

東臺灣特殊教育學報

第十六期

目 錄

1. 國小普通班與資源班教師應用同儕中介教學策略之調查
研究：融合教育的觀點----- 吳孟儒、王文伶 -----1
2. 金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務獲得現況及
滿意度之研究----- 劉明松、蔡秀慧 ---- 31
3. 運用 iBooks 電子繪本教學方案對提升一位國小智能障
礙學童讀寫學習成效之研究----- 吳宜靜、楊熾康、鍾莉娟 ---- 61
4. 那些年我們一起努力學習讀書寫字：我與兩位學習障礙
學生的讀寫學習歷程----- 陳惠玲、林玟秀 ---- 95
5. 影響國小特教師培科系大學生職涯發展相關因素之探析
----- 陳和棋、黃榮真 ----121
6. 新住民母親與身心障礙者父親共組家庭之親職教養困境
與需求研究----- 謝麗明、黃榮真 ----151
7. 臺灣少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生之教育
服務現況----- 施安琪、鈕文英 ----175
8. 國小資優學生的生活壓力與因應策略之質性研究
----- 蔡明富、柯麗卿 ----201
9. 數學資優生家長對其子女數學潛能之察覺與輔導
----- 呂玉琴、蘇輝國 ----227

國立東華大學
國立臺東大學

特殊教育學系、中心 印行

中 華 民 國 一 〇 三 年 十 二 月

國小普通班與資源班教師應用同儕中介教學策略之 調查研究：融合教育的觀點

吳孟儒

桃園縣忠貞國小

教師

王文伶

中原大學特殊教育學系

副教授

摘 要

國內研究極少探究有效教學策略在融合教育現場的實務運用狀況與困境，故本研究旨在探討目前融合教育推行下，普通班與資源班教師運用同儕中介教學的現況及相關問題。參與調查者共計 358 位桃園縣國小融合教育的普通班與資源班教師。本研究結果發現教師確實具有運用同儕中介教學策略的需求；而實務上，多數教師是「有時」運用同儕中介教學策略。其中，普通班教師的需求與頻率皆顯著高於資源班教師。以課程來分析，則多數教師會在語文與數學領域運用同儕中介教學策略。同時，在語文與數學領域教學上，教師傾向使用同儕小老師策略，而在其他領域教學方面，教師傾向使用合作學習策略。而教師在運用同儕中介教學策略時，其符合策略執行的程度為「有時」符合程度，且普通班教師的同儕小老師執行符合程度顯著高於資源班教師。在困難上，教師在運用合作學習時，以「課程進度壓力」填答比例最高，其次為「學生合作技巧不成熟」。在運用同儕小老師時，以「同儕小老師協助教學會不耐煩」為主要問題。在全班性同儕教導上，則以「課程進度壓力」、「學生需定期重新分組，程序繁複」、「課程改編費時」為主要的問題。

關鍵字：同儕中介教學策略、融合教育

壹、緒論

國外融合教育的理念來自於 1960 年代的正常化原則，而 1990 年美國「身心障礙者教育法案」(Individual with Disability Education Act, IDEA) 中的「零拒絕」和「最少限制環境」則確保每一位學生獲得普通教育的權益，此乃融合教育的里程碑 (陳麗如, 2004; Andrews & Clementson, 1997; Stainback & Stainback, 1984, 1992, 1995)。之後，於 2002 年布希總統簽署通過「不放棄任何一個孩子」法案 (No Child Left Behind, NCLB)，此項法案提倡教育平等，且強調「證據本位實務」(evidence-based practices) 的特殊教育。至今，融合教育的主要目的是希望班級中的每位學生皆能透過教育得到適切的服務，因此除了將身心障礙學生安置於普通班級中，亦強調不分身障和一般學生，每一個孩子都是教師的責任 (吳淑美, 2004; 邱上真, 1999; 鈕文英, 2008)。

而就國內近兩年的就學安置情況來看，特殊學生就讀一般學校的比例高達 98.20% (教育部, 2011)，且有近八成的特教學生被安置於一般學校的普通班級中，可見融合教育亦為當前國內普及的教育方式。具體而言，國內國中小融合教育的實施主要是採資源教室模式，將安置於普通班的特殊學生，於部分時間從普通班級抽離至資源班學習，而其餘大部分時間則留在普通班 (林素貞, 2006; 鈕文英, 2006)。面對特教學生留在普通班級學習的時間增多的情況下，普通班教師在角色及心態上

亦有所轉變，從要求全部學生達到設定水準，改變為需要為特殊學生進行課程設計、教學及評量活動的調整等，以利特殊學生在融合教育情境下獲得應有的學習權利。同時，在融合教育的衝擊下，資源班教師的角色逐漸轉變為多元化的服務提供者，例如：學生鑑定、評量、與普通班教師分擔教學責任、提供諮詢建議和行政協調等 (黃筠方, 2010)。亦有部分資源班教師走入普通班、與普通班教師一起合作進行協同教學 (柯懿真、盧台華, 2005; 鈕文英, 2002; Elliott & McKenny, 1998)。整體而言，大多數教師肯定特殊學生留在普通班接受教育的想法 (邱上真, 2001)，但對於如何在融合教育現場有效教學仍感到困惑 (胡永崇、蔡進昌、陳正專, 2001; 許俊銘, 2004; 彭慧玲, 2003)。因此，如何協助融合教育教師運用有效的教學方法實為一重要議題。

另一方面，在 NCLB 法令通過之前，證據本位的教學策略與實務已為融合教育研究人員所重視，而同儕教學即為一重要的教學實務，1994 年美國全國教育改造與融合研究中心 (National Center on Educational Restructuring and Inclusion, NCERI) 已提出同儕教導與合作學習具有實證基礎 (鈕文英, 2002)，在大力推廣下，其早已是經常被運用的策略之一 (Antil, Jenkins, Wayne, & Vadasy, 1998; Jacob, 1999)。國內教育部 (2010) 修訂的特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法也指出，可採同儕教學和合作學習做為增進特殊教育教學目標的策略。所謂合作學習、同儕教導等教學策略皆是以「同儕」作為媒介的同儕中介教學 (peer-mediated instruction, PMI)，進一步分析則可歸納以下常見的同儕中介教學策

略：(1) 合作學習 (cooperative learning)，是一種異質合作小組，透過組員間的分工、互信互賴及團體獎勵達成學習的目的 (黃政傑、林佩璇, 1996; Slavin, 1995); (2) 同儕教導 (peer tutoring)，是由教師將學生配對後，由學生擔任教導者或學習者角色，以同儕小老師或是交互式全班性同儕教導方式進行 (Hall & Stegila, 2003; Myrick & Highland, 1995; Udvari-Solner & Thousand, 1995, 1996)。其中，同儕小老師 (peer mentoring) 是運用能力佳同儕擔任小老師進行小組教學。而交互式的同儕教導往往運用在全班性的教學情境，即全班性同儕教導 (classwide peer-assisted tutoring models); 此乃將全班學生依能力兩兩配對，由能力高者先擔任教導者，能力低者擔任受教者，之後教導者與受教者兩者角色互換 (Fuchs, Fuchs, Thompson, Al Otaiba, Yen, Braun, & O'Connor, 2001a; Fuchs et al., 2001b)。此外，另有學者提及夥伴學習 (Armstrong, 1994; Walther-Thomas, Korinek, McLaoughlin, & Williams, 2000)，但因較不具結構 (邱上真, 2004)，故不包括在本文討論之中。

如同 NCLB 法令，教育部 (2008) 亦於特殊教育發展報告書中，提及應利用具有實證基礎的有效教學策略，以增進普通教育教師及特殊教育教師的效能。而以「同儕」進行教學即為一國內外具實證基礎的認知教學策略，理應被積極推廣以協助融合教育教師的教學。國內早已有為數不少之研究深度探討各種同儕中介教學策略之實驗結果 (見文獻探討)，但對於融合教育教學現場的執行層面則未見探究。具體來說，目前國內融合教育普通班與資源班教師應用同儕中介教學的情況仍屬未

知，亦無從了解同儕中介教學在實際教學現場的需求或困難。再者，各種同儕中介教學策略皆行之有年，且有基本的執行方式，但李咏吟 (1998) 曾提及部分教師只是一般的分組教學活動，稱不上同儕中介教學策略，而在融合教育中，狀況是否有所改變？上述實務現況若能釐清，並思考如何推行亦或解決問題的方法，必定能協助減輕現今教師在融合教育教學上的困惑與壓力。故本研究旨在探討融合教育的普通班及資源班教師運用同儕中介教學的狀況、策略執行符合程度、以及遭遇的相關問題。研究目的如下：

(1) 調查國小融合教育普通班與資源班教師運用同儕中介教學現況與差異情形。

(2) 調查國小融合教育普通班與資源班教師同儕中介教學執行符合程度與差異情形。

(3) 探析國小融合教育普通班與資源班教師運用同儕中介教學所遭遇的問題與差異情形。

貳、文獻探討

一、同儕中介教學的內涵與執行方式

同儕中介教學 (介入) 是指在教師的監督與指導下，利用同儕擔任指導者與學習者，幫助學生有效發展學業及社會技能，此策略適合應用在任何年齡、群體、不同能力水準的教學對象，更可廣泛應用於各種學習領域 (Cole & Chan, 1990; Maheady, Mallette, & Happer, 2006)。Utley (2001) 指出同儕中介教學可解決當前一般教育與特殊教育在面對身心障礙學生教學時所遭遇的困難，利用此策略可以幫

助特教學生融入一般教育環境。其歷史發展可追溯至十八世紀，英國的 Andrew Bell 和 Joseph Lancaster 運用同儕指導方式，採用合作團體進行教學 (Topping, 1988)。其中 Joseph Lancaster 創立導生制度，由教師訓練能力強的孩子為小老師，再教導其他學生 (Goodlad & Hirst, 1989)，以此種方式作為彌補大班級教學人力不足、補救教學及個別化指導的教學措施 (魏麗敏, 1997; Ehly & Larsen, 1980)。直至今日，在形式上，同儕中介教學具有四個特徵，分別為：(1) 教師指派和訓練學生成為教導者角色；(2) 在教學過程中由學生教導其他學生；(3) 教師在過程中負責監控和幫助學生；(4) 運用結構化的設計增進學科和社會學習目標。符合上述特徵之策略包含了合作學習以及同儕教導策略 (同儕小老師與全班性同儕教導等) (Fuchs et al., 2001b; Greenwood, Arreaga-Mayer, Utley, Gavin, & Terry, 2001; Johnson & Johnson, 1986; Kagan, 1994; Kroeger & Kouche, 2006; Madden & Slavin,

1983; Udvari-Sloner & Thousand, 1995)，以下說明之。

(一) 合作學習

合作學習是透過合作來增進學生間的互動，以達成認知與情意方面的學習。過程中，小組成員透過異質分組、積極互賴、面對面互動、個人責任、人際技巧及團體歷程，共同達成小組目標，故合作學習中每個成員都有其重要任務，也為小組的學習狀況負起責任，同時學習人際互動技巧及參與小組反省討論 (李咏吟, 1998; 黃政傑、吳俊憲, 2006; Fielding & Pearson, 1994)。一般而言，其基本執行方式包含教學前教師針對全班學生的分組與說明、教學中教師進行大班授課與小組合作活動、以及最後的評鑑與表揚 (李咏吟, 1998; 黃政傑、林佩璇, 1996; 黃政傑、吳俊憲, 2006; Johnson & Johnson, 1988)。表 1 為研究者統整之合作學習的基本執行方式。

表 1

合作學習基本執行方式

階段	內 涵
準備階段	<ol style="list-style-type: none"> 1. 合作學習教學活動設計及教材準備 2. 將學生異質分組 3. 說明、分派與訓練小組角色任務 4. 說明合作學習實施流程
學習階段	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師進行全班授課 2. 各小組以合作方式完成分組教學任務
評量階段	<ol style="list-style-type: none"> 1. 評鑑個人及小組表現 2. 表揚個人及小組表現 3. 針對小組合作提供回饋

(二) 同儕小老師

同儕小老師取向的教學策略分為「反向角色教導」(Reverse-Role Tutoring)、「同年齡同儕教導」(Same-Age Tutoring)、「跨年齡同儕教導」(Cross-Age Tutoring)等。「反向角色教導」是由年紀長、能力佳的身心障礙學生教導年紀小的非身障學生，在過程中，教導者學習同儕教導技巧及人際互動技能；而年紀小的學習者能夠得到機會加以練習及精熟學習材料 (Top & Osguthorpe, 1987)。「同年齡同儕教

導」是由同年齡學生擔任教導者，「跨年齡同儕教導」是由較高年級的學生擔任小老師教導較低年級的學生 (Cochran, Feng, Cartledge, & Hamilton, 1993; Maher, 1984; Rosenthal, 1994; Thrope & Wood, 2000; Thurston, 1994)。而其基本執行方式亦包含三階段：教學前小老師的挑選與訓練、同儕小老師進行教學、以及教學後回饋 (杜正治、辛怡葳, 2008; 巫宜靜, 2007; 張瓊文、黃國鑫, 2007; Miller, Topping, & Thurston, 2010)，詳見表 2。

表 2

同儕小老師基本執行方式

階段	內 涵
準備階段	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教學活動設計及教材準備。 2. 挑選程度好的同儕為小老師，可選擇同年齡或跨年齡的同儕，並進行同儕小老師訓練活動。 3. 訓練同儕小老師，課程包括：了解小老師角色、說明同儕教學目的、讓小老師了解受教者的基本資料、教學方法及材料、熟悉教學實施步驟及流程。
學習階段	<ol style="list-style-type: none"> 1. 由小老師進行教學，教師在旁視情況提供協助。 2. 小老師提問，受教者正確回答時，小老師提供回饋。在記錄紙上記錄結果，直到指定的教學項目完成才停止。
評量階段	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師提供小老師口頭回饋，並給予小老師及受教者獎勵及讚美。 2. 了解小老師在教學過程中遭遇的困難為何，提供討論解決問題。

(三) 全班性同儕教導

全班性同儕教導則是由教師將學生兩兩配對互為指導者與學習者，並於全班性活動中進行雙向式的同儕教學，包括全班性同儕指導 (Classwide Peer Tutoring, CWPT)、同儕交互指導教學 (Reciprocal Peer Tutoring, RPT) 及同

儕協助學習策略 (Peer-Assisted Learning Strategies, PALS)。於 1985 年 Greenwood 等人為了改善學業低成就、學障及文化不利學生的學習問題，同時為了彌補合作學習中弱勢學生無法融入小組的問題而發展全班性同儕指導 (CWPT)，鼓勵所有學生的參與，且透過競賽活動提升學習的興趣 (Arreaga-Mayer, 1998；

Maheady, Mallette, & Harper, 2006)。1986年 Fantuzzo、Davis 與 Ginsburg 等人則提出同儕交互指導教學法 (RPT)，強調運用同儕互相協助，彼此討論課業、分享學習經驗及舒緩學習焦慮 (陸正威，2000；Fantuzzo, Heller, & Reilly, 1984)。較晚發展的同儕協助學習策略 (PALS) 則是 Fuchs (1994) 等人根據全班性同儕指導策略 (CWPT) 加以改進，形成更為結構化與系統化的同儕中介教學法 (Fuchs & Fuchs, 1994；McMaster, Fuchs, & Fuchs, 2006)。

三種全班性同儕教導的相同之處在於教學前教師皆需準備教學材料，且需針對活動實施方式與評量計分標準進行說明，在教學實施時，教師亦需進行教學重點的說明，而同儕輪流指導時，教師則在行間巡視學生並提供指導，並在教學後進行個人及小組的表揚。下表列出全班性同儕教導基本的執行方式 (Arreaga-Mayer, 1998；Fantuzzo, Heller, & Reilly, 1984；Fuchs & Fuchs, 1994；Maheady, Mallette, & Harper, 2006；McMaster, Fuchs, & Fuchs, 2006)：

表 3

全班性同儕教導基本執行方式

階段	內 涵
準備階段	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教學活動設計及教材準備 2. 將學生分為小組互為學習者與教導者，又再分派至大組或團體 3. 教師示範說明活動方式、計分規則及合作技巧
學習階段	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師進行全班授課，說明學習重點 2. 小組教導者提問或呈現教材給學習者 3. 教導者與學習者角色互換 4. 教師巡視各組，適時提供小組計分與教學程序的協助
評量階段	<ol style="list-style-type: none"> 1. 計算個別與大組成績 2. 進行個人以及小組或團體表揚

上述三種策略之基本執行方式即形成本研究的問卷中，「教師執行同儕中介教學符合程度」自評表的內涵，用以調查融合教育教師

的認知與執行是否有落差，即教師的方式是否符合同儕中介教學策略，亦或只是一般的分組教學活動。

二、同儕中介教學的相關研究

(一) 合作學習

根據實務調查發現，合作學習已成為美國教室中經常被使用的教學策略且深受中小學教師喜愛 (Jacob, 1999)，計有 79% 的三年級教師和 62% 的七年級教師均支持在課堂中使用合作學習策略 (Slavin, 1999)。另外，針對小學三年級教師進行調查，發現有 79% 的教師在數學課使用合作學習策略，而有 74% 的教師在閱讀及語文課使用之 (Puma, Jones, Rock, & Fernandez, 1993)。在 Antil, Jenkins, Wayne, 與 Vadasy (1998) 針對 85 位小學教師的調查中，則發現 93% 的教師會使用合作學習策略。

目前研究結果頗為支持合作學習可增進學生的學習成效與態度，並促進學生的社會互動 (Bray, 2005； Johnson, Johnson, & Stanne, 2000； McMahan, 1993； Slavin, 1984)。而除了對普通生具成效外，合作學習對特殊學生亦具成效 (Goldberg, 1989)。研究者往往將合作學習與其他學習方式進行比較，如 Armstrong, Johnson 與 Barlow (1981) 發現接受合作學習的普通生比獨立學習的普通生，更能以正向態度面對學障生。此外，Madden 與 Slavin (1983) 發現合作學習組的學障生之社會關係較佳。

國內研究結果與國外頗為一致，例如在融合教育班級的語文課程實驗方面，吳麗寬、周台傑 (2001) 發現合作學習可促進學生閱讀理解成效，亦可增進同儕接納與身障生社會技巧。而針對聽障生進行閱讀理解成效研究，結果亦支持合作學習比自我教導法更具教學成效 (盧宇香、洪清一, 2008)。針對學障學生進行數學學習成效研究，結果亦顯示利用合作

學習融入代幣制能增進學障兒童的數學成效，且提高同儕互動 (許美華、林坤燦, 2006)。

然而一般教師實施合作學習時，可能會面臨一些困難需要事先加以克服。在課程進度方面，運用合作學習策略較無法配合課程進度，因而可能產生教學進度的壓力 (張如瑩、郎亞琴, 2011)。在分組及工作分配上，合作學習小組分組後，常會發現各組間能力差異大，易有工作分配不均的問題。而在環境方面，若小組活動空間有限，容易造成小組討論時互相干擾 (李秋芳, 2002)。另外合作學習若缺乏規劃及學生互動步驟的指導，同儕則易產生問題和疑惑 (Michaels & Bruce, 1991； Palincsar & Brown, 1989)，且低成就學生在合作學習中容易被忽略 (O'Connor & Jenkins, 1996)，易由高成就學生主導活動進行 (陳芳如、段曉林, 2006)，亦有學者指出當小組成員缺乏良好的人際互動技巧時，也會影響合作學習的進行與學習成效 (李秋芳, 2002；張如瑩、郎亞琴, 2011)。而融合教育與教改推動下之教師，是否能妥善設計各種合作學習教學活動以利合作學習的進行，亦或如上述文獻所提出具有許多困難，值得進一步探究。

(二) 同儕小老師

在特殊教育方面，Maher (1984) 於訓練有能力的身障青少年擔任同儕小老師以進行學科學習後發現，同儕小老師策略能有效增進小老師和學習者的學科表現。Franca 與 Kerr (1990) 則以同齡小老師教導數學低成就學生，研究結果亦支持可以改善小老師和學習者的學業成就和人際互動，同時也提升小老師的自我概念。Orsmond 與 Merry (1996) 指出在同

儕小老師教學中，藉著小老師對學習者的回饋，可使學習者在學習過程中修正自己的錯誤，進而調整學習過程中的問題。

同樣地，國內張瓊文、黃國鑫（2007）發現應用同儕小老師能增進聽障生國語文之學習，且小老師與聽障生對於策略均感到滿意。杜正治、辛怡葳（2008）發現同儕小老師策略對於重度智障學生國語學習效果優於教師導向教學。巫宜靜（2007）則發現同儕小老師策略能增進聽障學生社交技巧，亦能增進小老師對於聽障學生的正向態度。

但是，之前文獻指出國內小老師制度往往缺乏對於小老師的篩選與訓練，且小老師制度未受到學校行政支持（黃德祥，1997），教學空間環境亦較為受限（巫宜靜，2007；張瓊文、黃國鑫，2007；崔夢萍，2006），故有學者指出小老師策略較常使用在普通班以外的教室情境（Maher, 1984； Top & Osguthorpe, 1987）。另一方面，亦有家長對於同儕小老師模式提出質疑，認為此種方式僅有一方受益，而且單一教導方式可能會讓小老師在協助教學上感到不耐煩，或是降低教學的品質（崔夢萍，2006；King-Sears, 1997）。因此，本研究亦探析融合教育下，普通班與資源班教師運用同儕小老師策略進行教學的狀況與問題。

（三）全班性同儕教導

經過完善規劃的合作學習和同儕小老師對普通生和特殊生皆具學習成效，但若小組能力差異大時，往往只是單向的活動。全班性同儕教導則是將學生配對，學生在雙向互動中精熟學習內容。目前研究結果已顯示了全班性同儕教導對學生的閱讀、拼字和數學具有良好成

效（Fantuzzo, King, & Heller, 1992；Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989），而且可運用在小學（Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989）和中學（Maheady, Harper, & Sacca, 1988）。

融合教育方面，Mortweet等（1999）針對一般學生和輕度智障學生進行全班性同儕指導（CWPT）的拼字教學，結果顯示比傳統教學更能增進一般學生和輕度智障學生的拼字準確度及參與程度。在健康與安全課程上，Block、Oberweiser 與 Bain（1995）發現CWPT比傳統教學，學生能擁有較多成功的經驗，且身障生更能適當調整學習。故CWPT對身障生具學習成效，使身障生顯著增進基本知識（Utlely, Reddy, Delquadri, & Greenwood, 2001）。

將同儕協助學習策略（PALS）運用在閱讀方面的研究，結果發現PALS策略改善了學生的能力，其中包含了低成就、普通生、以及學障生（Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997； Fuchs et al., 2001b； Simmons, Fuchs, Fuchs, Hodge, & Mathes, 1994），且普通班教師能透過PALS策略來改變教學結構，協助學生適應融合教育（Fuchs & Fuchs, 1998； Fuchs, D. & Fuchs, L. S., et.al, 2000）。

在數學課運用PALS策略方面，Fuchs、Fuchs、Hamlett、Phillips與Karns（1995）發現實驗組教師比控制組較常改變對學障生的教學策略和目標。又，Fuchs、Fuchs、Hamlett、Karns、Phillips、Dutka（1997）的研究結果顯示實驗組數學分數顯著高於控制組。Kroeger與Kouche（2006）亦發現PALS能增加學障和亞斯伯格學生參與學習及立即反應的機會，且能增進學生問題解決能力，並協助學生克服對

數學的恐懼。而美國教育部（2013）亦強調運用PALS策略於教學中的重要性。

國內，崔夢萍（2006）運用PALS在國小融合班級進行國語文學習研究，呂宜娟、崔夢萍（2010）亦運用PALS探討資訊課程學生學習表現以及對特殊學生注意力的影響，結果發現實驗組學生成績和作品顯著高於控制組，特殊學生之進步速率則顯著高於班級速率，且PALS能提升特殊學生的注意力。

學者指出PALS的主要困難在於需要透過重新計算學生成績，定期將學生重新分組，有些研究者為解決上述問題而發展了電腦管理系統（崔夢萍，2006；Greenwood, Arreaga-Mayer, Utley, Gavin, & Terry, 2001）。再者，教師常面臨教學進度壓力，因此往往影響策略的運用（陸正威，2000）。而全班性同儕教導的實施有特定的步驟，所以教師本身的能力和學生的訓練也是影響此模式能否順利進行的關鍵（呂宜娟、崔夢萍，2010；McMaster, Fuchs, & Fuchs, 2006），故國內融合教育教師是否熟悉全班性同儕教導策略，此方面亦為本研究欲探究之現況。

參、研究方法

一、研究對象

本研究針對融合教育普通班教師及資源班教師進行調查，在取樣上研究者以桃園縣資

源班模式下的國小教師為研究樣本。依據一百年教育部特殊教育通報網資料（<http://www.set.edu.tw>），總計桃園縣設有資源班的國民小學校數為 99 校，資源班班級數為 113 班，故資源班內共計 226 位教師即為本研究之資源班教師樣本。在普通班教師的取樣上，研究者請 26 位資源班教師推薦與其經常教學合作、落實融合教育之普通班教師，被推薦之普通班教師亦共有 226 位。總計 452 位融合教育教師為原始樣本。

（一）預試樣本

根據原始樣本，研究者再依據桃園縣鑑輔會之分區，再依照各區學校資源班班級數比例隨機選取預試對象，結果選取北區 6 所學校、南區 6 所學校、西區 1 所學校、東區 2 所學校，共 15 所學校內的資源班與普通班教師，總計為 60 位教師。研究者於 100 年 2 月發出 60 份問卷，100 年 3 月回收，有效問卷為 60 份。

（二）正式樣本

原始樣本扣除預試樣本後，樣本總計 392 位。研究者於 100 年 4 月發出正式問卷 392 份，並於問卷寄發一週後，透過電話催收問卷。5 月回收 363 份，回收率達 92.6%，扣除無效問卷 5 份，有效樣本計 358 份，可用率為 98.6%。問卷調查對象之年齡、性別、年資、職務等資料摘要如下表。

表 4

正式樣本資料		n=358	
基本資料	項目	人數	百分比
年齡	30 歲以下	66	18.4
	31-40 歲	174	48.6
	41 歲以上	118	33.0
性別	男	64	17.9
	女	294	82.1
職務	資源班教師	176	49.2
	普通班教師	182	50.8
年資	5 年以下	68	19.0
	6-10 年	107	29.9
	11-15 年	110	30.7
	16 年以上	73	20.4

二、研究工具

研究者根據國內外文獻(e.g., 黃政傑、吳俊憲, 2006; Arreaga-Mayer, 1998; Fantuzzo, Heller, & Reilly, 1984; Fuchs & Fuchs, 1994; Maheady, Mallette, & Harper, 2006; McMaster, Fuchs, & Fuchs, 2006), 自編「融合教育資源班與普通班教師運用同儕中介教學調查」問卷, 並透過內容效度、項目分析、因素分析及信度考驗來確認此研究工具的有效與可信程度, 茲說明如下。

(一) 建立專家內容效度

問卷初稿編製完成後, 委請學術界六位學者與五位資深教師進行問卷內容之評估, 並根據建議進行修正與刪除。

(二) 問卷分析

項目分析則由各題與總分的相關來檢視

彼此的相關程度, 並刪除相關低於.3 的題目(邱皓政, 2010)。

緊接著進行問卷中「教師執行同儕中介教學符合程度」自評表之因素分析。在「合作學習」的分析上顯示適合進行因素分析($KMO = .803$, 球形檢定 $\chi^2 = 257.060$, $p < .001$), 又每一題項之共同性及因素負荷量皆大於.4。從因素分析結果抽取出兩個因素, 分別命名為合作學習準備與合作學習實施, 合計兩因素可解釋變異量為 65.12%。

在「同儕小老師」方面, 分析結果顯示其適合進行因素分析($KMO = .759$, 球形檢定 $\chi^2 = 266.116$, $p < .001$), 且每一題項之共同性及因素負荷量皆大於.4。因素分析結果抽取出兩個因素, 命名為小老師準備與小老師活動, 合計可解釋變異量為 59.34%。

在「全班性同儕教導」方面, 因素分析結果亦顯示適合進行因素分析($KMO = .809$, 球形檢定 $\chi^2 = 327.279$, $p < .001$), 且每一題項之

共同性及因素負荷量亦皆大於.4。抽取之兩因素（命名為同儕活動與教師活動）合計可解釋變異量為 82.43%。

信度分析則採用 Cronbach α 信度係數來考驗內部一致性。在預試問卷方面，針對「合作學習」、「同儕小老師」、「全班性同儕教導」及「總量表」進行考驗， α 係數分別為.894、.849、.940、.948。正式問卷回收後再進行考驗，結果信度係數分別提升至.899、.914、.952、.954，顯示本問卷內部一致性頗佳。

（三）問卷內容及架構

「融合教育資源班與普通班教師運用同儕中介教學調查」問卷經刪改後的第一部分為「基本資料」，包含年齡、性別、現任職務及服務年資四個背景變項。第二部分為「問卷內容」主體，分為以下三個向度。

1.「教師運用同儕中介教學現況」調查表：

（1）第 1 題為教師在教學上運用同儕中介教學的需求感受。問卷提供四個選項讓受試者擇一填答，分別為「非常需要」、「需要」、「不需要」、「非常不需要」。研究者以勾選次數計算。

（2）第 2 題為教師在教學上運用同儕中介教學的使用頻率。提供四個選項讓受試者擇一填答，分別為「經常使用」（接近度 100%）、「有時使用」（接近度 67%）、「很少使用」（接近度 33%）、「從未使用」（接近度 0%）。以勾選次數計算。

（3）第 3 題為教師在各課程領域的教學中曾經運用的同儕中介教學策略，為複選題，針對受試者在教學上「曾經」運用何種同儕中

介教學，以及在哪一課程領域運用同儕中介教學的實際情形來填答此題。以勾選次數計算。

2.「教師執行同儕中介教學符合程度」自評表：

第 6 題至第 15 題為「合作學習」自評表，第 16 題至第 25 題為「同儕小老師」自評表，第 26 題至第 35 題為「全班性同儕教導」自評表，各有 10 題，受試者只需選擇本身「曾經」運用的同儕中介教學來自評。每一題項皆陳述策略的基本執行方式（見文獻探討），並提供四個選項（Likert-type scale）讓受試者根據自己的執行狀況填答，分別為「經常符合」（接近度 100%）、「有時符合」（接近度 67%）、「很少符合」（接近度 33%）、「不符合」（接近度 0%）四個選項。受試者填答「經常符合」以 4 分計，填答「有時符合」以 3 分計，填答「很少符合」以 2 分計，填答「不符合」以 1 分計。

3.「教師運用同儕中介教學之困難與問題」調查表：

第 36 題為運用合作學習所遭遇的問題（見文獻探討），若受試者在教學上「曾經」運用合作學習策略則需填答此題。第 37 題為運用同儕小老師所遭遇的問題，第 38 題為運用全班性同儕教導所遭遇的問題，「曾經」運用者即需填答。受試者可複選，而勾選「其他」選項者需加以說明。

三、資料處理與分析

本研究採用問卷調查法，於問卷回收後，研究者以次數及百分比、卡方檢定、平均數與標準差、單因子變異數分析進行探析，並以變異數同質性考驗及常態性考驗檢驗是否違反單因子變異數分析之假設，一旦違反，研究者

進一步以無母數統計之曼-惠特尼 U 檢定 (Mann-Whitney U test) 作為替代考驗進行分析。

肆、研究結果

一、國小融合教育普通班與資源班教師運用同儕中介教學之現況

表 5

同儕中介教學需求

n=358

	需要程度			
	非常需要	需要	不需要	非常不需要
次數	52	242	63	1
百分比	14.5	67.6	17.6	0.3

研究者進一步分析差異情形。但運用卡方考驗時，假如期望個數小於 5 的細格數超過全部細格數的 20%，其卡方考驗的結果偏差將會非常明顯 (邱皓政, 2010)。有鑒於上述情況，研究者檢視後發現在性別、年齡、職務及年資中出現期望個數小於 5 的細格皆超過總細格數 20% 的標準，且「非常不需要」填答人數只有一位，故將「不需要」與「非常不需要」兩個選項合併後再進行卡方考驗 (見表 6)，結果呈

(一) 運用同儕中介教學的需求與差異情形

彙整填答意見 (見表 5)，依照勾選人數比例高低排序為：需要 (67.6%)、不需要 (17.6%)、非常需要 (14.5%)、非常不需要 (0.3%)。合計「非常需要」以及「需要」的比例達 82.1%，故本研究顯示多數融合教育教師在教學感受上確實有運用同儕中介教學的需求。

現國小教師對同儕中介教學的需求不因年齡、性別、年資而有所差異。但是在職務方面則有顯著差異，普通班教師填答「需要」與「非常需要」的比例將近九成，「不需要」只佔一成，而資源班教師填答「需要」與「非常需要」的比例是七成四，「不需要」為二成五，顯示普通班教師的需求顯著高於資源班教師的需求 ($\chi^2=13.95, p<.001$)。

表 6

不同變項教師與同儕中介教學需求卡方檢定

n=358

		需要程度						df	χ^2
		非常需要		需要		不需要			
		n	%	n	%	n	%		
年 齡	30 歲以下	11	16.7	45	68.2	10	15.2	4	1.81
	31-40 歲	22	12.6	117	67.2	35	20.1		
	41 歲以上	19	16.1	80	67.8	19	16.1		
性 別	男	9	14.1	45	70.3	10	15.6	2	.32
	女	43	14.6	197	67.0	54	18.4		
職 務	普通班教師	29	15.9	134	73.6	19	10.4	2	13.95***
	資源班教師	23	13.1	108	61.4	45	25.6		
服 務 年 資	5 年以下	10	14.7	46	67.6	12	17.6	6	3.85
	6-10 年	11	10.3	77	72.0	19	17.8		
	11-15 年	16	14.5	74	67.3	20	18.2		
	16 年以上	15	20.5	45	61.6	13	17.8		

*** $p < .001$

(二) 運用同儕中介教學的頻率與差異情形

依勾選人數比例高低排序為：有時使用(48.3%)、經常使用(32.4%)、很少使用(18.7

%)、從未使用(0.6%)(見表 7)。整體上融合教育國小教師在教學上會使用到同儕中介教學，有八成(80.7%)的國小教師填答情況為「有時使用」及「經常使用」。

表 7

同儕中介教學頻率

n=358

	頻率程度			
	經常使用	有時使用	很少使用	從未使用
次數	116	173	67	2
百分比	32.4	48.3	18.7	0.6

以卡方考驗差異時，發現「從未使用」選項之填答人數只有兩位，且在性別、年齡、職務及服務年資方面期望個數小於 5 的細格，皆超過總細格數之 20%，故將「從未使用」選

項刪除後，再進行考驗(見表 8)，結果發現教師在運用同儕中介教學的頻率上，不因年齡、年資而有所差異，然而在性別及職務方面，教師運用同儕中介教學頻率有顯著差異($\chi^2 =$

10.023, $p < .01$ 、 $\chi^2 = 10.231$, $p < .01$)。在性別方面，女性教師在「經常使用」及「很少使用」上皆高於男性，男性教師則在「有時使用」上高於女性。就職務方面，普通班教師與資源班教師填答「有時使用」的比例皆將近五成，但資源班教師填答「很少使用」高於普通班教師，同時普通班教師填答「經常使用」高於資源班教師。

綜合上述，本研究發現五成五女性教師「經常使用」及「很少使用」同儕中介教學，但有六成六男性教師「有時使用」同儕中介教學，故男性偏向有時運用同儕中介教學，女性教師則多為兩極化使用，此現象是否與性別議

題有關尚需更深度的探討。

而普通班教師對於同儕中介教學的需求及使用頻率上皆顯著高於資源班教師，其主因應是源自於普通班與資源班班級型式的差異。普通班是大班級教學，教師往往難以落實個別化教育。而資源班人數少，多以小組運作方式進行不同能力的直接教學（柯懿真、盧台華，2005；鈕文英，2006、2008）。故普通班教師一方面為彌補大班教學的不足，二方面因班級裡的「同儕」往往是最自然的教學媒介，以致對於同儕中介教學的需求及使用頻率就相對提升。

表 8

不同變項教師與同儕中介教學頻率卡方檢定

n = 356

		頻 率						df	χ^2
		經常使用		有時使用		很少使用			
		n	%	n	%	n	%		
年 齡	30 歲以下	22	33.3	32	48.5	12	18.2	4	5.13
	31-40 歲	51	29.3	83	47.7	40	23.0		
	41 歲以上	43	37.1	58	50.0	15	12.9		
性 別	男	13	20.6	42	66.7	8	12.7	2	10.02**
	女	103	35.2	131	44.7	59	20.1		
職 務	普通班教師	70	38.5	88	48.4	24	13.2	2	10.23**
	資源班教師	46	26.4	85	48.9	43	24.7		
服 務 年 資	5 年以下	23	33.8	33	48.5	12	17.6	6	1.96
	6-10 年	35	32.7	50	46.7	22	20.6		
	11-15 年	33	30.3	53	48.6	23	21.1		
	16 年以上	25	34.7	37	51.4	10	13.9		

** $p < .01$

(三) 教師在課程領域中曾經運用的同儕中介教學策略情形

1. 教師運用同儕中介教學概況

表 9 顯示，在普通班教學上曾經運用「同儕小老師」策略的教師高達 90.1%，運用「合作學習」策略的教師亦有 89.6%，而「全班性同儕教導」策略僅 31.3%，故在普通班，教師

運用「合作學習」與「同儕小老師」的人數比例差異不大，而「全班性同儕教導」的使用則偏低。在資源班教學中，多數教師會運用「同儕小老師」策略（83%），運用「合作學習」策略的教師有 61.9%，運用「全班性同儕教導」策略的人數則相當少（6.8%）。在三種策略的運用上，普通班教師使用的人數比例皆高於資源班。

表 9

同儕中介教學人數及百分比

	合作學習	同儕小老師	全班性同儕教導	未使用
	n (%)	n (%)	n (%)	
普通班教師 n=182	163 (89.6)	164 (90.1)	57 (31.3)	1 (.55)
資源班教師 n=176	109 (61.9)	146 (83.0)	12 (6.8)	1 (.57)
整體意見 n=358	272 (76.0)	310 (86.6)	69 (19.3)	2 (.56)

2. 各課程領域運用同儕中介教學情形

(1) 語文領域

以曾經在語文領域教學且曾經運用同儕中介教學的 339 位教師進行分析，其中以運用「同儕小老師」人數比例為最高，「合作學習」策略次之，而「全班性同儕教導」策略最少，詳如表 10。

(2) 數學領域

曾經在數學領域運用同儕中介教學的教師共 331 位，整體而言，「同儕小老師」運用者比例為最高，「合作學習」次之，「全班性同儕教導」最少，詳如表 10。若與前述國外文獻相

比較，則本研究的語文課以及數學課教師，在合作學習的運用上，皆低於國外使用合作學習策略的調查數據（Puma, Jones, Rock, & Fernandez, 1993）。

(3) 其他課程領域

曾經任教社會、自然與生活科技、健康與體育、藝術與人文、以及綜合活動等領域，且曾經運用同儕中介教學的融合教育教師中，皆以運用「合作學習」策略的人數比例為最高，「同儕小老師」策略次之，「全班性同儕教導」策略最低，詳如表 10。

表 10

各科曾經使用的同儕中介教學策略

		合作學習	同儕小老師	全班性同儕教導
		n (%)	n (%)	n (%)
語文 n=339	普通班教師	121 (68.0)	129 (72.5)	41 (23.0)
	資源班教師	85 (52.8)	122 (75.8)	9 (5.6)
	Total	206 (60.8)	238 (74.1)	50 (14.8)
數學 n=331	普通班教師	96 (55.2)	149 (85.6)	33 (19.0)
	資源班教師	80 (51.0)	129 (82.2)	8 (5.1)
	Total	176 (53.2)	278 (84.0)	41 (12.4)
社會 n=100	普通班教師	67 (79.8)	32 (38.1)	13 (15.5)
	資源班教師	12 (75.0)	4 (25.0)	1 (6.3)
	Total	79 (79.0)	36 (36.0)	14 (14.0)
健康與體育 n=110	普通班教師	72 (80.0)	33 (36.7)	17 (18.9)
	資源班教師	14 (70.0)	6 (30.0)	2 (10.0)
	Total	86 (78.2)	39 (35.5)	19 (17.3)
自然與生活 科技 n=86	普通班教師	58 (82.9)	32 (45.7)	8 (11.4)
	資源班教師	12 (75.0)	7 (43.8)	1 (6.3)
	Total	70 (81.4)	39 (45.3)	9 (10.5)
藝術與人文 n=118	普通班教師	82 (82.8)	41 (41.4)	14 (14.1)
	資源班教師	14 (73.7)	7 (36.8)	2 (10.5)
	Total	96 (81.4)	48 (40.7)	16 (13.6)
綜合活動 n=143	普通班教師	109 (92.4)	35 (29.7)	18 (15.3)
	資源班教師	20 (80.0)	9 (36.0)	2 (8.0)
	Total	129 (90.2)	44 (30.8)	20 (14.0)

綜合上述，在語文與數學領域教學方面，教師使用「同儕小老師」的比例最高，而在其餘的課程領域，教師使用「合作學習」的比例較高。雖有使用比例多寡，但基本上全部學科皆能運用三種同儕中介教學策略，此與學者指出同儕中介教學能廣泛運用於各種學習領域是相呼應的（e.g., Cole & Chan, 1990 ; Maheady, Mallette, & Harper, 2006）。而相較於其他科目，在普通班與資源班的語文和數學教學上，運用同儕中介教學的教師人數最多，研究者認為其因除了資源班老師是以語文與數學教學為主之外，另一方面，課程如語文、數學這般高度結構的內容，對教師來說可能較容易應用同儕中介教學，此觀點或許也能解釋為何同儕中介教學研究中是以語文與數學的應用為最多（e.g., 吳麗寬、周台傑，2001；杜正治、辛怡葳，2008；張瓊文、黃國鑫，2007；Fuchs & Fuchs, 1994 ; Maheady, Mallette, & Harper, 2006）。

二、國小融合教育普通班與資源班教師同儕中介教學執行符合程度

表 11 顯示，普通班教師運用合作學習時，執行上符合策略的程度平均數為 31.68 (SD = 5.17)，資源班教師的平均數為 30.46 (SD = 5.07)，皆屬於有時符合程度，即教師執行上與合作學習基本的執行方式之接近度有 67%。研究者在未違反假設下，進行單因子變異數分析 (ANOVA)，結果顯示普通班與資源班教師沒有顯著差異， $F(1, 270) = 3.71, p > .05$ (Cohen's $d = 0.24$)。同樣地，普通班與資源班教師運用

全班性同儕教導的執行符合程度，平均而言，普通班教師的分數為 30.62 (SD = 6.03)，資源班教師的分數為 31.08 (SD = 7.94)，亦皆屬於有時符合程度。差異考驗時因違反常態性假設 ($\text{Shapiro-wilk} = .943, df = 57, p < .001$; $\text{Shapiro-wilk} = .793, df = 12, p < .001$)，故採用 Mann-Whitney U test 作為替代考驗，結果顯示普通班教師與資源班教師沒有顯著差異， $U = 278.5, p > .05$ (Cohen's $d = 0.12$)。

而普通班教師運用同儕小老師策略的執行符合程度之平均數為 31.7 (SD = 4.99)，資源班教師的平均數為 30.52 (SD = 5.68)，兩者雖亦達有時符合程度，但 ANOVA 考驗結果普通班教師與資源班教師有顯著差異， $F(1, 308) = 4.08, p < .05$ (Cohen's $d = 0.3$)，顯示普通班教師在教學上使用同儕小老師策略的執行符合程度顯著高於資源班教師。而效果量 (effect size) 顯示有介於低至中等的影響程度。輝映上述表 9 中資源班教師在同儕中介教學策略的運用上，以同儕小老師策略的應用比例最高，但表 11 中普通班教師運用同儕小老師的執行符合程度顯著高於資源班。即在同儕中介教學策略的運用上，資源班教師多會選擇同儕小老師策略，但執行上卻與理論的基本執行方式較有落差，且顯著低於普通班教師。此結果與學者指出小老師策略較易使用在普通班以外的教室情境 (Maher, 1984 ; Top & Osguthorpe, 1987) 似乎不太一致，情境較受限的普通班教師反而較能符合基本的執行方式，研究者認為其主因可能是由於資源班教師針對小老師缺乏訓練，造成了實施困難。

表 11

同儕中介教學策略執行符合程度

	普通班教師			資源班教師			<i>F</i>	<i>U</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>		
合作學習	31.68	5.17	163	30.46	5.07	109	3.71	
同儕小老師	31.74	4.99	164	30.52	5.68	146	4.08*	
全班性同儕教導	30.26	6.03	57	31.08	7.94	12		278.5

* $p < .05$

三、國小融合教育普通班與資源班教師運用同儕中介教學所遭遇之問題

依據運用合作學習策略之 272 位國小教師的資料進行分析，結果以填答「課程進度壓力」的人數比例最高（73.9%），其次依序為「學生合作技巧不成熟」（70.2%）、「合作學習小組內工作分配不均」（45.2%）、「學生人數太多」（28.7%）、「教師對合作學習策略不瞭解」（26.8%）、「教室空間太小」（21.0%）、「學校行政未能支持（7.4%）」（見表 12）。故，多數

教師皆遭遇到「課程進度壓力」及「學生合作技巧不成熟」這兩個問題因素。另外，表 12 卡方考驗結果亦顯示普通班教師面臨課程進度、教室空間、學生人數、工作分配等問題因素的人數比例皆顯著高於資源班教師。

在「其他」方面，普通班教師認為在教學上運用合作學習策略所遭遇的問題尚包括學生不易訓練；資源班教師的其他困難則有：學生人數較少且能力普遍低落、學生個別差異大、學生由原班級抽離到資源班上課時間有限，缺乏可運用的時間與機會。

合作學習問題

n = 272

	職		務		<i>χ</i> ²
	普通班教師	資源班教師	Total		
對策略不瞭解	n (%)	45 (27.6)	28 (25.7)	73 (26.8)	.123
合作技巧不成熟	n (%)	114 (69.9)	77 (70.6)	191 (70.2)	.015
課程進度壓力	n (%)	131 (80.4)	70 (64.2)	201 (73.9)	8.830**
空間太小	n (%)	41 (25.2)	16 (14.7)	57 (21.0)	4.326*
人數太多	n (%)	61 (37.4)	17 (15.6)	78 (28.7)	15.215***
工作不均	n (%)	83 (50.9)	40 (36.7)	123 (45.2)	5.334*
行政未支持	n (%)	11 (6.7)	9 (8.3)	20 (7.4)	.218

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

根據運用同儕小老師策略之 310 位國小教師的資料進行分析，結果以「同儕小老師協助教學會不耐煩」(67.4%) 的人數比例最高，其次依序為「教學情境較為受限，難以推展至全班」(44.2%)、「對同儕小老師策略不瞭解」(25.2%)、「同儕小老師協助會降低教學品質」(18.4%)、「同儕小老師之家長反對」(7.1%) 及「學校行政未能支持」(3.9%) (見表 13)。

整體而言，運用同儕小老師時遭遇「同

儕小老師協助教學會不耐煩」的教師比例最高，佔六成七，其餘問題因素皆未達五成。表 13 亦顯示普通班與資源班教師在問題的排序上皆相同，且除了「教學情境較為受限，難以推展至全班」選項是普通班顯著高於資源班，其餘問題兩者比例相近。

在「其他」意見方面，普通班與資源班教師亦認為教學者若未依特定程序，反而適得其反，小老師容易直接說出答案取代教導。

表 13

同儕小老師問題

n=310

	n (%)	職 務		χ^2	Total
		普通班教師	資源班教師		
對策略不瞭解	n (%)	39 (23.8)	39 (26.7)	.278	78 (25.2)
家長反對	n (%)	13 (8.0)	9 (6.1)	.403	22 (7.1)
會不耐煩	n (%)	112 (68.7)	97 (66.0)	.261	209 (67.4)
會降低教學品質	n (%)	27 (16.6)	30 (20.4)	.761	57 (18.4)
行政未支持	n (%)	7 (4.3)	5 (3.4)	.166	12 (3.9)
教學情境受限	n (%)	88 (54.0)	49 (33.3)	16.78***	137 (44.2)

*** $p < .001$

依據運用全班性同儕教導策略之 69 位國小教師的資料進行分析，結果顯示運用全班性同儕教導所遭遇的問題，比例排序由高至低為：「課程進度壓力」(76.8%)、「學生需定期重新分組程序繁複」(50.7%)、「課程改編費時」(50.7%)、「教導學生熟悉流程費時」(47.8%)、「對全班性同儕教導策略不瞭解」(27.5

%) (見表 14)。且在「教導學生熟悉流程費時」及「學生需定期重新分組程序繁複」這兩個問題因素上，普通班教師顯著高於資源班。而在「其他」意見方面，有教師指出對於能力較弱學生，在角色互換後，擔任教導者之學生需要較多協助。

表 14

全班性同儕教導問題

n=69

		職 務			χ^2
		普通班教師	資源班教師	Total	
對策略不瞭解	n (%)	15 (26.3)	4 (33.3)	19 (27.5)	.245 $E < 5$
分組程序繁複	n (%)	34 (59.6)	1 (8.3)	35 (50.7)	10.444***
課程改編費時	n (%)	32 (56.1)	3 (25.0)	35 (50.7)	3.846
課程進度壓力	n (%)	46 (80.7)	7 (58.3)	53 (76.8)	2.785 $E < 5$
教導流程費時	n (%)	31 (54.4)	2 (16.7)	33 (47.8)	5.652*

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

整體而言，上述資料顯示融合教育教師在教學上運用同儕中介教學的問題因素上，普通班教師遭遇困難的人數比例是顯著高於資源班教師的，尤其在合作學習上，普通班教師面臨課程進度、教室空間、學生人數、工作分配等問題，以及運用同儕小老師策略時，普通班教學情境較為受限，再者，運用全班性同儕教導策略時，普通班教師教導學生熟悉流程費時及定期重新分組程序繁複等問題，皆為普通班教師在設計課程時需一一克服的困難。

伍、結論與建議

一、結論

歸納本研究結果發現，國小融合教育教師在教學上具有運用同儕中介教學的需求，其中，普通班教師的需求顯著高於資源班教師的

需求。頻率上，多數融合教育教師會「有時」使用到同儕中介教學，且普通班教師運用同儕中介教學的頻率亦顯著高於資源班教師。另外，男性在有時使用及經常使用的人數比例亦顯著高於女性。

而分析教師於九年一貫課程領域運用同儕中介教學的情況發現，融合教育教師最常運用同儕中介教學於語文與數學領域。在語文與數學領域，教師傾向使用同儕小老師策略，而在其他領域，教師傾向使用合作學習。

再從資源教室模式中，不同融合教育教師運用同儕中介教學的情況來分析，結果顯示普通班教師運用合作學習與同儕小老師的人數比例差異不大，但全班性同儕教導的使用偏低。而多數資源班教師則採用同儕小老師策略，全班性同儕教導策略的運用相當少。再者，三種同儕中介教學策略的運用上，普通班教師比例皆高於資源班。

普通班與資源班教師運用現況存有部分差異之外，在教學上執行同儕小老師的符合程度亦有顯著差異。但，整體而言，教師執行策略為「有時」符合程度。

在困難上，國小融合教育教師在運用合作學習時，以「課程進度壓力」填答比例最高，其次為「學生合作技巧不成熟」，而普通班教師在「教學上有課程進度壓力」、「合作學習小組內工作分配不均」、「教室空間太小」、「學生人數太多」這四個問題因素上皆顯著高於資源班教師。在運用同儕小老師策略時，以「同儕小老師協助教學會不耐煩」為主要問題，普通班教師在「教學情境較為受限，難以推展至全班」問題上，則顯著高於資源班教師。國小融合教育教師在教學上運用全班性同儕教導時，以「課程進度壓力」、「學生需定期重新分組程序繁複」、「課程改編費時」為主要的問題，而在「教導學生熟悉流程費時」及「學生需定期重新分組程序繁複」這兩個問題因素上，普通班教師顯著高於資源班。

二、建議

綜合上述發現，研究者據此提出以下討論與建議：

(一) 積極推廣同儕中介教學

文獻支持同儕中介教學可以提升一般生與特殊生的學習成效與社會互動 (e.g., Arreaga-Mayer, 1998; Block, Oberweiser, & Bain, 1995; Franca & Kerr, 1990; McMaster, Fuchs & Fuchs, 2006)。在本調查中，多數融合教育教師亦認同在教學上有運用同儕中介教學的需求，尤其是普通班教師。故本研究結

果反應出資源班模式下，普通班及資源班教學實務的本質差異。即，普通班內教師對於同儕中介教學策略有較高的需要；在普通班生態中，因教師較難落實個別化指導，而班級裡的「同儕」又是融合教育中適切的教學媒介，因此，教師若能善用同儕將可提升教學成效。反之，在資源班是強調由教師對學生進行個別化與直接教學，再者，本研究之資源班教師亦表達，在資源班教學中運用同儕中介教學的困難有：學生人數較少且能力普遍低落、學生個別差異大、學生由原班級抽離到資源班上課時間有限，缺乏可運用的時間等。基於上述種種，教師對於資源班內運用同儕作為中介與教學的需要也就相對較為不高了。

雖然具有需求，但是在同儕中介教學運用的頻率上，本研究發現教師是以「有時使用」的人數居多，故仍有精進的空間，尤其是使用全班性同儕教導的教師人數，只佔融合教育教師的 19.3%，而合作學習運用的狀況亦低於國外的調查數據。在語文科、數學科教學、亦或資源班、普通班教學，本研究發現皆以同儕小老師策略的運用人數最多，其次為合作學習，全班性同儕教導的教師人數最少。回顧文獻，在三種同儕中介教學中，同儕小老師可追溯至 18 世紀，結構化的合作學習則始於 1970 年代，全班性同儕教導策略則大約發展於 1985 年 (黃政傑、吳俊憲, 2006; Arreaga-Mayer, 1998; Topping, 1988)。對於發展較早的策略，在師資培育過程或教學現場，職前與在職教師早有較高的熟悉度，但對於發展較晚的全班性同儕教導策略，大部分教師則不太熟悉，故可能因此而產生了使用率偏低的結果。

有鑑於教師可能因不熟悉策略，而造成較

低使用率的情形，研究者建議相關單位應更積極推廣同儕中介教學，例如除了師培課程的加強，教育主管機關可與師培或研究單位研議各種融合教育師培計畫，教師可由工作坊等，瞭解同儕中介教學的理論基礎及運作方式，並澄清在融合教育教學運用上的問題和疑惑，可由研究人員進入教室觀察並輔導，共同解決教學中所產生的問題。上述模式就如同美國 Vanderbilt 大學的研究團隊與許多當地學校長期結盟，合作推廣同儕協助學習策略 (PALS)，以提升教師運用策略的準備度 (Fuchs, Fuchs, Yazdian, & Powell, 2002)。

(二) 教師認知與情意的成長以及問題解決能力的增能

此外，針對普通班教師對同儕中介教學的運用高於資源班的情形，研究者亦不排除部分原因亦可能來自資源班教師心態上重視補救教學，亦或長期習慣使用直接教學，以致較少運用或精熟其他的認知取向教學策略。因此研究者建議當針對教師推廣融合教育因應措施、策略時，應兼顧教師之認知與情意的同步成長，透過方法與經驗分享，鼓勵普通班與資源班教師改變過去教學的思維與習慣，進而樂意不斷提升自我的專業能力與素養。

本研究亦發現融合教育教師運用同儕中介教學時，最常遇到的困難為課程的進度壓力，以致影響了同儕中介教學的運用與執行。此外，三種同儕中介教學亦有其不同的問題，例如：在運用合作學習方面，多數教師表示學生合作技巧仍不成熟，在同儕小老師的運用上，發現同儕小老師協助教學會不耐煩，而全班性同儕教導時，有定期分組的繁複程序以及

課程改編費時等問題。更有許多問題是普通班教師顯著高於資源班教師的狀況。以上似乎頗能輝映文獻中指出，普通班教師對於融合教育抱持肯定，但對於如何在融合教育現場有效教學感到困惑的狀況 (邱上真, 2001; 胡永崇、蔡進昌、陳正專, 2001; 許俊銘, 2004; 彭慧玲, 2003)。

但是，上述困難在不同情境下早已存在 (李秋芳, 2002; 呂怡娟、崔夢萍, 2010; 張如瑩、郎亞琴, 2011; 崔夢萍, 2006; 陸正威, 2000; Greenwood, Arreaga-Mayer, Utley, Gavin, & Terry, 2001; King-Sears, 1997; O'Connor & Jenkins, 1996)，所以，研究者認為有關單位在針對教師推廣融合教育的同時，也應一併增能有關的問題解決方式，例如在緊湊課程下，如何以創意執行中介與教學，亦或平時如何加強學生的合作技巧等。另一方面，也應提供有力的支持系統與即時的諮詢，以支援融合教育教師，並針對不同的情況來啟發教師的問題解決洞見。

(三) 未來研究與研究限制

本研究中教師執行各種同儕中介教學策略落在有時符合程度，且教學情境受限較多的普通班教師卻在同儕小老師策略的執行符合程度上顯著高於資源班教師。對此，研究者認為值得進一步思考。教師的策略執行方式，不全然符合原本的標準方式，其因是否由於原結構並不完全適用於融合教育學生？換句話說，融合教育教師是出於為了滿足特殊學生的需求而做更適當的調整，或是因教師專業能力不足，亦或實施困難而無法運用最理想的方法，進而導致了教師沒能經常符合策略，此議

題並未於現有同儕中介教學研究中被探討，建議未來研究應進一步探究。在研究限制上，受限於研究時間、人力、經費等因素，本研究僅以桃園縣融合教育普通班及資源班國小教師為研究對象，因此研究結果難以推論至其他地區與其他教育階段。且因本研究僅以普通班與資源班教師為研究對象，並未包含巡迴輔導教師，亦造成研究推論可能受限。另外，本研究僅以教師問卷作為研究工具，但教師自評和專家評鑑的一致性存有些許疑慮，建議未來研究者可以採其他研究工具或多元評量來深入探討此議題。

參考文獻

一、中文部分

- 吳麗寬、周台傑（2001）。合作學習對國小學習障礙學生閱讀理解效果與同儕社會關係之研究。**特殊教育學報**，**15**，217-271。
- 吳淑美（2004）。融合班的理念與實務。臺北市：心理。
- 李秋芳（2002）。國小高年級社會科合作學習之行動研究（未出版之碩士論文）。屏東師範學院，屏東市。
- 李咏吟（1998）。認知教學策略。臺北市：心理。
- 呂宜娟、崔夢萍（2010）。應用同儕協助學習策略對於國小融合教育之資訊課程。**教學科技與媒體**，**94**，60-74。
- 杜正治、辛怡葳（2008）。教師導向教學法與同儕協助學習法之比較：並行處理設計之應用。**特殊教育學報**，**27**，81-98。
- 巫宜靜（2007）。同儕教導對國小聽覺障礙學生社交技巧學習之研究。**特教論壇**，**2**，82-95。
- 邱上真（1999）。融合教育問與答。載於中華民國特殊教育學會（主編），**迎千禧談特教**，191-207。臺北：中華民國特殊教育學會。
- 邱上真（2001）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊**，**21**，1-26。
- 邱上真（2004）。特殊教育導論——帶好班上每一位學生。臺北市：心理。
- 邱皓政（2010）。量化研究與統計分析-SPSS中文視窗版資料分析範例解釋（第三版）。臺北市：五南。
- 林素貞（2006）。資源教室方案與經營。臺北市：五南。
- 胡永崇、蔡進昌、陳正專（2001）。高雄地區國小普通班教師對融合教育的態度研究。**國民教育研究集刊**，**9**，235-257。
- 柯懿真、盧台華（2005）。資源班教師與普通班教師實施合作教學之行動研究-以一個國小二年級班級為例。**特殊教育研究學刊**，**29**，95-122。
- 許美華、林坤燦（2006）。合作學習對國小普通班學習障礙兒童數學學習成效之研究。**東臺灣特殊教育學報**，**8**，39-69。
- 許俊銘（2004）。國小融合教育班教師教學困擾調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東市。
- 陳麗如（2004）。特殊教育論題與趨勢。臺北市：心理。
- 陳芳如、段曉林（2006）。課室試行合作學習

- 之行動研究。科學教育期刊，13，91-108。
- 張瓊文、黃國鑫（2007）。同儕教導之個案研究：以國小普通班聽覺障礙學生為例。身心障礙研究，5（2），90-107。
- 張如瑩、郎亞琴（2011）。合作學習對三年級學生社會學習領域學習表現之研究。教育科學期刊，10（1），151-172。
- 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（2006）。國小融合班教師班級經營策略之研究。特殊教育學報，23，147-184。
- 鈕文英（2008）。擁抱個別差異的新典範融合教育。臺北市：心理。
- 彭慧玲（2003）。國小普通班教師對融合教育態度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院，臺中市。
- 崔夢萍（2006）。運用同儕協助學習策略於國小融合教育國語文學習之研究。特殊教育研究學刊，30，27-52。
- 陸正威（2000）。一種運用在班級的同儕輔導法-同儕交互指導策略。學生輔導，67，96-101。
- 教育部（2008）。特殊教育發展報告書。臺北市：教育部。
- 教育部（2010）。特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法（2010年12月31日）。
- 教育部（2011）。教育部特教通報網。2011年。取自 <http://www.set.edu.tw>
- 黃政傑、林佩璇（1996）。合作學習。臺北市：五南。
- 黃政傑、吳俊憲（2006）。合作學習發展與實踐。臺北市：五南。
- 黃德祥（1997）。同儕輔導的功能與推展。學生輔導，52，18-24。
- 黃筠方（2010）。淺談融合教育下普通教師與特教教師的合作關係與模式。東華特教，44，14-19。
- 盧雅雯（2008）。同儕教導應用在國小融合教育之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 盧宇香、洪清一（2008）。合作學習與自我教導對聽覺障礙兒童閱讀理解成效之研究。東臺灣特殊教育學報，10，93-119。
- 魏麗敏（1997）。同儕輔導的理論與實務。學生輔導，52，52-61。

二、英文部分

- Anderews, A., & Clementson, J. J. (1997). *Active learning's effect upon preservice teachers' attitude toward inclusion*. Retrieved from ERIC database. (ED410217)
- Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning : Prevalence, conceptualization, and the relation between research and practice. *American Education Research Journal*, 35, 419-454.
- Armstrong, B., Johnson, D. W., & Barlow, B. (1981). Effect of cooperative vs. individualistic learning experiences on interpersonal attraction between learning disabled and normal-progress elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 6, 102-109.
- Arreaga-Mayer, C. (1998). Increasing active

- student responding and improving academic performance. *Intervention in School & Clinic*, 34(2), 89-94.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligence in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Block, M. E., Oberweiser, B., & Bain, M. (1995). Using classwide peer tutoring to facilitate inclusion with disability in regular physical education. *Physical Educator*, 52, 1, 47-56.
- Bray, W. (2005). Supporting diverse learners: Teacher collaboration in an inclusive classroom. *Teaching Children Mathematics*, 11(6), 324-329.
- Cochran, L., Feng, H., Cartledge, G., & Hamilton, S. (1993). The effects of cross-age on the academic achievement, social behaviors and self-perceptions of low-achieving African-American males with behavioral disorders. *Behavior Disorders*, 18, 292-302.
- Cole, P., & Chan, L. (1990). *Methods and strategies for special education*. Sydney: Prentice Hall.
- Ehly, S., & Larsen, S. (1980). *Peer tutoring for individualized instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Elliott, D., & McKenney, M. (1998). Four inclusion models that work. *Teaching Exceptional Children*, 30(4), 54-58.
- Fantuzzo, J. W., Heller, K., & Reilly, M. J. (1984). Development of friendship networks as prevention strategy in a university megadorm. *Personnel and Guidance Journal*, 25, 520-523.
- Fantuzzo, J. W., King, J. A., & Heller, L. R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Education Psychology*, 84(3), 331-339.
- Fielding, L., & Pearson, S. (1994). Reading comprehension: What works? *Educational Leadership*, 51(5), 62-68.
- Franca, V. M., & Kerr, M. M. (1990). Peer tutoring among behavior disordered students: Academic and social benefits to tutor and tutee. *Education & Treatment Children*, 13, 109-128.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working closely together to adapt instruction for diverse learners. *Learning Disability Research and Practice*, 13, 126-137.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive school movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S., & Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An empirically-supported practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 85-91.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Karns, K., Phillips, N. B., & Dutka, S. (1997). Enhancing students' helping behavior during peer-mediated instruction with

- conceptual mathematical explanations. *Elementary School Journal*, 97, 223-250.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B., Karns, K. (1995). General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 61(5), 440-459.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Al Otaiba, S. A., Yen, L. N., Braun, M., & O'Connor, R. (2001a). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Education Psychology*, 93, 251-267.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Loulee, Y., Al Otaiba, S. A., Yang, N., McMaster, K. N., Prentice, K., Kazdan, S., & Saenz, L. (2001b). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education*, 22(1), 15-21.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Yazdian, L., & Powell, S. R. (2002). Enhancing first-grade children's mathematical development peer-assisted learning strategies. *School Psychology Review*, 31(4), 569-583.
- Goodlad, S., & Hirst, B. (1989). *Peer tutoring: A guide to learning by teaching*. New York : Nichols Publishing.
- Goldberg, L. F. (1989). *Implementing cooperative learning within six elementary school learning disability classrooms to improve math achievement and social skills*. Retrieved from ERIC database. (ED312839)
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Education Psychology*, 81, 371-383.
- Greenwood, C., Arreaga-Mayer, C., Utley, C. A., Gavin, K. M., & Terry, B. J. (2001). Classwide peer tutoring learning management system : Applications with elementary-level English language learners. *Remedial and Special Education*, 22(1), 34-47.
- Hall, T., & Stegila, A. (2003). *Peer-mediated instruction and intervention*. Retrieved March, 11, 2009, from <http://aim.cast.org/>
- Jacob, E. (1999). *Cooperative learning in context: An educational innovation in everyday classroom*. New York: State University of New York.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies. *Exceptional Children*, 52(6), 552-561.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1988). *Circle of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Retrieved from <http://tablelearning.com/>
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano CA: Cooperative Learning.
- King-Sears, M. E. (1997). Best academic practices for inclusive classroom. *Focus on Exceptional Children*, 29(7), 1-24.
- Kroeger, S. D., & Kouche, B. (2006). Using peer-assisted learning strategies to increase response to intervention in inclusive middle math settings. *Teaching Exceptional Children*, 38(5), 6-13.
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (1983). Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students. *The Journal of Special Education*, 17(2), 171-182.
- Maher, C. A. (1984). Handicapped adolescents as cross-age tutors: Program description and evaluation. *Exceptional Children*, 51(1), 56-63.
- Maheady, L., Mallette, B., & Harper, G. F. (2006). Four classwide peer tutoring models: Similarities, differences, and implications for research and practice. *Reading Writing Quarterly*, 22, 65-89.
- Maheady, L., Harper, G. F., & Sacca, M. K. (1988). Peer-mediated instruction: A promising approach to meeting the diverse needs of LD adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 11, 108-113.
- McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading Writing Quarterly*, 22, 5-25.
- McMahan, C. (1993). *Developing vocabulary skill in a learning disability class through cooperative learning groups. Application Project-Module 6. Collaborative and cooperative techniques*. Retrieved from ERIC database. (ED363870)
- Michaels, S., & Bruce, C. (1991). Discourses on the seasons and students with learning disabilities: An examination of performances on the Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery. *The Journal of Special Education*, 24, 296-305.
- Miller, D., Topping, K., & Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *The British of Educational Psychology*, 80, 417-433.
- Mortweet, S. L., Utley, C. A., Walker, D., Dawson, H. L., Delquadri, J. C., Reddy, S. S., Greenwood, C. R., Hamilton, S., & Ledford, D. (1999). Classwide peer tutoring: Teaching students with mild mental retardation in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 65(4), 524-536.
- Myrick, R. D., & Highland, W. H. (1995). Peer helper and perceived effectiveness. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29, 278-289.

- National Center on Educational Restructuring and Inclusion. (1994). *National study of inclusion education*. Retrieved from ERIC database. (ED375606)
- O'Connor, R. E., & Jenkins, J. R. (1995). *Cooperative learning for students with learning disabilities : Teacher and child contributions to successful participation*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Associations, San Francisco. Retrieved from ERIC database. (ED390189)
- O'Connor, R. E., & Jenkins, J. R. (1996). Cooperative learning as an inclusion strategy: The experience of the special education students. *Exceptionality*, 6, 29-52.
- Orsmond, P., & Merry, S. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21, 239-250.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1989). Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. In J. Brophy (Ed.). *Advances in research on teaching*, 1, 35-71. New York JAI Press.
- Puma, M. J., Jones, C. C., Rock, D., & Fernandez, R. (1993). *Prospects: The congressionally mandated study of educational growth and opportunity. The interim report*. Prepared under a contract to Abt Associates. Washington, DC: Department of Education, Planning and Evaluation Service.
- Rosenthal, S. (1994). Students as Teachers: At-risk high school students teach science to fourth-graders. *Thrust for Educational Leadership*, 23, 36-81.
- Simmons, D. C., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Hodge, J. P., & Mathes, P. G. (1994). Importance of instructional complexity and role reciprocity to classwide peer tutoring. *Learning Disability Research and Practices*, 9, 203-212.
- Slavin, R. E. (1984). Combing cooperative learning and individualized instruction: Effect on student mathematics achievement, attitudes, and behavior. *Elementary School Journal*, 84(4), 409-422.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice*, 38(2), 74-79.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). Schools as inclusive communities. In W. Stainback & S. Stainback (Eds), *Controversial issues confronting special education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1995). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H.

- Brookes.
- Thrope, L., & Wood, D. (2000). Cross-age tutoring for young adolescents. *The Clearing House*, 73, 239-242.
- Thurston, J. A. (1994). Art partners: A new focus on peer teaching. *School Arts*, 94, 41-62.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting cooperative learning*. New South Wales: Groom Helem Ltd.
- Top, B. L., & Osguthorpe, R. T. (1987). Reverse-role tutoring: The effects of handicapped students tutoring regular class students. *The Elementary School Journal*, 87(4), 413-423.
- Udvari-Solner, A., & Thousand, J. (1995). Exemplary and promising teaching practices that foster inclusive education. In R. Villa & J. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp.87-109). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Udvari-Solner, A., & Thousand, J. S. (1996). Creating a responsive curriculum for inclusive schools. *Remedial and Special Education*, 17(3), 182-192.
- U. S. Department of Education. (2013). *Elementary school mathematics intervention report: Peer-assisted learning strategies*. Retrieved from <http://www.whateorks.ed.gov>
- Utley, C. A. (2001). Introduction to the special series: Advances in peer-mediated instruction and interventions in 21st Century. *Remedial and Special Education*, 22(1), 2-3.
- Utley, C. A., Reddy, S. S., Delquadri, J. C., & Greenwood, C. R. (2001). Classwide peer tutoring: An effective teaching procedure for facilitating the acquisition of health education and safety facts with students with developmental disability. *Education and Treatment of Children*, 24(1), 1-27.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaoughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusion education: Developing successful programs*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon

Regular and Resource Room Elementary School Teachers’ Application of Peer-Mediated Instruction: An Inclusive Education Viewpoint

Meng-Ru Wu

Teacher

Jong Jen Elementary School

Wen-Ling Wang

Associate Professor

Department of Special Education, Chung Yuan

Christian University

Abstract

The research literature on inclusive education rarely focused on practical situations of effective strategies, including peer-mediated instructions (PMI). Thus, the present study explored teachers’ application of PMI in inclusive education. Specifically, the authors examined whether regular and resource room teachers were different in their practical uses of cooperative learning, peer mentoring, and classwide peer-assisted tutoring models. The participants consisted of 358 elementary school teachers from Taoyuan County. Our study revealed that most teachers expressed the need for PMI, and rated their frequency level of the application as “sometimes use it”. In addition, regular teachers need and use PMI more than resource room teachers, especially in linguistic and math curricula. Also, most teachers tended to use peer mentoring in linguistic and math curricula, while using cooperative learning in other curricula. There was a significant difference between regular and resource room teachers in their performance ratings of their uses of peer mentoring. And teachers’ performance ratings of their uses of PMI conveyed that overall they “sometimes” followed the standard methods when using PMI. Finally, we found that teachers’ major difficulties in utilizing cooperative learning were the pressure of tight schedule of curricula as well as immature social skills of students. As for peer mentoring, the main problem was limited patience of tutors. Most teachers who have ever utilized classwide peer-assisted tutoring models encountered the pressure of tight schedule, complicated grouping procedures, and time consuming plan.

Keywords: inclusive education, peer-mediated instruction

金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務 獲得現況及滿意度之研究

劉明松

國立臺東大學特殊教育學系
副教授

蔡秀慧

金門縣金寧中小學
教師

摘 要

本研究旨在瞭解金門縣國民小學普通班教師對融合教育支援服務現況及滿意度，並分析不同背景之教師在融合教育支援服務的四個向度「學校行政支持」、「教學與評量調整」、「特教知能成長」與「家長參與」的獲得情形與滿意度。透過自編問卷的方式，針對金門縣一百學年度任教班級中有特殊教育學生的普通班教師為研究對象，以普查的方式發出 195 份問卷，回收率 94%。本研究結果如下說明：

金門縣國小普通班教師在融合教育支援服務獲得情況為「偶爾獲得」至「常常獲得」間；而對其滿意度在「尚稱滿意」至「相當滿意」間。各向度中，只有「學校行政支持」的向度在獲得情形及滿意度上達到顯著差異水準。

金門縣國小普通班教師會因個人背景變項之「任教學區」與「擔任職務」，在融合教育支援服務的獲得程度上達顯著差異水準；國小普通班教師會因個人背景變項之「任教學區」，在融合教育支援服務獲得滿意度達顯著差異水準。

金門縣國小普通班教師在融合教育支援服務獲得現況與滿意度之集群類型可分為「積極進取組」、「循規蹈矩組」與「漠不關心組」。而不同集群類型之普通班教師獲得融合教育支援服務現況及滿意度皆達顯著差異水準。

關鍵詞：普通班教師、融合教育、支援服務

壹、緒論

一、研究動機

融合教育是現今特殊教育發展趨勢，聯合國（Inclusion International）在1993年會員大會中通過「障礙者機會均等準則」，其中第六條明示普通教育有責任提供身心障礙者融合式教育，並在學校體系中給與障礙者必要的支持性服務及教師所需的支持系統（邱上真，2001）。吳武典（1998）表示應積極改善普通教育的環境，使「混合」在普通班的特殊兒童，能真正獲得「融合」。而要成功實施融合教育，關鍵在於普通班教師及其能否獲得充分的支援。陳羿庭（2009）即指出融合教育支援服務關係著融合教育的成效。在支援服務較為完善的情形下，普通班教師較能以積極正向的態度來教育學生，才能發揮融合教育的功效。

呂翠華（2009）在其譯著中也指出特殊兒童的標記往往不會因其在普通班學習而消失，所以我們需要的是成功的融合教育。然而融合教育的成功與否，普通班教師是扮演著最重要的角色。但在面臨特殊兒童時，普通班教師最期待學校或相關人員能提供足夠的支援，以突破其擔心專業能力不足而無法協助學生的心理壓力，這也顯現出普通教師對融合教育支援服務有迫切性的需求。

故近年來，教育部明定支援服務的相關法規，如：特殊教育法（2009修訂）第二十四條明確說明各級主管機關應透過專業團隊合作的方式，共同提供學習、生活、心理、復健訓練、職業輔導評量及轉銜輔導與服務等協助；「各級主管教育行政機關提供普通學校輔導

特殊教育學生支援服務辦法」（1999）明定提供普通學校輔導特殊學生有關之評量、教學、行政支援及各項相關的支援服務內容與實施方式等。

雖國內推展融合教育已數十年了，且在法規或相關的研究文獻上，均愈來愈趨成熟。然遠在離島的金門，這方面的研究卻是乏善可陳。但從特殊教育通報網中發現金門縣一百學年度的特殊兒童有百分之九十以上均安置於普通班級中，這表示大部分的普通班教師很有機會教導到特殊兒童。然而，大部分的普通班教師均有獲得足夠的支援服務嗎？對融合教育支援服務的滿意度如何？是否受到不同的背景變項所影響？故本研究藉由自編之調查問卷，以探討目前金門縣融合教育支援服務的現況與普通班教師對支援服務之滿意度，而能提供給相關單位及人員作為相關規劃的參考依據，以利金門縣特殊教育之推展。

二、研究目的與待答問題

基於本研究的研究動機，研究目的如下：

（一）瞭解金門縣國小普通班教師獲得融合教育支援服務的現況。

（二）瞭解金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的滿意度。

（三）探討金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況與滿意度之差異。

（四）探討不同背景變項之金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況與滿意度之差異。

（五）瞭解金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務之集群類型在不同背景變項之分配情形。

(六)瞭解金門縣國小普通班教師之集群類型在融合教育支援服務獲得現況之差異。

(七)瞭解金門縣國小普通班教師之集群類型在融合教育支援服務滿意度之差異。

依據上述的研究目的，本研究的待答問題如下：

(一)金門縣國小普通班教師在融合教育支援服務的四個向度（學校行政、教學與評量調整、特教知能成長、家長參與）獲得支援服務的情形為何？

(二)金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的四個向度（學校行政、教學與評量調整、特教知能成長、家長參與）的滿意程度為何？

(三)瞭解金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況與滿意度之差異為何？

(四)不同背景變項（性別、教學年資、教育程度、學校規模、學校區域、擔任職務、班級中特殊學生的障礙類別、特殊學生所接受的特教服務）普通班教師對融合教育支援服務的獲得情形與滿意度有何差異？

(五)不同集群類型之金門縣國小普通班教師在不同背景變項上的分配情形為何？

(六)不同集群類型與金門縣國小普通班教師獲得融合教育支援服務的現況有何差異？

(七)不同集群類型與金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的滿意度有何差異？

貳、文獻探討

一、融合教育之內涵

(一)融合教育之定義及其實施的法源基礎

融合教育係指將特殊學生安置於普通班級內，並將特殊教育服務措施帶入普通班級，強調提供特殊學生一正常化的教育環境，普通教師與特殊教育人員是一種合作的關係，另一方面有提供普通教師必要的支援協助（吳淑美，2004）。鈕文英（2002）綜合相關文獻將融合教育的意義歸納出以下六點：

1.學生特質方面：融合教育主張學生特質（智力、生理及心理特質）是連續性的，而非絕對的。

2.安置場所方面：融合教育將住家附近的普通班級視為最少限制環境的安置場所。

3.診斷評量方面：融合教育主要在評量影響教學與學習有關的因素，用來調整學習環境，提供適性的教學。

4.服務型態方面：為了支持特殊兒童融合於普通班級中，融合教育應將特殊教育和相關服務帶入普通班級。

5.人員關係方面：普通教育人員、特殊教育人員與相關專業人員間，存在著協同合作與責任分擔的關係。

與融合教育相關的法規有 2009 年修正的特殊教育法與 2013 年修正的特殊教育法施行細則，以作為辦理融合教育的依據與準則。特殊教育法及其施行細則已經對就讀普通班之特殊學生，無論是在學校行政、教師及學生之支援系統，均做了宣示性的說明，亦提供推行「融合教育」可遵循的依據。而上述的條文內

容均以特殊學生的需求為出發點，並盡可能的將特殊學生安置在普通教育中，透過提供適當支援服務來協助特殊學生儘量在正常化的環境中學習與成長。

(二) 融合教育之實施

根據教育部特殊教育通報網顯示，2008年國小特殊學生大約 84%左右在普通班級就讀；2009年國小特殊學生大約 85%左右在普通班級就讀；2010、2011年國小特殊學生大約 86%左右的學生在普通班接受教育。這項統計資料顯示就讀普通班級的學生數愈來愈多，且比率逐年提高，可見融合教育是目前的趨勢與潮流。

雖然國內愈來愈重視融合教育，且也訂定相關法源來規範，但是融合教育之實施是對整體教育環境產生衝擊，而首當其衝者即為第一線的普通班教師。普通班教師雖然能認同融合教育的理念，但在實施的過程中卻感到困難重重 (Briggs, 2005; Fulk & Hirth, 1994)。周杏樺 (2006) 就指出普通班教師在實施融合教育時產生的工作壓力包括：工作負荷太重、專業知能不足、學生問題層出不窮、家長的問題、學校行政等問題。而這些壓力若無法改善，則勢必對教學品質產生影響，融合教育實施成效將會大打折扣，不得不加以重視。故本研究其能藉由調查研究之方式，探討金門縣國小普通班教師所獲得的融合教育支援服務現況及其滿意度。

二、融合教育支援服務的內涵

(一) 融合教育支援服務的意義

「高級中等以下學校身心障礙學生就讀

普通班身心障礙學生之教學原則及輔導辦法」(2012)中明確的指出，支援服務的目的是在協助就讀普通班的特殊學生達成下列四個目標：(一)成功地就讀普通班，順利完成學業；(二)增進生活、學習、社會、及職業等各方面的適應；(三)經由適性教育，充分發展身心本能；(四)養成健全人格，增進健全人格。由此可知，融合教育不只是主張將孩子安置在社區中的普通班級中就讀而已，還強調如何將特殊教育的相關支援帶入普通班級中，讓特殊學生在正常化的教育環境下與一般孩子共同的學習與成長 (Eloff & Kgwete, 2007; Peterson & Hittie, 2003; Valeo, 2008)。

(二) 融合教育支援服務之要項

根據國內相關特殊教育法令條文之規定，融合教育支援服務的服務項目歸類學校行政支持、教學與評量調整、特教知能增長、家長參與這四個向度。以下藉由相關研究探討及說明本研究以此四個向度編製調查問卷，藉以探討研究問題。

三、融合教育支援服務之相關研究

(一) 在融合教育支援服務的現況方面

謝秀霞 (2001) 在臺中縣國民中小學就讀普通班身心障礙學生學校支持系統情形之調查研究顯示，特殊教育推行委員會功能的發揮、學校行政支持、特教班教師與普通班教師的互動等皆達八成五以上，而專業人員的配合、特教知能的成長與輔導身心障礙學生優良教師獎勵制度等則尚待加強。

邱明芳 (2003) 在國民中小學實施融合教育學校行政支援之調查顯示，臺中市、臺中

縣、彰化縣、南投縣各公立國小班級中安置有特殊學生的級任老師認為，目前整體的支援服務包含學校行政運作、專業知能、課程與教學與親職教育等向度仍顯不足。

張素玉（2004）在高高屏地區國小聽障學生支援服務之研究顯示，聽障學生在行政、教學、學校生活適應、及家庭支援各層面獲得現況都顯著低於需求的程度。

潘廣佑（2006）在臺北縣國小普通班教師融合教育支援服務供需調查研究顯示，國小普通班教師融合教育支援服務需求與實際供給之間有所差異，即教師對於教學支援需求期望程度高，而能獲得支援服務供給卻相形較少，造成供需之間產生落差。

陳慧萍（2006）在臺北縣市國小亞斯伯格學童學校適應與支持系統之調查研究顯示，學校在選派級任教師時，並未考量普通班教師的專長或背景，也未事先徵詢其意願，且學校尚未建立完整的支持模式，提供給家長與教師必要的協助。

唐大衛（2007）在桃園縣國民小學就讀普通班身心障礙學生特教支援服務調查研究顯示，普通班教師獲得足夠支援服務的前五項為學校適當安排身心障礙學生到資源班上課、學校為身心障礙學生擬定個別化教育計劃、學校協助普通班教師發現疑似障礙學生、特教教師提供身心障礙學生適合其能力的作業、特教教師提供身心障礙學生適合其能力的評量方式。

張意如（2008）在國小普通班教師對身心障礙學生支持系統之需求與滿意度調查研究顯示，目前並未落實融合教育的相關法規，酌減有身心障礙學生班級之學生人數、未建立教

導身心障礙學生教師的獎勵制度等，且學校並未確實提供普通班教師特殊教育的相關支援服務。

顧宜婷（2008）國小教師實施融合教育所需學校支持系統之研究顯示，情緒行為障礙學生的問題，是普通班教師最為棘手的挑戰，同時亦是最需要支持系統的提供與協助。另外，有明確規定的支持服務項目較易確實執行，而較不明確的支持服務項目則不易落實。

由以上相關融合教育支援服務之研究資料可得知，不同縣市與不同任教階段的普通班教師所獲得的融合教育支援服務不太一致，故本研究欲探討金門縣國小普通班教師在此學校行政、教學與評量調整、特教知能、家長參與四向度上，並獲得現況及滿意度情形。

（二）普通班教師對融合教育支援服務的需求與滿意度

謝秀霞（2001）在臺中縣國民中小學就讀普通班身心障礙學生學校支持系統情形之調查研究顯示，性別、特教專業背景的變項在學校支持系統的滿意程度只有部分的顯著差異；學校規模的變項在學校支持系統的滿意度有部分顯著差異，表示學校規模愈大，滿意度愈高。

邱明芳（2003）在國民中小學實施融合教育學校行政支援之研究顯示，在任教年資、是否任教過特教班與班級人數對支援需求的情形有顯著差異。

劉淑秋（2003）在國民小學教師對就讀普通班聽障生支持服務滿意度之研究顯示，國小教師對就讀普通班聽障生支持服務的滿意度為尚感滿意。

張意如（2008）在國小普通班教師對身心障礙學生支持系統之需求與滿意度調查研究顯示，國小普通班教師對身心障礙學生支持系統之需求殷切，支持系統呈現略低於中等的滿意度。

陳羿庭（2009）在彰化縣國民小學普通班教師對融合教育支援服務運作現況之滿意度調查研究顯示，教師對支援服務的滿意度為普通。

顧宜婷（2008）國小教師實施融合教育所

需學校支持系統之研究顯示，教師對學校支持系統之整體滿意度介於普通和滿意間，而班上學生為情緒行為障礙類別之教師，在教師專業知能與整體的需求及滿意度，皆高於認知和其他障礙類別學生之教師。

依上述相關研究之探討，本研究將普通班教師所需的支援服務歸類為四個向度，即學校行政支持、教學與課程調整、特教知能成長和家長參與等四向度，並據以建構出本研究之調查問卷。

研究方法

一、研究架構

本研究之架構，如圖 1 所示。

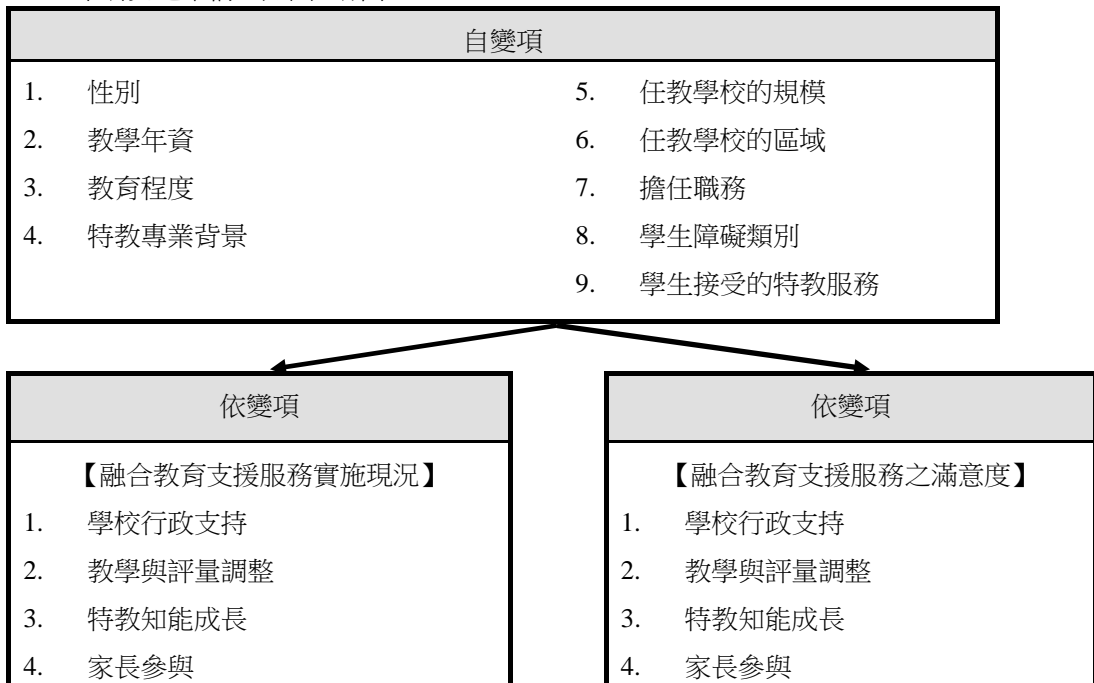


圖 1 研究架構

二、研究對象

(一) 預試樣本

以學校區域為準則，在不同的學區各抽出至少一所學校為預試樣本，並於正式樣本將之排除。預試共由 6 所國小抽取樣本 57 名，回收問卷 54 份，有效問卷 54 份，故回收率為 95%。

(二) 正式樣本

本研究之正式樣本為金門縣現職的國小表 1

正式樣本背景變項資料分析表

背景變項	變項項目	人次 (人)	百分比 (%)
性別	男	64	36.2
	女	113	63.8
	總和	177	100.0
教學年資	5 年以下 (含)	51	28.8
	6-10 年	50	28.2
	11-20 年	32	18.1
	21 年以上 (含)	44	24.9
	總和	177	100.0
教育程度	一般大學	28	15.8
	學士後師資班	17	9.6
	師範院校 (含師大、師院、師專、師範)	71	40.1
	研究所	56	31.7
	其他	5	2.8
	總和	177	100.0
特教專業背景	特殊教育研究所或特殊教育學系畢業	1	0.5
	特殊教育研究所四十學分班或特殊教育學分班	7	4.0
	修習過特殊教育 3 學分或特教知能研習 54 小時	134	75.7
	其他	35	19.8
	總合	177	100.0

(續下表)

普通班教師，且任教班級中領有身心障礙手冊或經由金門縣特殊教育學生鑑定及就學輔導會所鑑定有特殊教育需求之學生。參與本實驗正式問卷施測之研究樣本共有 12 所國小之 195 名普通班教師，故本研究正式問卷共發出 195 份，回收 183 份，有效問卷為 177 份，回收率則為 94%。

以下為正式樣本之基本資料分析說明：

(續表 1)

背景變項	變項項目	人次 (人)	百分比 (%)
學校規模	6 班	58	32.8
	7-12 班	50	28.2
	13 班以上 (含)	69	39.0
	總和	177	100.0
學校區域	金城學區	61	34.5
	金湖學區	36	20.3
	金沙學區	38	21.5
	金寧學區	30	16.9
	烈嶼學區	12	6.8
	總和	177	100.0
擔任職務	專任級任導師 (含兼行政、兼科任)	83	46.9
	專任科任教師	39	22.0
	教師兼任行政	55	31.1
	總和	177	100.0
障礙類別	認知類 (智障、學障)	115	65.0
	生理類 (聽障、語障、肢障、身體病弱)	18	10.2
	情緒行為類 (情障、自閉症)	37	20.9
	其他類 (多障、其他顯著障礙、疑似生)	7	3.9
	總和	177	100.0
特教服務	資源班	60	33.9
	巡迴輔導 (不分類、聽語障、情障)	76	42.9
	資源班及巡迴輔導 (聽語障、情障)	6	3.4
	普通班接受特教服務 (指無接受以上三種服務, 但有接受專業團隊等服務)	31	17.5
	其他	4	2.2
	其他	60	33.9
總和	177	100.0	

由表 1 的內容說明研究對象之背景變項，即一百學年度任教於金門縣國民小學普通班，且任教班級中有安置經金門縣鑑定安置輔導委員會鑑定有特殊需求或領有身心障礙手冊學生之教師基本資料的分配情形，詳細資料如下：

一、性別：男性有 64 位，占全部的 36.2%；女性有 113 位，占全部的 63.8%，男女比為 1：1.77，顯示填答者以女性教師居多。

二、教學年資：5 年以下 (含) 有 51 位，占全部的 28.8%；6-10 年有 50 位，占全部的

28.2%；11-20 年有 32 位，占全部的 18.1%；21 年以上（含）有 44 位，占全部的 24.9%。顯示研究樣本平均分佈在各年齡層，但 5 年以下、6-10 年已超過總樣本的一半，與潘廣佑（2006）針對新北市所做的研究結果相似，但較為特殊的是 21 年以上亦占全部的四分之一。

三、教育程度：一般大學有 28 位，占全部的 15.8%；學士後師資班有 17 位，占全部的 9.6%；師範院校有 71 位，占全部的 40.1%；研究所有 56 位，占全部的 31.7%；其他有 5 位，占全部的 2.8%。顯示研究樣本中師範院校居多，其次為研究所。

四、特教專業背景：特殊教育研究所或特殊教育學系畢業有 1 位，占全部的 0.5%；特殊教育研究所四十學分班或特殊教育學分班有 7 位，占全部的 4%；修習過特殊教育 3 學分或特教知能研習 54 小時以上有 134 位，占全部的 75.7%；其他有 35 位，占全部的 19.8%。顯示研究樣本中，大多數的普通班教師已受過特殊教育基本的專業訓練，約占五分之四，但仍有五分之一的教師未具備特殊教育的專業知能。

五、學校規模：學校是 6 班有 58 位，占全部的 32.8%；7-12 班有 50 位，占全部的 28.2%；13 班以上有 69 位，占全部的 39%。顯示研究樣本平均分配在不同的學校規模。

六、學校區域：任教金城學區有 61 位，占全部的 34.5%；金湖學區有 36 位，占全部的 20.3%；金沙學區有 38 位，占全部的 21.5%；金寧學區有 30 位，占全部的 16.9%；烈嶼學區有 12 位，占全部的 6.8%。顯示研究樣

本分配在金城學區的最多，其次是金沙與金湖學區，再來才是金寧學區，最少是烈嶼學區。

七、擔任職務：專任級任導師有 83 位，占全部的 46.9%；專任科任教師有 39 位，占全部的 22%；教師兼任行政有 55 位，占全部的 31.1%。顯示研究樣本中普通班教師所擔任的職務以導師居多，占約二分之一；其次是兼任行政，占約三分之一；科任最少，占約五分之一。

八、障礙類別：任教學生的障礙類別為認知類有 115 位，占全部的 65%；生理類有 18 位，占全部的 10.2%；情緒行為類有 37 位，占全部的 20.9%；其他類有 7 位，占全部的 3.9%。顯示研究樣本任教班級中最常遇到的是認知類的特殊教育學生，占五分之三以上；其次才是情緒類，占五分之一；最少的是生理類與其他。

九、特教服務：班級特教學生接受的特教服務是資源班有 60 位，占全部的 33.9%；巡迴輔導有 76 位，占全部的 42.9%；資源班及巡迴輔導有 6 位，占全部的 3.4%；普通班接受特教服務有 31 位，占全部的 17.5%；其他有 4 位，占全部的 2.2%。顯示研究樣本中普通班教師所任教的特殊學生大約接受巡迴輔導的服務，占五分之二以上；其次才是資源班的服務，占三分之一。

三、研究工具

本研究所使用的研究工具為自編的「金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務現況之滿意度調查問卷」。以下說明問卷的編製過

程、內容與填答與計分方式。

(一) 問卷的編製過程

1. 建立問卷的內容效度

依上述編製成問卷初稿後，敦請特殊教育學者、特教實務工作者及普通班教師共七名，請其逐題詳閱並依據專業判斷勾選「保留」、「修改」與「刪除」三個選項，若該題「保留」

與「修改」二者之百分比加總後未達百分之百，即將該題刪除。問卷初稿選題的結果為第一部分的基本資料修改後保留，第二部分支援服務現況之滿意度的四個向度，在第一項學校行政支持刪除二題，第二項教學與評量調整刪除二題，第三項特教知能成長刪除三題，第四項家長參與刪除一題，故預試問卷共計四十六題，如下表 2。

表 2

預試問卷專家選題統計表

	初稿 題數	保留	修正	刪除	題號	預試問 卷題數
(一) 基本資料	9	2	7	0	1-9	9
(二) 學校行政支持	14	0	12	2	1-12	12
(三) 教學與評量調整	14	4	8	2	13-24	12
(四) 特教知能成長	13	3	7	3	25-34	10
(五) 家長參與	13	3	10	1	35-46	12

2. 預試問卷的實施與項目分析

本研究的預試對象如上所述，將完成後的預試問卷，請熟識的各校教師代為發送。預試問卷回收後，加以檢視是否有填答不完整的問卷，得到有效回卷 54 份，利用 SPSS 統計套裝軟體進行預試問卷的項目分析，以作為編製正式問卷的依據。經由整理與分析資料後，歸納出預試項目分析的摘要表，從極端組比較、題

項與總分相關、同質性檢驗的統計結果來看，第二題、第七題、第二十題與第二十五題在以上六個指標的統計量不理想，決定刪除第二題、第七題、第二十題與第二十五題，保留四十二題，如下表 3。並依據此分析之結果刪除預試問卷中較不適當之題項，並將保留的題項重新編號成為本研究之正式問卷。

表 3

預試問卷項目分析摘要表

題項	極端組比較		題項與總分相關		同質性檢驗		未達標準數	備註
	決斷值	題項與總分相關	校正題項與總分相關	題項刪除後的 α 值	共同性	因素負荷量		
2	✓	✓	×	×	×	×	4	刪除
	×	×	×	×	×	×	6	
7	✓	✓	✓	×	✓	✓	1	刪除
	✓	✓	✓	×	✓	✓	1	
20	×	×	×	×	×	×	6	刪除
	×	✓	×	×	×	×	5	
25	✓	✓	✓	×	✓	✓	1	刪除
	✓	✓	✓	×	✓	✓	1	
判標準則	≥ 3.00	$\geq .400$	$\geq .400$	(註)	$\geq .200$	$\geq .450$		

註：獲得程度內部一致性 α 係數為.946；滿意度題內部一致性 α 係數為.950。✓達到指標值，×未達指標值。

3.正式問卷

根據上述預試項目分析之結果，刪除不適當的四個題目後，建立正式問卷。本問卷的第一部分為普通班教師的基本資料，請普通班教師依據現況填答，包含性別、教學年資、教育程度與特教背景、學校規模、學校區域、擔任職務、班級中特殊學生的障礙類別與特殊學生所接受的特教服務，此九項為本研究的自變

項。第二部分從學校行政支持、教學與評量的調整、特教知能成長與家長參與四個向度探討金門縣融合教育支援服務的現況及滿意度，第二部分共計四十二題，包含學校行政支持十題、教學與評量調整十一題、特教知能成長九題與家長參與十二題，正式問卷內容架構及題數說明如表 4。

表 4

正式問卷內容架構分析表

	問卷內容	題號	題數
【第一部分】 基本資料	性別、教學年資、教育程度與特教背景、學校規模、學校區域、擔任職務、班級中特殊學生的障礙類別與特殊學生所接受的特教服務。	1-9	9
	(一) 學校行政支持 編班尊重教師的意願、依規定定期召開特教會議、無障礙的校園空間、提供適當的教室與設備、協助申請輔具、成績計算的自主、精神上的支持、協助處理問題行為、申請助理員或專業團隊、協助處理親師衝突	1-12	12
【第二部分】 獲得程度 和滿意度	(二) 教學與評量調整 協助評估特教生的能力與需求、協助教師瞭解學生的身心特質、協助重新評估、相關專業人員共同討論以調整教學方式與內容，並提供特殊課程或是自編教材、相關資訊與諮詢服務。	13-24	12
	(三) 特教知能成長 提供特殊教育進修的資訊、諮詢服務訊息、宣導活動、辦理研習、購置相關書籍或影帶；特殊教育資源中心邀請家學者辦理相關研習。	25-34	10
	(四) 家長參與 家長提供相關的訊息、配合評估與治療、參與會議與活動與學校事務、準備學習需要的文具、重視學校的學習活動、進行親師溝通、入班協助與處理、肯定教師的付出。	35-46	12

4.信度考驗

本研究的信度考驗採內部一致性的 Cronbach α 係數進行分析，探求正式問卷內容的一致性與可靠性。社會科學研究領域中，一份信度係數佳的問卷，其構念信度係數最好

在.80 以上；.90 以上則表示構念信度非常好。而本研究整體與四個向度的獲得程度與滿意度 Cronbach α 係數皆在.80 甚至.90 以上，顯示本問卷有良好的信度，正式問卷的信度分析表如下表 5 所示。

表 5

正式問卷各向度的信度分析表

向度	Cronbach α 係數		
	整體	獲得程度	滿意度
學校行政支持	.931	.883	.880
教學與評量調整	.947	.897	.909
特教知能成長	.940	.894	.901
家長參與	.947	.908	.908
全量表	.974	.946	.953

(二) 問卷填答與計分方式

本問卷的第一部分為填答教師的基本資料，依據個人實際的現況填答。第二部分則分別從學校行政支持、教學與評量調整、特教知能成長與家長參與四個向度來探討普通班教師對支援服務的獲得現況與滿意程度。本研究之問卷採李克特式 (Liker-type) 五點量表計分，教師在支援服務獲得現況分為「總是獲得」、「常常獲得」、「偶爾獲得」、「很少獲得」、「從未獲得」五點，以 5 至 1 分為計分方式，得分越高代表此題描述的情況與個人實際獲得的支援服務越多，反之越少；教師對支援服務的滿意度分為「十分滿意」、「相當滿意」、「尚稱滿意」、「不太滿意」、「極為不滿」五點，以 5 至 1 分為計分方式，得分越高代表此題描述的情況與個人對支援服務的滿意度越高，反之越少。

四、資料處理與分析

(一) 次數分配及百分比

將普通班教師所填寫的背景變項進行次數及百分比的基本資料分析，以瞭解樣本基本資料的分配情形。

(二) 次數分配、平均數、百分比及標準差分析

以次數分配、平均數、百分比及標準差來分析融合教育支援服務實際的獲得現況與滿意度的分布情形，以了解金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況及滿意度。

(三) t 考驗與單因子變異數分析

透過配對 t 考驗進行金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況及滿意度之差異分析。

(四) 集群分析

透過 K-Means Cluster 分群法，將金門縣國小普通班教師依融合教育支援服務獲得現況與滿意度分為適當的組群，並透過單因子變異數分析將各群組適當的命名。

肆、研究結果與討論

本部分前半段就所得資料依學校行政支持、教學與評量調整、特教知能成長與家長參與等四向度及整體上作一說明，並藉由表 6、表 7 呈現平均數及四向度得分由高至低之排序情形；後半段則進行差異分析。

一、普通班教師獲得融合教育支援服務現況分析

以下就四向度及全量表之平均得分結果逐一說明，並以表 6 綜合呈現其相關數據。

(一) 在學校行政支持方面

整體平均得分為 3.47，顯示普通班教師獲得學校行政支持的支援服務介於「偶爾獲得」至「常常獲得」之間。

由各題項來看，大部分題項平均得分皆為 3 分以上，只有第一題「學校在編班時，能協調有能力或有意願的教師擔任特教生導師」在 3 分以下，顯示學校行政在編班時，較少與普通班教師進行溝通，而邱明芳（2003）提出應明確規定擔任特教生導師可酌減的節數，才能提高普通班教師的意願。第二題「學校會依規定期召開特殊教育相關的會議」與第三題「學校會依據特教生的需求，規劃校園的無障礙空間」的平均數則在 4 分以上。此結果可知，有法令規範的支援服務項目，普通班教師的獲得現況最為充足，邱明芳（2003）、潘廣佑（2006）及葉千瑜（2008）等人的研究也有相同之發現。

(二) 在教學與評量調整方面

整體平均得分為 3.56，顯示普通班教師獲得教學與評量調整的支援服務介於「偶爾獲得」至「常常獲得」之間。

全部題項得分的平均數均在 3 分以上，且偏向「常常獲得」。唯有三題偏向「偶爾獲得」，即第十七題「普通班教師有改編教材或自製教具的需求時，特教教師能適時提供」、第十九題「特教生有問題行為時，特教教師能協助普通班教師處理」與第二十題「相關專業人員能提供升學轉銜諮詢的服務」。金門縣大部分的特教教師，因提供外加或抽離式的教學課程，所以只針對學生設計教材內容，較少提供給導師在原班級使用的教材或教具，除非普通班教師有在個別化教育計畫中提出特別的需求才會特別設計，此結果亦顯示出普通班教師與特教教師的溝通合作不足。而金門縣因地理位置較為特殊，所以只能從臺灣本島聘請有意願的治療師們來金門服務，但需配合其能至金門服務的時間，一個禮拜大約只來服務三天，且較少能配合參與轉銜會議，故轉銜諮詢的支援服務獲得現況較為不足。

(三) 在特教知能成長方面

整體的平均得分為 3.30，顯示普通班教師獲得特教知能成長的支援服務介於「偶爾獲得」至「常常獲得」之間。

由各題項來看，第二十九題「縣內特殊教育資源中心會針對普通班教師舉辦紓解壓力之相關研習或活動」的在 3 分以下，其他的題項皆在 3 分以上，其中第二十四題「學校會依規定期辦理特殊教育宣導活動，幫助普通班

師生及家長了解特教生」偏向「常常獲得」(4分)。

由上述結果可知，金門縣的普通班教師最常獲得特教知能是藉由各校定期辦理的特教宣導活動，而特殊教育資源中心又較少提供關於情緒紓壓、情緒管理等研習活動。所以金門縣特殊教育資源中心可以仿照臺北市或高雄市的作法，自行辦理或委由各校辦理些「心靈SPA—快速紓壓新體驗」、「情緒調節魔法DIY」、「壓力調劑隨身包—樂活心靈SPA實作」等研習活動，來協助普通班教師的情緒調節與管理。

(四) 在家長參與方面

整體平均得分為 3.09，顯示普通班教師獲得家長參與的支援服務介於「偶爾獲得」至「常常獲得」間。

而由各題項來看，有三題的平均分數低於 3 分，以下說明之：第 36 題為「家長能配合普通班教師的教學活動，在家協助指導作業或準備課程所需的文具」得分較低，最可能的原因並不是家長不用心為孩子準備，而是特殊學生在抄寫聯絡簿時較容易出現抄得不夠完整，或是受限於表達能力較弱而未盡到提醒家長老師所交代的事項所致，故普通班教師可安排小天使協助提醒或檢查，而特教教師則需利用放學或是課餘時間，多與家長溝通孩子在學校的表現，才能協助家長瞭解學生在學校的學習情形及老師的要求。

第 40 題「家長能在必要時，樂於進入班級協助特教生的學習或生活自理」與第 35 題

「家長能適度的參與學校事務，家長能在必要時，樂於進入班級協助特教生的學習或生活自理」二題項獲得現況較低，推測其主要原因為金門縣的特殊學生以學習障礙與智能障礙為大宗，且縣內又有生活助理人員可以申請，再加上金門縣政府提供的多元就業方案，所以大部分的家長都將教育孩子的責任教給學校，自己則忙於生計，故造成普通班教師對於此題項得分偏低的情形。此情形與張雙佳(2009)在「海峽兩岸小學家長參與學校事務之研究—以金門、廈門為例」的研究結果相互呼應，其指出金廈兩地妨礙家長參與學校事務的最主要原因為「太忙沒有時間參與」。故建議學校辦理親職教育的時間可依家長方便選擇最適當的時間，而教師平時應主動與家長透過多元的方式，如：電話、上下學接送時間、聯絡簿等聯繫，並透過給家長的一封信、親師座談、親職活動等溝通相關教育理念，才能提升家長參與學校事務的意願。

(五) 在全量表方面

依據問卷資料結果顯示，普通班教師獲得融合教育支援服務的平均得分為 3.35，顯示普通班教師獲得融合教育支援服務介於「偶爾獲得」至「常常獲得」之間，且較偏向「偶爾獲得」，顯示金門縣的融合教育支援服務的提供還不夠充足，還有很大的進步與改進空間，相關負責單位的應多予重視與加強，亦與陳羿庭(2009)年的研究結果相同。下表 6 顯示出融合教育支援服務所獲得程度在整體及四向度之相關統計結果。

表 6

融合教育支援服務四個向度獲得程度之平均數與標準差分析表

支援服務向度	題數	最大值	最小值	平均數	標準差	排序
教學與評量調整	11	5	1	3.56	1.03	1
學校行政支持	10	5	1	3.47	1.58	2
特教知能成長	9	5	1	3.30	1.02	3
家長參與	12	5	1	3.09	1.13	4
全量表	42	5	1	3.35	1.06	

二、普通班教師對融合教育支援服務之滿意度分析

以下就四項度及全量表之平均得分結果逐一說明，並以表 7 綜合呈現其相關數據。

(一) 在學校行政支持方面

整體平均得分為 3.43，顯示普通班教師對學校行政支持的支援服務介於「尚稱滿意」至「相當滿意」之間。

由各題項來看，第一題「學校在編班時，能協調有能力或有意願的教師擔任特教生導師」的平均數在 3 分以下，介於「極為不滿」與「不太滿意」之間，其可能原因為在融合教育的主流下，普通班教師會教導到特殊學生的機會大增，但在編班前如未進行任何形式的溝通協調，則容易增加普通班教師的工作壓力，而導致普通班教師心生不滿。顧宜婷（2009）提出應明確規定可酌減班上人數之比例，方能減少普通班教師的壓力，才能提升其擔任特教生導師的意願。其他題項平均得分皆在 3 分以上。

而第三題「學校會依據特教生的需求，規劃校園的無障礙空間」、第二題「學校會依規

定定期召開特殊教育相關的會議」與第六題「學校會給予普通班教師彈性的自主空間，調整特教生作業、評量方式或成績計算等」的滿意程度最高，其程度為「尚稱滿意」偏向「相當滿意」，此研究結果與顧宜婷（2009）年的研究結果相同。此結果與獲得學校行政支持的排序相互呼應，明確的規範法令會影響著相關人員執行支持服務的程度，愈明確支援服務的規範就愈落實，滿意度自然愈高；愈模稜兩可的支援服務規範，就會呈現混亂不一的執行情形，而影響到普通教師的滿意度。

(二) 在教學與評量調整方面

整題的平均得分為 3.57，顯示普通班教師對教學與評量調整的支援服務的滿意度介於「尚稱滿意」至「相當滿意」之間。

全部題項得分的平均數均在 3 分以上，且偏向「相當滿意」。唯有三題偏向「尚稱滿意」，即第十七題「普通班教師有改編教材或自製教具的需求時，特教教師能適時提供」、第十九題「特教生有問題行為時，特教教師能協助普通班教師處理」與第二十題「相關專業人員能提供升學轉銜諮詢的服務」。這三題滿意度較為不佳的題項亦是獲得程度最低的三個題項，與洪雪玲（2003）與陳羿庭（2009）所提

出的看法相互呼應。他們認為融合教育支援服務提供的充足與否，會影響到普通班教師對融合教育的滿意度。

（三）在特教知能成長方面

整體的平均得分為 3.34，顯示普通班教師對特教知能成長支援服務的滿意度介於「尚稱滿意」至「相當滿意」之間。

除了第二十九題「縣內特殊教育資源中心會針對普通班教師舉辦紓解壓力之相關研習或活動」的平均數在 3 分以下，其他的題項皆在 3 分以上，其中第二十四題「學校會依規定定期辦理特殊教育宣導活動，幫助普通班師生及家長了解特教生」、第二十五題「學校辦理研習時，會邀請有融合實務經驗的教師分享教學經驗」第二十六題「學校會購置特教教學或行為輔導等相關書籍或影帶，以供普通班教師參考」與第二十七題「相關專業人員透過平日的互動與溝通，能增進普通班教師對特殊教育的了解」在相當滿意與非常滿意所占的百分比均高於 50%，顯示普通班教師對於學校辦理特殊教育知能的研習與活動，滿意度高於特殊教育資源中心所辦理的特教知能研習與活動，造成此差異的原因主要是受到研習內容的影響。因金門縣大多數的學校在辦理普通班特教知能研習前，會先調查普通班教師的需求，而且大部分的內容是針對普通班教師來辦理，如：認識 ADHD、無聲勝有聲—有趣的手語、特殊學生在普通班的班級經營等，故較能符合教師之需求與興趣。

而第二十九題「縣內特殊教育資源中心會針對普通班教師舉辦紓解壓力之相關研習或活動」的滿意程度最低，「極為不滿」至「不

太滿意」占了 39%，此結果與普通班教師的獲得程度相互呼應，因普通班教師平時很少獲得此項支援服務，故對這個題項的滿意度最低。

（四）在家長參與方面

整體的平均得分為 3.11，顯示普通班教師對家長參與支援服務的滿意度介於「尚稱滿意」至「相當滿意」之間。

大部分的題項的平均數均在 3 分以上，且偏向「尚稱滿意」，唯有三題的平分數低於 3 分，即第三十六題「家長能配合普通班教師的教學活動，在家協助指導作業或準備課程所需的文具」、第四十題「家長能在必要時，樂於進入班級協助特教生的學習或生活自理」與第三十五題「家長能適度的參與學校事務，如：擔任學校的愛心媽媽與義工家長」，此結果與獲得程度相互呼應，因普通班教師平時很少獲得此項支援服務，故對這三個題項的滿意度最低。

較為特別的是，約有 50% 以上的普通班教師對於第三十二題「家長有任何問題或意見，能透過各種方式與普通班教師進行溝通與協調」與第四十二題「家長能肯定普通班教師的努力與付出」的滿意度介於「相當滿意」與「非常滿意」間，顯示普通班教師對於與家長的互動的滿意度高於平均數，雖然家長沒有時間參與學校事務，但肯定普通班教師的努力與付出。

（五）在全量表方面

依據問卷資料結果顯示，普通班教師對融合教育支援服務滿意度的平均得分為 3.36，顯示普通班教師對融合教育支援服務的滿意度介於「尚稱滿意」至「相當滿意」之間，且較

偏向「尚稱滿意」，顯示金門縣融合教育支援服務所提供的品質，還有待加強與提升，以協助普通班教師與融合教育的推展。下表 7 顯示

出融合教育支援服務滿意度在整體及四向度之相關統計結果。

表 7

融合教育支援服務四個向度滿意程度之平均數與標準差分析表

支援服務四個向度	題數	最大值	最小值	平均數	標準差	排序
教學與評量調整	11	5	1	3.57	1.01	1
學校行政支持	10	5	1	3.43	1.05	2
特教知能成長	9	5	1	3.34	1.03	3
家長參與	12	5	1	3.11	1.15	4
全量表	42	5	1	3.36	1.06	

三、普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況與滿意度之差異分析

為了瞭解金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況與滿意度之差異情形，將所得資料，針對全量表、各向度及各題項的平均數加以比較與排序，並藉由配對 t 考驗的分析，探討獲得現況與滿意度的落差情形。經由統計分析結果顯示，學校行政支持、(t=2.04, $p<.05$) 達到顯著差異水準，而教學與評量調整、特教知能成長、家長參與等與

全量表均未達顯著差異水準 ($p>.05$)，詳細情形如表 8 所示。

由下表 8 可知全量表、教學與評量調整、特教知能成長與家長參與方面，普通班教師對融合教育支援服務的獲得與滿意度均有落差，但學校行政支持的向度顯著差異水準。為探究其主要原因，本研究更進一步以 t 考驗分析各題項，藉以瞭解各題項的差異情形，分析結果如下說明。

表 8

普通班教師對融合教育支援服務獲得現況與滿意度差異 t 考驗摘要表

向度	獲得程度		滿意程度		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
學校行政支持	3.56	1.03	3.57	1.01	2.04*
教學與評量調整	3.47	1.58	3.43	1.05	0.90
特教知能成長	3.30	1.02	3.34	1.03	1.53
家長參與	3.09	1.13	3.11	1.15	0.95
全量表	3.35	1.06	3.36	1.06	0.49

* $p<.05$

由 t 考驗分析結果及說明如下：

(一) 在學校行政支持的十個題項中，就有三個題項達到顯著差異水準，這亦是學校行政支持向度會達到顯著差異水準的主要原因。這三個題項分別為「學校會依規定期召開特殊教育相關的會議」、「學校會給予普通班教師彈性的自主空間，調整特教生作業、評量方式或成績計算等」與「學校會依據特教生的需求，規劃校園的無障礙空間」，此三個題項的支援服務的現況較偏向高獲得低滿意。

(二) 在教學與評量調整的向度中，「普通班教師有改編教材或自製教具的需求時，特教教師能適時提供」與「特教生有問題行為時，特教教師能協助普通班教師處理」達到顯著差異水準 ($p < .05$)，顯示這兩個題項的支援服務的現況較偏向低獲得高滿意。

(三) 在特教知能成長的向度中，「學校會購置特教教學或行為輔導等相關書籍或影帶，以供普通班教師參考」、「相關專業人員透過平日的互動與溝通，能增進普通班教師對特殊教育的了解」與「縣內特殊教育資源中心會針對普通班教師舉辦班級經營之相關研習或活動」達到顯著差異水準 ($p < .05$)，顯示這兩個題項的支援服務的現況較偏向低獲得高滿意。

(四) 在家長參與的向度中，「家長能適度的參與學校事務」與「家長能在必要時，樂於進入班級協助特教生的學習或生活自理」達到顯著差異水 ($p < .05$)，顯示這兩個題項的支援服務的現況較偏向低獲得高滿意。

上述出現高獲得低滿意與低獲得高滿意的情形，造成此特殊情形，與此項支援服務的品質與期待有關。高獲得低滿意的三項支援服

務，可能因此項的支援服務品質無法滿足普通班教師的期待，而導致滿意度偏低的情形，如普通班教師可能會覺得雖有經費做無障礙設施，但卻不夠周全，雖然定期召開相關會議，但還是無法立即解決所有問題，才會出現高獲得低滿意的情形；反之，低獲得高滿意的六項支援服務，可能因此項的支援服務品質較能滿足普通班教師的期待，而出現滿意度偏高的情形，如普通班教師可能能同理家長忙於生計或是體諒特教教師工作繁忙等，才會出現低獲得高滿意的情形。

四、不同背景變項普通班教師對融合教育支援服務獲得現況與滿意度之差異分析

(一) 不同背景變項的教師獲得融合教育支援服務之差異分析

普通班教師獲得融合教育支援服務的現況，在性別、教學年資、教育程度、任教學校規模、任教不同障礙類別接受不同特教服務的背景變項上，而在全量表、學校行政支持、教學與評量調整、特教知能成長及家長參與等四個向度的支援服務的表現，均無顯著差異 ($p > .05$)，表示普通班教師獲得融合教育支援服務的程度，不因教師性別、教學年資、教育程度、任教學校規模、任教不同障礙類別接受不同特教服務，而有所差異。

而任教不同學校區域的教師在獲得融合教育支援服務的差異，經由變異數分析後，其結果如表 9 所示。其中全量表 ($F=2.16$, $p > .05$)、及家長參與 ($F=1.84$, $p > .05$) 未達顯著差異水準。而學校行政支持 ($F=3.20$)、教學與評量調整 ($F=3.45$, $p < .05$)、特教知能成

長 ($F=3.09, p<.05$) 這三個向度達到顯著差異水準。經雪費法比較, 在學校行政支持的支援服務, 任教金城學區的普通班教師獲得程度高於金湖學區、金沙學區與烈嶼學區, 且在統計上顯著高於金湖學區; 金寧學區的普通班教師獲得程度高於金城學區、金湖學區、金沙學區

與烈嶼學區且達到顯著差異水準。陳宜慧 (2005) 指出都會地區獲得支援服務與資源高於鄉鎮地區, 而特殊教育資源中心有豐富的資源, 金城與金寧學區是最接近特殊教育資源中心的兩個學區, 其融合教育支援服務亦明顯高於其他學區。

表 9

任教不同學校區域的教師獲得融合教育支援服務現況之差異分析表

向度	學校區域	人數	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	事後比較
學校行政支持	1 金城學區	61	35.59	5.93	組間 組內	596.32 8008.40	4 172	149.08 46.56	3.20*	1 > 2 4 > 2、3、5
	2 金湖學區	36	32.19	7.11						
	3 金沙學區	38	34.05	7.20						
	4 金寧學區	30	37.60	6.11						
	5 烈嶼學區	12	32.58	10.14						
教學與評量調整	1 金城學區	61	39.15	7.45	組間 組內	948.99 11814.65	4 172	237.25 68.69	3.45*	4 > 1、2、3、5
	2 金湖學區	36	36.69	8.20						
	3 金沙學區	38	37.84	8.59						
	4 金寧學區	30	43.77	7.41						
	5 烈嶼學區	12	37.58	12.82						
特教知能成長	1 金城學區	61	29.59	6.15	組間 組內	515.49 7167.15	4 172	128.87 41.67	3.09*	4 > 1、2、3、5
	2 金湖學區	36	28.31	6.42						
	3 金沙學區	38	29.13	7.24						
	4 金寧學區	30	33.17	5.99						
	5 烈嶼學區	12	27.25	6.57						
家長參與	1 金城學區	29	37.52	8.93	組間 組內	635.33 6990.49	4 81	158.83 86.30	1.84	
	2 金湖學區	19	36.16	9.65						
	3 金沙學區	21	34.38	9.72						
	4 金寧學區	13	42.69	8.92						
	5 烈嶼學區	4	33.50	8.96						
全量表	1 金城學區	61	122.16	29.60	組間 組內	7082.93 141040.44	4 172	1770.73 820.00	2.16	
	2 金湖學區	36	116.28	27.47						
	3 金沙學區	38	120.03	25.65						
	4 金寧學區	30	133.03	29.42						
	5 烈嶼學區	12	108.58	33.89						

* $p < .05$

另外，擔任不同職務的教師在獲得融合教育支援服務的差異分析結果方面，教學與評量調整（ $F=0.59$ ， $p>.05$ ）與特教知能成長（ $F=0.10$ ， $p>.05$ ）這二個向度未達顯著差異水準，而學校行政支持（ $F=4.55$ ， $p<.05$ ）達到顯著差異水準。經雪費法比較，在學校行政支持的支援服務，兼任行政的普通班教師獲得程度高於級任導師與科任教師，兼任行政的教師對於行政事務較為瞭解，亦常參與相關會議，較能清楚知道學校已提供那些支援服務，此應是造成其獲得程度高於科任教師與級任導師的原因。

（二）不同背景變項的教師對融合教育支援服務滿意度的差異分析

普通班教師對融合教育支援服務的滿意度，在性別、教學年資、教育程度、任教學校規模、擔任不同職務、任教不同障礙類別接受不同特教服務等變項以及在全量表、學校行政支持、教學與評量調整、特教知能成長及家長參與等四個向度的支援服務的表現方面，均無顯著差異，表示普通班教師對融合教育支援服

務的滿意度，不因教師性別、教學年資、教育程度、任教學校規模、擔任不同職務、任教不同障礙類別接受不同特教服務，而有所差異。

然而，任教不同學校區域的教師對融合教育支援服務滿意度的差異，經由變異數分析後，其結果如表 10 所示。其中全量表（ $F=1.74$ ， $p>.05$ ）、學校行政支持（ $F=2.26$ ， $p>.05$ ）及家長參與（ $F=1.41$ ， $p>.05$ ）未達顯著差異水準。而教學與評量調整（ $F=3.40$ ， $p<.05$ ）、特教知能成長（ $F=2.89$ ， $p<.05$ ）這二個向度達到顯著差異水準。經雪費法比較，在教學與評量調整的支援服務，任教金城學區與金寧學區的普通班教師對此向度的滿意度高於金湖學區、金沙學區與烈嶼學區，而且金寧學區又顯著高於金城學區、金湖學區、金沙學區與烈嶼學區。而特教知能成長的支援服務，任教金寧學區與金城學區的普通班教師對此向度的滿意度高於金湖學區、金沙學區與烈嶼學區，而且金寧學區又顯著高於金城學區、金湖學區、金沙學區與烈嶼學區。此結果與任教不同學區的支援服務獲得程度相互呼應，呈現獲得程度愈高，滿意度愈高的情形。

表 10

任教不同學校區域的教師對融合教育支援服務滿意度之差異分析表

向度	學校區域	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	
學校行政支持	1 金城學區	61	34.80	6.08	組間 組內	470.36 8936.16	4 172	117.59 51.95	2.26	
	2 金湖學區	36	32.03	7.56						
	3 金沙學區	38	33.89	8.05						
	4 金寧學區	30	37.03	6.68						
	5 烈嶼學區	12	32.50	9.66						
教學與評量調整	1 金城學區	61	39.41	7.54	組間 組內	933.53 11791.45	4 172	233.38 68.56	3.40*	4 > 1、2、3、5
	2 金湖學區	36	37.50	7.67						
	3 金沙學區	38	37.29	8.68						
	4 金寧學區	30	43.97	7.48						
	5 烈嶼學區	12	38.42	13.20						
特教知能成長	1 金城學區	61	30.21	5.92	組間 組內	529.73 7878.18	4 172	132.43 45.80	2.89*	4 > 1、2、3、5
	2 金湖學區	36	28.61	7.10						
	3 金沙學區	38	28.95	7.72						
	4 金寧學區	30	33.50	6.52						
	5 烈嶼學區	12	28.00	7.21						
家長參與	1 金城學區	29	37.65	8.94	組間 組內	534.51 7659.02	4 81	133.63 94.56	1.41	
	2 金湖學區	19	37.00	10.72						
	3 金沙學區	21	34.53	9.92						
	4 金寧學區	13	42.46	9.63						
	5 烈嶼學區	4	35.00	9.59						
全量表	1 金城學區	61	122.33	29.57	組間 組內	6091.35 150459.37	4 172	1522.84 874.76	1.74	
	2 金湖學區	36	117.67	29.46						
	3 金沙學區	38	119.21	27.38						
	4 金寧學區	30	132.90	30.30						
	5 烈嶼學區	12	110.58	34.72						

* $p < .05$

五、普通班教師之集群類型在不同背景變項、獲得現況與滿意度之分析

(一) 普通班教師對融合教育支援服務之集群類型

利用 K-Means 集群分析，將普通班教師在融合教育支援服務獲得現況與滿意度的平均數分為三組。由表 11 可知，分為三組集群之後，集群一的普通班教師獲得融合教育支援服務的平均數最低，對其滿意度的平均數亦最低，可見集群一的普通班教師對融合教育支援服務是呈現低獲得低滿意，顯示其對融合教育支援服務是較不關心也較為冷淡的，故將集群一命名為「漠不關心組」；集群二的普通班教師獲得融合教育支援服務的平均數為中間值，對其滿意度的平均數亦為中間值，可見集群二的普通班教師對融合教育支援服務是

呈現中獲得中滿意，顯示其對融合教育支援服務較為按部就班與循規蹈矩的，故將集群二命名為「循規蹈矩組」；集群三的正常班教師獲得融合教育支援服務的平均數最高，對其滿意度的平均數亦最高，可見集群三的正常班教師對融合教育支援服務是呈現高獲得高滿意，顯示其對融合教育支援服務較為重視且積極進取，故將集群三命名為「積極進取組」。

金門縣的國小普通班教師在「積極進取組」有 27 人，占全部的一成五左右；在「循規蹈矩組」有 119 人，占全部的七成左右；在「漠不關心組」有 31 人，占全部的一成五左右。顯示金門縣大部分的國小普通班教師獲得較多的融合教育支援服務時，對其滿意度會較高，所以只要提供適切的融合教育支援服務，就能提升大部分普通班教師的滿意度，亦能有助於金門縣融合教育的推行。

表 11

普通班教師在融合教育支援服務獲得現況與滿意度之平均數及命名

平均數	獲得 學校行政	獲得 教學評量	獲得 特教知能	獲得 全量表	滿意 學校行政	滿意 教學評量	滿意 特教知能	滿意 全量表	族群命名 (%)
集群 1 (31 人)	28.10	29.74	22.71	82.10	27.74	30.81	24.19	84.35	漠不關心組 (17.5%)
集群 2 (119 人)	35.19	39.58	30.09	120.92	34.61	39.59	30.13	120.45	循規蹈矩組 (67.2%)
集群 3 (27 人)	40.15	47.37	35.85	168.85	40.26	47.59	36.26	170.11	積極進取組 (15.2%)
F 值	29.56***	48.83***	43.35***	239.96***	28.21***	41.40***	29.05***	186.20***	
事後 比較	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	

*** $p < .001$

(二) 三組集群類型之普通班師在不同背景變項之差異情形

以下將分群後的積極進取組、循規蹈矩組與漠不關心組之普通班教師，對其背景變項包含性別、教學年資、教育程度、特教背景、學校規模、學校區域、擔任職務、班級中特殊學生的障礙類別、特殊學生所接受的特教服務等九項進行百分比交叉分析。分析結果如下說明：

1.在性別上，女生教師在積極進取組的百分比稍高於男性教師，而在漠不關心組則稍低於男性教師，顯示較多的女生教師對融合教育的支援服務是獲得較多與滿意亦較高。

2.在年資上，普通班教師隨著年資的增加，對於融合教育支援服務的獲得與滿意度有上升的情形；而教學年資在5年以下的普通班教師，分配在循規蹈矩組的百分比最高，可能受限於教學歷練不足，而只能配合辦理或是被動的接受相關服務。

3.在教育程度上，有受過專業培訓的普通班教師獲得較多的融合教育支援服務，對其滿意度也較高。

4.在特教專業上，受過特殊教育專業背景訓練的普通班教師，獲得較多的融合教育支援服務，對其滿意度也較高。

5.在學校規模上，任教7-12班的普通班教師，獲得較多的融合教育支援服務，對其滿意度也較高。

6.在學校區域上，烈嶼學區的普通班教師在漠不關心組的百分比最高；金寧學區的普通班教師在「循規蹈矩組」的百分比最高；金城學區、金湖學區、金沙學區的普通班教師在「積

極進取組」的百分比最高。其中又以烈嶼學區的普通班教師在漠不關心組的百分比高達50.0%，可能是長期受限於地形的影響，又是離島中的離島，而造成多數的普通班教師獲得較少的融合教育支援服務，對其滿意度也較低。

7.在擔任職務上，擔任專任級任導師的普通班教師在「循規蹈矩組」的百分比最高；擔任專任科任與兼任行政的普通班教師在積極進取組的百分比最高。其中又以擔任導師的普通班教師在循規蹈矩組的百分比最高，漠不關心組最低；擔任科任及兼任行政的普通班教師雖然在積極進取組的百分比高，但漠不關心組的百分比亦偏高，顯示約有八成以上擔任科任與兼任行政的普通班教師獲得較多的融合教育支援服務，對其滿意度也較高，約有三成以上擔任科任與兼任行政的普通班教師獲得較少的融合教育支援服務，對其滿意度也較低。

8.在任教學生障礙類別上，任教學生障礙為認知、生理與情緒行為等類型的普通班教師在積極進取組的百分比最高。其中又以任教學生為情緒行為障礙類的普通班教師，在漠不關心組的百分比與其他類別相較最高，顯示出金門縣所的融合教育支援服務，可能較少提供有關情緒行為障礙類的服務。

9.在特教服務上，學生接受資源班及巡迴輔導服務的普通班教師在循規蹈矩組的百分比最高；學生接受資源班、巡迴輔導與普通班接受特教服務的普通班教師在積極進取組的百分比最高。結果顯示出較多任教學生接受單一類特教服務的普通班教師獲得較多的融合教育支援服務，對其滿意度也較高；約有八成

任教學生接受二類特教服務的普通班教師，可能因為相關人員的溝通合作不足，而使其對融合教育支援服務呈現中獲得中滿意的情況；任教學生只接受普通班特教服務的普通班教師，在積極進取組的百分比只接近四成，而漠不關心組則高達二成以上，顯示出任教學生只接受普通班特教服務的普通班教師獲得較少的融合教育支援服務，對其的滿意度亦較低。

(三) 融合教育支援服務三集群類型對普通班教師獲得現況之差異比較

將分群後的「積極進取組」、「循規蹈矩組」與「漠不關心組」之普通班教師獲得融合教育支援服務四向度進行差異比較。由分析結果得知，三組集群在獲得融合教育支援服務的學校行政支持 ($F=29.56, p<.001$)、教學與評量調整 ($F=48.83, p<.001$)、特教知能成長 ($F=43.35, p<.001$)、家長參與 ($F=26.54, p<.001$) 四向度與全量表 ($F=239.96, p<.001$) 的變異數分析皆達顯著差異，進一步事後比較分析可知，三類集群類型之普通班教師獲得融合教育支援服務之四向度與全量表之事後比較分析，發現「積極進取組」之普通班教師獲得融合教育支援服務的現況高於「循規蹈矩組」與「漠不關心組」；「循規蹈矩組」之普通班教師獲得融合教育支援服務的現況高於「漠不關心組」。

(四) 融合教育支援服務三集群類型對普通班教師滿意度之差異比較

將分群後的積極進取組、循規蹈矩組與漠不關心組之普通班教師對融合教育支援服務四向度滿意度進行差異比較。由分析結果可得

知，三組集群在學校行政支持 ($F=28.21$)、教學與評量調整 ($F=41.40$)、特教知能成長 ($F=29.05$)、家長參與 ($F=25.14$) 四向度與全量表 ($F=186.20$) 滿意度之變異數分析皆達顯著差異，而進行事後比較分析得知，「積極進取組」之普通班教師對融合教育支援服務的滿意度高於「循規蹈矩組」與「漠不關心組」；「循規蹈矩組」之普通班教師對融合教育支援服務的滿意度高於「漠不關心組」。

綜合言之，「積極進取組」之普通班教師獲得較多的融合教育支援服務，而其滿意度也較高；「循規蹈矩組」者則獲得中等的融合教育支援服務，而其滿意度也較為中等；「漠不關心組」者是獲得較少的融合教育支援服務，而其滿意度也較低。造成金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務獲得現況與滿意度的分群原因，還有待後續研究者探討。

伍、結論與建議

一、結論

金門縣國小普通班教師在融合教育支援服務獲得情況為「偶爾獲得」至「常常獲得」間；而對其滿意度在「尚稱滿意」至「相當滿意」間。各向度中，只有「學校行政支持」的向度在獲得情形及滿意度上達到顯著差異水準。

金門縣國小普通班教師會因個人背景變項之「任教學區」與「擔任職務」，在融合教育支援服務的獲得程度上達顯著差異水準；國小普通班教師會因個人背景變項之「任教學區」，在融合教育支援服務獲得滿意度達顯著

差異水準。

金門縣國小普通班教師在融合教育支援服務獲得現況與滿意度之集群類型可分為「積極進取組」、「循規蹈矩組」與「漠不關心組」。而不同集群類型之普通班教師獲得融合教育支援服務現況及滿意度皆達顯著差異水準。

二、建議

(一) 對教育行政機關的建議

1. 增修相關融合教育支援服務的辦法

本研究發現就整體而言，普通班教師對於有法令規範明顯訂定的支援服務，獲得程度較高，滿意度也較高，而且金門縣國小普通班教師較為循規蹈矩，滿意度會隨著獲得程度而提高，所以明確的實施辦法有助於融合教育的推行，而目前國內相關於融合教育的法規僅有民國 88 年 8 月訂定「各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法」，除了年代久遠外且未進行增修外，實施細項並未明確規範，如：擔任特教生導師可酌減的授課節數、獎勵制度、作業與評量調整的參考模式等等，故建議教育行政機關能盡快增修相關融合教育支援服務的辦法，唯有將融合教育的配套措施明文規範，才能促進融合教育的發展。

2. 落實特殊教育入班支援教學的排課原則

本研究發現金門縣的特教教師較少提供給普通班教師相關的改編教材與教具，這顯示出普通班教師與特教教師合作時間較為不足，主要原因是特教教師把所有的排數均排在外加式或抽離式的課程，所以導致普通班教師與特教教師各自上各自的課，較無多餘時間進

行溝通與合作，亦較少進行入班支援教學。然而入班進行支援教學不止能幫助特教教師更瞭解學生在班上的學習情況，更能增加與普通班教師的合作與溝通，進而協助普通班教師解決問題，並給予適時的心理支持。故研究者認為特殊教育教師應空出部分節數，來排定入班教師支援，以落實特殊教育相關辦法的排課原則。

3. 增加名額給普通班教師進修特殊教育相關學分

本研究發現受過專業培訓的普通班教師獲得較多的融合教育支援服務，對其滿意度也較高。所以可以增加少部分特殊教育專業培訓名額，給有需要的普通班教師參與，如教育部委由國立臺南大學視障教育中心所辦理的暑期視障專精學分班，但其限制參與對象的身分為特殊教育教師。是否能將其中二十個名額中，增加二個名額給有需求的普通班教師參與，藉由專業知識的提升與瞭解，才能有利於融合教育的推行。

(二) 對金門縣特殊教育資源中心的建議

1. 東半島與西半島均設置特殊教育資源中心

本研究結果發現距離特殊教育資源中心最近的兩個學區獲得較多的支援服務且滿意度也較高，建議金門縣政府教育局可考慮是否依照金門的地形，保留原本設置在西半島的資源中心，而在東半島也設置一個特殊教育資源中心，以確保特教資源能平均分配。且特殊教育資源中心的業務繁雜，如能仿照臺北市的作法，分工合作的模式進行，定能提供給普通班教師更好的服務內容與品質。

2.辦理關於情緒抒壓方面的研習

本研究結果發現普通班教師對於各校所舉辦之特殊教育知能的研習滿意度高於特殊教育資源中心所舉辦之研習，而金門縣特殊教育資源中心很少辦理關於情緒抒壓與管理方面的知能研習，故普通班教師較少獲得這方面的支援服務。所以建議金門縣特殊教育資源中心委託各校辦理些「心靈 SPA--快速紓壓新體驗」、「情緒調節魔法 DIY」、「壓力調劑隨身包--樂活心靈 SPA 實作」等研習活動。

3.專業團隊委託給職業工會辦理

本研究結果發現普通班教師對於專業團隊能參與相關會議的支援服務獲得現況與滿意度均偏低，然而金門縣因地理位置較為偏遠，所以專業團隊的服務模式較為特殊，長久以來較難招聘治療師，故需牽就治療師的時間，進而影響到整個專業團隊的服務品質。故建議特殊教育資源中心仿照臺北市的做法，將專業團隊的業務委託給各個專業領域的職業工會來辦理，請其協助尋找適合的治療師，才能改善專業團隊諮詢服務不足的現況。

4.提醒各校應主動告知普通班教師學校行政支持的內容

本研究結果發現兼任行政的教師比級任導師與科任教師獲得較多支援服務，而學校行政支持的提供應是一致的，但因兼任行政的教師對於行政事務較為瞭解，亦常參與相關會議，較能清楚知道學校已提供那些支援服務，此應是造成其獲得程度高於科任教師與級任導師的原因。故特殊教育資源中心應定期函文

提醒學校行政人員透過定期導師會議、個案認輔會議等，提供足夠的訊息給普通班教師，較能協助普通班教師獲得融合教育的支援服務，以提升教學成效。

(三) 對未來研究的建議

1.在研究對象上

本研究只針對金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務獲得程度與滿意度進行問卷的普查。故研究結果不適合推論至其他縣市或是其他教育階段之普通班教師，因此建議未來的研究對象可擴至其他縣市或其他任教階段的普通班教師。

2.在研究方法上

本研究以問卷普查的方式，針對問卷所得之結果進行量化的分析，但量化的分析較難充分瞭解個別的觀點，故建議未來的研究可在問卷中增加開放性的題目，或是針對具有代表性的對象，如「漠不關心組」與「積極進取組」進行個別的質性訪談，以深入瞭解其對融合教育支援服務的見解。

3.在研究工具上

本研究工具將融合教育支援服務分為四個向度，探討普通班教師對融合教育支援服務的獲得與滿意度，但融合教育支援服務的範圍甚廣，故建議未來的研究者可以依據新的法規或相關理論，探討更多關於融合教育支援服務的內容，以更周詳的方式來探討融合教育支援服務。

參考文獻

一、中文部分

- 各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法(1999)。
- 吳武典(1998)。教育改革與特殊教育。教育資料集刊, **23**, 197-220。
- 吳淑美(2004)。融合班的理念與實務。臺北市:心理。
- 呂翠華(譯)(2009)。其實融合很簡單教導障礙學生的**450**的策略(原作者:Peggy A. Hammeken)。新北市:心理。
- 周杏樺(2006)。融合下的壓力:普通班教師面對身心障礙學生的因應策略。師友月刊, **468**, 29-31。
- 邱上真(2001)普通班教師對特殊求學生之因應措施、所面對之困境及所需之支持系統。特殊教育研究學刊, **21**, 1-26。
- 邱明芳(2003)。國民中小學實施融合教育學校行政支援之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學,彰化縣。
- 唐大衛(2007)。桃園縣國民小學就讀普通班身心障礙學生特教支援服務調查研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學,臺北市。
- 高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班身心障礙學生之教學原則及輔導辦法(2012)。
- 特殊教育法(2009年修訂)。
- 特殊教育法施行細則(2013修訂)。
- 張素玉(2004)。高高屏地區國小聽障學生支援服務之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學,高雄市。
- 張意如(2008)。國小普通班教師對身心障礙學生支持系統之需求與滿意度調查研究:以臺中縣為例(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學,臺中市。
- 張雙佳(2009)。海峽兩岸小學家長參與學校事務之研究—以金門、廈門為例(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學,嘉義縣。
- 教育部(2011)。教育部特殊教育通報網,100學年度一般學校各縣市特教班別班級數統計(身障)。取自 http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=classA_city_All_cls_B/classA_city_All_cls_B_2011020.asp
- 陳家瑩(2008)。國中普通班導師所獲得的特教支持服務現況及需求度調查研究。(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學,臺北市。
- 陳羿庭(2009)。彰化縣國民小學普通班教師對融合教育支援服務運作現況之滿意度調查研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學,彰化縣。
- 陳慧萍(2006)。臺北縣市國小亞斯伯格學童學校適應與支持系統之調查研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學,臺北市。
- 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。
- 葉千瑜(2008)。嘉義市國小普通班教師對特殊教育支援服務供需之研究。國立臺東大學,臺東縣。
- 劉玉君(2007)。國民中學教師對就讀普通班視障生支持服務滿意度之研究(未出版之

- 碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 劉淑秋 (2003)。國民小學教師對就讀普通班聽障生支持服務滿意度之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 潘廣祐 (2006)。臺北縣國小普通班教師融合教育支援服務供需調查研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 謝秀霞 (2001)。就讀普通班身心障礙學生學校支持系統之研究：以臺中縣為例(未出版之碩士論文)。臺中教育大學，臺中市。
- 顧宜婷 (2008)。彰化縣國民小學教師實施融合教育所需學校支持系統之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- London : David Fulton.
- Eloff, I., & Kgwete, L. K. (2007). South African teachers' voices on support in inclusive education. *Childhood Education*, 83 (6), 351-356.
- Fulk, B. J. M., & Hirth, M. A. (1994). *Perceptions of special education program effectiveness and attitudes toward inclusion* Retrieved from ERIC database. (ED 374595).
- Peterson, J. M., & Hittie, M. M. (2003). *Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Valeo, A. (2008). *Inclusive education support systems: Teacher and administrator views*. Retrieved from ERIC database. (EJ814394).

二、英文部分

Briggs, S. (2005) . *Inclusion and how to do it: Meeting SEN in primary classrooms*.

The Study of Inclusive Education Support Services and Satisfaction of Elementary School Teachers in Kinmen County

Ming-Sung Liu

National Taitung University

Director of Department of Special Education

Hsiu-Hui Tsai

Teacher of Jinning Elementary

and Junior High School

Abstract

The purpose of this study aimed to investigate elementary school teachers' satisfactions of inclusive education support service in Kinmen county and analyzed the teachers' satisfactions of the four parts in inclusive education support service, which is school administration support, teaching and evaluation adjustment, special education and parental involvement. The questionnaire was conducted among 195 participants and 94% was valid. The results were as following:

1. The degree of obtaining inclusive education support service was between "sometimes" and "often."; and that degree of the teachers' satisfactions of inclusive education support service was between average and satisfied.
2. There is a significant difference in the degree of satisfaction of the school administration support.
3. The significant difference in the degree of the satisfaction is influenced by the individual variables of the teachers, such as the school district and the teachers' position. There was no significant difference in other background variables.
5. The types of the degree of the teachers' satisfactions of inclusive education support service and current obtainable situation can be divided into three types, which is "Aggressive type" and "Obedient type" and "Indifferent type."
6. The significance was found in the degree of inclusive education support service current obtainable situation and the three different types. "Aggressive type" was higher than "Obedient type" and "Indifferent type." "Obedient type" was higher than "Indifferent type."
7. The significance was found in the degree of the teachers' satisfactions and the three different types. "Aggressive type" is higher than "Obedient type" and "Indifferent type." "Obedient type" is higher than "Indifferent type."

Keywords: elementary school teachers, inclusive education, support service

運用 iBooks 電子繪本教學方案對提升 一位國小智能障礙學童讀寫學習成效之研究

吳宜靜

宜蘭縣竹林國民小學
教師

楊熾康、鍾莉娟

國立東華大學特殊教育學系
助理教授

摘 要

本研究旨在探討 iBooks 電子繪本教學對提升一位國小智能障礙兒童讀寫學習之成效。研究方法採單一受試研究法之跨行為多試探實驗設計，以一名國小三年級輕度智能障礙學童為研究對象，研究者利用 iBooks Author 製作電子繪本作為教學教材，自變項為 iBooks 電子繪本教學方案，依變項為讀寫學習成效與功能性詞彙類化成效。研究人員依據教學與評量所得資料透過視覺分析、C 統計進行處理，以了解個案學習成效，同時以訪談相關人員取得社會效度。

本研究之結果如下：

一、運用「iBooks 電子繪本教學方案」對提昇一位國小資源班輕度智能障礙兒童「功能性詞彙認讀」、「功能性詞彙聽寫」、「閱讀理解」的學習皆有立即及維持成效。

二、運用「iBooks 電子繪本教學方案」對提昇一位國小資源班輕度智能障礙兒童功能性詞彙學習具類化成效。

最後，研究者根據研究結果提出實務教學、教育行政及未來研究之建議。

關鍵字：智能障礙、iBooks、電子繪本、讀寫學習

壹、緒論

一、研究動機

智能障礙學生普遍因認知能力弱而導致學業成績低落，特別對讀、說、寫、算等學習活動感到困難（陳榮華，1995），加上注意力不易集中、理解能力弱、記憶力不佳等特徵的影響，常產生學習動機薄弱，習得知識難以類化的問題。針對智能障礙學童的學習特質，教師在教學時，可藉由調整教材呈現的方式，如多使用圖示、舉例、演示、動作或是透過視聽器材來引起兒童的注意，以提昇學習成效（陳榮華，1995）。在融合教育的趨勢下，為了讓特殊需求學生在普通班能有更良好的適應，提供適當的支持系統是相當重要的一環，因此，除了調整教材、教學方法、學習環境外，運用現代科技亦是達到全方位學習（universal design for learning）的重要關鍵。蔡昆瀛、戴佑祝及陳佳宜（2010）整理有關電腦輔助教學應用在智能障礙教育之研究，文獻來源包括國內的碩博士論文與學術期刊論文，分析發現電腦輔助教學能增進智能障礙學生在語文、數學、生活、社會適應和職業方面的能力，並具有保留和類化之效果，顯示電腦輔助教學確實能提昇智能障礙者的學習效能。

e 化時代的來臨，許多學校早已引進互動式電子白板，讓學生在課堂中能有更高的參與度及學習的直接回饋，以增進學習動機及成效。此外，國內外已有多個學校打破傳統的教學模式，將平板電腦引進校園，將其應用到教育領域中，含括特殊教育、學前教育、國小教

育、大專院校等，顯示數位化學習是未來教育的趨勢。

Bruner 認為人對不同環境和事件的認知是透過三種不同的表徵—即動作表徵、影像表徵和符號表徵來發展的，先有動作和視覺的認知技巧，才會發展語言的認知（引自鄭麗玉，2009）。而平板電腦的多點觸控螢幕提供學習者友善的介面，其視覺化的物件與動作，相較於文字指令更容易學習，其動作皆在螢幕中，無須記憶動作指令，無太多複雜思考，簡單易學，相當適合認知功能缺損之障礙者使用。透過應用程式的選用與多媒體教材的設計，讓學生能在操作時，不僅提高學習動機，更能獲得視覺、聽覺及觸覺之多重回饋反應，以加深學習印象助並助於知識習得。在眾多平板電腦中，以全方位設計（universal design, UD）概念出發的平板電腦 iPad，受到廣大消費者的接受，亦符合許多身心障礙者的需求。

電子繪本包含自動朗讀文句、聲音效果、文字發音和圖形動畫等附加功能（Pearman&Chang,2010），為一種有助於初學者發展閱讀能力和理解的學習工具。特殊需求學生個別差異大，特殊教育教師若要找到符合學生能力及需求的電子繪本仍有很大的挑戰，但電子書製作不易，而 2012 年 1 月 19 日蘋果電腦（Apple）發佈免費電子書製作工具「iBooks Author」，可供教師利用拖拉放等簡單步驟加入多媒體影音，編排互動式教材，學生可透過觸控手勢瀏覽多媒體內容，藉由動畫、影片的即時說明，互動問答等功能，增進對教材的理解。因此，本研究將紙本繪本轉為 iBooks Author 電子書形式呈現，以 iPad 作為閱讀器，進行 iBooks 電子繪本的教學，期望

藉此增進智能障礙學童功能性詞彙的學習及對繪本內容之理解，來探討其對提昇國小輕度智能障礙兒童讀寫學習能力之成效。此外，為了解個案是否能將功能性詞彙類化至生活的句子中，因個案口語表達能力不佳，故以選詞填空的方式，讓個案聆聽題目，獨立認讀點選出合適的詞彙。

二、研究目的及待答問題

本研究提出之研究目的如下：

(一) 探討運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童功能性詞彙認讀之成效。

(二) 探討運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童功能性詞彙聽寫之成效。

(三) 探討運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童閱讀理解之成效。

(四) 探討運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童功能性詞彙選詞填空類化之成效。

根據上述研究目的，本研究提出下列幾項待答問題：

(一) 運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童功能性詞彙認讀之成效為何？

1-1 運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童功能性詞彙認讀之立即成效為何？

1-2 運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童功能性詞彙認

讀之維持成效為何？

(二) 運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童功能性詞彙聽寫之成效為何？

2-1 運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童功能性詞彙聽寫之立即成效為何？

2-2 運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童功能性詞彙聽寫之維持成效為何？

(三) 運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童閱讀理解之成效為何？

3-1 運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童閱讀理解之立即成效為何？

3-2 運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童閱讀理解之維持成效為何？

(四) 運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇一位國小資源班智能障礙學童功能性詞彙選詞填空之類化成效為何？

三、名詞解釋

(一) 輕度智能障礙學生

依據民國 2013 年 9 月 2 日修訂的「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」，智能障礙係指「個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者。」，其鑑定基準如下：

1. 心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差。

2.學生在生活自理、動作與行動能力、語言與溝通、社會人際與情緒行為等任一向度及學科(領域)學習之表現較同年齡者有顯著困難情形。

本研究所指「輕度智能障礙學生」是指經過醫院鑑定,並於身心障礙手冊註明為「輕度智障」,或由「鑑定及就學輔導委員會」鑑定為輕度智障者,在魏氏兒童智力量表第四版的得分在 50-69 之間,就讀於國民小學不分類資源班之輕度智能障礙學生。

(二) 電子繪本

繪本是有文字、圖畫,且「圖」與「文」相互詮釋、陪襯的書,讓讀者可以用視覺解讀,也可以用文字來詮釋內容(方淑貞, 2004)。電子繪本則是指運用電子媒介進行資料的儲存、讀取及顯示的電子書,其內容以兒童為主要訴求對象,透過文字、圖形、聲音、影像、動畫等多媒體同時或選擇性展現,使故事更為活潑生動(洪文瓊, 1997)。

本研究之電子繪本,係指在 MacBook(最低需求為 Mac OS X 10.7)中,應用 iBooks Author 電子教科書排版軟體,由研究者自行設計,將紙本繪本轉為 iBooks Author 電子書形式並以繪本模式呈現,在 iPad 中利用 iBooks 閱讀瀏覽器,使用觸控方式瀏覽,輔以細緻圖片、影音說明的電子書。

(三) 平板電腦

平板電腦是一種扁平狀的電腦,透過觸控螢幕作為基本的輸入裝置,取代傳統的鍵盤或滑鼠,藉由手指或觸控筆進行操作。其標準配備至少有 5~14 吋的觸控螢幕,可支援無線上

網、動畫影片或電玩遊戲(陳逸民, 2010)。

本研究所使用的平板電腦,為全新的第三代 iPad,外觀為 9.7 吋的觸控螢幕,擁有高畫質的顯示器及攝錄鏡頭。在使用者介面的互動性功能上,可讓個案依直覺做簡單的碰觸行為,如:手指在螢幕上點擊做點選的動作,向左向右輕滑做翻頁的動作,對電子繪本進行操作和閱讀。

(四) iBooks Author

iBooks Author 為一款 OS X 作業系統的免費排版軟體,是 Apple 針對 iBooks 2 電子教科書所設計的編輯/出版工具,使用者可透過內建樣板及元件(如:圖庫、測驗、互動影像、HTML、媒體、Keynote、3D),將文字、圖形與影片等媒材內容,快速排版成具有多點觸控之互動效果的電子書,亦可將 Office Word 文件直接匯入進行排版,透過傳輸線將編輯完成之書籍傳送至 iPad 裝置瀏覽(白乃遠、翁承民、呂國泰、詹介珉, 2012;陳吉清, 2012)。iBooks Author 目前僅有 Mac 版本,需從 Mac OS X 中的 Mac App Store 中下載。

(五) 讀寫學習成效

讀寫能力包含「閱讀」與「書寫」兩方面的能力,而九年一貫課程語文領域中能力指標項目中,將讀寫能力分為識字和寫字能力、閱讀及作文能力。讀寫學習成效是指學生學習語文課程後,在閱讀及書寫方面的學習成果。

本研究所指的讀寫學習成效係指實驗參與者在研究者自編之讀寫相關測驗表現,包括功能性詞彙認讀、聽寫、閱讀理解及選詞填空之學習成效。

（六）功能性詞彙

功能性詞彙係指可促進獨立生活的重要詞彙，此類詞彙可於學生目前和未來環境之經驗中取得，林千惠與何素華（1997）認為功能性詞彙包含了常見字、求生字、社會性詞彙與個人基本資料有關之詞彙。

本研究所指的功能性詞彙，是研究者依個案的能力現況與學習需求，與一名特教老師及個案低年級導師篩選出合適的繪本，並依其語言程度及生活所需，共同討論挑選出相關詞彙，最後透過專家問卷的調查，決定本研究教學之功能性詞彙。

貳、文獻探討

一、智能障礙學童學習特徵之探討

陳榮華（1995）指出，智能障礙學童最顯著的特性，就是認知能力弱而導致學業成績低落，特別對讀、說、寫、算等學習活動感到困難。智能障礙學童由於智力發展遲緩，在複雜的語言學習過程中，常面臨許多困境（陸莉、黃玉枝、林秀錦、朱慧娟，2000）。倘若特殊教育工作者，能探究他們思考及訊息處理情形，並找出因應之道，更能幫助他們減少困難，提升學習成效（陸莉等人，2000）。茲將國內學者提出智能障礙的學習特徵歸納如下（何華國，2003；林惠芬，2010；陳榮華，1995；鈕文英，2004）：

（一）預期學習的失敗

個體的期望與他的學習經驗有密切的關

係，Rotter（1954）提出社會學習理論，認為除增強外，個體的期望也會影響行為的發生。智能障礙者的學習經驗中，比常人遭遇更多失敗經驗，產生習得無助感；對成功有較低的期待，甚至尚未行動前，即有預期失敗的心理。

（二）注意力的缺陷

個體在學習之前，必須先對學習內容加以注意，否則將影響其成效（許天威，2003）。Alabiso（1977）認為，智能障礙者在注意力的缺失有注意廣度窄、注意力較易分散、不擅於選擇性注意三個主要成分。

（三）短期記憶的缺陷

輕度智能障礙學生的短期記憶特別差，在長期記憶與普通兒童無異（何華國，1996；林惠芬，2010），而Ezell和Goldstein（1989）認為透過口語覆誦能促進智能障礙兒童的短期記憶，Stephen和Stanley（2000）研究發現教材內容若能以多媒體的方式呈現，將有助於學生對課程的理解與記憶，且多媒體的效果愈佳，長期記憶的表現也愈好。教學時可利用圖片或是影像的方式替代文字訊息，能夠減少認知負荷過重的情形產生，並透過輔助科技提供重複及充分的練習，以加深智能障礙學童對學習內容的記憶。

（四）類化遷移的困難

所謂類化，係指刺激反應間發生聯結後，類似的刺激也引起同樣的反應，或指應用先前的知識到新事物上（張春興，2008；Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003），智能障礙者在應用已有的知識到新情境的能力有缺陷，類化

遷移的技巧對智能障礙者而言是困難的 (Stephens, 1972; Taylor, Richards, & Brady, 2005), 也因此造成生活適應的影響及學習的限制。

綜上所述, 智能障礙兒童受限於認知發展及特質, 學習成效低, 教學者若能依學生需求調整課程內容、教學環境、教材呈現方式, 並善用輔助科技, 透過重複及充分的練習, 應能減少學習過程產生的挫折感, 提升學習動機及注意力, 協助知識有效的習得。本研究即藉由具有互動功能之電子繪本, 輔以圖片、影片之說明, 及報讀之功能, 降低學習歷程中所產生之困難, 以維持學習的專注力, 培養獨立閱讀之能力。

二、智能障礙學童的語文學習能力

智能障礙學童因認知能力低落而導致在語文學習時, 對聽、說、讀及寫四大能力皆產生困難, 在聽覺理解部分, 智能障礙兒童的聽覺理解能力的發展速率約為一般同齡兒童的一半 (Roberts, Mirrett, & Burchinal, 2001)。林寶貴、張正芬、黃玉枝 (1992) 認為, 智能障礙者無法了解口語訊息的重點, 對同音異字欠缺區辨能力, 其障礙程度愈重, 語文理解困難更加顯著。口語表達部分, 智能障礙學童其語言發展過程與一般兒童相近, 但明顯較為遲緩, 語句的長度及複雜度雖會隨著年齡的增長

而漸增, 但與同儕相較顯然較短且複雜度低 (林寶貴, 2002), 且在運用各種句型結構時, 錯誤率較同齡兒童高, 詞彙變化少且貧乏。閱讀理解部分, 智能障礙學生在語文學習上最大的困難在於語彙的貧乏, 無論在語彙量或是語彙的理解皆落後一般同儕 (李乙明, 2000; 曾怡惇, 1993)。Crossland (1981) 發現智能障礙學生在閱讀時, 對上下文的文意脈絡理解較一般同儕困難。書寫能力部分, 林千惠 (2001) 表示智能障礙學生受限於注意力不足、記憶力欠佳、類化困難、缺乏策略使用等認知方面的因素, 加上精細動作、視動協調等知動發展層面的問題, 導致看字不仔細、寫字不專心等不良書寫習慣, 增加國字習寫及提取的問題。

一般學童在基本的讀寫能力發展依序為區辨、認讀而後書寫 (陳秀芬、洪儷瑜、陳慶順, 2008), 針對智能障礙學童的讀寫教學應依循此順序, 故本研究從功能性詞彙認讀、書寫及閱讀理解探討讀寫教學的成效。

三、平板電腦應用於教育之相關研究

隨著平板電腦的普及, 近年來以平板電腦為主題的研究日漸增加, 研究範圍及對象包含甚廣, 但目前國外文獻不多, 故本研究僅就平板電腦應用在國內國小教育階段及特殊教育相關研究整理如下:

表 1

平板電腦應用於教育之相關研究

研究者 (年代)	研究主題 (作業系統)	研究對象	學習 領域	研究結果
林惠愛 (2011)	使用平板電腦閱讀電子書對國小學童閱讀能力與態度影響之研究 (Andriod)	68 位學童 (含三、五、六年級)	語文	使用平板電腦閱讀電子書有助於提升識字、閱讀理解及閱讀態度。師長認為方便性為最大優點，硬體缺失及電子書軟體操作問題為其缺點。
徐可剛 (2011)	平板電腦支援同儕互教活動對於國小數學學習影響之探討與可行性評估	國小三年級學生	數學	學習者透過同儕互教活動在學習成效及態度方面皆高於單人遊戲。使用平板電腦進行教學，須達到硬體普及、教材配合以及政策支援。
林霓苗 (2012)	平板電腦改善自閉症兒童溝通之研究 (Andriod)	11 位自閉兒的照顧者	溝通 訓練	透過認知、語言學習及溝通教學軟體 iCan，可減輕照顧者教學與製作圖卡的負擔，亦可增加學生的專注力與學習意願。
吳孟純 (2012)	平板電腦上之互動教材介面設計研究—以國小三年級英文學習為例	國小三年級學童	語文	操作手勢宜單純化，觸控點擊方式佳；以文字輔助功能之圖像設計有絕對的必要性；介面應適性、彈性化，以符合個別差異。
羅文旋 (2012)	平板電腦創造思考教學融入生活課程對國小低年級學童創造力影響之研究—以校園植物為例	國小低年級	生活	平板電腦融入教學有助於創造思考教學策略之實施，且能提升學生創造力、流暢力、獨創力、精密力、開放力。能經調整教學方法，改善無線網路負荷量不足、學生使用時間有限等問題。

(續下頁)

(續表 1)

研究者 (年代)	研究主題 (作業系統)	研究對象	學習 領域	研究結果
陳首伸 (2013)	觸控式平板電腦 應用於國小三年 級兒童繪圖學習 成效之研究	國小三年 級	藝術 與人 文	能持續提升兒童藝術繪圖創作動機、自信心 與繪圖能力，適合作為兒童繪圖創作的工 具。此外，兒童繪圖作品在構圖、主題、創 造三大區塊有顯著進步。
李采臻 (2013)	探討將平板電腦 結合 App 融入數 學教學-以國小 高年級學生為例 (Android)	國小高年 級學生	數學	利用平板電腦結合 App 能幫助國小高年級學 生在學習抽象數學時提高學習力，學生對於 先玩遊戲再學習數學的模式相當感興趣，受 試者反應良好，可發展成實際運用的教學策 略。

資料來源：研究者整理。

在研究對象上，七篇研究中有六篇都是以一般學童為研究對象(李采臻, 2013; 吳孟純, 2012; 林惠愛, 2011; 徐可剛, 2011; 陳首伸, 2013; 羅文旋, 2012)，僅有一篇對象為自閉症學童之照顧者(林霓苗, 2012)。由此可知，目前平板電腦的使用大多集中在普通教育，在特殊教育部分也只對照顧者進行研究，所以將平板電腦運用在特殊學求學生的研究相當缺乏，仍有待進一步的探究。

林惠愛(2011)採實驗法，將持有已預載有 120 本電子書的平板電腦，供 68 位學童自由閱讀，以探討使用平板電腦閱讀電子書對於學童閱讀能力與態度的影響。結果發現，使用平板電腦閱讀電子書有助於提升識字、閱讀理解及閱讀態度，且學童閱讀行為趨向提昇，但閱讀時每頁停留時間短暫，雖能大量閱讀，但多瀏覽而少精讀，對閱讀深入理解幫助有限。此外，學童對讀本的選擇主觀而迅速，遇到沒有興趣的讀本時，瀏覽幾頁就跳出，內容才是

讓學童繼續閱讀的關鍵。師長認為方便性為最大優點，但仍擔心多工行為影響學生的專心度，長期注視螢幕對學童視力造成傷害。

目前國內將平板電腦運用在普通教育文獻雖不多，但應用之領域相當廣泛，包含語文、數學、生活、藝術與人文，研究結果均證實，將平板電腦運用教學中，能提昇學生的學習態度及成效。但在特殊教育部分卻僅有一篇，且尚未有以特殊需求學生為研究對象之文獻，此外，林惠愛(2011)使用 Android 系統明基電通(BenQ)公司之彩色平板電腦(R70)作為閱讀電子書的載具，參與研究的學童、家長及教師共同認為，其中最大的缺點之一就是載具的當機、故障與容易沒電等狀況，因此，本研究選用平板電腦中流暢性佳的 iPad 作為電子繪本的閱讀器，避免因電子書的硬體與操作問題降低閱讀興趣，以探討平板電腦在智能障礙學童讀寫學習之成效。

四、平板電腦在國內外特殊教育之應用

隨著科技的發達，電腦輔助教學早已行之有年，研究也證實電腦輔助教學具有明顯的成效。許多特殊生手部精細動作或視動協調性不佳，導致電腦操作上的困難，而電子白板的使用在運作上必須連結電腦及投影機，且學生必須到台前才能操作，不利於行動不便的學生學習，相較之下，能獨立操作、攜帶性佳的平板電腦則更顯得重要（蕭施凡、吳柱龍、洪榮照，2012）。

iPad 直覺式的操作，對特殊生而言，讓學習變得更輕鬆簡單，在 Apple 的官方網站中特別提到 iPad 在特殊教育的應用，其配備改變了學生學習的風貌，透過各種輔助功能，讓學習可以更加無障礙，例如：透過 VoiceOver 會告訴使用者目前進行的事情，並能引導使用選單選項等動作，讓視障者能獨立操作介面；螢幕的放大、反色功能可降低弱視者閱讀的困難；FaceTime 可以協助溝通表達困難者，透過視訊與他人用手語或口語溝通；單詞預測可以減輕讀寫障礙者在學習英文的拼音困難等。眾多應用程式可以幫助學習障礙兒童彌補其特定的缺陷，並符合 IEP 的目標的要求。許多學校已利用 iPad 和 iPhone 作為輔助科技教學，提供校內有特殊需求的學生，並應用 iPad 在閱讀與數學教學，促進泛自閉症障礙者的溝通能力，以及其他需要協助的人（<http://www.apple.com/tw/>）。

在過去沒有 iPad 的時代，若需輔導溝通障礙的孩子，約需付出 15,000 美元的硬體成本。但現在只要約 500 元美金，即可利用 iPad 下載

免費應用程式，幫助孩童增進說話、語言、閱讀、拼寫、溝通、聆聽、組織等能力，而程式開發者，也發現 iPad 對自閉症患者的溝通有極大的幫助，統計至 2012 年 7 月，約有 900 款和自閉症相關的 iPad 應用程式；輔助溝通系統（alternative augmentative communication, AAC）App 開發者 David Niemeijer 表示，目前有 90% 的 AAC 用戶利用 iPad 裝置輔助溝通，且超過半數的 AAC 用戶表示說話能力確實有增進（許凱玲，2012）。

在中國南京市聾人學校，自 2012 年開始推動一對一數位化學習，全校一年級至高三共 450 名學生皆使用 iPad 進行學習，結果發現，使用 iPad 上課後，學生在課堂表現更加活躍；以前只透過實物學習概念，現在利用多樣化的影音資料，更加豐富學生的知能；多元的學習管道，也增進學生與他人甚至社會的連結，拓展了特殊生的視野，促進身心發展進而融入社會。2014 年 3 月 28 日南京市聾人學校被美國蘋果公司授予“蘋果傑出學校”，在中國特殊教育學校中是唯一的一所（新華網，2014）。

在「iPad，在復健、學齡前與特教領域實務運用」的部落格中，有眾多的應用程式（Apps），可提供家長、特教老師或職能治療師，依學生個別需求提供互動式的學習。蕭施凡等人（2011）在「iPod touch/iPad 在資源班教學應用之初探」指出 iPad 確實能成功地提高特殊生主動學習的意願，教師應更加利用其特性來提升特殊生課堂參與的能力。透過獨立的學習，讓特殊生們可以感受到前所未有的體驗。

目前雖有許多針對自閉症開發相關的應用程式，但尚未有專門協助智能障礙者學習的

App，此外，國內利用平板電腦進行教學研究之文獻數量不多，以特殊教育為研究主題更是少數，因此，研究者希望以平板電腦作為智能障礙學童的學習輔具，並使用自行設計的電子書，了解其讀寫學習之成效。

五、電子繪本與智能障礙相關研究之探討

(一) 電子繪本製作

Pearman 與 Chang (2010) 指出，電子繪本經常被稱為「電子文本」、「電子書籍」或「互動式電子書」。具有互動性的電子繪本，能將文本中難以敘述的抽象概念或關係，透過圖像與動畫呈現，眼、耳等多重感官的輸入，有助於學童集中注意力，並提升閱讀理解程度（黃羨文，1997；劉玉玲，2000）。由於特殊生的個別差異大，即便國內外圖書館皆提供不少優良的電子書，但特殊教育教師若要找到符合學生能力及需求的繪本相當不容易，因此，通常

都需要教師自己花時間製作，方能達到學習成效。

2012 年 Apple 公司舉行教育特別發表會，推出電子書製作工具軟體—iBooks Author，教師可利用 Mac App Store 免費下載後，透過內建樣板及元件快速排版，將設計完成之電子書傳送至 iPad 的 iBooks 中，做為上課教材。學生可依照 iPad 的特性，使用觸控方式瀏覽，加入便條紙、畫重點等，更可欣賞動畫及影片，並操作互動式的習題，其中朗讀文句之功能，可幫助識字量低的學童，突破文字的限制而能順利進行閱讀（陳吉清，2012）。

(二) 電子繪本對智能障礙學童語文學習之相關研究

繪本已被國中小、學前的特殊教育廣泛的應用，但與「電子繪本對智能障礙學童語文學習」有關的研究並不多，茲將相關研究整理如表 2。

表 2

電子繪本對智能障礙學童語文學習之相關研究（以文獻出現時間先後排序）

研究者 (年代)	研究主題 (研究方法)	研究對象	研究結果
丘華殷 (2007)	結合網路多媒體繪本教學方案對國小輕度智能障礙學童口語表達能力成效之研究（跨受試多探試設計）	3 位國小輕度智能障礙學童	多媒體繪本教學能增加輕度智能障礙學童之總詞彙數，具有立即和維持的顯著成效，且能降低學童的錯誤句總數，具有立即和維持成效，但維持成效不顯著。

（續下頁）

(續表 2)

研究者 (年代)	研究主題 (研究方法)	研究對象	研究結果
黃齡嫻 (2008)	紙本與電子繪本教學對國小輕度智能障礙學生閱讀理解學習成效之比較研究(實驗設計)	12 位國小輕度智能障礙學生	1.繪本故事較短且容易時，電子或紙本繪本的教學效果差異不大。 2.繪本故事較長且難時，電子繪本教學效果顯著優於紙本繪本的教學效果。 3.電子繪本能增進學生的閱讀態度。
黃瓊如 (2009)	電子繪本融入故事結構教學對國小輕度智能障礙學理解故事內容成效之研究(逐變條件設計)	3 位國小輕度智能障礙學生	1.兩名受試者之閱讀理解能力有提升，一名提升效果並不顯著。 2.三名受試者之閱讀理解能力均具維持效果。 3.二名受試者之各項故事結構能力有提升，一名提升效果並不顯著。
湯麗惠 (2010)	多媒體繪本故事教學方案對智能障礙學生口語表達能力影響之研究(跨行為多試探設計)	3 位國小中度智能障礙學生	在主動表達需求、詢問、情緒的口語表達能力，具有學習的立即和維持效果。
陳莉莉 (2010)	多媒體繪本融入故事結構教學之閱讀理解成效探討-以國小輕度智能障礙學童個案研究(單一受試研究、問卷、訪談)	國小輕度智能障礙學童	研究所開發的多媒體繪本輔助教材，在透過動畫、聲音等外在表徵策略後，除了幫助學生提昇閱讀理解能力外，亦可以使學生在閱讀的學習態度表現上呈正向表現。
黃惠資 (2010)	多媒體繪本融入故事結構教學對國中輕度智能障礙學生閱讀理解成效之研究(A-B-A 實驗設計)	3 位國中輕度智能障礙學生	在「表層文字理解」、「深層文意理解」、「牽涉個人經驗理解」及整體閱讀理解具有提昇及維持成效。
何雅蕙 (2012)	互動式繪本教學對國小智能障礙學生識字學習成效之研究(單一受試研究法)	2 位國小智能障礙學童	互動式繪本教學對國小智能障礙學童之「記憶」、「理解」、「應用」及「整體識字能力」能力具有立即及保留效果，且改變智能障礙學童的學習態度。

資料來源：研究者整理。

在研究主體上，七篇研究中有五篇探討多媒體繪本對提昇智能障礙學童之閱讀理解成效（陳莉莉，2010；黃惠資；2010；黃瓊如，2009；黃齡嫻，2008），另探討口語表達成效有兩篇（丘華殷，2007；湯麗惠，2010），一篇為識字學習成效之研究（何雅蕙，2012）。無論是閱讀理解或是基本的識字及口語表達，皆與語文學習有關，由此推知，利用電子繪本提昇智能障礙學童語文成效之研究是相當可行的。

國內將電子繪本運用於智能障礙學童語文學習之教材形式多元，有研究者自製的PPT，也有文建會提供多媒體的繪本動畫，研究結果均證實，繪本若結合策略教學可提升智能障礙學生的閱讀語文能力。而國內對於電子繪本教學應用在智能障礙學生之研究含括識字、口語表達及閱讀理解，尚未有針對讀寫學習成效之研究。另外，上述研究的研究方法多為單一受試研究法，均以繪本教學作為依變項，並探討介入之成效，故研究者亦採單一受試研究法來進行研究。

六、小結

智能障礙學童由於智力發展遲緩，且有注意力、記憶力及類化等困難，在語文學習的歷程中往往會面臨許多困境，導致因識字及理解能力不佳，而無法獨立閱讀，需要提供適合的學習輔具，才能提升學習及教學成效。隨著科技的進步，平板電腦已逐漸取代傳統電腦，其簡單、直覺的操作特性，相當適合特殊需求學生使用，而其中具有互動性的電子繪本，透過圖文輔助更能提升學生對內容理解，但目前利用平板電腦作為電子繪本閱讀器的研究並不多，且未有以智能障礙學童為研究對象，因此，研究者欲運用 iBooks 電子繪本教學方案，來探討對智能障礙兒童讀寫學習之成效。

參、研究方法

本研究採單一受試研究法之跨行為多試探實驗設計，探討運用 iBooks 電子繪本教學方案對提昇國小智能障礙學童讀寫學習成效之影響。研究架構如圖 1 所示。

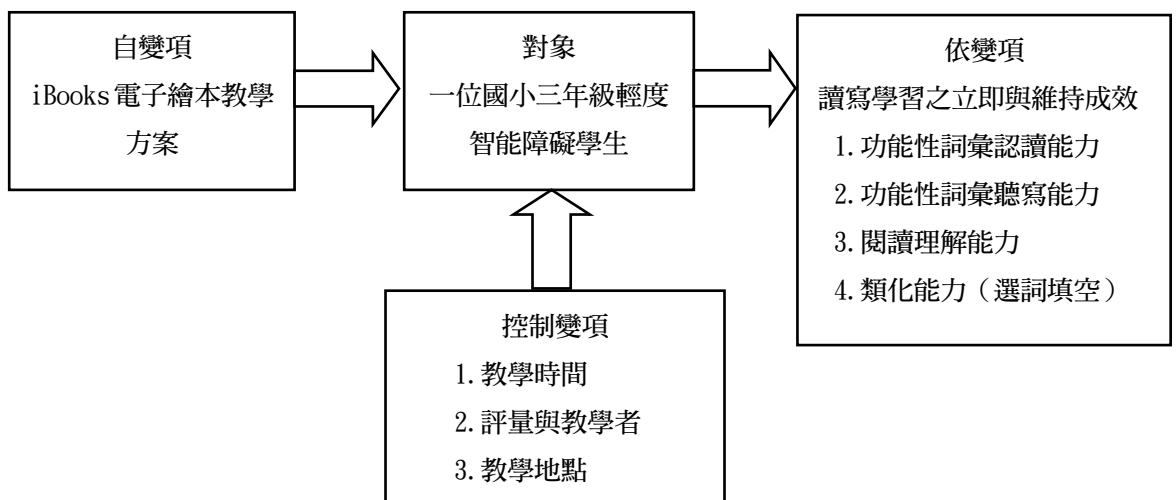


圖 1 研究架構圖

一、實驗變項

(一) 自變項

本研究之自變項為 iBooks 電子繪本教學方案，由研究者挑選坊間的紙本繪本，透過 iBooks Author 電子書製作軟體，將其製作成電子繪本並進行教學。

(二) 依變項

本研究的依變項為國小智能障礙學童讀寫學習之成效，是指個案在教學介入後，其接受「功能性詞彙認讀測驗」、「功能性詞彙聽寫測驗」和「閱讀理解測驗」之正確率的立即效果與維持效果及「選詞填空類化」之效果。

(三) 控制變項

本研究之控制變項包含教學時間、評量與教學者及教學地點分述如下：

1.教學時間：教學時間固定於放學後每星期一、二、四下午 4：00~4：40，及星期五下午 13：30~14：10，每週四次，進行 40 分鐘的教學，整個教學實驗約持續兩個月。

2.評量與教學者：教學的實施以及評量皆由第一位作者擔任，以避免產生偏差。在教學方面，具有國小特殊教育教師與普通教育教師之合格證書，累積普通班教學年資已有三年，不分類巡迴輔導班年資也有六年。在評量方面，領有魏氏兒童智力量表研習證書，並擔任初級心評人員實際參與鑑定工作。

3.教學地點：教學與施測地點為個案就讀學校之知動教室，位於學習教室旁，在進行實驗教學時，只有研究者跟個案在場，不會有無關人員干擾實驗教學的進行效果。

二、實驗設計

本研究的教學實驗共為三個時期，分別為基線期 (A)、介入期 (B) 與維持期 (M)。

(一) 基線期 (A)

在本階段主要在蒐集個案的基線資料，尚未進行任何教學。研究者先給予個案電子繪本，不做任何教學，讓個案自行閱讀，並提供作業本練習寫國字後進行功能性詞彙認讀、功能性詞彙聽寫及閱讀理解能力測驗。

(二) 介入期 (B)

此階段開始進行 iBooks 電子繪本教學方案，每週四次，每次 40 分鐘，並於每次教學活動後，立刻進行讀寫測驗，以分析個案讀寫能力之提升情形。

(三) 維持期 (M)

在介入期結束後，進行三次的追蹤觀察，此階段僅提供個案電子繪本，教師不做任何教學，待個案自行閱讀故事及國字習寫後進行讀寫測驗。

(四) 類化期 (G)

在介入期結束後一個星期，即進入類化期的評量，教師不做任何教學，個案在操作電子繪本後，透過語音朗讀聽讀題目，自行再從六個無注音及語音輔助的功能性詞彙選項中，點選合適的答案進行選詞填空。類化期階段評量三次，以瞭解個案對於電子繪本故事中功能性詞彙學習能力之類化成效。

三、研究對象

本研究對象為一名國小資源班三年級輕度智能障礙學生，第一位作者擔任個案之資源班老師。魏氏智力量表結果顯示語文理解

(VCI) = 53, 知覺推理 (PRI) = 72, 工作記憶 (WMI) = 50, 處理速度 (PSI) = 70, 全量表智商 (FSIQ) = 58, 整體智力功能表現落在輕度智力功能障礙的範圍。個案的操作表現明顯優於語文表現, 視覺處理能力為個案學習的優勢管道。

個案記憶力不佳, 亦無法專注的學習, 且學習遺忘快, 難以習得生活及學業知識, 但有不錯的模仿及操作學習的能力; 有詞彙提取及命名的困難, 多以單詞或短語來表達想法, 缺乏適當的連結詞, 口語表達完整性低; 國字結構及筆順概念低, 抄寫時偶會遺漏部件; 常見字流暢性測驗 (看字讀音造詞測驗) 結果為正確性 PR1, 流暢性 PR<1, 顯示有明顯的識字困難, 無法認讀常用字如: 我、大、小、個、的等字, 與教學現場表現相符, 經過兩年的教學輔導, 尚未能協助個案透過注音符號或國字進行閱讀; 生字聽寫一課六個目標字中, 平均只能寫出兩個國字, 且常有字形字音無法連結的情形。

因此, 研究者希望運用科技輔具降低閱讀的困難, 提升識字及寫字能力。為了解 iBooks 電子繪本教學成效, 在實驗介入前後, 個案在資源班抽離國語課中, 皆無使用平板電腦及繪本, 此外, 所挑選課文之生字詞語, 也避開本研究之目標字。

四、研究工具

本研究「選取個案評量工具」包含魏氏兒童智力量表第四版及中文閱讀障礙診斷測驗之常見字流暢性測驗; 「一般研究工具」包含 Mac 電腦、iPad (第三代) 及 Apple 傳輸線; 「研

究者自編工具」包含電子繪本、詞彙認讀測驗記錄表、詞彙聽寫測驗記錄表及閱讀理解測驗記錄表, 分述如下:

(一) 選取個案評量工具

1. 魏氏兒童智力量表第四版

魏氏兒童智力量表第四版 (WISC-IV) 是由陳榮華與陳心怡 (2007) 所修訂, 其主要目的在評量兒童的認知功能。此測驗分為語文題材和作業題材, 共包含十四個分測驗, 可算出全量表智商與「語文理解」、「知覺推理」、「工作記憶」及「處理速度」等四種組合分數。

2. 常見字流暢性測驗 (看字讀音造詞測驗)

本測驗為「中文閱讀障礙診斷測驗」整合計畫中的一項, 由洪儷瑜、陳秀芬、王瓊珠與張郁雯 (2006) 共同編製, 其目的主要在評估學生在其常見字範圍的正確性與流暢性, 供識字能力評估之參考。利用看字讀音、造詞之施測方式, 以正確讀音與時間計算流暢性, 以正確讀音造詞的題數為正確性。

(二) 一般研究工具

1. 電子繪本製作工具

(1) Mac 電腦:

本研究所使用的 iBooks 電子繪本, 目前只能從 Mac OS X 中的 Mac App Store 下載 iBooks Author 進行編輯製作。為了配合 iBooks Author 的使用環境限制, 必須將 Mac 作業系統升級到 10.7.2 以後的 Lion 作業系統。並利用內建應用程式進行多媒體素材編製, 如: 繪本內容錄音、教學動畫錄製、短片截取及修圖等。

(2) iPad：

本研究使用 iPad 內建的相機，蒐集與功能性詞彙相關照片。為增加生活經驗的連結，研究者設計簡短的劇本，請個案同儕擔任主角，攝錄與校園生活相關之素材。

(3) Apple 傳輸線：

透過傳輸線將 iPad 中的圖片及短片傳送至 Mac 電腦，並將 iBooks Author 製作完成之電子書輸出至 iPad 閱讀。

2. 電子繪本閱讀工具

本研究使用第三代 iPad，在蘋果網站上的官方名稱為全新 iPad (the New iPad)，利用 iBooks Author 製作的電子書，需透過 iPad 從 App Store 下載 iBooks3 作為電子繪本之閱讀器。

(三) 研究者自編工具

1. 電子繪本

本研究之電子繪本運用電腦、繪本及 iBooks Author 應用程式等進行電子繪本的製作，在挑選繪本故事時，從量的評選和質的評選二方面來篩選繪本。

量的評選方面，王瓊珠、洪儷瑜與陳秀芬 (2007) 在低識字能力學生識字量發展之研究中指出，為提昇學生的識字量，應以低識字能力組學生的平均識字量作為課程調整之參考依據。其研究結果三年級低識字量為平均 750 字，故所挑選的繪本，以字數 750 字以內為限。質的評選方面，研究者考量國小輕度智能障礙兒童之身心發展與學習特質，選擇繪本時的考

量原則如下：故事主題與日常生活接近，內容具體，詞句簡單易懂，圖片色彩鮮明。

本研究依據上述量與質的繪本評選原則，研究者從教育部 2013 年國民小學一年級新生閱讀推廣計畫推薦書單中，挑選 9 本適合個案閱讀的繪本後，再與一位特教老師及個案低年級的導師，依據質的評選原則，進行繪本篩檢核表評分。經過質與量的評選，最後確認成為正式的教學繪本共三本，分別為生氣 (青林，2010)、我們來做好朋友 (小天下，2012) 及如果有一天 (小典藏，2013)，三本繪本相似的部分為情節重複性高，對學習者而言較具有預測性，且語法較為接近，易於學習。

篩選繪本後，研究者再與特教老師及個案低年級，依其語言程度及生活所需，共同討論挑選出相關詞彙，並於正式施測前，請三位特教教學年資九年以上，語文教學經驗豐富，且於特教及課程與教育教育研究所畢業之合格特教教師，審視繪本教材及學習成效測驗之內容，以建立本研究工具的內容效度，問卷內容包含三本繪本之「詞彙挑選建議表」、「詞彙圖片造句建議表」、「閱讀理解測驗建議表」及「選詞填寫建議表」。實驗設計依功能性詞彙難易度，選擇目標詞彙較生活化或具體的繪本優先教學，研究者根據專家的意見修正教材內容，進行電子書製作。電子書包括繪本及測驗內容文字錄音檔、短片、繪本及功能性詞彙圖片、閱讀測驗等，多媒體素材皆整合在 iBooks 中，電子繪本基本版面如圖 2 及圖 3：



圖 2 繪本圖片及文字版面

資料來源：中川宏貴（2010），頁 1-2。

2. 詞彙認讀測驗記錄表

詞彙認讀測驗記錄表是以研究者所自編之電子繪本教材為內容而進行的詞語認讀記錄，在每次教學結束後，利用 iBooks 中的「學習字卡」功能，並設定「隨機顯示」，以避免練習的效果。在個案接受測驗後，研究者將每一次的測驗結果記錄於記錄表中，並計算個案認讀詞語的正確率。每本電子繪本各有六個詞彙，每一個字計一分，詞語認讀總字數為十二字。

3. 詞彙聽寫測驗記錄表

本測驗由研究者唸讀故事內容中之功能性詞彙，讓個案自行書寫詞彙的國字，並於每次教學與練習後實施。在介入期的三個故事教學中，每個故事的評量詞彙字數一樣，但測驗時詞彙排序不同，會以隨機的方式出現，以避免練習的效果。每次測驗後依結果計算國字聽寫的正確率。每本電子繪本各有六個詞彙，每

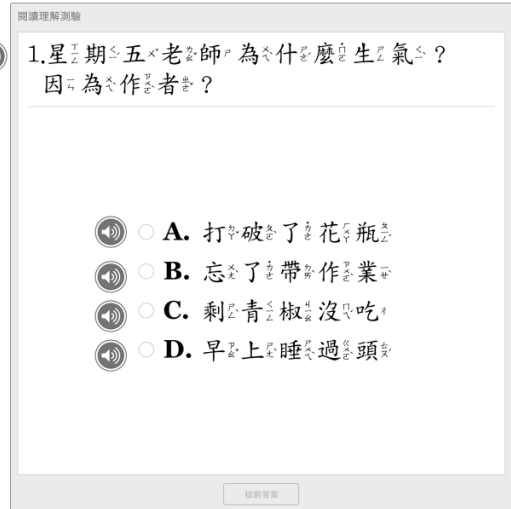


圖 3 閱讀測驗版面

一個字計一分，詞彙聽寫總字數為十二字。

4. 閱讀理解測驗記錄表

測驗內容依據各教學繪本內容內容編製，測驗題型為選擇題，每題有四個選項，利用 iBooks 電子繪本中的「測驗」功能，個案自行聆聽題目及答案選項，操作互動式的習題，研究者將每次的測驗結果記錄下來。測驗內容包含內容記憶及推論理解，每本電子繪本各十題。

5. 選詞填空測驗記錄表

選詞填空測驗記錄表為類化期的評量工具，測驗題型為選擇題，個案透過語音朗讀聽讀題目後，自行從六個無注音及語音輔助的功能性詞彙選項中，點選合適的答案進行選詞填空。在個案接受測驗後，研究者將每一次的測驗結果記錄於記錄表中，並計算個案選詞填空的正確率，每本電子繪本各十題。

五、電子繪本教學方案實施流程

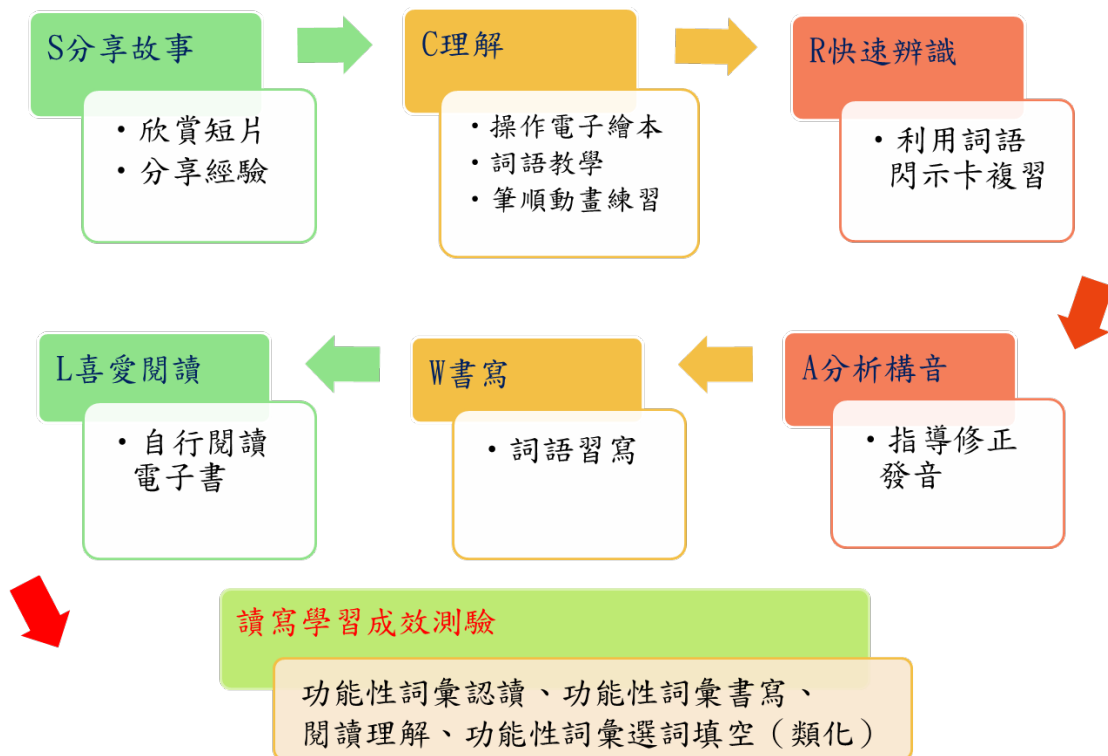


圖 4 電子繪本教學方案實施流程圖

本研究之教學方案主要參考 SCRAWL (M. Smith, Lecture material, Jan., 2012) 之理論設計，本研究之 iBooks 電子繪本教學方案的實施流程共分為以下三個階段：

（一）引起動機（S 分享故事）

1. 讓學生看一段同儕錄製與主題相關之短片。
2. 引導學生分享與主題相關之經驗。

（二）發展活動

1. 教師示範並操作電子繪本。
2. 繪本詞語教學（C 理解）。
3. 學生透過詞語閃示卡，進行詞語複習（R 快速辨識）。
4. 學生念讀功能性詞彙，老師指導錯誤音（A 分析構音）。
5. 學生將所學的功能性詞彙，各抄寫三遍（W

書寫）。

（三）綜合活動

1. 自行閱讀電子繪本：教學者不提供協助，個案獨立操作。
2. 讀寫學習成效測驗：包含功能性詞彙認讀、功能性詞彙聽寫及閱讀理解測驗。

六、資料處理與分析

本研究量化資料的處理採用視覺分析法，將研究對象在基線期、介入期及維持期各階段的測驗資料換算成正確率百分比，再根據資料點繪製成曲線圖，並整理記錄階段內與相鄰兩階段的分析摘要表並加以解釋（杜正治，2006）。此外，為瞭解實驗教學之成效，本研

究亦配合 C 統計與觀察者信度一致性進行分析。

肆、結果與討論

研究者依據研究目的針對個案在電子繪本教學方案介入後之讀寫學習結果進行分析，並討論個案之類化表現。本研究採單一受

試實驗法之跨行為多試探設計，以折線圖呈現學習結果達成百分比，進行視覺分析及 C 統計分析，以瞭解個案在功能性詞彙認讀、聽寫及閱讀測驗學習之立即成效及保留成效。

一、曲線圖分析

依據研究目的與資料分析，研究人員所得之研究結果，如圖 5。

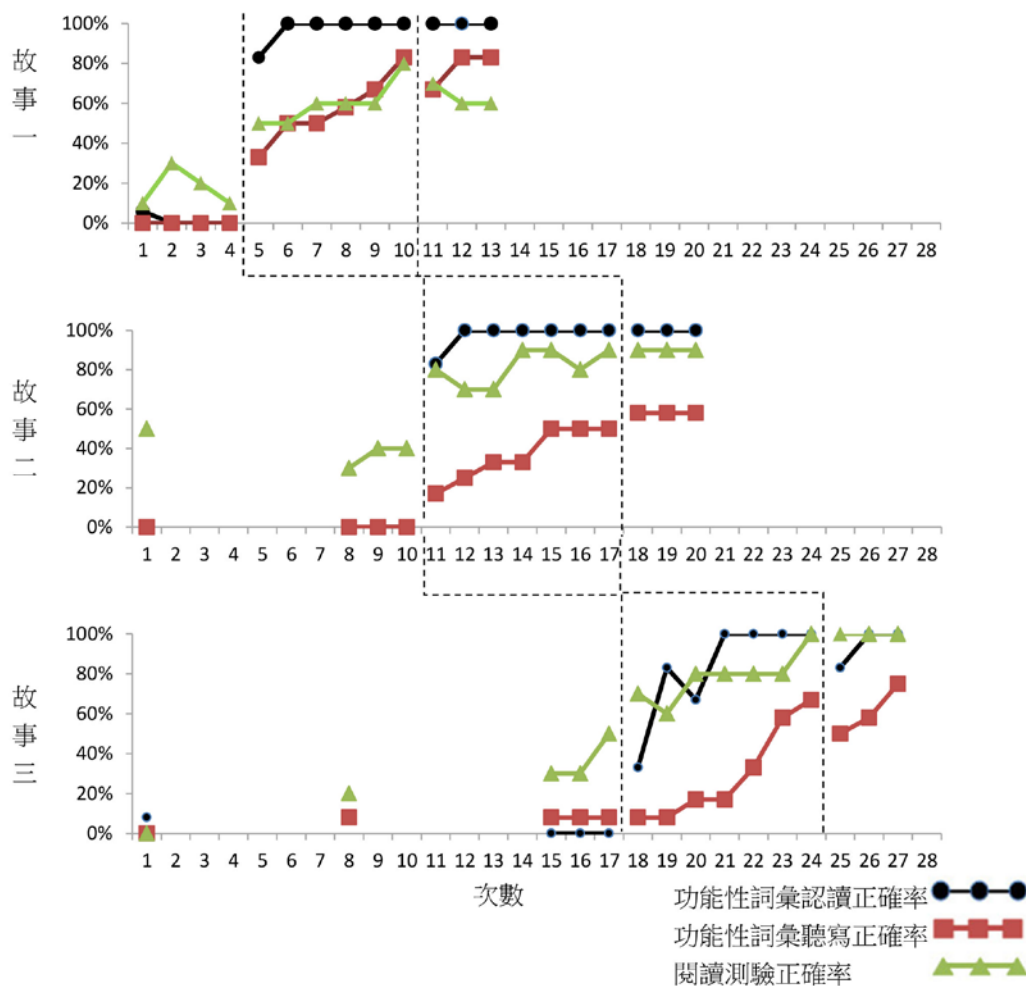


圖 5 讀寫測驗正確率曲線圖

(一) 功能性詞彙認讀正確率曲線圖分析

個案在基線期階段，故事一、故事二及故事三的認讀測驗表現，平均百分比分別為 1.5%、0%、3.2%，在經過電子繪本教學介入後，正確率大幅提昇，分別為 97.2%、97.6%、83.3%，且兩階段之重疊百分比皆為 0%，顯示電子繪本教學介入對個案在功能性詞彙認讀具有立即提昇的效果。在撤除教學介入後，故事一、故事二及故事三的認讀測驗平均百分比分別為 100%、100%、94.3%，相較介入期的平均百分比皆有些微的上升，且重疊百分比皆為 100%，由此顯示教學介入對提昇個案功能性詞彙認讀能力具維持效果。

(二) 功能性詞彙聽寫正確率曲線圖分析

個案在基線期階段，故事一、故事二及故事三的聽寫測驗表現，平均百分比分別為 0%、0%、6.4%，在經過電子繪本教學介入後，分別提昇為 56.8%、36.9%、29.7%，由此得知，詞彙難度越高，個案在聽寫測驗的表現進步幅

度越小，但仍顯示電子繪本教學介入對個案在功能性詞彙聽寫具有立即提昇的效果。在撤除教學介入後，故事一、故事二及故事三的聽寫測驗平均百分比分別為 78%、58%、61%，相較介入期的平均百分比皆有明顯的上升，由此顯示教學介入對提昇個案功能性詞彙聽寫能力具維持效果。

(三) 閱讀測驗正確率曲線圖分析

個案在基線期階段，故事一、故事二及故事三的閱讀測驗表現，平均百分比分別為 7.5%、40%、26%，在經過電子繪本教學介入後，正確率皆呈現上升的趨勢，平均百分比分別為 56.8%、81.4%、78.6%，顯示電子繪本教學介入對個案在閱讀理解具有立即提昇的效果。在撤除教學介入後，故事一、故事二及故事三的閱讀測驗平均百分比分別為 63%、90%、100%，相較於介入期皆有明顯的提昇，顯示教學介入對提昇個案閱讀理解能力具維持效果。

二、功能性詞彙國字認讀正確率視覺分析

表 3
功能性詞彙國字認讀正確率階段內摘要表

階段次序	故事一			故事二			故事三		
	A	B	M	A	B	M	A	B	M
階段長度	4	6	3	4	7	3	5	7	3
趨向預估	\	/	-	-	/	-	\	/	/
	(-)	(+)	(=)	(=)	(+)	(=)	(-)	(+)	(+)
趨向穩定	變異 0%	變異 83%	穩定 100%	穩定 100%	穩定 86%	穩定 100%	變異 40%	變異 14%	變異 67%
水準穩定	變異 0%	變異 83%	穩定 100%	穩定 100%	穩定 86%	穩定 100%	變異 0%	變異 14%	變異 67%
水準範圍	0-6	83-100	100-100	0-0	83-100	100-100	0-8	33-100	83-100
水準變化	<u>6-0</u> -6	<u>83-100</u> 17	<u>100-100</u> 0	<u>0-0</u> 0	<u>83-100</u> 17	<u>100-100</u> 0	<u>8-0</u> -8	<u>33-100</u> 67	<u>83-100</u> 17
平均	1.5	97.2	100	0	97.6	100	3.2	83.3	94.3

表 4
功能性詞彙國字認讀正確率階段間摘要表

	故事一		故事二		故事三	
階段比較	B/A	M/B	B/A	M/B	B/A	M/B
趨向方向	↗ (+)	↘ (-)	-↗ (=)	↘ (+)	↗ (+)	↘ (=)
效果變化	正向	無	正向	無	正向	正向
趨向穩定	變異到 變異	變異到 穩定	穩定到 穩定	穩定到 穩定	變異到 變異	變異 穩定
水準間變化	$\frac{0-83}{+83}$	$\frac{100-100}{0}$	$\frac{0-83}{+83}$	$\frac{100-100}{0}$	$\frac{0-33}{+33}$	$\frac{100-83}{-17}$
重疊百分比	0%	100%	0%	100%	0%	100%
C 值	0.838	0.438	0.853	0.444	0.89	0.492
Z 值	2.947**	1.479	3.116**	1.563	3.365**	1.734*

* $p < .05$ ** $p < .01$

個案在故事一介入期平均正確率 97.2%，較基線期 1.5% 高出 95.7%，基線期到介入期的重疊百分比 0%，C 統計分析結果達 $p < .01$ 之顯著水準，表示教學介入有明顯的立即提升效果。從介入期到維持期，重疊百分比 100%，C 統計分析結果未達顯著性，維持期正確率為穩定趨向 100%，顯示其學習成效能持續維持。因此，iBooks 電子繪本教學方案，對增進個案在故事一的功能性詞彙認讀學習，具有立即提升及維持的成效。

個案在故事二介入期平均正確率 97.6%，較基線期 0% 高出 97.6%，基線期到介入期的重疊百分比 0%，C 統計分析結果達 $p < .01$ 之顯著水準，表示教學介入有顯著的成效。從介入期到維持期，重疊百分比 100%，C 統計分析結果未達顯著性，維持期正確率為穩定趨向 100%，可見功能性詞彙認讀成效能持續維持。因此，iBooks 電子繪本教學方案，對增進個案在故事二的功能性詞彙認讀學習，具有立

即提升及維持的成效。

個案在故事三介入期平均正確率 83.3%，較基線期 3.2% 高出 80.1%，基線期到介入期的重疊百分比 0%，C 統計分析結果達 $p < .01$ 之顯著水準，可見電子繪本教學的介入有立即成效。從介入期到維持期，重疊百分比 100%，C 統計分析結果達 $p < .05$ 之顯著水準，維持期平均正確率 94.3%，顯示教學介入成效能持續維持。因此，iBooks 電子繪本教學方案，對增進個案在故事三的功能性詞彙認讀學習，具有立即提升及維持的成效。

上述研究結果與鄧秀芸、楊熾康（2003）以電腦輔助教學提升中度智能障礙兒童功能性詞彙的識字成效研究發現一致。陳啟祥（2007）建議教學者可以穿插使用「多媒體電腦輔助教學」及「閃示卡」教導智能障礙學童的詞彙學習，本實驗教學將兩者結合，證實個案透過學習字卡的閃示功能，進行詞彙的複習，確實有助於提升認讀成效。

三、功能性詞彙國字聽寫正確率視覺分析

表 5
功能性詞彙國字聽寫正確率階段內摘要表

階段 次序	故事一			故事二			故事三		
	A	B	M	A	B	M	A	B	M
階段 長度	4	6	3	4	7	3	5	7	3
趨向 預估	- (=)	/ (+)	/ (+)	- (=)	/ (+)	- (=)	/ (+)	/ (+)	/ (+)
趨向 穩定	穩定 100%	變異 0%	變異 67%	穩定 100%	變異 14%	穩定 100%	變異 80%	變異 14%	變異 67%
水準 穩定	穩定 100%	變異 0%	變異 67%	穩定 100%	變異 0%	穩定 100%	變異 0%	變異 0%	變異 33%
水準 範圍	0-0	33-83	67-83	0-0	17-50	58-58	0-8	8-67	50-75
水準 變化	<u>0-0</u> 0	<u>33-83</u> 50	<u>67-83</u> 16	<u>0-0</u> 0	<u>17-50</u> 33	<u>58-58</u> 0	<u>0-8</u> 8	<u>8-67</u> 59	<u>50-75</u> 25
平均	0	56.8	78	0	36.9	58	6.4	29.7	61

表 6
功能性詞彙國字聽寫正確率階段間摘要表

階段比較	故事一		故事二		故事三	
	B/A	M/B	B/A	M/B	B/A	M/B
趨向方向	/ - (+) (=)	// (+) (+)	/ - (+) (=)	- / (= (+)	// (+) (+)	// (+) (+)
效果變化	正向	正向	正向	無	正向	正向
趨向穩定	穩定到 變異	變異到 變異	穩定到 變異	變異到 穩定	變異到 變異	變異到 變異
水準間變化	<u>0-33</u> +33	<u>83-67</u> -16	<u>0-17</u> +17	<u>50-58</u> +8	<u>8-8</u> 0	<u>67-50</u> -17
重疊百分比	0%	100%	0%	0%	29%	67%
C 值	0.9033	0.76	0.922	0.881	0.892	0.856
Z 值	3.178**	2.567**	3.368**	3.1**	3.371**	3.011**

* $p < .05$ ** $p < .01$

個案在故事一介入期平均正確率 58%，較基線期 0% 高出 58%，基線期到介入期的重疊百分比 0%，C 統計分析結果達 $p < .01$ 之顯著水準，可見電子繪本教學介入有顯著的立即提升效果。從介入期到維持期，趨向效果為正向，且平均正確率從 58% 上升至 78%，重疊百分比 100%，C 統計分析結果亦達 $p < .01$ 之顯著水準，顯示此教學方案能提升個案功能性詞彙聽寫之表現，且其學習成效能持續維持。因此，iBooks 電子繪本教學方案，對增進個案在故事一的功能性詞彙聽寫學習，具有立即提升及維持的成效。

個案在故事二介入期平均正確率 36.9%，較基線期 0% 高出 36.9%，基線期到介入期的重疊百分比 0%，C 統計分析結果達 $p < .01$ 之顯著水準，表示故事二的電子繪本教學介入後，雖個案在功能性詞彙的聽寫未達 50% 的正確率，但仍有明顯的立即提升效果。從介入期到維持期，平均正確率從 36.9% 上升至 58%，重疊百分比 0%，C 統計分析結果亦達 $p < .01$ 之顯著水準，顯示個案在撤除教學介入後，功能性詞彙聽寫不僅能有維持成效，且相較於介入期有更佳表現，顯示具有立即提升及維持的成效。

個案在故事三介入期平均正確率 29.7%，較基線期 6.4% 高出 23.3%，基線期到介入期的重疊百分比 29%，C 統計分析結果達 $p < .01$ 之顯著水準，表示故事三的電子繪本教學介入

後，個案在功能性詞彙的聽寫的正確率，有提升之效果。從介入期到維持期，趨向效果為正向，且平均正確率從 29.7% 上升至 61%，重疊百分比 67%，C 統計分析結果亦達 $p < .01$ 之顯著水準，顯現個案在撤除教學介入後，功能性詞彙聽寫之正確率能有持續進步之表現，表示具有維持成效。因此，iBooks 電子繪本教學方案，對增進個案在故事三的功能性詞彙聽寫學習，具有立即提升及維持成效。

陳秀芬等人（2008）提出兒童基本的讀寫能力發展為區辨、認讀而後書寫，另外，錡寶香（2006）指出，以書寫表達的認知歷程「我手寫我口」而言，口語詞彙的激發連結，有助於文字書寫的提取，本研究結果亦發現，個案在國字提取正確率的關聯性，詞彙的認讀及理解之影響大於筆劃多寡。

此外，林千惠（2001）表示智能障礙學生受限於注意力不足、記憶力欠佳、類化困難、缺乏策略使用等認知方面的因素，增加國字習寫及提取的問題，而個案在較抽象的形容詞的聽寫可能受到上述原因影響，常有不會寫、寫成別字或錯置部件的情形，影響國字書寫正確率之表現，此發現與陳韋勳（2012）在電子繪本教學對提升國小唐氏症兒童功能性詞彙學習成效之研究結果一致。由於目前利用電子繪本教學來探討提升智能障礙學生書寫表現之研究並不多，因此仍需大量之相關研究來探討上述所呈現之問題。

四、閱讀測驗正確率視覺分析

表 7
閱讀測驗正確率階段內摘要表

階段次序	故事一			故事二			故事三		
	A	B	M	A	B	M	A	B	M
階段長度	4	6	3	4	7	3	5	7	3
趨向預估	\ / (-)	/ \ (+)	\ / (-)	- / (=)	/ \ (+)	- / (=)	/ \ (+)	/ \ (+)	- / (=)
趨向穩定	變異 0%	變異 83%	穩定 100%	變異 50%	變異 50%	穩定 100%	變異 40%	變異 71%	穩定 100%
水準穩定	變異 0%	變異 50%	變異 67%	變異 50%	變異 67%	穩定 100%	變異 0%	變異 57%	穩定 100%
水準範圍	10-30	50-80	60-70	30-50	70-90	90-90	0-50	60-100	100-100
水準變化	<u>10-10</u> 0	<u>50-80</u> 30	<u>70-60</u> -10	<u>50-40</u> -10	<u>80-90</u> 10	<u>90-90</u> 0	<u>0-50</u> 50	<u>70-100</u> 30	<u>100-100</u> 0
平均	17.5	60	63	40	81.4	90	26	78.6	100

表 8
閱讀測驗正確率階段間摘要表

階段比較	故事一		故事二		故事三	
	B/A	M/B	B/A	M/B	B/A	M/B
趨向方向	/ \ (+)(-)	\ / (-)(+)	/ - (+)(=)	- / (=)(+)	/ / (+)(+)	- / (=)(+)
效果變化	正向	負向	正向	無	正向	無
趨向穩定	變異到變異	變異到穩定	變異到變異	變異到穩定	變異到變異	變異到穩定
水準間變化	<u>10-50</u> +50	<u>80-70</u> -10	<u>40-80</u> +40	<u>90-90</u> 0	<u>50-70</u> +20	<u>100-100</u> 0
重疊百分比	0%	100%	0%	100%	0%	100%
C 值	0.741	0.492	0.723	0.453	0.893	0.757
Z 值	2.61**	1.663*	2.64**	1.594	3.376**	2.662**

* $p < .05$ ** $p < .01$

個案在故事一介入期平均正確率 60%，較基線期 17.5% 高出 42.5%，基線期到介入期的重疊百分比 0%，C 統計分析結果達 $p < .01$ 之顯著水準，顯示電子繪本的介入，對於個案閱讀測驗的正確率有正面的影響。從介入期到維持期，趨向效果為負向，但平均正確率從 60% 上升至 63%，重疊百分比 100%，C 統計分析結果達 $p < .05$ 之顯著水準，可見在撤除教學方案後，個案在故事一的閱讀測驗整體表現較介入期有些微的提升，顯現仍具維持成效。因此，iBooks 電子繪本教學方案，對增進個案對故事一的閱讀理解，具有立即成效和維持成效。

個案在故事二介入期平均正確率 81.4%，較基線期 40% 高出 41.4%，基線期到介入期的重疊百分比 0%，C 統計分析結果達 $p < .01$ 之顯著水準，由此可見，電子繪本的教學介入有助於個案對故事內容的理解，提升閱讀測驗的表現。進入到維持期後，平均數高達 90%，重疊百分比 100%，C 統計分析結果未達顯著水準，在個案獨立閱讀的情形下，正確率能維持 90%，顯現教學介入仍具有維持的效果。因此，iBooks 電子繪本教學方案，對增進個案對故事二的閱讀理解，具有立即提升及維持的成效。

個案在故事三介入期平均正確率 78.6%，較基線期 26% 高出 52.6%，基線期到介入期的重疊百分比 0%，C 統計分析結果達 $p < .01$ 之顯著水準，表示此教學介入方案對幫助個案理

解繪本內容有明顯的成效。此外，進入到維持期後，平均數高達 100%，重疊百分比 100%，C 統計分析結果亦達顯著水準，顯現教學介入具有穩定且良好的維持效果。因此，iBooks 電子繪本教學方案，對增進個案對故事三的閱讀理解，具有立即提升及維持的成效。

Stephen 和 Stanley (2000) 研究發現教材內容若能以多媒體的方式呈現，將有助於學生對課程的理解與記憶，且多媒體的效果愈佳，長期記憶的表現也愈好。本研究結果發現，多媒體的媒材取自個案或同儕學校生活情境，能立即引起個案學習動機，即使反覆閱讀亦感到相當有興趣。

五、功能性詞彙類化學習成效之分析

為探討個案在接受 iBooks 電子繪本教學方案後，功能性詞彙學習之類化成效，在每個電子繪本教學介入期結束後一個星期，研究者開始蒐集類化資料，每本繪本各蒐集三次，本階段教師不做任何教學，待個案自行操作電子繪本後，進行「選詞填空」測驗（如圖 6），每本繪本測驗題數各十題，個案在聆聽題目後，需從沒有注音輔助的六個功能性詞彙選項中，點選出合適的詞語，正確率的計算方式為個案在測驗中的正確題數除以測驗總題數之百分比，藉此瞭解個案對於電子繪本故事中，功能性詞彙的學習是否能類化到生活語句中。圖 7 分別為個案在三個電子繪本故事中功能性詞彙類化之情形，分別說明如下。

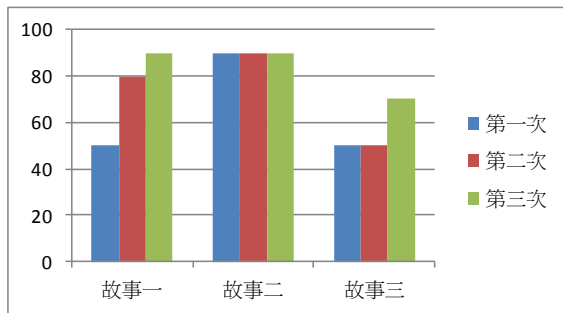


圖 6 選詞填空測驗版面

(一) 故事一功能性詞彙類化成效之分析

為瞭解個案在故事一的電子繪本教學後，其功能性詞彙類化到生活語句的表現，研究者從三次類化期之測驗結果中發現，選詞填空的正確率分別為 50%、80%、及 90%，平均為 73%，為上升之趨勢，顯示個案在故事一所習得的功能性詞彙具類化之成效。

研究者分析資料發現，個案在第一次作答時，對測驗題型較陌生，也無答題的策略，正確率僅有 50%，正確及誤用的詞語分別為「早上→吵架、早上→遲到、遲到→生氣、生氣→遲到、房間→作業」；第二次測驗前，特別再指導個案先聆聽題目，選出合適的答案後，再次操作播放朗讀題目，並在語音朗讀至填空處停頓時，將所選的詞語念出，透過完整的語句聽讀，判斷是否通順合理。因此，正確率從 50% 進步到 80%，第二次正確及誤用的詞語分別為「早上→遲到、遲到→吵架」；在最後一次測驗中，正確及誤用的詞語為「早上→房間」，與前兩次誤用詞語不同。綜合上述得知，個案在功能性詞彙應用在語句中的能力不穩定，但能應用所學的策略，透過選填的方式，將故事一的功能性詞彙應用在大部分的語句中，顯示具有類化成效。



圖 7 類化期選詞填空正確率直條圖

(二) 故事二功能性詞彙類化成效之分析

為瞭解個案在故事二的電子繪本教學後，其功能性詞彙類化到生活語句的表現，研究者從三次類化期之測驗結果中發現，選詞填空的正確率皆為 90%，顯示個案在故事二所習得的功能性詞彙具良好的類化成效。

研究者分析資料發現，個案在三次測驗中，正確及誤用的詞語分別為「討厭→舒服、親切→舒服、救命→可怕」，在故事二的六個詞彙中只有「再見」的應用完全正確無誤。顯現個案能將故事二的功能性詞彙，類化到電子繪本教材外的語句中，而在個案生活中使用頻率高的詞彙，更有穩定表現。

(三) 故事三功能性詞彙類化成效之分析

為瞭解個案在故事三的電子繪本教學後，其功能性詞彙類化到生活語句的表現，研究者從三次類化期之測驗結果中發現，選詞填空的正確率分別為 50%、60%、及 70%，平均為 60%，正確率達 50% 的標準，雖呈現上升趨勢，顯現個案在故事三所習得的功能性詞彙具類化之成效，但其效果較故事一（ $M=73\%$ ）和故事二（ $M=90\%$ ）為差。

研究者分析資料發現，因故事三的詞彙難度較高，且個案在認讀表現不穩定，推測與對

目標詞彙理解度低有關，故在三次的測驗中，六個詞彙皆有誤用的情形，且越抽象的詞彙，錯誤率越高，如：充滿、如果等。

六、社會效度

本研究以 iBooks 電子繪本教學方案進行教學後，透過測驗測量個案之讀寫能力，並於實驗教學後，對個案之導師、特教老師及家長進行訪談，以了解電子繪本學方案介入之成效。訪談結果因家長、導師及特教老師與個案接觸時的學習性質差異，各有不同的發現；在閱讀能力方面，個案會在閱讀題目、看電視時，主動拼讀或認讀國字，且品質較以往佳；在寫字能力方面，個案較能按照筆順書寫，拼湊的情形減少，部件結構概念有改善；在自信心方面，個案對平板電腦的操作顯得有自信，主動學習意願高，此外，個案因識字量增加，開始會主動與家人分享自己所認識字，並覺得很有成就感，與研究者在教學實驗中所觀察的表現一致。

三位師長認為 iBooks 電子繪本對提升讀寫能力的優點有：(一) 能讓不善表達與發問的個案，透過教材自主學習，培養獨立性；(二) 語音朗讀減少識字困難，提升語文理解能力；(三) 提升學習樂趣，增加學習識字動機；(四) 能引起動機，輔助學習，且可反覆練習；(五) 透過反覆練習，能提升筆順概念；(六) 能增加詞彙量，提昇表達能力，有助於整體學習。而需要思考改善的部分有：(一) 故事內文中穿插詞彙教學，閱讀連貫性低；(二) 若使用頻率高，可能會造成眼睛負擔；(三) 閱讀無聲光刺激的書籍，注意力可能更不易集中。綜合建議有：(一) 透過 iBooks 電子繪本，培養

獨立閱讀的習慣；(二) 教材製作時，可利用坊間現有的教材圖片，減少圖媒蒐集的時間；(三) 利用 iBooks Author 製作教材，輔助其他領域學習。

綜上所述，三位師長認為個案在接受「iBooks 電子繪本教學方案」介入後，在閱讀、寫字及自信心方面皆有不同的進步，尤其在識字方面，較會主動拼讀或認讀國字。此外，認為 iBooks 電子繪本的影音功能，能引起並維持個案的學習動機，而語音朗讀功能，更能讓個案克服識字困難，透過反覆的閱讀增加詞彙量，進而提昇語文理解能力，培養學習的獨立性。但教學時需留意不應以電子書完全替代紙本書，避免個案在閱讀一般書籍時，注意力更容易分散，且較不會對視力造成負面影響。導師建議可利用 iBooks Author 製作其他科目的教材，輔助個案在各領域的學習。

伍、結論與建議

一、結論

本研究依研究結果提出以下結論：

(一) 運用「iBooks 電子繪本教學方案」對提昇一位國小資源班輕度智能障礙兒童功能性詞彙認讀具有立即及維持成效。

(二) 運用「iBooks 電子繪本教學方案」對提昇一位國小資源班輕度智能障礙兒童功能性詞彙聽寫具有立即及維持成效。

(三) 運用「iBooks 電子繪本教學方案」對提昇一位國小資源班輕度智能障礙兒童閱讀理解具有立即及維持成效。

(四) 運用「iBooks 電子繪本教學方案」對提

昇一位國小資源班輕度智能障礙兒童功能性詞彙學習大部分具類化成效。

(五) 其他重要研究發現

1. 照片及短片雖有助於引起並維持個案學習興趣，但對詞意理解幫助有限。

教學影音媒材雖能引起並維持高度的興趣，但在認讀測驗時，個案剛開始僅能提取老師藉由短片內容所做的詞彙敘述說明，無法提取目標詞彙的讀音，顯示短片對智能障礙學童的詞意理解幫助有限。

2. 識字學習的主動性提高，整體語文能力明顯改善。

個案拼讀及識字量低，尚未具備獨立閱讀能力，但在第一次接觸 iBooks 電子繪本教材時，研究者即發現透過語音的協助，個案在聽讀到某些字詞時，會產生後設認知，主動複誦字詞，並在教學者沒有要求的情形下，嘗試利用目標字造詞，可見透過操作 iBooks 電子繪本教材能減少學習操作與記憶負荷，提高學習成效。

3. iBooks 電子繪本降低個案學習困難，有助於學習策略的發展。

個案因受限於障礙特質，無法獨立閱讀，但藉由 iBooks Author 設計出互動性強的電子繪本，讓個案能克服學習困難，並在操作的歷程中，發展基本的學習策略，提升整體學習成效，並作為未來其他領域之準備。

二、建議

(一) 教學實務之建議

個案能透過 iBooks 中的「學習字卡」反覆練習，對詞彙認讀有明顯的助益。但聽寫部

分僅透過筆順動畫示範及習寫，提昇國字提取成效有限，建議搭配其他識字教學策略，如：刺激褪除策略、部件教學法等，以提昇讀寫成效。

此外，本研究利用 Mac 電腦進行教材編製，雖普及度低，但其介面操作順暢度高，內建軟體的樣板幾乎都是透過拖拉放就可以使用，若能善加利用，必能縮短教材編製的時間，進而提升教學效能。

(二) 未來研究之建議

本研究對象僅有一名輕度智能障礙學生，建議未來研究可以增加個案的數量，或考慮其他障礙類別之特殊生，如視覺障礙、肢體障礙等，以瞭解 iBooks 電子繪本對於不同障礙類型學生之學習成效。

另外，本研究結果發現運用 iBooks 電子繪本教學能提升個案讀寫學習之成效，建議未來研究可針對閱讀理解、溝通表達等語文相關能力進行探討，亦能應用在其他九年一貫學習領域或特殊需求課程中。

再則，本研究以 iPad 作為電子繪本閱讀器，但價格較高，建議未來研究可以使用目前市佔率高達 61.9% 的 Android 系統平板，亦可以使用付費編輯軟體 SimMAGIC eBook，其所設計的多媒體電子書，能支援各類智慧型行動載具，可進行相關的比較分析。

最後，本研究設定每次教學實驗為四十分，包含教學、詞彙習寫及測驗，因個案處理及國字提取速度不佳，時間明顯不足，建議未來研究可調整教學流程或研究目的，以配合國小每節上課之分鐘數。

參考文獻

一、中文部分

- 中川宏貴 (2010)。生氣。臺北市：青林國際。
- 方淑貞 (2004)。FUN 的教學。臺北市：心理。
- 丘華殷 (2007)。結合網路多媒體繪本教學方案對國小輕度智能障礙學童口語表達能力成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 白乃遠、翁承民、呂國泰、詹介珉 (2012)。iBooks Author 數位出版實戰演練。新北市：博碩文化。
- 何華國 (1996)。啟智教育研究。臺北市：五南。
- 何華國 (2003)。特殊兒童心理與教育。臺北市：五南。
- 何雅蕙 (2012)。互動式繪本教學對國小智能障礙學生識字學習成效之研究 (未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄市。
- 吳孟純 (2012)。平板電腦上之互動教材介面設計研究—以國小三年級英文學習為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北科技大學，臺北市。
- 李乙明 (2000)。語言障礙。載於王文科等 (主編)，特殊教育導論 (第三版)。臺北市：心理。
- 李采臻 (2013)。探討將平板電腦結合 App 融入數學教學-以國小高年級學生為例 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，臺南市。
- 杜正治 (2006)。單一受試研究法。臺北市：心理。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法 (2013 年 9 月 2 日修訂)。
- 松岡達英 (2013)。我們來做好朋友。臺北市：小天下。
- 林千惠 (2001)。重視國小學童的書寫問題。國小特殊教育，31，30-35。
- 林千惠、何素華 (1997)。國中啟智班新生功能性讀寫能力評估研究。嘉義師院學報，11，425-452。
- 林惠芬 (2010)。智能障礙者教育。載於許天威、徐享良、張勝成 (主編)，新特殊教育通論 (147-150 頁)。臺北市：五南。
- 林惠愛 (2011)。使用平板電腦閱讀電子書對國小學童閱讀能力與態度影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林霓苗 (2012)。平板電腦改善自閉症兒童溝通之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣大學，臺北市。
- 林寶貴 (2002)。語言障礙與矯治。臺北市：五南。
- 林寶貴、張正芬、黃玉枝 (1992)。臺灣區智能不足學童語言障礙調查研究。聽語會刊，8，13-43。
- 南京聾人學校用 iPad 上課學生課堂上更活躍。新華網。取自 http://big5.xinhuanet.com/gate/big5/www.js.xinhuanet.com/2014-04/02/c_1110062333.htm
- 柯華歲、詹益綾 (2007)。中文閱讀障礙診斷測驗-國民小學 (二至六年級) 閱讀理解篩選測驗。臺北市：教育部。
- 洪文瓊 (1997)。電子童書小論叢。臺東縣：

- 臺東師院語教系。
- 洪儷瑜、陳秀芬、王瓊珠、張郁雯 (2006)。中文閱讀障礙診斷測驗-常見字流暢性測驗。臺北市：教育部。
- 洪儷瑜、陳秀芬、王瓊珠、張郁雯 (2006)。中文閱讀障礙診斷測驗-常見字流暢性測驗。臺北市：教育部。
- 徐可剛 (2011)。平板電腦支援同儕互教活動對於國小數學學習影響之探討與可行性評估 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 張春興 (2008)。教育心理學：三化取向的理論與實踐-重修二版。臺北市：東華。
- 許天威 (2003)。個案實驗研究法。臺北市：五南。
- 許凱玲 (2012)。一張圖看 iPad 對孩童生活的影響。數位時代。取自 <http://www.bnext.com.tw/article/view/id/24419>
- 陳吉清 (2012)。iBooks Author 完全解析。新北市：博碩文化。
- 陳吉清 (2012)。iBooks Author 完全解析。新北市：博碩文化。
- 陳秀芬、洪儷瑜、陳慶順 (2008)。國小一至三年級讀寫字困難學童基本字讀寫能力之研究。臺東大學教育學報，**19** (2)，31-60。
- 陳首伸 (2013)。觸控式平板電腦應用於國小三年級兒童繪圖學習成效之研究 (未出版之碩士論文)。亞洲大學，臺中市。
- 陳韋勳 (2012) 電子繪本教學對提升國小唐氏症兒童功能性詞彙學習成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 陳啟祥 (2007)。多媒體電腦輔助教學與閃示卡教學對智能障礙兒童功能性詞彙學習之比較研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳莉莉 (2010)。多媒體繪本融入故事結構教學之閱讀理解成效探討-以國小輕度智能障礙學童個案研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳逸民 (2010)。平板電腦與觸控面板相得益彰。光連雙月刊，**90**，31-34。
- 陳榮華 (1995)。智能不足研究。臺北市：師大書苑。
- 陳榮華、陳心怡 (2007)。魏氏兒童智力量表第四版 (WISC-IV) 中文版。臺北市：中國行為科學社。
- 陸莉、黃玉枝、林秀錦、朱慧娟 (2000)。智能障礙學生輔導手冊。教育部特殊教育小組主編。國立臺南師範學院印製。
- 勞拉·路克 (2012)。如果有一天。臺北市：小典藏。
- 曾怡惇 (1993)。臺北市國小啟智班中度智能不足兒童與普通兒童口語表達能力之比較研究。特殊教育研究學刊，**9**，151-176
- 湯麗惠 (2010)。多媒體繪本故事教學方案對智能障礙學生口語表達能力影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 鈕文英 (2004)。啟智教育課程與教學設計。臺北市：心理。
- 黃惠資 (2010)。多媒體繪本融入故事結構教學對國中輕度智能障礙學生閱讀理解成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺

北教育大學，臺北市。

黃羨文 (1997)。紙本書與電子書之比較 (未出版之碩士論文)。國立臺灣大學，臺北市。

黃瓊如 (2009)。電子繪本融入故事結構教學對國小輕度智能障礙學生理解故事內容成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

黃齡嫻 (2008)。紙本與電子繪本教學對國小輕度智能障礙學生閱讀理解學習成效之比較研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

劉玉玲 (2000)。以動畫觀點探討互動式動畫故事書之創作特質及對圖畫書與動畫之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺南藝術學院，臺南市。

蔡昆瀛、戴佑祝、陳佳宜 (2010)。電腦輔助教學對智能障礙學生學習成效研究文獻之後設分析。《國小特殊教育》，49，41-52。

鄧秀芸、楊熾康 (2003)。電腦輔助教學對國小中度智能障礙兒童功能性詞彙識字學習成效之研究。《花蓮師院學報》，16，269-297。

鄭麗玉 (2009)。《認知心理學—理論與應用》(三版)。臺北市：五南。

蕭施凡、吳柱龍、洪榮照 (2012)。iPod Touch/iPad 在資源班教學應用之初探。《特殊教育與輔助科技》，8，43-48。

錡寶香 (2006)。《兒童語言障礙理論、評量與教學》。臺北市：心理。

羅文旋 (2012)。《平板電腦創造思考教學融入生活課程對國小低年級學童創造力影響

之研究—以校園植物為例》(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。

二、英文部分

Crossland, C. L. (1981). Comparison of retarded and non-retarded on the ability to use context in reading. *Journal for Special Education, 17*(3), 234-241

Ezell, H. K., & Goldstein, H. (1989). Effects of imitation on language comprehension and transfer to production in children with mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 54*, 49-56.

Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. J. (2003). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Pearman, C. J., & Chang, C. W. (2010). Scaffolding or distracting: CD-ROM storybooks and young readers. *TechTrend: Linking Research & Practice to Improve Learnings, 54*(4), 52-57.

Roberts, J. E., Mirrett, P., & Burchinal, M. (2001). Receptive and expressive communication development of young males with Fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 106*, 216-230.

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Stephen, M. A. & Stanley, R. T. (2000). *Multimedia for learning: Methods*

- and development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stephens, W. E (1972). Equivalence formation by retarded and non-retarded children at different mental ages. *American Journal of Mental Deficiency*, 77, 311-313.
- Taylor, R. L., Richards, S. B., & Brady, M. P.(2005). *Mental retardation: Historical perspectives, current practices, and future directions*. Boston, MA: Pearson Allyn.

A Study on the Effectiveness of Applying iBooks Electronic Storybook Intervention Plan to Enhance the Chinese Literacy of a Student with Mild Intellectual Disabilities

I-Ching Wu

Special Education Teacher

Jhu Lin Elementary School of Yilan County

Chih-Kang Yang, Li-Chuan Chung

Assistant Professor

National Dong Hwa University

Abstract

This research aims to investigate the effectiveness of applying an iBooks electronic storybook intervention plan to enhance the Chinese literacy of an elementary school student with mild intellectual disabilities (ID). A multiple probe across behaviors design with a single subject research method was used in this study. The participant was a 3rd grade elementary school student with mild ID. The researcher used iBooks Author to create electronic storybooks as teaching materials. The independent variable was the iBooks electronic storybook intervention plan; the dependent variables were the effectiveness of Chinese literacy and the generalization of learning effects. The researcher analyzed the obtained data during the period of the study, as well as applying visual analysis and C statistics to determine their effectiveness. In addition, the researcher interviewed the relevant personnel to obtain social validity.

The findings of the study were as follows:

1. The application of the iBooks electronic storybook intervention plan has immediate and maintenance effects on the functional vocabulary recognition for an elementary school student with mild ID.
2. The application of the iBooks electronic storybook intervention plan has immediate and maintenance effects on the functional vocabulary writing for an elementary school student with mild ID.
3. The application of the iBooks electronic storybook intervention plan has immediate and maintenance effects on the functional vocabulary reading comprehension for an elementary school student with mild ID.

4. The application of the iBooks electronic storybook intervention plan has generalized effect on the functional vocabulary learning effects for an elementary school student with mild ID.

Based on the study's findings, the researcher has proposed recommendations for special education educators, educational administrators, and future researchers.

Keywords: Intellectual disability, iBooks, electronic storybook, literacy

那些年我們一起努力學習讀書寫字： 我與兩位學習障礙學生的讀寫學習歷程

陳惠玲

苗栗縣竹南鎮竹興國民小學教師

林玟秀

國立東華大學特殊教育學系助理教授

摘 要

本質性研究敘說二位讀寫亞型的學習障礙學生，從小學階段安置資源班開始，一連串努力學習讀與寫的歷程。同為學習障礙的主角-大大與小小在普通教室相識，隨著讀寫困難的因緣在資源教室相知，彼此共學互勵。小學四年在資源教室的學習不但建立了他們讀寫的基本能力，也引發了他們挑戰自我障礙的決定，然終因其各自學障特質、學習態度與成敗歸因的差異，而在學習成就上有了不同的表現。高三這年，大大、小小面臨就學或就業的轉銜階段，回首自身讀寫的學習歷程，展望未來的學習之路，一個信心滿滿，一個徬徨躊躇。研究者在小學階段一路陪伴大大、小小在讀與寫的學習上下功夫，從一場已經發生的讀寫學習行動中，企圖理解學習障礙學生識字和寫字的學習問題並協助他們克服己身的讀寫困難，從而瞭解學習障礙者克服讀寫困難的方式。

關鍵詞：學習障礙、讀寫障礙、讀寫學習

人生中最重要不是握有一手好牌，而是把壞牌打好。(Life is not so much a matter of holding good cards, but of playing a poor hand well. By Robert Louis Stevenson, 1850-1894)

前 言

投身特殊教育行列十年，在資源教室裡，最是讓我感到不捨的是那群具有正常智能，卻屢次在學習路上跌跌撞撞的學障學生，這群學生個個智能正常，卻又偏偏學習不行，這種矛盾的現象，使得他們在學習的道路上心靈飽受煎熬，其中又以讀寫障礙學生的學習處境最是狼狽（教育部，1998；教育部，2014；Cramer & Ellis, 1996；Shaywitz, 2003）。身處特殊教育教學現場，面對學習障礙學生無所適從的學習困境，不僅學生手足無措，身為教師的我有時亦會感到無奈與徬徨。教學之餘，暗自思忖，究竟該「給孩子魚還是釣竿」，是要提供讀寫障礙學生一條繞道而行（bypass）的便道，協助他們以打字方式替代寫字訓練的煎熬，抑或是營造一種克服困境的信念，提供他們一個帶著走的智慧？因此，我試著學習做個研究者，以自己在資源教室教學場域所遇到的學習障礙學生為研究對象，期待經由質性研究揭露並瞭解學習障礙學生讀寫困難的現象與問題，以求對提升學習障礙學生讀寫成就的研究範疇有所貢獻。

一、面對障礙，迎向挑戰

（一）聰明的笨蛋

「這個小孩我看他很聰明呀，腦筋也很靈活，奇怪，怎麼讀起書來能力這麼差？」小小的父親向我問起。其實不只是小小的父親有此疑問，「一臉聰明相，讀書沒半樣」幾乎是所有學障學童家長們心中共同存在的疑惑。面對此類問題，我習慣回以：「是的，只要把他們放對舞台，他們真的很聰明。」

學習障礙者因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果（教育部，2013）。該類學童往往智商正常，但卻學習不行，也因此導致許多家長甚至普通班教師對其產生誤解，認為他們是懶惰、不學，何來學習困難之有。殊不知在學習路上，學障學童其實是不能而非不為也。正因沒有任何外表缺陷顯示其障礙特徵，學障學童飽受內在神經心理異常的苦悶就只能暗自默默承受，長期下來，學障學童在學習方面經常是有苦說不出，其實就算想說也經常說不出個所以然，也因此若要扭轉其存在一般人心目中懶散的負面印象，恐怕不是件容易的事。

「學習障礙」（learning disabilities）一詞由美國的 Samuel A. Kirk 於 1963 年首次提出（Lerner, 2003）。在此之前，不同領域間使用的名稱通常有別，從「教育殘障」（educationally handicapped）、「腦傷」（brain injured）、「輕微腦功能失調」（minimal brain dysfunction）、「知

覺損傷」(perceptually handicapped)、「語言異常」(language disorder)、「心理語言能力缺陷」(psycholinguistic disability)到失語症(aphasia)、失用症(aprasia)、失認症(agnosia)、認名困難症(dysnomia)、閱讀困難症(dyslexia)、書寫困難症(dysgraphia)、計算困難症(dyscalculia)等都曾被使用,而目前美國各洲較常使用的名詞則僅限於學習障礙(learning disabilities)、特殊學習障礙(specific learning disabilities)與知覺損傷(perceptual impaired)等(洪儷瑜, 1999; Lerner, 2003)。

學習障礙是一個高異質性的群體,個體間的差異很大,也因此每一個個體經常伴隨著許多不同的特徵出現,且每一位學習障礙者都是那麼的獨特,而經常被發現的特徵也未必會出現在每一個學障者的身上(Lerner, 2003)。學習障礙學童具有正常的智力、情緒、社會適應、感官、動作能力,以及文化環境因素,卻無法有效的學習,且在能力與成就間顯現顯著差距的低成就或學習問題;而異質性特徵則指學習障礙定義內涵中的心理歷程標準,主要乃是其學習問題或障礙的類型、性質和程度相當複雜,且並非每一個學障學童都顯現出相同或全部的異質性特徵(Lerner, 2003)。

學習障礙學童的學習問題常因人而異,有拼字、寫字、閱讀或數學等語文型學習困難;也有社會人際、動作協調、以及空間組織的非語文型學習困難(Lerner, 2003; Thompson, 1997)。而許多學障學童伴隨的學習困難問題,持續影響著他們人生的各個階段,甚至終其一生。對大多數的學障生而言,學校生活的學習經驗幾乎都是負向的、壓力最大和不快樂

的(黃己娥、王天苗, 2006)。

(二) 聰明的笨蛋學讀寫

識字教學

讀、寫是為學習之基本能力,倘若讀寫出現困難,其他科目的學習也將受到影響,且隨著年級的提升,其影響範圍將更形擴大。識字與理解困難更是造成學障學童坎坷學習路程的主要原因,一但閱讀發生困難,則所有學科的學習都將會是窒礙難行。閱讀障礙學童在學習閱讀時,常無法習得並自動化辨認或產出字音字形的能力,也因此識字花去他們大半的時間,他們逐字的辨認,卻總是認到後面,卻又忘了前面,字無法組成詞,詞更無法串成句。該種現象到了中高年級,由於課程內容加深,閱讀理解能力在學習的重要性逐漸增加的情況下,低年級的識字缺陷將連帶影響學童的閱讀理解能力(洪儷瑜, 1999)。

詞(word)可以被定義為一個完整的意義概念。中文的「詞」是由漢字字元(characters)組成,詞可以是單一個字元,亦可以由兩個以上的字元組成,而目前大部分的中文詞彙都是由雙字元構成。中文書寫的詞與詞之間距離相同,也因此中文詞彙的詞界限(word boundary)不易一眼看出,學童閱讀中文時必須藉助其既有的語彙,以其口語知識、字的識別(sight words)和相關的背景知識來幫助了解文意與適當斷詞,然而閱讀障礙學童卻難以利用語音把好似不相關的字串起成為一個有意義的詞(曾志朗、洪蘭, 1993; 曾世杰, 2006)。

陪伴大大、小小識字,最初的兩年(94-95學年)間,教學大都採「由下而上」模式(bottom-up models)進行,先教語詞認讀,

其次是語詞書寫，接著進行課文閱讀，目的在增強學生的識字與閱讀能力。第三年(96 學年)開始，考慮大大、小小認讀能力已經提升至可以閱讀原班課文的程度，且發現大大、小小閱讀時的處理單位，經常不是個別的漢字，而是詞，例如看到「過」，就想到教過的「過年」。從大大、小小這種符合道理的語意錯誤中可以看見他們閱讀時充分利用先備知識，偏重由上而下的歷程，乃改採「由上而下」模式(top-down models)進行教學，學生無須精確的辨認每一個字，憑藉其已經具備的語言知識，猜測可能的意義，並完成閱讀的任務，而閱讀理解訓練也成了當時學習的主要目標(曾世杰，2006)。

此外根據大大、小小詞內漢字倒轉的現象，例，「昏」念成「黃」，我推測大大、小小是先引意義較具體、明顯清楚的「詞、句」來認字，先透過漢詞中字與字之間的聯想觸發全詞閱讀，然後才再次分解嘗試達成單字閱讀，於是我接著採以先備知識認字的策略，使用「字族識字」的方式教導學生識字(魏金財，1998；吳慧聆，2007；王瓊珠、洪儷瑜、陳秀珠，2007)。

寫字教學

就閱讀能力而言，識字是閱讀的基本解碼能力，但就字形的學習而言，讀、寫字的習得是字形發展的延續。讀寫障礙(dyslexia)定義也明文指出解碼能力的缺陷將影響其拼字，因此在討論識字的評量也包括有寫字。書寫是語言系統中最成熟且複雜的一項成就，也是語言發展過程中最後的一個學習階段(Lerner, 2003)。在語言的聽、說、讀、寫四

大範疇中，寫也幾乎是最為困難的一環(楊坤堂，2004)。

運筆書寫是國小低年級學童的重要學習目標，然而書寫障礙學童卻經常在書寫方面遭遇挫折，或是握筆不當、運筆緩慢、肌肉協調性不佳，亦或是書寫品質不佳、筆畫增減、位置錯誤、形音相似錯別字、字序顛倒、鏡描錯誤等等。進入中高年級以後，學障學童在作文書寫、字彙運用、表達概念、內容或主題的連結和完整性皆較一般學童差，而文法錯誤更是屢見不鮮。倘若學童視知覺異常但語文能力正常，則可能出現口語表達能力很好但是卻書寫不行的情形；而口語表達不流暢或是不完整的學生，其在書寫語文的表現勢必感到更加困難(洪儷瑜，1999)。

書寫工作在認知心理學的訊息處理模式中是為一項繁瑣的心理活動歷程。人類經由感官覺察、注意、辨識、轉換、記憶等內在心理活動歷程吸收並運用知識(張春興，2000)，一旦個體訊息處理的歷程出現問題，則「我手寫我口」的動作將成為一項艱困的工作，書寫障礙者的許多窘境也由此產生。對於個體的負面影響，小至寫字技巧大到自我認同，身為特殊教育工作者一員的我對於書寫障礙所可能引發的問題實不可等閒視之(林千惠，2001b)。

書寫肩負著知識傳承的重要使命，在學習的過程中不可或缺，透過書寫，學生得以在課業表現與自我表達方面盡情展現，對於同儕中自信心與自尊心的建立有其一定的影響力(林千惠，2001b)。顏秉璵、吳錦釵、蔡長盛與李文珍(1988)亦認為中國字有其實用性與藝術性，如果能夠寫得一手好字，不但能增強學童的成就感與自信心，對於日後的就業謀職與人

際關係發展都有其深遠的影響。即使在今日的校園裏，電腦文書處理已是相當普及，寫字（handwriting）仍是一項絕對必要的能力。透過寫字，學生得以向老師傳達其學習成效；而日常的諸多情況，寫字更是如影隨行的伴隨著人類的生活（Lerner, 2000）。雖然電腦文書處理軟體日新月異，書寫無法脫離人們的日常生活仍是個不爭的事實。

（三）聰明的笨蛋拒絕異樣的眼光

普通班級裡的學童對於身心障礙範疇的認知有限，不求甚解與人云亦云的結果，經常可以在校園裡聽見「資源班就是資源回收班」、「智障」、「白痴」等言語的出現。這些話傳進這群智力正常的學障學童耳裡，內心早已存在的低自尊不自覺的又降低了許多，普通學童隨意脫口而出的一些無心言語，卻經常將這群學障學童損得遍體鱗傷。長期處在一個受挫的學習環境下，面對同儕甚至老師無法同理的言詞，內在的心靈早已是千瘡百孔，他們只希望大家別再把焦點放在他們身上。他們多麼渴望和班級同儕一樣，聽得懂老師課堂上講授的內容，說得出內心真正想表達的想法，讀得懂指定的閱讀文本，以及寫得出書面文字（呂翠華、鄭玉疊、潘慶輝，2006）。也因此學障學童內心深處不斷地吶喊：「我不是懶，只是這些工作太難；我真的想準時完成老師交代的作業，奈何時間總是不夠用；我也不想丟三落四，只是腦袋瓜中的思緒總是一再飛出。」（SLR9806121）

「異樣的眼光」不僅是一種壓力，對於敏感的學童甚至形成一股殺傷力。小小曾經不只一次的將「死一死算了」掛在嘴邊，初次聽聞

此言，內心相當的生氣，這孩子怎麼可以如此地輕視自己的生命，然而腦海隨之浮現的是：「究竟是什麼樣的可怕魔力，竟然將一個正值不識愁滋味年紀的孩子推向尋短之念？」（TRJ9606301）這個問題在我心中迴盪千百遍，總算讓我悟出—這股壓力來自孩子學習場域中異樣眼光負向能量的集合，其強度足以讓一株稚嫩的芽苗瞬間摧黃枯死。

有時過度注意也是一種壓力源，在資源班教學的日子裡，我觀察到學障學童很不喜歡原班級老師將焦點放在他們身上，亦不希望得到老師們特別的關注，其排斥的程度與其年齡成正比。我私下在想是不是因為這樣的舉動會把他們「標籤化」—時時提醒著他們的「與眾不同」，亦或是那樣的差別對待會增加他們與同儕相處的困難度？誠如研究發現，孩子們並不排斥老師提供的協助，只是他們想跟班上其他的同學一樣，受到老師們齊頭式平等的對待，或許對他們而言，那樣的學習模式才是最自在的（呂翠華，2008）。

（四）全力以赴的過人勇氣

在為大大與小小找一條自在的路時，2007年暑期研修，經由國立花蓮教育大學楊熾康教授的介紹認識了中文語音辨識系統（Via Voice），這套系統的開發是為了要讓雙手無法書寫或寫不出字但具有口語能力的身心障礙者，輔助其抒情表意或是參與認知學習時使用（林宏旻、簡妙真，2006）。考慮大大、小小的書寫困境遲遲無法突破，我企圖把這套語音輸入系統介紹給大大與小小使用，豈料這兩位學生竟然異口同聲的表示他們想要學「寫」字，不想以語音輸入或是鍵盤打字的方式來替

代握筆寫字的能力。大大、小小即將邁入青春
期，對於獲取同儕認同這件事相當在乎，他們
想要跟原班同學一樣以握筆寫字的方式來完
成書面作業，即使有更便利的替代方式亦然。
此外，無障礙評量議題雖已日益受到重視，然
而身處現今這樣一個以紙筆評量為主的學習
環境，普通課堂裡會針對書寫障礙學童評量方
式做出調整者仍屬少見，對於大半時間皆處於
普通班學習環境的大大、小小而言，書寫能力
仍有其必要性與不可替代性。至此，書寫障礙
所面臨的窘境幾乎無所遁逃，迎向前去挑戰極
限成了唯一的去路。

主張透過「繞道」(bypass)方式解決學生
問題的學者認為透過電腦，讀寫障礙學童能夠
不受時空限制隨心所欲的使用電腦來學習，而
且又得以避開己身的障礙，將更多的精神投注
在學習上 (Lerner, 2003)。上述方法雖然已獲
得大多數人的認同與採用，但若是能夠協助讀
寫障礙學童找到適當的學習策略，讓學生突破
困難，對於讀寫障礙學童在普通班級甚或社會
等的自然環境中獲得自我認同，將有其正向的
影響力。畢竟「獲得高自尊的最可靠途徑，就
是從一個人覺得困難的某件事情中去建立成
就感」，「每當我們偷走一位孩子的努力，也同
時偷走他找回自信的機會，他們必須學習去做
困難的事情，才會對自己產生好感」(Sylvia
Rimm, 引自呂翠華, 2008)，而且 Lerner (2003)
亦認為生命的精采之處在於從困頓中脫出而
非手中握有優渥的條件。

相較於口語能力的發展，書寫能力的發展
是人為的結果，而非自然成熟的現象。在文明
社會中，書寫能力可以帶給人們機會與希望，
對於人類繼續學習與生活品質有著重大影

響。至此，書寫行動不再只是表面上挑戰書寫
障礙的事實，行動背後所隱含的尊嚴、認同、
機會與希望也都成了重點所在。

二、研究方法

(一) 研究對象

九十四學年度，我轉任資源班教師，初次
接觸學習障礙學童，對於學習障礙學童讀寫不
行的問題甚感興趣，乃嘗試以資源教室兩位讀
寫障礙學生 (大大、小小) 為研究對象，從小
學三年級的轉介前介入階段進入資源班接受
特教服務開始，一路陪伴兩位學障學生進行讀
與寫的學習，並從中記錄、觀察、探討學障學
童讀寫的學習經驗與歷程，甚至在學生不服輸
的意念下，興起陪伴學生挑戰自我障礙的想
法。身處未知困難壓力的情況下，我與大大、
小小做了迎向挑戰的選擇。

(二) 資料蒐集

本研究資料蒐集方式以研究者的文件資
料與訪談紀錄等兩種方式進行。研究者於實際
教學場域中，蒐集大大、小小安置資源班期間
與讀寫學習有關的書面資料，包括學生個別化
教育計畫 (IEP)、學生學習觀察紀錄、學生輔
導紀錄、學生學習檔案與教師反思日誌，並分
別對大大、小小進行個別訪談。研究者訪談大大
一次，共花 1 小時 19 分鐘；與小小訪談一
次，共花 2 小時 18 分鐘。在進行訪談之前，
研究者先打電話說明來意，並告知訪談主題，
且徵求同意。選擇受訪者允許的時間、地點、
方式下進行訪談與錄音。訪談的主軸是大大、
小小在國小、國中到高中等不同學習階段中關

於己身讀寫困難的學習經驗，先從目前的高中階段談起，再慢慢回溯到國小、國中階段的讀寫學習歷程。

(三) 資料整理與分析

把所有蒐集的文字與訪談資料進行編碼。編碼的方式分別以資料來源(即學生個別化教育計畫檔案=IEP、學生學習觀察紀錄=SLR、學生輔導紀錄=SCR、學生學習檔案=SLF、教師反思日誌=TRJ、晤談紀錄=INT)、學生(D-大大/S-小小)，每項資料編碼後，以年月日標註日期，再以一個阿拉伯數字標註資料次數等方式進行。以「TRJ9409301」為例，表示該筆資料為「94年9月30日第一筆教師反思日誌」。

(四) 資料核對

訪談結束後，由我，即研究者兼大大、小小的國小資源班授課教師，親自將訪談錄音檔轉譯為逐字稿，反覆閱讀並記錄重點摘要，如有疑問或是待澄清部分則以電話或是臉書(facebook)發私訊方式，蒐集更為完整的資料。為了真實呈現大大、小小的讀寫學習歷程，我也盡可能保有整個研究過程中所蒐集資料的完整性與可信賴性。

三、大大、小小的讀寫學習歷程

(一) 等待救援

遇見

九十四學年度，我轉任資源班教師，與讀寫障礙邂逅，也開啟我和大大、小小的漫漫學習路。那一年大大和小小經苗栗縣鑑輔會鑑定

為疑似學障，我參考鑑定安置建議，轉介前介入階段(pre-referral intervention)，在轉介至特殊教育之前的補救教學規劃裡，把大大和小小編排在同一個學習小組，幾次課堂教學後，我察覺到大大和小小共同面臨的困境是在於他們的感官似乎永遠與國字符號擦身而過，大腦也無法進行字形聚焦辨識工作(教育部，1998; Berninger & Abbott, 1994; Cramer & Ellis, 1996; Vellutino et al., 1996; Fuchs & Fuchs, 1998; Vellutino, Scanlon, & Tanzman, 1998; Shaywitz, 2003)。該種現象不僅出現在閱讀，也出現在寫字方面。這種「讀也不行，寫也不能」的無助與無奈，我想我是可以理解的，就如同去到一個陌生的國度，讀著一堆看不懂的文字符號，腦袋瓜裡已是一堆理不清的文字組成規則，卻又得將這些符號藉由雙手寫出，這是一件多麼困難的差事(Cramer & Ellis, 1996; Shaywitz, 2003)。課堂教學時，我幾度被學生臉部苦悶的神情震懾住，空氣似乎也在瞬間凝結，氣氛頓時沉重不已，有著一股令人感到窒息的壓迫感，而我勢必得尋找一個出口來釋放那股令人不安的壓力，解救學生也解救陷入教學壓力漩渦的我。

大大與小小雖然同齡，但學習態度卻南轅北轍，學習表現也就大相逕庭。教學過程中，曾經幾次我高張的教學自信幾乎被小小消極的學習態度澆熄殲滅。小小口中不經意脫口而出的「我又沒有說我要學，是你自己要教的。」(SLR9409301)更像一場鞭笞，重重打在我心上，我憤慨的幾乎想咆哮：「這是一個多麼不識好歹的傢伙！」(TRJ9409301)隨著時間的過去，就在一次次的課堂相處中，我對小小有了更深一層的了解。小小那帶刺的言語其實

是一種自我保護機制，用以保留住自己重挫時的一點殘存自尊，也因此我對小小無禮犯上的言語釋懷了，且開始憐惜起這樣一個陷入困境的孩子。

尋獲學習自信

當時大大、小小本國語文讀寫的起點能力實在太過低落，識字與寫字能力與班上同儕相較，明顯落後許多，這代表著原年段的國語文本內容已經超出大大和小小所能負荷的極限，若是硬逼這兩個學生學習原班級的課程，就如同要一個年幼的稚子扛起百斤沙包一樣的殘忍，因此課程調整也就有其必要性與迫切性了。

我當時急欲提升學生的讀寫能力，且有鑑於視覺接收性語言（閱讀能力）較視覺表達性語言（書寫能力）發展的早（楊坤堂，2004）。故在「讀若不行，寫亦不能」的考量下，大大、小小入班後的第一個學期我將教學重點放在識字能力的提升，至於寫字部分則暫不重視，僅限於國字描寫與仿寫等正確國字筆畫書寫習慣的養成（楊坤堂，2004；Smith, 1991）。

教材設計上，我嘗試保留原班國語課文內容大意，利用常用語詞為基本要素進行課文的重編改寫，希冀在大大、小小既有的起點能力基準下提升其識字量。使用改編教材進行教學之初，大大和小小對於課文中的文字感到相當陌生，不過文章難度既已降低，我認為他們當時應該不至於對課文中的文字感到排斥，頂多只是沒感覺而已。我認為這是大大、小小學習必經的學習歷程，畢竟一個從未真正和文字打過交道的人怎麼可能在頃刻之間和它熟識起來。看字是一種習慣，這種習慣的養成是需要

時間醞釀的，急不得（曾世杰，2006）。

最初我將教學目標訂在每課課文中八個常用語詞的認讀上，選擇「語詞」方式是因為漢字辨識有其詞優效應（word superior effect），亦即，單獨的漢字比較不容易辨識，詞裡的漢字則比較容易辨識（曾世杰，2006）。教學觀察發現語詞的意思遠比單字明確，較容易與圖像產生連結而利於記憶，且具像名詞的選擇又優於抽象名詞，也因此挑選教學語詞時並未將高頻字列為參考依據，而是以改編課文中的常用語詞為主。秉持「積沙成塔、聚少成多」的信念，一學期下來大大和小小認識的語詞數量也接近了一百個，而這又是多麼一件令人振奮的事。

此外，為了找回大大、小小學業表現上長期失落的自信，我在月考評量的試題上作了適性的調整。試題呈現方式與上課教材內容相似，搭配選擇、配合、填空、認讀等作答方式，如此的考題對孩子而言適性多了，大約是他們的能力可以負荷的，「從此考試不再是一場煎熬，而是機會，一個得以展現自我能力的機會。」（TRJ9410141）

隨著第一個學期將近一百多個日子接近尾聲，大大、小小識字的基本能力也已逐步提升。

（大大）已能正確無誤的認讀每課語詞，亦可獨立認讀已教過的改編課文語句；寫字部分則可獨立寫出教過的語詞，惟國字筆畫順序錯誤頻仍；拼音能力雖可，但聲調與部分韻母仍容易混淆使用，例如，ㄝ和ㄝ，ㄣ和ㄣ，ㄅ和ㄅ與ㄣ和ㄣ等。（IEPD9501181）

（小小）已能獨立認讀每課語詞，課文認讀能力雖仍感吃力，但有些許進步；寫字能力

仍感困難，只能寫出少數一、兩個剛教過的語詞，久了卻又完全記不住了；拼音是孩子最感困難的部分，本學期教學偏重識字能力的培養，對於拼音能力則未予強調。(IEPS9501181)

已經指導小小課後輔導將近四年的安親班 A 老師在本學期期末 IEP 會議中表示小小在學業方面的自信心正逐漸提升中，適性的教材與學習內容使得小小不再拒絕學習，在學習方面已能化被動為主動。(IEPS9501181)

(二) 各行其學習之道

能力分組

九十四學年度第二學期，大大、小小因為學習能力明顯差異，各自被安置在適合自己能力的學習小組。這樣的安排，對大大、小小的心理多少產生了一些影響。小學階段的前兩年，大大、小小身處同一個班級，月考成績向來是敬陪末座，兩個難兄難弟攜手走過那一段苦澀的學習歲月，彼此在感受上其實是有一定程度的交集。三年級上學期雖被編排至不同班級，但是在資源班的時間還可以在一起學習，心靈上總多份安定與熟悉的感覺，如今要被拆開，內心的不適是可想而知的。而小小與大大彼此在學習上有著「既競爭又相依」的砥礪作用，兩人儼然是彼此間學習成長不可或缺的推手。

關於大大

分組後，我開始加強訓練大大的寫字能力。大大的字跡稱得上是工整漂亮的，只是國字筆畫順序錯誤頗多，也許正因如此，大大寫字能力的進步情形與其他能力相較顯得落後許多，寫字能力也僅限於寫出當課教學的語

詞，時間一久則又記不住了。

為了使大大得以將全部的注意力集中在目標語詞的書寫學習上，我先行將課文中的目標語詞挑選出來並整理表列以降低課文語句中不相關文字的干擾，再將該份語詞表打印成學習單供大大練習。在大大自行練習之前，我會將語詞以鏤空字的形式放大呈現，要大大握拿彩色筆依照國字筆畫書寫規則來書寫練習，期使養成大大國字筆畫的正確書寫習慣。字形放大之後，大大在每一筆畫上停留的時間增加，下筆不再匆促，又輔以我從旁對筆畫順序的口訣提示，大大在很短的時間內隨即修正其國字筆畫錯誤書寫的習慣，但是獨立寫出目標語詞的能力卻仍未獲建立。

關於小小

大大與小小分組上課這件事，對小小造成了一些衝擊，小小一再問我：「為什麼大大這學期沒有跟我同一組？」小小似乎也敏感的意識到了什麼不對勁，我告訴他：「大大被調整到比較適合他學習的那一組。」「那為什麼我沒有？」他反問我。「因為這一組比較適合你學習呀。」不知道這個答案他是否能夠理解，總之他沒有再追問下去了。(TRJ9503071)

情緒變化球

小小在課堂上偶爾會有情緒失控的情形出現，該種現象主要是內心受到原生家庭、普通班級與習得無助等多重因素交互影響下所顯現於外的情緒反應。「情緒」因素在小小的學習上具有關鍵性的影響力，情緒佳的時候，上起課來氣氛愉悅，春風得意，皆大歡喜，識字、寫字學習效果彰顯；情緒差的時候，如臨

大敵，互相廝殺，兩敗俱傷，更談不上有何學習成效了。而我這個資源班教師面對課堂上的這顆「情緒」變化球，總得在適切時機做出最好的因應模式，以確保小小激動的情緒得以得到妥善的安撫。

課堂中或課堂間小小經常會有意無意的向我透露家中的一些瑣事，起初並不以為意，直到有一次他說道：「我爸說要用瓦斯放火把全家燒了。」(SCR9504281) 這句話引起了我的注意，我仔細回想小小之前跟我說的話，並把那一個個的片段拼湊起來，意識到小小似乎身處在一個充滿暴力的家庭環境。這是一個未經證實的疑慮，如果直接開口向小小的母親詢問又顯得有點揭人隱私，於是我先向級任導師詢問，在導師亦不知情的情況下只好轉向安親班 A 老師尋求答案。得知小小的父親有酗酒的惡習，酒後毆妻罵子已經成為一種習慣。那麼，承受如此家庭壓力的小小在課堂上出現怒目相視與拳頭緊握的情緒性自我防衛行為也就不足為奇了。

跨出

拿起紙筆精算一下，一個學期能在資源班學習的時間總合其實並不長。那個學期在有限的時間內，大大嘗試閱讀原班課文，對於已能獨立認讀改編課文的他而言，認讀原班課文仍然是一項很大的挑戰。他翻開課本一個字一個字吃力的認，從字到詞，從詞到句，句再到文，他總是那樣的小心翼翼，深怕一不留神就會犯錯。一開始，我將重點放在認讀的正確性而非流暢性，即使課文語句因為他的識字過少而被拆解的支離破碎，我也不以為意，只要他能念出課文中的字詞就好。大大的識字能力就在一

次又一次的認讀聲中進步了，姑且不論其認讀時的流暢性如何，至少他已有能力獨立認讀一篇文章了。

(三) 戰戰兢兢學讀寫

挑戰寫字

大大、小小也同時存在著一個不易解決的問題—寫字困難。當時的我初次接觸學習障礙領域，在教學經驗不足的情況下，對於大大、小小的寫字問題亦感到相當惶恐與無助。腦海中不斷回想著在國立新竹師範學院（現更名為國立新竹教育大學）修習特教學分時，孟瑛如教授課堂上講授的寫字教學策略—拼字法、鏤空字描寫法、基本字帶字、部首教學法、部件教學法等等（呂美娟，2000；洪麗瑜、黃冠穎，2006）。當我正因找尋寫字策略而陷入愁思狀態之際，資源班協同教師 B 老師察覺到了我的困頓。

B 老師畢業於國立臺中師範學院（現更名為國立臺中教育大學）語文教育學系，擔任教學工作達十餘年，她建議我試試「筆畫教學法」。她語帶肯定的說：「妳可以試試『筆畫教學法』。在我實習那一年，當時的輔導老師傳授我這個教學法，至今仍讓我在寫字教學上受益無窮。進行筆畫教學時務必要求學生一邊寫一邊念出每一個筆畫的名稱，例如，橫（一）、豎（丨）、撇（丿）、點（丶）…等，而不是讓學生依序念出一、二、三…的筆畫順序。」(TRJ9412051) 她補充說道：「在我的教學經驗裡，一年級新生只要受過這種寫字方法訓練，從來就沒有出現過字寫不出來的情形。」(TRJ9412051) 雖然 B 老師說得十分肯定，但我卻是聽得半信半疑，相信筆畫名稱記誦絕

對可以加深學生對國字字形的印象，卻也不禁懷疑起筆畫教學法的神奇功效，如果該法真的這麼好用，又哪來如此多的學童陷入寫字困難的泥淖之中。心中雖抱持懷疑態度，但我還是依循 B 老師的建議，開始進行起「筆畫教學法」，畢竟「嘗試的背後總有可能與機會」(余昭玟，2000；李進裕，2000；李瑩均，2004；洪榮照、林信香，2005；賈文玲，1997；楊千慧，2008；鄭傳耀，2000；羅榮枝，1996)。

筆畫教學法介入後，大大書寫筆畫錯誤的情形果然在短時間內隨即獲得改善，然而小小的情形卻又是另一個故事了。

畫一個字

寫字這件事對小小而言是一件吃力不討好的苦差事，他經常花費比別人多的時間，卻「寫」出一堆肯定遭挨罵的字跡。如此一來，寫字這件事就顯得更具不具吸引力了，惡性循環的結果，小小對於提筆寫字這件事顯得相當意興闌珊。關於小小寫字這件事，我總覺得他的動作不太像寫字，倒是比較像「畫」字，他試圖用鉛筆畫出一個又一個的圖像文字，而這中間的畫字規則就只有他自己清楚了。

「小小寫字時下筆很重，經常劃破紙張；經過我一年的指導，學生對於國字書寫筆畫順序與國字書寫原則已有概念，但總不容易更改其『畫字』的習慣，獨立寫出語詞的能力較寫出獨體字的能力好。若要求其寫出獨體字時，小小會主動問我『是不是某一個語詞中的字』，接著還會問『是上面，還是下面（那個字）』。小小透過自己的方式記憶字形，一年來看得見緩慢的進步。我也努力分析著學生的錯誤類型、協助學生找到學習策略，讓寫字工作

不再如此沉重。」(TRJ9510131)

國字基本筆畫是構成國字的基本元件，若能先熟悉這些組字的基本要素，也清楚這些筆畫的寫法，再釐清國字書寫的基本規則，那麼寫字這件事應該是不致於太難(吳玉珍、楊淑蘭，2006)。也因此筆畫教學法介入之初，筆畫名稱的教導確實幫了小小不少忙。教學的過程裡，小小逐漸領悟到點(丶)與撇(丿)，撇(丿)與挑(乚)等筆畫是有區別的。不過知道是一回事，至於是否能實際落實於寫字活動中則又是另外一回事了。可能是受長期不良寫字習慣的影響，只要我的目光一離開，小小的寫字就會再次轉成畫字，當我注意到並再次提醒他時，他會邊寫邊回應我的話：「我知道要這樣、這樣、這樣，對不對！」(SLR9511141)是啊，這孩子其實已經很清楚每一個筆畫的方向性與寫字規則，但是他就是「不願意」乖乖的按照筆順、依照規則好好寫下每一個字。

回饋

本以為小小上課時漫不經心的態度根本無法將所學的知識記住，而這個想法卻在小小幾次的課堂發言中遭到否定。「老師這個語詞妳之前教過了。」(SLR9511171)有時我會故意露出困惑的表情反問他：「有嗎？」「有啦，妳教『什麼樹』(〈小樅樹的命運〉)，反正就是跟聖誕節有關的那一課，妳就教過了！」「妳還說要注意那個地方(手指黑板上的語詞)，不要寫錯了。」(SLR9511171)諸如此類的對話在那個學年發生了好幾次。感謝老天，這些日子的苦心堅持並沒有白費，刺激終究還是輸入了，只是過程艱辛了些。

寫字瓶頸

九五學年度太太與小小以著學習障礙一書寫亞型名義正式安置資源班，那個學年教學是採讀寫並重的，除了識字教學持續進行，閱讀理解能力的訓練也受到重視；此外，已經能夠正確寫出國字筆順的太太，接著需要的是獨立書寫能力的訓練。那時太太就如同一塊海綿，無論我給多少，他總能吸附。教與學、施與受的節奏變得如此流暢而愉悅，教導太太學習這件事儼然成為一種樂趣與一種享受。太太讀與寫的能力持續快速進步，學年終了他已經可以流暢的讀出整課課文而不需要我提供任何協助；語詞書寫的部分也同樣有著驚人的進步，課堂上的筆畫教學佐以回家的自行練習，使得再次回班上課的太太總是可以正確無誤的寫出課程中的目標語詞。

太太的學習問題似乎已經獲得解決了，其實不然，在太太具備了基本讀寫能力之後，我才發現讀寫障礙問題的核心所在，其實太太根本無法使用文字寫出心中所欲表達的想法，即使只是使用一般常用的語詞亦然。這個現象可以從課堂上的造句活動中窺見，因為在師生共同腦力激盪下，我們合作構思出一個想法，接著便是將這個想法表達出來，太太右手緊緊握住鉛筆試圖將心中的想法透過筆尖的文字傳遞出來，奈何這個被一般學童視為易如反掌的工作，對他而言卻是難如登天。寫句子對太太而言是一項極為勞心費神的事，看著他筆尖的字體逐漸成形，文字幾乎是呼之欲出，體內的腎上腺素也隨之激亢，就只差那臨門一腳了，但期待出現的字形卻往往以相似字或是同音字替代轉出，興奮的心情亦隨之消退，取而代之的是困惑與不解；太太能夠獨立寫出艱澀的

課本目標語詞，卻無法將心中構思的常用語詞化成文字，這著實是一項瓶頸，需要太太與我共同努力加以突破。

好景不常

同樣在步入資源班就讀的第二個學年，小小的學習態度卻每況愈下，學習動機逐漸退去之後，上課遲到的頻率也隨之增加，作業更是無法準時完成，學習表現也幾乎退回原點。

那個學年除了繼續加強識字與寫字教學之外，又應小小母親的要求新增了注音符號認讀與拼音教學。起初還挺樂意前來學習的小小，經過幾次上課之後，竟然提出不想繼續學習的請求，學習態度也因此每況愈下。問明原委之後，我向小小母親提出終止小小注音符號課程的建議，當時的期末 IEP 檢討會議有這麼一段紀錄：

（小小）母親於學期初時提出加強小小注音符號認讀與拼音的請求，經過將近一個月的教學，老師發現小小對注音符號學習產生排斥感，心裡頭總認為那是一年級的課程內容，他已經四年級了，不想再學一年級的課程，而且都會被弟弟笑。老師認為怕被弟弟嘲笑應該是小小拒絕學注音符號與拼音課程的主因，然礙於排課時間因素，老師無法再撥出其他時間幫小小上拼音課。與一年級組一起上課，小小顯得有些優越感，起初並不排斥，中期之後學習態度每況愈下，學習成效也不彰顯。老師建議母親以小小現在的程度與年紀，應該將時間花在常用字的識字與寫字上面，而非把精神耗在注音符號的學習。老師會將小小的教材加上注音，並適時給予指導，相信這種教學方式對小小應該較有助益。（IEPS9512071）

情緒牢籠

小小的學習態度日漸惡化，與初入班時相較簡直是天南地北，強烈的求知欲已蕩然無存，取而代之的是無心與散漫，而課堂上一發不可收拾的情緒也在考驗著我的教學智慧。情緒問題一直是小小學習方面的絆腳石，課堂上甚至是考試時，小小只要情緒一來，不但教學課程無法進行，安撫孩子激動情緒更是佔去了教學的大部份時間。小小的情緒管理若是得宜，學習表現應當會有較為正向的成效。

在小小幾次課堂上出現的情緒反應中，我感覺到了他身上背負的壓力，隨著一次又一次的情緒潰堤，我對小小也有了愈來愈深入的了解。

有好幾次我被小小散漫的學習態度惹惱，課堂上教訓起他來，小小心情好的時候，就跟著我打馬虎眼，說著一些讀書沒用之類的話語來敷衍我的訓斥；然而一旦心情不好，緊握的雙拳，怒視的雙眼，他十足像是一頭被激怒的野獸，猛對著我咆哮：「我又沒有說我要學，是妳自己要教的。」(SLR9601121)這種劍拔弩張的氣氛，往往會在我厲聲斥責與曉以大義之下化解。小小的心底大概明白我訓誡他的用意，所謂愛之深，責之切，在激昂的情緒逐漸消退之後，他總能再次心悅誠服的接受我的教導。

又一次他的情緒再起，不過這次咆哮的對象不是我，而是資源班的搭檔教師 C，只聽到教室的另一端傳來：「你每次上課都沒有教，就叫人家自己算！」(SLR9601151)語氣十分的憤慨激昂。當小小的咆哮與情緒失控讓一時不知所措的 C 老師求助於我時，我試圖攬他的肩，見他沒有排斥，於是拉起他的手走

向特教中心辦公室。找到位子坐下後，他告訴我：「我不想學乘法！」見他情緒已漸趨平緩，我試圖開導他，並允諾會將他的想法轉達給 C 老師知道。

某日晨間導師時間，校園裡突然傳出學童的咆哮聲，我豎起耳朵一聽，這聲音好熟悉，不會又是小小吧？正做如此推測時，遠遠便看見小小的級任導師 D 領著小小往資源教室方向走來，一進入教室，D 老師一副理所當然的說：「陳老師，小小現在情緒不太穩定，讓他先待在您這邊，等情緒平復之後再讓他回到班上。」(TRJ9603081)我還來不及回應，D 老師已轉向小小說道：「你先待在這裡看書，我回班上去處理一些事情。」(TRJ9603081)資源教室的環境是小小相當熟悉的，他轉身走向閱讀角，選了一本喜愛的書坐下來靜靜的閱讀。我沒有追問他發生了什麼事，只因我在他落寞的神情中讀到了受傷的意味。

那次晨間咆哮事件之後，又有幾次也在校園內聽到類似的聲音，但我並不清楚那是怎麼一回事。有一天早上整潔工作時間，D 老師又帶著小小來找我，他說：「陳老師，我班上的人手太多，以後整潔時間就讓小小來您這邊幫忙好了。」(TRJ9603231)我說：「我教室已經有負責打掃的學生，小小留在原班教室幫忙就可以了。」(TRJ9603231)但無論我如何婉拒，D 老師就是堅持要讓小小留在資源教室幫忙，慨歎自己當時只是一名剛調任到該所學校的「菜鳥」老師，最後也只得無聲妥協於 D 老師的堅持之下。D 老師接著又說：「如果可以的話，盡量幫他多排一些資源班的課，反正他在班上也沒在聽課，跟同學又相處不來，倒不如讓他到您這邊來多學一點東西。」

(TRJ9603231) 聽聞此言，我心裡感到既生氣又難過。小小如果不知如何跟同學相處，那就更應該製造機會讓他多跟同儕互動，怎麼會是他把他隔離到資源教室呢？而善感的當事人小小內心不知又作何感想？

(四) 見賢思齊，結伴而行

觸類旁通

小學五年級時，已具有獨立閱讀能力的大大在學習方面的重點也由識字轉移到寫字，為了建立大大獨立寫字的能力，我採用孟瑛如教授的建議在課堂中帶進「基本字帶字」與字族教學，試圖解決大大相似字形容易混淆的困擾（呂美娟，2000）。剛開始，我幫大大找出課文中帶有「基本字」的國字，表列整理出所有相關的字群，然後造出常用的語詞以輔佐記憶。經過一學期的訓練，大大對於相似字形已經不太容易混淆，到了下學期，甚至有時我尚未進行教學，他便已先行主動找出需要比較的基本字，也嘗試獨立寫出相關字族與造詞，不過當時的他，寫錯字的頻率還是頗高的。

學童若能在參與學習活動之前、期間和之後去思考關於自己的思考。當考量哪種策略可用來完成該學習活動時，後設認知（metacognition）便開始了。隨著選擇最有效的策略及之後決定成果是否符合標準，後設認知仍繼續進行著。當選擇策略成為學習過程中不可或缺的部分時，即使各種策略的教導花費再多時間，學生也將有所回報（呂翠華，2008）。暗自竊喜識字學習的後設認知策略已逐漸在大大的學習中浮現，倘若大大在學習歷程中能對自己的思考監控，便能覺察自己如何思考，而當不了解某些事物時若能有所認知，

則能相應地調整思考，真正的學習也才得以出現（何東墀、胡永崇，1996；呂翠華，2008）。

大大無法獨立寫出常用語詞的問題仍然存在，不過情況似乎有好轉的跡象，經過「基本字帶字」與字族的教學訓練，大大書寫時在相似字形上犯錯的頻率逐漸降低，然受限詞彙不足因素，同音字部分仍容易出錯。此外，向來不善造句的他，也逐漸可以寫出品質不錯的文句，讓我更加堅信只要賦予學生能力，並且提供適當機會，然後耐心等待他，希望總是存在的。

更上層樓

小小問題解決的能力算是不錯的，無法識得題目中所有的字，他會依據關鍵字推敲題目的意思；無法辨認文章中全部的字，他會依據上下文意找到問題的答案。就連級任導師 E 都認為「小小以後在社會上求生存是絕對沒問題的。」（IEPS9706181）或許是家庭籠罩的暴力氣氛，或許是長期重挫的習得無助，也或許是經常被老師曲解謾罵的影響，小小瘦小的外表下似乎潛藏著一顆成熟世故的心。觀察力敏銳的他總能在事情出現端倪時便有所覺察，然後做出因應措施；善於察顏觀色的他屢次在我面露慍色之際，收斂自身行為並向同組同學發出警告訊號。小小的心思細膩敏感，輔導教師的心緒在他面前幾乎無所遁形。對於信服的教學者，他雖未必言聽計從，但也還算是心悅誠服；至於無法信服的教學者，他則選擇隨波逐流，自甘墮落。而我這樣一名資源班教師在他心中的地位應該是屬於前者，他總在壞了規矩惹惱我之後又頻頻向我示好，面對這樣一位學生，我心中懷著愛恨交織的情愫，喜愛他的善

解人意、貼心懂事，卻又對他散漫的學習態度感到頭疼。

在大大、小小升上六年級前夕，我對這兩名孩子日益增進的識字力感到驕傲，但是對於其原地打轉的書寫能力則始終耿耿於懷。已有能力學習原班部分課程的小小在步入小學階段最後一個學年的前夕再次向我提出要與大大同組上課的請求，而我也欣然答應。這兩個學生在各自的學習路上前進了一年半，如今兩人的軌道再次交會，胼手胝足，嘗試突破書寫的困境，期待語文能力的再一次晉級。

再度共學

小學階段的最後一年，應小小的要求，大大、小小再次同組上課，這是小小安置資源班以來首度以外加式的方式參與課程。此時的大大、小小在讀寫能力已有一段差距，同組上課時，大大顯得有些自滿，而小小也經常對大大自滿的表現嗤之以鼻，大大的學習表現已呈現穩定狀態，而小小的學習表現則隨著其學習態度的落差而起起伏伏。彼此差異的學習能力應該對小小造成了壓力，小小在緊跟大大學習步調之後呈現出喘不過氣的感覺而數度想放棄，然在我一貫的堅持原則下，小小找到了繼續往前邁進的目標，為一圓未來的廚師夢做準備而繼續努力學習讀和寫。

與大大相較，小小的學習態度顯得消極許多，語文能力的進步情形也不如大大那般快速。不過小學階段在資源班學習的四年中，最是我引以為傲的是最後的兩個學期，小小的語文能力已提升到得以閱讀原班課文，漫漫四十分鐘的課堂教學時間，他不再無所事事，正式告別課堂中「客人」的身份而入主原班級課

堂教學活動，這樣的進步其實也是很令人振奮的。然而內心深處總有個聲音不斷地響起——「小小的能力絕對不是僅止於此」（TRJ9803021）。小小安置資源班的前三年，只有初入班時為期將近一年的蜜月期，學習態度表現較為積極正向之外，其餘兩年的學習都是我近乎脅迫的非自願狀態下進行的。居處這樣一個被動消極的學習態度劣勢，小小的語文能力仍得以從幾近目不識丁的狀態進步到足以獨立閱讀原班課文，就算文章中仍有一些認不得的字，孩子這樣的學習力難道還不夠好？在幾次小小學習動機跌落谷底之際，捫心自問，我也曾經想要放棄，心想：「孩子自己都不在乎了，我為何還要如此堅持？」（TRJ9803021）但是念頭隨即一轉：「就因為他只是個孩子，我更加不能放棄。」（TRJ9803021）或許是上天愛憐我，正當我苦思對策之際，小小又在課堂上興高采烈的聊起他的下廚經驗，一絲念頭閃過腦際，我何不就著他的這個興趣，順勢提升他的學習動機。我嘗試幫他打造了一個飯店廚師的未來夢想——「如果有一天你開了一家餐廳，可是卻無法辨識菜單內容，或是無法記下客人點餐的項目，是不是很不方便？所以現在增強自己的讀寫能力其實就是在替未來的廚師生涯做準備，千萬別等到屆時讀寫不行時再來後悔，那就為時已晚了！」（TRJ9803271）沒想到那一回苦口婆心的勸說總算是敲進了他的心坎裡，小小的學習態度從此有了良性的轉變，暗自感謝小小在推我陷入教學困境後又助我自窘境中脫身。（TRJ9604301）

四、回首來時路

(一) 凡走過必留下痕跡

希望

記憶猶新的是九十六學年度第二學期第三次月考午後，當時的小學生遇到學校月考的下午時段通常是不必上課的，突如其來的一聲「老師」，把沉浸於教材編輯世界中的我喚起，只見滿身大汗的太太手中緊緊握著一張捲成圓筒狀的紙張，興奮異常的朝我跑來。「老師妳看！」，太太在我身邊停下腳步，同時遞出手中的紙張，我接過那張紙，攤開一看，這不是太太這次月考的原班國語考卷嗎？再往右下角一瞥，印入眼簾的是一個搶眼的紅色「97」，瞬間我覺得這兩個數字逐漸擴大、膨脹，直到我發現幾滴淚珠不知何時已悄悄佔據我眼角。兩個再簡單不過的數字組合卻給了太太和我無比的感動和喜悅，是誰說學習障礙學童在學業表現上無法有所突破？

那個「97」有如一劑強心針打在我身上，令人振奮不已，也肯定了自己資源班的經營成效。只是那次的97分是因為考卷上需要「寫字」的題型不多，那麼這個97分的獲得是有條件的，是避開他寫字的弱勢、反應識字、理解優勢的「條件式成功」。儘管如此，有了這劑強心劑，望向太太離去的背影，一個極具挑戰性的想法在我心頭萌生——我要陪伴太太克服他的寫字障礙。

太太好勝與不服輸的個性，不僅表現在其擅長的跑步方面，在居處劣勢地位的學習方面亦是如此，在資源班裡表現出的積極學習態度與其對學習成果的在意，使得我在教導太太的過程中得以連年獲得驚喜。太太在資源班的前

三年期間，每一個學年總會有著一次大幅度的讀寫能力改變，他從識字不多到可以獨立閱讀原班課文，從寫不出字到可以獨立寫出句子，即使句子裡的錯別字依舊頻仍，但仍然可以從原班成績未曾及格到接近滿分。對於一位讀寫障礙學生這是多麼一件不容易辦到的事，但是好勝積極的太太做到了。對於太太而言，這個努力充滿了自我實現的成就感；而對於身為他資源班輔導教師的我而言，更是一項強而有力的增強，我下定決心要領著他攻向特教界的「美夢」——「挑戰」讀寫障礙。

一步一腳印

升上五年級的小小，頻頻向我強烈表示想上原班課程內容的意願——「我要上原班的（課程內容），不要再上這種的（原班改編課程）！」（SLR9609201）——再三斟酌之後，我答應了他的請求。以小小當時的能力根本無法獨立認讀原班課文，但是面對一心想學習原班課程的小小，我也不忍潑其冷水，因此在教學方式上做了些改變與調整。我先從課本中挑選出合適的課文，再從課文中擷取小小能力得以閱讀的文章段落進行教學。對於已稍具基本識字能力的小小，我不再逐字逐句引領著他念讀，在呈現文章段落之前，我會先列出幾個與文意內容相關的問題，要求小小先行閱讀題目，待其清楚明白題意之後，我才讓他開始閱讀文章內容，並請他從文章中找出問題的答案。這樣的學習方式，小小不會因為看不懂文章中的某些字詞而無法回答問題，但在找尋答案的過程中卻又必須在文章的字裡行間反覆來回探究，也因此得以再次強化他的識字能力。

洪蘭（2004）認為每一個孩子的學習基因

都不同，後天環境也不同，在教室的學習並不能等同論之。小小依循著自己的學習模式，踩踏著自己的學習步伐，在一步又一步的識字足跡中拼湊出屬於自己的信心版圖。

（二）讀寫學習之外

學習方面的拙劣表現並不影響學習障礙者其他能力的展現，大大、小小雖然在讀寫學習方面居處劣勢地位，但是在其他能力方面則擁有其優勢條件。大大是田徑場上的短跑好手，學校田徑活動的跑步項目中總可以看見他奮力衝刺的身影，表現雖不總是最頂尖，但是在強烈好勝心與不服輸個性的驅使下，只要是能力內足以勝任的任務他往往都會全力以赴；小小則對週遭人事物的觀察力相當敏銳，心思細膩敏感，小小年紀的他對於烹飪很感興趣，母親不在家的日子，飢腸轆轆的時刻，他總會自己下廚煮麵吃，課堂上一有機會便滔滔不絕的談論自己下廚的經驗，他告訴我以後想要就讀鄰近一家高職學校的餐飲科。

每一個存在的個體皆有其異於他人的優勢，有經驗的教學者會在教學介入之前針對特殊學童的優弱勢加以分析並找出其特殊需求，依著學童的優勢因勢利導，以其優勢輔助劣勢，並佐以適當的學習策略，以滿足其教育需求。該種教學法則運用在學障學童身上尤其適切，經由此道，這群被謔稱為聰明笨蛋的孩子在學習方面應當是有機會得以改造劣勢並突破困境，而在不為與不能之外又多了另一項可能—突破不能而為之。

（三）背後的支持力量

老師的堅持

或許是來自家庭的壓力，或許是來自班級的壓力，也或許是己身的怠惰，那個學年（95學年），小小的表現讓我感到相當失望。教學課程依舊按照 IEP 計畫執行，但我對小小的期待卻隨著他消極的學習態度而日漸減少，我當時心想：「這孩子的起點能力已經這麼弱了，學習態度又這麼差，何時才得以看見學習成效？」（TRJ9606141）對他的期待降低並不表示要求也跟著下降，我向來秉持教師權威體不容逾越的信念，師生間的關係可以像朋友般的親近，但是雙方約定的規矩則不容踰越，賞罰一定得分明。

輔導小小的過程是相當辛苦的，小小總是遲到，我就堅持「遲到幾分鐘就慢幾分鐘下課」；小小上課時喜歡閒扯淡，我就堅持「要上完今天的進度才可以下課」；小小曠課，我就堅持「通報校方，並且補課」；小小作業不寫，我就堅持「留班補寫」。在我一貫「堅持」的原則下，小小放肆的行為變得較為收斂，也許是領悟出「逃得了一時，逃不了一世」的道理吧。不過說實在的，這樣的堅持倒是經常把我自己搞得筋疲力盡、人仰馬翻，而小小對這一切似乎也有所感覺，每當我要執行堅持原則時，他總會笑嘻嘻的說：「啊！又被發現了，完蛋了！」語調是愉悅的，也許他不當行為的真正用意只是用來引起他人的注意而非對學習感到排斥？（SCR9606291）

中年級到高年級，依照校內規定需再重新編班，為了減輕小小身上承受的班級氣氛壓力，我逕向校方請求將小小安排在包容力較強

的班級裡，處室主任要我自行去向帶班老師請託，在聽我敘明原委之後，E 老師毫不猶豫的答應接下小小，就這樣小小進入了 E 老師的班級，也改寫了他小學階段的普通班生活日記。小小對於這次的班級安排應當是適應的，處在一個包容力極強的班級裡，他的行為表現不再被扭曲誤解，然而有原則的 E 老師也不會放縱小小不當行為的出現。在合理的要求下，小小的問題行為得到妥善的處理，因為管教合理，小小的情緒也不再恣意爆發，與同儕的互動更因此而熱絡了起來，漸漸的在普通班級裡有了一兩位堪稱死黨的好朋友，而這一切的改變對於小小的學習也有著絕對正向的影響。

家長的支持

九十五學年度下學期，一個接近下班時間的黃昏時刻，教室突然來了一位不速之客——小小的父親，他在自我介紹後向我說明來意。本以為父親會對小小貶多於褒，孰料他竟娓娓道出這一年來他觀察到小小國語文能力進步的情形。「他現在看得懂字了，也愈來愈愛看新聞，他會刻意去認下面（字幕）的字，耶，好像都看得懂了！」「老師，我覺得認字與寫字的能力真的很重要，小小可不可以乾脆不要上數學課了，妳再幫他多上一點國語課，看他不可不可再多進步一點？」(TRJ9603151) 父親總算願意對小小的學習給予正面回饋了，也難怪該學年即將結束之際，小小在學習態度上有了極大的轉變，也開始在乎起考試評量的成績。

小小的情緒與表現深受父親言語與行為影響，孩子將對父親暴力行徑的不滿藉由問題行為來發洩，然而父親言語上的鼓勵卻又成了孩子最喜愛的增強方式。

嘴上經常掛著「我討厭我爸」的小小其實內心深處還是渴望得到父親的認同，父親簡單幾個鼓勵的字眼遠勝過我與母親苦口婆心的規勸，父親的鼓勵對他而言是向上的動力，而我與母親的勸導則成了煩人的「嘮叨」，不過我想孩子口中的這個「嘮叨」應該是內心企盼關愛的一種反向表達方式。

由文獻發現，因為對學習內容與學習方法的一無所知，小學是學障學童最難熬的學習階段 (Goldberg et al., 2003)。在這樣一個習得無助的場域中，學校老師與家庭父母的正向支持對學障學生的自我接納是有正向影響力的 (黃己娥、王天苗, 2007)。

同儕的影響

大多數的普通教師對於資源班學生的描述多半是「他們在班上沒有聲音的，有時幾乎成了隱形人。」普通教室裡長期受挫的學習經驗讓大大、小小內心承受著無比的壓力，努力的背後總帶著一種徒勞無功的惆悵感，彼此內心對於學習這件事的感受應該是相類似的。也因此小小與大大彼此在學習上有著互相競爭與砥礪的作用，大大儼然是小小學習成長不可忽視的因素，同儕間彼此既合作又競爭的微妙關係對於大大、小小在資源教室的學習也產生了正面的影響力。這在每次月考評量之後，學生急切的想得知彼此的成績可看出端倪，在資源教室裡，學障學童得以享受其無法在普通教室裡獲得的同儕競爭力。

五、多年以後再回首

(一) 堅持努力的大大

再一次相聚，就讀高職資訊科三年級的大大對未來充滿許多憧憬，選擇半工半讀的建教班就學，畢業後想繼續升學，「因為這是一個重學歷的社會，底薪就是不一樣，如果可以的話想選擇繼續念二專或是四技。」

國中畢業之後本想就讀高職汽修科，卻因分數未達錄取標準退而選擇資訊科就讀。即便已具備打字的基本能力，他仍堅信「握筆寫字」依然是必要的。清楚自己的障礙，但卻不因此而自我侷限，偶爾還是會因為讀書、寫字或打字速度較慢而感到些許的自卑，不過這種感覺並不會持續很久，也因此障礙並沒有帶給他太多負面的影響。

「心裡想跟同學做一樣的事，學一樣的東西」，就算能力比別人慢，但只要比別人努力，最終一樣可以和同儕平分秋色，不分軒輊。談話中大大娓娓道出國小階段資源班對他的助益，他的讀寫能力幾乎都是在那個階段建立的，「讀書寫字對求學階段很重要，因為如果國小沒有念好，升到國中或高中會比較難懂那些意思和那些字。讀寫能力在國小階段最重要，如果國小沒念好，認識那些字，升到國中和高中就沒辦法學上去，讀那些字和寫那些字。國小念好基礎對國中高中的影響就不會那麼大了。」

在他鏡片下的眼神中我讀到了「可能」，他不只一次的告訴我，「只要努力就可以成功」。讀寫是自己學習上的限制，但是大大選擇「不斷學習不想受限制影響往下拉，想要跟大家一樣，別人拿得到的東西，我也可以拿得

到。只要我不斷的學習，認真聽老師上課，跟老師互動。父母不太會叮嚀我，自己告訴自己要這樣做，再努力一點就可以跟大家一樣，我願意花比別人多的時間去準備考試。」

是怎樣的一個動力驅使著這樣一位擁有學習障礙的學童不斷邁向前去？我想應該是學生好勝的個性與成功經驗的交互作用。

(INTD10309111)

(二) 沉潛等待的小小

目前休學的小小，依然很有自己的想法，「還在想自己要幹嘛」，對於有沒有畢業「我覺得又沒什麼差，沒差」，關於想不想復學念自己當初選填的唯一志願—餐飲科，「問題是又沒什麼差呀」，「我知道我媽要我繼續念完……其實我覺得又沒差，可以學到東西就好了，不管學什麼。」

小學堅持要從事餐飲業，現在卻說都可以，「學科困難……術科就這樣『鬼混鬼混』就過了。」升上高一那一年，小小曾經返校來找我，當時的他眉飛色舞的談著他的餐飲夢，兩年過去，現在的他卻是一副「無所謂……隨便……」的樣子，直覺這期間一定發生了什麼事，雖然小小口中不說。

小小對自己的成績應該是沒自信的，選擇正規班餐飲科沒有選擇建教班是因為「贊助廠商也是有成績的，成績不好就沒有贊助廠商」，「不管是在學校、贊助廠商，什麼都要看成績，成績又不能當飯吃，幹嘛那麼在乎？我覺得學得到東西才是重點，贊助廠商工作，實際工作，為何還在乎成績？」多麼憤世嫉俗的一段話！原來自己早已預測自己成績會不好，這應該與自己長期以來學業上的挫敗經驗

有很大的關係。

關於未來，「有啊，有目標啊，就是賺錢啊！」，「規劃好現在工作存錢，學技術，自己開業，開業成本比較低的……快炒……做小生意。」小小看似莫不在乎的外表下，其實對自己的事都很纖細敏感，口中一再重複「還在想」，「沒差了」，其實應該還是有著許多的期待吧！（INTS10309131）

六、回顧與反思

（一）與學習障礙和平共存

學障學童的神經心理功能異常是一種事實，也是一種無法改變的宿命，但就如同命理學中「命不可改，運得以改」的道理一般，我總認為透過努力，學障學童還是有機會得以扭轉其既有之內在劣勢能力，展現其優勢學習的一面。在我的思維裡，學障學童與普通學童在學習上是可以殊途同歸的，在擁有適當教學資源與學習策略的情況下，我不容許他們因自慚形穢而妄自菲薄。我不喜歡把來資源班上課的學童標上「障礙」的記號，觀察發現他們也非常排斥這個標記，他們願意嘗試那些對普通學童而言易如反掌的學習模式，即使這些模式可能耗損他們大半的學習自信，他們亦奮力前往。

大部分的學習障礙學生都喜歡在資源班學習，也因此資源班在輔導學障學生尋找自我學習策略的過程中扮演著相當關鍵的地位，然其卻不是學障學童最佳的安置環境；資源班如同學習障礙學童的充電站，待其醞釀足夠的學習能量之後，就得放手讓學童回到普通班級中盡情展現自我，資源班終究不能成為學障學童

最後的安置環境，只因同儕的認同是他們所深切企盼的（呂翠華，2008；黃秋霞，2008）。

而我這樣一個在資源班從事教學的工作者也經常自我警惕一切勿漠視學生的障礙，但也無需因為學生的障礙而提供他們繞道（bypass）而行的便道。若能協助大大、小小找到適當的讀寫策略，協助他們克服讀寫障礙，並輔佐他們在普通班級裡高自尊的學習，我想那樣子的融合學習模式應該是智能與普通學童無異的大大、小小所深切企盼的。也因此，我與大大、小小在語文學習的課堂上共勉，彼此的默契因信任而契合，教學舞步順暢之後，美麗的舞姿在師生的生命舞臺上舞出閃亮的回憶。

（二）不容小覷的歸因

多年以後，回想自己的讀寫學習經驗，大大認為「只要努力就可以成功」（INTD10309111），小小也覺得「只要努力就可以跟別人一樣，跟別人不一樣就是不夠努力，只要花時間學就可以跟別人一樣。」「看不懂字不是缺陷，自己最大的缺陷是自己不夠努力。」（INTS10309131）長期經歷學業挫敗的學童傾向把成功歸於運氣，或是別人的協助。漫長的學習路上，學習困難學童總是抱持「我不能」的想法，這種成敗歸因讓學習障礙學童對學習感到無助與無力。

「歸因再訓練」（attribution retraining）得以有效處理習得無助感，透過歸因再訓練引導學童跳脫負面的對話（self-talk），期待學童學著把事情的結果歸因於是否努力、是否做出選擇與使用有效策略，並對自己的表現做出正確的自我評價（呂翠華，2008）。教師若能協助

學童改變成敗的歸因，協助學童改變想法，將「我不能」的想法轉念為「這個策略對我沒效，我要用不同策略再試一次」，意念轉變，正向行動力也將隨之出現。我想大大、小小在這個部分的訓練是成功的，大大、小小的正向歸因，驅使著他們在過去努力的挑戰自我的讀寫障礙，面對未來也信心滿滿的要以「努力」繼續征服未知的挑戰。

(三) 路要自己走

回顧過去的學習經驗，大大覺得「父母不太會叮嚀我，自己告訴自己要這樣做，再努力一點就可以跟大家一樣」(INTD10309111)，小小覺得學習「應該要靠自己」(INTS10309131)。

學習障礙學童因自身的學習弱勢致使其在學習路上屢屢受挫，在坎坷的學習路上，支持的力量就顯得格外重要，只要給予正確的支持與介入，學障學童不僅能夠在課業上有所傑出表現，就連日後的職業生涯亦將有一番非凡成就(Lerner, 2003)。

家長與老師憑藉著對學童弱勢能力的了解與對其優勢能力的強化，將能有效助其邁向成功之道，而學校、家庭甚至同儕的支持力量都是學障學童勇敢克服學習困境的行動泉源，在充滿正向支持力量的護持下，學障孩子終究得以理出「應該靠自己」的積極行動力，努力闖出屬於自己的一片天。

(四) 同儕共學找到競爭力

走過不同的學習階段，小小有感而發的談著學習。學習時若有同儕競爭的壓力會學的比較好，回想小學的學習夥伴「是大大吧，互相

競爭，人都是要互相比較才會進步。」(INTS10309131)喜歡兩個人的小組教學模式，認為「兩個最好了，兩個人就會想往前跑。國小想要看更多的(字)，因為想要贏大大。」大大也會給自己壓力，我會去比較呀，我就不知道為什麼他會認得字，那時候就會去比較，會覺得有壓力。」(INTS10309131)

即將邁入弱冠之年，仍與學障相伴的小小依舊堅信學習還是得努力。「只要努力就可以跟別人一樣，跟別人不一樣就是不夠努力，只要花時間學就可以跟別人一樣。」「看不懂字不是缺陷，自己最大的缺陷是自己不夠努力。」(INTS10309131)

高中階段的小小雖然選擇最愛的餐飲科系就讀，奈何卻在餐飲科中休學脫逃，這或許是小小口中的成績因素，但也或許是小小高中階段沒有遇到類似大大這類得以共學互勵同儕的遺憾吧！

結 語

十年前初任資源班教學工作，當時的我鎮日忙碌的編撰教材。資深的特教中心F主任在當時曾經建議我「不要一直教課本的生字、語詞，不要一直寫學習單。要依照學生的障別進行教學呀！」當時的我在資源班教學的年資雖淺，但是對F主任的這一番話也有自己的看法：「姑且不論學生的障別是如何，當學生沒有基本的識字和寫字能力，其餘的能力要如何建立？」(TRJ9501181)

小學階段是基本學力的養成期，學生的能力從無到有，基本的讀寫能力倘若未獲建立，如何得以進行閱讀理解與書寫表達能力的訓

練？學習課本的生字、語詞看似浪費時間，但在學障學生心裡這是挑戰自我障礙的一項重要指標，資源教室提供諸多學習策略倘若無法與普通教室的學習內容相關，學生才會覺得不安與浪費時間。

資源班教師建立學障學童自信的方法，目前最普遍的方式乃是「教簡單一些，學童容易學會，信心找回來，學習的動力就有了」。雖然簡化的課程確實讓學童學習時的成功機會增加了，但是走出資源班後的挫折感依舊；學習障礙兒童成長後要面對的現實世界與普通兒童相似，資源班教師應該提供學障兒童自我挑戰的機會（呂翠華、鄭玉疊、潘慶輝，2006）。

讀寫是學障學童建立自我信心的一項重要能力，期待大大、小小捨繞道（bypass）方式就讀寫挑戰的歷程故事得以引發更多學障學童教師與家長的關注，在孩子的挑戰行動中提供其正向的支持力並耐心陪伴他們勇闖艱辛的讀寫學習之道。

參考文獻

一、中文部分

- 王瓊珠、洪儷瑜、陳秀珠（2007）。低識字能力學生識字量發展之研究—馬太效應之可能表現，*特殊教育研究學刊*，**32**（3），1-16。
- 何東墀、胡永崇（1996）。後設認知策略教學對國小閱讀障礙學童閱讀理解成效之研究。*特殊教育學報*，**11**，173-210。
- 余昭玟（2000）。談硬筆字的教學。*中國語文*，**522**，81-85。
- 吳玉珍、楊淑蘭（2006）。寫字教學。*特殊教育季刊*，**99**，13-18。
- 吳慧聆（2007）。字族文識字策略對國小學習障礙學童識字學習成效之研究。*特殊教育學報*，**2**，1-30。
- 呂美娟（2000）。基本字帶字識字教學對國小識字困難學生識字成效之探討。*特殊教育研究學刊*，**18**，207-235。
- 呂翠華、鄭玉疊、潘慶輝（2006）。和普通班教師一起跳探戈：前瞻資源班教師在學障兒童補救教學的合作-諮詢角色。載於國立臺北教育大學師資培育中心（主編），*熱情卓越新典範*，（177-196）。臺北市：國立臺北教育大學師資培育中心。
- 呂翠華（譯）（2008）。普通班教師的教學魔法書：改造學習困難的孩子（原作者：Susan, W.）。臺北市：心理。
- 李進裕（2000）。九年一貫課程綱要中有關國民小學寫字（書法）教學要點評析。*語文教育通訊*，**1**，60-70。
- 李瑩均（2004）。寫字困難學生寫字特徵之分析。*師大學報*，**49**（2），43-64。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定原則與鑑定基準（民87年10月19日）。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（民102年9月2日）。
- 林千惠（2001b）。重視國小學童的書寫問題。*國小特殊教育*，**31**，30-35。
- 林宏旻、簡妙真（2006）。語音辨識系統在特殊教育上的運用。*臺東特教*，**23**，26-29。
- 洪榮照、林信香（2005）。國小學習障礙學生自我概念及生活適應之研究。*特殊教育與復健學報*，**14**，55-84。

- 洪蘭 (譯) (2004)。天性與教養：先天基因與後天環境的交互作用 (原作者：Ridley, M.)。臺北市：商周。
- 洪儷瑜 (1999)。學習障礙者教育。臺北市：心理。
- 洪儷瑜、黃冠穎 (2006)。兩種取向的部件識字教學法對國小低年級語文低成就學生之成效比較。特殊教育研究學刊，**31**，43-71。
- 張春興 (2000)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。臺北市：東華。
- 教育部 (2013)。國民教育階段特殊教育課程綱要總綱。臺北市：教育部特殊教育工作小組。
- 曾世杰 (2006)。聲韻覺識、唸名速度與中文閱讀障礙。臺北市：心理。
- 曾志朗、洪蘭 (1993)。從信息處理看漢字閱讀。國外語言學，**1**，26-33。
- 黃己娥、王天苗 (2007)。迢迢學習路—一位學障學生的學習經驗。特殊教育研究學刊，**32** (3)，111-132。
- 黃秋霞等 (譯) (2008)。學習障礙 (原作者：Bender, W. N.)。臺北市：心理。
- 楊千慧 (2008)。學習障礙伴隨寫字問題與一般學生書寫表現之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 楊坤堂 (2004)。書寫語文學習障礙。臺北市：心理。
- 賈文玲 (1997)。策略化的寫字教學。研習資訊，**14** (6)，76-79。
- 鄭傳耀 (2000)。行動研究—國小學生硬筆練習之行為研究。國教輔導，**39** (5)，24-33。
- 顏炳璵、吳錦釵、蔡長盛、李文珍 (1988)。國民小學學童硬筆字書寫研究。新竹市：臺灣省立新竹師範學院。
- 魏金財 (1998)。字詞彙的教與學—認知觀與系統分析。臺灣省國民學校教師研習會。
- 羅榮枝 (1996)。國小兒童硬筆字的教學—國字書寫要領。北師語文教育通訊，**4**，45-49。

二、英文部分

- Bender, W. N. (2004). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Berninger & Abbott (1994). Redefining learning disabilities. In G. R. Lyon (ED.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: new views on measurement issues* (p163-183). Baltimore: Brookes.
- Cramer, S. C., & Ellis, W. (1996). *Learning disabilities: Lifelong issues*. Brookes Publishing Co.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, **13**(4), 204-219.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: a qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, **18**(4),

222-236.

- Lerner, J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies* (8th ed.). NY: Houghton Mifflin.
- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theory, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia*. Vintage Books New York.
- Smith, C. R. (1991). *Learning Disabilities: The Interaction of Learn, Tasks, and Setting*. Boston: Allyn & Bacon.
- Thompson, S. (1997). *The source for nonverbal learning disorders*. East Moline, IL: Lingui-Systems.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Tanzman, M. S. (1998). The case for early intervention in diagnosing specific reading disability. *Journal of School Psychology, 36*(4), 367-397.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of special reading disability. *Journal of Educational Psychology, 88*(4), 601-638.

We Tried Our Best to Learn to Read and Write in the Past Years-The Learning Process of Two Students with Learning Disabilities

Hui-Ling Chen

Teacher

Ju-Shing Elementary School

Wen-Hsiu Lin

Assistant Professor

Department of Special Education

National Don Hwa University

Abstract

This qualitative study describes the learning process of Da-da and Siao-Siao- who have learning disabilities. Both of them have suffered learning difficulties in reading and writing. They have made effort to learn to read and write in the resource classroom from the 3rd grade in elementary school. They have tried their best to learn to read and write in the past ten years. However, their achievements in learning were quite different because of the differences in learning character, learning attitude, and attribution of success or failure. They have made great progress in reading and writing, and even tried to challenge themselves to overcome their disabilities in leaning instead of taking the bypass way. In the last year of senior high school, Da-da is working hard for the Joint College Entrance Examination, but Siao-Siao was suspended from school for a year. As a researcher, I tried to figure out how does their strategy for solving the reading and writing problems. Furthermore, I have found that parents, teachers, and even the classmates play great roles in their learning, and have influences on it.

Keywords: learning disabilities, reading disabilities, writing disabilities

影響國小特教師培科系大學生職涯發展 相關因素之探析

陳和棋

國立東華大學身心障礙與輔助科技碩士班
研究生

黃榮真

國立東華大學特殊教育學系
教授

摘 要

本研究旨在探討不同性別及各年級特教系大學生職涯發展九大相關因素之結果是否達到顯著差異，並分析其對九大因素之看法，及評析 104-105 級擔任普通班教師之意願是否受到新制師培制度之影響。研究對象係為 156 位某一大學特殊教育學系 102-105 級之學生，同時針對填答問卷之 20 位學生進行半結構式訪談。研究工具為自編「特教系大學生職涯發展之研究」問卷及自編半結構式訪談題綱，進行單因子變異數分析，及 Scheffe 法事後比較等。研究結果：1.不同性別特教系大學生九大相關因素之間的結果沒有達到顯著差異；2.特教系大學生對於「自我了解因素」、「升學規劃因素」、「多元專長能力規劃因素」、「國小身障類教職因素」、「國小資優類教職因素」、「公職考試因素」、「特教相關機構因素」、「所欲從事之其他職業因素」的結果因年級不同而各有差異；3.特教系大學生對於「求職必備能力因素」的結果不會因年級不同而有所差異。4.部分受訪者表示（1）會將人格特質、專長納入工作選擇，（2）繼續升學為提升競爭力等，（3）多元專長職涯準備是探索其他就業機會等，（4）新制教育學程修課模式可能影響擔任普通班老師職涯規劃。

本研究根據研究結果，針對大學相關單位、特教系在學生和高中學校相關人員等方面，提出具體建議，以供後續研究參考。

關鍵字：特教系、大學生、職涯發展

本研究順利完成，特別感謝提供本研究寶貴建議之匿名審查專家學者，以及衷心感謝受邀參與本研究的八位專家學者及實務工作老師，更感謝參與本研究的所有研究對象。

通訊作者：黃榮真 gloria@mail.ndhu.edu.tw

壹、緒論

一、研究背景

(一) 國小特殊教育師資大學生宜及早規劃未來職涯發展

回顧一九九〇年代，特殊教育師資曾出現質與量均不能滿足當時之需求（吳武典、韓福榮、林純真、林敏慧，1998），而經過近十年的時間，二〇〇〇年代特殊教育師資需求開始明顯減低（張英鵬、林姝君、蔡明芳、劉汶儒，2006）。特教系畢業生由最早第一屆採全額公費之師資培育模式，全數成為國小特教班、資源班教師，至近七年，國小教師甄試辦理次數降低，且控管教師員額，遇缺只補代理教師（黃榮真、陳和棋，2012）。洪榮照（2011）指出師資培育政策開放後，一般大學申請師資培育學程者相當多，迄今未有停招，加上一般大學、私校等也在培育特教師資，導致大量培育特教師資供需失衡，形成國小特殊教育師資養成與就業之間出現供需失衡之現象。

以往就讀特教系之學生大部分享有公費的待遇，畢業後即有正式教師資格就業。在過去求職順利年代，多數畢業生較少及早重視及規劃未來職涯發展的方向（陳和棋、黃榮真，2010），而現今特教系大學生畢業已不再是就業保證，再加上國內少子化必然趨勢以及開放多元師資培育等影響因素，使得特殊教育教師的甄試更加難考，因此想要成為正式特教老師更是不易，形成國小特殊教育師資大學生必須及早面對多元職涯發展的準備。本研究想探討

國小特教師培科系應如何為這群大學生在師資養成期間，建立及早面對未來就業現況的輔導機制，並提供個人就業試探之因應對策，此乃本研究動機之一。

(二) 國小特殊教育師資大學生職涯發展議題值得關注

戴秀如（2005）指出教育大學的學生曾參加過生涯相關活動的比率偏低，僅佔 27.1%，值得學校單位加以重視。李易中（2008）表示教育科系大學生在「職涯準備」、「非教職、非公職探索」、「職涯抉擇與規劃」、「自我探索」需求等層面，有較高的協助需求，且最需要給予其職涯發展或就業上實質幫助。王士肯（2008）認為科系定位多元化，則可拓寬畢業生的出路方向，打破原有科系與職業間的刻板印象與結構限制。梁碧明、連君瑋（2011）提及為因應特殊教育教職缺額有限，師培生應及早思考其他可能的職業選擇。

目前國內以師資培育科系之在校大學生職涯發展為主題的相關論文並不多（王士肯，2008；李易中，2008；林佑儒，2008；柯伯昇，2010；莊馥瑄，2012；黃惠明，2014；楊欣儒，2010；楊珮琳，2007；戴秀如，2005），而針對特教系大學生職涯發展的相關研究可謂付之闕如，目前以特教系大學生為研究對象的相關研究主題曾經有培養第二專長（陳淑瑜，2006，2007）、教育實習（黃榮真，2004a，2004b，2004c；黃榮真，2005a，2005b）、學校適應（謝麗明、黃榮真，2008，2012），因此，有關特教系大學生職涯發展之議題，值得特殊教育學者付出關心。兩位研究者長期關懷特教系畢業生所面臨之就業及職涯發展的相

關議題，本研究想探討國小特教師培科系大學生在學期間，認為畢業之後的就業，將會受到職涯發展哪些相關因素之影響，此為本研究主要動機之二。

(三) 大學生職涯發展與相關變項之間的關聯

研究者發現性別與大學生職涯發展之間是有關聯性，如楊珮琳（2007）的研究結果發現師範院校體育系學生會因性別等影響因素而在生涯發展與生涯阻隔上有所差異，又張莉足（2008）的研究則發現大學生的性別與學院別會影響他們對於學習歷程的選擇與職涯的發展，據此，研究者認為，若以性別為考量因素，則其與特教系大學生職涯發展兩者之間的關聯性是一個值得探究的主題，因此研究者想探討的是，若以性別為考量因素，不同性別在職涯發展九大相關因素之自我了解程度是否達到顯著差異。此外，曾逸誠（2005）及楊珮琳（2007）的研究結果均發現大學生因年級因素而影響其生涯發展，故此，若以年級為考量因素，不同年級在職涯發展九大相關因素之自我了解程度是否達到顯著差異。

自 104 級特教系入學之後，採新制的教育學程修課模式，若要修習國小一般教育學程，則必須經過師培中心這一關卡，通過者始有機會修習國小一般教育學程。以往特教系畢業生因修習國小一般教育學程，具有擔任國小普通班老師資格，常會因學校或個人因素而在普通班服務，而令研究者思索的是，104、105 級特教系大學生，是否因新制一般教育學程修課模式之不同，而對於擔任國小普通班教師的意願會有所差異。職是之故，研究者希冀研究結果能對大學特教系協助學生職涯發展或相關課

程規劃，能夠具有參考價值，此乃本研究動機之三。

二、研究目的

本研究目的如下列所述：

- (一) 探討不同性別大學生在職涯發展九大相關因素之自我了解程度是否達到顯著差異。
- (二) 分析各年級大學生在職涯發展九大相關因素之自我了解程度是否達到顯著差異。
- (三) 歸納不同性別及不同年級特教系大學生對九大因素之看法。
- (四) 評析 104 級到 105 級特教系大學生擔任普通班教師之意願是否受到新制教育學程修課模式之影響。

貳、文獻探討

一、國內特殊教育師資培育實施情形之評析

臺灣師範教育的發展主要是依據 1932 年制定的《師範學校法》，而 1979 年《師範教育法》乃以一元化師資培育制度，擬定中小學教師分途培育的原則，及明定師範生公費制度（李園會，2001）；1994 年公布、1995 年施行《師資培育法》，採取師資培育多元化政策（吳武典，2014），教師資格取得採檢定制、中小學師資採合流方式、師資培育方式採自費為主、師資培育採儲備制，亦即由一元化、計畫制、分發制、公費制轉變為多元化、儲備制、

甄選制、自費制，朝向多元、開放與自由競爭機制（林新發、王秀玲、鄧佩秀，2007）。

國內特殊教育師資的培育方式原以九所師院培育小學及學前特教師資為原則，後來中原大學設立特殊教育學系，才有私立學校以設系方式，開始培育特教師資，私立中山醫學院、台北市立體育學院等以學程方式培育特教師資（洪榮照，2011）。

雖然「師資培育法」強調多元開放，符合解嚴後的社會發展趨勢，但未做好人口趨勢調查、未來師資需求及師資培育總量管制等配套措施，造成師資培育數量嚴重過剩（教育部中教司，2005）。因此目前不少特教系的大學畢業生已須面臨畢業後就業高度競爭的議題。

二、職涯發展內涵之探討

根據早期 Shartle（1952）表示，職涯是指一個人在工作生活中所經歷的職業或職位的總稱，並且是一個人一生中所持有的。而 Super（1976）認為職涯是生活中多種事件的演進方向和歷程，是統合人一生中的各種職業和角色。而 Ladkin（2002）指出職涯是一種個人在工作領域及對未來期許下，對於工作長時間的安排，而且職涯發展的路徑會引導個人自我的實現。

Savickas 和 Lent（1994）認為職涯發展是複雜的適應歷程，也是個人主觀的內在建構。王金樑和洪素華（1997）將職涯發展（career development）定義為「人生的發展和連續過程，也是人一生的長期發展，它透過時間的連續過程，個體不斷的成長與學習，其過程如生活階段般有秩序，而每一階段的表現，都源自於前一階段的可能發展」，吳復新（2003）則

把職涯發展解釋為一種概念進化的過程，並意指個人在一生連續不斷的過程中發展出對自己和職業的認同，並增進自己的計畫以及職涯成熟度。而 Buchner（2007）則認為職涯發展並不完全需要透過正式教育訓練、再次訓練或向上晉升來達成，職涯發展是需透過持續性學習且自我引導的，且在工作挑戰中亦能有所獲得。保里乃玲（2011）也提及職涯發展對每個人來說是獨一無二的，並且在個體有需要時才會出現；它具有與生命歷程進行的方向性，從時間上則是一生中連續不斷的過程，而在場域上則是以職業為主軸，輔以其他與工作相關角色等特性。

根據上述各方學者之看法與觀點，可了解職涯是一長期且動態的歷程，而在個人的職涯發展過程中，個體會受到許多因素所影響，而在此過程中，適應良好的人可進一步追求自我實現，故此，對於職涯發展必須以認真且謹慎的態度加以面對，期能達到自我實現之境界。

三、職涯發展主要理論之分析

（一）Super 的職涯發展理論

根據 Super（1980）所提出的職涯發展理論，主張職涯是一個長期且連續不斷的發展歷程，也強調生命階段與職涯發展的相關性，而在 Super 的職涯發展理論中有五個主要的職涯發展階段，1.成長期（14 歲之前）是指個人的成長時期，包含了生心理兩面向的發展，除了身體的成長之外，也包含了個人對於生活環境的認同，並發展自我的概念，了解其工作與社會。2.探索期（15-25 歲）是個人對於自我概念、職業工作和角色、社會角色以及休閒活動

的探索及適應期。3.建立期（26-45 歲）是個人在職業生涯的正式開始，並建立基礎的時期。4.維持期（46-65 歲）重要的任務在於維持自己的工作與事業，5.衰退期（65 歲之後）是指個人慢慢的從自己的工作領域上退休或離開。根據 Super（1980）所提出的職涯發展理論，較接近現今特教系大學生所面臨的職涯階段為探索期之轉換與嘗試階段，開始認真的仔細思考自己可能或可以從事哪些職務，並開始嘗試去進行或從事這些職務，並尋找有利的工作機會，進而思索自己與工作彼此之間的關聯性與重要性，又或某些人可能會有另一些職涯選擇，而導致特教系大學生畢業之後並非馬上投入就業的現象，諸如繼續進修相關科系，或是有興趣的研究所，或是服兵役等，這些都是特教系大學生對於自己畢業之後的職涯選擇所可能採取的不同方式。

（二）Erikson 的心理社會發展理論

Erikson 於 1950 年之心理社會發展理論中，將人生階段分為八個小階段，依序分別為信任及不信任（0-1 歲）、自主行動及羞怯懷疑（1-3 歲）、自動自發及退縮愧疚（3-6 歲）、勤奮努力及自貶自卑（6-12 歲）、自我認同及角色混淆（青年階段）、友愛親密及孤僻疏離（成人初期階段）、精力充沛及頹廢遲滯（成人中期階段）、完美無缺及悲觀絕望（成人後期階段）（引自張春興，2004）；而根據 Erikson 於其心理社會發展理論，說明個體發展是在社會化情境中所產生的，而在其心理社會發展理論中，將人生階段分為八個小階段，每個小階段都有其代表的發展危機，若是在一個階段中能夠順利克服該階段所代表的發展危機，個體

便能順利進入下一階段，若根據其心理社會發展理論中所指出的各階段發展危機，特教系大學生所面臨的發展危機較接近自我認同及角色混淆（青年階段）、友愛親密及孤僻疏離（成人初期階段）等兩階段，在自我認同及角色混淆階段的學生，藉由對自我省思及覺悟，開始確立他在團體中地位以及在社會中期望，若是在此階段無法建立自我認同感，則容易產生角色混淆狀況，失去自我控制力與安定感，也因此容易產生自我認同危機；至於友愛親密及孤僻疏離的階段，重點在學習如何與別人的互動關係中付出以及接受各種愛，若未能化解此階段的危機，則沒辦法與他人作有意義的互動。若是特教系大學生未能與他人有良好互動，在就業職場便可能產生重重阻礙，也可能影響其職涯發展順遂程度。而林毓晨（2008）提及同儕關係能促進學生人際互動的能力，並提供心理支持、舒緩情緒衝突、分享經驗和興趣。而學生時期正處於建立自我認同的階段，從和同儕的互動裡了解自己，形成自我概念，也思考人生的未來職涯方向。

此外，De Vos、De Clippeleer 與 Dewilde（2009）則指出個體最好能對自己未來的職涯抱負要有深度瞭解，發展其職涯洞察力，並依此職涯洞察力作出有意義的決策，發展適切職涯規劃，從而達到職涯成功。據此，研究者認為特教系學生若能在大學時期培養不錯的人際互動能力，將有助於未來的職涯發展，而在大學時期亦可積極探索尋找自我對未來職涯的抱負及規劃，對將來個人職涯成功之實現亦將有所助益。

(三) Marcia 的統合理論

Marcia (1980) 以大學生為對象，使用晤談的方式詢問其對職業選擇、宗教信仰、政治理念、型別角色等四類問題，藉以了解青年期自我統合與統合危機問題，研究結果將大學生統合狀態分為四種類型：1. 迷失型統合 (Identity Diffusion)：指個人在自我追尋心路歷程上，對職業選擇與宗教信仰等各方面問題，尚未認真去思考過，因而對未來一切尚未找到自己方向；2. 未定型統合 (Identity Moratorium)：指在自我追尋中尚未確定方向的人；3. 定向型統合 (Identity Achievement)：指在自我追尋中臻於自主定向地步的人；4. 早閉型統合 (Identity Foreclosure)：指在自我追尋中既未經歷過統合危機經驗，對現實及未來一切也沒有認真考慮。Marcia (1967) 認為早閉或迷失型的人比較會有適應困難的情形，早閉型的人通常比較武斷和偏執，迷失型的人在統合發展是最不成熟的，常將自己託付於命運，比較容易有不太在乎的態度。所以，相關輔導人員應致力於協助特教系大學生避免其落入早閉型或是迷失型統合的狀態，並協助探索其未來職業發展的可能性。

(四) Glinow 的職涯發展階段論

Glinow (1983) 指出員工在組織內的職涯發展可以分成四個階段，分別有建立階段、發展階段、維持階段以及退出階段。張添洲 (1998) 和許駿煒 (1999) 也提出各個階段所屬任務，1. 建立階段：又稱為入行階段，是指個人剛剛從學校畢業踏入社會，尋找第一份工作或是轉換行業到一個新的工作領域；2. 發展

階段：又稱為表現階段，在所屬企業待了 5-10 年之後，隨者工作經驗不斷累積與個人能力增強，對於工作環境以及待人處事上也漸趨成熟；3. 維持階段：又稱轉型階段，指個人在企業已經待了超過 10 年以上，在專業能力及人際關係上都已達到巔峰階段，個人績效相對穩固，而轉換職業需求也相對降低；4. 退出階段：又稱為衰退階段，此階段指的是員工在企業已經待了超過 20 年以上，面臨是否該退休階段。上述四個階段指的是一個人從步出學校至社會工作後，在組織內可能面臨一些不同職涯發展階段，大學生如何預先具備面對及解決各階段相關問題的能力才是上策。

(五) Tiedeman 以及 O'Hara 的生涯決定發展模式

Tiedeman 及 O'Hara (1963) 的生涯決定發展模式焦點，在於個人整體的認知發展與系列決定過程，強調自我發展，同時考量到個人所處環境因素，整個決定模式中強調「自我覺察」之認知因素，Tiedeman 及 O'Hara 的生涯決定發展模式包括兩個階段及七個次階段：1. 預期階段、2. 實踐或調適階段，而特教系大學生應是處於預期階段，在此時期必須了解自己興趣、需求、價值觀，並藉由探索、具體化、選擇乃至於澄清等次階段，以幫助自己作出適當的職業決定。

綜上所述，由 Super (1980) 的職涯發展理論，可了解特教系大學生所面臨的職涯階段為探索期之轉換與嘗試階段，而根據 Erikson 心理社會發展理論中所指出的各階段發展危機，特教系大學生所面臨的發展危機較接近自我認同及角色混淆 (青年階段)、友愛親密及

孤僻疏離（成人初期階段）等兩階段，Marcia（1980）的統合理論則可了解特教系大學生的自我統合狀態類型，而以 Glinow（1983）的職涯發展階段論所言，較符合特教系大學生的職涯發展階段為建立階段，這個階段必須學習如何建立良好人際關係以及培養積極投入的工作態度，而葉亮吟（2010）也認為大學生更需要主動與教師、同儕與行政人員建立良好的人際關係，特別是和老師互動，以強化自我人脈的能力，拓展資源的應用，讓自己畢業後能夠適應變化多端的就業市場。又根據 Tiedeman 及 O'Hara（1963）的生涯決定發展模式，特教系大學生應是處於預期階段，藉由探索自己興趣所在以及了解個人需求與價值觀，進而為自己作出合適的職業決定。此外，學校應透過各種職涯課程，培養學生具備 know why（了解自己目標）、know how（如何具備職涯知識）、know whom（建立良好人際脈絡）、know what（具備職業環境 SWOT 分析能力）、know when（掌握時機）、know where（適合自己的職場）及自我反省職涯發展能力，讓其職涯發展更順利（王瑤芬、洪久賢，2008）。

四、職涯發展九大相關因素之探討

戴秀如（2005）將教育大學的學生之生涯輔導需求分成「自我探索」、「教職世界探索」、「非教職世界探索」、「升學進修探索」、「生涯抉擇與規劃」、「生涯準備」、「生涯安置」等七個輔導層面，而李易中（2008）將教育大學的學生之職涯發展需求分成「自我探索」、「升學進修探索」、「國小教職探索」、「各類公職探索」、「非教職、非公職探索」、「職涯抉擇與規

劃」、「職涯準備」等七個需求層面；本研究由前置調查、訪談研究結果及第二位研究者近二十年觀察各校特教系畢業生職涯選擇的結果，發現與特教系大學生職涯發展最有關連的九大因素，亦即形成本研究之九大因素內涵，而本研究之九大因素中，「自我了解因素」、「升學規劃因素」、「公職考試因素」、「特教相關機構因素」及「所欲從事之其他職業因素」，係兩位研究者同步參酌蘇美杏、陳瑛治（2001）編製之「護生生涯輔導需求調查問卷」、戴秀如（2005）編製之「教育大學學生生涯輔導需求調查問卷」以及李易中（2008）所編製之「教育大學學生職涯發展需求調查問卷」所設計而成；而「國小身障類教職因素」及「國小資優類教職因素」為兩位研究者同時參酌蔡淑芬（2005）所編製之「大學學生生涯發展狀況及生涯輔導需求調查問卷」、戴秀如（2005）所編製之「教育大學學生生涯輔導需求調查問卷」以及李易中（2008）所編製之「教育大學學生職涯發展需求調查問卷」編撰而成；另「多元專長能力規劃因素」及「求職必備能力因素」為兩位研究者亦觀察特教系學生之職涯發展情形、求學及就業現況等，加以討論設計後而得，茲將九大因素評析如下：

（一）自我了解因素

本研究自我了解因素，包含人格特質及專長兩部分來探討。人格特質係為思考、感覺、行為的普遍型態，而這些特質是會影響個人職業興趣與選擇、工作類型（Hoekstra, 1993）。而 Holland（1985）認為個人的職業選擇為其人格反應，即每個人會去從事和自己人格類型相似的職業。杜博生（2004）指出人格除了影

響個人行為表現外，也影響職業選擇，了解人格類型，可以幫助我們瞭解自己適合的工作類型，作為自己職涯抉擇的參考。因此個人的能力、特殊技能亦為影響職涯發展的因素之一（王素真，2002）。綜上所述，對自我了解程度高的人，對未來的職涯發展與規劃亦是較清楚的。

（二）升學規劃因素

鄭金謀、邱紹一（2001）認為職涯規劃係指成熟個人對未來生活（含學業、事業、婚姻、家庭、人際關係、休閒活動等）事先進行一種慎思明辨、未雨綢繆的工作。而陳劉育（2005）則認為升學意願為個人經由長時間沉浸在具有影響力參照團體下，感覺對過去與現在學習有所心得，並嚮往更深一層學術或職業技術研究，並期望能藉升學機會，讓自己潛能更深入被激勵與發揮。戴正雄、林瑞陽、許昊昇（2011）也提出升學意願是個人達到其未來升學目標的一種欲望傾向，升學意願會隨時空之不同而變，影響因素與過程也十分複雜。關於升學意願之相關探究，Purkey（1970）認為學生自我觀念和學業成就之關係非常密切，且更會因後者之好壞，影響自身觀念與學習動力。鄭富家（2003）的研究結果也發現大部分的學生學業成績在 90 分以上者，影響升學意願也相對增加。游景新（1997）則提出教師鼓勵學生繼續升學，亦是使學生產生嚮往的心理因素之一。李秋菊（2002）也指出影響選擇繼續升學的因素為社會重視文憑，其次是經濟不景氣，取得較高學歷，求職較容易。歸納言之，影響學生是否會繼續升學的因素為自我觀念與學業間的關係、教師對學生的影響（如鼓勵學生繼續

升學）、社會太重視文憑、經濟不景氣等因素。

（三）多元專長能力規劃因素

杜博生（2004）指出充實各種工作知能，培養第二專長，甚至開創職涯第二春，皆須掌握靜態資料及動態的資訊，才能在快速變遷社會中有所發展。洪榮照（2011）則提及特殊教育教師不論在學科領域補救教學或教學策略訓練，均需具備領域（學科）專長，因此鼓勵師資生加修學科專長領域，教學方能游刃有餘。而張益誌（2013）從終身學習的角度去思考，將考取證照視為一種學習樂趣，除了可以充實課程設計與教學技能外，還能實現自我心中的優越感，創造精彩又豐富的休閒生活。另陳昭儀（2012）也提到在教育部特殊教育通報網的「研習與資源」專頁中，彙整教育部、各縣市政府教育局（處）、各級學校、相關學會辦理之各項演講及研習活動，內容非常多元，選擇性很多。葉耀嶸（2006）指出專業成長之個人因素主要為：（1）增進知識、充實自己；（2）本身的興趣與志向；（3）讓自己獲得成就感。李易中（2008）表示教育科系大學以培育卓越師資為核心，一方面應讓想從事國小教職的學生具備更大的競爭力，另一方面也讓不以國小教職為唯一出路者，能具備多元專長。故此，特教系大學生應趁在學時，積極培養相關專長，以充實個人自我競爭力，如修習輔系可強化自身專長，參加專題演講與研習則可增進不同領域之專業知識，對於未來職涯規劃與發展皆有所助益。

(四) 國小身障類教職因素

特教系畢業的學生主要就業管道仍以擔任特教教師為主，張益誌（2013）指出國內教師甄試大致可分為獨招及聯招兩種招考方式。另外，部份縣市考量地域關係與經濟成本效益，採用策略聯盟方式來舉辦等。而根據1111教職網（2013，2014）所統計之各教師甄選錄取率可發現，2013年各縣市之國小身障類教師錄取率大都低於5%，如台北市國小身障類教師錄取率為2.8%、新北市錄取率則為2.9%、花蓮縣錄取率1.9%，甚至嘉義市國小身障類教師錄取率僅0.8%，不到百分之一，競爭非常激烈，而錄取率較高的縣市如桃園縣的4.5%、南投縣的5.3%等，台東及若干縣市未辦理；2014年台北市國小身障類教師錄取率為1.96%、新北市錄取率則為2.7%、花蓮、台東及若干縣市未辦理，故此，仍明顯呈現僧多粥少的主要趨勢。

特教教師所教導的對象為身心障礙或資賦優異之學生，因此面對異質性如此高的學習對象，所具備的專業知能更是不可或缺。而莊妙芬與吳昆壽（1997）彙整相關文獻，提出特殊教育教師專業知能的內涵包括七大類：基本教學知能、專業教學知能、教學態度、生理醫學、行為處理及輔導能力、溝通協調能力、自我成長與調適等。張益誌（2013）則認為特殊教師除具備一般教師資格外，最好需具備其他特定條件，如：具備教學的基本技能、對個別所需教材或教學程序有彈性、瞭解社區資源與服務、醫療問題、兒童家庭背景、特殊教育法令、能查出學生適應不良的特徵、能評估特殊兒童何時適宜轉回普通班、能輔導回歸普通班

的特殊兒童、具辦理社區教育與職業輔導、工作常識之能力等。

(五) 國小資優類教職因素

根據1111教職網（2013，2014）所統計之各教師甄選錄取率可發現，2013年各縣市之國小資優類教師錄取率也不高，如高雄市國小資優類教師錄取率為3.8%、苗栗縣國小資優巡迴教師錄取率為2.3%，若干縣市未辦理，然較特別的是2013年台北市國小資優類教師錄取率為17%，然2014年台北市國小資優類教師錄取率為5.43%，若干縣市未辦理，整體而言，國小資優類教師的競爭依然白熱化。鄭聖敏、林幸台（2002）指出資優教育教師在教學專業方面須具備相關能力及態度：1.認識資優學生的特質及需求，2.鑑別資優學生，3.協助資優學生發展潛能及自我概念，4.兼顧特殊資優學生發展潛能及自我概念，5.適當輔導資優學生，6.以學生為中心，尊重學生的個別差異，7.建立良好師生互動，8.建立正向學習氣氛及環境，9.重視引導、創新、實驗、開放、創造性問題解決、民主式教學過程，10.發展符合資優學生需求教材及教法，11.提供適性的教學，12.給予高層次心智過程引導，13.將資優教育理論應用於教學中，14.擁有資優教育理想。Croft（2003）則綜合多位學者的論點，歸納出資優教育教師在教學過程中應具備的能力：1.了解學生需求，2.促進學生獨立學習，3.鼓勵學生加速學習，4.強調複雜度，5.鼓勵學生達成有挑戰性的課程目標，6.建立以學習者為中心的學習環境，7.鼓勵合作學習，8.建立有利政策。

(六) 公職考試因素

現今台灣應考公職，成為許多大學生心目中的首選。臧聲遠（2010）也提到近年來「半路出家」的公務員大增，他們往往在先前任職的行業受挫、或是有不愉快的經驗，年紀到了30歲左右才轉行，最大宗是因未考上教師職缺。王元賢（2012）也提到近十年來，台灣勞工加薪幅度（約0.8%）比不上通貨膨脹速度（2~5%），新鮮人面臨畢業即失業窘況，越來越多有想法的大學生為保障未來生計，就讀大學期間就開始準備公職考試。另外，公職考試的「高分族」中，國立師範或教育大學也佔相當比例（臧聲遠，2010）。而研究者亦觀察到許多特教系大學畢業生有不少人未來以公職考試為就業的考量因素，因此本研究也將公職考試列入欲探討的因素之一。

(七) 特教相關機構因素

賴添福（2010）指出機構社工、護理及照顧員皆屬法定之專業人員，其人力充足與否影響了服務品質，但礙於待遇、工作環境成長性及價值觀等因素，社工及護理人員往往將機構列為最後之選項，但其又屬於不可取代性工作，所以有人力不足的現象，就規模而言，以小型機構最為嚴重，區域性方面則以花蓮、台東、離島地區較缺乏，地區性則以鄉下較難找到足夠的專業人力。又根據內政部統計處（2014）的最新資料顯示，101年底止，我國戶籍登記人口之65歲以上老人計有260萬152人，占總人口11.15%，老化指數76.21%，均呈持續增加之現象，隨著高齡人口的增加，對於老人長期照顧及安養機構就養之需求亦隨

之增加。另101年底領有身心障礙證明（手冊）者近112萬人，續創新高，近10年來增加29萬人，其中以65歲以上者增加39.3%最多，18歲-未滿65歲者增加33.9%為次多、12歲-未滿18歲者增加30.3%居第三；身心障礙者占總人口比率為4.8%，亦較91年底提升1.1個百分點（內政部統計處，2014）。由此觀之，身心障礙者總人口比率提高，因此服務需求有相對增加的趨勢，而與其他科系較不同的是，特教系畢業之學生，亦有部分將來會利用所長至相關機構就業，因此本研究也將特教相關機構列為欲探討的其中一項因素。

(八) 所欲從事之其他職業因素

Holland（1981）認為個人的職業選擇為其人格的反應，職業興趣乃人格表現於工作、嗜好、休閒活動上的反應。張添洲（1994）也指出興趣乃是個人從事職業時的原動力，與職業選擇的關係密切。杜博生（2004）亦提及人各有所長也各有所短，能夠找出自己的優點、長處，認清自己的弱點和限制，就可以使個人的才能與潛能獲得充分發揮，施展長處、順性而為，也能從中培養興趣，發揮事半功倍的效果。職是之故，特教系大學生職涯發展若能配合其興趣或能力，且規劃得宜的情形下，即使從事非特教或非公職的相關工作，亦能使個人的職涯，理想在工作中能有實現的機會，相信也更能樂在其中，追求卓越，進而實現自我。

(九) 求職必備能力因素

杜博生（2004）指出在多變社會及工作環境中，唯有具有解決問題能力的人，才能在職涯上有所發展，職涯發展的過程本身就是一連

串的問題解決過程，具備優越問題解決能力是決定職涯成功的重要關鍵因素。而壓力調適的部分，歐滄和（1989）認為壓力調適是指個人在面對超過其所擁有資源及能力的內外情境或問題時，為免於產生壓力、焦慮、威脅、害怕或其他身心疾病，而透過認知改變或行為努力去處理情緒或問題的動態歷程。Tubbs 和 Moss（1981）認為表達及溝通協調是一種幫助人際互動的具體方式，亦即指溝通雙方面對面交換意見的表達能力。因此，溝通必須同時包括意念傳達與了解（李青芬、李雅婷、趙慕芬，2002）。張添洲（1994）也指出人際關係能力是指運用科學方法，有系統研究人類行為、動機、原理原則，藉以改善人與人之間的關係，促使社會、團體能更加保持和諧關係的能力。研究者亦認為若想要在事業上有一番作為，皆須主動積極培養良好的人際關係。且張益誌（2013）也提出「特殊教育系學會」是特教系一個具指標性的學生組織，也是校際之間互動的重要組織團隊，能在系學會擔任幹部的職位是能力上的肯定，更是磨練自己領導與溝通協調才能的好機會，增加日後職場人際互動的能力。現代人需要具備的專業知識，至少有電腦相關知識、管理及理財、健康方面的知識（黃怡瑾，2002）。杜博生（2004）亦提及近年來電腦發展日新月異，其運用領域也極為普遍，不僅個人日常生活與電腦息息相關，絕大多數的行業也都廣泛運用電腦，處理相關資訊或解決專業技術上的問題，電腦知識已成為現代人所應具備的重要知能。

綜合言之，研究者認為問題解決能力、壓力調適能力、人際互動能力、表達及溝通協調能力、電腦資訊能力等五項，實為求職時必備

的關鍵能力，擁有好的問題解決能力，易呈現良好的工作能力，在職涯發展上將無往不利，也容易獲得他人的讚賞；自我壓力調適亦是很重要的一環，倘若在工作時無法順利調整自身壓力，便容易影響工作效率，阻礙工作的進行；至於人際互動部分，若與同事關係良好，則相對容易獲得所需要的幫忙，工作氣氛也較佳。另外，具備優質的表達及溝通協調能力，除了讓別人清楚了解自己的想法外，若與工作同儕間有紛爭，也可從中介入協調，扮演優質潤滑劑的角色；除此之外，電腦資訊能力是現代社會裡每個人不可或缺的能力之一，許多工作上的事務皆須仰賴電腦才能完成，若能進一步考取電腦相關證照，除了可讓自己在職場上多了一項專長外，似乎也多了其他的就業可能。

五、大學生職涯發展相關研究之評析

本研究以「職涯發展」、「生涯發展」、「大學生」等為關鍵字，查詢相關論文共計十四篇（李易中，2008；陳佩雯，2005；陳宥均，2011；莊馥瑄，2012；張莉足，2008；曾逸誠，2005；楊欣儒，2010；楊珮琳，2007；廖涵羽，2010；鄭宇欣，2009；蔡佳玲，2007；蔡淑芬，2005；蕭智真，2006；戴秀如，2005），其中，研究對象以教育相關科系（含體育系）為主的論文篇數為最多，共有 7 篇，其次為未針對特定科系為研究對象的論文篇數，共有 4 篇，同時在這 4 篇中，有兩篇是針對某一特定大學學生為主（分別為逢甲與陽明大學），另兩篇則以技職大專校院學生為主要研究對象，其餘有針對其他特定科系為研究對象的則有 3 篇，分別包

含商學院學生、工科學生以及美術系學生等。此外，研究方法中以問卷調查法為主要研究方法的論文為最多，占了 7 篇，其次以訪談法為主要研究方法的論文則有 4 篇，而結合問卷調查法與訪談法的論文則有 2 篇，採自我敘說法則有 1 篇。而進一步分析 14 篇論文中，僅有莊馥瑄（2012）「師資培育學系畢業生生涯發展之研究-以一所大學的教育學系為例」1 篇，其研究的 11 位對象中，僅有 1 位有輔修特教學程，與本研究對象之背景有較類似之處，而其餘之大學生職涯發展相關論文中，均無以特教系學生為主要研究對象，據此，研究者認為探討特教系學生職涯發展的相關研究應具有極待開發的空間，也期望相關單位能給予更多的重視與關注。

參、研究方法

一、研究設計

本研究之設計包含量化與質化兩部分，在量化方面，係針對某一大學特殊教育學系 102 級-105 級學生進行「特教系大學生職涯發展之研究」的問卷調查；在質化方面，乃針對某一大學特殊教育學系 102 級-105 級學生進行訪談之研究，並進一步提出研究的相關建議。

二、研究對象

（一）問卷調查對象

本研究問卷預試對象為某一大學特殊教育學系 100 級-103 級所有學生，共 161 位學生填答本問卷，回收問卷共 161 份，而回收率為 100%；本研究的問卷正式對象為某一大學特

殊教育學系 102 級-105 級所有學生，共 156 位學生填答，回收問卷共 156 份，而回收率為 100%；由於各屆入學人數均不同，而各年度同一級學生人數因該學期部分學生休學或某些特殊原因，以致形成當時填答預試問卷之人數比正式問卷稍多 5 位的情況。

（二）半結構式訪談對象

本研究之半結構式訪談對象共 20 位，研究對象主要是以願意接受訪談之某一大學特殊教育學系 102 級-105 級學生，每個年級選取 5 位受訪者進行訪談，事前先討論訪談的時間與地點，而訪談人數與訪談次數以所欲探討的研究資料達到充分及飽和為基準。而本研究在正式發放問卷之初，即針對填寫問卷之所有學生詢問是否願意接受訪談，而有意願接受訪談的學生共計約有 20 餘位，且各年級平均約 5 位，因研究者考量本身時間以及人力限制之故，擬以每個年級均抽樣 5 位學生為主，所以，共有 20 位學生作為本研究之半結構式訪談對象。

三、研究工具

（一）自編「特教系大學生職涯發展之研究」問卷

本研究之自編問卷係參考蘇美杏、陳瑛治（2001）所編製之「護生生涯輔導需求調查問卷」、蔡淑芬（2005）所編製之「大學學生生涯發展狀況及生涯輔導需求調查問卷」、戴秀如（2005）所編製之「教育大學學生生涯輔導需求調查問卷」以及李易中（2008）所編製之「教育大學學生職涯發展需求調查問卷」，並由兩位研究者加以參考與修改後，遂成為本研究

之間卷，而問卷初稿完成後便邀請八位特教相關領域之專家，就問卷題項、問卷內容等給予專業意見，形成專家效度。此外，兩位研究者將回收之 161 份問卷以 SPSS 電腦統計軟體進行信度分析，根據統計結果顯示各層面之 Cronbach α 係數總量表為.96，自我了解為.86，升學規劃為.84，多元專長能力為.92，國小身障類教職為.86，國小資優類教職為.85，公職考試為.88，特教相關機構為.92，其他職業為.90，求職必備能力為.91。兩位研究者再綜合參考專家意見後，進行問卷內容最後版確認。

在問卷內容方面，1.基本資料：包括性別、年級等；2.內容：分為自我了解、升學規劃、多元專長能力規劃、國小身障類教職、國小資優類教職、公職考試、特教相關機構、所欲從事之其他職業及求職必備能力等 9 個相關因素，每個相關因素設計 5 小題，共 45 小題。作答方式係在「非常了解」(4分)、「了解」(3分)、「不了解」(2分)、「非常不了解」(1分)等選項中勾選，計分方式則採四點方式計分。

(二) 自編「特教系大學生職涯發展之研究」

半結構式訪談題綱

本研究訪談題綱共分為 19 小題，第 1 至第 18 題為依照自編之「特教系大學生職涯發展之研究」問卷中 9 個相關因素而設計，每 1 個相關因素設計兩題訪談題目，因此 9 個相關因素共設計 18 題；而訪談題綱第 19 題則為探討 104 級到 105 級特教系大學生擔任一般教師之意願是否受到新制師培制度之影響，以深入了解填答問卷學生作答時之想法與意見外，成為本研究更豐富之質性資料；本研究邀請八位

特教相關領域之專家，就訪談題綱內容給予專業意見，形成專家效度。

四、資料處理與分析

本研究量化部分的資料處理，以平均數、標準差、百分比、t 考驗以及單因子變異數分析等來呈現。在質性部分，會先徵求受訪者的同意，始可進行錄音及記錄。在訪談過程中研究者採取傾聽且完全接納的方式，並將訪談的內容如實記錄下來，同時也力求訪談過程和內容的如實呈現，如訪談若有遺漏或不足之處，也敦請受訪者與研究者再一同進行訪談與討論，以求最正確、完整的訊息；訪談結束後將錄音內容轉為逐字稿，且對逐字稿之內容加以分類及編碼，同時進行資料的整理、歸納和分析，並與質性資料相互呼應，撰寫研究結果。本研究訪談對象編碼方式：S 代表學生，前三碼數字代表受訪者的畢業級別，第四碼數字則代表接受訪談的順序，而最後一碼英文符號 F 代表女性，M 則代表男性。

肆、研究結果與討論

一、個人背景變項之分析

填答問卷的 156 位學生中，男性為 38 人 (24.36%)，女性則為 118 人 (75.64%)，在性別的比例上以女性為多數，此與特教系學生入學之女多於男的現象大致相符。此外，一年級 (105 級) 的人數為 40 人 (25.64%)，二年級 (104 級) 的人數也為 40 人 (25.64%)，三年級 (103 級) 的人數則為 39 人 (25%)，而四年級 (102 級) 的人數為 37 人 (23.72%)。

表 1

問卷調查對象之性別及年級比例結果

項目	人數	百分比
性別		
男	38	24.36%
女	118	75.64%
年級		
一年級	40	25.64%
二年級	40	25.64%
三年級	39	25.00%
四年級	37	23.72%
總和	156	100.00%

二、不同性別在九大因素間的比較

本研究探討不同性別在職涯發展九大相

關因素之間是否達到顯著差異，其結果如表 2 所示。

表 2

不同性別特教系大學生在九大因素的結果

因素	性別	N	M	SD	t 值
自我了解	男	38	16.50	2.66	0.294
	女	118	16.37	2.20	
升學規劃	男	38	14.29	3.30	1.163
	女	118	13.69	2.54	
多元專長能力規劃	男	38	15.53	2.06	1.567
	女	118	14.84	2.44	
國小身障類教職	男	38	14.05	2.64	1.390
	女	118	13.39	2.53	
國小資優類教職	男	38	12.79	2.68	1.041
	女	118	12.30	2.49	
公職考試	男	38	13.18	2.90	0.857
	女	118	12.73	2.83	
特教相關機構	男	38	14.24	2.76	1.061
	女	118	13.69	2.79	
所欲從事之其他職業	男	38	13.55	3.13	0.297
	女	118	13.38	3.09	
求職必備能力	男	38	16.34	2.72	1.029
	女	118	15.86	2.41	
總量表	男	38	127.87	15.99	1.169
	女	118	124.15	17.36	

綜上所述，不同性別之特教系大學生分別在九大因素及「總量表」的結果，均沒有達到顯著差異，由此可看出特教系大學生對於九大因素的自我了解程度，不會因為性別不同而有所差異，本研究雖然在問卷結果與楊珮琳（2007）與張莉足（2008）「會因為性別不同而有所差異」的研究結果不同，然而研究者想試著從訪談研究，以深入了解填答問卷學生作答

時之想法與意見之外，其他面向之質性資料，試著從另一觀點，更多元探討性別與大學生職涯發展之間，是否仍存在相互關係。

三、各年級在九大因素間的比較

本研究評析各年級在職涯發展九大相關因素之間是否達到顯著差異，其結果如表 3 所示。

表 3

各年級特教系大學生在九大因素的結果

變項	N	平均數	標準差	變異數分析				事後比較	
				SS	df	MS	F		
自我了解	105 級	40	13.73	2.48	71.190	3	23.730	4.49**	3>1
	104 級	40	14.60	2.51	807.554	152	5.280		4>1
	103 級	39	15.28	1.64					
	102 級	37	15.43	2.44					
升學規劃	105 級	40	11.85	3.08	131.877	3	43.962	6.530***	3>1
	104 級	40	13.20	2.67	1023.260	152	6.732		4>1
	103 級	39	14.26	2.34					
	102 級	37	13.86	2.16					
多元專長能力規劃	105 級	40	13.85	2.37	75.980	3	25.327	4.879**	2>1
	104 級	40	15.50	2.46	789.014	152	5.191		3>1
	103 級	39	15.56	2.09					
	102 級	37	15.14	2.16					
國小身障類教職	105 級	40	11.55	2.44	240.582	3	80.194	15.668***	2>1
	104 級	40	13.63	2.27	778.008	152	5.118		3>1
	103 級	39	14.41	1.93					4>1
	102 級	37	14.73	2.38					
國小資優類教職	105 級	40	10.90	2.37	134.480	3	44.827	7.873***	2>1
	104 級	40	12.68	2.17	865.437	152	5.694		3>1
	103 級	39	12.79	2.33					4>1
	102 級	37	13.38	2.66					

(續下頁)

續表 3

變項	N	平均數	標準差	變異數分析				事後比較	
				SS	df	MS	F		
公職 考試	105 級	40	11.13	2.68	160.762	3	53.587	7.430 ^{***}	2>1
	104 級	40	13.23	2.60	1096.231	152	7.212		3>1
	103 級	39	13.54	2.51					4>1
	102 級	37	13.54	2.95					
特教 相關 機構	105 級	40	12.30	2.95	147.334	3	49.111	7.098 ^{***}	2>1
	104 級	40	14.18	2.61	1051.640	152	6.919		3>1
	103 級	39	14.95	2.55					4>1
	102 級	37	13.89	2.35					
所欲 從事 之其 他職 業	105 級	40	12.05	2.63	103.573	3	34.524	3.823 [*]	2>1
	104 級	40	13.95	3.78	1372.504	152	9.030		3>1
	103 級	39	14.03	2.66					
	102 級	37	13.70	2.77					
求職 必備 能力	105 級	40	13.35	2.38	33.736	3	11.245	1.843	
	104 級	40	15.08	2.43	927.206	152	6.100		
	103 級	39	16.59	2.51					
	102 級	37	16.22	2.56					
總 量 表	105 級	40	112.70	15.17	8661.577	3	2887.192	12.036 ^{***}	2>1
	104 級	40	126.75	17.27	35460.903	152	236.874		3>1
	103 級	39	131.41	13.54					4>1
	102 級	37	129.89	15.71					

* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$

綜觀言之，特教系大學生對於「自我了解因素」、「升學規劃因素」的結果會因為不同年級而有所差異，其中 103 級、102 級特教系學生對於「自我了解因素」的事後比較結果顯著大於 105 級。而特教系大學生對於「多元專長能力規劃因素」的結果會因為年級不同而有所差異，104 級、103 級特教系學生對於「多元專長能力規劃因素」的事後比較結果顯著大於

105 級。特教系大學生對於「國小身障類教職因素」、「國小資優類教職因素」、「公職考試因素」、「特教相關機構因素」、「所欲從事之其他職業因素」及「總量表」的結果，會因為年級不同而有所差異，104 級、103 級及 102 級特教系學生對於「國小身障類教職因素」的事後比較結果顯著大於 105 級。而特教系大學生對於「求職必備能力因素」的結果不會因為年級

不同而有所差異。整體而言，本研究結果部分與曾逸誠（2005）之「就年級而言，皆呈現高年級優於低年級的趨勢」研究結果相互印證。

四、訪談結果

（一）自我了解

在全部 14 位女性受訪者中，認為自己的人格特質可能影響自己未來的職涯發展者有 12 位（S105-1-F、S105-2-F、S105-4-F、S104-1-F、S104-3-F、S104-5-F、S103-1-F、S103-3-F、S103-4-F、S102-1-F、S102-3-F、S102-5-F），另在全部 6 位男性受訪者裡，認為自己的人格特質可能影響自己未來的職涯發展者有 5 位（S104-2-M、S104-4-M、S103-2-M、S102-2-M、S102-4-M），與女性相較，兩者的比例差異並不大，而杜博生（2004）提到人格除了影響個人行為表現外，也影響職業選擇，了解人格類型，幫助瞭解自己適合的工作類型，作為自己職涯抉擇的參考。又 Robbins（2001）根據其研究指出，約有 5% 到 20% 的人會遭受溝通焦慮之苦，他們會盡可能避免加入需要進行口頭溝通的場合，可以預料這些人不會選擇像老師這類職業，因為非常需要在眾人面前口頭溝通。研究者也從訪談結果中發現受訪者（如 S103-2-M）會因為自己的人格特質比較害羞內向，可能就不會列入需要人際互動能力工作的選項，而更重要的是研究者亦認為，大學生若能及早探討自己的人格特質與職涯發展間的關聯，並從中尋找適合自己的工作，累積相關工作體驗，對未來的個人職涯發展亦有所助益，這是不分性別的大學生都該認真看待與思考的事情。另值得注意的是男性受

訪者中有 1 位（S105-5-M），認為自己的人格特質對自己未來的職涯發展兩者並無明顯關聯，而女性受訪者中也有 1 位受訪者認為目前還無法看出自己的人格特質與未來的職涯發展之間的關係，需要成熟一些才會比較了解（S105-3-F）。根據 Marcia（1980）的統合理論，迷失型統合與未定型統合的人對於未來的方向其實是較無目標的，因此校內相關輔導人員應致力於協助特教系大學生避免其落入早閉型或是迷失型統合的狀態，並協助探索其未來職業發展的可能性。

在 105 級部分，5 位受訪者中有 3 位（S105-1-F、S105-2-F、S105-4-F），認為自己的人格特質可能影響自己未來的職涯發展，而在 104 級部分，全部受訪者認為自己的人格特質可能影響自己未來的職涯發展（S104-1-F、S104-2-M、S104-3-F、S104-4-M、S104-5-F），然在 103 級部分，5 位受訪者中有 4 位（S103-1-F、S103-2-M、S103-3-F、S103-4-F），認為自己的人格特質可能影響自己未來的職涯發展，102 級所有受訪者（S102-1-F、S102-2-M、S102-3-F、S102-4-M、S102-5-F）均認為自己的人格特質可能影響自己未來的職涯發展，在年級比例部分呈現 102 級、103 級、104 級皆大於 105 級的情形。而 Holland（1985）也提及個人的職業選擇為其人格的反應，即每個人會去從事和自己人格類型相似的職業。

此外，在所有 14 位女性受訪者中，認為自己的專長可能影響自己未來的職涯發展者有 9 位（S105-1-F、S105-2-F、S105-3-F、S104-5-F、S103-4-F、S103-5-F、S102-1-F、S102-3-F、S102-5-F），另在全部 6 位男性受訪

者裡，認為自己的專長可能影響自己未來的職涯發展者有 4 位（S104-2-M、S104-4-M、S102-2-M、S102-4-M），與女性相較，兩者比例差異並不大。而影響職涯發展的相關因素之一為個人所學，如學業成就或技能（林清文、鍾群珍、林馥擘，2002）。另外 20 位受訪者中有 5 位女性受訪者（S105-4-F、S104-1-F、S104-3-F、S103-1-F、S103-3-F）及 2 位男性受訪者（S105-5-M、S103-2-M）均認為自己的專長與未來的職涯發展沒有明顯的直接關係存在，將來不會以專長為考量來尋找類似的工作機會。研究者認為部分受訪者在考量未來的職涯發展時，影響其思考的關鍵因素仍有許多，如薪資多寡、個人興趣、家人期望、工作環境等，因此個人的專長並不一定是未來的職涯發展的主要影響原因。

在 105 級部分，5 位受訪者中有 3 位（S105-1-F、S105-2-F、S105-3-F），認為自己的專長可能影響自己未來的職涯發展，在 104 級部分，5 位受訪者中有 3 位（S104-2-M、S104-4-M、S104-5-F），認為自己的專長可能影響自己未來的職涯發展，在 103 級部分，5 位受訪者中有 2 位（S103-4-F、S103-5-F），認為自己的專長可能影響自己未來職涯發展，在 102 級部分，5 位受訪者（S102-1-F、S102-2-M、S102-3-F、S102-4-M、S102-5-F）皆認為自己的專長可能影響自己未來的職涯發展。因此個人的能力、特殊技能亦為影響職涯發展因素之一（王素真，2002）。

（二）升學規劃

在全部 14 位女性受訪者中，有報考研究所想法的女性有 11 位（S105-1-F、S105-2-F、

S105-3-F、S105-4-F、S104-1-F、S104-3-F、S104-5-F、S103-4-F、S103-5-F、S102-1-F、S102-5-F），另在全部 6 位男性受訪者裡，想參加研究所考試的男性有 3 位（S104-2-M、S104-4-M、S102-2-M），不同性別均有一半以上比例的受訪者有報考研究所的想法，另分析不同性別受訪者想要繼續升學的原因，在男性部分可歸納為興趣因素及增加工作薪資，在女性部分則可分為興趣因素、地點因素、增加工作薪資、提升自己的競爭力、工作需要因素及接受他人（授課教師）建議。游景新（1997）也提到教師對於學生之影響是不可否認，通常教師在授課時，時常會談及以往的就學情形或者鼓勵學生繼續升學，這些亦是使學生產生嚮往的心理因素之一。戴正雄、林瑞陽、許吳杲（2011）也提出升學意願是個人達到其未來升學目標的一種欲望傾向，升學意願會隨時空之不同而變，影響因素與過程也十分複雜。而張莉足（2008）的研究亦指出大學生的性別，會影響他們對於學習歷程選擇與職涯發展。

在 105 級部分，5 位受訪者中有 4 位（S105-1-F、S105-2-F、S105-3-F、S105-4-F），有過考研究所的想法，在 104 級部分，所有受訪者均有報考研究所想法，在 103 級部分，5 位受訪者中有 2 位（S103-4-F、S103-5-F）想報考研究所，在 102 級部分，5 位受訪者中有 3 位（S102-1-F、S102-2-M、S102-5-F），有過報考研究所的想法，而有意願者也幾乎以特教相關研究所為主。陳劉育（2005）也認為升學意願為個人經由長時間沉浸在具有影響力的參照團體下，感覺對過去與現在的學習有所心得，並嚮往更深一層的學術或職業技術研究，並期望能藉升學機會，讓自己的潛能更深入被

激勵與發揮。

(三) 多元專長能力規劃

在訪談結果部分，可看出不分性別，大多數的受訪者均有做職涯規劃的相關準備。杜博生（2004）指出充實各種工作知能，培養第二專長，才能在快速變遷的社會中有所發展。研究者也認為在現今就業環境不理想的情形下，大學生也應不分性別，均須提早做職涯規劃的相關準備，強化個人專長，以充實個人的競爭能力。

在 105 級部分，5 位受訪者中有 4 位，認為自己有做職涯的相關準備，104 級、103 級和 102 級等三部分，15 位受訪者認為自己有做職涯的相關準備，在年級比例部分也呈現 102 級、103 級、104 級的多元專長能力準備度皆大於 105 級的情形。可見不分年級的受訪者均有多數能及早為職涯做相關的準備，研究者也鼓勵目前仍在學的大學生應該多加充實自我的能力與專長，才能在競爭日益激烈的職場中，找到屬於自己的優勢所在，進而脫穎而出，也較有機會在未來成為職涯發展的成功者。

(四) 國小身障類教職

不分性別均肯定就讀特教系對從事國小身障類教師可帶來不少幫助，另分析不同性別受訪者想要擔任國小身障類的原因，在男性部分可歸納為工作機會因素、經濟因素、想要幫助特教學生、興趣因素、想要學以致用以及教學成就感因素，在女性與男性較不同的是有不少受訪者均表明想要幫助特教學生，為其想要

擔任國小身障類的主要原因，其餘因素則為興趣因素、經濟因素、家人影響因素、工作環境因素、工作福利因素等。

20 位受訪者不分年級均肯定就讀特教系對從事國小身障類教師可帶來不少幫助，另分析不同年級受訪者想要擔任國小身障類教師的原因，在 105 級部分，可歸納為想要幫助特教學生、興趣因素以及工作機會因素，在 104 級部分，可歸納為想要幫助特教學生、家人的影響、經濟因素以及工作機會因素，在 103 級部分，可歸納為想要幫助特教學生、家人的影響、他人（家人以外）的影響、經濟因素、興趣因素、想要學以致用、工作福利因素等，在 102 級部分，可歸納為想要幫助特教學生、家人的影響、興趣因素、教學成就感因素以及工作環境因素等。

(五) 國小資優類教職

不分性別受訪者均肯定就讀特教系對從事國小資優類教師可帶來不少幫助，另分析不同性別受訪者想要擔任國小資優類的原因，男性可歸納為工作機會因素、工作穩定因素、擔任資優教師較有挑戰性等，女性則有較多人是因為工作機會因素、其餘因素則為想要學以致用、想要幫助資優學生、擔任資優教師較有挑戰性等。

不分年級 20 位受訪者均肯定就讀特教系對從事國小資優類教師可帶來不少幫助，另分析不同年級受訪者想要擔任國小資優類教師的原因，在 105 級歸納為工作機會因素、擔任資優老師較有挑戰性、想要學以至用等，在 104 級則為工作機會因素、擔任資優老師較有挑戰性、想要幫助資優學生等，103 級為工作機會

因素、擔任資優老師較有挑戰性以及擔任資優教師較有趣等，在 102 級則可統整為工作機會因素以及工作穩定因素。

(六) 公職考試

在 14 位女性受訪者中，有過考公職的想法有 12 位 (S105-1-F、S105-2-F、S104-1-F、S104-3-F、S104-5-F、S103-1-F、S103-3-F、S103-4-F、S103-5-F、S102-1-F、S102-3-F、S102-5-F)，另在全部 6 位男性受訪者裡，有過報考公職想法有 3 位 (S105-5-M、S104-4-M、S102-2-M)，就受訪者而言，均有一半以上性別比例有報考公職的想法，另分析不同性別受訪者想要考公職的原因，男性可歸納為工作穩定因素以及家人影響，女性則以工作穩定因素、興趣因素、家人影響、報考科目與大學所學有相關、工作環境因素等，然整體而言，不分性別的受訪者均以工作穩定因素為報考公職的主要考量原因。

在 105 級部分，5 位受訪者中有 3 位，有過考公職的想法，又在 104 級、103 級和 102 級三部分，5 位受訪者中均有 4 位，有過考公職的想法，就受訪者而言，在年級比例部分，均有一半以上的比例有過考公職的想法，然不分年級的受訪者也均以工作穩定因素為報考公職的主要考量原因。王元賢 (2012) 也提到近十年來，台灣勞工加薪幅度 (約 0.8%) 比不上通貨膨脹速度 (2~5%)，新鮮人面臨畢業即失業的窘況，越來越多有想法的大學生為了保障未來生計，就讀大學期間就開始準備公職考試。

(七) 特教相關機構

14 位女性受訪者中，有過未來至機構就業想法的有 11 位 (S105-1-F、S105-2-F、S105-3-F、S105-4-F、S104-5-F、S103-3-F、S103-4-F、S103-5-F、S102-1-F、S102-3-F、S102-5-F)，另在全部 6 位男性受訪者裡，有過未來至機構就業想法的男性則僅有 2 位 (S104-2-M、S102-4-M)，整體而言，有過未來至機構就業想法的女性的比例是高於男性的，另分析不同性別受訪者想至機構就業的原因，男性可歸納為累積與特殊生接觸的經驗、特教甄難考等，女性則以工作機會因素、想要幫助特教學生、累積與特殊生接觸的經驗、機構應該投入更多特教資源等。

在 105 級和 104 級兩部份，5 位受訪者中均有 4 位，有過未來至機構就業的想法，103 級之 5 位受訪者中有 3 位，有過未來至機構就業的想法，102 級之 5 位受訪者中有 4 位，有過未來至機構就業的想法，就受訪者年級比例而言，均有一半以上有過未來至機構就業的想法。分析受訪者想至機構就業的原因，則主要以工作機會因素、想要幫助特教學生為其主要考量原因。而賴添福 (2010) 指出機構社工、護理及照顧員皆屬法定之專業人員，其人力充足與否影響了服務品質，但礙於待遇、工作環境成長性及價值觀等因素，社工及護理人員往往將機構列為最後之選項，但其又屬於不可取代性工作，所以有人力不足的現象，就規模而言，以小型機構最為嚴重，區域性方面則以花蓮、台東、離島地區較缺乏，地區性則以鄉下較難找到足夠的專業人力。據此研究者認為若特教系學生畢業後能充分發揮特教專長，為機

構內的身心障礙者盡一份心力，使其能發揮最大的潛能，除了能改善機構內專業人員不足的問題外，這也是特教教師以外的另一個不錯的工作選項。

(八) 在所欲從事之其他職業

本研究所稱的其他職業，係指從事非身障類教師、非資優類教師、非公職人員、非特教相關機構之其他就業等。在全部 14 位女性受訪者中，有想過未來從事其他職業的女性有 9 位 (S105-2-F、S104-3-F、S104-5-F、S103-1-F、S103-3-F、S103-4-F、S103-5-F、S102-1-F、S102-3-F)，另在全部 6 位男性受訪者裡，有想過未來從事其他職業的男性有 4 位 (S104-2-M、S104-4-M、S102-2-M、S102-4-M)，就受訪者性別比例而言，均有超過一半比例受訪者，有過未來從事其他職業的想法。另分析不同性別受訪者想要從事其他職業的原因，男性可歸納為興趣因素以及想要挑戰自己，女性則以興趣因素、想要幫助特教學生、想要服務人群以及想要幫助家人等。

在 105 級部分，5 位受訪者中只有 1 位，有過未來從事其他職業的想法，又在 104 級、103 級、102 級三部分，5 位受訪者中均有 4 位，有過未來從事其他職業的想法，就受訪者而言，在年級比例部分，除 105 級之外，其餘年級均有一半以上的比例有過未來至機構就業的想法，另分析不同年級受訪者想要從事其他職業的原因，主要為興趣因素的引導。張添洲 (1994) 也指出興趣乃是個人從事職業時的原動力，與職業選擇的關係密切。

(九) 求職必備能力

分析不同性別受訪者的訪談結果，認為最重要的求職必備能力為表達及溝通協調能力、壓力調適能力、人際互動能力、問題解決能力等四項，不同性別的受訪者各自有其意見的表述，而從訪談結果，發現不同性別所認為之最重要的求職必備能力，在性別上並沒有顯著的差異存在。

分析不同年級受訪者的訪談結果，認為最重要的求職必備能力亦為表達及溝通協調能力、壓力調適能力、人際互動能力、問題解決能力等四項，不同年級的受訪者各自有其看法的表述，而從訪談結果也可發現不同年級所認為之最重要的求職必備能力，在年級上並沒有顯著的差異存在。

(十) 特教系大學生對新制教育學程修課模式之看法

本研究訪談結果茲歸納為四個向度，分別為影響擔任普通班老師之意願但仍會考慮修國小一般教程、會影響擔任普通班老師之意願且不會修國小一般教程、不會影響擔任普通班老師之意願且仍會修國小一般教程、不會影響擔任普通班老師之意願且不會修國小一般教程等，茲匯整 104 級與 105 級共 10 位受訪者想法如下所示：

1. 會影響擔任普通班老師之意願但仍會考慮修國小一般教程者為 S104-1-F、S105-1-F 等 2 位受訪者，歸納整理其看法，S104-1-F、S105-1-F 認為新制的一般教程修課模式，的確會減少日後擔任普通班教師的動機，但並不想放棄修習一般教育學程及日後成為普通班教

師的機會，因此仍有兩人修國小一般教育學程。

2. 會影響擔任普通班老師之意願且不會修國小一般教程者為 S104-2-M、S104-3-F、S105-4-F 等 3 位受訪者，歸納整理其看法，S104-2-M、S104-3-F、S105-4-F 認為新制的一般教程修課模式，也的確會減少日後擔任普通班教師的動機以外，再加上一些外在因素影響，如國小普通班教師錄取率極低、修習國小一般教程可能會讓自己延畢、現今有不少的恐龍家長以及特教系本身的課程就很繁重等因素，而導致 S104-2-M、S104-3-F、S105-4-F 等 3 位受訪者並不願意修習國小一般教育教程。

3. 不會影響擔任普通班老師之意願且仍會修國小一般教程者為 S104-5-F、S105-2-F 等 2 位受訪者，歸納整理其看法，S104-5-F 與 S105-2-F 兩人想當老師的動機較強烈，也並不想放棄修習一般教育學程日後成為普通班教師的機會，因此兩人亦有修國小一般教育學程。

4. 不會影響擔任普通班老師之意願且不會修國小一般教程者為 S104-4-M、S105-3-F、S105-5-M 等 3 位受訪者，究其原因為該 3 位受訪者原本就無擔任普通班老師之意願，加上本來就對國小一般教程沒有興趣所致。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 不同性別之特教系大學生在九大相關因素之間的結果並沒有達到顯著差異。

(二) 特教系大學生對於「自我了解因素」、「升

學規劃因素」的結果會因為各年級而有所差異，其中 103 級、102 級特教系學生對於「自我了解因素」的事後比較結果顯著大於 105 級。

(三) 特教系大學生對於「多元專長能力規劃因素」的結果會因為年級不同而有所差異，104 級、103 級特教系學生對於「多元專長能力規劃因素」的事後比較結果顯著大於 105 級。

(四) 特教系大學生對於「國小身障類教職因素」、「國小資優類教職因素」、「公職考試因素」、「特教相關機構因素」、「所欲從事之其他職業因素」的結果會因為年級不同而有所差異，104 級、103 級及 102 級特教系學生對於「國小身障類教職因素」的事後比較結果顯著大於 105 級。

(五) 特教系大學生對於「求職必備能力因素」的結果不會因為各年級而有所差異。

(六) 訪談結果發現：

1. 有部分受訪者未來選擇工作會將人格特質及專長納入考量。

2. 受訪者想要繼續升學的原因為提升自己的競爭力、增加工作薪資、興趣因素、地點因素等。

3. 受訪者進行多元專長職涯準備的原因為想要累積工作相關經驗、加強自己的競爭力、探索其他就業機會等。

4. 受訪者認為就讀特教系對未來擔任國小身障類教師帶來的幫助有了解特教教學法、課程設計、教材教具、IEP 設計、班級經營、診斷評量、教案撰寫設計，提升問題行為的處理能力，增加自身教學熱忱，累積人脈及教學現

場實務經驗、增進危機處理能力及理論與實務的結合。

5.受訪者認為就讀特教系對未來擔任國小資優類教師所帶來的幫助為了解資優課程設計、教學方法、教材設計、教具設計、教案撰寫設計、資優班級運作概況、資料的蒐集與歸納能力、資優生輔導方法、帶資優生做科展等。

6.受訪者報考公職原因為工作穩定因素、家人影響及工作環境因素。

7.受訪者至機構就業的原因為教甄難考、想要幫助特教學生、機構應投入更多特教專業背景人員。

8.受訪者想從事其他職業原因為興趣因素、想要幫助特教學生（例如：為特教生設置安親或補習班）、想要服務人群等。

9.特教系大學生對新制教育學程修課模式之看法可歸納為部分受訪者表示新制有可能影響擔任普通班老師之職涯規劃，以致於考慮修習國小一般教程意願降低。

二、建議

(一) 對大學行政及輔導單位之建議

1.提供多元化之職涯相關研習機會

由訪談結果可發現少部分提到學生提及曾經參與校內的相關職涯研習，例如：溝通輔具研習，因此校方可提供學生多元的職涯相關研習機會及研習相關資訊，除可提供學生探索自我的絕佳機會外，亦可幫助學生及早發現自我的職涯定向，有助於學生未來的職涯發展與探索。

2.對職涯定向不明確之學生積極實施職涯輔導與準備

由訪談結果可發現，仍有對自我職涯定向不明確之學生未做職涯之相關準備，因此學校輔導單位應對職涯定向不明確之學生主動提供職涯輔導與規劃，以協助學生未來職涯得以順利發展。

(二) 對各大學特教系教師之建議

1.提供學生豐富且多元的課程

由訪談結果可發現，目前各師資培育的特殊教育學系仍多以師培相關課程為主要授課科目，建議各大學特教系應提供學生豐富且多元的課程，除培養學生師培科目以外的專長外，亦能幫助學生及早了解自我職涯定向。

2.積極協助無擔任教師意願學生之職涯探索

由訪談結果可發現，有部分學生對擔任教師實無太大興趣，因此學校教師及各師資培育的特教系應積極協助無擔任教師意願學生之職涯探索，並積極提供學生相關就業資訊，協助學生找出適當的職涯定向與幫助學生未來職涯發展。

(三) 對特教系在學生之建議

1.大一大二積極探索個人興趣與專長

由訪談結果可發現個人的興趣與專長會影響未來想要從事的工作，對職涯發展仍有其重要性存在，因此建議仍在學之特教系大學生應廣泛修習不同科系課程，及早探索自己未來職涯發展之豐富與多元性。

2.大三大四累積各種不同工作與實習體驗

由訪談結果可發現，已有學生積極累積各種多元工作見習經驗，而此將對未來職涯發展

有相當程度之影響，因此建議仍在學之特教系大學生應累積各種多元工作見習經驗，考取與工作性質相關的證照，除充實個人能力並提早了解職場的實際工作情形外，亦能幫助自己未來職涯發展之多元可能。

(四) 對高中學校相關人員的建議

由訪談結果可發現有學生在大一時便發現自己不適合特教系，因此高中端之輔導更顯重要，除建議高中端能積極辦理學生相關之職涯輔導外，亦可主動提供職涯輔導的相關資源，如請在職的學長姐分享就業心得，或提供相關研習的機會，高中生選填大學志願時亦可舉辦講座，除說明大學各科系的特色外，並能給予高中生適當建議，以避免填錯志願等。

(五) 對未來研究之建議

本研究之對象以某一大學之 102-105 級特教系學生為主，建議未來研究對象可擴展為不同科系或不同級別之學生。此外，本研究以性別及年級為主要研究變項，建議未來研究可納入其他研究變項，如是否修習國小一般學程、是否修習國小特教學程等。

參考文獻

一、中文部分

- 1111 教職網 (2013)。公立國小正式教師聯合甄選考程表暨錄取率總表【線上論壇】。取自 <http://uni.1111.com.tw/forum/stat/102slist.htm>
- 1111 教職網 (2014)。公立國小正式教師聯合

甄選考程表暨錄取率總表【線上論壇】。取自 <http://uni.1111.com.tw/forum/stat/103slist.htm>

內政部統計處 (2014)。**101 年底我國老人長期照顧及安養機構概況【原始數據】**。取自 <http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/list.htm>

王士肯 (2008)。**教育相關科系學生之入學動機、學習過程與生涯發展** (未出版之碩士論文)。東海大學社會學系，臺中市。

王元賢 (2012 年 11 月 1 日)。**畢業不失業！大學生就業首選公職、國營事業【部落格文字資料】**。取自 <http://www.daso.com.tw/epaper/public-paper/2012-11/main.html>

王金樑、洪素華 (1997)。**職業發展之研究。儒林學報**，13，5-14。

王素真 (2002)。**生涯規劃**。臺北：長和。

王瑤芬、洪久賢 (2008)。**圓夢---國際觀光旅館餐飲部門高階主管之職涯發展。餐旅暨家政學刊**，5 (2)，139-162。

教育部中教司 (2005)。**93 至 96 年度六所教育大學師資培育數量。教育部電子報**。取自：<http://epaper.edu.tw/>

李易中 (2008)。**教育大學學生職涯發展需求之研究** (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。

李青芬、李雅婷、趙慕芬 (2002)。**組織行為**。臺北：華泰。

李秋菊 (2002)。**二年制專科學生升學與就業意向之調查研究---以德霖技術學院二年制專科學生為例** (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。

李園會 (2001)。**臺灣師範教育史**。臺北市：南天。

- 杜博生 (2004)。影響高職學生職涯發展能力相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 吳武典 (2014)。臺灣特殊教育綜論 (二)：現況分析與師資培育。《特殊教育學刊》，**130**，1-10。
- 吳武典、韓福榮、林純真、林敏慧 (1998)。我國特殊教育師資培育與進用政策之分析與調查研究。《特殊教育學刊》，**16**，1-23。
- 吳復新 (2003)。人力資源管理：理論分析與實務應用。臺北：華泰。
- 林佑儒 (2008)。國立臺灣師範大學體育學系學生學習滿意度與生涯規劃之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林清文、鍾群珍、林馥嘩 (2002)。生涯規劃。臺北：大中國。
- 林新發、王秀玲、鄧珮秀 (2007)。我國中小學師資培育現況、政策與展望。《教育研究與發展期刊》，**3** (1)，57-80。
- 林毓晨 (2008)。教育大學學生的職業自我概念與生涯決策之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 保里乃玲 (2011)。國際觀光旅館從業人員對高齡者態度、服務高齡者意願與職涯發展關係之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 柯伯昇 (2010)。我國師資培育學生生涯關注及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學，臺北市。
- 洪榮照 (2011)。我國特殊教育師資培育之探討。《特殊教育叢書》，75-82。
- 許駿煒 (1999)。迎接 21 世紀—談組織生涯發展。《人力發展月刊》，**69**，21-27。
- 張春興 (2004)。《教育心理學》。臺北：東華。
- 張英鵬、林姝君、蔡明芳、劉玟儒 (2006)。訪談 15 位特教系教授論多元衝擊下我國特殊教育師資培育的問題與對策。載於中華民國特殊教育學會 (主編)，中華民國特殊教育學會九十五年度年刊—身心障礙成人之職業與社區生活 (93-101 頁)。臺北：中華民國特殊教育學會。
- 張莉足 (2008)。論大學生之學習歷程與就業—以逢甲大學為例 (未出版之碩士論文)。逢甲大學，臺中市。
- 張添洲 (1994)。生涯發展與規劃。臺北：五南。
- 張添洲 (1998)。組織生涯發展—組織與員工雙贏策略。《勞工行政》，**120**，37-41。
- 張益誌 (2013)。國民中學初任特殊教育教師專業發展歷程之研究 (未出版之碩士論文)。逢甲大學，臺中市。
- 教育部 (2010)。第八次全國教育會議—中心議題柒：師資培育與專業發展。取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=21831。
- 陳和棋、黃榮真 (2010)。一位大四聽障學生藝術創作歷程及職涯發展之個案研究。2010 特殊教育學術研討會論文集。
- 陳佩雯 (2005)。技職校院學生生涯自我效能、生涯阻礙因素與其生涯發展狀況之關係研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園縣。
- 陳宥均 (2011)。大專校院學生自我決定、職涯發展能力認知及學習環境滿意度對職涯承諾之相關研究 (未出版之碩士論

- 文)。國立雲林科技大學，雲林縣。
- 陳昭儀 (2012)。資優教育教師之專業能力與專業成長歷程探析。資優教育季刊，**122**，1-8。
- 陳劉育 (2005)。高職實用技能班電機電子類科學生升學意願與態度影響因素之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 梁碧明、連君瑋 (2011)。良師典範：優秀特教教師的教師角色與教育信念之探究。教育與多元文化研究，**5**，41-81。
- 莊妙芬、吳昆壽 (1997)。身心障礙教師專業知能調查研究。臺南市：教育部社教司、國立臺南師範學院特殊教育中心印行。
- 莊馥瑄 (2012)。師資培育學系畢業生生涯發展之研究—以一所大學的教育學系為例 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 黃怡瑾 (2002)。生涯規劃。臺北：謳馨。
- 黃惠明 (2014)。師範大學師資生生涯轉換之研究—以國立彰化師範大學為例 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 黃榮真 (2004a)。師院聽障生特教實習教學省思與專業發展之研究。國立臺南大學特殊教育與復健學報，**12**，177-204。
- 黃榮真 (2004b)。大四師院生啟智班特教實習教學省思與專業發展之探討。九十三年度師範校院教育學術論文發表會論文集。1951-1985。
- 黃榮真 (2004c)。師院原住民學生特教實習教學省思與專業發展研究。九十三年度中原大學特殊教育學術研討會論文集，105-122。
- 黃榮真 (2005a)。大五實習教師國小特教實習專業發展之探討。特殊教育文集 (七)，127-154。
- 黃榮真 (2005b)。大四師院生不同教學型態特教實習之教學省思探討。國立臺東大學九十四年度特殊教育學術研討會論文集。31-42。
- 黃榮真、陳和棋 (2012)。特教系大學生職涯發展之初探。東華特教，**47**，40-44。
- 曾逸誠 (2005)。大學體保生其生活適應與生涯發展關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中縣。
- 葉耀嶸 (2006)。臺灣北部地區特殊教育啟智類高職教師專業成長需求與影響因素之調查 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 葉亮吟 (2010)。探討大學生社團經驗、人際關係、學業成績對其職涯發展的影響。育達科大學報，**23**，45-57。
- 游景新 (1997)。臺灣地區商業專科學校應屆畢業生升學意願調查及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 楊欣儒 (2010)。下一站，幸福？—師資生生涯發展與選擇的尋覓之旅 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中縣。
- 楊珮琳 (2007)。師範校院體育系學生生涯發展與生涯組閣之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 廖涵羽 (2010)。成為藝術家：藝術家的職涯發展與藝術勞動認知 (未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。

蔡佳玲 (2007)。私領域中的男性—臺灣社會核心家庭的父職文化與父職實踐 (未出版之碩士論文)。世新大學, 新北市。

蔡淑芬 (2005)。國立陽明大學學生生涯發展狀況及生涯輔導需求之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學, 臺北市。

臧聲遠 (2010年4月1日)。冷眼旁觀公職熱【部落格文字資料】。取自 http://blog.career.com.tw/managing/default_content.aspx?na_id=690&na_toolid=401

歐滄和 (1989)。高中學生校園人際壓力因應風格及有關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學, 臺北市。

鄭宇欣 (2009)。工科大四女學生生涯發展之研究 (未出版之碩士論文)。國立雲林科技大學, 雲林縣。

鄭金謀、邱紹一 (2001)。全方位生涯規劃：建構多角化的人生藍圖。臺北：文京圖書。

鄭富家 (2003)。高職實用技能班機械類科學生升學意願及態度之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學, 臺北市。

鄭聖敏、林幸台 (2002)。資優教育教師教學歷程及感受之研究。資優教育研究, 2 (2), 75-100。

賴添福 (2010)。機構經營管理及產業化內容。2010年兩岸社會福利學術研討會發表之論文, 南京大學。

謝麗明、黃榮真 (2008)。大專院校聽障學生學習適應現況之探討—以某一大學為例。2008年國立東華大學身心障礙與輔助科技研究所特殊教育學術研討會發表之論文, 國立東華大學。

謝麗明、黃榮真 (2012)。聽障大學生學習適

應之初探—從關懷三位美勞專長特教系大學生為例。東華特教, 47, 25-28。

戴秀如 (2005)。教育大學學生生涯輔導需求之研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學, 花蓮縣。

戴正雄、林瑞陽、許昊杲 (2011)。我國高職水產學群教師對於學生學習現況與未來規劃之探討。2001年知識經濟與教育發展國際學術研討會發表之論文。臺北：國立臺灣師範大學。

蕭智真 (2006)。體育學系學生學習動機與生涯發展之研究—以私立輔仁大學為例 (未出版之碩士論文)。輔仁大學, 新北市。

蘇美杏、陳瑛治 (2001)。護生生涯輔導需求之探討。弘光學報, 37, 11-21。

二、英文部分

Buchner, M. (2007). *The protean career attitude, emotional intelligence and career adjustment*. (Doctoral dissertation, University of Johannesburg). Retrieved from <http://ujdigispace.uj.ac.za:8080/dspace/retrieve/12420/license.txt>

Croft, L. J. (2003). *Teachers of the gifted: Gifted teachers*. In N. Colangelo & G. A. Davies, G. A. (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp.558-571). NY: Allyn & Bacon.

De Vos, A., De Clippeleer, I., & Dewilde, T. (2009). Proactive career behaviours and career success during the early career. *Journal of Occupational and*

- Organizational Psychology*, 82, 761-777.
- Glinow, M. (1983). *The design of a career oriented HR system*. CA: Jossey-FBass.
- Hall, D.T. (1976). *Careers in Organizations*. Santa Monica, CA: Goodyer.
- Hoekstra, H. (1993). *Work and personality*. Paper presented at the 6th meeting of International Society for the Study of Individual Differences, Baltimore, Maryland.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices : A theory of Vocational Personalities and Work Environment (2nd)*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- Holland, M. (1981). Relationships between vocational development and self-concept in 6th grade students. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 228-236.
- Ladkin, A. (2002). Career analysis: A case study of hotel general managers in Australia. *Tourism Management*, 23, 379-388.
- Marcia, J.E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, general maladjustment, and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35(1), 119-133.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In Adelson, J.(ed.) , *The handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- Purkey, P. A. (1970). *Self-concept and school achievement*, NJ: Prentice-Hall.
- Savickas, M L., & Lent, R. W. (1994). *Convergence in career development theories: implications for science and practice*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists press.
- Shartle, C. L. (1952). *Occupational information*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Super, D.E. (1976). *Career education and the meaning of work: Monographs on career education*. Washington, DC: LO.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Tiedeman, D., & O'Ha, R. P. (1963). *Career Development: Choice and Adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tubbs, S. L., & Moss, S. (1981). *Interpersonal communication*. New York: Randon House.

A Factor Analysis of the Career Development of College Students in Elementary Special Education Teacher Preparation Department

He-Chi Chen

National Dong Hwa University

Graduate Student

Yung-Chen Huang

National Dong Hwa University

Professor

Abstract

The purpose of the study is to investigate whether there were significant differences between different genders and in the result of nine factors of career development. Whether the reformed teacher preparation system influenced the willingness of college students in special education from 104-105 grades about being elementary school teachers was evaluated. The participants were 156 college students in special education from 102-105 grades from an university in Taiwan. The instruments used in this study were a self-designed “questionnaire for investigating the career development of college students in special education”, “outlines for a semi-structural interview”, single-factor variation analysis, and Scheffe post hoc comparison methods. The results include:

1. There is no significant difference between different genders from college students in special education in the result of nine factors of career development.
2. College students in special education from different grades would lead to differences in “self-understanding factor”, “continuing education plan factor”, “the ability of planning diversified speciality factor”, “elementary teacher of special education factor”, “elementary teacher of talented class factor”, “civil servant examination factor”, “special organization factor”, and “other work factor”.
3. There was no difference among college students in special education from different grades in the aspect of “the ability of finding a job factor”.
4. Some people will take personality characteristics into consideration when choosing their vocation in the future. Increasing one’s competitiveness is the reason to continue studying. The reasons for multiple specialities preparation are to have more other job opportunities. The reformed teacher preparation system for college students in special education may affect the career plan to be normal

class teachers.

Based on the findings, the researchers propose suggestions for university administration, students in department of special education, related persons in high schools, and future research.

Keywords: department of special education, college students, career development

新住民母親與身心障礙者父親共組家庭 之親職教養困境與需求研究

謝麗明

國立東華大學身心障礙與輔助科技碩士班
研究生

黃榮真

國立東華大學特殊教育學系
教授

摘 要

本研究旨在探討新住民母親與身心障礙者父親共組家庭之親職角色，並評析父母既已面臨哪些教養困境與需求。研究對象係身心障礙者及其太太、身心障礙者女兒老師及身心障礙者姐姐，研究者乃針對前述人員進行深度訪談研究，研究發現：（一）教養困境：1.新住民母親因無法理解及使用中文艱澀抽象語句，以致指導子女課業呈現困難；2.新住民母親進修補校，導致投入教養子女時間不足；3.新住民母親獲得資訊能力不足，常易錯失重要教養資源；4.視障者父親伴隨身體不適，形成教養力不從心；5.父親障礙因素形成母親身兼數職教養困境；6.夫妻各自健康因素影響工作機會，家庭經濟能力不足會形成教育費用缺乏的教養困難；7.夫妻缺乏即時獲取訊息及支持資源等教養困境。（二）教養需求：1.需要學校老師或校外安親班提供額外課程輔導；2.進修補校需要安親托育之照顧服務；3.需要政府提供配偶多元職种的職訓機會及就業輔導，以因應生活與基本教養支出；4.需要政府提供協助視障配偶教養子女喘息支援服務的需求；5.需要全方位學校及社會支持系統，以拓展他們教養新知。

根據研究發現與結論，研究者針對政府機關、新住民女性、新住民家庭身障父親家人、一般國小教師及未來研究方向等提出相關建議。

關鍵字：新住民母親、身心障礙者父親、親職角色

本研究順利完成，特別感謝提供本研究寶貴建議之匿名審查專家學者，以及衷心感謝受邀參與本研究的專家學者，更感謝參與本研究所有的受訪研究對象。

通訊作者：黃榮真 gloria@mail.ndhu.edu.tw

壹、緒論

一、研究背景

(一) 新住民家庭議題值得關注

根據內政部（2014）統計資料顯示，從民國九十年至民國一〇三年六月底止，移入我國之外籍與大陸配偶人數共計 39 萬 4,711 人，其中東南亞地區佔 13 萬 418 人，約佔 33.04%。中外聯姻之歷年觀察得知，民國九十二年（含）以前國人結婚之外籍與大陸港澳配偶人數占總結婚對數比率呈逐年遞增，至民國九十二年達 31.86% 之最高峰，即平均每 3 對結婚有 1 對為中外聯姻，其中又以東南亞籍新住民占所有外籍新住民總數約 31.76%；為遏止假結婚來臺，內政部於民國九十二年開始施行大陸配偶面談制度，外交部亦於民國九十四年起加強外籍配偶境外訪談措施，自民國九十三年起至現今民國一〇三年，外籍及大陸港澳配偶所占比率雖仍有波動，但大致呈現下降趨勢。而行政院主計處（2014）統計民國八十三年本國籍生母占總出生的 87%，到民國九十六年上升為 90%，至民國一〇二年則達到 93%，民國一〇二年嬰兒出生數按生母國籍別分（按登記日期）統計，本國籍生母計有 18 萬 5,194 人（占總出生 93%），大陸港澳地區與外國籍生母計有 1 萬 3,919 人。換言之，在民國一〇二年間出生的嬰兒當中，每 100 名新生兒，其中就有 7 名新臺灣之子。所以，新住民家庭這個議題實在值得加以重視，此乃本研究的動機之一。

(二) 新住民母親與身心障礙者父親共組家庭之探討

國內若干學者研究發現，東南亞新住民配

偶之台灣男性，大多是在台灣婚配情況中居於相對弱勢的男子為主（王宏仁，2001；林依敏，2006；林璣萍，2003；洪藝真，2006；夏曉鵬，2000；張芳全，2007；陳亞甄，2006；陳庭芸，2002；許雅惠，2004；黃丹妮，2014；楊詠梅，2002；劉秀燕，2003；鄭雅雯，2000；薛承泰、林慧芬，2003；蕭昭娟，2000）。又從陳錦卿（2012）研究發現，新住民女性受到文化、語言等因素影響，難以滿足子女發展所需。由此觀之，台灣爸爸扮演的父職角色，則格外顯得關鍵（鄭予靜，2004）。

研究者以「新住民家庭」為關鍵字搜尋相關文獻，發現近年來新住民家庭父職角色的相關探討如雨後春筍般節節升高，數量有越來越多的趨勢。研究者搜尋探討新住民家庭父職角色相關文獻十九篇，但其中卻較少有關身心障礙者擔任父職角色的文獻，而即使探討父職角色，父親為身心障礙者，又大多以夫妻雙方係屬本國籍為主。吳慧萍、林敏慧（2010）之「肢體障礙父親的父職參與研究」為一般婚配家庭而父親是障礙者的論文，此外，陳錦卿和黃榮真（2009）的研究，曾經探討一位新住民家庭聽障父親教養自閉症幼兒之困境，由此觀之，新住民家庭身障父親之父職角色相關研究文獻數量明顯不足，值得研究者加以關注，故此為本研究的動機之二。

(三) 新住民母親與身心障礙者父親共組家庭之親職角色困境與需求

根據衛生署福利統計處（2014）統計，截至民國一〇二年第三季為止，身心障礙總人口數為 1,135,566 人，佔人口比例 4.86%。其中肢障者人數最多有 38 萬 2,836 人，其次是聽障者

有 12 萬 3,389 人，第三名為慢性精神病患者有 12 萬 1,907 人，第四名為多重障礙者有 11 萬 7,636 人，第五名視障者人數已達 5 萬 7,268 人。由此觀之，對於視障人口比例處於十分不利的小眾群體而言，在社會上的位階或重要性，時常會被遺忘或忽略，所要面對的處境卻更加艱難（藍介洲，2003）。所以說，視覺障礙者是社會中的弱勢族群，視力不利不但對個人的日常生活及工作造成極大的阻礙，也會影響個人的心理感受與社會人際交往，甚至於個人的休閒活動都會受到極大的限制。研究者想要了解新住民家庭身心障礙者父親與新住民母親相互交織而成之生活經驗與生命歷程，所以採用質性研究深入訪談方式來進行研究，研究者將訪談對象訴說的內容加以整理成為文字，它代表著一個新住民家庭的真實生活樣貌與生命故事，這個故事不僅反映出身心障礙者為人父親的生命故事歷程與轉折，同時也顯示出新住民母親個人的生命處遇、價值觀等狀況，經由研究者與受訪者碰撞出來的火花，使之成為一個完整清晰的新住民家庭親職角色困境與需求之敘說研究。視障者父親阿強和具有先天性地中海型貧血症基因的新住民母親阿芳所組合而成的家庭，在多重不利狀況之下，需要面對生活的種種挑戰，結婚生下孩子後，阿強和阿芳在教養子女方面，會有哪些困境與需求，兩位研究者秉持著為多重不利因素組合家庭發聲之使命感，進行長期研究，此乃本研究動機之三。

二、研究目的

本研究目的如下列所述：

（一）評析新住民家庭父親為身心障礙者，則父母雙方之親職角色教養困境。

（二）分析新住民家庭父親為身心障礙者，則父母雙方之親職角色教養需求。

貳、文獻探討

一、中途失明視障者心理狀態

根據世界衛生組織 WHO 於 2012 年估計，目前全球視障人口超過 4,500 萬人，平均每五秒鐘就有一個患者病情惡化，估計至西元 2020 年，視障人口將增加至 7,600 萬人。後天疾病是造成失明的主因，而在台灣視覺障礙的登記人口中顯示，疾病的前三名分別是視網膜黃斑部疾病、青光眼及視神經疾病（李秀鳳，2012）。

專業人員應積極深入中途失明者的家庭，以進行輔導協助（Dodds, Ferguson, Flannigan, Hawes, & Yates, 1994）。萬明美（2000）發現，中途失明的視障者情緒和心理反應產生強烈的衝擊。而家庭扮演一個主要的人際影響來源（Lukoff, 1972），家人正面的態度可穩定失明者的自我概念，協助其維持積極的展望。需要較長的時間來調適心情、適應生活、迎接挑戰。如果獲取資源與幫助不多，那在漫長、黑暗、深邃的生命之河裡摸索的時間會拖得更長，邁向獨立自主的路途更加遙遠與艱辛。

本研究主角阿強罹患的是遺傳性視網膜色素變性眼睛疾患，到目前為止無有效的治療方法。由於受訪者阿強曾表達他目前居住地區與他相似背景狀況的人數極少，極為擔心個人隱私曝光，為了尊重受訪者所提出的請求，故在期刊題目上並沒有標示出受訪者居住地區及其障礙類別。

二、新住民母親教養子女之探討

莊雅婷（2013）表示廿一世紀的今天，國際性的移動是形塑全球化社會的主要趨力之一，郭靜晃、薛慧平（2004）指出東南亞新住民母親在急速多重角色扮演之間，要循得均衡發展不是容易的事，同時要面對耐力與時間的挑戰。聞遠苓（2010）提到近年來外籍配偶子女在臺人數不斷增加，而這群來自越南及印尼等國的外籍配偶，除了在生活及經濟層面上需先站穩腳步，對於子女教育和學習問題更是一大挑戰。游淨如（2011）提到跨國婚姻來台之新移民女性，多數在短時間內便生兒育女成為母親，在生活適應的同時尚須擔負親職角色，聞遠苓（2010）認為需克服語言及文化背景的限制，融入孩子的學習及就學環境，為子女扮演指導者與參與者的角色，更進一步化被動為主動參與子女的學習，在家庭、學校及社區中建立良好互動關係。戴淑芬（2010）提到「父母親」共同照顧的新住民女性子女，比單由一人教養的子女，更能知覺母親「養育功能」、「教育功能」和「輔育功能」角色類型。

三、身心障礙父職相關研究之探討

研究者以具身心障礙身分父職關鍵字，至相關網站查詢，結果只查到吳慧萍、林敏慧（2010）肢體障礙父親的父職參與研究，綜觀此篇研究乃採用質化研究的詮釋現象學取向，使用深入訪談法蒐集四位肢體障礙父親資料，其結果發現，肢障父親對於參與育兒工作最投入，其次為教養工作，最少則為家事工作。肢障父親對於家庭內的父職工作，所遭遇的「肢體障礙」有著許多方式可以克服。可是，對於

家庭外的「社會環境障礙」，卻存在著難以克服的困境。陳錦卿和黃榮真（2009）的研究，亦採取深度訪談之質性研究方法來蒐集相關資料，曾經探討一位新住民家庭重度聽障父親教養自閉症幼兒之困境及需求，其中，新住民母親本身受限於語言、文化的挑戰與適應，再加上與重度聽障父親平日溝通有困難，在溝通彼此教養想法時，更是力不從心。由上述吳慧萍、林敏慧（2010）及陳錦卿、黃榮真（2009）等研究結果觀之，運用深度訪談之質性研究方法，較易蒐集特殊組合家庭之具有深度的相關資料。

四、親職相關研究之評析

林淑真（2007）提到國小學童父親父職角色向度由高到低依序為教育與身教、養家與關懷、照顧與支持。傅雅暉（2007）指出父親父職參與程度在「生活照顧」、「情感支持」、「教育學習」和「自我實現」四個層面中，以「情感支持」層面參與程度最高，「生活照顧」層面參與程度最低。陳珊如（2010）提到父職角色參與程度以「生活教育和照顧」層面最高。雲惠勤（2011）表示父親教養參與以「親子互動」參與最多，「學校參與」最少。戴如玳（2005）則認為母親角色為子女社會化教導者、教育資源提供者等。母親在對孩子教養的期望上，希望孩子在受教育的過程中，培養守信用、喜助人、重和氣、善包容的能力，能好好學習，打好學業基礎（林式州，2009；趙麗雯，2011）。

蔡雅芳（2011）的研究陳述父親的父職角色期望順序為「身教關懷」、「經濟支持」、「學習教導」、「生活照料」；母親的母職角色期望順序為「身教關懷」、「學習教導」、「經

濟支持」、「生活照料」；因此父親和母親均在「身教關懷」向度上的角色期望程度最高。

綜觀言之，親職雙方在家庭中各司其職，各自扮演不同角色，若能凝聚相同教養子女的理念與教養態度，更能彰顯及發揮家庭教育之功能。

參、研究方法

一、研究設計

本研究主要是在探討身心障礙之台灣男性迎娶越南妻子組成新住民家庭之後，對於不同文化的衝擊及子女的教養，其親職角色之現況及子女教養情形。本研究採用質性的個案研究方法，主要在於因緣際會下兩位研究者認識視障者阿強及他的太太，閒談之下瞭解他們的生命故事，對他們教養孩子可能會遇到若干狀況，深表關心。故此，運用深度訪談之質性研究方法來蒐集相關資料，經由深度訪談、觀察及文件資料蒐集等方式，來探討研究對象之親職教養困境與需求。質性研究是研究者本身就是研究工具，在自然的情境下蒐集多種資料的方式，對於某種社會現象做整體性的研究，運用歸納分析資料並且形成理論架構，經由與研究對象之互動來對於其行為和意義建構得到解釋性的理解（陳向明，2002）。質性研究描述的內容，包括人們說出的話、寫出的字及可以觀察到之行為（黃瑞琴，1999）。

二、研究對象

（一）阿強

- 1.基本資料：受訪時實歲 46 歲。
- 2.婚姻狀況：透過仲介公司介紹認識阿芳，阿強實歲 36 歲時結婚。
- 3.教育背景：高農畢業學歷。
- 4.語言溝通：台語是母語，但家中主要的溝通用語是國語。

（二）阿芳

- 1.基本資料：受訪時實歲 29 歲，越南籍。
- 2.婚姻狀況：透過仲介公司介紹認識阿強，阿芳實歲 19 歲時結婚。
- 3.教育背景：婚前學歷是越南高中，高三肄業。婚後就讀台灣的國中補校，目前是補校夜間部二年級肄業。
- 4.語言溝通：越南語是母語，在夫家主要的溝通用語是國語，聽得懂一點點台語，但不太會說。

（三）林老師

- 1.基本資料：受訪時實歲 45 歲，女性。
- 2.教育背景：一般大學學士後國小師資班畢業。
- 3.教學經歷：任教國小普通班十八年。
- 4.目前任教班級人數：27 人。
- 5.新住民學生數：1 人。

（四）阿秀

- 1.基本資料：受訪時實歲 49 歲。
- 2.教育背景：大專。
- 3.工作情形：公家機關職員。
- 4.與身心障礙者關係：姊弟。
- 5.與弟弟互動情形：親密、互動頻繁。

三、研究工具

本研究以深入訪談為方法，研究者依據研究目的、問題及相關文獻資料，形成自編深入訪談架構，分別針對新住民家庭中身心障礙者父親、新住民母親、身心障礙者父親之家人及子女、老師等，進行深度訪談。

四、資料處理與分析

研究者針對阿強共進行 13 次的面對面訪談，阿芳接受 5 次面對面訪談，林老師進行了 4 次訪談（2 次面對面訪談、2 次電話訪談），阿秀進行了 4 次訪談（2 次面對面訪談、2 次電話訪談）。本研究以深度訪談為主，輔以參與觀察及相關文件等三個部分。為方便呈現與受訪者訪談內容，訪問互動內容編碼方面，每一次面談與電訪紀錄均依年份、月份、日期、次數與訪談類型加以紀錄，例如：20120824.01 阿強面，表示阿強於 2012 年 8 月 24 日第一次接受研究者的面訪；研究者在訪談受訪者時，所觀察到的狀況也會給予紀錄編號，此部分的編碼紀錄則依年份、月份、日期加以紀錄，以〔觀〕開頭代碼表示為研究者之觀察紀錄，例如：20120824.01〔觀〕即表示此代碼為研究者於 2012 年 8 月 24 日之第一次觀察紀錄。本研究在訪談資料的蒐集上，除了阿強以外，訪談阿芳、阿秀及林老師，作相互檢核比對的依據，本研究還採用相關的資料來源，如：觀察紀錄及文件資料，以便與深度訪談資料進行交互印證。

肆、研究發現與討論

一、親職教養困境

阿強十七歲之時被醫生診斷是視網膜色素變性眼睛疾病，阿強曾經詢問過父母，家族親人的視力狀況，得知舅公有先天性的視網膜色素變性，才發現主角受到隔代遺傳的影響，導致視神經萎縮的疾病，而且他的症狀還是家族裏面最嚴重的。阿強三十六歲時，從盲人重建中心結業後至今，從事按摩的工作，同一年，就在視力惡化狀況攪擾的無助情況，及在家人、朋友的關切下，到東南亞娶老婆阿芳回台灣，隨後三十七歲生下女兒小莉。

阿強和阿芳之間的感情，經過相處磨合，由陌生到彼此熟悉，相知相惜。雖然這段跨國婚姻是透過仲介形式而來，但是基於兩個人的良好性格與堅韌情操，成為令人稱羨的跨國婚姻典範。從訪談中，研究者發現阿芳每天勤奮工作打拼，生活看似清苦，但心境是滿足的。阿強的生命因著阿芳及小莉的加入，讓他從婚前原本對未來生命不抱以希望，奇蹟似地轉變至開朗樂觀。視障者父親和具有先天性地中海型貧血症基因的新住民母親所組合而成的家庭，在雙重弱勢情況下，阿強及阿芳均表示本身受到若干條件的限制，在各種資訊取得來源不甚充足的狀況下，在教養女兒時，難免常有困難，「夫妻有一段時間需要適應，在教養女兒上遇到困難，需要尋求幫助」（20131015.05 阿芳面），故此，特殊組合的家庭成員在教養子女面臨的困境與需求，亦是值得我們加以關懷。

(一) 新住民母親

1. 新住民母親適應台灣文化所形成的教養困境

阿芳剛到台灣，聽、說、讀、寫等語文能力均不是很好，只會簡單日常生活用語。對於台灣的食、衣、住、行、風土民情各方面，由原來的陌生不習慣到慢慢適應，約經過一年時間的磨合，新住民母親轉譯目前文化能力不足，需花較長的時間重新適應台灣生活型態。阿芳自覺在越南本身承襲文化，與台灣有所不同，仍需時間重新適應新環境；本身在母國所學習的中文和一般認知能力，難以因應台灣生活的需要，所以，由文化因素導致教養最大困境，最常是在子女入學前育兒經驗不足及入學後課業的指導困難，新住民母親自覺先前母國文化體系提供個人運用於台灣新社會所應具備的基本先備知能仍顯不足，以致於指導子女課業有困難，一時無法具備中文艱澀抽象語句理解及表達能力，及欠缺使用進階電腦文書處理能力。此外，指導子女面對和運用不同國家現有資源系統及文化價值觀之間的差異，如何轉譯與教導兩者的不同，如何讓子女接納與欣賞兩國文化之美，也考驗著新住民母親的先備能力與來台後入境隨俗、隨機應變的全方位智慧。

阿芳懷著忐忑不安的心情嫁來台灣，從剛開始的不適應，到慢慢融入在地生活，接著又面對夫家新的生活型態，照顧體弱多病時常需到醫院的新生兒，「聽阿芳說她剛到台灣的時候，約有一年半以上的時間，晚上睡不著，常常處於失眠狀態」（20131015.05 阿秀面）。陳錦卿（2012）、陳錦卿和黃榮真（2009）均提到當新住民女性嫁到台灣時，她們必須在某

些程度上配合整體的社會環境，洪藝真（2006）指出來台初期，大致都有飲食、語言的適應困擾，但是經過時間的調適，可以適應台灣的文化。林盈弟（2005）、陳麗華（2007）指出新住民女性在面對子女教養時，由於語言上的隔閡，文化上的適應，都可能使他們面臨許多困境。吳秀照（2004）、黃馨慧（2005）發現新住民女性在身心尚未充分準備，又缺乏子女的養育經驗前提下，如果所居住的地區，資訊與地緣較為封閉，則新住民女性缺乏即時的社區網絡、人際支持或資訊系統，在孤立無援的狀態之下，常會導致身心俱疲，在教養子女的歷程上，會遭遇更多的挫折與困難。

2. 新住民母親進修補校導致投入教養子女時間不足的困境

阿芳一嫁來台灣，全心想到補校進修，主要原因有二，一是原先母國所學習的中文和一般認知能力，已難以因應台灣生活及指導子女基本課業的需要；二是由於阿芳在越南讀到高三，家中人口眾多，食指浩繁，因為家裡的經濟狀況不允許，只好中途休學，幫忙家裡種田。沒有完成高中學業，形成阿芳心裏有志難伸的最大遺憾，阿強為阿芳一心向學、求知若渴的精神所感動，為了彌補及成全阿芳的求學目標，欣然同意阿芳去讀書，而從小學讀起，期間又遇到懷孕生孩子、照顧小孩，整理家務、外出工作等波折，今年輾轉讀到國中補校二年級。

阿強還有點視力的時候，還是可以分擔一點照顧孩子的責任，即使視力非常嚴重了，因為住家即按摩工作室，在孩子小的時候（約三歲），太太去讀書，就將孩子丟在家裏，但阿

強為了成全太太上學求知的心願，一邊按摩，同時一邊照顧女兒，姐姐對於這件事情提心吊膽，「在我弟弟的眼睛還沒有完全失明的時候，會推著嬰兒車帶小莉在附近社區兜風，後來即使視力非常嚴重了，因為個人按摩工作室就是在住家裏面，阿芳一心想要去學校讀書，阿強也同意，小莉就留在家裏給他照顧，阿強就一邊給客人按摩，一邊還要幫忙看顧小孩。住家門外就是大馬路，我很替小莉擔心」（20131015.03 阿秀面）。但阿強無所謂，概括承受。「幸好女兒也沒有發生任何意外，平安無事。後來，姊姊勸我，女兒還小，需要媽媽照顧，所以中斷學業了幾年，專心照顧女兒」（20131015.05 阿芳面）。接下來的幾年，小莉的教養照顧，完全不假手他人，阿芳親力親為，阿強則提供經濟與意見上的協助。近幾年，小莉進入國小就學之後，阿芳又繼續到國中補校進修到二年級，她工作下班，接送小孩之後，又要去補校讀書，每天疲於奔命，壓縮和小莉相處的時間，較少時間可以陪伴小莉的成長，小莉一個人在家裡客廳，顯得有些孤寂，有時在生活上遇到困難，只能向正在忙於工作又視力不佳的阿強求助，能提供有限的口語提示及少部分協助。小莉在學齡前後階段，正是人格、語言、智能發展及家人關係建立的重要時期，阿芳和阿強各處於工作、教養女兒、就醫等不同情境之多頭燒的景況，形成教養的困境。

林盈弟（2005）、陳麗華（2007）提到新住民女性在面對子女教養時，由於家人教養態度不一致以及家庭功能失調等因素，都可能使他們面臨許多困境。

3.新住民母親獲得資訊能力不足形成教養的困境

阿強覺得自己高職教育程度尚可，現階段可以提供意見給太太，共同分擔教養女兒責任。「太太今年就讀國中補校二年級，現階段應付女兒的課業勉強還可以」（20130413.10 阿強面）。「現在孩子才國小三年級，課業就變得較困難，指導英文、數學有點吃力，特別是英文的課程。我覺得小四以後各科課業越來越重，想要給她去安親班上課，幫助孩子在課業能跟得上班級進度」（20131015.05 阿芳面）。阿芳在越南有高三肄業的學歷，在小莉國小二年級時，課業指導起來還能得心應手的，等到小莉升上國小三年級時，課業督導起來就有點力不從心。阿秀表示照顧孩子的重責大任，幾乎全部由阿芳一肩扛起，讓阿強能專心的替客人按摩。「相關單位均誤以為每個人都應該知道所有資訊，每次都是透過客人按摩時，無意地間接告訴我有關教養及社會福利的訊息」（20130413.10 阿強面）。阿芳表示獲得資訊能力不足，形成教養上無從獲取充分的教養新知，常錯失參與親子講座或是教養交流活動機會的困境；阿強、阿芳、阿秀及林老師四人同樣覺得，政府應該主動提供訊息給身障者及新住民家庭，顯示政府對於身心障礙者與新住民的教養新知輔導有極大的改善與進步空間。「我們都不會上網耶！太太對於台灣教育相關資訊完全陌生，像我是眼睛看不到，一些資訊沒有辦法像別人看得那麼快！我那時候即使看得到，不會使用電腦，我們沒辦法獲得相關教養或教育訊息，常錯過參與親子講座或是教養交流活動的機會」（20130413.9 阿強面）。

(二) 視障者父親

1. 視障者父親隨著年紀增長伴隨身體不適形成教養力不從心的困境

阿強身體常飽受很多疾病纏身所伴隨的身體不適之苦，但為了維持家計，即或身體不舒服，仍常選擇硬撐苦幹，告訴自己學習跟病痛共處，有時從早上七、八點工作至半夜。每天休息時間僅五、六個小時。「我先生工作比較忙，加上身體狀況又不是很好，我常會利用自己沒有上班時間騎摩托車帶他看醫生」（20131015.05 阿芳面）。

自從阿強眼睛毛病發生以後，為了失眠的問題，看了無數次醫生，吃了數不盡藥丸，還是無法治癒，再加上無眠無夜工作及長年吃藥的副作用，導致不可逆的胃痛疾病纏身，醫生診斷是胃潰瘍。而他鼻子過敏毛病則被醫生診斷是鼻中隔肥厚，常發炎，一發炎就阻塞呼吸，鼻子前後開了三次刀，但沒有完全好，一感冒鼻子就塞住，造成呼吸困難。「他為了養家活口，每天用他的意志力與生活搏鬥」（20130315.01 阿秀面）。阿強自覺年齡快超過五十歲，身體各方面狀況，大不如前，阿強與家人均表示非常擔心阿強健康狀況，也常身體病痛，需要長時間休息，較難有足夠體力及時間陪伴女兒各階段的成長。

2. 父親障礙因素形成母親身兼數職的教養困境

阿芳由於阿強視力的關係，家裡所有家庭勞務工作，都需要由阿芳一肩扛起，她不僅要身兼母職，又要擔負部分父職的任務，「太太在食、衣、住、行...等日常生活方面幫助許多，隨著相處的時日越久，對她的倚賴也越深，她

不僅是我的眼，還是我的腿，更是我精神上極為重要的支柱」（20121012.05 阿強面），也就是說阿芳獨挑了原本家庭夫妻兩人所應該共同分擔的家務和教養子女的工作，大部分的管教與課業指導責任都落在阿芳身上，而她又是一個責任感很強的人。林老師及阿強姐姐阿秀一致覺得他們夫妻倆對小孩教育用心。例如：參與課業的指導、小莉班上的親職活動、和老師聯絡簿的交流、平日與老師的連繫、帶孩子參與戶外運動、帶孩子看病、幫忙分擔家務整理...等。再加上平時又必須去幼兒園上班，每天忙得不可開交。「剛生下小莉時，我還有一點點的視力，現在，阿芳就像是我的眼睛，教養孩子的重責大任都在阿芳身上，我負責提供金錢及意見，執行面由我太太去做」（20130413.10 阿強面）。礙於視覺障礙，大部分的接送、教養工作就由阿芳負責。根據所有受訪者的訪談得知：阿芳每天忙裡忙外，非常辛苦，幾乎沒有個人休息空閒的時間。「我的太太非常辛苦，因為我眼睛的關係，她裏裏外外都要做，家裡的家務及教養女兒的工作，完全由她一手打點，平日又在幼稚園當清潔工，下班後要料理家事，假日還要幫忙我爸爸、媽媽那邊，非常忙碌，幾乎沒有喘息的空間，壓縮陪伴女兒完成課業的時間與心力」（20121012.05 阿強面）。

官千意（2012）分析歸納出新住民家庭父親的特質：生命階段任務達成、磨合適應彼此生活、父親的喜悅和責任、經濟重擔一肩扛起、希望孩子健康長大等。而本研究主角因受限於視力不方便，其在親職參與上與妻子共同分擔教養孩子的責任，常呈現心有餘而力不足之感。但是教養子女是家庭共同的責任，丈夫

的支持與協助可以減少新住民的心理壓力（陳亞甄，2006；魏佩君，2013）。而本研究阿芳因為先生的障礙因素，幾乎扛下所有教養孩子的責任，身兼多元角色，在各方面時間壓縮困境中，讓她在同時面對家庭、工作、進修及教養女兒等情境需要抉擇時，就常出現很難兼顧及不知所措的教養困境。

（三）視障者父親與新住民母親共組家庭

1. 經濟能力不足會形成教育費用缺乏的教養困難

阿強三十六歲以後就有穩定的工作了，個人工作收入隨著年歲而日漸增長，直至今他的月收入約有六萬元不等。小莉上幼兒園時，因為阿強領有身障手冊，所以孩子可以不經過抽籤，就直接進入園內就讀。根據邱大昕（2007）的研究指出，對男性視障者而言，養家活口的角色是具有社會地位意義。根據內政部（2013）調查 100 年身心障礙者生活狀況及各項需求評估結果顯示，身心障礙者收入來源主要來自「政府補助或津貼」。阿強每年讓阿芳帶著小莉回越南娘家探親，阿強跟阿芳對於金錢的處理是阿芳賺的錢自己保管，阿強所賺的金錢，全數拿出來家用（包括：家庭日常生活開銷、看病的花費、每年阿芳及小莉的越南探親費用、阿芳娘家的金錢支助、小莉的補習費用支出...等）。阿芳每月收入約近兩萬元，沒有領取任何福利補助，所賺的錢由自己保管。胡瑞芬（2011）研究指出台籍父親必須負擔自家與妻家兩方的經濟責任。然而有工作、才有收入，夫妻倆對於未來的工作，有不確定性的危機感。雖然兩人勤儉度日，刻苦持家，但是在經濟上，還是有極大的憂煩；小莉現在

回家後僅能在客廳寫功課，受到客人進出干擾較大，目前無單獨學習空間，家人所有生活起居環境不大，夫妻想讓小莉有私人的讀書空間，因此，換屋資金及小莉長大後的教育支出等，均成為夫妻目前經濟隱憂。研究者多次拜訪阿強家，發現他們的生活真的很樸實，在可以摺疊移動的小桌子上，隨便報紙鋪一鋪，放上簡單的二菜一湯飯菜，阿芳幫忙阿強盛飯及夾菜，全家就這樣和樂融融、津津有味吃了起來，研究者觀察到二菜一湯的菜色是選取易咀嚼、易消化的食材（20120930.03 觀），顯示阿芳有考量到阿強的牙齒問題及胃部不適狀況。

阿強除了每月收入之外，每月獲得身心障礙者重度生活補助福利津貼四仟七百元，因是重度障礙，勞、健保費全額補助，薪資保額投保到最高薪資四萬三千九百元。女兒小莉每學期保險費約一百多元、私人獎學金每年約一仟五百元至兩仟元之間、兒少補助每年約一仟六百元。阿強自組的小家庭，兄姊在親情、物質等方面均給予極大的幫忙與協助。阿芳婚後在台灣擔任臨時清潔工六年，享有勞、健保等福利。四位受訪者皆認為阿強家庭的經濟狀況，目前還過得去，不敢再生第二個子女。阿芳學會騎摩托車，前後考取機車、汽車執照，但礙於經濟狀況，無力購置二手汽車。阿強煩惱自己年紀越來越大時的身體健康情況，將無法勝任需要極大體力的按摩工作，阿秀也表示擔心視障弟弟及先天性地中海型貧血症基因弟媳未來身體每下愈況的健康情形，而所有受訪者均表示若是因夫妻各自健康因素而無法工作時，家庭經濟不足，會形成小莉教育費用缺乏的教養困難。

2. 視障者父親與新住民母親人際關係難處形成的教養困難

視障者父親與新住民母親共組家庭初期，夫妻相處花了若干個月的適應，彼此在婚前並沒有深入相處的機會，兩人初期的生活處於陌生與摸索階段。阿芳是因為婚姻而來台灣，與台灣新家人需花費較長的時間重新建立關係，與社區也需從頭開始與人互動，居住地區資訊缺乏，獲取任何訊息均需輾轉得知，由於缺乏即時的社區網絡、人際支持或資訊系統，在教養子女難題時，遇到人際關係窄化、缺乏支持資源等困境：在此景況下，身心較易疲憊，在教養子女的歷程上，會比一般當地人遇到更多棘手的難題，因此，阿芳面對全新的生活模式，經歷了一段漫長的調適期。阿強在婚前求職階段，有一段時間對於人生方向徬徨失措，兩人共組家庭之後，阿強重新調整自己，克服先天限制，努力扮演夫職與父職的角色，為了提供小莉健全家庭成長環境，不斷學習與阿芳建立正向之互動。

家庭是孩子出生後首度接觸的環境，父母是家庭教育的導師，阿強學習與阿芳在教養上分工合作，幫助孩子成長。阿強和太太的教養理念一致，採說理方式。阿強並沒有沿襲上一代父親嚴厲的管教方式，反而對孩子從來不打不罵，太太對孩子有較多的管教與要求，但都是以溫和說理的方式來教導孩子。阿強偶爾跟老師有互動，如果阿芳有空，小莉學校的校外教學有需要義工幫忙，她會抽空參加。有關孩子教養或課業上的問題，阿芳通常會主動寫聯絡簿跟老師請教，儘量配合學校老師交代的課業與事務，平日與小莉老師的互動與聯絡，都是由阿芳一肩扛起。「有時我沒有空訂正小莉

安親班的功課，我會跟老師說，因為我沒有時間看功課，我晚上要上課，麻煩老師幫忙小莉看仔細一點，幫我多指導小莉。」（20131015.05 阿芳面）。翁麗芳（2009）提出老師對於新住民家庭、子女教養有相當程度的掌握與協助，是理解新住民子女教養狀況最有力的人員。所以，老師跟新住民家庭有良好的親師溝通，有助於孩子的教養。吳秀照（2004）、黃馨慧（2005）發現新住民女性缺乏子女的養育經驗，會遇到更多的教養挫折與困難。

沈詩維（2013）視障者會因為視覺上的缺陷，造成功能的限制，尤其是對他們的行動能力影響最大，使他們在參與社交活動與他人維持關係上產生困難。Sacko、Wolffe 與 Tiemey（1998）的研究指出視障者與明眼人的關係維持不易，他們必需努力以維持關係。根據萬明美（1991）的研究發現，多數按摩師的朋友，皆以視障者為主，除了顧客和親人以外，很少有非視障的朋友。「我在盲人協會及工會，接觸到一些盲人朋友，也認識一些按摩同業的朋友」（20130413.10 阿強面）。阿強因為健康因素及經濟因素，夾雜在需要每天至少按摩 5 位客人的收入，以及工作閒暇時需要多休息以養足體力，故此，跟親朋好友的互動頻率與次數自然減少，再加上他行走不方便，出門需要太太陪伴，而阿芳自己已忙到幾乎沒有喘息時間，所以，阿強在就醫的特殊狀況下會出門，平時則很少出門，大約一個月出門一次。好心的社區居民，會介紹客人給阿強按摩，間接增加他的客戶來源。「我弟弟自結婚後，對人熱情健談，雖然他眼睛看不到，不常出門，藉由跟不同人的談話交流，獲得少部分間接的知識與訊息」（20131015.03 阿秀面）。

3. 父母無法主動獲得教養相關權益、福利訊息，常易錯失重要教養資源

阿強提到社會有提供一些教養補助資源，像幼兒園免抽籤入學的福利以及兒少補助等，大多消息來源均從朋友口中得知。在小莉就學方面有學費及保險費的補助，工會每二年一次及協會每年幫忙申請獎助學金各一千元，最近連續領了二年。阿芳提到教會提供免費的兒童課輔活動、極少費用的小提琴體驗學習、鋼琴彈奏課程，還有暑假的康樂、文藝教學活動等課程，給予小莉許多幫助；林老師則說因為小莉是低年級，只有減免保險費，無法拿到獎學金，「因為爸爸的關係，我們有減免保險費，國小低年級沒有機會拿到獎學金」（20131015.05 林老師面）。

二、親職教養需求

(一) 新住民母親

1. 新住民母親需要相關單位提供子女課程指導的教養協助

阿芳自覺本身在母國所學習的中文高層次認知及應用能力不足，對於台灣語文能力較弱，家庭文化模式與學校課程中敘述的文化內涵相異，在指導子女課業上呈現困難，需要學校老師或校外安親班提供額外課程輔導。「有時因母國與台灣文化不同，看不太懂小莉學校功課，需要相關單位提供安親或課業輔導的支援」（20131015.05 阿芳面）。林式州（2009）及趙麗雯（2011）均提及新住民母親在孩子教養方式上，希望以補習班替代家庭的課業指導功能。

2. 新住民母親進修補校需要安親托育之照顧服務

阿芳目前煩惱孩子國小的中高年級及未來課業問題，所以將來有進一步學習我國基本國學常識及進階國語文的需求，例如：較艱澀抽象成語及形容語句的需求，同時學習閩南話，還有學習進階的電腦文書處理相關課程的需求。阿芳提到先生工作忙，自己的工作有時候又必須加班較晚，又要趕赴晚上國中補校的進修，所以常常會覺得陪伴孩子的時間不夠用。礙於阿芳需要工作及兼顧家庭、接送小孩、補校進修，一頭蠟燭多頭燒，較難兼顧到自己的課業進修情況，在忙於所有工作之餘，也需要喘息的空間。阿芳表示當她在補校進修時，如果能夠在上課班級隔壁，提供一個安親的照顧服務，幫忙照顧女兒，如此可以減少她舟車勞頓來回接送小孩的時間，稍微讓她喘口氣。「我希望在補校念書的時候，在班級隔壁有一個安親照顧服務，能幫我照顧女兒，以減少來回接送小孩所需耗費的交通時間，以及兼顧自己的進修課業」（20131015.05 阿芳面）。

(二) 視障者父親

1. 需要政府提供配偶多元職種的職訓機會及就業輔導以因應每月生活與基本教養支出

阿強希望自己能趁年輕，還能按摩的時候，多賺養家基金，「暮光結業之後，阿強一直從事按摩的工作，日夜操勞，努力賺錢」（20130315.01 阿秀面），阿強身體狀況不佳，時常擔心自己目前體力及健康狀況，能持續維持多久的按摩事業，「考量到自己年紀越來越大，體力不堪負荷按摩工作量」

(20131015.13 阿強面)。極需政府提供就業支持配套措施，如協助配偶就業輔導，才能維持家庭生活開銷及提供教養子女經費的支出。阿強和阿芳評估目前職業均有無法長久持續的經濟隱憂，阿強夫妻及阿秀均希望政府能提供越配多元職種的職訓機會及就業輔導，以因應每月生活與基本教養支出。「我弟弟現在年紀近五十歲，日夜工作，我擔心以他的身體健康狀況，不知道還能撐多久，如果不按摩，就沒有收入，無法生活及照顧、教養子女，所以他拖著病體拼命工作，就是要存老本；阿芳也有輕度地中海型貧血症的隱疾，太勞累時會有頭痛、頭暈的狀況產生，如果未來他們都倒了，這個家庭將會變成怎樣」(20131015.03 阿秀面)。

阿芳在孩子上托兒所那一年，因緣際會由阿強客人給她工作機會，也給她彈性工時，一般人可能無法像她那般幸運，在如此特別的處境下，能同時兼顧家庭與工作。但阿強身體狀況不佳，按摩的工作能持續多久，仍是未知數。阿芳工作職場老闆今年有標到案子，所以還可以做四年。未來四年到了，現在的老闆如果沒有標到案子，工作可能就不保，所以平日必須勤儉度日，減少不必要的消費。未來需要學得其他的專長，以備轉業之需。

在阿強積極鼓勵之下，阿芳已經考取丙級烹飪執照，並且她想要再進一步考取乙級執照，實現自己開店的夢想。「六年前剛好我先生的客人是幼稚園園長，就給我工作機會去公辦民營幼稚園做清潔的工作，薪水約一萬九千多元，園長特別給我早上約 11 點半到下午 2 點半回家煮飯及打掃家裡，工作時間有彈性」(20131015.05 阿芳面)。

阿芳娘家相當貧困，物資缺乏，醫療極度不方便，需要阿強經濟方面的資助。阿強及阿秀在能力許可範圍之下，也不吝於提供阿芳娘家生活物資及金錢方面的支助。由阿強、阿秀、阿芳三位訪談者得知，阿強努力賺取的薪水，有一部分需擔負阿芳娘家的生活支出，經濟是阿強家裏未來最大的煩惱。李秀蕓(2010)提到大部份的新住民家庭的收入普遍都不高，家庭的經濟狀況則是屬於中下階層，當新住民家庭收入愈高，新住民的生活適應就愈好。基於此，政府相關單位宜考量新住民個別狀況，給予經濟相關補助，以提供教養子女經費的支出。

2.極需政府提供協助配偶及家庭在教養子女之喘息支援服務的需求

阿強與阿芳彼此是密不可分的生命共同體，相依相伴，是最佳搭檔。阿強家人也成為夫妻倆情感支持與生活協助的重要來源，但是因為現今阿強家中長輩只剩下年邁八十幾歲的老母親，生活自理狀況亦需要旁人的協助；家中大哥及大姐，均長年在台北工作，較少有機會回來探望，雖然二姐阿秀與阿強住在同一個縣市，阿秀也盡其所能來幫助阿強的家庭，但是礙於阿秀，平日工作極為繁重，又必須經常加班，常常感到分身乏術，對於阿強家庭的支持陪伴，會有力不從心之嘆！阿芳覺得家務、工作與教養孩子等事項負荷不輕，有時候會希望家人及社區朋友，能再多一點幫忙分擔照顧孩子的工作，能多喘一口氣，故此，需要政府提供協助配偶及家庭之教養子女喘息支援服務的需求。

從阿強、阿芳和阿秀三人的訪談得知，阿

秀及阿強兩人都覺得阿芳每天都很忙碌，沒有時間休息；阿芳自己覺得天一亮，就得起床忙裡忙外，毫無怨言。從和阿強一家的相處之中，研究者覺得在醫療方面，提供身障者全家到宅的診療服務；在休閒娛樂方面，假日有義工能幫忙陪伴小孩從事戶外體能活動，並免費開放身心障礙福利館的空間與人力資源給特殊需求的家庭使用，將會讓阿芳獲得更多教養上實質的支援系統與支持。

(三) 視障者父親與新住民母親共組家庭

1. 父母需要全方位學校支持系統以拓展教養新知

阿強表示自己眼睛看不到，有關女兒所有的學校活動與課業學習事宜，或課後安親班的課業學習情形，全部都交由阿芳代為和老師溝通、聯絡與出席相關活動。研究者歸納林老師、阿強和阿芳三位受訪者的看法得知，阿強夫妻倆與老師互動情形良好，親師合作愉快。由於阿強和阿芳工作忙碌，也體恤老師工作很忙，較不主動尋求老師的幫忙。「我因視力的關係，小莉所有的學校活動都由阿芳代勞，我知道老師很忙，沒事也儘量不要去麻煩老師」(20130413.10 阿強面)。由此觀之，如果小莉的老師能夠在時間許可的範圍下，能夠更多主動提供阿強家裡教養孩子方面的知能與資訊，將成為協助阿芳教養子女及課業指導的主要助力。

「我常忙到沒有時間看小莉的作業簿或聯絡簿，往往等她晚上睡著，我才有時間翻書包，拿出來看一下，看看有沒有需要注意的地方。現在英文課業方面，指導起來有力不從心

的感覺」(20131015.05 阿芳面)。從研究者與阿芳家庭多年相處下來，發現因為阿強眼睛的障礙因素，阿芳必須扛下所有照顧與教養小莉的責任，研究者從與阿芳的訪談得知，因為阿強的視覺障礙，導致無法親自照顧小莉的生活起居及指導學校課業，隨著孩子的日漸長大，阿芳又在補校進修，所以這個家庭出現需要有安親陪伴及照顧小莉的需求；小莉國小課業越來越艱澀，尤其是英、數兩科，英文指導起來已有力不從心的狀況產生，所以有安親補習班課業指導方面的需求；此外，阿芳須要透過學校舉辦的親職講座，持續獲得相關教養知能，以及參與更高學歷的進修，以獲得教導小莉學校課業相關的知識與技能。研究發現小莉學校課業日臻艱深，媽媽指導起來力有未逮，建議學校單位可否開辦相關安親班，給予課業上的補救教學，嘉惠新住民的孩子，增強其課業能力，進而建立充足的自信心與培養良好的學校適應能力。歸納言之，阿芳目前有自己進修時的子女安親陪伴服務、安親補習班課業指導及終身學習等需求。

2. 需要獲得社會支持系統及人力資源以增廣教養子女之相關知能

小莉從小體弱多病，經常進出醫院，是個藥罐子，非常需要獲取醫療相關資訊。從阿強、阿芳和阿秀三人的訪談得知，阿芳平日非常忙碌，需要有多方的人力資源幫忙，「我回到家就一直做，然後上床睡覺，隔天一早起床就開始忙著家事、上班等，很少有機會吸收教養新知」(20131015.05 阿芳面)。阿強自慕光結業後，沒有再進修學習，但幸虧有朋友的交流互動，不至於與社會脫節。阿強和阿芳有

許多的朋友，然而研究者在認識阿強若干年間，覺察他們還是需要多認識一些社會工作、醫療及教育領域的朋友，或是由政府主動提供他們如何獲得社會支持系統及人力資源的方法，才能適時給予他們社會福利、醫療方面及教養新知的資訊。

阿強獲取資訊來源是聽電視，「雖然盲人重建中心有教點字，中心課程結束後，我平時忙於工作與生活，沒有常常練習與使用，也就漸漸生疏了，平時我靠以前先備的常識來聽電視、與人互動聊天，來增廣見聞」（20130413.9 阿強面）。阿強覺得政府在宣導與教養資料的傳播寄送方面，做得不夠縝密，因為每個新住民女性的家庭狀況都不一樣，不能一體適用。阿芳剛嫁過來的時候，先前的就學資訊都是由同是迎娶新住民女性的朋友告知。「太太嫁來二十八天後，小學有主動打電話詢問是否有意願繼續升學！其他教養資訊、辦身分證、相關福利或社區進修，都是教會或社區大學打電話或以通知單主動聯絡告知。像基督教女青年會也有輔導外籍新娘，這些都是別人告訴我的，都不是經由政府主動提供訊息！幾乎都是由我的客人或朋友輾轉告訴我而得知的！」（20130413.10 阿強面）。職是之故，政府應該主動提供教養訊息給身障者及新住民家庭，顯示政府對於身心障礙者與新住民的教養輔導與服務有極大的改善與進步空間。

3. 女兒極需獲得社會資源及教養補助之需求

目前小莉獲得政府及社會若干幫助，例如：政府方面，免抽籤進入幼兒園就讀的福利及國小免學雜費、免學生平安保險費用等；在社會方面，教會的兒童課輔活動以及社區志工

（前幼稚園園長）免費義務幫忙補習數學。阿強覺得女兒現階段需要補習英文、數學等學科，同時為了不讓自己的女兒比別人的小孩少了樂器方面的薰陶，所以讓女兒學習鋼琴、小提琴等才藝課程。阿芳也覺得不要讓小莉差別的孩子太多，盡能力給小莉最好的，這些費用加起來，也是一筆為數不小的花費。由此觀之，小莉的父母，願意將自己辛苦賺來的金錢投資在小莉身上。「小孩上安親班、學才藝都要花錢，學鋼琴、小提琴是跟教會的老師學，鋼琴每次半小時三百元，小提琴是團體班，收費較便宜！但孩子只有一個童年，咬緊牙也要讓她去補習，感覺得出她每天都過得很快樂，我心裡也覺得很安慰」（20131015.13 阿強面），「我弟弟他們很捨得給女兒花費，我都不曉得要花那麼多錢來補才藝及課業」（20131015.03 阿秀面）。建議政府可否提供身心障礙家庭子女，可以有免費練琴的地方，以及平價費用的音樂課程學習機會，補足父母親小時候因家庭因素，無法學習樂器的心理缺憾。單親、隔代教養、身心障礙家庭、新住民家庭等也是需要被關心的一群人，例如：像一些活動中心、身心障礙福利館等閒置空間，若能提供給有需要的孩子可以登記使用（練習鋼琴、小提琴）等，將能提供他們貼心服務及協助。此外，子女才藝方面學習費用、購買樂器的費用，以及未來階段需要全科補習等花費支出的款項將更為驚人，小孩長大讀大學更是需要預備足夠的教育基金，所以，阿強家庭經濟上有長期生活及教育費用補助的需要。

綜合言之，阿秀提到阿強現在是拚著命在工作，阿強的年紀已將近五十大關，其實以他目前的工作負荷量，已經讓身體產生勞損，隨

著年歲增長，按摩工作已有力不從心的情況產生，小莉現在是國小三年級，阿強希望她未來能有大學學歷。從現在算起來，到大學畢業約有十四年的時間，阿強勢必要負擔小莉讀到大學畢業時的所有學雜費支出。阿秀同時提到阿芳罹患輕度地中海型貧血症，太勞累的時候，會有頭痛、頭暈的症狀顯現，阿芳現在年紀約三十出頭，未來的日子還很長，阿秀擔心阿芳既要忙家裡的事情，又要外出打拼工作，身體疲累，影響健康；同時再加上幼兒園的清潔工作，也不是長久性的，如果老闆沒有標到經營權，阿芳就會沒有工作。總之，這個家庭的兩個主要經濟支柱來源，都有健康方面的隱憂，沒有健康的身體，就無法好好工作，經濟將會發生問題，生活亦陷入困境，即會面對教養子女之教育支出的經濟需求及困難。

假如政府在制定相關於身障者與新住民組合而成家庭的福利政策時，能夠整體考量規劃完整的福利制度，例如：提高身障補助津貼金額、以極少數的費用享有全額的醫療照護、設立急難救助機制及設立子女就學獎助金。這些完善與人性化的福利措施，可以幫助身障者與新住民組合而成的家庭，在未來身體狀況不允許時，無法工作經濟陷入困境時，能有個依靠，不會斷炊。他們的小孩在遭逢家庭變故時，仍能安心、努力的讀書與生活，不至於產生另外一個社會問題，讓阿強和阿芳教養小莉的心願，能無後顧之憂。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 親職教養困境

1. 新住民母親阿芳

(1) 新住民母親重新適應台灣文化困境，最常是子女入學前育兒經驗不足及入學後課業的指導困難，一時無法具備中文抽象語句理解及表達能力，以及欠缺使用進階電腦文書處理能力，以致於形成在教導子女台灣文化及辨識中文字的教養困境。

(2) 新住民母親進修補校，導致投入教養子女時間不足的困境，壓縮了和子女相處的時間，較少時間陪伴子女成長，錯失子女在學齡前後階段，正是人格、語言、智能發展及家人關係建立的重要教養時期之相處。

(3) 新住民母親獲得資訊能力不足，形成個人在平日生活中，無從獲取教養新知，呈現常錯過參與親子講座或是教養交流活動機會的困境。

2. 視障者父親阿強

(1) 阿強身體常飽受很多疾病纏身所伴隨的身體不適之苦，但為了維持家計，即或身體不舒服，仍常選擇硬撐苦幹，視障者父親阿強隨著年紀增長伴隨身體不適，形成教養力不從心的困境。

(2) 阿芳由於阿強視力的關係，家裡所有家庭勞務工作，都需要由阿芳一肩扛起，視障者父親障礙因素形成母親身兼數職的教養困境。

3.視障者父親阿強與新住民母親阿芳共組家庭

(1) 視障者父親與先天性地中海型貧血症基因的新住民母親，由於身體健康情形每下愈況，若是夫妻各自健康因素而無法工作時，家庭經濟會形成小莉教育費用入不敷出的教養困難。

(2) 阿強重新調整自己，克服先天限制，努力扮演夫職與父職的角色，阿芳是因為婚姻而來台灣，與台灣新家人需花費較長的時間重新建立關係，與社區也需從頭開始與人互動，夫妻獲取任何訊息均需輾轉得知，缺乏即時的社區網絡、人際支持或資訊系統，在教養子女難題時，遇到人際關係窄化、缺乏支持資源等教養困境。

(二) 親職教養需求

1.新住民母親阿芳

(1) 阿芳自覺本身在母國所學習的中文高層次認知及應用能力不足，對於台灣語文能力較弱，家庭文化模式與學校課程中敘述的文化內涵相異，在指導子女課業上呈現困難，需要學校老師或校外安親班提供額外課程輔導。

(2) 阿芳目前煩惱孩子國小的中高年級及未來課業問題，所以將來有進一步學習我國基本國學常識及進階國語文的需求，阿芳表示當她在補校進修時，如果能夠在上課班級隔壁，提供一個安親的照顧服務，幫忙照顧女兒，如此可以減少她舟車勞頓來回接送小孩的時間，稍微讓她喘口氣，所以，新住民母親進修補校需要安親托育之照顧服務。

2.視障者父親阿強

(1) 阿強身體狀況不佳，時常擔心自己目前體力及健康狀況，能持續維持多久的按摩事業，常感到目前職業無法長久持續的經濟隱憂，需要政府提供越配多元職種的職訓機會及就業輔導，以因應每月生活與基本教養支出。

(2) 阿強因視覺障礙的因素，阿芳幾乎挑起全部家務、自己工作與教養孩子等事項，有時候會希望家人及社區朋友，能再多一點幫忙分擔照顧孩子的工作，讓她能多喘一口氣，因此，需要政府提供協助視障配偶及家庭之教養子女喘息支援的服務。

3.視障者父親阿強與新住民母親阿芳共組家庭

(1) 兩人需要全方位學校支持系統，以拓展他們教養新知。

(2) 兩人需要獲得社會支持系統及人力資源，以增廣教養子女之相關知能。

(3) 女兒極需獲得社會資源及教養補助的需求。

二、建議

(一) 對政府機關之建議

1.開辦視障者婚姻經營與教養子女課程、盲用電腦課程等講座

從本研究結果中，發現視障者父親有婚姻、教養孩子方面的課程需求。建議政府相關單位開辦視障者婚姻經營與教養子女課程、盲用電腦課程及增加圖書館有聲書數量等措施，鼓勵視障者參加及借閱利用，讓知識普及化。同時，增強視障者運用科技輔具產品的能

力，進而提升生命，改善生活及教養子女品質。特別是偏遠地區的視障者，不若都會地區資源及資訊的取得快速與便利，更需要相關單位的重視與扶助，讓偏鄉地區的視障者也能享有同等的照顧及落實子女的教育功能。

2. 主動提供視障者家庭教養諮詢之關懷訪視及服務

由訪談互動得知，視障者父親有醫療與教養諮詢等全方位資訊的服務品質需求。多年來就醫經驗，醫生只是例行性的給予看診，並未告知阿強將來視力逐步退化後，視障者將來生活要如何規劃，就業方面要如何安排，極需有人來提供資訊。新住民家庭身障者父親及子女均有醫療保健方面的需求。所以，建議相關醫療單位能否針對類似的身障者個案，給予到宅免費教養諮詢、醫療、健檢與健康諮詢等服務。

3. 給予新住民媽媽補校進修的安親及托育之教養服務

藉由本研究結果中覺察到補校進修的新住民媽媽有托育子女、照顧服務的教養需求。建議相關單位能在上課班級隔壁，提供一個安親的照顧服務，幫忙照顧新住民女性的子女，讓媽媽們能專心學習。

4. 提供身心障礙者家庭參與親子休閒教育之空間的使用

透過訪談結果，發現身障者子女有練琴及安全的親子休閒場所需求。建議政府可以提供閒置活動中心給類似狀況家庭的孩子，讓身心障礙者家庭子女可以有免費的活動空間，例如：可以開放身心障礙福利館閒置空間給有需要的身障者及其子女登記使用。

(二) 對新住民女性之建議

1. 鼓勵參與新住民相關課程

從本研究結果中，發現新住民家庭女性有接受新住民教養子女相關課程的需求。建議新住民女性嘗試參與政府或社區開辦的新住民親子課程，並帶子女一同參與，一方面增加自身教養子女的知能，一方面也能拓展視野和人際關係，認識自身文化的優點，指導子女面對不同國家現有資源系統運用及文化價值觀之間的差異，如何轉譯與教導兩者的不同，如何讓子女接納與欣賞兩國文化之美，也能增加自信心。

2. 多參與學校及社區的活動

由深度訪談歷程，觀察到新住民女性有人際關係面向方面的需求。學校及社區的活動是認識鄰里居民的機會，可以幫助新住民女性建立人際關係。建議新住民女性不要將自身的生活範圍侷限在家庭中，可多帶子女參與學校及社區的活動，除了能夠增加自己的人脈外，也較能吸收各方面與教養子女相關的資訊。

(三) 對新住民家庭身障父親家人之建議

1. 學習並理解新住民女性的母國文化及教養子女方式

透過研究結果，發現新住民女性剛到台灣時，會有適應上的困難。新住民女性來自文化背景與台灣不同的國家，在生活習慣上及教養子女方式，難免會有重新調適的情況產生，這時候家人應該站在新住民女性的立場，同理新住民女性的感覺，並且深入了解對方的母國文化，彼此開誠佈公，理解溝通，相處起來才會更加融洽和諧。

2. 融入新住民女性人際生活範疇

從本研究結果中發現，新住民女性仍是積極努力的生活著。而人際關係對新住民女性而言尤其重要，因此家人可以鼓勵新住民女性多加拓展人脈，增加教養子女等相關支持系統。同時，新住民家庭身障父親家人同步融入新住民女性人際生活圈，建立家庭與社群雙向正向互動。

(四) 對一般國小教師之建議

1. 深入了解新住民家庭身障父親的家庭樣貌

由訪談結果當中，發現新住民家庭身障父親的家庭生活方式與台灣一般小康家庭有些許的差異，教師宜主動學習及認識新住民家庭身障父親的家庭文化，讓新住民女性及身障父親感受到濃厚的人情味，同時，可提升教師的眼界。從本研究結果中發現新住民身障父親家庭欠缺教養小孩方面的資訊，教師是新住民家庭身心障礙者父親、新住民母親在教養子女時的求教對象，同時也是主要的教養資訊來源，教師應該作為良好的宣導橋樑，提供新住民家庭身心障礙者父親、新住民母親相關資訊，建立良好的親師關係。

2. 參與多元文化之親師相關研習以吸收新知

從本研究結果中發現，身障父親雖然歷經千辛萬苦，最後自立成功，視覺障礙並沒有阻礙到其他方面的發展，視障父親與新住民母親這兩個弱勢中的弱勢結合而成的家庭，所衍生發展而成的樣貌，實在值得令人一窺堂奧。教師是身處第一線的火車頭，更具帶頭作用，平時應充實自我知能，參與身障者親職、新住民

文化相關之研習，增進對身障者父職相關知能及新住民母親文化的了解。除了新知的學習之外，也更能了解新住民家庭身障父親的家庭狀況，有助於建立良好的親師關係，同時對於學生的課業學習與生活輔導方面，能更加得心應手。

3. 主動提供家長就學減免學費等相關福利的資訊

藉由結果中得知，教師是除了家長之外，跟孩子相處時間最多的人，而家庭是影響孩子成長發展最主要的場所，教師應多觀察與關心新住民家庭的狀況，了解新住民身障父親家庭是否遭遇困境，並適當的提供教養子女的協助及關懷。

(五) 對未來研究方向之建議

1. 進行長期追蹤研究

本研究探討孩子出生起，到現在小學三年級為止的親職角色之教養困境及需求，建議未來可以延伸至國小高年級、國中、高中、大學，甚至到成人等生活樣貌的探討。

2. 進行不同身障類別的研究對象

本研究主角為一位視障者，建議未來可以試著進行不同障礙類別父親之研究，以探討新住民母親及視障之外的其他身障父親組合之家庭親職角色，會遇到哪些教養困境及需求。

三、省思

家庭是由父親與母親組合而成的，健全穩定的家庭狀況，才能給予孩子安穩的成長環境。阿強、阿芳以及小莉，這樣一個視障爸爸

和新住民媽媽，組成社會中多重弱勢的家庭，視障者阿強，拖著病體，拼命工作，就是希望給妻小一個安穩的家，兩位研究者長期跟阿強相處下來，觀察他和阿芳、阿秀及小莉之間的種種互動往來，看得出每位主角的生命，均在努力扮演最佳的親職角色，這類組合家庭的困境與需求，是需要被政府及社會所看見，讓他們即時獲得相關協助與幫忙。

參考文獻

一、中文部分

- 王宏仁（2001）。社會階層化下的婚姻移民與國內勞動市場：以越南新娘為例。臺灣社會研究，41，99-127。
- 內政部統計處（2014）。102年第51週統計通報（102年1-11月底止國人結婚登記之外籍與大陸港澳配偶人數統計）【原始數據】取自<http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/week10251.doc>。
- 內政部（2013）。中華民國100年身心障礙者生活狀況及各項需求評估調查報告。臺北市：內政部。
- 行政院主計處統計（2014）。生命統計（102年嬰兒出生人數按生母國別籍分）【原始數據】。取自：<http://sowf.moi.gov.tw/stat/Life/List.html>
- 李秀鳳（2012）。黑暗的盡頭是愛：中途失明者及其家庭支持手冊。臺北市：臺灣有聲書推展協會。
- 吳秀照（2004）。東南亞外籍女性配偶對發展遲緩子女的教養環境與主體經驗初探——從生態系統觀點及相關研究分析。社區發展季刊，105，159-175。
- 吳慧萍、林敏慧（2010）。肢體障礙者的父職參與研究。身心障礙期刊，8，196-213。
- 沈詩維（2013）。一位視障者人際關係之質性研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 官千意（2012）。新移民與臺籍幼童養育期家庭父職參與及父子依附之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 林式州（2009）。外籍配偶對子女教養方式之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東市。
- 林依敏（2006）。傾聽兩個越籍新娘的心聲（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 林盈弟（2006）。外籍配偶教養方式及其子女學校生活適應情形之研究--以高雄市的外籍配偶為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林淑真（2007）。國小學童父親父職角色性別角色與父職實踐之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 林璣萍（2003）。臺灣新興的弱勢學生--外籍新娘子女學校適應現況之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東市。
- 邱大昕（2007）。男性視覺障礙者勞動邊緣化的陽剛困境。女學學誌，23，71-91。
- 洪藝真（2006）。東南亞外籍新娘來臺適應歷程、教養方式及子女氣質之個案研（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北市。
- 胡瑞芬（2011）。跨國婚姻家庭男性對父職的認知與實踐（未出版之碩士論文）。

- 臺北教育大學，臺北市。
- 夏曉鶄（2000）。資本國際化下的國際婚姻——以臺灣的“外籍新娘”現象為例。**臺灣社會研究**，**39**，45-92。
- 翁麗芳（2009）。新住民家庭子女教養的需求與回應：臺北縣的幼小銜接嘗試。**臺灣圖書館管理季刊**，**5**（4），1-25。
- 郭靜晃、薛慧平（2004）。外籍配偶母職角色轉換困境與需求之探析——以東南亞外籍女性配偶為例。**社區發展季刊**，**105**，116-132。
- 莊雅婷（2013）。臺灣母親在新加坡的跨文化母職教養經驗之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳向明（2002）。社會科學質的研究。臺北：五南。
- 陳庭芸（2002）。湖地區國際婚姻調適之研究：以印尼與越南新娘為例之比較（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳亞甄（2006）。外籍配偶先生的婚姻觀與婚姻生活（未出版之碩士論文）。慈濟大學，花蓮市。
- 陳珊如（2010）。父職角色參與和國小高年級學童學業成就、同儕互動關係之研究（未出版之碩士論文）。高雄師範大學，高雄市。
- 陳錦卿（2012）。新住民女性對特殊需求子女教養困境及需求之研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 陳錦卿、黃榮真（2009）。新移民女性對學前自閉症子女的教養困境及需求之探討——以臺北縣某一幼稚園為例。**東臺灣特殊教育學術研討會手冊**，花蓮教育大學。
- 陳麗華（2007）。跨國婚姻家庭子女教養方式與親子溝通之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 游淨如（2011）。新移民母親參與親職教育活動之經驗（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 傅雅暉（2007）。學齡前幼兒父親父職參與和親職壓力相關之研究（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中縣。
- 張芳全（2007）。新移民子女的研究界說。載於張芳全（主編），**新移民子女的教育**（1-17頁）。臺北市：心理。
- 許雅惠（2004）。臺灣媳婦越南情：一個質性角度的觀察。**社區發展季刊**，**105**，176-196。
- 雲惠勤（2011）。幼兒父親的社會支持、教養參與及父職效能之關係研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 黃丹妮（2014）。新住民家庭教養方式對學童情緒智力及幸福感關係之研究：以南投縣國小高年級學童為例。南華大學，新竹市。
- 黃瑞琴（1999）。質的教育研究方法。臺北市：心理。
- 黃馨慧（2005）。外籍新移民家庭及其子女教育。**教師天地**，**135**，19-25。
- 楊詠梅（2002）。臺灣印尼籍跨國婚姻婦女之健康關注（未出版之碩士論文）。高雄醫學大學，高雄市。
- 萬明美（1991）。視覺障礙者從事按摩業之現況及影響其收入之相關研究。**特殊教育學報**，**6**，1-47。
- 萬明美（2000）。中途失明成人致盲原因及適應歷程之研究。**特殊教育研究學刊**，**19**，

59—78。

聞遠苓（2010）。東南亞外籍配偶生活適應及家長參與子女學習之研究—以臺中縣市越南及印尼配偶為例。中國文化大學，臺北市。

衛生署福利統計處（2014）身心障礙總人口數【原始數據】。取自http://www.mohw.gov.tw/cht/DOS/Statistic.aspx?f_list_no=312

趙麗雯（2011）。金門縣國小低年級學生的新住民女性家長教養方式之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。

鄭予靜（2004）。臺灣爸爸的父職經驗—分析臺越跨文化家庭之親職互動（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。

鄭雅雯（2000）。南洋過臺灣：東南亞外籍配偶在臺婚姻與生活探究—以臺南市為例（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。

劉秀燕（2003）。跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。

薛承泰、林慧芬（2003）。臺灣家庭變遷—外籍新娘現象。國家政策論壇，92，236-238。

戴如玟（2005）。東南亞外籍女性配偶教養子女經驗之探討（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。

戴淑芬（2010）。新移民女性子女知覺母親教養角色與學習態度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣海洋大學，基隆市。

蕭昭娟（2000）。國際遷移之調適研究：以彰化縣社頭鄉為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

藍介洲（2003）。生產與保護—臺北市中、重度視覺障礙者庇護性就業服務之探究（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。

二、英文部分

Dodds, A. G., Ferguson, E., Flannigan, L. N. H., Hawes, G., & Yates, L. (1994). The concept of adjustment: A structural model. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 487-497.

Lukoff, I. F. (1972). Attitudes toward blind persons. In *Attitudes toward blind persons* (pp.1-13). New York: American Foundation for the Blind.

Sacks, S. Z., Wolffe, K. E., & Tierney, D. (1998). Lifestyles of students with visual impairments: Preliminary studies of social networks. *Exceptional Children*, 64(4), 463-478.

The Study on Teaching and Raising Needs of a Family with a New Immigrant Mother and a Father with Disability

Li-ming Hsieh

National Dong Hwa University

Graduate Student

Yung-Chen Huang

National Dong Hwa University

Professor

Abstract

This study aims to explore the parental roles of a family with a new immigrant mother and a father with disability and to comment on teaching and raising needs of both parents having faced on. The research subjects are the father with disability, his wife, his daughter's teacher, and his elder sister. The researchers conducted in-depth interviews. The results are:

- 1) Difficulties of teaching and raising. 1. The new immigrant mother can not use complicated wording and lack the ability to supervise the child's school work. 2. The new immigrant mother attended school, so the time for teaching and raising is insufficient. 3. The parents do not have suitable ability to receive the information, so important resources were missed. 4. The father's health does not allow him to take care of teaching and raising. 5. The mother does most of the parental duty due to the father's disability. 6. The health factor of both parents affects the job opportunity. The lack in the education fee caused the difficulty in teaching and raising. 7. The lack in information hinders the update of support resource for parents.
- 2) Teaching and raising needs. 1. Extra assistances in curriculum from school or after-school teachers are needed. 2. After-school cares are needed due to attending school of the mother. 3. Multiple job-training and employment assistances from the government are needed. 4. Assitance to the family in order to have some rest. 5. The supports from school and society are needed in order to develop their knowledge in teaching and raising.

Based on the the results and conclusions, the researchers provide suggestions for the government, the new female residents, the relatives of new Immigrant family from the disabled father, general elementary school teachers and future research directions.

Keywords: new immigrant mother, father with disability , parental role

臺灣少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生 之教育服務現況

施安琪

國立高雄師範大學特殊教育學系
博士生

鈕文英

國立高雄師範大學特殊教育學系
兼任教授

摘 要

本文為探究少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況及校際間現況的異同，以反映當前資料的「個案研究」設計為主，經由深度訪談 19 位研究參與者、非干擾性測量中的檔案資料分析、簡易觀察這三種方式，蒐集「幸福輔育院」和「曙光中學」（學校化名）二校在「學生特質、少年矯正機構扮演的家長角色、教師工作」三個向度的資料，力求整體闡述校際間的異同，整合出三項結論：（1）兩校逐漸重視學生的個別化需求但因為體制差異而出現分歧；（2）兩校已有特教的雛型但因為沒有全方位交流平台而出現斷層；（3）兩校已有整合服務但應用範圍因教育自主權限多寡而有不同，這些都顯示少年矯正機構對於身心障礙犯罪學生的教育逐漸邁向適性化。並以三個向度的研究結果為基礎，提出「建立身心障礙犯罪少年的官方統計、確立教師對融合教育的接納度及知能、建立適用於犯罪少年多元需求的證據本位策略、整合資源以妥善運用、增進全校師長對於特教服務的認識與知能、善用新興科技擴增教學資源和親子互動、以多層次的介入反應作為服務的架構、開設以創意和安全為基礎的多元技訓課程、發展證據本位的行為管教策略」九項建議，謹供日後酌參。

關鍵詞：少年矯正學校、少年輔育院、身心障礙犯罪學生、教育服務現況

壹、緒論

少年矯正教育系統雖然與時俱進，但「少年犯罪」已被國際社會列為世界第三大公害（李義軍，2008），也可側面反映出某一社會文化、道德素養和精神面貌，曝露社會某些層面的弊病與隱憂（殷曉菲、潘秀璋、塗有明，2009）。我國少年矯正教育的肇始為政府遷臺以後（黃徵男，2002），先後歷經五次變革，目前國內設有二間「少年矯正學校」和二間「少年輔育院」，分別是「明陽中學、誠正中學、法務部矯正署桃園少年輔育院、法務部矯正署彰化少年輔育院」四個單位，為預防「少年犯罪」的最後一道防線。然而，在「少年犯罪」的防治議題上，我國側重在少年犯罪防治計畫或行動方案等初級預防，對於因應現行「犯罪少年需求」的少年矯正教育發展，自1997年成立少年矯正學校以後，多傾向由各校推動和執行，以降低犯罪少年的再犯率，但這樣的作法僅能達成部分效果，卻不易根治隨社會進化而滋生的犯罪汙染源。因此，強化整體的少年矯正教育以嘉惠所有犯罪少年，尤其是具雙重標籤的身心障礙犯罪學生，成為勢在必行的重要課題。

本文原預計以四校少年矯正學校暨輔育院為主，在研究初期，部分學校因為沒有身心障礙學生〔係指領具身心障礙手冊（證明）或「鑑定及就學輔導委員會」證明的學生〕，或單位性質不符而婉拒，僅以「幸福輔育院、曙光中學」（學校化名，以下沿用）二校為主。另外，由於筆者並非少年矯正機構的內部人

員，以及國內對於少年矯正教育暨特殊教育的研究僅 Wu（2004）一篇，以問卷和訪談二間少年矯正學校教師探討在不同治校理念的少年矯正學校，其在「專業發展、課程與教學、行為管理、安置與轉銜」四項的感受，與本文的研究目的、研究參與者和少年矯正機構的選取上都不同而無法適用。因此，筆者藉由分析少年矯正教育暨特殊教育法源，以及國內外相關文獻（吳怡慧，2008；Houchins, Puckett-Patterson, Crosby, Shippen, & Jolivette, 2009；Leone, 1994；Meisel, Henderson, Cohen, & Leone, 1998；Morris & Thompson, 2008；Robinson & Rapport, 1999），歸納出「教師專業發展、專業團隊合作、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、家長參與、行為管理、物理環境」八個暫定的訪談向度，並在分析蒐集而得的資料後，考量向度重疊問題、研究參與者在訪談中常提及學生類型與特徵，以及「少年矯正機構」暫代家長管教角色因素，依「對象」分成「學生特質、少年矯正機構扮演的家長角色、教師工作」三類，以精簡地呈現研究結果。

上述三大類的細項和目標分述如下：第一類的「學生特質」，包含「身心障礙的類別、學習特徵、行為特徵」三個細項，旨在說明身心障礙犯罪學生的類型與特質，與一般身心障礙學生間的教育需求不同，以助於少年矯正機構內推動特教服務。第二類的「少年矯正機構扮演的家長角色」涵蓋「員額編制、戒護安全」二項，藉由少年矯正機構間在員額編制上的差異和局限家長參與的安全考量，凸顯教育服務的公平性和能否因地制宜的問題。第三類則是「教師工作」，係指必須在授課職責和同仁（係

指校／院內的人員)合作間取得平衡〔林曉欽(譯), 2013〕分成「互動合作、教學策略、管策策略」四項,以了解目前少年矯正機構所提供的特教服務及服務品質。本文的研究目的有二:(1)探討二所少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的教育服務現況;(2)比較校際間對身心障礙犯罪學生服務現況的異同,以深入掌握目前少年矯正機構實施特教服務的現況,作為日後提升效能的參考。

貳、文獻探討

國內對於身心障礙犯罪少年的官方統計僅能掌握「智能障礙」和「精神病症」(部分可歸類至「情緒行為障礙」)兩種身心障礙類別,依據《少年兒童犯罪概況及其分析》(2012;自2013年起併入《犯罪概況及其分析》一書中)的統計,其中,「智能障礙」的人數在2008至2012年間的總人數都呈現攀升的狀況,表示在少年矯正機構內提供特教服務的必須性。然而,即便我國早已在歷年的《特殊教育法》(1984、1997、2011、2014)確立該項服務在少年矯正學校暨輔育院內實施的合法性和可行性,但國內關於少年矯正機構實施特殊教育服務現況的實徵研究幾乎闕如,僅Wu(2004)一篇,符合吳怡慧(2008)提及特殊教育應用於少年矯正教育是我國教育系統長期忽視的一環。我國不同於美國尚未提出常見的身心障礙類別或共病情況等教育服務規畫所需的基本統計資訊,以及 Bullis 和 Yovanoff(2006)研究指出,身心障礙犯罪少年在假釋後的12個月內,失業率是一般犯罪

少年的2.5倍,甚至重返矯正機構也多出1.83倍的可能性,都顯示提供身心障礙犯罪學生適性教育的迫切性。

當身心障礙犯罪學生能接受符合需求的教育機會,相對降低其再犯的可能性,如同犯罪者若能參與矯正機構所辦理職業訓練課程,相對提高在假釋後成功找到工作的可能性(Bottos, Johnson, Gillis, Taylor, & Taylor, 2007; 引自 Scott, 2010),但目前受限於少年矯正機構內的特教資源貧乏、專業人員的特教知能有限和雙重標籤的阻礙下,可能面臨的困擾至少有四項:(1)少年矯正學校尚未聘任特殊教育教師(黃徵男, 2002);(2)在萬明美和林茂榮(2003)調查身心障礙受刑人在監處遇及適應的研究過程中,曾訪談多位典獄長,發現:可能因矯正人員普遍缺乏特殊教育專業知能,在管教方面形成諸多困擾;(3)身心障礙犯罪學生對自身特教權利的陌生,例如:Wu(2004)調查臺灣二所少年矯正學校教師對於矯正教育服務感受的結果,「明陽中學」學生鮮少參與「個別化教育計畫」(Individualized Education Program, IEP)會議,並且較沒有覺識到IEP對於他們獄後生活的重要性;(4)Rutherford、Nelson和Wolford在1985年的研究指出,由於身心障礙犯罪少年尚未具備中學學歷、一定閱讀或其他預備技能,導致沒有機會參與矯正機構所開辦的職業訓練方案(引自The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice, n.d.)。因此,在少年矯正機構內引進特教資源、培養專業人員的特教知能和宣導特教服務,是安穩更生的關鍵。

目前少年矯正機構暨輔育院的特教服務

以分散式地推動為主，可從「學生特質、少年矯正機構扮演的家長角色、教師工作」三大類闡述少年矯正機構在提供特教服務的進展及其與國外做法的比較：第一項的「學生特質」包含「身心障礙的類別、學習特徵、行為特徵」三項，以身心障礙鑑定為例，「彰化少年輔育院」從 2007 年起延聘「國立彰化啟智學校」師資來院授課，落實聽覺障礙學生的教育（彰化少年輔育院，2010）；或「桃園少年輔育院」聘請特教教師進行身心障礙鑑定及在觀察疑似學習障礙學生期間內，同時輔導讀寫能力等生活實用知識（法務部矯正署桃園少年輔育院，2011）。可知少年矯正機構已初步提供部分身心障礙犯罪學生特教服務，但遴聘特教師資的作法顯示校（院）內人員對於學生的特殊需求掌握有限和存在服務能否持續的隱憂，有別於美國已針對（身心障礙）犯罪少年在語言、學業、行為或職業特徵進行探討，也具體規範鑑定安置的程序，例如：犯罪少年會因為藥物濫用前科或健康相關問題而影響雇主的聘用，導致其受雇或維持工作的可能性降低（Thompson & Cummings, 2010）。又如 1998 年 *Smith v. Wheaton* 的案例中，法院允許地方學區逕行傳遞學校紀錄至矯正機構，不需要徵得家長或少年的同意（Morris & Thompson, 2008）。

第二類是「少年矯正機構扮演的家長角色」，涵蓋「員額編制、戒護安全」二項，旨在說明少年矯正機構間因為體制不同而出現服務質量的差異（見表 1「少年矯正學校暨輔育院的體制比較」），例如：「訓導員」和「教導員」的工作性質相仿，但因為少年輔育院沒有輔導教師編制，訓導員必須同時兼任安全管

理和輔教工作（姚清輝，2004），身兼數職和角色轉換的困擾容易影響成效。然而，相同的服務至少有二：（1）家長參與度：以固定的管道為主，比如「彰化少年輔育院」提供三大節日的懇親會及離校前的親子座談會，符合 Meisel 等人（1998）指出家長角色在決策犯罪子女在少年矯正機構內的特教事宜上缺席；（2）網路通訊的限制：主要基於戒護安全的考量，例如：《臺灣桃園少年輔育院戒護勤務應行注意事項》（2008）第廿三條提到：「不得於學生活動區域……不得將行動電話、香菸、檳榔等管制物品攜入導師室放置，應置放於管教人員置物櫃」。相較之下，美國發展「有限制信託的受刑人電腦系統」（The Trust Fund Limited Inmate Computer System）的替代方案，提供受刑人和家庭可藉由電子郵件的方式溝通互動，但郵件仍在機構內部的管制下，也沒有連接外部網路系統（Federal of Bureau of Prisons, n.d.）。這些都顯示均質化教育服務和善用新興科技的迫切性。

第三類的「教師工作」細分成「互動合作、教學策略、管教策略」三項深入探討少年矯正機構的專業人員間的互動關係，以及教育人員在教學和行為管教的現況，例如：「明陽中學」整合教學、訓育和輔導三方面的力量建立學生輔導的新體制，稱為班級輔導策略的「鐵三角」（莊豐榮，2011；鄭其祐，2011）。而實際的教學和行為管教的規畫，包含由吳英璋特地為少年矯正學校學生編撰主題式的課程和教材，以提升學生學習的意願和成效（黃景良，2000）；或「明陽中學」除使用矯正系統規範的「累進處遇」，另增「靜思班」主要依據學生的違規事件的輕重和犯後的表現作為責罰

天數，但不會影響學生假釋時間的早或晚（費啟宇，2000）。可知少年矯正學校在團隊合作、創新教學和管策策略方面，相較於由一般各級學校派任師資至少年輔育院進行教學的做法，在教育事務的自主性和專業間合作的機會上更具優勢。綜合上述三大類別的文獻探討，

可知在少年矯正機構內實施特教服務仍處於起步階段，但各校（院）對於身心障礙犯罪學生的服務現況仍須進一步的釐清，例如：少年矯正機構是否與監獄相同，均規範「身心障礙者不能參加技訓班」（萬明美、林茂榮，2003）等問題，以作為日後實施特教服務的基礎。

表 1

少年矯正學校暨輔育院的體制差異

向度	差異處	
	少年矯正學校	少年輔育院
行政組織	設教務、訓導、輔導、總務四處、警衛隊及醫護室；各處事務較繁者，得分組辦事。	設教務、訓導、保健、總務四組
人員編制	1.可自行聘任教師 2.聘任班級導師、教導員〔少年輔育院稱為「訓導員（導師）」〕、醫生、藥師、護士、醫事檢驗師、護理師、一般教學部及特別教學部教師、輔導教師	1.與一般各級學校合作，由該校派任各科教師支援補校分校的教學 2.聘任班級導師、訓導員（導師）〔少年矯正學校稱為「教導員」〕、醫生、藥師、護士、心理測驗員及智力測驗
班級規模	大班制	小班制，不超過二十五人
職責分工	由班級導師、教導員和輔導教師共同處理班級事務	訓導員全權負責安全管理和輔教的工作，補校教師負責教學
地位高低	專業間的地位平等，由教育專業人員擔任校長，矯正專業人員任職副校長	專業間的地位不等，由矯正專業人員主導相關業務，分校教師予以輔助

註：筆者整理《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）；《少年輔育院條例》（2010）；姚清輝（2004）；陳振盛（2004）等文獻。

參、研究方法

本文旨在了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的教育服務現況，以及校際間在服務現況的異同，研究設計以質性研究的「個案研究」為主，採取「檔案資料分析、深

度訪談、簡易觀察」三種蒐集資訊的方式，呼應 Stake（1994）整理「個案研究」具有「運用多種來源的證據、在真實生活情境中、探究當前的現象」三個重要成分，特別是此現象與情境脈絡密不可分之下。此外，由於筆者並非少年矯正機構的內部人員，以及欲事先確認研究方向的可行性，曾至「黎明中學」（少年矯

正學校化名) 進行試探性研究, 訪談一名有豐富的教學和行政經驗的教師, 並將訪談的過程及結果作為正式研究的訪談大綱基礎, 初步了解少年矯正機構在提供特教服務上的現況, 例如: 曾設立資源班, 但因班級人數不穩定等因素而中止。因此, 本文以「幸福輔育院」和「曙光中學」二所少年矯正機構為「個案」主體, 藉由「研究參與者、研究工具、資料蒐集與分析、研究品質」四方面的闡述, 以清楚呈現本文具體執行的方法, 如下:

一、研究參與者

本文經由引介者和各校(院)內部主管的協助, 以尋求適合的研究參與者。選取研究參與者的考量有二: (1) 以教學或行政經驗豐富, 且曾接觸過身心障礙犯罪學生的輔導教師、班級導師、教(訓)導員或行政人員〔衛生科/醫護室、訓導處(科)或教務處(科)]為主; (2) 考量代理教師對學校內部運作的掌握可能無法像專任教師那般熟悉而排除。再者, 兩校因為在 2011 年 5 月至 8 月研究期間, 並沒有成立特教性質的班級, 所以, 研究參與者鎖定於 2010 年 1 月至 2011 年 2 月期間, 曾接觸過身心障礙犯罪學生的班級導師、教(訓)導員、兼任教師或行政人員, 以 6 至 8 位為限, 並視實際情況作增減, 計有 19 位(曙光 9 位, 幸福 10 位), 行政年資在 0 至 10 年, 教學年資則是 0 至 24 年, 具備學士以上學歷。其中, 教學年資為 0 年是因為「幸福輔育院」僅少數補校教師兼任行政。而訪談地點, 主要以研究參與者任職的學校為優先, 訪談時間和次數則以二小時或二次以上為主, 但會視資料的蒐集

予以調整, 例如: 訪談 E 幸 1 (研究參與者化名, E 表示行政人員、幸則為學校代稱), 由於其為「幸福輔育院」的引導者, 與筆者較為熟識, 便於運用空檔時間進行訪談, 時間從半小時順延至四小時不等, 較不侷限。

二、研究工具

本文的研究工具以「研究者」為主, 另有「訪談大綱、簡易觀察蒐集指引、檔案文件蒐集指引」這三項輔助性工具。

(一) 研究者

「研究者」為主要的工具, 旨在探討「研究者個人因素對質性研究產生的影響」, 可從「研究者的個人特徵、研究者與研究參與者間的關係、研究者的前見、研究者扮演的角色、研究者的經驗知識」五項(鈕文英, 2013), 但受限於篇幅而簡要說明, 即研究者已具備特教教師資格並攻讀碩士學位, 在互動過程中, 以平常的態度和正常口吻、懸置對少年矯正機構和犯罪少年的前見, 以及「學習者」和「研究參與者的朋友」的角色, 希冀能實際且有效地了解和貼近服務現況, 盡量避免因為並非少年矯正機構內部人員而狹隘對少年矯正機構內部運作的掌握。

(二) 輔助性工具

以下逐一說明「訪談大綱、簡易觀察蒐集指引、檔案文件蒐集指引」這三項輔助性工具的內容或目標:

1. 訪談大綱: 在擬定大綱時, 主要參考先前的試探性研究過程和結果、研究參與者的職

稱〔參考《少年矯正學校設置及教育實施通則》(2010)、《少年輔育院條例》(2010)和各校(院)官方網頁對各行政職務的描述〕,以及率先訪談對校(院)內瞭若指掌的研究參與者,進而逐步從互動中摸索和修正。訪談題綱分成「有授課班級導師、專任的授課教師、行政人員、教(訓)導員」這四種類型,但會視研究參與者對於校內事務的熟悉情況予以調整。以A光1為例,訪談原以符合其職務範圍的「教(訓)導員訪談題綱」為主,包含「教師專業發展、專業團隊合作、鑑定與安置、行為管理、物理環境」這五個暫定方向(見表2「教(訓)導員訪談題綱範例」),但因為他資歷深且積極參與學校事務,所以,在訪談其他向度內容上也都有所斬獲,例如:「身心障礙

學生在班上的適應、家長參與子女的教育事務的管道,或更生保護會的服務」。

2.簡易觀察蒐集指引:可同時蒐集物理環境的簡易觀察表、研究參與者在訪談間的非語言線索資料,以輔助訪談、了解訪談和非語言線索間的一致性。舉例而言,在「幸福輔育院」中,廁所門的高度以遮蔽身體為主,但會露出頭和腳這兩個部位,可知「安全戒護」相關議題的重要性(幸簡觀 110615-1),呼應E幸3在分享「行為管理」相關內容前,已先注意外面有無他人,並且在過程中不時往外看,表示該話題具敏感性。

3.檔案文件蒐集指引:以各向度所需的資料為目標,以及運用實地筆記、錄音筆等記錄工具,以翔實記錄訪談資料。

表 2

教(訓)導員訪談題綱範例

向 度	問 題
鑑定與安置	1.身心障礙犯罪學生轉至老師班上的事先工作為何? 2.老師怎麼知道班上有身心障礙犯罪的學生呢? 〔獲取相關資訊的管道、與身心障礙犯罪學生的互動、對於身心障礙犯罪學生到班上的第一個想法、對身心障礙犯罪學生的印象〕
行為管理	1.老師班上的學生曾發生哪些違規事件? 〔違規事例說明、處理的策略(重視學生次文化的規則)〕

註:〔 〕內的文字敘述表示追蹤性問題。

三、資料蒐集與分析

關於本文的資料蒐集與分析方面,主要分成「設定資料編號的原則、謄寫和整理研究資料、分析謄寫好的研究資料」三項,以下逐一分述之:

(一) 設定資料編號的原則

本文的資料細分為十四類,例如:學生基本資料、教室日誌,以及為避免洩漏研究參與者的姓名、身分和其他相關隱私內容,全程採取匿名處理和設定資料編號的原則,例如:C

幸 1 正訪 110405-3，拆解成四個單位，即：C 幸 1（研究參與者代號）、正訪（蒐集資料的方法，即面對面的個別訪談）、110405（蒐集資料的日期，即 2011 年 4 月 5 日）-3（紀錄第 3 個單位），表示 C 幸 1 於 2011 年 4 月 5 日之面對面個別訪談的第三個單位。

（二）謄寫和整理研究資料

本文採取謄寫錄音檔的方式，搭配「轉錄系統表」，以呈現訪談對話的資料，例如：「__底線」表示語氣強調，即「至少你不能束手無策」；或「[]括弧」旨在增加具體的情境脈絡詞彙，以便於掌握摘錄內容的重點，例如：「你只要唸一次題目……他會[懂]」。在謄寫逐字稿的過程中，盡量不更動引述話語原意，前後調整詞序、刪除無意義的贅詞或語助詞的方式，試圖在「如實呈現」和「標準化」兩種謄寫方式間取得平衡。

（三）分析謄寫好的研究資料

本文採取「持續性比較法」，對已編碼的研究資料進行分析，並依 Bogdan 和 Biklen 界定此資料分析的五個步驟輔助（鈕文英，2007）：

1. 閱讀和注解資料以發現和單位化話題：以與 E 幸 2 在訪談過程中提及「一般來講，他

在你面前乖不一定是真的乖……讓他遵循這個表象……無形中，就是在改變他」，經過筆者注解、單位化話題和編碼後，敘寫成「學生表面上的行為改變是一種改變」。

2. 分類整理話題以形成類別：藉由分類並整理「單位後的話題」以形成類別（請參考表 3「整理單位化後的話題形成類別和主題」）。

3. 進行反面或變異案例的分析：旨在注意是否有反面或變異的案例出現，以提供對研究問題的不同思維，例如：表 3「整理單位化後的話題形成類別和主題」中，C 幸 1 對於身心障礙學生表達能力的觀點，有別於 A 幸 1、A 光 1 和 E 光 3 傾向不佳的主張，而認為他們的沟通能力與一般學生無異，出現不一致的看法，後面會再進一步說明。

4. 聯結類別以尋求主題或組型：試圖將既有的類別加以聯結，以尋求可以涵蓋這些類別更高層次的主題或概念（請參考表 3「整理單位化後的話題形成類別和主題」）。

5. 擴展和繼續資料的蒐集：以資料的飽和度作基準，原因在於筆者並非屬於內部人員，對於各校的整體運作僅能盡量蒐集和了解。因此，資料蒐集以研究參與者方便接受訪談的次數，以及解決筆者心中的疑惑為主，逐步分析整理和編碼歸類三個向度的資料，以對各校的服務運作有更深入地掌握。

表 3

整理單位化後的話題形成類別和主題

主題	類別	單位化後的話題（話題的編號）
身心障礙 犯罪學生 屬於弱勢 學生的一 環，可能 會因為自 身溝通能 力或犯罪 學生獨特 次文化， 致使在人 際關係上 出現問題	1.語言特徵	1-1. 弱勢學生的表達能力不佳（A 幸 1 正訪 110629-1）
		1-2. 大多數學生的溝通能力佳（C 幸 1 正訪 1100817-49）
		1-3. 弱勢學生自我表達能力不佳（A 光 1 正訪 110620-23）
		1-3. 部分學生在自我表達能力上有困擾（E 光 3 正訪 110712-11）
	2.獨特次文化	1-4. 弱勢學生的人際關係問題（A 光 1 正訪 110620-21）
		2-1. 犯罪學生間獨特的裝病文化（A 光 1 正訪 110603-10）
		2-2. 犯罪學生間獨特的耙子文化（A 光 1 正訪 110603-12）
		2-3. 犯罪學生間獨特的耙子文化（A 光 1 正訪 110603-13）
		2-4. 耙子文化使弱勢學生不敢直說被欺負（A 光 1 正訪 110603-14）
		2-5. 犯罪學生間獨特的馬屁文化（A 光 1 正訪 110603-15）
		2-6. 犯罪學生間獨特的物以類聚文化（A 光 1 正訪 110620-8）
		2-7. 犯罪學生間的獨特負向同儕認同文化（A 光 1 正訪 110620-9）
2-8. 犯罪學生間的馬屁文化（E 幸 2 正訪 110622-17）		

四、研究品質

為了提升研究品質，除「外在效度」有探討上的難度外，因為本文不在建構新理論或使用複製法則，而是對身心障礙犯罪學生服務的內涵提出具體的建言，故於以下說明「構念效度、內在效度、信度」三項品質指標（Yin, 2003；引自鈕文英，2007）：

1.構念效度：以「三角驗證」和「研究參與者檢核」為主，例如：前面提及「不同方法」和「不同資料來源」的三角驗證；依 E 幸 1 審核完稿論文的意見，調整內文和修正。

2.內在效度：旨在了解訪談題綱的適切性，請具特教專業背景的口試委員擔任外部專家，以及兼具教育背景和矯正經驗的黎明中學教師、具矯正背景且曾在「曙光中學」擔任職

務的 A 矯光 1（實務工作者化名，以下沿用）擔任內部專家進行審查。

3.信度：採取「研究活動和省思日誌」和「可靠性及可驗證性審核」的方式，提高本文的參考性。在「研究活動和省思日誌」方面，係記錄筆者從開始至結束所從事的活動、發生的事件，以及對自我和方法的省思，例如：筆者原對於研究參與者在訪談過程，偶然穿插「懂不懂」、「對不對」，容易下意識地回答「懂或對」，引導研究參與者的判斷而改用語助詞代替（研誌 20110615-1）；或參與兩校的畢業典禮後，了解這是學生展現能力、家長或外界予以認識和肯定的機會，以及畢業不等於離校的有趣現象（研誌 20110622-1 和研誌 20110713-1）。而「可靠性及可驗證性審核」則是請畢業於國立高雄師範大學特殊教育學系

博士班，博士論文採取與本文相同研究設計的審核者對研究所有的資料和完稿論文進行檢核，以提供較易信服的觀點。

另外，在研究倫理方面，筆者事先經由發送「公文函」或「校外研究案申請書」的方式，請託校（院）方找尋較適合的研究參與者，但仍遵守研究倫理一一寄呈「研究參與者同意書」和「校（院）長同意書」，徵得研究參與者和校（院）長的知情惠肯。不僅如此，在入校實地研究至撰寫研究成果階段，全程公開身分和目標，持守對研究參與者尊重且誠實的態度，以忠實呈現報告內容。

肆、結果與討論

在這裡主要分成「研究結果的討論、研究過程的討論」二個向度，以呈現服務現況的具體脈絡。在「研究結果的討論」方面，包含「學生特質、少年矯正機構扮演的家長角色、教師工作」三項，以利於完整地敘寫研究結果及討論。而「研究過程的討論」則分成「研究優點」和「研究限制」兩項，以描述研究過程中有效的資料蒐集策略，或執行時遭遇的困擾及因應策略，以茲參考。

一、研究結果的討論

筆者依序闡述「學生特質、少年矯正機構扮演的家長角色、教師工作」三個向度的研究結果，敘寫的方式是先呈現各向度下的次類別，接著再綜合論述該向度的所有內容，以說明曙光中學和幸福輔育院間的服務異同或困擾，並據此作為研究結論的基礎。

（一）學生特質

在介入（身心障礙）犯罪學生的教學或行為問題時，應以他們的特徵和需求為主（Gagnon & Barber, 2010）。以下逐一闡述三個細項，以掌握（身心障礙）犯罪學生常見的障礙類別、學習及行為的特徵，可供日後實施特教服務的參考。

1. 身心障礙類別以智能障居冠，但尚未建立全面性和系統化的統計資訊

絕大多數的身心障礙犯罪學生都在進入少年矯正機構以前完成鑑定，而兩校最常見的身心障礙類別是「智能障礙」，例如：「我們學校裡面……這些有障礙的學生，我們多數都是智障」（A光1正訪110603-5）、「身心障礙（智）收容人個案調查表」（幸學資110623-1）。相對其他的障礙類別較少，比如「學習障礙」或「情緒行為障礙」，例如：「有的是智能障礙……學習障礙……講話比較慢……好幾種障礙」（E幸1正訪110615-6），或便利取樣曙光中學一班含有身心障礙犯罪學生班級的背景資料，僅三名「情緒行為障礙」學生（曙學資110726-1）。這樣的研究結果雖然吻合 Nelson 等人（2009）、Morris 和 Thompson（2008）提出的障礙類別，但他們的研究卻以學習障礙、情緒行為障礙（美國稱「嚴重情緒障礙」）居冠。此外，我國身心障礙犯罪學生的診斷以單一障礙類別為主，但 Shufelt 和 Cocozza（2006）卻指出有心理健康需求的犯罪少年，超過 60% 以上符合〈精神疾病診斷與統計手冊〉第四版（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV）三個或多個心理健康障礙的標

準。可知在統計上必須考量其他疾病或共病的狀況，以精確掌握身心障礙犯罪學生的需求，但這並非強調學生符合多少障礙類別的資格條件，而是希冀從他們與同儕間的特質異同，作為發展適當教育服務的基礎。

2. 學生普遍學習低落，但教師對教學的態度及是否善用學生優勢成為關鍵

由於兩校均採取學籍編班，以及學生對學校的前見，不意外的是他們普遍有學習意願低落的現象，例如：「他們不會 CARE 分數，所以造成有時候落差很大」（C 幸 2 正訪 110617-31）、「他們不會有競爭力，甚至於有時候他們對於別人的成就……沒什麼我只是不想讀……那作弊」（A 幸 1 正訪 110623-28），但兩校師長對於這樣的現象卻因為不同的解讀而在作法上出現差異，舉例而言，幸福輔育院教師多半認為這是學生難以學習的證據，但曙光中學卻把它當作教學的起點，例如：「以前有做補救教學，但是最主要是他們的意願，學生根本沒想要讀」（A 幸 1 正訪 110623-28）、「在基礎班三年……吵著要離開……會讓他離開一下……外面社團怎麼玩……激勵他認真學習」（C 光 1 正訪 110809-5），相對地，曙光中學教師會比較願意嘗試創新和持續修正自己的教學，以因應學生的多元需求。此外，本文支持（身心障礙）犯罪學生有學業能力落後和學習動機低落的觀點，呼應 Nelson 等人（2009）綜合文獻指出，犯罪少年在閱讀、寫作、口語、數學方面會有嚴重的學業能力缺陷，例如：「[數學]應用問題……你只要唸一次題目，他會[懂]……他自己唸……唸完……不知道自己在幹嘛」（T 光 1 正訪 110804-10），

但他們具備對社會或周遭環境的領受能力。可知教師的正向態度、善用優勢及生活化課程，有助於提升（身心障礙）犯罪學生的學習動機和表現。

3. 教師注意細微的行為問題、學生個性和犯罪學生次文化為預防的要件

（身心障礙）犯罪學生的行為特徵與其語言特徵及犯罪少年次文化息息相關，以下分別闡述這兩項因素：（1）在語言上，C 幸 1 提到身心障礙犯罪學生的溝通能力與一般學生無異，例如：「我覺得他們的溝通能力並不欠缺，我覺得他們的溝通能力就跟一般的學生一樣」（C 幸 1 正訪 110817-49），但 A 幸 1、A 光 1、E 光 3 卻提到部分學生不太會表達的情況，形成這樣的落差可能與筆者在提問時，是否強調身心障礙犯罪學生有關，例如：「很會說話、很會黑白講（臺語）……多數是這樣，像他們（弱勢學生）……不會表達的很少」（A 光 1 正訪 110620-24）；（2）筆者整理訪談內容發現，次文化至少包含「耙子文化、拍馬屁文化、死要面子、明哲保身、負向同儕認同、裝病機制、物以類聚」七項特徵。以耙子文化為例，被欺負的學生僅能委婉告訴教師自己被欺負，例如：「有一次學生跟你講說……心情不好……講來老師聽聽看，我會跟你說我最近都在洗碗（在犯罪學生文化中屬於最次等的工作之一）」（A 光 1 正訪 110603-16）。可知當弱勢學生（含身心障礙犯罪學生）處於邊緣地位自我表達能力不佳時，又不與教育人員互動的情況下，可能衍生行為問題。因此，兩校師長應主動關心學生的近況及了解犯罪少年的次文化，比較容易對症下藥。

身心障礙犯罪學生的行為問題傾向小問題不斷併發，以「夏天熱想喝冰開水」為例，雖然有向訓導員（導師）報告但他回班時間比預期晚，導致訓導員（導師）必須立即通報協尋，正如 E 幸 1 所言：「這個（身心障礙）學生沒有出過什麼大問題，但是小問題不斷」（研誌 110624-1）。一般而言，常見的違規類型有兩種：（1）代罪羔羊：可細分為「違禁品」及「小違規」二項，例如：「違禁品被搜到……聞到煙味……是誰打古（抽菸）？……這個（指弱勢學生）就出去，自首」（A 光 1 正訪 110620-17）；（2）一般違規：最常見的是打架和口角，但是否發生衝突會因人而異，比如智能障礙學生依個性可分成「安分守己型、白目型」兩種，例如：「另外的智能不足（係指『智能障礙』），有很白目的，你就要特別注意他的人際關係」（E 光 3 正訪 110804-2）。此外，部分弱勢學生為了保護自己而衍生出「忍氣吞聲、被迫的代罪羔羊、廣播臺（四處向人投訴自身被欺負）、愛面子（被欺負會因面子問題而忍耐）」四種防衛機制，例如：「他（指弱勢學生）因為這個樣子（當違規的代罪羔羊）被辦一次……也不好意思再去么他」（E 光 3 正訪 110804-13）。因此，兩校師長應依據學生的個別狀況、校（院）內規範及犯罪少年次文化，彈性處理違規事宜。

統整「學生特質」的三項內容，可知目前的困擾有三：（1）少年矯正機構對於身心障礙的鑑定程序陌生，以及確診的身心障礙類別也以單類為主，難以精確掌握（身心障礙）犯罪學生間的異同，不利於因應個別學生的特殊需求；（2）少年矯正機構以學籍編班，加劇班上學生的年齡差距和學業能力的懸殊，若再採取

大班教學則相對提高兼顧所有學生需求的難度，呼應 Houchins 等人（2009）以 78 位平均在少年矯正機構任職 9 年的合格教師為對象，填寫 30 分鐘內可完成的多選題問卷，指出班上學生的高異質性對教學目標的達成有負面影響，比如「幸福輔育院」的大班教學。相對「曙光中學」的小班制，比較能因應學生間能力懸殊問題，例如：依年級或教育階段進行分組教學，盡量讓學生能以自己的步伐學習；（3）一般身心障礙和身心障礙犯罪學生間確實存在差異，例如：犯罪少年次文化或黑話，不適合直接移植教育一般身心障礙學生的教學經驗。因此，藉由探討一般身心障礙學生、身心障礙犯罪學生和犯罪學生間的特質異同，有助於在少年矯正機構內落實適當的特教服務。

（二）少年矯正機構扮演的家長角色

我國於 1997 年制定的《特殊教育法》，明定家長參與的權利（黃志雄，2007），將家長參與身心障礙子女教育視為特殊教育的重要環節。然而，家長的角色在少年矯正教育的重要性不如特殊教育強調重視，主因可能是——少年矯正機構具有暫代家長管教子女的功能，正如《少年事件處理法》（2005）第 84 條規定：「少年之法定代理人或監護人，因忽視教養，致少年有觸犯刑罰法律之行為……接受 8 小時以上 50 小時以下之親職教育輔導」。以下主要分成二項，闡述少年矯正機構間的體制差異、親子互動管道和禁止通訊設備的因應策略，以了解教育服務現況的優勢和限制。

1. 不同的組織架構和分工類型提高落實特教服務的難度

「曙光」和「幸福」兩校間因為體制不同而出現服務質量差異，以下逐一說明「聘任特教教師、輔導資源多寡、不同合作類型」三項困擾：第一項是少年矯正機構目前面臨師資滿額或每個時期總學生數不穩定的問題，致使在聘任特教教師及提供特教服務上出現困擾。以身心障礙鑑定為例，身心障礙犯罪學生因為少年矯正機構內的嚴格規範或犯罪少年次文化的薰染，促使行為產生劇變，若再加上其複雜的家庭背景、失學時間長短、部頒三項入校測驗（簡氏健康量表、瑞文氏標準圖形推理測驗、生涯興趣量表）應用性有限等因素，無形中也提高鑑定的難度。研究結果發現，僅有一名學習障礙學生從幸福輔育院轉介出來並確診，顯示教師不具備特教專業下而出現的困擾有三：(1) 推薦學生在測驗表現上未符合特教資格，顯示教師在發掘疑似身心障礙學生上的敏感度較為局限；(2) 訓導員（導師）對身心障礙鑑定的程序略顯陌生，可知提高教師的特教知能對落實特教服務的重要性；(3) 以直覺界定身心障礙學生而非法定資格，顯示不同專業人員的特教知能相對有限。因此，在過渡時期亟需引進特教資源，並同時提升校（院）內人員對特教的認識和知能。

第二項則是曙光中學將「輔導室」提高層級為「輔導處」，相對在教育服務上會比在幸福輔育院更加游刃有餘，其中，輔導教師的職責有以下五項：(1) 輔導教師會轉銜全班或個別學生的基本資料給各班班級導師，「比較簡要，因為有時候導師要跟家長連絡……他當

然可以用這個 DEMO 版，然後再去問學生」(E 光 5 正訪 110711-13)；(2) 學生可以自行或定期與輔導教師約定個別談話時間；(3) 提供精神治療的服務時數；(4) 建立輔導資料共享系統，例如：「我只是任課老師，上課的時候我發現學生有什麼情況……就寫在觀察摘要，回饋給他們班的老師」(E 光 5 正訪 110711-16)；(5) 學生出校前後，統一提供職業轉介、假釋資料彙整、資料轉銜或追蹤服務。幸福輔育院的作法則是調查需要志工認輔的學生，由班級導師推薦優先名單，請特別有經驗的志工進行輔導，例如：「學生情緒不穩定，時常跟人家衝突打架，我們也特別安排比較有經驗、專業的志工來做輔導」(E 幸 3 正訪 110623-21)，但在出校規畫或職業性向上仍有困擾，例如：「學生這一塊是非常需要……詢問：『老師我出去，我想做什麼，怎麼去規畫』」(E 幸 3 正訪 110623-17)。因此，亟需平衡校際間的服務質量差距，以提高少年矯正機構接納多元學生的能力，而非事後補救。

第三，「幸福」和「曙光」兩校分別採取「各司其職」、「共同分擔」兩種分工類型，致使在「轉介、資料或服務轉銜」上出現差異。在轉介前，教師須填寫「特殊需求學生轉介資料表」(100-R)，但因為幸福輔育院的訓導員（導師）和補校分校教師各自負責生活管理、教學活動，以及院內採取大班教學、教師特教知能有限而提高填寫 100-R 的難度，例如：「我們是白天負責教學……比較細微的部分，我比較不了解」(C 幸 2 正訪 110617-38)。而在「資料和服務轉銜」上面臨的「斷層」問題有二：(1) 資料轉銜中斷，因為出校追蹤由訓導員導師（法務部）負責而非教育系統，或院內各

教育階段間的銜接尚未系統化而遺失，例如：「畢業的學生沒有繼續追蹤，因為他在這裡面可能就失去了，或他出院了」(C 幸 2 正訪 110617-34)；(2) 校(院)內提供的轉銜服務，可能因為學生的個人因素(如不會尋求社會資源)、「更生保護會」的服務機制(像是入校宣導時間短暫)，導致學生出校後申請的比例不高，例如：「你要寫創業的企劃書……一定的條件限制……成功的案例並不是很多」(A 光 1 正訪 110620-3)。因此，建立跨部會資訊互動的安全機制，以及在校(院)內制定具體的轉銜程序，實屬身心障礙犯罪學生能否持續接受適性教育的關鍵。

2. 整體環境優良但家長素質參差及通訊設備限制成為管教的隱憂

「戒護安全」旨在闡述(身心障礙)犯罪學生家長的素質參差問題，以及校(院)內的安全規範可能阻礙教育服務兩方面，分成「家長參與」和「物理環境」兩項析論。第一項的「家長參與」包含「家長素質、親子互動管道」二方面。關於整體的家長素質，可從以下三項略知：(1) 身心障礙犯罪學生的家庭多半存在問題，例如：「在菜市場長大，媽媽殘障……孩子在那邊乞討……寄養之家長大……小豪(學生化名)學生……輕度智障」(A 光 1 正訪 110603-17)、「除了一個小凱(學生化名)……有人來面會，其他兩個……沒有面會……只有面會一次……面會都沒話講」(A 幸 1 正訪 110629-1)；(2) 部分家長對於參與親職教育的意願不高，可能受限於時間問題或對子女不太關心，例如：「這些學生的家長本身，對學生不是那麼的關心」(E 幸 3 正訪

110623-5)；(3) 部分家長攜帶違禁品入校，例如：「每年懇親會都遇到很多家長夾帶東西給小孩，夾那個香菸」(E 光 3 正訪 110712-42)。這些都顯示家長素質參差不齊的隱憂，兩校對於家長參與也傾向保守態度，例如：「我們不方便家長來介入我們的事務」(E 幸 1 正訪 110615-2)，與現今教育或特殊教育強調「家長參與」的理念並不同。

在第二項的「物理環境」方面，兩校師長對於學校整體的環境，普遍傾向肯定的態度，例如：「我覺得就目前以這樣子的空間做這樣的事情，我覺得 OK 的」(T 光 1 正訪 110810-1)，甚至覺得比一般學校來得完備，例如：「其實就怕你不要，你要的什麼實驗器材一申請，馬上就有」(C 幸 2 正訪 110617-23)，與筆者參訪兩校的觀感相符，如「教室採購符合人體工學的課桌椅、椅分離的設計，且在桌子和椅子下均設有置物空間」(幸簡觀 110615-2)。然而，基於戒護安全的考量而限制聯外網路的使用，不過，「幸福」和「曙光」兩校都有其獨特的因應策略，例如：幸福輔育院推動「少年收容人數位學習計畫」(幸工作 110701-1)，希望藉由每班設置 E 化講桌，形成一個連結圖書館資料庫的內部網絡平臺，作為教師教學或學生自習使用，以跳脫制式化的生活處遇，和與社會脫節問題。而曙光中學雖然尚未建立全校性的內部網絡，但校內圖書館會依每本書適合的讀者程度手動排列，讓學生能依自己的能力選擇適合的書籍，例如：「中低年級分一級、高年級分一級、國中以上再分一級，就分三級」(E 光 3 正訪 110712-19)，以培養閱讀習慣或搭配學藝活動的辦理。因此，有效平衡戒護安全和學生的多元需求，將

是日後的重要課題。

整合「少年矯正機構扮演的家長角色」之二項內容，可知目前教育服務現況的困擾有三：(1) 幸福輔育院因為實施大班教學和採取各司其職的分工類型，致使訓導員（導師）在填寫轉介疑似身心障礙學生的篩選工具上面臨挑戰、身心障礙犯罪學生在轉銜過程中流失，以及大班制的作法不利於特教服務的落實或因應學生的個別化需求；(2) 兩校因為體制不同，致使教育服務的質量也有所差異，例如：曙光中學有輔導教師協助出校規畫或探索職業性向，但幸福輔育院則由訓導員導師提供分散式的服務，因此，均衡校際間的服務質量以提供適性教育的機會相當重要；(3) 身心障礙犯罪學生的家長會因為時間或比較不關心子女等因素，鮮少參與校（院）內的親職活動，以及在少年矯正機構內是否強調家長參與的理念，仍須要進一步考量家長素質參差和機構的獨特性問題，以平衡指標性教育理念和實務操作上的差距。這些困擾都顯示在少年矯正機構內落實特教服務仍處於起步階段，亟需身心障礙犯罪學生家長、替代性的社會資源或新增人員編制，以及縮小班級規模或抽離原班作法等配套措施，以均質化少年矯正機構的服務和因應個別學生需求的彈性。

（三）教師工作

有效的教學應在課程規畫時考量情境因素，比如犯罪學生的在校時間長短不定，主要依其案型及在校的表現決定，鼓勵教育人員跳脫傳統框架，以創新的方式確保學生受教的品質（Mathur & Schoenfeld, 2010）。以下將「教師工作」分成三項，旨在了解不同專業人員間

的互動關係，以及教育人員在教學和管教上，因應（身心障礙）犯罪學生多元需求的現況，以作為日後特教服務的基礎。

1. 專業間的互動合作可依據各校條件彈性調整但服務的質量應相仿

兩校為了預防學生問題和積極因應學生多元的教育需求，各處室間會進行交流或相互支援，其中，以局部性跨處室整合居多，以曙光中學結合圖書分級及學校長期例行的書香心得活動為例，即「要求他們借適合的書，適合他們這一級……你的程度太低，看小說、漫畫也可以」（E 光 3 正訪 110712-21）。又或者幸福輔育院的訓導員導師面對班上學生的裝病問題，會與衛生科人員聯繫並掌握實情，但不拆穿學生的假象（E 幸 4 回憶 110701-4）。此外，處室間的合作規模會受到教育自主權限多寡和職責分工的影響，致使兩校的服務質量有所差異，比如曙光中學不同專業人員間的地位平等且屬於校內編制，能夠專門為全校或部分學生設計跨處室的長期項目，像是「宿營」活動，雖然僅為期 2 天，但各班為爭取參與的資格，必須擠進前年度班際總評比的中上名次，因此，配套措施在前一學年度就已開始實施，例如：「我們會覺得這樣的活動……體驗什麼叫做努力之後，會有收穫……不是只是一個團康遊戲」（E 光 5 正訪 110726-7）。而幸福輔育院的「職責分工」是由訓導員（導師）全權負責學生問題和班級事務，會局限服務的多元性，例如：「我們是一個人要教訓輔三個合一，特殊點在這邊……管理層面多一點，心理層面就會減少」（A 幸 2 正訪 110624-7）。

在不同專業間的互動合作方面，幸福輔育

院難以比照曙光中學的方式進行，除了學生特質差異外，幸福輔育院在物理環境或體制上的獨特性也是關鍵，包含：(1) 舍房與教室多為上下樓層而非各自獨立的設計，致使訓育人員必須全天候地掌握學生動態；(2) 曙光中學的教導員區分為日間、夜間兩班，不同於訓導員（導師）的日夜輪班制，不同專業間的互動機會相對較多；(3) 補校分校教師僅負責教學，不便介入班上學生的問題；(4) 矯正系統與教育系統的層級劃分並不相同而出現地位相對不等的情況，即補校分校教師在召開會議或辦理教育活動的權限有限，例如：「需要辦活動的時候，比如說辦歲末年歡……不容易，因為他們都要帶班……由院裡面來主導」（C 幸 1 正訪 110817-35）、「這要院裡面來安排，因為我們這邊的位階沒有辦法去召集班級導師來跟我們開會」（C 幸 1 正訪 110817-37）。因此，不同專業間的互動需要行政和制度雙方面的配合，才能持續有效的進行，以曙光中學的管教小組會議為例，沒有行政做後盾，制度形同虛設，即「要談又沒有一個場合，大家可能就地談，不是很正式……還不見得全部都到」（E 光 5 正訪 110711-10）。因此，兩校應彈性因應各校的限制及參考他校有效的作法，以促進不同專業間持續性地合作。

2. 職業訓練名額和人力資源的限制提高 實施個別化教學的門檻

「曙光」和「幸福」二校為教導新生遵守校園規範、試探職業性向及預作學習準備均設置新生班，但兩校預期的教學目標並不同。舉例而言，曙光中學新生平均在班上的時間是兩個月，但因為訂定基本的學力門檻，國語文能

力未達標準者，會延期下班級，例如：「他們就拖到三個月、四個月，有時候甚至拖到半年」（E 光 3 正訪 110712-30）。然而，幸福輔育院僅著重國語文、英文和數學三科的暖身學習，例如：「在新生的一到兩個月新收管理，新收進來的學生希望他能夠慢慢暖身一下，接受教育的習慣」（E 幸 1 正訪 110622-10）。此外，幸福輔育院在班級規模和學生出入校的流動率上顯著超越曙光中學，例如：每班學生總數約 30 至 57 位（幸學資 Y110623-3）、「學生每個人來的長短不一定……來來去去……我就一直教我應該要教的部分，來讓他們聽懂」（C 幸 2 正訪 110617-43）。因此，曙光中學能夠採取「分組教學」策略因應學生間的程度懸殊問題，並讓他們能依照自己的速度學習，例如：「我現在在教 A 組……其他先做……A 組教完……例題，我再來教 B 組」（E 光 3 正訪 110712-23），卻不適用於幸福輔育院。可知兩校對於學生學習的重視，但因為各校條件的差異而有不同的因應方式或目標，這是落實特教服務時也必須考量的重要變項。

兩校均提供學科性的補救教學以帶起每個學生的學力，例如：曙光中學已成立社團性質的學科基礎班，提供額外的輔導機制，以強化學力落後學生的學習表現，例如：「我們最基本的要求是，你國語文的識字能力夠了……〔再參加〕其他的社團」（E 光 3 正訪 110712-27）。而幸福輔育院則是為了符合身心障礙或後段班犯罪學生，籌畫國中階段的「學習能力加強班」，例如：「他們上課用什麼內容，也許原來的課本內容較深不適合……自找教材或自編教材」（C 幸 1 正訪 110817-2），甚至引進社會資源以擴展課程的多樣性，提高學

生的學習動機、增進與社會互動的機會。然而，兩校卻也面臨校外團體接踵而至的申請問題，或社會團體素質參差問題，例如：「你要進來的活動團體，就只能……週會……辦活動就是要停課……很為難」(E光3正訪110804-10)、「今天你讓這個團體進來，不讓……為什麼他可以進來……遇到，強行一定要進來」(E光3正訪110804-10)。因此，少年矯正機構在提供適性化的課程時，仍有許多細節有待釐清，例如：區分「簡化」或「減化」的教材，以及建立篩選制度排除些許並不單純的志工性服務，以免喪失當初開放的美意。

職業技能訓練是兩校課程的主軸，然而，身心障礙犯罪學生參與證照檢定課程的比例卻相當低，主因是入班篩選的制度，其考量的因素至少包含以下八項：(1) 情緒的穩定度；(2) 班上能否有一位耐心的同學給予適時的協助；(3) 平常的表現是否良好；(4) 人際關係有無問題；(5) 是否取得國中學歷；(6) 是否有學習的意願；(7) 是否具備基本的識字能力；(8) 學生無法跟上進度或因重大違規而退訓，例如：「像本來我是想叫這個〔身心障礙犯罪學生〕去學園藝……不用考證照……老師就說他不適合」(A幸1正訪110629-5)。可知兩校對於身心障礙犯罪學生參與職業檢定課程的觀點立足於「回歸主流」，即學生必須符合相關的條件以爭取入班的資格，這是基於績效責任(證照檢定課程都有名額限制且關係下學年度的經費預算)和戒護安全的考量，只是面對 Bullis 和 Yovanoff (2006) 提及身心障礙犯罪少年再犯率高的窘境，政府和校(院)內勢必對此議題提出更有效的解決策略，例如：幸福輔育院成立的「學習能力加強班」，並將

手工香皂課程列為正式課程，或曙光中學部分教師會在生活中培養學生的職業觀等措施，藉由嵌入式的職業訓練或發展適合的職業課程，強化他們出校後的職場競爭力。

3. 行為管教結合其他服務多管齊下，但違規技巧日趨多變而不敷使用

妥善安置及適當的支持是預防行為問題的基礎，尤其對性侵害者更是如此。在編班以前，兩校均召開編班或個案編班會議，例如：「我可能就會先去溝通一下，有些都是要靠人情的，可能A光1老師可以管這樣的學生」(E光5正訪110726-17)、「他〔輕度智能障礙學生〕上次是別班轉過來的……在卯班(班級化名)適應上有發生一些困難」(A幸1正訪110629-7)，將學生安置在適合的班級，這樣的作法能提高他們的安全感和歸屬感，減少因為積怨已久而引發嚴重的戒護事件或被迫轉班的事後補救。此外，在可行的情況下，兩校都盡量提供專業服務以因應學生多元需求，例如：曙光中學對性侵害者提供精神治療，即「性侵〔案者〕有特別的經費，精神科醫生進來做治療……不服務其他的學生」(E光5正訪110711-7)；或幸福輔育院預計開設每週四堂的藝術治療(幸工作110817-1)。同時也營造接納的環境，舉例而言，小曾(身心障礙學生化名)因為衛生習慣不佳而引發同學負面觀感，訓導員(導師)採取「向全班說明該生情況或請同學協助」的方式，比如「我們一方面跟同學講，這幾個同學是有問題……他動作慢……包容」(A幸1正訪110629-4)。可見少年矯正機構已應用部分「前事控制策略」，但策略的適切性或具體作法仍有待進一步的探討。

少年矯正機構以「前事控制策略」及「後果處理策略」作為行為管教的基礎，希冀建立一個安全、公平的友善校園。在「防範於未然」的前事控制策略上，主要從行為徵兆著手，包含注意「群聚」現象或預先制止課堂中的竊語，例如：「那一天他們兩個很小聲地在吵……好像彼此之間在談……聚集在廁所門口，我聽到有聲音我去看一下，要他們上來」（A 幸 2 正訪 110624-11）、「因為你小小聲不制止……愈大聲，原本是這兩個……慢慢擴散、慢慢全班」（A 幸 2 正訪 110624-12）。而兩校常見的「後果處理策略」是設置違規房，但不同的是曙光中學學生在違規房的時間至少兩個禮拜以上，例如：「『行初班』（班級化名）的話，差不多兩、三個禮拜，三個禮拜下來」（E 光 3 正訪 110804-5），但幸福輔育院則最多一個禮拜，主要考量院內學生平均年齡較低，卻也形成訓導員（導師）提及「違規房」功能不彰的窘境，例如：「目前只有兩個梅竹房（違規房化名）……一邊四個，一邊兩個……我也常看到他們在聊天」（A 幸 1 正訪 110623-33），雪上加霜的是，學生的行為問題日趨多元及零體罰的推動，例如：「體罰是下策……學生千變萬化的問題，至少你不能束手無策，讓學生知道你沒招了」（A 幸 1 正訪 110623-32），逐漸形成師長在管教上的沉重負荷。

統整「教師工作」的三項內容，可知目前在教育服務上出現三項困擾：（1）兩校因為體制不同而在人員編制上有所差異，再加上各處室間的合作規模受到教育自主權限多寡和職責分工的影響，導致幸福輔育院和曙光中學在教育服務的質量上形成落差，因此，均質化少年矯正機構的服務，同時也能彈性因應各校的

限制而非一味的仿效，將成為落實特教服務的重要課題；（2）身心障礙犯罪學生參與證照檢定課程的比例低，以及兩校肩負績效和戒護安全的考量，權衡下，發展嵌入式的職業訓練或高安全性的職業課程為一可行方式，但具體的作法和課程內容，仍有待進一步的探究；（3）犯罪學生日新月異的違規技巧或暗動作，讓教育人員防不勝防，例如：「〔香菸〕用一個繩子綁著窗戶……丟出去，我們老師……開窗看沒有東西，沒有注意到線」（A 幸 2 正訪 110624-8）、「沒有聲音，確定沒有問題？我們前陣子……班長……好像跟另外一個學生，一連串的問題」（A 幸 2 正訪 110624-8），呼應 Sedlak 和 McPherson（2010）以語音電腦輔助的自我訪談設計（audio computer-assisted self-interview）調查 7073 位服刑中的少年，發現曾持有酒精、藥物或武器等違禁品者佔 16%。這些都顯示少年矯正機構人員的專業知能必須與時俱進，以及建立不同專業間的合作機制，才能有效因應各式挑戰。

二、研究過程的討論

在進行實地研究前，雖然曾做過小型試探性研究、蒐集相關資訊並吸收 A 矯光 1 從事多年矯正工作的實務經驗，但對於少年矯正學校暨輔育院的運作模式仍是所知有限，因而在入校研究後，會積極參與和詢問有關學校的相關事務，例如：參與兩校的畢業典禮；或詢問學生蹲姿向老師報告事宜的用意，即基於戒護安全和培養學生的恭敬心的考量，但學生報告事宜的方式會隨教師的領導風格不同而有差異。所以，在實地研究的過程中，必須對訪談的環境專注觀察並投注關懷，適時適地融入實

境，減少對研究參與者或內部人員的困擾。過程中主要分成優點和限制兩方面，以作為日後研究的參考。首先，優點有三：(1) 禮貌性錄音：研究參與者提及不適合的地方停止錄音、保有研究參與者的隱私，以及錄音的事先告知，例如：研究參與者和他人互動時，基於禮貌，關閉錄音；(2) 真誠一致的態度：承諾研究參與者省略其認為不適合列入論文的資料，確實做到；(3) 不預設立場：懸置已蒐集到的資料並從零詢問，例如：犯罪學生的健保問題目前處於立法通過但尚在籌備的過渡期〔2013年1月1日起享有健保醫療服務(行政院, 2012)〕，以學生自費戒護就醫或法外就醫為主，與全民健保的一般認知不同。

第二，研究的限制主要以試探性研究為基礎，事先注意應調整的事項，例如：攜帶任何電子通訊或攝錄儀器都必須經過申請、訪談前先徵求校長的同意等事項。然而，因為正式研究的訪談人數及各校規定並不同，所以，研究過程中，仍會遇到突發的研究問題必須處理，包含「研究參與者易傾向呈現校方的優勢、教師參與意願不高、研究工具使用上的疏忽、實際運用預擬訪談題綱的問題、安排訪談的時間密集而難以消化的問題、質性研究結果的不確定性、不談及其他研究參與者的為難、研究蒐集而得的資料並非直接來自身心障礙犯罪學生」八項限制，受限篇幅，僅針對「非直接來自身心障礙犯罪學生」作分析。本文的資料蒐集並非直接來自身心障礙犯罪學生，考量到學校顧慮安全問題，在校內無足夠人力資源陪同下而婉拒單獨訪談學生的可能性，再加上少年矯正機構的特教服務處於起步階段，以及校內每位學生都具有獨特需求應重視，因此，無法

直接獲得學生的觀感，或本文結果的描述難以區分身心障礙犯罪與一般犯罪學生間的相異處，故對於服務現況資料的準確性有所疑慮，實為研究的一大限制。

伍、結論與建議

本文依據「學生特質」、「少年矯正機構扮演家長角色」和「教師工作」三類的研究結果說明校際間的服務異同，並據提出研究建議，以供未來從事相關研究者做參考。

一、兩校逐漸重視學生的個別化需求但因為體制差異而出現分歧

在「學生特質」的結論方面，目前少年矯正學校暨輔育院對於(身心障礙)犯罪學生的掌握或學籍編班以整體考量為主，不容易因應個別化的特殊需求，尤其幸福輔育院實施大班教學或統計資訊貧乏的情況下。舉例而言，兩校師長都可明確說出「智能障礙」為最常見的身心障礙類別，但對於身心障礙類別的定義或是否有共病狀況則不清楚。又如犯罪學生普遍學習低落的現象廣為人知，但教師對於學生學習困難的具體原因及是否存在個別差異均未釐清，僅以中間學生的程度作為教學依據，容易陷入事倍功半的惡性循環中。不過，少年矯正機構也逐漸重視學生間的個別差異，例如：曙光中學專為學業能力落後的學生提供學業性社團，或幸福輔育院成立「學習能力加強班」。又或者在弱勢學生首次成為代罪羔羊的情況下，考量到犯罪少年次文化而不介入，以免衍生出其他枝節問題。這些都顯示兩校師長若能提高對身心障礙學生的特質和犯罪少年

次文化的掌握度，採取以數據資訊為基礎的介入，有助於接納身心障礙犯罪學生及提升其學習成效。

上述提及少年矯正機構在官方統計貧乏、學生普遍學習低落和身心障礙的阻礙下，提出三項建議：(1)「建立身心障礙犯罪少年的官方統計」：法務部矯正署應將「身心障礙犯罪學生」獨立成為一個官方統計項目，並考量是否有其他障礙或疾病共病的情況，以確實反映身心障礙犯罪學生的需求；(2)「確立教師對融合教育的接納度及知能」：目前少年矯正機構在班級規模分成大／小班教學兩種類型，其中，幸福輔育院會因為班級人數眾多而難以提供個別化的教學，導致將學生學習低落歸咎於個人因素、教師對學生低期待的信念，並在過程中忽略身心障礙犯罪學生學習的機會。因此，藉由培養教師對融合教育的認識和認同，例如：運用全方位設計和適異性課程以符合學生多元的需求、堅信每個學生都可以學習，讓教師在教學上更游刃有餘；(3)「建立適用於犯罪少年多元需求的證據本位策略」：目前國內對於身心障礙犯罪學生的特徵，或適用於犯罪學生多元需求的教學策略研究相當貧乏，更遑論提供教師適合的證據本位介入或策略？因此，未來研究可先從比較身心障礙犯罪少年、一般身心障礙及犯罪少年間的特質異同，或犯罪少年次文化對身心障礙犯罪學生的影響，再深入至教育服務或介入策略層面。

二、兩校已有特教的雛型但因為沒有全方位交流平台而出現斷層

在「少年矯正機構扮演家長角色」的結論方面，目前兩校在特教通報、身心障礙鑑定、

校內外的轉銜三方面已提供部分服務項目，例如：身心障礙新生進入幸福輔育院時，補校分校教師會接到原校的特教通報，或者曙光中學在學生從新生班至一般班級時，輔導教師會將該生的基本資料轉銜給班級導師，甚至教育部國民及學前教育署積極規畫將少年矯正機關納入「全國特殊教育通報網」(法務部矯正署，2014)，避免身心障礙犯罪學生在跨教育階段或跨部會時的流失問題。而目前亟需解決的是「因材施教」和「尚未建立全方位交流平台」的問題，因為學生進入少年矯正機構是強迫性的責罰，再加上兩校體制不同、都沒有聘任特教教師、管制區內均禁止通訊設備(含校外連線的網路)，以及家長素質參差的限制，致使兩校提供給身心障礙犯罪學生的服務質量並不相同，或因為內部行政作業問題而中斷，例如：幸福輔育院以認輔志工(屬於社會資源)因應沒有輔導教師的編制問題，以及由矯正專業背景的訓導員(導師)全權負責學生離校轉銜事務，其專業知能比起輔導教師或補校分校教師顯得有限，相對局限轉銜服務的品質。因此，建立安全的資訊交流平台及均衡地提高少年矯正機構內／間的教育品質，是未來的重要課題。

上述提及少年矯正機構間的服務質量差異及職權分工不同的情況下，提出三項建議：(1)「整合資源以妥善運用」：少年矯正機構引進社會資源，以因應人員編制有限的問題或擴展課程多元樣性，例如：「幸福輔育院」採取志工制以認輔學生，但可能面臨社會團體素質參差不齊的問題；或者目前身心障礙學生的轉銜服務出現斷層或各校服務質量不等的狀況下，建立跨部會間的資源和資訊交流平台，

以及設置資源品質的把關機制，以提供符合學生需求的服務和縮小各校服務的落差；(2)「增進全校師長對於特教服務的認識與知能」：藉由曙光中學由「鐵三角」共同負責班級事務，以及幸福輔育院由訓導員導師全權負責學生和班級事務，但特教業務卻由補校分校教師承辦的現況，均顯示特教知能的提升不應限特定專業人員，並亟需更系統化的課程內容，例如：實務上應用特教理念、鑑定和轉銜服務的程序等內容，及早發掘和介入學生的特殊需求；(3)「善用新興科技擴增教學資源和親子互動」：兩校因為通訊設備和固定的會面管道，局限課程教材的豐富度或親子間互動的機會，因此，建議以湯姆貓 (Talking Tom Cat)、二維條碼 (QR code)，或互動式介面 (如電子白板) 搭配校內整合的資料庫等創新科技，跳脫僵化的教育思維。

三、兩校已有整合服務但應用範圍因教育自主權限多寡而有不同

在「教師工作」的結論方面，職業技能訓練和學科均是「曙光」和「幸福」兩校的主軸，例如：新生班的設置蘊含「教導新生校內規範、試探職業性向、增進學業能力」三項目標，但對於部分身心障礙犯罪學生而言，其在曙光中學新生班的時間可能延長，因為沒有達到預期的學業門檻，或因為兩校的技職訓練多有資格篩選制度而剝奪他們習得一技之長的機會，除非是專門為身心障礙犯罪學生開設的課程，例如：幸福輔育院提供手工皂的課程。此外，兩校為提高學生的學習動機和表現，處室間共同籌畫短期活動，例如：圖書室與教務處合辦書香心得活動，甚至曙光中學會針對全校

或部分學生設計長期項目，比如宿營的班際總評比是整合校內上一學年的教學、整潔和秩序競賽項目，相較之下，幸福輔育院補校分校教師因為職責分工而無法完全主導院內活動辦理，間接導致院內活動間相互獨立和行為管教面臨束手無策的窘境，因此，在少年矯正機構內做全面性的活動規畫，藉由跨處室或專業間的合作和交流，才能以創新的方式因應 (身心障礙) 犯罪學生日趨多元的教育需求。

上述提及少年矯正機構跨處室或專業間的合作日趨多元、身心障礙犯罪學生參與技訓的機會有限，以及行為管教面臨挑戰的情況下，提出三項建議：(1)「以多層次的介入反應作為服務的架構」：介入反應 (responsive to intervention) 以三級預防的概念為基礎，已應用於教學、正向行為支持或輔導方面並有卓越成效，筆者有鑑於學生間的程度懸殊、專業間的互動合作會影響教育品質，以及學習或行為問題的背後原因與其他面向息息相關，因而必須先做全面性的考量，視 (身心障礙) 犯罪學生的需求程度提供適當強度和時間長度的服務，以符合其特殊需求；(2)「開設以創意和安全為基礎的多元技訓課程」：部分身心障礙犯罪學生會因為情緒或行為問題而無法接受職業技能訓練，建議在日常作息中融入職業相關的態度和技能，以及開設具高安全性且著重在啟發創意的多元技訓課程，例如：在室溫下製作手工皂，或將設計繪圖和產出分開的 3D 列印技術，跳脫單以傳統技法的授課框架；(3)「發展證據本位的行為管教策略」：目前以「違規房」(後果處理策略) 和「行為徵兆」(前事控制策略) 的管教策略為主，但功能有限，亟需創新且有效的方法，例如：認知治療取向

(cognitive behavioral therapy) 的適用性，以因應日趨沉重的管教需求。

參考文獻

一、中文部分

少年事件處理法，法務部（2006）。

少年輔育院條例，法務部（2010）。

少年矯正學校設置及教育實施通則，法務部（2010）。

吳怡慧（2008）。情緒障礙與少年矯正教育。
教育研究月刊，**172**，108-117。

李義軍（2008）。我國青少年犯罪特點及現狀。
河北理工大學學報（社會科學版），**8**（1），
23-27。

林惠芬（2007）。智能障礙者教育。載於許天威、徐享良、張勝成（主編），**新特殊教育通論**（137-160頁）。臺北：五南。

林曉欽（譯）（2013）。芬蘭教育這樣改！（原作者：P. Sahlberg）。臺北：城邦。（原著出版年 2012）

法務部矯正署（2012）。**101** 年少年兒童犯罪概況及其分析。取自 <http://www.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=348004&ctNode=25809&mp=001>

法務部矯正署（2014）。有關監察院糾正法務部、誠正中學、明陽中學特殊教育諸多缺失乙案，矯正署說明如下。取自 <http://www.mjac.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=343740&ctNode=30058&mp=801>

法務部矯正署桃園少年輔育院（2011）。科學化的個案資料分析。取自 [http://www.tyr.](http://www.tyr.moj.gov.tw/public/Data/1102317019967.pdf)

[moj.gov.tw/public/Data/1102317019967.pdf](http://www.moj.gov.tw/public/Data/1102317019967.pdf)

姚清輝（2004）。**愛與希望**。新竹：誠正中學。
殷曉菲、潘秀璋、塗有明（2009）。青少年犯罪與公正世界信念的關係研究。**皖西學院學報**，**25**（2），138-141。

特殊教育法，教育部學生事務及特殊教育司（1984）。

特殊教育法，教育部學生事務及特殊教育司（1997）。

特殊教育法，教育部學生事務及特殊教育司（2011）。

特殊教育法，教育部學生事務及特殊教育司（2014）。

莊豐榮（2011）。由「大人帶小孩」的班級輔導模式。取自 <http://www.myg.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=68952&ctNode=14629&mp=075>

陳振盛（2004）。**矯正學校學生與矯正人員對矯正行為的建構**（未出版之博士論文）。國立中山大學中山學術研究所，高雄市。

費啟宇（2007）。**矯正學校明陽中學概況（2）**。取自 <http://tw.myblog.yahoo.com/pc010877/article?mid=-2&next=911&l=a&fid=46>

鈕文英（2007）。**教育研究方法與論文寫作**。臺北：雙葉。

鈕文英（2013）。**研究方法與論文寫作**（第 2 版）。臺北：雙葉。

黃志雄（2007）。特殊教育需求學生家長參與的涵義與重要性之探討。取自 http://www.ntcu.edu.tw/spc/asp/6_ebook/pdf/9602/9.pdf

黃景良（2000）。少年矯正學校簡介。**中等教育**，**51**（2），77-81。

黃徵男 (2002)。少年矯正學校之回顧與前瞻。
矯正月刊, 115, 3-13。

萬明美、林茂榮 (2003)。身心障礙受刑人在
監處遇及適應之研究。犯罪期刊, 6(2),
1-82。

臺灣桃園少年輔育院 (2008)。臺灣桃園少年
輔育院戒護勤務應行注意事項。取自 <http://www.tyr.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=117982&ctNode=21939&mp=072>

臺灣彰化少年輔育院 (2010)。補校教育。取
自 <http://www.chr.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=60705&CtNode=15666&mp=073>

鄭其祐 (2011)。「教、訓、輔三合一整合實驗
方案」對明陽中學的啟示。取自 <http://www.myg.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=68955&ctNode=14629&mp=075>

二、英文部分

Bullis, M., & Yovanoff, P. (2006). Idle
hands: Community employment experiences
of formerly incarcerated youth. *Journal of
Emotional and Behavioral Disorders*, 14,
71-85.

doi: 10.1177/10634266060140020401

Federal of Bureau of Prisons (n.d.). *TRULINCS
Topics*. Retrieved from
<http://www.bop.gov/inmates/trulincs.jsp>

Gagnon, J. C., & Barber, B. (2010).
Characteristics of and service provided to
youth in secure care facilities. *Behavioral
Disorders*, 36(1), 7-19.

Houchins, D. E., Puckett-Patterson, D., Crosby,

S., Shippen, M. E., & Jolivet, K. (2009).
Barriers and facilitators to providing
incarcerated youth with a quality education
[electronic version]. *Preventing School
Failure*, 53, 159-166.

Leone, P. E. (1994). Education services for youth
with disabilities in a state-operated juvenile
correctional system: Case study and
analysis. *The Journal of Special Education*,
28, 43-58.

doi: 10.1177/002246699402800104

Mathur, S. R., & Schoenfeld, N. (2010). Effective
instructional practices in juvenile justice
facilities. *Behavioral Disorders*, 36(1),
20-27.

Meisel, S., Henderson, K., Cohen M., & Leone, P.
(1998). *Collaborate to educate: Special
education in juvenile correctional facilities*.
Retrieved from http://www.edjj.org/Publications/list/meisel_henderson_cohen_leone-1998.html

Morris, R. J., & Thompson, K.C. (2008).
Juvenile delinquency and special education
laws: Policy implementation issues and
directions for future research. *The Journal
of Correctional Education*, 59(2), 173-190.

Nelson, C. M., Sprague, J. R., Jolivet, K.,
Smith, C. R., & Tobin, T. J. (2009). Positive
behavior support in alternative education,
community-based mental health, and
juvenile justice settings. In W. Sailor, G.
Dunlap, G. Suqai, & R. Horner (Eds.),
Handbook of positive behavior support (pp.

- 465-496). New York, NY: Springer Verlag.
- Robinson, T. R., & Rapport, M. J. K. (1999). Providing special education in the juvenile system. *Remedial and Special Education*, 35, 19-26. doi: 10.1177/074193259902000103
- Sedlak, A. J. & McPherson (2010). *Conditions of confinement*. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/227729.pdf>
- Shufelt, J. L., & Coccozza, J. J.(2006). *Youth with mental health disorders in the juvenile justice system: Results from a multi-state prevalence study*. Retrieved from [http://www.unicef.org/tdad/usmentalhealthprevalence06\(3\).pdf](http://www.unicef.org/tdad/usmentalhealthprevalence06(3).pdf)
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newbury Park, CA: Sage.
- The National Center on Education, Disabilities and Juvenile Justice. (n.d.). *Juvenile correctional education programs*. Retrieved from <http://www.edjj.org/focus/education>
- Wu, I. D. (2004). *An examination of teacher perceptions of educational services in juvenile correctional schools in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia, Charlottesville.

The Current Educational Services for Students with Disabilities/Delinquency in the Juvenile Correctional School and Juvenile Reform School in Taiwan

An-Chi, Shih

Ph. D. Student

National Kaohsiung Normal University

Department of Special Education

Wern-Ing, Niew

Professor

National Kaohsiung Normal University

Department of Special Education

Abstract

This study was aimed to explore the current educational services for students with disabilities/delinquency in the Juvenile Correctional School and Juvenile Reform School, and the commonalities or differences between the two schools. The research was a multiple case study design, including two cases called “Shu-kuang” and “Hsing-Fu” high schools, and three educational service dimensions called “Characteristics of Students, Roles of Schools as Parents and the Work of Teachers”. In order to collect data mentioned above, this study methods involved in-depth interview, simple observation and unobtrusive measures, especially interviews were conducted with 19 participants who worked in the schools. There were three findings in this research: (a) the staff in schools have noticed that there were inter-individual differences among students with delinquency, and due to different framework of administrative organizations, the quality and quantity of services of both schools were dispersed; (b) both schools have provided some special educational services within the juvenile justice system, however, the services were impeded by lacking of access to exchange information among units or professionals; (c) the staff have provided certain integrated educational services in the schools, but different levels of teacher autonomy limited the range of educational applications. The findings as mentioned above, it showed that “Shu-kuang” and “Hsing-Fu” high schools have changed their educational priorities from emphasizing military management to focusing on the needs of the individual delinquent with or without disabilities. According to the results of the study, the authors provided nine suggestions for the future researchers, including: (a) official youth justice annual statistics should include the data of students with disabilities/delinquency; (b) assuring that teachers accepted the concepts and equipped with knowledge of inclusive education; (c) exploring appropriate and

evidence-based instructional strategies for the educational needs of incarcerated youths; (d) unifying various resources in order to arrange them appropriately; (e) introducing the knowledge and skill of special educational services to both school personnel; (f) utilizing new technology skills or equipments to broaden the teaching resources and the interactive opportunities between delinquents and their parents; (g) establishing the framework of service delivery based on the theory of Responsive to Intervention; (h) delivering various, creative and safe vocational courses; (i) developing evidence-based behavioral strategies to deal with the problems incarcerated youths had.

**Keywords: Juvenile Correctional School, Juvenile Reform School,
students with disabilities/delinquency, current educational services**

國小資優學生的生活壓力與因應策略之質性研究

蔡明富

國立高雄師範大學特殊教育學系
副教授

柯麗卿

高雄市莒光國小
教師

摘 要

本研究主要探討 12 名國小高年級一般智能資賦優異學生的生活壓力（如學校、家庭、社區與個人）及其因應策略。本研究採取質性研究中的個別深度訪談來蒐集和分析資料。結果發現：1.資優學生主觀知覺學校生活壓力包括課業學習、行為常規、人際關係、他人期望及學校環境；家庭生活壓力包括課業學習、行為常規、人際關係、他人期望、家長教養及家庭環境；社區生活壓力包括社區環境、社區安全；個人生活壓力包括自我期望、自我管理（如時間管理、情緒管理）、生理問題。2.資優學生面對學校生活與社區生活壓力多數採取問題取向積極因應策略；惟面對家庭生活與個人生活壓力則多數採取情緒取向消極因應策略。本研究結果可供資優教育工作者與家長輔導資優學生之重要參考。

關鍵詞：國小資優學生、生活壓力、因應策略、質性研究

壹、緒論

一、研究動機

資優學生是國家未來的重要人力資源，教育單位應提供適當的教學與輔導，充份發揮其潛能。資優學者 Neihart (1999) 歸納文獻後發現資優學生適應良好與否，與資優學生的類型 (the type of giftedness)、個人特質 (personal characteristics)、及環境配合 (the educational fit) 有關。資優學生能否適應成功，與其本身特質及所處環境有關。Fouladchang、Kohgard 及 Salah (2010) 研究結果發現資優學生憂鬱、焦慮及壓力愈高，其生活滿意度愈差。國內亦研究發現國中小資優學生的學校生活壓力與學校適應間有顯著相關，即學校生活壓力愈大，則其學校適應愈差 (許嘉容、吳裕益，2007；黃玉真，1994；蔡明富、吳武典，2001)。因此，探討資優學生面臨何種生活壓力，甚為重要。學者指出資優學生成長受到學校、家庭、社區與個人方面之影響 (Silverman, 1993；VanTassel-Baska & Olszewski-Kubilius, 1989)，過去國內探討資優學生之生活壓力主要以學校、家庭壓力為主 (許嘉容、吳裕益，2007；黃玉真，1994；蔡明富、吳武典，2001；蔡靜宜，2006)，恐難全貌性了解資優學生面臨生活壓力。因此，資優學生生活壓力應由學校、家庭、社區與個人層面加以探討，此乃本研究動機之一。

根據 Lazarus 與 Folkman (1984) 看法，如果個體面對環境要求的能力無法得到平衡而形成壓力，如何因應壓力就顯得很重要。如

能有效因應壓力，便能順利解決問題，反之，會造成適應不良的後果。國外許多研究壓力學者亦主張研究壓力來源與壓力後果間關係，不可忽視調節變項 (如因應策略) 的影響 (Cartwright & Cooper, 1996)。個體面臨壓力時，因應處理的方式因人而異，在因應的過程中個體可能會適度地降低壓力所造成的困擾，但也可能因此增加其困擾因素。因此，壓力因應策略受到重視。從上述探討發現資優生在面對不同壓力來源時，其因應策略為何，有待探討，此乃本研究動機之二。

雖然國內有探討資優學生壓力與因應策略研究 (孫瑜成，2006；許嘉容、吳裕益，2007；許嘉容、吳裕益，2010；黃玉真，1994；蔡靜宜，2006)，上述研究取向仍以量化為主，且未深入探討資優學生面對生活壓力之多元面向為何？以及面對不同生活壓力所採取因應方式為何。為深入探討國小資優學生面對不同壓力而形成不同因應策略，故本研究乃採取質性研究方式探討，此乃本研究動機之三。

綜上所述，為有效協助國小資優學生適應，有必要了解國小資優學生在各方面壓力來源及因應方式為何，以供教育單位與家長輔導資優學生的重要參考。目前對壓力定義看法多數主張壓力為動態的歷程，以及強調個人與環境互動觀點，其中以 Lazarus 與 Folkman (1984) 壓力認知評價與因應模式 (cognitive appraisal and coping) 最受肯定，本研究以此架構探討資優學生之壓力來源與因應策略。

二、研究目的與問題

本研究的主要目的在探討資優學生知覺生活壓力來源，接著探討資優學生面對生活壓力所採取因應策略為何。根據此目的，本研究問題如下：

- (一) 國小資優學生知覺學校生活、家庭生活、社區生活及個人生活面臨之壓力內容為何？
- (二) 國小資優學生面對學校生活、家庭生活、社區生活及個人生活壓力時，所採取之因應策略為何？

三、名詞釋義

(一) 國小資優生

根據身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(2013)所頒布之一般智能資賦優異，係指「在記憶、理解、分析、綜合、推理及評鑑等方面，較同年齡者具有卓越潛能或傑出表現者。」其鑑定基準依下列各款規定：一、個別智力測驗評量結果在平均數正二個標準差或百分等級九十七以上。二、經專家學者、指導教師或家長觀察推薦，並檢附學習特質與表現卓越或傑出等之具體資料。本研究所指的國小資優學生，係指就讀高雄市國小一般智能資賦優異高年級學生而言。

(二) 生活壓力

壓力事件係指會造成個體感受到壓力的事件。本研究生活壓力係指國小資優學生在學校生活、家庭生活、社區生活及個人生活方面中所面臨之壓力來源或壓力事件。

(三) 因應策略

本研究因應策略是指資優生在學校生活、家庭生活、社區生活及個人生活方面中所面臨之壓力來源或壓力事件所採取之因應方式。本研究採用 Lazarus 和 Folkman (1984) 所提出壓力因應策略模式，將壓力因應策略分為問題取向 (problem-focused) 與情緒取向 (emotion-focused) 兩種。前者係指個體能主動和直接分析問題的情況為主，後者係指個體能以樂觀的態度去看待事情，這兩種因應策略中，因其思想動念、行動方式，可分成積極主動以及消極被動的模式，故本研究因應策略共分成四種：問題取向積極因應、問題取向消極因應、情緒取向積極因應、及情緒取向消極因應等四種。

貳、文獻探討

一、壓力的概念與資優學生生活壓力相關研究

(一) 壓力的概念

1. 壓力的意義

Selye (1993) 綜合學者對壓力定義可分成三種，有的認為壓力是外在事件對個體的要求，即刺激取向；有認為壓力是個體對事件的反應，即反應取向；也有視內、外在事件為壓力，強調環境和反應的交互作用，即刺激與反應整體性交互反應取向。目前國內外學者對壓力定義仍採取動態歷程觀點佔大多數，壓力可歸納為：在面對壓力時，個體對外在環境的反

應下，產生了生理和心理上的緊張狀態，而產生的歷程是無法預期的，所以產生情緒的變化，個體表現出緊張的、不愉快的、或是壓迫感的、痛苦的與威脅的，是個人與環境交互作用的結果（Lazarus & Folkman, 1984）。

由於互動觀點兼採刺激與反應觀點，並提出兩者交互作用時，「認知評估」與「因應」的重要性，是目前學者研究壓力時較常採取的觀點，因此本研究採取壓力的互動觀點，生活壓力不只是單指的刺激或反應，而是要注重個體認知評估及因應能力所產生的主觀壓力感受，才能協助個體調適壓力。本研究採壓力互動觀點，視生活壓力是資優學生與環境互動過程中，產生認知、生理、心理與社會上的壓迫感或威脅的感受。

2. 壓力的來源

由壓力的意義得知，壓力是在人與環境互動中所產生的。因此，在生活中各層面所發生的事件都可能是壓力的來源。Lazarus 與 Folkman（1984）從社會的觀點提出造成壓力的三種因素：（1）衝突：當社會要求與個人價值觀相衝突時，會產生壓力；（2）模稜兩可：當人們不能預知未來會發生何事時，會產生壓力；（3）過度負荷：當社會要求超過個人資源所能負荷時，會產生壓力。關於資優學生之壓力來源，郭靜姿（2000）提及資優學生除學習與心理特質異於一般學生，所以存有一些獨特的適應問題，如身心發展的不均衡、過度激動特質、人際差異知覺與自我認定困難、過度期望壓力等，可能導致負向的人際互動，而影響其自我概念與自我發展。VanTassel-Baska 與 Olszewski-Kubilius（1989）曾探討學校、家庭

與個人層面對資優學生之影響，其發現資優學生接受教育過程，難免產生壓力。對於資優學生生活壓力層面之探討，Silverman（1993）提出資優學生輔導模式架構中，其指出資優學生生態系統（包括個人、學校、同儕、家庭與社區）的重要性，並顯示資優學生成長，受到學校、家庭、社區與個人扮演著重要角色。顯示資優學生成長，受到學校、家庭、社區與個人方面之影響。因此，資優學生生活壓力也應由學校、家庭、社區與個人層面加以探討。本研究資優學生的生活壓力來源，將從這四方面進行探討。

（二）資優學生生活壓力相關研究

根據過去文獻，資優學生的生活壓力可分從學校、家庭、社區與個人方面探討，茲說明如下。

1. 學校生活壓力

有關資優生學校生活壓力之研究，分從課業學習、學校常規、師生關係、同儕關係、教師期望及同儕期望等方面說明：（1）課業學習方面，在課程安排方面，如果未能提供符合資優學生學習需求課程，也易導致資優學生產生學習困擾（孫瑜成，2006；Rimm, 2003；Winner & Karolyi, 1998）。楊麗華（1995）也發現國小資優生覺得兼顧資優班與普通班課程會有困擾，其中越高年級對排課時間越不滿意，因為不能參加較有興趣的分組課，及國語、數學課到資優班上課後，需回到原班補回未寫的功課。張敏芳（2006）亦發現資優學生在進入資優班就讀時，往往必須面對資優課程與普通課程雙重的壓力，作業分量比普通學生繁重，而

藝術才能資優學生更要面臨學科與術科雙重課業壓力。但是，國內資優生與普通生課業壓力比較研究中，卻發現資優學生課業壓力比普通學生還低（黃玉真，1994；蔡明富、吳武典，2001）。（2）學校常規方面，有些資優學生可能對學校常規無法順從，假如學校的行政措施與校規相當呆板，資優生會比普通學生對環境產生更大的反彈（Johnson, 1981）。（3）師生關係方面，資優學生與教師互動不良會產生不少壓力（Genshaft, Greenbaum, & Borovsky, 1995; May, 1994）。在師生互動方面，蔡明富與吳武典（2001）發現國小資優學生的師生關係壓力高於普通學生，惟黃玉真（1994）卻發現國中資優學生師生關係壓力低於普通學生。（4）同儕關係方面，資優學生與同儕相處也會產生壓力（Gari, Kalantzi-Azizi, & Mylonas, 2000; May, 1994; Rimm, 2003），與班上同儕關係的研究中，Clinkenbeard（1991）發現，資優生表示資優班以外的老師與同儕對資優生有不公平的期待，因此，同儕的接受度不佳。另有研究發現資優生與普通生的同儕壓力沒有顯著差異（黃玉真，1994）。（5）教師期望方面，學生在被標記為「資優生」之後，師長常對其另眼看待並產生過高的期望，易使資優生產生挫折感與壓力（曾建章，1996；Clinkenbeard, 1991；Gari, et al., 2000；Rimm, 2003）。（6）同儕期望方面，除教師期望外，同儕期望也會對資優生產生壓力。蔡明富與陳宸如（2013）發現同儕期望會造成資優學生心理壓力。曾建章（1996）發現資優學生所知覺之同儕期望顯著高於普通學生。國外研究也有相同的結果，Jackson（1993）發現同儕期望對資優兒童焦慮有顯著相關，可見同儕期望對於

資優學生之壓力感受是有影響的。

2. 家庭生活壓力

資優生家庭生活壓力相關研究，可分成家長教養、家長期望、家人關係及家庭氣氛等方面說明。（1）家長教養方面，家長教養方式也是影響孩子成就的重要因素（簡茂發、蔡玉瑟、張鎮城，1992）。蔡典謨（2001）研究發現家庭教養態度及方式會影響低成就資優學生的成就。王文科與陳貞蓉（1996）研究指出家庭環境對國中資優學生人格適應（包括個人與社會適應）有預測力。（2）家長期望方面，過去研究發現父母期望過高仍會造成孩子壓力與困擾，如：楊麗華（1995）發現資優生所感受之父母學業成就期望壓力顯著高於普通學生，且父母期望高於教師期望。顯示資優生知覺他人期望與壓力感受都是成正相關，也就是他人期望越高，學生所感受程度就越大。曾建章（1996）、張敏芳（2006）研究亦發現當父母對資優子女有過高的期望時，子女會出現達不到父母期望的困擾與壓力。（3）家人關係方面，Rimm 與 Lowe（1988）發現有些資優學生與父母親之間感情融洽，有些因為與父母關係不佳，造成資優生低成就。因此親子關係良好與否會影響孩子的學習成效。（4）家庭氣氛方面，根據蔡典謨（2001）研究發現低成就資優學生的家庭會出現家庭氣氛不和諧，影響孩子的情緒及親子關係。

3. 社區生活壓力

孫瑜成（2006）、蔡明富與陳宸如（2013）、及鄒浮安（1997）研究均發現資優生生活壓力亦會感受到社區生活壓力。如：蔡明富與陳宸

如(2013)研究發現資優學生陳述在社區生活會出現軟、硬體設備不足、環境吵雜與社區安全問題等困擾。

4.個人生活壓力

關於資優生個人生活壓力相關研究，可分成自我期望、情緒困擾、生理問題等方面說明。(1)自我期望方面，資優學生對自我要求會較同儕高，會出現自我期許壓力。根據 Schuler (2000) 研究發現有將近八成資優學生具有完美主義 (perfectionism) 傾向。故在自我期望過高要求下易使資優生出現沉重負擔 (孫瑜成, 2006; 蔡明富、陳宸如, 2013; Arthur, & Hayward, 1997; Roberts & Lovett, 1994)。(2) 情緒困擾方面，Roberts 與 Lovett (1994) 研究結果發現資優生對學習失敗後會產生較負向情感與生理壓力反應，以及會具有較多完美主義與非理性想法。顯示資優學生對學習挫敗易形成負向情緒。Gallucci (1988) 研究發現資優生在行為或情緒問題與一般學生差異不大，惟仍有少數的資優生會出現行為或情緒問題。此外，Czeschlik 與 Rost (1994) 卻發現資優生與普通學生的人格和社會情緒行為沒有顯著差異。(3) 個人健康方面，資優學生除出現自我期望與情緒控制困擾外，蔡明富與陳宸如 (2013) 發現資優生自陳會出現身體健康困擾，如頭痛、胃痛...等。

綜上所述，資優學生在生活適應的過程中，可能面臨不同的生活壓力來源，包括課業學習、學校行政、教師教學、同儕相處、家長管教...等的挑戰，資優學生在面對這些不同生活經驗，資優學生生活壓力可從學校、家庭、社區及個人四方面加以探討。

二、因應策略的探討與資優學生壓力因應之相關研究

(一) 因應策略的探討

1. 因應策略的意義

當個體產生壓力時，個體便需要採取行動以減輕或消除壓力，此即因應最簡單的解釋。故個體知覺壓力來源後，且據以計劃運用有效策略，可減輕壓力。因應策略研究著重在因應過程與處理，因為情境是影響個體因應的主要因素。Lazarus 與 Folkman (1984) 對因應策略定義為：因應是不斷地改變個人的認知與行為，以處理個人評價超出因應資源的內在與外在要求所做的努力，其主要功能在於調節情緒及解決問題。因此，因應策略是個人為了平衡其內外需求與應付能力間所做的各方面努力，以減少個人與環境間的衝突。因應是動態的過程，會隨著對環境中客觀要求與主觀評價的不同而有所改變。

綜上所述，因應策略的功能即為個體面對情境的改變，經由認知的評估過程，視其為挑戰或採取有效性的因應策略，使個體免於受到威脅、傷害；而個體在因應的過程中，針對不同的壓力情境，使用不同的因應策略，以減緩壓力對身心健康的影響。

2. 壓力因應策略之分類

關於因應策略的分類，大多包括 Lazarus 與 Folkman (1984) 主張問題取向、情緒取向分類的概念。(1) 問題取向的因應：重視以改變或處理對個體造成困擾的問題情境為主，當個體評估情境是較可能被改變時，會傾向採取此因應策略。問題取向因應又分為二種：一是

設法解除外在環境的壓力或增加自我資源的行為，如尋求資源、產生可能的問題解決辦法、改變產生壓力的環境；二是改變內在的心理歷程，包含動機或認知的改變，如改變抱負、減少自我投入、尋找其他的滿足、發展新的行為標準或學習新技能與程序。(2) 情緒取向的因應：重視直接調整對問題的情緒反應，當個體評估情境不易以行為加以改變時，最常採用此因應策略，以減少情緒的苦惱，包括逃避、縮到最小、遠離、選擇性注意、積極比較與從負面事件取得正面的價值。情緒取向因應又可分為二類：一是改變個體對某一事件或情境的認知再評估，如改變不了某一事件的客觀情境，卻可改變其意義；二是設法使自己與壓力情境或經驗隔離，或是用壓抑或潛意識的防衛機轉來遺忘某些經驗。

Lazarus 與 Folkman (1984) 的因應分類方式被廣泛的運用在國內、外的兒童與青少年因應研究中，惟學者對於他們的分類方式也有批評，主要是因為分類的範圍太廣。為解決分類太廣泛困境，研究者再根據過去文獻 (林志哲, 2010; 蔡明富、陳宸如, 2013; Pine & Arosen, 1988) 的分類作法，將因應策略分為四類：「問題取向積極因應」、「問題取向消極因應」、「情緒取向積極因應」、「情緒取向消極因應」，並據此為本研究因應策略分類架構。

(二) 資優學生壓力因應策略之相關研究

在國外方面，Zeidner 與 Schleyer (1999) 發現較高智力的學生面對壓力時，對事情會有更多的正向評價，並使用適當的因應策略來減少壓力和焦慮。Chan (2004) 研究發現資優生面對問題時，採取行動的因應策略多於消極的

因應策略。Frydenberg (1993) 發現資優青少年使用較多的問題解決策略來因應外在的壓力源，其發現資優青少年比一般同儕較傾向於使用問題解決、努力工作以達成目標之因應策略。後來學者也得到類似的研究結果 (Shaunessy & Suldo, 2010; Taylor, 1995; Tomchin & Callahan, 1996)。資優學生如與普通學生相比，Preuss 與 Dubow (2004) 發現資優與普通兒童自陳對兩種不同的壓力源因應策略並沒有差異，但是資優兒童使用較多的問題解決策略來因應這些壓力源，也就是資優兒童偏好使用快速且有效率的解決問題方法，且較喜歡選擇行動導向的方法來解決問題。可見資優學生較傾向於使用「問題取向因應」的壓力因應策略，較少使用逃避因應策略。

國內方面，黃玉真 (1994) 發現國中資優學生面對壓力時，最常採用自己設法解決、找朋友談、不管它、找家人談等四種策略。孫瑜成 (2006) 發現國中資優學生最常使用的壓力因應方式以理性應對為主，其次依序為穩定情緒、尋求他人支持、自我尋求解決方法、消極應對和自我封閉。許多研究亦發現國小資優生以採取積極主動面對者佔多數，最常使用問題解決與情緒調適策略，其次是擱置問題策略，最後是情緒發洩與尋求社會支持策略 (許嘉容、吳裕益, 2010; 蔡靜宜, 2006)。另蔡明富與陳宸如 (2013) 研究發現高中数理資優生面對學校生活、家庭生活及社區生活壓力多數採取問題取向因應；但面對個人生活壓力多數採情緒取向因應。

由上可知，資優生較傾向採用積極正向的因應策略，以減緩壓力對個人的負擔，而不傾向使用消極負向的策略。上述國內外對資優生

因應策略研究中，大都採取量化研究，少數採取質性研究（張敏芳，2006；蔡明富、陳宸如，2013），雖然量化研究可看出資優學生與普通生壓力因應的差異；值得注意的是，過去許多因應策略鮮少探討不同壓力會產生不同因應策略，可能會忽略不同壓力情境所造成不同因應策略，使得研究結果無法深入。

參、研究方法

一、研究設計

為深入探究國小資優學生之生活壓力現況與其因應方式，本研究採取深度訪談法。採用此方法的原因有三：（一）尊重對象的變異性：每所學校資優學生變異性應被尊重。（二）重視參與者的觀點與建構：從學生本身多方面的觀點，了解其所面臨的問題與解決方式。（三）重視研究的過程：本研究關注資優學生生活壓力問題與因應策略的歷程，而不只是結果。為了獲得豐富深入的資料，必須採取訪談法，以保持研究過程的彈性。

二、研究對象

本研究對象為高雄市某所國小資優班高年級學生 12 名（五、六年級學生各 6 名）做深入訪談，研究對象選取是由該校資優班教師推薦表達能力佳與受訪意願高學生為原則，並發家長同意函，請家長同意孩子在學校接受訪談。

三、研究工具

（一）研究者

在質的研究方法中，研究者本身即是資料蒐集的工具，整個研究主要由研究者進行觀察、選擇、協調、分析、解釋等工作（Bogden & Biklen, 2007）。本文研究者均有豐富資優教育經驗，並曾進行資優教育相關研究，而且曾修習「質性研究」課程。

（二）訪談指引

研究者形成訪談指引的過程，有下列四個步驟：1.參考國內外學者對資優生生活壓力相關因素的研究，以確立訪談的問題。2.根據訪談問題及研究目的，擬出初步的訪談指引。3.研究者以一名國小資優生做訪談指引的試探性研究訪談，並應用訪談／觀察紀錄表進行試探性研究訪談。訪談後，撰寫逐字稿，並比對文獻資料，檢核訪談資料是否針對主要概念進行訪問？是否還有哪些重要概念沒有訪問到？4.根據試探性研究訪談過程中，對「訪談指引」題目修改，或用詞的修正。經修訂後確立訪談指引，開始進行安排正式訪談。

四、訪談實施

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

立初步的關係，確定受訪者已能安心接受訪談後，再進入正式訪談流程。本研究訪談均由第二位研究者實施，第二位研究者曾經是該校資優班五年級學生 2 年的班導師，也指導過六年級資優班 1 年的經驗，與學生互動關係良好，學生在接受訪談時，均能安心回答問題。

五、資料整理與分析

本研究正式訪談的資料，依據質性資料分析過程進行資料分析處理。訪談後的資料處理過程如下：

(一) 轉譯逐字稿：將訪談記錄或錄音資料整理成逐字稿。

(二) 建立受訪者個人資料庫：為便於檢索及查證資料，將逐字稿做簡單的編碼，建立受訪者個人資料庫。資料庫內容包括訪談對象、次數、時間、主要目的、地點(情境說明)、學生當時反應概述等。

(三) 資料編碼：將所蒐集的資料加以編碼。研究資料大致以訪談記錄為主，並分別以大寫英文字母代表受訪對象，英文字母後數字表示受試接受訪談的次數，接著數字表示個案接受訪問回答的語句數，最後六個數字表示受訪談對象接受訪談日期，如 A1-19-950413 表示 95 年 4 月 13 日第一次訪談 A 生所回答第 19 個句子，G2-2-950525 表示 95 年 5 月 25 日第二次訪談 G 生所回答第 2 個句子。

(四) 資料分析：反覆閱讀逐字稿，畫出重點句和段落，以受訪者的用詞標出關鍵詞進行分析。待關鍵詞形成概念後，集成主題，各主題彼此持續比較，若有相關再形成更高層的核心主題，藉由關鍵詞、概念主題、核心主

題，歸納形成編碼系統資料，將所編碼後的資料加以篩檢、分類，再建構成幾個類別，統整分析比較其差異性及相似性，並與所蒐集之文獻資料驗證，最後歸納出訪談的發現。針對國小資優生生活壓力因應策略次數的資料分析，研究者係根據受訪者面對此類壓力所提到之因應策略次數計算，如在個人生活壓力方面，G 生提到「覺得媽媽好像都比較護著妹妹，很多事情媽媽都會只叫我做...」，其採取的因應策略為「躲起來哭、丟枕頭」，因為 G 生針對自己情緒問題提到 2 種因應策略，因此計算 2 次，以此類推。

六、資料的信度與效度

本研究信效度乃根據 Bogdan 與 Biklen (2007) 提出檢核質性研究信效度方法，其方法包括確實性 (credibility)、可轉換性 (transferability) 及可靠性 (dependability)，分別陳述如下：

(一) 確實性

「確實性」即為所蒐集資料之真實程度，本研究以下列方式進行檢核：1. 進行訪談時採取錄音方式，謄寫成逐字稿，並輔以訪談札記，包括研究者當時的重要觀察及訪談學生當時反應概述。2. 在資料的編碼分析過程中，兩位研究者持續共同討論。3. 訪談後的逐字稿，研究者會請受訪者檢核，以確認資料的真實性。4. 詢問普通班與資優班導師受訪者在學校生活的適應情形，以檢核受訪者所說的真實性。針對導師方面的檢核結果，大致上導師們的反應都覺得與受訪者本身所提的適應情形相符。可見從受訪者中所蒐集到的資料，深具

真實性。

(二) 可轉換性

「可轉換性」指受訪者所陳述的經驗與感受，能有效做資料性的描述與轉換成文字描述。本研究將訪談錄音謄寫成逐字稿，兩位研究者逐句檢視並分析歸納成有意義的單元，並參照研究者當時對受訪者的重要觀察及受訪者本身當時的反應內容資料，做詳盡的描述。

研究者所謄寫的逐字稿都會交由受訪者檢核勘誤，檢核的過程包括訪談檢核及當事人檢核，以建立信賴度，步驟如下：1.訪談過程檢核：訪談過程中隨時利用發問與做小結方式，讓受訪者檢視研究者的理解是否能正確傳達他的意思，以檢核研究者對資料理解的正確性，並適時據以澄清。2.當事人檢核：訪問完後，請受訪者本人針對訪問者所撰擬之完整文本資料做確認，如有需要並於文本中加註說明需做如何的修改、調整。修改完畢的稿件再經第二次的核對，待確認無誤後即完成資料的檢核。針對 12 位受訪者檢核的結果，11 位受訪者皆表示內容與他本身所講之內容無誤，僅受訪者 C 修正了對部份語句描述，可見研究者之描述能真實反應受訪者之內容程度。

(三) 可靠性

「可靠性」是指研究者個人經驗的重要性與唯一性。本研究自選擇受訪者、分析資料、訪談過程均由研究者親自完成，兩位研究者並針對每一類別之分類做持續性的討論、分析、歸納與組織，且透過詳細的研究設計、研究對象、研究工具及資料的整理與分析說明，來證明本研究的可靠性。

肆、研究結果

一、資優學生知覺生活壓力內容之結果

(一) 學校生活壓力

本研究發現資優學生在學校生活壓力會出現課業學習、行為常規、人際關係、他人期望及學校環境等壓力。茲說明如下：

1. 課業學習

在受訪資優學生當中，12 位資優學生均表示有課業學習方面的壓力，包括學業學習、教師教學、課程規劃等方面。在學業學習方面，會出現在學習成果（如學習成績、學習表現）及學習態度困擾，如 F 生提到學習成績方面的問題：「有一次有幾個成績不錯的同學來跟我說他們的成績考得比我好，來跟我炫耀，因為那一次數學我才考八十幾分…」（F1-4-950421）；以及在學習表現方面的問題：「我可能自己在想像力方面比較不夠，現在資優班要自己編寫廣播劇，別人都已經編寫 6、7 頁了，我自己才寫 3、4 頁，我會覺得蠻困擾的…」(F1-11-950421)；J 生提到在學習態度方面遭遇到的問題：「有時候我覺得自己會逃避我比較不喜歡或拿手的科目」(J1-43-950503)。

在教師教學方面，會出現在教學方法、教學評量及參與競賽之問題，其中大部份接受訪談的資優生提到在教師的教學方法造成他們比較多的壓力，如 A 生提到：「老師對我們的要求有時候比較多，比如說○老師給我們蠻多功課的，有時候我覺得壓力很大」(A1-24-950413)。有關教學評量方面的壓力

事件，H 生認為普通班的考試份量過多而感到壓力：「考試的時候要背很多的成語和社會，沒有自己的休息時間，覺得壓力很大」（H1-3-950426）。有關參與競賽方面的壓力事件，A 生覺得：「在學校做科展壓力很大，又會浪費許多時間」（A1-15-950413）。

在課程規劃方面，會出現課程安排與課業份量之問題，有關課程安排方面的壓力事件，受訪的資優生中有認為在「課程內容」和「課程時間」的安排上造成壓力。在課程內容方面，有些人覺得普通班的課程內容過於簡單，會浪費時間，如 A 生提到：「我覺得普通班的課有一些地方都會重複，我覺得好像有一點會浪費時間」（A1-17-950413）；有些人會覺得因為去上資優班的課普通班課程沒聽到而覺得有些聽不懂的，如 G 生提到：「數學的問題有些我比較不容易理解，又抽到資優班的課，我如果沒聽到的數學我就比較不懂」（G1-4-950424）；另外，有一些資優生會覺得資優班的課程內容安排過難，聽不太懂，如 H 生提到：「資優班的電腦課我覺得太難了，我都聽不太懂」（H1-4-950426）；在課程時間方面，有些人覺得因為去上資優班而沒有聽到普通班老師的上課重點，以至於影響學習成績，如 A 生提到：「上資優班的課，有些重點就沒有上到，回家就要加倍努力複習，更認真的花時間把它學好」（A1-8-950413）。有關課業份量的壓力事件，受訪者有認為資優班課業份量過多，如 D 生提到：「資優班功課有點多，像我們現在就要做名人傳記，有時候要又做網博的，大概就會覺得份量有點多…」（D1-10-950419）；有認為是普通班課業份量過多，如 G 生提到：「有時候因為去上資優班

的課時回到班級必須補做我不在的時候的課程，下課幾乎都沒辦法下課休息，覺得時間好趕，好像永遠寫不完，就會覺得壓力很大」（G1-11-950424）；也有認為是兩邊的課業壓力同時造成他們的壓力，如 A 生提到：「最近資優班要做網博、我們幾個又要去做科展，就感覺時間好像不夠用，學校功課也很多、補習班功課也很多，所以我們假日幾乎都在做科展、網博和學校的功課，比較沒有像以前有那麼多的休息時間」（A1-17-950413）。

2.行為常規

本研究發現受訪的國小資優生有 3 位表示會出現行為常規方面的壓力，包括來自學習常規及生活常規等方面。在學習常規方面，受訪學生表示上課時同學干擾影響其學習品質，如 H 生提到：「同學在上課的時候會干擾我，害我聽不清楚老師說的話。」（H1-12-950426）；在生活常規方面，受訪學生對同學不當行為習慣感到困擾，如 G 生提到：「同學有時候會利用我去上資優班不在的時候，把我的鉛筆盒偷偷的藏起來，就不讓我找到，我就會很困擾」（G1-7-950424）。

3.人際關係

本研究發現受訪的國小資優生有 12 位均表示會出現人際關係壓力，包括與教師互動及與同儕互動等方面。與教師互動方面，有的學生會抱怨不喜歡被老師強迫學習，如 F 生提到：「我不想做的事情如果硬要逼我去做我就不想理他。像有一次星期三下午要去外面參加演講，我很不想去，但是老師就有一點好像在逼我一樣，就說如果這次沒去以後就不能參加

演講之類的...」(F1-30-950421)。

在同儕互動方面，有的出現在資優學生對同儕的互動問題，如 J 生提到：「如果我們同一組的同學共同合作一件事（找資料或做壁報...），如果我覺得我已經很努力的付出，而其他同學並沒有付出一些心力，只會在那邊享受成果我就會罵他，然後就會吵架」(J1-10-950503)，另有的是同儕對資優學生互動問題來自同學肢體衝突，如 E 生提到：「同學先用木棒丟我，我就去追他，就會和他起衝突有時候是相罵...」(E1-21-950420)。

4. 他人期望

本研究發現受訪的國小資優生有 3 位表示會出現他人期望方面的壓力，他人期望壓力包括教師期望及同儕期望等方面。在教師期望方面，受訪學生表示教師的期望太高造成壓力的來源，如 E 生提到：「資優班外聘老師會認為資優生表現應該都要很好，覺得壓力很大。」(E1-15-950420)，I 生也提到：「覺得班導師的期望太高，壓力很大，有時候不會的功課問題，老師反而會冷言數落...」(I1-12-950427)。在同儕期望方面，受訪學生表示有的同學會認為資優生本來就應該要表現的很好，過高的期望造成資優生無形中的壓力來源，如 F 生提到：「同學都會說資優班的學生考試不應該考得比他們爛，或者是說每個表現都要很好，如果達不到標準就會覺得有壓力。」(F1-7-950421)。

5. 學校環境

本研究發現受訪的國小資優生有 4 位表示會出現學校環境方面的壓力，學校環境壓力包

括學校設備及學校行政等方面。在學校設備方面，受訪學生表示上課熱又悶，很難專心學習，如 J 生提到：「上課的時候真的很熱，我們的教室又很悶，當然會影響上課的學習情緒。」(J1-19-950503、J1-20-950503)；在學校行政方面的問題，受訪學生表示學校活動未妥善做好規劃，如 C 生提到：「兒童節大會學校當天安排了一些闖關活動，每一個活動幾乎都要排二三十分鐘，關卡有那麼多根本就闖不完嘛！再加上我們資優班要導覽，早上的時間又要去練習，我們玩的時間根本就不到半個小時」(C1-19-950417)。

(二) 家庭生活壓力

本研究發現受訪的 12 位資優學生均會出現家庭生活壓力，包括課業學習、行為常規、人際關係、他人期望、家長教養及家庭環境等方面問題。說明如下：

1. 課業學習

本研究發現有 4 位表示會出現課業學習方面的壓力。課業學習壓力包括學業學習及課程規劃等方面。在學業學習方面，會出現在學習活動及學習態度困擾，如 C 生提到「家中沒人教我鋼琴，家人又希望我在教會把鋼琴彈好」(C1-24-950417)。此外，也有受訪學生提到在家庭生活中因為學習態度不佳，常被家長糾正，造成自己在學習方面的困擾，如 K 生提到：「媽媽會叫我每天聽空中英文，是補習班教我們每天都要聽的，我平常就很不聽嘛，就會拖很多，等到要上課了才趕快去聽，因學習態度不夠認真被媽媽罵」(K1-36-950504)。

在課程規劃方面，都是出現在作業份量的

問題，受訪的資優生提到的作業份量包括有學校內（普通班）以及學校外（坊間）作業量過多，造成較多的壓力，如：D 生提到：「功課太多，就要忙的很晚，像是到 11 點多，如果還沒有做完的話，就會被媽媽罵，說怎麼用那麼晚，做個東西也要做那麼久啊？其實我已經很努力啊，我也不想要那樣。」（D1-21-950419），L 生也提到：「補習班英文老師規定我們要查很多的單字，有時候功課很多我根本查不完去補習班就會被老師罰寫，如果再沒寫完就會再被加倍罰寫，就覺得好像都寫不完…」（L1-19-950505）。

2. 行為常規

本研究發現受訪的國小資優生有 2 位表示會出現行為常規的壓力，包括學習常規及生活常規。在學習常規方面，受訪學生認為家中手足干擾其學習品質，如 F 生提到：「弟弟常常會打我，沒大沒小的，有時候我在寫功課，他也會拿玩具打我，害我都寫不好…」（F1-18-95042）。在生活常規方面，D 生表示因為姊姊和媽媽頂嘴的關係，害自己被波及到，他提到：「姐姐和媽媽頂嘴的時候，我就被夾在中間，會被姐姐遷怒，我會覺得自己很倒楣…」（D1-32-950419）。

3. 人際關係

本研究發現受訪 12 位資優學生均表示會出現人際關係的壓力，包括與家長互動與手足互動等方面。在家長互動方面，接受訪談的資優生，皆表示來自與家長互動壓力事件是來自資優生對家長的不當互動，如 H 生提到：「因為媽媽罵我，我就回頂回去，媽媽就哭了，她

就說她自己沒有把我教好...」（H1-28-950426）；另 A 生提到：「有時候我會和爸媽發生一些衝突，例如說有一些意見不合的時候，就是可能他們有一些觀念跟我們比較不一樣，我就會和他們發生爭執。」（A1-37-950413）。

與手足互動壓力，有的出現在資優學生對手足的不當互動問題，如 J 生提到：「弟弟會因為某件事而吵個不停，如果我覺得不合理我就會罵他，就這樣吵起來。」（J1-26-27-950503）；有的是手足對資優學生不當互動問題，如 D 生提到：「有時候去姊姊房間，無緣無故就會被轟出來。」（D1-28-950419）；E 生亦提到：「有時候妹妹會無緣無故打我，我就會很生氣追她…」（E1-28-950420）。

4. 他人期望

本研究發現受訪的國小資優生有 8 位表示會出現他人期望方面的壓力，包括家長期望及其他親人期望等方面。在家長期望方面，受訪的學生表示家中「媽媽」的期望過高，造成壓力的來源，如 H 生提到：「媽媽會給我很大的壓力，像媽媽每次都要我一定要考第一名，如果我沒有達到標準，他就會很生氣」（H1-16-950426）；在其他親人期望方面，受訪的學生表示家庭成員中重要親人（如：奶奶）的期望過高，也是造成壓力的來源，如 J 生提到：「因為爸爸小時候功課很好，奶奶就會希望他的孫子功課也要很好，所以她每次看到我都問我的考試考得怎樣。」（J1-38-950503）。

5. 家長教養

本研究發現受訪的國小資優生有 7 位表示

會出現家長教養方面的壓力。家長教養壓力包括家長管教及家庭氣氛等方面。在家長管教方面，大部分受訪學生提到和媽媽接觸的時間較多，家中管教部分的職責大多由媽媽擔任，因此若媽媽的要求較嚴格會造成家長管教的壓力來源，如 D 生提到：「爸爸大概都只看成果，媽媽就比較是看過程的，媽媽覺得整個過程都要很仔細的把它做好，所以我有時候會擔心自己做的不夠好...」(D1-25-950419)；在家庭氣氛方面，家中氣氛不佳有時也會造成壓力來源，如 H 生提到：「媽媽只要跟爸爸一吵的話，他就會把自己鎖在房間裡不出來，有一次他就把自己鎖在房間裡好幾個小時不出來，我非常的擔心...」(H1-27-950426)。

6. 家庭環境

本研究發現受訪的國小資優生有 2 位表示會出現家庭環境方面的壓力。家庭環境壓力來自家庭設備的壓力事件方面。受訪學生提到由於家中硬體設備不佳造成其困擾來源，如 C 生提到：「資優班的功課要上網要找資料還要寫報告，通通要用到電腦，可是家裡電腦壞掉，就沒辦法做，覺得很困擾。」(C1-3-950417)

(三) 社區生活壓力

本研究發現受訪的資優學生有 7 位會出現社區生活壓力，包括社區環境（社區噪音、社區衛生）與社區安全等方面壓力。其中有 4 位提及社區噪音壓力，受訪學生表示鄰居音響開得很大以及居家附近吵雜等問題，都是造成居家環境的壓力來源，如 F 生提到：「我們家附近因為是加工區，有時候都可以聽到工廠工作的聲音，所以比較吵雜，有時候就會覺得很

吵，沒有辦法靜下心來讀書...」(F1-28-95042)；有 2 位提及社區衛生壓力，受訪學生表示因為有人拿剩飯菜給流浪狗吃，造成居家環境衛生問題，如 B 生提到：「有一個婆婆會拿剩飯菜給附近的流浪狗吃，家附近經常有許多野狗出沒，晚上睡覺也會被狗叫聲吵醒...」(B1-20-950414)；有 1 位提及社區安全壓力，受訪學生表示對居家環境沒有安全感的問題，是造成居家環境的壓力來源，如 J 生提到：「最近附近蓋了一些房子，陸陸續續搬進一些鄰居，這些人我都不太熟悉，也不知道他們的相關背景，我會覺得不太有安全感，有時候我會害怕他們會不會有可能是壞人...」(J1-38-950503)。

(四) 個人生活壓力

本研究發現受訪的資優學生有 10 位出現個人生活壓力，包括自我期望、自我管理（如時間管理、情緒管理）、生理問題。其中有 4 位提及自我期望壓力，受訪學生表示凡事自我要求完美，或是因為媽媽要求嚴厲而促使其對自我要求提高，是造成資優生個人生活壓力的來源，如 J 生提到：「我覺得我會對自己要求很高，我會要求自己什麼事情都應該要做得很好，所以就會自己給自己很大的壓力，有時候會覺得很緊繃...」(J1-41-950503)；在自我管理方面，有 4 位提到時間管理壓力，受訪學生表示時間規劃不良、喜歡拖延或覺得很忙，時間不太夠用等問題都是造成資優生個人生活壓力的來源，如 A 生提到：「我覺得自己的時間規畫不良，例如有很多功課或很多事情同時出現時，我都沒有做好時間分配，很多事情常常做不完...」(A1-50-950413、A2-3-950522)。

本研究另發現 12 位受訪資優學生均提及有情緒管理的壓力，包括自我控制、難過、生氣、煩躁等困擾都是造成資優生個人生活壓力的來源。在自我控制方面，有 3 位資優生表示自己較無法控制情緒，如 K 生表示：「我自己很生氣的時候就會滿難控制自己的情緒，像是亂踢椅子，或是弟弟又來惹我，我就會很生氣的抱著弟弟打他…」(K1-44-950504、K2-4-950530)；在難過情緒方面，有 10 位資優生表示有這方面的來源問題，如 H 生提到：「每次數學考不到第一名，就會被媽媽罵，心情很難過」(H1-21-950426)；在生氣方面，有 10 位資優生表示有這方面的來源問題，如 G 生提到：「同學偷藏我鉛筆盒，故意不讓我找到，就會很生氣」(G1-7-950424)；在煩躁情緒方面，有 2 位資優生表示有這方面的來源問題，因而容易出現脾氣暴躁等問題，如 A 生提到：「很多功課或很多事情同時出現，會感到煩躁」(A1-19-950413)。另有 2 位提及生理壓力，受訪學生表示身體較虛弱，體能不好、頭痛無法專心聽講等問題都是造成資優生個人生活壓力的來源，如 L 生提到：「頭很痛都沒辦法專心聽講，有一些就會沒聽到，我會很擔心自己的功課會退步」(L1-12-950505)。

二、資優學生生活壓力因應策略之結果

本研究發現受訪國小資優學生的生活壓力中，「學校生活」壓力最多數採取問題取向積極因應；「家庭生活」壓力則多數採取情緒取向消極因應；「社區生活」壓力多數採取問題取向積極因應；「個人生活」壓力則多數採取情緒取向消極因應。茲說明如下：

(一) 學校生活壓力之因應

資優學生出現學校生活壓力包括課業學習、行為常規、人際關係、他人期望和學校環境五方面。本研究發現 12 位出現課業學習壓力的資優學生中，多數採取問題解決取向積極因應，如 F 生表示曾經遭遇到學習壓力的事件，如編寫資優班的廣播劇出現壓力，F 生採取的因應方式是問題取向積極因應：「我會請教別人是怎麼想出來的，或是多看一些書、找一些資料，或回家問大姐」(F1-12-95042)；有學生採取問題取向消極因應，如 E 生提到自己英文不太好的困擾，E 生採取的因應方式是問題取向消極因應：「只好盡量讀」(E1-38-950420)；也有學生採取情緒取向積極因應，如 A 生提到的因為參加科展、學校功課及補習班功課的壓力很大，A 生所採取的因應方式是情緒取向積極因應：「換個角度想，雖然很忙，但是可以提早適應未來的國中生活」(A1-17-950413)。

研究發現 3 位出現行為常規壓力的資優學生中，多數採取情緒取向消極因應，如 H 生提到同學上課時間會干擾，他採取的因應方式是情緒取向消極因應：「叫他們閉嘴，如果還繼續講的話，就告訴老師」(H1-12-950426)；另外也有學生採取問題取向消極因應，如 E 生提到：「是同學先用木棒丟我，我去追他，明明是同學不對，反而是我受罰，覺得很不公平，所以我對那位同學很生氣，也不想理他」(E1-22-950420)。

研究發現 12 位出現人際關係壓力的資優學生中，多數採取問題取向消極因應，如 L 生提到與同儕的相處問題，表示「如果我得罪某

一個人可能我的朋友就會比較少，會很孤獨，所以乾脆我就保持中立」(L1-6-950505)，以及 F 生提到與教師互動的問題，表示：「我不想去參加演講，可是老師還是一直要逼我去，我就是很不想去，最後就乾脆放棄了。」(F1-29-950421)；有學生採取情緒取向消極因應，如 G 生提到同學笑他個子矮，表示「我會直接打笑我的同學」(G1-26-950424)；也有學生會採取問題取向積極因應，如 F 生提到同學講話很傷人，讓人感到不舒服，他表示「直接和同學溝通或請老師處理」(F1-14-95042)。

本研究發現 3 位出現他人期望壓力的資優學生中，提到這方面問題的因應方式，包括有問題取向積極因應，如 F 生提到：「同學們會認為資優生每件事情都應該要表現的很好」，他採取的方式是「直接告訴同學，資優生也不一定什麼都會呀！」(F1-8-950421)；有的採取問題取向消極因應，如 E 生提到：「資優班外聘老師會認為資優生表現應該都要很好，覺得壓力很大；但一回到普通班又有很多作業要做，就比較不會去想它。」(E1-16-950420)；有的採取情緒取向消極因應，如 I 生提到：「有時候不會的功課問題，老師反而會冷言數落，達不到老師的期望標準，覺得有很大的壓力；我會寫在日記裡面呀，或是回家以後關在房間裡面哭，然後打枕頭」(I1-13-950427)。

本研究發現 4 位出現學校環境壓力的資優學生中，多數採情緒取向消極因應，如 D 生因為學校在辦理活動時未做好規劃，讓他感到很難抉擇以及活動時間太過緊湊，表示：「通常還是會認真做，只是偶爾會抱怨一下」(D1-20-950419)；也有學生採取問題取向積極因應，如 J 生提到因為在教室內上課熱又

悶，很難專心學習。他表示：「我們利用和校長主任們開小市長會議的時候，就提出來說，校長是說等經費夠了，會幫我們改善」(J1-20-950503)。

(二) 家庭生活壓力之因應

資優學生出現家庭生活壓力包括課業學習、行為常規、人際關係、他人期望、家庭教養和家庭環境六方面。本研究發現 4 位出現課業學習壓力的資優學生中，多數採取問題取向積極因應，如 D 生提到：「雖然功課很多，而且經常要寫到很晚，但我還是盡力趕快完成，反正抱怨也沒有用…」(D1-21-950419)；有學生採取問題取向消極因應，如 K 生提到因「在家中很懶散常常把衣服亂丟而被媽媽罵，表示「偶而想到才會改。」(K1-43-950504)；另外也有學生採取情緒取向消極因應，如 K 生提到「因學習態度不夠認真被媽媽罵」(K1-36-950504)，他表示：「只好乖乖的把事情做好」(K1-37-950504)。在 2 位出現行為常規壓力的資優學生中，均是採用問題取向消極因應，如 F 生提到，每當她在寫功課時弟弟會來吵她，她採取的因應方式是告訴大人，請大人處罰，他表示：「直接告訴爸爸或叔叔，他們會處罰他」(F1-19-95042)。

在 12 位出現人際關係壓力的資優學生中，多數採情緒取向消極因應，如 H 生提到他和哥哥的衝突事件，表示「回房間裡打我的枕頭出氣，或是有時候很生氣的時候就會一直去踢我哥哥的門出氣」(H1-24-950426)；有學生採用情緒取向積極因應，如 A 生提到與家長的互動問題，他表示：「剛開始我會回房間和父母冷戰一兩天，但後來覺得這樣不太好，就會

和父母溝通並道歉」(A1-38-950413);也有學生採用問題取向消極因應,如I生提到與妹妹的衝突事件,表示:「會有好幾天都不講話,到最後都是爸爸媽媽當和事佬」(I1-33-950427)。

在8位出現他人期望壓力的資優學生中,多數採問題取向積極因應,如D生提到媽媽凡事要求較嚴謹,表示:「每次在做事情的時候就會想到媽媽的話,就會很細心的把事情做好做完」(D1-26-950419);有學生採用問題取向消極因應,如H生提到媽媽非常要求她的成績一定要考第一名,若未達到標準就會被罵,表示:「就乖乖的被媽媽罵,因為如果我再頂嘴的話媽媽會更沒辦法控制她的情緒」(H1-17-950426);有學生採用情緒取向積極因應,如I生提到家長期望的壓力事件,表示:「我會和媽媽講,希望媽媽能把標準稍微降低一點」(I1-30-950427);也有學生採用情緒取向消極因應,如H生提到因為家長過度期望的壓力,會讓她感到很害怕,她表示:「媽媽要求在補習班要考第一名,在補習班考數學的時候,如果遇到不會寫的題目我就會特別害怕,有時候連寫字都會發抖呢!」(H1-18-950426)。

在7位出現家庭教養壓力的資優學生中,多數採情緒取向消極因應;如L生提到媽媽經常要她清理家中小狗的排泄物,表示:「還是去幫忙整理,但覺得媽媽都只叫我做,沒有叫哥哥做,只是有時候會覺得很不甘願…」(L1-25-950505);有學生採用情緒取向積極因應,如B生提到爸爸的工作量增加,表示:「認為爸爸不需要這麼辛苦,覺得爸爸真的很辛苦更加要體諒爸爸」(B1-19-950414);有學生採

用問題取向消極因應,如I生提到每次去問媽媽問題,媽媽就會順便教妹妹,他表示:「每次就利用妹妹不在的時候趕快拿給媽媽看,或是問媽媽問題就是不想讓妹妹學到」(I1-28-950427);有學生採用問題取向積極因應,如D生提到媽媽希望他考試細心一點,他表示:「考試的時候寫快一點,然後考完試就一直檢查檢查的,盡量避免有錯誤。」(D1-23-950419)。

在2位出現家庭環境壓力的資優學生中,其中一位受訪學生的因應方式採取問題取向積極因應,如C生提到他家中電腦設備壞掉,表示:「他會利用假日去同學家,或者去爸爸或媽媽的公司有電腦的地方打報告」(C1-4-950417);另一位採取情緒取向消極因應,如E生提到家中隔音設備不佳,因此在家中盡量保持安靜:「盡量避免聲音太大,以免影響鄰居」(E1-33-950420)。

(三) 社區生活壓力之因應

資優學生出現社區生活壓力包括社區噪音、社區衛生與社區安全方面。在4位出現社區噪音壓力的資優學生中,有的採取問題取向積極因應,如F生提到社區環境太吵的問題,表示:「到外面找一個比較安靜的地方讀書或寫功課」(F1-28-95042);有的採取問題取向消極因應,如A生表示:「我會把窗戶窗簾拉起來假裝沒聽到」(A1-48-950413)。在2位出現社區衛生壓力的資優學生中,全部均採取情緒取向積極因應,如B生提到:「晚上睡覺會被狗叫聲吵醒,請媽媽直接跟那位婆婆講,請他不要再倒剩飯菜給狗狗吃了…」(B1-20-950414)。在1位出現社區安全壓力

的資優學生，其採取問題取向積極因應，如 J 生提到居家附近搬進許多新住戶時，表示：「我會自己提高警覺，因為爸爸媽媽叫我和弟弟要自己注意安全啦！」(J1-39-950503)。

(四) 個人生活壓力之因應

資優學生出現個人生活壓力包括自我期望、自我管理(時間管理、情緒管理)、及生理問題方面。在 4 位出現自我期望壓力的資優學生中，多數學生採取問題取向積極因應，如 H 生提到：「我對自己的要求比較高，很多事情我都會努力學習…」(H1-35-950426)，D 生也提到：「我會訓練自己多練習幾遍，把它做好」(D2-2-950523)；有的學生會採取情緒取向消極因應，如 J 生在自我期望的部份提到：「有時候考試成績不理想，達不到自己的標準，我就會很難過」(J1-30-950503)，他表示：「我會躲在房間裡哭一哭或是聽一聽音樂就會比較好了」(J1-29-950503)。

在 4 位出現時間管理壓力的資優學生中，有的採取問題取向積極因應，如 A 生提到會嘗試分配時間，他表示：「常常會覺得事情都做不完沒有休息的時間，後來會嘗試將事情在很快的時間內完成，我覺得想清楚再做可能比較好吧」(A1-50-950413、A2-3-950522)；有的採取問題取向消極因應，如 G 生提到會盡量提醒自己，他表示：「很想改進，就會經常提醒自己改進，但是沒人指導不知道該怎麼做…」(G1-29-950424)。在 12 位出現情緒管理壓力(如：自我控制、難過、生氣和煩躁情緒等)的資優學生中，少數會採取問題取向積極因應，如 A 生提到會加快動作完成，他表示：「如果有很多功課或很多事情同時出現而感到煩躁

時心裡會很煩，但是我會加快自己的動作，趕快完成工作」(A1-19-950413)。有的學生會採取問題取向消極因應，如 E 生提到遇到心情不佳時，會不要理它就忘掉了，他表示：「我會跑去書或出去庭院玩」(E1-35-950420)。C 生則採取離開現場的方式，他表示：「有時候我很生氣，我就會離開現場，不要理會這件事…」(C2-3-950523)。有的會採取情緒取向積極因應，如 B 生提到他因不小心寫錯被老師扣分時，會想辦法告訴老師，他表示：「我會寫聯絡簿跟老師講啊，讓老師知道…」(B2-2-950522)。有的學生會採取情緒取向消極因應，如 C 生提到會打東西出氣，他表示：「我覺得自己根本沒有錯，可是大人卻誤會是我的錯，這時候我會一個人跑到樓上打東西出氣。」(C2-2-950523、C2-4-950523)。

在 2 位出現生理問題壓力的資優學生中，均採取問題取向積極因應，如 D 生提到會利用假日增強體能，鍛鍊體力，他表示：「禮拜六禮拜天跟家人去運動，然後一、四、五放學以後跟同學去運動增強體能」(D1-36-950419)。

伍、結果與討論

一、資優學生知覺生活壓力結果之討論

(一) 學校生活壓力方面

從學校生活壓力而言，本研究發現資優學生知覺學校生活壓力內容包括課業學習、生活常規、人際關係、他人期望及學校環境。其中在課業學習會面臨如：學業學習、教師教學、課程規劃等壓力，本研究發現資優學生在學業

學習及課程安排的確會面臨壓力，此與過去文獻發現相符（孫瑜成，2006；張敏芳，2006；楊麗華，1995；Rimm, 2003；Winner & Karolyi, 1998）。資優學生在進入資優班就讀時，往往必須面對資優課程與普通課程雙重的壓力，在學業學習繁重及課程安排不易下，會遇到雙重課業壓力。惟國內資優生與普通生課業壓力比較研究中，卻發現資優學生課業壓力比普通學生還低（黃玉真，1994；蔡明富、吳武典，2001），這可能是和資優學生的課業成績較佳有關，且資優學生有較佳的智力，故能掌握調整課業學習壓力（Jackson, 1993）。在生活常規方面，本研究發現資優學生會出現學校常規的壓力，此與 Johnson（1981）發現相符。在人際關係方面，本研究發現資優學生與教師、同儕均會形成人際互動壓力，此與過去文獻發現相一致（蔡明富、吳武典，2001；Clinkenbeard, 1991；Genshaft et al., 1995；May, 1994；Kalantzi-Azizi, & Mylonas, 2000；May, 1994；Rimm, 2003）。惟黃玉真（1994）卻發現國中資優學生師生關係壓力低於普通學生。另也有研究發現資優生與普通生的同儕壓力沒有顯著差異（黃玉真，1994）。究其原因為本研究主要在探討資優學生主觀認知評估感受的壓力，資優學生主觀知覺會出現師生與同儕互動壓力，實際上資優學生人際關係困擾程度並沒有比普通學生來得高。在他人期望方面，本研究發現教師期望會對資優學生形成壓力，此發現與過去文獻一致（曾建章，1996；Genshaft et al., 1995；May, 1994）。同儕期望方面，本研究亦發現同儕期望也會對資優生產生壓力，此結果與過去國內外文獻結果一致（蔡明富、陳宸如，2013；Jackson, 1993），可見教

師、同儕期望對於資優學生之壓力感受是有影響的。

（二）家庭生活壓力方面

本研究發現資優學生在家庭生活壓力面臨課業學習、行為常規、人際關係、他人期望、家長教養及家庭環境等方面的壓力。本研究發現在課業學習包括學業學習、課程安排等方面壓力，過去在家庭生活壓力探討文獻，甚少發現此議題，顯見國小資優學生除在學校面臨課業學習壓力外，在家庭生活同樣會出現課業學習方面的壓力。在人際關係，本研究發現資優學生在家庭中會出現家長互動與手足互動等方面壓力，此發現與文獻相符（Rimm & Lowe, 1988）。在他人期望方面，本研究結果顯示資優學生易出現家長期望、其它親人期望壓力，父母期望過高仍會造成孩子壓力與困擾（曾建章，1996；張敏芳，2006；楊麗華，1995）。當父母對資優子女有過高的期望時，子女會出現達不到父母期望的困擾與壓力。在家長教養與家庭環境方面，本研究發現資優學生在家庭會出現家長管教、家庭氣氛方面壓力，此發現與蔡典謨（2001）、王文科與陳貞蓉（1996）研究結果一致。

（三）社區生活壓力方面

本研究發現資優學生在社區生活會出現壓力，如社區環境中的社區噪音、社區衛生，以及社區的安全。本研究發現與孫瑜成（2006）、蔡明富與陳宸如（2013）發現一致，資優學生除面臨學校與家庭情境問題困擾外，亦會受到居家附近社區環境所影響。

(四) 個人生活壓力方面

本研究發現資優學生出現個人生活壓力內容包括自我期望、自我管理(如時間管理、情緒管理)、及生理問題。本研究發現資優學生個人本身會出現不同壓力,在自我期望方面,本研究發現資優學生會出現自我期望過高的壓力,此與過去研究發現相符,資優學生會過於要求自己表現更好,於是易形成自我期許壓力(孫瑜成,2006;蔡明富、陳宸如,2013; Arthur, & Hayward, 1997; Roberts & Lovett, 1994)。另資優學生會出現自我管理壓力,如時間管理方面壓力,此發現乃過去文獻較少提及。另資優學生出現情緒困擾的壓力,與過去多數文獻發現相一致(蔡明富、陳宸如,2013; Roberts & Lovett, 1994)。Gallucci (1988)亦發現部分資優學生會出現情緒困擾。此外,本研究發現資優學生會出現生理方面的困擾,如頭痛、胃痛...等,此結果與蔡明富與陳宸如(2013)研究結果相符。

綜上所述,本研究發現資優學生知覺學校、家庭、社會與個人生活壓力內容,均呈現多元化,為何本研究能夠發現資優學生不同生活壓力內容,可能與本研究採用訪談法有關,經由訪談方式,可讓資優學生自陳生活所面對壓力為何。未來探討資優學生生活壓力議題時,宜留意資優學生生活壓力內容之多元化。

二、資優學生生活壓力因應策略結果之討論

本研究發現資優學生面對學校生活與社區生活壓力多數採取問題取向積極因應;但面對家庭生活與個人生活壓力多數採取情緒取

向消極因應。其中本研究發現資優學生在面臨學校及社區生活壓力時,採取問題取向積極因應策略佔較多數,本研究在學校生活壓力的結果與過去文獻發現相似,在國外方面,如: Preuss 與 Dubow (2004)發現資優兒童使用較多的問題解決策略來因應這些壓力源,資優兒童偏好使用快速且有效率的解決問題方法,且較喜歡選擇行動導向的方法來解決問題。可見資優學生較傾向於採用「問題取向因應」的壓力因應策略。此發現與 Chan (2004)、Zeidner 與 Schleyer (1999)、Shaunessy 與 Suldo (2010)研究結果均相一致,資優學生對事情會有更多的正向評價,並使用適當的因應策略來減少壓力和焦慮。故資優生面對問題時,採取行動的因應策略多於消極的因應策略。Frydenberg (1993)研究亦支持資優學生會使用較多的問題解決策略來因應外在的壓力源,資優學生會使用問題解決、努力工作策略以達成目標。後續研究也得到類似的研究結果(Taylor, 1995; Tomchin & Callahan, 1996)。

在國內研究方面,亦同樣發現資優學生面對學校生活壓力時,以採取問題取向策略為主,如:黃玉真(1994)發現國中資優學生面對壓力時,最常採用自己設法解決、找朋友談、找家人談等策略。孫瑜成(2006)發現國中資優學生最常使用的壓力因應方式以理性應對為主,其次依序為穩定情緒、尋求他人支持、自我尋求解決方法等。其它相關研究亦發現國小資優生以採取積極主動面對者佔多數,最常使用問題解決與情緒調適策略,其次是擱置問題策略,最後是情緒發洩與尋求社會支持策略(許嘉容、吳裕益,2010;蔡靜宜,2006)。上述結果與本研究發現相符,即資優

學生在學校生活壓力採取問題取向積極因應佔多數。另蔡明富與陳宸如（2013）研究發現高中數理資優生面對學校生活、家庭生活及社區生活壓力多數採取問題取向因應，惟面對個人生活壓力多數採情緒取向因應，蔡、陳氏的結果與本研究結果部分不相符，本研究發現資優學生面臨家庭生活壓力以採取情緒取向消極因應，而蔡、陳氏的發現卻發現資優學生面對家庭生活壓力以採取問題取向積極因應，究其原因可能本研究樣本均為國小學生，且因應策略有限，面對家庭生活壓力僅能從消極態度面對，故採用情緒取向消極因應策略，而蔡、陳氏的研究對象為高中數理資優班學生，因高中學生的發展較成熟，故面對家庭生活壓力易形成問題取向的因應策略。

從上述探討得知，資優學生面對學校生活與社區生活壓力多數採取積極的問題取向因應，顯示資優學生面對學校與社區生活壓力能尋求適當問題解決方法。但面對家庭生活與個人生活壓力多數採取消極的情緒取向因應，較少採取問題取向因應。整體而言，本研究採取訪談方式，可深入了解資優學生面對不同生活壓力會採取不同因應策略。

陸、結論與建議

一、結論

本研究旨在探討國小資優學生生活壓力與因應策略，採取深度訪談法，結果發現：1. 資優學生主觀知覺學校生活壓力包括課業學習、行為常規、人際關係、他人期望及學校環境；家庭生活壓力包括課業學習、行為常規、

人際關係、他人期望、家長教養及家庭環境；社區生活壓力包括社區環境、社區安全；個人生活壓力包括自我期望、自我管理（如時間管理、情緒管理）、生理問題。2. 資優學生面對學校生活與社區生活壓力多數採取問題取向積極因應；惟面對家庭生活與個人生活壓力則多數採取情緒取向消極因應。本研究結果可供資優教育工作者與家長輔導資優學生之重要參考。

二、建議

根據本研究的結論，提出在相關建議如下：

（一）改善資優生課業學習壓力

本研究發現資優生無論在學校或家庭情境均出現課業學習壓力，資優生要兼顧資優班與普通班課業學習會有困擾，在學校會出現如學業學習、教師教學與課程規劃等壓力，在家庭會出現學業學習、課業份量等壓力。本研究雖發現資優學生對於課業學習壓力，多數能採取問題取向積極因應，針對資優學生主觀評估其所面臨的課業學習壓力，學校教育工作者與家長仍應留意其課業學習壓力，並適度減輕其相關壓力。

（二）教師及家長對資優生宜設定適切期望

資優學生有異於普通學生的認知特質，重要他人易給予高度學業期望表現。本研究發現教師及家長期望資優學生表現優異，在受到教師及家長高期望對待，相對地易形成沈重的壓力。建議宜加強教師及家長對資優的認知，以利對資優學生形成適切期望。

(三) 建立家長正確教養觀念

從訪談過程中發現，有些資優生因家長要求過於嚴格，產生親子溝通不良，致使資優生壓力遽增，常以情緒取向消極因應來處理事情。因此，建議家長多充實正確資優教養觀念，與子女建立良性溝通，以減少子女壓力。

(四) 加強同儕、手足認識資優觀念與培養良性互動

本研究發現資優學生會出現與同儕、手足之互動問題，以及同儕、手足易對資優生形成不當期望。甚至有的資優學生面對同儕、手足互動之壓力因應採取消極的問題或情緒解決方式。因此，未來宜教導同儕、手足認識正確資優概念，並加強同儕、手足與資優生間良性互動。

(五) 加強資優生情意輔導

資優學生在個人生活壓力自陳出現自我期望、時間管理及情緒管理等困擾，且本研究發現資優學生面對上述困擾以採取情緒取向消極因應佔多數，故教育工作者與家長未來宜加強改善其自我期望、時間管理及情緒管理等困擾，根據其需求設計情意課程，加強其情意輔導。

(六) 留意資優學生社區生活的困擾

本研究發現資優學生除出現學校、家庭及個人生活方面的壓力外，可能出現社區生活壓力。教育工作者及家長除了重視資優生的學習、行為、人際的培育外，亦要留意社區環境對資優學生的影響，避免其產生社區生活壓力及困擾。

三、研究限制

本研究主要以 12 名高雄市國小一般智能資優學生為對象，研究結果不宜作廣泛推論。另外本研究的結果是由資優學生主觀知覺，每位個案面對的生活壓力及因應策略會有不同的結果，故研究結果會出現個別差異，此乃本研究限制之一。

參考文獻

一、中文部份

- 王文科、陳貞蓉 (1996)。國中資優班學生家庭環境與人格適應之研究。*特殊教育學報*，**11**，143-172。
- 林志哲 (2010)。大學生感恩特質及其與社會支持、因應型態及幸福感之關係 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 孫瑜成 (2006)。國中資優學生人格特質、壓力調適及其相關因素之研究。*資優教育研究*，**6** (1)，41-68。
- 郭靜姿 (2000)。談資優學生的特殊適應問題與輔導。*資優教育季刊*，**75**，1-6。
- 曾建章 (1996)。國中資優學生所知覺之教師及父母學業成就期望與成就動機間差異之研究。*資優教育季刊*，**60**，31-36。
- 許嘉容、吳裕益 (2007)。高雄市國小資優資源班學生學校壓力與學校適應之研究。*特殊教育研究學刊*，**32** (2)，115-135。
- 許嘉容、吳裕益 (2010)。高雄市國小一般智能與藝術才能資優生在因應策略與學校適應之研究。*特殊教育與復健學報*，**22**，

65-95。

張敏芳 (2006)。與壓力共舞－國小音樂資優生學習壓力之研究。《資優教育研究》，6(1)，69-88。

楊麗華 (1995)。臺北市日新國小資優班學生學習適應狀況調查。《資優教育季刊》，54，26-28。

鄒浮安 (1997)。著名高中學生生活壓力及其相關因素之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

黃玉真 (1994)。國中資優學生與普通學生學校生活壓力、因應行為及學校適應之比較研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

蔡典謨 (2001)。低成就資優學生家庭影響之質的研究。《資優教育研究》，1(1)，57-84。

蔡明富、吳武典 (2001)。國小資優學生學校生活壓力與學校適應之相關研究。《資優教育研究》，1(1)，41-56。

蔡明富、陳宸如 (2013)。高中數理資優生生活壓力與因應策略之研究。載於中華民國特殊教育學會 102 年刊 (41-54 頁)。教育部：中華民國特殊教育學會。

蔡靜宜 (2006)。臺北縣市資優學生與普通學生生活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，臺北市。

簡茂發、蔡玉瑟、張鎮城 (1992)。國小資優兒童父母教養方式與生活適應、學習行為、成就動機之相關研究。《特殊教育研究學刊》，8，225-247。

二、英文部份

Arthur, N., & Hayward, L. (1997). The relationships between perfectionism, standards for academic achievement, and emotional distress in postsecondary students. *Journal of College students Development*, 38(6), 622-630.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Cartwright, S., & Cooper, C. I. (1996). Coping in occupational settings. In M. Zeidner., & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 202-220). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

Chan, D. W. (2004). Social coping and psychological distress among Chinese gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 48, 30-41.

Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair expectations: a pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(1), 56-63.

Czeschlik, T., & Rost, D. H. (1994). Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls: Does giftedness make a difference. *Roepers Review*, 16(4), 294-297.

Fouladchang, M., Kohgard, A., & Salah, V.

- (2010). A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1220-1225.
- Frydenberg, E. (1993). The Coping Strategies Used By Capable Adolescents. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 3, 15-23.
- Gallucci, N. T. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 273-275.
- Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaption and motivation of Greek gifted pupils: Exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11(1), 55-68.
- Genshaft, J. L., Greenbaum, S., & Borovsky, S. (1995). Stress and the gifted. In J. L. Genshaft, M. Bireley, & C. L. Hollinger (Eds.), *Serving gifted and talented students*(pp. 257-268). Austin, Texas : pro-ed.
- Jackson, C. R. (1993). *The relationship between the perceived ability of middle school students to meet the expectations of significant others and measured levels of stress in both gifted and average populations* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Tulsa.
- Johnson, C. (1981). Smart kids have problems, too. *Today's Education*, 70, 26-29.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and coping*. New York: Springer.
- May, K. M.(1994). A developmental view of a gifted child's social and emotional adjustment. *Roeper Review*,17(2),105-109.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- Pine, A., & Arosen, E. (1988). *Career burnout and cures*. New York: Free Press.
- Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-114.
- Rimm, S. B. (2003). Underachievement : A national epidemic. In N. Colangelo., & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 424-443). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Rimm, S., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 353-359.
- Roberts, S. M., & Lovett, S. B. (1994). Examining the "f" in the gifted : academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the gifted*, 17(3), 241-259.
- Selye, H. (1993). History of the stress concept. In L. Goldberger, & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 7-17). New York, N.Y.: The Free Press.

- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 11*(4), 183-196.
- Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly, 54*(2), 127-137.
- Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-28). Denver, CO: Love.
- Taylor, J. W. (1995). *Family structure and the coping strategies of gifted adolescents* (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia.
- Tomchin, E. M., & Callahan, C. M. (1996). Coping and Self-Concept: Adjustment Patterns in Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 8*(1), 16-27.
- VanTassel-Baska, J. L., & Qlszewski-Kubilius, P. (Eds.)(1989). *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Winner, E., & Karolyi, C. V. (1998). Giftedness and egalitarianism in education: A zero sum? *National Association of Secondary School Principals, 82*, 47-60.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). Educational setting and the psychosocial adjustment of gifted students. *Studies in Educational Evaluation, 25*, 33-46.

A Qualitative Research on the Life Stress and Coping Strategy of Intellectually Gifted in Elementary School

Ming-Fu Tsai

Associate Professor

Department of Special Education National

Kaohsiung Normal University

Li-Ching Ke

Teacher

Kaohsiung Municipal Chu-Kuang Elementary

School

Abstract

The purpose of this study was to examine the life stress and coping strategy of twelve intellectually gifted students in elementary school. This study employed the qualitative research as the methodology. The qualitative research was based on the way of deep interview to collect the information. The finding revealed that: (a) Intellectually gifted students perceived that life stress in school included academic learning, life rule, interpersonal relationship, others' expectation and school environment. Stress in family included academic learning, life rule, interpersonal relationship, others' expectation, parent's raising and family environment. Stress in community included community environment and community safety. Stress in oneself included self-expectation, self-management (time management、emotion management) and physiological problems. (b) Intellectually gifted students usually used problem-focused coping strategy when he/she faced the life stress in school and community. Most of them used emotion-focused coping strategy when he/she facing the life stress in family and self. According to the above results, some suggestions were made for gifted educators and parents respectively.

Keywords: intellectually gifted students, life stress, coping strategy, qualitative research

數學資優生家長對其子女數學潛能之察覺與輔導

呂玉琴

國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系
教授

蘇輝國

新北市瑞芳區瑞芳國民小學
教師

摘 要

本研究在探究數學資優生家長是如何察覺其子女的數學潛能，及提供了哪些協助以激發子女數學潛能的發展。本研究採問卷調查法，研究對象為 96 位國小四年級數學資優生家長。採用自編之「數學資優生之察覺與輔導調查問卷」作為研究工具，具內容效度且評定者信度介於.91~.98。

本研究發現，數學資優生家長是從認知特質（72.92%）、情意特質（22.92%）和評量成就表現（4.17%）三個面向，來察覺子女早期所展現的數學潛能。在察覺子女之數學潛能後，數學資優生家長主要提供了生活情境中輔導（65.63%）、非正式教育輔導（61.46%）和正式教育輔導（14.58%）三種協助作為，來提昇子女之數學潛能。根據研究結果，研究者提出若干具體建議，供親職教育及未來研究之參考。

關鍵字：家長、察覺、輔導、數學資優生、數學潛能

壹、研究動機與目的

教育的一大重要課題，就是察覺個人的潛能並提供充分發展的機會（吳武典，1999）。無法察覺出真正資優的學生，將迫使他們失去接受資優教育的機會；無法有效的察覺並培育資賦優異的孩子，極可能造成資優兒在進一步接受適性教育及個人的發展時遭受阻礙，這不但是社會的損失也是人才的浪費（胡金枝，2002；Mann, 2008）。

雖然我國現行的「特殊教育法」訂定了一些鑑定的標準，可藉由一些程序來評鑑出具有資賦優異的孩童。但各縣市政府對於資優學童的鑑定工作大多從小學二、三年級才開始。然而，已有愈來愈多的專家學者認為資優幼兒的教育應該儘早發現、儘早提供資優幼兒接受適性化的學習機會（吳淑敏，2009；柯麗卿，2008；郭靜姿等人，2007）。

許多學者（例如：郭靜姿，2003）認為資優幼兒的心理發展特質在早期即顯而易見。由於父母是學齡前幼兒最主要的照顧者，所以對於幼兒在日常生活中所展現出的特殊稟賦，家長往往是最早的覺察者。由此可知，家長是覺察數學資優生的最佳人選之一；父母在啟發兒童潛能方面扮演重要的角色，更是數學資優生的啟蒙培育者。

國外雖然已有愈來愈多的研究顯示，學齡前幼童的家長確實能相當準確地辨識出其子女的數學潛能（Pletan, Robinson, Berninger, & Abbot, 1995; Rotigel & Bosse, 2007），但是對於家長如何培育國小數學資優子女的相關研究

卻甚為少見。國內對於國小資優生的相關研究，多是以一般資優生為研究對象；對於家長如何培育其資優子女，也都僅止於針對一般資優子女的研究論述（陳昭儀，1996；賴佳菁、楊惠琴、許瑛巧，2007），對於家長如何察覺、輔導數學資優子女之數學潛能的相關研究文獻，更是付之闕如。

本研究目的旨在以數學資優生家長為對象，探究數學資優生家長如何察覺其子女具有的數學潛能，並在其後提供了哪些協助來激發孩子的數學潛能。因此擬訂下列二個研究問題：（1）家長如何察覺數學資優子女具有的數學潛能？（2）家長如何協助數學資優子女數學潛能的發展？其成效如何？

本研究試圖從數學資優生家長對其子女數學潛能之察覺與輔導的寶貴經驗，提供給更多關心數學潛能發展的父母和未來研究之參考。

貳、文獻探討

本研究旨在探究數學資優生家長對其子女數學潛能的察覺與輔導。因此研究者依數學資優生的特質和家長對資優子女的輔導，進行相關文獻之探討。

一、數學資優生的特質

研究者將數學資優生的特質，分成認知和情意二個面向，分別說明如下。

（一）數學資優生的認知特質

綜合相關文獻，數學資優生有如下的十種認知特質。

1.能輕易的掌握數學知識

資優生的認知能力比一般學生大約要提早三至四年左右（陳明終，1983）。尤其是資優幼兒早期的發展快速，約在二、三歲時便能顯現出超越同儕的特質，擁有優異的數字概念。例如能從 1 數到 100，會做五個一數、十個一數的數數活動（范成芳，2002）。徐臺屏（2010）也發現四年級數學資優生能採用提前學習的小數除法、乘法分配律的逆運算等數學知識來解題。

2.具備較佳的計算能力

有數學潛能的孩子在童年的數學才能，大部分是以計算能力的形式出現（Krutetskii, 1976）。許多家長對其子女數學潛能的評估，便是以計算能力作為判斷依據（Mann, 2008）。許多數學天才之所以被察覺，就是因為他們對於龐大且繁雜的數字計算有極為優異的能力表現（Juter & Sriraman, 2011）。范成芳（2002）研究發現，資優幼兒已有優異的計算能力，他們大都能做二位數的加減計算；更有少數的資優幼兒已能做乘除的計算。

3.善於邏輯推理思考

Krutetski（1976）指出，推理能力是數學能力發展良好的主要指標之一。善於邏輯推理思考是數學資優生在進行數學解題時的心理特質之一；數學資優生除了具有系統性的思維能力外，還有縮短推理過程的能力；並會善用邏輯和數學關係的眼光去理解所見的各種現象。陳振銘（2010）研究也指出，數學資優生較一般生能夠綜合題目條件，並進行類推或推理，而一般生則易使用部分資訊解題。

4.優異的幾何能力

數學資優生和視覺藝術資優生對於空間推理與空間心智操弄的能力表現，比非數學資優生與非視覺藝術資優生更為優異（Hermelin & O'Connor, 1986）。吳宣鋒（2008）研究也指出，空間能力優異的學生無論是在生活經驗的相關性、數學知識的相關性或察覺形體間的相關性，都有良好的連結和察覺能力。

5.靈活思維的能力

資優生在解題時明顯的比一般生更快、更好和需要較少的協助（Span & Overtoom-Corsmit, 1986）。Leikin 和 Lev（2007）研究發現，數學資優生對於數學任務的解題策略要比一般生來得多元且靈活。孫玉鳳（2011）發現無論是在解題、擬題、文字題、圖形題的表現上，國小四年級數學高成就學生高分組的數學思維靈活性表現均顯著優於低分組學生。

6.極佳的數學記憶力

數學能力好的學生通常會記得推理或證明的架構，而不是特定的問題或特殊的數據（Krutetskii, 1976）。Clements（1984）發現，年僅 9 歲的華裔數學天才陶哲軒有驚人的數學記憶能力，他能長久的記住自己曾經學過的數學定義、證明和思維。吳宣鋒（2008）也發現，如果問題是數學資優生所曾經解過或學習經驗中曾出現的類似問題，他們便能輕易的察覺並採用經驗或是回憶來解決問題。Clark（2008）也發現資優生比一般生具有較佳的記憶力。

7. 數感能力強，對數字敏感度高

數感是對數字與數字關係的敏銳覺察，並會影響解題策略的使用；由於數感也能預設並判斷答案的合理性，所以和後設認知有高度的相關性（陳霈頡、楊德清，2006）。數感能力強的學生具有較佳的後設認知的能力，數學資優生傾向於會監控和評估整個解題過程的合理性，而一般生則較沒有這樣的考量（Span & Overtoom-Corsmit, 1986）。

8. 良好的規律尋求能力

Houssart（2000）提出，發現數學規律是具有數學潛能學童最主要的特色；並不是所有的孩子都有能力發現數學的規律性，陳振銘（2010）發現數學資優生在規律尋求的能力上，明顯比一般生有系統。許文化（2003）也發現極富數學潛能的學生在 11 個探討規律的主題實驗活動中，均能逐漸展現出其極佳的歸納規律能力。

9. 具有逆向思維能力

Krutetskii（1976）研究指出，具有數學潛能的兒童能自如地從正面的思維轉換到反面的思維歷程。例如：只有八歲大的 Sonya 在了解對頂角都相等後，曾毫不困難的說出：「有些相等的角是對頂角。」。可見 Sonya 具有從解答正面的問題，轉而去解答反向問題的能力。

10. 高度的抽象概括能力

Krutetskii（1976）指出數學原理的抽象性導致了數學的高度概括性；概括數學材料的能力，可從不同的材料中找出具有共同特點的能力。例如：Lenya 在九歲時，他能運用不同長

度的線段紙卡，得知三角形的三個邊長關係，並且提出結論：「另外的二個邊加起來，要比這一個邊來得長，否則就不能構成三角形。」。呂佳蓉（2011）也發現數學資優生在解空間關係問題時展現迅速廣泛地概括數學材料的能力。

（二）數學資優生的情意特質

綜合相關文獻，歸納數學資優生有如下的四種情意特質。

1. 喜愛數學問答或數學遊戲活動

王文伶（2002）指出，資優兒童有一種內在的動機，使他們從小就表現出對某一個領域強烈且高度的興趣。Krutetskii（1976）研究指出，數學資優生從小就非常喜愛數學問答或數學遊戲。例如：Dima 從 5 歲開始就對數數著迷，無論是在家裏、街上或是參觀訪問時都要數數；Sasha 約在 2、3 歲時，非常喜歡玩彩票，而且從未將數字弄錯過。Ira 在 5 歲時便對計數感到興趣，喜歡對周圍的事物做量的估計（如：駛過的車輛、房屋的窗戶）。

2. 高度數學解題的興趣

數學資優生對數學解題任務，較少感到疲勞（Krutetskii, 1976）。吳武典（2002）曾描述一位特別喜愛數學的年幼資優生，每晚睡覺前都一定要媽媽出十道數學題目給他做，否則就會睡不著覺。洪慧津（2004）也指出高數學創造力的數學資優生有最高的數學解題興趣，而低數學創造力的一般生的解題興趣最低。

3. 面對數學難題挑戰，具有堅持不懈的態度

高度資優學生在遇到一些他們無法解決的問題時，常會非常訝異是什麼原因使他們無法立刻解出這個問題，並會自我激勵找尋更合宜的策略和知識來解決這個問題（Span & Overtoom-Corsmit, 1986）。

程文秋（1997）在專訪一位曾在 1992 年獲得亞太數學奧林匹亞競賽榮譽獎的選手後指出，該選手從國小開始就喜歡思考數學難題；為了解出老師和學長們所蒐集的數學難題，除了吃飯睡覺的時間外，幾乎都在想著如何解題。

4. 獨立自學的學習傾向

在大部分的學習上，資優幼兒經常是自己教導自己，自己發現問題並歸納知識的原理；他們會嘗試用各種不同方式來尋求答案，進而解決問題（王文伶，2002）。資優生在學習上相當的自信和獨立，幾乎不需要老師或其他人的指導。他們比較不受別人意見或環境所左右，完全遵循自己的興趣和偏好，不受限定的自在學習（劉正奎，2004）。

二、家長對資優子女的輔導

有關家長對資優子女輔導的文獻論述，大都以一般智能資優生為主要研究對象。由於缺乏有關家長對數學資優子女輔導的研究，所以研究者以家長對資優子女的輔導，進行相關文獻探討。資優生父母欲激發其子女潛能，主要有下列三種作為。

（一）提供良好的教育資源環境

家長所提供之良好教育資源環境，包括與

子女的遊戲互動、提供子女益智性的玩具和適合閱讀的書籍。孩童最早的學習通常都是直接透過遊戲而得的；他們能透過遊戲來學習分析、統合；例如字母和數字謎語都是一種相當好玩的遊戲，它們可以使孩子熟悉抽象的事物（Smutny, Veenker, & Veenker, 1989）。陳昭儀（1996）也指出孩子幼年期最早接觸的休閒生活即是「遊戲」，因為遊戲是沒有明顯目標指引的活動，很容易培養出孩子豐富的想像力，所以遊戲可激發孩童創造性的智能發展。

父母不必然是知識的灌輸者，他們可從旁協助子女發揮獨特的潛能和資質的角色。例如：挑選比較有益的、啟發性高的玩具，來激發孩子的潛能（吳武典，2002）。柯麗卿和林建宏（2007）研究也指出，資優兒童的父母在提供豐富的教養環境上，會為孩子購買書籍、有聲書、益智性玩具等。

（二）在生活中創造機會，擴展孩子學習的經驗

國內多位學者（如：陳昭儀，1996；林良惠，2008）認為資優兒父母若能善用動物園、手工藝展覽、藝術或科學博物館和音樂會等有趣的地點，以增廣孩子的見聞和生活經驗；或可陪伴孩子到遠方旅行、造訪不同的宗教團體，讓他們接觸到不同的生活方式，以擴展生命的視野。這些活動均可能使資優兒在發展過程中，奠定良好的創造力基礎。

（三）讚美與鼓勵，強化孩子的學習興趣

高成就資優生較能與家人共同分享自己的想法，其父母對子女抱持著信任和讚賞的態度，而這些特質在低成就資優生的家庭中是比較缺乏的（Morrow & Wilson, 1961）。賴佳菁、

楊惠琴和許瑛巧（2007）曾以一位國小跳級資優生的父親為研究對象，發現他會不斷地鼓勵和引導孩子。例如，每當孩子在學棋的時候，他都在旁邊觀察、隨時看孩子的學習狀況和學習階段並加以鼓勵。

林良惠（2008）曾以十二位高中數理資優班之畢業生為研究對象，研究發現幾位受訪者家庭的共同特點是鼓勵與支持，當這些數理資優生有任何的學習需求時，父母一定會全力支持；而當他們有良好表現時，父母則會適時的給他們鼓勵。受訪者指出父母的支持不但提升他們的學習動機，對於數理科學興趣的培養與

開發亦有深遠的影響。Rotigel 與 Bosse（2007）也建議家長能鼓勵數學資優生自己去發現數學。

參、研究方法

一、研究架構

本研究採問卷調查法進行相關資料的蒐集。以自編的「數學資優生之察覺與輔導調查問卷」作為研究工具，以了解家長如何察覺子女的數學潛能及提供子女的協助及其成效。

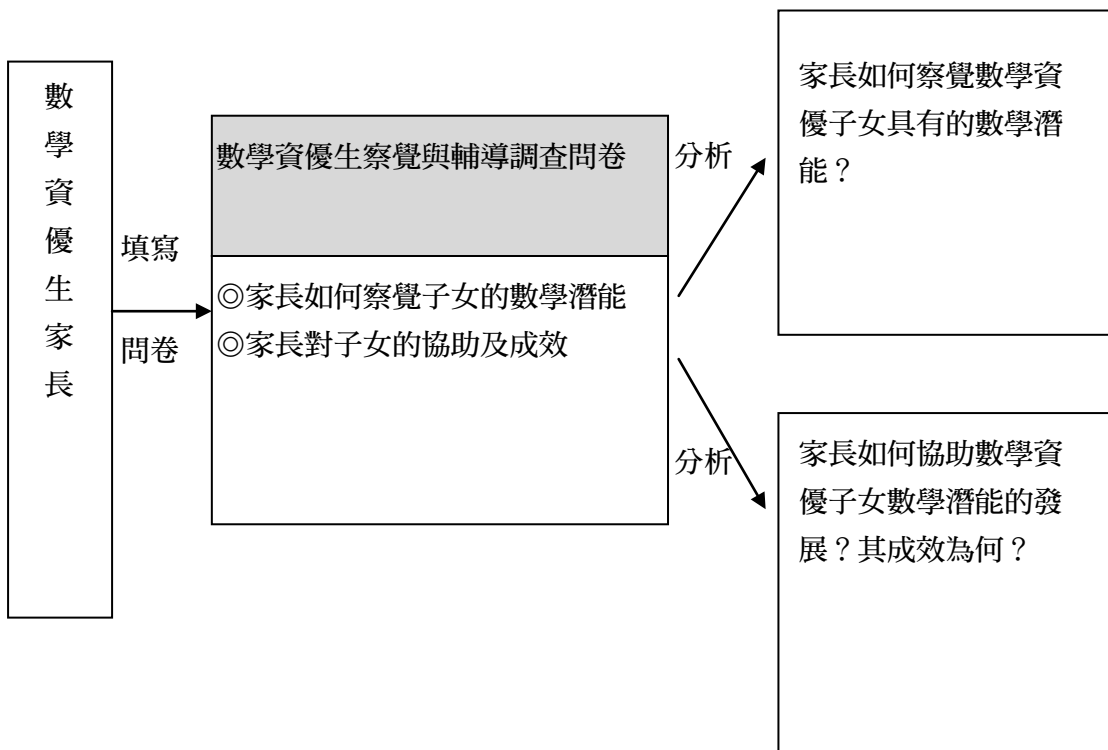


圖 1 研究架構圖

二、研究對象

本研究旨在探究數學資優生家長對其子女數學潛能之察覺與輔導，研究之母群體為國

內所有國小四年級數學資優生的家長。然而國內目前對於國小資優生的鑑定，多為一般智能優異和特殊才能優異；除了國小數學資優生之培訓等相關計畫外，幾乎沒有特別針對具有數

學資優傾向的學童做鑑定。所以研究者採立意取樣，以報名參與數學資優生長期或短期的培訓計畫的學童家長做為可能的研究樣本。

本研究以報名參加某教育大學的數學資優生培育營甄選，且數學成就測驗（呂玉琴、侯成龍，2012）之分數達正二個標準差以上（「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」，2006）的國小四年級數學資優生的家長做為研

究對象。共有 371 位學童報名參加該培育營之甄選活動，其中有 96 位學童達到數學資優生的甄選標準。本研究之問卷調查對象為上述 96 位國小四年級數學資優生的家長，問卷回收率為 100%。為避免家長認為其所填寫的問卷內容將影響子女的甄選成績，故於問卷首頁標註「本問卷不列入甄選成績計算」的提示語。上述家長的背景資料整理如表 1。

表 1
數學資優生家長的背景資料 (n=96)

	類別	百分比
居家區域	臺北市	39.58%
	新北市、基隆市	39.58%
	桃園、新竹縣市	10.42%
	台中市	3.13%
	台南、嘉義、彰化縣市	7.29%
父親 / 母親	國中	3.13% / 1.04%
	高中職	11.45% / 18.75%
最高學歷	大專學院	56.25% / 64.58%
	研究所	29.17% / 15.63%

三、研究工具

研究者編製「數學資優生之察覺與輔導調查問卷」，作為問卷資料蒐集的研究工具；其內容為 4 題開放式問題(open-ended questions)之問卷。研究者在草擬問卷題目後，敦請數學教育和資優教育專家學者針對研究目的及題目文字內容提供意見。研究者修正問題文句後，先進行問卷預試，並針對預試結果進行二次問卷修正，形成正式問卷；因此本問卷具內

容效度。底下針對本研究的二個研究問題來說明問卷中 4 題開放式問題的設計理念。

(一) 針對第一個研究問題—「家長如何察覺數學資優子女具有的數學潛能？」

【問題一】：請問您第一次察覺到貴子弟具有數學潛能時，孩子有哪些數學潛能的表現，讓您覺得他有優秀的數學資質？（請舉例說明）

設計問題一是因為 Krutetskii (1976) 的研究提出，有數學才能的兒童，在他們童年早期就可以看出。許多的文獻（例如：Rotigel &

Bosse, 2007) 也指出，對於幼兒早期的資優特質，家長往往是最有機會的發現者。因此研究者擬訂了第一道問題，以了解家長是如何察覺到子女的數學潛能。

【問題二】：除了初期（第一次）您所察覺出的能力外，在貴子弟成長的過程中，您還發現了孩子有哪些數學潛能？

設計問題二是因為很多學者（例如：Jacob, 1971）發現家長的觀察推薦比標準化測驗或教師提名更具正確性，所以研究者擬訂了第二道問題，欲了解數學資優生家長在生活中，對子女的數學潛能有何持續性的察覺，並和文獻探討中數學資優生的特質比較有何異同之處。

（二）針對第二個研究問題—「家長如何協助數學資優子女數學潛能的發展？其成效如何？」

【問題三】：當您察覺出貴子弟的數學潛能後，您曾經做過哪些努力，進行協助孩子數學潛能的發展？

設計問題三是因為許多研究（例如：柯麗卿，2008；郭靜姿等人，2007）指出，子女的潛能雖源自於先天的遺傳本質，但父母所提供豐富的後天環境刺激，亦是啟迪孩子智能最重要的推手。

【問題四】：在您所列舉的協助項目中，您覺得有哪些協助達到了明顯的效用？哪些協助並未真正發揮效果？（請說明原因）

設計問題四是由於吳武典（2002）指出，資優生父母雖然沒有接受過像教師一樣的專業教育訓練，但在許多地方仍可扮演教育者的角色。可是仍有許多人對於資優生家長是否有培育子女的能力，抱持著懷疑的態度。我們也

許可以合理的懷疑資優生家長對其子女所施予的培育，不一定都有正面的影響力。然而，吳武典也強調沒有一個人會比資優生的家長，更清楚哪些協助對於子女的潛能發揮了明顯的效用；哪些協助其實並未達到真正的效果。

四、資料蒐集與處理

（一）資料蒐集

本研究問卷施測的發放時機為家長為子女報名參加某教育大學的數學資優生培育營甄選活動時，由家長填答。問卷回收日期為研究對象子女參加甄選之日。

（二）資料處理

完成所有的問卷資料蒐集後，研究者先將家長們的答題內容進行語料的切割及編號，並以一個完整語料為一個單位編號方式。第 1-3 碼，為研究對象之代號；第 4-5 碼，為題目代號；第 6 碼，為答題內容語料代號。例如：「008011」表示研究對象 008 針對問卷第一題的第一個語料內容。

在家長對其子女數學潛能的察覺方面，研究者分析家長的答題描述，先以文獻探討中的認知或情意特質作歸類。如文獻中所述之特質，仍無法涵蓋家長之答題內容者，則視家長答題的內容屬性，另行創立新的察覺面向。經深入分析後發現，家長主要是從認知、情意、評量成就表現三個面向察覺到子女的數學潛能。在認知、情意這二個面向，研究者依據文獻探討中所歸納整理之數學資優生十種認知特質及四種情意特質，作為本研究認知、情意

特質之主要歸類準則，如果這十種認知特質、四種情意特質仍無法涵蓋家長之答題內容者，則視家長答題的內容屬性，另行創立新的歸類項別。另外，因無任何文獻可作為評量成就表現之歸類依據，所以研究者從家長的答題描述中，歸納其相同概念者，形成新的歸類項別。

文獻探討中所提及家長對資優生的輔導方式皆與生活情境相關，因此將其歸類於生活情境輔導面向。研究者從家長的答題中發現，數學資優生家長除了從生活情境進行輔導之外，還透過非正式教育輔導和正式教育輔導二種面向，來激發子女的數學潛能。在生活情境中輔導面向，以文獻所歸納之三種輔導類別作為主要歸類準則；如文獻中所述之類別，尚有不足之處，則視家長答題內容，另創新的類別。至於非正式教育和正式教育之輔導，因無文獻可提供歸類之具體參考，因此研究者從家

長的答題中，歸納其相同概念，而形成歸類項別。有關家長對其子女輔導作為成效之分析，研究者以成效顯著、未表示意見、無良好成效，作為分類依據。

此外，由於本研究工具為開放式題目問卷，家長在填寫任何一道題目的填答內容，都有可能涵蓋數個類別，因此每一道問題的所有類別百分比加總，可能會出現大於 100% 的情形。

五、評定者信度

研究者為求其客觀性，邀集 2 位現任國小教師進行編碼與歸類的檢驗，其中一位曾修習特教學程並獲有數學教育研究所碩士學位，另一位為擔任國小資優資源班教師。本研究資料經比對三人的編碼與歸類後，依下列計算公式得出評定者信度係數。(X 表示編碼相同者，Y 表示編碼不同者)

$$\text{評定者信度係數} = \frac{X \text{ 的總和}}{(X \text{ 的總和}) + (Y \text{ 的總和})}$$

圖 2 評定者信度係數計算公式

第一題所得的評定者信度為.95~.98，第二題所得的評定者信度為.93~.94，第三題所得的評定者信度為.94~.98，第四題所得的評定者信度為.91~.92。最後研究者與二位教師針對彼此不一致處，相互研議、交換意見，以取得共識。

表 2

家長察覺數學資優子女數學潛能分析表

察覺面向	認知特質	情意特質	評量成就表現
第一次的察覺	72.92%	22.92%	4.17%
成長過程的察覺	85.42%	50.00%	9.37%

肆、結果與討論

一、家長察覺數學資優子女的特質

研究者將家長察覺數學資優子女的數學潛能，分成三個面向：認知、情意、評量成就表現，如表 2。

根據上表，家長對其子女數學潛能的早期觀察，無論是首次的察覺或是成長過程的察覺，皆最容易從認知特質看出子女的數學潛能，其次是情意特質，最後才是評量成就表

現。研究者將家長從認知、情意、評量成就表現三個面向，對其子女數學潛能的察覺情形，分別整理如表 3、表 4、表 5。

(一) 認知特質

表 3

家長對數學資優子女認知特質的察覺

認知特質面向	第一次的察覺	成長過程的察覺
能輕易的掌握數學知識。	30.21%	39.58%
具備較佳的計算能力。	13.54%	31.25%
善於邏輯推理思考。	5.21%	25.00%
優異的幾何能力。	7.29%	23.96%
靈活思維的能力。	2.08%	18.75%
極佳的數學記憶力。	7.29%	17.71%
數感能力強，對數字敏感度高。	6.25%	16.67%
良好的規律尋求能力。	1.04%	4.17%

由表 3 可知，家長察覺其子女具有數學潛能的認知特質有八個類別，這八個類別都出現在文獻探討中。不過，家長沒有察覺到其子女具有文獻探討中的「具有逆向思維能力」及「高度的抽象概括能力」這二個認知特質。

由表 3 可知，藉由認知特質而察覺到子女擁有優異數學潛能的家長，無論是首次或是在子女成長過程的察覺，皆是以「能輕易掌握數學知識」的比例最高。例如：大約 6 歲左右吧！我帶他和哥哥到麥當勞，我利用鬆餅的切分來告訴他分數的概念，沒想到他一下子就了解了。(094011)

從表 3 顯示出，透過子女善於邏輯推理思考，而第一次察覺到子女數學潛能的家長雖然僅有 5.21%，但是能從子女成長過程中察覺到此特質的家長，已成長到 25%；是這八個認知特質中，增加百分率最多的一個特質。研究者從問卷資料分析中發現，有很多家長是在日常生活中，經由子女的言談或所提供的益智類遊戲後，發現到孩子善於邏輯推理。例如：小而的觀察與推理能力似乎不錯，因媽媽任教於大學，所以常有機會與其學生互動，在對談中，她能指出這些大哥哥、大姐姐說話或論點中的一些矛盾與謬誤之處。(026021)

此外，雖然只有 2.08%的家長是因其子女的靈活思維能力，察覺到子女的數學潛能。但是在對子女成長過程的觀察中，已有 18.75%的家長提到了子女擁有此方面的能力；是這八個認知特質中，增加比率最多倍的一個特質。分析後發現，有許多家長是在子女就讀小學後，從孩子擁有獨特且多元的解題思考方式，察覺到孩子的數學思維能力相當靈活。例如：他喜歡自己去發現答案，甚至想出不同的答案：在某一次月考中，他們的考卷中有一題符號填空的等式問題，也就是要填入不同格子中的運算符號讓等式可以成立。他竟然填了 4~5 個解答，老師在考卷上批註：「謝謝您提供了多種的解答！」(036021)

(二) 情意特質

表 4

家長對數學資優子女情意特質的察覺

情意特質面向	第一次的察覺	成長過程的察覺
喜愛數學問答或數學遊戲活動。	13.54%	25.00%
高度數學解題的興趣。	5.21%	15.63%
喜愛鑽研數學知識或閱讀數學科普讀物。	3.13%	14.58%
面對數學難題挑戰，具有堅持不懈的態度。	1.04%	11.46%

表 4 可以，家長察覺其子女具有數學潛能的情意特質有四個類別。這四個類別中的「喜愛數學問答或數學遊戲活動」、「高度數學解題的興趣」及「面對數學難題挑戰，具有堅持不懈的態度」都出現在文獻探討中。不過，家長沒有察覺到其子女具有文獻探討中的「獨立自學的學習傾向」這個情意特質，但多了「喜愛鑽研數學知識或閱讀數學科普讀物」這個文獻

從表 3 也發現，只有 1.04%的家長是藉由子女具有良好的規律尋求能力而第一次察覺到子女數學潛能；對其子女成長過程的觀察，也僅有 4.17%的家長提到其子女有良好的規律尋求能力。規律尋求能力是這八個認知特質中，無論是家長的第一次察覺或是子女成長過程的察覺，都是百分率最低的一個特質。可能是規律尋求能力，必需透過數形規律題目的數學解題過程才能發現，而生活中缺乏此類特定題目。例如：每當看到求規律數的題目，都會丟給他玩一下。8 歲 3 個月，在某個 blog 中看到一個數學題..1, 4, 11, 29, 76, 199, 521, (?), 他很快就求出答案是 1364。(070025)

探討所沒有的情意特質。

由表 4 發現，從對子女情意特質的察覺中，無論是首次察覺或是成長過程的察覺，認為其子女擁有數學潛能的家長，皆以「喜愛數學問答或數學遊戲活動」的比例最高。例如：*從幼稚園就覺得他似乎對數字有關的事物都滿好奇的，會有一堆問題要問。有時也會自問自答，自己求方法解疑。*(047011)

從表 4 顯示，雖然只有 1.04%的家長是藉由「面對數學難題挑戰，具有堅持不懈的態度」進而察覺到子女的數學潛能；但是隨著子女的成長，已有 11.46%的家長察覺到其子女將解出數學難題當成是一種自我挑戰的樂趣；此為上述四個情意特質中，增加比率最多倍的一個特質。

絕大多數的家長無法在幼兒時期即察覺到孩子有此項特質，可能是因其子女年齡還

小，還沒有機會練習需經深度思考的數學題目，即使有機會接觸到數學難題也還沒有解題的能力。從子女展現出積極的挑戰動力、越挫越勇的毅力和不服輸的精神，使得家長更深刻感受到孩子對數學的熱情和執著。例如：*俱備細心、耐心、不畏難、很喜歡挑戰高難度、有深度有思考性的題目。或許是他有一顆想了解真象到底該如何把正確問題，答案解出。*

(042026)

(三) 評量成就表現

表 5

家長對數學資優子女評量成就表現的察覺

評量成就表現面向	第一次的察覺	成長過程的發現
在校數學潛能表現突出，深獲師長的肯定。	2.08%	17.71%
參加數學競試，屢獲優異成績。	2.08%	11.46%
智力評量成績優異或已通過資優班甄選。	0%	7.29%

從表 5 可知，家長從其子女的評量成就表現，相信其子女具有數學潛能，以「在校數學潛能表現突出，深獲師長的肯定」的比例最高。隨著子女的成長，有 17.71%的家長表示其子女在接受正式數學課程學習後，常獲得老師的肯定與好評。例如：*學習小學數學課程，依目前四年級數學他都能快速解題。無論小考、大考，每學期每年度成績皆滿分。(069021)*

研究也發現，僅有 7.29%的家長是在子女進入小學就讀後，協助子女報名參加資優班的甄選，並從孩子接受測驗的優秀成績表現，或能通過資優班的甄選，才確信其子女在數學方面的潛能。例如：*因為是 9 月 2 日生，八歲入*

學。所以報名提早入學，二次測驗—團體測驗，與個別測驗。分別智商為 146、142、PR99，令我驚艷。(010021)

二、數學資優生家長輔導子女數學潛能的具體作為及成效

本研究發現，當家長察覺到其子女在數學上有不錯的潛能時，幾乎都會想方設法讓孩子這方面的潛能能夠提升。綜合家長在察覺其子女的數學潛能後所提供的輔導，主要分成生活情境中輔導、非正式教育輔導、正式教育輔導三個面向，如表 6。

表 6

數學資優生家長對其子女之協助分析表

協助面向	生活情境中輔導	非正式教育輔導	正式教育輔導
百分率	65.63%	61.46%	14.58%

從表 6 可知，有半數以上的家長會提供生活情境中輔導和非正式教育輔導，以提昇其子女數學潛能。僅有 14.58% 的家長會尋求正式教育輔導來協助子女。

為更深入探究數學資優生家長分別於生活情境中輔導、非正式教育輔導、正式教育輔導對其子女協助的成效性，研究者將其協助內容及成效，分別整理如表 7、表 8、表 9。

(一) 生活情境中輔導

表 7

家長透過生活情境中輔導的成效分析表

	曾經協助	輔導成效		
		成效顯著	未表示意見	無良好成效
提供良好的教育資源，啟發孩子的數學概念	62.50%	34.37%	12.50%	15.63%
由家人親自教導，激發孩子的數學潛能。	20.83%	10.42%	7.29%	3.12%
在生活中創造機會，讓孩子能學習更多的數學概念。	12.50%	10.42%	2.08%	0%
讚美與鼓勵，強化孩子對數學的興趣。	6.25%	4.17%	2.08%	0%

由表 7 可知，家長透過生活情境中輔導來協助其子女發展數學潛能有四個類別。這四個類別中的「提供良好的教育資源，啟發孩子的數學概念」、「在生活中創造機會，讓孩子能學習更多的數學概念」及「讚美與鼓勵，強化孩子對數學的興趣」和文獻探討中的「提供良好的教育資源環境」、「在生活中創造機會，擴展

孩子學習的經驗」及「讚美與鼓勵，強化孩子的學習興趣」相類似，只是本研究聚焦在發展數學潛能。但本研究多了「由家人親自教導，激發孩子的數學潛能」這個文獻探討所沒有的生活情境中的輔導方式。

研究發現從生活情境中輔導協助子女的家長中，以提供良好的教育資源的比例最高，

其次是由家人親自教導。綜合家長所提供之良好的教育資源，主要分成以下二大類：(1) 鼓勵孩子閱讀數學科普讀物，廣泛吸收數學知識 (35.42%)。(2) 提供數學教具和益智玩具，從遊戲中啟發孩子的數學概念 (27.08%)。

家長鼓勵孩子閱讀的目的有二：(1) 鼓勵孩子多閱讀數學課外閱物，增加其對文字的瞭解能力，避免孩子在解題時因看不懂問題而放棄數學答題。(2) 期望能透過閱讀使孩子認識更多數學知識，以增強其數學概念及靈活運用。家長大都會提供以下幾類的書籍給子女閱讀：數學遊戲書、數學類故事書、數學家傳記、數理邏輯讀物、印度數學讀物、數學繪本、數學漫畫書。

此外，鼓勵子女閱讀數學科普讀物的家長，大都認為孩子藉由廣泛的閱讀數學書籍，對於數學知識或概念已部分超越了學校數學課程，也因而開拓了孩子的視野。例如：*閱讀能力的提升，有效的幫助他瞭解數學的問題，比較不會答非所問。*(043041)

他超愛看數學類的書籍，能一直反覆閱讀。尤其是看到所喜歡的數學讀物，他就會顯得特別開心。他也經常從書中學到一些數學知識，例如：畢氏定理、黃金比例…等數學名詞。(070042)

認為閱讀數學科普讀物，對提昇子女數學潛能的效果並不顯著的家長，所持的理由是孩子所要學習的課程過多，或者因為沒有時間好好閱讀這些數學書籍，所以並沒有良好的成效。例如：*因課業及參加多樣的學習，導致有關數學的書籍，未充分好好閱讀和演練。*(019042)

因為是短時間的閱讀，應無太大效果。

(027041)

提供益智玩具和數學教具的家長，主要是想透過數學遊戲、益智推理、空間想像等玩具，來啟發子女的數學概念。他們所提供的玩具或教具可分為：數字類遊戲—撲克牌、大富翁、數獨、UNO 牌；幾何類遊戲—七巧板、積木、骨牌、龍博士魔術金字塔、索瑪立方塊；思考類遊戲—圍棋、象棋、跳棋、西洋棋等棋類；數學教具類—數字棒、分數釘板。例如：*小淳在 1~4 歲時，我們給予圓點直覺數學卡、樂高積木、七巧板、造形平面構成立體組合玩具，予以刺激腦部發展。*(093031)

認為提供數學益智玩具或教具有良好成效的家長表示，子女從遊戲中很容易獲得成就感，同時也能提高孩子對問題思考能力和數學潛能的啟發。例如：*玩樂高趣味性高，有成就感，能激發他的創造力，空間邏輯概念佳。*(095043)

認為數學益智玩具或教具，對啟發子女的數學概念之效果並不顯著的家長表示，當孩子在操作玩具的過程中，若無充裕的時間練習或無法突破瓶頸時，則容易因為挫折感使得其協助效果無法彰顯。例如：*使用教具的部分較易於受限在時間上的限制，無法長時間練習，因此效果較不理想。*(039042)

因為此類玩具大多是單獨一個人玩，當他碰到瓶頸，又試了很久都不成功時，他就會覺得無趣而提不起勁來。(094043)

雖然以讚美與鼓勵、從生活中創造機會這二種輔導方式，來提昇子女數學潛能的家長比例為最少和次少；但是認為這二種方式有顯著成效的家長比例卻比其他二種方式來得高，而且沒有任何一位家長提及此協助並無顯著成

效。這些家長大多認為利用日常生活中的一些機會將數學生活化，能讓孩子學習到更多的數學概念；或從家人的鼓勵和讚美中，孩子能得到成就感，因而對數學有越來越高的興趣。例如：生活中的學習及遊戲，讓孩子發覺數學的有趣及用途。例如：我們一起到超商買東西

時，通常都是由他計算要付多少錢，有時還會和他一起討論買大瓶還是買小瓶比較划算。(034042)

我想，除了他有數字的潛能與概念外，最重要的是我們給予肯定與讚美。他一直也都認為自己最擅長的科目是「數學」。(023041)

(二) 非正式教育輔導

表 8

家長透過非正式教育輔導的成效分析表

父母提供的協助內容	曾經協助	輔導成效		
		成效顯著	未表示意見	無良好成效
讓孩子參加坊間數學補習班，學習解題技能。	27.08%	18.75%	2.08%	6.25%
購買坊間數學測驗本，強化孩子計算與解題能力。	20.83%	9.37%	3.13%	8.33%
鼓勵孩子學習珠心算課程，提昇計算能力。	16.67%	10.42%	2.08%	4.17%
安排孩子參加數學競賽，增強數學競爭力及成就感。	14.58%	8.33%	6.25%	0%
增加孩子學習領域的廣度，促進其大腦的發展。	14.58%	9.37%	5.21%	0%
請教師、專家個別指導，滿足孩子學習數學的需求。	7.29%	0%	4.16%	3.13%

由表 8 中可發現，尋求非正式教育輔導的家長中，以讓孩子參加坊間數學補習班學習解

題技能的家長人數比例最高；其次是購買坊間數學測驗本練習，以強化孩子計算與解題能

力。聘請教師、專家個別指導，以滿足孩子學習數學需求的家長人數最少。

家長認為其協助達到顯著成效的比例較高者，分別為：(1) 讓孩子參加坊間數學補習班，學習解題技能。(2) 鼓勵孩子學習珠心算課程，提昇計算能力。(3) 安排孩子參加數學競賽，增強數學競爭力及成就感。(4) 增加孩子學習領域的廣度，促進其大腦的發展。

有 27.08% 的家長為了激發子女的數學潛能，他們會為孩子尋覓適合的坊間數學補習班。這些家長們大都期望透過補習班較有系統的數學課程引導，有效地協助孩子發展數學潛能並增進解題技能。例如：當開始注意到他數學的潛能時，就開始想著如何才能幫他，故先找了每週一次的遊戲數學給他上課。半年後又幫他加了「○○○數學補習班」。(070031)

有 18.75% 的家長覺得孩子在參加坊間數學補習班的成效，分別為：不會一再失足於題目的陷阱中，對數學解題更有信心和興趣，或是學到比學校更多元、更艱深的數學課程。例如：○○數學補習班的小三上一般課程，覺得簡單能應付，小四上 PR75 以上的課程，對他很有幫助，不再以直覺去解題，會多思考，不再一直被陷阱騙，這應該算明顯成效吧！

(074043)

透過讓孩子參加坊間數學補習班，以激發子女數學潛能的 27.08% 家長中，雖有半數以上都表示補習有其成效，但仍有 6.25% (占此類別的 23%) 的家長認為讓孩子參加坊間數學補習班並沒有達到良好效果。這些家長大都認為補習班的教學方式過於制式、刻板，或是數學課程和教學只適合一般學生，無法滿足資優生的學習需求。例如：到「△△數學補習班」學習的缺點是：補習班的教學方式太制式、太刻板了，把孩子當機器一樣操，一點也不活潑和有趣，會抹煞孩子的學習興趣，我們感覺沒有發揮真正的效果。(011041)

此外，曾聘請老師、專家指導子女學習數學的家長 (7.29%)，竟然沒有 1 位家長認為有顯著的成效。家長認為其效果未如預期明顯的主要原因是：家教老師的指導仍以升學方式為主，降低孩子的學習興趣；也有家長表示該位家教老師無法對子女進行有效的引導，而感到浪費了時間及金錢。例如：因補習老師 (家教老師) 仍以升學為導向，所以，每週都會緊湊安排進度，有時候，小適會大喊吃不消，偶爾會偷懶一下。(096041)

(三) 正式教育輔導

表 9

家長透過正式教育輔導的成效分析表

父母提供的協助內容	曾經協助	輔導成效		
		成效顯著	未表示意見	無良好成效
申請子女進入資優班就讀，接受資優教育課程。	9.38%	4.17%	5.21%	0%
為子女報名學術單位對資優兒童所開設的啟發課程。	4.17%	1.04%	1.04%	2.09%
讓子女參加提早入學和數學科跳級鑑定。	1.04%	0%	1.04%	0%

從表 9 顯示，尋求正式教育輔導的家長中，以申請子女進入資優班就讀的人數最多，認為其成效顯著的比例也最高，而且沒有任何一位家長認為此項協助對於提昇子女數學潛能無顯著成效。另外，曾讓子女參加提早入學或數學科跳級鑑定的家長僅有 1.04%，該位家長表示目前尚無法判斷其成效。

為了激發子女的數學潛能，有 9.38% 家長曾積極地支持、鼓勵孩子進入資優班就讀。其中有 4 位家長覺得子女在資優班老師的啟迪下，以及學習加深加廣的資優教育課程後，其數學潛能有很明顯的提昇。例如：*僥倖的能在學校資優班獲得老師的啟迪，加速學習進程，此為最明顯效能。*(033041)

從表 9 顯示，96 位數學資優生家長中僅有 1 位家長，曾讓子女參加提早入學或數學科跳級鑑定。這位家長表示從生活中偶然驚覺到年僅 4 歲的兒子在沒有任何人的教導下，卻能理

解乘法是加法的累計。因此，決定幫孩子報名提早入學且順利通過鑑定。但是沒有通過數學單科跳級。例如：*一下跟學校導師討論後，幫小宇申請數學單科跳級，學校規定必須每次都符合規格，並非取平均值，總共給孩子 12 張考卷寫，最後因為一張考 93 分而宣告失敗。*(006041)

伍、結論與建議

一、結論

(一) 數學資優生家長對其子女數學潛能的察覺

本研究發現家長對數學資優子女的數學潛能的察覺，除了認知特質（第一次的察覺 72.92% / 成長過程的察覺 85.42%）、情意特質（22.92% / 50.00%）之外，本研究還發現家長

會從其評量成就表現(4.17% / 9.37%)察覺到子女非凡的數學潛能。

1.在認知方面

家長從子女能輕易的掌握數學知識(30.21% / 39.58%)，有較佳的計算能力(13.54% / 31.25%)，善於邏輯推理思考(5.21% / 25.00%)，優異的幾何能力(7.29% / 23.96%)，靈活思維的能力(2.08% / 18.75%)，極佳的數學記憶力(7.29% / 17.71%)，數感能力強(6.25% / 16.67%)，良好的規律尋求能力(1.04% / 4.17%)等文獻中提到的八種認知特質，察覺到子女具有數學潛能。但文獻探討中的「逆向思維能力」和「高度抽象概括能力」，本研究之家長並未能有所洞察。

2.在情意方面

家長從子女具有喜愛數學問答或數學遊戲(13.54% / 25.00%)、高度數學解題的興趣(5.21% / 15.63%)、喜愛閱讀數學科普讀物(3.13% / 14.58%)、面對數學難題挑戰，具有堅持不懈的態度(1.04% / 11.46%)等四項的情意特質，察覺到子女具有數學潛能。其中「喜愛閱讀數學科普讀物」的特質，是文獻中所未發現的；另外，本研究之家長並未察覺其子女具有文獻中所提到「獨立自學傾向」的這項特質。

3.在評量成就表現方面

家長從子女在校數學表現突出(2.08% / 17.71%)、參加校外數學競試屢獲佳績(2.08% / 11.46%)、智力評量成績優異(0% / 7.29%)三種評量成就表現，肯定其子女有極佳的數學潛能。

(二)數學資優生家長對提昇子女數學潛能的輔導

1.輔導作為

數學資優生家長除了從生活情境中，針對提昇子女數學潛能有較為具體的輔導協助(65.63%)；另外還透過文獻中未提到的非正式教育輔導(61.46%)和正式教育輔導(14.58%)二種途徑，來激發子女的數學潛能。

- (1) 在生活情境中輔導方面：提供良好的教育資源(62.50%)、由家長親自教導(20.83%)、從生活中創造學習機會(12.50%)和讚美與鼓勵(6.25%)。良好的教育資源包括數學科普讀物(35.42%)、數學教具和益智玩具(27.08%)這二項
- (2) 在非正式教育輔導方面：為子女報名參加坊間數學補習班(27.08%)、購買坊間數學測驗本練習(20.83%)、鼓勵學習珠心算課程(16.67%)、安排參加各項數學競賽(14.58%)、增廣學習領域(14.58%)和聘請專家個別指導(7.29%)。
- (3) 在正式教育輔導方面：申請子女進入資優班就讀(9.38%)、參加學術單位的課程(4.17%)和申請提早入學或跳級鑑定(1.04%)。

2.輔導成效

數學資優生家長在協助子女發展數學潛能的作為中，亦是以生活情境中輔導和非正式教育輔導的成效較佳。在生活情境中輔導的項目中，則以提供良好的教育資源、由家人親自教導和在生活中創造學習數學的機會等方式

成效較為良好；在非正式教育輔導項目中，以參加坊間數學補習班、增加孩子學習領域的廣度和學習珠心算課程的成效較為良好。在正式教育輔導項目中，以申請子女進入資優班就讀的成效較為良好。

造成協助子女發展數學潛能但成效不佳的原因主要有：子女的學習課程過多，沒有時間好好閱讀數學科普讀物；子女在操作數學玩具或教具時，沒有充裕時間練習或無法突破瓶頸，易生挫折感。

二、建議

（一）對規劃親職教育的建議

1. 對規劃察覺面向的建議

在規劃協助家長察覺其子女是否具有數學潛能的親職教育課程時，建議可從本研究所發現之認知特質、情意特質和評量成就表現三種面向的具體類別，分別設計適當的活動，作為親職教育的內容。

此外，孩童較不容易自發性地展現出規律尋求的能力，如果家長要探究子女是否具備此方面的能力表現，除了可透過與學校教師討論孩子的學習狀況；也可在生活中主動創造機會，多鼓勵子女嘗試一些數形規律的解題活動。

2. 對規劃輔導作為的建議

在規劃協助家長輔導其子女提昇數學潛能的親職教育課程時，建議可從本研究所發現之生活情境中輔導、非正式教育輔導、正式教育輔導三種面向的具體類別，提供適合子女的輔導方式，以激發其數學潛能。

在生活情境中輔導方面，雖然本研究的家

長以讚美與鼓勵這種輔導方式，來提昇子女數學潛能的比例最少；可是認為這種方式有顯著成效的家長比例卻是最高。因此，建議家長平時對於子女的數學表現應多給予讚美、支持和鼓勵。此外，可提供子女數學科普讀物，或益智玩具和數學教具的操作機會，或從生活中創造學習數學的情境。建議在提供益智玩具和數學教具來啟發子女的數學概念時，應盡量陪伴於身旁給予解說和引導，以避免孩子因不熟悉遊戲操作方式，或無法突破瓶頸而產生挫折，使得協助效果無法彰顯。

（二）對未來研究的建議

1. 對研究方法的建議

本研究之調查問卷為開放式問題，其優點是能使受訪者針對問題暢所欲言，可使研究者鉅細靡遺的蒐集到各類答案。然而，由於研究對象在問卷填答時，對於子女的數學潛能的描述，往往是印象最為深刻的部分，而無法將子女所具有之數學潛能詳盡地填寫於問卷中。因此，建議未來對此議題有興趣的學者可以根據本研究的研究結果修改問卷呈現的方式，採封閉式問題（close-ended questions）以量表的方式做量化問卷調查，以改善家長對子女的觀察，可能因遺忘等因素而有所疏漏。此外，量化研究亦可藉由統計方式，分析父親和母親對數學資優子女的察覺與輔導方式的異同；以及居住於都會區和非都會區的家長，對其數學資優子女察覺與輔導方式的異同。

2. 對展現數學認知方面的建議

數學資優生家長觀察其子女具有能輕易掌握數學知識、具備較佳計算能力、善於邏輯推理、優異的幾何能力、靈活思維的能力、極

佳的數學記憶力、敏銳的數感和良好的規律尋求能力。家長從與子女互動中所察覺的這八種認知特質，與文獻中所提及之數學資優生認知特質相符；但 Krutetskii (1976) 的研究所指出的「逆向思維能力」和「高度的抽象概括能力」，數學資優生家長卻未提到孩子有此能力的展現。究竟是家長沒有能力去了解，還是這些能力仍需透過學校有系統的教學才能獲得，是未來值得研究的方向。

誌謝

本論文承科技部補助，計畫編號 MOST-99-2511-S-152-003-MY3 之部分結果。感謝科技部的支持，使本計畫得以順利進行，特此致上感謝之意。

參考文獻

一、中文部分

- 王文伶 (2002)。學前資優兒童的特質與教育。臺北：心理。
- 吳武典 (1999)。多元智能的理念與研究。資優教育季刊，**73**，1-9。
- 吳武典 (2002)。資優學生父母與教師的角色。載於臺北市資賦優異教育資源中心（主編），臺北市資賦優異教育資源中心工作執行成果報告書（頁 264-270）。臺北市：臺北市府教育局。
- 吳宣鋒 (2008)。國小五年級空間能力優異學生解空間視覺問題的解題歷程之探究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 吳淑敏 (2009)。傑出女性科學家生涯發展歷程之探討。特殊教育研究學刊，**34**（1），75-103。
- 呂玉琴、侯成龍 (2012)。國小四年級數學資優生數學成就測驗鑑定工具之編製。東臺灣特殊教育學報，**14**，303-326。
- 呂佳蓉 (2011)。國小五年級空間能力優異學生對空間關係問題的解題表現（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林良惠 (2008)。家庭對數理資優者創造性與生產性成就表現影響之探究。資優教育研究，**8**（1），1-18。
- 柯麗卿 (2008)。資優兒童與一般兒童家庭教養特質之探討。資優教育季刊，**107**，15-23。
- 柯麗卿、林建宏 (2007)。國小低年級提早入學資優兒童學習適應之調查研究。特殊教育學報，**26**，27-53。
- 洪慧津 (2004)。國小數學資優生和一般生數學解題的創造力與情意之探究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 胡金枝 (2002)。低成就資優生--小潔的個案分析。資優教育研究，**2**（2），103-124。
- 范成芳 (2002)。如何察覺資優幼兒？淺談資優幼兒鑑定。載於臺北市資賦優異教育資源中心（主編），臺北市資賦優異教育資源中心工作執行成果報告書（頁 126-259）。臺北市：臺北市府教育局。
- 孫玉鳳 (2011)。國小四年級數學高成就學生數學思維靈活性之探討（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

徐臺屏 (2010)。國小四年級數學資優生與一般生在數學成就測驗表現之比較 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

身心障礙及資賦優異學生鑑定標準 (2006)。許文化 (2003)。一些有數學潛力學生在特定遊戲中歸納規律的思考型態及合作解題的個案研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北市。

郭靜姿 (2003)。走在三十年後：一個學前資優教育季刊方案的開始。資優教育季刊，**88**，7-17。

郭靜姿、陳若男、林美和、簡維君、張靖卿、胡寶玉 (2007)。重要他人對於高中資優班畢業女性生涯發展的影響。資優教育研究，**7** (2)，1-18。

陳明終 (1983)。資賦優異兒童認知能力的發展研究。測驗年刊，**30**，63-73。

陳昭儀 (1996)。父母--資優生的最佳輔導者。資優教育季刊，**61**，13-18。

陳振銘 (2010)。國小六年級數學資優生與一般生在數學性向測驗上的表現之比較 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

陳霽頡、楊德清 (2006)。從解題中探究數常識的重要性。國立編譯館館刊，**34** (2)，83-94。

程文秋 (1997)。數學奧林匹亞競賽獲獎選手專訪系列報導之三。資優教育季刊，**63**，26-27。

劉正奎 (2004)。超常兒童，或許就在你身邊。幼兒教育，**18**，8-10。

賴佳菁、楊惠琴、許瑛巧 (2007)。一位國中

資優生其父親之親職歷程。育達學院學報，**13**，183-204。

二、英文部分

Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and school* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Clements, M. A. K. (1984). Terence Tao. *Educational Studies in Mathematics*, **15**, 213-238.

Hermelin, B., & O'Connor, N. (1986). Spatial representations in mathematically and in artistically gifted children. *British Journal of Educational Psychology*, **56**(2), 150-157.

Houssart, J. (2000). Perceptions of mathematical pattern amongst primary teachers. *Educational Studies*, **26**(4), 489-502.

Jacobs, J. C. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. *Psychology in the schools*, **8**, 140-142.

Juter, K., & Sriraman, B. (2011). Does high achieving in mathematics = gifted and/or creative in mathematics. In B. Sriraman & K. H. Lee (Eds), *The elements of creativity and giftedness in mathematics* (pp. 255-269). Sense Publishers.

Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago: The University of Chicago Press.

Leikin, R., & Lev, M. (2007). Multiple

- solution tasks as a magnifying glass for observation of mathematical creativity. *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 161-168.
- Mann, E. (2008). Parental perceptions of mathematical talent. *Social Psychology of Education*, 11(1), 43-57.
- Morrow, W. R. & Wilson, R. C. (1961). Family relations of bright high-achieving and under-achieving high school boys. *Child Development*, 32(3), 501-510.
- Pletan, M. D., Robinson, N. M., Berninger, V. W., & Abbot, R. D. (1995). Parents' observations of kindergartners who are advanced in mathematical reasoning. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(1), 30-44.
- Rotigel, J. V., & Bosse, M. J. (2007). Mathematically Talented Children: How Can Parents Help? *Gifted Child Today*, 30(1), 17-23.
- Smutny, J. F., Veenker, K., & Veenker, S. (1989). *Your gifted child: How to recognize and develop the special talents in your child from birth to age seven*. New York: Fact on File.
- Span, P., & Overtoom-Corsmit, R. (1986). Information processing by intellectually gifted pupils solving mathematical problems. *Educational Studies in Mathematics*, 17(3), 273-295.

Parental Perception and Facilitation of Mathematically-gifted Students

Yuh-Chyn Leu

Professor, Department of Mathematics and
Information Education,
National Taipei University of Education

Hui-Kuo Su

Elementary Teacher, Rueifang Elementary
School, Rueifang district, New Taipei City

Abstract

The research is to investigate how the parents of mathematically-gifted students perceive their children's mathematical potential and facilitate their children's mathematical development. The research method is survey and research subjects are ninety-six parents whose children are fourth mathematically-gifted students. The research tool is a self-designed "Questionnaire on the Perception and Facilitation of Mathematically-gifted Students". The questionnaire has content validity. The inter-rater reliability is from .91 to .98. The results show that the parents perceive their children's mathematic ability in early ages from three aspects: cognitive characteristics (72.92%), affective characteristics (22.92%), and achievement characteristics (4.17%). After their perception of mathematical potential, the parents of mathematically-gifted students provide three main supports to facilitate their mathematical potential: daily life guidance (65.63%), informal education guidance (61.46%), and formal education guidance (14.58%). We provide some suggestions for parental education and counseling and for the further research.

Keywords: parents, perception, facilitation, mathematics-gifted students, mathematics potential

東臺灣特殊教育學報各期目錄索引

第一期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	花蓮地區身心障礙教育支援系統相關問題之調查研究	林坤燦	1-60
2	花蓮地區設有特殊教育班國中小自我評鑑結果之比較研究	林坤燦	61-90
3	阿美族民俗舞蹈對原住民智能障礙學生之自我概念影響之研究	何東墀、洪清一	91-128
4	新編中華智力量表試題分析初探	廖永堃	129-164
5	「伴隨心身症不登校兒」之身心醫學的探討	石明英	165-194
6	社會科課程設計與特殊性概念的探討	白亦方	195-216
7	The Connection between ASL Narration and English Writing in Deaf Students 美國聾校學生手語說故事能力與英語故事寫作能力之相關研究（英文）	楊宗仁	217-255

第二期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	學前障礙幼兒語言評量與需求調查之研究	林坤燦	1-35
2	原住民特殊學童特殊需求之初探－以花蓮地區為例	洪清一	37-87
3	花蓮市青少年「勇於說不」之表現－原住民與非原住民之比較	陳心怡、張德勝	89-104
4	自編「發展遲緩幼兒課程」評鑑之研究	黃榮真、盧台華	105-131
5	社區本位教學的思想淵源與教學應用之分析研究	張勝成、王明泉	133-157
6	Comparison of WISC-III Regression Lines across Gender and Region for School Achievement Prediction in Taiwan 以智力預測學業成就：不同性別與地理區域內迴歸線之比較研究（英文）	陳心怡	159-172

第三期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	啟智學校學生心肺耐力檢測結果及其影響因素之調查研究	林偉仁、林千惠	1-60
2	中部地區國民中學聽覺障礙學生休閒活動之調查研究	莊惠玲	61-90
3	特殊教育學校組織氣候與組織承諾關係之研究	張照明	91-128
4	我國大專身心障礙學生決定信念研究	張英鵬	129-164
5	課程本位測量寫作測驗之顯著性指標研究	黃瑞珍、黃玉凡	165-194
6	國小資源班數學科解決問題課程本位評量應用之研究	王慧豐、陸正威	195-216

第四期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	高雄地區國中三年級低智商學生在 WISC-III 的測驗表現分析	胡永崇	1-27
2	智能障礙學童生活自理技能教導策略之研究	洪清一	29-52
3	中重度智能障礙兒童的異常行為與溝通功能之研究	莊妙芬	53-76
4	輕度智能障礙學生數學科過程本位教學成效研究	陳政見、陳志宏	77-118
5	以溝通為基礎的行為處理策略對極重度智能障礙學生口語固著行為之效果研究	鈕文英、王芳琪	119-149
6	啟智學校高職部學生於電腦輔助教學之注意力與學習動機之研究	黃富廷	151-170
7	語言治療師及特教教師對無口語兒童溝通策略模式之研究	曾怡惇	171-196
8	高職聽障教育教師轉銜服務知能調查研究	林幸台、楊雅惠	197-211
9	自閉症兒童、一般兒童及智障兒童遊戲能力之比較研究	胡心慈	213-236
10	自閉症兒童行為問題家庭介入方案實施探究	顏瑞隆	237-264
11	Functional Analysis of Stereotypical Hand-Mouthing in a Student with Autism 自閉症學童咬手行為的功能分析之研究 (英文)	唐榮昌、李淑惠	265-278

第五期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	自編「發展遲緩幼兒課程」之實徵性研究	黃榮真、盧台華	1-24
2	高職輕度智能障礙學生自我決策狀況之分析	林宏熾、丘思平 江佩珊、吳季樺 林佩蓁	25-46
3	高職階段智能障礙學生自我決策能力相關影響因素之研究	王明泉	47-72
4	特殊學校專業團隊服務之調查研究	楊俊威、羅湘敏	73-96
5	花東兩縣國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度差異分析之研究	楊麗香、王明泉 吳永怡	97-130
6	費慈定理在輔助科技研發之應用：相關中介變項之初探	黃富廷	131-142
7	身心障礙大學生壓力因應歷程之探討	林真平、陳靜江	143-162
8	國小特教班實習教師實務知識發展之研究	魏俊華、高彩珍	163-205

第六期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	個別化教育計畫實施現況及內容檢核之研究--以高雄市國小啟智班為例	蕭朱亮、林坤燦	1-32
2	因應個別障礙學生普通教育課程與教學調整方案之試探研究--以宜蘭縣國小輕度障礙學生為例	林坤燦、郭又方	33-64
3	花蓮縣巡迴式資源班經營現況探討	廖永堃、魏兆廷	65-88
4	單一嘗試教學法對增進國中自閉症學生主題式談話行為之成效研究	鳳 華、姚祥琴	89-116
5	高職階段智能障礙學生轉銜服務之分析研究--以台灣中部地區為例	林宏熾	117-132
6	高職階段多重障礙學生自我決策能力之研究--以國立彰化仁愛實驗學校為例	林佩蓁、林宏熾 洪啟川、許佩雯	133-160
7	高職特教班教師對於實施「兩性平等教育課程」看法之探討—以花蓮地區為例	黃榮真、洪美連	161-178
8	慢跑訓練方案對高職智能障礙學生體適能及人際關係影響之研究	洪清一 林仁政	179-206
9	日本大學開放招考身心障礙學生之現況分析與問題探討	賀夏梅	207-218
10	Parent-Teacher Communication Practices in Three Types of Early Childhood Programs 在三種不同學前教育環境中親師溝通實務之探討（英文）	鍾莉娟、 克莉絲汀·馬文	219-234
11	What Parent's Perceptions Were for Their Preschoolers with Inattention and/or Hyperactivity-Impulsivity Behaviors 幼兒過動-衝動與不專注行為對父母教養態度影響之研究（英文）	林玟秀	235-263

第七期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	Using Functional Communication Training to Reduce Hand Mouthing Behavior in a Student with Multiple Disabilities 以功能溝通訓練來減低多重障礙學童的含手行為 (英)	唐榮昌、王明泉	1-18
2	專題式輔助性科技在職進修方案及其實施成效	陳明聰、賴翠媛	19-34
3	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	王明雯、林亮吟	35-56
4	過程本位教學對國小智能障礙學生學習效果之研究	魏俊華、林靜芬	57-92

第八期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	融合教育「關注本位採用模式」理論建構及其試探研究	羅清水、林坤燦	1-19
2	功能本位介入策略對注意力缺陷過動症學生口語干擾行為之成效研究	楊俊威、鈕文英	21-38
3	合作學習對國小普通班學習障礙兒童數學學習成效之研究	許美華、林坤燦	39-69
4	國小二年級學生認識身心障礙同儕活動方案介入成效之研究	楊寶玉、鍾莉娟	71-95
5	自編「音樂教學活動方案」在國小特教班實施成效之探討	黃榮真	97-122
6	花蓮縣巡迴式資源班辦理成效探討	廖永堃、蔣明珊 何雅玲、胡軒瑜 黃子容	123-152
7	從啟智學校學生「自我保護」及「兩性互動」觀點探討高職部職業教育課程之內涵	黃榮真	153-167
8	讀書治療對國中低成就資優生之個案輔導研究	王文伶、彭錦珍 張維哲、曾淑賢	169-190
9	國小原住民學習障礙兒童與非原住民學習障礙兒童在魏氏兒童智力量表的表現分析	王淑惠	191-214
10	國民中小學資源班資深與新手教師課程設計知能調查研究—以桃園縣為例	黃馨慧、王文伶 花敬凱	215-235

第九期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	A Case Study of Internal and External Support System for Gifted Individuals with Learning Disabilities in Colorado, U.S.A.	吳永怡	1-8
2	國小階段識字教學成效之後設分析—以單一受試實驗研究法為例	林育毅、王明泉	9-28
3	台灣地區國民中學畢業未升學身心障礙生追蹤調查之研究	林坤燦、羅清水	29-50
4	榮譽制對國小啟智班學生自我管理能力影響之研究	洪清一、張桓桓	51-74
5	國中英語免修資優生參與充實課程學習成效之個案研究	柯麗卿	75-92
6	台北縣特殊教育相關專業合作模式及運作方式之探討	張如杏	93-108
7	父母教養自閉症幼兒之心理適應研究	曹純瓊、章玉玲	109-124
8	高中職特殊教育教師專業評鑑規準之意見及其選取研究	陳麗如、陳清溪 鐘梅菁、江麗莉 陳惠茹	125-148
9	省思要素在適應體育之應用—以台東大學師培機構為例	程鈺雄	149-174
10	智能障礙學生國小非身心障礙手足親子互動關係、手足關係、社會支持與其同儕互動關係之研究	劉明松、王明雯	175-194
11	高雄縣市身心障礙資源班教師公共關係覺知研究	劉冠奴、張英鵬	195-218
12	啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」意見之調查研究	蕭金土、陳瑋婷	219-236

第十期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	台灣地區大專校院身心障礙學生休退學現況調查研究	林坤燦、羅清水 邱瀟瑩	1-19
2	寫字教學法對國小二年級寫字困難學生學習成效之研究	邱清珠、劉明松	21-45
3	運用自我管理及家長參與對數學低成就學生數學家庭作業的完成率及正確性增進之研究	林育毅、王明泉 唐榮昌	47-69
4	交互教學法對國小學習障礙學生閱讀理解成效之研究	李麗貞、王淑惠	71-92
5	合作學習與自我教導對聽覺障礙兒童閱讀理解成效之研究	盧宇香、洪清一	93-119
6	國民小學特教教師教學熱忱之研究	趙曼寧、王明泉 程鈺雄	121-149
7	國民中學特殊教育教師在職進修需求之研究	吳佳臻、張勝成	151-165
8	自編「高職特教班性別平等教育課程」初探之實徵性研究	黃榮真、洪美蓮	167-182
9	大學社區服務課程價值的實踐—服務提供者與接受者觀點之探究	梁碧明、謝靜如	183-200
10	同儕中樞反應訓練對國小自閉症兒童自發性社會互動行為影響之研究	張家銘、唐榮昌 王明泉	201-212

第十一期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	國中小特殊教育教師專業評鑑手冊編製之探討	陳清溪	1-29
2	台東地區國中小融合教育實施成效及問題研究	劉明松	31-52
3	花東地區身心障礙資源班教師專業角色知覺及教學效能之研究	李純慧、程鈺雄	53-78
4	音樂才能優異學生家庭教養對其音樂成就影響之初探研究—以東部地區為例	吳永怡	79-100
5	花蓮縣國中小資源班教師人格特質與工作壓力之研究	李淑惠、王明泉 吳永怡	101-127
6	遊戲式 C A I 教學方案對提升國中小高功能自閉症學童動作能力之研究	曹雅茜、楊熾康	129-151
7	鷹架式語言教學結合多媒體對增進智能障礙學生口語表達能力之研究	黃麗珠、孫淑柔	153-182
8	注意力缺陷過動症學生社會技巧之研究：以普通班教師觀點	蔡明富	183-205
9	語言障礙兒童的數學學習障礙與教學初探	李秀妃	207-218
10	圖示—自我教導方案對增進高職中重度智能障礙學生清潔類工作技能學習成效之研究	林秋每、林坤燦	219-242

第十二期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	開啟特殊需求幼兒人際互動的一扇窗—自編兒歌教學活動對學前融合班特殊需求幼兒人際互動之成效探討	黃榮真、邱子華	1-24
2	特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究	鄭雅莉、何東墀	25-44
3	幼稚園角落活動時間中盲童與教師助理員互動情形之個案研究	陳靜湘、廖永堃	45-62
4	雲嘉地區自閉症兒童暑期教育現況及家長教養需求	吳莉蓉、梁碧明	63-84
5	CAI 與傳統教學對一位國小輕度智能障礙學童注音符號學習成效之研究	楊熾康、李芷穎 鍾莉娟	85-108
6	有無伴隨品行疾患之注意力缺陷過動症學生與普通學生行為問題之比較	蔡明富	109-126
7	花蓮縣國中小學學習障礙學生歸因型態之調查研究	鄭立璋、林坤燦	127-154
8	當智能障礙者被性侵害之後—談家屬所知覺的社會工作服務需求	劉文英	155-168

第十三期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	大專視障學生自我決策量表之編製研究	林育毅、王明泉 李永昌	1-42
2	臺灣區大學音樂才能優異學生家庭教養、音樂學習環境與音樂成就差異研究	吳永怡、王明泉	43-70
3	國小聽障生社會技能之研究	李珮瑜、程鈺雄 劉人豪	71-98
4	高雄市國中學習障礙學生自我概念與學校適應	李靜怡、劉明松	99-126
5	花蓮縣特殊教育資源中心支持服務現況調查研究	蔡逸勳、林坤燦	127-154
6	臺東職前教師的數學教學信念研究	李秀妃、呂玉琴	155-174

第十四期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	社會故事教學法提升輕度智能障礙學生課堂互動能力成效之探討	李治翰 魏慧美	1-30
2	社會技巧訓練方案對增進國小智能障礙學生課堂學習適應行為成效之研究	楊雅婷 林坤燦	31-70
3	手勢溝通介入方案對無口語自閉症兒童溝通行為成效之研究	孔逸帆 鍾莉娟 楊熾康	71-104
4	自編音樂教學活動對提升國小特教班學生社會技能成效之探析	吳素君 黃榮真	105-138
5	資訊科技融入口風琴教學方案對提升國小自閉症學生吹奏能力成效之研究	彭慧慈 梁碧明	139-176
6	兒歌結合基本字帶字教學對國小識字困難學生識字學習成效之研究	林玥妤 劉明松	177-214
7	國中學習不利學生在生物科文本閱讀之研究	林惠芬	215-242
8	台灣近十年閱讀障礙學童閱讀理解策略教學成效之後設分析	黃瓊儀	243-268
9	特殊教育教師「性別平等教育課程」實施現況及其教學需求之調查研究—以基宜東地區為例	關惠娟 黃榮真	269-302
10	國小四年級數學資優生數學成就測驗鑑定工具之編製	呂玉琴 侯成龍	303-326

第十五期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	高功能自閉症幼兒非慣例性口語溝通功能之個案研究	梁碧明 劉芝沛	1-26
2	國立特殊教育學校推行公辦民營之調查研究	黃富廷	27-54
3	精緻化記憶策略對識字困難學生識字學習成效之研究	賴詩婷 劉明松	55-88
4	普通學生同儕教導對增進國小智障學生生活技能及同儕接納之成效研究	莊臆鈴 林坤燦 郭又方	89-120
5	靜聽無彩視界者的心聲—從大學視障生的需求談校園無障礙環境改善	黃義翔 楊熾康	121-140
6	資源班教師的教學效能之研究—以北區國小學習障礙學生的觀點為例	莊夙君 王文伶	141-168

東臺灣特殊教育學報第十六期稿件收稿情形一覽表

作 者	篇 名	收稿日期	修 正 稿 交回日期
吳孟儒 王文伶	國小普通班與資源班教師應用同儕中介教學策略之 調查研究：融合教育的觀點	103.06.24	103.12.19
劉明松 蔡秀慧	金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務獲得現 況及滿意度之研究	103.10.08	103.12.17
吳宜靜 楊熾康 鍾莉娟	運用 iBooks 電子繪本教學方案對提升一位國小智能 障礙學童讀寫學習成效之研究	103.10.15	103.01.04
陳惠玲 林玟秀	那些年我們一起努力學習讀書寫字：我與兩位學習 障礙學生的讀寫學習歷程	103.10.19	103.12.23
陳和棋 黃榮真	影響國小特教師培科系大學生職涯發展相關因素之 探析	103.10.19	103.12.21
謝麗明 黃榮真	新住民母親與身心障礙者父親共組家庭之親職教養 困境與需求研究	103.10.19	103.12.22
施安琪 鈕文英	臺灣少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生 之教育服務現況	103.10.17	103.12.22
蔡明富 柯麗卿	國小資優學生的生活壓力與因應策略之質性研究	103.10.20	103.12.18
呂玉琴 蘇輝國	數學資優生家長對其子女數學潛能之察覺與輔導	103.10.09	103.12.19

東臺灣特殊教育學報第十七期稿約

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。104 年輪由國立臺東大學特殊教育學系暨特殊教育中心辦理，預定出刊日期為 104 年 12 月，歡迎踴躍賜稿。

二、稿件格式：

- 1.引註及文獻格式請依據美國心理學會 (American Psychological Association, 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、下各 2.54cm；左、右各 3.2cm、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：

來稿恕不退稿，請勿一稿兩投。方式有二：

- 1.E-mail：投稿時請備稿件及個人基本資料表 (簽名處請簽名後掃描) 分存 word 檔及 pdf 檔寄送。E-mail：spec@nttu.edu.tw。
- 2.紙本郵寄：來稿請附論文兩份 (A4 雙面列印)、個人基本資料表 (紙本一份) 及電子光碟一片寄送。收件地址 95092 臺東市大學路二段 369 號，國立臺東大學特殊教育中心，請註明「投稿東臺灣特殊教育學報第 17 期」。
作者個人基本資料表詳如附件一。文中勿出現任何個人資料。

四、截稿日期：104 年 10 月 15 日。

五、稿件審查及通知：

- 1.本學報論文採匿名審查制度，每一稿件均由相關學者專家二人審查，審查意見不同時，將另請第三位評審審查。審查後如須修改，即行通知作者，並於作者修改後，再由編輯委員會決定是否刊登。
- 2.審查結果：預定 104 年 11 月 13 日。
- 3.通過審查之著作，作者須簽署授權書 (請逕至本中心網站下載，網址：<http://sect.nttu.edu.tw> 最新消息或出版刊物/東臺灣特殊教育學報下載)，同意將論文內容上傳至電子期刊全文資料庫。

4. 審查結果通知：審查結果於截稿日期起一個月內通知作者。一律以 e-mail（或簡訊）通知審查結果。
 5. 修改寄回：經編輯小組通知後於規定時間內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，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、文稿收件聯絡電話：特教中心 089-517751、089-517739
- 十、本期學報由本校特教系暨特教中心合辦，後續出版事宜由特教系承接。
聯絡電話：089-517672、089-517670；E-mail：abby1125@nttu.edu.tw。

國立臺東大學特殊教育中心

【學術研討、學報暨台東特教】投稿者基本資料表

投稿刊物	<input type="checkbox"/> 東臺灣特殊教育學術研討會 (<input type="checkbox"/> 口頭發表 <input type="checkbox"/> 海報發表) <input type="checkbox"/> 特殊教育學術研討會 <input checked="" type="checkbox"/> 東臺灣特殊教育學報 <input type="checkbox"/> 台東特教		
篇名	中文： 英文：		
字數	全文共 字 頁	投稿日期	年 月 日
第一作者	姓名	服務單位	
	中文： 英文：	中文： 英文：	
共同作者	中文： 英文：	中文： 英文：	
	中文： 英文：	中文： 英文：	
	中文： 英文：	中文： 英文：	
通訊方式	第一作者：_____ 單位職稱：_____ 電 話：(0)_____ (H)_____ 手 機：_____ FAX：_____ E--mail：_____ 通訊地址：_____ 緊急聯絡人：_____ 電話：_____		
其它說明	1. 本文是否改寫自碩博士學位論文? <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/> 是 (學校/系所/指導教授及口試委員：_____) 2. 本文是否改寫自專案計畫? <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/> 是 (補助年度/單位：_____)		
茲保證以上資料所填無誤，同時本文並未出版於他處、一稿多投、違反學術倫理或侵犯他人著作權等情事。若有違反，所有法律責任由作者自負。 <p style="text-align: right;">投稿者簽名：</p>			

投稿地址：1. E-mail:spec@nttu.edu.tw

2. 95092 臺東市大學路二段 369 號 國立臺東大學特教中心「東臺灣特殊教育學報編輯小組」收
洽詢電話：(089) 517751 或 517752 傳真電話：(089) 517754

東臺灣特殊教育學報
第十六期

編輯委員

楊熾康

(主編)

林坤燦、洪清一、陳志軒

廖永堃、劉明松、鍾莉娟

(依姓氏筆畫排序)

助理編輯

魏文慧

中華民國一〇三年十二月
東臺灣特殊教育學報 第十六期

發行人：吳茂昆

發行所：國立東華大學

機關地址：花蓮縣壽豐鄉志學村大學路二段1號

機關電話：(03) 8635000

機關網頁：<http://www.ndhu.edu.tw/>

編輯者：東臺灣特殊教育學報編輯小組

承辦單位：國立東華大學特殊教育學系

特殊教育中心

單位網頁：<http://www.cse.ndhu.edu.tw/bin/home.php>

印刷：華雲企劃

地址：花蓮市中央路三段796號

電話：(03) 8569352

Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education

Volume XVI

Table of Contents

1. Regular and Resource Room Elementary School Teachers' Application of Peer-Mediated Instruction: An Inclusive Education Viewpoint
-----**Meng-Ru Wu, Wen-Ling Wang** -----1
2. The Study of Inclusive Education Support Services and Satisfaction of Elementary School Teachers in Kinmen County
-----**Ming-Sung Liu, Hsiu-Hui Tsai** -----31
3. A Study on the Effectiveness of Applying eBooks Electronic Storybook Intervention Plan to Enhance the Chinese Literacy of a Student with Mild Intellectual Disabilities
-----**I-Ching Wu, Chih-Kang Yang, Li-Chuan Chung** -----61
4. We Tried Our Best to Learn to Read and Write in the Past Years-The Learning Process of Two Students with Learning Disabilities
-----**Hui-Ling Chen, Wen-Hsiu Lin** -----95
5. A Factor Analysis of the Career Development of College Students in Elementary Special Education Teacher Preparation Department
-----**He-Chi Chen, Yung-Chen Huang** ----121
6. The Study on Teaching and Raising Needs of a Family with a New Immigrant Mother and a Father with Disability
-----**Li-ming Hsieh, Yung-Chen Huang** ----151
7. The Current Educational Services for Students with Disabilities/Delinquency in the Juvenile Correctional School and Juvenile Reform School in Taiwan
-----**An-Chi Shih, Wern-Ing Niew** ----175
8. A Qualitative Research on the Life Stress and Coping Strategy of Intellectually Gifted in Elementary School
-----**Ming-Fu Tsai, Li-Ching Ke** ----201
9. Parental Perception and Facilitation of Mathematically-gifted Students
-----**Yuh-Chyn Leu, Hui-Kuo Su** ----227

Published by
Department of Special Education & Special Education Center
National Dong Hwa University
National Taitung University

December, 2014

