非身心障礙手足作為研究對象。

目前國內的相關文獻對於身心障礙兒童的非身心障礙手足之研究大多圍繞在其心理需求、壓力知覺、生活適應、手足關係、親子關係、自我概念、學校表現等之探討(林安麗，2000；陳佩妏，2002；張素貞，1999；詹珮宜，2000；廖文如，2001；鄭雅薇，2002；賴孟足，2003；鍾易錚，1999)，並無探究這些學童在校的同儕互動關係的現況與需求之相關研究。然而，就兒童社會行為發展來論，協助其產生較多利社會行為，對日後學習、生活及就業上能較順利及成功。再者，教育目的無疑是在使得「自然人」成為「社會人」，社會化目的是教育終極目標。是故，本研究擬以此為探究主題，期能了解身心障礙學生的非身心障礙手足在學校的社會人際關係現況及所面臨到的困難，而提供相關單位及人員在輔導這類個案時之建議。然而單就靜態的家庭結構因素(如出生序、家庭狀況及父母態度與期望等)來看待對非身心障礙手足的影響，會過度簡化人類心理社會互動歷程等的觀點。詹珮宜(2000)的研究就指出，雖然同是障礙兒童的非身心障礙手足，但組內差異性極大，非身心障礙手足有的對待特殊手足十分溫暖；有的卻是充滿憤恨和敵意，這種差異性顯然無法從靜態的人口統計變項去進行預測。

因此，影響非身心障礙手足同儕互動的原因，除了靜態的背景變項外，仍須加入動態的觀點來加以探討。本研究為了對智能障礙非身心障礙手足的同儕互動及其影響因素有更深入的瞭解，除納入靜態變項外，擬針對非身心障礙手足與父母之間的親子互動關係、與障礙手足的關係及其所知覺到的社會支持等三方面的動態變項，以探究國小智能障礙非身心障礙手足之同儕互動關係的現況與困境。

綜合以上所述，本研究的主要目的如下：

(一)探討不同背景變項對智能障礙學生其國小非身心障礙手足在親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係之差異情形。

(二)分析智能障礙學生其國小非身心障礙手足之親子互動關係、手足關係、社會支持與同

儕互動關係之相關性。

(三)分析不同背景變項、親子互動關係、手足關係、社會支持之智能障礙學生其國小非身心障礙手足在同儕互動關係的預測功能。

二、研究問題

根據本研究的動機與目的以及相關理論與文獻探討，擬探討下列六個研究問題：

(一)探討不同背景變項是否會影響智能障礙學生國小非身心障礙手足之親子互動關係？

(二)探討不同背景變項是否會影響智能障礙學生國小非身心障礙手足之手足關係？

(三)探討不同背景變項是否會影響智能障礙學生國小非身心障礙手足所獲社會支持之多寡？

(四)探討不同背景變項是否會影響智能障礙學生國小非身心障礙手足之同儕互動關係？

(五)探討智能障礙學生國小非身心障礙手足之親子互動關係、手足關係、社會支持是否會影響其同儕互動關係之良窳？

(六)探討背景變項、親子互動關係、手足關係及社會支持等變項能否有效預測智能障礙學生國小非身心障礙手足的同儕互動關係之良窳？

文獻探討

有鑑於家有身心障礙兒會對家中成員的自身心理與社會行為有莫大影響，本研究為能關懷及協助弱勢族群，針對相關問題進行探究。本部份就本研究之重要名詞加以釋義，並針對研究之四變項作一說明：

一、親子互動關係之意義及其相關研究探討

(一)親子互動關係之意義

1.親子關係的意義

綜合學者之看法，親子關係指父母與子女之間雙向互動而交互作用所產生的一種人際關係(李玟儀，2003；陳春秀，2001)。亦即，此種人際關係會因為父母的管教態度與子女的行為，達到改變親子之間的態度與行為的關係。而親子間雙向作用研究較能貼切解釋親子互動關係，因此，本研究將親子互動關係視為一種雙向關係模式來著手。

(二)親子互動關係與同儕互動關係的相關研究

家庭生活中兒童與父母互動後所形成的親子互動關係，對於兒童及青少年人格的發展，也是具有深遠而決定性的影響。親子關係對個人的自我概念、生活適應和友伴關係都有顯著的影響。蘇冠榮(2002)指出，一個人的情緒穩定度、性格成熟度，皆與其自幼至成年所經歷到的親子關係有所相關。

許多學者都認為兒童與同儕互動發展能力，是來自於家庭內部的人際關係，這當中又以親子互動關係最具影響力。推究其原因，乃因親子之間情緒的表達方式與情感交流的內涵，會在無形中影響兒童情感傳遞的技巧。善於表露正向情感的兒童，較容易受到同儕的歡迎與接納；反之，一個無法從父母身上獲得適當回應的兒童，會造成其人際關係發展上的障礙(Carson & Parke,1996)。

此外，在有關親子互動的研究發現父母對孩子的訊息能適當反應、適度滿足孩子的需求，則孩子會有較佳的社交能力(曾瑞真，2000)。Connell 和 Prinz(2002)指出，親子互動關係對兒童社交技巧的發展，具有最顯著而獨特的預測效果，且親子互動關係越好，兒童的人際關係與社交技巧也越佳。

綜合上述，可看出親子互動關係對兒童同儕互動發展的重要性，然而在過去的文獻中，多半從父母的教養方式、或依附理論等角度探討之，鮮少用「父母親身體及心理互動」之向度來探究，故本研究乃著眼於此，據此瞭解親

子互動關係與同儕互動關係是否有相關。

二、手足關係之意義及其相關研究

(一)手足關係的意義

手足關係是指手足間顯明與非顯明的交流與互動，其兼具了親子之間上下的縱向關係與同儕朋友之間左右的橫向關係，它具有三項特質，分別為：正、反情緒並存的關係、具相互性與補充性特質、隨發展階段而改變(陳冠中，2000)。因此，手足關係是一種相對平等的人際關係，它會隨著每一個發展階段的不同而改變，此互動經驗也造成了手足之間的同異性。

雖然手足關係的類型看似十分複雜與多樣性，但其不外是循著親、疏程度來做分類。而本研究將針對手足關係的四個類型：溫暖/親近、相對地位、衝突、競爭探討其在各類型的同儕互動關係之差異情形。

(二)手足關係與同儕互動關係的相關研究

兒童早期與兄弟姊妹的互動經驗，是其與未來同儕互動的基礎，也是兒童親子關係與同儕互動關係發展的橋樑(Dunn,1983)。Stocker和Dunn(1990)以124名一、二年級兒童為對象，透過自然情境觀察、母親評定及自評量表三種方式探討兒童手足與同儕互動關係的相關，結果發現，此階段對待手足和朋友有較多控制及競爭的兒童，在母親評定上將其評定為與朋友之間的互動較佳，而被母親評定為手足關係較為負向的兒童，卻在自評量表上顯示出與好友較為親近。這可能是因為在與兄弟姊妹的衝突關係中，發展出對於社會的瞭解，進而與好友間有較高的情感及友誼。另外，在一項以1110名11到19歲青少年為對象的研究(Lemper, Clark-lempers, 1992)指出，手足與友誼的關係是呈現正相關，這可能是兒童透過與手足互動關係的衝突經驗中，學習到更多解決衝突的技巧，因而在友誼關係中發展出正向的互動。

若針對年齡較小的兒童而言，同儕互動關係與手足關係間則較少出現補償的情況。Abramovitch，Stanhope， Pepler和Corter(1987)對五到七歲兒童所做的研究中發現，手足與好友在正向互動特質上(如：親密、利社會)及攻擊行為上並無差異。

從上述的手足關係對同儕互動關係的研究中，可以發現研究結果並無一致的答案，因此，本研究擬以溫暖/親近、相對地位、衝突、競爭等四向度來做進一步的調查研究。

三、社會支持之意義及其相關研究之探討

(一)社會支持之意義

社會支持的定義各家學者說法不一，綜合學者的觀點(蔡姿娟，1999；闕美華，2000； Lopez,1999)，社會支持係個體在與人、事、物互動中，獲得其社會網絡中重要他人的協助，而能夠使得個體能解決所面臨的壓力、困境，適應社會。這些社會支持的形式有情緒性、訊息性、實質性的協助。

(二)社會支持的分類及其相關研究

社會支持的內涵常依研究者的研究興趣或研究目的而有不同的分類，雖然社會支持的類別有很多，但仍可找出其交集處(Lopez,1999)。而高明珠(1999)指出所有的社會支持都涉及情緒方面；在「工具性支持」方面，金錢或物質得的提供可降低被支持者的負荷，此支持包含了情緒性支持的層面，能使人有被接納與關愛的感受；在「訊息性支持」方面，被支持者可從獲得協助當中，感受到隸屬、安全感的感受。本研究即以情緒性支持、工具性支持及訊息性支持作為社會支持問卷的主要三個向度來設計問卷。針對受試者個人所知覺到的社會支持程度進行調查。

四、同儕互動關係之意義與相關文獻探討

(一)同儕互動關係的意義

蘇秋碧(2000)把同儕分成狹義和廣義兩方

面，從狹義的觀點來看，同儕是指年齡相近且等級或地位相等的同伴而言；從廣義的觀點而言，同儕則泛指以行為活動為基礎，因某特定活動或互動而聚集在一起，且其行為目標相近的人。而本研究將同儕界定為「同班同學」，即在班級中年齡相近的成員所巨集組合成的群體，該群體中的成員擁有相仿的成熟水準、學習階段。同儕關係又稱為「社會關係」或「友伴關係」，即指個人和同輩間的交互關係(許雅嵐，2002)。是故，本研究乃將同儕互動關係界定為國小學童在學校裡與其同班同學相處的情形、來往的程度。

兒童的同儕互動有正向、負向兩種關係，各自包含數個不同的內涵。本研究將焦點置於兒童與其同儕相處的情形、與來往的程度，並將同儕互動關係區分成正向關係、負向關係兩大主軸，各自包含認知、行為等層面。

(二)同儕互動關係的相關研究

1.性別方面

相關研究指出在同儕互動的內涵與形式上男和女生不盡相同，尤以在親密、支持與依賴的需求上，女生會比男生來得高(林雯菁，2001；洪雅雯，2001；Gifford-Smith & Brownell,2003)。但也有少部分研究歸結出，性別的因素並不會造成兒童同儕互動關係差異。此不一致性使研究者擬就「性別」的向度進行探討，從中瞭解男、女生的同儕互動關係是否有所不同。

2.年級方面

林雯菁(2001)研究指出年級變項在兒童的同儕互動關係發展上具有顯著差異存在。然多數的研究仍注重探討兒童朋友數，或不同年級的兒童社交能力的差異，較少針對其同儕互動關係的內涵做深究，故本研究乃欲探討年級變項在各類型的同儕互動關係之差異情形。

研究設計

一、研究架構

本研究根據前述的研究動機、目的，以及相關文獻探討的結果，提出以下研究架構圖如圖3-1。

本研究之背景變項有三方面：一、家庭背景變項：父、母教育程度、家庭狀況；二、正常手足變項：性別、年級、出生序、是否年長於智能障礙手足；三、障礙程度。

本研究先描述智障學生之國小非身心障礙手足及對照組學生的親子互動關係(包括父母親心理及身體互動等四向度)、手足關係(包含手足溫暖/親近、手足相對地位、手足衝突及手足競爭等四向度)、社會支持(包含情緒支持、訊息支持及實質支持等三向度)、同儕互動關係(分正、負向關係)之現況。並運用t考驗與單因子變異數分析，探討不同背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係方面，是否有差異存在，如有差異存在則以薛費法進行事後比較，進一步確定哪二組有差異。最後，進行皮爾森積差相關與逐步多元迴歸法。

二、研究對象

(一)預試樣本

本研究預試樣本之選取，採隨機抽樣，以九十三年度就讀台東縣卑南國小一至六年級學生為對象，從各年級中各隨機抽取一班來施測。本研究共發出193份預試問卷，有效回收181份，有效回收率為93.7%。

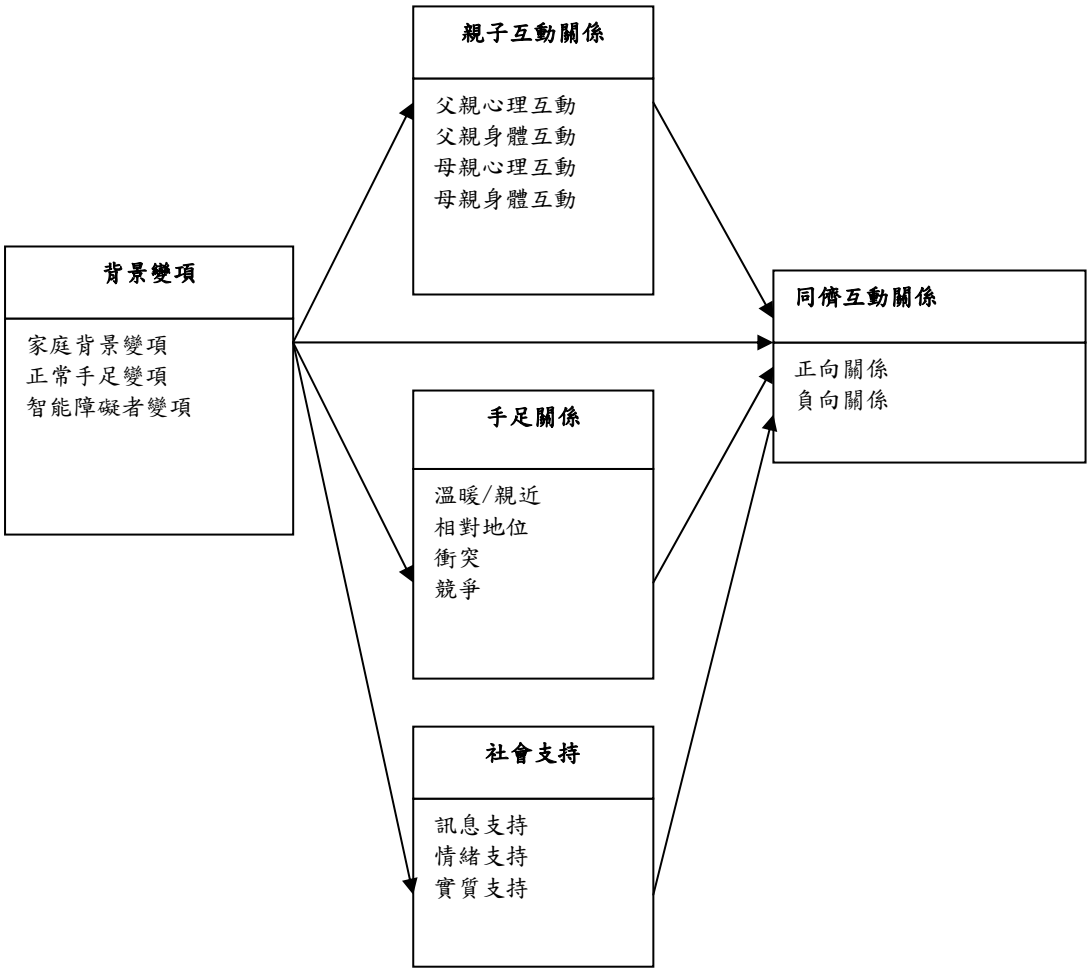


圖3-1 研究架構圖

(二)正式樣本

本研究的正式樣本選取，採立意抽樣，是以就讀於台東縣高中職以下，且領有智能障礙類別手冊之智能障礙學生，其就讀台東縣(包括綠島鄉、蘭嶼鄉)國民小學之非身心障礙手足為對象。確定符合條件樣本，並徵詢相關人員之同意後，請受試者填寫研究者自編之「智能障礙學生及其正常兄弟姊妹基本資料調查表」後寄回。共發函52所高中職與國中小，有42所學校回函，回函率81%，回函資料顯示共有97位非身心障礙手足，經研究者與正常手足所就讀學校聯絡，發函請校方代為安排施測時間及地點，扣除資料來源錯誤、受試者家長拒絕參與研究者，共流失10位符合條件之受試者，得到87名有效樣本(未排除同為兄弟姊妹者)。

三、研究工具

本研究工具係參考國內外相關文獻而自

編之，以下就各量表參考之相關文獻及編製情形作一說明：

(一)非身心障礙手足基本資料調查表

本研究所使用之「非身心障礙手足基本資料調查表」為研究者依照研究需求自編而成，內容包括：受試者就讀之學校、年級、性別、出生序、家庭狀況、父母教育程度等。

(二)親子互動關係量表

本研究所使用之「親子互動關係量表」係根據Gongla和Thompson(1987)所提出之身體互動(physical interaction)及心理互動(psychological interaction)兩向度，做為本研究工具編製之架構，並參考鄭秋紅(1993)所編之「親子互動關係量表」內容，參酌研究對象特質後編製而成，請指導教授、研究所同學修訂而成問卷初稿。並經由專家效度、項目及因素分析而成正式問卷。本量表各題項命名及分配情形如表3-1所示。

表3-1 親子互動關係量表因素分析題項分配情形

因素	親子互動關係量表	題數	題號
因素一	與父親心理互動	9題	1、2、4、5、6、8、10、20、23
因素二	與父親身體互動	11題	9、13、16、17、19、24、25、26、28、29、30
因素三	與母親心理互動	9題	31、32、34、35、36、38、40、50、53
因素四	與母親身體互動	11題	39、43、46、47、49、54、55、56、58、59、60

本研究正式的「親子互動關係量表」共有40題，「與父親心理互動」層面為1~9題，「與父親身體互動」層面為10~20題，「與母親心理互動」層面為21~29題，「與母親身體互動」層面為30~40題。「與父親心理互動」層面、「與父親身體互動」層面、「與母親心理互動」層面、「與母親身體互動」層面皆為正向題。各層面得分越高，則表示與父母之間的親子互動關係越佳，反之，則代表越不好。

(三)手足關係量表

本研究所使用之「手足關係量表」，係參考詹珮宜(2000)所編製之問卷，其參考Furman和Buhrmester (1985)所編製的手足關係問卷「Sibling Relationship Questionnaire，SRQ」中的四大架構—手足溫暖／親近、手足相對地位、手足衝突及手足競爭。本量表採取此四大架構作為本問卷的四分量表，並參考陳若男(1993)所編的「兒童手足關係問卷」內容，參酌對象特質後，並經由專家效度及信度分析編製而成。本量表各題項命名及分配情形如表3-2所示。

表3-2 手足關係量表因素分析題項分配情形

因　素	手足關係量表	題數	題　　號
因素一	手足溫暖／親近	7題	1、2、3、4、5、6、7
因素二	與手足相對地位	8題	8、9、10、11、12、13、14、15
因素三	手足衝突	7題	16、17、18、19、20、21、22
因素四	手足競爭	6題	22、23、24、25、26、28

(四)社會支持量表

本研究所使用之「社會支持量表」，係根據曾肇文(1996)所編製之「社會支持量表」中

的三大架構──訊息支持、情緒支持及實質支持，並參酌對象特質後編製而成，請指導教授、研究所同學修訂而成問卷初稿。並經由專家效度、項目及因素分析而成正式問卷。本量表各題項命名及分配情形如表3-3所示。

表3-3 社會支持量表因素分析題項分配情形

因　素	社會支持量表	題 數	題　　號
因素一	情緒支持	7題	2、4、5、6、8、13、17
因素二	實質支持	5題	3、7、9、12、14
因素三	訊息支持	6題	1、10、11、15、16、18

本研究正式的「社會支持量表」共有18題，「情緒支持」層面為1~7題，「實質支持」層面為8~12題，「訊息支持」層面為13~18題。「情緒支持」層面、「實質支持」層面、「訊息支持」層面皆為正向題，亦即，「情緒支持」層面、「實質支持」層面、「訊息支持」層面得分越高，則所獲得的社會支持程度越高，反之則越低。

(五)同儕互動關係量表

本研究採用羅品欣(2003)所編之「國小學童同儕互動關係量表」中的二大架構－「正向關係」與「負向關係」兩大層面，另外，本研究工具亦參考陳若男(1993)所編製之「同儕互動關係量表」相關題項，再參酌對象特質後編製而成，並請指導教授、研究所同學修訂而成問卷初稿。並經由專家效度、項目及因素分析而成正式問卷。本量表各題項命名及分配情形如表3-4所示。

表3-4 同儕互動關係量表因素分析題項分配情形

因　素	同儕互動關係量表	題數	題號
因素一	正向關係	23題	1、2、3、4、9、10、11、12、17、18、19、20、25、26、27、28、33、34、35、36、39、42、46
因素二	負向關係	21題	6、7、13、14、15、16、19、22、23、24、29、30、32、37、38、41、43、44、45、47、48

本研究正式的「同儕互動關係量表」共有44題，「正向關係」層面為1~23題，「負向關係」層面為24~44題。「正向關係」層面為正向題，「負向關係」層面反向題，亦即，「正向關係」層面得分越高，則與同儕的正向互動關係越佳；「負向關係」層面得分越高則代表與同儕的負向互動關係越嚴重。

四、資料處理

將原始資料予以登錄，並以SPSS For Windows統計套裝軟題進行分析，摘述如下：

(一)使用t考驗及單因子變異數分析，比較不同背景變項智障學生國小非身心障礙手足在親子互動關係、手足關係、社會支持及同儕互動關係方面的差異情形，以探究研究問題一至四。

(二)以皮爾森積差相關探討智障學生國小非身心障礙手足的親子互動關係、手足關係、社

會支持與同儕互動關係之間的關係，以探究研究問題五。

(三)使用逐步多元迴歸方式，探討智能障礙學生之國小非身心障礙手足的親子互動關係、手足關係、社會支持是否可以有效預測同儕互動關係，以探究研究問題六。

結果與討論

一、不同背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係的差異茲將研究結果作一整理分析如下：

(一)性別

1.在親子互動關係方面，經統計考驗分析，受試對象在對父親心理互動、父親身體互動、母親心理互動、母親身體互動及整體親子互動等五層面上的得分，並未達顯著差異水準。即智障學生其國小非身心障礙手足的親子互動關係並不因其性別不同而有顯著差異。但詹珮宜(2000)的研究指出子女性別其父母之互動關係是有相關的，而親子關係是父母與子女間相互取與的關係。因而父母教養方式與態度會影響子女行為，而子女行為則影響其教養方式與態度(李玟儀，2003；陳春秀，2001)。由本研究之對象在量表的整體親子互動關係得分來論(男生平均數119.07，女生115.93，總分160)，二者與其父母之互動關係尚稱良好。是故，不論相關研究結果對於性別變項是否影響親子互動關係，無一致定論。然就如同李麗玲(1995)的研究所顯示，身心障礙兒童之正常手足的親子互動關係並不亞於正常家庭，或是有顯著差異。Cleveland 和Miller(1977)也指出，大多數手足的生活並未受到身心障礙兒童影響，甚至與身心障礙兒童的相處經驗，更能充實他們的生活，使他們對家庭更會去關心家人且具有責任感。是故，若是父母有正確教養子女觀念，不因家中有身心障礙子女而減少與其他手足的互動，仍能使得家庭中親子關係密切，之間互動良好。非身心障礙手足也因此會對身心障礙兒童的手足付出同樣的關愛，維持其良好之身心發展。

2.手足關係方面，經統計考驗分析，受試對象在對手足溫暖/親近、手足相對地位、手足衝突、手足競爭及整體手足關係等五層面上的得分，其差異並未達顯著水準。即其國小男女非身心障礙手足之手足關係並不因性別不同而有顯著差異。詹珮宜(2000)的研究顯示，兒童的手足關係不因性別而有差異，與本研究結果一致。本研究結果顯示研究對象男女生對其障礙手足能保持較佳的正向互動關係(溫暖/親近、相對地位得分高於衝突/競爭；整體得分男生為72.52，女生為72.26，總分112)。是故，如同上述，家庭成員的互動關係若能有較佳的經營，同樣手足間不論男女，仍能有正向良好之關係存在。依本研究結果，未來研究可透過訪談進一步去了解研究對象間家庭狀況及個人特質因素，而探究其良好手足關係建立之因素，提供具價值性之參考資料。

3.社會支持方面，經統計考驗分析，受試對象在對情緒支持、實質支持、訊息支持及整體社會支持等四個層面上的得分，其差異並未達顯著水準。即其國小男女非身心障礙手足社會支持並不因其性別不同而有顯著差異，與詹珮宜(2000)的研究結果一致。然而，社會支持的功能有直接效果與緩衝效果兩種(Heller, Swindle, & Dusenbury,1986)，經由不同社會支持的提供，有助於個體解決所面臨的實質困難，而經由別人的關心、鼓勵就能使情緒穩定、愉快，降低壓力。本研究的研究對象是國小學童，其主要的社會支持來源是家庭與學校，其所能接觸到的正式專業機構的協助並不多，因而本研究將社會支持的來源限定在家人、親戚、同儕、朋友及師長上。由本研究結果來看，研究對象在整體社會支持上之得分(男生為51.55

，女生為53.67，總分72)，可看出其所獲社會支持尚佳。未來研究若能進一步針對為何女性獲得較多社會支持，或是獲得較多社會支持者之影響因素為何等，採質性方式作深入探究，將會對此族群有莫大助益。

4.同儕互動關係方面，經統計考驗分析，受試對象在對同儕互動正、負向關係二層面上的得分，其差異並未達顯著水準。即其非身心障礙手足的同儕互動關係並不因其性別不同而有顯著之差異。與涂秀文(1999)、賴孟足(2003)、羅佳芬(2002)及羅品欣(2003)等研究結果指出因性別不同而有顯著差異有所不同。但就本研究結果來看，研究對象在同儕互動正、負向關係二層面上之得分(正向關係男生為74.20，女生為72.16，總分92；負向關係男生為42.70，女生為41.77，總分84)，可看出其與同儕間，不論男女皆可保持較正向之關係。Carson和Swanson(1991)發現家庭和朋友的支持可預測孩子的同儕關係。曾肇文(1996)亦發現，在社會支持向度中，訊息支持和實質的支持對於同儕關係有正向的預測作用，也就是說，對於訊息支持和實質支持知覺越大者，其與同學的互動關係就越好。

(二)年級

1.在親子互動關係方面，「父親心理互動」因年級不同而達顯著差異($p<.05$)， 其中「父親心理互動」層面的差異情形是「高年級」高於「低年級」。此項 結果與詹珮宜(2000)的研究指出不因年級不同的研究結果不同，其原因可能是因為研究樣本的關係，到底年級是否會影響親子間互動關係，未來研究可參考本研究結果做進一步之探究。

2.手足關係方面，其差異並未達顯著水準。即其手足關係並不因其就讀年級的不同而有顯著差異。本研究與詹珮宜(2000)的研究結果一致。

3.社會支持方面，其差異並未達顯著水準。即其社會支持 並不因其就讀年級的不同而有顯著差異。

4.同儕互動關係方面，其差異並未達顯著水準。即其同儕互動關係並不因其就讀年級的不同而有顯著差異。羅佳芬(2002)的研究認為人際關係不因年級的不同而有差異，與本研究結果一致。但與涂秀文(1999)的研究結果不同。

綜合言之，年級變項對親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係等四層面有否造成顯著影響，或許相關實證研究各有不同結果，然皆可提供未來進一步深入研究之參考。

(三)出生序

1.在親子互動關係方面，其差異並未達顯著水準。即其親子互動關係並不因 其出生序的不同而有顯著差異。此項結果與詹珮宜(2000)的研究結果一致。然要說明不同出生序是影響親子間互動關係的因素之一，實證研究尚嫌不足，未來研究仍須將此變項加以考慮，以增加更多的實證。

2.手足關係方面，「手足相對地位」達顯著差異水準。且就「手足相對地位」層面進行事後比較，由比較結果得知，「手足相對地位」在出生序為「老大」、「老二」、「老么」與「其他」上並未達顯著水準，亦即，正常手足在「手足相對地位」層面並不因其出生序的不同而有顯著差異。詹珮宜(2000)的研究顯示，兒童在手足各層面的關係不因出生序而有差異，與本研究結果部分一致。而陳若男(1993)的研究顯示，兒童的手足關係隨出生序不同而有差異存在，且排行老大在手足關係的知覺上，有較多的「競爭行為」與「衝突／敵意」，與本研究結果不一致。造成此結果的原因是在有障礙手足的家庭中，每個非身心障礙手足均須負起照顧障礙手足的責任，因而，出生序並不會影響到手足關係的發展。更多的實證說明有待未來研

究投入。

3.社會支持方面，「實質支持」的差異達顯著水準，且進行事後比較得知，在「實質支持」上，出生序為「老大」的正常手足高於出生序為「其他」的正常手足。詹珮宜(2000)的研究顯示，兒童在社會支持各層面的知覺不因不同性別而有差異，與本研究結果不同。這方面實證研究較少，確切原因或影響因素是未來研究者可多加考量者。

4.同儕互動關係方面，其差異並未達顯著水準。即其同儕互動關係並不因其出生序的不同而有顯著之差異。施玉鵬(2002)的研究指出，出生序的不同在同儕互動上達到顯著差異，且排行老么所知覺到的同儕關係高於排行老二，與本研究結果不同。

綜合上述，出生序是否為影響同儕互動關係的因素，相關研究並未有一致的定論，尚有待更多實證研究對其進行探究。

(四)年長/幼於智能障礙手足

1.在親子互動關係方面，「與父親身體互動」因是否年長於智能障礙手足而達顯著差異。其中「與父親心理互動」層面的差異情形是「年幼」高於「年長」。造成此項結果可能的原因是年長之非身心障礙手足手足常需分擔照顧智障弟妹的工作，因此，較少時間與父親有身體上的互動。

2.手足關係方面，「手足相對地位」層面的差異達顯著水準，即年幼於智能障礙手足的非身心障礙手足在「手足相對地位」的知覺上高於年長者。

3.社會支持方面，其差異並未達顯著水準。即其社會支持並不因其是否年長於智障手足而有顯著差異。此方面相關研究及缺乏，本研究結果可為未來研究之參考。

4.同儕互動關係方面，其差異並未達顯著水準。即，其同儕互動關係並不因其是否年長於智能障礙手足而有顯著之差異。本研究結果與賴孟足(2003)的研究一致。

(五)障礙程度

1.在親子互動關係方面，其差異並未達顯著水準。即其親子互動關係並不因其智障手足之障礙程度不同而有顯著差異。此項結果與詹珮宜(2000)的研究結果相互印証。

2.手足關係方面，「手足衝突」與「手足競爭」層面的差異分別達到.05與.01的顯著水準，經事後比較得知，「手足衝突」在智能障礙手足的障礙程度上並無顯著差異；「手足競爭」層面的差異情形是在「重度」高於「輕度」。

3.社會支持方面，其差異並未達顯著水準。即其社會支持並不因其智障手足之障礙程度不同而有顯著差異。本研究結果與詹珮宜(2000)的研究不一致。造成此結果的可能原因為父母照顧障礙手足的時間較多，容易忽視非身心障礙手足手足的感受，而其為了引起父母的注意力就會出現較多的手足競爭情況。

4.同儕互動關係方面，其差異並未達顯著水準。即其同儕互動關係並不因其智障手足之障礙程度不同而有顯著差異。本研究結果與賴孟足(2003)的研究相一致。

(六)家庭狀況

1.在親子互動關係方面，其差異並未達顯著水準。即其親子互動關係並不因其家庭狀況不同而有顯著差異。此項結果與莊麗雯(2002)的研究結果不同，造成此結果的原因可能是其研究對象皆為高年級，故而在親子互動上的感受較本研究對象容易有差異存在。確切原因或是否為影響因素，未來研究可將此變項納入以進行實證。

2.手足關係方面，其差異並未達顯著水準。即其手足關係並不因其家庭狀況的不同而有顯著差異。

3.社會支持方面，其差異並未達顯著水準。即其社會支持並不因其家庭狀況的不同而有顯著差異。此結果產生的原因是單親家庭的正

常手足在家庭、學校中也能得到同樣多的關注與支持，因此，單親家庭的非身心障礙手足手足在社會支持層面上，與雙親家庭者並無太大差異。因而單親家庭若能積極予以子女較多關愛與互動，不論其子女障礙與否一樣能擁有不亞於一般人社會性發展。

4.同儕互動關係方面，「整體同儕互動關係」層面的差異達顯著水準，經事後比較得知，在「整體同儕互動關係」層面的差異是「雙親家庭」高於「單親家庭」。羅品欣(2003)的研究也發現，雙親家庭的學童在正向同儕關係的發展上優於單親家庭的學童，而單親家庭的學童之負向同儕關係的發展較雙親家庭的學童更為明顯，此部份與本研究結果不同。此結果的原因是在「整體同儕互動關係」上，單親家庭的兒童可能因為自己心理上的自卑感或擔心被嘲笑，而造成同儕互動上的不良或退卻。

(七)父親教育程度

1.在親子互動關係方面，「父親心理互動」、「父親身體互動」、與「整體親子互動關係」層面的差異分別達到.001、.01、.05與.001的顯著水準。其中「父親心理互動」層面的差異是父親教育程度為「高中職」的高於父親教育程度為「國中」者，且父親教育程度為「大學以上」的高於父親教育程度為「國中」者；在「父親身體互動」層面的差異是父親教育程度為「高中職」的高於父親教育程度為「國中」者；在「整體親子互動關係」中，父親教育程度為「高中職」的高於父親教育程度為「國中」者，且父親教育程度為「大學以上」的高於父親教育程度為「國中」者。楊青雲(2003)的研究指出，父親的教育程度愈高，親子互動的情況愈密切，與本研究結果相互支持。此結果的可能原因為父親的教育程度越高，就越了解親子互動關係的重要，因而父親教育程度高的正常手足其所知覺到的親子互動關係就越高。

2.手足關係方面，「手足相對地位」與「整體手足關係」層面的差異分別達到.001與.05的顯著水準。其中「手足相對地位」層面的差異是父親教育程度為「高中職」的高於父親教育程度為「國中」者，且父親教育程度為「大學以上」的高於父親教育程度為「國中」者；在「整體手足關係」的差異是父親教育程度為「高中職」的高於父親教育程度為「國中」者。詹珮宜(2000)的研究認為父親的教育程度與手足關係無顯著差異，與本研究結果不同。

3.社會支持方面，「情緒支持」與「整體社會支持」層面的差異達顯著水準，且進行事後比較得知，父親教育程度在「情緒支持」與「整體社會支持」上並未有顯著差異。本研究結果與詹珮宜(2000)的研究相一致。

4.同儕互動關係方面，「正向關係」與「整體同儕互動關係」層面的差異分別達到.01與.05的顯著水準，其中在「正向關係」層面的差異是父親教育程度為「高中職」的高於父親教育程度為「國中」者；父親教育程度在「整體同儕互動關係」上並未有顯著差異。造成的可能原因為父親教育程度越高，越能體會與同儕的互動關係之重要，因而教導其子女須與同儕間有正向的互動，故因父親教育程度之不同在同儕互動關係上有顯著差異存在。

(八)母親教育程度

1.在親子互動關係方面，「母親心理互動」、「母親身體互動」與「整體親子互動關係」層面的差異分別達到.001、.05與.01的顯著水準，其中「母親心理互動」層面的差異是母親教育程度為「國中」的高於母親教育程度為「不識字或國小」者，且母親教育程度為「高中職」的高於母親教育程度為「不識字或國小」者；在「母親身體互動」層面的差異是母親教育程度為「高中職」的高於母親教育程度為「不識字或國小」者；在「整體親子互動關係」層面的差異是母親教育程度為「高中職」的高於母親教育程度為「不識字或國小」者。楊青雲

(2003)的研究指出，母親的教育程度愈高，親子互動的情況愈密切，與本研究結果相互印証。得出此結果的原因可能為母親的教育程度越高，就越了解如何與孩子互動，因而母親教育程度高的正常手足其所知覺到的親子互動關係就越高。

2.手足關係方面，其差異並未達顯著水準。即其手足關係並不因其母親教育程度的不同而有顯著差異。本研究結果與詹珮宜(2000)的研究相一致。

3.社會支持方面，其差異並未達顯著水準。即其社會支持 並不因其母親教育程度的不同而有顯著差異，與詹珮宜(2000)的研究結果一致。

4.同儕互動關係方面，其差異並未達顯著水準。即其同儕互動關係並不因其母親教育程度的不同而有顯著差異。

茲將上述研究結果整理列示於表 4-1。

表4-1 背景變項在親子互動及手足關係、社會支持與同儕互動關係之顯著差異表

背景變項	親子互動關係	手足關係	社會支持	同儕互動關係
性別				
年級	★			
出生序			★	
年長/幼於智能障礙手足	★	★		
障礙程度		★		
家庭狀況				★
父親教育程度	★	★		★
母親教育程度	★			

★ 表示有顯著差異存在

由以上對不同背景變項的研究結果可知，因相關實證資料缺乏或不足，以致於無法確切得知是否是影響因素，然本研究結果可有拋磚引玉及供參考之效，期待未來能有更多的研究投入。再者，由本研究結果中可予以相關單位及人員對身障生的正常手足之輔導，提供有啟發意義的參考資料，至於相關具體建議則敘述於後。

二、智能障礙學生國小手足其親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係之相關分析

(一)親子互動關係與同儕互動關係各層面之關係相關分析

1.本研究親子互動關係與正向同儕互動關係顯著成正相關，即親子互動 關係越密切，正向的同儕關係就越高，反之越差或愈少。

2.本研究親子互動關係與負向同儕互動關係的相關係數均未達顯著差異水準。

3.本研究親子互動關係與整體同儕互動關係的量表中，「父親心理互動」、「父親身體互動」及「母親心理互動」均達.01的顯著水準，顯示親子互動關係與整體同儕互動關係各層面具有正相關，即親子互動關係越密切，整體的同

儕關係就越高，反之越差或愈少。

(二)手足關係與同儕互動各層面之關係相關分析

1.本研究手足關係與正向同儕互動關係的量表中，「手足溫暖／親近」與「手足相對地位」均達.01的顯著水準，顯示兩者成正相關。

2.本研究手足關係與負向同儕互動關係的量表中，「手足衝突」與「手足競爭」層面均達.01的顯著水準，顯示兩者成負相關。

3.本研究手足關係與整體同儕互動關係的量表中，各層面餘均達.01的顯著水準，顯示兩者成正相關。

(三)社會支持與同儕互動各層面之關係相關分析

1.本研究社會支持與正向同儕互動關係的量表中，各層面餘均達.01的顯著水準，顯示社會支持各層面與正向同儕互動關係具有正相關。

2.本研究社會支持與負向同儕互動關係量表中，各層面均未達顯著差異水準。

3.本研究社會支持與整體同儕互動關係的量表中，各層面均達.01的顯著水準，顯示兩者成正相關。

茲將上述研究結果整理列示於表4-2。

表4-2 親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係的相關表

背景變項	正向同儕互動關係	負向同儕互動關係	整體同儕互動關係
一、親子互動關係			
父親心理互動	＋	×	＋
父親身體互動	＋	×	＋
母親心理互動	＋	×	＋
母親身體互動	＋	×	×
整體親子互動關係	＋	×	＋
二、手足關係			
手足溫暖／親近	＋	×	＋
手足相對地位	＋	×	＋
手足衝突	×	－	＋
手足競爭	×	－	＋
整體手足關係	＋	－	＋

表4-2 親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係的相關表(續)

三、社會支持			
情緒支持	＋	×	＋
實質支持	＋	×	＋
訊息支持	＋	×	＋
整體社會支持	＋	×	＋

“＋”表示正相關 “－”表示負相關 “×”表示無相關性

四、背景變項、親子互動關係、手足關係、社會支持對同儕互動關係之預測分析

(一)親子互動關係對同儕互動關係之預測分析

根據以上的結果分析，可得知以智障學生其非身心障礙手足之親子互動關係，來預測其同儕互動關係，預測力最高的是「正向同儕互動關係」(23.2%)，其次「是整體同儕互動關係」(19.7%)，而「負向同儕互動關係」未達顯著，不具預測力。

(二)手足關係對同儕互動關係之預測分析

根據以上的結果分析，可得知以智障學生其非身心障礙手足之手足關係，來預測其同儕互動關係，預測力最高的是「負向同儕互動關係」(29.4%)，其次是「正向同儕互動關係」(22.2%)，最低是整體同儕互動關係」(21.6%)。

(三)社會支持對同儕互動關係之預測分析

根據以上的結果分析，可得知以智障學生其非身心障礙手足之社會支持，來預測其同儕互動關係，預測力最高的是「正向同儕互動關係」(53.7%)，其次是整體同儕互動關係」(20.1%)，而「負向同儕互動關係」未達顯著，不具預測力。

(四)總分量表對同儕互動關係之預測分析

根據以上的結果分析，可得知以智障學生其非身心障礙手足之親子互動關係、手足關係、社會支持來預測其同儕互動關係，預測力最高的是正向同儕互動關係(55.9%)，其次是整體同儕互動關係(40.3%)，最低是負向同儕互動關係(29.4%)。

(五)不同背景變項之預測分析

1.不同障礙程度在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之預測分析

對於輕度智障的非身心障礙手足在同儕互動關係的預測而言，「實質支持」($F=17.650$，$p<.001$)、「手足競爭」($F=15.463$，$p<.001$)以及「母親心理互動」($F=13.112$，$p<.001$)與「母親身體互動」($F=13.239$，$p<.001$)等四個層面達顯著水準，聯合能解釋「整體同儕互動關係」51.9%的變異量；對於中度智障者而言，以「情緒支持」($F=9.491$，$p<.001$)、「手足競爭」($F=9.392$，$p<.001$)、「手足相對地位」($F=10.867$，$p<.001$)，以及「手足衝突」($F=10.251$，$p<.001$)等四層面達顯著水準，聯合能解釋「整體同儕互動關係」62.1%的變異量。

2.不同家庭狀況之預測分析

對於預測雙親家庭的智障之非身心障礙手足在同儕互動關係的預測而言，以「訊息支

持」(F=16.405，p＜.001)、「手足衝突」(F=20.066，p＜.001)及「父親心理互動」(F=15.632，p＜.001)等三層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」38.8%的變異量；對於單親家庭者而言，本研究的研究模型無法預測。

3.年長/幼於智能障礙手足之預測分析

對於年長於智障的非身心障礙手足在同儕互動關係的預測而言，以「父親心理互動」(F=8.278，p＜.01)及「實質支持」(F=9.813，p＜.001)等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」46%的變異量；對於年幼於智障者而言，以「訊息支持」(F=22.377，p＜.001)、「手足競爭」(F=23.002，p＜.001)及「手足衝突」(F=17.486，p＜.001)等三層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」47.9%的變異量。

4.不同年級之預測分析

對於低年級的非身心障礙手足在同儕互動關係的預測而言，以「實質支持」(F=9.012，p＜.01)、「母親心理互動」(F=8.356，p＜.01)及「手足衝突」(F=8.996，p＜.001)等三層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」56.2%的變異量；對於中高年級者而言，以「實質支持」(F=12.833，p＜.001)、手足關係的「手足競爭」(F=14.109，p＜.001)「母親心理互動」(F=12.194，p＜.001)、「母親身體互動」(F=10.912，p＜.001)及「手足相對地位」(F=10.232，p＜.001)等五層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」62.1%的變異量。

5.不同出生序之預測分析

對於排行為老大的非身心障礙手足在同儕互動關係的預測而言，以「母親心理互動」(F=8.733，p＜.05)與社會支持的「情緒支持」(F=8.276，p＜.01)等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」58%的變異量；對於排行為老么者而言，以「訊息支持」(F=33.443，p＜.001)與「手足競爭」(F=32.504，p＜.001)等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」67%的變異量。

6.不同父親教育程度之預測分析

對於父親教育程度為國中以下的非身心障礙手足在同儕互動關係的預測而言，以「實質支持」(F=10.633，p＜.01)及「手足競爭」(F=12.205，p＜.001)等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」34.7%的變異量；對於父親教育程度為高中以上者而言，以「訊息支持」(F=23.898，p＜.001)、手足關係的「手足衝突」(F=19.207，p＜.001)及「與父親的心理互動」(F=12.486，p＜.001)等三層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」57.7%的變異量。

7.不同母親教育程度之預測分析

對於母親教育程度為國小以下的非身心障礙手足在同儕互動關係的預測而言，以「實質支持」(F=13.185，p＜.01)及「手足競爭」(F=13.226，p＜.001)等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」49.5%的變異量；對於母親教育程度為國中以上者而言，以「手足衝突」(F=14.012，p＜.001)、「手足相對地位」(F=14.163，p＜.001)及「與母親的心理互動」(F=11.642，p＜.001)等三層面

達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」39.7%的變異量。

結論與建議

一、結論

本研究根據結果與討論，摘要論述研究結果如下：

(一)智障學生國小正常手足親子互動關係以「母親身體互動」關係最佳

(二)智障學生國小正常手足手足關係以「手足相對地位」關係最佳

(三)智障學生其國小正常手足所獲得的社會支持以「情緒支持」最多，其次是「訊息支持」，而以「實質支持」最少；整體的支持情形良好

(四)智障學生國小正常手足同儕互動關係以「正向關係」的知覺最高

(五)正常手足對親子互動關係的知覺方面

1.因「年級」不同而有差異存在

2.因「年長/幼於智能障礙手足」而有差異存在

3.因「父親教育程度」不同而有差異存在

4.因「母親教育程度」不同而有差異存在

(六)正常手足對手足關係的知覺方面

1.因「年長/幼於智能障礙手足」而有差異存在

2.因智能障礙學生之「障礙程度」不同而有差異存在

3.因「父親教育程度」不同而有差異存在

(七)正常手足對社會支持的知覺方面

1.因「出生序」不同而有差異存在

(八)正常手足對同儕互動關係的知覺方面

1.因「家庭狀況」不同而有差異存在

2.因「父親教育程度」不同而有差異存在

(九)親子互動關係與同儕互動關係各層面有相關

(十)手足關係與同儕互動關係各層面有相關

(十一)社會支持與同儕互動關係各層面有密切相關

(十二)智障學生國小正常手足親子互動關係對同儕互動關係具有預測力

(十三)智障學生國小正常手足手足關係對同儕互動關係具有預測力

(十四)健會智障學生國小正常手足社會支持對同儕互動關係具有預測力

(十五)親子互動關係、手足關係、社會支持對同儕互動關係具有預測力

(十六)不同背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」具有預測力

二、建議

(一)對學校的建議

1.輔導家中有身心障礙手足學生良好同儕互動關係之建立，尤其是來自單親家庭者

本研究發現，家中有智能障礙手足的單親家庭學生其同儕互動關係較雙親家庭學生差。是故，學校應對有智能障礙手足的單親學生給予適當的輔導與關懷。學校輔導室可多舉辦人際關係小團體、社交活動或社交能力訓練等，協助學生發展人際交往的能力，並針對有智能障礙手足的單親學生給予個別輔導；在班級中老師應善用班級輔導，透過團體討論、團體遊戲、價值澄清等活動，利用同儕的力量，將有智能障礙手足的單親學生帶入團體中，讓其感受同儕的支持力量。

2.辦理親職教育，增進親子互動關係

本研究結果與許多相關文獻探討相互支持印証，親子互動關係與同儕互動關係成正相關，親子之間相處的越密切，學生在校與同儕相處、互動的情形就越佳。因此，學校應透過演講、座談，邀請教育或心理專家學者參與，

促進家長之間彼此意見的交流，並且提供父母正確的教養知能及訊息，以協助父母親了解如何與子女友良性的互動。

3.提供親子互動的機會

由文獻探討與研究結果當中得知，父母與孩子如進行雙向的溝通，則可促進良性的親子互動關係，而良好的親子互動關係有助於同儕互動關係的提升。因此，學校應多為家庭提供多元並能增進溝通機會的各類親子活動，讓親子之間藉由活動的實際參與，增加親子互動與溝通機會，例如學校可利用假日舉辦親子休閒活動，在親子同樂的過程中，增進家庭成員互動的機會與時間。

(二)給家庭的建議

1.增加「父親身體互動」、「父親心理互動」以及「母親心理互動」的機會

由本研究結果發現，親子互動關係量表中，正常手足對「母親身體互動」的得分較高，而在「父親身體互動」、「父親心理互動」以及「母親心理互動」向度得分則較低，且本研究結果與文獻均顯示，親子互動關係與同儕互動關係成正相關。因此，父母親應在有限的資源與時間上，去彌補孩子所缺少的互動與溝通，平時多與孩子聊天，了解他們的想法以及適應情況，甚至可以利用假日安排一些家庭活動，例如，郊遊、旅行等，以增進親子之間身體與心理上的互動。

2.增進手足溫暖／親近關係

由本研究結果發現，手足關係量表中，正常手足所知覺到的手足之間相對地位的感受最高，而對「手足溫暖／親近」的知覺較低。因此，父母可以讓正常手足來分攤照顧智能障礙的孩子的責任，藉由這個機會不僅可以增進親子之間的互動，更可以讓正常手足了解智能障礙的孩子也是家庭的一部分，並增加與智能障礙手足親近的機會，以促進良好的手足關係發展。

3.多給予子女實質的支持，尤其是出生序為老大和老么之外的子女

本研究結果顯示，正常手足獲得「實質支持」最為少，且出生序為老大的正常手足所知覺到的「實質支持」高於出生序為其他的子女。因此，父母在子女需要協助時，提供他們直接的幫助，包括金錢、勞力、時間等，以表達支持的行為，尤其是針對出生序為老大和老么之外的子女。

(三)輔導與協助智能障礙手足之建議

1.在不同障礙程度方面

經本研究發現，家中智能障礙手足為輕度智能障礙之正常手足可經由「實質支持」、「手足競爭」、「母親心理互動」與「母親身體互動」來預測其整體的同儕互動關係，因此，學校或父母方面可多提供實質性的支持、注重手足之間的的衝突關係，並且增加與母親身體與心理上的互動機會，以利其同儕互動關係的發展；而家中有重度智能障礙手足之正常手足可由「情緒支持」、「手足競爭」、「手足相對地位」與「手足衝突」來預測其整體的同儕互動關係，因此，師長或父母可提升對學生和子女情緒方面的支持程度，並且關心其手足競爭、衝突以及相對地位的知覺來了解其同儕互動關係的情形。

2.在不同家庭狀況方面

本研究發現，正常手足為雙親家庭者可以「訊息支持」、「手足衝突」與「父親心理互動」達到預測整體同儕互動關係的功能，因此，校方與家庭方面需提升對正常手足在訊息上的支持、減少與手足之間的衝突，並增進與父親在心理互動的機會，以有助對正常手足之同儕互動關係的掌控。

3.在年長/幼於智能障礙手足方面

經本研究結果得知，對於年長於智能障礙手足之正常手足除了多提供與父親在心理互動上的機會之外，父母仍需多關心子女之間否有

衝突關係的存在；年幼於智能障礙手足之正常手足則須多給予訊息上的支持，並且減少其手足競爭與衝突的機會，才能有助於其同儕互動關係的提升。

4.在不同年級方面

師長與父母對於正常手足同儕互動關係的了解，可分成低年級與中高年級兩個部分來看，對於低年級的正常手足而言，給予實質上的支持、提供與母親的心理互動以及降低手足之間的衝突；中高年級者則須提供實質的支持、注重手足競爭與相對地位關係以及與母親的心理與身體上的互動關係，皆與同儕互動關係的提升有關。

5.在不同出生序方面

排行為老大之正常手足如增加其與母親的心理互動並提升其情緒方面的支持，則能有效的促進其同儕互動的關係；而排行為老么者多提供訊息上的支持，並且降低其手足競爭關係，則有助於同儕互動關係的發展。所以，輔導人員應針對正常手足的出生序，施以不同的輔導策略。

6.在不同父親教育程度方面

父親教育程度為國中以下之以正常手足可藉由提供實質性支持的多寡以及手足競爭程度來了解其在學校與同儕的互動關係；而父親教育程度為高中以上者可由情緒方面的社會支持、手足間的衝突關係以及與父親的心理互動等因素來了解子女同儕關係的發展情形。因此，輔導者可就正常手足之父親教育程度來給予正常手足協助，增進其同儕互動關係。

7.在不同母親教育程度方面

由研究結果得知，母親教育程度為國小以下之正常手足提供其實質上的支持以及降低其手足競爭關係，則能有效了解其在校與同學之互動情形；而母親教育程度為國中以上者了解其手足衝突關係、手足相對地位，以及與母親的心理互動關係，有助於對其與同儕互動關係增進。是故，輔導人員針對以上就母親教育程度區分出的策略來進行對正常手足同儕關係的輔導。

三、對未來研究的建議

(一)研究對象

本研究以台東縣為研究範圍，未納入其他地區。然各地區可能因為城鄉差別或地區不同而有不同的型態。因此，未來的研究者可以納入其他地區，分析智能障礙學生其國小正常手足的親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係之差異。另外，未來研究也可探討有無智能障礙手足的學生在各變項間之差異。

(二)研究方法

本研究採用量化研究，利用問卷調查為研究工具，但親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係可能無法完全從填答的量表中看出全貌。因此，建議未來的研究可以加入質性訪談的部分，以獲得更深入的了解。

(三)研究變項

影響智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上的表現除了個人背景變項與家庭變項以外，未來研究可以考慮加入其他向度的影響因子，例如學生的人格特質、智能障礙手足的獨立程度等，加以進一步探討。

參考書目

(略，若有需要請洽原作者)

The Study of Parents-Child Interaction, Sibling Relationship, Social Supports for Peer interaction of Normal Siblings of in Primary School of Students with Mental Retardation

Liu Ming Sung
National Taitung University

Wu Yai Wen
National Taitung University

ABSTRACT

The purposes of this study were to investigate the difference and relation between parents-child interaction, sibling relationship, social supports and peer interaction of normal siblings in primary school of students with mental retardation in Taitung County.

This study was based on questionnaire survey to investigate 87 siblings in primary schools of students with mental retardation. After analyzing the datas by methods of descriptive-statistics, t-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation, multiple stepwise regressions. The major findings were as follows:

1. In parents-child interaction, there was different significantly from grade, older/younger than the mental retarded sibling, father's and mother's education degree; the others were not.
2. In sibling relationship, there was different significantly from older/younger than the mental retarded sibling, severity of the handicap and father's education degree; the others were not.
3. In social supports, there was different significantly from father's education degree; the others were not.
4. In peer interaction, there was different significantly from family status and father's education degree; the others were not.
5. The parents-child interaction and sibling relationship were related to peers interaction in all dimensions.
6. The social supports were related to peers interaction in the dimension of positive and total; the negative one was not.
7. The parents-child interaction, sibling relationship, and social supports were significant predictability to the peer interaction.
8. The various background variable, parents-child interaction, sibling relationship and social support had apparent predictability to the peer interaction.

Finally, this study based on these main findings to suggest for school administration, teachers, parents, counselor, and further research in this field.

Keywords：Parents-child Interaction, Sibling Relationship, Social Support, Peer Interaction

國立臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 96，9 期，195-218 頁

高雄縣市身心障礙資源班教師公共關係覺知研究

劉冠妏　　張英鵬
高雄縣港埔國小　　國立屏東教育大學

摘　要

本研究旨在探討高雄縣、高雄市身心障礙資源班教師覺知公共關係的實際現況與重要程度，進而比較不同背景變項的資源班教師覺知公共關係的差異情形。

採問卷調查與訪談法進行研究，抽取高雄縣、高雄市國中小身心障礙資源班教師280人為問卷調查研究對象，有效問卷241份，並訪談10位國中小資源班教師。

本研究主要發現如下：

一、資源班教師對公共關係的實際現況的覺知情形屬中上程度。

二、資源班教師對公共關係的重要程度的覺知情形屬中上程度。

三、資源班教師對公共關係的實際現況覺知情形，在不同年齡、教師資格、學歷、職務、學校規模、學校階段皆無顯著差異；不同性別、學校地區則達顯著差異。

四、資源班教師覺知公共關係的重要程度，在不同年齡、教師資格、學歷、職務、學校規模、學校地區皆無顯著差異；不同性別、學校階段則達顯著差異。

五、資源班教師對公共關係的覺知重要程度顯著高於實際現況。

六、資源班公共關係的經營困境，包含：家長配合度不高、資源班教師與普通班教師雙方繁忙、社會傳統偏見與公眾普遍缺乏特教理念、社區宣導難以突破，部分普通班教師接受度不高、缺乏長期的資源班公共關係計畫。

根據結果，研究者提出具體之建議。

關鍵字：資源班、公共關係、覺知

緒 論

一、研究背景與動機

隨著民主意識高漲，言論開放，傳播媒體日新月異，訊息流通快速，處在重視民意的時代中，不少企業均已增設公共關係部門以塑造組織形象、建立組織內外部良好關係，利用雙向傳播活動獲得社會大眾對組織的了解與支持(陳慧玲，1990)。

資源班是學校中的一環，學生均來自普通班，所以班級經營有別於自足式特教班，在實施上除了資源教室的內部經營，尚需要資源教室的外部經營，因資源班與普通班、學校行政息息相關，無論是從事教學、處理學生問題、辦理特教業務等，必須走出教室與普通班教師溝通、討論，尋求學校行政人員的協助，甚至走出校外，找尋社區資源、教育局以及專業團隊的協助，均涉及人際互動。此外，因其經營不同於自足式的班級，如：早自習即安排了課程、採同質小組教學、使用改編教材等，然而普通班老師、學校行政人員、普通班學生以及社區家長，並不十分了解資源班的運作。由於當前社會型態快速變遷，個人權利高漲、家長意識抬頭(沈儀方，2004)，對於孩子的學習問題時而見諸新聞媒體，以獲得回應，可能使特殊教育蒙上陰影，甚而使教師士氣低落。其實，問題的產生可能由於彼此溝通不良、理念未充分得到支持或未隨時代潮流修改做法所造成。

據研究顯示資源教師與普通教師溝通不足、人際溝通技能待加強(王振德，1987；林月盛，1998；林仲川，2002；洪榮照，1997)，因此資源教師宜主動向有關人士介紹資源班的相關措施、服務與活動，以增加其對資源班基本的認識與了解，亦宜提供各種反映公眾意見的管道，獲悉其對資源班的期望與需要，如果有良好的公共關係，則能獲得大眾的接納與支持，減少阻力，使資源班順利運作，故資源班需要推展「公共關係」。

目前國內有關資源班公共關係的文獻非常少(王振德，1998b，1999；梁永法，1990；黃雙偉，1999)。研究有涉及公共關係的研究僅藍祺琳(1997)、林淑玲(2003)及蘇雅芬(2004)，且在研究中，僅將公共關係列為其中一項研究目的。國外的文獻亦非常少，大多在資源班級經營、資優方案或擴及特殊教育的相關著作中提及，如：Brennan、Miller及BrennanⅡ(2000)，Kiger(1998)，Rainear(1976)。至於國外研究方面，研究者分別在EBSCO、ERIC、ProQuest Education Jornals、美加地區博碩士論文等資料庫中搜尋的結果並無相關研究。

由上述相關著作中可得知資源班公共關係早在1970年代就提及，是資源班經營的一大要項，但目前為止尚未發現任何以公共關係為主體的研究，興起研究者研究的動機，因研究者曾經任教於高雄市，目前任教於高雄縣，亟欲了解高雄縣、高雄市資源班公共關係經營情形，故選擇以此區域之資源班作為調查研究之對象。

二、研究目的與待答問題

本研究目的如下：

(一)資源班教師對資源班公共關係實際現況的覺知情形。

(二)資源班教師對資源班公共關係重要程度的覺知情形。

(三)探討資源班教師對資源班公共關係實際現況覺知與重要程度覺知間的差異情形。

(四)探討不同背景的資源班教師對資源班公共關係經營的實際現況覺知之差異情形。

(五)探討不同個人背景的資源班教師對經營資源班公共關係的重要程度覺知之差異情形。

(六)探討資源班公共關係經營的困境。

根據上述之研究目的，本研究所要探討的

問題敘述如下：

(一)資源班教師在資源班公共關係各題的實際現況覺知情形以及在訊息溝通、校內互動、校外互動、行銷傳播、公眾支持各向度的實際現況覺知情形為何？

(二)資源班教師在資源班公共關係各題的重要程度覺知情形以及在訊息溝通、校內互動、校外互動、行銷傳播、公眾支持各向度的的重要程度覺知情形為何？

(三)資源班教師在資源班公共關係的重要程度與實際現況的覺知情形是否有顯著差異？

(四)不同性別、年齡、教師資格、學歷、職務、學校規模、區域與階段的資源班教師在經營資源班公共關係的實際現況覺知是否有顯著差異？

(五)不同性別、年齡、教師資格、學歷、職務、學校規模、區域與階段的資源班教師在經營資源班公共關係的重要程度覺知是否有顯著差異？

(六)資源班公共關係經營的主要困境有哪些？

三、名詞釋義

(一)資源班

本研究所稱的資源班是指高雄縣、高雄市九十五學年度所設立的國小與國中駐校式身心障礙資源班。

(二)公共關係

公共關係(public relations)簡稱公關，在企業管理方面扮演重要的角色。王洪鈞(1989)指出：公共關係基於社會責任之管理哲學，藉有效之雙向傳播與政策之調整，使機構或團體與其公眾間獲致和諧關係之過程。

本研究所指的公共關係是指：一種有系統、有計畫的持續性的經營活動，利用各種媒介、活動與公眾進行雙向溝通的互動歷程，使資源班教師與公眾間建立支持與信任的互動關係，以利資源班之運作，使學生的教育目標與方案計畫能順利達成。本研究以「訊息溝通」、「校內互動」、「校外互動」、「行銷傳播」、「公眾支持」五個向度來進行研究，由於「公眾支持」屬於公眾對資源班的反饋，資源班教師難以掌控，而研究者為了了解資源班教師能掌控經營的公共關係整體情況為何，故以「訊息溝通」、「校內互動」、「校外互動」、「行銷傳播」代表公共關係的整體情形。研究者透過自編問卷「身心障礙資源班教師公共關係覺知問卷」進行調查，「重要程度」分數愈高，代表研究對象愈覺察與認同公共關係在資源班經營的重要程度；「實際現況」得分愈高，代表研究對象公共關係經營得愈好，反之亦然。

文獻探討

一、公共關係的理論基礎

(一)系統理論

系統理論是強調組織與外在環境關係的重要，系統依與環境互動程度可分為「開放系統」與「封閉系統」。開放性系統須不斷針對環境各種變化作出調整與適應，維持動態平衡才能生存並進一步發展，基本上，公共關係重視與環境間維持統態平衡，故唯有在開放系統中才能充分發揮(林靜伶、吳宜蓁、黃懿慧，1996)。

(二)傳播理論

傳播是個人或團體之間彼此達到或建立共同或共享理念的過程(賴益進，2005)。

傳播模式可分為單向傳播模式與雙向傳播模式，公共關係就是要透過雙向傳播為其組織(或個人)與其相關公眾之間建立思想上的和諧與一致的關係。 雙向傳播的歷程，通常由送訊者將訊息傳送給收訊者，收訊者收到訊息後，針對訊息的內容提出意見或疑問，並將它再送回給原送訊者，然後原送訊者再就其所提

出的疑問及意見加以澄清說明，並將之送回原收訊者，原收訊者再進一步解釋他的了解是否有誤，如此往往復復周而復始，直到相互了解為止，此種歷程發揮了極為重要的回饋作用(黃昆輝，1993)。

(三)行銷理論

賴益進(2005)指出行銷是加速產品與價值的交易，滿足顧客需求，以達成組織目標的社會過程。行銷策略包含行銷研究、市場區隔與產品生命週期(林月盛，1995；陳慧玲，1990)。資源班雖是一個非營利機構，教師如能善用行銷策略，將教育理念和相關措施介紹給公眾，讓公眾瞭解、認同並支持資源班，以利特殊教育之推動。

二、資源班公共關係之探討

(一) 資源班公共關係的涵義

資源班公共關係是推動資源教室方案上重要的一環(王振德，1998b、1999；黃雙偉，1999；Quintero & Others,1987；Rainear,1976)，因為一個成功的資源教師必須「行銷」自己的方案，公共關係即能顯著影響公眾對此方案的認同與執行成效並且視此方案是不可或缺的(Jackson,1992)。

公共關係乃透過有系統、有計畫、長期性的雙向活動，結合相互利益與意見，利用媒介與家長及相關人員接觸，以獲得學校人員及校外人士的支持，使特殊教育能被了解、接納與支持，共同為爭取學生權益及達成教育目標而努力(黃雙偉，1999；Dapper,1974；Perelman & Pineda,1982)。

綜合歸納以上專家學者對公共關係和資源班公共關係的相關描述，研究者歸納資源班公共關係的內涵，包括以下五項：

1.管理職能：它是維繫資源班與學校內部公眾及外部公眾良好關係的管理職能。

2.是一種有計畫、有系統、有目標的長期性過程：資源班教師與公眾間的人際互動與情誼之建立，是需要長期性的經營。

3.對等與雙向的溝通歷程：可提昇資源班與校內、校外公眾間相互瞭解與互動的程度，促進彼此有效的合作。

4.運作方式是多元的：可透過各種傳播、行銷、活動、服務或資源互惠等多元方式進行。

5.是一種社會關係的機能：公眾支持與協助資源班的教育發展，而資源班必需發揮應有的社會責任，貢獻公眾。

(二) 資源班公共關係的推展步驟

公共關係乃是有系統、有計畫的持續性的經營活動，因此必需規劃出一套有效率的推展模式來執行，使得公共關係的執行有所遵從。

研究者歸納其他學者專家所提出的公共關係運作模式或步驟，發現其運作步驟大同小異，不外乎：調查、計畫、執行、評鑑與校正(明安香，1995；林泊佑，1994；林姿君，1995；林振中，2001；孫秀蕙，1997；陳慧玲，1990；張在山，2000；湯濱、孫會良、王彥，1991；楊如晶，1993)，茲說明如下：

1.調查

藉由正式或非正式的方法了解公眾對資源班服務的滿意度、對特殊教育的了解程度及需求內容、對資源班所抱持的態度以及了解公眾與資源班彼此間的衝突與溝通不良，藉此預防更大危機的形成，此外，尚須分析資源班所處的大環境，如：學校的支持度、社區家長的背景、風俗習慣、法令等(Wiederholt, Hammill, & Brown,1993)，以作為推展公共關係時的參考。

2.計劃

計劃是決定做何事及如何做，以求有效而經濟的達成目標(謝文全，1988)。訂定計劃包含以下的內容：確定目標、界定對象、選定運用的方法、確實執行及評估與校正，藉由以上

幾項步驟，依照預定的時間表來進行公關活動，並且訂定確實可行的方法，否則公共關係的經營將只是流於紙上談兵。

3.執行

資源班教師平時需要充實自己以增加進行公共關係的技巧，如：說、寫、人際關係、創意等技能，才能有效的推展公共關係，將在下一部份詳細說明。

4.評鑑與校正

藉由評鑑可確定目標達成與否、公關活動的推展是否值得，以及有無必要修改公關活動，加以校正，作為改進下一階段公關工作的基礎。

綜合上述，可得知公共關係的推展步驟各學者專家所提出的雖不一致，但其實質內涵卻頗為相似，林月盛(1995)認為學校公共關係的推展可從四個步驟來執行：(1)訂定周詳的公共關係計劃(2)提供讓其公眾滿意的服務(3)與其公眾作頻繁而真誠的溝通(4)得到公眾充分的支持，其中「得到公眾充分支持」，簡稱為「公眾支持」。研究者認為此步驟乃公眾對組織的態度與回饋，茲將其與資源班公共關係推展步驟的關係繪製成圖1成為資源班共關係運作模式，並說明如下：

公眾支持：是資源班順暢運作的基礎，亦是經營公共關係的成效與回饋，資源班教師需不斷地藉由公眾對資源班的反應進行修改與調整。

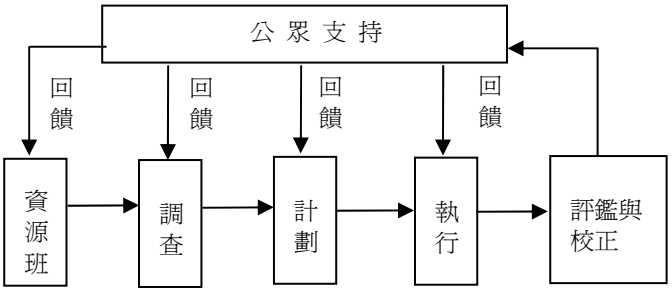


圖1 資源班公共關係運作模式

資料來源：研究者改繪自陳慧玲(1990)學校公共關係運作模式

公共關係的是一個不斷循環的過程，在平常就要有計劃的執行，以建立與公眾的關係，公眾對資源班的支持隨著公共關係的運作過程而不斷地在回饋，資源班教師則需要從公眾對資源班的回饋中進行調整。

(三)資源班推展公共關係的方法

資源班公共關係的經營對象包含校內公眾與校外公眾，王振德(1998b)、梁永法(1990)及黃雙偉(1999)均曾提及推展公共關係的方法，研究者將資源班推展公共關係的方法歸納為以下四個活動，茲分述如下：

1.訊息溝通

指雙向溝通，資源班需頻繁地透過各種管道傳達教育目標與做為，以及藉由調查及暢通溝通管道，了解公眾對資源班的看法與意見，以公共利益為原則，進行適當的回應。

2.校內互動

增進資源班教師與校內成員間情誼的互動活動，包括：對學生的關懷、與同事間情感與物質的交流、資源班教師參與學校事務等。

3.校外互動

促進資源班教師與校外成員間和諧的互動活動，包括：與家長的互動、與教育主管機關、他校特教班或專業團隊間的交流、與傳播

媒體的關係等。

4.行銷傳播

指資源班利用各種媒介與行銷手法，推展特教理念以及提升形象，以增進公眾了解特殊教育，進而支持資源班。執行此一活動，需事先計劃，才能達到事半功倍的效果。

在職場中的資源班教師平常或多或少都有在進行公關活動，但是往往缺乏全盤性的考量與達成目的之企圖，導致效果不彰，顧此失彼，使得推展特殊教育工作仍然遲滯。究竟是教師缺乏覺知公共關係的重要性，還是缺乏經營公共關係的方法，本研究將從教師對公共關係的重要程度與實際現況來探討。

由於至2006年5月為止，國內外尚未有以身心障礙資源班公共關係為主體的研究，但是，學校公共關係近年來在國內已有較多人研究，由學校公共關係的研究中得知研究向度多元，包含採用公共關係的實施程序(王月汝，2002)、公關對象(林泊佑，1994)作為研究向度，亦有同時兼顧前二項者(賴益進，2005)，故研究者根據本研究的背景與研究目的，兼顧實施程序與公關對象，設定資源班公共關係的向度，包含訊息溝通、行銷傳播、校內互動、校外互動與公眾支持，此五向度作為測量資源班公共關係的依據。

由學校公共關係中的相關研究中得知被探討的相關背景變項，如：性別(王月汝，2002)、年齡(陳慧玲，1990)或年資(賴益進，2005)、學歷(林振中，2001)、職務(王月汝，2002)、學校位置(賴益進，2005)、學校規模(林振中，2001)與教育階段(趙美惠，2005)，由於以上變項經研究可能會影響學校公共關係的實施，故引起研究者興起進一步調查屬於學校一環的資源班是否也因背景變項的不同，而影響資源班公共關係的經營，又由於推展資源班的公共關係尤其需要行銷傳播正確的特殊教育理念，因此，研究者加入教師資格此一變項，故將探討性別、年齡、學歷、教師資格、職務、學校位置、規模與階段此八項背景變項。

三、資源班公共關係的經營與困境

(一)訊息溝通

資源班與普通班教師、行政人員間的訊息溝通，以定期的文件往來、非正式的面談、召開會議最常見，顯現雙方有固定的溝通管道。有一些普通班老師、行政人員，對特殊教育的認知不同，以及個人考量的重點不同，如：站在普通班學生與家長的立場思考成績計算的公平性，使得資源教師的溝通倍感困難；此外，校內成員忙於級務與行政業務，以致於可能無暇處理資源班的問題(王俊傑，2005；林淑玲，2003；楊鏸容，2003；藍祺琳，1997)。

(二)校內互動

資源班教師可能會因未參加學校晨會，而對學校發生的事情不清楚，因此未能及時參與同事間的活動，且資源班教師教學時間佔用過多(藍祺琳，1997；Neil&Len,1999)，較多時間待在資源班，與其他校內成員接觸較少，除非資源班教師自覺間接服務的重要性，否則容易與他人隔閡。

(三)校外互動

據研究者所知，高雄縣教育局每兩年一次的教材教具製作比賽，均會辦理觀摩與優良作品分享，而特教評鑑後，亦會邀請優秀的班級進行經驗分享，以上活動均可為高雄縣在職教師提供專業交流的機會，至於平常的特教研習，也是與他校特教老師互動的良好機會。高雄市近年來已有教師主動發起資源班專業成長團體，而高雄縣雖缺乏這類的教師聚會，但卻有特殊教育輔導團此類的專業教師團體。

與家長、社區成員的互動，除了資源班教師本身積極的經營外，還需視家長的配合度而定，而家長可能會因工作或照顧家庭等因素不能配合資源班的活動(詹月菁，2003)。

(四)行銷傳播

有些資源班會主動出版刊物，推廣特殊教育理念，讓公眾了解資源班的運作(王俊傑，2005；楊鏸容，2003)，或者進行全校性的特殊教育宣導活動，但是也許會受限於經費之不足，以及行政團隊的配合，使得相關行銷傳播活動不能達到最好的效果。隨著科技日益發達，利用網路宣傳資源班是很好的媒介，高雄縣教育主管機關藉由每兩年即會舉辦特教班班級網頁製作比賽來推展，對於優秀的作品會給予鼓勵。

(五)公眾支持

由於公眾對資源班、特教法令的認識不夠，對特殊教育不重視、教育主管機關監督不周，因此有些資源班存在著家長、部分普通班教師及行政人員的支持與配合度不足之現象，如：特教經費遭挪用、排課空間受擠壓、家長對孩子採放任態度等，使資源班在經營過程中備感孤獨與無力(林仲川，2002；林淑玲，2003；黃碧玲，2001；賴明莉，2002；藍祺琳，1997)。

高雄市有些資源班亦能妥善的結合社區家長力量，成立「愛心媽媽陪讀團」或「成長營」，甚至與他校資源班互相支援(林淑玲，2003)。至於高雄縣則有特殊教育輔導團，但是據研究者所知，除非是與該團的成員有所接觸，否則多數人並不知道有何功用。

四、資源班公共關係相關研究

國內外尚未有以身心障礙資源班公共關係為主體的研究，而國內僅藍祺琳(1997)、林淑玲(2003)與蘇雅芬(2004)將公共關係之經營列為其一項研究目的。

由於資源班公共關係的經營屬於班級經營之一環，因此在資源班的相關調查研究中會有些許提及，以下依各向度分述。

就溝通形式而言，資源班教師與其他成員間的溝通形式多元化(王俊傑，2005；林淑玲，2003)，但是會出現集合成員召開會議的時間不易整合(鄒小蘭，2001)、溝通為單向模式之困擾(李志光，2005)，以及家長出席各類會議的配合度不高(林淑玲，2003；楊鏸容，2003；藍祺琳，1997)。至於溝通成效而言，有部分的研究指出，資源班教師與其他人員看法有異，時常產生問題(陳昭銘，2003；陳盈利，2004；Otoo,1991)。

校內互動方面，在師生關係上，學校規模、學校地區與年齡層不同，有差異存在(陳宇杉，2004)，汪文聖(2005)指出高雄縣市的學生喜歡到資源班上課。

校外互動方面詹月菁(2003)研究發現，學校辦理的活動，家長無法配合，主要是受限於時間因素。

行銷傳播方面，王振德(1998a)指出資源班理念與做法的宣傳有待加強，而資源班教師專業素養不足(汪文聖，2005；陳昭銘，2003；藍祺琳，1997)使得行銷上倍感不足，賴秀雯(2006)指出資源班教師宜強化教育成效，以換取普通班教師之認同。

公眾支持方面，不同年齡、性別、年資、專業背景、學歷、學校地區、學校規模及教育階段的教師在獲得公眾的支持度上無差異(林志政，2004；陳宇杉，2004)，而吳錦章(2004)指出在城市服務的教師在行政支援與教學設備均高於在鄉鎮服務的教師。黃慈雲(2005)指出學校規模在61班以上的資源班，行政支持顯著高於21-40班者。由以上研究可看出，教師個人背景變項與任教階段之不同，不會影響公眾支持的程度，但是亦有部份研究指出學校規模與學校地區在公眾支持上有達差異。王振德(1998a)、陳雍容(2002)、賴明莉(2002)及藍祺琳(1997)均指出資源班缺乏行政主管單位的支持；林仲川(2002)、劉惠珠(2002)及藍祺琳(1997)指出家長配合度低。

由上述可知教師的年齡、性別、年資、專業背景、學歷、服務階段在公眾支持上並無差異，但是學校規模與所在位置在公眾支持方面，有部分研究顯示出有影響，部分則顯示出無影響。在溝通上，則存在著單向溝通與因觀念不同而難以溝通的困境。而資源班教師專業素養不足，凸顯出行銷傳播的困難。

研究方法

一、研究架構

本研究採用問卷調查法與訪談法，以解答並完成本研究的目的與待答問題，擬定本研究的架構圖，如圖2所示。

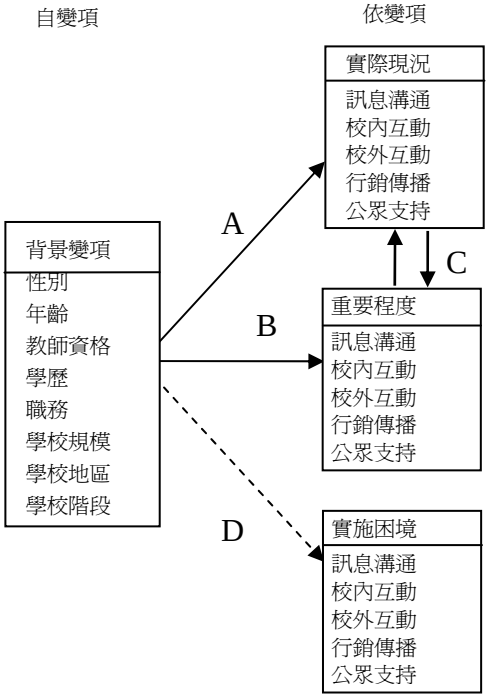


圖2 「高雄縣市身心障礙資源班教師公共關係覺知研究」架構圖

A路徑

探討資源班教師對公共關係的實際現況覺知情形，達成第一及第四個研究目的。

B路徑

探討資源班教師對公共關係的重要程度覺知情形，達成第二及第五個研究目的。

C路徑

探討資源班教師對公共關係的實際現況與重要程度之差異情形，達成第三個研究目的。

D路徑

了解資源班教師經營公共關係的困境，因不將背景變項納入探討，故用虛線表示，達成第六個研究目的。

二、研究對象

(一)問卷調查對象

1.預試樣本

以94學年度高雄市國中小身心障礙資源班教師為預試對象，研究者分別抽取國中、小階段的資源班教師總人數的十分之一，作為預試樣本，國中抽取18位，國小抽取27位，共計45位資源班教師。

2.正式樣本

本研究以95學年度高雄縣、市國中國小身心障礙資源班教師為正式調查研究的對象。研究者扣除預試後的人數，分別以高雄縣、高雄市資源班教師母群體的二分之一以上進行分層隨機抽樣，依學校規模分三類(24班以下、25-50班及51班上)，高雄市國中比例約為1：4：3，高雄市國小比例約為2：2：3；高雄縣國中比例約為1：7：7，高雄縣國小比例約為1：2：1；總共抽取280人，問卷總回收率為88%，回收之有效問卷為97%，表1為正式施測樣本人數分配表。

表1 正式施測樣本人數分配表

縣市別	高雄市			高雄縣			
規模 / 階段	24班以下	25-50班	51班以上	24班以下	25-50班	51班以上	合計
國中	9	36	31	3	13	12	104
國小	31	31	50	16	32	16	176
合計		188			92		280

(二)訪談對象

採立意取樣法(purposive sampling)，以在正式問卷中留下基本資料願意接受訪談的資源班教師為主，經研究者以電話再與之確認後，共有10人接受訪談。

三、研究工具

(一)身心障礙資源班教師公共關係覺知問卷

以研究者自行編製的「身心障礙資源班教師公共關係覺知問卷」為調查工具，內容包含三部分，第一部分為資源班公共關係的重要程度與實際現況，共49題分為五個向度分別為訊息溝通(11題)、校內互動(9題)、校外互動(7題)、行銷傳播(10題)及公眾支持(12題)，採四點量表，每一題均回答「實際現況」與「重要程度」二層面；第二部分為實施困境，填答者就經營公共關係所覺知的困難進行勾選，本部分為複選題，共有13個選項，第13個選項為開放式的問題；第三部分為是填答者基本資料，由填答者根據個人實際背景身分勾選適當的選項，共8題包含：服務年齡、性別、教師資格、最高學歷、職務、學校地區、學校規模與服務階段。

1.效度

本問卷由國內教育專家學者三人，以及擁有碩士學位以上和年資超過五年的國中小資源班教師各一人，共五人進行專家評定，初稿原為60題，且共有四部份，經討論後，將第三部分(增進公共關係的方法)刪除，融入於第一部分，完成預試問卷共59題。

2.信度

研究者自2006年6月22日起開始寄發預試問卷至高雄市國中小，共45份，總回收率為96%，回收問卷之可使用率達100% 。經項目分析刪題後剩49題，考驗各量表及全量表的內部一致性，而「實際現況」層面各量表及全量表的內部一致性信度介於.8411~.9664，「重要程度」層面各量表及全量表的內部一致性信度於.8760~.9656。

(二)身心障礙資源班教師公共關係覺知訪談大綱

採半結構式的訪談(semistructured interview)，針對在職教師設計「身心障礙資源班教師公共關係覺知訪談大綱」，並徵得專家意見後，確定訪談大綱，作為訪談的工具。

四、資料分析與處理

(一)平均與標準差

分析身心障礙資源班公共關係之實際情況與資源教師的認同程度，回答待答問題一與待答問題二。

(二)相依樣本t檢定

考驗實際現況與重要程度是否達顯著差異，回答待答問題三。

(三)獨立樣本t檢定與單因子變異數分析

以教師的性別、學校地區與學校階段為自

變項，實際現況與重要程度為依變項，以獨立樣本t考驗考驗是否達顯著差異。以年齡、教師資格、學歷、職務及學校規模為自變項，實際現況與重要程度為依變項，進行單因子變異數分析，若p＜.05則以Scheffe'法進行事後比較，回答待答問題四與五。

(四)次數分配與百分比

依據填答者勾選的選項進行次數分配與百分比，再針對百分比高於百分之四十的選項進行分析，回答待答問題六。

(五)訪談資料

以WORD文書處理軟體處理訪談資料，進行文字質性分析，作為質性資料以佐證各待答問題。

結果與討論

一、公共關係實際現況覺知情形

(一)各題實際現況覺知情形分析與討論

針對待答問題一，從表2可知，本問卷的得分平均介於2.31與3.49間，49題中有47題高於Likert四點量表平均值以上(M=2.5)，占全部的96% 。從現況來看，由表3得知高雄縣、高雄市資源班教師覺知公共關係的整體得分平均數(M=3.07)在Likert四點量表平均數以上，顯示整體表現在中上程度。

本問卷的整體表現雖屬中上程度，但是在第4、30、31、38、40、42以及47題標準差均偏高，表示資源班教師在這幾題的現況之差異性頗大。第4題為「向教育局反映或詢問相關問題。」(M=2.76,SD=.72)，可能是資源班教師對此需求的差異性偏大。第30題「升旗時介紹資源班或特教宣導。」(M=2.67,SD=.73)與第31題「晨會時進行特教宣導。」(M=2.90,SD=.77)均屬於「行銷傳播」向度，顯示資源班教師在公開場合，是否有進行特殊教育宣導的差異性頗大，由於國中階段無晨會時間，因此必須要另外找其它時間與方式進行特殊教育宣導，故本題差異性很大。

表2 身心障礙資源班公共關係各題之選答情形(N＝241)

向度	題目	實際現況		重要程度	
		平均數	標準差	平均數	標準差
訊息溝通	1.召開IEP會議。	3.18	.59	3.46	.53
	2.舉辦特殊教育推行委員會會議。	3.22	.59	3.35	.56
	3.舉辦資源班學生家長的座談會。	3.15	.64	3.36	.54
	4.向教育局反映或詢問相關問題。	2.76	.72	3.37	.52
	5.聽取他人對資源班的看法。	3.20	.53	3.36	.53
	6.討論資源班的目標及做法。	2.82	.64	3.18	.54
	7.來函或相關諮詢與意見能答覆。	2.96	.57	3.10	.49
	8.進行家庭訪問或電話訪問。	3.27	.60	3.43	.51
	9.定期的文件往來互通情況。	3.49	.55	3.53	.52
	10.對公眾提出說明或澄清。	3.09	.55	3.32	.50
	11.與學生交談、溝通。	3.49	.52	3.54	.50

表2 身心障礙資源班公共關係各題之選答情形(N＝241)(續)

校內互動	12.同事有急難能慰問與協助。	3.30	.55	3.37	.52
	13.關懷學生並尋求解決策略。	3.46	.52	3.58	.50
	14.分享工作、教學的經驗心得。	3.39	.53	3.47	.52
	15.參加同仁間的聯誼活動。	3.13	.60	3.16	.57
	16.聽學生的心聲並輔導與協助。	3.49	.52	3.58	.50
	17.激發學生的學習興趣。	3.30	.49	3.52	.50
	18.參與學校的各項工作或活動。	3.09	.60	3.14	.62
	19.各項會議中表達自己的意見。	2.80	.66	3.11	.55
	20.與普通班教師充分配合。	3.33	.51	3.48	.50
校外互動	21.與外校特教班進行交流活動。	2.84	.67	3.16	.56
	22.與專業團隊維持合作關係。	3.03	.59	3.31	.51
	23.與相關承辦人員密切聯繫。	3.08	.57	3.25	.51
	24.參加校外特教研習。	3.31	.57	3.38	.55
	25.提供相關資訊或教養方法。	3.18	.58	3.39	.50
	26.關心學生的家庭成員。	3.02	.63	3.19	.53
	27.與他校教師分享心得或資源。	3.11	.61	3.22	.55
行銷傳播	28.設置佈告欄並定期更換訊息。	2.87	.68	3.17	.54
	29.讓公眾得知資源班的行事曆。	2.86	.65	3.07	.57
	30.升旗時介紹資源班或特教宣導。	2.67	.73	3.15	.56
	31.晨會時進行特教宣導。	2.90	.77	3.31	.57
	32.協助在校內辦理特教知能研習。	3.21	.60	3.27	.55
	33.鼓勵家長參加特教研習。	2.89	.68	3.18	.53
	34.能舉辦資源班學生學習成果展。	2.50	.68	2.93	.61
	35.環境乾淨、整潔與明亮。	3.22	.55	3.34	.50
	36.設置網頁，介紹資源班。	3.00	.70	3.16	.60
	37.用集會報告設置理念與目標。	2.72	.68	3.10	.58

表2 身心障礙資源班公共關係各題之選答情形(N＝241)(續)

向度	題目	實際現況 平均數	實際現況 標準差	重要程度 平均數	重要程度 標準差
行銷傳播	28.設置佈告欄並定期更換訊息。	2.87	.68	3.17	.54
	29.讓公眾得知資源班的行事曆。	2.86	.65	3.07	.57
	30.升旗時介紹資源班或特教宣導。	2.67	.73	3.15	.56
	31.晨會時進行特教宣導。	2.90	.77	3.31	.57
	32.協助在校內辦理特教知能研習。	3.21	.60	3.27	.55
	33.鼓勵家長參加特教研習。	2.89	.68	3.18	.53
	34.能舉辦資源班學生學習成果展。	2.50	.68	2.93	.61
	35.環境乾淨、整潔與明亮。	3.22	.55	3.34	.50
	36.設置網頁，介紹資源班。	3.00	.70	3.16	.60
	37.用集會報告設置理念與目標。	2.72	.68	3.10	.58
公眾支持	38.有普通班學生擔任義工。	2.31	.74	2.99	.56
	39.家長感謝資源班提供的服務。	3.05	.52	3.16	.54
	40.獲得人力或經費等支援。	2.63	.81	3.26	.56
	41.召開會議時，家長會參加。	2.60	.68	3.36	.50
	42.傳播媒體報導相關訊息。	2.47	.77	3.29	.58
	43.公眾傳播資源班正面訊息。	2.60	.70	3.25	.58
	44.有誤解時，公眾會幫忙澄清。	2.79	.70	3.35	.51
	45.緊急事件發生時，獲得支援。	2.89	.62	3.36	.48
	46.校長、行政人員能支持。	3.05	.68	3.60	.49
	47.用學校經費添購器材設備。	2.70	.75	3.35	.53
	48.其他成員感謝資源班的服務。	3.01	.52	3.26	.53
	49.校長、主任參加相關會議。	3.15	.61	3.40	.55

表3 身心障礙資源班公共關係實際現況各向度分析表(N＝241)

向度(題號)	實際現況 平均數	實際現況 標準差	重要程度 平均數	重要程度 標準差
訊息溝通(1-11)	3.13	.37	3.36	.34
校內互動(12-20)	3.24	.38	3.37	.37
校外互動(21-27)	3.07	.43	3.27	.41
行銷傳播(28-37)	2.87	.44	3.16	.40
公眾支持(38-49)	2.75	.44	3.29	.39
整體(1-37)	3.07	.34	3.29	.33

註：分向度平均數為各向度中每題的平均數之加總除以總人數

第40題為「獲得人力或經費等支援。」(M=2.63,SD=.81)、第47題「用學校經費添購器材設備。」(M=2.70,SD=.75)以及第38題「有普通班學生擔任義工」(M=2.31,SD=.74)與第42題「傳播媒體報導相關訊息。」(M=2.47,SD=.77)均屬於「公眾支持」向度，可看出資源班在人力與經費的支援差異頗大，可能與社區與學校資源豐富與否之客觀因素有關；而第38題的得分在本問卷最低，亦在Likert四點量表平均值以下(M=2.5)，足見多數資源班無普通班學生來擔任義工，其實，要普通班與行政方面的客觀配合，除了在時間的配合上以不影響其在普通班的作息為原則，宜設置一套獎勵辦法，這又涉及到資源班教師個人的主觀需求，故本題分數偏低。第42題低於平均數以下，表示學校教師與傳播媒體間幾乎沒有交流，資源班除非發生會引起公眾迴響的事情，否則不值得媒體報導，故此選項的得分偏低。

第9題「定期的文件往來互通情況。」(M=3.49,SD=.55)、第11題的「與學生交談、溝通。」(M=3.49,SD=.52)，與第16題的「聽學生的心聲，並輔導與協助。」(M=3.49,SD=.52)並列最高得分，至於得分次高的是第13題的「關懷學生，並尋求解決策略。」(M=3.46.SD=.52)，由第11、13、16這三題可歸納出均是師生的互動性質，資源班教師平常與學生的接觸最多且最為親近，與學生間的溝通互動也是最為直接的，因此多數高雄縣、高雄市資源班教師認為與學生之間的互動做得最好，由此也反映出汪文聖(2005)的研究指出高雄縣、高雄市的學生喜歡到資源班上課的結果。

(二)各向度實際現況覺知情形分析與討論

由表3的結果可得知，高雄縣、市資源班教師在經營公共關係的整體得分平均數(M=3.07.SD=.34)在Likert四點量表中的平均值以上(M=2.5)，此結果顯示高雄縣、高雄市身心障礙資源班教師在經營公共關係的四向度整體而言屬中上程度。進一步分析，以「校內互動(M=3.24,SD=.38)、「訊息溝通」(M=3.13,SD=.37)的得分較高，內部一致性亦較佳，其次為「校外互動」(M=3.07,SD=.43)，而「行銷傳播」(M=2.87,SD=.44)與「公眾支持」(M=2.75,SD=.44)的得分較低，且內部一致性最低，由此可知，高雄縣市身心障礙資源班教師在「校內互動」與「訊息溝通」方面的表現較高且較為一致，覺知「行銷傳播」、「公眾支持」的向度較低且教師間的差異性亦較大。

(三)公共關係實際現況訪談內容分析與討論

1.觀念落差影響溝通成效

有六位訪談者指出公眾既有的觀念，會導致與資源班教師間的溝通落差，因而影響溝通成效，與陳昭銘(2003)、陳盈利(2004)的研究結果雷同。

2.集合所有成員召開會議時間不易整合

由於資源班的學生來自於普通班，若召開會議勢必動員所有與學生有關的老師與行政人員。一位國小受訪者指出可能面臨開完晨會後，所剩下的時間不足以用來開會的困境，而國中受訪者指出國中階段普遍沒有晨會時間更難整合，因此難以找到共同的時間開會，與鄒小蘭(2001)的研究一致。

3.溝通形式多元化

在訪談的過程中發現，所有教師均提及會將學生的學習內容以書面告知，此結果亦符應了問卷第9題獲得最高分的結果。資源班教師會嘗試以多元的方式來暢通溝通管道如：面談、會議、電話等，與王俊傑(2005)、林淑玲(2003)的研究雷同。

4.師生關係普遍良好

所有的訪談者均表示與學生的關係良好，學生會來資源班尋求協助以及分享生活點滴，對於學生在普通班中所遇到的困擾，教師亦會主動介入處理，反映出問卷方面第11、13、16、17這四題的得分偏高且一致性也高。

5.多與外界接觸增加校外交流機會

在與社區家長、機構、教育主管機關、傳播媒體間的互動方面，有六位受訪老師表示較為不足，但亦有老師因為個人關係，如：參與教育主管機關的業務、在社區購物走動、曾經擔任普通班教師等而有所互動。

6.行銷傳播的成效在於普通班老師的接受度

對於學生的宣導有三位受訪老師認為是錦上添花，事實上，青春期階段的國中生除了受導師的影響外更受同儕的影響，所以對身心障礙學生的認識與對身心障礙學生的包容度、接納度與同理心，並不能單靠資源班教師的宣導就能見成效，研究者認為仍需要普通班教師的具體接納行動等方可行。

7.校內公眾的支持依對資源班的認同程度與經費人力的客觀因素而定

由訪談中可得知，校長、行政人員對資源班的支持表現是普遍會出席會議、相關行政的處理等，但是涉及經費、人力等層面時，就顯得問題重重，一來是學校仍以普通班為主體的整體考量，二來是相關資源的不足。王振德(1998a)、陳雍容(2002)、黃碧玲(2001)、賴明莉(2002)及藍祺琳(1997)均指出資源班缺乏行政主管單位的支持，而本研究的問卷實際現況之分析結果，在「公眾支持」向度所得分數亦最低。

8.校外公眾的具體支持行動視社區資源豐富與否而定

學校位於社區資源豐富的資源班，在獲得財力以及優秀人力的資源上都是一大優勢，在訪談中發覺高雄市的社區資源，如：民間機構的資助、優秀社區義工的獲得等較為豐富，反觀高雄縣則較嫌不足。值得注意的是，資源班教師需要展現專業能力才能使人信服，並且先有付出才能獲得公眾的認同。

二、公共關係重要程度覺知情形

(一)各題重要程度覺知情形分析與討論

由表2可知本問卷各題平均得分介於2.93與3.60間，均高於Likert四點量表平均值以上(M=2.5)，占全部的100%，由此可知，高雄縣、高雄市資源班教師覺知公共關係重要程度的整體得分平均數在平均值以上。

排名後三名的選項依序是第34題的「能舉辦資源班學生學習成果展」(M=2.93,SD=.61)，第38題的「有普通班學生擔任義工」(M=2.99,SD=.56)，以及第29題「能讓公眾得知資源班的行事曆。」(M=3.07,SD=.57)，其中第34題與第29題均屬於「行銷傳播」，足見有部分資源班教師忽視行銷的重要性，本題的標準差亦較大(SD=.61)，表示資源班教師覺知辦理學生成果展的重要性較不一致，反映出本題在實際現況的表現差異性也頗懸殊，而實際現況的平均得分亦較低，顯示出與重要程度間頗能相呼應。

其實在訪談中，有高達半數的受訪者認為展現專業就是很好的行銷方式，而吳錦章(2004)、賴秀雯(2006)均曾建議資源班教師要提昇自己的專業形象，由此可知，資源班教師將行銷的重點放在教師個人能力的表現。

有些資源班教師對於普通班學生來擔任義工並不覺得重要，與實際現況所獲得的分數介於「符合」與「不符合」間相呼應，有二位受訪的資源班教師表示長期待在獨自經營與人力資源匱乏的環境，與黃碧玲(2001)及劉惠珠(2002)指出部份資源班一直以來處於獨自經營的環境的研究結果相似。

得分最高的是第46題的「校長、行政人員能支持。」(M=3.60,SD=.49)，其標準差偏低，可見高雄縣、高雄市的資源班教師大都非常重視行政人員的支持度，與張毓第(2003)、賴明莉(2002)的研究雷同。

次高分依序是第13題的「關懷學生，並尋

求解決策略。」(M=3.58,SD=.50)與第16題的「聽學生的心聲並輔導與協助。」(M=3.58,SD=.50)、第11題的「與學生交談、溝通。」(M=3.54,SD=.50)，此三題的內部一致性亦頗高，由此顯示高雄縣、高雄市的資源班教師大多會重視學生的意見，與關心學生非課業的其他相關問題，此三題反映在實際現況中的得分與一致性均偏高，顯示重要程度與實際現況的表現能相呼應。

(二)各向度重要程度覺知情形分析與討論

由表3得知資源班教師覺知公共關係重要程度的整體平均數(M=3.29)在Likert四點量表中的平均值以上(M=2.5)，此結果顯示高雄縣、高雄市身心障礙資源班教師覺知公共關係屬中上程度。

以「校內互動」(M=3.37,SD=.37)、「訊息溝通」(M=3.36,SD=.34)的得分較高，內部一致性亦較佳，雖然校內互動平均數較訊息溝通高一點，但是，後者的差異性較小，故事實上資源班教師對此二者間的重視程度是難分軒輊的，此二向度在實際現況的平均得分亦偏高，內部差異性亦不大，可見高雄縣、高雄市的資源班教師在校內互動與訊息溝通的實際現況與重要程度頗能相呼應。其次為「公眾支持」(M=3.29,SD=.39)、「校外互動」(M=3.27,SD=.41)，教師對公眾支持的重視程度比校外互動的重視程度還要一致，且平均得分亦較高，而「行銷傳播」(M=3.16,SD=.40)的得分較低，且內部一致性亦偏低，由此可知，高雄縣、高雄市身心障礙資源班教師在「校內互動」與「訊息溝通」方面的重視程度較高且較為一致，覺知「行銷傳播」向度最低且教師間的差異性亦較大。

三、資源班教師覺知公共關係的實際現況與重要程度間的差異情形

針對待答問題三，無論是分向度與整體層面實際現況與重要程度間均達顯著差異，p值均等於.000，經平均數比較，各分向度與整體層面的重要程度均顯著高於實際現況，即高雄縣、高雄市的資源班教師覺知公共關係的現況尚未達到認同的標準，表示現實與理想間有明顯差距存在，還有進步的空間，以符合自己的認同標準。

至於高雄縣、高雄市的教師認為經營公共關係的實際現況尚未達到其認同的重要程度之原因，由先前的討論中，可得知包含：觀念落差影響溝通成效、集合所有成員召開會議時間不易整合、行銷傳播的成效在於普通班老師的接受度、校內公眾的支持，依對資源班的認同程度與經費人力的客觀因素而定、校外公眾的具體支持行動視社區資源豐富與否而定等，稍後將更深入探討經營公共關係的困境。

四、不同背景的資源班教師經營資源班公共關係實際現況覺知之差異情形

以下將針對待答問題四依背景變項回答。

(一)不同性別間的資源班教師在公共關係實際現況的差異情形

男、女教師在公共關係的訊息溝通(t=-.97,p=.334)、校內互動(t=-.93,p=.353)、校外互動(t=-1.26,p=.209)、行銷傳播(t=1.00,p=.320)以及整體層面(t=-.52,p=.606)未達顯著差異；但是公眾支持的向度上，不同性別間達顯著差異(t=2.02,p=.045)，進一步從平均數分析，顯示男性教師(M=2.88)覺知公眾支持顯著優於女性教師(M=2.72)，而林志政(2004)、陳宇杉(2004)的研究結果顯示不同性別不會影響公共關係，所以本研究與林志政、陳宇杉的研究不一致。

(二)不同年齡間的資源班教師在公共關係實際現況的差異情形

不同年齡的教師在訊息溝(F=1.81,p=.147)、校外互動(F=.51,p=.675)、行銷傳播(F=1.18,p=.132)、公眾支持(F=1.63,p=.183)各向度以及

整體層面(F=2.30,p=.078)未達顯著差異，至於校內互動(F=3.07,p=.029)雖達到顯著差異，但是經Scheffe’法進行事後比較，顯示各組間無顯著差異，故高雄縣、高雄市資源班教師的年齡並未顯著影響其經營資源班的公共關係。

在公眾支持方面，林志政(2004)、陳宇杉(2004)的研究均未達顯著差異，所以本研究與林志政、陳宇杉的研究一致。

(三)不同教師資格間的資源班教師在公共關係實際現況的差異情形

不同教師資格的教師在公共關係的訊息溝通(F=1.62,p=.200)、校內互(F=2.80,p=.063)、校外互動(F=.47,p=.623)、行銷傳播(F=1.10,p=.335)、公眾支持(F=.62,p=.537)各分向度以及整體層面(F=1.55,p=.215)未達顯著差異，在公眾支持向度與林志政(2004)的研究一致，均未達顯著差異；高雄縣、高雄市資源班教師的教師資格並未影響其經營資源班的公共關係。

未達顯著差異的原因，研究者認為可能是高雄縣、高雄市的資源班教師目前高達94.1%具備合格特教教師資格，而資源班又至少有兩位老師共同經營，在教師的專業能力方面可互補有無，使得教師覺知公共關係經營無顯著差異。

(四)不同學歷間的資源班教師在公共關係實際現況的差異情形

不同學歷的教師在公共關係的訊息溝通(F=2.23,p=.110)、校內互動(F=.71,p=.494)、校外互動(F=1.93,p=.148)、行銷傳播(F=.73,p=.485)、公眾支持(F=1.09,p=.337)各分向度以及整體層面(F=1.81,p=.165)未達顯著差異，可見，高雄縣、高雄市資源班教師的學歷並未影響其經營資源班的公共關係。本研究在公眾支持向度與陳宇杉(2004)的研究一致。

(五)不同職務間的資源班教師在公共關係實際現況的差異情形

不同職務的教師在公共關係的訊息溝通(F=.97,p=.382)、校內互動(F=.21,p=.809)、校外互動(F=-.52,p=.595)、行銷傳播(F=1.56,p=.212)、公眾支持(F=2.44,p=.089)分向度以及整體層面(F=1.06,p=.350)未達顯著差異，可見，高雄縣、高雄市資源班教師的職務並未顯著影響其經營資源班的公共關係。

有受訪老師指出校內互動上與職位間並沒什麼關係，一般老師有問題只要在遇到資源班教師時，就會把握時機詢問或討論。此外，兼任組長或許會因業務的需求而接觸到較多的人、事、物，在傳達訊息上或許較有利，但是不至於發展成進一步私人情誼方面的互動關係，對於未兼任行政職務的資源班教師而言，均會因課務的關係與家長、其他老師接觸，由此可知資源班教師的職務並未明顯影響公共關係的經營。

(六)不同學校規模間的資源班教師在公共關係實際現況的差異情形

不同規模的資源班教師在公共關係的訊息溝通(F=.56,p=.573)、校內互動(F=.83,p=.437)、校外互動(F=1.30,p=.273)、行銷傳播(F=.90,p=.409)、公眾支持(F=.86,p=.863)各分向度與整體層面(F=.93,p=.394)均未達.05之顯著差異，表示不同學校規模的教師對資源班公共關係的實際現況覺知情形並無明顯不同。

陳宇杉(2004)的研究指出：學校規模不同的資源班在獲得社會支持上並無顯著差異，而黃慈雲(2005)指出不同學校規模的資源班在行政支持上有差異，本研究則顯示資源班的公眾支持並無顯著差異，由此可見欲調查的支持對象不同，其結果亦不盡相同。

(七)不同學校地區間的資源班教師在公共關係實際現況的差異情形

資源班教師在公共關係的訊息溝通(t=1.02,p=.309)、校外互動(t=.22,p=.826)、行銷傳播(t=1.81,p=.071)、公眾支持(t=-.75,p=.452)各分向度與整體層面(t=1.69,p=.093)均未達顯著差異，表

示資源班教師在訊息溝通、校外互動、行銷傳播、公眾支持與公共關係整體層面的實際現況覺知並無明顯不同。但是高雄縣、高雄市二者間的校內互動達顯著差異(t=2.37,p=.018)，經平均數比較，高雄市(M=3.29)明顯高於高雄縣(M=3.17)，表示高雄市資源班教師比高雄縣資源班教師在校內互動方面較佳。

本研究顯示不同地區的資源班在獲得公眾支持上不分軒輊，與吳錦章(2004)的研究不一致，但與林志政(2004)、陳宇杉(2004)的研究一致，本研究的問卷結果顯示高雄市、高雄縣的資源班教師覺知資源班所獲得的公眾支持並無顯著差異，研究者認為這是值得欣慰的事，但可能也代表教師尋求支持與資源的能力有待加強，例如：T6指出「我們可能對外面的資源不了解，可能老師自己也沒那麼多時間去尋求管道與資源。」，值得進一步探討。

陳宇杉(2004)指出學校地區不同的資源班在師生關係有顯著差異，而本研究在校內互動方面達顯著差異，研究者認為原因可能是高雄市的幅員較小通勤距離較短，大眾運輸較方便，因此教師流動率不大，較為穩定；反觀高雄縣的幅員較廣，通勤距離可能較遠，交通較不方便，教師可能會調動至住處附近，所以教師流動率較大，使得高雄縣的資源班教師要經常重新經營校內的互動關係，而校內互動又需要長期性的經營，因此高雄縣教師覺知校內互動關係低於高雄市教師。

(八)不同學校階段間的資源班教師在公共關係實際現況的差異情形

國中、國小資源班教師在公共關係的訊息溝通(t=-.37,p=.714)、校內互動(t=.82,p=.411)、校外互動(t=.95,p=.345)、行銷傳播(t=1.44,p=.151)各分向度與整體層面(t=.85,p=.397)均未顯著差異，表示高雄縣市的國中、國小資源班教師在訊息溝通、校內互動、校外互動、行銷傳播與公共關係整體層面的實際現況覺知並無明顯不同。但是公眾支持則達顯著差異(t=2.96,p=.004)，顯示國中小教師在實際執行上有異，經平均數比較，國小(M=2.81)顯著高於國中(M=2.63)表示國小資源班教師覺知所獲得的公眾支持多於國中資源班教師。

林志政(2004)指出服務於不同階段的資源班教師其獲得的教育與行政支持未達顯著差異，本研究則顯示國小所獲得的支持度顯著高於國中，其原因可能是研究者界定公眾支持的範圍較廣，尚包含社區、媒體及家長的支持，因此結果不一致。此外，研究者認為也有可能是國中有升學壓力，學校較注重普通班學生的升學，使得國中資源班教師覺知所獲得的支持與支援較少。

五、不同背景的資源班教師經營資源班公共關係重要程度覺知之差異情形

以下將針對待答問題五依背景變項回答。

(一)不同性別間的資源班教師覺知公共關係重要程度的差異情形

高雄縣、市的男女教師在公共關係的訊息溝通(t=-1.79,p=.076)、行銷傳播(t=-1.46,p=.147)、公眾支持(t=-1.61,p=.113)均未達顯著差異；校內互動(t=-2.10,p=.037)、校外互動(t=-2.64,p=.011)以及整體層面(t=-2.14,p=.034)則達.05的顯著水準，經平均數比較發現女性教師明顯比男性教師重視「校內互動」、「校外互動」以及「整體層面」。

研究者認為可能高雄縣、市的女性資源班老師(85.1%)顯著多於男性資源班教師(14.9%)，女性教師間顯然比男性教師間有較多交流的話題與交流的對象，且相對於男性不求於人的傳統壓力下，女性教師在尋求校外資源的需求顯得較高，因此女性教師無論是在校內互動、校外互動以及整體層面上均較男性教師明顯重視。

(二)不同年齡間的資源班教師覺知公共關係

重要程度的差異情形

不同年齡的資源班教師，在公共關係的訊息溝通(F=.31,p=.820)、校內互動(F=.46,p=.708)、校外互動(F=.38,p=.768)、行銷傳播(F=.07,p=.974)、公眾支持(F=1.78,p=.151)各分向度與整體層面(F=.13,p=.945)均未達.05之顯著差異，顯示不同年齡層的資源班教師對公共關係各分向度與整體層面的重視程度不分軒輊。

(三)不同教師資格間的資源班教師覺知公共關係重要程度的差異情形

不同教師資格的資源班教師在訊息溝通(F=2.76,p=.065)、校內互動(F=.15,p=.861)、校外互動(F=1.69,p=.186)、行銷傳播(F=2.21,p=.112)、公眾支持(F=.66,p=.517)各分向度與整體層面(F=1.91,p=.151)均未達.05之顯著差異，表示不同教師資格並未明顯影響公共關係的看法。

(四)不同學歷間的資源班教師覺知公共關係重要程度的差異情形

不同學歷的資源班教師，在訊息溝通(F=.82,p=.441)、校內互動(F=1.31,p=.272)、校外互動(F=1.55,p=.213)、行銷傳播(F=1.12,p=.329)、公眾支持(F=2.02,p=.134)各分向度與整體層面(F=1.44,p=.239)均未達.05之顯著差異，代表不同教師的學歷不影響其對公共關係的看法。

(五)不同職務間的資源班教師覺知公共關係重要程度的差異情形

不同職務的資源班教師在訊息溝通(F=1.79, p=.169)、校內互動(F=.70,p=.300)、校外互動(F=1.28,p=.281)、行銷傳播(F=1.81,p=.167)、公眾支持(F=1.89,p=.153)各分向度與整體層面(F=1.75,p=.176)均未達.05之顯著差異，表示教師的職務不影響其對公共關係的重視程度。

(六)不同學校規模間的資源班教師覺知公共關係重要程度的差異情形

不同學校規模的資源班教師在公共關係的訊息溝通(F=.10,p=.907)、校內互動(F=.04,p=.964)、校外互動(F=.21,p=.811)、行銷傳播(F=.90,p=.408)、公眾支持(F=.40,p=.673)各分向度與整體層面(F=.23,p=.794)均未達.05之顯著差異，表示不同學校規模的教師對資源班公共關係的重要程度覺知情形並無明顯不同。

(七)不同學校地區間的資源班教師覺知公共關係重要程度的差異情形

高雄縣、高雄市的資源班教師在訊息溝通(t=.24,p=.813)、校內互動(t=.15,p=.879)、校外互動(t=.65,p=.520)、行銷傳播(t=.89,p=.375)、公眾支持(t=.11,p=.916)各分向度與整體層面(t=.25,p=.801)均未達.05之顯著差異，代表高雄縣、高雄市的資源班教師對公共關係的重要程度覺知情形並無明顯不同。

(八)不同學校階段間的資源班教師覺知公共關係重要程度的差異情形

國中、國小的資源班教師校內互動(t=-.76,p=.448)、校外互動(t=-1.02,p=.311)、公眾支持(t=-1.63,p=.105)各分向度與整體層面(t=-1.87,p=.062)均未達.05之顯著差異，表示高雄縣與高雄市國中、國小的資源班教師在校內互動、校外互動、公眾支持與公共關係整體層面的重要程度覺知並無明顯不同。但是訊息溝通(t=-2.33,p=.021)、行銷傳播(t=-2.22,p=.027)均達.05之顯著差異，經平均數比較，可知國中在「訊息溝通」與「行銷傳播」均明顯高於國小，表示國中資源班教師比國小資源班教師重視訊息溝通與行銷傳播。

至於國中教師比國小教師重視訊息溝通，其原因可能是國中沒有同國小一般每週有固定的晨會時間，能將全校老師聚集起來報告或討論重要事項，使得集合所有成員的時機更少，因此國中老師僅能把握其他會議時間，況且國中的組織型態為科任制度，使得國中資源班教師需要接觸更多的人、事、物，亦需要花費心思溝通，故國中資源班老師較能感受到訊息溝通的重要性。

行銷傳播方面，除了國中缺少晨會時間宣

導外，由訪談中亦得知國中階段的學生很容易受同儕的影響，而排斥身心障礙學生；此外，研究者認為國中階段的學校面臨學生升學的問題，學校可能較重視一般學生的升學輔導，導致忽略特殊教育，因此國中階段的教師較能覺知行銷傳播的重要性。

六、資源班教師公共關係經營的困境

以下將回答待答問題六。第一部份探討教師在問卷中勾選遭受困境的選項，利用次數分配、百分比的方式得知教師遭受的主要困境，再以訪談與問卷中開放性的作答加以深入說明，第二部份研究者整理訪談中所提到的其他困境。

(一)問卷內容中有關資源班公共關係經營困境之分析

1.家長出席資源班各類會議與活動的配合度不高，缺乏親師間互動機會

有高達64.8%的資源班教師認為「家長配合度不高」是實施公共關係的困境之一，顯示出資源班教師非常需要與家長互動，林仲川(2002)、詹月菁(2003)、劉惠珠(2002)、藍祺琳(1997)的研究均指出家長的配合度或參與度不高，與本研究的結果雷同。在訪談中有五位受訪教師指出往往因家長配合出席時間、對子女的教育重視程度不同，而使得經營親師間的關係較為困難與詹月菁(2003)的研究指出家長受限於時間與本身能力不足，使得參與子女的教育困難的研究結果相似，由於改變權在別人身上，因此難以改善此項困境。

2.普通班教師級務工作繁忙，沒有足夠的時間與資源班進行互動

有56.8%的資源班教師認為「普通班教師級務繁忙」是經營公共關係的困境之一，一位受訪者也提到此困境，與藍祺琳(1997)的研究有相同的結果。

3.行政人員與普通班教師缺乏特教理念，使得溝通上倍感困難

有53.4%的資源班教師認為「公眾缺乏特教理念溝通不易」是經營公共關係的困境，而有四位受訪教師亦表達有此方面的困擾，與李志光(2005)、林仲川(2002)及賴明莉(2002)的研究結果雷同。

4.其他困境：資源班教師工作繁忙、缺乏長期的公共關係計畫、社區可運用資源有限

有48.7%的資源班教師認為「資源班教師工作繁忙」，是經營公共關係的困境，賴明莉(2002)的研究指出無法負荷的行政工作與事務繁雜是最不滿意的事項，而汪文聖(2005)、Otoo(1991)及Valerie(1993)指出資源班教師的時間不夠，均與本研究雷同，而由訪談與教師開放性的作答中得知工作繁忙包含：學校行政工作繁重、處理教育主管機關交代辦理的事項、製作教材教具、處理學生問題行為等。

「缺乏長期的公共關係計畫」與「社區可運用資源有限」均有40.3%的資源班教師認為是經營公共關係的困擾，在職老師指出長期計畫的的重要性，如：T9即指出「要讓別人改觀是要有計畫的經營，否則會變成無頭蒼蠅」；至於社區資源有限，與學校學區的社經背景有關，這確實是資源班難以突破的困境，有老師指出「資源班學生家庭許多有經濟上的困難，基本需求就已壓得喘不過氣來，所得資源仍有限。」(問卷：21001)。

(二)訪談內容中有關公共關係的經營困境之分析

1.資源班的位置與學校其它空間隔閡造成聯繫上的不便，社會傳統偏見造成觀念難以改變

資源班教室與特教辦公室空間隔閡問題普遍存在，是屬於物理空間的隔閡，至於社會大眾普遍對身心障礙學生的偏見與刻板印象是心理上的隔閡，此二原因使得資源班教師在聯繫與溝通上愈加困難。

2.部分普通班教師接受度不高，以至於 宣導效果不佳

有四位受訪者指出部份普通班教師在個人認知上會因為覺得事不關己，而不在乎特教宣導的內容，導致宣導效果不佳。

3.雙方繁忙時間難以配合，以至於缺乏互動與宣導的時機

資源班教師這一方工作繁忙，以致於減少與其他公眾的互動、宣導的時機，若另一方也繁忙，雙方能互相配合的時機將更少，不幸的是與資源班教師互動的對象如：專業團隊、普通班教師的工作均繁忙，使得雙方能長期配合的時間少之又少，因此公共關係的經營受到阻礙。

4.社區宣導難以突破

資源班是學校中的一個班級，屬於學校的部份，若單以班級的名義對社區進行特教宣導，在活動的安排與人力、物力及時間的準備均易不足，故除非學校總動員辦理宣傳活動，否則難以對社區進行宣導。

結論與建議

一、結論

(一)資源班教師在資源班公共關係實 際現況的覺知情形

資源班教師對公共關係實際現況的覺知情形屬中上程度，以校內互動、訊息溝通覺知較佳，行銷傳播、公眾支持覺知較弱。

(二)資源班教師在資源班公共關係重要程度的覺知情形

資源班教師對公共關係重要程度的覺知情形屬中上程度，以覺知校內互動、訊息溝通的重要性最高，覺知行銷傳播的重要性最弱

(三)資源班教師覺知公共關係的實際現況與重程度間的差異情形

資源班教師覺知公共關係的實際現況與重要程度間有顯著差異，表示現實與理想間有明顯差距存在，因此資源班教師在訊息溝通、校內互動、校外互動、行銷傳播、公眾支持各方面均還有進展的空間。

(四)不同背景的資源班教師在經營資源班公共關係的實際現況覺知之差異情形

男性教師覺知公眾支持程度顯著優於女性教師，高雄市資源班教師比高雄縣資源班教師經營校內互動方面較佳，國小資源班教師比國中資源班教師獲得較多的公眾支持；至於不同年齡、教師資格、學歷、職務、學校規模的資源班教師覺知公共關係的實際現況無顯著差異。

(五)不同背景的資源班教師在經營資源班公共關係的重要程度覺知之差異情形

女性老師顯著比男性教師重視校內互動、校外互動以及公共關係整體層面，國中資源班教師比國小資源班教師重視訊息溝通與行銷傳播；至於不同年齡、教師資格、學歷、職務、學校規模與學校地區的資源班教師覺知公共關係的重要程度無顯著差異。

(六)資源班教師公共關係經營的困境

家長配合度不高、資源班教師與普通班教師雙方繁忙時間難以配合、社會傳統偏見與公眾普遍缺乏特教理念、社區宣導難以突破，部分普通班教師接受度不高、缺乏長期的資源班公共關係計畫是主要困境。

二、建議

(一)對資源班教師的建議

本研究中發現多數資源班教師缺乏長期的公共關係計畫，由於每個資源班的客觀環境與需求均不同，所以，資源班教師可依據調查、計畫、執行、評鑑與校正四個公共關係計畫的步驟訂定符合自己需求的計畫。

資源班與普通班教師工作繁重，以致於不能頻繁的進行溝通、互動與有系統的宣導，雙方較缺乏完整且長期的配合時間，故研究者建

議資源班教師做好時間管理，並與搭檔彼此分工合作有效率的做事，才有時間主動出擊，將有助於增加與校內其他成員溝通、互動的機會。

資源班教師在學校中需提供公眾諮詢服務，所以本身宜有足夠的專業能力，協助普通班老師解決身心障礙學生的相關問題，長久下來將能在學校建立起重要的角色與地位，推行特殊教育將能更順暢，更有助於公共關係的經營。

雙方觀念不同是溝通的一大困擾，所以溝通技巧的提升將有助於雙方達成共識，資源班教師溝通的原則是與有關人員共同推動執行身心障礙學生的教育目標，以此為溝通的最高原則，在溝通前需思考如何讓公眾該注意哪些措辭用語，能讓公眾聽了覺得舒服且願意接受，有受訪者認為有些普通班教師在資源班教師傳遞訊息的過程中，覺得事不關己，因此接受度不高，資源班教師的溝通如果能從危機意識來介入，或許能引起老師的重視。

(二)對學校行政人員與普通班教師的建議

公眾普遍缺乏特殊教育理念是經營公共關係的困境，建議行政人員與普通班教師主動參與特殊教育研習，獲得新知以有效協助身心障礙學生。教育並非只是學校的責任，學校宜邀請家長及社區人士參與學校工作，不僅可紓解學校人力吃重的現象，減輕教職員工的負擔，更可與社區民眾密切連結。

(三)對教育行政主管單位的建議

由於特殊教育教師在師資養成的過程中甚少接觸公共關係的相關課程，因此建議教育行政主管機關在辦理新進教師知能研習時，能加入公共關係的相關課程內容，使新進教師有基本的認識，經營班級公共關係將更得心應手。

國民中小學的教師級務過於繁重，且普遍兼任行政工作，致使教師間能溝通互動、相互配合的時間減少，影響到教師間公共關係的經營，此外，在訪談中得知召開所有成員開會的時間不易整合，研究者認為在開會時可尋找大部份成員共同可參與的時間，對於少部分無法配合的成員，則可臨時調派其他成員協助，基於此也建議教育當局應提高教師員額編制與職工人數，分擔學校行政工作。

(四)對師資培育機構的建議

現在教師的養成過程中，普遍要修特殊教育三學分，但是由於在學期間尚未有實務經驗，較難接觸到身心障礙學生，因此建議師資培育機構，可安排未來的教師參觀特殊教育相關機構、進入國小特教班參觀，並請現職教師分享實務經驗，藉由多元方法交流所獲得的特殊教育理念，或許更能深植於教師心中。

(五)對家長與傳播媒體的建議

家長會因為時間、本身能力、文化差異、語言隔閡與對孩子教育的重視程度之問題，使得其配合度不高，研究者建議，家長可彈性利用個人空閒時間參與各協會所舉辦的家長團體與專業團體，如：學習障礙協會、調色板協會等，或者參加資源班的家長座談會，均可以增加與其他家長互動交流，獲得心理上的支持，進而受他人的影響改變對孩子的教養態度，或者與其他家長交流，而獲得更多外界的資源管道。

公眾如果能對身心障礙者多一分了解，就能多一份包容與諒解，將有助於資源班教師進行特殊教育的宣導與溝通，對於整個社會的觀念重塑，可藉助傳播媒體的力量，因此，建議傳播媒體多做一些有關身心障礙者正向的報導，甚至可進行一系列的專題人物採訪，其影響層面或許可改變社會大眾對身心障礙者的負面的觀感，對於特殊教育的理念將會更容易接受。

(六)對未來研究的建議

對於研究對象，建議研究區域可擴及其他

縣市甚至全台，研究階段可擴及高級中學、大專院校；由於公共關係是雙向的互動歷程，故研究對象可再納入普通班教師、學校行政人員、家長、學生等進行多向度的調查，彼此交叉比對將更能客觀屬實。

對於研究變項，研究者察覺也許可再更改或增加一些較符合特殊教育的背景變項，如：年齡可改為資源班教學年資、最高學歷，可改為教師的專業背景；可增加是否任教過普通班的背景變項、學校中的資源班級數量，或有無設立特教組；此外，可再嘗試依據學區特性來細分，如：住宅區、商業區、農村等。其實，公共關係的內涵廣泛，其影響因素不僅是背景變項，可能還有如：教師人格特質、團隊組織運作等，因此建議後續研究納入更多變項來探討，以了解資源班公共關係不同變項的差異情形與相關情形。

對於研究工具，本研究所使用的問卷係針對本研究的背景與研究者的研究目的而設計，事實上，相關文獻指出公共關係範疇廣泛，而研究向度亦多元，如：以公共關係的運作模式作為研究向度，可能就包含：調查、計畫、執行、評鑑與校正，若採用公共關係的對象為研究向度，可能就包含：行政人員、普通班教師、學生、家長等，故對於未來的研究，建議應針對研究需要與研究背景編製適當的研究工具。

對於研究時機，由於公共關係是長期性的經營，因為牽涉到老師調動的問題，新任教師可能尚未開始經營公共關係，建議至少要在上學期開學二個月後再著手調查較合適。

參考文獻

(略，若有需要請洽原作者)

The research on the awareness of the resource room teachers' public relations in Kaohsiung county and Kaohsiung city

Liu Kuan-Wen
Kaohsiung Gang-Pue Elementary School

Chang Ying-Peng
National Pingtung University

ABSTRACT

The purpose of the research was to examine the public relations (PR) status and importance that the resource room teachers aware of in Kaohsiung County and Kaohsiung City. The valid samples were 241. The data were collected through survey and interviewing. The total number of 280 junior high school and elementary school resource room teachers in Kaohsiung area were sampled for survey. With SPSS10.0 statistic software, the quantitative data was processed and analyzed by descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA. 10 junior high school and elementary school resource room teachers were interviewed.

The results were as follows：

1. The resource room teachers were aware that the status of PR was at the level of medium-high in average.
2. The resource room teachers were aware that the importance of PR was at the level of medium-high in average.
3. The resource room teachers were aware that the status of PR had no significant difference in different age, teacher certification, educational level, positions , school size and school stages；different gender and school location had significant differences.
4. The resource room teachers were aware that the importance of PR had no significant difference in different age, teacher certification, educational level, positions, school size and school location；different gender and school stages had significant differences.
5. The important degree of PR that the resource room teachers aware was significant higher level.
6. The difficulties in resource room PR includes: lack of adequate cooperation from parents; the business both resource room teachers and regular room teachers; the traditional prejudice and the lack of a special education sense were existed in the society; the low acceptance among some regular class teachers; the lack of long-term resource room PR project.

Finally, based on the result of the research to present some proposal for the reference of resource room teachers, relative staff and future researches.

Keywords:resource room , public relations , awareness

國立臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 96，9 期，219-236 頁

啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」意見之調查研究

蕭金土
私立南台科技大學

陳瑋婷
國立彰化師範大學
彰化縣立田尾國中

摘 要

本研究目的在調查國內9所啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」之接受度及可行性的看法，彙整有效問卷233份後以平均數、標準差、t考驗及單因子多變量變異數統計等方法進行分析。本研究主要發現為：

一、啟智學校教師對特殊教育教師專業標準各層面的接受度頗高，惟對各層面的可行性則較為保守。

二、啟智學校教師在特殊教育教師專業標準各層面的意見上，接受度與可行性看法上有顯著差異。

三、不同年齡、服務年資及任教階段的啟智學校教師對特殊教育教師專業標準的看法上有顯著差異。

本研究據此進一步提出對未來研究及實務工作上的建議。

關鍵字：啟智學校、特殊教育教師、特殊教育教師專業標準

緒 論

一、研究動機

教師既為專業人員，自應接受合理的評鑑(羅清水，1999)，近年來教育部積極推動健全師資培育及建立教師分級制度以促進教師專業發展，在已送立法院之教師法修正案中，其草案五十三條第一項:「為提升教師專業成長及達成教學與輔導成效，高級中等以下學校教師應接受評鑑。」(王振德，2004)，由此可見為促進教師成長以及提升教師專業，實施教師評鑑已是重要趨勢。

目前我國唯一可正式考核教師的辦法為「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」(教育部，2006)，由於其評鑑規準並未明確具體，無法確切涵蓋教師工作範疇，同時其考核目的著重總結性目的，即偏重晉級加薪、發給獎金等獎賞，無法有效促進教師專業發展。因此教育部推廣鼓勵性及嘗試性的教師評鑑。2005年公佈之「教育部補助試辦教師專業發展評鑑

實施計畫」，採自願原則鼓勵學校申請試辦，並由教師自願接受評鑑。其以課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等領域為評鑑內容，並授意由學校參考主管教育行政機關訂定之「教師專業發展評鑑參考規準」自行訂定要項。評鑑實施則強調兼重過程及結果，分為教師自我評鑑及校內評鑑兩種，評鑑方法可採教學觀察、教學檔案、晤談教師、蒐集學生或家長對教學反應等多元途徑辦理。此舉雖允許主管教育行政機關及學校因地制宜建立評鑑規準的機會，卻也容易造成規準過於籠統，在執行上難以具體掌握的困境(陳麗如、陳清溪，2007)。

自「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」(教育部，2005)公佈以來，參與試辦的高級中學以下學校從2006年的166所學校增加至2007年的257所學校，現今亦有基隆特殊教育學校及台南啟聰學校兩所特殊教育學校參與試辦，由此可見推動教師評鑑的概念正逐年推廣，此趨勢已延伸至特殊教育領域。國內發展的諸多教師評鑑規準中，呂錘卿和林生傳(2001)、張新仁、馮莉雅和邱上真(2004)、張德銳等人(2004)及潘慧玲等人(2007)皆以普通教育教師為考量對象，經歸納後可略分為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」與「其他」等五個領域。特殊教育領域只有江麗莉與何福田(2006)依據學前教育、國民小學、國民中學及高中職特殊教育等教師的專業需求編製「特殊教育教師專業評鑑指標」，包含課程設計、教學經營、個別化計畫及專業合作四個領域、21個指標及45個檢核重點。上述評鑑規準無法建立全國性教師評鑑規準的共識，同時普通教育與特教教師評鑑規準的編製方向，也因學生特性不同而有各自不同的領域。

特殊教育教師因所教學生具個別差異、行為問題及學習限制，在教學上不僅有自編教材、訂定及執行個別化教育計畫的需求，其與一般教師所面臨的挑戰並不盡相同。若全然以普通教育教師評鑑規準運用在特殊教育領域，勢必產生相當大的質疑(Churchill, 1992)，因此針對特殊教育教師之教師評鑑，應考量其他專業內涵。惟普通教育教師或特殊教育教師，皆負提升學生素質的重任，兩者應具備共同的教育專業素質，即評鑑規準應具共同的部份。

教育部(2007a)公佈的「各類科教師共同專業標準」，包括不同類科教師的共同專業素質及特定專業素養。其適用對象幼稚園、國民小學、國民中學、高級中學、職業學校以及特殊教育六類科教師，共同專業標準內涵包含(一)教師專業基本素養、(二)敬業精神與態度、(三)課程設計與教學、(四)班級經營與輔導，以及(五)研究發展與進修等五個向度。針對特殊教育教師則另外附加「特教專業知識」與「特殊需求學生鑑定與評量」兩個向度。教師評鑑之實施已為現今教育評鑑的必然趨勢，特殊教育教師實有必要預作準備。為探討特殊教育教師對「特殊教育教師專業標準」之「接受度」與「可行性」看法，本研究選取國內九所啟智類特殊教育學校為研究對象，期綜合第一線教師之意見提供具體建議，供作特殊教育相關行政機構、教學單位及未來研究之參考。

二、研究目的

根據上述研究動機，藉由問卷調查研究法以瞭解啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」(教育部，2007a)之「接受度」及「可行性」看法。茲將本研究目的敘述如下：

(一)瞭解啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」內涵各層面的「接受度」及「可行性」之看法。

(二)瞭解啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」內涵各層面的「接受度」及「可行性」看法之差異情形。

(三)瞭解不同教師人口變項的啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」的「接受度」及「可行性」看法之差異情形。

根據研究結果提出相關建議，提供特殊教育相關行政機構、教學單位及未來研究之參考。

三、名詞釋義

為使本研究探討之重要變項定義更為明確，茲將有關名詞或變項界定如下：

(一)啟智學校教師

本研究所稱啟智學校教師係指九十五學年度任教於國內九所啟智學校(包含台北啟智學校、林口啟智學校、桃園啟智學校、彰化啟智學校、嘉義啟智學校、台南啟智學校、高雄啟智學校、成功啟智學校及花蓮啟智學校)之中等教育階段(包含國中及高中階段)合格特教教師。

(二)特殊教育教師專業標準

「教師專業標準」(teacher professional standards)係指教師應該信守的一套專業準則，具有評估教師專業素質，導引教師專業表現的功能(教育部，2007b)。本研究所稱之「特殊教育教師專業標準」為教育部(2007a)所公佈，共分為1.教師專業基本素養、2.敬業精神與態度、3. 特教專業知識、4.特殊需求學生鑑定與評量、5.課程設計與教學、6.班級經營與輔導及7.研究發展與進修等7個向度與48個項目。

研究者根據特殊教育教師專業標準內涵，採用李克特式五點量表調查啟智學校教師對特殊教育教師專業標準各項目的接受度及對各項目做為未來評鑑特教教師依據的可行性看法。各層面總分越高則表示教師的接受度越高或認為的可行性越高。

文獻探討

一、教師評鑑的定義與內涵

教師評鑑是一個連續而有系統的過程，依據評鑑前所設定的規準，有計畫地蒐集教師工作表現的資料，透過回饋以了解教師的專業表現(吳和堂、李明堂、李清良，2002；張素偵，2004；Ribas, 2000)。教師專業評鑑具有形成性與總結性目的：形成性目的在協助教師瞭解自己教學表現的優缺點、改善教學表現，並激發教師潛能；而總結性目的則可做為了解教師績效責任的依據及作為晉升、敘薪、獎勵、分級、續聘及解聘教師的依據(Beerens, 2000; Kyriakides, Demetriou, & Charalambous, 2006 ; Tray ,2002)：

實施教師評鑑是一項繁雜的歷程，常見的方式有：(1)觀摩教學，(2)教室觀察，(3)教學錄影，(4)學生學業成就，(5)作業與日誌，(6)行動研究，(7)問卷與晤談，(8)教學檔案，(9)教師能力測驗等類型(Wolf & Dietz, 1998)。評鑑者類型則主要有(1)教師自我評鑑、(2)同儕評鑑、(3)行政人員評鑑、(4)評鑑小組評鑑、(5)校外人士評鑑、(6)非校外人士評鑑及(7)學生評鑑等七類(Beerens, 2000)。每一種評鑑方式都有其特色或限制，採行不同評鑑者的意見也各有優缺點。為達到評鑑目的，應依據評鑑目的、需求與對象選取合適且多元的評鑑方式，避免根據單一來源、工具或評鑑者取得評鑑資料或做評鑑決定，始能發揮互補與相輔相成的評鑑效益。

我國教師評鑑制度的推行仍屬於萌芽階段，有待後續的發展與研究，同時近五年研究主題大都在探討教師對教師評鑑之實施現況及意見。蕭金土和陳瑋婷(2007)曾彙整2002至2007年17篇以國中小普通班教師為對象之博碩士論文，歸納出下列幾點看法：我國國中小教師評鑑制度仍流於形式化、教師對於教師專業評鑑之接受度已從負向轉為肯定及認同、教師專業評鑑應兼具形成性目的與總結性目的、教

師自我評鑑為最贊同的評鑑形式及教師評鑑的實施應首重鼓勵而非懲戒。

國內迄今較少有關特殊教育教師對教師評鑑之意見研究。陳麗如、陳清溪、鐘梅菁和江麗莉(2006)以台灣地區特殊學校、特教班及資源班的高中職特殊教育教師為對象探究對教師專業評鑑之意見。結果顯示有64.54%的高中職特教教師贊成推行教師評鑑；評鑑目的較重視形成性評鑑，應首重「擬定專業發展」而非為成績考核、續聘或敘薪升級的依據；高中職特殊教育教師最贊同的評鑑方式為「教師自我評鑑」，採取「學生評量」方式最不被贊同。由此可知普通教育教師與特教教師所持相似觀點，即大部份教師贊成接受教師評鑑；重視教師評鑑過程中應具引導教師專業發展、提升教師專業素養的目的；教師認為自己是檢視自我專業能力最佳的評量者。

二、特教教師評鑑規準內涵

教育素質的良窳既攸關教育發展的成敗，為確保我國師資專業化和優質化，實施教師評鑑不僅有必要性，具體可行的教師評鑑規準更是教師評鑑實施成功與否的重要關鍵(陳慧儒、高薰芳，2006)。美國十分重視績效責任的概念，有關特教教師專業標準如下：

州際新進教師評量暨支持聯盟(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium，簡稱INTASC, 2001)提出服務障礙學生的普通教師及特教教師應具備以下十大專業標準：1.了解所授學科的核心概念、方法和架構，並為學生創造有意義的學習經驗；2.了解兒童如何學習和發展，提供學習機會以促進學生智力、社會和身體的發展；3.了解學生學習上的差異，並創造符合其需求的教育機會；4.了解並使用各種教學策略，鼓勵學生發展批判性思考、問題解決和執行的能力；5.了解個人和團體動力與行為，創造一個促進正向互動、積極參與和自動自發的學習環境；6.運用有效的語言、非語言溝通技術，以培養學生主動探究、合作和互動；7.根據學科知識、學生能力、社區環境和課程目標規劃教學；8.了解和運用正式與非正式的評估策略，以測量和確保學生在智力、社會與生理上的持續發展；9.做為一位反省的實踐者，持續評估自己的選擇和行動，對學生、家長和其它專業人員可能產生的影響，並主動尋求專業成長的機會；10.建立與同事、父母、社會團體的良好關係，以支持學生的學習和福利。

全國專業教學標準委員會(National Board for Professional Teaching Standards，簡稱NBPTS, 2001)則針對出生至二十一歲學生的特殊需求，提出教師專業標準包含五項主張：1.教師對學生所學應有承諾；2.教師熟悉所教學科及如何將知識傳授學生；3.教師對於管理及監督學生學習負有責任；4.教師有系統的思考工作實務，並從中獲取經驗；5.教師為學習社群的成員。並將教師專業教學分為4個向度及14個標準：1.籌劃學生的學習：(1)學生的知識、(2)特殊教育的知識、(3)溝通協調、(4)多元差異性及(5)學生知識。2.增進學生的學習：(1)有意義的學習、(2)知識的多元管道及(3)社會性發展。3.支持學生的學習：(1)評量、(2)學習環境、(3)教學資源及(4)親師合作。4.專業發展和延伸：(1)反思實踐及(2)促進專業與教育。

美國特殊兒童協會(Council for Exceptional Children，簡稱CEC, 2003)的特教教師專業標準包括：1.基本原則、2.學習者的發展與特徵、3.個別學習差異、4.教學策略、5.學習環境和社會互動、6.語言、7.教育計畫、8.評量、9.專業和道德實踐及10.合作等十大領域標準。

反觀國內發展的教師評鑑規準仍多適用於普通教育教師。呂錘卿和林生傳(2001)發展適用於小學教師的教師專業成長指標，計有「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究

發展與進修」、「敬業精神與態度」等4個層面、12個向度及48項指標，並編製有國民小學教師專業成長檢核表。張新仁、馮莉雅和邱上真(2004)根據我國中小學教師的實際教學情形編製「中小學教師班級教學觀察表」，其內涵包含精熟學科知識內容、清楚呈現教學內容、靈活運用教學策略、掌握有效班級經營及善用良好溝通技巧等五項規準，並備有教師自評、他評、資料分析與結果表、評鑑結果改善計畫表等工具。張德銳等人(2004)發展的「發展性教學檔案系統」，則依據熟悉學科、活潑多樣、有效溝通、班級經營、掌握目標及專業責任等6個領域及25個細目的內涵，發展一套評量表單，供中小學教師使用。「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」(潘慧玲等人，2007)則為因應教育部自九十五學年度起推動的「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」而修訂，內涵包含規劃能力、教學能力、管理能力、評鑑能力及專業發展能力等5個層面、12向度及35個評鑑指標，並規劃有教師自評表、教室觀察表、教學檔案評量表、教師訪談單、綜合報告表及專業成長計畫等六項評鑑工具。

在特教領域方面，江麗莉與何福田(2006)針對學前教育、國民小學、國民中學及高中職特殊教育教師編製「特殊教育教師專業評鑑指標」，其內涵包括：課程設計、教學經營、個別化計畫及專業合作等4個領域、21個指標及45個檢核重點。涵蓋各類科教師專業標準及特殊教育教師專業標準的「特殊教育教師專業標準」(教育部，2007a)，則有1.教師專業基本素養、2.敬業精神與態度、3.特教專業知識、4.特殊需求學生鑑定與評量、5.課程設計與教學、6.班級經營與輔導及7.研究發展與進修等7個向度與48個項目，此種編製有助於未來研究與實際實施，可進一步比較普通教育與特殊教育教師之專業表現。相較於江麗莉與何福田的「特殊教育教師專業評鑑指標」，「特殊教育教師專業標準」另涵蓋教師專業基本素養、敬業精神與態度及研究發展與進修等向度，足見其多元性及完備性。

上述以普通教育教師為對象的評鑑規準皆另行設計配套評量工具，惟適用於特殊教育教師的兩項評鑑規準卻仍未提出確切可行的評鑑制度或配套評量工具，未來應如何依據內涵實施評鑑仍有待後續探討。

研究方法

為探討研究目的，本研究先進行文獻蒐集、整理與分析，接著編製問卷、進行問卷預試與修訂，再針對九十五學年度任教於國內九所啟智學校之中等教育階段合格特殊教育教師進行正式問卷調查，探討啟智學校特教教師對「特殊教育教師專業標準」(教育部，2007a)之接受度及可行性之看法。

為進一步說明本研究的研究方法與設計，茲將本研究架構、研究對象的選取、研究工具的編製、研究程序以及資料處理等，分項說明如下：

一、研究架構

本研究以問卷調查法為主，以了解我國啟智學校教師對「教師評鑑專業標準」之「接受度」及「可行性」看法，本研究架構如圖1所示。

本研究之架構包含二類變項：(一)背景變項，即教師人口變項。(二)結果變項，即啟智學校教師對特殊教育教師專業標準之「接受度」與「可行性」兩變項。各類變項說明如下：

(一)教師人口變項

以教師性別、年齡、服務年資、教育背景、擔任職務及任教階段做為探討變項：

1.性別：分為男、女教師。

2.年齡：以統計量分組。

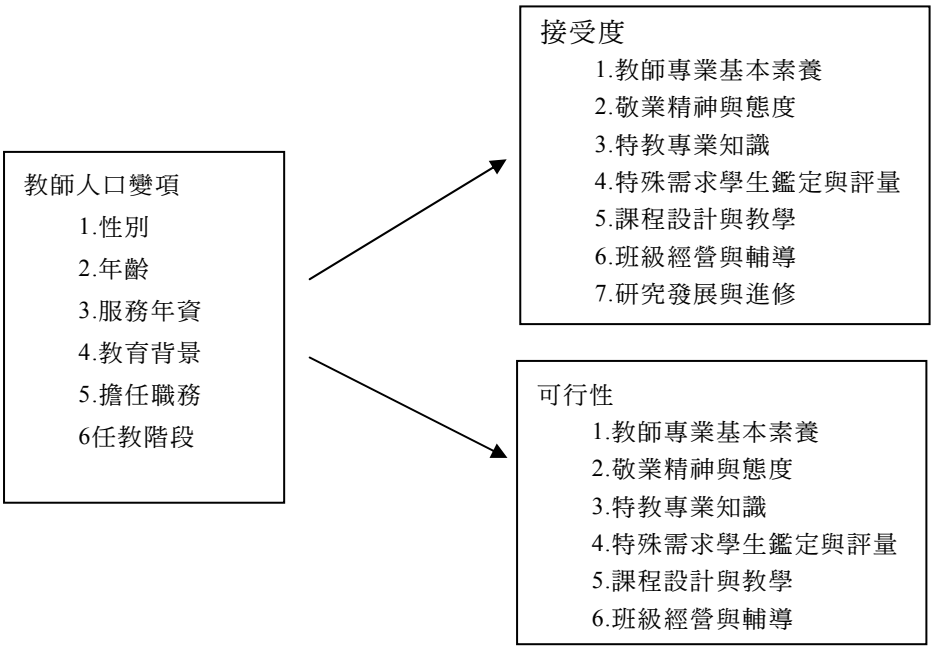


圖1　研究架構

3.服務年資：以統計量分組。

4.教育背景：分研究所(含40學分班)畢業、大專校院(含師資班)畢業。

5.擔任職務：分別為專任教師、導師與教師兼行政工作。

6任教階段：分為國中部及高中部。

(二)結果變項

結果變項分別為啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」(教育部，2007a)的「接受度」及「可行性」之看法。教育部所訂「特殊教育教師專業標準」共分為7個向度與48個項目，其內涵包括：

1.教師專業基本素養：專業基本素養共有3個項目。

2.敬業精神與態度：敬業精神與敬業態度兩個部份各有4個項目，共有8個項目。

3.特教專業知識：分別有學科知識(3個項目)及特教知識(5個項目)兩個部份，計有8個項目。

4.特殊需求學生鑑定與評量：共有5個項目，分為評量知能(2個項目)、特殊需求學生鑑定與評量(3個項目)兩個部份。

5.課程設計與教學：計8項目，為課程設計與教學實施兩部份、各4項目。

6.班級經營與輔導：分為學習環境經營(4個項目)、支援與資源整合(3個項目)與行為輔導(4個項目)三個部份，共計11項目。

7.研究發展與進修：共分為進修成長(3個項目)與研究創新(2個項目)兩部份，總計5項目。

二、研究對象

九十五學年度任教於國內台北啟智學校、林口啟智學校、桃園啟智學校、彰化啟智學校、嘉義啟智學校、台南啟智學校、高雄啟智學校、成功啟智學校及花蓮啟智學校等九所啟智學校的合格特教教師為本研究母群，並以「任教階段別」為立意取樣變項抽取研究樣本。

因桃園啟智學校及成功啟智學校未設有國小部，只選取中等教育階段啟智學校教師，各校國中部及高中部教師各抽取15人，惟林口啟智學校與成功啟智學校國中階段教師人數各只有5名及11名須全部協助填答，總計教師抽取樣本為256人。在所抽樣的學校中，委託該校一位教師負責協助，並邀請學校現職合格教師協助填答調查問卷，以探討啟智學校教師對「特教教師評鑑專業標準」之「接受度」及「可行性」的看法。問卷總共回收241份，回收率94.14%，依據王文科(2004)之看法屬於「良好」。經篩選無效問卷後，針對233份資料進行統計分析。

三、研究工具

本研究自編之「啟智學校教師對特教教師專業標準之意見問卷」以問卷調查為研究方法。問卷分為兩部份，第一部份在取得研究對象之基本資料，其中包含教師性別、年齡、服務年資、教育背景、擔任職務及任教階段等項目；第二部份為啟智學校教師對特教教師專業標準之意見，採李克特式五點量表方式編製，內涵採自「特殊教育教師專業標準」(教育部，2007a)中教師專業基本素養、敬業精神與態度、特教專業知識、特殊需求學生鑑定與評量、課程設計與教學、班級經營與輔導及研究發展與進修等7個向度與48個項目，由教師對此標準的「接受度」及「可行性」之意見逐題填答。

「啟智學校教師對特教教師專業標準之意見量表」接受度部份的計分由低至高分別為：「非常不接受」為1分，「不接受」為2分，「普通」為3分，「接受」為4分，「非常接受」為5分，得分越高表示教師的接受度越好。可行性部份計分由低至高依序為：「非常不可行」為1分，「不可行」為2分，「普通」為3分，「可行」為4分，「非常可行」為5分，得分越高表示教師認為某項目實施評鑑的可行性越高。

在接受度部份，總量表之內部一致性係數Cronbach α為.97(n＝233)，各題項得分與總分之間的相關介於.52~.75之間，可知各題項得分與總分間存有顯著相關，題項間一致性良好。而在可行度部份，總量表之內部一致性係數Cronbach α為.97(n＝233)，各題項得分與總分之間的相關介於.53~.77之間，可見各題項得分與總分間存有顯著相關，即題項間之一致性良好。

四、研究程序

本研究程序之進行可分為準備階段、調查實施階段及完成階段三個階段，各階段之工作項目、時間及內容敘述如下：

(一)準備階段：於96年1月至9月蒐集國內外有關教師專業評鑑之相關文獻。96年3月至5月則撰寫論文計劃及編製問卷，並請兩位特殊教育教師試作、提供意見並加以修正，其均認為量表設計在填達上頗適宜。

(二)調查實施階段：於96年4月至6月實施，上網查詢國內啟智學校各階段班級數及教師人數後，經聯繫後寄發問卷。寄發問卷十五日後寄發催繳函；於6月底以電話催繳尚未寄回問卷之學校。

三)完成階段：於96年6月至9月實施，期間以SPSS for Windows 10.0版統計套裝軟體進行統計分析、修正文獻資料及完成研究報告。

五、資料處理

問卷資料回收後，以SPSS 10.0版進行統計分析。資料處理內涵說明如下：

(一)在樣本基本資料部分，以次數分配、百分比呈現。

(二)在「特教教師評鑑專業標準」各題項的接受度與評鑑可行性，呈現結果之平均數、標準差、最高及最低六題項平均數的排序；並以t考驗檢定表示各題項「接受度與可行性之差異情形」。

(三)在「特教教師評鑑專業標準」各向度接受度與可行性部分，以平均數、標準差、平均數高低排序呈現；並以t考驗檢定表示對各向度「接受度與可行性之差異情形」。

(四)應用陳清溪(2000)針對李克特式五點量表提出五個量表間隔區分等級：1.「極低」等級：間隔區分介於1-1.7；2.「低」等級：間隔區分介於1.8-2.5；3.「中等」等級：間隔區分介於2.6-3.4；4.「高」等級：間隔區分介於3.5-4.2；5.「極高」等級：間隔區分介於4.3-5。分析啟智學校教師對「特教教師評鑑專業標準」各題項、各向度及總量表的接受度與評鑑可行性。

(五)在不同教師人口變項(性別、年齡、服務年資、教育背景、擔任職務、任教類別及任教階段)部份，以「特教教師評鑑專業標準」總量表的「接受度」和「可行性」填答結果為依變項，進行單因子多變量變異數分析。

結果與討論

瞭解啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」之「接受度」及「可行性」看法為本研究之目的，茲將研究樣本所得資料分析如下：

一、基本統計資料結果

本研究不同教師人口變項的人數如表1所示，茲將表1之統計資料分析敘述如下：

本研究233位有效樣本中，在性別變項部份以女性教師居多(共163人，佔70%)，而男性教師較少，只有70人(佔30%)。年齡變項原先採用開放性問題由教師填答實際年齡，之後依據年齡分佈實際狀況平分成四個群體：24至31歲教師有60位(佔25.8%)、32至38歲教師有58位(佔24.9%)、39至45歲教師有54位(佔23.2%)及46歲(含)以上有61位(佔26.2%)。服務年資變項則由教師填答實際服務年資(計算至96年7月底止)，之後依據服務年資分佈實際狀況均分成四個群體：5年以下(含)63位(佔27%)、6至10年有55位(佔23.6%)、11至15年教師有57位(佔24.5%)及16年以上(含)有58位(佔24.9%)。

表1 研究樣本之基本資料統計

教師人口變項	分項目	人數(人)	百分比(%)	合計(人)
性別	男	70	30.0	233
	女	163	70.0	
年齡	24-31 歲	60	25.8	233
	32-38 歲	58	24.9	
	39-45 歲	54	23.2	
	46 歲(含)以上	61	26.2	
服務年資	5 年(含)以下	63	27.0	233
	6-10 年	55	23.6	
	11-15 年	57	24.5	
	16 年(含)以上	58	24.9	
教育背景	研究所	111	47.6	233
	大學院校	122	52.4	
擔任職務	專任教師	77	33.0	233
	導師	97	41.6	
	教師兼行政工作	59	25.3	
任教階段	國中階段	110	47.2	233
	高中階段	123	52.8	

由教師不同教育背景區分，研究所學歷有111位(佔47.6%)，大學學歷有122位(佔52.4%)，其中取得大學學歷的啟智學校教師略多。由教師擔任職務來看，其中以導師居多(97人，佔41.6%)、其次為專任教師(77人，佔33.0%)，教師兼任行政工作人數最少(59人，佔25.3%)。最後以教師目前的任教階段區分，任教國中階段有110位(佔47.2%)，高中階段則有123位(佔52.8%)。

由上述之統計量可知本研究之教師人口

變項細格人數，除性別及擔任職務外，其他變項各組別之人數大都很接近。

二、題目統計分析結果

研究樣本對「特殊教育教師專業標準」各題項所填答的「接受度」及「可行性」的看法如表2所示，茲將表2之統計量分析如下：

表2　啟智學校教師對各題項的接受度及可行性資料統計結果與t考驗檢定

題目	接受度		可行性		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
一、教師專業基本素養					
1.具有教育學基本素養	4.2017	.6349	3.5365	.8708	11.284**
2.關注學生教育機會的公平性	4.1931	.5884	3.3734	.8870	13.139**
3.從不同思維或立場理解教育事件	4.0129	.6726	3.2361	.9782	12.111**
二、敬業精神與態度					
1.遵守教育專業倫理之規範	4.2361	.5799	3.5708	.8980	11.596**
2.展現教育熱忱和專業使命感	4.2103	.5674	3.4421	.9682	12.225**
3.修養人格，以身立教	4.1888	.6422	3.3391	.9961	13.035**
4.以特殊需求學生的權益為最高考量，堅持愛的教育信念	4.1845	.6793	3.4163	.9796	12.341**
5.了解教育及社會脈動以因應教育變革需求	3.9614	.6454	3.4206	.8479	9.647**
6.參與學校發展的事務	3.9700	.6459	3.6266	.8214	6.422**
7.了解自己的實務與能力限制，尋求適切之協助與合作	4.1974	.6396	3.5536	.8798	11.174**
8.善盡特殊需求學生及其家庭資料的保密責任	4.3734	.5513	3.8326	.8420	10.203**
三、特教專業知識					
1.具備及應用自己任教科目或領域的專門知識	4.2918	.5577	3.8755	.6867	9.463**
2.具備學科教學知識	4.1674	.6313	3.7897	.7272	7.799**
3.具備跨領域的相關知識	4.0215	.6328	3.6567	.7671	6.972**
4.了解特教相關的模式、理論與哲學觀	4.0172	.5796	3.6009	.7424	7.835**
5.了解特教的相關法令與基本政策	4.1288	.5729	3.7725	.7100	6.868**
6.了解特教與相關機構間的關係與功能	4.0515	.5775	3.6652	.6819	7.303**
7.了解特殊需求學生的定義與鑑定的相關議題	4.1245	.5390	3.7682	.6870	7.170**
8.了解特殊需求學生身心特質與學習特性	4.3348	.5643	3.8627	.7474	9.551**
四、特殊需求學生鑑定與評量					
1.發展與應用多元的評量方式	4.1330	.6395	3.8026	.8119	6.504**
2.運用評量的結果，規劃或改善教學	4.2017	.6349	3.7983	.8240	8.288**

表2 啟智學校教師對各題項的接受度及可行性資料統計結果與t考驗檢定(續)

題目	接受度		可行性		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
3.具有特殊需求學生鑑定、評量的相關知識與實務經驗	4.0043	.5909	3.6266	.7267	8.269**
4.了解特殊需求學生的評量方式與鑑定流程，並加以妥善運用	4.0558	.5581	3.6910	.7303	8.239**
5.適切地對特殊需求學生、家長、監護人員或相關教師解釋評量的結果	3.9785	.6595	3.6309	.7607	7.353**
五、課程設計與教學					
1.了解課程設計的原理與原則	4.0601	.6199	3.6266	.7558	8.866**
2.了解學校發展的條件與目的	3.9013	.6457	3.5365	.7426	7.617**
3.彈性調整課程與選編適合教材	4.2275	.6122	3.8498	.7649	7.621**
4.訂定適切的個別化教育方案，並加以落實	4.2704	.6016	3.8927	.7721	7.991**
5.了解教學的原理與原則	4.1717	.5766	3.6352	.7768	10.544**
6.設計適當的教學計畫	4.2403	.5668	3.8412	.7854	8.271**
7.運用適切的教學資源與方法	4.2361	.5648	3.7983	.7237	9.560**
8.經營良好的學習情境	4.3090	.5404	3.7468	.8096	10.769**
六、班級經營與輔導					
1.營造良好的班級氣氛與學習環境	4.3176	.5963	3.7210	.8481	10.763**
2.建立合宜的班級常規	4.3476	.5830	3.7811	.8036	11.244**
3.適當處理班級偶發事件	4.3133	.5803	3.7554	.7907	10.755**
4.有效進行親師溝通	4.3219	.5904	3.7253	.8315	10.279**
5.建立支持性的學習環境	4.1803	.5814	3.6609	.8047	9.662**
6.與相關人員或機構合作，為特殊需求學生提供各項服務	4.1159	.6495	3.6738	.8336	7.849**
7.協助處理普通班內特殊需求學生的學習與適應問題	3.9571	.7298	3.5236	.8563	7.528**
8.了解輔導與諮商的原理原則	4.0129	.6330	3.4807	.7883	10.103**
9.了解學生身心發展	4.1931	.5583	3.6223	.7845	11.018**
10.用心輔導學生	4.2618	.5533	3.5794	.8729	12.151**
11.有效預防特殊需求學生可能發生的特殊問題	4.1373	.6284	3.4893	.9055	11.014**
七、研究發展與進修					
1.進行自我省思促進自我成長	4.1030	.6212	3.4678	.8759	10.829**
2.積極參與專業進修研習或成長團體	4.0730	.6220	3.7082	.7772	7.169**

表2 啟智學校教師對各題項的接受度及可行性資料統計結果與t考驗檢定(續)

題目	接受度		可行性		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
3.進行專業生涯規劃	3.9657	.6940	3.4335	.8388	10.383**
4.將進修或研究成果應用於教育工作	3.9657	.6079	3.5150	.7884	8.995**
5.善用校內外資源進行教育工作的創新	3.9785	.5905	3.5150	.7774	9.110**

n＝233， ** p＜.01

教師對「特殊教育教師專業標準」各題項的接受度部份，其填答結果介於3.90至4.37之間，依據陳清溪(2000)的分類，教師的接受度整體屬於「高」至「極高」程度，顯示啟智學校教師對此標準的接受度頗佳。48題項中，接受程度最高的前六選項依序為:「善盡特殊需求學生及其家庭資料的保密責任」(平均數＝4.37)、「建立合宜的班級常規」(平均數＝4.35)、「了解特殊需求學生身心特質與學習特性」(平均數＝4.33)、「有效進行親師溝通」(平均數＝4.32)、「營造良好的班級氣氛與學習環境」(平均數＝4.32)及「適當處理班級偶發事件」(平均數＝4.31)。啟智學校教師最接受「善盡特殊需求學生及其家庭資料的保密責任」項目，顯示啟智學校教師已深知保守學生相關資料秘密的重要性。而前六題項中有四題項歸屬於「班級經營與輔導」向度，可能的原因是特殊教育強調個別化教育，因此教師對「班級經營與輔導」接受度較高。

而接受度最低的六個選項分別為：「參與學校發展的事務」(平均數＝3.97)、「了解學校發展的條件與目的」(平均數＝3.97)、「進行專業生涯規劃」(平均數＝3.97)、「將進修或研究成果應用於教育工作」(平均數＝3.97)、「了解教育及社會脈動以因應教育變革需求」(平均數＝3.96)及「協助處理普通班內特殊需求學生的學習與適應問題」(平均數＝3.96)。其中「協助處理普通班內特殊需求學生的學習與適應問題」的接受度得分最低，其原因為啟智學校教師服務的對象多為中、重度智能障礙學生，且學校皆採集中式特教班的編班方式，要協助普通班級的特殊需求學生機會較少，也因此這一題目似不適宜特殊教育學校。

而教師對各題項實施評鑑的可行性部份，教師填答結果介於3.24至3.89之間，顯示教師的整體意見屬於「中等」至「高」程度，且相對於接受度意見，啟智學校教師對此標準的可行性意見則趨於保守。所有選項中，「訂定適切的個別化教育方案，並加以落實」(平均數＝3.89)、「具備及應用自己任教科目或領域的專門知識」(平均數＝3.88)、「了解特殊需求學生身心特質與學習特性」(平均數＝3.86)、「彈性調整課程與選編適合教材」(平均數＝3.85)、「設計適當的教學計畫」(平均數＝3.84)及「善盡特殊需求學生及其家庭資料的保密責任」(平均數＝3.83)等6個選項是教師們認為最可能實施評鑑的項目。而「進行專業生涯規劃」(3.43)、「了解教育及社會脈動以因應教育變革需求」(平均數＝3.42)、「以特殊需求學生的權益為最高考量，堅持愛的教育信念」(平均數＝3.42)、「關注學生教育機會的公平性」(平均數＝3.37)、「修養人格，以身立教」(平均數＝3.34)及「從不同思維或立場理解教育事件」(平均數＝3.24)為教師認為實施評鑑可行度最低的6個選項。啟智學校教師認為最可行的六題項中有三題項歸屬於「課程設計與教學」向度中，這些

題項可以從教師平日教學中建立的諸如學生的個別化教育計畫、自編教材及觀察紀錄等資料中加以考核，因此啟智學校教師認為其可行性較高。最不可行的六題項多屬於教師專業基本素養及敬業精神與態度等抽象概念，因此啟智學校教師認為其可行性較低。如何將這些概念化為確實可行的評鑑形式，並得以在教師工作中實際給予考核，仍有待相關行政單位持續探究。

最後以配對樣本t考驗檢定教師對不同題項的「接受度」及「可行性」之看法差異，經統計後發現所有題項的t值介於6.42至13.14之間，$p<.01$。由此可知教師對各題項的接受度及可行性看法存有顯著差異，大部份啟智學校教師接受「特殊教育教師專業標準」，惟對此標準的可行性卻持有較保守的態度。

三、分量表統計分析結果

表3為啟智學校教師對各量表的「接受度」及「可行性」看法之彙整，茲說明如下：

表3　啟智學校教師對各分量表的接受度及可行性資料統計結果與t考驗檢定

分量表	題數	接受度			可行性			t值
		平均數	標準差	等級	平均數	標準差	等級	
總量表	48	4.1438	.4105	--	3.6337	.5504	--	15.16**
教師專業基本素養	3	4.1359	.5235	5	3.3820	.7666	7	14.32**
敬業精神與態度	8	4.1652	.4663	3	3.5252	.7110	6	14.28**
特教專業知識	8	4.1422	.4434	4	3.7489	.5889	1	10.14**
特殊需求學生鑑定與評量	5	4.0747	.5157	6	3.6996	.6581	3	9.95**
課程設計與教學	8	4.1770	.4636	2	3.7409	.6268	2	11.70**
班級經營與輔導	11	4.1963	.4627	1	3.6375	.6529	4	13.71**
研究發展與進修	5	4.0172	.5207	7	3.5279	.6800	5	11.70**

$n=233$，** $p<.01$

啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」的平均接受度為4.14，顯示在五點量表中，教師的接受度屬於「高」程度。七個分量表的平均數介於4.02至4.20之間，屬於「高」接受度。依得分順序高低順序排列為：(1)班級經營與輔導，(2)課程設計與教學，(3)敬業精神與態度，(4)特教專業知識，(5)教師專業基本素養及(6)特殊需求學生鑑定與評鑑，(7)研究發展與進修。啟智學校教師最接受「班級經營與輔導」一向度，其結果與陳麗如、陳清溪、鐘梅菁及江麗莉(2006)發現特殊教育教師最同意「課程規劃與設計」的研究結果並不一致，可能原因是兩者研究對象不同而在看法上有所不同。

在實施評鑑可行性方面，其總量表平均值為3.63，屬於「高」程度。分量表平均值介於3.38至3.75之間，介於「中等」至「高」接受度。得分高低依次為：(1)教師專業知識，(2)課程設計與教學，(3)特殊需求學生鑑定與評量，(4)班級經營與輔導，(5)研究發展與進修，(6)敬業精神與態度及(7)教師專業基本素養。啟智學校教師認為「教師專業知識」一向度最可行，其結果與陳麗如(2006)提出「課程規劃與設

計」一向度最可行的研究結果並不一致，可能的原因是陳麗如提出的特殊教育教師專業評鑑規準僅包含四向度且並未涵蓋「教師專業知識」一向度，而「特殊教育教師專業標準」涵蓋向度較廣，致使教師在填答上各向度的排序有差異。

進而採用配對樣本t考驗檢定啟智學校教師對各分量表的「接受度」及「實施評鑑可行性」之差異程度，結果顯示在總量表部份達顯著差異(t＝15.16，p＜.01)。若就各分量表進行檢視，各t值介於9.95至14.32之間，皆達p＜.01的顯著性考驗。

啟智學校教師對於特殊教育教師專業標準各向度的接受度頗高但可行性意見趨向保守，此結果與陳麗如(2006)和鐘梅菁與江麗莉(2006)調查特殊教育教師專業評鑑規準的意見相同，可能的原因是兩種評鑑標準皆未發展出配套的評鑑制度及工具，因此特殊教育教師對於評鑑標準如何實施存有懷疑。未來教育主管或學校在訂定評鑑項目時，可參考研究結果中各向度的排序，並依據各向度的特性研擬確實可行的評鑑方式，方能確實評量出特殊教育教師的專業表現，及提高啟智學校教師認為「可行」之看法。

四、單因子多變量變異數分析結果

為了解不同教師人口變項在量表「接受度」與「可行性」看法之差異情形，本研究以單因子多變量變異數分析進行探討，統計結果詳表4及表5。

表4　不同教師人口變項對接受度與可行性看法之單因子多變量變異數分析結果

自變項來源	Wilks' Λ	自由度
性別	.17	(2,1,231)
年齡	5.61*	(2,3,229)
服務年資	2.27*	(2,3,229)
教育背景	2.96	(2,1,231)
兼任職務	1.10	(3,2,230)
任教階段	4.28*	(2,1,231)

n＝233，＊ p＜.05

表5　不同變項教師在接受度與可行性的平均數、標準差與單變量變異數分析結果

變項來源	自由度	接受度			F值	可行性			F值
		組別	M	SD		組別	M	SD	
年齡	(3,229)	1.24-31歲	4.13	.43	1.21	1.24-31歲	3.57	.57	9.31* (4＞1,2)
		2.32-38歲	4.15	.47		2.32-38歲	3.41	.58	
		3.39-45歲	4.07	.36		3.39-45歲	3.65	.46	
		4.46歲以上(含)	4.21	.37		4.46歲以上(含)	3.90	.47	

表5　不同變項教師在接受度與可行性的平均數、標準差與單變量變異數分析結果(續)

變項來源	自由度	接受度			F值	可行性			F值
		組別	M	SD		組別	M	SD	
服務年資	(3,229)	1.5年以下(含)	4.16	.42	1.00	1.5年以下(含)	3.57	.61	3.47* (4＞2)
		2.6-10年	4.06	.45		2.6-10年	3.52	.49	
		3.11-15年	4.18	.38		3.11-15年	3.62	.57	
		4.16年以上(含)	4.16	.39		4.16年以上(含)	3.82	.47	
任教階段	(1,231)	1.國中階段	4.11	.39	1.75	1.國中階段	3.52	.59	8.60* (2＞1)
		2.高中階段	4.18	.43		2.高中階段	3.73	.50	

n＝233，　* p＜.05

由表4可發現，單因子多變量變異數分析結果在性別(Wilks' Λ＝.17，p＞.05)、教育背景(Wilks' Λ＝2.96，p＞.05)及兼任職務(Wilks' Λ＝1.10，p＞.05)等自變項的分析結果皆未達顯著，顯示不同性別、不同教育背景及不同兼任職務教師在接受度及可行性的看法上並無顯著不同。

在年齡部份，其Wilks' Λ＝5.61(p＜.05)，顯示不同年齡教師在接受度及實施評鑑可行性的看法上有顯著差異存在。進一步經單變量變異數分析及Scheffé事後分析法發現，僅有可行性(F＝9.31，p＜.05)的F值達到顯著水準，意謂不同年齡啟智學校教師在接受度及可行性的看法的差異主要來自於可行性，46歲以上(含)教師所認知的可行性顯著高於24-31歲及32-38歲教師。以服務年資進行單因子多變量變異數分析，結果顯示不同服務年資教師在接受度及可行性的看法上有顯著差異存在(Wilks' Λ＝2.27，p＜.05)。經單變量變異數分析及Scheffé事後分析法分析得知其間的差異主要是由可行性(F＝3.42，p＜.05)所造成，教學達16年以上(含)教師認為特殊教育專業標準的可行性顯著高於教學6-10年教師。年齡或服務年資較高之教師較年齡或服務年資較低之啟智學校教師認為此標準較具可行性，可能的原因在於目前特殊教育評鑑每兩年至少應辦理一次(教育部，2003)，年齡或服務年資較高教師已具備較多應對特殊教育評鑑之實務經驗，也更瞭解如何實施此標準內涵。

單因子多變量變異數分析亦檢定不同任教階段教師對接受度及可行性看法達顯著差異(Wilks' Λ＝4.28，p＜.05)，其差異主要源自可行性意見(F＝8.61，p＜.05)。兩教育階段教師對此標準的接受度並無顯著差別，惟高中階段教師卻較國中階段教師認為特殊教育教師專業標準可行，兩階段教師對於各題項及各向度可行性看法的差異原因為何？且在實施評鑑時採行之方式是否應不同？仍有待後續研究加以探討。

結論與建議

本研究以九十五學年度國內九所啟智學校中等教育階段合格特教教師為研究樣本，共對233位教師實施「特殊教育教師專業標準」之接受度及實施評鑑可行性問卷調查，茲將研究結果敘述如下：

一、結論

根據上述分析結果作如下結論：

(一)啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」各題項的接受度介於「高」至「極高」程度；對各題項實施評鑑的可行性介於「中等」至「高」程度。

(二)啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」各分量表屬於「高」接受度；對各分量表實施評鑑的可行性介於「中等」至「高」程度。

(三)啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」總量表的接受度屬於「高」程度；實施評鑑可行性亦屬於「高」程度。

(四)啟智學校教師對各題項、各分量表及總量表的接受度及可行性之看法存有顯著落差，接受度顯著高於可行性。

(五)不同年齡啟智學校教師在接受度及可行性的意見有顯著差異，可行性為主要差異來源，46歲以上(含)教師所認知的可行性顯著高於24-31歲及32-38歲教師。

(六)不同服務年資啟智學校教師在接受度及可行性的意見有顯著差異，差異來源為可行性，教學達16年以上(含)教師明顯較服務年資介於6-10年教師認為特殊教育教師專業標準可行。

(七)不同任教階段教師啟智學校教師在接受度及實施評鑑可行性的意見有顯著差異，其差異主要源自可行性，高中階段教師較國中階段教師認為以特教教師專業標準實施評鑑更具可行性。

二、建議

(一)對實務工作上之建議

1.「特殊教育教師專業標準」涵蓋向度不僅最多元，啟智學校教師對此標準各層面內涵的接受度也頗高，顯示特殊教育教師對該標準內涵具認同感，未來可依據此標準實施教師評鑑。惟啟智學校教師的可行性意見卻持較保守的態度，此結果或許和缺乏配套評鑑形式及評鑑工具有關。未來應儘早針對不同向度及題項的屬性制定相關的評鑑制度，並陸續邀請學校或教師試作，以提高此標準的可行性。

2.未來針對此標準訂定評量方式及選用評量者時，應運用多元評量概念，參酌不同資料來源的評量結果，以確切呈現特殊教育教師的專業表現。同時依據先前研究，教師最贊同採行「教師自我評鑑」方式，顯示教師強調尊重自我意見及實施自我評量的想法，在制定應優先考量此方式。

3.特殊教育教師評鑑首重於促進教師專業成長及提昇教師能力，特教教師也贊同形成性評鑑目的較總結性評鑑目的重要。因此未來應留意特殊教育教師經此標準評鑑後，績效良好教師是否得以持續成長，且績效差者得以積極改進，不應據此為教師能否晉級加薪或獲取獎金之考評依據，因而喪失評鑑意義。

4.為減少特殊教育教師疲於準備各類型評鑑的勞苦，未來在執行特殊教育教師評鑑是否或能否融入特殊教育學校評鑑，有待各主管教育行政機關持續探討。

5.對於啟智學校教師接受度最低的題項，如「協助處理普通班級內特殊需求學生的學習與適應問題」等在未來實施專業評鑑時宜考量是否依其看法再做修正。

(二)對未來研究之建議

1.啟智學校教師的意見在「任教階段」變項上呈現顯著差異，兩教育階段教師對此標準接受度頗高且並無明顯不同，惟對可行性意見卻較為保守且差異達顯著差異。其可行性意見上的差異主要受哪些題項或向度所影響，且未來以此標準為依據實施特殊教育教師評鑑時，是否應依據不同教育階段教師的需求另訂不同比重或順序的評分項目或評鑑形式，有待後續研究加以探討。

2.本研究為試探性研究，考慮樣本取得來源及配合度，僅以國內九所啟智學校特教教師為研究對象，後續研究可繼續了解不同類型學校(其他類型特教學校及普通教育學校)、教育階段(學前及國小階段)及工作類型(資源班教師、巡迴輔導老師、啟明類教師等)特教教師之看法。

3.「特殊教育教師專業標準」中，其中教師專業基本素養、敬業精神與態度、課程設計與教學、班級經營與輔導，以及研究發展與進修等五向度為各類科教師共同專業標準，未來研究可探討普通教育教師與特殊教育教師對此意見之差異性。或在發展配套評鑑工具後，探討教師間之績效差異。

參考文獻

(略，若有需要請洽原作者)

An Investigation of Views on the Professional Standards of Special Educators for the Mentally Retarded Schools Special Educators

Chin-Tu Hsiao
Southern Taiwan University

Weiting Chen
National Changhua University
Tian-Wei Junior high school in Changhua County

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the views on the Professional Standards of Special Educators for the mentally retarded schools special educators in Taiwan. Several statistical analytic methods, including means, standard deviations, t-tests, one-way MANOVA and so on were used to analyze the data of 233 effective questionnaires. The results of this study were summarized as follows:

1. Special educators accepted all levels of the Professional Standards of Special Educators a lot, but their views on ease of implementation were lower.
2. Among all levels of the standards, there were significant differences between their views on acceptance and ease of implementation.
3. There were significant differences on views between special educators from different ages, different years for teaching and different educational phases.

Findings of the present study provided some suggestions to researchers and policymakers.

Keywords: the mentally retarded schools, special educators, the Professional Standards of Special Educators