

東台灣特殊教育學報

第六期

目錄

1.個別化教育計畫實施現況及內容檢核之研究—以高雄市國小啓智班為例	林坤燦、蕭朱亮.....	1
2.因應個別障礙學生普通教育課程與教學調整方案之試探研究—以宜蘭縣國小 輕度障礙學生為例.....	林坤燦、郭又方.....	33
3.花蓮縣巡迴式資源班經營現況探討	廖永堃、魏兆廷.....	65
4.單一嘗試教學法對增進國中自閉症學生—主題式談話行爲之成效研究	鳳華、姚祥琴.....	89
5.高職階段智能障礙學生轉銜服務之分析研究—以台灣中部地區為例	林宏熾.....	117
6.高職階段多重障礙學生自我決策能力之研究—以國立彰化仁愛實驗學校為例	林佩蓁、林宏熾、洪啟川、許佩雯.....	133
7.高職特教班教師對於實施「兩性平等教育課程」看法之探討—以花蓮地區為例	黃榮真、洪美連.....	161
8.慢跑訓練方案對高職智能障礙學生體適能及人際關係影響之研究	洪清一、林仁政.....	179
9.日本大學開放招考身心障礙學生之現況分析與問題探討	賀夏梅.....	207
10.在三種不同學前教育環境中親師溝通實務之探討（英文）	鍾莉娟、克莉絲汀·馬文.....	219
11.幼兒過動-衝動與不專注行爲對父母教養態度影響之研究（英文）	林玟秀.....	235

國立花蓮師範學院

國立台東大學特殊教育學系、中心 印行
教育部委辦經費資助

中華民國九十三年十二月

Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education Volume VI

1. An Investigation into the Implementation and the Content Check of Individualized Education Programs in Mental Retardation classes in primary schools in Kaohsiung City Kun-Tsan Lin , Chu-Liang Hsiao.....	1
2. A pilot study of the curriculum and instruction adaptations program for children with mild disabilities in I-lan elementary schools..... Kun-Tsan Lin , Yu-Fang Kuo.....	33
3. The Investigation of Itinerant Resource Programs Operations in Hualien County Yung-Kun Liao , Chao-Tin Wui.....	65
4. The Effects of Discrete Trial Teaching on the Topical Conversation Behaviors of a Junior High School Student with Autism Hsiang-Chin Yao , Hua Feng.....	89
5. Analysis of Transition Services for Students with Intellectual Disabilities in Senior Vocational High Schools on Middle Part of Taiwan..... Hung-Chih Lin.....	117
6. A Study of Self-Determination for Students With Multiple Disabilities in Senior High School in the Middle Area of Taiwan Pei-Zhen Lin , Hung-Chih Lin , Chi-Chuan Hong , Pei-Wen Shu.....	133
7. A Study on Implementation of Gender Equality Education for Special Education Class at Vocational High School from the View Points of Teachers : A Case of Hualien Area Yung-Chen Huang , Mei-lien Hong.....	161
8. The Effects of A Jogging Program on the Physical Fitness and Human Relationships of the Mild Mentally Retarded Students..... Ching- I Hong , Zen-Chin Lin.....	179
9. A Study on the Open Policies and the Issues of Individual University Admissions for Physically Handicapped Students in Japan Hsia-Mei Ho.....	207
10. Parent-Teacher Communication Practices in Three Types of Early Childhood Programs Li-Chuan Chung , Chris Marvin.....	219
11. What Parent's Perceptions Were for Their Preschoolers with Inattention and/or Hyperactivity-Impulsivity Behaviors..... Wen-Hsiu Lin.....	235

Published by
 Department of Special Education &
 Special Education Center
National Hualien Teachers College
National Taitung University
December , 2004

個別化教育計畫實施現況及內容檢核之研究 —以高雄市國小啟智班為例

林坤燦

國立花蓮師範學院特殊教育學系

蕭朱亮

高雄市中洲國小

摘 要

本研究主要目的在以高雄市國小啟智班為例，了解個別化教育計畫之實施情形、面臨的困難與問題；並經由內容檢核，分析高雄市國小啟智班教師所編寫的個別化教育計畫之內容與格式、完整性、一致性及有效性。

研究者以自編之「個別化教育計畫實施現況調查表」及「個別化教育計畫內容檢核表」作為蒐集資料的工具；研究對象為高雄市國小啟智班之教師及已執行完畢的個別化教育計畫，回收之教師調查表 77 份，個別化教育計畫 77 份，有效回收率皆為 83.7%。教師調查表及個別化教育計畫檢核結果所得資料，以百分比、次數分配等統計方法加以處理分析，其研究結果如下：

1. 個別化教育計畫使用情形：國小啟智班教師使用過個別化教育計畫（下稱 IEP）且目前仍繼續使用者高達 100.0%，而 87.0% 之教師使用電腦設計 IEP。
2. 個別化教育計畫實施現況：77.9% 的教師有召開 IEP 會議，而 57.1% 的家長參與 IEP 的擬定，僅有 37.7% 的教師運用專業團隊合作的方式擬定 IEP，64.9% 的教師在開學一個月內完成 IEP 的擬定；94.8% 的教師認為 IEP 與教學有結合，54.5% 的教師認為 IEP 對教學有幫助，75.3% 的教師認為 IEP 能符合學生的需要，而 74.0% 的教師認為 IEP 能明確的評量出學生的能力；72.7% 的教師擬定一份 IEP 的時間平均需要 4 小時以上，而 54.5% 的教師評量一份 IEP 平均需要 30 分鐘以上。
3. 實施 IEP 過程中較困難的項目，依序是：因行為問題而影響學習者其行政支援處理方式、特殊教育及相關專業服務、能參與普通班的時間及項目、身心障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響、轉銜服務之內容等。
4. 實施 IEP 過程中面臨的問題，依序是：缺乏專業團隊的協助、教學負擔太重、易流於書面資料與教學脫節、IEP 的擬定缺乏連貫性、家長的配合度不高等。
5. 實施 IEP 過程中最需要的幫助，依序是：提供 IEP 電腦軟體、提供專業團隊的協助、減輕教學的負擔、提供固定或簡化的表格、提供參考範例等。
6. 就 IEP 之基本內容檢核結果，出現比例最高的是：學生基本資料、學年教育目標、學期教育目標、

評量結果和學生現況描述等。

7. IEP 樣本之平均頁數為 33 頁，紙張大小是以 A4 為主，格式以直式橫寫為主。

8. 全體 IEP 樣本之完整性為 63.3%，一致性為 98.8%，有效性為 60.2%。

關鍵字：國小啟智班、個別化教育計畫

壹、緒論

一、研究動機

由於身心障礙學生的身心特質和學習需求的特殊性比一般學生來得大，所以為個別差異十分顯著的學生準備一個周詳的教育計畫，以確保其各方面的教育需求皆已獲得滿足，便成為檢核特殊教育品質的重要指標；無論國內外特教之實施，個別化教育計畫(Individualized Educational Program, 簡稱 IEP)皆被視為確保身心障礙學生教育品質的重要保證(林寶貴, 民 77；陳明聰, 民 89)。因此，為保障身心障礙兒童的受教品質，而為其設計個別化教育計畫便在特殊教育界逐漸形成共識，終於在 1975 年美國政府所通過的「全體身心障礙兒童教育法案」(The Education of All Handicapped Children Act; 簡稱 EHA, 亦稱 94-142 公法)中獲得法定的地位，正式成為推動特殊教育的一項最重要措施(李翠玲, 民 88a；林寶貴, 民 77)。

Goodman 與 Bond(1993)認為，個別化教育計畫的主要目的在確保特殊兒童能在最少限制的環境中接受最適性的教育，並讓所有相關人員有機會參與特殊教育內容的設計，以達到定期評量特殊教育教學績效的目的。因此，個別化教育計畫是教學責任績效制的產物，是發展適性而有效的特殊教育構想的溝通工具，也是管制特殊教育教學品質的考核文件，教師更可以藉此進行有系統的教學，從而提升教學效果與品質感(毛連溫, 民 77；何華國, 民 77b；林寶貴, 民 83；胡永崇, 民 81；張英鵬, 民 84；楊佩貞, 民 85)。

雖然大家都很重視個別化教育計畫，但國內的部分研究卻發現，國內對個別化教育計畫的擬定與實施的情形並不理想(林千惠, 民 86；林幸台、林寶貴、洪麗瑜、盧台華、楊瑛、陳紅錦等人, 民 83 a、民 83b；楊佩貞, 民 85)。由於缺乏法律規範而影響執行效果，我國遂於民國 86 年修訂特殊教育法時，將 IEP 列為法定強制項目，自此 IEP 有了法源基礎；接著民國 87 年修訂特殊教育法施行細則，更詳列了 IEP 應包含之內容及實施方式，正式將 IEP 由一般的教育名詞，變成法律上的用語。從此特殊教育教師有了較一致的標準來編擬 IEP，量與質的表現均較以前出色(李翠玲, 民 88 a, 民 88b；陳明聰, 民 89)。

國內 IEP 相關研究之對象除以台灣地區為樣本外，大都以北部居多；位居台灣南部的高雄市，其特殊教育的推展成果與相關研究，也應是了解國內特殊教育發展與績效的重要指標之一。無論就特殊教育班級數、學生數、安置率、教師數及特殊教育經費而言，以高雄市為樣本的特殊教育相關研究，對國內特殊教育的發展應具有指標作用。

由於智能障礙兒童之異質性較其他障礙類別大出許多，以致在學習和適應方面，產生較大的困難，因此面對異質性大的智能障礙兒童，格外重視個別差異的適應，其具體措施便是實施個別化教育計畫，而實施個別化教育計畫更是特殊教育成功的關鍵(毛連溫, 民 77；吳武典, 民 73；何華國, 民 77a；林美和, 民 71；胡永崇, 民 81；楊佩貞, 民 85)。因此，針對高雄市國小智障集中式啟智班個別化教育計畫實施現況的普查，應有其重要性與必要性。研究者基於上述個別化教育

計畫之重要性及高雄市之地區特性，乃興起本研究之動機。

二、研究目的

基於上述之動機,本研究之目的有下列：

(一)經由實際的問卷調查，以高雄市國小啟智班為例，了解個別化教育計畫之實施情形、面臨的困難與問題。

(二).經由內容檢核，分析高雄市國小啟智班教師所編寫的個別化教育計畫之內容與格式、完整性、一致性及有效性。

三、名詞解釋

(一)高雄市國小啟智班

依據高雄市政府教育局八十九學年度國民小學設有啟智班的學校有 22 所，班級數共有 46 班，教師 92 名。

(二)個別化教育計畫(簡稱 IEP)

本研究之個別化教育計畫，係指高雄市國小啟智班教師於八十九學年度為其班上個別學生所編擬之個別化教育計畫。

(三)內容檢核

本研究之內容檢核，係指針對高雄市國小啟智班教師所編擬之個別化教育計畫，依據自編之「個別化教育計畫內容檢核表」，以量化的方式進行內容、格式、完整性(是否符合個別化教育計畫法令中之主要內容)、一致性(長期目標與短期目標間之相符程度)與有效性(各項短期目標是否達到或通過及格標準)之檢核。

四、研究範圍與架構

(一) 研究範圍

本研究特進行二項實證性研究，包括下列研究範圍：

1.高雄市國小啟智班個別化教育計畫實施現況之調查

茲就個別化教育計畫使用情形，包含內容、

實施現況、面臨的困難及問題、需要的幫助等要項，草擬個別化教育計畫實施現況調查表，經由高雄市 10 所國小啟智班之實務工作教師及 4 位教授對調查表提供修改意見，彙整修正後完成「高雄市國小啟智班個別化教育計畫實施現況調查表」。針對高雄市 22 所國小啟智班 46 班之教師 92 位進行調查，藉由調查結果，以了解高雄市國小啟智班個別化教育計畫之實施現況、面臨的困難及問題等。

2.高雄市國小啟智班個別化教育計畫內容之檢核

就內容檢核而言，選擇個別化教育計畫的內容與格式、完整性、一致性、有效性等要項，草擬個別化教育計畫內容檢核表，經由兩位特教系所研究生進行預檢及兩位教授的意見提供，彙整編成正式的「個別化教育計畫內容檢核表」。並針對高雄市國小啟智班抽樣取得的個別化教育計畫有效樣本進行內容檢核，藉由此項檢核所獲結果，以了解高雄市國小啟智班個別化教育計畫之內容與格式、完整性、一致性及有效性等。

(二)研究架構

依據上述之研究範圍，可形成本研究之架構圖如下(圖 1-1)：

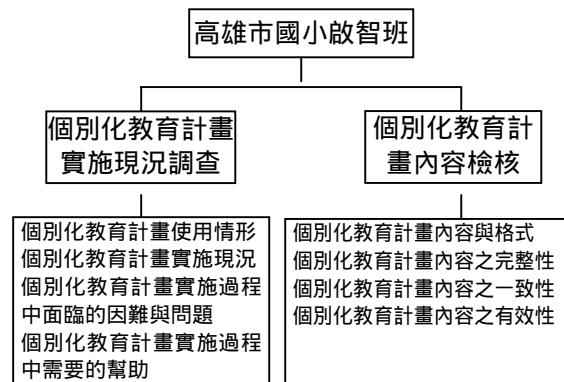


圖 1-1 個別化教育計畫實施現況調查與內容檢核

研究之架構

貳、相關研究文獻

一、IEP 實施現況調查之相關研究

1. 國外之研究

為了瞭解 94-142 公法中所列項目之實施現況，Schenck 與 Levy (1979)的研究發現，在 300 份 IEP 樣本中，有現況描述者佔 30%，有長短期目標者佔 80%，參與普通教育時間者佔 32%，有起訖時間者佔 70%，評量資料者佔 67%，父母同意者佔 43%。

根據 1980 年美國特殊教育局所舉辦的「障礙兒童個別化教育計畫之全國性調查」顯示，全美 3-21 歲身心障礙人口中，接受特殊教育人數比率約為 80%，而這群已接受特殊教育服務的身心障礙學生中，擁有一份 IEP 的人約近 95%，公立中小學教師所研擬的 IEP 平均長度約為五頁，平均有四人參與 IEP 的設計。(引自吳武典，民 71，頁 13)。

Heluk(1983)針對 60 個學習障礙學生 IEP 的實施現況研究指出，在個人-社會評量方面多使用一對一訪談，極少使用課堂觀察和標準化的技術，結果顯示 IEP 未能充分呈現符合學生個人-社會需求的計畫和教學指引。

Ysseldyke 等人於 1985 年為了解學前教育教師如何發展和修正 IEP，結果發現參與 IEP 設計者中，最常出現專業人員是語言治療師等人(100%)、心理師(60%)、職能治療師及父母(70%)；而發展 IEP 時所參考的資料包括：行為觀察紀錄(80%)、能力測驗分數(80%)、父母要求(60%)、心理師的資料(50%)。

Lynch 及 Beare 於 1990 年的研究顯示美國特殊教師花費在設計 IEP 的時間，平均約在六個半小時以上，嚴重情緒障礙和重度障礙學生之 IEP 和實際教學之落差達顯著差異。

美國在檢討 IEP 發展二十年來之成效時，Goodman 及 Bond(1993)認為，IEP 對評量的要求已深深影響課程的設計，甚至窄化了課程的目標與

教學的彈性，使個別化的理想成為空談。Smith(1990b)回顧 1975-1989 年的執行情形，結果發現 IEP 已成為供行政部門檢查的必需品。突然增加了做文書的工作而已。Cooper(1996)研究指出，IEP 要學生與家長充分參與才有意義，更重要是在 IEP 上所設定的目標一定能被執行，這樣 IEP 才能與教學搭配在一起。Matthews(1998)的研究發現，有 95%的教師使用官方的通知書安排個別化教育會議，另外也配合使用電話和聯絡簿；有 75%的家長、64.1%的學生和 37.2%的行政人員參加此教育會議。大部分(84.2%)的個別化教育計畫會議在學校舉行，而平均開會時間是 31.5 分鐘。

國外有關 IEP 實施現況研究方面，綜合而言有以下主要發現(Bateman & Linden,1998;Dudley-Marking,1985; Morgan & Rhode, 1983)：(1) IEP 花費時間太多。(2) IEP 與教學無直接關係，IEP 的目標及學生的進步情形未獲重視。(3) IEP 的目標不夠明確、客觀、合理、有意義。(4) 有些教師對 IEP 的認識不清或有所誤解。(5) 教師在執行 IEP 的過程所獲得的協助太少。(6) 教師負擔的責任太重。(7) IEP 未符合法定規範應有的內容。(8) 使用電腦編寫固然可節省時間，但也可能忽視學生的個別需求。(9) IEP 未能充分考量學生所有的特殊需求，亦未能提供所有必要的服務。(10) IEP 成員之間的整合困難。(11) 許多家長對於 IEP 未能完全及公平的參與。

2. 國內之研究

林幸台等人(民 83a)在民國 83 年的研究指出，我國 IEP 在特教班級中的普及率偏低，國小教師目前仍使用 IEP 者僅佔 57.1%，而國中教師使用 IEP 情形也不理想，僅佔 42.1%，此種現象與美國在 80 年代即有近 95%的學生有 IEP 的情形相較，我國在提升 IEP 的普及率上仍有待努力。

林幸台等人(民 83b)於民國 83 年亦針對我國特殊教育學校(班)及機構，實施個別化教育方案的現況、成效、困難所在及改進意見的調查結果發現：(1) 目前仍使用 IEP 者以社福機構教師佔最

多數，國小及國中特殊班教師僅約半數尚在使用。(2) 使用 IEP 者大多在五年之內，IEP 之使用與年資及 IEP 專業訓練有密切關聯。(3) IEP 的項目主要包括學生基本資料、目前教育水準、常短期目標、評量標準、總結性評量；參與人員資料及相關服務措施兩項所佔比率較低。(4) 大多數教師認為 IEP 可以看出學生的困難或進步情形，亦對教學有幫助。(5) 使用電腦設計 IEP 的情形並不普遍。(6) 在 IEP 實施過程中，教師較感困難者包括工作負荷量太重、參考資料缺乏或不足、教學資源不足、評量困難與費時費力、設計與執行難以配合等。

根據林千惠(民 86)及楊佩貞(民 85)之研究顯示，國內特殊教師編擬一份 IEP 的平均頁數為 16 頁；而李翠玲(民 88a)的研究指出，設計一份 IEP 平均花費 1-2 小時，但有五分之一的啟智類教師花費五小時以上。

張英鵬(民 87)調查高屏兩縣特教班個別化教育計畫實施現況結果發現：(1) IEP 中無評量資料，學生起點行為不確實。(2) 未依 IEP 設計之目標執行。(3) 未召開 IEP 會議，也未有家長認證。(4) 全班共用一份 IEP。(5) IEP 設計成教案或教學活動設計。(6) 執行後的評鑑未記錄或未評鑑。

李翠玲(民 88a)調查桃竹苗地區 IEP 的實施現況發現：(1) IEP 在中小學特殊班及殘障社福機構之使用率提高至八成。(2) 有四分之一的特殊教育教師並不知道 IEP 已成為特教法強制項目。(3) 少數教師不認同 IEP，認為 IEP 易流於書面資料，與教學脫節。(4) 大多數教師認為相關專業團隊的配合是實施 IEP 過程中最困難的一部份。(5) 全班共用一份個別化教育計畫，個別化精神無法落實。(6) 個別化教育計畫只有教案，或只有教學日誌，或只有測驗卷，或只有作業單等，或有其中前述幾項要項。(7) 無長短期目標、起訖日期、或長短期目標、起訖日期不合情理。(8) 短期目標之擬訂不夠量化，難以評量。

國內林幸台等(民 83b)之專案研究發現，我國特教教師以平均花費 1-3 小時設計 IEP 者最為普遍，絕大多數教師都是自己擬定 IEP；至於每份 IEP 的平均長度則未提及。

胡永崇(民 91)調查 88 學年度台灣地區國民中小學啟智班個別化教育計畫實施狀況結果發現：

(1) 有 99% 的啟智班教師已瞭解特殊教育法將 IEP 列為強制規定，且 92.5% 的教師亦已為每位身心障礙學生擬定 IEP。(2) 約有 50% 的教師表示編寫一位學生的 IEP 需費時 6 小時以上。(3) 有 76.8% 的教師表示開學前或開學後一個月內擬定 IEP 較適當。(4) 有 97.3% 的教師希望 IEP 的內容及格式能夠予以簡化。(5) 多數教師認為他們在擬定及執行 IEP 的過程中，皆曾遭遇若干困難，也須要相關的支持與協助。(6) 自認稱職及具特教碩士學位或研究所四十學分班之教師，編寫及執行 IEP 所遭遇的困難較少。

綜合國內多人之研究與論述，教師使用 IEP 的意願低，其問題大致可歸納如下(何華國，民 77；李翠玲，民 88a；林幸台等，民 83b；胡永崇，民 87；黃瑞珍，民 82；張英鵬，民 87)：

(1) 早期無法令強制規定教師須為每一位特殊學生編擬 IEP。(2) 缺乏足夠社會資源及專業人員之協助。(3) 評量工具不足，難以找出學生之起點行為。(4) 家長及學校行政單位配合有困難。(5) 編一份 IEP 費時費力，教師工作負擔重。(6) 教師專業能力不足，部分教師不會編 IEP。(7) 設計與執行難以配合，學生差異大時，要編不同的 IEP，在教學時有困難。

二、IEP 的內容分析與評鑑之相關研究

1. 國外之研究

Say 等人(1980)調查美國 46 州 IEP 內容的完整性與精確性發現：(1) 在 1317 個樣本中，69% 有現況描述，75%-76% 的障礙領域有長期目標的現況描述。(2) 只有 11% 的短期目標以具體行為表示，62% 有計畫開始時間，35% 有計畫結束時間。(3) 約有 46% 的 IEP 正確完成短期目標。

Williams(1984)評鑑 24 位 6-17 歲的學習障礙和嚴重情緒障礙學生 IEP 的發展過程發現：(1)78.9% 的學生需求在評量報告中被呈現。(2)12% 的學生需求在 IEP 中被呈現。(3)心理師、普通教育教師和特殊教育教師最被需要。(4)IEP 在 IEP 會議前被擬定，IEP 會議的目的只是在記錄相關服務和安置型態。Fiedler 與 Knight 於 1986 年檢核學生診斷資料與 IEP 長期目標之相符性，研究結果發現：(1)學生需求與 IEP 中教學目標之相符性不高。(2)診斷建議有多項未能納入 IEP 中。Lynch 與 Beare (1990)分析 IEP 之目標執行情形發現：(1)嚴重情緒障礙和重度障礙學生之 IEP 和實際教學之落差達顯著差異。(2)IEP 目標大部分被設定在學業技能，其它重要的技能如職業、休閒、和社區統合等技能則較欠缺。Smith 及 Simpson(1989)與 Smith 等(1993)檢核 IEP 之研究時發現，教師將評量結果轉化為教學目標時，有許多誤差存在，而導致個別化教學內容無法真正符合學生的需求。Sigafos 等人(1983)的研究亦指出，僅有 16% 之 IEP 目標被執行，也就是說，大部分的教學是與 IEP 無關的。

2. 國內之研究

根據林幸台等人(民 83a)針對 IEP 內容方面的研究發現：(1)個別化教育計畫在內容完整性上的評量結果普遍不甚理想。(2)就適宜性之檢核而言，近六成的個別化教育計畫在學生現有表現水準與長程目標之設定間頗為符合。(3)就一致性之檢核而言，約有八成左右的個別化教育計畫在長程目標間的書寫內容頗為相符，其中以國小個別化教育計畫在本項檢核上表現更佳。(4)就有效性之檢核而言，短程目標具有確切評量標準且能完全達成教學者十分罕見，絕大多數的個別化教育計畫無法從其內容看出教學績效的表現。(5)就均衡性之檢核而言，七成左右皆較偏重認知目標之設計，國中部分在此項上又更為明顯；情意目標的教學設計無論在國中小皆十分欠缺。

楊佩貞(民 85)分析國民中小學啓智班 IEP 之

內容及品質發現：(1)一份 IEP 平均頁數為 16 頁，傾向採用 A4、直書寫方式呈現。(2)97.4% 的 IEP 具學生基本資料。(3)僅有 37.7% 的 IEP 具評量資料，且偏重使用智力測驗與適應行為之評量。(4)僅有 10.5% 的 IEP 提供相關服務。(5)僅有 19.3% 的 IEP 具有相關記錄，IEP 會議召開比率甚低，且父母參與度低。(6)74.3% 的 IEP 具有表現水準。(7)最常被編寫之科目，依序為數學、生活教育和國語出現比率最高；採領域教學者，依序以實用學科、生活自理和社區適應為最高。(8)僅有 8.8% 的 IEP 具長、短期目標評量標準；就短期目標評量而言，21.1% 的 IEP 經過確切評量。(9)學生之障礙類型和學習潛能，與 IEP 完整性、一致性和有效性三個向度之得分未達顯著水準。

賴錫安(民 85)分析國民中學啓智班 IEP 之內容及品質時發現：(1)IEP 的平均頁數為 15 頁。每份 IEP 平均由兩位教師編寫。(2)IEP 的完整性檢核品質“很差”。(3)IEP 的適宜性檢核品質“差”。(4)IEP 的一致性檢核品質“尚可”。(5)IEP 的有效性檢核品質“尚可”。(6)IEP 短期教學目標中認知目標佔 63%；技能目標佔 29%；情意目標佔 8%。(7)IEP 在全量表檢核得分“2”分，內容品質“差”。(8)IEP 內容在完整性、適宜性、一致性及有效性檢核得分結果並不受智能障礙學生本身的學習潛能及障礙兩變項之不同而有差異。

根據林千惠(民 86)分析國民中小學 IEP 之內容及品質之研究結果發現：(1)就內容完整性而言，普遍不甚理想。(2)就內容適宜性而言，近六成的 IEP 在學生現有表現水準與長程目標之設定間頗為符合，但仍有三成左右的 IEP 缺乏學生起點行為與長程目標間的銜接。(3)就一致性之檢核而言，約有八成左右的 IEP 在長短程目標間書寫內容頗為符合。(4)就有效性之檢核而言，短程目標具有確切評量標準且能完全達成教學者十分罕見。(5)就均衡性之檢核而言，七成左右的 IEP 皆較偏重認知目標之設計。

張英鵬(民 87)於八十六年度訪視高、屏兩縣特教班後，發現 IEP 的設計與執行有以下問題：(1) IEP 中無評量資料，學生起點行為不確實，連帶影響教學效果。(2) 未依 IEP 設計之目標執行，只是文書作業。(3) 未召開 IEP 會議，相關行政主管不知 IEP 內容，設計好的 IEP 也未有家長認證。

(4) 全班共用一份 IEP。(5) IEP 設計成教案或教學活動設計。(6) 執行後的評鑑未記錄或未評鑑。

李翠玲(民 88a)研究發現，IEP 的問題有下列：

(1) 全班共用一份 IEP，個別化精神無法落實。(2) IEP 只有教學，或只有教學日誌，或只有測驗卷，作業單等。(3) 無長短期目標、起訖日期或起訖日期不合情理。(4) 短期目標之擬定不夠量化，難以評量。(5) IEP 寫的是一套，教的又是一套。

另外洪榮照(民 88)針對個別化教育計畫的評鑑將其要項分為：(1) 個別化教育計畫之擬定是否邀請家長及相關人員參與。(2) 各項評量工具的選用是否恰當。(3) 學生現有能力的評估是否確實。(4) 各學生的個別化教育計畫內容是否不同亦或千篇一律。(5) 個別化教育計畫是否如期在開學後一個月內完成。(6) 評量的結果是否能有效的落實到教學活動。(7) 個別化教育計畫是否包含完整內容。(8) 個別化教育計畫是否為教學管理工具亦或僅是日課表。(9) 平時教學是否與個別化教育計畫的內容相符。(10) 教師是否了解其它相關專業服務的內容。

綜合言之，根據 94-142 公法之規定，每年至少檢討一次 IEP，我國在新修訂完成的特殊教育法施行細則第十八條亦規定「每學期至少檢討一次」，其用意是希望借重評鑑以提升特殊教育的品質，並以評估教學及評量的適當性，以適時調整教學環境，使教學目標能順利達成(李翠玲，民 88a)。從上述 IEP 內容的分析和評鑑來看，IEP 的精神仍不夠落實，如今特殊教育法及其施行細則已有較清楚的規定，但 IEP 內容的品質是否有提升，這也是頗值得關切和研究的課題。

參、高雄市國小啟智班個別化教育計畫之實施現況

一、調查方法與步驟

(一)調查對象

本項調查的主要對象為高雄市八十九學年度任職於國小啟智班之教師 (IEP 之主要撰寫人)。調查表採普查方式，於民國 90 年 6 月初寄發任教於高雄市國小啟智班的老師，合計 22 校 46 班共 92 名教師，回收問卷 79 份，剔除填答不完整之問卷 2 份，合計回收有效問卷 77 份，有效問卷回收率為 83.7%。

(二)調查表的編製過程和內容

1.草擬調查表：

本調查表由研究者自編，其內容主要參考李翠玲(民 88a)、林幸台等人(民 83b)、鈕文英(民 89)等人之相關文獻，加以分析整理；並實際訪視了中洲國小、前鎮國小、瑞豐國小、成功國小、小港國小、永清國小等 6 所國小，了解特教法修訂實施後，個別化教育計畫實際實施情形，綜合上述之相關文獻，據以編擬調查表初稿。

2.完成正式調查表：

調查表初稿完成後，分別請高雄市國小啟智班中洲、前鎮、獅甲、樂群、瑞豐、成功、內惟、龍華、左營、永清等 10 所實務工作之教師共 20 位填寫調查表初稿，另請花蓮師院兩位教授及高師大兩位教授審核並提供意見以建立專家效度，再根據學者及實務工作教師之意見，就題項之周延性及措辭之明確性加以修改，編成正式調查表。

3.調查表之內容：

本研究之「高雄市國小啟智班個別化教育計畫實施現況調查表」之內容包含兩大部分，第一部份為個人基本資料調查，藉以了解教師背景與個別化教育計畫實施情形之關係；第二部份為個別化教育計畫實施情形調查，主要是藉以了解個別化教育計畫使用情形、及實施現況、面臨的困難及問題等。

(三)實施步驟

依時間前後的次序，本調查研究的過程可分成：1.準備階段 2.研訂問卷階段 3.調查階段 4.資料整理階段等四個階段進行。

(四)資料處理

在調查表回收後，逐一將有效之資料編碼、登錄，並進行研究資料的分析整理工作，以 SPSS for Windows 10.0 視窗版軟體依研究目的及研究問題進行統計分析，如：次數分配、百分比、排序等。

二、調查結果與討論

(一)高雄市國小啟智班教師個別化教育計畫之使用情形

1.國小啟智班教師使用 IEP 之情形

依統計資料顯示，高雄市國小啟智班教師，使用過 IEP 目前仍繼續使用者 77 人，佔 100.0%；可見高雄市國小啟智班教師使用 IEP 的情形已非常普及。

李翠玲(民 88a)則於民國 86 年特殊教育法修訂公佈之後，調查桃竹苗四縣市使用 IEP 之現況，結果發現 IEP 之使用率已高達八成。

2.國小啟智班教師使用電腦設計 IEP 之情形

由表 3-1 得知，就整體而言，使用過且目前仍繼續使用電腦設計 IEP 之教師佔 87.0%比例最高，而使用過但目前已停用之教師佔 5.2%，未曾使用過電腦設計 IEP 之教師佔 7.8%；可見，IEP 電腦化在高雄市的普及率頗高。

表 3-1 國小啟智班教師使用電腦設計 IEP 之情形

使用情形		使用過且目前仍繼續使用		使用過但目前已停用		未曾使用過	
		N	%	N	%	N	%
全體	77	67	87.0	4	5.2	6	7.8

(二)高雄市國小啟智班個別化教育計畫之實施現況

1.IEP 包括的項目

由表 3-2 可知，國小啟智班教師擬定的 IEP 包括的項目中，前三名排序分別為短期目標(100.0%)、評量方式(100.0%)、評量結果(100.0%)、

學生現況描述(98.7%)、評量日期(97.4%)；而出現比例較少之項目為身心障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響(33.8%)、能參與普通班的時間和項目(40.3%)、因行為問題而影響學習者其行政支援處理方式(44.2%)等三項。

表 3-2 IEP 包括的項目

選 項	N	%	排 序
學期教育目標或短期目標	77	100.0	1
評量方式	77	100.0	1
評量結果	77	100.0	1
學生現況描述	76	98.7	4
評量日期	75	97.4	5
評量標準	73	94.8	6

選 項	N	%	排 序
學年教育目標或長期目標	72	93.5	7
學生家庭狀況	69	89.6	8
特殊教育及相關專業服務	68	88.3	9
參與人員資料	59	76.6	10
轉銜服務內容	53	68.8	11
因行為問題而影響學習者其行政支援處理方式	34	44.2	12
能參與普通班的時間及項目	31	40.3	13
身心障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響	26	33.8	14
其 他	3	3.9	15

2.IEP 包括的科目或領域
由表 3-3 可知，整體而言，IEP 包括的領域在實用語文(96.1%)、實用數學(96.1%)及休閒教育(96.1%)

等三個領域之比例最高，其次是生活教育(94.0%)和社會適應(94.8%)，比例最低的是職業生活(83.1%)。

表 3-3 IEP 包括的科目或領域

選 項	N	%	排 序
實用語文	74	96.1	1
實用數學	74	96.1	1
休閒教育	74	96.1	1
生活教育	73	94.8	4
社會適應	73	94.8	5
職業生活	64	83.1	6
其 他	4	5.2	7

3.IEP 會議召開情形

由統計得知，整體而言，擬定 IEP 時，有召開 IEP 會議之比例(77.9%)最高，其次是只書面資料參閱審核佔 19.5%，而二者都沒有的僅佔 2.6%。

4.IEP 會議參與的成員

由表 3-4 得知，整體而言，參與 IEP 會議的成員比例最高的是啟智班教師自己(92.2%)，其次是家長(85.7%)，校內特殊班老師(80.5%)和校內其他

行政人員(61.0%)；而其他成員參與的比例偏低，參與比例最低的是專家學者(2.6%)，其次是輔導教師(13.0%)、專業人員(15.6%)和普通班老師(16.9%)。就特殊教育需求急切的專業團隊或專家

學者的協助而言，其參與 IEP 會議的比例亦相當低(15.6%和 2.6%)，也顯示教育與醫療、諮詢等系統的支援合作，仍有待落實。

表 3-4 IEP 會議參與的成員

選 項	N	%	排 序
自己(啓智班教師)	71	92.2	1
家長	66	85.7	2
校內特殊班老師	62	80.5	3
校內其他行政人員	47	61.0	4
校長	37	48.1	5
校內普通班老師	13	16.9	6
專業人員(如語言治療師、物理治療師等)	12	15.6	7
輔導教師	10	13.0	8
專家學者	2	2.6	9
其他	0	0.0	10

5.運用專業團隊合作擬定 IEP 的情形

由上述表 3-4 中得知，專業人員參與 IEP 會議的比例只有 15.6%，而再由統計可知，有運用專業團隊合作的方式擬定 IEP 的比例也只有 37.7%，沒有運用專業團隊合作的方式擬定 IEP 的比例為 62.3%。

6.家長參與擬定 IEP 的情形

由統計得知，整體而言，家長有參與 IEP 的擬定的比例為 57.1%，只書面資料參閱審核的比例為 33.8%，沒有參與擬定的為 9.1%，顯示特教法規對家長應參與 IEP 擬定之規定，已有參與比例提高的成效。

7.完成 IEP 擬定的時間

由統計得知，完成 IEP 擬定的時間，以開學後一個月內(64.9%)之比例最高，其次是每學年開學前(15.6%)和開學後一至二個月(11.7%)，開學前

及開學後一個月完成擬定的比例合計 80.5%；

8.檢討 IEP 的時間

由統計得知，整體而言，61.0%的教師每學期檢討一次 IEP，比例最高，其次是每學期二次以上(27.3%)，擬定後未再檢討或修正的僅佔 1.3%，顯示 98.7%的教師已知道 IEP 擬定後必須再檢討或修正。教師知覺 IEP 擬定後必須再檢討或修正，是否真有檢討與修正，有待了解！

9.IEP 與教學結合的情形

由統計得知，擬定的 IEP 與教學有結合的比例達 94.8%，沒有與教學結合的僅有 5.2%；教師知覺 IEP 要與教學結合，有無結合教學的實況，應進一步了解！

10.IEP 對教學幫助的情形

由統計得知，整體而言認為對教學有幫助的比例(54.5%)最高，其次是稍有幫助(31.2%)，而認

為極無幫助(0.0%)和沒有幫助者(1.3%)比例最低；另認為有幫助和極有幫助的比例為 67.5%，顯示過半數以上的教師認為 IEP 有助教學之進行。

11. IEP 符合學生需要的情形

由統計得知，自己設計的 IEP 是否符合學生的需要，整體而言認為符合的比例(75.3%)最高，其次是稍符合(18.2%)，而認為極符合和符合的比例合計達 80.5%，認為不符合的只有 1.3%。相關研究結果顯示，大部分老師對 IEP 是否符合學生的需求，大都持正面的認同。

12. 學生達成預定長期目標的情形

由統計可知，整體而言認為大部分可以達成預定長期目標之比例(58.4%)最高，其次是部份可以(37.7%)，認為大部分不可以的比例只有 2.6%。

13. IEP 能明確評量出學生能力的情形

由統計得知，整體而言認為能明確的評量出學生能力的比例(74.0%)最高，其次是稍明確(23.4%)，而認為不明確和極不明確的比例分別為 1.3%和 0.0%。本研究結果顯示，認為 IEP 能明確評量學生能力之比例達 74.0%，可見教師對 IEP 的評量持正向認同者較以前高，對 IEP 之實施有正

面的助益。

14. 擬定一份 IEP 平均需要的時間

由統計得知，整體而言，擬定一份 IEP 平均需要的時間以 4 小時以上之比例(72.7%)最高，其次是 3~4 小時(14.3%)，能在 1 小時內完成者之比例為 0.0%。根據胡永崇(民 91)的研究結果，能在 4 小時內完成者佔 38.2%，而更有 53.6%之教師需花 6 小時以上的時間來編擬 IEP。老師花在擬定 IEP 的時間相當多，是 IEP 資料太繁雜？還是內容呈現太多？因為特教法規的 IEP 內容增加了，是否會流於書面資料？是否會對老師造成困擾？應可再進一步了解和探討。

15. 評量一份 IEP 平均需要的時間

由統計得知，評量一份 IEP，平均需要的時間以 30 分鐘以上之比例(54.5%)最高，其次是 20 至 30 分鐘(27.3%)，10 分鐘以下者只佔 1.3%。

16. 評量學生 IEP 的時機

由表 3-5 得知，整體而言評量 IEP 的時機以在校空閒時之比例(70.1%)最高，其次是學期結束前(49.4%)，被訪視或檢查前之比例(14.3%)最低。

表 3-5 評量學生 IEP 的時機

選 項	N	%	排 序
在校空閒時	54	70.1	1
學期結束前	38	49.4	2
下課後教學後馬上填寫	30	39.0	3
上課或教學中	21	27.3	4
下班之後	19	24.7	5
被訪視或檢查前	11	14.6	6

(三) 實施個別化教育計畫面臨的困難與問題

1. 實施 IEP 的過程中較困難的項目

由表 3-6 得知，實施 IEP 的過程中，教師覺得較困難的項目依序是因行為問題而影響學習者的行政支援處理方式(47.4%)、特殊教育及相關專業

服務(34.2%)、能參與普通班的時間及項目(34.2%)、身心障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響(28.9%)及轉銜服務之內容(27.6%)等五項。

在本研究調查教師編擬的 IEP 項目中，出現比例較少的項目是身心障礙狀況對其在普通班上

課及生活之影響、能參與普通班的時間及項目、因行為問題而影響學習者其行政支援處理方式等三項，而此三項是民國 87 年有關 IEP 之規定新增加之內容，或許教師還不熟悉其實施方法，或行

政橫向聯繫不足，因此在 IEP 中成為出現比例最少的項目，也是實施 IEP 的過程中，教師較感困難的項目。

表 3-6 實施 IEP 的過程中較困難的項目

選 項	N	%	排 序
因行為問題而影響學習者之行政支援處理方式	36	47.4	1
特殊教育及相關專業服務	26	34.2	2
能參與普通班的時間及項目	26	34.2	2
身心障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響	22	28.9	4
轉銜服務內容	21	27.6	5
學年教育目標或長期目標	19	25.0	6
學期教育目標或短期目標	13	17.1	7
參與人員資料	9	11.8	8
學生現況描述	5	6.6	9
評量標準	4	5.3	10
學生家庭狀況	3	3.9	11
評量結果	2	2.6	12
其 他	1	1.3	13
評量方式	0	0.0	14
評量日期	0	0.0	15

2. 實施 IEP 的過程中面臨的問題

由表 3-7 得知，教師在實施 IEP 的過程中，覺得面臨的問題前五項依序是：缺乏專業團隊的協助(55.8%)、教學負擔太重(46.8%)、易流於書面資料與教學脫節(46.8%)、IEP 的擬定缺乏連貫性(46.8%)和家長的配合度不高(32.5%)等。民國 87 年特殊教育法施行細則針對 IEP 的規定中，專業團隊合作方式、相關專業人員及家長的參與等是新增加的項目，而教師卻對缺乏專業團隊的協助視為最大的問題，因此，如何落實專業團隊合作的

方式，以提供教師必要的協助，應是迫切的工作。

其次教師亦認為教學負擔太重、IEP 易流於書面資料與教學脫節等，和李翠玲(民 88a)、林幸台等(民 83b)、胡永崇(民 87)、張英鵬(民 87)等研究結果一致。因此，如何讓教師體會 IEP 的精神，將 IEP 與教學相結合，並落實專業團隊合作的方式，提高家長的配合度，以提供教師必要的協助、減輕負擔，應是教師與教育行政共同努力的目標。

表 3-7 實施 IEP 的過程中面臨的問題

選 項	N	%	排 序
缺乏專業團隊的協助	43	55.8	1
易流於書面資料與教學脫節	36	46.8	2
IEP 的擬定缺乏連貫性	36	46.8	2
教學負擔太重	36	46.8	2
家長配合度不高	25	32.5	5
沒有固定格式或範本參考	22	28.6	6
缺乏行政的支援與支持	21	27.3	7
缺乏電腦軟硬體設備	20	26.0	8
教學資源不足	19	24.7	9
無法有效檢核或評鑑 IEP	15	19.5	10
專業不足無法有效設計執行	13	16.9	11
缺乏 IEP 研習訓練機會	9	11.7	12
其 他	4	5.2	13

3.實施 IEP 的過程中最需要的幫助

由表 3-8 得知，在實施 IEP 的過程中，教師認為最需要的幫助前五項依序是：提供 IEP 電腦軟體(54.5%)、提供專業團隊的協助(50.6%)、減輕教學的負擔(46.8%)、提供固定或簡化的表格(42.9%)、提供參考範例(40.3%)等。

綜合言之，教師缺乏專業團隊的協助、教師的教學負擔太重、IEP 易流於書面資料與教學脫

節，是實施 IEP 的過程最大的問題，而教師迫切需要的協助是提供專業團隊的協助，提供 IEP 電腦軟體和固定、簡化的表格及參考範例以減輕教師教學的負擔；其次是和行政人員、普通班教師、專業人員及家長的配合與支援，是教師較感困難的項目，因此特殊教育結合普通教育、醫療、社政等單位間的共識與協調是必要的，也是落實 IEP 相關法規的重要工作。

表 3-8 IEP 的實施過程中最需要的幫助

選 項	N	%	排 序
提供 IEP 電腦軟體	42	54.5	1
提供專業團隊的協助	39	50.6	2
減輕教學負擔	36	46.8	3
提供固定或簡化的表格	33	42.9	4

選 項	N	%	排 序
提供參考範例	31	40.3	5
提昇自己的專業能力	29	37.7	6
增進家長的配合度	27	35.1	7
增進行政人員的支援與支持	24	31.2	8
有諮詢機構可隨時提供協助	22	28.6	9
提供 IEP 研習訓練機會	17	22.1	10
能有效檢核或評鑑 IEP	15	19.5	11
其 他	1	1.3	12

肆、高雄市國小啓智班個別化教育計畫內容之檢核

本研究主要目的在了解高雄市國小啓智班個別化教育計畫之內容與格式，並檢核分析上述個別化教育計畫之內容是否具備完整性、一致性及有效性；本研究利用自編的「個別化教育計畫內容檢核表」及檢核的結果進行量化的分析。

一、檢核方法與實施步驟

(一)檢核對象

本項研究的主要檢核對象是高雄市八十九學年度國小啓智班學生的個別化教育計畫，高雄市該學年度國小共有 22 校附設啓智班，共有 46 班，爲了抽樣的對象能包含到各班的六年級畢業生，所以用立意取樣的方式，抽取每班座號「第一位」及「最後一位」的學生，其八十九學年度已執行完畢的個別化教育計畫，合計學生數 92 人，於 90 年 9 月中旬以信函及正式公文徵求啓智班教師之同意，提供抽樣學生之個別化教育計畫影印本，回收之樣本 78 份，剔除資料未完整 1 份，合計回收之有效樣本 77 份，有效樣本回收率爲 83.7%。

(二)檢核表編製過程和內容

1. 檢核表編製過程

「個別化教育計畫內容檢核表」由研究者自編，除參考林千惠(民 86)、林素貞(民 88)、鈕文英(民 89)、楊佩貞(民 85)、賴錫安(民 85)等人之相關文獻資料外，主要架構是依據林千惠(民 86)設計發展的「IEP 內容檢核工具」及鈕文英(民 89)「個別化教育計畫評鑑表」加以修訂改編而成，檢核表初稿完成後，另請花蓮師院及高雄師範大學兩位特殊教育系所研究生(皆爲高雄市國小啓智班之資深教師)，以檢核表針對高雄市中洲、獅甲、樂群、前金、瑞豐、永清等國小之個別化教育計畫樣本進行預檢，再根據學者及實務工作教師之意見，就周延性與明確性加以修改，編成正式之內容檢核表。

2. 檢核表內容

本研究爲了分析高雄市國小啓智班教師所編寫並執行完畢的個別化教育計畫，採用自編之「個別化教育計畫內容檢核表」進行資料的檢核，其包含下列四個向度：

(1)個別化教育計畫之內容與格式檢核

登錄個別化教育計畫的內容與格式，其檢核項目，包括學生基本資料、學生現況描述、學生家庭狀況、身心障礙狀況對其在普通班上課及生

活之影響、行政支援及處理方式、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、轉銜服務、實施科目或領域、長短期目標、評量標準、評量方式、評量日期、IEP 會議、參與擬定之人員等及紙張大小、紙張格式、總頁數等。

(2)個別化教育計畫內容之完整性檢核

檢核個別化教育計畫內的各個項目與特殊教育法施行細則中所列十大內容的符合程度，檢核表將法定的十大內容分成十五個要項來檢核：1. 學生基本資料 2. 學生現況描述 3. 學生家庭狀況 4. 學生身心狀況對其在普通班上課及生活之影響 5. 學生因行為問題影響學習者，其行政支援及處理方式 6. 特殊教育及相關專業服務 7. 能參與普通學校(班)之時間及項目 8. 轉銜服務內容 9. 學年教育目標或長期目標 10. 學期教育目標或短期目標 11. 適合學生之評量方式 12. 短期目標之評量標準 13. 評量日期 14. 評量結果 15. IEP 相關紀錄等。如：某份 IEP 在十五個要項中，包含了十二個項，則其完整性為 80 %。

(3)個別化教育計畫內容之一致性檢核

檢核個別化教育計畫內之長期目標與短期目標之符合程度。意即：每項長期目標是否皆有附屬的短期目標協助達成；如：某份 IEP 中生活教育的長期目標有五個，而五個長期目標皆附有短期目標協助達成，則其生活教育領域一致性百分比為 100 %；並求出所有科目或領域的整體一致性百分比。

(4)個別化教育計畫內容之有效性檢核

檢核個別化教育計畫內短期目標達到或通過及格標準的百分比。如：某份 IEP 中生活教育領域列有 20 個短期目標，而其中有 15 個目標已被教師評定達到或通過及格標準，則其生活教育領域之有效性為 75 %；並求出所有科目或領域的整體有效性百分比。

(三)信度與效度

1. 信度考驗

採用評分者一致性信度。由二位受過訓練的

評分者獨立檢核十份個別化教育計畫，以求出各向度評分者一致性信度。

評分者一致性信度計算方式如下：

一致的次數

$$\frac{\text{一致的次數}}{\text{一致的次數} + \text{不一致的次數}} \times 100\% = \text{一致性信度} \%$$

本研究工具的信度為：

(1)內容與格式向度檢核之信度為.963

(2)完整性向度之信度為.931

(3)一致性向度之信度為.947

(4)有效性向度之信度為.953

2. 效度方面

本檢核表採用專家審核方式決定其內容效度。除延請實際從事特殊教育工作者資深的特教老師(亦是特殊教育系所之研究生)作檢核表之預檢外，並請花蓮師院教授及高雄師範大學教授進行內容效度之審核，並依據上述資深特教老師及專家學者之意見進行內容之修訂。

(三)實施步驟

1. 檢核表之設計與修訂

2. 個別化教育計畫抽樣與樣本的回收

90 年 9 月去函全市國小啟智班，徵求抽取八十九學年度啟智班各班座號“第一位”及“最後一位”的 IEP 影印本各乙份，90 年 10 月樣本回收率不佳，再於 90 年 11 月以學校正式公文徵求 IEP 樣本的取樣，並於 90 年 12 月親自逐一拜訪尚未提供樣本之學校。

3. 正式檢核

91 年 1 月二位評分者訓練後獨立檢核十份 IEP 樣本，以求出各項評分者一致性信度。91 年 2~4 月正式檢核取得之 IEP 樣本。

(四)資料處理

IEP 樣本檢核完畢後，於 91 年 5 月~6 月進行研究資料的分析與整理工作，以 SPSS for windows 10.0 軟體統計程式依研究目的及研究問題進行統

計分析，如：次數分配、百分比等。

二、檢核結果與討論

(一) 個別化教育計畫之內容與格式

1. IEP 之基本內容

由表 4-1 得知，在所有 77 件 IEP 有效樣本中，其基本內容“有”的比例，以學生基本資料(100.0%)、學年教育目標或長期目標(100.0%)最高，其次是學期教育目標(98.7%)、評量結果(96.1%)和學生現況描述(94.8%)；而“沒有”具備該項基本內容之比例，前五項依序次：學生身心狀況對其在普通班上課及生活之影響(80.5%)、學生因行為問題而影響學習者，其行政支援及處理方式(75.3%)、能參與普通班之時間及項目(72.7%)、轉銜服務內容(53.8%)和特殊教育及相關專業服務(41.6%)等，此項 IEP 內容檢核的結果與 IEP 之實施現況調查問卷得知 IEP 包含的項目統計排序之結果是相當一致的；但在 IEP 之調查問卷結果得知，教師認為其 IEP 之內容有包括相關專業服務

之比例達 88.3%，而此項檢核結果，IEP 的內容中有相關專業服務之比例只有 58.4%；調查問卷結果具有轉銜服務內容之比例為 68.8%，而此項檢核結果，IEP 的內容中具有轉銜服務內容的比例只有 46.2%，期間的差距達 20~30%，顯示，教師的認知與實際的檢核間是有落差存在。

根據楊佩貞(民 85)針對 83 學年度國小啟智班的個別化教育計畫內容分析的結果發現，97.4%的 IEP 具學生資料、74.3%具現有表現水準，僅有 10.5%的 IEP 提供相關服務、19.3%的 IEP 具有相關紀錄、8.8%的 IEP 具有長、短期目標評量標準；而本研究結果發現，IEP 各項內容具有的比例都已大幅提升，如相關專業服務有 58.4%、IEP 相關紀錄 76.6%、評量標準 72.7%，可顯示民國 87 年特殊教育法施行細則的公佈，對 IEP 的內容有了明確的規定之後，教師在擬定 IEP 時也較有可遵循的目標，IEP 該具有的基本內容也都較民國 87 年前有明顯的提升。

表 4-1 IEP 基本內容統計表

IEP 基本內容 N = 77	有效 樣本	有		否	
		N	%	N	%
學生基本資料	77	77	100.0	0	0
學生現況描述	77	73	94.8	4	5.2
學生家庭狀況	77	65	84.4	12	15.6
學生身心狀況對其在普通班上課及生活之影響	77	15	19.5	62	80.5
學生因行為問題而影響學習者，其行政支援及處理方式	77	19	24.7	58	75.3
特殊教育及相關專業服務	77	45	58.4	32	41.6
能參與普通學校(班)之時間及項目	77	21	27.3	56	72.7

IEP 基本內容 N = 77	有效 樣本	有		否	
		N	%	N	%
轉銜服務內容(六年級 13 人)	13	6	46.2	7	53.8
學年教育目標或長期目標	77	77	100.0	0	0.0
學期教育目標或短期目標	77	76	98.7	1	1.3
適合學生之評量方式	77	69	89.6	8	10.4
短期目標之評量標準	77	56	72.7	21	27.3
評量日期	77	62	80.5	15	19.5
評量結果	77	74	96.1	3	3.9
IEP 相關紀錄	77	59	76.6	18	23.4

2. 學生基本資料內容

由統計得知，IEP 中學生基本資料的內容包含有姓名、性別、生日或年齡、住址、電話、班級、身心障礙手冊、身分證字號、個人發展史……等，其中以姓名(100.0%)出現的比例最高，其次是生日或年齡(87.0%)、住址(85.7%)、性別(84.4%)和電話(84.4%)。

3. 學生現況描述之內容

由統計可知，學生現況描述中，包容的內容有診斷測驗、認知能力、溝通能力、行動能力、健康狀況、感官功能、人際關係、情緒、生活自理能力、學業能力、學習潛能或優弱勢、其他(學習態度……等，)而最常出現的比例依序是：生活自理能力(93.5%)、學業能力(90.9%)、行動能力(85.7%)、健康能力(85.7%)、感官功能(80.5%)及情緒(80.5%)等；而出現比例較低的是其他(如學習態度……)(14.3%)、人際關係(53.2%)、診斷測驗(61.0%)等。由於此詳細內容係民國 87 年特殊教育法施行細則中才明定的，而民國 87 年以前的 IEP 內容相關研究，期限況之描述都以學生現有科目及學業作內容的統計為主。

4. 學生家庭狀況之內容

由統計得知，學生家庭狀況資料，可歸納為三種，一是家庭基本資料、二是家長教養態度與期待、三是家庭狀況能提供的協助或不利因素；其中以家庭基本資料出現的比例(84.4%)最高、其次是家長教養態度與期待(36.4%)，而對於家庭狀況能提供的協助或不利因素出現之比例為 0.0%。由於民國 87 年之前，IEP 亦未有此項內容之規定，因此，相關研究中也並未有學生家庭狀況之內容分析。

5. 特殊教育及相關專業服務

由統計得知，其內容包含醫療服務、諮商服務、語言治療、交通服務、社會工作服務、休閒娛樂服務、普通班上課安排、獎助學金補助、親職教育、電腦課程訓練、社交技巧訓練、感覺統合訓練、其他等；出現比例較高的前三項依序是醫療服務(26.0%)、交通服務(24.7%)、獎助學金補助(16.9%)。

根據楊佩貞(民 85)的研究發現，僅有 10.5%的 IEP 有提供相關服務內容，在醫療服務方面佔 7%，普通班上課安排佔 3.5%，語言治療佔 2.6%，

交通服務佔 1.8%；而本研究結果 IEP 中有提供相關服務內容之比例為 58.4%，已較楊佩貞(民 85)的研究結果高出約 48%，這也顯示在民國 87 年特殊教育法施行細則明列 IEP 的內容之後，提供相關服務的比例已有增加。再根據本研究前第三章調查結果顯示，特殊教育及相關專業服務是教師實施 IEP 過程中，覺得困難的項目中比例次高的；可知，即使提供相關專業服務的比例已有增加，但教師期待專業團隊合作的方式能提供更多內容上的協助。

6.轉銜服務計畫內容

由統計得知，由於抽取的樣本數中，只有 13 人是國小 6 年級生，須有轉銜服務計畫；轉銜服務計畫的內容有轉銜目標、家長期望、目前能力描述、轉銜服務內容或項目、其他等項，其中以轉銜目標(46.2%)及目前能力描述(46.2%)出現的比例最高，其次是轉銜服務內容或項目(38.5%)及家長期望(30.8%)；再根據本研究前述結果得知，IEP 中具有轉銜服務內容之比例為 46.2%，即 IEP 中仍有半數以上沒有轉銜服務內容，是不了解轉銜服務內容，或者是執行上有困難？這有待教師及相關行政單位的共同努力！

7.各科目或領域之長期目標數

由表 4-2 得知，大部分的 IEP 長期目標是以啟智學校(班)課程綱要(民 86)中規定的領域方式來敘寫，77 份 IEP 樣本中生活教育、實用語文、實用數學 77 份皆有，其次社會適應及休閒教育則為 76 份，出現比例為 98.7%，而職業生活出現的比例只有 51 份(66.2%)；以美勞、社會、自然、道德與健康等科目方式敘寫長期目標者，是因為這些學生有部分課程採回歸普通班上課的方式，而另外增加編擬的長期目標。因此是以普通班採科目方式

來敘寫；也可以說大部分的 IEP 都依照民國 86 年公佈的啟智學校(班)課程綱要採領域方式來進行 IEP 的編擬。

各領域之長期目標數平均數目是 7.6 個，其中以實用語文 8.7 個及休閒教育 8.7 個為最多，其次是生活教育 8.2 個，而職業生活 6.1 個為最少。其中單份 IEP 中，各領域最少的長期目標數是 0 個，亦即沒有長期目標呈現，就一學年的長期目標而言，沒有或只有 1 個長期目標是太少了，是否符合學生的需求？而單份 IEP 中，各領域最多的長期目標數是 37 個，為生活教育及實用語文。如以單一領域而言，一學年安排 37 個長期目標是否真能有效執行及完成？

根據楊佩貞(民 85)以 83 學年度國小啟智班為研究對象的 IEP 內容分析結果發現，各科目平均的長期目標數在 2~6 個之間，以生活教育的平均長期目標數 6 個為最多；林千惠(民 86)以 84~85 學年度國中小啟智班為研究對象之 IEP 內容分析結果發現，各科目平均的長期目標數在 4~6 個之間，以生活教育及職業生活的平均長期目標數 6 個為最多。

本研究結果發現，各領域的平均長期目標數 6~9 個之間，而以實用語文和休閒教育的平均長期目標數約 9 個為最多，上述二項研究皆為民國 86 年特殊教育法修訂公佈之前，其結果較為一致，而本研究之對象是在民國 86 年之後，因特殊教育法修訂公佈是一明顯的分水嶺，所以研究結果有了一些改變，平均長期目標數已從 2~6 個增為 6~9 個之間，而平均長期目標數最多的已從生活教育轉為實用語文和休閒教育、由於各領域的平均長期目標數都明顯的增加，是否合適？也要深入探討之必要！

表 4-2 各科目或領域之長期目標數統計表

科目或領域	有效樣本 77		長期目標 總數	平均長期 目標數	單份最少 個數	單份最多 個數
	N	%				
生活教育	77	100.0	635	8.2	2	37
社會適應	76	98.7	494	6.5	0	13

科目或領域	有效樣本 77		長期目標 總數	平均長期 目標數	單份最少 個數	單份最多 個數
	N	%				
實用語文	77	100.0	671	8.7	2	37
實用數學	77	100.0	561	7.3	1	16
休閒教育	76	98.7	663	8.7	0	27
職業生活	51	66.2	309	6.1	0	31
(美勞)	(1)		(2)			
(社會)	(1)		(5)			
(自然)	(1)		(7)			
(道德與健康)	(1)		(7)			
全體總計	438		3354	7.6	0	37

8.各科目或領域之短期目標數

由表 4-3 可知，在 77 份 IEP 樣本中，生活教育、實用語文、實用數學出現短期目標的份數有 76 份，比例為 98.7%，其次是社會適應和休閒教育 75 份，比例為 97.4%，出現比例最低的領域是職業生活 50 份，比例為 64.9%；至於以科目方式來敘寫短期目標，是因為學生部份回歸普通班的課程，教師以外加式的普通班科目方式來編擬 IEP 長短期目標。由此顯示，大部分的教師都是以民國 86 年公佈的啟智學校(班)課程綱要中，以六大領域的方式來編擬 IEP 的長短期目標。

本研究結果顯示，各領域的平均短期目標數為 38.9 個，其中以實用語文的平均短期目標數 47.4

個最多，其次為生活教育 42.6 個，平均短期目標數最少的是職業生活 27.8 個。每一長期目標配合最少的短期目標數是 0 個。每一長期目標配合最多的短期目標數是 44 個，為實用語文領域之短期目標。根據林千惠(民 86)的研究指出，平均每一個長期目標約有 3~5 個短期目標配合完成；楊佩貞(民 85)的研究指出，平均每一個長期目標也約有 3~5 個短期目標配合完成；而本研究顯示，平均每一個長期目標約有 4~5 個短期目標配合完成，與上述二項研究結果是一致的。但本研究亦發現，一個長期目標配合的短期目標數最少的是 0 個，亦即並未有短期目標可配合，最多的高達 44 個。

表 4-3 各科目或領域短期目標數統計表

科目或領域	有效樣本 77		長期目標總 數	短期目標 總數	平均短期目 標數	單份數最少 個數	單份數最多 個數
	N	%					
生活教育	76	98.7	635	3236	42.6	0	30
社會適應	75	97.4	494	2439	32.5	0	23

科目或領域	有效樣本 N %	長期目標總 數	短期目標 總數	平均短期目 標數	單份數最少 個數	單份數最多 個數
實用語文	76 98.7	671	3602	47.4	0	44
實用數學	76 98.7	561	2986	39.3	0	30
休閒教育	75 97.4	663	3120	41.6	0	36
職業生活	50 64.9	309	1388	27.8	0	24
美 勞	1	(2)	(6)	6		
社 會	1	(5)	(14)	14		
自 然	1	(7)	(12)	12		
道德與健康	1	(7)	(14)	14		
全體總計	432	3354	16817	38.9	0	44

9. 評量方式之內容

由統計可知，評量方式的內容有紙筆測驗、觀察、口頭回答、指認、操作、表演、作品及其他等，在有呈現評量方式的樣本中，以紙筆測驗(100.0%)出現的比例最高，其次是口頭回答(95.7%)和操作(92.8%)、觀察(91.3%)，而出現比例較低的是表演，僅有 11.6%；顯示大部分的教師會利用不同的評量方式，如紙筆測驗、口頭回答、操作、觀察等較多元的評量方式來進行 IEP 的評量。

10. 評量標準之內容

由統計得知，評量標準之內容以已完成或通過百分比及獨立完成、提示或協助二種方式來呈現，其中以完成或通過百分比的份數有 45 份，佔有評量標準樣本的 80.4%，而以獨立完成、提示或協助的份數僅有 7 份，佔 12.5%，上述二種方式同時呈現者有 4 份，佔 7.1%；結果顯示大部分的評量標準是以完成或通過百分比的方式來呈現。

由前述也可得知，在 77 份 IEP 樣本中，具評量標準者有 56 份，比例為 72.7%，根據楊佩貞(民

85)的研究指出，短期目標具評量標準者僅佔 8.8%，顯示本研究中教師對以評量標準來掌握學生進步的情形和呈現教學績效已較前述研究進步。

11. IEP 相關紀錄之內容

由統計得知，IEP 相關紀錄呈現的內容有 IEP 會議記錄、IEP 檢討紀錄、行政人員簽章紀錄、特教老師簽章、家長簽章紀錄、其他相關人員簽章紀錄和其他資料(成績紀錄、輔導紀錄…)等。在所有 IEP 樣本中，特教老師簽章紀錄出現的比例最高，為 72.7%，其次是行政人員簽章紀錄(64.9%)和家長簽章紀錄(63.6%)，最少的是其他相關人員的簽章紀錄，僅有 5.2%。

結果亦顯示，有 IEP 會議記錄的比例為 40.3%，有 IEP 檢討紀錄的比例僅有 16.9%，特殊教育法施行細則雖有規定，擬定 IEP 時，要運用專業團隊合作的方式，並邀請相關人員參與，且每學期至少檢討一次，卻並未明定須以召開 IEP 會議及 IEP 檢討會的方式來實施，因此召開 IEP 會議及 IEP

檢討會的情形並不普遍。如再比較前一章教師之調查問卷結果顯示，教師填答有召開 IEP 會議的比例為 77.9%，而實際檢核 IEP 中有 IEP 會議紀錄者卻只有 40.3%，也顯示教師對 IEP 會議召開的認知和實際召開的紀錄仍有很大的落差。

12. IEP 之頁數與格式

由統計得知，IEP 樣本之平均頁數為 33 頁，單份之最低頁數為 7 頁，最高頁數為 84 頁；根據楊佩貞(民 85)之研究指出，IEP 平均頁數為 16 頁，林千惠(民 88)之研究指出，IEP 之頁數以 10 頁以下者最常見，佔全體 38.2%，其次是 11~20 頁者，佔全體 36.1%。和上述研究比較，本研究之 IEP 頁數平均為 33 頁，似乎偏多；美國 Schenck 和 Levy(1979)之調查研究，地方公立中小學的 IEP 平均是 5 頁，約 50% 的 IEP 是少於 3 頁半，相較於國內之 IEP 頁數和本研究之頁數有偏多的現象，是否是造成教學負擔大的原因之一？

由統計得知，IEP 的紙張大小是以 A4 為主，比例高達 100.0%；楊佩貞(民 85)的研究指出，IEP 的紙張大小以 A4 居多，佔 40.4%，其次是 B4，佔 27.2%。但由於近年來，IEP 電腦檔案化及檔案評量之觀念已較為普遍，收集學生資料和 IEP 也以檔案資料夾的方式進行，因此大部分教師的 IEP 是 A4 的紙張大小。

表 4-4 IEP 內容完整性統計表

完整性 (%)	0~19	20~39	40~59	60~79	80~99	100	合計
N	0	1	15	38	14	9	77
%	0.0	1.3	19.5	49.3	18.2	11.7	100.0
全體完整性	63.3 %						

(三)個別化教育計畫內容之一致性

先就全體 IEP 樣本長短期目標檢核結果的一致性(%)做討論，之後再就各科目或領域中長短期

由統計得知，IEP 的紙張格式是以直式橫寫為主，佔 90.9%，其次是直式加上橫式的方式佔 7.8%，以橫式為主的只有 1.3%，根據楊佩貞(民 85)之研究指出，IEP 以直式的方式最常見，約為 70.6%，由資料顯示，本研究之 IEP 樣本，紙張格式以 A4 的方式已較以前更為統一了。

(二)、個別化教育計畫內容之完整性

本研究以個別化教育計畫檢核表就每一份 IEP 樣本內容作逐一檢核，並分別列出 IEP 內容之完整性、一致性及有效性三個向度的檢核結果，以百分比的方式呈現其情形。

由表 4-4 IEP 內容完整性統計表可知，完整性 60~79%者佔全體的 49.3%最多，其次是完整性 40~59%者佔全體的 19.5%，及完整性 80~99%者佔 18.2%，完整性 0~19%者沒有，而完整性達 100%者佔全體的 11.7%，全體 IEP 樣本的完整性為 63.3%。根據楊佩貞(民 85)的研究指出，IEP 內容檢核結果，完整性得分之等第在“差”的比例佔全體的 51.8%居最多，IEP 完整性在檢核結果上不甚理想；由此可知，在民國 87 年特殊教育法施行細則明定 IEP 內容之後，教師大部分已能依照 IEP 相關規定來編擬 IEP，因此 IEP 的完整性已較以前提升。

目標一致性的情形進行分析討論。

1. IEP 長短期目標之一致性

由表 4-5 可知，一致性達 100%者佔最多，其

比例為 93.5%，其次是一致性 80~99%者佔全體的 5.2%，而一致性 0~19%卻也佔了全體的 1.3%，全體一致性為 98.8%。

根據楊佩貞(民 85)之研究指出，IEP 之一致性以等第“特優”者佔 51.8%最多，其次是“優”者佔 25.4%，而得 0 分及等第“劣”者佔 9.7%。

表 4-5 IEP 長短期目標一致性統計表

一致性 (%)	0~19	20~39	40~59	60~79	80~99	100	合計
N	1	0	0	0	4	72	77
%	1.3	0.0	0.0	0.0	5.2	93.5	100.0
全體一致性	98.8 %						

2.各領域或科目長短期目標之一致性

由表 4-6 得知，如以“領域”長短期目標之一致性來看，各領域之一致性都達 98%以上，其中以實用語文(99.1%)最高，其次是社會適應(99.0%)和職業生活(99.0%)，之後依序是休閒教育(98.9%)、生活教育(98.6%)和實用數學(98.4%)，而

因部分學生有回歸普通班而採科目方式編擬 IEP 者，如美勞、社會、自然、道德與健康等，其長短期目標之一致性也都達 100.0%。也顯示本研究樣本無論在領域或科目上的長短期目標之一致性達 98.8%，殊屬難能可貴！

表 4-6 各領域或科目長短期目標之一致性統計表

科目或領域	長期目標數	有短期目標配合之個數	一致性百分比
生活教育	635	626	98.6
社會適應	494	489	99.0
實用語文	671	665	99.1
實用數學	561	552	98.4
休閒教育	663	656	98.9
職業生活	309	306	99.0
美 勞	2	2	100.0
社 會	5	5	100.0
自 然	7	7	100.0
道德與健康	7	7	100.0

(四)個別化教育計畫內容之有效性

先討論全體 IEP 樣本短期目標之有效性，再就各領域(或科目)短期目標之有效性進行分析討論。

1.IEP 短期目標之有效性

由表 4-7 得知，有效性為 80~99%者，佔全體比例 29.9%居最多，其次是 60~79%者，佔全體 24.7%，而有效性 0~19%者亦佔 14.3%，能正確且有效的完成短期目標者只有 3 份，僅佔全體樣本

之 3.9%，由此可知，IEP 之有效性分佈情形較為分散，全體之有效性為 60.2%。

根據楊佩貞(民 85)之研究指出，IEP 之有效性屬“尚可”、“佳”、“優”以上之等第者僅 15%，而能全部正確且完成短期目標者僅有 1 份，佔 0.9%；此與美國 Say(1980)等人之研究結果，美國約有 46%能正確完成短期目標，比例相差實在懸殊，綜合國內二項研究結果可知，我國國小 IEP 在有效性及教學績效的表現上有待努力。

表 4-7 IEP 短期目標有效性統計表

有效性 (%)	0~19	20~39	40~59	60~79	80~99	100	合計
N	11	10	11	19	23	3	77
%	14.3	13.0	14.3	24.7	29.9	3.9	100.0
全體有效性	60.2 %						

2.各領域(科目) 短期目標之有效性百分比

由表 4-8 可知，如以各領域短期目標之有效性來看，以職業生活之有效性(65.1%)為最高，其次是實用語文(63.8%)和休閒教育(63.4%)，而實用數學之有效性(53.0%)為最低；亦即教師對職業生活及實用語文之短期目標能完成的比例較高，教學績效的掌控也較佳；而對社會適應及實用數學之短期目標能完成的比例較低，也就是說在實用數

學領域的教學績效上是比其他領域更難掌控。如就各科目短期目標之有效性而言，自然科和道德與健康二科目之有效性為 100.0%，美勞科為 83.3%，較低的是社會科為 78.6%。而全體樣本之有效性為 60.2%，社會適應和實用數學二領域之有效性都在全體之有效性以下，此二領域之教學實有賴啟智班教師更為費心，方能掌握其教學績效，落實 IEP 之成效。

表 4-8 各領域或科目短期目標之有效性百分比

科目或領域	短期目標數	已完成且及格或通過之短期目標數	有效性百分比
生活教育	3536	1965	60.8
社會適應	2439	1359	55.7
實用語文	3602	2299	63.8
實用數學	2986	1584	53.0

科目或領域	短期目標數	已完成且及格或通過之短期目標數	有效性百分比
休閒教育	3120	1979	63.4
職業生活	1388	903	65.1
美 勞	6	5	83.3
社 會	14	11	78.6
自 然	12	12	100.0
道德與健康	14	14	100.0
全 體 總 計	16817	10131	60.2

伍、結論與建議

一、個別化教育計畫實施現況部份

(一)高雄市國小啓智班教師個別化教育計畫之使用情形：

1.高雄市國小啓智班教師使用過 IEP 且目前仍繼續使用者高達 100.0%；

2.整體而言，使用過且目前仍繼續使用電腦設計 IEP 之教師有 87.0%，而未曾使用電腦設計 IEP 之教師有 7.8%。

(二)高雄市國小啓智班教師個別化教育計畫之實施現況，分項結果如下：

1.就 IEP 會議召開情形而言，有召開 IEP 會議之比例(77.9%)最高，其次是只書面資料參閱審核(19.5%)，而二者都沒有的僅佔 2.6%。

2.就 IEP 會議參與的成員而言，參與 IEP 會議的成員比例最高的是啓智班教師自己(92.2%)，其次是家長(85.7%)；參與比例最低的是專家學者(2.6%)，其次是輔導教師(13.0%)和專業人員(15.6%)。

3.運用專業團隊合作的方式擬定 IEP 的比例只有 37.7%，重度、極重度啓智班之教師運用專業

團隊合作擬定 IEP 的比例比輕度及中重度啓智班高。

4.就家長參與擬定 IEP 的情形而言，家長有參與 IEP 擬定的比例為 57.1%，只書面資料參閱審核的比例為 33.8%，沒有參與擬定的為 9.1%。

5.就完成 IEP 擬定的時間而言，以開學後一個月內(64.9%)之比例最高，其次是每學年開學前(15.6%)和開學後一至二個月(11.7%)。

6.就檢討 IEP 的時間而言，61.0%的教師每學期檢討一次 IEP 之比例最高，其次是每學期二次以上(27.3%)，擬定後未再檢討或修正的僅佔 1.3%。

7.就 IEP 是否與教學結合而言，擬定的 IEP 與教學有結合的比例達 94.8%，沒有與教學結合的僅有 5.2%。

8.就 IEP 對教學是否有幫助而言，認為對教學有幫助的比例(54.5%)最高，其次是稍有幫助(31.2%)，而認為極無幫助(0.0%)和沒有幫助者(1.3%)比例最低。顯示大多數教師認為 IEP 有助教學之進行。

9.就設計的 IEP 能否符合學生的需要而言，認為符合的比例(75.3%)最高，其次是稍符合(18.2%)，認為不符合的只有 1.3%。

10.就學生是否可達成預定的長期目標而言，

認為大部分可以之比例(58.4%)最高，其次是部份可以(37.7%)，認為大部分不可以的比例只有 2.6%。

11.就 IEP 能否明確的評量出學生能力而言，認為能明確的評量出學生能力的比例(74.0%)最高，其次是稍明確(23.4%)，而認為不明確和極不明確的比例分別為 1.3%和 0.0%。

12.就擬定一份 IEP 平均需要的時間而言，擬定一份 IEP 平均需要的時間以 4 小時以上之比例(72.7%)最高，其次是 3~4 小時(14.3%)，能在一小時內完成者之比例為 0.0%；顯示老師花在擬定 IEP 的時間相當多。

13.就評量一份 IEP 平均需要的時間而言，評量一份 IEP，平均需要的時間以 30 分鐘以上之比例(54.5%)最高，其次是 20 至 30 分鐘(27.3%)，10 分鐘以下者只佔 1.3%。

14.就何時評量學生的 IEP 而言，評量 IEP 的時間以在校空閒時之比例(70.1%)最高，其次是學期結束前(49.4%)，而被訪視或檢查前之比例(14.3%)最低。

(三)實施個別化教育計畫面臨的困難與問題，分項列述如下：

1.就實施 IEP 過程中較困難的項目而言，教師覺得較困難的項目依序是：因行為問題而影響學習者其行政支援處理方式(47.4%)、特殊教育及相關專業服務(34.2%)、能參與普通班的時間及項目(34.2%)、身心障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響(28.9%)、轉銜服務之內容(27.6%)等五項。

2.就實施 IEP 的過程中面臨的問題而言，教師覺得面臨的問題前五項依序是：缺乏專業團隊的協助(55.8%)、教學負擔太重(46.8%)、易流於書面資料與教學脫節(46.8%)、IEP 的擬定缺乏連貫性(46.8%)和家長的配合度不高(32.5%)等。

3.就實施 IEP 的過程中最需要的幫助而言，教師認為最需要的幫助前五項依序是：提供 IEP 電腦軟體(54.5%)、提供專業團隊的協助(50.6%)、減輕教學的負擔(46.8%)、提供固定或簡化的表格(42.9%)、提供參考範例等(40.3%)。

二、個別化教育計畫內容檢核部份

(一)個別化教育計畫之內容與格式

1.就 IEP 之基本內容而言，在 77 件 IEP 有效樣本中，其內容以學生基本資料(100.0%)、學年教育目標或長期目標(100.0%)比例最高，其次是學期教育目標(98.7%)、評量結果(96.1%)和學生現況描述(94.8%)；而“沒有”具備該項基本內容之比例，前五項依序次：學生身心狀況其在普通班上克及生活之影響(80.5%)、學生因行為問題而影響學習者，其行政支援及處理方式(75.3%)、能參與普通班之時間及項目(72.7%)、轉銜服務內容(53.8%)和特殊教育及相關專業服務(41.6%)等。

2.就學生基本資料內容而言，其中以姓名(100.0%)出現的比例最高，其次是生日或年齡(87.0%)、住址(85.7%)、別(84.4%)和電話(84.4%)。

3.就學生現況描述之內容而言，最常出現的比例依序是：生活自理能力(93.5%)、學業能力(90.9%)、行動能力(85.7%)、健康能力(85.7%)。

4.就學生家庭狀況之內容而言，其中以家庭基本資料出現的比例(84.4%)最高、其次是家長教養態度與期待(36.4%)。

5.就特殊教育及相關專業服務內容而言，出現比例較高的前三項依序是醫療服務(26.0%)、交通服務(24.7%)、獎助學金補助(16.9%)。

6.就轉銜服務計畫內容而言，轉銜服務計畫的內容有轉銜目標、家長期望、目前能力描述、轉銜服務內容或項目、其他等項，其中以轉銜目標(46.2%)及目前能力描述(46.2%)出現的比例最高。

7.就科目或領域之長期目標數而言，大部分的 IEP 長期目標是以啓智學校(班)課程綱要(民 86)規定的領域方式來敘寫，各領域的平均長期目標數 6~9 個之間，而以實用語文和休閒教育的平均長期目標數 9 個為最多，而單份 IEP 中，各領域最多的長期目標數是 37 個，為生活教育及實用語文。

8.就各科目或領域之短期目標數而言，每一長期目標的平均短期目標數為 5 個，其中以實用語文的平均短期目標數 5.4 個最多，其次為實用數學

5.3 個，平均短期目標數最少的是職業生活 4.5 個。

9.就評量方式之內容而言，在有呈現評量方式的樣本中，以紙筆測驗(100.0%)出現的比例最高，其次是口頭回答(95.7%)。

10.就評量標準之內容而言，評量標準之內容以已完成或通過百分比及獨立完成、提示或協助二種方式來呈現，其中以完成或通過百分比的方式佔 80.4%，而以獨立完成、提示或協助的方式佔 12.5%。

11.就 IEP 相關紀錄之內容而言，IEP 相關紀錄呈現的內容有 IEP 會議記錄、IEP 檢討紀錄、行政人員簽章紀錄、特教老師簽章、家長簽章紀錄、其他相關人員簽章紀錄和其他資料 (成績紀錄、輔導紀錄…)等。在所有 IEP 樣本中，特教老師簽章紀錄出現的比例最高，為 72.7%；有 IEP 會議記錄的比例為 40.3%，有 IEP 檢討紀錄的比例僅有 16.9%。

12.就 IEP 之頁數與格式而言，IEP 樣本之平均頁數為 33 頁，單份之最低頁數為 7 頁，最高頁數為 84 頁；IEP 的紙張大小是以 A4 為主，比例高達 100.0%，IEP 的紙張格式是以直式橫寫為主，佔 90.9%。

(二)個別化教育計畫內容之完整性：就完整性百分比而言，完整性 60~79%者佔全體的 49.3%最多，完整性 0~19%者沒有，而完整性達 100%者佔全體的 11.7%，全體 IEP 樣本的完整性為 63.3%。

(三)個別化教育計畫內容之一致性：1.就全體 IEP 長短期目標之一致性而言，一致性達 100%者佔最多，其比例為 93.5%，其次是一致性 80~99%者佔全體的 5.2%，全體一致性為 98.8 %；2.就各領域或科目長短期目標之一致性而言，各領域之一致性都達 98%以上，其中以實用語文(99.1%)最高，其次是社會適應(99.0%)和職業生活(99.0%)。

(四)個別化教育計畫之有效性：1.就全體 IEP 短期目標之有效性而言，有效性為 80~99%者，佔全體比例 29.9%居最多，其次是 60~79%者，佔全體 24.7%，全體 IEP 之有效性為 60.2%；2.就各領

域(科目)短期目標之有效性而言，以職業生活之有效性(65.1%)為最高，其次是實用語文(63.8%)，而實用數學之有效性(53.0%)為最低。

三、綜合建議

根據上述兩節的研究結論，本研究提出下列建議，供教育行政單位及啟智班教師，做為實施個別化教育計畫之參考：

(一)對教育行政單位之建議：

1.鼓勵各校研發 IEP 之格式與範本，選優獎勵並提供教師參考，以減輕教師之教學負擔：本研究發現，高雄市啟智班教師 IEP 的使用率達 100.0%，其原因是教育行政當局全面檢核各校 IEP，並擇優給於敘獎，優良 IEP 編印成手冊供教師參考；因此，高雄國小市啟智班個別化教育計畫內容在完整性、一致性及有效性向度上皆較以前提升。

2.提供電腦軟硬體之設備，減少教師編擬 IEP 之時間，以增進教師之教學績效：本研究發現，教師認為最需要的幫助第一項是提供 IEP 電腦軟硬體，第三項是減輕教學負擔，第四項是提供固定或簡化的表格及參考範例；因此，藉由電腦軟硬體的提供，可同時提供教師多項的幫助，以減輕教師工作的負荷，對教師教學績效的提升有莫大的助益！

3.辦理相關之研習，加強教師 IEP 之專業能力，以落實 IEP 之精神：本研究發現，未受專業訓練之教師，其編擬 IEP 之能力，如長期目標的敘寫、未於規定期限內完成 IEP 之編擬等皆較其他教師為低。因此，為了落實 IEP 之精神，培養教師 IEP 之專業能力是必要的。

4.提供相關專業團隊服務的管道、並尋求醫療、社政、普通教育行政的配合與支援：本研究發現，在實施 IEP 的過程中，教師覺得困難的項目前五項幾乎是行政支援、相關專業服務、普通班配合、轉銜服務等問題，而最迫切需要的幫助是提供相關專業團隊服務的協助；研究中亦發現，參與 IEP 的擬定與會議人員中，最缺少的就

是專業人員。因此，如何提供相關專業團隊的服務管道，並尋求醫療、社政及普通教育行政的配合與支援，是幫助教師提升 IEP 績效的一項重要工作。

5.加強宣導及鼓勵家長積極參與 IEP 的擬定，並了解應有的權益與功能，以獲得更適切的特教服務：研究中發現，家長在 IEP 中簽章的比例不低，將近 64%，但教師在調查問卷中顯現家長參與 IEP 擬定的比例只有 57.1%；亦即仍有近半數的家長並未了解 IEP 相關法規的內容及應享有的權益。因此，如何鼓勵家長積極的參與 IEP 的擬定，以獲得更適切的特教服務，是教育行政單位、教師、家長責無旁貸的責任。

6.明確規範及說明 IEP 的實施流程及疑義，讓教師能正確而清楚的推展 IEP：本研究發現，教師在實施 IEP 的過程所遭遇的困難與問題，在先前的相關的研究中早已提出，但多年來，教師的困擾、疑義也一樣未能解決。雖然特殊教育法及施行細則已詳列了 IEP 的內容和實施方式，但如相關服務和轉銜服務的整合方式、專業人員如何和教師協調合作等，一直是教師的困難問題。因此，如何明確的規範及說明 IEP 的實施流程及疑義，讓教師能更正確而清楚的掌握 IEP 的目標。

7.強調教學績效的考核，落實 IEP 的評鑑，也要提供教師支援系統，防止教師人力資源的流失：本研究的內容檢核結果發現，教師在 IEP 的

內容有效性上仍須再加強，才能有效掌握教學的績效，而欲檢核 IEP 之成效則有賴 IEP 的評鑑機制；但為避免教師的教學負擔與壓力，適時有效的提供支援系統、協助解決教師的困難是必要的，方能防止教師人力資源的流失。

(二)對啟智班教師之建議：

1.教師本身需加強 IEP 之專業能力，以提升 IEP 之完整性與有效性：本研究發現，全體 IEP 樣本之完整性為 63.3%，全體 IEP 樣本之有效性亦只有 60.2%，顯示教師仍需加強 IEP 之專業能力，以有效擬定及執行 IEP，並掌握教師之教學績效，以建立特殊教育教師之專業形象。

2.教師應培養自身之溝通協調能力，增進與普通班教師及專業團隊之互動，以有效運用各項行政支援：研究發現，實施 IEP 的過程中，教師覺得較困難的項目是行政支援的爭取、專業團隊方式的運作、與普通班教師間的互動協調等；因此，教師需培養主動、積極的溝通協調能力，方能爭取行政的支援與專業團隊的有效運作。

3.教師應鼓勵家長積極參與 IEP 的擬定，以協助並落實 IEP 之理念與精神：研究中發現，家長參與 IEP 擬定的比例只有 57.1%，仍有近半數的家長並未了解 IEP 相關法規的內容及規定；因此，教師應主動邀請家長參與 IEP 的擬定，並告知應享有的權益與義務，共同擔負身心障礙學生的教育責任。

參考文獻

一、中文部分

- 毛連塹(民 77):影響個別化教育方案的幾個重要理念。載於, **個別化教學方案指導手冊-「啓智篇」**(3-54 頁)。彰化:國立台灣教育學院特教中心。
- 王振德(民 77):我國資源教室方案實施現況及其成效評鑑。**特殊教育研究學刊**, 4, 1-20。
- 吳武典(民 71):美國個別化教育方案實施概況。**特殊教育季刊**, 7, 13-14。
- 吳武典(民 73):診療教學中的「內功」與「外功」。**特殊教育季刊**, 13, 1。
- 吳俐俐(民 90):**國小資源班教師對個別化教育計畫態度之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 台中。
- 李翠玲(民 88a):**特殊教育法修訂實施後桃竹苗地區個別化教育計畫實施現況調查**。新竹:國立新竹師範學院特殊教育中心。
- 李翠玲(民 88b):IEP 在台灣特殊教育界的回顧與前瞻。**特教園丁**, 15, (2), 11-16。
- 李翠玲(民 88c):**個別化教育計畫之設計與執行**。新竹:國立新竹師範學院特殊教育中心。
- 何華國(民 77a):個別化教育問題與構想。載於:**個別化教學方案指導手冊-啓智篇**(95-142)。彰化:國立台灣教育學院特教中心主編
- 何華國(民 77b):**啓智班個別化教學設計**。彰化:國立台灣教育學院特教中心。
- 林千惠(民 86):**國民中小學啓智班實施個別化教育方案內容分析之研究**。彰化:國立彰化師範大學特殊教育系。
- 林千惠(民 88):啓智班個別化教育計畫實施情況及問題之調查研究。載於**第四屆特殊教育課程與教學學術研討會論文集**(137-162)。彰化:國立彰化師範大學特殊教育系。
- 林幸台、林寶貴、洪麗瑜、盧台華、楊瑛、陳紅錦等(民 83a):**我國實施特殊兒童個別化教育方案之策略研究**。台北市:國立台灣師範大學特殊教育研究所。
- 林幸台、林寶貴、洪麗瑜、盧台華、楊瑛、陳紅錦等(民 83b):我國實施特殊兒童個別化教育方案現況調查研究。**特殊教育學刊**, 10, 1-42。
- 林孟宗(民 68):論個別化教育計畫的實施。**教與學**, 7、8 月, 21-23。
- 林美和(民 71):從「特殊性」談「個別化教學」。**特殊教育季刊**, 7, 1-5。
- 林美和(民 75):從個別化教學談個別化教育計畫之擬定。**特殊教育**, 20, 31-36。
- 林美和(民 81):**智能不足研究-學習問題與行為輔導**。台北市:師大書苑。
- 林素貞(民 88):**如何擬定個別化教育計畫**。台北市:心理。
- 林寶貴(民 77):特殊兒童個別化教學方案的設計與實施。載於國立台灣師範學院特教中心主編, **個別化教學方案指導手冊**, 55-76 頁。
- 林寶貴(民 83):特殊兒童個別化教育方案之實施。**特教新知通訊**, 2(1), 1-3。
- 胡永崇(民 81):特殊兒童個別化教學的理念。載於**國教天地特殊教育文集**。屏東:國立屏東師範學院。
- 胡永崇(民 87):認識個別化教育方案。載於**個別化教育方案研習成果彙編**, 特教叢書第 30 輯。屏東:國立屏東師院特教中心。
- 胡永崇(民 91):啓智班 IEP 實施狀況及啓智班教師對 IEP 態度之研究。**屏東師院學報**, 16, 135-174。
- 洪榮照(民 88):特殊教育的管理與評鑑。載於**特殊教育論文集**, 特教叢書 8701 輯。289-318。
- 教育部(民 77):**啓智學校(班)課程綱要**。台北市:教育部。
- 教育部(民 84):**中華民國身心障礙教育報告書-充分就學適性發展**。台北市:教育部。
- 教育部特殊教育工作小組(民 90):**九十年度特殊教育統計年報**。台北市:教育部。

- 黃瑞珍(民 82)：**資源教室的經營與管理**。台北市：心理。
- 國立屏東師範學院特殊教育中心(民 87)：**個別化教育方案研習成果彙編**。屏東：國立屏東師範學院特殊教育中心。
- 張英鵬(民 84)：國立台北師院輔導區國小特殊班使用個別化教育方案電腦軟體之成效及其相關研究。**台北師院學報**，8，413-443。
- 張英鵬(民 87)：個別化教育方案設計與撰寫。載於**個別化教育方案研習成果彙編，特教叢書第 30 輯**。屏東：國立屏東師院特教中心。
- 張蓓莉(民 88)：從個別化教育方案計畫實施概況談未來應努力的方向。**特教新知通訊**·6(2)，1-4。
- 陳明聰(民 89)：個別化教育計畫。載於林寶貴主編**特殊教育理論與實務**(363-402 頁)。台北市：心理。
- 陳榮華(民 84)：**智能不足研究**。台北市：師大書苑。
- 陳靜江(民 85)：為身心障礙學生發展「從學校到社區」轉銜服務系統。載於**台灣區八十五學年度身心障礙學生「從學校到社區」轉銜服務研討會手冊**。
- 陳麗圓(民 87)：**個別化教育方案發展模式之行動研究**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 鈕文英(民 89)：**如何發展個別化教育計畫—生態課程的觀點**。高雄市：國立高雄師範大學特育中心。
- 楊佩貞(民 85)：**國民小學啟智班個別化教育方案內容分析之研究**。國立彰化師大教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 鄭麗月(民 85)：個別化教育方案的基本理念。載於**個別化教育方案—IEP**(1-12 頁)。台北市：國立台北師範學院特殊教育。
- 賴錫安(民 85)：**國民中學個別化教育計畫內容之分析研究**。國立彰化師範大學碩士論文，未出版，彰化。
- 盧台華(民 83)：個別化教育方案設計與撰寫。載於**啟智教育教師手冊**(17—37 頁)。台北市：教育部。
- 盧台華、張靖卿(民 92)：個別化教育計畫評鑑檢核表之建構研究。**特殊教育研究學刊**，24，15—38。
- 總統府(民 86)：**中華民國特殊教育法**。台北市：總統府。

二、英文部分

- Bateman, B. D. (1997). Better IEP' s : How to develop legally correct and educationally useful programs. Colorado : Sporis West.
- Bateman, B. D. & Linden, M. A.(1998).Better IEPs(3rd ed.).Longmont, CO: Sopris West.
- Brightman, M.F.,& Archer, E. L.(1982). Three evaluative research studies on compliance with P. L/ 94-142 within the context of present economic. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 218 842)
- Cooper, P .(1996).Are Individual education plans a waste of paper? *British Journal of Special Education* , 23(3),115-119.
- Dickson, P. & Costa, S.(1982). *Evaluating Individualized education programs*. Columbus, OH:Merrill Publishing Co.
- Downing, J.(1988). Active versus passive programming: A critique of IEP objectives for students with the most sever disabilities. *JASH*,13(3),197-201.
- Dudley-Marling. C.(1985).Perceptions of the usefulness of the IEP by teachers of learning disabled and emotionally disturbed children.*Psychology in the school*,22, 65-67.
- Fiedler, J .,& Knight, R.R(1986). Congruence between assessed needs And IEP goals of identified behaviorally disabled students. *Behavior Disorders*,12,22-27.
- Freasier, A. W.(1983).Teacher self-help IEP rating scale. *Academic The- rapy*, 18,487-493.

- Goldberg, M. P. (1980). *Perceptions of resource room teachers of the hearing impaired and parents with respect to the individualized education program conference*. Columbia University Teachers College, Master's thesis.
- Goodman, J. F. & Bond, L. (1993). The Individualized education program: A Retrospective Critique. *The Journal of Special Education*, 26, (4)408-422.
- Hanson, B. J. (1985). *A comparative study of the attitudes of special educators toward the computer-aided individualized education program*. Pepperdine University, Master's thesis.
- Heluk, H. J. R. (1983). *An evaluation of the individualized education program*. Columbia University Teachers College, Master's thesis.
- Hoehle, P. L. (1993). *The development of an expert system to evaluate the individualized education program components of student records*. Utah State University, Doctoral dissertation.
- Holt, G. T. L. (1980). *A procedure for monitoring individualized education programs for the handicapped*. Western Michigan University, Master's thesis.
- Hunt, P., Goetz, L., & Anderson, J. (1986). The quality of IEP objectives associated with placement on integrated versus segregated school sites. *JASH*, 11(2), 125-130.
- Lynch, E. & Beare, P. (1990). The quality of IEP objectives and their relevance to instruction for students with mental retardation and behavioral disorders, *Remedial and Special Education*, 11(2), 48-55.
- Matthews, M. L. (1998). *Individualized education program (IEP) involvement: A study of communication attempts, participant attendance, and other IEP meeting logistics*. The University of Southern Mississippi, Master's thesis.
- McWilliam, R. A., Ferguson, A., Harbin, G. L., Porter, P., Munn, D., & Vandiviere, P. (1998). The family-centeredness of individualized family service plans. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 69-82.
- Morgan, D. P., & Rhode, G. (1983). Teachers' attitudes toward IEPs: A two year follow-up. *Exceptional Children*, 50, 64-67.
- New Jersey Department of Education (1980). *The IEP in New Jersey: A Guide for individualized Education Program Planning and Development*. U.S.: New Jersey.
- Niederer, M. P. (1998). *Perceptions of selected special education teachers concerning the effectiveness of the Individualized education program in the State of Illinois*. Southern Illinois University at Carbondale, Master's thesis.
- Pyecha, J. N. (1980). *A National Survey of individualized Education Programs (IEPs) for Handicapped Children. Volume II: Introduction, Methodology, and Instrumentation. Final Report*. U.S.: North Carolina.
- Research Triangle Institute, Center for Educational Research and Evaluation. (1980). *A National Survey of Individualized Education Programs (IEPs) for Handicapped Children*. Final Report, Volume 1 Executive Summary.
- Rheams, A. E. B. (1989). *Teachers' perceptions of the effectiveness of the Individualized education program*. The University of Wisconsin-Milwaukee, Doctoral dissertation.
- Rodger, S. (1995). Individual education plans revisited: A review of literature. *International Journal of Disability*, 42(3), 221-239.
- Say, F., et al. (1980). *A study of the IEPs: Parent and school perspectives*. (ERIC Document Reproduction Service No, ED 192 440)

- Schrag, J. A.(1996).*The IEP 1 benefits,challenges, and future directions.* (ERIC Document Reproduction Service No.ED399 734)
- Schenck, S. J., & Levy, W. K.(1979).*IEP' s : The state of the art -1978.*(ERIC Document Reproduction Service No. ED 175 201)
- Smith, S.W. (1990a). Comparison of Individualized education programs (IEPs) of students with behavioral disorders and learning disabilities. *The Journal of Special Education,24*,85-100.
- Smith, S.W.(1990b). Individualized education programs in special education: From intent to acquiescence. *Exceptional children,32*(4),6-13.
- Smith, S.W.,& Simpson, R. L.(1989).An analysis of individualized education program for students with behavior disorder.*Behavioral Disorder,14*,107-116.
- Smith, S.W., Slattery, W.J., Knopp,T.Y.(1993).Beyond the mandate: Developing individualized education programs that work for students with autism. *Focus on Autistic Behavior ,8* (3),1-15.
- Spellman & R. T.(1989). *An investigation of teachers' effectiveness in preparing the individualized education plan(IEP) as mandated by Public Law 94-142.*
- Strickland, B. B. & Turnbull, A. P.(1990).*Developing and implementing individualized education programs*(3rd ed.)Columbus, Ohio : Merrill.
- Strickland, B. B. & Turnbull, A. P.(1993).*Developing and implementing individualized education program.* New York:MacMillan.
- Texas Education Agency(1999).*IDEA final regulations.* Texas Education Agency, Division of Special Education.
- Turnbull III, H. R.(1993). Free appropriate public education(4 th ed.)Denver, CO: Love Publishing Company.
- Tymitz-Wolf, B.(1982). Guidelines for assessing IEP goals and objectives. *Teaching Exceptional Children, March*,198-201.
- Wehman, P.,& McLaughlin, P.(1981) *Program development in special education.* New York : McGraw-Hill.
- Williams, J. M.(1984) : *A study of the process by which education needs are specified during the development of child' s Individualized education Program.* University of Maryland College Park, Doctoral dissertation.
- Yell,M.L.,Rogers,D.&Rogers,E.L.(1998). The legal history of special education-What a long, strange trip it' s been ! *Remedial and Special Education,19*(4),219-228.
- Ysseldyke, J. E., et al.(1985). *Instructional decision-making practices of teachers of preschool handicapped children. Early childhood assessment project research report # 3.*(ERIC Document Reproduction Service No. ED. 269 952)
- Ysseldyke, J. E.,& Algozzine, B.(1995).*Introduction to special education* (3rd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

An Investigation into the Implementation and the Content Check of Individualized Education Programs in Mental Retardation classes in primary schools in Kaohsiung City

Kun-Tsan Lin

National Hualien Teachers College

Chu-Liang Hsiao

Chung-Chou Elementary School

Abstract

This thesis reports an investigation of the implementation and the content check of Individualized Education Programs (IEP) in MR classes in primary schools in Kaohsiung City. The investigation informed the researcher of the difficulties and problems encountered by teachers in the research sites. It also revealed the effectiveness of the IEP. The investigation was conducted on 92 teachers in MR classes in primary schools in Kaohsiung. 77 valid responses were solicited, which represented a response rate of 83.7 percent. Policy suggestions are proposed following this investigation.

因應個別障礙學生普通教育課程與教學 調整方案之試探研究 —以宜蘭縣國小輕度障礙學生為例

林坤燦

郭又方

國立花蓮師範學院特殊教育學系

宜蘭縣大里國小

摘 要

本研究目的係針對國小障礙學生之特殊需求，參酌相關文獻與實務經驗，嘗試研訂一套具體可行的「普通教育課程與教學調整方案」；再採試探性研究程序，選擇數名國小障礙學生，介入該方案一段期間之後，觀察及分析該方案之試探成效。本研究對象選取宜蘭縣國小輕度障礙學生四人（三名輕度智障、一名學習障礙），介入該方案並持續十週期間。本研究主要結果如下：

- 1.已研訂完成一套具體可行之普通教育課程與教學調整方案；該方案六項調整內容，分別為：「研擬與修訂 IEP」、「調整課程計畫」、「調整教材教法」、「調整學習行為」、「調整學習環境」及「使用教學與輔助科技」等。該方案確頗為周詳完整，惟六要項調整過程仍存有若干問題。
- 2.已分別完成本研究對象四個案分析案例，四個案皆呈現有漸次進步的學習成效，可見得該方案頗適用於輕度障礙學生之教導與學習。
- 3.由於該方案的介入，四個案教師反應在課程與教學的實施上，著實具有明確的方向可依循。另該調整方案能讓教師與家長充分瞭解四個案的學習狀況與進度，建立較為合理的期待，同時也深獲親師的認同與支持。

壹、緒論

一、融合與教育調整：

美國一九九〇年代初期興起「融合教育」，繼而九〇年代中期開始強調「完全融合」(full inclusion)的理想，倡導無論障礙學生的類別及程

度如何，皆應安置於普通班（吳武典，民 93）。迄今，廿一世紀的特殊教育發展，仍繼續提倡融合教育的重要性，惟特別著重個別障礙學生皆具下列可能性：「進入」(access)與「參與」(participation)普通教育課程，且能從中滿足其特殊需求，達成應有的學習目標與獲得「進步」(progress)(Hitchcock, Meyer, Rose, & Jackson, 2002)。

Kirk, Gallagher, & Anastasiow(2003)亦提及，「融合」是特殊教育近二十年來最彰顯的運動，就教育理念而言，它重要的指出特殊兒童應是普通教育的一環，而且不能從普通教育分離；問題是要如何在那麼多不同的社區、不同的學校中，特教教師與普通教師要如何去操作完成所謂的「融合」。Kirk 等人提出若干核心信念做為引導如下：1. 所有學生皆應屬在普通班教室受教。2. 普通班教師應能教導所有的學生。3. 將會提供必要的支援(supports)。4. 受教品質是一種權利，而非利益。5. 教導成果必須是所有學生都能成功、具書寫閱讀能力及畢業。6. 足以對未能成功的學生組群，創發一些具代表性的方法可供選擇與使用等。

每個身心障礙學生不只是安置在普通學校(班)，而且必須依據準備好的融合教育計畫與支援系統，期待其在實施過程中順利成功，最後給每位障礙學生具個人特色的融合教育環境(程鈺雄編譯，民 93)。

反觀國內，洪儷瑜(民 90)也強調在融合教育趨勢下，普通學校有責任去除任何不利於特殊學生參與一般學校或社會活動的障礙。惟吳武典(民 93)指出融合教育、甚至於完全融合，皆非一蹴可及，需漸進的、有條件的逐步推展，應是兼顧理想與現實的做法。在台灣，特殊兒童最適當的教育安置取向，即是「多元化的安置，朝向融合教育」。

不管朝向融合、融合教育或是完全融合，皆與障礙學生能否順利在普通班內受教、能否滿足障礙學生特殊需求、能否提供必要的特教介入與支援，具有密切關聯。通常普通班內各種教育措施與方案，難足以提供給障礙學生必要的支持與服務，此時即需要藉由「教育調整」(educational adaptations)，來達成障礙學生能在普通班受教與滿足其特殊需求。Kirk 等人(2003)即提出此等教育調整主要包括下列四方面：

1.調整學習環境：改變物理環境設施，讓特殊

教育服務的介入，使教學更加有效果。

2.調整課程：必須改變調整課程內容，以適應特殊兒童的需求。

3.調整教學策略：確保特殊兒童所必須的閱讀與數數等基本技能，以及有助於學習的訊息處理過程。

4.使用輔助與教學科技：特殊輔助科技的設置，協助學生特殊的溝通與獲得訊息；教學科技的設置，協助學生精熟必要的知識與技能。

Ainscow (1994)即指出，為使具特殊教育需求的學生能融入普通教育中，學校應主動在教育與學習環境上做彈性調整。另一方面為顧及普通學生的權益，亦需兼顧普通學生的課程要求，兩相做全盤性的考量。所謂的教育與學習環境，則大多與課程和教學相關。

Wehmeyer, Lance 和 Bashinski(2002)則認為，1997 年美國 IDEA 法案通過之目的，即是以法定程序賦予所有特殊需求學生有接受普通教育的機會，並在其過程中促使普通課程作進一步的調整，而調整除需使普通課程更富挑戰性外，也儘可能達到完全符合每位學生特殊需求的目標。Wehmeyer (2003)提到 AAMR 歷年來對於智能障礙定義的修訂與強調，亦使大家開始思考智障學生需受普通教育課程的問題，並在實際的行動中落實這個目標。

Agran, Alper 和 Wehmeyer (2002)提出一項研究之發現，此項研究是有關 60 位特教教師在課程實施的觀察，其中九成三的特教教師認為普通學生與特殊需求學生對於課程進行的反應具有很大的程度差異，特殊需求學生對於課程的參與並不如普通學生積極，但近七成的教師也認同將特殊需求學生融入到普通教育環境中，應可提高其教育成效。

Rea, McLaughlin 和 Walther-Thomas (2002)則曾在一所安置有學障生的學校進行一項研究，其將 36 個學障生完全安置於普通班級中接受一般教育，並提供相關支援；另外 22 名學障生則跟往

常一樣採部分抽離式在資源教室中接受特教服務，藉此比較兩者之教學成效。研究結果發現，完全安置於普通班級接受一般教育的學障生最後在標準化測驗的分數上，遠比另外一組學障生高，而其行為違規事件也較少。另 Mock 和 Kauffman (2002) 也指出，完全融合會使特殊需求學生接受到較好的教學，雖然也有可能面臨失敗和錯用。但隔離的教育措施，不僅剝奪身心障礙學生與社會接觸的機會，也影響他們人際關係的正常發展。

Chuck, Anne, David 和 Richard (2002) 認為特殊需求學生融入於普通教育中，會有若干條件的改變與調整，包括：1.更多時間與經費的投入；2.硬體環境的改善，例如建築物的設計需符合其需求；3.輔助性設備的提供，如輪椅、助行器等設備的充足；4.科技輔具設備的支援，例如各種視聽教學媒體和電腦科技的使用；5.針對普通課程設計進行調整，例如針對特殊需求學生的不同需求，調整習作內容、教師指引和評量方法；6.教師能提供不同的教學策略。

二、普通課程與教學之調整

McLeskey & Waldron (2002) 使用質性研究方法，探討六所實施融合教育小學的教師，對於輕度障礙學生融合於普通班受教，普通課程與教學的調整情形。經訪談教師所獲結果指出，相較於回歸主流，融合教育的實施可說是學校教育實際的根本改變，特別相關於課程需求、教學方法、分級方法、期待學生的表現與教室學生分組型態等。此外，教師角色也在改變，需更多的協同與合作，以及隨之產生的挑戰應如何化解。

Wehmeyer 等人 (2002) 亦指出，有關智能障礙兒童融入普通教育情境受教時，需注意五個要項：(1) 智能障礙兒童應比照或調整普通教育的課程設計，以確保其進步的情形能被評鑑。(2) 在比照或調整普通教育的課程設計時，需考量智障兒的個別需求。(3) 學校的各項教材與教學，需能面對所有特殊需求學生的挑戰。(4) 對需要

更密集指導的智障兒童而言，強調其環境的配合、教學活動的設計，必要時介入分組教學。(5) 對於無法接受一般教學或分組教學的特殊需求學生而言，則需強調個別化教導的介入。

針對個別特殊需求學生課程與教學做調整，應從與特殊需求學生密切關連的個別化教育計畫 (IEP) 著手，IEP 所呈現的長、短期目標相當明確，詳實敘述個別學生的能力與需求，提供教師應要「教什麼」、「如何教」的依據。Johns, Crowley 和 Guetzloe (2002) 即宣稱，IEP 是障礙學生教學的路圖指引 (a road map)，甚至 IEP 是特殊教育系統的核心。所以，在從事特殊需求學生課程與教學之因應與調整時，應先考量到 IEP 的適切研擬與調整，而後課程與教學方法可隨之調適。

(一)課程調整方面：

Lipsky 和 Gartner (1997) 提到，融合教育是將特殊教育與普通教育整合在一起，創造一個使所有學生有共同學習機會的班級環境，而其方式則是將普通班級的課程做調整，使特殊學生能和普通學生一起參與學習。Gregory 和 Leon (2003) 指出，為了符合特殊需求學生在普通班受教的需求，普通班的一般教學課程，是無法滿足特殊學生的特殊需求。因此，做課程上的調整，以加強各項能力的訓練。

Sands, Kozleski 和 French (1999) 則認為，因為特殊需求學生大多於普通教育環境下課程適應有所困難，所以在課程設計與整合上需特別強調課程調整，而其課程的調整，則端賴於學校人員的專業化及各相關人員 (含家長、學生本身、社區人員等) 的支持。

美國及至「全方位課程」的設計理念提出後，普通教育課程與教學調整的問題更被重視。全方位課程係教育者為所有學生設計且能適應的課程，以減少課程實施的困難，而且能充分發展彈性課程來支持所有學習者做更有效率的學習，這當然包括特殊需求學生 (Chuck, et al., 2002)。

為了使智障學生更有接受普通教育課程的機

會，Wehmeyer 等人（2002）也運用多層次的課程概念來做調整，其中以計畫、課程與教學三個主要面向，依三種實施範圍（全校性的、部分配合學校的、個體的）的不同，對智障學生提供三種不同程度（間斷性的、有限性的、全面性的）的協助，以達到課程的調整、增加或替代。

Williams & Reisberg（2003）透過課程統整來教導特殊兒童的行為與社會技巧，達到成功融合的目標。該研究指出，在普通班處遇特殊學生的教學需求，係一項複雜的過程。教師需熟悉課程與主題統整，才可能進行調整與教導令人滿意的特殊學生行為與社會技巧。

Schoen & Schoen（2003）則透過教室內行動研究程序，協助一位十歲具有特殊需求的語文困難學習者，改善其語文技能以適應普通教育課程。該行動研究程序，包括有：（1）形成問題、（2）蒐集資料、（3）展開行動、（4）反省行動等循環過程。

（二）教學調整方面：

Mock 和 Kauffman（2002）認為在完全融合的班級中，教師必須對每個不同的學生提供不同的教學與關懷，但教師也必須掌握住每個學生教育公平性，對於能力較強的也不能忽略。普通教師和特教教師的合作協同是必須要足夠迎合所有學生的需要，但這往往不易達到。Fisher, Frey 和 Thousand（2003）從研究中發現，特教教師在接受融合教育的相關觀念訓練後，教師們開始有了實際教學的改變。其中，比較受注目的六個重點是：1.協同教學的提倡；2.課程與教學的修正與適應；3.科技輔具的使用；4.正向行為支持的理念；5.親身的支持；6.讀寫能力的重視。

King-Sears（2002）認為如果要讓特殊需求學生達到適應普通教育課程的目標，教師必須運用具創造性且多元的教學策略與方法，使特殊需求學生能參與課程與教學的進行。欲達成此等目標，則需由普通教師和特教教師密切的合作才行。

近來已有越來越多的中小學特殊需求學生安

置於普通班級中，共同教學模式是普通班教師與特教教師在「普通班」中一起教學，而共同教學是普通班介入特教最常使用的教學模式（Weiss & Lloyd,2003）。Lerner（2000）也認為在普通班中，共同教學的合作過程尤其重要。共同教學是由兩個以上老師組成而產生，而其過程中互相分享、互相激勵、共同承擔責任。

Vaughn, Schumm 和 Arguelles（1997）描述了有關共同教學的五個基本運用方式，含：1.主副教學；2.分站教學；3.平行教學；4.替代教學；5.教學團輪流等，在符合學生的需求與教學工作上，這些模式頗為適合。另 Hobbs & Westling（2002）強調指出，特教及一般教師的協同作決定與實施合作學習，係融合教育的最佳實務表現。

（三）相關研究方面：

Udrari-Solner（1996）將 40 位 6-8 歲障礙學生（含學障、智障、語言問題）融合於普通班中，檢視特殊需求學生的可能需要，且能否從普通教育中獲得進步。研究過程強調教師團隊合作進行教學的調整，包括：1.教學的安排和節數的規劃；2.觀察學生的學習成果來調整課程；3.教學方法的調整；4.環境的考量；5.教學資源的輔助。經過教學的介入與調整後，各個障礙學生確有進步。

Stough 和 Palmer（2003）也特別舉一案例，Beth 是一個特教教師，有十三年的特教資歷，其特教專業訓練非常充足，第一次與普通班教師在普通班進行共同教學，主要教數學和語文。教導的對象是普通學生和特殊需求學生一起混合的，結果所有學生都可在不同的教學方法中獲得應有的知能。Beth 在過程中發現，即使普通班教師也非常樂意配合，因此實驗非常成功。Beth 認為一般數學課程是可適用於特殊需求學生，但也儘可能運用相關的資源用於支援教學，使教學能更成功。Beth 允許另兩位夥伴對自己教學進行觀摩，而且也允許兩位夥伴對學生進行協助。

Nowacek（1992）也從一個成功的教師教學團研究中發現，在學校部分上課中，教師們一起計

畫，並一起化解歧見、一起教學，這些教師互相監控他們的教學，並且滿足了學生的個別需要。

沈麗慧（民 91）以自己任教普通班級的一位學習障礙學生為研究對象，採用「國語科作業調整」、「變通的考試方式」及「識字教學法的調整」，結果有效改善學習障礙學生之學習適應，個案之識字、書寫能力亦獲得改善。蔣明珊（民 91）也以台北市一所國小一至三年級班上有特殊需求學生之普通班為研究對象（含教師、特殊需求學生、普通學生、特殊學生家長），並分成實驗組和對照組做比較，其結果證明在普通班中進行特殊需求學生的國語科調整是可行的，且有明顯的成效；參與課程調整訓練方案的教師均感滿意。另外，曾于真（民 91）也曾與資源班同組的三位學生和其班導師為研究對象，調整班級環境因素，並採用資源班教師和普通班教師的合作諮詢模式，結果學生在學業學習及生活習慣上皆有明顯進步。林雅芳（91）則運用合作學習之方法，對於自己所任教普通班級中的一位聽障生進行教學，結果對於其人際互動與上課情形大有改善。

三、研究動機與目的

美國九〇年代推展「融合教育」、甚至「完全融合」之理想，旨在使障礙學生「進入」普通班、「參與」普通教育課程、並在普通教育環境獲得「進步」。由於普通教育各種措施與方案，係為絕大多數普通兒童受教做準備，自然難以滿足障礙學生的特殊需要，因而需藉由「教育調整」來達成。通常教育調整的要項，主要為「課程」與「教學」之調整，並且調整學習環境與使用輔助科技做為重要支援。

根據前述相關文獻探討所得發現，有關普通教育課程之調整，國外大多採用「全方位課程設計」、「多層次課程設計」、「課程統整」、「研擬與修正 IEP」、甚至「行動研究」等進行因應。另有關於教學之調整，則主要集中於普通班教師與特教教師的合作與協同教學，共同施教滿足障礙學生之特殊需要。近年來，國外有關普通班因障礙學

生調整課程與教學之研究案例，為數日益增加，亦已累積相當具體成效。

當前台灣特殊教育發展亦朝向融合，已有相當多數的障礙學生安置於普通班，也需進行「教育調整」，特別是普通教育課程與教學之調整；同時，亦需配合改善學習環境與使用輔助科技做支援，以期達成滿足障礙學生之特殊需要。由於國內相關研究案例為數不多，僅有若干零星研究。若能經由適切的研究程序，因應障礙學生特殊需求，初步發展具體可行的課程與教學調整方案；一方面嘗試解決障礙學生在普通班受教的適應問題，另一方面又可累積增加障礙學生教育調整研究案數，此即為本研究的主要動機之一。

在融合教育趨勢下，因應障礙學生調整普通班課程與教學的前提要件，乃需先對普通教育做全盤的瞭解，而後才能掌握關鍵進行調整。近年來，九年一貫課程的革新與實施，諸如：發展學校本位課程、七大學習領域課程統整、規劃實施彈性學習節數、教學創新的強化與落實、著重課程與教學評鑑等，已為國民中小學眾多普通班學生帶來深遠的影響，自然也會為障礙學生帶來衝擊與適應問題（林坤燦，民 93）。考量九年一貫課程的實施影響，進而研訂符合普通教育現況的課程與教學調整方案（本研究擬先以數學、語文領域之調整為主），此亦為本研究的主要動機之二。

障礙學生融入普通班受教，由於所顯現的個別差異頗大，在進行上述課程與教學調整方案之際，宜採個案介入方式研究之。本研究擬選取安置與即將安置於普通班的國小障礙學生數人，嘗試個別介入該項課程與教學調整方案一段時間，視此一調整方案的可行程度、調整情形與試探成效如何，此即為本研究的主要動機之三。

根據三項主要動機，本研究所欲達成的具體目的有三：

（一）為能適應國小障礙學生之特殊需求，參酌融合教育相關文獻與實務經驗（特別考量九年一貫課程的實施影響），嘗試研訂完成一套具體可行的

「普通教育課程與教學調整方案」。

(二)採試探性研究程序，針對所研訂的普通教育課程與教學調整方案，選擇數名國小障礙學生，分別介入該調整方案一段時間之後，觀察及分析該方案的可行程度、調整情形與試探成效。

(三)綜合研訂調整方案與試探性研究所獲得的主要結果，提出若干具體建議，做為日後因應障礙學生特殊需要，而需調整普通教育課程與教學之參考。

研究，惟在研究個案的選取上，特別著重不同安置個案的選取，如：融合式、資源式與自足式等安置之輕度障礙學生。

(二)方案設計：研究者邀集四位國小教師（普通教師二位、特教教師二位）成立小組，此四位教師本身即為四名受試個案的導師或支援之特教教師。五人小組經多次研討，參酌融合教育相關文獻資料、教導障礙學生實際經驗、九年一貫課程實際影響等，共同設計及研擬因應障礙學生普通教育課程與教學調整方案。該方案設計重要的內涵，包括：1.研擬與修正障礙學生個別化教育方案（IEP）；2.調整普通班各領域課程計畫與內容；3.調整普通班各領域教材內容及教法策略；4.調整個別障礙學生學習行為與學習風格；5.調整普通教育學習環境；6.使用障礙學生必要之輔助與教學科技等。

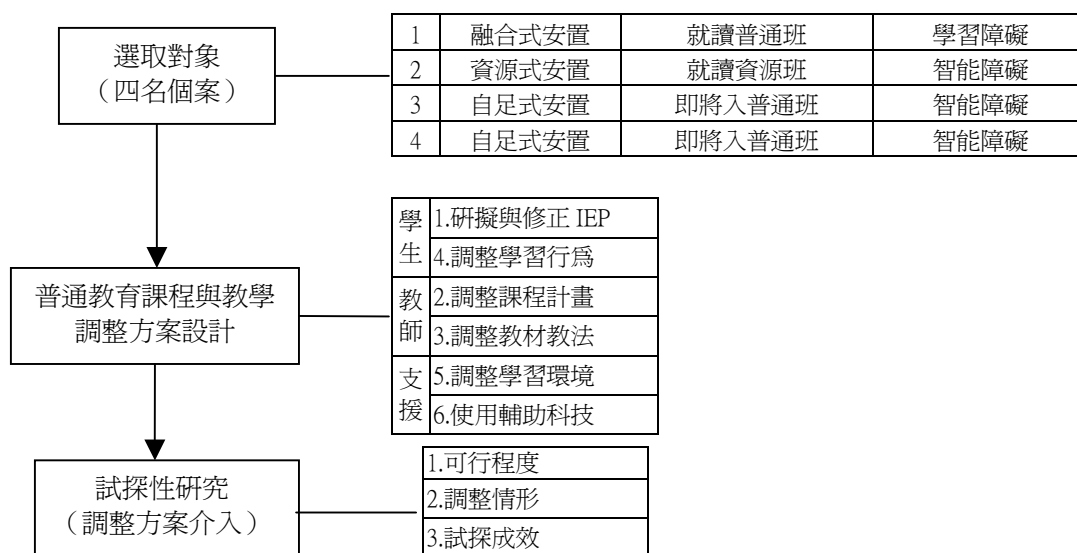
(三)試探性研究：本研究五人小組將研訂完成的普通教育課程與教學調整方案，介入於四名受試個案之受教與學習過程，預計持續十週左右，期間仍不斷檢討與修正調整方案內容。俟試探性研究暫告段落之後，觀察及分析該調整方案的可行程度、調整情形與試探成效。

貳、方法與步驟

一、研究設計與流程

為能順利達成前述三項重要目的，本研究採用：「方案設計」、「試探性研究」、「觀察分析」等方式，進行主要研究工作，茲就本研究設計與具體研究流程，分別說明及彙集成圖（圖一）如下：

(一)選取對象：本研究主要選取宜蘭縣國小輕度障礙學生四人，三名為輕度智障學生、一名為學習障礙學生；其中完全就讀普通班有一人為學障、就讀普通班而部分時間在資源班受教也有一人為輕度智障，另兩名輕度智障學生是即將融入普通班受教而現仍在啟智班就讀。本研究雖為試探性



圖一、普通教育課程與教學調整方案之試探研究設計與流程

二、研究對象

本試探性研究之對象，主要選取就讀於宜蘭縣二所國民小學的四名輕度障礙學生，包括：輕度智障三名及學習障礙一名；此四名受試個案全為男生，就讀年級為一、二、五年級。四名受試的特教安置分別為：融合式安置一人（學障；完

全就讀普通班）、資源式安置一人（輕度智障；多數時間就讀普通班，部分時間在資源班受教）、自足式安置二人（輕度智障；就讀啟智班，準備融入普通班受教）。茲蒐集受試資料如表一，再分別說明個案情形如下：

表一：四名受試個案基本資料

受試	性別	年級	就讀國小	特教安置	學習需求
S1	男	五	普一	融合式	數學學習
S2	男	二	普二	資源式	強化語文溝通
S3	男	二	普一	自足式	語文學習困難
S4	男	一	普一	自足式	強化語文能力

個案一：S1

S1 是就讀於宜蘭縣「普一國小」五年級普通班的十一歲男學生，經該校校內評量及初步鑑定為學習障礙學生，主要是數學學習障礙。由於 S1 的其他學習與生活適應頗為順利，因而安置在普通班級受教，惟其數學能力欠佳又數學學習困難，自然與班上同學在數學領域的學習表現有相當的幅度落差。S1 的母親對此問題非常擔心，常與班導師討論如何改善數學學習困難和障礙問題。S1 班級導師也數次藉由諮詢服務的互動過程，與研究者討論 S1 的數學障礙與落後情形。最後，家長、班級導師與研究者共商議決，擬藉由本研究課程與教學調整方案的介入，期能改善 S1 的數學學習困難與障礙問題。

個案二：S2

S2 是就讀於宜蘭縣「普二國小」二年級普通班的七歲男學生，經該校校內評量及鑑定為輕度智能障礙學生。S2 大部分時間安置在普通班受教，另部分時間則抽離至該校資源班接受特教支援及輔導服務。研究者與資源班教師共同審視 S2 的 IEP 與在普通班、資源班的學習適應情形，認為 S2 具有學習普通班課程的最基本能力。經與本研究小

組成員再三討論後決議，期藉由本研究課程與教學調整方案的介入，讓 S2 早日完全融入普通班就讀，再予以適時、適當特教支援即可。由於 S2 的年齡尚小，語文溝通是 S2 生活與學習必備之技能，因而以語文領域課程與教學的調整為優先介入。

個案三：S3

S3 是安置於宜蘭縣「普一國小」啟智班二年級的七歲小男生，亦經該校評量及鑑定為輕度智能障礙學生。S3 安置在啟智班受教，本屬暫時性安置，仍期盼一段時日學習適應較佳後，完全回歸融合在普通班受教，再予以適切的支援輔助即可。S3 的基本學業能力較缺乏，但社會適應能力還算不錯。因隔代教養之因素，S3 的語言發展有嚴重遲緩問題，且發音上亦有困難現象；S3 目前對注音符號的辨認仍有問題，對拼音的意義也不瞭解，不過對於識字方面倒也認識簡單字彙，S3 目前仍沒有書寫的能力。本研究小組基於 S3 各項能力的考量，決定介入調整方案的教學，期盼早日 S3 回歸普通班受教。S3 之試探性研究也以語文領域為優先，不過降低一個年級的課程內容來介入（暫時性權宜作法），即以普通班一下國語的課程內容為主要學習內容，再進行相關的調整。

個案四：S4

S4 是安置於宜蘭縣「普一國小」啓智班一年級的六歲小男生，經該校評量及鑑定為輕度智能障礙學生。由於 S4 年齡較小且又剛第一年入學，安置在啓智班受教係屬暫時性措施；為因應 S4 回歸融合於普通班受教的迫切需要，非常重視 S4 各項學業與學習能力的培養。S4 除了在口語發音具有困難之外，其他在認知與生活溝通上應無問題。另 S4 可能是礙於語文能力的不足，亦較少說話。研究者與家長、班級導師溝通後，決定在語文領域的學習情形予以特別加強，因而 S4 有必要介入

調整方案。針對 S4 現前語文能力與需求，以普通班一下國語課程內涵為主要學習內容，再進行相關的調整。

此外，本研究主要關注普通教育課程與教學在因應障礙學生特殊需求而進行調整之方案，如何研訂完成。研究對象除了四名受試個案之外，擔負起調整課程與教學重任的四名教師，包括兩名特教教師、兩名普通班教師；確有必要詳加瞭解其專業訓練與背景、在本研究之角色與職責等。茲將此等教師專業資料與職責，彙整成表如下(表二)：

表二、四名教導教師專業資料與工作職責

教師	性別	服務學校	負責受試	與受試關係	特教專業訓練	特教年齡
T1	女	普一國小	S1	普通班導師	曾修讀特教學分	0
T2	女	普二國小	S2	普通班導師	曾修讀特教學分	0
T3	女	普二國小	S2	資源班教師	合格特教教師	4
T4	男	普一國小	S3、S4	啓智班教師	合格特教教師	5

三、方案設計與研究工具

(一)普通教育課程與教學調整方案之研訂

本研究所使用的調整方案，係由研究者綜合融合教育國內外文獻探討、研究小組成員特教教學實務經驗、九年一貫課程實施要項及影響等所得結果，並會同本研究小組成員四名教師，經多次研討及實際試用之後，配合個別特殊需求學生學習與適應情形，加以設計而成。茲就此一調整方案的各項內容，摘其要說明如下：

1.方案研訂理念：為達成「朝向融合」、「融合教育」、甚至「完全融合」之理想，需藉由「教育調整」來完成。具體作法有三：

- (1)讓每個障礙學生儘量「進入」普通教育情境與在普通班內受教。
- (2)讓每個已進入普通教育情境的障礙學生，儘量「參與」普通教育課程、教學與活動。
- (3)讓每個已參與普通教育的障礙學生，儘

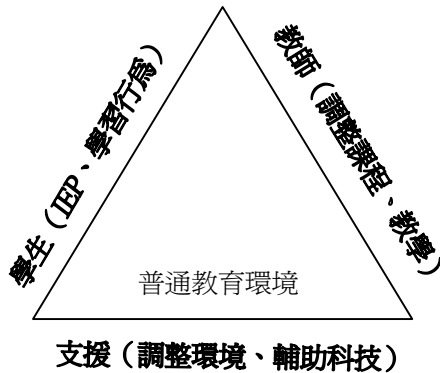
量在最少限制的普通環境中，獲得最大的「進步」。

2.考量普通教育現況：近年來，九年一貫課程的革新與實施，已為普通教育帶來深遠的影響。全盤考量此等影響，方能掌握關鍵順利研訂本研究之調整方案。諸如：

- (1)因應障礙學生 IEP 的長期目標，選擇及適度調整九年一貫課程的能力指標及學年、學期學習目標。
- (2)考量障礙學生個別需求，適度調整七大領域課程統整與各（跨）領域課程計畫。
- (3)考量障礙學生個別需求，適度調整各（跨）領域教材選編與教學活動。
- (4)因應九年一貫課程與創新教學的實施改變，適度調適個別障礙學生的學習行為。

3.方案內涵架構：本調整方案的重要內涵，係關注在普通教育環境下，個別障礙學生所產生的特殊需要（主要為 IEP 及個案學習行為），可藉由

普通班教師及特教老師協同合作調整課程與教學，並且尋得改善學習環境與使用輔助科技等資源與支援，統合用以滿足個別障礙學生的特殊需求。根據此等方案內涵，可形成架構如下（圖二）：



圖二、普通教育課程與教學調整方案內涵架構

4.方案內容要項：依據調整方案的研討理念、九年一貫課程實施影響、方案內涵架構等，結合而具體言之，本調整方案的重要內容，可歸納成六要項如下：

(1)研擬與修正 IEP：個別障礙學生 IEP 的長期目標，需與普通班學年 / 學期學習目標、相對應能力指標等，兩相參酌與對照後，再各自進行重新研擬或調整。

(2)調整課程計畫：考量障礙學生特殊需求，適度調整普通教育課程。有關課程調整類型及方法，有如：簡化課程、平行替代課程、補救性課程、實用性課程、矯治性課程、充實性課程等（林坤燦，民 93），可擇一或多項進行調整。

(3)調整教材教法：考量障礙學生特殊需求，適度調整普通班教材選編與教學活動。有關調整修改所選編教材的方法，仍有如：簡化、替代、補救、矯治、實用或充實等，亦可擇一或多項使用之。另有調整教學活動的方法，則主要為普通教師與特教教師的協同與合作教學，如：主副

教師共同教學、小組協同教學、合作學習、精熟學習、直接教學、多層次教學等。

(4)調整學習行為：因應普通教育課程與教學的實施改變，需適度調整個別障礙學生的學習行為，如：專注情形、個別偏好、個別優勢、認知形式與速度等等。

(5)調整學習環境：隨著上述課程與教學之調整情形，配合改善普通教育學習環境之各項設施，以形成個別障礙學生最少限制之學習環境。

(6)使用必要之教學與輔助科技：亦隨著上述課程與教學之調整情形，使用必要之教學資源，如：教具、教學媒體、多媒體、電腦輔助教學等。另亦需使用必要之輔助科技，如：溝通輔具器具、資訊輔助科技等。

(二)因應障礙學生需求普通教育課程與教學調整表之編製

本研究所使用的普通教育課程與教學調整表，係由本研究小組參酌林坤燦（民 93，82-85）研訂之「個別特殊需求學生課程與教學調整簡案」，以及根據上述調整方案內容要項，自編而成。此一調整表的形式與內容，茲分項說明如下：

1.調整表形式：主要有三部分構成，包括：個別障礙學生及其教導者基本資料、所需調整要項及細目、實際因應及調整情形等，全部採文字描述方式，以完成調整表之填寫。

2.調整表內容：主要三部分構成內容，依序說明如下：

(1)基本資料：個別障礙學生之姓名、障礙類型及程度、年級、年齡、安置情形、與普通教育之關連等；另包含教導者之姓名、教師職別、設計團隊等。

(2)調整要項及細目：調整要項包括：IEP、課程計畫、教材內容選編、教學活動、學生學習行為、學習環境、教學及輔助科技等七項，每一項下皆包括若干不等的細目。

(3)實際因應及調整：搭配七調整要項及細目而留有空格之處，全採文字描述方式進行之。

本調整表亦經三位特教學者審閱，以及四位國小教師試用，分別提出建議並加以修正，以完成正式之調整表。

四、實施步驟

依時間前後的順序，本試探研究的過程可分成五個階段說明之：

(一)準備階段：探討有關國內外融合教育相關研究，以及普通教育九年一貫課程實施文獻資料；本研究成立小組五人(含研究者、特教教師二人、普通教師二人)據以研訂本研究主題與計畫。此項研究工作約用一個月的期間，完成於民國九十三年一月間。

(二)方案設計階段：本研究小組綜合文獻探討結果、特教教學實務經驗、九年一貫課程實施影響等，再經多次小組討論及檢討修正後，並配合個別障礙學生學習與適應情形，加以設計完成本研究的調整方案及調整用表格。此等研究工作持續一個半月期間，完成於九十三年三月間。

(三)試探研究階段：本研究小組選取宜蘭縣兩所國小四名輕度障礙學生，分別一人安置於普通班、一人安置於資源班、二人安置於啟智班(準備入普通班)，皆為本研究之主要對象。另本研究小組研訂完成的調整方案及調整表，介入於四名受試的教導及學習過程中，經試探性研究程序之後，觀察及分析該調整方案的可行程度、調整情形與試探成效。此項研究工作持續十週左右期間，完成於九十三年六月間。

(四)資料整理階段：試探性研究工作完成後，詳細審閱所獲得四名受試調整表內各項文字描述資料，經瞭解及歸納分析之後，進而預備撰寫研究結果。此項資料整理工作亦用約一個月期間，完成於民國九十三年七月間。

(五)撰寫結果階段：資料整理之後的各項研究結果，再對照國內外相關文獻資料進行討論，最後完成撰寫研究報告。此項研究報告撰寫工作持續二個月期間，完成於民國九十三年九月間。

參、結果與討論

一、普通教育課程與教學調整方案之研訂結果

本研究經國內外文獻探討、參酌特教實務經驗、九年一貫課程實施影響、研究小組五人多次研討、實際試用、配合學生特殊需求等，最後研訂完成具體周詳之調整方案。

本調整方案主要包括有：三項方案研訂理念(藉由教育調整達成融合教育之理想，即讓障礙學生盡量進入普通班受教、能參與普通教育課程與教學、能在普通情境獲得進步)；四項普通教育現況考量(九年一貫課程實施影響，即依 IEP 長期目標調整能力指標及學習目標、調整各(跨)領域課程、教材與教學活動、調整學生學習行為)；三向度方案內涵架構(普通教育環境下：1.瞭解障礙學生個別需求：IEP 及學習行為、2.普通及特教教師協同合作：調整課程及教學、3.能提供資源與支援：調整環境及輔助科技)；六項調整方案內容(研擬與修正 IEP 調整課程計畫、調整教材教法、調整學習行為、調整學習環境、使用教學與輔助科技)等。

本調整方案的主要特色有四，說明如下：

(一)因應障礙學生特殊需求，藉由教育調整過程，期能達成融合教育之理想。

(二)考量九年一貫課程實施影響，調整能力指標、學習行目標、課程、教材與教學、學習行為等。

(三)調整方案內涵架構，係在普通教育環境下，包含障礙學生、協同教師與資源支援之整合。

(四)具有系統可行的調整方案內容，依序調整 IEP、課程、教材教法、學習行為、學習環境與使用教學及輔助科技等。

本調整方案對於融合教育的研訂理念，與 Hitchcock 等人(2002)著重障礙學生「進入」與「參與」普通教育課程，且能從中獲得「進步」的看法，不謀而合。另 Kirk 等人(2003)提出藉由「教育調整」來達成障礙學生在普通班受教及

滿足其特殊需求，本調整方案也持相同的論述。再者，Chuck 等人（2002）認為融入普通班需若干條件的改變與調整，如：投入更多時間與經費、改善硬體環境、提供輔具與輔助科技、調整課程內容與教學策略等。此等看法則與本調整方案內涵架構及之六項調整內容，大致相同。

本調整方案雖具有完整、周詳的研訂理念與內涵架構，同時亦具有具體可行、依序研訂的調整內容；惟仍需累積有障礙學生調整方案之實際試探研究案例及成效驗證過程，方能漸次推介使用。

二、普通教育課程與教學調整方案之個別試探結果

本研究將調整方案介入於四名宜蘭縣國小輕度障礙學生的教導及學習過程中，持續十週左右時間，期間仍不斷檢討與修正調整方案內容。茲就研究小組及教師觀察個別試探研究過程，累積所獲得的個案結果；再按每一個案結果資料，分成方案調整情形、實施可行程度與方案試探成效等三方面，個案分析如下：

個案一：S1

(一)方案調整情形

本試探性研究以個案較弱的數學領域為例，針對其現前能力與需求，以普通班五下數學（康軒版）的課程內容為主要學習目標，進行相關的調整，其調整的步驟與內容如下：

1.修正 IEP：先將個案 IEP 之長期目標對照其新課程之學年或學期目標，再將 IEP 加以重新修正。然因考量現狀普通班尚未為 S1 擬定詳細的 IEP，只好先依 S1 實際情形，進行調整能力指標，詳如表三。其中，不調整者有七項集中在圖形、空間、實測、簡記數量等，需調整有四項集中在

加減乘除、具體觀察等，採用簡化、降低難度進行之。如：多使用加減在生活的應用，減少乘除部分等等。

2.各領域課程計畫之調整：為使 S1 課程內容的調整更具體，從課程計畫所提供之「教學重點」做細部之調整；擇用「普通教育課程」、「簡化普通課程」、「補救性課程」三項課程調整類型，在調整的具體作法，則依序採用不調整、降低難度及減少份量、加強基本運算等，詳如表四。

3.教材內容的選編與調整：完成課程的選擇與調整後，即要考量教材的調整，以個案 S1 而言，其所用的教材雖和一般普通班學生相同，但因其學習困難有些教材不太適用，必須進行教材的簡化，以符合其能力。另外也加入一些基本運算之教材，運用彈性時間進行補救教學。經選用的教材則盡量強調功能性，並加入日常生活題材，以引起個案的學習興趣。教材調整係搭配課程調整而來，亦詳參表四之調整細目。

4.教學活動、學習行為與其他的調整：教學活動盡量配合日常生活的經驗，主要以團體教學為主、部分配合分組教學及個別指導的方式來進行。另外，特教班教師的介入與協同教學，協同上以主、副教師的共同教學方式來實施。教學策略上以直接教學為主，並在普通班中介入合作學習。教學資源上除運用成套教具之外，也可採用電腦輔助教學來引起個案之興趣。另學生的學習行為上，S1 說話時有一點結巴，面對老師時也有點畏縮，不過人際關係倒不錯，故在教學進行時配有班上小老師協助學習，S1 因基礎的數學能力不佳，導致學習成就的低落，也連帶影響到學習的動機，所以老師教學時必須放慢腳步，不要對其太過苛求，讓個案有充足練習數學基本運算的機會。

表三 S1 之調整能力指標

能力指標	調整方法	具體作法
主題：數與量 第一單元 估算與小數乘法（康軒版）		
N-2-2 延伸加、減、乘、除與情境的意義，使能適用來解決更多的生活情境問題，並能用計算器械處理大數的計算。	簡化	降低難度
N-2-4 能用四捨五入、進位、捨去等方式對一個數量取概數，並利用概數做簡單的估算。	不調整	不調整
N-2-7 能以二位小數描述具體的量，並解決二位小數的合成、分解及簡單整數倍的問題。	簡化	降低難度
主題：圖形與空間 第二單元 四邊形		
S-2-2 能依基本形體的組成要素之間的關係比較兩形體的異同。	不調整	不調整
S-2-3 能透過實測察覺形體的性質。	不調整	不調整
S-2-5 能瞭解兩鉛垂直線及兩水平線互相平行。	不調整	不調整
主題：代數 第三單元 圓周長		
N-2-10 能認識各種量的普遍單位，應用在生活中的實測和估測活動，並培養出量感（普遍單位：千米、毫米、公升、毫公升、時、分、秒）。	不調整	不調整
A-2-4 能使用中文簡記式（簡字式）描述長方形、長方體之長度、面積體積等幾何量。	不調整	不調整
主題：數與量 第四單元 數量關係		
A-2-3 能透過具體觀察及探索，察覺簡易數量模式，並能描述模式的一些特性。	簡化	降低難度
第五單元 體積與表面積		
A-2-13 能以個別單位的方式（利用等物合成複製後）描述面積、體積，並能用乘法簡化長方形面積、長方體體積之點算。	簡化	降低難度
A-2-4 能使用中文簡記式（簡字式）描述長方形、長方體之長度、面積體積等幾何量。	不調整	不調整

表四 S1 之調整課程計畫與調整教材

課程計畫中的教學重點（教材選編）	調整方法	具體做法
主題：數與量 第一單元 估算與小數乘法（康軒版） 1.能使用等分的部分估計全部。 2.利用概數做加法的估算。 3.利用概數做減法的估算。 4.利用概數做乘法的估算。 5.利用概數做除法的估算。 6.能解決一位小數乘以整數的問題。 7.能解決二位小數乘以整數的問題。	不調整 不調整 不調整 簡化 簡化 簡化、補救 簡化、補救	不調整 不調整 不調整 減少份量 減少份量 降低難度、基本運算 降低難度、基本運算
主題：圓形與空間 第二單元 四邊形 1.透過鉛垂線和水平線，認識「互相垂直」。 2.能畫出垂直線。 3.能透過直角，檢驗兩直線是否互相垂直或互相平行。 4.透過兩水平線，認識「互相平行」。 5.能知道兩鉛垂線互相平行。 6.能畫出平行線。 7.透過邊、角的測量，察覺正方形、長方形等圖形的性質。 8.透過邊、角的關係，認識平行四邊形、梯形、菱形及其性質。 9.透過邊、角的相等關係，比較正方形、長方形、平行四邊形、菱形等平面圖形的異同。 10.透過拼排，能排出各種四邊形。	不調整 不調整 不調整 不調整 不調整 不調整 簡化 簡化 簡化 簡化	不調整 不調整 不調整 不調整 不調整 不調整 降低難度 降低難度 降低難度 降低難度
主題：代數 第三單元 圓周長 1.認識及實測圓周長。 2.透過具體操作，察覺圓周長與直徑的數量關係。 3.透過實測各種大小不同的圓，察覺「圓周長÷直徑」的值是一定的。 4.命名圓周率。 5.知道圓周長約是直徑的 3.14 倍。 6.利用圓周率和圓的直徑（或半徑），求算圓周長。 7.利用圓周率和圓周長，求算圓的直徑（或半徑）。	不調整 簡化 不調整 不調整 不調整 簡化 簡化	不調整 降低難度 不調整 不調整 不調整 降低難度 降低難度

課程計畫中的教學重點（教材選編）	調整方法	具體做法
<p>主題：數與量 第四單元 數量關係</p> <p>1.觀察和不變的數量變化關係。</p> <p>2.能以文字或符號表徵和不變的數量變化關係。</p> <p>3.觀察差不變的數量變化關係。</p> <p>4.能以文字或符號表徵差不變的數量變化關係。</p> <p>5.觀察成倍數的數量變化關係。</p> <p>6.能以文字或符號表徵成倍數的數量變化關係。</p> <p>7.觀察積不變的兩數量變化關係。</p> <p>8.能以文字或符號表徵積不變的數量變化關係。</p>	<p>不調整</p> <p>簡化</p> <p>不調整</p> <p>簡化</p> <p>不調整</p> <p>簡化</p> <p>不調整</p> <p>簡化</p>	<p>不調整</p> <p>降低難度</p> <p>不調整</p> <p>降低難度</p> <p>不調整</p> <p>降低難度</p> <p>不調整</p> <p>降低難度</p>
<p>第五單元 體積與表面積</p> <p>1.複習一立方公分的意義。</p> <p>2.透過一立方公分積木的堆疊，做出指定的形體。</p> <p>3.以立方公分為單位進行體積的實測（點數）。</p> <p>4.透過逐層堆疊的活動，認識長方體的長、寬、高。</p> <p>5.能以乘法簡化長方體體積的點算。</p> <p>6.以中文簡記式描述長方體的體積＝長×寬×高； 正方體體積＝邊長×邊長×邊長。</p> <p>7.利用邊長的乘積，求算長方體的體積。</p> <p>8.過展開圖的操作，認識正方體與長方體表面積的意義。</p> <p>9.算正方體與長方體的表面積。</p>	<p>不調整</p> <p>不調整</p> <p>不調整</p> <p>不調整</p> <p>不調整</p> <p>不調整</p> <p>簡化</p> <p>簡化</p> <p>簡化</p>	<p>不調整</p> <p>不調整</p> <p>不調整</p> <p>不調整</p> <p>不調整</p> <p>不調整</p> <p>降低難度</p> <p>降低難度</p> <p>降低難度</p>

(二)實施可行程度

透過上面調整方案的擬定，使教師與家長較能瞭解 S1 的學習程度，建立較合理的期待，避免一味的要求 S1 學習所有的內容，而造成個案挫折的累積，最後喪失學習興趣。根據執行調整的 T1 教師陳述，調整方案介入後，T1 在教學上有較明確的依據，而且發現個案學習漸有進步，主要在學習動機上明顯增強許多。在經過一些學習評量後，發現 S1 大致能達預期的目標，也因為獲得 T1 的肯定而有興趣學習。在協同教學部分，雖然介入時間不多，但協同 T1 的特教班教師提供了更多的學習機會，並且針對 S1 運算的基本能力做基礎的練習，其成效不錯，S1 的運算概念有較大的進

步。另外配合教師的個別指導，S1 在學習行為上也主動了許多。歸結而言，S1 的試探過程順利，進步情形也讓母親感到欣慰，並且希望本調整方案能繼續的進行。

(三)方案試探成效

在十週的試探性研究後，得知上述調整方案的介入確屬可行。S1 的進步情形也與預期的目標頗為一致，只不過在作業安排上可以加多一些，基本運算的程度也可再加強。整個調整方案中，執行教師 T1 也提出具體建議：普通班內特殊需求兒童尚未完全擬定 IEP，所以上述調整方案只好以普通班課程計畫中的能力指標進行調整，這樣的做法是否適當可在檢討。執行教師 T1 最後反應，

如果介入時間可以加長，應更可看出 S1 的學習成效。整體而言，本調整方案確實可行，而且所獲成效也獲教師及家長的認同與肯定。

個案二：S2

(一)方案調整情形

本試探性研究係以語文領域為例，針對其現前語文能力與需求，以普通班二下國語（康軒版）的課程內容為主，進行相關的調整，其調整的步驟與內容如下：

1.修正 IEP：先將個案 IEP 之長期目標與實用語文領域教學目標，對照新課程之學年或學期學習目標，再將 IEP 加以重新檢視與調整。然因康軒版課程計畫並未詳列學習目標，在詳細審閱所列能力指標後，發現 IEP 的長期目標應能相互配合。所以將 IEP 的十項長期目標（實用語文領域）轉化為國語文領域的三十六項能力指標，詳如表五。

2.各領域課程計畫之調整：直接從三十六項能力指標進行課程調整的研判與擇用，包括：採「普通教育課程」、「簡化普通課程」、「平行替代課程」等調整類型；具體作法上則用「不調整」、「降低難度」、「學習替代」等，詳見表六。其中，擇用普通課程不調整有十九項能力指標，多為：聆聽、認字、養成閱讀興趣與習慣等。另擇用簡化課程與降低難度有十五項能力指標，多為：注音、說

話、閱讀、與寫作等。擇用替代課程與學習僅有兩項能力指標，即為用音序與部首查字典習慣。

3.教材內容的選編與調整：IEP 與課程計畫內容完成後，即要考量選用哪些教材。S2 安置於普通班，而且語文能力尚可，故可適用普通班語文教材，不必再自編教材。本調整方案則針對課文內容較難部分進行簡化調整；另對於「查字典」部分，因考量 S2 能力限制，以替代性的教材介入，例如以「部件」式的國字組合教材來替代，以增加 S2 之學習興趣。

4.教學活動、學習行為與其他的調整：教學活動以符合生活經驗為主，抽離教學時以遊戲化的教學方式來進行，學習上也盡量採取活動化的方式。教學型態以團體教學為主，部分配合分組教學及個別指導的方式來進行。另外也適度介入協同教學，協同教學主要在普通班中進行，以原班教師（T2）與資源教師（T3）為「主、副教師」，採共同教學的方式來實施。教學策略上則以直接教學為主，並在普通班中介入合作學習。另教學資源則運用成套教具及一些坊間之遊戲式教具，而在抽離教學時也採用電腦輔助教學。在 S2 的學習行為調整上，因學習能力較差，有時會遭受班上其他學生排斥，以致有時學習動機較低落，對此問題亦特別給予鼓勵。此外，教師教學不能太快，需提供 S2 更多延宕、慢慢思考的時間。

表五、S2 之國語文領域能力指標

IEP 長期目標（實用語文）	轉化為國語文領域能力指標
1.能正確熟練的運用注音符號（口頭拼讀、拼寫）。	單元：人與橋 第一課 橋（康軒版） A1-5-7 能應用注音符號輔助記錄訊息。
2.能正確辨識聲調。	B1-1-3 能養成仔細聆聽的習慣。
3.能正確認讀國語課文。	C1-1-3 能清楚說出自己的意思。
4.能認、讀、寫國語課文之國字與語詞。	D1-2-3 會利用音序及部首等方法查字詞典，並養成查字詞典的習慣。
5.能了解國語課文的國字與語詞之意義。	E1-7-2 流暢朗讀文章表達的情感。 F1-1-2 能夠在口述作文和筆述作文中，培養豐富的想像力。
6.能認讀部首並正確使用。	

IEP 長期目標 (實用語文)	轉化為國語文領域能力指標
<p>7.能專心聽老師說話並完成指令。</p> <p>8.能用口語正確描述事物或想法。</p>	<p>第二課 電話鈴鈴鈴</p> <p>A1-5-7 能應用注音符號，輔助紀錄訊息。</p> <p>B1-1-6 能學會使用禮貌語言，適當應對。</p> <p>C1-4-8 能使用電話與人交談。</p> <p>D1-1-3 能利用部首或簡單的造字原理，輔助認字。</p> <p>E1-3-1 能培養閱讀的興趣，並培養良好的習慣與態度。</p> <p>F1-3-4 配合日常生活，練習寫作簡單的應用文。如：便條、書信。</p> <p>第三課 嗨！你好</p> <p>A1-5-7 能應用注音符號，輔助紀錄訊息。</p> <p>B1-1-3 能養成仔細聆聽的習慣。</p> <p>C1-1-1 能夠清楚明白的口述一件事情。</p> <p>D1-2-3 會利用音序及部首等方法查字詞典，並養成查字詞典的習慣。</p> <p>E1-3-1 能培養閱讀的興趣，並培養良好的習慣與態度。</p> <p>F1-1-2 能夠在口述作文和筆述作文中，培養豐富的想像力。</p> <p>單元：好聽的故事 第一課 烏鴉喝水</p> <p>A1-4-3 能利用注音符號輔助認識文字。</p> <p>B1-1-2 喜歡聆聽別人發表。</p> <p>C1-1-2 能用輕鬆自然的態度說話。</p> <p>D1-1-3 利用部首或簡單造字原理，輔助識字。</p> <p>E1-3-9 能選擇適合自己閱讀程度的讀物。</p> <p>F1-6-7 能利用不同的途徑和方式，蒐集各類寫作的材料。</p> <p>第二課 黃狗生蛋</p> <p>A1-4-3 利用注音符號，提高閱讀的質與量。</p> <p>B1-3-2 概略聽出朗讀時優美的節奏。</p> <p>C1-4-10 說話語音清晰，語法正確，速度適當。</p> <p>D1-1-3 利用部首或簡單造字原理，輔助識字。</p> <p>E1-3-9 能選擇適合自己閱讀程度的讀物。</p> <p>F1-1-9 能經由作品欣賞及朗讀、美讀等方式，培養寫作的興趣。</p> <p>第三課 千人糕</p> <p>A1-4-3 能利用注音符號輔助認識文字。</p>

IEP長期目標 (實用語文)	轉化為國語文領域能力指標
	B1-3-9 能聽出說話者的表達的技巧與特色。 C1-3-6 能利用標準的國語說簡單的故事。 D1-1-3 利用部首或簡單造字原理，輔助識字。 E1-3-9 能選擇適合自己閱讀程度的讀物。 F1-6-7 能利用不同的途徑和方式，蒐集各類寫作的材料。

表六、S2 課程計畫之調整與具體作法

國語文領域能力指標	調整方法	具體做法
單元：人與橋 第一課 橋（康軒版）		
A1-5-7 能應用注音符號輔助記錄訊息。	簡化	降低難度
B1-1-3 能養成仔細聆聽的習慣。	不調整	不調整
C1-1-3 能清楚說出自己的意思。	簡化	降低難度
D1-2-3 會利用音序及部首等方法查字詞典，並養成查字詞典的習慣。	替代	學習替代
E1-7-2 流暢朗讀文章表達的情感。	簡化	降低難度
F1-1-2 能夠在口述作文和筆述作文中，培養豐富的想像力。	簡化	降低難度
第二課 電話鈴鈴鈴		
A1-5-7 能應用注音符號，輔助紀錄訊息。	簡化	降低難度
B1-1-6 能學會使用禮貌語言，適當應對。	簡化	降低難度
C1-4-8 能使用電話與人交談。	不調整	不調整
D1-1-3 能利用部首或簡單的造字原理，輔助認字。	不調整	不調整
E1-3-1 能培養閱讀的興趣，並培養良好的習慣與態度。	不調整	不調整
F1-3-4 配合日常生活，練習寫作簡單的應用文。如：便條、書信。	簡化	降低難度
第三課 嗨！你好		
A1-5-7 能應用注音符號，輔助紀錄訊息。	簡化	降低難度
B1-1-3 能養成仔細聆聽的習慣。	不調整	不調整
C1-1-1 能夠清楚明白的口述一件事情。	簡化	降低難度
D1-2-3 會利用音序及部首等方法查字詞典，並養成查字詞典的習慣。	替代	學習替代

國語文領域能力指標	調整方法	具體做法
E1-3-1 能培養閱讀的興趣，並培養良好的習慣與態度。	不調整	不調整
F1-1-2 能夠在口述作文和筆述作文中，培養豐富的想像力。	簡化	降低難度
單元：好聽的故事 第一課 烏鴉喝水		
A1-4-3 能利用注音符號輔助認識文字。	不調整	不調整
B1-1-2 喜歡聆聽別人發表。	不調整	不調整
C1-1-2 能用輕鬆自然的態度說話。	不調整	不調整
D1-1-3 利用部首或簡單造字原理，輔助識字。	不調整	不調整
E1-3-9 能選擇適合自己閱讀程度的讀物。	不調整	不調整
F1-6-7 能利用不同的途徑和方式，蒐集各類寫作的材料。	簡化	降低難度
第二課 黃狗生蛋		
A1-4-3 利用注音符號，提高閱讀的質與量。	不調整	不調整
B1-3-2 概略聽出朗讀時優美的節奏。	不調整	不調整
C1-4-10 說話語音清晰，語法正確，速度適當。	不調整	不調整
D1-1-3 利用部首或簡單造字原理，輔助識字。	不調整	不調整
E1-3-9 能選擇適合自己閱讀程度的讀物。	不調整	不調整
F1-1-9 能經由作品欣賞及朗讀、美讀等方式，培養寫作的興趣。	簡化	降低難度
第三課 千人糕		
A1-4-3 能利用注音符號輔助認識文字。	不調整	不調整
B1-3-9 能聽出說話者的表達的技巧與特色。	簡化	降低難度
C1-3-6 能利用標準的國語說簡單的故事。	簡化	降低難度
D1-1-3 利用部首或簡單造字原理，輔助識字。	不調整	不調整
E1-3-9 能選擇適合自己閱讀程度的讀物。	不調整	不調整
F1-6-7 能利用不同的途徑和方式，蒐集各類寫作的材料。	簡化	降低難度

(二)實施可行程度

在 S2 的試探性研究中，因為普通班教師 (T2) 與資源班教師 (T3) 互動密切，故在調整方案的擬定上頗為順利；在實施過程中，因介入

T2 與 T3 的協同教學，可以深入觀察到 S2 在普通班級的學習情形。另外在進行合作學習時，可以發現 S2 的主動性較低，在配合 T3 進行協同教學後，S2 才比較能參與到分組合作的學習。又在

團體學習時，S2 也因為有額外教師的協助，因此學習成效尚可。惟在沒有介入協同教學時，S2 的學習就比較不知所措。有礙於課堂節數之限制，本調整方案之協同教學部分無法介入過多時間，這點是較可惜的地方，本方案執行過程中，兩位負責執行的教師可以分享教學成果，算是不錯的嘗試。大體上，本調整方案的設計與實施沒有遭遇太大困難，該調整方案尚稱可行。

(三)方案試探成效

經過十週試探性研究之程序，顯示上述之調整方案尚稱可行。從過程中也發現，S2 在教師 T2、T3 的協助下，是可以適應普通課程的；不過在教材內容的調整上，需做更完整的評估，如：簡化國語文教材即降低難度、替代國語文教材等。透過兩位教師、(T2、T3) 的協同，對於此方案的教學進行也幫助甚多；因為兩位教師可以在執行過程中，互動討論 S2 的學習與進步情形，以至能隨時修正本方案內容。整體而言，本方案之試探結果符合原本之期待。

個案三：S3

(一)方案調整情形

S3 的試探性研究，係以國語文領域為例，不過先降低一個年級的課程內容來介入；即以普通班一下國語（南一版）的課程內容為主，進行相關的調整，其調整的步驟與內容如下：

1.修正 IEP：首先將個案 IEP 之長期目標（實用語文領域部分），對照新課程學期學習目標，其中經簡化或補救程序仍可適用之新課程部分目標予以保留，未能適用之部分目標則予以替代；另將 IEP 長期目標加以重新調整。亦即，將 S3 原擬之九項 IEP 長期目標（實用語文領域），對照新課程國語文領域目標二十項之後，考量學習目標的簡化、補救或替代等，最後將 S3 之 IEP 長期目標調整為十五項語文學習長期目標，詳見表七。

2.各領域課程計畫之調整：依 S3 之調整後 IEP 長期目標內容，進行國語文領域學期學習目標之調整。亦即，將原普通班之國語文領域課程計畫中，計有二十項的學期學習目標進行課程調整的研判與擇用。包括：採「平行替代課程」、「簡化普通課程」、「補救性課程」、「矯治性課程」等四項課程調整類型；在課程調整的具體做法上，則用「學習替代」、「降低難度或減少份量」、「加強語文基本知能訓練」及「語言訓練」等，詳見表八。其中，擇用簡化課程與降低難度、減少份量有八項，多為：說話、敘述與理解語文意義等。另擇用學習替代課程也有八項，亦多為：表達、修辭、感受、體會語文意涵與情感等。又擇用補救性課程與加強基本知能訓練有四項，則多為：句型練習、符號使用等。此外，在簡化課程有一項為「表達謝意的話」，同時介入矯治性的語言訓練。

3.教材內容的選編與調整：S3 之 IEP 與課程學習目標調整完成後，即要考量選用哪些教材。以 S3 的學習而言，普通班之國語文教材未能完全適用，因而除在國語文內容上做調整及簡化外，另外也找出坊間成套的教材（如看圖說話、連環圖系、故事解說等）、自製教材（以電腦輔助製作）等加以應用。

4.教學活動、學習行為與其他的調整：T4 的教學活動以符合生活經驗為主，S3 的學習也盡量採取活動化的方式進行。教學型態則以個別教學與指導為主，部分採分組教學的方式進行。在教學中，也運用電腦（如整合型無障礙電腦教學系統-U1）與 DVD 等教學媒體來輔助學習。此外，也使用坊間的教材來協助教學，並提升 S3 的學習興趣。另在 S3 的學習行為調整上，因 S3 的動作比較緩慢，學習吸收速度也較慢，因而教學時盡量不要一次給予太多的內容，以免學習的效果不佳。

表七、S3 之 IEP 長期目標與國語文領域學習目標

原擬 IEP 長期目標	學期學習目標	調整後的 IEP
1.能正確認識注音符號 2.能認識老師、同學之名字詞卡 3.能認識家裡成員之稱謂詞卡 4.能看圖說出人稱代名詞 5.會辨認字—「你、我、他」 6.認識一～十 7.認識字—「大、小」、「上、下」、「前、後」、「長、短」、「高、低」 8.能認識一年級國語課本之常用國字 9.能認識詞—「謝謝、不客氣、對不起、高興、生氣」	1.能瞭解、運用「疊句法」修辭的基本運用方法。 2.能運用第三人稱說一個句子。 3.能敘述春天來到時的景象，瞭解春天來到時，大自然欣欣向榮的景象。 4.能學會「擬人法」及「設問」、「感嘆」句型的應用。 5.能感受春回大地的生氣與活力，進而能愛我們的生活環境。 6.能瞭解逗號、句號的意義及使用時機。 7.瞭解並熟習「語句加長」的方式可向上或向下延伸，並能運用。 8.能安靜聽完一遍故事的敘述、能瞭解故事的情節的前因後果。 9.學習「設問」、「排比」的句型。 10.能明白慶祝生命誕生的意義，以及父母生兒育女的辛苦。 11.能體會親人的關懷與祝福，及感受家庭的溫暖。 12.能瞭解親情的可貴，並且感謝家人。 13.能依據相片或圖片，以通順的語言表達過生日的情形；以及對生命的誕生與親子互動的看法。 14.能運用感謝的話，表達心中的謝意。 15.能從自己過生日的經驗，體會課文中的「我」慶生時，愉快的心情和親情的溫暖。 16.能懷著感恩的心情，感謝家人的關懷和愛。 17.能知道家的含意、具體描述幸福的形象。 18.能使用譬喻修辭。 19.能體會「家」帶給自己的幸福感、瞭解有家的孩子是幸福的。	1.能正確認識注音符號。 2.能運用第三人稱說一個句子。 3.能安靜聽完一遍故事的敘述、能瞭解故事情節的前因後果。 4.能體會親人的關懷與祝福，及感受家庭的溫暖。 5.能瞭解親情的可貴，並且感謝家人。 6.能知道家的含意、具體描述幸福的形象。 7.能知道較親近的人之稱謂及名字詞卡。 8.人稱代名詞的認識。 9.能認識一年級國語課本之常用文字。 10.認識一～十。 11.認識字—「大、小」、「上、下」、「前、後」、「長、短」、「高、低」。 12.能認識詞—「謝謝、不客氣、對不起、高興、生氣」。 13.能敘述春天來到時的景象，瞭解春天來到時，大自然欣欣向榮的景象。 14.瞭解並熟習「語句加長」的方式可向上或向下延伸，並能運用。 15.能運用感謝的話，表達心中的謝意。

	20.能隨時留意大自然生物,進而產生情感。	
--	-----------------------	--

表八、S3 國語文領域學習目標之調整與具體做法

國語文領域學期學習目標	調整方法	具體做法
1.能瞭解、運用「疊句法」修辭的基本運用方法。	替代	學習替代
2.能運用第三人稱說一個句子。	簡化	降低難度
3.能敘述春天來到時的景象,瞭解春天來到時,大自然欣欣向榮的景象。	簡化	降低難度
4.能學會「擬人法」及「設問」、「感嘆」句型的應用。	補救	加強語文基本知能
5.能感受春回大地的生氣與活力,進而能愛我們的生活環境。	替代	學習替代
6.能瞭解逗號、句號的意義及使用時機。	補救	加強語文基本知能
7.瞭解並熟習「語句加長」的方式可向上或向下延伸,並能運用。	簡化	降低難度
8.能安靜聽完一遍故事的敘述、能瞭解故事的情節的前因後果。	簡化	減少份量
9.學習「設問」、「排比」的句型。	補救	加強語文基本知能
10.能明白慶祝生命誕生的意義,以及父母生兒育女的辛苦。	替代	學習替代
11.能體會親人的關懷與祝福,及感受家庭的溫暖。	簡化	降低難度
12.能瞭解親情的可貴,並且感謝家人。	簡化	降低難度
13.能依據相片或圖片,以通順的語言表達過生日的情形;以及對生命的誕生與親子互動的看法。	替代	學習替代
14.能運用感謝的話,表達心中的謝意。	簡化、矯治	減少份量、語言訓練
15.能從自己過生日的經驗,體會課文中的「我」慶生時,愉快的心情和親情的溫暖。	替代	學習替代
16.能懷著感恩的心情,感謝家人的關懷和愛。	替代	學習替代
17.能知道家的含意、具體描述幸福的形象。	簡化	降低難度
18.能使用譬喻修辭。	補救	加強語文基本知能
19.能體會「家」帶給自己的幸福感、瞭解有家的孩子是幸福的。	替代	學習替代
20.能隨時留意大自然生物,進而產生情感。	替代	學習替代

(二)實施可行程度

在進行 S3 IEP 的調整時,考量其目前的語文能力,決定以一年級的國語文領域課程為介入重點。針對 S3 進行調整方案的擬定時,考量 S3 之

認知能力及學習情況不佳,所以在對照國語文普通課程時,大多以簡化、學習替代或補救的方式進行調整。介入調整方案後,研究者與 T4 發現在經過課程簡化、學習替代或補救後,S3 能學習一

些國語文普通課程的內容。例如：在識字方面，S3 能學得一些較簡單的生字，另對於較難的生字則經少量的提示仍可說出，這是非常令人欣慰的。此外，在教材的選編與調整方面，考量個案語文能力較為不足，因而課文需做縮減，簡化課文時又需考量符合課文的原意，這部分確實困難。另介入電腦輔助教學時，很明顯的，S3 的學習興趣增加很多，也讓教學的進行順利許多。最後在方案執行中，對於執行的教師（T4）來說，有著另一項壓力，因為 T4 必須在執行的過程中不斷審視調整方案內容，以確定自己教學跟方案要求兩相符合，也更能找出更有利於 S3 學習的因素。整體而言，調整方案介入的結果可行且值得肯定。

（三）方案試探成效

根據十週的試探結果可以得知，調整方案的介入對於 S3 的學習有實質的幫助，也確實可行。惟在執行過程中也發現，在調整 IEP 時，對照課程計畫的學期學習目標似乎較難完整。另外，執行教師 T4 也發現，S3 對於課文語句的應用，一直未能有大幅度的進步。雖已透過課文簡化的過程，仍未見學習成效，可能語句應用層次較高，S3 僅能達識字及簡單閱讀之程度。最後方案中的語言訓練介入並不多，需持續增多及強化。儘管如此，S3 仍在調整方案介入中有所進步，尤其是識字上，而且也發現 S3 有興趣且具有能力適應普通班的課程。

個案：S4

（一）方案調整情形

S4 的試探性研究，係以國語文領域為例，針對 S4 的語文能力與需求，以普通班一下國語（南一版）的課程內容為主，進行相關的調整，其調整的步驟與內容如下：

1.修正 IEP：首先將個案 IEP 之長期目標（實用語文領域部分），對照新課程之學期學習目標，其中可適用之新課程部分目標不調整予以保留，未能完全適用之部分目標則予以調整；另將 IEP 長期目標也加以重新調整。亦即將原本為 S4 所初

擬之六項 IEP 長期目標（能正確認識注音符號、能自己看注音符號拼音、能認識一年級課本的字詞、能了解一些字詞的意義、能做簡單的造詞或造句、能寫一年級的課本的生字等）；對照新課程國語文領域學習目標二十項之後，考量學習目標的簡化、補救或矯治等，最後將 S4 之 IEP 長期目標調整為二十一項語文學習目標，詳見表九。

2.各領域課程計畫之調整：S4 之 IEP 調整完成後，即依照 IEP 之內容開始進行國語文領域學期學習目標之調整。亦即，將原普通班之國語文領域課程計畫中，有二十項的學期學習目標進行課程調整的研判與擇用。在評估 S4 的語文能力後，擇用「普通教育課程」、「簡化普通課程」、「補救性課程」、「矯治性課程」等四種課程調整類型；在課程調整的具體做法上，則用「不調整」、「降低難度與減少份量」、「加強語文基本知能」及「語言訓練」等，詳見表十。其中，擇用普通教育課程不調整僅有一項，即為會說一句話。另擇用簡化課程，即降低難度或減少份量，計有十六項，多為：語文的敘述、感受、體會、語句加長、譬喻、具體描述、使用符號等。又擇用補救性課程與加強基本語文知能訓練有三項，如：疊詞句、句型應用等。此外，在簡化課程有兩項分別為『表達謝意』與『按圖表達』，同時介入矯治性的語言訓練。

3.教材內容的選編與調整：S4 之 IEP 與課程學習目標調整完成後，即要考量選用哪些教材。以 S4 的學習而言，普通班之國語文教材尚可適用，不需做太大的修改或自編，只需採取將課文之內容加以簡化（降低難度或減少份量）。另外也增加較基本的語文知能訓練（補救性課程），如：注音符號的強化、拼音的運用訓練等；最後對於發音的問題，則配合矯治性的語言訓練來進行。

4.教學活動、學習行為與其他的調整：T4 的相關教學活動均以符合 S4 IEP 之長期目標為主，盡量配合日常生活的經驗來進行。另為提昇 S4 的學習興趣，活動設計也盡量力求活潑。教學型態

則以個別的教學指導為主，部分時數採分組教學的方式進行。在教學進行中，也運用電腦（如整合型無障礙電腦教學系統—U1）與 DVD 等教學媒體來輔助學習。此外，也使用各項國字詞卡、情境圖片來協助教學。在教學策略上，則多以直接教學為主。S4 的語言能力尚可，只有在發音上有構音問題，故在課程與教學上加入矯治性語言

訓練。S4 的學習行為調整上，因 S4 的學習動機及能力皆可，進行教學時力求跟上普通班，特別是在學習內容上要求盡量與一般學生相同，惟針對國語文教材較難的內容則需簡化。最後考量 S4 之注意力有不集中的情形，學習時容易受其他同學之影響，所以在教學上盡量加入集中注意力之指導。

表九、S4 之 IEP 長期目標與國語文領域學習目標

初擬 IEP 長期目標	學期學習目標	調整後的 IEP
1.能正確認識注音符號	1.能瞭解、運用「疊句法」修辭的基本運用方法。	1.能正確認識注音符號。
2.能自己看注音符號拼音	2.能運用第三人稱說一個句子。	2.能自己看注音符號拼音。
3.能認識一年級課本的字詞	3.能敘述春天來到時的景象，瞭解春天來到時，大自然欣欣向榮的景象。	3.能認識課本的字詞。
4.能了解一些字詞的意義	4.能學會「擬人法」及「設問」、「感嘆」句型的應用。	4.能寫課本的生字。
5.能做簡單的造詞或造句	5.能感受春回大地的生氣與活力，進而能愛我們的生活環境。	5.能運用第三人稱說一個句子。
6.能寫一年級課本的生字	6.能瞭解逗號、句號的意義及使用時機。	6.能敘述春天來到時的景象，瞭解春天來到時，大自然欣欣向榮的景象。
	7.瞭解並熟習「語句加長」的方式可向上或向下延伸，並能運用。	7.能感受春回大地的生氣與活力，進而能愛我們的生活環境。
	8.能安靜聽完一遍故事的敘述，能瞭解故事情節的前因後果。	8.能瞭解逗號、句號的意義及使用時機。
	9.學習「設問」、「排比」的句型。	9.瞭解並熟習「語句加長」的方式可向上或向下延伸，並能運用。
	10.能明白慶祝生命誕生的意義，以及父母生兒育女的辛苦。	10.能安靜聽完一遍故事的敘述、能瞭解故事情節的前因後果。
	11.能體會親人的關懷與祝福，及感受家庭的溫暖。	11.能明白慶祝生命誕生的意義，以及父母生兒育女的辛苦。
	12.能瞭解親情的可貴，並且感謝家人。	12.能體會親人的關懷與祝
	13.能依據相片或圖片，以通順的語言表達過生日的情形；以及對生命的誕生與親子互動的看法。	
	14.能運用感謝的話，表達心中的謝意。	

初擬 IEP 長期目標	學期學習目標	調整後的 IEP
	15.能從自己過生日的經驗，體會課文中的「我」慶生時，愉快的心情和親情的溫暖。 16.能懷著感恩的心情，感謝家人的關懷和愛。 17.能知道家的含意、具體描述幸福的形象。 18.能使用譬喻修辭。 19.能體會「家」帶給自己的幸福感、瞭解有家的孩子是幸福的。 20.能隨時留意大自然生物，進而產生情感。	福，及感受家庭的溫暖。 13.能瞭解親情的可貴，並且感謝家人。 14.能依據相片或圖片，以通順的語言表達過生日的情形；以及對生命的誕生與親子互動的看法。 15.能運用感謝的話，表達心中的謝意。 16.能從自己過生日的經驗，體會課文中的「我」慶生時，愉快的心情和親情的溫暖。 17.能懷著感恩的心情，感謝家人的關懷和愛。 18.能知道家的含意、具體描述幸福的形象。 19.能使用譬喻修辭。 20.能體會「家」帶給自己的幸福感、瞭解有家的孩子是幸福的。 21.能隨時留意大自然生物，進而產生情感。

表十、S4 國語文領域學習目標之調整與具體做法

國語文領域學期學習目標	調整方法	具體做法
1.能瞭解、運用「疊句法」修辭的基本運用方法。	補救	加強語文基本知能
2.能運用第三人稱說一個句子。	不調整	不調整
3.能敘述春天來到時的景象，瞭解春天來到時，大自然欣欣向榮的景象。	簡化	降低難度

國語文領域學期學習目標	調整方法	具體做法
4.能學會「擬人法」及「設問」、「感嘆」句型的應用。	補救	加強語文基本知能
5.能感受春回大地的生氣與活力，進而能愛我們的生活環境。	簡化	降低難度
6.能瞭解逗號、句號的意義及使用時機。	簡化	降低難度
7.瞭解並熟習「語句加長」的方式可向上或向下延伸，並能運用。	簡化	降低難度
8.能安靜聽完一遍故事的敘述、能瞭解故事情節的前因後果。	簡化	減少份量
9.學習「設問」、「排比」的句型。	補救	加強語文基本知能
10.能明白慶祝生命誕生的意義，以及父母生兒育女的辛苦。	簡化	降低難度
11.能體會親人的關懷與祝福，及感受家庭的溫暖。	簡化	降低難度
12.能瞭解親情的可貴，並且感謝家人。	簡化	降低難度
13.能依據相片或圖片，以通順的語言表達過生日的情形；以及對生命的誕生與親子互動的看法。	簡化、矯治	減少份量、語言訓練
14.能運用感謝的話，表達心中的謝意。	簡化、矯治	減少份量、語言訓練
15.能從自己過生日的經驗，體會課文中的「我」慶生時，愉快的心情和親情的溫暖。	簡化	降低難度
16.能懷著感恩的心情，感謝家人的關懷和愛。	簡化	降低難度
17.能知道家的含意、具體描述幸福的形象。	簡化	降低難度
18.能使用譬喻修辭。	簡化	降低難度
19.能體會「家」帶給自己的幸福感、瞭解有家的孩子是幸福的。	簡化	降低難度
20.能隨時留意大自然生物，進而產生情感。	簡化	降低難度

(二)實施可行程度

調整方案實施過程中，因為有詳細的實施步驟做引導，執行起來還算順暢。不過 T4 在各項調整上仍須用心化解困難，才能使整個方案順利進行。首先，在調整 S4 的 IEP 上，對照普通課程繁多的國語文領域學習目標，有哪些目標是符合 S4

程度、是可以學習的，則需靠老師實際經驗的判斷，另是否每一項學習目標都納入 IEP 中，也常較令人困擾的。其次，在課程的選擇與調整做法上，調整方案所提供的調整做法頗為適用，這在 S4 的方案研訂中扮演重要角色；透過方案中課程調整的評估標準，使教師對於課程實施與教導應

如何（簡化、補救、替代、矯治等），著實提供明確的參考依據。在教材內容的調整上，在 S4 的調整方案中較少涉及，其原因是考量 S4 的語文能力尚可，所以教材內容無須太大的改變。惟在針對國語文教材內容簡化時也遇到一些難題，例如教材簡化應該到什麼程度才真正符合 S4 的程度。另在教學活動與策略上，有時很難符合原先調整方案的初始要求，特別是考量到跟上普通班進度的問題，導致教學的活動化較難兼具。在 S4 的學習行為調整上，T4 則因為調整方案的執行，反倒較會去注意良好學習行為的養成。整體而言，S4 之調整方案的實施對 S4 的學習或 T4 的教學皆有所助益，十週來大致能符合調整方案所預期完成的目標。

(三)方案試探成效

對於 S4 的調整方案擬定，T4 認為可藉由方案實施步驟的引導，逐步完成。在十週的試探及執行調整方案後，T4 發現該方案的擬定及調整過程頗為可行，且 S4 的國語文學習成效也不錯（S4 可以完全認識課本的生字，有的字甚至可聽老師的指示默寫出來）。惟在實施後 T4 也發現，原本的調整方案內容中有些是可以在改進的，例如：基本修辭原本調整方案擬定為「補救課程」，不過從實際的教學中發現，S4 是可能經由簡化後加以學習的，而且 S4 的學習興趣也高。另在教學過程

中，T4 也感覺到直接教學介入過多，有時變成教學較缺少活動性，或許可調整成較多比例的活動化分組教學。

三、普通教育課程與教學調整方案試探之綜合結果

歸結前述四個案之試探結果，提出本研究調整方案介入、實施與試探成效之綜合結果如下：

(一)調整方案介入之綜合結果

針對四個案之能力與特殊需要，其中三名個案（S2、S3、S4）採國語文領域及一名個案（S1）採數學領域，進行本調整方案之介入。根據四個案個別調整方案之要項內容及其介入實況，綜合數項主要結果如下：

1.四個案 IEP 之長期目標，對照新課程國語文或數學領域之學習目標（或能力指標），經相互比對及檢視之後，所獲得之修正 IEP 長期目標項數及調整該領域學習目標項數，詳如表十一。此等調整及修正過程尚稱順利，調整後個案 IEP 長期目標與領域學習目標，亦頗能指引及適用在四個案後續之課程調整、選編教材與適切教學上。如同 Johns, Crowley & Guetzloe (2002) 指出，IEP 是障礙學生課程與教學的路圖指引，甚至是特殊教育系統之核心。考量 IEP 的適切研擬與調整，而後課程與教學方法即可隨之調整。

表十一、四個案 IEP 長期目標與學習目標之修正與調整情形

個案	I E P 長期目標			領域學習目標與能力指標		
	原列項數	修正項數	最後項數	原目標數	未調整項數	調整項數
S1	未詳列	未詳列	未詳列	11 項	7 項	4 項
S2	10 項	0 項	10 項	36 項	19 項	17 項
S3	9 項	15 項 (重擬)	15 項	20 項	0 項	20 項
S4	6 項	21 項 (重擬)	21 項	20 項	1 項	19 項

2.四個案之國語文或數學領域課程計畫之調整，主要依據上述四個案「學習目標」(S3、S4)、「能力指標」(S2)或「教學重點」(S1)等調整之結果。然後檢視各項目標、指標或重點的課程內容，針對四個案個別學習實際狀況，研判擇用課程調整類型及具體調整做法。其中，除了仍直接採用「普通教育課程」不做調整之外，擇用最多的調整類型為「簡化普通課程」，具體做法為「降低難度」與「減少份量」；擇用次多的調整類型則為「補救性課程」，具體做法為「加強基本知能訓練」；擇用較少的調整類型尚有「平行替代課程」與「矯治性課程」，具體做法分別為「學習替代」與「專門性訓練」(如：語言矯治與訓練)。四個案之個別課程計畫調整頗為順利，調整後各項目標、指標或重點也頗能指引後續教材之編選，以及教學活動之設計。Wehmeyer, Lance 和 Bashinski (2002) 即認為，特殊兒童應有接受普通教育課程的機會，並促使普通課程能進一步調整，而課程調整方法應多元且富彈性，除使普通課程更具挑戰性外，也儘可能達成符合每位學生特殊需求的目標。

3.四個案之國語文或數學領域教材選編與調整，主要係搭配上述四個案課程計畫之調整結果而來。除了無需課程調整仍直接使用普通班教材之外，其他所選編之教材需做調整者：亦以擇用教材簡化(降低難度與減少份量)為最多；編製加強訓練國語文或數學基本知能之補救性教材次之；設計學習替代教材與矯治訓練教材為較少。此外，選編教材亦需考量功能性、加入日常生活題材、引發個案學習興趣、參酌坊間成套教材、使用電腦輔助教學等，促使教材內容更為豐富且多元變化，一方面滿足學生之特殊需要，另一方面則有利於活動化教學之落實。

4.四個案之教學活動、學習行為、學習環境、教學及輔助科技等設置與調整，主要受調整後課程計畫與教材之導引而形成，茲逐一將所獲得的

介入結果呈現如下：

(1) 四個案之教學活動設計力求符合生活經驗，盡量採活動化及遊戲式的教學；兼顧團體教學、分組教學與個別指導，惟在普通教育情境特別強調介入協同教學的必要；教學策略多採直接教學為主，普通班情境則適度加入合作學習等。

(2) 四個案學習行為之因應與調整，因四個案學習能力較差、部分學習動作緩慢，教師進度不宜過快，應稍做調整放慢進度；另有時會遭受同儕排擠，或是有時會學習畏縮，教師應給予較多的鼓勵；四個案亦呈現學習動機低落現象，教師應特別引導並適時鼓勵等。

(3) 有關學習環境之調整，由於四個案皆屬輕度障礙，大體上普通班、資源班及啟智班之學習環境設置，均能滿足其特殊需求與學習。因此，僅在教學資源上予以增補與調整，包括有：運用成套教材教具予以適度調整、使用坊間遊戲式教具、DVD 教學媒體、國字詞卡、情境圖卡等。

(4) 四個案有關教學及輔助科技之使用，則包括有：電腦輔助教學(CAI)、DVD 教學影片、整合型無障礙電腦教學系統-U1 等。

國外確有眾多研究及文獻指出，普通教育情境的教學調整，特別是協同教學、輔助科技等，對於特殊兒童的學習行為影響甚大，也最能符合且滿足兒童之特殊需求，獲得較大可能之教學成效(Fisher, Frey, & Thousand, 2003; Hobbs & Westling, 2002; King-Sears, 2002; Lerner, 2000; Mock & Kauffman, 2002; Nowacek, 1992; Stough & Palmer, 2003; Uavari-solner, 1996; Vaughn, Schumm, & Arguelles, 1997; Weiss & Lloyd, 2003)。

(二)調整方案實施與試探成效之綜合結果

四個案介入普通教育課程與教學調整方案之後，持續實施十週左右期間，綜合研究者觀察實施期間及實施後試探成效之數項主要結果如下：

1.四個案之 IEP、課程計畫、教材教法、學習

行為、學習環境與輔助科技等項目之調整，尚稱順利；而且每一項目調整後，對於後續項目之調整皆有所助益；同時，各項目之間均能環環相扣，形成系統完整之調整方案。四個案調整方案的實施，確是具體可行且有實質幫助。

2.四個案介入調整方案持續十週期間，隨著調整方案的實施，四個案呈現漸次進步的學習適應與成效。此等學習情況與進步情形，尚稱良好且符合原有期待。

3.本調整方案的研究與介入實施，讓四個案教師在課程與教學上，有較明確的方向依循。同時，四個案教師洞悉整個調整方案之內涵與實施流程，一方面對於教育調整不再茫然失措，另一方面則易掌握關鍵針對障礙學生實施有效的教學。Williams & Reisberg (2003) 即指出，教師需熟悉課程與相關主題統整，才有可能進行課程教學調整與教導令人滿意的特殊學生行為。

4.據本調整方案的介入實施與試探成效，應可適用於普通教育情境下，輕度智障、學習障礙等學生之教學調整與學習。亦即，本調整方案之研訂，對於認知能力及學習情況尚可的輕度障礙學生，在課程與教學的介入實施上，頗為適用且具體完整。

5.本調整方案的研訂與實施過程，讓教師與家長較能了解四個案的學習進展，建立較為合理的期待。另本調整方案的試探成效，以顯現四個案在學習適應上的漸次進步，因而也深獲教師與家長的認同與肯定。Sands, Kozleski 和 French (1999) 亦指出，課程與教學的調整有效，端賴於學校人員（如：教師）的專業化，以及各相關人員（特別是家長、教師等）的認同與支持。

肆、結論與建議

一、研究總結

(一)關於普通教育課程與教學調整方案之研訂完成：該調整方案包含有：研訂理念、考量普通

教育現況、內涵架構與特色等，再彙集成六項調整方案內容，分別為「研擬與修訂 IEP」、「調整課程計畫」、「調整教材教法」、「調整學習行為」、「調整學習環境」及「使用教學與輔助科技」等。該調整方案就特教理論（參酌國內外文獻）與實際（參酌特教實務）而言，可謂周詳完整；另在實務試用上，又頗為具體可行，可符合障礙學生之特殊需要。

(二)關於普通教育課程與教學調整方案之個別試探結果：本研究累積有四個案（學障一名、輕度智障三名），皆介入調整方案並進行試探研究，持續有十週期間。四個案詳細之個別試探結果，均已逐案各分成「方案調整情形」、「實施可行程度」與「方案試探成效」等三項，予以詳盡之個案分析。亦即，關於調整方案之介入實施與試探研究，本研究已完成有四個案分析案例。

(三)關於普通教育課程與教學調整方案試探之綜合結果：

1.調整方案介入部分：(1) 四個案 IEP 長期目標與新課程領域學習目標（或能力指標），相互對照與審視，並完成修正 IEP 與調整學習目標；(2) 完成四個案課程計畫之調整，除採普通教育不調整外，依序採用簡化課程（降低難度或減少份量）、補救課程（加強基本知能訓練）、學習替代課程、矯治訓練課程等；(3) 完成四個案教材選編與調整，亦除採普通班教材不調整外，依序採用簡化教材（降低難度或減少份量）、補救教材（加強基本知能訓練）、學習替代教材、矯治訓練教材等；(4) 完成四個案教學活動（強調協同教學的介入）、學習行為（強調放慢學習進度、給予鼓勵引發學習動機與改善人際相處）、學習環境、教學與輔助科技等項之調整、設置與使用。

2.調整方案實施與試探成效部分：(1) 四個案調整方案六要項內容之調整尚稱順利，頗為具體可行。另各項目之間均能環環相扣，方案具系統完整；(2) 隨著調整方案的實施，四個案呈現出漸次進步的學習適應與成效，也符合原先前期待

與預期目標；(3) 由於調整方案的介入，四個案教師在課程與教學的實施上，具較明確的方向可依循；(4) 初步證實本調整方案應可適用輕度障礙學生之教導與學習，特別是學障與輕度智障學生等；(5) 本調整方案能讓教師與家長了解四個案的學習進展，建立較為合理的期待，同時亦深獲親師的認同與支持。

二、具體建議

(一) 本研究調整方案六要項內容雖然明確且頗為具體可行，惟第一線教師往往對各要項內容不甚熟悉，需經多次研討後，較能運作自如；另六要項內容依序環環相扣，方案本身具系統而完整，但教師對於各項目調整之銜接常遭遇困難，通常需有實際經驗較能銜接順利。是故，具體建議對於擔負教育調整重責的一線教師，應多加強研討課程與教學調整相關專業知能，並且多鼓勵教師實際操練累積實務經驗；假以時日，教師必能熟悉調整方案且發揮其應有之功效。

(二) 進一步探討上述調整方案六要項內容施行過程，所產生的調整難題及其具體建議如下：

1. 修正 IEP 長期目標需對照及調整領域學習目標（或能力指標），施行時確有困難，如何兼顧個別需求與領域課程目標為主要的關鍵問題。具體建議強化特教教師（熟悉 IEP）與普通教師（熟悉學習目標）協同合作，各發揮其所長，共同修正 IEP 長期目標與調整領域學習目標。

2. 簡化、補救、替代與矯治課程之調整，原則容易、實作困難；具體建議多方實作、累積經驗，方能減少課程調整之誤差或差距。同樣的，教材調整與建議部分亦同。

3. 教學活動、學習行為、學習環境與輔助科技之調整、設置及使用，變化龐雜、不易掌控；具體建議：強化教師協同教學的操練與效用、放慢障礙學生學習進度、鼓勵引發學生學習動機與改善其人際相處、多提供有效之教學資源、融入必要之電腦輔助教學與輔助科技等。

(三) 關於調整方案之介入實施與試探成效，本研

究已完成並累積有四個案分析案例，四個案似乎都呈現出漸次進步的學習成效。本研究建議應持續累積調整方案之應用案例，集合眾多案例，一方面證實調整方案的效用，另一方面亦可持續檢討及修正調整方案。另本研究對象僅限學障與輕度智障學生，進一步研究建議考量擴及情緒障礙、感官障礙、甚至於中重度障礙學生，亦能介入及試探本調整方案的效用。此外，本試探研究持續時間僅為十週，未來研究應考量加長介入方案期間至一學期以上，相信更能看出本調整方案的功效與問題。

(四) 本調整方案之研訂完成，讓教師在課程與教學實施上，有較明確依循的方向。同時，亦使家長與教師建立較為合理的期待，並表示認同與支持。具體建議宜多加推介教師擇用本調整方案，以引導教師深化特殊教育課程與教學；另亦需多讓親師了解本調整方案，進而多些肯定、認同及支持。

參考文獻

- 吳武典（民 93）。特殊教育的基本原理。載於何英奇主編，*心理與特殊教育新論*，193-220。台北：心理。
- 沈麗慧（民 91）。普通班教師改善學習障礙兒童學習適應之行動研究。國立台北師範學院特殊教育學系碩士班碩士論文（未出版）。
- 林坤燦（民 93）。九年一貫課程、特殊需求與教育調整。載於何英奇主編，*心理與特殊教育新論*，221-248。台北：心理。
- 林雅芳（民 91）。在有聽障生的普通班中實施合作學習——一位國小教師專業成長之質性研究。國立台北師範學院特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 洪儷瑜（民 90）。英國的融合教育。台北：學富。

- 程鈺雄編譯(民93)。**特殊教育導論—應用在融合教育的理論與實務**。台北：五南。
- 曾于真(民91)。**國小資源教師和普通班教師實施合作諮詢模式之行動研究**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 蔣明珊(民91)。**普通班特殊需求學生課程調整之探討及其在國語科應用成效之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文(未出版)。
- Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: what it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*, 123-133.
- Ainscow, M. (1994). *Special need in the classroom: a teacher education guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Chuck, H., Anne, M., David R., & Richard, J.(2002). Providing new access to the general curriculum-universal design for learning. *TEACHING Exceptional Children, 35*(2), 8-17.
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J.(2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education, 26*(1), 42-50.
- Gregory, J.W. & Leon, R.(2003). Successful inclusion: teaching social skills through curriculum integration. *Intervention in School and Clinic, 38*(4), 205-210.
- Hitchcock, C., Mayer, A., Rose, D., & Jackson, R.(2002). Providing new access to the general curriculum: universal design for learning. *Teaching Exceptional Children, 35*(2), 8-17.
- Hobbs, T., & Westling, D.L.(2002). Mentoring for inclusion: a model class for special and general educators. *The Teacher Educator, 37*(3), 186-201.
- John, B.H., Crowley, E.P., & Guetzloe, E.(2002). Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders. *Focus on Exceptional Children, 34*(9), 1-12.
- King-Sears, M. E. (2002). Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities. *Intervention in School and Clinic, 37*(2), 67-78.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., & Anastasiow, N.T.(2003). *Educating exceptional children* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lerner, J. W.(2000). *Learning disabilities-diagnosis, and teaching strategies* (8rd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform transforming America's classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: teacher perceptions regarding curriculum and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education, 25*(1), 41-54.
- Mock, D. R., & Kauffman, J. M. (2002). Preparing teachers for full inclusion: is it possible? *The Teacher Educator, 37*(3), 202-214.
- Nowacek, E. J. (1992). Professionals talk about teaching together: Interviews with five collaborating teachers. *Intervention in School and Clinic, 27*, 262-276.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C.

- (2002) . Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pull-out programs. *Exceptional Children*, 68 (2), 203-222.
- Sands, D. J., Kozleski, E., & French, N. (1999) . *Inclusive education in the 21st century*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Schoen, S.F.,& Schoen, A.A.(2003).Action research in the classroom: assisting linguistically different learner with special needs. *Teaching Exceptional Children*,35(3),16-21.
- Stough, L. M., & Palmer, D. J. (2003) . Special thinking in special settings: a qualitative study of expert special educators. *The Journal of Special Education*, 36(4), 206-222.
- Udvari-Solner, A. (1996) . Examining teacher thinking: constructing a process to design curriculum adaptations. *Remedial and Special Education*, 17, 245-254.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Arguelles, M. E. (1997) . The ABCDE_s of co-teaching. *TEACHING Exceptional Children*, 30, 4-10.
- Wehmeyer, M.L., Lance, G.D., & Bashinski, S. (2002) .Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: a multi-level model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 223-234.
- Wehmeyer, M. L. (2003) . Defining mental retardation and ensuring access to the general curriculum. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(3), 271-282.
- Weiss, M. P., & Lloyd, J. (2003) . Conditions for co-teaching: lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 27-41.
- Williams, G.J.,& Reisberg, L.(2003).Successful inclusion: teaching social skills through curriculum integration. *Intervention in School and Clinic*,38(4),206-210.

A pilot study of the curriculum and instruction adaptations program for children with mild disabilities in I-lan elementary schools

Kun-Tsan Lin

National Hualien Teachers College

Yu-Fang Kuo

Da-Li Elementary School

Abstract

The study contains two consecutive stages: 1. to develop the curriculum & instruction adaptations program ; 2. to conduct a pilot study on the four target subjects (one LD & three MMR) for 10 weeks during the semester. The major findings were as follows:

1. This program included six parts: "IEP", "curriculum adjustment plan", "material and instruction adjustment", "learning behavior modification", "learning environment modification" and "using teaching and assistive technology". This well design program still had several problems in these six parts modification process.
2. This program showed significant improves for 4 subjects with mild disabilities.
3. This program provided four teachers more concretize direction to follow .This program let teachers and parents more understood these subjects' learning situation and progress .Thus would enable them to make reasonable expectation and support each other.

花蓮縣巡迴式資源班經營現況探討

廖永

國立花蓮師範學院特殊教育學系

魏兆廷

台北市立中山國小

摘要

本研究目的在了解花蓮縣巡迴式資源班辦理現況，並探討教師在進行巡迴輔導時遭遇之困境。本研究以花蓮縣擔任各類巡迴輔導工作之國中小教師 34 人為對象，以研究者自編「花蓮地區巡迴式資源班經營之現況調查問卷」及「巡迴式資源班教師研習調查表」，除了解教師資格與基本條件外，並調查教師對於教學、行政、進修、親師溝通、交通等問題之意見，以及探究教師對於巡迴式資源班定位、性質與經營困境等。研究主要結果如下：1.在教師資格方面：多數巡迴輔導教師教學經驗尚淺，部分甚至為新進教師；2.在教學方面：教師多半針對學生需要自編教材，而個別化教育計畫尚能符合規定；3.在行政方面：部分教師因兼任行政工作而影響教學，仍有待改進；4.在教師進修方面：教師希望提供學習障礙與評量等研習；5.在親師溝通方面：多數家長雖不排斥巡迴輔導之服務型態，但對於服務內容不完全了解；6.在交通問題方面：教師普遍對交通安全與保障上有迫切需要；7.對巡迴式資源班的定位：大多數教師將巡迴式資源班定位在教學輔導與諮詢業務協助上；8.目前辦理巡迴式資源班的困境：前三項依序分別為服務學校師生配合度、學生服務次數、排課及交通問題等。

研究者依據研究結果就辦理巡迴式資源班行政與教師本身，以及未來進一步研究提供具體建議。

關鍵字：巡迴式資源班、資源教室、巡迴輔導

壹、緒論

一、研究動機

身心障礙兒童的教育受到重視，不過是近百年的事。而這些兒童的教育安置型態發展，更是十九世紀中期以後，才開始出現所謂「寄宿制的特殊學校」，提供他們教育和相關訓練（王振德，

民 88）。在十九世紀末二十世紀初，為聽障與智障學生設立在公立學校的特教班開始出現，而後隨著時間發展與觀念改變，特殊教育便朝向統合的方向進行（Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 1997）。

一九七〇年代以後受到對特殊兒童觀念改變、特殊教育教學效能的肯定、北歐正常化運動，以及人權重視等思潮影響，回歸主流運動蓬勃發展（王振德，民 75）。回歸主流對於特殊兒童的教

育安置一方面讓障礙兒童從隔離的特殊班回歸至普通教育環境(就讀普通班);另一方面也採取「抽離」,在普通班學習及生活不適應的障礙兒童,利用特定的部分時間接受個別化輔導,其中最主要的採用方式就是「資源教室方案」(林坤燦,民90)。在「回歸主流」與「最少限制環境」思潮影響之下,「資源教室方案」已逐漸成爲國內中小學提供特殊學生教育需求的方式之一(教育部,民83)。而近年來資源班在各縣市普遍設立,足見資源班乃逐漸成爲現今特殊教育的主要安置方案之一,其好處在於資源班有減少學生被標記的作用,又可提供學生特殊需求,使其在普通班學習更加順利。

國內最早以巡迴方式作爲特殊教育的服務型態,首推在民國五十六年開始的視覺障礙學生早期「走讀計畫」(現已改爲巡迴輔導)的視障學生輔導方式。在這樣的教育措施下,視覺障礙學生可以就近選擇學區內的學校就讀,由視覺障礙專長教師巡迴於學區內指導學生。其次,也是採行巡迴輔導方式的特殊教育服務型態就是在家教育。民國七十三年特殊教育法公布,對於無法到校就學的特殊學生可選擇自家教育的方式,其輔導的責任就由在家教育輔導老師巡迴到各個家庭提供特殊教育服務。

此外,對於就讀高中職的身心障礙學生,教育部在民國七十四年就要求省市教育行政單位負起輔導的工作,其後多數地區就由特殊學校負起巡迴輔導的工作(蔡瑞美,民89),例如民國八十二年在台北縣板橋高中、台中市台中二中、台南市台南二中設立高中視覺障礙學生資源班,就是由台中啓明學校負責巡迴輔導(王亦榮,民86)。由於身心障礙學生選擇就讀普通班人數逐漸增加,巡迴輔導的方式,也逐漸擴大到情緒障礙、自閉症,甚至是不分類的身心障礙學生。像台北市教育局於民國八十一年八月在中山國小成立自閉症資源班,其後陸續在吳興國小(八十四年),金華國小、土東國小(八十五年)成立「情障班」,

以巡迴輔導爲主要服務型態的自閉症資源班,其輔導對象爲就讀於普通班的自閉症兒童,巡迴教師教導的重點,即在協助普通班教師,認識自閉症兒童,瞭解兒童的學習能力及需要,進而接納自閉症兒童,並提供有利的學習環境,幫助自閉症兒童適應學校生活(黃素珍,民87)。從以上國內採巡迴輔導的資源方案,輔導像視障、情障學生人數較少或分散各校,亦是資源教室方案服務型態的運用方式之一。

花蓮地區由於幅員遼闊,加上學校與身心障礙學生散佈各地區,爲顧及全縣每一位身心障礙學生所需之特殊教育服務,落實特教法規定,於九十一學年開始試辦巡迴式資源班(任宜菁,民92)。目前全縣共計有十六班,三十四位巡迴教師,巡迴式資源班在試辦初期自然有許多的困難與問題產生。

本研究主要在於探究花蓮縣巡迴式資源班教師目前所面臨的問題,並藉由問卷與調查表,瞭解第一線教師目前在執行上所面臨之瓶頸,以提供相關單位作爲目前巡迴式資源班之執行內容以及改進之方向,並期望能夠成爲其他縣市未來辦理巡迴式資源班時的參考。

二、研究目的

花蓮地區的巡迴式資源班屬於不分類資源班,從民國91年起實行,設立至今二年,在辦理初期有必要了解實施現況與困難所在,故本研究主要目的如下:

- 1.瞭解花蓮地區擔任巡迴教師之資格與條件。
- 2.調查巡迴式資源教師在實施教學與行政運作時之現況與困難。
- 3.探討巡迴式資源班教師對於本項服務型態之定位與教師面臨之困境。

三、名詞釋義

爲使本研究所探討的主題,能有明瞭清晰的觀念,茲將涉及的重要名詞界定如下:

(一)巡迴式資源班

所謂資源教室是一種教育措施,接受扶助的

特殊學生部分時間在普通班與一般學生一起上課，部分時間到資源教室接受資源教師或特殊教育教師輔導，目的在於提供特殊學生各項資源，用以支援學生在普通班的學習。而所謂的巡迴式資源班，為適用於校內僅有少數需資源的對象，資源教師攜帶教材教具來往於二個或二個以上的學校的特殊教育資源方案。

本研究範圍為花蓮地區的巡迴式資源教師，由特定學校聘任，但其負責區域按照其學校位置分為北、中、南等三區。服務方式也是由教師根據個案設計教材，攜帶教材至個案所屬學校進行教學輔導服務，並且協助各校特殊教育專業推廣及特教行政諮詢。服務對象包括普通班身心障礙學生、學生導師及特教行政人員。

(二)經營現況

本研究稱資源班經營現況是指花蓮縣巡迴式資源班辦理現狀，依本研究進行問卷及調查表，反映其在服務過程中，有關教學、行政、進修、溝通及交通，以及教師面臨困境等問題。

貳、文獻探討

由於回歸主流運動的推波助瀾，國內資源教室方案在近年來更如雨後春筍般的發展，巡迴輔導方式的資源方案也被逐漸採用。以下將就資源方案的緣起、資源方案的實施、巡迴式資源班的發展及其問題等，分成三部分來討論。

一、資源方案的緣起

資源方案普遍的發展主要來自於美國七〇年代，特殊教育由隔離的服務型態走向統合的呼籲。不過最早的資源方案卻緣起於 1913 年 Robert Irwin 為視覺障礙兒童設計的服務模式，其後類似的安置也使用在聽障的兒童身上，五〇、六〇年代資源方案在學校普遍被運用在協助學校學習語文、數學等學科有困難的學生，直至七〇年代以後，資源方案方成為最受歡迎的特殊教育服務型態 (Wiederholt, Hammill, & Brown, 1993)。

王振德 (民 88) 指出資源教室方案是一部份時間的支援性特殊教育措施，其服務的對象為就讀普通班而在學業或行為上需要特殊協助的學童，其目的在為學生與教師提供教學的支援，以便使此等學生能繼續留在普通班級，而又可獲得學業的與情意的發展。

一般來說資源教室方案依其服務對象障礙類別可以分為單類、跨類、不分類、特殊技能訓練以及巡迴資源方案等 (王振德, 民 76、民 88; 張蓓莉, 民 80; Wiederholt & Chamberlain, 1989; Wiederholt, Hammill, & Brown, 1993)。辦理的型態與服務方式，常會因為對象特殊教育需求的不同也有相異。不過，無論是哪一種型態的資源方案，目的均在協助特殊學生在最少限制的環境下，得到最大的發展。

王振德 (民 88) 綜合 Hammill 與 Wiederholt (1972) 所提十四項資源方案特色，將之歸納為下列八項：

1. 資源教室方案是一種暫時性的支援教學：資源教室的安置，有時是暫時性的，可依學生的個別需要及學習情形，隨時加以調整。

2. 資源教室強調個別化的教學：資源教室為了對學習適應困難學生能提供適切的輔導，需根據學生的優、缺點，擬定個別化教學計畫，並著重個別指導及小組教學。

3. 資源教室注重教學資源的管理與運用：為達成教學的效果，資源教室應特別注意資源的管理運用，以充分發揮資源的功能。

4. 資源教室的課程表及教學較有彈性：通常依據學生的需要可隨時調整，亦可使用各種不同的教學策略，以助教學之革新。

5. 資源教室可以減少隔離與標記的不良影響：資源教室並無冠任何「智能不足」、「情緒困擾」等標記，可以減少「標記」對學生的不良影響，且與正常孩子共同學習，可以避免完全隔離的生活對學生的不良影響。

6. 資源教室具有預防的效果：對不良適應或具

有輕度學習或行為問題的學生能及早提供資源，可避免問題更趨嚴重。

7.資源教室較具經濟的效益：同樣的經費、師資、編制，資源教室比特殊班的 10-15 人可服務更多經濟效益。

8.資源教室具有統合的功能：資源教室能促使學校教師之間的交流，促使教師間共同的合作關係，有助於普通教育與特殊教育的結合。

綜合而言，資源教室方案的特性是以短暫性的支援措施，藉由提供特殊教育的個別化教學，讓多數特殊學生在普通班中與一般學生互動，期望透過這樣的過程，讓特殊學生減少隔離或標記的不良影響，進而得到適性的發展。

二、資源方案實施現況與問題

1970 年回歸主流思潮興起下，反對將特殊兒童安置在隔離的教育設施中，促使學生能在融合的情境下接受教育。資源教室方案在此思潮下因應而生，並快速的擴充，成爲一重要的特殊教育安置模式。

我國自民國五十六年實施視覺障礙兒童混合教育計畫開始即有巡迴輔導方案，民國六十四年台北市新興國中成立了以服務聽障學生爲主的啓聰資源教室。六十五年起，台北市金華國中、中山國小也成立了啓智類資源教室。到了民國六十七年，教育部國教司開始策劃，先在國民中學試辦資源教室方案，其目標以協助學習障礙低成就的學生爲主，兩年後，該項方案也在國小開始推行。我國的資源教室方案，就此開始廣設於國中小學，對象也從一開始的視覺障礙、聽覺障礙學生，逐漸擴及至資賦優異、學習困難、行爲異常等各類學生，其主要目的在於協助特殊學生，使他們學業與生活方面在普通班有更良好的適應與發展（教育部，民 83）。

依據教育部特教小組（民 90）特殊教育統年報資料顯示，在所有特殊教育班級中，各教育階段包含巡迴輔導班在內的資源班設立已經達到 1522 班，佔全體特殊班級數的 40.1%。比對過去以

自足式特教班爲主的狀況相比，資源班的普及真可謂如雨後春筍。

資源班的發展雖然隨著回歸主流觀念的推動而不斷增加，但其運作不免也有若干問題產生。對於資源教室方案進行較爲系統性研究者，首推王振德（民 76）所進行「我國資源教室方案實施現況及其成效評鑑」，茲將研究接論摘要如下：

1.在資源教室方案的模式分析，研究結果縣市尙未能充分發揮資源方案彈性及調適性的特質，主要採行的方式以招收單類學生、強調補救教學爲主，其性質近似於自足式特教班。

2.影響資源教室方案的因素有三：（1）師資一員額、專業訓練與熱誠；（2）行政程序—法令、計畫、經費、視導、校長支持及普通班教師配合等；（3）教學—教材、個案會議及個別化教育方案等。

3.比較當時資源班辦理狀況，以聽障班最佳、資優班其次，學障資源班較不理想。

4.資源班教師與普通班教師對於資源方案教師角色看法不一致，顯示二者間溝通協調不足。

5.資源方案教師對於自身角色想法與踐行有落差，主要原因在於：資源班教師專業素養不足、普通班教師對於資源班認識不夠以及資源方案教師時間有限等。

6.就資源班學生生活態度分析，發現資源班學生的同儕態度關係需要密切加以注意。

7.影響學校行政人員對於特殊教育的態度，包含其專業訓練、任教階段、年齡及性別等因素。

8.整體而言，無論資源班或普通班教師對於資源方案的一般反應尙稱良好，如能針對影響實施成效之師資、行政與教學等因素加以改善，則資源教室方案將更爲彰著。

孟瑛如（民 88）也曾就北中南十個縣市隨機選取近四十所國小資源班進行調查研究，研究得到以下結論：

1.在資源班辦理現況方面：（1）設立年限以三至五年居多；（2）學生以學習障礙最多、智能障

礙其次、再次為情緒障礙；(3) 學生各類障礙都有，採行混合安置的型態，對教學產生影響；(4) 課程模式以採用外加兼抽離的課程模式。

2.教師專業知能方面：(1) 絕大多數的資源班教師均有特教專業背景，以特教系畢業居多；(2) 資源班教師載運用特教知能方面仍顯能力不足，建議加強能力以電腦輔助教學、行為改變技術、班級經營與教育診斷等；(3) 對於設班在二年內的資源班，資源班教師普遍感受到挫折感；(4) 資源班教師大多採行協同教學來進行課程；(5) 資源班教師的溝通大體上並無困難；(6) 多數教師認為個別化教育計畫對於教學是有助益的，然也有部分教師對於撰寫個別化教育計畫感到困難；(7) 多數教師認為因為沒有經費購買教具，自製教具耗損率高，對於使用教具認為有困難存在。

3.在行政配合方面：(1) 對於代課方面，多數教師對於現行代課方式尚稱滿意；(2) 大多數資源班教師均兼任行政工作。

另一篇以評鑑尋求資源班改進之道的研究，係為胡永崇（民 89）在承辦高雄縣國小身心障礙資源班評鑑後，提出以下檢討與建議：

1.在行政組織方面：各校特教推行委員會功能尚未能充分發揮、辦理經費撥款與運用尚待改進、輔導新設資源班經費的編列與使用、資源班普遍空間不足與設備缺乏、多數資源班教師未具備特殊教育教師資格、教師不應因兼任行政工作影響授課時數、「資源班」名稱引起的標籤作用、資源班位置不利於特殊教育師生與普通班互動、資源班與資源方案名稱爭議、資源班應依特殊教育學生人數來決定設班數、因財源問題資源班設立受到影響、資源班服務招收對象不應加以限制、資源班並非全校的補救教學的負責單位、巡迴式資源班應值得發展等。

2.在教學運作方面：資源班招生應不限於低年級學生、對於輔導成效不彰學生不應以轉出或暫停服務來處置、放寬對於學習障礙學生教學輔導

的鑑定標準、資源班不應對於限制招生年級與科別、資源班與普通班教師權責混淆、抽離與外加輔導方式應更有彈性、學生回歸原班應採漸進並注意追蹤協調、資源班除提供直接教學外亦應注意諮詢與合作教學等間接服務、資源班亦應提供情緒或社會行為的輔導、應讓全校師生認識資源班與特殊教育學生、注意資源班教師人際溝通與心理調適問題、資源班教學內容應採個別化與適性化原則、資源班學生成績考查應採變通方式加以評量、學生定期評量應已在資源班上課內容為主、補救教學應採補償式教學、資源班教學缺乏學習策略的指導、語文科指導偏重生字教學缺乏理解方面的教學等。

對於資源班經營的探究，從上述研究可以了解，資源班逐漸成為國內特殊教育安置型態重要的選擇，由於其較能去除標籤的作用，加上其彈性與多元的輔導方式，故能在近年蓬勃的發展。但深究其經營現況，不難發現運作上共通的問題，諸如資源教室定位不夠清楚、教師專業訓練不足、缺乏行政支持與普通教師接納、資源教室設施設備匱乏、偏重補救教學等問題，唯有能針對這些普遍存在問題加以改善，才能提升資源方案服務的實質成效。

三、巡迴式資源班的發展及其問題

資源教室方案除了在校內設立各種單類、跨類或不分類外，「巡迴」資源方案，也可以是資源教室方案的一種形式。最早進行巡迴輔導方式是以出現率較低的視障、聽障等類別為主，由於學生數較少且分散各校，因此採用由教師到校輔導的方式來進行指導。此外，也適用於某些地區資源較少，無法成立一個自足全時制的特教班，或者區域特殊學生數較少且分散，不足以聘請一位特教老師的狀況下而採行的特教服務型態（Wiederholt & Chamberlain, 1989）。

巡迴輔導或巡迴資源方案，在國內除了原有國民教育階段視障巡迴輔導外，為照顧就讀高職的身心障礙學生，教育部於民國七十四年開始

責成省市廳局進行學生輔導。於是對於高中職視障、聽障學生的輔導工作，由省市啓明、啓聰學校進行巡迴輔導工作（王亦榮，民 86；蔡瑞美，民 89）。台北市教育局於民國八十一年八月在中山國小成立自閉症資源班，其後陸續在吳興國小、金華國小、士東國小等學校成立「情障班」，以巡迴輔導為主要服務型態的自閉症資源班，其輔導對象為就讀於普通班的自閉症兒童（黃素珍，民 87）。

巡迴式資源班的設立，乃因應部分障礙類別或不同教育階段需求而產生，以下就各障礙類別的巡迴式服務方式之發展以及在實施時所面臨的問題來討論。

視覺障礙學生的巡迴輔導，應屬於最早出現巡迴式的輔導制度。不過對於巡迴輔導的方式，仍存有很大問題。Rex（1995）就指出，視障學生接受巡迴輔導教師指導點字及其他指導的時間多寡，將影響學生後續學習發展。而且，學生在學前、小學、中學等，均隨著學業重點不同，巡迴輔導教師要適當調整自己的角色。李永昌（民 87）指出部分視障學生家長只要求巡迴輔導教師複習其子女在校學科功課，而置其他重要技能如點字摸讀、定向行動能力訓練或視覺障礙學生的心理輔導不顧，造成巡迴輔導教師的角色變相成為視覺障礙學生的私人課業輔導老師，諸此皆影響視障教師在辦理巡迴輔導時的輔導措施與服務方式。

Luckner 與 Miller（1993）針對 317 位從事聽障學生巡迴輔導的教師，調查其工作內容等相關問題，其所得結論摘要如下：

1.巡迴輔導重要的工作內容依序為直接教學、提供其他專業人員與家長諮詢、觀察學生在普通班上課的狀況、改編普通班教材、實施評量、提供教師在職訓練，以及參加學生學校各項會議。

2.巡迴輔導平均每週所花的時間：提供直接教學為 976.51 分鐘、往返各校為 352.60 分鐘、準備與改編教材為 227.87 分鐘、提供普通班教師諮詢

為 150.39 分鐘。

3.提供學生教學方式：71.36%將學生抽離出來上課、14.82%與學生一同在普通班上課、4.13%與普通班教師一同進行教學。

4.影響巡迴輔導工作的因素，依序為普通班教師時間有限、巡迴輔導教師時間不足、巡迴輔導時間安排困難、普通班教師無法依照巡迴輔導教師的建議輔導學生、輔導學生數負擔太重、學生不當的安置、普通班教師拒絕、缺乏行政支持與缺乏相關專業支援等。

而國內對於聽覺障礙巡迴輔導工作，蔡瑞美（民 89）在民國 88 年調查國內高中職聽障、視障巡迴輔導教師面臨的困境有下列幾點：

1.巡迴輔導教師與原校教師接觸太少，無法突破老師對身心障礙學生的看法。

2.巡迴輔導教師深感原校對身障學生的不重視。

3.巡迴輔導教師無法解決各校存在的問題，如提供經費、設備的支援等。

4.輔導區域幅員遼闊，路途交通困阻，往返耗時費力。

5.巡迴輔導工作與原校職責劃分不清楚，權責難分。

6.巡迴輔導教師交通與人身安全無保障。

7.專任巡迴輔導教師被借調辦理其他業務。

國內另一項也是採行巡迴輔導進行的特殊教育服務型態，是以重度及極重度身心障礙學生為主的在家教育（舊稱「在家自行教育」）。我國在家教育（homebound education）的起源應自於民國七十三年特殊教育法的公布，並由強迫入學條例規定，當障礙學生無法就學時，得由家長或監護人申請在家自行教育，並得由學區內學校派員輔導，必要時聯絡鄰近學校特殊教育教師協助輔導（孟瑛如、陳麗如、李翠玲，民 87）。蔣興傑（民 84）對於在家自行教育進行深入探討，得到以下結果：

1.大多數縣市並未訂定輔導辦法，且擔任巡迴

輔導工作的教師有六成爲未受過合格特殊教育訓練之教師擔任。

2.教師在執行輔導工作時以教學輔導方面之困難最爲嚴重，家長對於在家教育的認知有誤。

3.半數以上家長肯定在家教育之功能，教師與承辦特教人員認爲在家教育應加修正。

4.家長及教師對於教育代金有不同看法。

5.在家教育的重度障礙兒童迫切需求依序爲安排養護、機能復健、親職教育及醫學治療。

李如鵬(民88)以台中縣在家教育實施概況，指出下列在家教育巡迴教師教學時常見的問題：

1.學生差異性過大：設班目的是以具學習能力之學生爲主，但是，一次將所有在家教育學生移轉至在家教育班，使得在家教育班的學生殘障程度差異極大，甚至包含近似植物人之極重度障礙學生，使得輔導老師的輔導效益無法發揮。

2.評估資料不足：除了部分學生有全面訪視時所記錄的評估資料外，多數學生僅有在家教育學生輔導記錄表上之學生基本資料、健康資料等原有資料，並沒有進一步之學生生態環境或細部能力分析評估的資料，以致在實際輔導教學後，會發生學習目標無法切合學生能力，以致學習成效不彰。

3.輔導方式僵化：教學環境、方式缺乏變化，所能使用的教材、教具自然受到限制，無法提供充分的學習環境及條件。

4.偏重發展性輔導：輔導內容過份強調發展性能力，而沒有就學生實際生活需求，考量教學輔導內容。而且教學內容的擬定，多由輔導老師就學生目前情況及現有資源設計學生 IEP。所以，會有同一般所有學生同時進行相同教學單元，且使用相同短期目標的情形出現。

5.缺乏家長參與：家長是在家教育學生最接近也是相處的時間最長的指導者，缺乏家長的配合，輔導老師的教學成效將大打折扣。

6.師資專業能力尙待加強：特教專業知能較爲缺乏，對於特殊學生的實際教學，尤其重度或極

重度障礙學生的教學輔導，自然不易掌握。

7.未發揮在家教育諮詢教師功能：本縣在家教育班籌設之初，原本希望能夠提供其他學校的在家教育輔導老師諮詢服務，但因服務經驗尙淺，所以未提供此服務。

8.輔導老師交通問題：本縣在家教育班招收的學生，涵蓋範圍廣，所以每位老師必須不停地來回奔波，除了耗費交通時間影響教學外，對老師本身安全也有潛在的不利影響。

綜合上述巡迴式資源方案共通的問題，主要仍受資源方案因採「巡迴」輔導而產生的困擾。由於學生分散各校，巡迴輔導老師必須奔走於各校，交通時間往返耗時費力及衍生通勤安全問題備受關注；每個學生接受巡迴輔導老師輔導的時間有限，巡迴輔導老師除了直接教學外，沒有太多時間和原校老師深入交換指導學生方法，致使巡迴輔導老師對於學生的學習生態環境認識不足，相對也影響整體輔導成效；巡迴輔導方式如未能與學生原校建立良好與密切的溝通關係，容易造成權責不分、彼此誤解，甚至互生心結。除此之外，擔任巡迴輔導工作之教師，其教學經驗除了擔任直接教學外，是否足以提供普通教師、家長及相關人員專業諮詢等，也常出現於辦理各類身心障礙巡迴輔導的服務時受到質疑。

林坤燦(民87)進行花蓮地區身心障礙教育支援系統探討時，根據調查結果提出：由於花蓮地區地處偏遠的鄉鎮頗多，身心障礙學生分佈較爲零散，建議在花蓮地區加強巡迴輔導及巡迴定點服務的方式，來滿足偏遠地區特殊學生的需求。此外，胡永崇(民89)在評鑑高雄縣國小資源班，也建議嘗試辦理巡迴式資源班，以因應因爲幅員遼闊且特殊教育學生分散的需求。故花蓮縣政府爲落實照顧每一位身心障礙學生，顧及學生與家長的需求，輕度障礙學生不必跨區安置，讓學生可在居住區域內就近接受特殊教育資源服務，於民國九十一年九月調整部分自足式特教班爲巡迴輔導班(羅燕琴，民92)。惟在短期內將原

有十六個特教班轉型為「不分類巡迴輔導班」，其間可能產生的問題與教師面臨的困境，值得進一步深入加以了解。

參、研究方法

本研究主要目的為瞭解花蓮縣巡迴式資源班所面臨之困境與問題，以下就研究對象、研究工

表 1 花蓮縣巡迴式資源班分配狀況

教育階段	班級數	教師人數	教師隸屬學校*
學前	3	6	鑄強國小、鳳林國小、玉里國小
國小	10	20	太巴壠國小、鳳林國小、萬榮國小、富源國小、玉里國小、新城國小、明廉國小、中城國小
國中	1	3	宜昌國中
在家教育	2	5	宜昌國中、明廉國小
合計	17	34	

*花蓮縣教育於辦理的第二年（九十二學年度）將巡迴式資源班分區集中配置於宜昌國中、明廉國小、萬榮國小及玉里國小，部分因應地理區域則仍分散在各區域，如新城國小、壽豐國小等。

二、研究工具

(一)花蓮地區巡迴式資源班經營之現況調查問卷

本研究之工具問卷係由研究者參考學者專家相關問卷自編之「花蓮地區巡迴式資源班經營之現況調查問卷」，問卷架構探討巡迴式資源教師師資、教學、行政、教師進修、親師溝通以及交通等問題。

本問卷經由研究者擬定後，邀請花蓮縣教育局特殊教育課行政人員、負責花蓮縣巡迴式資源班規劃之資深特教老師、花蓮師院特教系輕度身心障礙專長教授，合計五人擔任審查者，分別就問卷內容與題型，提供專業意見，最後研究者再依據審查者的意見加以修正問卷內容。

(二)巡迴式資源班教師研習調查表

由於問卷調查受限於答題者的答題心向，並限制答題者的回答內容，故為彌補問卷不足之

具及實施步驟加以說明。

一、研究對象

本研究係以花蓮地區設有巡迴式資源班之國民中小學資源教師為調查對象。根據花蓮縣教育局資料顯示，目前共計有 17 班，34 位巡迴教師。其中國中教師 3 人、國小教師 20 人、學前教師 6 人、在家教育教師 5 人，詳如表 1 所示。

處，研究者利用年度本縣巡迴式資源班教師研習，設計包含三個題目的開放性調查表，請參與研習之巡迴輔導教師填寫，以深入瞭解巡迴式資源班的困境。本項調查表問題分別為：1.巡迴式資源班的性質；2.巡迴式資源班的教師角色；3.巡迴式資源班目前的困境。採不記名自由填答方式，由巡迴式資源班教師填寫個人意見。

三、實施步驟

本研究使用問卷及調查表來了解研究目的。研究之問卷依發展與實施過程分為準備階段、專家校閱、審查修正、發送回收等階段，以下加以說明之。

1.準備階段：包含文獻蒐集、問卷設計與題目編擬。

2.問卷審查與修正：預定問卷擬定後，請二位花蓮師院特教系教授、一位花蓮縣教育局行政人員以及二位花蓮縣教學資深特教老師進行審查，

使問卷內容能切合現況，以達到研究目的。

3.發送問卷與回收：在問卷設計完成後，請分區巡迴式資源班負責人協助問卷發送與回收。

除此之外，利用花蓮縣教育局舉行之「巡迴輔導教師專業知能研習」時，發送「巡迴式資源班教師研習調查表」於會議中填寫，並於會後繳回。

四、資料處理與分析

本項研究所得資料及其所得資料處理分析，說明如下：

一、問卷調查

研究者將回收問卷所得資料，除剔除部分答題不完整的問卷外，其餘資料經編碼後輸入電腦，再運用 SPSS for Windows 9.0 進行百分比資料

處理。

二、調查表

將回收之調查表依問題形式，以書面整理方式分別整理歸納。

肆、研究結果與討論

一、問卷調查部分

(一)巡迴式資源班教師人數基本資料

由表 2 可以得知，本研究問卷回收率為 88.24%，回收狀況良好。另自表中可以得知，花蓮地區巡迴式資源班教師人數分配以北區最多，南區次之，中區最少。

表 2 花蓮縣巡迴式資源班教師人數區域分佈

服務區域	人數	實際回收人數	回收率 (%)
北	18	14	77.78
中	6	6	100.0
南	10	10	100.0
合計	34	30	88.24

根據表 3 可以發現花蓮地區巡迴式資源班教師以女性為多，高達 63.3%；教師年齡以 26-35 歲佔 53.4% 為最多。在擔任特教教師的年資方面，73.3% 的巡迴式資源班教師的特教年資低於五年，且高達 70% 的老師目前是第一年服務於巡迴式資源班。在特教教師資格方面，在 86.7% 的合

格教師中，有 36.7% 的老師是以普通班教師加修特教學分成為特教老師，特教系畢業的學生佔了 26.7%。目前接受巡迴輔導學生的教育階段別主要為國小階段，其次為學前階段；障礙類別則以學障、智障類的身心障礙學生為最多，另外也包含視障、聽障學生。

表 3 花蓮縣巡迴式資源班教師基本資料

各項基本資料	人數	百分比
性別		
女	19	63.3
男	9	30.0
未填	2	6.7
年齡		
21~25 歲	4	13.3
26~30 歲	8	26.7
31~35 歲	8	26.7

(續表 3)

各項基本資料	人數	百分比
36~40 歲	5	16.7
40 歲以上	5	16.7
特殊教育年資		
5 年以下	22	73.3
6~10 年	8	26.7
11~15 年	0	0
16~20 年	0	0
20 年以上	0	0
擔任巡迴式資源班年資		
一年以下 (含一年)	21	70.0
二年	9	30.0
是否為合格特教教師		
是	26	86.7
否	4	13.3
取得特教教師方式		
加修特教學分	11	36.7
特教系畢業	8	26.7
學士後特教師資班	6	20.0
一般大學畢業	2	6.7
未填	2	6.7
曾修些許特教學分	1	3.3
特教研究所畢業	0	0
教育階段別		
學前	8	26.7
國小	21	70.0
國中	1	3.3
障礙類別		
心智障礙 (學智障)	23	76.7
聽障	4	13.3
視障	3	10.0
情緒障礙	0	0

以上資料顯示，花蓮縣巡迴式資源班的辦理初期，教師的資格條件多能以合格教師任用，但在教師年資上，七成以上的教師特教年資都在五年以下，且有部分還是第一年擔任教師者，是否

足以勝任巡迴輔導工作，實令人深感憂心。李如鵬 (民 88) 也指出許多在家教育巡迴輔導老師經驗不夠，無法有效提供諮詢之功能，或也證實此一憂慮。

(二)教學部分

從表 4 中可以得知，有 50% 的巡迴輔導教師所使用的教材內容，必須自己編寫。至於填寫「其他」的教師表示，教材編寫方式視學生的程度來決定採用原班教材或簡化、新編適合學生的教材。40% 的巡迴輔導教師在編寫課程時，所遭遇到的困難，為無法完善的掌握學生的程度，但在

教材編寫方面，高達 50% 的教師其所使用的教材是自行編寫，倘若真如資料顯示有四成教師無法確實掌握學生程度，那在自編教材上的適用性將令人懷疑。此外特殊教育的課程往往是必須與原班老師相互搭配的，但是根據表 4 可以發現，原班老師無法協同指導的佔了近四分之一，也反映巡迴輔導教師在課程設計上的困境。

表 4 巡迴式資源班課程與教材設計問題

項目	人數	百分比
教材編寫方式		
新編寫實用性課程，另訂進度	15	50.0
精簡原班教材	5	16.7
完全依照原班教材與進度	0	0
其他	9	30.0
未填寫	1	3.3
課程設計遭遇的困難		
學生程度掌握不夠確實	12	40.0
原班老師無法協同指導	7	23.3
可供參考資料太少	4	13.3
家長無法配合	3	10.0
其他	2	6.7
未填寫	2	6.7

表 5 顯示有 46.7% 的巡迴輔導教師，在擬定 IEP 時，個案觀察的時間不夠。由此可以了解當對

於學生的程度無法確實掌握時，在設計學生的個別化教育計畫上就有很大的困難。

表 5 巡迴式資源班教師在擬定 IEP 常遇到的困難

項目	人數	百分比
個案觀察時間不夠	14	46.7
家長時間無法配合	4	13.3
不清楚縣內所設計 IEP 格式	4	13.3
家長特教知能不足	3	10.0
未填寫	3	10.0
欠缺學校教師參與	2	6.7

根據表 6，大部分的老師教學對於 IEP 的基本要求，如每個學生均擬定 IEP、編寫 IEP 符合規範、依計畫執行、多元評量等，多數教師大致能做到。惟比較其間差異，可以發現：對於 IEP 的基本要

求上多數老師認為可以完全做到，但在進行 IEP 擬定時，與原班教師討論項上，有較多巡迴輔導教師認為不易執行。

表 6 巡迴式資源班在 IEP 各方面狀況

項目	完全做到		大致做到		部分做到		很少做到		完全沒有		未填寫	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
學生均擬定 IEP 並適時修正	12	40.0	13	43.3	4	13.3	0	0	0	0	1	3.3
IEP 編寫符合規定	12	40.0	10	33.3	7	23.3	0	0	0	0	1	3.3
教學內容依 IEP 執行	9	30.0	17	56.7	3	10.0	0	0	0	0	1	3.3
擬 IEP 時與原班教師討論	7	23.3	14	46.7	7	23.3	1	3.3	0	0	1	3.3
使用多元評量了解學生	3	10.0	19	63.3	7	23.3	0	0	0	0	1	3.3
經常評量學生學習，並調整教學內容	8	26.7	20	66.7	2	6.7	0	0	0	0	0	0

從表 7 得知，高達 83.3% 的巡迴輔導教師認為教學目標主要是增進學生學習成就，其餘的項目較少受到關注。此一資料顯示：巡迴式資源班

的所要協助學生的目標，究竟應著眼在提升學生學業成就，或者應該以障礙學生的特殊需求為考量，需要深入加以討論與規範。

表 7 巡迴式資源班的教學目標

項目	人數	百分比
增進學生學習成就	25	83.3
增進學生生活適應	3	10.0
解決普通班教學問題	1	3.3
改善行為問題	0	0
未填寫	1	3.3

表 8 顯示，對於巡迴輔導工作，七成以上的教師還能滿意目前的工作，不過值得注意的是也

有近三成的巡資教師並不滿意自己的教學成效。

表 8 巡迴式資源班教師對於教學的滿意度

項目	人數	百分比
十分滿意	2	6.7
尚滿意	20	66.7
不太滿意	7	23.3
不滿意	1	3.3

從表 9 中發現，有 63.3%的巡迴式資源班教師在教學過程中產生教學瓶頸。對於教學感到困難的部分，部分教師反映以情緒障礙、注意力缺

陷過動症、自閉症、多重障礙等類別學生的輔導產生較大的困難。

表 9 巡迴式資源班教師是否產生教學瓶頸

項目	人數	百分比
有	22	63.3
沒有	5	16.7
未填寫	3	10.0

對於擔任巡迴輔導的工作意願，表 10 顯示八成的巡資教師的意願並未改變。不過值得注意的

是，有一成的教師意願逐漸降低，其原因究竟是因為工作辛勞或其他因素，需要加以了解。

表 10 巡迴式資源班教師目前的工作意願

項目	人數	百分比
逐漸增加	2	6.7
不變	18	80.0
逐漸減少	9	10.0
未填寫	1	3.3
無意願	0	0

從巡迴輔導教師對於自己工作的滿意程度、教學瓶頸與擔任此項工作的意願交叉分析，可以得知，多數教師仍然對於目前擔任巡迴輔導工作意願還是很高，但對於教學上到的困難需要得到更多的奧援，以克服在教學上遇到的瓶頸。由於此項工作原比自足式特教班或校內資源班更為辛

勞，如果在行政資源或專業協助尚未能得到充分支持，那也許將反映在未來教師的流動率上。

(三)行政方面

根據表 11 中，巡迴輔導教師兼任學校行政人員的比例超過一半，不過在這些兼任行政的教師中有 50%的教師所兼任的行政業務是特教行政業

務。在每週行政時數平均高達 6.2 小時的情況下，有 62.5% 的巡迴輔導教師認為行政工作影響了教學內容。在解決的這方面，有 50% 的老師採用調動教學時間來彌補因行政所產生的影響。對於是

否應兼任行政工作，認為不應兼任行政工作者略多於可以兼任行政工作者，但也有超過二成教師認為可以兼任特教行政工作。

表 11 巡迴式資源班教師擔任行政工作狀況

項目	人數	百分比
是否兼任行政工作		
否	14	46.7
是	16	53.3
兼任行政工作性質		
特教	8	50.0
總務	3	18.8
教務	1	6.2
輔導	1	6.2
訓導	0	0
其他	3	18.8
每週平均行政工作時數	6.2 小時	
是否因擔任行政工作影響教學		
否	6	37.5
是	10	62.5
因行政耽誤教學的解決方式		
調動教學時間	5	50.0
暫停一次上課	2	20.0
暫緩行政工作	2	20.0
其他	1	10.0
合併至下次上課	0	0
電話教學	0	0
下班後前往	0	0
假日前往	0	0
由其他輔導教師代理	0	0

(續表 11)

項目	人數	百分比
巡迴輔導教師是否應兼任行政工作		
不應兼任	11	36.7
可以兼任部分工作	10	33.3
可以兼任特教行政工作	8	26.7
未填寫	1	3.3
其他	0	0

根據表 12 的資料，目前有 93.3% 的巡迴輔導教師認為和輔導的學校間溝通順暢。但問及溝通容易產生的問題何在，可以發現巡迴輔導教師與輔導學校溝通最常遇到的問題是校方能配合的時間有限，佔了 46.7%，而在排課時間問題上有 40%

的巡迴輔導教師認為能配合的時間過少。就資料顯示，雖然絕大多數的巡迴輔導教師認為與服務學校溝通順暢，但在溝通時產生的問題，似乎顯示在溝通時有實質上的困難。

表 12 巡迴式資源班教師與輔導學生學校間溝通狀況

項目	人數	百分比
與服務學校間的溝通是否順暢		
是	28	93.3
否	1	3.3
未填寫	1	3.3
與輔導學校溝通容易產生的問題（複選）		
校方能配合時間有限	14	46.7
排課時間過少	12	40.0
原班老師不配合	6	20.0
IEP 會議無法進行	2	6.7
其他	3	10.0

(四) 教師進修方面

根據 13 顯示，對於教師進修方面，六成教師認為已經足夠，但有近三成老師認為不足。對於問及未能參加研習的原因，因為時間無法配合佔了 46.7%，而距離過遠的也佔了 33.3%，部分巡資

教師反映在假日辦理研習影響個人的家庭生活。在徵詢巡迴輔導老師最需要辦理的研習項目為何時，教師希望參加的研習依序為數學學習障礙、情緒障礙、語文學習障礙、評量與鑑定、IEP 與課程設計、智能障礙及學前特教等。

表 13 巡迴式資源班教師進修相關問題

項目	人數	百分比
縣內辦理研習是否足夠		
是	18	60.0
否	8	26.7
未填寫	4	13.3
無法參加研習的原因		
時間無法配合	14	46.7
距離過遠	10	33.3
其他	5	16.7
未填寫	1	3.3
最希望參加的研習（複選）		
數學學習障礙	20	66.7
情緒障礙類	17	56.7
語文學習障礙	14	46.7
評量與鑑定	11	36.7
IEP 與課程設計	11	36.7
智能障礙類	9	30.0
學前特教	9	30.0
聽覺障礙類	8	26.7
多重障礙類	5	16.7
特教行政	4	13.3
視覺障礙類	4	13.3
其他	3	10.0

(五)親師溝通方面

表 14 顯示，較多數的家長知道自己的子女接受巡迴輔導的教學，也未持反對意見。在家長是否能配合巡迴輔導教師協助子女做功課方面，可以發現有 36.7%的家長無暇指導子女複習功課，

且不積極協助的家長也佔了 23.3%，所以大部分的時間，巡迴式資源班教師的教學內容必須一人獨立堅持下去。至於如何和家長進行溝通上，大部分的巡迴式資源班教師和家長溝通的管道還是以面對面和家長溝通為主。

表 14 巡迴式資源班親師溝通狀況

項目	人數	百分比
家長是否反對子女接受巡迴輔導		
是	1	3.3
否	24	80.0
不清楚	5	16.7
家長對於巡迴輔導內容認識程度		
清楚了解	3	10.0
部分了解	20	66.7
不清楚	7	23.3

(續表 14)

項目	人數	百分比
家長課後指導子女的狀況		
非常樂意	0	0
尚可	7	23.3
不積極	7	23.3
家長無暇指導	11	36.7
其他	5	16.7
和家長溝通管道		
面對面和家長溝通	18	60.0
透過原班老師和家長溝通	8	26.7
透過聯絡簿和家長溝通	3	10.0
無法和家長溝通	1	3.3

(六)交通問題

表 15 顯示多數教師覺得在往返服務學校間的通勤時還算充裕。對於前往服務學校的平均通勤時間，56.7%的巡迴輔導教師平均通勤時間在 15-30 分鐘，且有 26.7%的教師通勤時間高達 30-60 分鐘。在使用的交通工具上，有 73.3%的巡迴輔導教師前往服務學校的交通工具是汽車，近四分之一的老師是運用機車為交通工具，甚至有一位教師因不會開（騎）車，只得使用腳踏車為交通工具。在交通困擾上，有 56.7%的老師不會發生過交通困擾，但是也高達 43.3 老師曾經發生過交通事故或拋錨的窘境。因而有 80%的巡迴輔導教師認為在交通上最需要增加的項目是保險。對於行政單位補助往返服務學校交通費用上，認為交

通補助費足夠使用的佔了 50%，但認為不夠使用的也佔了 43.3%。

巡迴式資源班的設置，目的在滿足特殊教育學生就近就學的需求，或者因為學區特殊學生太少無法設立特教班級，也許是為因應教育趨勢或為現實條件限制，因而有這樣制度的存在。因此，「巡迴」原本就是一個服務模式的特性，但是必須奔走在各校之間，相對也產生交通或通勤的問題。而其間最為老師擔心的就是安全問題。這個問題幾乎是存在於各類巡迴輔導的實務上（李如鵬，民 88；蔡瑞美，民 89）。惟目前在現有制度的設計上，雖有交通補助費，卻無法提供老師最需要的保險保障，確是最急迫需要改善之處。

表 15 巡迴輔導教師前往服務學校有關交通的問題

項目	人數	百分比
交通時間是否充裕		
是	26	86.7
否	4	13.3
平均每校花費交通時間		
15 分鐘以內	5	16.7
15-30 分鐘	17	56.7
30-60 分鐘	8	26.7
60 分鐘以上	0	0

(續表 15)

項目	人數	百分比
最常使用的交通工具		
汽車	22	73.3
機車	7	23.3
腳踏車	1	3.3
步行	0	0
巡迴輔導產生的交通困擾		
無	17	56.7
交通工具曾在半途故障	9	30.0
曾發生交通事故	4	13.3
交通安全上需要增加的項目		
保險	24	80.0
縮小範圍	3	10.0
加長通勤時間	2	6.7
減少往來次數	1	3.3
交通補助費是否足夠		
是	15	50.0
否	13	43.3
未填寫	2	6.7

二、研習調查表部分

為補足問卷調查遺漏部分，並及時了解巡迴輔導教師對於服務之困境與自身定位問題，運用年度巡迴式資源班研習機會（九十三年三月），研究者設計一開放性調查表。此表僅問及三個研究者認為之核心問題：(1) 您認為巡資班的性質為何、(2) 您為巡迴輔導老師的角色為何、(3) 擔

任巡迴輔導老師的困境。研究者請當日參與教師針對這三個問題，至少敘寫三個想法。

研習當日回收本調查表計有北區教師 16 人、中區教師 3 人及南區教師 7 人，合計有效調查表 26 份。茲分別依照上述問題將填答資料整理如表 16。

表 16 花蓮縣巡迴式資源班教師研習調查表結果分析歸納

問題	教師反映意見（括弧內為人次）	排序（人次）
一、巡迴式資源班的性質		
提供學生教學與輔導	以變通方式滿足學生需求，讓學生受到更適當的教育（9）；提供教學、補救教學（6）；輔導學生、另類輔導室（3）；行動教室、機動式的特教服務（3）；協助被學校放棄的學生（1）；救火隊（1）；服務到家（校）（1）。	1 (24)
提供諮詢與業務協助	提供普通班教師、行政人員等特教專業諮詢服務（含示範教學、提供作業單等）（12）；協助無特教班學校處理特教事務或資源服務（4）；給予	2 (20)

(續表 16)

問題	教師反映意見 (括弧內為人次)	排序 (人次)
	家長鼓勵 (1); 評估學生需求 (1); 鑑定學生障礙類別 (1); 被裁班後的補救措施 (1)。	
二、巡迴輔導教師角色		
諮詢與支援者	協助或支持者 (普通班教師、學生、家長) (9); 諮詢者 (8); 潤滑劑或溝通橋樑 (4); 資源整合者 (2); 救火隊 (1); 專業服務人員 (1); 特殊學生的朋友 (1)。	1 (26)
教學與輔導者	輔導學生 (適應原班學習、提高學業表現及成就感) (8); 補救教學者 (6); 定位在教學工作上 (2)。	2 (16)
三、困境		
服務學校配合度問題	學校行政、導師、家長配合度不夠 (6); 與學校行政、教師、家長無法有效溝通 (3); 學校特教承辦人將許多原本應由其承辦工作推託由巡迴教師處理 (3); 原班教師對於特殊學生了解不夠或接納度低 (2)。	1 (14)
服務次數與排課問題	排課困難 (如許多學校均將學科課程安排於上午, 致使產生無法將巡迴輔導課程都排在上午) (4); 一週一次的服務難能有效輔導學生 (3); 學生個別課程設計有困難 (2); 直接教學與原校課程產生衝突 (1); 備課時間不足 (1)。	2 (13)
交通問題	往返服務學校路途遙遠、交通時間不足、耗時耗力 (6); 交通路途的安全考量 (2); 交通費支出遠超過補助的額度 (2)。	3 (10)
學生問題	對個案掌握不足 (如鑑輔會給的資料不正確) (4); 服務的個案數太多 (2); 無法真正深入了解學生所處之生態 (1); 學生問題嚴重且家庭不健全, 無法有效輔導 (1)。	4 (8)
服務模式問題	對服務模式與內容無確定方式, 令教師無所適從 (含巡資行政組織架構未完善) (4); 特教課行政決策反覆, 干預或影響教師教學 (3)。	5 (7)
教師定位與隸屬問題	缺乏隸屬感與安全感 (3); 巡迴教師角色不明確 (如原班教師對巡迴教師期望太高) (3); 巡迴教師未能獲得應有之尊重 (1)。	5 (7)
教學支援問題	缺乏支援系統及專業訓練 (含無法建立與家庭、學校、社福單位橫向聯繫管道) (3); 教學資源不足 (2)。	7 (5)

根據表 16 的結果, 對於擔任巡迴式資源班教師個人對於巡迴式資源班的定位與角色功能, 以及所面臨之困境, 分二項討論如下:

(一) 巡迴式資源班的性質與角色

1. 綜合教師填答資料, 對於巡迴式資源班的性質可歸納為藉由此一服務方式, 提供學生教學與輔導, 並提供學校有關人員資源與特教業務協助; 至於對於自身角色的認定, 以提供諮詢與支援、教學與輔導者的角色, 為大多數巡迴輔導教師的共通看法。

2. 部分教師已能理解到, 巡迴式資源班的任務

在於以變通的方式提供學生機動的服務, 甚而以機動教室、救火隊的角色去面對學生。其角色也不獨定位在教學與輔導項目上, 也以提供普通班教師、行政人員等特殊教育專業諮詢或專業資源整合者自居。

(二) 巡迴式資源班教師面臨之困境

1. 根據調查表所填資料, 擔任巡迴式資源班教師面臨的前三項困境依序分別為: 巡迴輔導學校配合度問題、學生服務次數與排課問題、交通問題等, 均有十人次 (含) 以上之反映。其餘諸如對輔導學生掌握不足、服務模式未確立、教師定

位與歸屬感以及缺乏教學支援等，填答人次也都在五人次以上。以前三項最爲老師感到困擾的地方，與 Luckner 與 Miller (1993) 分析影響巡迴輔導工作的因素結果相同；此外，交通問題、輔導過程中排課困難與學校配合問題等困境，也都出現在視聽障、在家教育等類的巡迴輔導的問題中（李如鵬，民 88；蔡瑞美，民 89）。

2. 在輔導學校配合度問題中，以巡迴輔導教師與所服務學校行政人員、原班導師及學生家長無法進行有效溝通，導致二者配合情況不佳。其次，部分教師反映所服務學校因未設特教班，常將原由該校特教承辦人員負責之事項，轉而推給巡迴輔導教師。除了溝通問題外，巡迴輔導老師與學校原特教承辦人間權責不清的問題，也令巡迴輔導教師頗感困擾。對於存在於資源方案教師與普通班教師或學校行政人員溝通困難，均見諸於王振德（民 76）、胡永崇（民 89）之研究中，爲辦理資源方案普遍存在之現象。

3. 在排課與輔導學生次數上，多數巡迴輔導教師負責三、四所以上的學校，且輔導學生人數在十人以上，在考慮學生不同障礙狀況、需求課程以及不同學校間的交通時間，造成在排課上的困難。部分老師也反映不少學校均將學科學習安排在上午時段，以致於巡迴輔導教師無法滿足各校將輔導時間安排於上午的要求。甚至有巡迴輔導老師爲不影響輔導學生在原校課程，將輔導時段安排在每日早自習及午休時間，導致自己每日清早奔波與各校，午間頂著烈日來回各校間的辛勞。

4. 在交通問題中，以服務學校間路途遙遠，尤其以花蓮縣中、南區巡迴輔導教師更爲辛苦，因學校分佈廣泛、山巔水澗，開（騎）車時間不足且耗時費力。此外，也有教師經常反映對於來往各校間交通安全的憂慮，特別少部分教師曾因車禍或車輛拋錨，更將巡迴輔導工作視爲畏途。蔡瑞美（民 89）在分析高中職視聽障學生輔導時，也提及距離與交通均爲巡迴輔導的一大困境。

5. 若以個別回答分析，反映最多的困難，以學

校行政人員與導師家長配合度不足、服務學校路途遙遠交通耗時、個別學生掌握不夠、排課困難，以及因爲巡迴式資源班開辦僅二年，對服務模式與內容仍處摸索階段，致使輔導教師無所適從等問題較爲嚴重。

綜觀巡迴輔導教師對於巡迴班性質與所色定位，可以發現教師對於自己在巡迴輔導的服務型態中，已有較爲清楚的認知。不過，對於原班教師的協助或提供特殊教育諮詢等支援服務，雖也反映在巡迴輔導老師的認知當中，但實際在執行時，卻常以補救教學的直接服務爲主要輔導形式，且佔用了大部分的時間，此應是未來巡迴輔導制度需檢討之處。

伍、結論與建議

一、結論

(一)擔任巡迴輔導教師資格方面

1. 大多數巡迴式資源班教師具備特殊教育資格，但教學年資全部都在十年以下，其中多數教師特教教學經驗在五年以下。

2. 巡迴式資源班教師普遍年紀較輕，除教學年資尚淺外，七成巡迴輔導教師爲第一年接觸巡迴輔導服務型態，更有部分教師爲新進特教教師，實務經驗普遍不足。

(二)教學方面

1. 在教材編寫上半數老師自編實用性課程教材。

2. 在設計課程及 IEP 的擬定上的普遍困擾爲教師對於學生程度掌握不夠確實，個案觀察時間不足等。

3. 在擬定、編寫、執行、評量調 IEP 方面，大部分教師均能依照相關規定做到，惟在與原班教師討論上較有困難。

4. 多數巡迴輔導教師表示教學目標在於增進學生學習，對於其他項目則較少關注。

5. 目前超過七成的巡迴輔導教師對自我教學

還算滿意。此外，多數教師在教學生會碰到教學困難，其中又以對情緒障礙、注意力缺陷過動症及多重障礙等指導上較為困難。

(三)行政方面

1.有一半的巡迴輔導教師兼任行政工作，且高達六成的教師曾經因為行政業務而影響教學。

2.巡迴輔導教師對於兼任行政業務的看法不一，各約三分之一表示正反不同態度。

3.有九成的巡迴輔導教師認為和輔導學校間的溝通是良好的，但在排課部分，卻又反應校方能夠配合的時間有限或是原班老師不配合等問題。由此可知巡迴式資源班教師和校方間的溝通可能仍有困難。

(四)教師進修方面

1.超過半數教師認為目前教師進修研習辦理已經足夠，部分教師因地處花蓮南區，距離過遠影響參加研習意願。

2.大部分的巡迴輔導教師都希望能夠增加學習障礙類別的研習，包括數學學習障礙、語文學習障礙以及對於學習障礙的評量等。

(五)親師溝通方面

1.多數家長知道其子女接受巡迴式資源班的服務，未排斥子女接受此項服務，但對於巡迴輔導的內容只有部分了解

2.在協助巡迴輔導教師複習子女功課意願方面，超過半數的家長無暇指導或是不積極參與。

(六)交通方面

1.目前大部分的巡迴輔導教師往返服務學校的交通工具為汽車，但有近一半的教師曾經發生過交通事故或交通工具故障的問題。

2.八成的巡迴式資源班教師認為應該增加保險來保障其安全。

3.在交通補助費用方面，巡迴輔導教師看法參差，認為足夠與不足約各半。

(七)對於巡迴式資源班定位方面

1.大多數巡迴輔導教師認為巡迴式資源班主要在提供學生教學與輔導，其次再提供資源與特

教業務協助。

2.在教師角色方面，幾乎全數教師均認為屬於諮詢與支援者的角色，其次才是教學輔導者的角色。

(八)巡迴式資源班的困境

1.對於擔任巡迴式資源班工作的前三項困境為：巡迴輔導學校的配合問題、學生服務次數與排課問題，以及交通問題等。

2.個別分析反映最多困難者，依序為：學校行政人員與導師家長配合度不足、服務學校間路途遙遠交通費時、學生程度掌握不夠、排課困難、巡迴式資源班服務模式仍不明確等問，最為困擾巡迴輔導教師。

二、建議

針對上述研究結果，研究者就行政、巡迴輔導教師以及進一步研究提供以下建議：

(一)在行政方面

1.提升巡迴輔導教師專業知能：由於擔任巡迴輔導教師特殊教育教學年資均淺，辦理巡迴式資源班有賴教師專業能力，因此需要在短期內快速增加教師專業知能，俾能達成巡迴式資源班設立之目的。

2.加強辦理巡迴式資源班相關之研習活動：除提升巡迴輔導教師對於所服務學生障礙類別與教學策略之研習外，並應針對接受服務的學校行政人員、原班導師等相關人員，辦理有關研習，使雙方能有效溝通與合作，發揮巡迴式資源班的功效。

3.提供交通保險與人身安全保障：除補助交通費外，應設法提供巡迴輔導教師保險措施，保障教師在執行公務時的安全，讓教師進行輔導時無後顧之憂。

4.由於巡迴式資源班教師必須往來各校間服務，應減少教師授課時數，並適當分配責任區學校，減輕巡資教師教學與交通負擔，藉以提昇教學品質。

5.定期檢討辦理模式：由於巡迴式資源班尚屬

辦理初期，許多相關人員包含巡迴輔導教師、其所屬學校之行政管理、服務學校行政人員、教師及家長等，對於此一型態之服務模式仍相當陌生，故宜定期檢討辦理成效，逐年加以調整。

(二)巡迴輔導教師方面

1. 確認巡迴式資源班定位：對於巡迴式資源班角色與功能宜有明確認定與自我定位，以利教學輔導、諮詢服務之時間分配，並有利於與服務學校間之互動。

2. 建立流暢溝通管道：對於自身所屬學校以及服務學校間之相關人員，涵蓋差勤管理、排課問題、親師溝通時間等，應建立有效率的溝通方法，以減少進行巡迴輔導時不必要之阻礙。

3. 自我充實提升專業知能：由於面對各類及各種程度的身心障礙學生，教師宜把握空閒時間，夠過閱讀相關專業書籍、參與進修與研習，甚至相關特教諮詢專線等，積極自我充實提升服務所需之專業知能。

(三)進一步研究建議

1. 擴大研究對象：本項研究初期僅鎖定提供服務之巡迴輔導教師，目的在做現況與困境之了解，惟對於巡迴式資源班辦理之成效認定，宜擴大調查對象至服務學校相關人員，以廣泛蒐集各方面意見。

2. 定期調查巡迴式資源班辦理概況：由於花蓮縣巡迴式資源班辦理規模不小，超過全國巡迴式資源班數量的三分之一。因此，雖能肯定因應花蓮地區地緣與特殊學生人數分散之特性，但此一模式究竟是否真能符合地區需求，尚須定期加以了解。

參考文獻

一、中文部分

王亦榮(民 86)：台灣省視覺障礙兒童混合教育計畫巡迴輔導問題及其因應之研究—視障教育

巡迴輔導員的觀點。**特殊教育與復健學報**，5，97-124。

王振德(民 76)：**我國資源教室方案實施現況及其成效評鑑**。台北市立師專特殊教育中心印行。

王振德(民 88)：**資源教室方案**。台北：心理。

任宜菁(民 92)：花蓮縣特殊教育不分類巡迴輔導班實施現況概述。**花蓮師院特教通訊**，29，5-8。

李永昌(民 87)：論視障巡迴輔導教師。**台東特教簡訊**，8，19-24。

李如鵬(民 88)：身心障礙學生在家教育巡迴輔導班的實施—以台中縣為例。**特殊教育季刊**，70，26-31。

林仲川(民 91)：**花蓮地區國民中小學資源教室經營現況及其相關問題之研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所特殊教育教學碩士論文，未出版。

林坤燦(民 87)：花蓮地區身心障礙學生支持系統相關問題之調查研究。**東台灣特殊教育學報**，1，1-60。

林坤燦(民 90)：**資源教室經營—理論與實務**。國立花蓮師範學院特殊教育學系、中心印行。

孟瑛如(民 88)：**資源教室方案—班級經營與補救教學**。台北：五南。

孟瑛如、陳麗如、李翠玲(民 87)：**師範院校學生參與在家輔導工作之探討**。八十七學年度教育學術研討會論文集(1781-1803頁)。

胡永崇(民 89)：國小身心障礙類資源班實施現況及改進之研究：以高雄縣為例。**屏東師院學報**，13，75-110。

教育部(民 83)：**中華民國特殊教育概況**。教育部印行。

教育部(民 90)：**九十年年度特殊教育統計年報**。教育部特教小組印行。

黃素珍(民 87)：自閉症兒童巡迴輔導教學實務。**國小特殊教育**，24，38-44。

蔣興傑(民 84):身心障礙學生接受「在家自行教育」之現況與檢討。**特殊教育研究學刊**, 11, 63-87。

蔡瑞美(民 89):回歸主流高中職身心障礙學生巡迴輔導制度的實施現況。**特殊教育季刊**, 75, 1-6。

羅燕琴(民 92):花蓮縣特殊教育之現況與發展。**花蓮師院特教通訊**, 29, 1-4。

二、英文部分

Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. J. (1997). *Education Exceptional Children*. Boston, MA.: Houghton Mifflin Co.

Luckner, J. L., & Miller, K. J. (1993). Itinerant

teachers: responsibilities, perceptions, preparation, and students served. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 111-118.

Rex, E. J. (1995). The resource room itinerant model. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(2), 105-106.

Wiederholt, J. L., & Chamberlain, S. P. (1989). A critical analysis of resource programs. *Remedial and Special Education*, 10(6), 15-37.

Wiederholt, J. L., Hammill, D. D., & Brown, V. L. (1993). The resource program: Organization and implementation. Austin, TX.: Pro-ed.

The Investigation of Itinerant Resource Programs Operations in Hualien County

Yung-Kun Liao

Chao-Tin Wui

National Hualien Teachers Collage Zhongshan Elementary School

Abstract

The main purpose of this study was to investigate the itinerant resource program operations in Hualien County. The subjects were given two questionnaires to reach a broader understanding the conditions of itinerant resource program.

The research results included the qualification of the teachers, instruction problems, administration of the programs, professional discipline needs, communication between personnel, transportation, and the orientation of itinerant resource program, etc.

According to the research results and findings, concrete and practical suggestions were made.

Keywords : resource program, resource room, itinerant resource program

單一嘗試教學法對增進國中自閉症學生 ——主題式談話行爲之成效研究

鳳 華

姚祥琴

國立彰化師範大學

台中市立忠明高級中學

摘 要

本研究主要目的在探討國中自閉症學生接受單一嘗試教學法後，其對增進國中自閉症學生在「吃麥當勞」、「搭車去玩」及「買點心」三個主題式談話行爲的學習與類化成效。研究對象以台中市國中特教班二年級一名自閉症學生爲實驗研究對象，採單一受試實驗設計(Single subject design)中的跨行爲多探試實驗設計(multiple probe across behaviors design)。自變項爲主題式談話單一嘗試教學法，依變項爲主題式談話行爲的學習成效、不同對談者的類化效果、專注行爲變化情形、教師與同儕訪談結果及其他行爲改變情形。研究結果如下：

1. 單一嘗試教學法對增進國中自閉症學生主題式談話行爲有正向學習效果，學生在回答與詢問主題談話內容正確率皆提昇。
2. 單一嘗試教學法能增進國中自閉症學生主題式談話行爲之類化效果(類化到不同對談者)。
3. 單一嘗試教學法對增進國中自閉症學生之專注行爲有正向效果。
4. 教師及同儕肯定單一嘗試教學法對增進國中自閉症學生主題式談話行爲之教學成效。
5. 單一嘗試教學法對國中自閉學生在社會互動、語言及固著行爲的改變有正面影響。

關鍵字: 自閉症、單一嘗試教學法、主題式談話

壹、緒論

一、研究動機

自閉症是 1943 年 Kanner 首先報告，患者在 24 個月大之前出現發展偏差現象，其中提及特徵之一爲患者大多沒有語言，有語言者之語言不具

溝通功能(宋維村，民 90)；美國精神醫學學會診斷手冊的第四版(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder 4th ed, 簡稱 DSM-IV, 1994)對於自閉症兒童診斷鑑定的三個標準以及我國身心障礙及資賦優異學生鑑定標準(教育部，民 91)對於自閉症的定義中，皆強調社會性互動、溝通方面『質』的缺陷及行爲、興趣的固執、窄化爲自閉

症的重要特徵。

溝通是人與人之間一種動態及雙向交流的社會互動歷程(林麗英, 民 83; Lloyd, 1985), 而缺乏正常的社會溝通技能, 是自閉症最重要的特徵(林寶貴, 民 92; 張正芬, 民 91; 王大延, 民 83)。在日常生活中, 人們藉由不斷的溝通來互相傳遞訊息、思想及情感。因此, 若能順利與他人溝通, 必然能達成與人互動的目的, 建立良好的人際關係; 反之, 若在溝通上發生困難, 則對個人人際關係的建立, 甚至學習、工作等方面都會產生負面影響(Kaczmarek, 1990)。

應用行為分析(Applied Behavioral Analysis, 簡稱 ABA)中的主要的教學策略 — 單一嘗試教學法(Discrete Trial Teaching, 簡稱 DTT)運用行為的基本三要素:『刺激 (Antecedents) → 行為表現 (Behavior) → 結果 (Consequence)』所發展出的教學法, 配合行為增強的法則, 教導自閉症學生認知、語言、溝通及社交等各項能力, 且透過類化課程的教學, 改進以往對傳統行為取向教學的不足及令人詬病之處。Harris、Handleman、Gordon、Kristoff 與 Fuentes(1991)研究報告指出, 參與應用行分析療育的自閉症兒童, 有超過一半以上皆成功的進入普通班就讀; Goldstein (2002)回顧近年來有關自閉症語言溝通相關研究, 指出單一嘗試教學法能有效教導自閉症者語言並且產生類化效果。目前國內針對自閉症者的談話教學研究並不多見, 研究多以學前幼兒及國小兒童為研究對象(林迺超, 民 90; 張正芬, 民 91; 謝淑珍, 民 91), 曹純瓊(民 89)針對國小高功能自閉症兒童利用鷹架式語言教學提昇其口語表達能力, 王大延、曹純瓊(民 87)以示範、時間延宕及提示增進自閉症學童自發語言之成效研究等, 以國中自閉症學生為對象的主題式談話教學則無相關之文獻可供參考。

基於上述問題背景與動機, 本研究擇定單一嘗試教學法作為本研究教導國中自閉症學生主題式談話教學策略之介入, 探討此教學策略對增進

國中自閉症學生主題式談話行為學習及類化之成效, 以期協助改善自閉症學生與教師及同儕溝通之障礙, 並提供國內教師及家長在協助國中自閉症學生學習主題式談話行為的訓練及教學方式之參考。

二、研究目的與問題

基於上述研究動機, 以一位國中自閉症學生為研究對象, 研究目的在瞭解主題式談話單一嘗試教學法對增進國中自閉症學生的主題式談話行為之成效。茲列舉研究目的如下:

(一)探討單一嘗試教學法對國中自閉症學生主題式談話行為之學習及類化成效。

(二)探討單一嘗試教學法對增進國中自閉症學生專注行為之學習成效。

(三)了解教師、同儕對單一嘗試教學法增進國中自閉症學生主題式談話行為成效的看法。

(四)發現單一嘗試教學法對國中自閉症學生其他行為的改變。

根據上述研究目的, 本研究主要探討的問題為:

(一)單一嘗試教學法是否能增進國中自閉症學生主題式談話行為之學習及類化成效?

1. 單一嘗試教學法能否增進學生回答及詢問主題式談話(吃麥當勞)問句的正確率?

2. 單一嘗試教學法能否增進學生回答及詢問主題式談話(搭車去玩)問句的正確率?

3. 單一嘗試教學法能否增進學生回答及詢問主題式談話(買點心)問句的正確率?

4. 學生習得的主題式談話行為能力, 能否類化到其他對談者(老師、同儕)?

(二)經過單一嘗試教學法後, 學生的專注行為是否增加?

(三)教師及同儕對單一嘗試教學法增進國中自閉症學生主題式談話行為之效果滿意度如何?

(四)單一嘗試教學法能否促使國中自閉症學生其他行為的改變?

三、名詞解釋

茲就本研究之重要變項及相關名詞，作以下名詞解釋：

(一)國中自閉症學生

我國身心障礙及資賦優異學生鑑定標準對於自閉症的定義中，提出自閉症因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、及興趣表現上有嚴重問題，造成在學習及生活適應上有顯著困難（教育部，民91）。

本研究所稱之國中自閉症學生，係指就讀國中特教班，經公立醫院診斷為自閉症，具有口語能力之國中自閉症學生。

(二)單一嘗試教學法（Discrete Trial Teaching）

單一嘗試教學是根據應用行為分析理論基本三要素：『刺激（Antecedents）→行為表現（Behavior）→結果（Consequence）』所發展出來的一種教學法，強調教學刺激、行為與結果的相互聯結關係。將教學技能細分到最小的教學單位，一次只教導一個技能直到該技能精熟為止，在教學的過程中，給予學習者適當的協助並使用大量的增強增加正確的反應並削弱減少不正確的反應。在本研究的單一嘗試教學法係指：

- 1.將對話主題細分為問句與答句兩部份。
- 2.每次教導學生一個答句，直到學生可以正確回答問句。
- 3.每次教導學生一個問句，直到學生可以正確詢問對談者問題。
- 4.對學生正確的反應立即給予回饋，正確時同時給予增強物與口語增強。
- 5.對學生無反應給予提示，錯誤的反應則給予正確之示範(完全提示)。
- 6.提供每日(週一至週五)密集教學。
- 7.以教學紀錄表記錄每次教學表現，以作為本研究學習成效之資料蒐集依據。
- 8.提供教材、對談者及情境類化訓練課程。

(三)主題式談話行為

一九九一年 Charlop 和 Trasowech 指出學生對刺激物，能配合情境發出適當的語言反應之口語表達稱之（引自王大延，民87）。本研究所指的主題式談話行為係參考鳳華（民92）所編製之「自閉症兒童綜合行為評估表」領域 B 社會人際暨溝通領域中進階社會性互動次領域中之行為細項，依評估結果及與家長討論後擇定主題式談話內容為：1.吃麥當勞、2.搭車去玩與 3.買點心三個主題。本研究依據上述三個主題，所指之主題式談話行為，係指下列目標行為：

- 1.學生回答與詢問主題式談話（吃麥當勞）問句的正確率。
- 2.學生回答與詢問主題式談話（搭車去玩）問句的正確率。
- 3.學生回答與詢問主題式談話（買點心）問句的正確率。

(四)專注行為

自閉症兒童表現出異常的眼神接觸，像是眼神迴避（Rutter, 1978；Wing, 1976）。有意躲避與人對望，但其邊緣視力通常比一般人好，專注力弱，對周圍環境不感興趣，專注力不足是影響學習的主要原因。本研究所指的專注行為係指：學生表現出坐好且面向對談者的得分百分比。

貳、文獻探討

一、單一嘗試教學法

(一)單一嘗試教學法內涵

單一嘗試教學法是一種明確的研究方法，運用應用行為分析原理的基本三要素：『刺激（Antecedents）→行為表現（Behavior）→結果（Consequence）』所發展出的教學法，它是一種教學過程用於發展大部分的技能，包含如認知、溝通、遊戲、社交和獨立技巧，另外，它適用於所有年齡層及人口。此技巧包含（Leaf & McEachin,

1999；鳳華，民 91）：

- 1.將一個技巧細分到最小的教學單位。
- 2.每次只教一個細分出來的項目直到熟練為止。
- 3.對學生的反應立即給予回饋。
- 4.使用增強原理增加適當反應及消弱減少不正確的反應。
- 5.提供密集的教學。

6.若需要則給予協助，但要儘快減少協助的程度。

7.隨時記錄學生的學習成果，作為繼續或修訂課程的參考，也是評估學習成果的重要資訊。

8.類化學習的安排，在相似的刺激物、不同的情境、不同的教學者及不同的時間下，針對學生需求安排類化學習。

表 2-1 單一嘗試教學的一般模式（鳳華，民 91）

	A(先前刺激物)	B(行為表現)	C(結果)
外在刺激	語言	適當行為	增強
	人物	不適當行為	逃避/負增強
	工作		消弱
	物品		懲罰
	時間		自發性增強
	地點		
	物理環境		

一個教學單元包含許多的嘗試，每一個嘗試都有明確的開始及結束，所以稱之為單一的。技巧的每一小部分都精熟後，再提出下一個刺激。

在單一嘗試教學法中，呈現出來的是訊息中一個很小的部分，而學生的反應也是立即的，這和連續不斷的嘗試或甚至跟傳統的教學法呈現大量的訊息而沒有清楚設立學生的回答目標有所不同，單一嘗試教學法確定學習是一種主動的過程而不是單純被動的接收訊息。

(二)單一嘗試教學的要素（Leaf & McEachin, 1999；鳳華，民 91）：

單一嘗試教學有下列幾項要素：1.行為前緣（antecedent）（區別性刺激、指令或其他線索）；2.提示；3.學生的反應；4.回饋或其他結果；5.教學間距，茲將每個要素說明如下：

1.區別性刺激/指令/其他線索

每個嘗試需有明確的開始，通常它是一個口語的指令，也有可能是其他單一事件或是一個視覺上的刺激，最先要讓學生知道正確的回答會獲得正向的增強，像區別性刺激就是這種技術。在

教學一開始或學生對特定技巧有困難時，此時指令要簡單扼要，避免混淆。當學生進步的時候，則使用較難的指令，可以是較長或更自然的語言。

確定所提供的刺激是適合此項任務，仔細思考要讓學生做的是什麼，然後選擇適當的口語指令或是其他線索足以連接其回答。最後，給予學生 3-5 秒的時間作回答，提供學生處理訊息的時間，當然教師要有敏感度，必須覺察到此速度是否對此學生是最適合的。當學生有好的注意力時才是最佳的學習時機，如果學生不專心，專注於發展專注技巧是必要的。

2.學生反應

給予學生 3-5 秒的反應時間，事先精確地預期什麼樣的反應及標準能使學生得到增強物，使用一致的標準，但也須視學生表現的不同再進行調整。確定該反應是唯一的，若學生同時發出尖叫並做正確反應依舊當成不正確反應，不給予增強，以免造成錯誤的連結。當學生有自發期望行為時，像是眼神注視、坐好或是自發語言時要給予增強。若學生在刺激前就出現反應，則不給予

增強，原因可能是教學的順序過於固定、沒有專心或是隨便反應。

3.回饋/結果

在學生出現反應後，要立即給予回饋，增強正確反應，使刺激與反應產生強化作用，增加未來正確反應的出現率；對於不正確的反應，則不給予增強或給予負面的回饋，以減少未來不正確的出現率。以下分四種回饋給予方式：

- A.正確：分為專心且反應正確給予最佳增強（誇張的口語加上肢體互動或獎賞）；不專心但正確反應給予溫和增強（好，且明確指出正確的反應）。
- B.不正確：分為專心但反應錯誤給予支持性增強（很好的嘗試）；不專心且反應錯誤給予糾正（不對，要專心）。
- C.沒反應：五秒鐘之後學生沒反應，給予回饋並結束嘗試。
- D.不專心的行為：立即給予口語糾正該不適當的行為（例如：請坐回位子），結束該次嘗試教學。

4.教學間距

每一個教學間距應該停頓約 3-5 秒，讓學習者有機會消化資訊，讓學習者學習等待，如此也可讓教學者有時間整理的教學，並準備調整下一次的教學。須注意的是，太快的速度會造成鸚鵡式反應；太慢會造成注意力的分散，教學者應掌控呈現教材的速度。

5.提示

提示是一種教學技巧，可以幫助學生正確反應。在整個教學的過程中，提示可以將學生的錯誤減至最少或是在學生不正確反應後告訴他正確的反應。提示可分為口語、示範、肢體協助、手勢、位置及語音提示，茲敘述如下：

(1)口語 (verbal)：口語可分為直接口語提示及間接口語提示。學習過程中，直接以口語來提示學生正確的反應。如教學者要教導杯子命名時，可以說：「杯子，這是什麼？」

(2)示範 (modeling)：直接示範正確的反應。如教學者教導正確的見面禮儀，那麼教學者可以直接示範如何與人握手，在使用示範提示前，需注意學生是否已具備模仿的功能。

(3)肢體協助 (physical)：肢體協助可分為部分肢體協助及完全肢體協助。如教學者教導學生起立，當學生沒有立即反應時，給予肢體協助，並且在學生沒有任何反抗之下，給予正確反應增強。肢體協助會一直持續至學生可以經由手勢自己站立後褪除。

(4)手勢 (gesture)：手勢提示就是利用點出、看、移動或是觸摸來指出正確的答案。如教學者指著圓形並說「指出圓形」。

(5)位置提示 (position cues)：位置提示可以在教學之前或是同時進行。教學者應將正確的答案放置在一個對學生比較有利的地方。如教學者要求指出紅色，那麼就把紅色放在較靠近學生的地方。

(6)語音提示 (echo)：語音提示可分為部分語音與完全語音提示，例如教學生發出「牛」這個音，如果教學者發出「ㄋ」的音則為部分語音提示，如果發出「ㄋーヌ」，則為完全語音提示。

(三)單一嘗試法教學呈現方式 (鳳華，民 91)

1.聚焦階段：只呈現教學刺激，教學重點在於確認學生學會該教學刺激與反應的連結。

2.辨識階段：逐漸加入新的教學刺激，教學重點在確認該教學刺激與反應的連結。

3.熟練階段一：隨機的呈現教學刺激及其他相關的教學刺激，教學重點在熟練該教學刺激與反應的連結。

4.熟練階段二：隨機的呈現教學刺激與其他的教學刺激，教學重點在熟練該教學刺激與反應的連結。

5.類化訓練：自閉症有一個普遍特徵即對於訓練情境中所學到的新技能無法類化到不同情境，雖然對一般人而言類化到無法事先預測的不同地方、時間、人是一件自然發生的事情，但對於自

閉症者就有其類化的困難，通常只在訓練情境表現該行為。因此，對於自閉症者教學過程中刺激的類化與反應的類化訓練成爲重要課程的一部份（鳳華，民 91；Green, Luce & Maurice, 1996）。任何訓練方案所要求的類化層次，可有下列兩種：（陳榮華，民 88）A.刺激類化：要求在訓練情境中，對於訓練者提供的不同刺激產生類化反應；B.環境（反應）類化：第二種層次則較爲困難，希望在某種訓練情境所培養的行為，在相似的其他情境下也能出現。Korneder(2002)將類化教學分爲五種：1.教學者的類化，這個階段強調由不同的，教學者的教導學生；2.包含指令的類化、教材的類化、時間的類化，強調變化不同的指令、教材與延長增強的時間比；3.環境的類化，在不同的環境如干擾物較多的環境與該技能有關的環境中學習；4.活動的類化，設計不同的活動，把握在自然情境中發生的機會；5.自然情境，環境中引發行為爲的剌激與增強物，是自然且具有社會意義，而且是由同伴、老師和父母所給予的。

（四）教學方針（Leaf & McEachin, 1999）

1.環境：首先，治療應在家中的獨立密閉空間，在行為控制被建立之前，應儘可能降低分心的機會。當學生有進步時，可准許些許分心的存在，可在屋中其他地方或戶外進行其他的課程。

2.教學技巧：單一嘗試教學法是一種明確的教學方法，將學習擴大到最大的極限。其技巧包含：1.將一個技巧分爲幾個小部分；2.每一次只教一個細分出來的項目，每一個嘗試有明確的開始及結束（指令及反應），在提出更多資訊之前，每一個部分的技巧應達到精熟。

3.提示的技巧：爲了促使獨立，所有的提示應儘快的褪除，沒有或極小部分的提示而完成的動作應該來自於較好的增強。

4.增強的程序：增強是治療中最具決定的要素，治療的目的是使學生可以在自然的增強（例如偶爾的）和自然的增強物（讚美）中完成所給予的任務。然而，在一開始必須經常地給予有形

的（具體的）東西（如：食物、飲料、玩具或其他有興趣的物品），當學生進步的時候，增強的次數應減少，且利用較自然的增強物。增強程序的完成建立於要求在兩個或以上的回答後，獲得具體的獎勵和使用多變化的增強物進而使讚美及微笑成爲有意義的獎勵。

5.人員比例：一開始，教學應爲一對一，當學生發展出良好的參與和聽從能力和能夠從觀察中學習，能夠等待下一次的機會，此時可增加其他的兒童進入。

6.精熟標準：學生的回答持續正確辨識精熟，原則上，超過二至三天，持續完成約 80%或 90%的指令即可稱之爲達到精熟。標準是嚴格的，在學生的學習模式做判斷是很重要的，通常標準不要求 100%。因爲那會造成挫折感而導致無聊（厭倦），許多多變的因素比缺乏瞭解更容易發生錯誤，所以，期待完美的表現是不切實際的。

7.學習單元結構：上課時間的目標是二到三小時，在對學生有成效的情況下儘可能的安排課程，對於部分學生在學校課程外，可以安排一天一個單元，對於多數的學生可以一天安排二或三個單元。單元之間應有休息時間，有間隔的單元會比緊湊的單元更具成效。

8.使課程有趣和自然

- A.熱情的音調
- B.各種不同的指令
- C.有興趣或較喜歡的教材
- D.維持高比例的達成率
- E.對於孩童的表現具有敏感度
- F.各種不同的課程
- G.分散的任務
- H.各種不同的增強物
- I.自然的語言

二、自閉症語言教學之相關研究

（一）國內自閉症語言教學相關研究

國內有關自閉症語言教學的相關研究部分，王大延、曹純瓊（民 87）以示範、時間延宕及提

示作為教學策略之介入，教學對象為 6 至 11 歲自閉症兒童自發語言的成效探討，結果發現此教學法可提昇三名個案自發語言的出現率。王姿元(民 89)以隨機教學法教導自閉症兒童的家長，對自閉症兒童進行教學後，發現該名國小一年級中度自閉症學生，經由隨機教學法(等待、鼓勵、肯定句)教學後，溝通行為有正面影響。

廖芳碧(民 90)利用圖片溝通訓練低功能自閉症者之溝通能力，研究對象為三名無口語或具有仿說能力和辨識簡單圖形能力的自閉症者，研究結果發現圖片溝通訓練對低功能自閉症者的不適當溝通行為出現次數有明顯減少的成效。鳳華、王文珊、陳芊如、陳淑君、邵寶誼、林衣貞(民 91)以結構教學法對三位中部地區學齡前自閉症兒童作為教學介入，探討個案在認知語言、認知操作、社會互動、肢體動作等方面的學習情形，發現結構教學法能增進學齡前自閉症兒童在認知語言上的獨立之成功率。陳秀美(民 92)利用線上教學應用於自閉兒語言教學的研究中，發現該系統線上教學提供重複性學習，提供畫面、聲音、圖像、文字，並配合傳統教學同時使用，對學習語言效果有幫助。

(二)國外語言溝通教學相關研究

Rehfeldt 與 Chambers(2003)利用功能性分析以及使用區辨性增強的方式，減少一名多重障礙(自閉症伴隨智能障礙)成年個案的口語固著性的行為表現，消弱個案不適當的口語聲音回應方式。該研究利用不同種類的增強方式，幫助個案習得適當的溝通方式，因此減少個案發出尖叫或其他聲音的行為表現。

Charlop-Christy、Carpenter、Le、Leblanc 與 Kellet(2002)研究顯示，利用圖片交換溝通系統(Picture Exchange Communication System, 簡稱 PECS)教導自閉症青少年，以多重基線實驗設計方式，驗證圖片溝通系統的訓練成效，三名個案在遊戲與學習的情境裡使用口語表達增加，並蒐集個案的社會溝通行為及減少問題行為的相關行為

紀錄，皆有正向的效果。

Cafiero(2001)研究擴大性溝通系統增進青少年自閉症者的溝通、行為及學業課程的成效。進行方式將青少年自閉症者置於完全使用擴大性溝通的教室情境中，利用自然及圖片溝通結合的方式，同時提供個案聲音及語言的刺激，之後在沒有提示及訓練的情況下，個案的圖片接收性語言和表達性語言增加，亦增加正向行為的表現，並獲得班上同學的接納，也使個案的個別化教育計畫更具有彈性及挑戰性。

Forsey、Bird 和 Bedrosian (1996)利用打字與說的結合方式研究五名自閉症成年男性的語言表現，該研究將情境區分為四種：情境一兩者都用說的；情境二參與者用說的，實驗者用打字的；情境三參與者用打字的，實驗者用說的；情境四兩者都用打字的，參與了三天的實驗後，計算個案的詞彙與平均語句長度的變化。情境二的詞彙量增加的較為顯著。

上述研究以成年或青少年為研究對象，利用擴大性溝通及圖片溝通系統等教學策略教導重度自閉症者之語言、行為及溝通等行為，研究顯示其教學策略的介入皆有教學成效。

(三)國外單一嘗試教學法自閉症語言教學相關研究

研究顯示，運用單一嘗試教學法可以幫助自閉症兒童學習接收性語言(Lovaas, 1977)、表達性語言(Howlin, 1981)並且開始與人對話的能力(Krantz, Zalski, Hall, Fenske, & McClannahan, 1981)。在教導句子語法方面，單一嘗試教學法也被證實為有效的教學方式，如教導複數(Baer, Guess, & Sherman, 1972);形容詞(Risley, Hart, & Doke, 1972);回答是/否(Hung, 1980);相反詞如大小、冷熱;介系詞;代名詞及與時間相關詞如前後(Lovass, 1977)。在替代性溝通方案中，研究顯示圖片溝通系統配合單一嘗試教學具有良好的成效(Schwartz, Garfinkle, & Bauer, 1998)。

Goldstein (2002)回顧探討近年來有關於自

閉症溝通介入方案，其中共有十二篇研究運用單一嘗試教學法來介入語言溝通教學，茲將研究結果整理如表 2-2，運用不同的增強方式、利用示範、提示-褪除來校正語言行為，並能有效增進語言及類化行為，文中指出有組織的教導孩子語言，使語言學習具有成效。如 Krantz 等人（1981）教導孩子用四個物件所組成的句子來形容物品和圖片以及回答用 WH 問句詢問現在或過去發生的事件，整個教學的過程能有效的學習及類化。

McIlvance 等人（1984）研究顯示在教導學生對於食物接收性命名的課程之後，學生可學會食物與接收性命名配對的行為，在經過少數的嘗試

後，學生可以在沒有特定的訓練下也會有表達性命名的行為出現。Buffington、Krantz、McClannahan 與 Poulson（1998）研究顯示學生會利用手勢伴隨簡單口語的回應來作為其溝通行為，在社會效度裡指出自閉症學生的嘗試溝通行為與同齡兒童配對組相較下沒有差別。Goldstein 和 Brown（1989）研究顯示其中一個孩子學得 3 個接受性語言和 5 個表達性語言；另一個孩子學得 4 個接受性語言和 2 個表達性語言並且類化至家裏。由上述研究可知，單一嘗試教學法在教導自閉症語言有明顯成效。

表 2-2 單一嘗試語言教學相關研究

研究者	實驗對象	研究結果
Koegel, o'dell, & Dunlap, 1988	3-11 歲 (4 人)	增加少許的口語嘗試；對說話能力產生影響難以解釋。
McIlvance et al., 1984	18 歲 (1 人)	在開始命名食物前 2-10 個接受性配對嘗試。
Handleman, 1979	6-7 歲 (4 人)	其中 3 名學生產生較佳類化至家中；4 名學生皆有類化。
Handleman, 1981	5-12 歲 (6 人)	教學與類化在二個情境中沒有差異。
Secan, Egel, & Tilley, 1989	5-9 歲 (4 人)	指示對象快速學習，2-5 個活動交錯訓練。
Egel, Shafer, & Neef, 1984	6-8 歲 (4 人)	沒有許多例子或交錯訓練。 位置物品不能類化。
Buffington, Krantz, McClannahan, & Poulson, 1998 Dunlap, 1988	4-6 歲 (4 人)	類化試探相同訓練資料，教室資料未呈現良好社會互動結果。
Koegel, Camarata, Valdez-Menchaca, & Koegel, 1998	3-5 歲 (3 人)	平均每週學習六個新的表達性名詞。
Krantz, Zalenski, Hall, Fenske, & McClannahan, 1981-Exp1	7-13 歲 (4 人)	當教學逐漸增加詞句時，學生學習快速並且類化。
Krantz et al., 1981-Exp2	5-10 歲 (3 人)	學生快速學習與類化。
Krantz et al., 1981-Exp3	5 歲 (2 人)	對於學習文章句子有明顯效果。
Goldstein & Brown, 1989	2-3 歲 (2 人)	其中一個孩子學得 3 個接受性語言和 5 個表達性語言； 另一個孩子學得 4 個接受性語言和 2 個表達性語言並且類化至家裏。

資料來源：Goldstein, H. (2002). Communication Intervention for Children with Autism: A Review of Treatment Efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 373-396.

三、自閉症談話教學之相關研究

郭邦彥(民 91)設計「語言教學系統」建構於國際網路，個案家長經由網路上取得教學教材，並在旁輔導個案進行談話語言之教學，教學不受時間、地點限制，並可反覆練習。系統紀錄個案每次學習的結果，提供特教老師在輔導與教學上的參考。其教學成效顯示兩位個案在經過八至十次的教學介入後，學習到十一項溝通性口語。

曹純瓊(民 89)以鷹架式語言教學策略介入四名國小一至四年級的國小高功能自閉症學生，研究顯示該教學增進高功能自閉症兒童口語表達能力之效果。該研究應用的鷹架式語言教學，包含自編的語詞/事件語意圖、語句卡、情境圖片、及提出問題等視/聽覺之語言支持，教學流程經預試結果修正為建立口述事件觀念、確定口述事件能力之建立、語句卡之組合練習、及褪除語言支持等四個步驟，四名高功能自閉症學童口述事件的能力經實驗處理後有明顯而穩定的進步，學生在語法、連貫性、字彙數、平均句長有進步，家長與老師肯定學童在日常生活口語表達有正向影響，且因語言表達能力增加而有改善無意義語音、仿說及異常嗅覺等特殊語言或行為表現之變化。

Chin 與 Bernard-Opitz(2000)教導高功能自閉症學童，三名個案年齡介於 5-7 歲，並安排同儕參

與對話，經由對話技巧之教學訓練後，三名自閉症學童在談話技巧與心智理論標準測驗的得分皆有進步。共有五個談話技巧需教導給自閉症學童，且每次教導一個新技巧時也必須複習先前所學會的談話技巧，五個談話技巧為：1.對話開始、2.輪流、3.傾聽、4.維持談話主題及 5.適當的串連對話。表 2-3 為對談技巧訓練行為指標，高功能自閉症學童與同儕透過布偶、遊戲、故事手稿、角色扮演等方式進行談話技巧之訓練，最後透過共同觀賞錄影帶來修正並學習適當的談話技巧，經由此教學訓練，高功能自閉症學童不只在對談能力上的進步，且個案也在注意力、眼神接觸、回答他人問話、及持續坐在位置等的行為改變。

Newman(1996)研究三名自閉症青少年使用外在增強與自我增強來增進合宜的對談能力，結果顯示自我增強與外在增強方式可以達到同樣功能，但研究者建議自閉症青少年應訓練其使用自我增強的方式來增加合宜的對談技巧。Bellon 與 Ogletree(2000)教導自閉症兒童複誦故事，藉由此種教學介入可增加自閉症兒童，使用的教學技巧包含故事的選擇、成人的鷹架引導策略等。

上述文獻的研究對象，多以高功能自閉症學生為主，對於重度自閉症者的談話教學研究則無，本研究嘗試教導國中自閉症學生談話之教學，探討其成效以做為未來研究之參考。

表 2-3 對談技巧訓練行為指標

談話技巧	行為描述
1.對話開始	1.走向對方 2.說聲哈囉 3.微笑 4.聽對方在說什麼 5.回應對方
2.輪流	1.注意對方 2.等待 3.回應對方
3.傾聽	1.安靜 2.聽對方在說什麼 3.看著對方
4.維持對話主題	1.仔細的聽 2.想想對方在說什麼 3.說出相同的事情

談話技巧	行為描述
5. 適當的串連對話	1.安靜且注意聽 2.等待 3.說，讓我們談談其他事，關於

資料來源: Chin, H.Y. & Bernard-Opitzstein, V. (2000). Teaching Conversational Skill to Children with Autism: Effect on the Development of a Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 573.

參、研究方法

研究對象為一名十四歲男生，就讀國中特教班二年級，經公立醫院醫師鑑定為患自閉症者，個案簡介如下：

一、研究對象

表 3-1 個案基本資料

年齡	性別	身心障礙手冊	類別程度	家庭狀況	修訂畢保德詞彙測驗	魏氏智力測驗
14 歲	男	✓	自閉症 重度	1. 與父親同住 2. 家人相處和 樂 3. 家境清寒	甲式： 42 分 乙式： 45 分	全量表智商： 53 語文智商：54 百分等級 < 1

談話能力：對家人、親戚、教學者有親密行為表現；會表達需求及尋求他人協助，但多使用肢體方式少用口語請求；在熟悉他人主動提問之下，會回應他人，但不會主動詢問他人；社會性接收語言可達二種指令以上；會打招呼、基本對談，且談話內容為個案有需求時，只說關鍵字詞，少有句子。

二、研究設計

本研究採單一受試實驗研究法之跨行為多探試實驗設計及訪談調查法二種方法，茲說明如下：

(一) 單一受試實驗設計

本實驗以單一受試實驗研究法之跨行為之多探試設計進行單一嘗試教學成效之探討。本研究分為三個階段，茲說明如下：

1、基線期

基線期資料的建立方式是：依據三個主題式談話行為教材內容所列之問句，詢問個案所列之問句，記錄個案之回答反應，並要求個案詢問對談者關於主題談話問句，將結果記錄在主題式談話行為教學記錄表，計算每次平均正確得分。

2、處理期（包括類化的教學）

在處理期階段中，利用單一嘗試教學法原則與增強物使用技巧實施，教學過程中同時進行類化教學，類化的項目有教材類化、對談者類化及情境類化。實施流程如下所述：

當第一個試探階段的基準線建立後，開始介入教學，第一個行為目標：主題式談話行為「吃麥當勞」，「回答」與「詢問」部分達到預定標準，連續兩次達到 80% 後，實施第二個探試基準線階段。並於前階段目標行為呈現穩定的水準趨向後，再將自變項的教學策略介入於第二項目目標行為。當第二項目目標行為達到預定標準後，接著進行第三個探試階段，當日目標行為三呈現穩定水準

或趨向後，再將自變項的教學策略介入於第三項目標行為。

3、維持期

於處理期結束後，立即進入維持期，此時期不實施「單一嘗試教學」，以觀察教學成效的維持情形，在本階段中，選取與教學情境不同之對談者進行主題式談話，不再給予個案任何提示協助，此階段資料蒐集目的為追蹤個案主題式談話行為的維持情形。

4、專注行為

專注行為之處理介入分為基線期、處理期及維持期三個階段，在處理期時，每次教學觀察個案專注行為並紀錄於觀察表中，當個案有專注行為時給予增強，沒有時則給予視覺或口語提示。

(二)教師及同儕訪談

由研究者對教師及同儕進行半結構式訪談，訪談過程全程錄音，並將所獲得的訪談內容進行

歸納分析。

(三)研究者觀察記錄

研究者對個案在教學情境及日常生活的談話及其他行為改變表現做紀錄，並加以編碼分類。

三、研究變項

(一)自變項

本研究的自變項為「主題式談話單一嘗試教學法」，整個教學實施流程如下所述：

1.課程設計

主題式談話行為教學內容流程係根據鳳華(民 92)自閉症兒童綜合行為檢核表及國外文獻「Teach Me Language」(Freeman & Dake, 1996)編擬而成，本研究之主題式談話行為課程設計共分為三個主題，依序為「吃麥當勞」、「搭車去玩」與「買點心」，依據此三個主題發展出課程設計圖，圖 3-1 以「吃麥當勞」為例做圖解說明。

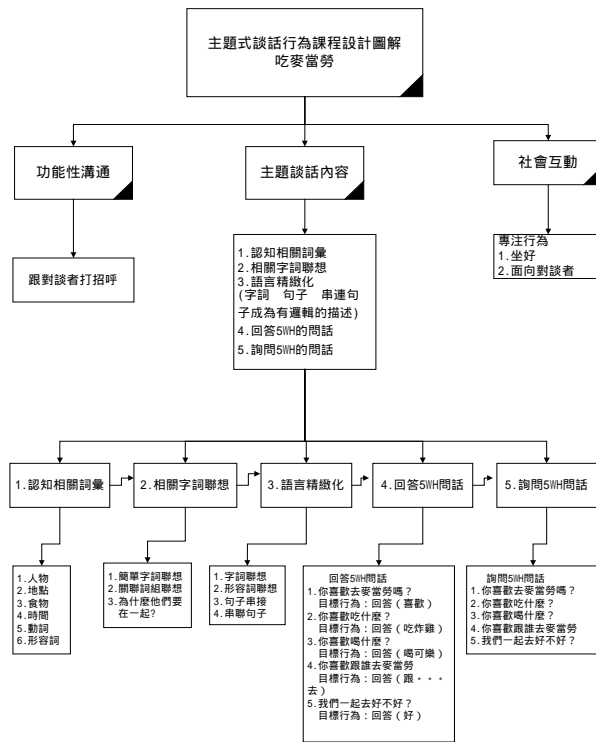


圖 3-1 主題式談話行為「吃麥當勞」課程設計圖

2. 教學實施流程

每個主題之教學單元共分爲五個單元，教學流程如圖 3-2 所示，以下說明教學實施的方式及流程：

單元一認知相關詞彙：利用字卡、圖片與相片配對教學，學習與主題相關的詞彙，以建立個案基礎的詞彙能力。每次呈現一張照片（圖卡），依指令回答，正確給予增強，無反應時給予提示。

單元二相關字詞聯想：透過簡單字詞的聯想、相關聯字詞 聯想等嘗試訓練，教導個案對詞彙與詞彙間關係的認知。例如：呈現麥當勞照片，詢問個案：「麥當勞裡有什麼？」，目標行為爲個案須回答：「有炸雞、薯條、可樂等（食物名稱）」，答對時給增強，無反應時給予提示。

單元三語言精緻化：呈現照片，依照照片內容詢問個案，例如：呈現薯條照片，詢問個案「薯條吃起來？」，目標行為爲個案須回答：「薯條吃起來脆脆的（熱熱的等）」，答對時給增強，無反應時給予提示。進行過程將個案說的詞語用紙寫下來，請個案將詞語相關連的形容詞等聯想出來，再將各詞語用關連詞方式將完整句子說出，最後將各單獨句子連成一個有邏輯的描述。

單元四回答 5WH 的問話：利用 5WH 的問話，以視覺提示、口語提示方式，教導個案練習對答，訓練個案答話方式。

單元五詢問 5WH 的問話：利用 5WH 的問話方式，以視覺提示及口語提示方式，教導個案練習詢問，訓練個案詢問他人 5WH 問題。

以上五個單元進行單一嘗試教學的同時，當個案獨立完成該行為時，進行教材、對談者及情境類化的教學。首先進行教材的類化，採用的教材爲作業單，請個案做簡單的問題紀錄及電腦教學。

接下來進行對談者的類化，本研究除研究者本身進行教學之外，安排同儕及教師參與類化教學，與個案對談。

最後進行情境的類化，利用打電話變化教學

地點（不同教室的替換）以及到麥當勞實施類化教學。

本研究因該個案已經具備相關之詞彙能力，故本教學實驗研究著重的教學重點在於個案所欠缺的單元四回答 5WH 的問話及單元五詢問 5WH 的問話的能力，蒐集教學資料記錄以這兩個單元爲主。

本實驗之實驗教學共分爲兩個部分教學，第一部份爲單一嘗試教學；第二部份爲類化訓練教學。茲分述如下：

第一部份：單一嘗試教學

每個主題教學分爲「回答」、「詢問」兩個部分。先教導個案會「回答」之後再進行「詢問」部分的教學。

在「回答」的部分，教學流程圖如圖 3-3 所示，每次教學者先呈現教學刺激（問句），並等待（約 3-5 秒）個案反應，有正確反應時，同時給予增強物與口語增強，若反應不正確時，則給予教學提示。每次教學提示後，再重新給予嘗試的機會，直到獨立完成爲止。當個案答對主題內的所有問句後，再進行「詢問」的教學。

在「詢問」的部分，單一嘗試教學流程圖如圖 3-4 所示，一開始，教學者會給予個案口語提示「你問他」，當個案聽到時，個案會面對教學刺激（對談者）提出問句，教學者等待個案反應（主動詢問對談者），當個案正確反應時，同時給予增強物與口語增強，若反應不正確時，則給予教學提示，提示給予方式：視覺提示→完全口語提示→部分口語提示→提示褪除，每次教學提示後，再重新給予嘗試的機會，直到獨立完成爲止。當個案會提問主題內的所有問句後，再進行第二部份類化訓練教學。

第二部分：類化訓練教學

本研究進行的類化教學方式有三種：1.教材的類化（變化不同的教材），研究採用的方式有教材作業單、電腦教學。除了單純的問答之外，並設計作業單讓個案練習；電腦教學讓個案有不同的

對談者出現在電腦螢幕上，做教材類化。2.對談者的類化，安排同儕及教師參與類化教學，與個案對談。3.情境類化，使用電話活動方式與同儕或老

師對談主題內容，並實際帶領個案到麵包店、麥當勞等情境做類化課程訓練。

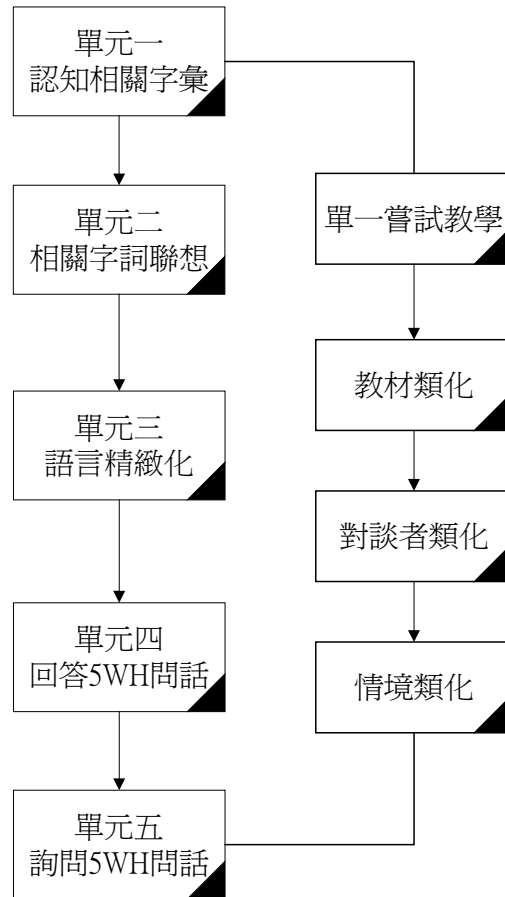


圖 3-2 主題式談話行為教學流程圖

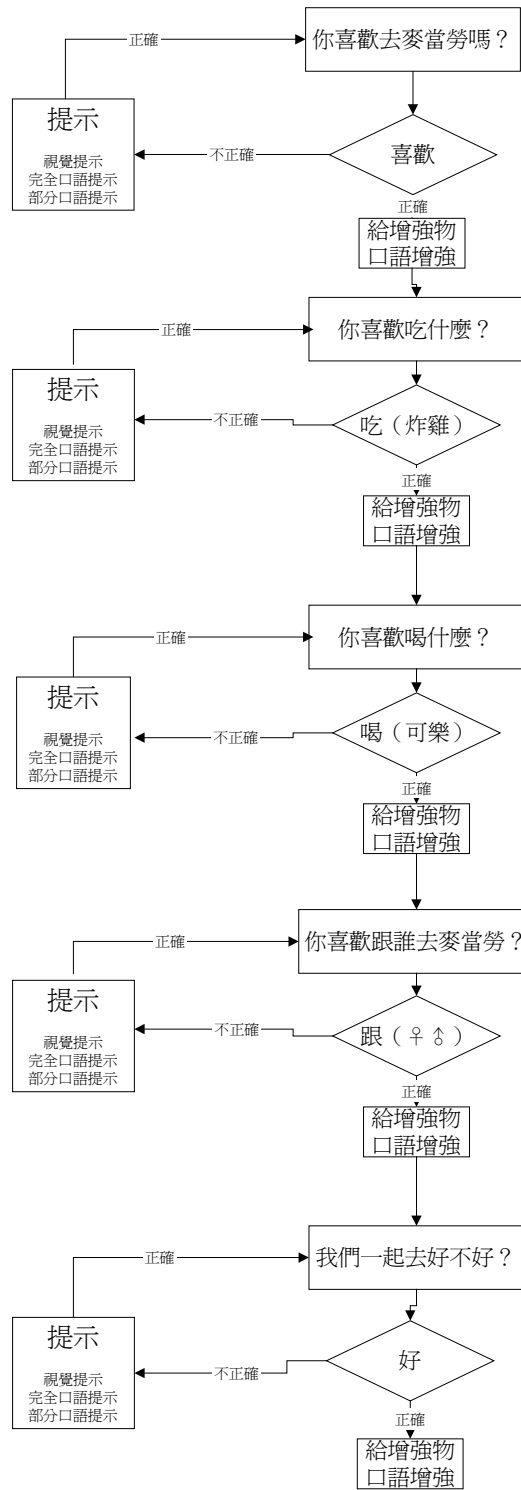


圖 3-3 「吃麥當勞回答」單一嘗試教學流程圖

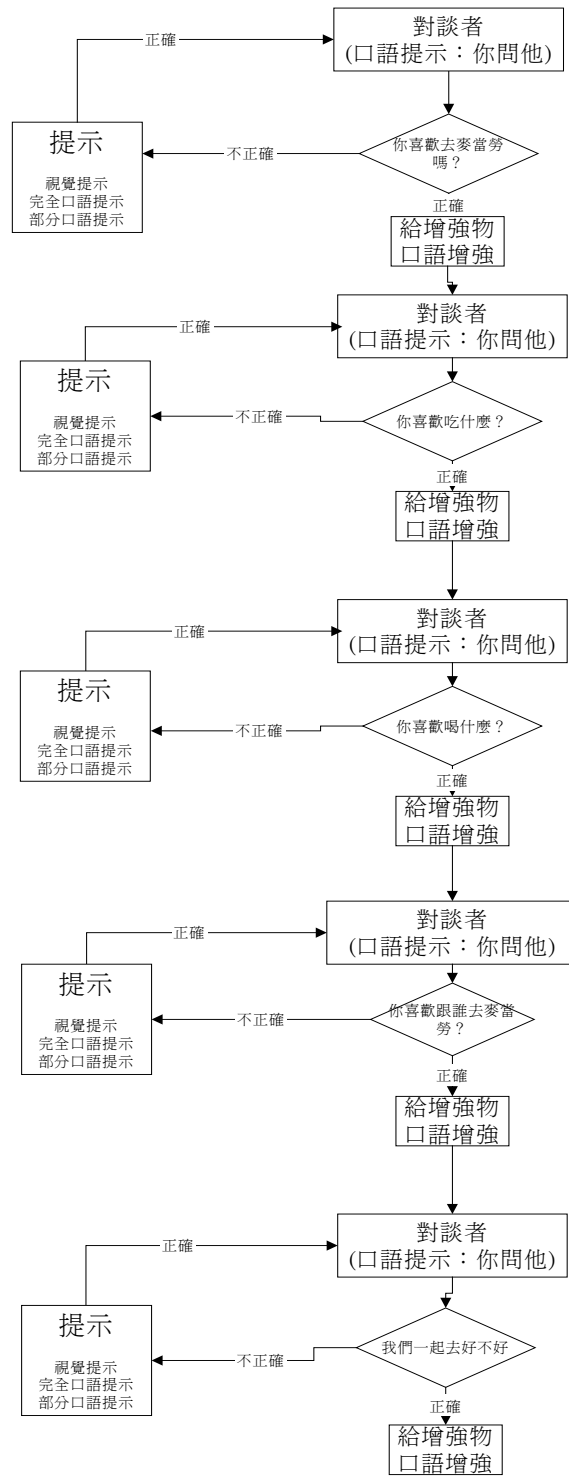


圖 3-4 「吃麥當勞詢問」單一嘗試教學流程圖

(二)依變項

本研究的依變項是「主題式談話行為」之變化情形。根據教學錄影內容，利用研究者自編「主題式談話行為教學紀錄表」記錄個案學習行為表現，以瞭解個案主題式談話行為在實驗介入前後之變化情形；此外，並觀察個案專注行為之表現，以專注行為觀察紀錄表，記錄專注行為表現之變化情形。

(三)控制變項

1. 教學時間：星期一至星期五，早修及午休進行。每次進行 15-20 分鐘的實驗教學，早修與午休教學之教室不同，本實驗共進行五十次教學。

2. 實驗情境：本教學在學校教室中實施。

四、研究工具

(一)修訂畢保德詞彙測驗

畢保德圖畫詞彙測驗中文版由陸莉與劉鴻香於民國八十三年共同修訂完成，藉由此測驗了解個案之詞彙能力。

(二)自閉症兒童綜合行為檢核表(鳳華, 民 92)

本研究之評估工具係依據鳳華(民 92)所編製之「自閉症兒童綜合行為檢核表」，進行課程評估後，確認個案之優勢能力與起點行為、增強物，並與家長及學校教師討論個案於日常生活中欠缺的能力，以決定教學目標。

(三)主題式談話行為教學活動單

以三個主題教學內容為依據，設計各個教學活動單。

(四)主題式談話行為教學紀錄表

本研究之主題式談話行為觀察紀錄表，紀錄方式依照教學中給予提示程度不同而有不同給分，計算對談平均正確得分。

(五)專注行為觀察紀錄表

本研究之專注行為觀察紀錄表，以時間取樣方式記錄學生在每次上課時十分鐘的專注行為表現，此十分鐘為教學前段十分鐘，只選取十分鐘為考量個案專注時間在前測時表現短暫，不到一

分鐘，且日常生活中對談若個案能達到十分鐘已足夠，因此選取每次教學前十分鐘作為觀察時間。

(六)增強物、代幣

經評估調查結果，以 OREO 餅乾、汽水等食物作為原級增強物，以 OREO 餅乾印章、OREO 餅乾之圖片設計次級增強物代幣。使用方式為開始學習新的行為時，有正確反應則 1:1 的方式給予增強物並伴隨口語增強，待行為漸漸習得的過程逐漸以 1:2、1:3，不固定比率給予增強物，直到褪除，研究者運用變換不同增強物的技巧，使增強物發揮效果，不因飽足而失去增強效果。

(七)教材、教具

本研究使用的教材教具有：字卡、相片、溝通圖庫及電腦互動教學軟體。電腦互動教學軟體方面，研究者依據主題設定之對話內容及情境，編擬設計好劇情腳本(教學內容)，請專人設計電腦互動教學軟體，以供個案做教材類化之學習。

(八)訪談題綱

本研究題綱分為「同儕訪談題綱」、「教師訪談題綱」兩種，以了解教師及同儕對於實施主題式談話單一嘗試教學法對於增進國中自閉症學生主題式談話行為教學成效之看法與建議。

(九)研究者觀察日誌

研究者對於個案日常生活所發生的行為表現，以文字描述方式記錄於觀察日誌中。

(十)主題式談話教學程序檢核表

研究者自編之主題式談話教學程序檢核表，作教學程序檢核，以確保教學程序的一致性。

五、資料處理

(一)資料蒐集

本研究資料之取得方式為每一次觀察皆以攝影機紀錄，事後再看錄影帶並以主題式談話行為觀察紀錄表紀錄。

(二)評分者一致性

為建立本研究之信度，必須做評分者間一致性考驗，在本實驗中主題式談話評分者一致性係數為 94%；專注行為評分者一致性係數為 96%。

(三)資料分析

1.主題式談話行為分析

本研究個案的主題式談話行為，以目視分析法加以分析。個案的優勢學習管道在視覺，聽覺也很敏銳，但由於本研究教導內容為主題式談話，一開始如果用口語給提示，個案會出現仿說或以為教學者在詢問個案而回答出答案的錯誤目標行為產生，例如：目標行為為要個案詢問對方：「你喜歡去麥當勞嗎？」，一開始如果給個案直接口語提示：「* * * 你問他，你喜歡去麥當勞嗎？」個案會馬上回答：「喜歡」或出現仿說，因此，本研究由視覺提示開始，個案認字能力佳，會照著視覺提示上的字卡直接說出，因此一開始的提示為視覺提示。得分計算方式依據提示程度多寡而給予由低而高的分數，本研究將每句話視為一個獨立行為，例如：「你喜歡去麥當勞嗎？」，依個案反應，若個案無反應給予完全視覺提示（看字卡）之後，個案完成正確回答則給予 70 分；給予完全口語提示（研究者說出答案），之後個案完成正確回答則給予 80 分；給予部分口語提示（研究者說出部分答案），之後個案完成正確回答則給予 90 分；個案可以立即回答出正確答案則給予 100 分。

2.專注行為分析

本研究之專注行為觀察紀錄表，以時間取樣方式記錄個案在每次上課時十分鐘的專注行為表現，以一分鐘為一個時距，觀察個案是否有專注行為，有則打勾，最後換算成專注行為百分比，再以目視分析方法分析之。

3.訪談資料分析

本研究於實驗研究結束後，由研究者對教師及同儕進行訪談，並將所獲得的訪談內容進行歸納分析。

肆、研究結果與討論

本研究由五個方面呈現實驗教學的結果：1.

「主題式談話行為」之視覺分析結果與發現、2. 「主題式談話行為」類化結果分析、3. 「專注行為」視覺分析結果、4. 訪談資料分析及 5. 研究者觀察分析，茲分述如下。

1.主題式談話行為之視覺分析結果與發現

本研究主題式談話行為分為「吃麥當勞」、「搭車去玩」與「買點心」三個主題，其中每個主題分為「回答」與「詢問」兩個目標行為，以下將針對三個主題式談話行為的視覺分析及教學觀察記錄結果做說明。

(1)行為一：「吃麥當勞」

由圖 4-1 和表 4-1 的資料顯示行為一主題式談話「吃麥當勞」，在回答的部分基線期的水準範圍是 20%-20%，表現趨勢平穩，表現水準穩定，水準變化為 0%；詢問的部分在基線期的水準範圍是 0%-0%，表現趨勢平穩，表現水準穩定，水準變化為 0%。「吃麥當勞回答」教學處理階段（B1-1），表現水準平均正確率為 92%，比基線期的平均正確率 20%高。「吃麥當勞詢問」教學處理階段（B1-2），表現水準為平均正確率 82%比基線期的平均正確率 0%為高。

(2)行為二：「搭車去玩」

由圖 4-1 和表 4-1 的資料顯示行為二主題式談話「搭車去玩」，在回答的部分基線期的水準範圍是 20%-25%，表現趨勢平穩，表現水準穩定，水準變化為 5%；在詢問的部分基線期的水準範圍是 0%-0%，表現趨勢平穩，表現水準穩定，水準變化為 0%。「搭車去玩回答」教學處理階段（B2-1），表現水準平均正確率為 91%，比基線期的平均正確率 23%為高。「搭車去玩詢問」教學處理階段（B2-2），表現水準為平均正確率 80%比基線期的平均正確率 0%為高。

(3)行為三：「買點心」

由圖 4-1 和表 4-1 的資料顯示行為三主題式談話「買點心」，在回答的部分在基線期的水準範圍是 13%-15%，表現趨勢平穩，表現水準也很穩定，水準變化為 2%；在詢問的部分基線期的水準範圍

是 0%-0%，表現趨勢及表現水準皆很穩定，水準變化為 0%。「買點心回答」教學處理階段(B3-1)，表現水準平均正確率為 89%，比基線期的平均正

確率 14%高。「買點心詢問」處理階段(B3-2)，表現水準平均正確率 90%比基線期的平均正確率 0%高。

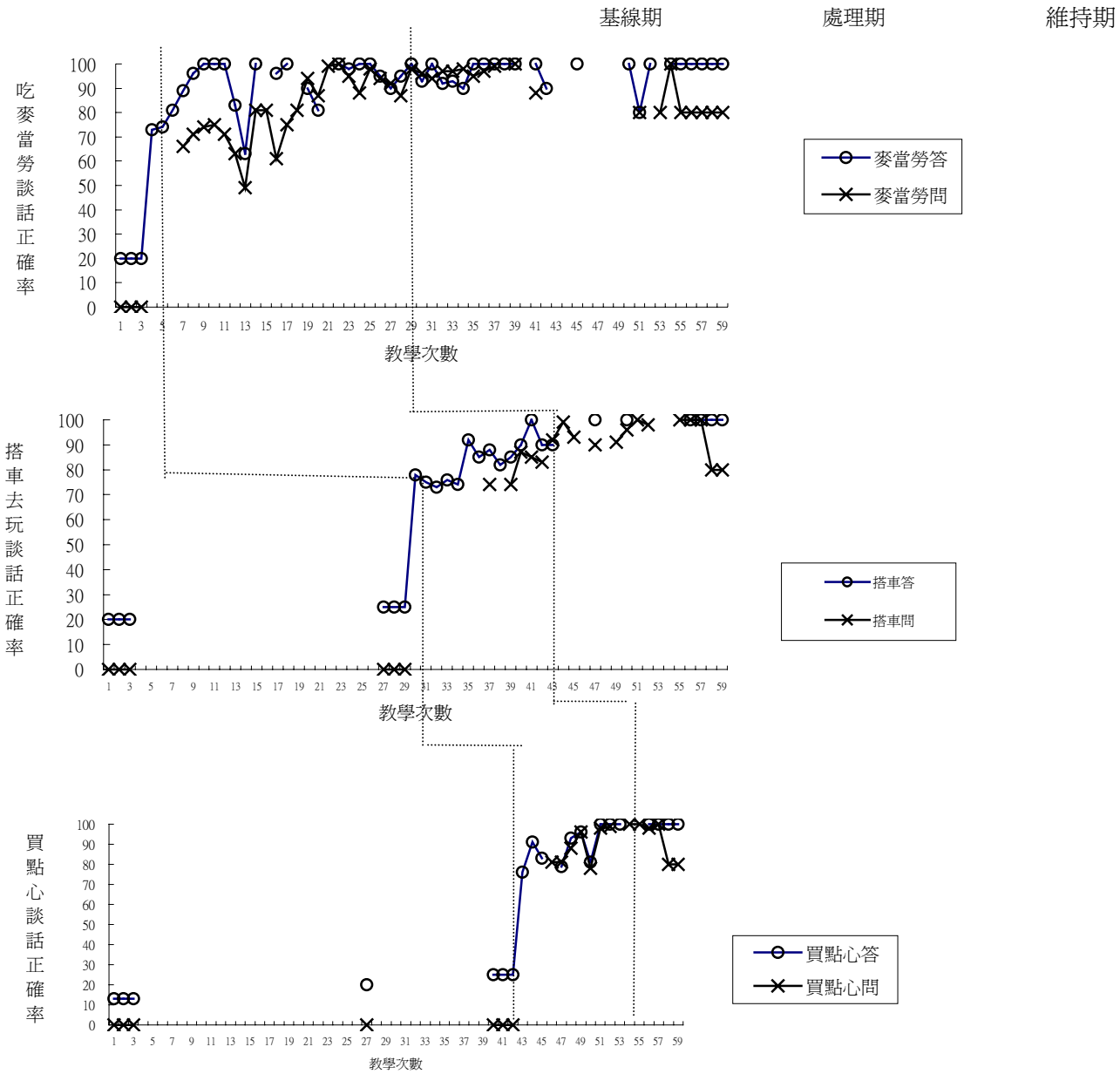


圖 4-1 學習成效百分比曲線圖

表 4-1 主題式談話行為階段內分析摘要表

行為目標一		吃麥當勞				
階段順序	A1		B1		C1	
	A1-1	A1-2	B1-1	B1-2	C1-1	C1-2
階段長度	3	3	26	23	22	18
趨勢方向	—	—	\	/	—	\
趨勢穩定	<u>穩定</u> 100%	<u>穩定</u> 100%	<u>變異</u> 77%	<u>變異</u> 43%	<u>穩定</u> 95%	<u>穩定</u> 94%
表現水準	20	0	92	82	97	90
水準穩定	<u>穩定</u> 100%	<u>穩定</u> 100%	<u>變異</u> 42%	<u>變異</u> 26%	<u>穩定</u> 95%	<u>變異</u> 22%
水準範圍	20-20	0-0	63-100	49-100	80-100	80-100
水準變化	<u>20-20</u> (0)	<u>0-0</u> (0)	<u>73-100</u> (+27)	<u>66-98</u> (+32)	<u>93-100</u> (+7)	<u>96-80</u> (-16)
行為目標二		搭車去玩				
階段順序	A2		B2		C2	
	A2-1	A2-2	B2-1	B2-2	C2-1	C2-2
階段長度	6	6	13	6	7	13
趨勢方向	/	—	/	/	—	/
趨勢穩定	<u>穩定</u> 100%	<u>穩定</u> 100%	<u>變異</u> 77%	<u>變異</u> 83%	<u>穩定</u> 86%	<u>變異</u> 77%
表現水準	23	0	91	80	97	94
水準穩定	<u>穩定</u> 100%	<u>穩定</u> 100%	<u>變異</u> 46%	<u>變異</u> 83%	<u>穩定</u> 100%	<u>穩定</u> 85%
水準範圍	20-25	0-0	73-100	74-83	90-100	80-100
水準變化	<u>20-25</u> (+5)	<u>0-0</u> (0)	<u>78-90</u> (+12)	<u>74-83</u> (+9)	<u>90-100</u> + (10)	<u>92-80</u> (-12)
行為目標三		買點心				
階段順序	A3		B3		C3	
	A3-1	A3-2	B3-1	B3-2	C3-1	C3-2
階段長度	7	7	11	8	4	6
趨勢方向	/	—	/	/	—	\
趨勢穩定	<u>穩定</u> 100%	<u>穩定</u> 100%	<u>變異</u> 73%	<u>變異</u> 75%	<u>穩定</u> 100%	<u>變異</u> 67%
表現水準	14	0	89	90	100	93
水準穩定	<u>穩定</u> 100%	<u>穩定</u> 100%	<u>變異</u> 45%	<u>變異</u> 25%	<u>穩定</u> 100%	<u>變異</u> 33%
水準範圍	13-15	0-0	76-100	78-100	100-100	80-100

行為目標三	買點心					
	A3		B3		C3	
	A3-1	A3-2	B3-1	B3-2	C3-1	C3-2
階段順序						
水準變化	<u>13-15</u> (+2)	<u>0-0</u> (0)	<u>76-100</u> (+24)	<u>81-100</u> (+19)	<u>100-100</u> (0)	<u>100-80</u> (-20)

註：1、「階段順序中」A1、A2、A3 代表基線；B1、B2、B3 代表處理期；C1、C2、C3 代表維持期。2、「階段長度」係指參與次數。3、「趨勢方向」：「/」代表趨勢升高，「—」代表趨勢穩定，「\」代表趨勢下降。4、「表現水準」代表各階段的平均正確率。5、「趨勢穩定」與「水準穩定」係以 85% 為基準，85% 以上為穩定，85% 以下為變動。6、「水準範圍」是指該階段內的最低點與最高點。7、「水準變化」是指該階段內第一天與最後一天之表現差距。

(4)教學觀察記錄結果

在教學過程中發現個案有以下行為的變化：A.語句結構、B.語句長度增加、C.語調改變、D.使用人名或答案來提示問句、E.代名詞反轉及 F.主動詢問等語言行為表現，並且亦發現本教學設計的限制，茲分別舉列說明如下：

A.語句結構的變化

個案在教學處理期的過程中，個案會自己自創語句結構，而非教學者教導的問句，最後個案才學會正確的問句。

B.語句長度增加

個案在教學處理期間，語句由字詞增加到句子，逐漸由字詞的表達到使用句子來表達需求。

C.語調的改變

個案在教學處理期間的說話語調，由呆板到語調上升呈現自然的變化。

D.使用人名及答案來提示問句

在教導個案詢問問句的過程中，個案一開始難以學會問句的語句結構，因此個案會用人名或先說出答案再提示說出問句的方式來詢問對方，最後才學會問句。

E.代名詞反轉

個案會有代名詞反轉現象，無法正確使用你、我代名詞之行為表現。

F.主動詢問

個案在教學實驗期間，經同儕向研究者報告，個案在下課期間，曾主動詢問同儕主題式談話內容。

G.教學設計限制

a.開始提問需提示

個案在學習主動詢問方面，對於主題的選擇及第一個問句的起始，有時仍需要給予口語提示；但若有電話當做媒介時，則有自然的詢問行為產生。

b.與一來一往之談話不同

本研究設計教學實施，首先進行回答之教學之後再進行詢問教學，因此學生在回答與詢問的表現皆較基線期有顯著進步，但仍無法流暢進行一來一往的對話，此為本教學之限制，也可能是個案本身能力需再進行更多的對話訓練，精熟多種談話主題及流程後，能力才可訓練起來。

2.不同對談者類化資料分析

由表 4-2 及表 4-3 呈現個案主題式談話類化其他對談者者之得分，顯示單一嘗試教學法對類化到不同對談者具有教學與維持效果。同儕二、同儕四及教師四部分成績未測得，主要為在進行實驗進行過程中，此談話並未規定個案三個主題全部都要完成，因此將個案當時的表現得分記錄如下。

表 4-2 同儕對談類化得分

		吃麥當勞	搭車去玩	買點心
同儕一 平均得分	回答	90	71	96
	詢問	90	83	92
同儕二 平均得分	回答	88	75	100
	詢問	93	90	91
同儕三 平均得分	回答	／	／	／
	詢問	88	94	95
同儕四 平均得分	回答	91	88	88
	詢問	88	88	88
同儕四 平均得分	回答	76	／	／
	詢問	98	／	／

表 4-3 教師對談類化得分

		吃麥當勞	搭車去玩	買點心
教師一 平均得分	回答	94	94	78
	詢問	95	92	92
教師二 平均得分	回答	100	100	100
	詢問	80	80	87
教師三 平均得分	回答	75	／	／
	詢問	92	／	／

3. 專注行為之視覺分析結果

由圖 4-2 和表 4-4 的資料顯示專注行為在基線期的水準範圍是 0%-0%，表現趨勢平穩，表現水

準也很穩定，水準變化為 0%。

「專注行為」教學處理階段（B），表現水準平均百分比為 94，比基線期的平均百分比 0 為高。

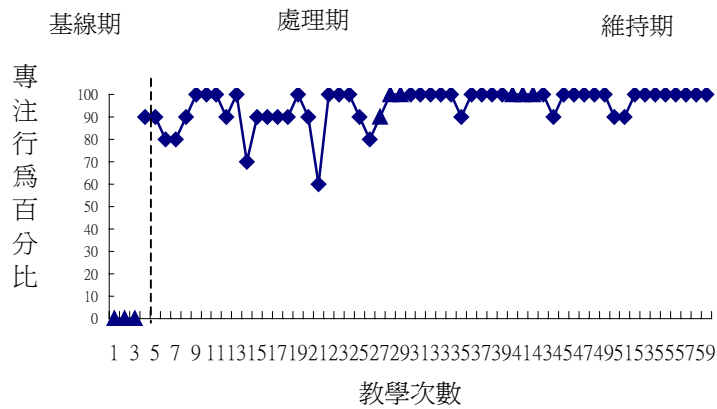


圖 4-2 專注行為百分比曲線圖

表 4-4 專注行為階段內分析摘要表

行為目標	專注行為		
階段順序	A	B	C
階段長度	3	50	6
趨勢方向	—	/	—
趨勢穩定	穩定 100%	變異 76%	穩定 100%
表現水準	0%	94%	100%
水準穩定	穩定 100%	穩定 90%	穩定 100%
水準範圍	0%-0%	60%-100%	100%-100%
水準變化	0%-0% (0%)	90%-100% (+10%)	100%-100% (0%)

4. 訪談資料分析

本研究訪談分兩部分：一為教師訪談；一為同儕訪談，訪談結果如下：

(1) 教師訪談結果

個案在：A. 口語表達（次數、正確率）；B. 對談能力的提昇；C. 與老師及同儕之間的溝通情況及 D. 在其他行為的改變持肯定的態度，並且肯

定單一嘗試教學法的成效，以及教師對單一嘗試教學法的建議茲分述如下：

A. 口語表達反應有正向改變

a. 口語表達次數增加

個案在實驗介入前多用肢體動作表示需求，教學實驗後，個案出現較多次數的口語表達。

b. 口語表達正確。

個案在口語表達的使用上，老師們認為個案在用語的正確性有提高，且從關鍵字詞到出現兩個字詞到最後產生句子出現的進步行為。

B. 個案的對談能力有改變

老師表示個案在對談的能力上有改變，其主動性的增加與談話時間的持續增加，皆較教學實驗前有明顯進步。

C. 個案與同儕及老師之間的溝通情況有改變

老師表示目前可以更瞭解個案所要表達的意思，因此樂於與自閉症學生互動。同儕也因個案有口語的表達，可以與個案有正向的互動。

D. 其他行為的改變

訪談過程中，老師提供在非實驗情境中的實例，研究者歸類為五方面：a. 社會互動；b. 情緒覺察與表達；c. 固著行為改變；d. 接收長指令能力進步；e. 自發行爲，茲做以下舉例說明之。

a. 社會互動

個案與人有更多口語上的表達互動後，個案在其日常生活中，社會互動方面有：(1)眼神接觸；(2)與人互動；(3)打招呼；(4)主動找人不只是有需求才互動；(5)願意分享；(6)關懷的行為表現。

b. 情緒覺察與表達

個案在情緒的自我覺察與情緒表達方式：(1)當個案焦慮時；(2)在意他人看法；(3)焦慮時尋求協助；(4)逗他人開心；(5)覺察他人情緒變化的改變。

c. 固著行為的改變

個案在日常生活中固著行為的改變有：(1)延遲等待時間；(2)會控制自己的需求的行為表現。

d. 接收長指令能力進步

e. 自發行爲

(2) 同儕訪談結果

A. 學生的口語表達反應行為有改變

同儕肯定個案口語表達的正確率與表達的次數皆有增加，且肯定學生在這段期間的表現。

B. 學生的對談能力有改變

同儕認為個案的接續談話能力有進步，且願意主動與同儕互動，跟以往相較有明顯的進步。

C. 學生與同儕之間的溝通情況有改變

同儕提及個案以前他根本不理我，現在下課路過他（個案）身邊會主動提問，像是問我要不要去買點心或是要不要去木柵動物園玩，早上一來也會主動跟我打招呼問早。

D. 增進對於患有自閉症同學互動表達方式的瞭解

同儕表示在教學研究期間，個案不會說話時咬手的行為減少。同儕表示知道當個案有需求的時候，像是要 OREO 如果不給他，個案就會咬手。

5. 研究者教學觀察記錄

研究者根據教學實驗期間，蒐集到個案在：A. 社會互動、B. 語言表達、C. 固著行為及 D. 知覺模式差異的表現資料，茲分述如下：

A、社會互動

社會互動方面出現：a. 主動打招呼、b. 主動與人互動、c. 接近同儕、d. 會關心跟他生活有關的人及 e. 情感表達方式不同等行為表現。

B、語言表達

語言表達方面能：a. 主動詢問他人訊息、b. 語調趨於自然、c. 語句延長。

C、固著行為

個案在：a. 焦慮行為、b. 延遲等待時間、c. 順應時間、d. 規律性等固著行為的改變。

D、知覺模式差異

教學實驗期間，觀察個案有：a. 單一特徵、b. 視覺學習及 c. 聽覺感官敏感等知覺模式的行為表現。

伍、 結論與建議

一、 結論

(一)「單一嘗試教學法」對增進國中自閉症學生主題式談話行為之學習及類化成效有顯著效

果。

1. 在「吃麥當勞」的回答與詢問正確率方面，處理期（92%、82%）及維持期（97%、94%）的得分皆高於基線期（20%、0%），顯示「單一嘗試教學法」有正向教學處理效果。

2. 在「搭車去玩」的回答與詢問正確率方面，在處理期（91%、80%）及維持期（97%、94%）的得分皆高於基線期（23%、0%），顯示正向教學處理效果。

3. 在「買點心」的回答與詢問正確率方面，在處理期（89%、90%）及維持期（100%、93%）的得分皆高於基線期（14%、0%），有正向教學處理效果。

4. 個案習得的主題式談話行為能力，類化到其他對談者有良好成效，處理期及維持期所測得的類化分數以及訪談分析，顯示出類化方面有良好的表現。

(二)「單一嘗試教學法」對專注行為改變有正向效果。

透過基線期（0%）及處理期（94%）與維持期（100%）的比較，發現專注行為的表現水準明顯高於基線期。

(三)教師及同儕對單一嘗試教學法之教學效果受到教師及同儕之肯定。

1. 口語表達方面：次數的增加、正確率、持續談話能力皆有提昇。

2. 與老師、同儕互動方面：對自閉症學生溝通方式的瞭解、個案主動互動、專注力的提昇皆有明顯進步。

3. 個案在：(1)社會互動；(2)情緒覺察與表達；(3)固著行為改變；(4)接收長指令能力進步；(5)自發行為有正向改變。

4. 綜合來說，「單一嘗試教學法」教學，能夠獲得教師及同儕的認同，應該要持續的教學，以幫助個案與教師及同儕間有良性的互動模式。

(四)單一嘗試教學法能促使學生有其他行為的改變。藉由觀察發現個案在：1. 社會互動、2. 語

言表達及 3. 固著行為方面有正向的改變。

二、建議

(一)教學上的建議

1. 談話之主題選擇：一開始設定的主題為個案有興趣的主題，但忽略了談話主題除了有興趣之外，應考慮是否為同儕間共同感到興趣，且為日常生活會談到的。因此，造成談話主題的功能與對談結果串連之間無法立即產生連結，建議未來研究在選擇對談主題時，可參考同儕間常聊天的主題。

2. 教學時間短需密集上課：對談主題的教學句數不多，反覆練習會造成個案的厭煩，或以為回答錯了。未來在進行教學時，減少每次上課的時間，觀察個案可以專心的時間約為幾分鐘做適度調整。

3. 教學者必須與增強物配對成功：透過與增強物配對的過程，讓教學者本身就是增強物，教學者的聲音、表情、態度，皆會影響到學習者的動機，教學者要訓練自己隨時保持愉快的心情來進行教學。

4. 與個案相關的人皆融入教學：多人融入，老師、家長、同儕皆納入教學，同時多人教學可改善自閉症者的固著性。

5. 地點的安排，單一的教學情境：對於自閉症者容易會有固著的情形產生，在不同教室上課，能讓自閉症學生有適應環境及類化的機會。

6. 增強物的使用增強物由多到少到褪除：使用的比例針對新行為與舊行為的區辨，才能發揮效果。

(二)未來研究的建議

1. 研究對象方面

本研究只針對國中自閉症學生所做之個案研究，未來可運用此教學方法在不同程度的自閉症學生，或其他障礙種類的學生上做應用嘗試。

2. 教學設計方面

多元的教學情境教學將可使自閉症學生在類

化上更為容易；教學的時間介入，可在不同時間進行；其次，本研究在教導談話一來一往的部分仍未進行，因此未來研究者朝串連對談內容做努力，並納入更多以活動方式直接進行對談訓練的教學活動，像是在下棋時、打球時等活動會有哪些對談內容，如此可能獲得更顯著的類化成效。

3. 同儕特質的多元與教學前訓練

本研究事前並未對參與的同儕進行訓練與事後討論等教學，未來可先訓練同儕，選擇不同人格特質的同儕且有一定對談能力者納入研究教學。

三、研究限制

本研究受限於研究時間，僅實施指令類化、教材類化、類化不同教室及類化不同的對談者，且本研究目的主要為類化到不同的對談者，對於其他自然情境的談話並未取樣，一方面是取樣不易，一方面是研究者原先預設的教學目標即設定在此，因此未來研究可朝類化到自然情境做更多的訓練研究。

參考文獻

一、中文部分

王大延(民 83)。自閉症者的特徵。**特殊教育季刊**，**52**，7-13。

王大延、曹純瓊(民 87)。示範、時間延宕及提示對增進自閉症兒童自發語言之成效研究。**台北市立師範學院學報**，**29**，291-315。

王姿元(民 89)。隨機教學法對自閉症兒童及其家長溝通行為效果之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。

宋維村(民 90)。自閉症的行為特徵。**台東特教簡訊**，**14**，1-5。

杜正治譯(民 83)。單一受試研究法。台北：心理。

林迺超(民 90)。自閉症兒童非慣例性口語行為溝通功能之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。

林寶貴(民 92)。語言障礙與矯治。台北：五南。
林麗英(民 83)。雞同鴨講。台北：信誼。

郭邦彥(民 91)。電腦化高識字自閉兒評量與語言學習系統建置。中原大學醫學工程學系碩士論文(未出版)。

許天威(民 92)。個案實驗研究法。台北：五南。
張正芬(民 91)。一位自閉症兒童的語言發展歷程—二年縱貫研究的發現。**特殊教育研究學刊**，**22**，27-47。

教育部(民 91)。身心障礙及資賦優異學生鑑定原則及鑑定基準。中華民國九十一年五月九日台(九一)參字第九一〇六三四四四號令訂定發布。

陳秀美(民 92)。線上教學應用於自閉兒語言教學之研究。大葉大學工業工程學系碩士論文(未出版)。

陳榮華(民 88)。行為改變技術。台北：五南。
曹純瓊(民 89)。鷹架式語言教學對國小高功能自閉症兒童口語表達能力學習效果研究。國立台灣師範大學教育學系博士論文(未出版)。

曹純瓊(民 90)。自閉症兒童的語言教學發展沿革。**特殊教育季刊**，**79**，11-19。

廖芳碧(民 90)。圖形溝通訓練對低功能自閉症者溝通能力影響之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。

鳳華、王文珊、陳芊如、陳淑君、邵寶誼、林衣貞(民 90)。結構教學法對中部地區學齡前自閉症兒童學習效果。**自閉症學術論文集**，1-35。

鳳華(民 91)。應用行為分析介紹。**自閉症應用行為分析研習手冊**。中華民國自閉症總會(未出版)。

鳳華(民 91)。單一嘗試教學在自閉症兒童教學上之運用。**自閉症應用行為分析研習手冊**。中華民國自閉症總會(未出版)。

鳳華(民 92)。自閉症兒童綜合行為檢核表。**自閉症應用行為分析研習手冊**。中華民國自閉症

- 總會(未出版)。
- 謝淑珍(民 91)。發展遲緩幼兒溝通教學成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- Korneder(2002)。認識自閉症研討會研習手冊。中華民國自閉症總會(未出版)。
- ## 二、英文部分
- American Psychiatric Association(1994). *Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorder 4th ed.(DSM-IV)*, Washington DC:Author.
- Baer, D. M., Guess, D., & Sherman, J. (1972). Adventures in simplistic grammar. In R. L. Schiefelbusch (Ed.). *Language of the mentally retarded* (pp.93-105). Baltimore: University Park Press.
- Bellon, M. L., Ogletree, B. T., & Harn, W. E. (2000). Repeated story book reading as a language intervention for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*, 52-58.
- Buffington, D. M., Krantz, P.J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L.(1998), Procedures for teaching appropriate gestural communication skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*, 535-545.
- Cafiero, J. M. (2001). The effect of an augmentative communication intervention on the communication, behavior, and academic Program of an adolescent with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*, 179-192.
- Chin, H. Y. & Bernard-Opitzstein, V. (2000). Teaching conversational skill to children with autism: Effect on the development of a theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 569-583.
- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., Leblanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system(PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 213-229.
- Forsey, J., Bird, E. K.-R., & Bedrosian, J. (1996). Brief report: The effects of typed and spoken modalitu combinations on the language performance of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*, 643-649.
- Freeman, S. & Dake L. (1996). *Teach Me Language: A language manual for children with autism, Asperger's syndrome and related developmental disorders*(2rd). B.C. Canada : SKF Bookst Press.
- Freeman, S. & Dake L. (1997). *The Companion Exercise For Teach Me Language*. B.C.Canada : SKF Bookst Press.
- Goldstein, H., & Brown, W. (1989). Observational learning of receptive and expressive language by preschool children. *Education and Treatment of Children, 12*, 5-37.
- Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with Autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*(5),373-396.
- Green, G., Luce, S.C., & Maurice, C. (Eds). (1996). *Behavior Intervention for Young Children with Autism : A Manual for Parents and Professionals*. Austin,Texas: PRO-ED Press.
- Harris, L. L., Handleman, J. S., Gordon, R., Kristoff, B., & Fuentes, F.(1991). Changes in cognitive and language functioning of preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 21*, 281-290.
- Howlin, P. A. (1981). The effectiveness of operant

- language training with autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 281-290.
- Hung, D. W. (1980). Training and generalization of yes/no as mands for two autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 139-152.
- Kaczmarek, L. A. (1990). Teaching spontaneous language to individuals with severe handicaps: A matrix model. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(3),60-69.
- Krantz, P. J., Zolenski, S., Hall, L., Fenske, E., & McClannahan, L. (1981). Teaching complex language to autistic children. *Analysis & Intervention in Developmental Disabilities*, 1, 259-297.
- Leaf, R. & McEachin, J.(1999). *A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavior Treatment of Autism*. New York, NY: DRL Books, L.L.C. Press.
- Lloyd, L. (1985). Comments on terminology. *Augmentative and Alternative Communication*, 1, 95-97.
- Lovaas, O. I. (1977). *The autistic child: Language training through behavior modification*. New York: Irvington.
- McIlvance, W. J., Bass, R. W., O'Brien, J. M., Gerovac, B. J., & Stodard, L. T. (1984). Spoken and signed naming of foods after receptive exclusion training in serve retardation. *Applied Research in Mentally Retarded*, 5, 1-28.
- Newman, B. (1996). Self-reinforcement used to increase the appropriate conversation of autistic teenagers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(4), 304-309.
- Rehfeldt, R. R., & Chambers, M. R. (2003). Functional analysis and treatment of verbal perseverations displayed by an adult with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 259-266.
- Risley, T., Hart, B., & Doke, L. (1972). Operant language development: The outline of a therapeutic technology. In R. L. Schiefelbusch (Ed.), *Language of the mentally retarded* (pp. 107- 123). Baltimore: University Park Press.
- Rutter, M. (1978). Language disorder and infantile autism. In M. Rutter & E. Schopler(Eds.). *Autism : A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.
- Schwartz, I. S., Garfinkle, A. A., & Bauer, J. (1998). The Picture exchange communication system: Communicative outcomes for young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, 144-159.
- Wing, L.(1976). *Early childhood autism*(2nd ed.). London: Pergamon Press.

The Effects of Discrete Trial Teaching on the Topical Conversation Behaviors of a Junior High School Student with Autism

Hsiang-Chin Yao

Hua Feng

Taichung Municipal Chung-Ming Senior High School

National Changhua University of Education

Abstract

The purpose of the study is to investigate the effects of Discrete Trial Teaching on learning the Topical Conversation Behaviors on the following three topics: Eating McDonald's, Taking public transportation and Buying snacks and generalization of a junior high school student with autism. The participant is an eighth-grade student with autism in the Special Education Class in Taichung City. The multiple probe across behaviors of the single subject design is used in this study. The independent variable is the Discrete Trail Teaching of Topical Conversation, and the dependent variables are the learning effects of Topical Conversation Behaviors, the generalized effects of different speakers, the changes of the concentration behaviors, the results of the teachers and peers interview, and other changes of the behaviors. The results are as follows:

1. Discrete Trial Teaching has the positive effects on improving the Topical Conversation Behaviors of the junior high school student with autism. The correct rates of the student's answers and inquiries are raised.
2. Discrete Trial Teaching can improve the generalized effects on the Topical Conversation Behaviors of the junior high school student with autism (generalize to different speakers).
3. Discrete Trial Teaching has the positive effects on improving the concentration behaviors of the junior high school student with autism.
4. The teachers and peers have positive attitude toward the effects of Discrete Trial Teaching on the Topical Conversation Behaviors of the junior high school student with autism.
5. Discrete Trial Teaching has positive impacts on the social interaction, language and fixed behaviors of the junior high school student with autism.

Keywords : autism, discrete trial teaching, topical conversation

高職階段智能障礙學生轉銜服務之分析研究 —以台灣中部地區為例

林宏熾

國立彰化師範大學特殊教育學系

摘 要

本研究旨在分析我國高職階段智能障礙學生轉銜服務的狀況，並運用質性研究的詮釋理解智能障礙學生轉銜服務之可能情形與因素。本研究對象為十二位居住在台灣中部地區，領有智能障礙手冊並且年齡介於高職階段之 16 至 22 足歲之智能障礙學生，其中輕度智能障礙有七位、三位中度智能障礙、一位中度多重障礙，一位重度多重障礙；其中六位於特殊學校就讀，有四位目前於高職特教班就讀，其餘兩位則於一般高職就讀。本研究藉由深度訪談法及三角交叉檢視法進行資料搜集，於校園、教室、家庭、社區不同之研究場域，透過參與觀察法瞭解分析歸納受訪者轉銜服務的相關問題，並將個案訪談資料透過編碼、摘要性描述、言談分析、敘說分析，並澄清與再概念化後，最後藉由修正分析歸納法的方式加以分析。本研究藉由描述性分析詮釋與紮根理論，並就深入訪談之對象與法規中有關轉銜服務之詮釋，由高職智能障礙學生之轉銜服務訪談對象個人、家庭、學校三項層面分析資料，並以紮根理論及文獻分析之轉銜服務主要七大範疇：健康發展、自我管理、心理調適、升學輔導、職業訓練、就業輔導與福利服務等，加以統整來進行質性分析與探討。本研究最後並針對研究結果，就智慧障礙學生之輔導、教育與課程方面，進一步提出相關的改善建議。

關鍵詞：高職階段、智能障礙學生、轉銜服務、質性研究、台灣中部

* 本研究係教育部所補助「身心障礙學生「轉銜服務輔導評量表」發展—高中職教育階段轉銜服務評量表之發展編製研究報告」專案研究中之質性研究結果部份的報告彙整。本研究之完成特別要感謝國立彰化師範大學特殊教育系學生吳季樺、江佩珊以及丘思平等人之協助參與彙整質性相關研究資料並統整相關表格。

壹、研究背景

近年來，身心障礙者之「生涯轉銜」(career transition)、「轉銜服務」(transition services)、「轉銜輔導/規劃評量」(transition guidance/planning assessment)以及「個別化的轉銜計畫」(individualized transition plan)等有關的社會福利與教育服務的概念，於社會福利與特殊教育的領域中受到相當大的關切與重視。譬如：向下與向上延長身心障礙者受教育

年限、個案與家庭中心轉銜計畫的要求與實施、整合生涯各階段所需的資源與福利服務、無接縫連續性轉銜的重視與呼籲、轉銜教育與生涯教育的規劃與提倡、生涯觀點轉銜模式之發展、個案管理專業服務制度的建立、障礙學生離校後的就業轉銜與服務，以及重疊式個別化服務模式，如「個別化家庭服務計畫」(individualized family service plan, IFSP)、「個別化教育計畫」(individualized education program, IEP)、「個別化書面復健計畫」(individualized written rehabilitation

plan, IWRP) 或「個別化就業計畫」(individualized plan of employment, IPE)、「個別化轉銜計畫」(individualized transition plan, ITP) 與其他「個別化的服務計畫」(individualized service plans, ISP) 的貫通銜接) 的建構等等有關轉銜的議題, 均引起學界廣大的討論與呼籲。(如: 許天威, 民 90、林宏熾, 民 91a、民 92a、民 92b、民 93; Flexer, Simmons, Luft, & Baer, 2001; Sitlington, Clark, & Kolstoe, 2000; Wehman, 2001)。

就美國而言, 根據 Sitlington、Clark 與 Kolstoe (2000) 的研究, 轉銜服務與教育的發展主要受到兩大理念的影響: 一為 1970 年代之生涯教育 (career education) 運動, 一為 1980 年代之身心障礙者獨立生活 (independent living) 運動。此後, 隨著 1990 年後一系列有關轉銜之法規的訂定, 譬如: 1990 年「美國身心障礙者法案」(Americans with Disabilities Act, 公法 101-336, 簡稱 ADA); 1994 年「西元 2000 年目標: 教育美國法案」(Goals 2000: Educate America Act of 1994); 1994 年「學校—工作機會法案」(School-to-Work Opportunities Act of 1994); 1997 年「身心障礙個人教育法案修正案」(Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, 簡稱 IDEA 1997); 1998 年納編於「勞動力投資法案」(Workforce Investment Act) 之「職業復健法修正案」(Vocational Rehabilitation Act Amendments of 1998); 1998 年「卡爾·帕金斯職業教育法案」(Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act Amendments of 1998) 等, 更將身心障礙者生涯轉銜福利服務的發展, 推向更具個別化、專業化、制度化與法規化的層級。其中多數的法案更進一步強調身心障礙者轉銜輔導評量有關之規定與注意事項。譬如: 1997 年「IDEA」就進一步規定「轉銜服務」必須要: (1) 根基於學生個別的需要, 考慮學生的喜好與興趣; (2) 包括教學、社區經驗、就業的發展, 以及其他離校後成人生活所應具備的相關活動; (3) 如果可能或必須的話, 尚包含日常生活技能與功能性評量。因此也使得身心障礙學生轉銜服務的探討, 有愈來愈受到重視與呼籲的趨勢。目前該

項法案已在 2003 年的時候執行期滿, 並於 2004 年 11 月由美國國會再次修正通過, 就此最新法案「轉銜服務」的規定而言, 該 2004 年之新的法規, 已作了定義概念的保留、理念的擴充並將接受轉銜服務的年限, 以及服務的內涵加以擴大, 其中並將「職業教育」以及「復健諮商」的理念引進轉銜服務的概念 (Council for Exceptional Children, 2004)。

就我國而言, 隨著民國八十六年「身心障礙者保護法」第四十二條中所規定之「為使身心障礙者不同之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、制訂生涯轉銜計畫, 以提供身心障礙者整體性及持續性之服務」。「特殊教育法」第廿二條規定之「身心障礙教育之診斷與教學工作, 應以專業團隊合作進行為原則, 集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助」, 以及「特殊教育執行細則」又進一步地將就學階段的轉銜階段明訂為: 學前教育大班、國小六年級、國中三年級及高中 (職) 三年級學生四大階段時, 更進一步地將「特殊教育法」的「就業轉銜」擴大, 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等。有關身心障礙者轉銜之福利服務與教育措施, 亦正式地在我國受到法律上的保障與確定。

然而, 國內目前有關轉銜服務的研究似乎不夠普遍 (周台傑、葉瓊華、詹文宏, 民 92; 林幸台, 民 91、民 93; 陳靜江, 民 91), 尤其針對高職階段智能障礙學生之質性深入研究分析仍舊缺乏。因此, 以高職智能障礙學生為主之轉銜服務研究有其階段性與迫切性。研究者亟欲瞭解的是高職階段的智能障礙學生能否經由相關職業教育的養成, 對其自身轉銜相關喜好與需求能具體清楚並更具現實感, 其家長及老師對於轉銜服務的提供與措施能更具體化與明確化, 尤其特殊教育法施行細則第十八條所規定之轉銜服務六大要項: 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之理解與認知狀況, 頗值得加以探討。

再者，高職階段的學生正處於生涯發展試驗與準備期，開始進入生涯轉銜的重要階段，其個人對於相關轉銜概念的認知與需求水準、家庭以及學校師長對於轉銜的期望與學校提供之轉銜服務等，對其未來的生涯發展有很大的關係。本研究即上述之觀點出發，探討並瞭解目前高職階段智能障礙學生、家長及老師三方面對於轉銜服務需求與提供的狀況，藉由三方面的深入訪談與交叉分析，結合文獻與法規中有關轉銜服務的詮釋，並進而探討理解智能障礙學生轉銜服務之可能情形與因素。

貳、文獻探討

一、轉銜服務發展之歷史發展演進觀

(一) 歷史上轉銜服務發展之側寫

就社會福利與特殊教育發展的歷史而言，身心障礙者轉銜服務與教育發展的歷史約僅有三、四十年的過程與演進。根據美國「特殊兒童學會」(Council on Exceptional Children, 簡稱 CEC)「生涯發展與轉銜部門」(Division on Career Development and Transition, 簡稱 DCDDT) 主席 Halpern (1994) 於該組織出版之「特殊個人生涯發展」季刊 (Career Development for Exceptional Individuals, 簡稱 CDEI) 所宣示與揭櫫該單位對中學階段轉銜之立場與定位論文中，即清楚地將美國轉銜的發展歸納為四大階段，由 1960 年代之以「工作學習方案」(work-study programs) 為中心理念之職業教育銜接，至 1970 年代之強調「生涯教育」(career education) 之生涯銜接，再至於 1980 年代之以「就業轉銜服務」(employment transition) 為主之社區與工作上的銜接，最後 1990 年代之以一系列成果導向活動之「轉銜服務」(transition services) 為主之生活的銜接 (林宏熾, 民 92a、民 92b)。根據 Greene 與 Kochhar-Bryant (2003) 之看法，轉銜服務之發展可分為三個世代 (generation)，第一代為 1980 至 1990 之紮根期，第二代為 1990 年至 2003 年立法穩定期，第三代為

2004 年以後之發展新時期。亦即，目前已為轉銜服務之新時代，並以身心障礙者自我決策為中心。

(二) 美國轉銜服務發展之趨勢

美國 1997 年以及 2004 年之 IDEA 法案係將轉銜截然地劃分為「早期療育階段轉銜」以及「中學階段轉銜」兩大階段。對於該兩階段之間的銜接，以及後續發展的轉銜並無法律上明訂的規範與約束。因此，於美國有愈來愈多的學者專家 (Flexer, Simmons, Luft, & Baer, 2001; Sitlington, Clark, & Kolstoe, 2000) 反對此種現行法律規範僅強調兩階段之轉銜。彼等認為轉銜係具有連續性、階段性以及銜接性，而個體於生命不同的階段，皆有其不同階段的需求與困難，因此也需要不同階段的連續性轉銜。此種理念如同 Erikson (1982) 所提「社會心理發展理論」(Theory of Psycho-social Development) 之「八項生活危機」(eight life crises) 的過渡與轉換，而個體人格與生涯的組成與發展係數個不同階段轉銜的組合。就目前而言，美國身心障礙者轉銜服務而言，約可分成：1. 學齡前階段的轉銜、2. 就學階段的轉銜、3. 與離校後的轉銜。亦即所謂 1. 「進入轉銜」；2. 「中間轉銜」，以及 3. 「離去轉銜」等 (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1998)；或者是分為：1. 早期療育轉銜；2. 就學轉銜；3. 就業轉銜；4. 成人生活轉銜；5. 休閒娛樂轉銜；6. 老人轉銜等等 (Flexer, Simmons, Luft, & Baer, 2001; Sitlington, Clark, & Kolstoe, 2000)。

(三) 我國轉銜服務發展之近況

就我國而言，轉銜有關的規定由民國八十六年至現今，中央政府及各級政府不同單位亦均訂定了一系列重要的轉銜法規來落實轉銜服務，其中最主要的法規包括：民國 91 年修正公佈「身心障礙者保護法」第四十二條、民國 90 年修正公佈「身心障礙者保護法施行細則」第十五條、民國 90 年修正公佈「特殊教育法」第廿二條、民國 91 年修正公佈「特殊教育法施行細則」第十八條、內政部頒定之民國 91 年「身心障礙者生涯轉銜服務

整合實施方案」、教育部民國 91 年修正公佈「各教育階段身心障礙學生轉銜服務實施要點」、行政院勞工委員會職業訓練局民國 91 年頒定之「身心障礙者就業轉銜服務實施要點」。其中「身心障礙者保護法」係以廣義的「生涯轉銜」的觀點來界定轉銜的概念；「身心障礙者就業轉銜服務實施要點」係就職業重建的觀點，單純地「就業轉銜」為基礎；而「特殊教育法」則係以狹義的「就業轉銜」來探討規範轉銜服務。不過「特殊教育施行細則」又進一步地將就學階段的轉銜階段明訂為：學前教育大班、國小六年級、國中三年級及高中（職）三年級學生四大階段時，並進一步地將「特殊教育法」的「轉銜服務」擴大，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。至於我國「身心障礙者保護法」第四十二條中則規定「為使身心障礙者不同之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、制訂生涯轉銜計畫，以提供身心障礙者整體性及持續性之服務」，更是轉銜服務最具前瞻性的觀點與發展。

二、轉銜服務之核心概念與本研究內容

雖然轉銜服務的概念與意義可以由「傳統就業與職業重建的觀點」、「心理學與生涯發展的觀點」、「社區適應與生活適應的觀點」、「法律上轉銜服務的觀點」、以及「生涯轉銜與終生教育的觀點」來加以探討。不過就實務運作而言，美中兩國有關「轉銜服務」的核心概念與基本精神主要亦訂定於相關法規之中。

(一)美國轉銜服務的法律涵義

就美國而言，有關轉銜之法規相當多，不過明確界定轉銜服務定義之法律，則係明訂於 2004 年「身心障礙個人教育法案增進法案」(IDEA 2004) 中。根據該法律的規定，轉銜服務需具有如下兩項主要概念：1. 轉銜係幫助身心障礙學生順利地由學校過渡到離校後的生活所提供之一系

列結果導向的協調活動；包括：中學後的教育、職業教育、整合式的就業（包含支援性就業）、成人與繼續教育、成人服務、獨立生活、和社區的參與。2. 轉銜必須要：(1) 根基於學生個別的需要，考慮學生的優勢、喜好與興趣；(2) 包括教學、相關服務、社區經驗、就業發展，以及其他離校後成人生活所應具備的相關活動；(3) 如果可能或必須的話，尚包含日常生活技能與功能性評量 (Committee on Education and the Workforce -108th Congress, 2004)。其中並將 1997 年 IDEA 轉銜服務中之職業訓練改為職業教育，並強調學生之優勢能力分析。

(二)我國轉銜服務的法律涵義

就我國而言，轉銜有關的規定主要係界定於「身心障礙者保護法」與「特殊教育法」之相關法規當中。轉銜服務之定義係界定於「身心障礙者保護法」第四十二條：為使身心障礙者不同之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、制訂生涯轉銜計畫，以提供身心障礙者整體性及持續性之服務。「身心障礙者保護法施行細則」第十五條並進一步規範生涯轉銜計畫內容得包括：(1) 身心障礙者基本資料。(2) 各階段專業服務資料。(3) 家庭輔導計畫。(4) 身心狀況評估。(5) 未來安置協助建議方案。(6) 轉銜準備服務事項。至於教育方面轉銜服務的內涵則係以「特殊教育施行細則」第十八條之規定：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。此外我國於民國九十年以後亦就教育方面的轉銜服務新訂有相當多的法規，譬如：「各教育階段身心障礙學生轉銜服務實施要點」、「各教育階段身心障礙學生轉銜服務流程表」、「各教育階段身心障礙學生個案轉銜服務資料通報注意事項」、「各教育階段身心障礙學生個案轉銜服務各類資料表」等等。至於我國之相關轉銜服務法規與重點則如表 1 所示。

表 1 我國身心障礙者不同轉銜服務有關的主要法規與主要重點暨階段

	生涯轉銜	就業轉銜	教育轉銜
法源依據	1.身心障礙者保護法第四十二條 2.身心障礙者保護法施行細則第十五條 3.身心障礙者生涯轉銜服務整合實施方案	1.特殊教育法第廿二條 2.大專就業轉銜表 3.身心障礙者就業轉銜服務實施要點	1.特殊教育法施行細則第十八條 2.各教育階段身心障礙學生轉銜服務實施要點 3.各教育階段身心障礙學生個案轉銜服務資料通報注意事項
主要轉銜階段	七大階段（包括：學齡前、國小、國中、高中（職）及五專、大專院校、成年、老年）	離校階段（三大概念：強調社區化就業、職業重建、就業轉銜）	六大階段（包括：學前教育大班、國小六年級、國中三年級及高中（職）三年級）
主要重點內容	1.個案管理、2.就業服務、3.特殊教育、4.醫療復健	1.職業訓練、2.職業輔導評量、3.就業服務、4.追蹤及輔導再就業	1.升學輔導、2.生活、3.就業、4.心理輔導、5.福利服務及6.其他相關專業服務

(三)轉銜服務的基本理念

就美國轉銜服務發展的歷史與精神而言，所謂轉銜服務係具有下列之基本理念（林宏熾，民91a、民91b）：轉銜的主要目的在於生涯輔導與安置；轉銜（transition）不同於轉介（referral），轉銜的內容包括轉介。其主要目的係在於（1）協助障礙學生由某一個生命的階段順利的銜接至另外一個階段；（2）協助障礙學生由某一個單位轉介至另一個單位；（3）協助障礙學生進行轉銜前的評估與評量工作以進行轉銜；（4）輔導障礙學生進行生涯規劃以進行生涯安置；（5）輔導學生自我決策以進行個人之生涯轉銜提昇生活品質；（6）考量學生個人之生涯發展需求與家庭之狀況與期望訂定合宜之轉銜目標；（7）協調不同的單位與機構進行溝通協調以進行跨單位的轉銜安置；（8）持續進行追蹤輔導以進行終生性的生涯發展。轉銜之內容係以個案中心之不同階段生涯需求為主要內容：就國內外之相關法規與內容而言，轉銜服務的內容係包括由出生至老死階段一系列提昇障礙者生活品質、自我決策之有關食、衣、住、行、育、樂等重要生活層面之教育權益、職業重建、醫療復健、福利服務等之規劃與安排，結合社會福利、教育、衛生、勞工等相關單位及人員，以科際整合之專業團隊合作方式，提供身心障礙者整體而持續性的個別化專業服務。

(四)本研究轉銜服務之詮釋

根據我國「特殊教育法施行細則」第十八條

有關個別化教育計畫之規定，「所謂轉銜服務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」。本研究有關轉銜服務的理念即根據此法規之詮釋，並根據實際的訪談分析及上述文獻分析之結果，將轉銜服務界定為七大主要範疇：健康發展、自我管理、心理調適、升學輔導、職業訓練、就業輔導與福利服務等，加以統整來進行質性分析與探討。

三、高職階段轉銜服務之相關研究

若以我國民國九十年以後之研究而言，林幸台（民93）根據195位高職特教班組長及導師在「轉銜服務與專業合作」問卷上的反應，探討高職特教班教師（包括組長）參與轉銜服務的程度，以實務教導、職場實習、及家長參與三方面較高，在職業評量方面，則偏向「部分參與」。高職特教班教師參與轉銜服務與其個人背景變項有關，擔任特教組長、年資較長者參與程度較高。特教班教師對專業合作的態度普遍持有高度的期待與正向的反應。教師參與轉銜服務的程度有高低之別，與其服務年資、所擔任職務、以及對專業合作機制規範與對彼此專業能力的認同等變項有密切關係。陳靜江（民91）根據問卷調查與座談結果，探討高職特教班智慧障礙學生轉銜評量現況與問題，其研究並調查家長對其子女轉銜之意見，以供發展後續評量工具與系統之參考。周台傑、葉瓊華、詹文宏（民92）亦曾就啓智學校高

職部學生就業轉銜服務現況與需求進行研究。至於其他有關轉銜之文獻則多為論述與評論之文章，較少具有實證性之探討分析，顯見此方面研究之重要性。

參、研究設計

本研究運用訪談法進行資料搜集，並以半結構性訪談方式，深入瞭解各個不同年齡之身心障礙者所顯現出有關轉銜服務輔導之相關訊息。本研究訪談類型採用「訪談指引法」(interview guide approach)，即事前決定好主題，但是在訪談期間，由研究者決定問題的順序及用字遣詞，其談話屬於會話性質，而且符合情境考量。訪問結構的類型屬半結構訪問，即訪問者最初向受訪者發問一系列結構性的問題，然後再以開放性問題作深入的探究，以期獲致更完整的資料。本研究在進行正式樣本的訪談之前，先行以開放式訪談訪問十二位身心障礙者，以獲得對於想要研究的問題有一些一般的概念或想法，然後再擬定訪談題綱。

根據初擬訪談題綱，邀請一名身心障礙者進行預試訪問，以修改題意不清、重覆性題目；最後再進行正式訪談。

本研究之智能障礙的界定係依照我國九十一年教育部公告之「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」以及衛生署民國九十一年之「身心障礙等級」來規範。就訪視樣本的資料分析而言，本研究的男、女性身心障礙者各有六位。就年齡而言，平均年齡為十八歲。就居住地區而言，十二位皆居住在中部，城鄉差距不大。就障礙者之障礙類別及程度而言，有七位屬於輕度智能障礙、三位屬於中度智能障礙、一位屬於中度多重障礙，一位屬於多重障礙。就教育安置而言，有四位目前於高職特教班就讀、六位於特殊學校就讀，其餘兩位則於一般高職就讀。整體而言，在分配上似乎沒有太大的差異。且本研究為求對於樣本有深入之瞭解並與所有個案之家長或監護人進行訪探與溝通，其相關基本資料，如表2所示。

表 2 個案基本資料

個案代號	性別	障礙類別	年齡	居住地區	教育安置	父/母教育程度	父/母職業
阿雅	男	中度智障	17	台中縣	台中特殊學校高職部	小學/小學	工人/家管
小婷	女	中度智障	17	台中縣	台中特殊學校高職部	不詳/高中	不詳/作業員
阿季	男	輕度智障	18	彰化市	彰化高商特教班	國中/國中	送貨員/賣檳榔
小樺	女	輕度智障	18	彰化市	彰化家商特教班	高職/高商	殺/賣水果
阿佩	男	輕度智障	17	員林鎮	員林家商特教班	殺/小學	殺/自由業
小珊	女	輕度智障	16	員林鎮	員林家商特教班	小學肄業/小學	失業中/自由業
阿姿	男	中度智障	16	彰化縣	彰化啓智學校	小學/小學	共同經營麵包店
小勻	女	輕度智障	22	彰化縣	彰化啓智學校	小學/小學	領班/作業員
阿慧	男	重度多障	17	彰化市	仁愛實驗學校	專科/高中	金融業/家管
小貞	女	中度多障	19	雲林縣	仁愛實驗學校	高中/國中	土木業/餐飲業
阿詩	男	輕度智障	16	大裏市	霧峰農工綜合職能科	國小/高中	工人/家管
小涵	女	輕度智障	18	台中市	台中高農綜合職能科	大專/大專	共同經營幼稚園

肆、研究結果

本研究之結果可依照「健康發展」、「自我管理」、「心理調適」、「升學輔導」、「職業訓練」、「就業輔導」、「福利相關資訊」七個向度，綜合說明十

二位個案之轉銜服務的現況。

一、健康發展

在健康發展方面，根據訪談與資料交叉分析的結果，可以分為個案知動能力、進行復健與否及相關醫療輔導和備註來說明，如表 3 所示。

就知動能力方面，大部分個案在粗大動作及行

動上都不錯，不過在精細動作方面則由於先天或後天之影響而有所差異。如小婷、阿季、小樺、阿姿及阿慧，在精細動作及手眼協調上的能力較差，但基本上都不影響其行動。惟個案小貞之知動能力是屬於較差的，由於雙腳的支撐力不足，所以小貞走路只能踮著腳尖走，也無法蹲下。十二位個案除小貞有至復健診療醫院作腳的復健以外，其餘個案皆未曾有過進行復健的相關紀錄。很明顯我們可看出由於大部分個案知動能力皆無大問題，因此不需要進行復健的相關診療，其大多家長及老師也都認為無須復健。

就相關醫療輔導方面，大部分個案在健康上並無大問題，其家長也都認為不須其他相關醫療服務

或輔導，惟少數一兩位個案因其健康發展較差，有持續服用藥物的情形。如個案阿佩由於腦細胞不足，因此從小至今都持續在服用刺激腦部發展之藥物，家長表示有獲得較大改善，如阿佩的媽媽說：「.....他頭腦有比較進步，比較不像以前...」；而個案小勻則是持續服用能讓身材較為纖瘦的中藥。

綜觀而言，十二位個案皆不需要輔具的協助，在健康發展方面沒有很嚴重急需協助的地方，也因此個案本身及家長對於醫療方面的相關訊息及輔導不甚瞭解；若學校或政府相關單位能協助個案本身及家庭多瞭解醫療相關服務，瞭解及接近有關健康發展的各項資源，對身心障礙者將來就業轉銜服務有加分的作用。

表 3 本研究個案「健康發展」方面之情形

個案代號	個案知動能力	是否有進行復健	相關醫療輔導/備註
阿雅	良好	否	心室瓣膜有些問題，但不影響其健康
小婷	尚可，動作較緩慢	否	右眼眼皮神經肌肉萎縮，但不影響視力
阿季	尚可	否	精細動作較差
小樺	尚可	否	心臟開過刀，精細動作較差
阿佩	良好	否	從小時候到現在都有服用藥物（刺激腦部發展的）
小珊	良好	否	鼻子過敏，有深度近視
阿姿	尚可	否	下樓梯動作較慢
小勻	良好	否	持續有在服用中藥
阿慧	尚可	否	手眼協調、平衡感較差
小貞	差	有（腳）	腳的支撐力不佳，不能蹲，能踮著腳尖走
阿詩	良好	否	健康情形尚屬良好
小涵	良好	否	健康情形尚屬良好

二、自我管理

在自我管理方面，可從生活自理、衛生習慣、金錢使用、時間規劃、行動能力等五方面來說明，如表 5 所示。

在生活自理方面，推估可能因十二位個案在家長及老師指導下，其生活自理皆可完全獨立，無須他人協助。惟少數個案自主性不高，如阿雅及小勻比較懶散，需要旁人提醒才會去執行。在衛生習慣方面，可以看出個案中女性身心障礙者比男性身心障礙者衛生習慣要來的好，推估可能與性別有關，男性障礙者多被指稱在衛生方面較為粗心大意。在金錢使用方面，十二位個案有不一樣的差異；阿雅、小婷、阿佩、小珊及小涵屬於能正確使用金錢

的個案，能夠自行買東西並付款，很少出現算錯錢的現象；個案小樺、阿慧、小貞、阿詩則對金錢有概念，也能正確使用，但在找錢或使用面額較大的紙鈔上有困難；阿季、阿姿及小勻則對金錢沒有概念，有零用錢也會一拿到就立刻花光，是屬於金錢使用較差的個案。在時間規劃方面，大部分個案能自己在固定的時間點進行正常的作息，知道什麼時間該做什麼事；惟個案阿慧是屬於時間規劃較差的，其導師指出：「時間規劃較不足，需要大人給他引導，要他該去做什麼..等等。」在行動能力方面，除個案小貞因其肢體上的障礙，在行動能力較差之外，其餘大部分個案皆可自行至住家附近活動，少數個案如阿雅、小婷、小樺、小勻、小涵會

自行搭校車或騎腳踏車上學，是屬於行動能力良好的個案。大部分障礙者的家長都不希望也不會讓孩子自己遠離住家附近的區域活動。

由表 4 可看出，障礙者在生活自理及衛生習慣屬於「自我管理」基本層面的部分，都能夠不須他

人協助，自己完成；但在「自我管理」之金錢使用、時間規劃、行動能力方面則多須大人由旁輔助，若家長/老師能抽離協助的角色，或許對身心障礙者將來自己就業能力有提昇的作用。

表 4 本研究個案「自我管理」方面之情形

個案代號	生活自理能力	衛生習慣	金錢使用	時間規劃	行動能力
阿雅	1.可完全獨立 2.自主性不高	可	1.佳 2.有固定零用錢	良好	1.良好 2.能自行搭校車、公車，騎腳踏車及機車
小婷	1.可完全獨立 2.自主性高	佳	1.佳 2.有固定零用錢	良好	1.良好 2.能自行搭校車、公車，及騎腳踏車
阿季	1.可完全獨立	尚可	1.差 2.無固定零用錢	佳	1.可 2.會騎腳踏車至住家附近逛
小樺	1.可完全獨立	佳	1.可 2.找錢較困難	佳	1.可 2.會自行騎腳踏車上學
阿佩	1.可完全獨立 2.自主性高	佳	1.佳 2.能夠自行買東西	良好	1.尚可
小珊	1.可完全獨立	佳	1.佳 2.能夠自行買東西	佳	1.尚可
阿姿	1.可完全獨立	佳	1.差	尚可	1.尚可
小勻	1.可完全獨立 2.自主性不高	可	1.差 2.有固定零用錢	良好	1.良好 2.能自行搭校車、公車，騎腳踏車及機車
阿慧	1.可完全獨立	尚可	1.尚可 2.能正確使用小鈔 3.有固定零用錢	差	1.可 2.能自行至住家附近商店買東西
小貞	1.可完全獨立	可	1.尚可 2.有固定零用錢	尚可	1.差
阿詩	1.可完全獨立	佳	1.尚可	良好	1.尚可 2.會騎腳踏車至住家附近逛
小涵	1.可完全獨立	佳	1.佳	可	1.佳 2.能自行坐火車及公車

三、心理調適

身心障礙者在情緒處理方面，家人、師長及同學扮演了重要角色。而從本研究的十二位個案本身的情緒狀況看來，其情緒大致上皆非常平穩，甚少陷入低潮，即使有心情不好的時候，短暫時間就會恢復。而從表 5 整理的發生事件、情緒/頻率及處理方式、處理結果可以發現，十二位個案中，阿姿、阿慧、小貞若受到不公平的事件或感覺心情不佳時能主動向外尋求協助，也都能在短時間內調適，惟阿慧脾氣較拗；阿雅及小婷情緒大致穩定，當遇到挫折時則會容易顯出沒有自信的樣子，不跟他人互

動，不過很快就能恢復；個案阿佩在國中時曾因受到不公平的事件而與同學大打出手，但他之後能自己反省，知道自己有錯在先，情緒也很快就平復了；個案中小涵是屬於十二位個案中情緒較易起伏的一位，但經過大哭後也很快就能自我恢復，旁人甚至不用去安慰她。身心障礙者其情緒推估與其本身個性有很大的關聯，大部分個案脾氣溫和，鮮少出現不悅或生氣的情況，除非遇到特殊情況時情緒才會有所變動，但也都能自我調適或尋求協助，如表 5 所示。

表 5 本研究個案「心理調適」方面之情形

個案代號	發生事件	情緒/頻率	處理方式	處理結果	備註
阿雅	不會回答他人問的問題	顯出沒自信	1.不太想跟他人互動 2.回答：「我想一想」	能很快調適	情緒大致穩定
小婷	不會回答他人問的問題	顯出沒自信	不太想跟他人互動	能很快調適	情緒大致穩定
阿季	無特別事件	時常保持愉悅		能很快調適	

個案代號	發生事件	情緒/頻率	處理方式	處理結果	備註
小樺	無特別事件	鮮少出現情緒低落		能很快調適	
阿佩	1.國中時與隔壁班同學罵人 2.忘記老師交代要做的事 要不到錢時	1.持續生氣 2.鮮少不悅	1.與隔壁同學打架 2.面帶微笑	1.自己承認錯誤 2.乖乖將事情完成	
小珊	遭人欺負	持續生氣	不理人	尚能調適	
阿姿	無特別事件	不悅	告訴老師或家長	尚能調適	
小勻	無特別事件	鮮少生氣		能很快調適	
阿慧	心情不佳	顯露生氣	找認輔老師聊聊	尚能調適	脾氣較拗
小貞	心情不佳	大哭	寫紙條給同學訴苦、 或與同學聊天	能很快調適	
阿詩	無特別事件	鮮少生氣		能很快調適	
小涵	覺得班上同學過吵	固執的大哭	哭過心情好轉	尚能調適	情緒易起伏

四、升學輔導

在升學輔導之轉銜服務中，主要分為分為三個部分來探討，分別為目前學業狀況、額外學業服務及未來升學期許。由表 6 中我們可看出，在目前學業狀況方面，十二位個案中，除小貞、阿姿與阿季之整體學習狀況較不佳之外，其他九位個案皆在不同學科或其他能力上有不錯之表現，其中又以阿佩及小樺之表現尤佳；而在額外學業服務方面，由於此階段之學生大多已無升學之打算，且學校亦多重視職業訓練之課程，因此，十二位個案中，除阿季與小樺使用老師自編之教

材，減輕其上課抄筆記之負擔外，其他十位個案皆無接受其他額外之學業服務；而在未來升學期許方面，因目前尚無此方面之升學管道，再者學校方面所提供之訓練多為就業輔導而非升學資訊，故多數個案對於未來皆無升學意願，十二位個案中，除小涵本身有升學意願，及小貞、阿佩之家長期望能繼續升學外，其餘個案皆希望畢業後可直接就業。由表 6 中我們可看出，因障礙類別及程度影響了學校對升學輔導之轉銜服務方面的重視，在此方面之轉銜服務尚有努力之空間。

表 6 升學輔導

個案代號	目前學業狀況	額外學業服務	未來升學期許
阿雅	1.整體表現尚可 2.語文、數學能力不佳	無	無升學意願
小婷	1.整體表現尚可 2.語文、數學能力不佳	無	無升學意願
阿季	1.整體表現不佳 2.專心度不足	使用教師自編教材	無升學意願
小樺	1.整體表現不錯 2.計算能力較差	使用教師自編教材	無升學意願
阿佩	1.語文、數學能力佳 2.整體表現不錯	無	本人無升學意願、家長鼓勵繼續升學
小珊	1.書寫表達能力不佳	無	無升學意願
阿姿	1.認知能力不佳 2.口語表達不清楚	無	無升學意願
小勻	1.溝通表達能力佳 2.數學能力不佳	無	無升學意願
阿慧	1.學習能力尚可 2.書寫能力不佳 3.專注度、持久度不足	無	無升學意願
小貞	1.邏輯思考能力不佳 2.判斷能力不足 3.專注度不佳	無	因無升學管道，若有管道，家長期望繼續升學
阿詩	1.學習狀況尚可 2.專心度不足	無	無升學意願
小涵	1.學業表現中等 2.學習動機強	無	有升學意願

五、職業訓練

在職業訓練之轉銜服務方面，我們將從現況能力、目前提供之訓練及期望加強之訓練三方面來探討，在表 7 中，我們首先看到了能力現況之

表現，十二位個案中，除阿慧之精細動作較差、阿姿及阿季之功能較不佳，適合重複性高之工作外，其他九位個案之現況能力皆不錯並各自有其擅長之項目，如：小珊及阿詩擅長烘焙課程，而

阿涵在電腦文書處理方面表現頗佳...等；而在目前提供之訓練方面，十二位個案之六所學校中，所開設之職業訓練課程共包含了：洗車、洗衣、清潔、資源回收、簡單代工、手工藝、農園藝、陶藝、烘焙、烹飪、餐飲服務、中式點心、銷售、食物製備、電腦動畫、網頁設計、word 打字、工業知能、美容美髮、寵物飼養...等各類之職訓課程，提供了各式各樣之職業訓練，幫助學生在畢業前接受多樣之職業試探及就業訓練；而在目前

所提供之職業訓練之外希望未來能增加之職業訓練課程方面，綜合家長及老師之意見，期望增加之項目主要包括：職訓局之再訓練、工作技能與工作態度之訓練以及應變能力之加強。綜觀表 7 職業訓練之轉銜服務內容可發現各學校在此方面之努力，各校皆設計了各式職業訓練課程幫助學生未來就業轉銜之落實，若能針對家長及教師所期望之項目再做改進，將使此方面之轉銜服務更為完善。

表 7 職業訓練

個案代號	能力現況	目前提供之訓練	期望加強之訓練
阿雅	尚可	1.洗車 2.手工藝 3.清潔 4.資源回收 5.作物栽培 6.簡單代工	無
小婷	尚可	1.洗車 2.手工藝 3.清潔 4.資源回收 5.作物栽培 6.簡單代工	無
阿季	功能不佳、適合簡單、重複性高之工作	1.園藝 2.商業 3.烘焙 4.洗車 5.清潔	工作態度
小樺	工作能力不錯	1.園藝 2.商業 3.烘焙 4.洗車 5.清潔	工作技能、工作專心度
阿佩	沒有問題	1.烹飪 2.烘焙 3.中式點心	畢業後至職訓局再訓練
小珊	烘焙能力佳	1.烹飪 2.烘焙 3.中式點心	無
阿姿	套裝 (把吐司裝到袋子裡)	1.洗車 2.洗衣 3.農園藝 4.烘焙 5.餐飲服務 6.銷售 7.美容美髮 8.烹飪	無
小勻	尚可	1.洗車 2.洗衣 3.農園藝 4.烘焙 5.餐飲服務 6.銷售 7.美容美髮 8.烹飪	工作態度的訓練
阿慧	精細動作較差	1.word 打字 2.網頁設計 3.陶藝 4.電腦動畫 5.園藝 6.烹飪 7.手工藝 8.洗車	多提供電腦打字之訓練
小貞	手工不錯、反應好 語言沒問題	1.word 打字 2.網頁設計 3.陶藝 4.電腦動畫 5.園藝 6.烹飪 7.手工藝 8.洗車	訓練其“應變”能力
阿詩	餐飲、烘焙較有興趣	1.設施園藝 2.工業知能 3.餐飲 4.烘焙	電腦技能
小涵	電腦、文書處理	1.電腦 2.食物製備 3.實用作物 4.寵物飼養 5.蔬菜栽培	無

六、就業輔導

在就業輔導之轉銜服務中，主要依興趣、實習情況、社區化就業及對未來的期望這四個部分來探討。由表 8 首先可看出十二個個案的興趣似乎十分多元，電腦、清潔、烘焙等等，但其實都是以其在校職業訓練課程中出現的項目為主，幾乎都只是由課程中來發覺自己比較喜歡的項目。在目前實習的情況來看，僅有四位已經是高三的學生，才有職場實習的機會，而實習工作的選擇並不多，原因是願意配合的廠商有限，故在為學生選擇實習場所多是以此考量為主，再者才是衡量學生的興趣等。就社區化就業而言，中部地區

的實際情況仍是不甚理想，教師的協助也僅止於學生在校期間，對於畢業後的支持，幾乎得完全仰賴就輔員的幫忙，且其中有四位老師完全不瞭解何謂社區化就業。最後，對未來的期望，多數的家長都是希望個案能在一個安全的環境中工作，對於待遇方面都沒有特別的要求，能求獨立溫飽即可；多數家長希望各案未來的工作地點能離家近，以便就近照顧，但是阿季、小涵和阿慧的家長卻希望孩子能到外地工作，學習獨立生活，不要仰賴父母；大部分的個案會依循父母或老師的期望，但有兩位個案本身的想法與師長們有所出入，其中阿季是希望能留在家中檳榔攤幫

忙，但他母親卻希望他能到喜憨兒烘焙屋工作，卻希望他能留在自家的餐廳幫忙，如表 8 所示。另一位個案小貞則是希望能到外地工作，但家長

表 8 就業輔導

個案代號	興趣	實習情況	社區化就業	未來期望
阿雅	不確定	尚未實習		1.安全簡單的工作
小婷	種花	尚未實習		1.沒有想法
阿季	電腦打字	台化福利社	目前實習在個案住所的對面；盡量以社區化就業為主，但非第一選擇	1.母親：能在喜憨兒等處工作 2.個案：電腦打字的工作或幫忙家裡的檳榔攤
小樺	打掃、跑腿 照顧小孩	校內教務處	就讀學校內；盡量以社區化就業為主，但非第一選擇	1.母親：到公家機關當工友 2.個案：以母親的意見為主
阿佩	清潔、整理	尚未實習		1.希望能做清潔工作 2.期望有安全的工作環境
小珊	烘焙	尚未實習		1.希望能在麵包店工作
阿姿	洗車	尚未實習	幾乎完全仰賴就輔員，且情況越來越不理想	1.安全簡單的工作
小勻	包裝	尚未實習	幾乎完全仰賴就輔員，且情況越來越不理想	1.離家近 2.做已經熟悉的工作：包裝
阿慧	不確定	洗車廠	不甚理想	1.能在洗車廠或大賣場任職 2.希望能離家學獨立
小貞	烹飪	自己家的自助餐店	不確定，但是應不甚理想	1.個案：到外地打工 2.家長：在自家的自助餐店幫忙
阿詩	烘焙、餐飲	尚未實習	由就輔員協助	1.離家近 2.約能有一萬元的月薪
小涵	電腦 寵物飼養	尚未實習	由就輔員協助	1.希望能獨立一點 2.能開心認真的工作

七、福利相關資訊

在相關的福利資訊方面，主要依照十二個個案目前瞭解的資訊、其資訊來源及師長或個案本身期望加強之措施三個方面來探討。由表 9 可知多數個案所知道的福利措施多是以經濟補助為主，其中有學雜費全免、殘障補助、清寒津貼、身障者免牌照稅及校內外提供的獎助學金；小涵的家長知道伊甸提供的培訓計畫、阿慧和小貞的老師知道一些機構的職業培訓服務、小勻的家長則瞭解殘障雇員的一些福利與限制，但阿詩的家長對於身障者的福利措施，卻是不甚瞭解。而其資訊的來源不一，但主要來源都是所就讀的學校，由教師以連絡簿或家長會的形式告知家長，而有部分家長會由校外的管道獲得一些資訊，如

阿季和阿慧的家長會定期收到一些財團法人的會刊或是啓智協會的資訊，阿佩和阿珊的家長則是會由醫院或家扶中心獲得這些資訊。對於期望加強的措施，大部分的個案還是從就業方面的觀點來期許，有七位個案期望能加強畢業後的職訓，或就業安置輔導的貫徹；有四位個案則是尋求更合理的經濟支援；小涵的老師認為政府協助開發職場是首要的工作；而小貞和小勻的師長則認為庇護工廠或是安養中心有設置的必要；阿慧的教師認為需要提供職務再設計的補助，以提高就輔員的效能；小涵的家長則希望能減少特教班，提高特教班可運用的預算，讓真正需要特教教育的學生獲得更好的服務；小婷的師長則期望能有社工的介入，共同協助個案步入社會。

表 9 相關福利資訊

個案代號	目前瞭解的資訊	資訊來源	期望加強之措施
阿雅	1.清寒津貼	1.就業輔導員 2.就讀學校	1.合理的經濟補助 2.支援性就業
小婷	1.清寒津貼 2.校外提供的一些獎學金	1.就讀學校	1.合理的經濟補助 2.社工的介入
阿季	1.學雜費全免 2.校內仁愛基金 3.殘障補助	1.就讀學校 2.一些財團法人的會刊	1.畢業後的職訓 2.增加校內外就業輔導員的人力

個案代號	目前瞭解的資訊	資訊來源	期望加強之措施
小樺	1.學雜費全免 2.校內仁愛基金 3.殘障補助 4.清寒補助	1.就讀學校	1.畢業後的職訓 2.經濟上的支援
阿佩	1.學雜費全免 2.獎助金	1.就讀學校 2.醫院	1.加強就業中心的功能
小珊	1.學雜費全免 2.殘障津貼	1.就讀學校 2.家扶中心	不甚清楚
阿姿	1.殘障津貼 2.職業訓練 3.身心障礙者免牌照稅	1.就讀學校	1.合理的經濟補助 2.職業訓練的提供 3.就業安置的貫徹
小勻	1.清寒獎學金 2.殘障津貼 3.殘障雇員的福利及限制	1.就讀學校 2.就業輔導員	1.家長與教師、就輔員的合作關係 2.庇護工廠的設置
阿慧	1.學雜費全免 2.殘障津貼 3.一些機構的職業培訓	1.就讀學校 2.啓智協會	1.職務再設計的補助預算 2.不要再刪減預算
小貞	1.殘障津貼 2.勞委會協助職業訓練 3.一些機構的職業培訓	1.就讀學校	1.庇護工廠或是安養中心的設置 2.適當的教育安置
阿詩	不甚清楚	1.學校老師 2.就業輔導員	不甚清楚
小涵	1.學雜費全免 2.伊甸培訓計畫	1.學校老師 2.就業輔導員	1.減少特教班 2.職場開發

伍、研究結論

本研究重要的結果如下：(1) 就健康發展而言，大部分個案在粗大動作及行動上都不錯，不過在精細動作方面則由於先天或後天之影響而有所差異。除一位個案由於腳支撐力不足有接受復健治療外，其餘個案皆無有過復健紀錄；大部分個案在健康上並無大問題，其家長也都認為不須其他相關醫療服務或輔導，惟少數一兩位個案因其健康發展較差，有持續服用藥物的情形。(2) 就自我管理而言，在生活自理及衛生習慣的部分，十二位個案皆可完全獨立，無須他人協助，時間規劃上則大部分個案能自己在固定的時間點進行正常的作息，知道什麼時間該做什麼事；金錢使用上則有所差異，大部分個案能正確使用面額較小的錢，少數個案對使用金錢沒有概念；就行動能力而言，身心障礙者皆可自行移動身體而不需要任何輔具輔助，對外主要的交通工具，多以騎乘腳踏車或走路為主，且活動範圍以住家附近為主。(3) 就心理調適方面，身心障礙者在情緒處理方面，家人、師長及同學扮演了重要的角色。多數身心障礙者的情緒平穩，較少遇到挫折而顯露出沮喪或難過，若面對情緒低潮時，經過旁人協助或經過短暫時間自我情緒發洩，其情緒大致可恢復平穩。(4) 就升學輔導方面，在目前

學業狀況部分，其中三位個案專注度不足，故導致整體學習狀況較差，其他九位個案皆在不同學科或其他能力上有不錯之表現；而在額外學業服務部分，除了兩位個案使用老師自編之教材外，其他個案皆無接受任何額外之學業服務；而在升學意願部分，因高職特教班皆為職業訓練之導向，再加上目前並無相關之升學管道，故除了少數家長仍期望孩子繼續升學外，其他學生及家長們皆無升學意願，而朝職業訓練方面加強。(5) 就職業訓練方面，在能力現況部分，其中三位個案因為精細動作不佳及障礙程度較重之因素，適合重複性高之工作外，其他九位個案則分別在烘焙、文書處理...等方面各具優勢；在目前學校所提供之職業訓練部分，十二位個案之六所學校中，提供的職業訓練課程共包含了：洗車、洗衣、清潔、資源回收、簡單代工、手工藝、農園藝、陶藝、烘焙、烹飪、餐飲服務、中式點心、銷售、食物製備、電腦動畫、網頁設計、word 打字、工業知能、美容美髮、寵物飼養...等；而在未來期許加強訓練之部分，除了期望學生畢業後能給予機會至職訓局之再訓練外，並且希望能加強工作技能與工作態度之訓練以及應變能力等各方面之教導。(6) 就就業輔導方面而言，個案的興趣多是由學校課程中培養而得的，但其能力仍是有待商榷，故個案的興趣並不是其職業安置的第一考量；且中部地區之社區化就業情況不佳，當個案畢

業之後，就幾乎得完全仰賴就輔員的協助，而在校期間，教師也只能盡量尋求願意配合的廠商，給予其實習的機會，但也不能保證其就業安置；對於未來的期待，幾乎所有個案都會依循著師長，希望未來能在家裡附近找到一份穩定安全的工作，僅有兩位個案對自己的期望與父母有所差異，也有三位家長希望自己的孩子可以到外地工作，去學習獨立的生活。(7)就福利相關資訊而言，多數的個案目前僅瞭解直接的經濟支援，如殘障補助、清寒津貼等，只有少部分的個案知道一些可以獲得職業培訓的管道；且所有個案的資訊主要來源都是學校，經由老師的通知，或是家長會等形式讓個案及個案家長獲得資訊，其他來源還有民間的協會、醫院等。對於未來期望能加強的措施，多數仍是期望能有較完善的就業安置服務，能在畢業後提供職訓、庇護工廠或安養中心的設置等；也有個案期望能有更合理的經濟支援，由此亦可見個案對於畢業後生活的不安與徬徨。

陸、研究限制

- 一、本研究選取之研究對象為就讀於特殊學校或高職特教班之身心障礙學生，探討其轉銜服務輔導之現況，其研究結果的推論，僅能以和樣本相似者為範圍。
- 二、本研究所謂之「轉銜服務」係包含升學輔導、健康發展、心理調適、福利服務的資訊、職業訓練、就業輔導、自我管理七項，不宜推論至本研究未包含之其他轉銜服務層面。

柒、研究建議

一、提供畢業後之職業訓練，增加就業安置之機會

在本研究中的個案都表示出對未來就業的煩惱，而在高職階段所接受的綜合技職教育，無論在廣度或深度上都有所限制，雖然學校以盡量多元提

供適合學生的職業訓練，但是擔任特教班的教師多是僅具備特教背景，對於職業技能的教授有限；也因學校提供多元的教學，便使得每項技能的學習時間有限，如此由於師資領域的不同，再加上學校課程的安排，使得教學內容難以更加精進。訪談的教師中也曾經提到，高職三年所提供的職業訓練，最大的幫助是讓學生學習敬業的態度，但若提及專業能力，仍然需要繼續接受訓練。而且在校所學習到的職業技能，不見得能使學生具備足夠的就業競爭力，令其能順利進入社會就業，若能繼續提供職業訓練的機會，提升身心障礙學生的專業能力，加廣身心障礙學生的專業領域，期能增加就業的機會與選擇。再者，完善庇護工廠的設置，在庇護工廠內可提供更長期的職訓工作，亦是提供身心障礙者一個就業場所的選擇。

二、加強各方面之協調與通報，提高福利服務之品質

在本研究訪談的十二個個案中，對於目前身心障礙者所能獲得的相關福利，個案本身、個案家長，甚至個案的老師多僅瞭解直接的經濟援助，對於其他的職訓服務、就業安置輔導等，皆不甚瞭解。且個案、個案家長以及教師都屬於較為被動的角色，多是等待政府有最新公告，或是藉由其他民間團體的刊物等，才能獲得資訊，又由於訪談個案家庭之社經地位普遍較低，對於新資訊的搜尋意願較低，因此通報工作更顯重要。首先建立有效的通報網，如建立網路系統，統整政府機關及私人機構所提供的服務；提高就輔員的員額編制，以人力方式協助身心障礙者獲得相關資訊。再者，在學校中應多加教導學生及學生家長，福利服務的相關機構、單位等，在有所需求時，能正確的尋求協助。藉由有效的協助與通報，讓身心障礙者及其家屬能充分瞭解相關的福利措施，並能協助其分辨選擇所需的服務。

三、落實升學輔導之服務，提高身心障礙者之競爭能力

目前政府對於身心障礙者之教育已達十二年

義務教育階段，即至高中（職）階段之教育，現今各級學校對於高中（職）階段之身心障礙者所提供的課程多為職業訓練、就業輔導之導向，甚少提供有關升學輔導方面的訊息；然而，在今日科技發達、資訊爆炸的年代中，學業上的精進不僅是一股潮流趨勢，文憑證明亦成為未來就業上不容忽視的一個重要角色，身心障礙者如何在這樣一個競爭激烈的環境下為自己尋求一處安身立命之所，提高自己與他人競爭之能力，除了注重各項技職能力上的加強與訓練之外，充實自己本身專業知能亦是不可或缺的；因此，各級機關學校在加強學生各項技職能力訓練之餘，亦應積極提供他們相關的升學輔導資訊，拓寬身心障礙者之升學管道，以求能夠真正落實身心障礙者之升學輔導服務。

四、結合社政衛生、醫療等單位，建立復健支持系統

此處所指的「復健支持系統」，是包含身心障礙者職業復健工作常涉及與職業適應的各項服務，如醫療復健、心理復健、社會人際適應及生活安排等等。由本研究中顯示，由於大部分受訪個案在粗大動作及行動上都不錯，並不會造成肢體能力方面的問題，因此不需要進行復健的相關診療，其大多家長及老師也都認為無須復健，相對的對於醫療服務相關資訊可說是不甚瞭解；不過大部分個案雖在粗大動作方面並不會造成生活上的影響，但在將來職業訓練或職場上可能會運用到精細動作方面則由於先天或後天之影響而有所差異，若能長期進行相關醫療服務的輔導，對身心障礙者不論是粗大或精細動作的熟練度，相信能有大幅度的進步；除了醫療服務外，另外與障礙者職業適應息息相關的心理復健、社會適應等等也是重要的有關服務單位，除希望家長及相關支持者能採主動的態度去找尋資訊，倘若能結合社政單位、衛生、醫療等有關單位來成立跨部會的復健支持系統，互相分享資訊，並協助各地區資源的整合，以使障礙者在申請職業復健後能得到即時及完善的各項服務。

五、強化「自我管理」課程，提高身心障礙者就業基本能力

本研究指出，大部分身心障礙者在生活自理及衛生習慣方面無須他人協助，基本的自我管理方面學校或家庭方面都有良好的教育與訓練；但是在金錢管理及時間規劃上，大部分個案自主性不高，多須由他人從旁協助；而在行動能力則大多數支持者所持的態度過於保護，使得障礙者行動範圍有所受限。因此，建議特殊教育老師對於身心障礙者自我管理相關技能與課程應有所落實與強化，而師資培育系統也應規劃並教導身心障礙者與自我管理有關的課程。同時，父母亦應提供多元的機會給予身心障礙者，用引導或提示的方式教導障礙者，使其自己有機會學習管理並規劃自己的時間、金錢。

六、推廣「轉銜服務」之理念，加強落實各項服務內容

儘管於「特殊教育法」第二十二條及「特殊教育法施行細則」第十八條中皆已提到並且明文規定，在身心障礙者之個別化教育計畫中應包含了「轉銜服務」，並清楚指出其內容包括了升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目；然而，在訪談的過程中發現，不僅大多數的家長對於「轉銜服務」之概念並不瞭解，甚或完全不曾接收過此方面之訊息，少數的特殊教育教師對於「轉銜服務」之內容亦是一知半解，對於其真正含括了哪些內容以及各項服務內容應如何施行皆仍有所疑慮，由此可知，「轉銜服務」之概念對於多數人而言仍是陌生且存有疑慮的；因此，如何透過政府機關、學校機構或民間團體積極推廣此一概念，加強大眾對「轉銜服務」內容之認知，將是我們未來應積極努力之方向。

參考文獻

一、中文部份

- 周台傑、葉瓊華、詹文宏 (民 92)：啓智學校高職部學生就業轉銜服務現況與需求之研究。**特殊教育學報**，18，181-211。
- 林宏熾 (民 91a)：美國身心障礙者「就業轉銜」的作法與省思。**特殊教育季刊**，83，1-12。
- 林宏熾 (民 91b)：轉銜計畫在身心障礙福利服務的運用與發展。**社區發展季刊**，79，60-79。
- 林宏熾 (民 92a)：身心障礙者生涯規劃與轉銜教育 (三版)。臺北：五南圖書出版公司。
- 林宏熾 (民 92b)：身心障礙者生涯發展理論與生涯轉銜服務。**特教園丁季刊**，19，1-17。
- 林宏熾 (民 93)：美國身心障礙學生之轉銜評量。**特殊教育季刊**，92，1-14。
- 林幸台 (民 91)：高職特教班智慧障礙學生轉銜模式之研究--組織與運作模式之探討。**特殊教育研究學刊**，22，189-215。
- 林幸台 (民 93)：高職特教班教師參與轉銜服務工作及其對專業合作態度之研究。**特殊教育研究學刊**，26，1-17。
- 許天威 (民 90)：身心障礙者的轉銜計劃。載於許天威、徐享良、張勝成主編，**新特殊教育通論**。臺北：五南圖書出版公司。
- 陳靜江 (民 91)：高職特教班智慧障礙學生轉銜評量現況與問題探討。**特殊教育與復健學報**，10，157-182。
- 二、英文部份**
- Committee on Education and the Workforce -108th Congress (2004). *Conference Report on H.R. 1350, "Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004"*
<http://edworkforce.house.gov/issues/108th/education/idea/conferencereport/confrept.htm>.
- Council for Exceptional Children (2004). *The New IDEA: CEC's summary of significant issues*.
http://www.cec.sped.org/pp/IDEA_112304.pdf.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton.
- Flexer, R. W, Simmons, T. J., Luft, P., & Baer, R. (2001). *Transition planning for secondary students with disabilities*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Greene, G., & Kochhar-Bryant, C. A. (2003). *Pathways to successful transition for youth with disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Halpern A. S. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the Division on Career Development and Transition, The Council for Exceptional Children. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 115-124.
- Mallory, B. L. (1996). Life-cycle transition. *Exceptional Children*, 62(6), 551-563.
- Repetto, J. B., & Correa, V. I. (1996). Expanding views on transition. *Exceptional Children*, 62(6), 551-563.
- Sitlington, P. L., Clark, G. M., & Kolstoe, O. P. (2000). *Transition education and services for adolescents with disabilities* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Welman, P. (2001). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Analysis of Transition Services for Students with Intellectual Disabilities in Senior Vocational High Schools on Middle Part of Taiwan

Hung-Chih Lin

National Changhua University of Education

Abstract

This research analyzed and interpreted the transition services and issues for students with intellectual disabilities in senior vocational high schools on the middle part of Taiwan through qualitative inquiry. Intense participatory interviews and thick interpretation on transition services with 12 students with intellectual disabilities were conducted and employed. Three respective perspectives of personal, familial, and learning, on transition services were cross-examined and analyzed. Seven areas that related to transition services and issues were verified by descriptive analytical synthesis and grounded theory. There are health development, self-management, psychological adjustment, advanced study, vocational training, employment service, and welfare. Recommendations are offered concerning the implications of these findings for instruction as well as curriculum, life-long welfare, transition services, and further research.

Keywords : Taiwan, senior vocational high school, students with intellectual disabilities, transition services, qualitative study

高職階段多重障礙學生自我決策能力之研究 —以國立彰化仁愛實驗學校為例

林佩蓁

林宏熾

洪啟川

許佩雯

南投縣埔里中學

國立彰化師範大學特殊教育學系

高雄市民族國中

彰化縣福興國中

摘 要

本研究旨在探討高職階段多重障礙學生自我決策狀況，並進而分析高職階段多重障礙學生自我決策狀況之相關因素與預測力，以做為我國有關單位及研究人員規劃未來特殊教育、社會福利政策，及提昇身心障礙者轉銜服務與生活品質之參考。本研究對象係以經由鑑定醫療機構或鑑定作業小組鑑定為多重障礙，並以就讀於國立彰化仁愛實驗學校高職部 100 名學生為主。本研究之工具為自編之「多重障礙學生自我決策調查問卷量表」，自我決策之內涵主要係根據研究文獻綜合歸納所得之四項自我決策內涵，分別為「獨立自主」、「自我覺察」、「自我引導」與「自我實現」為主。所得資料並經次數分配、t 考驗、逐步迴歸分析等統計進行分析。本研究最後並針對研究結果，提出對身心障礙學生生涯自我概念及進一步研究之相關建議。

關鍵字：高職階段、多重障礙學生、自我決策

緒 論

一、研究背景

自 1990 年代起，身心障礙者自我決策（self-determination）之能力日益受到重視，促使美國於 1997 年「身心障礙者教育法案」（Individual with Disabilities Education Acts，公法 105-17，簡稱

IDEA 1997）將自我決策觀念納入轉銜服務中，強調身心障礙學生積極主動參與整個教育計劃及作決定的過程。1998 年納編於勞動力投資法案（Workforce Investment Act）之職業復建法修正案（Rehabilitation Act Amendments of 1998）亦同樣重視自我決策對身心障礙者的重要性。就我國而言，隨著民國 86 年「特殊教育法」與修正法公佈之「身心障礙者保護法」我國也正式進入維護身

心障礙者合法權益生活與接受適性教育之權利，以及促進其公平參與社會生活。近年來，「自我決策」與「自我擁護」(self-advocacy)運動，在某種程度上即受此社會模式理論的影響(林宏熾，民91；民92a)。根據Field、Martin、Miller、Ward與Wehmeyer(1998)等人的看法，其主要因素在於社會大眾與身心障礙者對「障礙」觀念的改變，加上身心障礙者法規、制度的革新，社會學理論對身心障礙之重新建構與呼籲，使得自我決策及自我擁護的觀念受到身心障礙者、其家庭，以及相關的專業學者的青睞。

尤其對於重度、極重度或多重障礙者而言，自我決策與擁護更代表一種對生命的尊重與生活尊嚴的肯定。在1998年的「職業復健法修正案」中，強調不論障礙與否，都應有權利享有獨立生活、自我決策、貢獻社會、追求有意義的生活及享受在整個主流社會中完全融合及統合的權利(Wehmeyer, 2000)。由此，自我決策對於多重障礙者來說，也如其他輕度障礙者一樣，具有同等的必要性及重要性。

然而，長久以來，多重障礙者大部分的權利大都是由重要他人或支持者為其作決定及選擇，大部分的人，包括家長在內也不太相信多重障礙者可以為自我作決策，或許這其中的原因在於從來沒有提供機會讓他們表達自己心目中真正的想法，或沒有想過要支持他們去自我決策及尊重其決定或選擇。在特殊教育中，很多重度障礙兒童因認知、社會情緒、動作等問題，再加上可能伴隨多種障礙，而出現嚴重溝通問題，與他人互動時常出現：(1)缺乏主動溝通意圖；(2)對他人的溝通意圖與行為沒有反應；(3)照顧者、教師或同儕可能變得較不積極與他們互動；(4)大人變得較傾向以命令式的溝通方式與其互動；(5)尚未表達任何需求、意願時，溝通對象即馬上替其作任何事等現象(錡寶香，民91)。因此更抑制溝通的意願與機會，使得溝通問題更形嚴重，進而影響自我決策之能力。

二、研究目的

(一)瞭解高職階段多重障礙學生自我決策能力之現況

- 1、高職階段多重障礙學生的基本資料概況(個人、家庭、學校、社區)為何？
- 2、高職階段多重障礙學生在自我決策調查問卷「獨立自主」分量表表現為何？
- 3、高職階段多重障礙學生在自我決策調查問卷「自我覺察」分量表表現為何？
- 4、高職階段多重障礙學生在自我決策調查問卷「自我引導」分量表表現為何？
- 5、高職階段多重障礙學生在自我決策調查問卷「自我實現」分量表表現為何？
- 6、高職階段多重障礙學生在自我決策調查問卷的整體表現為何？

(二)探討高職階段多重障礙學生之不同背景因素在自我決策能力上的差異情形

- 1、不同個人背景變項(性別、年齡、家中排行、障礙等級)之高職階段多重障礙學生在自我決策的表現上是否有差異？
- 2、不同家庭背景變項(家庭氣氛、主要照顧者教養子女的態度、家庭經濟狀況、父母親教育程度)之高職階段多重障礙學生在自我決策的表現上是否有差異？
- 3、不同學校背景變項(個案就學歷程、有無參與轉銜會議、學生有無接觸有關自我決策相關課程)之高職階段多重障礙學生在自我決策的表現上是否有差異？
- 4、不同社區背景變項(目前居住情形、居住地區型態)之高職階段多重障礙學生在自我決策的表現上是否有差異？

(三)瞭解高職階段多重障礙學生不同背景變項對自我決策得分的預測力

- 1、高職階段多重障礙學生之個人背景變項中，哪些因素對自我決策最能有效地進行預測？
- 2、高職階段多重障礙學生之家庭背景變項中，哪些因素對自我決策最能有效地進行預測？

3、高職階段多重障礙學生之學校背景變項中，哪些因素對自我決策最能有效地進行預測？

4、高職階段多重障礙學生之社區背景變項中，哪些因素對自我決策最能有效地進行預測？

三、名詞定義

(一)高職階段學生

指就讀於附設有職業類科之高級職業學校及特殊學校學生，本研究所指之高職階段學生以就讀於國立彰化仁愛實驗學校高職階段學生為研究對象。

(二)多重障礙

在本研究中係指經過鑑定醫療機構或鑑定作業小組鑑定為多重障礙。依我國最新鑑定法規所述：「本法第三條第二項第九款所稱多重障礙，是指具兩種以上不具連帶關係且非源於同一原因造成之障礙而影響學習者。多重障礙之鑑定，應參照各類障礙之鑑定原則、標準。」(教育部，民 91)

(三)自我決策

指一個人有能力去選擇並藉由這些選擇使自己成為行動的決策者(Deci & Ryan,1985)；而根據 Wehmeyer (1996) 的看法，自我決策是個體本身在其生命當中扮演一個重要的決定者，不受外在因素的影響及干擾，為有關自己生活品質的事去作選擇及作決定。本研究所指自我決策包含四要素：

1、獨立自主 (autonomy)：指免於外在干擾而能依自己的興趣與喜好來行動。

2、自我覺察 (self-awareness)：指個體能覺察自己多方的特質，包括發現自己本身的長處與優點；認識有關自我的概念；探索自我興趣之所在、性向、價值觀、人格特質與適合發展的方向。只有在充分的自我覺察、自我瞭解之下，並積極利用自身優勢發展行動，才能達到自我實現。

3、自我引導 (self-guidance)：指自我作決定與行動的能力，包括適度地表現自我的想法與主張，瞭解與遵循社會規範，需要時能主動尋求協助，主動安排自己喜歡的活動。

4、自我實現 (self-realization)：指個體有效運用對自己的瞭解，來達成自己的理想與願望，使潛能達到個體能力之顛峰。

文獻探討

一、自我決策意涵之探討

就身心障礙者的社會福利與特殊教育的發展趨勢而言，身心障礙者的「自我決策」議題，一直受到各種社會福利團體積極的爭取與支持，因而快速的蓬勃興起而逐漸為人所熟知。但其真正深層的內涵，卻不是每個倡導有關身心障礙者自我決策的人所熟悉清楚的。從政治學的角度來看，「自我決策」原來是指一個國家有獨立領導的權利，後來身心障礙者權利的擁護者將其所代表的精神引用到特殊教育界。國外學者 Nirje (1972) 曾提出「常態化」(normalization) 的概念，強調文明進步的社會應提供各種不同的機會，使各類的身心障礙者能夠融合在所屬的生態環境中；亦即在這所屬融合的生態環境裡，身心障礙者能夠享有獨立、自主、有意義、有尊嚴的正常生活，此乃為倡導身心障礙者「自我決策」的濫觴。就近期有關自我決策的學術文獻中，對於自我決策的定義與概念有諸多的看法。

Deci 和 Ryan (1985) 以心理學的角度來定義自我決策，認為自我決策是受到個人內在動機與驅力的影響，而有能力作選擇及將所作的選擇轉化為行動的能力；Field, Hoffman, Peter 和 Sawilowsky (1992) 指出自我決策是個人以認識自己、尊重自己和重視自己為基礎，來界定預期目標及達成預期目標的能力。由以上兩份的研究報告中，我們可以看到個體不論是作選擇的能力或是界定預期目標的能力，均是受到內在動機的影響，而從自我概念出發為基礎，並進而將所作的選擇化為行動以達成所預期目標的一種自主性歷程。

Field 和 Hoffman (1994) 又再一次強調，自我

決策是基於認識自己和尊重自己為基礎來確定和達成目標的能力，對青少年主要發展活動和任務之完成是很重要的。在自我決策的過程中，個體從認識自己和尊重自己的互動開始，包含計畫、行動、經驗成果和學習等序列性步驟。計畫階段中包含設定目標和創造力；行動階段中則包含展開行動、肯定自信及作選擇；經驗成果和學習階段則包含評估預期的成果，分享並達成成果。從整個序列過程中，我們發現自我決策內在的抉擇和行為的表現包括有以下五個要素，即認識自己、尊重自己、計畫、行動、以及經驗成果和學習等。其中認識自己與尊重自己是產生自我決策行為的內在過程，是個體自我決策時所不能缺少的；計畫和行動是展開自我決策的行動部分中所需的技能；最後的一個要素是經驗成果和學習，此要素包含在自我決策的過程中獲取正向成功的經驗，並依此經驗來學習成為具有自我決策能力者。

Serna 和 Lau-Smith (1995) 對自我決策所下的定義為：自我決策是個體對本身優缺點的知覺，並設定預期目標與擁有作選擇的能力，在適當的時機中，能展現自我肯定的行為，且具有適切社會性互動能力。具有自我決策能力的人，能作獨立自主的決定，並清楚的知道作甚麼樣的決定是適合自己本身的能力與狀況，而達到最佳的決策效果。Field, Hoffman 和 Posch (1997) 提到學生主動積極參與教育方案之自我決策技能，是種極有價值的功能性生活技能。在自我決策的架構中，學生成為主動參與的角色，並由自己來決定他們想要學習的是甚麼。就我國特殊教育法第二十七條，與特殊教育法施行細則第十八條規定：各級學校應對每位身心障礙學生擬定個別化教育計畫，並得邀請身心障礙學生與學生家長參與其擬定與教育安置。所以身心障礙學生對於自己將學甚麼、要學甚麼的自我決策問題，也充分的受到了保障。

就以上所述的理念分析而言，儘管不同的專

家學者對於自我決策的定義與作法，各有不同的觀點與界定。其實，這些看似分歧的定義，實際上卻仍有不少共通的架構與概念。這些相同的概念大致包含在由 Field, Martin, Miller, Ward 及 Wehmeyer (1998) 等人所提出的定義中，其對自我決策的定義為：自我決策是一種技能、知識與信念的結合，它讓個體具有設定預期目標的能力，並能夠自我規範與獨立自主。且能透過自我尊重與自我了解，清楚的知道個人的優缺點能力所在，並能夠肯定自己的能力表現，使個體具有主動掌握自己生活的能力，以成為獨立自主的個體並扮演成功者的角色。此項定義蘊含著自我決策係強調個人自我的選擇、自我的掌控以及個人有意義的人生目標與自我實現的喜悅與滿足。Wehmeyer, Agran 與 Hughes (1998) 歸納出自我決策有以下十二項內涵：(1) 作選擇的能力；(2) 作決策的能力；(3) 問題解決的能力；(4) 設定並達成目標的能力；(5) 獨立生活、承擔風險與安全的能力；(6) 自我觀察、自我增強與自我評價的能力；(7) 自我教導的能力；(8) 自我擁護與主張的能力；(9) 內在控制的能力；(10) 正向的效能歸因與結果期待；(11) 自我覺察能力；(12) 自我知識等。除了以上十二項內涵以外，Wehmeyer, Agran 與 Hughes (1998) 等人將自我決策分為下列四項重點：(1) 獨立自主 (autonomy)；(2) 自我管理 (self-regulation)；(3) 心理賦權 (psychological empowerment)；(4) 自我實現 (self-realization)。Wehmeyer, Agran 與 Hughes (1998) 等人更進一步的分項說明，所謂「獨立自主」係指免於外在干擾而能依自己的興趣與喜好來行動；「自我管理」係指個體綜合當時的情境、任務、性質，以及自己的資源來作為計畫與行動的依據；「心理賦權」係指對自己的能力評估認知；「自我實現」係指個體有效運用對自己的了解，來達成自己的理想與願望。

林宏熾 (民 88, 民 92b) 亦對自我決策作了如下的說明：自我決策係一種由了解與認識自

我，進而自己為自己作決定，且願意為自己的決定負責，以達成自我目標的內在心理歷程。同時自我決策的能力係一項教育的結果，其可藉由教育的方式，給予身心障礙者適度的支持、學習的機會與經驗等，使身心障礙者於日常生活與學校學習當中，充分的表現自我，以成為自我的主人（Wehmeyer, 1997）。至於教導自我決策的相關作法，教師和相關服務人員應教導身心障礙學生的重要他人，來接納及鼓勵身心障礙學生的獨立自主性，在教育課程尚須促進身心障礙學生作決定的活動和機會，即使是重度或極重度障礙學生，亦需給予學習、了解表達喜好和厭惡行為類型的機會，以便能學習主動掌握及表達內心需求。Wehman（1996）更具體的提出幾項建議：（1）建立信心：指身心障礙者的父母、朋友或老師應幫助身心障礙者建立充分的自我決策信心；（2）鼓勵主動參與：由於身心障礙者平日所受的照顧與服務較一般人為多，而往往易養成依賴與被動的習慣。所以在教導身心障礙者自我決策能力時，應鼓勵學生積極主動的參與；（3）參與同儕活動：大部分的身心障礙者由於生理或心理方面的限制，在人際交往與互動上的表現，均較為退縮。所以在這一方面需透過同儕的支持，相互的激盪與學習模仿，必能對身心障礙學生自我決策的能力有所增進。

Wehmeyer, Agran 與 Hughes（1998）分析自我決策的教育內容有以下四大項：（1）促進獨立自主行為（autonomy behavior）；（2）促進自我調整行為（self-regulated behavior）；（3）促進自我擁護（self-advocacy）和領導技能；（4）促進自我實現（self-realization）和心理賦權（psychological empowerment）。近年來，相關自我決策課程陸續被提出，如自我決策階梯課程（The Steps to Self-Determination Curriculum）、生活中心生計教育課程（The life Centered Education Curriculum）、PURPOSE 學習課程（Learning with PURPOSE Curriculum）、決策者自我決策轉銜課程（Choice

Maker Self-Determination transition Curriculum）（Hoffman & Field, 1995；Martin & Marshall, 1995；Serna & Lau-Smith, 1995）。由此可知，藉由教育的方式，可使身心障礙者學習到相關的自我決策課程，進而達到獨立自主，成為掌控自己生活的主人。

二、多重障礙者與自我決策之關係

（一）澄清「多重障礙者是無法自我決策」

從各家所界定的定義中我們可大致了解自我決策的輪廓與意涵，但為能完全的了解自我決策的意涵及避免錯誤的解釋，以下針對自我決策能力，提出幾點澄清（Wehmeyer, 1998）：1、自我決策不是獨立的表現：對於多重障礙者而言，自我決策不是獨立的表現。多重障礙者在自我決策的過程中，往往得需要協助，但若在決策過程中，多重障礙者仍保有掌控權的話，那也算是自我決策的能力。2、自我決策的行為並不是總會成功的：一般人總誤以為只要給予身心障礙者機會或教導其自我決策方法，所決策的事物必定能成功，這個觀念其實是錯誤的。因為即使是一般人或具有高度自我決策能力的人，每次所作的決策也並非完全正確或成功，更何況是多重障礙者呢？3、自我決策不是自我依賴：多重障礙者是需要他人提供支持及協助之下，才能表現出獨立自主性，並不是依賴自己就能成功的。4、自我決策不是指某一特定的結果：一般人誤以為達到某些特定的結果就是達到自我決策。其實只要依據自己的想法、興趣和喜好，控制或主導自己的生活，就算是達到自我決策之目的。5、自我決策不只是作選擇：自我決策更應包含其它重要內容，如：問題解決的能力、設定並達成目標的能力、獨立生活、承擔風險與安全的能力、自我觀察、自我增強與自我評價……等的內容、內涵在內。

（二）阻礙多重障礙者自我決策的因素

一般人總是對身心障礙者存在著刻板印象，為了能破除這刻板印象，以及有效且順利地促進多重障礙者之自我決策。因此，必須先瞭解會阻

礙多重障礙者自我決策的因素，以求能進一步減少阻礙的影響程度，達到事半功倍之效。因此針對阻礙多重障礙者自我決策的因素，提出以下幾點說明（Field & Hoffman, 1997）：

1、缺乏機會選擇及決定

雖然近年來身心障礙者自我決策與自我擁護的觀念，於特殊教育與社會福利領域中受到相當大的重視與關切，但長久以來，一般人就不認為身心障礙者有能力為自己的生活打理、當自己生命的主宰，因此他們很少有機會可以替自己作決定或選擇，尤其對多重障礙者的態度更是如此。

2、在作選擇時的衝突

就算多重障礙者有了機會作選擇，但一定是正確的或最好的嗎？多重障礙者或許所作的決定不一定是最好的，或者根本就是錯誤的，但支持者應該勇於讓多重障礙者有去嘗試及體驗不同的經驗，即使那是錯的。支持者能尊重他們所作的決定，並在一旁適時地提供意見，讓多重障礙者能自己思考最佳的決定，這就是個很好的學習了。

3、缺乏個別化彈性的支持

要讓多重障礙者能主宰自己的生活，必須依照個體特殊的興趣及需求，適時提供適當支持。然而，個體的需求及興趣是會改變的，且每個個體之所需也是不同的，因此提供個別化彈性的支持是必要的，才能因應個體之不同需求。

4、缺乏穩定的關係

愈來愈多研究報告指出，當障礙者與支持者之間存在著穩定且互信關係時，能幫助多重障礙者表現出自我決策能力。因為若多重障礙者對其

支持者有了穩定關係及信賴感，在遇到問題或困難時，多重障礙者才會有安全感，才能堅持下去，且多重障礙者實際上最需要的是持續性的支持，但他們所得到的支持卻常常是間斷的。

5、父母的態度

父母往往是身心障礙者最親近的人，且父母的態度常常是影響身心障礙者的重要因素。父母所持的教養態度若是過度保護、不認為他們的孩子有能力可以為自己決策一些事情，不容許亦不贊成身心障礙者為自己決定一切的話，那要增進身心障礙者自我決策能力，則會有實際上運作的困難。對多重障礙者而言，其父母的態度更是不認為他們的孩子具有自我決策的能力，更害怕孩子所做的錯誤決策造成更大的傷害。

研究方法

一、研究對象

本研究採立意取樣方式，所選擇之對象以經由鑑定醫療機構或鑑定作業小組鑑定為多重障礙，並就讀於國立彰化仁愛實驗學校高職部學生為抽樣對象進行問卷調查，其中男生 54 位、女生 46 位。這一百位學生中，年齡以介於 15 至 17 歲的學生為最多，障礙程度的等級也以中、重度以上者佔絕大多數，約達全部樣本的四分之三。其詳細數目如下表 1 所示。研究者並經過家長及校方同意，對於這一百位高職階段多重障礙學生在其自我決策能力現況方面進行探討與研究。

表 1 100 份問卷調查對象之基本資料

項目別	整 體 統 計 量		備註 (有效樣本)	
	次數	百分比		
個人因素				
性別	男	54	54.0	100
	女	46	46.0	
實足年齡	15-17	56	56.0	100
	18-20	32	32.0	
	21-23	9	9.0	

項目別	整 體 統 計 量		備註 (有效樣本)
	次數	百分比	
障礙等級	24-26	3	3.0
	輕度	14	14.0
	中度	38	38.0
	重度	37	37.0
	極重度	11	11.0

二、研究架構

根據文獻探討及相關的參考資料中，本研究綜合相關自我決策的文獻，歸納出身心障礙者在自我決策向度中有以下四項特質，即獨立自主、自我覺察、自我引導與自我實現，並做為本研究

之研究架構。其中自我決策是屬於個人的決策內容，所以在本研究中以個案獨立自主為架構的中心，並羅列影響自我決策能力之家庭、學校、與社區等因素。如下結構圖所示（圖 1）

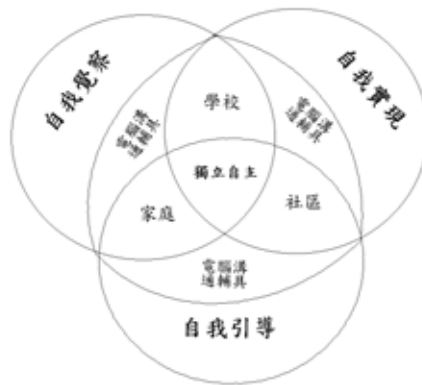


圖 1 影響個體自我決策要素圖

三、研究工具

為蒐集發展多重障礙學生自我決策的相關資料，本研究採用自編之自我決策調查問卷，問卷可分成兩大部分，第一部分為預測自我決策之背景變項，第二部分為自我決策問卷內容。

(一)基本資料背景內容

本研究根據文獻中所提到影響個體自我決策之背景變項（王明泉，民 92；余禮娟，民 90），並根據本研究主要的研究架構加以整理、安排，可歸納為個人、家庭、學校與社區等四因素，其內容分別為：

- 1、個人因素：性別、年齡、家中排行、障礙等級。
- 2、家庭因素：家庭氣氛、主要照顧者教養子女的態度、家庭經濟狀況、父母親教育程度。
- 3、學校因素：個案就學歷程、有無參與轉銜會議、學生有無接觸有關自我決策相關課程。
- 4、社區因素：目前居住情形、居住地區型態。

(二)自我決策相關內容

本研究參考文獻中有關於自我決策能力之相關因素，可歸納為獨立自主、自我覺察、自我引導、自我實現等因素（余禮娟，民 90；Wehmeyer et

al.,1998)。

四、資料處理與分析

本研究擬以社會科學統計套裝軟體(SPSS10.1中文視窗版)進行統計分析處理。研究中之所有統計方法的誤差值皆為 .05，所採用的方法如下：

(一)以描述性統計(平均數、標準差)探討整體與不同背景變項之受訪者，在自我決策量表與在獨立自主、自我覺察、自我引導和自我實現等向度得分情形。

(二)以Cronach α 係數考驗「自我決策量表」的內部一致性。

(三)以獨立樣本 t 考驗比較不同背景變項的受訪者，於自我決策量表與其向度間平均數差異的情形。

(四)以獨立樣本單因子變異數分析比較不同背景變項的受訪者，於自我決策量表與其向度間平均數差異情形，若變異數分析結果達統計之顯著水準，則再以 Scheff's 進行事後比較。

(五)以逐步多元回歸分析考驗不同背景變項對自我決策的預測，藉以了解背景變項中何者最具預測力。

研究結果與討論

本部分將陳述與分析於自我決策與其各向度，受訪者整體現況與其不同背景變項間的差異性情形。

一、調查對象基本資料分析

本研究受訪總人數為 100 名國立彰化仁愛實驗學校高職部的多重障礙學生，在表 1 中即分別就個人背景、家庭背景、學校背景與社區背景，呈現此 100 名受試對象之基本資料。

(一)個人因素方面之基本資料

1、就男女比例而言：男性佔54.0%，女性佔41.0%。

2、就實足年齡等級而言：15-17歲組佔 56.0%，18-20歲組佔32.0%，21-23歲組佔 9.0%，24-26

歲組佔 3.0%。

3、就家中排行而言：排行第一佔 39.0%，排行第二佔 33.0%，排行第三佔 18.0%，排行第四佔 7.0%，其他則佔 3.0%。

4、就障礙等級而言：受訪對象於障礙手冊之等級，其分佈以中度者居多(38.0%)，其次為重度者(37.0%)，在其次之為輕度者(14.0%)，而其中僅 11.0%受訪者為極重度者。

(二)家庭背景之基本資料

1、就家庭氣氛而言：其中家庭氣氛普通者居多(65.0%)，其次為和諧氣氛者佔(29.0%)，不良氣氛者僅佔 6.0%。

2、就父母管教態度而言：其中民主式管教態度者佔 70.0%，其次為開放式管教態度者佔 24.0%，而權威式管教態度僅佔 6.0%。

3、就家庭經濟狀況而言：其中家庭經濟普通者居多(66.0%)，其次為小康者(22.0%)，再其次為不佳者(9.0%)，而富裕者僅佔 3.0%。

4、就父親教育程度而言：其中國小教育程度者居多(32.0%)，其次為國中教育程度者(30.0%)，再其次為高中職教育程度者(27.0%)，專科以上教育程度者則佔 9.0%，而不識字者僅佔 2.0%。

5、就母親教育程度而言：其中國小教育程度者居多(36.0%)，其次為高中職教育程度者(31.0%)，再其次為國中教育程度者(23.0%)，專科以上教育程度者則佔 6.0%，而不識字者僅佔 4.0%。

(三)學校背景之基本資料

1、就國小教育安置而言：其中安置於普通學校普通班者居多(38.0%)，次為安置於特殊教育學校者(26.0%)，再次為安置於普通學校特殊班者(19.0%)，而安置於普通學校資源班者佔 5.0%，其他則佔 12.0%。

2、就國中教育安置而言：其中安置於特殊教育學校者居多(48.0%)，其次為安置於普通學校資源班及特殊班者各佔22.0%，其他僅佔8.0%。

3、就有無參與過個別化轉銜會議而言：其中無參與過者較多（87.0%），有參與過者僅佔 13.0%。

4、就有無接觸過自我決策之相關課程而言：其中無接觸過自我決策相關課程者較多（77.0%），有接觸過者僅佔 23.0%。

1、就目前居住情形而言：與父母同住居多佔 69.0%，住校者僅佔 31.0%。

2、就居住地區型態而言：居住於住宅區者居多（86.0%），次為居住於住商混合區（7.0%），再其次為居住於工業區者（5.0%），而居住於山區者僅佔 2.0%。

(四)社區背景之基本資料

表 2 調查對象之基本資料

項目別		整 體 統 計 量	備註
		次數	百分比
			(有效樣本)
個人因素			
性別	男	54	54.0
	女	46	46.0
實足年齡	15-17 歲	56	56.0
	18-20 歲	32	32.0
	21-23 歲	9	9.0
	24-26 歲	3	3.0
障礙等級	輕度	14	14.0
	中度	38	38.0
	重度	37	37.0
	極重度	11	11.0
家庭背景			
家庭氣氛	不良	6	6.0
	普通	65	65.0
	和諧	29	29.0
父母管教	權威式	6	6.0
	民主式	70	70.0
	開放式	24	24.0
經濟狀況	不佳	9	9.0
	普通	66	66.0
	小康	22	22.0
	富裕	3	3.0
父親教育	不識字	2	2.0
	國小	32	32.0
	國中	30	30.0
	高中職	27	27.0
	專科	5	5.0
	大學	3	3.0
母親教育	研究所以上	1	1.0
	不識字	4	4.0
	國小	36	36.0
	國中	23	23.0
	高中職	31	31.0

項目別	整 體 統 計 量		備註 (有效樣本)	
	次數	百分比		
	專科	4	4.0	
	大學	1	1.0	
	研究所以上	1	1.0	
學校背景				
國小安置	普通學校普通班	38	38.0	100
	普通學校資源班	5	5.0	
	普通學校特殊班	19	19.0	
	特殊教育學校	26	26.0	
	其他	12	12.0	
國中安置	普通學校普通班	22	22.0	100
	普通學校資源班	0	0	
	普通學校特殊班	22	22.0	
	特殊教育學校	48	48.0	
	其他	8	8.0	
轉銜會議	有	13	13.0	100
	無	87	87.0	
接觸課程	有	23	23.0	100
	無	77	77.0	
社區背景				
居住情形	與父母同住	69	69.0	100
	住校	31	31.0	
地區形態	住宅區	86	86.0	100
	工業區	5	5.0	
	住商混合區	7	7.0	
	山區	2	2.0	

二、受訪者自我決策現況

本部分將陳述與分析於自我決策與其各向度受訪者整體現況與其不同背景變項間的差異性情形。

(一) 受訪者自我決策整體現況的描述

1、受訪者整體反應情況

整體而言，由表 2 得知，本次接受問卷調查有效的 100 位高職重度多重障礙學生中，自我決策的平均得分是 3.27 (最佳者為 4 分，最差者為 1 分)，而量表中的各向度平均得分依序分別是獨立自主 3.31，自我實現 3.27，自我覺察 3.26，自我引導 3.25，而此四向度的平均數皆高於中間值 (2.00 分)，顯示出高職重度多重障礙學生有相當高的自我決策能力。

2、自我決策平均分數相對最高組的傾向

各背景變項中，自我決策之平均分數相對最高組別的傾向分別為 (見表 3)：

(1) 在個人背景方面：男性、18-20 歲的年齡組、家中排行第一、與重度多重障礙者。

(2) 在家庭背景方面：家庭生活中氣氛和諧、父母管教民主、經濟狀況富裕與父母親學歷均是大學學歷者。

(3) 在學校背景方面：國小就讀於普通學校資源班、國中就讀於特殊學校、無參加轉銜會議與有接觸過自我決策相關課程者。

(4) 在社區背景方面：目前與父母同住且地區型態屬於住商混合區者。

表 3 各因素在自我決策之平均數與標準差

			獨立自主	自我覺察	自我引導	自我實現	總分
整體表現	平均數		3.31	3.26	3.25	3.27	3.27
	標準差		.49	.53	.56	.58	.48
個人背景							
	性別	男	3.37	3.26	3.25	3.28	3.29
		標準差	.48	.55	.57	.56	.49
		女	3.25	3.27	3.26	3.27	3.26
		標準差	.45	.68	.61	.63	.58
年齡	15-17 歲	平均數	3.25	3.24	3.27	3.27	3.26
		標準差	.47	.55	.59	.63	.49
	18-20 歲	平均數	3.44	3.33	3.30	3.32	3.35
		標準差	.51	.53	.50	.51	.46
	21-23 歲	平均數	3.22	3.21	3.00	3.10	3.13
		標準差	.51	.49	.58	.51	.50
	24-26 歲	平均數	3.37	3.14	3.15	3.12	3.20
		標準差	.45	.68	.61	.63	.58
家中排行	第一	平均數	3.36	3.39	3.37	3.32	3.36
		標準差	.50	.49	.50	.62	.46
	第二	平均數	3.31	.322	3.20	3.33	3.27
		標準差	.50	.57	.58	.57	.51
	第三	平均數	3.23	3.04	3.07	3.14	3.12
		標準差	.43	.53	.62	.52	.48
	第四	平均數	3.29	3.38	3.35	3.09	3.28
		標準差	.52	.51	.61	.66	.49
	其他	平均數	3.22	3.23	3.07	3.04	3.14
		標準差	.66	.61	.57	.26	.52
障礙程度	輕度	平均數	3.16	3.01	3.11	3.13	3.10
		標準差	.42	.67	.73	.77	.60
	中度	平均數	3.27	3.16	3.23	3.12	3.19
		標準差	.52	.51	.51	.62	.46
	重度	平均數	3.40	3.39	3.28	3.41	3.37
		標準差	.45	.48	.58	.45	.44
	極重度	平均數	3.32	3.46	3.37	3.43	3.39
		標準差	.55	.40	.41	.36	.41
家庭背景							
	家庭氣氛	不良	平均數	3.20	3.03	2.88	2.83
標準差			.48	.51	.60	.58	.53
	普通	平均數	3.28	3.18	3.18	3.27	3.23
		標準差	.50	.53	.58	.52	.48
	和諧	平均數	3.41	3.49	3.45	3.35	3.43
		標準差	.45	.45	.43	.67	.41
父母管教	權威式	平均數	3.31	3.35	3.40	3.58	3.41
		標準差	.47	.39	.48	.40	.45

			獨立自主	自我覺察	自我引導	自我實現	總分	
經濟狀況	民主式	平均數	3.37	3.36	3.35	3.38	3.36	
		標準差	.47	.47	.51	.50	.44	
	開放式	平均數	3.13	2.95	2.91	2.84	2.96	
		標準差	.48	.61	.58	.62	.49	
	不佳	平均數	3.37	3.07	3.27	3.31	3.26	
		標準差	.48	.55	.66	.67	.55	
	普通	平均數	3.33	3.27	3.24	3.29	3.28	
		標準差	.48	.52	.56	.53	.48	
	小康	平均數	3.22	3.23	3.17	3.25	3.22	
		標準差	.54	.55	.50	.50	.47	
富裕	平均數	3.29	3.37	3.88	2.66	3.39		
	標準差	.27	.43	.19	.52	.51		
父親教育	不識字	平均數	3.11	3.35	3.22	2.68	3.09	
		標準差	.62	.90	1.09	.44	.76	
	國小	平均數	3.35	3.18	3.20	3.30	3.26	
		標準差	.47	.57	.62	.52	.50	
	國中	平均數	3.23	3.22	3.20	3.18	3.21	
		標準差	.49	.52	.49	.62	.44	
	高中職	平均數	3.34	3.31	3.23	3.28	3.29	
		標準差	.49	.50	.56	.57	.48	
	專科	平均數	3.26	3.52	3.60	3.42	3.45	
		標準差	.67	.49	.50	.77	.58	
大學	平均數	3.66	3.57	3.77	3.79	3.70		
	標準差	.11	.49	.11	.14	.13		
母親教育	研究所以上	平均數	3.11	3.00	3.22	2.75	3.02	
		標準差	.00	.00	.00	.00	.00	
	不識字	平均數	3.11	3.32	3.33	3.21	3.24	
		標準差	.40	.53	.69	.69	.53	
	國小	平均數	3.21	3.14	3.22	3.22	3.18	
		標準差	.48	.53	.47	.47	.47	
	國中	平均數	3.25	3.13	3.13	3.14	3.16	
		標準差	.47	.60	.58	.73	.51	
	高中職	平均數	3.45	3.41	3.39	3.35	3.40	
		標準差	.46	.44	.45	.56	.43	
專科	平均數	3.52	3.82	3.66	3.71	3.68		
	標準差	.66	.27	.39	.23	.38		
大學	平均數	4.00	3.57	3.22	4.00	3.69		
	標準差	.00	.00	.00	.00	.00		
研究所以上	平均數	3.11	3.00	3.22	2.75	3.02		
	標準差	.00	.00	.00	.00	.00		
學校背景	國小安置	普通學校	平均數	3.43	3.32	3.33	3.36	3.36

			獨立自主	自我覺察	自我引導	自我實現	總分
普通班							
		標準差	.50	.53	.52	.54	.46
	普通學校	平均數	<u>3.51</u>	<u>3.35</u>	<u>3.57</u>	2.92	3.34
		標準差	.32	.42	.34	1.20	.40
	普通學校	平均數	3.00	2.97	3.00	3.05	3.01
		標準差	.36	.55	.56	.55	.44
	特殊教育	平均數	3.32	3.32	3.22	3.24	3.27
		標準差	.45	.45	.53	.50	.46
	其他	平均數	3.30	3.31	3.31	<u>3.47</u>	3.35
		標準差	.57	.61	.47	.46	.56
國中安置	普通學校	平均數	<u>3.54</u>	3.35	3.28	3.35	3.38
		標準差	.43	.54	.50	.50	.45
	普通學校	平均數	.00	.00	.00	.00	.00
		標準差	.00	.00	.00	.00	.00
	普通學校	平均數	3.05	3.05	3.18	3.15	3.11
		標準差	.44	.60	.62	.62	.51
	特殊教育	平均數	3.30	3.27	3.24	3.21	3.26
		標準差	.46	.47	.53	.60	.45
	其他	平均數	3.42	<u>3.47</u>	<u>3.40</u>	<u>3.66</u>	3.49
		標準差	.58	.56	.76	.35	.54
轉銜會議	有參加	平均數	3.16	3.11	3.23	2.98	3.12
		標準差	.34	.67	.64	.57	.48
	無參加	平均數	<u>3.33</u>	<u>3.28</u>	<u>3.25</u>	<u>3.31</u>	3.29
		標準差	.50	.50	.55	.57	.47
接觸課程	有接觸	平均數	<u>3.38</u>	<u>3.28</u>	<u>3.27</u>	<u>3.27</u>	3.30
		標準差	.51	.59	.58	.54	.50
	無接觸	平均數	3.29	3.25	3.24	3.26	3.26
		標準差	.47	.51	.55	.59	.47
社區背景							
居住情形	與父母同住	平均數	<u>3.37</u>	<u>3.31</u>	<u>3.31</u>	<u>3.33</u>	3.33
		標準差	.44	.53	.56	.59	.47
	住校	平均數	3.16	3.14	3.10	3.12	3.13
		標準差	.54	.51	.52	.53	.47
地區形態	住宅區	平均數	3.29	3.22	3.21	3.25	3.24
		標準差	.49	.53	.56	.57	.48
	工業區	平均數	3.24	3.45	3.37	3.07	3.28
		標準差	.52	.47	.58	.79	.49
	住商混合區	平均數	<u>3.57</u>	<u>3.54</u>	<u>3.57</u>	<u>3.55</u>	3.55
		標準差	.45	.49	.45	.37	.35
	山區	平均數	3.16	3.32	3.44	3.31	3.31
		標準差	.08	.45	.31	.79	.41

註：表中劃有□之數字，為背景變項中平均數相對最高之組別。

(二)不同背景變項於自我決策之差異分析

1、個人背景因素在自我決策之差異現象

(1)就性別而言：

表 4 顯示，男性除了在自我引導平均得分略低於女性外，自我決策其餘三向度皆稍高於女性。但性別間之差異性，於統計上並未達顯著水準。

表 4 性別於自我決策之 *t* 考驗摘要表

	性別	樣本數	平均數	標準差	<i>t</i> 值
總 分	男	54	131.3	19.53	.25
	女	46	130.35	19.25	
獨立自主	男	54	30.30	4.32	1.20
	女	46	30.11	7.93	
自我覺察	男	54	47.07	11.37	-.10
	女	46	45.74	7.25	
自我引導	男	54	30.02	7.38	.04
	女	46	30.11	7.91	
自我實現	男	54	26.15	4.47	.02
	女	46	26.13	4.89	

(2)就年齡而言：

年齡等級之差異皆未達顯著性 ($p>.05$)。

在統計考驗上，自我決策與各向度於不同

表 5 不同年齡於自我決策之 *F* 考驗摘要表

		平方和	自由度	均方和	<i>F</i> 值	事後比較
總 分	組間	560.78	3	186.93	.50	
	組內	36366.53	96	378.82		
	總合	36967.31	99			
獨立自主	組間	70.74	3	23.58	1.24	
	組內	1832.65	96	19.09		
	總合	1903.39	99			
自我覺察	組間	44.01	3	14.67	.26	
	組內	5462.43	96	56.9		
	總合	5506.44	99			
自我引導	組間	55.52	3	18.51	.72	
	組內	2471.73	96	25.75		
	總合	2527.24	99			
自我實現	組間	26.40	3	8.80	.40	
	組內	2107.65	96	21.96		
	總合	2134.04	99			

(3)就家中排行而言：

數於不同家中排行之差異皆未達顯著 ($p<.05$)。

在統計的考驗上，自我決策總分與各向度分

表 6 不同家中排行於自我決策之 *F* 考驗摘要表

		平方和	自由度	均方和	<i>F</i> 值	事後比較
總 分	組間	1353.59	4	338.40	.90	
	組內	35573.72	95	374.46		
	總合	36927.31	99			
獨立自主	組間	20.39	4	20.281	.26	
	組內	1883.00	95	39.384		
	總合	1903.39	99			
自我覺察	組間	318.45	4	171.572	1.46	
	組內	5187.99	95	90.216		
	總合	5506.44	99			
自我引導	組間	110.14	4	46.543	1.08	
	組內	2417.10	95	58.058		
	總合	2527.24	99			
自我實現	組間	59.24	4	14.811	.68	
	組內	2074.80	95	21.840		
	總合	2134.04	99			

(4)就障礙程度而言：

表 7 顯示，於差異性的統計考驗上，不同障礙程度與自我覺察的差異性達到顯著水準 ($p < .05$)，進一步進行事後比較之後，組間的平均

數並無顯著差異。而其他三向度之自我決策能力與不同障礙程度並未達顯著水準 ($p > .05$)。

表 7 不同障礙程度（障礙手冊）於自我決策之 *F* 考驗摘要表

		平方和	自由度	均方和	<i>F</i> 值	事後比較
總 分	組間	2025.72	3	675.24	1.86	
	組內	34901.59	96	363.56		
	總合	36927.31	99			
獨立自主	組間	52.81	3	17.60	.91	
	組內	1850.59	96	19.28		
	總合	1903.39	99			
自我覺察	組間	452.21	3	150.73	2.86*	(重度>中度)
	組內	5054.24	96	52.65		
	總合	5506.44	99			
自我引導	組間	41.01	3	13.67	.53	
	組內	2486.23	96	25.90		
	總合	2527.24	99			
自我實現	組間	140.98	3	46.99	2.26	

	平方和	自由度	均方和	F值	事後比較
組內	1993.06	96	20.76		
總合	2134.04	99			

*p<.05

2、家庭背景因素在自我決策之差異性現象

(1)就不同家庭氣氛而言：

表 8 差異性的統計考驗上，不同家庭氣氛與自我決策及於自我覺察及自我引導能力上表現達

顯著水準 ($p<0.5$)，經進一步事後比較後，組間的平均數並無顯著差異。其餘二者與自我決策的差異性未達顯著水準 ($p>.05$)。

表 8 不同家庭氣氛於自我決策之 F 考驗摘要表

		平方和	自由度	均方和	F值	事後比較
總分	組間	2310.30	2	1155.15	3.24*	(氣氛和諧>氣氛不良)
	組內	34617.01	97	356.88		
	總合	36927.31	99			
獨立自主	組間	39.03	2	19.52	1.02	
	組內	1864.36	97	19.22		
	總合	1903.39	99			
自我覺察	組間	458.83	2	229.42	4.41*	(氣氛和諧>氣氛不良)
	組內	5047.61	97	52.04		
	總合	5506.44	99			
自我引導	組間	180.00	2	90.00	3.72*	(氣氛和諧>氣氛不良)
	組內	2347.24	97	24.20		
	總合	2527.24	99			
自我實現	組間	87.50	2	43.75	2.07	
	組內	2046.54	97	21.10		
	總合	2134.04	99			

*p<.05

(2)就父母管教態度而言：

表 9 差異性的統計考驗上，不同父母管教態度與自我決策及於自我覺察、自我引導及自我實現能力上表現亦達顯著水準 ($p<.05$)，經進一步事後

比較後，父母民主式的管教態度較開放式的管教態度有顯著差異，即民主式優於開放式。

表 9 不同父母管教態度於自我決策之 F 考驗摘要表

	平方和	自由度	均方和	F值	事後比較
--	-----	-----	-----	----	------

總分	組間	4812.45	2	2406.22	7.27*	(民主式>開放式)
	組內	32114.86	97	331.08		
	總合	36927.31	99			
獨立自主	組間	82.53	2	41.26	2.20	
	組內	1820.86	97	18.77		
	總合	1903.39	99			
自我覺察	組間	579.83	2	289.92	5.71*	(民主式>開放式)
	組內	4926.61	97	50.79		
	總合	5506.44	99			
自我引導	組間	295.36	2	147.68	6.42*	(權威式>開放式)
	組內	2231.87	97	23.01		
	總合	2527.24	99			
自我實現	組間	376.72	2	188.36	10.40*	(權威式>開放式)
	組內	1757.32	97	18.12		
	總合	2134.04	99			

*p<.05

(3)就不同家庭經濟狀況而言：

與自我決策各向度的差異性未達顯著水準

表 10 差異性的統計考驗上，不同家庭經濟狀況

($p < .05$)。

表 10 不同家庭經濟狀況於自我決策之 F 考驗摘要表

		平方和	自由度	均方和	F 值	事後比較
總分	組間	278.54	3	92.85	.24	
	組內	36648.77	96	381.76		
	總合	36927.31	99			
獨立自主	組間	17.77	3	5.92	.30	
	組內	1885.62	96	19.64		
	總合	1903.39	99			
自我覺察	組間	184.70	3	64.67	1.11	
	組內	5321.74	96	55.44		
	總合	5506.44	99			
自我引導	組間	110.53	3	36.84	1.46	
	組內	2416.71	96	25.17		
	總合	2527.24	99			
自我實現	組間	76.17	3	24.72	1.15	
	組內	2059.87	96	21.46		
	總合	2134.04	99			

(4)就不同父親教育程度而言：與自我決策各向度的差異性未達顯著水準
 表 11 差異性的統計考驗上，不同父親教育程度 (p<.05)。

表 11 不同父親教育程度於自我決策之 *F* 考驗摘要表

		平方和	自由度	均方和	<i>F</i> 值	事後比較
總 分	組間	1472.11	6	245.35	.64	
	組內	35455.20	93	381.24		
	總合	36927.31	99			
獨立自主	組間	62.76	6	10.46	.53	
	組內	1840.63	93	19.79		
	總合	1903.39	99			
自我覺察	組間	206.59	6	34.43	.60	
	組內	5299.85	93	56.99		
	總合	5506.44	99			
自我引導	組間	128.25	6	21.38	.83	
	組內	2398.99	93	25.80		
	總合	2527.24	99			
自我實現	組間	137.12	6	22.84	1.06	
	組內	1997.02	93	21.47		
	總合	2134.04	99			

(5)就不同母親教育程度而言：度與自我決策向度的差異性未達顯著水準
 表 12 差異性的統計考驗上，不同母親教育程度 (p<.05)。

表 12 不同母親教育程度於自我決策之 *F* 考驗摘要表

		平方和	自由度	均方和	<i>F</i> 值	事後比較
總 分	組間	3370.09	6	561.68	1.56	
	組內	33557.22	93	360.83		
	總合	36927.31	99			
獨立自主	組間	153.15	6	25.53	1.36	
	組內	1750.24	93	18.82		
	總合	1903.39	99			
自我覺察	組間	592.41	6	98.74	1.87	
	組內	4914.03	93	52.84		
	總合	5506.44	99			
自我引導	組間	161.28	6	26.88	1.06	
	組內	2365.96	93	25.44		

自我實現	總合	2527.24	99		
	組間	147.52	6	24.59	1.15
	組內	1985.52	93	21.36	
	總合	2134.04	99		

3、學校背景因素在自我決策之差異性現象

($p < .05$)，進一步事後比較後，就讀於普通學校普

(1)就不同國小教育安置而言：

通班與普通學校特殊班有顯著差異，普通學校普

表 13 差異性的統計考驗上，不同國小教育安置與自我決策之獨立自主能力達到顯著水準

通班優於普通學校特殊班。其餘三向度與不同國小教育安置的差異性則未達顯著水準 ($p < .05$)。

表 13 不同國小教育安置於自我決策之 F 考驗摘要表

		平方和	自由度	均方和	F 值	事後比較
總分	組間	2807.96	4	701.99	1.96	
	組內	34119.35	95	359.15		
	總合	36927.31	99			
獨立自主	組間	207.58	4	51.89	2.91*	(普通學校資源班>普通學校特殊班)
	組內	1695.81	95	17.85		
	總合	1903.39	99			
自我覺察	組間	371.99	4	93.00	1.72	
	組內	5134.45	95	54.05		
	總合	5506.44	99			
自我引導	組間	164.84	4	41.21	1.66	
	組內	2362.40	95	24.87		
	總合	2527.24	99			
自我實現	組間	148.71	4	37.18	1.78	
	組內	1985.33	95	20.90		
	總合	2134.04	99			

* $p < .05$

(2)就不同國中教育安置而言：

通班與普通學校特殊班有顯著差異，普通學校普

表 14 差異性的統計考驗上，不同國中教育安置與自我決策之獨立自主能力達到顯著水準

通班優於普通學校特殊班，其餘三向度與不同國中教育安置的差異性未達顯著水準 ($p < .05$)。

($p < .05$)，進一步事後比較後，就讀於普通學校普

表 14 不同國中教育安置於自我決策之 F 考驗摘要表

		平方和	自由度	均方和	F 值	事後比較
總分	組間	1981.54	3	660.51	1.82	
	組內	34945.77	96	364.02		
	總合	36927.31	99			

		平方和	自由度	均方和	F值	事後比較
獨立自主	組間	221.57	3	73.86	4.22*	(普通班>普通學校 特殊班)
	組內	1681.82	96	17.52		
	總合	1903.39	99			
自我覺察	組間	299.58	3	99.86	1.84	
	組內	5206.86	96	54.24		
	總合	5506.44	99			
自我引導	組間	24.47	3	8.16	.313	
	組內	2502.77	96	26.07		
	總合	2527.24	99			
自我實現	組間	113.92	3	37.98	1.81	
	組內	2020.12	96	21.04		
	總合	2134.04	99			

*p<.05

(3)就有無參與個別化轉銜會議而言：之獨立自主能力達顯著差異 ($t=-1.56, p<.05$)，
表 15，有無參與個別化轉銜會議與自我決策 而與其他三向度的差異性未達顯著水準 ($p<.05$)。

表 15 有無參與個別化轉銜會議於自我決策之 t 考驗摘要表

	轉銜會議	樣本數	平均數	標準差	t 值
總分	有	13	125.00	20.28	-1.18
	無	87	131.74	19.13	
獨立自主	有	13	28.46	3.13	-1.56*(無> 有)
	無	87	30.01	4.52	
自我覺察	有	13	43.62	9.40	-1.06
	無	87	46.97	7.14	
自我引導	有	13	29.08	5.81	-.14
	無	87	29.29	4.97	
自我實現	有	13	23.85	4.58	-1.94
	無	87	26.48	4.58	

*p<.05

(4)就有無接觸自我決策相關課程而言：策相關課程與自我決策各向度的差異性未達顯著
表 16 差異性的統計考驗上，有無接觸自我決 水準 ($p<.05$)。

表 16 有無接觸過自我決策相關課程於自我決策之 t 考驗摘要表

	接觸課程	樣本數	平均數	標準差	t 值
總分	有	23	132.09	20.44	.34
	無	77	130.51	19.09	
獨立自主	有	23	30.48	4.68	.83
	無	77	29.61	4.30	

	接觸課程	樣本數	平均數	標準差	t 值
自我覺察	有	23	46.04	8.34	.28
	無	77	45.55	7.22	
自我引導	有	23	29.39	5.26	.14
	無	77	29.22	5.02	
自我實現	有	23	26.17	4.36	.04
	無	77	26.13	4.75	

4、社區背景因素在自我決策之差異性現象

一步事後比較後，組間的平均數並無顯著差異。

(1)就不同居住情形而言：

其他三向度與自我決策的差異性則未達顯著水準 (p<.05)。

表 17 差異性的統計考驗上，不同居住情形與自我決策獨立自主之能力達顯著水準 (p<.05)，進

表 17 不同居住情形於自我決策之 F 考驗摘要表

		平方和	自由度	均方和	F 值	事後比較
總 分	組間	1303.37	1	1303.37	3.59	
	組內	35623.95	98	363.51		
	總合	36927.31	99			
獨立自主	組間	79.01	1	79.01	4.24*	(與父母同住>住校)
	組內	1824.38	98	18.62		
	總合	1903.39	99			
自我覺察	組間	119.04	1	119.04	2.17	
	組內	5387.40	98	54.97		
	總合	5506.44	99			
自我引導	組間	75.03	1	75.03	3.00	
	組內	2452.21	98	25.02		
	總合	2527.24	99			
自我實現	組間	58.39	1	58.39	2.76	
	組內	2075.65	98	21.18		
	總合	2134.04	99			

*p<.05

(2)就不同居住地區型態而言：

自我決策各向度的差異性未達顯著水準 (p<.05)。

表18差異性的統計考驗上，不同居住地區型態與

表 18 不同居住情形於自我決策之 F 考驗摘要表

		平方和	自由度	均方和	F 值	事後比較
總 分	組間	1303.54	3	343.51	.92	
	組內	35896.77	96	373.93		
	總合	36927.31	99			
獨立自主	組間	44.71	3	14.90	.77	
	組內	1858.68	96	19.36		
	總合	1903.39	99			
自我覺察	組間	167.31	3	55.77	1.00	

	組內	5339.14	96	55.62	
	總合	5506.44	99		
自我引導	組間	80.75	3	26.92	1.06
	組內	2466.49	96	25.48	
	總合	2527.24	99		.92
自我實現	組間	49.73	3	343.51	
	組內	2084.31	96	373.93	
	總合	2134.04	99		

三、自我決策之預測因素

此部分乃以影響自我決策之潛在十五個變項進行逐步迴歸分析，用以瞭解不同背景變項對高職多重障礙學生之自我決策的影響程度。而此十五個變項分別為：(1) 性別、(2) 實足年齡、(3) 家中排行、(4) 障礙程度、(5) 家庭氣氛、(6) 父母管教態度、(7) 家庭經濟狀況、(8) 父親教育程度、(9) 母親教育程度、(10) 國小教育安置、(11) 國中教育安置、(12) 有無參與過個別化轉銜會議、(13) 有無接觸過自我決策相關課程、(14) 目前居住情形 (15) 居住地區型態。對自我決策與其向度間具有重要影響變項，其結果如下：

表19 相關變項對自我決策的逐步迴歸分析結果

步驟	投入變項順序	多元相關 (R)	決定係數 R^2	Beta 值	R 的 F 值
1	父母管教態度	.33	.11	-.35	11.95*
2	目前居住情形	.41	.17	-.24	9.67*
3	母親教育程度	.45	.20	.19	8.08*

* $p < .05$

(二)對獨立自主具有重要預測力之背景變項

在投入的十五個獨立變項中，僅有三個背景變項對於獨立自主具有顯著性的預測力，即「母親教育程度」($F=5.54$, $p < .05$)、「目前居住情形」($F=5.03$, $p < .05$)與「父母管教態度」($F=4.79$,

(一)對自我決策具有重要預測力之背景變項

由表19之統計結果得知，所投入之十五個獨立變項中，僅有三個背景變項對於自我決策具有顯著性的預測力，即「父母管教態度」($F=11.95$, $p < .05$)、「目前居住情形」($F=9.67$, $p < .05$)與「母親教育程度」($F=8.08$, $p < .05$)，根據統計資料顯示，所投入預測變項至第三步驟時，多元相關係數為 .45，決定係數為 .20，達到顯著水準。其餘預測變項之 F 未達顯著水準，因此其均非預測高職多重障礙學生之自我決策的重要因素。

$p < .05$)，根據統計資料顯示，所投入預測變項至第三步驟時，多元相關係數為 .36，決定係數為 .13，達到顯著水準。其餘預測變項之 F 未達顯著水準，因此其均非預測高職多重障礙學生之獨立自主的重要因素（見表20）。

表20 相關變項對獨立自主的逐步迴歸分析結果

步驟	投入變項順序	多元相關 (R)	決定係數 R^2	Beta 值	R 的 F 值
1	母親教育程度	.23	.05	.22	5.54*
2	目前居住情形	.31	.09	-.23	5.03*
3	父母管教態度	.36	.13	-.19	4.79*

* $p < .05$

(三)對自我覺察具有重要預測力之背景變項

在投入的十五個獨立變項中，僅有三個背景變項對於自我覺察具有顯著性的預測力，即「父母管教態度」($F=8.92, p<.05$)、「家庭氣氛」($F=8.31, p<.05$)、與「母親教育程度」($F=7.04, p<.05$)，根據統計資料顯示，所投入預測

變項至第三步驟時，多元相關係數為 .43，決定係數為 .18，達到顯著水準。其餘預測變項之 F 未達顯著水準，因此其均非預測高職多重障礙學生之自我覺察的重要因素（見表 21）。

表21 相關變項對自我覺察的逐步迴歸分析結果

步驟	投入變項順序	多元相關 (R)	決定係數 R^2	Beta 值	R 的 F 值
1	父母管教態度	.29	.08	-.25	8.92*
2	家庭氣氛	.38	.15	.24	8.31*
3	母親教育程度	.43	.18	.19	7.04*

* $p < .05$

(四)對自我引導具有重要預測力之背景變項

由表 22 之統計結果得知，所投入之十五個獨立變項中，僅有三個背景變項對於自我引導具有顯著性的預測力，即「父母管教態度」($F = 10.73, p<.05$)、「家庭氣氛」($F = 8.76, p<.05$)與「目前居住情形」($F = 7.47, p<.05$)，根據

統計資料顯示，所投入預測變項至第三步驟時，多元相關係數為 .44，決定係數為 .19，達到顯著水準。其餘預測變項之 F 未達顯著水準，因此其均非預測高職多重障礙學生之自我引導的重要因素。

表22 相關變項對自我引導的逐步迴歸分析結果

步驟	投入變項順序	多元相關 (R)	決定係數 R^2	Beta 值	R 的 F 值
1	父母管教態度	.31	.10	-.32	10.73*
2	家庭氣氛	.39	.15	.21	8.76*
3	目前居住情形	.44	.19	-.20	7.47*

* $p < .05$

(五)對自我實現具有重要預測力之背景變項

在投入之十五個獨立變項中，僅有二個背景變項對於自我實現具有顯著性的預測力，即「父母管教態度」($F=19.10, p<.05$)與「目前居住情形」($F=13.31, p<.05$)，根據統計資料顯示，

所投入預測變項至第二步驟時，多元相關係數為 .46，決定係數為 .22，達到顯著水準。其餘預測變項之 F 未達顯著水準，因此其均非預測高職多重障礙學生之自我決策的重要因素（見表 23）。

表23 相關變項對自我實現的逐步迴歸分析結果

步驟	投入變項順序	多元相關 (R)	決定係數 R^2	Beta 值	R 的 F 值
1	父母管教態度	.40	.16	-.44	19.10*

2	目前居住情形	.46	.22	-.23	13.31*
---	--------	-----	-----	------	--------

*p<.05

結論與建議

一、結論

(一)調查對象背景資料之特性：

本研究量化問卷研究中，受訪者男性多於女性；年齡以 15-17 歲受訪者最多；家中排行方面，以家中排行第一之受訪者居多；障礙程度方面，以持有中度與重度多重障礙者較多；而在家庭背景方面，家庭生活中氣氛普通者居多、父母管教態度則以民主方式居多，經濟狀況普通與父母親學歷均是國小學歷者居多。在學校背景方面，國小就讀於普通學校普通班者居多、國中就讀於特殊教育學校居多、無參加轉銜會議與無接過自我決策相關課程者居多。而在社區背景方面，目前與父母同住且地區型態屬於住宅區者居多。

(二)高職多重障礙學生自我決策整體現況描述：

1、自我決策與各向度之整體反應

本研究受訪者於自我決策能力與各項度間得分，皆呈現中間偏高之分數。因本研究採個人主觀知覺的自陳方式，所以此項結果是否受限於多重障礙學生認知功能的特性（無法清楚了解題意敘述或表達自我感受），或是因其個人不當的自我主觀意識或不當自我知覺的影響，此皆為值得深究之問題。

2、自我決策優勢變項組別的傾向

本調查對象於自我決策調查問卷中相對平均得分較高者的傾向，在個人背景方面分別為：男性、18-20 歲的年齡組、家中排行第一、與重度多重障礙者。在家庭背景方面分別為：家庭生活中氣氛和諧、父母管教民主、經濟狀況富裕與父母親學歷均是大學學歷者。在學校背景方面分別為：國小就讀於普通學校資源班、國中就讀於非普通學校與特殊學校的其他系統、無參加轉銜會

議與有接觸過自我決策相關課程者，此現象是否顯示特殊教育系統可提供資源可能較小，因此如何提供自我決策發展的較大空間與機會值得加以深入探討。而在社區背景方面分別為：目前與父母同住且地區型態屬於住商混合區者。

(三)不同背景變項於自我決策之差異性分析：

受試者之個人、家庭、學校及社區背景變項中，於自我決策之差異性分析：

於自我決策上：統計考驗達顯著差異之背景變項有不同父母管教態度（民主式>開放式）。

1、就獨立自主而言：不同國小教育安置（普通學校普通班>普通學校特殊班）、不同國中教育安置（普通學校普通班>普通學校特殊班）及有無參與個別化轉銜會議（有>無）三者統計考驗達顯著性。

2、就自我覺察而言：只有不同父母管教態度之變項（民主式>開放式），達統計差異性考驗的顯著性水準。

3、就自我引導而言：只有不同父母管教態度之變項（民主式>開放式），達統計差異性考驗的顯著性水準。

4、就自我實現而言：只有不同父母管教態度之變項（民主式>開放式），達統計差異性考驗的顯著性水準。

(四)自我決策與各向度之預測因素：

為瞭解不同背景變項對高職多重障礙學生自我決策的影響程度，將十五個影響自我決策潛在變項，進行逐步迴歸分析，用以瞭解不同背景變項對高職多重障礙學生之自我決策的影響程度。

1、對自我決策而言：父母管教態度、目前居住情形與母親教育程度三變項具有預測力。

2、就獨立自主而言：父母管教態度、目前居住情形與母親教育程度三變項具有預測力。

3、就自我覺察而言：父母管教態度、家庭氣

氛與母親教育程度三變項具有預測力。

4、就自我引導而言：父母管教態度、家庭氣氛與目前居住情形三變項具有預測力。

5、就自我實現而言：父母管教態度與目前居住情形兩變項具有預測力。

二、建議

根據本研究結果與討論，提出以下幾點建議：

(一)就研究法的建議---問卷的填答過程

一般問卷的填答均是郵寄給應答者（respondent）或直接遞交給他，並在未接受研究者或訪問者的協助下，予以填答。然本研究對於應答者執行問卷填答的方式是，由研究者分批集中接受問卷填答的對象，由研究者親自前往主持問卷的填答。這樣的方式，不僅讓研究者本身可以有機會與應答者建立和諧的關係，並可以向應答者解釋研究的目標，以及解釋可能意義不清的題目；加上應答者同在一個場所接受問卷填答，時間與費用也顯得較為經濟，回收率與有效樣本的比例也較高。所以，建議往後的研究，若情境允許，填答問卷的方式，可以採集中應答者，由研究者親自主持的方式進行。如此的進行方式，不僅可以擁有郵寄問卷的所有優點，也可以避免郵寄問卷可能造成的缺失。

(二)提升自我決策能力之建議

1、個人方面---爭取自己選擇及控制的機會

高職多重障礙學生，缺乏機會去選擇及控制。此一訊息協助我們檢視自身對於特殊朋友支持系統的提供是否過於保護或剝奪，反而不利於自我決策之發展。因此，研究者建議應讓多重障礙者有機會可以為自己做決定或選擇。

2、家庭方面---父母的態度應正向支持，提供多元機會

父母的態度常常是影響多重障礙者自我決策能力的重要因素，而父母所持的教養態度若是不認為他們的孩子有能力可以為自己決策事情、過度保護或是受到價值觀的影響而不贊成多重障礙者為自己打理生活一切的話，那要提升多重障礙

者自我決策的能力，則在實際運作上會有所困難。因此建議父母的態度應持信任的態度，提供正向的行為支持孩子，提供孩子多元的機會，並加重孩子對自己的責任感。

3、學校方面---建立正向支持系統，加強自我決策教導

高職多重障礙學生將轉銜進入社會的工作職場中，而自我決策能力可謂是個體生命中重要的經營指南針。由獨立自主、自我覺察、自我引導乃至於自我實現，一層層自我決策概念的前進與深入，因而促使多重障礙者成為更加獨立之個體。故建議在教師的教學中，實宜提昇多重障礙學生自我決策之相關技能，在課程方面提供相關的教材教法，進而於社會互動情境中訓練其人際關係、社會適應能力、問題處理及自我照顧等能力，以鼓勵、有效性增強等方法，培養與增進孩子的自我決策能力。

4、社區方面---結合家庭及社區參與，將自我決策落實於日常生活中

多重障礙學生在社區參與及社交關係方面較缺乏，其大多受限於學校及家庭為活動範圍，其中除了個案本身的排斥或意願低落之外，還有社區所舉辦的相關活動並不多，以及缺乏獲得訊息的管道所致。雖然，高職多重障礙學生對於自己喜好興趣有明確瞭解，但對於較深入的優缺點或自我能力的肯定，則相對的較為薄弱，也比較不會去碰觸或面對。因此，若能將家庭與社區結合，發揮家庭及社區參與的力量，讓高職多重障礙學生於日常生活中即受到種種自我決策之訓練，如此對於提昇高職多重障礙學生的自我決策能力應有正面價值之肯定。

三、對未來研究之建議

(一)探討分析不同障礙類別，如視覺、聽覺、學習障礙等在自我決策能力表現之差異或身心障礙學生與非身心障礙者間之比較。

(二)本研究對象年齡範圍限制在高職階段，然建議可將研究對象的年齡向上或向下延伸，作深入

比較及探討。

(三)本研究於問卷部分大多覺察高職階段多重障礙學生自我決策能力表現之現況，然而對於學生為何表現目前自我決策情形未詳加探討，建議未來研究能透過量化問卷及質性深入訪談研究繼續檢視影響自我決策表現高低、多寡之因素。

(四)自我決策實為一複雜之概念，其中包括的領域及面向甚廣。建議未來研究可針對單一主題或領域逐一探討研究，而後再將研究成果結合，使之更具實用、精緻化。

四、研究限制

(一)本研究選取的研究對象是指就讀於高職教育階段多重障礙學生，探討其自我決策之表現。因此，其研究結果的推論，僅能以和本研究樣本相似者為範圍。

(二)限於人力、時間與經費之種種因素，本研究所採之取樣方式為立意取樣，未來研究若於客觀條件允許情況下，也許可採隨機分層抽樣或叢集抽樣以利研究結果之推論。

(三)本研究所定義的自我決策是從獨立自主、自我覺察、自我引導及自我實現的四個向度來探討其內涵，因此其他理論或觀點的自我決策內涵或向度不在本研究範圍內。

參考文獻

一、中文部分

王明泉(民92)：高職階段智能障礙學生自我決策能力相關影響因素之研究。**東台灣特殊教育學報**，5，47-71。

余禮娟(民90)：**身心障礙社會福利機構智能障礙就業青年自我決策之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文。

林宏熾(民88)。身心障礙者自我擁護與自我決策之探討。**特殊教育季刊**，73，1-13。

林宏熾(民91)：新近西方障礙社會模式理論對身心障礙教育發展的省思。**特殊教育季刊**，85，

1-11。

林宏熾(民92a)：美國身心障礙者自我決策與轉銜實務。**特殊教育季刊**，88，1-15。

林宏熾(民92b)：**身心障礙者生涯規劃與轉銜教育(三版)**。台北：五南出版社。

教育部(民91)：**身心障礙及資賦優異學生鑑定標準**。教育部臺(九一)參字第九一〇六三四四四號令訂定發布全文二十條。

二、英文部分

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 159-169.

Field, S., & Hoffman, A. (1997). Self-determination during adolescence. *Remedial And Special Education*, 18(5), 285-294.

Field, S., Hoffman, A., & Posch, M. (1997). *Self-determination during adolescence: A developmental perspective*. *Remedial and Special Education*, 18(5), 285-293.

Field, S., Hoffman, A., St-Peter, S., & Sawilowsky, S. (1992). Effects of disability labels on teachers' perceptions of students' self-determination. *Perceptual and Motor skill*, 75, 931-934.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113-128.

Hoffman, A., & Field, S. (1995). Promoting self-determination through effective curriculum development. *Intervention in School and Clinics*, 30, 134-141.

- Huber M, L., Martin, J. E., Maxson, L. L., Millar, T. L., McGill, T., & Hughes, W. M. (1998). *Take action: A goal attainment strategy*. Longmont, CO: Sopris West.
- Intervention in School and Clinic, 30(3), 142-146.
- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1995). Choice Maker: A Comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic*, 30(3), 147-156.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In W. Wolfensberger (Ed.), *Normalization*. 176-193. Toronto: Nation Institute on Mental Retardation.
- Serna, L.A., & Lau-Smith, J. A. (1995). Learning with purpose: self-determination skills for students who are at risk for school and community failure.
- Wehman, P. (1996). *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disability* (2nd Ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an education outcome: Why it is important to children, youth, and adults with disabilities? In D. J. Sands and M. L. Wehmeyer (Eds.) *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. ML, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1997). The Development of Self-Determination and Implications for Educational Interventions with Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development & Education*. 44(4), 305-328.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and Individuals with Significant Disabilities: Examining meaning and misinterpretations. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 5-6.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Huges, C. (1998). *Teaching self-determination to student with disabilities*. Baltimore: Brookes.

A Study of Self-Determination for Students With Multiple Disabilities in Senior High School in the Middle Area of Taiwan

Pei-Zhen Lin Puli Junior High School

Hung-Chih Lin National Changhua University of Education

Chi-Chuan Hong Ming-tsu Junior High School

Pei-Wen Shu Fsjh Junior High School

Abstract

This research examined the current conditions and factors concerning and affecting self-determination for students with multiple disabilities in senior high school in the middle area of Taiwan. A survey on self-determination with 100 high-school student with multiple disabilities at the National Changhu Jen-Ai School for the Physical Handicaps was conducted by the well-developed Self-Determination Scale for Students with Multiple Disabilities through stratifiedly sampling. Data were then analyzed through frequency, t test, and stepwise regression. Recommendations are offered concerning the implications of these findings for career self-concept, and future research.

Keywords : students with multiple disabilities, self-determination, high-school

高職特教班教師對於實施「兩性平等教育課程」 看法之探討—以花蓮地區為例

黃榮真

國立花蓮師範院特殊教育學系

洪美連

國立花蓮高級農業職業學校

摘要

本研究旨在以普查方式探討花蓮地區 9 位一般學校高職特教班教師執行兩性平等教育之情形，統整教師輔導學生時所遇到兩性相關的問題，進一步分析教師對「兩性平等教育課程」各子題重要程度之看法。本研究採取自編半結構式訪談題綱進行研究，而所獲得的資料採用質性分析的方式加以處理。主要研究結果發現：(1)所有教師都贊成實施兩性平等教育，(2)教師表示學生最頻繁的狀況是與異性交往時，不知道如何用適當的方式表達，曾出現與人條件式交換、懷孕等情形；最棘手的問題是學生與異性身體親密接觸之後續問題處理，以及網路交友、援交、長期性侵害之心理輔導等，(3)近九成教師曾實施兩性相關課程的教學主題依次有生理基本概念、異性相處與兩性交往、結婚與避孕，(4)將近 90%教師表示學生對此課程內容極有興趣，教學反應佳，(5)教學資源需求包括有教學錄影帶及光碟、書籍、教具模型、相關網站等，(6)「兩性平等教育課程」各子題重要程度前五項為身體自主權、兩性關係與互動、正確性態度、性騷擾及性侵害防治、性騷擾及性侵害之危機處理等，(7)大多數教師覺得高職特教班學生與一般學生的教學內涵應相同，只是特教班內容深度宜適當調整。研究者再依據上述研究結果，針對相關單位與未來研究方向，提出具體可行之建議。

關鍵字：兩性平等教育、兩性平等教育課程、高職特教班

壹、緒論

一、研究緣起

「性教育」、「性別教育」、「兩性平等教育」都是以兩性身心發展為基礎，三者之間的關係極為密切(徐西森，民 92)。性教育主要界定在探討

由生理性別衍生至婚姻、家庭與生育等兩性互動的相關議題；性別教育則著重在分析性別角色之社會建構的歷程與發展；至於「兩性平等教育」在於透過教育的歷程，提倡兩性平等，尊重個體間多元之價值(張珣，民 88)。蔡培村(民 88)提出兩性平等教育是透過教育的歷程，闡揚基本人權的觀念，促使兩性在性別的基礎上免於被

歧視，且有均等開發潛能的機會；方德隆(民 89)則表示兩性平等教育在於培養男女學生合宜的性別意識及認同，讓他們在公平的立足點上發展其潛能，而且兩性不因生理、心理、社會及文化上的性別因素而受限制，皆得以獲得適性的教育；張珏與王舒芸(民 86)提及兩性平等教育的意涵，乃在教學內容歷程中檢視男女兩性生活之差異，破除兩者之間不平等的現象。綜上所述，吳雪如(民 91)之看法則更為多元，亦即兩性平等教育是機會均等的教育、多元文化的教育、適性發展的教育與全人的教育。

目前兩性平等教育乃為教育部重要政策之一，教育部於民國九十學年度開始實施的中小學九年一貫課程中，亦將兩性平等教育納入重大議題之內，分別具體訂出課程目標、分段能力指標及主要內容，以供教師在實施兩性平等教育課程時之參考依據；此舉不但使兩性平等教育在國民教育階段建立了合法地位，且深具時代意義，有助於提昇學生兩性平等素養(莊明貞，民 88)，更顯示實施兩性平等教育的重要性與迫切性。

Voorhees(1994)認為兩性平等乃是針對兩種不同性別的人給予同樣的尊重。兩性平等教育的理念，須透過教育的歷程加以體現，而學校課程的實踐，正是推廣兩性平等概念最直接有效的方法(方德隆，民 87)。黃政傑(民 84)認為實施兩性平等教育務必先由課程設計上來努力，而課程設計首先需要擬定完善明確的目標做為標的，吳雪如(民 91)指出學校行政單位應鼓勵並支持教師對於課程與教學的創新改革。Scott 和 Schau(1985)強調兩性平等內涵的教材內容，對男女學生皆有重大之影響，包括兩性平等的教材可增進學生對性別角色的態度，提高學習動機與影響性別角色的行為。一項針對 22 位國中特教老師的訪談研究中，則指出 95%的老師相信詳細且正確的性主題能夠降低智障學生的性問題，同時，教師也能感受到學生對學校性教育課程的需求(Brantlinger, 1992)。

青少年這個階段正是建立性別分化之重要時期，學校單位若是能落實中學階段的兩性平等教育工作，定能培養高職學生正確的性知識、健康的性態度和安全的性行為。兩位研究者有鑑於國內目前有關於兩性平等教育議題之相關研究，大多數乃針對一般學生為對象，反觀特殊學生之研究較少，於是，興起學術單位與中等學校單位合作，共同針對一般學校高職特教班教師為研究對象，集結研究者所關心的若干議題，先擬定半結構式訪談題綱，以深入了解花蓮地區一般學校高職特教班教師執行「兩性平等教育課程」之現況及所面臨的相關問題，同時進一步分析教師在「兩性平等教育課程」各子題重要程度之觀點，透過教師之看法，檢討兩性平等教育課程之執行現況與統整教師輔導學生兩性相關議題之最頻繁與棘手的問題，從研究結果中擬定可行的建議，作為後續針對高職特教班學生編製「兩性平等教育課程」之參考依據，並且針對相關單位提出具體的方案。

二、研究目的

本研究所欲達成之具體目的，有下列四項：

- (一)探討花蓮地區一般學校高職特教班教師對於實施兩性平等教育之意見。
- (二)了解教師輔導學生兩性相關議題之最頻繁與棘手的問題。
- (三)分析教師對「兩性平等教育課程」各子題重要程度之順序。
- (四)根據上述研究結果，提供高職特教班教師課程設計參考依據，以及針對相關單位提出具體可行的建議。

三、待答問題

本研究依研究目的，擬回答下列問題：

- (一)花蓮地區一般學校高職特教班教師對於實施兩性平等教育之意見為何？
- (二)教師輔導學生兩性相關議題之最頻繁與棘

手的問題為何？

(三)教師對「兩性平等教育課程」各子題重要程度之順序為何？

貳、文獻探討

一、高職特教班學生對於兩性平等教育課程之學習需求探討

高職特教班大多為輕度智能障礙學生，雖然智能比一般學生發展稍慢，但生理發展卻與一般人沒有差異，都會很自然地遇到兩性議題(何珮菁，民 89；Gordon,1971；Hall, Morries & Barker,1973；McCleanen,1988；Monat, 1982)，特別是日前社會愈來愈開放，各式傳播媒體、網路之色情氾濫與不實的渲染，讓學生及早接觸與兩性有關的訊息。

智能障礙學生受到認知與判斷能力之限制，其適應環境與解決問題之能力也較為不足，再加上本身的自制力稍弱(杜正治，民 89；陳彩雲，民 89)，自我保護的能力就更顯為薄弱(林秀珍，民 89)，很容易受到外界錯誤之兩性價值觀念的影響，嚴重者反而成為性犯罪的受害者。

為了教導高職特教班輕度智能障礙學生有正確的兩性知識與態度，表現出合宜的行為，進而學習保護自己，學校單位提供有系統、有組織的兩性教育課程，應是最佳的解決方法。吳武典(民 76)認為智障青少年更需要教師或家長的關注和輔導，Brantlinger (1992)更覺得特殊教育課程必須提供學生一個具有功能性為未來導向的課程，使學生能夠準備適應成人的生活。由上所述，探討一般學校高職特教班輕度智能障礙學生是否已接受兩性平等教育相關之課程，是刻不容緩的議題。

二、中學階段兩性平等教育課程內容之探討

行政院教育改革審議委員會於民國八十五年率先將兩性平等教育的主張注入教改理念，由於國內性侵害犯罪率升高所帶來的社會輿論壓力，立法院三讀通過「性侵害犯罪防治條例」，並在

民國八十六年一月公布實施。基於此，教育部在民國八十六年頒訂「各級學校兩性平等教育實施要點」與「中小學性侵害犯罪實施原則及課程參考綱要」，並於民國八十六年三月七日成立兩性平等教育委員會，希冀透過委員會之積極運作，進而實踐兩性平等教育之目標。

教育部於民國八十七年九月三十日公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，決議將資訊、環保、兩性、人權等重大課題融入七大學習領域中(教育部，民 87)，其中將兩性平等教育列為重要議題，並規劃於課程之中，訂定分段能力指標，有關於兩性平等教育內涵，包括：多元社會中兩性平等的意涵、性別角色的學習與突破、兩性的成長與發展、兩性的關係與互動、兩性權益與相關議題。關於兩性教育的課程目標，主要著重於認知、情意、行動三層面，在認知面，藉由瞭解性別意義、兩性角色的成長與發展，來探究兩性的關係；在情意面，發展正確的兩性觀念與價值評斷；在行動面，培養批判、省思與具體實踐的行動力。整合這三個層面，可以推衍出以下六項課程目標(教育部，民 90)：1.瞭解性別角色發展的多樣化與差異性；2.瞭解自己的成長與生涯規劃，可以突破兩性的社會期待與限制；3.表現積極自我的觀念，追求個人的興趣與長處；4.消除性別歧視與偏見，尊重社會多元化現象；5.主動尋求社會資源及支援系統，建立兩性平權之社會；6.建構兩性和諧、尊重、平等的互動模式。

各階段年齡層學生因身心發展之差異，在兩性平等教育課程實施重點也有所不同。針對高中職階段所實施的兩性平等教育，必須配合青少年身心發展的需求來加以設計規劃。

徐西森(民 92)提出中學階段的兩性平等教育內容在於建立青少年多元化的性別觀點，以友情為基礎，學習兩性互動的理念與作法，所以宜協助學生認識性與性別、兩性交往、自我了解與保護(身體自主權)、性生理衛生與心理健康等議

題，進而認知兩性平權的內涵與相互尊重的重要性。本質上，兩性平等教育宜培養學生在學習過程中，能夠檢視並解構自我潛在的性別歧視、性別意識與角色迷思，認知兩性在心理、生理以及社會層面的異同，建構兩性適性發展與相互尊重的新文化，真正落實兩性平等教育的真諦（謝臥龍，民 86）。因此，兩性平等教育包含了解兩性彼此互動時，在生理、心理與社會的異同，強調彼此的相互尊重及適性發展（張玗，民 84）。

所以，兩性平等教育的目標包含了五個重點：消除社會上各階層不平等的現象、認知兩性間差異的本質、解構兩性不平等的現狀、建立兩性平等互動正面積極的模式、教育兩性共同建立美滿家庭的方式等（魏惠娟，民 87）。蔡文山(民 90)提及兩性平等教育課程內容方面，除了介紹生理知識外，更重要的是培養學生省思本身所存的性別角色刻板印象，以建立兩性平等之觀念，進而提高學生自我概念與成就動機；由此可知，兩性平等教育已成為現在多元社會中重要的課題。

三、「兩性平等教育課程」相關研究之探討

關於兩性教育課程之設計，在國內研究部份，多數是針對一般學生進行探討，在中學課程內容設計方面，就一般中學而言，早期有林芸芸（民 66）提出國中三年級學生性教育需求多傾向於兩性交往與性成熟方面之教育需求；接著，歐玲華（民 71）之調查研究，發現國中生急需知道的性知識，依序為異性交往、性成熟的象徵、生殖器官的解剖和生理等知識。高毓秀（民 75）以台北市國中教師為對象進行研究，發現教師認為學生急需瞭解的性知識有：（1）和異性交往的知識、（2）生殖器官的解剖與生理、（3）性成熟的象徵等三部分；另外，秦玉梅（民 76）調查高職三年級學生需要學習的內容，發現男、女生在性心理方面之學習內容相似，前三項是瞭解自己、瞭解異性、如何與異性交往，而在性生理方面則比較關心與自己切身的問題，如女生較關心自己

的生殖器官功能與保健、經期及懷孕期之保健等。莊志明（民 85）歸納出國中三年級學生性教育需求，其前五項依次為：（1）了解自己、（2）了解異性、（3）兩性交往、（4）友人際關係、（5）懷孕分娩與不孕等。黃明娟（民 90）調查高雄地區之高中職學生性別平等教育需求，結果顯示其課程需求度之高低依序為「兩性身心發展」、「性騷擾及性侵害」、「兩性互動」、「生涯發展」、「性知識」、「性別偏見與歧視」，其中以「兩性身心發展」、「性騷擾及性侵害」、「兩性互動」之需求明顯高於其他層面。此外，Kilander（1970）則指出男女生在青春期中對於其生長與發育主題，必須了解（1）情緒的發展和成熟、（2）青春期第二性徵的變化及內分泌等、（3）生殖系統的介紹與照顧等主題。

對於特殊學生教學內容來說，相關的文獻探討較少，Page(1991)認為應重視智障學生有關性保健衛生、避孕、性病防治等課題，杜正治(民 89)提出大多數啟智班教師覺得女性安全防衛知識、性的衛生知識、正確婚姻觀念的認識、性關係的責任以及與異性交往之道的指導，較其他各項重要。張昇鵬(民 91)針對中部地區高中、國中、國小教師進行調查研究指出教師認為女性安全防衛知識、性的衛生知識與青春期身心變化的認識可優先列入教學內容。在古芳枝（民 88）的研究顯示，高職特教班學生之性教育需求依序是保護自己安全的方法、男女生相處、與異性朋友交往、與性有關的法律責任、撫養小孩等，而在教師方面，教師指出性教育教學內容前三項依序是兩性的相處、保護自己安全的方法、異性交往等。

歸納言之，一般學校實施兩性平等教育課程已有多年，故此，有關於兩性平等教育課程之相關研究的探討，大多數亦針對一般學生為對象，而關於特殊學生之相關研究較少，值得學術單位加以重視。

參、研究方法

一、研究架構

本研究係運用半結構式訪談(semi-structured interview)以蒐集與本研究有關之質性資料，透過訪談可以深入探討花蓮地區一般學校高職特教班教師執行兩性平等教育之現況，及統整教師輔導學生兩性相關議題之最頻繁與棘手的問題，同時

進一步分析教師對「兩性平等教育課程」各子題重要程度之看法，亦即藉由訪談之方式，探知受訪者真實的想法，所蒐集的第一手資料甚具價值。

二、研究對象

本研究主要是以九十二學年度花蓮地區一般學校高職特教班所有現職教師為研究對象，共計有9位，其相關資料如表一所示。

表一、受訪教師相關資料

編號	性別	年齡	服務年資	
			普通班	特教班
A	女	53	28	4
B	男	49	17	8
C	女	35	0	1
D	女	45	13	9
E	女	24	0	1
F	女	50	24	7
G	女	29	8	3
H	女	50	23	8
I	女	41	11	3

三、研究工具

(一)訪談題綱

本研究以自編「高職特教班教師對於實施兩性平等教育看法之訪談題綱」為研究工具。研究者依據研究目的，閱讀國內外有關兩性平等教育等相關文獻，再編擬題綱初稿。題綱初編之後，邀請盧台華教授、杜正治教授、杞昭安教授、張昇鵬教授、張英鵬教授、張明麗教授、鍾莉娟教授、蔣明珊教授等八位教授，針對本研究訪談題綱進行內容效度評估，排除不當題目，增加漏列題目，修正語意不適部分，再編成正式訪談題綱(如附錄所示)。

訪談題綱包含受訪者基本資料與訪談問題兩部分，在基本資料方面包括受訪教師的性別、年齡、普通班與特教班的服務年資、婚姻狀況、學歷、相關進修經驗等；訪談問題方面包括(1)對於「兩性平等」意涵之看法、(2)實施兩性平等教育之個人看法、(3)處理學生兩性問題中最頻繁與棘手之問題、(4)教師曾實施兩性相關課程的教學主題、(5)學生對教師實施兩性相關課程之反應、(6)相關教學資源需求、(7)「兩性平等教育課程」各子題重要程度之順序、(8)高職特教班與普通班學生之教學內涵差異等議題。

(二)研究者本身

研究者為主要的蒐集工具，研究歷程之真確性與研究結果的可信性，絕大程度取決於研究者的能力、技巧、訓練與經驗，及是否能嚴謹而系統地執行研究程序。兩位研究者都受過多年的研究法訓練，且因工作因素之故，皆具豐富訪談經驗。

在研究中，研究者扮演訪談者與傾聽者之角色，以公開而不隱藏之態度，對受訪者表示研究目的，並建立彼此信任、接納與和諧之關係，且研究者保持學習者與觀察者的態度，對於受訪者的談話、想法與意見，表示高度之興趣，而未參與意見的討論。研究者在進行訪談之前，也先對自我立場作省察，期能將預存之立場拋棄，以全新學習者的角色進行，以避免成見的介入。

四、研究程序

(一)準備階段

研究者事先蒐集相關文獻，以建構本研究之架構，爾後，再設計教師訪談題綱。

(二)訪談階段

整個訪談階段乃針對花蓮地區一般學校高職特教班教師名冊上之所有教師進行訪談。訪談之前先徵詢受訪者之同意，再依據受訪者空餘的時間，分別進行深入訪問，每位受訪者進行約 60-90 分鐘訪談。訪談之際，兩位研究者立即撰寫訪談札記，訪談之後，隨即針對訪問札記資料進行核對。受訪者若願意接受錄音，研究者則進行逐字稿謄寫，兩位研究者再進行資料檢核。每次訪談結束後，兩位研究者寫下訪談感想，作為反省手札；所有文字記錄亦為研究者日後作研究分析時的重要參考資料；本研究所有資料經兩位研究者核對其一致性，確認無誤後，再進行分析。

(三)資料統整階段

研究者根據受訪者的共同主題加以整合與歸類，形成基本論述，作為質化資料研究結果的分析與討論。本研究主要資料來源為教師訪談內容，以 A 至 I 之編碼分別代表不同的受訪教師。

(四)資料撰寫階段

經過資料處理後，則進行研究報告之撰寫。

五、資料處理與分析

為了廣泛收集資料，本研究採用半結構式訪談，在質化訪談資料部分，先採取校正分析歸納法(modified analysis)，依據每訪問一位受訪者，就將原始資料進行整理與分析，訪問結束後，再以恆常比較分析法(constant comparative analysis)將所有資料予以統整分析，以記錄資料之差異性與相似性，找出資料中共同的脈絡，並且從文獻中取得有關佐證，最後歸納出本研究的訪談結果。

在信度方面，研究者努力與受訪者建立相互信任關係，研究者的角色是一個參與者，不干涉受訪者的生活，並說明研究的目的、緣由。訪談之際，研究者角色是公開不隱瞞，以傾聽、支持、同理心的方式進行，並逐字將訪談內容原意記錄於訪談札記中，以增加外在信度；此外，兩位研究者在資料收集過程中，完全依照受訪者原意詳實記錄，並求得受訪者觀點與兩位研究者觀察一致，以客觀角度將實際狀況加以記錄統整，避免使用推論資料，以提升內在信度。在效度方面，本研究採取多人與多方資料進行交互驗證與歸納分析，以考核資料正確性，以增加外在效度；同時整個訪談過程與受訪者保持良好關係與聯繫，分析探討之中，若有遺漏或問題需進一步澄清，則另約時間討論，透過多次訪談，使受訪者提供充分而正確訊息，以提高內在效度。

肆、結果與討論

一、教師基本資料分析

在受訪基本資料方面，如表二所列，在性別部分，目前擔任高職特教班九位教師之中，有八位女老師，一位男老師；在年齡部分，較多集中在 40-55 歲之間；在服務年資部分，除兩位教師未有普通班年資之外，其他教師皆有 8 年以上普

通班的教學年資，其中三位教師高達 23 年以上普通班年資，在特教班的教學年資方面，有 7 位教師超過 3 年以上之經驗，僅 2 位是初任特教班的新手；在婚姻狀況部分，有六位已婚，三位則未婚；在學歷部分，皆是大學畢業以上；在進修經驗部分，除了一位教師未有特教相關進修經

驗之外，其他教師皆有此方面進修的經驗；對於參加與兩性平等教育方面相關之研習經驗，則有三位教師未有此方面之進修。

表二、受訪教師之基本資料

編號	性別	年齡	服務年資		婚姻 狀況	學歷	進修經驗	
			普通班	特教班			參加與特教 相關之進修	參加與兩性平等 教育有關之研習
A	女	53	28	4	已婚	大學	特教學分班	有
B	男	49	17	8	已婚	研究所進修	特教學分班	無
C	女	35	0	1	未婚	研究所	特教學分班	有
D	女	45	13	9	已婚	大學	特教學分班	有
E	女	24	0	1	未婚	研究所進修		無
F	女	50	24	7	已婚	大學	特教學分班	無
G	女	29	8	3	未婚	大學	無	有
H	女	50	23	8	已婚	大學	特教學分班	有
I	女	41	11	3	已婚	研究所進修	特教學分班	有

二、教師訪談結果分析

1. 對於「兩性平等」意涵之看法分析

針對九位教師訪談結果加以歸納，全部受訪教師共同表示「兩性平等」意指男女兩性之間要互相平等、彼此尊重，此見解與 Voorhees (1994) 認為「兩性平等乃是針對兩種不同性別的人給予同樣的尊重」相互呼應。此外，B、C、E、G 四位受訪教師進一步提出兩性應在就學、就業及社會地位等方面予以平等對待，並且也極力表示兩性應在立足點上提供相同的待遇。B 教師認為「在土、農、工、商等所有行業，以及各方面都應該要兩性平等」，C 教師則提及「工作方面，

也是要注重兩性平等」，E 教師說到「在讀書、工作，各個層面上，男女之間都要採取一個比較平等的態度」，G 教師也說明「兩性應該在職業、社會地位等方面平等」，另外，A 教師則非常強調地說「兩性應在基礎點上給予平等的對待，而不是齊頭式的平等」。

2. 對於實施兩性平等教育之個人看法分析

所有受訪教師皆贊成針對一般學校高職特教班學生實施兩性平等教育，亦即受訪教師的看法與 Brantlinger(1992)的論者相符。歸納受訪教師對此課程支持的理由，一方面由於學生正處於青春

知；另一方面，學校之外的社會環境到處充斥各種不實的訊息，學校應負起教育的責任與使命，提供學生正確的兩性知能與態度，也是對學生的一種關懷與保護。

就實務層面而言，受訪教師 A、C、D、E、F、G、H、I 等多位高職特教班教師反應，學校在學生高二課程裡安排部分的校外實習課程，有許多與外界職場接觸的機會；時有所聞學生在人際關係與兩性互動方面出現行為困擾，教師們共同覺得兩性平等教育對於高職特教班的學生而言，更顯出其必要性。

有一位教師感慨地談到學校若不扮演指導的角色，學生道聽塗說所獲得的觀念也會更多，倒不如學校老師提供正確觀念，幫助他們釐清負向的概念才是根本之道。所以，學校教育更應該積極地建立學生自身安全觀念，發揮預防的功能。

E 教師特別提出「我覺得此課程不錯，非常贊成，因為我覺得國中、高中階段正值學生的青春期的，學生對於兩性特別感到好奇，而且現在生活刺激那麼多，網路交友那麼多，學生對於兩性部分，可能充滿很多疑問；如果我們可以在學校就教給他一些比較正確的觀念的話，其實是比較好，比他從看電視、看一些黃色書刊來得好，因為我們給他的都是比較正確的觀念，所以我對於高職特教班實施兩性平等教育課程抱持積極正向的看法」。

F 教師也非常支持兩性平等教育課程之執行：「我覺得事實上你不教，學生到了這個年齡，自然會出現這個生理的狀況，老師教了學生，反而是一種保護的作用，因為學生往往不曉得自己的行為在這個社會條件之下，他是對還是錯？或者他可以做，還是不可以做？因此，我覺得學校老師有必要正確的教導，這是非常重要的議題；而且高二學生有校外實習課程，自然與外界職場有不少接觸的機會，然而最讓人擔心的就是經常聽到學生在人際關係與兩性互動方面出現行為困擾；本來學生在學校經由教師努力教導在職場上

有極好的表現，但是學生卻輸在人際關係與兩性互動的關鍵點上，我覺得應該藉由兩性平等教育讓學生有所突破。」

G 教師語重心長地說「我覺得這個課程很好，其實特教學生有很多的觀念並不正確，可能因為家庭方面給他的不足，或是他們自己在社會上學習也不足，所以透過學校的教育，他們比較能建立正確的觀念，就我長期的觀察，學生從國小、國中，或是他們生活環境當中所接觸到的問題比我們想像中複雜更多，所以老師與家長只是擔心，覺得他們不懂，其實他們道聽塗說的那些觀念會更多，不如學校老師提供正確觀念，幫助他們釐清負向的觀念」。

B 與 I 兩位教師皆積極表示一般學生與特殊學生都應該接受兩性平等教育相關課程，「我想兩性平等教育課程在高職特教班、在普通教育裡面，都應該同時實施」。

3.處理高職特教班學生兩性平等教育問題中最頻繁狀況與最棘手之問題分析

(1)最頻繁之狀況

受訪的教師表示特教班的學生最常出現的狀況，就是他們對於生理上的好奇會比一般學生更為明顯，生理自我控制力較弱，與異性交往不知道如何用適當的方式表達，亦即較難體會他人的感覺；此外，也有教師表示學生對於尊重別人與保護自己身體等概念較為薄弱，不太清楚如何掌握自己與他人身體的界線，曾出現與人條件式交換、懷孕等情形。

A、E、H、I 四位教師共同談到「特教班學生的表達會比一般學生直接，會很實際的做出一些兩性的接觸，比如說他會去擁抱、或是觸摸、或是親吻，甚至於他們會告訴你說他們就在廁所發生性關係，我覺得學生在生理層面出現的狀況比例會比較高」。

C 教師則提到班上同學的狀況：「班上學生與異性交往，甚至已經到極限的部分，是因為對方炫耀講出來，我們才會知道」，G 教師聊起「我覺

得他們滿容易喜歡一個人，又滿容易放棄的，非常的快速，可能一個月換了三、四個對象，甚至更多對象，或是同時間喜歡好幾個人。有一些比較有經驗的學生，他們可以主動找人搭訕，只要喜歡的異性，他們會主動勾引男生」。

D 教師有感而發地說：「以我們班上學生來講，可能他們不太容易談感覺、談說法，所以他們就用行動來表達對異性的感覺，屬於行動派；比如說一般學生與異性相處會談電影、談其他話題，打發一下相處的時間，但是輕度障礙學生好像也談不出個所以然，……我們班以前有一個學生，他長得帥，愛交女朋友，而且比較沒有負責任的想法，一個換一個。另外，我們班輕度障礙的學生，具有很強的自尊，他們也很怕被人家貼上特教班的標籤，反而喜歡跟一般人交朋友，可是他們又沒有足夠的能力來跟一般人談這些，所以他們常常付出的就是他們自己，常常會看到『種草莓』的情形，會熱吻在脖子上面，這是青少年他們的文化，常常在禮拜一最多」。

F 教師提及「我們的學生第一個很大的問題就是不曉得怎麼跟異性相處，尤其碰到他喜歡的對象，他不曉得要怎麼去表達，以致於表達感情的方式太直接，天天寫信表明『我愛你』，我要跟你交往，也不做任何文字的修飾，天天跑到人家教室門口，一直纏著他，讓人覺得他就是花痴；第二個問題就是學生不曉得與人交往的界線，而直接與人有親密的身體接觸；第三、很可能面臨學生懷孕的問題；第四就是男女學生之間會有條件式的交換，自認比較聰明的學生，甚至會告訴對方『我讓你摸一下，你就要給我什麼東西』，也就是我給你一些什麼東西，你就要回饋我什麼東西」。

(2)最棘手之問題

九位教師認為在處理學生兩性平等教育問題中，最棘手的就是學生之間同性與異性身體親密接觸之後續問題處理，甚至最近的網路交友，也易衍生兩性交友的問題，教師也建議政府能導正

社會風氣，以改善此方面的問題。受訪教師提到由於班上為輕度智能障礙的學生，對一些事情的判斷能力較不足，比一般學生容易被人利用，同時有些學生又受到生長環境中物質條件缺乏的因素影響，容易接受別人條件式的交換而受騙，例如發生援交事件等；更嚴重的是智障的女性跟一般的女性比較起來，他們長期受到性侵害的比例較高。

關於學生間的互動，A、I 兩位教師發現學生會出現一些情況：「學生會在教室做出親嘴、擁抱的動作，或是跑到廁所互相觸摸彼此的生殖器官，像男生跟男生，兩個躲在廁所互相撫摸、大叫啊」，E 教師則說到「最棘手應該就是學生性行為發生，因為我發現學生有一點搞不清楚狀況，因為有時候我們會問他：『你們到底發生什麼事？』他講不出來，我們就很緊張，急著要把他送去醫院，其實好像也不見得，他可能本來沒有怎麼樣，送去醫院反而讓他受傷害，這是讓我覺得比較頭痛的地方」。

有關網路交友的議題，E 和 G 教師皆憂心忡忡地談起「網咖紛紛林立，網路交友是滿嚴重的問題，學生會透過網路上的聊天室，認識其他的網友，跟他們寫信、打手機，最後跟他見面，特別是學生藉此認識一些校外人士，更是難以掌握學生的動向，政府若能端正社會風氣就好了」。

同時，也有教師提到家長的觀念會影響學生對於兩性相處之態度，家長與學校老師配合是教育成功的重要關鍵之一，實不容忽視；所以，強化家庭功能，建立家長正確的觀念，是值得關注的議題。C 教師侃侃而談：「我覺得最棘手的就是如果家長自己本身沒有這個觀念，認為子女只是談談心之類的，結果就讓他們的孩子跟異性單獨相處，或是孩子因此而不來學校上課，也就是家長等到事情發生之後，反應就 180 度大轉變」。

另外，學生屬於未成年的階段，兩性交往若是處理不當，容易牽涉到法律的問題，F 教師談起「其實我覺得最棘手又複雜就是學生不曉得嚴

重性，同學之間會互相把彼此介紹給校外人士，這是會牽涉到法律的問題，每一屆男生、女生都會有這樣的事發生，比如說男生可能就跟未成年的女生在一起，家長會告啊！像女生的話，因為她未成年，家長發現也會告啊！甚至於我們有看到女生互相介紹；另外，班上也曾有學生出現援交的情形，頗為棘手」。

受訪教師也提到班上學生受到性侵害的問題，D、G、H 三位受訪教師提到班上學生從小因為受到長期性侵害，對於自我的價值觀產生扭曲，因此不再看重自己的身體，甚至出現自暴自棄的心態，D 教師痛心而感慨地描述：「**比較嚴重的是學生被長輩強暴的事情，比如說青少年愛交男、女朋友，他們是自願的，受的傷害不像從小在家裡被繼父、伯父、叔叔長期性侵害那麼深，影響深遠的是……甚至發現學生比較不在乎自己的身體，他們會偏向找賺錢容易的職業，像卡拉ok、酒店的工作，更糟糕的是他們覺得上學無所謂，他就是等畢業，因為家人也在那些地方工作；通常弱勢的家庭就比較複雜，經常出現這樣的案例，讓我感到棘手**」。

受訪教師更深入的談到有些性侵犯的受害者反而成為加害者，這個問題極為嚴重，值得我們高度的關注。G 教師舉出班上實際的例子：「**像我的學生在小時候，因為家庭環境不好，在國小時就已經遭受到性侵害，所以他對於性的需求會變大，自己主動去找其他的男性，也有可能是被誘騙，而且受害者滿多比例也會變成加害者。一方面他的家庭功能不足，很難協助，另一方面他自己會主動找其他的人，就變成我處理上非常麻煩，會接觸到有關於法律的問題**」。

4. 教師曾實施兩性相關課程的教學主題分析

受訪教師覺得不需要限定不同年級各教那些內容，最重要是能進行一系列有系統、組織的教學，A、B、C、E、F、G、H、I 等八位教師皆表示曾對高職特教班學生實施相關課程，研究者歸納其教學內容主題依序為一是生理基本概念，二

是如何與異性相處、兩性交往方式，三是有關於結婚、避孕與結紮；受訪教師所提出這三部分的看法與莊志明(民 85)的研究結果相互呼應。A、B、C 教師皆表達「**現在學生滿早熟的，最好學校能提供一系列完整的課程，同時由同一位老師有系統地教學，這樣對學生幫助比較大，教學內容的順序可先教生理基本概念，二是如何與異性相處、兩性交往方式，三是有關於結婚跟結紮的主題**」。

其次，有三位教師另外強調「**保護自己**」之議題對學生而言是很重要的，其中 C、D、H 三位教師更積極的表示，面對學校以外複雜的社會環境，學生應學習如何保護自己之基本常識，「**外界現在很多似是而非的觀念，我覺得可以藉此課程導正學生觀念，現在社會變化很多，對學生而言，學習如何保護自己是極為重要的，像搖頭丸事件，或是網路上也提到如果被人家下藥時，怎麼去保護自己…**」；此外，也有一位受訪教師提及建立身體自主權之重要性，I 教師談論「**老師應建立學生身體自主權之概念，兩性學習相互尊重，二年級下學期開始，學生在外面實習，應讓學生知道不可以有語言上的性騷擾，或是身體上的接觸……，教導學生避免性侵害之狀況**」。

5. 學生對教師實施兩性相關課程之反應分析

在接受訪談的九位教師當中，有六位教師(A、C、E、F、H、I)於擔任班級生活教育課程時，實際進行至少一學期有計畫性之教學。

另外，有三位教師(B、D、G)是在班會或是生活情境中進行社會事件討論，採取隨機教學，以及運用一對一的方式進行個案輔導。受訪教師觀察所任教班級的學生反應，發現學生普遍對兩性平等教育課程的內容有興趣，其中除了一位教師以個別輔導居多之外，另外有八位教師表示教學成效佳，其中 E 教師表示甚至有些學生因著這個課程，而能對父母養育之恩，有更深刻的體認。

A 教師提到「**我覺得這種生活化的主題，各**

年級的學生都有高度的興趣，就我多年的教學經驗觀察，發現一年級的學習成效最好」，B 教師回憶著說「學生大都很專心，只有少數幾位學生較害羞，我覺得成效是有啦」，C 教師具體地談論「學生很認真，看起來好像真的有聽進去的樣子，學生若是在生活上出現狀況，老師再次詢問，學生會知道他錯了，由此可見，教學是可以看出成效的」。

E 教師則露出成就感的笑容說：「上課時我一邊講解，一邊再輔助學生看一些實際的影片，譬如說母親懷孕、生產…，後來學生回家會主動跟媽媽說：『媽媽，你生我好辛苦喔！我要幫你做家事……』，意外的是當初並沒有想到會產生後續的影響，原來學生透過這個課程也能體會父母養育的辛勞，由此很自然的看出教學的效果」。

F 教師主動地表示「其實我覺得他們反應都很好，上課的時候，他們都很有興趣啊！都很愛聽，我相信成效一定是有的啦！教學內容放在他的心裡頭是一個種子，會慢慢成長，但是如果老師完全都不給他，他就什麼都沒有，就是完全按照他自己的意思做，是不行的」；G 教師提及「我覺得他們都滿專心在聽的，好像滿吸引他們，他們滿有興趣的，成效還不錯。事實上，我也發現學生在這方面已經很有經驗，就算是沒有看過、聽過，同學之間都會聊起這個話題；有一次，我教他們可以採取那些保護自己的措施，告訴他們除了保險套之外，還可以裝避孕器，學生說：『哦！以前我的同學就這樣』，當時他們的反應很令我驚訝」；H 教師說到「有教就有效果、就有用！在教的過程中，學生的反應依他們的能力而定，能力好的學生一聽就懂，並且能引導其他同學參與學習，畢竟同儕之間有他們共通的語彙」。

6. 相關教學資源需求分析

歸納九位受訪教師之意見，目前老師們的教學資源需求包括相關主題的教學錄影帶及教學光碟、書籍、與身體構造有關的教具模型、與兩性平等相關主題的網站等，教師們在蒐集兩性平等

教育相關的教學資源時發現，有關特教班的資料相當缺乏，他們也提出有這方面課程與教材之教學需求，以及相關研習之需求。也有一位受訪教師建議相關單位若能針對「兩性平等教育」這個議題架設網站，彙整所有相關之資料，建立一個網路資料庫，更能讓全國所有的老師受惠。在課程與教材需求方面，A、B、C、E、F、H、I 教師同時提到：「在坊間完全找不到有關於特教的兩性教育相關資料……」。

E 教師又深表同感地繼續說到：「一開始我會上網找，發現台北市政府有一個兩性平等的網站，從學齡前一直到高中都有編擬相關教材……，在圖書館也找到一些兩性教育的書，像遠哲文教基金會出版以畫圖方式敘述兩性教育就不錯……，台北勵馨文教基金會舉辦很多兩性平等教育的教師研習，卻僅限於國中、國小教師，對於高職教師較少有這方面的機會，感到有些遺憾……，因為現在最發達的就是網路資源，架一個網站，大家把類似自編教案或教材的一些東西，都上傳到那個資料庫，由網站安排負責人進行網頁管理，讓教學資源可以共享，激勵大家設計更多的東西，尤其特教班的教材都是自編，如果大家收到什麼資源，彼此分享的話會更好，能節省很多的時間，所以建議相關單位能建立兩性平等教育的網路資料庫」。

B、C、E、F、G、H、I 等七位教師發表他們的想法：「關於這方面的研習不多，希望相關單位能多重視」。

7. 「兩性平等教育課程」各子題重要程度之順序分析

研究者彙整每位受訪教師針對本研究「兩性平等教育課程」十六項教學內容之重要性加以排序如下：(1)身體自主權、(2)兩性關係與互動、(3)正確性態度、(4)性騷擾及性侵害防治、(5)性騷擾及性侵害之危機處理、(6)兩性平等概念、(7)個人身心發展、(8)兩性的性生理發展知識、(9)正確婚姻觀念、(10)性別角色的學習、(11)兩性的生涯發

展、(12)性暴力及性犯罪、(13)性別偏見與歧視、(14)性取向、(15)兩性權益相關議題、(16)多元文化中的兩性處境。本研究結果前三項與古芳枝(民 88)針對高職特教班教師所進行性教育教學內容前三項排序為兩性的相處、保護自己安全的方法、異性交往等之研究結果相互印證。

8.高職特教班與普通班學生之教學內涵的差異分析

關於高職特教班與普通班學生在學習兩性平等教育課程內涵的差異方面，大多數教師認為兩者教學範圍與內涵應相同，僅是特教班的內容深度可作適當的調整；同時針對特教班學生必須更多切合其實際所能理解的學習經驗，所運用的教學方法應採用實際做中學之方式，以更具體化、生活化、系統化、重複化來呈現教學內容。除此之外，較抽象之心理層面，則建議以深入淺出的方式呈現，並且教師也可以依照學生不同特質，給予適性的輔導。

A、C、D、E、G、H、I 等七位教師皆一致表達高職特教班與普通班學生在學習兩性平等教育課程內涵應相同，其中一位教師更補充特教班學生更應加強自我保護、避孕、身體自主權等觀念。

在教學內涵方面，A、H 教師都同時談及「我覺得範圍應該跟普通班學生一樣，只是深度有所區別」，C 教師也說：「高職特教班學生學習的內涵跟普通班的學生應該是一樣的，如果理解度高的話，我們就可以多講一點，有時候雖然他們在特教班，可是實際上我覺得有些學生程度並不會輸給普通班」，D 和 G 教師皆共同提到「我覺得他們學習的項目與範圍是一樣的，都很重要，也應該學，只是特教班的學生在教法、內容、舉例方面要說得更清楚、更明確易懂，需要比一般學生更加強如何控制生理的反應」；而 E 教師娓娓道來地表示「兩者內容應該沒有太大的差別，也許深度沒有辦法像他們這麼深，可是大致上我覺得是差不多的，也就是討論的內容相同，只是

教學方法可能就不一樣。特教班比較偏向老師主導，因為特教班的學生不太能夠跟你分享，當我們講到更深一點內容的時候，他們在理解上就較為吃力，例如有關於一些性別偏見、性別角色等比較抽象的議題，我覺得特教班學生也應該要學，只是內容深度的調整，也許我們只是很淺的帶過去；而在普通班則可以很深入的探討，而在普通班大多是老師引導，可運用腦力激盪的方法，老師也許只要給學生一個主題，他們就可以衍生出很多的東西」。

A 教師更進一步地表達「我覺得對於特教學生實施兩性平等教育課程，我們可能要給他們的是那種比較切合實際或是以他們能夠做到的那個點來教他，比如說怎麼樣去交朋友啊？怎麼樣去跟人家相處？甚至於有關於性方面的知識，也就是說與一般學生的內容是差不多的，只是心理層面的東西不必給得太過深奧；比較屬於昇華方面的，比如說男女之間可以不要有愛情、只要有友情…，類似像這樣的狀況，我們在教學時，學生可能比較困難去領悟」。I 教師則心有戚戚焉地說「其實特教班學生危機意識較弱，比普通班的學生更需要學習自我保護、避孕、身體自主權，其他部分則跟普通班沒有什麼差異」。

另外，B 教師強調依照課程內容，在難易程度方面加以調整，他說：「最重要的差異就是高職特教班的學生領悟力比較弱，因此這方面的課程難易度要考量一下，要更具體、更重複的方式來指導」；F 教師提出根據學生不同特質予以適性輔導，他認為「在教法方面，對於特教班學生我會舉出社會新聞或實際的例子，把它講述得非常簡單，比較白話，同時我也會針對學生不同的特質及問題加以輔導」。

三、綜合九位受訪教師之看法

(一)九位受訪意見之共通性

1.九位教師對於「兩性平等」意涵之看法一致，強調男女之間要平等，相互尊重對方。

2.所有受訪教師皆贊成針對一般學校高職特

教班學生實施兩性平等教育。

3.教師們處理高職特教班學生兩性問題中最頻繁的狀況是學生自我生理控制力較弱，與異性交往不知道如何用適當的方式表達；而最棘手的問題來自於與異性身體親密接觸之後續問題處理。

4.近九成的教師曾實施兩性相關的課程，其教學內容主題可依序規劃為(1)生理基本概念、(2)如何與異性相處、兩性交往方式，(3)有關於結婚、避孕與結紮。

5.受訪教師談及所任教班級學生的反應，發現學生普遍對兩性相關課程的內容有興趣，有接近百分之九十的教師表示教學成效佳。

6.受訪教師提及目前的教學資源需求包括相關主題的教學錄影帶及教學光碟、書籍、與身體構造有關的教具模型、與兩性平等相關主題的網站等。

7.關於高職特教班與普通班學生在學習兩性平等教育課程內涵的差異情形，大多數教師認為兩者教學範圍與內涵應相同，僅是特教班的內容深度宜作適當的調整，同時針對特教班學生必須更多考量如何切合其實際所能理解的學習經驗，以更具體化、生活化、系統化、重複化來呈現教學內容。

(二)九位受訪意見之差異性

1.有兩位教師特別強調一般學生與特殊學生都應該接受兩性平等教育相關課程。

2.在教師處理學生問題中最棘手有網路交友、援交，以及學生從小長期受到性侵害之傷害而產生自暴自棄的心態。

3.有三位受訪的高職特教班教師極為重視「保護自己」之議題，另外，也有一位受訪教師覺得建立學生身體自主權之觀念是相當重要，而不容忽視的。

4.受訪教師依據本研究「兩性平等教育課程」十六項教學內容之重要性加以排序，每位教師的看法完全不同，然而研究者將所有訪談資料逐項彙整，得到的結果如下：(1)身體自主權、(2)

兩性關係與互動、(3)正確性態度、(4)性騷擾及性侵害防治、(5)性騷擾及性侵害之危機處理、(6)兩性平等概念、(7)個人身心發展、(8)兩性的性生理發展知識、(9)正確婚姻觀念、(10)性別角色的學習、(11)兩性的生涯發展、(12)性暴力及性犯罪、(13)性別偏見與歧視、(14)性取向、(15)兩性權益相關議題、(16)多元文化中的兩性處境。

伍、結論與建議

一、結論

兩位研究者針對本研究訪談結果提出以下結論：

(一)基本資料分析結果

目前擔任花蓮地區高職特教班教師多為女性，年齡較多分佈在 40-55 歲之間，七成以上教師皆有 8 年以上普通班的教學年資，以及 3 年以上特教班年資；其中有六位已婚，三位則未婚，皆是大學畢業以上的學歷，僅一位教師未有特教相關進修經驗之外，其他教師皆有此方面的進修，除了三位教師未曾參加過與兩性平等教育相關之研習，其他教師都有參與此類的進修。

(二)教師訪談結果分析結果

1.九位教師對於「兩性平等」意涵之看法一致，皆強調男女之間要平等，相互尊重對方。

2.全部的受訪教師都贊成針對一般學校高職特教班學生實施兩性平等教育。

3.教師處理學生兩性問題中最頻繁的狀況是學生與異性交往不知道如何用適當的方式表達，學生曾出現與人條件式交換、懷孕等情形；而最棘手的問題來自於與異性身體親密接觸之後續問題處理，以及網路交友、援交、長期性侵害之心理輔導等。

4.近九成的教師曾實施兩性相關課程，其教學主題依次為(1)生理基本概念、(2)如何與異性相處、兩性交往方式，(3)有關於結婚、避孕與結紮。

5.有將近百分之九十的教師表示任教班級學生對此課程內容極有興趣，教學反應良好。

6.當前教學需求頻率高的資源包括相關主題的教學錄影帶及教學光碟、書籍、課程與教材、與身體構造有關的教具模型、與兩性平等相關主題的網站等。

7.教師們從十六項教學內容依其重要性所排出的前五項順序為(1)身體自主權、(2)兩性關係與互動、(3)正確性態度、(4)性騷擾及性侵害防治、(5)性騷擾及性侵害之危機處理等。

8.有關於兩者學生在學習「兩性平等教育課程」內涵的差異，大多數教師覺得其教學範圍與內涵應相同，只是特教班的內容深度宜進一步予以適當的調整。

(三)綜合九位受訪教師看法之結果

從歸納受訪的九位教師在「兩性平等」之意涵、實施「兩性平等教育課程」之個人意見、處理學生兩性問題中最頻繁與棘手問題、曾實施兩性相關課程之教學主題、學生對教師實施兩性相關課程之反應、相關教學資源需求、高職特教班與普通班學生教學內涵差異等議題上的看法，大致可以看出受訪者之間共通之處，唯對於「兩性平等教育課程」各子題重要程度順序之論點較不相同。

二、建議

(一)相關行政單位

1.設立「兩性平等教育」網路資料庫

受訪教師提及當前有關行政單位所提供的教學資源仍有極大的拓展空間，特別是所有受訪教師深感針對特教班學生所設計的相關課程、教材等資源不多，有位教師也極力提出「兩性平等教育」網路資料庫之教學需求；故此，建議相關單位建立「兩性平等教育」網路資料庫及相關的資訊網絡，以彙整所有與兩性平等教育相關之資料，讓全國所有的教師受惠，同時，也提供教師在教學、輔導方面的諮詢與支援。

2.宣導與落實兩性平等觀念

接受本研究訪談的教師感嘆當前社會風氣每下愈況，特別是各種傳播媒體、網路之色情氾濫與不實的渲染，網咖到處設立，網路交友、援交問題日益嚴重，期盼政府有關單位能重視此一問題，透過立法管道，嚴格取締不法單位，藉由社會教育建立正確的兩性平等觀念，端正社會不良風氣才是真正治本之道。另一方面，建議校園與社區結合，普遍宣導與增進校園師生、社會大眾兩性平等觀念；同時，也從媒體著手，示範與宣傳兩性平等觀念，以全方位模式真正落實兩性平等教育。

(二)相關學術單位

1.編製兩性平等教育課程

有七成以上的教師提出特教班「兩性平等教育課程」之教學需求，故此，建議相關學術單位可與特教班教師共同組成課程研發小組，依據特教班學生之學習特質，掌握具體化、生活化、系統化、組織化、重複化之原則；在課程設計方面，可參考本研究訪談針對課程各子項重要程度為(1)身體自主權、(2)兩性關係與互動、(3)正確性態度、(4)性騷擾及性侵害防治、(5)性騷擾及性侵害之危機處理、(6)兩性平等概念、(7)個人身心發展、(8)兩性的性生理發展知識、(9)正確婚姻觀念、(10)性別角色的學習、(11)兩性的生涯發展、(12)性暴力及性犯罪、(13)性別偏見與歧視、(14)性取向、(15)兩性權益相關議題、(16)多元文化中的兩性處境，以及教師曾實施的教學主題排序(1)生理基本概念、(2)如何與異性相處、兩性交往方式、(3)有關於結婚、避孕與結紮等原則，編擬出適合學生學習之內容。

2.多辦理兩性平等教育之職前訓練與在職研習

超過百分之七十的教師希望能增加辦理相關研習的機會，因此建議有系統且長期規劃相關課程，在師資養成教育階段給予正確的教學知能與態度，以及培養學生處理兩性相關問題之技能；進一步也針對在職教師多加開設相關研習的進修

課程，提供更多的新知，加強教師認知兩性平權的本質、內涵以及相關的教學資源。

(三)學校單位

1. 規劃特教班實施兩性平等教育課程

所有受訪教師支持在一般學校高職特教班實施「兩性平等教育課程」，教師認為學校應負起教育的使命，提供學生正確的兩性知能與態度，也是對學生的一種關懷與保護；故此，建議各級學校特教班實施兩性平等教育課程，將兩性平等教育觀念與態度融入學生的日常生活之中。

2. 強化家庭教育功能

受訪教師提到家長的觀念會影響學生對於兩性相處之態度，因此，家長與學校老師配合是相當重要而且關鍵的因素；所以，強化家庭功能，建立家長正確的觀念，是值得關注的議題；職是之故，建議學校單位能多加進行家庭訪問，以了解家長各方面的想法，進行有效能的親師溝通，並且透過舉辦親職講座或校內相關刊物，與家長分享如何培養子女正確的兩性態度與方法。

(四)未來研究方面

1. 本研究乃針對花蓮地區一般學校高職特教班之教師進行訪談，未來也可以進一步了解特殊學校高職特教班教師對於兩性平等教育相關議題之看法；此外，也可針對其他縣市高職特教班教師進行相關的研究。

2. 未來研究可進一步參考本研究之訪談結果，由學術單位與特教班教師共同組成課程研發小組；根據特教班學生之學習特質，掌握具體化、生活化、系統化、組織化、重複化等原則，進行一般學校高職特教班之課程設計與實驗教學。

參考文獻

一、中文部分

方德隆(民 87)。**中小學兩性平等教育教材發展之趨向**。載於國立高雄師範大學教育系主辦

「南區中小學學校兩性平等教育」學術研討會。高雄：國立高雄師範大學。

方德隆(民 89)。**多元文化教育中性別意識之內涵**。教育部：高中職教師兩性平等教育工作坊研習教材。

古芳枝(民 88)。**高職階段智障學生性教育實施現況之調查研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。

杜正治(民 89)。台灣地區國中及高職智障學生性教育教學成效研究。**特殊教育研究學刊**，18，15-38。

吳武典(民 76)。**特殊教育的理念與作法**。台北：心理。

吳雪如(民 91)。**兩性平等教育融入正式課程之行動研究—以國小五年級為例**。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。

何珮菁(民 89)。智能障礙學生的性教育—兩性交往之探討。載於林寶貴主編：**特殊教育學生兩性教育資源手冊**。台北：台北市立師範學院特殊教育中心。

林秀珍(民 89)。智能障礙者的性問題。載於林寶貴主編：**特殊教育學生兩性教育資源手冊**。台北：台北市立師範學院特殊教育中心。

林芸芸(民 67)。台北市國民中學三年級學生的性知識、態度及行為調查研究。**學校衛生**，3(1)，1-17。

秦玉梅(民 76)。**高職三年級學生性知識、態度、行為及家長、教師對性教育之看法調查研究**。國立台灣師範大學衛生教育研究所碩士論文(未出版)。

高毓秀(民 75)。**台北市國中教師性知識、態度及專業「性角色」行為研究**。國立台灣師範大學衛生教育研究所碩士論文(未出版)。

張珣(民 84)。**婦女研究—婦女健康人權的回顧與展望**。載於**婦女研究十年：婦女人權的回顧與展望研討會論文集**。台北：台大人口研究中心婦女研究室。

- 張珽(民 88)。性別教育之我見。**兩性平等教育季刊**，7，24-27。
- 張珽、王舒芸(民 86)。情慾自主與兩性平等的性教育。**學生輔導**，48，38-49。
- 徐西森(民 92)。**兩性關係與教育**。台北：心理。
- 莊志明(民 85)。**國三學生性態度、性知識、性行為及對性教育需求之調查研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 莊明貞(民 88)。「兩性教育」九年一貫國民教育課程綱要之規畫。**教育研究資訊**，7(4)，28-47。
- 教育部(民 87)。**國民中小學九年一貫課程第一學習階段暫行綱要**。台北：教育部。
- 教育部(民 90)。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。台中縣(89)國字第 891223683 令公布。
- 張昇鵬(民 91)。智能障礙學生性教育教學成效之調查。**特教園丁**，18(1)，20-26。
- 陳彩雲(民 89)。緒論。載於林寶貴主編：**特殊教育學生兩性教育資源手冊**。台北：台北市立師範學院特殊教育中心。
- 黃明娟(民 90)。**高中職學生兩性平等教育需求評估與教學方案成效之研究**。國立高雄師範大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 黃政傑(民 84)。**多元社會課程取向**。台北：師大書苑。
- 歐玲華(民 71)。國中學生的性知識、態度與行為調查報告。**教育資料文摘**，52，97-125。
- 謝臥龍(民 86)。從兩性平權教育的觀點探討教學互動歷程中的性別偏見。**教育研究**，54，37-43。
- 魏惠娟(民 87)。兩性平等教育的教材教法與情境策略。**兩性平等教育季刊**，3，39-48。
- 蔡文山(民 90)。**兩性平等教育課程對國小學生性別角色態度、自我概念與成就動機之影響**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 蔡培村(民 88)。中小學教師兩性平等教育素養之探析。**學生輔導**，60，125-145。

二、英文部分

- Brantlinger, E. (1992). Sexuality education in the secondary special education curriculum: Teachers perceptions and concerns. *Teacher Education and Special Education*, 15(1), 32-40。
- Gordon, S. (1971). Missing in special education: Sex. *The Journal of Special Education*, 5(4), 351-354.
- Hall, J.E., Morries, H.L., & Barker, H.R. (1973). Sexual knowledge and attitudes of mentally retarded adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, 77, 706-709.
- Kilander, H.F. (1970). *Sex education in the schools*. Toronto: The Macmillan Company.
- McCleane, S. (1988). Sexuality and students with mental retardation. *Teaching Exceptional children*, 20(4), 59-61.
- Monate, R.K. (1982). *Sexuality and the mentally retarded: A clinical and therapeutic guidebook*. San Diego, CA: College Hill.
- Page, A.C. (1991). Teaching developmentally disabled people self regulation in sexual behavior. *Australia and New Zealand Journal of developmental Disabilities*, 17, 81-88.
- Scott, K.P. & Schau, C.G. (1985). *Sex equity and sex bias instructional materials*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Voorhees, P. J. (1994). *Promoting gender fairness in school curricula and classroom instruction through infusion of equitable resources, vocational programs, and staff development*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 389 633).

本研究之完成，感謝兩位匿名審查委員提出剴切的建議，同時也感謝所有參與本研究訪問之所有教師，惠賜非常寶貴意見，謹此致謝。

A Study on Implementation of Gender Equality Education for Special Education Class at Vocational High School from the View Points of Teachers : A Case of Hualien Area

Yung-Chen Huang
National Hualien Teachers Collage

Mei-lien Hong
**National Hualien Vocational High
School of Agriculture**

Abstract

The main purpose of this study is to explore the implementation of gender equality education for special education class teachers at vocational high school in Hualien area. Data were collected by visiting 9 special education teachers of vocational high school. Semi-structured interview guidelines were designed by the researchers for this study. The collected data were analyzed by qualitative research method. The main findings include : (1)All teachers supported the implementation of gender equality education at vocational high school.(2) The most frequently encountered situation is that the students usually did not communicate well with opposite sex. The most difficult problem frequently arose after physical body contact with opposite sex.(3) More than 89% teachers implemented “gender equality education curriculum” including physical concept, gender relationship, marriage and contraception.(4)Close to 90% teachers pointed out that students were interested in these topics.(5)Frequently needed teaching resources included video, VCD, book, teaching tools and web sites.(6)The most important sub-topics of the curriculum are body autonomy, gender relationship, appropriate sexual attitude, sexual harassment prevention, sexual abuse preventive skill and crisis management.(7)Most of the teachers agreed that the teaching content should be the same for handicapped students at vocational high school and normal students. The teaching depth can be reduced for handicapped students. Based on the findings, several suggestions for the related agency and the future research were made.

Keywords : gender equality education, gender equality education curriculum, special education class at vocational high school

慢跑訓練方案對高職智能障礙學生體適能 及人際關係影響之研究

洪清一

國立花蓮師範學院特殊教育學系

林仁政

國立花蓮高級農業職業學校

摘 要

本研究的主要目的探討慢跑訓練對本校特教班學生健康體適能及人際關係的影響。本研究是以 ABA 倒返實驗設計，針對 7 位智能障礙學生實施八週的慢跑實驗方案。研究結果：

一、在體適能方面

- (一)速度訓練的效果：七位受試者在經過八週的訓練後，整體上速度都有進步。一旦停止練習，速度就又變慢。
- (二)耐力訓練的效果：七位受試者在經過慢跑訓練後，整體上耐力都有改善，跑 1600 公尺的成績都有進步，慢跑訓練對學生耐力的改變最有成效，進步最多。
- (三)肌力訓練的效果：在訓練後肌力的表現整體上都有改善。
- (四)柔軟度訓練的效果：經過訓練後整體受試者的柔軟度都有進步。
- (五)知動能力的效果：在經過慢跑訓練後，七位受試者整體表現知動能力都有明顯改善。
- (六)生理組成的效果：訓練前、後七位學生體重整體平均雖有減少但不明顯。

二、在人際關係方面的成效

- (一)自信心的效果：訓練前、後受試學生的整體自信心改變是相當明顯。
- (二)負責任的效果：訓練前、後受試學生的負責任態度整體平均進步，工作成效大有改善。
- (三)和睦相處的效果：訓練前、後七位學生的和睦相處部分整體平均進步很多，效果明顯。
- (四)心情穩定的效果：訓練前、後受試學生整體的心情穩定平均數有進步。
- (五)合作度的成效：訓練前、後受試學生的合作度整體平均值也有進步。

關鍵詞：慢跑訓練方案、智能障礙學生、體適能、人際關係

第一章 緒論

第一節 研究動機

我國特殊教育法民國 86 年頒布的第一條：「... 爲使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力，特制定本法。」第五條：「...」

特殊教育之課程、教材及教法，應保持彈性，適合學生身心特性及需要；對身心障礙學生，應配合其需要，進行有關復健、訓練治療。」又身心障礙保護法於 86 年頒布，其第一條「為維護身心障礙者之合法權益及生活，保障其公平參與社會生活之機會，結合政府及民間資源，規劃並推行各項扶助及福利措施。」Winnick(2000) 對身心障礙者特別強調體適能的重要性，更提出適切的訓練方式。

『體適能』的觀念，已普遍被世界人所接受。一般認為『體適能』就是指心肺機能、肌力、柔軟度、協調性及生理組成等各要素有效的整合。生理健全會促使工作品質、休閒活動大為提升，例如，運動表現、工作能力及抗病能力都顯著的提昇(林偉仁，民 87；卓俊辰，民 75；Beasley, 1980；Winnick, 2000)。根據『體適能』的定義，將『體適能』分為『運動體適能』及『健康體適能』(Winnick, 2000)。「運動體適能」則以強化人運動的能力如協調性、反應力、爆發力、耐力、速度及平衡感等，以強調較高層次的比賽為主。「健康體適能」是強化日常生活的運動能力為主，如：心臟、肺、血管、肌肉組織等機能的有效性，也能在工作之餘從事休閒活動以及應付各種緊急事故。心理的抗壓力也因為施予健康體適能而有顯著的成果(黃明玉，民 80；劉建恒，民 87；Binkley, 1997；Bissell, 2002；Cipani, 1994；Colchico, 1999；Davey, 1986；Dunn, 2001；Falvey, 1989；Muller, 2000；Mueller, 2001；Shapiro, 1995；Sherril, 1986)。健康體適能較強調，健康休閒及低強度的訓練為主。

『運動體適能』或『健康體適能』，都是「身體殘障者」最需要的訓練。身體的缺陷會造成運動能力差，譬如肢障者的協調性、反應力、爆發力、速度及平衡感等五種能力比一般人差；運動能力差也是造成身體不健康的重要因素(劉建恒，民 87；張博夫，民 81)。「智障者」的運動能力、心理抗壓力、應付緊急事故的能力及工作休閒能力都比一般人差，所以在社會上生存最不容易。

特別是中、重度智障者，最為嚴重；智障者的體適能整體上的表現，比非智障者的表現低落(林偉仁，民 87；洪清一，民 88；Winnick, 2000)。

根據 Davey (1986)和 Rodgers(1999)研究發現，智障者的肌力及肌耐力顯然較一般青少年差，其中又以唐氏症青少年的肌力最差。

Cuddeford (2000)和 Ringdahl (2002)也指出智障者的肌力、肌耐力都較非智障者差，這也直接影響他們的工作能力及社會適應能力。Winnick (2000)亦研究發現，智障者的心肺功能、肌力/肌耐力、柔軟度等都較一般人差，整體而言，智障者的體適能較差，這對智障的生涯規劃是相當不利的。鑑於此，增強智能障礙者之體適能，進而改善其人際關係，實為本研究之動機。

第二節 研究目的、待答問題

一、研究目的

本研究的主要目的如下：

(一)、探討慢跑訓練對高職智能障礙學生健康體適能的影響。

(二)、探討慢跑訓練對高職智能障礙學生人際關係的影響。

二、待答問題

根據上述研究目的，本研究之待答問題如下：

(一)、慢跑訓練對高職智能障礙學生健康體適能的影響？

1.1 慢跑訓練是否能增進高職智能障礙學生的速度？

1.2 慢跑訓練是否能增進高職智能障礙學生的耐力？

1.3 慢跑訓練是否能增進高職智能障礙學生的肌力？

1.4 慢跑訓練是否能增進高職智能障礙學生的柔軟度？

1.5 慢跑訓練是否能增進高職智能障礙學生的生理組成？

1.6 慢跑訓練是否能增進高職智能障礙學生的知動能力？

(二)、慢跑訓練對高職智能障礙學生人際關係的影響？

- 2.1 慢跑訓練是否能增進高職智能障礙學生之自信心？
- 2.2 慢跑訓練是否能增進能增進高職智能障礙學生之和睦相處？
- 2.3 慢跑訓練是否能增進能增進高職智能障礙學生之負責任？
- 2.4 慢跑訓練是否能增進高職智能障礙學生之心情穩定？
- 2.5 慢跑訓練是否能增進高職智能障礙學生之合作？

第三節 名詞解釋

茲將本研究所提出重要變項及有關名詞，作如下概念性及操作性定義：

一、智能障礙學生

智能障礙學生，係指學生的心智的發展停滯或不完全發展，導致認知、能力和社會適應有關之智能技巧的障礙稱為智能障礙。智商鑑定若採用魏氏兒童或成人智力測驗時，智商範圍極重度為二十四以下，重度為二十五至三十九，中度為四十至五十四，輕度為五十五至六十九(身心障礙學生鑑定原則與基準，民 87)。

二、體適能(physical fitness)

體適能(physical fitness)，簡單地說是指適應自己身體能力的運動；可以選擇各種運動方式來達到基本耐力、基本肌力及柔軟度之功能，例如：仰臥起座、伏地挺身、單槓、雙槓＝基本肌力、穩定跑、慢跑、競走、走路＝基本耐力，伸展操＝柔軟度。

Winnick 1900 將健康分成生理上(Physiological)的健康及功能(Functional)性的健康；生理上(Physiological)的健康，指健康的身體、不生病，生龍活虎；功能(Functional)性的健康，指在不良的生存空間下，仍能完成基本的生活或工作目標，能維持一段較長的時間完成簡易性的運動。

三、慢跑(slow continuous runs)

所謂慢跑，是指一段較長時間的持續跑。心臟跳動每分鐘不得超過 160 下，通常在 130—155 之間(Ballesteros,1992；Martin &Coe, 1991；Schmolinsky, 1983)；也就是在最大心率的 65—75%之間，其目的在加強有氧耐力。體內能源以燃燒脂肪酸為主(Ballesteros, 1992；Martin &Coe, 1991)；要用掉身體多餘的贅肉必須不斷的施以較長時間的持續跑(Winnick, 2000)；慢跑佔體適能所有課程的百分六十以上，我們也稱之為輕鬆持續跑，一般的體適能大約可以持續跑 6—10 公里。

第二章 文獻探討

第一節 體適能之演進

何謂體適能(Physical Fitness)？由於生活及文化的差異，國內外專家學者(卓俊辰，民 75；黃明玉，民 80；Sherril, 1986;Winnick, 1990; 2000)，都有不同的解釋。解釋可以不同，進行體適能練習的目標卻是一致的—那就是『建立良好的體能及健康的身體』。由此可知體適能訓練可以增進個人的身體健康，是值得推廣的運動。但在做體適能訓練之前，應對體適能有所認識，才能正確的進行體適能訓練。

一、體適能概念的由來

『體適能』理論起源於西元 1885 年瑞典的體操運動及德國流行的機械操運動，這是較機械性的身體運動(Winnick, 2000)。西元 1900 年以後，各種球類運動盛行。加上美國體育教育家 Winnick 大力提倡自由運動，運動遂成爲一種遊戲、康樂或自由活動。不再是機械式的身體動作，所以『體適能』運動漸漸被忽視。一直到第一次世界大戰，美國基於軍事需要，一些體育學者專家開始研究『體適能』運動。1937 年英國也因戰爭需要開始成立全國『體適能』組織，要求有關青年加入該組織，至此『體適能』運動才又被世人所記起。全世界第一部有關『體適能』理論的書籍「體能適應手冊」是西元 1941 由美國伊利諾大學體育研

究所所長所著，但『體適能』運動仍不為多數人所接受(Schmolinsky, 1983; Winnick, 2000)。

1954年美國學者Kraus和Hirschland在美國部分地區進行學童的體能測驗，針對不同國籍的學童做比較，發現美國學童的體能大多不及格，來自歐洲或其他地區的學童體能測驗成績卻大多較美國學童為佳，尤以來自德國和瑞典的學童最好(卓俊辰，民75；Sherril, 1986)。這份報告震驚了美國上下，艾森豪總統遂於1956年6月召開美國青年體力與健康會議，檢討美國5-17歲的青、少年體力及健康情形，並商討青少年應如何應付現代生活要求的問題，會後並成立「內閣青年體能適應審議會」及「內閣青年體能適應諮詢委員會」(Journal of health Physical Education and Recreation 1957)。至此，『體適能』運動才真正被重視。多位美國總統如甘迺迪、詹森、卡特等均將國民擁有良好體能視為重要施政之一，進而造成世界風潮。西元1964年奧運會在日本東京舉行，「國際標準體能適應測驗委員會」(簡稱ICSPFT)成立，負責體能適應國際標準的訂定及研究推展的工作(Sherril, 1986；Winnick, 1990)。

第二節 體適能之內涵與其重要性

一、體適能的意義

Winnick(2000)認為『體適能』是「適應」的一種，是一個人在工作運動上面所表現的潛能，包括神經肌肉的質與強度，控制身體的能力，身體能量的表現及疲勞的消除，涵蓋了速度、力量、耐力、敏捷和協調等因素。Sherril(1986)則認為『體適能』是個人在不覺得累且充滿活力地完成工作，尚有足夠的體能從事休閒娛樂活動；而有優異『體適能』的人較具有堅忍不拔的精神，也較能應付意外的發生。前者將『體適能』界定在運動表現方面(Performance - Related Fitness)，後者則將『體適能』界定身體健康方面(Health - Related Fitness)：是體能活動、健康及健康相關體適能三方面。

Winnick 和 Short (1999)將健康性的體適能分

成三部份：有氧功能、生理組成、肌肉骨骼。針對較年幼的身障者，依BPFT評量表(Brockport physical Fitness Test)分成三大項：

(一) 有氧功能：指一段較長時間持續性有氧呼吸的運動，如十分鐘、二十分鐘、三十分鐘等，以脈搏的測試當做一重要指標，測量脈搏跳動次數可以了解運動的強度。有氧的能力強，體力恢復快，它是體適能訓練的最愛(Martin & Coe, 1999)。

(二) 肌肉骨骼：細分成肌力、肌耐力、柔軟度。

(三) 生理組成：以體重及身高的比值，了解身體脂肪所佔的比率。

總之，『體適能』應是在強化人的各種運動能力如速度、肌力、協調..等及各種身體機能如心肺機能、柔軟度、生理組成等，得以輕鬆應付日常工作所需的體能，及處理緊急事故的能力，並能愉快的從事休閒活動，過著高品質的生活。

二、體適能的重要性

大部分的現代人都很在乎生活品質，所謂生活品質是指個人重視自己生活的幸福感及滿足感，或者說重視個人生活的社會體系或環境。不管是個人的幸福感或滿足感其先決條件是個人的身心都要健康(方進隆，民84；卓俊辰，民75)。而身體是否健康就要看是否有良好的健康體適能。茲將健康體適能的重要性列述於下：

(一)、心肺耐力

美國運動醫學學會(American College of Sports Medicine, ACSM)認為心肺耐力是心臟輸送血液與氧氣至全身的能力(教育部，民86)。身體在做激烈活動時，能持續地吸收與利用氧氣的能力，這涉及心臟、肺臟、血管及血液等的功能，是運動能否持久的指標(劉建恒，民87；謝錦城，民89)。有良好心肺耐力的人，能持續不斷的運動，可以比別人更快速而有效的完成日常活動，且不易感到疲勞。心肺耐力好的人，心血管病變的發病率較少(Hodge, 1994; Huber, 1991；Nimela, 1991)。一

一般而言，心肺耐力不好的人，精神萎靡易喘氣，耐力性工作容易疲勞且恢復較慢，即使其他的體適能都不錯，也不能稱為健康的人，嚴重的話可能隨時有丟掉生命的危險。

(二)、肌力/肌耐力

美國運動醫學會(American College of Sports Medicine, ACSM)認為肌力/肌耐力是肌肉的力量與耐力(教育部, 民 86)。肌力是肌肉能產生的最大力量，肌耐力是肌肉持續收縮的持久力。良好的肌力與肌耐力可以維持正確的姿勢與促進工作的效率。

(三)、柔軟度

美國運動醫學會(ACSM)認為柔軟度是無痛且自如移動關節的能力(教育部, 民 86)。柔軟度是評量一個關節群最大的活動範圍，四肢及軀幹伸展不會感到疼痛的能力。它和構成關節的骨骼形狀、軟骨成分、通過此關節的肌肉長度、脂肪、皮膚及結締組織有關。具有良好柔軟度的人，肢體的活動範圍大，肌肉不易拉傷，關節不易扭傷，也不會因柔軟度不好以致姿勢不正確，更不會因而造成下背痛及肩頸疼痛等(Jensen, 1984; Strauss, 1979)。

(四)、生理組成

美國運動醫學會(American College of Sports Medicine, ACSM)認為生理組成是指脂肪佔身體重量的百分比(教育部, 民 86)。一般根據脂肪的百分比，男性超過 25%，女性超過 30 % 稱為肥胖或體重過重(林正常, 民 67)。一個人體重過重可能是體內囤積過多的脂肪，這往往會造成高血壓、動脈硬化及心肌梗塞等疾病，這種現象可用飲食控制及運動來改善(劉建恒, 民 87；謝錦城, 民 89)。

第三節 慢跑的意義與訓練方法

一、慢跑的意義：

(一)、慢跑 (slow continuous runs) 的定義：

慢跑(slow continuous runs)是指較長時間、較低強度的持續跑，心臟跳動每分鐘不得超過 160 下，通常在 130—155 之間(Ballesteros, 1992；Martin

&Coe, 1991；Schmolinsky, 1983)；也就是最大心律的 65—75%之間，其目的在加強有氧耐力為主。慢跑因時間長可以燃燒體內多出的熱量，特別是脂肪酸(Ballesteros, 1992；Martin &Coe, 1991)。因此長期的慢跑運動自然會甩掉身體多餘的贅肉(Winnick, 2000)。

較長時間、較低強度的持續跑，主要是藉心臟血管循環系統、呼吸系統及新陳代謝的功能；在最大有氧耐力 VO₂Max 之下持續的運動，又稱有氧耐力(aerobic endurance) (Martin &Coe, 1991；Schmolinsky, 1983)。

(二)、慢跑的生理現象(psychological phenomenon)：

慢跑的生理反應是指當慢跑的質與量達一定指標時--三十分鐘持續跑心跳每分鐘達 170 下--，運動肌肉需要及時補充大量足夠的氧氣(oxygen)及養份(nutrients)。如果氧氣(oxygen)及養份(nutrients)未能及時補充就會變成無氧運動(anaerobic run)。無氧運動會形成大量的乳酸(lactic acids)，運動時間二分鐘內就會撐不下去了。(林信甫, 民 89；張博夫, 民 81；蘇志新, 民 89；Alford, 1985；Beasley, 1980；Bompa, 1989；Cooper, 1995；Davey, 1986)。

1. 慢跑的訓練方式：慢跑的訓練方式最常見的有三種：

(1)穩定的速度跑：

穩定的速度跑，心臟跳動每分鐘約 170 下。利用森林、公園、馬路、田徑場、運動場各種地形地物進行穩定速度的慢跑訓練。這種訓練不會形成大量乳酸(lactic acids)，這對心臟血管、呼吸系統及新陳代謝等功能都有相當助益(Alford, 1985；Beasley, 1980)。

(2)法特雷克(Fartlek)：

法特雷克，法特雷克的原文 Fartlek 是瑞典字，由 Anderson 和 Hagegg 所發明的訓練方法(Alford, 1986)。意指速度遊戲(speed play)；法特雷克(Fartlek)訓練和穩定的速度跑的最大的區別是法特雷克中間加上變化速度的練習，這種速度變化

的練習青少年特別喜歡(Dupper, 1986; Ellis, 2001; Payne, 1985)。

(3)持續性慢跑：

持續性慢跑，心臟跳動每分鐘約 160 下：利用森林、公園、馬路、田徑場、運動場各種地形地物進行持續性慢跑，強度低、公里較多 (Feenstra, 1987; Grandjean, Haykowsky, 1994; Huber, 1991; Huff, 2000)。

(4)恢復跑(recovery run)：

恢復跑，心臟跳動每分鐘約在 140 下(Huff, 2000)：不超過三十分鐘，其功能在調節體能為明天的練習做準備(Grandjean, 1996；Haykowsky, 1994; Huff, 2000)。

二、慢跑訓練的原則

(一)、合乎身體健康的訓練原則：

這裡指的是配合生理上的發展，以正確、適當的施以訓練。絕對要避免運動的傷害。學生的練習份量由少到多，其運動強度由低到強。在體能訓練時，應包含所有的體能，如：肌力、速度、柔軟度、耐力。在技術訓練時要從最簡單的技術開始，萬不可以急就章的訓練方式，也不可以有超負荷的訓練，以年齡、性別、體能現有狀況為重要指標。特別注意健全檢查，主動探詢學生的身體狀況，學生的身體狀況要建立得愈清楚愈好。學生的體檢，一年最少要一次，特別是智能障礙者，智能障礙者常忽略身體的異常狀況，即使知道也不會主動告知教師(Martin, 1991；Muller, 2000；Payne, 1985)。

所有的資料包括訓練前，先給醫師檢查心臟、肺部、血管功能並記錄之--心臟功能可以用心動電流圖(ECG)了解，肺部功能要定期接受 X 光照射--，一切都正常才能做中、長距離訓練。教師在練習前、練習後丈量學生脈搏跳動情形、血壓及運動前(後)測氧氣交換功能。根據 Schmolinsky (1983) 和 Thompson (1991) 的研究將選手在各階段接受不同強度的訓練所出現的特徵分述如下：

第一階段(放鬆的運動)：放鬆的練習為主，脈

搏跳動較低(不針對特別的項目)，在心理上以放鬆的方式，萬不可因運動造成不當的壓力。飲食、作習一切正常。

第二階段(慢慢增加運動的強度)：練習量仍然較輕，在不是很認真的情況下，慢慢增強以往的強度(特別是較強調心臟血管的功能及神經肌肉協調，注意力集中)；訓練以後心理、生理仍正常，飲食、睡眠都正常。

第三階段(中強度)：強度增加(刺激心臟、血管組織功能，亦要強化神經、肌肉功能，並要求全神貫注)，練習完很疲倦，飲食良好，睡眠亦夠。

(二)、有益的練習：

有益的訓練，又稱有效的練習(Schmolinsky, 1983；Thompson, 1991)。強化體適能的練習是針對一般體能、協調能力、技能三方面，

當然並不是要求這三種要同時進行，若是在短時間要達到訓練目的，可先著手於一般體能及技能的練習(*IAAF Coaches Education and certification system*, 1990；Martin, 1991)。

1.一般體能的訓練，須考慮年齡、生理特徵、學生原有能力。

2.運動技能的訓練，要注意並了解初步的細步化動作，然後按部就班拾級而上(Schmolinsky, 1983)。

3.協調能力的訓練時應選擇適當的輔助練習，增加學生動作的協調性。所需時間較長且功效不顯著。體適能的慢跑常用的輔助訓練有短距離到 400 公尺練習、欄架、跳遠等。

(三)、意識化的練習原則

強調合作、自我信賴及獨立，旨在要求學生有紀律的行為規範及強烈意識的練習動機(Schmolinsky, 1983)。促使學生自我了解並了解練習的意義，可以讓學生認同的訓練方式，不會產生怠惰、反感等消極的肢體語言。而且能建立良好的生活教育，因為私生活嚴謹與否不但會影響訓練成果，也會影響他們以後在社會適應的能力。

Krueger (1987) 研究體適能訓練及比賽如何喚

醒身障者的意志力及鬥志。Krueger 認為身障的意志力及鬥志是受到外在環境及內在驅力所共同塑造的。Krueger 將喚醒水準比喻成倒 U 字型。換言之，在適當的喚醒水準位置上，必可展現出最佳成績。為今之計，在針對內在驅力較弱的選手，應該用妥切的方法來增強他(她)的信心與鬥志。

Milne(2000)針對智能障礙者在實施慢跑體適能時，建議要增強外在誘因，促使他(她)們突破成績的瓶頸。

(四)、重覆練習原則

是指逐漸要求練習的次數，或在既定的練習次數下，增強速度、肌力、耐力訓練(Muller, 2000；Payne, 1985；Schmolinsky, 1983；Thompson, 1991)。當然重覆訓練次數不可以驟然增加，因為將會造成疲勞及其他副作用。同時要了解整個練習的負荷及頻率次數，正確的練習負荷必須配合學生個人的特質，同時教師應要知道每一種練習將會產生何種效果？及如何安排練習及休息的時間。重覆練習可以分為「量多」(每週練的天數比較多或每天的重覆次數增)或「密度增強」(訓練的強度增強或中間休息比較短)，這些練習將提升學生的體能(Muller, 2000；Payne, 1985)。

(五)、持久性的練習原則

經過練習後，所學過的技術、協調能力、基本體能有較長的時間維持在相當的水準，這是我們訓練學生的重要目標之一。一般而言越容易學到的技術也越容易消失，所以要不斷的重覆練習才能維持某一水準，否則體能是很容易消失的(Payne, 1985；Schmolinsky, 1983)。

教師要多鼓勵學生加強練習。在激起學生強烈動機下做制度化、持久性、密集性的練習，這也是耐力、毅力及恆心的訓練，可訓練出堅忍不拔的信心與鬥志(Payne, 1985)。

根據 Niemela (1991)在芬蘭針對 156 位輕度智能障礙者，進行實驗研究。發現實驗結束後，如沒有繼續執行慢跑計劃時；體能、生理組成及行為的改變等都故態復萌。慢跑的方案應該長期實

施，並貫徹始終才能產生積極及正面的影響。

(六)、漸進原則：

要慢慢加強練習的強度，才能避免心臟、血管及生理各部機能受到傷害。方式如下(Bompa, 1989；Foulkes, 1986；(IAAF Coaches Education and certification system,) 1990；Martin, 1991)：

1、簡單到複雜：

初學者沒有必要在剛開始練習時做一些高難度的動作。每一種技術都有概略式的基本操，以此為基礎再慢慢的體會高難度的動作。

2、簡單到困難：

一開始練習時可以做較簡單的動作，如鐵餅、標槍、鏈球、欄架等項目，在練習初期可以用較輕或較矮的器材，熟悉後再漸進到較難的動作(Bompa, 1989；Foulkes, 1986；(IAAF Coaches Education and certification system,) 1990；Martin, 1991)。

3、量少到量多：

根據林信甫(民 89)的研究指出，實施體適能必須妥善安排慢跑的速度，太快太慢都是不好的訓練方法。應了解學生的能力在有效訓練的一定原則下求突破。劉建恆(民 87)的慢跑研究認為，慢跑體適能應採一週三至五次，每次二十分鐘至六十分鐘，運動強度心跳約 110—170 之間；練習方式力一定要以漸進方式來進行訓練。

(七)、個別化的訓練原則：

練習方法要因人而異，配合學生的生理及心理的發展。高職特教班學生也許實際年齡接近，但在心理及生理上常有很大的差異，教師在指導時要配合學生的性別、身高、體重，心智發展及情緒給予不同的練習課程(Muller, 2000；Payne, 1985；Schmolinsky, 1983；Winnick, 2000)。智能愈低的學生要多做實地示範動作，在經過一段時間練習後再依學生的體能、協調能力做適度的調整。

Casebolt (1998)針對 52 位大學體育科系的學生對身障者實施體適能的相關研究，以單向式變異量分析。結果發現這 52 位大學體育科系的學生實

地了解及觀察身障者後，這對他們提出教學方案設計時確實有相當大的助益(Casebolt, 1998)；因為Casebolt認為他們已了解選手的個別差異。

(八)、多元化的訓練原則：

依Feenstra (1987)的實驗研究結論是慢跑體適能的訓練應採多元變化又適合個別差異的訓練方案最有成效。

多元化訓練, Rodriguez (1997)的慢跑研究和有氧舞蹈的差異性；結果發現慢跑和有氧舞蹈都能幫助心肺功能，兩者間沒有顯著差異。換言之多元化的運動方式才是體適能的真正意義。

Feenstra (1987)研究比較慢跑與慢跑體適能訓練方案的成效。Feenstra 以二十七位 18 歲至三十歲女生為實驗對象；有實驗組(分兩組：慢跑組、慢跑訓練組)及對照組。慢跑訓練組的慢跑體適能訓練方案共十二週，每週三次每次十五分鐘以最大有氧 70%練習，每一週後量增 10%；以每次 45 分鐘為最終目標。慢跑組則是沒有規劃訓練內容的慢跑。對照組沒有活動。

Feenstra 的實驗結果:慢跑訓練組耐力進度最多、其次慢跑組，對照組最沒改變；多元化訓練是最適合個別差異的訓練方案，也是最有成效的訓練方案。

(九)、正確的訓練方式

1. 有氧耐力訓練：

根據 Walker (1993)的慢跑體適能方案，想要了解慢跑在進行中所釋放出的能量。Walker 以 47 位男生 35 位女生，12-18 歲為實驗對象。發現長時間以每秒 3.5 公尺的中快速度跑 30 分鐘比走路走 30 分鐘所釋放出的能量大很多；Walker 建議慢跑體適能方案的慢跑以中速度(次佳的速度)為宜；太快或太慢都不是最佳訓練(Alford, 1985; Ballesteros, 1980)。

Stein (1990)的研究，適當強度的慢跑對體適能的影響。Stein 實驗對象中年男子實驗組 25 人、對照組 15 人；每週三次、每次訓練強度以 60% 的最大有氧耐力 Vo_{2max} 為主，計八週共 660 分鐘。結果發現以次佳的耐力訓練對有氧耐力及生理組成

均有顯著的功效；因為速度太快不能長久，會影響第二天的練習，太慢又難刺激有氧閾止(aerobic threshold)的強度--有氧閾止就是每分鐘 155 下心跳次數(Ballesteros, 1992; *Women's Track and Field Athletics*, 1983)。

2. 動作協調性：

跑步的姿勢及動作應協調，因為運動本身就是美的展現。Auble (1991)的研究中強調慢跑的訓練應力求變化；Auble 認為運動時，肌肉如能放鬆，會使血液的流動及新陳代謝都正常。為使血液流動及新陳代謝正常，教練應注意學生在運動時動作不可以太僵硬，最好是次佳的速度及手擺臂的替換，這對血液流動及新陳代謝作用較有利。Auble 說運動時，肌肉中血液流動必須是適當緊張與放鬆的輪動，才會促使血液的流動更為順暢。

Kugler (1988)研究慢跑體適能方案，研究過程中發現，向前走、慢跑及向後走、慢跑都可納入訓練課程中。因為向後走、慢跑可以加強不同的肌肉，也可強化協調的能力。

3. 訓練先後順序：

Huff (2000)研究不同方式的體適能方案對參與者的影響。Huff 以 15 人為實驗對象；第一組慢跑二十分鐘後接著進行二十分鐘的循環肌力訓練。第二組進行二十分鐘的循環肌力訓練後進行二十分鐘的慢跑。第三組進行二十分鐘的肌力訓練、然後進行二十分鐘的慢跑訓練。訓練完畢後二小時檢測實驗者的生理狀況。

Huff 的研究發現第一、二組相當正常，但第三組生理狀況就不同，表示不能接受先肌力後慢跑的訓練方案。因此，慢跑體適能的訓練順序必須正確、可行。

第四節 慢跑訓練對體適能影響及人際關係之相關研究

一、慢跑訓練對體適能影響之相關研究

研究發現速度會因慢跑的訓練而有提升(Mosher, 1985; Naghibzadeh, 1987; Vogl, 1983)。研究文獻中強調慢跑的有氧耐力訓練是所有運動的基

礎，結果發現經過二個月的訓練對速度有正面的增強(Beasley,1980; Huber, 1991)。

一般來說智能障礙的人心肺耐力較非障礙者低 20% — 40%，然而智能障礙的人更需要有良好的心肺耐力完成日常工作及參與休閒活動(林偉仁，民 87；謝錦城，民 89)，所以智能障礙者應積極提升他們的心肺耐力。

Shaughnessy (1997)和 Smith (1991)歸納出智障者居住於社區較居住於機構中易成為「坐式生活者」，「坐式生活者」運動量不足易造成心肺耐力不佳或產生異常。Shapiro (1995)和 Sherril (1986)共同檢測參加特殊奧運的智障者心肺功能，發現這些智能不足選手的心肺功能和一般行「坐式生活」的非障礙者相同水準而已。這可能是遺傳，也可能是智能障礙者運動量較少的緣故。並指出智障者肌力不夠，往往無法負荷檢測活動。

一般人可以藉由運動訓練增加心肺功能 15 — 25%，青少年更可以增加到 30%。這是因為運動訓練可以強化心臟血管及呼吸系統的功能，並減少體脂肪及血脂肪。重量減輕了，心肺功能當然增加，體能可以藉此補足，智能障礙者的心肺功能也一樣可以經由有計劃的運動訓練提昇(林偉仁，1998；Shapiro, 1995；Sherril, 1986)。

肌力是肌肉某一部位或肌纖維群收縮一次所能發出的最大力量或持久力。良好的肌力/肌耐力有助於在社會工作或從事某些休閒活動。一般智障者的肌力/肌耐力普遍不佳(Zetts, 1995; Shapiro, 1995)。

智能障礙者從接受刺激到反應所需要的時間較一般人長，肌肉的協調性、靈活度也較非障礙者差(林正常，民 91；Shapiro, 1995)。Shapiro 在比較唐氏症者之肌力和非唐氏症者的肌力，發現唐氏症者的肌力較一般人差很多，且肌肉發育左右不平衡，大多數是左撇子。由此知由於先天的生理特質，智能障礙者的肌力/肌耐力會較一般人低。

二、慢跑訓練對對人際關係影響之研究

(一)、在自信方面：

慢跑運動，本身在自由放鬆、休閒，完全沒有壓力的狀態下進行的運動，學生最為喜愛

(Cipani,1994)。根據 Cipani(1994)及方進隆(民 84) 發現輕度智障者，長時間的進行休閒體育對自己的未來充滿自信，很自然的和社區的活動打成一片。

(二)、在和睦相處方面：Slate(1981)及林偉仁(民 87) 指出，在和睦相處方面，指出，針對情緒不穩定者在經過慢跑實驗研後，情緒相當穩定，也能和別人和睦相處。工作相當努力，耐力比以前更好。顯然慢跑實驗，在工作方面不僅積極，情緒控制穩定，也較能和人和諧共同完成既定的目標(蘇振鑫，民 87；Rhodes,1980；Woodyard,1986)。

(三)、在負責任處方面：在負責任處方面，Davey (1981)指出，針對三十三位輕度智障者在經過八週的慢跑實驗研後，耐力進步，工作相當積極、負責任。顯然慢跑實驗，在工作方面表現積極，任勞任怨，相當負責任(林偉仁，民 87；Beasley,1980；Colchico,1999；Luttrell,1991；Woodyard,1986)。

(四)、在心情穩定方面：在心情穩定方面，Riggen (1992)指出，針對智障者在經過十二週的慢跑實驗後，自信心提升，工作相當積極，心情相當穩定。顯然慢跑實驗，在心情穩定方面相當有助益(Marbleston,1980；Shively,1989)。

(五)、在合作度方面：在合作度方面，Shapiro (1995)指出，針對輕度智障者，經過各種球類活動實驗研後，耐力進步，自信心提升，合作方面顯著提升。顯然慢跑實驗，不僅在心情穩定方面相當有助益，同時自尊心及合作度有顯著功效(Cherry,1991；Milne,2000)。

第三章 研究方法

第一節 研究架構

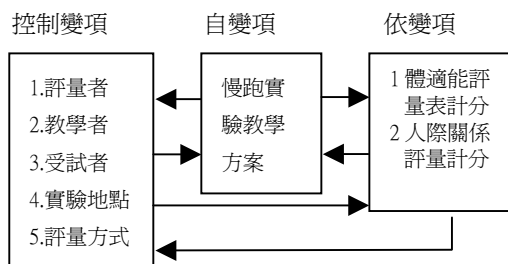


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究設計

本項實驗採用單一受試 A-B-A 的實驗，以探討慢跑訓練方案設計對智障者體適能及人際關係，是否有顯著的影響。

一、本研究設計的三階段

單一受試 A-B-A 的實驗設計模式共分成三個階段：(一) 基準線階段，(二) 實驗處理階段 (三) 維持階段。圖 3-2 為 A-B-A 的實驗的實驗設計圖，實驗設計程序如下：

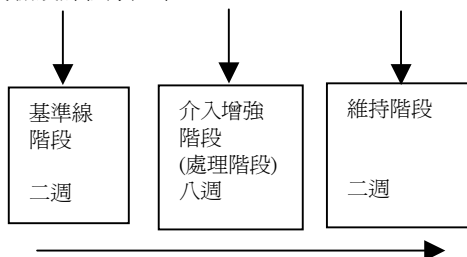


圖 3-2 A-B-A 實驗設計圖

(一)、基準線階段

在基準線階段，研究者及實驗教學教師針對

七名學生，配合校醫、校護來進行健康檢查；同時將個案表現做一觀察紀錄，基準線維持二週階段。

(二)、實驗處理階段

實驗處理階段，利用研究工具及慢跑實驗方案進行實驗。一週二次每次五十分鐘，計二週；實驗處理階段共八週十六節。實驗內容利用花農田徑場、體育館及學校校園，以示範教學及同儕的協助。實驗善用社會性增強以達體適能的預期功效，六位同學的成績須詳細填記。

(三)、維持階段

維持階段是實驗的最後，沒有體能操作，只有室內討論及檢討。利用二週，四節課，來了解學生內心的感受並將所有資料做一整理。

第三節 研究對象

本研究是以國立花蓮農校特教班一年級學生選出七位的同學為對象，是以輕度智障同學為主。

表 3-1 七位實驗個案的基本資料與現況概述

個案	個案甲	個案乙	個案丙	個案丁	個案戊	個案己	個案庚
年齡	16 歲	16 歲	16 歲	16 歲	17 歲	18 歲	17 歲
性別	男	男	男	男	男	男	男
障礙別	智輕	智輕	智輕	智輕	智輕	智輕	智中
居住地點	平和	平和	花蓮市	瑞穗	花蓮市	豐濱	三民
族別	閩南	客家	閩南	布農	閩南	阿美	泰雅
人際關係	不喜歡講話，人際差	人際關係尚可	負責任合群	人際關係不好	人際關係不佳	內向不合群	不佳
活動能力		活動力佳	不喜歡做事	活動力佳	不喜歡做事	活動力佳	不喜歡做事
上課學習	成績差	成績好	成績中等	成績中等	不積極	成績中等	不積極
生活環境	低收入	普通	低收入	低收入	普通	尚可	清寒
排行	長子	長子	四子	長子	長子	次子	次子
體適能的狀況	差	差	尚可	差	尚可	佳	佳
興趣	食品業	餐飲業	園藝業	餐飲業	食品業	園藝業	食品業

第四節 實施教學

一、實驗教學的過程

(一)、慢跑教學實驗方式

為了進行慢跑教學實驗，研究者於 92 年 9 月 12 日本校特教班舉行教學研討會時，提出來，希望特教老師的協助；結果反應相當熱烈，一致支

持研究者的提議。特別商請特教班黃老師和研究者共同負責教學工作。

慢跑教學實驗一週二節課，共八週，合計三十二小時。一年級某一個班級，完全利用原體育課來進行實驗，實驗教學從 92 年 11 月 10 日起至 93 年 1 月 10 日止。

(二)、慢跑實驗教學方案(單元活動設計)之編寫

1 編寫慢跑實驗教學方案

本教學方案八週的設計，慢跑實驗教學方案，分成八週十六個單元；這十六單元的設計，大致分成教學目標和教學活動二大部份。教學目標分析出單元目標，研究者依單元目標之所示，再分析出具體的行為目標。教學活動是要達成行為目標所設計出的活動過程，主要包括：準備活動、主要活動、結束活動。

第五節 研究工具

一、基本資料表：

基本資料表，其內容包含人口學特徵(包括年齡、性別、職業、習慣及障礙類別)與疾病特徵(病歷、血壓等記錄)。

二、體適能評量表

(一)、評量表編製的依據

體適能評量表，係自編。研究者參考相關文獻，包括李勝雄(民 91)，林正常(民 91)，洪碧霞 (民 82)，Sherrill (1997)，Winnick (2000)等，以配合學生的需求來進行設計的評量。研究者針對身心障礙者所實施體適能計有：速度、耐力、柔軟度、肌力及生理組成等五個方向。研究者擬出量表的初稿，共三十題，屬於速度、耐力、柔軟度、肌力及生理組成的五個向度。每個向度七題，計算其成績分數，高即表示該向度具有顯著效果，反之無顯著差異。

(二)、1 專家效度：聘請林教授坤燦、黃教授明玉、尙教授憶薇、王教授亦榮、洪教授榮照、潘教授裕豐等專家審核，俾為修訂依據。

2 評分者信度：體適能評量由研究者、花蓮高農黃聖山、徐熙群、邱次郎、林蓬興等五位體育老師所評定的結果。

三、人際關係評量表

(一)依據：人際關係評量表係自編。研究者參考吳昭容(民 82)，曹中璋 (民 82)，楊文貴(民 82)，賴保禎，(民 85)等之量表編製而成。

(二)評量表內容：

人際關係評量表，以客觀(Objectivity)、自信心(Conficence)、誠實(Honesty)、合作(Cooperation)及穩

重(Stability)為主要向度(aspects)；每個向度五題，共二十五題。

四、計分方式

(一)依據：施測評量表係自編。參考教育部所推動的「提升學生體適能中程計畫」，簡稱「三三三計畫」，評量的研究工具，以完全配合學生的需求，來進行設計的評量。

(二)評量表內容：

1.測量身高體重指數：紀錄顯示以公分、公斤為單位；

2.測量柔軟度：以體前彎為重要指標；

3.肌力測試：仰臥起坐三十秒前應詳盡說明，並提供適當示範和練習一次；

4.速度測試：六十公尺速度；

5.測量心肺功能或有氧耐力；

6.觀察記錄表及計時器。

第六節 實施程序與研究步驟

一、實施程序

本研究進行十二週的實驗，主要了解慢跑訓練對本校特教班學生健康體適能---耐力、速度、肌力、柔軟度、生理組成及知動能等是否有顯著改變。其次瞭解跑訓練對本校特教班學生的人際關係---自信心、和睦相處、負責任、心情穩定及合作性等的影響。

本慢跑訓練方案設計是用 ABA 倒返實驗設計，詳細內容如下：

(一)、健康體適能方面：

1 基準線階段(A)實施二週，九十二年十一月二十四日起至十二月七日止，評量二次，該評量詳細記錄受試者的表現。

2 方案介入階段(B)實施八週，九十二年十二月八日起至九十三年二月一日止評量六至九次。

3 維持階段實施二週，九十三年二月二日起至二月十五日止評量二至三次。

(二)、人際關係方面：

1 在基準線階段(A)實施二週，九十二年十一月二十四日起至十二月七日止，評量二次，該評量詳細記錄受試者的表現。

2 方案介入階段(B)實施八週，九十二年十二

月八日起至九十三年二月一日止，評量十二次。

3 維持階段實施二週，九十三年二月二日起至二月十五日止，評量三次。

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、界定研究教學內容與範圍、設計慢跑實驗教學方案(單元活動設計)、進行預試；實驗階段、資料分析階段及撰寫研究報告。

第七節 資料分析

一、個別評量

(一)健康體適能方面：

探討慢跑訓練對本校特教班學生健康體適能，分基準線、介入期及維持期等三階段測量。受試者有七位，由研究者及另外四位體育老師以實際測量成績的數據變化，知動能力則依評量表評量出的數據為依據，並以視覺分析(Visual Analysis)的方式加以分析比較。

(二)人際關係方面：

探討慢跑訓練對本校特教班學生人際關係的影響，分基準線、介入期及維持期等三階段測量。受試者有七位，由本校特教師七位以評量表評量出的數據為依據，並以視覺分析(Visual Analysis)的方式加以分析比較。

二、整體評量

(一)健康體適能方面：

探討慢跑訓練對本校特教班學生健康體適能，分基準線、介入期及維持期等三階段測量。

受試者有七位，將個人實際測量成績之總和除以受試學生人數，以視覺分析(Visual Analysis)的方式加以分析比較。

(二)人際關係方面：

探討慢跑訓練對本校特教班學生人際關係的影響，分基準線、介入期及維持期等三階段測量。受試者有七位，整體平均是以七位受試者個人評量分數之總和除以受試者人數，並以視覺分析(Visual Analysis)的方式加以比較之。

第四章 結果與討論

第一節 慢跑訓練對高職智能障礙學生體適能之影響

一、在肌力改變之結果分析

就不同階段的評量結果加以分析：

(一)基準線階段：本階段分兩週、兩次測量，以下數據為七位學生兩次測量的總平均值。基準線階段，七位學生兩次測量的總平均值是 12 下。

(二)介入階段：總共分八週，從以下數據顯示出慢跑訓練對學生的肌力有很大的助益。介入第一週較基準線佳，第二週又較第一週佳，到第八週七位學生的肌力最好，七位學生測量的總平均值是 21 下。

(三)維持階段：本階段分兩週測量，由以下數據知當學生不再接受慢跑訓練，其肌力就慢慢下降，維持階段平均為 23 下。由此知慢跑訓練方案對一個人的肌力是有助益的。整體而言，慢跑實驗方案對學生肌力的訓練是有效的(如圖 4-1)。

表 4-1 肌力訓練在不同階段的資料分析

階段(依序)	A/1	B/2	A/3
階段長度	2 週	8 週	2 週
趨向資料路徑	----(0)	/ (+)	\
水準變化與範圍	0(12-12)	+14(16-26)	-3(26-23)
階段平均	12	21	23
階段間比較	B/A (3:2)		B/A' (9:10)
趨向方向與變化	-- (=)	/ (+)	/ (+) \
	正向		負向
平均值變化與效果	+14		-3
重疊百分比	57%		91%

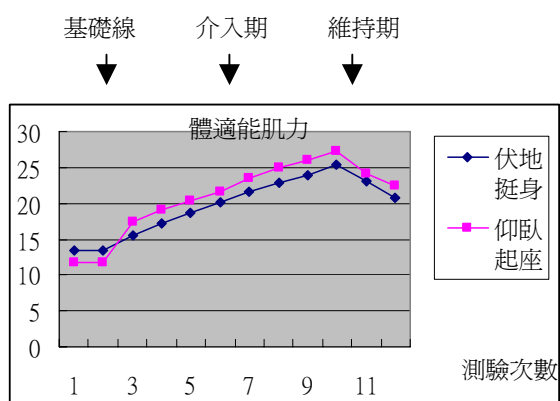


圖 4-1 肌力訓練實驗圖

二、在速度的結果分析

就不同階段的評量結果加以分析：

(一)基礎線階段：本階段分兩週、兩次測量，以下數據為七位學生兩次測量的總平均值，七位學生的平均值 9.8 秒(如表 4-2)。

(二)介入階段：七位學生的平均值為 8.2 秒，共

分為八週，從以下數據顯示出慢跑訓練可以加速學生的速度。介入第一週較基準線即有明顯改善，經過八週的訓練，速度愈來愈好。

(三)維持階段：本階段分兩週測量，由以下數據知當學生不再接受慢跑訓練，速度有變慢的現象。整體而言，速度訓練是有效的(如圖 4-2)。

表 4-2 整體結果的速度訓練在不同階段的資料分析

階段(依序)	A/1	B/2	A' /3
階段長度	2 週	8 週	2 週
趨向資料路徑	---(0)	/(+)	\
水準變化與範圍	9 秒 8	8 秒 2	8 秒 7
階段平均	9 秒 8	8 秒 6	8 秒 6
階段間比較	B/A (B 快)		B/A' (B 快)
趨向方向與變化	--- (=)	/ (+)	/ (+)
	正向		負向
平均值變化與效果	B 快 1.2 秒		一樣
重疊百分比	8 8 %		9 4 %

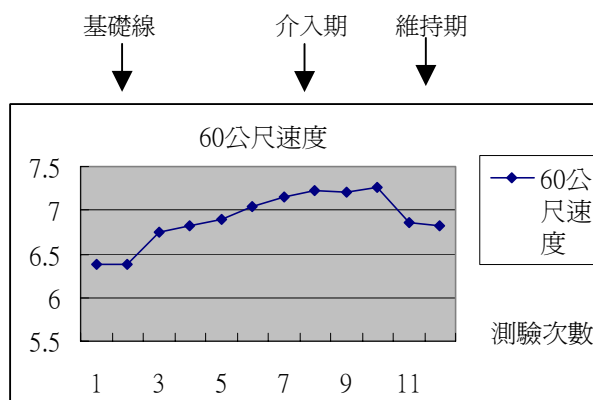


圖 4-2 整體速度實驗結果

三、耐力改變之整體結果分析

就不同階段的評量結果加以分析：

(一)基準線階段：本階段分兩週、兩次測量，以上數據為七位學生兩次測量的總平均值，七位學生測量的平均值是 9 分 25 秒(如表 4-3)。

(二)介入階段：七位學生測量的平均值是 8 分整，總共分為八週，從以下數據顯示出慢跑訓練

對學生的耐力有相當助益。介入第一週即有明顯改善，經過八週的訓練，耐力是愈來愈好，所以要訓練一個人的耐力，慢跑是最佳選擇。

(三)維持階段：本階段分兩週測量，由以下數據知當學生不再接受慢跑訓練，其耐力有退步的現象。整體而言，慢跑實驗方案對學生耐力有成效(如圖 4-3)。

表 4-3 整體結果的耐力訓練在不同階段的資料分析

階段(依序)	A/1	B/2	A/3
階段長度	2 週	8 週	2 週
趨向資料路徑	----(0)	/(+)	\
水準變化範圍	9 分 25 秒	8 分	8 分 6 秒
階段平均	9 分 25 秒	8 分 5 秒	8 分 4 秒
階段間比較	B/A (B 快)		B/A' (B 快)
趨向方向與變化	--- (=)	/(+)	/(+)
	正向		負向
平均值變化與效果	B 快 85 秒		B 快 6 秒
重疊百分比	85%		98%

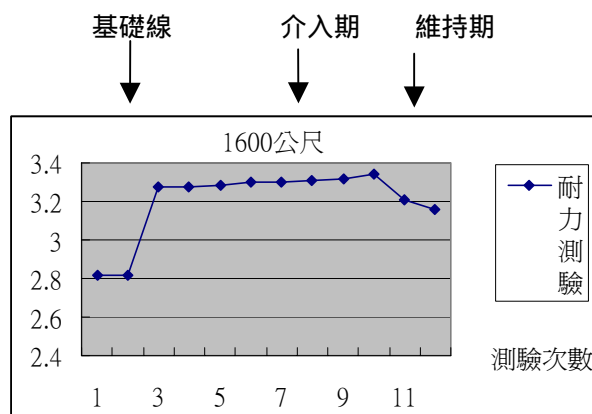


圖 4-3 整體的耐力的結果

四、柔軟度改變之整體結果分析結果如下：

就不同階段的評量結果加以分析：

(一)基準線階段：本階段分兩週、兩次測量，以下數據為七位學生兩次測量的總平均值，測量的平均值是 12 公分。由於未對全校的學生作全面性的測量，無法將特教班學生與一般生作比較(如表 4-4)。

(二)介入階段：七位學生平均值是 18 公分，總

共分為八週，從以下數據顯示出慢跑訓練對學生的柔軟度有相當助益。介入第一週即有明顯改變，經過八週的訓練，柔軟度是愈來愈好，而且是快速改善，這可能跟慢跑訓練前的柔軟操有關。

(三)維持階段：本階段分兩週測量，由以下數據知當學生不再接受慢跑訓練，其柔軟度有變差的現象。由此顯示，學生經過八週的訓練，柔軟度的成績是有進步的(如圖 4-4)。

表 4-4 整體的柔軟度訓練在不同階段的資料分析

階段(依序)	A/1	B/2	A/3
階段長度	2 週	8 週	2 週
趨向資料路徑	----(0)	/(+)	\
水準變化與範圍	0(12-12)	+5(17-22)	-4(21-17)
階段平均	12	18	18
階段間比較	B/A (3:2)		B/A' (1:1)
趨向方向與變化	---- (=)	/(+)	/(+)
	正向		負向
平均值變化與效果	+6		0
重疊百分比	57%		81%

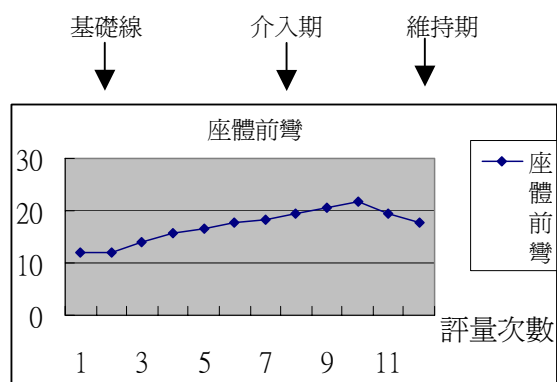


圖 4-4 柔軟度訓練整體結果

五、在生理組成改變之整體結果分析：

就不同階段的評量結果加以分析：

(一)基準線階段：本階段分兩週、兩次測量，以下數據為七位學生兩次測量的總平均值，學生測量的平均值是 67.7 公斤(如表 4-5)。

(二)介入階段：七位學在介入階段的平均值是 66.4 公斤。從數據顯示出慢跑訓練對學生的生理組成沒有大的助益。學生的體重並無明顯改變，

運動應可減輕體重，但必須配合飲食的控制。由於學生訓練後的飲食我無法掌控，尤其在運動後他們更想吃東西，所以生理組成無法改變。

(三)維持階段：本階段分兩週測量，由以下數據知學生的生理組成都沒有大的改變。由資料結果得知，慢跑訓練方案對生理組成未造成很大的影響(如圖 4-5)。

表 4-5 生理組成整體上在不同階段的資料分析

階段(依序)	A/1	B/2	A/3
階段長度	2 週	8 週	2 週
趨向資料路徑	----(0)	/(.)	---
水準變化與範圍	67.7 公斤	66.4 公斤	66.7 公斤
階段平均	67.7 公斤	66.6 公斤	66.5 公斤
階段間比較	B/A (---)		B/A (-----)
趨向方向與變化	---- (=)	/(---)	/(-----)
	正負向		正負向
平均值變化與效果	無		無
重疊百分比	98%		99%

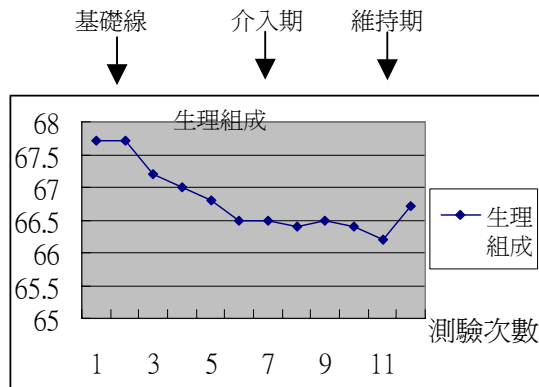


圖 4-5 整體的生理組成實驗結果

六、知動能力改變之整體結果分析：

知動能力是指一個人的肢體協調能力，以下的數據是由五位體育教師針對七位學生以主觀的評量平均所得(評量方式 1 到 10),就不同階段的評量結果加以分析：

(一)基準線階段：本階段分兩週、兩次評量，以下數據為七位學生兩次評量的總平均值，有的學生的肢體協調能力明顯較差，平均值只有 4.7，顯然較一般學生差。對這些協調能力較差的學生，

運動應該會有很大的助益。

(二)介入階段：總共分爲八週，從以下數據顯示出慢跑訓練對學生的肢體協調能力有明顯改善，介入的第一週平均值就超過 5，愈到後面平均值愈高，到第八週平均值到 9，七位學生的平均值也達 7.5 分這表示他們的協調能力已大幅改善(如表 4-6)。

(三)維持階段：本階段分兩週評量，由以下數據知學生的知動能力已有下降趨勢。從整體來看，知動能力在經過實驗後均有進步(如圖 4-6)。

表 4-6 整體知動能力在不同階段的資料分析

階段(依序)	A/1	B/2	A'/3
階段長度	2 週	8 週	2 週
趨向資料路徑	----(0)	/ (+)	\
水準變化與範圍	4.7	9.0	7.9
階段平均	4.7	7.5	8.15
階段間比較	B/A (7:4)		B/A' (7:8)
趨向方向與變化	---- (=)	/ (+)	/ (+)
	正向		負向
平均值變化與效果	+4.3		-1.1
重疊百分比	52%		87%

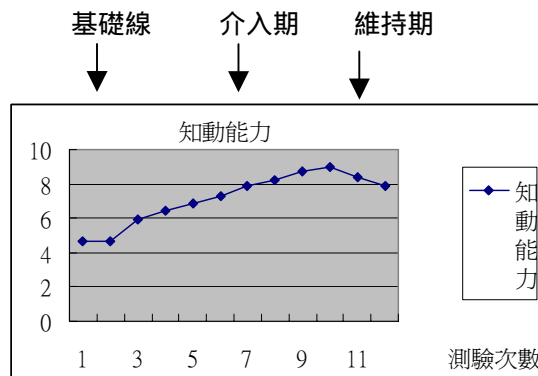


圖 4-6 整體的知動能力結果

第二節 慢跑訓練對高職智能障礙學生人際關係之影響

一、在人際關係方面

就不同階段的評量結果加以分析：

(一)基準線階段：本階段分兩週、兩次評量，以下數據為七位學生兩次評量的總平均值，平均值 4.5 分，他們的自信心明顯不足(如表 4-7)。

(二)介入階段：總共分爲八週，從以下數據顯示出慢跑訓練對學生的自信心有明顯改善，介入的

第一週平均值就超過 5，愈到後面平均值愈高，到第八週平均值到 9.1，七位學生的平均值也達 7.3 分。這是經由慢跑訓練方案，促使他們自信心提升。

(三)維持階段：本階段分兩週評量，由以下數據知學生的自信心已有下降趨勢。整體來看，慢跑實驗方案對自信心的建立有幫助(如圖 4-7)。

表 4-7 整體的評量在自信心方面在不同階段的資料分析

階段(依序)	A/1		B/2		A/3	
階段長度	2 週		8 週		2 週	
趨向資料路徑	---(0)		/(+)		\	
水準變化與範圍	4.5		9.1		8.1	
階段平均	4.5		7.3		8.4	
階段間比較	B/A (7:4)				B/A' (7:8)	
趨向方向與變化	---- (=)		/(+)		/(+)	
	正向				負向	
平均值變化與效果	+4.6				-1.0	
重疊百分比	49%				89%	

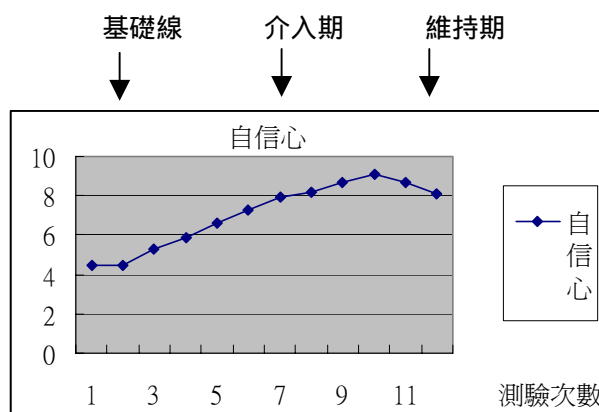


圖 4-7 自信心整體結果

二、和睦相處方面：

就不同階段的評量結果加以分析：

(一)基準線階段：本階段分兩週、兩次評量，以下數據為七位學生兩次評量的總平均值，平均值 4.7 分，老師認為他們就如同小孩子一樣，以衝突方式來解決同學間的紛爭，更常發生肢體衝突(如

表 4-8)。

(二)介入階段：總共分爲八週，從以下數據顯示出慢跑訓練對學生的和睦相處有明顯改善，介入的第一週平均值就超過 5，愈到後面平均值愈高，到第八週平均值到 9.3，七位學生的總平均值也進步到 7.5 分。這是因為慢跑訓練方案消耗他們體能，

使肢體衝突減少。自信心的增加也使他們更能以理性的思考來解決學生間的紛爭，所以同學間的和睦相處情形就大有改善。

知學生的和睦相處評量已有下降趨勢。由資料顯示，經過八週的實驗後學生比以前更和睦相處，如圖(4-8)。

(三)維持階段：本階段分兩週評量，由以下數據

表 4-8 整體在和睦相處在不同階段的資料分析

階段(依序)	A/1		B/2		A/3	
階段長度	2 週		8 週		2 週	
趨向資料路徑	----(0)		/(+)		\	
水準變化與範圍	4.7		9.3		8.0	
階段平均	4.7		7.5		8.35	
階段間比較	B/A (3:2)				B/A' (9:8)	
趨向方向與變化	---- (-)		/(+)		/(+)	
	正向				負向	
平均值變化效果	+4.6				-1.3	
重疊百分比	51%				86%	

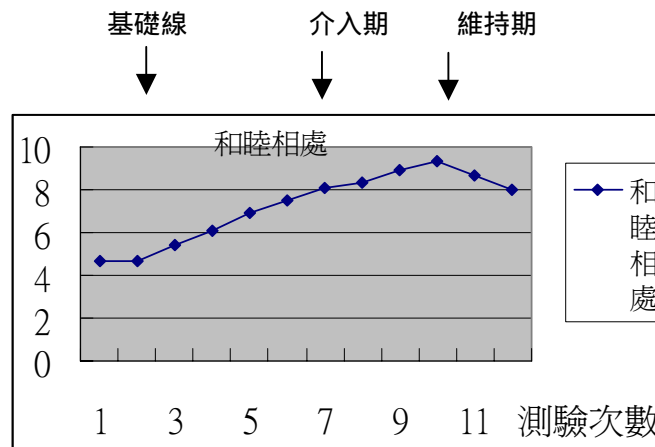


圖 4-8 和睦相處整體評量結果

三、負責任方面：

就不同階段的評量結果加以分析：

(一)基準線階段：本階段分兩週、兩次評量，以下數據為七位學生，平均值 4.3 分，他們沒有把『工作做好』的意義。喜歡玩耍，不喜工作。老師一

個命令他們一個動作，相當被動(如表 4-9)。

(二)介入階段：總共分為八週，從以下數據顯示出慢跑訓練對學生的負責任態度有明顯改善，介入的第一週平均值就超過 5，愈到後面平均值愈高，到第八週平均值到 9.2，七位學生的總平均值也有

7.3 分。這是因為慢跑實驗方案過程中，他們必須確實做到教練所要求的動作及數量，這改變了他們做事的態度—『確實』，所以在日常的工作表現也變得較負責任。

(三)維持階段：本階段分兩週評量，由以下數據知學生的負責任態度已有下降趨勢，而且下降的速度相當快。整體而言，學生經過八週的慢跑實施方案後，比以往負責任(如圖 4-9)。

表 4-9 整體負責任在不同階段的資料分析

階段(依序)	A/1	B/2	A'/3	
階段長度	2 週	8 週	2 週	
趨向資料路徑	----(0)	/(+)	\	
水準變化與範圍	4.3	9.2	7.7	
階段平均	4.3	7.37	8.15	
階段間比較	B/A (2:1)		B/A' (7:8)	
趨向方向與變化	---- (=)	/(+)	/(+)	\
	正向		負向	
平均值變化與效果	+4.9	-1.5		
重疊百分比	46%	83%		

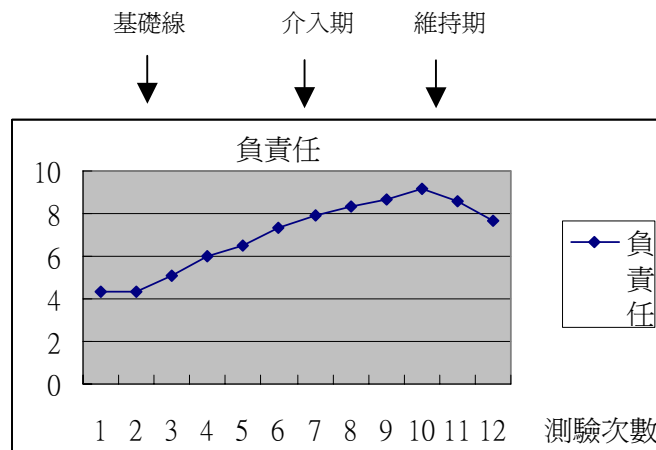


圖 4-9 負責任整體評量結果

四、心情穩定方面：

就不同階段的評量結果加以分析：

(一)基準線階段：本階段分兩週、兩次評量，平均值是 4.3 分，老師認為他們很容易因事情而改變他們的心情，而且轉換速度很快。不會生悶氣，會把情緒表現在臉上(如表 4-10)。

(二)介入階段：總共分爲八週，從以下數據顯示出慢跑訓練對學生的心情穩定有明顯改變，介入

的第一週平均值就超過 5，愈到後面平均值愈高，到第八週平均值到 8.8。這可能是慢跑訓練的過程，浮躁的情緒得到發洩，心情的穩定性自然提高。

(三)維持階段：本階段分兩週評量，由以下數據知學生心情穩定性有下降的趨勢。整體來看，八週的慢跑實施方案對學生心情穩定方面有影響(如圖 4-10)。

表 4-10 心情穩定的整體訓練在不同階段的資料分析

階段(依序)	A/1	B/2	A' /3	
階段長度	2 週	8 週	2 週	
趨向資料路徑	--(0)	/(+)	\	
水準變化與範圍	4.3	8.8	7.5	
階段平均	4.3	7.36	7.85	
階段間比較	B/A (2:1)		B/A' (7:8)	
趨向方向與變化	---- (=)		/(+)	\
	正向		負向	
平均值變化效果	+4.5		-1.3	
重疊百分比	48%		85%	

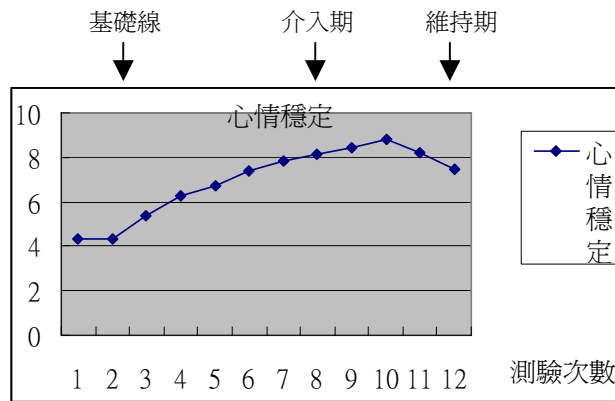


圖 4-10 整體的心情穩定結果

五、在合作方面：

就不同階段的評量結果加以分析：

(一)基礎線階段：本階段的平均值 4.4 分，老師一致認為他們喜歡自己一個人行事，從日常打掃到打籃球等團體活動中可以看出(如表 4-11)。

(二)介入階段：總共分爲八週，從以下數據顯示出慢跑訓練對學生的合作態度有明顯改善，介

入的第一週平均值就超過 5，愈到後面平均值愈高，到第八週平均值到 8.9。這可能是慢跑訓練的過程中，讓他們有機會證明自己的能力及獨立風格，不需要在日常事物中尋找。

(三)維持階段：本階段分兩週評量，由以下數據知學生合作度有下降趨勢。整體而言，八週的訓練學生比以前更有榮譽感更合作(如圖 4-11)。

表 4-11 合作的表現在整體方面在不同階段的資料分析

階段(依序)	A/1	B/2	A/3	
階段長度	2 週	8 週	2 週	
趨向資料路徑	--(0)	/(+)	\	
水準變化範圍	4.4	8.9	7.5	
階段平均	4.4	7.4	7.9	
階段間比較	B/A (7:4)		B/A' (7:8)	
趨向方向與變化	---- (=)		/(+)	\
	正向		負向	
平均值變化效果	+4.5		-1.4	
重疊百分比	49%		84%	

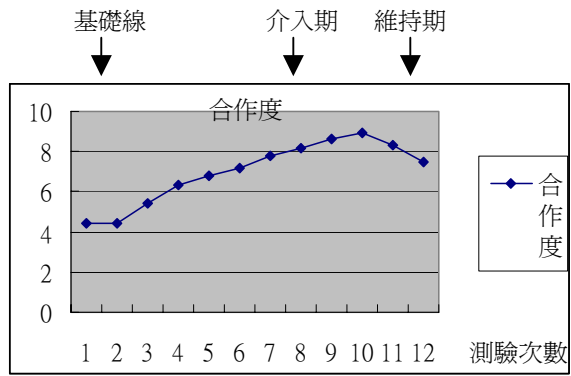


圖 4-11 整體的合作表現結果

第三節 綜合討論

一、對輕度智能障礙學生體適能的影響

本實施方案中體適能部分分為速度、耐力、肌力、柔軟度、生理組成及知動能力等六個實驗項目：

(一)、慢跑實施方案對跑步速度的影響

以跑 60 公尺所測得的時間做為速度快慢的依據，由方案實施的前、後測得知慢跑確實能加快跑步的速度。整體平均由 9.8 秒進步 8.2 秒，一旦停止訓練，所有個案的速度均變慢。根據學者專家的研究 (Mosher,1985;Naghizadeh,1987; Vogl,1983; Beasley,1980; Huber,1991)發現有氧耐力訓練確實可以加快速度。

(二)、慢跑實施方案對肌力的影響

本研究是以測量伏地挺身及仰臥起座的數目做為肌力的依據。根據 Davey(1986) 和 Rodgers(1999) Cuddeford (2000)和 Ringdahl (2002)研究發現，智障者的肌力及肌耐力顯然較一般青少年差，其中又以唐氏症青少年的肌力最差。這也直接影響他們的工作能力及社會適應能力。不過在經過 9 週 14 次的肌力及肌耐力訓練之後，他們都有明顯的進步。在基準線時，整體的平均肌力表現屬於【不好】。經過八週的慢跑訓練，個案丁的肌力進步到接近一般生的【不好】，整體的肌力表現進步到超過【好】有一段距離，在停止訓練後，整體的肌力平均下降到 22 下(30 秒)。這可以看出慢跑訓練確實能強化輕度智能障礙學生的肌力。

(三)、慢跑實施方案對個人耐力的影響

在基準線時，整體的耐力表現屬於 20%等級。經過八週的慢跑訓練，整體耐力表現在 50%等級，停止訓練後整體耐力表現有下降趨勢。一般來說智能障礙者的心肺耐力較非障礙者低 20%-40%，心肺耐力的好壞會影響到日常工作的完成及休閒活動的參與(林偉仁，民 87; 謝錦城，民 89)，可藉由慢跑訓練來加強智能障礙者的心肺耐力，提高他們的就業機會及生活能力。

(四)、慢跑實施方案對柔軟度的影響

在基準線時，整體平均為 11.9 公分屬於【不好】。經過八週的慢跑訓練整體平均進步到 21.7 公分屬於【稍差】。停止訓練二週後整體平均柔軟度下降到 17.7 公分屬於【不好】。具有良好柔軟度的人，肢體的活動範圍大，肌肉不易拉傷，關節不易扭傷，也不會因柔軟度不好以致姿勢不正確，更不會因而造成下背痛及肩頸疼痛等(Jensen, 1984; Strauss, 1979)，可藉由慢跑訓練來增加身體的柔軟度以減少肌肉、關節的傷害。

(五)、慢跑實施方案對生理組成的影響

本實施方案七位個案的生理組成(體重)在經過八週的訓練後並沒有很大的差異，整體平均體重由 67.7 公斤改善到 66.4 公斤，這可能是因為慢跑訓練後學生更會覺得餓，飲食增加的結果。本方案是在上課時間進行，到了下課七位個案的生活我們無法控制。很多醫學報告都指出肥胖者易得高血壓、心臟病..等疾病，運動方面的能力也較差。由本實施方案知要藉由慢跑來改善肥胖情形似乎是不太可能，必須加強飲食控制才能有效改善。

(六)、慢跑實施方案對智障學生知動能力的影響

在基準線時，整體平均 4.7，比中間值 5 差。經過八週訓練，整體知動能力的平均值為 9，這是很大的改善。停止訓練後整體知動能力有下降趨勢，二週後僅剩 7.9。由此知慢跑訓練是可以提升學生動作的流暢性，各項體育項目的表現都有進步。這與李勝雄(民 90); Winnick(1990; 2000);Mcquellan (1982)等研究結果相同，即慢跑體適能運動過程中對學生的知動能力有幫助，運動能力比沒有參與運動的同學還要好。

二、對輕度智能障礙學生人際關係的影響

(一)、慢跑實施方案對自信心的影響：

基準線的測量七位個案的個人自信心都不到 5(中間數)，整體平均值只有 4.5，這可能是因為智能障礙學生在求學過程中很少有成就感，與他人相較下實在很難有自信心。經過八週的慢跑訓練後，整體自信心增加到 9.1，這是很大的進步。停止訓練後，自信心漸漸下降，兩週後整體自信心

數平均只剩 8.1，畢竟一個人自信心的建立是經過長時間多項經驗累積而成，而本方案的個案在長時間的缺乏自信心下，短時間的訓練是可以增加他們的自信，一旦不再訓練，根據他們以往的經驗，自信心是會快速流失的，這對他們未來要就業會造成很大的障礙。

(二)、慢跑實施方案對和睦相處的影響

在基準線時，和睦相處分數都偏低，整體平均值只有 4.7，八週訓練後，整體平均也進步到 9.3。不再訓練後，和睦相處的整體分數降至 8.0，這可能是過多的體能無處宣洩，加上自信心的不足，使得他們很容易與他人起衝突。

(三)、慢跑實施方案對負責態度的影響

基準線時，整體平均值為 4.3。經過八週的慢跑訓練，整體平均值進步到 9.2，停止訓練後整體平均值倒退到 7.7。在整個訓練過程中，所有的訓練課程都要確實做到，這和工作態度的要求是一樣的，所以在訓練過程他們的工作態度都有大幅的改善。一旦停止訓練，他們的很多習性又慢慢回到訓練前的模式，身為他們的家長及師長者應該要將他們當做一般學生來教育，更要強調工作態度，這對於他們以後要進入社會才有幫助。

(四)、慢跑實施方案對心情穩定的影響

智能障礙學生心情穩定性較不足，晴時多雲偶陣雨，一點小事情就可以讓特教班學生心情不佳或情緒興奮。基準線時，七位個案的評量值除了個案已以外其餘六人都未超過 5，整體平均值為 4.3。經過八週訓練後個案的心情穩定性進步到 7.1，整體平均值也上升到 8.8。停止訓練兩週後整體的平均值退步到 7.5，從這可以看出慢跑訓練可以有效改善智能障礙學生心情穩定性。

(五)、慢跑實施方案對合作度的影響

智能障礙學生無法了解「合作」的真正意義，他們大多是憑直覺做事，根據 Shapiro(1995)的實驗顯示球類活動後，智能障礙者的自信心及合作度都有明顯提升。基準線時，七位個案的合作度都不高，整體平均值為 4.4。經過八週訓練後合作度整體平均值進步到 8.9，在停止訓練後整體合作度評量值下降到 7.5。由此知慢跑訓練對於智能障礙

者的合作度有很大助益。

第五章 結論與建議

第一節 結論

一、在體適能之成效

(一)、速度訓練效果：基準線七位學生平均速度 60 公尺為九秒八，八週訓練速度進步為八秒二，顯示整體學生的速度在慢跑訓練後都有改進。

(二)、耐力訓練效果：訓練前整體學生跑 1600 公尺的時間為有九分二十五秒，訓練後學生跑 1600 公尺的時間整體平均為八分，顯示耐力訓練成效卓著。

(三)、肌力訓練效果：訓練前整體學生的伏地挺身為 13.4 下、仰臥起座為 11.7 下，訓練後學生的伏地挺身為 25.3 下、仰臥起座為 24.1 下，顯示慢跑訓練對整體學生的肌力有很大效益。

(四)、柔軟度訓練效果：訓練前學生體前彎整體平均為 11.9 公分，訓練後為 21.7 公分，整體學生柔軟度有改善。

(五)、知動能力訓練效果：訓練前學生整體知動能力平均為 4.7，訓練後為 9。經由訓練學生的知動能力整體上都有改進。

(六)、生理組成的成效：訓練前七位學生的平均體重為 67.7 公斤，八週訓練後七位學生體重平均為 66.4 公斤。

二、在人際關係之成效

(一)、自信心的成效：訓練前受試學生的整體自信心數為 4.5 分，訓練後自信心 9.1 分，改變是相當明顯，顯然慢跑訓練可以增加智能不足學生的自信心，這對協助他們適應社會生活有相當助益。

(二)、和睦相處的成效：訓練前七位學生的和睦相處平均為 4.7 分，訓練後為 9.3 分，成效顯著。

(三)、負責任的成效：訓練前受試學生的負責任態度平均數為 4.3 分，訓練後為 9.2 分，成效顯著。

(四)、心情穩定的成效：訓練前整體學生的心情穩定平均數為 4.3 分，訓練後為 8.8 分，有進步。

(五)、合作度的成效：訓練前受試學生的合作度平均數為 4.4 分，訓練後為 8.2 分，有大幅的改善。

第二節 研究限制

慢跑訓練方案對體適能及人際關係的改善有顯著成效，這對智能障礙者未來在社會適應、就業及生涯規劃等均有深遠的影響。但是，不同的研究方法、個案、比較方式(許天威 民 92；Shaughnessy 1997)等是否會有不同的結果？以下就受試者、評量方法和實驗處理方式的限制加以說明。

一、研究對象的限制

本研究係以花蓮高農特教班輕中度智能障礙者為對象，因此，實驗結果難以推論至其它障礙類別或其他學校學生，這些有待進一步研究。

二、評量工具-----人際關係評量之限制

人際關係的評量是主觀的評量模式，在評量的過程中均採動態的情境為主；許多其他情境因素很難在一對一評量中量化，因此除配合訓練的紀錄外，評量內容受人際關係的二個評量表內容所限。

三、實驗處理的限制

本實驗方案應用的實驗策略，是針對本校特教班輕中度智能障礙學生，因此教案的設計均針對個別的需要；雖均達顯著的效果，但受天候及設備的限制，使實驗的成效受到影響。

第三節 建議

一、教育行政方面

(一)、體適能教材

雖然本實驗方案達顯著效果，但研究者七年來在特教班進行體適能教學時發現教材的編輯相當困擾。建議教育主管機關就地區性做一整體規劃，規劃出適宜的教材以供特教班體適能教師參考。

(二)、體適能人才培育

研究者發現，本實驗方案能達顯著效果是因為實驗者具備良好的專業背景，建議教育主管機關在師資培育法中，強化特教班休閒體育課程所應具備專業素養。

(三)、體適能器材設備

本實驗方案常受到天候、設備影響，無法進行完整的教學實驗，建議教育主管機關應明文規

定，高職特教班學生人數達六十人以上時，應逐年增加完善的教學設備，公平的對待智能障礙者，提供應有教育機會。

二、休閒體育的推展

(一)、點的突破

要落實體適能教學，必須參與各方面的活動及比賽；例如要參與學校一年一度的校運，因為參與運動會的本身就是融合教育的最佳詮釋。每年教育主管機關應在全國各地舉辦比賽，因為比賽就是訓練的最佳增強物。目前全國身心障礙運動會，二年辦一次，太少，至少一年一次。將各地區是否辦身心障礙運動會列為重要的評鑑指標。

(二)、面的發展

身心障礙體適能的發展，必須全民共識、全民重視，同時要付與實際的關心與協助。研究者在本實驗過程中，最大阻礙是一般人對特教班學生及對體適能的漠視。因此，最實際的行動就是如同觀看兄弟象和興農牛棒球比賽一樣，也有若干的觀眾吶喊加油。

(三)、增強物的介入

實施慢跑訓練方案時若能加入增強因素，更可增進實驗效果。若每一個案能達到某一合理的標準時，能適時給予增強，以促使個案發揮更大的學習潛能，增進體能並建立良好的行為模式。例如參加比賽，要公平對待身心障礙者，獎勵方式應和其他競賽項目或和其他人一樣，更有甚者，這才是對身心障礙者莫大的鼓勵。

三、未來研究之建議

(一)、本研究建議宜加長慢跑實驗方期間，如果改為十二週、十六週其結論將更為明顯。

(二)、在訓練過程宜注意學校課程的變動及作息，否則將直接影響其訓練效果；在訓練過程中加些背景音樂，提升訓練的意願及動機。

(三)、在教師設計的教學方案應力求多樣性、多變化，精心設計的教學方案不僅可增加教學的活潑性，更易引起學生學習的意願。

(四)、未來研究建議應將普通班學生一起實驗，增加實驗範疇；如六名智障者及六名普通班學生一起實驗。

參考書目

一、中文部分

- 方進隆(民 84)。體適能與全人健康。中華體育 9(3)，62-69。台北：中華民國體育協會。
- 李勝雄(民 89)。體適能教學策略與應用。台北：五南。
- 林正常(民 67)。運動生理學。台北：健行文化。
- 林正常(民 91)。運動生理學。台北：藝軒圖書。
- 林偉仁(民 87)彰化啓智學校學生體適能現況及其影響因素之調查研究。國立彰化師範大學碩士論文(未出版)。
- 林信甫(民 89)最大攝氧量跑步速度預測有氧能力之研究。國立台灣師範大學碩士論文(未出版)。
- 卓俊辰(民 75)。體適能：健身運動處方的的理論與實際。台北：師範大學體育學會。
- 洪清一(民 88)。知覺動作歷程、評量與訓練方案之探究。花蓮：花蓮師範學院。
- 許天威(民 92)。個案實驗研究法。台北：五南。
- 黃明玉(民 80)我國高中學生體育運動價值觀念之研究。國立體育學院碩士論文(未出版)。
- 特殊園丁雜誌社(民 76)。特殊教育通論—特殊兒童的心理及教育。台北：五南。
- 教育部(民 86)。教師體適能指導手冊。台北：教育部。
- 張博夫(民 81)。運動訓練與方法。台北：盈泰出版社
- 劉建恒(民 87)三十分鐘跑走運動對不同肥胖度女性瘦身蛋白(Leptin)濃度的影響及其預測變項之探討。台灣師範大學博士論文(未出版)。
- 謝錦城(民 89)。體適能與全人健康的理念。學校體育，10(4)，442-457。台北：中華民國體育學會。
- 蘇志新(民 89)。有氧運動有益健康。台北：協合文化。
- 蘇振鑫(民 87 年)。運動健信念與運動行為之關係研究——以運動健康信念模式探討中老年人的運動行為。國立體育學院碩士論文(未出版)。

二、英文部份

- Alford, J., Ron Hill, B.R. & Wilson, H.(1985). *Complete Guide to Running*. New York : Sterling Publishing Co., Inc.
- Ballesteros, J.M.(1992). *Basic Coaching Manual*. London : International Amateur Athletic Federation
- Beasly, C. R.(1980). *The Effects of A Jogging Program on The Cardiovascular Fitness And Work Performance of The Mentally Retarded Adult.*(Doctoral dissertation, Utah University,1980)
- Bissell, M. C. (2002). *The Voice and Choices of Special Education Students:The Struggle between Two Worlds.* (Doctoral dissertation, Fielding Graduate Institute, 2002)
- Bompa, T. O. (1989). *Theory And Methodology of Training The key to Athletic Performance.* Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Casebolt, K. M. (1998). *Differences in Attitudes of Undergraduate Physical Education Students toward Individuals with Disabilities.* (Doctoral dissertation, Kansas University, 1998)
- Cherry, D. B. (1991). *Relationship Between Self-Esteem and Social Support in Physically Disabled and Abled-Bodied Adolescents.* (Doctoral dissertation, Chicago Loyola University, 1991)
- Cipani, E. & Spoonser, F. (1994). *Curricular and Instructional Approaches for Persons with Severe Disabilities.* Boston: Allyn & Bacon.
- Colchico, K. A. (1999). *Evaluation Study of A Physical Activity Program for Middle School Adolescents.*(Doctoral dissertation, Columbia University Teachers College,1999).
- Cooper, P. L. (1995). *26.2 Miles in America: The History of the Marathon Footrace in the United States.*(PHD, Main University ,1995).
- Cuddeford, T. J. (2000). *Comparison of Lower*

- Extremity three-dimensional Kinematics ND Kinetics In Recreational Runners With And With And Without Patellofemoral Pain Syndrome.* (Doctoral dissertation, Iowa University, 2000).
- Davey, M. R. (1986). *The Effect of A Structured Walking/ Jogging Program on The Cardiovascular Fitness, Self-Concept, And Body Image Of Mildly Mentally Retarded Adults.* (Doctoral dissertation , Kansas University, 1986).
- Dupper, M. A. (1986). *The Effect of Ten Week Aerobic Exercise Program on The Physiological, Cognitive and Behavioral functioning of Institutionalized Retarded Children (Running, Conditioning, Fitness, Cardiovascular, Jogging).* (EDD, Mississippi University, 1986).
- Dunn, J. M. & Fait, H. F. (2001). *Special Physical Education--Adapted, Individualized, Developmental*. Iowa: Wm.C. Brown Publishers Dubuque.
- Ellis, M. K. (2001). *Factors That Influence the Physical Fitness of Deaf Children.* (PHD Michigan State University PHD, 2001)
- Falvey, M. A. (1989). *Community-Based Curriculum Instructional Strategies for Students with Severe Handicaps second edition.* Michigan: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Feenstra, J. M. (1987). *A Comparison of Jogging and Aerobic Fitness Exercise in Their Ability to Enhance Cardiorespiratory Fitness in Sedentary Women.* (MA, California State University, 1987).
- Foulkes, A. (1986). *Women's Track And Field Athletics.* London : International Amateur Athletics Federation
- Grandjean, P. W. (1996). *The short-term Influence of a single Session of Aerobic exercise on Intravascular Lipid Metabolism in Hypercholesterolemic Men.* (Doctoral dissertation, Texas University, 1996).
- Haykowsky, M. J. (1994). *Physiological Response to Combined Aerobic and Resistance Training in Elderly Sedentary Males.* (MSc, Alberta University, 1994).
- Hodge, S. R. (1994). *The effects of Introductory Adapted Physical Education Course Experiences on Attitudes of Preservice Physical Education Majors Toward Students with Disabilities.* (Doctoral dissertation, Ohio State University, 1994).
- Huber, F. G. (1991). *Effect of A Low-intensity Endurance Conditioning Program On Strength-Training Human Skeletal Muscle.* (Doctoral dissertation, Northern Colorado University, 1991).
- Huff, J. T. (2000). *Postexercise Metabolic Responses to Aerobic and Resistive Exercise Performed in Alternating Order.* (Ms, Texas A&M University, 2000).
- IAAF Coaches Education and certification system. (1990). *Techniques of Athletics and Teaching progressions.* London: International Amateur Athletic Federation.
- Jensen, C. R., Schultz, G. W. & B. L. Bangerter. (1984). *Applied Kinesiology and Biomechanics.* New York: McGraw-Hill Book Company
- Krueger, D. W. (1987). *The Quantification of A Cognitive Component of Phasic Intrinsic Arousal with Implications for Adaptive Education.* (PHD. Wisconsin-Madison University, 1987).
- Kugler, L. M. (1988). *A Comparative Analysis of the Kinematics of Forward and Backward Human Locomotion.* (PHD.

- Toledo University, 1988).
- Luttrell, W. L. (1991). *The Self-Concept and Perceived Importance of Athletic Competition of Winners and Losers in Special Olympics (Competition)*. (Doctoral dissertation, Oregon State University, 1991).
- Marblestone, R. A. (1980). *Psychological Effects of Fitness Running in Normal Women*. (Doctoral dissertation, Adelphi University, 1980).
- Martin, D. E. & Coe, P. N. (1991). *Training Distance Runners*. Illinois : Leisure Press.
- Mcquillan, J. P. (1982). *Factors Governing Changes in The Motor Performance Of the Trainable Mentally Retarded*. (Doctoral dissertation, Berkeley University, 1982).
- Milne, D.G. (2000). *Motivation and its impact on Performance of Special Olympic Athletes during the 1.5-mile Run* (Master Degree, Manitoba University, 2000).
- Mosher, J.K. (1985). *Prediction of Energy Cost of Submaximal Exercise in (Body Composition, Oxygen Consumption)*. (PHD, Texas Woman's University, 1985).
- Muller, H. & Ritzdorf, W. (2000). *Run ! Jump ! Throw ! The Official IAAF Guide to Teaching Athletics Level One*. London: International Amateur Athletic Federation.
- Naghibzadeh, M. S. (1987). *The Effect of Circuit Weight Training on Aerobic Capacity and Strength*. (Doctoral dissertation , Texas Woman's University, 1987).
- Nimela, E. (1991). *The Trainable Mentally Retarded Pupil in Comprehensive School Physical Education*. (Doctoral dissertation , Jyvaskylan Yliopisto in Finland, 1991).
- Pane. H. (1985) *Athletes in Action*. London: International Amateur Athletic Federation.
- Rhodes, D. L. (1980). *Mens Sana, Corpore Sano: A Study of the Effect of Jogging on Depression, Anxiety, and Self Concept*. (PHD, Duke University, 1980).
- Riggen, K. J. (1992). *Sport Program Effects on Participants with Mental Retardation (Special Olympics)*, (PHD, Indiana University, 1992).
- Rodriguez, M. A. (1997). *The Effects of Aerobic Dance Compared with Calisthenics and Jogging on Heart Rate and Student Attitude toward Exercise*. (Master degree, Fresno University, 1997).
- Schmolinsky, G. (1983). *Track and Field* : Berlin : IAAF
- Shapiro, D. R. (1995). *Perceived Physical Competence Among Adolescent Male with Mild Mental Retardation (Basketball, Boys)*. (Master Degrees, Michigan University, 1995).
- Sherril, C. (1986). *Adapted Physical Education and Recreation- A Multidisciplinary Approach*. Iowa : Wm.C. Brown Publishers Dubuque.
- Shaughnessy, J. J. & Zechmeister, E. B. (1997). *Research Methods in Psychology*. Singapore : McGraw-Hill.
- Shively, R. K. (1989). *Effects of Exercise, Arts and Crafts Activities, and Social Attention on Social Interaction, Directed Activity and Maladaptive Behavior in Adults with Mental Retardation and Emotional Disturbance: an Ecobehavioral Perspective*. (PHD, Ohio State University , 1989).
- Slate, F. (1981). *Psychiatric Patients' Participation in a 3-Month Jogging Program*. (EDD, Urbana-Champaign University , 1981).
- Smith, N. K. (1991). *Self-concept in college students with Learning Disabilities*. (Doctoral dissertation, Northwestern University, 1991).
- Stein, P. K. (1990). *The Effects of Moderate Intensity Aerobic Exercise Training on Cardiovascular Reactivity in Sedentary*

- Middle-Aged Men.* (PHD, Virginia University, 1990).
- Strauss, R.H. (1979). *Sport Medicine and Physiology.* Philadelphia : W.B. Saunders company.
- Thompson, P. (1991). *Introduction to Coaching Theory.* London : IAAF
- Vogl, B.R.(1983). *The Effect of A Special Rehabilitation Group Program for Children with Prader-Willi Syndrome on Selected Measures of Weight, Physical Fitness, Social Adaptability and Personality Factors.* (PHD , Pittsburgh University, 1983).
- Walker, J.A.(1993). *Quantification of the Energy Cost of Horizontal Walking and Running in Adolescents.* (EDD, Houston University, 1993).
- Winnick, J. P. (1990). *Adapted Physical Education and Sport.* U.S.A. : Versa Press
- Winnick, J. P. (2000). *Adapted Physical Education and Sport* (3rded). U.S.A. : Versa Press.
- Women's Track and Field Athletics.* (1983). London: IAAF Development Programme.
- Woodyard, J.(1986). *Comparisons of Knowledge, Health Beliefs, and Health Locus-of-Control Between Joggers and Non-joggers after Completing an Aerobic Jogging Program.* (EDD , Georgia University, 1986).

The Effects of A Jogging Program on the Physical Fitness and Human Relationships of the Mild Mentally Retarded Students

Ching- I Hong

Zen-Chin Lin

National Hualien Teachers Collage

National Hualien Vocational

High School of Agriculture

Abstract

The purpose of this study described the effect of jogging on the physical fitness and human relationships of mild mental retarded students. This study evaluated a 8-week jogging program two sessions per week each sessions 50minutes among seven retarded students.

The result ABA single –case research designs indicated the effects of a jogging program as followings :

1.The effect of jogging on the physical fitness

Generally, the effect of jogging on the physical fitness can develop speed, endurance power, flexibility, strength, biomotor area. No much difference was found for body composition area.

2.The effect of jogging on the human relationships

Generally, the effect of jogging on the human relationships can also improve their self concept, self confidence, mental control, mutual cooperation and social responsibility.

Keywords : jogging program, physical fitness, human relationship, mild mentally retarded

日本大學開放招考身心障礙學生之現況分析與 問題探討

賀夏梅

日本國立筑波大學 身心障礙學研究所博士生

本文摘要

本研究旨在探討日本大學開放招考身心障礙學生實施之現況與問題，期待透過本文能讓國人進一步了解日本現行制度的概況。本研究之研究方法為彙整日本全國各大學開放招考身心障礙學生及所實施之入學考試輔助支援狀況的統計數據，加以分析探討其實施之現況與問題，並以分析日本升大學入學考試制度現況的角度，探討問題衍生之所在。

本研究依據文獻分析整理發現，目前日本身心障礙學生升大學入學考試受限問題存在之課題，進行探討研究。結論得知已開放招考身心障礙學生並提供入學考試輔助支援之大學，在各障類別中以視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙等障別較為普及，其次為身體病弱障別，然而實施之大學校數卻仍不及全國大學的半數以上。現行日本升大學入學考試制度中，雖在「升大學學科能力測驗」的應考階段提供輔助支援，保障了身心障礙學生公平應考的機會，但在全國各大學實施「個別招生入學考試」制度，且亦無任何約束校方必須招考身心障礙學生的法令規章存在之情形，是歸咎開放招考並提供入學考試輔助支援之全國大學校數比率偏低的主要因素。

關鍵詞：身心障礙學生、個別招生入學考試、日本

壹、研究動機與目的

一、問題背景與研究動機

從 1990 年代開始，提昇亞洲地區國家身心障礙學生接受高等教育的課題逐漸受到重視。此趨勢可從 1992 年 4 月在北京所召開的第 48 屆「聯合國亞太經濟社會委員會 (United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific ;

UNESCA)」所提出的「亞太身心障礙者十年計劃 (The Asian Pacific Decade of Disabled Persons, 1993 年-2002 年)」(中野, 1997) 得到證實。該計畫為 1982 年由聯合國提倡的「聯合國身心障礙者十年計畫 (United Nations Decade of Disabled Persons, 1983 年-1992 年)」的延續，其目的在於提高亞太地區對身心障礙者需求的理解，以及促進亞太地區身心障礙者的生活水準 (內閣府, 2003)，其中以國家協力、立法、資訊、社會啓蒙、便利與交

流、教育、職訓與就業、障礙發生的預防、復健服務、輔助器具、自助組織、區域協助等十二項目標為提倡重點。而「教育」目標則著眼於促進高等教育階段的教育融合，具體方針中強調改善身心障礙學生升高等教育的入學考試實施方案(KWOK, 1997; UNESCO, 2002)，此方針的擬定也說明了施行身心障礙學生在進入高等教育的課題中，提供入學考試時所需之輔助支援，以降低其障礙的重要性及迫切性。

日本是施行「亞太身心障礙者十年計劃」的國家之一，從近年來日本國內的相關團體與組織積極推動身心障礙學生升大學的支援，藉以改善、提高身心障礙學生參與高等教育，實際推廣情形如：為促進改革身心障礙學生升高等教育的支援方案為目的，1995年美國「大學障礙學生聯盟組織(Association on Higher Education And Disability; AHEAD)」於日本國內舉辦「AHEAD日本會議」(富安, 1996)；日本國內組織自行籌辦之身心障礙者高等教育國際會議也於兩年後的1997年首次舉辦(國際會議実行委員會, 1997)；1999年，由民間非營利組織所成立的「全國障礙學生支援中心」，提供身心障礙學生升大學的相關資源，並提供了身心障礙學生相互交流與問題諮詢的場所(全國障礙學生支援, 2004)；2001年，由學術團體所組成的非營利組織「日本障礙者高等教育支援中心」也正式成立，以促進健全身心障礙學生接受高等教育制度體制為目的，並於每一年度開辦「障礙者高等教育支援交流研究研討會」，邀集專家學者共相討論促進方針(鈴木陽子, 2003)；此外2003年起，政府補助重點大學開設身心障礙學生資源中心，其目的在於為身心障礙學生提供大學就學上的硬體以及軟體設施的支援(國立大學協會第三常置委員, 2002)，在此推廣下，近年積極開設身心障礙學生支援中心的大學機構，有急速增加的趨勢。

由此可見，促進身心障礙學生升大學支援的趨勢，已成爲今日特殊教育發展的重要方向。儘

管如此，「全國大學院校長協會特殊學校部會」(1999)以及2002年由「日本障礙者高等教育支援中心」舉辦的「第2屆障礙者高等教育支援交流·研究·研討會」也指出，目前許多日本的大學尚未開放招考身心障礙學生問題的嚴重性(坂本英樹, 2002)；日本流通經濟大學(2002)的研究報告曾指出，有意願升大學的高中階段身心障礙學生僅佔32.9%，其中並論及部份大學未開放招考身心障礙學生的因素，是導致身心障礙學生升大學意願偏低的原因之一。上述問題的提示顯示，目前未開放招考身心障礙學生的大學多數存在的嚴重性已不容忽視。爲了解此狀況與改善其問題，首先實有其必要掌握各大學開放招考身心障礙學生之實際情形，並針對現行升大學入學考試制度所實施之輔助支援現況與問題，深入分析並加以探討。然而，上述列舉的相關研究中，尚未見針對此課題所進行之實證研究；此外近年相關重要調查之一，2002年由「國立大學協會」就國立大學身心障礙學生的就學支援狀況所進行的調查報告中，強調了身心障礙學生入學後所需要接受就學支援的重要性，並對教育當局提出建議(國立大學協會第3常置委員, 2002)，但並未就大學開放招考身心障礙學生的問題，做任何提示與相關的建議。

故本研究基於上述問題背景與研究動機，擬探討、分析日本大學開放招考身心障礙學生實施之現況與問題，並試圖藉由分析結果探討影響日本各大學開放招考身心障礙學生受限之相關因素。

二、研究目的

基於上述研究動機，本研究期達成下列三項目的：

(一) 探討日本身心障礙學生升大學入學考試相關制度之實施現況。

(二) 分析日本全國各大學開放招考身心障礙學生及所提供入學考試輔助支援方式之狀況。

(三) 分析現行身心障礙學生升大學入學考試

相關制度與開放招考身心障礙學生受限情形的關連性，藉由分析結果探討分析日本大學開放招考身心障礙學生受限之相關因素。

貳、文獻探討

一、身心障礙學生升大學入學考試制度實施之現況

日本的身心障礙學生接受教育的權利，於1947年公佈的教育基本法的第三條所規定「教育機會的均等」、「門戶開放」、「適性教育」等理念得到確立（教育基本法，1947）。隨即，該法制定的同年亦針對小學及中學義務教育階段的身心障礙學生實施強迫入學（学校教育法施行規則，1947），保障身心障礙學生得以與一般學生，在義務教育階段享有接受教育之基本權益，而為了更進一步保障已經在義務教育階段就學的身心障礙學生的受教權，陸續公佈了特殊教育學校和特殊班級的設置、就學費用補助、教材補助、生活補助等的多項相關法令辦法（內閣府，2003）。有關高中教育階段的就學保障，則在1972年的高中階段特殊教育學校「學習指導要領」中，加以規範，此要領規定全國特殊教育學校需開設高中部普通科（盲学校高等部学習指導要領，1972）。此外，在1999年所公佈的「私立高等学校等經常費助成費補助金交付要綱」中明文規定，招收身心障礙學生之私立高中學校，可接受轄屬縣市政府的經費補助（文部省，1999）。無可諱言的，這些法令不但擴大了身心障礙學生於高中階段接受教育的機會，也間接的提升了身心障礙學生報考大學的意願。

如上述，身心障礙學生升高中教育制度的逐漸健全，提高了升大學的意願，但相對下，在升大學第一道門檻的入學考試制度中，是否保障了身心障礙學生公平應考的機會：本研究在檢視現行升大學入學考試制度中，發現僅有一般考試制度的存在，並未有針對身心障礙學生另闢特別的

入學甄試。日本實施雙重階段的升大學入學考試制度。第一階段為「升大學學科能力測驗」，即全國統一實施的大學入學學科能力考試（大學入試試驗，以下簡稱「升大學學科能力測驗」），以及第二階段的全國各大學個別實施的「個別招生入學考試」：「升大學學科能力測驗」為評定考生升大學基本學科能力的測驗，考試科目範圍僅含學科科目，而各大學所實施的「個別招生入學考試」，則在於評量考生的綜合學習能力以及術科能力，考試科目則依各校規定有所不同，一般以術科能力測驗及口試測驗為主。

雙重階段入學考試制度的實施，始於1980年「大學入試法」（現為「獨立行政法人大學入試センター法」，1999年修訂）的公佈（大學入試センター試沿革，2004）。該法規實施以前，凡所有國立大學以及其他公私立大學均採用各大學個別實施的「個別招生入學考試」方式，但經該法的修訂，重新規範了國立大學的入學考試方式，其修訂全國性統一的「升大學學科能力測驗」之規範。此制度實施後，凡報考國立大學之考生須先通過志願學校所要求的「升大學學科能力測驗」成績標準，方能接受第二階段各大學的「個別招生入學考試」。此辦法雖僅限於報考國立大學之考生，但以「升大學學科能力測驗」成績，作為甄選考量項目之一的其他公私立大學卻已超過半數（浜林正夫，1998）。在此現況下，報考「升大學學科能力測驗」的過程，對多數升大學考生形成了必要的應考階段。然而，在現行雙重階段入學考試制度中，是否提供了身心障礙學生應考時的輔助支援：從第一階段「升大學學科能力測驗」的施行法令「獨立法人大學入學考試中心法」（獨立行政法人大學入試センター法，2000）可找到遵循的法規，除此之外，教育當局並未針對第二階段的全國各大學個別實施的「個別招生入學考試」施予強制性的規定法令約束，要求身心障礙學生的名額受到保障。

基於身心障礙學生在生理上有著程度不同的

障礙之考量下，「升大學學科能力測驗」為需要接受物理方面支援的身心障礙學生，提供了應考時的特別支援。該考試制度於籌畫階段，由於盲校團體積極地向籌辦單位「大學入學考試調查中心」提出提供盲生使用點字考卷之輔助支援的請求，更邀集全日本大學校院校長協會與該中心參與研議，共同規劃出針對身心障礙學生所提供考試的特別支援方式。在此推動影響下，於1980年正式實施「升大學學科能力測驗」的同時，並實行了提供身心障礙學生的考試輔助措施（全國高等學校長協會特殊學校部會等，1999；本多二郎，1980），這項政策保障了身心障礙學生進入大學的第一關卡平等的應考權益。

二、總結

由上述可知，教育當局除了針對所有升大學的考生所實行的雙重入學考試制度之外，並未特別針對升大學的身心障礙學生，另闢特別入學甄試制度。因此，身心障礙學生在報考大學時，所參加的入學考試制度與一般考生相同。然而，儘管在雙重入學考試制度第一階段的「升大學學科能力測驗」中，提供了身心障礙學生考試的輔助支援，保障了身心障礙學生在最小環境的限制下，得以享有平等應考的權益，但在現行升大學入學考試的制度下，錄取的標準取決於各大學舉辦的「個別招生入學考試」，而非「升大學學科能力測驗」，且教育當局並未對各大學招考身心障礙學生，實施強制性規定以要求保障名額。因此，對於是否開放招考身心障礙學生，以及提供入學考試特別支援，完全取決於各校的實施意願。

參、研究方法

基於上述文獻探討的結果，以及本研究期達成之目的，將以下列研究步驟進行探討。

研究步驟一：透過文獻資料分析日本現行雙重階段入學考試制度下，第一階段「升大學學科

能力測驗」中，為身心障礙學生所實施的考試輔助支援的狀況。

研究步驟二：分析各大學開放招考身心障礙學生以及所提供入學考試輔助支援方式的狀況。依據「全國障礙學生支援中心」出版之2002年度「全國大學入學案內障礙者版」中，所刊載之全日本583所大學入學考試簡介資料，以單變項統計分析的次數分配與百分比呈現其結果。（「全國大學入學案內障礙者版」資料，內容刊載各大學招考身心障礙學生之相關訊息，其中所提供訊息之開放招考障別，以及實施入學考試輔助支援方式等項目，適用於本研究目的二，做為統計彙整分析的基本依據。此刊物為全國所有四年制大學的入學考試訊息，不包含未滿四年的短期大學及技術專門學校。）

研究步驟三：根據研究目的一以及研究目的二之分析結果，分析探討日本大學開放招考身心障礙學生受限之相關因素。

肆、結果與討論

一、「升大學學科能力測驗」實施之輔助支援

在現行雙重階段入學考試制度下，對於身心障礙學生提供輔助支援的情形為何，以下先就第一階段的「升大學學科能力測驗」中，所實施的輔助支援現況做一探討分析。

第一階段的「升大學學科能力測驗」，所提供的身心障礙學生考試輔助支援的障別對象包含了各障別，而在所有障別中，有明確規定輔助支援項目的障別，則可大分為視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙、身體病弱等四類，此四類障別以外，若有須接受考試輔助支援者，則依障礙程度及所需的個別需求，給予個別輔助支援。以下說明有關各障別的輔助支援項目內容：

（一）視覺障礙類別部分：

又分為點字使用者與放大字體使用者兩大類。點字使用者方面的提供項目包括：時間延長

1.5 倍，在個別的教室應考，使用點字問卷與點字作答，並代為保管點字器具；在放大字體使用者方面，則依其視力程度，彈性的提供了文字解答方式，放大字體問卷，延長時間（文字作答方式 1.3 倍，放大字體問卷 1.4 倍），個別考場的提供，放大鏡的攜帶使用，指定靠窗明亮座位，照明器具等輔助支援項目。

(二) 聽覺障礙類別部分：

提供手語翻譯人員陪考，注意事項的書面傳達，指定前排座位，佩帶助聽器等輔助支援項目。

(三) 肢體障礙・身體病弱類別部分：

提供勾選作答方式，時間的延長（勾選作答方式 1.3 倍，代筆作答方式視情形斟酌），護理人員陪考，個別考場，代筆作答方式，指定一樓考場，指定鄰近座椅式洗手間的考場，攜帶使用特

製桌椅，考場內特製桌椅的拼裝，輪椅的使用，手杖的使用，考場入口前伴考者的陪同等項目（獨立行政法人大學入試センター，2003）。詳如表一。

「升大學學科能力測驗」制度針對身心障礙學生，所提供的考試輔助支援項目的實施，根據表一所列現行的輔助支援項目（2004 年度），與該制度實施初期所實行的相較之下（詳如表二），可以明顯的發現現行的支援方式已有許多改進，除所實施的障別範圍由視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙等三類，擴大到了各障別之外，更基於人性化考量各障別的受限所需，增加了多類的輔助支援項目及個別需求的彈性支援，並給予身心障礙考生公平的應考機會，不因本身障礙的限制，而失去他們的應考權益。

表一 2004 年度「升大學學科能力測驗」輔助支援項目

視覺障礙	聽覺障礙	肢體障礙・身體病弱	其他
採用點字問卷作答（個別教室應考）（時間延長 1.5 倍） 採用文字作答方式（個別教室應考）（時間延長 1.5 倍） 採用文字作答方式（個別教室應考） 使用放大字體問卷（放大 1.4 倍） 允許攜帶使用放大鏡 指定靠窗明亮座位 提供照明器具 保管點字器具	提供手語翻譯人員陪考 注意事項的書面傳達 指定前排座位 允許佩帶助聽器	採用勾選作答方式（個別教室應考）（時間延長 1.3 倍） 採用代筆作答方式（個別教室應考）（時間延長） 採用代筆作答方式（個別教室應考） 提供護理人員陪考 提供個別教室應考 指定一樓考場 指定鄰近座椅式洗手間的考場 允許攜帶使用特製桌椅 允許考場內拼裝特製桌椅 允許使用輪椅 允許使用手杖	視個別需求 允許汽車進入考場校內 允許考場入口前伴考者的陪同

（整理自：獨立行政法人大學入試センター，2003）

表二 第一屆（1980年）「升大學學科能力測驗」輔助支援項目

視覺障礙	聽覺障礙	肢體障礙
採用點字問卷作答 採用文字作答方式 指定靠窗明亮座位 允許攜帶使用放大鏡 提供照明器具	提供手語翻譯人員陪考 指定前排座位 允許佩帶助聽器	採用文字作答方式 提供護理人員陪考 提供個別教室應考 指定一樓考場 允許攜帶使用特製桌椅 允許使用輪椅

（整理自：障害学生問題研究会，1990；本多二朗，1980）

二、各大學開放招考身心障礙學生與所提供之入學考試輔助支援

由前述可知，實施至今長達二十餘年的「升大學學科能力測驗」制度，已接受身心障礙學生應考，並提供考試時的輔助支援，其支援項目也可見大幅度的擴增。然而，目前日本無相關法令規範各大學院校開放招考身心障礙學生的情況下，實際上招考身心障礙學生與否，仍取決於各大學各自訂定的「個別招生」標準，即為「個別招生入學考試」制度。

本研究則以此制度實施之現況下，就日本全國所有大學入學招考之公開資料中，開放招考身心障礙學生之狀況，以及已開放的大學校方在舉辦入學考試時，對身心障礙學生所提供之輔助支援狀況，進行分析與現況探討。

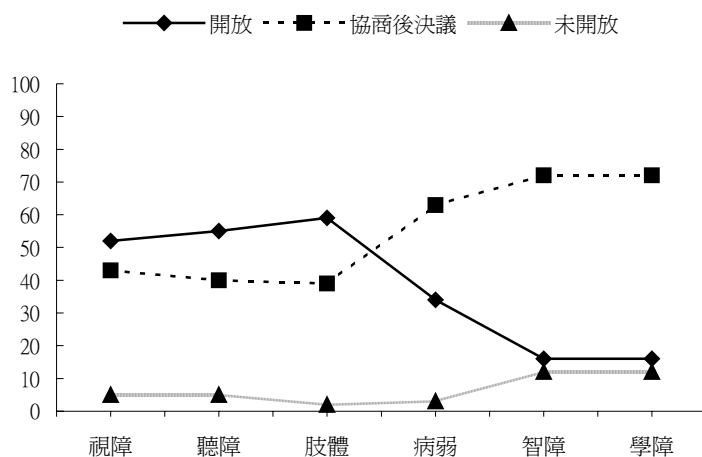
（一）各障別開放招考之大學比例

本研究自 2002 年度全國 583 所大學的資料進行彙整之際，受限於各大學所開放招考的障別各有差異之故，將依障別之區分進行統計分析探討之。歸納所有大學開放招考的障別可分類為視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙、身體病弱、智能障礙、學習障礙等六類。開放程度可區分為：開放招考身心障礙學生，協商後決議，未開放招考身心障礙學生等三類。

依據統計結果如圖一所示，開放之情形也依障別的不同有所差異。其中明確開放招考身心障

礙學生的學校中，以視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙等障別較為凸顯，各佔全數大學約百分之五十左右（視覺障礙 52%、聽覺障礙 55%、肢體障礙 59%）；而招收的障別需經由校方考量後決議的學校，也佔了將近全數的百分之四十左右（視覺障礙 43%、聽覺障礙 40%、肢體障礙 39%），其他身體病弱、智能障礙、學習障礙等類別，則更明顯佔多數，各佔全數的百分之六十到七十之間（身體病弱 63%，智能障礙 72%，學習障礙類 72%）。

此外，從圖一所示的統計數據，可發現完全拒絕開放招考身心障礙學生之大學的比例，其中拒絕開放招考視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙、身體病弱等類別之大學比率，僅佔全國大學校數的百分之五以下（視覺障礙 5%、聽覺障礙 5%、肢體障礙 2%、身體病弱 3%）；智能障礙及學習障礙類各佔百分之十二。



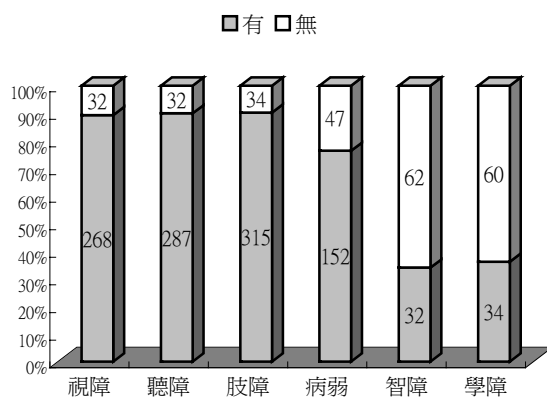
圖一 開放招考各障別學生之大學校數百分比

(二) 大學「個別招生入學考試」提供輔助支援之實施現況

1、提供輔助支援之大學校數與比例

就上述圖一所統計已開放招考身心障礙學生之所有大學(視覺障礙佔 300 所、聽覺障礙佔 319 所、肢體障礙佔 349 所、身體病弱佔 199 所、學習障礙佔 94 所、智能障礙佔 94 所)中,有無提供入

學考試輔助支援的狀況,如圖二。在已開放招考身心障礙學生之大學中,提供了入學考試輔助支援的學校,以開放招考視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙等類別佔居多,且均佔百分之九十左右(視覺障礙 89%、聽覺障礙 90%、肢體障礙 90%);身體病弱則佔全數的百分之七十六,智能障礙(34%)和學習障礙類(36%)各佔百分之三十多強。

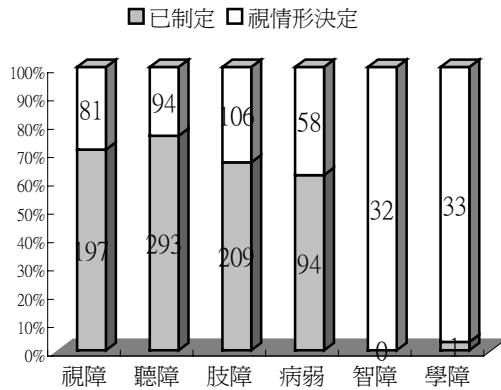


圖二 實施各障別入學考試輔助支援之大學校數與百分比

2、已制定輔助支援方式之大學比例

此外，上列已開放招考身心障礙學生，且提供入學考試輔助支援的學校中，所實施的輔助支援方式之狀況，如圖三所示：開放招考之各大學中，已明確制定身心障礙學生入學考試輔助支援

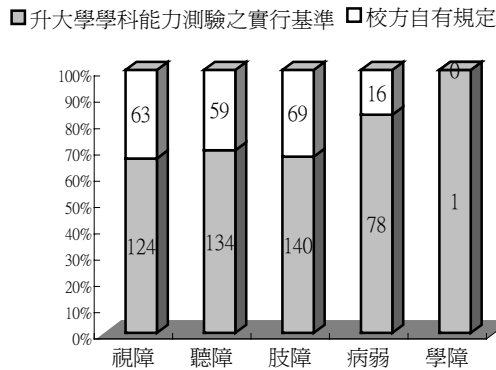
方式的障別，以視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙、身體病弱等類別，佔全數百分之六十到七十之間（視覺障礙 71%、聽覺障礙 76%、肢體障礙 66%、身體病弱 62%）。學習障礙類則在所有已開放招考的 94 所學校中，僅有 1 所。智能障礙類則為 0 所。



圖三 已制定各障別入學考試輔助支援方式之大學校數與百分比

各大學就入學考試已制定的身心障礙學生輔助支援方式的基準，如圖四所示可大分兩類：(1) 依照「升大學學科能力測驗」實施方式為基準，(2) 校方自有規定，等兩大類。其中，以「升大學學科能力測驗」所實施的方式為基準的學校，超出全數的三分二（視覺障礙 66%、聽覺障礙 69%、

肢體障礙 67%、身體病弱 87%、學習障礙 100%），而採用自校制定的方式的學校則不及全數的三分之一（視覺障礙 34%、聽覺障礙 31%、肢體障礙 33%、身體病弱 17%、學習障礙 0%）。



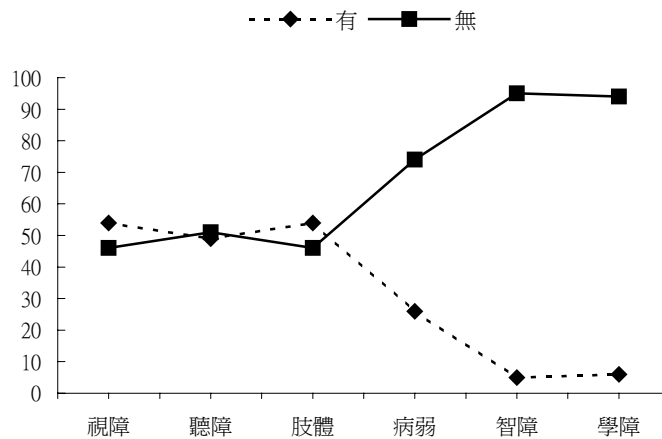
圖四 各障別入學考試輔助支援實施方式之大學校數與百分比

3、開放招考並提供考試

輔助支援之大學比率

在了解各大學開放招考及實施身心障礙學生入學考試特別支援之狀況，彙整以上各項統計結果，從圖五可知，各大學中已開放招考並提供入學考試輔助支援的障別，以視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙、身體病弱等類別佔多數。然而，其中

的視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙等類別卻也僅佔所有學校的半數左右，身體病弱則更不及百分之三十（視覺障礙 54%、聽覺障礙 49%、肢體障礙 54%、身體病弱 26%、智能障礙 5%、學習障礙 5%）。



圖五 各障別已開放招收並提供考試輔助支援之大學校數百分比

就上列各大學開放招考及提供身心障礙學生入學考試輔助支援狀況之結果，從現行不強制規定各大學開放招考身心障礙學生的制度結構角度探討，可歸納出以下之結論：

- (1) 已明確開放招考身心障礙學生，卻又未提供任何入學考試輔助支援的學校依舊存在，對身體功能有障礙的身心障礙學生而言，在完全無提供任何入學考試輔助支援的情形下，縱使有足夠的學力也難與一般學生競爭，這結果顯示了校方雖開放招考身心障礙學生，然而實質上卻是採取拒絕態度。
- (2) 開放招考或提供入學考試輔助支援，須依考生的障礙程度進行協商決議的學校仍佔多數。這情形使得身心障礙學生於報考階段較一般考生增加了與校方進行協商的過程。此過程增加了身心障礙學生負擔與壓力，也是

影響身心障礙學生升大學意願比率偏低不可排除之相關因素。

- (3) 開放招考各障別學生及提供入學考試輔助支援的大學校數，其中視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙等類別，僅佔所有學校的半數左右，其他障別則更不及半數，這樣的結果，顯示了目前各大學開放招考身心障礙學生，且提供入學考試輔助支援的校數依舊偏低的現況。
- (4) 就已開放招考身心障礙學生且提供入學考試輔助支援的學校，在「個別招生入學考試」所實施的輔助支援方式中，以全國性統一舉行的「升大學學科能力測驗」中，所實施之輔助支援方式為基準的大學佔多數，說明了在未有為身心障礙學生升大學另闢入學甄試制度的狀況下，實施身心障礙學生考試輔助

支援多年的「升大學學科能力測驗」，其主要功能不僅在於保障升大學的身心障礙學生在第一階段考時，可享有平等的應考權益的直接效益，且給予多數大學在提供入學考試輔助支援時，一個明確而可遵循指標。

伍、結論與建議

本研究經文獻探討之過程，分析日本大學開放招考身心障礙學生實施之現況與問題，並從分析日本升大學入學考試制度現況的角度，探究問題衍生之所在。

分析結果，各障別已開放招考身心障礙學生，並提供入學考試輔助支援的學校仍佔半數以下，其主要因素，可歸咎於現行日本升大學入學考試制度之中，並無法令確保身心障礙學生公平應試的機會。雖然在 1980 年「升大學學科能力測驗」制度實施的同時，即為身心障礙學生提供了就考時的輔助支援，目前也已經成為多數大學在招收身心障礙學生時，提供入學考試輔助支援可遵循的明確指標。然而，在全國各大學「個別招生入學考試」制度的實施，亦無任何可以約束校方必須開放招考身心障礙學生的相關法令規章，保障身心障礙學生享有公平的應考機會。針對此問題之建議，日本長久以來既已無法令規範大學校方開放門戶，在大學教育行政自由化的今日，倡導法令效力上的強行規範，乃背道而行之舉，且僅能治標不能治本。以促進各大學主動積極開放門戶的觀點上，應朝建構輔助大學校方，利於開放招收身心障礙學生的周邊支援服務之體制為重，才得以保障身心障礙學生升大學的均等機會。此議題將是今後提升身心障礙學生升大學機會不容忽視的重要課題。

綜觀上述，本研究著眼於探討升大學入學考試制度之因素以外；有關單位在建構輔助大學校方招收身心障礙學生，所提供的周邊支援服務是否完善；教育當局針對招收身心障礙學生的學

校，所撥發的經費補助限額與經費使用流向之查核是否妥當；以及各大學所能提供身心障礙學生入學後的就學支援是否完備等層面，亦是影響大學校方開放招考身心障礙學生的相關因素之一。本研究範圍未能探討預期的研究，期待留做後續研究探討之。

陸、參考文獻

一、日文部份

- 独立行政法人大学入試センター（2003）平成 16 年度大学入学者選抜受験案内別冊. 独立行政法人大学入試センター.
- 独立行政法人大学入試センター（2002）平成 15 年度大学入学者選抜受験案内別冊. 独立行政法人大学入試センター.
- 独立行政法人大学入試センター法（1999）平成 11 年法律第 166 号.
- 独立行政法人大学入試センター法ター法（2000）第 3 条. 平成 12 年法律第 125 号.
- 浜林正夫（1998）これでいいのか大学入試. 大月書店. 20-32.
- 本多二郎（1980）共通一次試験を追って. 評論社, 17-46; 141-144.
- 学校教育法施行規則（1947）第 42 条「就学義務の猶予・免除」. 昭 22.5.23, 文令 11.
- KWOK, Joseph（1997）Higher Education for Student with Disabilities: An Asian. 障害学生の高等教育, 73-82. 「障害学生の高等教育」国際会議実行委員会.
- 国立大学協会第 3 常置委員（2002）国立大学における身体に障害を有するものへの支援等に関する実態調査報告書. 国立大学協会第 3 常置委員.
- 教育基本法（1947）第 3 条, 昭 22.3.31, 法令 25.
- 文部省（1999）私立高等学校等経常費助成費補助金交付要綱平成 11 年 5 月 21 日, 文部大臣

裁定。
 盲学校高等部学習指導要領(1972)昭 47.10.27, 文告 150.
 盲学校高等部学習指導要領(1972)昭 47.10.27, 文告 151.
 内閣府(2003)平成 15 年度障害者白書. 内閣府, 202-214, 224-240.
 中野善達(1997)国際連合と障害者問題重要関連決議文書集. エンパワメント研究所, 135-136.
 流通経済大学社会学部障害者教育問題研究会(2002)「後期中等教育(高等教育)における障害のある生徒」研究報告書. 流通経済大学社会学部障害者教育問題研究会, 65, 69, 73-75.
 障害学生問題研究会(1990)総合大学における障害学生のあり方の基礎研究. 障害学生問題研究会編, 801.
 鈴木陽子(2003)障害者の高等教育推進のための学術調査. 平成 13-平成 14 年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1))研究成果報告書.
 鈴木陽子(1997)序. 障害学生の高等教育, iii. 「障害学生の高等教育」国際会議実行委員会.
 坂本英樹(2002)いつでも、障害者の高等教育支援に求められるもの. 第 2 回障害者高等教育支援[交流研究研修]会報告レポート, 11-16. NPO 法人日本障害者高等教育支援センター.
 総理府障害者対策推進本部担当室(1995)障害者施策の基本. 中央法規.
 養護学校高等部学習指導要領(1972)養護学校(精神薄弱教育)高等部学習指導要領、養護学校(肢体不自由教育)高等部学習指導要領及養護学校(病弱教育)高等部学習指導要領. 昭 47.10.27, 文告 152.

筑波技術短期大学(2003)今後における聴覚・視覚障害者に対する高等教育の在り方に関する外部有識者の意見. 筑波技術短期大学.
 富安芳和・小松隆二・小谷津孝明(1996)障害学生の支援・新しい大学の姿～AHEAD 日本会議より. 慶応義塾大学出版会, 2-13.
 全国障害学生支援センター(2002)「2002 年度全国大入学者案内障害者版」. 全国障害学生支援センター.
 全国高等学校長協会特殊学校部会等(1999)シリーズ視覚障害者の大学進学 1 入試試験. 全国高等学校長協会特殊学校部会等, 2.

二、URL 部分

大学入試センター (Last update 20 Jan. 2004)
 大学入試センター沿革.
<http://www.dnc.ac.jp/dnc/gaiyou/enkaku.htm>
 全国障害学生支援センター (Last update 14 Jan. 2004) 相談・情報提供のご案内.
<http://www2s.biglobe.ne.jp/~t-tsubas/NSCSD/sou/dan.htm>
 国立特殊教育研究所 (Last update 14 Jan. 2004)
 特殊教育法令等データベース.
<http://gauguin.nise.go.jp/db1/index.html>
 United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (Last update 14 May. 2002) *The Asian Pacific Decade of Disabled Persons 1993-2002*.
<http://unescap.org/decade/index.htm>

A Study on the Open Policies and the Issues of Individual University Admissions for Physically Handicapped Students in Japan

Hsia-Mei Ho

Doctoral Program of Disability Sciences, University of Tsukuba

Abstract

The purpose of this study is to investigate the actual condition and problems facing special aid for university admissions for handicapped students in Japan by showing acceptance rate and special aid statistics for individual university admissions for physically handicapped students in Japan, and, investigating the factor of problems through actual analysis of the system of university entrance examination in Japan.

According to the problems which have been indicated by previous studies there exist some problems regarding restriction of university admissions for physically handicapped students. These studies demonstrated the actual condition and the problems related to the preceding issues. As a result, the investigation revealed that the categorization of acceptance rates for physically handicapped students is concentrated on a few categorizations; the visually impaired, the hearing impaired and the physically impaired. Following the preceding categorizations are the physically weak and delicate impaired. However, which respect to the total number of universities that accept physically handicapped students, the total number does not constitute half the total number of universities in Japan. It is assumed that the factor causing such low numbers is attributed to the system by which each university is permitted to perform university admissions individually and the nonexistence of laws to enforce universities to maintain fixed number of physically handicapped students.

Keywords : physically handicapped students, individual university admissions, Japan

在三種不同學前教育環境中親師溝通實務之探討

鍾莉娟

國立花蓮師範學院特殊教育學系

克莉絲汀·馬文

美國內布拉斯加州立大學特殊教育與溝通障礙研究所

中文摘要

當特殊幼兒來回就讀於自足式的學前特教班級與社區融合班級或托兒所時，家長經常面臨的挑戰就是如何與這些不同教育單位的老師溝通。本研究是確認在不同的學前教育類型之下家長與教師間溝通的相似性與差異性。本研究以家長填答問卷方式，以瞭解在自足式學前特教班、社區本位學前班、以及社區托兒所，於最近四個星期內有關親師間溝通的頻率、形式、及溝通主題等狀況。研究結果顯示社區本位的學前班與社區托兒所中部分特殊幼兒家長的背景可能是導致不同親師溝通的原因，再者，這三種類型的學前教育機構在親師間溝通形式與內容上有顯著的差異。就讀於自足式的學前特教班幼兒的家長較喜歡透過連絡簿與定期家訪的方式和老師交換孩子的行為問題與進步的狀況；相對的，孩子就讀於社區本位的學前班與社區托兒所的家長反應，他們是透過每天接送小孩時短暫的面對面、園所定期刊物、孩子的勞作品、或通知單來瞭解園所的相關活動，偶爾教師也會以電話或安排正式的親師會談來讓家長瞭解孩子的活動與發展的情況。然而，在許多特殊幼兒同時就讀兩種不同形式的學前機構時，一般社區形式的單位的親師溝通的形式，恐怕就無法完全滿足特殊幼兒的家長。因此，在實務上應用上，建議接受特殊幼兒的學前園所須依照特殊幼兒家長與其家庭狀況調整溝通的方式與次數，以滿足特殊幼兒與其家長的個別需求。

關鍵字：親師溝通、特殊幼兒

Introduction

Early intervention has been proposed as an array of professional services that in partnership with families are designed to promote the well-being of infants, toddlers and young preschool age children who present

delays in development or have identified disabilities. These services may vary in their design and frequency from family to family because of individual family and child needs, as well as the accessibility of local early childhood education settings (Thurman, 1997).

Federal legislation (IDEA, 1997) and recommended best practices in early

intervention (DEC, 1993) call for services to be provided for children and families in the least restrictive and most “natural” environments. Furthermore, as the number of dual-career and single-parent families has increased (Children’s Defense Fund, 1994), families of children with disabilities have often had to consider an inclusive community preschool or child care to meet their needs. The children are often dually-enrolled and travel each day between early intervention and community child care or preschool programs (Donegan, Ostrosky & Fowler, 1996).

Although the number of children with disabilities enrolled in community-based programs is likely relatively small compared to segregated early intervention program enrollment, the numbers are increasing each year (Lamorey & Bricker, 1993; Thurman, 1997). Transitions from infant-toddler intervention programs to preschool special education programs often include a transition from segregated or even home-based services to integrated, inclusive group programs in community (Hadden & Fowler, 1997). Parents are often left with the challenge of adapting to the different schedules, program goals, and practices at each setting. Communication patterns, in particular, between parents and professionals may vary in type, frequency and focus from early intervention programs to community-based settings (Ostrosky, Donegan, & Fowler, 1998).

Early Intervention programs

Early Intervention programs for young children have a history of providing frequent communication with parents about their

children’s developmental progress (Craig, 1997; Hadden & Fowler, 1997). The purpose of these programs, in fact, is to assist parents in optimizing children’s development or minimizing the potential negative impact and provide “individualized” intervention services (Bailey, 1994). Parents are often involved with staff to assess their children’s specific developmental needs and monitor their progress and discuss long-term objectives. Individual meetings between parents and staffs are standard practice in early intervention programs as IFSPs and IEPs are developed or reviewed (Cattermole & Robinson, 1985; Fuqua, Hegland, & Karas, 1985).

In addition, daily or weekly contacts between parents and staff may take the form of face-to-face conversations at the intervention sites or during home visits (Sicley, 1993), or written forms in daily journals (Runge, Walker & Shea, 1975) or written notes (Williams & Cartledge, 1997), or phone calls/messages as staff describe routine or special events that children can not describe themselves (Fuqua, et al., 1985). Written forms of communication and phone calls often fill the need for exchange of information about the children’s progress (Minner, Prater, & Beane, 1989). Furthermore, children’s medical needs may also prompt frequent contacts between staff and parents. Finally, a philosophy of family-centered services in early intervention programs requires that frequent contacts are made with parents to continually assess changing family needs and strengths (Bailey, 1994).

Community preschool and child care programs are designed to provide care and

education for groups of young children with typical development. Although individual children and families are certainly of interest to the staff in early childhood education, the homogeneity of the group and a holistic philosophy often promotes a collective approach to practices (Bredenkamp & Copple, 1997; Craig, 1997, Thurman 1997). Drop-off and pick-up times offer providers and parents opportunities to exchange and clarify information. However, research on the conversations between parents and preschool staff at arrival and departure times revealed that conversations were generally short, informal and seldom focused on individual children's needs or accomplishments (Endsley & Minish, 1991; Tizard, Mortimore & Burchell, 1981).

Individually scheduled meetings between parents and staff at the school/center or in the family home are often a less frequent practice in these early childhood education and care settings than in early intervention programs (Craig, 1987). Instead, teachers in community programs often keep in touch with parents through the use of parent education classes or periodic conferences (Maxim, 1997), notices posted on bulletins boards near building/classroom entrances (Marion, 1993), weekly or monthly newsletters (Hildebrand, 1997; Maxim, 1997), theme/story bags (Helms, 1994), journals (Harding, 1996), and relaying information via phone calls (Henniger, 1981), and the children themselves (Bradbard, Endsley, & Mize, 1992).

The similarities and differences in parent-teacher communication practices at each of these early childhood programs can influence

the ease with which families and children transition between them. Knowledge of the specific differences can allow parents of children with disabilities and staff in early intervention programs to appropriately anticipate the need to discuss preferences and expectations for parent-teacher communication. As parents and children with disabilities in a given community enroll in new or dual early childhood settings, assumptions may be made that geographic local as well as professional titles (i.e. "preschool teacher") will assure shared philosophies and practices in communicating with families.

The purpose of the present study was to compare the parent-teacher communication practices in a segregated early intervention program, and other early childhood education and care programs in a given community. Specifically, parent-reported practices and preferences relative to the frequency, form, and content of communication between the professionals and parents were compared across three types of early childhood settings, including a public school district's early childhood special education (ECSE) program for 2 to 5 year old children with disabilities, three private preschools, and three large child care centers.

Methods

Participants and sites

The directors of the public school special education program, six private preschool programs, eight private child care centers from the community, and the local Head Start

program were invited. The private education and care programs were invited because they were accredited by the National Association for Education of Young Children (NAEYC). Sixteen directors consented to participate in the study and distribute printed surveys to parents of the children enrolled in their programs.

Children enrolled in the ECSE program were 2 to 5 years of age and had either (a) disabilities as identified under state guidelines for special education programs ($n = 332$) or (b) typical development as defined by the local school districts criteria for enrollment as "peer models" ($n = 78$). The children attending the private preschool programs were 2 to 5 years of age and attended these preschool programs 2-5 days a week for 2 to 5+ hours a day.

Survey Instrument

A 40 item survey was developed to gather information about (a) basic demographic information about the children, programs and families, (b) how parents had communicated with their children's teachers or care providers over the past four weeks and the parents' preferred forms of communication with these professionals.

Data Collection

Surveys were distributed via the teachers and were carried home by children to a total of 860 families. The packet included the survey along with a cover letter to explain the purpose of the study and give parents explicit direction to complete and return the surveys. The first follow-up letters to parents were distributed two weeks after the initial distribution of the surveys. The second follow-up letters were distributed after two additional weeks had passed.

Data Analyses

Survey data were coded and entered into the computer by a research assistant. Twenty percent of the surveys were randomly selected, coded and entered into the computer for a second time by a second independent research assistant. Point by point agreement for coding and data entry was 98.4%; all noted data entry errors were corrected before the data were analyzed. The data were analyzed using the SPSSX¹ statistical package. Comparisons were made among the three groups using the Chi square for k independent groups ($\alpha < .05$). An adjusted alpha (.05/k comparisons) was used for items which were not orthogonal.

Results

A total of 373 surveys were completed and returned (43%). There were 206 parents of children enrolled in the ECSE programs, 62 parents with children enrolled in the private Preschool programs and 105 parents of children enrolled in the Child Care programs.

Demographics

Differences were noted among the three groups of parents for their children's program attendance, the families' characteristics and the ages and abilities of their children. Table 1 presents a summary of the demographic data for each group.

Table 1

Descriptive Information About Programs, Families and Children in Three EC Programs

		<u>ECSE</u>	<u>Preschool</u>	<u>Child Care</u>
		n= 206 (%)	n=62 (%)	n=105 (%)
<u>Program Enrollment</u>				
days*	daily	64	60	39
	2-3 days/week	5	26	41
	other	10	--	10
	missing data	20	15	10
hours*	1-2.5 hours	81	23	16
	3-4.5 hours	12	15	7
	5+ hours	1	45	63
	missing data	6	18	14
<u>Families</u>				
<u>Respondent</u>				
occupation*	Homemaker	32	13	4
	skilled/technical	35	8	19
	professional	28	69	66
	college student	4	10	11
	unemployed	0.5	0	0
respondent education*	no diploma	2	--	--
	high school grad	22	7	5
	some college	29	7	29
	college grad	35	45	49
	graduate school	11	42	18
spouse's occupation*	employed	81	76	80
	unemployed	3	18	10
	no spouse	16	6	10
primary language*	English	98	77	95
	other	2	23	5
# children in home*	one	16	32	30
	more than one	84	68	70

		<u>ECSE</u>	<u>Preschool</u>	<u>Child Care</u>
		n= 206 (%)	n=62 (%)	n=105 (%)
<u>Children</u>				
gender	boys	55	55	51
	girls	45	45	49
age*	0-3 years	10	13	29
	3 years	27	26	29
	4 years	38	36	36
	5 years	25	25	6
non-disabled		19	92	95
disabled*		81	8	5
	speech-language	61	60	60
	mental retardation	5	--	--
	behavior disorder	5	--	--
	orthopedic	5	--	20
	hearing loss	4	--	20
	others	19	40	--

*p< .00

Programs. The three groups reflected three types of programs designed for the young children. Whereas children enrolled in ECSE programs reportedly attended half days, children enrolled in Preschool and Child Care programs tended to enroll for full days ($\chi^2 = 175.014$, $df = 6$, $p < .05$). Furthermore, more than one-half of the children enrolled in the ECSE and Preschool programs attended these programs daily. However, over one-third (38%) of the children enrolled in the ECSE programs were simultaneously enrolled in child care programs compared to only 6% to 7% of the children in the other groups who were reportedly dually enrolled in preschool and child care programs.

Families. A few significant differences were noted for the families associated with each

group (see Table 1). More families of children enrolled in the ECSE program had (a) parents who with more than one child did not work outside the home, (b) single parent homes, and (c) parents with lower education levels. In contrast, the parents representing children enrolled in Preschool and Child Care programs had significantly higher education and occupation levels ($\chi^2 = 61.793$, $df = 12$, $p < .05$; and $\chi^2 = 61.245$, $df = 8$, $p < .05$), and more single child households, ($\chi^2 = 27.012$, $df = 6$, $p < .05$).

Children. The ECSE group represented 39(19%) peer models and 167(81%) children with disabilities. Significantly fewer children with disabilities were represented in the Preschool and Child Care groups ($\chi^2 = 211.282$,

df = 4, $p < .05$) with these proportions (5-8%) being comparable to the state incidence of disability among 2-5 year olds (Nebraska Department of Education, 1996). Speech and language impairments were the most prevalent disabilities in each group with over one-half of the children represented in the ECSE group presenting these disabilities.

Parent-Teacher Communication Practices

Over 93% of the parents in each group

reported having had some communication with their children's teachers and care providers. The form of communication used by parents and professionals in each program varied in terms of frequency and in who initiated the communication. Table 2 provides a listing of the various forms of communication during a recent 4 week period are presented for each of the three groups.

Table 2

Frequency and Initiators of Various Forms of Communication Between Teachers and Parents Over a 4 week Period

		<u>ECSE</u>	<u>Preschool</u>	<u>ChildCare</u>		<u>ECSE</u>	<u>Preschool</u>	<u>ChildCare</u>
		(n=206)	(n= 62)	(n=105)		(n=206)	(n= 62)	(n=105)
		(%)	(%)	(%)		(%)	(%)	(%)
<u>Forms</u>	<u>Frequency</u>				<u>Initiation</u>			
Note/ memo***	daily	13	3	35	teacher**	57	68	74
	weekly	23	36	22	parent	21	12	11
	not used	23	21	16				
Letter	daily	2	--	--	teacher*	21	37	32
	weekly	5	11	4	parent	5	3	1
	not used	74	61	67				
Journal/ Notebook***	daily	43	16	9	teacher***	48	17	14
	weekly	11	--	4	parent	16	2	1
	not used	36	81	85				
Newsletter***	daily	2	--	2	teacher**	49	76	63
	weekly	21	34	15	parent	2	--	1
	not used	51	24	35				
Bulletin boards***	daily		13	9	teacher***	6	39	49
	weekly	0.5	11	21	parent	1	--	2
	not used	3	61	50				
		94						
Child's art or memento**	daily	22	27	36	teacher	64	63	73
	weekly	43	24	30	parent	5	7	4
	not used	32	31	23				
Phone * conversation	daily	47	--	10	teacher*	23	5	19
	weekly	3	--	13	parent	20	34	25
	not used	57	61	55				

		<u>ECSE</u>	<u>Preschool</u>	<u>ChildCare</u>			<u>ECSE</u>	<u>Preschool</u>	<u>ChildCare</u>
		(n=206)	(n= 62)	(n=105)			(n=206)	(n= 62)	(n=105)
		(%)	(%)	(%)			(%)	(%)	(%)
Voice mail*	daily	1	--	--	teacher*	18	5	12	
	weekly	2	2	6	parent	17	30	29	
	not used	65	66	60					
Email	daily	--	--	--	teacher	1	--	--	
	weekly	1	3	--	parent	1	2	1	
	not used	98	98	99					
Message from child	daily	31	31	36	teacher	13	12	7	
	weekly	6	5	11	parent	14	7	14	
	not used	73	80	79					
Message from caregiver*	daily	0.5	2	16	teacher***	5	11	28	
	weekly	0.5	7	8	parent	2	6	12	
	not used	93	84	61					
Message from bus driver*	daily	--	--	--	teacher*	6	2	--	
	weekly	--	--	--	parent	4	--	--	
	not used	91	98	100					
Face to face***	daily	24	48	63	teacher	47	46	40	
	weekly	13	26	19	parent**	34	48	54	
	not used	19	7	7					

* p < .05

** p < .01

***p < .001

Form and frequency of communication.

Over three-fourths of the parents in the Preschool group and one-half of the parents in the Child Care group relied on verbal information provided by the children themselves (26% and 15% respectively) or the teacher (50% and 35%) daily. The parents in the ECSE group reported a greater reliance on the daily printed materials(journals) and formal but less frequent contacts with teachers such as home visits, than did the parents of the other groups.

The journal or notebook was reportedly used on a daily basis by nearly one-half of the parents in the ECSE group and on a weekly basis by another 11%; less than 20% of the parents in the Preschool or Child Care groups reported daily or weekly use of this form of communication (see Table 2). However, newsletters appeared to be a weekly occurrence in preschool programs but used significantly less frequently in ECSE and Child Care programs ($\chi^2 = 35.134$, $df = 4$, $p < .05$). Simple written notes were reported by the majority of the parents in all three groups. Finally, the

parents in the Child Care group reported the use of posted notices and announcements on bulletin boards significantly more often than did the parents in the ECSE or Preschool groups ($\chi^2 = 69.319$, $df = 4$, $p < .05$).

Verbal messages delivered by the children were reported on a daily basis for approximately one-third of each group and few were delivered through another adult (caregiver or bus driver) (see Table 2). In addition, art products or the mementos of special events brought home by the children were daily sources of information for some parents in the Preschool and Child Care groups ($\chi^2 = 20.935$, $df = 4$, $p < .001$). Electronic forms of communication were used occasionally in each group. Parents affiliated with Preschool programs were least likely to report use of phone conversations or messages; over one-half of the parents in the ECSE and Child Care programs reported having had a phone conversation with teachers during the past 4 weeks ($\chi^2 = 21.288$, $df = 4$, $p < .05$).

Initiator of communication and reasons.

The most frequently reported forms of Table 3

Teacher and Parent Reported Reasons for Initiating Communication Between Parents and Teachers Over a 4 Week Period.

Reasons	Teacher-Initiated			Parent-Initiated		
	ECSE	Preschool	ChildCare	ECSE	Preschool	ChildCare
	(n = 206) %	(n = 62) %	(n = 105) %	(n = 206) %	(n = 62) %	(n = 105) %
Describe child's problem(s)	65	72	68	61	65	65
Ask about child's progress	36**	11	24	64	55	65
Discuss child's health	23*	37	41	31*	45	45
Discuss recent family event	16	18	17	36	36	45

communication initiated by parents in each group were face-to-face contacts, phone calls and written notes (see Table 2). A significantly greater number of parents in the ECSE group reported initiating communication with teachers by using the journal or notebook ($\chi^2 = 89.253$, $df = 6$, $p < .001$). Parents in the Child Care programs were more likely than parents in the other two groups to initiate phone calls to teachers ($\chi^2 = 17.718$, $df = 4$, $p < .05$ and $\chi^2 = 15.865$, $df = 4$, $p < .05$).

Table 3 provides a summary of the most common reasons that parents in all three groups had initiated communication with teachers. Significantly more parents in the Preschool and Child Care programs had initiated communication with teachers to discuss their children's health, or ask about routine or special activities at school ($\chi^2 = 8.125$, $df = 3$, $p < .05$ and $\chi^2 = 7.450$, $df = 2$, $p < .05$). Parents in the ECSE group were more likely to initiate communication with teachers for a meeting or a scheduled conference ($\chi^2 = 29.305$, $df = 2$, $p < .001$ and $\chi^2 = 17.469$, $df = 2$, $p < .001$).

<u>Reasons</u>	<u>Teacher-Initiated</u>			<u>Parent-Initiated</u>		
	<u>ECSE</u>	<u>Preschool</u>	<u>ChildCare</u>	<u>ECSE</u>	<u>Preschool</u>	<u>ChildCare</u>
	(n = 206) %	(n = 62) %	(n = 105) %	(n = 206) %	(n = 62) %	(n = 105) %
Ask/Inform recent school event	39	53*	32	23*	39	39
Ask/Discuss routine activities	45	40	49	21*	29	34
Clarify information from child	5	5	3	12	19	14
Clarify written information	4	3	3	8	19*	9
Discuss recent conference	29	27	5*	16**	5	2
Schedule a meeting at school	24**	16	6	33***	16*	7
Schedule a home visit	45***	2	1	--	--	--

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

Teachers were more likely than parents to initiate communication for the purpose of describing routine daily activities or sharing information about a special event. Teachers at Preschool and Child Care programs more often had discussion about children's health ($\chi^2 = 11.707$, $df = 2$, $p < .001$). Teachers at the ECSE programs had communication with parents most often for children's progress at home ($\chi^2 = 15.740$, $df = 2$, $p < .001$) and to schedule a meeting ($\chi^2 = 15.872$, $df = 2$, $p < .001$) or home visit ($\chi^2 = 93.852$, $df = 2$, $p < .001$).

Parental Preferences for Communication

Although the majority of parents in each group reported satisfaction with the form and frequency of communication with teachers over the past 4 weeks, there were significant differences among the groups on how satisfied they were and what forms of communication

they would prefer to use for exchanging information with teachers.

Over 81% of the parents with children in the ECSE programs reported satisfaction with the form and type of communication they had received from their children's teachers ($\chi^2 = 14.493$, $df = 4$, $p < .001$). Approximately 30% of the parents preschool and child care programs indicated they would prefer more information than they had received from teachers. Over 80% of the parents in the preschool and child care programs reported a preference for face-to-face contact with teachers. The parents associated with the ECSE programs were significantly more likely than the other parents to prefer the use of printed forms of communication (35%) or telephone contacts (21%) ($\chi^2 = 80.421$, $df = 8$, $p < .001$).

Discussion

As preschool children with disabilities transition between segregated early intervention and community-based early childhood education programs, parents are often challenged to learn the practices at each program for communicating with teachers. Results of this study highlight differences in family demographics that may contribute to the differences noted in communication practices at each type of program. The design and purpose of each type of early childhood program may be responsible for the differences observed in the form and focus of parent-teacher communication. These differences could present challenges for parents and staff as young children with disabilities begin enrollment in new early childhood programs or dual enrollment in different type of programs.

Demographics

One-third of the parents in the ECSE group reported having their children dually enrolled in ECSE and a community-based program. These parents may be single or dual-income workers, requiring child care for the portion of the day the children were not attending the ECSE program. The dual enrollments mean twice the number of teachers for parents to communicate with on a regular basis. In addition, the high percentage of parents with children enrolled in the ECSE programs reporting two or more children in their families may mean two or more child care, preschool or elementary school teachers for these parents to communicate with on a regular basis. If the single parents were also the ones

who had more than one child to raise, worked full-time, utilized supplemental preschool or child care programs, the challenges for communicating regularly with ECSE and preschool or child care teachers would be particularly difficult.

Form/Frequency

Over one-half of the parents in the ECSE group reported using the written journal daily or weekly compared to only one-third who reported daily or weekly face-to-face communication with the ECSE teachers. The results support previous descriptions of ECSE programs as offering limited face-to-face communication with parents (Hadden & Fowler, 1997; Hains, Rosenkoetter, & Fowler, 1991). The use of written materials by parents and teachers may be a compensation for the lack of face-to-face contact.

Formal notes/memos and newsletters are generally less apt to prompt an immediate response or fail to address individual children's needs than daily journals, and may therefore be less specific to immediate needs of the parents and their children at home or at school. Journals, by design (notebook bound), often permit a dialogue between parents and teachers on established topics over a number of days as parents and teachers respond to each others queries and comments (Runge, Walker & Shea, 1975). In addition, in the absence of a journal or notebook, community-based preschool teachers or child care providers may get limited dialogue with parents of children with disabilities as notes/memos and newsletters fail to prompt regular interactions between parents and teachers. Similarly, since ECSE parents have

been used to receiving and exchanging information with ECSE teachers about their individual children, these parents may expect the same immediate or individualized responses from teachers. The expectations of parents and teachers in community-based early childhood programs need to be discussed and clarified early in the program in order to avoid communication breakdown and ineffectiveness over time.

Initiations

Although teachers were reported to initiate communication with parents more often than parents in all programs, parents affiliated with Preschool and Child Care programs were more likely than parents in ECSE programs to initiate communication with the teachers face-to-face or via a telephone. This assertiveness on the part of parents in these community-based early childhood programs may be a result of the teachers' inability to initiate communication often enough with the larger number of parents enrolled in their programs. Furthermore, the drop-off and pick-up routines available to so many of the parents in these community-based programs may have permitted parent-initiated communication less formally but more frequently. In addition, as parents and teachers in community-based early childhood programs interact informally over time at drop-off and pick-up times they establish a relationship that may permit greater comfort for telephone conversations and messages.

As parents of children with disabilities enroll in inclusive community-based early childhood programs they may expect teacher-initiated communication like had been the pattern in their

segregated early intervention programs. When teachers in preschool and child care programs fail to initiate individual contacts with parents, parents of children with disabilities may interpret this lack of action as disinterest in the family and child. ECSE teachers are encouraged to prompt these discussions between parents and community-based program professionals during transition and orientation meetings.

Focus/Reasons

The majority of parents in each group liked to ask "how's my child doing?" Whereas parents affiliated with preschool or child care programs would more likely share information about their children's health or ask about a special activity at school, the parents in ECSE programs initiated communication with teachers to schedule a meeting (IFSP, IEP, etc.). This parent-initiation of meetings and discussions with teachers suggests a desire for more face-to-face contact with teachers than parents in the ECSE group currently receive. Furthermore, parents associated with preschool and child care programs have an easier, less formal format for mentioning the children's health status. Unless the children's health or special school event were extremely unique, the parents affiliated with ECSE programs would probably not take the time to call, or write teachers about these events.

Although teachers in all three types of programs reportedly described routine and special events for parents, teachers in community-based early childhood programs were more likely than teachers in ECSE programs to initiate communication about the children's health. Teachers in ECSE programs

initiated communication with parents to schedule meetings, home visits, or discussions about recent conferences. It may also reflect a philosophy in ECSE programs for frequent discussions with parents about children's individual needs and progress.

Finally, the ECSE teachers were also more likely to ask about the children's progress at home. This interest on the part of ECSE teachers may reflect their dedication to family-centered practices that emphasizes parent-related issues for raising a child with a disability and a focus on facilitating developmental progress and independence in these children across settings (Bailey, 1994).

Summary

The parent-teacher communication practices in ECSE programs differ in form, frequency and focus from the communication practices reported for community-based early childhood education and care programs. As children with disabilities transition between segregated ECSE and to inclusive community-based programs, teachers and parents will need to discuss their interest and ability to (a) establish regular face-to-face or written dialogues about the children so as to foster partnership; (b) meet regularly to discuss the children's progress and problems; (c) initiate contacts with one another in person or by phone or routine written forms to supply needed information or focus; and (d) provide one another with needed detail regarding the child's health. Early intervention personnel should be active in fostering such discussions between parents and teachers as children with disabilities begin enrollment in community-based programs.

Future research is needed to clarify what role transportation plays in effecting parent-teacher communication practices. The lack of regular face-to-face contacts with teachers may have more specific influences on the form, frequency and focus of parent-teacher interactions than the present data revealed. Finally, the present study reflected the practices of early childhood programs in only one community. In other communities and with a larger number of programs need to be examined.

References

- Bailey, D. (1994). Working with families of children with special needs. In M. Wolery & J. Wilbers (Eds.), *Including children with special needs in early childhood programs* (pp. 23-44). Washington, DC: National Association for Education of Young Children.
- Bradbard, M., Endsley, R., & Mize, J. (1992). The ecology of parent-child communication about daily experiences in preschool and day care. *Journal of Childhood Education*, 6(2), 131-141.
- Bedekamp, S., & Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (revised edition). Washington, DC: National Association for Education of Young Children.
- Cattermole, J., & Robinson, N. (1985). Effective home/school communication: From the parent's perspective. *Phi Delta Kappan*, 67(1), 48-50.
- Children's Defense Fund (1994). *State of*

- America's Children Yearbook*. Washington, DC.
- Craig, S. (1997). Child care centers. In, S. K. Thurman, J. Cornwell, & S. R. Gottwald (Eds.) *Contexts of early intervention* (pp. 191-200). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children, Task Force on Recommended Practices (1993). *DEC Recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families*. Pittsburgh, PA: DEC Executive Office.
- Donegan, M., Ostrosky, M., & Fowler, S. (1996). Children enrolled in multiple programs: Characteristics, supports and barriers to teacher communication. *Journal of Early Intervention, 20*, 95-106.
- Endsley, R., & Minish, P. (1991). Parent-staff communication in day care centers during morning and afternoon transitions. *Early Childhood Research Quarterly, 6*, 119-135.
- Fuqua, R., Hegland, S., & Karas, S. (1985). Processes influencing linkages between preschool handicap classrooms and homes. *Exceptional Children, 51*(4), 307-314.
- Hadden, S., & Fowler, S. (1997). Preschool: A new beginning for children and parents. *Teaching Exceptional Children, 30*(1), 36-39.
- Harding, N. (1996). Family journals: The bridge from school to home and back again. *Young Children, 51*(2), 27-30.
- Helms, J. (1994). Family theme bags: An innovative approach to family involvement in the school. *Young Children, 49*(4), 48-53.
- Henninger, M. (1991). *The telephone and parent-teacher communication*. Report No. PS 012 590 (ERIC Document Reproduction Services No. 211 216)
- Hildebrand, V. (1997). *Introduction to early childhood education*, (6thed.) . Upper Saddle, NJ: Merrill.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) of 1997, 20 U.S.C.A., PL 105-17, 105th Congress, 1st session.
- Lamorey, S., & Bricker, D. (1993). Integrated programs: Effects on young children and their parents. In C. Peck, S. Odom & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities in community programs: Ecological perspectives on research and implementation* (pp. 249-270). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Marion, M. (1973). Create a parent-space: A place to stop, look and read. *Young Children, 28*(4), 221-224.
- Marvin, C., & Chung, L.C. (1997). [Transportation practices for children attending early childhood special education programs]. Unpublished raw data.
- Maxim, G. (1997). *The very young: Guiding children from infancy through the early years*, (5thed.) . Upper Saddle, NJ: Merrill.
- Minner, S., Prater, G., & Beane, A. (1989). Alternative methods of communicating with parents. *Academic Therapy, 24*(5), 619-624.
- Nebraska Department of Education, (1996).

- Nebraska Special Education Statistical Report: Special Education Student Information System (SEIS)*. Lincoln, NE.
- Ostrosky, M., Donegan, M., & Fowler, S. (1998). Facilitating transitions across home, community and school: Developing effective service delivery models. In A. Wetherby, S. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication: Preintentional to intentional and presymbolic to symbolic*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Runge, A., Walker, J., & Shea, T. (1975). A passport to positive parent-teacher communication. *Teaching Exceptional Children*, 7, 91-92.
- Sicley, D. (1993). Effective methods of communication: practical interventions for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, 29(2), 105-108.
- Thurman, S. K. (1997). Systems, ecologies, and the context of early intervention. In S. K. Thurman, J. Cornwell, & S. R. Gottwald (Eds.), *Contexts of early intervention* (pp. 3-18). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Tizard, B., Mortimore, J., & Burchell, B. (1981). *Involving parents in nursery and infant schools*. Ypsilanti, MI: The High/Scope Press.
- Williams, V., & Cartledge, G. (1997). Passing notes to parents. *Teaching Exceptional Students*, 30(1).

Parent-Teacher Communication Practices in Three Types of Early Childhood Programs

Li-Chuan Chung

**National Hualien Teachers College
Department of Special Education**

Chris Marvin

**University of Nebraska-Lincoln
Department of Special Education and
Communication Disorders**

Abstract

As preschool children with disabilities transfer between segregated early intervention programs and inclusive community-based preschools and child care programs, parents are often challenged to learn the expectations and practices at each program for communicating with teachers. This descriptive study was designed to identify the similarities and differences in parent-teacher communication practices at three early childhood programs in one community. A parent report survey was used to investigate the frequency, form and focus of communication between parents and teachers in a recent 4 week period at segregated early childhood special education programs, community-based preschools, and community-based child care centers. Results highlight differences in family demographics that may contribute to differences noted in communication practices at each program. Parents with children enrolled in segregated ECSE programs were more likely to rely on written communication with teachers on a daily or weekly basis to exchange information regarding the individual children's behaviors and progress. Conversely, parents with children enrolled in the community preschool and child care programs reported daily face-to-face contact with teachers, formal newsletters, art products and notices on a weekly basis describing past or upcoming activities for the group of children, and the use of occasional conferences or phone calls to keep them informed of the children's activities and developmental progress. However, more and when young children with disabilities have dual enrollment, the communication from community-based preschools or child care centers may not satisfy parents of children with disabilities. Suggestions for adaptations of communication in community-based preschool and child care center were made.

Key words : P-T communication, early childhood special education

幼兒過動-衝動與不專注行為對父母教養態度 影響之研究

林政秀

國立花蓮師範學院特殊教育學系

中文摘要

研究顯示家庭的互動中，並非只是父母單方掌控兒童的發展方向，兒童的行為亦深刻地影響著父母的教養認知與方式。本研究目的在釐清父母（或主要照顧者）認為幼兒有無表現出不專注、過動-衝動行為之情形下，其教養信念或方式的差異。本研究對象為就讀於美國南達柯塔州啟蒙方案(Head Start Program at Vermillion, SD)之幼兒，其年齡介於 3 足歲至 6 足歲之間；研究中使用『學齡前注意力欠缺症評量問卷—家庭版(ECADDES-Home Version)』調查父母（或主要照顧者）對幼兒行為的看法，再使用『父母即教師(PAAT)』之問卷釐清參與本研究的 75 位父母之教養信念的差異；t 考驗及 SPSS 之統計軟體被用來統計回收之調查資料並分析結果。

重要之研究結果有二：當幼兒的父母（或主要照顧者）認為幼兒的行為表現非具有不專注、過動-衝動現象者，對於兒童的早期發展較為重視；反之，若父母（或主要照顧者）認為孩子的行為是不專注、過動-衝動時，對於兒童創造力的看法、父母的教養挫折度、對孩童的掌控、對兒童遊戲的信念及教育與學習等五種教養信念，都持較負面的態度。再者，單親家庭的父親或母親（或主要照顧者）對於兒童創造力採取鼓勵的態度，較願意提供幼兒嘗試解決問題的機會。本研究之各項結果及相關的具體建議，將提供親職教育專家作為親職教育工作的推動或相關研究的考量。

關鍵字：親職教養、注意力缺陷過動症、父母即教師、不專注、過動-衝動

Research indicates that not only do parenting behaviors influence their child's overall development, but also the child's behavior influences the parenting style of the parent(s) (Alizadeh & Andries, 2002; Grusec & Goodnow, 1994). Many inappropriate behaviors are considered typical for young children because of the wide developmental variation in young children. However, many young children exhibit problems of self-control, hyperactivity, inattention, impulsivity, lack of self-discipline, and aggression in early childhood (Barkley, 1982), which may continue throughout their lives. Also, children who are regarding difficulty with attention problems are often diagnosed with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in later years. Children with inattention, hyperactivity, and/or impulsivity tendencies are especially at-risk for challenging the parenting skills of even the most effective parent(s).

ADHD has been estimated to affect between 3% and 5% of school-age children (American Psychiatric Association, APA, 1994). The disorder frequently has a profound affect on a child's personal, social, and academic development, and is a risk factor in the development of other co-morbid disorders. In some cases, the failure to manage these behavioral difficulties may lead to behavioral problems in adulthood (e.g., criminal activities, alcoholism, and poor work adjustment) (Kazdin, Siegel, & Bass, 1993; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989). Likewise, Barkley (1997) noted that 50% to 80% of children referred to clinics for ADHD continue to have symptoms of the disorders into adolescence.

Many factors have been implicated in the development of ADHD. Environmental factors,

such as poor parenting, do not cause ADHD but may contribute to the severity of the symptoms (Barkley, 1990). Studies have shown that the parent(s) of aggressive children also display a number of behavioral characteristics that differentiate them from the parent(s) of non-aggressive children (Patterson, 1982). For instance, parent(s) of aggressive children exhibited a considerably higher rate of aversive behavior directed toward their children. Their commands were poorly formulated and delivered. A significantly higher proportion of their commands were delivered in a threatening, angry, or nagging way. They criticized their children more frequently and supplied more negative and ineffective consequences to deviant as well as non deviant behavior (Patterson, 1982).

Statement of the Problem

There is a growing body of evidence supporting a causal connection between dysfunctional parenting and child aggression. Patterson (1982) indicated that aversive parent and child behaviors do not occur in isolation from one another, but are reciprocal and take place when the parent(s) attempt to overly control the child's behaviors. In particular, Patterson (1982) emphasized the dysfunctional nature of noncompliance, which is attributed to unskillful parental management. Loeber (1990) believed that a complex set of parenting dysfunctional behaviors was directly related to child aggression. Barkley (1998) summarized a series of studies that suggested familial stress is the result of an ADHD child's acting-out behavior. Thus, the prevention of behavior problems caused by ineffective parenting styles and the early intervention of behavior

management for children with inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors has become a critical issue. The amiable parent-child interaction and the effective parenting skills play important roles in the appropriate behavioral and emotional development of children.

For children who exhibit high levels of attentional difficulties and are identified as having ADHD, stimulant medication therapy is commonly used to help manage their behavior (Barkley, 1990). However, 10% to 20% of those who take such medication do not show clinically significant improvements in their primary ADHD symptomatology (Taylor, 1986). In some cases, though, when a favorable response is obtained, some children experience side effects that are of sufficient frequency and severity to preclude continued use of stimulant medication. Independent of these issues, many parent(s) prefer not use any form of medication in treating their child. Thus, there are children with ADHD for whom stimulant or other medication therapies are not viable treatments. For these families an appropriate parenting perception and the effective parenting skills appears to be worthy of further consideration.

Parenting style has been found to predict the behavior of a young child in the domains of problem behavior, social competence, academic performance, and psychosocial development. Parent training has been used as a component of effective intervention for children with ADHD. Even children with ADHD who respond to medication may benefit if their parent(s) receives parent training (Anastopoulos, Smith, & Wien, 1998, in Barkley, 1998). There are numerous research studies that examine the effects of parental stress, marital discord, environmental characteristics, and

parenting self-esteem on young children with ADHD or behavior disorders (Auerbach, Lerner, Barasch, & Palti, 1991; Mash, & Johnston, 1983). Cousins and Weiss (1993) indicated that an important step in developing interventions for children with ADD/ADHD would be to assess the parenting used by their parent(s).

Purpose of the Study

The purpose of this study was to determine what differences exist in parenting beliefs between parents regarding the young children perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors and parent regarding the young children perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors. The following questions define the scope of this study.

1. What differences exist in parenting beliefs about creativity, frustration, control, play, and teaching/learning between parents regarding a young child perceived as having and not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?
2. What differences exist in parenting beliefs about creativity, frustration, control, play, and teaching/learning between single parent families regarding a young child perceived as having and not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?
3. What differences exist in parenting beliefs about creativity, frustration, control, play, and teaching/learning between two parent families regarding a young child perceived as having and not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?
4. What differences exist in parenting beliefs about creativity, frustration, control, play,

- and teaching/learning between single parent families and two parent families regarding a young child perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?
5. What differences exist in parenting beliefs about creativity, frustration, control, play, and teaching/learning between single parent families and two parent families regarding a young child perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?
 6. What differences exist in the amount of time the parent spends playing and talking with his/her young child each week between parents regarding a young child perceived as having and not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?
 7. What differences exist in the amount of time the parent spends playing and talking with his/her young child each week between single parent families regarding a young child perceived as having and not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?
 8. What differences exist in the amount of time the parent spends playing and talking with his/her young child each week between two parent families regarding a young child perceived as having and not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?
 9. What differences exist in the amount of time the parent spends playing and talking with his/her young child each week between single parent families and two parent families regarding a young child perceived as having inattention and/or

hyperactivity-impulsivity behaviors?

10. What differences exist in the amount of time the parent spends playing and talking with his/her young child each week between single parent families and two parent families regarding a young child perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?

Definition of Terms

The following definitions are provided to ensure uniformity and understanding of these terms throughout the study. All definitions not accompanied by a citation were developed by the researcher.

Attention-deficit/Hyperactive Disorder

(ADHD): Diagnostic criteria followed the Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders: Fourth Edition, 1994, pp. 83-85 for Attention-deficit/Hyperactive Disorder (ADHD).

Early Childhood Attention Deficit Disorders

Evaluation Scale (ECADDES)-Home Version: a quantifiable behavior rating completed by parents to measure characteristics of ADHD, inattention and hyperactivity-impulsivity (McCarney, 1995).

Head Start Program

“A comprehensive program that provides educational, nutritional, health, and social services to pre-school children from low-income families. The program strengthens relationships within the family by encouraging parent involvement in all aspects of the program” (child Development Programs of South Dakota, 2000, p. 3).

Hyperactivity-impulsivity

see ADHD for Predominantly yperactivity-Impulsivity type A2.

Inattentive

See ADHD for Predominantly Inattention Type A1.

Parent: A father, a mother or a main caregiver who interacts directly with the child in the home environment.

Parent As A Teacher Inventory (PAAT): A survey completed by parents to describe the nature of their interactions with their children (Strom, 1995).

Parenting: "The predominant characteristic manner by which parents or parent surrogates provide the opportunities for their children's psychological and social development" (Baker, 1999, p. 61).

Young children: Children who are between the ages of three and six years old attending the Head Start Program at the time when their parents participated in this study in South Dakota, USA.

Young children perceived as with Inattentive and Hyperactivity-Impulsivity behaviors: For purpose of this study, children aged between three to six years of age who were perceived by his/her parent or caregiver as having Inattention and Hyperactivity-impulsivity based on the Early Children Attention Deficit Disorders Evaluation Scale (ECADDES). The parent(s) rating for his/her child yielded a standard score of six or less points.

Review of Literature and Research

Young children with inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors

Inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors have been considered one of the most common chronic behavior disorders observed during childhood (Barkley, 1982). Campbell, Ewing, Breaux, and Szumowski (1986) stated that the nature of this disorder has been explored in the preschool child. It is often assumed that the disorder arises in the preschool years.

Attention-deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is classified as a behavioral disorder in the Diagnostic and Statistical Manual of the American Psychiatric Association (DSM-IV, 1994). This manual is used by most medical personnel and psychologists for classifying disorders (Zentall, 1993).

Based on the classification criteria, the early estimated of the prevalence of children with ADHD varied between 1% and 23% (DuPaul, 1991; Barkley, 1990). Although its true prevalence cannot be accurately determined, most researchers have estimated that approximately 3% to 5% of the entire school-age population has ADHD (APA, 1994). Children with ADHD are commonly diagnosed in the early school ages, and about half of all children with ADHD are diagnosed before the age of four (Dowdy, Patton, Smith, & Polloway, 1995). Because academics and social functioning are more structured in the elementary school settings, the symptoms of ADHD become more problematic when the child enters a formal school setting. Children with ADHD may manifest more behavioral and social difficulties in school (Keenan & Shaw, 1997). Most of the reports indicate that six to nine times more male children demonstrated ADHD than do female children (APA, 1994; Bender, 1997; Kauffman, 1989). Bender (1997) reviewed the research on individuals with ADHD and concluded that the proportions range between 3:1 (Male: female) in the school and community-based settings, and 9:1 (male: female) in the clinical referrals.

Common characteristics of children with ADHD are serious and persistent difficulty in three specific areas: attention span, impulse control, and

hyperactivity. In 1994, the American Psychological Association defined the criteria for ADHD to include “a persistent pattern of inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors that is more frequent and severe than is typically observed in individuals at a comparable level of development” in DSM-IV (APA, 1994, p.5). ADHD children are generally described as having the essential chronic characteristics of inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors—the “holy trinity” of ADHD (Barkley, 1998, p.57). The three subtypes of ADHD make the diagnosis more specific to different symptom manifestations. The child may have inattention, hyperactivity-impulsivity, or a combination of both types. A high activity level is often the feature that is most noticeable and troublesome for preschoolers (Dunlap, 1997). A child with hyperactivity has difficulty playing alone, is constantly on the go, and may lack friends because of his or her aggression or inability to cooperate in play (Wheeler & Carlson, 1994).

Most children regarding been diagnosed with ADHD demonstrated hyperactivity, impulsivity, and inattention to some degree (APA, 1994). Yet, in some cases, children with ADHD manifest only one or two types of this disorder (Maag & Reid, 1994). Maag and Reid noted that some hyperactive children may physically move so frequently that they may not manifest inattention problems when they are under good behavior control. Alternatively, children regarding a short attention span as their primary symptom may manifest overtly better behaviors than the children with hyperactivity-impulsivity problems.

ADHD has negative effect on a child's life at home, at school, and within the community (Resnick & McEvoy, 1994). Children with ADHD

demonstrate many educational problems in school (Bender & Mathes, 1994). They may manifest deficits in impulse control, phonological awareness, verbal memory span, and storytelling (Korkman & Pesonen, 1994), social functioning (Keenan & Shaw, 1997), language ability (McGee, Partridge, Williams, & Silva, 1991), reading achievement (Fergusson & Horwood, 1992), and general academic achievement (APA, 1994). For example, Korkman and Pesonen (1994) examined the performance of eight-year-old children with ADHD ($n=21$), specific learning disorder (LD) ($n=12$), and both (ADHD + LD) ($n=27$) on a comprehensive set of neuropsychological measures which included 19 subtests on children's impulsive control, attention span, storytelling, memory, and various cognitive development areas. The results of study showed that the children with ADHD were specifically impaired in the control and inhibition of impulses, and children with both ADHD and LD were impaired in phonological awareness, verbal memory span, and storytelling. In another study, Love and Thompson (as cited in McGee et al., 1991) found a strong relationship between pervasive hyperactivity and language disorders, which supported the high prevalence of language problems of 2/3 of children with attention deficit disorder on previous research by Love and Thompson.

Although ADHD tends to be a lifelong disorder (Bender, 1997), some behavioral problems in childhood may change over time. In some cases, children with ADHD may learn the coping skills to control their hyperactive behavior as they grow older (Blackman, Westervelt, Stevenson, & Welch, 1991), but other aspects of the disorder tend to continue (e.g., inadequate organizational skills) (Szumowski, Ewing, & Campbell, 1986). In one study by Campbell (1985), only 30% of children with

hyperactivity at age three were diagnosed as having ADHD at age six. In contrast, preschoolers with true ADHD may develop more severe symptoms later in their lives. For example, Barkley, DuPaul, & McMurray (1990) indicated that 65% of teenagers with ADHD demonstrated a high rate of oppositional-defiant behavior. Those oppositional-defiant behaviors may include conduct disorders, learning disabilities, aggression, and/or other problems (DuPaul & Stoner, 1994).

Assessment related to young children with inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors

The age of onset of ADHD is before age five (Blackman et al., 1991), though it may not be recognized or be severe enough to evaluate until the child reaches school age. In addition, there is no universal definition accepted on the constitution of ADHD. Therefore, Rosenberg, Wilson, and Legenhausen (1989) urged that the evaluation of a young child perceived as with hyperactivity should be multidimensional, to include health, behavioral, cognitive, and environmental components. The assessment methods used to diagnose ADHD are clinical interviews, behavior rating scales, behavioral observation, and psychological/psychoeducational assessment (Bradley & DuPaul, 1997). Multiple methods and multiple sources of information collected in several settings can minimize the limitations of each assessment method (Shelton & Barkley, 1994). The strengths of each assessment tool can contribute important information to the diagnosis.

Parenting beliefs regarding young children having and not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors

Research on the relationship between the

family functions and children's behavior has been conducted for many decades. Fisher (1990) found that the problem behaviors of children with ADHD directly affect the interactions of the children with members of their entire family. These misbehaviors may influence the style of parenting (Grusec & Goodnow, 1994). Conversely, the children's behavior was also affected by the parenting beliefs of their parents. For example, Campbell, March, Pierce, Ewing, and Szumowski (1991) stated that mothers of preschoolers with hyperactive and/or aggressive behavior were more negative during interactions with their young children, and their families experienced more stress than the comparison families not having disorders. The results of their study were also supported by the research of Stormont-Spurgin and Zentall (1995) on families of preschoolers diagnosed with hyperactivity and aggression. Stormont-Spurgin and Zentall found that parents regarding preschoolers with hyperactivity and aggression were more restrictive in their child-rearing practices than parents of preschoolers with pure hyperactivity. These parents also exhibited more physical and verbal aggression toward their partners than the parents of preschoolers with pure hyperactivity.

Parenting Beliefs about Creativity

Creative abilities are important to the parent-child relationship. These abilities benefit not only the children but also the adults. Creative children and adults are able to avoid dullness, convert conflict, accept complexity and ambiguity, make independent judgments, use leisure, and adapt to new knowledge (Schwartz, 1991; Torrance, Weiner, Presbury, & Henderson, 1987).

Parents can directly influence the

development of creativity in their children in the early childhood years (Ellermeyer, 1993). Many researchers cited in the review by Ellermeyer (1993) revealed techniques for parents to enhance the development of creativity within their children. Parents who encouraged creativity in their children were likely to enhance imagination and curiosity in early childhood (Torrance), exhibit calm and be less authoritarian (Dreyer & Wells; Maw & Maw), be flexible to accept the different procedures in children's play, understand the children's perception and their needs (Bishop & Chance), and reduce the gender effect in relating to the children's play preferences (Torrance). In summation, Ellermeyer (1993) concluded that "parents of creative children afford their children the opportunity to express their creativity not having the penalty of judgment" (p.60).

Sigelbaum and Rotner (1983) defined the creatively gifted child as "the child who comes up with many, different, unusual, original, or detailed solutions to conventional tasks" (p.41). Shaw and Brown (1990) also implied that the definition of creativity involves the separate cognitive abilities of fluency and flexibility rather than the frequency of behavior and the length of attention span. Because the children with ADHD frequently do not finish tasks or rush through the tasks, it is possible that the behavioral and verbal creativity in them may not be adequately measured or may, in fact, be impaired. Only a few studies have actually examined the issue of creativity in ADHD. Shaw and Brown (1990), in their creativity research on children with attention problems, used nine domains of measurements that related to the three variables of laterality, creativity, and attention problems. To measure creativity, two subtests were administered, "one figural and one

verbal, from the Torrance Tests of Creative Thinking" (Shaw & Brown, 1990, p.46). They found that the 16 high-IQ ADHD children "gathered and used more diverse, nonverbal, and poorly focused information, and showed higher figural creativity than" (Shaw & Brown, 1990, p.39) the typical children of the compared group. However, Barkley (1998) argued that Shaw and Brown's study did not reliably predict creativity in ADHD because the study used too small a sample and used only bright ADHD children.

Parenting Beliefs about Parental Frustration

An environment of continual parental frustrations, upsets, and disappointments usually results when parents' expectations are too rigid or beyond the scope of a child's behavior and/or maturity. This may lead to parents' anger, emotional punishment, or violence upon the child (Strom, 1995). Furstenberg and Cherlin (1991) stated that the parental frustration, which is caused by the parents who lack self-control and have inappropriate expectations, could permanently damage a child. Research on the parental frustration about having children with inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors has been seriously considered. Parents of children with ADHD experienced more parenting stress and distress, fewer feelings of parenting competence, lower self-esteem (Johnston, 1996; Mash & Johnston, 1983), and more parental marital discord (Mash & Johnston 1990; Stormont-Spurgin, & Zentall, 1995; Murphy & Barkley, 1996) than parents having children not having ADHD.

Mash and Johnston (1983) compared the parental perceptions of child behavior and parenting self-esteem. Forty families of a child with

hyperactivity and 51 families of a child not having hyperactivity were used to investigate the difference of parenting self-esteem and parenting stress between two groups. Ninety-one mothers and/or fathers completed three questionnaires: a hyperactivity rating scale, the Parenting Sense of Competence Scale, and the Parenting Stress index. They found that parents having children with hyperactivity had lower self-esteem than parents of children not having hyperactivity. Mothers and fathers of children with hyperactivity viewed themselves as less competent than parents of children not having hyperactivity in both skill or knowledge in being good parents and in valuing or gaining comfort derived from the parenting role. Mothers of children with hyperactivity, “especially younger hyperactivities, reported markedly higher levels of stress” (p.86). In addition, “the ratings of children’s behavior disturbance and maternal stress were positively correlated” (p.86).

Parenting Beliefs about Parental Control

Parental control refers to the parental domination of the child and decision-making strategies used by the parent. The term parental control, defined by Baumrind (1967), “refers to the socializing functions of the parent” (p.54). In other words, those parental acts that are intended to “shape the child’s goal-oriented activity, modify his expression of dependent, aggressive, and playful behavior, and promote internalization of parental standards” (p.54). According to Baumrind’s (1967, 1971) parenting theory, authoritarian parents are highly controlling, rely heavily on punitive discipline, and provide relatively little warmth. However, coercive discipline is linked to poorer outcomes of children’s behavior (Baumrind, 1971;

Patterson, 1982; Patterson et al., 1989). In contrast, the parent who reasons with children is associated with better and more compliant outcomes (Hoffman, 1970).

In the early studies examining parental control, Campbell (1973) stated that during a difficult task mothers of children with deviant behavior tended to use more direct physical help for the children, gave more suggestions and verbal encouragements, expressed more disapproval, and made more statements such as “stop that,” or reminders to be on-task. In the research of Cunningham and Barkley (1979), mothers of children with hyperactivity repeated commands or suggestions in order to keep their children on the task. MacDonald (1989) also stated that parents, especially mothers, of male preschoolers with ADHD were more controlling in their interactions with their children than the other two comparison groups of popular and neglected three- to five-year olds boys.

Befera and Barkley (1985) compared girls and boys with and not having hyperactivity in their interactions with their mothers. Mothers having a child with ADHD were more controlling as well as gave more commands to their children with ADHD during free play. Interestingly, they also found that the hyperactive children responded with less compliance, more off-task, and more negative behavior as their mothers presented more commands and negative reactions for problematic behaviors. In contrast, Mash and Johnston (1983) stated that mothers who reported lower self-rating of parenting efficacy have been associated with less use of active directions to their children with ADHD.

Parenting Beliefs about Play

Numerous definitions of play have been

offered in the literature. Based on the classic theories, a definition of play is the child's most natural activity. Research has shown that play encourages cognitive, or thinking skills (Ellermeyerm, 1993); social-emotional development (Smilansky & Shefatya, 1990); communication and language abilities (McGee et al., 1991); and developmental motor proficiency (Bundy, 1991). One researcher, Gottfried (1985), stated that play is easier to recognize by its effects on children than to define. McCarney (1995) noted that play is related to children's social and emotional development. Ellis (1975) also identified the three major purposes of play as being arousal seeking, learning, and the cognitive dynamics of development.

Regarding the parenting beliefs about play for young children, Nourot and VanHoorn (1991) stated that play is critical to support symbolic development, to improve problem solving abilities, and to facilitate perspective taking. They also indicated that play fosters creative behaviors, develops the literacy ability, and enhances the development of inner control. Children who engaged in make-believe play were likely to be happier and more flexible in new situations and were also more likely to practice complex cognitive abilities, such as creative thinking and problem solving.

Some studies examined the play behaviors of preschoolers with ADHD (Alessandri, 1992; Alessandri & Schramm, 1991) and compared the parent-child interaction in the free play and structured tasks for children with and not having hyperactivity (Cunningham & Barkley, 1979). Preschoolers with hyperactivity were observed to move away from structured activities and shift activities during free play more than comparison preschoolers (Alessandri, & Schramm, 1991;

Alessandri, 1992). Alessandri (1992) video taped the play behaviors of 40 four- to five-year-old children (20 ADHD and 20 non-ADHD) in a psychiatric outpatient preschool program. The investigated behaviors were play and non-play activities which included shifting activities, engaging in conversations, using aggression, having unoccupied time, and watching others. The results indicated that preschoolers with ADHD engaged in less play behavior (57% vs. 70%) and more non-play activities (42% vs. 29%) activities than the comparison group of preschoolers.

In the early research, Cunningham and Barkley (1979) observed the interaction of forty 6- to 12- years old children (20 hyperactivity and 20 normal) and their mothers in both free play and structured tasks settings. The results indicated that mothers of children with hyperactivity responded to more disruptive behaviors of the child's play than did the mothers of normal children. In contrast, mothers of normal children expressed more interest and attention to child's play than the mothers of children with hyperactivity.

Parenting Beliefs about Teaching /Learning

Rubin and Mills (1992) video taped 122 mothers of four-year-old preschoolers regarding their beliefs about the children's development of social competence. The mothers were requested to choose the three most important developmental influences on their child's social development. When the mothers were given eight general strategies, they chose the child's personal experiences, imitation of parents and peers, explanations, and directive teaching as the four most important. The mothers believed that the preschoolers best learn the social skills through personal experiences with the explanations or

inductive techniques from adults.

Danforth, Barkley, and Stokes (1991) reviewed and summarized more than 80 research studies in different domains for possible reciprocal effects that happened between parents and their children with ADHD. They stated that parenting skills such as praise, ignoring, and physical punishment were responsible for some of the behavioral characteristics of the child. More specifically, they indicated that parents of children with ADHD were less responsive to their children's questions, more negative and directive, and less rewarding of their children's behavior. Negative parent-child interactions in childhood have been observed to be significantly predictive of continuing parent-child conflicts 8 to 10 years later in adolescence (Barkley, Fisher, Edelbrock, & Smallish, 1990).

Studies Related to the Effect of Marital Status on Children Having Inattention And/or Hyperactivity-Impulsivity Behaviors

Demo and Acock (1988) concluded in a review of the literature on divorce with the assertion, "It is simplistic and inaccurate to think of divorces as having uniform consequences for children" (p.642). Holloway and Machida (1992) highlighted the role of maternal appraisals on the divorced mother and child adjustment. The sample in this study included 58 divorced, single mothers and their four-year-old children. Mothers were asked to complete questionnaires and interviews in order to determine their control beliefs, attributions, guidance, and coping skills. Interviews with the children were conducted to assess kindergarten readiness and self-esteem. In the results, Holloway and Machida (1992) found that some mothers believed that the

divorce was a transitional experience. Those mother "perceived themselves as having a great deal of control over the child's behavior, as being responsible for the child's misbehavior, and as being responsible for guiding the child's learning and development" (p.259). Other mothers who appeared devastated by the divorce for themselves or their children seemed to "perceive themselves as out of control" of their children's behaviors (pp.259-260).

Regarding the factor of parental marital discord, research has examined the influence of children with ADHD on their parents' marital status. In an initial research and eight-year follow-up study, Barkley et al. (1990b) studied 158 hyperactive children and 81 normal children between 4 and 12 years of age. This study conducted interviews, and administered parental self-report measures. For the eight-year follow-up study, the participants (then adolescents) were administered a battery of psychological and neuropsychological tests. In the results, Barkley et al. (1990b) found the biological parents of children with ADHD three times more likely to experience separation or divorce (54% vs. 15%) than parents of normal children. Furthermore, families of children with hyperactivity were twice as likely to have received family therapy. Their findings support Mash and Johnston's (1990) conclusion that the major source of parenting stress was due to the primary characteristics of ADHD in the children and the children's disruptiveness to others rather than to other family characteristics.

Studies Related to Parent As A Teacher

The Parent As A Teacher Inventory (PAAT) has been widely used in research regarding parenting (Strom, 1995). More than 49 studies used the

PAAT as a means to investigate the child-rearing beliefs of parents of typical and atypical children of a variety of children's age. For example, Achuthan (1992) recruited 350 low-income parents and used the PAAT to examine effective parental interventions for rural families with primary-grade children in Uttat Pradesh and Karnataka, India. Strom and McCalla (1988) used the PAAT to develop and install a parent education program for immigrants and refugees from Vietnam and Central/South America who moved to Canada.

Studies Related to Parent Training Program of Children Having Inattention and/or Hyperactivity-Impulsivity Behaviors

Current research studies noted the importance of parents in treating the behavior problems of children. Barkley (1990) indicated that parent training and parent counseling are two of the most commonly recommended treatments for individual families or groups of families having children with ADHD. Furthermore, the related research demonstrated that the parent training/counseling interventions not only produced changes in child behavior but also led to improvements in various aspects of parental and family functioning including decreased parenting stress and increasing parenting self-esteem (Anastopoulos, Shelton, DuPaul, & Guveremont, 1993; Erhardt & Baker, 1990; Pisterman et al., 1989).

Weinberg (1999) examined the use of social learning principles that are widely accepted among parents and teachers to treat childhood behavioral problems. Leading professionals in the field have used these social learning principles to develop several parent-training programs. Common elements of these programs are through assessments

of parenting skills and children's problem behaviors; the reinforcement approaches for the children's positive behaviors; punishment procedures for decreasing the inappropriate behaviors of children; and coping, modeling, and problem-solving approaches for solutions for specific child-management problems (Anastopoulos, DuPaul, & Barkley, 1991; Barkley, 1990; Forehand & McMahon, 1981; Newby, Fisher, & Roman, 1991; Patterson, Cobb, & Ray, 1972). Three of the most popular parent training programs for empowering parents of children with ADHD that have been presented and used in the last two to three decades follow.

The first parent training program is known as the Patterson's Parent Training Program. This program focused on the interruption of the negative coercive interaction between parent and child. Children under age 12, who exhibit misbehaviors, such as inattention, impulsivity, hyperactivity, and aggression, responded best this program (Newby et al., 1991; Patterson et al., 1972). The core program consisted of a monitoring phase, a reward program, and the use of time-out. In this program, the goal was to teach parents to use more effective management techniques (Newby, et al., 1991).

The second parent training program frequently used was described by Forehand and McMahon (1981). They reported on a treatment program developed by Connie Hanf in 1969 for use with parents of children aged two and a half- to eight-years-old. This was a highly structured behavioral training program. It focused on changing the moment-to-moment, day-to-day interactions between parents and children around compliance situations. Parents were trained to focus on the children's appropriate behavior and to

ignore minor inappropriate behaviors. The parents were also taught to use a time-out procedure for major inappropriate behaviors. This program was found successful in reducing young children's potential deviant behaviors, aggressiveness, and conduct problems (Forehand & McMahon, 1981).

This program is divided into two phases. First, parents learn a specific set of skills for improving their child's pro-social behaviors. They learn to describe and to pay attention to the child's appropriate, pro-social behavior as well as to reduce their use of commands, questions, and criticisms directed to the child. Furthermore, they learn to ignore minor inappropriate behavior. All of these skills are taught with modeling, behavior rehearsal, and feedback from the therapist. In the second phase, parents learn to decrease noncompliance displayed by their child. For example, time-out is administered in a very straight-forward manner designed to decrease the rate of the noncompliance behavior. This technique is commonly used as a consistent strategy for both child-rearing at home and the discipline in the school setting.

The third parent training was developed by Barkley (1981, 1987, 1990). He described a training program for parents of children with ADHD based on theoretical and empirical findings. Barkley (1998) recognized that family systems theory emphasized the family needs in order to strengthen the family function for parents of a child with ADHD. Similarly, cognitive therapy strategies Patterson's parent-child interactions have been used to help family members understand the child with ADHD in a more positive manner. By helping parents become more accepting and tolerant, parents can provide a more positive home environment (Barkley, 1998).

Several parenting interventions for young children with ADHD have been effectively used with Barkley's Parent Training Program (Barkley, 1990; Anastopoulos et al., 1991; Anastopoulos et al., 1993; Erhardt & Baker 1990; Pisternam et al., 1992). Most of these programs trained parents in the use of specialized contingency management techniques, such as positive reinforcement, response cost, and/or time-out strategies. Some training program enhanced the good child behavior, decreased parenting stress, and increased parenting self-esteem. Anastopoulos et al. (1993) and Pisterman et al. (1992), however, combined contingency management training with academic counseling to increase parental knowledge and understanding of ADHD.

These three parent training programs present several interesting contrasts and overlapping elements. The main remedial objective for young children with ADHD and their parents was not to cure or eliminate their ADHD problem itself, "but to learn methods of coping with and compensating for this ongoing learning and behavioral disability" (Anastopoulos et al., 1991, p.214). Likewise, Forehand and McMahon (1981) cautioned "our goal should not be to develop quiet, docile children but rather to enhance the pleasure and significance of family interactions for all members of the family" (p.5).

Bender (1997) made several suggestions to increase the effectiveness of parent training. He noted that for parent training programs to be effective, parents first must be willing to examine the various interactions occurring within their family. This allows the parents to recognize and understand the characteristics of their parenting styles. Then, they must be open to suggestions regarding their

parenting styles.

When parents recognized that parent training/counseling programs could assist them with effective parenting skills, the parents could increase the amount and quality of positive parent-child interactions with his/her ADHD child (Knight, 1997). Even though there are many ways to conduct Parent Training/ Counseling programs (Barkley, 1981; Forehand & McMahon, 1981; Patterson, 1982; Webster-Stratton, 1994), which improve the child's behavior and the family functions, these programs do not cure or eliminate the ADHD problem. Parents who learned methods of coping with the child's ongoing learning and behavioral disability enhanced the chances of typical development for their children.

Clearly, the different styles of parenting, in part, affect the developmental changes in children's behavior with either positive or negative outcomes. Specifically, good parenting plays a critical role as a foundation of a child's development during the period of early childhood. However, parents may not use effective parenting strategies when the child's problem behavior is demonstrated but instead respond to the problem behavior physically or emotionally. Kendziora and O'Leary (1993) stated that punitive parenting is associated with negative child behavior and outcomes. They found that children with over-activity and under-activity were a predictor of parenting practices that evoked severe punishment. Therefore, by identifying the parenting beliefs of parents with children perceived as ADHD, professionals may provide appropriate parent training programs. These programs may have a direct influence on the quality of the parent-child interaction.

Research Method

The parents of the young children ages three to six were divided into two groups based on whether or not the parent rated his/her child as demonstrating either inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors or not demonstrating inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors. A survey design was used to determine if there were differences in parenting beliefs (dependent variables) based on the young child's behavior (Independent variable).

Population and Sample

The population for this study included the parents of young children ages three to six perceived as having and not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors in the two Head Start districts located in South Dakota. The sample was a convenience sample of parents from two selected Head Start Programs in South Dakota, who were willing to participate in this study. The Head Start Programs represented two of eight possible Head Start districts in South Dakota.

Instrumentation-- Early Childhood Attention Deficit Disorders Evaluation Scale-Home Version

The Early Childhood Attention Deficit Disorders Evaluation Scale (ECADDES)-Home Version Rating Form was developed by McCarney in 1995. It was designed to provide a measure of the most common characteristics of inattention and hyperactivity-impulsivity of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. The ECADDES quantifies the parents' observation of the child's behavior in the home. By using the ECADDES, the parents can rate how often the child

engaged in the behaviors described, using a five-option continuum “(0 = does not engage in the behavior, 1 = one to several times per month, 2 = one to several times per week, 3 = one to several times per day, 4 = one to several times per hour)” (McCarney 1995, p. 10). The ECADDES takes parents approximately 15 to 20 minutes to complete. The frequency count of the behaviors was used to determine if there were persistent patterns of inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors as required by the DSM-IV. The 50 items of ECADDES-Home Version corresponded to the DSM-IV criteria of ADHD. “It is not just the existence or severity of behavior, but the DSM-IV specifically refers to frequency as an essential feature’ of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder” (McCarney, 1995, p.9). The 50 items were keyed to measuring inattention and hyperactivity-impulsivity. A child could be rated by his/her parents as either inattentive or hyperactive or hyperactive-impulsive or both. Any of the measures could be used as one measure in determining if the child meets the DSM-IV guidelines for ADHD.

The subscale standard score represents a mean of 10 and a standard deviation of 3. The subscale standard scores at 6 or below or above 13 are considered statistically atypical while subscale standard score of 7 through 13 are considered statistically average. In the other words, the rating of a child at the subscale standard score of six or below indicated a certain level of concern about his or her behavioral characters: inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors (McCarney, 1995). “The ECADDES-Home Version was normed on a total of 1,896 children” (McCarney, 1995, p.9), aged two to six years, in 28 states across the country, including Midwestern states. Different

norming tables were established for males and females of each age.

The reliability and validity of the ECADDES-Home Version as cited as in the manual of ECADDES-Home Version (McCarney 1995) has been analyzed. The test-retest reliability, a degree of the consistency of an instrument to measure the same construct from one time to another, exceeded “.82 on 67 randomly selected children” (p.15). The inter-rater reliability, on the consistency of similar behaviors rated by more than one observer, ranged “from .70 to .72 coefficients for all age levels based on the Pearson Product Moment Correlation Coefficients” (p.12). Additionally, “the internal consistency of the value of inattention and hyperactivity-impulsivity subscales exceeded .90 according to the method of Cronbach’s alpha” (p.12). This indicates that the children with behavior problems in one area tended to also have problems in the other area.

Potential items for the ECADDES were gathered from over 56 professionals. These items were refined and field tested in 10 school districts in Missouri. After field-testing, the 50 items were chosen to be included in the ECADDES. In addition, the test developers used the DSM-IV for ADHD as a reference for validating each item.

The ECADDES was compared to two test frequently used for diagnosing ADHD, the Connors’ Parent Rating Scale-48 and the Attention Deficit Hyperactivity Disorders Test (Gilliam, 1995). Each subscale reached $p < .01$ level of confidence when compared with the other scales (McCarney, 1995). This information supports the use of the ECADDES-Home Version as a valid and reliable instrument to document young children with inattention and hyperactivity-impulsivity (McCarney,

1995). It was chosen as the most appropriate instrument for this study because it is a valid and reliable test, and the ratings are based on actual frequency of behaviors.

Parent As A Teacher Inventory

The Parent as a Teacher Inventory (PAAT) (Strom 1995) was designed to determine how parents perceive their relationships during parent-child interactions. The PAAT, developed by Strom in 1984, was chosen so parents could rate their perceptions of their child-parent interactions.

The subscales of the PAAT were grouped into five areas (creativity, frustration, control, play, and teaching/learning) which were used to identify areas of strengths and weaknesses in the parent's beliefs related to the child-parent interactions. This 50-item self-report questionnaire was designed to help mothers and fathers of preschool and primary grade children (age three to nine) recognize their favorable qualities. The parents rated their interactions by using a four-point Likert scale questionnaire. Parents circled how strongly they agreed with the descriptive statements, using a four-option continuum (strong yes, yes, no, strong no) (Strom, 1995).

The manual provides explicit scoring directions. The manual states that one must assign a numeric value of 4, 3, 2, or 1 to each of the 50 responses. The most desired responses based on child development research are valued 4 with diminishing values assigned to other responses. One was the least favorable response. Twenty-three items required reverse scoring while the rest of the items did not. In the other words, PAAT is constructed with 27 items having "Strong No" as the desired response and 23 items having

"Strong Yes" as the desired response. The 23 reversal scoring items are "2-6, 8, 11, 15-16, 19, 24, 27, 29-30, 32, 35-38, 45-46, and 48-49" (Strom, 1995, p.15). The higher the raw score for each area, the more the parent rated their interactions with their child in accordance with the child development experts. The manual stated that scores of 2.5 and higher are considered favorable scores and those below 2.5 are considered unfavorable. Likewise, total scores of 125 or greater are favorable (Strom, 1995).

Initially, Slaughter and Strom (1978), as cited as in the PAAT manual, field-tested the PAAT on 124 low-income Hispanic, Native American, and African-American parents of preschool children in the Tucson, Arizona Public Schools. By using a test-retest study design, the researches found measurable gains were evident after eight months of family interventions. The test-retest reliability showed significant gains on all five subtests ($p < .05$) as well as the total inventory ($p < .001$). The authors believed these gains confirmed that the PAAT can be used as an evaluation tool.

Several validity studies have been conducted. Johnson, as cited in the Strom, 1995, examined the validity of the self-report scores on the PAAT by comparing these scores with observations of parental behavior at home. By using the rating of 60 Hispanic parents in Phoenix, Arizona, he found consistent results 70% of the time. Panetta, as cited in Strom, 1995, found similar results (75-85% consistency) for low income Hispanic and Caucasian mothers. Other validity study by Papadales also cited in Strom (1995) compared scores on the creativity, play and teaching/learning subtests with children's pre-reading scores. The higher parent ratings of the selected PAAT subtests corresponded

to higher pre-reading scores. The manual did not mention how the individual items were chosen or grouped or discussed how the favorable or unfavorable ratings were determined (Strom, 1995).

Since the initial study, the PAAT has been used as a valid and reliable instrument in more than 47 research studies involving parenting (Johnson, Strom, Strom, & Daniels, 1992; Slaughter, & Strom, 1978), as cited in Strom (1995). The PAAT has been found to be an effective evaluation instrument to measure the parent's/caregiver's perceptions of a young child's behaviors in many aspects of parenting (Strom, 1995). It was chosen as the most appropriate instrument for this study because it appears to measure parenting attitudes that are correlated with parenting behaviors.

Data Collection

The process of collecting data began by first obtaining the necessary permissions to conduct the study. The Head Start teachers/Family Service staffs played the role of communicator between researcher and parents of the young children in the selected Head Start Programs in South Dakota. Phone calls were made, and letters were sent to obtain permission to use the ECADDES and PAAT for this study. After the parents completed the survey package, they returned the package to the Head Start teacher/Family Service staff. The Head Start teacher/Family Service staff mailed the completed packages to the researcher via US mail or USD campus exchange. The research was conducted during the period from November 7 to December 18, 2000.

Survey Procedure

The survey package contained the

demographic sheet, the ECADDES and the PAAT. The ECADDES contained 22 items measuring inattention behavior and 28 items measuring hyperactivity-impulsivity. The parents rated each behavior 1 (one to several times per month) to 4 (one to several times per hour) depending on the frequency of the behavior. The raw scores were calculated by adding the item ratings. These raw scores were converted to subscale standard scores. The parents of the children were divided into two groups based on the subscale standard scores. The parents of the children who received subscale standard scores of 7 to 13 for both inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors were considered as parents of the children perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors. The parents of the children who received subscale standard scores of six or less in either or both areas were considered as parents of the children perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors.

The PAAT contained five sections regarding parenting beliefs about creativity, frustration, control, play, and teaching/learning. Each section had 10 items. The parent rated their agreement with each item. Each of the 50 items on the PAAT inventory was given a numerical rating from 1 (strong yes) to four (strong no) based on the directions of the manual. The scores of each sections were added for a total score.

Data Analysis

The responses to the survey items were coded and entered into a computer data file for analysis by using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Descriptive statistics were used to analyze demographic information related to parent's

relationship to their child, their marital status, gender, age, ethnic group, and the amount of time spent with the child. The findings were reported in terms of frequencies and percentages. For question one a series of t tests for independent means was used to compare parenting beliefs based about the parent's rating of the child's behavior.

A series of t tests for independent means was used to compare parenting beliefs based about parents' marital status and parent rating of child's behavior on research questions two to five.

A series of t tests for independent means was used to compare the amount of time spent playing and talking with his/her child each week based on the parents' rating of the child's behavior and marital status on research question six to ten. All t tests used the .05 level of significance.

Response Rate of the Survey Instrument

Parents from two of eight districts in the South Dakota Head Start Program participated in the research. The parent permission letters were distributed to 344 parents/main caregivers who had at least one child in South Dakota Head Start Programs. Two hundred four parent permissions were returned and 122 packages given to parents, 75(61.5%) completed surveys were received by the deadline of December 31,2000. There were 47 parents that did not complete the survey. Three parents moved out of district, six parents were not able to be located, 10 unopened packages were returned, eight missed the deadline, and the remainder were not returned.

Demographic Characteristics of Participants

This section provides the descriptive statistics that describe the characteristics of the participants

comprising the survey population. The demographic information of participants presented in this section includes the parent's relationship to their child, their marital status, gender, age, and ethnic group, the amount of time spent with the child.

The demographic data for the participants are summarized in Table 1. The results shown in the percentages column may not add up to 100.0% due to rounding.

The majority of the parents participating in the study that female (93.3%), of which 88.0% were mothers and 4.0% were grandmothers. There were five fathers (6.7%) participating in this study. Regarding marital status, the number of respondents reporting two parents at home (56.0%) was higher than the number of single parent families at home(44.0%). Most of the respondents (56.0%) were in the 21-30 year old age bracket. Most of the respondents (82.7%) were Caucasian, while 6.7% were Native American and Alaskan Native, 5.3% were Asian, 2.7% were African American, and 1.3% Others.

In terms of the amount of time spent playing and talking with their child each week, 76.0% of respondents spent more than 10 hours and no one reported playing and talking with their child less than one hour per week, The rest of the respondents (18.7%) spent five to 10 hours and 4.0% of respondents spent one to five hours to talking and play with their children per week.

Results for Research Questions

Independent samples t tests were used to analyze the data for all the research questions. The differences between the means of each of the five of the parenting beliefs for the young child perceived as having and not having inattention and/or

hyperactivity-impulsivity behaviors were used in an independent-Samples t test.

The following findings emerged from the results of data analysis and are presented in the order of the research questions. What differences exist in parenting beliefs about creativity, frustration, control, play, and teaching/learning between parents regarding a young child perceived as having and not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?

Question1. What differences exist in parenting beliefs about creativity, frustration, control, play, and teaching/learning between parents regarding a young child perceived as having and not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?

Overall, parents of a young child perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors had significantly higher ratings in parenting beliefs regarding creativity, frustration, control, play, and teaching/learning than parents of a young child perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors. The individual items on which they scored significantly higher were encouraged their children more to ask questions and to guess at answers and solutions to problems, were more tolerant of their children's appeal for observation, were more willing to share control and to let their children reasonably disagree with them, allowed their children to talk more, and to make more decisions and preferences in the home than the parents with a young child perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors. These parents also recognized more the needs of young children to play with parents, understood more that play leads to good behavior of children, stayed more interested in playing with their

children, more able to identify children's learning, than the parent with a young child perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors.

Question2. What differences exist in parenting beliefs about creativity, frustration, control, play, and teaching/learning between single parent families regarding a young child perceived as having and not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?

Single parent families of a young child perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors encouraged their children more to make up stories than the single parent families of a young child perceived as having inattention and/or hyperactivity behaviors.

Question3. What differences exist in parenting beliefs about creativity, frustration, control, play, and teaching/learning between two parent families regarding a young child perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?

Two parent families regarding a young child perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors encouraged their children more to ask questions and to make solutions to problems, tolerated a child's appeals for observation, stayed interested in playing with their children, identified when children learned, talked during play, and tolerated children's lack of progress more than two parent families regarding a young child perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors.

Question4. What differences exist in parenting beliefs about creativity, frustration, control, play, and teaching/learning between single and two parent families regarding a young child perceived as having

inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?

The results showed that single parent families of a young child perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors tolerated their children's guessing answers and solutions to problems, tolerated a child's appeals for observation and to play than two parent families with a young child perceived as having inattention and/or hyperactivity.

Question 5. What differences exist in parenting beliefs about creativity, frustration, control, play, and teaching/learning between single and two parent families regarding a young child perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors?

Single parent families of a young child perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors encouraged their children to guess at answers and solutions to problems, allowed children's preference, understood that play leads children to learn new words, and identified when learning occurred at home more than two parent families of a young child perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors.

No significant differences were found for research questions six, seven, eight, nine, and ten regarding the amount of time the parents spent playing and talking with the young child.

Conclusion

The following conclusions are based on the findings and results of the data analysis of this study.

1. The first noteworthy conclusion of the study

is that there are significant differences in the rating of parents of children perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors and parents of young children perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors on all of issues of parenting beliefs (creativity, frustration, control, play, and learning/teaching) as measured by the PAAT.

2. The second conclusion was that when all two parent families were compared to all single parent families on measures of creativity, the researcher found that the single parent families encouraged their children to guess more at answers and solutions to problems.

Discussion

1. In the areas of child's play and early learning, parents of a child perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors were more tolerant of their child's play, recognized the value of play, and understood the relationships of play with learning and creativity. These parents may understand that play encourages cognitive, or thinking skills (Ellermeyer, 1993); social-emotional development (Smilansky, Shefatya, 1990); communication and language abilities (McGee et al., 1991); and children's needs to play with parents. However, parents of young children perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors rated themselves less capable of these behaviors. Perhaps these parents do not have enough energy to follow the child's high activity level. They may also be too tired to interact with anyone else due to their increased physical and/or emotional demands of child-rearing and their heavy child care workload. Parents having a child having

inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors may need to seek the extended family's or community's network supports. They may also need to learn the specific child-management skills (Anastopoulos et al., 1991; Barkley, 1990; Forehand & McMahon, 1981; Newby et al., 1991; Patterson et al., 1972) or become more understanding and accepting of their children's special needs (Barkley, 1998). Consequently, parent training may enhance the ability of the parents to use parenting techniques that early childhood educators advocate in order to fulfill their children's developments through play.

While parents of children without inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors were more aware of the importance of the early learning period, and felt more competent to teach their children efficiently and effectively, parents of young children perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors were less responsive to their questions, more negative and directive, and rewarded their children's behavior less. These findings concur with the findings of Danforth, Barkley, and Stokes (1991).

Possible reasons for this difference between the parents may be due to low parenting self-esteem. This may be caused by the reciprocal negative interaction from young children having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors or their behavior problems (Auerbach et al., 1991; Mash & Johnston, 1983). They may also be overwhelmed by the child's inappropriate behaviors which are more likely to attract parents'/caregivers attention. Therefore, it is difficult for parents to have a chance "to think of things to say to his/her child during play" or "to tell when his/her child has learned something." In other cases, parents may not observe learning taking place when their young

children are more likely to shift activities during free play (Alessandri, 1992). These parents may need to be trained to focus on the children's appropriate behavior and to ignore minor inappropriate behaviors, such as recommended in Forehand and McMahon's (1981) parent training program.

In summary, parents of children having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors did not perceive themselves as having positive parenting traits in the areas of creativity, frustration, control, play, and teaching/learning to the same extent as parents of children who did not display these behaviors. They may also need appropriate parenting techniques that can be used to foster their child's development.

2. Single parent families may exhibit less authoritarian (Weisberg & Spring, 1961) parenting styles and may be more flexible in accepting different approaches used in children's play. However, both single parent families and two parent families with children not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors presented more awareness of the child's developmental needs regarding creativity and provided their children more "opportunity to express their creativity without penalty of judgment" (Ellermeyer, 1993, p. 60) than the parents and single parent families who had a young child perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors. These findings were consistent the primary findings of the current study.

Possible reasons for this difference between single and two parent families may be due to the single parent seeing his/her child as a partner rather than a dependent child. The single parent families may rely on the child for emotional support and, therefore, seek means to positively interact with the

child. These parents may find allowing the child choice in problem-solving situations is important for maintaining positive relationships. They may also be able to pay more attention or give more time to their young child because there is no spouse with whom to interact. In addition, these single parent families may have believed the divorce was a transitional experience perceived themselves as having a great deal of control over and responsibility for the child's learning and development (Holloway & Machida, 1992).

Recommendations for practice

The following recommendations for practice emerged from findings of the current study.

1. Parents may need more effective parenting skills for children perceived as having ADHD beginning in the early childhood years. More effective parenting skills can help the parents interact with their children in a manner, which is more conducive to developing the child's abilities. Training parents to use contingency management techniques and to cooperate with the school in a school-home daily report card and point/token response cost system may be needed (Forehand & McMahon, 1981).
2. Parents may need more child development information regarding attention deficit disorder behaviors during the early childhood years. Knowing the characteristics of young children having or perceived as having ADHD is critical for not only enhancing a greater tolerance and understanding but also for developing better parent-child interactions while the children's inappropriate behaviors take place.
3. More appropriate family/community support

should be available for parent(s) having a child having or perceived as having ADHD. In Abidin's (1990) review of the literature on parenting stress, he noted that when children had special needs, there was an increased childcare workload for the parents. These situations created more parental stress, marital crisis, and dysfunctional family management. Parenting a child having or perceived as having ADHD within a family or community network, permits physical and emotional supports for parents.

Recommendations for future study

In order to extend the usefulness of the present study, the following recommendations are made for further study.

1. A similar study should be done using a larger population of parents regarding a young child between three and six years old who is perceived as having and not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors throughout the United States to increase the reliability, validity, and generalize of this study.
2. A study should also be conducted that includes the young child's perspective of parenting behaviors to determine their perceptions of the effectiveness of parenting styles.
3. The study should be replicated to include parents from various demographic characteristics including the location in which families live, and the educational level, the social economic status, and the employment status of parents.
4. The study should also be replicated to include young children assessed as having various subtypes of ADHD. This may reveal the differences in parenting beliefs regarding the various subtypes of

ADHD.

5. An expansion of the study should be conducted to compare the parenting beliefs of parents regarding the children perceived as having ADHD in different age groups.

6. A longitudinal study should be conducted to compare the parenting beliefs of parents whose children are perceived as or actually have ADHD and formally identified as having ADHD. This may show the development of the parenting beliefs regarding their children with ADHD.

Although this study is premature because some other aspects of parenting perceptions and demographics characteristics of parents have not been investigated, it has provided some information on parenting beliefs regarding young children perceived as having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors. This research may add to the knowledge available to professionals regarding behavioral characteristics associated having ADHD, parenting beliefs of children with ADHD, and parents training programs needed by parents. As parents and professional necessarily focus more attention on parenting skills to remediate or tolerate the observed performance problems of young children, the benefits of effective parenting styles on young children's development may become apparent.

References

- Abidin, R.R. (1990). Introduction to the special issue: The stress of parenting. *Journal of Clinical Child Psychology, 9*(4), 298-301.
- Achuthen, M. (1982). *Parental intervention for families with primary grade in rural Uttar Pradesh and Karnataka, India*. New York: Nations Children's Fund.
- Alessandri, S.M. (1992). Attention, Play, and Social Behavior in ADHD Preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20*, 289-303.
- Alessandri, S. M., & Schramm, K. (1991). Effects of dextroamphetamine on the cognitive and social play of a preschooler with ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 768-772.
- Alizadeh, H & Andries, C. (2002). Interaction of parenting styles and attention deficit hyperactivity disorder in Iranian parents. *Child & Family Behavior Therapy, 24*(3), 37-52.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (1994). *Publication manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Anastopoulos, A. D., DuPaul, G. J., & Barkley, R. A. (1991). Stimulant medication and parent training therapies for attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities, 24* (4), 210-218.
- Anastopoulos, A. D., Shelton, T. L., DuPaul, G. J. & Guveremont, D. C. (1993). Parent training for attention deficit hyperactivity disorder: Its impact on parent functioning. *Abnormal Child Psychology, 20*, 581-596.
- Auerbach, J., Lerner, Y., Barasch, M., & Palti, H. (1991). Maternal and environmental characteristics as predictors of child behavior problems and cognitive competence. *American Journal Orthopsychiat, 62* (3), 409-420.
- Baker, R, L. (1999). *The social work dictionary* (4th

- ed.). Washington, DC: National Association of Social Workers Press.
- Barkley, R. A. (1981). *Defiant children: A clinician's manual for parent training*. New York, NY: Guilford.
- Barkley, R. A. (1982). Guidances for defining hyperactivity in children (attention deficit disorder with hyperactivity). In B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp.137-180). New York, NY: Plenum.
- Barkley, R.A. (1987). *Defiant children: A clinician's manual for parent training*. New York, NY: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- Barkley, R. A., DuPaul, G. J., & McMurray, M. B. (1990a). A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and not having hyperactivity as defined by research criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 775-789.
- Barkley, R.A., Fischer, M., Edelbrock, C.S., & Smallish, L. (1990b). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow-up study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 546-557.
- Barkley, R. A., & Murphy, K. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A clinical workbook*. New York: Guilford.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices antecedent three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103.
- Befera, M., & Barkley, R.A. (1985). Hyperactive and normal girls and boys: Mother-child interactions, parent psychiatric status, and child psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 26, 439-452.
- Bender, W.N. (1997). *Understanding ADHD: A practical guide for teachers and parents*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Bender, W.N. & Mathes, M. A. (1994). Teaching students with attention deficit hyperactivity disorder in the inclusive classroom: A hierarchical approach to strategy selection. *Intervention in School and Clinic*, 30, 226-234.
- Blackman, J. A., Westervelt, V. D., Stevenson, R., Welch, A. (1991). Management of preschool children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(2), 91-104.
- Bradley, K. L., & Dupaul G. J., (1997). Attention-deficit hyperactivity disorder. In G.G. Bear, K. M. Minke, & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems, and alternatives* (pp. 109-118). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Bundy, A.C. (1991). Play theory and sensory integration. In A.G. Fisher, E.A. Murray, & A.C. Bundy (Eds.), *Sensory integration: Theory and practice* (pp. 46-86). Philadelphia: F.A. Davis.
- Campbell, S.B. (1973). Mother-child interactions in

- reflective, impulsive, and hyperactive children. *Developmental Psychology*, 8, 341-349.
- Campbell, S.B. (1985). Hyperactivity in preschoolers: Correlates and prognostic implications. *Clinical Psychology Review*, 5, 405-428.
- Campbell, S.B. (1989). Socialization and Social development of hyperactive children. In M. Lewis & S. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 125-153). New York: Pergamon Press.
- Campbell, S. B., Ewing, L. J., Breaux, A. M., & Szumowski, E. K. (1986). Parent-referred problem three-year-olds: Follow-up at school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 473-488.
- Campbell, S. B., March, C. L., Pierce, E. W., Ewing, L. J., & Szumowski, E. K. (1991). Hard-to-manage preschool boys: Family context and the stability of externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 301-318.
- Child Development Programs of South Dakota. (2000) *Head Start*. Rapid City, SD: Youth and Family Services Head Start.
- Cousins, L. S., & Weiss, G. (1993). Parenting training and social skills training for children with attention-deficit hyperactivity disorder: How can they be combined for greater effectiveness? *Canadian Journal of Psychiatric*, 38, 449-475.
- Cunningham, C.E., & Barkley, R. A. (1979). The interactions of normal and hyperactive children with their mothers in free play and structured tasks. *Child Development*, 50, 217-224.
- Danforth, J.S., Barkley, R.A., & Stokes, T.F. (1991). Observations of parent-children interactions with hyperactive children: Research and clinical implications. *Clinical Psychology Review*, 11, 703-727.
- Demo, D. H., & Acock, A. C. (1988). The impact of divorce on children. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 619-648.
- Dowdy, C. A., Patton, J. R., Smith, T. E. C., & Polloway, E. A. (1995). *Attention deficit disorder: Practical considerations*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Dunlap, L. L. (1997). Infants, toddlers, and preschoolers with developmental delays. In L. L. Dunlap (Ed), *An introduction to early childhood special education* (pp. 50-72). Needham heights, Ma: Allyn & Bacon.
- DuPaul, G. R. (1991). Parent and teacher ratings of ADHD symptoms: Psychometric properties in a community-based sample. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, 242-253.
- DuPaul, G. J. & Stoner, G. (1994). *ADHD in the schools*. New York: Guilford Press.
- Ellermeyer, D. (1993). Enhancing creativity through play: A discussion of parental and environmental factors. *Early Child Development and Care*, 93, 57-63.
- Ellis, M. (1975). *Why people play*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Erhardt, D., & Baker, B. (1990). The effects of behavioral parent training on families with young hyperactive children. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, 21 (2), 121-132.
- Fisher, M. (1990). Parenting stress and the child with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 337-346.
- Forehand, R., & McMahon, R.J. (1981). *Helping*

- the noncompliant child: A clinician's guide to parent training.* New York, NY: Guilford Press.
- Furstenberg, F., & Cherlin, A. (1991). *Divided families.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilliam, J.E. (1995). *Attention-Deficit/Hyperactivity disorder Test.* Austin, TX: Pro-Ed.
- Gottfried, A.W. (1985). Introduction. In C.C. Brown & A.W. Gottfried (Eds.), *Play interactions: The role of toys and parental involvement in children's development* (p.xix). NJ: Johnson & John Baby Products.
- Grusec, J., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*, 4-19.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 21, pp. 261-359). New York, NY: Wiley Press.
- Holloway, S.D., & Machida S. (1992). Maternal child-rearing beliefs and coping strategies: Consequences for divorced mothers and their children. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-Delisi, & J. J. Goodnow (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed., pp. 249-265). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnston, C. (1996). Parent characteristics and parent-child interactions in families of non-problem children and ADHD children with higher and lower levels of oppositional-defiant disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 85-104.
- Kauffman, J. M. (1989). *Characteristics of behavior disorders of children and youth* (4th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Kazdin, A. E., Siegel, T. C., & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60* (5), 733-747.
- Keenan, A. E., Siegel, T. C., Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin, 121*(1), 95-113.
- Kendziora K. T., & O'Leary, S. G. (1993). Dysfunctional parenting as a focus for prevention and treatment of child behavior problems. In T. H. Ollendick & R. J. Prinz. *Advances in Clinical Child Psychology* (pp.175-206). New York, NY: Plenum.
- Knight, D. (1997). Family interactions and social development. In W. N. Bender (Ed.). *Understanding ADHD: A practical guide for teachers and parents.* (pp. 45-79). Columbus, OH: Prentice Hall.
- Korkman, M., & pesonen, A. E. (1994). A comparison of neuropsychological test profiles of children with attention deficit-hyperactivity disorder and/or learning disorder. *Journal of learning Disabilities, 27*(6), 383-392.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10*, 1-41.
- Maag, J. W., & Reid, R. (1994). Attention-deficit hyperactivity disorder: A functional approach to assessment and treatment. *Behavioral Disorders, 20*(1), 5-23.
- MacDonald, K. (1989). *Parent-child interactions of ADHD children: Comparisons with Children of Differing sociometric status* (Grant No.

- NIMH-1-R-01-MH-41697-01). Rockville, MD: National Inst. Of Mental Health (DHHS). (ERIC document Reproduction Service No. ED 307 999)
- Mash, E. J., & Johnston, C. (1983). Parental perceptions of child behavior problems, parenting self-esteem, and mothers' reported stress in younger and older hyperactive and normal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*, 86-99.
- Mash, E. J., & Johnston, C. (1990). Determinants of parenting stress: Illustrations from families of hyperactive children and families of physically abused children. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*, 313-328.
- McCarney, S. B. (1995). *Early Childhood Attention Deficit Disorders Evaluation Scale Home Version*. Columbia, MO: Hawthorne.
- McGee, R., Partridge, F., Williams, S., & Silva, P.S. (1991). A twelve-year follow-up of preschool hyperactive children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*(2), 224-232.
- Murphy, K. R., & Barkley, R. A. (1996). Parents of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Psychological and attention impairment. *American Journal of Orthopsychiatry, 66*(1), 93-102.
- Newby, R. F., Fischer, M., & Roman, M. A. (1991). Parent training for family of children with ADHD. *School Psychology Review, 20* (2), 252-265.
- Nourot, P., & VanHoorn, J. (1991). Research in review: Symbolic play in preschool and primary setting. *Young Children, 46*(6), 40-50.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Patterson, G.R., Cobb, J.A., & Ray, R.S. (1972). A social engineering technology for restraining aggressive boys. In H. Adams & L. Unike (Eds.), *GA symposium in experimental clinical psychology*. (Vol.2,pp. 139-210).
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44* (2), 329-335.
- Pisterman, S., Firestone, P., McGrath, P., Goodman, J. T., Webster, I., & Mallory, R. (1989). Outcome of parent-mediated treatment of preschoolers with attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 628-635.
- Pisterman, S., Firestone, P., McGrath, P., Goodman, J. T., Webster, I., Mallory, R., & Goffin, B. (1992). The role of parent training in treatment of preschoolers with ADHD. *American Journal of Orthopsychiatry, 62* (3), 397-408.
- Resnick, R. J., & McEvoy, K. (1994). *Attention deficit/hyperactivity disorder: abstracts of the psychological and behavioral literature, 1971-1994*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rosenberg, M. S., Wilson, R. J., & Legenhausen, E. (1989). The assessment of hyperactivity in preschool populations: A multidisciplinary perspective. *Topics in Early Childhood Special Education, 9*(1), 90-105.
- Rubin K.H., & Mills, R. S. (1992). Parents' thoughts about children's socially adaptive and maladaptive behaviors: stability, change and individual differences. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-Delisei, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental Belief systems: The psychological*

- consequences for children* (2nd ed., pp. 41-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, P. (1991). *The art of long view*. New York, NY: Doubleday & Co.
- Shaw, G.A., & Brown, G. (1990). Laterality and creativity concomitants of attention problems. *Developmental Neuropsychology*, 6, 39-57.
- Shelton, T.L., & Barkley, R. A. (1994). Critical issues in the assessment of attention deficit disorders in children. *Topics in Language Disorders*, 14, 26-41.
- Siegelbaum, L. & Rotner, L. (1983). Ideas and activities for parents of preschool gifted children. *G/C/T*, 26, 40-44.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial & Educational Publications.
- Stormont-Spurgin, M., & Zentall, S. (1995). Contributing factors in the manifestation of aggression in preschoolers with hyperactivity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 36, 491-509.
- Strom, R.D. (1995). *Parent As A Teacher Inventory Manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.
- Strom, R., & McCalla, K. (1988). Parental success in raising mentally handicapped children. *Journal of Instructional Psychology*, 15(3), 100-112.
- Szumowski, E. K., Ewing, L. J., & Campbell, S. B. (1986). What Happens to "hyperactive" preschoolers? *Journal of Children in Contemporary Society*, 19, 75-88.
- Taylor, E. (1986). *The overactive child*. Philadelphia: Lippincott.
- Torrance, E., Weiner, D., Presbury, J., & Henderson, M. (1987). *Save tomorrow for the children*. Buffalo, NY: Bearly.
- Webster-Stratton, C. (1994). Advancing videotape parent training: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 585-593.
- Weinberg, H. A. (1999). Parent training for attention deficit hyperactivity disorder: Parental and child outcome. *Journal of Clinical Psychology*, 55(7), 907-913.
- Wheeler, J., & Carlson, C. L. (1994). The social functioning of children with ADD with hyperactivity and ADD not having hyperactivity: A comparison of their peer relations and social deficits. *Journal of Emotional and behavioral Disorders*, 1(1), 2-12.
- Weisberg, P. & Springer, K. (1961). Environmental factors in creative function. *Archives of General Psychiatry*, 5, 64-74.
- Zentall, S. S. (1993). Research on the educational implications of attention deficit hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 60(2), 143-153.

What Parent's Perceptions Were for Their Preschoolers with Inattention and/or Hyperactivity-Impulsivity Behaviors

Wen-Hsiu Lin

National Hualien Teachers Collage

Abstract

Research indicated significant relationships between child's behavior and parenting styles. Determined what differences exist between the parenting beliefs of parent(s) of young children identified by their parent(s) or main caregivers as having or not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behavior. The study used the Early Childhood Attention Deficit Disorders Evaluation Scale (ECADDES)-Home Version and a Parent As A Teacher (PAAT) questionnaire as the survey instruments. Seventy-five survey packages were completed by parent(s)/caregiver(s) each of whom had at least one child 3- to 6-years-old with or without inattention, hyperactivity-impulsivity behaviors attending one of two Head Start programs located in South Dakota. The SPSS statistical package was used to analyze the data collected. Descriptive statistics and t tests were used to analyze the results of the study. The study found that while parent(s)/caregiver(s) of young children perceived as not having inattention and/or hyperactivity-impulsivity behaviors were more aware of the importance of children's early development, parent(s) of young children having inattention and/or hyperactivity behaviors scored more negatively on parenting beliefs in the areas of creativity, frustration, control, play, and teaching/learning. The second result was that when two parent(s)/caregiver(s) families were compared to single parent(s)/caregiver(s) on measures of creativity, the single parent(s)/caregiver(s) encouraged their young children to guess more at answers and solutions to the problems. These findings have implications for professionals who work with parent(s) of young children. Recommendations for practice and further study were made in this study.

Key words: parenting, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Parent As A Teacher (PAAT), inattention, hyperactivity-impulsivity

東台灣特殊教育學報各期目錄索引

第一期

編號	篇名	作者	頁次
1	花蓮地區身心障礙教育支援系統相關問題之調查研究	林坤燦	1-60
2	花蓮地區設有特殊教育班國中小自我評鑑結果之比較研究	林坤燦	61-90
3	阿美族民俗舞蹈對原住民智能障礙學生之自我概念影響之研究	何東墀 洪清一	91-128
4	新編中華智力量表試題分析初探	廖永堃	129-164
5	「伴隨心身症不登校兒」之身心醫學的探討	石明英	165-194
6	社會科課程設計與特殊性概念的探討	白亦方	195-216
7	The Connection between ASL Narration and English Writing in Deaf Students 美國聾校學生手語說故事能力與英語故事寫作文能力之相關研究（英文）	楊宗仁	217-255

第二期

編號	篇名	作者	頁次
1	學前障礙幼兒語言評量與需求調查之研究	林坤燦	1-35
2	原住民特殊學童特殊需求之初探－以花蓮地區為例	洪清一	37-87
3	花蓮市青少年「勇於說不」之表現－原住民與非原住民之比較	陳心怡 張德勝	89-104
4	自編「發展遲緩幼兒課程」評鑑之研究	黃榮真 盧台華	105-131
5	社區本位教學的思想淵源與教學應用之分析研究	張勝成 王明泉	133-157
6	Comparison of WISC-III Regression Lines across Gender	陳心怡	159-172

	and Region for School Achievement Prediction in Taiwan 以智力預測學業成就：不同性別與地理區域內迴歸線之比較研究（英文）		
--	--	--	--

第三期

編號	篇名	作者	頁次
1	啓智學校學生心肺耐力檢測結果及其影響因素之調查研究	林偉仁 林千惠	1-60
2	中部地區國民中學聽覺障礙學生休閒活動之調查研究	莊惠玲	61-90
3	特殊教育學校組織氣候與組織承諾關係之研究	張照明	91-128
4	我國大專身心障礙學生決定信念研究	張英鵬	129-164
5	課程本位測量寫作測驗之顯著性指標研究	黃瑞珍 黃玉凡	165-194
6	國小資源班數學科解決問題課程本位評量應用之研究	王慧豐 陸正威	195-216

第四期

編號	篇名	作者	頁次
1	高雄地區國中三年級低智商學生在 WISC-III 的測驗表現分析	胡永崇	1-27
2	智能障礙學童生活自理技能教導策略之研究	洪清一	29-52
3	中重度智能障礙兒童的異常行爲與溝通功能之研究	莊妙芬	53-76
4	輕度智能障礙學生數學科過程本位教學成效研究	陳政見 陳志宏	77-118
5	以溝通爲基礎的行爲處理策略對極重度智能障礙學生口語固著行爲之效果研究	鈕文英 王芳琪	119-149
6	啓智學校高職部學生於電腦輔助教學之注意力與學習動機之研究	黃富廷	151-170

7	語言治療師及特教教師對無口語兒童溝通策略模式之研究	曾怡惇	171-196
8	高職聽障教育教師轉銜服務知能調查研究	林幸台 楊雅惠	197-211
9	自閉症兒童、一般兒童及智障兒童遊戲能力之比較研究	胡心慈	213-236
10	自閉症兒童行為問題家庭介入方案實施探究	顏瑞隆	237-264
11	Functional Analysis of Stereotypical Hand-Mouthing in a Student with Autism 自閉症學童咬手行為的功能分析之研究（英文）	唐榮昌 李淑惠	265-278

第五期

編號	篇名	作者	頁次
1	自編「發展遲緩幼兒課程」之實徵性研究	黃榮真 盧台華	1-24
2	高職輕度智能障礙學生自我決策狀況之分析	林宏熾 丘思平 江佩珊 吳季樺 林佩綦	25-46
3	高職階段智能障礙學生自我決策能力相關影響因素之研究	王明泉	47-72
4	特殊學校專業團隊服務之調查研究	楊俊威 羅湘敏	73-96
5	花東兩縣國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度差異分析之研究	楊麗香 王明泉 吳永怡	97-130
6	費慈定理在輔助科技研發之應用：相關中介變項之初探	黃富廷	131-142
7	身心障礙大學生壓力因應歷程之探討	林真平 陳靜江	143-162
8	國小特教班實習教師實務知識發展之研究	魏俊華 高彩珍	163-205

東台灣特殊教育學報第六期稿件收稿情形一覽表

作者	篇名	收稿日期	修正稿 交回日期
蕭朱亮 林坤燦	個別化教育計畫實施現況及內容檢核之研究 --以高雄市國小啟智班為例	93.8.15	93.12.10
林坤燦 郭又方	因應個別障礙學生普通教育課程與教學調整方案之 試探研究--以宜蘭縣國小輕度障礙學生為例	93.8.15	93.12.10
廖永堃 魏兆廷	花蓮縣巡迴式資源班經營現況探討	93.8.15	93.12.10
鳳華 姚祥琴	單一嘗試教學法對增進國中自閉症學生主題式談話 行為之成效研究	93.8.17	93.11.29
林宏熾	高職階段智能障礙學生轉銜服務之分析研究 --以台灣中部地區為例	93.8.15	93.12.2
林佩蓁 林宏熾 洪啓川 許佩雯	高職階段多重障礙學生自我決策能力之研究 --以國立彰化仁愛實驗學校為例	93.8.10	93.12.10
黃榮真 洪美連	高職特教班教師對於實施「兩性平等教育課程」看 法之探討—以花蓮地區為例	93.8.15	93.12.10
洪清一 林仁政	慢跑訓練方案對高職智能障礙學生體適能及人際關 係影響之研究	93.8.15	93.12.10
賀夏梅	日本大學開放招考身心障礙學生之現況分析與問題 探討	93.8.9	93.12.3
鍾莉娟、 克莉絲汀 •馬文	Parent-Teacher Communication Practices in Three Types of Early Childhood Programs 在三種不同學 前教育環境中親師溝通實務之探討（英文）	93.8.15	93.12.10
林玟秀	What Parent' s Perceptions Were for Their Preschoolers with Inattention and/or Hyperactivity-Impulsivity Behaviors 幼兒過動-衝動與不專注行為對父母教養態度影響之 研究（英文）	93.8.15	93.12.2

註：本期共收 16 篇，其中 5 篇因審查未通過退稿，本期刊登通過稿件共計 11 件。

東台灣特殊教育學報

第六期

編輯委員

楊熾康

(主編)

林坤燦 洪清一

廖永堃 魏俊華

助理編輯

魏文慧

(以上皆以姓氏筆劃為序)

中華民國九十三年十二月
東台灣特殊教育學報 第六期

發行人：林煥祥

發行所：國立花蓮師範學院

地址：花蓮市華西 123 號

網址：<http://www.nhltc.edu.tw/>

編輯者：東台灣特殊教育學報委員會

承辦單位：國立花蓮師範學院特殊教育學系

特殊教育中心

電話：(03) 8227106 轉 1591

地址：花蓮市 970 華西一二三號

網址：<http://spe.nhltc.edu.tw/center/>

印刷：遠景印刷有限公司

地址：花蓮市復興街 81 號

電話：(03) 8329692