

統一編號

2009004650

Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education Volume VIII

1. The Pioneer Study for Inclusive Education by Concerns-Based Adoption Model
Ching-Shuei Lo, Kun-Tsan Lin 1
2. The Effects of Functionally-based Intervention on Verbally Disruptive Behavior for Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder
Gin-We Yang, Wern-Ing Niew 21
3. The Effect of Cooperative Learning upon Mathematical Learning Process of Elementary School Children with Learning Disability
Meei-Hwa Sheu, Kun-Tsan Lin 39
4. The effectiveness of "introduction for children with special needs" activities in the acceptance of children with special needs among 2nd grade students
Bao-Yu Yang, Li-Chuan Chung 71
5. The study on application effects of music teaching activities projects in elementary special education classes
Yung-Chen Huang 97
6. The study of practice and difficulties of cross-categorical itinerant teachers in Hualien County
Yung-Kun Liao, Ming-Shan Chiang
Ya-Ling Ho, Hsuan-Yu Hu, Tzu-Jung Huang 123
7. A Study on the Contents of Vocational Education Curriculum Based on the View Points of Self-Protection and Gender Interaction of Students in Special Education Vocational High School
Yung-Chen Huang 153
8. A Case Study of Assisting a Secondary School Gifted Underachiever Through Bibliotherapy
Wen-Ling Wang, Chin-Chen Peng, Wei-Che Chang, Shu-Hsien Tseng 169
9. WISC-III Profiles for Elementary Aboriginal Students with Learning Disabilities and Non-Aboriginal Students with Learning Disabilities
Shu-Hui Wang 191
10. A Comparative Study on Competencies of Curriculum Design Between Experienced and Novice Resource Room Teachers at The Elementary and Junior High Schools in Taoyuan County
Hsin-Hui Huang, Wen-Lin Wang, Jing-Kai Hwa 215

Published by
Department of Special Education &
Special Education Center
National Hualien University of Education
National Taichung University
December, 2005

東台灣特殊教育學報

第八期

目錄

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
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
楊俊成、鈕文英 21
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
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
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
6. 花蓮縣巡迴式資源班辦理成效探討
廖永整、蔣明珊、何雅玲、胡軒瑜、黃子容 123
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
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
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
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

國立花蓮教育大學 特殊教育學系、中心 印行
國立台東大學

中華民國九十五年十二月

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

教育部特殊教育小組執行秘書

國立花蓮教育大學特殊教育學系教授

摘 要

本研究目的與研究過程主要有二：1. 經文獻探討及理論分析程序，針對融合教育作有系統的深入瞭解及理論探究，期能建構增進融合教育推動成效之理論模式；2. 將建構完成的推動融合教育理論模式，選取一所辦理融合教育的普通學校（國小），進行此一理論模式的試探性研究，並分析其應用成效。本研究主要結果如下：

一、建構完成推動融合教育的有效理論模式，即為「關注本位採用模式」

（CBAM），其內涵包括：融合教育視為學校重大教育變革、變革推動者（推動風格、推動介入及探查行為、學校資源系統等）、變革參與者（關注階段、變革使用層次與所形塑的革新外貌等）、檢視融合教育推動成效等。

二、一所花蓮市國小融合教育 CBAM 模式試探性研究結果有三：

1. 該校兩名主要推動人的推動風格為「倡導型」，並有諸多推動介入與探查行為；另有關學校資源系統的建置，則尚滿足基本需要。
2. 該校六位參與導師對融合教育的關注程度，已能「知覺」、並有興趣知道更多「訊息」、關心對「個人」影響等；另對融合教育的使用層次，已有「心向」與「準備」、部分教師每天短暫實施熟悉事項等。
3. 該校推動融合教育的整體風貌及推動成效，有關零拒絕及最少限制環境、學校行政支持度等指標已達基本需要，其他多項指標則有待持續強化。

關鍵字：融合教育、關注本位採用模式

壹、緒論

一、相關研究背景與動機

一九九〇年代興起的融合教育

（inclusive education）及繼起的完全融合（full inclusion），皆倡導所有的身心障礙學生應以安置普通教育環境為原則。普通教育學校有責任去除任何不利於障礙學生，參與一般學校或社會活動的障礙（洪儷

瑜，2001)。亦即，強調身心障礙學生在普通教育環境中，必須達成能「進入」一般教育情境、「參與」所有教育活動，與能從活動中互動而獲得「進步」之過程（Hitchcock, Meyer, Rose, & Jackson, 2002）。

「融合教育」更有進一步的意涵，「美國教育改革及融合中心」（National Center on Education Restructuring and Inclusion）界定為：「對所有學生，包括障礙程度嚴重者，提供公平接納而有效教育的機會，將其安置在住家附近學校且合乎其生理年齡的班級，使用所需的協助與相關服務，使學生日後能成為充分參與社會，且對社會有用的一份子。」（引自吳武典，2004，頁 12）。Kirk, Gallagher, 與 Anastasiow（2003）亦指明融合教育的目標，是對所有的學生提供教育，以及使用對每一個學生學習所必需的支援（supports）。

依據美國一九九七年的統計資料指出，六到二十一歲的身心障礙學生安置於普通教育班級高達 47%，另安置於資源教室亦有 28%，而安置於隔離的特教班與特教學校合計僅有 25%。此等統計資料顯示，美國融合教育相當普及，障礙學生完全或部份時間融入普通班級合計高達有 75%（Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003）。

另根據我國教育部（2004、2005）編印之「特殊教育統計年報」所載統計資料指出，十八歲以下身心障礙學生安置於普通班接受特殊教育有 33%，另安置於分散式資源班有 31%及巡迴輔導班 6%，而安置於隔離的自足式特教班與特教學校合計有 28

%。此等統計資料顯示，我國身心障礙學生完全就讀普通班與部分時間在資源班或接受巡迴輔導等，合計亦有 70%以上。可見融合教育如何正確而有效的實施，在國內已有相當之必要性與急迫性。

※本研究感謝國科會專案補助經費完成（NSC 94C04037）。

吳武典（2004，頁 13-17）歸納國內外學者對融合教育績效的諸多研究，可看出融合教育的實施獲得有相當多的正面效益，惟亦有研究結果顯示融合教育亦具有若干負面效應。茲列述如下：

1. 正面效益方面：融合教育的效益通常從對障礙學生的教育成效（學生成就與社會行為）、對普通班學生的教育成效，以及對教師教學品質的影響等，予以評估。眾多研究文獻指出，融合教育對於障礙學生與普通班學生皆具有正面影響，另普通班教師在獲得適切支援的相關條件配合下，亦未降低教學品質及影響教育績效。
2. 負面效應方面：若干研究結果指出，在配套措施尚未完備下，實施融合教育會帶來負面的影響及有所阻礙；如：準備度不足與配合條件不夠，因而未能充分發揮融合教育的目標；又如：有學者提出融合教育需要有不一樣的學校組織、教育實務上也要有根本改變、普通學校必須重建等。

在融合教育諸多研究文獻裡，大體上分成三向度進行探討：第一、採理論分析有關融合教育的意義及內涵等；第二、則以調查研究為主，分析教師、校長對融合教育態度等；第三、採個案研究、訪談、行動研究

等，進行融合教育實施的深入探究。茲分別詳述如下：

(一)有關融合教育意義與內涵之理論探討：

1. 融合教育的源起與發展：包含了法令與政策的部分，從美國的 94-142 公法提出零拒絕、個別化教育方案及最少限制的環境談起（何東墀，2001；吳武典，2001；蔡文標，1999；Keifer-Boyd & Kraft, 2003；Damer, 2001）、回歸主流運動的推展（蕭惟聰，2001；賴翠媛，2003）、進而發展到現在如何推行融合教育等。
2. 有關融合教育的意義與內涵：基於教育均等的理念，應以特殊學生融入普通班為前提，讓特殊學生與普通學生一起學習，加上教師的因材施教，使特殊學生能獲得最佳的教育照顧（蔡文標，1999；賴翠媛，2003）。
3. 有關融合教育成功的要素及特徵：包含了觀念的溝通和社會支持、對學生個別差異的了解、合適的課程需要及調整、有效的班級經營和教導學生、行政人員的支持、教師的態度（關注程度）、期望及能力、家長與提供者的關係、治療性的介入等（蔡文標，1999；Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton, 2004）。
4. 有關融合教育的困境：諸如，融合的程度？融合的模式？誰來主導？特殊教育體系或普通教育體系？（何東墀，2001）、教師本身的意願？普通教師缺乏合作教學的技巧、行政支持不足（蔡文標，1999）、經費與設備的支援不足（蕭惟聰，2001）、師資培育（秦麗

花，2001）等問題，都是目前融合教育在推展上實際面臨到的問題。

(二)融合教育調查及相關研究：

在調查研究方面，台灣地區博碩士論文標題包含融合教育計有三十九篇，其中以調查教師對融合教育的態度者居多，共計十三篇；國外文獻亦有多篇與教師態度有關（Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Cornoldi, Terreni, Hammond & Ingalls, 2003; Scruggs & Mastropieri, 1998; Shade & Stewart, 2001); 其他的調查則涵蓋了校長對融合教育的態度、融合教育教師工作壓力研究、教師專業知能、教學困擾、普通學生對特殊學生同儕態度以及相關政策支援及績效（李榮珠，2004；邱明芳，2002；黃瑛綺，2001；楊麗香，2003；溫惠君，2000；蔡文龍，2001；蔡實，2001；鍾梅菁，2001；Barnett & Monda-Amaya, 1998；Cook, Semmel & Gerber, 1999；Praisner, 2003）等層面的探討。

(三)融合教育之個案研究、訪談及行動研究：

採訪談、個案研究及行動研究等方法，進行融合教育實施之深入探討與經驗分享（王天苗，2003；王宜忠，2004；劉嘉樺，2003；鄭紹雄，1999；蘇燕華、王天苗，2003；Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello & Spagna, 2004; Leiber et al., 2000; Marks, Schrader & Levine, 1999），另有其他融合教育實施模式的探討（甄炳炫，2004；鈕文英、邱上真、任懷鳴，2000），也有特殊教育教師自身角色轉變探究（張亞思，2003），身心障礙學生在融合教育下的個案研究（尹麗芳，2001；蔡

淑玲，1997) 等。

綜合國內外融合教育的實施情形與衆多相關研究文獻之探討結果，可獲致若干推動融合教育最爲關鍵的原則或作法，詳述如下：

1. 推動融合教育應兼顧外在形式（如障礙學生安置於普通教育環境）及內在功能（如滿足每位障礙學生特殊需求），特別是「內在功能」更應重於「外在形式」，逐步漸進地推展及朝向融合教育的理想（吳武典，2004）。
2. 推動融合教育，一方面有責任去除障礙學生參與學校或社會活動的不利環境影響，另一方面又強調對所有學生提供適性教育與個別必要的支援。可見融合教育的實施特質，包括有物理及心理環境的調整，也包含有學習及所需支援的協助。溫惠君（2001）以智障學生爲例，嘗試建立「融合教育指標」，即爲：「物理環境」、「心理環境」、「課程教學」與「支援系統」等四項指標。
3. 推動融合教育，特別是在推動過程中，一方面儘量增進及發揮融合教育的正面效益，如：障礙學生與普通學生良好的教育成效、教師維持一定的教學品質等；另一方面亦儘量免除或減輕融合教育可能的負面效應，如：學校的準備度與配合條件不足、降低障礙學生被接納度與教學品質等。
4. 推動融合教育過程，遭遇諸多困難與阻礙乃在所難免，如：普通班師生對障礙學生的偏見而接納度低、特教教師與普通教師不知如何協同進行教學、普通教育人員不知如何實施融合教育且缺乏意

願參與、形成普通教師過重負擔等，皆屬於「人」的因素；另如：缺乏行政配合的承諾、經費與資源的不足、缺乏可合作的相關專業單位等，則屬於「環境」的因素。惟有洞悉普通學校來自「人」與「環境」的互動影響，而形成融合教育推動的困難與阻礙，才能對症下藥尋求化解之道。

普通學校融合教育的推動與實施，乃現今特殊教育發展顯然的趨勢，如何營造融合環境與必要之支援系統、激發普通班師生的關注與接納、特教教師如何協同一般教師與家長滿足障礙學生特殊需求等，皆是融合教育實施要項。惟依據前述研究文獻指出，融合教育的推動與實施成效不一，有正面效益、亦有負面效應與阻礙。深究其因，不外乎來自融合教育推動過程中，「環境」、「人」、「環境與人互動」等因素之影響實施成效好壞。是故，爲能使障礙學生儘量在普通教育環境下受教，且能滿足其特殊需求，增加融合教育實施的正面效益；實有必要針對融合教育的推動過程（融合環境與教育人員關注、行動之互動歷程），有系統地進行深入瞭解及進行理論、實務探究，尋求增進普通學校融合教育之推動成效，以及有效化解其實施困難與阻礙，此即爲本研究的主要動機。

二、研究目的與方法

依據上述本研究的主要動機，本研究三項具體目的如下：

- （一）經由文獻及理論分析過程，針對融合教育作有系統的深入瞭解及理論探究，以尋得能增進融合教育推動成效之理論模式。

(二)將本研究所建構的融合教育推動成效之理論模式，選取一所有辦理融合教育的普通學校（國小），進行此一理論模式的試探性研究，並分析其應用成效。

(三)歸結上面兩項研究目的所獲結果，提出若干具體建議，作為普通學校推動融合教育之參考。

茲為達成本研究的三項具體目的，本研究所採用的研究方法與過程，主要有二種如下：

其一為「理論分析法」，乃蒐集國內外推動融合教育之重要文獻與研究資料，特別是與「推動成效」有關之行政管理學方面文獻。經詳加探究及歸納整理之後，再進行理論分析，期能尋得增進融合教育推動成效之理論模式。

此部分研究歷完成，所獲得之研究結果與發現，亦即為推動融合教育理論模式之建構，可做為本研究試探應用之主要依據。

其二為「試探性研究」，將本研究所建構之推動融合教育理論模式及其內含要項，轉換為若干具體可行的實施要點，並在研究者擇取之辦理融合教育的一所普通國小裡，形成推動融合教育實施方案。此一實施方案亦經半年期間在該國小試探應用（即試探性研究），從中蒐集觀察、訪談等資料，再進行分析推動融合教育理論模式的試探性成效。

貳、推動融合教育理論建構結果分析：「關注本位採用模式」

本研究蒐集國內外推動融合教育之重要

文獻與研究，特別是與「推動成效」有關之行政管理學理論與內涵。經詳加探究、歸納整理與理論分析之後，獲致若干結果（如：理論模式與內容要項等），應可增進融合教育推動成效。茲分段敘述此等研究結果與發現如下：

一、「融合教育」視為普通學校的重大教育變革

縱觀特殊教育的發展，一九五〇年代之前採隔離式教育；六〇年代開始訴求「正常化」，亦即回到主流社會的正常生活；隨之因應產生七〇年代的回歸主流運動與八〇年代的普通教育改革；九〇年代迄今廿一世紀興起融合教育、甚至完全融合的理想。幾乎每隔十年在特殊教育的發展上，即有重大且影響深遠的變革（change）產生（林坤燦，2004）。

反映在教育實際上，融合教育的推動與實施，確是現今學校教育發展變革的重要項目。推動融合教育能否成功，著實影響學校內各項環境、生態、教育人員及學生角色之變化等。以行政管理學而言，要想有成功的學校教育變革（如融合教育的推動），不僅需要有正確的教育政策指引（如融合教育指標），同時需要有效管理學校內部環境與人互動的變革歷程（change process）（如融合教育的推動過程），才能獲致教育變革所帶來的正面影響（如融合教育的推動成效）。否則，光是行政法規及活動宣導，較難引發必須參與者的關注與投入，而最終形成僅能使學校產生表象的變革，甚至於窄化原有教育革新的目標與預期成效，這或許是研究文獻顯示普通學校推動融合教育成效不一的主要關鍵。謝文豪（1998）即指出學校

進行教育變革時（如推動融合教育），教師必須發展新的教育知能、新的教導方式及新的教育信念，這些轉變必須經由學校內部組織的變革歷程產生，無法端賴行政命令或活動宣導產生。

融合教育推動過程與成效可視為學校教育變革歷程與結果，林明地（2002，頁230-231）參酌及歸納國內外文獻提示有四個主要的變革模式如下：

1. 問題解決模式（problem-solving models）：類似作決定的過程，包括：（1）成員診斷問題；（2）成員尋找解決問題的替代方案；（3）選擇方案；（4）實施等。
2. 社會互動模式（social interaction models）：強調傳輸變革的溝通管道與訊息，重視人際互動的形式。此模式包括：（1）瞭解革新的知識；（2）透過說服形成對變革的動機與態度；（3）決定接受或拒絕變革；（4）所拒絕或接受變革的決定得自同事認同等。
3. 研究、發展、推廣與運用模式（research, development, diffusion, & utilization models）：主要有三種獨特階段：（1）進行本研究及應用研究；（2）研究發現做為發展技術、設計產品的基礎，以改善實際；（3）變革產生等。
4. 連結模式（linkage models）：強調變革是一種發動者與接受者之間的雙向互動與溝通歷程，可透過中介的連結代理人間接傳達。

以上所列舉之各個變革模式，大多僅對組織的變革歷程做概念或分階段的說明，至

於變革歷程受到哪些內外因素的互動影響，卻殊少有明確的解說與引證。這些變革模式雖顯示了變革歷程的複雜性，惟對經變革歷程所獲致的變革成效不一，仍鮮少能明確地探究原因。亦即，採用以上各個變革模式進行融合教育推動過程與推動成效之理論探究，最終可能仍無法解析融合教育成效不一的關鍵為何，較難達成融合教育指標要求與理想。

Hall 和 Hord（1987、2001）所提出的「關注本位採用模式」（Concerns-based Adoption Model，簡稱 CBAM），乃是文獻上少見闡釋組織變革歷程中環境、成員間互動及歷程管理等之變革模式。CBAM 詳細描述變革歷程所涉及的相關因素，以及組織成員參與變革時革新及關注態度，且詳述了成員使用革新事物的情形，非僅概念完整且對各因素亦提供了具體的評量方法，可供關注變革實務及變革研究作參考（謝文豪，1998）。

諸多學校變革或教學改革的研究中，當然也包括特殊教育相關研究在內，國外學者常援用『關注本位採用模式』（CBAM）進行研究，如許多課程與教學革新方案紛紛引入學校，像新數學、協同教學、個別化教學等（Fullan，1992）。又如 Lueddeke（1997）研究學生的『變革關注』如何影響加拿大專科以上學校教學中，使用溝通科技方案的成效。

國內亦有王靜如（2000）研究國小教師對教學新方案的『變革關注』，以及謝文豪（2004）探討國民小學校長領導各項教育改革的『變革領導策略』與其『變革關注』之影響等。林坤燦、林玟秀（2004）則運用開

放式問卷調查程序，以 CBAM 之『關注內涵』與『關注階段』為兩大主題，調查完成 143 份花師特教系學生填答反應，再予以內容分析（定量與定質分析）；結果發現受試對大學特教系發展變革的關注程度，仍以知覺、訊息與個人關注等階段為多。

歸結而言，「融合教育」的推動過程與推動成效，可視為一種學校教育變革的歷程與產生結果，自然地 CBAM 即可應用於洞悉普通學校融合教育的推動過程，以及瞭解隨之影響的推動成效。

二、融合教育「關注本位採用模式」之建構結果

CBAM 是美國德州大學奧斯汀校區的師資教育研究發展中心（the Research and Development Center for Teacher Education, the University of Texas at Austin）發展而成，CBAM 在美國廣被應用，亦擴及至多個國家廣泛使用。CBAM 主要論點：「變革是一種歷程，而不是一項事件。」（Change is a process, not an event.）。

CBAM 模式（詳見圖一）主張組織成員對組織革新事物的「關注態度」及對革新事物的「使用層次」，應成為變革歷程的管理核心。另變革推動者（change facilitator）在推動組織變革的介入行為時，必須能考量組織成員對革新事物的「關注階段」（Stages of Concern）及決定使用該革新事物的層次而做調整（謝文豪，1998）。應用在推動融合教育時，則為當學校推動融合教育變革，學校的變革推動人員必須時時觀察教師（含特教及普通教師）對革新事物（融合教育）的關注態度及增進情

形，以及教師在學校中實際使用融合教育措施的情形，並據以調整其變革推動的介入行為。

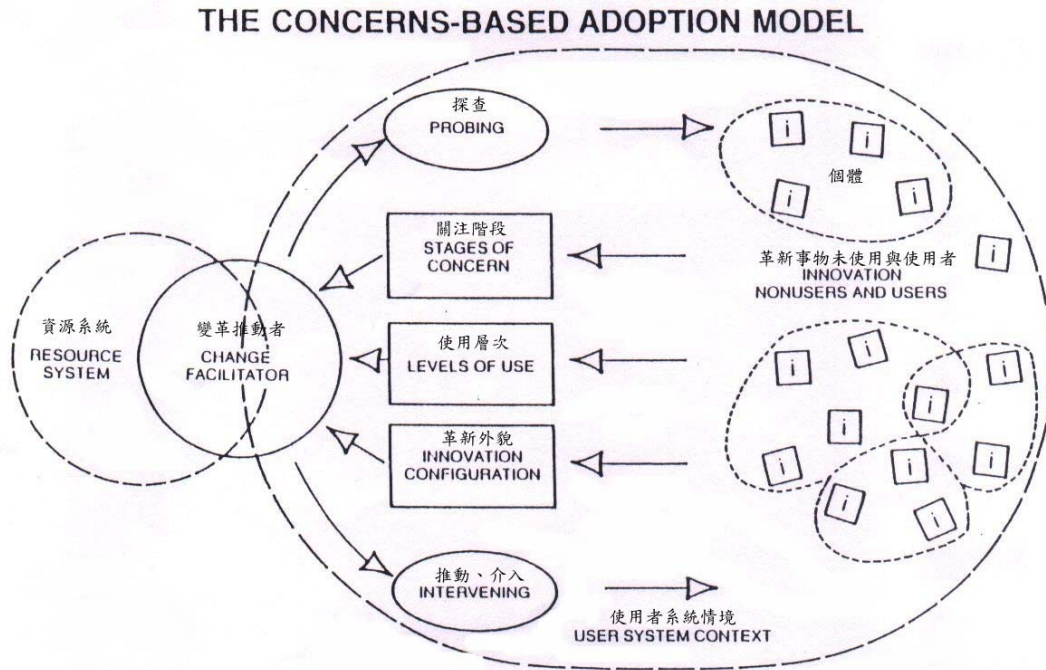
根據圖一資料顯示，「關注本位採用模式」（CBAM）的主要構成，包括：變革推動者（change facilitator）、推動行為或介入行為（Intervention Behaviors）、關注階段（Stages of Concerns）、使用層次（Level of Use）、革新外貌（Innovation Configuration）等，將各分項說明如下（林坤燦、林玟秀，2004 年；謝文豪，1998、2004；Hall & Hord, 2001）：

1. 變革推動者：以學校融合教育變革為例，負責推動學校教師能使用革新事物（融合教育）的推動人員，可能是：校外專家、校長、主任、行政人員或教師等；可能是單獨一個人，或是一組人。變革推動者在推動某項教育革新（融合教育）時，應有其可資運用的「資源系統」；並經由三種途徑瞭解學校教師對革新事物（融合教育）的關注反應，以及教師能使用革新事物的情形；再據以設計、提供合適的推動或介入行為。此三種途徑分別為：(1)探詢教師不同的關注階段；(2)瞭解教師對革新事物的使用層次；(3)分析學校教師形塑的革新外貌（融合風貌）。

此外，CBAM 將所有變革推動者的「推動風格」，分為三種類型如下：

- (1) 倡導型：變革推動者傾向於主動介入學校的變革歷程，並積極引導學校教師使用革新事物。
- (2) 管理型：著重安排與管理變革歷程中的行政事務。

- (3)反應型：放任教師自由使用革新事物，只在教師提出要求時才有所反應與作為。



圖一、關注本位採用模式 (CBAM)

註：引自Hall,G.E.,&Hord,S.M. (1987) .Change in school:Facilitating the process (p.12)

2. 推動介入行為 (Intervention Behaviors):是指「能影響革新事物之運用的行為或事件」, 變革推動者推動一項變革時, 促進教師使用革新事物之日常作為。經由分析變革推動者一段較長時日的推動及介入行為, 即可描繪出變革推動者的推動策略, 據以分析其與教師的革新關注階段及革新事物的使用層次之關係。
3. 使用層次 (Level of Use): 是指教師使用革新事物的精熟程度。變革推動者獲得教師有關革新事物之使用層次訊息後, 據以針對教師的需求調整其變革推動介入行

- 為, 依序由低而高的八層次如下:
- (1)未使用 (Nonuse): 與革新事物沒有任何牽涉。
 - (2)心理導向 (Orientation): 是指探測當前的價值導向。
 - (3)準備 (Preparation): 是指準備第一次使用革新事物。
 - (4)機械性使用 (Mechanical Use): 每天短暫使用革新事物, 係使用者所熟悉而非對接受者有所助益, 或是接受者必要的需求。
 - (5)例行性使用 (Routine): 穩定使用革新事物, 而較少改變。

- (6)精練 (Refinement)：使用者能變換使用革新事物。
- (7)統整 (Integration)：使用革新事物能結合其他活動。
- (8)更新 (Renewal)：使用者重評革新事物使用的品質，再予以改變。
4. 關注階段 (Stages of Concerns)：關注是指教師對變革或革新事物的知覺或態度，亦即教師對革新事物的心理反應。教師所關注的內容會隨學校變革活動的展開而呈現如下的演進階段：
- (1)『知覺關注』(awareness)：即知曉有變革方案或革新事物的存在。
- (2)『訊息關注』(informational)：即有興趣知道更多有關變革或革新事物的細節，如革新的內涵、影響及相關規定等的客觀資訊。
- (3)『個人關注』(personal)：即關心變革對個人的影響，包括：個人是否有使用革新事物的能力、個人在變革中的角色、決策者與個人的關係等的主觀考量。
- (4)『管理關注』(management)：即關注焦點在變革的目標與革新歷程的確實執行，舉凡：變革的組織管理、實施進程及完成期限、成效等做為最主要考量。
- (5)『結果關注』(consequence)：即關注於變革所產生的結果與影響，如：焦點集中於變革對個人的影響結果、評估變革能否增進個人成果等。
- (6)『合作關注』(collaboration)：即著重能否與同事合作，以增進革新成效。
- (7)『再調整關注』(refocusing)：即進一

步考量調整變革措施以提升或擴大革新效益，如：個人的關注可能對此變革或革新事物做主要架構的調整或尋找替代的革新方案等。

5. 革新外貌 (Innovation Configuration)：是指教師實際應用革新事物時，教師所表現使用革新事物整個情形的外觀，亦即教師是如何使用該革新事物的整體風貌。革新事物的發展（如融合教育的發展）對該革新事物的實際操作，應有其預先的構想（如：教師應如何應用融合教育具體措施施教）。惟在實際情境的應用，教師使用該項革新事物的實際操作可能因種種因素而與革新事物原先發展的構想偏離或有差距，不同的革新外貌代表著革新事物不同使用的整體情形，亦可顯示教師忠實使用該革新事物的程度與成效如何。變革推度者可依革新外貌所顯示的訊息，以決定其進一步的變革推動與介入行為。

參、融合教育「關注本位採用模式」試探研究與結果分析

一、試探研究對象

本試探研究旨在使用「關注本位採用模式」(CBAM)，深入探究普通學校融合教育推動過程與推動成效，因而主要對象為：「一般班級安置有身心障礙學生就讀的普通學校」。由於地屬偏遠且特教資源南北不均的花蓮地區，三年前亦已開辦融合教育至今（94學年度），惟尚未正式檢視普通學校處理融合教育之諸項問題及成效如何，此等學

校相當適合列為本試探研究對象。

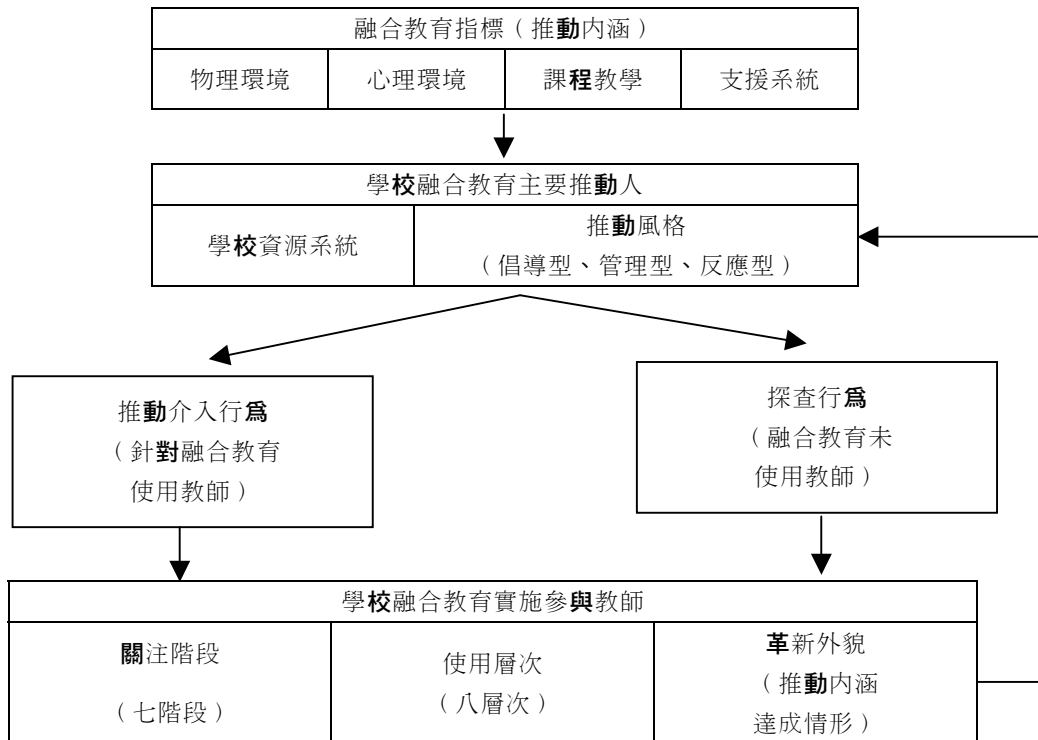
本試探研究先選取花蓮市一所安置有十多位身心障礙學生就讀普通班級的大型國民小學（學生數一千餘人，並該校設有資源班，可支援融合教育的實施）；其中，以安置有六名障礙學生就讀普通班的二年級六個班級為最多，該年級師生列為本試探研究對象。茲就此所學校實施融合教育之變革推動者及參與人員等，參酌前述融合教育 CBAM 理論分析結果，分別說明如下：

(一)變革推動者：亦即學校實施融合教育的主要推動人，可能是校長、主任、組長、特教教師或普通教師等，可能僅有一人或是一組人，需經一定時日觀察及訪談後方能確定，再詳述於結果部分。

(二)變革參與者：亦即學校推動融合教育的主要實施者，以安置有障礙學生的普通班教師為主，另有可能予以協助的特教教師或其他專業人員等等。該校二年級安置有六名障礙學生（主要為學、智障學生）就讀普通班級，分散在六個班級之中，後雖陸續轉安置流失三名障礙兒，惟此六位班級導師及另兩位支援協助的特教教師，全屬本試探研究的變革參與者。

二、試探研究設計與流程

茲為達成本試探研究主要目的，提出試探研究設計與流程詳如圖二，並分項說明如下：



圖二、普通學校融合教育推動研究設計與流程

1. 融合教育指標（推動內涵）：參考國內外相關文獻，國內融合教育實施現況與內涵、花蓮地區國民中小學推動融合教育的內容等，研擬「融合教育實施指標」，亦即本研究融合教育的內涵。本研究先以吳武典（2004）所提之四大項融合教育實施特質及指標為架構，再依文獻探討與考量實施現況，並成立小組研討，逐步研擬及修正而成。此四大項融合教育實施指標，簡述如下：

- (1) 物理環境：符合無障礙原則、零拒絕、充分教學資源等。
- (2) 心理環境：普通師生的接納、尊重、協助與鼓勵等。
- (3) 課程教學：考慮所有學生的需求及參與、進行合作學習、適性評量等。
- (4) 支援系統：行政支持、家長參與協助、結合社區資源等。

2. 融合教育主要推動人：透過實地觀察及訪談確定該所國小實施融合教育的主要推動人（即為變革推動者），可能是一人或一組人。再經一段時間觀察瞭解及訪談資料解析，同時可獲知下列情形：

- (1) 學校資源系統：主要推動人在推動融合教育時，其可資運用的資源，包括有：行政支援、教師及家長支援、學生同儕支援、教學設備、其他專業人員、社區支援等；由於主要推動人可能是校外專家、校長主任、行政人員或教師等，不同身分可資運用的資源系統亦有所不同。
- (2) 推動風格：主要推動人在校內推動融合教育各項實施活動與措施，定

會形成獨特之推動風格，可分為：「倡導型」、「管理型」、「反應型」等三種類型。本試探研究仍透過觀察瞭解及訪談程序，確認每所學校的主要推動人係屬何種類型，以作為後續推動介入行為擬定及探討之參考。

- (3) 推動介入或探查行為：所謂「推動介入行為」是指主要推動人推動學校融合教育時，促進參與教師能使用融合教育種種措施及事務的日常行為，可能是：短暫談話、提醒、研習、實施活動、資料訊息等。本試探研究經觀察分析每校主要推動人一段時日的推動介入行為，即可描繪其推動策略，據以分析和該校教師的「關注階段」、「使用層次」之關係。

此外，對於校內完全置身於外的融合教育事物未使用教師，主要推動人亦會加以試探或引發其關注障礙學生等日常行為，則稱為「探查行為」。

3. 融合教育主要參與教師：本試探研究亦經一段時日的訪談、教師自陳敘述等方法，進行瞭解及分析下列事項：

- (1) 關注階段：參與教師對校內推動融合教育的知覺或態度，亦即為參與教師對融合教育事物的心理反應。由於參與教師對融合教育實施的關注程度有深淺之分，可有如下七個演進階段：知覺關注、訊息關注、個人關注、管理關注、結果關注、合作關注、再調整關注等。
- (2) 使用層次：參與教師使用校內融合

教育實施事項的精熟程度如何，校內參與教師使用融合教育實施事項，依序由低到高可分為八層次如下：未使用、心理導向、準備、機械性使用、例行性使用、精練、統整、更新等。

- (3)革新外貌：參與教師實際應用及實施融合教育各項事務時，參與教師表現出推動融合教育的整體外觀（或稱融合風貌）。通常校內推動融合教育事項之初，會先依據「融合教育指標」，研擬成多項融合教育推動與實施具體標準；校內主要推動者再據以形成推動介入行為，一段時日之後，參與教師實施融合教育的各項表現相對應融合教育指標及具體標準，即可描繪出該校參與教師推動融合教育的整體風貌，惟一定會與融合教育指標有所差距或偏離，主要推動人再參酌並決定調整進一步的推動介入行為。

三、試探研究方法與工具

CBAM 原創者 Hall 和 Hord 累積多年研

究發展出各自獨特的研究方法與工具，詳如表一所列（Hall & Hord，2001；謝文豪，1998）。本試探研究係將 CBAM 嘗試使用在一所國民小學，研究性質為小樣本予以探究，除了問卷調查及量表評估未能適合之外，大多遵照原有研究方法與程序進行研究。茲將本試探研究方法與工具彙整如表一，並分述如下：

1. 變革推動者的推動風格：採觀察及訪談方法，研判及描述學校融合教育主要推動人之推動風格。
2. 推動介入行為：同樣採表格化日誌紀錄，以供分析學校融合教育之推動介入行為。
3. 變革關注階段：選採訪談及教師自陳敘述，進行分析參與教師的關注階段情形。
4. 使用層次：同樣採訪談方法，進行分析教師的融合教育事物使用層次。
5. 革新外貌：採參酌文獻自編而成的融合教育實施指標，再據以進行檢視，呈現學校融合教育推動外貌。

表一、CBAM 研究方法及本試探研究方法與工具

| 分 項 | Hall 和 Hord 採用之研究方法 | 試探研究方法與工具 |
|------------|-------------------------------|---------------|
| 變革推動者的推動風格 | 1. 觀察法 2. 訪談 3. 問卷量表 | 採觀察法及訪談 |
| 推動介入行為 | 表格化日誌紀錄 | 表格化日誌紀錄 |
| 關注階段 | 1. 訪談 2. 教師自陳敘述 3. 問卷調查 | 採訪談及教師的自陳敘述分析 |
| 使用層次 | 訪談 | 訪談 |
| 革新外貌 | 1. 檢核表 2. 檢核表結果描繪圖示 | 採觀察及指標評量 |

四、試探研究實施步驟

- (一)準備階段：研究者探討國內外相關研究、文獻資料及目前融合教育推動情形等，確定本研究主題且撰寫完成研究計劃。
- (二)理論分析階段：繼續探討融合教育相關文獻及行政管理學理論、持續觀察國民小學融合教育實施情形等，再彙整、歸納及分析資料，上述理論分析研究工作約計近半年完成。
- (三)試探性研究階段：俟選花蓮地區實施融合教育之一所國小後，旋即使用 CBAM 及各項研究工具進行試探研究及應用，約持續近半年的試探研究，初步獲知該所國小融合教育的主要推動人及其推動介入行為，以及這所國小參與教師之關注階段、使用層次與革新外貌等，據以洞悉該所國小融合教育的推動過程及隨之產生的推動成效。
- (四)資料處理及撰寫報告階段：俟各項觀察與訪談工作完成後，所獲的諸多文字資料，旋即進行處理。有關文字記錄及資料，採詳實歸納整理及解析意涵後，再呈現主要的研究結果與討論。最後，結合文獻探討與研究方法著手撰寫完整報告。

五、試探性研究結果分析

本試探研究選取花蓮市一所安置有六名身心障礙學生就讀普通班的國民小學二年級六名班級導師及兩名特教教師為主要對象，採用觀察、自陳及訪談等多種方法進行試探性研究工作，持續蒐集相關資料近六個月期間，再經分析觀察、自陳及訪談等資料，可獲致下列主要結果：

- (一)經研究者一段時日的實地觀察及多人訪談結果，發現該校在實施融合教育各項活動與措施的主要推動人(即變革推動者)有兩人，其一為特教組長、另一位則是特教老師，此一結果似與其他學校情形大致相同。
- (二)亦經實地觀察後，該校可資運用的主要資源(即資源系統)，包括有：校長、輔導主任及其他處室的行政支持、資源班人力及物力支援、特教專家的協助、地方教育行政單位及巡迴輔導的協助(特別是在障礙學生情緒輔導方面)等等，因而學校資源系統的建置尚可滿足推動融合教育之基本所需。
- (三)該校實施融合教育，兩名主要推動人的推動風格，經試探研究及分析之後，兩名主要推動人實際表現多為主動介入融合教育推動過程，而且嘗試引導融合教育具體實施的「倡導型」。
- (四)針對普通班級教師的關注情形，兩名主要推動人的推動介入行為與探查行為，歸納分析則包含有：日常談話、提醒、協助照顧、個案討論、提供專業協助、入班協助、提供補救教材、協助解決行為問題等，此等介入與探查行為相當多元且可符合普通班級教師所需。惟本試探研究過程亦發現，此兩名主要推動人相當年輕，擔任教職未滿三年，由於過於資淺尚難以帶領其他教師推動融合教育，因而所發揮的影響力仍有限。此種現象惟有持續熱忱協助普通班教師，並發揮有效的特教專業服務，方能進一步發揮影響力。是故，兩名主要推動人仍有待持續再調整融合教育推動介入與探

查行爲之諸多策略。

(五)該國小二年級安置有六名障礙學生(主要爲學、智障學生,又兼有學習與行爲問題等)就讀普通班級,全分散在六個班級之中,半年內雖因家庭因素、轉學等問題,陸續轉安置至其他國小,計流失三名障礙學生,惟原接受安置障礙學生的六位班級導師仍爲融合教育實施的主要參與者(即變革參與者)。經分析一段時間教師觀察、自陳敘述及深度訪談等相關資料,可從中發現六位導師對融合教育的關注程度,分別爲:

1. 已皆能「知覺」學校推動融合教育的事實。
2. 有興趣知道更多有關融合教育實施的相關「訊息」與細節。
3. 教師會關注到融合教育的實施對教師「個人」的直接影響如何。
4. 至於主要參與教師的「管理」、「結果」、「合作」及「再調整」等關注階段的出現,則偶而有之,惟尚不明顯。

(六)六位主要參與導師在使用融合教育實施事項的精熟程度上,亦經分析一段時間教師觀察、自陳敘述及深度訪談等相關資料之後,可從中發現六位導師對融合教育的使用層次,分別爲:

1. 已有使用融合教育實施事項的「心向」與「準備」。
2. 其中有兩位教師已能每天短暫實施自己所熟悉的融合教育事項(亦即機械性使用)。
3. 六位參與老師尚未能「例行性」穩定地實施融合教育事項,更遑論出現有「精練」、「統整」及「更新」等層次的融合

教育實施事項之使用。

(七)根據六位主要參與導師的融合教育表現,進行觀察及採融合教育指標予以評量,可從中發現該校表現出推動融合教育的整體風貌(即革新外貌、或稱融合風貌),亦可藉以表示該校實施融合教育的「推動成效」,茲依融合教育指標分項敘述結果及分析如下:

1. 物理環境方面:該校在特殊教育的設施,大致符合「零拒絕」及「最少限制環境」的需求,惟在障礙學生教學資源的支援上時有或偶有缺少。
2. 心理環境方面:該校在普通班師生的關懷、接納、尊重、協助與鼓勵上,呈現出尚未充分與普及之情形,惟有逐日增進的現象。
3. 課程教學方面:因應障礙學生之個別差異與需求,進行普通班級課程與教學之調整,已有兩位障礙學生有課程與教學調整的事實,尚未能全部達成。
4. 支援系統方面:學校行政支持度尚可,惟家長參與協助及結合社區資源運用則較爲缺乏。

肆、結論與建議

一、研究結論

(一)建構完成推動融合教育的有效理論,其內涵要項有二如下:

1. 普通學校推動融合教育應可視爲學校教育之重大變革(change),洞悉融合教育推動過程(即變革歷程)的人、境因素互動影響,可獲瞭解隨之產生的推動成效(即變革效果)。

2. 具體應用 Hall 和 Hord 的「關注本位採用模式」(CBAM)，該模式可詳細描述學校推動教育變革(即融合教育)歷程的各項因素及其互動。各項因素包括有：(1) 變革推動者及其推動風格、推動介入及探查行為、學校資源系統等；(2) 變革參與者的關注階段、變革使用層次與所形塑的革新外貌等。同時，CBAM 亦可應用於檢視經融合教育變革歷程而產生的推動成效。
- (二) 一所國小融合教育「關注本位採用模式」試探性研究結果如下：
1. 該校在實施融合教育各項活動與措施的主要推動人(即變革推動者)有兩人，其一為特教組長、另一位則是特教老師。
 2. 該校兩名主要推動人的推動風格，為常常主動介入融合教育推動過程，而且嘗試引導融合教育具體實施的「倡導型」。另有關學校資源系統的建置，亦顯現尚可滿足該校推動融合教育之基本所需。
 3. 兩名主要推動人的推動介入行為與探查行為，包含有：日常談話、提醒、協助照顧、個案討論、提供專業協助、入班協助、提供補救教材、協助解決行為問題等。
 4. 該校六位參與導師對融合教育的關注程度，分別為：(1) 已能「知覺」學校推動融合教育的事實；(2) 有興趣知道更多有關融合教育實施的相關「訊息」；(3) 關注融合教育實施對教師「個人」的直接影響如何；(4) 至於六位參與教師的「管理」、「結果」、「合作」及「再調整」等關注階段的出現，則偶而有之。
 5. 該校六位參與導師對融合教育的使用層次，分別為：(1) 已有使用融合教育事務的「心向」與「準備」；(2) 有兩位教師每天短暫實施熟悉的融合教育事項(亦即機械性使用)；(3) 六位參與老師尚未能「例行性」穩定實施融合教育事項，更遑論出現有「精練」、「統整」及「更新」等層次之使用。
 6. 該校六位參與導師表現出推動融合教育的整體風貌及推動成效，歸結物理環境、心理環境、課程教學與支援系統等四方面指標達成情形，有關零拒絕及最少限制環境、學校行政支持度等指標已達基本需要，惟在障礙學生教學資源的支援、普通師生的關懷接納、尊重協助與鼓勵、課程與教學之調整、家長參與協助及結合社區資源運用等指標則有待持續強化。

二、具體建議

- (一) 學校推動融合教育時，參與教師必須發展嶄新的特教知能、關注接納及教育信念等，這些轉變必須經由學校內部人、境互動的變革歷程而產生，無法單靠行政命令或活動宣導產生，建構有效推動融合教育的理論模式(如 CBAM)，據以不斷落實驗證及檢討，以提升融合教育推動成效。
- (二) 本研究性質屬跨領域整合性研究，嘗試連結行政管理學與特殊教育統合研究，期能開創特教研究之新境界。推動融合教育可視為學校教育之重大變革，行政管理學在變革及變革歷程的研究甚多且具參考價值，特教研究應多與之結合進

- 行「跨領域整合性研究」。
- (三)本研究已建構一套具體可行且有效的普通學校推動融合教育新模式 CBAM，此一模式兼具「變革理論完整」與「變革實務落實」諸多優點，未來可推廣進一步應用在各項特殊教育變革研究上。
- (四)學校推動融合教育的成敗關鍵之一，為主要推動人依其推動風格，善用學校資源系統而產生具體有效的推動介入與探查行爲。因而學校推動融合教育時，應慎選主要推動人並注意其推動風格，另學校盡量支援人力與物力資源，期能產生適切有效的推動介入與探查行爲。
- (五)學校推動融合教育的成敗關鍵之二，為主要參與教師對融合教育的關注程度（階段）及使用層次如何，以及隨之形塑的融合風貌與推動成效。因而學校推動融合教育時，應深入瞭解參與教師的關注程度及使用層次，方能尋得因應措施及形塑較佳的融合風貌與推動成效。

參考文獻

一、中文部份

- 王天苗（2003）。學前融合教育實施的問題和對策—以臺北市國小附幼為例。*特殊教育研究學刊*，**24**，1-25。
- 王宜忠（2004）。從地方特教資源中心成立的經驗談起。*特殊教育季刊*，**91**，32-35。
- 尹麗芳（2001）。一位發展遲緩兒童在融合教育情境中學校與家庭所面臨的挑戰與因應策略。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士論文，未出版，臺中縣。
- 何東墀（2001）融合教育理念的流變與困境。*特教園丁*，**16**(4)，56-62。
- 吳武典（2001）。教育改革與特殊教育。*教育資料集刊*，**23**，1-24。
- 吳武典（2004）。融合教育的形式與功能。載於中華民國特殊教育學會九十三年年會暨特教知能研討會會議手冊，6-34。
- 李榮珠（2004）。國小融合教育班教師工作壓力之研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 林明地（2002）。校長學-工作分析與角色研究取向。臺北市：五南。
- 林坤燦（2004）。特殊教育法之修訂：修法保障、實務推展與特殊教育品質的提升。*中華民國特殊教育學會年刊：特殊教育的績效與評鑑*。高雄市：中華民國特殊教育學會。
- 林坤燦、林玟秀（2004年12月）。關注大學特殊教育學系發展變革之研究—以花蓮師院特教系學生為例。*國立花蓮師範學院特殊教育學系身心障礙與輔助科技研究所師生學術研討會論文集*，國立花蓮師範學院。
- 邱明芳（2002）。國民小學實施融合教育學校行政支援之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 洪麗瑜（2001）。英國的融合教育。臺北市：學富。
- 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態度之研究。*國民教育研究集刊*，**9**，235-257。
- 秦麗花（2001）。破除融合教育的迷思建立應有的正見。*特教園丁*，**16**(4)，51-55。

- 張亞思 (2002)。特殊教育教師對融合教育制度及其自身角色轉變之意見研究-以台中縣為例。臺中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版，台中縣。
- 黃瑛綺 (2001)。國小融合教育班級教師教學困擾之研究。臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 楊麗香 (2003)。花東地區國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究。國立臺東大學教育研究所博士論文，未出版，台東縣。
- 溫惠君 (2001)。融合教育指標及其特殊教育績效之探討－以智障學生為例。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鈕文英、邱上真、任懷鳴 (2000)。國小階段實施融合教育可行模式之研究。教育部。
- 甄炳炫 (2003)。推動學校本位觀點之融合教育模式：從發現問題、解決問題到建構模式。屏東師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- 劉嘉樺 (2003)。台灣學前融合教育政策與實踐－以台北縣市國小附幼為例。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 蔡文標 (1999)。特殊教育之分流與合流。人文及社會學科教學通訊，**10**(2)，124-140。
- 蔡文龍 (2001)。台中縣國民小學融合教育班級教師教學困擾之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 蔡淑玲 (1997)。一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況。國立臺灣師範大學家政教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡實 (2001)。臺北市國民小學融合教育政策執行現況及其相關配合措施研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄭紹雄 (1999)。源·緣·圓～融合教育在台灣省立彰化啓智學校，特殊教育季刊，**70**，21-25。
- 蕭惟聰 (2001)。如何在普通班實施「融合教育」。特教園丁，**16**(4)，1-4。
- 蕭惠伶 (2000)。融合教育下身心障礙幼兒社交技能與社會地位之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 賴翠媛 (2003)。實施融合教育的困難與普通班教師的因應策略。教師之友，**44**(5)，2-7。
- 鍾梅菁 (2001)。學前教師融合教育專業知能之研究。特殊教育學報，**15**，309-335。
- 謝文豪 (1998)。學校組織變革歷程的剖析及其啓示。國立花蓮師範學院初等教育系論文集，1-25。
- 謝文豪 (2004)。國民小學校長之變革關注與變革領導策略之探討。花蓮師院學報，**18**，1-30。
- 蘇燕華、王天苗 (2003)。融合教育的理想與挑戰－國小普通班教師的經驗。特殊教育研究學刊，**24**，39-62。

二、英文部份

Damer, L.K. (2001). Inclusion and the low. *Music Educators Journal*, *87*(4), 19-22.

- Praisner, C.L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with mild disabilities. *Exceptional Children, 69*(2), 135-145.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211.
- Barnett, C., & Monda - Amaya, L.E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education, 19*(3), 181-192.
- Cook, B.G., Semmel, M.I., & Gerber, M.M. (1999). Attitudes of principals and education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education, 20*(4), 199-256.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T.E. & Mastropieri, T.E. (1998). Teachers attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education, 19*(6), 350-356.
- Cross, A.F., Traub, E.K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Element of successful inclusion for children with significant disabilities. *Career and Technical Education, 24*(3), 169-183.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Buckingham, MK: Open University Press.
- Hall, G.E., & Hord, S.M. (1987). *Change in school : Facilitating the process*. MA: Allyn & Bacon.
- Hall G. E. & Hord, S. M. (2001) *Implementing change: patterns, principles, and potholes*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes towards inclusion: Survey Results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly, 22*(2), 24-30.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching Exceptional Children, 35*(2), 8-17.
- Keifer-Boyd, K. & Kraft, L.M. (2003). Inclusion policy in practice. *Art Education, 56*(6), 46-53.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., & Anastasiow, N. T. (2003). *Educating exceptional children* (10th ed). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Shade, R.A., & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure, 46*(1), 37-41.
- Leiber, J., Hanson, M.J., Beckman, P.J., Odom, S.L., Sandall, S.R., Schwartz, I.S., Horn, E., & Wolery, R. (2000). Key influence on the initiation and implementation of inclusive preschool programs. *Exceptional Children, 67*(1), 83-98.

The Pioneer Study for Inclusive Education by Concerns-Based Adoption Model

Ching-Shuei Lo

**Division of Special Education
in Ministry of Education**

Kun-Tsan Lin

**The Department of Special Education
in National Hualien University of Education**

There are two main purpose and research processes in this study as follows,

- 1.To construct a rigor theory and practical process of inclusive education which was based on literature review and theory analysis of inclusive education..
- 2.To explore the implementation of inclusive education for a Hualien local elementary school as an experimental subject which was adopted by the Concerns-Based Adoption Model (CBAM).

Based on the data analysis, there are two major findings in this study as follows,

- 1.The effective theory of inclusive education was adopted by Concerns-Based Adoption Model (CBAM). Inclusive education was a main change for this elementary which involved (1) change facilitators, contented the style of change, the probing of facilitators, and school resources, (2) change participants, and (3)the analysis of the result of the implementation for inclusive education in CBAM for this study.
- 2.Data was collected from the main inclusive education facilitators and participants in a elementary school in Hualien Country. Based on the analysis of data, there are three major findings to the second research purpose. They are briefly described as follows,(1)the style of two change facilitators are the type of “initiative” , (2)the six change participants are on the concern stages of “awareness” ,” informational” , and ” personal” to the inclusive education, and (3) the innovation configurations into some areas of this inclusive program, such as zero reject, least restrictive environment(LRE), and the supportive administration for inclusive education.

Key Words: Inclusive education, Concerns-Based Adoption Model (CBAM)

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
花蓮縣玉里國小教師

鈕文英
國立高雄師範大學特殊教育系副教授

摘 要

本研究的目的，在於透過功能性評量之結果，介入輔導同班級一對注意力缺陷過動症的學生兄弟，主要結論有下列三點：

- 一、透過功能性評量，發現個案之行為問題除了本身 ADHD 症狀影響外，發生行為問題的前置事件多為：無聊、老師不理他、或是前一節課(包含下課)情緒未被處理、個案才會以行為問題得到任課老師注意或是發洩情緒。
- 二、兩種策略介入後，兩位個案行為問題的改善趨勢變化雖不穩定，但確實能有效減少發生的次數。
- 三、包裹式策略介入對於兩位個案之行為問題改善結果並不一致，包裹式介入策略對於個案二之介入效果較單一策略介入為佳，而個案一對於包裹式策略介入的成效相較於單一策略介入並未有顯著差異，參照質性資料的結果可發現，兩位個案雖為學生兄弟，且在同班級上課，但還是有個別間差異存在。

關鍵字：注意力缺陷過動症、口語干擾行為

壹、緒論

一、研究背景與動機

注意力缺陷過動症(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, 簡稱 ADHD), 為校園內常見的兒童精神疾病, 一般人常將此類兒童稱為過動兒, 這些學生主要的外顯症狀包括注意力不集中、衝動和過動等, 有上述症狀的孩子, 在學校中往往成

為學校老師及行政人員眼中的頭痛人物, 因為他們的行為問題, 不單會干擾老師教學, 甚至會造成其他同學的傷害, 而注意力缺陷過動症的學生, 受限於生理方面的障礙, 在普通班級中的學習、人際適應等也常會發生問題, 因此, 有上述症狀的孩子需要學校輔導單位特別關心注意。

以往一些家長、教師會習慣以懲罰、隔離等方式糾正學生的行為問題, 這樣以威權壓制介入的作法, 或許會有一時之效, 但卻

未能顧慮到學生藉由行為問題所表達內在需求，事實上並不能夠真正對於改善學生的行為問題有正面幫助；目前對於行為問題的介入，在觀念上與作法上已有重大變革，逐漸朝向：「重視功能評量」、「強調團隊合作」、「使用多重處理模式」、「考量社會效度」、「採用個別化處理方案」、「採用非嫌惡或正向的處理策略」、「強調操縱前事和安排有效的行為後果」、「強調訓練適當的行為來取代行為問題」、「重視生態環境調整」與「強調逐步讓個體學習自我管理」等方向發展（鈕文英，2001），如此方能在客觀的基礎上，針對學生行為問題作適當處理。

本研究介入時所擬定的策略，主要立基於前段所提及之理念，針對一對同時罹患注意力缺陷過動症且在同一班級就讀的國小三年級學生兄弟為研究對象，以功能性評量收集到的資料為基礎，嘗試以團隊合作的方式，擬定多重處理介入計畫，透過操縱前事和安排有效的行為後果進行介入輔導，希望能改善其發生課堂口語干擾行為的頻率，讓個案學習行為自我管理；研究過程中由特教巡迴輔導教師與班級導師共同擔任個案管理者角色，負責資料收集、擬定介入計畫及與其他任課教師、精神科醫師進行溝通協調工作。

本文將研究目的、研究方法、研究設計及研究結果進行陳述與討論，文末並將針對輔導過程所遭遇到的問題作探討及對於未來教學介入與後續研究提出相關建議。

二、研究目的

本研究的目的包括下列三項：第一，透過功能性評量，分析兩位注意力缺陷過動症學生出現口語干擾行為的情境、原因和功能。第

二，瞭解功能本位的介入策略對減少兩位注意力缺陷過動症學生口語干擾行為的成效。第三，比較兩種功能本位的介入策略——單一策略與包裹策略，對兩位注意力缺陷過動症學生口語干擾行為處理成效的差異。

三、名詞釋義

（一）注意力缺陷過動症

美國精神疾病診斷標準第四版（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders，簡稱 DSM-IV）將 ADHD 分為四型，分別為複合型（combined type）、注意力不足型（inattentive）、過動—易衝動型（hyperactive-impulsive）與其他未註明型（attention - deficit/hyperactivity disorder NOS）；本研究的兩位個案皆經醫療診斷確認屬於 ADHD 複合型（注意力缺陷過動症）。

（二）口語干擾行為

單一受試研究法非常強調需具體明確界定目標行為（鈕文英，2001）；本研究所介入的口語干擾行為包括：在課堂上未經允許發言、罵人、說與課程無關的話、與鄰座同學講話、告狀等。

貳、文獻探討

本研究介入的主要目的，在於希望協助兩位注意力缺陷過動症的學生兄弟有較好的學校適應，介入的方式係以功能性評量的結果作為介入基礎，透過團隊合作的方式進行，茲將相關理論略述如下。

一、注意力缺陷過動症的介入策略

發生注意力缺陷過動症的主因，是由於生物因子所造成，沒有任何治療可以治癒

ADHD，但卻有許多方法可以有效協助這些兒童抑制或減輕其症狀，因此，對於 ADHD 兒童的主要治療重點，應在於教育他們的家屬及學校教師瞭解 ADHD 的本質及處理方式〔賴銘次，2000；黃惠玲、趙家琛（譯），2001〕；一般而言，注意力缺陷過動症（ADHD）的治療與介入策略，包括有藥物治療、行為管理、親職教育、社交技能訓練以及兒童自我監控等（洪麗瑜，1998；賴銘次，2000；黃惠玲、趙家琛，2001），諸多學者更認為 ADHD 的外顯行為問題錯綜複雜，並非單一治療方式所能處理，因應其各層面（生理、心理、社會、教育）需求以多元策略介入，對於注意力缺陷過動症的兒童是較好的介入方式（賴銘次，2000）。

二、功能性評量的意義與內涵

功能性評量是指藉由直接或間接的資料收集過程，瞭解個案目標行為和環境間交互作用的影響（Dunlap, Nelton, Fox, Benito, & Vaughn, 2001；Ryan, Halsey, & Matthews, 2003），在擬定行為介入策略的過程中，係以觀察者收集到的資料為基礎，進而根據實際狀況發展個別化的行為介入策略；Demchak 與 Bossert（1996）提出，功能性評量有四個基本假設：（1）行為問題有其特定功能；（2）行為問題有溝通意涵；（3）問題行為不是憑空發生，它的發生與前置事件及行為後果有關；（4）一個問題行為可能有多重目的。有效處理行為問題，必須藉由搜集到足夠的訊息，方能瞭解行為問題的功能，行為處理者可以思考：為什麼個案會出現行為問題、個案出現行為問題後能獲得什麼、個案的行為問題受到什麼事件影響；形成假設必須奠基於資料蒐集，其方式包括

有：評定量表、結構化晤談以及系統化觀察等（Demchak & Bossert, 1996；Dyer & Larsson, 1997；Gartin, & Murdick, 2001；Ryan et al., 2003），這些方式都可以幫助評量者更客觀地針對問題行為做功能分析。

一般而言，學生行為問題的功能不外下列四種：「取得內在刺激」、「取得外在刺激」、「逃避內在刺激」與「逃避外在刺激」等，取得內在刺激是指個案因獨處、無聊下而產生的自我刺激行為，取得外在刺激是指個案想得到注意或是獲得想要的物品、逃避內在刺激是指逃避疼痛、飢餓等不舒服感覺，逃避外在刺激是指逃避不想作的工作或逃避注意等（引自鈕文英，2001），而藉由對個案行為形成功能性假設，經實驗控制、操弄的方式，瞭解引發行為的原因或是行為功能的過程，即為功能分析的內涵（鍾儀潔、鈕文英，2004）。

綜合上述相關學者之論述可以發現，功能性評量最大的特色，在於擬定行為介入策略的過程中，係以觀察者收集到的資料為基礎，進而根據實際狀況發展個別化的行為介入策略，因此功能性評量係以個案為主角，能避免行為介入者主觀的價值判斷與不實的推測，並且在客觀的基礎上發展行為介入策略，透過功能性評量的實施，可以幫助行為介入者更瞭解學生發生行為問題的因果關係，便於其擬定適當的介入策略。

三、專業團隊服務

依據《特殊教育法》第二十二條（1997）規定：「身心障礙者的診斷與教學，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供

課業學習、生活、就業轉銜等協助」；專業整合服務能使各類專業人員相互結合，並達成共識，為有特殊需求的個案提供整體性相關服務（曾進興，1999）；特殊教育專業團隊服務的型式，可以包括直接服務、間接服務、諮詢服務、巡迴服務、資源服務等幾種，直接服務的型態是由專業團隊成員對有需要的學生直接進行訓練，採取的方式是將學生抽離原班級或原上課情境作隔離的訓練，此種方式較無法達到專業整合的目的；間接服務的型態是指專業團隊的每一成員，可以不必提供直接服務給學生，而是利用指導、協助或監督某一專業團隊成員、教師或家長來提供服務，在這種監督的模式下，專業人員只要負責評估及設計可由他人執行的訓練計畫，並定期監督計畫的執行，決定是否要修改計畫等，通常計劃的執行不需要很專門的技術或知識，因此執行工作可以交由其他專業人員、助理或學生家長負責，另外，藉由課堂教學與協同教學，專業人員也可以進入教室生態中，進行觀察、教學及與教師合作（鈕文英，1998；曾進興，1999）；就相關文獻來看，生態評量、家長參與及專業人員（包括教師與相關專業人員）間合作與溝通等皆會影響專業團隊服務的成效（蔡昌原，2002），而以教師為主體，其他相關專業人員為諮詢、輔佐對象的跨專業團隊服務（trans-disciplinary team model）模式，強調將相關專業人員建議的活動和策略納入個別化教育計畫（individualized education program, IEP）中，並由教師融入平常教學內容，則是目前學者專家較推崇的模式（王天苗，2003）；目前國內也有幾篇實證研究證明，透過特教教師協助入班蒐

集資料與擬定行為介入策略，交由普通班教師及相關人員執行的合作模式，對於改善學生行為問題有不錯的實施成效（林月仙、蘇純瑩、吳裕益，2004；陳郁菁、鈕文英，2004；黃雅君、張雯婷，2005）。

四、功能本位介入策略的相關研究

對於身心障礙者行為問題的介入，目前在觀念與作法上已逐漸朝向：「重視功能評量」、「強調團隊合作」、「使用多重處理模式」、「考量社會效度」、「採用個別化處理方案」、「採用非嫌惡或正向的處理策略」、「強調操縱前事和安排有效的行為後果」、「強調訓練適當的行為來取代行為問題」、「重視生態環境調整」與「強調逐步讓個體學習自我管理」等方向發展（鈕文英，2001）；近年來國內有關處理身心障礙者行為問題的實證研究有逐漸增多的趨勢，研究介入多在學校自然情境中，並且傾向在介入前先實施功能評量，以瞭解行為問題之功能與增進處理策略的成效（陳郁菁、鈕文英，2004）；分析這些實證研究的內容可以發現，依照功能性評量後的結果為身心障礙學生所擬定的介入策略，主要有「前事控制」、「行為訓練」與「後果處理」三大類，前事控制的具體策略包括：課程調整、行為契約、避免或預告特殊刺激的發生、建立支持的環境、給予提示、賦予責任等；行為訓練的具體策略有：教導與演練因應技巧、教導溝通技巧、教導替代技巧等；而後果處理的具體策略則包括有：區分性增強低頻行為、忽略、剝奪或延宕應有之權利等；而在介入成效部分，無論研究者是同時採用前事控制、行為訓練與後果處理三種介入策略並行的模式（鈕文英、王芳琪，2002；宋明君，2003；陳郁菁、鈕

文英，2004；林月仙等，2004），或是僅採用行為訓練與後果處理的兩種介入策略模式（鍾儀潔、鈕文英，2004），亦或是採用前事控制與後果處理策略模式的介入（黃志強，2005），對於改善身心障礙學生的行為問題皆有不錯的成效。

參、研究方法

一、研究對象

（一）家庭狀況

個案為單親，居住於學校附近的原住民族部落，家中主要照顧者為母親，經濟狀況不佳，有低收入戶證明。

（二）生長史

兩位個案生長史並無明顯異常，唯由學校小一、小二時輔導記錄與母親口述得知，兩位個案自小即活動量旺盛，專注力不佳。

（三）醫療史

兩位個案五歲時曾去醫院兒童青少年門診就診，醫師診斷為注意力缺陷過動症，但當時未服藥，後續亦未繼續就診；至國小三年級，因為兩位個案持續在班級發生行為問題，因此由特教巡迴輔導教師、導師與母親一起帶個案去醫院就診，醫師診斷兩位個案均為注意力缺陷過動症，建議服用長效型藥物利他能（Concerta Extended Ritalin），研究進行期間個案持續穩定服藥。

（四）教育史

兩位個案均有讀幼稚園，在班上成績落後，魏氏智力測驗結果顯示兩位研究對象並無智能方面障礙。

二、研究工具

（一）基本資料表

由研究者自編，內容包括學生基本資料、成長史、教育史、醫療史等相關資料。

（二）目標行為觀察記錄表

由研究者自編，內容包括研究設計中五個時期的觀察日期、節次、劃計次數與行為觀察記錄等。

（三）功能性行為評量表

修改自鈕文英（2001），分別依行為問題的功能、前事變項、後果變項與個體變項進行功能性評量，作為擬定行為處理方案時的主要依據。

（四）攝影機

研究進行期間，研究者以攝影機進行全程錄影。

三、研究時間及研究情境

（一）研究時間

研究者將觀察時間控制在個案導師及四位科任教師之課堂上，觀察的科目分別為自然課、傳統技藝課、音樂課、國文課與英文課，研究共分五個時段進行，除了第一週的基線期觀察因為學校辦活動因此只觀察四節課外（自然課未觀察），其餘四階段每週觀察五節課，每節課均分為兩個階段，每階段20分鐘，針對研究對象在各階段出現目標行為的次數進行記錄。

（二）研究情境

本研究在原先上課的自然情境中進行，自然課、傳統技藝課與英文課在原班級教室、音樂課在禮堂、國文課在圖書室進行。

四、研究架構

本研究採單一受試研究中的多重處理設計（the multi-treatment design），以 A-B1-BC1-B2-BC2 方式進行，其中自變項為功能本位的介入策略，依變項為口語干擾行為

出現的次數，程序如下：

- (一) 介入初期先觀察個案接受行為處理策略前的課堂口語干擾行為次數，此為基線期 A，並持續進行功能性評量。
- (二) 依據功能性評量結果擬定後果處理的單一策略(區分性增強低頻行為)，此為處理期 B1。
- (三) 第三階段進行後果處理加上前事控制的包裹處理策略(區分性增強低頻行為+擔任小組長)，此為處理期 BC1。
- (四) 接著則回復只有後果處理的單一策略(區分性增強低頻行為)，此為處理期 B2。
- (五) 最後再次同時進行代表後果處理加上前事控制的包裹式策略(區分性增強低頻行為+擔任小組長)，此為處理期 BC2。

五、研究程序

對於身心障礙學生問題進行功能性評量與介入，大抵依據下列幾個步驟進行：基本資料蒐集、界定目標行為、功能性評量、形成假設、擬定介入策略、介入、檢討與評估等步驟 (Demchak & Bossert, 1996; Gartin & Murdick, 2001; Kerr & Nelson, 1998; Meyer & Park, 1999; Sterling-Turner, Robinson, & Wilczynski, 2001)，本研究依上述步驟進行，茲將流程敘述如下：

(一) 基本資料蒐集

行為介入前，研究者透過與家長、導師、科任教師與精神科醫師晤談配合實際課堂觀察，收集包括個案成長史、教育史、醫療史在內之基本資料。

(二) 界定目標行為

經實際課堂觀察暨與個案導師深入訪談討論後，歸納兩位個案目前出現的行為問題，包括課堂口語干擾行為、上課離開座位與不適當肢體碰觸(打同學、摸同學)，其中尤以課堂口語干擾行為對教師教學影響最大，因此本研究以課堂口語干擾行為為主要介入之目標行為，具體內容包括未經允許發言、罵人、說與課程無關的話、與鄰座同學講話、告狀等。

(三) 功能性評量與形成假設

透過評定量表(學生行為評量表、問題行為篩選量表、目標行為觀察記錄表與功能性行為評量表)、結構化晤談(母親、導師、科任教師)及直接入班作行為觀察等方式，觀察行為問題發生前的前置事件 A、目標行為 B、與發生在目標行為之後的行為結果 C 三者之間的關聯，並依據收集到的資料形成假設。

(四) 擬定介入策略並進行介入

以功能性評量所收集到的資料為基礎，擬定下列策略進行介入：

1. 後果處理策略

基線期資料收集後的假設為，個案行為問題多數來自於無聊、老師不理他，因此本研究以後果處理策略，先利用區分性增強低頻行為的方式，鼓勵其增進自我行為管理，方式為特教教師依據兩位個案的喜好設計獎勵卡與增強物，並事前分別與兩位個案班級中五位任教的教師溝通增強規則，增強規則包括：

- (1) 只要個案在班上持續十分鐘未出現目標行為，任課教師即給予口頭增強，並在下課時在獎勵卡上蓋獎勵

戳章，一節課最多可以獲得四個獎勵章，口頭增強一方面是滿足個案被老師注意的需求，一方面給予個案提醒注意行為規範。

(2)每日午休前與放學前，導師與兩位個案討論前半天的表現，並計算獎勵章的多寡，讓個案玩戳戳樂的遊戲獲得獎勵品。

2.後果處理加上前事控制的包裹處理策略除了區分性增強低頻行為的後果處理策略外，本研究同時加入讓個案擔任分組小組長的前事控制處理，形成包裹策略，藉以將個案希望被注意的需求往正面的方向導正；個案擔任小組長的任務包括幫老師收作業、管秩序及舉手回答老師提問的問題。

六、資料分析

依據研究目的，本研究以量化及質化兩種方式進行分析，藉以瞭解處理策略的發展過程與處理成效，並進一步針對結果研究進行討論。

(一)量的分析

利用視覺分析、C 統計及效果量 f^2 等方式

呈現與分析研究資料。

(二)質的分析

研究者將研究過程中所觀察到的干擾變項、個案反應以及任課教師主觀感受等，以文字敘述方式進行撰寫，並與量化資料結果進行交叉比對。

肆、結果與討論

一、個案口語干擾行為的發生情境、原因和功能

兩位個案在系統性介入前的狀況混亂，個案一在基線期出現課堂口語干擾行為的平均數為 15.26 次，個案二在基線期出現課堂口語干擾行為的平均數為 11.13 次，透過功能性評量之資料蒐集後，假設個案之行為問題除了本身 ADHD 症狀影響外，發生行為問題的前置事件多為：對上課的內容沒興趣感到無聊、老師不理他、無法等待、與同學口語衝突或是前一節課(包含下課)情緒未被處理、個案才會以行為問題得到任課老師注意或是發洩情緒，評量後所形成的假設如圖 1 所示。

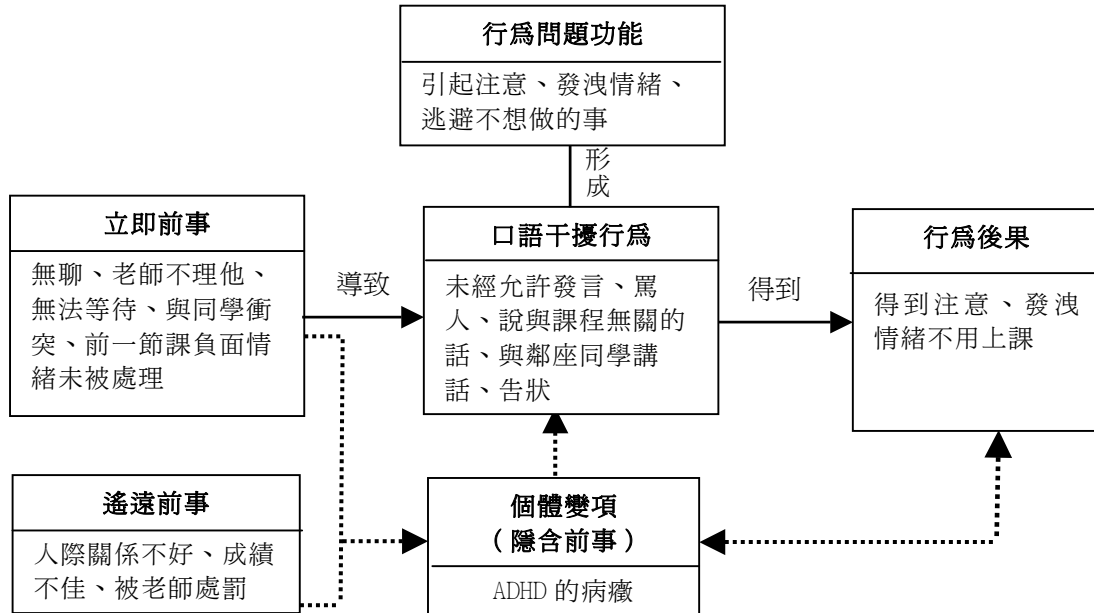


圖 1 個案行為問題功能性評量之假設

註：實線表示外顯關係，虛線表示內隱的影響歷程；修正自鈕文英（2001，第 103 頁）

二、功能本位介入策略對減少兩位注意力缺陷過動症學生口語干擾行為的成效

為回應「研究目的二」，以表 1、表和圖 2、圖 3 分別呈現兩位個案在視覺分析、C 統計及效果量 f^2 的結果。

(一) 視覺分析的結果

由表 1 及圖 2 可以看出，個案一在基線期出現課堂口語干擾行為的平均數為 15.25 次，呈現不穩定、正向的趨勢，以單一策略介入後（區分性增強低頻行為），在處理期 B1 及處理期 B2 出現口語干擾行為之平均數分別降為 6.1 次及 2.4 次；而以包裹式策略（區分性增強低頻行為加上擔任小組長）介入後，在處理期 BC1 及 BC2 出現口語干擾行為之平均數則降為 5.8 次及 1.3 次。

由表 2 及圖 3 可以看出，個案二在基線

期出現課堂口語干擾行為的平均數為 11.13 次，呈現不穩定、負向的趨勢，以單一策略介入後（區分性增強低頻行為），在處理期 B1 及處理期 B2 出現口語干擾行為之平均數分別降為 7.1 次及 3.1 次；而以包裹式策略（區分性增強低頻行為加上擔任小組長）介入後，在處理期 BC1 及 BC2 出現口語干擾行為之平均數則降為 1.8 次及 1.1 次。

(二) 統計分析的結果

1. C 統計數

由表 1 與表 2 可以發現，兩位個案在各階段內與階段間出現行為問題的狀況，除了個案一在倒返回單一區分性增強策略 B2 階段（呈現下降趨勢）、個案二在基線期 A 階段（呈現上升趨勢）達統計顯著差異外，其餘各階段均未呈現有明顯趨勢。

2. 效果量

根據 Cohen 對效果量指數 f^2 之判斷標準 (0.02, 0.15, 0.35 分別代表小、中、大效果量, 引自吳裕益, 民 93, p26), 本研究中兩位個案在各階段間之效果量指數 f^2 均呈現大效果量, 顯示處理策略能有效減少課堂口語干擾行為出現的次數。

(三) 質性分析的結果

1. 狀況混亂之質性分析

個案一在第 11、21 與第 22 個觀察點, 個案二在第 11 第 12 個觀察點, 狀況混亂, 係因為上述觀察點之任課教師為外聘之兼任傳統技藝教師, 班級經營鬆散, 且偏向一對一教學, 因此兩位個案在無聊及未被注意的狀況下情緒較高張, 經研究者與任課教師再次溝通、討論介入策略後, 末期兩位個案在該任課教師之課堂口語干擾行為已有明顯改善; 而個案二在第 15 與第 16 個觀察點狀況混亂的原因是前一節下課遭老師處罰, 上課後又與老師有口語衝突, 因此個案二在該堂課狀況混亂。

2. 個案間差異比較

兩位個案雖為孿生兄弟且在同班級上課, 但是根據課堂觀察發現, 個案二較負責任感, 擔任小組長的策略對其介入成效較佳, 此狀況可由個案二在包裹式介入策略 (區分性增強加上擔任小組長) 時, 課堂口語干擾行為之平均數非常低 (1.8 次與 1.1 次) 獲得證明。

三、單一策略與包裹策略對兩位注意力缺陷過動症學生口語干擾行為處理成效的差異

(一) B1 到 BC1 階段間的比較

由圖 2 可看出個案一的「趨勢變化效果部分」B1-BC1 呈現正向趨勢, 而平均分數變化為-0.3; 由圖 3 可看出個案二的「趨勢變化效果部分」B1-BC1 呈現負向趨勢, 而平均分數變化為-5.3。兩位個案雖在趨勢變化效果呈現不一致走向, 但基本上在包裹式策略介入後, 目標行為的次數均有減少。

(二) BC1 到返回 B2 的階段間比較

在 BC1 倒返回 B2 的階段, 兩位個案的「趨勢變化效果部分」皆呈現正向趨勢, 而平均數變化分別為-3.4 與 1.3, 此次的功能性分析顯示包裹式策略介入策略對於個案二較有成效, 此狀況與質性觀察之結果一致。

(三) B2 到 BC2 階段間的比較

在 B2 到 BC2 的階段, 兩位個案的趨勢變化效果部分皆呈現正向趨勢, 而平均數變化分別為-1.1 與-2, 此次的功能性分析顯示包裹式策略對兩位個案皆有成效。

(四) 比較分析

透過功能性分析的驗證, 由 B1 到 BC1、BC1 倒返回 B2, 再由 B2 到 BC2 等三個階段間的結果比較可以發現, 包裹式介入與單一後果處理兩種策略對於改善兩位個案課堂口語干擾行為的效果並不一致, 因為在 BC1 到返回 B2 階段, 個案一的課堂口語干擾行為平均次數反而下降, 在 B2 到 BC2 階段, 個案一課堂口語干擾行為平均次數又再次下降; 而對於個案二而言, 包裹式介入策略效果顯然比單一後果處理策略為佳。

唯本研究各階段內與各階段間水準穩定度與趨勢穩定度多數呈現不穩定狀態, 主要原因可能是受各階段間極端值所影響。

表 1 個案一在不同處理階段課堂口語干擾行為分析摘要表

| 階段 | | A | B1 | BC1 | B2 | BC2 |
|-------|-------------|-----------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|---------|
| 階段長度 | | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| 階段內變化 | 趨勢線 | \ (+) | \ (+) | \ (+) | \ (+) | \ (+) |
| | 水準穩定度 | 25% | 20% | 20% | 50% | 60% |
| | 趨勢穩定度 | 50% | 40% | 40% | 80% | 60% |
| | 水準範圍 | 11-20 | 2-18 | 0-14 | 0-5 | 0-4 |
| | 水準變化 | 0 | -2 | -6 | 1 | 1 |
| | 階段平均水準 | 15.25 | 6.10 | 5.80 | 2.40 | 1.30 |
| | C 值 | 0.49 | -0.34 | 0.22 | 0.64 | 0.11 |
| | Z 考驗 | 1.58 | -1.21 | 0.78 | 2.26 | 0.40 |
| 階段間變化 | 趨勢變化效果 | B1/A (正向, 不穩定至不穩定) | BC1/B1 (正向, 不穩定至不穩定) | B2/BC1 (正向, 不穩定至穩定) | BC2/B2 (正向, 穩定至不穩定) | |
| | 水準間變化 | 17 | 2 | 5 | -1 | |
| | 重疊率 | 10% | 80% | 100% | 100% | |
| | 平均變化分數 | -9.15 | -0.3 | -3.4 | -1.1 | |
| | C 值 | 0.11 | 0.31 | -0.18 | -0.22 | |
| | Z 考驗 | 0.48 | 1.44 | -0.83 | 1.03 | |
| | 效果量指數 f^2 | 0.79 | 0.48 | 4.57 | 0.71 | |

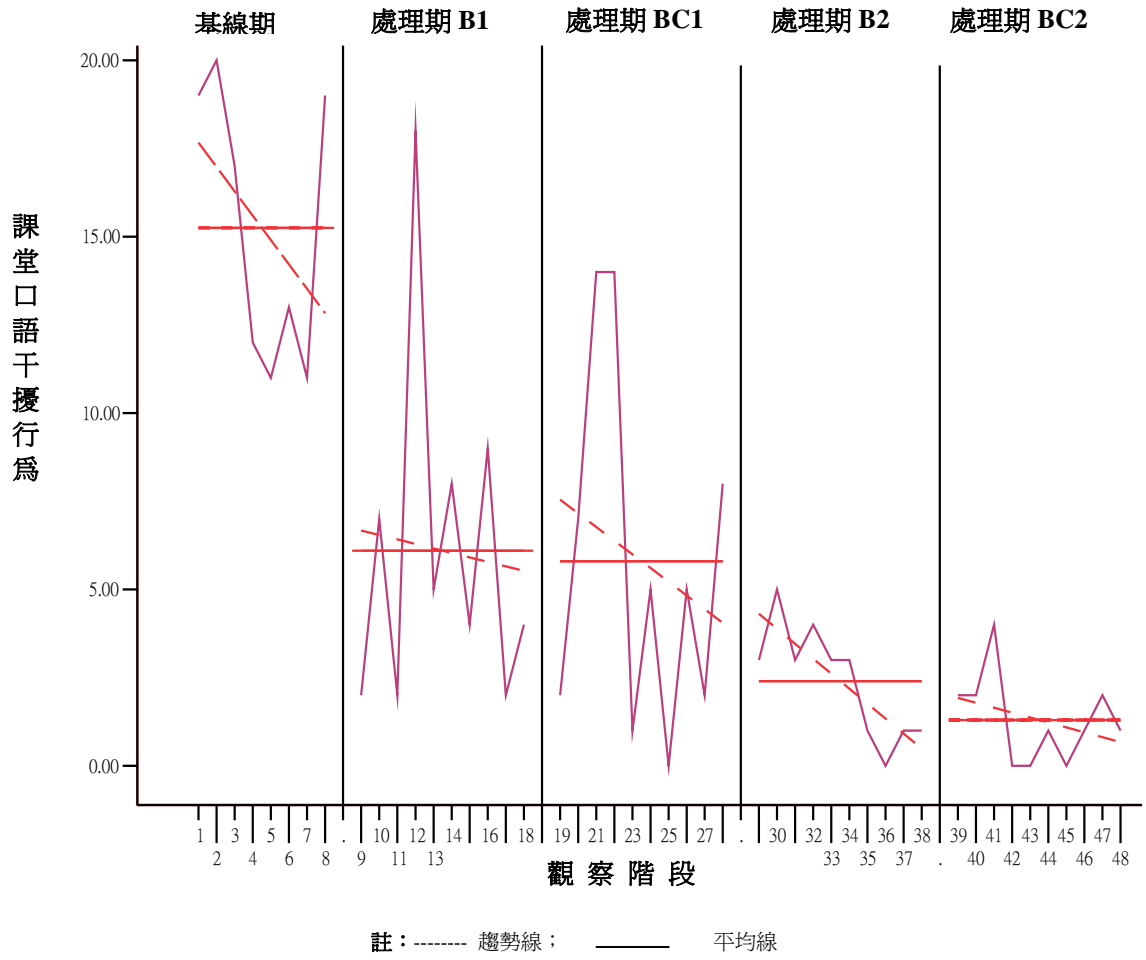


圖 2 個案一出現課堂口語干擾行為次數折線圖

表 2 個案二在不同處理階段課堂口語干擾行為分析摘要表

| 階段 | A | B1 | BC1 | B2 | BC2 | |
|-------|-------------|----------------------|------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 階段長度 | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 | |
| 階段內變化 | 趨勢線 | /(-) | /(-) | /(-) | \(+\) | \(+\) |
| | 水準穩定度 | 25% | 10% | 10% | 20% | 30% |
| | 趨勢穩定度 | 100% | 30% | 40% | 60% | 30% |
| | 水準範圍 | 3-20 | 1-20 | 1-6 | 0-5 | 0-2 |
| | 水準變化 | -17 | -2 | 0 | 3 | 0 |
| | 階段平均水準 | 11.13 | 7.10 | 1.80 | 3.10 | 1.10 |
| | C 值 | 0.79 | 0.07 | -0.04 | -0.47 | 0.42 |
| | Z 考驗 | 2.57 | 0.23 | -0.13 | -1.64 | 1.48 |
| 階段間變化 | 趨勢變化效果 | B1/A (負向, 穩定至不穩定) | | BC1/B1 (負向, 不穩定至不穩定) | B2/BC1 (正向, 不穩定至不穩定) | BC2/B2 (正向, 不穩定至不穩定) |
| | 水準間變化 | 19 | | 2 | -4 | 0 |
| | 重疊率 | 70% | | 80% | 90% | 100% |
| | 平均變化分數 | -4.13 | | -5.3 | 1.3 | -2 |
| | C 值 | 0.11 | | 0.31 | -0.18 | -0.22 |
| | Z 考驗 | 0.48 | | 1.44 | -0.83 | 1.03 |
| | 效果量指數 f^2 | 0.57 | | 4.13 | 0.68 | 1.62 |

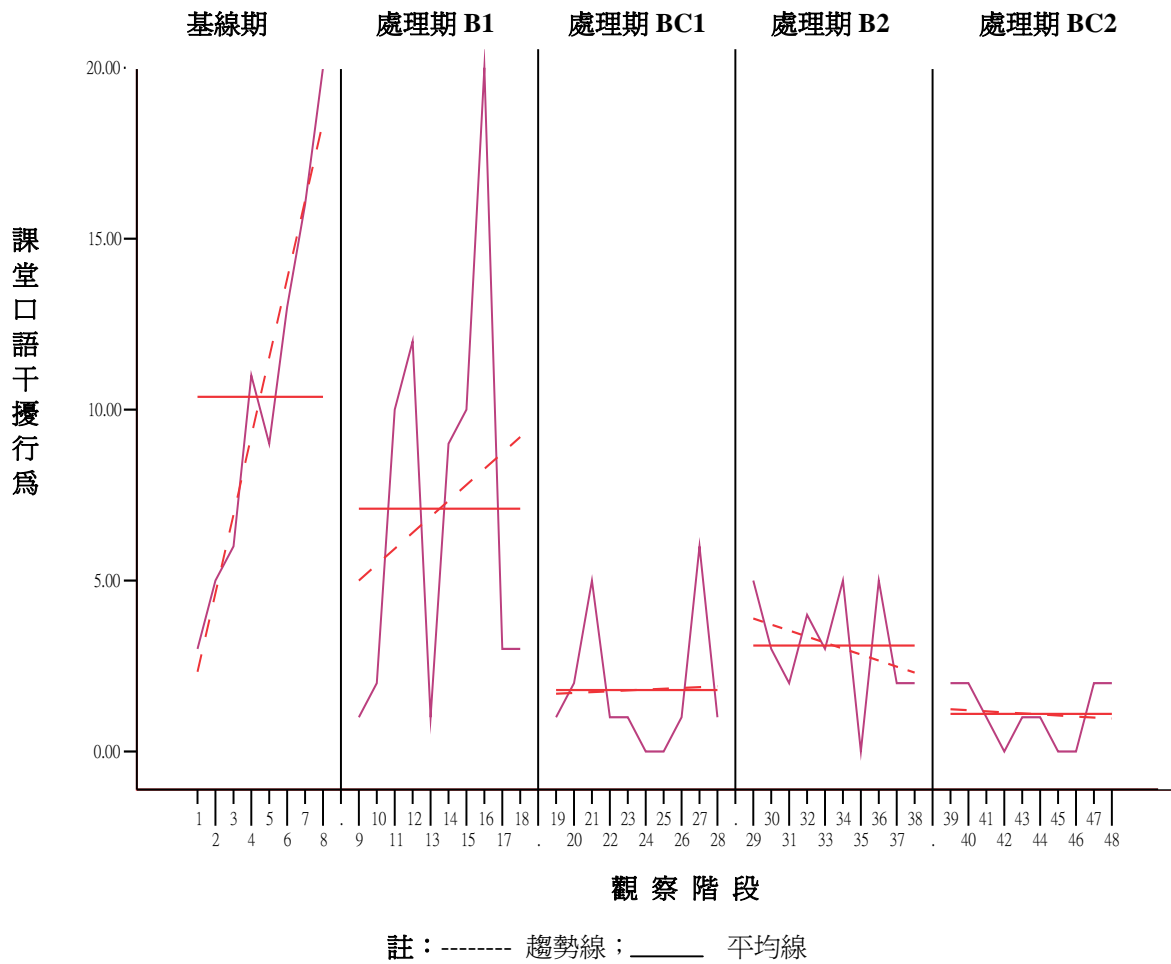


圖 3 個案二出現課堂口語干擾行為次數折線圖

四、綜合討論

(一)功能性評量

本研究依據 Sterling-Turner 等人 (2001) 所提出的功能性評量流程進行資料蒐集，行為介入前，研究者透過評定量表、結構化晤談及直接入班觀察等方式，分析行為問題發生前的前置事件 A、目標行為 B、與發生在目標行為之後的行為結果 C 三者之間的關聯，形成假設後再據以擬定行為介入策略。

兩位個案在系統性介入前的狀況混亂，特教教師經過不斷地與班級導師與科任教師討論，抽絲剝繭式地形成假設，並據此擬定行為介入計畫，邀請所有任課教師一起執行。

研究進行過程，由於使用攝影機攝影，因此偶有學生對攝影機好奇而故意在鏡頭前作動作，但整體評估對研究進行影響不大。研究者採取的調整方式為：上課前即架設好攝影機以避免對課程進行產生干擾、導師向全班同學說明並禁止同學觸碰攝影機、盡量使用廣角取鏡、攝影機位置放在角落、對同學的動作採忽略方式等。

(二)介入策略成效評估

研究結果可以發現，在穩定服藥的狀況下，透過功能性評量後所擬定後果處理與前事控制兩種策略，介入之後兩位個案課堂口語干擾行為的改善趨勢變化雖不穩定（未達80%的標準），但確能有效減少發生的次數，此一結果驗證了多元策略介入，對於注意力缺陷過動症的兒童是較好的介入方式〔洪儷瑜，1998；賴銘次，2000；黃惠玲、趙家琛（譯），2001〕；而本研究透過功能分析比較兩位個案在單一策略與包裹策略的反應，也

發現兩位個案有個別間差異存在；上述研究結果也與先前的研究一致，亦即個別化、正向的行為處理策略能減少身心障礙者干擾行為（陳郁菁、鈕文英，2004）。

本研究進行過程中亦遭遇個案班上同學反映兩位個案行為規範差，擔任小組長管秩序他們不服氣的問題，研究者認為這是很好的機會教育契機，因此與導師討論後請導師在班級內針對此議題作公開討論，藉此提供兩位個案自我監控與省察的機會。

(三)團隊合作

本研究進行的主要目的是希望幫助兩位個案改善課堂口語干擾行為，為增進社會效度，因此特別重視在自然情境中施行及教師間的團隊合作，研究進行過程由特教教師依據評量結果擬定行為介入計畫，並對班級導師說明，商請所有任課教師一起執行。

本研究之結果與先前幾篇特教教師與普通班教師合作改善學生行為問題的研究結果一致（林月仙等，2004；黃雅君、張雯婷，2005），這些經驗可以證明，當普通班教師對於身心障礙兒童的狀況並非十分瞭解的時候，由特教教師與普通教師共同合作，以跨專業團隊服務模式一起擔任個案管理者的角色，是可以嘗試的介入模式。

唯研究者在研究過程中亦體認，由於每位教師班級經營風格與人格特質並不相同，因此在進行溝通協調與執行時，以協調合作平等共濟的心態，充分溝通虛心檢討，同理普通班教師的處境，提供其情緒與專業支持，是團隊合作成功與否非常重要的關鍵；而關於專業人員間溝通協調的問題，也有研究者建議：在協調討論過程中，若是遭遇意見歧異時，可以透過開會直接討論的方式取

得共識，同時各校的環境與條件也是必須要考量的（陳郁菁、鈕文英，2004）。

伍、結論與建議

一、結論

本研究之目的，在於透過功能性評量的結果，針對兩位同時罹患注意力缺陷過動症的學生兄弟進行介入輔導，主要結論有下列幾點：

- (一) 透過功能性評量，發現個案之行為問題除了本身 ADHD 症狀影響外，發生行為問題的前置事件多為：對上課的內容沒興趣感到無聊、老師不理他、或是前一節課(包含下課)情緒未被處理、個案才會以行為問題得到任課老師注意或是發洩情緒。
- (二) 兩種策略介入後，兩位個案行為問題的改善趨勢變化雖不穩定(未達 80%的標準)，但確能有效減少發生的次數；本研究證明，由特教教師提供專業諮詢，而普通班教師擔任策略執行，彼此密切合作的間接服務模式，對於兩位個案的班級適應確實有所助益。
- (三) 包裹式策略介入對於兩位個案之行為問題改善結果並不一致，包裹式介入策略對於個案二之介入效果較單一策略介入為佳，而個案一對於包裹式策略介入的成效相較於單一策略介入並未有顯著差異，參照質性資料的結果可發現，兩位個案雖為學生兄弟，且在同班級上課，但彼此間還是有個別間差異存在。

二、建議

依據研究結果，本研究提出下列建議：

(一) 對教學方面的建議

1. 在融合教育環境下，普通班教師對於班級內身心障礙兒童的狀況有時並非十分瞭解，因此特教教師與普通教師共同合作，以跨專業團隊服務模式(trans-disciplinary team model)一起擔任個案管理工作，是未來可以繼續嘗試的方向。
2. 對於兩位個案，後續宜繼續提供社交技巧訓練等支持性服務，並逐漸將外在介入與增強褪除，以提升其自我監控的能力。
3. 兩位個案有個別間差異存在，因此輔導時宜採用不同的介入策略。
4. 教師班級經營風格對兩位個案適應狀況有絕對影響，因此該班級所有任課教師後續宜繼續合作機制，以維持一致的行為規範。

(二) 對後續研究之建議

1. 本研究介入的目的在於改善兩位注意力缺陷過動症學生兄弟的課堂口語干擾行為，研究進行過程係以特教教師與班級導師共同擔任個案管理者角色，負責資料收集、介入計畫擬定及與其他任課教師溝通協調工作；唯在此過程中，研究者發現課程內容之差異及不同教師班級經營理念、教學技巧對於介入成效會有所影響，因此建議後續研究設計能將上述干擾變項在事前作更妥善處理。
2. 後續相關研究若能納入行政人員、家長，以行動研究之方式呈現，建立一套更有系統的介入模式，對於解決原住民部落學校情緒障礙學生行為問題將更具成效。

參考資料

一、中文部分

- 王天苗 (2004)：特殊教育相關專業服務手冊。台北：教育部特殊教育工作小組。
- 林月仙、蘇純瑩、吳裕益 (2004)：國小高攻擊傾向學生行為問題處理之個案研究。高雄師大學報，**16**，139-160。
- 宋明君 (2003)：應用功能性評量於改善工作社會技能之研究。特殊教育研究學刊，**24**，203-226。
- 洪儷瑜 (1998)：ADHD 學生的教育與輔導。台北：心理。
- 吳裕益 (2004)：效果量分析在單一受試之應用。載於屏東師範學院 (主編)，屏東特殊教育文集 (六) (1-48 頁)。編者。
- 陳郁菁、鈕文英 (2004)：行為支持計畫對國中自閉症學生行為問題處理成效之研究。特殊教育研究學刊，**27**，183-205。
- 鈕文英 (1998)：身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法之制定研究。國立高雄師範大學特殊教育學系。
- 鈕文英 (2001)：身心障礙者行為問題處理——正向行為支持取向。台北：心理。
- 曾進興 (1999)：專業整合介紹。載於國立高雄師範大學特殊教育學系 (主編)，高雄市八十八學年身心障礙教育專業團隊服務研討會議手冊 (1-21 頁)。編者。
- 黃惠玲、趙家琛 (譯) (2001)；B. A. Barkley (著)：注意力缺陷過動症臨床工作手冊。台北：心理。

黃雅君、張雯婷 (2005)：國中階段自閉症學生融合教育之實施 – 以一位自閉症學生普通班行為問題之介入為例。特殊教育季刊，**94**，19-25。

黃志強 (2005)：單一策略與包裹策略對注意力缺陷過動症學生不適當社會行為處理效果之比較研究。載於國立高雄師範大學特殊教育系，特殊教育發展與創新學術研討會。編者。

蔡昌原 (2002)：國小啓仁班實施專業團隊服務模式之行動研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版。

鍾儀潔、鈕文英 (2004)：自閉症兒童固著行為的功能分析與介入成效之研究。特殊教育研究學刊，**26**，177-198。

賴銘次 (2000)：特殊兒童異常行為診斷與治療。台北：心理。

二、英文部分

- Demchak, M., A., & Bossert, K. (1996). *Assessing problem behaviors*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Dunlap, G., Newton, S. J., Fox, L., Benito, N., & Vaughn, B. (2001). Family involvement in functional assessment and positive behavior support. *Focus on Autism and Other Development Disabilities*, *16*(4), 215-221.
- Dyer, K., & Larrison, E. V. (1997). Developing functional communication skills: Alternatives to severe behavior problems. In N. N. Singh (Ed.), *Prevention and treatment of severe behavior problems: Models and methods in developmental disabilities* (pp. 121-148). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2001). A new IDEA mandate: The use of functional assessment of behavior and positive behavior supports. *Remedial and positive behavior supports. Remedial and Special Education, 22*(6), 344-351.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. C. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Meyer, L. H., & Park, H. (1999). Contemporary, most promising practices for people disabilities. In J. R. Scotti, & L. H. Meyer (Eds.), *Behavioral intervention: Principles, models, and practices* (pp.25-46). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ryan, A. L., Halsey, H. N. & Matthews, W. J. (2003). Using functional assessment to promote desirable student in schools. *Teaching Exceptional Children, 35*(5), 8-15.
- Sterling-Turner, H. E., Robinson, S. L., & Wilczynski, S. W. (2001). Functional assessment of distracting and disruptive behaviors in the school setting. *School Psychology Review, 30*(2), 211-225.
- Wieseler, N. A., & Hanson, R. H. (2002). Building an effective team for crisis prevention and response. In R. H. Hanson, N.A. Wieseler, C. Lakin, & D. L. Braddock (Eds.), *Crisis: Prevention & response in the community* (pp. 257-273). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

The Effects of Functionally-based Intervention on Verbally Disruptive Behavior for Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

Gin-We Yang
Yu-Li Elementary School

Wern-Ing Niew
Department of Special Education,
National Kaohsiung Normal University

The purpose of this study was to provide the twin brothers with ADHD an appropriate intervention based on the outcomes of functional assessment. The major findings were as follows:

1. Through the functional assessment, these findings showed that the symptoms of ADHD itself caused verbally disruptive behavior, but the two clients tended to have more verbally disruptive behavior when being bored, being neglected by their teacher or having a to-be-dealt mood from the previous session or during recess in order to obtain the teacher's attention or to vent their emotions.
2. After two strategies being intervened, the problem behaviors of both cases had reduced effectively, yet, it did not show constant tendency toward promising improvement.
3. The intervention named as packaged strategy showed different outcomes of improvement between the two clients. For case II, the intervention of packaged strategy had a better result than that of single strategy. As for case I, there was no significant difference between the two strategies. As contrasted with qualitative data, the results indicated that the brothers with ADHD were twins and studying in the same class, but the individual difference still existed.

Key Words : Attention Deficit Hyper Activity Disorder (ADHD), Verbally Disruptive Behavior

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

花蓮縣明聰國小教師

林坤燦

國立花蓮教育大學特殊教育學系教授

摘要

本研究主要目的在探討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。本研究以花蓮縣某國小就讀普通班之四年級學習障礙兒童一名和六年級學習障礙兒童一名為對象，以班級為教學單位進行合作學習實驗教學。實驗期間以普通班數學領域課程為教材，進行為期十六週的教學實驗，研究方法採單一受試多重處理實驗設計，自變項為合作學習教學模式（部分再融入代幣制），依變項為個別受試數學學習成效及普通班學生調查意見；之後再將所得之資料，主要以視覺分析與 C 統計進行分析處理。歸納本研究結果如下：

- 一、實施合作學習教學能增進學習障礙兒童數學學習成效。
- 二、實施合作學習融入代幣制教學亦能增進學習障礙兒童數學學習成效。
- 三、實施合作學習融入代幣制教學比只有實施合作學習教學，更能增進學習障礙兒童數學學習成效。
- 四、合作學習實驗教學實施後，在教學活動安排上獲得參與學生的喜愛，大多數普通班學生認為合作學習能增進數學學習與同儕互動。

關鍵詞：合作學習、學習障礙、數學成就、代幣制

壹、緒論

一、研究動機

特殊教育的對象繁多，關於學習障礙兒童的安置方式，Hallahan 和 Kauffman (1991) 依整合物理環境程度加以安置，其中學習障礙兒童以安置在純普通班、或提供諮

詢的普通班與資源教室為主要方式。楊坤堂、林美玉、黃貞子、沈易達等學者(民 89) 也指出多數學習障礙兒童屬於輕度學習障礙兒童，這類兒童顯現一項或二項的學習障礙現象，他們雖然需要特殊教育的服務，但他們可以在普通班受教。

胡永崇(民 83) 在輕度障礙學生安置於普通班之探討中，也提出「最少限制的環

境」的判定並無明確的標準，「最少限制的環境」的規定並無法充分保證障礙兒童獲得其所需的「最少限制的環境」。學習障礙兒童安置在普通班，其心理發展、自我概念、教師的負擔與教學品質、學習障礙兒童的教育權利均不容忽視，亦即安置在普通班只是一開端，其後的教學內涵才是決定學障兒童得到適性教育的關鍵。

將學習障礙兒童安置在普通班但不給予適合他的教育方案，不僅學習效果差甚且造成班級教學上的負擔。學習障礙兒童的教育目標與一般兒童並無兩致，都是協助他們充分實現自己的潛能而成爲社會上建設性的一分子，由於學習障礙者的學習條件較爲特殊，要達成這個相同的教學目標，就更需要在教學計劃方面多加思量，需要一種特殊的教學來克服和解決他們的問題（許天威，民 87；洪清一，民 82），Dunn 也認爲學習上的失敗，其責任往往不在學生，而在教師和方法的失敗（楊坤堂，民 81a）。所以不管回歸主流或普通教育安置的提議皆強調統合，絕非將特殊兒童置回普通班而不做任何相關措施的配合（胡永崇，民 83）。

國外研究估計，國民中、小學生約有 6% 有嚴重數學障礙（Fleischner & Marzola, 1988；江美娟，民 91；邱佳寧，民 90），Badian（1983）對學齡階段學生所做的調查也發現數學學習障礙學生的出現率爲 6.4%，而在國內的研究中陳麗玲（民 82）在報告中指出國小三到六年級數學學習障礙學生的出現率平均約爲 6.6%，林秀柔（民 78）也指出國小三年級數學學習障礙學生的出現率爲 6.68% 至 7.24%，邱上真、詹士宜、王惠川、吳建志（民 84）等

學者整理國內外研究資料也指出數學科是國民中、小學生最感學習困難的學科之一。然而數學一直是學校的基本學科之一，且普遍應用於日常生活中，數學學習困難將影響其生活。Cawley 和 Miller（1989）指出數學是有系統的學科，低層次數學是高層次的基礎，若不及時補救，問題將會延續至中學，甚至影響未來成人生活。面對這麼多的數學學習障礙學生，能夠在國小教育中，即時的實施適當的數學教學方法加以補救實屬重要。

一些研究數學的學者（Carnine, 1991；Cawley, Fitz-maurice-Hayes, & Shaw, 1988；Cawley, Mills, 1987；Kelly, Gersten, & Carnine, 1990）認爲傳統或不佳的教學是導致數學學習問題產生的主因，也有許多研究（Kirby & Becker, 1988；Mastropieri, Scruggs, & Shiah, 1991；Rivera & Smith, 1988）認爲數學學習困難之學生的的數學能力會隨著教導而提高學習效果，Bloom（1982）認爲學生學習上的個別差異是人爲的，而不是個體本身的因素，如果老師能提供學生適當的學習條件與學習順序，則每位學生都能有效的學習。

國內學者針對數學學習障礙兒童的教學曾做過一些研究：1. 解題歷程方面的相關研究（王瑋樺，民 90；林淑玲，民 88；秦麗花，民 84a；蔡宗玫，民 84）。2. 學習錯誤類型分析相關研究（陳麗玲，民 82；蔡翠華，民 85）。3. 教學法方面的研究：有後設認知策略（江美娟，民 91）、建構教學法（陳家弘，民 87；蔡淑桂，民 87）、自我教導法（江素鳳，民 86；秦麗花，民 84b）、

電腦輔助教學法（孟瑛如、吳東光，民 88；張英鵬，民 82；蔡文煉，民 84）、同儕解題溝通法（王矜如，民 91）等。

但這些研究，在解題歷程和學習錯誤類型中，只能提供教學者對數學學習障礙兒童學習特質更深一層認識，而教學法大都應用於一對一的教學上，不適用小組或大班教學，對於學習障礙兒童造成普通班教師教學上的沉重負擔並無法提供良好的策略，故對於在普通班的數學學習障礙兒童，尋找良好的教學方式，使教師與學生間負擔與權利能夠平衡，減低對「最少限制環境」的質疑，實為特殊教育值得深思的課題。毛連塢（民 88）也進一步提出，融合化為未來的趨勢，教學法要無普通與特殊之分，但是由於特殊與普通的融合，普通教師在對班級學生施教時，不得不顧及特殊學生的存在和需求，而對特殊學生施與特殊輔導時，也應顧及特殊學生和普通學生的互動需要。

學習障礙的學生在競爭性強的學習環境下常會表現出高度焦慮與無能的感覺，對學習障礙學生而言，比較好的學習環境是非競爭性的，老師強調以合作代替競爭，讓每個成員，無論成績好壞，都能做出貢獻（王瓊珠，民 91）。「合作學習方案」係國外實施多年且頗具成效的一種教學措施，且由於相當重視學生個別學習績效，以及個別學生對所屬團體的貢獻，不僅可以有效提高學習成就，又可增強學生對同儕的了解與接納（林坤燦，民 85）。近年來合作學習可促進特殊學生成功的融合並增進學業成就，如：Bruininks（1978）指出一些具有正常資質卻不能表現出預期成就的學習障礙兒童，較容易被一般同學排斥，因此要讓障礙者能融

入社會需要研究與發展一些新的教學方式，合作學習在這個問題上也是適當的解決方法。楊坤堂（民 82）指出，合作學習符合特殊教育最少限制環境和回歸主流的基本理念；特殊兒童在一般的學校環境中，跟其同儕互動，學習的效果更佳，蒙受的教育利益更大。黃榮貞（民 87）指出，合作學習不僅可以應用於一般學生，亦可應用於特殊學生，特別是在回歸主流、最少限制環境之聲浪下，合作學習不失為教師可靈活使用的教學方法。

自從 1964 年以來，代币制已逐漸廣泛的被應用於教室中，其主要作用是減低搗亂行為、增加上課時的學習、增加學業成就，及改變其他附帶行為（馬信行，民 85）。何華國（民 77）也提到，為滿足兒童特殊增強需求，同時兼顧其學習或工作活動的持續與完整，代币制度是很好的方法。一些研究代币制的學者（司念雲，民 91）將代币制應用於一般學童的適應行為、班級氣氛、學業成績及增進注意力渙散學生的用功行為上面，均認為能有效改善學童的學習行為。另有一些學者也將代币制應用於特殊兒童的學習上，Watson 等人利用「撲克牌籌碼」來作代币，應用於智能不足兒童身上；Ferster 等人設計一套代币制訓練自閉症兒童的動作，結果這些兒童的動作反應均較靈活，進步很大；Girardeau 和 Spradlin 利用一套代币訓練 28 位中度智能不足婦女的行為，其結果亦顯示行為進步很大（陳榮華，民 80a）。鄧壽山（民 85）的研究顯示，代币制對腦性麻痺學生上課干擾行為具有改進的效果。綜合以上所述，代币制能改善學生的學習行為，然而代币制雖常被應用

於特殊學生的教育上，當可應用於學習障礙學生的學習，故本研究在探討合作學習的學習成效中，亦嘗試將代幣制融入在合作學習實驗教學中，探討合作學習融入代幣制對學習障礙兒童的數學學習成效，有無促進之影響。

合作學習的應用對象包括國小、國中、高中、大專和特教學生，應用科目也很廣泛，但國內尚少有應用於學習障礙數學領域教學的實徵研究，而一些研究也指出代幣制的實施有其成效，故本研究擬經單一受試實驗設計與程序以國小學習障礙兒童為對象，介入合作學習教學法，並融入代幣制，驗證其在普通班數學學習的個別成效，以做為教師教導普通班內學習障礙兒童數學時參考，此即為本研究的主要動機。

二、研究目的

基於以上研究動機，本研究所欲達成的目的有三：

- (一)經文獻探討，設計合作學習實驗教學方案，透過單一受試實驗程序之實徵性研究，探討合作學習是否有助於提昇學習障礙兒童數學學習成效。
- (二)合作學習再融入代幣制，能否更加增進學習障礙兒童之數學學習成效。
- (三)調查及瞭解普通班學生對合作學習教學的回饋意見。

貳、文獻探討

一、學習障礙兒童數學特質與教學

特殊教育對象中，學習障礙兒童是出現最晚，然而也是美國近十餘年來在特殊教育方面發展最迅速的一類，這類兒童的行為症

狀相當分歧，可說是非常異質性的一群，其共同特徵為，外表看起來正常，和一般孩童沒有兩樣，但是當他們閱讀、計數或書寫時，會出現某些特定而嚴重的學習困難，使得他們的表現遠低於應有的或被預期的表現。許天威（民 87）指出學習障礙概略可分為聽語能力異常、閱讀能力異常、書寫能力異常、運算能力異常與非語言之學習能力異常。所謂運算能力異常，是指對於數字、數學符號以及幾何圖形等之運用的能力有障礙。此類在運算能力等方面有障礙的兒童，可統稱為數學學習障礙兒童。

數學學習障礙為學習障礙的一個類型，其個體智力正常，但在數學符號、概念運用上有困難，致使數學能力低下，數學成就不易突破，且須排除智能不足、視覺、聽覺、動作障礙、情緒障礙和文化不利等因素（王瑋樺，民 90；林寶貴，民 89；林穎義，民 91；周台傑，民 81；蔡淑桂；民 87）。數學學習障礙是異質性的團體，因為每一位數學學習障礙兒童的問題成因、性質和程度均不一致（楊坤堂等，民 89），主要特徵為數學成就明顯低於同儕（Lerner，2000）。

Kosc 將數學學習障礙分為兩類，一為器質性學習障礙，係指因先天異常、遺傳或出生後的腦傷、腦功能異常導致在學習數學方面的障礙。二為學習性數學學習障礙，係因後天環境、疾病、情緒困擾等問題導致數學能力普遍低下或不足（Reid，Hresko & Swanson，1991）。

綜合國內外學者（Barkley，1998；Blalock，1987；Glennon、Cruickshank，1981；Kulak，1993；Lerner，2000；Miller & Mercer，1993；江美娟，民 91；

孟瑛如，民 88；林穎義，民 91；邱佳寧，民 90；陳家弘，民 87；楊坤堂等，民 89；蔡淑桂，民 87）對數學學習障礙兒童的研究，數學學習障礙兒童具有下列一至數項不等的特質：

(一)語文能力缺陷：使其在了解或表達數學常用詞彙、關鍵字及概念方面有困難，解題能力不佳的學生，閱讀能力往往也待加強。

(二)知覺能力缺陷：包括有 1.視聽覺分辨能力不佳，欠缺視聽覺統合的能力，使其在辨識或閱讀數字與數學符號、分類符號有困難。2. 知覺一動作的障礙。3. 空間形象知覺和方向感的不足。

(三)注意力缺陷：專注能力差，注意廣度狹窄，使其在正確抄寫數字或數學符號與檢視運算細節時有困難。

(四)記憶力缺陷：一般可分為短期記憶、長期記憶與序列記憶不足。短期記憶不足，對數概念的保存、記住符號算則步驟等有問題。長期記憶不足，經一段時間後，概念遺忘嚴重。序列記憶不足，無法有意義的數數及按順序記數，且完成複雜計算步驟能力很差。

(五)衝動的認知方式：學習障礙學生由於衝動，故在計算時經常粗心大意，回答快速但不正確，在解題過程中，往往不注意細節，並缺乏驗算工作。

(六)組織和類化能力的缺陷。

(七)數學能力缺陷：使其在依循計算步驟、計算技巧、推理方面、數學概念和數量上發生困難。

(八)問題解決能力不足。

(九)神經心理方面的缺陷：使其常因知與行

無法配合而產生下列問題：1.無法決定什麼問題需要解決。2.無法過濾不相關字句以掌握題目重點。3.無法整合題目中各項訊息並決定解決方式。4.無法監控自己的解題歷程。5.無法察覺外在回饋並產生自我校正行為。

雖然數學學習障礙兒童的特質，直接成爲其數學學習不佳的原因，但除此之外，學習障礙兒童在其他方面的障礙也會影響到數學方面的學習，相關研究學者（Miller & Mercer, 1997；秦麗花，民 84a；蔡翠華，民 85）也指出數學學習障礙學生因反覆的學科失敗，有較低落及負面的內在語言，因此學習時缺乏學習動機、恐懼失敗，而產生數學焦慮阻礙數學學習。另外在教學方面的課程問題、教學策略等也會影響到數學學習障礙兒童的學習（陳麗玲，民 82）。毛連溫（民 83）也提出教學建議如下：

(一)在算數準備技巧方面：在學會計數的技巧之前，兒童需先具備一些算數運算過程的基本能力和技巧。例如：1.能區分不同大小、形狀和數量。2.能了解一對一的對應關係。3.能夠有意義的數出數目字。4.能夠對數目字歸類並做組合。

(二)計算技巧方面的障礙：大部分的算術問題，乃是計算技巧方面有了困難。因此爲便於算數學習獲得好的表現，需具有如下的技巧和概念：1.數位的了解。2.加、減、乘、除運算能力。3.分數的了解。4.分辨時間的能力。5.金錢數值的概念。

(三)算數解題技巧上的障礙：一些對算數學學習有困難的兒童，在運算時不知如何處理數字，乃是由於解題的技巧太差。對

整體而言，解題時需具備下列能力：1. 了解算數語言的能力。2. 處理算數的推理、分析能力。

數學學習障礙者的個別差異性大，依個別差異，擬定良好的學習策略，才是根本之道。洪清一（民 82）指出在教學過程中面臨學習困難的學生時，這些學生常需要一種特殊的教學來克服和解決他們的問題，而成功的教學，不外乎評量方法的多元性、運用評量資料設計教學、持續評量、教材和教學方法的多元性、個別化、指導學習、早期鑑定和補救、以及教師積極投入，能給予靈活的、彈性的、有組織的和統整的應用。

二、合作學習的意涵及模式

合作學習是一種經由學生一起工作，使學習達到最大效果的一種教學（Johnson, Johnson & Holubec, 1993）。且在多方的實驗發展下，被認為是有效並具有未來潛能的學習方法（Slavin, 1990）。隨著現代科技與社會演變，現在的學生必須面對大量的知識且良好學習效果的需求，以及個別化和多元文化背景差異的考量，傳統學校教育的方式已明顯不足以應付學生的需求，合作學習正是因應此需要的重要教學典範，因而獲得相當多的注意與廣泛的研究（周立勳，民 83）。

（一）合作學習的意義

Slavin (1985) 認為合作學習是一種有系統有結構的教學策略，教師將不同能力、性別、種族、背景的學生分配於同一小組內一起學習，合作學習可適用於大部分學科，各個年級均可適用。

Hilke (1990) 認為合作學習是一種有組織的方法，經由小組學生的合作，努力去

追求學業目標。學生需在小組中一起工作，發揮個人長處，互相幫忙完成學習作業。

楊坤堂（民 81b）認為，合作學習是一種小型異質學習團體的同儕協助的學習活動或教學方法，團體成員在教師的協助下，經由同儕互動的學習過程，一起工作，彼此協助，完成個人或團體的學習目標，教師並依據團體的學習結果與表現，給予獎勵。

黃政傑、林佩璇（民 85）比較傳統學習團體與合作學習團體的不同，指出合作學習的特色是：1. 採取異質分組。2. 小組成員間高度互賴，成員負責自己和他人的學習，焦點在於聯合表現。3. 團體和個人績效均重。4. 成員相互促進學習的成功，真正一起工作，彼此支持和協助。5. 重視小組工作技巧，教導成員運用社會技巧，領導地位由成員分享。6. 運用團體歷程反省工作品質和小組工作效能，強調持續的改進。

綜合上述，合作學習乃是一種有結構的教學策略，在合作學習中，學生是由不同性質與程度的成員所組成的異質學習小組，再運用小組工作技巧，鼓勵兒童在小組內分工與合作，完成個人或團體的學習目標，教師並分別給予個人和團體獎勵，最後運用團體歷程反省工作品質和小組工作效能。

（二）合作學習的模式

目前合作學習在教學上的使用，已發展出許多方法，大致上可分為五類，1. 小組學習法（Student Team Learning，簡稱 STL）：可再細分為學生小組成就區分法（STAD）、小組遊戲競賽法（Team-Games-Tournaments，簡稱 TGT）、小組輔助個別化學習（TAI）及合作統整閱讀寫作法（Cooperative Integrated Reading and

Composition, 簡稱 CIRC)。2. 拼圖法 (Jigsaw)。3. 共同學習法 (LT)。4. 團體探究法 (GI)。5. 協同合作法 (Co-op Co-op)。其中 STAD 應用最為普遍, 亦是較為適合採用之合作學習模式, 茲介紹其要點如下 (Hilke, 1990; Slavin, 1990; 吳素真, 民 88; 吳麗寬, 民 89; 林坤燦, 民 85): 學生小組成就區分法 (STAD), 有五個構成要素, 依序為: 1. 全班授課: 教師介紹課程內容。2. 分組學習: 教師將學生做異質分組, 以同儕指導的方式一起學習以精熟單元教材。3. 實施測驗: 學生藉由個別小考來評鑑其學習成果。4. 計算個人進步分數: 評分方式以學生過去的成績紀錄作為基本分數, 每個人能為小組爭取多少積分, 視其進步的分數而定。5. 小組表揚: 各組依練習中的表現, 教師利用班級公佈欄或其他方式, 表揚表現優異的學生或小組。

三、相關研究

在學習障礙學生中, 數學學習障礙學生佔的比率頗高, 由於數學學習障礙學生在數學成就上常落後同年級的學生, 一些研究數學學習障礙的學者遂將不同的教學法實施在

學習障礙兒童身上, 研究其實施成效, 其教學法包含有自我教導方案補救教學、建構教學、同儕解題溝通、補救教學及後設認知策略等方案 (王羚如, 民 91; 王瑋樺, 民 90; 江美娟, 民 91; 秦麗花, 民 84b)。

在「最少限制環境」與「融合教育」的理念下, 有越來越多的障礙兒童在普通班就讀。合作學習常被使用於障礙者統合在普通班學習的教學方法 (Miller, 1995; 何素華, 民 85; 曾瓊霞, 民 87), 合作學習發展至今, 發現其能促進學生學習上的進步, 也能改善學生之間的互動關係, 雖然也有一些研究指出合作學習可能難以產生學習成就的進步。

參、研究方法

一、研究架構

本研究的自變項為合作學習, 包含改良式 STAD 教學及改良式 STAD 教學再融入代幣制, 依變項為個別數學學習成效, 控制變項為教學者、教學時間、教學地點以及課程與教材, 研究架構如下列圖 1 所示。

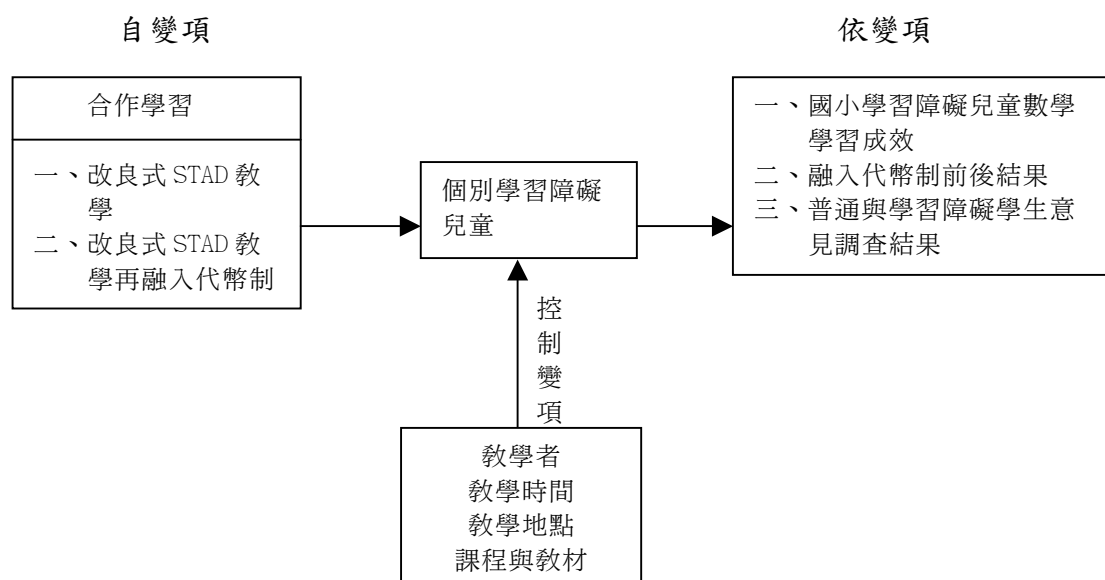


圖 1 研究架構

二、研究對象

(一) 研究個案之選取

本項研究之對象是以研究者任教的花蓮縣某國小兩位學習障礙兒童為對象，研究對象均經花蓮縣鑑輔會鑑定為學習障礙學生且數學成績已明顯落後之學生二名，此二名學生均為男生，分別為四年級一名、六年級一名，且目前均在普通班就讀。此外並在實施一般教學的同年級其他班級中，選擇四年級與六年級各一名在班上數學成績已明顯落後，經實施智力測驗、基礎數學概念評量、中文年級認字量表、閱讀理解困難篩選測驗及參酌導師觀察紀錄後，疑似為學習障礙之學生，一起參與實驗，此兩名學生僅進行一般教學，在本實驗中僅做為學習障礙兒童學習成效之對照對象。

(二) 個案狀況

本項研究之研究對象為二位學習障礙學

生，對照對象為二位疑似學習障礙學生。以他們作為實驗的原因如下：1、在數學領域成績表現均與同班同學有一段落差。2、已被診斷為學習障礙兒童或疑似學習障礙兒童。3、在普通班上數學課時，態度皆常表現出被動不積極，常分心的行為。4、同儕關係為中下程度。因此希望藉合作學習教學環境來改善其學習態度進而增進學習成效，及增進同儕關係。

個案甲年齡 12 歲，目前就讀於普通班六年級，父親工作穩定，家庭關係和樂，個案有一個姊姊，學業成績佳，父母對個案平時學習亦有關心及指導。個案智力測驗結果 IQ 為 105 正常，在語文能力方面：聽的能力，一般日常生活用語都聽的懂。說的能力，一般日常生活用語都能表達，中文年級認字量表測驗結果百分等級 20，閱讀理解困難篩選測驗結果為 .25 是低分組，在書寫

方面，常寫錯字或使用注音符號來表達，綜合以上所述，其聽與說的能力中等，認字、閱讀理解和寫的能力較弱；在數學能力方面：經實施基礎數學概念評量結果，在加法方面能力中等，雖已具備不進位與進位運算能力，但運算速度較慢。在減法方面為低分組，雖已具備不借位與借位運算能力，但運算速度較慢。在乘法方面能力為低分組，雖已具備運算能力，但運算速度較慢。在橫式運算填空、三則運算、應用問題方面均為低分組。綜合以上所述，其基本的加減乘除運算能力雖已具備但思考時間較長，運算速度較慢，而運用與理解方面的能力則比較弱；在溝通能力方面：日常用語表達與應對均正常；在人際關係方面：個性較內向，自尊心強，在意別人對自己的看法，與人交往較被動，對於團體參與較不積極，需要老師鼓勵與推動才參與；在學習方面：由於其上課極易分心，且因數學理解能力跟不上同儕，上課時態度消極被動，對自己沒信心，比較依賴，數學學習成就明顯低於同儕，但只要老師多給予關心與鼓勵，則學習動機有明顯增強，教學時須考慮不要傷其自尊心，且不喜歡在不熟悉的環境學習。

個案乙年齡 9 歲，目前就讀於普通班四年級，父母離婚，家中三兄妹均由祖父母照顧生活起居，家境清寒，祖父母由於對學校課業內容不甚了解，所以對其課業很少指導，家中尚有一就讀六年級的表哥同住，偶爾會指導其課業。個案智力測驗結果 IQ 為 100 正常，在語文能力方面：聽的能力，一般日常生活用語都聽的懂。說的能力，一般日常生活用語都能表達，中文年級認字量表測驗結果百分等級 1，閱讀理解困難篩選測

驗結果為 .30 是低分組，在書寫方面，能仿寫及自己寫出少部分的字，不認識的字無法以注音表達。綜合以上所述，其聽與說的能力中等，認字、閱讀理解和寫的能力上較弱，尤其是對於國字的認與寫非常的弱，能仿寫但記不起來，認得的字也很少，所以在寫成就測驗時，必須幫其唸題目才能完成評量；在數學能力方面：經實施基礎數學概念評量結果，在加法方面能力中等，雖已具備不進位與進位運算能力，但運算速度較慢。在減法方面為低分組，雖已具備不借位與借位運算能力，但運算速度較慢。在乘法方面能力為低分組，大部分不熟悉，要慢慢的背九九乘法表，大部分無法由乘法算式立即說出答案。在橫式運算填空為低分組，不會計算此類題目。三則運算、應用問題方面為低分組。綜合以上所述，在數學能力方面：基本的加減乘除運算上需加強，雖已有運算能力，但運算速度較慢，且運用與理解能力較弱；在溝通能力方面：日常用語表達與應對均正常；在人際關係方面：個性較內向，與人相處隨和但較被動，下課活動時，若無學生主動邀請參加，則常在一旁看他們玩，在上課時間團體活動時，能配合活動安排，參與合群。在學習方面：上課時易分心，因國語和數學與班上同學有一段落差，傳統教學時，常聽不懂，但對於老師交代的課業若其有能力完成則尚能盡力完成，學習態度尚可。

個案丙年齡 12 歲，目前就讀於普通班六年級，父母均有上班，家庭關係和樂，父母因工作忙碌，且對個案要求不高，對個案的學習較少指導。個案智力測驗結果 IQ 為 98 正常，在語文能力方面：聽的能力，一

般日常生活用語都聽的懂。說的能力，一般日常生活用語都能表達，中文年級認字量表測驗結果百分等級 32，閱讀理解困難篩選測驗結果為.60 是低分組，在書寫方面，能寫出一般常用語句但常寫錯字。綜合以上所述，其聽與說的能力正常，認字、閱讀理解和寫的能力上較弱，常寫錯字或語句不通順；在數學能力方面：經實施基礎數學概念評量結果，在加法方面能力中等，雖已具備不進位與進位運算能力，但運算速度較慢。在減法方面為低分組，雖已具備不借位與借位運算能力，但運算速度較慢。在乘法方面能力為低分組，大部分已記熟，但速度較慢。在橫式運算填空、三則運算、應用問題方面為低分組。綜合以上所述，在數學能力方面：基本的加減乘除運算能力已有基礎，但運算速度較慢，運用與理解能力則比較弱；在溝通能力方面：日常用語表達與應對均正常；在人際關係方面：個性較內向，與人交往較被動，但脾氣很好，運動方面表現優異，體育分組時同學喜歡和他一組。在學習方面：上課較不專心，學習動機較被動，態度依賴需加強，有時回家功課未完成。

個案丁年齡十歲，目前就讀於普通班四年級，父母分居，父親工作不穩定，家境清寒，父親因工作忙碌，對個案的學習較少指導。個案智力測驗結果 IQ 為 102 正常，在語文能力方面：聽的能力，一般日常生活用語都聽的懂。說的能力，一般日常生活用語都能表達，中文年級認字量表測驗結果百分等級 27，閱讀理解困難篩選測驗結果為.40 是低分組，在書寫方面，能寫出一般常用語句但語法較不通順，常寫錯字。綜合以上所述，其聽與說的能力正常，認字、閱讀理解

和寫的能力上較弱，常寫錯字或語句不通順；在數學能力方面：經實施基礎數學概念評量結果，在加法方面能力中等，雖已具備不進位與進位運算能力，但運算速度較慢。在減法方面為低分組，雖已具備不借位與借位運算能力，但運算速度較慢。在乘法方面能力為低分組，不夠熟悉，要慢慢算。在橫式運算填空、三則運算、應用問題方面為低分組。綜合以上所述，在數學能力方面：基本的加減乘除運算上需加強，運用與理解能力亦較弱；在溝通能力方面：日常用語表達與應對均正常；在人際關係方面：個性較內向，與人交往較被動，朋友較少，對於團體參與合群。在學習方面：上課易分心，但態度還算認真。

三、實驗設計

本實驗主要採用「單一受試研究法」(Single Subject Research Design) 中的「多重處理實驗設計」。本項實驗教學，在兩位學習障礙兒童個案甲、個案乙方面，介入「合作學習」教學，採用改良式 STAD 教學與改良式 STAD 教學融入代幣制，並評量受試者的學習成效表現，而在兩位疑似學習障礙兒童個案丙、個案丁方面，則僅進行一般教學並評量其學習成效表現，做為教學成效之比較。

(一) 多重處理實驗設計

本研究設計採單一受試研究設計的「多重處理實驗設計」，共實施兩週基線期；六週合作學習教學；六週合作學習融入代幣制教學；兩週維持期。實驗實施模式共分四個階段：1. 基線期 (A)。2. 第一個處理期 (B)。3. 第二個處理期 (C)。4. 維持期 (D)。

1. 基線期 (A)
基線期階段，係在合作學習教學介入前，建立受試者的基線穩定水準與趨向，目的在測量學生原有的數學能力水準。此階段每週評量兩次，收集持續 2 週的資料。
 2. 第一個處理期 (B)
第一個處理期階段介入「合作學習」教學，使用改良式的 STAD 模式實施教學，學習過程為全班授課、小組學習、個別測驗與計算分數、小組表揚和團體歷程。此階段，每週四節課，每週評量兩次，收集持續 6 週的資料。
 3. 第二個處理期 (C)
第二個處理期階段介入「合作學習」教學，使用改良式的 STAD 教學再融入代幣增強，學習過程為全班授課、小組學習、個別測驗與計算分數、小組表揚和團體歷程，並在學習過程中給予代幣增強。此階段，每週四節課，每週評量兩次，收集持續 6 週的資料。
 4. 維持期 (D)
此階段撤除合作學習教學，每週評量兩次，收集持續 2 週的資料。
- (二) 自變項與依變項
1. 自變項：本實驗設計的自變項為合作學習，實驗教學分成兩階段介入「合作學習」教學，在第一個處理期 (B) 使用改良式的 STAD 模式實施教學，在第二個處理期 (C) 使用改良式的 STAD 教學再融入代幣增強。實施方式為先將學生依數學程度和性別做異質性分組後，使用改良式的 STAD 模式實施教學，學習過程分為五個階段，分別為全班授課、
小組學習、個別測驗與計算進步分數、小組表揚、團體歷程，共計實施十二週，而在實施的過程中，前六週僅使用改良式的 STAD 教學，在後六週中，除了使用改良式的 STAD 教學，另再融入代幣增強。
 2. 依變項：本研究所探討的依變項為個別數學學習成效。係指經過合作學習教學後，研究對象在研究者自編「六年級數學成就測驗」、「四年級數學成就測驗」評量後答對題數百分比結果分析。
此外，並探討所有參與學生（普通與學習障礙學生）對「合作學習」教學方式滿意問卷結果，係以「學生合作學習意見調查表」給予施測。

四、研究工具

(一)「六年級數學成就測驗」和「四年級數學成就測驗」：

1. 編製過程：
本實驗教學所使用的「六年級數學成就測驗」（參閱附錄十二）和「四年級數學成就測驗」（參閱附錄十三），係參考余民寧（民 86）所編寫「教育測驗與評量：成就測驗與教學評量」內編寫成就測驗的方法與注意事項，由研究者與六年級、四年級數學領域教師共同編定，並依據教材內容與教學目標設計雙向細目表所編擬完成，在題型方面以多樣化形式來呈現，題本均為 33 題，「六年級數學成就測驗」供六年級個案使用，「四年級數學成就測驗」供四年級個案使用。
2. 實施方式：
在教學實驗期間（包含測量基準線階

段、方案介入階段及維持階段)，每週評量兩次，評量時採個別評量方式，在評量過程中，並依個別實驗對象需要，由教師將題目唸一至二遍，但不提供題意說明，其評量結果紀錄在評量表上，評量時間為 50 分鐘。

3. 信度、效度

在信度方面，對國一學生（66 人）及五年級學生（72 人）施測後，以 K-R 方法來考驗其內部一致性係數，其信度分別為 .92 和 .87，故可知本測驗之信度尚佳。在效度方面，本評量試題係根據教學目標與教材內容之雙向細目表來編制，具有適當的內容效度。

(二)「基礎數學概念評量」

本實驗教學所使用之「基礎數學概念評量」，在了解研究對象之數學概念能力，以作為編制數學成就測驗及教學與評量時參考。本量表為柯華葳（民 88）所編，在效標關聯效度方面，以學校的數學成績為效標與本測驗答對/答完的成績求相關，二年級相關係數為 .584 ($N=87, P<.01$)，三年級相關係數為 .83 ($N=97, P<.01$)，五年級相關係數為 .43 ($N=105, P<.01$)，六年級相關係數為 .498 ($N=110, P<.01$) 皆達統計上顯著水準。在建構效度方面，由高低分組成績有別、年級間成績有別看來，我們肯定本測驗是一個可以分辨數學能力的測驗，除了低分組學生的答對率較差外，他們的答題速度也比高分組或一般學生差。

(三)「學生合作學習意見調查表」

此意見調查表主要目的在了解學生對合作學習的看法，總共有七題，由學生勾選贊成或反對。在初步編擬好題目之後，請任教

四年級及六年級導師四名，以及指導教授就題目之題意、內容等給予建議以做為修訂及選擇正式試題的依據。此意見調查表於實驗教學結束後，對參與實驗教學的學生進行調查，並進行晤談，主要在了解學生對合作學習教學的看法，以作為本研究之參考。

(四)「小組作業單」與「小考測驗單」

本實驗教學所使用之「小組作業單」與「小考測驗單」係分別配合四年級、六年級數學領域各單元學習目標所編擬完成，在每次教學時，於全班授課後發給作業單供小組學習，小組學習後發給測驗單評量當次學習進步情形，以做為教學過程中學習表揚之依據。

五、教學設計

本實驗設計的教學法為合作學習，實驗教學分成兩階段，在第一個處理期階段介入合作學習教學，使用改良式的 STAD 模式實施教學，第二個處理期階段介入合作學習教學，使用改良式的 STAD 模式融入代幣增強實施教學。改良式的 STAD 模式主要是因學障生特殊需求而加以修正，修正後教學設計各要項，說明如下：

(一)合作學習小組

將班級學生依異質性原則分組，每組成員 5-6 人，每組包含有高、中上、中、中下及學習障礙（或低成就）學生，但為使學習障礙學生的學習成效提高，在學習障礙學生的小組組員安排上，選定較熱心且有耐心的學生，當學習障礙學生對課程有不甚了解時，其組員能熱心及耐心的指導。小組成員分別擔任下列角色：

1. 小組長一人：負責掌控全組的學習，小組討論時主持討論並分配發言的機會。

2. 檢查員一人：確定所有組員真正理解所學內容，檢查組員是否完成工作，並批改作業單。
3. 服務員一人：負責收發各種資料。
4. 觀察員一人：負責觀察小組成員的社會技巧表現提醒學生表現正向行為，並填寫合作行為自評表。
5. 紀錄員一名：負責進步分數之計算及學習成績之登記。
6. 獎勵員一名：當小組合作行為表現良好時，負責在獎勵卡上蓋章。

為了促使每一角色任務適合不同能力的學生，使每一小組成員均能對小組有所貢獻，分配高程度學生擔任小組長與紀錄員，中程度學生擔任觀察員與檢查員，低程度學生擔任服務員與獎勵員。

(二)教學流程

1. 準備活動：在教學進行前，先編擬及印製觀察表、小考得分單、小組總分單及榮譽卡，並依據教材每一單元的教學目標，編擬準備每一節課所需的作業單、作業答案單、小考測驗卷及小考答案單。
2. 教學活動：將每一次的教學課程分為五

部分，其一為全班授課 10 分鐘，係以個別學習障礙學生目前在普通班所使用的翰林版數學領域課本為教學內容，教導全班教材的重點。其二為小組學習 14 分鐘，主要工作為精熟教師授課的教材，並幫助他人也能精熟學習內容，學生以作業單和答案單練習教師教過的內容，並評估自己和組員學習情形，每組只發給一張答案單，由同學解釋答案，而不只是交換評分，發現問題時，先請教同學，若仍不能解決再請教老師。其三為個別測驗與計算分數 12 分鐘，依照翰林本教材所訂定的各單元學習目標，編訂測驗題目，實施形成性測驗，藉由個別小考測驗來評鑑其學習成果，登錄分數並將其轉換成進步分數，計算出小組平均分數，得出小組排名。進步分數係以前一次小考分數為基本分數，然後每次小考分數減基本分數，每位學生再依標準轉化成進步分數（表 1）。其四為小組表揚 2 分鐘，進行學習表揚，表揚小組與個人表現優異的學生。第五為團體歷程 2 分鐘，提供學生反省自己的時間。

表 1 進步分數轉算表

| 小考分數減基本分數 | 轉換進步分數 |
|-----------|--------|
| 退步 10 分以上 | 0 分 |
| 退步 0-9 分 | 10 分 |
| 進步 10 分以上 | 30 分 |
| 表現優異者 | 30 分 |

附註：表現優異者指的是小考成績 90（含 90）分以上者，表現優異的用意在提供學習表現優異的同學能維持優異的表現，不因基本分數太高無法進步而造成不公平。

(三)代幣制

本教學研究，除了對表現良好的學生與小組進行學習表揚外，在第二個處理期另外再給予代幣增強。在代幣的給予方面，先設計與製作代幣，在數學學習過程中，若參與合作學習實驗教學學生能適當達成預定目標與學習，即可獲得 1 至 3 枚代幣，事後再依照所得代幣數目之多寡，向教師換取相等值的後援增強物（如：食物、文具、休閒用品等）。

設計增強物調查表，內容分為食物類、文具類和休閒用品類等，接著調查二位學習障礙者所在班級全班喜好的增強物，再依據增強物調查表內填寫內容，設計增強物兌換表，依學生所累積的代幣，來兌換增強物。代幣的給予方式依預定目標的完成程度給予 1 至 3 枚代幣，預定目標包括有：1. 對於不了解的地方能主動向同學提出問題時給予 1 枚。2. 小考測驗優良時給予 2 枚，進步時給予 1 枚。3. 作答成就評量時態度認真時依程度給予 1 至 3 枚。4. 其他學習態度正向行為發生時給予 1 至 3 枚。

代幣換取增強物方式，於事前即列表說明，如餅乾、糖果、飲料、搖搖筆、剪刀、膠水……等，並讓個案能清楚兌換方式，並在觀察個案反應與興趣後，一段時間後可增加對個案較具吸引力之增強物項目。

(四)師資及教學地點

由研究者進行教學。研究者目前在國立花蓮師範學院特教教學碩士班進修，教學年資十二年，其中擔任特教班導師七年，普通班導師五年，兼具特教班與普通班教學經驗。教學地點即為個別數學學習障礙兒童所就讀之普通班教室。

(五)課程與教材

研究者選取各學習障礙兒童目前所就讀的普通班所使用之數學課本為教材，其使用版本為翰林版，四下課程包括角度、長度、小數、四邊形、時間、線段圖與四則運算以及面積，六下課程包括週期與數列、簡單機率與概數、小數的乘除法直式記錄、我知道公乘以及分數的乘法。

六、實施步驟

(一)合作學習教學準備階段

研究者參酌有關合作學習及學習障礙兒童學習上的相關文獻後，確定本實驗教學方案的諸多要點，如採用改良式的 STAD 模式、小組分配上的考量、使用代幣增強等。教學方案確定後，即訪談實驗對象的班級導師和資源班教師，以便了解實驗對象的學習狀況，並著手編擬合作學習教學所需使用的作業單、答案單、小考測驗卷、觀察表、小考得分單、小組總分單。

(二)合作學習實驗設計階段

本實驗教學選擇花蓮縣某國小兩位學習障礙兒童所屬的兩班普通班進行合作學習教學，參考前學期成績後，分別將班上學生依異質性原則分組。確定實驗對象及小組成員後，本實驗採用「多重處理實驗設計」，分別依基線期（A）階段、第一個處理期（B）階段、第二個處理期（C）階段、維持期（D）階段的評量與觀察結果，探討個別數學學習表現的影響。

(三)合作學習教學實驗階段

「多重處理實驗設計」分別依基線期（A）階段、第一個處理期（B）階段、第二個處理期（C）階段、維持期（D）階段四階段順序實施之。首先，基線期階段持續評量

兩週時間；其次，介入「合作學習」模式教學持續六週的時間；接著，介入「合作學習」模式再融入代幣增強教學約持續六週的時間；最後，維持期階段亦持續二週的時間。所使用的評量工具為研究者自編的「四年級成就測驗」和「六年級成就測驗」。

(四)合作學習意見調查階段

在合作學習實驗教學完成後，請參與實驗教學的學生（包含普通班學生及學習障礙學生）填寫「合作學習意見調查表」，並對參與實驗教學之六年級及四年級兩班學生總計 56 名學生進行晤談，以便更進一步了解學生對合作學習的看法，歸納整理做為研究結果與改進之參考。

(五)合作學習資料處理階段研究者將所蒐集的實驗結果資料，處理如下：

1. 就呈現之「多重處理實驗設計」的圖表形式，以階段數學成就平均值、視覺分析、C 統計結果以及對照個案數學學習成效進行實驗結果分析，說明合作學習教學方案，對於就讀國小普通班之學習障礙兒童，數學學習成效之影響。

2. 就呈現之「多重處理實驗設計」的圖表形式，以階段數學成就平均值、視覺分析、C 統計結果，說明合作學習教學方案再融入代幣制，對於就讀國小普通班之學習障礙兒童，數學學習成效之影響。

3. 就呈現之「多重處理實驗設計」的圖表形式，以階段數學成就平均值、視覺分析、C 統計結果，比較處理期（B）與處理期（C）數學學習之成效，分析比較合作學習教學方案與合作學習教學方案再融入代幣制，對於就讀國小普通班之學習障礙兒童，數學學習成效之影響。

4. 逐項分析說明「合作學習意見調查表」結果，並加入晤談資料說明。

肆、研究結果與討論

一、個案甲「數學學習成效」結果分析

(一)個案甲「數學學習成效」曲線圖分析

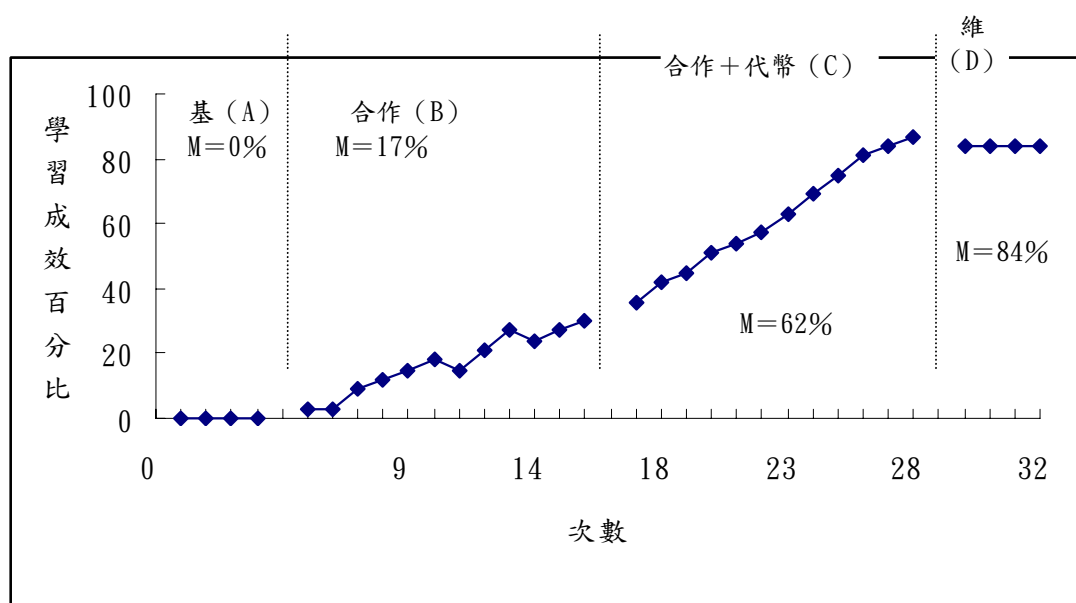


圖 2 個案甲「數學學習成效」曲線圖

圖 2 顯示個案甲在 (A)、(B)、(C)、(D) 各階段曲線圖及平均數變化情形。基線期 (A) 進行二週，每週評量二次，共評量四次，個案甲的數學學習成效在本階段出現的平均值為 0，到第二階段處理期 (B)，開始介入合作學習的策略後，個案甲「數學學習成效」立即上升，此階段的六週時間，每週評量二次，共評量十二次，平均值為 17，顯示本階段所介入的合作學習教學策略，出現了立即的效果。在第三階段處理期 (C)，此階段的六週時間，每週評量二次，共評量十二次，平均值為 62，比第二階段處理期 (B) 進步了 45，顯示本階段所介入的合作學習融入代幣增強策略比第二階段處理期的合作學習教學策略效果更好，在第四階段維持期 (D)，實驗介入撤除後，進行兩

週的評量，每週評量二次，共評量四次，本階段出現的平均值為 84，顯示個案甲在「數學學習成效」上，已能表現出良好的維持效果。

(二) 個案甲「數學學習成效」視覺分析

1. 階段內分析

由表 2 得知，基線期 (A) 條件長度為 4，趨向預估為水平，趨向穩定度為穩定，趨向內資料路徑為水平，水準穩定為穩定，水準範圍最高與最低均為 0%，水準變化為 0%。在處理期 (B)，條件長度為 12，趨向預估為正向，趨向穩定度為穩定，趨向內資料路徑均為進步，水準穩定為不穩定，水準範圍最高為 30% 最低為 3%，水準變化為 27%，第一次是 3%，第十二次是 30%。

在處理期 (C)，條件長度為 12，趨向預估為正向，趨向穩定度為穩定，趨向內資料路徑均為進步，水準穩定為不穩定，水準範圍最高為 87% 最低為 36%，水準變化為 51%，第一次是 36%，第十二次是 87%。在維持期

(D)，條件長度為 4，趨向預估為水平，趨向穩定度為穩定，趨向內資料路徑為水平，水準穩定為穩定，水準範圍最高與最低均為 84%，水準變化為 0%。

表 2 個案甲階段內分析

| 資料分析 | 個案甲數學學習成效 | | | |
|----------------|--------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|
| | 基線期 | 處理期 | 處理期 | 維持期 |
| 條件 (依序) | <u>A</u> 1 | <u>B</u> 2 | <u>BC</u> 3 | <u>D</u> 4 |
| 1. 條件長度 | <u>4</u> | <u>12</u> | <u>12</u> | <u>4</u> |
| 2. 趨向預估 | — (=) | / (+) | / (+) | — (=) |
| 3. 趨向穩定 | <u>穩定</u> | <u>穩定</u> | <u>穩定</u> | <u>穩定</u> |
| 4. 趨向內 資料路徑 | — (=) | / (+) | / (+) | — (=) |
| 5. 水準穩定 與範圍 | <u>穩定</u> (0-0) | <u>不穩定</u> (3-30) | <u>不穩定</u> (36-87) | <u>穩定</u> (84-84) |
| 6. 水準變化 | 0-0 (0) | 3-30 (27) | 36-87 (51) | 84-84 (0) |

2. 相鄰階段間分析

由表 3 得知，教師實施合作學習教學後，處理期 (B) 與基線期 (A) 相比較，水準變化為 3%，平均變化分數為 17%，趨向效果變化由水平到正向，趨向穩定由穩定到多變，重疊百分比為 0%，顯示介入合作學習教學法提升個案甲的數學學習成效，介入後效果獲得支持。處理期 (C) 與處理期 (B) 相比較，水準變化為 33%，平均變化分數為 45%，趨向效果變化為正向，趨向

穩定為多變，重疊百分比為 0%，顯示介入合作學習教學法提升個案甲的數學學習成效，介入後效果獲得支持，且介入效果比前一階段提升更多。處理期 (D) 與維持期 (C) 相比較，水準變化為 48%，平均變化分數為 23%，趨向效果變化由正向到水平，趨向穩定由多變到穩定，重疊百分比為 100%，表示維持保留期對處理期的影響較小，顯示介入合作學習教學法的學習成效仍具有維持效果。

表 3 個案甲相鄰階段間分析

| 條件比較 | $\frac{B}{A}$ (2 : 1) | | $\frac{C}{B}$ (3 : 2) | | $\frac{D}{C}$ (4 : 3) | |
|--------------|-----------------------------|----------|-----------------------------|----------|-----------------------------|----------|
| 1. 改變的變項數目 | $\frac{1}{1}$ | | $\frac{1}{1}$ | | $\frac{1}{1}$ | |
| 2. 趨向方向與效果變化 | - (=) | / (+) | / (+) | / (+) | / (+) | - (=) |
| | 水平到正向 | | 正向 | | 正向到水平 | |
| 3. 趨向穩定 | <u>穩定</u> 到 <u>多變</u> | | <u>多變</u> 到 <u>多變</u> | | <u>多變</u> 到 <u>穩定</u> | |
| 4. 水準變化 | (0-3) <u>3</u> | | (3-36) <u>33</u> | | (36-84) <u>48</u> | |
| 5. 平均變化分數 | 17% | | 45% | | 23% | |
| 5. 重疊百分比 | <u>0%</u> | | <u>0%</u> | | <u>100%</u> | |

綜合以上資料分析，在合作學習教學介入下，個案甲在數學學習成效方面顯示出令人滿意的學習成效，且合作學習在融入代幣制後成效更大。

(三)個案甲「數學學習成效」C統計分析

表 4 為個案甲 C 統計摘要表，在處理期 B，總評量次數 n 為 12，C 統計量為 0.907，標準誤 Sc 為 0.264，顯著性的臨界值 Z 值為 3.435，觀察值之間有顯著的向上

趨勢變化，並達到 $\alpha = .01$ 的顯著水準。在處理期 C，總評量次數 n 為 12，C 統計量為 0.960，標準誤 Sc 為 0.264，顯著性的臨界值 Z 值為 3.636，觀察值之間有顯著的向上趨勢變化，並達到 $\alpha = .01$ 的顯著水準。綜合以上兩點的資料分析，在合作學習教學介入下，個案甲在數學學習成效方面有顯著的學習成效，且融入代幣增強後成效亦為顯著。

表 4 個案甲 C 統計摘要表

| 階段 | n | C | Sc | Z | 說明 |
|----|----|-------|-------|---------|-----------------|
| B | 12 | 0.907 | 0.264 | 3.435** | 觀察值之間有顯著的向上趨勢變化 |
| C | 12 | 0.960 | 0.264 | 3.636** | 觀察值之間有顯著的向上趨勢變化 |

**P < .01

四、個案甲與對照個案丙在「數學學習成效」結果之比較分析

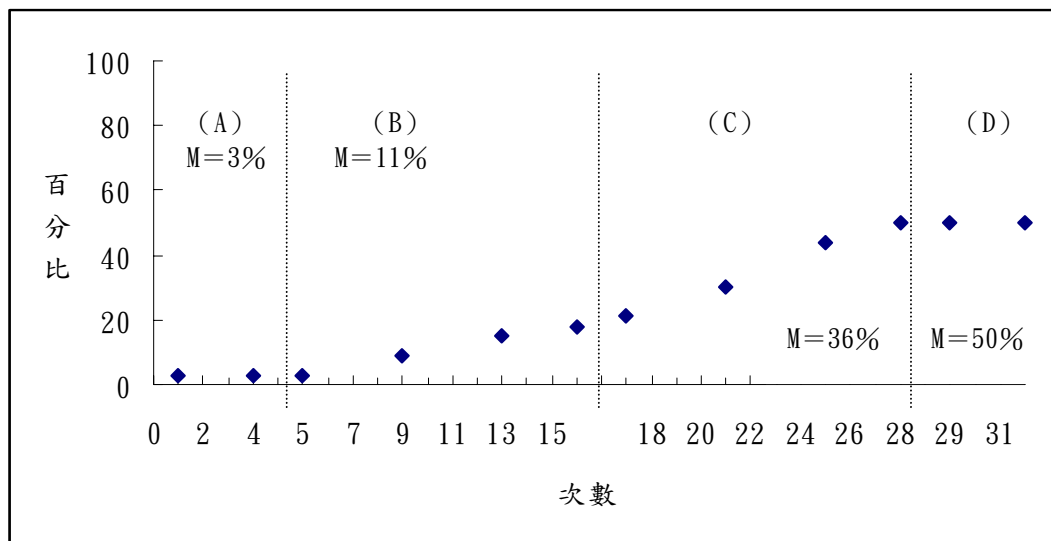


圖 3 個案丙「數學學習成效」曲線圖

表 5 個案甲與個案丙「數學學習成效」平均百分比對照表

| | 基線期 (A) 平均 (M) | 處理期 (B) 平均 (M) | 處理期 (C) 平均 (M) | 維持期 (D) 平均 (M) |
|----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 個案甲 | 0 | 17 | 62 | 84 |
| 個案丙 | 3 | 11 | 36 | 50 |
| 個案甲 (M) - 個案丙 (M) | -3 | 6 | 26 | 34 |

圖 3 及表 5 顯示個案甲與個案丙在 (A)、(B)、(C)、(D) 各階段曲線圖及平均數變化情形。

在基線期 (A) 時，個案甲的數學學習成效在本階段出現的平均值為 0，個案丙數學學習成效出現的平均值為 3，個案甲比個案丙略低但相差不大，也就是在合作學習實驗教學尚未介入前兩位個案的程度個案甲比個案丙略低但相差不大；到第二階段處理期 (B)，開始介入合作學習的策略後，個案甲

數學學習成效平均值為 17，個案丙數學學習成效為 11，平均值相差 6，顯示本階段所介入的合作學習教學策略比一般教學效果佳；在第三階段處理期 (C)，此階段個案甲數學學習成效的平均值為 62，個案丙數學學習成效為 36，平均值相差 26，顯示本階段所介入的合作學習融入代幣增強之教學策略比一般教學效果佳，且合作學習在融入代幣增強後學習成效益加明顯進步；在第四階段維持期 (D)，實驗介入撤除後，個案甲數

學學習成效出現的平均值為 84，個案丙數學學習成效平均值為 50，平均值相差 34，個案甲數學學習成效明顯優於個案乙，也就是說在普通班實施合作學習教學法及合作學

習教學法融入代幣增強策略對學習障礙兒童數學學習優於一般教學。

二、個案乙「數學學習成效」結果分析

(一)個案乙「數學學習成效」曲線圖分析

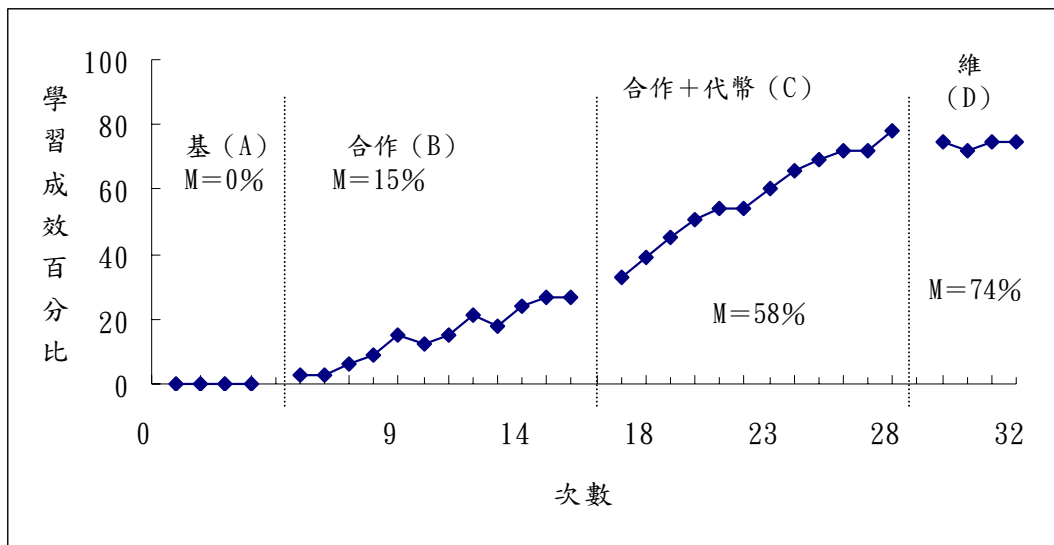


圖 4 個案乙「數學學習成效」百分比曲線圖

圖 4 顯示個案乙在 (A)、(B)、(C)、(D) 各階段曲線圖及平均數變化情形。基線期 (A) 進行二週，每週評量二次，共評量四次，個案乙的數學學習成效在本階段出現的平均值為 0，到第二階段處理期 (B)，開始介入合作學習的策略後，個案乙「數學學習成效」立即上升，此階段的六週時間，每週評量二次，共評量十二次，平均值為 15，顯示本階段所介入的合作學習教學策略，出現了立即的效果。在第三階段處理期 (C)，此階段的六週時間，每週評量二次，共評量十二次，平均值為 58，比第二階段處理期 (B) 進步了 43，顯示本階段所介入

的合作學習融入代幣增強策略比第二階段處理期的合作學習教學策略效果更好，在第四階段維持期 (D)，實驗介入撤除後，進行兩週的評量，每週評量二次，共評量四次，本階段出現的平均值為 74，顯示個案乙在「數學學習成效」上，已能表現出良好的維持效果。

(二)個案乙「數學學習成效」視覺分析

1. 階段內分析

由表 6 得知，基線期 (A) 條件長度為 4，趨向預估為水平，趨向穩定度為穩定，趨向內資料路徑為水平，水準穩定為穩定，水準範圍最高與最低均為 0%，水準變化為

0%。在處理期 (B)，條件長度為 12，趨向預估為正向，趨向穩定度為穩定，趨向內資料路徑均為進步，水準穩定為不穩定，水準範圍最高為 27%最低為 3%，水準變化為 24%，第一次是 3%，第十二次是 27%。在處理期 (C)，條件長度為 12，趨向預估為正向，趨向穩定度為穩定，趨向內資料路徑

均為進步，水準穩定為不穩定，水準範圍最高為 78 最低為 33，水準變化為 45，第一次是 33，第十二次是 78。在維持期 (D)，條件長度為 4，趨向預估為正向，趨向穩定度為穩定，趨向內資料路徑為進步，水準穩定為穩定，水準範圍最高 75 最低為 72，水準變化為 3，第一次與第四次均為 75。

表 6 個案乙階段內分析

| 資料分析 | 個案乙數學學習成效 | | | |
|----------------|--------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|
| | 基線期 | 處理期 | 處理期 | 維持期 |
| 條件 (依序) | <u>A</u> 1 | <u>B</u> 2 | <u>BC</u> 3 | <u>D</u> 4 |
| 1. 條件長度 | <u>4</u> | <u>12</u> | <u>12</u> | <u>4</u> |
| 2. 趨向預估 | — (=) | / (+) | / (+) | — (=) |
| 3. 趨向穩定 | <u>穩定</u> | <u>穩定</u> | <u>穩定</u> | <u>穩定</u> |
| 4. 趨向內 資料路徑 | — (=) | / (+) | / (+) | / (+) |
| 5. 水準穩定 與範圍 | <u>穩定</u> (0-0) | <u>不穩定</u> (3-27) | <u>不穩定</u> (33-78) | <u>穩定</u> (75-75) |
| 6. 水準變化 | 0-0 (0) | 3-27 (24) | 33-78 (45) | 72-75 (3) |

2. 相鄰階段間分析

由表 7 得知，教師實施合作學習教學後，處理期 (B) 與基線期 (A) 相比較，水準變化為 3%，平均變化分數為 15%，趨向效果變化由水平到正向，趨向穩定由穩定到多變，重疊百分比為 0%，顯示介入合作學習教學法提升個案乙的數學學習成效，介入後效果獲得支持。處理期 (C) 與處理期 (B) 相比較，水準變化為 30%，平均變化分數為 43%，趨向效果變化為正向，趨向

穩定為多變，重疊百分比為 0%，顯示介入合作學習教學法提升個案乙的數學學習成效，介入後效果獲得支持，且介入效果比前一階段提升更多。處理期 (D) 與維持期 (C) 相比較，水準變化為 42%，平均變化分數為 16%，趨向效果變化為正向，趨向穩定由多變到穩定，重疊百分比為 100%，表示維持保留期對處理期的影響較小，顯示介入合作學習教學法的學習成效仍具有維持效果。

表 7 個案乙相鄰階段間分析

| 條件比較 | $\frac{B}{A}$ (2 : 1) | | $\frac{C}{B}$ (3 : 2) | | $\frac{D}{C}$ (4 : 3) | |
|--------------|--------------------------|----------|--------------------------|----------|--------------------------|----------|
| | 1. 改變的變項數目 | 1 | | 1 | | 1 |
| 2. 趨向方向與效果變化 | - (=) | / (+) | / (+) | / (+) | / (+) | / (+) |
| | 水平到正向 | | 正向 | | 正向 | |
| 3. 趨向穩定 | 穩定 到 多變 | | 多變 到 多變 | | 多變 到 穩定 | |
| 4. 水準變化 | (0-3) <u>3</u> | | (3-33) <u>30</u> | | (33-75) <u>42</u> | |
| 5. 平均變化分數 | 15% | | 43% | | 16% | |
| 5. 重疊百分比 | <u>0%</u> | | <u>0%</u> | | <u>100%</u> | |

綜合以上資料分析，在合作學習教學介入下，個案乙在數學學習成效方面顯示出令人滿意的學習成效，且合作學習在融入代幣制後成效更大。

(三) 個案乙「數學學習成效」C 統計分析

表 8 為個案乙 C 統計摘要表，在處理期 B，總評量次數 n 為 12，C 統計量為 0.902，標準誤 Sc 為 0.264，顯著性的臨界值 Z 值為 3.417，觀察值之間有顯著的向上

趨勢變化，並達到 $\alpha = .01$ 的顯著水準。在處理期 C，總評量次數 n 為 12，C 統計量為 0.945，標準誤 Sc 為 0.264，顯著性的臨界值 Z 值為 3.580，觀察值之間有顯著的向上趨勢變化，並達到 $\alpha = .01$ 的顯著水準。綜合以上兩點的資料分析，在合作學習教學介入下，個案乙在數學學習成效方面有顯著的學習成效，且融入代幣增強後成效亦為顯著。

表 8 個案乙 C 統計摘要表

| 階段 | n | C | Sc | Z | 說明 |
|----|----|-------|-------|---------|-----------------|
| B | 12 | 0.902 | 0.264 | 3.417** | 觀察值之間有顯著的向上趨勢變化 |
| C | 12 | 0.945 | 0.264 | 3.580** | 觀察值之間有顯著的向上趨勢變化 |

**P < .01

(四)個案乙與對照個案丁在「數學學習成效」結果之比較分析

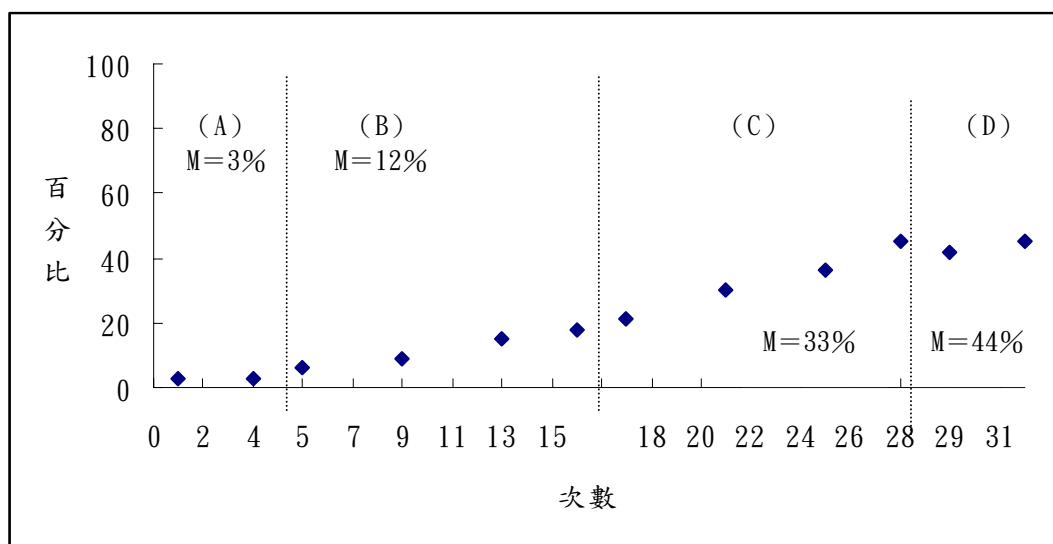


圖 5 個案丁「數學學習成效」百分比曲線圖

表 9 個案乙與個案丁「數學學習成效」平均百分比對照表

| | 基線期 (A) 平均 (M) | 處理期 (B) 平均 (M) | 處理期 (C) 平均 (M) | 維持期 (D) 平均 (M) |
|----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 個案乙 | 0 | 15 | 58 | 74 |
| 個案丁 | 3 | 12 | 33 | 44 |
| 個案乙 (M) - 個案丁 (M) | -3 | 3 | 25 | 30 |

圖 5 及表 9 顯示個案乙與個案丁在 (A)、(B)、(C)、(D) 各階段曲線圖及平均數變化情形。在基線期 (A) 時，個案乙的數學學習成效在本階段出現的平均值為 0，個案丁數學學習成效出現的平均值為 3，個案乙比個案丁略低但相差不大，也就是在合作學習實驗教學尚未介入前兩位個案的程度

個案乙比個案丁略低但相差不大；到第二階段處理期 (B)，開始介入合作學習的策略後，個案乙數學學習成效平均值為 15，個案丁數學學習成效為 12，平均值相差 3，顯示本階段所介入的合作學習教學策略比一般教學效果佳，但差異性較小；在第三階段處理期 (C)，此階段個案乙數學學習成效的平

均值為 58，個案丁數學學習成效為 33，平均值相差 25，顯示本階段所介入的合作學習融入代幣增強之教學策略比一般教學效果佳，且合作學習在融入代幣制後學習成效益加明顯進步；在第四階段維持期（D），實驗介入撤除後，個案乙數學學習成效出現的平均值為 74，個案丁數學學習成效平均值為 44，平均值相差 30，個案乙數學學習成效明顯優於個案丁，也就是說在普通班實施合作學習教學法與一般教學學習成效差異性較

少，實施合作學習教學法融入代幣增強策略對學習障礙兒童數學學習優於一般教學。

三、全體學生對合作學習實驗教學之意見分析

本研究為能了解全體學生對合作學習的看法，總共有七題，由學生勾選贊成或反對。此意見調查表於實驗教學結束後，對參與實驗教學的學生進行調查，調查主要結果如下：

表 10 全體學生對合作學習意見調查結果

| 題號 | 題目 | 贊成 | 反對 |
|----|---------------------------------------|-----|-----|
| 1. | 「老師講學生聽」和「合作學習」兩種教學方式，我比較喜歡「合作學習」的方式。 | 89% | 11% |
| 2. | 合作學習的上課方式，能讓我們更專心？ | 86% | 14% |
| 3. | 透過合作學習數學課變的比較有趣？ | 89% | 11% |
| 4. | 經過小組討論讓我能更了解題意？ | 75% | 25% |
| 5. | 代幣制的獎勵能讓自己更努力學習？ | 95% | 5% |
| 6. | 合作學習讓同學的感情變好？ | 87% | 13% |
| 7. | 合作學習對學習是有幫助的？ | 89% | 11% |

(一)有 89%的學生喜歡合作學習教學方式，主要原因是合作學習實驗教學讓同學互動與參與增加，對於不會的題目可馬上問同學，而且指導同學也很有趣，還可收集代幣換取獎品。但還有 11%比較喜歡老師講學生聽的傳統教學方式，主要原因是有些同學不合群，或喜歡罵成績不好的人所以比較喜歡老師講學生聽的教學方式。

(二)有 86%的學生贊成合作學習的上課方式，能讓他們更專心，因為時間很緊

湊，老師教學完後要寫作業單、訂正答案、小考測驗卷等，一些容易分心的同學也比較認真了，且為爭取小組有較好的成績，大家都認真學。但還有 14%的學生持反對意見，原因是同組中有人不認真學或動作太慢不夠積極。

(三)有 89%的學生贊成透過合作學習讓數學課變得比較有趣，主要原因是上數學課可以馬上寫題目，當自己成績好時老師會馬上表揚或者給代幣換取自

己喜歡的獎品。但有 11% 的學生持反對意見，原因是有人不合群寫完就愛聊天。

- (四) 有 75% 的學生贊成經過小組討論讓他們能更了解題意，主要是對於不會的題目可以馬上透過同學間的講解或討論就能得到了解，但有 25% 的學生持反對意見，原因是在老師上課時就已知了解數學題意，不需透過合作學習方式。
- (五) 有 95% 的學生贊成代幣制的獎勵能讓自己更努力學習，因為為了收集更多代幣，自己想努力學好也希望同組分數更高，自己好想獲得更多代幣。但還有 5% 的學生持反對意見，原因是換代幣很無聊，不想換。
- (六) 有 87% 的學生贊成合作學習讓同學的感情變好，下課時同組組員會常玩在一起，也有人表示下課時喜歡留下來再教同學功課。但還有 15% 的學生持反對意見，原因是有些同學不合群或喜歡罵人不喜歡他們。
- (七) 有 87% 的學生贊成合作學習對學習是有幫助的，主要原因為數學課變的比較有趣，同學也比較專心，而他們也很喜歡得到代幣換獎品。但還有 13% 的學生持反對意見，原因是有些同學不合群或喜歡罵人不喜歡和他們同一組，喜歡上課用一般教學方式，他們比較乖比較不會鬧。

綜合上面所述，實施合作學習實驗教學學生大多持贊成的意見，也大多喜歡這樣的教學方式，大多認為同學會比較專心、數學課也變的比較有趣、對於成績低下或中間或

中上程度的學生大多認為對題意的了解有幫助、喜歡代幣制、同學的感情變好，也覺得合作學習教學方式對學習是有幫助的。而持反對理由的人大都是因為同學的不合群、不守規定或不夠積極而反對。

伍、結論與建議

一、研究結論

(一) 合作學習對個別學習障礙兒童數學學習成效上有明顯增進

由本研究兩位研究個案評量結果，經視覺分析結果得知，STAD 合作學習教學對個別學習障礙兒童數學學習成效上有明顯的幫助，經 C 統計分析結果得知，觀察值之間有顯著的向上趨勢變化且均達顯著水準，而與對照個案比較後，也印證此結論。

(二) 合作學習融入代幣制對個別學習障礙兒童數學學習成效上，亦有明顯的幫助

由本研究兩位研究個案評量結果，經視覺分析結果得知，STAD 合作學習融入代幣制對個別學習障礙兒童數學學習成效上有明顯的幫助，經 C 統計分析結果得知，觀察值之間有顯著的向上趨勢變化且均達顯著水準，而與對照個案比較後，也印證此結論。

(三) 合作學習融入代幣制比僅有合作學習的數學學習成效更好

本研究兩位研究個案評量結果，經視覺分析結果得知，STAD 合作學習融入代幣制比僅有合作學習教學學習成效更好，經 C 統計分析結果及與對照個案比較後，也印證此結論。

(四) 學生大都喜歡合作學習教學模式及融入代幣制的教學

由「學生合作學習意見調查表」結果整理及晤談資料後得知，學生對合作學習大都持贊成意見也喜愛此種教學模式，而合作學習融入代幣制教學模式比合作學習教學模式更受學生歡迎。

二、研究建議

- (一)本研究證實合作學習可增進國小學習障礙兒童個別數學學習成效，建議普通班教師在實施數學領域教學時，可採取合作學習教學模式或合作學習融入代幣制教學模式。
- (二)將合作學習運用在其他領域：建議教學者可將合作學習運用在其他領域方面以求對學習障礙兒童的學習上有更大的助益。
- (三)多給予學習態度的指導：建議教學者在教學過程中，多強調合作學習的優點，並且表示批評的言語是不好的行為，將學生的學習態度引導至正向後，對全班的學習及學習障礙兒童的學習將有更大的幫助。
- (四)多使用鼓勵用語：研究者發現多給予普通班學生讚美，他們會更願意指導學習障礙兒童數學學習，多給予學習障礙兒童讚美，除了能提升學習障礙兒童學習意願外，也能增進普通班兒童對學習障礙兒童的接納態度。
- (五)數學學習成效影響研究擴及全體參與學生：本研究的對象為兩位學習障礙學生，在學習成就評量上也僅對兩位學習障礙學生給予施測，建議未來研究方向可增加對普通班學生數學學習成效之影響研究。
- (六)增加對同儕互動關係之研究：合作學習

能增加學生同儕互動關係，建議未來研究方向可增加對同儕互動關係作深入之研究。

- (七)擴及其他數學學習單元或其他學習領域為實驗教學內容：建議可將合作學習教學模式擴及其他學習領域，探討合作學習對學習障礙兒童之學習成效。

參考文獻

一、中文部分

- 毛連塏 (民 83)。學習障礙兒童的成長與教育。台北市：心理出版社。
- 毛連塏 (民 88)。特殊兒童教學法。台北市：心理出版社。
- 王羚如 (民 91)。同儕解題溝通對數學障礙學生文字解題影響之分析研究。台南師院學生學刊，**23**，61—89。
- 王瑋樺 (民 90)。「國小一至三年級數學學習障礙學生電腦化動態評量之研究」子計畫一：解題歷程與錯誤類型分析。國立屏東師範學院數理教育研究所碩士論文，屏東縣。
- 王瓊珠 (民 91)。學習障礙家長與教師手冊。台北市：心理出版社。
- 司念雲 (民 91)。代幣增強方案對增進注意力渙散學生用功行為成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，彰化縣。
- 江美娟 (民 91)。後設認知策略教學對國小數學學習障礙學生解題成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，彰化縣。
- 江素鳳 (民 86)。自我教導策略對國小數學

- 學習障礙兒童學習效果之研究。載於數學學習障礙研討會。
- 何華國 (民 77)。代幣制度的實施方法。特教園丁季刊, **3**, 4, 10-13。
- 何素華 (民 85)。國小普通班與啟智班兒童合作學習效果之研究。台北市: 文景。
- 吳麗寬 (民 89)。合作學習對國小學習障礙學生閱讀理解效果與同儕關係之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文, 彰化縣。
- 吳素貞 (民 88)。合作學習對增進國小三年級學生及人際關係欠佳兒童社交技巧之效果研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文, 彰化縣。
- 林坤燦 (民 85)。合作學習方案的認識與實施。國教園地, **55/56**, 17-21。
- 林秀柔 (民 78)。國小數學學習障礙兒童鑑定方式之研究。國立台灣教育學院特殊教育研究所碩士論文, 台北市。
- 林淑玲 (民 88)。國小數學學習障礙學生對「比較類」加減應用題解題表徵之研究。國立台灣師範大學特殊教育系碩士論文, 台北市。
- 林穎義 (民 91)。從資源班老師觀點進行數學學障生教育診斷之研究。國立屏東師範學院數理教育研究所碩士論文, 屏東縣。
- 林寶貴 (民 89)。特殊教育理論與實務。台北: 心理。
- 孟瑛如、吳東光 (民 88)。數學學習障礙與多媒體教材之發展應用。特殊教育季刊, **72**, 13-18。
- 周台傑 (民 81)。特殊兒童診斷手冊。彰化: 彰化師範大學特殊教育中心。
- 周立勳 (民 83)。國小班級分組合作學習之研究。國立政治大學教育研究所博士論文, 台北縣。
- 邱上真、詹士宜、王惠川、吳建志 (民 84)。解題歷程導向教學對國小四年級數學科低成就學生解題表現之成效研究。特殊教育復健學報, **4**, 75-108。
- 邱佳寧 (民 90)。國小數學學習障礙學生解題策略之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文, 彰化縣。
- 洪清一 (民 82)。學習障礙者之學業補救教學原則。特教園丁, **8** (3), 32-36。
- 胡永崇 (民 83)。輕度障礙學生安置於普通班之探討。載於特教園丁, **9** (3), 26-30。
- 馬信行 (民 85)。行為改變的理論與技術。台北: 桂冠。
- 秦麗花 (民 84a)。數學學習障礙兒童解題錯誤類型分析。特殊教育季刊, **55**, 33-38。
- 秦麗花 (民 84b)。國小數學學習障礙兒童數學解題補救教學實施成效之比較研究。國民教育研究集刊, **1**, 255-265。
- 許天威 (民 87)。學習障礙者之教育。台北市: 五南。
- 陳榮華 (民 80a)。行為改變技術。台北市: 五南。
- 陳麗玲 (民 82)。國小數學學習障礙學生計算錯誤類型分析之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文, 彰化縣。
- 陳家弘 (民 87)。建構教學對國小數學學習障礙學生解四則運算問題之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文, 花蓮縣。

- 張英鵬 (民 82)。增強策略在電腦輔助教學方案中對國小學習障礙兒童加法學習之影響。《特殊教育與復健學報》，3，39-68。
- 黃政傑、林佩璇 (民 85)。合作學習。台北市：五南。
- 黃榮真 (民 87)。合作學習在特殊教育上之應用。《特殊教育季刊》，67，36-40。
- 曾瓊霞 (民 87)。國小回歸主流的聽覺障礙學生與普通學生合作學習之成效研究。國立台灣師範大學特殊教育系碩士論文，台北市。
- 楊坤堂 (民 81a)。學習障礙兒童—臨床診斷與教學。台北市：台北市立師範學院特殊教育中心。
- 楊坤堂 (民 81b)。合作學習在班級教學中的應用。《輔導通訊》，57，6-9。
- 楊坤堂 (民 82)。合作學習與資源班教學。載於《學習障礙與資源教學》(161-173)。台北市，台北市教育研習中心。
- 楊坤堂、林美玉、黃貞子、沈易達 (民 89)。學習障礙補救教學。台北市：五南。
- 鄧壽山 (民 85)。代幣制度對腦性麻痺學生上課干擾行為之應用效果。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，彰化縣。
- 蔡翠華 (民 85)。國小數學學習障礙學生的學習型態與學習策略之相關研究。《特殊教育研究學刊》，14，157-177。
- 蔡淑桂 (民 87)。建構教學模式對數學學習障礙兒童解題能力及數學信念之影響研究。國立台灣師範大學特殊教育博士論文，台北市。
- 蔡宗玫 (民 84)。國小數學學習障礙學生應用問題解題研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，彰化縣。
- 蔡文煉 (民 84)。多媒體電腦輔助數學學習障礙學生減法成效之研究。彰化師大特殊教育研究所碩士論文，彰化縣。

二、西文部分

- Badian, N.A. (1983). Dyscalculia and nonverbal disorders of learning. In H.R. Mykelbust (Ed.), *progress in learning disabilities* (pp.235—264). New York : Stratton.
- Baum, S. (1994). Meeting the needs of gifted/learning disabled students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 6-16.
- Barkly, R.A. (1998). *Attention - deficit hyperactivity : A handbook for diagnosis and treatment* (2nd ed.). New York : The Guilford Press.
- Bloom, B.S. (1982). *Human characteristics and school learning*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Blalock, J. (1987). *A study of conceptualization and related ability in learning disabled and normal preschool children*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University.
- Bruininks, V. (1978). Peer status and personality characteristics of learning disabled and nondisabled students. *Journal of*

- Learning Disabilities*, 11, 29-34.
- Carnine, D. (1991). Curricular interventions for teaching higher order thinking to all student : Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 261-269.
- Cawley, J., Fitzmaurice-Hayes, A., Shaw, R. (1988). *Mathematics for the mildly handicapped-A guide to curriculum and instruction*. Boston : Allyn & Bacon.
- Cawley, J.F., Mills, J.H. (1987). A brief inquiry of arithmetic word-problem solving among learning disabled secondary students. *Learning Disabilities Focus*, 2, 87-93.
- Fleischner, J.E., & Marzola, E.S. (1988). Arithmetic. In K. A. Kavale, S.R. Forness, & M.B. Bender (Eds.), *Handbook of Learning disabilities (vol.2) : Methods and interventions* (pp.89-111). Boston College-Hill Publication.
- Glennon, V., & Cruickshank, W. (1981) Teaching mathematics to children and youth with perceptual and cognitive processing deficits. In V. Glennon (Ed.), *The Mathematical Education of Exceptional Children and Youth*. Reston, Va. : The National Council of Teachers of Mathematics.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1991) : *Exceptional children* (5th ed.), Englewood cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Hilke, E.V. (1990). *Cooperative learning*. Bloomington, Indiana: The Delta Kappa Educational Foundation.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. & Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the classroom*. (6th ed.) Minnesota : Interaction Book Company.
- Kelly, B., Gersten, R., & Carnine, D. (1990) student error patterns as a function of curriculum design : Teaching fractions to remedial high school students and high school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1, 23-29.
- Kirby, J.R., & Becker, L.D. (1988). Cognitive components of learning problems in arithmetic. *Remedial and Special Education*, 9(5), 7-15, 27.
- Kulak, A.G. (1993). Parallels between math and reading disability: Common issues and approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 666-673.
- Lerner, J.W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., & Shiah, S. (1991). Mathematics instruction for learning disabled students : *A review of research*. *Learning Disabilities Research & Practice*,

- 6, 89-98.
- Miller, K. (1995). Cooperative conversation. *American Annals of the Deaf*, 140 (1), 28-37.
- Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1993). Using data to learn about concrete-semiconcrete-abstract instruction for student with math disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(2), 86-89.
- Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 47-56.
- Reid, D. K., Hresko, W. P., & Swanson, H. L. (1991). *A cognitive approach to learning disabilities* (2nd ed.). Austin, Texas : Pro-ED.
- Rivera, D., & Smith, D. D. (1988). Using a demonstration strategy to teach mid-school students with learning disabilities how to compute long division. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 77-81.
- Slavin, R. E. (1985). *Cooperative Learning : Theory, Research, and Practice*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning. : Theory, Research, and Practice*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.

The Effect of Cooperative Learning upon Mathematical Learning Process of Elementary School Children with Learning Disability

Sheu Meei Hwa

**Mingchih Elementary School,
Hualien County**

Lin Kun Tsan Ph D.

**The Department of Special Education
in National Hualien University of Education**

Abstract

This research mainly aimed to explore the effect of cooperative learning upon mathematical learning process of elementary school children with learning disability. This research regarded one child with learning disability at fourth grade and another child with learning disability at sixth grade of regular student' s class at certain elementary school of Hualien County as research targets. It proceeded with experimental teaching approach of cooperative learning in the classes (teaching unit). During the period of experiment, the researcher used the curriculum of math of regular student' s class as teaching material and executed the teaching experiment with 16 weeks. The research method referred to single subject and multiple treatment design. The independent variable was teaching model of cooperative learning and dependent variable referred to mathematical learning result and regular student' s opinion survey. Subsequently, the researcher analyzed the obtained information via visual analysis and C statistics. The research findings were generalized as follows:

- 1.The execution of cooperative learning could enhance the mathematical learning result of children with learning disability.
- 2.The execution of cooperative learning involved in token system teaching approach which could enhance the mathematical learning result of children with learning disability.
- 3.Compared with cooperative learning, the cooperative learning with token system teaching approach was more likely to enhance the mathematical learning result of children with learning disability.
- 4.After executing the experimental teaching of cooperative learning, the researcher' s arrangement of teaching activities was favored by the students who participated in. Most of the students of regular student' s classes believed that cooperative learning could reinforce mathematical learning and interaction with other classmates.

Key words: cooperative learning, learning disability, mathematical achievement, token system

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

宜蘭縣光復國小

鍾莉娟

國立花蓮教育大學特殊教育學系助理教授

摘 要

本研究旨在編擬一套適合國小二年級兒童實施之活動方案，利用彈性時間進行實驗教學，提升國小二年級兒童對身心障礙兒童瞭解接納。

本研究為實驗研究並配合第一作者之工作場域，採立意取樣，抽取二班二年級兒童為實驗組（70 人），另兩班為控制組（70 人），共 140 人為研究對象，進行為期八週的實驗活動，每週進行一次四十分鐘的實驗活動教學，並以研究者自編的「國小二年級對身心障礙兒童的接納度問卷」為研究工具實施前後測，所得的資料以單因子共變數分析之統計方法進行統計分析處理，此外亦以質的分析呈現教學歷程，探討兒童於活動過程中的行為及教學活動的省思。

本研究的結論如下：

- 一、擬定出適合國小二年級的「認識身心障礙兒童活動」方案。
- 二、國小二年級學生經過認識身心障礙兒童方案教導後，對身心障礙同儕的接納程度，不因性別的不同而有差異。
- 三、國小二年級學生經過認識身心障礙同儕方案教導後，對身心障礙兒童的接納程度，不因接觸經驗的不同而有差異。
- 四、國小二年級對教材的接受度高，對教學活動熱烈參與，接受方案教導後顯示增加對身心障礙兒童的了解和關懷，提升了對身心障礙同儕的接納度。

根據研究結果，提供學校在推展融合教育及後續研究之相關建議，期提昇普通班兒童對身心障礙兒童的接納度，為當今之融合教育盡一份力。

關鍵詞：普通班兒童、身心障礙兒童、認識身心障礙兒童活動方案、接納度

壹、前言

融合教育 (inclusive education) 是當前特殊教育發展的重要思潮之一，不僅歐美國家視為普通教育改革之道，連中國大陸也進行了大刀闊斧的改革，積極在學校推行融合政策 (蔡昆瀛，民 89；吳安安，民 89)。由此看來，特殊教育與普通教育不再分途而行，已明確的邁向整合為一的教育制度。身心障礙兒童回到普通班級，是不可擋的趨勢，如何促進身心障礙兒童自在的學習，學者們認為同儕的接納是影響身心障礙兒童是否成功地回到普通班的重要因素之一 (鈕文英，民 91；Simpson & Myles, 1990)。

融合教育的精神認為人皆生而平等，強調身心障礙兒童能和普通人一樣回到正常環境生活，他們應該和一般兒童一樣享有同等教育的機會。目前的現況，有不少身心障礙兒童逐漸回歸至普通班上課，但由於普通班兒童與身心障礙兒童彼此的認識不足，身心障礙兒童經常成為教室中客人；因此，融合教育立意良好，但應有一些配套措施，才不致使身心障礙兒童淪為僅是隨班附讀。普通班教師是第一線的執行者亦負擔教學與輔導的重責，普通班兒童是最直接與身心障礙兒童近距離的接觸者，身心障礙兒童是參與融入班級環境團體的一員，如何讓這三角關係排除內心的疑慮，融合在一起，是一個重要課題 (吳淑美，民 88)。

有學者指出，融合教育固然能助長身心障礙兒童學習與社會行為發展，但若相關條件未能配合，成效則受到限制，例如：普通班學生未能接納及協助身心障礙兒童。再者

，融合教育若無相關配合措施，身心障礙兒童可能遭受排斥反而帶來負面的影響，(Webber, 1997; Kavale, 2000)。Wang 與 Birch (1984) 指出當普通班兒童與身心障礙兒童的互動頻率增加，並能深切認知到其內在的相似性，會對身心障礙兒童同儕產生較高的接納度。Hating (1991) 也提到同儕接納是身心障礙兒童接受適性學校教育的最主要成果，亦是展現生活品質的最重要生活模式，鄒啓蓉 (民 87) 亦強調成功實施融合教育教師對普通兒童事前的溝通教導是很重要的。

研究者深感目前教科書中對身心障礙兒童的介紹並不普及，而學校對特殊教育的宣導，大多仍影片欣賞為主，時間較短暫，普通班兒童能與弱勢的身心障礙兒童對等尊重與互相接納仍是有限，如何化解普通班兒童與身心障礙兒童間的鴻溝，是研究者極為關注的議題。國內學者曾建議若能在例行性課程中建構對身心障礙兒童接納的課程，作深入教學活動的開發與設計，將有助於融合教育的落實 (謝建全、吳永怡、王明泉，民 90)。

依相關文獻的記錄，有關於對身心障礙兒童的接納活動介入，研究結果大都有增進效果且達顯著水準 (林素美，民 76；林坤燦、洪麗遠，民 81；蕭芳玲，民 84；黃慈愛，民 87；沈寶玉，民 90；謝建全、吳永怡、王明泉，民 90；Lazar, Gesley & Orpet, 1971; Westervelt & Mckinney, 1980; Kilburn, 1984; Maeady, 1988; Vandercook, 1991; Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991; Putnam & Markovchick, 1996)，然這些研究的對象都是較大孩子，

並沒有以小學低年級為對象的探究，然而低年級正是學童學習建立發展較深友誼關係的重要年紀，而且學者亦指出在此階段的發展主要任務即是被同儕接納 (Furman, 1982; Sullivan, 1953)。

在一身心障礙兒童與普通生相遇的學校活動中，普通班兒童你推我擠沒有人願意坐在身心障礙兒童旁邊，有的孩子甚至還急出眼淚，覺得身心障礙兒童很可怕、深怕被傳染，看到此景，情何以堪。深覺觀念、態度要及早建立，因認識不足而產生誤解，對身心障礙兒童與普通兒童都是一種傷害，所以及早建立孩子正確的觀念與態度是刻不容緩的課題。

綜合上述本研究的目的在於：

1. 擬定「認識身心障礙同儕活動」方案。
2. 探討「認識身心障礙兒童活動」方案，

對於提升普通同儕接納身心障礙兒童之成效。

3. 探討「認識身心障礙同儕活動」方案的實施歷程。

貳、文獻探討

一、身心障礙兒童與特殊教育發展

特殊教育的理念無非希望基於人道思想，社會的需求，法令的保障，還給身心障礙兒童一個正常環境，讓有特殊需求的學生隔離的環境，融入一般的教育體系中。

特殊教育的發展基本上可分為四階段 (見圖 2-1)，分別是相對性隔離教育，70 年代的回歸主流及統合教育，繼之為融合教育及近年來頗受重視的自我決策與自我擁護，強調滿足不同學生的不同需求。

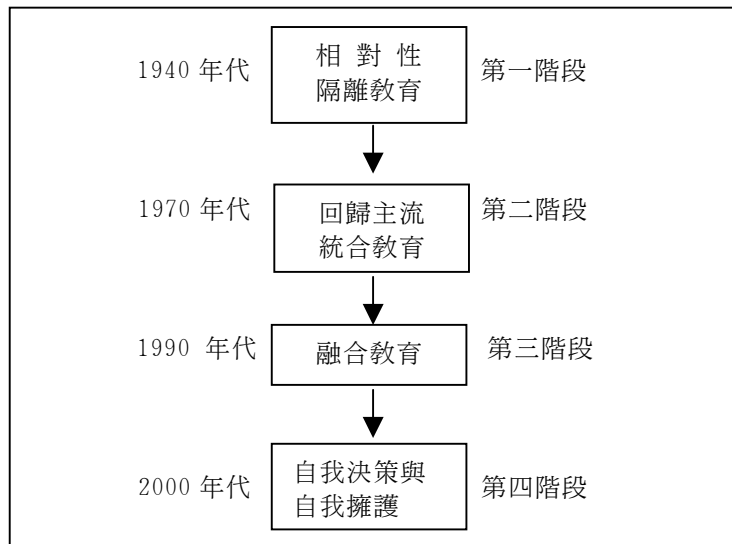


圖 2-1 特殊教育歷史演變 (修正自吳勝儒，民 89，P.23)

從整個特殊教育發展趨勢來看，教育安置型態逐漸從隔離安置措施，走向融合安置，在 1940 年代以前，大部分的身心障礙學多安置在隔離的大型教養機構，被一般公立學校拒絕於門外，直到 1948 年聯合國「人權宣言」及 1960 年代歐洲興起的人權運動影響所及，大家對身心障礙兒童的想法、態度及作法逐漸轉變，學者們開始提出反省，於是有回歸主流的倡議，其強調特殊學生統合到普通學校中，與普通學生一起學習；近來歐美各國紛紛將特殊學生安置於普通班，使得融合教育成爲教育的重要改革運動之一。

最近融合教育及自我決策與自我擁護頗受重視，都非常強調滿足不同學生的不同需求，提供兒童學習機會，讓兒童感受自我的重要，進而肯定自我，發展自我，同時也學會做自己的主人，唯有落實融合教育，才能真正有機會朝向充分授權給身心障礙兒童，並尊重其「自我決定」所選擇的安置型態（林宏熾，民 88）。

二、同儕接納的重要性

簡茂發（民 72）提出積極而穩定的友伴關係，是兒童人格健全發展的必要條件。從發展心理學的觀點而言，兒童有隸屬於團體且希求受到尊重、注意、認可和讚許的心理需要。如果兒童能被同儕團體所接納，則其人格發展和生活適應易獲得較積極的效果。其他學者更提出，接納的同儕關係可以幫助兒童自我認同，增進自信心，了解自己的問題，對未來充滿希望；反之，則易產生焦慮、缺乏自信、形成孤僻，導致種種不適應（王柏壽，民 78；Hurlock, 1978），一個人若得不到同儕的接納，則其自我概念將朝

向負面發展（Strong & Shaver, 1991）。而身心障礙兒童在回歸的過程中，普通學生的接納度尤其重要的，若普通班學生能與回歸之身心障礙兒童做正向的交流，提供適當的示範與指導與他們做朋友，回歸將會十分的順利。身心障礙兒童與一般兒童能否建立正向關係是回歸主流成功與否的先決條件（王振德，民 74；梁偉岳，民 84）。

根據同儕接納的相關文獻得知，個體希望在團體中被認同與接納，而其同儕的接納態度將影響其歸屬感與自尊，甚至影響個體的社交關係與學習。因此同儕的接納是影響身心障礙兒童能否成功的回到普通班的重要因素。

三、改變對身心障礙兒童接納度相關研究

融合教育是現今特殊教育的趨勢，許多研究者對於安置在普通班的身心障礙兒童適應生活與相關問題感到興趣，其中包括對身心障礙兒童自我概念、社會生活適應、以及一般同儕對身心障礙兒童接納度研究，尤其是如何改變一般人對身心障礙兒童的消極看法，有關對於改變普通班學生對身心障礙兒童接納度的相關研究，研究者將之歸類爲以國小、國中、高中、大學爲對象，分別加以敘述。

以國小學生爲對象：林素美（民 76）以國小三和六年級兒童爲研究對象，以討論、角色扮演、模仿、閱讀、發表、講故事、問題解決等方式教導接納肢障兒童，結果發現實驗組學生接納態度顯然優於控制組學生。林坤燦、洪麗遠（民 81）的研究對象是國小三至六年級學生，以「認識智能不足」進行課程介入，以自編量表測出實驗組的接

納態度高於控制組，其主要介入方式是讓實驗組學生和啓智班學生一起讀書、工作、遊戲。黃慈愛（民 88）是採實驗研究法，探討國小四年級普通班學生接受過「注意力缺陷過動症同儕接納課程」後，是否會提昇「注意力缺陷過動症」兒童與同儕在普通班的社會地位，及改善其人際關係困擾，結果發現實驗組學生接納態度顯然優於控制組學生。沈寶玉（民 90）藉由協同行動研究，發展一套國小三年級適用的「認識特殊需求兒童」的社會科課程，總計有六個教學活動方案介紹小學校園較常見的身心障礙兒童。結果發現這套課程很適合在國小三年級來實施，兒童對教材的接受度高，教學活動熱烈參與。接受課程後，透過情意評量，顯示增加對身心障礙兒童的了解和關懷，確實改變對身心障礙兒童的刻板印象。同時沈寶玉也建議未來的研究可調整課程的難易度，研發更豐富、多選擇性的課程，以適合不同認知階段的兒童使用。Westervelt 和 Mckinney（1980）以 98 位四年級學生為研究對象，觀看坐輪椅的殘障兒童和一般兒童一起上體育課情形的影片，以期增進兒童對肢障學生的接納度，最後用社會距離問卷和活動偏好問卷評量，結果發現實驗組接納度明顯提升。

以國中學生為對象：蕭芳玲（民 84）以自編的「認識特殊兒童課程」對國中學生進行介入研究，並以自編問卷和訪談方式收集資料，結果顯示實驗組和控制組對身心障礙兒童的整體接納態度沒有差異。探究原因，可能處於青春期的國中生正試圖發展自己

的想法，不像小學生容易接受成人的教導，故未達顯著差異。Putnam 和 Markovchick（1996）運用合作學習方式的普通班學生在同儕偏好評量上對殘障學生接納有正向改變，障礙學生 74%也喜歡在合作團體中學習。

以高中學生為對象：謝建全、吳永怡、王明泉（民 90）規劃密集式三天兩夜的融合生活營活動方式，探討分析比較參與此活動的高職二年級普通班學生對智能障礙同儕的接納態度是否提昇。研究結果顯示實驗組普通班學生在接納態度與認知、情感、行為三項分量表均較控制組學生為佳，且達統計顯著水準。Maheady（1988）將 14 名輕度障礙的學生和 36 名一般學生放在一起，在社會課時進行同儕教導，在每週週考中發現學生成績有進步，60%的學生得 A。Vandwercook（1991）發現 5 名重度障礙中學生在和正常同儕一起做活動後，重度障礙學生的休閒能力增加，而一般學生在和其相處後對障礙學生的態度有所改變，其評量工具為同儕的態度量表。

以大學生為對象：Eichinger, Rizzo 和 Sirotnik（1991）以大學生為研究對象，運用資料提供-包括閱讀、演講、討論、接觸-包括拜訪、請殘障者來座談、說服性的訊息-包括媒體、讀報告、演講等。發現其中以接觸經驗的影響最大，接觸經驗越多者接納度越高。

茲將上述學者運用活動介入對普通兒童接納身心障礙兒童之相關研究表列如下。見表 2-1：

表 2-1 活動介入對普通兒童接納身心障礙兒童之相關研究

| 研究者 (年代) | 研究主題 (對象) | 活動內容 | 研究結果 | 評量 方式 |
|----------------------|-------------------------------------|--|--|-------------------------|
| 林素美 (民 76) | 國小學生對肢體殘障學生態度改變實驗教學之研究(國小三和六年級學生) | 討論、角色扮演、模仿、閱讀、發表、講故事、問題解決等方式教導接納肢障兒童 | 1. 經態度改變教學，三年級學生對肢障學生之看法優於六年級。 2. 經態度改變教學後，實驗組對肢障學生的認知高於控制組。 3. 實驗組學生經由態度改變教學後，改進了對肢體殘障同學的態度。 | 自編態度量表 |
| 林坤燦 洪麗遠 (民 81) | 國小學生接納智能不足兒童態度與行動之實驗研究(國小三至六年級學生) | 1. 三天五節課(200分鐘) 2. 一起讀書、工作、遊戲 | 1. 實驗組的接納態度優於控制組 2. 實驗組在接納行動分數顯然優於控制組。 3. 中年級實驗組效果優於高年級實驗組。 4. 實驗組男女生接受教導方案後，在接納態度即行動上，明顯優於控制組男女生。 5. 認識智能不足教導方案的內容頗受參與者喜愛。 | 自編態度量表 |
| 蕭芳玲 (民 84) | 「認識身心障礙兒童課程」對國中生接納身心障礙兒童效果之研究(國中學生) | 1. 有六節課的實驗教學 2. 運用直接接觸、觀賞影片、討論、模擬殘障者、提供資料等方法。 | 1. 接受課程實驗組，對殘障者接納態度，都沒有顯著高於控制組學生。 2. 不同性別學生的接納態度也沒有顯著差異。 | 自編態度量表、訪談 |
| 黃慈愛 (民 87) | 國小四年級普通班注意力缺陷過動症同儕接納課程之教學成效(國小四年級) | 1. 六單元，十二週每週四十分鐘的「注意力缺陷過動症同儕接納課程」 2. 採合作學習方式、小組討論、演練、腦力激盪 | 1. 接受實驗課程的兒童同儕提名測量中僅在「分組學習」被喜歡次數上較未接受課程的兒童增加。 2. 參與研究的四位注意缺陷過動症兒童在同儕提名中被喜歡和被拒絕次數的 z 分數上；高成就的兩位兒童不受課程介入影響，皆會隨時間而改善，低成就者較易受課程介入的影響，接受課程者進步較多。 3. 接受真實課程的兒童，對班上低成就的注意力缺陷過動症的同儕的提名上，社會喜好指數較未接受課程的兒童增加。 4. 接受實驗課程兒童，對班上低成就注意力缺陷過動症的同儕評量「不喜歡」分數上較未接受課程的兒童有顯著降低。 | 雙向同儕提名、同儕偏好評量、人際關係困擾分量表 |
| 沈寶玉 (民 90) | 特殊教育理念融入社會科課程設計之協同行動研究(普通班三年級學生) | 1. 有六個教學活動方案(十二節課) 2. 運用練習、角色扮演、討論、分組、價值澄清、問題解決等教學法 | 1. 認識身心障礙兒童的課程內容，兒童接受度高。 2. 接受課程後顯示增加對身心障礙兒童的了解和關懷。 | 觀察、訪談、問卷 |

| | | | | |
|--------------------------------|--|--|---|---------------|
| 謝建全 吳永怡 王明泉 (民 90) | 高職學生對智能障礙同儕融合態度相關影響因素與融合生活營成效之研究 (高職有特教班學校) | 1. 二天一夜的融合生活營 2. 普通班和特教班學生相互合作共同生活和進行活動 | 1. 參與融合生活營的實驗組學生在接納態度與認知、情感、行為等三項分量表均較未參與融合教育生活營的控制組學生為佳且達統計顯著水準。 2. 融合態度與接納態度全量表、認知、情感、行為分量表和接觸程度有顯著相關。 | 態度量表、訪談 |
| Westervelt, McKinney (1980) | 一般學生觀賞影片改變對身心障礙兒童的態度 (98 位四年級學生) | 分成實驗組和控制組，實驗控制為觀賞有關坐輪椅的肢體障礙者的影片，以了解影片欣賞影響他們對殘障態度改變的程度 | 1. 實驗組優於控制組有顯著差異 2. 實驗組女生優於男生 | 社會距離問卷和活動偏好問卷 |
| Kilburn (1984) | 改變態度 (六到八年級學生) | 以觀賞影片方式，來改變對障礙者的態度。 | 結果顯示實驗組學生的態度顯然地對殘障者有正向的態度變化 | 實際觀察 |
| Maheady (1988) | 一般學生對殘障學生的影響 (10 年級) | 小老師制 一起上社會課 | 60%得 A | 學生的成績 |
| Vandercook (1991) | 積極的引導和被動的引導會影響高中生接納殘障者的態度(5 名重度的中學生和 5 名一般中學生) | 一般學生和殘障者一起學習 | 和一般同儕一起活動，休閒能力增加，同儕接納度增加 | 同儕態度量表 |
| Eichinger, et al. (1991) | 改變對殘障人士的態度(11,000 名大學生) | 資料提供-包括閱讀、演講、討論、接觸-包括拜訪、請殘障者來座談、說服性的訊息-包括媒體、讀報告、演講等。其中以接觸性的影響較大。 | 1. 實驗組接納度由 89.37 提升至 95.8 2. 態度可經由課程的介紹來改變 3. 女生引導者較有效 4. 接觸經驗可提升接納度 | 問卷調查 |
| Putnam, Markovchick (1996) | 合作學習和同儕接納是學生學習了解殘障學生的方法(特殊學生 41，一般學生 417 人) | 合作學習 | 1. 合作學習方式的普通班學生在同儕偏好評量上對殘障學生接納有正向改變 2. 特殊學生 74%也喜歡在合作團體中學習 | 同儕偏好評量 |

由上述的研究發現，改變對身心障礙兒童的接納度的研究對象都是學生，只是年級的不同，而大部分都是以小孩子為對象，大多數研究顯著改變了研究對象對身心障礙兒童的接納度，也有少數研究（蕭芳玲，民 84）未達顯著水準，因此實驗課程的設計顯得更為重要。歸納上述研究，大部分同儕接納的課程都使用的教學方式有：（一）影片欣賞認識障礙（蕭芳玲，民 84；Westervelt & McKinney, 1980）。（二）與殘障者實際互動，直接接觸（林坤燦、洪麗遠，民 81；謝建全、吳永怡、王明泉，民 90；Maheady, 1988；Vandwercook, 1991；Eichinger, et. al., 1991；Putnam & Markovchick, 1996）。（三）體驗活動，讓學生做角色扮演（林素美，民 76；沈寶玉，民 90）。（四）討論（林素美，民 76；蕭芳玲，民 84；黃慈愛，民 87；沈寶玉，民 90；Eichinger, et. al., 1991）。（五）閱讀、說故事（林素美，民 76；Eichinger, et. al., 1991）。

研究者分析各個研究的實驗課程，發現大部分的研究都針對單一的障礙類別（林素美，民 76；林坤燦、洪麗遠，民 81；黃慈愛，民 87；謝建全、吳永怡、王明泉，民 90；Westervelt, McKinney, 1980）做介紹，或者只使用一種教學方法，（Westervelt, McKinney, 1980；Kilburn, 1984），有的是以大團體活動（林坤燦、洪麗遠，民 81）或生活營（謝建全、吳永怡、王明泉，民 90）的方式進行，有研究指出引導者有很大的影響（Lazar, et.al., 1971；Eichinger, et. al., 1991）；也有研究者（林坤燦、洪麗遠，民 81；沈寶玉，民 90）建議研發更豐富、

多元的課程，或往下延伸（蕭芳玲，民 84），因為年紀小者容易接受成人引導較易改變。研究者參考了這些因素，考慮教學現場的迫切性，身心障礙兒童與普通兒童相處機會增加，由其是低年級需要有一套普通班老師可供參考的教材，協助普通班孩子認識身心障礙兒童。

四、認識身心障礙兒童活動方案的內涵

方案設計的想法，九年一貫課程改革重要理念之一，強調學校本位課程發展（陳伯璋，民 88；教育部，民 89），在教育民主開放思潮下，教科書從國編本到現在的各出版商百花齊放的榮景，同時也賦予教師在教學課程設計的發展空間，教師可以發展符合學校整體課程方案和班級教學計畫。在教育當局大力倡導身心障礙兒童回歸到普通班級的「融合教育」之下，普通班兒童隨時有與身心障礙兒童接觸的機會，要讓身心障礙兒童有一個接納融合的環境，「認識身心障礙兒童活動」方案確有其必要性與急迫性。

獨立教學的方式，「認識身心障礙兒童活動」方案架構可應依照九年一貫課程中採取「人權教育」議題融入「藝術人文」學習領域以及「社會學習」領域方式進行。為考量各校使用版本不同，有時每年更換版本、需求不一；再者普通班老師普遍對特殊教育的素養不足，對身心障礙兒童不是非常瞭解（鄭麗月，民 88；蔡昆瀛，民 89），採取融入式教學較為困難。同時也希望這份教材能廣為有心教師或有需要的班級、學校使用，特將各單元採完整性的教學單元做補充教材呈現，便於有心人方便選擇適當的單元修改使用，因此採取獨立教學的設計。

教學方法的應用，認識身心障礙兒童活

動方案是藉由孫邦正（民 78）的教學原則，用故事的啓發，教師的講授，提出例子、問題讓學生觀察、思考、討論，使學生對身心障礙兒童有了概念，了解身心障礙兒童的需求與不便，藉由對身心障礙兒童的認識與瞭解，產生情感化爲行動，提升對身心障礙兒童的接受度。

方案架構的確立是基於實際現實的需要；符合教育潮流的理念，書籍、影片的啓示，及一般的教學原則；再加上相關文獻提供：

國外學者 Donaldson（1980）分析二十多篇企圖改變對殘障者態度的研究，認爲改變對身心障礙者態度的技巧有以下六種：（一）與殘障者直接或間接的接觸可以增進對殘障者的了解；（二）閱讀或了解有關殘障者的資料可以改變對殘障者的看法；（三）一些具有說服改變對殘障者的看法；（四）偏見的行爲分析可以改變對殘障者的態度；（五）模擬殘障的體驗活動可以改變對殘障者的態度；（六）藉由團體討論可以改變對殘障者看法。

蕭芳玲（民 84）也對改變對殘障者態度課程提出看法（一）與殘障者面對面直接接觸，讓學生與地位相近的殘障者有溝通的機會；（二）影片觀賞，讓學生觀賞介紹成功殘障者的錄影帶；（三）團體討論，讓學生討論

如何和殘障者相處；（四）模擬殘障者，讓學生作角色扮演；（五）提供資料，讓學生對殘障者的特徵、成因和日常生活遭遇的困難有所了解。

沈寶玉（民 91）提出對身心障礙者認識課程的設計方向（一）介紹有關認識特殊需求兒童的故事書，讓兒童看過後自己發表；（二）提供一些身心障礙兒童或特殊人事的資料，讓兒童由課程中去了解他們；（三）讓兒童與特教班或學校的身心障礙兒童接觸，有相互了解和溝通的機會；（四）影片欣賞，讓兒童觀賞介紹特殊需求兒童的錄影帶；（五）設計身心障礙體驗活動，讓兒童由活動中去感受特殊需求兒童的不便；（六）教導如何協助各類型的特殊需求兒童知識；（七）團體討論，讓學生討論如何與身心障礙兒童相處。

參、研究方法

一、實驗設計

本研究爲配合實施學校的環境條件，採立意取樣方式，以班級爲實驗單位，使用等組前後測設計。實驗組的兒童接受每週一次，每次四十分鐘，共八次的「認識身心障礙兒童活動方案」的教學，控制組的兒童則進行一般的教學活動。

本研究之實驗設計如表 3-1 所示：

表 3-1 本研究之實驗設計

| 組別 | 前測 | 實驗處理 | 後測 |
|-----|----|------|----|
| 實驗組 | O1 | X1 | O3 |
| | | | O5 |
| 控制組 | O2 | | O4 |

茲將上表中的符號之涵義說明如下：

O1，O2：「國小二年級兒童對身心障礙兒童接納度問卷」前測分數。

O3，O4：「國小二年級兒童對身心障礙兒童接納度問卷」後測分數。

O5：「認識身心障礙兒童活動」方案意見調查表。

X1：認識身心障礙兒童活動方案介入處理。

二、實驗對象

本研究以第一作者服務學校的二年級學生為研究對象，該校二年級共有九班，均採男女混合常態編班之型態，故在智力、學業

成績、社經地位的分佈、學校行政及情境因素上，相當一致。

研究對象人數統計如表 3-2 所示：

表 3-2 研究對象人數統計

| 組別 | 性 別 | | 全體 |
|---------|-----|----|-----|
| | 男 | 女 | |
| 實驗組 A 班 | 18 | 17 | 35 |
| 實驗組 B 班 | 19 | 16 | 35 |
| 控制組 A 班 | 19 | 16 | 35 |
| 控制組 B 班 | 19 | 16 | 35 |
| 合計 | 75 | 65 | 140 |

三、研究工具

(一)「國小二年級兒童對身心障礙兒童接納度問卷」

1. 量表編製：參考國內相關接納度研究之量表（或問卷）包括：「殘障態度量表」（陳皎眉、杜富漢民，73）；「國小學

生對自閉症兒童的態度量表」（邱珮瑩，民 83）；「國小學生對智能障礙同儕態度量表」（梁偉岳，民 84）；「對殘障者的態度量表」（蕭芳玲，民 84）；「認識特殊需求兒童」課程前之問卷（沈寶玉，民 90）；「高中職學生對視覺

障礙同儕態度問卷」(黃崑發,民 91),及「台中市國民小學學生對視障同學量表」(涂添旺,民 91)等。依上述量表選擇改編合用的題目,並增加適當的題目,將初步量表送請相關領域專家審核、修正內容,依姓氏排列分別是台東大學王明泉教授、台灣師大杞昭安教授、彰師大蕭金土教授。修正審核後,請三位國小二年級學生做測驗對象,將題目逐題唸給他們聽,確認題目文字是否為國小二年級兒童所理解,作為題目是否修改之依據;再選取相近條件樣本進行預試,預試回收後,即進行項目分析,以選取適當題目。項目分析包括(1)「校正後相關值(Corrected Item-Total Correlation)」,依此選取相關程度達顯著水準的題目;反之,則予以刪除(邱皓政,民 91)。(2)內部一致性分析,若各題校正後相關值小於.25(王文科,民 91),或刪除後能提高內部一致性係數,則刪除;反之,該題則保留。最後得到正式題本 35 題。

2. 量表實施與計分:量表的實施不計時間,做完為止。實施時,施測者要先指導學生填寫基本資料,然後將量表實施說明念過一次,詢問學生是否有不了解之處,確定學生都了解後,再開始作答,主試者逐題唸題。

量表採取李克特氏方式設計,每個題目有四選項:非常對、對、可能對也可能錯、錯,為了確認答題的真實性,將試題分為正向記分與反向記分;正向記分:選非常對得四分、對得三分,可能對也可能錯得二分、錯得一分;反向記分則反之:選非常對得一

分、對得二分,可能對也可能錯得三分、錯得四分;總分越高表示對身心障礙兒童接納的程度越高。

(二)「認識身心障礙兒童活動」方案意見調查表

本研究為能獲悉實驗組學生對「認識身心障礙兒童活動」方案的喜好程度及教學活動的改進參考,特編製此一調查表,實驗組對方案實施後之意見調查表,其設計的目的在於瞭解兒童對於整體學習過程的個人感受,以作為教學者未來教學設計之參考。

調查表內容:

1. 你喜不喜歡楊老師上的「認識特殊兒童」活動?
2. 你最喜歡的活動內容是什麼?
3. 上了楊老師的課你對特殊兒童有沒有更認識?
4. 上了楊老師的課,你會不會更願意幫助特殊兒童?
5. 下次楊老師如果再設計其他「認識特殊兒童的活動」你願不願意參加?

(三)「認識身心障礙兒童活動」方案學習過程紀錄

事先徵得兒童與級任老師同意,在「認識身心障礙兒童活動」方案教學時進行錄影錄音。目的在了解實驗組兒童在接受「認識身心障礙兒童活動」方案教學時的接受度與感受,以輔佐研究者對「認識身心障礙兒童活動」方案成效之探討。

(四)實驗活動

本實驗為因應實驗現場之實際需要,以校內啓智班有的障礙類別兒童為介紹範圍,研究者參考一般教學原則與學者專家對降低對身心障礙兒童刻板印象的論述,以及有關

的文獻資料編擬實驗活動內容，其運用的方法有：

1. 故事導讀：藉由兒童喜愛的故事書擴充生活的經驗、體認身心障礙兒童的感受。
2. 講解：老師經由講解的介紹教導；讓兒童知道如何協助特殊兒童。
3. 與身心障礙兒童一起活動：實際與身心障礙兒童互動，學習如何與身心障礙兒童相處。

4. 問與答：藉由團體的討論、演練及腦力激盪，能確實改變對身心障礙兒童的看法。

5. 體驗活動：讓學生做角色扮演更能體會身心障礙兒童的不便。

6. 學習單：課後學習單增強學生的印象，有複習省思修正的效果。

活動方案經過多次修正，擬定實驗活動綱要表如表 3-4：

表 3-4 認識身心障礙兒童教學活動綱要表

| 活動名稱 | 學習目標 | 活動概述 |
|----------------------|--|-------------------------------------|
| (一)手牽手我們是好朋友 | 1.了解個別差異，學習自重、重人。 2.知道身心障礙兒童。 | 1.觀察 2.發表 3.影片欣賞（啓智班學生上課活動片段） |
| (二)將心比心，愛人愛己 | 1.認識身心障礙兒童。 2.能設身處地為人著想。 | 1.影片欣賞「香蕉點播站」VCD（公共電視） 2.問與答（反思） |
| (三)如果我是…… | 1.體認聽障的不便，增加對身心障礙兒童的包容度。 2.體認肢障兒童的不便，增加對身心障礙兒童的包容度。 | 1.體驗活動 2.說一說感受 |
| (四)等我一下 （認識智障） | 1.認識智能障礙兒童。 2.知道如何協助智能障礙童。 | 1.故事導讀 2.問與答 3.說一說如何協助智能障礙兒童。 |
| (五)聽我（認識聽障） | 1.認識聽覺障礙兒童。 2.知道如何協助聽障兒童。 | 1.故事導讀 2.問與答 3.說一說如何協助聽覺障礙兒童。 |
| (六)我們都是一樣的 （認識肢障） | 1.認識肢體障礙兒童。 2.知道如何協助肢體障礙兒童。 | 1.故事導讀 2.問與答 3.說一說如何協助肢體障礙兒童。 |
| (七)星星知我心 （認識自閉兒） | 1.認識自閉症兒童。 2.知道如何協助自閉症兒童。 | 1.故事導讀 2.問與答 3.說一說如何協助自閉症兒童。 |
| (八)一起向前走 （統整活動） | 1.認識本校特教班兒童。 2.能夠和身心障礙兒童一起活動。 3.會主動協助特殊兒童。 | 1.直接面對面接觸 2.遊戲 3.開放交流時間 |

本實驗方案主要的目的是增進普通班兒童對身心障礙兒童的了解，藉由講解、故事引導、體驗活動、與身心障礙兒童一起活動、團體討論、學習單等方式，讓兒童知道人與人之間本有許多相似處與不同處，要能包容人與人之間存在著先天的差異，彼此間抱持尊重、友愛的態度，平等的對待，自己喜歡自己，也喜歡不一樣的朋友。

四、實施程序

本研究之實驗實施程序分別為「實驗處理前」階段、「實驗處理」階段與「實驗處理後」階段三部份。

「實驗處理前」階段 92 年 8 月到 92 年 12 月做資料收集，92 年 12 月到 93 年 5 月編制測量工具，92 年 10 月到 93 年 9 月設計實驗課程，93 年 9 月進行行政聯絡與協調。

「實驗處理」階段，實施時間從 93 年 9 月到 11 月：每週二 13：30 至 15：00，進行八週的實驗教學。

「實驗處理後」階段，研究者於實驗結束後，93 年 12 月 9 日，再次對實驗組與控制組實施與前測題數相同測驗，以此測驗分數作為研究受試者的後測分數，實驗組再加做一份「認識身心障礙兒童活動」方案意見調查表。並進行「認識身心障礙兒童方案」學習過程紀錄，相關資料分類整理，以探討實驗處理效果，93 年 12 月至 94 年 9 月期間撰寫報告。

五、資料處理

問卷部分：本研究所採取的統計分析方法為：以獨立樣本單因子共變數分析統計法檢定「國小二年級兒童對特殊兒童接納度問卷」得分的情形，來考驗實驗組與控制組在

對特殊兒童接納度上的差異。

學習過程部份：以學生的「認識身心障礙兒童活動」方案意見調查表、學習單、研究者的省思札記與級任老師建議之記錄，針對實驗組學生做資料收集與分析了解學生受此方案的影響和教師對此對方案之想法，用以補充說明研究結果。

肆、結果與討論

以下就依本研究之目的 1) 擬定「認識身心障礙同儕活動」方案；2) 探討「認識身心障礙同儕活動」方案，對於提升普通同儕接納身心障礙同儕之成效；3) 探討「認識身心障礙同儕活動」方案的實施歷程，進行討論。

一、方案的編製與特色及學生回饋

(一)方案的編製與特色：為求單元的完整性，每個單元活動內容皆包含準備活動、發展活動和綜合活動，一系列的方案設計具獨立性，不受單元次序的影響，教師可就實際需求選擇適合的單元使用。教學活動多元性與教材彈性化，教學活動包括故事導讀-利用繪本引導兒童了解身心障礙兒童生活情境與反應；老師講解-課堂的講解說明，提升對身心障礙兒童認知；與身心障礙兒童一起活動-面對面的接觸，培養兒童包容心；問與答-運用討論方式，給予觀念的澄清；體驗活動-角色的扮演增加同理心；課後學習單-學習單的練習加強輔導的效果與反思的機會。

(二)活動後意見調查表結果分析：在教學活動結束後，對實驗組進行認識身心障礙

兒童活動方案意見調查表問卷調查，第一、二題是屬於活動規劃部分；第三、四題是屬於學生成長之觀點；第五題是屬於對未來發展之期待，問卷最後並有開放性的問題，藉以瞭解兒童對於整體課程的心得感想與建議。總計發下 70

份調查表，回收 70 份，回收率達百分之百，調查表第 1、3、4、5 題之分析整理如表 4-1，第 2 題之分析於表 4-2，以下分別敘述調查表的結果與回答內容。

表 4-1 學生課後意見調查表之人數、百分比摘要

| 題號 | 題目 | 實驗組 A 班 (%) | 實驗組 B 班 (%) | 合計 (%) |
|----|-------------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| 1 | 你喜不喜歡楊老師上的「認識身心障礙兒童活動」 | 喜歡：33 人(94%) 不喜歡：2 人(6%) | 喜歡：35 人(100%) 不喜歡：0 人(0) | 喜歡：68 人(97%) 不喜歡：2 人(3%) |
| 3 | 上了楊老師的課你對身心障礙兒童有沒有更認識 | 有：29 人(83%) 沒有：6 人(17%) | 有：30 人(86%) 沒有：5 人(14%) | 有：59 人(84%) 沒有：11 人(16%) |
| 4 | 上了楊老師的課你會不會更願意幫助身心障礙兒童 | 會：29 人(83%) 不會：6 人(17%) | 會：31 人(89%) 不會：4 人(11%) | 會：60 人(86%) 不會：10 人(14%) |
| 5 | 下次楊老師再設計其他「認識身心障礙兒童活動」你願不願意參加 | 願意：29 人(83%) 不願意：6 人(17%) | 願意：32 人(91%) 不願意：3 人(9%) | 願意：61 人(87%) 不願意：9 人(13%) |

表 4-2 學生最喜歡的教學活動項目摘要

| 組別 | 活動 | 老師 講解 | 體驗 活動 | 聽故事 | 問與答 | 和身心障礙兒 童一起活動 | 學習單 |
|---------|----|----------|----------|-----|-----|-----------------|-----|
| 實驗組 A 班 | | 133 | 149 | 161 | 111 | 79 | 102 |
| 實驗組 B 班 | | 92 | 153 | 152 | 89 | 139 | 110 |
| 合計 | | 225 | 302 | 313 | 200 | 218 | 212 |

註：分數越高表示越喜愛

為盡力求取資料的真實，調查表填寫是採無記名的方式，只能將資料結果加以歸納；現場的觀察，發現兒童填寫認真，能將內心想法一一表達，從第一、三、四、五題中，參與實驗兒童對認識身心障礙兒童活動方案喜歡、改變、落實、接受程度都得到正向回應，第二題可以看出說故事、體驗活動更是兒童最喜歡的活動內容。

在活動的規劃上（1-2 題），經本活動方案的教導後，實驗組學生有 97%學生喜歡上這樣的活動，最喜歡的活動方式是聽故事。對於學生成長方面（3-4 題），經過這樣的教導活動表示有更認識身心障礙兒童的達 80%以上，又經過這樣的教導活動會更願意幫助身心障礙兒童的達 85%以上。對於未來發展上（第 5 題），下次再舉辦這樣的活動願意再參加的兒童達 85%以上，可見本活動方案不僅在內容上顧及輔導的要項，同時活動的方式也具有相當的吸引力，也讓參加的學生普遍喜歡本方案，願意在以後繼續接受本方案的教導。

多數兒童表示自己在學習的過程中有所收穫，而 B 班的學生在各題項的正向反應都略高於 A 班，顯示班級有回歸身心障礙兒童可以增加普通兒童正向反應，經過八週的教學活動，或許無法要求兒童八週的活動內容都能瞭若指掌，但至少兒童或多或少對於身心障礙兒童會多加關切，並深記在心，如此便

已帶給教學者最大的安慰與鼓勵。

二、認識身心障礙兒童活動方案對接納程度實驗效果之比較分析

（一）整體實驗效果的比較

表 4-3 是實驗組與控制組接納程度實驗效果之統計結果，以實驗對象在「國小二年級兒童對身心障礙兒童接納度問卷」的得分為依據，先進共變數分析結果，從兩組之間有顯著的差異 ($F=6.26, P<0.05$)，亦即兩組受試接納身心障礙兒童的程度，在實驗組學生接受「認識特殊兒童活動」方案教導之後，呈現出明顯不同，從表 4-4 實驗組與控制組接納程度得分上的比較，經由兩組前測平均數（實驗組 $M=116.14$ ，控制組 $M=117.61$ ）、標準差（實驗組 $SD=15.20$ ，控制組 $SD=12.46$ ）、後測平均數（實驗組 $M=124.19$ ，控制組 $M=118.71$ ）、標準差（實驗組 $SD=13.64$ ，控制組 $SD=16.13$ ），兩組調節後平均數（實驗組 $M=124.45$ ，控制組 $M=118.45$ ）發現，實驗組全體學生的接納程度分數明顯優於控制組學生。此一結果顯示，實驗組學生在接受「認識身心障礙兒童活動」方案之後，其對身心障礙兒童的接納程度，顯然較未接受該方案的控制組學生為優。由此可見，「認識身心障礙兒童活動」方案的安排與實施，確能有助於接納程度的提升。

表 4-3 實驗組和控制組共變數分析摘要

| 變異來源 | ss | df | MS | F |
|------|----------|-----|---------|-------|
| 組間 | 1254.05 | 1 | 1254.05 | 6.26* |
| 組內 | 27435.33 | 137 | 200.26 | |

*P<.05

表 4-4 實驗組與控制組平均數、標準差、調整後平均數摘要

| | 實驗組 | | 控制組 | |
|-----|--------|-------|--------|-------|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 |
| 前測 | 116.14 | 15.20 | 117.61 | 12.46 |
| 後測 | 124.19 | 13.64 | 118.71 | 16.13 |
| 調節後 | 124.45 | | 115.45 | |

(二) 實驗組學生性別因素的比較

此處呈現實驗組間性別在接納程度實驗效果之統計結果，以實驗對象在「國小二年級兒童對身心障礙兒童接納度問卷」的得分進行共變數分析，表 4-5 顯示男生和女生之

間沒有顯著的差異($F=2.13, P>0.05$)，亦即男女生受試接納身心障礙兒童的程度，在實驗組學生接受「認識身心障礙兒童活動」方案教導之後，並沒有因為性別的不同而有影響。

表 4-5 實驗組間男生和女生共變數分析摘要

| 變異來源 | ss | df | MS | F |
|------|---------|----|--------|------|
| 組間 | 301.26 | 1 | 301.26 | 2.13 |
| 組內 | 9492.60 | 67 | 141.68 | |

由而表 4-6 接納程度得分上的比較，兩組前測平均數（男生 $M=118.70$ ，女生 $M=113.27$ ）、標準差（男生 $SD=13.08$ ，女生 $SD=17.02$ ），後測平均數（男生 $M=123.37$ ，女生 $M=125.09$ ）、標準差（男生

$SD=15.87$ ，女生 $SD=10.80$ ），兩組調節後平均數（男生 $M=122.19$ 、女生 $M=126.42$ ）發現，實驗組男女生在接納程度分數並沒有顯著差異。

表 4-6 實驗組間男生和女生在平均數、標準差、調整後平均數摘要

| | 男生 | | 女生 | |
|-----|--------|-------|--------|-------|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 |
| 前測 | 118.70 | 13.08 | 113.27 | 17.02 |
| 後測 | 123.38 | 15.87 | 125.09 | 10.80 |
| 調節後 | 122.19 | | 126.42 | |

此一結果顯示，學生在接受「認識身心障礙兒童活動」方案之後，對身心障礙兒童的接納程度，並不因為性別的不同而有所差異，可見性別並未影響「認識身心障礙兒童活動」方案的實驗結果。此一結果和蕭芳玲（民 84）的研究結果相同，和 Westervelt 與 McKinney（1980）的研究結果有異。蕭芳玲的研究結果指出國中女生接受「認識身心障礙兒童課程」後對身心障礙兒童的接受態度並無顯著高於男生；Westervelt 和 McKinney 的研究結果指出實驗組女生在觀看肢障者的影片後，認為自己和殘障者在體育活動偏好的相似程度增加，這樣的影片介

紹對女生的影響明顯優於男生。在本研究之表 4-6 前後測平均數差異，女生對身心障礙兒童的接納程度略高於男生的傾向，但未達顯著差異，造成實驗效果兩性則無顯著的不同，可能低年級兒童在發展上思維較接近（朱敬先，民 71），性別不是很大因素；再就本實驗方案的內容並無引起性別差異的設計。

（三）實驗組學生接觸經驗因素的比較

表 4-7 顯示實驗組學生接受「認識身心障礙兒童活動」方案教導之後，並不因為接觸經驗的不同而有影響 ($F=0.16, P>0.05$)。

表 4-7 實驗組不同接觸經驗共變數分析摘要

| 變異來源 | SS | df | MS | F |
|------|---------|----|--------|------|
| 組間 | 23.75 | 1 | 23.75 | 0.16 |
| 組內 | 9770.11 | 67 | 145.82 | |

表 4-8 接納程度得分上的比較，經由兩組前測平均數、標準差，後測平均數、標準差，兩組調節後平均數發現，班上有回歸身

心障礙兒童 B 班全體學生的接納程度統計分數並沒有優於班上沒有回歸身心障礙兒童 A 班。

表 4-8 實驗組間不同接觸經驗在平均數、標準差、調整後平均數摘要

| | 班上有回歸身心障礙兒童 | | 班上無回歸身心障礙兒童 | |
|-----|-------------|-------|-------------|-------|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 |
| 前測 | 119.51 | 13.15 | 112.77 | 16.51 |
| 後測 | 126.23 | 11.58 | 122.14 | 15.34 |
| 調節後 | 124.78 | | 123.59 | |

此一結果顯示，學生在接受「認識身心障礙兒童活動」方案之後，對身心障礙同儕的接納程度，並沒有因為接觸經驗的不同而有差異，可見接觸經驗並未影響「認識身心障礙兒童活動」方案的實驗結果。就兩組受試而言，實驗組兒童接受教導方案之後，在接納身心障礙兒童的程度，顯然較控制組為優；實驗組中性別的不同和接觸經驗的不同對接受教導方案的成效並無明顯不同。

雖然有些研究指出對障礙者的認識越深，越容易拒絕障礙者（林豐城、蘇再添，民 79；邱佩瑩，民 83）；也有些研究指出多接觸障礙者，對障礙者的認識越多，越願意與障礙者交往互動（吳麗君，民 76；黃富廷，84；杞昭安、何東樺、張勝成，民 84；張照明，民 85）；其他研究指出接觸經驗可提升接納度（謝建全、吳永怡、王明泉，民 90；Eichinger, et al., 1991）；雖本研究中，不同的接觸經驗實驗的結果並無顯著差異，但就表 4-8 中前後測平均數差異，其實亦可看出班上有回歸身心障礙兒童者其接納程度略高於班上沒有回歸身心障礙兒童者，可見接觸經驗仍有一些影響。Wang 和 Birch (1984) 曾提出多與身心障礙兒童接觸，對身心障礙兒童的接納度越高的論點，因此若將實驗時延長，做長時間的觀察與研究，可能接觸經驗的影響或有不同。

研究者認為會造成上述結果的原因，主要是研究者依據本研究欲探討的主題「認識身心障礙兒童方案對國小二年級兒童的影響」-提出正確的理念和做法，並依據此理念與做法設計實驗內容，而將實驗設計忠實實施，在教學互動中，覺察「人各有異」自重重人，有了「平等對待」的觀念，培養「體諒的心」，真的瞭解「特殊兒童的特性與需求」「實際面對面的互動」。由本研究的結果顯示，實驗組和控制組的實驗效果有顯著差異，實驗組接受了教導方案，更能了解身心障礙兒童的需求，願意進一步接納身心障礙兒童；這與其他研究人的研究（林素美，民 76；林坤燦、洪麗遠，民 81；黃慈愛，民 87；沈寶玉，民 90；謝建全、吳永怡、王明泉，民 90；Eichinger, et al., 1991；Rizzi, 1984；Westervelt & McKinney, 1980）相當一致，因此得知，教學方案的介入，確實能讓普通兒童更進一步的認識身心障礙兒童，同時提升普通兒童對身心障礙兒童的接納程度，對國小二年級兒童而言，是一套提升普通班兒童接納身心障礙同儕的有效方案。

三、『認識身心障礙兒童活動』方案實施歷程

融合教育的趨勢所及，實驗學校九十四學年度即有三位有殘障手冊的身心障礙兒童

(二位自閉症、一位智能障礙)，就讀普通班級二年級。但依研究者在國小二年級班上收集得到的訊息得知，大致上國小二年級對身心障礙兒童排斥的現象仍存在，因此研究者認為有必要擬定一套活動方案增進普通班學生對身心障礙兒童的認識，進而接納、關懷身心障礙兒童。

在研究開始之前，研究者已和特教班和二年級的老師溝通，提出研究主題會以「認識身心障礙兒童」做為研究內容；獲得全數老師肯定與迴響，紛紛提供教學活動的設計方向，與二年級兒童的特性，期待本研究順利完成。

實驗進行前，教具的準備，教學地點的商借，教學媒體的操作試放與老師們協調教學的時間，請老師帶領學生到教學場地，一切的聯絡事宜準備就緒，進行以下教學活動。

研究者在整個教學的歷程看見學生的變化，在第一節課中兒童學會要與身心障礙兒童平等對待，公平的待遇，在第二節中看出兒童已知道尊重個體，人各有異，每位身心障礙兒童的需求不一樣，需要不同的協助。透過第三節的體驗活動，兒童能說出不便的困擾與心情，發揮同理心；再依序介紹智能障礙、聽覺障礙、肢體障礙與自閉症的特徵與協助的方式，在問答中也得知兒童有進一步的認識；最後的綜合活動，發現普通兒童會主動提供協助（肢體的協助、口語協助、撿拾物品），並且一起活動得很自在。

課程結束後，普通班兒童還常跑過來找我，詢問何時還要到班級上課；啓智班老師表示以前很少有普通班兒童到啓智班附近玩耍，自從研究者上完實驗教學之後，下課時

啓智班門前常圍繞一群低年級小朋友，主動到啓智班找身心障礙兒童玩，其中包括實驗組 A 班的兒童。

總而言之，融合教育趨勢的影響下，要將身心障礙兒童安置進入普通班，普通班學生的接納度，是一大關鍵，研究者擬定的這套『認識身心障礙兒童活動』方案，確實能提升普通班學生對身心障礙兒童的接納情形，增進彼此間互動關係。

伍、結論與建議

一、結論

本研究旨在研擬「認識身心障礙兒童活動」方案，進而探討「認識身心障礙兒童活動」方案對國小二年級學生接納身心障礙同儕的影響；並提供教學歷程做為將來研究改進的參考。茲將本研究的主要發現歸結如下：

- (一)方案的編擬：需要多人協助，若能運用團隊的力量，分工合作做教材的收集整理，會更省時省力，且更完善。
- (二)本實驗方案為一套提升國小二年級兒童接納身心障礙兒童的有效方案。經過不同實驗處理後及各階段的後測結果，研究發現：實驗組兒童在「國小二年級兒童對身心障礙兒童接納度問卷」之後測得分顯著高於前測，顯示實驗方案對實驗組兒童對身心障礙兒童的接納度具有增進的功能。
- (三)國小二年級兒童經過本方案教導後，不因性別的不同而有差異。國小二年級的兒童經過「認識身心障礙兒童活動」方案的教導後，對身心障礙兒童的接納情

形女生組和男生組得分並無顯著差異。

(四)國小二年級兒童經過本方案教導後，不因經驗的不同而有差異。國小二年級的兒童經過「認識身心障礙兒童活動」方案的教導後，對身心障礙兒童的接納情形有接觸經驗的和無接觸經驗的兒童在「認識身心障礙兒童活動」方案並無顯著差異。

(五)級任老師對方案持肯定的看法。級任老師在每節課後的討論中，對教案的設計、活動的方式、互動的情形、及對學生增進對身心障礙兒童的接納，表示方案對學生的確有正面的影響；並表示這樣的活動應多加推廣。

(六)調查表的結果顯示方案具體可行。依據活動結束後調查表的結果顯示實驗組學生有 97%表示對「認識身心障礙兒童活動」方案感到滿意；學生最喜歡的活動依序是說故事、體驗活動和老師講解；經過這樣的教導活動有 84%的學生表示進一步對身心障礙兒童認識，會更願意幫助身心障礙兒童的比例達 86 %，下次再辦理這樣的活動有意願再參加的兒童比例達 87%。可見本活動方案不僅在內容上顧及輔導的要項，同時活動的方式也具有相當的吸引力，也讓參加的學生普遍喜歡本方案，願意在以後繼續接受本方案的教導，這樣的活動方案深具延續性。

(七)『認識身心障礙兒童活動』方案實施歷程透過活動設計與實施的研究，研究者在過程中不斷的省思以及修正，再將結果轉化為資料。從研究中，研究者增進反省探究的專業能力，學生也從活動中

增進對身心障礙兒童的認識、關懷、了解和接納。

二、研究限制

(一)研究設計的限制由於人力的限制，研究者是本實驗課程的主要實施者，無法排除實驗方案和研究者交互作用所帶來的結果是本研究的限制之一。

(二)研究對象的限制 本研究因時間、人力的限制，只採用宜蘭縣一所學校國小二年級學生 140 人實驗活動的研究對象，研究場地局限於第一作者任教學校，各校推廣特殊教育的支持系統有所不同，在執行上會有差異，因此在推論研究結果時，必須考慮這些因素。

(三)研究工具的限制 由於學習單是半開放的題型，對低年級兒童較困難，無法完全表達內心的感受，因此題目是否能引導學生寫出所有與研究主題相關的資料，直接影響研究的結果。在分析上課學生的反應時，而且由於人力不足的關係，研究者以實驗方案的上課老師兼為觀察分析者的角色，有可能受到研究者主觀的影響。

三、建議

(一)教育與輔導方面的應用

1. 成為學校因應融合教育的教材，融合教育的趨勢下，普通班兒童隨時有與身心障礙兒童一起上課的機會，學校是教育的場所，加強人權教育，引導學生對人的尊重與關懷，是刻不容緩的課題。依本研究的結果發現，「認識身心障礙兒童活動」方案是一套提升國小二年級學生對身心障礙同儕接納度的有效方案，所以這樣的活動介紹相當重要，值得學

校大力推廣，成為學校常態性的活動之一。

2. 可以推廣至各校，做為特教宣導的參考教材，根據本研究結果，及早對國小學生實施「認識身心障礙兒童」教育，既可增加接納程度也可建立友誼基礎。而本研究的實驗方案經過嚴謹的編製過程，可以推廣至各校，作為二年級特教宣導的參考教材。
3. 教師可以參考本方案的設計方法和實施時間規劃不同年級的教材，由本研究的結果得知，利用彈性時間來從事「認識身心障礙兒童方案」活動是一種可行方式，方案設計流程一致，教學多樣化及多媒體教材的呈現，確實引起學生高度興趣且樂於學習，鼓勵教師可以參考「認識身心障礙兒童活動」方案的設計方法和實施時間並依各校之學習場域設計不同年級的教材。
4. 可以運用「國小二年級兒童對身心障礙兒童接納度問卷」來獲知國小二年級對身心障礙兒童的接納情形。本研究所編製的「國小二年級兒童對身心障礙兒童接納度問卷」歷經文獻探討、又經專家效度及預試過程，信效度均符合標準，目前對國小二年級的問卷極少，假如想了解二年級學生對身心障礙兒童的接納情形，此份問卷可最為參考問卷。

(二) 對未來研究的建議

1. 方案內容方面本方案只介紹四種障礙類別，各校可以按照學校班級不同狀況編擬不同教材或再編擬其他障礙類別的介紹，讓教材更具完整性，成為一套介紹各類身心障礙兒童的完整教材；也可以

將內容加深加廣的運用，符合各年級的教材。

2. 實施對象方面以國小二年級兒童為對象，這方面的研究很少，值得未來繼續研究。
3. 活動設計方面本方案實施的方法有除了以體驗活動、故事導讀、講解、與身心障礙兒童一起活動、問與答、體驗活動、學習單等方式外，若能多加利用真實例子說明或是提供真實互動情境或演練機會，將使活動更活潑生活化，更能提升學習效果，值得更進一步研究。
4. 研究方法本研究的評量以量化為主，質性部分也是研究者兼觀察者，未來的研究可考慮增加輔導員的觀察紀錄，以探討學生改變的歷程。或朝個案研究的方法探究學生對身心障礙兒童的心理變化，提供有效個別輔導方案。
5. 教學者不同本研究實施方式乃是由研究者親自帶領，研究者是特教老師，未來的研究可考慮由班級級任導師帶領，探究其效果是否一致。
6. 本研究只涉及實驗的立即效果，並未包括保留效果與遷移效果之驗證，因此後續研究可針對此部份做長期觀察。

參考文獻

一、中文部分

- 王文科(民91)。教育研究法。臺北市：五南。
- 王柏壽(民78)。國小學童對同儕接納的相

- 關因素之研究。嘉義師院學報，**2**，99-152。
- 王振德（民 74）。回歸主流-其發展、涵義及相關的問題。特殊教育季刊，**17**，1-7。
- 吳淑美（民 88）。融合教育的實施與困境。國教世紀，**188**，6-11。
- 吳淑美（民 90）。談融合教育之現況與未來。載於融合教育學術論文集，1-10。臺北市：國立台北師範學院特殊教育中心。
- 吳勝儒（民 89）。高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 吳麗君（民 76）。國民中小學師生對視覺障礙學生接納態度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳安安（民 89）。全納性教育：對現行特殊教育雙普通教育制度的挑戰。民 93 年 4 月 18 日，取自：<http://www.spe-edu.net/xdtsjy/go.asp?id=150>
- 沈寶玉（民 90）。特殊教育理念融入社會科課程設計之協同行動研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 邱珮瑩（民 83）。國小學生對自閉症兒童接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 邱上真（民 91）。特殊教育導論-帶好班上每位學生。臺北市：心理。
- 邱皓政（民 91）。量化研究與統計分析。臺北市：五南。
- 杞昭安、何東墀、張勝成（民 84）。師範學院學生對視覺障礙兒童態度之實驗研究。特殊教育研究學刊，**12**，147-177。
- 林坤燦、洪麗遠（民 81）。國小學生接納智能不足兒童態度與行動之研究。特殊教育季刊，**44**，11-16。
- 林素美（民 76）。國小學生對肢體殘障學生態度改變實驗教學之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林豐城、蘇再添（民 79）。國小學生對智能障礙同學接納態度之研究。台灣省第一屆國小教育學術論文發表會論文集。
- 胡永崇（民 90）。融合教育的配套措施。屏東特教，**8**，3-5。
- 孫邦正（民 78）。普通教學法-課程教材教法通論。臺北市：商務。
- 涂添旺（民 91）。台中市國民小學學生對視覺障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 教育部（民 89）。國民教育階段九年一貫課程綱要。臺北：教育部。
- 陳皎眉、杜富漢（民 73）。對殘障者的態度研究：公正世界概念的探討。中國社會學刊，**8**，91-112。
- 陳伯璋（民 88）。九年一貫課程的理念與理論分析。收錄於國立台北師院、中華民國教材研究發展學會主辦「九年一貫課程研討會論文集」。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 張春興（民 86）。心理學。臺北市：東華書局。

- 張照明 (民 85)。大學生對視覺障礙同儕的態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 梁偉岳 (民 84)。國小學生對不同回歸方式智能障礙同儕接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 黃慈愛 (民 87)。國小四年級普通班注意力缺陷過動症同儕接納課程之教學成效。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃富廷 (民 84)。國中學生對智能障礙學生態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 黃崑發 (民 91)。高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 鈕文英 (民 91)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁，**18** (2)，1-19。
- 鄒啓蓉 (民 87)。台北市啓智幼兒班回歸主流實施現況與相關問題研究。特殊教育研究學刊，**16**，151-169。
- 蔡昆瀛 (民 89)。融合教育理念的剖析與省思。國教新知，**47** (1)，50-57。
- 鄭麗月 (民 88)。從特殊兒童的融合教育談學校行政的配合。特教新知通訊，**6** (1)，1-4。
- 謝建全、吳永怡、王明泉 (民 90)。高職學生對智能障礙同儕融合態度相關應想因素與融合生活營成效之研究。融合教育學術論文集 171-206 頁。臺北市：國立台北師範學院特殊教育中心。
- 蕭芳玲 (民 84)。「認識特殊兒童」課程對國中生接納特殊兒童效果之研究。特殊教育研究學刊，**12**，179-196。
- 簡茂發 (民 72)。國小學童有伴關係的相關因素之分析。教育心理學報，**16**，71-88。

二、西文部分

- Baron, R. A., & J. Greenberg (1990). *Behavior in organizations :Understanding and managing the human side of work*. Upper Saddle River, N. J. : Prentice Hall.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitude toward handicapped persons :A review and analysis of research. *Exceptional Children*, **46**, 504-514.
- Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing attitude toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, **14**(2), 121-126.
- Furman, W. (1982). Children' s friendships. In T. Field, G. Finely, A. Huston, H. Quay, & L. Troll (Eds.), *Review of human development* (pp.327-342). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Hating, T. G. (1991). Social relationships. In L. H. Meyer, C. A. Peak, & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp.195-218). Baltimore, MD : Brookes.
- Hurlock, E. B. (1978). *Child development*. New York:Mc Rraw-Hill.
- Kavale, K. A. (2000). History, rhetoric, and reality. *Remedial and Special Education*, **21**, 279-297.

- Kilburn, J. (1984). Changing attitudes. *Teaching Exceptional Children*, 16(2), 124-127.
- Lazar, A.L., Gensley, J. T., & Orpet, R. E. (1971). Changing attitudes Of young mentally gifted children toward handicapped persons. *Exceptional Children*, 37(8), 600-602.
- Maheady, L., Sacca, M. K., & Harper, G. F. (1988). Classwide peer tutoring with mildly handicapped high school students. *Exceptional Children*, 55(1), 52-59.
- Putnam, J., & Markovchick, K. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Social Psychology*, 136(6), 741-752.
- Simpson, R. L., & Myles, B. S. (1990). The general education collaboration model : A model for successful mainstreaming. *Focus on Exceptional Children*, 23(4), 1-10.
- Strong, C. J., & Shaver, J. P. (1991). Modifying attitude toward persons with hearing impairments. *American Annals of the Deaf*, 136, 256-260.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY: W.W. Norton.
- Vandercook, T. (1991). Leisure instruction outcomes : Criterion performance, positive interaction, and acceptance by typical high school peers. *Journal of Special Education*, 25(3), 320-339.
- Wang, M. C., & Birch, J. W. (1984). Effective exceptional children regular classes. *Exceptional Children*, 50, 391-398.
- Webber, J. (1997). Responsible inclusion : Key components for success, In P. Zionts (Ed.). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems : Perspectives, experiences, and best practices 27-55* Austin, TX : PRO-ED.
- Westervelt, V. D. & McKinny, J. D. (1980). Effects of a film on nonhandicapped children' s attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46(4), 294-296.

The effectiveness of “introduction for children with special needs” activities in the acceptance of children with special needs among 2nd grade students

Bao-Yu Yang

Guang Fu Elementary School of I-Lan County Taiwan

Li-Chuan Chung

The Department of Special Education in National Hualien University of Education

The purposes of present study were to design a series of activities, “introduction for children with special needs”, as well as to examine the effects in acceptance of children with special needs from their 2nd grade peers. A self-designed questionnaire “2nd grade students’ acceptance of children with special needs” was used in this study.

The quasi-experiment design was used in the study. Four classes were randomly selected from all of 2nd grade classes as research subjects. The selected classes then were randomly assigned into experimental group and control group. The experimental group participated in 8-session series of activities. It was one session in each week and was 40 minutes for per session. One-way ANCOVA was used for data analysis.

The results of this research as followings:

- 1.A series of activities to introduce children with special needs were complied throughout the present study.
- 2.There is no significant difference on acceptance for children with special needs between girls and boys.
- 3.No significant difference was found in acceptance within experimental group between students with and without previous experiences with children with special needs.
- 4.The 2nd grade students indicated strong affection on these activities during experimental session. In addition, they also have showed much understanding and passion for the children with special needs.

Based on the results, the researcher provides recommendations for the education administration and the future research.

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

國立花蓮教育大學特殊教育學系副教授

摘要

本研究旨在探討九十三學度進行兩個學期「國小特教班學生音樂教學活動方案」之編製，並且以協同行動研究模式，進一步針對 15 位國小特教班特殊學生之實施成效予以分析。本研究主要結果發現：15 位學生在自編「國小特教班學生音樂課程本位評量表」、自編「國小特教班學生音樂活動學習行為觀察記錄表」等方面之整體的表現，皆有所進步。此研究結果也與研究者、五位協同研究教師在教學現場觀察的「教學情境觀察記錄」、「教師訪談資料」、「課程實施後省思札記」結果相互呼應，包括(1)15 位國小特殊學生非常期待上音樂課，(2)受試學生之間互動比率增加，(3)音樂教學活動有利於其發音與口語表達，(4)音樂教學活動幫助其上課更為專注，(5)在語言溝通方面，其能哼唱歌曲、有較多的口語表達，在語言理解方面，其更能聽從教師指令；(6)人際互動關係方面，其對自我較有信心，較願意參與教學活動；在團體音樂活動時，較願意在同儕面前表演；(7)在動作發展上，學生之視動控制、四肢協調能力有所增進，(8)情緒困擾學生的情緒更為穩定等。而在協同行動研究的結果方面，協同小組成員深覺教學經驗獲得更多交流之外，個人的專業與反思能力，獲得成長與啟示，本研究並根據上述音樂教學活動方案實施成效之結果，進行相關的分析與深究，並對國小特教班音樂教學活動設計與相關研究方向，提出具體可行之建議。

關鍵字：國小特教班、音樂教學活動、協同行動研究

壹、緒論

一、研究背景

(一)音樂教學活動能夠激發特殊學生多元之學習潛能

音樂能夠展現多元化的活動型態，乃為有力的教學媒介(黃榮真，2006a，2006b)，最能引發兒童學習動機的教學活動(黃榮真，2005a；Barksdale, 2003)。由於特殊學生在認知功能、口語表達、肢體動作發展等某一方面或幾方面，較一般學生落後；但從研

究者多年實徵性的研究中(黃榮真, 1994, 1999, 2004a, 2005b; 黃榮真、陳美月、張雅麗, 2004; 黃榮真, 2006a)發現, 他們對於音樂喜愛的程度, 並不遜於相同年齡的一般學生。所以, 音樂對特殊學生而言, 比一般學生更是具有刺激與慰藉的功能, 可與他們進行內心的對話, 藉以表達心靈深處難以言喻的情感, 作為他們非口語的溝通工具(黃榮真, 2004a)。Nordoff 和 Robbins (1971)則是表示音樂能讓學生突破他們的身心困擾與限制, 使其超越智能或體能上之障礙, 得到豐富的經驗與反應。所以研究者認為對於國小特教班的教師而言, 倘若能透過多元智慧觀點切入音樂教學活動, 將可巧妙地激發特殊學生運用視覺(觀察樂器的顏色、形狀、大小、重量、長度; 注視教學者示範操作樂器的動作)、聽覺(聆聽與區辨不同樂器聲音、人聲、模擬動物與環境的聲音)、觸覺(觸摸與敲打各式樂器、與人握手示意等互動)、體覺(音樂律動、即興表演)等多重感官學習媒介, 以及使用感覺統合與視動協調等全身聯合模式, 提供特殊學生全方位的學習內涵。故此, 透過系統化的音樂活動, 藉以啟發學生對環境事物之認知, 使其獲得知覺動作與身體平衡能力之發展, 建立語言與非語言的溝通管道; 同時也藉由與同儕間快樂互動, 導向社會性之發展, 尊重自我與他人, 促進正向的人際關係, 發展其自我實現, 發揮最大內在潛能。由上可知, 音樂教學活動對於特殊學生而言, 扮演著重要學習媒介之角色, 同時也能夠開展特殊學生多元化的潛能。

許多相關的研究證實, 音樂的效果在於能增強特殊學生一些非屬於音樂性質的行為

, 例如音樂可以增進特殊學生的認知能力(李玲玉、詹乃穎、何函儒、鄭如晶、蘇秀娟, 2005; 黃榮真, 1994, 1999; 黃榮真、盧台華, 2003)、注意力(李玲玉等, 2005; 林貴美, 1991; 黃榮真, 2005 a; 楊甘旭, 2003; Gregory, 2002)、記憶力(Hanser, 1987)、溝通能力(李玲玉等, 2005; 吳璇玉, 2001; 洪瑟勵, 2000; 柴蘭英, 2003; 黃榮真, 1994, 1999, 2004a, 2005 a, 2006 a; 黃榮真、盧台華, 2003; 黃榮真等, 2004; Braithwaite & Sigafos, 1998; Cassidy, 1992)、自我概念(李玲玉等, 2005; 黃榮真, 1994)、動作發展(李玲玉等, 2005; 黃榮真, 1994, 2006 a; Gfeller, 1988; Rudenberg, 1982)、社會技能(洪瑟勵, 2000; 黃榮真, 1994, 1999; Hairston, 1990)、社會規範行為(Coates, 1987; Spencer, 1988), 教學活動參與程度(李玲玉等, 2005; 洪瑟勵, 2000; 黃榮真, 2004a; 黃榮真等, 2004; 黃榮真、盧台華, 2003; Kern & Wolery, 2001), 社會及情緒的適應(黃榮真, 2005a; 黃榮真等, 2004; Braithwaite & Sigafos, 1998), 同時, 減低學生攻擊他人之負向行為(張心馨, 2003; 黃榮真, 2006 a; 黃榮真等, 2004), 以及增進人際互動(李玲玉等, 2005; 吳璇玉, 2001; 洪瑟勵, 2000; 陳宣蓉, 2003; 陳鈺玫, 2005; 黃榮真, 1994, 2005 a, 2006 a; 楊甘旭, 2003; Johnson & Kaiser, 2000)等。綜上所述, 足以看出音樂對於特殊學生來說, 極具有多方面的教育功能。

(二)與國小特教班音樂教學有關之研究探討
從相關文獻報告中指出音樂活動對國小

特教班學生有多方面教學成效，而研究者也發現國內將音樂活動運用於國小階段特教班學生的研究不多，有吳璇玉(2001)、柴蘭英(2003)等兩篇以單一受試實驗設計的方式各自針對三位學生進行教學；亦即國內有關國小特教班級所有學生能夠參與的音樂課程編製的研究仍不足，基於此，本研究擬將常見的四種音樂教學法融入音樂教學活動設計之中，運用系統化教學與評量方式，依據各障礙程度與類型的學生，提供更多替代方案之考量，並徵詢原班教師之教學需求，與原班課程內容進行統整；故此，研究者長期以國小特教班級為例，作為系列化音樂課程編製與實施的場域，同時將研究心得予以發表與交流。

目前國內已透過實驗與驗證之特殊教育音樂教材仍然闕如，國內特教老師經常在相關特教研討會表達出缺乏適合音樂教材之感歎，此議題著實成為特殊教育學術單位與實務工作教師極為關心之課題；於是，研究者2005年曾針對花蓮地區國小特教班進行各校實施音樂教學活動現況之探討，以進一步驗證特教老師在特教研討會表示缺乏音樂相關教材之實際想法；最後，研究者整理出該研究結果，發現每位受訪教師皆一致表達目前特殊學生音樂課程教材、示範教學等方面教學資源不足(黃榮真、楊漢一，2005)，這也是激發研究者將自己本身對於特殊學生已有二十多年音樂方面之課程設計的理論與實務經驗加以整合，並且長期以特殊學生的音樂教學活動編製，以及音樂課程實際應用，作為研究的核心。

(三)國小特教班音樂教學活動方案模式建立之探討

針對特殊學生進行課程的編製，必須顧及受教者心智發展的程度，教學內容設計必須適合所學，切合所需(何東墀，1986)，充分考慮其身心發展階段及能力(陳英三，1995)，以提供系統化的課程為考量的重點(Mastropieri, White & Fecteau, 1986)；國內特殊教育在特殊教育法及其施行細則相繼頒佈後，各項發展均有顯著進步，唯教材編選工作仍多賴教師自編，致有品質良莠不齊且未必符合特殊學生身心發展與未來生活之需要，是以編製有組織、系統的教材甚為必要(盧台華，1996)。回顧過去特教班之教材，一向強調以教師自編為原則，然衡量特教班教師之能力與時間，教材要完全自編實有其困難。

研究者歸納 Campbell 和 Scott-Kassner(1994)、Hargreaves(1986)、Mary(1992)、McDonald 和 Simons(1989)、Serefine(1980)等學者，針對兒童提出音樂能力之發展順序，找出國小特教班學生之音樂活動內容，以及參照目前臺灣常用之諾朵夫·羅賓斯、高大宜、達克羅士、奧福等音樂教學法理論，作為編製實驗課程之參考。其中，諾朵夫·羅賓斯以歌唱、樂器、戲劇表演、動作與舞蹈、即興等五大類為主(Wigram, Pedersen & Bonde, 2002)，高大宜係以歌唱活動為主軸(楊艾琳、黃玲玉、陳惠齡、劉英淑、林小玉，1999)，達克羅士強調律動、說白、歌唱、即興創作(秦禎，1998)，律動、歌唱、說白、樂器合奏、即興創作、戲劇則是奧福教學的主要方法(Choksy, Abramson, Gillespie & Woods, 1986)。此外，再加入研究者二十多年在音樂方面之教學經驗，進行相關課程設

計；從相關研究結果中發現，對於特殊需求學生而言，靈活運用此四種教學理論之特點，相較於其他文獻單採一種教學理論者之教學成效較佳，而且也較能符合教師教學需要，與滿足各類特殊需求學生，為其設計適性的學習替代方案(黃榮真，2004a，2004b，2005b，2006a，2006b)。

基於此，研究者綜合以上所述之理論與實驗經驗，建構出本研究音樂教學活動類型，以音樂溝通遊戲、音樂律動、即興表演、打擊樂器、歌曲教唱、音樂故事聯想、兒童舞蹈為主。

二、研究目的

本研究所欲達成之具體目的，有下列兩項：

- (一)透過自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」兩學期之實施，藉以了解國小特教班十五位中重度智能障礙學生於教學後在語言溝通、人際互動、動作發展、音樂活動之學習情形、其他課程學習遷移之學習狀況。
- (二)探討自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」之協同行動研究實施成果，藉由研究者與協同研究教師共同計畫、行動、觀察、省思與教學方案修正等過程，擬為課程研發之參照指標。

貳、研究方法

一、研究設計

本研究採取協同行動研究法，由研究者與協同研究教師於九十三學年度第一、二學期實施自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」，並以參與觀察、原班教師訪談及自編「學生音樂活動學習行為觀察記錄表」等文件以蒐集資料，並以編碼分類程序來進行資料分析，最後以三角測量法來考驗研究結果之信度與效度。

在研究過程中，藉由持續性實際教學、參與觀察等方式，藉此了解十五位國小特教班學生在自編「國小特殊班學生音樂課程本位評量表」、自編「國小特教班學生音樂活動學習行為觀察記錄表」之情形；並且研究者與協同研究教師共同進行方案實施歷程之反省檢討，以期教學內容更能充分開展國小特教班學生多元且最大之學習潛能。

二、研究對象

本研究係針對國小兩個特教班級的學生為對象，分別有腦性麻痺學生、伴隨有情緒障礙、多重障礙學生、重度智能障礙學生、自閉症學生等，皆經由鑑定安置而領有身心障礙手冊；年齡分佈在六歲二個月至十歲六個月之間，平均年齡為八歲七個月，其教學前之基本資料詳見表 1。

表 1 國小特教班音樂教學活動之特殊學生基本資料

| 學生代號 | 前測時之實足年齡(歲：月) | 性別 | 主要障礙 | 該學年度協同行動研究小組於教學前之整體觀察評估 |
|------|---------------|----|------|--|
| ES1 | 10：3 | 女 | 多重重度 | <p>語言溝通：口齒發音不清晰，伴隨有聽力問題，與人溝通較為吃力。以口語加上手勢，能與人進行簡易的溝通；在語言理解方面，大部分的話需要加上手勢、動作才能理解。</p> <p>人際互動：個性較固執，自我為中心，較不能遵守團體規則，喜歡當小老師來指揮其他同學，受到同儕排斥。</p> <p>動作發展：能獨立站與坐，手部較不靈巧，身體平衡感較差，四肢協調能力不佳，容易跌倒。</p> |
| ES2 | 9：4 | 男 | 多重重度 | <p>語言溝通：以口語加上手勢，能與人進行簡易的溝通；在語言理解方面，大部分的話需要加上手勢、動作才能理解。</p> <p>人際互動：常堅持己見，雖能與人表達友善，然而有時會突然大哭，較不懂得團體規則。</p> <p>動作發展：能獨立站與坐，手部較不靈巧，行動較慢，身體平衡感較差，四肢協調能力不佳。</p> |
| ES3 | 10：6 | 女 | 多重重度 | <p>語言溝通：較少有口語，能聽得懂簡單的指令。</p> <p>人際互動：有自閉傾向，較少與人互動，並伴隨有癲癇的情形，參與活動較易疲累；突然若有陌生人出現，會有不安的情緒。個性較為固著，以自我為中心。</p> <p>動作發展：能獨立站與坐，身體平衡感較差，四肢協調能力不佳，很多動作需提醒與協助。</p> |
| ES4 | 9：0 | 女 | 智障重度 | <p>語言溝通：能聽得懂簡單的語句，除了發出母音「ㄚ」，之外，無有口語表達，大多以手勢溝通。</p> <p>人際互動：常面帶笑容，然較不懂得團體規則。</p> <p>動作發展：能獨立站與坐，四肢協調能力不佳。</p> |
| ES5 | 9：0 | 男 | 多重重度 | <p>語言溝通：大多以自己的思考模式與人溝通，無法體會別人的感受，以致常出現雞同鴨講的情形；略能聽得懂簡單的語句，與人進行簡易的口語對話。</p> <p>人際互動：伴隨有亞斯伯格症，不知如何運用正確的方式與人互動，較少與友伴產生正向的友誼關係。</p> <p>動作發展：能獨立站與坐，然而身體協調與平衡感不佳，許多簡單的肢體動作較難做出來，雙手協調有困難。</p> |
| ES6 | 6：2 | 女 | 多重重度 | <p>語言溝通：日常生活常用語能以口語溝通，但其他非日常生活的事物，常會答非所問，互相聽不懂。</p> <p>人際互動：能與人互動，但較不能遵守團體規則，以自我為中心。</p> <p>動作發展：能獨立站與坐，手部較不靈巧，行動較慢，身體平衡感較差，四肢協調能力不佳。</p> |

| | | | | |
|------|------|---|---------------|---|
| ES7 | 10:5 | 男 | 多重 中度 | <p>語言溝通：能聽得懂簡單的語句，能與熟悉的人進行簡易的口語對話，然而常運用的詞彙不多。</p> <p>人際互動：以自我為中心，不能體會別人的感受，容易與人產生肢體衝突，較不喜歡參與團體活動，常發脾氣，學習動機不強，常趴在桌上哭鬧；情緒不穩定時，會出現攻擊他人的行為。</p> <p>動作發展：能獨立站、坐，身體協調能力不佳，身體平衡感差，有時走路會跌倒。</p> |
| ES8 | 8:1 | 女 | 多重 極重 度 | <p>語言溝通：目前無口語溝通能力；在語言理解方面，大部分需要加上手勢、動作才能理解。</p> <p>人際互動：較不知道如何與人互動，不太懂得團體規則，以自我為中心，情緒有時候不太穩定。</p> <p>動作發展：伴隨肢體障礙，下肢無力支撐，坐立需靠背，站立需扶著站，需要助行器為輔具代步，雙手協調有困難。</p> |
| ES9 | 7:8 | 女 | 多重 重度 | <p>語言溝通：會簡單的仿說，以口語加上手勢，能與人進行簡易的溝通；在語言理解方面，大部分需要加上手勢、動作才能理解。</p> <p>人際互動：伴隨有癲癇、過動的現象，較以自我為中心，不能體會別人的感受，容易與人發生衝突，較不懂得遵守團體規範。情緒不穩定時，常發脾氣、哭鬧。</p> <p>動作發展：能獨立站、坐。身體協調能力不佳，身體平衡感差，有時走路會跌倒。</p> |
| ES10 | 7:6 | 女 | 智障 重度 | <p>語言溝通：能聽得懂簡單的語句，常運用的詞彙不多，能與人進行簡易的口語對話，但有時所說的話不符合情境。</p> <p>人際互動：能與人互動，在團體活動進行時，較不能自我控制，較不懂得團體規則，伴隨有過動行為，需服藥控制。</p> <p>動作發展：能獨立站、坐、跑，身體協調能力不佳。</p> |
| ES11 | 7:5 | 男 | 多重 重度 | <p>語言溝通：能聽得懂簡單的語句，常運用的詞彙不多，能與人進行簡易的口語對話。</p> <p>人際互動：個性開朗，能與人互動，較不懂得團體規則。</p> <p>動作發展：伴隨肢體障礙，下肢無力支撐，坐立需靠背，站立需扶著站，需要輪椅為輔具代步，雙手協調有困難。</p> |
| ES12 | 6:11 | 男 | 多重 重度 | <p>語言溝通：能聽得懂簡單的語句，常運用的詞彙不多，能與人進行簡易的口語對話。</p> <p>人際互動：能與人互動，較以自我為中心，不太懂得團體規範。</p> <p>動作發展：伴隨肢體障礙，下肢無力支撐，坐立需靠背，站立需扶著站，需要輪椅為輔具代步，雙手協調有困難。</p> |
| ES13 | 10:2 | 女 | 智障 中度 | <p>語言溝通：能聽得懂簡單的語句，能與人進行簡易的口語對話，但較少與人交談，對於稍繁複的語言則是無法理解。</p> <p>人際互動：個性較害羞，較少與人互動，較不懂得團體規則。</p> <p>動作發展：能獨立站、坐、跑，身體協調能力不佳。</p> |

| | | | | |
|------|-----|---|----------|--|
| ES14 | 9:2 | 女 | 智障 中度 | <p>語言溝通：能聽得懂簡單的語句，除了發出母音「ㄚ」，較少與人進行口語對話，對於稍繁複的語言，則是無法理解。</p> <p>人際互動關係：與人互動較為退縮，較不懂得團體規範，參與團體活動需教師提供較多的協助。</p> <p>動作發展：能獨立站、坐、跑，身體平衡感較差，四肢協調能力不佳。</p> |
| ES15 | 7:6 | 男 | 智障 中度 | <p>語言溝通：口齒發音不清晰，有構音障礙，較少開口說話；能聽得懂日常生活語彙，能與人進行簡易的口語對話。</p> <p>人際互動關係：能與人互動，較不懂得團體規則；較自我為中心，會指揮其他同學。</p> <p>動作發展：能獨立站、坐、跑。</p> |

三、研究架構

研究者擬以協同行動研究法進行，並且提出本研究架構圖，如圖 1 所示。

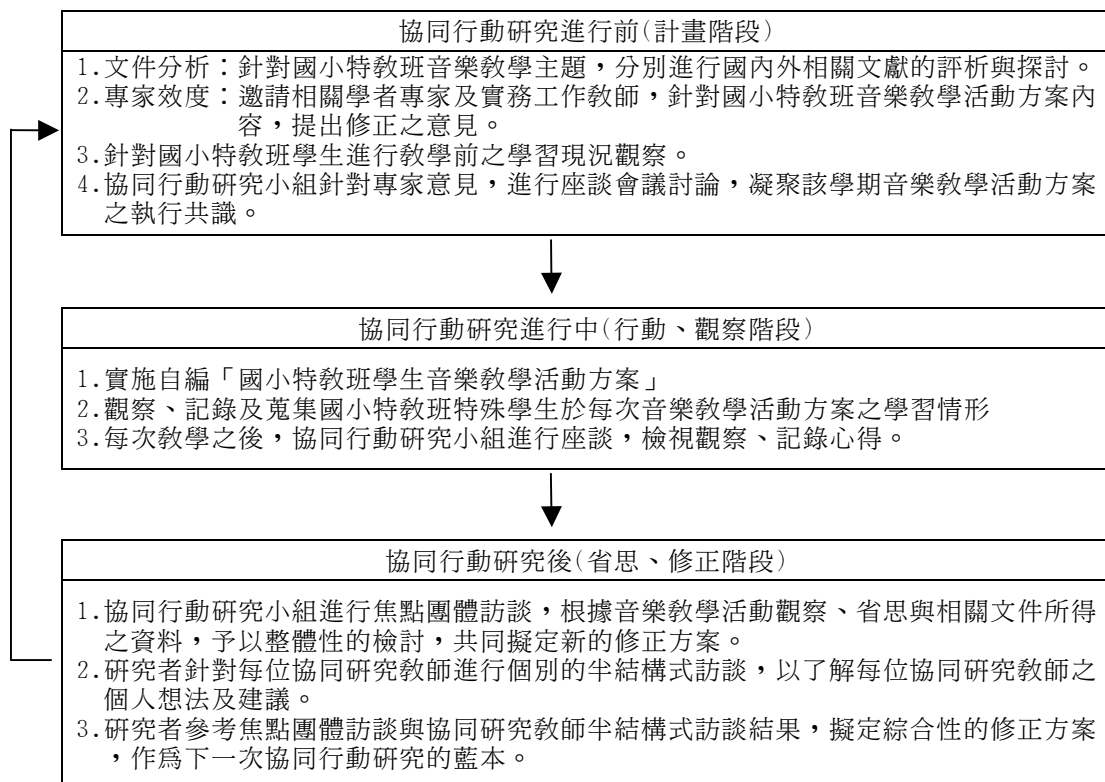


圖 1 本研究國小特教班實施音樂教學活動方案之架構圖

四、國小特教班音樂教學活動內容

本研究音樂教學活動乃依據國小特教班學生日常生活之學習經驗為出發點，以音樂溝通遊戲、音樂律動、即興表演、打擊樂器、歌曲教唱、音樂故事聯想、兒童舞蹈為主軸，由研究者與五位協同行動研究教師共同討論，進而發展出一學年音樂教學活動之課程。整個實驗課程乃透過四位學者專家與四位國小特教班老師，根據本研究教學活動內容加以評析，研究者乃彙整學者專家與實務工作老師之相關建議，再將本實驗課程內容，予以部分修正，俾使課程內容更適用且可行。整體而言，四位學者專家與四位老師表示本課程架構完整，內容系統化，適合運用於國小特教班學生學習。

本研究音樂教學活動乃整合發展性與功能性兩種課程模式，符合國小特教班學生身心特質與特殊的教育需要，徵詢各學者專家與實務工作教師之建議、教學內容全部取自日常生活之題材、運用音樂教學法理論、掌握教學活動設計趣味化原則，以及考量不同障礙類型學生之不同學習需求，強調依其個別差異情形，提供適性的替代方案等特點。有關研究者在替代方案的規劃如下：(1)本研究所設計的音樂活動，教學步驟簡單化，乃以適合國小特教班學生認知理解的教學內容為主，歌曲儘量簡短，旋律以不複雜為主，採取基本型式節奏型態，安排有規則可依循的音樂遊戲活動，提供較多的教學示範、口語指導及表演活動等。(2)針對口語表達不佳的學生，可以鼓勵其改用哼唱、手勢、指認、動作的方式進行，並且透過歌唱活動，漸進提昇其發出聲音的能力，建構有意義的簡單語句表達，同時建立更多詞彙之理解

力。(3)面對動作發展落後學生，教學時宜提供較多的肢體協助，在規劃律動與舞蹈之音樂活動時，必須以學生易於學習、模仿的動作為基礎，例如：在進行聖誕鈴聲舞蹈的時候，則安排動作發展落後學生手拿著相關道具跟著旋律揮動，一起參與此一音樂教學活動，亦即以學生原有的能力作為教學活動設計的基準，強調以變通設計的方式，讓學生能樂於參與此項活動；對於走路容易跌倒的學生，則在舞蹈活動中結合物理治療的動作；在節奏樂器演奏方面，也需考量其手功能的現況，提供適合每位學生的簡易樂器。(4)對於自閉症學生則是提供結構化的音樂活動，有利於其依照既定的音樂活動順序來學習；特別是在結構性的點名歌活動中，可以滿足特殊學生對音樂活動順序的掌控力，具有穩定特殊學生情緒的效果。(5)針對班上情緒障礙或是過動傾向學生可適時安排靜態的音樂活動，以緩和亢奮的情緒和衝動的行為。

黃榮真和楊漢一(2005)曾針對花蓮縣內國小特教班教師音樂課程實施現況進行研究，目前所運用的音樂教學活動類型音樂律動、歌曲教唱、打擊樂器、兒童舞蹈、音樂欣賞、即興表演；研究者進一步參考諾朵夫·羅賓斯所提及的戲劇、即興之音樂活動類型，高大宜所主張的遊戲、即興創作，達克羅士提出的即興創作、戲劇，以及奧福所使用的創造性律動、即興創作、戲劇表演音樂活動等類型，再者，研究者也將「即興」與「戲劇」元素融入於本研究「音樂故事聯想」的活動設計之中，並且合併上述學者所提及的音樂欣賞元素放入音樂故事聯想之中；而林貴美(1993)曾在國小特教班音樂活動設計

中提出「認識朋友與人際關係培養」的教學活動內容，認為此一活動可以增進特殊學生之間的互相接納，建立友誼，於是本研究將此一內涵融入於「音樂溝通遊戲」，藉此透過

音樂教學活動增進學生之間正向的互動。茲將本研究國小特教班學生音樂教學活動類型設計之構想陳述，如表 2 所示。

表 2 本研究國小特教班學生音樂教學活動類型設計之構想一覽表

| 音樂活動類型 | 設 計 構 想 |
|--------|--|
| 音樂溝通遊戲 | 研究者依據不同音樂性質設計兩人一組或三人一組的音樂遊戲活動，以增進師生、同儕間的互動，並學習同儕間相互合作。 |
| 音樂律動 | 研究者依據兒童歌曲，設計與詞意相互對應的肢體動作，以加深學生對詞意的理解，並進而開展學生的身體動作，及訓練身體協調發展。 |
| 即興表演 | 研究者依據不同音樂設計相關的即興表演活動，讓學生藉由活動表達自己情感。 |
| 打擊樂器 | 研究者依據歌曲，設計相關的打擊樂器活動，讓學生能學習敲打樂器的方法，並能配合歌曲的段落來進行，且藉此抒發自己的情感。 |
| 歌曲教唱 | 研究者選取適合特殊學生的歌曲，並指導學生能跟著仿唱或哼唱。 |
| 音樂故事聯想 | 研究者依據主題選取適合的背景音樂，讓學生從聆聽音樂之中發揮聯想力，展現屬於自己風格的創意動作，進而增進學生創造力發展。 |
| 兒童舞蹈 | 研究者依據主題設計屬於結構化性質且適合特殊學生學習的舞蹈內容，並藉此指導學生聽著音樂，並且跟著教師的指令仿作。 |

Elizabeth(2004)針對國小特教班的音樂課程，提出不能以一般音樂教學的方式來進行，而是需要把課程速度放慢，具有重複性，並給學生更多嘗試的機會，以具體、遊戲、多樣化的方式進行為佳，故此，本研究在七種音樂教學活動架構下，每節課除了增加新的教學內容外，學生會慣性地期待進行他們已熟悉的唱歌順序和教學活動順序，特別是班上自閉症學生在此方面固執地堅持表現，最為明顯。基於此，每節課開始之際的「點名歌」、音樂溝通遊戲「老師我愛你」歌謠(小朋友之間和師生間以互相拍掌的方式進行互動)、課程接近尾聲時扭膝、蹲姿、學動物動作、吸氣、吐氣、聽音樂敬禮的

「結束活動」等三個教學活動，是每節課必定會進行的教學流程。

由於國小特教班學生在語言溝通、人際互動、肢體動作發展等某一方面或幾方面，較一般學生落後，本研究希冀以音樂溝通遊戲、音樂律動、即興表演、打擊樂器、歌曲教唱、音樂故事聯想、兒童舞蹈等音樂教學活動作為媒介，探討此類學生是否會因為音樂教學活動之介入，而進一步提昇其在語言溝通、人際互動關係、肢體動作發展等能力，或是啟發其相關的強項智能；本研究音樂溝通遊戲主要對應的是人際互動能力，音樂律動主要對應的是動作發展能力，即興表演主要對應的是動作發展能力，打擊樂器主要

對應的是音樂能力、動作發展能力，歌曲教唱主要對應的是音樂能力、語言溝通能力，音樂故事聯想主要對應的是音樂能力、動作發展能力，兒童舞蹈主要對應的是音樂能力、動作發展能力。

本研究中所運用的七類音樂教學活動，各類教學內涵又依難易程度作規劃，從初階、中階、進階加以排序，教師教學時則從初階內容先進行，待學生熟練初階每一個音樂教學活動之後，再依序進行中階音樂教學活動，最後才教導進階的音樂教學活動。

五、研究場域

本研究國小特教班音樂教學活動方案之實施，乃運用該校國小特教班一樓專屬的音樂教室，教室內全面鋪設木質地板，教室空間敞，窗明几淨，採光、通風、隔音設備良好，有黑板、音響、各式節奏樂器等。

六、協同行動研究小組成員

本研究小組成員有研究者及五位老師、兩位研究助理組成的八人小組，其中五位教師對於此一研究方案，表達高度的參與熱忱。每位成員角色說明如后：研究者編製國小特教班音樂教學活動架構與內容、擔任國小特教班協同教學者與觀察記錄者、研究計畫主持人及負責召開每次座談會，及進行焦點團體訪談、半結構式訪談等；A 老師擔任國小特教班主要教學者，以及參與國小特教班音樂教學活動架構與內容之討論，B、C、D、E 老師擔任國小特教班協同教學者與觀察記錄者，同時共同參與國小特教班音樂教學活動架構與內容的討論；兩位研究助理參與教學活動錄影、拍照的工作。

七、研究工具

(一)自編「國小特教班學生音樂課程本位評

量表」

自編「國小特教班學生音樂課程本位評量表」乃為效標參照測驗，係由研究者依據課程內容，進一步擬定相關的具體評量目標，以編製自編「音樂課程本位評量表」。由於本評量表運用診療測量系統，收集課程樣本，內容取自學生課程，故此，不僅減少效度問題，而且施測過程短。此外，本評量表運用形成性評量策略，可改進常模參照評量之缺失，並作為教學方案的調整。每項以一分計，每位受試得分，將以轉換百分比作為比較。在自編「國小特教班學生音樂課程本位評量表」方面，第一學期規劃音樂溝通遊戲有 2 個音樂教學活動、音樂律動有 8 個音樂教學活動、即興表演有 2 個音樂教學活動、打擊樂器有 4 個音樂教學活動、歌曲教唱有 3 個音樂教學活動、音樂故事聯想有 1 個音樂教學活動、兒童舞蹈有 1 個音樂教學活動，第二學期安排音樂溝通遊戲有 1 個音樂教學活動、音樂律動有 9 個音樂教學活動、即興表演有 3 個音樂教學活動、打擊樂器有 3 個音樂教學活動、歌曲教唱有 2 個音樂教學活動、音樂故事聯想有 4 個音樂教學活動、兒童舞蹈有 1 個音樂教學活動；每一個音樂活動學會以一分計算，每個音樂活動學會與否，會由研究者與協同研究教師針對學生之障礙程度，提供替代方案的學會方式，例如：對於動作障礙的學生若能手拿道具跟著旋律揮動，此項活動也算是達成；在評分者間信度考驗方面，由研究者與協同研究教師在評分結果上均予以核對，兩者的評分信度達 96.39%。

(二)自編「學生音樂活動學習行為觀察記錄表」

由研究者多方參照協同行動研究小組座談會之建議，形成本研究進行觀察之相關行為向度，再進一步設計成爲自編「學生音樂活動學習行為觀察記錄表」，以蒐集學生音樂活動學習行為之質性資料分析。在自編「國小特教班學生音樂活動學習行為觀察記錄表」方面，係以語言溝通、人際互動關係、動作發展、音樂活動之學習情形、其他課程學習遷移等五個向度作爲觀察記錄的項目。

(三)協同研究教師焦點團體訪談題綱

研究者於每學期協同行動研究之後，針對國小特教班之協同研究教師，進行焦點團體訪談，藉以蒐集每學期末所執行的焦點團體訪談結果，以利於研究者擬定綜合性的修正方案，作爲規劃下一次協同行動研究藍本之依據。

在國小特教班焦點團體訪談題綱內容方面：每一學期實施音樂溝通遊戲、音樂律動、即興表演、打擊樂器、歌曲教唱、音樂故事聯想、兒童舞蹈，在(1)教學內容、(2)教學流程、(3)修正建議爲何？

(四)協同研究教師參與音樂教學活動之個人半結構式訪談題綱

研究者於每學期執行協同行動研究告一段落之後，分別針對國小特教班之每位教師，進行協同研究教師參與音樂教學活動之半結構式訪談，藉此蒐集每學期末每位教師個別之半結構式訪談結果，有助於研究者擬定整體性的修正方案，作爲計畫下一次協同行動研究藍本之參考來源。

在國小特教班半結構式訪談題綱內容方面：(1)請您描述這學期參與音樂活動時，個人的心得與感想？(2)整體而言，本研究音樂教學活動對特殊學生之影響爲何？(3)

本研究音樂教學活動對特殊學生在其他課程與生活上的影響？(4)對於下學期課程之建議。

八、資料收集與分析方面

(一)在量的方面

研究者與協同研究教師依據自編「國小特教班學生音樂課程本位評量表」之項目勾選，每項以一分計分，每位受試得分，將以轉換百分比作爲比較。

(二)在質的方面

在質的資料方面，乃蒐集如上所列之自編「學生音樂活動學習行為觀察表」、協同研究教師焦點團體訪談資料、協同研究教師參與音樂教學活動之個人半結構式訪談資料、每次教學後座談會資料、每次課程實施後省思札記資料等文件資料，進行各種文件之編碼；再運用持續比較分析法，重複閱讀已蒐集之相關資料，將時間先後之資料，以不同類別不斷呈現比較；亦即研究者根據研究問題，將資料編碼分類，先作出暫時性的主題和類別，且不斷地找出其中的關聯或變化做出調整，最後再找出確認的主題或類別。

(三)綜合分析方面

綜上所述，研究者爲力求研究過程的客觀性，最後，再依據量與質的資料，加以整合歸納，並且進行三角檢定，亦即本研究採用多種方法、蒐集多樣化資料，以及蒐集不同協同研究教師觀點的資料，予以交叉比對，俾使本研究之資料來源多元化，而且資料之間能夠相互印證。

九、研究方法之嚴謹度

(一)研究信度

研究者運用下列幾種方式，以盡量提升本研究之信度：

1. 觀察者一致性

研究者藉由與協同行動研究小組成員共同進入教學現場教學、觀察記錄，完全依照本研究參與者實際情形詳實記錄；透過每次教學後的討論，由不同觀察者的角度切入，以求得觀察者一致性，亦即採取客觀角度，將實際學生的學習表現狀況，加以記錄統整，避免使用推論資料。

2. 蒐集完整的現場教學情境記錄資料

研究者運用錄音機、V8 錄影機、照相機，將現場教學情境錄音、錄影、照相，並且採立即觀察及轉譯記錄下來，再配合省思日誌，採當日學生學習情形記錄轉譯與分析，力求正確記錄資料的完整性。

3. 交互核對多元資料之一致性

研究者綜合文獻資料、每次教學後座談會討論資料、焦點團體訪談結果、半結構式訪談報告、研究者與協同行動研究教師課程實施後之省思札記與現場觀察資料相互比對，運用三角檢定的方式，將所得資料相互交叉加以檢驗印證，藉著多人、多種資料來源，更周詳的瞭解研究的現象與事實，同時將所得的，以求得研究中所獲得資料之一致性。

(二) 研究效度

研究者運用下列幾種方式，藉以提升本研究之效度：

1. 專家效度

研究者在進行協同行動研究教學之前，針對所進行之音樂教學活動方案，邀請四位分別具有特殊教育課程設計專長、音樂教育課程設計專長、智能障礙領域

課程設計專長、音樂治療專長之學者專家及四位國小特教班實務工作教師，分別在學期初針對各項音樂教學活動內容適合度提供專業化檢核，以提升本研究之有效性。

2. 交互核對多元資料之正確性

研究者綜合文獻資料、每次教學後座談會討論資料、焦點團體訪談結果、個人半結構式訪談報告、研究者與協同行動研究教師課程實施後省思札記與現場觀察學生學習資料相互比對，運用三角校正的方式加以驗證，以求得研究中所獲得資料之正確性；亦即研究的過程必須從多重觀點、多重來源及多重方法，檢視所蒐集的任何資料的可靠性，因此，研究者採取多人與多方資料進行交互驗證與歸納分析，將所有處理過的資料，透過「三角交叉法」加以比對，並且將自己與協同行動教師所觀察描述的資料，與學生的表現，進行深入的檢核，以考核資料正確性與增加本研究的嚴謹度。

十、研究倫理

本研究國小特教班協同行動研究方案方面，係由研究者向服務學校申請校內教師個別型研究計畫，而由校外專家審查通過；基於此，研究者親自拜訪該國小校長、主任、特教班級每位老師，先徵求該國小校方與教師們的同意，並附上研究計畫，加以口頭與書面說明；之後，研究者再親自遞交服務學校所發送給該國小的正式公文。接下來，研究者與國小特教班教師進行座談，以進一步尋求正式同意與支持，並且共組國小特教班協同行動研究小組。再者，研究者與協同行

動研究小組針對音樂教學活動予以討論，並且與特殊學生之個別化教育計畫內容加以銜接，並且也徵詢每一位特殊學生家長的同意，並且讓家長知道所有學生學習檔案絕對保密，僅供研究記錄與資料分析使用；此外，研究者尊重協同行動研究小組教師與家長之意願，若其同意那些資料可以公開，研究者才以化名的方式呈現其意見，以確保個人隱私，並且隨時保持對研究倫理的敏感度；同時，研究者也以客觀態度，進行資料分析與報告。

參、研究結果與發現

在國小特教班學生實施成效之探討方面(一)十五位國小特教班學生在自編「國小特殊班學生音樂課程本位評量表」之學習情形

由表 4 觀之，15 位國小特殊學生第一學期皆已經完全學會「音樂溝通遊戲」、「音樂故事聯想」、「兒童舞蹈」之音樂教學活動，其次依照國小特殊學生學會的比率排序為「即興表演」、「歌曲教唱」、「打擊樂器」、「音樂律動」；其中，比率較高的有 14 位國小特殊學生皆學會「即興表演」音樂教學活動，占 93.33%，11 位國小特殊學生皆學會「歌曲教唱」音樂教學活動，占 78.57%。

表 4 第一學期 15 位國小特殊學生在自編「國小特殊班學生音樂課程本位評量表」後測—前測百分比之比較

| | ES1 | ES2 | ES3 | ES4 | ES5 | ES6 | ES7 | ES8 | ES9 | ES10 | ES11 | ES12 | ES13 | ES14 | ES15 |
|-------------|-----|-----|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 溝 律 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 即 興 器 | 50 | 75 | 50 | 75 | 62.5 | 75 | 50 | 37.5 | 50 | 75 | 37.5 | 37.5 | 62.5 | 62.5 | 87.5 |
| 歌 故 舞 | 100 | 100 | 50 | 100 | 100 | 100 | 50 | 50 | 100 | 100 | 50 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | 50 | 50 | 50 | 50 | 100 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| | 100 | 100 | 66.7 | 66.7 | 100 | 100 | 66.7 | 66.7 | 66.7 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

而第二學期 15 位國小特殊學生在自編「國小特殊班學生音樂課程本位評量表」前測、後測百分比之比較，如表 5 所示。從表 5 分析，15 位國小特殊學生第二學期皆學會的音樂教學活動有「音樂溝通遊戲」、「兒童

舞蹈」，其次，比例較高的是「即興表演」、「打擊樂器」、「歌曲教唱」等三類音樂教學活動，皆有 9 位國小特殊學生學會該項內容，占 60.00%。

表 5 第二學期 15 位國小特殊學生在自編「國小特殊班學生音樂課程本位評量表」後測—前測百分比之比較

| | ES1 | ES2 | ES3 | ES4 | ES5 | ES6 | ES7 | ES8 | ES9 | ES10 | ES11 | ES12 | ES13 | ES14 | ES15 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 溝 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 律 | 55.6 | 55.6 | 33.3 | 66.7 | 77.8 | 55.6 | 55.6 | 33.3 | 33.3 | 77.8 | 44.4 | 44.4 | 77.8 | 55.6 | 77.8 |
| 即 | 100 | 100 | 66.7 | 100 | 100 | 100 | 66.7 | 33.3 | 66.7 | 100 | 66.7 | 66.7 | 100 | 100 | 100 |
| 器 | 100 | 100 | 66.7 | 66.7 | 100 | 100 | 100 | 66.7 | 66.7 | 100 | 66.7 | 66.7 | 100 | 100 | 100 |
| 歌 | 100 | 100 | 50 | 50 | 100 | 50 | 50 | 50 | 50 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 故 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 25 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 100 | 100 |
| 舞 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

(二)十五位國小特教班學生自編「國小特教班學生音樂活動學習行為觀察記錄表」之學習情形

本研究以自編「國小特教班學生音樂活動學習行為觀察表」作為國小特教班學生參與音樂教學活動之質性記錄文件，研究者與協同研究教師主要觀察的項目，包括有語言溝通、人際互動關係、動作發展、音樂活動之學習情形、其他課程學習遷移等五個向度，由研究者與協同研究教師共同記錄與討論所有參與學生之學習情形，茲分別統整 15 位國小特殊學生兩個學期於上述五個向度之表現情形，並且說明如后。

1. 語言溝通

研究者與協同研究教師發現大多數的學生在第一學期初，口齒不太清晰，第一學期後期就發現學生漸能進行部分拼音，比以前更加喜歡哼唱歌曲，第二學期開始，有較多清晰的單字詞、雙字詞的口語表達，學生透過一年音樂教學活動之後，大多比以前能哼唱更多的歌曲，有較多的單音、詞彙、口語表達，從歌曲中認得的國字數量增加；在語言理解方面，較能理解具體的事物，學生更能聽從教師指令，及上課所講述的內容。

綜上所述，十五位國小特教班學生當中，ES11、ES12、ES13、ES15 在語言溝通方面的進步最為明顯，ES1、ES2、ES3、ES5、ES6、ES9、ES10、ES14 於語言溝通方面的進步也很多。本研究國小特教班學生在語言溝通之學習成效，與吳璇玉(2001)、柴蘭英(2003)、黃榮真(1994)、Cassidy(1992)的結果一致。

2. 人際互動

研究者與協同研究教師觀察大部分的學生在第一學期初，只對原班教師有所回應，能與固定某位同學互動，第二學期開始能與較多的同學有所互動，亦即學生透過一年音樂教學活動之後，對自我較有信心，在唱點名歌時，能主動舉手期望教師先點到他，從被動學習到主動參與音樂教學活動；在團體音樂活動時，較願意在同儕面前表演，較不像之前容易從人際關係中退縮；對於曾有情緒困擾、自我傷害之學生，其不適當行為頻率則大為降低。綜合言之，十五位國小特教班學生當中，ES1、ES2、ES3、ES4、ES5、ES6、ES7、ES8、ES9、ES10、ES14 在人際互動關係方面的進步最

為明顯，ES11、ES12、ES13、ES15 於人際互動關係方面的進步也很多。本研究國小特教班學生在人際互動之學習情形，與吳璇玉(2001)、陳宣蓉(2003)、陳鈺玫(2005)、黃榮真(1994)等相關文獻相互呼應。

(三)動作發展

研究者與協同研究教師發覺很多學生在第一學期初不喜歡動，經音樂教學活動介入後，第一學期中期，漸漸能隨著音樂舞動身體，第二學期開始，某幾位學生漸有自創動作形成；整體而言，學生透過一年音樂教學活動之後，學生之視動控制、身體平衡與四肢協調能力有所增進，仿作表現也增加，雙手協調能力漸有增進，並能漸進發展具有個人創意風格的舞蹈動作；在精細動作方面，手部功能較協調，ES1、ES2、ES4、ES5、ES6、ES7、ES10、ES13、ES14、ES15 等十位會將絲巾折好四折，放置於原來的位。總體看來，十五位國小特教班學生當中，ES1、ES2、ES4、ES5、ES6、ES10、ES13、ES14、ES15 於動作發展方面的進步也很多。本研究此一向度之研究結果與黃榮真(1994)、Rudenberg(1982)的看法相符。

(四)音樂活動之學習情形

研究者與協同研究教師明顯地覺察到每位學生都非常期待上音樂課，也非常喜歡上音樂課，茲分項敘述如后：

1. 音樂溝通遊戲：每位學生皆很喜歡參與「音樂溝通遊戲」，其中點名歌活動是每位學生的最愛，每次協同研究教師點到某位學生，同學們會聚集在其周圍，被點到名的學生總是非常興奮地舉起手，當協同研究教師點到其他同學時，也

會主動聚集在那位同學周圍；每次進行「老師我愛你」歌謠時，會主動與同學、老師以互相拍掌的方式進行互動，師生、同儕之間的關係，顯得極為和諧、融洽，充滿溫馨與互相關懷的感受。

2. 打擊樂器：在「打擊樂器」方面，學生也有明顯的進步，會主動嘗試操作不同的樂器，並且跟著節拍進行合奏的活動，ES8、ES11、ES12 三位雖然手功能不佳，但是會拿著適合自己的樂器，如沙鈴、手搖鈴等，非常專注地參與節奏樂器合奏的活動。
3. 歌曲教唱：在「歌曲教唱」方面，ES5、ES10、ES11、ES12、ES15 比學期初，較願意參與歌唱活動，從被動轉為主動，並且會開始嘗試要求指定唱那一首歌；ES9 平日雖然較少開口說話，可是會主動要求老師彈琴，很喜歡聽風琴的聲音，跟著搖擺身體及唱歌。
4. 音樂律動：在「音樂律動」方面，也能從初階的音樂活動，進展至中階及進階活動。
5. 兒童舞蹈：ES1、ES2、ES4、ES5、ES10、ES13、ES14、ES15 等八位總是賣力地舞動其身體四肢，也能漸進發展具有個人創意風格的動作。
6. 即興表演：學生能從初階的音樂活動，進步至中階和進階活動。
7. 音樂故事聯想：ES1、ES2、ES4、ES5、ES6、ES7、ES10、ES13、ES14、ES15 等十位，也能從跟著協同研究教師仿作，而能參與整個故事脈絡之音樂活動，並且會表現出故事情節中具有想像層面的動作。

(五)其他課程學習遷移

藉由本研究「歌曲教唱」、「音樂故事聯想」之教學之後，有助於學生在「實用語文」課文情境的理解，增進其表達內容與生活情境相符，以及提昇其對事物觀察及描述能力；也透過「音樂溝通遊戲」、「音樂故事聯想」等音樂活動，提高其「實用數學」之應用，以及參與團體活動之社會適應的能力，藉著「音樂律動」、「即興表演」、「打擊樂器」、「兒童舞蹈」等音樂活動，也強化學生肢體協調與動作發展的能力。

(六)其他

研究者與協同研究教師從教學現場觀察學生學習現、課程實施後省思札記及教學錄影帶之回顧當中，皆發現學生每次上課都非常地投入與專注，此學習成效也正向促進學生在其他課程學習之專注能力，亦即透過一系列引發學生學習動機的音樂活動，能提高學生的參與動機與學習專心度，與林貴美(1991)看法相同。

二、國小特教班音樂教學活動協同行動研究之發現

研究者歸納協同行動研究方案中與協同研究教師共同進行焦點團體訪談、個人訪談、教學後座談會、教學後省思札記等文件資料，並予以綜合分析。

(一)整體而言，五位協同研究的教師對於兩學期整體之音樂教學內容的看法是(1)本研究已將音樂步驟予以簡化，學生很容易進行學習，(2)多樣化的音樂律動設計，增進同儕之間的互動，(3)透過即興表演音樂活動，強化學生運用身體軀幹四肢的能力。

(二)在整體教學流程方面，每學期皆設計音

樂溝通遊戲、音樂律動、即興表演、打擊樂器、歌曲教唱、音樂故事聯想、兒童舞蹈等教學活動；同時，各學期整體音樂活動設計之主軸各有不同，第一學期以歌曲教唱、音樂溝通遊戲為主，第二學期以音樂律動、即興表演為主，

(三)對於整體音樂教學活動之修正建議是

(1)更多增加適合特殊學生學習的歌曲，(2)規劃簡易節奏樂器之合奏，(3)更多穿插安排靜態音樂活動。

(四)五位協同研究教師接受個別訪談時，皆極為支持這門音樂課程的實施，也一致認為經由連續兩個學期的音樂教學，能從這個研究活動當中，獲得最大感觸的共同點是(1)音樂教學活動增進師生間的正向互動，(2)每個學生都很喜歡音樂活動，(3)學生情緒較穩定，從各個音樂教學活動中看到學生互助合作的行為，(4)學生藉著音樂教學活動的介入，各方面的能力也漸次開展出來。

(五)本研究兩個學期的音樂教學活動對於國小特教班學生之影響有以下幾點：(1)學生非常的期待上音樂課，(2)學生之間互動比率增加，(3)音樂教學活動有利於學生的發音與口語表達，(4)音樂教學活動幫助學生上課更為專注，(5)結構性的點名歌活動及音樂律動活動，有助於特殊需求學生能依照既定的音樂活動秩序來學習，(6)即興表演讓學生非常投入於音樂情境之中，(7)歌曲教唱有助於學生的記憶能力，(8)音樂教學活動有利於學生的肢體發展，(9)音樂教學活動能夠幫助情緒困擾學生的情緒更為穩定。

- (六)五位協同研究教師認為本研究音樂教學活動，對於特殊學生在其他課程與生活上的影響有以下幾點：(1)歌曲教唱有助於學生的認字，(2)音樂教學活動讓學生由羞澀轉為開朗，(3)音樂教學活動融入於實用語文與實用數學之中，利於學生的認知學習，(4)可以運用學生的音樂強項，作為學習其他課程的媒介。
- (七)五位協同研究教師對於課程之建議，分別有以下幾點：(1)增加更多適合特殊學生學習的歌曲，(2)加多節奏樂器合奏教學活動之安排。
- (八)研究者與五位協同研究教師共同參與國小特教班教學後座談會，歸納五位協同研究教師依據本研究自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」進行座談會之資料分析結果有五點：(1)各學期擬定的教學重點不同，各有課程發展之特色，(2)依據特殊需求學生調整音樂教學活動實施方案，(3)增加音樂課的節數，(4)規劃更多主題型式的音樂活動。
- (九)研究者彙整五位協同研究教師撰寫課程實施後省思札記，此部分之資料分析結果有四點：(1)節奏明顯的音樂，有助於學生舞動自己的肢體動作，(2)音樂溝通遊戲有助於開展學生之間互動的關係，(3)每次音樂課後的省思，有助於改進教學活動內涵，更多思考先天受到限制的學生，都可以用自己的方式，參與在這個音樂活動裡面，(4)在教學中發現音樂是學生最佳的溝通管道。

三、國小特教班兩學期音樂教學活動實施之綜合發現

國小特教班 15 位國小特教班學生經由本研究自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」學習之後，在自編「國小特教班學生音樂課程本位評量表」、自編「國小特教班學生音樂活動學習行為觀察表」等方面之整體的表現，皆有所進步。此研究結果與五位協同研究教師參與本研究音樂教學活動，觀察到特殊學生除了非常期待上音樂課之外，其學習表現有以下的改變：(1)學生之間互動比率增加，(2)音樂教學活動有利於學生的發音與口語表達，(3)音樂教學活動幫助學生上課更為專注，(4)音樂教學活動有利於學生的肢體發展，(5)音樂教學活動能夠幫助情緒困擾學生的情緒更為穩定等結果相互呼應。

研究者分析 15 位特殊學生經由本研究自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」學習之後，在自編「國小特教班學生音樂課程本位評量表」、自編「國小特教班學生音樂活動學習行為觀察表」等方面之整體的表現，皆有所進步，與自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」的內容設計有關：

- (一)本研究音樂溝通遊戲主要對應的是人際互動能力，音樂律動主要對應的是動作發展能力，即興表演主要對應的是動作發展能力，打擊樂器主要對應的是音樂能力、動作發展能力，歌曲教唱主要對應的是音樂能力、語言溝通能力，音樂故事聯想主要對應的是音樂能力、動作發展能力，兒童舞蹈主要對應的是音樂能力、動作發展能力。
- (二)五位協同研究教師參與本研究音樂教學活動，針對整體音樂教學活動方案的看法：(1)將四種音樂教學法理論融入國

小特教班音樂課程設計，很適合國小特教班中重度智能障礙的學生學習，同時也參考兒童音樂能力之發展順序，實具有課程內容特色，(2)音樂溝通遊戲有助於開展學生之間互動的關係，(3)學生藉著音樂教學活動的介入，各方面的能力(如：發音與口語表達、肢體發展等)，也漸次開展出來等觀點相互印證。

四、研究者於教學歷程中的發現

(一)音樂溝通遊戲

1.課程內容方面

- (1)本研究運用學生耳熟能詳的兒童歌謠如：「老師我愛你」歌謠是不錯的題材，頗能引起學生的參與感，特別是「老師我愛你」歌謠，學生一唱完，由過去與人相處較被動的關係，明顯轉為積極主動向同儕、老師，以互相拍掌的方式進行音樂溝通互動遊戲。
- (2)本研究巧妙地運用動態與靜態交錯的音樂曲式來進行，讓整個教學活動富有變化，學生也更能以期待的心情，等待下一個教學活動的呈現。

2.國小特教班學生學習方面

- (1)每位學生皆很喜歡參與「音樂溝通遊戲」，其中每次進行「老師我愛你」歌謠時，會主動與同學、老師以互相拍掌的方式進行互動，師生、同儕之間的關係，顯得極為和諧、融洽，充滿溫馨與互相關懷的感受。
- (2)此外，點名歌活動是每位學生的最

愛，每次協同研究教師點到某位學生，同學們會聚集在其周圍，被點到名的學生總是非常興奮地舉起手，當協同研究教師點到其他同學時，也會主動聚集在那位同學周圍；從點名歌活動中，也發現學生由退縮害羞轉變為主動舉手，並且期望教師先點到他；亦即從被動學習的角色，進步到主動的學習角色。

(二)音樂律動

1.課程內容方面

本研究在歌曲的選擇上，善用各式型態的童謠音樂(如：「小星星」、「小蜜蜂」)、各式適合國小特教班學生學習的音樂(古典音樂、民謠)，以及學生耳熟能詳的兒歌作為題材，藉此提昇學生參與音樂活動之興趣。

2.國小特教班學生學習方面

- (1)學生能從初階的音樂活動，進展至中階及進階活動。
- (2)學生對於音樂節拍的感受力增加，一聽到節奏明顯的曲調，身體自然而然地會隨著旋律與節拍愉快的搖擺。

(三)即興表演

1.課程內容方面

本研究運用富有變化與想像力的背景音樂，藉由故事情境之串連，讓學生學習如何自由地伸展自己的軀幹與四肢，並且由音樂旋律的帶動，進一步感受自己可與身體進行簡單的對話；對於行動不方便的學生而言，也可以坐在輪椅或座椅上，以自己的姿勢來伸展及活動自己的關節、肌肉。

2. 國小特教班學生學習方面
- 學生一邊聆聽音樂，一邊透過教師的說明，可漸近地啟發學生的想像力，以及創作屬於自己自發性的肢體動作；亦即引導學生以肢體的律動來表現音樂，同時進一步運用身體的手臂、手掌、腿、腳來創造節奏與音樂。
- (四) 打擊樂器
1. 課程內容方面
- 本研究指導學生運用身體視覺(觀察樂器的顏色、形狀、大小、重量、長度；示範操作樂器動作)，使用聽覺(聆聽與區辨不同樂器聲音)，運用觸覺(觸摸與敲打各式樂器)等多重感官學習媒介，以促進學生視動協調。
2. 國小特教班學生學習方面
- (1) 在「打擊樂器」方面，學生也有明顯的進步，會主動嘗試操作不同的樂器，並且跟著節拍進行合奏的活動，ES8、ES11、ES12 三位雖然手功能不佳，但是會拿著適合自己的樂器，如沙鈴、手搖鈴等，非常專注地參與節奏樂器合奏的活動。
- (2) 協同行動研究小組已考量學生手功能的情況，安排適當的樂器，例如手功能不佳的學生可發給手搖鈴、沙鈴等樂器，讓學生較易抓握與搖動。
- (五) 歌曲教唱
1. 課程內容方面
- (1) 本研究音樂教學活動運用與學生經驗生活相聯結的「早起歌」，頗能引發學生之學習動機。此外，歌詞的詞意易懂，詞句簡短，對國小中重度智障學生來說，容易朗朗上口。
- (2) 在歌曲教唱的部分，本研究歌曲的選擇乃挑選與基本認知概念相結合的歌曲，協同行動研究小組共同發現有助於增進學生基本認知概念的學習。
- (3) 本研究讓學生聽音樂學動物叫聲、學習自然現象聲音、模擬常見事物所發出的聲音，以及學習動物動作，此一教學活動設計有助於口語能力不佳的學生，在有趣的音樂情境下，學習發出日常生活中常聽的聲音。
2. 國小特教班學生學習方面
- (1) 經過一學期有系統的教學，有口語能力的學生漸能跟讀(ES1、ES2、ES5、ES6、ES7、ES11、ES13、ES14)或是自己念出或唱出歌詞來(ES12、ES15)，若是較少口語的學生也能跟著歌謠的節奏仿讀(ES3、ES4、ES9、ES10)，若是無口語的學生會跟著歌謠節奏打節拍(ES8)。
- (2) ES5、ES10、ES11、ES12、ES15 會主動參與歌曲教唱音樂活動，ES9 平日雖然較少開口說話，可是會主動要求老師彈琴，很喜歡聽風琴的聲音，跟著搖擺身體及唱歌。
- (3) 研究者與協同研究教師發現大部分的學生透過此教學活動之後，能哼唱更多的歌曲，有較多的單音、詞彙、口語表達，從歌曲中認得的國字數量增加；在語言理解方面，較能理解具體的事物，學生更能聽從教師指令，及上課所講述的內容。

(六)故事聯想

1.課程內容方面

本研究音樂活動之間以故事的情境脈絡作為貫穿，協同行動研究小組發現可讓學生學習的興致高昂，認知概念的習得經驗會較為完整。

2.國小特教班學生學習方面

- (1)學生沈浸在有趣的故事情節中，每位學生的學習表情極為專注，學習成效非常顯著。
- (2)研究者發現 ES1、ES2、ES4、ES5、ES6、ES7、ES10、ES13、ES14、ES15 等十位，也能從跟著協同研究教師仿作，而能參與整個故事脈絡之音樂活動，並且會表現出故事情節中具有想像層面的動作。例如：青蛙旅行遇到下雨的情境，會作出趕快躲雨的動作。

(七)兒童舞蹈

1.課程內容方面

本研究乃以動物為主題，以增進學生對動物的認知。

2.國小特教班學生學習方面

- (1)研究者觀察到 ES1、ES2、ES4、ES5、ES10、ES13、ES14、ES15 等八位總是賣力地舞動其身體四肢，也能漸進發展具有個人創意風格的動作。
- (2)本研究透過簡易的舞蹈，將學生的生活經驗以跳舞的形式串連在一起，更加強化學生對周遭事物的觀察力，例如在貓咪舞蹈中，學生在進行此教學之後，對此兩種動物的生活習性或姿勢動作更加熟悉，而不

僅限於對動物名稱的認知而已。

(八)其他

- 1.研究者與協同研究教師從教學現場觀察學生學習行為、課程實施後省思札記及教學錄影帶回顧，皆發現學生每次上課都非常地投入與專注，此學習成效也正向促進學生在其他課程學習之專注能力，亦即透過一系列引發學生學習動機的音樂活動，能提高學生的參與動機與學習專心度。其次，每次跳貓咪舞、絲巾舞之後，學生已養成習慣將貓咪裝飾、絲巾收好，或是將樂器歸位，其生活適應能力，也藉此提昇。
- 2.在其他課程學習遷移方面，藉由本研究「歌曲教唱」、「音樂故事聯想」之教學之後，有助於學生在「實用語文」課文情境的理解，增進其表達內容與生活情境相符，以及提昇其對事物觀察及描述能力；也透過「音樂溝通遊戲」、「音樂故事聯想」等音樂活動，提高其「實用數學」之應用，以及參與團體活動之社會適應的能力，藉著「音樂律動」、「即興表演」、「打擊樂器」、「兒童舞蹈」等音樂活動，也強化學生肢體協調與動作發展的能力。

五、教學研究中的成長

(一)協同行動研究對專業知能的影響

協同行動研究小組每位成員深覺個人的專業能力，獲得成長與啟示。研究者自覺不斷透過每次教學的構想，可以累積更多研發新教材之實驗經驗，並且增進課程設計的能力，也在整個教學歷程中，感受到教學成長的喜悅，與回應自我奉獻於身心障礙學生教育之生命價值感，以及藉由教學省思中發現

自己創思之經歷，深覺受益良多。

(二)教學活動的檢討與省思

1. 反思能力提高

研究者與協同研究教師透過此次協同行動研究的實施與檢視，每個人深覺自己的研究能力得以提昇，本身省思批判的能力也逐漸增強，同時將自己所詮釋的教育信念、教學價值，重新付諸於教學活動設計及實施之中。

2. 教學經驗更多之交流

藉由研究者與協同研究教師之間經驗分享，更有利於協同研究教師對於音樂教學活動方案之認同、參與，增進教師參與協同行動研究的能力，也讓本研究特殊學生音樂教學活動方案之進行更為順利，彼此獲益良多。同時，也讓學術研究單位與現職教師有更多教學經驗之對話、交流與合作，實際將理論與實務之間，有更密切的連結。唯有將本土的音樂教育理論予以實施與分享，才能將音樂課程落實化，音樂教學行動化。

「國小特教班學生音樂教學活動方案」學習之後，在自編「國小特教班學生音樂課程本位評量表」、自編「國小特教班學生音樂活動學習行為觀察表」等方面之整體的表現，皆有所進步。此研究結果與五位協同研究教師參與本研究音樂教學活動，觀察到特殊學生除了非常期待上音樂課之外，其學習表現有以下的改變：(1)學生之間互動比率增加，(2)音樂教學活動有利於學生的發音與口語表達，(3)音樂教學活動幫助學生上課更為專注，(4)音樂教學活動有利於學生的肢體發展，(5)音樂教學活動能夠幫助情緒困擾學生的情緒更為穩定等結果相互呼應。

整體而言，本研究確實已應用與彰顯音樂治療融入國小特教班音樂教學活動設計之中，並且於教學實施後，也證實每位國小特教班學生的情緒較為穩定、上課專注的時間延長、學生之間互動比率增加、發音與口語表達的比率提高、能發展自創的肢體動作、喜歡朗朗上口的唱歌，音樂節奏感方面明顯的進步，社交技能增進，學生之間表現出互助合作的行為，較多學生主動要求要唱歌、表演等；由此觀之，自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」，實具有多方面之教學成效。

二、建議

(一)對於實務工作教師使用本研究音樂教學活動方案之建議

建議實務工作教師使用本研究所編製的自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」內容及自編的相關評量表，本研究自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」從專家課程評鑑、國小特教班學生整體學習表現、協同研究教師參與心得的結果顯示，本研究乃

肆、結論與建議

一、結論

本課程編製主要將四種音樂教學法理論融入國小特教班音樂課程設計，適合於國小特教班中重度智能障礙的學生學習，同時也參考兒童音樂能力之發展順序，實具有課程內容特色，並以此發展出一套音樂教學法融入音樂活動之本土化課程；並且於教學實施後，發現此課程能漸次地開啓國小特教班學生各方面的能力。

國小特教班 15 位特殊學生經由本研究自編

運用音樂教學法融入國小特教班音樂教學活動，課程架構完整，內容系統化，很適合班級之中重度智能障礙學生的學習，同時，也發現本研究音樂教學活動幫助國小特教班中重度智能障礙學生各方面的能力，漸次被開展出來，對於其他課程與生活上，也有正面的影響；亦即本研究係依據國小特教班學生之身心特質，以及教師教學需要，以臺灣較常運用的四種音樂教學法理論為基礎，研發一套又能符合本土情境之內容，又最能引發學習動機的音樂活動課程，係以音樂教學活動作為媒介，開展國小特殊學生之多元能力；基於此，研究者與國小特教班教師可參考本研究所編擬的此套自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」內容，藉以啟發每位國小特教班學生各方面之能力，同時，也可以透過本研究自編「國小特教班學生音樂課程本位評量表」、自編「國小特教班學生音樂活動學習行為觀察表」，藉此掌握每位國小特教班學生學習之情形。

(二)對於相關領域研究者編製音樂教學活動設計之建議

參考本研究自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」課程編製特點，本研究一學期自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」，乃整合發展性與功能性兩種課程模式、符合國小特教班學生身心特質與特殊的教育需要、徵詢各學者專家與實務工作教師之建議、教學內容全部取自日常生活之題材、運用音樂教學法理論、掌握教學活動設計趣味化原則，以及考量不同障礙類型學生之不同學習需求，強調依其個別差異情形，提供適性的替代方案等特點，可作為國小特教班學生音樂課程設計參考之要點。

(三)未來後續研究

1. 進行縱貫式協同行動研究

本協同行動研究小組已陸續完成國小特教班兩學期音樂教學活動，而有關課程研發之相關研究，最好以縱貫的模式最佳；本研究從國小特教班學生整體學習表現、協同研究教師參與心得的結果中，看出巧妙運用音樂教學法原理融入國小特教班音樂教學活動，很適合班級之中重度智能障礙學生的學習，國小特教班學生在整體的學習表現，皆有所進步；基於此，研究者與協同研究教師於第二學期末一起討論的結果，仍覺得有繼續發展此課程之價值性；故此，第三學期開始，乃延續此一課程模式，秉持著協同行動研究之繼續原則，不斷地整合目前的協同行動經驗，並將經驗導向下一個行動的發展。

2. 擴大協同行動研究的範疇

本研究若在時間、人力、經費許可之情況下，可增加花蓮地區內或其他縣市若干個國小特教班之班級數，以及願意參與本研究協同行動研究的教師、特殊學生，以增廣自編「國小特教班學生音樂教學活動方案」之使用的層面，同時，研究者也可以不斷地從與協同研究老師和學生實際互動的經驗，以及教學執行之後的反省、檢討中，進一步了解其他學校整體實施的情形，以擬定適當的調整方案，藉此讓本研究國小特教班學生音樂教學活動內涵更適用於所有國小特殊學習需求的學生，更能為每位特殊學生提供最佳的學習機會。

參考文獻

一、中文部份

- 吳璇玉(2001)。音樂活動對國小多重障礙兒童語文學習成效之研究。國立嘉義大學國民教育研究所特教教學碩士論文(未出版)。
- 何東墀(1986)。智能不足者需要功能性的課程。**特教園丁**，1(2)，13-14。
- 李玲玉、詹乃穎、何函儒、鄭如晶、蘇秀娟(2005)。音樂治療對自閉症幼兒發展之成效探討。**特殊教育學報**，21，1-21。
- 林貴美(1991)。音樂活動介入對中重度智能不足兒童之學習不專注行為與語文學習成就的影響。台灣省立台北師範學院特殊教育叢書36輯。
- 林貴美(1993)。音樂治療與教育手冊。台北：心理。
- 洪瑟勵(2000)。音樂治療活動對國中階段中重度智障學生社會技能之影響。臺灣師範大學音樂研究所碩士論文(未出版)。
- 秦禎(1998)。幼兒音樂與律動。台北：五南。
- 郭美女(1998)。音樂治療與傳達。**國教之聲**，31，26-31。
- 柴蘭英(2004)。音樂治療教育方案對國小啟智班兒童口語表達之研究。國立台中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文(未出版)。
- 張心馨(2003)。音樂治療的理論及其在國中階段的應用。國立臺灣師範大學音樂學系碩士班音樂學組研究所碩士論文(未出版)。
- 陳英三(1995)。特殊兒童教材教法。台北：五南。
- 陳宣蓉(2002)。音樂治療活動應用於智能障礙兒童自我概念及人際關係之研究。屏東師範學院音樂教育學系碩士班碩士論文(未出版)。
- 陳鈺玫(2005)。音樂活動對國小自閉症兒童語言表達之研究。國立臺北市立教育大學音樂藝術研究所碩士論文(未出版)。
- 黃榮真(1994)。國小啟智班學童音樂治療研究。國立花蓮師範學院特殊教育叢書26輯。
- 黃榮真(1999)。「發展遲緩幼兒課程」應用成效之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文(未出版)。
- 黃榮真(2004a)。「自編音樂教學活動」對學前融合班發展遲緩幼兒學習成效之初探。國立嘉義大學特殊教育中心九十三年度特殊教育學術研討會論文集，47-74。
- 黃榮真(2004b)。學前融合班音樂活動設計初探－多元智慧觀點。國立彰化師範大學第九屆特殊教育課程與教學學術研討會論文集。111-130。
- 黃榮真(2005a)。臨床教學分享－學前融合班音樂活動設計之探討。2005 東部教育論壇研討會論文集，295-318。
- 黃榮真(2005b)。多元音樂教學活動對於特殊幼兒學習行為之影響－以某一學前融合班學生為例。第六屆全國早療相關服務論文發表大會暨國際研討會論文集。142-146。
- 黃榮真(2006a)。特殊學生音樂教學活動編製與應用(暫訂)。台北：五南。

- 黃榮真(2006b)。由多元智慧觀點探析學前融合班幼兒音樂教學活動之設計。特殊教育研究學刊, 30, 261-282。
- 黃榮真、陳美月、張雅麗(2004)。音樂教學活動對學前融合班特殊幼兒學習行為之影響。第五屆全國早療相關服務論文發表大會暨國際研討會論文集。168-174。
- 黃榮真、楊漢一(2005)。國小特教班音樂課程教學內涵之初探—以某一地區為例。國立花蓮教育大學特殊教育學系暨身心障礙與輔助科技研究所 2005 年度師生學術研討會論文發表。
- 黃榮真、盧台華(2003)。自編「發展遲緩幼兒課程」之實徵性研究。東台灣特殊教育學報, 5, 1-24。
- 楊甘旭(2003)。音樂活動對身心障礙學生適應行為成效之研究。國立臺東大學教育研究所碩士班碩士論文(未出版)。
- 楊艾琳、黃玲玉、陳惠齡、劉英淑、林小玉(1999)。藝術教育教師手冊—國小篇。國立臺灣藝術教育館。
- 盧台華(1996)。「修訂基礎數學編序教材」相關因素之探討及對身心障礙者應用成效之研究。台北：心理。
- 二、英文部份**
- Barksdale, A.L.(2003). *Music therapy and leisure for persons with disabilities*. Champaign, IL: Sagamore.
- Braithwaite, M. & Sigafoos, J. (1998). Effects of social versus musical antecedents on communication responsiveness in five children with developmental disabilities. *Journal of Music therapy*, 35(2), 88-104.
- Campbell, P.S. & Scott-Kassner, C.(1994). *Music in childhood: from preschool through the elementary grades*. New York: Schirmer books.
- Cassidy, J. W.(1992). Communication Disorders: Effect on children's ability to label music characteristics. *Journal of Music Therapy*, 29, 113-124.
- Choksy, L., Abramson, R.M., Gillespie, A., & Wood, d. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Coates, P.(1987). "Is it functional?" "A question for music therapists who work with the institutionalized mentally retarded. *Journal of Music Therapy*, 24, 170-175.
- Elizabeth Pontiff (2004). Teaching Special Learners: Ideas from Veteran Teachers in the Music Classroom. *Teaching Music*. 12 (3), 52-58.
- Gfeller, K.(1988). Assessment procedures for music therapy with hearing impaired children: Language Development. *Journal of Music Therapy*, 25, 192-205.
- Gregory, D. (2002). Music listening for maintaining attention of older adults with cognitive impairments. *Journal of Music therapy*, XXXIX(4), 244-264.
- Hairston, M.J.P.(1990). Analyses of responses of mentally retarded autistic and mentally retarded no autistic children to art therapy and music therapy. *Journal of Music Therapy*, 27(3), 137-150.
- Hanser, S. B.(1987). *Music therapist's handbook*. St.Louis, Mo: Warren H. Green,

- Inc.
- Hargreaves, D.J. (1986). *The development psychology of music*. New York: the Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Johnson, K. E. & Kaiser, K.A. (2000). The effect of an interactive experience on music majors' perceptions of music for deaf students. *Journal of Music therapy*, 37(3), 222-234.
- Kern, P. & Wolery, M. (2001). Participation of a preschooler with visual impairments on the playground: effects of music adaptations and staff development. *Journal of Music therapy*, 38(2), 149-164.
- Mary, M. (1992). *Creative activities for young children (2nd ed.)*. New York : Delmar Publishers Inc.
- McDonald, D. & Simons. *Musical growth and development : Birth through six*. New York : Schirmer Books.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1971). *Music Therapy in special education*. New York : John Day.
- Rudenberg, M. R. (1982). *Music therapy for handicapped children: Orthopedically handicapped*. Washington, DC: National Association for Music Therapy, Inc.
- Serafine, M.L. (1980). *Piagetian research in Music*. Council for research in music education, 62, 1-21.
- Spencer, S. L. (1988). The efficiency of instrumental and movement activities in developing mentally retarded adolescents' ability to follow directions. *Journal of Music Therapy*, 25, 44-50.
- Wigram, T., Pedersen, I. N. & Bonde L. O. (2002). *A comprehensive guide to music therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

The study on application effects of music teaching activities projects in elementary special education classes

Yung-Chen Huang
National Hualien University of Education

Abstract

The purpose of this research was to study the implementation effect of “self-designed music teaching activities project” in the period of one semester for 15 intellectual disabilities students in a special education class of an elementary school. Collaborative action research was used in this study. Based on observations, interviewing with original teachers, “self-designed music activities curriculum checklist” and “self-designed music learning behavior observation lists”, video analysis, research notes, etc, we found that all 15 students improved (1)Students looked forward this music lesson.(2)Interaction among students become more frequently.(3)Students improved their pronunciation and oral communication skills.(4)Music teaching activities made students more concentrated.(5)Language communication and understanding were improved.(6)Students become more self-confident in interpersonal interactions. (7)The eye control, coordination ability of the students were improved. (8)The emotion of emotional disturbances students become more stable. Based on the research results, several suggestions were made by the researchers.

Keywords: music teaching activities, special education class in elementary school, collaborative action research

本研究之完成，乃感謝五位參與本研究協同研究教師，同時也感謝兩位匿名審查學者提供卓見，在此一併致上最誠摯的謝意。

花蓮縣巡迴式資源班辦理成效探討

廖永堃

蔣明珊

國立花蓮教育大學特殊教育學系副教授

國立花蓮教育大學特殊教育學系助理教授

何雅玲、胡軒瑜、黃子容

國立花蓮教育大學特殊教育學系學生

摘 要

本研究目的在了解花蓮縣巡迴式資源班辦理成效，並探討教師在進行巡迴輔導的問題。本研究以花蓮縣擔任各類巡迴輔導工作之國中小、學前教師，以及接受巡迴輔導之普通班教師為對象，以研究者自編「花蓮縣巡迴資源班巡迴輔導工作自評表」、「花蓮縣巡迴輔導服務評估問卷」及個別訪談綱要，以問卷調查及個別訪談方式，探究目前巡迴式資源班辦理成效與問題。研究主要結果如下：1.在巡迴輔導教師自評方面：(1)行政管理上教師間與行政單位間合作良好，較不足者為人身交通保障；(2)經費設備上以經費足夠運用良好，而以設備缺乏與教學空間不夠；(3)師資與研究上多數教師為合格特教教師，而教師從事研究則較缺乏；(4)鑑定安置輔導上多數教師均能適當鑑定學生，但在資料彙整保管及輔導學生負荷量上較感缺乏；(5)課程與教學上教師能適當設計課程、師生互動良好，但在與普通教師師合作教師則較少。2.在普通教師對巡迴輔導服務看法方面：(1)普通教師認為較常提供的服務有：學生輔導、諮詢、資料建立等，較少提供的服務則有示範教學、輔助教材、輔具使用等；(2)在服務現況與需求程度差異較大的向度為：課程教材調整、學生輔導、與諮詢服務；(3)普通教師對巡迴輔導的整體意見不差。3.在個別訪談上，巡迴輔導的實施狀況：(1)服務內容以補救教學、諮詢服務及協助相關特教業務為主；(2)IEP 撰寫、會議召開尚能依照相關規定，實施上以學校行政、普通教師、家長、治療師等皆有部分困難；(3)在鑑定上多感缺乏專業知能，造成學生判別上的困難；(4)與服務學校溝通多是透過特教承辦人，溝通則多利用課後時間；(5)交通工具通常以汽車為主，補助費用尚稱合理；(6)遭遇最大困難有個人專業能力不夠、缺乏心理支持及巡迴產生的體力負荷等。

研究者依據研究結果就行政支援、教師專業能力、普通教師配合及巡迴輔導制度等方面提供具體建議。

關鍵字：巡迴式資源班、巡迴輔導

壹、緒論

一、研究問題背景

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

國內最早以巡迴方式作為特殊教育的服務型態，首推在民國五十六年開始的視覺障礙學生早期稱為「走讀計畫」（現已改為巡迴輔導）的視障學生輔導方式。在這樣的措施下，視覺障礙學生可以就近選擇學區內的學校就讀，由視覺障礙專長教師巡迴於學區內指導學生。其次，也是採行巡迴輔導方式的特殊教育服務型態就是在家教育。民國七十三年特殊教育法公布，對於無法到校就學的特殊學生可選擇自家教育的方式，其輔導的責任就由在家教育輔導老師巡迴到各個家庭提供特殊教育服務。巡迴輔導或巡迴資源方案，在國內除了原有國民教育階段視障巡迴輔導外，為照顧就讀高中職的身心障礙學生，也擴及對於高中職視障、聽障學生的輔導工作（王亦榮，民 86；蔡瑞美，民 89）。除了視障、聽障長期以來以巡迴輔導方式進行教育輔導外，後來也漸次增加自閉症、情緒障礙等類別學生的巡迴輔導工作（

黃素珍，民 87）。

花蓮地區全縣面積居全國第二，且人口居住地區分散，因此對於特殊教育體系需要不斷調整，因應特殊教育學生需求。早期林坤燦（民 87）針對進行花蓮地區身心障礙教育支援系統探討時，提出由於花蓮地區地處偏遠的鄉鎮頗多，身心障礙學生分佈較為零散，建議在花蓮地區加強巡迴輔導及巡迴定點服務的方式，來滿足偏遠地區特殊學生的需求。類似的情形如高雄縣因地區廣大、學生分散的狀況下，胡永崇（民 89）也建議嘗試辦理巡迴式資源班，以因應因為幅員遼闊且特殊教育學生分散的需求。故花蓮縣政府為落實照顧每一位身心障礙學生，顧及學生與家長的需求，輕度障礙學生不必跨區安置，讓學生可在居住區域內就近接受特殊教育資源服務，於民國九十一年九月調整部分自足式特教班為巡迴輔導班（羅燕琴，民 92）。

為顧及全縣每一位身心障礙學生所需之特殊教育服務，滿足地區特性需求並落實特教法規定，花蓮縣於九十一學年開始試辦巡迴式資源班（任宜菁，民 92）。目前全縣共計有廿班，佔全部特殊教育班級近三分之一，巡迴式資源班雖是因應特殊狀況產生，但辦理成效確實有必要加以了解。本研究主要在於探究花蓮縣巡迴式資源班辦理的概況，並藉由問卷調查與訪談的方式，瞭解目前執行成效與問題，以提供花蓮縣教育行政單位目前巡迴式資源班之執行內容以及改進之方向。

二、研究目的

花蓮地區的巡迴式資源班屬於不分類資源班，從民國 91 學年起實行，設立至今已

有三年，有必要了解在辦理過程中的問題，據以作為後續辦理參考。故本研究主要目的如下：

- (一)瞭解花蓮地區巡迴資源教師服務概況、教學負擔與服務執行之問題等。
- (二)調查接受巡迴式資源班服務學校身心障礙學生教師對於本項特教服務措施的滿意程度。
- (三)彙整相關人員對於巡迴輔導服務型態的意見，提供行政單位作為未來繼續辦理或修正作法之依據。

三、名詞界定

- (一)巡迴式資源班：資源教室是一種教育措施，接受服務的特殊學生部分時間在普通班與一般學生一起上課，部分時間到資源教室接受資源教師或特殊教育教師輔導，目的在於提供特殊學生各項資源，用以支援學生在普通班的學習。而的巡迴式資源班亦屬資源教室方案的一種 (Widerholt, Hammill, & Brown, 1993)，為適用於校內僅有少數需資源的對象，資源教師攜帶教材教具來往於二個或二個以上的學校的特殊教育資源方案 (廖永堃、魏兆廷，民 93)。
- 本研究對象為九十四學年度服務於花蓮地區的國中小巡迴式資源教師，包含編制屬於不分類巡迴式資源班廿二班教師四十八人，以及由於校內特殊教育學生人數不足，由教育局抽調協助鄰校特教

學生的教師九名。

- (二)辦理成效：本研究稱辦理成效，係以擔任巡迴輔導資源教師針對所進行輔導工作，在研究者所編「花蓮縣巡迴輔導服務評估問卷」中行政與管理、經費與設備、師資與研究、鑑定安置與輔導及課程與教學五個方面中自我評量結果，以及以接受輔導之普通班教師對於巡迴輔導成效的看法，作為辦理成效之結果。

貳、文獻探討

一、特殊教育巡迴輔導班設置概況

隨著特殊教育的全面發展，特殊教育學生的安置型態也愈趨多樣化，也隨著最少限制環境法令的推動，越來越多特殊學生安置在普通環境下，輔以資源教室方案的協助。表 1 為九十四學年度上學期為止，各縣市學校特教班設置概況，由數據可以理解：分散式資源班的班級數已凌駕於自足式班級，且巡迴輔導班也有逐年增加的現象。目前我國巡迴輔導班的類型除原有視障巡迴輔導、自閉症巡迴輔導、不分類巡迴輔導、聽障巡迴輔導、聽語障巡迴輔導、病弱巡迴輔導、情緒與行為障礙巡迴輔導，及在家教育巡迴輔導，而逐年增加的班級則以不分類設班的型態居多。

表 1 九十四學年度上學期全國高中以下特教班設班概況

| 縣市 | 類別 自足式 特教班 | 分散式 資源班 | 巡迴輔導班 | 在家教育 | 總計 |
|-----|------------------|------------|-------|------|------|
| 宜蘭縣 | 42 | 52 | 12 | 2 | 108 |
| 基隆市 | 35 | 59 | 6 | 4 | 103 |
| 台北市 | 212 | 356 | 18 | 0 | 586 |
| 台北縣 | 169 | 198 | 9 | 12 | 388 |
| 桃園縣 | 105 | 134 | 8 | 7 | 254 |
| 新竹市 | 45 | 40 | 2 | 3 | 90 |
| 新竹縣 | 31 | 31 | 4 | 3 | 69 |
| 苗栗縣 | 59 | 46 | 2 | 3 | 110 |
| 台中市 | 61 | 57 | 12 | 6 | 136 |
| 台中縣 | 105 | 118 | 19 | 4 | 246 |
| 南投縣 | 50 | 37 | 11 | 6 | 104 |
| 彰化縣 | 72 | 89 | 11 | 8 | 180 |
| 雲林縣 | 49 | 26 | 2 | 3 | 80 |
| 嘉義市 | 32 | 15 | 1 | 2 | 50 |
| 嘉義縣 | 59 | 24 | 3 | 1 | 87 |
| 台南市 | 40 | 60 | 8 | 2 | 110 |
| 台南縣 | 74 | 61 | 5 | 5 | 145 |
| 高雄市 | 89 | 201 | 3 | 5 | 298 |
| 高雄縣 | 71 | 82 | 15 | 0 | 168 |
| 屏東縣 | 76 | 29 | 9 | 4 | 118 |
| 台東縣 | 29 | 26 | 2 | 2 | 59 |
| 花蓮縣 | 40 | 32 | 22 | 0 | 94 |
| 澎湖縣 | 24 | 6 | 0 | 1 | 31 |
| 金門縣 | 6 | 9 | 6 | 1 | 22 |
| 連江縣 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 |
| 總計 | 1575 | 1792 | 189 | 84 | 3640 |

資料來源：特殊教育通報網，2005/11/12 更新

此外，有些縣市已將所有巡迴輔導班規劃為不分類巡迴輔導班，如高雄縣、花蓮縣，換言之，目前由於各類型障礙人數不等或分佈區域問題，過去單類巡迴輔導班，逐漸涵蓋不同類別的特殊教育學生；不過，截至九十四學年度為止，多數縣市仍維持不同類型的巡迴輔導班。

二、巡迴式資源班制度及其問題

資源教室是一種特殊教育班級型態，接受扶助的特殊學生部分時間在普通班與一般學生一起上課，部分時間到資源教室接受資源教師或特殊教育教師輔導，目的在於提供特殊學生各項資源，用以支援學生在普通班的學習。而所謂的巡迴式資源班，為適用於校內僅有少數需協助的學生，資源教師攜帶教材教具來往於二個或二個以上的學校的特

殊教育資源方案（廖永堃、魏兆廷，民 93）。

就服務對象區分：單類、跨類、不分類、特殊技能、巡迴式，資源方案的類型可以有不同的型態（Wiederholt, Hammill, & Brown, 1993）。巡迴式資源方案（或稱巡迴式資源班），特別適用於地區遼闊、學生分散或教學資源不足的學校。例如國內最早進行巡迴輔導的視障學生為例，即使是制度建立之初，係因美國盲人基金會的協助，但其根本原因之一，就是由於視覺障礙學生出現率較低且分散在各地區，欲以自足式或分散式方式成班教導，亦有其困難，是以採行巡迴輔導不但可讓學生就近就學，也相對減少教育資源支出。至於後來在家教育、視聽障高中職學生以及自閉症等類學生，採用巡迴輔導方式，其理由亦因如是。

巡迴輔導的措施儘管辦理有很長一段時間，但在辦理過程仍有部分問題存在。以下分別就視障、聽障、在家教育等巡迴輔導相關研究，進行討論。

視覺障礙學生的巡迴輔導，應屬於最早出現巡迴式的輔導制度。不過對於巡迴輔導的方式，仍存有很大問題。早期由於視障巡迴教師兼辦教育局行政業務，造成人力不足、服務時數不夠的問題（王亦榮，民 86）。其後雖然隨著制度回歸正常，但教師因為交通問題或兼任學校行政工作，影響學生輔導成效的問題仍然存在（莊慶文，民 90）。

Luckner 與 Miller（1993）指出影響聽障學生巡迴輔導教師工作的因素，包括普通班教師時間有限、巡迴輔導教師時間不足、巡迴輔導時間安排困難、普通班教師無法依照巡迴輔導教師的建議輔導學生、輔導學

生數負擔太重、學生不當的安置、普通班教師拒絕、缺乏行政支持與缺乏相關專業支援等。Daly 與 Edwards（2001）訪談五位擔任紐西蘭昆士蘭地區巡迴輔導肢體障礙學生的巡迴教師，所得結果指出巡迴輔導的問題有：巡迴區域的大小與交通困難、設備缺乏、同儕支持不足，及缺乏所屬學校的身份認同等。國內蔡瑞美（民 89）調查國內高中職聽障、視障巡迴輔導教師面臨的困境亦有類似的結論。

另一類以巡迴輔導為主要服務模式的型態—在家教育，自經歷近廿年的發展，仍然有：學生差異性過大使得輔導老師的輔導效益無法發揮；教學環境、方式缺乏變化，無法提供充分的學習環境及條件；缺乏家長參與輔導成效有限；在家教育師資專業能力不足；交通耗費時間影響教學；對醫療團隊需求殷切，切普遍得不到適切的服務等（李如鵬，民 88；黃榮真、洪美連，民 93）。

廖永堃與魏兆廷（民 93）調查花蓮縣不分類巡迴輔導班第二年概況，發現：1. 在教師資格方面：多數巡迴輔導教師教學經驗尚淺，部分甚至為新進教師；2. 在教學方面：教師多半針對學生需要自編教材，而個別化教育計畫尚能符合規定；3. 在行政方面：部分教師因兼任行政工作而影響教學，在行政方面仍有待改進；4. 在教師進修方面：教師希望提供學習障礙與評量等研習；5. 在親師溝通方面：多數家長雖不排斥巡迴輔導之服務型態，但對於服務內容不完全了解；6. 在交通問題方面：教師普遍對交通安全與保障上感覺迫切需要；7. 對巡迴式資源班的定位：大多數教師將巡迴式資源班定位在教學輔導與諮詢業務協助上；8. 目前辦理巡迴式

資源班的困境：前三項依序分別為服務學校師生配合度、學生服務次數與排課以及交通問題等。

賴怡君（民 95）以全國不分類巡迴輔導教師為調查對象，發現影響不分類巡迴輔導成效的主要因素有三：第一、巡迴輔導教學教師進行巡迴輔導教學，普遍認為教學時數不足，影響到學生學習成效；第二、巡迴輔導需要面對不同障別的學生，教學不易；第三、接受巡迴輔導學校，對於到校進行輔導的教師所給的支持不足，且配合度不夠。

綜合上述巡迴輔導共通的問題，主要仍受資源方案因採「巡迴」輔導而產生的困擾。由於學生分散各校，巡迴輔導老師必須奔走於各校，交通時間往返耗時費力及衍生通勤安全問題備受關注；每個學生接受巡迴輔導老師輔導的時間有限，巡迴輔導老師除了直接教學外，沒有太多時間和原校老師深入交換指導學生方法，致使巡迴輔導老師對於學生的學習生態環境認識不足，相對也影響整體輔導成效；巡迴輔導方式如未能欲學生原校建立良好與密切的溝通關係，容易造成權責不分、彼此誤解，甚至互生心結。除此

之外，擔任巡迴輔導工作之教師，其教學經驗除了擔任直接教學外，是否足以提供普通教師、家長及相關人員專業諮詢等，也常出現於辦理各類身心障礙巡迴輔導的服務時受到質疑。

三、花蓮縣不分類巡迴式資源班經營現況

花蓮縣政府教育局在九十一學年度起，將學生人數不足的特殊教育班級轉型為巡迴式資源班，照顧分散在各校的特殊教育學生。在巡迴輔導制度上，將原有之視障巡迴輔導、在家教育及學前特幼等類別，均改以「不分類」的服務模式（廖永堃、魏兆廷，民 93）。及至九十四學年度為止，目前共有學前階段 5 班、國小 13 班、國中 4 班，詳如表 2 設班概況。其中國中部分不分類巡迴教師因縣內分工緣故，以嚴重情緒障礙學生為主要服務對象。此外，由於區域分佈及人力調整，在人力較為不足區域（中區、南區、東海岸、秀姑巒溪東岸等），將部分特殊學生數較少班級，抽掉部分特教班或資源班教師人力支援該地區巡迴輔導工作。

表 2 花蓮縣不分類巡迴式資源班設班概況

| 編制學校 | 班級數 | 教師數 | 備註 |
|---------|-----|-----|------------------------------------|
| 宜昌國小特幼班 | 3 | 6 | 採巡迴輔導方式協助 學前特教學生 |
| 鳳林國小特幼班 | 1 | 2 | |
| 玉里國小特幼班 | 1 | 2 | |
| 新城國小 | 1 | 2 | |
| 宜昌國小 | 4 | 8 | |
| 壽豐國小 | 1 | 2 | |
| 鳳林國小 | 1 | 2 | |
| 萬榮國小 | 2 | 4 | |
| 玉里國小 | 4 | 8 | |
| 宜昌國中 | 4 | 12 | 部分教師負責情緒障 礙學生輔導 |
| 小計 | 22 | 48 | |
| 支援學校 | | | |
| 西林國小 | | 1 | |
| 豐濱國小 | | 1 | |
| 松浦國小 | | 1 | 因校內特殊學生數不 足，教育局抽調部分 教師協助巡迴輔導 |
| 美崙國中 | | 1 | |
| 國風國中 | | 1 | |
| 玉東國中 | | 2 | |
| 光復國中 | | 1 | |
| 富北國中 | | 1 | |
| 小計 | | 9 | |
| 合計 | | 57 | |

資料來源：花蓮縣政府教育局（民 95）

在執行巡迴輔導工作上，研究者曾進行經營狀況調查，所得結果有：1. 在教師資格方面：多數巡迴輔導教師教學經驗尚淺，部分甚至為新進教師；2. 在教學方面：教師多半針對學生需要自編教材，而個別化教育計畫尚能符合規定；3. 在行政方面：部分教師因兼任行政工作而影響教學，在行政方面仍有待改進；4. 在教師進修方面：教師希望提供學習障礙與評量等研習；5. 在親師溝通方面：多數家長雖不排斥巡迴輔導之服務型態，但對於服務內容不完全了解；6. 在交通問

題方面：教師普遍對交通安全與保障上感覺迫切需要；7. 對巡迴式資源班的定位：大多數教師將巡迴式資源班定位在教學輔導與諮詢業務協助上；8. 目前辦理巡迴式資源班的困境：前三項依序分別為服務學校師生配合度、學生服務次數與排課以及交通問題等（廖永堃、魏兆廷，民 93）。

九十三學年度研究者參與花蓮縣政府教育局特殊教育班級評鑑工作，其中針對不分類巡迴輔導教師曾進行個別式評鑑，所獲評鑑結果如下（廖永堃，民 94）：

1. 在滿足學生需求的特殊教育提供上，包含特殊教育服務（含輔具、專業團隊、無障礙環境改善等支援服務）、學年課程安排、授課科目與時數上，超過百分之九十五以上的教師，均達到大部分符合或滿足的程度。換言之，對於提供各校特殊教育學生的需求安排上，絕大多數的巡迴輔導教師都能提供適當的服務。
2. 在學生鑑定方面，則相對較多的教師被評為「未完全符合學生需求」，顯示在學生標準化測驗的實施、診斷及專業評估上，改善空間較大。不過，在「符合評量多元化」的項目中，大多數的教師均有不錯的表現，表示在教學評量的實施，多數教師皆能掌握多元評量的精神。
3. 在個別化教育方案中的評鑑項目中，分別為短期目標與長期目標吻合程度、實際教材教法與短期目標符合程度，有二成到三成的教師評比成績在中等或中等以下。顯示在個別化教育計畫中，對於短期目標撰寫、配合目標的教學活動設計部分，仍需要更加努力。
4. 在課程與教學的特色評量中，半數的教師特色屬於「尚可」，顯示教師對於巡迴輔導課程與教學的設計方面，仍在揣摩與適應當中。此外，值得一提的是，被評為極有特色的二名教師中，一名為資深特教教師、一名為代課教師。前者顯示巡迴輔導教師特殊教育教學經驗的累積十分重要；後者卻顯示只要老師用心，即使非為合格特教教師，也可以有優異的表現。

花蓮縣特殊教育發展隨著特殊教育學生數變化，逐年檢討特殊教育班級型態及教師人力調整。巡迴式資源班的設置每年都在增加，如果再加上支援的人力，幾乎超過廿五個特教班的教師人力投入巡迴輔導的工作，因此，需要審慎規劃辦理方式，並定期評估成效，以真正落實特殊教育服務品質。

參、研究方法

一、研究設計

為使研究能深入了解花蓮縣巡迴式資源班辦理成效，研究設計分為二個部分：

1. 問卷調查：為了解巡迴式資源教師對於巡迴輔導工作內容看法，設計自我評估問卷，以蒐集巡迴教師對自我工作成效的認知。此外抽樣蒐集接受服務學校相關人員對於巡資服務的意見與滿意程度，調查受服務普通班教師的看法、意見與滿意程度。
2. 個別訪談：為確實了解每個地區與各個資源教師在執行工作的個別狀況與困難，研究小組採行實地到各區域與各校，個別訪談巡迴輔導教師的工作內容，了解教師的問題與困難。

二、研究對象

依據研究目的與研究設計，本研究涵蓋對象如下：

1. 問卷調查部分：接受問卷調查教師以九十四學年度實際擔任不分類巡迴輔導工作之教師為對象，其基本資料如表 3。
 - (1) 巡迴輔導教師部分：花蓮縣編製制內有不分類巡迴輔導班學前特幼 5 班，教師 10 人；國小 13 班，教師

26 人；國中 4 班，教師 12 人。但由於區域分佈廣闊，且部分學校特教班或資源班因校內特殊學生人數不足，行政單位抽調部分支援教師進行區域內巡迴輔導 8 人，總計擔任不分類巡迴輔導工作有 56 名教師。因此，在研究進行中所進行之

自我評估問卷，涵蓋所有擔任巡迴輔導工作之特教教師。

(2) 普通班教師部分：由研究小組編印之問卷調查表交由巡迴教師轉接受輔導學校教師填寫，總計發出問卷 98 份。

表 3 接受問卷調查教師基本資料

| 類別 | 教育階段 | 人數 | 問卷回收人數 | 總回收率 |
|--------|-------|----|--------|-------|
| 巡迴輔導教師 | 學前 | 10 | 9 | 78.6% |
| | 國小 | 28 | 25 | |
| | 國中 | 18 | 10 | |
| 普通班教師 | 學前至國中 | 98 | 63 | 64.3% |

2. 個別訪談部分：為充分瞭解各巡迴輔導教師工作現況與遭遇困難，分別於九十四年九月、十一月前往北中南三區進行個別訪談。由於訪談時間與教師任課時間不易配合，故以立意取樣方式，選取時間可以配合且願意接受訪談教師共 13 位，由接受過訪談訓練之研究小組成員進行訪談。接受訪談教師基本資料如表 4。

三、研究工具

研究小組將依據研究設計，發展巡迴輔導自評表、普通班教師調查問卷及訪談綱要各一種，作為進行研究之工具。分別說明如

下：

(一) 花蓮縣巡迴資源班巡迴輔導工作自評表
本項自評表係由研究小組根據研究目的及平日接觸巡迴輔導工作經驗編製而成，其內容分為二大部分：第一部份為基本資料，包含姓名、性別、服務年資、畢業資格及其他專業服務；第二部分為自評內容共 53 題，包括行政與管理（8 題）、經費與設備（4 題）、師資與研究（9 題）、鑑定安置與輔導（14 題）、課程與教學（18 題）等五個主題。自評方法以非常滿意到非常不滿意分為五個程度。

表 4 接受訪談教師基本資料

| 教師代碼 | 性別 | 服務區域 | 備註 |
|------|----|------|---------------------------|
| 甲 | 男 | 北北區 | |
| 乙 | 男 | 北區 | |
| 丙 | 男 | 中區 | |
| 丁 | 男 | 南區 | |
| 戊 | 男 | 東海岸區 | |
| 己 | 女 | 北區 | |
| 庚 | 女 | 北區 | |
| 辛 | 男 | 南區 | |
| 壬 | 女 | 南區 | |
| 葵 1 | 女 | 北區 | 因時間因素，同時進行訪談，故以「葵」1234代表之 |
| 葵 2 | 男 | 北區 | |
| 葵 3 | 男 | 北區 | |
| 葵 4 | 男 | 北區 | |

(二) 花蓮縣巡迴輔導服務評估問卷

本調查問卷參考文獻及巡迴輔導教師工作內容編製而成，題項內容包含學生特質、學生需求、課程教材設計、輔具運用等層面共計 57 題，另外以服務現況滿意程度設計 2 題，調查受服務學校教師滿意程度。問卷設計將每一個題目分成「服務現況」（經常提供到從未提供）、「需求程度」（非常需要到不需要），請普通班教師依照現況接受巡迴教師提供的服務，以及教師感受到的需求程度來填寫問卷。

(三) 花蓮縣巡迴輔導成效評估個別訪談綱要

訪談綱要依據研究目的設計，分為四個部分：第一部份為基本資料，在了解受訪教師教學年資、教學節數、交通時間等；第二部分主要為進行巡迴輔導工作內容，包含服務方式、補救教學、IEP、鑑定與診斷及遭遇困難等；第三部分則以行政工作為主要訪談內容，包含交通問題、兼任行政工作、專

業進修等；最後一部分則是請受訪教師表達對巡迴輔導制度的心得與建議。

肆、研究結果

一、花蓮縣不分類巡迴式資源班基本資料

本研究以花蓮縣不分類巡迴式資源班教師及接受服務學校普通班教師為對象進行問卷調查，以了解辦理巡迴式資源服務之成效。表 5 為包含學前、國小、國中、情緒障礙類等各類巡迴教師基本資料，其中亦包括 94 學年度支援巡迴服務之教師。

依據表 5 資料顯示，目前各教育階段教師以國小教師居多，性別則女性教師稍多；年齡分布以 30 歲以下較多，超過半數。教師安排教學節數四分之三在 18 節以上，不論國中或國小教師，均符合特殊教育規定之時數，少數低於規定者，為兼任特教資源中

心主任或組長；巡迴教師擔任巡迴輔導年資以 1-3 年者較多，少數視障教師已有 7 年經驗，也有約二成教師年資不到一年。至於擔

任巡迴工作，每週所需的交通時間，依其輔導學校分佈區域而有不同，少則在一小時以內，多則超過八小時。

表 5 接受調查不分類巡迴式資源班教師基本資料

| 基本資料 | 類別 | 人數 | 百分比 | 備註 |
|----------|--------------|----|------|--------------------------------------|
| 教育階段別 | 學前 | 9 | 20.5 | 含嚴重情緒障礙國中巡迴教師 5 人，服務不分教育階段 |
| | 國小 | 26 | 59.0 | |
| | 國中 | 9 | 20.5 | |
| 性別 | 男 | 18 | 40.9 | |
| | 女 | 26 | 59.1 | |
| 年齡 | 21-30 歲 | 24 | 54.5 | |
| | 31-40 歲 | 12 | 27.3 | |
| | 41-50 歲 | 4 | 9.1 | |
| | 51 歲以上 | 4 | 9.1 | |
| 教學節數 | 18 節以下 | 4 | 9.1 | 兼任行政工作國中教師多數為 20 節 (21 人)，最多節數為 27 節 |
| | 18 節 | 7 | 15.9 | |
| | 18 節以上 | 33 | 75.0 | |
| 擔任巡迴輔導年資 | 1 年以下 | 10 | 22.8 | 最多為 7 年，主要是視障巡迴教師 |
| | 1-3 年 | 26 | 59.0 | |
| | 3 年以上 | 8 | 18.2 | |
| 每週交通時間 | 60 分鐘 (含) 以下 | 1 | 2.2 | 最多者為 520 分鐘 |
| | 61-120 分鐘 | 6 | 13.6 | |
| | 121-180 分鐘 | 3 | 6.8 | |
| | 181-240 分鐘 | 7 | 15.9 | |
| | 240-300 分鐘 | 10 | 22.8 | |
| | 301-360 分鐘 | 8 | 18.2 | |
| | 361 分鐘以上 | 9 | 20.5 | |
| | 未填寫 | 2 | 4.5 | |

二、巡迴輔導教師自我評量

針對擔任不分類巡迴輔導教師自我評量方面，將研究所得分為行政與管理、經費與設備、師資與研究、鑑定安置與輔導及課程與教學五個方面分述如下。

(一) 行政與管理

由表 6 可知，多數巡迴輔導教師認為在行政與管理方面符合程度較高的項度依序為題項 1. 「學校行政人員積極支持巡資班之運作」、4. 「巡資教師之間協調與合作良好」、3. 「巡資教師與各處室間之協調、聯繫合作良好」、等 (其中完全符合與多數符合之

合計分別佔 81.8%、77.3%、70.5%)。而符合程度較低的項度則分別為題項 8.「有提供巡資教師交通及人身安全的保障措施」與 2.「學校經常召開會議，解決巡資班之教學困難」，其「完全不符合」與「少數符合」

的比例約佔 54.5%與 34.1%，值得注意的是有較高比例的教師(40.9%)認為在「提供巡資教師交通及人身安全的保障措施」上是完全不符合的。

表 6 行政與管理部分

| 題 項 | 符合程度 (人次/百分比) | | | | | 未填 |
|-------------------------|---------------|------------|------------|------------|------------|-----------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| 1. 學校行政人員積極支持巡資班之運作。 | 12 27.3 | 24 54.5 | 6 13.6 | 1 2.3 | 0 | 1 2.3 |
| 2. 學校經常召開會議，解決巡資班之教學困難。 | 7 15.9 | 8 18.2 | 14 31.8 | 15 34.1 | 0 | 0 |
| 3. 巡資教師與各處室間之協調、聯繫合作良好。 | 15 34.1 | 16 36.4 | 7 15.9 | 6 13.6 | 0 | 0 |
| 4. 巡資教師之間協調與合作良好。 | 18 40.9 | 16 36.4 | 8 18.2 | 1 2.3 | 1 2.3 | 0 |
| 5. 有訂立巡資班工作計畫或行事曆。 | 15 34.1 | 9 20.5 | 7 15.9 | 5 11.4 | 3 6.8 | 5 11.4 |
| 6. 切實執行工作計畫或行事曆。 | 9 20.5 | 14 31.8 | 10 22.7 | 4 9.1 | 2 4.5 | 5 11.4 |
| 7. 巡迴輔導工作與受服務學校職責劃分清楚。 | 13 29.5 | 12 27.3 | 16 36.4 | 3 6.8 | 0 | 0 |
| 8. 有提供巡資教師交通及人身安全的保障措施。 | 0 | 5 11.4 | 11 25.0 | 6 13.6 | 18 40.9 | 4 9.1 |

說明：5 表示完全符合；4 表示多數符合；3 表示一半符合；2 表示少數符合；

1 表示完全不符合

(二) 經費與設備

由表 7 可知，多數巡迴輔導教師認為在經費與設備方面符合程度較高的項度分別為題項 2.「能妥善運用各項經費與社會資源」(68.3%)與 1.「提供巡資班足夠的經費

」(61.3%)。然而也有相當高的比例教師認為在題項 4.「具備各種教學相關設備，且運用情形良好」和 3.「具備足夠且適當的教學空間，且運作情形良好」兩方面符合度較低(分別為 27.2%與 25%)。

表 7 經費與設備部分

| 題 項 | 符合程度 (人次/百分比) | | | | | 未填 |
|-------------------------|---------------|------------|------------|------------|----------|-----------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| 1.提供巡資班足夠的經費。 | 13 29.5 | 14 31.8 | 5 11.4 | 3 6.8 | 3 6.8 | 6 13.6 |
| 2.能妥善運用各項經費與社會資源。 | 9 20.5 | 12 27.3 | 13 29.5 | 0 | 2 4.5 | 8 18.2 |
| 3.具備足夠且適當的教學空間，且運作情形良好。 | 1 2.3 | 14 31.8 | 13 29.5 | 10 22.7 | 1 2.3 | 5 11.4 |
| 4.具備各種教學相關設備，且運用情形良好。 | 4 9.1 | 11 25.0 | 11 25.0 | 10 22.7 | 2 4.5 | 6 13.6 |

說明：5 表示完全符合；4 表示多數符合；3 表示一半符合；2 表示少數符合；

1 表示完全不符合

(三)師資與研究

由表 8 可知，巡迴輔導教師認為在師資與研究方面符合程度較高的項度依序為：題項 2「授課時數符合教育局的規定」(100%)、3「專業精神良好，富教學熱忱」(86.4%)、1。「具有合格特教教師資格」(84.1%)、7。「於教學、輔導各方面之聯繫、合作與協調情形良好，並有詳實紀錄」(68.2%)、5。「主動、積極參與校內外相關之研習活動」(65.9%)。而題項 6。「積極從事專題研究，並提出書面報告或作品發表」(約佔 61.3%)、8。「提供服務學校普通教師在職訓練的機會」(約佔 54.5%)、9。「本身有足夠的隸屬感與安全感」(約佔 27.3%) 則依序為符合程度較低的項度。

(四)鑑定安置與輔導

由表 9 可知，巡迴輔導教師認為在鑑定安置與輔導方面符合程度較高的項度依序為：題項 2。「運用適當的標準化工具及觀察、晤談等資料鑑定學生」(79.6%)、題項 7。「能視學生情況，彈性調整其教學與教育

安置措施」(75%)、題項 10。「積極參與和個案有關的學校各項會議」(75%)、題項 4。「能有效彙整、保管與分析個案資料，以提供有關教師參考」(72.8%)、題項 3。「有完整的個案評估資料，並能作綜合研判」(63.7%)、題項 5。「對學生有整體性的輔導措施，協助學生適應」(61.3%)。另外，題項 4。「能有效彙整、保管與分析個案資料，以提供有關教師參考」(27.3%)、題項 14。「服務個案的數量適合教師的教學負擔」(24.9%)、題 6。「常與家庭聯繫，並有聯繫記錄」(20.5%)、和題項 9。「對於特殊族群的學生能提供適當的鑑定、安置與輔導」(20.5%) 則依序為符合程度較低的項度。

(五)課程與教學

由表 10 可知，巡迴輔導教師認為在課程與教學方面符合程度較高的項度依序為題項中的第 6「視學生的能力及需求採取合適的教育方式」(88.7%)、14「師生互動良好」(88.6%)、3「課程設計掌握身心障礙學

生的教育原則」(84.1%)、4「課程安排及教學富彈性」(81.8%)、12「學生的學習記錄或學習檔案？」(75%)、1「能為個案擬定合適的 IEP」(68.2%)、5「重視學生多元才能及潛能的發揮」(63.6%)、11「教學與評量方式多元化」(61.4%)、7「課程設

計能兼顧學生認知、情意和學業的發展」(61.3%)。至於符合程度較低的項度則依序為 16.「能與普通班合作教學」(43.2%)、10.「有足夠的教學時間」(40.9%)及 18.「有足夠的個案觀察時間和紀錄」(22.7%)。

表 8 師資與研究部分

| 題 項 | 符合程度 (人次/百分比) | | | | | 未填 |
|----------------------------------|---------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| 1.具有合格特教教師資格。 | 36 81.8 | 1 2.3 | 0 | 1 2.3 | 6 13.6 | 0 |
| 2.授課時數符合教育局的規定。 | 42 95.5 | 2 4.5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3.專業精神良好，富教學熱忱。 | 22 50.0 | 16 36.4 | 4 9.1 | 1 2.3 | 1 2.3 | 0 |
| 4.充分具備編選教材、教具，輔導與教學之能力。 | 5 11.4 | 21 47.7 | 14 31.8 | 2 4.5 | 1 2.3 | 1 2.3 |
| 5.主動、積極參與校內外相關之研習活動。 | 15 34.1 | 14 31.8 | 12 27.3 | 2 4.5 | 1 2.3 | 0 |
| 6.積極從事專題研究，並提出書面報告或作品發表。 | 1 2.3 | 3 6.8 | 5 11.4 | 2 4.5 | 25 56.8 | 8 18.2 |
| 7.於教學、輔導各方面之聯繫、合作與協調情形良好，並有詳實紀錄。 | 9 20.5 | 21 47.7 | 9 20.5 | 2 4.5 | 1 2.3 | 2 4.5 |
| 8.提供服務學校普通教師在職訓練的機會。 | 1 2.3 | 5 11.4 | 10 22.7 | 7 15.9 | 17 38.6 | 4 9.1 |
| 9.本身有足夠的隸屬感與安全感。 | 9 20.5 | 10 22.7 | 13 29.5 | 5 11.4 | 7 15.9 | 0 |

說明：5 表示完全符合；4 表示多數符合；3 表示一半符合；2 表示少數符合；

1 表示完全不符合

表 9 鑑定安置與輔導部分

| 題 項 | 符合程度 (人次/百分比) | | | | | 未填 |
|-------------------------------|-----------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| 1. 學生甄別資料詳備，每年舉辦鑑定工作檢討會。 | 10 22.7 | 12 27.3 | 6 13.6 | 1 2.3 | 6 13.6 | 9 20.5 |
| 2. 運用適當的標準化工具及觀察、晤談等資料鑑定學生。 | 15 34.1 | 20 45.5 | 8 18.2 | 1 2.3 | 0 | 0 |
| 3. 有完整的個案評估資料，並能作綜合研判。 | 5 11.4 | 23 52.3 | 12 27.3 | 0 | 1 2.3 | 3 6.8 |
| 4. 能有效彙整、保管與分析個案資料，以提供有關教師參考。 | 5 11.4 | 27 61.4 | 0 | 11 25.0 | 1 2.3 | 0 |
| 5. 對學生有整體性的輔導措施，協助學生適應。 | 2 4.5 | 25 56.8 | 11 25.0 | 4 9.1 | 1 2.3 | 1 2.3 |
| 6. 常與家庭聯繫，並有聯繫記錄。 | 4 9.1 | 14 31.8 | 17 38.6 | 9 20.5 | 0 | 0 |
| 7. 能視學生情況，彈性調整其教學與教育安置措施。 | 8 18.2 | 25 56.8 | 9 20.5 | 0 | 1 2.3 | 1 2.3 |
| 8. 建立畢業生完整轉銜資料，提供妥善的升學或轉銜輔導。 | 8 18.2 | 16 36.4 | 8 18.2 | 1 2.3 | 6 13.6 | 4 9.1 |
| 9. 對於特殊族群的學生能提供適當的鑑定、安置與輔導。 | 5 11.4 | 18 40.9 | 11 25.0 | 4 9.1 | 5 11.4 | 1 2.3 |
| 10. 積極參與和個案有關的學校各項會議。 | 18 40.9 | 15 34.1 | 6 13.6 | 4 9.1 | 1 2.3 | 0 |
| 11. 能提供其他專業人員和家長諮詢。 | 6 13.6 | 19 43.2 | 16 36.4 | 1 2.3 | 2 4.5 | 0 |
| 12. 能有效改善學生的情緒與行為問題。 | 2 4.5 | 18 40.9 | 19 43.2 | 5 11.4 | 0 | 0 |
| 13. 能有效增進學生的學業成就。 | 2 4.5 | 19 43.2 | 19 43.2 | 4 9.1 | 0 | 0 |
| 14. 服務個案的數量適合教師的教學負擔。 | 8 18.2 | 1 36.4 | 9 20.5 | 9 20.5 | 2 4.5 | 0 |

說明：5 表示完全符合；4 表示多數符合；3 表示一半符合；2 表示少數符合；

1 表示完全不符合

表 10 課程與教學部分

| 題 項 | 符合程度 (人次/百分比) | | | | | 未填 |
|---------------------------------|-----------------|------------|------------|------------|-----------|----------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| 1.能為個案擬定合適的 IEP，並適時修正。 | 10 22.7 | 20 45.5 | 10 22.7 | 1 2.3 | 2 4.5 | 1 2.3 |
| 2.教學內容能依 IEP 切實執行。 | 13 29.5 | 18 40.9 | 9 20.5 | 1 2.3 | 2 4.5 | 1 2.3 |
| 3.課程設計掌握身心障礙學生的教育原則。 | 9 20.5 | 28 63.6 | 5 11.4 | 2 4.5 | 0 | 0 |
| 4.課程安排及教學富彈性。 | 13 29.5 | 23 52.3 | 7 15.9 | 1 2.3 | 0 | 0 |
| 5.重視學生多元才能及潛能的發揮。 | 4 9.1 | 24 54.5 | 11 25.0 | 3 6.8 | 1 2.3 | 1 2.3 |
| 6.重視個別化原則，視學生的能力及需求採取合適的教育方式。 | 9 20.5 | 30 68.2 | 3 6.8 | 2 4.5 | 0 | 0 |
| 7.課程設計能兼顧學生認知、情意和學業的發展。 | 2 4.5 | 25 56.8 | 15 34.1 | 2 4.5 | 0 | 0 |
| 8.課程設計能結合普通班的需求。 | 3 6.8 | 16 36.4 | 19 43.2 | 5 11.4 | 0 | 1 2.3 |
| 9.教學方法生動。 | 1 2.3 | 25 56.8 | 15 34.1 | 3 6.8 | 0 | 0 |
| 10.有足夠的教學時間。 | 4 9.1 | 14 31.8 | 16 36.4 | 8 18.2 | 2 4.5 | 0 |
| 11.教學與評量方式多元化，且顧及個別化原則。 | 5 11.4 | 22 50.0 | 14 31.8 | 2 4.5 | 1 2.3 | 0 |
| 12.學生的學習記錄或學習檔案。 | 13 29.5 | 20 45.5 | 7 15.9 | 3 6.8 | 1 2.3 | 0 |
| 13.具備調整普通班課程的能力，適當改編普通班教材或自編教材。 | 6 13.6 | 19 43.2 | 14 31.8 | 4 9.1 | 1 2.3 | 0 |
| 14.師生互動良好，學生喜歡上巡資教師的課程。 | 17 38.6 | 22 50.0 | 4 9.1 | 0 | 0 | 1 2.3 |
| 15.能協助普通班提供學生相關學科或學習的諮詢或輔導。 | 4 9.1 | 20 45.5 | 14 31.8 | 4 9.1 | 2 4.5 | 0 |
| 16.能與普通班合作教學。 | 1 2.3 | 12 27.3 | 12 27.3 | 11 25.0 | 8 18.2 | 0 |
| 17.能為學生安排適當的教學環境。 | 2 4.5 | 20 45.5 | 18 40.9 | 3 6.8 | 1 2.3 | 0 |
| 18.有足夠的個案觀察時間和紀錄。 | 3 6.8 | 16 36.4 | 15 34.1 | 7 15.9 | 3 6.8 | 0 |

說明：5 表示完全符合；4 表示多數符合；3 表示一半符合；2 表示少數符合；

1 表示完全不符合

三、普通班教師對於巡迴輔導的服務現況與需求程度

(一) 巡迴輔導的服務現況及需求

由表 11 可知，至少有 30% 以上的普通班教師認為巡迴輔導「經常提供」的服務項目包括題項的第 22. 「遇到身心障礙學生教學上的問題時，能隨時找到巡迴資源班教師獲得諮詢」(39.7%)、34 「幫每位身心障礙學生擬定個別化教育計畫」(39.7%)、38. 「進行抽離式的補救教學，讓身心障礙學生能跟上班級的教學進度」(38.1%)、35. 「建立學生個案資料」(38.1%)、1. 「幫助我了解身心障礙學生的特質」(36.5%)、4. 「一同為身心障礙學生訂定學習目標和學習內容」(36.5%)、26. 「召開個案會議時，幫助所有與會人員了解此身心障礙學生的狀況及能力，及應如何適當的協助他」(34.9%)、2. 「幫助我了解身心障礙學生的特殊需求」(31.7%)、23. 「遇到教學困境時，能提供我適當的諮詢或告訴我能夠到哪裡找到協助」(31.7%)、36 「幫每位身心障礙學生編選適當的教材及教具」(31.7%)、45. 「提升身心障礙學生的學習動機」(30.2%)、46. 「建立身心障礙學生的信心」(30.2%)。

至少有 40% 以上的普通班教師認為巡迴輔導「很少提供」或「沒有提供」兩項合計的服務包括題項之 27. 「舉辦教學觀摩，示範特殊的教學技巧」(68.2%)、21. 「教導我一些基本的護理常識，以照顧身心障礙者的生理需求」(61.9%)、13. 「教導我如何編製一些適合身心障礙學生的輔助教材」(53.9%)、20. 「告訴我輔具的功能及使用方式」(52.3%)、41. 「教導身心障礙學生如何正確的使用輔具」(50.8%)、14. 「幫我編製

一些適合身心障礙學生的輔助教材」(49.2%)、17. 「提供策略幫助我解決身心障礙學生的生活自理問題，如上廁所、用餐等」(49.2%)、42. 「協助身心障礙學生使用學校設備，如圖書館、電腦教室」(47.7%)、第 12. 「告訴我如何建立無障礙環境，幫助身心障礙學生學習及適應學校生活」(47.6%)、40. 「幫助身心障礙學生獲得適當的輔具」(47.6%)、33. 「入班協助教學」(46%)、18. 「訓練身心障礙學生的生活自理能力」(44.5%)、57. 「協助普通班學生家長了解身心障礙學生的特質並接納他們」(44.5%)、39. 「提供身心障礙學生特定技能的訓練，如定向行動訓練、聽覺訓練」(42.8%)、56. 「教導普通學生如何協助身心障礙學生」(41.3%)。

最後，研究者擬探討普通班教師對巡迴輔導服務的需求與巡迴輔導教師經常提供的服務間是否有差異，致發生需求與所提供的服務不一致的現象。因此，由表 11 可知在普通班教師「很需要」服務項目及巡迴輔導教師「經常提供」的服務間差距在 40% 以上的服務項目包括題項：第 56 「教導普通學生如何協助身心障礙學生」(49.2%)、10 「告訴我如何調整身心障礙學生的評量和考試方式」(47.6%)、47 「矯正身心障礙學生的行為問題」(47.6%)、55 「教導普通學生如何和身心障礙學生相處」(47.6%)、5 「提供我教導身心障礙學生的有效教學策略」(46%)、29 「提供其他教師、行政人員有關如何協助身心障礙學生的資訊」(46%)、51 「提供身心障礙學生父母諮詢服務」(46%)、54 「協助普通學生了解身心障礙學生的特質」(46%)、9 「告訴我如何調整身心障礙學

生的作業量及作業呈現方式」(44.5%)、8「告訴我如何調整教學方式」(44.4%)、44「教導身心障礙學生重要的社交技巧」(44.4%)、11「告訴我如何安排教學環境以滿足身心障礙學生的需求」(42.9%)、12「告訴我如何建立無障礙環境」(42.9%)、6「告訴我如何調整課程內容」(42.8%)、30「教導身心障礙學生學習策略」(42.8%)、50「提供身心障礙學生家長有關身心障礙學生就學、就醫的資訊」(42.8%)、52「為身心障

礙學生家長辦理親職教育課程」(41.3%)。由此可知，服務不一致的現象，大致上可分為下列幾類：(1)身心障礙學生的直接教學與課程調整問題(如題項 10、47、5、9、8、44、11、12、6、30、)，(2)輔導普通班學生的問題(如題項 56、55、54、)，(3)提供諮詢與資訊的問題(如題項 29、51、50、52)。上述差異的服務項目可作為未來巡迴輔導教師調整提供服務項目及服務內容或規畫巡迴服務制度的參考。

表 11 普通班教師對於巡迴輔導的服務現況與需求程度

| 題 項 | 服務現況 (人次/百分比) | | | | | 需求程度 (人次/百分比) | | | | |
|-------------------------------------|---------------|------------|------------|------------|----------|---------------|------------|------------|----------|----------|
| | 沒有提供 | 很少提供 | 還可以 | 經常提供 | 未填寫 | 不需要 | 尚可 | 很需要 | 不清楚 | 未填寫 |
| 1.幫助我了解身心障礙學生的特質。 | 0 | 9 14.3 | 30 47.6 | 23 36.5 | 1 1.6 | 1 1.6 | 24 38.1 | 36 57.1 | 2 3.2 | 0 |
| 2.幫助我了解身心障礙學生的特殊需求。 | 0 | 10 15.9 | 32 50.8 | 20 31.7 | 1 1.6 | 1 1.6 | 23 36.5 | 36 57.1 | 2 3.2 | 0 |
| 3.幫助我了解如何才是對身心障礙學生適當的期待和要求。 | 1 1.6 | 9 14.3 | 34 54.0 | 17 27.0 | 2 3.2 | 1 1.6 | 25 39.7 | 36 57.1 | 1 1.6 | 0 |
| 4.一同為身心障礙學生訂定學習目標和學習內容。 | 2 3.2 | 8 12.7 | 29 46.0 | 23 36.5 | 1 1.6 | 1 1.6 | 23 36.5 | 39 61.9 | 0 | 0 |
| 5.提供我教導身心障礙學生教學策略。 | 4 6.3 | 13 20.6 | 36 57.1 | 9 14.3 | 1 1.6 | 3 4.8 | 19 30.2 | 38 60.3 | 2 3.2 | 1 1.6 |
| 6.告訴我如何調整課程，讓身心障礙學生在普通班中學習。 | 4 6.3 | 12 19.0 | 36 57.1 | 10 15.9 | 1 1.6 | 4 6.3 | 20 31.7 | 37 58.7 | 1 1.6 | 1 1.6 |
| 7.告訴我評量方式，以了解身心障礙學生的起點能力。 | 2 3.2 | 21 33.3 | 34 54.0 | 5 7.9 | 1 1.6 | 3 4.8 | 28 44.4 | 31 49.2 | 1 1.6 | 0 |
| 8.告訴我如何調整教學方式，以符合身心障礙學生的需求。 | 6 9.5 | 19 30.2 | 29 46.0 | 9 14.3 | 0 | 7 11.1 | 18 28.6 | 37 58.7 | 1 1.6 | 0 |
| 9.告訴我調整身心障礙學生作業量及呈現方式，以適合身心障礙學生的能力。 | 3 4.8 | 19 30.2 | 34 54.0 | 7 11.1 | 0 | 5 7.9 | 22 34.9 | 35 55.6 | 1 1.6 | 0 |
| 10.告訴我如何調整身心障礙學生的評量和考試方式。 | 5 7.9 | 19 30.2 | 34 54.0 | 5 4.8 | 0 | 5 7.9 | 25 39.7 | 33 52.4 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|------------|------------|------------|------------|----------|------------|------------|------------|----------|----------|
| 11. 告訴我如何安排教學環境以滿足身心障礙學生的需求。 | 5 7.9 | 18 28.6 | 34 54.0 | 6 9.5 | 0 | 3 4.8 | 27 42.9 | 33 52.4 | 0 | 0 |
| 12. 告訴我如何建立無障礙環境，幫助學生適應學校生活。 | 8 12.7 | 22 34.9 | 26 41.3 | 7 11.1 | 0 | 6 9.5 | 21 33.3 | 34 54.0 | 1 1.6 | 1 1.6 |
| 13. 教導我如何編製一些適合身心障礙學生的輔助教材。 | 13 20.6 | 21 33.3 | 24 38.1 | 4 6.3 | 0 | 6 9.5 | 22 34.9 | 31 42.9 | 1 1.6 | 3 4.8 |
| 14. 幫我編製一些適合身心障礙學生的輔助教材。 | 10 15.9 | 21 33.3 | 24 38.1 | 7 11.1 | 1 1.6 | 5 7.9 | 24 38.1 | 31 42.9 | 1 1.6 | 2 3.2 |
| 15. 告訴我行為處理策略，以處理學生的行為問題。 | 4 6.3 | 19 30.2 | 29 46.0 | 11 17.5 | 0 | 4 6.3 | 23 36.5 | 35 55.6 | 1 1.6 | 0 |
| 16. 提供一些預防策略，維護身心障礙學生的安全。 | 6 9.5 | 19 30.2 | 27 42.9 | 10 15.9 | 1 1.6 | 7 11.1 | 25 39.7 | 28 44.4 | 3 4.8 | 0 |
| 17. 提供策略幫助我解決身心障礙學生的生活自理問題。 | 11 17.5 | 20 31.7 | 25 39.7 | 7 11.1 | 0 | 16 25.4 | 24 38.1 | 22 34.9 | 1 1.6 | 0 |
| 18. 訓練身心障礙學生的生活自理能力。 | 11 17.5 | 17 27.0 | 27 42.9 | 8 12.7 | 0 | 15 23.8 | 24 38.1 | 23 36.5 | 1 1.6 | 0 |
| 19. 告訴我一些幫助普通學生和身心障礙學生相處的策略。 | 5 7.9 | 19 30.2 | 30 47.6 | 9 14.3 | 0 | 5 7.9 | 22 34.9 | 34 54.0 | 2 3.2 | 0 |
| 20. 告訴我輔具的功能及使用方式。 | 13 20.6 | 20 31.7 | 26 41.3 | 4 6.3 | 0 | 15 23.8 | 22 34.9 | 24 38.1 | 1 1.6 | 1 1.6 |
| 21. 教導我基本護理常識，以照顧身心障礙者的生理需求。 | 14 22.2 | 25 39.7 | 18 28.6 | 6 9.5 | 0 | 11 17.5 | 27 42.9 | 23 36.5 | 1 1.6 | 1 1.6 |
| 22. 遇到問題時，能找到巡迴資源班教師獲得諮詢。 | 0 | 11 17.5 | 27 42.9 | 25 39.7 | 0 | 1 1.6 | 20 31.7 | 40 63.5 | 1 1.6 | 1 1.6 |
| 23. 遇到教學困境時，能提供我適當的諮詢與協助。 | 1 1.6 | 10 15.9 | 31 49.2 | 20 31.7 | 1 1.6 | 2 3.2 | 19 30.1 | 39 61.9 | 1 1.6 | 2 3.2 |
| 24. 需要時能幫助我找到一些專業人員，一起協助學生。 | 7 11.1 | 15 23.8 | 26 41.3 | 14 22.2 | 1 1.6 | 4 6.3 | 23 36.5 | 35 55.6 | 1 1.6 | 0 |
| 25. 尋找相關專業人員，以團隊方式提供學生服務。 | 6 9.5 | 15 23.8 | 27 42.9 | 12 19.0 | 3 4.8 | 1 1.6 | 26 41.3 | 36 57.1 | 0 | 0 |
| 26. 召開個案會議時，幫助與會者了解學生能力及協助方式。 | 2 3.2 | 12 19.0 | 25 39.7 | 22 34.9 | 2 3.2 | 1 1.6 | 22 34.9 | 38 60.3 | 2 3.2 | 0 |
| 27. 舉辦教學觀摩，示範特殊的教學技巧。 | 23 36.5 | 20 31.7 | 15 23.8 | 4 6.3 | 1 1.6 | 2 3.2 | 32 50.8 | 27 42.9 | 1 1.6 | 1 1.6 |
| 28. 舉辦一些與身心障礙相關的研習。 | 6 9.5 | 19 30.1 | 27 42.9 | 10 15.9 | 1 1.6 | 4 6.3 | 23 36.5 | 35 55.6 | 1 1.6 | 0 |

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|------------|------------|------------|------------|----------|------------|------------|------------|----------|----------|
| 29. 提供教師、行政人員有關協助身心障礙學生的資訊。 | 5 7.9 | 18 28.6 | 32 50.8 | 8 12.7 | 0 | 1 1.6 | 24 38.1 | 37 58.7 | 1 1.6 | 0 |
| 30. 教導身心障礙學生學習策略。 | 3 4.8 | 21 33.3 | 30 47.6 | 9 14.3 | 0 | 2 3.2 | 23 36.5 | 36 57.1 | 1 1.6 | 1 1.6 |
| 31. 提供我與家長溝通的技巧。 | 9 14.3 | 15 23.8 | 27 42.9 | 11 17.5 | 1 1.6 | 4 6.3 | 25 39.7 | 33 52.4 | 1 1.6 | 0 |
| 32. 和家長的溝通出現問題時，能幫助我和家長溝通。 | 10 15.9 | 12 19.0 | 31 49.2 | 10 15.9 | 0 | 8 12.7 | 21 33.3 | 33 52.4 | 1 1.6 | 0 |
| 33. 入班協助教學。 | 17 27.0 | 12 19.0 | 26 41.3 | 7 11.1 | 1 1.6 | 10 15.9 | 25 39.7 | 27 42.9 | 1 1.6 | 0 |
| 34. 幫每位身心障礙學生擬定個別化教育計畫。 | 5 7.9 | 8 12.7 | 25 39.7 | 25 39.7 | 0 | 1 1.6 | 23 36.5 | 37 58.7 | 2 3.2 | 0 |
| 35. 建立學生個案資料。 | 2 3.2 | 10 15.9 | 27 42.9 | 24 38.1 | 0 | 4 6.3 | 17 27.0 | 41 65.1 | 1 1.6 | 0 |
| 36. 幫每位身心障礙學生編選適當的教材及教具。 | 5 7.9 | 11 17.5 | 27 42.9 | 20 31.7 | 0 | 3 4.8 | 19 30.2 | 40 63.5 | 1 1.6 | 0 |
| 37. 處理特殊教育相關之行政事務。 | 7 11.1 | 16 25.4 | 25 39.7 | 14 22.2 | 1 1.6 | 6 9.5 | 19 30.2 | 35 55.6 | 1 1.6 | 2 3.2 |
| 38. 進行抽離式的補救教學，讓學生能跟上教學進度。 | 4 6.3 | 10 15.9 | 25 39.7 | 24 38.1 | 0 | 5 7.9 | 19 30.2 | 36 57.1 | 1 1.6 | 2 3.2 |
| 39. 提供身心障礙學生特定技能的訓練。 | 13 20.6 | 14 22.2 | 23 36.5 | 10 15.9 | 3 4.8 | 13 20.6 | 20 31.7 | 25 39.7 | 2 3.2 | 3 4.8 |
| 40. 幫助身心障礙學生獲得適當的輔具。 | 12 19.0 | 18 28.6 | 22 34.9 | 10 15.9 | 1 1.6 | 10 15.9 | 20 31.7 | 30 47.6 | 1 1.6 | 2 3.2 |
| 41. 教導身心障礙學生正確的使用輔具。 | 15 23.8 | 17 27.0 | 19 30.2 | 11 17.5 | 1 1.6 | 11 17.5 | 23 36.5 | 26 41.3 | 1 1.6 | 2 3.2 |
| 42. 協助身心障礙學生使用學校設備。 | 11 17.5 | 19 30.2 | 23 36.5 | 8 12.7 | 2 3.2 | 7 11.1 | 23 36.5 | 29 46.0 | 2 3.2 | 2 3.2 |
| 43. 提供身心障礙學生心理輔導。 | 8 12.7 | 13 20.6 | 30 47.6 | 12 19.0 | 0 | 4 6.3 | 21 33.3 | 35 55.6 | 2 3.2 | 1 1.6 |
| 44. 教導身心障礙學生重要的社交技巧。 | 5 7.9 | 13 20.6 | 34 54.0 | 11 17.5 | 0 | 1 1.6 | 20 31.7 | 39 61.9 | 2 3.2 | 1 1.6 |
| 45. 提升身心障礙學生的學習動機。 | 5 7.9 | 12 19.0 | 27 42.9 | 19 30.2 | 0 | 1 1.6 | 22 34.9 | 38 60.3 | 1 1.6 | 1 1.6 |
| 46. 建立身心障礙學生的信心。 | 3 4.8 | 13 20.6 | 28 44.4 | 19 30.2 | 0 | 1 1.6 | 17 27.0 | 43 68.3 | 1 1.6 | 1 1.6 |
| 47. 矯正身心障礙學生的行為問題。 | 5 7.9 | 14 22.2 | 33 52.4 | 11 17.5 | 0 | 2 3.2 | 18 28.6 | 41 65.1 | 1 1.6 | 1 1.6 |
| 48. 建立身心障礙學生良好的行為規範。 | 4 6.3 | 10 15.9 | 34 54.0 | 15 23.8 | 0 | 2 3.2 | 20 31.7 | 39 61.9 | 1 1.6 | 1 1.6 |
| 49. 幫助身心障礙學生獲取應有的福利。 | 7 11.1 | 12 19.0 | 29 46.0 | 15 23.8 | 0 | 3 4.8 | 17 27.0 | 39 61.9 | 2 3.2 | 2 3.2 |
| 50. 提供學生家長就學就醫資訊。 | 3 4.8 | 16 25.4 | 31 49.2 | 10 15.9 | 3 4.8 | 2 3.2 | 21 33.3 | 37 58.7 | 2 3.2 | 1 1.6 |
| 51. 提供身心障礙學生父母諮詢服務。 | 7 11.1 | 18 28.6 | 24 38.1 | 10 15.9 | 4 6.3 | 2 3.2 | 18 28.6 | 39 61.9 | 2 3.2 | 1 1.6 |

| | | | | | | | | | | |
|---------------------------|------|------|------|------|-----|-----|------|------|-----|-----|
| 52. 為身心障礙學生家長辦理親職課程。 | 13 | 20 | 20 | 7 | 3 | 2 | 23 | 33 | 3 | 2 |
| | 20.6 | 31.7 | 31.7 | 11.1 | 4.8 | 3.2 | 36.5 | 52.4 | 4.8 | 3.2 |
| 53. 提供轉銜服務。 | 2 | 15 | 28 | 16 | 2 | 3 | 18 | 39 | 2 | 1 |
| | 3.2 | 23.8 | 44.4 | 25.4 | 3.2 | 4.8 | 28.6 | 61.9 | 3.2 | 1.6 |
| 54. 協助普通學生了解身心障礙學生特質。 | 9 | 15 | 30 | 7 | 2 | 1 | 23 | 36 | 2 | 1 |
| | 14.3 | 23.8 | 47.6 | 11.1 | 3.2 | 1.6 | 36.5 | 57.1 | 3.2 | 1.6 |
| 55. 教導普通學生和身心障礙學生相處。 | 8 | 15 | 30 | 8 | 1 | 3 | 19 | 38 | 2 | 1 |
| | 12.7 | 23.8 | 46.7 | 12.7 | 1.6 | 4.8 | 30.2 | 60.3 | 3.2 | 1.6 |
| 56. 教導普通學生如何協助身心障礙學生。 | 8 | 18 | 27 | 8 | 2 | 2 | 19 | 39 | 2 | 1 |
| | 12.7 | 28.6 | 42.8 | 12.7 | 3.2 | 3.2 | 30.2 | 61.9 | 3.2 | 1.6 |
| 57. 協助普通班學生家長了解並接納身心障礙學生。 | 11 | 17 | 22 | 10 | 3 | 4 | 21 | 35 | 2 | 1 |
| | 17.5 | 27.0 | 34.9 | 15.9 | 4.8 | 6.3 | 33.3 | 55.6 | 3.2 | 1.6 |

(三) 普通班教師對於巡迴輔導滿意度
整體而言，普通普通班教師對巡迴輔導的滿意度不差，不論是在滿足普通班教師的

需求或滿足身心障礙學生的需求方面，分別有 69.8% 及 65.1% 的教師其整體滿意度頗佳。

表 12 普通班教師對於巡迴輔導整體滿意程度

| 題 項 | 滿意程度 (1 至 4 表示滿意程度，4 表示非常滿意) | | | | |
|-------------------------------------|------------------------------|------|------|------|-----|
| | (人次/百分比) | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 未填 |
| 1. 整體而言，我認為巡迴式資源班的服務型態能滿足普通班教師的需求。 | 0 | 13 | 28 | 16 | 6 |
| | | 20.6 | 44.4 | 25.4 | 9.5 |
| 2. 整體而言，我認為巡迴式資源班的服務型態能滿足身心障礙學生的需求。 | 1 | 15 | 26 | 15 | 6 |
| | 1.6 | 23.8 | 41.3 | 23.8 | 9.5 |

四、巡迴輔導教師訪談結果

本研究總計訪談了十三位擔任巡迴輔導工作的教師，訪談的重點在巡迴輔導工作的內容、行政工作與相關問題及建議等，希望能更深入地瞭解花蓮地區巡迴輔導教師實際的工作狀況與巡迴制度的實施情形，從而透過受訪教師的經驗與意見，配合問卷調查的結果，檢討花蓮縣實施巡迴輔導制度的成效。

(一) 巡迴輔導服務的進行方式

十位受訪的巡迴輔導教師在實施巡迴輔導服務時，其服務內容幾乎同時涵蓋補救教學、諮詢服務及協助相關的特教業務。以下

分別說明其服務內容的實施情形：

1. 在補救教學方面：「不論是確定個案或疑似個案都會進行補救教學。基本上係抽離原班課程，視學生程度進行分組」(甲)，有些教師也會「配合治療師進行體適能活動以及觀察紀錄的撰寫」(丙)，其他如「一週固定兩次帶學生至醫院陪同作治療、自編生活適應課程以及一般復健」(丁)也是另一形式的巡迴輔導教學服務內容。
2. 在諮詢服務方面：其實施方式通常是「利用下課時間進行與普通班老師或學校行政人員間的諮詢」(甲)。而諮詢時間

的計算方式則有兩種，一種是「未列入教學鐘點時數中」(甲、乙、丁、戊、己、辛、葵 1)，一種是「列入鐘點時數」(乙、壬)，如「20 堂課之中抽 2 堂作彈性諮詢用」(乙)，或是「少數特殊學生不願接受直接教學，則提供諮詢服務」(庚)。

3. 在協助相關特教業務方面：巡迴輔導教師主要的工作內容以「協助承辦人員處理通報系統」(甲、乙、戊、己、庚、葵 1)為多，其他「留在特教中心處理特教業務」(庚、辛、壬)、「輔具需求評估」(戊、葵 1)、「教學輔助、交通車、大字書的協助、特教相關問題解決」(丙)等亦是部分教師的工作範圍。

(二) 補救教學的實施方式

1. 教學科目：巡迴輔導教師進行補救教學的科目，大部分以國語和數學兩科為主(甲、乙、丙、戊、己、庚、辛、壬、葵 1)。其餘也有上「生活適應(人際溝通、訓練生活自理)或生活教育」(丁、辛)；「一般復健(職能與物理治療)；未來可能加入說故事、影片欣賞」(丁)、「社會適應」(己)等。
2. 每週補救教學節數：每位學生每週上補救教學的節數，確定個案平均以二至三節居多(甲、乙、丙、戊、己、庚、辛、壬、葵 1)，教師通常會視「個案程度以及抽課的情形做調整」(甲)；疑似個案的上課節數，則多為二節(庚、葵 1)。
3. 課程內容設計：巡迴輔導教師課程設計的方式通常以「簡化原班課程教材」(甲、丙、戊、己、辛)為主或「利用原班教材，再加入其他教材」(庚)、「使用自編教材」(辛)、「配合課本」(辛)、「找合適程度的坊間教材」(壬)等。至於在設計課程內容之前，也有教師提

到「教學前，不馬上做測驗與診斷，先介入輔導觀察，再視情況進行鑑定，再做教材設計」(乙、己)，或是「先看 IEP，評量起點行為」(辛)；丙老師則特別提到剛接個案時的課程設計方式為「剛開始的兩個禮拜先依照學生年級給予低一個年級的教材，以及簡化原班課程；若是成效不彰，則改用啓智教材」。

4. 教學地點：巡迴輔導教師教學的地點多以「圖書館」(甲、戊、己、辛、壬、葵 1)、「輔導室」(戊、己、壬)和「自然教室」(戊、壬)為主，其他如「辦公室或學校角落」(甲)、「生活自理教室」(丙)、「醫院」(丁)、「住家」(丁)、「義工媽媽教室」(庚)、「禮堂」(辛)、「教師研究室」(庚)、「教師休息室」(葵 1)、「地下室」(葵 1)、「校長室」(葵 1)和「教具室」(葵 1)等，地點相當多樣。
5. 最大的困難：進行補救教學時，巡迴輔導教師較大的困難，分別包括：
 - A 教師本身專業問題：包括「老師本身的專業度不夠。普通班老師認為學生在巡資老師介入之後沒有明顯進步，不知道該如何與普通班老師溝通。造成訪視時，無法提出有利證據向普通班老師解釋特殊教育對學生是有用的」(甲)、「不知道對學生幫助有多大」(丁)、「智障學生需反覆教學，是另一種挫折、壓力」(辛)、「不知道應該如何教，知道的教學方法不多」(壬、葵 3)。
 - B 學生及家長的問題：包括「個案對於課程的接受度不同」(甲)、「某些學生缺乏成就感、學習意願不高、缺乏求知慾」(丙、戊)、「疑似個案無法非常確定的下定義(因在偏遠小學，會因文化不利以教養的因素在鑑定上受干擾)」(

甲)、「學生人數太多」(己、庚)、「學生個別差異大」(己)、「學生本身的問題行為，需老師安撫，致浪費教學時間」(己)、「學生障礙程度較重」(壬)、「家長配合度不高，多隔代教養」(壬、葵 1)。

C 普通班教師理念與作法問題：「班上絕大部分的學生是社經地位低下，低成就、文化不利、或語文理解不佳，因此面臨這個問題，希望能讓普通班老師知道，學習成就低下的學生可以再班上先進行小組教學或一對一個別教學；不要浪費特教資源的人力與時間，但一般的班級老師皆認為無法負擔，所以並無成效」(乙)、「針對普通班老師不瞭解巡資老師的教學，如果巡師與普師溝通上課內容，普師會認為巡師在要求，巡師有挫折感、壓力，普師的態度讓巡師覺得不被認同」(辛)。

(三) IEP 的撰寫與實施

1. IEP 的設計與撰寫：多數教師提到會使用原本老師留下的格式以及縣網上的表格(甲、乙、己、庚、辛)來撰寫 IEP。至於 IEP 撰寫的方式則略有不同：一是以課程內容為參照點，如甲老師是「將本學期要上的課先列進去，以工作分析法列出長短期目標，以及學生需要達成的目標。再依螺旋形課程進行教學」，戊老師亦是「以課程重點作短期目標」；一是以學生能力為參照點，如丙老師是「利用兩個禮拜觀察學生起點行為，再與普通班老師討論學生相關問題。彼此互相交流討論之後再設計」，丁老師則是「先針對個案做能力敘述，再視專業團隊的需求；實際接觸個案再編行為目標。而在 IEP 會前完成個案的能力表及需求表。會議過後整個 IEP 完成後再發給各與會人員。」；一是結合教材

與學生能力，如己老師「先決定教材領域，再看學生的程度撰寫、設計」。其中庚老師和壬老師在撰寫 IEP 前還會「先瞭解普通班老師的觀察與期望，與老師進行討論」。

2. IEP 會議的進行：IEP 會議辦理時間：「期初、期末各舉行一次。但大家很忙碌，所以開會的時間不會很久。由巡資老師報告這學期的課程內容，多半內容不會遭受到反對，之後簽完名就結束會議。不能到就再拿書面補簽名」(甲)；特別的是戊老師提到「因為學校行政人員的時間無法配合，所以並無進行正式 IEP 會議」，庚老師也提到類似的情況「事實上正式開會較少，私下討論比較多」(庚)。

3. IEP 實施的困難

A 在學校行政方面：主要問題為「學校行政人員無法配合」(戊)、「校長未列席 IEP 會議」(辛)「某些學校承辦人對於 IEP 會議並不在乎，巡迴輔導老師考慮到未來工作的關係，會造成兩難的狀況」(己)，其中己老師提到解決此一問題的方式為「(1)和承辦人溝通；(2)將 IEP 會議列入學校例行會議中討論；(3)巡迴輔導老師個別與每個人開會，最後再將書面給老師看再簽名。」

B 在普通班教師方面：主要的問題如「列出目標之後，普通班老師要求補救學生的其他方面。難以拒絕老師要求，就會影響到 IEP。只好先教所列目標，有時間再補原班老師的要求。這樣造成 IEP 就要不停的修改。」(甲)「導師與巡資老師的觀念不同(導師希望做補救教學或簡化教材)」(丁、辛)。

C 在家長方面：「家長對孩子過於溺愛或忽略」(戊)、「家長出席意願低。家長需要工作，所以開會的意願低；而有

些會覺得因為孩子的障礙而不想來開會」(丙、辛)，而「有些學生家長無能力或文盲，簽名無效」(庚)也是困擾教師的問題。

D 在治療師方面：「專業團隊(治療師)出席率低。治療師介入一個月才一次，且只有一個早上或下午。碰面的機率不高，成效自然也不好」(丙、辛)，因此丙老師「建議可參考宜蘭的方式，採用團體治療一整天，且是固定時間」。

E 在巡迴輔導教師方面：「無法整合專業團隊的意見；給學生的時間不足，IEP 的撰寫功效不大」(丁)、「IEP 的文字表達、描述較困難、目標寫法有困難」(壬、己)、「對學生不熟悉，前一位老師留下的資料不足，導致很難深入書寫」(庚)等皆是巡迴輔導教師本身在實施或撰寫 IEP 時所遭遇到的困擾問題。

(四) 鑑定與診斷

1. 鑑定的困難：所有受訪教師提到關於鑑定方面的困難包括如下幾點：

A 學生人數多，測驗時間不足：「學生人數太多，鑑定、測驗的時間不足，在教學上便造成困難，老師難以仔細去作每一位學生的教學，會讓老師有力不從心的感覺」(己)。

B 鑑定流程不明確或與實務不符：「縣內鑑定流程、教學方向等非常不明確，老師難以執行」(己)，「鑑定流程與實務不符，因為老師尋求的是介入而不是不停的填表格，長久下來老師會對於填表格反感」(庚)。

C 臨界學生的判定與教學：「有許多是文化不利或臨界的學生，所以無法成為確定個案，但還是必需要進行教學，所以老師負擔大」(乙、己)及「邊緣學生不易判定」(壬)。

D 學障鑑定困難：「對於學障的鑑定，

須參考的指標相當多，實際與測驗結果的數據有很大的落差」(葵 1)、「學生障礙程度模糊且矛盾(智障 VS 學障)文化不利的干擾因素很大。要看出確定的障礙類別很難，因此會早成普通班老師對巡資老師產生質疑」(甲)。

2. 教學診斷的進行：巡迴輔導教師在教學診斷的進行方式上，彼此間有相當大的差異。大致來說，也下列幾種方式：A 觀察：「透過教師的觀察，或看學生的臨場表現，再調整教學進度」(乙、戊)；B 利用教材診斷：「以原班的教材探測學生程度，再往下瞭解其學習最低程度為何，再進行教學設計」(庚)；C 利用資料或請教他人：「透過輔導紀錄表或向主任或其他有經驗的老師請教，或向普通班老師詢問學生程度」(辛、壬)；D 利用正式評量工具：「以測驗工具測驗」(葵 1)。

(五) 與服務學校、普通班教師、家長的溝通
以下分別說明巡迴輔導教師與服務學校、普通班教師和家長間的溝通狀況。

1. 在與服務學校的溝通方面：巡迴教師與服務學校的溝通多半是「由承辦人來和學校溝通或是處理事情，如告知教學進度、施測等」(甲、乙、丙、己)而「學校都很配合且支持」(甲)，但也有「學校會特別要求學生功課學習上的成效，有些學校會將“成就低落”的學生也交給巡資老師進行教學」(葵 1)，致造成教師教學上的困擾。

2. 在與普通班教師的溝通方面：巡迴輔導教師與普通班教師的溝通，多數教師是「課後或私下利用時間討論個案情形以及需要協助的事項。大致上都沒有太大的問題」(甲、丙、戊、己、壬)；然而在與普通班教師的溝通過程中，受訪教師表示與普通班教師的溝通問題，包括

：「普通老師太依賴巡資老師」(乙)、「對於普通班老師的要求(如學習單、練習單)，普通班老師易因忙碌而無法相互配合」(癸 3)等。

3. 在與家長的溝通方面：巡迴輔導教師與家長的溝通，多半的現象是「很少與家長有溝通的機會，溝通不易，且時間也很少」(甲、丙、己、庚)。至於溝通方式主要則有下列二種形式：一是不直接與家長溝通，而透過學校老師，請家長自行與巡迴輔導教師談(乙)或透過承辦人與普通班教師與家長聯絡(丙、壬)，此形式與家長的諮詢較少。而在與家長溝通的困難部分，較多教師表示「家長的配合度較低，對孩子的學習較不關心」(戊、己、辛、癸 1)，也有教師表示其困難在「家長不認識巡輔老師，溝通困難」(庚)，癸 2 教師並表示「嘗試解決困難無效」。

(六) 巡迴輔導教師教學最大的負荷與困難

巡迴輔導教師的教學負荷與困難主要有以下幾方面的問題：

1. 個人問題：包括—A 專業能力的問題，「個人專業能力不足，無法給學生完整協助」(己)，如「不清楚國小的課程架構，教學經驗不足，且縣內的輔導方向不明確，導致學生學習沒有成效」(己)、「對於課程設計感到負荷沉重，本來預期可以順利進行的，到了現場便不順利」(庚)及「教學輔導、鑑定、IEP 等，以 IEP 的困擾最大，鑑定、診斷不順手」(壬)；B 教師心理層面的問題，如「因四處奔波所產生的孤單感、沒有歸屬感」(甲、辛)及「無法擺脫掉教學成效低的挫敗感」(甲、壬)和「普通教師、學校給予太大期望」(己)所帶來的壓力，而教師的解決方式則包括「和老師不斷的溝通；與同事討論交流、使用普

通班老師的教學方教學生，學生較易有好的成效出現；大學同學之間教材教法的幫助」(甲)，同時建議「不要常常更動編制學校」(癸 1)；C 體力負荷的問題(辛、壬)，如壬老師提到「學校與學校之間路途遙遠，體力不堪，精神疲勞」；和(d)教學準備時間的問題，如「花在教材製作的時間很多；學習單的編寫；專業團隊資源的尋求以及介入過程(路程、排時間等)很花時間」(丁)。

2. 支持問題：主要為「行政及家長或相關人員支持不足」(乙、丙)的問題。行政支持方面，主要為學生數過多、「學校輔導無法提供適時支援」及超鐘點的問題(丁、己、庚、癸 1、癸 3)。其中「學生人數太多，無法兼顧教學的質與量」(己、癸 1、癸 3)，建議的解決方式，如「請教同事，使用網路尋找資源，利用書籍協助教學」(己)、「大學生認輔，到學校做輔導，一方面協助巡資老師，一方面充實學生自身能力」(癸 3)或是「減少個案，增加節數」(壬)。而甲老師也提到對巡迴教師的心理支持問題，他同時建議「對於巡迴輔導老師的批評不要公開的講，這樣會大大影響到老師的士氣及教學的形象」。在家長支持方面，如丙老師提到「家長配合度不高。老師所出的學習單及功課都無法繳交回學校(有些是損壞，有些是不見。)」，而教師的解決方式則為「a. 下課前 10 分鐘讓學生開始寫回家作業，但老師的教學時間被壓縮。所以再下一次就會只抽離出原班的 2/3 課程做教學，以免跟不上普通班進度，或是跳章節上課。b. 買簿子不斷的讓孩子練習，達到精熟學習的目標，讓孩子沒有發呆的時間；或是出一些功課讓孩子在普通班的課堂上學習，以減少孩子因聽不懂

課程而發呆的狀況。」(丙)

3. 學生問題：包括「學生種類多，程度不同，教材準備不易」(葵 1、葵 2)、「學生本身的問題行為很多(非情障)，非短時間內能解決的，且學生學習動機低弱，教學斷斷續續，給巡師很大的壓力」(己)等。

(七) 巡迴輔導行政

1. 巡迴輔導教師的交通與經費補助：回答此題的十二位巡迴輔導教師中，幾乎多數教師所使用的交通工具皆為汽車，在從事巡迴輔導工作時，平均單程距離因地域的不同而有頗大的差異，約在 4 至 30 公里之間，而單程距離中最遠的有達到 42 公里者。在交通經費方面，基本上多數教師認為「交通補助費是合理的」(甲、丙、丁、戊、己、庚、壬、葵 1、葵 2、葵 3)，不過有部分教師表示因車子耗損很嚴重，希望能「補助汽車的保養費」(乙、壬)或「提供特約的汽車保養廠商」(丙)及「修理汽機車的費用能夠有折扣」(葵 1)，但也有教師認為「保養費是可以自行消化的」(丁)並希望能為教師加保「交通安全意外險」(丙、己、葵 3)或「提供保險資訊」(甲、己)；另有部分教師認為「近來油價上漲，所以交通補助費應該做調整」(乙、丁)。
2. 巡迴輔導教師的行政工作：回答此題的受訪十位教師中，除了有四位教師目前兼有行政工作，包括南區中心主任、特教組長、研發管理組組長及管理圖書教具等，其餘教師目前皆未兼行政工作。先前曾接任行政工作的教師，部分認為「會造成教學的負擔」(戊、葵 2)。
3. 巡迴輔導教師的專業成長：在回答此題的十二位受訪教師中，幾乎多數教師提到增進專業能的方法，主要是透過「研

習」(甲、乙、丙、丁、戊、己、庚、辛、壬、葵 1、葵 2、葵 3)和「自行閱讀或上網查資料」(丁、庚、辛、壬)，少數也運用了非正式的成長團體，即「與搭檔或外縣市教師私下討論、了解彼此情形」(乙、庚、壬、葵 2、葵 3)。

而在教師自己認為較欠缺的專業能力部分，教師提到較缺乏的能力依次包括「診斷、鑑定與評量、測驗」(甲、乙、丙、辛、壬)、「教學診斷」(丁)、「課程設計與教材教法、教學技巧與策略」(甲、庚、辛、葵 1)、「班級經營」(壬)與「行政流程」(葵 3)等。

因此，幾乎所有教師皆希望能透過多參加研習的方式增加自己的專業能力，而教師對研習的建議，在研習的課程內容部分，依據所提及的需求，分別為「診斷及標準化測驗工具，含心評小組的人員訓練」(丙、丁、辛、葵 3)、「教學與教材教具製作」(辛、葵 1、葵 3)、「個別化教育計畫目標的編寫」(丁、辛)、「指導普通班老師如何處理學生的行為問題」(丙)、「專業職能治療的研習，能夠請專業人員開設一系列課程，並且採證照制度，讓特教老師比較敢幫學生做簡易的復健治療或是語言治療等等」(丙)、「實務工作的討論與分享」(戊、庚)及「視、多障研習」(葵 3)等。至於研習的時間，則有教師表示希望「改成平日(如週三下午)」，因為平日上班已經很累，周末日需要休息。也可以再周三下午舉辦巡迴老師之間的交流會，互相交流、吐苦水等等」(甲)。由上述可知教師自認為所欠缺的能力與希望參加的研習內容是相當一致的，主要則為「鑑定診斷」與「課程教學」兩大領域。

伍、結論與建議

一、研究結論

綜合上述研究結果的分析與討論，本研究獲致以下結論：

(一)在巡迴輔導教師自我評量方面

1. 巡迴輔導教師認為在行政與管理方面以學校行政支持、教師間合作良好及處室間聯繫合作等三項符合程度較高；而符合程度較低的項度則分別為交通及人身安全的保障措施與學校協助解決巡資班之教學困難二項。
2. 巡迴輔導教師認為在經費與設備方面符合程度較高的項項目妥善運用各項經費資源及足夠的經費二項；而符合程度較低的項目則分別為教學設備運用和且適當的教學空間二項。
3. 巡迴輔導教師認為在師資與研究方面符合程度較高的項目為以授課時數符合規定、專業精神教學熱忱良好和具合格特教資格三項；而符合程度較低的項目則為從事專題研究和提供普通教師在職訓練。
4. 巡迴輔導教師認為在鑑定安置與輔導方面符合程度較高的項目為運用適當的方法鑑定學生、彈性調整學生教學安置、及參與學校各項會議等三項；而符合程度較低的項目則為有效彙整保管個案資料與服務學生數量適合教師教學負擔二項。
5. 巡迴輔導教師認為在課程與教學方面符合程度較高的項目為採取合適的教育方式、師生互動良好、課程符合學生教育需求等三項；而符合程度較低的項度則有能與普通班合作教學及足夠的教學時間二項。

(二)在普通班教師對巡迴輔導的服務現況與需求程度方面

1. 普通班教師認為巡迴輔導經常提供的服

務項目包括可從巡迴教師獲得諮詢、生擬定學生個別化教育計畫、進行補救教學使學生跟上班級進度、建立學生個案資料等；而較少提供的服務則包括則有舉辦教學觀摩、教導基本的護理常識以照顧學生的生理需求、教導編製適合學生的教材、輔具功能及使用、教導學生使用輔具、編製學生的輔助教材等。

2. 普通班教師對巡迴輔導服務的需求與巡迴輔導教師經常提供的服務間差異較大的項目主要以身心障礙學生的直接教學與課程調整問題、輔導普通班學生的問題及提供諮詢與資訊的問題等三類服務為主。

3. 整體而言，普通班教師對巡迴輔導的滿意度不差。

(三)在巡迴輔導實施狀況方面

1. 巡迴輔導的服務內容以補救教學、諮詢服務及協助相關的特教業務為主。其中補救教學的科目以國語和數學居多，學生上課的節數平均二至三節，教師設計課程內容的方式則以簡化教材為多；教學的進行方式通常採一對一及小組教學二者，教學地點則呈現多樣化的現象，而以圖書館居多，進行補救教學的困難則包括教師專業問題、學生及家長的問題、普通班教師理念與作法問題及排課問題等。

2. 教師對 IEP 的撰寫方式略有不同，而 IEP 會議則通常透過承辦人聯繫相關人員，並於期初和期末各舉行一次。而 IEP 實施的困難主要包括學校行政、普通班教師、家長、治療師和巡迴輔導教師等方面的問題。

3. 在鑑定方面的困難主要以缺乏專業知能居多，臨界學生的判定與教學也是較多

教師提及的困擾之一。而教師在從事教學診斷時亦有相當不同的方式。

4. 巡迴輔導教師與學校的溝通通常是透過承辦人，而與普通班教師的溝通則常利用課餘時間，至於與家長的溝通則較少。
5. 巡迴輔導教師教學最大的困難包括個人方面的專業能力、心理層面與體力負荷問題；行政及家長支持不足的問題及學生種類多、程度不同等。
6. 巡迴輔導教師的交通工具以汽車為主，其平均單程距離差異頗大，約在 4 至 30 公里之間。教師多數認為交通補助尚稱合理。
7. 多數巡迴輔導教師專業成長的管道為參加研習，其次為自行閱讀或上網查資料。

二、研究建議

根據研究結果的分析與討論，本研究針對花蓮地區的巡迴輔導制度試擬以下幾點實施與改進的建議：

(一) 加強行政支援

針對巡迴輔導教師實際的需求，行政單位可以考慮加強並提供下列重點支援：

1. 提供巡迴輔導教師交通及安全保障相關措施，如為教師加保交通意外險。
2. 加強改善巡迴教學地點及設備。
3. 考量諮詢時間是否排入教學鐘點，並明確規劃諮詢服務的內涵與實施方式、直接教學與提供諮詢服務的時間比例等。
4. 辦理小型的巡迴輔導教師成長團體，提供教師經驗分享及情感支持。
5. 重新考量巡迴輔導教師個案的服務區域及範圍，以降低因交通問題所產生的教師體力負荷過重的問題。
6. 調整專業團隊服務的形式，由於巡迴教

師普遍認為治療師到校服務的次數偏低，以致成效不彰，建議除部分除有直接到校服務需求的學生外，其餘改採將學生集中定點訓練的方式。

(二) 提升巡迴輔導教師的專業能力

有鑑於多數巡迴輔導教師認為其專業能力有待提升，研究者歸納研究結果與教師意見，提出以下建議：

1. 持續辦理巡迴輔導教師在職進修相關研習，而研習的重點內容則包括：(1) 鑑定、診斷、評量與測驗的方法與工具；(2) IEP 的撰寫與設計；(3) 課程與教學（含教學診斷）；(4) 與普通班教師和家長的溝通及促進家長參與；(5) 提高學生成就動機的方法等。
2. 鼓勵巡迴輔導教師從事專題研究，提出書面報告或作品發表。

(三) 加強普通班教師對巡迴輔導的認識與配合

建議提供班級中有身心障礙學生的普通班教師持續的在職研習機會，至於研習的方式與內容則可包括：示範教學的技巧、基本護理照護知識技能、輔助教材的編製、輔具的一般使用與維護、教導學生生活自理的方法等。

(四) 調整巡迴輔導的實施方式

1. 基於普通班教師的需求，鼓勵巡迴輔導教師與普通班教師進行合作教學。
2. 除現有巡迴教學所提供的補救教學、諮詢及協助特教相關業務等服務外，建議調整或加強部分巡迴輔導的服務內容，包括加強協助普通班教師實施身心障礙學生課程調整、輔導普通班學生，同時加強提供教師與家長的諮詢與資訊。

參考文獻

一、中文部份

- 王亦榮 (民 86)。台灣省視覺障礙兒童混合教育計畫巡迴輔導問題及其因應之研究－視障教育巡迴輔導員的觀點。《特殊教育與復健學報》，5，97-124。
- 任宜菁 (民 92)。花蓮縣特殊教育不分類巡迴輔導班實施現況概述。《特教通訊》，29，5-8。
- 全國特殊教育通報網 (民 94)。九十四學年度上學期全國高中以下特教班設班概況。http://www.set.edu.tw，檢索日期：95.2.10。
- 李永昌 (民 90)。視覺障礙學生混合教育的探討。《特教園丁》，17 (2)，38-45。
- 李如鵬 (民 88)。身心障礙學生在家教育巡迴輔導班的實施－以台中縣為例。《特殊教育季刊》，70，26-31。
- 林坤燦 (民 87)。花蓮地區身心障礙學生支持系統相關問題之調查研究。《東台灣特殊教育學報》，1，1-60。
- 花蓮縣政府教育局 (民 95)。花蓮縣特殊教育班級設班概況。花蓮縣政府教育局特殊教育課文件。
- 胡永崇 (民 89)。國小身心障礙類資源班實施現況及改進之研究：以高雄縣為例。《屏東師院學報》，13，75-110 頁。
- 莊慶文 (民 90)。台南縣國民中小學視覺障礙混合教育計畫實施現況之調查研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 黃素珍 (民 87)。自閉症兒童巡迴輔導教學實務。《國小特殊教育》，24，38-44。

黃榮真、洪美連 (民 93)。國小階段身心障礙學生在家教育安置現況問題研究－以花蓮地區為例。《花蓮師院學報》，18，61-90。

廖永堃 (民 94)。不分類巡迴輔導班評鑑結果。載於花蓮縣政府教育局編印：《花蓮縣九十三年度特殊教育評鑑報告》。

廖永堃、魏兆廷 (民 93)。花蓮縣巡迴式資源班經營現況探討。《東台灣特殊教育學報》，6，65-88。

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

賴怡君 (民 95)。國小不分類巡迴輔導教師服務現況、期待及滿意度調查研究。國立花蓮教育大學身心障礙與輔助科技研究所碩士論文 (未出版)。

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

二、英文部份

- Daly, C., & Edwards, A. (2001). The road more traveled: A narrative look at the working conditions of itinerant physical education specialists in Queensland state primary schools. *Journal of physical education New Zealand*, 34(1), 65-74.
- Luckner, J. L. & Miller, K. J. (1993). Itinerant teachers responsibilities, perceptions, preparation, and students served. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 111-118.
- Wiederholt, J. L., Hammill, D. D., & Brown, V. L. (1993). *The resource program: organization and implementation*. Austin, TX: PRO-ED.

The study of practice and difficulties of cross-categorical itinerant teachers in Hualien County

Yung-Kun Liao

Associate Professor of Dept. of Special Education of NHLUE

Ming-Shan Chiang

Assistant Professor of Dept. of Special Education of NHLUE

Ya-Ling Ho Hsuan-Yu Hu Tzu-Jung Huang

Students of Dept. of Special Education of NHLUE

Abstract

The main purpose of this study was to investigate the practice and difficulties of the cross-categorical itinerant teachers in Hualien. The study conducts two questionnaires to both itinerant teachers and general education teachers. Individual interviews were conducted to thirteen itinerant teachers. The main findings are:

1. The themes that influenced teachers' working include traveling insurance, equipment and facility, lacking research, caseloading, and cooperation between itinerant teachers and general education teachers.

2. The expectation gaps between itinerant teachers and general education teachers are regulation of curriculum and teaching materials, students' guidance and consultation.

3. The interview findings are including the itinerant teachers spent most of time in direct teaching, executing IEP regulation, lacking assessment drills. The most difficulties for itinerant teachers are teaching abilities of cross-categorical handicapped students, shortage of collegial support, and caseloading.

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

Keywords: resource program, itinerant resource program

從啓智學校學生「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

國立花蓮教育大學特殊教育學系副教授

摘 要

本研究之主要目的是以訪談花蓮地區 9 位啓智學校高職教師的方式，探討高職部職業教育課程融入「自我保護」及「兩性互動」內涵之現況。本研究係採取自編半結構式訪談題綱進行訪問，而所獲得的資料採用質性分析加以處理。主要研究結果發現：(1)所有受訪教師認為職業教育課程最重要的教學議題有正確職業工作態度的培養、職業技能之訓練、對職場有充分的認識、與人建立適當的互動關係，(2)職業教育課程中曾實施「自我保護」主題有建立人我的概念與界線、遇到陌生人能做出正確的回應、新聞事件實例分析、職場上的衛生及安全、自身財物管理、性騷擾防治、身體自主權概念之培養；在「兩性互動」的主題則是有社會禮儀的建立、人際之間相互尊重、與人保持安全距離、熟練自我保護技巧與危機應變策略，(4)在實施職業教育課程有關「自我保護」議題時，曾遇到的教學困難有學生來自亂倫家庭；而有關「兩性互動」議題曾遇到的教學困難是學生對於兩性之間的界限並不清楚，常出現不當的觸碰，或是離校後仍需校方提供工作與人際方面的輔導，(5)所有受訪教師皆曾於職業教育課程中融入「自我保護」及「兩性互動」之議題，學生態度漸趨正向，學習反應很熱絡，(6)教學資源需求包括需要相關法律與醫護等專業人員協助、希望社區提供相關資源、相關學術單位提供研習課程、課程教材研發、教學所需使用的教具模型、教學錄影帶及光碟，以及相關網站等。研究者再依據上述研究結果，針對相關單位與未來研究方向提出具體可行之建議。

關鍵字：職業教育、自我保護、兩性互動、啓智學校高職教師

壹、緒論

一、研究動機

智能障礙學生受限於認知功能的缺損，

較難藉由實際事物中體會生活各種經驗，加上溝通及其他能力的發展亦受到阻礙，在缺乏自信心、自我概念薄弱的情況下，較易從現實環境中退縮，形成過度的依賴；但其生

理發展卻與常人無異，同樣也會面臨兩性方面的種種問題(古芳枝，1999；何珮菁，2000；McCleanen, 1988；Monat, 1982；Westling & Fox, 1995)。

由於社會風氣日趨開放，傳播媒體、網路之色情氾濫與不實的渲染層出不窮，智能障礙學生卻因認知與判斷能力較弱、適應環境能力較為不足、解決問題的能力欠缺、自制力薄弱、與自我保護的能力較弱等問題(杜正治，2000；林秀珍，2000；陳彩雲，2000；陳寶珠，1999)；很容易受到錯誤之性別價值觀影響，成為性犯罪的受害者。黃榮真(2005)曾針對某一地區高職特教老師進行訪談調查發現，受訪教師紛紛表示：「高職智障學生即將面臨就業，首當其衝就是要教導學生一些自我保護策略、學習如何與人互動」、「高二學生有校外實習課程，有很多與外界職場接觸的機會，然而最讓人擔心的就是經常聽到學生在人際關係與兩性互動方面出現行為困擾；本來在學校經由教師努力教導有很好的表現，但是學生卻輸在人際關係與兩性互動的關鍵點」、「學校應教導學生正常化的生活，提供其人際關互動機會，並訓練社交禮儀與自我保護能力」，從此一研究中也發現到特殊學校高職部智障學生若是未能學習基本的兩性相處、自我保護課程等內容，則不但會讓他們在職場上無法展現在學校所學習的職業技能，而且還是職場上的受害者，研究者認為此一問題值得受到關注與重視。

國外 Brantlinger (1988)的研究更進一步指出特教老師發現有 91%學生為性虐待受害者，86%學生並曾有未婚懷孕之經驗；而 Finkelhor (1986)的統計研究也顯示特

教班學生比一般學生遭受性侵害的比例約多了 20%左右。上述研究顯示現階段生活環境中，弱勢者之「自我保護」及「兩性互動」議題仍是令人關注與憂心，也值得教育人士深切省思，以謀求改善方法。

青少年這個階段正是建立性別分化之重要時期，學校單位若是能落實中學階段「自我保護」及「兩性互動」課程，定能培養高職學生正確的相關知識與態度。基於此，學校教育扮演極為重要之角色，特殊教育教師也是落實與推動性別平等教育最為關鍵的重要人物，更應該積極提供智能障礙學生自身安全觀念，幫助他們釐清負向的概念，發揮教育功能，才是根本解決之道。

啓智學校高職部職業課程乃是結合職業教育訓練與未來職場所需技能，培養智障學生職業優勢能力與提供其所適合的職業種類，成為學生未來進入就業市場的橋樑，亦即若是智障學生在校所習得的一技之長能配合市場人力需求，將有利於未來就業環境的需要。而智障學生之職業教育課程實施，係以職場參觀、見習、實習的課程為主，除了應指導學生工作訓練外，最重要是加強其工作態度、與人互動合作的能力，以助於其在未來職場上的適應。

對於高職階段的智障學生而言，「自我保護」及「兩性互動」課程更是具有急切性。研究者認為高職智障學生於高職就學，可說是十二年教育歷程中最後一個求學階段，更應優先建立高職學生即將進入複雜社會所應具備的性別知能與態度。特別是在特殊學校高職特教班的在校生經常有校外實習的課程，而畢業生也常出現求職安全之問題，時有所聞智障學生在人際關係與兩性互動方面

出現行為困擾或是傷害。畢竟高職智障學生畢業之後，每個學校教師要追蹤輔導歷屆每位學生之狀況，將耗盡更多倍的人力資源，所以啓智學校高職部職業教育融入「自我保護」及「兩性互動」課程之實施，有其急切性與時效性。

智障學生也與一般學生享有同樣的教育權利，學校單位應負起教育的使命，提供學生正確的「自我保護」及「兩性互動」課程，也是對學生的一種關懷與愛護。從上述相關研究中，得知高職部智障學生常是職場上的受害者，基於此一問題常出現在學生工作環境之中，值得深思的是，職業教育課程是否應在教學內容上融入「自我保護」及「兩性互動」之兩大議題，就成為本研究進一步探討之課題。

二、研究目的

本研究所欲達成之具體目的，有下列三項：

- (一) 探討花蓮地區啓智學校高職教師對於職業教育課程融入「自我保護」及「兩性互動」內涵之教學現況。
- (二) 統整及探討教師進行職業教育課程時，輔導學生有關「自我保護」及「兩性互動」議題之最頻繁與棘手的問題。
- (三) 根據上述研究結果，提供啓智學校高職教師職業教育課程設計之參考依據，以及針對相關單位予以具體可行的建議。

貳、文獻探討

一、高職智障學生「兩性互動」與「自我保護」相關課程之探討

徐西森(2003)指出中學階段則宜以協助學生認識性與性別、兩性交往、自我了解與保護(身體自主權)、性生理衛生與心理健康等議題，進而認知性別平權的內涵與相互尊重的重要性。從教育部1997年之特殊學校高中職教育階段智能障礙類課程綱要觀之，該職業核心課程包括職業生活能力、家庭/個人生活能力、社區生活能力，唯一與「兩性互動」較有關連的是「社區生活能力」內容中所提及的社交禮儀、人際關係，然而並未看到有「自我保護」之相關教學內涵。有關國外文獻方面，Kilander(1970)以發展心理學之觀點，列出性教育九大主題及相關項目，其中將「兩性關係」列入教學的課程之中；美國性資訊暨教育委員會(Sex Information and Education Council of the U.S.; SIECUS)成立全國性教育課程綱要工作小組(AAHPER, 1971)，曾發展完整性別教育指導綱要(Guidelines for Comprehensive Sexuality Education: Kindergarten-12th Grade)，其範圍從幼稚園到12年級，共四個發展階段(5-8歲兒童期、9-12歲青春前期、12-15歲早期青春、15-18歲青春)，涵蓋人類發展、關係、個人技巧、性行為、性健康、性和文化等六大概念，其中將「關係」列入此一課程之中；Stangle(1991)係針對7-12年級學生出版中學生家庭生活及性別健康課程(secondary family life and sexual health; F.L.A.S.H.)，其內容中提到關係、溝通、性侵害、對身體的了解、生殖、有關愛滋病及相關性病、資源等六項，而「關係」的建立也是此一課程之重點，亦即如何教導學生與人建立正確的互動關係是很重要

的；Best(1992)指出美國洛杉磯郡教育局發展的「家庭生活/健康教育」課程大綱，適用幼稚園到高中之障礙學生，其內容包括自我覺知、自我保護、健康與衛生、人際關係等四個領域，其中在「自我保護」內容方面，包含分辨危險關係、分辨安全與不安全的觸摸、分辨危險的情境、堅定態度的訓練、揭發虐待；而「人際關係」內容方面，包含適當的關係、適當的社交活動、拓展個人關係、決定等。美國麻州社區生活協會Miller(1994)也曾提出「尊重自己與他人」、「人際關係」等內涵，係為教導特殊學生性教育核心內容之一。Wolfe 和 Blanchett(2003)也曾發表一套評估身心障礙學生性別教育之課程內容指南，將「關係」、「自我保護」列為教學重點。

有關國內文獻方面，目前針對高職階段智障學生所設計的相關課程不多，其中，杜正治(2000)曾針對國中與高職智障學生進行性教育實驗教學與探討，在高職智障學生教學內容方面，包括「兩性互動」與「自我保護」相關課程之內容；盧台華、黃榮真(2005)針對國小至高職階段智障學生進行十二年一貫的相關課程指標之編制，亦將「兩性互動」與「自我保護」之內涵，列為教學的重點；黃榮真、洪美連(2005)根據高職特教班智障學生之身心特質及學習需要，編製的相關課程，涵蓋「兩性互動」與「自我保護」之議題。

綜合上述相關文獻，雖然在與性教育議題或是與性別相關課程中，提及「兩性互動」與「自我保護」之教學內容，然而，智障學生由於本身學習類化的能力較為不足，實有必要在其接受職前相關訓練課程之際，就

能培養「兩性互動」與「自我保護」之重要技能，有助於其在職場上的適應與充分發揮一技所長。

二、有關自我保護議題之探討

有關自我保護包含人身的自我保護，個人財產的自我保護等，就自身的身體保護而言，若是沒有作好自我保護以致於遭到了傷害，則受害者心理常會出現失調的狀況，甚至不能回復到先前的情況，其心裡面受到傷害，甚至因此而成為加害人。

由於智障學生大多受到認知能力的限制，若是沒有這方面的課程教導，其更是沒有足夠的能力去面對與應變各種性侵害的狀況；所以，各個就學階段的特教老師應有責任指導學生學會兩個基本的概念：(一)保護自己的身體，例如如何保護自己與尊重他人、學習認識自己的身體、學會分辨身體隱私部位是不可讓人觸碰等內容，(二)因應危害自己安全的狀況：舉例來說學習如何分辨與因應突發的危險狀況、理解與應用最基本的性侵害危機處理等內容；故此，對於特教班智障學生而言，學校相關課程應融入自我保護的各種技巧，是相當重要的。

由於智障學生自我保護能力不足，特殊教育性別教育課程對於自我保護之教學主題更為重視。Haseltine 和 Raymond(1990)認為應教導智障者在遇到誘拐或性侵害的情境時，該如何做出正確自我保護的反應；賴均美(1996)指出「自我保護」的課程內容，包含分辨關係、安全及不安全的觸摸、分辨危險的情境、堅定態度的訓練、揭發虐待。盧台華、黃榮真(2005)針對國小至高職階段智障學生進行十二年一貫的性別平等課程指標之編制，其中「自我保護」之學習主題，涵

蓋了解危險的情境、處理危險情境等兩大項目，學習目標包括有能拒絕陌生人的搭訕、能描述家中及學校可能發生危險的事件、能區辨與熟識者合宜的互動行為、能區辨與不熟識者合宜的互動行為、能描述社區中可能發生危險的場所與事件、能描述與人約會時可能發生危險的空間或情況、能描述職場中可能發生危險的空間或情況、能不隨易暴露自己的身體、能不去可能發生危險的地方、發現自己在危險情境時，能立即離開、能展現基本的防身術（如使用噴霧器、哨子、擒拿等）、能在面對危險情境時，尋求適當的協助等內容。

三、有關兩性互動議題之探討

在個體社會化的過程中，除了同性的人際關係之外，兩性的角色與其互動關係是非常重要的，成為人際關係極為重要的一環。

就兩性互動而言，一般兩性的發展開始於國小四年級至六年級，此階段為性疑惑期，國中階段則為性探索期，高中階段則是異性交往初期；故此，青少年階段的兩性交往是有其重要教育功能，從教學過程中，讓學生可以了解兩性間的特質與差異，並學習到如何彼此尊重，以及如何與異性相處等。

智障學生較難去區分愛情、同情，及友情的差別，所以在教導上要特別指導學生了解交友的分界線是非常重要的，學習人際互動應有的基本禮節。伍曉珍(2003)指出智障學生更迫切需要正確的兩性互動觀念，從中自我學習成長，才能健康快樂的兩性交往。基於此，研究者認為必須透過適當的課程安排，以協助青少年了解異性，並學習與異性相處的方法、禮節、行為，並且做一個受歡

迎的人。盧台華、黃榮真(2005)亦在國小至高職階段智障學生性別平等課程指標中，編制「兩性互動」學習主題，其中「兩性互動」之學習主題，涵蓋三大項，各項目又包括若干個學習目標，依序分別是「建立受人歡迎者應具備的特質」(10項學習目標)、「結交異性朋友」(9項學習目標)、「了解和異性朋友相處應有的規範」(9項學習目標)。

綜上所述，研究者認為雖然一般人所關注的是普通班的學生，但對於特教班的學生而言，同樣會面臨青少年階段，雖然這些學生可能不善於表達，以致於讓一般人常常誤以為他們沒有青春期的需求與衝動，這樣的忽略是不正確，而是應考量他們的生理與心理需求，教導正確的兩性互動知能與態度。研究者認為若是智障學生未學習基本的兩性相處、自我保護課程等內容，那麼智障學生常是受害者(黃榮真，2005)。由上可知，高職階段剛好是青春期發展的最高峰，同時學生也開始與異性有更多的接觸，因此，教導學生如何自我保護，以及與異性或同性正當交友，這是很重要的問題，否則一旦「自我保護」及「兩性互動」這兩方面的先備技能還未準備好，就進入了職場，那麼很可能讓這些學生因為本身不良的交友方式或認知，使他們受到職場同事的排擠與傷害。

參、研究方法

一、研究架構

本研究係運用半結構式訪談(semi-structured interview)以蒐集與本研究有關之質性資料，係採取自編半結構式訪談題綱進行訪問，而所獲得的資料採用質性分析

加以處理，以探討花蓮地區 9 位啓智學校高職教師對於職業教育課程融入「自我保護」及「兩性互動」內涵之教學現況，並統整及探討教師在輔導此類特教班學生時，所遇到的上述相關問題及處理方式。故此，所蒐集的第一手資料甚具有價值與意義。

二、研究對象

本研究係針對花蓮地區啓智學校高職部所有教師之三分之一作為隨機取樣的人數，由於職業教育課程多由專任教師擔任，所以隨機取樣的教師名單還需排除未曾在該校擔任職業教育課程者；故此，本研究研究對象共計有 9 位，其中三位男性、六位女性；年齡分佈階層在 33-57 歲之間，平均年齡為 48.1 歲，以 A 至 I 之編碼分別代表不同的受訪教師。

三、研究工具

(一)訪談題綱

本研究以自編「啓智學校學生『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」為研究工具。研究者依據研究目的，閱讀國內外有關自我保護、兩性互動等相關文獻，以編擬題綱初稿。題綱初編之後，邀請五位特教相關學者專家，針對本研究訪談題綱進行內容效度評估，排除不當題目，增加漏列題目，修正語意不適部分，再編成正式訪談題綱。

訪談題綱包含受訪者基本資料與訪談問題兩部分，在基本資料方面包括受訪教師的性別、年齡、特教班服務年資、學歷、相關進修經驗等，訪談問題方面包括(1)職業教育課程中最重要的教學議題、(2)職業教育課程中，處理學生兩性問題中最頻繁與棘手之情形、(3)教師曾實施「自我保護」課

程的教學主題、(4)教師實施「自我保護」課程之狀況、(5)教師曾實施「兩性互動」課程的教學主題、(6)教師實施「兩性互動」課程之狀況、(7)學生對教師實施相關課程之反應、(8)相關教學資源需求等議題。

(二)研究者本身

研究者扮演訪談者與傾聽者之角色，以公開而不隱藏之態度對受訪者表示研究目的，並建立彼此信任、接納與和諧之關係，且研究者保持學習者與觀察者的態度，對於受訪者的談話、想法與意見，表示高度之興趣，而未參與意見的討論。研究者在進行訪談之前，也先對自我立場作省察，期能將預存之立場拋棄，以全新的學習者進行，避免成見介入。因此，研究者在整個研究過程中，除了須敏銳地把所觀察與訪談的資料詳盡地描述記錄之外，還須不斷地自我省思與檢討。

四、研究程序

(一)準備階段

研究者事先蒐集相關文獻，以建構本研究之架構，爾後，再設計受訪教師的訪談題綱。

(二)訪談階段

訪談之前先徵詢受訪者之同意，再依據受訪者空餘的時間，分別進行深入訪問，每位受訪者進行約 90-150 分鐘訪談。訪談之際，研究者立即撰寫訪談札記，訪談之後，隨即針對訪問札記資料進行核對。受訪者若願意接受錄音，研究者則進行逐字稿謄寫，並進行資料檢核。每次訪談結束後，研究者寫下訪談感想，作為反省手札。所有文字記錄亦為研究者日後作研究分析時的重要參考資料。本研究所有資料經研究者及受訪者核

對其一致性，確認無誤後，再進行訪談資料的分析。

(三)資料統整階段

研究者根據受訪者的共同主題加以整合與歸類，形成基本論述，作為質化資料研究結果的分析與討論。本研究主要資料來源為教師訪談內容，並以英文字母各代表不同的受訪教師。

(四)資料撰寫階段

經過資料處理後，則進行研究報告之撰寫。

五、資料處理與分析

為了廣泛收集資料，本研究採用半結構式訪談，在質化訪談資料部分，先採取校正分析歸納法(modified analysis)，依據每訪問一位受訪者，就將原始資料進行整理與分析，訪問結束後，再以恆常比較分析法(constant comparative analysis)將所有資料予以統整分析，記錄資料之差異性與相似性，找出資料中共同的脈絡，並且從文獻中取得有關佐證，最後歸納出本研究的訪談結果。

在信度方面，研究者努力與受訪者建立相互信任關係，研究者的角色是一個參與者，不干涉受訪者的生活，並說明研究的目的

、緣由。訪談之際，研究者角色是公開不隱瞞，以傾聽、支持、同理心的方式進行，並逐字將訪談內容原意記錄於訪談札記中，以增加外在信度；此外，研究者在資料收集過程中，完全依照受訪者原意詳實記錄，並求得受訪者觀點與研究者觀察一致，以客觀角度將實際狀況加以記錄統整，避免使用推論資料，以提升內在信度。在效度方面，本研究採取多人多次資料進行交互驗證與歸納分析，以考核資料正確性，以增加外在效度；同時整個訪談過程與受訪者保持良好關係與聯繫，在分析探討中若有問題或遺漏需進一步澄清時，則另約時間討論，透過多次訪談，使受訪者提供充分而正確訊息，以提高內在效度。

肆、研究結果與討論

一、教師基本資料分析

本研究共計有 9 位特殊學校高職部教師參與此次訪談，其中三位男性、六位女性；其年齡、特教班服務年資、學歷、曾否參與性別議題之研習等資料，詳見表 1 所示，並且以 A 至 I 之編碼分別代表不同的受訪教師。

表 1、受訪教師之基本資料

| 編號 | 性別 | 年齡 | 特教班服務年資 | 學歷 | 曾否參與性別議題之研習 |
|----|----|----|---------|-----|-------------|
| A | 女 | 48 | 10 | 大學 | 否 |
| B | 男 | 51 | 14 | 研究所 | 否 |
| C | 男 | 33 | 2 | 大學 | 否 |
| D | 男 | 41 | 9 | 研究所 | 有 |
| E | 女 | 45 | 6 | 大學 | 否 |
| F | 女 | 57 | 11 | 研究所 | 有 |
| G | 女 | 50 | 14 | 大學 | 否 |
| H | 女 | 53 | 11 | 研究所 | 有 |
| I | 女 | 45 | 6 | 大學 | 有 |

受訪基本資料方面，在性別部分，有 6 位女老師，3 位男老師；在年齡部分，大多分佈在 40-50 歲年齡層；在特教班服務年資部分，有 5 位超過 10 年以上的教學經驗，僅 1 位則少於 5 年的年資；在學歷部分，5 位是大學畢業，4 位有研究所學歷；在進修經驗部分，有 4 位教師參加與性別議題相關之研習。

二、教師訪談結果分析

1. 職業教育課程中最重要的教學議題分析

在進行職業教育課程，受訪教師認為當前對於學生最重要的教學議題有對職場有充分的認識(A、D、E、F、G、H、I)、人際相處(A、C、E、F、G、H、I)、兩性互動(A、B、E、F、G、H、I)、正確職業工作態度的培養(A、E、F、G、H、I)、職業技能之訓練(A、D、F、G、I)、自我保護與照顧(D、F、G、H、I)、清潔職場環境(D、H、I)。其中 B、E、F 受訪老師更是有感而發地說出心中

的困惑，大多是屬於智障學生在職場上會遇到一些兩性交往問題，有些學生就因為兩性互動關係未能拿捏得當，而讓他在學校所習得的一技之長，無法有職場能提供其展現所能的機會，實為可惜；無形之中，學校職業教育所投注的心力，就因此而抹煞掉了。

若是智障學生在接受職業教育之際，教師也能將學生在職場上可能遇到兩性互動相關的可能情境加以模擬與演練，將可讓學習遷移較慢的學生能立即藉由模擬情境所學到人際互動間之基本禮儀，直接運用於職場的工作環境當中。

「我當教學組長十二年，智障學生在職場上有時會碰到男女之間的一些問題，我一直沒有辦法做很有效的處理，例如兩性交往，或學生間性行為的發生，最令人困擾的是學生在學校很正常，但出去外面後就開始作怪了，常常看到外面的女孩子，會跟人家要電話，然後騷擾人家；只要人家對他們關心

一點，他們就會很容易地認為別人喜歡他，所以教導他們搞清楚愛、喜歡與關心，是很重要的議題，有些學生就是因為這樣而沒有了工作。」(B 94.10.17)

「如果是對我目前所教的學生來說，我認為重要的議題應該是他們職業工作的態度，還有對職場的認識，及人際的相處。在人際相處方面，有些學生不知道怎麼跟人應對，不管對同性或兩性，他們都不知道怎麼應對是恰當的行為舉止，所以這些都是我們老師在職業教學時，所要列入的重點。」(E94.10.20)

「兩性互動與自我保護課程是高職的職業教育課程中是很重要的，不然學生到職場上反而是個受受害者，甚至逃離工作現場，進一步學生的人格可能會扭曲，很多這種個案...。」(F94.11.15)

2. 職業教育課程中，處理學生兩性問題中最頻繁與棘手情形之分析

在職業教育課程中處理有關學生兩性問題中，最頻繁的狀況有學生對於異性不知如何以他人能接受的方式正確地表達，或是與人互動(A、D、E、F、G、H、I)，有的受訪教師表示有些學生不知如何因應本身所出現生理反應，如自我身體刺激(D、E、F、G、H、I)，若未適時介入輔導，則學生易有不當的後續行為產生，或是兩性互動存有性別角色刻板印象，例如女生不想做男生清潔的工作(C、G、H)；較棘手的問題是女學生在職場上發生性侵害事件(B、D、F、G、H、I)。

(1) 最頻繁情形

G 老師特別指出學生在職業教育課程最常出現同學間不知如何互動，尤其不知道該如何與異性相處，學

生之間互動時的態度和言辭不當，學生可能明明喜歡這個人，然後就會假借跟他打招呼，然後就偷摸別人的身體，做出不能合乎一般社會規範的行為。E 老師也談到在職業課程中，最常強調學生必須要雙手來做事，以減低學生出現自我刺激行為的次數。

「最頻繁問題中比較輕微的是學生交往時的態度和言辭不當，學生可能明明喜歡這個人，然後就會假借跟他打招呼，然後就偷摸別人的胸部，做出不能合乎一般社會規範的行為；嚴重的可能就真的帶進廁所有性行為的事件發生，也有聽說過學生出現懷孕的狀況。」(G94.11.19)

「特殊學校教師必須要注意到低功能學生在職場中出現自慰，不只老師在職業教育課程時要注意，在任何時間都注意到這個情形，所以我很強調在課堂上學生要雙手做事。關於自慰這問題，男生出現比率是比較多的；重度的學生不太會去觸摸異性，反而他們會去觸摸同性的身體，因此我就必須要將他們分得很開。曾經有老師反應過男生們會擁抱，親嘴，甚至會去互相摸對方的下體，...很意外吧。在班級中出現的不僅是異性的相處問題，同性的問題也是很重要的，...這是因為他們無法很清楚去分出同性與異性的差別。」(E94.10.20)

(2) 棘手情形

B 老師也提及在職業課程中，女學生在職場上受到性侵害的問題是較為棘手的議題，因此 D 老師會為學生安排團體性的工作，避免其落單，而易被別人侵犯；基於此，受訪教師 B、D、F、G、H、I 皆認為指導智障學生自我保護的技能是非常重要的議題。「性侵害的問題是較為棘手的，以男孩子來說，發生率比較低，而女孩子發生率比較高。在課程上，我們老師會教孩子們怎麼樣去保護自己。而在學校中，同學之間偶爾也會有騷擾的情形，以中高功能的學生受到同學騷擾或騷擾別人居多，當老師在教這個課程內容時，要特別注意學生的學習情況，避免錯誤學習，避免學生沒學到該學的內容。而與兩性有關的侵害是有許多種的，曾經發生過一件事，就是有一個女外勞誘拐男同學，因為這個男生的父親給了他一些財產，而這個外勞就想騙取他的金錢。因此在兩性相處中，保護自己的行為，我認為算是滿重要的課程。」(B 94.10.17)

「最大的困難就是學生不易理解課程的內容，即使他曾經受過傷害，也不易理解。而更令老師困擾的是，當他被性侵之後，他就喜歡上那種感覺了，這樣子又麻煩了，因為即使經過長期的輔導，他仍舊無法理解自我保護的重要性，所以比較好的解決方法就是讓他做團體性的工作，避免落單被別人侵犯。」(D 94.10.17)

3. 教師曾實施「自我保護」課程之教學主

題分析

職業教育課程中實施「自我保護」的教學主題細項有職場上的衛生及安全(A、B、C、D、E、F、G、H、I)、自身財物管理(A、B、C、E、G)、性騷擾防治(A、D、E、F、G、H、I)、身體自主權概念之培養(B、D、E、F、G、H、I)、建立人我的概念與界線(A、E、F、G、H、I)、遇到陌生人能做出正確的回應(A、E、H、I)、性病防治(E、G、H、I)、最近相關新聞事件實例分析(A、F、G、I)。

「自我保護的課程內容首先是身體隱密地方的認識，第二個是人際之間的分際，例如身體不能隨便被觸摸，包括親人，同性或異性都不能觸摸，課程內容也涵蓋兩性之間的交往，第三個內容是性行為所帶來的後遺症，我曾上網把一些性病的圖片拿給學生看，看過之後，他們才知道嚴重性。」(E94.10.20)

4. 教師實施「自我保護」課程狀況之分析

在實施職業教育課程有關「自我保護」議題時，曾遇到的困難有學生來自亂倫家庭，由受害者成為加害者，處理方式是除了讓學生接受相關輔導課程之外，還需輔導家長正確觀念(A、D、F、G、H、I)。

「曾經看過一個來自家庭亂倫的孩子，他並不知道亂倫是不好的，因此他對亂倫是很習以為常的，對他來說，他已經很享受性愛的感覺，他很難去改掉不正確的性行為了。剛開始他可能是被害者，但到最後他會去引誘別人。像我提到的一個女生，就是需要用到保護措施，

在學校中，我們會看的很緊，而在家裡，他的家長要負起那個看管的責任，高功能也有可能被別人引誘。以前也有學生被誘拐，然後失蹤了好一陣子，而我們也只能等他回來，什麼都不能做，甚至還有一次有一個女生抱著他的孩子回來。那我們除了教學生之外，同時也要教導他們的家長。」(A 94.10.16)

5. 教師曾實施「兩性互動」課程之教學主題分析

職業教育課程中實施「兩性互動」的教學主題細項有社會禮儀的建立(A、F、G、H、I)、人際之間相互尊重(B、C、E、F、G、H、I)、與人保持安全距離(E、F、G、H、I)、熟練自我保護技巧與危機應變策略(D、E、F、G、I)。

「我們主題安排的方式是從具體到抽象，具體方面指的是像身體接觸，而抽象就是講解一些兩性的概念，不只是說兩性相處啦，同儕之間的相處也是很重要的，通常老師是利用實際上發生的狀況來跟他們做討論，譬如說 a 與 b 坐在那邊，我們就會趁這個機會以他們做例子，來講給全部的人聽，或是利用新聞及事件，把我們想要教的主題帶進去。通常我會用角色扮演的方式來教導學生，也就是說老師就是老闆，利用這樣的身分來告訴學生事情，然後要他們怎麼去做，怎麼去反應，同時也要告誡女同學，對老闆的態度不可以跟對男同學一樣嘻嘻哈哈，不可無禮。」(C 94.10.18)

6. 教師實施「兩性互動」課程狀況之分析

在實施職業教育課程有關「兩性互動」議題時，曾遇到的困難是學生對於兩性

之間的界限並不清楚，常出現不當的觸碰(A、D、F、G、H、I)，或是離校後的工作與人際輔導(B、E、F、H、I)；解決之道就是建立學生適當的互動模式，合宜的服務打扮(B、F、G、H、I)以及離校後能定期追蹤學生安置就業的情形，並多與家人溝通聯繫(B、C、D、G、H)。

「當學生離開學校之後，外面社會的誘惑太多了，除了安置學生的就業之外，同時還要協助他的人際溝通，這也是蠻重要的一環。所以老師在平常就要注意孩子的狀況了。而父母的參與也是一個很重要的因素，因為父母仍是最重要的角色，我們只能在旁邊協助，父母親不能互相配合，這是最困難之處，也是滿重要的因素。教師也會請工廠裡面的員工注意一下他的行為舉止，或是注意一下他的手機，避免他被外面的人騙了，我認為學生需要有人幫他們過濾一下電話，或是必須要有人會要求她們出門時要多注意自己的穿著，這樣子發生事情的機會才會大大降低，因為有人可以一起幫忙及注意。」(B 94.10.17)

7. 學生對教師實施相關課程反應之分析

所有受訪教師皆曾於職業教育課程中融入自我保護及兩性互動之議題，學生態度漸趨正向，學習反應很熱絡。

「學生反應都很積極。」(H94.11.21)

「我覺得他們都滿專心在聽的，很實用的課程。」(I94.11.23)

8. 相關教學資源需求之分析

教學資源需求包括有相關法律與醫護等專業人員協助(A、D、F、G、H、I)、社

區資源(C、F、G、H、I)、相關研習課程(E、F、G、H、I)、課程教材研發(E、F、G、H、I)、以及提供教學上會使用的教具模型(E、F、G、H)、教學錄影帶及光碟(B、C、E、F、G、H、I)、相關網站等(C、E、F、G)。

「學校會提供教具，但是我認為我們需要法律的及衛教的補充知識。老師可以針對學生的問題去詢問醫護人員，當老師對衛教了解時，那麼也可以適時的幫助學生，像避孕的知識。我覺得這一點是很重要的。還有加強學生法律的知識，我覺得如果讓孩子了解法律的責任，那麼他可能會更遵守法律，所以我認為需要加強法律宣導的活動。」(A 94.10.16)

伍、結論與建議

一、結論

本研究主要研究結果發現：

- (一)在進行職業教育課程，受訪的 9 位教師認為當前對於學生最重要的教學議題有正確職業工作態度的培養、職業技能之訓練、對職場有充分的認識、與人建立適當的互動關係。
- (二)在職業教育課程中處理有關學生兩性問題中，最頻繁的狀況是學生不知如何與異性互動，有的受訪教師表示有些學生不知如何因應本身所出現生理反應，若未適時介入輔導，則學生易有不當的後續行為產生，較棘手的問題是女學生在職場上發生性侵害事件。
- (三)職業教育課程中實施「自我保護」的教

學主題細項有建立人我的概念與界線，遇到陌生人能做出正確的回應、最近相關新聞事件實例分析、職場上的衛生及安全、自身財物管理、性騷擾防治、身體自主權概念之培養。

- (四)在實施職業教育課程有關「自我保護」議題時，曾遇到的困難有學生來自亂倫家庭，由受害者成為加害者，處理方式是除了讓學生接受相關輔導課程之外，還需輔導家長正確觀念。
- (五)職業教育課程中實施「兩性互動」的教學主題細項有社會禮儀的建立、人際之間相互尊重、與人保持安全距離、熟練自我保護技巧與危機應變策略。
- (六)在實施職業教育課程有關「兩性互動」議題時，曾遇到的困難是學生對於兩性之間的界限並不清楚，常出現不當的觸碰，或是離校後的工作與人際輔導；解決之道就是建立學生適當的互動模式，以及離校後能定期追蹤學生安置就業的情形，並多與家人溝通聯繫。
- (七)所有受訪教師皆曾於職業教育課程中融入「自我保護」及「兩性互動」之議題，學生態度漸趨正向，學習反應很熱絡。
- (八)教學資源需求包括有相關法律與醫護等專業人員協助、社區資源、相關研習課程、課程教材研發、提供教學上會使用的教具模型、教學錄影帶及光碟，以及相關網站等。

二、建議

研究者再依據上述研究結果，針對相關單位與未來研究方向提出具體可行之建議如下：

- (一)提議相關行政單位架設特教方面的網路

資料庫

受訪教師深感目前針對特殊學校學生所設計職業教育領域之「自我保護」及「兩性互動」相關課程、教材等資源不多，故此，建議相關單位建立相關網路資料庫及相關的資訊網絡，以彙整所有相關之資料，讓全國所有的特教班教師受惠；同時，也提供教師在教學、輔導方面的諮詢與支援。

(二)建議相關學術單位編製相關課程

受訪教師在教學資源需求方面，對於職業教育領域之「自我保護」及「兩性互動」課程教材的教學需求殷切，建議學術單位能依據特殊學校學生之學習特質，掌握具體化、生活化、實物化，以學生容易理解的方式來課程設計方面，以編擬出適合學生學習之內容。

(三)鼓勵教師在職業教育教學中融入「自我保護」及「兩性互動」內涵

從受訪教師訪談結果中，得知智障學生接受職業教育有利於學習一技之長，助於未來順利就業；然而受訪教師表示學生在職場中不知如何自我保護，以及不適當的兩性互動，皆會嚴重影響其就業的可能性，實為可惜的一件事；若是啟智學校教師也能發現「自我保護」及「兩性互動」的基本技能教導，將會讓智障學生在未來職場上有更好展現長才的機會，那麼，學校應鼓勵教師在教導職業教育課程時，融入「自我保護」及「兩性互動」之內容，將有助於建立學生適應社會環境及工作情境的能力。

(四)家庭與社會教育功能再強化

受訪教師提到家長與學校老師配合是相當重要而且關鍵的因素，所以，強化家庭功能，建立家長正確的觀念，是值得關注的議

題；職是之故，建議學校單位能多加進行家庭訪問，以了解家長各方面的想法，進行有效能的親師溝通，並且透過舉辦親職講座或校內相關刊物，與家長分享教養子女有關兩性平等教育相關議題之態度與方法，以加強宣導親職教育與社會教育。

此外，研究者也發現學校教育、家庭教育、社會教育必須相輔相成，才能全方位紮根教育。透過學校親師座談會，針對家長宣導教養觀念，強化家庭功能；再藉由大眾傳播媒體與社會教育，傳遞與示範正確而具體的「自我保護」及「兩性互動」方法，建立一個兩性和諧相處又能安全無虞之社會。

參考文獻

一、中文部份

- 古芳枝(1999)。高職階段智障學生性教育實施現況之調查研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 伍曉珍(2003)。ACCEPTS 教學模式對國中啟智班學生兩性互動教學之成效研究。國立台灣師範大學特殊教育系在職進修碩士學位班碩士論文(未出版)。
- 杜正治(2000)。台灣地區國中及高職智障學生性教育教學成效研究。特殊教育研究學刊，18，15-38。
- 何珮菁(2000)。智能障礙學生的性教育—兩性交往之探討。載於林寶貴主編：特殊教育學生兩性教育資源手冊。台北市：台北市立師範學院特殊教育中心。
- 林秀珍(2000)。智能障礙者的性問題。載於林寶貴主編：特殊教育學生兩性教育資源手冊。台北市：台北市立師範學院特

殊教育中心。

徐西森(2003)。兩性關係與教育。台北：心理。

陳彩雲(2000)。緒論。載於林寶貴主編：特殊教育學生兩性教育資源手冊。台北市：台北市立師範學院特殊教育中心。

陳寶珠(1999)。智障者之性教育。新竹市：國立新竹師範學院特殊教育中心。

黃榮真(2005)。高職特殊學校與特教班教師對於實施「性別平等教育」看法之探討。國立台南大學特殊教育與復健學報，**13**，27-48。

黃榮真、洪美連(2005)。高職特教班兩性平等教育課程編製與教材實例。台北：五南。

盧台華、黃榮真(2005)。國小至高職階段啓智班「性別平等教育課程」指標編製結案報告。台北：教育部。

賴均美(1996)。國小啓智班性教育「自我保護」課程教學成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。

二、英文部份

AAHPER.(1971). *A resource guide in sex education the mentally retarded*.New York : SIECUS.

Best,G.(1992).Sex education for the mentally retarded.**Bulletin of Special Education**, **8**, 83-93.

Brantlinger, E. (1988).Teachers' perception of the sexuality of their secondary students

with mild mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*,**23**,24-37.

Finkellhor,D.(1986).*Axourcebook on child sexual abuse*. Beverly Hills : Sage.

Haseltine,B.,& Miltenberger,R.G.(1990).Teaching self-protectioin skills to persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*,**95**(2),188-197.

Kilander,H.F.(1970).*Sex education in the schools*. Toronto: The Macmillan Company.

McCleenan,S.(1988).Sexuality and students with mental retardation. *Teaching Exceptional children*,**20**(4),59-61.

Miller,T.(1994).*Social/Sex Education for the Deafblind*.Keynote Presentation : Fourth Canadian Conference on Deafblindness ,New Brunswick,Canada.

Monat.R.K.(1982).*Sexuality and the mentally retarded : A clinical and therapeutic guidebook*. San Diego, CA : College Hill.

Stangle,J.(1991).*Special Education : Secondary F.L.A.S.H.Family Life And Sexual Health. A Curriculum for Grades 7-12*.Seattle-King County Department of public Health , Seattle,WA. Seattle Publish Schools, Wash.

Westling,D.l.,& Fox,L.(1995).*Teaching students with sever disabilities*. New Jersey : Prentice Hall.

Wolfe,P.S.& Blanchett,W.J.(2003).Sex Education for Students with Disabilities. An Evaluation Guide. *Teaching Exceptional Children*, **36** (1),46-51.

A Study on the Contents of Vocational Education Curriculum Based on the View Points of Self-Protection and Gender Interaction of Students in Special Education Vocational High School

Yung-Chen Huang

National Hualien University of Education

Abstract

The implementation of vocational education curriculum incorporated by self-protection and Gender interaction was investigated by interviewing with special education vocational high school teachers in Hualien area. Data were collected by visiting 9 teachers of special education vocational high school. Semi - structured interview guidelines were designed by the researcher for this study. The collected data were analyzed by qualitative research method. The main findings include :

- (1)The interviewed teachers mentioned that the most important teaching topics were adequate vocational attitude, vocational skill training, vocational area understanding, and building up adequate social relationship.
- (2)The most frequently encountered situation were communication with the opposite gender, communication, and properly expression. The most difficult problem was sexual abuse of woman students.
- (3)Self-protection included relationship boundary, responding with the strangers, etc.The detail of gender communication included social skill, inter-respect, set up distances with others,etc.
- (4)Some students came from problem family. The difficulty was the students did not understand the boundary between genders.
- (5)After the implementation, the student attitude was positive.
- (6)The teaching resources included law, medical assistance, related resources provided by local area, helps from academic institute,etc.

Based on the results, several suggestions were made in this study.

**Keywords: vocational education, self-protection, gender interaction,
special education vocational high school teachers**

本研究之完成，乃感謝所有參與本研究訪問之所有教師及學者專家惠賜非常寶貴意見，同時也感謝兩位匿名審查學者提供卓見，在此一併致上最誠摯的謝意。

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

中原大學特殊教育學系 台北市南港高中 中原大學工業工程系 中原大學特殊教育學系

摘 要

國外文獻指出讀書治療是資優學生心理輔導的有效方法之一，然而目前國內有關資優學生讀書治療的輔導研究卻相當欠缺。因此本文採用個案研究方法，呈現一位國中低成就資優生的讀書治療輔導計劃與實施過程，進而探討低成就國中資優學生讀書治療執行要素與成效。本個案研究發現讀書治療有助於國中低成就資優學生的自我了解和學習習慣與方法之正向改變。在一年後的追蹤輔導效果上，讀書治療對個案的學業表現、自我概念、與人際關係皆維持正向的影響。本研究建議讀書治療執行要素應包含：充足的輔導時間、詳實的個案評量、提供與個案經驗有關的適當書籍、彈性的結構式互動設計、適切的輔導技能以及重要他人的配合。

關鍵詞：讀書治療、低成就、國中資優學生

壹、緒論

一、研究動機

資優學生具有優異的潛能，因此往往容易被視為「天之驕子」、「得天獨厚」，亦或，資優學生的特殊教育安置被認為是錦上添花或菁英主義。然而，部分資優教育文獻卻顯示資優生是低成就 (Diaz, 1998; Gallagher, 1991; Seely, 1993) 以及抑鬱、孤獨心理 (Buescher, 1985; Silverman, 1993; Tucker & Hafenstein, 1997) 的高危險群：生活中，沒

有人清楚告訴他們資優或與眾不同的意義，一般教室的許多學習對他們來說是無聊、缺乏挑戰的，而身邊的人經常希望他們能表現出最好的一面，卻忽略他們的內心世界與能力表現的落差，甚至他們不懂為什麼許多問題存在著，而每個人似乎都不以為意，視而不見，因此無力感時常佔據資優學生的心 (Galbraith, 1985)。Pringle (1970) 指出，資優學生問題行為、人格問題和低成就的預防及治療/補救上，越早開始，成功的機率就越高。因此，預防性的輔導方案 (Preventive counseling program) 和危機介入的治療性諮

商活動，兩者對資優學生來說皆是相當重要的。國外學者指出讀書治療（Bibliotherapy）乃是資優學生預防和治療性諮商/輔導的有效方式之一（Frasier & McCannon, 1981; Kerr, 1991; Silverman, 1993）。但目前國內不僅在低成就一般生的讀書治療研究上相當有限（e.g., 唐淑華, 2000），在針對資優生讀書治療的輔導研究方面亦極為欠缺（e.g., 曾淑容, 1999）。而且，低成就資優學生的教師或校方，往往對此類學生的輔導感到恐懼或無能為力，因此筆者認為，探討低成就資優生讀書治療實施過程細節的個案輔導研究實有其學術和實務上的必要。

二、研究目的

基於上述之動機，本研究的目的如下：

- (一)設計一個適合國中低成就資優生讀書治療的輔導方案。
- (二)呈現國中低成就資優生讀書治療的實施過程。
- (三)探討國中低成就資優生讀書治療的執行要素。

貳、文獻探討

以下將就資優學生的社會情緒問題、低成就資優學生的原因與特質以及讀書治療等文獻，分成三部分來討論。

一、資優學生的社會情緒問題

兒童社會情緒的預防重於事發後的補救，因此資優兒童身邊的重要他人應該預先了解資優生成長過程中容易面臨的特殊狀況和困擾，以適時協助孩子渡過可能的危機。茲將資優學生容易面臨的社會情緒問題統整如下（Clark, 2002; Silvermin, 1993, p. 3-10; 王文

伶, 2002; 胡金枝, 2002; 郭靜姿, 2000; 盧雪梅譯, 1999）：

(一)不了解自己與眾不同的原因，懷疑自己

許多資優生的教師和父母相信孩子在不甚明白資優的定義下，才不會產生自己和別人不一樣的感受，所以許多教師和父母認為跟孩子討論資優生的標籤是不恰當的。然而文獻指出孩童階段即具備資優特質的兒童，很早就已體認出自己的興趣、觀點及行為模式和同儕的差異。也因此，如果沒有人與他分享、討論與眾不同的原因和感受，年幼的孩子可能對自己產生懷疑亦或形成負面或是不切實際的想法，進而無法接納自己。

(二)難以找到能力相當的同伴，無人共享興趣

在融合教育的情境下，資優學生的能力和興趣，顯得多樣、複雜與超前，也因此他/她和同儕之間，也較難以取得共鳴，更遑論互相分享、互相切磋。

(三)興趣和知識超過實作能力，容易產生挫折沮喪

資優學生傾向於用超前的知識和興趣來設立過高的目標，卻無法意識到自己實作能力和年齡發展的限制，結果造成在嘗試經歷中，容易因無法達到自己架構的理想而感到挫敗，久而久之對於嘗試的慾望也就產生退卻或逃避。

(四)資優學生興趣和探索心不被支持，造成痛苦、憤怒和抑鬱

資優生多樣廣泛的好奇心和興趣需要豐富環境的支持，才能感到快樂和滿足，若是教育環境無法滿足資優孩子的多元探索，孩子的能力不但無法發展，興趣亦將被扼殺，甚至影響孩子的心靈。

(五)和同儕溝通上的問題

許多資優學生的思想和語文能力超前優異，有時用字遣詞讓同儕難以明瞭，亦或溝通內容非同儕所能體會或者身邊大人感覺他們「想太多了」。

(六)「小大人」現象

許多資優學生喜歡與年紀較大的人相處，而其言談舉止亦往往顯得比自己實際年齡要超前成熟，容易形成「小大人」情況，甚至造成和同儕之間相當疏離的情形。

(七)不平衡的發展/非同步的發展

資優生在認知、情意和技能上的發展可能處於不同階段(程度)，故易造成自我內在的衝突以及人際關係的排擠。

(八)過度敏感

敏銳的感官知覺，多樣的想，以及強烈的情緒，常成為資優學生創造力的條件，但是也易形成情感上的過度敏感。

(九)完美主義

自我要求過高。而一旦未達到設定目標，就嚴厲批判，認為自己是失敗者，造成極大的內在壓力。

(十)自我概念低

以為被愛、被認可的是自己資優的「能力」，而非自己本人，亦或認為自己是別人眼中的「怪胎」、「書呆子」等。

(十一)掩飾能力以滿足取悅和歸屬的需求

容易發生在女性資優學生身上。為了獲得同儕或異性的情誼，而努力「從眾」，不希望因為自己的能力而被視為「異類」。

(十二)一人世界

渴望一個人 (loner)，過度沉浸在自己的世界，影響社交能力的發展。

(十三)無法接受不合理的方式，對他人易造

成威脅感

許多資優學生非常敏銳，邏輯能力優異，因此容易發現不合理之處，並且勇於提出質疑，甚至挑戰權威，容易被視為一大威脅。

(十四)「局外人」感受

格格不入的感覺將使得資優學生覺得自己與別人的世界脫節，內心感到孤獨寂寞。

(十五)過度激動

精力、情緒、智力的過度激動，可能造成資優學生無法控制自我地尋找刺激或是逃避刺激！

以上的情形，往往透過巧妙地結合來影響資優兒童社會情緒和智能發展並衝擊資優兒童在家庭和學校的環境適應情況。例如：內心的孤立感、不被接納、缺乏愛與支持，容易造成資優學生排斥他人或對周遭採取敵對態度，進而影響到人際互動。而長久的內外壓力累積之下將加劇了冷淡、退縮、焦慮等內心的痛苦，導致資優學生無心於自身能力的發展，最後也許演變成低成就者。情況若持續未獲改善，甚至可能產生自我傷害、輟學、攻擊、犯罪等問題行為。

二、低成就資優學生

所謂低成就資優生是指資優學生的學校和學業表現以及作業成績明顯且持續地呈現不理想的狀況，通常是指低於平均值以下，亦即表現不符合其能力、成就測驗應有的水準。Clark (1997) 統整了過去 20 年來有關低成就資優學生特質的文獻，列舉出以下低成就資優學生經常具備的特徵：

1. 低自我概念—負面的自我評價，對他人反應較有敵意。
2. 較不成熟的社交技巧。

- 3.否定感—覺得沒有人喜歡自己，覺得父母對自己不滿意。
- 4.無助感。
- 5.不能看出他們的努力和結果之間有何關聯。
- 6.不負責任，貧乏的自我調整能力。
- 7.擁有少數的愛好或是擁有很多強烈的興趣。
- 8.在同儕之間比較不受歡迎。
- 9.對成人具有敵意。
- 10.抗拒父母或師長的影響。
- 11.對未來抱持低期望—缺少對未來的計劃或是生涯目標的設定。
- 12.堅持度低。
- 13.缺乏學習習慣和技巧以及對學科的好奇，學習動機低。
- 14.不喜歡學校和老師。
- 15.經常逃避學校的課業，害怕考試。
- 16.在做綜合性的工作時會有較高水準的表現。

Whitmore (1980) 指出低成就資優學生本身具備的行為特質和特徵 (如上述)，是造成其低成就結果的原因之一。原因之二為過於敏感，缺乏社交技能，完美主義等個人內在壓力。社會給予資優和低成就的負面壓力則是另一個主因。而不適當的教育方式和互動氣氛也是資優生低成就的一大主因。蔡典謨 (2003) 歸納影響低成就的學校特性有：欠缺挑戰性的課程、過分重視競爭、不適當的教師期待、同儕壓力、教育階段改變等。在家庭方面，蔡典謨 (1999) 亦發現低成就資優學生受到不利的家庭關係和教養方式的影響，且低成就資優學生父母缺少教育的正確觀念。Clark (1997) 發現大多數低成就學

生的家庭具有以下特徵：

- 1.孩子依賴母親。
- 2.父親是極權的，吝於付出溫暖。
- 3.父子或父女間的關係是負面的。
- 4.家長為孩子訂立不切實際的目標。
- 5.家長認為成就是不需要被獎勵的。
- 6.不認同的親子關係。
- 7.家庭中有嚴重的社會情緒問題。
- 8.家庭不積極參與學校。
- 9.家庭不支持孩子。
- 10.孩子的成就對家長來說是種威脅。
- 11.家長不分享意見、情感、和信任。
- 12.家長對孩子充滿限制。

由上可知，資優低成就往往不是一時造成的，而是在不利的個人、學校、家庭、或社會環境因素下，交互作用所產生的。目前，低成就資優生和文化社經殊異、身心障礙、女性、學前以及高度的資優學生，併列為「特殊族群資優生」，其鑑定、安置、教學與輔導往往具備相當獨特的需求，結果通常需要更多的彈性、個別化、以及心理和就學的輔導。盧台華 (1997) 指出社會能力與自我概念的增進，是低成就資優學生心理輔導的重要核心，也是未來資優教育方案品質提昇的重要議題之一。在此方面 Clark (1997) 主張運用讀書治療可以協助資優學生建立正向自我概念、態度、價值觀以及心理、情緒的健康。

三、讀書治療

讀書治療 (Bibliotherapy) 是輔導老師或諮商人員利用文學和圖片的內涵，喚起當事人記憶中和圖書有關的認知和情緒，融合討論歷程使當事人產生新的認知、態度或行為以解決問題(Bohning, 1981; Riordan & Wilson,

1989; 王萬清, 1999)。由於許多資優學生喜歡閱讀，形成抽象概念的能力強，並且推理能力優異，故讀書治療被認為是相當適合資優學生的諮商方法 (Clark, 1997)。Lovecky (1993) 發現讀書治療可以讓具有創意思考的資優生，透過書籍找到有人和他/她具有相同的感覺或經驗，進而幫助他們不再感到孤獨。Silverman (1993) 指出設立資優方案最重要的理由，是協助資優學生情緒的良好發展，而讀書治療即是介入方法之一，智力、想像力、和情緒的高度能量，都能透過文學被喚醒，資優學生在書中找到了自己，進而願意去處理自尊和友誼等問題。

諮商人員、輔導老師或資優方案教師在運用讀書治療前，要先評量孩子的狀況和需求，然後挑選適合孩子的讀物，書籍情節要能引導孩子了解書中人物是如何面對和處理符合資優孩子經歷的問題。閱讀後的互動式討論和後續活動則往往更能協助資優孩子深度探索內在的感受、過去的經驗和未解決的衝突 (Morris-Vann, 1979; Pardeck & Pardeck, 1984, 1990)，進而達到自我實現。Abdullah (2002) 亦指出讀書治療的成敗往往和書籍內容與當事人問題的連結程度、當事人參與意願、諮商技能以及討論互動息息相關。

一般而言，讀書治療的討論階段可分為投入、認同、投射、淨化、領悟和應用等六部分 (Doll & Doll, 1997; Hynes & Hynes-Berry, 1986; 王萬清, 1999; 范美珠, 1987; 辜綉晶, 1999)，以下將簡單說明並列舉各階段的討論：

(一)投入和認同

當事人專注投入並了解書中描述的遭遇進而感同身受。討論的問題如下：

- 1.你喜歡故事中的主角嗎？
- 2.主角發生了什麼事？/遇到什麼問題？
- 3.你覺得故事中的主角是怎樣的人？

(二)投射和淨化

當事人以自己的經驗，解釋書中情境、思想，產生投射作用，並釋放被抑制的思想和情感。

討論的問題如下：

- 1.書中的問題如何演變？改變的原因是什麼？
- 2.事情發生時，其他人的感受如何？
- 3.事情發生時主角的心情/感受如何？
- 4.如果你是主角，你會做同樣的事嗎？
- 5.如果你是主角，如何解決問題？
- 6.當主角發生問題時，你的感覺如何呢？

當事情發生問題時，你有什麼想法，你有相同的感受嗎？

(三)領悟和應用

當事人從書中問題解決的歷程，重新檢視自己，並將領悟的觀念付諸行動。

討論的問題如下：

- 1.你現在的情形和書中的情形比較，有哪些相同的地方？哪些不同的地方？
- 2.你從故事中，了解到什麼？
- 3.以後在生活中發生問題時，你如何解決？

參、研究方法

本研究採用個案研究方法，透過訪談、施測、問卷、錄影、錄音、讀書治療計劃文件、實地札記、觀察內容省思等方式蒐集讀書治療過程的相關資料，並且以三角驗定方法來蒐集與驗證立即成效，見表一之三角交

叉矩陣：

表一 國中低成就資優生讀書治療輔導成效的資料來源

| 研究問題 | 資 料 來 源 | | |
|-------------------|---------------|------------------|-----------------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 低成就國中資優生讀書治療的立即成效 | 學生特質量表之前後測和訪談 | 教師對學生特質量表之前後測和訪談 | 輔導活動調查問卷(個案回饋單) |

輔導結束一年後，筆者亦安排與個案母親以及個案的電話訪談，作為讀書治療追蹤輔導成效的資料來源。

以下將就此次讀書治療的實際進行先後程序，分為研究對象以及研究設計與實施加以說明。

一、研究對象

本研究中的個案為國二男生，讀書治療的源起乃是個案母親主動至特教中心尋求協助，希望筆者為個案進行輔導。母親覺得個案從小即具備優異的認知能力和超越同儕的知識，不過個案學習動機低落和學校課業表現不佳的事實卻越來越明顯。母親曾多次嘗試著要幫助個案，但，總是不得其門而入。個案一直不願透露其內心想法，經常沈浸在書籍(課外讀物)裡。由於個案潛能優異且喜愛讀物，故筆者計畫以讀書治療的方式輔導個案。在與學校輔導主任和導師進行溝通後，在學校同意下決定為個案進行一學期每週一次的讀書治療。以下即筆者為了設計適合的讀書治療計畫，所進行的治療前個案需求評量與結果。

(一)教師訪談

教師們認為個案資質並不算優異，發現個案對課外讀物達到忘我的地步。覺得個案個性冷漠孤僻，不易與人互動，對學業作業

不進取(921023 訪談紀錄)，學科成績不甚理想(平均學期等第皆為乙)。導師發現個案生活作息凌亂，經常忘記攜帶學用品，上課易失神、分心或打瞌睡(921023 訪談紀錄)。和家長溝通後，老師認為個案其實是需要父母親在旁督促和照顧的，但個案父親公司業務繁忙，母親又很晚回家，難以注意和關心個案的生活作息，導師曾與個案母親討論過個案的功課及學業，但母親提及孩子即使考不上公立高中，也還可以到大陸就學。導師希望家長多花時間關心個案。

(二)個案訪談

個案透露在國小前三年，因母親工作緣故換了三所學校，且在國小一年級時，曾因自己搭不到公車，決定走路到母親任教的國小找母親，結果迷路，幸好在路上遇到認識個案的人，協助個案回到母親懷中，這個經驗至今仍讓個案印象深刻，且感到母親一直忙碌於自己的工作。目前，個案每天在家裡大約 10 點做完功課就寢，母親的工作是教職，通常晚上八點之後才回家，父親則在大陸工作，個案有兩位弟弟(分別為國小五年級和國小三年級)，彼此會談到男孩有興趣的話題，同時也會衝突打架，平日個案是由奶奶照料。個案從國小五年級開始沒什麼朋友，喜歡自己一個人看課外書，個案認為自

已在別人心中可有可無，覺得自己不是很了解自己，認為自己較缺乏耐心和注意力並且會忘記要事。個案亦表示自己懶懶的，常常拖延，無精打采，較被動，並抱持走一步算一步的態度。個案認為自己功課不好，但表示會嫉妒班上功課好的同學。對於學業，個案覺得自己喜歡看閒書，常常看到課本之類(的書)就會感覺(想看閒書)…做數學習題如沒遇到瓶頸就會感覺好玩(921030 訪談紀錄)。個案不喜歡花很多時間坐在一個地方唸書，學習空間有時雜亂無章。數學沒有補習，平常數學評量是用看的，有補英文，並認為在逐漸進步中。

(三)魏氏智力測驗(WISC-III)和自我特質檢核表結果

為了更了解個案的認知和情意發展，筆者為個案進行魏氏智力量表(WISC-III)的測驗，並設計一份自我特質檢核表，請個案自我評量。以下為個案測驗和評量結果：

1. 魏氏智力測驗(WISC-III)結果

- | | |
|----------|-----|
| (1)語文智商 | 130 |
| (2)作業智商 | 132 |
| (3)全量表智商 | 131 |

從智力測驗得知個案 IQ131，智能非常優秀，而且符合一般智能資優的鑑定標準。個案的理解能力、推理能力優異，相對優勢在視動協調能力，從部分看出整體的能力、視覺空間組合能力、算術和常識，而相對弱勢則在專心注意力、處理速度和記憶廣度上。

2. 個案自我特質檢核表(讀書治療前測)結果

個案自我特質檢核表是參考筆者的教師對資

優兒童態度量表(Wang, 1998)，再根據讀書治療前家長、教師和個案訪談資料，加以設計的檢核表，原量表信度為 .88(Cronbach's alpha)。在檢核表中個案有九項特質未勾選，筆者再以口頭方式逐一確認，基本上，個案認為自己有些了解自己，但亦覺得有些不了解自己，所以未勾選部分是表示個案無法確定的特質。很確定地，個案認為自己「較被動」，「偶爾會只做自己的事不理別人」，「班上大部分同學是以沒差看我」，「懶」，「會忘記要事」(見附錄一)。

(四)個案摘要

個案從小即具備優異的認知能力和超越同儕的知識，且其智力符合一般智能資優生的鑑定標準，但他的學校成績不理想，呈現低成就，在學科上不具學習動機，只對小說等課外讀物有興趣。因為家長忙碌，個案從小就必須學習獨立，親子互動狀況不佳，家長無法得知個案內心世界。整體而言，個案長期孤獨，自我概念低，不太了解自我特質，亦無其他知心朋友，學習習慣和方法欠佳，追求學業成就動機低、堅持度低、抱負低，對未來沒有什麼計畫和目標。在見到筆者的評量報告前，學校輔導老師、授課老師和導師，沒有人認為個案是資優生。個案本身雖然承認曾經興起想要被別人肯定的念頭，但也只是想想，最後終究還是選擇在沉默中，繼續過著一成不變的日子。

二、研究設計與實施

(一)個案讀書治療單元及目標

為避免個案對「讀書治療」感到排斥，故筆者向個案說明時皆更改為「讀書會」，以下為活動流程與內容：

表二 國中低成就資優生讀書治療輔導內容

| 輔導日期 | 單元名稱 | 單元目標 | 讀物名稱 | 讀物出版社 |
|----------|--------------|---|------------------------------|-----------|
| 92.10.23 | 個案需求評量 | 1.教師訪談，取得個案基本資料。 2.與學校輔導室、導師討論輔導相關事由及輔導時間及地點。 | 無 | 無 |
| 92.10.30 | 建立關係 | 1.個案訪談，與個案建立信任關係。 2.向個案說明讀書會進行方式，積極邀請個案參加。 | 無 | 無 |
| 92.11.6 | 探索自我特質 | 能夠探索自我的特質，了解每一個人都是獨一無二而且無可取代的。 | 羽毛交會的時候 | 格林 |
| 92.11.13 | 接納自我 | 學習如何使自己和別人都能接納自己的特質。 | 羽毛交會的時候 | 格林 |
| 92.11.20 | 人我 | 1.建立自我價值。 2.了解友誼的重要。 | 星星人在敲我的門 (面具－莎莎的故事) | 幼獅 |
| 92.11.27 | 人際關係 | 能接納朋友，多關心朋友，多付出自己的關懷及溫暖。 | 星星人在敲我的門 (面具－莎莎的故事) | 幼獅 |
| 92.12.11 | 發現潛能 | 1.能了解資優的定義 2.能了解智力的意義，並善用自己的優勢來主動學習。 | 引自原文書 “Growing up gifted” | Macmillan |
| 92.12.18 | 發揮能力、社會責任 | 1.能和自己的記憶對話，時時檢視自己，從而協助個案了解自己存在的意義。 2.能訂立數學科的學習行動計劃。 | 星星人在敲我的門 (旋轉的咖啡杯) | 幼獅 |
| 92.12.25 | 解決問題 (學業) | 1.能分享與討論有關數學科行動計劃的執行和效果。 2.能自己訂立各科的行動計劃並執行。 3.能解決學業上的問題 | 星星人在敲我的門 (旋轉的咖啡杯) | 幼獅 |
| 92.1.8 | 學習動機和方法 | 1.藉名人傳記的閱讀，強化學習動機。 2.訂立寒假讀書計劃。 | 理查·費曼天才的軌跡 | 牛頓 |
| 93.1.16 | 總結 | 1.與個案一起回顧統整心得。 2.與個案家長聯絡，讓家長在寒假期間能關心和督促個案的學業及寒假讀書計劃的執行，讓家長也能共同參與個案的成長。 | 無 | 無 |

(二)讀書治療的問題設計

1.投入與認同

茲以「羽毛交會的時候」一書為例，說明讀書治療之互動式討論的問題設計：

- (1)安琪為什麼不喜歡有羽毛？
- (2)為什麼安琪想逃離開家？

- (3)為什麼翅膀不再是安琪的障礙？
- (4)為什麼安琪的朋友又回到安琪的身邊？
- (5)為什麼男孩和安琪兩個人彼此看得見彼此的翅膀？
- (6)你喜歡安琪嗎？你覺得安琪是個怎樣的人？

2. 投射與淨化

- (1)在故事裡，安琪不被家人和同學喜愛時，有什麼感覺？
- (2)看到安琪用書包將自己的翅膀給藏起來，你有什麼感覺？
- (3)看到安琪用自己的羽毛幫助老婆婆有個溫暖的被窩，你有什麼感受？
- (4)假如你是故事中的安琪，看到安琪的爸爸用安琪的羽毛來賺錢，你會有什麼感受？
- (5)看到有個男孩和她一樣有翅膀，男孩也看得見翅膀，你有什麼感覺？
- (6)看完故事後，你有什麼感覺？
- (7)如果你是有翅膀的安琪，你會做同樣的事嗎？為什麼？
- (8)如果你是安琪的朋友或是安琪的爸爸、媽媽，發現安琪有一對翅膀，你會怎麼做？
- (9)如果你是安琪在故事中所遇見的男孩，和安琪一樣有著一對翅膀，當你看見安琪時，你會怎麼做？

3. 領悟與應用

- (1)你和安琪有哪些相同的地方？
- (2)你和安琪有哪些不相同的地方？
- (3)故事給你什麼啟示？
- (4)你覺得屬於你的那對別人看不見的翅膀/能力，要如何運用呢？

- (5)每個人都是獨一無二？說一說你獨一無二的地方。

- (6)你會怎樣做讓大家喜歡你的特質？

(三)研究過程

在衡量時間和個案的需求後，筆者選擇淺顯易懂，又能幫助個案探索自我特質的「羽毛交會的時候」一書，希望藉著閱讀一位被父母忽略，不受同學歡迎，但卻擁有別人看不見(自己也不太了解)資質的特殊女孩的故事，讓個案與主角一起經歷孤獨、歡樂、悲傷和自我認同。第二本書是「星星人在敲我的門之面具－莎莎的故事」，選擇原因是以莎莎、星星人和好友的一段陰錯陽差經歷，讓個案能探索人因環境的不同會扮演著不同的角色，角色會影響別人如何看自己，但最重要的是自己如何看待自己，也讓個案發覺好朋友能接受真正的自己，同時好朋友之間需要彼此付出，彼此照顧。第三本讀物是「Growing up gifted」，筆者根據著名學者芭芭拉克拉克的原文書中對資優定義和智力測驗的部分，統整而成，以協助個案了解智力與資優的關係。第四本讀物是「星星人在敲我的門之旋轉咖啡杯」，選用的原因是希望個案隨著故事主角對過去的回憶，也能與自己的回憶對話，並學習檢視當下，體認變化世界裡，自己不要跟著世界旋轉，而是世界跟著自己轉，進而把握當下，積極規劃。最後一本書是「理查·費曼：天才的軌跡」，爲了不造成個案過大的負擔，筆者只選定第一頁至七十六頁供個案閱讀，希望藉著物理大師早期的好奇心經驗，協助個案除了閱讀自己喜歡的書籍之外，對自己的學校或是日常生活中的事物，也能充滿好奇心，進而增加學習動機和慾望。

個案讀書治療輔導時間安排在每週四早上 7:40~8:20，地點在學校輔導室的諮商室。讀書治療進行時，諮商室裡只有輔導者和個案兩人。學校老師並不會來打擾，而且相當支持。較長的讀物都會在一星期前交給個案，讓個案在輔導時間前閱讀，較短的讀物則在輔導時間進行閱讀。閱讀後，輔導者與個案藉由問題討論來達到涉入、認同、投射、淨化、領悟和應用六階段，而大部分的讀物

都必須花兩個單元(80 分鐘)的時間才能完成六階段的討論。實際至校執行互動式討論的輔導者，為合格特教老師並已修畢一系列資優教育學分，包括資優學生輔導和讀書治療的知識。

以下為輔導者在完成讀書治療輔導後，針對本身執行時的諮商技巧所進行的自我檢討：

表三 諮商技巧檢討表結果

| | | 每單元不一定運用 | 每單元運用一次 | 每單元運用數次 | 每單元運用多次 |
|--------|------|----------|---------|---------|---------|
| 技 巧 | 簡述語意 | | | | √ |
| | 同理心 | | | | √ |
| | 摘要 | | | √ | |
| | 情緒反應 | | √ | | |
| | 面質 | √ | | | |
| | 自我表露 | √ | | | |
| | 解釋 | | | | √ |
| | 勸導 | | | √ | |
| | 鼓勵 | | | | √ |
| | 提供資料 | √ | | | |

肆、研究結果

一、個案的意見

(一)個案自我特質檢核表前測和後測的轉變分析：本研究分別在讀書治療開始前和結束後請個案勾選筆者設計的個案自我特質檢核表(見附錄一、二)。以下為筆者統整個案讀書治療前後，對自我特質看法的變化情形：個案在經過讀書治療後，對自己特質看法改變最大的是前測中個案較不了解自己的特質，不知道的項目達 9 項，後測中，則降至 2 項(第 9

、11 項)，顯示讀書治療後個案較清楚自己的特質。另外讀書治療後個案發覺影響自己學習的主要因素為十分容易分心，筆者請個案說明此領悟時，得知個案覺得當自己在執行讀書治療的行動計劃時，發現自己很容易在上課時分心，在家作功課，不到二十分鐘就想看其他書做其他事(930116 訪談紀錄)；其次原本認為自己是一個被動的人，後來卻覺得自己是主動的，看法改變的原因是發現對自己不感興趣還有沒有注意的事才會被動，有些事情只要沒有忘，就會主動做(930116 訪談紀錄)；另外，經

過讀書治療後，個案發覺只要多和同學討論功課，不是只做自己的事，可能可以討人喜歡(930116 訪談紀錄)。除此之外，讀書治療後，個案還傾向認為自己有點快樂、幽默、有計劃、友善、感性、但也同時發現自己的缺點是得過且過、優柔寡斷。

(二)讀書治療回饋單分析：筆者亦根據讀書治療的單元目標設計了回饋單，請個案填寫(見附錄三)，回饋單以李克特題型(Likert format)，將反應分為「沒有」(1分)、「一些」(2分)、「很多」(3分)，結果個案的平均分數為 2.52 分，21 題中

，11 題答學習「很多」，10 題答學習「一些」，並無「沒有」學習的反應。整體而言，個案認為讀書治療讓他收穫不少，筆者又請個案分享讀書治療中最深刻的感受或最大的收穫，個案表示行動計劃的擬訂和資優的定義兩部分讓他印象頗深。

二、老師的意見

筆者亦於讀書治療前後，將個案自我特質檢核表送交導師勾選，筆者也發現導師前後測出現了轉變(見附錄四，五)。以下是導師在讀書治療前後，對個案特質看法的比較分析：

表四 教師對個案特質前後測轉變比較

| | 讀書輔導前 | 讀書輔導後 |
|---------------------------|--------------|----------|
| 特質 (強度) 的 轉 變 | 不容易相處(1) | 容易相處(1) |
| | 嚴肅(2) | 嚴肅-幽默中間值 |
| | 雜亂(2) | 雜亂-整齊中間值 |
| | 感性(2) | 感性-理性中間值 |
| | 作業遲交(3) | 作業遲交(1) |
| | 心理健康(1) | 心理健康(2) |
| | 創意(1) | 創意(2) |
| | 獨立(2) | 依賴(2) |
| | 堅強(2) | 堅強-柔弱中間值 |
| | 深思熟慮-快速思考中間值 | 深思熟慮(1) |
| | 優柔寡斷-果決中間值 | 優柔寡斷(1) |
| | 冷漠(1) | 冷漠(2) |
| | 快樂-被惹毛中間值 | 快樂(1) |
| | 健忘-記憶佳中間值 | 記憶佳(1) |
| | 惹人厭(2) | 惹人厭(1) |
| | 做事隨性(3) | 做事隨性(2) |

(3):特質很強 (2):特質中強 (1):特質略強

從上表可以發現，老師在經過讀書治療之後，對個案特質看法最大的改變是從認為

個案是一個獨立的人變成個案是一個依賴的孩子，訪談時老師亦表示個案他需要愛

需要被監督(930116 訪談紀錄)；其次老師前測時認為個案有點不容易相處，後測時轉變為有點容易相處，筆者請老師說明時，得知老師覺得經過讀書治療後個案看起來不像先前那麼嚴肅，在學校的座位旁也不像剛開學的時候那麼混亂，學期結束前一個月，作業也沒有再遲交了(930116 訪談紀錄)，老師認為個案會有這些改變，可能是因為讀書治療輔導者的關懷，才會讓個案有如此的改變。基本上，表四中老師前後測的資料顯示，讀書治療後，老師對個案的特質，有了較正向的看法，其中的原因可能是讀書治療對個案生活有一些正面的影響，但筆者也不排除，讀書治療的介入，使老師更加關懷個案，也因此老師心中產生了看法上的轉變。

三、母親的意見

除了上述個案在自我特質檢核表、回饋單以及教師在個案特質檢核表的三角驗證下呈現正向的立即輔導成效之外，筆者亦在讀書治療剛結束和結束一年後，訪談了個案母親。讀書治療過程中個案母親認為個案最大的轉變是在於自信心的建立，根據母親的描述，個案在讀書治療期間曾向母親表示發現自己是具有潛力的，且個案亦開始感覺學校老師也認為他是有實力的。而母親認為讀書治療期間，個案沒有明顯轉變的是個案仍然被動(930116 訪談紀錄)。在一年後的追蹤輔導效果上，母親認為讀書治療對個案的學業表現、自我概念、與人際關係皆有正向的影響：個案變得比較開放與自信，成績進步(有些時候仍需母親督促)，會願意與母親溝通，個案目前已有兩位好朋友且彼此互動越來越多，會固定與好朋友打籃球。個案母親認為讀書治療後的這一年間個案亦開始願意付出，

都會接受母親學校的活動扮演大哥哥角色去照顧小學生。個案目前和英文老師互動佳(940216 電話訪談紀錄)。以上一年後的追蹤輔導效果，筆者也透過電話訪談從個案口中獲得再次確認。

伍、結語與省思

本個案輔導研究在立即輔導效果上，經由三角驗證發現，讀書治療有助於國中低成就資優學生的自我了解和學習習慣與方法之正向改變。在一年後的追蹤輔導效果上，讀書治療對個案的學業表現、自我概念、與人際關係皆有正向的影響。然而個案研究的用意不只是在回答“*What*”的問題也強調“*How*”(潘淑滿, 2004)，為何會有如此的成效，以下即筆者對讀書治療執行要素的省思：

此次讀書治療活動的設計，希望協助國中低成就資優個案由自我了解到自我接納，進而自我改善(人際、學業)。除單元一、二、十一為個案需求評量和讀書治療開始與結束的活動外，單元三、四、七為自我了解、自我接納，單元五和六是人際關係，單元八是發揮能力、社會責任，單元九、十是學業動機、方法。故實際進行讀書治療只有八單元，以單元總數來說，稍嫌不足。但此狀況也反映出在國中階段讀書治療實施時間上，仍有困難，以本個案來說只能有每個星期四十分鐘，共十一星期的輔導時間。筆者建議國中老師在運用時，可以進行至少一學年的設計，以期能有更顯著的輔導成效。

再者，讀書治療前的個案需求評量扮演著相當重要的角色。因為低成就資優生可能同時具備缺乏學習動機、工作承諾，習慣方

法不佳，價值衝突或/和低自我概念等，故應先找出問題的因果關係或互動模式，再排列出優先順序，分別訂定輔導目標，最後為個案選定適當書籍進行讀書治療。以此次經驗來說，個案需求評量包含了家長、老師和個案的訪談資料、智力測驗和特質檢核表，所以能較完整地了解個案的家庭和學校狀況以及個案的需要，故筆者決定先建立個案正向的自我概念，再處理人際關係，待個案建立信心後，再引導到如何運用及發揮自己的潛能，並提供角色典範。

此外，因輔導時間限制，筆者選擇較多圖文並茂、淺顯易懂的書籍，讓個案能以沒有壓力且能短時間閱讀完畢的方式來進行讀書治療。較長的文章，則在一個禮拜前即交給個案閱讀。筆者建議國中輔導室可以和圖書館合作，共同建立一套適合資優學生讀書治療的書籍檔案，其內容包含書籍資料、摘要和輔導的應用，並將資源提供給資優學生、家長以及教師們。而筆者個人的經驗發現，許多國內出版的本國或外國青少年讀物都頗能運用在低成就資優學生的讀書治療上，例如：九歌、時報、格林、幼獅、牛頓、小魯、遠流、智茂文化、稻田、天下遠見、方智、崇文館、大塊文化等出版社的青少年讀物。

雖然讀書治療是相當結構式的諮商方式，書籍和討論問題都是事先設計的，但輔導者的彈性引導與專業能力，亦是讀書治療成效的一大決定因素。尤其低成就資優學生的輔導者必須了解個案的特質和可能引發的問題，如此在讀書治療進行時，往往更能適時引導和協助資優學生深度探索潛意識、過去的經驗或未解決的衝突。以此次讀書治療的

經驗發現，輔導者在重要問題的深度探索上應具敏感度而非急於進行下一個發問與討論，而且可善用“關聯”的問題和“例如”的問題來幫助個案聯想和回憶過去發生的事件和感受，進而引導個案去面對問題和矛盾衝突。例如單元十學習動機和方法的輔導過程中：

輔導者：你覺得費曼在學習或是功課方面有哪些地方讓你印象深刻？為什麼？
(事先設計)

個案：這邊有寫到代數聯盟，他們要派人出去考試，然後一定要找到捷徑才可以出來，我覺得他很厲害，當別人還在算的時候他就已經出來了，別人還在算第一題時他就已經在算下面兩題了，我覺得他找方法很厲害。

輔導者：你很欣賞費曼很快就能發現解決問題的方法，那你覺得他為什麼能擁有優異的解決問題能力？(問題的探索，非事先設計)

個案：我覺得是訓練的。

輔導者：你認為練習或訓練可以增加數學能力是這樣嗎？

個案：嗯。

輔導者：你要不要以自己的例子再說清楚些？

個案：嗯…

輔導者：例如上次你不是提到你的數學有進步，那和練習有什麼關係？(“例如”的問題)

個案：嗯…我上個禮拜有行動計劃…嗯，數學我有執行…

輔導者也應具備良好的諮商技巧，例如

，在進行此次讀書治療初期，輔導者能在第一次認識彼此時，建立一個安全、互信的氣氛，仔細且真誠的告知個案有關輔導者的背景和出現的原因，並在個案自願下簽約，承諾資料將保密，一旦個案未來不願意繼續，立即終止活動。其次，為避免標籤化，輔導者不以讀書治療而以讀書會名義來鼓勵個案分享、討論，個案在聽到“讀書會”後，眼睛一亮，表示願意參與。在之後的讀書治療過程中，輔導者最常運用的技巧是簡述語意、同理、支持鼓勵，讓個案願意陳述更多的感受和經驗，而且個案能感受到輔導者和他同步。另外，輔導者也能引導個案換個角度思考(解釋技巧)或者解釋故事情節來引導個案自我探索。例如單元八發揮能力的輔導過程中：

輔導者：你在看完旋轉的咖啡杯後有什麼感覺？

個案：這邊是寫說人生的悲歡離合都像坐在咖啡杯裡面一樣…

輔導者：嗯(點頭)

個案：應該都要以歡喜的心去面對，這樣就不會感到它們是那麼的可怕…

輔導者：請繼續說

個案：我小時候外公去世，然後媽媽帶我回去桃園奔喪，我看他們都哭得很傷心，可是我的記憶裡也沒有太多對外公的記憶，媽媽他們在禮堂那裡哭，我一個人坐在車上玩積木，玩得很高興，我覺得對比很大。

輔導者：因為你那時候年紀很小，和外公又不熟，所以才會有和大人不一樣的反應。(解釋)

個案：我覺得我那時真的什麼都不在乎。

輔導者：那時候的你什麼都不在乎。(同步)

個案：現在我覺得人到要走的時候，就會發現人在一生中其實好像做很多錯的事。

輔導者：你覺得回憶過去會發現自己曾做錯很多的事。(同步)

個案：或者是真正該做的事卻沒做到。

輔導者：你是從旋轉的咖啡杯中感受到這樣的心情？

個案：就是這本書是他的回想，而我自己的回想也是。

輔導者：你剛剛提到書中說要用歡喜的心去面對過去，那你自己覺得要如何面對過去的錯誤？

個案：可能要檢討…

然而回顧此次讀書治療，在面質、自我表露等其他重要諮商技巧和提供資料方面，輔導者自認仍有加強的空間，也認為可能因此本個案在內外一致的行動落實上，本身核心問題的察覺和相關資訊的獲得上，較有所欠缺。

最後，讀書治療過程中，同時進行家長、老師的輔導和溝通，對個案來說，通常會有更顯著更長遠的效果。以此個案來說，由於教師與家長皆相當關心個案的輔導且全力配合，致使讀書治療對個案的學業表現、自我概念、與人際關係的輔導效果更加明顯，且到目前為止，已持續一年的效果。

參考書目

一、中文部份

王萬清(1999)。《讀書治療》。台北：心理。

- 王文伶(2002)。學前資優兒童的特質與教育。台北市：心理。
- 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。
- 范美珠(1987)。讀書治療對父母離異兒童個人適應及社會適應輔導效果之研究。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文(未出版)。
- 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。
- 曾淑容(1999)。書籍治療對增進國小資優學生社會和情緒適應的實際探討。國科會研究報告。
- 張玉佩(2001)。以讀書治療來進行資優學生的情意教育。資優教育季刊，**80**，20-30。
- 辜綉晶(1999)。讀書治療對國小兒童自我概念與人際關係之輔導效果。國民教育研究集刊，**5**，375-408。
- 唐淑華(2000)。以讀書治療挑戰低成就學生之知識信念的實驗研究。中華輔導學報，**8**，21-50。
- 蔡典謨(2003)。高智商低成就，學校出了什麼問題。資優教育季刊，**88**，30-36。
- 蔡典謨(1999)。低成就資優生的家庭影響，資優教育季刊，**72**，1-9。
- 潘淑滿(2004)。質性研究理論與應用。台北：心理。
- 盧台華(1997)。特定族群資優教育。中華民國特殊教育學會主編，資優教育的革新與展望：開發潛能培育人才(pp.593-615)。台北：心理。
- 盧雪梅編譯(1999)。資優兒童親職教育。台北市：心理。

二、英文部份

- Abdullah, M. H. (2002). *Bibliotherapy*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED470712)
- Bohning, G. (1981). Bibliotherapy: Fitting the resources together. *The Elementary School Journal*, *82*(2), 166-170.
- Buescher, T. M. (1985). A framework for understanding the social and emotional development of gifted and talented adolescents. *Roeper Review*, *8*(1), 10-15.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Diaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*, *42*(2), 105-122.
- Doll, B., & Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Frasier, M., & MaCannon, C. (1981). Using bibliotherapy with gifted children. *Gifted Child Quarterly*, *25*(2), 81-85.
- Galbraith, J. (1985). The eight great gripes of gifted kids: Responding to special needs. *Roeper Review*, *8*, 15-18.
- Gallagher, J. J. (1991). Personal patters of

- underachievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 222-233.
- Hynes, A. M., & Hynes-Berry, M. (1986). *Bibliotherapy - the interactive process: A handbook*. Boulder, CO: Westview Press.
- Kerr, B. A. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-47). Denver, CO: Love.
- Morris-Vann, A. M. (1979). *Once upon a time: A guide to the use of bibliotherapy with children*. MI: Aid-U.
- Pardeck, J. A., & Pardeck, J. T. (1984). *Young people with problems: A guide to bibliotherapy*. Westport, Conn : Greenwood.
- Pardeck, J. A., & Pardeck, J. T. (1990). Using developmental literature with collaborative groups. *Reading Improvement*, 27(4), 226-237.
- Pringle, M. (1970). *Able misfits: A study of educational and behavioral difficulties of 103 very intelligent children*. London: Longmans Group.
- Riordan, R. J., & Wilson, L. S. (1989). Bibliotherapy: Does it work ? *Journal of Counseling and Development*, 67, 506-509.
- Seeley, K. (1993). Gifted students at risk. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 263-276). Denver, CO: Love.
- Silverman, L. K. (Ed.). (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love.
- Tucker, B., & Hafenstein, N. L. (1997). Psychology intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75.
- Wang, W. (1998). *Teachers' attitudes toward gifted preschoolers and their knowledge of the early intervention for the gifted*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Ally & Bacon.

附錄一：

個案自我特質檢核表(讀書會前測)

你認為你自己是一位怎樣的人，請在下方勾選，並說明欄處註明

| | 3 | 2 | 1 | 中間 值 | 1 | 2 | 3 | |
|-------|----|----|----|---------|----|----|----|-------------|
| 孤獨 | __ | __ | __ | __ | __ | ✓ | __ | 合群 說明： |
| 討人喜 | __ | __ | __ | __ | __ | __ | __ | 惹人厭 說明：不知道 |
| 創意 | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | 怪異 說明： |
| 心裡健康 | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | 心裡不健康 說明： |
| 被惹毛 | __ | __ | __ | __ | __ | __ | __ | 快樂 說明：不知道 |
| 主動 | __ | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | 被動 說明： |
| 幽默 | __ | __ | __ | __ | __ | __ | __ | 嚴肅 說明：不知道 |
| 知識豐富 | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | 知識貧乏 說明： |
| 記憶佳 | __ | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | 健忘 說明： |
| 果決 | __ | __ | __ | __ | __ | __ | __ | 優柔寡斷 說明：不知道 |
| 熱情 | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | __ | 冷漠 說明： |
| 容易相處 | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | 不容易相處 說明： |
| 整齊 | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | __ | 雜亂 說明： |
| 有目標 | __ | __ | __ | __ | __ | __ | __ | 得過且過 說明：不知道 |
| 做事有計畫 | __ | __ | __ | __ | __ | __ | __ | 做事隨性 說明：不知道 |
| 勤快 | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | 慢吞吞 說明： |
| 快速思考 | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | 深思熟慮 說明： |
| 易專心 | __ | __ | __ | __ | __ | __ | __ | 易分心 說明：不知道 |
| 作業按時交 | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | __ | 作業遲交 說明： |
| 彈性 | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | 沒有彈性 說明： |
| 理性 | __ | __ | __ | __ | __ | __ | __ | 感性 說明：不知道 |
| 溫暖關懷 | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | 高傲自私 說明： |
| 獨立 | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | 依賴 說明： |
| 友善 | __ | __ | __ | __ | __ | __ | __ | 不友善 說明：不知道 |
| 堅強 | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | 柔弱 說明： |
| 敏銳 | __ | __ | __ | ✓ | __ | __ | __ | 神經質 說明： |

附錄二：

個案自我特質檢核表(讀書會後測)

你認為你自己是一位怎樣的人，請在下方勾選，並說明欄處註明

| | 3 | 2 | 1 | 中間 值 | 1 | 2 | 3 | |
|-------|---|---|---|---------|---|---|---|-----------|
| 孤獨 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 合群 說明： |
| 討人喜 | — | ✓ | — | — | — | — | — | 惹人厭 說明： |
| 創意 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 怪異 說明： |
| 心裡健康 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 心裡不健康 說明： |
| 被惹毛 | — | — | — | — | ✓ | — | — | 快樂 說明： |
| 主動 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 被動 說明： |
| 幽默 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 嚴肅 說明： |
| 知識豐富 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 知識貧乏 說明： |
| 記憶佳 | — | — | — | — | — | — | — | 健忘 說明：不知道 |
| 果決 | — | — | — | — | ✓ | — | — | 優柔寡斷 說明： |
| 熱情 | — | — | — | — | — | — | — | 冷漠 說明：不知道 |
| 容易相處 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 不容易相處 說明： |
| 整齊 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 雜亂 說明： |
| 有目標 | — | — | — | — | ✓ | — | — | 得過且過 說明： |
| 做事有計畫 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 做事隨性 說明： |
| 勤快 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 慢吞吞 說明： |
| 快速思考 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 深思熟慮 說明： |
| 易專心 | — | — | — | — | — | — | ✓ | 易分心 說明： |
| 作業按時交 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 作業遲交 說明： |
| 彈性 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 沒有彈性 說明： |
| 理性 | — | — | — | — | ✓ | — | — | 感性 說明： |
| 溫暖關懷 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 高傲自私 說明： |
| 獨立 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 依賴 說明： |
| 友善 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 不友善 說明： |
| 堅強 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 柔弱 說明： |
| 敏銳 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 神經質 說明： |

親愛的同學

感謝你參與一學期的讀書討論會，你的表現非常棒！現在請你幫個忙，回答下面問題，並勾選你的選項，讓我們知道你的感受，謝謝你寶貴的意見。

| 感 受 | 很多 | 一些 | 沒有 |
|-------------------------------|----|----|----|
| 1.參與讀書討論會後，我了解自己的特質嗎？ | ✓ | | |
| 2.參與讀書討論會後，我知道自己無可取代嗎？ | ✓ | | |
| 3.參與讀書討論會後，我能喜歡自己嗎？ | | ✓ | |
| 4.參與讀書討論會後，能引發自我探索的動機嗎？ | | ✓ | |
| 5.參與讀書討論會後，我清楚覺得自己是獨一無二嗎？ | ✓ | | |
| 6.參與讀書討論會後，我能認識朋友的特質嗎？ | ✓ | | |
| 7.參與讀書討論會後，我會尊重別人嗎？ | | ✓ | |
| 8.參與讀書討論會後，我能學習與朋友相處嗎？ | ✓ | | |
| 9.參與讀書討論會後，我會開始關心我周遭的朋友嗎？ | ✓ | | |
| 10.參與讀書討論會後，我會開始幫助別人嗎？ | | ✓ | |
| 11.參與讀書討論會後，我會開始懂得感恩嗎？ | | ✓ | |
| 12.參與讀書討論會後，協助同學時，會運用自己的能力嗎？ | | ✓ | |
| 13.參與讀書討論會後，我了解“資優”為何嗎？ | ✓ | | |
| 14.參與讀書討論會後，我會開始主動學習嗎？ | | ✓ | |
| 15.參與讀書討論會後，上課時我會主動想了解上課的內容嗎？ | ✓ | | |
| 16.參與讀書討論會後，我會自己整理上課筆記嗎？ | ✓ | | |
| 17.參與讀書討論會後，我懂得自己擬定行動計劃嗎？ | | ✓ | |
| 18.參與讀書討論會後，我會自己克服學業困難嗎？ | ✓ | | |
| 19.參與讀書討論會後，我會想要開始探索自己的人生為何嗎？ | | ✓ | |
| 20.參與讀書討論會後，我會有社會責任感嗎？ | ✓ | | |
| 21.參與讀書討論會後，我開始懂得關懷社會嗎？ | | ✓ | |

附錄四

教師對個案特質檢核表(讀書會前測)

你認為個案是一位怎樣的人，請在下方勾選，並說明欄處註明

| | 3 | 2 | 1 | 中間 值 | 1 | 2 | 3 | | |
|-------|---|---|---|---------|---|---|---|-------|-----|
| 孤獨 | — | ✓ | — | — | — | — | — | 合群 | 說明： |
| 討人喜 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 惹人厭 | 說明： |
| 創意 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 怪異 | 說明： |
| 心裡健康 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 心裡不健康 | 說明： |
| 被惹毛 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 快樂 | 說明： |
| 主動 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 被動 | 說明： |
| 幽默 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 嚴肅 | 說明： |
| 知識豐富 | — | ✓ | — | — | — | — | — | 知識貧乏 | 說明： |
| 記憶佳 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 健忘 | 說明： |
| 果決 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 優柔寡斷 | 說明： |
| 熱情 | — | — | — | — | ✓ | — | — | 冷漠 | 說明： |
| 容易相處 | — | — | — | — | ✓ | — | — | 不容易相處 | 說明： |
| 整齊 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 雜亂 | 說明： |
| 有目標 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 得過且過 | 說明： |
| 做事有計畫 | — | — | — | — | — | — | ✓ | 做事隨性 | 說明： |
| 勤快 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 慢吞吞 | 說明： |
| 快速思考 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 深思熟慮 | 說明： |
| 易專心 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 易分心 | 說明： |
| 作業按時交 | — | — | — | — | — | — | ✓ | 作業遲交 | 說明： |
| 彈性 | — | — | — | — | ✓ | — | — | 沒有彈性 | 說明： |
| 理性 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 感性 | 說明： |
| 溫暖關懷 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 高傲自私 | 說明： |
| 獨立 | — | ✓ | — | — | — | — | — | 依賴 | 說明： |
| 友善 | ✓ | — | — | — | — | — | — | 不友善 | 說明： |
| 堅強 | — | ✓ | — | — | — | — | — | 柔弱 | 說明： |
| 敏銳 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 神經質 | 說明： |

教師對個案特質檢核表(讀書會後測)

你認為個案是一位怎樣的人，請在下方勾選，說明欄處可註明

| | 3 | 2 | 1 | 中間 值 | 1 | 2 | 3 | |
|-------|---|---|---|---------|---|---|---|-----------|
| 孤獨 | — | ✓ | — | — | — | — | — | 合群 說明： |
| 討人喜 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 惹人厭 說明： |
| 創意 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 怪異 說明： |
| 心裡健康 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 心裡不健康 說明： |
| 被惹毛 | — | — | — | — | ✓ | — | — | 快樂 說明： |
| 主動 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 被動 說明： |
| 幽默 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 嚴肅 說明： |
| 知識豐富 | — | ✓ | — | — | — | — | — | 知識貧乏 說明： |
| 記憶佳 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 健忘 說明： |
| 果決 | — | — | — | — | ✓ | — | — | 優柔寡斷 說明： |
| 熱情 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 冷漠 說明： |
| 容易相處 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 不容易相處 說明： |
| 整齊 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 雜亂 說明： |
| 有目標 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 得過且過 說明： |
| 做事有計畫 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 做事隨性 說明： |
| 勤快 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 慢吞吞 說明： |
| 快速思考 | — | — | — | — | ✓ | — | — | 深思熟慮 說明： |
| 易專心 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 易分心 說明： |
| 作業按時交 | — | — | — | — | ✓ | — | — | 作業遲交 說明： |
| 彈性 | — | — | — | — | ✓ | — | — | 沒有彈性 說明： |
| 理性 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 感性 說明： |
| 溫暖關懷 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 高傲自私 說明： |
| 獨立 | — | — | — | — | — | ✓ | — | 依賴 說明： |
| 友善 | ✓ | — | — | — | — | — | — | 不友善 說明： |
| 堅強 | — | — | — | ✓ | — | — | — | 柔弱 說明： |
| 敏銳 | — | — | ✓ | — | — | — | — | 神經質 說明： |

A Case Study of Assisting a Secondary School Gifted Underachiever Through Bibliotherapy

Wen-Ling Wang
Chung Yuan Christian University

Chin-Chen Peng
Taipei Municipal Nan-Gang High School

Wei-Che Chang
Chung Yuan Christian University

Shu-Hsien Tseng
Chung Yuan Christian University

Abstract

Bibliotherapy is one of effective counseling techniques for gifted students. However, the research on the use of bibliotherapy rarely leads to counseling and interventions for gifted students in Taiwan. Therefore, the purposes of this case study are: 1) to present the processes and contents of aiding an eighth grade gifted underachiever in solving his problems through bibliotherapy; and 2) to investigate the overall effectiveness and factors of this counseling technique. The results indicate that bibliotherapy is useful in changes of self understanding as well as learning methods/habits in a positive manner. The positive follow-up effects on self-concept, interpersonal relationship, and academic performance were also maintained after one year. In addition, we also found many essential parameters for an effective bibliotherapy including sufficient time, complete needs assessment, appropriate books/reading materials to provide solutions for identified problems, goal-oriented and structured plan for interaction and discussion, guidance and counseling professionalism, and coordination of important personnel.

Key words: bibliotherapy, gifted underachiever, Secondary school

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

國立花蓮教育大學特殊教育學系助理教授

摘 要

本研究旨在分析花蓮縣國民小學階段的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第三版表現及特殊組型分佈狀況。

主要研究結果如下：

- 一、原住民學障學生的語文智商、作業智商、語文理解、知覺組織、專心注意及處理速度皆比非原住民學障學生差。但在算術分測驗卻比非原住民學障學生高。
- 二、受試者專心注意因素指數得分最低。受試者知覺組織因素指數得分最高。
- 三、受試者語文能力與作業能力差距在 20 分以上者佔 14.3%並沒有高於國內外常模。
- 四、受試者在特殊組型中以 WDI>.2 及 POI-SCAD 差異分數大於 9 分出現率最高。
- 五、原住民與非原住民學障學生得分最差的分測驗為常識分測驗。原住民與非原住民學障學生表現最佳的分測驗皆為圖畫補充分測驗，顯示原住民與非原住民學障學生的優弱勢能力相同。
- 六、受試者在常識、算術、記憶廣度及符號替代等分測驗得分最低。

關鍵詞：魏氏兒童智力量表、學習障礙、原住民

壹、緒論

一、研究動機與目的

根據教育部通報網九十四學年度上學期國民中學階段學習障礙學生佔身心障礙學生的 24.66%，而國小階段學習障礙學生佔身心障礙學生的 17.27%，都僅次於智能障礙

的學生數，位居第二位。近年來家長及教師對學習障礙的學生的議題都非常關切，而鑑定的原則及標準直接影響到學生的權益。花蓮縣因為人口結構的關係國民中、小學原住民學生約佔 1/4 強，因此原住民教育問題一直是花蓮縣的教育重點之一。學習障礙兒童約有 90%在閱讀方面有問題(Bender, 2004)，而閱讀的能力與語言的學習環境有關。原

住民兒童是否會因為母語的不同而造成語言學習上的困難因而被過度鑑定為學習障礙？這有待研究去加以釐清。

我國或是美國在學習障礙的鑑定基準上都是以內在差異為重要的鑑定指標。學習障礙兒童在鑑定上常採用魏氏兒童智力量表進行各種心智能力間的比較，因為學習障礙兒童在魏氏兒童智力量表上可能具有特殊之組型或各項心智能力間有明顯差距（陳淑麗、洪儷瑜，民 91）。因此本研究的主要目的是想了解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上是否有明顯的差異，分析其符合特殊組型的比率及各項智商之間具有明顯差距的比率。

本研究的目的如下：

目的一：探討花蓮縣原住民學習障礙兒童與非原住民學習障礙兒童在 WISC-III 量表分數及各分測驗的表現有何異同。

目的二：探討花蓮縣學習障礙兒童與國內外學障兒童在 WISC-III 量表分數的表現有何異同。

目的三：探討 WISC-III 之 ACID 組型、SCAD 組型、POI-SCAD 差異分數、Bannatyne 分類組型及 WDI 指數對花蓮縣學習障礙學生的區辨力。

貳、文獻探討

一、學習障礙的定義與鑑定

Kirk 在 1963 提出學習障礙(learning disabilities, LD)一詞。Kirk (1972)所提出的學習障礙兒童的定義如下：

「學習障礙係指一種或一種以上的基本

心理過程呈現異常—包括理解或使用語言與文字等方面。這種異常可能顯示於傾聽、思考、說話、閱讀、書寫、拼字、或計算等行為的障礙。但是特殊學習障礙兒童學習上問題卻不是主要由視覺障礙、聽覺障礙、動作障礙、智能不足、情緒困擾、或環境不利等因素所引起。」

Kirk 在此定義中特別強調以下四點：(1) 學習問題必須是特定的，它與視覺障礙、聽覺障礙、動作障礙、智能不足、情緒困擾、或環境不利等沒有關係。(2) 兒童的缺陷能力與其他正常的能力在發展上有差異。(3) 兒童的缺陷必須與行為有關，如思考、說話、閱讀、書寫、拼字等。(4) 鑑定的主要焦點必須著重於心理教育的觀點。

學習障礙全國聯合委員會(National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD)在一九九一年公布的定義如下：

「學習障礙係指在聽、說、讀、寫、推理或數學等方法的獲取和運用上的表現有顯著困難的一群不同性質的學異常者之通稱。這些異常現象是個人內在的，一般認為係指中樞神經系統功能失常。縱使這種障礙可能伴隨其他障礙(如感官缺陷、智能不足、社會和情緒困擾、不足或不當的教學、心理因素)，但學習障礙並非直接由這些因素造成的。」

我國九十一年之身心障礙及資賦優異學生鑑定標準第十條對學習障礙所下的定義如下：

「本法第三條第二項第八款所稱學習障礙，指統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、推理、表達、知覺或知覺

動作協調等能力有顯著問題，以致在聽、說、讀、寫、算等學習上有顯著困難者；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。」

其鑑定標準如下：

- (一)智力正常或在正常程度以上者。
- (二)個人內在能力有顯著差異者。
- (三)注意、記憶、聽覺理解、口語表達、基本閱讀技巧、閱讀理解、書寫、數學運算、推理或知覺動作協調等任一能力表現有顯著困難，且經評估後確定一般教育所提供之學習輔導無顯著成效者。

歸納以上學習障礙的定義可以知道學習障礙學生會有學習低成就的情形發生。學習低成就即其實際成就表現會低於其潛能應有的表現。但我們如何利用智力測驗準確的預測其學業表現及評估其學習潛能以得知學生有內在能力差異在實務上仍有困難，而且需要差距多少才可以判斷為學習障礙仍沒有一個定論。

單延愷、洪麗瑜(民 92)也指出智力在學習障礙的鑑定中是最受爭議的，許多學者持反對看法的原因是以智力來評估學習潛能可能有所誤差。常用的智力表現組型並非為學習障礙者所共有。學習障礙可存在不同智力的光譜帶中。Siegel (1989)反對使用差距標準來鑑定學習障礙因為低智商的學生仍有可能認得許多字因此智商的高低無法辦斷是否學生有閱讀障礙。

學習障礙的定義中別強調學習困難並非因教學不當或環境不利所造成，定義並明確指出除學業上的困難外在認知領域包括注意、記憶、理解、表達、推理或知覺動作協調

等認知上的缺損也屬學習障礙的範圍。

由此可知學習障礙的類型很多是一異質性很高的群體。學習障礙兒童可能有注意力缺陷、知覺缺陷、視動協調能力缺陷、或記憶力缺陷、閱讀障礙、書寫能力障礙、或數學能力障礙等問題。因此在鑑定是必須看每一個孩子獨特的狀況才能做出最佳的判斷。而轉介前的介入則可針對學生的困難進行補救教學以判斷學生是否因學習動機不強、教學不當、環境因素、感官問題、或本身在認知上的缺損所造成學習困難。

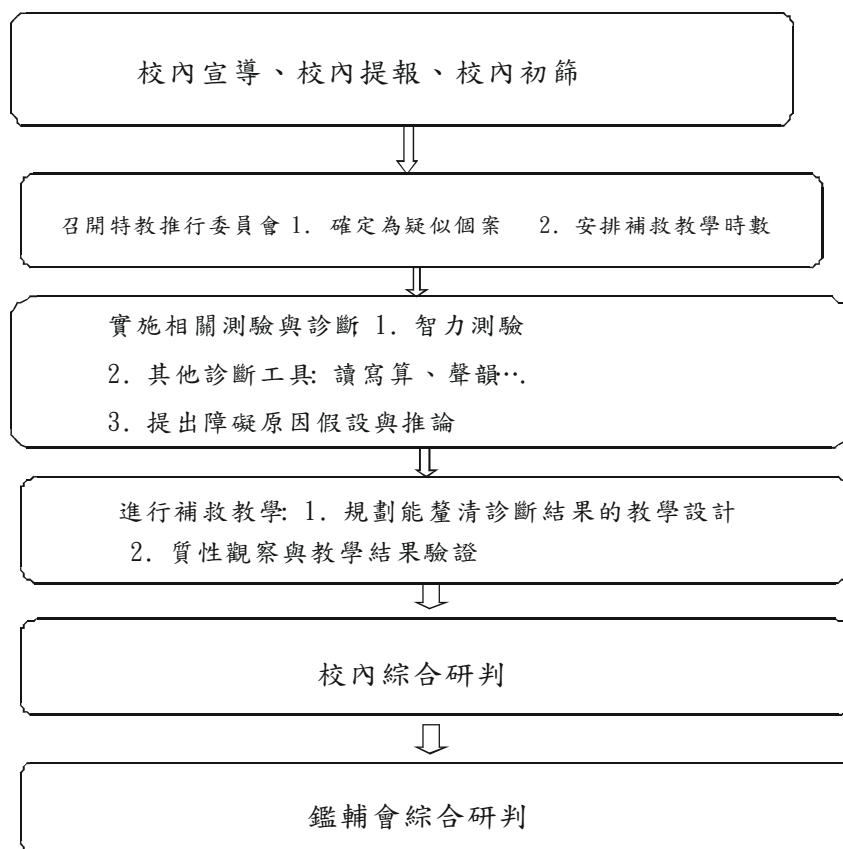
楊坤堂(91)對學習障礙兒童診斷提出以下的考量方式：1. 排他條件可以從智力測驗、感覺敏銳度鑑定、背景資料、個案記錄、晤談、情緒及社會適應評量等來考量。2. 差距程度可以從各項學科成就測驗、各項基本學習能力測驗、非語文能力測驗來看。3. 心理歷程可以從注意力測驗、知覺作用測驗、記憶力測驗、符號化測驗、概念化測驗來考量。4. 病理因素可以從神經醫學檢驗來得知結果。由此可知學習障礙的診斷需要相當多的資料才能做最正確的判斷。

質性觀察記錄將包括生理感官功能是否有異常、語言理解、口語表達、溝通能力、認字能力、學業成績、學校生活適應、教育史、醫療史、作業單、考試卷、各科成績、學科偏好、是否有行為問題、家庭狀況、社區文化、是否接受輔導或相關服務、及任何可以幫助鑑定的資料。質性觀察記錄可以使鑑定人員對孩子的特質做更客觀的描述與了解。

根據九十三年花蓮縣疑似特殊需求學生鑑定安置工作手冊目前學習障礙兒童的鑑定流程如圖一。說明如下：

- (1) 花蓮縣要求對學習困難的學生需至少經一學期補救教學及輔導無效後才能轉介鑑輔會進行綜合研判。
- (2) 花蓮縣要求特教老師對學生進行魏氏兒童智力量表、中文年級認字量表、閱讀理解困難篩選測驗及基礎數學概念評量等篩選測驗的施測。
- (3) 花蓮縣有要求校內特教老師對學生進行資料蒐集，含在校成績單、考試卷、作業單等可以顯現學生問題的資料，教師需準備個案觀察記錄，這些質性資料的收集可以包括對學生的觀察，對學生、教師、家長的訪談，及收集學生的作品等。這些質性的資料將可以和標準化測驗的資料互相對照，將有助於心評老師做最正確的判斷。儘管學者對學習障礙的定義仍有許多分歧的觀點，對評量與鑑定的方式也有所不同，花蓮縣在學習障礙的鑑定上除了要求標準化的測驗外也參考學生的成長史、教育史、醫療史、行為觀察、學業表現、非正式評量、訪談及教室觀察等等，以期能正確鑑定出學習障礙兒童。

圖一 花蓮縣疑似學習障礙學生鑑定流程圖



二、學障學生在魏氏兒童智力量表分數差異

根據學習障礙鑑定基準，學習障礙兒童在智力上必須是正常或在正常以上。目前國內各縣市在鑑定學習障礙兒童大都以魏氏兒童智力量表的智商分數為重要參考依據。依據魏氏兒童智力量表其平均數為 100 分，標準差為 15 分。通常智商在 85 分至 115 分的範圍內皆為正常的智商。雖然智商在 70 分以上即為智力正常，但智商 70 分至 85 分這一區塊的兒童很難區分學生的學習困難是因受限於本身的能力而學習遲緩、或因文化或環境所造成之學習不利、是學習低成就的兒童或是臨界智能不足。

若我們訂分數切結點，則有些學生可能因為內在差異大而使全量表的分數過低，而無法到學習障礙研判的標準。目前各縣市對學習障礙學生的智力應以幾分為切結點並沒有統一的想法，係依照各縣市的通報學生狀況而定。花蓮縣目前的鑑定標準訂在智商 70 分以上即為智力正常，只要符合其他標準皆可以做學習障礙的研判。

國內目前就學習障礙兒童鑑定上會從魏氏兒童智力量表上的分數看是否符合以下特質：

(一) 量表分數間的差異：

魏氏兒童智力量表各分測驗的差異分析是診斷兒童認知能力長處與短處之有利工具 (Kaufman, 1994; Wechsler, 1991)。根據陳榮華 (民 87) 的研究發現，雖然在魏氏兒童智力量表中作業量表與語文量表之差距在 11 分以上已經達到 .05 的顯著水準，但是在我國的樣本中有高於 40% 的樣本在作業量表與語文量表之間差距 11 分以上，因此他認

為 11 分的差距不是一個有助於臨床解釋的分數，他建議以 20 分作為臨床上的切割分數。

有些學者認為有一些符合學習障礙其他標準的學生有可能在作業量表與語文量表上的差距可能沒有達到 20 分，而這些學生可能因為這一點被排除在學習障礙之外。所以有學者建議差距達 15 分即可以看學生是否有具備學習障礙其他的特徵，如果有仍可以判定學生為學習障礙。但被鑑定的學習障礙學生其中也不乏差距未達 15 分者。

孟瑛如、陳麗如 (民 89) 的研究發現學習障礙學生語文智商及作業智商差距達到 20 分的佔研究樣本的 31%。陳淑麗與洪儷瑜 (民 92) 的研究發現學習障礙學生語文智商及作業智商差距達到 20 分的佔研究樣本的 32.7%，而專心注意因素指數分數最低。

陳心怡與楊宗仁 (民 89) 的研究發現一般學生的語文智商 (101.60) 與作業智商 (101.61) 之平均數大致相同。什麼差異，但學習障礙學生則語文智商 (89.93) 與作業智商 (99.44) 之平均數有較大的差異。胡永崇 (民 91) 的研究也發現國三學障學生作業智商高於語文智商。國外學者也發現 (Slate, 1995; Wechsler, 1991) 學習障礙學生的語文智商比作業智商低。而大多數學習障礙學生的作業智商也高於語文智商 (陳淑麗、洪儷瑜, 民 92; 胡永崇, 民 91; 陳心怡、楊宗仁, 民 89; 孟瑛如、陳麗如, 民 89; Slate, 1995; Wechsler, 1991)。若語文智商高於作業智商此乃 Rourke (1998) 所稱之非語文學障 (NLD)。此群學生是學障中最容易被忽略的一群 (洪儷瑜、李瑩均, 89)。

Wechsler(1991)的研究指出學習障礙學生在知覺組織因指數分數大於語文理解因素指數分數，而其專心注意因素指數分數和處理速度因素指數分數都比較低。國內研究(陳心怡、楊宗仁，民 89；胡永崇，民 91)也發現專心注意因素指數分數和處理速度因素指數分數明顯低於知覺組織因素指數分數。

在 WISC-III 分測驗中算術與符號替代分測驗對學習障礙兒童是為得分偏低的分測驗(孟瑛如、陳麗如，民 89；陳心怡、楊宗仁，民 89；Bannatyne, 1974；Ward, ward, Hatt, Young & Mollner, 1995)。

由以上的研究結果可知學習障礙學生在 WISC-III 呈現有內在差異而且專心注意因素指數分數呈現低分。

(二)ACID 組型

ACID 組型是源自 Kaufman (1975)的研究發現專心注意因素(Freedom from Distractibility Factor, FDI)會影響受試者在算術、符號替代與記憶廣度三個分測驗的表現。後來的研究者依經驗提出學習障礙兒童在此三個分測驗外連常識分測驗的得分會較低的假設。ACID 組型即是指量表中的四個分測驗(Arithmetic 為算術、Coding 為符號替代、Information 為常識、Digit span 為記憶廣度)。完全 ACID 則指 ACID 四項分測驗皆比其餘七個分測驗(符號尋找分測驗除外)中的任何一項最低的量表分數還低或相等。部分 ACID 則指 ACID 四項測驗中任何三項分測驗比其餘七個分測驗中的任何一項最低的量表分數還低或相等。Wechsler(1991)的研究發現學習障礙兒童之 ACID 分數低於一般兒童一個標準差，閱讀障礙兒童之 ACID 分數則低於一般童半個標

準差。學者(Ward, Ward, Hatt, Young, Mollner, 1995)建議對學習障礙的孩子可以使用這些側面圖來進行診斷工作。

Prifitera 和 Derish(1993)在其 99 位學習障礙兒童的樣本中有 5.1% 呈現完全 ACID 組型。另外一項受試樣本為 382 位學習障礙兒童的研究也發現在臨床上學習障礙兒童呈現完全 ACID 組型只有 4.7% (Ward, Ward, Hatt, Young, Mollner, 1995)。胡永崇(民 91)發現只有 5.3% 的學障學生呈現完全 ACID 組型，10.6% 呈現部分 ACID 組型。陳心怡與楊宗仁(民 89)發現有 11.1% 的學障學生呈現完全 ACID 組型，31.1% 呈現部分 ACID 組型。

在學障學生的鑑定時 ACID 組型只能做為參考指標，因為未必所有學障學生皆具有此種組型(李宏鎰，民 91；胡永崇，民 91)。所以 ACID 組型的相關的資訊應該審慎及有條件的使用，因為其佔學習障礙兒童的比例並不高。

(三)ACIDS 組型

ACIDS 組型是假設學習障礙兒童在魏氏兒童智力測驗的算術、符號替代、常識、記憶廣度、符號尋找等分測驗得分會較低。Prifitera 和 Derish (1993)在其 99 位學習障礙兒童的樣本中有 4% 呈現完全 ACIDS 組型。Ward 等學者(1995)從 382 位學習障礙兒童樣本中只發現 0.6% 的出現率。ACIDS 組型佔學習障礙兒童的比例並不高。

(四)SCAD 組型

Prifitera 和 Derish(1993)所提出的 SCAD 組型是指學習障礙兒童在符號尋找、符號替代、算術、記憶廣度等四個分測驗的得分會最差。Kaufman (1994)主張採取

SCAD 組型取代 ACID 組型，因為常識分測驗易受學生的情緒或行為影響。

孟瑛如、陳麗如(民 89)的研究發現有 10%學障學生呈現 SCAD 組型。胡永崇(民 91)發現只有 3%的學障學生呈現 SCAD 組型。國外也有學者(Ward et al.,1995；Watkins, Kush & Glutting, 1997)認為 SCAD 組型並不是有效鑑定學障學生的指標。

雖然並非所有學障學生皆會呈現 SCAD 組型，而學者也持有正反兩面的意見，但 SCAD 組型在診斷時仍有參考價值，因為學生在常識分測驗的表現除容易受情緒或行為影響也容易受環境的影響。用符號尋找分測驗取代常識分測驗或許可以提供對學生能力更多的訊息。

(五)POI-SCAD 差異分數

POI-SCAD 差異分數指知覺組織因素指數(POI)之四個分測驗量表分數相加後再減去 SCAD 四個分測驗量表分數相加後之值。Prifitera & Dersh (1993) 發現當 POI-SCAD 差異分數達 9 分以上即達 $p < .05$ 的顯著水準，而學障學生有 52.5%具此特質。陳心怡與楊宗仁(民 89)發現有 58.1%的學障學生呈現此特質。學障學生在 POI-SCAD 差異分數呈現顯著差異，此差異分數可以提供學障鑑定時學生認知能力的參考指標。

(六)Bannatype 分類能力假設

Bannatype (1974)依本身臨床經驗認為學習障礙兒童的空間能力會強於語文概念形成能力，而語文概念能力會強於序列訊息處理能力，序列訊息處理能力又會高於已習得之知識。雖然此解釋並有理論背景，但在實務界受到廣泛的支持(Prifitera &

Dersh, 1993; Kaufman, 1994)。根據 Bannatype 的分類空間能力包含圖畫補充、圖形設計和物型配置三個分測驗。語文概念能力包含類同、理解與詞彙三個分測驗。序列訊息處理能力包含算術、記憶廣度與符號替代三個分測驗。已習得之知識包含常識、詞彙與算術三個分測驗。

美國的研究指出學障學生有 33.33%會出現 Bannatype。(Prifitera & Dersh, 1993) Kaufman 和 Lichtenberger (2002)指出只有 20%至 25%的學習障礙者真正符合 Bannatype 所提出之空間>語文概念>序列能力>已習得知識。陳心怡、楊宗仁(民 89)的研究指出學障學生有 37.8%會出現 Bannatype。由此可知學障學生出現 Bannatype 的比例較高，但仍不是每一位學障學生會呈現 Bannatype。因此在鑑定上只仍謹慎使用此指標。

(七)WDI 指數

WDI 指儲存分數(詞彙、常識、物型配置、圖畫補充等四個分測驗)減去未儲存分數(記憶廣度、類同、符號替代、圖形設計等四個分測驗)，再除以儲存分數。

當 WDI 得分大於 .20 受試者可能腦部功能受損(Bowers et al. 1992)。研究發現(Klein & Fisher, 1994)學障學生 WDI 指數較高。胡永崇(民 91)研究發現有 33.0%的學障學生 WDI 指數高於 .20。雖然對 WDI 指數的研究並不多，但此指標仍有參考的價值。

黃瑞珍(民 90)從文獻探討中對學習障礙兒童在 WISC - III 之特質分析提出以下幾點歸納：(1) $|VIQ-PIQ| \geq 20$ 達到臨床上之顯著水準(Kaufman & Lichtenberger,

2000) (2) $|VCI-FDI| \geq 15$ (Kaufman & Lichtenberger, 2000) (3) $|POI-PSI| \geq 15$ (Kaufman & Lichtenberger, 2000) (4) VIQ 內任二個分測驗相差 7 分或 7 分以上 (Kaufman & Lichtenberger, 2000) (5) PIQ 內任二個分測驗相差 9 分或 9 分以上 (Kaufman & Lichtenberger, 2000) (6) 完全或部分 ACID 組型 (Mayes, Calhoun, & Crowell, 1998) (7) 符合 SCAD 組型 (Kaufman, 1994) (8) 符合 $WDI > .20$ (Watkins, 1996)。

雖然學者提出如此多的鑑定指標，但因為只有部分的學習障礙兒童能完全的符合以上的鑑定標準，並非適用於所有的學習障礙學生身上。D' Angiulli 和 Siegel(2003) 指出魏氏兒童智力量表各項智商之間的差距非學習障礙鑑定的有效指標。學者不贊成使用差距分數或智力組型來鑑定學習障礙 (Sternberg&Grigorenko, 2002; Watkins, Kush, & Schaefer, 2002)其理由如下：(1) 智力測驗無法測量所有的智力。(2) 智力測驗的結果和語文及閱讀能力相混淆。(3) 即使使用非語文智力測驗也無法解決問題。(4) 在智力光譜不同之位置，差距分數之意義不同。(5) 差距分數缺乏信度。(6) 使用差距分數來鑑定學習障礙常會受統計迴歸所影響。(7) 如何使用不同的測驗分數以及差距分數要多大在鑑定程序上並無統一的標準。(8) 經由差距分數之鑑定基準與單純的閱讀測驗鑑定相較，並無法提供更多在教學需求上的訊息。(9) 若焦點只放在差距分數，則可能忽略掉學習障礙的本質。(10) 差距分數之鑑定基準存在與既得利益者有關。

學者 (Kamphaus, 1993; Zachary, 1990;

Kaufman, 1994) 認為雖然這些分測驗的特殊組型不能對學習障礙兒童做出絕對性的決定，但是其組型分析結果可以幫忙解釋學習障礙兒童認知能力的優劣勢，因此在臨床上仍有存在的必要。相對也有學者 (Kavale & Forness, 1995) 認為魏氏兒童智力測驗並未具特定的組型特徵可以診斷學習障礙。

胡永崇(民 91)分析高雄縣市國中三年級學習障礙學生在魏氏兒童智力量表的表現，結果顯示雖然各項智商之間具有明顯差距的比率較常模樣本高，但仍有很大比的學習障礙兒童未符合各項智商間的差距標準，且完全符合學習障礙之魏氏兒童智力量表組型的比例也偏低。

綜合以上研究發現學習障礙學生在各組型分佈比例各有所不同，而且不同學者對使用何種組型皆有不同的意見，因此我們不能完全依賴組型做判斷的唯一指標，必須參考各項資料來了解學生是否符合學障的各種鑑定標準。

三、原住民的學習特徵

何謂原住民? 依立法院通過之「原住民身份認定法」(民 90)之規定，採血統主義，雙親之一為原住民，子女即可取得住民身份。原住民教育一直是花蓮教育的重點之一。因為在花蓮縣九十二學年度第一學期的國民中小學生 43607 人中平地原住民有 6650 人，而山地原住民有 5421 人。平地原住民：係指原籍在平地行政區域內，並在其戶籍資料註記「平地原住民」者。山地原住民：係指原籍在山地行政區域內，並在其戶籍資料註記「山地原住民」者。原住民學生大約佔花蓮縣學生的百分之 28 左右(花蓮縣教育局, 92)。

我國對原住民學生的教育問題大都從低成就問題或適應困難等方面著手，對原住民學習障礙兒童的獨特性質較少有研究切入。原住民學生在學業方面的成就低於平地學生(李建興 簡茂發, 民 81)，而且在智力與認知的發展上研究也發現原住民學生的智力與認知發展較非原住民學生低落與遲緩(林宜城, 民 84)。

潘宏明(民 84)發現原住民學童在運用文字進行邏輯推理的能力較差，導致在面積、周長、體積和表面積等幾何概念的學習有困難。紀惠英、劉錫麒(民 89)發現原住民學童在數學學習上傾向於喜歡採用遊戲或活動的方式，在做運算時依賴具體物學童比例偏高，日常生活中大部的活動依賴父母或重要他人，且無時間概念。由以上的研究可知數學因為是抽象符號對原住民兒童在學習本來就較為困難，再加上語言的問題對原住民學生會更困難，因此需配合具體或半具體的教學，才能使學生理解。

高淑芳、林麗惠(民 90)的研究發現原住民學童在認知風格上傾向場地依賴而非原住民學童在認知風格上傾向場地獨立。伍賢龍(民 91)研究結果顯示原住民學生比較喜愛溫度溫暖及結構高的學習風格，不喜歡動覺型與移動型的學習風格。劉秀美(民 92)探討花蓮縣阿美族學童思考風格發現阿美族學童的思考風格在功能上偏向行政型；在形式上偏向君主型；在層次上偏向整體型；在面向上偏向外向型；在向上偏向保守型。

由於原住民是口傳文化，在聽覺記憶與理解上較好。原住民學生在音樂、體育、舞蹈上的表現皆非常的優秀，但在一般學科表現可能會受限於語言與生活經驗而表現較

差。因此原住民學生在智力分數表現上及思考風格上可能與非原住民學生存在差異。

原住民學生的家庭社經以清寒和小康為主，在文化刺激普遍不足之下常導致學習不利。再則因為原住民學生母語與國語並不相同，原住民學生可能因為國語能力差，導致做測驗時無法適當的反應題目的答案，導致測驗成績差。而原住民學生母語和國語的邏輯也不太相同，因此可能施測的老師不能理解學生的答案或者學生的答案不在標準答案範圍內而導致測驗成績差。當然國語能力差有可能影響原住民學生對數學的應用題解題。學者(吳家瑩、吳天泰, 民 84；吳天泰, 民 87；譚光鼎, 民 87)認為原住民學童在學習上的困難有可能是教材與其文化上的差異所致。將原住民學童的生活經驗與其課程結合將有助於學生的學習，減少其學業上的困難。

孟瑛如、陳國龍(民 84)的研究發現山地國小特殊兒童在轉介、鑑定及補救教學上最主要的困難是教師的專業訓練不夠及家長配合度低。根據張英鵬(民 90)對原住民的調查研究發現：(1)原住民地區特殊學童出現率高於全國第二次特殊教育普查。(2)原住民的家庭社經水準低、隔代教養普遍。(3)對原住民學生的鑑定工作未落實。(4)大部分原住民特殊學童安置在普通班。(5)缺乏教材教具設備來源、IEP 未要求。(6)學校並未了解特殊教育、支持特殊教育。(7)相關服務措施不足。(8)師資需求有城鄉差距。(9)原住民的家長未必積極參與學校特殊教育活動。(10)對身心障礙學童接納態度有地區及年齡上的差異。而此研究也發現原住民特殊學童中以學習障礙(32.98%)的

比例為最高，智能障礙(26.70%)次之，資賦優異(13.51%)名列第三名。非原住民兒童以智障(28.46%)、學習障礙(25.6%)、資優(18.9%)為最高。此結果可能與環境文化及語言有關，因為學習障礙在原住民學童中排名第一。

張英鵬(民 90)的研究也發現原住民地區特殊學童出現率 3.176%高於全國第二次特殊兒童普查 2.121%。美國教育部(2000)指出學習障礙兒童在不同的族群有不同的發生率。其中白人佔 4.27%、美國印地安人及阿拉斯加原住民佔 6.29%、黑人佔 5.67%、西班牙裔佔 4.97%而亞裔佔 1.7%。

Reschly(1997)的研究發現不同種族之間會因為種族不同在鑑定需要特殊教育服務學生的比例上會有不同。少數民族的學生在輕度智能障礙上被過度鑑定 (Dunn, 1968; Mercer, 1973)。國外的研究指出除了非裔的學生在智能障礙及情緒障礙上被過度鑑定外，美國原住民被過度的鑑定為學習障礙(Finn, 1982)。這與國內的研究相互呼應。張英鵬(民 90)的研究發現原住民地區特殊學童出現率高於全國第二次特殊兒童普查，同樣的在原住民特殊學童中以學習障礙的比例為最高。原住民特殊兒童出現比例最高的並非智能障礙兒童而是學習障礙兒童，是否因原住民兒童的語言與文化的不同而造成鑑定上學習障礙出現的比例偏高，這仍有待研究進一步探討。

國外的研究發現低社經與少數族群成就低落有關(Countinho et al., 2002)。Fujiura 和 Yamaki(2000)的研究也指出在控制貧窮變項後，種族之間的成就並沒有影響力。因此在鑑定少數民族特殊兒童時應先

排除家庭經濟環境因素，給予學生同等學習的機會才能確定其是否有特殊需求而需要特殊教育的服務。

參、研究方法

一、研究對象

根據教育部特殊教育網路通報系統 2005/3/25 的統計資料，花蓮縣國民小學階段學習障礙學生人數 63 人，佔花蓮縣國小身心障礙人口百分之八，與全國百分之十八相比相對性低許多。本研究對象為花蓮縣 94 學年度已鑑定為學習障礙的國小學生，共計六十三名。其中 8 歲 7 人(11.1%)、9 歲 9 人(14.3%)、10 歲 11 人(17.5%)、11 歲 15 人(23.8%)、12 歲 11 人(17.5%)、13 歲 9 人(14.3%)、14 歲 1 人(1.6%)。研究對象的平均年齡為 10.7 歲。受試者的 WISC-III 皆由合格之特教老師施測完成。且經鑑輔會鑑定為學習障礙兒童且接受特教服務。

二、研究工具

(一)魏氏兒童智力量表第三版(WISC-III)

魏氏兒童智力量表第三版(The Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition, 簡稱為 WISC-III : 1997)的原作者為 David Wechsler, 陳榮華在民國 86 年修訂完成。魏氏兒童智力量表可提供特殊兒童鑑定及安置參考，可用於診斷資賦優異兒童、智能障礙兒童、學習障礙兒童、注意力缺陷過動兒童、癲癇兒童、聽覺障礙兒童等。此測驗以個別施測為主。適用對象從六歲至十六歲 11 個月。魏氏兒童智力量表包含 13 項分測驗，其中包括 5 個語文分測驗、5 個作業分測驗及 3 個替代

測驗。魏氏兒童智力量表可以提供多向度的智力分數，包括三個智商分數：語文量表智商分數(VIQ)、作業量表智商分數(PIQ)、及全量表智商分數(FIQ)。魏氏兒童智力量表也提供四種因素指數分數：語文理解指數(VCI)、知覺組織指數(POI)、專心注意指數(FDI)、及處理速度指數(PSI)。魏氏兒童智力量表中語文量表所包含的五個分測驗分別為：常識測驗、類同測驗、算術測驗、詞彙測驗、理解測驗和一個交替測驗即為記憶廣度測驗。作業量表部份所包含的五個分測驗為：圖畫補充測驗、符號替代測驗、連環圖系測驗、圖形設計測驗、物形配置測驗和兩個交替測驗為符號尋找測驗和迷津測驗。

本測驗的因素指數分數折半信度在.87到.95，量表折半信度均在.91以上。其重測信度.71以上、建構效度與效標關連效度皆達統計之顯著水準。

三、統計分析

本研究之程序如下：1.文獻的收集與探討。2.經教育局特教科同意收集受試者之魏氏資料。3.進行統計分析。4.撰寫研究報告。

以SPSS for Windows 13統計套軟體進行資料分析。全部資料輸入後再對不合理之得與原始資料做核對及修正。本研究結果以次數分配、平均數分析、百分比、t檢定等來呈現研究結果。顯著水準皆訂為 $p < .05$ 。

肆、研究結果與討論

一、原住民及非原住民學障學生比

本研究只就國小階段的學習障礙個案進行比較。根據九十四學年度花蓮縣國小階段

被鑑定為學習障礙學生共63人。其中有17名(27%)是女生，46名(73%)是男生。男生鑑定為學習障礙學生的比例比女生高出2.7倍。陳淑麗、洪儷瑜(民92)以台北市八十九年度經鑑輔會鑑定為學習障礙的學生的研究對象，計155人，其中男生120人，女生35人，其男女比率約4:1。由此可知學習障礙學生在鑑定上以男生居多。

受試者中原住民學生有29名(46%)，非原住民學生有34名(54%)。若以原住民學生約佔花蓮縣學生人數的25%來估算，則學習障礙發生率應接近25%，由此可知原住民學生在學習障礙的鑑定上所佔的比例超過其應發生的比例。

原住民學童較多的學校特教教師與原住民學生有相處的經驗，因此了解其當地的文化與環境，應能分辨有特殊需求的原住民兒童與學習不利的原住民兒童。研究結果顯示原住民學生並有因文化不利而將其排除在學障鑑定，反而佔將近學障學生一半的比例。本研究結果與張英鵬(民90)的研究原住民特殊兒童的出現比率過高結果相符。Coutinho, Oswald, Best(2002)指出貧窮及環境因素造成非白人學生被過度鑑定為學習障礙學生。本研究原住民學生學習障礙比例明顯過高是否代表原住民學生有因經濟及環境文化不利而有過度鑑定的情形發生，或有其他因素導致原住民學生學障的發生比例偏高，仍有待後續研究加以釐清。

二、學障學生在WISC-III表現探討

(一)量表分數間及各分測驗的表現：

表4-1顯示本研究樣本平均WISC-III全量表智商平均為83.84分。語文量表智商平均為83.06分、作業量表智商平均為

88.29 分、語文理解因素指數分數平均為 85.19 分、知覺組織因素指數分數平均為 91.44 分、專心注意因素指數分數平均為 80.57 分、處理速度因素指數分數平均為 84.14 分。顯示學障學生作業智商數顯著高於語文智商分數，知覺組織因素指數分數高於語文理解因素指數分數，顯示學障學生在作業能力方面的表現優於語文能力的表現。本研究結果顯示原住民學障學生的 WISC-III 智力成績以 68 分至 99 分為主。其中 68-69 分有 4 位(14%)，71-85 分有 18 位(62%)，85-100 分有 7 位(24%)。原住民學障學生的全量表智商平均為 80.90 分。語文量表智商平均為 81.83 分、作業量表智商平均為 84.59 分、語文理解因素指數分數為 83.07 分、知覺組織因素指數分數為 87.55 分、專心注意因素指數分數為 80.21 分、處理速度因素指數分數為 80.14 分。非原住民學習障礙學生的魏氏智力成績分佈以 67 分至 120 分為主。其中 67-70 分有 3 位(8.8%)，71-85 分有 11 位(32%)，86-100 分有 17 位(50%)，101-120 分有 3 位(8.8%)。

非原住民學障學生的全量表智商平均為 86.35 分。語文量表智商平均為 84.11 分、作業量表智商平均為 91.44 分、語文理解因素指數分數為 87.00 分、知覺組織因素指數分數 94.76 分、專心注意因素指數分數平均為 80.88 分、處理速度因素指數分數平均為 87.62 分。表 4-1 及表 4-2 呈現學障學生在 WISC-III 各智商分數及分量表分數分佈情形。

結果顯示原住民學習障礙學生的 WISC-III 智商分數及各因素指數分數均較非原住民學習障礙學生得分低。作業智商平均差距

達 6.85 分。處理速度因素指數與知覺組織因素指數也是差異達 7 分以上的指數因素。差異最小的為專心注意因素指數分數只有 0.67 分。

無論是原住民或非原住民學障學生得分最低的皆為專心注意因素指數分數，得分最高的皆為知覺組織因素指數分數。此研究結果與 Wechsler(1991)的研究、陳心怡、楊宗仁(民 89)及胡永崇(民 91)的研究相符。

影響專心注意因素指數得分低的可能因素包含注意力不佳、短期記憶差、轉錄能力不佳、自我監控能力不足、符號心理運作能力不足、覆誦技巧不佳及編碼能力不佳等。知覺組織因素指數得分高的可能因素包含對細節的覺察能力佳、非語文推理能力佳、空間概念佳、持續力佳、快速有效的工作能力及知覺組織能力佳。顯示原住民與非原住民學障學生可能有相同的優勢與劣勢能力。

原住民學障學生得分最低的四個分測驗依序為常識(M=5.14)、符號尋找(M=5.90)、符號替代(M=6.41)及類同(M=6.45)分測驗。非原住民學障學生得分最低的四個分測驗依序為常識(M=5.62)、記憶廣度(M=6.41)、算術(M=6.50)及符號替代(M=6.91)分測驗。非原住民學障學生得分最低的四個分測驗符合 ACID 組型也與陳心怡和楊宗仁(民 89)及鍾曉芬和孟瑛如(民 93)的研究結果相符。而非原住民學障學生只有常識與符號替代分測驗符合 ACID 組型。有研究指出算術與符號替代分測驗對學習障礙兒童是為得分最低的分測驗(孟瑛如、陳麗如, 民 89; 陳心怡、楊宗仁, 民 89; Bannatyne, 1974; Ward, ward, Hatt, Young & Mollner, 1995)而花蓮縣學障兒童表現最差的分測驗是常識

($M=5.4$)。顯示花蓮地區的學障兒童可能因區域性或成長環境導致在常識得分差。

本研究原住民學障學生表現最差的分測驗為常識($M=5.14$)而非原住民學障學生表現最差的也是常識($M=5.62$)分測驗。原住民學障學生表現最佳的分測驗為圖畫補充($M=8.48$)，非原住民學障學生表現最佳的分測驗為圖畫補充($M=9.71$)。導致常識得分低的可能因素包含天賦資質不佳、成長環境差、學業成就低、文化及教育環境不同、學校教育程度差、對環境覺察 有興趣、使用不同的母語、記憶力差及對訊息取得的能力差等。圖畫補充得高分的可能因素有知覺組織與專注力佳、細察覺力佳、學習組合力佳、辨別重點能力佳及對環境的觀察力強。結果顯示花蓮縣原住民與非原住民學障學生可能有相同優劣勢能力。

原住民學障學生全量表智商、語文量表智商、作業量表智商、語文理解智商、知覺組織因素指數分數、專心注意因素指數分數、處理速度因素指數分數皆較非原住民學障學生差。但算術分測驗分數原住民學障學生($M=6.86$)高於非原住民學障學生($M=6.50$)。影響算術測驗的因素包含有無機會學習基本的數運算、心算能力、推理技巧、專心、注意力及長、短期記憶能力。雖然原住民學障學生在算術分測驗只比非原住民得分高一些，沒有達到顯著差異水顯，但背後所代表的意義值得去探討。宗亮東與韓幼賢(民 42)的研究發現原住民兒童在各項測驗的成績均比平地兒童為低，研究結果發現山地兒童年

級愈低，智力的差異與平地兒童愈低，隨著年級愈高差異也愈大。算數成績與語文成績雖然皆落後平地兒童但是差距上算數成績較小。任秀媚(民 75)的研究結果顯示語文能力會影響智力。在使用標準化測驗工具鑑定原住民學生時常會因為工具本身的內容與施測程序而讓原住民學生無法發揮其最大的潛能。任秀媚(民 75)指出原住民兒童的資質應與一般兒童相同，但可能因為文化環境與家庭因素導致學習環境上刺激不足，而造成學習困難。

使用獨立樣本 t 檢定分析花蓮縣原住民與非原住民學障學生在 WISC-III 表現結果發現達 .05 顯著水準的包含全量表智商、作業量表智商、知覺組織因素指數分數及符號尋找分測驗。全量表智商 $t(61)=-2.074$ 、 $p=.042$ 。作業量表智商 $t(61)=-2.145$ 、 $p=.036$ 。知覺組織因素指數分數 $t(61)=-2.27$ 、 $p=.027$ 。符號尋找分測驗 $t(61)=-2.426$ 、 $p=.018$ 。結果顯示原住民學障學生在全量表智商、作業量表智商、知覺組織因素指數分數及符號尋找分測驗較非原住民學障學生差而且已經達到顯著差異。

花蓮縣學習障礙兒童的 WISC-III 智商分數、因素指數及各分測驗的分數皆較陳心怡及楊宗仁(民 89)及鍾曉芬、孟瑛如(民 93)學障樣本為低，請參考表 4-3 及表 4-4。花蓮是否因地屬偏遠地區造成學生學習不利或學生的成長環境的造成測驗成績普遍較低，仍需後續的研究加以釐清其他可能的因素。

表 4-1 花蓮縣學習障礙兒童之 WISC-III 智商平均數 (M) 及標準差 (SD)

| 變項 | 全量表 智商 | | 語文量表 智商 | | 作業量表 智商 | | 語文理解 指數分數 | | 知覺組織 指數分數 | | 專心注意 指數分數 | | 處理速度 指數分數 | |
|---------|-----------|-------|------------|-------|------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| 全 63 | 83.84 | 10.68 | 83.06 | 9.88 | 88.26 | 13.00 | 85.19 | 10.44 | 91.44 | 12.98 | 80.57 | 12.00 | 84.17 | 15.60 |
| 男 46 | 85.65 | 11.09 | 85.02 | 10.23 | 89.78 | 13.77 | 86.96 | 10.59 | 93.39 | 13.56 | 82.13 | 12.30 | 84.80 | 16.51 |
| 女 17 | 78.94 | 7.84 | 77.76 | 6.56 | 84.24 | 9.92 | 80.41 | 8.58 | 86.18 | 9.77 | 76.35 | 10.30 | 82.47 | 13.14 |
| 原 29 | 80.89 | 8.60 | 81.82 | 7.80 | 84.58 | 13.13 | 82.09 | 8.24 | 87.55 | 12.91 | 80.21 | 10.93 | 80.14 | 15.51 |
| 非 34 | 86.35 | 11.72 | 84.41 | 11.40 | 91.44 | 12.21 | 87.00 | 11.82 | 94.76 | 12.26 | 80.88 | 13.00 | 87.62 | 15.07 |

表 4-2 花蓮縣學習障礙兒童之 WISC-III 分量表平均數 (M) 及標準差 (SD)

| 變項 | | 常識 | 類同 | 算術 | 詞彙 | 理解 | 記憶 廣度 | 圖畫 補充 | 符號 替代 | 連環 圖系 | 圖形 設計 | 物型 配置 | 符號 尋找 |
|----------|----|----------|-------|------|------|------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | 全體 63 | M | 5.40 | 6.73 | 6.67 | 7.10 | 8.54 | 6.38 | 9.14 | 6.68 | 8.05 | 8.19 |
| | SD | 1.98 | 2.641 | 2.42 | 2.57 | 2.70 | 2.89 | 3.23 | 3.13 | 3.06 | 3.06 | 3.08 | 3.66 |
| 男 46 | M | 5.78 | 6.93 | 6.93 | 7.37 | 9.04 | 6.63 | 9.57 | 6.52 | 8.24 | 8.59 | 8.90 | 7.39 |
| | SD | 1.86 | 2.78 | 2.45 | 2.78 | 2.63 | 3.06 | 3.22 | 3.15 | 3.25 | 3.06 | 3.38 | 3.82 |
| 女 17 | M | 4.35 | 6.18 | 5.94 | 6.35 | 7.18 | 5.71 | 8.00 | 7.12 | 7.53 | 7.11 | 8.12 | 6.18 |
| | SD | 1.97 | 2.19 | 2.22 | 1.77 | 2.46 | 2.31 | 3.06 | 3.14 | 2.48 | 2.89 | 2.06 | 3.13 |
| 原 29 | M | 5.14 | 6.45 | 6.86 | 6.86 | 8.31 | 6.34 | 8.48 | 6.41 | 7.59 | 7.69 | 7.90 | 5.90 |
| | SD | 1.85 | 2.41 | 2.05 | 2.03 | 2.11 | 2.72 | 3.26 | 3.13 | 2.80 | 3.14 | 3.20 | 3.67 |
| 非原 34 | M | 5.62 | 6.97 | 6.50 | 7.29 | 8.74 | 6.42 | 9.71 | 6.91 | 8.44 | 8.62 | 9.35 | 8.06 |
| | SD | 2.09 | 2.83 | 2.71 | 2.97 | 3.14 | 3.08 | 3.15 | 3.16 | 3.25 | 2.97 | 2.86 | 3.40 |

表 4-3 台灣標準化常模，學習障礙，花蓮縣學習障礙兒童之 WISC-III 平均數(M) 及標準差(SD)

| 變項 | 全量表 智商 | | 語文量表 智商 | | 作業量表 智商 | | 語文理解 指數分數 | | 知覺組織 指數分數 | | 專心注意 指數分數 | | 處理速度 指數分數 | |
|-------------------|-----------|-------|------------|-------|------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| 花蓮 63 | 83.84 | 10.68 | 83.06 | 9.88 | 88.26 | 13.00 | 85.19 | 10.44 | 91.44 | 12.98 | 80.57 | 12.00 | 84.17 | 15.60 |
| 原住民 LD 29 | 80.89 | 8.60 | 81.82 | 7.80 | 84.58 | 13.13 | 823.09 | 8.24 | 87.55 | 12.91 | 80.21 | 10.93 | 80.14 | 15.51 |
| 非原住民 34 | 86.35 | 11.72 | 84.41 | 11.40 | 91.44 | 12.21 | 87.00 | 11.82 | 94.76 | 12.26 | 80.88 | 13.00 | 87.62 | 15.07 |
| 標準 化常模 1076 | 101.60 | 14.55 | 101.40 | 13.93 | 101.61 | 13.72 | 102.09 | 15.02 | 101.65 | 13.94 | 102.68 | 14.03 | 102.43 | 13.90 |
| 學障 45 a. | 89.93 | 12.86 | 93.11 | 13.16 | 99.44 | 15.70 | 92.68 | 14.29 | 102.25 | 18.96 | 85.88 | 10.94 | 87.98 | 13.60 |
| 學障 276 b | 87.38 | 9.69 | 84.47 | 11.12 | 94.22 | 12.60 | 86.11 | 12.22 | 98.22 | 13.19 | 82.32 | 12.27 | 87.29 | 12.25 |
| 美國學障 65 c | 93.8 | 15.9 | 92.1 | 15.6 | 97.2 | 16.7 | 93.8 | 15.3 | 100.5 | 16.3 | 87.1 | 15.4 | 89.1 | 15.2 |

a. 陳心怡、楊宗仁 (民 89)。 b. 鍾曉芬、孟瑛如 (民 93)。 c. 陳榮華 (民 86), 285 頁。

表 4-4 台灣標準化常模，學習障礙，花蓮縣學習障礙兒童之 WISC-III 分量表平均數(M)及標準差(SD)

| 變項 | | 常識 | 類同 | 算術 | 詞彙 | 理解 | 記憶 廣度 | 圖畫 補充 | 符號 替代 | 連環 圖系 | 圖形 設計 | 物型 配置 | 符號 尋找 |
|-------------------|----|----------|-------|-------|-------|-------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | 花蓮 63 | M | 5.40 | 6.73 | 6.67 | 7.10 | 8.54 | 6.38 | 9.14 | 6.68 | 8.05 | 8.19 |
| | SD | 1.98 | 2.641 | 2.42 | 2.57 | 2.70 | 2.89 | 3.23 | 3.13 | 3.06 | 3.06 | 3.08 | 3.66 |
| 原 29 | M | 5.14 | 6.45 | 6.86 | 6.86 | 8.31 | 6.34 | 8.48 | 6.41 | 7.59 | 7.69 | 7.90 | 5.90 |
| | SD | 1.85 | 2.41 | 2.05 | 2.03 | 2.11 | 2.72 | 3.26 | 3.13 | 2.80 | 3.14 | 3.20 | 3.67 |
| 非原 34 | M | 5.62 | 6.97 | 6.50 | 7.29 | 8.74 | 6.42 | 9.71 | 6.91 | 8.44 | 8.62 | 9.35 | 8.06 |
| | SD | 2.09 | 2.83 | 2.71 | 2.97 | 3.14 | 3.08 | 3.15 | 3.16 | 3.25 | 2.97 | 2.86 | 3.40 |
| 標準 化常模 1076 | M | 10.43 | 9.93 | 10.72 | 10.02 | 10.37 | 10.47 | 10.49 | 10.26 | 10.06 | 10.31 | 10.39 | 10.48 |
| | SD | 2.9 | 3.49 | 2.88 | 3.4 | 3.13 | 3.02 | 2.91 | 3.03 | 3.23 | 2.98 | 3.02 | 3.11 |
| 學障 45人 a | M | 7.76 | 8.93 | 7.49 | 8.36 | 8.58 | 7.77 | 11.44 | 7.00 | 9.69 | 10.22 | 10.91 | 8.23 |
| | SD | 2.85 | 3.36 | 2.39 | 2.64 | 3.66 | 2.26 | 3.71 | 2.9 | 3.67 | 3.66 | 3.2 | 3.01 |
| 學障 276 b | M | 6.47 | 7.68 | 6.81 | 7.43 | 7.47 | 7.10 | 10.04 | 6.85 | 9.70 | 9.10 | 10.19 | 8.17 |
| | SD | 2.69 | 3.04 | 2.35 | 2.37 | 2.90 | 3.08 | 3.07 | 2.77 | 3.42 | 3.20 | 3.08 | 2.82 |

a. 陳心怡、楊宗仁 (民 89)。 b. 鍾曉芬、孟瑛如 (民 93)。

(二)VIQ-PIQ 差距

全體學障學生 VIQ-PIQ 差距 20 分或以上有 11 人佔 17.5%。國內外有關魏氏智力測驗常模群體 VIQ-PIQ 差距 20 分或以上者大約為 13%-15%，本研究結果顯示花蓮縣學障學生的 VIQ-PIQ 差距 20 分的比例高於其他研究的比例。其中原住民學障學生 6 人，佔原住民學障學生的 20.7%。非原住民學障學生有 5 人佔非原住民學障學生的 14.7%。由此可知原住民學障學生 WISC-III 分數上呈現較大的內在差異比例。原住民學障學生 VIQ-PIQ 的平均為 13 分而非原住民學障學生 VIQ-PIQ 的平均為 11 分顯示原住民學障學生在 VIQ-PIQ 差異較大。但並未達到統計的顯著水準 $p < .05$ 。原住民學障學生並無因 VIQ 與 PIQ 的差距過大而造成過度鑑定的情形發生。

在 63 位學障學生中有 42 位學障學生 (66.7%) 的作業智商高於語文智商，只有 21 位學生 (33.3%) 的語文智商高於作業智商。顯示大多數的學障學生的作業智商比語文智商高。此研究結果與之前相關研究結果一致 (陳淑麗、洪儷瑜，民 92；胡永崇，民 91；陳心怡、楊宗仁，民 89；孟瑛如、陳麗如，民 89；Slate, 1995；Wechsler, 1991)。而作業智商高於語文智商的學生中原住民學生有 17 人 (佔原住民學障學生 59%) 而非原住民學障學生有 21 人 (佔非原住民學障學生的 62%)，二者的比例相當。

而在 21 位 (佔全體學障學生 33.3%) 語文智商高於作業智商的學障學生中，原住民學障學生有 11 人 (佔原住民學障學生 38%) 而非原住民學障學生有 9 人 (佔非原住民學

障學生 26%)。原住民學障學生在語文智商高於作業智商的比例較非原住民學生高。

(三) 學障學生內在能力差異

Kaufman (1994) 提出 WISC-III 語文分測驗內六項分測驗中任二項分測驗分數相差 7 分以上即達到顯著差異 ($p < .05$)。WISC-III 作業分測驗內七項分測驗中任二項分測驗分數相差 9 分以上即達到顯著差異 ($p < .05$)。

本研究結果顯示受試者語文分測驗差異達 7 分有 19 人 (30.2%)。其中原住民學障學生佔 9 人 (佔原住民學障學生 31%) 非原住民學障學生佔 10 人 (佔非原住民學障學生 29.4%)。作業分測驗內七項分測驗中任二項分測驗分數相差 9 分以上有 6 人 (9.5%)。其中原住民學障學生佔 3 人 (佔原住民學障學生 10.3%) 非原住民學障學生佔 3 人 (佔非原住民學障學生 8.8%)。由研究結果可知學障學生在語文分測驗差異達 7 分的比例較高。

(四) 完全 ACID 組型

受試者符合完全 ACID 組型的有 7 位 (11.1%)。原住民學障學生中符合完全 ACID 組型的有 3 人 (佔原住民學障學生的 10.3%)。非原住民學障學生中符合完全 ACID 組型的有 4 人 (佔非原住民學障學生的 11.8%)。原住民與非原住民學障學生符合完全 ACID 組型的比例與陳心怡及楊宗仁 (民 89) 及孟瑛如和陳麗如 (民 89) 的研究比例相當。孟瑛如、陳麗如 (民 89) 學障樣本 (N=39) 符合全 ACID 組型的比例為 10%。陳心怡及楊宗仁 (民 89) 學障樣本 (N=45) 符合 ACID 組型的有 11.11%。鍾曉芬、孟瑛如 (民 93) 學障樣本 (N=276) 符合 ACID 組型的有 8.3%。非原住民學障學生得分最低的四個分測驗也符合

ACID 組型。此完全 ACID 組型的出現率高於標準化樣本的 0.46%。

(五) ACIDS 組型

受試者有 3 位(4.8%)符合 ACIDS 組型。原住民學障學生中有 2 位(佔原住民學障學生 6.9%)符合 ACIDS 組型。非原住民學障學生有 1 位(佔非原住民學障學生 2.9%)符合 ACIDS 組型。ACIDS 組型佔學習障礙兒童的比例並不高，因此不能對學障學生做過度的推估。

(六) SCAD 組型

沒有學生符合 SCAD 組型。胡永崇(民 91)研究結果呈現只有 3.0%的受試者出現 SCAD 組型，孟瑛如、陳麗如(民 89)學障樣本(N=39)符合 SCAD 組型的有 10%。陳心怡、楊宗仁(民 89)學障樣本(N=45)符合 SCAD 組型的有 8.88%。鍾曉芬、孟瑛如(民 93)學障樣本(N=276)符合 SCAD 組型的有 5.1%。但本研究顯示 SCAD 組型對花蓮縣的學習障礙兒童無區辨效果。

(七) Bannatyne

受試者符合 Bannatyne 的有 8 人(12.7%)。原住民學障學生符合 Bannatyne 的有 2 人(佔原住民學障學生 6.9%)。非原住民學障學生符合 Bannatyne 的有 6 人(佔非原住民學障學生 17.6%)。胡永崇(民 91)的研究結果呈現無受試者符合 Bannatyne。陳心怡、楊宗仁(民 89)學障樣本(N=45)符合 Bannatyne 的有 37.8%。鍾曉芬、孟瑛如(民 93)學障樣本(N=276)符合 Bannatyne 的有 37.7%。而在本研究原住民學障學生符合 Bannatyne 的比例只有 6.9%，比標準化樣本的 10.2%還低，因此不能對原住民學障學生做過度的推估。

(八) POI-SCAD 差異分數達 9 分

POI-SCAD 差異分數達 9 分以上有 24 人(38%)。原住民學障學生 POI-SCAD 差異分數達 9 分以上有 7 人(佔原住民學障學生 24%)。非原住民學障學生符合 POI-SCAD 差異分數達 9 分以上有 17 人(佔非原住民學障學生 50%)。此研究結果顯示非原住民學障學生 POI-SCAD 差異分數達 9 分以上佔非原住民學障學生 50%與佔原住民學障學生 24%明顯高出許多。POI-SCAD 差異分數是非原住民學障學生出現率最高的一項。鍾曉芬、孟瑛如(民 93)學障樣本(N=276)符合 POI-SCAD 差異分數的有 57.6%。陳心怡及楊宗仁(民 89)學障樣本(N=45)符合 POI-SCAD 差異分數的有 58.10%。此比率即 POI-SCAD 的差異分數可以做學學習障礙兒童的一大指標。

(九) WDI>.02

受試者符合 WDI>.02 的有 22 人(35%)。原住民學障學生 WDI>.02 的有 10 人(佔原住民學生的 34%)。非原住民學障學生符合 WDI>.02 的有 12 人(佔非原住民學生的 35%)。此研究結果與胡永崇(民 91)的研究結果(33%)相差不大。但因為沒有與一般學生的樣本進行比較因此不曉得是否已達顯著水準。WDI>.02 有其參考價值因為其可以解釋約有 35%的學習障礙學生具有此認知特質。

WDI>.02 及 POI-SCAD 差異分數達於 9 分及是非原住民學障學生出現最高的特殊組型。SCAD 組型及 ACIDS 組型是非原住民學障學生出現最少的特殊組型。WDI>.02 及 POI-SCAD 差異分數達於 9 分是原住民學障學生出現最高的特殊組型。SCAD 組型、Bannatyne 及 ACIDS 組型是原住民學障學生出現最少的特殊組型。

綜合以上結果學障的組型分析 WDI>.02 及 POI-SCAD 差異分數可以做為學障鑑定的參考指標。非原住民學障學生符合 POI-SCAD 差異分數指標比例比原住民學障學生

高出許多，非原住民學障學生符合 Bannatyne 比例也比原住民學障學生高，但 WDI>.2 的比例相差不大，這些指標似乎對非原住民學障學生有較好的區辨效果。

表 4-5 學障學生特殊組型的出現率比較

| 特殊組型 | 學障 樣本 a n=45 | 學障 樣本 b n=39 | 學障 樣本c n=276 | 學障 樣本d n=303 | 花 蓮 學 障 樣 本 n=63 | 花 蓮 學 障 原 住 民 n=29 | 花 蓮 學 障 非 原 住 民 n=34 | 我 國 標 準 化 樣 本 n=1076 |
|-----------|-----------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|------------------------------------|---|--|---|
| 完全ACID | 11.11% | 10% | 8.3% | 5.3% | 11.1% | 10.3% | 11.8% | 0.46% |
| SCAD | 8.88% | 10% | 5.1% | 3.0% | 0 | 0 | 0 | 0.93% |
| POI-SCAD | 58.1% | N | 57.6% | N | 38% | 24% | 50% | 13.70% |
| Bannatyne | 10.20% | N | 37.7% | 0 | 12.7% | 6.9% | 17.6% | 10.20% |

a.陳心怡、楊宗仁(民 89)。 b.孟瑛如、陳麗如(民 89)。 c.鍾曉芬、孟瑛如(民 93)。
d.胡永崇(民 91)。

伍、結論與建議

一、研究摘要與結論

此研究結果顯示學習障礙學生實為一異質性團體。花蓮縣原住民與非原住民學習障礙兒童在魏氏兒童智力量表第三版的表現有些結果呈現相同的優、劣勢能力，但在不同的智商分數或指數分數也存在能力間的差異。以下是研究結果的摘要：

(一)原住民學障學生的全量表智商、語文智商、作業智商、語文理解、知覺組織、專心注意及處理速度皆比非原住民學障學生差，各分測驗除算術分測驗外皆比非原住民學障學生差。使用獨立樣本 t 檢定分析花蓮縣原住民與非原住民學障學生在 WISC-III 表現結果發現達 .05 顯著水準的包含全量表智商、作業量表

智商、知覺組織因素指數分數及符號尋找分測驗。

(二)專心注意因素指數分數是原住民與非原住民學障學生得分最低的指數分數，是為學障學生的弱勢能力。

(三)知覺組織因素指數分數原住民與非原住民學障學生得分最高的指數分數，是為學障學生的優勢能力。

(四)本研究結果顯示花蓮縣學障學生的 VIQ-PIQ 差距 20 分 20 分以上者佔 17.5%高於國內外常模。原住民學障學生的 VIQ-PIQ 差距 20 分的比例佔原住民學障學生的 20.7%，非原住民學障學生 VIQ-PIQ 差距 20 分的比例佔非原住民學障學生的佔 14.7%。顯示原住民學障學生的 VIQ-PIQ 差距 20 分的比例較高。

(五)在特殊組型中以 WDI>.2 及 POI-SCAD 差

異分數大於 9 分出現率最高，在鑑定時可以成為區辨指標。

- (六)原住民與非原住民學障學生表現最差的分測驗皆為常識分測驗。表現最佳的分測驗皆為圖畫補充分測驗。顯示原住民與非原住民學障學生的優、劣勢能力相同。

二、臨床診斷上的建議

Kavale & Forness(1995)認為差距可以分為三種形式：能力與成就之間的差距、個體內在認知能力之間的差距、及個體內在成就表現之差距等。使用智力與成就的差距標準可能會過度鑑定聰明的學生有學習障礙，因為這群學生較容易達到差距標準。因此差距指標並不足以診斷學習障礙，尚需考慮其他因素以作通盤的考量。除此之外智力測驗在評估文化背景相異的少數民族時，其效用也是有限的 (Groth-Marnat 著，張本聖、洪志美譯，民 92;李亦園，民 81)。因為智力測驗對於文化背景不同的族群很難測量其真正的潛能。本研究顯示出原住民學障學生與在全量表智商、語文智商、作業智商、語文理解、知覺組織、專心注意及處理速度皆比非原住民學障學生差。原住民學生的語文能力或環境因素可能會影響其智力測驗的成績，而產生低估其智力的情形，但智力測驗對原住民學生低估的程度有多大可能仍需後續的研究以無特殊需求的原住民學生與我國的常模加以比較。

在鑑定學障學生使用魏氏兒童智力量表為診斷工具可以分析學障學生的內在能力差異或是特殊組型以了解學生的認知能力。但不應以某個單一的組型為認定學習障礙的絕對標準，組型的功能為幫忙解釋學生認知能

力的優勢及劣勢能力，不應當成絕對的標準。仍需參考各項資料。魏氏兒童智力量表可以用來了解學生的認知能力特質，進而設計符合學生能力的補救教學計畫，才可以使測驗工具得到最佳的利用。因為施測 WISC-III 需要極大的人力成本因此若只用於知道學生是否智力正常而忽略其他寶貴的資訊甚為可惜。

除此之外學習障礙學生質性資料的搜集是非常重要的部分。學習障礙的鑑定因為學生的差異性太大、類型也太多，學生在各方面表現的資料，包括成長史、教育史、醫療史、行為觀察、學業表現、非正式評量、訪談及教室觀察等等都能提供鑑定時最佳的佐證。

在原住民學障學生的鑑定上應先對原住民學生的特質要先有通盤的了解，才能區別有問題的學生。宗亮東與韓幼賢(民 42)研究也指出在各族的智力的表現上靠近平地的各族會比較高，依智商高低排列依序為阿美族、布農族、泰雅族、排灣族。原住民學生如果住在都市，接觸較多的主流文化則應該沒有文化不利因素，應考慮家庭的社經地位(看是否為低收入戶)及是否有人監督功課。在分辨原住民學習障礙學生與非原住民學習障礙學生應著重學生本身的特質而不是特定的族群。原住民兒童是因為文化、家庭或經濟因素而產生的學習困難或是因為學習障礙本身所產生的學習困難，在鑑定的過程中可以從學生的生長史與家庭環境加以分析釐清。一般而言若原住民學生居住在偏遠的地區或社經地位低落常導致學生因其教育資源不足而有學習困難。但若原住民兒童居住在市區或社經地位良好而且家庭也非常重視教育

則學生較無學習上的問題。

學習障礙的鑑定應採用多元評量，除 WISC-III 之外也需參考其他標準化測驗及非標準化測驗的資料加以綜合研判。學習障礙學生應早鑑定，若學生遲至國中階段才被鑑定為學習障礙，給予補救教學及升學優惠措施，其成效階十分有限，而且在鑑定上將有更多無法釐清之因素如學習動機或教學不當所造成學習落差過大。因此如何讓普通班老師即早通報疑似學習不利的學生讓特教老師可以進行評估及資料的蒐集實為重要。

三、研究限制

本研究僅以花蓮縣九十三年學年度通過鑑輔會鑑定之國小學習障礙學生為對象，在研究的結果及推論上應小心其限制。

參考文獻

一、中文部分

- 王英君、周台傑(民 89)。國小閱讀障礙學生閱讀理解策略之研究。特殊教育與復健學報，**8**，161-182。
- 任秀媚(民 75)。山地單語與山地雙語兒童語文能力及智力之比較研究。新竹師專學報，**13**，193-208。
- 伍賢龍(民 91)。國小兒童學習風格與多元智能及相關教學現況之研究。國立新竹師院學報，**26**，148-172。
- 李亦園(民 81)。比較理論研究報告。載於李亦園、歐用生合著：我國山胞教育方向定位與課程設計內容研究。教育部，山胞教育研究叢書之二。8-10。
- 李宏鎰(民 91)。WISC-III 可以瞭解學習障礙兒童的學習特徵嗎？國小特殊教育，

33，35-41。

- 吳天泰(民 87)。原住民教育概論。台北：五南。
- 宗亮東 韓幼賢(民 42)。臺灣山地兒童智力的研究。測驗年刊，**1**，26-32。
- 花蓮縣特殊教育網路通報系統。2006 年 1 月 3 日，取自 <http://www.set.edu.tw/spcs2003/site/花蓮縣/花蓮縣九十一年度特殊教育班級設置概況暨教師人數一覽表>。2004 年 12 月 3 日，取自 <http://210.240.55.5/疑似鑑定/文件/特教班分佈表.htm> 花蓮縣特教網站。2005 年 3 月 13 日，取自 <http://210.240.53.110/>
- 孟瑛如、陳國龍_(民 84)。山地教育是特殊教育的死角嗎？：山地國小特殊兒童的轉介、鑑定與補救之現況探討研究。新竹師院學報，**10**，47-92。
- 孟瑛如、陳麗如(民 89)。學習障礙學生在魏氏兒童智力量表上顯現之特質研究。特殊教育季刊，**74**，1-11。
- 胡永崇(民 91)。高雄地區國中三年級學習障礙學生之 WISC-III(中文版)測驗表現分析。屏東師院學報，**17**，289-358。
- 胡永崇(民 93)。國民中小學閱讀礙學生之 WISC-III 及基本學業測驗表現分析。屏師師院學報，**20**，141-180。
- 洪麗晴(民 85)。原住民與非原住民國小學童推理表現與其略使用之差異研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 洪麗瑜、李瑩均(民 89)。被忽略的學習障礙-從一個非語文型的學障個案談起。

- 學習障礙資訊站，**15**，15-27。
- 紀惠英、劉錫麒(民 89)。泰雅族兒童的學習世界。*花蓮師院學報*，**10**，65-100。
- 高淑芳、林麗惠(民 90)。國小學童的認知風格差異及其推理與問題解決表現之關係研究：以就讀桃園縣平地國小之原住民與非原住民學童為例。*新竹師院學報*，**14**，87-126。
- 教育部(民 87)。身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準。*教育特殊教育通報網*(民 94)。http://www.set.edu.tw/frame.asp
- 陳心怡、楊宗仁(民 89)。WISC-III 分測驗特殊組型基本率研究：臺灣常模、學習障礙及注意力缺陷過動症兒童之比較。*中國測驗學會測驗年刊*，**47(2)**，91-110。
- 陳淑麗、洪儷瑜(民 92)。學習障礙國中學生在不同差距標準之研究。*特殊教育研究學刊*，**24**，85-111。
- 郭靜姿、張蘭琬、林秋妹、王曼娜、盧冠每(民 88)。文化殊異學生之學習特質研究。*特殊教育研究學刊*，**17**，325-344。
- 陳榮華(民 86)。魏氏兒童智力量表第三版(中文版)指導手冊。台北：中國行為科學社。
- 陳榮華(民 87)。WISC-III 中文版主要內容提示。魏氏兒童智力量表研討會會議手冊。台北：中國行為科學社。
- 黃瑞珍(民 90)。學習障礙兒童在 WISC-III 之特質分析與臨床應用。*國小特殊教育*，**31**，19-29。
- 張本聖、洪志美譯(民 92)。心理衡鑑大全。台北市：雙葉書廊。
- 張英鵬(民 90)。原住民特殊教育學童之調查研究。*特殊教育與復健學報*，1-27。
- 單延愷、洪儷瑜(民 92)。由操作性概念談學習障礙。*特殊教育季刊*，**87**，9-17。
- 楊坤堂(民 91)。學習障礙導論。台北：五南。
- 劉秀美(民 92)。花蓮縣阿美族學童思考格與自尊、學業成就之相關性研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 潘宏明(民 84)。花蓮縣原住民國小學童數學解題後設認知行爲及各族原住民固有文化所具有的幾何概念之調查研究。行政院國科會專題計劃報告(NSC-84-2511-S-026-006)。台北：行政院國科會。
- 鍾曉芬和孟瑛如(民 93)。魏氏兒童智力量表第三版(WISC-III)對學習障礙學生的診斷功能之探析。*特殊教育研究學刊*，**26**，319-341。
- 譚光鼎(民 87)。原住民教育研究。台北：五南。

二、西文部分

- Bannatne, A. (1974). Diagnosis: A note on recategorization of the WISC scaled scores. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 272, 274.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching Strategies*. Boston: Pearson Education.
- Bowers, T. G., Risser, M. G., Suchanec, J. F., Tinker, D. E., Ramer, J. C., & Domoto, M. (1992). A developmental index using the

- Wechsler Intelligence Scale for Children: Implications for the diagnosis and nature of ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 25(3), 178-185,195.
- Coutinho, M. J., Oswald, D. P., & Best, A.M. (2002). The influence of sociodemographics and gender on the disproportionate identification of minority students as having learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 23 (1), 49-59.
- D' Angiulli, A., & Siegel, L. S. (2003). Cognitive functioning as measured by the WISC-R: Do children with learning disabilities have distinctive patterns of performance? *Journal of Learning Disabilities*, 36,48-58.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly mentally retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 23, 5-21.
- Finn, J. D. (1982). Patterns in special education placement as revealed by the OCR survey. In K. A. Heller, W. Holtzman, & S. Messick (Ed.), *Placing children in special education: A strategy for equity* (pp. 322-381). Washington, DC: National Academy Press.
- Fujiura, G. T., & Yamaki, K. (2000). Trends in demography of childhood poverty and disability. *Exceptional Children*, 66(2) · 187-199.
- Kamphaus, R. W. (1993). *Clinical assessment of children's intelligence*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kaufman, A. S. (1994). *Intelligence testing with WISC-III*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kaufman, A. S., & Lichtenberger, E. O. (2002). *Assessing adolescent and adult intelligence* (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Kaufman, A. S., & Lichtenberger, E. O. (2000). *Essentials of WISC-III and WPPSI-R assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kaval, K. A., & Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Mahwah, NJ: LEA.
- Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (2000). *Educating exceptional children*. 台北: 雙葉。
- Lerner, J. (1997). *Learning disabilities theories, diagnosis, and teaching strategies* (7th ed.). MA: Houghton Mifflin Company.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (1998). WISC-III profiles for the children with and without learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 35, 309-316.
- McIntosh, D. K., & Dunn, L. M. (1973). Children with major specific learning disabilities. In L. M. Dunn (Ed.) *Exceptional Children in the Schools: Special Education in Transition* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mercer, J. R. (1973). *Labeling the mentally retarded*. Berkeley: University of California Press.
- Prifitera, A., & Dersh, J. (1993). Base rates of WISC-III diagnostic subtest patterns among

- normal, learning disabled, and ADHD samples. *Journal of Psychoeducational Assessment Monograph Series. Advances in Psychological Assessment: Wechsler Intelligence Scale for Children* (3rd ed.), 43-55.
- Reschly, D. J. (1997). *Disproportionate minority representation in general and special education: Patterns, issues, and alternatives*. Des Moines: Iowa Department of Education.
- Rourke, B. P. (1998). Significance of verbal-perception discrepancies for subtypes of children with learning disabilities: Opportunities for the WISC-III. In Prifitera, A. & Saklofske, D. Eds. *WISC-III clinical use and interpretation: Scientist-practitioner perspectives*. San Diego: CA.
- Siegel, L. S. (1989). I. Q. is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 469-479.
- Slate, J. R. (1995). Discrepancies between IQ and index scores for a clinical sample of students: Useful diagnostic indicators? *Psychology in the Schools, 32*, 103-108.
- Sternberg R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Different scores in the identification of children with learning disabilities: It's time to use a different method. *Journal of School Psychology, 40*(1), 65-83. U. S. Department of Education (2000). *Twenty-second annual report to Congress*. Washington, DC: Author.
- Ward, S. B., Ward, R. J. J., Hatt, C. V., Young, D. L., & Mollner, N. R. (1995). The incidence and utility of the ACID, ACIDS, and SCAD profiles in a referred population. *Psychology in the Schools, 32*, 267-276.
- Watkins, M. W. , Kush, J. S., & Schaefer, B.A. (2002). Diagnostic utility of learning disabilities index. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 103-136.
- Watkins M. W. , Kush, J. S., & Glutting, J. J.(1997). Prevalence and diagnostic utility of the WISC-III SCAD profile among children with disabilities. *School Psychology Quarterly, 12*(3), 235-248.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children, the third edition (WISC-III) Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Zachary, R. A.(1990). Wechsler's intelligence scales: Theoretical and practical consideration. *Journal of Psychoeducational Assessment, 8*, 276-289.

WISC-III Profiles for Elementary Aboriginal Students with Learning Disabilities and Non-Aboriginal Students with Learning Disabilities

Shu-Hui Wang
National Hualien University of Education

Abstract

This study was to compare aboriginal students with learning disabilities and non-aboriginal students with learning disabilities test scores on WISC-III. Sixty-three subjects were participant in this study.

The results showed as following:

1. Verbal IQ, Performance IQ, or Full Scale IQ for aboriginal students with learning disabilities were lower than non-aboriginal students with learning disabilities.
2. Most students with learning disabilities had $VIQ < PIQ$.
3. Compared to other subtests Information, Arithmetic, Digit Span and Coding had lower scores.
4. Most students with learning disabilities had $WDI > .2$ $POI-SCAD > 9$.
5. Freedom from Distractibility had the lowest score.
6. Perceptual Organization had the highest score.

Keywords: WISC-III, learning disabilities, aboriginal students with LD

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

台北縣崇林國中資源班代理教師
私立中原大學教研所研究生

王文伶

私立中原大學
特殊教育學系助理教授

花敬凱

國立台灣師範大學
博士後研究員

摘 要

本研究之目的為探討影響身心障礙資源班教師課程教學知能的相關因素，並比較資源班資深及新手教師課程設計知能之差異。研究者以自編「國民中小學資源班課程設計知能」問卷，針對桃園縣中小學身心障礙資源班資深與新手教師進行調查，總計寄出正式問卷 201 份，回收 152 份，有效問卷有 143 份。整理有效問卷之後，以百分比統計分析及單因子多變量變異數統計方法進行分析，並挑選八位現職中小學資源班教師進行訪談。本研究主要發現為：

- 一、不同性別的中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能有顯著差異。
- 二、不同年齡的中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能有顯著差異。
- 三、中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能有顯著差異。
- 四、不同特教培育管道的中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能上無顯著差異。
- 五、中小學資深與新手資源班教師在課程設計時，教學活動進行中，教學後之檢討皆呈現差異情形。
- 六、中小學資深與新手資源班教師均能在提昇自身課程設計知能的信念下，不斷地吸取新知。

關鍵詞：課程設計知能、資源班、資深教師、新手教師

壹、導論

一、研究緣起

1970 年代以來，受到回歸主流 (mainstreaming) 思潮的影響，來越多的中

、重度障礙學生已進入到普通學校的特殊班級中就讀，至於輕度障礙和學習困難的學生，則有機會在普通班受教的權利，並於部份時間被安排到「資源班」(resource rooms) 中接受適性化、個別化的補救教學及相關服務 (黃瑞珍, 1993; Kidd & Hornby,

1993; Lerner, 2004; Smith, 1998)。資源教室方案的普及，主要是反映 1975 年美國「全體障礙兒童教育法案」(Education for All Handicapped Children's Act, 94-142 公法)中所揭示，增加特殊教育安置型態的彈性，盡可能讓身心障礙學生在「最少限制環境」(least restrictive environment)接受教育的精神。基本上，資源班設置的目的，在於身心障礙學生提供學業、行為和社交課程上的教學和輔導，期望資源班的課程能讓特殊學生在普通班中可以成功地參與，並在學業和情意方面不受任何限制地充分發揮(王振德, 1986; Harris & Schutz, 1986)。

身心障礙資源班教師的工作，首重課程的設計、調整，並為身障生營造適性的班級環境(王振德, 1999; 黃瑞珍, 1993; Ysseldyke & Algozzine, 1982; Wiedorholt, Hammill & Brown, 1983)。八 0 年代前的資源班教師主要面對的是單一類型的特殊需求學生，但隨著「個別化教學」的精神逐漸抬頭，越來越多的教育工作者主張以「不分類」的方式(non-categorical approach)來提供特殊學生整體性的教育服務，以降低教師因學生的特定障礙類別所產生的刻板印象(陳麗如, 2004; Smith, 1998)。目前的身心障礙資源班，逐漸以不分類資源班為主要型態，資源班教師所要面對的是各種不同障礙類型的特殊需求學生，資源班教師需要具備的專業知能，也不同于以往。相較於普通班教師，資源班教師，不但要熟悉各類身心障礙學生的特質與需求，更需具備有關課程設計、教材教具設計、診斷評量、行為改變、諮商輔導的知能(黃麗娟、王振德, 2003; 黃瑞珍, 1993; 蕭金土、賴錫安, 1997)。

師資人力是推動特殊教育的助手，故推動資源教室方案最迫切的，應是特殊教育專業人員的培育和普通班教師融合理念的推廣(王振德, 1986)。國內不乏資源班運作現況之相關研究，而有關資源班教師專業知能之研究結果，則顯示目前資源班教師課程設計專業能力略嫌不足。例如：王振德(1998)發現，台灣省公立國民中小學資源班教師在課程與教材設計的實施上有嚴重困難和問題；劉彩香(2003)調查中部五縣市之公立國小資源班教師對於自身專業知能的看法，受訪教師也普遍認為，其所具備課程教學與教材設計能力的程度實有待加強提昇。國內資源班教師課程設計知能相關研究多為現況調查，並未深入探究其影響資源班教師課程設計專業知能的重要因素。孟瑛如與游惠美(1999)的研究也發現，特教老師課程教學設計、教學策略使用及教材編選等專業能力不足，在針對學生個別需求和普通班教師的諮詢時，無法提供適切支援之現況，建議後續研究可深入探究其原因，以提供特教師資專業知能養成時所必須具備和充實的內涵及方向。

鑑於國內資源班教師在課程設計方面的專業知能仍不足，且相關研究並未能指出影響資源班教師課程設計專業知能的重要變數為何。故本研究希望透過資源班資深教師與新手教師的比較研究，探討資源班教師在課程設計知能上的差異，並瞭解影響資源班教師在課程設計知能上的重要因素。

二、研究目的與待答問題

本研究之目的為探討影響身心障礙資源班教師課程教學知能的相關因素，並比較資源班資深及新手教師課程設計知能之差異，

本研究的待答問題如下：

1. 身心障礙資源班資深與新手教師的課程設計知能在不同人口學變項上的差異為何？
2. 身心障礙資源班資深與新手教師在功能性生活技能本位課程設計方面的知能有無顯著差異？
3. 身心障礙資源班資深與新手教師在社交課程設計方面的知能有無顯著差異？
4. 身心障礙資源班資深與新手教師在學科教學與補救課程設計方面的知能有無顯著差異？
5. 身心障礙資源班資深與新手教師對於自己的課程設計知能有何看法？

三、名詞釋義

(一)資源班 (Resource rooms)

「資源班」是一種部分時間制的特殊教育安置措施，特殊學生部分時間在普通班與一般學生一起上課，部分時間到資源教室接受資源教師個別化課程的指導和資源服務，逐步遞送學生回歸到正常環境中學習，將標記的效應減至最低，實現零拒絕 (zero-rejection) 的教育原則與理念 (王振德，1999；孟瑛如，1999；Smith, 1998)。本研究所指之資源班，為桃園縣國民中小學身心障礙資源班。

(二)資深教師 (Expert teachers)

從文獻探討中可以發現，「資深教師」係以教師的專業能力的表現和教學經驗來加以界定 (簡紅珠、江麗莉，1993)。Berliner (2001) 指出專家之所以成為專家是經過反覆多次的練習與反省而產生的。本研究所指之資深教師，為任教於桃園縣國民中小學身心障礙資源班，資源班教學經驗達六年以上

之教師。

(三)新手教師 (Novice teachers)

Berliner (2001) 將新手教師定義為教學經驗一年內的教師。本研究對於新手教師的定義如為任教於桃園縣國民中小學身心障礙資源班，資源班教學經驗達一年以下之教師。

(四)課程設計知能(Competencies in curriculum design)

「課程設計」係指根據課程目的與目標，提供學習者學習機會而運用的架構或模式 (王文科，2000)。本研究所指之「課程設計知能」係指身心障礙資源班教師針對學生的需求程度做課程與教學的內容分析和設計 (Wiederholt et al., 1993; Ysseldyke & Algozzine, 1982)，本研究課程設計知能包括「功能性生活技能本位課程」、「社交課程」、「學科教學與補救課程」三個分量表，分數越高表示身心障礙資源班教師之課程設計知能越高，反之則越低，其定義如下：

1. 功能性生活技能本位課程設計知能：June 和 Colleen (1999) 指出身心障礙學生為求在將來生活、工作和社區達到某種程度的獨立與參與，仍需要功能性生活課程。本研究功能性生活技能本位課程設計知能是指身心障礙資源班教師在功能性生活技能本位課程分量表得分之總和。
2. 社交課程設計知能：洪麗瑜 (2002) 指出社交技巧薄弱或情緒適應困難等能力缺陷的身心障礙學生應專門設計社交課程輔助並教學。本研究社交課程設計知能是指身心障礙資源班教師在社交課程分量表得分之總和。

3. 學科教學與補救課程設計知能：Wiederholt, Hammill & Brown (1993) 指出提供符合身心障礙學生程度和學習風格的基礎學科技巧和補救教學課程，並彈性調整應用。本研究學科教學與補救課程設計知能是指身心障礙資源班教師在學科教學和補救課程分量表得分之總和。

四、研究限制

本研究主要探討桃園縣國民中小學資源班資深與新手教師課程設計知能的比較研究，推論研究結果時，因考慮城鄉差距如何影響教師培訓資源的提供。因此，本研究之結果不宜直接推論至其他不同型態之縣市，例如，台北市、高雄市都會區之國民中小學資源班。此外，本研究的課程設計知能內容方面，是以領域教學知能為主軸，進行資深與新手教師之比較。故在教案編寫、教學進度或評量方面，並未做進一步的深入探討。

貳、文獻探討

一、身心障礙資源班課程內涵

課程設計 (curriculum design) 係指根據一定課程理論設計課程目標與內容，其程序及內容包括：擬訂教學計劃、教學大綱、編製教科書和教材 (教育百科辭典, 1994)。盧台華 (1998) 強調，資源班的課程設計必須依據特殊學生的年齡、障礙類別、學習能力與學業程度，依課程目標與教學時間，編寫課程大綱或教材，然後考量採用何種教學策略和方法來執行特殊學生的課程內容，並安排適當的教學環境，最後再根據課程目標的層面去檢視與考核學生是否已達成課程目

標。綜合國內外多位學者專家 (王振德, 1998、2002; 邱上真, 1993; 周台傑, 1993; 洪儷瑜, 2002; 陳培芝, 2001; 楊坤堂, 1998; Ford et al., 1989; Smith, 1998; Wiederholt, et al., 1983; Ysseldyke & Algozzine, 1982) 的看法，身心障礙資源班課程內容大致上可分為三大類：

(一)功能性生活技能課程 (Functional life skill curriculum)：重點在於協助學生適應將來的獨立生活，因此，課程內容設計必須具實用性且與日常生活所需具備的技能相結合，也必須銜接社區生活，亦即課程內容結合社區生活，使學生在教室中所學到的技巧能應用與類化到實際社區生活的情境上。此外，也可配合相關專業團隊服務 (例如：職能治療師、物理治療師、語言治療師等) 的治療課程，和增進學習、溝通能力的補償式課程 (compensatory curriculum)，以協助學生改善日常生活技能。

(二)社交技巧課程 (Social skill curriculum)：Smith (1998) 認為指導社交技巧如同指導學科技巧一樣，可運用直接教學 (direct instruction)、應用行為分析 (applied behavior analysis)、行為改變技術 (behavior modification)，或認知行為改變技術 (cognitive behavior modification，簡稱 CBM) 等訓練策略，來協助身心障礙學生改善其社會技巧。課程內容包含學生人際關係和情緒管理所需具備的技巧能力，利用由簡而繁的設計程序，編製有結構內容的教材再透過社會故事、示範、角色扮演和自我管理等技巧來理解線索，進而提昇社交技巧能力。

(三)核心學科與補救課程 (subject core & remedial curriculum)：仍以基礎學科學習為主，教材的難易度必須配合學生的能力與學習表現，課程目標可藉由降低難度、內容改寫、減少份量來達成，或透過直接教學法 (direct instruction)、診斷教學法 (diagnostic teaching)、精熟教學法 (mastery teaching) 和工作分析法 (task analysis)，來協助特殊學生接受比普通學生更適性且細步化的課程內容與充分的練習。在不變動原有課程的架構與內容下，增加學習策略課程 (learning strategy curriculum)，意即在學科教學過程中適當融入學習策略的運用 (包括知覺動作訓練、注意力訓練、創造力訓練、後設認知策略、記憶策略、認字策略、閱讀策略、寫作策略和數學策略)。基本技巧補救課程焦點在於加強學生基礎閱讀、基礎書寫和基礎算術等基本的技能，提昇學生學業方面不足的學習能力，並能更進一步應用在實際的生活和社區情境上面。課程內容設計依據學生日常生活活動之中潛在的學科基本技巧需求、成就水平以及受教程度來實施教學。

身心障礙資源班教師在各種工作活動的比例分配上，首重課程教學與診斷評量 (張蓓莉，1988；楊惠甄，2000；藍祺琳，1997；Evans, 1981；Wiederholt et al., 1993)。張郁樺 (2004) 針對桃園縣身心障礙資源班實施狀況所進行的調查研究發現，資源班教師主要工作重點以「設計課程及教學」為優先，其次是「學生診斷與評量」。由此可知，目前資源班教師課程設計能力，在資源班的

經營上，是相當關鍵的因素 (王振德，1999；黃瑞珍，1993；Ysseldyke & Algozzine, 1982)，而攸關資源班教師課程設計的基本能力應包含：課程分析、教材教法運用的知識、學習環境的安排 (Wiederholt et al., 1983)。

二、新手教師到資深教師的專業發展歷程

關於教師知能 (teacher competencies) 的研究走向，近年來已逐漸重視各領域教師教學的方法和能力的發展議題。許多研究藉由比較新手與資深教師的教學知能上的差異，分析教師專業成長歷程，並提供生手教師發展專業知能時的建議 (單文經，1990；孫志麟，1992；Berliner, 1988)。

資深 (專家) 與 (新手) 生手，可視為一連續發展歷程的兩端，當一個人的專業表現領域具有較佳的認知、記憶、組織、和判斷等能力時，愈可能成為「專家」；較不具有專業特徵的人，則可稱之為「生手」 (張景媛，1997；孫志麟，1992)。Berliner (2001) 認為：專家有較豐富的技巧和知識經驗，專家對表象所展現的事件會做進一步深入的分析與探討。也就是說，專家教師對問題的推論和解決有較高層次的概念和原則，並能針對學生學習與行為表現，做較為有效的分析與解釋 (張景媛，1997；孫志麟，1992)。而根據 Berliner (1988) 的研究，專家教師到新手教師成長發展的歷程可分為五個階段：

1. 生手教師 (novice teachers) 階段：任教第一年的教師或實習教師，其教學行為無法與情境聯結，傾向理性 (rational)、缺乏彈性 (inflexible)，一律遵照他人指示的規則和程序，並以

此為評斷學生學習表現的好壞，是增進實際經驗、事實與情境相關知識的重要階段。

2. 初任教師 (advanced beginners)：任教第二年或第三年教師，此時教師所遵循的規則已能和實際的教學經驗結合，而非參照標準來規範與評估。對情境的辨識能力增強，但仍未結構化，無法分辨其先後順序和重點核心。
3. 有能力教師 (competent teachers)：任教第三年或第四年教師，其行為特徵和規則開始依自己的意識作決定，能考慮優先順序、建立合理的目標和達成的方法。教師已能以分析性的角度來解釋情境，且漸漸變得較結構化，但其教學行為尚未達到流暢和彈性的程度。
4. 幹練教師 (proficient teachers)：任教第五年教師，已累積豐富的教學經驗，靠直覺準確預測教室中的事件和辨識整個完整情境，辨識的方法不是靠規則的運用，而是靠先前相似的情境經驗來預期其可能性，但對於教師將要怎麼做？做什麼？則是以分析性的方式加以思考。
5. 專家教師 (expert teachers)：幹練教師階段之後，擁有相當豐富的經驗，能憑直覺掌握情境核心，不需深思熟慮即可判斷整個情境和做法，依靠大量儲存已辨識的情境經驗來引導他們的運作；若是與先前經驗不相同，專家教師會依據情境的變化來安排行動的順序。

Berliner(1988)認為，上述教師專業成長各階段特徵，由於個別教師的內在差異，其成長與改變速度皆不相同。孫志麟（1992）

認為專家教師的形成，一方面是專業知能的作用，另一方面可能是由於教學經驗的累積所致。

國內外有關資深與新手教師教學方法與知能的研究中，探討的主題相當廣泛，例如：專家教師與新手教師在教育信念上的差異 (Brousseau, Book & Byers, 1988)、教學歷程 (Carven, 2003)、課程設計取向 (Cheung & Wong, 2002)、班級管理 (簡紅珠, 1996)、教學行動思考 (謝寶梅, 1996; 李文秀, 2002)，以及師生語言互動行為之比較 (郭慧龍, 2004)。綜合上述的研究發現，資深教師在教育信念、教學過程、課程設計取向、班級管理、教學行動思考、與學生語言互動行為上，的確與新手教師的表現有所不同。在教學前，資深教師較新手教師更加重視課程計劃與教學內容的整體性，以及評量每位學生的個別需求和學習成就，並在教學時有較多學習活動的轉換和對學生回饋。資深教師也善於運用各種班級管理措施，也使用較多的正向語言鼓勵讚美學生的表現，並在教學後有較多的實際反省行動。Duffy 和 Metheny (1978) 也發現，資深教師相較新手教師在課程設計上有更深入、折衷的觀點和意見。

參、研究方法

本研究採用調查法 (survey method)，透過問卷與訪談，探討身心障礙資源班資深與新手教師在課程設計知能上的差異，以及影響資源班資深與新手教師課程設計知能上差異的重要因素。故此，本研究分成「問卷調查」與「身心障礙資源班教師訪談」兩個

階段進行。

一、「問卷調查」階段

研究對象：根據「特殊教育統計年報」（教育部，2004）的資料，桃園縣內國小階段身心障礙資源班共有 78 班，國中階段共有 43 班。研究者以電話詢問桃園縣內國民中小學，詢問任教年資符合本研究範圍之教師人數。總計國中階段資深教師 37 位，新手教師 51 位（國中階段身心障礙資源班共 88 位），國小階段資深教師 57 位，新手教師 56 位（國小階段身心障礙資源班共 113 位），故本研究的受訪者母群體，為桃園縣九十三年度國民教育階段身心障礙資源班教師 201 位。

研究工具：研究者以自編之「國民中小學資源班課程設計知能」問卷，作為本階段蒐集資料之主要工具。研究者閱讀國內外有關資源班教師課程設計知能的相關文獻（王

振德，1998；孟瑛如，1999；洪麗瑜，2002；楊坤堂，1998；Lerner, 2004；Meier, 1992；Wiederholt et al., 1983），並於前導研究（pilot study）中，訪問四位現職國中小資源班教師對於現行課程設計內容之意見，編擬初步問卷。問卷內容共計 70 題，分成三大部份：功能性生活技能本位課程（20 題）、社交技巧課程（20 題）、學科教學與補救課程（30 題）。

問卷信效度之建立：問卷初稿完成後，以專家評鑑法檢定問卷的內容效度（content validity），研究者邀請八位專家學者和身心障礙資源班教師，針對問卷內容進行評估並提出建議，以作為問卷內容修正之依據。在排除不適當題目、增列重要題目和修正部份不當語意後，再編成預試問卷。表 3-1 所示，經專家審題，共刪除原始問卷之題目 12 題，保留 58 題。

表 1：身心障礙資源班課程設計知能預試問卷試原始及保留題數分析

| 課程設計知能向度 | 原有題數 | 刪除預試問卷初稿之題號 | 保留題數 |
|-------------|------|----------------------------|------|
| 功能性生活技能本位課程 | 20 | 刪除預試初稿第 4.10.12.14.15.16 題 | 14 |
| 社交技巧課程 | 20 | 刪除預試初稿第 3 題 | 19 |
| 學科教學與補救課程 | 30 | 刪除預試初稿第 13.15.16.17.18 題 | 25 |
| 合計 | 70 | 共刪除預試初稿 12 題 | 58 |

預試問卷以郵寄方式將問卷送至學校，並於每份問卷中說明本研究之目的，希望能得到受試者充分的配合。問卷預試對象為桃園縣國中小學二十八位身心障礙資源班教師（國小資源班資深教師 7 位、新手教師 7 位，國中資源班資深教師 7 位、新手教師 7 位），為考驗問卷题目的可靠性與適當性，預

試的二十八份問卷，以小樣本極端組比較法（邱皓政，2002），檢定問卷之內在一致性，而在刪除與修改題目後，總量表的 Cronbach's α 係數達 .97。

正式問卷寄發與回收：研究者於 94 年 10 月，以普查方式寄出 201 份正式問卷，問卷寄出後兩週內進行電話催收，共回收

152 份問卷，回收率為 75.62%。扣除填答不全（問卷有任何題目漏答、重複勾選）或明顯不符合者，有效問卷為 143 份。

問卷調查結果分析：研究者在該階段先以描述性統計（descriptive statistics），本研究針對問卷基本資料，包括性別、年齡、學歷、教師資格、特教專業背景訓練、服務年資，進行個人變項的次數分配及百分比分析，以瞭解問卷填答者基本資料之分佈情形。隨後，以單因子多變量變異數分析（one way MANOVA）檢定不同背景變項下資源班教師在功能性生活技能本位課程、社交技巧課程、學科教學與補救課程整體上的差異情形。其結果若達到顯著差異者，繼以單因變異數分析（ANOVA）考驗不同背景資源班教師在課程設計各層面上的差異情形。

二、「身心障礙資源班教師訪談」階段

訪談大綱之設計：為進一步瞭身心障礙資源班教師在課程設計方面的困難與需求，在正式問卷調查結果分析，研究者擬定訪談題綱，並進行資源班教師訪談。此一訪談題綱內容，除參酌文獻分析外，再針對回數之有效問卷加以分析整理後，將問卷中需要加以陳述說明的部份，以半結構訪談（semi-structured interview）的方式草擬訪談問題，形成訪談題綱（附錄一）。

訪談對象：本研究以立意取樣（purposeful sampling; Patton, 1990）方式，選擇桃園縣內八位國中小身心障礙資源班教師進行訪談。本研究所選擇的八位受訪教師，依新任及資深資源班教師、特教培育管道加以選樣，並考量性別比例，其背景資料如下：

TC 老師（化名）：女性，師院師訓班畢

，目前為桃園縣某國小資源班資深教師，具有七年資源班教學經驗。

TD 老師（化名）：男性，師院特教系畢，目前為桃園縣某國小資源班新手教師，具有六年資源班教學經驗。

TA 老師（化名）：女性，師院師訓班畢，目前為桃園縣某國中資源班資深教師，具有十年資源班教學經驗。

TB 老師（化名）：女性，師院師訓班畢，為桃園縣某國中資源班資深教師，具有七年資源班教學經驗。

TE 老師（化名）：女性，師院特教系畢，為桃園縣某國小資源班新手教師，具有一年資源班教學經驗。

TF 老師（化名）：男性，師院師訓班畢，為桃園縣某國小資源班新手教師，具有一年資源班教學經驗。

TG 老師（化名）：女性，師院師訓班畢，為桃園縣某國中資源班新手教師，具有半年資源班教學經驗。

TH 老師（化名）：女性，師院師訓班畢，為桃園縣某國中資源班新手教師，具有一年資源班教學經驗。

訪談之進行：本研究之訪談工作，均先充分獲得受訪者之同意後進行，且於訪談前向受訪者說明本研究之目的，訪談時間大部份利用放學後於受訪者之學校中進行。訪談前注意之事項為：確定錄音筆之攜帶、訪談綱要和訪談紀錄表的準備、各文具的準備與受訪者的時間約定等。

訪談均採一對一的形式進行，訪談一開始先由研究者將訪談題綱一份發給受訪者閱覽，受訪者閱覽訪談題綱同時，研究者亦向受訪者說明訪談之重點，並徵詢受訪者是否

同意訪談錄音，如受訪者同意，則不用做訪談的重點摘錄；受訪者若不願錄音，研究者則於訪談進行中以紀錄表輔助摘記。訪談進行時，研究者針對訪談綱要的重點進行引導式的提問，對於受訪者所陳述的意見，研究者會重述一次，以確定是否為受訪者所要強調的。而訪談過程中，如遇受訪者欲臨時中斷，研究者也會尊重其意見，待受訪者再次同意進行時才繼續。另外，研究者亦盡量鼓勵受訪教師能對所提問之問題做意見的表達。針對每個受訪者進行訪談時，時間原則上沒有限制，直到訪談綱要所列之重點均以獲得受訪者的初步意見為止（包括受訪者確定表示沒有意見），而本研究此次所做之個別訪談，每次歷時約 30-50 分鐘不等。

訪談資料的整理與分析：為避免資料的遺漏，訪談過程中研究者先利用錄音記錄，再進行文字轉譯，謄寫成文字稿，在徵詢受訪者意見之後，以傳真、書信或電子郵件的方式交由受訪者確認。若有疏漏或敘述不完整之處，將請受訪者修正或補充。隨後，研究者將所有資料詳細的閱讀一遍，找出編碼類別，由閱讀再閱讀的過程，不斷的分析檢視、比較，逐漸使得編碼類別更加詳細，以利研究者藉著編碼類別來分析。

在分析訪談資料的同時，研究者運用同儕檢定 (member check) 的方式，資料的三角驗證 (triangulation; Patton, 1990)。由本文第一作者，以及兩位接受過質性研究訓練之現職資源班教師，先分別閱讀訪談稿，並加以編碼，再共同討論各自摘述的內容，以尋求編碼方式上的共識。最後，研究者

再將編碼後之訪談資料加以組合，並以此方式建立資料整理與分類架構。

肆、研究結果

一、問卷調查對象基本資料分析

以下敘述問卷調查對象之性別、年齡、教育背景、教師資格、特教培育管道以及資源班服務年資的基本資料（參見表 2）：性別：女性資源班教師有 114 人（79.7%），男性資源班教師有 29 人（20.3%）。

年齡：31-40 歲組有 58 人（40.6%）最多，其次依序為：21-30 歲組 51 人（35.7%），41-50 歲組 28 人（19.6%），50 歲以上的資源班教師有 6 人（4.2%）。

教育背景：大學畢業者 114 人（79.7%）最多，其次依序為：研究所畢業者 28 人（19.6%），專科畢業者 1 人（0.7%）。

教師資格：具中小學特教教師資格者 121 人（84.6%）最多，其次依序為：具中小學普通教師資格者 11 人（7.7%），代課教師有 11 人（7.7%）。

特教培育管道：學士後特教學分班有 51 人（35.7%）最多，其次依序為：特殊教育系(組)畢業者 50 人（35%），特殊教育研究所者 26 人（18.2%），一般大學特殊教育學程結業者 8 人（5.6%），特教師資訓練學分班有 8 人（5.6%）。

資源班服務年資：服務年資在一年（含）以下者有 76 人（53.1%），六年（含）以上者有 67 人（46.9%），在問卷填答者當中，新手教師人數略多於資深教師。

表 2：問卷填答者之基本資料

| | 個人場景變項 | 個數 | 百分比 |
|---------|------------|-----|-------|
| 性別 | 男 | 29 | 20.3% |
| | 女 | 114 | 79.7% |
| 年齡 | 21-30 歲 | 51 | 35.7% |
| | 31-40 歲 | 58 | 40.6% |
| | 41-50 歲 | 28 | 19.6% |
| | 50 歲以上 | 6 | 4.2% |
| 教育背景 | 研究所 | 28 | 19.6% |
| | 大學 | 114 | 79.7% |
| | 專科 | 1 | 0.7% |
| 教師資格 | 具普通教師資格 | 11 | 7.7% |
| | 具特教教師資格 | 121 | 84.6% |
| | 實習教師 | 0 | 0% |
| | 代課教師 | 11 | 7.7% |
| 特教培育管道 | 特殊教育系(組)畢業 | 50 | 35.0% |
| | 學士後特教學分班 | 51 | 35.7% |
| | 大學特殊教育學程 | 8 | 5.6% |
| | 特殊教育研究所 | 26 | 18.2% |
| | 特教師訓練學班 | 8 | 5.6% |
| 資源班服務年資 | 1 年(含)以下 | 76 | 53.1% |
| | 6 年(含)以上 | 67 | 46.9% |

二、身心障礙資源班教師課程設計知能 在不同個人場景變項上之差異

性別：不同性別的中小學資深與新手教師在課程設計知能整體層面達到顯著差異 (Wilks' $\Lambda = .936$, $p < .05$)。表 3 顯示出不同性別的中小學資深與新手資源班教師在「社交課程」層面的平均數差異達到顯著水

準 ($F=4.275$, $p < .05$)，表示女性資深與新手中小學資源班教師對於「社交課程」設計知能上的了解多於男性資深與新手中小學資源班教師；而不同性別的中小學資源班教師在「功能性生活技能課程」及「學科教學與補救課程」上的平均數差異未達到顯著水準。

表 3：不同性別的中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能上之差異

| 層面 | 男性 (N=28) | | 女性 (N=111) | | Wilks' Λ | 單變量 F 值 | 差異 情形 |
|--------|-----------|------|------------|------|------------------|------------|----------|
| | M | SD | M | SD | | | |
| 生活技能課程 | 3.20 | 0.57 | 3.28 | 0.77 | .936* | 0.265 | n.s. |
| 社交課程 | 3.23 | 0.80 | 3.58 | 0.79 | | 4.275* | 女 > 男 |
| 學科補救課程 | 4.07 | 0.51 | 4.24 | 0.64 | | 2.072 | n.s. |

* $p < .05$

年齡：表 4 顯示，不同年齡的資深與新手中小學資深與新手教師在課程設計知能整體層面達到顯著差異 (Wilks' $\Lambda = .873$, $p < .05$)。以各個分層面來看，不同年齡的中小學教師只有在「功能性生活技能課程」上達到顯著差異，其餘在「社交課程」及「學科教學與補救課程」上均未達顯著差異；

再經 Scheffe 事後考驗比較結果發現：在「功能性生活技能課程」上，「41~50 歲」的資深與新手中小學資源班教師的平均數顯著高於「21~30 歲」的資深與新手中小學資源班教師，表示「41~50 歲」的教師在「功能性生活技能課程」設計知能上的了解多於「21~30 歲」的教師。

表 4：不同年齡的中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能上之差異

| 層面 | | 21-30 歲 (N=51) | 31-40 歲 (N=55) | 41-50 歲 (N=28) | 50 歲以上 (N=5) | Wilks' Λ | 單變量 F 值 | 差異 情形 |
|--------|----|-------------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------|------------|----------|
| 生活技能課程 | M | 2.99 | 3.32 | 3.54 | 3.81 | .873* | 5.344* | X3 > X1 |
| | SD | 0.69 | 0.75 | 0.68 | 0.31 | | | |
| 社交課程 | M | 3.40 | 3.45 | 3.77 | 3.87 | | 1.879 | n.s. |
| | SD | 0.86 | 0.79 | 0.69 | 0.46 | | | |
| 學科補救課程 | M | 4.05 | 4.13 | 4.13 | 4.33 | | 0.525 | n.s. |
| | SD | 0.63 | 0.50 | 0.45 | 0.53 | | | |

* $p < .05$

師資培訓管道：不同特教培育管道的中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能整體上的差異並未達到顯著差異 (Wilks' $\Lambda = .949$, $p > .05$)。顯示不同特教培育管道的中小學資深與新手資源班教師的課程設計知能並沒有顯著不同。

資源班任教年資：經單因子多變量變異數分析考驗結果發現，任教六年以上的資深資源班教師與任教一年以下的新手資源班教師在課程設計知能整體上達到顯著差異 (

Wilks' $\Lambda = .619$, $p < .05$)。表 5 顯示，資深資源班教師在課程設計知能整體上的表現顯著高於新手資源班教師。繼之以單因子變異數分析考驗課程設計知能各層面上的差異情形，發現不管是在「功能性生活技能課程」、「社交課程」或「學科教學與補救課程」的課程設計知能上，任教六年以上的資深資源班教師的得分皆顯著高於任教一年以下的新手資源班教師。

表 5：資深與新手中小學資源班教師在課程設計知能上之差異

| 層面 | 新手 (N=74) | | 資深 (N=65) | | Wilks' Λ | 單變量 F 值 | 差異 情形 |
|--------|-----------|------|-----------|------|------------------|------------|----------|
| | M | SD | M | SD | | | |
| 生活技能課程 | 2.84 | 0.59 | 3.74 | 0.57 | .619* | 82.53* | 資 > 新 |
| 社交課程 | 3.17 | 0.82 | 3.89 | 0.57 | | 34.65* | 資 > 新 |
| 學科補救課程 | 4.01 | 0.59 | 4.21 | 0.46 | | 4.62* | 資 > 新 |

* $p < .05$

三、訪談結果分析

在進行課程設計時，雖然資深資源班教師與新手資源班教師都會依據學生學習狀況的起點能力、需求以及優弱勢學習管道能力去考量課程設計的目標，編製多層次的課程內容，然而資深資源班教師會在教學中和教學後會依學習情境和學生反應，較彈性且立即地調整與修正課程的適用性、深度和廣度。

資深 A 師在訪談時談及：「教學經驗讓我還未看到學生前，透過資料我就能假想學生的學習風格，能力以及需求，這是我的先備知識，…，我的課程和教材內容已累積相當多，不管是自編的還是蒐集來的，（教學中）一旦發現學生的需要，我的腦海馬上知道要用那份教材來教學，甚至我應該再補充設計什麼樣的課程內容。」

資深 C 師也表示：「我認為教學經驗就是扮演一種鷹架式的角色，它可以將我們的舊經驗一直累積，等到需要的時候就很容易根據學生的狀況去提取，視學生的反應彈性退回上一個階段或往下一個階段去學習，讓我們在教學的過程中更得心應手。」

相對地，新手資源班教師在教學中較無法快速掌握學生的學習狀況，通常都是按照原本的課程設計進行教學，直至課後重新擬定課程目標時，再針對這次的課程做修正與調整。

新手 E 師在訪談時說：「教學經驗是有影響差別的，教久了就會比較了解學生的狀況和需求，由於對學生要花很多時間去深入了解，我都是邊教邊修改，（教學前）先用想像的和依照過去的個別化教育計劃內容來設計，但實際教學後，都要一次又一次地修正

。」

另外，在訪談時新手 G 師表示：「教學經驗有很大的影響，因為資源班課程多以自編教材為主，教師的課程設計能力更顯重要，如何配合學生的能力、生活經驗與興趣和有效統整課程內容是我還在努力的方向。」

教學經驗為資源班教師課程設計知能的重要因素之一，除了課程與教學理論的應用外，紮實的實務教學經驗，使資深資源班教師更能適時彈性的設計課程，符應學生內在的需求與能力。

國中小學資源班教師認為提昇課程設計知能的管道包含：持續閱讀有關課程設計的文章文獻、參加研習與學術研討會、觀摩資深教師教學、與他校教師以座談方式交流研討以及編定資源班課程目標與教學目標範例，作為參考指引。無論資深或新手資源班教師均能在提昇課程設計知能的信念下，不斷地吸收新知，但在課程內容的向度與深度上有所不同。資深資源班教師隨著教學年資的增加，相對於新手資源班教師已具備較為完整的功能性、社交以及學科補救課程設計知能，其觸角已延伸至其他領域的課程內涵。

資深 A 師在訪談時表示：「資訊融入能力是迫切需要的，多媒體教材很好用，可以提高學習動機和專注力，學習成效也較高，我也曾為學生將多媒體教材融入課程設計當中因而得獎，現在只要相關電腦知能的研習我都會去參加學習。」

資深 C 師在訪談時說：「資源班功能性、社交以及學科補救課程隨著我教學經驗的增長，已能提供學生較周延的課程內容，我想我要加強的是適性體育課程，其內涵著重在教材的創新和符合學生的能力，這是我必

須再吸取的部份，還要不斷參加研習並和其他資源班教師交流，會給我新的點子求新求變。」

新手資源班教師則需要資源班課程領域中各層面的協助，例如新手 H 師在訪談時提到說：「不論是社交輔導課程或學科補救課程方面的協助都很需要，社交輔導課程的題材很受限，資料的蒐集也蠻缺乏，就是還沒有那麼多的範例或對象讓我們去觀摩參考，變成自己要去摸索，中間要嘗試很多次的錯誤，而關於學科補救課程，對各年級的原班課程內容較為陌生，還需要花很多時間去簡化設計內容與教材。」

新手 E 師在訪談時說：「功能性課程就是要與生活相關結合，資源班在受限教室情境的狀況下只能用講述法，不如自足式特教班做得好，這方面還需要加強補充，而社交課程是完全還在準備階段，學生類型太多，資料蒐集不全，我們目前還未具備此項課程設計能力，最後是對學科補救課程教材熟稔度不夠，或許可以加修此科的學分和參加研習。」

資深與新手資源班教師均能在不斷提昇自我課程設計知能的信念下，透過各種管道吸收新知、模擬創新，但對自身所需課程設計知能所需加強的向度和深度不同。資深資源班教師期許能培養全方位專業課程知能，故進一步在加強與結合其他相關課程設計的範疇，而新手資源班教師仍在功能性、社交以及學科補救課程的領域中探索，而資深教師教學經驗的協助與示範可作為新手教師的參考和創新的指引。

資深資源班教師在其預設好的教學策略與步驟下進行教學，關注學生的學習反應，

一旦知覺學生在課堂學習中所釋放出來的訊息，資深資源班教師即適時調整。

資深 C 師在訪談時說：「要使用趣味性的遊戲來帶領，再配合操作性教具和多媒體教材，例如：CAI、單槍、電視等，仍要視課堂中學生學習狀況刪減或延伸教學步驟，並且隨時隨地再創新，學生上課的表現常刺激我有新的點子。」

資深 B 師在訪談時說：「依照學生現況能力，運用適當教具與預設的教學步驟確實執行，但在教學過程中要視學生表現適時彈性調整。」

新手資源班教師則按照既定教學策略進行，例如：新手 H 師在訪談時表示說：「程度較差的學生我會用實物操作比較多再用工作分析法細分許多步驟一個一個慢慢教，大多會輔助替代性方案，學會了再撤除輔助工具，學習步驟越來越少，直到變成自己的學習策略。」

新手 E 師在訪談時說：「我會使用多媒體輔助，例如：單槍、投影、有聲光效果的互動光碟等，再配合一些提示單和範例，讓學生可以參考，而大部份的學生都需要操作，像圖片或教具我會提供。」

整體而言，在教學現場上資深資源班教師較能依據學生的學習表現適時地調整預設好的教學步驟與教學策略進而運用在課堂中。

在課程設計方面，資深資源班教師對新手資源班教師協助的內容包括：分析學生能力現況和學習特徵、訂立課程目標、編制課程內容、教學示範演練和課後檢討分析，資深資源班教師會依據學生學習時的狀況和表現即時給予新手資源班教師調整課程目標與

內容的建議，資深 B 師在訪談時說：「在針對領域或單元設計課程時，我會先示範教學，再說明設計理念，最後才在新手教師實作後，提供口頭增強、建議以及討論。」

資深 A 師在訪談時說：「教案我一定要先看過，共同討論哪部份需再修正或加強後才執行教學觀摩，在教材上的協助，由於他們的能力都很好，在師資培育課程時都訓練紮實，頂多在實際上場教學的時候，我會給他建議，最常協助的是：新手教師往往會高估學生的能力，所以課程設計內容有時不能符合學生的能力及需要，且很少去知覺到學生在學習歷程中所透露的訊息。」

資深 D 師在訪談時說：「課程設計前要先共同討論學生能力現況和課程目標才執行，並採取協同教學方式，那我會把我以前做過相關的資料（課程大綱、學習目標、課程活動照片以及作業單等）給他看，讓他熟悉一下，一開始我要先主導示範教學，再交換，課後要共同檢討課程內容是否適性化。」

綜合上述，在進行課程設計時，資深資源班教師比較能從學生相關的資料綜合研判、評估學生的能力現況、學習特徵、學習風格和優弱勢學習管道，有效決定教學的起點行為，應用有關的經驗和教學理論，在教學中並且視學生表現和了解程度彈性調整教學步驟及策略；相對地，新手資源班教師雖能指出師資培訓時所教導的理論原理原則，可是，實際設計課程時，卻不容易研判出學生的真實能力和學習困難點，需要在教學後反覆修正調整課程目標與內容，教學策略也只在既定的計劃下進行，容易流於僵化和沒有彈性。在課程設計知能的加強方面，資深資源班教師多年教學經驗累積的專業知能正是

新手資源班教師極需協助的部份，包括從分析學生能力現況和學習特徵、訂立課程目標、編制課程內容、教學示範演練到課後檢討分析，提供了最佳的範例和指引。資深資源班教師也在不斷提昇自我課程設計知能的信念下，透過各種管道增進欲加強之處，延展自身課程設計知能的運用。

伍、結論與建議

一、主要研究發現與結論

不同性別的中小學資源班資深與新手教師在「社交課程」上達到顯著差異，顯示女性中小學資源班資深與新手教師在「社交課程」設計知能上的了解高於男性中小學資源班資深與新手教師。而在「功能性生活技能課程」及「學科教學與補救課程」層面上皆無顯著差異。此研究結果與郭又方（2003）顏春蘭（2003）顏淑卿（2005）之研究結果頗為一致。從「社交課程」來看，行為的教導與學科的教導有著偌大的不同，如何利用「教導」改變學生因應環境事件的條件，以期達到改善學生社會適應的困難與人際溝通行為，是取決於教師在課程設計與教學的過程中不斷地檢視自己的經驗與體會，而依照 Riggio（1986）的論點，由於女性較男性容易受到社會文化規範的限制，因此女性較能根據社會文化規範做反應，因而在人際情境中表現出較佳的社交技巧，由此可以推論女性教師在社交技巧方面的知覺與敏銳程度是優於男性教師的，這將有助於女性中小學資源班教師在「社交課程」設計上的了解與應用。另外，不同性別的中小學資源班資深與新手教師在「功能性生活技能課程」及「學

科教學與補救課程」分量表上並無顯著差異，雖然沒有統計上的顯著差異，不過從平均數得分和標準差來看，女性國中小學資源班教師在課程設計知能上了解的程度得分皆較男性國中小學資源班資深與新手教師高，然而女性之間課程設計知能上了解的程度則較男性為分散不一致。

不同年齡的國中小學資源班資深與新手教師在「功能性生活技能本位課程」上達到顯著差異，但是不同年齡的國中小學資源班教師在「社交課程」及「學科教學與補救課程」層面上並無顯著差異存在，此研究結果與劉鉅棟（2000）郭又方（2003）顏春蘭（2003）顏淑卿（2005）研究結果頗為一致，主張年齡不會影響教師課程設計知能。

在「功能性生活技能本位課程」方面，則顯示「41~50」歲組的國中小學資源班教師在「功能性生活技能本位課程」設計知能上的了解高於「21~30」歲組的國中小學資源班教師，其他組別沒有顯著差異，此點符應文獻探討中提到專家學者 Hay（1981）認為要成為某一領域的專家問題解決者，至少需要 50,000 串節的知識，而這些學習至少需要十年工夫的論點。「41~50」歲組的國中小學資源班教師在累積多年教育實場經驗後，發展出專家教師在課程設計知能上所應具備的程序性與統整性知識與技能，相較於缺乏教學經驗的「21~30」歲組國中小學資源班教師，產生了明顯的差距，這可能是造成非常顯著差異之原因。而「31~40」歲組的國中小學資源班教師正處於邁向專家教師的路程上，以 Berliner（1988）研究中指出新手教師到專家教師成長發展歷程五個階段來劃分，是屬於第三階段（有能力教師

）與第四（階段幹練教師）的層次，正逐步充實自己的專業知識與實場知識，並透過有效的課程與教學設計，加強理論與實務的連結。研究結果顯示，隨著年齡的增長，身心障礙資源班教師的課程設計知能似乎也有提升的趨勢。然而，知能的提升是由於年齡增長，或是教學經驗增加的結果，仍須進一步釐清。

不同特教培育管道的國中小學資源班資深與新手教師在課程設計知能整體上的表現並未達到顯著差異，此一研究結果與劉鉅棟（2000）的研究結果互相呼應；顯示不同特教培育管道的國民中小學資源班教師的課程設計知能並沒有顯著不同。由此可知，特教師資培育管道對國民中小學資源班教師的課程設計知能影響似乎不大。

不同資源班任教年資的國中小學資源班教師在「功能性生活技能課程」、「社交課程」及「學科教學與補救課程」上皆達到顯著差異，顯示資深國中小學資源班教師在「功能性生活技能課程」、「社交課程」及「學科教學與補救課程」設計知能上的了解皆優於新手國中小學資源班教師。本研究結果與林宜靜（1999）、劉威德（1999）、李文秀（2002）、賴郁璿（2004），以及許家碧（2004）之研究結果相符，在課程與教學領域方面，專家教師相較於新手教師是有顯著的差異。教師在課程理論的應用與建構是來自於學生時期的經驗、師資培育課程訓練時的經驗和本身經年累月在教學現場上的經驗所累積而成的，而新手教師由於教學經驗不足，在教學現場上較難一一驗證課程理論的主要內涵，同時也較無法掌握課程理論的精髓，且在課程設計的過程中，容易受到各種因素的

影響，降低課程設計的成效，也因此資源班資深教師比新手教師更能有效地統整各種影響課程設計的內外因素並將課程理論落實於實際教學現場上，呼應了本研究中發現的資深國中小學資源班教師在整體課程設計知能上的了解皆優於新手國中小學資源班教師的重要結果。在師資培訓的過程中，對新手教師課程與教學之理論與實務連結的培訓是較常被忽略的一環，因此在師資培育課程中必須要充實其課程理論與教育實習課程的內涵並組織影響資深教師教學歷程中的重要因素，妥善規劃運用，作為新手教師課程設計的依據和範本，以期減少模擬和嘗試錯誤的時間並有效發展出課程設計的專業能力。

整體而言，在進行課程設計時，資深資源班教師比較能從學生相關的資料綜合研判、評估學生的能力現況、學習特徵、學習風格和優弱勢學習管道，有效決定教學的起點行為，應用有關的經驗和教學理論，在教學中並且視學生表現和了解程度彈性調整教學步驟及策略；相對地，新手資源班教師雖能指出師資培訓時所教導的理論原理原則，可是，實際設計課程時，卻不容易研判出學生的真實能力和學習困難點，需要在教學後反覆修正調整課程目標與內容，教學策略也只在既定的計劃下進行，容易流於僵化和沒有彈性。在課程設計知能的加強方面，資深資源班教師多年教學經驗累積的專業知能正是新手資源班教師極需協助的部份，包括從分析學生能力現況和學習特徵、訂立課程目標、編制課程內容、教學示範演練到課後檢討分析，提供了最佳的範例和指引。資深資源班教師也在不斷提昇自我課程設計知能的信念下，透過各種管道增進自身課程設計知能

的運用。

二、建議

對於提升身心障礙資源班教師課程知能之建議：網路資源向來是資源班教師可利用的有效資源之一，因此，教育行政機關應考慮統整建構有系統的課程與教學網路資源，並將網路上各種課程資源、困擾問題與解決方案、教師經驗分享與討論等等設立一共同平台，並加以宣導，讓教師知道資源在哪裡，這對新手教師和資深教師減輕工作內容與尋求課程教學困難解決方案將有極大的幫助。此外，研究結果發現，不分類身心障礙資源班學生的障礙類別多，造成資源班教師在課程設計和編選教材的準備上倍感負荷。因此，研究者建議劃分區域結合鄰近學校，安排教師之間專業的對話時間，以座談方式交流研討或共同編選課程內容及教材，整合校內外資源，使教師形成學習型的專業團隊，促進學校教師間課程與教學知能的交流與專業成長。

對於未來研究之建議：本研究因限於時間、人力與經費，僅以桃園縣地區之國民中小學資源班教師為研究對象，以致在研究結果的推論上有所限制。因此未來有興趣致力相關研究者，建議在研究對象的選擇上，可以擴展至其他地區，其獲得的結果應會更客觀、更具說服力。此外，本研究採問卷調查為主，訪談為輔的方式來探討國民中小學資深與新手資源班教師課程設計知能的差異情形。主要以量化處理資料，僅針對統計數量來解釋一般情況，再輔以半結構式訪談，在資深與新手資源班教師課程設計知能之差異方面做初步的探討，因此，建議在未來研究中可增加深度訪談、實地觀察的方式，實際

瞭解身心障礙資源班教師在教學現場中，需要哪些課程設計方面的支援。

參考書目

一、中文部份

- 王振德 (1986)：資源教室方案的模式與實施。北市師專學報，**17**，1-30。
- 王振德 (1998)：臺灣省國民中小學資源班實施現況與改進策略之研究。新竹師範學院，**2**，44-77。
- 王振德 (1999)：資源教室方案。臺北：心理。
- 王振德 (2002)：教育改革、九年一貫課程與特殊教育，特殊教育季刊，**82**，1- 8。
- 林宜靜 (1999)：高職經濟學教師學科教學知識探究－專家教師與實習教師之比較。國立彰化師範大學商業教育研究所碩士論文。
- 李文秀 (2002)：國小數學科專家教師及新手教師教學行為分析研究。國立屏東師範學院數理教育研究所碩士論文。
- 邱上真 (1993)：學習障礙者有效教育方案的特徵。輯於台北市教師研習中心主編：學習障礙與資源教學，25-33。
- 邱皓政 (2002)：量化研究與統計分析。臺北：五南。
- 周台傑 (1993)：學習障礙學生的認知缺陷及補救教學方式。輯於台北市教師研習中心主編：學習障礙與資源教學，50-62。
- 洪麗瑜 (2002)：社會技巧訓練的理念與實施。台灣師範大學特殊教育學系。
- 許家碧 (2004)：國小專家與初任教師實務知識之個案研究。國立臺南大學教育研究所碩士論文。
- 單文經 (1990)：教育專業的性質初探。臺北：師大書苑。
- 張景媛 (1997)：如何讓新手教師成為專家教師，測驗與輔導，**145**，3008-3010。
- 張蓓莉 (1988)：資源教室方案的發展趨向。輯於中華民國特殊教育學會主編：我國特殊教育的回顧與展望，183-208。
- 張郁樺 (2004)：桃園縣國民中小學資源班實施現況之調查研究。中原大學教育研究所碩士論文。
- 郭又方 (2004)：九年一貫課程影響國民小學特殊教育課程與教學之調查研究。國立花蓮師範學院特殊教育研究所碩士論文。
- 孟瑛如 (1999)：資源教室方案：班級經營與補救教學。臺北：五南。
- 孟瑛如、游惠美 (1999)：資源班實施現況探討－教師專業知能與教學、行政配合度及設班狀況之相關分析。八十八學年度師範學院教育學術論文發表會論文集。
- 教育部編 (2004)：特殊教育統計年報。臺北市：編者。教育百科辭典 (1994)。臺北市：五南。
- 黃麗娟、王振德 (2003)：身心障礙資源班實施指標之研究－以北區七縣市為例。特殊教育研究學刊，**25**，27-41。
- 黃瑞珍 (1993)：資源教室的經營與管理。臺北：心理。
- 楊坤堂 (1998)：國民小學資源班課程與教學。臺北，臺北市政府教育局。

- 楊惠甄 (2000)：台北市國民小學身心障礙資源班實施現況之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 陳培芝 (2001)：資源教室社交技巧。臺北市立師範學院特殊教育中心。
- 陳麗如 (2004)：特殊教育論題與趨勢。臺北：心理。
- 孫志麟 (1992)：專家教師與生手教師的差異。師友，298，21-23。
- 劉彩香 (2003)：國小資源班教師專業知能之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 劉威德 (1999)：教師教學信念系統之分析及其與教學行為關係之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 劉鉅棟 (2001)：高雄市國民中學資源班實施現況之調查研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 賴郁璿 (2004)：國小專家/初任教師教學歷程之比較研究-以綜合活動學習領域為例。國立台北師範學院教育研究所論文。
- 郭慧龍 (2004)：高職特教班專家教師及生手教師與學生語言互動行為之觀察比較研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 簡紅珠 (1996)：國小專家與新手教師的班級管理實作與決定之研究，教育研究資訊，4(4)，36-48。
- 盧台華 (1998)：身心障礙學生課程教材之研究與應用，身心障礙教育研討會記錄。國立台灣師範大學特殊教育系。
- 蕭金土、賴錫安 (1997)：臺灣省政府教育廳辦理「資源教室」現況及成效評估之研究。國立彰化師範大學。
- 藍祺琳 (1997)：國民小學身心障礙資源班教師角色期望與角色踐行之調查研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 謝寶梅 (1996)：專家教師與實習教師教學思考及教學行動之比較研究，臺北，五南。
- 顏春蘭 (2003)：商職會計事務科課程設計、教學與學習行為之分析探討。中原大學會計研究所碩士論文。
- 顏淑卿 (2005)：高雄市國小資優課程與教學實施現況之調查研究-以一般能力資優教育資源班為例。國立屏東師範學院特殊教育研究所碩士論文。

二、英文部份

- Berliner, D. C. (1988). The Development of Expertise in Pedagogy. Charles W. Haunt Memorial Lecture presented at the annual meeting of the American Association of College for Teacher Education, New Orleans.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Education Research*, 35, 463-482.
- Brousseau, B. A., ; Book, C. & Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 33-39.
- Carven, J.A. (2003). Representation in Teaching: Inferences From Research of Expert and Novice Teachers. *Educational Psychologist*, 38(4), 235-247.

- Derer cheung & hin-wan Wong. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The Curriculum Journal*, 13, 225-248.
- Duffy, G. G. & Metheny, W. (1978). The development of an instrument to measure teacher beliefs about reading. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, St Petersburg Beach, Florida, USA.
- Evans, S. (1981). Perceptions of classroom teachers, principals, and resource room teacher Of the actual and desired roles of the resource teacher. *Journal and Learning Disabilities*, 14, 600-603.
- Ford, A., Schnorr, R., Meyer, L., Davern, L., Black, J., and Dempsey, P. (1989). The Syracuse communityreferenced curriculum guide for students with moderate and severe disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Harris, W.J. & Schutz P.N.B. (1986). *The special education resource program*. Columbus: Merrill publishing, Co..
- Kidd, R. & Hornby, G. (1993). Transfer from special to mainstream. *British Journal of Special Education*, 20(1), 17-19.
- Lerner, J.W. (2004). *Learning disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies (6th Ed.)*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Meier, F.E.(1992). *Competency-based instruction for teachers of students with special learning needs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Marshall, P.D. (2002). Solving Accounting Problems: Differences Between Accounting Experts and Novices. *Journal of Education for Business*, 77, 325-328.
- Polloway, E.A., & Patton, J.R. (1997). *Strategies for teaching learners with special needs* (6th Ed.).
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Smith, D. D. (1998). *Introduction to special education : teaching in an age of challenge (3rd ed.)*. Boston : Allyn and Bacon.
- Snyder, J.L.(2000). An investigation of the knowledge structures of experts, intermediates and novices in physics. *Journal of Science Education*, 22, 979-992.
- Westerman, D.A.(1990). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- Wiederholt, J. L. Hammill, D. D. & Brown, V. L. (1993). *The resource program organization and Implementation*. Austin, TX: PRO-ED.
- Yesseldyke, J. E., & Algozzine, B. (1982). Professionals who erroneously declare students eligible for special education. *Journal of Experimental Education*, 50(4), 223-228.

附錄一 「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」訪談大綱

1. 在功能性生活技能本位課程、社交課程與學科教學與補救課程的領域中，『教學經驗』對您的教學知能有何影響？
2. 在這些領域中，您認為在課程設計知能方面您還需要哪方面的協助或加強？
3. 在教學現場上您如何運用您『想用的』教學策略？
4. 在課程設計知能方面，對於新手教師您曾經做過哪方面的協助？
(新手教師此題不用回答)

附錄二 問卷專家效度專家名單（依姓氏筆劃排列）

| 姓 名 | 現任職務 |
|-----|-------------------|
| 王振德 | 台灣師範大學特殊教育系教授 |
| 陳麗如 | 長庚大學教育學程中心副教授 |
| 蔡昆瀛 | 台北市立師範學院特殊教育系助理教授 |
| 蘇錫全 | 中台醫護技術學院幼兒保育系助理教授 |
| 許秀鳳 | 台北縣三重市光榮國中資源班教師 |
| 楊百裕 | 台北市南港區玉成國小特教組長 |
| 趙蕙慈 | 台北縣林口啓智學校專任教師 |
| 隋善姬 | 台北縣三重市光榮國中資源班教師 |

A Comparative Study on Competencies of Curriculum Design Between Experienced and Novice Resource Room Teachers at The Elementary and Junior High Schools in Taoyuan County

Hsin-Hui Huang
Ansi Junior High School of Taipei County

Wen-Ling Wang
Chung Yuan Christian University

Jing-Kai Hwa
National Taiwan Normal University

Abstract

The purpose of this study is to investigate differences between experienced and novice resource room teachers in their competencies of curriculum design. Surveys were conducted through questionnaires and interviews in this study. The questionnaire of “Curriculum Design Cognition in the Behavioral Disordered Resource Classes at The Elementary and Junior High Schools in Taoyuan County” was developed to investigate 201 resource room teachers. Among those questionnaires, 152 returned and 143 were effective in responses. Several statistical analytic methods, including frequency distribution, percentage statistics, One-Way MANOVA and so on were used to analyze the data. Eight in-person interviews were conducted with resource room teachers at the elementary and junior high schools to further realize the crucial factors associated with differences of competencies in curriculum design between experienced and novice teachers. The results of the study were summarized as follows:

1. Teachers from different gender for significant differences in teachers' competencies of curriculum design.
2. Teachers from different age for significant differences in teachers' competencies of curriculum design.
3. Years of teaching experience account for significant differences in teachers' competencies of curriculum design.
4. Teachers from different preparation avenues and educational background have no significant differences in their.
5. Experienced teachers, in comparison to their novice counterparts, are more able to put the theories of special education into practice in the real-life teaching scenarios.
6. Both experienced and novice resource room teachers are aware of their needs to enhance competencies of curriculum design, and update their skill repertoires in this area.

Key words: curriculum design, The resource room, experienced teacher, novice teacher

東台灣特殊教育學報各期目錄索引

第一期

| 編號 | 篇 名 | 作者 | 頁次 |
|----|--|------------|---------|
| 1 | 花蓮地區身心障礙教育支援系統相關問題之調查研究 | 林坤燦 | 1-60 |
| 2 | 花蓮地區設有特殊教育班國中小自我評鑑結果之比較研究 | 林坤燦 | 61-90 |
| 3 | 阿美族民俗舞蹈對原住民智能障礙學生之自我概念影響之研究 | 何東墀 洪清一 | 91-128 |
| 4 | 新編中華智力量表試題分析初探 | 廖永堃 | 129-164 |
| 5 | 「伴隨心身症不登校兒」之身心醫學的探討 | 石明英 | 165-194 |
| 6 | 社會科課程設計與特殊性概念的探討 | 白亦方 | 195-216 |
| 7 | The Connection between ASL Narration and English Writing in Deaf Students 美國聾校學生手語說故事能力與英語故事寫作文能力之相關研究 (英文) | 楊宗仁 | 217-255 |

第二期

| 編號 | 篇 名 | 作者 | 頁次 |
|----|---|------------|---------|
| 1 | 學前障礙幼兒語言評量與需求調查之研究 | 林坤燦 | 1-35 |
| 2 | 原住民特殊學童特殊需求之初探－以花蓮地區為例 | 洪清一 | 37-87 |
| 3 | 花蓮市青少年「勇於說不」之表現－原住民與非原住民之比較 | 陳心怡 張德勝 | 89-104 |
| 4 | 自編「發展遲緩幼兒課程」評鑑之研究 | 黃榮真 盧台華 | 105-131 |
| 5 | 社區本位教學的思想淵源與教學應用之分析研究 | 張勝成 王明泉 | 133-157 |
| 6 | Comparison of WISC-III Regression Lines across Gender 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 | 啓智學校學生心肺耐力檢測結果及其影響因素之調查研究 | 林偉仁 林千惠 | 1-60 |
| 2 | 中部地區國民中學聽覺障礙學生休閒活動之調查研究 | 莊惠玲 | 61-90 |
| 3 | 特殊教育學校組織氣候與組織承諾關係之研究 | 張照明 | 91-128 |
| 4 | 我國大專身心障礙學生決定信念研究 | 張英鵬 | 129-164 |
| 5 | 課程本位測量寫作測驗之顯著性指標研究 | 黃瑞珍 黃玉凡 | 165-194 |
| 6 | 國小資源班數學科解決問題課程本位評量應用之研究 | 王慧豐 陸正威 | 195-216 |

第四期

| 編號 | 篇 名 | 作者 | 頁次 |
|----|---|------------|---------|
| 1 | 高雄地區國中三年級低智商學生在 WISC-III 的測驗表現分析 | 胡永崇 | 1-27 |
| 2 | 智能障礙學童生活自理技能教導策略之研究 | 洪清一 | 29-52 |
| 3 | 中重度智能障礙兒童的異常行爲與溝通功能之研究 | 莊妙芬 | 53-76 |
| 4 | 輕度智能障礙學生數學科過程本位教學成效研究 | 陳政見 陳志宏 | 77-118 |
| 5 | 以溝通爲基礎的行爲處理策略對極重度智能障礙學生口語固著行爲之效果研究 | 鈕文英 王芳琪 | 119-149 |
| 6 | 啓智學校高職部學生於電腦輔助教學之注意力與學習動機之研究 | 黃富廷 | 151-170 |
| 7 | 語言治療師及特教教師對無口語兒童溝通策略模式之研究 | 曾怡惇 | 171-196 |
| 8 | 高職聽障教育教師轉銜服務知能調查研究 | 林幸台 楊雅惠 | 197-211 |
| 9 | 自閉症兒童、一般兒童及智障兒童遊戲能力之比較研究 | 胡心慈 | 213-236 |
| 10 | 自閉症兒童行爲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 自閉症學童咬手行爲的功能分析之研究 (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 --以高雄市國小啓智班為例 | 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 洪啓川 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) | 林玫秀 | 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爲 (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 —以學業成就表現爲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 |

東台灣特殊教育學報第八期稿件收稿情形一覽表

| 作者 | 篇 名 | 收稿情形 | 修正稿交 回 日 期 |
|---------------------------------|--|---------|---------------|
| 羅清水 林坤燦 | 融合教育「關注本位採用模式」理論建構及其試 探研究 | 95.8.4 | 95.10.16 |
| 楊俊威 鈕文英 | 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 | 95.7.26 | 95.10.16 |
| 許美華 林坤燦 | 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 | 95.7.31 | 95.10.19 |
| 楊寶玉 鍾莉娟 | 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 | 95.7.31 | 95.10.19 |
| 黃榮真 | 自編「音樂教學活動方案」在國小特教班實施成 效之探討 | 95.7.28 | 95.10.12 |
| 廖永堃 蔣明珊 何雅玲 胡軒瑜 黃子容 | 花蓮縣巡迴式資源班辦理成效探討 | 95.7.31 | 95.10.16 |
| 黃榮真 | 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 | 95.7.28 | 95.10.16 |
| 王文伶 彭錦珍 張維哲 曾淑賢 | 讀書治療對國中低成就資優生之個案輔導研究 | 95.2.27 | 95.10.16 |
| 王淑惠 | 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 | 95.7.27 | 95.10.16 |
| 黃馨慧 王文伶 花敬凱 | 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 | 95.7.31 | 95.10.16 |

註：本期共收 18 篇，其中 8 篇因審查未通過退稿，本期刊登稿件共計 10 篇。

東台灣特殊教育學報第九期稿約

一、東台灣特殊教育學報創刊於民國八十七年九月，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。九十六年度輪由國立台東大學特殊教育學系暨特教中心承辦，預定出刊日期為九十六年十一月，歡迎踴躍賜稿。

二、稿件格式：

請以 2001 年「APA 第五版」格式撰寫論文，依序包括標題，五百字以內中文摘要，關鍵詞、正文、參考書目及英文摘要。請以 A4 紙列印，並附上電子檔案〈Win XP 格式〉，全文（包含中英文摘要及參考書目）以不超過兩萬五仟字為原則，**超過不予送審**。

三、注意事項：

來稿恕不退稿，請勿一稿兩投。來稿請附論文〈含摘要〉二份以備送審，請自留底稿。作者請註明個人資料：中文真實姓名、服務單位、現職、通訊地址及聯絡電話，請單獨列印。文中勿出現任何個人資料。

四、截稿日期：**96 年 9 月 05 日**

五、稿件審查：

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 96 年 10 月 05 日

3、**通過審查之著作，作者須簽署授權書**（請逕至國立台東大學特殊教育中心網站下載），以利本學報將稿件內容置入電子期刊全文資料庫。

4、修改寄回：96 年 10 月 20 日前〈請依審查委員意見修改，如期寄回，俾憑辦理。〉

六、稿酬：經採用之稿件，贈送學報兩本及 20 份抽印本，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爲；

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. 爲符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。

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

九、文稿收件聯絡地址：

請將稿件郵寄至：95002 台東市中華路一段 684 號，國立台東大學特殊教育中心，請註明「投稿東台灣特殊教育學報第 9 期」。

東台灣特殊教育學報
第八期

編輯委員

鍾莉娟
(主編)

林坤燦 洪清一
廖永堃 魏俊華

助理編輯
魏文慧

(以上皆以姓氏筆劃為序)

中華民國九十五年十二月
東台灣特殊教育學報 第八期

發行人：林煥祥

發行所：國立花蓮教育大學

地址：花蓮市華西 123 號

網址：<http://www.nhlue.edu.tw/>

編輯者：東台灣特殊教育學報委員會

承辦單位：國立花蓮教育大學特殊教育學系
特殊教育中心

電話：(03) 8227106 轉 1591

地址：花蓮市 970 華西一二三號

網址：<http://spe.nhlue.edu.tw/center/>

印刷：文風企業有限公司

地址：花蓮市明心街 6-3 號

電話：(03) 8325515