

Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education  
 Volume XIX  
 Table of Contents

1. The Effect of Learning Through The Communication Strategies Training Course kindergarten Teachers will Promote The Communication Skill Between Children with Mild Autism Spectrum Disorder  
 ..... **Su-Fen Huang** 1

2. A Study on Job Stress and Coping Strategies of the junior high Schools' inclusionary classes teachers in Taiwan  
 ..... **Yu-Sheng Zhon, Gming-Quan Wang, Shung-RU Wu, Jun-Hua Wei** 23

3. A Study on An Assessment indicator Construction and Exploration on Primary School Inclusive Education  
 ..... **Huang Kuan-Ying, Chen Chien-Chou, Lin Kun-Tsan, Kuo Yu-Fang** 57

4. Soaring above the Wind--A Case Study of Developmental Context between the Bipolar Disorder Symptoms and Creative Career in an Artist  
 ..... **Ming-Wern Wang, Liang-Yin Lin** 87

5. The Study of the Limitations for Professional Using Social Media with Case Method in Learning AAC Knowledge : A Study in Mainland China  
 ..... **Yi-Shan Chu, Chih-Kang Yang, Dao-Wei Wang** 109

6. The Study of Validity in Language Sampling indicators for Chinese Children in Guangzhou  
 ..... **Li She, Chih-Kang Yang, Yung-Kun Liao, Yi-Shan Chu** 129

Published by  
 Department of Special Education & Special Education Center

National Taitung University  
 National Dong Hwa University

December, 2017



東臺灣特殊教育學報

第十九期

目錄

1. 覺醒與轉化：幼兒園教師學習與輕度自閉症兒童的溝通策略之歷程分析  
 ..... 黃愷芬 ..... 1

2. 國中融合班教師工作壓力與其因應策略之研究  
 ..... 鍾裕勝、王明泉、吳勝儒、魏俊華 ..... 23

3. 國小融合教育評估指標建構之初探  
 ..... 黃冠穎、陳建州、林坤燦、郭又方 ..... 57

4. 御風而行——一個藝術家躁鬱症狀與創作生涯的發展脈絡之研究  
 ..... 王明雯、林亮吟 ..... 87

5. 大陸地區運用社群媒體案例教學促進AAC專業成長之困境探討  
 ..... 朱怡珊、楊熾康、王道偉 ..... 109

6. 漢語兒童語言指標效度之研究-以廣州市為例  
 ..... 余麗、楊熾康、廖永堃、朱怡珊 ..... 129

東臺灣特殊教育學報

第十九期

國立臺東大學  
 國立東華大學  
 特殊教育學系、  
 特殊教育中心  
 印行

國立臺東大學  
 國立東華大學  
 特殊教育學系、中心 印行

中華民國一〇六年十二月

# 覺醒與轉化：幼兒園教師學習與輕度自閉症兒童的溝通策略之歷程分析

黃愷芬

國立臺東大學幼兒教育學系

## 摘要

本研究帶領幼兒園教師透過會話分析，討論該幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通內容，進而使幼兒園教師學習溝通策略課程，以提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧，並改善兒童主動話題開啟之問題。為達上述之研究目的，本研究乃以單一受試方法的跨受試者多基線設計，針對三位幼兒園教師其該班之三位輕度自閉症兒童為一組，共有三組師生參與。研究工具包括修訂個別運用之師生溝通策略檢核表。並以視覺分析、統計分析及社會效度獲得研究結果。研究發現透過會話分析學習溝通策略課程，對於增進三位幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧及提升三位輕度自閉症兒童的主動話題開啟率有顯著的效果。

關鍵詞：會話分析、溝通策略課程、話題開啟、輕度自閉症兒童、幼兒園教師

## 緒論

於年初本研究接獲一位幼兒園園長來電請託，應邀出席協助教師接納班上輕度自閉症兒童。教師愁眉苦臉形容班上輕度自閉症兒童，外表跟一般兒童一樣，表現幾乎看不出任何異狀，但堅持己見、不易溝通、很「盧」等，洋洋灑灑的罪狀，造成她的困擾。最後，這位教師憤而陳述希望兒童轉學。經過本研究者柔性勸說，承諾協助教師了解這位輕度自閉症兒童特質，並提供教學策略，教師最後也做出些微調整與改變。以下為部分觀察紀錄：

教師手上拿一顆球興沖沖的對輕度自閉症兒童問：「我們現在要做什

麼？」；

輕度自閉症兒童答：「我不知道，（停頓一下）、不知道」；

於是，教師在輕度自閉症兒童面前，一邊將球用力向上拋起，拍手一次再去接球，一邊問：「我們現在要做什麼？」；

輕度自閉症兒童：「（停頓一下）我不知道、我不知道」；

接著，老師又再次問：「我們現在要做什麼？」；

輕度自閉症兒童瞠目結舌，不知所答，然後尖叫；這下老師氣急敗壞的說：「到底玩不玩啦！」。

上述師生溝通，顯然如相關文獻所指出，大部分輕度自閉症兒童沒有明顯語言發展遲緩的現象，但與他人進行交談時卻有明顯困難 (Pijnacker, Hagoort, Buitelaar, Teunisse, & Geurts, 2009)。另外，輕度自閉症常於溝通意圖的解讀或推論錯誤(Norbury, 2005)。總之，這位兒童與教師進行溝通時，發音與文法上未有明顯困難。不過，對教師背後溝通意圖的解讀，或從語言情境中推論有困難之處，因而影響了師生的溝通過程。話雖如此，幼兒園教師未能適當提供兒童溝通的相關回應和補償機制，或彈性調整溝通方式，導致兒童因溝通中斷持續而出現一些不適當的行為。顯而易見，輕度自閉症兒童在語言溝通方面的問題亦確實困擾著教師，其所需的相關協助就顯得相當迫切且重要。

另外，本研究常常聽幼兒園教師感嘆和抱怨，面對輕度自閉症幼兒進入自己班級就讀感到心慌而不知如何解決，且無人可尋求協助。同時，焦慮地表示需要足以提供專業諮詢服務和實用且立即需要的資訊於教學現場。根據盧明與賴美智(2005)亦指出學前融合教育工作人員提供的在職訓練課程內容應符合融合情境中教師之需求，而不是將大學學分課程原封不動轉移。從這觀點來看，面對輕度自閉症兒童，協助幼兒園教師一起尋求途徑解決教學困擾就顯得相當迫切且重要。除此之外，在傳授幼兒園在職教師新課程理論與教學策略時，不只應藉由聽大學學者專家演講與討論以獲取教學策略和技能，更需要是實際操作技能、專業思考與體悟的機會，以驗證相關的教學策略與技能。由此觀之，教師專業成長進修課程的規劃需以「實作研討」(Chien, Sung, & Chang, 2005)或「合作省思」(何縉琪、張景媛, 2003)模式進行。

同樣地，國外研究者也逐漸意識到輕度自閉症兒童語用方面的缺陷補償之需要。因此

，近年來國外專家學者經研究證實，透過實際會話分析能清楚地發現每位輕度自閉症的語用方面之特異性，並同時提供大人彈性調整溝通方式，以及補償和回應輕度自閉症溝通上的問題(Howlin & Rutter, 1989; Oi, 2008; Wilcox & Mogford-Bevan, 2000; 高橋和子, 1997)。如此，溝通才可順利進行。簡言之，令本研究者感到好奇的是，幼兒園教師在輕度自閉症兒童溝通困難的情況下，樂於回應以補償溝通上所有困難？亦是本研究者矚目關切的重點。然而，值得注意的是，在國內進行輕度自閉症語用方面的缺陷問題相關研究之時，鮮少有注意到以會話分析介入處理的師生溝通進行實證的研究。僅偏向於語用問題之探討：輕度自閉症兒童的說話模式(陳冠杏, 2008)，輕度自閉症兒童會話話輪轉換 (李秀真、張正芬, 2009)，輕度自閉症兒童對於字面意義及非字面意義理解(林迺超、張正芬, 2011)，輕度自閉症兒童對於疑問句的應答(Huang & Oi, 2014)，輕度自閉症學生的人際互動特徵 (莫少依、張正芬, 2014)。簡單地說，國內對於幼兒園教師在與輕度自閉症兒童溝通上所急需的「實戰技能」指導寥寥無幾。

## 文獻探討

### 一、輕度自閉症兒童的語言溝通之特質

承上所述，國內外有不少相關研究即已指出，透過實際會話分析能了解語用各方面的缺陷所造成的溝通之問題。根據陳冠杏(2008)透過會話分析，了解輕度自閉症兒童與同儕間的溝通互動情形，發現輕度自閉症兒童於話題的開啟、持續、與結束與一般人的異同。李秀真與張正芬(2009)透過對語言樣本分析，結果發現輕度自閉症兒童經常出現上下脈絡不相符的現象，也便是鄰近應對、重複簡單打斷現象和主題變化性比一般兒童少的情形。另外，亦

有Bellon-Harn & Harn (2006) 探討三個情境的社會溝通能力，結果發現輕度自閉症兒童每個話輪中之平均語詞數和平均語彙數較少；且所有情境中都出現不適當的音調問題。其次，Huang & Oi (2014) 透過會話分析比較輕度自閉症兒童和一般兒童對於母親的「問詞疑問句」、「是非疑問句」和「選擇疑問句」的應答之差異情形，發現輕度自閉症兒童比一般兒童對母親的「問詞疑問句」和「是非疑問句」，會產生更多不適當和不適切的應答；然而，「選擇疑問句」，輕度自閉症兒童和一般兒童並沒有顯著差異。Dobbinson, Perkin & Boucher (1998) 針對一位28歲的自閉症女性個案與此研究者的會話語料，結果顯示個案有自己偏好的話題，會話話題不會總是繞著她喜歡的話題，且會談論著其他話題，不過最後又會回到她喜歡的話題；還有當話題被個案接受時，話題就容易持續；另外發現個案不同於與常人用提問的方式維持談話的進行。Oi (2005) 透過會話分析探討，結果發現自閉症兒童對大人會話時，出現「判斷要求的忽略」、「間接指責的忽略」、「間接命令的忽略」、「缺乏語言行為的條件」、「疑問詞問題的忽略」、「注意請求的忽略」、「指示對象變更的忽略」、「對方表達的關聯失敗」、「話題變更」，以及「對大人表達的意圖的誤解」等現象。除此之外，探究輕度自閉症兒童與嚴重行為問題兒童之間的語言溝通互動行為之相關研究一篇，Adams et al.(2002)分析輕度自閉症兒童是否比較容易出現掌控話題的傾向，和會話主題是否會影響會話的表現，結果顯示輕度自閉症兒童在回答社會情緒相關的問題時，表現出較多的溝通問題。其他，莫少依與張正芬(2014)透過語用學工具對此人際互動田野觀察資料進行質性分析，研究結果發現：(1)五位參與者的行動序列表現合於語用學規則；(2)五位參與者對字詞意義的理解大致良好；(3)五位參與者

以不同程度但一致地表現出與交談現場脈絡的不相契合性。

歸納上述文獻，皆顯示透過語用工具和會話分析的結構，能了解輕度自閉症兒童在與同儕溝通時，在話題的開啟、持續、結束及話輪轉換時常常會出現困難，另外情境中出現不適當的音調問題。其次，輕度自閉症兒童對母親的「問詞疑問句」和「是非疑問句」，會產生更多不適當和不適切的應答。另外，輕度自閉症兒童對大人表達的意圖誤解。最後，輕度自閉症兒童以不同程度但一致地表現出與交談現場脈絡的不相契合性等現象。總之，上述文獻提供有關輕度自閉症兒童在與其他人溝通時，因語用問題影響引發誤解，增加溝通的困難度。至於輕度自閉症兒童與其大人的會話中斷或困難時，大人要如何回應以補償與兒童溝通上的語用障礙之困難？是值得探討的問題。

## 二、輕度自閉症兒童的語用層面的介入

細而言之，溝通和會話等語言為涉及至少兩位以上的參與者進行交際。另外，語言之所以能完成溝通之效果，端賴雙方處於相同語境之下，而交際雙方所以能理解交際當時，語言所承載之正確信息內容與言外之意，亦有賴語境為解讀之依據。據文獻記載，早期對於如何訓練家長或教師教導兒童學習語言溝通互動行為和會話等，大多數採用訓練形式，引導兒童習得個別單字及句子結構。然而，1970年代受到語言學研究變遷，語言障礙領域開始強調語用在兒童語言習得的重要性。顧名思義，透過自然發生的事件或溝通情境，以及兒童在日常生活中偶爾表現的行為，引導兒童主動展開溝通互動行為。換言之，溝通由兒童開始與控制，這些見解都是從語用論所衍生的。

其次，語用論就是將語言文字固有意義與使用者、特定使用場合等不同條件聯繫起來，除了探究詞句之字面意義外，還要弄清楚在

何種情境下使用這句子，以及使用這句子想要達成哪些目的，更重要的是要了解其「弦外之音」(何兆熊，1992: 304-306)。錡寶香(2006)語用論是指在不同溝通情境中掌控語言使用及功能的社會規則，涉及如何以符合社會規範或約定俗成的方式使用語言與人對話、交談、溝通和敘事。簡言之，在與人溝通互動過程中，僅從字面意義而不掌握語境實況，是無法完全瞭解話語的意圖。亦即，為了達到使人溝通無障礙，可以順利進行交流，語用便發展出許多不同的語用理論，試圖釐清人類複雜的溝通機制。另外，受到人類學上言談民族學(ethnography of speaking)研究的影響，自1970年代中期以後，許多不同層面之語用問題的分析漸漸以實際交談會話語料為主，而會話分析也就成為語用學重要的議題之一(李櫻，2000)。總而言之，要瞭解人與人間的溝通內容，會話分析即為語用學研究中廣被運用的概念。至於，會話分析的程序是如何？

會話分析(Conversation analysis, 簡稱CA)始於20世紀60年代和70年代初，從多種不同學科中發展起來的一門新學科。Sacks, Schegloff與Jefferson(1974)認為開創，通過對日常會話語料的仔細研究，發展出一套影響巨大的會話分析理論。其次，Have(1999)將會話的結構組織，分為四種類型，分別為輪流的組織、序列組織、修復組織、以及話輪轉換的建構與設計等。另外，近年來由於漢語言談分析的蓬勃發展，黃國文(1998)在其著作《語篇分析概要》介紹話輪轉換、會話結構(鄰近應對、選擇等級、插入序列、分岔序列、提問與回答)、會話規則(連貫性規則)。何兆熊(2000)在其著作《新編語用學概要》的介紹從靜態與動態兩方面進行；靜態研究限於會話本身結構，整體結構、局部結構，會話整體結構包括會話的開始、本體、結束；會話的局部結構包括：話輪轉換、會話的鄰近應對和修正。索振羽

(2000)《語用學教程》有一節專門介紹會話，內容有輪流說話、鄰近應對和修正機制。李悅娥與範宏雅(2002)《話語分析》一書中介紹組織會話，如回饋、應答、相鄰應對機制、重疊以及打斷，在該書中都被詳細論述和證明。簡潔之，會話分析基本目標是要弄明白說話者想要表達什麼，而聽話者是怎樣理解它的意圖並作出反應的。在語言學領域，會話分析常常被劃入語用學的範圍。由此可知，運用語用論的會話分析，應該能從日常情境脈絡去分析輕度自閉症兒童話語背後所可能具有的溝通含義，幼兒園教師若能試著去了解此種語言的功能並給予適當的回應與教導，大部分的輕度自閉症兒童應該能學到更正確、更合宜的口語表達、達成更有效的溝通互動行為。

國外已有相關研究大人的溝通與兒童語言發展之關係，O'Brien 與Bi(1995)認為，大人使用指示指導型的說話方式會減少兒童參與共享式活動的機會，因而影響兒童語言發展。Girolametto、Hoaken、Weitzman 和 Lieshout(2000)指出大人在溝通上若使用較多的指導句型與兒童溝通，則會降低兒童與大人溝通機會，進而使兒童溝通功能因此受限。Pellegrino 和Scopesi (1990)發表大人使用指導式溝通方式，減少兒童學習使用語言技巧的機會。同樣地，大人如果受過溝通技巧學習，能夠顯著提升兒童的溝通能力(Ahsam, Shepherd & Warren-Adamson, 2006; Ciara & Vickie, 2007)。整體而言，上述文獻均肯定大人的溝通方式會影響兒童學習溝通技巧。同樣的，大人能成為兒童主要的語言促進者，提升兒童進行有效的溝通。於是，近代的語言治療趨勢強調語用論或溝通功能，已不再侷限於讓語言治療師負責直接教學。故近年來國外越來越重視藉由訓練促進大人語言教學技巧之間接治療的可行性(錡寶香，2008)。尤其同時強調透過會話分析，清楚的了解每位兒童語用所呈現出

的特異性，大人學習如何運用適當回應和溝通技巧與兒童互動，讓兒童能在自然的溝通情境中學習溝通技巧。毋庸置疑，近幾年已有愈來愈多大人透過實際會話分析學習溝通策略課程的介入方式，並獲得研究支持，茲分別敘述如下。

### 三、大人學習溝通策略之相關研究

雖然國內目前尚無大人透過會話分析學習與輕度自閉症兒童的溝通策略課程之相關研究，但國外已有許多學者針對輕度自閉症兒童(含重度)兒童於溝通困難的情況下，大人如何回應以補償溝通之相關研究，Wilcox與Bevan(2000)分析5歲自閉症兒童與大人和朋友的會話，發現自閉症兒童在與人會話時，通常不太會使用喚起對方注意的方式提醒聽話者關注他接下來的言論，因此聽話者並沒有意識到他正在傳遞訊息，相對無法給予兒童回應；於是專家學者建議5歲自閉症男兒童當他想要請求別人幫助，得用「請」這個字；此研究結果顯示，經由專家提供自閉症兒童語用論的會話技巧後，兒童對別人無應答顯著減少。Howlin與Rutter(1989)探討作業智商正常、語言年齡2歲半的6歲自閉症兒童，當母親語言誘發表達(問問題、模仿、擴充等)增加，語言意向的表達(命令和陳述等)介入的減少，結果自閉症兒童的社會語言增多。高橋和子(1997)研究對象為智商141的輕度自閉症男童，以會話分析探討兒童從7歲到8歲與大人的會話，透過大人使用限定疑問句的支援介入，結果顯示，輕度自閉症的男童注意到會話時意圖的明確化和確認別人的意圖，進而提升會話成功率。大井佳子與中川幸子(2004)針對小學1年級的輕度自閉症兒童及其母親的會話分析，並提供母親了解兒童令人難以理解的遣詞用句背後的傳達意圖，且增加意圖的明確化介入，結果顯示，輕度自閉症的兒童的回應變的較有關連性。Oi

(2008)透過影片會話分析，研究一位成年人與輕度自閉症男童的溝通意圖的過程；結果發現：大人試圖使用疑問句說話方式可以澄清男童的溝通互動意圖，尤其Yes/No的問句適合澄清兒童溝通互動的本意。

以上研究證實顯示，上述研究皆肯定，大人加以澄清之前的話語和確保雙方得以接收正確的訊息來接續對話、增加語言誘發表達、傳達意圖明確化，以及使用限定疑問句等的支援介入，能有效提升輕度自閉症兒童溝通技巧，尤其彼此的溝通更為順暢。簡潔之，摒棄以往「大人『教』兒童」的單向教學法，讓兒童成為溝通帶領者的觀點(Fey, 1986; Norris & Damic, 1990)。再者，彙整研究發現上述國外針對自閉症兒童為對象，均採用語用障礙的支援，回應以補償與溝通上的困難。具體而言，上述的高橋和子(1997)、大井佳子與中川幸子(2004:21-39)以及Oi(2008)皆使用Inter Reactive Learning and Communication；簡稱INREAL的溝通策略最為完整。

INREAL是在1974年，美國科羅拉多州大學Weiss博士所開發計劃的課程。此課程是針對教師、家長和專業人員與發展遲緩兒童和身心障礙兒童。主要論點為，當教師或家長是使用語言來「溝通」，而非刻意使用它來「教授」兒童時，兒童們可以建構他們自己的語言和溝通系統，兒童們是自然而然地學習。利用錄影資料透過會話分析大人與兒童的溝通互動行為(包括講話語氣、互動方式、判斷兒童情緒等等外顯行為)，經由專家分析給當事人，雙方作深度的釐清與溝通，作為溝通轉變的技術，讓教師或專業人員能更懂「覺醒」和「轉化」，讓「角色」與「功能」發揮最佳狀況，造福「父母與兒童」或「專業人員與兒童」雙方(Weiss, 1980)。Weiss建議下列基本溝通策略，可以有效增進溝通能力。策略和技法的說明分述如下：階段一：首先主導權為兒童：了解

兒童的溝通方式，以兒童有興趣的主題或活動開始互動，讓兒童能享受溝通的過程。另外，採用基本溝通策略「SOUL（Silence，Observation，Understanding，Listening）沉默，觀察，深入理解，傾聽」。也就是允許兒童自發性的活動，花時間去觀察兒童們，對每位兒童不同的需求及步伐變得更為敏感，成為更有力傾聽者。當我們接近一個正在玩耍的兒童或是一個首次見面的兒童時，透過SOUL步驟幫助我們不打斷兒童的遊戲，進入他們的世界，甚至是成為他們的夥伴，共同分享他們精心的傑作。這個對策是為兒童與大人的有效溝通互動行為鋪路。階段二：持續前一階段技巧，加入語言進行溝通互動。同時，遵行語言心理學的技巧：(1)Mirroring（兒童的行動完全的模仿）；(2)Self-Talk（將自己的行為和心情、感覺語言化）；(3)Parallel Talk（將感受到的兒童的感情與行為語言化）；(4)Imitated reflection（兒童的語言、聲音完全的模仿）；(5)Restated reflection（將兒童錯誤的部分正確的幫他重覆說出）(6)Expansion（擴大兒童所說的詞句與內容）；(7)Modeling（以普通的會話方式與兒童交談）。

除此尚有，由Ayala Hanen Manolson和同事在美國加拿大所創立的The Hanen Early Language Parent Program；簡稱THELPP (Girolametto 1988a, 1988b)，其主要目標為支持專業人員、教師與照顧者幫助兒童有效地溝通。Ayala Hanen Manolson建議下列六項原則與八大技巧，能有效增進兒童溝通的能力。階段一：由兒童主導；先了解兒童溝通方式，以兒童有興趣的主題或活動開始互動，給予溝通的理由，讓兒童能享受溝通的過程。階段二：跟隨兒童的主導；此階段有兩個重要的原則，溝通時必須與兒童面對面、採用技巧（觀察、等待、傾聽），透過觀察、等待、傾聽去了解兒童溝通的目的，並作進一步的解釋。階段三

：持續輪替，讓溝通持續下去持續前一階段技巧，讓兒童持續主導，並享受溝通過程。溝通過程中，可以模仿兒童的表情、動作或話語，並以完整的句子做解釋或評論。階段四：加入語言進行溝通了解兒童的口語表達階段；過程中須遵行四個原則：看著兒童注意的目標再說、說的慢、說的少、說的精準。階段五：透過語言讓兒童了解這個世界從兒童熟悉的環境慢慢擴展到社區、學校或其他地方。階段六：讓兒童有更強大的動機去玩。階段七：繪本閱讀；階段八：加入音樂持續前幾個階段的技巧，讓兒童了解音樂的魔力。此計畫使用很多INREAL相同的策略。

其三，由Price (1989)在澳大利亞所創立的The Early Language Intervention Program和INREAL與THELPP兩個計畫類似。家長提供與兒童在家中自由遊戲的錄影資料，學者帶領父母透過會話分析，同時提供家長適當策略，結果六個月後兒童話語輪替數增加，另外母親減少說話後兒童發話增加。其四，由McDonald與Gillete (1988)在美國俄亥俄州立大學，提出The Environmental Language Intervention Program，本課程運用自然情境學習模仿方式及策略，家長只要掌握溝通互動策略，便可隨時隨地運用「詮釋兒童的表達」策略。McDonald與Gillete所提出的策略為模仿、擴充、詳述、重複和示範。運用自然情境學習模仿方式及策略從日常生活的濡染，兒童的語言能力便得以逐漸提昇，而且他們所獲得的語言較能夠擴展及維持。此課程使用很多與INREAL、THELPP和The Early Language Intervention Program相同的策略。

總而言之，上述文獻記載，有關INREAL (Weiss, 1980)、THELPP (Girolametto, 1988a, 1988b)、The Early Language Intervention Program (Price, 1989)、The Environmental Language Intervention Program (McDonald & Gil-

lete,1988) , 的理論與架構基本上均存在著許多重合之處。皆以透過會話分析大人與兒童的溝通方式, 經由專家學者分析給教師、家長或專業人員, 雙方作深度的釐清與溝通方式, 作為溝通轉變的技術, 讓教師、家長或專業人員能更懂「覺醒」和「轉化」, 讓「角色」與「功能」發揮最佳狀況。同樣地, 課程皆由在溝通中促進兒童學習, 大人話語要簡短並有次序, 說話速度放慢, 結構化地修正其說話內容, 並尊重兒童的話題、意圖的理解、遵守會話的合作原則、藉由偶發式語言去回應有關小朋友的傳達意圖, 以及大人和兒童說話次數要均衡等, 此種溝通互動行為能夠與兒童的語言學習歷程產生連結, 以增進兒童的溝通發展。再者, 上述課程的理論與架構, 皆介紹溝通策略:

- (1) 「沉默, 觀察, 深入理解, 傾聽」;
- (2) Mirroring (兒童的行動完全的模仿);
- (3) Self-Talk (將自己的行為和心情、感覺語言化);
- (4) Parallel Talk (將感受到的兒童感情與行為語言化);
- (5) Imitated reflection (兒童的語言、聲音完全的模仿);
- (6) Restated reflection (將兒童錯誤的部分正確的幫他重覆說出)
- (7) Expansion (擴大兒童所說的詞句與內容);
- (8) Modeling (以普通的會話方式與兒童交談)。

由此可知, 上述溝通策略, 確實有其顯著成效與貢獻於大人與兒童溝通中。依此, 思之再三, 本研究帶領幼兒園教師透過會話分析, 討論該幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通方式, 進而使幼兒園教師學習上述溝通策略。而根據上述本研究之研究目的為:

- (1) 探究透過會話分析學習溝通策略課程對於提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧之成效;
- (2) 探究幼兒園教師學習溝通策略課程對於改善輕度自閉症兒童的主動話題開啟率之成效。

## 研究方法

### 一、研究對象

本研究已於2015年8月13日通過國立成功大學人類研究倫理審查委員會審查通過在案(案件編號:104-502), 本研究透過招募三位能全程參與在職幼兒園教師, 且班上有經兒童心智科醫師以標準化臨床診斷程序評估確定為輕度自閉症兒童, 同時在幼兒園就讀及其教師參與。以一位幼兒園教師其該班之一位輕度自閉症兒童為一組, 共三組師生參與。說明如下:

#### (一)教師方面

三位教師皆為女性, 教師的代碼為: 甲教師、乙教師、丙教師。甲教師為幼兒教育學系畢業, 具有幼稚園教師資格, 有十年幼兒園教師之任教年資, 現任公立幼兒園教師, 在學期間很少接觸輕度自閉症兒童, 且之前未曾接觸過「溝通策略」課程。乙教師為進修師範學院學前師資班畢業, 取得合格幼兒園教師資格, 有五年幼兒園教師之任教年資, 現任公立幼兒園教師, 在學期間有接觸重度自閉症兒童, 之前未曾接觸過「溝通策略」課程。丙教師為幼兒教育學系畢業, 具合格幼兒園教師資格, 有八年幼兒園教師之任教年資, 現任公立幼兒園教師, 在學期間有接觸輕度自閉症兒童, 之前有聽過「溝通策略」, 但未接觸過。

#### (二)輕度自閉症兒童方面

三位兒童皆為男性、經聯合評估為輕度自閉症障礙。兒童的代碼是: 甲兒童、乙兒童、丙兒童。甲兒童為五歲六個月, 在學齡前魏氏幼兒智力量表(WPPSI-R)得知: FIQ=96; VIQ=90; PIQ=104, 語言流暢但無法依照當時的情境做出符合的相對應之行為。乙兒童為五歲三個月, 在WPPSI-R得知: FIQ94; VIQ90; PIQ100, 少有正確合宜的言語表現, 致使同儕間無法理解, 使其更加特立獨行與怪異。丙

兒童為五歲一個月，在WPPSI-R得知：FIQ99；VIQ91；PQ106，很難同時去解讀與整合訊息，因此在溝通中常有不適切回應。

### (三)本研究者

本研究者本身獻身於學前特殊教育工作者20年，除了在大專院校幼教系任教之外，本身並曾多年在日本參與INREAL相關之議題，因此對INREAL的概念具有理論與現場實務之學術專業背景。

## 二、研究架構

本研究者帶領幼兒園教師透過會話分析，討論該幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通方式。進而使幼兒園教師學習溝通策略課程之介入，透過課程進行以提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧，改善輕度自閉症兒童的話題開啟率之問題。並進一步理解幼兒園教師學習溝通策略課程的歷程變化情形。研究架構如圖1。

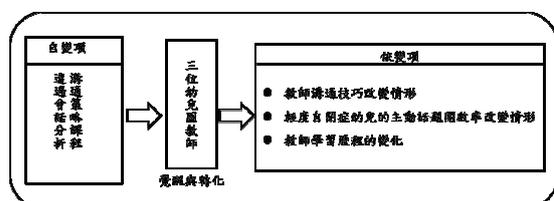


圖1 研究架構

## 三、研究設計與研究程序

本研究採用單一受試方法的跨受試者多基線設計(multiple baseline design across subjects)。包括基線期、介入期，與維持期之設計。當基線期的觀察資料呈穩定狀態，甲教師首先進入介入期；當甲教師的溝通成效展現後，乙教師、丙教師的基線期觀察資料仍呈穩定狀態，則乙教師接著進入介入期，依同樣原則，丙教師進入介入期。在介入期，三位教師接受會話分析和溝通策略課程，也接受觀察。詳

細程序如圖2。茲分述如後：

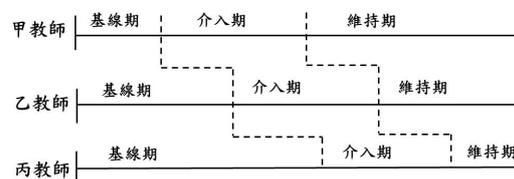


圖2 研究程序

### (一)基線期：

首先，進入基線期之前，參與幼兒園教師需參加本研究者主持第一階段「溝通策略」的工作坊，進行一天三小時，課程內容包括：(1)研究注意事項；(2)錄影帶攝影方式；(3)錄影帶內容文字稿的寫法等事項。另外，由參與幼兒園教師提供在幼兒園教室中，單獨和輕度自閉症兒童的溝通互動之錄影帶，情境主題以自由遊戲為主。基於研究資料蒐集之需要，告知請教師最平常心對待。另外，根據大井學(2004:9)的建議，攝影時間為5分鐘。每週一次共蒐集三次，以供資料處理分析。此期間本研究者不提供任何督導。

### (二)介入期：

首先，由本研究者帶領參與幼兒園教師，進行第二階段「溝通策略」的工作坊。此階段工作坊逐一舉例說明，溝通策略的理論與架構。盼幼兒園教師與兒童互動中駕輕就熟地應用。本工作坊將進行1次6小時。本工作坊結束後隔週，本研究者開始帶領參與幼兒園教師，分析幼兒園教師與輕度自閉症兒童的會話錄影資料，藉由錄影的片段，檢討教師是否落實溝通策略。特別針對會話崩潰點本研究者提供補償的溝通策略，並討論溝通轉變的技術，同時，本研究者也會指出教師在應用溝通策略上的優秀表現，並在不足之處提出改善之建議。讓幼兒園教師能更懂「覺醒」和「轉化」，讓「角色」與「功能」發揮最佳狀況。分析的重點為：(1)教師是否有採用溝通策略(Weiss, 1980)；(2)兒童是否有改善話題開啟率之問題。以

作為教師下次與兒童溝通目標之參考。以下五個流程為一個單元，預定每二週進行一個單元共蒐集六個單元（三個月）。

#### 1. 拍攝輕度自閉症兒童於幼兒園與教師溝通互動影片

教師在幼兒園教室中拍攝和兒童單獨的溝通互動行為之錄影帶，時間為五分鐘。情境主題以自由遊戲為主。

#### 2. 幼兒園教師與研究助理員一同謄寫逐字稿

由本研究助理人員協助幼兒園教師將溝通互動錄影帶中的會話語句轉譯料逐字稿。

#### 3. 帶領幼兒園教師針對與兒童溝通互動進行討論，同時擬訂調整溝通互動的目標

由本研究與參與幼兒園教師共同觀看教師提供的溝通錄影帶和逐字稿。接著，分析與督導幼兒園教師相關溝通策略，同時填寫師生溝通策略檢核表(附件1)。此單元目的在於協助幼兒園教師省思，進而促使教師覺醒與轉化溝通方式與輕度自閉症兒童溝通，改善輕度自閉症兒童的主動話題開啟之成效。此進行方式以個別訪談督導。因個別訪談督導資料將使教師得以充分表達觀看分析錄影帶後的感受。

#### 4. 分析後，幼兒園教師調整溝通策略，再次拍攝溝通互動的錄影帶

教師再次在幼兒園拍攝和輕度自閉症兒童溝通互動之錄影帶，情境主題以自由遊戲為主。每一階段重複分析程序之(1至4單元)的步驟。

#### 5. 蒐集參與教師學習溝通策略課程的歷程變化

為瞭解參與幼兒園教師對學習溝通策略課程的歷程，由本研究於進行第二階段「溝通互動策略」的工作坊後、第三次和第六次督導過程後，以及維持期結束後，共四次分別進行個別訪談。

(三)維持期：

在介入結束後停留1個月後，教師再次在幼兒園教室中拍攝和輕度自閉症兒童溝通互動之錄影帶，情境主題以自由遊戲為主。時間為5分鐘，每週一次共蒐集三次，進行效果的追蹤。這段期間本研究無引導教師有關溝通策略。

## 四、研究工具與分析方法

幼兒園教師溝通方式、輕度自閉症兒童主動話題開啟率的觀察項目整合為「師生溝通策略」檢核表(附件1)。

### (一) 幼兒園教師的溝通策略之類別編碼定義

溝通策略之類別與定義，是以INREAL為首發展的「溝通策略」(Weiss,1980)。溝通策略內容之類別編碼分析類別與參與幼兒園教師與輕度自閉症兒童互動的錄影片後，將教師的溝通的內容，分為(1)SOUL：沉默(等待兒童回應時間 $\geq 5$ 秒)、觀察、深入理解、傾聽；(2)Mirroring：兒童的行動完全的模仿；(3)Imitated Reflection：兒童的語言、聲音完全的模仿；(4)Parallel-Talk：兒童的行為和心情語言化；(5)Self-Talk：大人的行為和心情、感覺語言化；(6)Restated Reflection：將兒童錯誤的部分正確的幫他重覆說出；(7)Expansion：擴展兒童的詞句與內容；(8)Modeling：提供兒童新語詞的模式。

### (二) 輕度自閉症兒童溝通方式的類別編碼定義

輕度自閉症兒童溝通方式之觀察項目，是以INREAL為首發展的「溝通策略」(Weiss,1980)。溝通方式編碼分析類別與參與教師之溝通影片後，將輕度自閉症溝通方式分為話題由誰話題開啟、話題回應(話題維持或擴展)、傳達意圖、總句子數、師生輪替、修復組織鄰近應對、修正、回饋、應答、重疊以及打斷以及分析語用類型等。然而，由於篇幅所限，本研究僅就輕度自閉症兒童主動「話題

開啟」之分析結果加以探討。主動話題開啟的類別編碼定義，是將輕度自閉症兒童與教師溝通中，依據輕度自閉症兒童主動開啟話題的次數，除以幼兒園教師的話題開啟數與輕度自閉症兒童的話題開啟數的總和，就是輕度自閉症兒童的話題開啟率。計算公式為，輕度自閉症兒童的話題開啟數/幼兒園教師的話題開啟數+輕度自閉症兒童的話題開啟數=輕度自閉症兒童的話題開啟率。

## 五、研究資料處理

本研究資料是以視覺分析法 (visual analysis) 和簡化時間系列分析 (Tryon's C statistic)，簡稱C統計來分析實驗結果。視覺分析是根據各曲線圖整理出各階段 (基線期階段、介入期階段、維持期階段) 內及階段間變化摘要表。資料分析包含階段內與階段間的資料趨向、穩定水準、重疊百分比等分析 (杜正治譯, 2004)。而C統計乃用以輔助說明視覺分析結果，以考驗各階段內及相鄰階段間資料點的變化趨勢是否達 $p < .05$ 之統計考驗水準。經C統計分析處理，若階段內的Z值未達 $p < .05$ 的顯著水準，則表示受試者在階段內表現呈穩定的趨勢；基線期和介入期合併後的Z值若達 $p < .05$ 的顯著水準，可以得知實驗處理效果達統計顯著性；介入期與保留期合併後的Z值，則可以看出處理效果是否具維持效果 (Tryon, 1982)。

## 六、信度與效度

本研究由本研究者進行師生溝通的檢核分析，為確認分析結果具可信性，從三位教師的基線期、介入期和維持期，以及從三位輕度自閉症兒童的基線期、介入期和維持期中各抽取一份錄影檔，另請一位主修幼兒教育學系的研究生擔任共同評分者，進行評分者間一致性分析，結果達97.62%的評分一致性。此外，錄音等資料部分的信度與效度的處理，採用三

角檢定的策略進行資料的校正。將轉譯的資料由幼兒園教師針對內容加以修正檢核，使錄音資料符合實際狀況，以確定資料的正確性。

## 結果與討論

### 一、結果

(一)透過會話分學習溝通策略課程對於提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧之成效

#### 1.三位幼兒園教師之統計結果

圖3和表1呈現三位幼兒園教師，在不同實驗處理階段中，所出現符合溝通策略原則的頻率，此頻率是以教師交回師生影片，由研究者觀看影片後，計算其平均5分鐘使用溝通策略次數之結果。甲教師部份，階段內之統計分析結果發現，基線期的C統計檢定結果，C值為-.50，z值=-1.41， $p > .05$ ，顯示其分數為隨機分布，並無統計上的一致性方向。介入期的C統計檢定結果，C值為.81，z值=2.40， $p < .05$ ，顯示介入期資料達顯著水準，顯示甲教師在使用「溝通策略」的頻率有顯著增加趨勢。在維持期，C統計檢定結果，C值為.25，z值=.71， $p > .05$ ，得知此階段內資料未達顯著差異。階段間之統計結果發現從基線期進入介入期，C值為.87，z值=2.93， $p < .01$ ，顯示甲教師在使用「溝通策略」的頻率有顯著增加趨勢，其效果量 $f^2 (=0.4047)$ 值屬大效果，顯示「溝通策略」的頻率介入期較基線期來得高。再從介入期進入維持期，C值為.74，z值=2.50， $p < .05$ ，顯示教師甲在使用「溝通策略」的頻率有顯著增加趨勢，其效果量 $f^2 (=0.0237)$ 值屬小效果，顯示其維持期使用「溝通策略」的頻率沒有明顯之改變。

乙教師部份，階段內之統計分析結果發現，基線期的C統計檢定結果，C值為.42，z值=1.29， $p > .05$ ，顯示其分數為隨機分布，並無

統計上的一致性方向。介入期的C統計檢定結果，C值為.71， $z$ 值=2.09， $p < .05$ ，顯示介入期資料達顯著水準，顯示乙教師在使用「溝通策略」的頻率有顯著增加趨勢。在維持期，C統計檢定結果，C值為-.5， $z$ 值=-1.41， $p > .05$ ，得知此階段內資料未達顯著差異。階段間之統計結果發現從基線期進入介入期，C值為.88， $z$ 值=3.45， $p < .01$ ，顯示乙教師在使用「溝通策略」的頻率有顯著增加趨勢，其效果量 $f^2$  (=0.4322) 值屬大效果，顯示「溝通策略」的頻率介入期較基線期來得高。再從介入期進入維持期，C值為.56， $z$ 值=1.90， $p > .05$ ，顯示乙教師在此階段使用「溝通策略」的頻率並無顯著的增加趨勢，其效果量 $f^2$  (=0.1256) 值屬中效果，顯示其維持期使用「溝通策略」的頻率仍具有功能。

丙教師部份，階段內之統計分析結果發現，基線期的C統計檢定結果，C值為-.15， $z$ 值=-.53， $p > .05$ ，顯示其分數為隨機分布，並無統計上的一致性方向。介入期的C統計檢定結果，C值為.14， $z$ 值=.42， $p > .05$ ，顯示介入期資料未達顯著水準，顯示丙教師在使用「溝通策略」的頻率未有顯著增加趨勢。在維持期，C統計檢定結果，C值為-.5， $z$ 值=-1.14， $p > .05$ ，得知此階段內資料未達顯著差異。階段間之統計結果發現從基線期進入介入期，C值為.83， $z$ 值=3.62， $p < .01$ ，顯示丙教師在使用「溝通策略」的頻率有顯著增加趨勢，其效果量 $f^2$  (=0.5603) 值屬大效果，顯示「溝通策略」的頻率介入期較基線期來得高。再從介入期進入維持期，C值為-.10， $z$ 值=-.34， $p > .05$ ，顯示丙教師在此階段使用「溝通策略」的頻率並無顯著的增加趨勢，其效果量 $f^2$  (=0.0884) 值屬小效果，顯示其維持期使用「溝通策略」的頻率沒有明顯之改變。

## 2. 跨受試分析

圖3所示，乃三位教師接受使用溝通策略

後的頻率曲線圖。從三位教師在基線期、介入期及維持期在使用溝通策略後的改變情況來看，可發現溝通策略的頻率對於甲、乙、丙三位教師具有正向的效果。在介入期，甲、乙、丙三位教師者皆呈顯著的上升趨勢，當維持期，乙教師和丙教師呈現下降趨勢，其中丙教師的下降趨勢較為明顯。此外本研究中甲、乙、丙三位教師在介入期皆呈現穩定上升趨勢，顯現其介入期階段的溝通策略的頻率顯著增加。以內在效度而言，從統計分析結果皆顯著表示本實驗對於甲、乙、丙三位教師者皆具有內在效度；至於外在效度方面，三位受試者皆呈現一致性的方向；且從多基準線的跨受試分析也發現，當乙教師進入介入期後，丙教師尚在處於基線期觀察，乙教師的頻率大於丙教師。亦即使用「溝通策略」的頻率方式可以類推到其他受試對象。再則三位受試者在基線期與介入期的重疊率都是0%，顯示溝通策略的影響很大；至於維持期三位受試者與介入期的重疊百分比都是100%，表示實驗效果繼續維持。亦即在維持期，受試者對於溝通策略的頻率依然具有持續的關係。

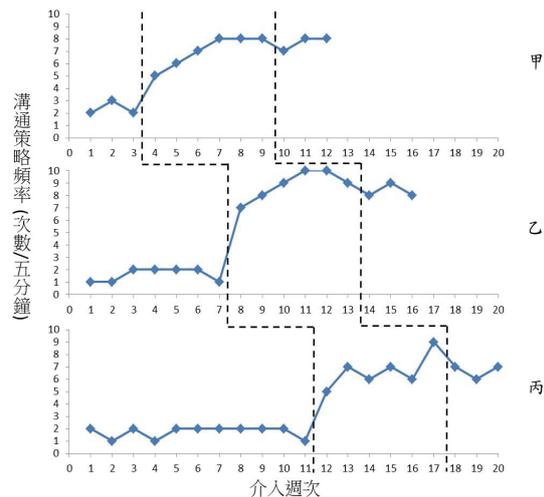


圖3 三位幼兒園教師(甲、乙、丙)使用溝通策略頻率之折線圖

表1  
三位幼兒園教師(甲、乙、丙)使用溝通策略的頻率出現次數階段內變化分析摘要表

		甲			乙			丙		
階段		A1	B1	C1	A2	B2	C2	A3	B3	C3
階段內	階段長度	3	6	3	7	6	3	11	6	3
	趨向走勢	—	/	/	—	/	—	—	/	—
		(=)	(+)	(+)	(=)	(+)	(=)	(=)	(+)	(=)
	趨向穩定性	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	水準穩定性	100%	16.7%	100%	100%	50%	100%	100%	50%	100%
	水準範圍	3-2	8-5	8-7	2-1	10-7	9-8	2-1	9-5	7-6
	水準變化	2-2	5-8	7-8	1-1	7-9	8-8	2-1	5-9	7-7
		0	3	1	0	2	0	-1	4	0
	C	N	3	6	3	7	6	3	11	6
統計值	M	2.33	7.00	7.67	1.57	8.83	8.33	1.72	6.67	6.67
	C	-0.50	0.81	0.25	0.42	0.71	-0.5	-0.15	0.14	-0.5
	Z	-1.41	2.40*	0.71	1.29	2.09*	-1.41	-0.53	0.42	-1.14
階段間	階段比較	B1 /A1	C1/ B1	B2/ A2	C2/ B2	B3/ A3	C3/ B3			
	趨向變化	/ —	/ /	/ —	— /	/ —	— /			
	與效果	(+) (=)	(+) (+)	(+) (=)	(=) (+)	(+) (=)	(=) (+)			
		正向	正向	正向	正向	正向	正向			
	趨向穩定變化	穩定至穩定	穩定至穩定	穩定至穩定	穩定至穩定	穩定至穩定	穩定至穩定			
	水準變化	<u>2-5</u>	<u>8-7</u>	<u>1-7</u>	<u>9-8</u>	<u>1-5</u>	<u>9-7</u>			
		+3	-1	+6	-1	+4	-2			
	重疊百分比	0	100%	0	100%	0	100%			
	C	N	9	9	13	9	17	9		
	統計值	M	5.44	7.22	4.92	8.67	3.47	6.67		
C		0.87	0.74	0.88	0.56	0.83	-0.10			
Z		2.93**	2.50*	3.45**	1.90	3.62**	-0.34			
效果量		f <sup>2</sup>	0.4047	0.0237	0.4322	0.1256	0.5603	0.0884		

註：A1、A2、A3代表基線期；B1、B2、B3代表介入期；C1、C2、C3代表維持期

\*\*p<.01, \*p<0.05

(二)幼兒園教師學習溝通策略課程對於改善輕度自閉症兒童的主動話題開啟率之成效

### 1.三位輕度自閉症兒童之統計結果

圖4和表2呈現三位輕度自閉症兒童，在不同實驗處理階段中，所出現符合話題開啟率原則的頻率，此頻率是以教師交回師生影片，

由研究者觀看影片後，計算其5分鐘輕度自閉症兒童的話題開啟率。甲兒童部份，階段內之統計分析結果發現，基線期的C統計檢定結果，C值為.25，Z值=.71，p>.05，顯示其分數為隨機分布，並無統計上的一致性方向。介入期的C統計檢定結果，C值為.65，Z值=1.91，

$p > .05$ ，顯示介入期資料未達顯著水準，顯示甲兒童在「話題開啟」率未有顯著增加趨勢。在維持期，C統計檢定結果，C值為-.5，Z值=-1.14， $p > .05$ ，得知此階段內資料未達顯著差異。階段間之統計結果發現從基線期進入介入期，C值為.82，Z值=2.76， $p < .01$ ，顯示甲兒童在「話題開啟」率有顯著增加趨勢，其效果量 $f^2$  (=2.3271) 值屬大效果，顯示「話題開啟」率介入期較基線期來得高。再從介入期進入維持期，C值為.30，Z值=1.0， $p > .05$ ，顯示甲兒童在「話題開啟」率並無顯著增加趨勢，其效果量 $f^2$  (=0.2281) 值屬中效果，顯示其維持期的「話題開啟」率仍具有功能。

乙兒童部份，階段內之統計分析結果發現，基線期的C統計檢定結果，C值為-.20，Z值=-.59， $p > .05$ ，顯示其分數為隨機分布，並無統計上的一致性方向。介入期的C統計檢定結果，C值為.63，Z值=1.85， $p > .05$ ，顯示介入期資料未達顯著水準，顯示乙兒童在「話題開啟」率未有顯著增加趨勢。在維持期，C統計檢定結果，C值為-.50，Z值=-1.41， $p > .05$ ，得知此階段內資料未達顯著差異。階段間之統計結果發現從基線期進入介入期，C值為.89，Z值=3.36， $p < .01$ ，顯示乙兒童在「話題開啟」率有顯著增加趨勢，其效果量 $f^2$  (=0.5070) 值屬大效果，顯示「話題開啟」率介入期較基線期來得高。再從介入期進入維持期，C值為.44，Z值=1.48， $p > .05$ ，顯示乙兒童在「話題開啟」率並無顯著增加趨勢，其效果量 $f^2$  (=0.1601) 值屬中效果，顯示其維持期的「話題開啟」率仍具有功能。

丙兒童部份，階段內之統計分析結果發現，基線期的C統計檢定結果，C值為.25，Z值=.81， $p > .05$ ，顯示其分數為隨機分布，並無統計上的一致性方向。介入期的C統計檢定結果，C值為.36，Z值=1.08， $p > .05$ ，顯示介入期資料未達顯著水準，顯示丙兒童在「話題

開啟」率未有顯著增加趨勢。在維持期，C統計檢定結果，C值為-.50，Z值=-1.41， $p > .05$ ，得知此階段內資料未達顯著差異。階段間之統計結果發現從基線期進入介入期，C值為.83，Z值=3.35， $p < .01$ ，顯示丙兒童在「話題開啟」率有顯著增加趨勢，其效果量 $f^2$  (=0.2282) 值屬中效果，顯示「話題開啟率」介入期較基線期來得高。再從介入期進入維持期，C值為.28，Z值=.94， $p > .05$ ，顯示丙兒童在「話題開啟」率並無顯著增加趨勢，其效果量 $f^2$  (=0.0660) 值屬中小效果，顯示其維持期的「話題開啟」率沒有明顯之改變。

## 2. 跨受試分析

圖4所示，乃三位輕度自閉症兒童「話題開啟」率的曲線圖。從三位輕度自閉症兒童在基線期、介入期及維持期在教師使用溝通策略後的改變情況來看，可發現「話題開啟」率在甲、乙、丙輕度自閉症兒童具有正向的效果。在介入期，甲、乙、丙三位輕度自閉症兒童皆呈顯著的上升趨勢，當維持期，三者也都呈現平穩趨勢。此外本研究中甲、乙、丙三位輕度自閉症兒童在介入期皆呈現穩定上升趨勢，顯現其介入期階段的「話題開啟」率顯著增加。以內在效度而言，從統計分析結果皆顯著表示本實驗方案對於甲、乙、丙三位輕度自閉症兒童皆具有內在效度；至於外在效度方面，三位輕度自閉症兒童呈現一致性的方向；且從多基準線的跨受試分析也發現，當乙兒童進入介入期後，丙兒童尚在處於基線期觀察，乙兒童的「話題開啟」率與丙相當。亦即使用「話題開啟率」方式可以類推到其他輕度自閉症兒童對象。再則三位輕度自閉症兒童在基線期與介入期的重疊率都是0%，顯示「話題開啟率」影響很大；至於維持期三位輕度自閉症兒童與介入期的重疊百分比都是100%，表示實驗效果繼續維持。亦即在維持期，受試者對於「話題開啟率」依然具有持續的關係。

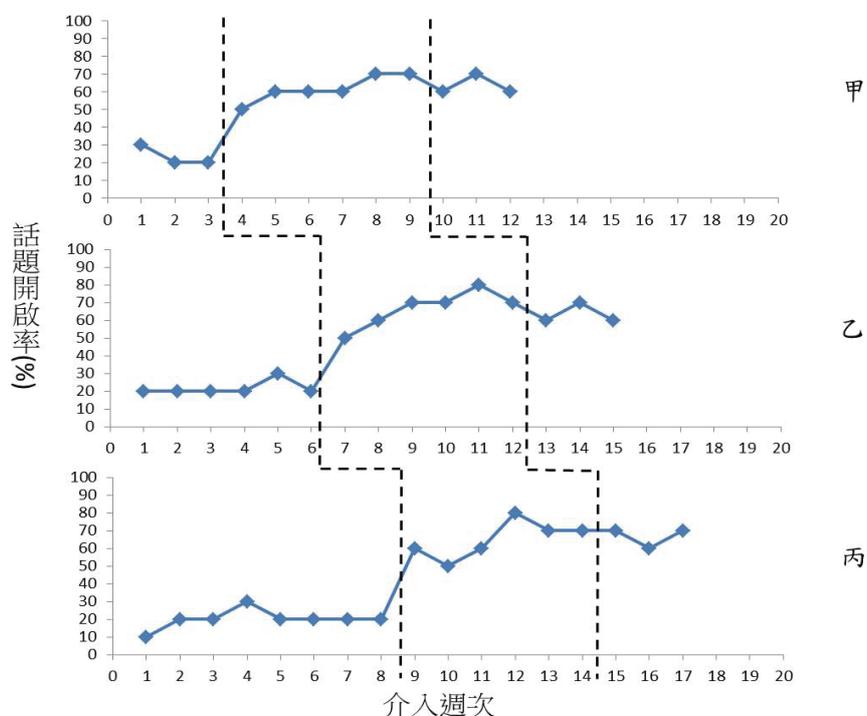


圖4 三位輕度自閉症兒童「話題開啟率」之折線圖

表2  
三位輕度自閉症兒童「話題開啟率」階段內變化分析摘要表

階段	甲			乙			丙			
	A1	B1	C1	A2	B2	C2	A3	B3	C3	
階段長度	3	6	3	6	6	3	8	6	3	
趨向走勢	\	/	—	—	/	—	—	/	—	
趨向穩定性	(-)	(+)	(=)	(=)	(+)	(=)	(=)	(+)	(=)	
水準穩定性	100%	100%	100%	83.3%	83.3%	100%	75%	66.7%	100%	
水準範圍	30-20	70-50	70-60	30-20	80-50	70-60	30-10	80-50	70-60	
水準變化	30-20	50-70	60-60	20-20	50-70	60-60	10-20	60-70	70-70	
	23.33	61.67	63.33	21.67	66.67	63.33	20	65	66.67	
C	N	3	6	3	6	6	3	8	6	3
統計	M	23.33	61.67	63.33	21.67	66.67	63.33	20.00	65.00	66.67
值	C	0.25	0.65	-0.5	-0.20	0.63	-0.50	0.25	0.36	-0.50
	Z	0.71	1.91	-1.14	-0.59	1.85	-1.41	0.81	1.08	-1.41

(續下頁)

表2 (續)

階段比較		B1 /A1	C1/ B1	B2/ A2	C2/ B2	B3/ A3	C3/ B3
趨向變化 與效果	／ \	(+) (-)	(=) (+)	(+) (=)	(=) (+)	(+) (=)	(=) (+)
	正向	正向	正向	正向	正向	正向	正向
趨向穩定	穩定至	穩定至	穩定至	穩定至	穩定至	穩定至	變化至
變化	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定	變化	穩定
水準變化	20-50	70-60	20-50	70-60	20-60	70-70	
階段間 重疊百分 比	+30	-10	-30	-10	+40	0	
	0	100%	0	100%	0	100%	
統計 值 效果量	C N	9	9	12	9	14	9
	M	48.89	62.22	44.17	65.56	39.29	65.56
	C	0.82	0.30	0.89	0.44	0.83	0.28
	Z	2.76**	1.00	3.36**	1.48	3.35**	0.94
	f <sup>2</sup>	2.3271	0.2281	0.5070	0.1601	0.2282	0.0660

註：A1、A2、A3代表基線期；B1、B2、B3代表介入期；C1、C2、C3代表維持期

\*\*p<.01, \*p<.05

### (三)介入成效之社會效度

此部份主要以三位教師訪談所得之結果，分別針對在進行第二階段「溝通互動策略」的工作坊後、第三次和第六次督導過程後，以及維持期結束後的訪談彙整為主。從三位教師自我省思中，亦可看出教師在溝通互動策略的改變，以及其中的改變歷程，皆為本研究社會效度的佐證，茲分別敘述如下。首先，三位教師對透過會話分析學習溝通策略課程，從一開始的反應是質疑的態度，甲教師：「一堆溝通策略時常聽說，但真的有效嗎?(甲教師訪談1)」。乙教師：「不是我不願意給予小朋友思考時間說話，是我的小朋友他說話因為沒有脈絡，真的經常如同雞同鴨講，我等待他說話真的有效嗎?(乙教師訪談1)」。丙教師：「我的小朋友總是講自己熟悉的話題，「無厘頭」的講，聆聽他說話，此方案的可行性多高？實用嗎？真的有效嗎?(丙教師訪談1)」。接著，三位教師從而願意靠自己慢慢調適嘗試改變，但乙教師接受雖願意嘗試改變，但仍會出現擔憂的情緒。甲教師：「我有給自己時間停下來思考，自己這樣跟小朋友說話對或不對(甲教師

訪談2)」。乙教師：「不要立刻緊接著說下一句，耐心等待小朋友回應，這策略對我的小朋友好像不錯耶！但老實說我沒有時間只去關心他，班上還有其他小朋友要顧，所以要我靜靜等待他說話，有點負擔，但我也只能先試試看喔(乙教師訪談2)」。丙教師：「我的小朋友被誤解時，他不會澄清，只是轉變到自己熟悉的話題，但有一次我將感受到的，他的行為幫他說出，他對我笑，像是很高興我了解他，這星期發現他慢慢會說出自己的需求，我也嚇到了，但下次會有效嗎?(丙教師訪談2)」。之後教師逐漸在個人信念上作轉變，透過自主意識的覺醒。甲教師：「經由教授帶我一起分析影片後，發現原來自己的回應方式改變和耐心等待小朋友回答問題，小朋友說話真的有進步，下週我要試試其他溝通方法(甲教師訪談3)」。乙教師：「上週發現我常用「這是什麼？」提問，但教授說此問句目前對我的小朋友來說還太過困難且無法回答，這週我試著用YES/NO問句提問，我發現，我的小朋友會適切回應我的話題，我們可以連續聊好幾個話題，真不可思議(乙教師訪談3)」。丙教師：「

我上週試著傾聽和深入想理解孩子行為背後隱含的意義和需求是什麼？發現我更可以有效地與他溝通事情，感覺不差。（丙教師訪談3）。最後，三位教師在正向態度的影響下，願意做轉化與調整和小朋友溝通互動的方式。同時三位教師認為透過會話分析學習溝通策略，在與輕度自閉症溝通議題上改善許多。甲教師：「以前小朋友的語言會激怒我，有時生氣不知所措，現在我比較知道如何與他溝通，以前和他說話哪種焦慮的感覺漸漸降低，同時感覺我們說話較有交集，我認為透過會話分析能有效學會溝通，在我們師生溝通上改善許多(甲教師訪談4)」。乙教師：「從第一次分析，教授告訴我，語句過多、語句複雜、說話速度太快等問題，我自己也嚇一跳，原來自己和小朋友說話如此糟糕，後來我稍微改變回應和問話方式，我發現小朋友的對話輪流的次數提高、語句變長，更重要的是，他和我對話總是露出天使般的笑容，其實我自己也有很大的收穫，因為我覺得以前我對小朋友的判斷是錯誤的，常常誤解他，還好我遇到教授您願意幫我分析對話以及把這個溝通策略教我，覺得自己真的是收穫很多。另外，其實我覺得以前參加的研習都是聽課或是自己看講義，學習效果真的有限，還是要經過教授實地的帶領和講解才能發揮最好效果，教授謝謝您(乙教師訪談4)」。丙教師：「之前他說話常令我猜不出其意，常覺得他「阿～講什麼」？一開始我不知道要怎麼用那些策略，謝謝教授每次不厭其煩示範分析給我聽，我就比較能了解要怎麼使用那些策略了，但沒想到我稍微使用一點策略，很神奇，我的小朋友現在連講話的意願也出來，我問他也會跟我回應，之前都沒有，現在我卻怕自己一不小心說的是廢話，對小朋友沒幫助反而害他行為失控，因此我肯定會話分析與學習溝通策略的效果，我也會持續進修使用。（丙教師訪談4）」。

## 二、討論

(一)運用會話分析學習溝通策略課程對於提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧有立即及維持的效果

從階段間比較之研究發現，運用會話分析學習溝通策略課程對於提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧上有立即的效果，進入介入期透過持續不斷的會話分析與督導，曲線趨勢是向上的，且甲教師、乙教師及丙教師的效果量呈大效果；至於進入維持期，從效果量分析結果也獲知甲教師、乙教師及丙教師呈中效果。以內在效度而言，從統計分析結果皆顯著表示本實驗方案具有內在效度；至於外在效度方面，從圖3得知當甲教師進行介入而乙教師尚在基線期，甲教師的曲線相較於乙教師的曲線並未有提高許多，但當乙教師進行介入而丙教師尚在基線期，乙教師的曲線相較於丙教師的曲線有提高許多，亦即本方案具有外在效度。探究上述之原因，甲教師、乙教師及丙教師與輕度自閉症兒童的溝通能力上明顯改變許多，誠如甲教師所言認為自己會給時間停下來思考，自己這樣跟小朋友說話的對或不對，因此呈現穩定正向反應。乙教師願意稍微改變回應和問話方式，因此呈現穩定正向反應。丙教師試著傾聽和深入想理解小朋友行為背後隱含的意義和需求是什麼，因此呈現穩定正向反應。結果顯示，除再次證明運用會話分析學習溝通策略課程對於提升幼兒園教師與輕度自閉症兒童的溝通技巧的實證基礎，也須將焦點集中於三位幼兒園教師願意嘗試改變的意願上。本研究結果呼應國外相關研究皆證實上述研究發現與一些研究對教師或對父母的訓練結果是相符 (Howlin & Rutter, 1989 ; Oi, 2008 ; Wilcox & Mogford-Bevan, 2000 ; 大井佳子、中川幸子, 2004:21-39 ; 高橋和子, 1997), 亦即運用會話分析對於增加大人與輕度自閉症溝通技巧有顯著改善。更印證Weiss (1980) 的

指出，經由專家透過會話分析，讓教師更懂「覺醒」和「轉化」，讓「角色」與「功能」發揮最佳狀況。

另外，經由三位教師訪談所得知，三位教師對運用會話分析學習溝通策略課程之歷程，皆經歷了從一開始的反應是質疑的態度，從而願意靠自己慢慢調適心態嘗試改變，之後透過自主意識的覺醒，最後願意做轉化與調整和小朋友溝通互動方式的過程。除再次證明三位教師對運用會話分析學習溝通策略課程，能讓教師更懂「覺醒」和「轉化」，溝通技巧，同時對於幼兒園教師提昇與輕度自閉症溝通技巧的實證基礎。然而，值得一提的是，須將焦點集中於三位教師心態變化歷程盡相同，其間原因，可能是參與本研究的三位教師皆是自願參加，因此自願改變動機亦會較強，此部分有待未來繼續深入探究其因。

最後，三位幼兒園教師都在訪談中表達會話分析的重要，誠如甲教師所言透過會話分析能有效學會溝通，在我們師生溝通上改善許多，乙教師以前參加的研習都是聽課或是自己看講義，學習效果真的有限，教授每次不厭其煩示範分析給我聽，我就比較能了解要怎麼使用那些策略了，丙教師肯定會話分析與學習溝通策略的效果。總而言之，運用會話分析三位幼兒園教師能看清自己與輕度自閉症兒童溝通的盲點，並透過教授不斷地提醒和自己意識的修正溝通模式，才能有效學會正確與輕度自閉症兒童溝通的策略。由此可知，在傳授幼兒園在職教師新課程理論與教學策略時，不只應藉由聽大學學者專家演講與討論以獲取教學策略和技能，更需要是實際操作技能、專業思考與體悟的機會，以驗證相關的教學策略與技能。如同Chien, Sung & Chang (2005) 的指出，教師專業成長進修課程的規劃需以「實作研討」和何繼琪與張景媛(2003)指出「合作省思」的模式進行。

(二)幼兒園教師學習溝通策略課程對於改善輕度自閉症兒童的主動話題開啟率有立即與維持效果

從階段間比較之研究發現，幼兒園教師學習溝通策略課程對於改善輕度自閉症兒童的話題開啟率有立即的效果，透過持續不斷的督導，進入介入期的曲線趨勢是向上的，且甲兒童、乙兒童及丙兒童的效果量呈大效果；至於進入維持期，從效果量分析結果也獲知甲兒童效果量呈大效果、乙兒童效果量呈中效果及丙兒童的效果量呈小效果。以內在效度而言，從統計分析結果皆顯著表示本實驗方案具有內在效度；至於外在效度方面，從圖4得知當甲兒童進行介入而乙兒童尚在基線期，甲兒童的曲線相較於乙兒童的曲線並未有提高許多，但當乙兒童進行介入而丙兒童尚在基線期，乙兒童的曲線相較於丙兒童的曲線有提高許多，亦即本課程具有外在效度。綜合而言，本研究發現幼兒園教師運用會話分析學習溝通策略課程對於改善三位輕度自閉症兒童的主動話題開啟率有立即的效果，亦同時具有維持效果。本研究結果呼應國外相關研究皆證實運用會話分析，可以清楚地發現每位輕度自閉症的語用論障礙之特異性，並同時提供大人彈性調整溝通方式，以及補償和回應輕度自閉症兒童的溝通問題，進而改善輕度自閉症兒童的語用論之問題(Howlin & Rutter, 1989; Oi, 2008; Wilcox & Mogford-Bevan, 2000; 大井佳子、中川幸子, 2004:21-39; 高橋和子, 1997)。更印證Ciara 與Vickie(2007)指出大人如果受過溝通技巧學習，能夠顯著提升兒童的溝通能力。

## 結論與建議

本研究結果證實三位教師對透過實際會話分析學習溝通策略課程，能讓教師更懂「覺醒」和「轉化」，溝通模式，除提升與輕度自

閉症溝通技巧，以及也能改善輕度自閉症兒童的主動話題開啟之問題的實證基礎。除此之外，由於研究過程強調本研究與三位幼兒園教師與輕度自閉症兒童互動實務的合作與交流，使三位教師回歸師生溝通的主體定位，避免理論與實務的溝隙，使本研究的結果得以確實應用於師生溝通教育的實務上。故國內師資培育單位或在職教師進修課程可將此課程運用於師生溝通教育之實務推廣訓練，或是輕度自閉症兒童的語言發展與矯治課程等，以訓練教師改變與輕度自閉症兒童的溝通模式，並提升教師樂於回應和補償溝通上有困難的輕度自閉症兒童，讓輕度自閉症兒童在與教師的溝通中，學會表達需要，讓需要被人知道不再依賴別人來主動開啟溝通話題，或結束溝通，並獲得成功的互動經驗，甚至對其同儕溝通能力的成長，都是可期待的。再則，經由訪談得知，三位教師更需要是「實戰技能」的指導。因此，建議藉由專家親自帶領「會話分析」與「溝通理論課程」雙管齊下的方式，讓教師學習溝通策略課程，勢在必行。

另外，基於研究結果與研究過程中的體會，有幾點建議提供與本論文相關研究者參考。首先，本研究對象皆是女性教師，是否能類推到男性教師，另僅只有三位教師參與本研究、社會效度的質性資料蒐集又僅限於想改變溝通方式的教師，因此在研究推論上須謹慎為之。此外，本研究也發現，當維持期缺乏本研究

者的會話分析或督導，而三位教師皆降低下降趨勢，因此於結束後持續提供教師的個別會話分析，讓教師能不斷地練習，讓溝通技巧更為純熟自然。再者，本研究的對象是針對幼兒園教師，而近年來國內外均積極推動以家庭為中心的介入模式。因此未來可以探討針對家長的研究之成效，顯得重要且必要的。同時爾後的研究可實施於其他障礙類別的兒童。最後，本研究以多基線跨受試為實驗設計，結果僅說明幼兒園教師透過會話分析學習溝通策略課程的成效與其過程變化之整體分析，以及改善輕度自閉症兒童的主動話題開啟之問題，但溝通策略廣泛而複雜，對於每位教師學習溝通策略課程之個別差異之分析（例如，等待時間、傳達意圖確認、修正、回饋等），以及語用型態範圍廣泛而複雜，對輕度自閉症兒童的語用的改變情形（例如，師生輪替、修復組織鄰近應對、應答等），建議未來以質性研究的個案研究繼續深入進行研究探究。

## 致謝

本研究承科技部補助專題研究計畫(MOST 104-2410-H-143-009 -)經費之補助，及感謝協助本研究的個案、教師和家長。

附件1

師生溝通策略檢核表

兒童姓名\_\_\_\_\_ 教師姓名\_\_\_\_\_ 日期\_\_\_\_\_

兒童年齡\_\_\_\_\_ 次序號碼：\_\_\_\_\_至\_\_\_\_\_

觀察次數	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
幼兒園教師的溝通方式												
(1)SOUL :												
(2)Mirroring												
(3)Imitated Reflection												
(4)Parallel Talk												
(5)Self-Talk												
(6)Restated Reflection												
(7)Expansion												
(8)Modeling												
輕度自閉症兒童溝通方式												
(1) 話題開啟率												

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 何兆熊（1992）。**語用，意義和語境**。西禛光正（編）：**語境研究論文集**（頁298-307）。北京，北京語言學院出版社。
- 何兆熊（2000）。**新編語用學概要**。上海，上海外語教育出版社。
- 何繼琪、張景媛（2003）。合作省思專業成長模式對國小教師的教學知識與信念以及社群關係之影響。**教育心理學報**，**34(2)**，157-178。
- 李秀真、張正芬（2009）。學前亞斯柏格症兒童話輪轉換之語用特質研究。**特殊教育研究學刊**，**34(2)**，47-72。

- 李悅娥、范宏雅（2002）。**話語分析**。上海，上海外語出版社。
- 李櫻（2000）。漢語研究中的語用面向。**漢學研究**，**18**，特(323-356)。
- 杜正治（譯）（1994）。**單一受試研究法**。（Tawney, J. W., Gast, D. L著：*Single Subject Research in Special Education*）。臺北市，心理。（原著出版於1984）
- 林迺超、張正芬（2011）。輕症ASD兒童會話理解能力之研究。**特殊教育研究學刊**，**36(2)**，51-76。
- 索振羽（2000）。**語用學教程**。北京，北京大學出版社。
- 莫少依、張正芬（2014）。不共脈絡性：輕症自閉症學生的人際互動特徵。**特殊教育研究學**

- 刊, 39(2), 33-59。
- 陳冠杏 (2008)。亞斯柏格症學生在不同情境中會話話題之研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學特殊教育學系, 臺北市。
- 黃國文 (1998)。語篇分析概要。長沙, 湖南教育出版社。
- 盧明、賴美智 (2006)。落實學前融合教育的真諦。載於賴美智 (主編): 手拉手我們都是好朋友: 學前融合教育實務工作手冊(1-13頁)。台北市, 財團法人第一社會福利基金會。
- 錡寶香 (2009)。兒童語言障礙。台北, 心理。
- 錡寶香 (2008)。兒童語言障礙: 理論、評量與教學。台北, 心理。
- ## 二、英文部分
- Adams, C. Green, J., Gilchrist, A., Cox, A. (2002). Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 679-690.
- Ahsam, S. Shepherd, J., & Warren-Adamson, C. (2006). Working with preschool practitioners to improve interactions. *Child Language Teaching and Therapy*, 22, 197-217.
- Bellon-Harn, M. L., Harn, W. E. (2006). Profiles of social communicative competence in middle school children with Asperger syndrome: Two case studies. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(1), 1-26.
- Chien, H. Y., Sung, Y. T., & Chang, K. E. (2005, July). *Exploring the professional development in reading strategy instruction from a teacher's learning process: A case study of an experienced teacher*. Paper presented at the biannual conference of the International Study Association for Teachers and Teaching: 2005 Challenges for the Profession: Perspectives & Directions for Teachers, Teaching and Teacher Education in Sydney, SATT Australia.
- Ciara, O. T., & Vickie, K. (2007). Building collaboration between professionals in health and education through interdisciplinary training. *Child Language Teaching and Therapy*, 23, 325-352.
- Dobbinson, S., Perkins, M. R., Boucher, J. (1998). Structural patterns in conversations with a woman who has autism. *Journal of Communication Disorders*, 31(2), 113-134.
- Fey, M. E. (1986). *Language intervention with young children*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Girolametto, L., E. (1988a). *Developing dialogue skills: the Effects of a conversational model of language intervention*. in Marfo (Ed) Parent-child interaction and developmental disabilities.
- Girolametto, L., E. (1988b). Improving the social-conversational Skills of developmentally delayed children: an intervention study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 156-167.
- Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E., & Lieshout, R. V. (2000). Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 31, 155-168.
- Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. UK.: Sage.
- Howlin, P., & Rutter, M. (1989). Mothers' speech to autistic children: A preliminary causal analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 819-843.
- Huang, S. & Oi, M. (2014). *Comprehension of figurative language in Taiwanese children with autism: The role of theory of mind and receptive vocabulary*. The 15th International Conference and Workshops of Early Intervention Profession for

- Children With Development Delays, 198.
- McDonald, J.D. & Gillette, Y. (1988). *Communicating partners : A conversational model for building parent-child relationships with handicapped children*. In Marfo (Ed) Parent-child interaction and developmental disabilities. Praeger.
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor : Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 383-399.
- Norris, J., & Damico, J. (1990). *Whole language in theory and practice: Implications for language intervention*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 21.
- O'Brien, M., & Bi, X. (1995). Language learning in context: Teacher and toddler speech in three classroom play areas. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 148-163.
- Oi, M. (2005): Interpersonal compensation for pragmatic impairments in Japanese children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *J. Multiling Commun Disord*, 3(3), 203-210.
- Oi, M. (2008): Using question words or asking yes/no questions: Failure and success in clarifying the intentions of a boy with high-functioning autism. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22, 814-823.
- Pellegrino, M. L. M., Scopesi, A. (1990). Structure and function of baby talk in a day-care centre. *Journal of Child Language*, 17, 101-113.
- Pijnacker, J., Hagoort, P., Buitelaar, J., Teunisse, J. P., & Geurts, B. (2009). Pragmatic inferences in high-functioning adults with autism and asperger syndrome. *Journal of Autism and Development Disorders*, 39, 607-618.
- Price, P. (1989). *Language intervention and mother-child interaction*. Beveridge et al(Eds) Language And communication in mentally handicapped people, Chapman and Hall.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Tryon, W. W. (1982). A simplified time-series analysis for evaluation treatment interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 543-544.
- Willcox, A. & Mogford-Bevan, K. (2000). "Applying the principles of conversational analysis in the assessment and treatment of a child with pragmatic difficulties", *Pragmatics in Speech and Language Pathology*, 125-138. Nicole Müller(Ed) John Benjamins Publishing Company.
- Weiss, R. S. (1980). *Efficacy of INREAL intervention for Preschool and kindergarten language handicapped And bilingual (Spanish) children*. Report No. RC 012785. Washington, D, C ., : Handicapped children's early education program.

### 三、日文部分

- 大井佳子、中川幸子（2004）：**僕の伝えたいことは散らばったことばの中に**。載於大井 学、大井佳子（主編），子どもと話す，心が出会うINREAL の会話支援(頁21-39)。京都，ナカニシヤ出版。
- 大井學（2004）：**INREAL:会話する心をつかまえる技**。載於大井 学、大井佳子（主編），子どもと話す，心が出会うINREAL の会話支援(頁9)。京都，ナカニシヤ出版。
- 高橋和子（1997）：**高機能自閉症児の会話能力を育てる試みー応答能力から調整能力をめざして**。特殊教育学研究，34(5)，99-108。

# The Effect of Learning Through The Communication Strategies Training Course kindergarten Teachers will Promote The Communication Skill Between Children with Mild Autism Spectrum Disorder

Su-Fen Huang

Associate Professor,

National Taitung University

## Abstract

The research team lead kindergarten teachers analyzing through conversation analysis and discussions which focused on communication modes of kindergarten teachers and children with mild Autism Spectrum Disorder (ASD). Learning through the communication strategies training course, kindergarten teachers will promote the communication skill between children with mild ASD and their Teachers. Also, it will help to improve topic initiation of the children with mild ASD. Reaching the above-mentioned purposes, the objects of study using multiple baseline design across subjects. We invited three teachers and three mild ASD children participating the research. We assigned one kindergarten teacher and one mild ASD child as a pair and separate them to be three team. Research instruments used in the study include the revision of individual use of teachers and children with mild ASD communication strategies checklist. Visual analysis, statistical analysis, and social validity are used to assess the effects of intervention. Results indicated that the communication strategies training course had significant effects on enhancing communication functions three between children with mild ASD and their three kindergarten teachers, and on enhancing the rate of topic initiation of the three children with mild ASD.

**Keywords :** Conversation Analysis, Pragmatic, Autism Spectrum Disorder

# 國中融合班教師工作壓力與其因應策略之研究

鍾裕勝

桃園市光明國中

王明泉

國立臺東大學特殊教育學系

吳勝儒

國立臺東大學特殊教育學系

魏俊華

國立臺東大學特殊教育學系

## 摘要

本研究旨在探討國中融合班教師工作壓力與其因應策略的現況，並比較不同背景變項的融合班教師在工作壓力與其因應策略的差異情形，同時探討不同壓力程度之教師其因應策略的差異情形。

本研究採用調查研究法，以桃園市國中融合班教師為研究對象，共寄出475分問卷，回收的有效樣本為359份，有效回收76%。研究工具採用國中融合班教師工作壓力與因應策略問卷，問卷調查所得資料，以百分比、平均數、標準差、t考驗及單因子變異數分析處理。根據研究結論歸納以下結論：

- 一、國中融合班教師所感受的整體壓力，屬中等壓力。
- 二、國中融合班教師之壓力感受，最大的是處理學生層出不窮的糾紛，最小的是因無法達到家長對我的期望而感到困擾。
- 三、國中融合班教師壓力感受大小，依序是專業知能、學生問題、工作負荷、人際溝通、角色壓力、支持系統。
- 四、融合班教師工作壓力感受，會因教學年資、教育程度、任教融合班原因、學校規模及任教班級結構不同，有顯著差異。但不因性別、年齡、特教專業背景、融合班教學經驗而有顯著差異。
- 五、國中融合班教師面對工作壓力，最常採用抱持樂觀進取的人生觀，最少採用的是參加相關的研習，以增加解決問題的能力。
- 六、國中融合班教師的因應策略之頻率，最高的是理性思考，其次是尋求支持、時間管理、問題解決，最低的是自我調適的因應策略。
- 七、國中融合班教師之工作壓力因應策略的採用頻率，會因性別、年齡、教學年資及任教融合班原因不同，有顯著差異；但不因教育程度、特教專業背景、融合班教學經驗、學校規模及任教班級結構有顯著差異。

關鍵詞：融合教育、融合班教師、工作壓力、因應策略

## 緒論

本研究旨在探討國民中學融合班教師的工作壓力與因應策略，在融合教育的理念之下，執行融合精神的融合班教師的工作壓力及因應策略，將影響融合教育執行的品質。

融合教育已是當前世界各國致力推行的教育理念，聯合國（United Nations, UN）為更確立身心障礙者的教育需求，於2006年提出《身心障礙者權利宣言》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD），其中第24條規定，各締約國確認身心障礙者享有受教育的權利。為了在不受歧視和機會均等的情况下實現這一權利，締約國應當確保在各級教育實行包容性教育制度和終生學習；為了實現這一權利，締約國應當確保身心障礙者不因身心障礙而被排拒於普通教育系統及免費和義務初等教育或中等教育之外，並在普通教育系統中獲得必要的支助，以利於他們確實獲得教育（UN, 2006）。此宣言更確認了身心障礙者接受融合教育的依據。

融合教育理念也深受「正常化」（normalization）、「回歸主流」（mainstreaming）與「普通教育改革」（Regular Education Initiative, REI）的影響。其中，「普通教育改革」主張普通教育與特殊教育應從二元分流整合成一元的教育系統，進而達到全面融合。這些的融合教育運動，都彰顯身心障礙者應享有與一般人相同的人權（鈕文英，2015）。Renzaglia, Karvonen, Drasgow, 和 Stoxen（2003）認為「融合」是在於創造身心障礙者擁有美滿的生活，能夠自主決定及參與自己的生活，而不是被動的接受他人安排。家長、教師及學生三方面的配合，是融合教育成功的關鍵所在。其中最主要的執行的人物就是「教師」。教師將承擔額外的工作量並且擔任多重的角

色（鈕文英，2002）。

根據教育部2017年特殊教育統計報告，國民中學階段身心障礙類學生安置類型概況，在「自足式特教班」的學生為約占全體的15.5%，而於「普通班接受特教服務」及「分散式資源班」約占全體的84.5%（教育部特殊教育通報網，2017）。雖然國內教育安置以普通班為主，但融合教育的推展仍有諸多阻力。因為實施層面較廣泛，參與的人員較多，課程也涵蓋普通教育及特殊教育，所以實施上存有不少問題。隨著普通班教師接觸身心障礙學生的機會越來越多，融合班教師將遭遇的阻力及工作壓力也將隨之增加（劉明松，2009）；教師們基本上支持融合的理念，但若沒有獲適當的支持，而將所有學生納入普通教室中，會對教師產生巨大的壓力（Brackenreed, 2011）。

融合班教師在推展融合教育時所承受的工作壓力為何？研究者彙整一般常被討論的背景變項，發現李榮珠（2004）探討彰化縣國小融合班教師工作壓力情形，發現男性教師在整體壓力及「工作負荷」、「教學困擾」等層面所承受的壓力顯著大於女性教師；林宜君（2010）探討台北縣國中融合班教師工作壓力情況發現年齡對工作壓力並無影響，與李榮珠（2004）及廖珮倫（2007）的研究發現不一致；林宜君（2010）探討台北縣國中融合班教師工作壓力情況發現教學年資對工作壓力並無影響，與李榮珠（2004）、曾嫻婷（2007）、廖珮倫（2007）及Brackenreed（2011）的研究發現不一致。顯示國內探討融合班教師工作壓力相關課題仍有值得研究的空間。

融合班教師在推展融合教育，採用何種因應策略來紓解工作壓力？研究者彙整相關文獻，發現國內探討教師工作壓力與因應策略的相關研究，大多是以普通班教師或行政人員為主。所以本研究以國中融合班教師為研究對象

，運用問卷調查的量化研究了解目前國中融合班教師所承受的工作壓力以及面對工作壓力時的因應策略的現況，藉由教師高、低不同的工作壓力感受所採用的因應方式，了解國中融合班教師工作壓力因應策略的使用程度為何，並提出有效因應工作壓力的策略提供融合班教師參考。

基於以上研究動機，本研究擬以問卷調查的方式，探討國中融合班教師工作壓力情形以及所採取的因應策略。本研究的主要目的如下：

- (一) 了解國中融合班教師工作壓力之現況。
  - (二) 比較不同背景變項之國中融合班教師所承受工作壓力之差異情形。
  - (三) 分析國中融合班教師面對工作壓力所採取因應策略情形
  - (四) 探討不同背景變項之國中融合班教師面對其壓力所採用因應策略之差異
- 本研究的主要待答問題如下：
- (一) 國中融合班教師工作壓力之現況為何？
  - (二) 不同背景變項之國中融合班教師所承受工作壓力是否有顯著差異？
  - (三)、國中融合班教師面對工作壓力所採取因應策略之現況為何？
  - (四) 不同背景變項之國中融合班教師面對其壓力所採用因應策略是否有顯著差異？

## 文獻探討

### 一、教師工作壓力理論模式

一般而言，教師工作壓力類型以工作負荷壓力、專業素養壓力與人際關係壓力最常見（陳瑋婷、徐嫻巧，2013）。而Kyriacou與Sutcliffe（1978）被視為是教師壓力的研究先驅，其統整出教師工作壓力的理論模式，亦即壓力轉換過程為：物理或心理壓力來源→內在

評估威脅性→成為實際的壓力來源→運用是應策略減少威脅→壓力並未消除或減弱，將對教師的身心及行為產生影響→長期性壓力將導致教師慢性的身心疾病如心身病、心臟病、心病。

在1982年Moracco與McFadden修正Kyriacou與Sutcliffe的教師工作壓力理論模式，提出了另一個教師工作壓力的模式架構，指出構成教師工作潛在的壓力源：社會、工作及家庭，三者間相互影響，並間接或直接的造成教師不同程度的壓力問題。教師的評估此潛在的壓力源後，若無法適當的調整，教師就會感受到壓力的存在。在感受到實際壓力後，個體會為了減輕壓力採取一些因應措施；而教師個人的特質，包含：經驗、人格特質、價值觀念等，會影響教師對壓力的評估及因應方式。若所採取的因應措施效果不彰，就會出現某些身心上的壓力徵狀，一旦長期處於壓力之下而又無法有效紓解時，將會形成長期性的壓力徵狀，例如一些身心疾病：高血壓、心臟病等。

Tellenback、Brenner和Löfgren（1983）修正了Kyriacou和Sutcliffe的教師工作壓力模式，強調「學校鄰近地區特質」（neighbourhood characteristics）及「教師特質」都有可能成為教師工作的壓力源。許多學者認為「人」與「環境」交互作用的結果形成壓力。而學校特質包含：學校所處地區、規模大小、校長的領導風格、社區水準級學校的組織氣；教師特質則包含性別、年齡、年資及教育程度等。

綜合上述學者所提出的教師工作壓力模式，歸納如下：

（一）教師工作壓力來源是多向度的，包含內向物理的、心理的因素，外在因素如學校、社會、家庭，甚至是教師個人特質與非職業壓力源交互作用的結果。

（二）因教師本身不同的個人特質，對壓力

源會產生不同的工作壓力知覺，對壓力的反應會有個別差異。

(三) 教師在面對工作上的壓力時，需透過適應機轉，減緩壓力源所帶來的威脅，教師本身的因應機制，會決定壓力是否持續存在。若有效的因應策略能降低壓力、解除壓力，但經評估後若無良好的適應機轉時，反而會引起壓力造成身心健康的損害。

(四) 長期持續的工作壓力而無法採許有效因應策略，必然會產生身心疾病及工作倦怠，導致人體無法承擔，一旦超過個體所能承受的耐力與極限，便會使表現或效率降低。

## 二、融合班教師之工作壓力來源的相關研究

表1  
影響融合班教師工作壓力之相關因素表

研究者	教學 困擾	工作 負荷	時間 運用	角色 壓力	學生 問題	社會 支持	同事 關係	專業 知能	行政 支持
Harding & Darling (2003)	V	V		V				V	
李榮珠 (2004)	V	V	V	V	V	V		V	
Ammah & Hodge (2005)	V	V		V				V	
黃瑋苓 (2005)		V		V	V	V		V	
蘇淑嫣 (2007)	V	V	V	V	V	V		V	
曾嫻惇 (2007)		V		V	V		V	V	V
廖珮倫 (2007)	V	V	V	V	V	V		V	
游數珠 (2008)	V	V			V			V	V
林宜君 (2010)	V	V			V	V			
合計	5	7	3	5	7	5	1	6	2

資料來源：研究者整理

## 三、教師工作壓力因應策略之相關研究

陳彰儀 (1995) 認為紓解壓力的方式，比較屬於治標性，如運動、放鬆及營養等方式，這些方式不太能幫助消除壓力來源，但能增加我們對壓力的容忍力。本節主要探討教師工作壓力與因應策略之相關研究。一般而言自變項為工作壓力，而依變項為因應策略，探討兩者間的相關與影響。以下研究者整理國內外學者對教師因應策略的方式，如表2-2所示；歸納

研究者整理有關融合班教師為研究對象的文獻，歸納影響其教師工作壓力的相關因素列於表。由表2-1可知：融合班教師的工作壓力是多向度；其中工作負荷、學生問題及專業知能最常作為研究者研究之向度。而本研究中的「教師工作壓力」係指：從事國民中學融合班教師在面對教學工作時，所產生的生理或心理負面感受，也就是說教師的工作壓力，其來源包含：1.工作負荷、2.專業知能、3.人際溝通、4.學生問題、5.角色壓力、6.支持系統；並以上六個向度，作為研究者探討國中融合班教師之工作壓力來源的架構。

以上學者對於教師壓力因應策略之研究，發現大致上含有認知、情緒和行為三方面。認知層面包含：理性思考、重新評估；情緒層面包含：情緒調適、增進情誼；行動方面包含：尋求支持、問題解決。因此，本研究將教師面對工作壓力的因應策略定義為：教師在面對工作壓力情境或問題時，所採取的適當措施，藉以減少壓力，減輕或消除負面反應，從而提昇工作效率之過程。

表2  
國內外學者對教師因應策略方式

研究者	年代	教師因應策略
Daane、Berine & Latham	2000	因應策略包含：積極參與、轉移注意、理性思考、接納責任、重新評估
Troman	2000	教師因應策略包含：增進師生溝通、辦理活動促進師生情誼、自我肯定積極參與
Head & Cogan	2003	積極與特殊教育專業團體和班級教師教學合作及共同發展課程
Park、Armeli & Tennen	2004	當人們都面對壓力時，發現這是比較難以控制的，個體更可能調節自己的情緒，使用的應對策略面對壓力，而不是從事努力改變這種情況
張春興	2006	認為壓力因應是指當環境改變使個體生活遭遇困難或限制時，個體為了因應環境的要求，並維護個人利益所採取的一切方法。
曾熾樟	2007	Lazarus和Folkman（1984）將因應視為壓力的「調節器」，指出因應是指藉由認知與行為的處理方式，以控制超乎個人內在所能負荷之要求。將壓力因應分成自我調適、尋求支持、理性思考、時間管理和問題解決等五層面。
吳南成	2010	指當教師遭遇教學困擾時，為解決內外衝突，避免心理或情緒方面不安定狀態導致焦慮、無力感、工作疲乏現象，在評估所能操控的資源與自身能力後，採取在認知、情緒或行動上的努力以解決其教學困擾。因此，因應策略是一種動態的歷程，是一種問題解決的方法，目的是維護個體正常運轉。
劉秀鈴	2011	本研究的因應策略係指資源班教師與學校工作環境互動過程中，遭受困擾或壓力事件時，採取何種方式以避免長期壓力累積之下產生威脅、焦慮或其他身心疾病。認知情境之要求與思考評估本身因應資源，在生理、心理或行為上所做的努力，產生有助於減輕工作壓力負荷之行為過程，期能繼續在工作崗位上服務，提升教學品質，展現績效。
Brackenreed, D.	2011	教師因應方式有維持幽默感、借助過去的教學經驗、擬訂計畫並執行以及聚焦於下一步對老師專業知識和經驗的要求。
徐禮知	2012	教師因應方式是指教師在面對工作壓力情境或問題時，所採取的相關適當措施，藉以降低壓力，減輕或消除負面效應，從而提昇工作效率之過程。在本研究中，係將教師因應方式分成理性分析、尋求協助和情緒調適等三個層面。
吳明宗	2013	因應策略是指個體知覺外在環境改變所造成的壓力事件出現時，在認知、行為與情緒三方面的管理、調整與努力，所採取的處理方式，以減緩壓力對個體的負面影響，進而恢復個人與環境間的平衡。
林芳瑜	2013	本研究所指之壓力因應策略為教保服務人員壓力因應策略，包括解決問題、理性思考、尋求支持、情緒調適、延宕逃避。壓力因應策略問卷之得分，所得分數越高，表示該壓力因應策略層面的使用狀況越高；反之，則越低。

資料來源：研究者整理

## 研究方法

### 一、研究架構

本研究依據研究動機、研究目的、相關文獻，運用調查研究法，探究國中融合班教師工作壓力與因應策略現況及差異情型，擬定研究架構如圖3-1所示，並加以路徑說明如下：

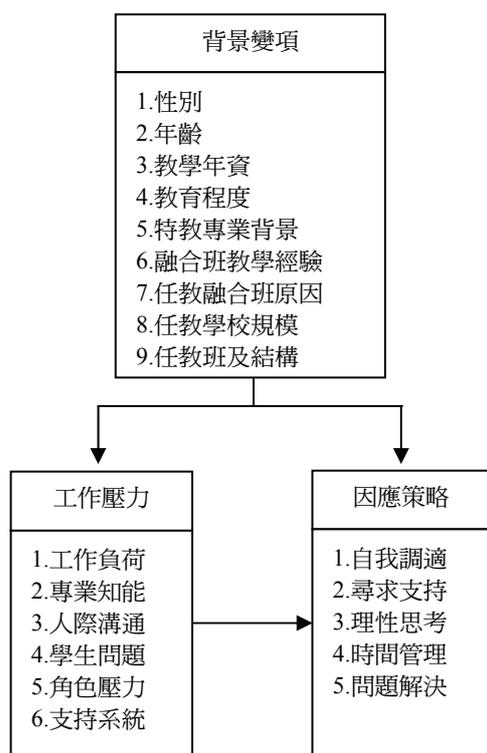


圖1 研究架構

研究架構包含一個自變項（背景變項）與兩個依變項（工作壓力、因應策略）。其中個人背景變項包括：性別、年齡、教學年資、教育程度、專業背景、融合班教學經驗、任教融合班原因、任教學校規模、任教班級結構等九項；工作壓力向度包括：工作負荷、專業知能、人際溝通、學生問題、角色壓力、支持系

統等六個層面；因應策略向度包括：自我調適、尋求支持、理性思考、時間管理、問題解決等五個層面。本研究除了解國中融合班教師工作壓力與因應策略現況外；並探討不同個人背景變項的融合班教師，其工作壓力感受和採取的因應策略是否有顯著差異；再分析國中融合教育班教師之背景變項及工作壓力對因應策略之有效預測程度。

### 二、研究對象

研究取樣的方法，是以2016年任職於桃園市國中融合班教師為主要的研究對象，在研究取樣上採用分層隨機抽樣的方式，以「學校規模」的大小為分層標準，分別為12（含）班以下、13至24班、25至48班、49（含）班以上等四種層級，待統計出各分層受試樣本的學校數後，每一分層各抽取三分之一（以無條件進入法取整數）為預定學校樣本數。桃園縣內含有融合班之國民中學中，49（含）班以上共有24所、25至48班共有18所、13至24班共有9所，12（含）班以下共有5所，預計抽取19所學校。

本研究的母群體共有1422位教師，採分層抽樣方式，施測475位老師，共得有效問卷359份，問卷有效回收率76%。在本研究填答者之基本資料分布，教師背景以女性居多，年齡31-50歲的教師占有七成比例，教師任教年資為6-25年者約有八成比例，教師教育程度以研究所（含四十學分班）最多；特教專業背景方面，由特殊教育系（所）組畢業者比例不到一成，由此可見只有少數人具有專業背景知識，約有六成教師曾經擔任融合班教師，而任教原因有六成的教師是經由學校編排擔任，目前擔任融合班教師以學校規模載49（含）班以上居多，而班級中特殊生與一般生比以1:21到1:30為主。

### 三、研究工具

為了解國民中學融合班教師在工作上知覺之壓力與因應策略情形，本研究徵詢曾焜楸同意引用，採其於2007年所編之「國小融合教育班教師工作壓力與因應策略調查問卷」，為主要調查工具進行施測，作為蒐集資料的研究工具。曾焜楸（2007）以台中縣國小融合教育班教師為研究對象，本研究則以桃園縣公立國民中學融合班教師為研究對象。本研究之問卷將國中融合教育班教師工作壓力分為六個層面，分別為（1）工作負荷、（2）專業知能、（3）人際溝通、（4）學生問題、（5）角色壓力、（6）支持系統等六部分；因應策略分為五個層面，分別為（1）自我調適、（2）尋求支持、（3）理性思考、（4）時間管理、（5）問題解決等五個部分。整體工作壓力共50題之Cronbach  $\alpha$ 值為.9774，可見「工作壓力量表」具有相當高信度。在整體壓力因應量表中，全量表共40題之Cronbach  $\alpha$ 值為.9603，可見「壓力因應量表」內容很好的信度；效度部分在本問卷完成時，曾徵詢國內五位相關的學者專家意見加以修改而成，問卷內容具有專家效度。

### 四、資料分析

本研究問卷資料部分係以社會科學統計套裝軟體SPSS套裝軟體進行資料處理：

（一）以平均數與標準差瞭解受試者的分佈情況，並分析受試者對各層面感受之歸類。

（二）以t考驗分析性別、融合班教學經驗之國中融合教育班教師工作壓力與因應策略的差異情形以及分析教師的不同背景變項在工作壓力與因應策略各層面程度上是否有顯著差異。

（三）以單因子變異數分析（onewayANOVA）分析不同背景變項之國中融合教育班教師工作壓力與因應策略的差異情形以及分析教

師的不同背景變項在工作壓力與因應策略各層面程度上是否有顯著差異，若達顯著水準，再進行事後比較。

## 結果與討論

### 一、教師整體工作壓力狀況方面

（一）國中融合班教師所感受的整體壓力，平均數為2.26，量表每個题目的得分平均數為1.87到2.76之間，壓力感受介於本問卷量表毫無壓力（1分）至有些壓力（3分）之間，整體壓力平均數2.26分，因此國中融合班教師的工作壓力可說是中等程度。其中在工作上所感到最有壓力的五項情境，分別如下：

1.處理學生層出不窮的糾紛。

2.學生障礙類別太多，我個人的專業能力不足以應付。

3.因缺乏促進特殊學生與一般學生互動的策略感到困擾。

4.因特殊學生缺乏學習動機感到困擾。

5.因缺乏處理特殊學生在融合班上的人際問題感到困擾。

### （二）教師工作壓力各層面分析

如表3所示。在六個壓力層面中，國中融合班教師工作壓力程度相近，其大小依序是專業知能、學生問題、工作負荷、人際溝通、角色壓力、支持系統。

由分析結果可發現國中融合班教師之整體工作壓力接近中等程度，造成融合班教師之最大壓力感受的前五個問題，分別是處理學生層出不窮的糾紛、學生障礙類別太多，我個人的專業能力不足以應付、因缺乏促進特殊學生與一般學生互動的策略感到困擾、因特殊學生缺乏學習動機感到困擾、因缺乏處理特殊學生在融合班上的人際問題感到困擾。教師較不感到壓力的三項問題分別是：在特殊學生家長面

前專業角色不被肯定、因必須常與特教教師溝通特殊學生的問題感到困擾、因無法達到家長對我的期望而感到困擾。較大的壓力感受的問題均集中於「專業知能」及「學生問題」，較

低程度的壓力問題則為「角色壓力」及「支持系統」，壓力之大小依序是專業知能、學生問題、工作負荷、人際溝通、角色壓力及支持系統。

表3  
國中融合班教師工作壓力各層面之統計分析表

層面	題數	平均數	標準差	單題平均數	量表中間數	等級
專業知能	10	24.57	7.94	2.46	3	1
學生問題	8	19.25	6.54	2.41	3	2
工作負荷	10	23.42	7.27	2.43	3	3
人際溝通	6	12.98	4.62	2.16	3	4
角色壓力	8	16.61	5.83	2.08	3	5
支持系統	8	16.18	6.12	2.02	3	6
整體壓力	50	113.01	33.83	2.26	3	

N=359

## 二、不同背景變項教師工作壓力之差異

探討國中融合班教師工作壓力情形，是否因個人背景變項的不同而有差異。個人背景變項包括：性別、年齡、任教年資、教育程度、特教專業背景、融合班教學經驗、任教融合

班原因、學校規模、任教班級結構。

### (一) 性別

由表4顯示，不同性別的桃園縣國中融合班教師的工作壓力，以t考驗分析，顯示未達顯著差異。

表4  
不同性別教師之工作壓力分析摘要表

層面	性別	個數	平均數	標準差	t值
工作負荷	男	94	22.96	7.57	-0.501
	女	263	23.40	7.17	
專業知能	男	94	23.94	8.09	-0.828
	女	263	24.73	7.89	
人際溝通	男	94	12.64	4.50	-0.734
	女	263	13.05	4.66	
學生問題	男	94	18.78	6.52	-0.791
	女	263	19.40	6.56	
角色壓力	男	94	17.07	6.35	-0.925
	女	263	16.42	5.649	
支持系統	男	94	16.12	6.16	-0.185
	女	263	15.98	6.10	
工作壓力總分	男	94	111.5	34.77	-0.362
	女	263	112.97	33.54	

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01

## (二) 年齡

均數差異不大，以單因子變異數分析，F值均

如表5所示。各組在「整體工作壓力」等層面的工作壓力知覺方面之得分雖不同，但平

未達.05顯著水準。

表5

不同年齡與教師工作壓力差異情形之分析摘要表

層面	年齡	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
工作負荷	1. 30歲以下	76	24.93	6.22	1.82	
	2. 31-40歲	154	22.73	7.57		
	3. 41-50歲	117	23.20	7.49		
	4. 51歲以上	11	21.55	6.61		
專業知能	1. 30歲以下	76	25.74	6.69	1.05	
	2. 31-40歲	154	24.14	8.64		
	3. 41-50歲	117	24.53	7.6		
	4. 51歲以上	11	22.09	9.28		
人際溝通	1. 30歲以下	76	13.87	4.65	1.56	
	2. 31-40歲	154	12.48	4.79		
	3. 41-50歲	117	13.06	4.2		
	4. 51歲以上	11	12.73	6.07		
學生問題	1. 30歲以下	76	20.61	5.81	1.56	
	2. 31-40歲	154	19.14	7.04		
	3. 41-50歲	117	18.68	6.07		
	4. 51歲以上	11	17.91	8.51		
角色壓力	1. 30歲以下	76	17.41	5.57	0.64	
	2. 31-40歲	154	16.31	6.28		
	3. 41-50歲	117	16.58	5.33		
	4. 51歲以上	11	16.09	6.64		
支持系統	1. 30歲以下	76	17.03	6.37	2.56	
	2. 31-40歲	154	15.06	6		
	3. 41-50歲	117	16.70	5.91		
	4. 51歲以上	11	17.09	6.69		
工作壓力總分	1. 30歲以下	76	119.58	30.94	1.50	
	2. 31-40歲	154	109.87	36.46		
	3. 41-50歲	117	112.74	30.99		
	4. 51歲以上	11	107.45	41.94		

註：\*P&lt;0.05，\*\*P&lt;0.01

## (三) 教學年資

由表6顯示，不同教學年資的國中融合班教師對工作壓力感受的差異情形，在「整體工作壓力」等層面的工作壓力知覺方面存在顯著差異；進行Scheffe法事後比較發現：在「角

色壓力」並無顯著差異，而在「整體工作壓力」、「工作負荷」、「專業知能」、「人際溝通」、「學生問題」及「支持系統」層面均顯示，教學年資在5年以下的教師壓力顯著大於教學年資6-15年之間的教師。

表6  
不同教學年資與教師工作壓力差異情形之分析摘要表

層面	教學年資	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
工作負荷	1. 5年以下	68	25.82	5.94	4.36**	1>2
	2. 6-15年	186	22.25	7.39		
	3. 16-25年	100	23.56	7.50		
	4. 26年以上	3	20.33	6.51		
專業知能	1. 5年以下	68	27.35	7.14	4.19**	1>2
	2. 6-15年	186	23.68	8.08		
	3. 16-25年	100	24.32	7.89		
	4. 26年以上	3	19.00	4.36		
人際溝通	1. 5年以下	68	14.82	4.41	5.32**	1>2
	2. 6-15年	186	12.27	4.71		
	3. 16-25年	100	13.02	4.33		
	4. 26年以上	3	11.67	5.13		
學生問題	1. 5年以下	68	21.57	6.00	4.37**	1>2
	2. 6-15年	186	18.48	6.48		
	3. 16-25年	100	19.12	6.60		
	4. 26年以上	3	14.67	6.51		
角色壓力	1. 5年以下	68	18.25	5.44	2.80*	n.s.
	2. 6-15年	186	15.99	6.13		
	3. 16-25年	100	16.65	5.28		
	4. 26年以上	3	13.67	5.13		
支持系統	1. 5年以下	68	18.04	6.47	5.21**	1>2
	2. 6-15年	186	14.95	6.06		
	3. 16-25年	100	16.71	5.53		
	4. 26年以上	3	13.33	4.73		
工作壓力總分	1. 5年以下	68	125.87	30.60	5.4**	1>2
	2. 6-15年	186	107.62	34.87		
	3. 16-25年	100	113.38	31.60		
	4. 26年以上	3	92.67	30.04		

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01

## (四) 教育程度

由表7顯示，不同教育程度的國中融合班教師對工作壓力感受的差異情形，在「整體工作壓力」、「專業知能」、「人際溝通」、「

學生問題」、「角色壓力」及「支持系統」等層面的工作壓力知覺方面有顯著差異，經事後比較，教育程度為學士學位的教師工作壓力感受顯著大於教育程度為碩士學位的教師。

表7  
不同教育程度與教師工作壓力差異情形之分析摘要表

層面	教育程度	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
工作負荷	1. 研究所	163	22.24	7.08	3.43*	n.s.
	2. 師範大學	111	23.97	7.01		
	3. 一般大學	83	24.53	7.83		
專業知能	1. 研究所	163	23.26	8.15	4.86**	3>1
	2. 師範大學	111	25.05	7.31		
	3. 一般大學	83	26.46	7.97		
人際溝通	1. 研究所	163	12.38	4.53	3.42*	3>1
	2. 師範大學	111	13.11	4.53		
	3. 一般大學	83	13.99	4.81		
學生問題	1. 研究所	163	18.27	6.41	4.6*	3>1
	2. 師範大學	111	19.58	6.04		
	3. 一般大學	83	20.87	7.12		
角色壓力	1. 研究所	163	15.54	5.62	7.35**	3>1
	2. 師範大學	111	16.97	5.80		
	3. 一般大學	83	18.45	5.79		
支持系統	1. 研究所	163	15.10	5.92	5.4**	3>1
	2. 師範大學	111	16.25	5.93		
	3. 一般大學	83	17.77	6.46		
工作壓力總分	1. 研究所	163	106.80	33.15	6.05**	3>1
	2. 師範大學	111	114.93	32.39		
	3. 一般大學	83	122.06	35.13		

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01

## (五) 特教專業背景

由表8的資料顯示，不同特教專業背景的桃園縣國中融合班教師對工作壓力感受的差異情形，各組在「整體工作壓力」、「工作負荷」、「專業知能」、「人際溝通」、「學生問

題」、「角色壓力」及「支持系統」等層面的工作壓力知覺方面之得分雖不同，但平均數差異不大，以單因子變異數分析，F值均未達.05顯著水準。

表8  
不同特教專業背景與教師工作壓力差異情形之分析摘要表

層面	特教專業背景	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
工作負荷	1.特教系(所)畢	9	26.78	4.84	1.60	
	2.特教3學分或54研習	242	22.87	7.19		
	3.從未修習特教學分	87	24.33	7.54		
	4其他	9	22.56	6.46		
專業知能	1.特教系(所)畢	9	24.78	7.22	0.82	
	2.特教3學分或54研習	242	24.26	7.90		
	3.從未修習特教學分	87	25.59	8.07		
	4其他	9	22.56	2.83		
人際溝通	1.特教系(所)畢	9	15.22	4.82	1.07	
	2.特教3學分或54研習	242	12.85	4.54		
	3.從未修習特教學分	87	13.39	4.92		
	4其他	9	12.22	3.63		
學生問題	1.特教系(所)畢	9	20.78	6.63	0.86	
	2.特教3學分或54研習	242	19.34	6.58		
	3.從未修習特教學分	87	19.59	6.79		
	4其他	9	16.22	3.93		
角色壓力	1.特教系(所)畢	9	17.00	6.75	1.35	
	2.特教3學分或54研習	242	16.24	5.84		
	3.從未修習特教學分	87	17.69	5.75		
	4其他	9	16.33	4.09		
支持系統	1.特教系(所)畢	9	18.56	6.62	1.89	
	2.特教3學分或54研習	242	15.63	6.16		
	3.從未修習特教學分	87	17.18	6.03		
	4其他	9	15.56	5.66		
工作壓力總分	1.特教系(所)畢	9	123.11	34.18	1.22	
	2.特教3學分或54研習	242	111.19	34.24		
	3.從未修習特教學分	87	117.77	33.81		
	4其他	9	105.44	22.13		

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01

## (六) 融合教學經驗

由表9顯示，不同融合班教學經驗的國中融合班教師對工作壓力感受的差異情形，各組在「整體工作壓力」、「工作負荷」、「專業

知能」、「人際溝通」、「學生問題」、「角色壓力」及「支持系統」等層面的工作壓力知覺方面之得分雖不同，但平均數差異不大，以t考驗分析均未達.05顯著水準。

表9  
不同融合班教學經驗與教師工作壓力差異情形之分析摘要表

層面	融合班教學經驗	個數	平均數	標準差	t值
工作負荷	1.首次擔任融合班教師	139	22.88	7.12	-1.03
	2.曾經擔任融合班教師	211	23.70	7.34	
專業知能	1.首次擔任融合班教師	139	23.94	8.12	-1.28
	2.曾經擔任融合班教師	211	25.06	7.84	
人際溝通	1.首次擔任融合班教師	139	12.54	4.57	-1.37
	2.曾經擔任融合班教師	211	13.23	4.64	
學生問題	1.首次擔任融合班教師	139	18.32	6.30	-2.24
	2.曾經擔任融合班教師	211	19.91	6.67	
角色壓力	1.首次擔任融合班教師	139	16.38	6.09	-0.75
	2.曾經擔任融合班教師	211	16.86	5.65	
支持系統	1.首次擔任融合班教師	139	15.42	6.29	-1.65
	2.曾經擔任融合班教師	211	16.52	5.99	
工作壓力 總分	1.首次擔任融合班教師	139	109.47	33.76	-1.57
	2.曾經擔任融合班教師	211	115.27	33.79	

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01

## (七) 任教融合班原因

由表10的資料顯示，不同任教融合班原因的國中融合班教師對工作壓力感受的差異情形，在「整體工作壓力」、「工作負荷」、「專業知能」、「人際溝通」、「學生問題」、

「角色壓力」及「支持系統」等層面的工作壓力知覺方面存在顯著差異，根據事後比較結果，非自願擔任，如抽籤及學校編排任教融合班的教師壓力感受顯著大於自願任教融合班的教師。

表10  
不同任教融合班原因與教師工作壓力差異情形之分析摘要表

層面	任教融合班原因	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
工作負荷	1.自願	75	21.11	7.77	6.10**	3>1
	2.抽籤	71	22.70	7.13		
	3.學校編排	201	24.40	6.98		

(續下頁)

表10 (續)

層面	任教融合班原因	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
專業知能	1.自願	75	20.80	7.77	12.32**	2>1
	2.抽籤	71	24.35	8.48		3>1
	3.學校編排	201	26.00	7.46		
人際溝通	1.自願	75	10.55	4.04	14.38**	2>1
	2.抽籤	71	13.20	4.58		3>1
	3.學校編排	201	13.78	4.58		
學生問題	1.自願	75	15.49	5.58	17.91**	2>1
	2.抽籤	71	19.63	7.25		3>1
	3.學校編排	201	20.56	6.17		
角色壓力	1.自願	75	13.79	5.47	13.54**	2>1
	2.抽籤	71	16.59	5.83		3>1
	3.學校編排	201	17.76	5.64		
支持系統	1.自願	75	13.25	5.50	11.96**	2>1
	2.抽籤	71	15.79	6.09		3>1
	3.學校編排	201	17.18	6.08		
工作壓力總分	1.自願	75	94.99	31.30	15.62**	2>1
	2.抽籤	71	112.27	34.23		3>1
	3.學校編排	201	119.68	32.60		

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01

#### (八) 學校規模

由表11顯示，不同學校規模的國中融合班教師對工作壓力感受的差異情形，在「整體工作壓力」、「人際溝通」、「角色壓力」及「支持系統」等層面的工作壓力知覺方面存在顯著差異。事後比較結果，任教學校規模12班以下的融合班教師在「人際溝通」層面的壓力感受顯著大於任教學校規模25-48班以及49班以上的融合班教師；任教學校規模12班以下的

融合班教師在「角色壓力」層面的壓力感受顯著大於任教學校規模13-24班、25-48班以及49班以上的融合班教師；任教學校規模12班以下的融合班教師在「支持系統」層面的壓力感受顯著大於任教學校規模13-24班以及49班以上的融合班教師；任教學校規模12班以下的融合班教師在「整體工作壓力」層面的壓力感受顯著大於任教學校規模49班以上的融合班教師。

表11  
不同學校規模與教師工作壓力差異情形之分析摘要表

層面	學校規模	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
工作負荷	1. 12 (含) 班以下	18	26.50	5.32	1.49	
	2. 13-24班	54	22.70	7.65		
	3. 25-48班	132	23.61	6.68		
	4. 49 (含) 班以上	154	22.94	7.76		
專業知能	1. 12 (含) 班以下	18	27.83	8.16	1.55	
	2. 13-24班	54	25.13	8.28		
	3. 25-48班	132	24.68	7.42		
	4. 49 (含) 班以上	154	23.84	8.19		
人際溝通	1. 12 (含) 班以下	18	16.28	4.70	3.29*	
	2. 13-24班	54	12.81	5.27		1>3
	3. 25-48班	132	12.74	4.25		1>4
	4. 49 (含) 班以上	154	12.86	4.59		
學生問題	1. 12 (含) 班以下	18	23.00	5.63	2.19	
	2. 13-24班	54	19.54	7.65		
	3. 25-48班	132	18.93	6.18		
	4. 49 (含) 班以上	154	19.03	6.44		
角色壓力	1. 12 (含) 班以下	18	21.44	5.54	4.66**	1>2
	2. 13-24班	54	16.72	6.59		1>3
	3. 25-48班	132	16.07	5.11		1>4
	4. 49 (含) 班以上	154	16.51	5.97		
支持系統	1. 12 (含) 班以下	18	20.17	6.39	3.22*	1>2
	2. 13-24班	54	15.28	6.00		1>4
	3. 25-48班	132	16.20	5.85		
	4. 49 (含) 班以上	154	15.74	6.23		
工作壓力總分	1. 12 (含) 班以下	18	135.22	29.69	2.85*	1>4
	2. 13-24班	54	112.19	36.67		
	3. 25-48班	132	112.23	31.17		
	4. 49 (含) 班以上	154	110.92	34.85		

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01

#### (九) 任教班級結構

由表12顯示，不同任教班級結構的國中融合班教師對工作壓力感受的差異情形，除了「人際溝通」層面以外，在「整體工作壓力」

、「工作負荷」、「專業知能」、「人際溝通」、「學生問題」及「支持系統」等層面的工作壓力知覺方面存在顯著差異。根據事後比較結果，任教特殊生與一般生比例是1：21-1：

30融合班教師在「工作負荷」層面的壓力感受顯著大於特殊生與一般生比例是1：31以上融合班教師；任教特殊生與一般生比例是1：21-1：30融合班教師在「專業知能」層面的壓力感受顯著大於特殊生與一般生比例是1：31以上融合班教師；任教特殊生與一般生比例是

1：16-1：20融合班教師在「學生問題」層面的壓力感受顯著大於特殊生與一般生比例是1：31以上融合班教師；任教特殊生與一般生比例是1：21-1：30融合班教師在「整體工作壓力」層面的壓力感受顯著大於特殊生與一般生比例是1：31以上融合班教師。

表12  
不同任教班級結構與教師工作壓力差異情形之分析摘要表

層面	任教班級結構	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
工作負荷	1. 1:15以下	67	23.81	5.99	4.28**	3>4
	2. 1:16到1:20	41	24.15	5.93		
	3. 1:21到1:30	164	24.15	7.35		
	4. 1:31以上	84	20.87	8.16		
專業知能	1. 1:15以下	67	25.06	7.20	4.00**	3>4
	2. 1:16到1:20	41	25.05	6.06		
	3. 1:21到1:30	164	25.52	7.94		
	4. 1:31以上	84	22.00	8.67		
人際溝通	1. 1:15以下	67	13.09	4.00	2.80*	n.s.
	2. 1:16到1:20	41	14.12	4.29		
	3. 1:21到1:30	164	13.24	4.86		
	4. 1:31以上	84	11.83	4.55		
學生問題	1. 1:15以下	67	19.33	5.72	3.05*	2>4
	2. 1:16到1:20	41	21.27	5.86		
	3. 1:21到1:30	164	19.55	6.76		
	4. 1:31以上	84	17.70	6.73		
角色壓力	1. 1:15以下	67	17.03	5.37	2.21	
	2. 1:16到1:20	41	18.20	5.52		
	3. 1:21到1:30	164	16.67	5.60		
	4. 1:31以上	84	15.48	6.59		
支持系統	1. 1:15以下	67	16.34	5.21	3.01*	n.s.
	2. 1:16到1:20	41	17.29	5.86		
	3. 1:21到1:30	164	16.47	6.23		
	4. 1:31以上	84	14.38	6.42		
工作壓力 總分	1. 1:15以下	67	114.66	27.39	3.91**	3>4
	2. 1:16到1:20	41	120.07	30.17		
	3. 1:21到1:30	164	115.60	34.08		
	4. 1:31以上	84	102.26	37.32		

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01

綜合上述，歸納成表13，顯示在教學年資、教育程度、任教融合班原因、學校規模及任教班級結構等方面有顯著差異，在教師性別

、年齡、特教專業背景及融合班教學經驗方面顯示沒有顯著差異。

表13  
不同個人背景變項與教師工作壓力差異情形 綜合歸納表

層面		1.工作 負荷	2.專業 知能	3.人際 溝通	4.學生 問題	5.角色 壓力	6.支持 系統	7.工作壓 力總分
一、 性別	1.男 2.女	t=-0.501	t=-0.828	t=-0.734	t=-0.791	t=-0.925	t=-0.185	t=-0.362
二、 年齡	1.30歲以下 2.31-40歲 3.41-50歲 4.51歲以上	F=1.82	F=1.05	F=1.56	F=1.56	F=0.64	F=2.56	F=1.50
三、 教學年資	1.5年以下 2.6-15年 3.16-25年 4.26年以上	F=4.36**	F=4.19**	F=5.32**	F=4.37**	F=2.80*	F=5.21**	F=5.4**
四、 教育程度	1.研究所 2.師範大學 3.一般大學	事後比較 F=3.43*	事後比較 F=4.86**	事後比較 F=3.42*	事後比較 F=4.6*	事後比較 F=7.35**	事後比較 F=5.4**	事後比較 F=6.05**
五、 特教專業 背景	1.特教系(所) 畢 2.特教3學分或 54研習 3.從未修習特 教學分 4.其他	F=1.60	F=0.82	F=1.07	F=0.86	F=1.35	F=1.89	F=1.22
六、 融合班教 學經驗	1.首次擔任 融合班教師 2.曾經擔任 融合班教師	t=-1.03	t=-1.28	t=-1.37	t=-2.24	t=-0.75	t=-1.65	t=-1.57
七、 任教融合 班原因	1.自願 2.抽籤 3.學校編排	F=6.10** 事後比較 3>1	F=12.32** 事後比較 2、3>1	F=14.38** 事後比較 2、3>1	F=17.91** 事後比較 2、3>1	F=13.54** 事後比較 2、3>1	F=11.96** 事後比較 2、3>1	F=15.62 事後比較 2、3>1
八、 學校規模	1.12(含)班 以下 2.13-24班 3.25-48班 4.49(含)班 以上	F=1.49	F=1.55	F=3.29* 事後比較 1>3、4	F=2.19	F=4.66 事後比較 1>2、3、 4	F=3.22* 事後比較 1>2、4	F=2.85 事後比較 1>4
九、 任教班級 結構	1.1:15以下 2.1:16到1:20 3.1:21到1:30 4.1:31以上	F=4.28** 事後比較 3>4	F=4.00** 事後比較 3>4	F=2.80* 事後比較 n,s	F=3.05* 事後比較 2>4	F=2.21	F=3.01* 事後比較 n,s	F=3.91** 事後比較 3>4

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01

### 三、融合班教師壓力因應各層面分析

本研究將國中融合班教師壓力因應分成五個層面，「自我調適」、「尋求支持」、「理性思考」、「時間管理」及「問題解決」。以下將逐一分析五個層面之壓力因應採用情形，利用描述性統計，計算各層面的平均數和標準差，據以比較各層面的使用頻率。

由表14顯示融合班教師壓力因應的五個層面中，各層面得分介於3.36到3.61之間，教師採用因應策略的頻率大約為有時到經常使用的程度。教師採取的壓力因應頻率高低，最高的是「理性思考」（M=3.61），其次是「尋求支持」（M=3.48），最低的是「自我調適」（M=3.36）。而國中融合班教師面對工作壓力，最常採用的是「理性思考」，較少採用「自我調適」，五個層面的採用程度幾乎都在有時使用和經常使用之間。

表14  
國中融合班教師壓力因應各層面之統計分析

層面	題數	單題平均數	標準差	量表中 間數	排序
理性思考	10	3.61	0.89	3	1
尋求支持	8	3.48	0.84	3	2
時間管理	7	3.47	0.74	3	3
問題解決	8	3.44	0.78	3	4
自我調適	7	3.36	0.91	3	5

### 四、不同背景變項與教師工作壓力因應策略之差異

為探討國中融合班教師工作壓力因應情

形，是否因個人背景變項的不同而有差異。個人背景變項包括：性別、年齡、任教年資、教育程度、特教專業背景、融合班教學經驗、任教融合班原因、學校規模、任教班級結構。

#### （一）性別

由表15顯示，不同性別的桃園縣國中融合班教師的壓力因應策略，經t考驗分析，在「尋求支持」層面不同性別達顯著差異，女性教師在採用「尋求支持」方面，大於男性教師。

表15  
不同性別教師之工作壓力因應統計分析摘要表

壓力因應層面	性別	個數	平均數	標準差	t值
自我調適	男	94	22.81	4	-1.96
	女	263	23.76	4.07	
尋求支持	男	94	26.33	4.81	-3.49**
	女	263	28.37	4.88	
理性思考	男	94	35.76	5.74	-0.62
	女	263	36.21	6.34	
時間管理	男	94	24.57	4.25	-0.7
	女	263	24.24	3.94	
問題解決	男	94	27.38	4.38	-0.42
	女	263	27.6	4.34	
整體因應	男	94	136.85	17.26	-1.51
	女	263	140.19	18.76	

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01

#### （二）年齡

如表16所示。不同年齡的國中融合班教師的壓力因應策略，經單因子變異數分析，在「問題解決」層面達差異，經事後比較並無顯著差異；在「時間管理」層面不同年齡達顯著差異，30歲及31-40歲以下教師在採用「時間管理」方式顯著大於41到50歲組的教師。

表16  
不同年齡教師之工作壓力因應統計分析摘要表

工作壓力因應層面	年齡	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
自我調適	1. 30歲以下	76	23.75	3.52	.82	
	2. 31-40歲	154	23.22	3.89		
	3. 41-50歲	117	23.89	4.51		
	4. 51歲以上	11	22.73	4.71		
尋求支持	1. 30歲以下	76	28.66	3.69	1.47	
	2. 31-40歲	154	27.96	4.90		
	3. 41-50歲	117	27.30	5.57		
	4. 51歲以上	11	26.55	4.37		
理性思考	1. 30歲以下	76	35.55	4.93	1.83	
	2. 31-40歲	154	35.48	7.00		
	3. 41-50歲	117	37.11	5.85		
	4. 51歲以上	11	36.91	4.04		
時間管理	1. 30歲以下	76	23.37	3.19	5.26**	1>3 2>3
	2. 31-40歲	154	23.90	3.81		
	3. 41-50歲	117	25.45	4.60		
	4. 51歲以上	11	24.45	2.91		
問題解決	1. 30歲以下	76	26.86	4.13	2.9*	n.s.
	2. 31-40歲	154	27.14	4.36		
	3. 41-50歲	117	28.46	4.41		
	4. 51歲以上	11	27.91	3.62		
整體因應	1. 30歲以下	76	138.18	13.96	1.48	
	2. 31-40歲	154	137.69	19.04		
	3. 41-50歲	117	142.21	20.11		
	4. 51歲以上	11	138.55	14.02		

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01

### (三) 教學年資

由表17顯示，不同教學年資的桃園縣國中融合班教師的壓力因應策略，經單因子變異數，在「時間管理」層面不同教學年資達顯著

差異，教學年資在16到25年的教師在採用「時間管理」方式顯著大於教學年資5年以下的教師。

表17  
不同教學年資教師之工作壓力因應統計分析摘要表

工作壓力因應層面	教學年資	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
自我調適	1. 5年以下	68	23.47	3.19	0.21	
	2. 6-15年	186	23.53	4.21		
	3. 16-25年	100	23.53	4.36		
	4. 26年以上	3	21.67	4.51		

(續下頁)

表17 (續)

工作壓力因應層面	教學年資	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
尋求支持	1. 5年以下	68	28.71	3.62	1.15	
	2. 6-15年	186	27.82	4.97		
	3. 16-25年	100	27.27	5.60		
	4. 26年以上	3	28.00	4.00		
理性思考	1. 5年以下	68	34.94	5.47	1.33	
	2. 6-15年	186	36.05	6.58		
	3. 16-25年	100	36.83	5.91		
	4. 26年以上	3	37.67	3.21		
時間管理	1. 5年以下	68	23.32	3.17	3.92**	3>1
	2. 6-15年	186	24.12	4.00		
	3. 16-25年	100	25.37	4.41		
	4. 26年以上	3	24.67	3.51		
問題解決	1. 5年以下	68	27.06	3.75	1.47	
	2. 6-15年	186	27.33	4.55		
	3. 16-25年	100	28.18	4.36		
	4. 26年以上	3	30.00	1.73		
整體因應	1. 5年以下	68	137.50	14.23	0.62	
	2. 6-15年	186	138.85	19.05		
	3. 16-25年	100	141.18	19.89		
	4. 26年以上	3	142.00	14.73		

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01

#### (四) 教育程度

由表18顯示，不同教育程度的桃園縣國中融合班教師的壓力因應策略，經單因子變異

數分析，除了「理性思考」層面有達差異，經事後比較發現不同教育程度教師並無顯著差異；其餘各層面不同教育程度均未達顯著差異。

表18

不同教育程度教師之工作壓力因應統計分析摘要表

工作壓力因應層面	教育程度	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
自我調適	1. 研究所	163	23.64	3.91	0.36	
	2. 師範大學	111	23.25	3.84		
	3. 一般大學	83	23.66	4.61		
尋求支持	1. 研究所	163	27.98	4.95	0.48	
	2. 師範大學	111	27.98	4.39		
	3. 一般大學	83	27.37	5.55		

(續下頁)

表18 (續)

工作壓力因應層面	教育程度	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
理性思考	1. 研究所	163	36.70	6.90	3.11*	n.s.
	2. 師範大學	111	34.88	5.16		
	3. 一般大學	83	36.42	5.51		
時間管理	1. 研究所	163	24.69	4.06	3	
	2. 師範大學	111	23.54	3.52		
	3. 一般大學	83	24.55	4.34		
問題解決	1. 研究所	163	28.01	4.10	2.04	
	2. 師範大學	111	26.95	4.35		
	3. 一般大學	83	27.41	4.67		
整體因應	1. 研究所	163	141.02	18.34	1.95	
	2. 師範大學	111	136.60	16.40		
	3. 一般大學	83	139.42	20.12		

註：\* $P < 0.05$ ，\*\* $P < 0.01$

(五) 特教專業背景  
 由表19顯示，不同特教專業背景的桃園縣國中融合班教師的壓力因應策略，經單因子

變異數分析，在「尋求支持」達顯著差異，經事後比較發現不同特教專業背景並未有顯著差異。

表19  
 不同特教專業背景教師之工作壓力因應統計分析摘要表

工作壓力因應層面	特教專業背景	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
自我調適	1.特教系(所)畢	9	25.11	2.47	1.65	
	2.特教3學分或54研習	242	23.74	4.04		
	3.從未修習特教學分	87	22.82	3.65		
	4其他	9	23.56	5.34		
尋求支持	1.特教系(所)畢	9	29.56	2.30	2.7*	n.s.
	2.特教3學分或54研習	242	28.19	4.89		
	3.從未修習特教學分	87	26.85	4.69		
	4其他	9	25.67	3.94		
理性思考	1.特教系(所)畢	9	36.67	4.74	0.37	
	2.特教3學分或54研習	242	35.92	6.69		
	3.從未修習特教學分	87	36.06	4.72		
	4其他	9	38.00	3.39		
時間管理	1.特教系(所)畢	9	24.33	4.21	0.45	
	2.特教3學分或54研習	242	24.15	3.99		
	3.從未修習特教學分	87	24.69	3.77		
	4其他	9	23.78	4.18		

(續下頁)

表19 (續)

工作壓力因應層面	特教專業背景	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
問題解決	1.特教系(所)畢	9	28.89	2.37	0.35	
	2.特教3學分或54研習	242	27.49	4.49		
	3.從未修習特教學分	87	27.40	3.69		
	4其他	9	27.22	4.94		
整體因應	1.特教系(所)畢	9	144.56	11.36	0.47	
	2.特教3學分或54研習	242	139.48	18.90		
	3.從未修習特教學分	87	137.82	15.43		
	4其他	9	138.22	14.86		

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01 N=347 遺漏值=12 n.s.：無顯著差異

#### (六) 融合教學經驗

由表20顯示，不同教育程度的桃園縣國

中融合班教師的壓力因應策略，經t考驗分析

，在各層面不同教育程度未達顯著差異。

表20

不同融合班教學經驗教師之工作壓力因應統計分析摘要表

工作壓力因應層面	融合班教學經驗	個數	平均數	標準差	t值
自我調適	1.首次擔任融合班教師	139	23.62	3.86	0.49
	2.曾經擔任融合班教師	211	23.40	4.21	
尋求支持	1.首次擔任融合班教師	139	27.79	4.61	0.12
	2.曾經擔任融合班教師	211	27.73	5.14	
理性思考	1.首次擔任融合班教師	139	35.73	6.65	-0.68
	2.曾經擔任融合班教師	211	36.18	5.84	
時間管理	1.首次擔任融合班教師	139	24.01	3.67	-1.09
	2.曾經擔任融合班教師	211	24.49	4.28	
問題解決	1.首次擔任融合班教師	139	27.24	4.31	-0.77
	2.曾經擔任融合班教師	211	27.61	4.37	
整體因應	1.首次擔任融合班教師	139	138.39	17.34	-0.51
	2.曾經擔任融合班教師	211	139.41	19.22	

#### (七) 任教融合班原因

由表21顯示，不同任教融合班原因的國中融合班教師的壓力因應策略，經單因子變異數分析，在「時間管理」、「問題解決」及「整體因應」層面不同任教融合班達顯著差異；自願擔任融合班教師在「時間管理」方法使用

頻率顯著大於學校編排擔任融合班教師，自願擔任融合班教師在「問題解決」方法使用頻率顯著大於抽籤擔任融合班教師，自願擔任融合班教師在「整體因應」方法使用頻率顯著大於學校編排擔任融合班教師。

表21  
不同任教融合班原因教師之工作壓力因應統計分析摘要表

工作壓力因應層面	任教融合班原因	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
自我調適	1.自願	75	24.08	3.98	1.18	
	2.抽籤	71	23.58	4.31		
	3.學校編排	201	23.24	4.06		
尋求支持	1.自願	75	28.56	4.67	2.3	
	2.抽籤	71	28.32	5.33		
	3.學校編排	201	27.31	4.85		
理性思考	1.自願	75	37.12	5.26	1.58	
	2.抽籤	71	35.93	8.02		
	3.學校編排	201	35.63	5.79		
時間管理	1.自願	75	25.63	3.78	5.46**	1>3
	2.抽籤	71	24.10	4.21		
	3.學校編排	201	23.86	4.00		
問題解決	1.自願	75	28.49	3.85	3.53*	1>2
	2.抽籤	71	26.61	4.78		
	3.學校編排	201	27.42	4.32		
整體因應	1.自願	75	143.88	16.67	3.36*	1>3
	2.抽籤	71	138.54	21.34		
	3.學校編排	201	137.45	17.94		

註：\* $P < 0.05$ ，\*\* $P < 0.01$  N=347 遺漏值=12

#### (八) 學校規模

由表22顯示，不同學校規模的桃園縣國中融合班教師的壓力因應策略，經單因子變異

數分析，在各層面層面不同學校規模皆未達顯著差異。

表22  
不同學校規模教師之工作壓力因應統計分析摘要表

工作壓力因應層面	學校規模	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
自我調適	1. 12(含)班以下	18	24.56	4.45	1.07	
	2. 13-24班	54	24.04	3.70		
	3. 25-48班	132	23.14	3.85		
	4. 49(含)班以上	154	23.54	4.32		
尋求支持	1. 12(含)班以下	18	28.11	4.68	2.17	
	2. 13-24班	54	28.65	4.49		
	3. 25-48班	132	27.00	4.89		
	4. 49(含)班以上	154	28.25	5.05		
理性思考	1. 12(含)班以下	18	36.94	5.21	0.15	
	2. 13-24班	54	35.98	4.89		
	3. 25-48班	132	36.15	6.95		
	4. 49(含)班以上	154	35.95	6.03		

(續下頁)

表22 (續)

工作壓力因應層面	學校規模	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
時間管理	1. 12(含)班以下	18	24.61	3.18	0.14	
		54	24.06	3.97		
	2. 13-24班	132	24.27	3.98		
	3. 25-48班	154	24.41	4.18		
	4. 49(含)班以上					
問題解決	1. 12(含)班以下	18	28.11	4.70	0.16	
		54	27.44	4.39		
	2. 13-24班	132	27.42	4.07		
	3. 25-48班	154	27.60	4.55		
	4. 49(含)班以上					
整體因應	1. 12(含)班以下	18	142.33	14.68	0.46	
		54	140.17	16.11		
	2. 13-24班	132	137.97	18.17		
	3. 25-48班	154	139.75	19.73		
	4. 49(含)班以上					

## (九) 任教班級結構

變異數分析，在各層面不同任教班級結構皆未達顯著差異。

由表23顯示，不同任教班級結構的桃園縣國中融合班教師的壓力因應策略，經單因子

表23

不同任教班級結構教師之工作壓力因應統計分析摘要表

工作壓力因應層面	任教班級結構	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
自我調適	1. 1:15以下	67	23.76	4.51	0.38	
		41	23.80	3.70		
	2. 1:16到1:20	164	23.25	3.71		
	3. 1:21到1:30	84	23.54	4.48		
	4. 1:31以上					
尋求支持	1. 1:15以下	67	28.01	5.17	0.21	
		41	27.59	4.97		
	2. 1:16到1:20	164	27.63	4.64		
	3. 1:21到1:30	84	28.06	5.35		
	4. 1:31以上					
理性思考	1. 1:15以下	67	36.91	7.83	0.8	
		41	35.10	5.99		
	2. 1:16到1:20	164	36.13	5.34		
	3. 1:21到1:30	84	35.81	6.37		
	4. 1:31以上					
時間管理	1. 1:15以下	67	23.84	3.78	0.46	
		41	24.71	4.09		
	2. 1:16到1:20	164	24.35	3.87		
	3. 1:21到1:30	84	24.38	4.51		
	4. 1:31以上					
問題解決	1. 1:15以下	67	27.46	4.71	0.01	
		41	27.59	4.70		
	2. 1:16到1:20	164	27.54	3.93		
	3. 1:21到1:30	84	27.49	4.74		
	4. 1:31以上					

(續下頁)

表23 (續)

工作壓力因應層面	任教班級結構	個數	平均數	標準差	F值	事後比較
整體因應	1. 1:15以下	67	139.99	20.78	0.06	
	2. 1:16到1:20	41	138.78	19.46		
	3. 1:21到1:30	164	138.91	16.45		
	4. 1:31以上	84	139.27	19.90		

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01 N=355 遺漏值=4

綜合上述，歸納個人背景變項對工作壓力因應的影響結果如表24所示，在教師工作壓力因應上，在任教融合班原因有顯著差異，餘在性別、年齡、教學年資、教育程度、特教專業背景、融合班教學經驗、學校規模及任教班級結構方面均無顯著差異。

表24  
不同個人背景變項與教師工作壓力因應之綜合歸納摘要表

層面		1.自我調適	2.尋求支持	3.理性思考	4.時間管理	5.問題解決	6. 整體因應
一、性別	1.男	t=-1.96	t=-3.39**	t=-0.62	t=-0.7	t=-0.42	t=-1.51
	2.女						
二、年齡	1.30歲以下	F=0.82	F=1.47	F=1.83	F=5.26**	F=2.9*	F=1.48
	2.31-40歲						
	3.41-50歲						
	4.51歲以上						
三、教學年資	1.5年以下	F=0.21	F=1.15	F=1.33	F=3.92**	F=1.47	F=0.62
	2.6-15年						
	3.16-25年						
	4.26年以上						
四、教育程度	1.研究所	F=0.36	F=0.48	F=3.11	F=3	F=2.04	F=1.95
	2.師範大學						
	3.一般大學						
五、特教專業背景	1.特教系(所)畢	F=1.65	F=2.7*	F=0.37	F=0.45	F=0.35	F=0.47
	2.特教3學分或54研習						
	3.從未修習特教學分						
	4.其他						
六、融合班教學經驗	1.首次擔任融合班教師	t=0.49	t=0.12	t=-0.68	t=-1.09	t=-0.77	t=-0.51
	2.曾經擔任融合班教師						

(續下頁)

表24 (續)

層面	1.自我調適	2.尋求支持	3.理性思考	4.時間管理	5.問題解決	6. 整體因應	
七、 任教融合班原因	1.自願 2.抽籤 3.學校編排	F=1.18	F=2.3	F=1.58	F=5.46** 事後比較 1>3	F=3.53* 事後比較 1>2	F=3.36* 事後比較 1>3
八、 學校規模	1. 12(含)班 以下 2. 13-24班 3. 25-48班 4. 49(含)班 以上	F=1.07	F=2.17	F=0.15	F=0.14	F=0.16	F=0.46
九、 任教班級結構	1. 1:15以下 2. 1:16到1:20 3. 1:21到1:30 4. 1:31以上	F=0.38	F=0.21	F=0.8	F=0.46	F=0.01	F=0.06

註：\*P<0.05，\*\*P<0.01 n.s.：無顯著差異

## 五、綜合討論

### (一) 教師整體工作壓力狀況及壓力各層面討論

本研究調查結果融合班教師工作壓力感受接近中等程度，此項結果與吳俊容（2002）、李榮珠（2004）、李榮妹（2004）、曾嫻婷（2007）及劉秀鈴（2011）之研究結果相似；在老師的壓力中，缺乏專業知能及必須處理特殊學生的相關問題比起其他層面的壓力來得高。

融合班教師工作壓力較大的層面為「專業知能」、其次為「學生問題」，較小的為「角色壓力」及「支持系統」，此研究結果與曾嫻婷（2007）及李榮妹（2004）研究的結論，「工作壓力較大層面為工作負荷、其次是專業知能，較小的為人際溝通及角色壓力」不一致。與劉秀鈴（2011）的研究結果為「資源班教師最大壓力為行政支持，最小壓力為專業知能。」相比較，資源班教師對於行政支持層面最感壓力，對於專業知能層面壓力感受最小，融合班教師壓力感受則反之。

### (二) 教師不同背景變項與教師工作壓力之差異

融合班教師不因性別不同而有顯著差異；此結果與劉秀鈴（2011）、曾嫻婷（2007）及李榮妹（2004）的研究結果一致，性別對教師工作壓力感受未達顯著差異。也不因年齡的不同而有顯著差異。此結果與李榮珠（2004）、廖珮倫（2007）的研究結果不一致；而與洪玉珊（2009）、劉秀鈴（2011）研究一致，無法由年齡狀況來區分教師工作壓力。

不同教學年資教師對工作壓力感受有顯著的差異，此結果與林宜君（2010）的研剛，整體工作壓力感受，不因教學年資不同而有顯著差異不一致。而與廖珮倫（2007）的研究相符，一般而言，由於新任融合班教師可能因教學經驗較少，導致工作壓力感受較高於其他組別。

不同教育程度的融合班教師對工作壓力感受有顯著的差異，此結果與廖珮倫（2007）的研究不一致，與劉秀鈴（2011）的結果相同。

不同特教專業背景的融合班教師對工作壓力沒有顯著的差異，此結果與劉秀鈴（2011）、曾嫻婷（2007）及李榮妹（2004）的研究結果一致，不同特教專業背景對教師工作壓力感受未達顯著差異。也不因融合班教學經驗的不同而有顯著差異。此結果與廖珮倫（2007）的研究不一致。

不同任教融合班原因融合班教師對工作壓力有顯著差異，此結果與廖珮倫（2007）的結果一致。由此推論，因自願而擔任融合班教師的工作壓力感受均低於因抽籤或學校編排而擔任融合班教師可能原因是自願者其大多已具備面對融合班可能產生的突發狀況且有心理上及專業能力上應對準備，所以在擔任融合班教師的過程中，面對所發生的情況比較不會產生困擾，心理上也較不會因排斥而導致壓力的上升。

不同學校規模的融合班教師對工作壓力感受有顯著差異，此結果與曾嫻婷（2007）的研究不一致。不同任教班級結構的融合班教師對工作壓力有顯著差異，與廖珮倫（2007）的研究結果相似。

### （三）融合班教師工作壓力因應之分析

國中融合班教師，最常採用的前五項因應策略，「找一些嗜好（如看電影、聽音樂）來調適心情。」屬於「自我調適」層面；「和有經驗的同事共商對策。」屬於「問題解決」層面；「有時間和同事討論工作的感受以紓解心中苦悶。」屬於「尋求支持」層面；「抱持樂觀進取的人生觀。」及「當遇到困難時，會重新思考，設定較實際的目標。」屬於「理性思考」層面。

Lazarus & Folkman（1984）認為面對壓力可善用壓力紓解方式並尋求良好的社會支持有助降低工作壓力感受。由平均數可得知大部分的融合班教師較常選擇以理性思考分析問題

原因找出解決方法並利用自己的嗜好以降低壓力感受，然而利用參加鬆弛技術、情緒管理的方法來調適壓力及利用社區資源來協助處理事情的比例卻不高。而國中融合班教師面對工作壓力，最常採用的是「理性思考」，較少採用「自我調適」，和曾嫻婷（2007）發現台中縣國小融合班教師較常使用「理性思考」的因應方式相符合。

### （四）國中融合班教師不同背景變項與教師工作壓力因應策略之差異

不同性別的融合班教師對壓力因應策略未達顯著差異，與詹美春（2002）、李勝彰（2003）、杜昌霖（2005）、蔡玉董（2006）、李怡芬（2007）、莊博文（2009）等人研究在整體因應策略上並無差異的結果一致；與廖翌妙（2002）的研究結果一致。不同年齡的融合班教師對壓力因應策略沒有顯著差異，與詹美春（2002）、李勝彰（2003）、蔡玉董（2006）、李怡芬（2007）、莊博文（2009）等人研究並無差異的結果一致。

不同教學年資的融合班教師對壓力因應策略沒有顯著差異與詹美春（2002）、李勝彰（2003）、蔡玉董（2006）、李怡芬（2007）、莊博文（2009）及Lewis（2006）等人研究的結果一致。不同特教專業背景的融合班教師對壓力因應策略沒有顯著差異，與林金生（2003）、周元璋（2003）、陳錫港（2004）、莊博文（2009）等人的研究發現不一致。不同學校規模的融合班教師對壓力因應策略沒有顯著差異，與吳榮福（2002）、李思儀（2003）、蔡玉董（2006）等人研究發現的結果一致。

## 結論與建議

本研究旨在探討融合班教師在工作壓力與因應策略情形，分析不同背景融合班教師在

工作壓力與因應策略的差異，並進一步探討工作壓力與因應策略的關係。

#### 一、在融合班教師工作壓力現況方面

國中融合班教師所感受的整體壓力，屬中等壓力。在融合班教師工作壓力的六個層面中，教師感受的工作壓力，其大小依序是專業知能、學生問題、工作負荷、人際溝通、角色壓力、支持系統。

#### 二、在不同背景變項與教師工作壓力之差異方面

(一) 在教學年資、教育程度、任教融合班原因、學校規模及任教班級結構等方面的工作壓力知覺方面具顯著差異。

(二) 在教師性別、年齡、特教專業背景及融合班教學經驗方面的工作壓力知覺方面顯示沒有顯著差異。

#### 三、在融合班教師壓力因應策略方面

壓力因應策略的五個層面中，依序是「理性思考」、「尋求支持」、「時間管理」、「問題解決」及「自我調適」。最常採用的五種因應策略是：「抱持樂觀進取的人生觀。」、「和有經驗的同事共商對策。」、「有時間和同事討論工作的感受以紓解心中苦悶。」、「當遇到困難時，會重新思考，設定較實際的目標。」及「抱持樂觀進取的人生觀。」

#### 四、在不同背景變項與教師壓力因應策略之差異方面

融合班教師對工作壓力因應，在任教融合班原因方面有顯著差異，其他在性別、年齡、教學年資、教育程度、特教專業背景、融合班教學經驗、學校規模及任教班級結構方面均無顯著差異。

### 五、建議

#### (一) 對教育行政單位：

1. 提升國中普通班教師特教知能：教師感受的工作壓力最大的是「專業知能」，教育主管機關針對普通班教師定期舉辦相關課程及研習以提升特教知能。

2. 配置特殊教育行政教師：目前桃園市大部分的學校都沒有特教專責單位，因此建議在未設置特教組的學校可配置特教行政教師專責處理特教相關事務。

3. 加強指導特殊生行為問題支援系統：造成教師之最大壓力除了專業知能層面之外還有學生問題，建議教育主管機關能加強特教支援服務系統，包含情緒巡迴輔導教師、校內諮詢教師時間併入授課時數、諮詢專線等。

#### (二) 對學校行政與教師

1. 建立特殊教育支援小組：在校內組成特教支援小組不但可以讓教師適時得到協助，也可讓教師產生困擾時心理上有所調適，以舒緩工作壓力。

2. 依教師需求辦理相關特教研習：讓大部分教師能定期充實特教知能，並安排經驗分享的研討會，提供有效策略和方法，讓更多教師有成功楷模得以學習，加強自我效能。

3. 多向有經驗的教師請益：研究顯示教學年資6-15年之間的教師，其壓力感受較低於其他組別的壓力狀況，年資較淺的教師可多向有經驗的老師請益、學習，吸取別人的經驗幫助自己降低工作壓力。

#### (三) 未來研究建議

1. 研究對象方面：未來研究可將全台灣國中融合班教師納入研究的範圍並加以比較，以了解不同地區國中融合班教師在工作壓力和因應策略的差異情形。

2. 研究方法方面：未來研究可以質量合併

，輔以半結構訪談或質性研究方式，進一步實地的觀察和記錄。或長期追蹤研究以了解工作壓力和因應策略的關係。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 吳明宗(2013)。**臺中市國小教師兼任行政職務工作壓力與因應策略之研究**(未出版之碩士論文)。東海大學，台中市。
- 吳南成(2010)。**融合班教師對實施融合教育的觀點、教學困擾與因應策略之研究—屏東縣一所小學教師之觀點**(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 吳俊容(2002)。**國小特殊班教師與普通班教師工作壓力及其調適策略之研究**(未出版之碩士論文)。國立台中師範學院，台中市。
- 吳淑妙(2007)。**高雄市國小特殊教育教師工作壓力與因應方式**(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 吳榮福(2002)。**台南縣國民小學總務主任在工作壓力及其因應策略之研究**(未出版之碩士論文)。國立台南大學，台南市。
- 李世同(2007)。**臺北市國民小學兼任組長教師工作壓力與因應策略之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李怡芬(2007)。**國民小學教務主任工作壓力與因應策略之研究-以桃竹苗地區為例**(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 李思儀(2003)。**國民中學特殊教育組長工作壓力與工作適應之研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 李勝彰(2003)。**國民中學教師工作壓力、因應策略與退休態度之研究-以台灣中部地區為例**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 李榮妹(2004)。**國民小學資源班教師工作壓力及因應策略之研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 李榮珠(2004)。**國小融合教育班教師工作壓力之研究**(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 杜昌霖(2005)。**行政工作壓力、壓力因應方式與職業倦怠關係之研究-以高雄市國民小學主任暨組長為例**(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 沈儀方(2004)。**國小身心障礙資源班教師工作壓力、工作價值觀與專業承諾關係之研究**(未出版之碩士論文)。屏東教育大學，屏東縣。
- 周元璋(2003)。**彰化縣國民小學兼任行政職務教師工作壓力與因應方式之研究**(未出版之碩士論文)。台中師範學院，台中市。
- 林宜君(2010)。**國民中學教師在融合教育下之工作壓力與專業需求研究：以臺北縣為例**(未出版之碩士論文)。私立淡江大學，新北市。
- 林芳瑜(2013)。**花蓮縣國民小學附設幼兒園教保服務人員工作壓力與因應策略之研究**(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 林金生(2003)。**國民中學輔導教師工作壓力、因應策略與負向情緒經驗之研究**(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 洪玉珊(2009)。**桃園縣國民小學兼任行政職務教師工作壓力與身心健康之研究**(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- 徐禮知(2012)。**慈輝班教師工作壓力及其因應方式之研究**(未出版之碩士論文)。台灣師範大學，臺北市。
- 張春興(2006)。**張氏心理學辭典**。台北市：東

- 華。
- 教育部(2016)。**特殊教育通報網-特殊教育統計年報**。台北市：教育部。
- 莊淑灣(2005)。**中部地區國民小學主任工作壓力與因應方式之研究**(未出版之碩士論文)。國立台中師範學院，台中市。
- 莊博文(2009)。**國小小型學校兼任行政業務教師工作壓力與因應策略之探究**(未出版之碩士論文)。私立亞洲大學，台中市。
- 陳瑋婷、許瑛巧(2013)。教師工作壓力、工作滿意與組織承諾之關係研究：後效分析與路徑分析的應用。**教育理論與實踐學刊**，27，109-137。
- 陳彰儀(1995)。**組織心理學**。台北市：心理。
- 陳錫港(2004)。**中部四縣市國民小學總務主任工作壓力與因應策略之研究**(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 曾嫻婷(2007)。**國小融合班教師工作壓力與因應策略之調查研究**(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 游數珠(2008)。**國中融合教育班教師工作壓力之研究**(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 鈕文英(2002)。**國小階段融合教育實施模式與策略初探**。**特教園丁**，18(2)，1-20。
- 鈕文英(2015)。**擁抱個別差異的新典範-融合教育第二版**。台北市：心理。
- 黃瑋苓(2005)。**國小融合教育班教師工作壓力與其因應策略之研究**。**身心障礙研究**，3(3)，201-215。
- 詹美春(2002)。**國小特殊教育教師工作壓力與因應方式之研究**(未出版之碩士論文)。國立台中師範學院，台中市。
- 廖珮倫(2007)。**桃園縣國小融合班教師工作壓力之研究**(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 廖翌妙(2002)。**國小教師壓力事件、因應方式與情緒經驗之研究**(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 劉秀鈴(2011)。**桃園縣國民中學資源班教師工作壓力與因應策略之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 劉明松(2009)。台東地區國中小融合教育實施成效及問題之研究。**東臺灣特殊教育學報**，11，31-52。
- 蔡玉董(2006)。**國民小學教師工作壓力與因應策略之研究**(未出版之碩士論文)。國立台南大學，台南市。
- 蘇淑嫣(2007)。**高雄市國小融合教育班教師工作壓力之研究**(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。

## 二、英文部分

- Ammah, J.O.A., and Hodge, S.R.(2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *High School Journal*, 89(2), 40-54.
- Brackenreed, D.(2011). Inclusive Education: Identifying Teachers' Strategies for Coping with Perceived stressors in Inclusive Classrooms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 122, 1-37.
- Daane,C.J.,Berine,S.M.,& Latham,D.(2000).Administrators'and teachers'conceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2), 331-338.
- Harding, K.A., & Darling, C.A. (2003). Understanding inclusion: The perspectives of family and consumer sciences teachers. *Journal of Family and Consumer Sciences: From Research*

- to *Practice* 95(1), 38-46.
- Head, G., J. K., & Cogan, N. (2003). Behavior support in secondary schools: What works for schools? *Emotional and Behavioral Difficulties* 8(1), 33-42.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress, *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal coping*. New York Springer Publishing Company.
- Lewis, B. (2006). Avoid burnout?!?! Is it possible? Your guide to elementary educators. Retrieved from <http://k6educators.about.com/cs/helpforteachers/a/avoidburnout.htm>.
- Moracco, J. C. & Mcfadden, H. (1982). Principals and Counselors: Collaborative roles in reducing teacher stress. *NASSP Bulletin*, October, 41-46.
- Park, C. L., Armeli, S., & Tennen, H. (2004). Appraisal coping good-ness of fit: A daily internet study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(5), 558-569.
- Renzaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E., & Stoxen, C. C. (2003). Promoting a lifetime of inclusion. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 18(3), 140-150.
- Tellenback, S. ; Brenner, S.; Löfgren, H. (1983). Teacher stress: Exploratory model building. *Journal of Occupational Psychology*, 56(1), 19-33.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3) , 331-354.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). World data on education, 6th edition, 2006/07: Finland. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/Countries/WD13/2006/WESTERNwEU>

# A Study on Job Stress and Coping Strategies of the junior high schools' inclusionary classes teachers in Taiwan

Yu-Sheng Zhong  
Taoyuan City Guang Ming Junior  
High School

Ming-Quan Wang  
National Tatung University

Shung-Ru Wu Jun-Hua Wei  
National Tatung University

## Abstract

This study aims were to examine the job stress and coping strategies of the junior high school s' inclusiongry classes teachers in Taoyuan County . It also means to reveal the differences of and between these two variables for teachers with various backgrounds.

The researcher adopted survey method and received 359 valid questionnaires out of 475, with an 76% effective rate. Data collected from the questionnaire then were statistically analyzed through ways of percentage, mean, standard deviation, t-test and one-way ANOVA.

The main findings were as following:

- 1.The average job stress perceived by the 359 subjects was in medium level.
- 2.The most stressed feeling comes from dealing with students' endless problems and the result falls short of parents' expectations torments teachers the least.
- 3.The categories of job stress perceived from the highest to the lowest were professional knowledge, students' problems,work load, intercommunication, role pressure and support system.
- 4.The perceived job stress did not differ because of teachers' genders, age, teachers' special education background, or teaching experiences in inclusive education class.Yet, significant differences were shown due to teachers' Teaching years, level of education, the cause of being in clusive education class teacher, the school size and the structure of his/her own class .
- 5.The mostly adopted coping strategy when facing job stress is to keep optimistic about life, and the least adopted to participate in workshops about special topics helps to increase the knowledge and abilities of solving problems..
- 6.The coping strategies adopted by teachers from the most to the least where rational thinking, support seeking , time management, problem solving, and self adjustment.

7. The frequency of adopted coping strategies were similar for teachers with different level of education, special education background, teaching experiences in inclusive education class, the school size and the structure of his/her own class. However, different gender, age, teaching years and the cause of being in inclusive education class teacher, significantly altered teachers' coping strategies.

**Keywords:** inclusion education, inclusion classroom teachers, job stress, coping strategies



# 國小融合教育評估指標建構之初探

黃冠穎

東華大學教育與  
潛能開發學系

陳建州

東華大學教育與  
潛能開發學系

林坤燦

東華大學特殊教育學系

郭又方

東華大學教育與  
潛能開發學系

## 摘要

台灣的特殊教育已經發展至一定的規模及穩定度，但是在教育現場仍常常遇到一些推展的困難與問題。本研究係以探討融合教育之精神與內涵為出發點，並進一步探究影響國小融合教育實施的關鍵指標。依文獻探討所得，在融合教育現場所需關注且較為常見的大致有四大層面，包含學校師生接納關懷、學校課程與教學調整、學校資源與支援系統、無障礙環境與輔助科技等，本研究即依此四大層面為主軸，建構出符合國小現場需求的融合教育評估指標。本研究也針對新北市及宜蘭縣5所國小為例，以其校內校長、主任、組長、專任教師及導師進行問卷調查，實際了解各校融合教育的實施情形，並可針對低符合程度的指標來去規劃及進行改善，以提升自己學校的融合教育品質。

本研究之結論歸結如下：

- 一、經過德懷術之程序，初步發展出可供國中、小使用的融合教育評估指標，包含了四個層面，共計46個指標。另依據其指標，完成了本研究之「融合教育實施現況調查表」。
- 二、整體而言，五所國小的校長、兼任行政的教師、專任教師及導師，對於自己學校目前融合教育的實施狀況是接近高度認同的。
- 三、經進一步比較分析，五所國小的行政人員對目前學校融合教育實施的整體認同是較高於導師及專任教師一些的。
- 四、調查的五校中，多數的老師具有接納身障學生的態度和觀念。對於學校資源與支持系統的提供，能符合大多數教師的需求，不過在課程與教學和無障礙環境層面，教師則期待能提供更多協助，以提升融合教育的實施成效。

**關鍵詞：**融合教育、評估指標、德懷術

## 緒論

### 一、動機背景

台灣特殊教育長年發展下來已日趨成熟，在各項相關法案的支持下讓特殊教育獲得關注，但本研究的作者們長期從事教育工作，第一作者及通訊作者都是長年在教育現場，近幾年來，發現了一個普遍的現象，在融合教育推展的過程中，安置於普通班的特殊教育學生可能由於個體特質、學習和生活適應能力的限制，而成為普通班老師在班級經營和教學上的難題之一，如果普通班老師無法有效解決，則該生的問題很容易在普通班裡被忽視。另外，作者亦發現另一個問題，那就是融合教育僅呈現在同一空間的表面現象，但不論是一般學生或特教學生，會因為各種不周全或配套不足等不同的干擾因素，而難以得到全面的支持與發展，讓融合教育在教學現場產生非常多的局限，也融合教育真正的精神相悖離。然而，融合教育（inclusive education）是目前國際思潮的主流，其陳義雖高，對特殊教育的發展具有重要意義（Wu, Ashman, & Kim, 2008）。Kirk, Gallagher 與 Anastasiow（2003）更曾指出，近二十年來最彰顯的特殊教育運動是「融合」，而真正的融合（inclusion）不只是物理的合（特殊兒童與普通兒童身處一室），應該還要包括社會的合（互相接納）與教學的合（即課程的彈性）（吳武典，2005）。

作者除了是教育工作者外，亦是融合教育的服膺者及實踐者，但作者在服務現場卻發現，一般的親、師、生對於融合教育的認知有著相當大的落差，致使普通班教師在教學時，時常需要花更多的時間在處理班身上身心障礙學生所發生的狀況，也常必須在事後運用更多時間來進行學習或心理的輔導（陳維屏，2013）。希望站在第一線的普通班教師有意願及能力

，在教學的過程中讓特殊孩子在班上的人際關係及學習態度能達到一定的成效，因此，如何解決融合班教師的困擾，提升其特教知能和符合特教學生及老師的需求之協助，是目前極為重要的課題。基於此，研究者更想從國小教育的現場中，整理出一套能實際解決問題的方案，研究者以林坤燦（2012）在其研究報告中指出執行無障礙融合教育四大指標：學校師生接納關懷、學校課程與教學調整、學校資源與支援系統、無障礙環境與輔助科技，做為本研究評估指標建構之四大層面，並綜合國內外學者（林貴美，2001；賴翠媛，2003；Webber, 1997）對於融合教育推動所面臨的困難提出的看法，在研究四大層面下羅列涵蓋校園接納關懷氛圍營造、普教及特教協調合作、彈性安置與課程調整、零拒絕的支援系統建立、教師增能進修、無障礙與輔助科技等較為細部的內容進行調查，從校長、主任、導師及科任教師對於學校學習環境的觀察，探究出融合教育在實際推動上所遇到的困難，以找出對學生更有利的學習改進方向與策略，讓身心障礙生在校園內得以有完善的學習，使得其潛能與優勢更能充分的發揮。而這過程中，研究者認為融合教育評估指標的建構即是重要關鍵，如果能透過調查表的內容去檢核，讓融合教育在校園中得以落實，那將深具意義。

### 二、研究目的與問題

綜合上述之動機背景，本研究的主要目的如下：

- （一）建構一份符合現況的融合教育評估指標。
- （二）探討國小階段融合教育的實施現況。
- （三）探討學校在經過融合教育實施現況評估後，其具體因應調整之可能作為。

根據上述之研究目的，本研究主要探究

的問題為：

(一) 融合教育評估指標的內容和適用性為何？

(二) 對於國小校長、主任、教師而言，經過對目前學校實施融合教育的評估後，各校推動融合教育的現況如何？不同的學校規模和學校角色對融合教育實施現況的評估是否有差異？

(三) 對於整體學校而言，針對評估後之內容，學校行政及教學有哪些事項是需要進行調整及加強的？

### 三、名詞解釋

茲就本研究之重要相關名詞，做以下之名詞解釋：

#### (一) 融合教育 (inclusive education)

旨為讓身心障礙學生與普通班學生一同學習的方式，有別於隔離教育，希望提供身心障礙學生一般的學習環境，藉由普通教師、特殊教師及相關專業人員協同合作，讓學生得到較完整的學習，使其達到適應社會生活的目標。

#### (二) 評估指標 (Assessment indicator)

為判斷事物是否達到預期的方向或目標之標準，以做為支持或發展該方案措施的準則方向，進而發展後續的行動方案。

#### (三) 德懷術 (Delphi Study)

為一種獲取專家群對於某一專業問題的共同意見，以創造、啟發性的方式取得解決問題的共識，以解決問題的過程。而此一過程需要經過問題的界定、專家群的界定、執行調查，最後形成結論或建議以供決策之參考。

## 文獻探討

本研究之重點係在探究目前台灣融合教

育實施現況下，對於國小融合教育評估指標建構的適切性與可行性，故對於融合教育的緣起與意義、台灣融合教育的發展與現況以及在國小融合教育評估指標的建構，均有加以探討之必要。基於此，以下擬分成從融合教育緣起與意義、台灣融合教育發展與現況及國小融合教育評估指標的建構的可能作為等三部分，詳加分析有關之文獻。

### 一、融合教育的緣起與意義

#### (一) 融合教育緣起

自從柏拉圖的「理想國」開始，精英主義的教育主張在世界各國從未間斷過，弔詭的是，他雖然主張不同社會階層的兒童都享有平等的受教育機會，且從各階層挑選精英是一件非常嚴肅的事情，卻又認為精英大多數會來自於貴族家庭，可見當時柏拉圖所稱的各階層教育機會均等這一件事情的確是一個理想。直至16世紀公立教育系統出現，乃至17世紀夸美紐斯提出不分社會階層或智力等級都不應該成為決定教育機會的重要因素，而應該讓所有兒童和青年都共同在學校裡接受教育，教育機會人人平等的主張真正逐漸的在西方國家展開。

從特殊教育發展的歷史來看，正式特殊教育發展要從十八世紀西方的開始算起，法國巴黎修道院院長戴葉培 (Charles-Michel de l'Ep'ee) 於1755年成立的聾教育學校，採用手語教學教導聾生學習，使得身心障礙兒童進入專屬學校安置逐漸成為趨勢，特殊教育與普通教育自此二元分流，甚至到十九世紀末二十世紀初期，將身心障礙兒童保護隔離的方式成為主要的安置型態。

直到1950年代，歐洲人權運動、教育機會均等運動興起，「正常化原則」(normalization principle) 的理念在北歐國家被熱烈討論，家長開始為身心障礙的孩子爭取相

關權益，此波運動之後流行於美國，並影響先進國家對於身心障礙者人權的看法與發展。所謂正常化的涵意有三個層面：第一是均等，指的是身心障礙者的生活型態和條件應該與一般人愈相近愈好；第二是生活品質，意指身心障礙者應該有機會去創造與追求美好的生活品質；第三是人權，也就是說身心障礙者應該被視為有價值的人，而且與一般人想有相同的人權（鈕文英，2015），整體來說，正常化就是讓身心障礙者的一切生活活動及內容能盡量的符合與接近社會主流內涵。在正常化的理念影響之下，1950 與 1960年間，有些學校開始將語文、算術、閱讀障礙的兒童，安排他們在規定的時間到特定的地方去接受個別輔導，資源班的風氣才開始盛行（王天苗，1983）。特殊教育陸續有「去機構教養化」（de-institutionalization）、「最少限制的環境」（least restrictive environment）、「回歸主流」（mainstreaming）等理念運動的發展，使得身心障礙者的相關權益日益被重視。後來 Reynolds 在 1962 年提出連續性特殊教育措施（a continuum special education service），包含普通附設補救教學或治療、普通班附設諮詢服務、普通班附設資源教室、部分時間制特殊班、多數問題在普通班級解決等五項措施，確立了資源班在特殊教育和普通教育之間的地位（Harris & Schultz, 1986）。

而美國從70年代迄今所通過有關特殊教育的重要法案，例如：1975年的「全體障礙兒童教育法案」（Education for All Handicapped Children Act of 1975，即94-142公法）、1990年的「身心障礙者教育法案」（即IDEA：The Individuals with Disabilities Education Act）、1997年的「身心障礙者教育法案」修正案、2000年的No Child Left Behind Act（簡稱NCLB）以及2004年的更新IDEA法案（即

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004），這些法案的通過與執行，轉變了對於身心障礙者的相關照顧，包含了免費且適合公立教育、合適的評量、最少環境的限制、個別化教育計畫、父母參與及法律保障程序（林寶貴，2014），讓身心障礙者得以免於恐懼的生存。

1994年6月10日在西班牙薩拉曼卡召開的“世界特殊需要教育大會”上通過的「薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱要」（The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education），是聯合國教科文組織第一個有關融合教育政策，其重要的內涵就提到，認為每個兒童都有平等的接受高等教育的權利，特殊教育需求學生享有與一般學生「共同學習」的權利，融合教育最終目的為經由「平等價值觀」的教育，建立社會大眾人權平等，學校基於對學生的不同特性與差異，應該滿足學生在學習上的不同需求，使其安心學習，完成友善融合社會。由於人權運動的觸發，加上對於隔離安置造成二元系統的運作產生的種種問題，使得1990年代以來的「融合教育」（inclusive education）逐漸成為世界潮流。

## （二）融合教育意義與內涵

融合教育來自正常化（Normalization）教育的概念，目的是希望特殊兒童能在最接近一般生活環境的狀態下學習，以達到一起學習生活，共同成長，並符合其需求與相關的能力。所謂正常化原則訴求社會拋棄隔離措施，積極提供身心障礙者普遍的社會互動及經驗，使身心障礙者的教育、生活、就業、社交休閒等要項，能盡可能接近社會主流族群的常態（何東墀，2001）。更進一步來說，融合教育之可貴，不僅是提供全體學生公平、健全的受教機會，這樣的學習環境必須讓身心障礙學生在普通教育環境中，必須達成能「進入」一般教育情

境、「參與」所有教育活動，與能從活動中互動而獲得「進步」之過程（Hitchcock, Meyer, Rose, & Jackson, 2002）以達到這一實質意義。也如同美國全國教育改造與融合研究中心（National Center on Educational Restructuring and Inclusion，簡稱NCERI）的研究指出，融合教育並非刪除特殊教育服務，亦非為少數學生之利益而犧牲其他學生學習權益，也非僅限於學業性以外的活動，而是在普通班級中提供教師與學生必要的支持服務，並協助個別化的課程調整，以確保學生在課業學習、行為和社會適應能力的成功，使其成為一個有貢獻且能完全參與社會的人（引自郭俊弘，2007）。

「美國教育改革及融合中心」（National Center on Education Restructuring and Inclusion）對於融合教育的界定：「對所有學生，包括障礙程度嚴重者，提供公平接納而有效教育的機會，將其安置在住家附近學校且合乎其生理年齡的班級，使用所需的協助與相關服務，使學生日後能成為充分參與社會，且對社會有用的一份子。」（引自吳武典，2004），這真正指出「融合教育」多元化的教育意義，跳脫以往智力為導向的教育理念，使得融合教育更有進一步的意涵。因此，林坤燦（2008）進一步說明成功推動融合教育之主要內涵，應有三個重心包含：1、特殊學生能「進入」普通教育環境現場，享有公平受教的機會。2、特殊學生能「參與」普通班現場活動並產生良性互動。3、特殊學生在參與普通班現場各項活動的過程中，達到「進步」的目的。

綜合上述，若身心障礙學生被安置在普通班進行學習，但參與學習活動後卻沒有得到學習應有的進步，就等同沒有獲得教育效果。融合教育並不只是形式化的把普通學生與身心障礙學生放在一起而已，融合教育是為了使身心障礙學生能夠進入一般的教育環境，然後在

這環境中一同參與學習活動，達到實質進步的學習狀態，以做為將來社會化的準備，此才是融合教育的最終意義。

## 二、台灣融合教育的發展與現況

### （一）台灣融合教育發展

國內對於身心障礙者的發展思潮，發展較先進國家晚了些，而我國的特殊教育發展理念與措施，乃師法歐美國家（何東墀，2001）。就台灣的特殊教育發展的脈絡來看，1962年～1983年可說是實驗推廣期（教育部，2008），很多的推廣計畫都緣起於這個階段，而單純從台灣融合教育的這部分來看，以學生安置於公立學校的型態來看，最早應可追溯至1967年，當時有「台灣省教育廳試辦盲生就讀國民學校實施計畫」（毛連塹，1967；教育廳，1967），是以巡迴輔導模式來辦理的，由於是政府主導並提倡試辦，從第一年的八縣市試辦，經過了四年各縣市均推動了有系統的視覺障礙兒童混合教育計畫（許天威，1982），這個計畫，可說是台灣推行融合教育的開端；另外，普通學校「資源教室」開始設立是1975年台北市新興國中的啟聰資源班，接著於隔年1976年於台北市明倫國中、金華國中、中山國小開設啟智資源班的實驗，資源班的設立成為了回歸主流運動中最重要的一種特殊教育安置模式（Kirk, Gallagher & Anastasiow, 2003）。從此跨出所謂正常化教學的第一步，而台灣的融合教育就此開始有了較為全面性的發展。

當然，台灣在特殊教育上的進展也是植基於相關法令的公布實施，於1968年公布的「九年國民教育實施條例」，開始出現對智能障礙、肢體障礙予以就學的條文，這是特殊教育首次在法律規章上的正式確定（教育部，2010）。接著在1970年公布「特殊教育推行辦法」讓特殊教育一詞正式成為台灣教育的一環。

1984年12月17日「特殊教育法」制定公布25條條文，為台灣特殊教育及融合教育奠定了發展的基礎。1990年後，台灣各縣市急速廣設資源班及巡迴輔導班，同時將大部分的身心障礙兒童安置在普通班級之中。

在1994年民間發起教改運動之後，引起政府對於教育問題較為全面的檢視，於是在1996年12月公布的「教育改革總諮議報告書」中確立的五大改革方向，包括教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會，其中，「帶好每位學生」符合特殊教育零拒絕的理念，也符應融合教育落實輔導與支持在普通班中的每一位身心障礙學生的理念。在一連串教改的連動之下，1997年依據特殊教育白皮書第一次大幅度修訂「特殊教育法」，將身心障礙學生之類別擴增為12類；亦擴增資賦優異學生之類別為6類。並特別重視特殊教育行政人員專業、保障特殊教育經費、身心障礙教育年齡層向下延伸到三歲、學制、課程與教學的彈性、落實最少限制環境原則及提供相關專業服務等（教育部，2008），更促成了台灣融合教育的蓬勃發展。1997特殊教育法歷經13年來的第一次大幅度修正條文，將條文修正為33條，並於第13條中規定：「身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則」，因而促成台灣特殊及融合教育更加的蓬勃發展。2009台灣特殊教育法第二次大幅度的修正，又後續加上2013、2014年的修正，由原本33條增至51條，促成台灣特殊教育品質的提升及融合教育精緻化，更保障特殊教育學生受教及融合權益，提升其受教品質與學習競爭力，具體實踐充分就學與適性揚材（郭又方、林坤燦、曾米嵐，2017），條文內容在課程教材、支持服務、教學原則等，都更加符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神，讓融合教育的精神能更具體的展現。

## （二）台灣融合教育現況分析

作者依據教育部特殊教育通報網之最新統計數據（如表2-1），全台灣學前到大專共有122,625位身障學生，有116,468位身障生就讀普通學校，佔94.97%。再進一步探究分散或集中式安置之情形，更可知全台灣學前到大專的122,625位身障學生中，有103,852位身障生就讀普通學校分散式安置，佔84.69%，可見其安置非常重視融合教育之要求。

表2-1  
台灣各教育階段學校身心障礙學生人數（截至2017.05.31）

各級學校	普通教育學校 (所佔比例)	特殊教育學校	合計(人)
學前	16,614(98.75%)	209	16,823
國小	40,246(98.41%)	648	40,894
國中	25,805(96.38%)	967	26,772
高中職	20,720(82.70%)	4,333	25,053
大專	13,083(100.0%)	0	13,083
合計	116,468(94.97%)	6,157	122,625

資料來源：教育部特殊教育通報網

另外，再從國教階段普通學校身障班的班級數及學生數來分析（如表2-2），可發現，目前全台灣國中小身心障礙特教班有4,182班，分散式資源班有2,604班、佔62.26%；巡迴輔導班有538班、佔12.86%；合計3,142班、佔75.12%；集中式特教班1,040班，佔24.88%。而全台灣目前國中小身心障礙學生人數總計67,666人，在分散式資源班者有48,696人、佔71.96%；在巡迴輔導之學生數為10,245人；合計身心障礙學生就讀普通班高達58,941人、佔87.1%，顯示台灣國民教育階段的特殊教育已邁入融合教育境界。

表2-2

國民教育階段身心障礙類班級數與學生人數（截至2017. 05. 31）

(一) 班級數	集中式特教班	分散式資源班	巡迴輔導班	合計
國中小	1,040人、24.88%	2,604人、62.26%	538人、12.86%	4,182人
(二) 學生數	集中式特教班	分散式資源班	巡迴輔導班	合計
國中小	7,110人、10.5%	資源班48,696人、 71.96%	巡迴班10,245人、 15.14%	67,666人

資料來源:教育部特殊教育通報網

從上述表2-1及表2-2中的分析可發現，國內身心障礙學生就讀普通班的比例將近九成，此顯示我國特殊教育法立法三十餘年來，對於推動融合教育的成效，且將適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神展現於教育現場。作者認為因為台灣目前有如此高比例接受融合教育的學生數，因此，在教育現場具體落實融合教育的工作方面，更是需要細緻化、多元化及人性化，並能整合各方面的資源，以達到將融合教育真正可達、可進、可用的精神融入

實際社會生活當中之目標與理想。

### 三、融合教育評估指標建構

(一) 從相關研究分析建構融合教育評估指標層面

本研究以國內相關研究中，挑選出對於評估指標層面較有著墨之代表性研究，從這6篇來做詳細之明（如表2-3），以佐證本研究之目的。

表2-3

國內融合教育評估指標層面之相關研究

研究者 (年代)	研究題目	研究探討之融合教育指標層面
吳武典 (2005)	融合教育的迴響與檢討	1.心理環境。2.課程教學。3.物理環境。 4.支援系統。
林坤燦 (2012)	融合教育現場教師行動方案	1.師生接納關懷。2.課程教學調整。3.資源與支持系統。4.無障礙與輔助科技。
高宜芝、王欣宜 (2005)	當前我國融合教育 實施成敗相關因素之探討	1. 態度與信念。2.教師方面、課程與教學。 3.學校支援。4.相關服務與環境設備。 5. 身心障礙學生特質。
鈕文英 (2002)	國小階段融合教育實施模式與策略初探	1.安置場所。2.服務對象。3.診斷評量以調整學習環境。4.服務型態。5.人員整合關係。6. 學生特質。
鈕文英 (2008)	擁抱個別差異的新典範—融合教育	1. 班級結構。2.教育環境。3.學生、教師。 4.行政人員。5.學校位置。6.家長。
鄭津妃、張正芬 (2014)	融合教育的績效：SNELS 資料庫國中障礙學生的學校適應與滿意	1. 同儕互動。2.師生關係。3.校園滿意。 4. 學習適應。

資料來源:作者依文獻所得整理

從表2-3得知，融合教育所牽涉的層面相當廣泛，而吳武典（2005）所論述的心理環境、課程教學、物理環境、支援系統四個層面較能有系統的將融合教育所涵蓋的內容與意義做了整理；鈕文英（2008）所提及的班級結構、教育環境、學生及教師、行政人員、學校位置、家長等則是較為貼近教學現場的狀況；鄭津妃、張正芬（2014）探討融合教育績效所關心的同儕互動、師生關係、校園滿意、學習適應則是較為偏重學生學習適應問題。當然，就每個身心障礙學生而言，其個體的特殊需求不盡相同，但如以較群體性的概念來探究，以教學

現場的學生特殊需求為中心，發展融合教育指標的架構，則較為具體、宏觀又貼近現場的需求，此也是本研究的目的所在。所以本研究將以林坤燦（2012）所論述之師生接納關懷、課程教學調整、資源與支援系統、無障礙與輔助科四個層面作為指標建構的主要架構。

（二）從相關研究分析建構融合教育評估指標內容

研究者試圖以國內相關研究中，對於評估指標內容較深入探究之研究，從以下5篇來做詳細之說明（如表2-4）。

表2-4  
國內融合教育評估指標內容之相關研究

研究者 (年代)	研究題目	研究探究之融合教育指標內容
林坤燦 (2012)	融合教育現場教師行動方案	1. 師生接納關懷：教師會提供身心障礙學生課堂學習及表現的機會、教師會持續關心並改善身心障礙學生的班級適應情形等。2. 課程教學調整：教師會依身心障礙學生學習需求調整課程內容、教師能營造身心障礙學生與一般學生融洽相處班級氣氛等。3. 資源與支援系統：學校會提供教師所需要的特殊教育諮詢管道、學校能整合校內外資源，提供身心障礙學生、任課教師或家長所需之支援等。4. 無障礙與輔助科技：學校能依據身心障礙學生個別需求主動調整學校環境、學校能提供或協助申請身心障礙學生所必需之輔助科技等。
鈕文英 等人 (2000)	國小階段實施融合教育可行模式之研究	1. 班級結構：學生人數、師生比及特殊學生與一般學生的比例。2. 普通教師對融合教育的了解與支持程度、普通教師的專業訓練與準備度、普通教師與特教教師的角色與職責澄清、合作方式和溝通情形。3. 特殊學生的障礙類型和程度、特殊學生與一般學生的準備度。4. 課程與教學：特教專業服務的提供情形、教學時間是否充分、相關資源引進、課程及教材、教學方法、評量方法等因應個別差異的情形。5. 行政人員對融合教育的了解與支持程度；空間、設備與資源無障礙的程度、學校行政上的支持與協助、特殊教育經費的提撥與分配。6. 家長對融合教育的了解與支持程度、家長的參與和配合程度支持與協助、特教專業服務提供情形。
溫惠君 (2001)	融合教育指標及其特殊教育績效之探討——以障礙學生為例	1. 心理環境：教師能以友善公平的態度對待每一位學生、教師會留意學生的學校適應狀況等。2. 課程教學：教師會依學生能力的個別差異而調整課程內容、教師安排活動時會考慮到障礙學生的限制等。3. 支援系統：學校行政人員會配合教師協助有特殊需求的學生、學校設有資源教室協助教導普通班中的特殊需求學生等。4. 物理環境：學生入學採用公平的編班方式，營造無障礙的校園環境是學校重要政策的一部份等。

（續下頁）

表2-4 (續)

研究者 (年代)	研究題目	研究探究之融合教育指標內容
鄭佩玲 (2003)	台中縣國小教師 對融合教育態度 之研究	1.態度與信念：身心障礙學生在特教班就讀會減少與一般人社會化的機會，並會被標籤化，所以需要融合在普通班內，學習社會適應。2.教師方面：普通教師、特殊教育教師及其他專家應協同合作。3.課程與教學：教師要具備相關知識及技術，根據個別身心障礙學生的需要，選擇及改編課程和教學方法，編寫個別化教育計畫。4.相關服務與環境設備：提供適合的環境及設備，以因應身心障礙學生的需求。5.學校支援：根據學校教職員的需求，提供充分的資訊及技術輔助。
蔡昆瀛 (2000)	談學校融合教育 之相關法規與配 套措施	1. 普通班師生觀念的養成:使每一位教育工作者都具有融合教育意識,普通班教師亦能負起輔導的共同責任。2. 提供普通班教師特殊教育知能研習,強化特殊教育教師的專業知能以及普通班教師、家長和相關人員溝通的能力。3. 個別化教育計劃的落實:確定個案管理員或IEP執行負責人,相關人員參與擬定IEP。4. 普通班課程與活動的調整:視需求提供補救教學或個別輔導的機會,普通班課程與教學做適當的調整,評量亦應做適性調整。5. 鑑定安置機制的建立:教育安置都應透過法定制度化,建立特殊需求學童發現系統。6. 普通班級組成的調整:減少普通班班級人數、慎選普通班教師、減少普通班教師之教學與行政事務。7. 支援服務的有效提供:特殊教育與普通教育之間應更有互補性與合作性。8. 家長的積極參與:父母參與IEP的擬定、家長會設有特殊需求學童家長代表、家長陪讀的實施、家長協助或配合教學、家長成長團體。

資料來源：作者依文獻所得整理

綜合以上研究內容加以歸納，研究者從融合教育的理念來看評估指標對於身心障礙學生的重要性，並以教育意涵對一個個體有重要影響的角度來切入，對身心障礙學生而言，安置於普通班進行學習作為生活正常化的橋梁的確有其重大意涵，但是，如果在普通班學習的過程中，沒有去顧及到學習相關軟硬體環節的建置與整合，那麼身心障礙學生的學習將出現更多的問題。基於此，如何滿足其特殊需求，重點就在於身心障礙學生的融合教育評估，如何在現行的融合教育現況眾多相關因素中建構出評估指標，以做為融合教育相關需求及建置狀況之評估，這即為本研究之核心。本研究將會以師生接納關懷、課程教學調整、資源與支持系統、無障礙與輔助科四個層面為架構，整理上述研究有關融合教育評估指標之內容，以作為建構指標之相關基礎。

## 研究方法

本研究的進行共分為兩個階段，第一階段為符合當前融合教育發展趨勢，係以2012年所編製的「融合教育實施現況調查表」（林坤燦，2012，融合教育現場行動方案，p.11-16）中的指標為基礎，增修指標內容，並邀請國內15名教育現場之校長、主任和特殊教育教師先後透過專家小組會議和運用德懷術（Delphi study）調查方法，提出指標內容修正意見，以及評定各指標之適用性，以建立內容效度，研訂完成正式的「融合教育實施現況調查表」。第二階段則徵求新北市和宜蘭縣共5所學校，由學校或班級內融合教育主要推動者填答「融合教育實施現況調查表」，完成後根據說明進行計分及加權統計，以獲得融合教育推動現

況的初測外貌，並據初測結果了解學校實施融合教育之需求，並提出可執行之相關建議供學校未來推行融合教育之參考。

### 一、研究對象

第一階段的主要目的在修正2012年所編製的「融合教育實施現況調查表」（林坤燦，2012）中的指標內容，當時融合教育指標之擬訂，係邀集國內相關領域之專家學者共計11名，其服務單位包含國小資源班及大專院校特殊教育或相關學系等。據以往融合教育行動方案推動經驗，考量融合教育的實施需要全體教職員共同的配合，為使融合教育指標內容更符合教育現場，因此於2016年邀請教育現場專家小組共有15位進行修正，透過專家小組會議和德懷術調查蒐集整合專業意見，以建立調查表之內容效度。專家小組包含校內設有集中式特教

班或資源班之國中小校長6位、校內雖無設有各類特教班別，但有特殊教育需求學生之國中小校長4位、2位校內設有集中式特教班或資源班之國小主任、2位特教組長和1位特殊教育教師，成員中具有特教教師資格者為6位。

至於第二階段進行了解和探討教育現場人員對該校實施融合教育的現況，研究者乃徵詢2所新北市與3所宜蘭縣的國小，此5所國小的班級數為28班以下，並邀請校長和所有處室主任、組長、普通班導師和專任老師，依據學校目前實施融合教育情況來填答「融合教育實施現況調查表」。問卷發出130份，回收122份，回收率 93.38%。經對問卷的審閱與編碼後，剔除填答有誤的無效問卷 2份後，共計有效問卷為 120份，為整體回收問卷之 92.31%。問卷研究對象基本資料如表3-1。

表3-1  
問卷研究對象基本資料

	發出份數	回收份數	回收率	人數	佔該群體受試之百分比
1.全體研究對象	130	120	92.31%		
行政人員				34	28.33%
教師				86	71.67%
2.宜蘭A校（24班以上） 設有不分類資源班	51	45	88.24%		
行政人員				14	31.11%
教師				31	68.89%
3.宜蘭B校（10班-23班以上） 設有集中特教班、不分類資源班	30	28	93%		
行政人員				7	25%
教師				21	75%
4.宜蘭C校（6班） 未設有特教班別	15	15	100%		
行政人員				5	33.33%
教師				10	66.67%

（續下頁）

表3-1 (續)

	發出份數	回收份數	回收率	人數	佔該群體受試之百分比
5.新北D校(10班-23班以上) 設有不分類資源班	22	21	95%		
行政人員				5	24%
教師				16	76%
6.新北E校(6班) 未設有特教班別	12	10	83%		
行政人員				4	40%
教師				6	60%

## 二、研究工具

### (一) 融合教育實施現況調查表

#### 1. 編製過程

此為本研究之主要工具，其發展過程為林坤燦於2012年邀請特教學者專家編制「融合教育實施現況調查表」，2016年即以此調查表為基礎，由研究者根據文獻探討、法令規定與實際實施融合教育行動方案之經驗編製而成「融合教育實施現況調查表修改版草案」（共有77項指標），先經過專家小組會議，針對指標內容提出修正、刪除或是補充遺漏其他重要指標之意見後，編製成56項實施指標的「融合教育實施現況調查表修改版初稿」。接著運用德懷術調查方法，請專家小組評定各指標之適用性，以建立調查表之內容效度，經三回合意見修正後獲致融合教育四大層面46項實施指標的結果，由編製小組研訂完成正式的「融合教育實施現況調查表」。

其中修改版初稿的第一個層面「學校師生接納態度」共有16項指標，分別從態度與信念、師生關係、同儕互動、家長參與、學校參與和行政協助等五個向度各設定相關指標來進行程度評估；第二層面「學校課程與教學調整」共有14項指標，分別從個別化教育計畫、課

程教學調整、評量調整、環境調整四個向度來設定相關指標；第三層面「學校資源與支持系統」亦有14項指標，包含學校支持系統、資源引進及整合兩個項度；第四層面為「無障礙環境與輔助科技」共有12項指標，分成校園無障礙環境和輔助科技兩個項度來設計相關實施的指標。詳細內容項目如表3-2所示。

表3-2  
「融合教育實施指標調查表修改版初稿」之項目內容

一、學校師生接納態度
(一) 態度與信念
1-1 教師對學生不使用諸如「智障」、「過動」、「自閉」等特殊的標記。
1-2 教師相信身心障礙學生在融合教育中學業及社會適應能進步。
1-3 教師及學生已做好接受身心障礙學生的準備。
1-4 教師認為每位學生皆具有學習潛能。
(二) 師生關係
1-5 教師會提供身心障礙學生課堂學習及表現的機會。
1-6 教師會持續關心並改善身心障礙學生的班級適應情形。

(續下頁)

表3-2 (續)

1-7教師會考量學生的個別差異而給予不同的協助。	2-7教師會依身心障礙學生狀況教導其學習策略。
1-8身心障礙學生遭遇困難會主動尋求教師與同學協助。	(三) 評量調整
(三) 同儕互動	2-8教師會依身心障礙學生的學習狀況安排多元化的評量方式。
1-9多數同學會主動與身心障礙學生互動。	2-9教師的評量方式能讓所有學生有展現優點的機會。
1-10同學們會體諒障礙學生先天的限制,並視需要給予特別的幫助。	(四) 環境調整
1-11身心障礙學生的社會性互動情形增加。	2-10教師會注意到教學中每一個學生的反應。
1-12身心障礙學生的負向行為減少。	2-11教師會安排有助於身心障礙學生學習的教室環境、佈置與資源。
1-13教師會指導學生協助身心障礙學生適應班級生活。	2-12教師會安排適當機會讓身心障礙學生與普通學生一起學習。
(四) 家長參與	2-13教師安排教學活動時會考慮到身心障礙學生的限制。
1-14教師會爭取班上非身心障礙學生家長對身心障礙學生的接納。	2-14教師能針對身心障礙學生的問題行為採用適當介入方法。
(五) 學校參與和行政協助	
1-15身心障礙學生有公平參與班級或學校各項活動的機會。	三、學校資源與支持系統
1-16教師會向前任導師諮詢,以幫助身心障礙的學生適應班級生活與學習。	(一) 學校支持系統
二、學校課程與教學調整	3-1學校會提供全體教師特殊教育相關資訊及研習。
(一) 個別化教育計畫	3-2學校會提供教師所需要的特殊教育諮詢管道,如行政諮詢、教學協助等。
2-1教師具備相關的專業知識與技能為不同身心障礙學生編寫個別化教育計畫。	3-3學校定期辦理特殊教育實務研習與融合教育宣導活動。
(二) 課程教學調整	3-4學校會主動舉行定期或不定期之特教相關會議。
2-2-教師會依身心障礙學生不同的學習速度而調整教學進度。	3-5身心障礙學生之任課教師會獲得學校特教教材教法的資源或支援。
2-3教師會依身心障礙學生狀況調整課堂教學策略。	3-6身心障礙學生之任課教師會獲得學校或同事的協助,如人力、經費或相關資源。
2-4教師會依身心障礙學生需求實施個別指導或分組教學等彈性上課方式。	3-7學校會安排合適的普通班教師、並減少其行政事務。
2-5教師會用各種教學媒材協助身心障礙者學習。	3-8學校擬定融合教育的相關政策或實施計畫。
2-6教師會依身心障礙學生學習狀況適度調整作業難度與分量。	

3-9學校舉辦活動時能考慮到學生需求的多元性。

3-10學校設有資源教室協助教導普通班中的特殊需求學生。

3-11學校會安排配套措施減少身心障礙學生被欺凌的狀況。

#### (二) 資源引進及整合

3-12學校能整合校內外資源，如志工、家長及相關專業服務等，提供身心障礙學生、任課教師或家長所需之支援。

3-13團隊能爭取資源以支持學習及參與。

3-14學校能適時引進社區資源。

### 四、無障礙環境與輔助科技

#### (一) 校園無障礙環境

4-1學校能營造人性化無障礙環境。

4-2學校能依據身心障礙學生需求調整教室安排及硬體設備。

4-3校園動線設計能考量身心障礙學生之特殊需求。

4-4學校無障礙設施，如廁所、樓梯、斜坡道等符合身心障礙學生的需求

4-5教室的位置規劃能依身心障礙學生需求來設計。

4-6教室內空間的使用與各項設施能增進身心障礙學生學習及與同學互動。

#### (二) 輔助科技

4-7學校能提供符合身心障礙學生學習所需的學習設備與資源。

4-8學校能組織專業團隊評估身心障礙學生的輔具。

4-9學校能提供或協助申請身心障礙學生所必需之輔具。

4-10學校教師具有輔助科技專業素養和輔導身心障礙學生的能力。

### 2. 調查表形式及內容

有關調查表的形式及題項內容，茲僅摘

要說明如下：

調查表包含「基本資料」及「調查內容」，總題數為51題，全部採勾選方式答題（但含勾選“其他”之簡述）。其填答時間約計10 - 15分鐘，以便利評量者填答。在基本資料內容方面，計有5個題目，分為填答、單選和複選等三種形式題型，包含填表人學校所屬縣市和階段別、學校規模、填答者的職稱（校長、兼任主任、兼任組長、導師、專任教師、其他）、學校設特教班情形、學校融合教育推動經驗。在調查內容上，其評量方式則以學校依各項實施指標整體狀況或全部內涵的達成程度的百分率來評定，分為符合程度85%至100%為「完全符合」、71%至84%為「大多數符合」、57%至70%為「多數符合」、43%至56%為「半數符合」、29%至42%為「少數符合」、15%至28%為「極少數符合」、0%至14%為「不符合」七種程度，以單選方式填答。為避免評量者填答時，對調查表中的各項指標的題意不清楚，研究者亦於調查表後附上「融合教育各項實施現況內容具體說明」，以使評量者能更明確瞭解各指標項目的內容。

### 三、研究歷程

本研究於2016年3月開始進行文獻探討，研究者間經過約十次的相互研討，擬定「融合教育實施現況調查表修改版草案」，於6月經過專家小組會議討論修正為「融合教育實施現況調查表修改版初稿」，於7至8月間進行第一階段調查表之內容效度評定。2016年9月間分析內容評定結果修正調查表初稿。2017年7月份起徵求五所學校協助填寫調查表，8月份起開始進行第二階段的試評以探討受試學校實施融合教育之現況與需求，9月份進行調查結果之資料分析，並撰寫研究報告。

#### 四、資料取得與分析

##### (一) 調查表適用性

本研究資料處理方式在第一階段係由15位教學現場工作者組成專家小組，透過第一次專家小組會議，針對研究小組所編制的「融合教育實施現況調查表修改版草案」中的77項指標，逐題討論並決定保留、刪除、修正該指標，或補充其他重要指標。接著研究者再將此56項指標製作成半結構式問卷，由專家小組逐項以李克特（Likert）五等量表來評定其適合程度。以「1」表示非常不適合，以「5」代表非常適合，中間分數則按適合程度，分別評以「2、3、4」，數字越大適切性越高。若評定者覺得某指標不恰當或需修改，則可在「修正建議與意見說明」欄中提出意見，以便研究者彙整及確實掌握評定者的意涵。另外，每一層面的最後亦增一列空白列，評定者可再建議增列其他指標和提出綜合意見，使本調查表更加完整。

經過三回合的德懷術調查，各次問卷皆全部回收。研究者再依各次調查結果分別統計出各指標之填答人數、平均數（M）、標準差（SD）以及眾數（Mo）。第二和第三回合問卷內容遂根據前一回合之調查結果分析彙整而成，問卷內容除呈現「統計結果」與「修正後之指標內容」外，亦包含專家個人「前次勾選之結果」及「其他所有專家之建議」，以供所有評定者作為評分參考。並參酌評定者建議修正之意見，修正前一回調查表，最後形成本研究之主要研究工具。

##### (二) 調查表實際應用

第二階段則徵詢2所新北市和3所宜蘭縣

國小的校長、所有處室主任、組長、導師和專任教師填答，問卷回收後，先進行問卷之審閱，剔除無效問卷份後，旋進行問卷編碼輸入電腦，以Excel 2010中文視窗程式針對本研究所關注之問題進行分析，因本研究未涉抽樣之問題，故無進行相關差異考驗分析之部分。研究者再分別就有效問卷中，先計算出每份問卷在融合教育指標四個層面的七種符合程度所勾選之次數，逐一乘上7分至1分不等分數，算出其總分及平均。接著，進行不同規模學校間、設有特教班別和無設特教班別的學校間、不同縣市學校間，在融合教育實施現況的群體平均的比較；以及比較同一所學校中行政人員和教師間對校內實施融合教育現況和需求的差異；最後試著提出推動融合教育的策略建議。

## 結果與討論

### 一、融合教育實施指標問卷調查結果與意見分析

#### (一) 適切性評定的結果與意見分析

本研究透過專家小組會議和德懷術問卷調查結果，以擬訂出可適用於當前國內教育現況的實施融合教育之指標。問卷回收後，依調查結果分別統計各指標之填答人數、平均數、四分差以及眾數。各次問卷的統計分析，各指標以平均數須在 4.0 以上（ $M \geq 4$ ）、四分差維持在 0.5 以下（ $Q \leq 0.5$ ）為指標採用標準；經三回合調查後，各項指標分析結果如下表 4-1 所示。由統計數據可知，歷經三回合調查後，各項指標之四分差統計結果皆能趨於一致，代表各指標皆能獲得專家學者們的認同。

表4-1  
融合教育指標之內容適切性德懷術調查各回合統計一覽表

融合教育 指標題號	第一回合				第二回合				第三回合			
	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差
一、學校師生接納態度												
1-1	15	4.53	5	0.5	15	4.53	5	0.5	15	4.87	5	0
1-2	15	4.33	5	0.5	15	4.53	5	0.5	15	4.73	5	0.25
1-3	15	4.47	5	0.5	15	4.53	5	0.5	15	4.67	5	0.5
1-4	15	4.33	5	0.5	15	4.73	5	0.25	15	4.8	5	0
1-5	15	4.53	5	0.5	15	4.73	5	0.25	15	4.87	5	0
1-6	15	4.6	5	0.5	15	4.73	5	0.25	15	4.93	5	0
1-7	15	4.53	5	0.5	15	4.73	5	0.25	15	4.93	5	0
1-8	15	4.33	5	0.5	15	4.4	4	0.5	15	4.67	5	0.5
1-9	15	4.47	4	0.5	15	4.6	5	0.5	15	4.8	5	0
1-10	15	4.4	5&4	0.5	15	4.6	5	0.5	15	4.87	5	0
1-11	15	4.47	4	0.5	15	4.67	5	0.5	15	5	5	0
1-12	15	4.33	4	0.5	15	4.47	5	0.5	15	4.73	5	0.25
1-13	15	4.47	5	0.5	15	4.93	5	0	15	5	5	0
1-14	15	4.47	5	0.5	15	4.47	5	0.5	15	4.73	5	0.25
1-15	15	4.47	5	0.5	15	4.6	5	0.5	15	4.8	5	0
1-16	15	4.4	5&4	0.5	15	4.67	5	0.5	15	4.87	5	0
二、學校課程與教學調整												
2-1	15	4.73	5	0.25	14	4.86	5	0	15	4.93	5	0
2-2	15	4.6	5	0.5	13	4.38	5	0.5	15	3.13	5	0.5
2-3	15	4.8	5	0	15	4.87	5	0	15	5	5	0
2-4	15	4.87	5	0	15	4.93	5	0	15	5	5	0
2-5	15	4.67	5	0.5	15	4.73	5	0.25	15	4.93	5	0
2-6	15	4.67	5	0.5	15	4.67	5	0.5	15	4.87	5	0
2-7	15	4.53	5	0.5	15	4.73	5	0.25	15	4.93	5	0
2-8	15	4.2	5	0.5	13	4.31	5	0.5	15	2.87	1	0.5
2-9	15	4.4	5&4	0.5	15	4.6	5	0.5	15	4.93	5	0
2-10	15	4.53	5	0.5	15	4.73	5	0.25	15	4.93	5	0
2-11	15	4.6	5	0.5	15	4.8	5	0	15	5	5	0
2-12	15	4.47	4	0.5	15	4.67	5	0.5	15	4.87	5	0
2-13	15	4.6	5	0.5	15	4.73	5	0.25	15	4.93	5	0
2-14	15	4.6	5	0.5	15	4.73	5	0.25	15	4.93	5	0

(續下頁)

表4-1 (續)

融合教育 指標題號	第一回合				第二回合				第三回合			
	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差
三、學校資源與支持系統												
3-1	15	4.67	5	0.5	15	4.8	5	0	15	4.93	5	0
3-2	15	4.73	5	0.25	15	4.87	5	0	15	5	5	0
3-3	15	4.6	5	0.5	15	4.8	5	0	15	4.93	5	0
3-4	15	4.67	5	0.5	15	4.67	5	0.5	15	4.87	5	0
3-5	15	4.47	4	0.5	15	4.73	5	0.25	15	4.83	5	0
3-6	15	4.8	5	0	15	4.8	5	0	15	4.93	5	0
3-7	15	4.73	5	0.25	15	4.8	5	0	15	4.93	5	0
3-8	15	4.47	5	0.5	15	4.8	5	0	15	4.87	5	0
3-9	15	4.53	5	0.5	15	4.8	5	0	15	4.93	5	0
3-10	15	4.4	5&4	0.5	15	4.6	5	0.5	15	4.93	5	0.5
3-11	15	4.13	4	0.5	15	4.53	5	0.5	15	4.87	5	0
3-12	15	4.47	4	0.5	15	4.53	5	0.5	15	4.53	5	0.5
3-13	15	4	4	1								
3-14	15	4.47	5	0.5	15	4.6	5	0.5	15	4.87	5	0
四、無障礙環境與輔助科技												
4-1	15	4.47	5	0.5	15	4.67	5	0.25	15	4.87	5	0
4-2	15	4.6	5	0.5	15	4.73	5	0.25	15	4.93	5	0
4-3	15	4.47	5	0.5	15	4.8	5	0	15	4.93	5	0
4-4	15	4.73	5	0.25	15	4.8	5	0	15	4.87	5	0
4-5	15	4.6	5	0.5	15	4.67	5	0.5	15	4.67	5	0.5
4-6	15	4.47	5	0.5	15	4.73	5	0	15	4.93	5	0
4-7	15	4.67	5	0.5	15	4.73	5	0.25	15	4.93	5	0
4-8	15	4.33	5	0.5	15	4.73	5	0	15	4.93	5	0
4-9	15	4.6	5	0.5	15	4.67	5	0.5	15	4.87	5	0
4-10	15	4.6	5	0.5	15	4.73	5	0.5	15	4.93	5	0
4-11	15	4.47	4	0.5	15	4.67	5	0.25	15	4.67	5	0.25
4-12	15	4.47	4	0.5	15	4.6	5	0.5	15	4.87	5	0

## (二) 專家意見彙整與問卷的修訂：

根據第一次德懷術問卷之統計分析與專家小組所提出的意見及建議，並經與指導教授和研究小組討論後，再決定維持原指標、修正指標或刪除該指標，接著，進行第一次問卷修

訂。其中指標3-13因四分差已達到1，故將其刪除，其餘指標皆符合採用標準，則視專家意見並經討論後，決定修正10項指標及有45項指標維持原指標。第二次德懷術問卷因所有指標之統計結果皆符合採用標準，故無刪除指標，

僅依照專家意見並與經討論後，決定修正11項指標及有44項指標維持原指標或第一次修正指標，以進行第三次問卷調查。最後根據三次德懷術的統計分析與專家小組意見，並考量題目數量的適宜性，故先刪除在三次問卷中眾數與平均數之差的絕對值較高的指標，但若屬於重要項度的唯一指標如1-14，則予以保留。

研究者根據專家小組所提出的建議與意見修正指標項目，主要修正可分為修改詞句使題意更為清楚容易明白，例如原1-14「教師會爭取班上非身心障礙學生家長對身心障礙學生的接納。」修改為「教師會與班上非身心障礙

學生家長溝通，提高身心障礙學生的接納。」；或增加具體作為使指標更符合融合教育的目標，例如原3-8「學校擬定融合教育的相關政策或實施計畫。」修改為「學校能擬定融合教育的相關政策或實施計畫並依據執行。」

經過刪除、合併與修正後，融合教育評估指標仍涵蓋四個層面，由56項指標變為46項，完成了本研究之主要工具「融合教育實施現況調查表」，評分方式則採用七等量表來評定學校實施融合教育現況的符合程度，從「完全符合」到「不符合」。表4-2為三次德懷術問卷結果之修訂情形及最終調查表的指標內容。

表4-2  
三次德懷術問卷結果之修訂情形及最終調查表的指標內容

原指標題號	第一次修訂情形	第二次修訂情形	第三次修訂情形	最終調查表的指標內容
一、學校師生接納態度				
1-1	維持原指標	修改為：教師對學生不使用諸如「智障」、「過動」、「自閉」等特殊的標記或歧視性的語詞。	維持修改指標	1-1 教師對學生不使用諸如「智障」、「過動」、「自閉」等特殊的標記或歧視性的語詞。
1-2	修改為：教師相信身心障礙學生在融合教育中於學業及社會適應能進步。	修改為：教師相信身心障礙學生在融合教育中於學業或社會適應上取得進步。	根據統計分析本題刪除	
1-3	維持原指標	修改為：教師及一般學生已做好接受身心障礙學生的準備。	根據統計分析本題刪除	
1-4	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	1-2 教師認為每位學生皆具有學習潛能。
1-5	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	1-3 教師會提供身心障礙學生課堂學習及表現的機會。
1-6	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	1-4 教師會持續關心並改善身心障礙學生的班級適應情形。
1-7	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	1-5 教師會考量學生的個別差異而給予不同的協助。

(續下頁)

表4-2 (續)

原指標題號	第一次修訂情形	第二次修訂情形	第三次修訂情形	最終調查表的指標內容
1-8	維持原指標	修改為：身心障礙學生遭遇困難時會主動尋求教師與同學協助。	根據統計分析本題刪除	
1-9	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	1-6多數同學會主動與身心障礙學生互動。
1-10	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	1-7同學們會理解障礙學生先天的限制,並視需要給予特別的幫助。
1-11	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	1-8經由老師的指導，身心障礙學生的社會性互動情形增加。
1-12	維持原指標	修改為：經由老師的指導，身心障礙學生的負向行為減少。	根據統計分析本題刪除	
1-13	維持原指標	修改為：教師會指導一般學生協助身心障礙學生適應班級生活。	維持修改指標 改題號	1-9教師會指導一般學生協助身心障礙學生適應班級生活。
1-14	修改為：教師會教育班上非身心障礙學生家長對身心障礙學生的接納。	修改為：教師會與班上非身心障礙學生家長溝通，提高身心障礙學生的接納。	維持修改指標 改題號	1-10教師會與班上非身心障礙學生家長溝通，提高身心障礙學生的接納。
1-15	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	1-11身心障礙學生有公平參與班級或學校各項活動的機會。
1-16	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	1-12教師會向前任導師諮詢,以幫助身心障礙的學生適應班級生活與學習。
二、學校課程與教學調整				
2-1	維持原指標	維持原指標	維持原指標	2-1教師具備相關的專業知識與技能為不同身心障礙學生編寫個別化教育計畫。
2-2	保留：14位 刪除：1位 維持原指標	保留：14位 刪除：1位 維持原指標	不同意刪除：8位 同意刪除：7位 根據統計分析本題刪除	

(續下頁)

表4-2 (續)

原指標 題號	第一次修訂情形	第二次修訂情形	第三次修訂情形	最終調查表的指標內容
2-3	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	2-2教師會依身心障礙學生狀況調整課堂教學策略。
2-4	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	2-3教師會依身心障礙學生需求實施個別指導或分組教學等彈性上課方式。
2-5	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	2-4教師會用各種教學媒材協助身心障礙者學習。
2-6	修改為：教師會依身心障礙學生的學習狀況安排多元化的作業	維持修改指標	維持修改指標 改題號	2-5教師會依身心障礙學生的學習狀況安排多元化的作業。
2-7	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	2-6教師會依身心障礙學生狀況教導其學習策略。
2-8	保留：13位 刪除：2位 維持原指標	保留：12位 刪除：3位 維持原指標	不同意刪除：7位 同意刪除：8位 建議與指標2-9合併 根據統計分析本題刪除	
2-9	維持原指標	修改為：教師的評量方式能讓所有學生有展現優勢的機會。	修改指標為：教師能採用多元的評量方式，讓所有學生有展現優勢的機會。 更改題號	2-7教師能採用多元的評量方式，讓所有學生有展現優點的機會。
2-10	修改為：教師於教學中會注意到每一個學生的學習反應。	維持修改指標	維持修改指標 改題號	2-8教師於教學中會注意到每一個學生的學習反應。
2-11	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	2-9教師會安排有助於身心障礙學生學習的教室環境、佈置與資源。
2-12	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	2-10教師會安排適當機會讓身心障礙學生與普通學生一起學習。
2-13	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	2-11教師安排教學活動時會考慮到身心障礙學生的限制。

(續下頁)

表4-2 (續)

原指標 題號	第一次修訂情形	第二次修訂情形	第三次修訂情形	最終調查表的指標內容
2-14	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	2-12教師能針對身心障礙學生的問題行為採用適當介入方法。
三、學校資源與支援系統				
3-1	維持原指標	維持原指標	維持原指標	3-1學校會提供全體教師特殊教育相關資訊及研習。
3-2	維持原指標	維持原指標	維持原指標	3-2、學校會提供教師所需要的特殊教育諮詢管道，如行政諮詢、教學協助等。
3-3	維持原指標	維持原指標	維持原指標	3-3學校定期辦理特殊教育實務研習與融合教育宣導活動。
3-4	維持原指標	維持原指標	維持原指標	3-4學校會主動舉行定期或不定期之特教相關會議。
3-5	維持原指標	維持原指標	維持原指標	3-5身心障礙學生之任課教師會獲得學校特教教材教法的資源或支援。
3-6	維持原指標	維持原指標	維持原指標	3-6身心障礙學生之任課教師會獲得學校或同事的協助，如人力、經費或相關資源。
3-7	保留：14位 刪除：1位 根據統計分析本題刪除			
3-8	修改為：學校能擬定融合教育的相關政策或實施計畫並依據執行。	維持修改指標	維持修改指標 改題號	3-7學校能擬定融合教育的相關政策或實施計畫並依據執行。
3-9	修改為：學校舉辦活動時能考慮到特殊學生需求的多元性。	維持修改指標	維持修改指標 改題號	3-8學校舉辦活動時能考慮到特殊學生需求的多元性。

(續下頁)

表4-2 (續)

原指標 題號	第一次修訂情形	第二次修訂情形	第三次修訂情形	最終調查表的指標內容
3-10	維持原指標	修改為：學校設有資源教室或巡迴資源教師協助教導普通班中的身心障礙學生。	維持修改指標 改題號	3-9學校設有資源教室或巡迴資源教師協助教導普通班中的身心障礙學生。
3-11	修改為：學校會安排配套措施將身心障礙學生被霸凌狀況降至最低。	維持修改指標	維持修改指標 改題號	3-10學校會安排配套措施將身心障礙學生被霸凌狀況降至最低。
3-12	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	3-11學校能整合校內外資源，如志工、家長及相關專業服務等，提供身心障礙學生、任課教師或家長所需之支援。
3-13	修改為：學校能爭取資源以支持特教學習及參與。	修改為：學校能爭取資源以支持身心障礙學生學習及參與。	維持修改指標 改題號	3-12學校能爭取資源以支持身心障礙學生學習及參與。
3-14	修改為：學校能適時引進社區或民間資源。	維持修改指標	根據統計分析本題 刪除	
四、無障礙環境與輔助科技				
4-1	修改為：學校能營造友善無障礙環境。	修改為：學校能符合通用設計理念，營造友善無障礙環境。	維持修改指標	4-1學校能符合通用設計理念，營造友善無障礙環境。
4-2	維持原指標	維持原指標	維持原指標	4-2學校能依據身心障礙學生需求調整教室安排及硬體設備。
4-3	維持原指標	維持原指標	維持原指標	4-3校園動線設計能考量身心障礙學生之特殊需求。
4-4	維持原指標	維持原指標	維持原指標	4-4學校無障礙設施，如廁所、樓梯、斜坡道等符合身心障礙學生的需求。
4-5	維持原指標	維持原指標	與指標4-2類似 根據統計分析本題 刪除	

(續下頁)

表4-2 (續)

原指標題號	第一次修訂情形	第二次修訂情形	第三次修訂情形	最終調查表的指標內容
4-6	修改為：教室內空間的使用與各項設施能增進身心障礙學生學習及與同儕間的互動。	維持修改指標	維持修改指標 改題號	4-5室內空間的使用與各項設施能增進身心障礙學生學習及與同儕間的互動。
4-7	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	4-6學校能提供符合身心障礙學生學習所需的學習設備與資源。
4-8	修改為：學校能組織專業團隊評估身心障礙學生所需的輔具。	維持修改指標	維持修改指標 改題號	4-7學校能組織專業團隊評估身心障礙學生所需的輔具。
4-9	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	4-8學校能提供或協助申請身心障礙學生所必需之輔具。
4-10	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	4-9學校教師具有輔助科技專業素養和輔導身心障礙學生的能力。
4-11	維持原指標	維持原指標	與指標4-10類似 根據統計分析本題 刪除	
4-12	維持原指標	維持原指標	維持原指標 改題號	4-10學校會邀請身心障礙學生及主要照顧者參與輔助科技訓練課程。

## 二、融合教育實施現況調查結果分析

第二階段則是徵詢2所新北市和3所宜蘭縣國小的校長、所有處室主任、組長、導師和專任教師，剔除填達有誤的無效問卷2份後，經過電腦輸入有效問卷的答案後，並將其所勾選的符合程度換算成加權分數，再算出四層面和全部題目的總分及平均。再將基本資料中勾選校長、主任、組長者歸為「行政人員」；導師和專任老師則為「教師」，再就融合教育指標四個層面來探討所有受試者、個別學校人員

，以及「行政人員」和「教師」兩種族群對所屬學校實施融合教育的看法，問卷整理結果如表4-3所示。其調查結果與討論分述如下：

### (一) 各校目前實施融合教育的優弱勢分析

整體而言，將所有研究對象在調查表中各項指標所反應的符合程度，予以加權計分並算出平均數為5.84，接近「大多數符合」的程度，各校的平均數也都在6.07-5.65之間，顯示各校目前實施融合教育的現況皆大部分符合融合教育推動的理念。再就四層面而言，從表4-

3可看出，所有學校在「學校師生接納態度」和「學校資源與支持系統」的總平均數（6.28-6.01；6.28-5.63）皆高於「學校課程與教學調整」和「無障礙環境與輔助科技」的總平均（5.69-5.42；5.33-6.09），此顯示學校大多數的師生具有接納身心障礙學生的態度和觀念，以及學校的資源與支持系統的提供，能符合大多數的教師和身心障礙學生的需求，而在「學校課程與教學調整」與「無障礙環境與輔助科技」較則達多數符合的程度。

此顯示學校在實施融合教育在心理環境和支持系統上為其優勢，可能因為現今社會對於人權和社會福利的重視，因此大家多能尊重和接納身心障礙者，並且也由於我國在特殊教育法規的規範十分完善，因此，對於身心障礙學生在校園中的學習和生活能夠提供符合需求的支持。但在另外一方面，我們也看到學校普遍在課程與教學和無障礙環境層面則尚有努力的空間，此可能受限於普教有統一的教學進度和老師普遍常用的教學法，老師在針對身心障礙學生來調整普通班的課程和教學的經驗較為不足所致；同樣的學校面對身心障礙學生考量大環境的調整時，可能受限於以往的校園班群設定的概念，以及環境調整改造所需財力和物力所致。

#### （二）教師和行政人員對推動融合教育現況的觀點分析

從所有研究對象的調查結果來看，行政人員認為學校實施融合教育現況符合指標的程度略高於教師調查的結果；此可能因為學校裡身心障礙學生的教育服務工作，多由行政人員來主導或辦理的，其所服務的是全校所有身心障礙學生，相對於教師的參與機會較少，且多關注於少數個案，故行政人員對於融合教育推動的認知和作為較一般教師要多。

再比較新北市和宜蘭縣班級規模相近的

國小發現，在兩所6班的學校中，行政人員認為學校現況符合融合教育指標的程度高於教師，而教師皆認為在「學校資源與支持系統」符合程度低於行政人員，可能由於此兩所小校皆屬於無涉特教班學校，受限於教師編制數，校內特教學生的教學服務需仰賴外校的巡迴教師協助，認為校內專業人力和資源皆較為不足所致；而在兩所10班以上的學校中，教師則認為學校現況符合融合教育指標的程度高於行政人員或兩者相近，此兩所學校皆設有資源班或特教班，因此教師在對於身心障礙學生的輔導上，可能因為有特教老師可以諮詢和協助，故對於學校融合教育的現況較為滿意。另一方面，從統計資料中可看出兩校的行政人員則認為學校目前在「學校課程與教學調整」和「學校資源與支持系統」層面的符合程度較低於教師，此顯示行政人員可能認為對於學校的課程和教學調整，以及資源和支持的運用需要加強。另外，24班以上雖僅有宜蘭縣1所國小，但從調查結果來看，可見教師認為學校現況大多數符合「學校師生接納態度」的指標，至於其他三層面則僅達到多數符合程度，且低於行政人員的調查結果，可能的原因是學校規模較大，所要關注的一般學生和身心障礙學生的問題較多且多元，故較有難度，需要班級教師和行政人員間的聯繫更為緊密。

#### （三）融合教育實施現況評估之細項分析

若從所有研究對象在調查表中各項指標的反應來看，選取行政人員選答中平均分數較高的指標，分別為3-10、1-8、1-5、1-2和3-2（平均數為6.5~6.21），平均分數較低的指標則為2-2、4-7、4-1、2-10和4-9（平均數為5.26~5.44）；而教師群體的反應中平均分數較高的指標則為1-3、1-2、1-5、3-4、3-10（平均數為6.57~6.43），平均分數較低的指標則有2-2、4-9、4-10、1-10和2-3（平均數為

5.14~5.38)。可以看出行政人員認為自己能提供老師和身心障礙學生大部份協助，但對於課堂教學策略、專業團隊評估輔具需求、營造無障礙環境和輔助科技專業知能則較缺乏。而教師群體則認為自己對身心障礙學生具有正向的態度和期待，並能提供其表現的機會、和給

予個別的協助，學校端多能做到定期召開特教會議和設置資源班來幫助學生學習。但認為在調整課堂教學策略和彈性上課方式的運用，以及輔助科技專業知能和班上非身心障礙學生家長的接納與溝通較為缺乏。

表4-3  
各校實施融合教育現況調查結果

	學校師生接納 態度	學校課程與教 學調整	學校資源與支 持系統	無障礙環境與 輔助科技	四層面加權平 均
1.全體受試	6.09	5.61	6.00	5.68	5.84
行政人員	6.09	5.69	6.02	5.73	5.88
教師	6.09	5.57	6.00	5.66	5.83
2.宜蘭A校 設有不分類資源班	6.01	5.57	6.0	5.69	5.81
行政人員	5.98	5.85	6.34	5.80	5.99
教師	6.02	5.44	5.84	5.64	5.74
3.宜蘭B校 設有集中特教班、 不分類資源班	6.23	5.69	6.28	6.09	6.07
行政人員	5.89	5.60	5.83	6.0	5.83
教師	6.30	5.72	6.42	6.12	6.14
4.宜蘭C校 未設有特教班別	6.06	5.42	5.63	5.51	5.65
行政人員	6.0	5.63	5.73	5.74	5.78
教師	6.09	5.31	5.58	5.40	5.59
5.新北D校 設有不分類資源班	6.08	5.65	5.96	5.44	5.78
行政人員	6.38	5.45	5.68	5.62	5.78
教師	5.98	5.71	6.05	5.39	5.78
6.新北E校 未設有特教班別	6.28	5.65	5.93	5.33	5.80
行政人員	6.54	5.65	5.94	5.23	5.84
教師	6.11	5.65	5.92	5.40	5.77

### 三、推動融合教育的調整建議

綜上所述，從學校整體評估中可以發現，目前各校實施融合教育的現況之優勢在「學

校師生接納態度」和「學校資源與支持系統」層面，相對於「學校課程與教學調整」與「無障礙環境與輔助科技」的層面則為弱勢，同樣

的，在分析不同學校角色觀點和指標細項的分析，教師和行政人員也普遍認為自己在教學策略和上課方式的彈性調整、輔助科技的專業知能、以及學校營造無障礙環境上仍有不足。因此，針對評估結果提出以下三點建議：

#### (一) 教學上的調整

1. 教師根據身心障礙學生的學習風格或是優勢學習管道，改變教學方法，例如在教學上提供視覺提示、文字提示、口頭發表機會、具體操作機會或調整學習速度，讓學生了解課程內容，達成既定目標。以達成學習目標。

2. 教師能根據身障學生之個別需要和學習特質，利用小組教學，讓學生透過合作學習了解課程內容並達成既定目標。教師能因應身障學生的個別需要，予以個別指導或請小老師在旁邊教導。

3. 學校可以安排關於教學調整的教師研習，透過有專長和實務經驗的教師進行分享，或以公開授課和觀課方式，讓老師了解教學調整的實際做法並能應用於班級教學中。

#### (二) 增進輔助科技的專業知能

1. 教師能參與由學校組成的相關專業人員，一起針對身障學生使用輔助科技進行重新評估。同時能針對其在班級學習和生活中的適應問題和對輔助科技的需求，以增進輔具的適用性。

2. 學校能根據評估結果協助申請和提供身障學生輔助科技之軟硬體設備，並能安排教師與相關專業人員、家長共同討論學生使用輔助科技的情形，使能將輔具的使用擴大到家庭生活中。

3. 教師能設計教學活動，增進身障學生利用輔助科技來參與學習活動，並能與同儕互動，教師亦能鼓勵同儕學習使用身障學生的溝通輔具來和其溝通互動。

#### (三) 營造無障礙環境

1. 教師能和學校行政人員能定期重新評估身障學生的需求，並能以增進身障學生與同儕互動的便利性，來規劃教室空間與各類設施。

2. 學校行政人員於能依據身心障礙學生個別需求，安排適當的教室位置和增設軟硬體設施。在規劃學校環境時，能符合通用設計理念，積極爭取相關經費補助以營造友善無障礙環境。

## 結論與建議

### 一、結論

本研究之結論歸結如下：

(一) 經過德懷術之程序，初步發展出可供國中、小使用的融合教育評估指標，包含了四個層面，共計46個指標。另依據其指標，完成了本研究之「融合教育實施現況調查表」。

(二) 將所發展的融合教育實施現況調查表實際運用在國小，其調查結果為：

1. 整體而言，五所國小的校長、兼任行政的教師、導師及專任教師，對於自己學校目前融合教育的實施狀況是接近高度認同的。

2. 經進一步比較分析，五所國小的行政人員對目前學校融合教育實施的整體認同是較高於導師及專任教師一些。

3. 學校大多數的老師具有接納身心障礙學生的態度和觀念，以及學校的資源與支持系統的提供，能符合大多數的教師和身心障礙學生的需求，但普遍在課程與教學和無障礙環境層面則需要協助以提升融合教育的實施成效。

### 二、建議

本研究根據研究之結果，提供建議如下：

(一) 運用「融合教育實施現況調查表」從四個層面指標去進行評估，較能全面且從不同職務觀點來分析學校推行融合教育的實施現況

，以及可針對低符合程度的指標來去規劃和進行改善。

(二) 從資料的分析中可看到現場教育人員普遍認為在「學校課程與教學調整」與「無障礙環境與輔助科技」的層面較為不足，有鑑於融合教育為我國教育極其重要的核心政策，因此，建議教育當局宜規劃相關研習，以增進普通班教師和特教教師在課程與教學調整的專業知能，以促進身心障礙學生在普通班的學習成效，另一方面也應再提供學校更多資源，使學校端能夠改善無障礙環境的設施設備，建構一個友善的校園。

(三) 本研究係只以5所新北市和宜蘭縣28班以下的國小為例，其研究結果如推論至其他地區或規模的學校則有限制。因此，建議未來研究可將本研究工具「融合教育實施現況調查表」應用於其他不同規模的學校，以探討本研究工具於各類型學校使用時的現況和問題，使本調查表的應用有較全面的研究結果可參考。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王天苗 (1983)。國中小資源教室實施狀況之調查研究。**特殊教育季刊**，10，14-24。
- 毛連塏 (1967)。盲生就讀國校計畫之實施。**國教之友**，20 (344)，2-3。
- 何東墀 (2001)。融合教育理念的流變與困境。**特教園丁**，16 (4)，56-62。
- 何麗玉 (2007)。最少限制環境與適性教育的實踐。取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/63/63-53.htm>。
- 吳武典 (2004)。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** (頁193-220)。台北市:心理。
- 吳武典 (2005)。融合教育的迴響與檢討。**教育**

**研究月刊**，136，28-42。

- 林坤燦 (2008)。融合教育普通班特殊教育服務方案。花蓮縣:國立東華大學。
- 林坤燦 (2012)。融合教育現場教師行動方案。台北市:教育部。
- 林貴美 (2001)。融合教育政策與實際:融合教育學術論文集。台北市:國立台北師範學院特殊教育中心。
- 林寶貴 (2014)。特殊教育理論與實務。台北市:心理。
- 高宜芝、王欣宜 (2005)。當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討。載於**特殊教育叢書** (頁55-68)。台中市:國立台中教育大學特教中心。
- 教育部 (2008)。中華民國特殊教育簡介。臺北市:教育部。取自 <http://english.moe.gov.tw/public/attachment/991811455371.doc>
- 教育部 (2010)。特殊教育法新修正之影響。臺北市:教育部。
- 教育廳 (1967)。台灣省試辦盲生就讀國民學校實施計畫。取自 <http://assist.batol.net/academic/academic-detail.asp?id=112>
- 郭又方、林坤燦、曾米嵐 (2017)。台灣融合教育的實施與展望。**東華特教**，56，1-9。
- 郭俊弘 (2007)。聽覺障礙學生在融合教育環境之探究。**聲暉雙月刊**，77 (13)，6-16。
- 陳維屏 (2013)。融合教育政策對臺中市國小普通班導師教學影響之研究 (未出版之碩士論文)，私立逢甲大學，台中市。
- 許天威 (1982)。近三十年來我國特殊教育師資之培養。**教育資料集刊**，7，153-194。
- 鈕文英、邱上貞、任懷鳴、林淑玲、莊竣博 (2000)。國小階段實施融合教育可行模式之研究。台北市:教育部。
- 鈕文英、黃慈愛、林慧蓉 (2002)。融合班人際

- 互動課程之發展與成效研究。**特殊教育與復健學報**，**10**，103-128。
- 鈕文英（2002）。國小階段融合教育實施模式與策略初探。**特教園丁**，**18**（2），1-20。
- 鈕文英（2008）。擁抱個別差異的新典範—融合教育。台北市：心理。
- 溫惠君（2001）。融合教育指標及其特殊教育績效之探討——以障礙學生為例（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北市。
- 賴翠媛（2003）。實施融合教育的困境與普通班教師的因應策略。**教師之友**，**44**（5），2-7。
- 蔡昆瀛（2000）。談學校融合教育之相關法規與配套措施。**國教新知**，**47**（2），12-17。
- 鄭佩玲（2003）。台中縣國小教師對融合教育態度之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 鄭津妃、張正芬（2014）。融合教育的績效：SNELS 資料庫國中障礙學生的學校適應與滿意。**特殊教育研究學刊**，**39**（3），81-109。
- 二、西文部分
- Harris, W. J., & Schutz, P. N. B. (1986). *The special education resource program*. Columbus: Merrill publishing, Co..
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R.(2002). Providing new access to the general curriculum:Universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, *35*(2), 8-17.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., & Anastasiow, N.T.(2003).*Educating exceptional children* ( 10<sup>th</sup> ed. ). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. & Dowdy, C. A. (1995). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. MA, Boston : Allyn and Bacon
- Webber,J.(1997).Responsible inclusion : Key components for success. In P. Zions ( Ed. ) , *Inclusion Strategies for Students with Learning and Behavior Problems : Perspectives, Experiences, and Best Practices*(pp.27-55)Austin,TX : PRO-ED.
- Wu, W. T., Ashman, A., & Kim, Y. W. (2008). Education reforms in special education. In C. Forlin and M. G. J. Lian (Eds.). *Reform, inclusion & teacher education: Towards a new era of special and inclusive education in Asia-Pacific regions* (Chapter 2, pp. 13-29). Abingdon, UK: Routledge. °

# A Study on An Assessment indicator Construction and Exploration on Primary School Inclusive Education

Huang, Kuan-Ying

Ph.D. student of Education,  
Department of Education and  
Human Potentials Development,  
National Dong-Hwa University

Chen, Chien-Chou

Ph.D. student of Education,  
Department of Education and  
Human Potentials Development,  
National Dong-Hwa University

Lin, Kun-Tsan

Ph.D of Education,  
Department of Special  
Education, National  
Dong-Hwa University

Kuo, Yu-Fang

Ph.D. student of Education,  
Department of Education and  
Human Potentials Development,  
National Dong-Hwa University

## Abstract

Taiwan's special education has been developed to a certain scale and stability, but many problems and difficulties are still often encountered in the education scene. This study is to explore the spirit and connotation of the inclusive education as the starting point, and further explores the key indicators of implementation of inclusive education in primary school. According to the literatures, there are four aspects in the inclusive education scene are commonly seen and concerned, including the acceptance of school teachers and students, school curriculum and teaching adjustment, school resources and support system, and barrier-free environment and auxiliary technology, and to construct the inclusive educational assessment indicator to meet the actual needs. In this study, five elementary schools in Xinbei and Yilan counties were studied, and the school principals, directors and teachers were surveyed to understand the actual situation of the current inclusive education and construct the specific assessment indicator for the inclusive education.

The results of this study are summarized as follows:

- A) After the process of Delphi Study, the inclusive education assessment indicators for using in the secondary and primary schools were preliminary developed, including four levels, a total of 46 indicators. According to these indicators, the questionnaire of "inclusive education implementation status" was completed.
- B) Overall, the five primary school principals, concurrently administrative teachers, mentors and full-time teachers are close to highly recognition on the current implementation of inclusive education in their own school.

- C) After further comparative analysis, in overall, five primary school administrators have higher recognition on the current inclusive education than mentor and full-time teachers.
- D) Among the five schools surveyed, the majority of teachers had the attitude and concept of accepting students with disabilities. The provision of school resources and support systems is consistent with the needs of most teachers, but teachers are expected to provide more assistance in the curriculum, teaching and barrier-free environment to enhance the effectiveness of inclusive education.

**Keywords:** inclusive education, Delphi Study, assessment indicator



# 御風而行——一個藝術家躁鬱症狀與 創作生涯的發展脈絡之研究

王明雯

臺東大學特殊教育學系

林亮吟

臺北市心禾診所精神科醫師

## 摘要

藝術家可能是罹患躁鬱症的高危險群，但國內對於躁鬱症在社會心理因素及藝術家有關探究仍屬少數，本研究旨在澄清藝術家社會心理性不利因素對躁鬱症的促發與創作生涯的影響風貌。達成以下研究目的：（一）瞭解案例藝術家促發心理症狀的個人內、環境中的不利因素；（二）瞭解案例躁鬱症狀對藝術家躁鬱症者創作生涯的影響。

本研究採用質性研究方法，先以現象學為基礎反映案例的主觀經驗，並以精神分析的角度分析其心理特性。以立意抽樣，經畫家同儕推薦，研究對象為一位47歲男性的畫家，他35歲時罹患躁鬱症，但表現以躁症為主。蒐集與分析的資料包括：（一）個案本人的深度訪談，（二）與畫家友人的討論及創作作品的分析評論等。

### 研究結果

一、促發心理疾病的社會心理發展脈絡。

（一）個人特質的脆弱性，加以發展經驗中早年高壓的教養態度、人際經驗的缺乏等兩者共同形成自卑的自我意象，敬畏他人的人際知覺。

（二）先前壓力事件與心理衝擊

辭去教職後專職創作兩年，因遭遇創作瓶頸及家庭生計壓力下，誘發早年極度自卑及次等公民的自我意識浮現，促發躁鬱症狀。躁狂的心理症狀反映了他對自我生命及藝術生涯的思索與脫困的企圖。因過度自卑，藉由反向作用及合理化作用等防衛機制，來解除自我、社會角色及文化的束縛促發躁症。

二、療育歷程形成生命角色、藝術生涯的轉折

在躁期隨著自我的解縛，創作風格多所突破，從具體而抽象，走向對靈性議題的思維及行動藝術的開展；但因未完成療育歷程，持續形成對人際社會的衝突及生計壓力。

**關鍵詞：**躁鬱症、藝術家、創造力、社會心理因素

## 緒論

### 一、研究背景與目的

在橫跨19-21世紀許多研究中，包括累計超過一千人次以上的回溯性研究或當代的訪談研究結果顯示，藝術家罹患躁鬱者比一般人高出數倍（丁凡，2006；王雅茵、易之新，2002；陳智修，2004；曾秋芳，2000）。藝術家可能是躁鬱症的高危險群！兩極化的情感狀態，可能是藝術家及心理學家創造、蛻變的動力或素材，但是也可能促成自我毀滅。

躁鬱症（manic-depression或manic-depressive disorder）是屬於情感性精神疾病的一種，患者情感表現發生變化，過於高昂或過於低落；可能同時發生思考或行為變化（孔繁鐘，2007；臺灣精神醫學會，2014）。兩極化的情感狀態讓躁鬱症者經常承受到[由高峰陷入低谷]的落差與挫折中（丁凡，2006），在一般臨床上統計，約有20-50%躁鬱症案例有自殺意圖，自殺身亡比例約有15%（孔繁鐘，2007；蔡尚穎，2002）。

國內外有許多藝術家自殺身亡，他們因狂躁時期的精力過人與過度耗用，最後直到跌入抑鬱狀態，痛苦不堪，自毀以終（王雅茵、易之新，2002；李欣容，1998；莊裕安，1996；陳智修，2004；曾秋芳，2000）。

研究者綜合文獻探討，試歸納藝術家促發躁鬱症的生物—心理—社會的不利因素如下（王明雯，1995；2000；2001a；2001b；2002；2005；王雅茵、易之新，2002；李欣容，1998；金樹人，1995；陳昭儀，2005a；2005b；陳智修，2004；曾秋芳，2000）：

（一）遺傳性的氣質及性格影響創作風格，其循環性與生理狀態、氣候間，似乎存在一定的關係，其律動的、對比的特色也反映在藝術家的作品。

（二）在社會心理因素方面1.有些躁鬱症藝術家與傑出成就藝術家比較，在生涯發展歷程中的助力，前者顯得相對性的匱乏。2.藝術家生涯中存在不確定性與創作過程易陷入長時段身心壓力，可能形成潛在的危機。3.從躁鬱症者的情感特性、藝術家的創作歷程及藝術生涯而言，可能顯示在生活上自我照顧風格，情緒管理能力方面需要加強。

許多研究均指出躁鬱症固然受生物性的影響較大，但若其處遇僅偏重於藥物的處理或外在事件壓力的控制，則其預後常有瓶頸；因此臨床上專業的共識顯示躁鬱症者若能確立躁鬱症之生物—社會—心理三因子互動因素，也就是能採取藥物的控制、外在環境的支持與個人心理的自我調節等，統合三者的處遇，則更可以有更佳的預後。

統合前述國外的探究及國內部分現象顯示，藝術家可能是罹患躁鬱症的高危險群（Crabtree and Crabtree，2017），反觀，國內對於躁鬱症的探究，仍以對生化因素或醫療護理等為主，在社會心理因素的探究，仍然是相對少數，但篇數明顯增加，只是關於藝術家罹患躁鬱症有關科學性探究更是不足（林惠愛，2015），需要有關的探究來提供更多的理解與訊息。

本文探究主旨為：統整過去研究結果，嘗試分析藝術家情感性疾患症狀的社會心理因素的影響來源，以期有助於藝術家的超越與療育及創作生涯發展之參考；如此，從消極面可預防躁鬱症者步上毀滅之途，從積極面則可以充分發揮躁鬱症者的無限創造力。本研究目的有二：（一）瞭解藝術家躁鬱症狀的社會心理因素的發展脈絡；（二）釐清藝術家躁鬱症狀與創作生涯的關係脈絡，以期有助於藝術家的超越，療育及創作生涯發展之參考。

### 二、研究問題

根據前述研究目的，本研究擬澄清藝術家躁鬱症促發的社會心理性不利因素，及情感特性對與創作生涯的影響徑路，探究以下問題：

(一)瞭解藝術家躁鬱症者的個人內、環境中的發展脈絡。

1. 藝術家躁鬱症者在於早期發展經驗、親子關係、人格特質、成就經驗及人際關係知覺、歸因特性、情緒管理與壓力因應行為等心理特性，如何形成其與症狀反應有關的社會心理不利因素？

2. 藝術家躁鬱症者心理特質、主觀的壓力知覺、價值觀念系統、歸因特性、壓力知覺與對壓力的因應方式，是否影響到躁鬱狀態的發生？及如何發生影響？

(二)瞭解藝術家躁鬱症者情感特性、躁鬱狀態對創作歷程的影響情形。

情感特性、躁鬱狀態對創作風格或創作生涯是否有影響及如何發生影響？

## 文獻探討

### 一、躁鬱症的症狀

躁鬱症是屬於情感性異常的一種。情感性異常是指情感上的障礙為主，患者情感表現發生變化，過於高昂或過於低落；可能為同時發生思考或行為的變化，但是屬於續發性的障礙（曾文星、徐靜，1988；游恆山，2008）。

雙極性疾患（或稱躁鬱症）（bipolar disorder或manic-depressive psychosis），憂鬱及躁症兩種症候群均出現，兩者混雜出現，或每隔幾天或循環性的反覆出現等。因包含憂鬱及躁症兩種症候群，故又稱雙極性疾患，在美國精神醫學會的診斷與統計手冊第五版修訂版（DSM-5）（臺灣精神醫學會，2014）中，對躁症候群及憂鬱症候群分的界定，大抵與第四版

修訂版（DSM-IV）（孔繁鐘，1999）一致，主要在躁症提高了「活動/精力增加」的重要性。說明如下：

躁症（hypomanic episode）包含輕重程度，其中輕躁未嚴重到造成社會或職業功能的顯著損害，症狀特性包括如下：（一）在至少一星期以上時間內，異常且持續地具有高昂的、誇大的或易怒的心情；（二）並在情感障礙時期，持續且顯著出現以下症狀至少四項：1.誇大的自我評價或自大狂、2.睡眠需求減少、3.比平時多話或滔滔不絕、4.意念跳躍或主觀經驗思緒奔馳、5.注意力分散、6.多目的性活動的取向（社交上、工作學業等）或精神運動性激動、7.過分參與所喜好的活動，不顧極可能造成痛苦的結果。躁症障礙嚴重時，可能造成顯著的職業功能、一般社會活動或與他人關係之損害。」

憂鬱症狀（depressive episode）是指：在兩週期間，幾乎每天持續出現以下症狀至少五項，其中有一項至少為：（一）幾乎整天有憂鬱心情，或是（二）幾乎整天失去活動興趣或喜樂；（三）其餘各項分別為1.非處於節食中，體重明顯增加或減少，食慾減少或增加，2.幾乎每日失眠或睡眠過多，3.幾乎每日精神運動性激動或遲滯（主觀上及可觀察到的不安感或遲滯感），4.幾乎每日有無價值感、過分或不合宜的罪惡感，5.幾乎每日思考能力或注意力減退、或無決斷力，6.反覆想到死亡、或反覆出現自殺意念、嘗試自殺等。

從DSM-IV到DSM-5，「雙極性疾患」的改變，除了新增「並異常與持續地增加活動或精力」之外，尚有新增「伴隨混合特質（With Mixed Features）」的特性說明，以描述兼有著躁症特質的單極性憂鬱症患者；以及新增「伴隨焦慮性痛苦（with anxious distress）」特性描述單極性憂鬱或雙極性疾患患者的焦慮痛

苦程度（孔繁鐘，1999）。

## 二、生物—心理—社會模式的診療模式與發展趨勢

目前對於精神疾患的診療工作多強調生物—心理—社會模式，對於躁鬱症的病因也主要包括這三方面的討論（Garbbrd，1995）。也就是在不利的先天遺傳性的生理、心理特質的基礎下，經歷發展經驗的互動過程後，形成人格特性及不適切的問題因應行為；最後在重大壓力事件的出現下，激發顯著的不適應現象（王明雯，1995；2000；2001a；2002）。

對於躁鬱症的促發，一般認為遺傳性、生化因素佔有重要影響。有關的發現諸如：家族的罹患率較高（鄧惠泉、陳喬琪，1987；何瑞麟，1987）、躁鬱症者在碳水化合物方面的代謝上有障礙（曾文星、徐靜，1988）；發病時的症狀與腦神經系統的傳導物質的亢進或缺乏有關（宋維村，1986；曾文星、徐靜，1988；Berney & Jones，1988）。在遺傳基因的研究方面，國內鄧惠泉等（1993）以78位躁鬱症者為對象，經篩檢後發現有相當比例（佔11.5%，9位）的性染色體異常。

相對於生化因素被確認，目前國內對於躁鬱症的治療與研究，多偏重在生化因素方面，以鋰鹽治療為主，成效獲得肯定。但是接受鋰鹽治療仍然約有20%~50%的病人有復發的現象（林秀霞，1986；楊庸一，1986；鄧惠泉、陳喬琪，1987）；並且需要經常追蹤注意鋰鹽在血液中濃度，以避免從嘔心到腎、心律功能衰竭，甚至死亡程度不等的副作用（Acomb & Deam，1993；Bialer，1991）。躁鬱症是屬於再發性較高的疾患，也就是首次發作後六至七成會再復發（孔繁鐘，1999）；但是，影響復發的因素則尚未明朗化。一般發現通常躁鬱症精神疾患在第一次發病前有明顯社會心理因

素。但是，有的臨床觀察報告發現，如果有週期性的發作，繼起的發作則沒有明顯的導致因素（何瑞麟，1987），似乎顯示非心理性生物性因素仍可能具其影響力，並且不能完全為鋰鹽治療所控制，因此其間的病理機制仍未廓清。

除了生物性因素外，目前愈來愈多的研究結果支持社會、心理的因素，對於躁鬱症疾患的復健扮演重要角色（黃文翔，1987；文宗華，1991；Callahan & Bauer，1999；Hammen，1995）。諸如有的研究指出病患的教育程度、家庭社經地位愈高，感受到父母親愈溫暖、愈自主的態度，則社會復健整體表現也愈佳（文宗華，1991）。反之，家人過度的情緒表露較易促成復發現象（黃文翔，1987）。

因此，多數學者或實務工作者呼籲要調整生物模式主導的現況，落實生物—心理—社會診療模式的處遇以促進預後（Callahan & Bauer，1999；Hammen，1995）。在兒童與青少年的處遇方面，除了且透過適當的藥物治療、心理治療及家人的參與支持外，並重視及發揮這些兒童與青少年的常見的優勢，包括：創造力、同理心、領導能力、在藝術與科學方面有較高的智能等（Coyle，Pine，Charney & Lewis，2003；Pavuluri，Birmaher，&Naylor，2005；王雅茵、易之新，2002；陳智修，2004；曾秋芳，2000）。

研究者經收集2000年至2017有關躁鬱症科學研究文獻資料，結果發現與1980-2000年間探究方向同中有異，特色是：

（一）仍是以體質性生化因素的分析為多數，如：偏重於遺傳基因、生化因素、藥物及護理方面等相主題等為主（王明雯，2005；王碧華，1996，1997；吳孟玲、楊燦、周桂如，2010；李秀春，1991；李選、葉美玉，1992；林秀霞，1986；孫孝芳；賴德仁、范盛娟，

2002；陳凌雲，1994；許菁蓉、余靜雲、陳玟伶，2010；許敏桃，1990；曾奕云、陳玟伶，2015；楊庸一，1986；楊慧玲，1994；臧汝芬、吳光顯和陳建州，1997；蕭淑貞等人，1996；蔡雅玲、張美娟，2006；蔡尚穎，2002；蔡尚穎等人，1998；蔡尚穎、李儒卿和陳喬琪，1997；蔡尚穎、陳喬琪和胡維恆，1996；鄧惠泉等人，1993；顏正芳、葉明莉，2000；顏正芳、葉明莉、陳正生，2002）。

（二）但在醫療照護方案的新興發展是融合生心理因素的診療觀念，如：心理病理因素與相關情緒能力（劉仲彬，2007）、情緒覺察與人際調適（連家郁、陳杏佳，2010）、人際社交節奏治療（洪文婷，2009）；人格特質與其自我照顧能力（蘇文碩，2002）；並且加入認知行為治療（林幸枝、林彥如，2011）或中醫的整合治療（陳建宏、吳蕙如，2015）。

（三）在社會心理與教育方面探討雖仍然屬相對的少數，但篇數較多，涉及議題也呈多元開展。從偏重對外在社會支持的特性，諸如：親子關係、家人情緒表露、家庭功能對復發或復健效果的影響（黃文翔，1987；蕭淑貞等人，1996），漸有較多直接對躁鬱症者心理特性的探究，如：壓力因應歷程（王明雯，2001b；2002；2005），宗教適應和生活品質（簡旭敏，2009），在教育面向包括躁鬱症家長對子女的影響與超越（李莒瑋、熊同鑫，2008）；但是關於藝術家罹患躁鬱症有關科學性探究不足（林惠愛，2015）。

綜合前述，可知對於躁鬱症的具有負向的認知風格，對壓力的因應探究，從過往生物醫療主導的特性，新近的發展已有較多生心理因素整合的診療觀念與實務；在社會心理、教育方面探討雖仍然屬相對的少數，但漸有深刻及多元開展；但在藝術家與躁鬱症有關探究仍然不足，需要較多有關於的探究，來提供更多的

理解與訊息。

### 三、社會心理不利因素

躁鬱症患者的社會心理不利因素，王明雯（2015）從以下幾個向度來歸納

（一）在病前個性的研究顯示：

1.內外向性格均有，半數是活潑、合群、社交能力好；而半數則是文靜、害羞、孤獨或容易焦慮。

2.情緒功能易於失調。如：敏感、善感、易於緊張、易受驚嚇等、容易對未來擔心等。有的感到孤獨、對忌妒及競爭敏感。對照於一般兒童表現，較多表現出循環性（*cyclothymic*）與多動（*hyperthymic*）的氣質特性。

3.有的有完美主義的傾向，有的家人對他有特別高的期望，父母認為他們未來會有較高的成就。

4.對人際社會認同有高度需求，並且有過度概化的現象。

以四名案例為對象進行訪談，每個案例多抱著[每個人都要關心我]、[每個人都與我親近]的期待（王明雯，1995）。

（二）早期依附關係的匱乏，因親密關係的失落，或因二度創痛經驗，而促發憂鬱症狀態。

（三）負向的認知風格

學者對於憂鬱症呈現負向的認知特性，有一致的看法，如：低自尊、傾向吸收或回憶負向訊息；Seligman和Garber（1980）提出憂鬱症患者歸因特性與無助感理論，傾向將負向事件作內在的、穩定的、概括性的歸因，也就是將外在事件視為個己能力所不能控制等。

對於躁鬱症者的認知特性的探究，亦驗證了歸因特性與無助感理論（Callahan & Bauer，1999；Hammen，1995）；歸因風格與負向自我參照的訊息處理特性，可以有效的預測

憂鬱與躁鬱症的促發 (Harrington, 1998)。躁鬱症者擁有負向認知風格、歸因風格、缺乏效能，在認知上的易致性與抗壓性較低的特色，並與家族史中情緒障礙的出現有極強的相關性 (Alloy et al, 1999)。躁鬱症者具有奇特的認知風格，可視為其認知、情感與行為為三者的互動結果 (Richards, 1993)。

國內劉仲彬 (2007) 研究結果也支持了躁鬱症者與憂鬱症者比一般人具有較高的負向認知性，諸如：件的永久性歸因、完美主義信念、自尊程度、增加正向情緒、失能調節、覺察負向情緒以及對負向情緒產生負向評價；但是相對的，躁鬱症者又比憂鬱症者具有較高的正向認知風格，諸如：增加正向情緒、覺察正向情緒、對正向情緒產生正向評價以及覺察負向情緒。

#### (四) 對生活壓力事件的因應特性

從心理分析學派的觀點來看躁鬱症狀的促發，心理防衛作用的歷程如下 (曾文星、徐靜, 1988)。

1. 遭遇挫折時，把原想向外的攻擊衝動轉向自己，促成憂鬱症反應。

2. 遭遇挫折，自尊心受到強烈的打擊，而促發憂鬱症狀態；或因保護自尊對抗情緒的低落，相反的表現極端快樂、興奮的狀態，表現反向作用 (reaction)，而促發躁狂狀態。從臨床經驗上，有時可以觀察到躁鬱症的病人，其實內心承受相當大的痛苦。

從先前事件對自我評價的滿足與否，來解析躁鬱症狀的促發，其心理歷程如下 (王明雯, 1995; 2000; 2001a; 2001b; 2002; 2005)。

(一) 先前壓力事件反應對自我評價 (愛與歸屬或自尊) 的滿足或威脅失落，誘發相對性的躁鬱症狀；

(二) 從憂鬱而躁狂間狀態的轉化，因自我

評價受威脅後，再度獲得滿足或補償式滿足的過程；部份並涉及生理因素的變異。

綜合來說，個體躁鬱症狀的促發，在社會心理方面的不利因素可能包含成長經驗早期依附關係失落、負向認知風格，和對外在壓力事件不適切的因應歷程。

#### 四、躁鬱症與創造力的關係

從幾世紀以來，在西方文化裡一直認為獨特創造力與精神疾病間有關係，。從古希臘人將神祇賦予的藝術啟發稱為「神聖的瘋狂」，到近代則認為有些藝術家有能量、不合常規等人格特質，可能涉及精神疾病的症狀，從19-21世紀間有大量的文獻探討這個主題，迄今創造力與精神疾病間複雜的關係仍未被釐清 (陳智修, 2004; 曾秋芳, 2000; Jamison, 1993; Torrey & Knable, 2002)。

其中特別是躁鬱症與創造力間存在著奇特的關係，吸引了許多研究者的眼光，歷史上有許多知名的人士被指稱疑似罹患躁鬱症，包括：拜倫、舒曼、梵高，還有丁尼生 (1809-1892, 英國詩人)、梅爾維爾 (1819-1891, 美國小說家)、威廉·詹姆斯 (1842-1910, 美國心理學家、哲學家、實用主義創始人之一)、亨利·詹姆斯 (1843-1916, 美國小說家、散文家、文學批評家)、海明威 (1899-1961, 美國小說家)、吳爾芙 (1882-1941, 英國女作家)；也許還有：美國總統林肯、羅斯福；作曲家貝多芬；小說家狄更斯；物理學家牛頓等等 (陳智修, 2004; 曾秋芳, 2000; Simonton, 2004)。

##### (一) 藝術家疑似躁鬱症的高危險群

根據專書及文獻內整合性研究，其研究對象橫跨19-21世紀，包含各領域的傑出人士，累計超過兩千人次以上。運用的研究方法包括：對前人的傳記分析、家屬的回溯性訪談研

究、當代當事人的訪談研究（Cipriani, 2001；Jamison, 1993；Torrey & Knable, 2002），研究結果可歸納如下：

1. 整體具有高創造力的人比一般人較少罹患功能性精神疾病的，較少見精神分裂。

2. 創作性的藝術家（如：詩人、作家、畫家、作曲家等）比其他高創造力專業領域（如商人、政治家、科學家等）比一般人、有較高比例罹患躁症及憂鬱症；其中，躁症比例為一般的20倍，是其他領域高創造力人3倍。

3. 作家比一般人有較高比例罹患躁鬱症、憂鬱症及其他精神疾病及酗酒、循環氣質、破壞性人格。

4. 詩人及家族和一般人比較，罹患躁鬱症、循環氣質10倍、自殺5倍、因精神疾患住院20倍。

過去這些研究其方法雖然遭受一些批評，包括：早期研究缺乏明確的精神診斷指標、調查樣本的代表性、創造力的定義與藝術成就標準間關係不明確等。但是後期研究的加以調整，如：當代藝術家結構化的面談、明確的精神診斷指標、控制組的設計等（Torrey & Knable, 2002；Jamison, 1993）。如：Cipriani（2001）進行整合分析（meta-analytic），經排除研究方法的不適切的研究及調整樣本規模後，研究結果與過去研究結果互相呼應。

因此，研究者對於這些研究結果持平的觀點是：創造性的藝術家罹患躁鬱及經驗到心理衝突的，比其他專業領域高創造力的人高出數倍，且具有相當高比例的家族罹患史；藝術家中被探討最多的是：作家及詩人顯示有較高比例的罹患率。

（二）藝術家主觀的感知情感極度激盪狀態——以詩人為例

從前述研究中顯示：創造性的藝術家罹

患躁鬱症及憂鬱症的比例較高，經驗到情感極度激盪狀態，以下從詩人及作家的自述亦可看到這的風貌（王浩威，2004）。

勃頓（Robert Burton, 1577-1640，英國學者、作家著有《憂鬱的剖析》），他在17世紀時就說過一句話：「所有的詩人都瘋了」「我們這個行業的人全都瘋」

拜倫（1788-1824，英國詩人）談到自己以及同期的詩人時這麼說過：「有些人受亢奮影響，有些人則為憂鬱所擾，而每個人或多或少都有些精神失常。」

### 五、藝術家促發躁鬱症的可能生理-心理-社會不利因素

「藝術家——危險的行業？」國內精神科醫師王浩威發出這樣的呼籲，讓各界重視藝術家生涯可能存在的危機（王浩威，2004）；研究者綜合對躁鬱症社會心理不利因素研究結果，歸納國外研究對躁鬱症藝術家研究結果，嘗試對藝術家促發躁鬱症的社會心理不利因子的理解與思考說明如下：

（一）在生理因素方面：遺傳性的氣質、性格與創作風格

1. 躁鬱症藝術家來自遺傳性的氣質與情感特性、兩極化的情感狀態，可能藝術家及心理學家創造或蛻變的動力或素材，但是也可能促成自我毀滅。

躁鬱症在精神疾病中具有最顯著的遺傳基礎，從許多重要的文學及藝術家族的精神病史或族譜的探討，可得到支持與驗證（Torrey & Knable, 2002；Jamison, 1993）。

Jamison（1993）生動地描述藝術家們所經驗到的兩極化的情感狀態，對創作的影響如下：

躁狂時期是創作的最佳時期：「文學、

藝術家們感覺：思緒紛飛、靈感來得如此之快又繁多；所有的羞怯和拘謹都消失了；身邊的人和事物都變的極有趣；如此輕鬆、有力量，簡直可以做任何事。這種狂熱的活力、高漲的情緒，以及敏捷的智慧；幻想及美妙的感覺；不安及狂熱的氣質這便是他們創作的最佳時期。」（Jamison, 1993, 156頁）

憂鬱狀態創作停頓：「而當憂鬱來臨，感覺是：靈魂如此麻木、粗糙，心似乎停頓下來了；對周圍的人和事物都失去熱情和興趣，渾身沒勁；對自己和身邊的事厭煩，絕望到了極點。當這種大幅度陰沈的情緒來臨，讓許多文學、藝術家們打算輕生了」（Jamison, 1993, 171頁）

試以舒曼為例，加以說明。

（1）敏感而情緒多變起伏的特質：

「他在成長階段持續察覺到自己不但情緒劇烈變化，也經常感到焦慮、衝突、絕望性的猶豫不決，和片刻的快樂、短暫的狂喜。」（王浩威，2004，8-9頁）

（2）在憂鬱與清明情緒狀態中，創作生涯在停滯與開展中交錯進行

「舒曼在音樂創作與病痛折磨兩者間不斷拉扯的過程，他在創作中獲得逃離病痛的喘息空間，享受天使般的安慰，從中獲得力量，以抗拒憂鬱症將他一次次推向魔鬼的深淵。

舒曼在四十三歲企圖自殺時，他的日記、信件、文學及音樂作品持續反應出條理分明且系統化的組織架構，顯示他的思維清晰。甚至在他住院時，他仍寫信給妻子、朋友、出版社，信的格式與內容絲毫沒有紊亂的跡象。但他已經無法作曲——自青少年時代開始，每當他陷入憂鬱症時，便喪失了作曲能力。」（引自：王浩威，2004，8-9頁）

（3）在極度的憂鬱狀態創作生涯在停滯及自我毀滅

「當舒曼在精神病院渡過最後幾個月的日子裡，他極度沮喪、喪失了作曲能力、與世隔絕、身患重病，生理和心理的狀況日益衰退，最後他在長期絕食下終於告別人世。」（引自：王浩威，2004，8-9頁）

2. 躁鬱症的促發，其循環性與生理狀態、氣候間，似乎存在一定的關係，其律動的、對比的特色也反映在藝術家的作品。

躁鬱症的躁狂、憂鬱是周期性的，其韻律和自然界的循環，以及詩、音樂、繪畫中常見出現的「死亡-再生」、「黑暗-光明」的循環相似。如：葉塞寧（1895-1925，蘇聯俄羅斯詩人）、舒曼（1810-1856，德國作曲家）、梵谷（1853-1890，荷蘭畫家）等文學、藝術家的一生中呈現明顯的藝術創作季節模式（Jamison, 1993）。

3. 創造性的藝術家在躁鬱症的罹患率，比邏輯性的強藝術家（小說家、建築師等）要來得更明顯（Cipriani, 2001；Jamison, 1993；Torrey & Knable, 2002）。

研究者參照J. L. Holland的生涯理論觀點來觀察，他認為人類人格受遺傳及環境的交互影響，形成個人特質，亦導引其朝向某一教育職業方向發展；也就是氣質性格特性與職業是適配性的自然選擇的過程（金樹人，1995），也許就是氣質特性中傾向自由創造者自然投入創造性特性較高的領域，因此成形較高的躁鬱症的罹患率。

（二）在社會心理因素方面

研究者試以畫家梵谷為例來加以觀察分析：

「荷蘭梵谷是公認的、舉世無雙的繪畫天才。可是，他因為失戀，加上他的畫當時沒有得到恰當的評價，前途渺茫、鬱鬱寡歡，最終陷入極度的失落和痛苦之中。長期的情緒壓抑，終令梵高精神錯亂，他吞食顏料、煤油、

割自己的耳朵，最後甚至對自己開了一槍，結束了短短37年的生命旅程」（王浩威，2004，8-9頁）

1.有些躁鬱症藝術家與傑出成就藝術家比較，在生涯發展歷程中的助力，前者顯得相對性的匱乏。

國內對傑出藝術家的研究裡顯示，他們的成功有幾項重要的條件：比如：人格特質中具有毅力、在成長經驗中父母的肯定、正向自我觀念、家人與社會支持等，雖然有些研究問題未涵蓋有關情感性疾病的探究（陳昭儀，2001；2005a；2005b）。

但對照於一些知名躁鬱症藝術家有關的條件則顯得不足。如：畫家梵谷終其一生不為父親所接納；吳爾芙（Woolf，1882-1941，英國女作家）與母親關係不佳（Jamison，1993；陳智修2004）。

2.藝術家生涯中存在不確定性與創作過程易陷入長時段身心壓力，可能形成潛在的危機。

有關的論據為研究者過去對躁鬱症的促發的觀察，包括：（1）躁鬱症與循環性與生理、氣候間的關係被重視，（2）許多躁鬱症患者在持續長時段身心壓力或過度耗竭的狀態，不規律的生活後，促發躁鬱症或躁鬱症復發，顯示身心壓力有一定的影響（王明雯，1995；2000；2001a；2001b；2002；2005）。

由是觀察，相對於藝術家生涯中存在不確定性與創作過程易陷入長時段身心壓力，可能形成潛在的危機。

3.從躁鬱症者的情感特性、藝術家的創作歷程及藝術生涯而言，可能顯示在生活上自我照顧風格，情緒管理能力方面需要加強。

由是觀察梵谷，他在以上三個社會心理因素方面均處於不利的條件：「畫家梵谷終其一生不為父親所接納的畫當時沒有得到恰當的

評價，前途渺茫、鬱鬱寡歡，最終陷入極度的失落和痛苦之中。長期的情緒壓抑，」終令梵谷精神錯亂，自殺以終（王浩威，2004，8-9頁）。

## 六、對躁鬱症藝術家的發現、療育與預防

### （一）呼籲對藝術家的情感衝擊的早期發現與關切

綜合前述探討，研究者究關切的問題是：國內是否有一些藝術家們躲在角落裡身心飽受煎熬，[在暗夜裡飲泣]（許祐生，2002），但亦醞釀著下一波的創作高潮？

只是有的藝術家通過這樣的生命經驗與情感的淬礪，回到理性與感性的平衡點上，將那樣鮮明的經驗，化為表達創作，得以昭告分享世人，甚至贏得眾人的喝采與肯。但是，是否亦有一些作家通不過那樣的淬礪，而選擇以自殺結束生命，或來不及從失落的經驗復甦，便被沒入生活及生涯的困頓中，而顯得一事無成？

### （二）躁鬱狀態過程的透明化，有助於憂鬱症藝術家的超越與自我療育

罹患憂鬱症作家許祐生，在拜讀罹患躁鬱症的精神科醫師傑米森的〈躁鬱之心〉與〈夜，驟然降臨—瞭解自殺〉兩書之後，認為這兩書是他[生命中的救星]，他得以清晰的瞭解自身的處境，並從其中獲得無比的支持。並且進而效仿也將他的罹病過程加以撰述發表（許祐生，2002）。畫家盛正德，從事繪畫至今三十多年，曾有多次全國性美展優選的紀錄，但因陷入罹患憂鬱症之後，即無法再提筆作畫，但他在治療期間以文字、簡單塗鴉方式記錄自己接受精神科治療、藝術治療等心理過程，始終努力用創作進行自我療癒，是國內第一本由畫家用創作方式完整記錄憂鬱症療癒進程的書（盛正德，2002）。

透過對疾病過程的透明化、自我省思及瞭解，有助於疾病的超越（Agopian，2017），這兩位藝術家們正在試著通過這個情感的風暴，這樣的努力與企圖是值得鼓勵與支持的。研究者以為需要更多心理與教育工作者來共同參與，來達成對躁鬱症更多的瞭解，促使具有更完備的因應措施，本研究的進行便展現這樣的企圖。

## 研究方法

本研究採用質性研究方法，是以現象學為基礎的詮釋性個案研究。蒐集與分析的資料包括：深度訪談個案、分析與討論其創作作品及療育歷程等資料。

本研究係採立意抽樣，係在研究者尋訪案例畫家過程中，透過畫家S來協助徵求及推薦畫家。畫家S先前罹患過憂鬱症，並著書記述療育的過程，因此對於療癒過程的自省覺察深有體驗，經畫家S推薦了本研究案例畫家J（以下以J代稱之）。

研究對象畫家J，47歲男性畫家，J早期從畫家S學畫。J33歲開始罹患躁鬱症，罹病過程心理特性以躁症為主，蒐集與分析的資料包括：（一）個案本人的深度訪談，（二）與畫家友人S討論，（三）拍攝個階段創作作品的分析與討論等；研究進行時案例J處於躁期，表現輕躁狂的特色。

研究過程，訪談員有兩名，包括：研究者（具有諮商心理師證照）及協同研究者（精神科醫師）共同擔任，並有畫家S（J的老師，舊識）在旁陪同，全程參與，並且偕同引導問題。因此，訪談過程，畫家J對兩位訪員能夠信任，順利開展深度談話。透過兩個心理專業工作者的協同合作，以期在訪談中能較完整的掌握罹病過程的心理症狀、療育歷程及畫家創

作生涯；訪談問題主要按訪談大綱進行，計訪談1次，並全程錄音，計約進行4小時，錄製錄影帶三卷。

資料整理工作，由研究者及協同研究者，及三位特教系的大學生負責，分工及整理與過程循序如下：

（一）逐字稿的謄寫及逐段登錄資料號碼：先由兩位學生負責謄寫，並依訪談問題問答作為段落，編號格式界定為： $x$ （錄音帶卷次）- $y$ （段落），例如：2-39表示第二卷39段；然後由兩位學生逐段摘要，摘要時並力求忠實於訪談內容及受訪者表達的風格，再由研究者一一審查修正。

（二）資料的分類編碼：是採用半開放式編碼，先以訪談大綱為主要編碼架構（封閉部份），逐段編碼；各段超出訪談大綱者則由研究者增添新分類碼（開放部份）；這部份由同一位協同編碼員負責，再由研究者抽樣檢核修正。

（三）主題現象文本的撰述：先以研究問題為核心，叢集有關分類編碼資料內容。研究者過濾與主題無關的內容，再經精簡萃取關鍵內容，並以第三人稱撰稿，形成主題現象之文本。

（四）對心理症狀與現象的詮釋：研究者與協同研究者於訪談過程中，鮮明地感受到受訪者的心理狀態的矛盾性，因此對訪談的內容的整理除了採現象學的立場，客觀呈現其主觀的知覺與經驗外，亦採用精神分析的角度來詮釋其心理反應的內在機制。

（五）資料的三角校正：包含兩部份，其一，由研究者與協同編碼員尋求一致性，如前述兩位協同編碼員按訪談大綱，逐段摘要，再由研究者一一審查修正；其二，主題現象文本再經受訪者確認。

## 研究結果

本研究結果呈現探究主題之文本及研究者的詮釋，限於篇幅，僅摘述部份逐字稿，以期能忠實傳達其主觀感受。說明於下：

### (一) 發展因素：環境、性格影響自信

1. 案例 J 有天性良善自發助人的本質，發願要發揮極致。

[天性良善就是我最大的本錢。從小到大，搬大的東西，我就自動自發幫忙] (2-6)

[我有宏願要把這項特質發揮極致] (2-7)

2. 教養環境：從小沉默內向，感受母親高壓管教的陰影，感到極端的自卑。

[母親含辛茹苦養大我，但我感受到一直活在她的陰影底下，到二十幾歲時還是覺得自己是一個卑小微弱的人。] (2-36)

3. 當時社會及政治文化氛圍強化了次等人類及受框架的自我意象。

[讀書的時候是蔣介石時代，政治還是極權高壓的，種種因緣覺得自己是次等人類，這好像一個框架] (2-39)。

### (二) 藝術生涯的開展

1. 對藝術專業有高度的認同。

自述本質上，以中毒作為隱喻，15歲立志以藝術作為永恆的事業。

[打從我在娘胎就開始了，不斷的這樣子中毒] (1-2~3)

[十五歲開始就立定志向，要找一個永恆的事來實踐就是藝術家] (1-4)

2. 十五歲開始立志，開始學素描，高中畢業考藝專，現在的國立台灣藝術大學，現年四十七歲，創作已經三十年。

[十五歲開始立志，開始學素描，高中畢業考藝專] (1-7)

[現在的國立台灣藝術大學，現年四十七歲

，創作已經三十年] (1-5)

3. 努力學習：開始習畫比喻像乳兒吸奶，慢慢學習，要體力、要常常參加比賽。

[開始習畫像乳兒吸奶，慢慢學習，不知道自己問題在哪裡？要體力、要常常參加比賽] (1-8)。

4. 早年在美術的學院系統內的繪畫技巧，專擅於版畫，並多次於全省美展中獲獎。成年起跟隨畫家楷模 S 習畫，經多年方能突破畏懼感與之親近。J 受 S 老師的身教及觀念的影響，認為創作技巧要表達內在思維，並積極自我訓練及尋求突破（備註：J 的畫家楷模 S 也是本研究協同訪談者）

[J 老師他說，你都沒有進步，他有進步，他本來不太敢講，在很多人在演講會就是自我訓練的過程嘛。] (1-14)。

### (三) 生涯轉折與促發心理症狀

1. 先前壓力事件

28歲至31歲間在某商工當老師，之後辭去教職專心創作兩年，爾後約33歲因遭遇創作瓶頸及家庭生計壓力下，誘發早年極度自卑及次等公民的自我意識浮現，促發躁鬱症狀。生病前感受到[是很受框架的][過去都被切割]。

[28歲之後，31歲之間去某商工當老師，之後辭去教職專心創作，爾後約33歲生病。] (1-21)

[讀書的時候是蔣介石時代，政治還是極權高壓的，種種因緣覺得自己是次等人類，這好像一個框架] (2-39)

[過去是很受框架的][過去都被切割] (2-27)

2. 心理症狀與內在機制

從極端的自卑與壓迫感中，想解除自我的框架，連社會文化的框架都解除了。用禪理來破我執，無我無煩惱，連心念都拋棄了。

[現在已自由自在，不受這個框架，自我已

經不重要] (2-26)

[我雖死猶生，就算活著也不在這之間] (2-2)。

[這個我拿掉，就沒有了啦，我在執著做什麼？可以升一把火燒掉，沒事。] (2-8；2-11)

3. 現在的自我感~自視身價甚高，可以不須憂慮生計問題。

[看我的身價，走在世界上的任何地方，有生存的問題，你打死我] (2-19)。

4. 關於病識感~認為在在去除框架過程中生病，比喻為行動的表演經驗不夠，不小心跌倒、不以為意，因為許多藝術家均是如此。

[當去除框架時。最有男人的那個部分也要拿掉，去掉框架完全沒有的時候，很多人這樣做的時候，很多人會不諒解。所以就送進去；我進去我也高興阿，很多藝術家像舒曼阿，貝多芬、孟克也有曾經有一段時間也是，孟克還在出院的時候畫太陽] (3-4)。

[作為一個表演藝術家，除了繪畫以外還有一個行動，這是人跟環境、環境跟周遭親人的行動的表演，要分享這藝術的感覺的時候，突然上舞台，不小心跌倒，那是經驗不夠，也是要摸索，就會抓進去的啦] (1-14)。

5. 享受躁狂症狀的狀態思慮的靈活，可以貫穿所學活用一直沒有沮喪，一直都是渾身解數。

[我每天都跟我老婆小孩這樣，很有趣ㄟ，變成活的啦，我以前讀的書貫穿啦，可以運用，變的很活的，靈活像海了。] (2-18)。

[一直沒有沮喪過啊，我一直都是渾身解數] (3-2)。

6. J 雖曾被家人強制就醫，但未經系統性

、規律性醫療處遇 (2-27)

#### (四) 躁狂狀態與創作風格的改變

1. 15歲就讀美工科，創作生涯早期投入版畫的學習，有多次獲獎記錄。生病後隨興大量創作，畫材、畫作、詩作，並舉辦展覽，畫風從具體而抽象，因著靈性思維的開展，連社會文化形式、藝術形式的框架都解除了。

2. J 以「此時此地」的感官活動、生活行動為藝術創作形式。

[我現在都很愉快，我這樣整天吹吹風喔，我又賺了一個展覽] (2-15)

[現在覺得連動手都多餘的。] (3-24)

3. 自我期許能超越現代台灣藝術的文化落差，與西方文明等量齊觀。

[想做一個展覽，把我生長的土地的高度，如中國神話那個白蛇和法海的鬥法，整個力量抬得那麼高，歐洲西方文明那樣侵略、競爭、搶奪，在我們的土地上，如果有個這樣傑出的人，可以讓彼此平行尊重對等的方式出現。] (2-14)。

4. 認為現在他已領悟了宇宙真相，以精神生命存於世，了無遺憾，足以誇耀世人，並且時時刻刻均行動展出“宇宙真相”。

[看到人們委屈地處在社會邊緣，我沒有能力去改造社會，但也不要被這個社會無端的給改了，我不是這樣，全部死光了，我還要活著。喝哈哈哈哈哈] (2-2)

[我雖死猶生，就算活著也不在這之間] (2-2)。

[“宇宙真相”這一個題目沒有人敢作但我每天都在辦宇宙真相展，包括現在] (2-14)。

5. 「快樂就不能成就梵谷？」

畫家J對心理症狀的促發態度，是以平常心的態度接納，甚至是積極面對的態度，都願意去經驗生命歷練與淬礪，然後轉化為創作的

能量與內涵，肯定藝術家〔需要冒險越界，然後回來分享〕；但對於是否通過療育，則採取自然淘汰的法則，未加以思考。

[那創作的人可能就需要越界了，看到別人看不到的東西回來，跟別人講] (3-15)

[會死就會死，樹也是，越照顧越會死，不能在溫室照顧，它會自然的存活，不會死的就會留下來，與生俱來不用去理] (3-11)

#### (五) 重返社會，適應生活的力量

1. 親情、社會角色的牽繫：母親、妻子與女兒是宇宙間最小的責任

[人類全體間，縮小變成三娘，是我一定擺脫不掉的最小的責任] (2-28)

2. 對生計困境的因應方式—批判否認一般物質、人際生活的意義。

(1) J 反駁對不擔憂明天生計的批評，辯稱[活著就賺到]。

[老娘小娘新娘，一個人挑著三個扁担來，就是春天阿，我每天這樣這樣就是春天阿，這個更重要的事對我來講，有一次老婆問明天沒有錢怎麼辦？我說我今天就賺到啦，我說明天你還看的懂，我明天我也賺到啦，我說我全部都賺到的阿] (2-11)

(2) 母親及妻子經常埋怨案例只創作，沒有一個穩定的工作；妻子批評他跳躍了做人的角色與責任，案例卻認為[妻子的怒罵是在羨慕他] (1-19)。

[我三十五歲結婚，相處十年，寫一對對聯，「豬頭真是的整天發呆」，下聯是「忘東忘西我看你會很慘」。太太說：「你去外面看一看，哪有人會像你這樣子不努力。」我想原來是太太在羨慕我，太太批評我說人都沒有做好，就想做仙、佛，] (1-19)。

(3) 太太在生活現實的抱怨與對藝術家尊重間搖擺；肯定太太的負擔家計是他個人的幸

運。

[上海拍賣會跟世界級大師擺在一起，一幅畫也要近百萬，我太太她的心，真的起化學變化了，本來罵我豬頭的，現在說怎麼敢讓國際級大師洗碗呢] (2-16)。

[當初時代藝術與相關工作在說什麼？過去一百年，那時代的人，他的名字在講這個事阿，業帳深重，也可以說這份工作的尊重，那些領校長獎縣長獎的人（太太）就是在養家活口，我想一想也很看的起我] (2-31)。

(4) J 珍視有女兒的陪伴希望孩子過的無憂無慮健康快樂。曾經對女兒下跪磕頭說是肢體運動，女兒則無所適從就躲藏起來，後來也跪下了，案例說此舉是要把她腦袋裡面有的概念打掉。面對女兒對他無所事事不能負擔家計的質疑：自詡為*真正的男子漢*，期望獲得女兒的尊重。

[生命裡面有兩個因子，煩惱癌細胞，另一個是快樂癌細胞，細胞會蔓延，好像莫札特這樣喜悅，這個世界有你的陪伴真好] (2-21)。

[我講個事情給我女兒聽，以前我在讀書時，有一個數學老師解不出題目，底下就亂，老師要解題又要管秩序，在那狀態同學就跟老師講，不要勉強。我希望的孩子過的無憂無慮健康快樂，不要勉強，但生命的本質不是這樣子] (2-17)。

[最近，我女兒在寫作業，我就向他跪下來磕頭，我女兒躲到沒地方好躲的時候，她就問我說，爸，你這樣子我怎麼辦，後來她也跪下來，磕頭，我說你做什麼，她說你這樣我承受不起，我女兒也跪下來，我說，爸爸在做很好的肢體運動，你想到哪裡去了？[我要把她腦袋裡面有的概念打掉] (3-4)

[女兒說媽媽辛苦上班，同學的爸爸辛苦上班，你每天只會吃飯睡覺上廁所抽香菸。我回應她，你只要記得爸爸是個真正的男子。她說你可不可以證明，當然可以阿，他就打下去，很痛，樣子一點點就受不了，算什麼男子漢，我說真正的男子漢必須有完全的覺知，他說那個不算要重來，我問她，整個宇宙萬象是怎麼來的？她說從我心中出來的，利害，從為心所變，說從李子期的嘴巴講出來的，李子期的爸爸是誰，真正男子漢的答案就出來了] (2-29)。

(5) J 確認自己必須行銷藝術作品，自尊心要被踐踏，才能維持生計。

[我每天都渾身解數，不要光講藝術，別人口袋的錢還要實際掏出來，我要做這個事情，我才能真的過關，我沒有保護傘的] (3-1)。

[做外務的人不能有自尊心的，要人在地上踩的，全部一點點都不能留，沒有空間的] (3-4)。

## 結論與建議

### 一、結論

(一) 心理症狀的社會心理發展脈絡如下：

1. 本質：壓抑、敏感脆弱、及溫和的個性，自卑甚至極度自卑的自我評價、相對於社會知覺則表現強烈的分離焦慮、孤獨的意識；與人際經驗的缺乏，負面的人際訊息以（人性的險惡）；退縮壓抑不敢表達的特性。

2. 先前壓力事件與躁症反應

在極度自卑感下，由於對自我困境的探索動機，並結合對藝術專業的高度認同的認知基礎，來面對自我、與社會角色、生計壓力三重因素衝擊，他因極力對抗自我卑微的形象與社會角色文化的箝制因而促發躁症形成對三者

的解縛作用，最終以一位了知之宇宙真相的藝術家自居。

### (二) 自我療育歷程與因素

案例畫家雖曾被家人強制就醫，但未經系統性、規律性醫療處遇，療育歷程即是自我超越歷程及心理症狀的因素，他對自我生命的極力探索與脫困的歷程，他因極力對抗自我卑微的形象與社會角色文化的箝制，因而促發躁症。目前，處在自我與社會角色文化對抗、拉鋸、調和的過程，現階段仍以對抗否定社會文化極端自我肯定的知覺為主，展現躁期特色，但亦存在現實感（對生計壓力的認知與行動決定）。

(三) 症狀特性、自我療育歷程時期對生命角色與藝術生涯的轉折案例畫家從過去的極度自卑、壓抑、不擅言詞，後來經驗到思慮靈活、辯才無礙的自由狀態，感到憂而愉悅；躁期隨興大量創作、畫作、詩作，並舉辦展覽，畫風從具體而抽象，隨著自我的解縛，走向對靈性議題的思維及行動藝術的開展，以穿透宇宙真相，闡揚本土文化，與西方藝術文化為志，在畫家群中展現獨特性與開創性。

### 二、研究限制

躁鬱症藝術家的對象的徵求困難，因此本研究對象侷限為一位曾經罹患情感性疾患的畫家的探究為主，並且訪談時期案例作家表現輕狂的特性，訪談過程常會溢出話題方向及篇幅，雖極力引導，但僅能完成八成的大綱內容。

### 三、討論

(一) 心理症狀的促發的[特質—壓力]模式與藝術生涯的困境特質中壓抑、敏感脆弱、極度自卑強烈的分離焦慮等特質的脆弱性。在極度自卑感下，社會角色、生計壓力三重因素

衝擊，因而促發躁症。符應一般對心理症狀促發的[特質—壓力]模式觀點與發現（王明雯，1995，2000，2001a，2001b，2002，2005；曾文星、徐靜，1988；黃文翔，1987）。

但以畫家J的生涯特色，可見到與藝術生涯有關的工作壓力，及與核心發展議題有關的心理事件，共同構成先前促發因素，與一些畫家促發心理疾患的現象一致（王浩威，2004；王雅茵、易之新譯，2002；陳智修，2004；盛正德，2002），但仍待更多科學探究了來解有關現象。

## （二）躁期的心理特性的意涵

### 1. 反映對自我生命脫困的企圖

以精神分析觀點來看，J在狂躁期的自我特性符合防衛作用的特性，為對過去性格中自卑拘謹的反向作用，意指將內心的衝動用相反的行為表現出來，來掩飾壓制內心的慾望（游恆山，2008），因遭逢壓力事件後自尊受威脅，進而導致自尊的過度膨脹。

2. 行動藝術的開展及對藝術生涯、經濟壓力的因應反應 J把生活經驗與行動藝術連結可以駁斥外在不事生計批評，又可獲得創作宇宙真相展的美名，表現了[合理化]的防衛作用（意指：製造一個自己以及社會較能接受的理由來解釋自己的行為，使它看來合乎邏輯。）（游恆山；2008）J在少數比例言論中能思維到家庭責任，藝術家的本質與經濟生活的關係，顯示現仍具有現實感。

（三）療育歷程對生命角色與藝術生涯的轉折

1. 在躁期的創作量增加，享受創作的過程，與一般探討中藝術家的表現的一致（Jamison，1993；王浩威，2004）。

2. 在躁期的創作風格轉變為抽象畫，解除傳統的形式，與人格尋求解縛的心理歷程特性呼應。

與林大維、鄧麗珠（2010）對東西方藝術家在逆境中創造爆發力觀察分析一致：藝術家在因歷經逆境洗鍊，透過其內在思維的轉化，藉由逆境的創作元素，觸動創作爆發力，逆境藝術家以其生活體驗及情緒發洩，將逆境提昇為藝術創作的最佳觸媒。

因有關文獻研究之限制，無法觀察比較與其他藝術家的異同。

諸如：國內林惠愛（2015）以藝術治療進行於五年五次住院治療期程，對繪畫風格的改變，發現畫風呈現在「古風」與「傳統的」兩大類別發展至平衡且對現實整合的歷程，亦是促進內在發展出復原的力量。

因為該研究觀察時期較長，能觀察創作的歷程不同，畫家的素養不同風格也呈現其個別差異性；兩位藝術家案例比較可看到一致的特性是：心理的特性與創作風格同步的改變，也都在尋求心理的統合。

至於藝術家在躁期創作風格如何？比較先前風格有何不同？則有待加以釐清。

## 四、建議

（一）從案例畫家早期壓抑自卑退縮缺乏人際經驗等特質，建議對個性內向、自卑兒童的及家庭教育等社會心理不利因素的早期發現，以能及早介入，以提供兒童自我肯定訓練及學習環境，改善親職教育。

（二）躁鬱的心理狀態對生命歷程及創作生涯的影響，仍需有更多的瞭解，適切的療育系統的介入。相對於鬱期的創作減少或停頓，躁期對創作量與質的影響機制，仍待澄清。本案例畫家未經系統治療，雖享受著躁期的思想靈活、情感的自由、創作風格的豐富及獨特；但在家人互動關係與家庭生計方面，均形成強大的壓力與危機。

（三）對創作藝術家的生涯觀的尊重，必要

時提供穩定的物質生活條件：訪談畫家對藝術專業有高度的認同，他們強調創作需要長期的蘊釀與全然的投入，固定化制式的工作，有礙於創作的專注，他重視創作過程中精神上的回饋甚於物質生活；但在在感受到家庭經濟生活的壓力，他呼籲尊重畫家的獨特，支持並提供畫家創作的空間。

#### (四) 對藝術家的心理健康教育介入方向

在心理社會因素方面，藝術家的需要強化自我觀念、自我強度與家人支持，及加強生活上自我照顧風格，情緒管理能力或多元的生涯規劃，才能適當因應藝術家生涯中的不確定性以及生活的壓力。

### 五、未來研究建議

(一) 創造力與躁狂症狀的關係？對本研究訪談的藝術家，躁期其靈感充沛、創作豐富量而言，如何觸發？如何是安全的界域？如畫家所說〔需要冒險越界，然後回來分享〕但如何安全的〔越界並能夠回來分享〕？需要更多探究。

(二) 對心理疾病、自我超越、對社會文化的解制約與靈性生命的體驗與展現的探究：從畫家的訪談經驗，拓展了研究者視野，將對心理疾病的促發對藝術生涯的影響的關注，拉開到對心理疾病促發的意涵可能是：對自我超越、對社會文化的解制約藝術形式的突破創造、靈性生命的體驗與的契機？

(三) 開展對創作性藝術家的生涯觀、藝術家生涯教育與心理衛生教育間的對話：本研究者的研究動機，與受訪談的藝術家間有著很大的差距，他尊重教育家的本懷，但強調生命歷練的必然性與作為創作素材，因此，認為固定、平凡的生活及治癒會障礙他們獨特性且具創造性的藝術生命的展現；兩專業領域的觀點間

如何調和，需要進一步的對話。\*

## 參考書目

### 一、中文部分

- 丁凡（譯）（2006）。**躁鬱症完全手冊**（原作者：Torrey, E. F. and Knable, M. B.）。心靈工坊。（原著出版年：2002）。
- 王明雯（1995）。四個青少年躁鬱症者的社會心理不利因素之探究。**特殊教育**，57期，22-28頁。
- 王明雯（2000）。人不痴狂枉少年——一個青少年躁鬱症狀發展的心理脈絡之回溯。**台東特教**，11期，1-14頁。
- 王明雯（2001a）。走過激盪——一個國中女生躁鬱症心理發展脈絡之研究（上）。**台東特教**，14期，20-26頁。
- 王明雯（2001b）。走過激盪——一個國中女生躁鬱症心理發展脈絡之研究（下）。**台東特教**，15期，10-13頁。
- 王明雯（2002）。**青少年躁鬱症者社會心理不利因素及心理發展脈絡之研究**。國科會研究專案（編號：NSC 89-2413-H-143-020）。
- 王明雯（2005）。三個青少年躁鬱症者社會心理發展脈絡分析——以學業成就表現為促發因素之現象觀察7期，35-56頁。
- 王浩威（2004）。心靈的表演。**表演藝術雜誌**，136期，p.8-9。
- 王雅茵、易之新（譯）（2002）。**瘋狂天才——藝術家的躁鬱之心**（原作者：Kay Redfield Jamison）。心靈工坊。（原著出版年：1993）

\* 本研究獲得科技部獎助(計畫編號：NSC 96-2413-H-143-002),曾口頭發表於:105年度大專校院多元文化諮商輔導實務專業研習,新竹教育大學主辦,新竹教育大學

- 王碧華 (1996)。門診躁鬱病人人格特質、對鋰鹽態度、社會支持、因應行為與鋰鹽遵從相關性探討。長庚大學護理學研究所碩士論文。
- 王碧華 (1997)。門診躁鬱病患健康控制信念對鋰鹽態度與鋰鹽遵從相關性探討。護理研究, 5卷6期, 499-511頁。
- 文宗華 (1991)。躁鬱症者之親子關係與社會復健相關之研究。東吳大學社會學研究所碩士論文。
- 孔繁鐘 (1999)。DSM-IV精神疾病的診斷與統計。台北: 合記。
- 李秀春 (1991)。一位躁鬱症病人住院期間的護理經過。美和護專學報, 9期, 51-75頁。
- 李欣容 (譯) (1998)。躁鬱之心 (原作者: Kay R. Jamison)。天下遠見出版。
- 李莒璋、熊同鑫 (2008)。自由與結: 一位躁鬱症之子的生命敘說。應用心理研究, 39, 95-119。
- 李選、葉美玉 (1992)。家屬治療對改善躁鬱症病患家屬疾病認知與因應能力成效之探討。護理雜誌, 39卷, 3期, 41-52頁。
- 宋維村 (1986)。情感性精神疾病。諮商與輔導, 7期, 20-22頁。
- 何瑞麟 (1987)。精神疾病診斷與統計手冊第三版 (DSM-III)。台北: 合記。
- 林大維、鄧麗珠 (2010)。逆境中的藝術創作爆發力。設計教育學報, 1 (1), 19-30。
- 林幸枝、林彥如 (2011)。運用認知行為治療於一位躁鬱症合併暴食症患者之護理經驗。新臺北護理期刊, 13 (1), 85-95。
- 林秀霞 (1986)。長期性接受鋰鹽治療之躁鬱病人態度與遵循醫囑行為之研究。台北市立療養院75年年報, 145-152頁。
- 林惠愛 (2015)。躁鬱症患者之繪畫風格的改變歷程之研究: 以一個藝術治療之個案為例。台灣交通大學教育研究所碩士論文。
- 吳孟玲、楊燦、周桂如 (2010)。一位躁鬱症患者鬱期之護理經驗。台灣健康照顧研究學刊, 9, 13-16。
- 金樹人 (1995)。生涯諮商理論與技術。東華書局。
- 洪文婷 (2009)。人際社交節奏治療對躁鬱症患者之處遇。諮商與輔導, 285, 17-19。
- 孫孝芳、賴德仁和范盛娟 (2002)。台灣地區躁鬱症之分子遺傳研究 (國科會研究專案。編號: NSC 89-2413-H-143-020)。
- 許立偉 (2013)。由華人性格向度探討憂鬱症與焦慮症之共病現象。中原大學心理學研究所學位論文。
- 許祐生 (2002)。晚安憂鬱--我在藍色風暴。心靈工坊
- 許敏桃 (1990)。躁鬱病人鋰鹽遵循醫囑行為相關因子研究。行政院國家科學委員會。科資中心編號: NB 79-0350。
- 許菁蓉、余靜雲、陳玟伶 (2010)。運用服藥結盟概念於一位躁鬱症重覆住院患者之護理經驗。護理雜誌, 57, 65-69。
- 陳建宏、吳蕙如 (2015)。躁鬱症患者失眠的中醫治療病例報告。北市中醫會刊, 21 (2), 49-55。
- 陳昭儀 (2001)。傑出表演藝術家個人特質之研究。資優教育研究, 1卷2期, 1-22頁。
- 陳昭儀 (2005a)。傑出作家創造性人格特質之探析。教育資料集刊, 30期, 頁323-345。
- 陳昭儀 (2005b)。傑出作家創作歷程之探析。特殊教育研究學刊, 29期, 頁295-312。
- 陳凌雲 (1994)。酪胺酸羥化基因與躁鬱症關聯性之研究。中山醫學院生化科 (CSMCBIC) (科資中心編號: RB8410-1216)。
- 陳智修 (2004)。創造力與情感性疾患之關連性探究。資優教育季刊, 90期, 15-23頁。

- 連家郁、陳杏佳（2010）。躁症病患的情緒覺察與人際調適。**護理雜誌**，57，53-57。
- 盛正德（2002）。**以畫療傷：一個畫家的憂鬱症療癒之旅**。心靈工坊。
- 曾文星、徐靜（1988）。**最新精神醫學**。台北：水牛。
- 曾奕云、陳玟伶（2015）。運用藥物治療信守概念於一位躁鬱症重複住院個案之護理經驗。**精神衛生護理雜誌**，10（2），35-42。
- 黃文翔（1987）。**生活壓力對躁鬱症復發之影響**。高雄醫學院臨床醫學研究所碩士論文。
- 莊裕安（1996）。以躁鬱症為燈油的雨果·沃爾夫（Hugo Wolf, 1860-1903）。**古典音樂**，56期，32-34頁。
- 游恆山（2008）。**變態心理學**。台北：五南。
- 楊庸一（1986）。**鋰鹽療效及在中雙極性型情感性疾病病人血中有效濃度之評估**。行政院國家科學委員（科資中心編號：B-75-224）。
- 楊慧玲（1994）。**雙極性情感型疾患對睡眠衛生與失眠症狀的主觀評估**。國立台灣大學護理研究所碩士論文。
- 臺灣精神醫學會（2014）。**DSM-5精神疾病診斷準則手冊**。香港：合記經銷。
- 蔡尚穎（2002）。**首次發病之躁症患者的預後研究——跨文化之前瞻性追蹤（III）**（行政院國家科學委員會NSC90-2314-B038-013）
- 蔡尚穎、呂思潔、陳坤波、陳喬琪和楊沂淵（1998）。躁鬱症之急性躁期的細胞激素變化。**中華民國精神醫學會八十七年度年會暨學術研討會**。台大醫學院暨附設醫院精神醫學科。（科資中心編號：JA8705-0240）
- 蔡尚穎、李儒卿和陳喬琪（1997）。雙極性情感疾患者之生理疾病。**台灣精神醫學**，11卷，3期，249-261頁。科資中心編號 JA8703-1011。
- 蔡尚穎、陳喬琪和胡維恆（1996）。躁鬱症者共存物質濫用：15年追蹤研究。**中華精神醫學**，10卷，4期，357-364頁。（科資中心編號：JA8605-0227）
- 蔡雅玲、張美娟（2006）。一位躁鬱症患者居家照護經驗。**東港安泰醫護雜誌**，12（2），113-121。
- 劉仲彬（2007）。**躁鬱症狀心理病理因素與相關情緒能力之探討**。高雄醫學大學心理研究所學位論文。
- 鄧惠泉、陳喬琪（1987）。早發性躁鬱病～文獻回顧。**台北市立療養院76年年報**，58--71頁。
- 鄧惠泉、黃慶三、曾永德和簡錦標（1993）。**有家族遺傳傾向之躁鬱症病患的細胞遺傳學研究**。（科資中心編號：RB8307-1228）
- 臧汝芬、吳光顯和陳建州（1997）。鋰鹽中毒發生於鋰鹽與四環黴素使用者：一例報告。**台灣精神醫學**，11卷，4期，418-421頁。（科資中心編號：JA8705-0240）
- 蕭淑貞、陳美雲、吳麗萊和黃瑞媛（1996）。**家庭護理功能對精神病患生活品質之介入性探討**。（科資中心編號：RB8610-1329）
- 顏正芳和葉明莉（2000）。**躁鬱症患者病識感之質性與量性評估**。（行政院國家科學委員會：NSC89-2413-H037-004）
- 顏正芳、葉明莉、陳正生（2002）。**躁鬱症患者病識感之長期變化趨勢與臨床指標作用——兩年追蹤研究（II）**。（行政院國家科學委員會：NSC90-2413-H037-011）
- 簡旭敏（2009）。**雙極性情感性疾患宗教適應、絕望感和生活品質之研究**。臺北醫學大學護理學系碩士暨碩士在職專班學位論文。
- 蘇文碩（2002）。**躁鬱症患者的人格特質與其自我照顧能力，生活適應關係之研究——以中山醫學大學附設醫院樣本為例**。中原大學心理學研究所學位論文。

## 二、英文部分

- Acomb, J. and Deam, J. (1993). Lithium and the Community Pharmacist. *Pharmaceutical Journal*, Vol. 251. p.348-349.
- Agopian, Sean (2017). *The development of therapy suggestions for addressing issues of creativity in individuals diagnosed with bipolar disorder*. Dissertation of Doctor of Psychology, Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology, U.S.
- Alloy, L. B., Reilly, Harrington, N., Fresco, D.M., Whitehouse, W.G. & Zechmeister, J. S. (1999). Cognitive styles and life events in subsyndromal unipolar and bipolar disorders: Stability and prospective prediction of depressive and hypomanic mood swings. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, Vol. 13(1), 21-40. PSYCLIT 1999-13337-002.
- Berney, T. P. & Jones, P. M. (1988). *Manic depressive disorder in mental handicap*. EJ402457.
- Bialer, M. (1991). Clinical Pharmacology of Valpromide. *Clinical Pharmacokinetics*, 20(2). pp.114-122.
- Callahan, A. M. & Bauer, M. S. (1999). Psychosocial interventions for bipolar disorder. *Psychiatric Clinics of North America*, Vol. 22(3).675-688. PSYCLIT 1999-11946-010.
- Cipriani, D. C. (2001). *Creativity and mood disorders*. PH. D. Dissertation. New School for Social Research, 115 pages; AAT 3027086.
- Cochrane, N. (1990). Physical contact experience and depression. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. Vol. 82 (357, Supple), 91. PSYCLIT 1991-24380-001.
- Coyle J. T., Pine, D. S., Charney, D. S., Lewis, L. F., Nemeroff, B. M., Carlson, G.A., Joshi, P. T., Reiss, D., Todd, R. D. (2003). Depression and Bipolar Support Alliance Consensus Statement on the Unmet Needs in Diagnosis and Treatment of Mood Disorders in Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 42(12):1494-1503, December 2003.
- Crabtree, Julie, and Jeff Crabtree (2017). Understanding the creative artist Exploring protective factors for the highly creative. In Maureen Miner and Martin Dowson (Eds.) *Creativity and Spirituality: A Multidisciplinary Perspective*, pp 83-100. NC: Information Age Pub Inc.
- Garbbrd, G. O. (1995). Mood disorders: psychodynamic etiology. In H. I. Kaplan & B.J. Sadock (eds.). *Comprehensive textbook of psychiatry (6th Ed)*, pp. 1116-1123. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Hammen, C. L. (1995). Stress and the course of unipolar and bipolar disorders. Mazure, Carolyn M. (Ed); et-al. (1995). Does stress cause psychiatric illness? *Progress in psychiatry*, No. 46. (pp. 87-110). Washington, DC, USA: American Psychiatric Press, Inc.
- Harrington, N. R. (1998). Bipolar versus unipolar mood disorders: *the role of cognitive processes and life stress in differential diagnosis, symptom changes, family history, and comorbidity (depression, mania, hypomania)*. Temple University: PHD Dissertation Abstracts. AAC 9826164.
- Jamison K. R. (1993). *Touched with fire: Manic-depressive illness and the artistic temperament*. New York: Simon and Schuster.
- Pavuluri, M.N., Birmaher, B. & Naylor, M. W. (2005). Pediatric Bipolar Disorder: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of*

- Child & Adolescent Psychiatry*. 44(9). 846-871, September 2005.
- Richards, R. (1993). Everyday creativity, eminent creativity, and psychopathology. *Psychological Inquiry*, Vol. 4(3), 212-217. PSYCLIT 1994-13445-001.
- Seligman, Martin E. P. and Garber, J. (1980). *Human helplessness: theory and applications*. New York: Academic Press.
- Simonton, D. K. (2004). Certainly Not Creative, and Definitely Depressing. *Psyc CRITIQUES*. 2004 *American Psychological Assn*.
- Torrey, E. F. and Knable, M. B. (2002). *Surviving Manic Depression: A Manual on Bipolar Disorder for Patients, Families, and Providers*. NY: Basic Books. 丁凡譯 (2006)。躁鬱症完全手冊。心靈工坊。

# Soaring above the Wind--A Case Study of Developmental Context between the Bipolar Disorder Symptoms and Creative Career in an Artist

Ming-Wern Wang

Department of Special Education  
National Tai-Tung University

Liang-Yin Lin

Seed of Hope Clinic  
Taipei City

## Abstract

Comprehensive foreign literatures show that the artists may be high riskily suffering from bipolar disorders; however, the domestic research for bipolar disorder in psychosocial factors within the artists is still limited. This study aims to clarify the artist's social psychological disadvantage factors for both the bipolar disorder exertion and the impacts to his creative career. The purposes of this study are two-fold: (1) to understand the personal inner and social outer disadvantage factors exerting the bipolar disorder, (2) to understand the impact of the symptoms of bipolar disorder on the artist's career.

In this study, qualitative research methods were used to reflect the subjective experience of the case based on phenomenology, and to analyze the psychological characteristics from the perspective of psychoanalysis. The case is a 47-year-old male painter who was suffering from bipolar disorder at the age of 35, but he was mainly manic-stricken. The information collected and analyzed includes: (1) in-depth interviews with the case himself, (2) discussions with his friends and comments of creative works.

The research results are as follows:

1. The psycho-social development context of mental illness is mainly two-fold.

(1) The vulnerability of individual traits is accompanied with both the experience of the early years of high-pressure educated attitude and the lack of interpersonal experience. These form a self-image of inferiority and the interpersonal perception of fearing others.

(2) The previous stress events and psychological shocks. After resigned from teaching, he has done a full-time creation for two years. Due to both the encountering of creation bottlenecks and family economic pressure, they induced early self-inferiority and secondary citizens. All the self-consciousness exerts bipolar disorder symptoms. Manic psychosocial symptoms reflect his attempts to think about life and artistic career. Due to excessive self-

inferiority, the defense mechanisms of reflections and rationalization are used to liberate himself, the social role, and cultural constraints, therefore exerting the mania.

2. The treatment process forms a life role and the turning point of artistic career.

After the self-bound is relived in the manic stage, the creative style is breakthrough more than ever. The style is moving from the concrete to abstract, to the spiritual issues of thinking, and to the development of action arts. Since the treatment course is not completed, the manic state continuously formed the interpersonal conflicts and economic pressure.

**Keywords:** Bipolar disorder, artist, creativity, psychosocial factors

# 大陸地區運用社群媒體案例教學促進 AAC 專業成長之困境探討

朱怡珊

國立東華大學教育潛能開發學系

楊熾康

國立東華大學特殊教育學系

王道偉

國立東華大學教育潛能開發學系

## 摘要

運用社群媒體或案例教學來增進專業知識學習，已在多數研究中獲得證實。本研究透過開放性問答的紀錄以及訪談對話，並以質性分析來了解大陸地區特殊教育專業工作者在利用社群媒體案例教學學習輔助溝通系統（augmentative and alternative communication, AAC）的困難之處。

研究結果發現運用社群媒體案例教學對學習AAC專業目前所遭遇到的困境有以下四大範疇：

### 一、個人認知部分

- （一）個人對AAC案例的文字的表達內容認知不同，完整案例在討論易受到干擾。
- （二）個人專業知識和相關經驗不足，會影響參與社群媒體案例教學的過程。
- （三）多數初次參與者表示在參與社群媒體案例教學模式時，對討論流程和AAC概念理解有困難。

### 二、個人情意部分

- （一）社群媒體案例教學參與自主性高，堅持度及積極度會影響學習參與的意願及投入。
- （二）受限於時間安排或有限的精力，在學習過程中無法持續或是容易中斷。
- （三）學習者的信心度不足，會導致不敢進行發表或是對個人觀點正確度的辨識缺乏自信。

### 三、個人技能部分

- （一）由於群上人數眾多，訊息量大，不知如何有效地篩選可用的資訊。
- （二）學習者將理論轉換為實踐有困難，且難以和實務作有效的銜接。

### 四、外在環境部分

- （一）科技設備配合需求大，網路流暢度及軟件熟悉度備受考驗。

最後筆者針對前述困境，嘗試提出相關建議，以期作為日後推廣社群媒體案例教學和學習AAC專業知能之改進參考。

**關鍵詞：**社群媒體、案例教學、AAC、困境

## 緒論

### 一、研究動機

在資訊發達的時代裡，社群媒體（social media）已經成為人類日常生活不可或缺的工具，它不僅是人與人互動的主要溝通媒介之一，同時也是人類獲取資訊最便捷的管道。而隨著時代進步，國內外大量研究以網路學習作為探討重點，期待運用科技開創出教育的另一扇學習大門。網路學習的優點在於以數位化的方式傳遞資訊和知識，能打破時間及空間的障礙，突破傳統教室的限制，讓學習時間更加彈性，學習的形式也更具多元。許多研究指出透過網路學習能縮小數位落差，並可即時配合學習者的能力及需要來調整進度，讓學習者能夠事半功倍快速達成學習目標（黃敬婷，2015）。

而依據Beukelman和Mirenda（2013）的資料顯示，需要透過AAC協助的複雜溝通需求者（complex communication need, CCN）大約是總人口數的1.3%。運用AAC來協助CCN解決溝通問題，能為個體透過多元的方式，表達個人生活和學習的需求，進而提升生活品質已成為必然的趨勢。國內在學齡階段嚴重溝通障礙兒童接受 AAC 介入之成果已有多篇的實證研究（周信鐘，2007；胡雅婷，2010；黃志雄、陳明聰，2008；鄧育欣，2007；楊熾康、王道偉、鍾莉娟，2010）。

然而在大陸地區，特殊教育師資相關培育過程中，AAC幾乎沒有任何的專業系列課程，且多是以研習方式進行。然而研習或是工作坊的學習模式，其學習時間有限，而學習AAC專業，除了需要大量時間和精力的投入，更需要專門的常識或向他人的經驗借鏡，方能有持續成長的空間。

為了延續AAC研習課程結束後，深入探討AAC的應用，中國重慶市的向陽兒童發展

中心於2015年在QQ社群媒體上，增設「受評山莊之友」討論群，希望透過案例教學來加深加廣學習AAC的專業知能，共同為個案擬定出適合個案的AAC介入方案。由於採社群媒體案例教學方式來學習AAC的專業知能，有別於傳統的案例教學，大部分的學習者為自願性質，且利用社群媒體來表達自己的看法或意見，與一般面對面的教學方式有很大的差異，其成效與執行狀況均有待探究。因此，為了日後推廣社群媒體案例教學來學習AAC專業知能，筆者透過質性訪談方式來探討此教學模式所面臨的現況與困難，以利日後檢討改進和推廣之參考。

### 二、研究目的

（一）了解運用社群媒體案例教學促進AAC專業成長之困境與限制。

（二）探討運用社群媒體案例教學促進AAC專業成長之感受。

## 文獻探討

### 一、社群媒體案例教學理論與相關研究

#### （一）社群媒體的定義與相關研究

近年來受到社會大眾喜愛使用的社群媒體可說是一群網路使用者，立基於Web 2.0 的技術和意識型態之上，讓使用者透過網際網路的應用程式，以創造、分享或交換等多元方式進行互動。Beer和Burrows（2007）認為，Web 2.0不僅改變了社會科學研究的場域和對象，也改變了學術生產工具、生產速度、出版型式與學術論述。網路社群媒體是資訊通訊科技（information and communication technology, ICT）的一種型式，其屬於一個web2.0網路科技下的應用與平臺，並具有用開放式用戶訊息交換和互動的工具（Huang, 2010）。社

群媒體的優點在於應用層面廣，能有效能地並迅速將相關的虛擬社群串連起來，同時亦可運用集體智慧的力量，藉由網際網路的互動創造知識和可視的數位內容（林曉薇，2010；Boulous & Wheelert, 2007；Velev & Zlateva, 2012）。綜上所述，社群媒體可說是一群網路使用者，立基於Web 2.0 的技術和意識型態之上，讓使用者以網際網路為基礎產生的應用程式，以創造、分享或交換等多元方式進行互動。社群媒體大致上來說具有下列的特徵：（1）連結多樣化的內容，社群媒體具有強大的連通性，允許多種內容格式，透過連結整合於單一平臺上；（2）開放性的互動機制，多數社群媒體採取開放的、免費的與跨平臺的機制，鼓勵使用者透過社群媒體來進行分享與傳遞資訊；（3）使用者參與，鼓勵不同類型的使用者參與；（4）資訊的快速傳播，強調使用者與社群媒體間的雙向傳播，增強了資訊傳播的速度與廣度；（5）社群化的溝通模式，提供一對一、一對多與多對多等不同方式的溝通模式，連結相同性質的使用者，形成各種不同專業或興趣之社群；及（6）跨時空之特性，社群可透過電腦、平板電腦與行動電話等設備，進行同步與非同步的溝通及交流（吳豐祥、金雅蘭、顏永森、劉憶蓁，2015）。

因應網路科技不斷的發展，教育方式或學習樣態可以更加多樣化且適合不同的學習者（Greenhow, 2009），Web2.0 平臺將原本較傳統、較封閉的傳統學習系統轉向整合學習資源、知識管理為基礎的開放式架構（顏春煌，2012；賴弘基，2014）。林曉薇（2010）也提及在Web2.0的網路新興科技型態下，新的課程需要新的教學關係，才能讓學生自主學習，相對地在互動與溝通機會的提供上也有別於以往的網路輔助教學模式。

雖然運用社群媒體於教學的研究主要包

括Wikipedia、YouTube、Facebook 及Second Life等（施伯燁，2014），但目前運用社群媒體於教學的研究仍以Facebook為大宗，部分研究（姚書璇，2011；黃承偉，2011；Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007；Hew, 2011；Kalpidou, Costin, & Morris, 2011）利用Facebook進行高等教育教學，結果發現可以正向地影響大學生生活和學習，且可有效促進學生學習參與。同時，Rheingold（2000）提出，網路社群是一群人在網路上從事公眾討論，隨時間累積，彼此擁有足夠的情感後，所形成人際關係的網絡。

綜合上述，可以發現使用社群媒體能擴增教學的可能性，也可提升學習效果，因此本研究採用具備發布功能和社群對話的QQ作為社群媒體，並結合具結構化的案例教學，以探討在學習過程中所遭遇的困難。

## （二）案例教學的定義與相關研究

案例教學法（case method），亦稱個案教學法，於1870年哈佛大學法學院教授Christopher Columbus Langdell首創，以法院判案作為教學內容來教導學員。

案例教學法是一種以討論為依據，且強調學生能主動學習的教學法，在教師引導下，針對某些過去發生過的實際問題來進行分析、討論，或構思決策（司徒達賢，2015）。由此，案例教學迅速走向世界各地，因強調理論與實務之間的關聯，被譽為教育界內成功的教育方法之一，教學方式也受到師資培育的青睞。1986年，美國卡內基成立教學專業項目小組，認為案例教學法可闡述出許多教學的問題，且更應該廣泛發展在師資培育課程上（張民杰，2001），以提高教師的專業知能。

案例教學法是透過老師提供現有的案例，並以班級討論方式來達到問題解決的目的（Kagan,1993）。更詳細來說，即是奠基於情境

學習論、認知彈性論，並以學生為主體，藉由多元表徵潛在價值的「案例」，導引學習者進入科學探索和反思的學習歷程，透過尊重、傾聽的批判思考對話，協助學習者建構跨學科領域的知識，強化學習者主動參與學習的行為及動機的教學方式（王千倖，1996）。張民杰（2001）對案例的定義作了四點明確的說明：（1）案例是真實事件的描述。（2）是以敘述的形式呈現。（3）案例包含了事件的人物、情節、困境或問題。（4）案例乃做為分析、討論、做決定、問題解決的基礎。簡而言之，案例教學法就是採用真實發生或接近真實的情境描述，師生對案例的主題、內容、細節、處理方式進行互動性的討論，各抒己見，從而獲得問題的解決之道。在此過程中，注重學生對問題的理解、分析與解決能力，重視彼此間的溝通能力，以促進學生學習效能、人際溝通、批判能力等能力的發展。

許多理論和實務筆者都肯定案例教學的價值和意義，其存在明顯的優勢：統整理論與實務知識（許嘉予、陳麗圓，2009；Shulman, 1992）；增進師資培養質量（張民杰，2008；陳怡婷，2008）；發展個體的知情意行（李翠玲、黃澤洋，2016；沈羿成、劉佩雲，2012；許嘉予、陳麗圓，2010）；解決實務現場問題（王佳瑜，2015；李翠玲，2014；沈羿成、劉佩雲，2013；彭欣怡、林育璋，2012）。

張民杰（2001）將案例教學之實施過程分為三大階段，第一階段是準備，即學習者閱讀、熟悉案例內容，瞭解案例教學法之功能與實際做法。第二階段是實施過程，主要是分小組討論案例，包括組成學習小組、決定討論時間、提供實施綱要、進行巡視、檢討分組討論情形等五步驟。第三階段是實施後的相關活動，包括案例心得報告、教學評量等。王秀槐（2016）亦指出，案例教學法的步驟包括提供

案例進行閱讀、確認個案背景與融入情境、指派小組成員任務、小組進行討論分析、小組分享討論分析結果，以及評量成果。張俊峰（2012）說明了一個完整的案例教學的實施歷程，包括案例的收集、選擇、呈現、研討、效果評鑒及完善案例等六個步驟。

整體而言，本研究採沈羿成與劉佩雲（2011）所詮釋的案例教學過程，包含教學前準備教學案例、分析案例、將案例分段、設計討論題綱、建立信任與共識，教學中呈現案例與導讀、討論，教學後對案例進行反思、修正與實作。

然而，案例教學法不是放之四海而皆準的教學方法，存在不少的局限性。案例來源、選擇及爭議性，案例討論設計、時間及教師角色都會影響案例教學的進行（馮豐儀，2012）。張民杰（2001）歸納案例教學的主要限制：與實際情境仍有差距，缺乏實證研究；案例發展和教學皆須投入大量時間和精力，耗費時間和精力；教學成效可能因學生背景和學科而異，不利中等程度以下的學習者；案例撰寫困難而且取得不易。

本研究基於推廣案例教學討論AAC個案的精神，透過實際群組討論，分析了解運用社群媒體案例教學學習AAC的專業知能是否會遇到同樣困難。

## 二、AAC理論與相關研究

美國聽語學會（American Speech-Language-Hearing Association, ASHA）對AAC的定義：「AAC是指在研究上、臨床上及教育上所實行的一個領域，AAC涵蓋了試探性的研究，以及何時需要給予暫時性或永久性損傷、活動限制、和有口語或語言表達及（或理解）嚴重障礙而造成參與者的限制時，進行補

償，其內容包括口語和書寫模式的溝通。」（ASHA, 2004, 2005）。本研究所指AAC其內容包括如何進行語言溝通能力評估、如何進行AAC符號選擇、溝通輔具的評估與測驗方式、AAC技術之評估與訓練、AAC策略設計與實行、AAC版面設計與版面內容選擇、溝通輔具的保養與維修等課程。AAC主要目的是幫助CCN，能在最短時間內將其想要表達的內容正確的傳達給溝通夥伴（楊熾康、黃光慧，2004）。AAC定義沿用輔助科技（assistive technology, AT）涵蓋裝置、服務、策略以及施行和應用等不同層面的精神，將溝通符號、溝通輔具、溝通技術及溝通策略等四個成分形成一個完整的AAC介入計畫。當專業人員提供AAC服務時，必須將上述之要素一併考量在臨床服務上，才能有效地提升CCN的溝通能力及改善人際關係、增加獨立自主、參與教育活動和家庭生活。

國內外多數文獻均已證實AAC對於增加CCN溝通有一定程度的成效。李翠玲、黃澤洋（2014）分析24篇自閉症學童使用AAC之現況與教學成效，發現AAC的成效顯著。而吳雅萍、王華沛、陳明聰（2014）運用自編量表調查210位特殊教育學校重度口語表達困難學生AAC使用類型與達成溝通目的之情形，研究結果顯示以滿足表達需求最常見。黃宜屏、吳雅萍、陳佩伶、陳明聰（2016）藉由系統性文獻分析2009年到2015年臺灣的輔助溝通介入研究，研究結果發現有九成五的個案顯示輔助溝通介入對其表達性溝通具有成效。

AA的重要性已不容小覷，但目前國內教授AAC專業課程部分並無相關研究探討教學成效，故本研究欲進行的社群媒體案例教學促進AAC專業知識。

## 研究方法

### 一、研究對象

本研究對象共可分為兩類，一類為參與社群的成員，以下稱為一般參與者（編碼代號為S）；一類為社群之主講者、主持人、小組負責人或案例提供者（編碼代號為M），以下稱之為重要參與者。筆者嘗試以不同的參與角色切入，了解運用社群媒體進行案例教學學習AAC的過程，所遭遇到的困難與限制。

#### （一）一般參與者之研究對象

本研究以參與大陸地區2016年AAC研習和語言治療研習以及參與社群討論的地方教育人員、家長或在學學生（大學生或研究生）147位，採取開放性問答和部分利用半結構式訪談的方式進行。

整體受訪者背景分析，以身份別區分，曾參加2016年度AAC研習29.93%、參與社群討論27.21%、曾參加參與語言治療研習42.85%。其中男性3.17%、女性96.83%；25歲以下39.68%、26-30歲32.54%、30-40歲22.22%、41-50歲3.97%、50歲以上1.58%；教育人員有68.18%、家長1.52%、大學生或研究生30.3%（複選題）；任教學校中有3.17%為普通學校、42.85%為特殊教育學校、4.76%為公辦特殊教育機構、26.98%是民辦特教教育機構、其他有26.19%；學歷為專科（含以下）11.90%、大學本科76.98%、研究所以上11.11%；其中有59.52%接受過案例教學培訓課程；有35.71%接受過AAC的專業培訓課程；11.90%為每週都參與社群媒體案例教學學習AAC、26.19%為一個月2-3次、16.67%為一個月1次、30.95%每次參與間隔超過1個月以上、其他尚未參與為14.28%。而參與的受訪者背景來至於大陸各省份，包括上海市、內蒙古自治區、天津市、北京市、四川省、吉林省、安徽省、江西省、江蘇省、南京市、浙江省、海南省、陝西省、湖南省、福建省、廣東省

、廣西省等17省市。

### (二) 社群重要參與者之研究對象

社群重要參與者的採訪均以訪談的方式進行，透過視訊配合網路的方式，約定時間進行網路訪問。訪問過程，除徵求當事人同意，將其訪談過程全程錄音，並打成逐字稿；另也依據研究目的將其逐字稿作質性的分析，以了解其目的，在運用社群媒體案例教學學習AAC專業的現況與限制。

11位重要參與者的身分背景分析，全數為女性，其中3位主持人，6位是小組負責人，其他角色如案例提供者為2位。其中26-30歲4位、30-40歲6位、41-50歲1位；任教學校中有6位為特殊教育學校、2位是公辦特殊教育機構、2位是民辦特教教育機構、1位是大專院校；學歷為專科（含以下）1位、大學本科9位、研究所以上1位；其中有7位接受過案例教學培訓課程；有11位接受過AAC的專業培訓課程；參與頻率部分，則有10位為一個月2-3次、1位為每次參與間隔超過1個月以上。

## 二、研究工具

研究工具為自編之「運用社群媒體案例教學對AAC專業成長調查問卷之困難紀錄表和訪談表」，以及使用大陸知名的「QQ」作為社群媒體案例教學的媒介。

### (一) 社群媒體QQ

建立一個非公開的群組「受評山莊之友」，需參與過相關研習或是研究單位，參與者提出申請後，方能加入社群，以利參與每週不同主題的案例教學討論。

(二) 運用社群媒體案例教學對AAC專業成長調查問卷之困難紀錄表和訪談表

筆者自編半結構性訪談表，主要針對參與者在運用社群媒體案例教學對AAC專業成長的想法及遇到的困難。針對研究對象個人進

行深入訪談法，回答部分有參與者自行填寫開放性問答、筆者利用線上訪談及研習結束後訪談之質性資料。

### (三) 案例教學之AAC案例說明

本研究所使用之AAC案例主要是由2015年參加兩次共8天的受評山莊AAC專業人員培訓的學員中，挑選較優之AAC個案輔導報告，依據案例撰寫原則經修改後再上傳至社群媒體文件分享處供參與者閱讀。而每月的週四至少有1至3次社群媒體的討論，每次討論時間約為晚上八點到十點半，社群人員自由參加，並藉由文字方式進行案例討論。討論有主持人負責主持，並有紀錄人負責記錄，同時也有AAC和語言治療專家，負責引導提問或討論。

社群總人數約1000人，每次同時上線人數約600人，而討論的案例以2次討論為原則，依照案例的複雜程度進行調整。該社群由2016年開始至今(2017年10月)仍持續進行，每年大約討論8個案例進行，案例討論示意圖如圖1至圖3所示。

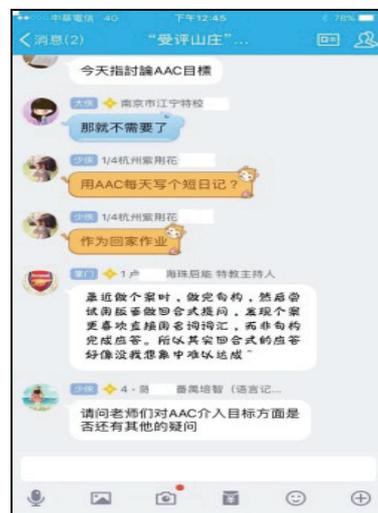


圖1 QQ軟體群組討論畫面



圖2 案例說明畫面（左欄為案例說明，右欄為討論題綱）

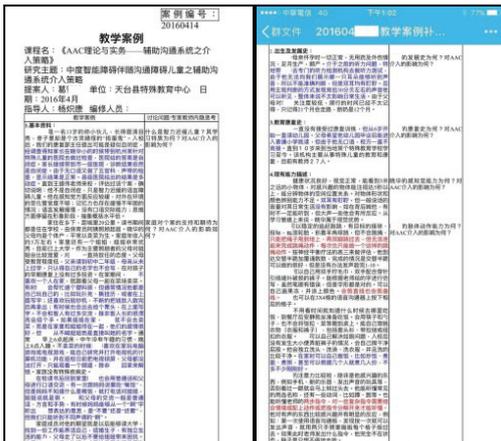


圖3 討論後紀錄文件（左欄為案例討論結果之統整，右欄為討論題綱）

### 三、資料分析方式

本研究將其開放性問答的填寫及利用錄音方式進行深度訪談的口語資料（如附錄一），先建立完整詳細的逐字稿。待逐字稿全數完成後，進行編碼與資料分析。資料分析採編輯式分析法（editing analysis），依循林金定、嚴嘉楓、陳美花（2005）建議，由筆者根據歸納紮根原理，對文本進行編輯和剪輯後，由詮

釋者探詢出有意義的類別和關聯。

## 結果與討論

從「運用社群媒體案例教學對 AAC 專業成長調查問卷之困難紀錄表和訪談表」中，依質性資料分析原則，筆者發現運用社群媒體案例教學對 AAC 專業成長之困境可以分為四大部分，分別是個人認知、情意和技能，以及外在環境的限制。以下就針對上述之困難，做詳細的說明。

### 一、個人認知部分

（一）個人對 AAC 案例的文字的表達內容認知不同，完整案例在討論易受到干擾。

在案例的來源與選擇性上，雖說已考慮到大陸地區幅員遼闊，各個學校情況各不相同，源於不同地域選取真實現場中的案例。但案例的呈現主要由各個學校自行負責，加上之前的案例敘述僅使用文字呈現，對個案真實情況會因為參與者對文字的理解不同，而產生討論的落差，進而影響案例完整性的討論，部分討論時間也會花費在這上面。像是「對個案不夠深入了解，在討論時會有很多疑問，或許播放一些個案的視頻會讓我們更直接了解」（S10）；「對個案的相關資訊了解不完整，案例討論時自己的想法會隨著群裡的發言而改變」（S81）。受訪者（S20、S39、S40、S79、S97）則強調因案例的直觀性不足，若要同理案例會有困難。「如參與者對個案的熟悉情況不同，討論時的參與度與深刻性不一樣」（S39），「有時會有說不清個案情況，和別人回答連貫起來比較難」（S97）。

而有重要參與者（如M03）表示對於不同專業領域的教師，大家所持的意見不同，加上對彼此的熟悉度不足，很難去評估對方所提的

意見是否真的正確和有效。然而經過教學模式的調整，個案資料事先於QQ軟件上進行分享，提供文字說明，讓整體流程順暢不少（M04）。

（二）個人專業知識和相關經驗不足，會影響參與社群媒體案例教學的過程。

個人的專業理論與實踐知識會影響社群媒體案例教學的廣度和深度。根據調查得知，大多數人都反應自己案例教學、AAC、特殊教育專業知識缺乏，導致積極性、參與度、深度不夠。從專業知識的角度來說，受訪者反應了一些共同的問題：「理論知識欠缺，專用名詞搞不懂」（S04、S13）、「自己反應太慢，沒法跟上節奏」（S05）、「相關的知識不夠多，有的內容難以深入下去，且案例教學本身的一些方法不夠了解」（S07）。S08、S17、S58、S62、S72進一步分析了專業知識不足的原因，是因為沒有參與系統性的培訓，希望多多參與社群案例的學習、討論。「從專業能力來說，參與者會出現專業能力不足」（S11）、「個人資歷很淺，還反應不過來就跳到下一問題」（S57）、「沒有AAC的基礎知識技能，學習時會弄不太懂為什麼這麼去做」（S100）。

然而此意見對重要參與者而言，均認為在進行社群媒體案例教學學習AAC知識之前，需要先行進行相關課程的培訓，包含案例教學和AAC的知識，如M04所表示：「因為雖然大家都是在特殊教育的背景知識，但是對於AAC這一塊，對我個人而言是一個比較新的知識。在前期對於案例教學及AAC有一個基本的認識之後，再進行社交媒體討論AAC個案時，能夠更清楚的表達他個人的意見和他在AAC的過程中實施的步驟和流程，以及他有注意到那些事項，而做出那些調整。」M11提到「因為沒有系統學習過，會完全不知道他們

在討論什麼，沒有專業的支撐，只能是在門外看熱鬧，若是沒有經驗的學員，只能是依靠案例分析的形式慢慢引領，帶出一批人，嘗試討論，並且去實踐，才會有用。」

（三）多數初次參與者於參與社群媒體案例教學模式時，對討論流程和AAC概念理解有困難。

從調查得知，案例討論整個模式的運作引起了大多數受訪者的關注：（1）對案例教學的程式、原則、重點的熟悉性。「參與討論的群友不時有新成員加入，有時會因不了解案例教學的程序而花費更多時間」（S19）；「對於新接觸的方法沒有一定的理論基礎，實施過程中的細節處理無指導的人，團隊的創建暫時欠缺」（S85）。（2）討論時教學內容的系統性、新穎性、適切性。S96提到：「講解時PPT的播放、內容的呈現支離破碎，有時還伴有其他人不斷回應，看起來和聽起來都很凌亂。」S106認為「當前的案例教學缺乏專業角度的介入思考，社群媒體案例的教學容易碎片化，缺乏學習氛圍。」S117和S118則提到參與者所接觸的社群媒體案例教學方法很少，尤其是最新、最前端的方法。（3）討論後內容的統整性。「因為討論的意見較多，對其中觀點的正確性辨別困難」（S09），「討論完希望有人把觀點進行羅列與小結」（S58）。S19則強調無法追蹤討論之後應用的結果。

此外，受訪者們對討論的形式與深入亦有想法：（1）發言集中在少數、固定的一些人之中。如S40說到「參與討論的人不多，聽不到一些新的觀點或不同的聲音，有時不知怎麼提問可促進大家思考或是把討論進行下去。」（2）討論的深入性。「由於暢所欲言及缺乏統整，加上時間關係，對一個問題的探討不夠深入徹底，時常一個議題得不到全面完善解答」（S46）。S119和S120則提到消息的反饋

比較慢，網絡資訊呈現變化過快，讓人不能夠對一個問題深思，思考的時間太少。而且「偶有老師會跑題，然後教學的邏輯系統性會被擾亂，效率變低」（S52）。這些都導致學習的進度和實際情況的把握和掌握不太容易。

而重要參與者M03也提到「有些老師是接受過專業培訓，有些老師是沒有接受過得，大家都會有自己的意見，但是就是每一次討論的時候，有不同的意見時，我覺得需要有一個人可以給我們一個指引。在眾多的意見中，我們選用哪一個意見會比較恰當，總覺得討論沒有一個小結」，在運用社群媒體案例教學的過程中，統整的概念較難形成。

## 二、個人情意部分

（一）社群媒體案例教學參與自主性高，堅持度及積極度會影響學習參與的意願及投入。

多位參與者提到，常因為其他事物影響個人學習參與度，包括個人懶惰、因為使用電腦而容易分心到其他的軟體中等，如S01提到「因為個案意願問題，有時會因為懶惰而錯過社群媒體案例教學時間。」其實個性心理特徵中的人格特徵會影響個體傾向於作出怎樣的行為，包括氣質、性格、行為風格等，從而影響參與案例教學的心態、熱情和堅持性。而運用社群媒體案例教學需要個人高度的投入，才有辦法減少外在的影響，例如：S08表示「由於家庭事務多，還有其他的工作，有時是臨時性的，導致會錯過專業的學習，但一般會在課後補課」；S138、S139、S140、S147提到個人容易分心，無法全心投入案例教學中，達到案例教學打破教學空間限制的良意。

而M02藉由主持案例教學的群討論中發現「全國啟智學校課標裡面也沒有AAC這一項嘛！他最多是7+3，沒有AAC，現在大陸或是有

一些老師，第一個當然是先要把這個學校交代的任務要把它完成吧！現在急需要學的是那7+3的那一個課程，然後他可能在大學裡面，可能老師也不會強調AAC，可能會稍微聽過，所以他們可能不知道AAC到底真正的重要性在哪？」對於AAC的正面效益並非全部人都能感受到，導致參與的熱情度不足，興趣缺缺。

多數重要參與者均認為投入這樣的學習模式是需要高度的熱情投入，才有辦法持久。如M03表示「利用這樣的社交媒體是全國各地的人，且目前設定的時間都是個人的時間，如果沒有高度的熱情投入的話，就說反正都不是工作範圍，就不會抽時間去學習了。」而M04也提到「他需要有一定的特教知識和一定的熱情，由於有熱情的情况下，他會自我去尋找一些對自己增值的方式，比如說去看一些AAC的書，去聽一些AAC的講座，或者是實際的去詢問一些學校中或是周遭AAC的教師，對於他的專業知識和技能的提升，會有很大的幫助，對於參與討論更有持久度。」M11則表示「雖然一周只有一次的學習，但是當真正去做時，會發現人的情性是第一殺手，需要熱忱來彌補。」

透過前述質性資料發現，個人對於AAC知識的熱情會影響到整體的參與度，如何讓參與的學員都可以擁有持久的投入，成為推廣此教學模式的一大課題。

（二）受限於時間安排或有限的精力，在學習過程中無法持續或是容易中斷。

一般來說，案例討論時間固定為每週四晚上，包含小群體討論和團體討論兩種。由於時間較固定，很多受訪者反應無法即時跟進討論，期待有更靈活的時間安排。S02、S16、S32、S33、S34、S42、S51、S76、S113和S147等人都指出個人的精力與時間有限，無法把握自主學習的時間，像是晚上要處理家庭

事務，難以及時參與到討論中。如：「因孩子還比較小，這個時間段剛好是帶孩子的時間，只有等孩子睡著後才有時間查看群裡的動態」（S34、M03、M07）、「時間上緊張，有時會沒有空按時參與討論」（S76）、「時間不方便，晚上要做家務和輔導孩子做功課」（S42）、「期待有更充實的形式，比如文字形態的論壇，之後可以提交自己的答案」（S02）。

而部分重要參與者（M02、M04、M05）提出，由於他們個人比一般參與者需要參加更多次的時間，導致時間調配上，更顯困難。如M02提到：「但如果說我或是我們主辦單位的一些老師，他很可能幾乎每天晚上都要上，每一天。那我是覺得說，對我來講是有困難」。

S18、S24、S25、S34等人則反應工作較繁忙，週一到週五晚上常需處理工作事務，難以保證參與整個討論的過程。如S34說：「有時週一到週五晚上單位內部培訓加班，只能反向補課，建議週末的時間做社群媒體案例教學。」S116亦提到「大家的共同時間無法統一，突發情況較多。而且每個案例的複雜性不同，且被應用至案例討論的運用和策略較多。」所以參與者感受到討論時間過長（S12），「希望時間上的安排更合適，留出時間給教學討論後的綜合分析判斷」（S92）。

但對於重要參與者方面，多數提出希望週一到周五的某個固定時間，這樣才能讓大家都具有規律性的討論，像M02、M03、M04、M06、M07及M11都表示固定時間才有辦法針對自己的時間進行合理的安排。然而針對時間調整的部分，折衷多數人的想法，M03提出除固定時間外，可以延續約莫一天的機動時間讓大家可以延續前一晚的討論，提出自己的想法，並不侷限於案例的討論時間內，但同時也不能會影響整體的進度。

另外針對整體的時間分配，S19提到「時

間因素，造成頭重腳輕。前面個案資料花較多時間討論，到了需討論具體的版面設計、訓練策略時反而沒時間細究會缺乏思考」和「資料有時弄不完整，不能及時地統整資訊，時間比較浪費。」（S20），呈現出每個人對於使用社群媒體案例教學的期望不同。而重要參與者也提出相同的看法（M06、M07），以M02舉例：「每次討論的結果，好像都討論不完，最重要是因為前面的說明其實討論得比較多，時間一定占的比較多，確實可能將比例調整一下。因為如果說前面的案例說明大家都熟悉了，就可以比較快過去，然後後面的策略應該要早點出來，這樣會比較有效率一點」。而M04提到「大家對於AAC學生的基本資料呈現要有一個統一標準，對於大家想了解的，盡量有一個詳盡說明。例如這周的老師，基本陳述比較詳實，大家就比較不會花費太多的時間，對於學生的基本能力做過多的討論。」顯示出於案例教學的事先配套措施進行好的話，可以縮短討論時間，增加討論效能。

（三）學習者的信心度不足，會導致不敢進行發表或是對個人觀點正確度的辨識缺乏自信。

人群眾多容易產生群眾壓力，對參與者的角色就顯得更加模糊，由於擔心個人發表錯誤，或是擔心被他人認為自己是沒有經驗等因素，容易削弱在群組上發表的意願，例如：S11所提到的「個人勇氣不足，當遇到問題時，由於經驗的缺乏，專業知識的不足使得自己沒有勇氣提出問題或是回答他人的問題。」及S13「自己的精力、學習的也不夠紮實，運用起來比較淺顯。」而此現象在重要參與者的觀察中也發現了同樣的狀況，如M02表示「我在群上經常看很多人，他們參與了，但他們不敢發言，他們會覺得發言以後，好像怕自己沒說對，或者說被人家笑，或者說打擾人家，驚擾

人家。」M06也指出「他要對自己有信心，才敢說出來，不然都是無法參與討論的」。

另外，由於自信心受到影響，對眾多參與者在群組中發表的意見，知識及觀點是否正確，產生了部分質疑，擔心是否個人無法辨別知識的正確性而導致參與此社群的意義模糊，如S09表示「討論的意見較多，對其中觀點的正確性辨別困難」。而M05也提到「這個平台是大家都非常尊敬的一個平台，所以有很多前輩在這上面，他的形象已經在那裏了。你說又是進入到一個討論，會有一點擔心。」M06則表示「群裡面有老師在，還是擔心自己是不是發表錯誤」，M07「不能說沒有，也不能說很有，我覺得多多少少有一點吧！就是有的時候前面一個問題跑出來了，然後好像自己想要回應的時候，沒有想好，就想說多想想再發出去，結果感覺已經討論到很後面了，又會擔心是不是不符合當下」，都顯示出時間緊迫及公眾的壓力會影響到發言的信心。目前社群中採用的是實名制，也就是個人名稱均是姓名及機構，其發言的壓力無形中可能會增加。

### 三、個人技能部分

(一) 由於群上人數眾多，訊息量大，不知如何有效地篩選可用的資訊。

由於參與踴躍，目前受訪山莊之友的參與人數高達千人，訊息的刷屏量過大，參與者容易忽略對談重點，因為交談過程中交雜著提問、解說或是提出個人的觀點、看法以及使用現況等，像是S02提出「目前幾百人的群，對案例有回應自己見解和方案的人不能及時被發現，人多了，大家都覺得其他人會回復，會造成三個和尚無水喝的情況。」、「發表意見的人很多，線索追蹤困難。」(S09)、「刷屏的較多，學習時抓不住重點。」(S13)、則

提到「信息量大，各抒己見有時讓自己很迷茫」(S15)、「信息量過大，在閱讀和整理諮詢時有困難」(S65)等。S120也表示「網絡信息呈現過快會使得專業基礎知識掌握不易，以致實踐學習失了根基」，其他如S56、S71均有相同意見。S82甚至表示「有時候自己實踐經驗或專業知識缺乏會跟不上老師的節奏，提出問題無法立即解答又茫然的跟進度」顯示出參與者在運用社群媒體案例教學的過程中，大量的資訊湧入，如何快速有效提取有利於個人的資訊與知識，成為加入社群媒體案例教學前的一大功課。

(二) 學習者將理論轉換為實踐有困難，且難以和實務作有效的銜接。

S43、S64、S69、S71、S75、S82及S108等受訪者認為自我將理論轉換為實踐有困難，難以有效的銜接，像是S12所提到的「每個學生的情況不同，不能直接套入他人經驗。且學生語言、成長背景相差有點大。」及S03認為「在設計個案時，AAC運用不熟悉，個體差異較大，切入點運用較差。」一部分人不懂或不應用，如S43、S114及S122。一些人在運用的有效性有困難。如S93認為有些問題解決了，但也只是書面上的解決，沒有具體的實際操作。老師很難知道如何做，或者做了也不知道對不對。聽、看的過程中感覺和自己工作中遇到問題相似，聽得過程中好像找到了方法，可回到現實中時，所用的方法又不是那麼有效(S69)。出現這樣的原因來源於兩方面的限制，一是專業知識匱乏，不能有效地將理論運用到教學中。如S72和S146所說，「自己的專業能力不夠強，對於學生的許多行為無法做正確回應，在評估時對學生能力把握不準確」。二是「由於每位個體的差異性極大，不能將已有的方法直接套用在實際教學中」。如S104所說的「個案間有共同性，必定有差別性，不能

囊括各種各樣的個案」。

然而透過深度訪談重要參與者專業知識與實務經驗的重要性，全數認為專業知識與實際教學經驗同等重要，像是M03表示「專業知識就是一個理論的基礎，就是如果沒有基礎的話，就是說你連怎麼設計版面都不知道的話，那版面討論的時候，你的意見就值得商榷了喔！比如說常用的詞彙會放在角落，個案比較容易碰的到，如果沒有學過的話，可能會隨便排版面，看起來怎麼舒服就怎麼放的話，版面的設計就顯得不專業了。然後實際經驗的話，比如我曾經做過一個個案，在整個操作過程中，可以有什麼經驗在個案討論中加入進去」。M07也表示「我覺得兩樣東西都很重要，實踐經驗還是必須在有專業知識的指導下，做的實踐經驗才值得人家去借鏡。不然你做的對還是不對，還是讓人家有很大的空間去討論。」「說的話是否精準，回答的是否到位，是否能給人方向，這些都是受一個人的理論與實踐能力影響的，我覺得專業和實踐缺一不可。」

同時，重要參與者也一致認為透過討論可以對自己現場教學工作有所幫助，可以套用於自己的個案中，尤其是特別的案例可以供作參考（M07）。由此可發現其教學經驗多的教師，較無將理論轉換為教學實踐的困擾。

#### 四、外在環境部分

（一）科技設備配合需求大，網路流暢度及軟件熟悉度備受考驗。

透過社群媒體案例教學進行AAC的專業知能學習，由於需要透過網路連結QQ軟體，以及在社群中連結檔案、播放視頻、閱讀圖片及簡報檔，故其網路速度、科技設備的需求需具有一定的規格，方能流暢順利參與討論。然而此次研究進行中，出現多次議題討論。如

S06表示「PPT、圖片及視頻都必須在電腦上登錄媒體（QQ）方能看到，而多數時候本人在教學時段僅能做到手機登錄，瞭解程度受限。」以及「QQ使用頻率低，會錯過現討論的時間」（S23）、「當手機打字速度慢，有時候跟不上議題」（S47）。至於網路部分則由S14反應「有時網絡不怎麼好，導致不能連續地參與討論」、S27和S39提及「視頻教學時網絡不是很好，無法正常觀看視頻」；S99、S144也提到「硬體設施或網絡方面會出現異常狀況」可以看出網路影響運用社群媒體案例教學的參與。手機登錄QQ參與討論的功能不足也會影響到個體的參與度。如用手機參與活動時不穩定，就無法完整學習，事後學過感覺學習效果不佳（S22）。更重要的是，後期補課時視頻看不到（S16），且查看談論案例記錄參與度就不高，效果不佳（S23）。

## 結論與建議

### 一、結論

筆者研究發現社群媒體案例教學對學習AAC專業有正面意義，且能提升參與者學習知能、動力及興趣。並且激勵教育人員投入教育工作和思索不同的教學可能性，快速學習他人經驗，修正、調整或激發AAC介入策略，值得推廣。然實施過程中對於此新興的教學方法運用於學習AAC專業知識上仍有限制及困境，如筆者整理歸納的四大限制。

### 二、建議

#### （一）對社群媒體案例教學學習AAC之建議

##### 1. 規劃線上案例教學培訓課程。

於參與社群前，要求參與者必須先研習案例教學專業培訓課程，能更有效的參與AAC個案討論。其培訓課程可採用線上研習

課程，或依循MOOCS課程模式，以線上方式提供不同時期加入的成員，以因應社群長時間有新成員，而每位新成員都必須先了解案例教學的困境。透過這樣的方式可以讓群友在討論AAC個案時減少因不熟悉流程的干擾因素，例如於討論過程中打招呼，或是插話等。同時，於培訓課程中亦可帶入群規範，明確說明應注意的事項，讓大家有所共識。

2.AAC案例討論一週前提供文字說明及影片。

討論AAC個案需了解個案基本能力、口語表達能力、溝通環境及其他綜合因素，對於非個案參與者是無法快速進入討論評估的狀況。因此，建議於新案例開始前，提供文字說明或影片資料佐證，至少於一週前提供社群成員瀏覽及閱讀。另為加強討論的效率，案例提供者或其他成員於閱讀完個案資料後亦可以先行於專區列出個人針對個案合適的AAC介入方案的想法與意見，方能使討論更加聚焦。

3.社群成員宜分配參與者的背景，以利適當分配案例說明和綜合評估的討論時間。

透過社群媒體案例教學的方式學習AAC，其社群人數建議控制於小團體的人數並加以分類，分類方式可以依照有無教學經驗、有無AAC專業知能等背景進行分類。但雖建議參與者進行分類，其主持人、案例提供者仍以有教學經驗者為佳，且擁有部分熟悉流程或有經驗的教師，再配合無經驗的學員，這樣可以引導參與者共同討論，討論主軸也較不易脫離。而各領域的成員也可以適當規劃人數，讓討論中可以聆聽到不同領域的意見，藉由共識或衝突的過程，激盪出介入策略。

而其沒有經驗的學員也能透過觀摩，或是放慢討論的步調，更加深入了解AAC的專業知能。透過這樣的方式，可以更容易分配合適的案例說明時間和綜合評估的討論時間，讓

討論更顯緊湊且有結構。

4.於固定時間回顧討論案例執行的方向或成果回饋。

討論過程中，由於訊息量大，且擔心會因眾數意見而走偏了討論方向，因此過程中可以在每一階段進行一小總結，例如針對案例分析中的語言發展概況進行小結，對下一次討論AAC介入策略將提供快速回顧，以及大家週間思考的方向。

透過社群媒體案例教學的方式討論AAC綜合評估後，由個案教師進行實踐教學，或是其他參與者類推於個人本身所接觸的個案，案例討論後期可安排時間進行省思與回饋，將有助於檢討案例教學的實際可行性。而對於AAC的專業知能也能再次獲得驗證或複習，倘若實驗教學失敗，亦提供一個錯誤案例讓大家重新檢討，藉由這樣的省思過程讓專業知識更加鞏固。

5.定期於社群媒體中進行案例教學的示範討論。

為提升案例教學討論AAC個案的效率，可以讓有實際使用AAC豐富經驗的教師，以及學習AAC或是語言治療的專家們，於案例教學的每一個討論階段前，包括案例分析、綜合評估等階段，先進行示範討論，其他學員觀摩後，後半時段再依循示範討論的脈絡而加入討論，將讓整體的討論更加聚焦。

6.規劃相關線上情意課程，提升參與者的熱情度。

研究訪問中，均提到熱情能使參與者投入且持久地參與討論，有助於專業知能的成長，因此建議日後於課程進行前中後，都可以提供情意課程的部分，增強信念。例如分享AAC介入的成功案例，透過電影、影集或是故事的欣賞，柔性的增加情意部分。而為配合大家不同的狀況，仍建議採取線上課程的方式

，供參與者可以自由地閱讀相關課程，增強自己的熱情度。

## (二) 對未來研究之建議

期許透過此次初探分析，日後透過更深入的課程分析及配合調查研究，能更加了解運用社群媒體案例教學及AAC專業知識傳授上可以調整進行的方向，有助於日後特殊教育人員、教師、AAC專業輔導人員學習之參考依據，甚至是運用社群媒體案例教學於不同領域的學習或高等教育、教師專業成長層面。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王千倬 (1996)。超媒體在學習班級經營上的應用。**教育資料與研究**，12，43-49。
- 王秀槐 (2016)。**模擬真實情境中的不同聲音：案例教學法**。取自 [http://ctld.ntu.edu.tw/fd/teaching\\_resource/page1-1\\_detail.php?bgid=1&gid=37&nid=316](http://ctld.ntu.edu.tw/fd/teaching_resource/page1-1_detail.php?bgid=1&gid=37&nid=316)
- 王佳瑜 (2015)。**應用案例教學於高職特教班學生性教育之行動研究** (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 司徒達賢 (2015)。**談個案教學：聽說讀想的修鍊**。臺北市：天下文化。
- 吳雅萍、王華沛、陳明聰 (2014)。特殊教育學校國高中生輔助溝通系統使用類型與溝通目的地之調查研究。**特殊教育季刊**，130，11-19。
- 李翠玲 (2014)。案例教學法在撰寫特殊學生個別化教育計畫之意涵與應用。**特殊教育發展期刊**，58，13-22。
- 李翠玲、黃澤洋 (2014)。自閉症學童輔助溝通系統介入成效：系統性回顧與後設分析。**特殊教育與輔助科技學報**，7，23-47。
- 李翠玲、黃澤洋 (2016)。應用案例教學法增進師資生特殊教育知能之研究。**教育理論與實踐學刊**，33，1-31。
- 沈羿成、劉佩雲 (2011)。教學案例討論與實作提升教師教學能力之研究。載於國立東華大學師資培育中心 (主編)，**案例教學與師資培育I** (頁137-168)。花蓮縣：國立東華大學。
- 沈羿成、劉佩雲 (2012)。案例討論提升教學問題解決能力之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，5 (2)，69-88。
- 沈羿成、劉佩雲 (2013)。教學案例討論提升教師學科教學知識之研究-以數學科為例。**教育與多元文化研究**，9，145-180。
- 周信鐘 (2007)。**圖片兌換溝通系統訓練方案對提升智能障礙學生溝通行為成效之研究** (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 林金定、嚴嘉楓、陳美花 (2005)。質性研究方法：訪談模式與實施步驟分析。**身心障礙研究季刊**，3 (2)，122-136。
- 林曉薇 (2010)。維新或危機?論web2.0及其對教育研究之意涵。**市立臺北教育大學學報**，41 (1)，171-198。
- 姚書璇 (2011)。**運用社群網站輔助合作學習之成效與動機研究-以傳播史課程為例** (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 施伯燁 (2014)。社群媒體—使用者研究之概念、方法與方法論初探。**傳播研究與實踐**，4 (2)，207-227。
- 胡雅婷 (2010)。**輔助溝通系統對國小無口語中度智能障礙學童溝通表達成效之研究** (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 張民杰 (2001)。**案例教學法：理論與實務**。臺北市：五南。
- 張民杰 (2001)。**案例教學法之研究及其試用**：

- 以教育行政課程試用為例（未出版之博士論文）。臺灣師範大學，臺北市。
- 張民杰（2008）。以案例教學法增進實習教師班級經營知能之研究。**國民教育研究學報**，**20**，147-176。
- 張俊峰（2012）。案例教學在中小學環境教育師資培訓中的運用-以國中小學綠色教育行動專案為例。載於國立東華大學師資培育中心（主編），**案例教學與師資培育II**（頁183-192）。花蓮縣：國立東華大學。
- 許嘉予、陳麗圓（2008）。理論與實務之橋樑：淺談案例教學法在特殊教育師資培育之應用。**特殊教育季刊**，**109**，1-7。
- 許嘉予、陳麗圓（2009）。案例教學法在師資培育應用之實證研究回顧。**特教論壇**，**6**，60-71。
- 許嘉予、陳麗圓（2010）。學習障礙教材教法案例發展之協同行動研究。**臺中教育大學學報：教育類**，**24**（2），113-128。
- 陳怡婷（2008）。**幼教學案案例發展工作坊歷程之研究**（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學，臺北市。
- 彭欣怡、林育璋（2012）。**幼教教師案例撰寫歷程及專業成長之研究**。**樹德科技大學學報**，**14**（1），59-92。
- 馮豐儀（2012）。案例教學法在大學專業倫理課程應用之探討-以教育行政倫理課程為例。**慈濟大學教育研究學刊**，**8**，1-30。
- 黃志雄、陳明聰（2008）。阿明的電腦夢：重度障礙學生輔助溝通介入之行動研究。**特殊教育學報**，**27**，129-156。
- 黃宜屏、吳雅萍、陳佩伶、陳明聰（2016）。輔助溝通介入對發展性障礙者表達性溝通成效探討：近六年臺灣研究系統性分析結果。**特教論壇**，**21**，45-64。
- 黃承偉（2011）。**教學遊戲於社群網站平臺上之設計與開發-以管建管理與Facebook為例**（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。
- 黃敬婷（2015）。**以解構式計畫行為理論探討大學生使用Web2.0 平台於網路學習行為之研究**（未出版碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 楊熾康、王道偉、鍾莉娟（2010）。輔助溝通系統在早期療育中的迷思與探討。**東華特教**，**43**，1-7。
- 楊熾康、黃光慧（2004）。淺談輔助溝通的基本理念。**國教天地**，**156**，18-23。
- 鄧育欣（2007）。**圖片兌換溝通系統對國小智能障礙學生溝通行為成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 賴弘基（2014）。運用Web2.0 平臺於網路自主學習之探討。**T&D 飛訊**，**182**，1-17。
- 顏春煌（2012）。**數位學習（第二版）觀念、方法、實務、設計與實作**。臺北市：碁峰。

## 二、外文部分

- Beer, D., & Burrows, R. (2007). Sociology and of and in Web 2.0: Some initial considerations. *Sociological Research Online*, *12* (5). Retrieved from <http://www.socresonline.org.uk/12/5/17.html>
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore, MD: Brookes.
- Boulous, M.N., & Wheelert, S. (2007). The emerging Web2.0 social software: An enabling suite of sociable technologies in health and health care education. *Health Information and Libraries Journal*, *24*, 2-23.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007).

- The benefit of Facebook “Friends: Social capital and college students’ use of online social network sites”. *Journal of Computer Mediated Communication*, 12 (4), 1143-1168.
- Greenhow, C. (2009). Are we there yet? Changing trends in online learning and internet use. *Learning & Leading with Technology*, 37(1), 10-11.
- Hew, K. F. (2011). Students’ and teachers’ use of Facebook. *Computer in Human Behavior*, 27, 662-676.
- Huang, C.-M., Chan, E., Hyder, A. A., (2010). Web 2.0 and internet social networking: A new tool for disaster management? Lessons from Taiwan. *BMC Medical Informatics and Decision Making*. 10 (57). Retrieved from <https://doi.org/10.1186/1472-6947-10-57>
- Kagan, Spencer. (1993). *Cooperative learning*. Kagan Cooperative learning, San Juan Capistrano, CA.
- Kalpidou, M., Costin, D., & Morris, J. (2011). The relationship between Facebook and the wellbeing of undergraduate college students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social NET working*, 14 (4), 183-189. Doi:10.1089/cyber.2010.0061.
- Rheingold, H. (2000). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier (2nd ed.)*. New York: Addison-Wesley.
- Shulman, J. H. (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Velev, D., Zlateva, P., (2012). Use of social media in natural disaster management. *International Proceedings of Economics Development & Research*, 39, 41-45.

## 附錄

### 一、開放性問答題題目

(一) 在運用社群媒體案例教學時，你所遇到的困難有哪些？

(二) 運用社群媒體案例教學進行AAC專業學習時，你所遇到的困難有哪些？

### 二、深度訪談問卷題目

(一) 你認為參與這樣的運用社交媒體案例教學學習AAC專業知識，需要高度的熱情與投入嗎？為什麼這樣認為呢？可以說說看原因嗎？

(二) 社群的討論時間是固定的？你認為這樣好嗎？一開始為周四的夜間兩個小時，對於空出這樣的時間，你有困難嗎？如果可以的話，你覺得怎樣調整是比較好的？

(三) 社群的討論時間中，從一開始的案例說明與討論，到後面運用AAC的綜合評估等，您覺得時間比例合適嗎？有沒有需要調整呢？若要調整，應如何做會比較恰當呢？

(四) 社群討論的過程中，您覺得個人的專業理論與實踐知識會不會影響到討論的參與度？您覺得擁有專業知識，還是擁有實際經驗比較能融入討論過程？

(五) 在討論過程後，您覺得對於套用在實際的教學情境中，對您的教學是否有所幫助？

(六) 運用社交媒體案例教學學習AAC專業知識也有一段時間，在做法上有沒有什麼事需要調整的？您覺得調整後的預期是什麼呢？

(七) 您覺得在參與社群前，是否有需要先接受過案例教學的學習、AAC的專業知識學習？為何有這樣的想法呢？若是沒有類似經驗的學員，您會有怎麼樣的建議呢？

(八) 目前參與社群討論的人數眾多，您覺得會影響整體的運作嗎？如果可以調整的話？你

會希望控制在多少人?需不需要做背景的篩選，像是依照教學經驗等分組?

(九) 您會擔心在這樣公眾場合表達個人的意見嗎? 為何有這樣的想法呢?

(十) 整體而言，您覺得透過這樣的學習方式，對您的專業成長有無幫助?在哪一方面的幫助最大呢?在學習過程中，哪一方面的問題最困擾你呢?最大的壓力是什麼?

# The Study of the Limitations for Professional Using Social Media with Case Method in Learning AAC Knowledge : A Study in Mainland China

Yi-Shan Chu

Doctoral student of Department of Education and Potential Development Education Institute  
Special Education Section,  
National Dong Hwa University

Chih-Kang Yang

Assistant Professor, Department of Special Education, National Dong Hwa University

Dao-Wei Wang

Doctoral student of Department of Education and Potential Development Education Institute  
Special Education Section,  
National Dong Hwa University

## Abstract

The use of social media or case method to enhance professional knowledge learning has been confirmed in most studies. The purpose of the study was to investigate the predicaments and limitations of mainland China special education professionals to use social media with case method in learning AAC. The qualitative research method was used in this study. Based on the record of open questions and the semi-structure interviews, the researchers analyzed why the professionals had the difficulties in using social media with case method in learning AAC knowledge.

According to the results of the study, the researchers obtained four difficulty domains about the professional using social media case with method learning AAC.

### 1. Cognitive domain

- (1) Each individual in the AAC case of knowledge was different and full case discussion was disturbed easily.
- (2) The lack of personal expertise and related experience would affect the process of participation.
- (3) Most of the participants did not understand the concepts of AAC because they had never been exposed to this kind of learning environment before.

### 2. Affective domain

- (1) To participate social media with case method learning needed high autonomy, persistence and positiveness. That would impact the participants' will and investment of learning time.

- (2) Due to the time limit, the learning process would be interrupted any time. Also, the participants couldn't stay focused if they started to feel tired.
- (3) Because of the lack of confidence in personal opinion, the participants were afraid to express themselves when discussing in groups.

3. Psychomotor domain

- (1) Since the community had a lot of people and tons of messages, participants did not know how to effectively extract the information from social media.
- (2) Participants had difficulties in converting theory into practice and communicating effectively with other professionals.

4. External environment

- (1) This kind of learning model needed a lot of technology including the uninterrupted network and the familiarity software.

Finally, the researchers found the difficulties in learning AAC knowledge and tried to provide suggestions to resolve the problems. The results of the study could be used as the references for social media case method learning.

**Keywords :** social media, case method, AAC, difficulties

# 漢語兒童語言指標效度之研究-以廣州市為例<sup>1</sup>

佘麗

國立東華大學  
教育與潛能開發學系  
教育研究所

楊熾康

國立東華大學  
特殊教育系

廖永堃

國立東華大學  
特殊教育系

朱怡珊

國立東華大學  
教育與潛能開發學系  
教育研究所

## 摘要

本研究通過「3~6歲漢語兒童語言樣本收集手冊」收集廣州市7位典型發展兒童在交談對話、互動遊戲、故事重述三種情境下的口語。將口語資料轉錄和處理後，借助 Assist Clan2.2jar程式與Clan系統，從口語指標、詞類、高頻詞三個角度來分析兒童在100句、150句、200句及整體樣本下總字/詞數、語句平均字/詞數、相異字/詞比率、最長5個語句平均字/詞數、詞類分佈、高頻詞的異同，從而探究語言指標的分佈情況及效度。本研究得到以下結論：

一、總體來看，句數越多，語言指標結果與整體的結果越接近。分項來看，在口語指標上，語句增加後，各個指標變化幅度和趨勢各不相同。變化幅度從小到大依次為MLU5-c和MLU5-w、TTR-c和TTR-w、MLU-c和MLU-w、總詞數和總字數；語句增加後總字數、總詞數呈遞增趨勢，相異字詞與平均語句長度則呈遞減趨勢。

二、不同取樣條件下，實詞與虛詞比率皆為8:2，各個詞類分佈情況也一致，排前列的是動詞和名詞，其次是助詞、副詞、代詞，而其它詞類較少。但從詞性來看，名詞、動詞、代詞與整體的差異較小，形容詞、數詞、介詞、連詞的差異較大。

三、句數增加後，高頻詞的頻數與種類一般會增加，但各項詞類的變化幅度不同，名詞和動詞的變化較大，形容詞、量詞、代詞、虛詞的差異性較小。

**關鍵詞：**漢語兒童、語言樣本分析、效度

<sup>1</sup> 感謝廣州市語言治療師團隊在語料收集和轉錄過程中給予的協助。感謝匿名審稿專家對本文所提的寶貴建議。

通訊作者：楊熾康 ckyangs@gms.ndhu.edu.tw

## 緒論

### 一、研究動機

在人類社會科學研究中，兒童語言發展研究是一個專門和獨特的領域，幾乎與心理學同時誕生，並逐漸形成心理學、語言學和社會學三個不同學科範疇的研究領域（周兢、張鑑如，2009）。語言與認知發展有著密切的關係，它既是認知發展賴以生存的符號（彭聃齡，1991），又是兒童社會化的重要工具（王振宇，2000）。人類通過語言不僅可以交流情感，實現溝通的目的，還可以讓彼此建立親密的關係。可見，語言在每個人的生命中扮演了非常重要的角色。那語言具體又是什麼呢？根據Bloom與Lahey（1978）的理論，語言可區分成三個主要成分以及五個次成分。三個主要成分即（一）形式（form），是由音韻、構詞、語法等3個次成分組成；（二）內容（content）則是由語意組成；（三）使用（use）則包括語用該次成分。且每個成分密不可分，彼此間互相影響。這充分顯示了語言的複雜性，而語言系統的複雜性決定了語言能力評量的複雜性。

在臨床評估與治療上，一般使用標準化測驗和語言樣本分析（language sample analysis, LSA）這兩類評量方式來瞭解兒童語言發展的變化。標準化測驗一般是常模參照測驗，為兒童和同齡人進行比較提供了一個相對快捷的方法，但難以反映兒童表達性語言能力的全貌（蓋笑松、楊薇、邵宇，2009）。LSA是指在各種不同情境下誘發參與者的自發性語言，並將其口語以錄影和錄音的方式收集，再依循既定的轉錄規則將參與者的話語轉錄成逐字稿後，再依據各項語言發展指標有系統地分析參與者的語言能力（黃瑞珍、吳尚諭、蔡宜芳、黃慈芳、鄭子安，2016）。在國外，應用LSA

進行兒童語言發展的研究已超過五十年，且大部分有關典型發展兒童的語言表達能力特性及發展的知識都來自LSA的分析結果（Brown, 1973）。由於LSA能夠收集到個體在自然情境下實際語言表現之訊息，這使得臨床專業人員能夠詳細分析兒童在自然情境下使用語言的能力（Paul & Norbury, 2012）。因此，LSA在兒童語言評量與治療上佔據了重要地位。國外諸多文獻明確指出，使用語言樣本分析是評量兒童語言發展的一項重要趨勢，也是臨床語言評估的重要工具（Naremore, Densmore, & Harman, 2001; Paul & Norbury, 2012）。然而，LSA結果的可靠性與取樣或處理流程密切相關。要使LSA結果有效的反映兒童真實的語言能力，須保證取樣過程、範圍、分析手段的科學性和標準化。Gavin和Giles（1996）和Watkins et al.（1995）曾指出語句數量收集的多寡、收集的時間及詞數多寡都會影響口語指標的穩定性。但研究者們對於取樣語言樣本的大小存在不同的觀點。Gavin和Giles（1996）指出語言樣本的長度至少要有20分鐘，包含至少100個語句數的才會有較好的信度且語句數量越長信度越好。也有研究指出100個語句的樣本足以顯示兒童在不同年齡時語言能力的改變以及兒童語言特徵（Heilman, Nockerts, & Miller, 2010a）。另一方面探究具體語言元素在不同語言樣本條件下的變化，如Johnson和Tomblin（1975）檢查不確定代詞、人稱代詞、主要和次要動詞、否定詞、連接詞的特定的語法結構、疑問逆轉在不同語句的信效度，發現人稱代詞出現了最高程度的可信性，在25個語句數量就能達到.92的相關性，但其他方面的特徵則在較短的語言樣本中體現較低的信度，建議使用175句樣本大小來提高信度，以達到.91的系數。Muma（1998）聲稱50個話語樣本中的錯誤率高達55%，而在100個句子中可能仍然是

40%，他認為至少要200個句子的樣本才能準確地評估語法的生成。而現有文獻中針對漢語兒童語言取樣大小的信效度的文獻並不多，又因總字數、總詞、平均語句字數、平均語句詞數、相異字比率、相異詞比率、最長5個語句平均字數、最長5個語句平均詞數是經各位專家學者驗證，適合分析兒童口語能力的指標，而詞類、高頻詞分佈也是口語研究中的重要因素。因此，本研究將進行漢語兒童語言樣本大小的效度研究，分析口語指標、詞類、高頻詞這些語言指標在100句、150句、200句及200句以上語句數量時的分佈情況，即分析取多少數量的語句數這些指標才能得到較好的效度。

## 二、研究目的

根據以上的研究動機，本研究以廣州市7位兒童為對象，分析100句、150句、200句、200句以上各項分析要素的分佈情況。研究目的如下：

(一) 分析不同樣本量下之八項口語指標的分佈情況、異同處及效度，包括總字數 (total number of character, TNC)、總詞數 (total number of words, TNW)、平均語句字數 (mean length of utterance-character, MLU-c)、平均語句詞數 (mean length of utterance-word, MLU-w)、相異字比率 (type-token ratio-character, TTR-c)、相異詞比率 (type-token ratio-word, TTR-w)、最長5個語句平均字數 (mean length of utterance-character of the most long five sentences, MLU5-c)、最長5個語句平均詞數 (mean length of utterance-character of the most long five sentences, MLU5-w)。

(二) 了解不同樣本量下詞類的分佈情況、異同處及效度。

(三) 探討不同樣本量下高頻詞的分佈情況、異同處及效度。

## 文獻探討

本研究依序以「漢語兒童語言樣本分析之探討」、「語言樣本信效度之探討」兩部分進行探討。

### 一、漢語兒童語言樣本分析之探討

近年來，兒童自發性語言樣本分析儼然已成為全球從事語言的研究人員和臨床工作者的常見的做法。本研究以語言樣本分析或語言發展為主題，搜尋《中國知網》、《臺灣碩博士論文知識加值系統》、《臺灣全文資料庫》、《臺灣圖書館期刊文獻資料網》等資料庫。根據所得資料，從語言樣本分析技術和兒童自發性語言分析兩方面進行敘述。

#### (一) 語言樣本分析技術之探討

林玉霞 (2012) 詳細的介紹了語言樣本的收集、轉錄、分析這三個程序。陳秀文 (2004) 設計出一套語言樣本收集程序且應用在不同類型的個案中。比較交談、說故事與故事重述三種語言樣本在平均語句長度、名詞相異詞出現率、量詞、連動結構以及個別文類分析的差異，從而檢驗語言樣本收集方式的有效性及其變異性。金志娟和金星明 (2009) 以50名4-6歲兒童為研究對象，計算每名兒童20分鐘內語言樣本的平均語句長度和詞彙廣度。並與年齡、學齡初期治療量表、圖片詞彙測驗結果進行相關分析，從而探討語言樣本分析在臨床應用的可行性。梁衛蘭 (2010) 對父母報告、自發性語言分析、實驗測驗的優缺點進行了介紹，建議使用者根據研究目的選擇合適的方法。蓋笑松、楊薇及邵宇 (2009)，主要介紹了國外語言樣本分析的程序、使用廣度、收集方式及分析指標，包括敘事分析、平均語句長度、詞彙多樣性、產生性語法指標、發展的句子評分。此外，楊薇 (2008) 詳細分析了父母報告

、標準化測驗、語言樣本分析技術這三種國外兒童表達性語言能力評定技術的內涵及應用型，並提出大陸地區兒童語言樣本分析的構想。

## (二)兒童自發性語言分析之探討

自發性語言樣本用於檢測語言的不同方面，包括話語輪換、平均語句長度、產生的話語數量、詞彙量以及語音和語義知識(Cole, Mills, & Dale, 1989; Evans & Craig, 1992)。他們也用於形態和句法的分析(Crystal, Fletcher, & Garman, 1989; Marinellie, 2004)。目前，臺灣地區已有不少的研究應用語言樣本分析來認識和瞭解兒童語言發展，包含音韻、語意、語法、語用四大方面。限於篇幅限制，本研究只取具代表性的文獻進行說明。

在音韻方面，鄭靜宜（2004）和蕭育倫（2008）研究2歲半至6歲的兒童較常出現的音韻歷程，包括不捲舌化、舌根音化、塞音化、不送氣化和塞擦音化。許馨仁（2002）以語音組成方式探討音韻發展，分析兒童話語中韻母常見的錯誤類型。劉禹辰（2007）探討2-5歲幼童聲隨韻母的發展及鼻音省略歷程之出現情形和抑制時期，發現二歲左右的幼童已萌發發音能力，三歲左右時能達到50%以上發聲正確率，持續發展至四歲左右，但其中不同之聲隨韻母在發展的表現上仍有個別差異。

在語意方面，蔡宜芳（2009）評量典型發展兒童之詞彙能力，顯示3歲兒童之詞彙多樣性發展指標為77.25，4歲兒童之詞彙多樣性發展指標為85.56。劉菀君（2011）追蹤3-5歲兒童一年內語言發展的變化，發現典型兒童及發展遲緩兒童之詞彙多樣性均有增長。余永吉（2006）收集80位3-6歲幼兒的語言樣本，分析時間詞的出現順序。

在語法方面，錡寶香（2002）研究嬰幼兒兒童詞彙結合能力，大部分幼兒在17-18個月大左右已可結合2個詞彙，結合類型在發展

中出現的頻率依次為：動作者+動作、動作者+物品、要+動作、動作+物品以及物品+沒有。廖佳玲（2011）探討學前典型發展兒童和發展遲緩兒童單句和複句使用情形，發現兩類兒童單句和複句使用能力都隨年齡而增長，典型發展兒童使用句型類型多於發展遲緩兒童，且複句使用亦優於發展遲緩兒童。黃茜鬱（2015）探討習華語幼兒在進行對話時其語句的語意類別和語句結構。分成五個不同年齡層：14個月、20個月、26個月、32個月及36個月。整體而言，每一個年齡層的語意類別都有多於兩個以上的結構，雖然每個結構的使用出現時間或轉變歷程皆不盡相同，大部分的語句隨著年齡其結構漸趨複雜。

而語用方面，錡寶香（2004）以說故事和重述故事的方式收集國小兒童敘事語料，研究其敘事能力，包括故事結構，包括背景、起始事件、內在反應、行動計畫及回應等。錡寶香（2006）也曾研究特定型語言障礙兒童的語用問題，發現其常常出現無法將話題維持下去、難以提供足夠的訊息、不會開啟、維持、輪換與結束話題，容易錯失或不理解非口語溝通線索等問題。李宛靜（2002）比較國小語言學習障礙兒童和語言典型發展兒童的口語敘述能力，結果顯示在重述故事部分，語言典型發展兒童在「主角」、「動機」、「動作」、「結果」、「關聯詞」出現次數顯著高於語言學習障礙兒童，在「地點」、「反應」等要項則無顯著差異。此外，從故事結果分析來看，語言典型發展兒童僅在複句出現率顯著高於語言學習障礙兒童，在「總句數」、「簡單句」上兩者無顯著差異。

## 二、語言樣本分析信效度之探討

為確保有效的語言樣本分析結果，其樣本大小須達到可接受的穩定性，才足以呈現兒

童的能力，後續才能進行有意義的分析。Fisher (1934)指出50個話語是不足以代表兒童平均語句長度。Sawyer和Yairi (2006)研究語言樣本大小對學前口吃兒童言語流暢度影響，發現樣本長度越長，所得樣本的代表性就越高，所收集的樣本長度至少要有1200個音節。Gavin和Giles (1996)進行了語言樣本大小的時間信度研究，分為兩種分析方式，一是固定語言分析的收錄時間(12分鐘和20分鐘)；二是固定語句樣本的數量(分別選取25、50、75、100、125、150、175個完整清晰的語句)。研究發現在固定收錄時間的語言樣本中，總字詞數呈現偏低的信度，而在175個語句長度中，平均語句長度、平均語法長度、相異字呈現相當高的時間信度係數( $r>.92$ )，而當樣本語句長度超過100時，這三項的評量指標的時間信度係數都可達.71以上。吳啟誠(2002)研究兒童在總字數、總詞數、相異字詞數、平均語句字數與詞數這五項口語能力指標的信度，分析這些指標在語句數量50、80、100、120、150句上面的折半信度和重測信度。結果顯示，這五項指標之重測信度和折半信度隨語句數量增加而增加，其中折半信度均高於重測信度。以詞為分析單位比以字為分析單位所得的指標具有較佳的信度。重測信度由高到低依序為平均語句詞數、平均語句字數、總詞數、總字數和相異詞數。然而有研究指出，20~30句之語言樣本有足夠的信度測量句子長度及詞彙量(Casby, 2011)。Heilmann等人(2008)認為大約平均四分鐘的敘事故事樣本就可分析出英語為第二語言兒童的語言能力。Minifie和Sherman(1963)報告稱對於成年人和老年人，50個話語種MLU的相關性達到了.82和.77。黃瑞珍、吳尚諭及蔡宜芳等人(2016)認為採用固定語言樣本語句數的方式可以獲得較理想的信度；且樣本的語句數量至少要達到100個，評量指標的信度才能夠都達到可接受的水準

；為了評估語言缺陷，應收集足夠長度的樣本，樣本的語句數量越多，信度就越高。

就口語指標的信度而言，國外文獻指出平均語句長度、相異詞數、總詞數在臨床上的功能具備良好的信度(Robertson, 1999; Scott, & Windsor, 2000)。對於中文口語指標而言，張顯達(1998)追蹤5位兒童的語料，從字和詞兩種計算方式來計算平均語句長度。結果顯示，兩種計算法都與年齡呈正相關，且音節與詞的計算法也是高度相關，認為MLU是適用語言能力評估。林寶貴和黃瑞珍(1997)的研究也指出根據字或詞計算所得的語句平均長度同樣具有良好的信度，且總字數、總詞數、相異字、相異詞、非常用字、非常用詞等指標的內部一致性達顯著相關，其值介於.71到.91之間。此外，在區辨效度方面，語句平均長度、相異詞數、口語中文法、語法錯誤可以區辨出語障和一般兒童(Arame, Morris, & Hall, 1993; Dunnet et al, 1996)。前100個最長的語句為單位計算所有出現的相異詞數，在臨床上可當作語意變化的指標，用以診斷語言問題(林寶貴、錡寶香, 2000; Miller, 1981)。Klee、Strokes及Gawin(2004)分析香港地區3~7位兒童詞彙多樣性，結果顯示兒童詞彙多樣性表現與年齡成高度相關，一般隨年齡的增長而成長。蔡宜芳(2009)以臺北市142位3~6歲為研究對象，設定學校生活交談對話、小紅帽故事重述、自由遊戲、居家生活交談對話四個情境收集語料，對語法和語意的語言發展指標進行探討，並分析建構效度和同時效度。發現平均語句字數、平均語句次數、最長五個語句之平均字數、最長五個語句之平均次數、詞類多樣性、介連虛詞數量、校正後相異字比率、校正後相異詞比率這八項指標可作為鑑別不同年齡、同年齡正常發展和發展遲緩兒童的語言發展有效的指標。同時，測量語法和語意能力的指標之間無限制關聯性，建議語言樣本分析

必須包含不同向度的語言指標，才能客觀解釋兒童的語言能力。林玉霞、吳啟誠（譯）（2003）與陳璽琳（2006）提到平均語句長度能測出幼兒的語法結構，相異詞數看出幼兒語意的多元化，另外總詞數也可看出幼兒整體口語的流暢性。

綜合以上文獻，可知語言樣本分析技術已廣泛地使用在兒童語言的研究中。從研究對象來看，既有典型發展兒童，也有特殊兒童。從年齡來看，集中在學前階段的兒童，偶爾也有國小兒童、成年人。從分析方式來看，既有總字數、總詞數、平均語句長度（字和詞兩方面）、最長五個語句平均長度（字和詞兩方面）、詞彙多樣性等口語指標，也有對音韻、語意、語法、語意這四個語言層面的分析。

## 研究方法

### 一、研究設計

為獲得實證之資料及客觀結果，本研究設計分為三步：（一）收集具有代表性的語料（二）轉錄語料（三）處理與分析語料。具體實施流程如下：

本研究嚴格控制取樣的過程，本研究以3歲至6歲為研究樣本，每0.5歲為一區間，每一年齡區間各取一位兒童，作為研究對象。同時考量收集語言樣本的情景、使用題材、收集方法、互動方式等因素以建立標準化語言取樣流

程。在半結構的實驗情況下使用各種誘發題材，採用開放性的聊天、互動遊戲、敘述故事進行言語互動情境收集。再者，為減少兒童的不適應，將收錄地點定在兒童熟悉的遊戲室。為求語料收集更臻完善，同時用錄影和錄音的方法來收集語料，其中每個情境拍攝約30分鐘，每前3分鐘為預熱時間，由語言治療師與兒童進行互動，以減少兒童畏生與不自然的反應。參與者適應後則開始進行四個情境的收集，該情境結束後停止拍攝。

收集完成後，按照標準化的程式將口語轉譯成逐字稿。另外，資料分析方式為量化和質性兩類。口語指標部分採取量化研究，高頻詞部分輔以質性資料，以完整呈現兒童口語能力的面貌。

### 二、研究對象

本研究對象是7位典型發展兒童，皆來自廣州市，研究者以「幼兒基本情況調查表」深入瞭解兒童的基本情況。茲將7位兒童的基本情況加以說明。

#### （一）幼兒基本情況方面

基本情況分兩方面。第一部分是兒童基本資料，包含性別、年齡、家中排行、在家和在外學習互動狀況、主要使用語言、與父母相處的狀況等，詳細具體見表1。

表1  
幼兒基本資料表

個案	性別	實足年齡	家中排行	家中手足	家中互動學習狀況	在外學習項目	主要使用語言
1	女	3歲2個月	獨生子女	無	每天	沒有	普通話 粵語
2	男	3歲11個月	獨生子女	無	每週1-2次	沒有	普通話

（續下頁）

表1 (續)

個案	性別	實足年齡	家中排行	家中手足	家中互動學習狀況	在外學習項目	主要使用語言
3	男	4歲3個月	最小	姐(7歲)	每天	沒有	普通話 粵語
4	男	4歲7個月	獨生子女	無	每週3-4次	沒有	普通話 粵語
5	男	5歲2個月	獨生子女	無	每天	大腦開發	普通話
6	女	5歲9個月	獨生子女	無	每天	沒有	普通話 粵語
7	男	6歲1個月	獨生子女	無	每月1-2次	美術	普通話

從身份來看，6位兒童為獨生子女，僅個案3有一名7歲的姐姐。在家中與照顧者互動學習方面（如親子閱讀、畫畫等），4位兒童每天都會進行，1位兒童每週進行3-4次，1位兒童每週進行1-2次，1位兒童每月進行1-2次。校外學習部分，僅有2位兒童在外有安親班學習。主要語言使用上，4位兒童在家用粵語，在學校用普通話，其它兒童無論校內外一律使用普通話。

第二部分是認知及基本表達能力發展之情形。經與兒童常接觸之教師長期觀察得知該七位兒童在這兩方面與班上其他同齡無異，且無感官、動作或人際互動等問題。同時根據「0-6歲兒童發展里程碑」對兒童認知及語言行為進行判斷以深入瞭解個案發展情形，重點摘要調查如下：

個案1：在認知方面，認識「三角形」、「圓形」、「正方形」、能用手指東西數到10、說出基本的顏色、能按「吃的」、「穿的」、「用的」將物品分類。在表達方面，能用簡短的話表達自己的要求，也能參加一些簡單的遊戲和小組活動，偶爾也會問「是什麼」、「為什麼」這樣的問題，但還不具備講述事件方面的能力。

個案2：能說出和認識紅、黃、藍三種顏

色、認識圓形與三角形、能用手指著東西數到10。在表達方面，能用簡短的話表達自己的願望和要求，也能參加一些簡單的遊戲和小組活動，但還不能簡單講述看到和發生的事情。

個案3：在認知方面，能認識10以內的數、能完成紅、黃、藍基本顏色和形狀的配對與分類、對於理解日常生活的順序有困難，如理解「我早上起床，穿衣服，刷牙，然後上幼稚園」。能比較清楚地表達自己的意願，能說比較複雜的話，能回答日常對話中簡單的問題。但在獨自看懂並說出簡單圖畫的意思上有困難。

個案4：認識10以內的數、能按照物體的顏色、形狀等特徵分類與排列。語言理解能力優於表達能力。喜歡聽有情節的故事與猜謎語，能比較清楚地表達日常生活中自己的意願，但不能說出具有時間先後或邏輯順序的話語。同時在回答「誰」、「為什麼」等問題以及看圖說話中需教師的協助。

個案5：能數到20或20以上、能認識基本的形狀與顏色、能完成簡單的配對、能按從短到長、從小到大等順序進行物體排序、能用各種圖形的材料拼圖、能辨認一元、五元等錢幣。在社交方面，能與小朋友分享玩具或輪流玩、能正確地轉告簡短的口信，但看圖說話和講故事方面需要他人的協助。

個案6：能認識常見的生活和學習用品、能用筆劃許多形狀和寫簡單的漢字、能把各種各樣的物體按照屬性分類、能用各種圖形的材料拼圖。在語言方面，能正確地轉告簡短的口信，能邊看圖畫邊講熟悉的故事，也能與小朋友達成友好的互動關係。

個案7：能用筆劃許多形狀和寫簡單的漢字、能數到20或20以上、能把各種各樣的物體分類、能用各種圖形的材料拼圖、能辨認錢幣。在語言方面，能正確地轉告口信、能看圖講故事，但只喜歡講怪獸、美國隊長的故事。能與小朋友分享玩具、輪流玩，但還不能把時間和日常生活聯繫起來。

#### (二) 家庭基本情況方面

本研究調查了與語言相關的家庭基本情況，如經濟、父母教育程度與職業、主要照顧者與教育程度。具體見表2。

表2  
幼兒家庭基本情況表

個案	家庭經濟狀況	父教育程度/職業	母教育程度/職業	主要照顧者/教育程度
1	普通	本科/設計師	本科/教師	奶奶/高中以下
2	普通	專科/公司職員	專科/無	母親/專科
3	普通	專科/客戶經理	專科/代課教師	奶奶/高中以下
4	普通	專科/調度員	本科/教師	父母/專科以上
5	普通	本科/郵遞員	本科/教師	奶奶/高中以下
6	富裕	本科/公司職員	本科/教師	父母/本科
7	困難	高中以下/自由職業	高中以下/自由職業	母親/高中以下

從家庭經濟狀況來分析，80%兒童家庭情況普通，各有1名兒童家境富裕與困難。父母

的教育程度和職業上，只有個案7父母教育程度均在高中以下，職業不固定，其它兒童的父母教育程度幾乎都在專科以上，且有固定職業和穩定的收入，如教師、公司職員、郵遞員等。主要照顧者角色方面發現父母與奶奶約占一半。父母的教育程度一般為專科或本科，奶奶的教育程度為高中以下。

### 三、研究工具

(一) 自編「3~6歲漢語兒童語言樣本收集手冊」

在大量查閱文獻研究的基礎上，本研究依據黃瑞珍、蔡宜芳(2009)編制的「華語兒童語言樣本收集指導手冊」以及周兢、張鑑如(2009)編制的「漢語兒童語言發展研究-國際兒童語料庫研究方法的應用與發展」為主要框架，由研究者自編「3~6歲漢語兒童語言樣本收集手冊」。編制內容包含編制目的、編制過程、情境設計、互動技巧、其他注意事項五個向度以收集具有代表性的兒童語言。

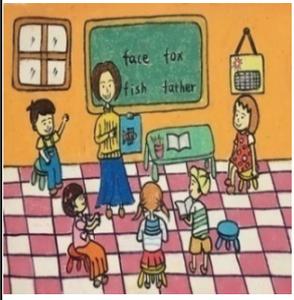
研究者邀請語言領域內專家對「3~6歲漢語兒童語言樣本收集手冊」進行內容效度審核，根據專家學者對取樣工具之建議加以調整，以建立取樣工具之內容效度。如在誘發題材使用上，專家建議圖片應更具體和清晰，同時指出家庭聚餐、購物情境的圖片設計應與幼稚園的情景接近。此外，還提到年齡小的兒童要以圖片來引導語言，問題的設計和表達事項上應更具針對性。之後，研究者取某幼稚園3~6歲各年齡組一位兒童做實際預試，依據現場互動的實際效果和問題再行調整。最後與廣州的語言治療師團隊和專家學者針對該工具進行在地化的探究及調整，增添了互動和表達形式方面的內容，從而進一步完善語言收集的形式。

「3~6歲漢語兒童語言樣本收集手冊」共有交談對話、互動遊戲、故事重述三大主軸，

其中交談對話包含學校生活與家庭生活，故事環節以《三隻小豬蓋房子》為主。每個情境設有談論主題，如學校生活分為任課教師與課程、生活活動-就餐、生活活動-午覺、戶內遊戲與玩具、戶外遊戲與同伴五大向度。每個向度下設計談論方向及範例，同時提供誘發題材參

考。以任課教師與課程為例，誘發題材為圖片一，談論項目包含幼稚園的教師、小朋友、園內課程，具體範例見表3。同時表明，在收集過程中要跟隨孩子的興趣，當兒童反應很少或沒有反應時給予引導和協助。

表3  
任課教師與課程向度的交談主題

圖卡一	談論主題	談論項目及問題（範例）
	任課教師與課程	方向一：幼稚園的教師與小朋友 1.請你說說，圖片中有誰？ 2.你們幼稚園有哪些老師？在班級有哪些小朋友？
		方向二：幼稚園的課程 1.請你說說，這張圖片他們在做什麼？ 2.你在幼稚園上什麼課？做了什麼活動？都是哪些老師教的？ 3.你最喜歡上什麼課/做什麼活動，為什麼？ 4.你最喜歡什麼老師，為什麼？

#### （二）華語兒童語言樣本轉錄與分析指導手冊

為有效的轉錄兒童的話語，本研究採用黃瑞珍、蔡宜芳（2009）所編制「華語兒童語言樣本轉錄與分析指導手冊」。內容包括國際兒童口語語料交換系統（Child Language Data Exchange System, CHILDS）、兒童語言樣本的轉錄和分析流程、兒童語言樣本的轉錄方式與原則、中文斷詞系統的使用方法、兒童語言樣本分析方式、兒童語言樣本詞類分析方式等。為保證轉錄資料的信效度，本研究要求轉錄者以真實呈現說話者的口語內容為原則，嚴格依照語言樣本分析之規定進行轉錄。

#### 四、資料處理與分析

##### （一）轉錄和分析程式

本研究將錄影中所獲得語料收集者與兒童互動的話語嚴格按照轉錄規範轉換成文字形

式，要求詳細記錄語境與非語境資訊。轉錄完成後，接著進行斷句。當語句停頓超過2秒以上或出現明顯的語調向上表達疑問或向下結束等改變時就意味著這個語句結束（Evans & Craig, 1992）。再將口語中有關迷茫、不清晰、不完整、與主題無關、仿說、非自發性、聽不懂等無效的部分標示出來並加以去除。之後選取語句，選取原則為省略前3分鐘熱身互動的話語，且盡量平均從每個情境中選取連續、清晰、完整的語句，如100句語句就從每個情境中選取前25句。最後按照CHILDES要求的人類語言分析編碼（Codes for the Human Analysis of Transcripts, CHAT）格式統一登入電腦。並使用電腦軟體Assist Clan2.2jar程式與語料分析程（Computerrized Language Analysis, CLAN）對語料內容進行分析與處理。在量化上，從字和詞方面進行字詞數量、平均句長、最長五個語句平均長度、相異字詞的分析

；在質性分析上，進行各類詞比例、高頻詞的分析。

## (二) 評分者信度

評分者信度包括轉錄信度、樣本取樣信度。語料內容先由語言治療師進行轉錄，轉錄完成研究者重新根據視頻內容並核實每一個字，從而得到轉錄者間一致性為.93。取樣的信度分析方式由研究者先依照前述之語句選取原則進行分析，過一周時間後研究者根據所選取的語句數量，再逐一檢驗選取的語句是否符合

要求，若不符合要求則重新選取並視為不一致的取樣語句，從而得知取樣信度為.99。

## 研究結果與討論

### 一、各項口語指標的分析結果

此部分針對個體在不同語句數量下口語指標資料進行分析，共有總字數、總詞數、TTR-c、TTR-w、MLU-c、MLU-w、MLU5-c、MLU5-w這八項指標，具體如表4所示。

表4  
不同語句數量下口語指標分析結果

數量	指標年齡	總字數	總詞數	TTR-c	TTR-w	MLU-c	MLU-w	MLU5-c	MLU5-w
3 歲	100	623	427	0.34	0.48	6.23	4.27	19.6	13.4
	150	934	631	0.28	0.44	6.23	4.21	22.6	15.2
	200	1186	803	0.25	0.41	5.93	4.01	24.4	17.0
	280	1687	1129	0.23	0.39	6.02	4.03	25.2	17.2
3.5 歲	100	816	516	0.27	0.38	8.16	5.16	21.0	14.6
	150	1275	844	0.24	0.34	8.50	5.63	23.6	17.2
	200	1720	1148	0.21	0.31	8.60	5.74	25.0	17.2
	217	1868	1255	0.20	0.31	8.60	5.78	25.0	17.2
4 歲	100	857	578	0.32	0.47	8.57	5.78	29.0	19.2
	150	1264	851	0.28	0.42	8.42	5.67	34.8	23.4
	200	1664	1144	0.24	0.38	8.32	5.72	34.8	23.4
	337	2667	1838	0.19	0.32	7.90	5.45	34.8	23.4
4.5 歲	100	749	512	0.34	0.47	7.49	5.12	20.2	15.6
	150	1136	780	0.28	0.39	7.57	5.20	20.8	15.8
	200	1559	1082	0.25	0.35	7.80	5.41	24.8	19.0
	234	1871	1325	0.23	0.34	7.80	5.66	25.0	20.4
5 歲	100	1287	835	0.27	0.35	12.87	8.35	39.0	28.4
	150	1818	1213	0.24	0.32	12.12	8.10	39.0	28.4
	200	2191	1479	0.22	0.31	10.96	7.40	39.0	28.4
	234	2317	1573	0.21	0.31	10.93	7.42	39.0	28.4

(續下頁)

表4 (續)

數量 \ 指標年齡	總字數	總詞數	TTR-c	TTR-w	MLU-c	MLU-w	MLU5-c	MLU5-w	
5.5 歲	100	887	600	0.29	0.41	8.87	6.00	34.6	24.0
	150	1268	849	0.26	0.38	8.45	5.66	34.6	24.0
	200	1610	1082	0.24	0.35	8.05	5.41	34.6	24.0
	253	1974	1343	0.21	0.32	7.80	5.31	34.6	24.0
6 歲	100	1001	710	0.29	0.38	10.01	7.10	30.6	20.0
	150	1591	1100	0.25	0.35	10.61	7.33	35.8	24.2
	200	1969	1353	0.24	0.34	9.84	6.77	35.8	24.2
	222	2151	1485	0.23	0.33	9.69	6.68	35.8	24.2

從整體來看，可以發現以下特徵：

(一) 選取的語句數量越多，語言指標結果與整體數值越接近。(二) 語句增加後，幾乎每個指標的數值會改變，但變化的幅度各不相同。變化幅度從小到大依次為MLU5-c和MLU5-w、TTR-c和TTR-w、MLU-c和MLU-w、總詞數和總字數。尤其MLU5-c和MLU5-w兩個指標在3.5歲、4歲、5歲、5.5歲、6歲這5個年齡組從150或200句開始與整體數值一樣。吳啟城(2002)亦指出在樣本數量變化後，各項口語指標的穩定性並不相同，語句平均長度較為穩定，相異詞次之，總字詞比例則變異性較大。而從100、150、200句、整體句數分析發現：1. 語句數量增加，總字數和總詞數會不斷增加且變化幅度較大。每增加50句，字數約增加300~400個，詞數約200~300個。此外，增加幅度與年齡層有關，年齡組越大增加的字和詞個數越多。2. 相異字詞隨著語句數量的增加而遞減。這與前人的研究類似，隨著樣本大小增加，相異字詞增加的數量比不上總字詞的增加，使得相異字詞比例的值不斷下降(Hux et al, 1993)。3. 語句平均長度也隨語句增加的長度而遞減。

此外，與同齡人相比，3歲、3.5歲、4歲、4.5歲、6歲兒童的各項指標屬於正常發展的狀況。而在MLU-c和MLU-w上，5歲兒童處於超常發展的狀態，5.5歲兒童的發展反而有點弱。尤其是5歲兒童在敘述故事上總字數、總詞數和句子長度上優於5.5歲兒童，這可能與故事對於小朋友的熟悉度有關。但5.5歲兒童在四個情境中所使用的相異詞彙數多於5歲兒童。

## 二、各類詞分析結果

實詞可分為名詞、動詞、形容詞、數詞、量詞、副詞、代詞七類，虛詞可分為介詞、連詞、助詞、嘆詞、虛詞。通過兒童話語中的詞類分析可以看出個體詞彙的構成情況和分佈情況。本研究把正常兒童分為3-4歲組、5-6歲組，之後分析不同語句數量下詞類的分佈情況。

### (一) 3-4歲組兒童詞類分佈結果

研究者將100句、150句、200句、整體句數下3-4歲兒童詞類分佈的百分比計算出來，以探究它們之間的異同，如表5所示。

表5  
詞類分析結果(%)

年齡	數量 詞性	數量			
		100	150	200	280
3歲	名詞	18.03	19.33	20.47	22.59
	動詞	24.82	24.88	25.47	24.62
	形容詞	1.87	2.06	2.00	1.86
	數詞	5.15	3.80	3.50	3.19
	量詞	4.45	3.96	4.62	5.93
	代詞	14.29	13.63	14.11	13.82
	副詞	14.75	14.90	13.48	12.49
	實詞百分比	83.37	82.57	83.65	84.50
	介詞	2.11	2.06	2	1.86
	連詞	1.17	1.90	2.37	2.83
	助詞	13.35	13.31	11.86	10.63
	嘆詞	0.00	0.16	0.12	0.18
	虛詞百分比	16.63	17.43	16.35	15.50
	3.5歲	數量	100	150	200
名詞		22.09	21.09	19.86	19.36
動詞		22.29	22.63	23.00	23.75
形容詞		2.71	2.61	2.7	3.27
數詞		1.94	2.01	2.00	1.91
量詞		3.29	3.91	3.48	3.19
代詞		13.37	12.32	12.98	12.91
副詞		13.37	13.86	14.11	14.18
實詞百分比		79.07	78.44	78.14	78.57
介詞		1.94	2.25	2.26	2.15
連詞		4.84	5.09	5.66	5.50
助詞		14.15	14.22	13.85	13.71
嘆詞		0.00	0.00	0.09	0.08
虛詞百分比		20.93	21.56	21.86	21.43
4歲	數量	100	150	200	337
	名詞	23.53	23.74	23.16	23.39
	動詞	27.34	26.56	25.79	25.35
	形容詞	1.73	2.59	2.71	2.94
	數詞	1.73	1.88	2.01	2.34
	量詞	5.02	5.05	5.51	5.60
	代詞	10.9	10.58	11.1	10.55
	副詞	10.9	11.63	11.63	11.1
4.5歲	實詞百分比	81.14	82.02	81.91	81.28
	介詞	1.56	1.76	1.57	2.12
	連詞	1.9	2	1.92	2.18
	助詞	12.63	11.63	12.15	11.86
	嘆詞	2.77	2.59	2.45	2.56
	虛詞百分比	18.86	17.98	18.09	18.72
	數量	100	150	200	234
	名詞	26.17	26.79	26.34	24.75
	動詞	27.34	28.97	29.76	29.89
	形容詞	2.54	1.79	1.57	2.26
	數詞	1.95	1.41	1.48	1.51
	量詞	7.42	6.41	6.56	6.64
	代詞	9.38	9.87	9.89	10.26
	副詞	14.26	14.10	13.86	14.04
實詞百分比	89.06	89.36	89.46	89.36	
介詞	2.54	2.44	2.03	1.74	
連詞	1.76	2.18	2.31	2.04	
助詞	6.45	5.90	6.10	6.79	
嘆詞	0.20	0.13	0.09	0.08	
虛詞百分比	10.94	10.64	10.54	10.64	

從表5中可看到取樣句子數量雖然不同，但彼此間存在共同的地方。首先，所有取樣條件下，實詞的數量及比率都大於虛詞，兩者比率約為8:2。這與兒童當前發展相呼應，3~6歲兒童使用實詞的比例遠遠大於虛詞。第二，不同語句間詞類分佈情況一致。排前列的是動詞和名詞，兩者合起來約占5成。史慧中（1989）研究也顯示漢語兒童所使用的詞類以名詞最多的。Fenson等人（1993）發現兒童最初的詞彙以名詞為主，但當兒童累積成長到50-100個詞彙時，兒童開始獲得大量的動詞。其次是助詞、副詞、代詞三類詞，加起來約占三成。之後是量詞、數詞、連詞、介詞、形容詞及嘆詞。介詞、形容詞、嘆詞的比率尤為少，所占比率皆在3%以下。另一方面，不同語句間詞類

分佈情況亦存在差異：一般來說，語句數不同，所得數值與整體的差異值亦不同。相對來說，取樣語句數越接近整體時，差異值變小。而且各個詞類與整體之間的差異會有不同，其中名詞、動詞、代詞的差異較小，形容詞、數詞、介詞、連詞的差異較大。若從語句數量來看，該項前100句與整體的差異較為突出。

### (二) 5-6歲組兒童詞類分析結果

該部分探究100句、150句、200句、整體句數下5-6歲兒童詞類分佈的情況，如表6所示。

表6  
詞類分析結果(%)

年齡	數量 詞性	100	150	200	234
		5歲	名詞	19.16	20.12
	動詞	22.99	22.42	23.73	24.09
	形容詞	2.51	2.89	2.91	2.86
	數詞	2.51	2.23	1.96	1.91
	量詞	4.31	4.95	4.6	4.83
	代詞	13.77	14.43	14.74	14.62
	副詞	16.77	14.76	13.79	13.86
	實詞百分比	82.04	81.78	81.95	81.88
	介詞	2.28	2.64	2.43	2.61
	連詞	4.43	4.2	3.58	3.56
	助詞	10.9	11.13	11.63	11.57
	嘆詞	0.36	0.25	0.41	0.38
	虛詞百分比	17.96	18.22	18.05	18.12
		100	150	200	253
5.5歲	名詞	21.83	23.56	22.83	20.92
	動詞	23.67	23.56	23.75	23.60
	形容詞	3.33	3.30	2.96	2.98
	數詞	1.83	1.65	1.48	1.34
	量詞	4.33	4.24	4.25	3.95
	代詞	12.83	12.96	13.59	14.67
	副詞	14.50	13.43	13.31	14.97
	實詞百分比	82.33	82.69	82.16	82.43
	介詞	3.33	3.53	3.51	3.20

6歲	連詞	5.17	5.06	4.16	3.42
	助詞	8.83	8.48	9.98	10.65
	嘆詞	0.33	0.24	0.18	0.30
	虛詞百分比	17.67	17.31	17.84	17.57
		100	150	200	222
	名詞	19.15	20.27	22.47	22.02
	動詞	20.99	21.64	21.29	22.02
	形容詞	2.68	2.91	2.81	2.63
	數詞	5.07	4.55	3.99	3.70
	量詞	6.76	5.91	5.47	5.12
	代詞	14.93	14.82	14.19	14.41
	副詞	12.39	12.09	12.05	12.59
	實詞百分比	81.97	82.18	82.26	82.49
	介詞	3.94	4.45	4.07	3.77
	連詞	2.39	2.36	2.59	2.42
	助詞	11.13	10.36	10.42	10.64
嘆詞	0.56	0.64	0.67	0.67	
虛詞百分比	18.03	17.82	17.74	17.51	

分析表6的資料可得知，實詞與虛詞數量約為8:2。詞類分佈以名詞、動詞居多，其次是代詞、副詞、助詞，而量詞、數詞、連詞、介詞、形容詞及嘆詞數量較少。史慧中（1989）的調查結果顯示5-6歲各類詞彙發展居前列的是名詞、動詞、形容詞、數詞，其次是量詞、副詞、代詞，而最少的是連詞、介詞、嘆詞。兩項研究在形容詞、數詞、量詞的反映結果不一樣，未來可進一步深入探究具體特徵及原因。此外，不同語句間數值的差異處也與3-4歲兒童情況類似。

### 三、詞類分佈情況

#### (一) 高頻詞分佈情況

高頻詞是代表兒童語言發展的一大重要指標，能反映出兒童在交流和溝通中最常用的字詞。因此本研究將對不同語句數量下的高頻詞進行分析，操作方式是所有詞的資訊按照詞類大小由高到低排列，取排在前十位的詞來分

析，結果見表7。

表7  
不同語句數量下高頻詞的分析結果

句數 年齡/詞性	100	150	200	整體
3歲	14就 9你 12我 9這 12的 9是 12個 7了 12啊 7他	22就 12個 20我 12是 18啊11他 17的 11不 13你 9了	30就 16接著 20啊 15個 20我14是 18他 13你 18的 11了	38就 23的 28我 22他 27個 21有 25接著 18是 24啊 16你
3.5歲	26我 11啊 23的 11是 21了 11還 16有 8他 13個 8啦	43我 22有 41的 18是 32了 16就 25個 15還 23啊 14他	56的 24有 42了 22他 31啊 22是 29個 20還 25就 18因為	60的 28有 44了 26就 34啊 22是 29個 21還 28他 18因為
4歲	21 的12你 18個 12就 15有 10啦 14他 9屋子 13我 9了	29個 15他 26的 15你 21有 15啦 19就 13一 19我 10了	45的 21就 43有 18一 41個 18啊 31我 16啦 21你 15他	68個 30就 66的 26啊 62我 24你 62有 22啦 33一 21了
4.5歲	18有 10些 16還 10我 13的 9吃 12個 8大灰狼 11這 8是	29有 16這 25還 16要 22我 15就 19的 13些 17個 13吃	50有 23些 40還 23就 27我 22要 25的 21這 24個 18是	60有 28就 42還 27些 37的 26是 35個 24這 35我 23要
5歲	56就 20他 30的 18我 27個 17一 22了 17那 21然後 13你	63就 26我 52的 24然後 46個 23這 33了 22那 29他 21一	63就 32我 62的 32是 48個 31這 37了 28啊 32他 24然後	65就 35是 65的 32他 51個 32我 39了 30啊 36這 26你
5.5歲	29他 16有 21了 16的 21就 14個 17然後 11不 16我 9一	35他 21了 30的 19個 28我 18然後 27有 15玩 22就 13還	48的 25了 38他 24是 36我 23就 32有 19然後 27個 19玩	59的 29個 55我 28是 42他 26就 33有 23這 31了 20不
6歲	35他 16了 34的 11然後 29我 10啦 27個 10怪獸 22一 10有	63他 24有 47我 23了 44的 19然後 37個 18把 31一 17啦	65他33一 65我 26了 57的 22啦 43個 20把 35有 20是	77我 34一 70他 27了 65的 24啦 43個 21是 37有 20把

註：左邊數字為詞頻

從表7得知，在句數逐漸增加的情況下，高頻詞的詞類會增加，種類會發生改變。這說明隨著取樣範圍的擴大，更多類型的詞會進入到高頻詞序列。以3歲組100句為例，高頻詞有「就」、「我」、「的」、「個」、「啊」、「你」、「這」、「是」、「了」、「他」；語句數增加至150句時，新增了「不」；再增加至200句時，「接著」出現了；當到整體的句數（280句）時，「有」進入了高頻詞。分析共通之處則發現，不同語句條件下高頻詞之間會有重複的地方，十個中一般有六個或以上重複的。如以5歲兒童為例，100句、150句、200句、整體句數之間都出現的高頻詞有「就」、「的」、「個」、「了」、「他」、「我」，重複比率達60%以上。100句與150句的差異為「這」，200句新增了「是」、「啊」。200句與整體的差異是「你」。此外，即使取不同的句數，兒童都會出現「就」、「的」、「個」、「了」、「他」、「我」這六個詞，這從側面反映兒童在口語表達中較常使用該

詞，且能掌握該詞的運用。但綜合各個年齡層來看，「我」、「他」、「的」、「就」、「個」是比較常出現的。

#### (二) 不同詞類下高頻詞分佈情況

本研究進一步探討每一個詞類下具體類別的發展以及哪些類別的詞被更多地使用。名詞、動詞、形容詞、量詞、代詞、副詞屬於實詞，是兒童早期詞類中出現較多，所占比率較大的部分。而介詞、連詞、嘆詞、助詞是虛詞，數量有限。本研究將虛詞歸為一類，實詞類別下各個詞類歸為一類，研究各個年齡組不同語句數量下名詞、動詞、形容詞、量詞、代詞以及虛詞下高頻詞的分佈情況。又因名詞、動詞、量詞、代詞這四類詞在前項詞類分析中所占比率較多故在該類詞下取前五個高頻詞，其他詞類取前三個來分析。

##### 1、3-4歲組不同詞類下高頻詞分佈情況

根據上述之研究目的，本研究計算出各類詞具體的資訊，其中3-4歲組不同詞類下高頻詞分佈情況見表8。

表8  
3-4歲組不同語句數量下各類詞性的高頻詞分析結果

年齡/詞性		句數			
		100	150	200	整體
3歲	名詞	7屋子	8屋子	8屋子	8屋子
		3麥當勞	6麥當勞	8車	8車
		3車	4蘋果	6水水	8燈
		2媽媽	3車	6蘋果	7水水
		2木頭	2木頭	6麥當勞	6麥當勞
	動詞	9是	12是	14是	21有
		6說	8吃	10有	18是
		5有	8有	8吃	10吃
		4喜歡	8說	8說	8喜歡
		4進來	6喜歡	6喜歡	8說
	形容詞	2好	3多	4多	5多
		1甜甜地	2好	3好	3好
		1難	2爛	2爛	2爛

(續下頁)

表8 (續)

年齡/詞性		句數			
		100	150	200	整體
3歲	量詞	12個	12個	15個	27個
		3些	5些	9些	14部
		2歲	2歲	7部	9些
	代詞	12我	20我	20我	28我
		9你	12你	18他	22他
9這		11他	12你	16你	
7他		9這	10這	11這	
4這裡		4這裡	5這樣	11這裡	
副詞	14就	22就	30就	38就	
	7不是	11不	11不	11不	
	7不	8不是	9不是	11不是	
	4先	6都	8又	11都	
	3已經	5先	6都	10又	
虛詞	12的	18啊	20啊	24啊	
	12啊	17的	20了	23的	
	12了	9了	18的	13啦	
	7啦	9啦	11啦	12了	
	5在	9接著	9接著	9接著	
3.5歲	名詞	7機器人	8小朋友	9媽媽	10媽媽
		6房子	7機器人	8小朋友	9玩具
		5小朋友	6房子	7房子	8小朋友
		5超級飛俠	5大灰狼	7機器人	7房子
		4擎天柱	5媽媽	7玩具	7機器人
	動詞	16有	22有	24有	28有
		11是	18是	22是	22是
		8喜歡	9喜歡	9去	12玩
		7看	7看	9喜歡	11去
		5要	5知道	9看	9喜歡
	形容詞	2厲害	2厲害	2厲害	3好好笑
2多		2多	2多	2厲害	
2生氣		2生氣	2生氣	2噁心	
量詞	13個	25個	29個	29個	
	3雙	3雙	3雙	3雙	
	1種	2種	2一下	2一下	
代詞	26我	43我	22他	28他	
	8他	14他	10那	10那	
	6這	8這	8這	8這	
	5他們	7他們	7他們	7他們	
	3自己	7那	4什麼	4什麼	

(續下頁)

表8 (續)

年齡/詞性		句數			
		100	150	200	整體
3.5 歲	副詞	11還	16就	25就	26就
		7也	15還	20還	21還
7就		12不	14不	17不	
6不		8不是	14不是	14不是	
6不是		8也	11也	13也	
虛詞	23的	41的	56的	60的	
	21了	32了	42了	44了	
	11啊	23啊	31啊	34啊	
	8啦	11和	18因為	18因為	
	7和	11就是	14一	16就是	
4歲	名詞	9屋子	9屋子	9屋子	12人
		8人	8人	8人	11屋子
		6時候	7時候	8時候	8時候
		6蘋果	6蘋果	6蘋果	7以前
		4南瓜	5媽媽	5媽媽	7媽媽
	動詞	15有	21有	43有	62有
		8去	9去	12是	32是
		7是	9是	10玩	17去
		4斟	7玩	9去	15玩
		4摘	4摘	7會	9喜歡
	形容詞	5大	5大	6大	14大
		2一樣	3細	5細	5細
		1細	2慢	2慢	3新
	量詞	18 個	29個	41個	68個
		5些	5些	6些	8些
		1只	2只	2只	3塊
	代詞	14他	19我	31我	62我
		13我	15他	21你	24你
		12你	15你	15他	18他
		5這	7這	11這	16這
		4自己	6這樣	8那	9那
副詞	12就	19 就	21就	32還	
	5還	8還	14還	30就	
	4又	7先	8還	23不	
	4不能	7不	7先	9也	
	3都	6不能	6不能	9先	

(續下頁)

表8 (續)

年齡/詞性		句數			
		100	150	200	整體
4歲	虛詞	21的	26的	45的	66的
		10啦	15啦	18一	33一
		9了	12一	18啊	26啊
		7一	10啊	16啦	22啦
		6啊	5唧唧唧	12了	21了
4.5歲	名詞	8大灰狼	11屋子	13媽媽	15媽媽
		7屋子	10媽媽	12屋子	13爸爸
		6飯	10飯	11爸爸	12屋子
		4喜羊羊	8大灰狼	11飯	11飯
		3媽媽	7爸爸	8大灰狼	8東西
	動詞	18有	29有	50有	60有
		9吃	16要	22要	26是
		8是	13吃	18是	23要
		6看	10是	14去	17買
		6要	7去	13吃	15去
	形容詞	4多	5多	7多	8多
		2矮	2矮	2矮	6高
		2高	2高	2高	5矮
	量詞	12個	17個	24個	35個
		10些	13些	23些	27些
		6只	9只	11只	11只
	代詞	15這	22我	27我	35我
		10我	16這	21這	24這
		7他	7他	11那	16那
		4這樣	5這樣	8他	10這裡
		3那	5那	6這裡	9這
副詞	16還	15還	40還	42還	
	7就	15就	23就	28就	
	7都	11都	12都	19都	
	6不	9不	11不	18不	
	6好	7好	8好	9好	
虛詞	17的	23的	31的	43的	
	6比	7比	8這	10呢	
	4兩	6接著	8如果	10如果	
	4接著	4兩	8比	9一	
	3一	4到	6兩	8比	

先分析3歲兒童不同詞類的高頻詞情況。從名詞來看，語句數量增加後，高頻詞的頻數

會增加，也會有新的詞進入。100句到150句後，「屋子」的詞頻提高到8，「麥當勞」的詞

頻提高到6，且新增了詞頻為4的「蘋果」。媽媽和木頭的詞頻都是2。而200句數時，「車」和「蘋果」頻數分別增加至8和6，且新增了頻數為6的「水水」。「屋子」和「麥當勞」則維持不變。再到整體後，「屋子」、「麥當勞」、「車」、「蘋果」沒有發生變化，「水水」詞頻有增加，另外增加一個新詞-「燈」。而比較100句、150句、200句、整體句數之間的相同與不同之處則發現，無論從詞頻還是詞來說，100與整體的差異最大，在詞頻上沒有共同之處，在詞上共同之處為「屋子」、「車」、「麥當勞」。從動詞來看，語句增加後，詞頻與詞類都會發生改變。100句到150句，「是」、「有」、「喜歡」、「說」詞頻都有增加，同時新增了「吃」。到200句數時，「是」、「有」詞頻有增加，其他的與150句一樣。再到整體時，「是」、「有」、「吃」、「喜歡」增加了詞頻，另外一個維持不變。比較不同句數間發現，雖然這組詞的詞頻變化較大，但詞卻有共同之處，五個中有4個詞是一樣的。從形容詞來看，150句、200句、整體句數之間三個詞完全重複，僅有詞頻發生變化。而100句與其他的僅有「好」這個詞是相同的。從量詞來看，三個詞中有兩個詞（「個」、「些」）是相同的，同時100句與150句，150句與200句之間雖然詞頻不同，但詞是完全一致的。分析代詞發現，「我」、「你」、「這」、「他」在四種取樣條件下都有出現，僅詞頻隨語句數量增加而遞增。100句、150句、整體句數的詞完全一致。分析副詞發現，150句、

200句、整體之間有四個詞是相同的，100句與整體有三個詞是相同的，差異都在詞頻。分析虛詞發現，四類情況下都有「的」、「啊」、「啦」、「了」這四個詞，其中100句後新增「接著」。再分析3.5歲、4歲、4.5歲發現情況與此類似。如以3.5歲為例，名詞中，100句與整體的差異很大，共同之處僅有「機器人」、「小朋友」；200句與整體句數詞完全一致，詞頻有細微的變化。動詞中，語句增加後一般都會增加新詞。形容詞中，除整體句數在原有的基礎上新增了「好好笑」、「噁心」外，其他都一致。而量詞、代詞、副詞、虛詞下彼此間變化較少，類似處較高。

若從兒童詞類習得來看，最經常被兒童使用的詞彙與兒童的認知、生活經驗息息相關。名詞中的「機器人」、「擎天柱」、「車」、「媽媽」；動詞中的「有」、「要」、「吃」；形容詞中的「好」、「大」、「多」；副詞中的「不」；代詞中的「他」、「我」、「你」；量詞中的「個」；助詞中的「了」。可見，兒童較常出現的詞有一定的規律。名詞中是被兒童可以直接操控的物體名詞，動詞中是與生活環境密切相關的動作動詞，形容詞中與外部特徵的詞語，副詞中是否定副詞和重複副詞；代詞中是個體代詞和指示代詞；量詞中是名量詞，助詞中是表示完成態的詞（周競、張鑑如，2009）。

#### 2、5-6歲組不同詞類下高頻詞分佈情況

同樣地，本研究計算出5-6歲組兒童不同詞類下高頻詞分佈情況，具體見表9。

表9  
5-6歲不同語句數量下各類詞性的高頻詞分析結果

句數		100	150	200	整體
年齡/詞性					
5 歲	名詞	9大灰狼	9大灰狼	9大灰狼	9大灰狼
		9小花豬	9小花豬	9小花豬	9小花豬
		7木頭	7上面	7上面	7上面
		6小黑豬	7木頭	7木頭	7木頭
		5上面	6爸爸	6小黑豬	6小黑豬
	動詞	11說	19是	32是	35是
		9吃	15有	23吃	26吃
7是		13開	15有	18給	
7有		11吃	15給	17有	
7玩		11說	13開	13開	
形容詞	3大	5好	6好	6好	
	2多	3壞	3壞	4超好吃	
	2快	3多	3多	3多	
量詞	27個	46個	48個	51個	
	3一點	4一點	8一點	8一點	
	1條	3條	4條	4條	
代詞	20他	29他	32他	36這	
	18我	26這	32我	32他	
	17那	23這	31這	32我	
	13你	22那	24那	26你	
	12它	17你	22你	26那	
副詞	56就	63就	63就	65就	
	8不	12還	16不	16不	
	8趕緊	11不	12還	12還	
	7還	8趕緊	8才	8才	
	6不行	7很	8趕緊	8趕緊	
虛詞	30的	52的	62的	65的	
	22了	33了	37了	39了	
	21然後	24然後	28啊	30啊	
	17一	21一	24然後	25然後	
	13啊	17啊	23一	24一	
5.5歲	名詞	8愛莎	9愛莎	9愛莎	13頭髮
		4安娜	4公主	9頭髮	9卷
		4房子	4地方	6裡面	9愛莎
		4老三	4安娜	5媽媽	7裡面
		4老二	4房子	5東西	5公主

(續下頁)

表9  
5-6歲不同語句數量下各類詞性的高頻詞分析結果

年齡/詞性		句數			
		100	150	200	整體
5.5歲	動詞	16有	27有	32有	33有
		9夾	15玩	24是	28是
		8玩	11是	19玩	20玩
		6是	9夾	9夾	11看
		6開門	7看	8喜歡	10夾
	形容詞	3漂亮	5好玩	5好玩	5好玩
3辣		3多	4多	5多	
2好		3好	3好	4好	
量詞	14個	19個	27個	29個	
	2半	2一下	2一下	2一下	
	2雙	2半	2半	2一下下	
代詞	29他	35他	38他	55我	
	16我	28我	36我	42他	
	8這	10這	18這	23這	
	5他們	8那	10那	16那	
	5那	5他們	8他們	14你	
副詞	21就	22就	23就	26就	
	11不	13還	15還	20不	
	9還	12不	13不	16還	
	8又	9不是	13不是	15不是	
	6沒	8又	8又	10好	
虛詞	21了	30的	25了	59的	
	17然後	21了	19然後	31了	
	16的	18然後	15在	19然後	
	9一	11一	13一	17在	
	6呢	10在	10吧	15吧	
6歲	名詞	10怪獸	16怪獸	17怪獸	17怪獸
		7角	11怪獸王	11怪獸王	11怪獸王
6人		7人	8蜘蛛俠	8人	
4奧特曼		7角	7人	8媽媽	
4怪獸王		6賽羅	7衣服	8蜘蛛俠	
動詞	10有	24有	35有	37有	
	8玩	12去	20是	21是	
	8看	9是	12去	14玩	
	6是	9玩	11玩	12去	
	6砸	9看	9看	11看	

(續下頁)

表9  
5-6歲不同語句數量下各類詞性的高頻詞分析結果

句數		100	150	200	整體
年齡/詞性					
6歲	形容詞	3危險	6超級	6超級	6超級
		3厲害	4厲害	4厲害	4厲害
		2老	3危險	3危險	3危險
	量詞	27個	37個	43個	44個
		4次	5次	6次	6次
		4雙	4雙	4張	4天
	代詞	35他	63他	65他	77我
		29我	47我	65我	70他
		10那	12那	14那	14那
		9你	9你	9你	10你
		6我們	6我們	8這	8這
	副詞	10沒	13就	15都	19都
		9就	12又	14沒	16還
		7沒有	11沒	14還	14沒
		7要	11都	13又	13又
		7都	8不是	13就	13就
	虛詞	34的	44的	57的	65的
		16了	31一	33一	34一
11然後		23了	26了	27了	
10啦		19然後	22啦	24啦	
7啊		18把	20把	20把	

分析5-6歲組兒童不同詞類下高頻詞資訊發現，情況與前面趨於一致。如以5.5歲兒童為例，從名詞來看，100句到150句新增「地方」，到200句新增「裡面」、「媽媽」、「東西」。再到整體，新增「卷」，詞頻也發生不小的變化。從動詞來看，150句時新出現「看」，200句時「喜歡」出現。再整體時，「看」的詞頻超過了「喜歡」。從形容詞來看，150句、200句、整體句數詞頻不同，詞完全相同，100句與整體差異較大，僅有一個是相同的。從代詞來看，彼此間差異較小，「他」、「我」、「這」、「那」都有出現。從副詞來看，「就」、「不」、「還」都有出現，100

句與150句詞類完全一致，到整體時增添「好」。而分析虛詞發現，有三個詞在所有情況下都出現，100句與150句、150句與200句、200句與250句之間都僅有一個詞不同。150句後僅有一個詞與整體不同。此外，我們發現不同年段間兒童在名詞上會有相同之處，如「大灰狼」、「屋子」、「木頭」，這可能與故事敘述的主題有關。

## 結論與建議

### 一、結論

(一) 在口語指標方面，研究者得到以下結

論：

1.選取的句數越多，語言各項元素與整體的結果越接近。

2.語句增加後，每個口語指標的變化幅度各不相同。從小到大依次為MLU5-c和MLU5-w、TTR-c和TTR-w、MLU-c和MLU-w、總詞數和總字數。

3.不同口語指標的變化趨勢不同，語句增加後，總字數和總詞數都會呈遞增趨勢且變化幅度較大。而相異字詞與平均語句長度則呈遞減趨勢。

(二)在詞類分析方面，研究者得到以下結論：

1.相對來說，取樣語句數越接近整體時，在詞類分析上的差異值越小。但這幾種取樣條件下實詞與虛詞的總體比率變化較小，其比率都維持在8：2之間。而且100句、150句、200句實詞與虛詞總比率與整體的差異也很小。

2.不同語句條件下，各個詞類占總體的分佈情況也趨於一致。排前列的是動詞和名詞，其次是助詞、副詞、代詞，這五類詞加起來占八成以上。之後是數詞、量詞、介詞、形容詞及嘆詞。而以介詞、形容詞、嘆詞的比率尤為少。

3.從詞性來看，各個詞類與整體的差異不同。名詞、動詞、代詞的差異較小，形容詞、數詞、介詞、連詞的差異較大。

(三)在高頻詞分析方面，研究者得到以下結論：

1.語句數量增加後，高頻詞的頻數與種類相應會發生變化。一般都會新增詞與詞類。

2.不同語句間對比發現，語句數量越多，所得資料與整體的差異逐漸趨於一致。而100句與整體句數的差異性最大。

3.從不同的詞性來劃分，名詞和動詞的變化較大，形容詞、量詞、代詞、虛詞的差異性

較小，甚至會出現某幾個句數間一致的現象。出現這樣的現象可能是隨著語句數量增加，交談內容增加，兒童使用的名詞、動詞的種類和次數都產生了不同的變化。而代詞、量詞、形容詞、虛詞相對來說兒童掌握的種類不多，故在不同的情況下發生的變化也較小。

## 二、建議

根據本研究之結果，提供建議如下：

(一)分析各項口語指標宜取100句及以上的句數，方能得到較可信的效度。

(二)分析詞類、高頻詞時需根據研究目的選取不同的語句數量來取得可接受的信度。

在分析實詞和虛詞比率、詞類習得情況時100句、150句、200句的差異並不大，但具體分析各項詞構成情況時語句間開始呈現較大的變化，尤其在形容詞、數詞、介詞、連詞的數量與比率方面。若從詞類來看，100句、150句、200句、200句以上的差異都比較大。只分析前五個高頻詞的出現來看，四種取樣情況下共同出現的詞的比率在60%以上。但細化到分析高頻詞下面的各個詞類來說，名詞、動詞差異性最大，而代詞、量詞、形容詞差異性較小。從本研究之結果來看，建議分析此項時根據研究目的選取適宜的語句，高於100句以上較合適。

(三)本研究的個案數量有限，研究結果的代表性和推廣性仍有進步空間。希望未來能進一步加強該方面的研究以掌握對兒童口語能力分析更好的效度。此外，本研究主要是針對典型發展兒童的語言取樣進行分析。未來可針對身心障礙兒童的語言進行研究，以瞭解其語言發展能力及遲緩的程度。

## 參考文獻

- 一、中文部分
- 王振宇(2000)。《**兒童心理發展理論**》。上海：華東師範大學出版社。
- 史慧中(1989)。中國大陸兒童青少年語言發展與教育(一)-3-6歲兒童語言發展與教育。載於朱智賢(主編)，**中國兒童青少年心理發展與教育**(頁113-152)。臺北：五南出版社。
- 李宛靜(2002)。《**語言學習障礙兒童口語述說能力：故事結構分析**》(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 吳啟誠(2002)。《**語障兒童口語能力指標之信度探究**》(未出版之碩士論文)。嘉義大學，嘉義市。
- 余永吉(2006)。《**臺灣學齡前兒童口語詞彙資料庫之發展**》(未出版之博士論文)。成功大學，台南市。
- 林玉霞、吳啟誠(譯)(2003)。《**語言樣本分析：威斯康辛州指導手冊**》。臺北：心理。
- 林玉霞(2012)。語言樣本分析法。**雲嘉特教期刊**，15，10-16。
- 林寶貴、黃瑞珍、彭千紅(1997)。《**兒童書寫語言發展指標研究**》。國科會專題研究。臺北：科學委員會。
- 林寶貴、錡寶香(2000)。兒童口語理解測驗之編製。**特殊教育研究學刊**，19，105-125。
- 金志娟、金星明(2009)。語言樣本分析在臨床應用的可行性研究。**上海交通大學學報：醫學版**，7，772-774。
- 周毓、張鑑如(2009)。漢語兒童語言發展研究-國際兒童語料庫研究方法的應用與發展。北京：教育科學出版社。
- 陳秀文(2004)。《**語言樣本的收集與分析：臨床應用可行性的探討**》(未出版之碩士論文)。田貝護理健康大學，臺北市。
- 陳璽琳(2006)。《**外籍配偶子女口語能力之研究**》(未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄縣。
- 張顯達(1998)。平均語句長度在中文的應用。**聽語會刊**，13，36-48。
- 許馨仁(2002)。《**音韻障礙與句法障礙之關聯性研究**》(未出版之碩士論文)。臺灣大學，臺北市。
- 梁衛蘭(2010)。兒童語言發展與評估。**實用兒科臨床雜誌**，11，785-786。
- 彭聘齡(1991)。《**語言心理學**》。北京：北京師範大學出版社。
- 黃茜鬱(2015)。《**華語幼兒在自然對話中以語意為基礎之句法使用分析**》(未出版之碩士論文)。高雄師範大學，高雄市。
- 黃瑞珍、吳尚諭、蔡宜芳、黃慈芳、鄭子安(2016)。《**華語兒童語言樣本分析：使用手冊**》。臺北：心理出版社。
- 楊薇(2008)。《**兒童表達性語言能力評定技術-語言樣本分析綜述**》(未出版之碩士論文)。東北師範大學，長春市。
- 蓋笑松、楊薇、邵宇(2009)。兒童語言樣本的分析技術。**心理科學進展**，17(6)，1242-1249。
- 鄭靜宜(2004)。《**兒童國語構音測驗**》。臺南：臺南師範學院。
- 蔡宜芳(2009)。《**華語3-5歲兒童語言樣本分析之研究**》(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 劉禹辰(2007)。《**二至五歲幼兒中文聲隨韻母發展之研究**》(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 劉苑君(2011)。《**3-5歲典型與遲緩兒童詞彙習得之追蹤研究**》(未出版之碩士論文)。臺北市

- 立教育大學，臺北市。
- 錡寶香（2002）。嬰幼兒溝通能力之發展：家長的長期追蹤記錄。**特殊教育學報**，16，23-64。
- 錡寶香（2004）。國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構之分析。**特殊教育研究學刊**，26，247-269。
- 錡寶香（2006）。**兒童語言障礙：理論、評估與教學**。臺北市：心理出版社，2006。
- 蕭育倫（2008）。**學前兒童音韻能力的評量及詞彙材料相關因素探討**（未出版之碩士論文）。高雄師範大學，高雄市。
- 廖佳玲（2011）。**學前兒童句型使用之研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 二、英文部分
- Aram, D.M., Morris, R., & Hall, N.E.(1993).Clinical and research congruence in identifying children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(3), 580-591.
- Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*.Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bloom, L., & Lahey, M.(1978). *Language development and language disorders*. NewYork: Macmillan.
- Casby, M.W. (2011). An examination of the relationship of sample size and mean length of utterance for children with developmental language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 286-298.
- Crystal, D., Fletcher, P., & Garman, M.(1989).*Grammatical analysis of language disability*(2<sup>nd</sup>ed.) .London: Cole & Whurr.
- Dunn, M.,Flax, J., Sliwinski, M. & Aram, D.(1996). The use of spontaneous language measures as criteria for identifying children with specific language impairment: an attempt to reconcile clinical and research incongruence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(3), 643-654.
- Evans, J.L., & Craig, H.K.(1992).Language sample collection and analysis:Interview comparedto freeplay assessment contexts.*Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 343-353.
- Fisher, M.S. (1934). *Language patterns of preschool children*. New York: Columbia University.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., & Reilly, J. S. (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Gavin, W.J., & Giles, L.(1996). Sample size effects on temporal reliability of language sample measures of preschool children.*Journal of Speech and Hearing Research*, 39(6),1258-1262.
- Hux, K., Morris, M. & Sanger, D.(1993).Language Sampling Practices: A Survey of Nine States. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(2), 84-91.
- Heilmann, J., Nockerts, A., & Miller, J. (2010a). Language sampling: Does the length of the transcript matter?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 393-404.
- Heilmann, J., Miller, J., & Nockerts, A.(2010b). Using Language sample databases. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 41, 84-95.
- Heilmann, J., Miller, J., Iglesias, A., Fabiano-Smith, L., Nockerts, A. & Digney-Andriacchi, K.(2008). Narrative transcription accuracy and reliability in

- two languages. *Topics in Language Disorders*, 28, 178-188.
- Klee, T., Stokes, F.S., Wong, A.M.Y., Fletcher, P. (2004). Utterance length and lexical diversity in cantonese-speaking children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1396-1410.
- Johnson, M. R., & Tomblin, J. B. (1975). The reliability of developmental sentence scoring as a function of sample size. *Journal of Speech and Hearing Research*, 18, 372 - 380.
- Muma, J. R. (1998). Effective speech-language pathology: A cognitive socialization approach. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Miller, J. F (1981). *Assessing language production in children: experimental procedures*. Austin, TX: PRO-ED.
- Minifie, F., Darley, F., & Sherman, D. (1963). Temporal reliability of seven language measures. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, 154-161.
- Mills, P. E., & Dale, P. S. (1989). Examination of test-retest and split-half reliability for measures derived from language samples of young handicapped children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 20, 259-268.
- Marinellie, S. A. (2004). Complex syntax used by school-age children with specific language impairment (SLI) in child-adult conversation. *Journal of Communication Disorders*, 37, 517-533.
- Naremore, R.C., Densmore, A.E., & Harman, D.R. (2001). *Assessment and treatment manual for school-age language disorders: A resource manual*. KY; Singular Thomson Learning.
- Paul & Norbury (2012). *Language Disorders from Infancy through adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating*. Philadelphia, PA: Elsevier Health Sciences.
- Robertson, S.B., Weismer, E. (1999). Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *Journal of Speech and Hearing Research*, 42(5), 1234 -1248.
- Sawyer, J. & Yairi, E. (2006). The effect of sample size on the assessment of stuttering severity. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 36-44.
- Scott, C.M., Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 43(2), 324-339.
- Watkins, R., Kelly, D., Harbers, H. & Hollis, W. (1995). Measuring Children's Lexical Diversity: Differentiating Typical and Impaired Language Learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(6), 1349-1355.

# The Study of Validity in Language Sampling indicators for Chinese Children in Guangzhou

Li She Chih-Kang Yang Yung-Kun Liao Yi-Shan Chu  
National Dong Hwa University

## Abstract

The aims of this study were based on the requirements of "3 ~ 6-year-old Chinese children's language sample collection manual" to collected the spoken language of seven typical children in Guangzhou for their conversation dialogue, interactive game, and story restatement. In order to understand the validity of the Chinese children's language sampling indicators, the researchers used Assist Clan2.2.jar program and Clan system to analysis total number of character, total number of words, mean length of utterance-character, mean length of utterance-word, type-token ratio-character, type-token ratio-word, mean length of utterance-character of the most long five sentences, mean length of utterance-character of the most long five sentences of 100 sentences, 150 sentences, 200 sentences with the whole language sampling, after the completion of the language sampling transcription. The results of the study were as the follows:

1. In general, the more sentences, the language indicator results were closer to the overall results. In the oral indicators, when the sentences increased, the indicators would vary in the range and trends. The variation from small to large was MLU5-c and MLU5-w, TTR-c and TTR-w, MLU-c and MLU-w, TNC and TNW respectively. After the increase the numbers of the sentence, the total number of words/ character were increased. The type-token ratio and mean length of utterance was decreased slightly.
2. Based on the different language sampling conditions, the ratio of real words to functional words was 8: 2; the distribution of the word class was consistent with the increment of the sentences; the forefront of the word class lists was verbs and nouns, and followed by auxiliary words, adverbs, pronouns; the class of other words was the least.
3. In the perspective of high frequency words, when the number of sentences increased, the high frequency words in frequency and word class would also increase.

**Keywords:** Chinese children, language sample analysis, validity



# 東臺灣特殊教育學報第二十期 稿 約

敬請張貼  
公告周知

一、東臺灣特殊教育學報創刊於民國87年9月，以發表有關特殊教育各層面之學術性論文為主。本學報歡迎各類實徵性研究及具有創見之理論或文獻探討。107年度輪由國立東華大學特殊教育中心及特殊教育學系承辦，出刊日期為107年12月，歡迎踴躍投稿。

二、稿件格式：

- 1.引註及文獻格式請依據APA第六版。並依序撰寫：中文篇名、500字以內中文摘要（含關鍵詞）、正文、參考文獻、英文篇名及摘要（含關鍵詞）。全文（包含中英文摘要及參考文獻）以不超過25,000字為原則，超過不予送審。
- 2.邊界上、下、左、右各2cm、段落最小行高20pt、中文12號字新細明體、英文及數字Times New Roman，頁碼置於頁尾中央。

三、投稿方式：

- 1.來函恕不退稿，請勿一稿兩投。並附上紙本論文一式二份（雙面列印，內文請勿出現作者資訊）。
- 2.「論文Word及PDF檔」與「投稿者基本資料表Word檔」（如附件一），請另以E-mail傳送至本中心信箱 wenhui@gms.ndhu.edu.tw。
- 3.收件地址：974花蓮縣壽豐鄉大學路二段1號，國立東華大學特殊教育中心，請註明『投稿東臺灣特殊教育學報第20期』。

四、截稿日期：107年10月15日。

五、審查方式：

- 1.邀請相關專長領域之學者，採匿名審查制度。審查後，請依審查意見修改，經編輯委員小組通過採用後予以刊登。
- 2.通知審查結果：預定107年11月23日。
- 3.通過審查後，請作者簽署授權書（請逕至本中心網站<http://www.cse.ndhu.edu.tw/bin/home.php>下載），同意將論文內容上傳至電子期刊全文資料庫。
- 4.修改寄回：經編輯小組通知後一週內〈請依審查委員意見修改，如期寄回，俾憑辦理。〉

六、稿酬：經採用之稿件，每篇贈送學報兩本及抽印本6份，不另奉稿酬。

七、來稿經本刊接受刊登後，作者同意非專屬授權予本刊做下述利用：

- 1.以紙本或是數位方式出版；
- 2.進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權用戶下載、列印、瀏覽等資料庫銷售或提供服務之行為；
- 3.再授權國家圖書館或其他資料庫業者將本論文納入資料庫中提供服務；
- 4.為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。

八、作者應保證稿件為其所自行創作，有權為前項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權。

九、聯絡方式：電話：（03）863-4952；E-mail：[wenhui@gms.ndhu.edu.tw](mailto:wenhui@gms.ndhu.edu.tw)。

## 【附件一】

投稿者基本資料表：

1、中文篇名		
2、英文篇名		
3、通訊地址		
4、聯絡方式	辦公室(分機號碼)	
	行 動 電 話	
5、E-mail		
6、是否已簽寫【著作同意書】： <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否		
7、作者資料		
第一作者 <input type="checkbox"/> 主要聯絡人 <input type="checkbox"/> 通訊作者	姓 名	服務單位及職稱
	姓名(英文)	服務單位及職稱(英文)
第二作者 <input type="checkbox"/> 主要聯絡人 <input type="checkbox"/> 通訊作者	姓 名	服務單位及職稱
	姓名(英文)	服務單位及職稱(英文)

※請自行依實際情形增加“作者資料”欄位

# 東臺灣特殊教育學報

第十九期

編輯委員

陳志軒

(主編)

林坤燦、陳志軒、楊熾康、魏俊華等人

(以姓氏筆劃為序)

助理編輯

楊麗香

中華民國一〇六年十二月

中華民國一〇六年十二月  
東臺灣特殊教育學報 第十九期

發行人：曾耀銘

發行所：國立臺東大學

地址：95092臺東市大學路二段369號

網址：<http://www.nttu.edu.tw/bin/home.php>

編輯者：東臺灣特殊教育學報編輯小組

承辦單位：國立臺東大學特殊教育學系

特殊教育中心

執行單位：國立臺東大學特殊教育中心

電話：(089)517751

地址：95092臺東市大學路二段369號

網址：<http://sped.nttu.edu.tw/bin/home.php> (特教系)

<http://sect.nttu.edu.tw/bin/home.php> (特教中心)

印刷：時岱企業有限公司

地址：臺東市福建路68號

電話：(089)323025