

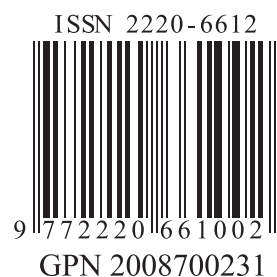
# Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education Volume XII

1. Open a Window for Inter-Person Interactions of Special-need Kids---The Effect of Self-designed Kid-song Teaching Activity for Preschool Inclusive Classes  
..... Yung-Chen Huang , Tzu-Hua Chiu..... 1
2. A Research On Early Childhood Inclusion: Social Interaction, Teaching And Curricula..... Ya-Li Cheng , Dong-Chyr Ho..... 25
3. A Case Study on the Interaction Between a Blind Child and the Paraprofessional During Corner Activity Time in Kindergarten  
..... Ching-Hsiang Chen , Yung-Kun Liao..... 45
4. Education Status of Children with Autism and the Rearing Needs of Parents During Summer Vacation in Yulin/Chiayi..... Li-Jung Wu , Pi-Ming Liang..... 63
5. The Study of Effectiveness of Computer Assisted Instruction and Traditional Teaching Method on Chinese Phonetic Symbols for an Elementary School Student with Mild Intellectual Disabilities ..... Chih-Kang Yang , Jr-Ying Li , Li-Chuan Chung..... 85
6. The Comparison of Behavior Problems among Children with ADHD, ADHD/CD and Normal Children..... Ming-Fu Tsai..... 109
7. The Investigation Study of Attribution Patterns of Students with Learning Disabilities in Hualien Elementary and Junior High Schools  
..... Li-Wei Cheng , Kun-Tsan Lin..... 127
8. Study of Expectations of Social Workers' Services Perceived by Family Members of Sexually Abused Victims with Intellectual Disabilities..... Wen-Ying Liou..... 155

Published by  
Department of Special Education & Special Education Center

**National Dong Hwa University**  
**National Taitung University**

December, 2010



東臺灣特殊教育學報  
第十二期

國立東華大學  
國立臺東大學  
特殊教育學系、中心  
印行

# 東臺灣特殊教育學報

## 第十二期

### 目錄

1. 開啓特殊需求幼兒人際互動的一扇窗—自編兒歌教學活動對學前融合班特殊需求幼兒人際互動之成效探討  
..... 黃榮真、邱子華 ..... 1
2. 特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究  
..... 鄭雅莉、何東墀 ..... 25
3. 幼稚園角落活動時間中盲童與教師助理員互動情形之個案研究  
..... 陳靜湘、廖永堃 ..... 45
4. 雲嘉地區自閉症兒童暑期教育現況及家長教養需求  
..... 吳莉蓉、梁碧明 ..... 63
5. CAI與傳統教學對一位國小輕度智能障礙學童注音符號學習成效之研究..... 楊熾康、李芷穎、鍾莉娟 ..... 85
6. 有無伴隨品行疾患之注意力缺陷過動症學生與普通學生行為問題之比較..... 蔡明富 ..... 109
7. 花蓮縣國中小學學習障礙學生歸因型態之調查研究  
..... 鄭立璋、林坤燦 ..... 127
8. 當智能障礙者被性侵害之後—談家屬所知覺的社會工作服務需求  
..... 劉文英 ..... 155

國立東華大學 特殊教育學系、中心 印行  
國立臺東大學

中華民國九十九年十二月

# 開啓特殊需求幼兒人際互動的一扇窗—— 自編兒歌教學活動對學前融合班特殊需求幼兒 人際互動之成效探討

黃榮真

國立東華大學  
特殊教育學系教授

邱子華

國立東華大學  
特殊教育學系學生

## 摘 要

本研究主要目的在於探討自編一學期十二次學前融合班兒歌教學活動對於特殊需求幼兒提昇人際互動之成效；本研究對象選取兩位花蓮地區學前融合班的特殊需求幼兒，採取單一受試 A-B-A' 的實驗設計，運用「自編兒歌教學活動人際互動行為評量表」、「自編兒歌教學活動課程本位評量表」等評量工具。本研究結果發現：(1)自編兒歌教學活動在教學介入期及保留期均能增進學前融合班兩位特殊需求幼兒在「視線接觸」、「聽從指示」等「專注行為」的表現；(2)自編兒歌教學活動能提高學前融合班兩位特殊需求幼兒在教學介入期及保留期「讚美他人」、「與他人對話」等「溝通行為」之頻率；(3)自編兒歌教學活動能提升學前融合班兩位特殊需求幼兒在教學介入期及保留期「與他人合作」、「輪流」等「合作行為」的出現比率；(4)自編兒歌教學活動能明顯減少學前融合班兩位特殊需求幼兒負向的人際互動行為次數。

本研究並根據相關的教學活動內容，進行分析與深究，並對未來學前融合班課程設計與相關研究方向，提出具體可行之建議。

**關鍵字：**兒歌教學活動、學前融合班、特殊需求幼兒、人際互動

## 壹、緒論

### 一、研究背景

(一)人際互動技能對於學前融合班幼兒之影響

人際互動技能係每位幼兒發展重要任務之一，將有助於其語言及溝通能力、社會行為、社會認知的發展。開始參與人際互動是學齡前幼兒社會發展的重要里程碑，而同儕關係是幼兒社會經

驗中最重要的項目之一，從同儕關係中，幼兒學習人與人的交往技巧，練習與他人溝通，並且從中學習去適應環境(盧明，1995)，故此，人際互動能力將影響幼兒未來適應環境與解決困難的能力，也與早期建立的同儕關係有關(郭秀鳳，1995)。特殊需求幼兒若在學前階段無法發展正向的人際互動能力，待其年齡越來越長，易影響其錯失發展的關鍵期。

本研究順利完成，特別感謝國科會提供經費補助，同時也衷心感謝提供本研究寶貴建議之專家學者及實務工作老師，更感謝提供本研究實驗教學之幼稚園及班級教師

兩位研究者認為特殊需求幼兒由於一種或多種向度發展落後，無法跟上其他同儕的發展里程碑，以致於「人際互動」對他們來說著實是一大挑戰；良好的人際互動有助於幼兒多方面的發展，藉由與同儕間的互動，可增長其語言、動作、認知、適應等能力，並促進愉悅、快樂的情緒，更能提升其自我概念，對幼兒來說，人際互動的發展存在著極為正面的效益；故如何幫助特殊需求幼兒人際互動的發展，已成為本研究急欲探討及研究的議題。而在學前融合班的場域內，將能讓特殊需求幼兒在最大支持的環境中，得到更多與同儕互動之機會，接受充足且多元的人際互動刺激，激發其學習潛能，此為本研究主要動機之一。

## (二) 兒歌教學活動對特殊需求幼兒人際互動之正向影響

音樂是最能引發特殊需求學生學習動機的教學活動，也是全世界共通的語言，是人類表情達意之重要媒介，具有多元化及親和力之特質(黃榮真，2006 a)。音樂可讓學生在愉悅的情境中，放鬆自我的防衛機制，運用肢體動作、手勢、表情、聲音、樂器、唱歌、各種音樂活動等多樣化的方式，自然地表達自己的情緒、意念與想法(黃榮真，2008)。黃榮真(1994)提及任何學習若能回歸至音樂領域，將所學事物與音樂聯結，則可重整我們的思考、情緒，啟發人類無限的原創力。陳宣蓉(2003)也主張，音樂活動能提供情緒的表達，作為情緒發洩之管道，並且還能提供與他人互動之機會及提升參與團體活動之動機。

吳美玲(2002)指出兒歌特質是內容淺顯易懂、富音樂性、句式短潔生動、想像力豐富、內容有趣等，兒歌的價值在於能夠表達兒童的心聲，內容具有實用性與趣味性。在特殊兒童教育中，早已應用音樂來作為交流的工具，其音樂活動功能包括促進兒童語言發展、社會技能和情緒發展，並提供良好的學習環境，以幫助兒童更有效的回憶(吳明芬，2006)。音樂也已成爲融合教育當中一個重要媒介(張希如，2009)。

目前國內針對音樂教學活動介入，能正向改善特殊需求學生人際互動相關技能的研究有若干

篇，李玲玉、詹乃穎、何函儒、鄭如晶、蘇秀娟(2005)曾經針對自閉症幼兒以音樂活動進行發展成效之探討，發現音樂活動可以改善其問題行爲、增進學習情形及適應行爲的正向發展，並有助於自我概念之表現；吳璇玉(2001)也曾應用音樂活動對國小多重障礙兒童進行語文學習成效之研究，結果顯示音樂活動能提昇適應行爲、促進和加深社會化能力，並改善人際關係；洪瑟勵(2000)以音樂活動對國中階段中重度智障學生社會技能之影響為研究主題，發現音樂活動確能增進表達與溝通能力、參與意願及合作態度；陳宣蓉(2003)探究音樂活動對智能障礙兒童自我概念及人際關係之研究，結果顯示音樂活動能增進社會互動、提高自信心及自我概念。梁蓓禎(2007)在音樂活動輔助國中自閉症學生人際關係與自我概念之研究中，發現音樂活動可以輔助其提昇人際關係與自我概念；黃榮真(1994)進行國小啓智班學童音樂活動研究後發現，音樂治療活動對其認知能力、溝通技巧、自我概念、動作發展、適應行爲及人際互動等方面均有顯著進步。黃榮真、陳孟群(2005a，2005b)針對花蓮某一國小進行國小特教班音樂教學活動之行動研究，結果發現學生在語言溝通、人際互動、動作發展等三方面均有長足的進步。黃榮真(2006a，2006b，2006c)針對國小特教班特殊學生，以自編之「音樂教學活動方案」進行協同行動研究，結果顯示音樂教學活動具有提昇上課專注力、語言溝通及理解、人際互動、動作發展、互助合作及穩定情緒等功能。黃榮真(2006d)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，認為音樂教學活動確能提昇學生認知、溝通、人際互動等多樣化目標。

綜上所述，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(黃榮真 2006a，2008)。對於學前融合班幼兒而言，運用音樂可增進其人際互動相屬的能力，包括有認知能力(黃榮真，1994)、注意力(黃榮真、陳孟群，2005a，2005b)、記憶力(Hanser，1987)、溝通能力(黃榮真，1994，2006a，2006b，2006c；黃榮真、

陳孟群，2005a，2005b；Cassidy,1992）、自尊心與自我概念(黃榮真，1994)、社會適應(黃榮真，1994；Hairston,1990)、社會規範行為(Coates，1987)，人際關係(黃榮真，1994，2006a，2006b；黃榮真、陳孟群，2005a，2005b)，有助於社會及情緒的適應(黃榮真、陳孟群，2005a，2005b；Braithwaite & Sigafos，1998)，減低學生攻擊他人之負向行為(黃榮真、陳孟群，2005a，2005b)。從上述文獻的報告中，足以看出音樂對於特殊需求學生而言，藉由音樂教學活動介入，能夠提昇其人際互動之能力；兒歌最主要特質在於具有音樂性，所以，兒歌也是另一種音樂形態之呈現方式，兒歌對於幼兒來說是最耳熟能詳且貼近生活的，它能喚起幼兒那躍動、天真的心，讓幼兒在兒歌音樂世界裡無拘無束的自由奔放，兒歌音樂的影響力是值得肯定的；此乃兩位研究者欲使用自編之平易有趣的兒歌教學方式，在學前融合班的場域中，促進特殊需求幼兒人際互動能力，更希望能進一步的激發其內在最大學習潛力，此為本研究之第二項主要動機。

### (三)國內目前少有提昇人際互動之音樂教學活動教材

近年來，由於音樂能呈現多元的型態，已逐漸為各界所應用，顯見國人對於音樂的日趨重視。從許多相關文獻中不難看出，音樂活動對特殊需求學生的人際互動是有所幫助(林貴美，1987；姚佳君，2005；張玄宛，2006；黃榮真，2006a，2006b，2006c；鄧兆軒，2008；張希如，2009)，目前國內與特殊教育的相關的音樂課程仍嫌不足(林貴美，1987；黃榮真，2006a，2008)。兩位研究者茲著手規劃將「專注行為」、「溝通行為」、「合作行為」等人際互動向度之核心內容，貫穿於學前融合班自編兒歌教學活動「坐火車遊台灣」、「買水果」、「搭飛機」、「亞洲美食」之四單元十二次教學活動之中，藉此讓學前融合班特殊需求幼兒與班上一般幼兒透過有趣而多元的教學活動設計，提昇其人際互動之能力。第一位研究者本身對於特殊學生已有二十多年音樂方面之課程設計與教學經驗，及第二位研究者

本身曾修習特殊學生音樂活動設計之相關課程；故此，本研究目的在於分析與深究以提昇學前融合班特殊需求幼兒人際互動為課程設計主軸，所發展出一個學期之自編兒歌教學內容，並且根據上述研究結果，提供學前融合班兒歌教學活動設計之參考依據，此為本研究主要動機之三。

## 貳、研究目的及問題

本研究研究目的如下列所述：

- 一、探討學前融合班兩位特殊需求幼兒在參與自編兒歌教學活動之後，在音樂課程之人際互動表現情形。
- 二、探討學前融合班兩位特殊需求幼兒在參與自編兒歌教學活動之後，在保留期間之人際互動表現情形。
- 三、本研究結果將進一步作為學前融合班教師、一般幼稚園教師針對於特殊需求幼兒自編兒歌教學活動設計之參考依據。

本研究根據目的，形成下列研究問題：

- 一、自編兒歌教學活動對兩位學前融合班特殊需求幼兒在教學介入期間人際互動之成效如何？
  - (一)自編兒歌教學活動對兩位學前融合班特殊需求幼兒教學介入期「專注行為」之成效如何？
  - (二)自編兒歌教學活動對兩位學前融合班特殊需求幼兒教學介入期「溝通行為」之成效如何？
  - (三)自編兒歌教學活動對學前融合班特殊需求幼兒教學介入期「合作行為」之成效如何？
- 二、自編兒歌教學活動對兩位學前融合班特殊需求幼兒在保留期間人際互動之成效如何？
  - (一)自編兒歌教學活動對兩位學前融合班特殊需求幼兒保留期「專注行為」之成效如何？
  - (二)自編兒歌教學活動對兩位學前融合班特殊需求幼兒保留期「溝通行為」之成效如何？

(三)自編兒歌教學活動對兩位學前融合班特殊需求幼兒保留期「合作行爲」之成效如何？

## 參、文獻探討

### 一、學前融合教育之探討

融合教育已成爲當前特殊教育的趨勢，強調普通教育與特殊教育的合作與融合，主張把特殊需求幼兒安置在普通教育環境中，讓其能與一般幼兒一起學習，激發其潛能，達到最佳學習效果(陳麗卿，2008)。黃榮真(2006)認爲融合教育之目的在於維護社會正義、公平、重視社會多元化的價值、尊重每位學生個別差異與學習需求，並提供學生未來融合的環境，讓所有學生均能藉由接受教育而受益。郭秀鳳(1995)也提到，融合教育對特殊需求幼兒而言，能促進幼兒間的社會互動及友誼的發展，增進特殊需求幼兒向一般幼兒觀察及學習的機會，增加幼兒參加不同活動的機會，讓特殊需求幼兒在最少限制的環境中學習。故此，融合教育建立於零拒絕的教育哲學基礎上，平等看待每個學生，並且尊重其個別差異；由於從兩位研究者長期觀察記錄及期初訪談原班兩位老師資料中，共同發現學前融合班特殊需求幼兒在人際互動方面，出現負向行爲的比例較一般學生多。職是之故，值得進一步探討學前融合班場域特殊需求幼兒之人際互動相關議題。

### 二、人際互動之內涵

Paiget 認爲兒童在社會環境中與人交往互動，也會使個體在心理上產生同化、調適、平衡等心理作用(張春興，2007)，幼兒透過與他人的互動，獲得、瞭解並組織他的知識與概念(曾葆賢，2005)。Erikson 提出一個人出生之後與社會環境互動而成長，特別是希望從人際關係中獲得滿足，由此可見，人際互動在個體發展的歷程中爲一不可或缺的元素。Bandura 的社會學習論表示觀察學習成爲社會學習的基礎，許多學習都發生在人與人之間的互動當中。Vygotsky 的理論架構認爲，學生必須透過與能力較佳的同儕或成人互動，並透過語言，才能將之內化，進而改變兒童

本身的認知架構(周俊良等，2006)。Vygotsky 的理論強調社會因素對學習及發展是最有影響能力的，孩子認知能力的發展是透過與成人及有能力的同儕互動的結果，讓學生在往後的活動中能獨立(葉倩伶，2006)。Maslow 將人類需求分爲生理的需求、安全的需求、愛與隸屬的需求、自尊的需求，以及自我實現的需求。同儕的接納可以提供我們歸屬感與愛的需求，還有被尊重的需求，對於個人的自我評價、自信心、自尊、自我態度、自我觀念與人格養成都有影響(李至婕，2009)，這說明了同儕互動能滿足個人的基本需求，以維持健康的心理狀態。綜上所述，人際互動是一種人與人之間刺激與反應的連結，它涉及認知、情感、技能與表現的運作，其功能包含訊息的傳遞、行爲的調整、社交技巧與道德規範的習得、自我概念的形成、人際關係的促成，並能滿足個體情緒、社會、學習以及安全的需求。

就人際互動的行爲向度分析，廖信達(1988)將幼兒的社會互動行爲歸爲三類，包括正向行爲(幫助、合作、稱讚、順從、照顧、聊天)、負向行爲(命令、拒絕、忽視、干擾、身體攻擊、吵罵、威脅)以及依賴行爲(徵求意見、尋求幫助)，以探討受歡迎和被拒絕學前兒童與其好朋友及不願做朋友者之社會互動。Cartledge 和 Milbum(1995)將社會技能分成四大類，即自我、任務、環境、和互動，其中互動則是指與他人溝通互動的表現，即人際互動，包括接受權威、處理衝突、尋求注意、問候他人、幫助他人、與他人溝通、對他人表示友善、所有權的概念、規劃遊戲或休閒活動、以及與他人一起從事活動或遊戲。在林麗英(1997)提及人際互動屬於社會性領域的一個部份，其中包含依附行爲、視線接觸、回應能力、主動趨近、分享以及幫助別人。張瑛玲(1999)以啓動行爲(接近對方、吸引對方注意、注視對方、叫對方的名字、稱讚對方、要求對方、向對方描述、向對方提供物品或協助、對於困擾的情境表現適當的反應)、反應行爲(當對方提問時，表現適當的反應、當對方要求時，表現適當的反應、當對方描述或回答時，表現適當的反應、當對方稱讚時，表現適當的反應)以及活

動行爲(遊戲行爲)作為研究中小高功能自閉症學生同儕互動行爲觀察的依據。張素珠(2004)在研究中觀察個案合作、輪流、分享以及主動性四個行爲向度，來探討國小自閉症學生同儕互動能力改變的情形。謝淑英(2004)經研究分析後發現，幼兒在角落情境中的同儕互動多由分享私人物品、邀請與觀看、主動詢問以及私下傳遞消息等社會技巧所啓動，而同儕互動的內涵主要則是以遊戲為主。曾葆賢(2005)將互動行爲分成正向互動行爲(與他人分享、要求他人分享、協助他人、請求他人協助、合作、表示關切、讚美他人、表達友好、聽從指示、邀請他人、接受他人邀請、提供建議、勸喻)、負向互動行爲(干擾、衝突、命令、嘲諷、搶奪、不理會他人、責罵)以及中性互動行爲(提出問題、回應問題、傳遞物件、呼叫同儕)，以探討發展遲緩幼兒在融合教育學習區的同儕互動情形。沈佳儀(2006)認為，同儕互動關係包含行爲層面(合作/分享、照顧、領導、競爭、衝突/攻擊和破壞行爲)及情感層面(親密和退縮)共八大要素。陳淑鳳(2006)提出幼稚園兒童在教室情境中的同儕互動行爲主要包括尋求和提供協助、表達關心、分享、衝突、交流訊息和遊戲為主；在利社會行爲方面，發現兒童會主動提供協助，也會主動要求同儕協助，並且以口語或肢體表達對同儕的友善，例如：關心、安慰、讚美和親密。葉倩伶(2006)以眼神接觸

、對話、自發性與同儕互動等三個向度來觀察經整合性遊戲團體教學實驗介入後，國小重度多重障礙兒童社會互動能力的進步情形。Stephens(1978)認為人際互動行爲是與他人溝通互動的表現，包含接受權威、處理衝突、尋求注意、問候他人、與他人溝通、對他人表示友善，有所有權的概念，規劃遊戲或休閒活動、以及與他人一起從事活動或遊戲。張雅麗(2008)將互動行爲分為正向互動行爲(與他人分享、要求他人分享、協助他人、請求他人協助、接受他人協助、合作、讚美他人、表達友好、邀請他人、接受他人邀請、表示關切、聽從指示、提供建議、勸喻)、負向互動行爲(干擾、衝突、責罵、命令、拒絕、搶奪)以及中性互動行爲(提出問題、回應問題、傳遞物件、呼叫同儕)，來觀察發展遲緩幼兒在學前融合班角落學習區的互動頻率。柯欣蓉(2009)亦將同儕互動分為正向互動行爲及負向互動行爲，以探討聽覺障礙幼兒主動發起行爲之意圖，發起正向互動行爲的意圖包含：與他人分享、要求他人分享、協助他人、要求他人協助、合作、表示友好、邀請他人、表示關心、引導活動，而發起負向行爲的意圖則涵蓋：干擾、命令、搶奪、責罵、拒絕、衝突。Gresham(1988)將人際互動行爲劃分為遊戲行爲、合作行爲、溝通技巧、接受權威四部份，茲整理如表一所示。

表一 人際互動的內涵

研究者 (年代)	人際互動內涵	
Stephens(1978)	接受權威、處理衝突、尋求注意、問候他人、與他人溝通、對他人表示友善，有所有權的概念、規劃遊戲或休閒活動、與他人一起從事活動或遊戲	
廖信達(1988)	正向行爲	幫助、合作、稱讚、順從、照顧、聊天
	負向行爲	命令、拒絕、忽視、干擾、身體攻擊、吵罵、威脅
	依賴行爲	徵求意見、尋求幫助
Gresham(1988)	遊戲行爲、合作行爲、溝通技巧、接受權威	
Cartledge和 Milbum(1995)	接受權威、處理衝突、尋求注意、問候他人、幫助他人、與他人溝通、對他人表示友善、所有權的概念、規劃遊戲或休閒活動、與他人一起從事活動或遊戲	
林麗英(1997)	依附行爲、視線接觸、回應能力、主動趨近、分享、幫助別人	
張瑛玲(1999)	啓動行爲	接近對方、吸引對方注意、注視對方、叫對方的名字、稱讚對方、要求對方、向對方描述、向對方提供物品或協助、對於困擾的情境表現適當的反應
	反應行爲	當對方提問時，表現適當的反應、當對方要求時，表現適當的反應、當對方描述或回答時，表現適當的反應、當對方稱讚時，表現適當的反應
	活動行爲	遊戲行爲
張素珠(2004)	合作、輪流、分享、主動性	
謝淑英(2004)	分享私人物品、邀請與觀看、主動詢問、私下傳遞消息、遊戲	
曾葆賢(2005)	正向互動行爲	與他人分享、要求他人分享、協助他人、請求他人協助、合作、表示關切、讚美他人、表達友好、聽從指示、邀請他人、接受他人邀請、提供建議、勸喻
	中性互動行爲	提出問題、回應問題、傳遞物件、呼叫同儕
	負向互動行爲	干擾、衝突、命令、嘲諷、搶奪、不理會他人、責罵
沈佳儀(2006)	行爲層面	合作／分享、照顧、領導、競爭、衝突／攻擊、破壞行爲
	情感層面	親密、退縮
陳淑鳳(2006)	提供和尋求協助、表達關心、分享、衝突、交流訊息、遊戲、以口語或肢體表達對同儕的友善、安慰、讚美、親密	
葉倩伶(2006)	眼神接觸、對話、自發性與同儕互動	
張雅麗(2008)	正向互動行爲	與他人分享、要求他人分享、協助他人、請求他人協助、接受他人協助、合作、讚美他人、表達友好、邀請他人、接受他人邀請、表示關切、聽從指示、提供建議、勸喻
	中性互動行爲	提出問題、回應問題、傳遞物件、呼叫同儕
	負向互動行爲	干擾、衝突、責罵、命令、拒絕、搶奪
柯欣蓉(2009)	正向互動行爲	與他人分享、要求他人分享、協助他人、要求他人協助、合作、表示友好、邀請他人、表示關心、引導活動
	負向互動行爲	干擾、命令、搶奪、責罵、拒絕、衝突

### 三、兒歌教學活動相關研究之探討

兒歌教學是學生語言學習的重要媒介之一，張素連(2003)認為兒歌是幼兒口裡唱的歌或唸給幼兒聽的歌，藉以練習發音、學說話，陶冶性情及增加生活情趣和知識。兒童大多喜歡唱歌，而唱的內容多為兒歌(張娣明，2001)。兒歌童謠有別於成人歌謠，因為必須適合幼兒的年齡、語言能力、理解能力、思考能力、音樂能力等發展，因此必須具備節奏明顯、簡短優美、淺顯易唱、快樂活潑之特色(許瑛珍，2004)。兒歌是符合兒童需要所創作出來語句簡短、內容生動、具生活化，用詞簡單易懂卻能具體描述，並以兒童觀點所見或創造想像之事的歌曲，非常適合兒童唸唱或朗誦(何雅竹，2009)。兒童喜愛兒歌，因為可以從兒歌中得到快樂，同時的也達到充實知識；啟發思想；陶冶性情，培養高尚情操；增進文學的修養；發展想像力(陳正治，1984)。馮輝岳(1995)更將兒歌形容為「孩子們唸著玩的玩具」。兒歌的內容包羅萬象，有意義的兒歌能使幼兒在唸誦之間受到潛移默化的影響(洪慧如，2002)。林儀婷(2010)依據自己多年在特幼班的教學經驗指出，「歌詞簡單、或有押韻」、「節奏鮮明」、「重複段落多」的歌曲可以讓孩子很快學會，並且可以隨意唱出口；另外若將平常已經說得很熟的指令或提醒，改變一下方式呈現，運用兒歌的某一段旋律配唱指令，發現孩子們會更願意參與。音樂性、節奏性極強的兒歌能提供障礙兒童重複學習的機會(洪育慈，2002)。教師在選擇兒歌時，除了要注重它的工具性、實用價值外，更要緊的是要著重在內容情趣的深淺，再依學生的認知程度、識字量選擇適合的，這樣才能滿足學生的好奇天性，誘導其尋找其中的情境，發揮想像力(陳良真，2006)。蔡尚志(1989)提到，教唱兒歌時，必須讓兒童覺得輕鬆、愉快、有趣；絕不可像上正式的音樂課一樣，嚴格要求兒童一本正經的唱，那個地方一定要唱幾拍，那個地方音量要多強多大，要唱多高或多低。綜合上述，好的兒歌不僅符合學生的心智發展，還能增加學生的學習動機、滿足好奇心，在輕鬆愉快的學習情境下，不斷反覆哼唱，使得學習變得有趣、有效率。

兒歌教學應用於幼稚園一般幼兒(王慧玲，2002；吳美玲，2002；魏純美，2003)、國小一般學生(林仙姝，2006；邱桂秀，2003；潘葉棻，2006；藍正發，2006)及特殊需求學生(何雅竹，2009；林婉瑜，2005；洪育慈，2002；張維真，2003；盧文偉，2006)均呈現正向的影響力，能增進學生的想像力、創造力、語文能力，訓練其認知，而動物兒歌更能激發學生愛護動物的觀念。但研究者發現上述文獻較多著墨在應用兒歌教學於語文學習方面的研究，未有探討幼稚園特殊需求幼兒有關兒歌教學活動對於專注、溝通與合作等行為之學習成效；然而，學前融合班特殊需求幼兒在人際互動方面，出現負向行為的比例較一般學生多，且從相關文獻指出藉由音樂教學活動介入，能夠提昇特殊需求學生人際互動之能力，兒歌本身具有更貼近幼兒心境、更受幼兒喜愛的另一種音樂形態，非常值得學術單位加以關注自編兒歌教學活動對學前融合班特殊需求幼兒人際互動之影響。

## 肆、研究方法

### 一、研究設計

本研究採單一受試的實驗設計及自然觀察法，以花蓮縣某幼稚園學前融合班一位中度自閉症及一位發展遲緩幼兒為研究對象，探討自編兒歌教學活動對學前融合班特殊需求幼兒人際互動之成效，並以自然觀察法的方式，運用「自編兒歌教學活動人際互動行為評量表」、「自編兒歌教學活動課程本位評量表」等評量工具，記錄受試者在音樂教學情境中行為目標之進步情形。

本研究係針對自編兒歌教學活動對特殊需求幼兒提升其人際互動能力之研究，並進一步分析受試幼兒在實驗前、實驗中與實驗後的人際互動情形。兩位研究者期望透過自編兒歌教學的介入，能使受試個案的正向人際互動行為得到提升，並在教學介入撤除後，其正向人際互動行為仍然能維持介入時的效果，因此採 A-B-A' 設計。本研究實驗過程分為基線期(A)、教學介入期(B)、保留期(A')三個階段來進行。



第一階段是基線期(A)：此時期不給予受試者任何自編兒歌教學活動的介入處理，僅觀察個案平日的人際互動行為；第二階段是教學介入期(B)：此階段針對兩位個案進行融合班自編兒歌教學活動的介入，以團體教學方式進行實驗；第三階段是保留期(A')：將介入撤除後再進行入班觀察，以確定受試者正向人際互動行為之保留情形。

另外，本實驗亦採自然觀察法分析受試幼兒在自編兒歌教學活動中的表現，以及在融合班中的人際互動行為。兩位研究者與融合班教師進行深入的訪談，更完善的加以評估與了解該生的人際互動狀況，並參閱兒歌及相關音樂教學理論相關文獻，以擬定自編兒歌教學活動對特殊需求幼兒的計畫，在融合班進行課程時，運用「自編兒歌教學活動人際互動行為評量表」、「自編兒歌教學活動課程本位評量表」做成質性觀察記錄，作

為實驗研究結果的判斷依據。

## 二、自編兒歌教學活動設計

本研究的自編兒歌教學內容乃依據受試個案幼稚園所提供之主題教學網來設計，共分成「作伙遊台灣」以及「放眼看亞洲」兩大主題。「作伙遊台灣」又分為「坐火車遊台灣」以及「買水果」兩大單元；「放眼看亞洲」亦分為「搭飛機」及「亞洲美食」兩大單元。每個大單元中都包含三堂自編兒歌教學活動課程，而每節課的基本形式為準備活動、發展活動、綜合活動，在教學內容上則有故事引導、說白節奏、兒歌教唱、兒歌律動以及音樂溝通遊戲。每節課皆含有專注行為(包含視線接觸、聽從指示)、溝通行為(包含讚美他人、與他人對話)、合作行為(與他人合作、輪流)等教學內涵，茲將教學內容架構詳列於表二。

表二 自編兒歌教學內容架構

主題	單元名稱	節次	教學內容	與人際互動內涵之對應					
				專注行為		溝通行為		合作行為	
				視線接觸	聽從指示	讚美他人	與他人對話	與他人合作	輪流
一、作伙遊台灣	(一)坐火車遊台灣	第一節課	1.開始的歌	✓	✓	✓	✓	✓	✓
			2.故事引導	✓	✓		✓	✓	
			3.說白節奏	✓	✓			✓	
			4.兒歌教唱	✓	✓			✓	
			5.下課歌	✓	✓			✓	
		第二節課	1.開始的歌	✓	✓	✓	✓	✓	✓
			2.兒歌律動	✓	✓		✓	✓	
			3.音樂溝通遊戲-我最想去的台灣景點	✓	✓			✓	✓
			4.音樂溝通遊戲-瘋狂火車行	✓	✓			✓	✓
			5.下課歌	✓	✓			✓	
	第三節課	1.開始的歌	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		2.兒歌律動	✓	✓		✓	✓		
		3.音樂溝通遊戲-火車大風吹	✓	✓			✓		
		4.音樂溝通遊戲-交通工具快樂GO	✓	✓		✓	✓		
		5.下課歌	✓	✓			✓		
(二)買水果	第一節課	1.開始的歌	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		2.故事引導	✓	✓		✓	✓		
		3.說白節奏	✓	✓		✓	✓		
		4.兒歌教唱	✓	✓			✓		
		5.下課歌	✓	✓			✓		

表二(續)

主題	單元名稱	節次	教學內容	與人際互動內涵之對應						
				專注行爲		溝通行爲		合作行爲		
				視線接觸	聽從指示	讚美他人	與他人對話	與他人合作	輪流	
	(二)買水果	第二節課	1.開始的歌	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
			2.兒歌律動	✓	✓		✓	✓		
			3.音樂溝通遊戲-一二三水果人	✓	✓			✓		
			4.音樂溝通遊戲-水果傳遞	✓	✓			✓	✓	
			5.下課歌	✓	✓			✓		
		第三節課	1.開始的歌	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
			2.兒歌律動	✓	✓		✓	✓		
			3.音樂溝通遊戲-水果拼圖	✓	✓			✓		
			4.音樂溝通遊戲-水果猜猜看	✓	✓		✓	✓	✓	
			5.下課歌	✓	✓			✓		
	二、放眼看亞洲	(一)搭飛機	第一節課	1.開始的歌	✓	✓	✓	✓	✓	✓
				2.故事引導	✓	✓		✓	✓	
				3.說白節奏	✓	✓			✓	
				4.兒歌教唱	✓	✓			✓	
				5.下課歌	✓	✓			✓	
第二節課			1.開始的歌	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
			2.兒歌律動	✓	✓			✓		
			3.音樂溝通遊戲-喀啦蹦蹦	✓	✓		✓	✓		
			4.音樂溝通遊戲-交通工具大集合	✓	✓		✓	✓		
			5.下課歌	✓	✓			✓		
第三節課		1.開始的歌	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		2.兒歌律動	✓	✓			✓			
		3.音樂溝通遊戲-亂流來了	✓	✓			✓			
		4.音樂溝通遊戲-飛機飛好高	✓	✓			✓	✓		
		5.下課歌	✓	✓			✓			
	(二)亞洲美食	第一節課	1.開始的歌	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
			2.故事引導	✓	✓		✓	✓		
			3.說白節奏	✓	✓			✓		
			4.兒歌教唱	✓	✓			✓	✓	
			5.下課歌	✓	✓			✓		
		第二節課	1.開始的歌	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
			2.兒歌律動	✓	✓			✓		
			3.音樂溝通遊戲-環遊亞洲吃美食	✓	✓			✓	✓	
			4.音樂溝通遊戲-搭飛機出國去	✓	✓		✓	✓	✓	
			5.下課歌	✓	✓			✓		
	第三節課	1.開始的歌	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		2.兒歌律動	✓	✓			✓			
		3.音樂溝通遊戲-飛機來了	✓	✓			✓	✓		
		4.音樂溝通遊戲-亞洲美食秀	✓	✓		✓	✓	✓		
		5.下課歌	✓	✓			✓			

### 三、研究對象

本研究選取花蓮地區學前融合班四至六歲的特殊需求幼兒，其對象之篩選是依據「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」，以被鑑定為身心障礙特殊需求幼兒者為研究對象。研究者於花蓮縣某不分類學前融合班級中進行自編兒歌教學及觀察，該班共有十五位幼兒，其中五名為特殊需求學生，但由於有一位為重度肢體障礙，時常請假至醫院複診，而其餘兩位則是於學期中途轉入特教班，故兩位研究者以該班一位中度自閉症幼兒及一位發展遲緩幼兒為研究對象。為保護園所及研究對象之隱私，本研究所顯示之個案名稱，皆為代號 A、代號 B。

### 四、教學場域及研究參與者

本研究自編兒歌教學活動之實施，就物理環境而言，乃運用學前融合班一樓班級教室後之角落活動區，該區全面鋪設木質地板，並設有小白板，其中音樂角教具櫃中擺放了各式節奏樂器。而就參與研究人員而言，該融合班共有十五位幼兒參與自編兒歌教學活動；該班之兩位班級導師以及一位教師助理員，皆會從旁協助研究的進行。

兩位研究者除了擔任本研究的教學活動設計者及教學者，亦於教學過程及其他課程情境中，同步觀察及記錄個案在自編兒歌教學活動之學習狀況。

### 五、教學時間

本實驗研究於 98 年 7 月初開始，至 99 年 2 月底結束，為期 8 個月。整個實驗過程包含基線期、教學介入期及保留期三個階段，介入期的自編兒歌教學活動是利用週四早上九點半至十點進行，每一節上課時間為 30 分鐘。

### 六、研究工具

本研究前測與後測量表之「自編兒歌教學活動人際互動行為評量表」、「自編兒歌教學活動課程本位評量表」乃由兩位研究者共同編擬，並進行音樂教學初始、結束及每一次音樂教學活動，均進行個案人際互動表現之質性資料分析，及針對個案於每次「自編兒歌教學活動人際互動行為評量表」、「自編兒歌教學活動課程本位評量表」

之分數差異情形予以比較，以綜合探討學前融合班特殊幼兒在參與自編兒歌教學活動之後，其人際互動能力之進步情形。

兩位研究者先以黃榮真(1999)研究所使用之 Battelle 發展量表、IDA 嬰幼兒發展評量表、嬰幼兒發展側面圖及活動、成長技能時間表、兒童發展手冊、TEACCH、Portage、兒童訓練指南—兒童發展評估表為藍本，再參考學前發展性課程評量(林麗英, 1997)和嬰幼兒綜合發展測驗(徐澄清、廖佳鶯、余秀麗, 1991)中之社交、人際向度作為依據，對照所觀察個案之年齡刪除表中不合適之行為目標後，再予以歸納統整成表格，發現學前階段 3 歲至 6 歲的孩子能達到的社交、人際向度包含獨立性的發展、依附行為、與他人對話、具備察言觀色的能力、參與遊戲、等待與輪流、分享、具備自我與他人的概念、具備所有權的概念、遵守簡單規範、視線接觸、主動趨近、幫助他人等。

接著，兩位研究者整理國內十一位學者及國外三位學者針對人際互動行為內涵提出論點，發現同時有三位以上學者共同表示人際互動行為包括接受權威、協助他人、尋求協助、遊戲行為、對他人表示友善、表示關切、讚美他人、與他人分享、要求他人分享、邀請他人、提出問題、尋求注意、合作行為、呼叫同儕等向度，其中，讚美他人、合作行為等兩項人際互動行為，是學前融合班特殊幼兒與一般幼兒在教學情境中，常出現的行為類型；此外，兩位研究者依據長期教學現場實務觀察，彙整出學前融合班特殊幼兒與一般幼兒在學校情境中，除上述兩種行為類型之外，同時也常出現視線接觸、聽從指示、與他人對話、輪流等四種行為類型；基於此，結合文獻及教學現場觀察經驗，本研究決定以視線接觸、聽從指示、讚美他人、與他人對話、與他人合作、輪流等六種行為類型為主軸，兩位研究者更進一步將此六種行為類型歸納為專注行為、溝通行為以及合作行為，作為本研究對象教學行為觀察的向度，以及音樂教學活動設計之主要內涵，各目標行為操作型定義如下表所示：

表三 人際互動行為類型及其操作型定義

人際互動行為類型	操作型定義
一、專注行為	1. 視線接觸 眼睛能注視活動領導者、正在表演的同儕或是與自己互動的人。
	2. 聽從指示 注意聆聽活動領導者的指示並做出適當的反應。
二、溝通行為	3. 讚美他人 當同儕表現優良或出席音樂課能給予讚美或鼓勵。
	4. 與他人對話 答話或相互問的交談，包括回應活動領導者或同儕的提問、在適當的時機問候他人、以對話的方式邀請他人共同參與活動等。
三、合作行為	5. 與他人合作 能與同儕一起參與活動，完成共同的目標，不出現干擾活動進行的行為。
	6. 輪流 能遵守遊戲或活動進行的規則，依照順序傳遞物件或進行活動。

(一) 自編兒歌教學活動學習行為評量表 由兩位研究者共同編擬，共有三個向度，計分方式如表四所示。  
 「自編兒歌教學活動人際互動行為評量表」

表四 「自編兒歌教學活動人際互動行為評量表」各向度之計分方式

計分方式		0分	1分	2分	3分	4分	5分
專注行為	視線接觸	每次上課最長專注時間達 1 分鐘以下	單次上課最長專注時間達 1 到 1.5 分鐘	單次上課最長專注時間達 1.5 到 2 分鐘	單次上課最長專注時間達 2 到 2.5 分鐘	單次上課最長專注時間達 2.5 到 3 分鐘	單次上課最長專注時間達 3 分鐘以上
	聽從指示	未聽從指示	能聽從 5 個及 5 個指示以下	能聽從 6 個指示	能聽從 7 個指示	能聽從 8 個指示	能聽從 9 個及 9 個指示以上
溝通行為	讚美他人	未讚美同學	能讚美 3 位及 3 位同學以下	能讚美 4 位同學	能讚美 5 位同學	能讚美 6 位同學	能讚美 7 位及 7 位同學以上
	與他人對話	沒有對話行為	在合適的情境下(在教學者允許的範圍內)出現 3 次及 3 次以下正向對話行為	在合適的情境下(在教學者允許的範圍內)出現 4 次正向對話行為	在合適的情境下(在教學者允許的範圍內)出現 5 次正向對話行為	在合適的情境下(在教學者允許的範圍內)出現 6 次正向對話行為	在合適的情境下(在教學者允許的範圍內)出現 7 次及 7 次以上正向對話行為
合作行為	與他人合作	未出現合作行為	出現 1 次合作行為	出現 2 次合作行為	出現 3 次合作行為	出現 4 次合作行為	出現 5 次及 5 次以上合作行為
	輪流	未出現輪流行為	使輪流出現暫停，不過能在老師肢體協助下繼續完成	使輪流出現暫停，不過能在老師口頭協助下繼續完成	在老師肢體提示下順利完成輪流行為	在老師口頭提示下順利完成輪流行為	自己獨立完成輪流行為

(二) 自編兒歌教學活動課程本位評量表

「自編兒歌教學活動課程本位評量表」係由兩位研究者共同編擬，共計有十二個人際互動行為目標，每一行為目標以 1 分計算，未達成以 0 分計算。

### 七、資料處理與分析

本研究目的是要瞭解個案之人際互動情形，因此於研究實驗介入前、中、後依據自編兒歌教學活動學習行為評量表分數計算方式所得數化為百分比，繪製成曲線圖，以分析個案人際互動

行為之進步狀態。本研究過程分為基線期 (A)、教學介入期 (B)、保留期 (A')，研究之基線期觀察為時兩週，研究者隨機選取上午課程入班進行個案觀察，並依據「自編兒歌教學活動人際互動行為評量表」做成紀錄；介入期的觀察共計十二週，兩位研究者於每週四上午九點半至十點至幼稚園進行自編兒歌教學活動，並進行錄影資料蒐集工作，將個案的學習情形做成詳盡的紀錄；研究之保留期觀察為時兩週，亦是隨機選取課程入班觀察，並將觀察到的資料依據「自編兒歌教學活動人際互動行為評量表」做成紀錄。所有觀察紀錄將作為之後量性及質性資料分析的依據，兩位研究者觀察一致信度為 96.36%。

#### (一)量的分析

為了解兩位受試者在實驗過程中的人際互動表現情形，茲依據「自編兒歌教學活動人際互動行為評量表」將基線期、教學介入期及保留期的資料以點繪出，採取通過百分比的計算方式，其計算公式如下：目標達成率 = 實際達成目標 / 預計達成目標 × 100%；另外，以曲線圖的方式呈現「自編兒歌教學活動課程本位評量表」，觀察個案於活動介入期間是否出現所預定的目標行為（專注行為、溝通行為、合作行為）。

#### (二)質性資料分析

本研究的質性資料分析為研究過程中，於個案進行自編兒歌教學活動介入時，將教學過程依據「軼事記錄表」向度進行觀察記錄，並且以日期來標示；每次上課結束後該班老師所給予的回饋，予以分析及歸納，以了解自編兒歌教學活動對學前融合班特殊需求幼兒人際互動的成效，以及學前融合班老師對本自編兒歌教學活動之看法及建議。

## 伍、研究結果與討論

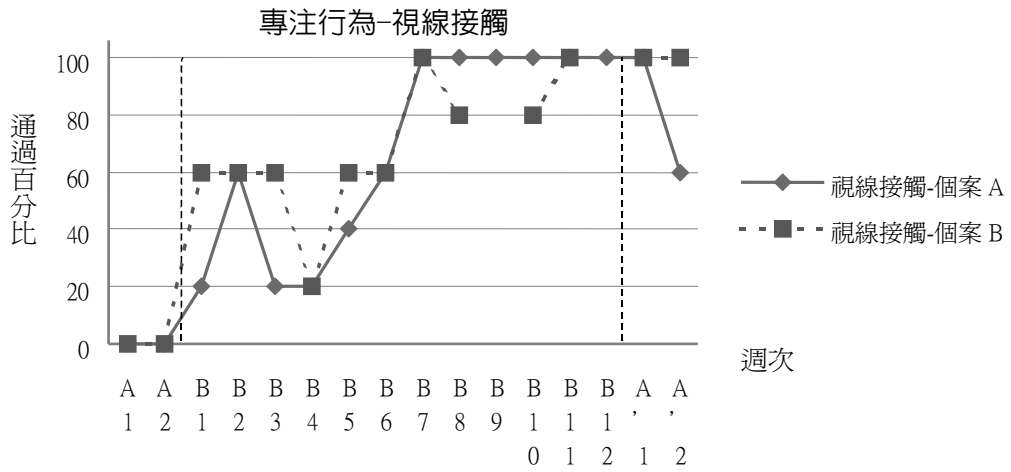
### 一、自編兒歌教學活動對學前融合班兩位特殊需求幼兒「專注行為」成效之分析

#### (一)個案 A「專注行為」之評量結果分析

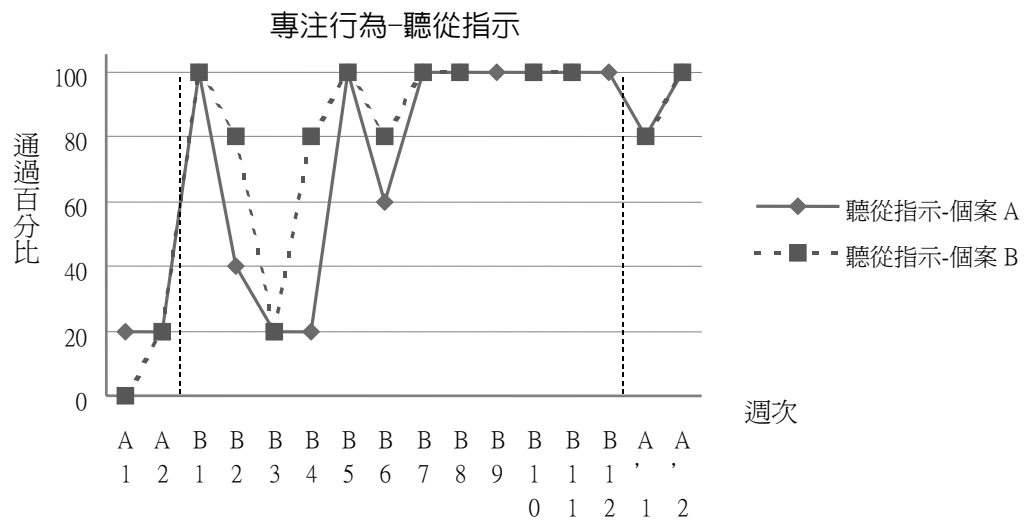
本研究「專注行為」包含了「視線接觸」及「聽從指示」兩種行為，自編兒歌教學活動，共實施十二次的教學。在整個教學期間，每個單元含有三次教學，從「自編兒歌教學活動人際互動行為評量表」中的分數得知，個案 A「視線接觸」行為在基線期的平均目標達成率達 0%，而在教學介入期的平均目標達成率達 68.3%，最後在保留期的平均目標達成率則達 80%，其「視線接觸」行為呈現大幅度的進步，並能在自編兒歌教學活動結束後仍保留所養成之行為；個案 A「聽從指示」行為在基線期的平均目標達成率達 20%，而在介入期的平均目標達成率達 78.3%，最後在保留期的平均目標達成率則達 90%，其「聽從指示」行為表現有進步，並能在保留期維持所養成之行為；因此，自編兒歌教學活動對個案 A「視線接觸」和「聽從指示」之學習，呈現明顯的教學成效，整體而言，個案 A 之「專注行為」的表現有進步。

#### (二)個案 B「專注行為」之評量結果分析

個案 B「視線接觸」行為在基線期的平均目標達成率達 0%，而在教學介入期的平均目標達成率達 68%，最後在保留期的平均目標達成率則達 100%，其「視線接觸」行為呈現大幅度的進步，並能在自編兒歌教學活動結束後仍保留所養成之行為。個案 B「聽從指示」行為在基線期的平均目標達成率達 10%，而在教學介入期的平均目標達成率達 86%，最後在保留期的平均目標達成率則達 90%，其「聽從指示」行為呈現進步的表現，且在保留期仍保持養成之行為；故此，自編兒歌教學活動對個案 B「視線接觸」和「聽從指示」之學習，呈現明顯的教學成效，整體而言，個案 B 之「專注行為」的表現有明顯成效。



圖一 兩位特殊需求幼兒「專注行為-視線接觸」成效之分析圖



圖二 兩位特殊需求幼兒「專注行為-聽從指示」成效之分析圖

**二、自編兒歌教學活動對學前融合班兩位特殊需求幼兒「溝通行為」成效之分析**

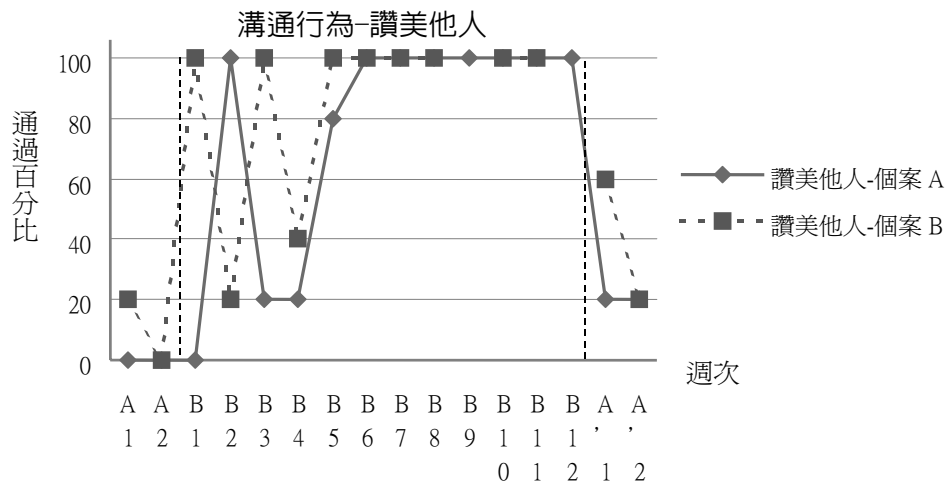
本研究「溝通行為」包括「讚美他人」及「與他人對話」兩種行為，個案 A「讚美他人」行為在基線期的平均目標達成率達 0%，而在教學介入期的平均目標達成率達 76.7%，最後在保留期的平均目標達成率卻只達到 20%，其「讚美他人」行為在介入期呈現較多的進步，但在自編兒歌教學活動結束後並未能保留所養成之行為。因此自編兒歌教學活動對個案 A 的「讚美他人」學習雖有明顯成效，但較難類化至自編兒歌教學活動外的其他情境，兩位研究者推論，這可能與此

階段孩子的「自我中心」特質有關。個案 A「與他人對話」行為在基線期的平均目標達成率達 20%，而在教學介入期的平均目標達成率達 56.7%，最後在保留期的平均目標達成率則達 100%，其「與他人對話」行為呈現進步的情形，並能在自編兒歌教學活動結束後持續此一行為；整體言之，自編兒歌教學活動對個案 A「讚美他人」和「與他人對話」之學習，呈現明顯的教學成效，整體而言，個案 A 之「溝通行為」的表現有進步。

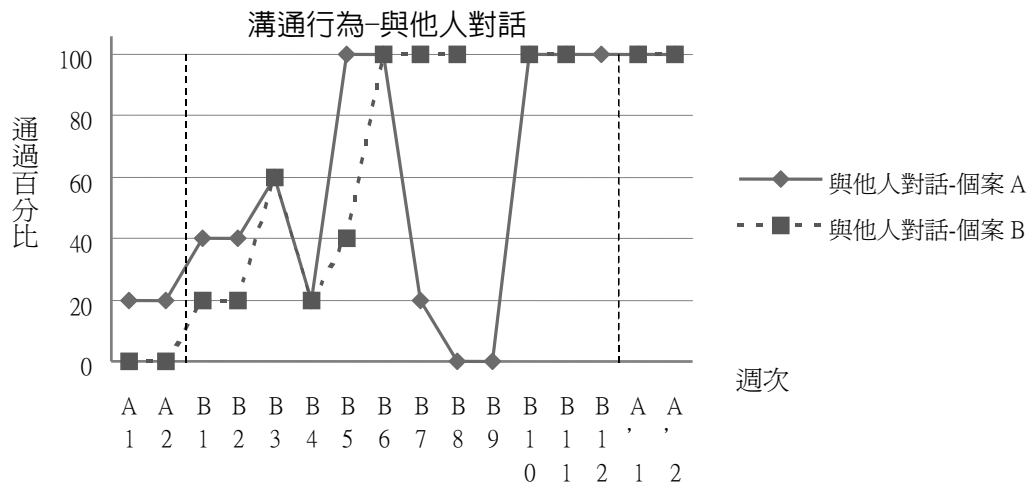
個案 B「讚美他人」行為在基線期的平均目標達成率達 10%，而在教學介入期的平均目標達成率達 86%，最後在保留期的平均目標達成率卻

降到 40%，其「讚美他人」行為在介入期呈現進步的表現，但在自編兒歌教學活動結束後並未能完全保留所養成之行為。因此自編兒歌教學活動對個案 B 的「讚美他人」學習雖有明顯成效，但較難類化至自編兒歌教學活動外的其他情境，與此階段孩子的「自我中心」特質有關。個案 B「與他人對話」行為在基線期的平均目標達成率達

0%，而在教學介入期的平均目標達成率達 66%，最後在保留期的平均目標達成率則達 100%，其「與他人對話」行為呈現大幅度的進步，並能持續保留所養成之行為；綜括而言，自編兒歌教學活動對個案 B「讚美他人」和「與他人對話」之學習，呈現明顯的教學成效，整體而言，個案 B 之「溝通行為」的表現有進步。



圖三 兩位特殊需求幼兒「溝通行為—讚美他人」成效之分析圖



圖四 兩位特殊需求幼兒「溝通行為—與他人對話」成效之分析圖

### 三、自編兒歌教學活動對學前融合班兩位特殊需求幼兒「合作行為」成效之分析

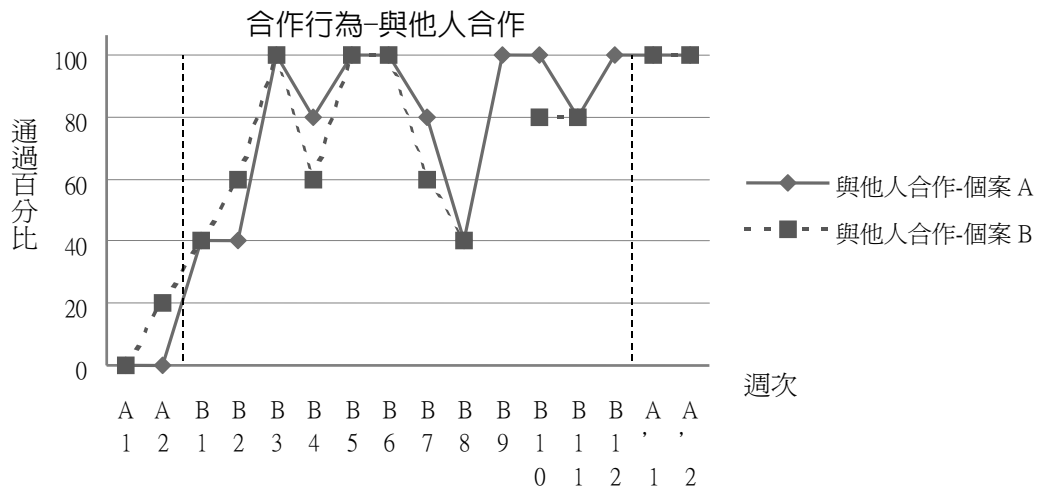
本研究「合作行為」涵蓋「與他人合作」及「輪流」兩種行為，個案 A「與他人合作」行為在基線期的平均目標達成率達 0%，而在教學介

入期的平均目標達成率達 80%，最後在保留期的平均目標達成率則達 100%，其「與他人合作」行為呈現明顯的進步，並能在自編兒歌教學活動結束後仍保留與他人合作之行為。個案 A「輪流」行為在基線期的平均目標達成率達 0%，而在

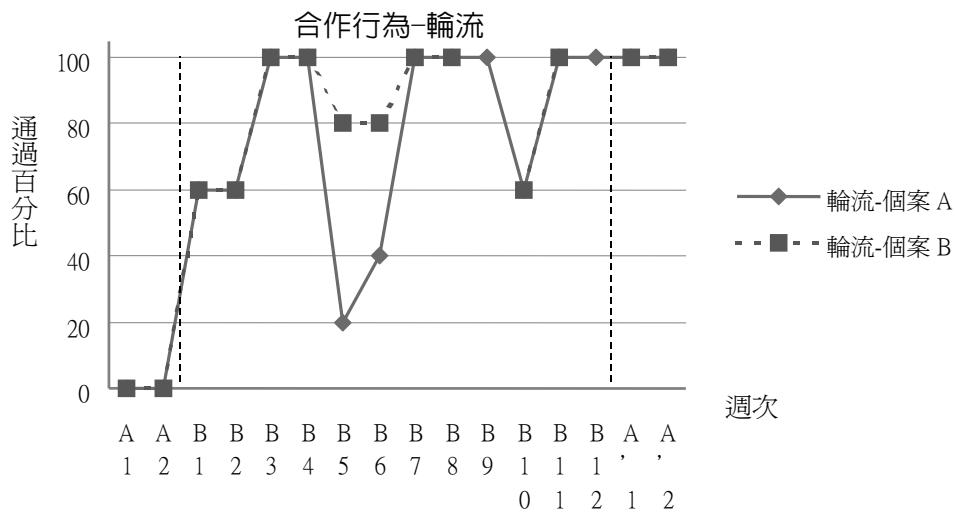
介入期的平均目標達成率達 78.3%，最後在保留期的平均目標達成率則達 100%，其「輪流」行為呈現大幅度的進步，並能持續維持輪流的行為。因此自編兒歌教學活動對個案 A 的「輪流」學習有明顯成效。總體評析，自編兒歌教學活動對個案 A「與他人合作」和「輪流」之學習，呈現明顯的教學成效，整體而言，個案 A 之「合作行為」的表現是有進步的。

個案 B「與他人合作」行為在基線期的平均目標達成率達 10%，而在教學介入期的平均目標達成率達 72%，最後在保留期的平均目標達成率

則達 100%，其「與他人合作」行為有明顯進步的情形，並能維持與他人合作的行為。個案 B「輪流」行為在基線期的平均目標達成率達 0%，而在介入期的平均目標達成率達 84%，最後在保留期的平均目標達成率則達 100%，其「輪流」行為達成率提升，且仍保留所建立之輪流行為。整體來說，自編兒歌教學活動對個案 B「與他人合作」和「輪流」之學習，呈現明顯的教學成效，整體而言，個案 B 之「合作行為」的表現有進步。



圖五 兩位特殊需求幼兒「合作行為—與他人合作」成效之分析圖



圖六 兩位特殊需求幼兒「合作行為—輪流」成效之分析圖



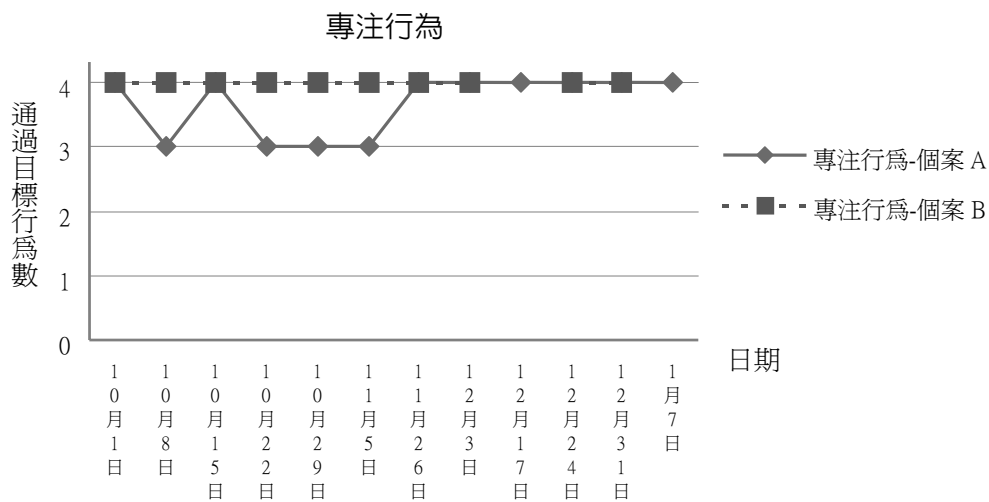
#### 四、兩位特殊需求幼兒在「自編兒歌教學活動課程本位評量表」結果分析

本研究「自編兒歌教學活動」一共分為四個大單元，每一大單元各有三堂課，而每堂課行為目標皆各有其對應人際互動三個向度，每個向度均有四個行為目標，共計有十二個人際互動行為目標，每一行為目標以 1 分計算，個案達成目標可得到 1 分，若未達成則以 0 分計算，亦即，每個向度均有四個行為目標，若個案完全學會該項

行為目標，則可獲得 4 分。

##### (一)專注行為

個案 A 在專注行為方面的表現上，前六週呈現不穩定狀態，其分數在 3 分及 4 分之間上下跳動，到了第七週以後，個案 A 在專注行為的表現上，皆有 4 分的表現；個案 B 在自編兒歌教學活動進行期間，其各週均完全學會預定的四個行為目標，獲得 4 分，平均目標達成率達 100%。

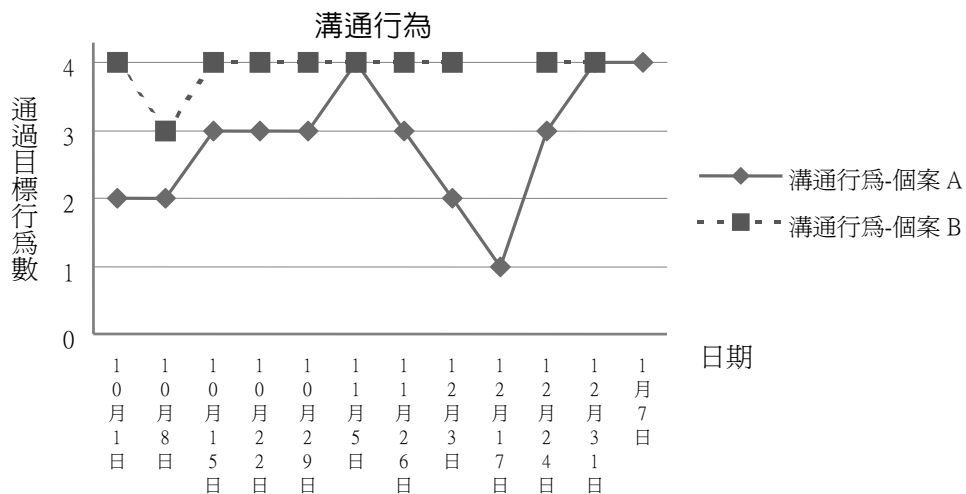


圖七 兩位特殊需求幼兒「專注行為」之表現情形

##### (二)溝通行為

個案 A 溝通行為表現於前六週呈現不穩定，但卻處於持續進步的狀態，其分數起初從 2 分進步至 3 分，到了第七週以後，個案 A 在溝通行為

的表現上，皆為 4 分；個案 B 則是在溝通行為方面有不錯的表現，除了第二週得到 3 分外，其餘各週均學會四項溝通行為之行為目標。

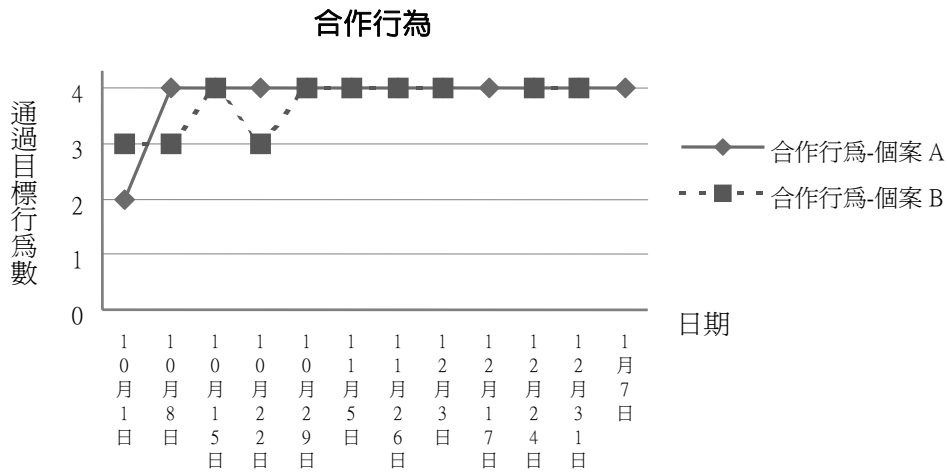


圖八 兩位特殊需求幼兒「溝通行為」之表現情形

(三) 合作行爲

在合作行爲方面，個案 A 學習情況穩定，除了第一週得到兩分外，其餘各週皆得到 4 分。個案 B 在合作行爲方面的表現上，前四週呈現不穩

定的狀態，其分數在 3 分及 4 分之間上下跳動，到了第五週以後，均學會此一向度所有行爲目標，均爲 4 分。



圖九 兩位特殊需求幼兒「合作行爲」之表現情形

整體觀之，本研究發現兩位個案在「自編兒歌教學活動課程本位評量表」之表現，皆能自起初的不穩定，逐漸步入穩定狀態，並能達到每堂課預期達成的十二個課程本位評量之行爲目標。由此觀之，自編兒歌教學活動能激發特殊需求幼兒人際互動之潛能，並能有最佳的學習表現。

五、軼事記錄分析

本研究除了「自編兒歌教學活動人際互動行爲評量表」以及「自編兒歌教學活動課程本位評量表」的分析之外，亦於平日入園觀察兩位個案的人際互動情形，並將其記錄於軼事記錄表之中。

(一) 個案 A

個案 A 是中度自閉症的幼兒，未介入本研究之前，與老師、同儕視線接觸的時間短暫，平均一秒的時間，平日較傾向獨自遊戲或平行遊戲，少與同儕互動，不易了解他人的感受，會在不適當的情境說出不適當的話，以致於有時會做出讓人討厭而自己卻不自覺的事情；個案 A 也常出現鸚鵡語言，比如說上課時突然出現一句或多句與課程無關的話語，干擾到課程進行及影響同學上

課，需要老師時時提醒。

自編兒歌教學活動介入之後，個案 A 平日在音樂課程和其他課程情境當中，跟著老師的指示拍手，以及與老師、同儕視線接觸的時間延長，與同儕的互動明顯增多了，特別是溝通行爲及合作行爲，他會主動與人進行與當下情境有關之對話，能主動關懷同學，懂得主動問候跟別人打招呼，以及回應他人的問候，會邀請同儕一起遊戲，能回應同儕的邀請出現鸚鵡語言干擾上課的次數減少，會和個案 B 一起遊戲，也會關心周遭的人，也會與人合作搬桌椅。此外，能與同儕輪流使用玩具或玩遊戲，也會與同儕分享自己最愛的電子琴，甚至會主動教導同儕彈奏電子琴。此外，會向同儕提出自己的疑問，會與人分享自己開心的事，也會主動與人談話，能和人輪流玩遊戲，也可以跟同學一起練習歌謠，會與人分享自己的作品，能聽從老師的指示，能主動安慰受傷的同學。綜合觀之，個案 A 到了自編兒歌教學活動介入的中、後階段，兩位研究者發現個案 A 與老師、同儕視線接觸的時間延長，最長可持續五分鐘，且能在教學活動中讚美 13 位同學，也能為 6

位上台表演的小朋友拍手鼓勵，對各地的水果已經可以朗朗上口了；並且主動協助班上同學、與人合作、主動邀請同學參與活動、與同學分享等正向人際互動行爲。值得一提的是，全班同學在個案 A 的領導和帶動之下，下課時間或是下午時間，總會全班同學一起唱出本研究兒歌，由此可見，本研究兒歌已受每位同學的喜愛，且能隨時朗朗上口。

在教學保留期間，個案 A 仍維持主動問候他人的習慣，能主動與人對話，分享自己的作品，也能和同儕分享電子琴。

## (二)個案 B

個案 B 是發展遲緩的幼兒，其個性較急躁，無法耐心等待，常伴隨出現過動及衝動行爲。平日能與同儕互動，但常出現做危險動作、大叫、干擾同學、故意模仿他人等，來取得他人的注意；由於希冀受到他人關注，卻使用了錯誤的互動技巧，使得個案 B 的人際互動呈現較多的負向行爲，如搶奪、戲弄、欺負、故意模仿同學……等，或是會用各種奇怪的方式來引人注意，譬如：表示自己要打同學、作勢把同學的書本丟掉、故意引起同學不當的行爲、破壞公物、不遵守規定。

然而，自編兒歌教學活動介入後，剛開始在音樂課程和其他課程情境當中，能聽從老師的指示，但他會用不當的行爲來引起別人注意，包括欺負同學、發出怪聲音、故意模仿不適當的行爲、打人等，也會用不適當的方式引人注意，不遵守規定，無法控制自己的衝動，干擾他人以及搶奪他人物品。雖然負向行爲依然頻頻出現，但同時個案 B 的正向的人際互動行爲亦逐漸增多，能聽從老師的指令，會跟別人打招呼，會主動邀請他人一起遊戲，也會與人合作，也會主動邀請同儕一起朗讀歌謠；而對他來說最爲困難的「等待」，也漸漸能以舉手的方式等待表達需求。個案 B 會主動和個案 A 一起玩遊戲，會主動加入同儕的遊戲活動，該等待輪流的時候，個案 B 學會用舉手的正確方式來表達；最難能可貴的是，能幫助重度障礙的同學參與活動，也會加入同儕的話題，更能正確的回應老師的教學，以及主動關心孤

單的重障同學。除此之外，也懂得輪流，知道用「說」的來表達自己的需求，而不是用搶奪的方式。此外，個案 B 會問候他人，看到需要協助的事情時，他也會挺身相助，會做出一些好行爲，希望得到讚賞，也會和同學一起玩假扮遊戲，也會與人合作搬桌椅，開始出現對人有禮貌的行爲，離開教室前會先徵得老師的同意，也會尋求並接受別人的幫助，他能用禮貌的口吻邀請別人和他一起玩，會推薦表現好的同學給老師，遇到困難會請求他人的幫助，能接受他人的協助，並爲重障同儕加油，也能回應老師和同學的提問，以及會主動尋求幫助，也能接受他人的協助，能告訴同儕自己的喜好，會加入團體的對話，能與人合作完成任務，會與人分享自己的作品，主動與人對話，會攜伴欣賞同儕的作品、能聽從他人的勸告，可以模仿老師的示範做動作。整體言之，到了自編兒歌教學活動介入的中、後階段，兩位研究者發現個案 B 的負向人際互動行爲雖依然存在，但已減少許多，與老師、同儕視線接觸的時間延長，最長可持續近五分鐘，且能在教學活動中讚美 11 位同學，也能爲 4 位上台表演的小朋友拍手鼓勵；除此之外，個案 B 亦出現關心班上重度障礙同學、主動協助班上同學、與人合作、能爲他人加油打氣、主動邀請同學參與活動、與同學分享等正向人際互動行爲。

而在教學保留期階段，個案 B 會主動與人對話，會邀請同儕一起遊戲，能模仿老師的示範上台表演，主動問候他人，也會主動與人對話，另外，也能接受同儕的協助，會與同學一起玩假扮遊戲，會主動與人對話，遊戲中也能接受同儕的協助，也會主動邀請別人，很樂意在大掃除時擔任掃地的工作。

總括言之，兩位研究者一個學期觀察及研究發現，自編兒歌教學活動在教學介入期及保留期，全方位地增進學前融合班每位學生的活動參與度及人際互動次數。

## 陸、結論與建議

### 一、結論

研究者針對本實驗課程之整體研究結果提出以下結論：

(一)自編兒歌教學活動對學前融合班特殊需求幼兒在教學介入期人際互動之成效

- 1.自編兒歌教學活動在教學介入期能增進學前融合班兩位特殊需求幼兒在「視線接觸」、「聽從指示」等「專注行爲」的表現。
- 2.自編兒歌教學活動在教學介入期能增進學前融合班兩位特殊需求幼兒在「讚美他人」、「與他人對話」等「溝通行爲」之頻率。
- 3.自編兒歌教學活動在教學介入期能增進學前融合班兩位特殊需求幼兒在在「與他人合作」、「輪流」等「合作行爲」的出現比率。
- 4.自編兒歌教學活動在教學介入期能明顯減少學前融合班兩位特殊需求幼兒負向的人際互動行爲次數。
- 5.自編兒歌教學活動在教學介入期能增加學前融合班每位學生的活動參與度及人際互動次數。

(二)自編兒歌教學活動對學前融合班特殊需求幼兒在保留期人際互動之成效

- 1.自編兒歌教學活動在保留期能增進學前融合班兩位特殊需求幼兒在「視線接觸」、「聽從指示」等「專注行爲」的表現。
- 2.自編兒歌教學活動在保留期能增進學前融合班兩位特殊需求幼兒在「讚美他人」、「與他人對話」等「溝通行爲」之頻率。
- 3.自編兒歌教學活動在保留期能增進學前融合班兩位特殊需求幼兒在在「與他人合作」、「輪流」等「合作行爲」的出現比率。
- 4.自編兒歌教學活動在保留期能明顯減少學前融合班兩位特殊需求幼兒負向的人際互動行爲次數。
- 5.自編兒歌教學活動在保留期能提高學前融合班每位學生的活動參與度及人際互動次數。

### 二、建議

(一)課程設計方面

本研究自編兒歌教學活動編製係符合學前融合班四至六歲特殊需求幼兒身心特質及學習需求，徵詢三位學者專家及三位實務工作教師之建議，教學內容全部取自日常生活之題材，掌握趣味化原則，並且重視四至六歲特殊需求幼兒人際互動之相關生活經驗等特點，可作為學前融合班音樂課程設計之主要參考要點。

(二)未來研究

- 1.本研究設計，在依變項僅針對人際互動部分做探討，建議未來研究可擴充其他可能的依變項，為自編兒歌教學活動做更廣泛的探究。
- 2.本研究僅針對一個學前融合班進行單一受試之研究，建議未來研究可以若干學前融合班，以及擴增其他機構、團體為研究對象，以增加樣本數，提升教學效果之推論性。
- 3.本研究採單一受試研究之 A-B-A' 設計，僅能就兩名特殊需求幼兒針對自編兒歌教學活動對特殊需求幼兒在依變項上是否有效做討論，建議在未來的研究中能比較不同的音樂教學活動在效果上的差異，並針對其優缺點做詳細的分析。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王慧玲(2002)。幼稚園教材研究—探討主教材中兒歌的內容與形式。國立台東師範學院兒童文學研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 沈佳儀(2006)。智障學生青少年手足的手足關係與同儕互動之相關研究。國立台灣師範大學特殊教育學系特教教學碩士論文，未出版，台北市。
- 李至婕(2009)。國小普通班智能障礙學生人際互動之個案研究。國立東華大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 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。
- 何雅竹(2009)。兒歌教學方案對國小中度智能障

- 礙兒童功能性詞彙學習成效之研究。台北市立教育大學特殊教育學系身心障礙教育教學碩士論文，未出版，台北市。
- 吳明芬(2006)。音樂活動應用於低學業成就兒童自我效能及人際關係之研究。國立屏東教育大學音樂學系碩士班碩士論文，未出版，屏東市。
- 吳美玲(2002)。兒歌在幼兒音樂課中的觀察與分析研究。國立台灣師範大學音樂研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 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碩士論文，未出版，嘉義市。
- 林仙姝(2006)。故事性兒歌及其在國小語文教學上的應用。國立台南大學語文教育學系教學碩士班碩士論文，未出版，台南市。
- 林婉瑜(2005)。兒歌結合字卡教學方案對國小二年級學習障礙兒童認字學習成效之研究。台北市立教育大學身心障礙教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林貴美(1987)。談音樂治療與其在智能不足兒童教學上之應用。《國小特殊教育》，7，22-31。
- 林儀婷(2010)。家有遲緩兒～親子互動的說學逗唱(下)。《牽引》，253，7-8。
- 林麗英(1997)。學前發展性課程評量。台北：心理。
- 邱桂秀(2003)。動物兒歌融入低年級研究生活課程之。台中師範學院自然科學教育學系碩士班碩士論文，未出版，台中市。
- 周俊良、范智敏、陳冠蘭、劉蔚萍、李昆霖、劉心霖(2006)。幼兒特殊教育導論。台北：偉華。
- 姚佳君(2005)。改善兒童語言障礙之簡易音樂治療活動。《國教輔導》，44(6)，47-51。
- 洪育慈(2002a)。多媒體兒歌對國小低年級智障伴隨語障學生詞彙教學成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 洪瑟勳(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。國立台灣師範大學音樂學系碩士論文，未出版，台北市。
- 洪慧如(2002)。兒歌內容分析—以台灣省教育廳發行之大單元活動設計內之兒歌為例。《國教學報》，14，43-98。
- 柯欣蓉(2009)。聽覺障礙幼兒與聽常同儕互動之主動發起與回應行為研究。台北市立教育大學特殊教育學系碩士班身障組碩士論文，未出版，台北市。
- 徐澄清、廖佳鶯、余秀麗(1991)。嬰幼兒發展測驗。台北：杏文。
- 張玄宛(2006)。奧福音樂治療教學方案對國小中重度智能障礙兒童功能性詞彙學習成效之研究。台北市立教育大學特教系身心障礙教育教學碩士論文，未出版，台北市。
- 張希如(2009)。國小普通班綜合性音樂活動對輕度智能障礙學童社交技巧之影響。台北市立教育大學音樂學習碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 張春興(2007)。現代心理學(初版45刷)。台北：東華。
- 張素珠(2004)。休閒活動指導對國小自閉症學生同儕互動成效之研究。國立台灣師範大學特殊教育系特教教學碩士班論文，未出版，台北市。
- 張素連(2003)。兒童詩歌教學活動設計。《國教世紀》，205，59-62。
- 張娣明(2001)。兒歌的修辭藝術與教育功能—以台灣七0年代流行國語兒歌為例。《台灣人文》，6，315-348。
- 張雅麗(2008)。發展遲緩幼兒在學前融合搬角落學習活動中同儕互動之個案研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 張瑛玲(1999)。「解讀社會訊息」教學對增進高功能自閉症學生同儕互動行為之成效研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張維真(2003)。兒歌圖畫結合部首歸類識字教學對識字困難學童學習成效之個案研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

- 出版，屏東市。
- 陳正治(1984)。兒歌的創作。《中國語文》，**55**(3)，80-85。
- 陳良真(2006)。兒歌在低年級國語文教學上的運用。《兒童文學學刊》，**16**，193-212。
- 陳宣蓉(2003)。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，屏東市。
- 陳淑鳳(2006)。學業取向的課程對幼稚園同儕互動的影響。台北市立教育大學兒童發展研究所碩士論文(未出版)，未出版，台北市。
- 陳麗卿(2008)。一名特殊需求幼兒接受融合教育之歷程。國立花蓮教育大學國民教育研究所特殊教育教學碩士論文，未出版，花蓮市。
- 梁蓓禎(2007)。音樂活動輔助國中自閉症學生人際關係與自我概念之研究。高雄師範大學音樂學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 郭秀鳳(1995)。障礙幼兒融合式教育之探討。《》，**57**，1-9。
- 許瑛珍(2004)。兒歌童謠創作研究。《國立台北師範學院學報：人文藝術類》，**17**(1)，47-58。
- 馮輝岳(1995)。兒歌研究(修訂版一刷)。台北：台灣商務。
- 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，台北市。
- 黃榮真(2006a)。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(2006b)。自編「音樂教學活動方案」在國小特教班實施成效之探討。《東台灣特殊教育學報》，**8**，97-122。
- 黃榮真(2006c)。協同行動取向之國小特教班學生音樂教學活動方案實踐與反思。《花大學報》，**23**，209-236。
- 黃榮真(2006d)。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(2008)。特殊需求學生音樂教學活動：系列教材(I)。台北：心理。
- 黃榮真、陳孟群(2005a)。國小特教班音樂教學活動之行動研究－以花蓮某一國小為例。國立臺灣大學2005年行動研究研討會論文集，28-66。
- 黃榮真、陳孟群(2005b)。國小特教班音樂教學活動實驗方案之行動研究－以花蓮某一國小為例。國立臺灣師範大學特教系主辦2005特殊教育學術研討會論文發表。
- 曾葆賢(2005)。發展遲緩幼兒在融合教育學習區之同儕互動個案研究。台北市立師範學院身心障礙教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 葉倩伶(2006)。整合性遊戲團體對增進中度多重障礙兒童社會互動能力之成效研究。台北市立教育大學身心障礙研究所教學碩士論文，未出版，台北市。
- 廖信達(1988)。受歡迎及被拒絕學前兒童與其同輩社會互動之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 潘葉棻(2006)。運用兒歌融入一年級國語科實施修辭教學之研究－以台北縣永定國小一年級為例。國立新竹教育大學人資處語文教學碩士論文，未出版，新竹市。
- 鄧兆軒(2008)。奧福音樂治療活動對一位國小輕度智能障礙兒童不專注行為之影響。台北市立教育大學特殊教育系碩士班身心障礙教育組碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡尙志(1989)。重視兒歌教學。《教師之友》，**32**(2)，17-21。
- 盧文偉(2006)。電腦化兒歌識字教學對國小學習障礙學生識字學習成效之研究。國立台中教育大學數位內容科技學系碩士論文，未出版，台中市。
- 盧明(1995)。特殊幼兒之社會技巧教學策略的探討。《嘉義師院學報》，**9**，539-559。
- 魏純美(2003)。以兒歌統整幼稚園課程之行動研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論

文，未出版，台北市。

謝淑英(2004)。幼稚園角落情境中同儕互動的探究。國立台北師範學院幼兒教育學系碩士論文，未出版，台北市。

藍正發(2006)。以英文兒歌律動實施國小二年級英語補救教學之行動研究。國立台北教育大學兒童英語教育學系碩士論文，未出版，台北市。

## 二、英文部分

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.

Cartledge, G., & Milburn, J. E. (1995). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches* (3<sup>rd</sup> ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Cassidy, J. W.(1992). *Communication Disorders* :

Effect on children' s ability to label music characteristics. *Journal of Music Therapy* ,29 ,113-124.

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.

Grasham, F. M. (1988). *Handbook of behavior therapy in education*. New York: Plenum Press.

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.

Stephens, T. M. (1978). *Social skills in the classroom*. Columbus, Ohio: Cedars Press.

## **Open a Window for Inter-Person Interactions of Special-need Kids---The Effect of Self-designed Kid-song Teaching Activity for Preschool Inclusive Classes**

Yung-Chen Huang

Professor

Department of Special Education  
National Dong Hwa University

Tzu-Hua Chiu

Student

Department of Special Education  
National Dong Hwa University

### **Abstract**

This study investigates the effect of twelve self-designed kid-song teaching activities on inter-person interactions in preschool inclusive classes. Two subjects were chosen from preschool inclusive classes in Hualien area. The experimental design is based on A-B-A test, “self-designed kid-song teaching activity inter-person interactions evaluation list”, and “self-designed kid-song teaching activity curriculum evaluation list”. Based on the research results, we found: (1) Self-designed kid-song teaching activity can improve the focusing behaviors such as “eye-contact”, and “order obedience”. (2) Self-designed kid-song teaching activity can increase the frequency of inter-person communication behaviors like “praise others”, and “talk to others”. (3) The cooperative behaviors such as “cooperate with other” and “take in turns” were improved. (4) The frequency of negative inter-person interactions was decreased.

Analysis and further discussion were processed based on results of this study. Suggestions for future curriculum design of preschool inclusive classes were provided.

**Keywords:** kid-song music activity, preschool inclusive class, special need kid, inter-person interactions





# 特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究

鄭雅莉

慈濟大學兒童發展與家庭教育學系助理教授

何東墀

朝陽科技大學幼兒保育系教授

## 摘要

本研究的目的是要瞭解幼稚園教師對其班級中特殊幼兒接受融合教育的評定和差異情形，具體來說，本研究是要分析特殊幼兒接受融合教育情形，包含特殊幼兒的社會互動和教師的課程及教學，其中社會互動指的是同儕互動、師生互動和親師互動；本研究並進一步探究不同因素對幼稚園教師在評定融合教育實施情形的差異情形為何。本研究採用調查研究法，研究對象為全國公私立幼稚園班級中有特殊幼兒之教師，包含公立幼稚園教師 37 名及私立幼稚園教師 83 名，共計 120 名。本研究以問卷調查方式進行，研究工具為研究者自編之李克氏五點量表「特殊幼兒融合教育問卷」，問卷共分為兩個部分：問卷內容和教師基本資料，問卷內容經過專家效度、預試後的項目分析及因素分析，問卷內容共有 35 題並分為五個成份，包含同儕互動、師生互動、親師互動、課程和教學。本研究以次數、百分比、平均數、標準差、T 檢定及單因子變異數分析來分析資料，研究結果顯示：

- 一、特殊幼兒融合教育的社會互動：幼稚園教師對特殊幼兒在融合教育的社會互動評定正向，依評定高低順序為親師互動、師生互動、同儕互動。
- 二、融合教育的課程與教學：教師對其融合的課程與教學評定趨於正向，教師評定教學向度高於課程向度，此外，教師在課程調整或是個別化教學的執行有其困難。
- 三、差異程度：不同因素對幼稚園教師評定融合教育的差異情形如下
  - (一)不同幼稚園屬性教師在評定融合教育實施情形沒有顯著差異。
  - (二)任教區域不同的幼稚園教師在評定融合教育實施情形在教學向度中有顯著差異：南區教師在教學向度的評定高於北區教師。
  - (三)不同幼教背景的幼稚園教師在評定融合教育實施情形在各向度皆無顯著差異。
  - (四)不同特教背景的幼稚園教師在評定融合教育實施情形在各向度皆無顯著差異。
  - (五)班級中特殊幼兒的障礙類別和程度並未影響教師評定融合教育。

**關鍵字：**幼稚園教師、社會互動、特殊幼兒、學前融合教育、課程與教學

## 壹、緒論

### 一、研究背景

聯合國教科文組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 1994 年召開世界特殊需

要教育大會並且通過了「薩拉曼卡宣言」及「特殊教育行動綱領」：兒童有受教育的基本權利、有特殊教育需求的兒童必須有機會進入以「兒童中心」的普通學校、學校應調整其課程及環境來適應特殊兒童。美國在 1986 年至 2008 年期間，需要特殊教育服務的學生在隔離環境愈來愈少，安置於普通班級接受教育的特殊學生由 69% 提昇

至 95%(U.S. Department of Education, 1998, 2010)。根據台灣特殊教育統計年報，台灣六歲以前特殊幼兒安置於融合教育環境的比率逐年提高，民國八十八年約有 55%身心障礙幼兒安置於普通班或資源班，然而，至九十八年度，全國特殊幼兒安置於融合教育環境中更大幅提高為九成二，包含普通班接受特殊教育服務(57%)、巡迴輔導(34%)及分散式資源班(教育部，1999、2009)。由以上資料顯示，愈來愈多的特殊學生在融合的環境接受教育，也就是說，學前教育機構成為學齡前特殊幼兒的主要安置場所，因此，特殊幼兒在融合環境的適應及學習情形成為重要課題。

#### (一)美國融合教育

美國 1975 年通過了 94-142 公法，並於 1990 年修法更名為障礙者教育法(Individual with Disabilities Education Act, IDEA)。94-142 公法最初是針對五至二十一歲特殊學童提供免費、適當和公立教育，並盡可能在最少限制的環境中提供以上服務；1986 年的修正法中將特殊教育和其相關服務對象下降至三歲，視為強制性的服務，而其中的 Part H 更為零至三歲特殊幼兒界定其服務，包含補助、個別化家庭服務計畫和個案管理服務；此外，1997 年 IDEA 修正法強調特殊教育和一般教育的合作。IDEA 要求早期療育的服務必須在自然情境下，所謂的自然情境所指的包含特殊幼兒之家庭與其同儕可能參與的社區及托兒場所(section 303.12, IDEA, 1997)，此種宣示無異是要求融合的實施。此外，美國特殊兒童學會(Council for Exceptional Children, CEC, 1994)為了確保融合式學校的成功，提出十二項原則，包含：尊重並接納學生的歧異性、校長扮演主動積極的角色以使全校教職員能投入融合教育、所有學生均致力於共同的教育目標、所有學生的教育需求獲得滿足且能受到同儕和教職員的接納、學校和社區協調、學校彈性靈活安排教學活動和課程內容、學校能運用各種經實證研究的教學策略和方法、學校內教職員合作組成支援網絡、教師之角色和責任能隨融合教育而調整改變、學校能發展出新的績效責任和評量方式、

學校能提供無障礙的校園並運用科技器材、家長能參與校務的規劃與執行，該學會學前分部也提出特殊幼兒服務方案的品質指標(DEC, 1993；Allen & Schwartz, 1996)，包含：以實證研究為基礎、以家庭為中心、重視多元文化、跨專業準備、符合發展/生理年齡和正常化原則。

#### (二)台灣學前融合教育

我國在民國七十三年頒布特殊教育法，正式為有特殊需求的學童明訂其教育權益。根據此法，特殊學童可依其障礙程度而至一般班級、特殊班級、或是特殊學校就學，國民教育階段的特殊學生至此有其法定的權利來接受教育，然而，學齡前特殊幼兒的教育權遲至民國八十六方漸明朗，該年特殊教育法將特殊學生入學年齡向下延伸至三歲，並於九十八年修訂特殊教育法第二十三條指定特殊教育之實施應自三歲開始。除了載明學前特殊教育的實施地點和範圍外，特殊教育法亦對於學齡前特殊教育的內容及方式給予綱要式的原則，特殊教育法施行細則第七條指出：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。」也就是說，從民國八十六年後，除了特殊幼稚園(班)和特殊教育學校幼稚部外，托兒所及幼稚園也要開始負擔起接受特殊幼兒入學的主要責任；此外，為鼓勵身心障礙幼兒即早入學，對於就讀學前私立幼稚園、托兒所或社會福利機構之身心障礙幼兒，得發給教育補助費，並獎助其招收單位，並且以巡迴輔導特殊教育教師協助幼稚園教師或是提供諮詢。由此可知，中央及地方政府嘗試鼓勵公私立幼稚園及托兒所招收特殊幼兒，唯台灣目前的學前特殊兒童的融合教育尚在起步，未來仍需以更多的配套措施來使之更加完善。

#### (三)融合教育相關研究

融合教育的重要因素包含教師和家長的態度、相關資源的準備度、團隊合作、教師的技能等等(Guralnick, 2000；Thompson et al., 1993, 1996)。鐘梅菁(2000)綜合文獻指出：融合教育學校必須具備的基礎條件可分為五方面，分別為：理念態度方面、教育安置、服務型態、課程教學和實施成效，她另外分析融合教育專業知能的

重要內涵，包含融合教育理念、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭合作、專業合作等五個領域；此外，此研究建議：學前教師期望進修的內涵包括融合教育理念、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭合作、社會資源等方面；教師期望進修方式以實務經驗為主(2001)。研究者綜合林子煒(2009)、陳心怡(2009)、溫惠君(2001)、劉明松(2009)等人的研究發現，成功的融合教育和其指標可分為以下五個向度：(1)物理環境，包含無障礙環境與輔助科技；(2)心理環境，包含師生接納關懷；(3)課程、教學(策略與方法)與教材；(4)學校支援系統；(5)學生適應狀況。

為了檢視早療相關人員對幼兒融合教育品質的看法，Buysse、Skinner 和 Grant(2001)在其研究中針對 19 個融合學前機構人員訪談，這 19 個機構是由北卡羅來納州融合專業人員所選出的高品質學前機構，此研究的參與者包含 19 位一般兒童家長、18 位特殊幼兒家長、18 位教師、18 位專業人員如特殊教育老師或治療師、和 19 位單位主管，共計 92 名。綜合九個半開放式問題訪談後，結論是高品質融合學前機構有十七項特色：適性發展實務、合格教師、家長參與和支持、良好的設備和教室環境、任用和績效、服務時間長度、師生比例、成人的需求、機構歷史和聲譽、兒童健康和福祉、為特殊兒童而改善師生比例、調整環境來符合個別需求、統合式的治療或服務、介入的策略、特殊兒童的比例、家庭訪視、和其他融合安置的選擇。

王天苗(2001)以一個公立幼稚園為研究對象來瞭解特教教師及治療師等專業支援下融合教育運作的情況，進行觀察、深入訪談、和文件相關資料蒐集等質性的探討，她指出，融合教育的關鍵條件在於：普通班老師的心態、特教老師的專業、和特教老師的溝通能力；更詳細來說，普通班教師對待特殊幼兒的心態和教導責任的界定、特殊教育老師角色的界定、普通班教師和特殊教師間的溝通成為重要的關鍵。另外，Vakil、Welton、O'Connor 和 Kline(2009)指出普通班教師在學前融合教育環境扮演極重要的角色，教

師需具備有效的介入策略、體認文化和個別差異、瞭解幼兒和家長的需求、協助家長做決定、與專業團隊合作等角色，此外，教師常用以下策略來增加學前融合班級的幼兒互動或友誼：示範、角色扮演、合作學習、營造互動的社會環境、提供兩兩互動的機會和協助其互動/遊戲(吳淑美，2003；Hollingsworth & Buysse, 2009)。也就是說，幼稚園教師常常在融合教育中扮演重要且關鍵的角色。

綜合以上文獻，特殊幼兒融合教育有以下特質：(1)融合教育理念：尊重差異、正向的態度；(2)個別化的學習計畫；(3)師資：教師訓練、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭合作、專業合作；(4)課程及教學策略：課程效果、課程設計多樣化；(5)人員：師生互動、團隊運作；(6)家長參與；(7)安全和最少限制的環境；(8)建立合適的評量工具及方式；(9)正向的親師關係；(10)支持系統。根據以上十點，本研究將特殊幼兒融合教育情形分成四大向度：物理環境、社會互動、課程教學和支持系統，並且將其內涵依文獻分類如下(Gearheart et al., 1996；Jenson, 1994；McLean, Bailey & Wolery, 1996；Messe, 1994；Thompson et al., 1993；鐘梅菁，2000)。

1. 物理環境：無障礙措施、空間大小及安全、因應特殊學生所做的調整。
2. 社會互動：教師對特殊幼兒的尊重及公平對待、師生互動、教師對特殊學生的協助、幼兒同儕間的互動、親師互動。
3. 教學課程：課程設計、課程調整、特殊幼兒學習目標個別化、學習評量多元化。
4. 支持系統：專業人員的支持、工作人員的支持、在職訓練及督導制度、家長的態度與參與度。

以上四個向度全面性檢視特殊幼兒接受融合教育情形，本研究著重檢視融合教育的內部品質，故本研究僅就社會互動及教學課程二個向度來探討學前融合教育，其中，社會互動包含：教師對特殊幼兒的尊重及公平對待、教師對特殊幼兒的學習及適應的協助、幼兒同儕互動、教師與特

殊幼兒家長的互動；教學課程則包含課程設計、課程調整、特殊幼兒學習目標個別化和學習評量多元化。此外，研究者綜合相關文獻，以研究對象的背景因素為研究變項，做為問卷調查檢驗教師對融合教育實施情形評定的差異程度。

## 二、研究目的與問題

本研究目的在於檢視特殊幼兒在融合教育環境中的社會互動情形，包含同儕互動、師生互動及親師互動，本研究由班級中有特殊幼兒之幼稚園教師融合教育的評定情形，並加上幼稚園實際觀察與訪談，本研究問題如下：

- (一)特殊幼兒融合的社會互動情形為何？
- (二)幼稚園教師融合的課程及教學情形為何？
- (三)不同因素幼稚園教師評定融合教育實施情形的差異情形如何？
  - 3-1.公立及私立幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？
  - 3-2.不同任教區域幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？
  - 3-3.不同幼教背景的幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？
  - 3-4.不同特教背景的幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？
  - 3-5.招收特殊幼兒之障礙類別及程度是否為影響評定融合教育實施的因素？

## 貳、研究方法

### 一、研究方法及工具

本研究的研究方法為問卷調查，主要的目的是要了解幼稚園教師評定特殊幼兒在幼稚園的接受的教育概況。問卷調查以研究者自編問卷為研究工具，研究者針對特殊幼兒融合的教育品質做文獻蒐集，決定特殊幼兒融合教育品質的向度，並編製「學前融合教育」向度。其次，研究者於花蓮地區選出三個實施融合教育之幼稚園，透過實地觀察幼稚園環境及教學，並且訪談幼稚園教師和特殊幼兒家長後，修訂初稿形成「特殊幼兒融合教育」問卷。此問卷再經由兩位特殊幼兒家長、一位幼稚園教師、一位幼稚園園長及一位學

前特殊教育學者審閱並提供意見，形成「特殊幼兒融合教育」問卷，該問卷以李克氏五點量表(Likert's Scale)方式調查教師的評定情形，5表示「總是」、4表示「經常」、3表示「還好」、2表示「偶爾」、1表示「很少」。

首先，研究者經由教育部特殊教育通報網取得全國各縣市各校特教概況列表，再以隨機方式抽取樣本 100 名，並以郵寄方式發出問卷來進行預試，本預試問卷共計回收 68 份。隨後，研究者針對此 68 份問卷進行項目分析。項目分析檢驗標準如下(邱皓政, 2002)：(1)遺漏檢驗：遺漏檢驗的目的是針對量表試題發生遺漏狀況的趨勢分析；(2)平均值：項目平均數超過全量表平均數的正負 1.5 標準差，即項目平均數高於 4.4 或低於 3.08；(3)標準差：項目標準差小於 0.75 者；(4)偏態：項目偏態系數趨近正負 1 者；(5)極端值檢定：項目 T 檢定未達 .05 顯著水準者；(6)相關：項目相關係數小於 .03 者；和(7)因素負荷：項目因素負荷小於 .03 者。項目若是未達檢驗標準即在該空格處標「\*」，經項目分析後發現，第 28 題有六項指標不理想項目(平均值、標準差、偏態、極端檢定、相關、因素分析)、第 1 題有三項指標不理想(平均值、標準差、因素負荷)、第 2、4、及 20 題各有二項指標不理想。因此，經過項目分析之後，共刪除五個項目，保留 35 題，形成問卷調查。

然後，研究者根據所保留的 35 項進行因素分析，研究者以主成分分析、取樣適切性量數(KMO, Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy)、因素陡坡圖等方式進行因素分析。其中 KMO 的統計量為 .89，表示因素分析的適合性良好(邱皓政, 2002)；此外，根據解說總變異量得出七個成份，其中二個成份與其他成份合併而成為五個成份：同儕互動(共六個項目)、師生互動(共六個項目)、親師互動(共四個項目)、課程(共十三個項目)、和教學(共六個項目)。此外，為確保問卷的信度，經正式施測後，研究者進行信度分析(ALPHA 信度估計模式)，得出  $\alpha$  值為 .94。

本研究除了問卷調查外，研究者曾進入一個

融合班級中進行觀察及訪談，主要的目的是要實際瞭解特殊幼兒的融合情形，尤其是瞭解同儕互動和師生互動。研究者在取得幼稚園園長、班級教師、特殊幼兒家長的同意下實地觀察一個幼稚園融合班級，觀察時間為期一週，並且訪談特殊幼兒家長、班級教師及特殊教育巡迴輔導教師各一次。研究者在觀察及訪談結束後將資料編碼，做為調查研究的輔助資料。

## 二、研究對象

研究對象是研究者自全國特殊教育網路取得全國招收特殊幼兒之公私立幼稚園名單，再以分層隨機方式抽取並發出預試 100 份，預試問卷回收 68 份，最後，在問卷修正後扣除預試對象，

正式發出問卷 400 份，共回收問卷 120 份。教師基本資料如表一，如表一所示，在 120 位研究對象中，公立幼稚園教師 37 名，私立幼稚園教師 83 名，約八成五的教師為幼教(保)相關科系畢業，其中以大學幼教/幼保系為主，並且有 77 位(約 64%)受訪之幼稚園教師有幼兒教師證；此外，超過六成的幼稚園教師會修習過特殊教育學分，約 13%的受訪者會修習過特殊教育達 20 個學分以上，47.5%曾修習過 20 個學分特殊教育以下，1.7%正在修習特殊教育學分，19.2%則從未修習過任何特殊教育學分，也就是說，在 120 位受訪者中，超過六成(60.8%)的幼稚園教師會修過特殊教育學分。

表一 教師基本資料

教師特質	分 類	人 次	百 分 比
任教地區	北區	39	32.5%
	中區	32	26.7%
	南區	44	36.7%
	東區	5	4.2%
幼稚園屬性 (公/私立)	公立	37	30.8%
	私立	83	69.2%
幼教教師證	有	77	64.2%
	無	42	35.0%
	遺漏值	1	.8%
幼教背景	學士後幼教學分班	16	13.3%
	幼師專	13	10.8%
	大學幼教/幼保系	51	42.5%
	二專幼保科	6	5.0%
	高中職幼保科	10	8.3%
	其他	17	14.2%
特教背景	遺漏值	7	5.8%
	20特教學分	16	13.3%
	未滿20特教學分	57	47.5%
	修特教學分中	2	1.7%
	未修特教學分	23	19.2%
	其他	10	8.3%
遺漏值	12	10.0%	

N=120

此外，在問卷調查中，幼稚園教師被要求填寫該班特殊幼兒的障礙類別及程度(根據特殊幼兒的身心障礙手冊或醫師診斷證明)，目的是要了解特殊幼兒的障礙類別及程度是否為影響教師

評定融合教育品質的因素。幼稚園教師所教授的特殊幼兒障礙類別如下：18.3%為智能障礙者、8.3%為肢體障礙者、10%為語言障礙者、0.8%為視覺障礙者、2.5%為聽覺障礙者、19.2 為自閉症

者、5%為情緒障礙者、17.5%為發展遲緩、5.8%為多重障礙者；本研究中的幼稚園教師所教導的特殊幼兒中，障礙程度為輕度者佔 44.2%、中度者佔 35.8%、重度者佔 5.8%、極重度者佔 0.8%。在所有的特殊幼兒中，以自閉症(23 名)、智能障礙(22 名)、及發展遲緩(21 名)幼兒最多，其次是語言障礙(12 名)、肢體障礙(10)、多重障礙(7 名)、情緒障礙(6 名)、聽覺障礙(3 名)、和視覺障礙(1 名)；而根據障礙類別及程度來細分，以自閉症輕度(12 名)、發展遲緩輕度(12 名)、和智能障礙中度(10 名)最多。

### 三、研究結果分析

本研究中的問卷調查分析是使用社會科學統計套裝程式來進行分析，統計方法如下：

- (一)項目分析：以遺漏值、平均值、標準差、偏態、極端值及相關等檢驗進行。
- (二)描述性統計：包括次數、百分比、平均數、標準差。
- (三)差異分析：以 T 檢定及變異數分析(ANOVA)來分析平均數差異的檢定，並以單因子變異數分析不同因素的差異。

## 參、研究結果

研究結果依研究問題分述。

### 一、研究問題(一)：特殊幼兒融合的社會互動情形為何？

問卷內容將特殊幼兒的社會互動分為三個向度，分別為同儕互動、師生互動和親師互動。同儕互動向度中共有六題，包含第 2、8、9、10、

11、12 題；師生互動向度共有六題，包含第 1、3、4、5、6、7；最後，親師互動向度共有四題，分別為第 13、14、15、16 題。經統計發現，幼稚園教師評定特殊幼兒社會互動依高低順序分別為親師互動(平均數 4.12)、師生互動(4.03)、同儕互動(3.76)，也就是說，教師認為親師互動比師生互動更頻繁，而師生互動又比同儕互動頻率更高。以下將同儕互動、師生互動及親師互動結果分述如下。

#### (一)同儕互動

進一步分析特殊幼兒同儕互動情形，如表二所示，在同儕互動向度，特殊幼兒參與班上活動的平均值最高(4.33)、其次為同儕主動與特殊幼兒遊戲(3.91)及特殊幼兒主動加入同儕的遊戲(3.63)，而平均值最低的項目為特殊幼兒和其他同儕能互相協助(3.35)，也就是說，在特殊幼兒與一般幼兒的互動中，教師認為一般幼兒較主動接近特殊幼兒並與之互動，但是，特殊幼兒和一般幼兒經常性互動與協助偏低。

#### (二)師生互動

如表二，在師生互動方面，以教師製造機會協助特殊幼兒與同儕互動的平均值最高(4.39)、其次為考慮特殊性而給予特殊幼兒的協助(4.33)，而教師認為讓特殊幼兒在班上有表現的機會最少(3.54)，也就是說，教師較常在特殊幼兒的適應上提供協助，但是較少有機會讓特殊幼兒表現，值得注意的是，教師與特殊幼兒個別相處或指導時間的項目中的平均值為 3.91，高於第 1 題及第 5 題。

表二 教師對特殊幼兒社會互動評定情形的平均數及標準差

題號/項目	平均數	標準差
<b>同儕互動</b>	<b>3.76</b>	
2. 特殊幼兒參與班上的所有活動	4.33	.85
8. 同儕主動與特殊幼兒遊戲	3.91	.98
9. 特殊幼兒主動加入同儕的遊戲	3.63	1.14
10. 同儕主動與特殊幼兒共同完成老師指定的工作	3.56	1.04
12. 特殊幼兒經常與同儕互動	3.53	1.17
11. 特殊幼兒和其他同儕能互相協助	3.35	1.21
<b>師生互動</b>	<b>4.03</b>	
7. 教師會製造機會來協助特殊幼兒與同儕互動	4.39	.70
6. 教師考慮特殊幼兒的差異性而給予不同的協助	4.33	.76
4. 教師經常主動讚美特殊幼兒的表現	4.23	.74
3. 與特殊幼兒有個別相處或指導的時間，每天至少一次	3.91	.96
5. 教師能讓特殊幼兒決定參與的活動、工作材料或方式	3.77	.99
1. 特殊幼兒在班上經常有表現的機會	3.54	.99
<b>親師互動</b>	<b>4.12</b>	
14. 教師告知特殊幼兒家長關於學生在校的學習活動	4.41	.75
13. 教師會經常讓特殊幼兒家長了解其子女的進步情形或優良表現	4.36	.73
15. 教師會主動了解特殊幼兒在家學習狀況	4.15	.76
16. 特殊幼兒家長參與園內或班級活動	3.51	1.22

### (三) 親師互動

最後，在親師互動中，問卷調查中的教師評定最高的兩個項目分別為教師告知家長關於特殊幼兒在校的學習活動(4.41)和教師讓家長瞭解其子女的進步情形或優良表現(4.36)，但是，教師評定特殊幼兒家長參與園內或班級活動最低(3.51)，也就是說，在親師互動中，教師採取較主動與特殊幼兒家長溝通的策略。參照研究者的觀察與訪談發現，在與班級教師的訪談得知，教師與家長的溝通方式有聯絡簿、電話、或跟車時面對面溝通，母親也表示『使用聯絡簿溝通，但要求老師在特別狀況時以電話聯繫，主要在於生活上的問題。對於學習上的溝通，曾告知班級老師對學習不要求，並表示老師不用給個案作業(學習單)。』(0407 訪談家長記錄)。顯見親師間的經常性溝通的確是融合班級中常見的現象，並且，溝通內容亦傾向生活或學習的表現。

綜合以上資料，特殊幼兒在融合情境中，同儕互動頻率頗高，幼稚園教師評定同儕能主動與特殊幼兒遊戲或互動。

## 二、研究問題(二)：幼稚園教師融合的課程

### 及教學情形為何？

本部分探討教師融合教育的課程及教學情形，在問卷中課程向度 13 題、教學向度 6 題，共計 19 題，課程與教學向度的平均數分別為 3.5 及 4.04。表三為本研究中幼稚園教師對其課程的各題目的詳細項目內容、平均數及標準差。

#### (一) 課程

教師評定其課程的平均數為 3.50，顯示教師自評其融合課程為中度，進一步分析，如表三所示，在課程向度中的項目 17、18、19、30、31、32、34、35 等題目皆低於教師評定的平均數，僅有第 20、21、28 及 29 題高於平均數，如此看來，幼稚園教師在課程的個別化設計，包含課程調整、進度調整、提供多元化教材及學習單設計方面較低。詳細分析教師在課程向度的反應，教師評定最高的項目依次為第 20 題(教師對於特殊幼兒提供額外練習機會，平均數 3.97)、第 21 題(教師根據特殊幼兒的學習方式調整的教學方法，平均數 3.76)。然而，教師評定最低的題目為第 32 題(教師根據特殊幼兒需求來設計學習單，平均數 3.03)、第 30 題(教師提供特殊幼兒個別化



的學習教材，平均數 3.29)及第 17 題(教師設計課程時會根據特殊幼兒的背景和經驗，平均數 3.31)。

綜合以上問卷調查結果顯示：幼稚園教師在融合情境中的課程方面，不論是在課程設計和調整、幼兒學習歷程和學習成效評量等方面似乎有進一步執行的空間，相較之下，幼稚園教師普遍能給予特殊幼兒另外的練習時間。

### (二)教學

本研究的問卷調查將教學向度分為 6 題，項目內容、平均數及標準差如表四。根據統計，幼稚園教師評定其教學的平均數為 4.04，顯示教師對其針對特殊幼兒的教學情形趨向中度至高度。進一步分析教師的教學情形，如表四所示，向度中的項目 22、23、25 低於教師評定的平均數，而另外三題高於平均數，顯示幼稚園教師較常鼓

勵一般生與特殊幼兒的互動上，但是，教師對於教學如人際互動課程設計、提示一般幼兒解讀特殊幼兒的非語言溝通以及等待特殊幼兒反應上皆低於平均數。

詳細分析教師評定教學向度的情形，如表四顯示，教師評定項目中以邀請幼兒與特殊幼兒一起工作(平均數 4.28)及教師教導幼兒與特殊幼兒一起工作(4.20)為最高，教師評定最低的為設計幫助特殊幼兒人際互動的課程(平均數 3.72)及提示同儕解讀特殊幼兒非語言的溝通(3.82)。進一步分析教師評定教學情形，教師對其協助及鼓勵一般幼兒和特殊幼兒的互動上最顯著，但是，教師自評在設計互動課程上較顯得低落，不過，值得注意的是，教師在此向度的評定分數普遍高出其在課程向度的評分。

表三 幼稚園教師對其課程評定情形的平均數及標準差

題 號 / 項 目	平均數	標準差
<b>課程</b>	<b>3.50</b>	
20.教師對於特殊幼兒不熟練的知能提供額外練習機會	3.97	.84
21.教師根據特殊幼兒的學習方式調整的教學方法	3.76	1.00
29.教師的活動能考慮特殊幼兒發展上的優勢與限制	3.58	1.07
28.教師課程安排符合特殊幼兒的需求	3.57	1.07
33.教師使用不同的評量方式來了解特殊幼兒的學習	3.57	1.12
34.教師在訂定學習目標能兼顧特殊幼兒的差異性	3.50	1.04
31.教師能根據特殊幼兒的需求提供多元化的教材	3.47	1.14
18.教師根據特殊幼兒的能力調整課程	3.46	1.05
35.教師根據特殊幼兒的學習狀況安排個別化課程	3.43	1.08
19.教師根據特殊幼兒的學習速度調整教學進度	3.41	1.18
17.教師設計課程時會根據特殊幼兒的背景和經驗	3.31	1.15
30.教師提供特殊幼兒個別化的學習教材	3.29	1.18
32.教師根據特殊幼兒的需求來設計學習單	3.03	1.15

表四 幼稚園教師對其教學評定情形的平均數及標準差

題 號 / 項 目	平均數	標準差
<b>教學</b>	<b>4.04</b>	
26.教師邀請幼兒與特殊幼兒一起工作	4.28	.81
27.教師教導幼兒與特殊幼兒一起工作	4.20	.94
24.教師鼓勵幼兒間短暫互動	4.19	.75
22.有時間讓特殊幼兒反應	3.98	.93
25.教師提示同儕解讀特殊幼兒非語言的溝通	3.82	1.00
23.教師能設計幫助特殊幼兒人際互動的相關課程	3.72	1.04

以上資料顯示，多數幼稚園教師對於協助特殊幼兒同儕互動較具信心，也能針對特殊幼兒的情形給予不同的處理策略，但是，在融合情境中的課程設計或是教學調整或協助被本研究的幼稚園教師評定較低，顯現融合教育中的課程與教學有極大的改變空間。

### 三、研究問題(三)：不同因素對幼稚園教師在評定融合教育實施情形的差異情形如何？

本研究問題探討不同背景幼稚園教師在評定學前融合教育實施的差異情形，不同教師背景包含：幼稚園屬性、任教區域、幼教背景及經驗、

特教背景及經驗，以及招收特殊之幼兒障礙類別及程度。

(一)研究問題 3-1：不同幼稚園屬性的幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？

爲了瞭解公立幼稚園教師及私立幼稚園教師在評定融合教育情形上的差異情形，研究者執行描述性統計量及 T 檢定來瞭解兩者之間的差異情形。描述性統計結果及 T 檢定詳如表五，如表五顯示，私立幼稚園教師在各向度的評定皆等於或高於公立幼稚園教師，但是，進一步以 T 檢定考驗兩者差異是否顯著，結果發現，公立和私立幼稚園教師在各向度的評定並無顯著差異。

表五 不同幼稚園屬性教師評定融合實施情形 T 檢定表

向度	屬性	個數	平均數	標準差	T值	顯著性
同儕互動	公立	37	3.74	.87	.616	.43
	私立	83	3.74	.82		
師生互動	公立	37	3.87	.62	.437	.51
	私立	83	4.12	.56		
親師互動	公立	37	4.09	.76	.589	.44
	私立	83	4.14	.65		
課程	公立	37	3.48	.81	.264	.61
	私立	82	3.52	.86		
教學	公立	37	3.82	.72	.063	.80
	私立	83	4.14	.69		

p<.05

(二)研究問題 3-2：不同任教區域的幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？

變異數分析和事後檢定(post hoc)的 Tukey 檢定，是爲了解北中南東各區教師在評定融合教育情形是否有顯著差異，結果如表六。如表六所示，僅有教學因素達到顯著(p<.05)，也就是說

，不同任教地區的教師在評定融合教育實施情形時，同儕互動、師生互動、親師互動、和課程並沒有不同，僅有教學因素有顯著不同，並且，透過事後比較發現北區與南區有顯著差異，也就是說，北區教師評定融合教育概況的教學向度顯著比和南區教師低。

表六 不同地區教師評定融合實施情形的變異數分析及事後比較

向度			平方和	自由度	平均平方和	F值	顯著性	事後比較
同儕互動	區間	組合	1.190	3	.397	.563	.641	
		組內	81.787	116	.705			
		總和	82.977	119				
師生互動	區間	組合	.851	3	.284	.809	.491	
		組內	40.627	116	.350			
		總和	41.478	119				
親師互動	區間	組合	2.319	3	.773	1.694	.172	
		組內	52.931	116	.456			
		總和	55.249	119				
課程	區間	組合	3.647	3	1.216	1.741	.163	
		組內	81.015	116	.698			
		總和	84.662	119				
教學	區間	組合	3.997	3	1.332	2.772	.045*	南 > 北
		組內	55.751	116	.481			
		總和	59.748	119				

p < .05

(三) 研究問題 3-3：不同幼教背景的幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？

本研究問題探討不同幼教背景的幼稚園教師在評定學前融合教育實施的差異情形。本研究對象的幼教背景分別是學士後幼教學分班(16人)、幼師專(13人)、大學幼教/幼保系(51人)、二專幼保科(6人)、高中職幼保科(1人)及其他(17人)，經過變異數分析後並無顯著差異，表示教師的幼教背景對其評定融合教育情形沒有不同。進一步分析不同幼教背景幼稚園教師所評定融合教育實施狀況的結果，如表七所示，在同儕互動的向度中，大學幼教(保)系背景的教師評定分數最低、評定分數最高者為高中職幼保科背景的教師；在師生互動向度中，學士後學分班背景的教師評定分數最高、評定分數最低者為幼二專背景

的教師；在親師互動的向度中，高中職幼保科背景的教師評定分數最低、評定分數最高者為學士後幼教學分班背景的教師；在課程的向度中，學士後幼教學分班背景的教師評定分數最高、評定分數最低者為幼二專背景的教師；最後，在教學的向度中，學士後幼教學分班背景的教師評定分數最高、而評定分數最低者為幼二專背景的教師。此外，課程向度為所有向度中評定最低。

整體來說，雖然本研究不同幼教受訓背景的教師在各向度的評定並無顯著差異，但是，幼教背景為學士後學分班的教師，在師生互動、親師互動、課程及教學四個向度的評定分數最高，而幼二專畢業的教師在師生互動、課程及教學三個向度上的評分最低。

表七 不同幼教背景的幼稚園教師評定融合教育實施情形平均分數

背景	同儕互動	師生互動	親師互動	課程	教學
學士後幼教學分班(n=16)	3.92	4.17	4.34	3.90	4.21
幼二專(n=13)	3.88	3.85	3.98	3.16	3.76
大學幼教(保)系(n=51)	3.56	3.99	4.09	3.52	4.04
二專幼保科(n=6)	3.83	4.14	4.08	3.63	4.19
高中職幼保科(n=1)	4.02	4.02	3.88	3.28	4.15
其他(n=17)	3.68	4.14	4.12	3.58	4.13
<b>總和(n=104)</b>	<b>3.72</b>	<b>4.03</b>	<b>4.10</b>	<b>3.53</b>	<b>4.06</b>

(四)研究問題 3-4：不同特教背景的幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？

表八為本研究中不同特教背景幼稚園教師所評定融合教育實施狀況的結果，由表八可知，共有 108 名教師有特殊背景，包含修習 20 特教學分、修習未滿 20 特教學分、正在修習特教學分和其他，其中以修習 20 以下特教學分為最多(57 人)，而未修習任何特教學分達 23 人。

進一步分析不同特教背景下教師的評定情形，同儕互動向度中以正在修習特教學分者評分最高(平均數 4.67)，而評定最低者為其他的教師(平均數 3.32)；師生互動向度以修習 20 以下特教學分為最高(4.06)、正在修習特教學分最低(3.83)；親師互動向度以正在修習特教學分之教師評分最高(4.38)、未修習任何特教學分最低(4.01)；在課程向度中，評定最高分者為其他，未修習特教學分之教師評定最低；最後，在教學向度中，以正在修習特教學分及其他並列評分最

高，而修習未滿 20 特教學分及未修習任何特教學分的幼稚園教師評分最低。

分析五個評定向度的平均分數後發現，正在修習特教學分的幼稚園教師在同儕互動、親師互動及教學等三個向度中得分最高，值得注意的是，修習 20 特教學分以上教師在各向度的評分居中，反而是正在修習特教學分的幼稚園教師在同儕互動、親師互動及教學三個向度的得分最高。另外，分析不同特教背景教師在所有向度的評分，其中大都以親師互動得分最高，而以課程向度評分最低。最後，經由 ANOVA 分析後得知，不同特教背景及年資的教師在融合教育實施概況時並無差異。

綜合以上，本研究多數幼稚園教師曾進修特殊教育相關課程，並且，半數以上的幼稚園教師修習 20 學分以上，並且，評定親師互動最高，也就是說，不管教師幼教背景為何，教師與家長互動似乎最為常見及正向。

表八 不同特教背景的幼稚園教師評定融合教育實施狀況平均分數

特教背景	同儕互動	師生互動	親師互動	課程	教學
修習20特教學分以上(n=16)	3.96	4.04	4.28	3.72	4.07
修習未滿20特教學分(n=57)	3.64	4.06	4.17	3.45	4.01
正在修習特教學分(n=2)	4.67	3.83	4.38	3.69	4.17
未修習任何特教學分(n=23)	3.67	3.99	4.01	3.32	4.01
其他(n=10)	3.32	3.87	4.03	3.91	4.17
總和(n=108)	3.68	4.02	4.14	3.51	4.04

(五)研究問題 3-5：招收特殊之幼兒障礙類別及程度是否為影響評定融合教育實施因素？

1. 幼兒障礙類別

表九為教師評定融合教育實施情形的結果。如表九所示，班級中特殊幼兒的障礙類別依次分別為：自閉症 23 名、智能障礙 22 名、發展遲緩 21 名、語言障礙 12 名及肢體障礙 10 名，其餘障礙類別皆低於 10 名以下；其中班級中有自閉症幼兒教師評分在親師互動向度最高(平均數 4.27)、同儕互動最低(平均數 3.32)；班級中有智能障礙幼兒之教師評定教學向度最高(平均數 3.93)、

同儕互動向度最低(平均數 3.52)；最後，班級中有發展遲緩幼兒之教師則評定親師互動最高(平均數 4.31)、課程最低(平均數 3.62)，並且，班級中特殊幼兒的障礙類別為肢體障礙、語言障礙及多重障礙的教師也有相同的評定。

進一步以 ANOVA 分析其平均數是否達到顯著差異，結果顯示同儕互動、師生互動、親師互動、課程及教學等向度皆未達顯著，也就是說，雖然班級中特殊幼兒障礙類別不同，但是對於教師評定其社會互動(同儕互動、師生互動、親師互動)、課程及教學並無顯著差異。

表九 班級中幼兒障礙類別的教師評定融合教育實施情形平均分數

障礙類別	同儕互動	師生互動	親師互動	課程	教學
智能障礙(n=22)	3.52	3.80	3.75	3.57	3.93
肢體障礙(n=10)	4.12	4.30	4.40	3.98	4.25
語言障礙(n=11)	4.24	3.96	4.38	3.49	4.25
視覺障礙(n=1)	3.50	3.33	4.75	3.46	4.67
聽覺障礙(n=3)	4.11	4.22	4.33	4.23	4.67
自閉症(n=23)	3.32	4.16	4.27	3.37	4.13
情緒障礙(n=6)	4.17	4.08	3.96	3.24	3.78
發展遲緩(n=21)	3.85	4.16	4.31	3.62	4.13
多重障礙(n=7)	3.95	4.05	4.11	3.18	3.74
其他(n=6)	3.83	4.11	3.79	3.03	3.92
<b>總和(n=111)</b>	<b>3.77</b>	<b>4.06</b>	<b>4.15</b>	<b>3.51</b>	<b>4.08</b>

## 2. 幼兒障礙程度

表十為根據幼兒障礙程度統計教師評定融合教育實施狀況，分為身心障礙輕度、中度、重度及極重度。如表十所示，在所有特殊幼兒中，以障礙類別為輕度居多(53名，51.9%)，其次為中度(43名，41.6%)，也就是說，本研究中的特殊幼兒輕、中度佔九成以上。

此外，班級中特殊幼兒障礙程度為輕度的教師評定親師互動最高(平均數4.22)、課程向度最低(3.58)；班級中特殊幼兒障礙程度為中度的教師評定親師互動及教學最高(4.12)、課程向度最低(3.48)；班級中特殊幼兒障礙程度為重度的教師評定親師互動最高(4.29)、同儕互動最低

(3.17)；最後，幼兒障礙程度為極重度的教師評定師生互動最高(3.17)、課程向度最低(2.38)。

綜合以上，除了極重度的特殊幼兒外，特殊幼兒的障礙程度為輕度、中度及重度的班級教師皆認為親師互動最高。進一步以ANOVA分析其平均數差異是否達到顯著，同儕互動、師生互動、親師互動、課程及教學等向度皆未達顯著。分析表九及表十中各向度的平均數總和可知，親師互動的平均數最高，而課程向度的評分最低，也就是說，不論特殊幼兒的身心障礙類別及程度為何，對幼稚園教師而言，與特殊幼兒家長的互動較多，而較難針對特殊幼兒安排個別化課程。

表十 不同幼兒障礙程度的幼稚園教師評定融合教育情形平均分數

障礙類別	同儕互動	師生互動	親師互動	課程	教學
輕度(n=53)	3.82	4.10	4.22	3.58	4.01
中度(n=43)	3.77	4.02	4.12	3.48	4.12
重度(n=7)	3.17	3.98	4.29	3.50	4.14
極重度(n=1)	2.83	3.17	2.75	2.38	3.17
<b>總和(n=104)</b>	<b>3.75</b>	<b>4.05</b>	<b>4.17</b>	<b>3.52</b>	<b>4.06</b>

綜合整理研究問題(三)，任教區域不同對幼稚園教師評定融合教育在教學向度中有差異：北區的教師在評定融合教育實施狀況中的教學向度上顯著比和南區的教師低。

## 肆、結論與建議

### 一、特殊幼兒的社會互動

教師對於特殊幼兒在融合教育的社會互動的

評定平均值依序為親師互動、師生互動及同儕互動，每個向度的平均值皆高於 3.7 以上，也就是說，教師普遍肯定特殊幼兒在融合環境中所接受到的情況，尤其是在幾個項目得分更高，依次如下：教師告知特殊幼兒家長在校的學習活動及在園情形(親師互動)、教師製造同儕互動的機會及因特殊幼兒特質給予協助(師生互動)，以及特殊幼兒參與所有活動(同儕互動)；此外，教師評定特殊幼兒的社會互動最低的項目分別為：同儕互相協助及互動頻率(同儕互動)、特殊幼兒在班上有表現機會(師生互動)，以及特殊幼兒家長參與園內或班級活動(親師互動)。

進一步分析教師背景因素和特殊幼兒的障礙類別和程度，不同背景的教師在評定特殊幼兒在融合教育的社會互動皆無顯著差異。

#### (一)同儕互動

本研究結果發現，教師評定同儕互動情況趨於正向，此結果與相關研究結果一致(傅秀媚，2002；楊智雯，2000；鄒啓蓉，2004)；此外，分析結果顯示教師背景因素對評定結果沒有顯著差異，也就是說，不論是在教師的任教區域、幼教背景及經驗、特教背景及經驗等因素下，同儕互動的評定沒有顯著差異。根據吳淑美的研究，特殊幼兒與一般幼兒的互動會隨著融合時間增加而在質量上提昇(吳淑美，1992；洪馨徽，2000)，所以，特殊幼兒在融合環境下的確有助於同儕互動。

值得注意的是，雖然教師評定特殊幼兒的同儕互動情形良好，但卻不能顯示同儕互動品質，原因是量的研究得出的是互動的多寡，但互動的品質良窳與否較難以量化呈現，另外，雖然融合教育情境的確有助於一般幼兒對身心障礙者的正向態度，但是，根據 Dyson(2005)調查融合幼稚園學童對身心障礙者態度及其同儕友誼關係的研究，發現在融合情境的幼兒對身心障礙者抱持正向的態度，但是，這樣正面態度並未直接影響其與身心障礙同儕的友誼，僅有不到一半的幼兒表示有身心障礙的朋友，也就是說，融合情境對於特殊幼兒與一般發展幼兒的友誼發展成效仍待進一步研究。

再者，量化的結果是由班級教師評定，教師的判斷有時未必完全符合事實，所以，本研究除了問卷調查外，研究者曾進入一個融合班級中進行觀察及訪談，透過研究者實地觀察一所幼稚園融合班級結果發現，在觀察的過程中，班級中的特殊幼兒經常與同儕互動，但互動時間短暫、也僅於肢體動作或是簡單的問答對話，本研究結果呼應了特殊幼兒在與同儕互動短暫而少有共同合作完成事件的情形(許碧勳，2001)；此外，該特殊幼兒也沒有與任何同儕維持穩定的互動關係，此觀察結果與班級教師的訪談結果一致，該教師表示：該特殊幼兒的人際關係不甚好，沒有特定的好朋友，雖然如此，教師及家長亦表示幼兒的適應情形和認知表現已有大幅成長，似乎符合以上學者的研究結果。

#### (二)師生互動

本研究之教師評定同儕互動情況趨於正向，並且，師生互動情形以幼教背景為學士後幼教學分班的教師最高、肢體障礙幼兒，以及幼兒障礙程度為輕度的班級教師最高。此外，各因素間並沒有顯著差異。

就研究者觀察和訪談的結果而論，師生互動的頻率還算高，但大部分是教師對該特殊幼兒不適應行為的介入或處理；教師就特殊幼兒的直接學習指導較少，教師表示她是心有餘而力不足，從研究者的觀察來看，教師的確少有時間可單獨協助該特殊幼兒，或是幫她安排朋友。由於並未同時進行公私立幼稚園教師的比較，所以無法與量的研究相比照。未來應朝向擴大質的研究對象的屬性。

#### (三)親師互動

本研究之結果顯示，教師評定親師互動非常正向，而且也是社會互動所有向度評分最高者，也就是說，在融合情境的親師互動比同儕互動和師生互動更正向；另外，根據分析，此向度的情況並沒有因為教師背景因素不同而有所差異，也就是說，不論是在教師的任教區域、幼教背景及經驗、特教背景及經驗等因素下，親師互動的評定沒有顯著差異。

雖然本研究中的大部分幼稚園教師評定與特

殊幼兒家長的良好溝通現況，但是，王天苗(2003)研究發現有些教師反應特殊幼兒家長的配合度不高，而且教師與家長的溝通產生困難。就研究者的觀察及訪談，由於家長僅在觀察時間到校一次，能觀察師生互動的機會有限，但由該次的觀察可知：教師非常介意家長對安排該生的感受，但是，教師對於家長的配合度頗有微詞，認為家長不夠積極配合教學，有趣的是，幼稚園教師卻不希望家長常到校而影響該生在校的正常表現。就家長而言，媽媽一方面肯定教師的認真與用心，一方面卻認為幼稚園在教學或人員的專業程度皆不如早期療育機構，可能的原因在於家長對於幼稚園的角色僅限於托兒性質。由於本研究未深入探究親師溝通及互動矛盾的原因所在，甚至，進一步研發親師互動的有效策略，值得未來研究進一步觀察及發展。

## 二、教師融合教育課程及教學

教師對其課程及教學評定結果皆趨於正向，也就是說，教師大致肯定其在課程及教學上對特殊幼兒的協助，但是，教師在教學向度中的評分明顯高出課程向度的評分，也就是說，教師在教學上較能根據特殊幼兒的特質做調整，尤其是在鼓勵特殊幼兒與一般幼兒的互動。值得注意的是，根據本研究上項的研究結果，同儕互動卻是所有特殊幼兒社會互動中評分最低的，造成此一現象的原因可能是幼兒的互動主動性較缺乏，也有可能是教師的教學策略成效不佳；有些文獻提出教師對於特殊幼兒的教學困擾包含不知如何教、沒有時間教、沒有人力教等(王天苗，2003；楊智雯，2000；鄒啓蓉，2004；謝藍芝，2005；鐘梅菁，1999)，但是，也有研究指出教師使用的教學策略包含自然情境教學如提示、合作教學、同儕介入(鄒啓蓉，2004；鄭雅莉，2008；鐘梅菁，2001)，但是目前關於幼稚園教師教學策略成效研究付之闕如。

根據教師背景因素和特殊幼兒的障礙類別和程度來分析，教師在評定融合教育的課程與教學實施情況有以下的差異。

### (一)課程方面

教師評定此向度的情況不會因幼稚園屬性、

任教地區、幼教背景、特教背景或是幼兒的障礙類別和程度而有所顯著不同，以質的研究結果來看，幼稚園教師的課程皆是按該班大多數幼兒程度來授課，幾乎不因該名特殊幼兒而做調整，此做法與該班之特殊教育巡迴教師的建議幾乎相同，在此做法之下，該名發展遲緩幼兒無可避免地成為教室中的游離份子。雖然在普通班的課程無法調整，但是，本研究的訪談對象，包含班級教師、特教巡迴教師和發展遲緩幼兒家長一致認同融合的環境、同儕的互動與刺激對該生即有極大的助益，該生入學一年來在生活自理及認知語言進步頗多即為明證。

### (二)教學方面

教師評定教學向度的情況會因根據教師的任教區域而有顯著不同，更進一步分析，北區教師顯著低於南區教師，質性研究結果發現，教師很少使用促進同儕互動的教學策略，僅在該特殊幼兒與同儕有紛爭時介入，而且，採用的方法常是請同儕忍讓、忽略或是隔離，如此一來，可能在無意中阻礙同儕間的良性互動，造成特殊幼兒在同儕間的孤立地位。

根據文獻，融合班教師能使用的策略有：合作學習、機會教育、同理心、以示範接納且適切的態度行為等策略能有效提昇兒童的互動，並配合以角色扮演或故事方式呈現(吳淑美，2003；鈕文英，2006；鄒啓蓉，2004)。鄒啓蓉(2004)提出應重視融合班教師對幼兒引導與教學的品質，幼稚園融合教育課程設計的重點之一在於提昇幼兒社會互動的能力(許碧勳，2001)，由此可見，未來在融合教育的師資培育或是在職教育，教師在課程設計及教學策略如何提昇幼兒同儕互動將是重要議題。

## 三、建議

### (一)特殊幼兒的研究

國內有許多關於特殊幼兒在融合情境中表現的研究，包括特殊幼兒的社會行為與同儕的互動(王天苗，2002；許碧勳，2001；鄒啓蓉，2000；蘇雪玉，民 1996)，特殊幼兒的社會行為或同儕互動大都採質的研究方法，未來也可以增加對象，針對融合教育做更有系統的探討，或能進一

步建立學前融合教育的指標及評量工具。

## (二)教師的課程與教學的研究

王天苗(2001)探討教學支援對公立幼稚園實施融合教育的模式並建議，教學支援可運用治療及特教等專業人員和義工，並且，普通班教師的心態及特教教師的專業和溝通能力是實施此教學支援模式的重要關鍵，所以，未來研究應著重如何滿足幼稚園教師在課程及教學上的需求，並針對此議題做長期的質性研究。

本研究有三點發現值得討論並提出建議。第一，教師在課程向度中的評比雖然頗為正向，但是，該向度皆為所有向度評分最低者，也就是說，從根據特殊幼兒的特質設計課程、調整課程，到安排不同的個別化教材和評量方式，皆是在融合教育中教師需面對卻又缺乏的，建議未來研究能進一步研究或提昇教師的課程能力；第二，本研究結果發現，正在修習特殊學分或在職研習的教師在同儕互動、親師互動及教學三個向度評分比其他特教背景的教師評分更高，由此可知，持續的進修可以增進特殊幼兒的同儕及親師互動，以及幫助教師對特殊幼兒的教學技能；最後，教師在鼓勵一般生與特殊幼兒互動上評分頗高，但是本研究未分析教師增進同儕互動的策略，並且，未做策略成效的評估，建議未來的研究進行此議題的探究。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王天苗(2001)。運用教學支援建立融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例。**特殊教育研究學刊**，**21**，27-51。
- 王天苗(2002)。發展遲緩幼兒在融合教育環境裏的學習。**特殊教育研究學刊**，**23**，1-23。
- 何東墀(2001)。美國普通教育改革中融合教育的發展趨向。廿一世紀的教育改革與教育發展國際學術研討會論文集：新世紀的師資培育與特殊教育，151-166。
- 何東墀(2001)。融合教育理念的流變與困境。**特教園丁**，**16**(4)，56-60。

- 吳淑美(1992)。發展遲緩幼兒在回歸主流教育安置下社會互動、社會地位及發展能力之研究。**特殊教育學報**，**7**，45-83。
- 吳淑美(1999)。融合教育的實施與困境。**國教世紀**，**188**，6-11。
- 吳淑美(2003)。融合班常用的教學策略。**國教世紀**，**207**，57-70。
- 吳淑美(2004)。融合班的理念與實務。台北市：心理出版社。
- 林少雀(2004)。實施融合教育教師態度、教學困擾與教師需求之研究：以台北縣國中小附設幼稚園為例。中國文化大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林子煒(2009)。花蓮縣國民中小學融合教育實施指標意見調查研究。國立東華大學國民教育研究所特殊教育教學碩士論文，未出版，花蓮。
- 邱皓政(2002)。社會與行為科學的量化研究與統計分析：SPSS 中文視窗版資料分析範例解析。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 洪馨徽(2000)。幼稚園融合班中幼兒社會互動之探討：一個學前融合班的觀察。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 教育部(1997)。八十八年度特殊教育統計年報。臺北市：教育部。
- 教育部(2008)。九十八年度特殊教育統計年報。臺北市：教育部。
- 許碧勳(2001)。幼兒教育研究—學前幼兒融合班的探討。**台灣教育**，**606**，2-9。
- 許碧勳(2001)。幼稚園實施融合教育之研究。**台北市立師範學院學報**，**32**，451-484。
- 許碧勳(2003)。幼兒融合教育。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 郭秀鳳(1996)。幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳心怡(2009)。花蓮縣國民小學融合教育實施現況之調查研究。國立東華大學教育研究所碩



- 士論文，未出版，花蓮。
- 傅秀媚(2002)。發展遲緩兒童社會互動研究。《幼兒教育年刊》，**14**，125-144。
- 鈕文英(2006)。國小融合班教師班級經營策略之研究。《特殊教育學報》，**23**，147-184。
- 黃世鈺(1998)。學前教育的特殊措施—啟蒙教育方案探究。《國民教育研究學報》，**4**，205-230。
- 楊智雯(2000)。學齡前融合式教育理念分析探討之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 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，台北。
- 鄒啓蓉(2000)。發展遲緩幼兒在融合教育環境中社會行為表現研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 鄒啓蓉(2004)。建構接納與支持的班級文化：學前融合班教師促進普通與發展遲緩幼兒互動及人際關係之研究。《特殊教育研究學刊》，**27**，19-38。
- 廖又儀(2006)。嘉義縣市幼稚園教師對於學前融合教育專業知能與態度之研究。國立嘉義大學幼兒教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 劉明松(2009)。台東地區國中小融合教育實施成效及問題之研究。《東臺灣特殊教育學報》，**11**，31-52。
- 蔡昆瀛(2002)。從現況與需求析論北市學前融合教育的發展方向。花蓮市：中華民國發展遲緩兒童早期療育協會。
- 鄭雅莉(2002)。Perceptions of Inclusion by ECE and ECSE teachers in Taiwan.《樹德科技大學學報》，**4**(1)，221-240。
- 鄭雅莉(2008)。發展遲緩幼兒在融合環境的同儕互動與教師介入策略：個案研究。《中華民國特殊教育學會年刊—邁向成功的融合》，109-124。
- 謝藍芝(2005)。學前教育教師對特殊幼兒接納態度之研究。國立台北教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蘇雪玉(1996)。障礙幼兒混合就讀之學校適應、學校環境及教師因應策略之探討。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 鐘梅菁(1999)。學前融合教育實施之探討。《新竹師範學院學報》，**12**，381-395。
- 鐘梅菁(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。

## 二、英文部分

- Allen, K. E. & Schwartz, I. S. (1996). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. New York, NY: Delmar Publishers.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bruder, M. B. (1998). A comparison of the effects of type of classroom and service characteristics on toddlers with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *18*(1) 26.
- Byusse, V. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, *65*(3), 301-314.
- Byusse, V., Skinner, D. & Grant, S. (2001). Toward a definition of quality inclusion: Perspectives of parents and practitioners. *Journal of Early Intervention*, *24*(2), 146-161.
- Carta, J. & Atwater, J. (1993). Developmentally appropriate practices and early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, *13*(3), 243-254.
- Cavallaro, C.C., Ballard-Rosa, M., & Lynch, E. W. (1998). A preliminary study of inclusive special education services for infants, toddlers, and preschool-age children in California. *Topics in Early Childhood Special Education*, *18*(3), 169-182.
- Cheuk, J. & Hatch, J. A. (2007). Teachers' perceptions of integrated kindergarten programs in Hong Kong.

- Early Child Development and Care*, 177(4), 417-432.
- Council for Exceptional Children. (1994). Twelve principles for successful inclusive schools. *CEC Today*, 1(2).
- DEC/NAEYC. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). *Young Exceptional Children*, 12(4), 42-47.
- Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children (2000). *Inclusion: A position statement of the Division for Early Childhood (DEC) of the Council for Exceptional Children endorsed by the National Association for the Education of Young Children*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitude toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Guralnick, M. J. (2000). An agenda for change in early childhood inclusion. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 213-222.
- Han, J., Ostrosky, M. M., & Diamond, K. E. (2006). Children's attitudes toward peers with disabilities: Supporting positive attitude development. *Young Exceptional Children*, 10(2), 2-11.
- Hollingsworth, H. L. & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings: What roles do parents and teachers play? *Journal of Early Intervention*, 31(4), 287-307.
- Individuals with Disabilities Education Act. (1997).
- Jenkins, J.R., Odom, S.L., & Speltz, M.L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55, 420-428.
- Keating, J. (1997). *Transitioning from inclusive early childhood programs to kindergarten*. Unpublished master's thesis, University of Kansas, Lawrence, KS.
- La Paro, K., Sexton, D. & Snyder, P. (1998). Program quality characteristics in segregated and inclusive early childhood settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 151-167.
- Odom S., & McEvoy, M.A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and tasks for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(2), 48-61.
- Peck, C., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: a statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53-63.
- Sandall, S., McLean, M. & Smith, B. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Denver, CO: Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children.
- Sandall, S., Hemmeter, B., Smith, M., & McLean, M. (2005). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application*. Longmont, CO: Sopris West.
- Thompson, B., Wickham, D., Wegner, J., Ault, M., Shanks, P., & Reinertson, B. (1993). *Handbook for the inclusion of young children with severe disabilities*. Lawrence, KS: Learned Managed Designs, Inc.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Author. Retrieved August 16, 2010 from [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- U.S. Department of Education. (1998). The Condition of Education 1998. Retrieved August 16, 2010 from <http://nces.ed.gov/pubs98/98013.pdf>
- U.S. Department of Education. (2010). *Percentage*

*distribution of students ages 6 - 21 served under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, by educational environment and type of disability: Selected school years, 1989 - 90 through 2007 - 08.* Retrieved August 16, 2010 from <http://nces.ed.gov/programs/coe/2010/section1/>

[table-cwd-2.asp](#)

Vakil, S., Welton, E., O' Connor & Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36, 321-326.

## **A Research On Early Childhood Inclusion: Social Interaction, Teaching And Curricula**

Ya-Li Cheng

Assistant Professor, Department of  
Child Development and Family Studies  
Tzu Chi University

Dong-Chyr Ho

Professor, Department of Early  
Childhood Development and Education  
Chaoyang University of Technology

### **Abstract**

The purpose of this study was to examine early childhood inclusive education. A researcher-made questionnaire was conducted to examine how inclusive early childhood education teachers viewed the social interaction of young children with special needs and teachers' teaching and curricula. The total subjects were 120 kindergarten teachers whose class had young children with special needs. Furthermore, a qualitative research method was used, including some participant observations and interviews with teachers/parent. A descriptive analysis was used to survey the inclusive quality. In addition, some ANOVA analyses and the related post hoc analyses were used to investigate the differences between groups of teachers. The instrument of this study was five-point Likert's scale questionnaire, included 35 items. These items were divided into 5 dimensions, including peer interaction, teacher-child interaction, parent-teacher interaction, teaching and curricula. The results as followings:

1. The teachers whose class had young children with special needs ranked that the social environment of young children with special needs was moderately positive. The results showed teacher-parent interaction was scored higher than teacher-child interaction and peer interaction. The peer and teacher-child interactions were common, however the duration was short. In addition, parent was expected to increase her participation.
2. The teachers of this study held a moderately positive perception toward their teachers' teaching and curricula. Teachers had some difficulties making adjustments in inclusive curricula and teaching strategies.
3. There was a significant difference between teachers from Northern Taiwan and teachers from Southern Taiwan in the dimension of teacher's teaching.

**Keywords:** early childhood educator, inclusive education, kindergarten, social interaction, young children with special needs, curriculum and teaching



# 幼稚園角落活動時間中盲童與教師助理員互動情形之個案研究

陳靜湘

宜蘭縣宜蘭國小視障巡迴老師

廖永瑩

國立東華大學特殊教育學系副教授

## 摘要

本研究是探究一位盲童與教師助理員在角落活動時間的互動情形。研究對象為一位四歲多的盲童小安，採個案研究法，研究者透過實地觀察記錄和研究日誌進行資料蒐集，藉由攝影、錄音輔助記錄。觀察時間為每週兩次，每次三十分鐘，為期四個月。

本研究主要發現如下：

- 一、在角落活動時間裡，教師助理員為盲童主要互動對象，盲童多是以簡單的口語表達自己的需求，在娃娃角進行遊戲和與他人互動。
- 二、教師助理員以口語方式與盲童互動。其互動內容包括：說明與告知環境的變化或線索；當盲童遇到困難或與同儕發生衝突時，主動幫忙或介入處理；指導盲童如何玩；以及指正盲童不適當的行為等。
- 三、教師助理員與盲童互動時，其角色與功能有：提供與協助、照顧與關心的角色，以滿足盲童的需求；指正的角色，使盲童以比較適當的行為，與他人進行互動；指導的角色，提供盲童認識新玩具與遊戲技巧。同時，教師助理員是盲童的眼睛，告訴盲童情境中的訊息；介入或解決問題的角色可解決盲童的困難與同儕間的衝突。但在介入時間拿捏的合宜性，是否影響盲童學習問題的解決能力，值得進一步了解。

最後根據研究結果，提出一些建議，以供教師輔導視覺障礙幼兒及未來相關研究參考。

**關鍵字：**盲童、角落活動、人際互動、教師助理員

## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

人類是群聚動物，與他人相處是一生中最重要課題。透過與人的互動過程中，學習如何表現出適當的社會行為，以增進其人際關係。而人際關係就是人與人透過思想、感情、語言與他人交互作用、互相影響的歷程。最早接觸到的是家庭的人際關係，從中學習愛與被愛、尊重與被尊重，以及歸屬感的有無等需求，奠定日後各種人際關係的基礎(林欽榮，2002)；進入學校之後，

人際關係發展轉而以同儕為伍的互動，發展出許多與人互動的社會行為，如接受、拒絕、競爭、合作、模仿、攻擊和爭執等(徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩，2002)。對盲童來說也是如此，與人互動是必要且重要的。

根據相關研究指出：盲童因無法掌握人際互動上的視覺線索，如表情、肢體動作等；或者因行動上的限制，以及無法眼見為憑，而影響盲童的人際互動(周桂鈴，2002；黃裕惠、余曉珍譯，2001；蔡昆瀛，2001)。也就是說盲童在與人互動時，會遭遇到一些困難與限制，而影響其人際關係。不過，有研究指出指導視覺障礙學生相

關的社交技巧，有助於改善與他人的互動關係，以增進其社會能力(許志雄，2007)。而在 2010 年美國視覺障礙教育公佈視覺障礙學生的擴大核心課程(Expanded Core Curriculum)，也就是要滿足視覺障礙學生的特殊需求，所提供與給予的課程，其中也提到社會互動方面的課程(Sapp & Hatlen, 2010)。

從上述得知：人際互動對視覺障礙學生來說，雖然有些限制與困難，但是，能透過社交技巧指導而有所改善。因此，對視覺障礙學生來說，人際互動是很重要的，也必須正視它。然而，每位視覺障礙學生都是獨一無二的個體，實際上與他人的互動情形也都不同。因此，若是要介入或指導視覺障礙學生，有必要事先瞭解他們實際與他人互動的情形。

而研究者本身是一位視障巡迴輔導老師，工作已有六年，接觸不同障礙程度的視覺障礙學生，多半是以弱視學生為主，此外，也有伴隨其他障礙的視多障學生。研究者目前服務一位四歲多的盲童(以下均以「小安」代表此盲童)就讀小山國小附設幼稚園。他三歲開始進入幼稚園，一步步移動腳步，用手去探索環境中的人事物。當時學校考量小安的安全與照顧，因而向教育處申請臨時教師助理員，提供並適時指導小安在生活自理方面、課堂上學習與安全等支援服務。因此，對小安來說，他在幼稚園的互動對象，除了有 2 位幼稚園老師、29 位同儕跟他在一起外，還有 1 位教師助理員(以下均以「阿蘭阿姨」化名代表教師助理員)。

研究者每次到幼稚園時，阿蘭阿姨都會跟研究者分享：小安在幼稚園所發生的事、小安跟她提到自己的事、小安會跟她撒嬌或賴皮等。研究者可以從阿蘭阿姨口中得知和感受到：小安和阿蘭阿姨的互動是相當密切。相較於研究者跟小安之間的互動就比較少，也因巡迴的性質，對於小安實際在幼稚園的人際互動的情形，多半是聽幼稚園老師和阿蘭阿姨分享，這讓研究者想要好好透過實際觀察，深入瞭解小安在人際互動的情形，不管是與幼稚園老師、同儕，或者是阿蘭阿姨。而本研究主要是，以探究小安與教師助理員阿

蘭阿姨的互動情形為主題。

人際互動是時時刻刻都在發生，然而，研究者礙於工作與時間的關係，無法全天在幼稚園裡進行觀察。從幼稚園老師口中得知：在幼稚園一天作息當中，角落活動時間是以幼兒為中心，幼兒可以自由選擇喜歡的角落進行遊戲，而老師也會利用此時觀察幼兒各方面的發展，以及與他人互動的情形。因此，本研究是以角落活動時間，作為觀察小安與教師助理員阿蘭阿姨互動的情境。

## 二、研究目的與問題

本研究目的是探究盲童小安與教師助理員阿蘭阿姨的互動情形。根據上述研究目的，本研究所探討的研究問題如下：

- (一)當小安主動與阿蘭阿姨互動時，其互動方式、內容與行為意圖為何？
- (二)當阿蘭阿姨主動與小安互動時，其互動方式、內容與行為意圖為何？
- (三)小安與阿蘭阿姨在互動過程中，阿蘭阿姨所扮演的角色是什麼？
- (四)小安與阿蘭阿姨在互動過程中，阿蘭阿姨對小安的影響為何？

## 貳、文獻探討

### 一、盲童的身心發展特質

#### (一)認知發展

視覺作用在兒童認知發展的過程中，扮演決定性的角色(萬明美，2001)。Scholl(1986)強調因感覺輸入受限，當物品太大、太細、太遙遠的事物，都無法用觸覺或聽覺管道來探索，可能不會掌握某些概念，如顏色、距離等，故概念發展也可能受限；再者，盲童必須透過視覺以外的聽覺、觸覺、味覺等感官去認知外界，可是，透過其他感官的總和還是無法取代視覺的功能(引自黃裕惠、余曉珍譯，2001)。

#### (二)動作發展

視覺缺陷不會阻礙身體的成長與發展，但是，會因為不能觀察別人的動作，而無法立即模仿他人的動作，導致在動作技能的獲取比較遲緩，特別是身體的運用、手眼協調、大肌肉與精細動

作協調方面；此外，也因無法透過視覺管道接收訊息，而不能對環境做直接判斷和移動(萬明美，2001；Scholl,1986)。

### (三) 語言發展

過去針對視覺障礙兒童的語言發展進行調查發現：視覺障礙並不會阻礙日常語言的使用或溝通能力，似乎和明眼的同儕一樣(Civelli,1983；Matsuda,1984)。然而，對一些字的象徵意義、抽象概念的理解，例如：「黑漆漆」、「安詳」、「精緻」等，以及對具體的經驗不足，因此，在早期的語言發展是比較遲緩(萬明美，2001)。而吳又熙(1998)也發現盲童的語言發展遲緩，主要是出現在認知與概念發展中的語意方面，使盲童在語言表達上會出現語意不合的情形。

### (四) 社會情緒發展

視覺障礙幼兒由於無法觀察到他人的動作、交談、操作或遊戲，因此限制其模仿與學習的機會，也降低探索物體與環境的動機，進而阻礙其早期社會行為發展與社會技能的獲得，也可能會遭受被同儕的隔離、不利與同儕的關係，以及成年後的社會互動(Rettig,1994；Warren,1994)。

對視覺障礙兒童來說，無法看到對方的臉部表情、眼神和肢體動作等非口語的訊息，以致於無法精確的掌握行為語言的訊息，不僅不能正確解釋對方的行為，更不能即時修正自己的行為反應。特別是重度視覺障礙兒童，他們時常很難主動開啓與他人對話、維持交談、對同伴感興趣，以及不打斷與他人談話。而這些都會影響到與他人的互動和關係，進而可能會失去互動機會，並在團體中被隔離，也可能會造成他們與家人，以及和同儕互動上的限制，而其社交能力也會受影響(黃裕惠、余曉珍譯，2001；Erwin,1993)。

綜合上述得知：盲童受限視覺障礙的關係，使其在認知、動作、語言和社會情緒發展與同年齡幼兒相較會有遲緩與限制。而盲童這些身心發展特質會影響其學習、生活以及人際互動方面的行為與表現。其中，又以社會情緒發展對於人際互動的影響是最直接的。因此，研究者藉此瞭解小安與阿蘭阿姨互動時，可能會遭遇的情形與行為表現。

## 二、人際互動的內涵

人際互動(interpersonal interaction)是指人與人在一定的環境中相互交往的過程，藉由語言溝通、肢體動作和表情等方式進行，使雙方產生回饋與交互作用，進而對彼此的認知、情感和行為上產生影響或改變(林欽榮，2002；曾端真、曾玲琍譯，1996)。

Hartup(1989)指出幼兒在成長過程中，有兩種人際關係會對其發展有深遠影響，各自扮演了不同的任務與重要性，使個人在互動過程中，有助於各方面的發展，如身體、認知、情緒等，並發展出適當合宜的社會互動行為，進而成為有良好人際關係的人，有助於其未來的表現。其一為垂直關係(vertical relationship)，亦即幼兒與成人之間的關係；其二為水平關係(horizontal relationship)，亦即幼兒與同儕之間的關係。成人是兒童觀察、學習與模仿的對象；但是，同儕之間是能平等對待，有著相似的思考、分享相似的經驗，能自由表達意見。

從 Bronfenbrenner 的生態系統理論(ecological system theory)觀點詮釋人際互動，當中指出幼兒主要的人際互動環境，除了幼兒本身，就是與幼兒最直接且密切相關的，微系統中的家庭和學校。幼兒以情感、歸屬和控制的基本需求，為開始、建立或維持與互動對象的關係。而在互動的過程中，幼兒根據本身的心理和認知觀點，並藉由符號互動論(symbolic interactionism)裡面提到，人們的互動是連續不斷的對話過程，透過符號來認識自我、他人和社會，藉由詮釋他人的語言、姿勢和符號來進行溝通和互動，修正自己的行為，並在互動中協調、適應，助於彼此有更好的互動，發展更進一步的關係(引自徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩，2002)。

根據上述得知：人際互動與人際關係對一個人的成長與發展，是有影響的且是重要的，更有助於其未來的表現。而研究者可藉由不同觀點如生態、心理、認知和社會面向來詮釋小安人際互動的樣貌，包括小安所表現的行為以及背後可能的意義為何。



### 人際互動的相關研究

近十年的國內實證研究探討特殊幼兒在人際互動的議題(如吳佩珊, 2006; 邱椽茵, 2006; 柯欣蓉, 2009; 洪馨徽, 2000; 徐碧環, 2010; 張雅麗, 2007; 曾葆賢, 2004; 羅翠菊, 2003), 共有八篇。多半是以智能障礙、發展遲緩, 自閉症、聽覺障礙和語言障礙為研究對象, 較少以視覺障礙學生為對象。

而有關人際互動的研究大都採用的研究方法是質性研究, 以實際到現場觀察為主, 輔以訪談或相關文件資料。而研究內容多半是探討與同儕或老師之間的互動情形, 大都是從互動形式、互動方式、互動行為和互動內容等面向進行探究, 以下分別說明: 1. 互動形式, 包含口語、非口語、肢體動作和表情等; 2. 互動方式, 包括主動與被動行為, 以及探討主動性的動機; 3. 互動行為, 包含正向與負向行為; 4. 互動內容與目的的探討。

洪馨徽(2000)提到一名重度視覺障礙幼兒, 多半是藉由語言行為多於身體及非語言行為, 與他人進行互動。此外, 還發現: 視覺障礙幼兒的行為依正向、負向、中性三面向, 出現的情形如下, 正向行為: 問問題、接物、順從; 負向行為: 對人喊叫、拒絕與動作、哭鬧; 中性行為: 摸別人、眼睛注視。但是, 沒有比較深入描述與他人互動的行為, 只是呈現統計上的數字, 加上簡單的說明。

周桂鈴(2002)探究視覺障礙學生在融合教育環境下的學習經驗, 當中提到在人際關係與互動方面的情形並歸納成六類: 動態的良性互動、靜態的良性互動、自我封閉的人際關係、自我中心的人際關係、退縮型的人際關係和衝突型的人際互動, 而影響其人際互動的原因是本身障礙、個性和態度。而韋一芳(2007)提到個案在人際互動上, 因受限本身心裡的想法與自我接納的關係, 而表現出比較退縮與被動, 與班上形成一種隔離而感到孤單。然而, 他們實際上與同儕之間是如何相處和互動, 兩篇研究都沒有深入探討到這部份, 只是點出視覺障礙學生在人際互動上的部份樣貌。

從國外研究探討視覺障礙兒童的人際互動的相關研究, 分別為與成人互動、與同儕互動、遭遇到的困難與挑戰等來討論, 說明如下:

#### 1. 與成人互動的情形

相關研究指出視覺障礙兒童傾向與成人互動勝過於與同儕的互動(Celeste, 2006; McGaha & Farran, 2001; Preisler, 1993; Schneekloth, 1989)。其中有研究指出, 視覺障礙兒童與成人互動是比較有意義與刺激, 成人很容易適應盲童的需求, 也能回應沒有發展適當的社會技巧, 並可以提出問題、也可以討論不同經驗與事件(Preisler, 1993)。Tait 在 1972 年也指出盲童跟成人互動多半是問問題, 勝過與明眼兒童互動, 而問問題的目的是為了瞭解環境和獲得資訊, 同時, 也藉由問問題來維持溝通(引自 McGaha & Farran, 2001)。

成人扮演鼓勵與支持的角色, 藉由提供適當的環境與材料或移動的工具或設備, 並透過口語或其他方式刺激, 讓兒童能專注在他們所處的環境和活動(Bruce, 1992; Nielsen, 1992)。此外, 成人主動與視覺障礙兒童互動, 以維持他們參與活動, 同時針對視覺的畫面做解釋, 並擔任他們的玩伴(Crocker & Orr, 1996; Preisler, 1993)。

#### 2. 與同儕互動情形

McGaha 和 Farran(2001)以及 Crocker 和 Orr(1996)研究指出: 視覺障礙兒童遊戲行為與明眼兒童不同, 花比較少的時間靠近其他同儕, 參與互動頻率少於明眼兒童, 也比較少主動開始加入話題, 也比較少在一開始就能成功與他人互動。Preisler (1993)也指出盲童很少參與與接觸其他兒童, 明眼兒童一開始會有興趣與盲童互動, 但之後就被忽略; 而盲童一開始接觸明眼兒童時, 會感到威脅、害怕, 並拒絕和他人身體上的接觸。若是家中有手足, 與同儕互動情況會好一點。當盲童年紀比較大時, 會顯得比較有興趣和明眼兒童進行遊戲和對話。

#### 3. 遭遇到的困難與挑戰

Celeste(2006)提到盲童要開始加入和持久與同儕互動是困難的, 可能是因為無法使用視覺

性的社會線索，因此多半是短暫的互動，多半是被其他兒童給終止與結束。Erwin(1993)指出盲童花太多時間在單獨遊戲。加上很難解釋非語言的溝通，而這個困難可能導致與明眼兒童溝通上的中斷。Preisler(1993)也指出盲童與人互動的困難有：(1)遊戲本身的材料性質，多半是偏向視覺；(2)無法解讀非語言線索的溝通方式；(3)傾向與成人互動或獨自活動；(4)無法參與表徵遊戲和角色扮演遊戲。

Rettig(1994)指出視覺障礙兒童在與他人互動上有幾個挑戰：(1)遊戲行為與明眼兒童不同；(2)在遊戲過程中，明眼兒童沒有口語溝通的移動，讓視覺障礙兒童感到困惑與迷失；(3)明眼兒童與視覺障礙兒童互動時，期待立即回應與互動。但是，視覺障礙兒童因為缺乏視覺線索與等待較多回饋，很少比較快地回應不同的遊戲活動。而在活動之間的轉換也是有困難的，因為盲童做得比較慢或抗拒從已知到未知的移動。

綜合上述相關人際互動研究得知：國內較少以視覺障礙學生為對象，較少深入探究描述與他人互動的行為，或只是點出部份人際互動的樣貌；國外較多針對視覺障礙兒童在人際互動方面的研究，當中提到視覺障礙兒童比較傾向與成人互動勝於同儕，並提到成人在互動中所扮演的角色與意義。另外，針對與同儕互動以及在互動上所遭遇到的困難與限制進行探究，多半指出是因為本身的障礙限制、遊戲材料與遊戲行為、單獨或與成人互動而有影響，較少針對單一個案做較詳實的描述與探究在人際互動方面。因此，本研究想以盲童小安為對象，深入探究與教師助理員互動的樣貌，以及互動行為背後的意義與影響。

## 參、研究方法

本研究是以一位就讀小山國小附設幼稚園的盲童小安為研究對象，採個案研究的方式進行，在自然情境下，透過實地觀察進行資料蒐集，來探究小安在幼稚園的角落活動時間與教師助理員阿蘭阿姨的互動情形。以下針對資料收集、研究對象、研究場域、研究者角色、資料分析、研究

信實度和研究倫理分別敘述：

### 一、資料收集

本研究藉由觀察與研究日誌兩種方式來收集資料。研究者以參與觀察的角色進入研究場域進行觀察，針對小安所在的情境、事件與人際互動情形，包括語言、表情、肢體動作等具體可見的行為，以文字做忠實且清楚的描述與客觀的記錄。此外，針對不瞭解的情形或疑問做記錄。而在觀察的當下，把研究者的心情、期待、想法和行為寫在研究日誌上，以檢視自己的立場與缺失，避免資料不客觀。除了透過現場觀察記錄，並藉由攝影、錄音輔助觀察時所忽略掉情境中的訊息，比較能客觀呈現事實。本研究是利用一天作息中固定的角落活動時間進行觀察，從九十九年三月至九十九年六月，每週二次，一次是三十分鐘的時間，上午十點至十點半，進入研究場域。

### 二、研究對象

#### (一)小安

小安於民國 94 年 9 月底出生，是一名七個多月的早產兒，出生沒多久，眼睛就因視網膜剝離進行開刀。他在一歲多時，被醫院診斷為視覺障礙重度，僅剩有光覺反應。滿三歲後，他開始接受學前教育和相關服務如視障巡迴輔導、交通車提供、教師助理員等支援。

小安目前就讀小山國小附設幼稚園小班，對教室內的環境已經相當熟悉，能獨自行走並走到要去的地方，如廁所、娃娃屋、座位、教室門口、餐盒櫃等。透過口頭提醒與小部份協助，他能跟著幼稚園的作息時間，如吃點心、吃飯、睡午覺、角落活動和教學活動來參與。在生活自理方面，多半都能自己來處理，如：如廁、洗手、穿脫衣服、鞋子和吃飯等；在語言方面，小安對於生活上的用語與對話的理解，如誰、哪裡、做什麼等的疑問句，與同年齡幼兒差不多。其語言表達主要是以生理需求為主，用簡單句來表達事件的片段，對於週遭環境的聲音或味道等也會主動提問。

在學習方面，小安對於動態活動的課程參與度比較高，如有音樂、律動、遊戲、動手操作，或可觸摸且具體物品的活動內容。而對於老師或

同儕上課說話的訊息接收是局部的，會跟著仿說。他比較沒有辦法參與時，會顯得比較坐不住。

在與人互動方面，小安與他人的互動比較少，多半還是自己玩為多，也還不太懂得跟別人一起玩與分享。而小安與同儕互動是比較被動的回應，多半是同儕碰到他、擋到他和捉弄他時，他會說不要或是大叫。有時同學發出一些比較特別的聲音，小安會覺得有趣而跟著仿說。而對於老師或比較常接觸的同儕，小安會辨認其聲音並叫其名字。

#### (二) 教師助理員

學校行政向教育處申請教師助理員阿蘭阿姨，來協助小安和幼稚園老師在學校的生活作息與學習。小蘭阿姨本身有三個小孩，對於帶小孩與視覺障礙者的認識都有些經驗，時常會與老師討論小安的情形。在幼稚園裡除了協助小安，與老師和其他幼兒的互動也都很密切，也會主動協助老師在點心時間和午餐的準備，以及結束後的整理工作等。阿蘭阿姨是在 98 年 2 月開始與小安接觸和認識，一開始小安對阿蘭阿姨很陌生，阿蘭阿姨花了一些時間與小安建立關係和相處互動，至今雙方的關係是熟悉且親近。

### 三、研究場域

小山國小附設幼稚園位於宜蘭縣宜蘭市宜蘭河的河畔。與小安密切相關的場域是幼稚園，採混齡的方式，一班有三十位幼兒，兩位老師的編制，一位是正式老師；一位是代理代課老師。幼稚園有兩間教室，其中一間教室為主要教學、角落學習區與生活作息的場所；另一間則是體能活動、小組課程時間和中午休息時間使用。

角落學習區規劃有娃娃角、益智角、積木角、圖書角和美勞角等五種。每天都有一個固定的時間進行角落活動，是十點到十點半，共三十分鐘。角落活動進行的方式是讓學生自由、依喜好作選擇要進行的角落。在這個時間開放的角落有娃娃角、積木角、益智角。

### 四、研究者角色

研究者本身是一位視障巡迴輔導老師，小安是研究者輔導的學生之一，平常與小安的接觸一週有四次時間，有兩次是個別指導的時間；另外

兩次則是，入班協助與指導小安融入課堂參與與學習。研究者與小安的關係與互動是熟悉、密切的；但是研究者因為巡迴工作的性質關係，無法全天候待在幼稚園裡，所以，對小安實際上與人互動情形是如何，不是那麼清楚與瞭解。

因此，研究者採取參與觀察者的角色，以被動方式參與，除非小安主動與研究者互動，不然研究者就在一旁繼續觀察。若其他學生要和研究者互動也會參與，但研究者不主動主導互動的情形。在過程中，研究者要提醒自己要保持客觀、中立的立場，並藉由研究日誌記錄來釐清主觀或客觀的觀點，同時，也要反省自己的主觀意識，避免因個人因素包括情感、想法、經驗等而有影響。

### 五、資料整理與分析

研究者在進行資料收集的同時，也在做資料分析與資料解釋，持續反覆進行分析。為了讓龐大的所收集來的資料便於分類和分析，研究者依資料的日期、類別進行編號，也作為未來研究者在撰寫研究結果與討論時，引註之描述性資料後所標示的來源。例如：990317 觀，代表 99 年 3 月 17 日參與角落活動時間觀察記錄；990317 誌，代表 99 年 3 月 17 日參與角落活動時間研究日誌。

本研究採取採紮根理論(grounded theory)的持續比較法(constant comparison method)進行資料分析，強調從原始資料著手進行歸納分析，逐步形成理論。在過程中，研究者將所收集的文本資料中逐字逐句閱讀，抓取重點的句子或段落，形成概念並給予命名，同時藉由閱讀相關文獻資料，提供研究者在觀察小安與阿蘭阿姨互動的重點和方向，以及可以從哪些向度來分析與解釋資料。之後，再進行檢視與比較所分析和歸納出來的概念之間的關聯性，包括相同或相異處，建構主軸概念。最後，再從當中找出可以彰顯研究主題，來作為研究問題詮釋的依據，再撰寫研究結果。

而在收集資料、分析和解釋反覆持續進行下，若資料之間無相互矛盾之處或概念之間已經達到飽和程度，資料中的主題已經顯然可見，就可以結束資料的蒐集工作，不需再進一步收集更多

資料。

## 六、研究信實度

研究者透過長期投入與持續觀察為期四個月的時間，每週二次，一次三十分鐘時間深入瞭解與探討，小安與阿蘭阿姨的人際互動情形，充分掌握研究現象與行為，獲得深入且正確的資料。在過程中，除了透過實地參與觀察並做觀察記錄外，還寫下研究日誌，記錄研究者的疑問與想法，以釐清資料的客觀性。另外，利用錄音、錄影以輔助資料的完整、客觀和佐證。

同時在研究過程中加入研究參與者檢核，就是透過教師助理員檢核觀察記錄，以及結果是否正確與公正，以免因研究者個人偏好對研究結果產生誤差。再者，透過觀察、研究日誌等不同的資料收集方法，以及不同的時間的資料收集做三角驗證來提高資料詮釋與報告的可信性。當不一致或有矛盾時，就需繼續收集資料或做釐清不一致的原因。

## 七、研究倫理

研究者先向小安的家長誠實坦白表明身分，想以小安為研究對象，說明預計在幼稚園的角落活動時間進行觀察，並以攝影與錄音記錄來收集資料，以瞭解小安的人際互動情形。在徵求家長同意後，並告知幼稚園老師與阿蘭阿姨，以小安為對象進行有關人際互動方面的研究，並取得入班與攝影和錄音的同意進行觀察。同時，也徵求阿蘭阿姨的同意檢核觀察紀錄與結果，是否正確。

在研究過程中，研究者要不斷提醒自己，不管是在資料和記錄呈現都需留意，是否有透露出小安和其他相關的人的真實姓名與隱私，須予以匿名處理並做好保密原則。此外，有關錄影和錄音的資料要小心保管。若在研究中，因不可預測因素，影響資料提供者繼續參與研究之意願，則是給予尊重處理。在研究結束後，對於原始資料進行銷毀，以確保小安的隱私。若家長或阿蘭阿姨想要獲取有關研究資料報告，研究者須給予，同時給予誠摯感謝。

## 肆、研究結果與討論

本研究主要是在探究小安與阿蘭阿姨在角落活動時間的互動情形。研究者進入研究場域做觀察記錄來收集資料，進行資料分析，透過歸納與統整後，找出雙方產生互動的方式、內容、行為意圖以及回應行為；再進一步探究在兩人互動過程中，阿蘭阿姨所扮演的角色以及對小安的影響，再加上研究者的分析和論述，並舉觀察記錄的例子完整呈現，以說明小安與阿蘭阿姨互動的情形。

以下分別從雙方的互動方式與內容、行為意圖與回應行為，以及阿蘭阿姨的角色與影響來論述：

### 一、小安主動與阿蘭阿姨互動情形

#### (一)小安主動的互動方式與內容

根據觀察記錄歸納與分析，小安有三種互動方式，分別為單純口語、口語加上肢體動作、以及帶有表情的口語；而互動內容大致有兩種，分別為吃完點心要到角落活動與在娃娃角活動，舉例說明如下：

小安用手在桌子上移動摸一摸，沒有摸到水壺。小安一直說著：「要水壺。」阿蘭阿姨聽到並拿回剛被同儕拿走的水壺給小安(990331 觀)。

小安從娃娃屋出來撞到阿蘭阿姨，並摸一下阿蘭阿姨，拉著阿蘭阿姨說：「要進去娃娃屋。」(990519 觀)。

小安把碗和湯匙收到餐盒裡並放在椅背上時，阿蘭阿姨去拿抹布過來擦桌子，小安笑笑地說：「要阿姨進去。」阿蘭阿姨跟小安說：「你先去。」小安就移動自己的身體走到比較靠近座位的娃娃屋(990603 觀)。

小安主動與阿蘭阿姨的互動，多半是透過單純口語方式，其次是口語加上肢體動作方式，採肯定簡短的方式來表達自己的需要。通常是小安在吃完點心後要進行角落活動的情境，他會主動開口並拉著阿蘭阿姨，表示要去娃娃屋；以及小安在娃娃角家家酒的玩具時，會跟阿蘭阿姨要玩具；或者，小安在娃娃屋附近遇到阿蘭阿姨，或是阿蘭阿姨過來小安旁邊時，他也會主動開口

，並拉著阿蘭阿姨去娃娃屋。

(二)小安主動行為的意圖與阿蘭阿姨的回應行為

根據觀察記錄歸納與分析，有四點是小安主動行為的意圖，分別為表達需求、尋求幫忙、邀請作伴以及引人注意與關心；而有關阿蘭阿姨的回應行為有五點，分別為提供、幫忙、接受、關心與告知，舉例說明如下：

小安拿著杯子喝水並說：「要吸管。」阿蘭阿姨從口袋裡拿出一根吸管給小安。小安右手拿著吸管和杯子，左手把水壺蓋打開，把吸管和杯子放進去水壺裡(990331 觀)。

小安繼續玩手邊的水壺並把水壺蓋打開，摸一摸摸到葡萄就把葡萄塞進去水壺裡。小安問：「蛋蛋在哪裡？」「蛋蛋蛋。」阿蘭阿姨沒有回答。小安繼續摸水壺(990331 觀)。

小安站在娃娃屋前，阿蘭阿姨走過來到小安旁邊，小安便拉著阿蘭阿姨說：「要玩娃娃屋」並往娃娃屋的位置走，阿蘭阿姨說：「那間裡面很多人。」「換另一間裡面很多人。」小安說：「換別間。」小安就一直拉著阿蘭阿姨往另一間娃娃屋走(990603 觀)。

小安的手要把娃娃屋的門拉開，小玉姐姐在娃娃屋裡面拉著門。小安後來跟阿蘭阿姨說：「我的手斷掉了。」阿蘭阿姨看了一下小安的手並把小安拉到旁邊坐下；小安又說：「我要去看護士阿姨。」(990519 觀)。

小安吃完點心並把餐盒放好，小安拉阿蘭阿姨說：「要進去娃娃屋。要找陳老師進去。」阿蘭阿姨說：「要找陳老師進去。(台)」「太慢了！進不去。」小安摸阿蘭阿姨的頭髮並在旁邊上下跳跳，阿蘭阿姨摸著小安的頭問小安：「要什麼玩具？」小安說：「要水壺。」(990415 觀)。

小安主動與阿蘭阿姨互動的行為意圖，主要有兩大目的：一個目的是小安想要玩玩具。因此，小安會直接跟阿蘭阿姨表達：想要玩什麼玩具、重複說著想玩的玩具等需求；或者要阿蘭阿姨幫忙他找玩具。而阿蘭阿姨多半是提供或幫忙小安，把玩具拿回來或拿給他，以滿足小安想要玩具的需求。

而另一個目的是，小安會開口邀請並拉著阿

蘭阿姨，跟他一起作伴去娃娃屋。阿蘭阿姨答應跟小安一起去，同時也會告知小安，有關娃娃屋的情境如人很多進不去之類，或者請小安先過去，等一下再去找他。此外，還有觀察到小安會陳述自己的身體狀態，讓阿蘭阿姨知道，藉此被注意與被關心。

綜合上述分析有關小安主動與阿蘭阿姨互動的情形，研究者發現：

#### 1. 小安主要互動對象是阿蘭阿姨

研究者觀察小安在角落活動時間發現：小安多半不是跟自己遊戲，就是跟阿蘭阿姨的互動比較頻繁。小安跟阿蘭阿姨的互動密切大於同儕，一方面可能是阿蘭阿姨要協助小安，另一方面可能是阿蘭阿姨的焦點是以小安為中心，而阿蘭阿姨不會離小安太遠，讓小安找不到阿蘭阿姨，而且阿蘭阿姨會主動過來找小安。可是同儕就不同了，同儕是流動的，不停轉換，同儕不會一直在小安身邊，焦點也不會一直在小安身上。再加上有可能同儕主動，但小安沒有回應，就比較難維持在一個互動的狀態(990422 誌)。

在觀察過程中，沒有見到小安主動找同儕去娃娃屋，可能是同儕都已經在角落活動時間進行活動；再來，就是小安的身邊附近幾乎很少同儕陪伴，多半是阿蘭阿姨，因此，對小安來說，主動找阿蘭阿姨一起作伴，也是比較可能會發生的情形。

本研究發現小安與阿蘭阿姨互動大於與同儕的互動情形，與過去研究的結果相似，其研究指出視覺障礙兒童傾向與成人互動，勝過於與同儕的互動(Celeste, 2006; McGaha & Farran, 2001; Preisler, 1993; Schneekloth, 1989)。Erwin(1993)指出盲童花太多時間在單獨遊戲，加上很難理解非語言的溝通，而這個困難可能導致與明眼兒童溝通上的中斷。而 Celeste(2006)提到盲童要開始加入並維持與同儕互動，是有困難的，可能是因為無法使用視覺性的社會線索，因此多半是短暫的互動，多半是被其他兒童給終止與結束。基於上述的可能情形與原因，小安主動互動對象主要是阿蘭阿姨，而不是同儕。

#### 2. 小安主動與阿蘭阿姨互動是以表達需求為主

三、四歲的幼兒，以自我為中心為思考，會用自己的方式來表達，以滿足自我需求為主，對小安來說似乎也是如此。小安主動行為的意圖多半以表達需求與邀請為主，小安會直接說出來，跟自己最切身關係的想法，可能也是他喜歡、感興趣和在意的事。

當小安聽到阿蘭阿姨的聲音，會主動跟阿蘭阿姨說話，小安會把自己的需求跟阿蘭阿姨說，阿蘭阿姨會提供給小安與滿足小安(990512 誌)。而幾次觀察下來，小安似乎瞭解主動向阿蘭阿姨表達需求，都會有回應並得到他想要的東西(990519 誌)。因此，這也形成小安與阿蘭阿姨互動的模式之一。

### 3. 小安關注的對象是自己

關於小安的主動行為，阿蘭阿姨的回應除了提供給小安所要的，與答應和小安一起去娃娃屋外，阿蘭阿姨與小安的互動時，是當小安的眼睛(990414 誌)，告訴小安在情境中的訊息(990422 誌)。那正是小安無法察覺到的部份，或許也因為如此，小安對於環境或是同儕方面幾乎很少提出問題，目前看來小安比較關注在自己身上，這也可能與小安目前在各方面發展的情形有關。

### 4. 小安以口語方式進行互動

小安主動行為的互動方式多半是採單純口語進行對話，可能受限於視覺關係，與阿蘭阿姨互動時，無法透過眼神注視或非口語的部份做直接互動。與洪馨徽(2000)提到視覺障礙幼兒多半是，藉由語言行為多於身體及非語言行為，與他人進行互動，其結果相似。

### 5. 小安多半在娃娃角進行遊戲與互動

研究者有留意到小安在角落活動時間，多半是在娃娃角進行遊戲。小安通常在吃完點心後，會表示要去娃娃屋，小安會去放家家酒的架子那裡找玩具(990415 誌)。似乎有比較常玩的玩具，會先去找他熟悉的玩具來玩(990414 誌)。觀察小安幾次下來發現：娃娃屋是第一選擇，小安會要(邀請)阿蘭阿姨一起(990609 誌)。小安多半是去娃娃屋或家家酒的玩具，比較少去積木角與益智角拿玩具來玩。不知道是沒有興趣？還是不知道益智角有哪些玩具可以玩？還是家家酒的玩具

比較具體，也比較有意義；積木角的積木或益智角的玩具似乎相較之下比較抽象(990415 誌)。

對小安來說，受限於視覺關係，對外界的接觸與探索多半是，透過觸覺、聽覺以及其他感官去認知與瞭解。因此，小安在遊戲與玩具上的選擇，會有其限制或者偏好，由此可以推測，小安多半選擇娃娃角與家家酒的玩具的原因，可能是跟遊戲與玩具的材料性質是有關的。而過去研究指出盲童所感興趣的玩具與遊戲，可能跟明眼兒童不太相同。Preisler(1993)也提到遊戲本身的材料性質，多半是偏向視覺，是會影響到盲童與他人的互動情形。

另外，小安與阿蘭阿姨或同儕比較有機會互動，是發生在娃娃角，因為那裡是小安比較熟悉的空間，而娃娃角的空間比較封閉且小，與同儕碰在一起的機率比較高，也會增加與同儕互動的機會。

## 二、阿蘭阿姨主動與小安互動情形

### (一) 阿蘭阿姨主動的互動方式與內容

根據觀察記錄歸納與分析，阿蘭阿姨有兩種互動方式，分別為單純口語、口語加上肢體動作；而互動內容大致有四種，分別為家家酒玩具、和同儕之間有交集、告知角落活動時間結束、以及玩玩具的時候所遇到的問題等情境，舉例說明如下：

小安和小莉姐姐兩人把水壺拉來拉去。阿蘭阿姨說：「換姐姐玩水壺，你玩電鍋。」小安就拿著電鍋玩。阿蘭阿姨拿著米給小安並說：「把米飯進去。」小安拿著米並打開電鍋，把米放進去後，把電鍋的蓋子蓋起來(990331 觀)。

阿蘭阿姨接著拿杯子給小安並說：「裝茶給阿姨(台)。」小安右手拿杯子，左手壓水壺的頭，小安說：「沒水(台)。」阿蘭阿姨說：「是假裝的。」(990331 觀)。

珊珊老師告知學生要收拾，阿蘭阿姨跟小安說：「要收拾了！」小安回答：「不要！我要釣魚。」阿蘭阿姨說：「收拾！要跳舞了！」小安說：「不收拾！」(990602 觀)。

小安走到益智角，小安摸到積木一下下，小安把籃子丟掉，用雙手摸家家酒的櫃子。此時阿

蘭阿姨來了並問：「沒有東西了，你要什麼？」

小安說：「我沒有電鍋，玩具去哪裡？」

阿蘭阿姨說：「找沒有，要來找阿姨啊！」(990512 觀)。

阿蘭阿姨主動開啓與小安互動，多半是透過單純口語方式，其次是口語加上肢體動作方式，採疑問句來瞭解小安的想法；以及採肯定句如指示、告知等，讓小安瞭解環境中的訊息與玩具的玩法等。通常是在玩家家酒玩具時，阿蘭阿姨會主動去問小安要什麼玩具；若是小安在玩玩具時，遇到問題，阿蘭阿姨會主動幫忙處理；另外，小安跟同儕之間發生小小爭執或衝突時，阿蘭阿姨也會主動介入；以及當角落活動時間結束時，阿蘭阿姨也會主動告知小安要收拾玩具。

(二)阿蘭阿姨主動行為的意圖與小安的回應行為

根據觀察記錄歸納與分析，有六點是阿蘭阿姨主動行為的意圖，分別為瞭解想法與需求、幫忙解決問題、告知角落活動時間結束、指導與說明玩具或遊戲的玩法、提供與告知情境以及處理不適當行為；而小安的回應行為有五點，分別為回答問題、沒有回應、聽從、拒絕與問問題。舉例說明如下：

阿蘭阿姨走過來問小安說：「為什麼不去娃娃屋？」「人很多，哥哥姐姐說不能進去。」「還是怎樣？」「還是不想？」小安兩隻腳張開開的並說：「不想。」(990318 觀)。

小嘉哥哥把小安擋在門外，不讓小安進去並叫阿蘭阿姨。阿蘭阿姨過來並牽著小安的手說：「娃娃屋進不去，你要玩什麼？阿姨拿給你。」小安說：「我要電鍋。」(990513 觀)。

小安在原地蹲下來，手拉著釣魚竿線與魚，阿蘭阿姨說：「釣魚」並把魚給小安又說：「把魚黏在上面。」小安說：「魚在哪裡？」阿蘭阿姨說：「盤子裡就是魚。」小安拉著釣魚竿線並說：「釣不起來。」阿蘭阿姨說：「先摸摸看魚在哪裡。」並在小安旁邊玩釣魚(990603 觀)。

珊珊老師說：「收拾了！」阿蘭阿姨過來跟小安說：「收拾了！」小安有點難過說：「不要。」並要把電鍋與碗帶著走，到娃娃屋並把它們拿進去娃娃屋裡玩，阿蘭阿姨跟小安說：「時間到

了！下次再玩！」小安還是不願意(990513 觀)。

阿蘭阿姨從娃娃屋窗戶口探頭進來說：「啊！今天怎麼在裡面？」看到小安和小明哥哥兩人一踢一打並說：「ㄟ，不行這樣子。」小安說：「不要給哥哥進來(台)」阿蘭阿姨說：「為什麼？一起玩啊！大家一起玩！為什麼不給人家進來？」「哥哥不能給人家踢；陳小安也不能踢。」小安說：「我要踢啦！(台)」阿蘭阿姨說：「不行！」(990408 觀)。

小安便沿著美勞櫃走到放置娃娃屋的家家酒玩具架子，小安用手一直摸，架子上都沒有東西了，在之前就被同儕拿去玩了。阿蘭阿姨看到小安摸不到東西就跟小安說：「都被拿走了！」「你要什麼？」小安沒回答，阿蘭阿姨又問：「你要什麼？」「要電鍋還是要什麼？」

小安沒有回答並繼續沿著放娃娃屋的家家酒玩具架子繞到另一邊往前走。(990414 觀)。

小莉姐姐跑來抱小安，小安發出嗯聲～，阿蘭阿姨跟小安說：「要跟姐姐說不要抱。」小安就說：「姐姐不要抱。」阿蘭阿姨跟小莉姐姐說：「小安說不要抱，就不要抱他了！」後來小莉姐姐走了(990415 觀)。

阿蘭阿姨主動與小安互動的行為意圖，是透過問問題瞭解小安的想法與需求，小安會用口頭回應，但也有小安沒有回應的時候，只是繼續進行他手邊的活動；再者，阿蘭阿姨會主動幫忙小安解決問題，如玩具壞掉、找不到玩具或玩具不見等；也會中止小安與同儕之間的小小衝突，把小安帶離開並轉移目標；另外，阿蘭阿姨會指導小安玩具的操作或遊戲，跟小安一起玩，增進小安玩玩具的玩法與認識新的玩具，而小安會聽從指示做並問問題。

而阿蘭阿姨也會告知小安角落活動時間結束，讓小安瞭解要停止手邊的遊戲，準備進行下一個活動；小安多半的回應是拒絕，表示不要，想要繼續玩；阿蘭阿姨也會主動告知與說明所處的情境，讓小安瞭解情境中的現況與變化；另外，當小安與人互動有不適當的行為，會主動阻止、指正並教導他適當的行為。

綜合上述分析有關阿蘭阿姨主動與小安互動

的情形，研究者發現：

#### 1. 阿蘭阿姨以口語方式與小安互動

阿蘭阿姨與小安互動時，是主動的角色，以對話為多(990414 誌)，主動建立關係與話題(990617 誌)。過去的研究也指出，成人主動與視覺障礙兒童互動，以維持他們參與活動(Crocker & Orr, 1996; Preisler, 1993)。阿蘭阿姨多半是口語表達，有些會加上肢體動作，大多時候是直接且明確表達她所想跟小安說的，或是要小安做的事等。另外，阿蘭阿姨用比較多的問句或是提供意見，去詢問小安的想法來與小安互動(990602 誌)。並在適當的時間主動去問小安要做什么，並幫小安拿玩具(990422 誌)，作為兩人互動的方式之一。

#### 2. 阿蘭阿姨主動行為是以小安為主

阿蘭阿姨或許是因為本身工作職責的關係，被賦予要照顧與陪伴小安，而以小安為中心思考。再加上，可能有考量到小安本身受限於視覺關係，因此，阿蘭阿姨多半主動與小安進行互動，如阿蘭阿姨會主動去拿小安熟悉或喜歡的玩具給小安玩(990415 誌)；當小安遇到困難時，即便小安沒有求救，阿蘭阿姨會主動幫忙解決，可能是動手協助，或口頭指示小安可以怎麼處理等。另外，當小安在玩玩具時，跟同儕產生一些小小拉扯與衝突時，阿蘭阿姨會主動介入處理，把小安帶走，轉換其他目標(990609 誌)，中止大人眼中不好，或不愉快的事發生爭奪或衝突(990602 誌)。

再來，阿蘭阿姨會主動提供或告知說明情境中的現況，包括角落活動時間結束、小安想要的玩具都沒有在架子上面等，阿蘭阿姨當小安的眼睛(990414 誌)，告訴小安在情境中的訊息(990422 誌)，讓小安比較瞭解自己所處在的情境，不然小安受限視覺關係，對於週遭環境的變化或線索的察覺是有困難與限制的。

過去研究指出視覺障礙兒童與成人互動時，成人會針對視覺的畫面做解釋，並擔任視覺障礙兒童的玩伴(Crocker & Orr, 1996; Preisler, 1993)。成人也扮演鼓勵與支持的角色，藉由提供適當的環境與材料或移動的工具或設備，並透過口語或其他方式刺激，讓兒童專注在他們所處

的環境和活動(Bruce, 1992; Nielsen, 1992)。

#### 3. 阿蘭阿姨與小安一起遊戲

當小安一個人在玩家家酒的玩具時，阿蘭阿姨也會在一旁，藉由家家酒玩具當做媒介，阿蘭阿姨主動和小安遊戲(990602 誌)。阿蘭阿姨會指導小安如何玩(990512 誌)。讓小安在玩玩具時，比較有趣也比較有意義，同時，也從中讓小安瞭解玩具可以一個人玩，也可以跟他人一起玩，但在觀察過程中，還沒看到小安與同儕有共同遊戲的部份。

#### 4. 小安的回應行為有比較多面向

小安的回應行為，相對於小安的主動行為是有比較多的面向，如回答問題、沒有回應、接受與聽從、拒絕和問問題等情形。有研究指出，成人很容易適應盲童的需求，也能回應沒有發展適當的社會技巧，並可以提出問題、也可以討論不同經驗與事件(Preisler, 1993)。Tait 在 1972 年也指出盲童跟成人互動多半是問問題，而問問題的目的是為了瞭解環境與獲得資訊。同時，也藉由問問題來維持溝通(引自 McGaha & Farran, 2001)。

其中對小安來說，比較明確表達自己想法的回應行為是拒絕，通常是出現在角落活動時間結束時，阿蘭阿姨跟小安提到時間到了，要收拾了，小安立即的回應就是不要，也表示還要玩，不想要結束與停止手邊的遊戲；另外是當阿蘭阿姨要跟其同儕互動時，小安會在意阿蘭阿姨跟同儕的互動，並表示不要阿蘭阿姨跟同儕互動，是所謂的吃醋嗎？而且反應是直接透過言語或肢體動作方式來表達，這樣會不會讓小安因為阿蘭阿姨而拒絕與同儕的互動？小安只願意和阿蘭阿姨互動呢(990603 誌)？這會不會影響小安對同儕的看法(990609 誌)？之後可以再觀察與再瞭解的部份。

#### 5. 處理小安不適當的行為

小安與人互動時，會出現一些不適當的行為，如用腳踢別人或用噁聲或叫的方式，表達不要或不喜歡，阿蘭阿姨留意到小安的行為情形(990422 誌)。對於小安不對的行為，阿蘭阿姨會生氣，讓小安知道(990513 誌)。同時，也會主動阻止和指正小安不適當的行為，讓小安瞭解在當



時的情境下，自己所表現出來的行為是不對的。此外，也會教導小安表現適當的行為來應對。

#### 6. 小安對分享的概念仍不明白

即便阿蘭阿姨與小安互動密切且頻繁，關係也不錯，但是，當阿蘭阿姨向小安要玩具來玩時，小安的回應很直接就說不要，拒絕阿蘭阿姨的請求。或許小安目前還沒有分享的概念與認知，所以不願意跟阿蘭阿姨分享，即便小安會主動找阿蘭阿姨一起去娃娃屋，但是似乎跟分享是不一樣的。

### 三、阿蘭阿姨的角色與影響

根據小安與阿蘭阿姨互動情形的觀察記錄，進一步探究在兩人互動過程中，阿蘭阿姨扮演了哪些角色？並探討對小安的影響是如何？而這樣的影響也會回應在雙方的互動關係與情形，是環環相扣的。以下進行分析與討論：

#### (一) 提供與協助的角色

對小安來說，阿蘭阿姨扮演提供與協助的角色或許是需要的，因為小安受限視覺關係，他要找他想玩的玩具時，確實是有困難的，而他主動開口跟阿蘭阿姨要玩具，阿蘭阿姨就會拿給他，幾次之後，小安瞭解主動向阿姨表達，會有回應並得到小安想要的東西(990519 誌)。無形中，也形成小安與阿蘭阿姨互動的樣貌之一。與過去的研究提到成人很容易適應盲童的需求，與成人互動是較有意義與刺激(Preisler, 1993)，是相互呼應的。

#### (二) 照顧與關心的角色

阿蘭阿姨主要的工作是照顧與協助小安在幼稚園的生活與學習，因此，對小安的生活自理，包括吃飯、吃點心與如廁等，以及小安身體的狀況，也都會注意與關心，並給予適時的指導。或許是這樣，當小安的身體有不舒服，會主動跟阿蘭阿姨說，因為小安知道阿蘭阿姨會照顧與關心他，並讓他比較舒服一點。所以，對小安來說，阿蘭阿姨是個會關心與注意他的人。

#### (三) 指正的角色

阿蘭阿姨扮演指正的角色是很明確，讓小安知道好與不好的行為，並修正自己的行為，讓他學會採比較適當的行為來應對，有助於與他人互

動的關係和發展。過去的文獻指出：盲童因無法掌握人際互動上的視覺線索，如表情、肢體動作等；或者因行動上的限制，以及無法眼見為憑，而影響盲童在人際上的互動(周桂鈴，2002；黃裕惠、余曉珍譯，2001；蔡昆瀛，2001)。

加上受限於視覺的關係，無法透過模仿學習，在與他人互動時，有比較適當的行為。因此，教導小安關於社交技巧是需要且重要的，讓他學習用適當的行為與他人相處與互動。而許志雄(2007)也指出，透過指導視覺障礙學生社交技巧，助於改善與他人的互動關係，增進其社會能力。

#### (四) 指導的角色

兒童階段的遊戲，多半是透過具體操作玩具或遊戲材料來進行。隨著發展，從反覆動作的遊戲，到藉由玩具與生活結合的遊戲，或是進行假裝遊戲等。而盲童因為探索環境、或是模仿旁人的能力受到限制，因此，遊戲技能顯得不足。再加上，由於觀看範例及操作物品的經驗有限，盲童往往很難對玩具的使用有充分的瞭解，也無法全面操作遊戲器材，在進行各種不同形式的遊戲可能也受到妨礙(吳幸玲、郭靜晃譯，2003)。

對小安來說也是如此，可能因為受限視覺關係，在選擇玩具上是有限制的，會傾向選擇比較可以用手操作，且有聲音回饋的為主，也比較固定反覆玩比較具體且實物的玩具。若是阿蘭阿姨在一旁陪伴，阿蘭阿姨會指示或指導小安，使玩具不單只是反覆操作而已，讓玩具與生活情境結合產生不同的玩法，是比較多元、有意義與有趣，而且是可以跟別人一起玩的。

另外，有些玩具是小安沒接觸過或玩過的，阿蘭阿姨也會在小安摸索時，跟小安簡單說明，有關這個玩具的名稱與玩法，讓他可以多認識一種玩具，之後進行遊戲時，就有多一種選擇，而不是只有固定常玩的那兩種玩具。

從上述得知，在小安遊戲時，阿蘭阿姨扮演指導的角色，提供小安對於玩具有不同的認識與探索的可能，使他產生新的遊戲行為或技巧，增進小安各方面的發展，也增進與他人的互動。而林聖曦(1995)也提到幾種介入視覺障礙幼兒遊戲方式，其中就有提到成人的角色，多半是使用共

同遊戲與遊戲指導的方式，來跟視覺障礙幼兒進行互動。

#### (五)介入的角色

阿蘭阿姨是以成人的觀點介入處理，化解小安與同儕之間的拉扯，確實把衝突的情況中止了。但是，研究者不禁思考：中止就代表解決了嗎？下一次呢？若是每次都要出面介入處理，會處理不完，這樣的事件不只是發生在小安和同儕之間，同儕與同儕之間或多或少都會發生。

如果在當下的情境，有個比較好的介入或處理，也許可以讓小安學習，爾後類似這種情形，可以透過言語來表達自己的感受，這樣也會讓他互動的學生比較瞭解，這樣雙方都可以學到如何處理(990513 誌)。如果沒有阿姨介入會不會有不一樣的結果呢(990610 誌)？如果是老師會怎麼做？我想在作法上會不一樣吧(990519 誌)！

而阿蘭阿姨以成人的角色出面，或許在同儕眼中，阿蘭阿姨是比較站在小安那一邊，所以，在處理過程中，難免無形中，也會讓同儕覺得不公平之類，這樣會不會影響到同儕與小安的關係呢？而小安可能也因為阿蘭阿姨介入，減少他去學習處理發生衝突的情況。

也許不需介入，小安與同儕之間用他們彼此比較可以接受的方法，就可以把衝突化解與處理掉，對他們來說，是一種學習。不管是在兒童或成人的世界都是如此，與人互動或相處都是從中修正與累積經驗而來。

#### (六)解決問題的角色

在小安還沒有察覺或主動求救時，阿蘭阿姨就先注意到問題，並幫小安來解決，也許是因為小安受限視覺關係，阿蘭阿姨就直接動手處理，或是直接跟小安說要怎麼處理。再加上，小安無法透過觀察或模仿他人來學習如何解決，也可能無法察覺到自己遇到的問題是什麼，因此，阿蘭阿姨會讓小安知道發生什麼事，要怎麼來解決比較好，藉此讓小安學習問題的解決方法。

但是，如果阿蘭阿姨是過多的協助，對小安來說是比較不妥的，久而久之，會變成一種依賴，小安會不知道怎麼解決，反而，可能讓他原本相較於同儕，是比較弱勢、有困難或限制的部份

被放大來看。這樣對小安來說，阿蘭阿姨本來是助力可能到最後變成阻力。因此，與其被動讓小安知道問題發生要如何解決，不如讓他先學會主動求助，或者讓小安自己可以先試試看怎麼做，就先在一旁觀察，再適時做些引導或協助為宜，需考量介入時間拿捏。

#### (七)告知的角色

小安對週遭訊息的接收與覺察，週遭變，小安不變，多半是來自於阿蘭阿姨的提醒與告知(990617 誌)。阿蘭阿姨是小安的眼睛，告訴小安情境中的訊息(990422 誌)。如果沒有告知或說明情境，小安可能會在自己的世界，降低與外界接觸的機會，也無法跟著幼稚園的作息走，無形中形成一種隔閡。過去研究也提到，成人會針對視覺畫面為盲童做解釋(Crocker & Orr, 1996; Preisler, 1993)，讓盲童可以瞭解環境、獲得資訊(Tait, 1972;引自 McGaha & Farran, 2001)。

研究者發現：阿蘭阿姨所扮演的角色會因應不同情境，或是行為意圖而有所不同。不過，不管是哪一種角色，裡面一定少不了的就是陪伴的角色。阿蘭阿姨因為工作職責的關係，要協助與照顧小安，因此，小安在幼稚園生活與學習的時間，阿蘭阿姨就陪伴在小安身邊。而因為陪伴的關係，開始有了接觸與互動。從觀察記錄中發現：小安與阿蘭阿姨的互動相當密切且勝過於同儕，也因為陪伴的角色，無形中，也讓小安習慣有阿蘭阿姨的存在，也看到小安會主動跟阿蘭阿姨互動的情形。

而研究者在觀察過程中也思索著：小安與阿蘭阿姨互動很密切且頻繁，這樣會不會影響到，小安與同儕或幼稚園老師互動的機會與時間呢？無形中會不會變成是一種隔閡呢？而小安這樣會不會太過於依賴阿蘭阿姨呢？再者，研究者也有發現：小安會在意阿蘭阿姨跟同儕的互動，並表示不要阿蘭阿姨跟同儕互動，是所謂的吃醋嗎？而且反應是直接的表達，透過言語或肢體動作方式。這樣會不會讓小安因為阿蘭阿姨而拒絕與同儕的互動？小安只願意和阿蘭阿姨互動呢(990603 誌)？不知這樣會不會影響到小安對同儕的感覺(990609 誌)？而同儕會不會因為小安這樣

的反應而減少與小安的交集呢(990603 誌)。

從上述得知，不管阿蘭阿姨扮演哪一種角色，需留意的是角色上的拿捏，對小安來說，是好的影響，也可能會是不好的影響。從生態的觀點來看，雖然本研究只是探究小安與阿蘭阿姨的互動情形，但是對小安來說，這只是微系統中的一小部份。雙方的互動也會影響到，微系統中的其他部分如小安與環境、小安與幼稚園老師，以及小安與同儕之間的互動與關係，甚至包括小安本身，彼此之間是相互影響，環環相扣在一起的。

綜合而言，研究者認為確實需深入思考教師助理員的角色與影響：首先，儘管小安受限視覺關係，在各方面發展相較同年齡的幼兒是比較遲緩的，但他仍然與一般幼兒相同，在四歲幼兒階段已經進入學習與同儕相處，透過彼此互動、嬉鬧和遊戲，來瞭解自己的存在與所處的環境，同時，也發展出許多與人互動的社會行為。其次，教師助理員阿蘭阿姨主要扮演的是支持與支援的角色，是外來的資源，其設置的目的是在讓小安和同儕真正能一起同步，聽老師上課與學習，與同儕或老師互動，從中學習良好的社會行為與社交技巧，有助於未來的人際關係發展。而且最終，教師助理員會隨著小安的狀況改善或需求降低後而慢慢撤除，會一直在小安周遭的是同儕與老師，是小安在學校生態系統中，直接跟小安接觸與發生互動與關係的對象。

## 伍、結論與建議

綜合研究結果與討論，本研究的結論整理如下：

### 一、小安主動與阿蘭阿姨互動情形

- (一)阿蘭阿姨為小安主要互動對象，以單純口語方式進行，其行為意圖是以表達需求為主，目前小安關注的對象是自己，對於環境或是同儕方面幾乎很少提出問題，可能與小安目前在各方面的發展有關，也可能是受限於視覺的關係。
- (二)小安多半在娃娃角進行遊戲與互動。可能原因是跟遊戲與玩具的材料性質是有關的。加

上娃娃角是小安比較熟悉的空間，其空間是比較封閉且小，也會比較有機會與他人互動。

### 二、阿蘭阿姨主動與小安互動情形

- (一)阿蘭阿姨以口語方式與小安互動，以小安為主。大多時候是直接且明確表達她所想跟小安說的，或是要小安做的事等。阿蘭阿姨主動與小安互動的內容，是在說明或告知情境的現況與變化；以及主動幫忙或介入處理，小安遇到的困難或與同儕發生衝突的時候。
- (二)阿蘭阿姨會指導小安如何玩，與小安一起遊戲，不單是反覆操作玩具而已。當小安與人互動時，出現一些不適當的行為，阿蘭阿姨會主動阻止與指正他的行為，也會教導小安採適當的行為來應對。
- (三)小安的回應行為有比較多面向。其中，小安比較明確表達自己想法的回應行為是立即的拒絕，通常出現在當角落活動時間結束時，小安不想要結束與停止，以及當阿蘭阿姨要跟其同儕互動時，小安不要阿蘭阿姨跟同儕互動。
- (四)小安目前還沒有分享的概念與認知，所以不願意跟阿蘭阿姨分享，即便小安會主動找阿蘭阿姨一起去娃娃屋，但是跟分享還是不一樣的。

### 三、阿蘭阿姨的角色與影響

#### (一)提供與協助、照顧與關心的角色

對小安來說，當他主動開口跟阿蘭阿姨表達，阿蘭阿姨會回應、提供與滿足他的需求。而阿蘭阿姨主要的工作，是照顧與協助小安在幼稚園的生活與學習，因此對小安的生活自理以及身體的狀況，都會給予注意與關心。

#### (二)指正、指導與告知的角色

阿蘭阿姨扮演指正的角色，讓小安知道要採比較適當的行為來應對，有助於與他人互動的關係與發展。而阿蘭阿姨扮演指導的角色，提供小安對於玩具有不同的認識與探索的可能，使他產生新的遊戲行為或遊戲技巧，增進他各方面的發展與他人的互動；阿蘭阿姨也是小安的眼睛，告訴小安情境中的訊息。不然，小安可能會在自己的世界，降低與外界接觸的機會，無形中形成一

種隔閡。

### (三) 介入與解決問題的角色

阿蘭阿姨是以成人的觀點介入處理，化解小安與同儕之間的拉扯。這樣會不會影響到同儕與小安的關係呢？小安可能也因為阿蘭阿姨介入，減少他去學習處理發生衝突的情況。除了讓小安去學習問題的解決方法外，也讓他會主動求助，先讓他試試看後，再看如何去介入或指導，需考量介入時間拿捏的合宜性。

根據研究結果，研究者提出下列的建議，以供教師輔導視覺障礙幼兒及未來相關研究參考：

#### (一) 對教育方面的建議

本研究發現，小安的互動行為確實有受到視覺關係的影響，他無法掌握情境中的變化與人之間的流動，可能導致他多半是在一個人的世界，比較少與人有交集。而阿蘭阿姨的存在給了小安不一樣的刺激，也看到小安比較多的互動樣貌。因此，從中可以得知小安在與人際互動上，或許需要主動介入，先增進小安與他人的互動機會，讓小安與他人是比較熟悉後，慢慢地，會產生不一樣的互動情形出現。而這個介入的角色也可能是幼稚園老師或同儕，從本研究看到小安與阿蘭阿姨的互動情形，可以作為一個思考點與參考點，至少會比較瞭解小安的互動行為與意圖，爾後，要針對小安在人際互動方面的教學與介入，會比較有個清楚的方向。

小安在人際互動方面雖有其限制與困難，但是，從教育的觀點與相關研究指出，介入與指導的策略是可以增進視覺障礙兒童的人際互動情形與關係。因此，建議有輔導視覺障礙幼兒的教師，不妨先觀察來瞭解視覺障礙兒童實際與他人互動的情形，針對其所面臨的問題與困難，再思考可以如何著手介入、採取的策略或進行教學，以增進或解決與他人的互動關係與情形。

#### (二) 對未來研究的建議

本研究主要探討與瞭解小安的人際互動情形，然而，研究者背後還有一個想法與目的，是希望在瞭解小安的人際互動情形後，能採比較積極的教育介入的方式，來增進小安與他人的互動關係與情形。藉本研究結果可以來思索的是，就目

前阿蘭阿姨所扮演的角色，以及對小安的影響，可以做些調整與修正，也就是重新思考與調整阿蘭阿姨與小安互動時，其角色的拿捏，或者是利用老師或同儕的角色介入，會更有助於其人際互動，這部分可以作為未來研究的議題，是相當具有教育的意義與價值，對小安來說也是很重要的。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 吳又熙(1998)。接枝法：視覺障礙兒童英語教學。台北：國立編譯館。
- 吳幸玲、郭靜晃譯(2003)。J. E. Johnson, J. F. Christie & T. D. Yawkey 著。兒童遊戲：遊戲發展的理論與實務。台北：揚智。
- 吳佩珊(2006)。當我們同在一起：自閉症幼兒與一般同儕之互動。國立台北教育大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 周桂鈴(2002)。視覺障礙學生就讀普通學校的學習經驗與需求。國立台灣師範大學特殊教育研究所論文，台北市。
- 林欽榮(2002)。人際關係與溝通。台北：揚智。
- 林聖曦(1995)。視覺障礙幼兒的遊戲行為的探討和介入。教師天地，82，59-64。
- 邱椽茵(2006)。學齡前融合教育班級師生及同儕互動之研究-以台北縣一所公立幼稚園教師經驗為例。國立政治大學幼兒教育所碩士論文，未出版，台北市。
- 韋一芳(2007)。無法跨越的藩籬：普通學校視覺障礙生之學習經驗探究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 柯欣蓉(2009)。聽覺障礙幼兒與聽常同儕互動之主動發起與回應行為研究。台北市立教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 洪馨徽(2000)。幼稚園融合班中幼兒社會互動之探討：一個學前融合班的觀察。國立新竹師範學院幼教研究所碩士論文，未出版，新竹市。

- 徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩(2002)。人際關係的理論與實務。台北：心理。
- 徐碧環(2010)。聽覺障礙幼兒在學前融合環境的同儕互動。台北市立教育大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 許志雄(2007)。社交技巧教學對增進視覺障礙學生社會能力之研究。高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 張雅麗(2007)。發展遲緩幼兒在學前融合班角落學習活動中同儕互動之個案研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 黃裕惠，余曉珍譯(2001)。Kirk, S.A., Gallagher, J.J. & Anastasiow, J.N. 著。特殊教育概論。台北：雙葉。
- 曾葆賢(2004)。發展遲緩幼兒在融合教育學習區之同儕互動個案研究。台北市立師範學院身心障礙教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 曾端真、曾玲珉譯(1996)。Verderber, R.F. & Verderber, K.S. 著。人際關係與溝通。台北：揚智。
- 萬明美(2001)。視障教育。台北：心理。
- 蔡昆瀛(2001)。視覺障礙幼兒的發展特質與教學策略。台東特教，14，11-16。
- 羅翠菊(2003)。語言障礙幼兒社會互動之研究—以兩個個案為例。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- ## 二、英文部分
- Bruce, T.(1992). *Early Childhood Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Celeste, M.(2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), 75-90.
- Civelli, E. M.(1983). Verbalism in young blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 77(2), 61-63.
- Crocker, A. D., & Orr, R. R.(1996). Social behaviors of children with visual impairments enrolled in preschool programs. *Exceptional Children*, 62(5), 451-462.
- Erwin, E. J. (1993). Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87, 138-142.
- Hartup, W. W.(1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Matsuda, M. M.(1984). A comparative analysis of blind and sighted children's communication skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78(1), 1-5.
- McGaha, C.G., & Farran, D.C.(2001). Interaction in an inclusive classroom: the effects of visual status and setting. *Journal of Impairment & Blindness*, 95(2), 80-94.
- Nielsen, L.(1992). *Educational Approaches for Visually Impaired Children*. Copenhagen: Sikon.
- Preisler, G. M. (1993). A descriptive study of blind children in nurseries with sighted children. *Child Care Health and Development*, 19, 295-315.
- Rettig, M.(1994). The play of young children with visual impairments: Characteristics and Interventions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 410-420.
- Schneekloth, L. H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment Blindness*, 83, 196-201.
- Sapp, W. & Hatlen, P.(2010). The expanded core curriculum: Where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 104(6), 338-348.
- Scholl, G. T.(1986). *Foundation of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth: Theory and Practice*. New York, NY: American Foundation for the Blind Inc.
- Tait, P. E.(1972). Behavior of young blind children in a controlled play situation. *Perceptual and Motor skills*, 34, 963-969.
- Warren, D.(1984). *Blindness and Early Childhood Development*. New York: American Foundation for the Blind.

## **A Case Study on the Interaction Between a Blind Child and the Paraprofessional During Corner Activity Time in Kindergarten**

Ching-Hsiang Chen

Itinerant Teacher

Yi-Lan County Yi-Lan Elementary School

Yung-Kun Liao

Associate Professor

Department of Special Education

National Dong Hwa University

### **Abstract**

The purpose of this case study was to explore the interactive condition of a blind child and the paraprofessional during the time of corner activity. The subject of this study was a four years old blind child who studied at a general preschool classroom in Yi-lan City. Data were collected for 4 months of the paraprofessional and the subject's interaction at the learning areas, classroom observation, records photography, interviews, and reflective journals.

Based on the results of the study, the findings were presented as follows:

1. The paraprofessional was the main person that the subject would interact with. Besides, the subject expressed his needs by vocal, and he often played and interacted with others at the doll corner.
2. Usually the paraprofessional actively interacted with subject by vocal. The paraprofessional described the changes and cues of the environment, and helped the subject to solve the problems between the peers, and instructed the subject how to play and improved subject's inappreciative behaviors.
3. The paraprofessional played the role of care, concern and assistance and supported the subject's needs. Also, the paraprofessional was an instructor who introduced the new toys and the skills of play to the subject..
4. The paraprofessional was subject's eyes; she told the subject how things were going in the contexts. The paraprofessional played the role of resolving problems and mediation between the peers. However, it should be considered that whether the appropriateness of intervening time had interfered the blind child to learn the ability of solving problems.

Based on the results of the study, there were some recommendations for further researches and teachers.

**Keywords:** child with blind, learning area, interpersonal interaction, paraprofessional.



# 雲嘉地區自閉症兒童暑期教育現況及家長教養需求

吳莉蓉

嘉義市林森國小  
學前特教教師

梁碧明

國立東華大學  
特殊教育學系助理教授

## 摘要

本研究應用量化設計之問卷調查法，針對雲嘉地區自閉症兒童家長 139 位，探究雲嘉地區自閉症兒童暑期教育現況及家長教養需求。問卷資料所得以敘述性統計分析處理。歸納本研究結果所得結論如下：

### 一、自閉症兒童暑期教育現況

自閉症兒童主要玩伴以「兄弟姊妹」為最多；靜態休閒活動以「看電視、影片」最多；動態休閒活動大多是「騎腳踏車」及「郊遊」；最常去的社區場所為「公園/運動公園」及「大賣場/百貨公司」。四成五自閉症兒童「沒有參加暑期活動」，「無適合的活動」是主因。二成四自閉症兒童參加暑期活動類型以「學校」舉辦的「暑期輔導班/營」為最多。在選擇暑期活動考量方面，有四成二家長希望孩子「能學習人際互動」。

### 二、自閉症兒童暑期家長教養需求

暑期教育內容需求中以「提供自閉症兒童和普通兒童融合的機會」需求程度最高；暑期服務型態需求中以「學校舉辦暑期輔導」需求程度最高；暑期親職教育服務需求中以「提供親子互動方式與技巧」需求程度最高；暑期教育資源需求中以「提供暑期教育補助與福利」需求程度最高。

根據上述結論提出具體建議，以作為政府教育主管機關、學校、教師、家長及未來研究之參考。

**關鍵字：**自閉症、暑期教育、教養需求

## 壹、緒論

根據心路基金會南區服務處調查顯示，近六成的身心障礙兒童的家長不得不捨棄工作以照顧孩子，有工作的家長常因孩子照顧問題受影響，為了生計只好不斷更換職場(趙天麟，2004)。吳佳賢(2002)研究指出，家庭為照顧自閉症兒童，在財務、休閒育樂、家務分工、親友關係等各方面的家庭生活都必須重新調整。邱毓玲(2001)則認為在經濟上家長為了照顧自閉症兒童，可能有一方需辭掉工作或聘請專人，或將兒童送到機構、協會接受訓練與照顧。照顧及教養身心障礙者需長期付出龐大的心力，對任何家庭來說都是沉重的負擔。

根據侯千絹(2009)指出在屏東縣啓智協進會的暑期日托班因採全天候照顧，安排藝術、音樂、游泳等課程，讓身障生能規律作息又能互動學習，招生公佈後立即額滿。身障團體課輔班爆滿，許多學童排隊申請最終仍不得入班。間接導致部分身障學童暑期無處容身，發生在外閒晃、行乞、偷竊等社會問題。例如有位家長欲將中度智障生送到協會，卻因額滿無法上課。隔天竟然看到這孩子在量販店前學人行乞，有時還會下手行竊，看著孩子在外遊蕩，卻無法伸出援手，真是令人心情沉重。身障學生一到暑假無處去，一般安親班無法收容，部分學校在暑假舉辦身障夏令營都僅限於數日。每逢暑假，特殊兒童家長對於障礙子女的照顧與安置問題確實有其壓力。

以自閉症兒童為例，受其在溝通、社交及行



為三大障礙的限制，常無法參與一般活動，在漫長暑假中僅限於制式的玩玩具、拼圖、看電視、呆坐或閒逛。有時也會出現不當的自我刺激行為以引起注意(施顯焯, 1998)。學校生活能提供自閉症兒童系統性的學習，讓他們有練習、操作的機會，對人際關係及社會互動也有很大的幫助。但固定、僵化行為是自閉症者主要特徵，其等在學習上最大的缺陷就是難以類化，因此在教育上應盡量和實際生活情境連繫(宋維村, 2001)。然而自閉症兒童常因在暑假期間缺少學習及同儕互動的機會，以致能力的發展停滯、退步。每當新學期的開始卻要重新不斷地再教導，才能建立如同放暑假前的能力表現，整個過程顯然需要花費相當的人力與時間。

總言之，對許多家庭而言，暑假雖是安排親子戶外活動美好時機，但家中育有自閉症兒童的家長卻為了子女教養安置問題煩惱不已。基於研究者 13 年任教嘉義市學前特教班和家長互動的經驗，每逢暑假就會面對許多家長詢問辦理暑期活動與教育服務相關資訊，頗能感受家長在暑期對孩子持續學習的期待與盼望，另一方面也凸顯其教養困難與挑戰。正如一位奶奶述說其學前自閉症孫子的暑假生活：「我的孫子記憶力很好，不怕陌生，常常獨自跑到鄰近的加油站向加油人員問好，次數頻繁，結果被站長拿著棍子趕回來。」另一位家長也曾表示：「暑假那麼長的時間，孩子在家除了看電視外，只會亂動、破壞東西，還會趁我整理家務最忙時，開門跑出去。當我發現孩子不見，慌張地尋找，急得快哭了，深怕孩子有意外發生，最後找到時他滿頭大汗嚇得直哭，還好孩子平安。」因此本研究擬針對雲嘉地區自閉症兒童及家長的角度與觀點，透過文獻探討與調查研究，以了解自閉症兒童暑期教育現況進而探究家長教養困難與需求。期望透過研究結果提供學校及相關機構團體辦理暑期活動與教育的參考。

### 研究目的

- 一、瞭解雲嘉地區自閉症兒童暑期教育現況。
- 二、探討雲嘉地區自閉症兒童暑期家長教養需求。

## 貳、文獻探討

### 一、自閉症定義/特質

根據身心障礙及資賦優異學生鑑定標準(2009a)第十二條之規定「自閉症」係指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，造成在學習及生活適應上有顯著困難者；其鑑定標準如下：(一)顯著口語、非口語之溝通困難者。(二)顯著社會互動困難者。(三)表現固定而有限之行為模式即興趣者。宋維村(1992)指出自閉症兒童障礙程度以中、重度居多；曹純瓊(1994)也提出自閉症兒童有70-80%伴隨智能不足且多屬於中、重度智障，且男女出現率為四比一。邱毓玲(2001)研究中男女比例約六比一，障礙等級以中度居多。APA(1994)和 Powers(1989)國外文獻中的出現率男童是女童的四到五倍。

自閉症兒童因其特質概念僵化，類化困難，學習情境較無變化，語言誘發動機較弱，語言發展較緩慢(宋維村, 1992)。在認知、人際互動、社會參與、類化能力較一般兒童低，自閉症兒童認知能力的缺陷和生活經驗的狹隘、學習刺激不足，在表達、理解、模仿等能力顯著落後(王大延, 1993)。興趣狹隘、注意力窄化、容易分心，學習方面固著不易改變，自閉症兒童在學習方面較一般兒童緩慢。因而自閉症兒童的家長面對孩子離校在家暑假兩個月的時間，實在是一大考驗，孩子暑期照顧問題立即湧現。

顏瑞隆(2002)提出休閒、社交活動是家庭必要的活動也是家庭功能之一，但是家中若有障礙兒童卻可能改變了家庭生活型態。藉由休閒技能的診斷評量能了解障礙者的能力與需求，提昇戶外活動的體驗擴展視野增進自閉症兒童生活經驗並促進親子溝通，以達家庭美滿和諧(陳雅禎, 2006)。國外學者(Butterworth & Strauch, 1994；Chadesy-Rusch, 1992；Tomblin & Haring, 2000)指出社會能不能接納身心障礙孩子，不在於障礙程度的輕重，而在於本身的社會技能，藉由生活體驗，增進社會技巧，進而有與人相處、互動溝通、交到朋友的經驗。家長、學校、政府

單位如果能設計安排並做好教育的規畫，相信可以充實自閉症兒童的暑期生活。

## 二、暑期活動類型

依據教育部特殊教育課程教材教法實施辦法第十二條(2009b)，各級主管教育行政機關應視實際需要，協助學校、學術研究機構、民間團體等，舉辦夏令營及親職教育活動。教育部在補助辦理全國性身心障礙學生夏令營活動方面，目前每年定期辦理聽障營及視障營各一次，而針對其他類型身障學生之夏令營活動舉辦，則較不固定而有限。另外，為強化家庭照顧身心障礙者之意願及能力，身心障礙者權益保障法(2009c)：第四十九、五十、五十一、五十二條皆指出；直轄市、縣(市)主管機關應自行或結合民間資源提供支持服務，應依需求評估結果辦理居家照顧、日間照顧、課後照顧及其他個人照顧之服務，照顧者支持、訓練、研習，提昇家庭照顧者能力及生活品質，以協助身心障礙者參與休閒及文化活動

、社會教育。故運用暑期活動延續加強學習，促進社會生活適應，內容應考量身障者之特殊需求。

羅丰苓(1999)認為暑期辦理身心障礙學生生活動大致出現以下問題：1.各年齡層學生一起學習，效果不彰。2.活動人數太多，不符合個別化教學。3.沒有系統化教學。4.不注重活動成效的評估。5.未落實融合教育。6.未考量家長參與的重要性。家長是自閉症兒童參加暑期活動的決定者，應依學童的興趣與需求，而非只是替學童安排暑假去處照顧學童。選擇參與適當的暑期活動可以激發自閉症兒童的潛能，提高教育成效。目前國內自閉症兒童暑期活動的相關文獻十分缺乏，可能由於自閉症兒童暑期活動的教育問題尚未受到廣泛重視。研究者從網際網路中蒐尋辦理暑期自閉症活動的各個網站，集結 2008 年至 2009 年相關活動資料，分別以公、私立單位歸納整理如表 1、表 2 國內各縣(市)之自閉症學生暑期活動。

表 1 2008-2009 國內各縣(市)之自閉症學生暑期活動-公立單位

名 稱	主辦單位	對 象	目 標
國小入學準備暑期輔導班 2008/7/21~8/15	基隆市政府教育處	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>熟悉小學作息</li> <li>適應學校生活</li> </ul>
國小入學準備暑期輔導班 2009/7/27~8/21	基隆市政府教育處	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>熟悉小學作息</li> <li>適應學校生活</li> </ul>
新生入學國小準備班 2009/8/10~8/26	桃園縣政府	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>適應國小作息</li> <li>生活常規</li> </ul>
關懷自閉症患者社區適應活動 2009/7/8~7/10	台北縣教育局	本縣 3-6 年級自閉症學生	<ul style="list-style-type: none"> <li>增進社交技巧</li> <li>促進人際互動</li> </ul>

表 2 2008-2009 國內各縣(市)之自閉症學生暑期活動-私營機構

名 稱	主辦單位	對 象	目 標
榮星計畫夏令營 2008/7/25~7/27	中華民國自閉症 基金會	國/高中之中/高功能 自閉症學生/家人	<ul style="list-style-type: none"> <li>花蓮社區家園</li> <li>生活情境體驗</li> </ul>
亞斯伯格症家庭喘息遊憩夏令營 2008/7/28~7/31	中華民國自閉症 基金會	亞斯伯格症兒童/家長	<ul style="list-style-type: none"> <li>家長喘息放鬆</li> <li>親子互動分享</li> </ul>
暑期輔導班 2009/7/6~8/21	中華民國自閉症 基金會	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>適應國小作息</li> <li>生活常規</li> </ul>
入國小前準備班 2009/7/6~8/21	中華民國自閉症 基金會	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>建立教室常規</li> <li>培養學習習慣</li> </ul>
自閉兒暑期輔導班 2008(六週)	台北市自閉兒 社會福利基金會	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>作業輔導</li> <li>音樂美勞休閒</li> </ul>
自閉兒暑期輔導班 2009(六週)	台北市自閉兒 社會福利基金會	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>作業輔導</li> <li>音樂美勞休閒</li> </ul>
青春洋溢星兒夏令營 2008/7/26~7/27	台北市自閉症 家長協會	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>增加互動經驗</li> <li>拓展生活領域</li> </ul>
星星兒親子手足歡樂成長營 2008/7/21~7/22	高雄星星兒 社會福利基金會	自閉症兒童/手足/家長	<ul style="list-style-type: none"> <li>手足互動遊戲</li> <li>增進親子情感</li> </ul>
自閉症親職教育研習暨手足營 2008/7/26~7/28	高雄市無障礙之家	自閉症幼兒/手足/家長	<ul style="list-style-type: none"> <li>親職教育課程</li> <li>知動/社會互動</li> </ul>
星情家長成長團體班 2008/7/7	花蓮早期療育協會	自閉症/亞斯伯格兒童 之家長	<ul style="list-style-type: none"> <li>分享個人生命 經驗</li> </ul>
星兒樂活韻律活動 2009/8/30	桃園縣自閉症協進會	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>協助心智成長</li> </ul>
星兒暑期電腦營 2008(五天)	新竹市自閉症協進會	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>團體生活體驗</li> <li>學習電腦</li> </ul>
星兒暑期電腦營 2009(五天)	新竹市自閉症協進會	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>團體生活體驗</li> <li>學習電腦</li> </ul>
自閉兒夏令營 2008(四週)	台中市自閉症協進會	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>溝通</li> <li>生活自理</li> <li>社會適應</li> </ul>
自閉兒夏令營 2009(四週)	台中市自閉症協進會	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>溝通</li> <li>生活自理</li> <li>社會適應</li> </ul>
暑期親子陽光陶藝營活動 2009/7/6~7/17	屏東縣自閉症協進會	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>捏陶活動</li> <li>促進樂趣</li> <li>動作協調</li> </ul>
親子水中療育活動 2009/7/12	嘉義市自閉症協會	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>協調訓練</li> <li>情緒發洩</li> </ul>
暑期兒童社會訓練團體 2009(六週)	羅東聖母醫院 兒童心智科	自閉症兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>人際社交互動</li> <li>語辭理解與因應</li> </ul>

由表 2 中可得知暑期活動的多樣性，包含提供孩子及家庭的各類營隊及研習，日期也從單日至數週而長短不同。各縣(市)單位辦理之活動屬性不同，以下將依據主辦單位、服務對象、及活動類型進行系統性分析。

(一)主辦單位：包括縣(市)政府教育處/局、社福機構及醫療單位。

(二)服務對象：包括自閉症兒童、手足及家長。其中年齡涵蓋較廣，擴及學前、學齡、國中及高中等各階段自閉症學生。

(三)活動類型：包括親子活動、學習活動、復健醫療、親職教育及喘息服務。

從上而知自閉症學生暑期活動的辦理單位包括各縣(市)政府、公營教育單位及非營利組織等。其中以家長協會為多，表示家長了解自閉症兒童暑期所需的活動及持續接受教育的重要性。藉由暑期活動減低家長長期照顧自閉症兒女之身心壓力，讓家長喘口氣。並拓展自閉症兒童生活領域，增進活動中的社會經驗。自閉症兒童如果在暑假期間沒有老師安排課程持續訓練，亦很少機會外出旅遊，接觸大自然及社區生活適應，很容易在學校開學後，出現開學適應不良及功能和課業上的退步。各縣(市)機關團體如能提供多元化的暑期活動，協助家長面對孩子暑期照顧，讓家長依經濟能力和孩子需求，能做更多的選擇，以達孩子適性的學習和充實的體驗教育。

### 三、暑期活動規劃及選擇

羅丰苓(1999)指出辦理暑期自閉症兒童的活動應考慮如下：

1. 充實自閉症兒童的暑期生活。
2. 增進生活經驗與人群接觸的機會。
3. 紓解自閉症兒童家庭長期承受的壓力並能得到短暫的休息。
4. 促進一般孩子與自閉症兒童互動相處的機會，學習社會化，落實融合教育。
5. 暑期家長因經濟或其他因素無法照顧教導，應辦理暑期活動讓自閉症兒童能持續學習。
6. 應針對自閉症兒童的特質需求，辦理活動的時間應能銜接學習。
7. 依課程活動設計辦理室內及戶外活動，讓自閉

症兒童能有多元學習的機會。

8. 一般學生和自閉症兒童能有互動的機會，從中學習社會技巧建立人際關係以達社會化。
9. 活動內容安排依課程綱要、學習領域設計，符合自閉症兒童的教育需求。

(一)自閉症兒童優勢能力的考量

黃金源(2008)認為自閉症兒童的優勢認知功能空間知覺，即視知覺組織能力、視知覺區辨能力、動作技能及視動統整能力，家長可以從自閉症兒童的優勢能力規劃活動。例如：

1. 以孩子的興趣和他互動，利用拼圖遊戲、音樂律動、圖片教學、圖文並茂的書籍來提升學習興趣、自信心。
2. 製作生活作息表，讓孩子知道每天要做的有甚麼事，甚麼時間要完成。
3. 教導孩子做家事，進行生活自理練習，讓孩子從操作中獲得經驗。
4. 親子一起完成暑假作業，安排遊戲、美勞、玩具時間。
5. 邀請小朋友到家裡玩，增進人際互動和溝通的機會
6. 運用時間，到附近的社區認識環境，和外面接觸。
7. 安排休閒活動，到戶外踏青接觸大自然。

(二)家庭資源的整合及應用

陳明聰(2000)指出家長積極參與障礙兒童的教育可以達到增進兒童的發展，促進學習。增加親子互動的機會，促進家長正向的情意態度。讓家長對子女的安置決定及特殊教育方案感到滿意，提升特殊教育成效。家長營造溫馨的家庭氣氛，讓孩子在自然的情境下互動，運用資源讓孩子在暑期中，依然能持續學習。因此，建議善用家庭資源進行規劃並依兒童需求妥善選擇原則如下：

1. 在相關法令和社會福利政策下，選擇適合孩子需求的暑期活動。
2. 參加各社團辦理的暑期營隊、親職教育活動。
3. 職業婦女為孩子選擇合適的暑期照顧、安親、輔導班。
4. 建立良好的家庭環境與家庭氣氛和孩子產生良好的互動。

#### 5. 依孩子的需求規劃社交活動，參與休閒生活。

暑期的規劃依孩子的需求運用資源，讓自閉症兒童除了學習也能有融合互動機會，進而提昇人際技巧。根據 DeMyer 與 Goldberg(1983)指出家庭為照顧自閉症兒童，在財務、休閒娛樂、家務分工、親友關係等各方面的家庭生活都必須重新作調整。利慶松(1992)和黃郁菁(1996)指出透過服務與資源的提供，可減低自閉症家庭的服務需求程度，降低身心壓力及減低生活適應困擾。孩子的成長，家長、照顧者扮演著非常重要的角色。在親職團體提供資源和親職技巧下，家長、照顧者均能增進有關特殊兒童發展的知識(林淑玲，2004)。家長透過接受有效管理子女策略及技巧，可以為孩子的教育生活做準備(Baker, 1989)。隨著孩子的腳步，規劃活動，能讓孩子有意義、有興趣，過個豐富的暑期生活(鍾思嘉，2004)。

### 四、暑期照顧者照顧及教育困難

暑期和孩子在家的時間相當多，照顧者、父母的知能和教養都會影響孩子。暑期活動大多以孩子為主和家長相關的活動只有少數。家長長期和孩子互動是位決策者(黃世鈺，1997)，家有障礙兒的家庭會感到悲傷和負擔，日常照顧需求時常感無力。願意付出的照顧者，其內在必然擁有豐富的愛以及安全感也有用勇氣面對挫折(曾瑞真，2007)。自閉症幼兒注意力窄化、容易分心，學習動機不佳(楊宗仁，2003)。在溝通上常有困難，也易導致人際關係不佳。當需求達不到滿足，就會有情緒、行為異常的發生。常使用攻擊、傷害自己、發脾氣、視線接觸、拉別人的手的溝通意圖，只有與他相處久的人才能明瞭它所要表達的意思。自閉症兒童的特殊性，常在公共場合出現非預期的干擾行為，因而增加了照顧者的負荷(Norton & Drew, 1994; Weiss, 1991)。自閉症兒童的家長長期照顧孩子，在身體及心理上都是很大的壓力及負擔，障礙愈重負擔的責任愈多。

#### (一) 照顧困難

自閉症兒童固著和動作重覆現象，對某些特定物品有特別嗜好，常常操弄、把玩；學習情境

中，對多個刺激當中的一個，會有過度選擇反應(王大延，1993)。缺乏人際互動，眼神不與人接觸，社會能力不佳，會影響人際關係。照顧者過度保護，學習對象常限於家長及少數照顧他們的人，減少自閉症兒童在學習上的互動、表現機會，學習和生活適應上也會有困難。照顧者隨著年紀越大、體力就會差些，較無法勝任照顧之責。因價值觀念、管教態度與技巧的差異也會影響照顧者的照顧。照顧者是否有能力在暑期維持自閉症兒童的學習技能，另一方面自閉症兒童暑假期間安置在家中，家長、家人要負責叮嚀與安全督導，設計相關活動與之互動，技能的指導和陪同參與學習。這是需要時間、規劃及安排，照顧者也要付出相當多的心力。家庭需要有能力來做選擇和決定，家長才會努力的學習新技巧，並參與活動，進而尋找適當的資源，以充實家庭生活(張美雲、林宏熾，1997)。

#### (二) 教育問題

父母因工作關係，在長達兩個月的暑期中，可能將日間照顧的責任委託祖父母、親友或褓姆。父母無法親自照料孩子暑期生活，其他照顧者提供的照顧品質則影響孩子能否在暑期仍可享受溫暖的滋潤。照顧者因背景不同，擁有各自不同程度的社會支援網絡；廖格培、黃千慈(2003)則提出對家人、家庭而言，網絡系統越緊密資源越多。家中育有自閉症兒童更需要建立社會網絡支持系統，彰顯家庭功能，經由資源整合與運用，以達到更好的教育成效。自閉症兒童暑期如果沒有得到良好照顧，容易作息失常、情緒暴躁、暴飲暴食。羅丰苓(1999)即指出啓智學校國小部學生多數沒有接受暑期輔導，學生多半從事觀賞性休閒活動，人際互動方面仍是以兄弟姐妹為主，學生多數不會安排自己的生活。家長教養孩子所遇到困難是全面性的，教育需求以生活自理訓練、社區適應訓練及語文訓練為主要項目，過半數家長有暑期親職教育的需求，其中又以提供學生暑期作業、教材需求最高。郭屏萍(2003)研究也指出自閉症兒童家長在心態的調適、養護或教育自閉症兒童的相關技能以及取得學習資訊或管道各方面，皆需要不斷學習、充電，才能在既有的

事實上找出改善的方法，以提高生活品質。家中若有自閉症兒童，更顯出家長學習成長的重要。學校、醫療、機構、社福團體如能提供教育及相關服務，以提高家長照顧身心障礙子女的能力，並有助於提昇整個家庭生活品質，例如暑假期間適時安排及提供家長親子互動及教養諮詢等課程，對其等而言應是一大幫助。

## 參、研究方法

### 一、研究設計

本研究旨在探討雲嘉地區自閉症兒童暑期教育現況及家長教養需求情形。研究方法採用前導訪談與問卷調查，應用立意取樣法邀請嘉義市三位自閉症兒童家長作為訪談對象，以雲林縣及嘉義縣(市)自閉症兒童家長為對

象進行問卷調查。調查問卷所得資料，以次數分配、描述性統計等統計方法進行分析，並以開放題項家長回饋結果佐證問卷分析結果。本研究架構圖請參考圖 1 所示。

### 二、研究對象

本研究選擇對象條件為雲嘉地區家中育有經診斷為自閉症，並領有身心障礙手冊學前或國小兒童之家長，並同意參與研究者。

#### (一)訪談對象

問卷調查實施前，為顧及研究的嚴謹度，先採取前導訪談方式，邀請 3 位家長進行半結構式面對面個別訪談。選擇對象係研究者教學場域熟識的一位學前大班自閉症幼兒和兩位學齡自閉症兒童之家長。在選擇適合對象後，研究者進行電話聯絡說明徵求家長受訪意願，並徵求家長訪談時同意以錄音方式進行。

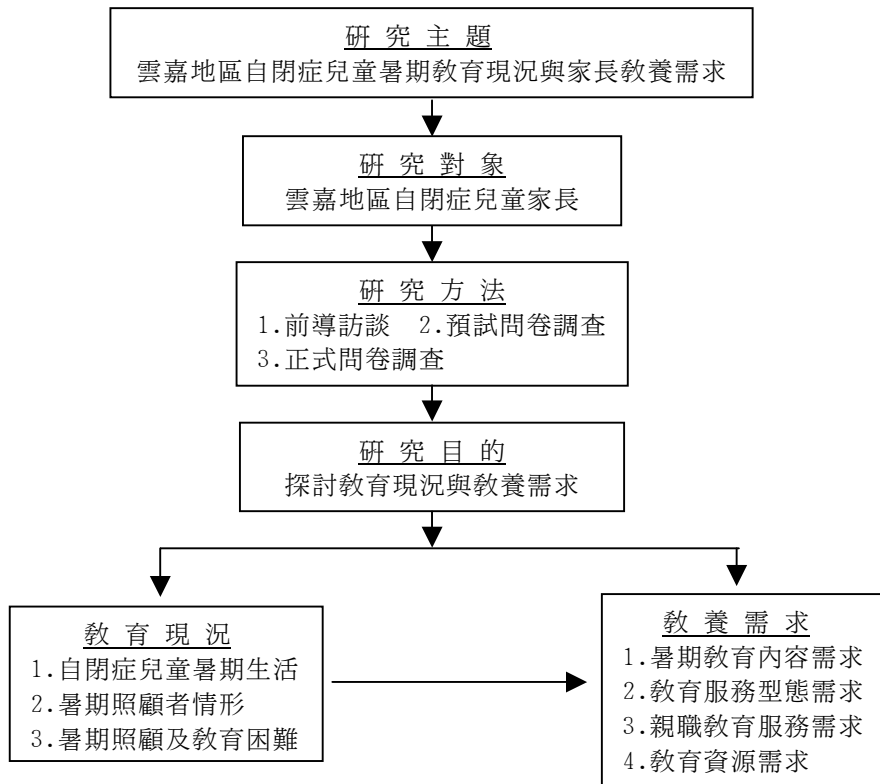


圖 1 研究架構圖

## (二) 調查對象

因母群數量不大，為使研究具意義，故採普查方式對全部母群進行調查。因應研究需要及提昇問卷寄發的嚴謹性與正確性，特向東華大學身輔所申請公文並請寄發雲林縣、嘉義縣及嘉義市教育處單位以取得研究對象名單。雲林縣問卷調查於 2010 年 5 月實施，針對就讀學前、國小自閉症兒童家長共發出 53 份問卷，剔除無效問卷共得有效問卷 45 份，可用率 85 %。嘉義縣(市)

進行問卷調查期間為 2010 年 6 月，依據教育部(2010)3 月 22 日特教通報系統所列自閉症兒童人數，嘉義啓智學校學前 1 位、國小 8 位，嘉義市學前 17 位，國小 47 位；嘉義縣學前 7 位，國小 38 位，合計 118 位。本研究對 118 位嘉義縣(市)自閉症兒童家長發出問卷，剔除無效問卷共得有效問卷 94 份，可用率為 80 %，合計雲嘉地區共發出 171 份問卷且有效數為 139 份，回收率為 81%。茲將有效樣本人數分配整理如表 3。

表 3 雲嘉地區問卷資料一覽表

縣市	學制	發出問卷數	回收有效數	回收率 (%)
雲林縣	學前	19	16	84
	國小	34	29	85
嘉義縣	學前	7	6	86
	國小	38	23	61
嘉義市	學前	17	16	94
	國小	47	40	85
嘉義啓智學校	學前	1	1	100
	國小	8	8	100
合計		171	139	81

## 三、研究工具

### (一) 前導訪談題綱

研究者參考文獻編製訪談大綱，邀請三位自閉症兒童家長(一位學前和二位國小家長)，進行兩小時的個別面對面訪談，以蒐集家長對暑期教育現況及教養需求的觀點意見，最後分析逐字稿後彙整修改建議，以作為問卷題項修正的依據，以達適切性。

### (二) 調查問卷

本研究旨在探討雲嘉地區自閉症兒童暑期教育現況與家長教養需求，除採前導訪談方式以強化問卷資料之嚴謹度外，研究者另參考相關文獻以及羅丰苓(1999)「啓智學校國小部學生暑假期間教育現況及需求調查問卷」，自編「雲嘉地區自閉症兒童暑期教育現況及家長教養需求調查問卷」。

#### 1. 預試問卷

問卷內容包括基本資料與問卷內容：

(1) 基本資料：包括家長、填答者、兒童及

主要照顧者之基本資料。

(2) 問卷內容：首先以勾選題項呈現「教育現況」包含有暑期生活、暑期照顧者、暑期照顧及教育困難等資訊。其次在「教養需求」方面則包括教育內容需求、教育服務型態需求、親職教育服務需求、教育資源需求等層面；且以「李克特式五分量表」呈現題項，「非常需要」得 5 分、「需要」得 4 分、「有點需要」得 3 分、「不太需要」得 2 分、「非常不需要」得 1 分。最後為「其他暑期照顧困難」且以開放性問題呈現。

#### 2. 預試實施與分析

##### (1) 專家效度

首先設計問卷題目，經指導教授指正後編成問卷初稿，將問卷初稿寄請國內相關領域專家學者，包括兩位大學教授及四位特教教師(兩位學前特教教師和兩位學齡特教教師)，針對問卷內容題項提供意見，建立問卷的適當性作為修正依據，使問卷題項更符合研究目的。

##### (2) 問卷檢核

經由專家學者建議修正內容，大多只是在文字敘述修飾及排列順序調整。

### (3)問卷預試

預試問卷編制完成後，為瞭解問卷的可用性，乃進行預試。電話及書面方式邀請雲林縣國小、公私立幼稚園及早療中心協助，因醫療單位的早療中心保護個資不提供外，其他單位除了提供人數並協助邀請自閉症兒童家長預試填寫一共有 53 位對象，總共回收有效份數 45 份。在進行預試調查的問卷填答過程中，並未有問卷題項語意不清造成受訪者填答困難的情形發生，且所有問卷題項亦沒有任何的遺漏值，此等結果顯示出問卷用語、問卷長度、問卷題項順序均是相當合宜的。另經由信度檢驗與預試結果提供意見，給予修改建議，以作為問卷修正的依據，最後編製成正式問卷。

### (4)信度檢驗

信度為測量問卷調查結果之穩定性或一致性。本研究預試量表的信度分析採 Cronbach' s  $\alpha$  來考驗預試問卷內部一致性，作為信度分析的參考。Hair, Anderson, Tatham & Black (1998) 指出一般認為可接受值為 0.7。問卷內容包括「教育現況」以敘述統計次數分配分析得知孩子暑期生活、家長和孩子暑期相處、暑期照顧及教育困難的次數、百分比、平均數、標準差。「教養需求」中的教育內容需求、教育服務型態需求、親職教育服務需求、教育資源需求等之 Cronbach' s  $\alpha$  係數依序為 0.8、0.8、0.9、0.8，問卷量表整體信度的 Cronbach' s  $\alpha$  係數高達 0.9，超過 Hair 等人(1998)所建議的可接受值 0.7 之標準，顯示預試問卷具有高度內部一致性，亦即具有良好信度，不用刪除任何題項。因此，本研究在正式資料蒐集與分析時，保留預試問卷中所有題項作為正式問卷的施測量表。



#### 四、研究步驟流程圖

茲將各階段繪製如圖 2 流程圖。

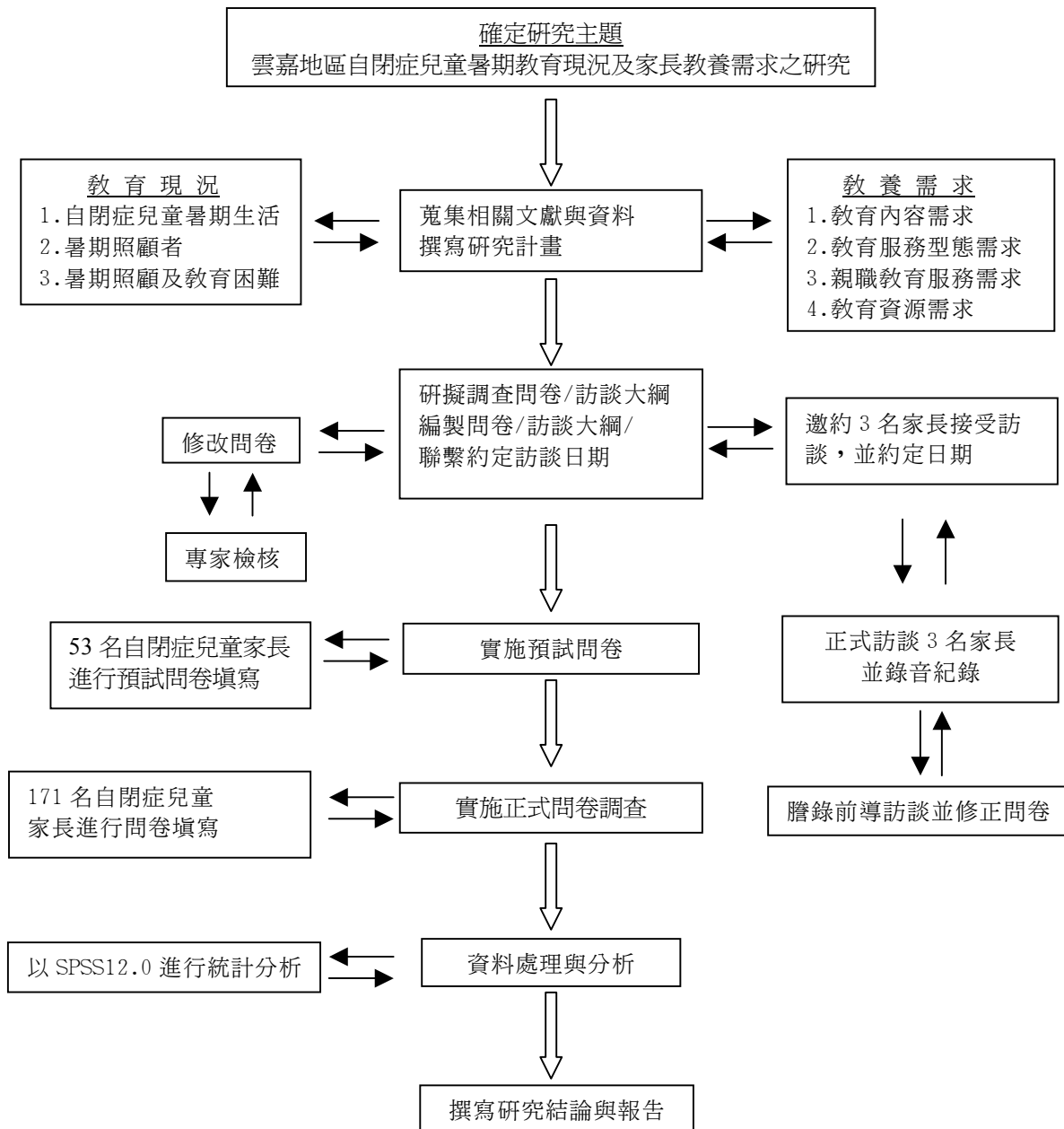


圖 2 研究步驟流程圖

#### 五、資料處理與分析

本研究用社會科學套裝軟體程式(SPSS for Windows 12.0)進行統計分析。

因本研究實施雲嘉地區之普查，主要採用敘述統計，包括平均數、標準差及百分比等統計方

法，分析雲嘉地區自閉症兒童暑期教育現況及家長教養需求。關於問卷中開放式題目，依所回應之研究主題以內容分析方式加以歸類登錄電腦，進行恆常比較法進行資料異同之間的比較分析，將開放性資料統整結果以提供參考。

## 肆、研究結果與討論

本研究在雲嘉地區進行普查共發出 171 份問卷，回收有效數為 139 份，回收率為 81%。以下研究結果內容皆主要呈現各問卷題目之前三高人數及比例資訊。

### 一、自閉症兒童/家長基本資料

#### (一)填答者

問卷由「母親」填答最多有 99 人約佔 71.2%，其次是「父親」、「祖父母/外祖父母」。

#### (二)父母年齡、教育程度及職業類別

父親年齡主要集中在「40-49 歲」，共 62 人佔 44.6%；其次是「30-39 歲」、「50 歲」以上。母親年齡以「30-39 歲」最多，共 80 人佔 57.6%；其次為「40-49 歲」、「20-29 歲」、「50 歲」。父親教育程度以「專科/大學」最多有 52 人佔 37.4%；其次是「高中職」、「國中」。母親教育程度以「專科/大學」最多有 56 人佔 40.3%；其次是「高中職」、「國中」。父親職業以「工商服務業」最多有 67 人佔 48.2%；其次是「製造業/營造業」、「軍公教」。母親職業是以「家管」68 人佔 48.9%最多；其次為「工商服務業」、「軍公教」。

#### (三)自閉症兒童

自閉症兒童「男生」有 114 位佔 82%，「女生」有 25 位佔 18%。障礙程度以「中度」最多有 61 人佔 43.9%、其次為「重度」、「輕度」、「極重度」。就讀年級以「學前階段」為多；其次為「一、二年級」，「三、四年級」，「五、六年級」。

」。

#### (四)暑期照顧者

照顧者身分為「母親」的最多有 107 人佔 77.0%；其次為「祖父母/外祖父母」、「父親」。年齡以「30-39 歲」最多有 67 人佔 48.2%，其次為「40-49 歲」、「50 歲」。教育程度以「高中職」最多，有 52 人佔 37.4%，其次是「專科/大學」、「國小」。職業以「家管」83 人佔 59.7%最多，其次為「工商服務業」、「農業」。主要照顧時段以「全天」最多有 93 人佔 66.9%，其次為「晚上」、「白天」等時段。詳細資料請參考表 3。

#### (五)討論

從分析了解雲嘉地區自閉症兒童以「男生」居多。根據特殊教育統計年報(2009)人數統計概況，全國自閉症兒童學前和國小統計，男生 4231 人、女生 691 人，男女比例為 6:1；嘉義縣(市)學前和國小自閉症男童男女比例同上，亦與邱毓玲(2001)研究結果相同。本研究問卷調查以教育部(2010)3 月 22 日特教通報系統所列自閉症兒童人數，發現嘉義縣(市)學前和國小自閉症兒童男生與女生的比例為 4:1 與曹純瓊(1994)、APA(1994)和 Powers(1989)國外文獻中的發生率大致相同。

本研究發現雲嘉地區學前和國小自閉症兒童障礙程度以中度最多，與邱毓玲(2001)研究文獻自閉症兒童障礙等級中度障礙者最多之結果相似。從分析中得知自閉症兒童障礙程度以「中、重度」居多，與宋維村(1992)和曹純瓊(1994)的研究結果類似。

表 3 自閉症兒童/家長基本資料

類別	項目	人數	百分比 (%)
填答者	母親	99	71.2
	父親	24	17.3
	祖父母/外祖父母	9	6.5
年齡	父親	30-39歲	43.2
		40-49歲	44.6
		50歲以上	12.2
母親	30-39歲	57.6	
	40-49歲	34.5	
	50歲以上	2.2	
	20-29歲	2.2	
教育程度	父親	專科/大學	37.4
		高中職	33.1
		國中	21.6
母親	專科/大學	40.3	
	高中職	38.8	
	國中	11.5	
職業	父親	工商服務業	47.9
		製造業/營造業	20.2
		軍公教	8.5
母親	家管	48.9	
	工商服務業	31.7	
	軍公教	5.8	
兒童	性別	男	82.0
		女	18.0
障礙程度	中度	43.9	
	重度	32.4	
	輕度	21.6	
	極重度	2.2	
就讀年級	學前	30.2	
	一、二年級	26.6	
	三、四年級	25.9	
	五、六年級	17.3	
照顧者	身分	母親	77.0
		祖父母/外祖父母	19.4
		父親	2.2
年齡	30-39歲	48.2	
	40-49歲	28.1	
	50歲以上	20.9	
教育程度	高中職	37.4	
	專科/大學	33.8	
	國小	18.0	
職業	家管	59.7	
	工商服務業	18.0	
	農業	5.8	
照顧時段	全天	66.9	
	晚上	28.8	
	白天	3.6	

## 二、自閉症兒童暑期教育現況

### (一)兒童暑期生活

如表 4 顯示自閉症兒童在暑期主要玩伴以「兄弟姊妹」為最多，有 97 人佔 69.8%，其次是「父母」、「祖父母」；靜態休閒活動以「看電視/影片」最多有 105 人佔 75.5%，其次是「拼圖/玩玩具」、「看書/畫圖」；動態休閒活動以「騎腳踏車」最多有 80 人佔 57.6%，依次「郊遊」、「跑步」；在社區最常去的活動場所是「公園/運動公園」有 106 人佔 76.3%，其次是「大賣場/百貨公司」、「學校」；在家裡的生活自理情形，「能自己主動參與」者最多有 68 人佔 48.9%，其次是「要求下能動手做」、「沒能力自理」；情緒表達有 74 人佔 53.2%是「正常穩定」，其次是「時好時壞」、「浮躁易怒」。

### (二)暑期親子相處

如表 4 顯示暑期家長與孩子互動情形，「相處融洽」有 56 人佔 40.3%，其次是「保持不變」、「感情更好」；家長對子女教養態度採取「開明權威」最多，有 101 人佔 72.7%，其次為「寬鬆放任」、「專制權威」；家長呈報「喜歡和孩子共度暑期時光」者有 65 人佔 46.8%，其次是「孩子在家讓我沒時間做其他事」、「沒有足夠經濟能力提供教育輔導」；家長安排休閒活動方面，「能抽空

安排」有 87 人佔 62.9%，其次是「能妥善規劃

」、「沒有時間安排」；得知暑期活動訊息管道方面，「老師介紹」有 82 人佔 59.0%，其次是「家長介紹」、「協會通知」。

### (三)暑期照顧及教育困難

如表 4 顯示家長在課業規劃上「強調孩子快樂學習」有 96 人佔 69.1%，其次是「有計畫的安排課業」、「採用多樣性教材教具」；家長在作業指導上「每天撥出一些時間指導和複習」的有 97 人佔 69.8%，其次是「不知道要怎麼教導和複習」、「沒有時間指導和複習」；孩子暑期教育情形由「家長教導」有 85 人佔 61.2%，其次是「兄弟姐妹互動」、「自己玩」；家長呈報孩子「沒有參加任何暑期活動」者有 63 人佔 45.3%；沒有參加暑期活動的主因是「無適當活動」，依次是「收費高無法負擔」、「家人可自行安排活動」；孩子參加暑期活動類型首先為「暑期輔導班/營」有 34 人佔 24.5%，其次是「安親班」、「夏令營」；暑期活動主辦單位為「學校」最多有 32 人佔 23%，其次是「社福團體機構」、「民營補習班」；暑期活動期程依次為「整個暑假」有 26 人佔 18.7%，其次是「四星期內」、「一星期內」；家長選擇暑期活動的考量，以「孩子能學習人際互動」最多有 58 人佔 41.7%，其次為「活動的多樣性」、「活動符合孩子的興趣」。以上兒童暑期生活詳細結果內容請參考表 4。

表 4 自閉症兒童暑期教育現況 (N=139)

暑期教育現況	類 別	項 目	人 數	百分比 (%)
暑期生活	主要玩伴	兄弟姐妹	97	69.8
		父母	68	48.9
		祖父母	39	28.1
	靜態休閒	看電視、影片	105	75.5
		拼圖、玩玩具	88	63.3
		看書、畫圖	79	56.8
	動態休閒	騎腳踏車	80	57.6
		郊遊	66	47.5
		跑步	64	46.0
	常去社區場所	公園/運動公園	106	76.3
		大賣場/百貨公司	96	69.1
		學校	44	31.7
	生活自理	能自己主動參與	68	48.9
		要求下能動手做	60	43.2
		沒能力自理	5	3.6
情緒表達	正常穩定	74	53.2	
	時好時壞	46	33.1	
	浮躁易怒	11	7.9	
暑期親子相處	親子互動	相處融洽	56	40.3
		保持不變	37	26.6
		感情更好	22	15.8
	教養態度	開明權威	101	72.7
		寬鬆放任	25	18.0
		專制權威	6	4.3
	照顧壓力	喜歡和孩子共度暑期時光	65	46.8
		孩子在家讓我沒時間做其他事	23	16.5
		沒有足夠經濟能力提供教育輔導	22	15.8
	休閒活動規劃	能抽空安排	87	62.6
		能妥善規劃	29	20.9
		沒有時間安排	20	14.4
	暑期活動訊息管道	老師介紹	82	59.0
		家長介紹	51	36.7
		協會通知	57	41.0

接下頁

表 4 (續)

暑期教育現況	類 別	項 目	人 數	百分比 (%)
暑期照顧及 教育困難	課業規劃	強調孩子快樂學習	96	69.1
		有計畫的安排課業	60	43.2
		採用多樣性教材教具	51	36.7
	作業指導	每天撥出一些時間指導和複習	97	69.8
		不知道要怎麼教導和複習	18	12.9
		沒有時間指導和複習	8	5.8
	暑期教育	家長教導	85	61.2
		與兄弟姐妹互動	72	51.8
		自己玩	63	45.3
	有無參加 暑期活動	有參加	76	39.6
		沒有參加	63	45.3
	暑期活動類型	暑期輔導班/營	34	24.5
		安親班	19	13.7
		夏令營	10	7.2
	暑期活動 主辦單位	學校	32	23.0
		社福團體機構	19	13.7
		民營補習班	15	10.8
	暑期活動期程	整個暑假	26	18.7
		四星期內	22	15.8
		一星期內	9	6.5
	活動選擇考量	孩子能學習人際互動	58	41.7
活動的多樣性		41	29.5	
活動符合孩子的興趣		45	32.4	
沒有參加暑 期活動原因	無適當活動	20	14.3	
	收費高無法負擔	13	9.4	
	家人可自行安排活動	10	7.2	

## (四) 討論

問卷結果指出自閉症兒童暑期的主要玩伴為其手足，此項發現與羅丰苓(1999)之研究結果相似。其次在開放題項結果中，家長填答自閉症兒童在暑假期間自我安排的能力很差，通常不知要做什么，作息十分紊亂，日夜顛倒。此論述與羅丰苓指出特教學生多數不會安排自己生活的結果雷同。另家長提出社區舉辦的活動多以一般孩子為主，沒有合適的社區活動讓自閉症兒童參加，故孩子以「自己玩」或「看電視」、「玩拼圖」為最多。此靜態休閒活動研究結果也呼應羅丰苓先

前之發現。有部份家長表示經濟方面困難，無法讓子女參與才藝班或輔導課程，因沒有足夠經濟能力提供教育和輔導孩子。多數家長希望有收費不要過高的補習班能提供特殊學生暑期輔導或暑期活動。另外家庭面對經濟壓力、沒有時間而需要上班的家長，在漫長的暑期中對教育及照顧孩子顯得很無助、缺乏相關支援。多數自閉症兒童暑期參加活動類型以「暑期輔導班」和「安親班」為主，尤其學前的孩子就讀私立幼稚園或托兒所，通常沒放暑假，家長繼續讓孩子暑假期間接受暑期課程安排。持續的學習與照顧，對自閉症

兒童的能力較有成長的空間。孩子參加暑期活動以「學校」主辦的活動最多，研究者推論熟悉環境和接送方便應是家長的重要考量。另也有部分家長暑假會安排語文、數學、閱讀、社會技巧、人際互動等課程，讓幼兒在溝通互動方面能更進步。有時家長會依其心情及孩子配合的意願才選擇要進行的課程。如果有免費的暑期活動課程，家長非常樂意帶孩子參加。

### 三、自閉症兒童家長暑期教養需求

本研究探討家長在「教育內容」、「服務型態」、「親職教育服務」、「教育資源」等暑期教養需求程度，將以平均數、標準差及得分順序進行統計分析。為能更清楚區分需求程度差異，茲將所得平均數在 3.75 以上歸屬「高度需求」，在 3.75 與 2.95 之間屬「中度需求」，在 2.95 以下屬「低度需求」。本研究依據受試者在問卷的實際反應資料，統計各層面項目之得分情形，並以各向度題項之前三最高得分的人數與比例加以說明。

#### (一)教育內容需求

本研究自閉症兒童暑期教育內容分為七個題項，由表 4 可知，「提供自閉症兒童和普通兒童融合的機會」需求程度最高，其平均數為 4.32；其次為「提供暑期自閉症兒童社會技能的訓練」和「提供暑期自閉症兒童語言溝通訓練」需求且平均數皆同為 4.19。平均數都在 3.75 以上，可見本研究之自閉症兒童家長對「暑期教育內容」呈報「高度需求」。

#### (二)服務型態需求

本研究自閉症兒童暑期服務型態分為八個題項，由表 4 得知「學校舉辦暑期輔導」的需求最高，平均數達 3.99；其次是「縣(市)政府教育處舉辦暑期活動」平均數達 3.85，「舉辦自閉症兒童家庭聯誼活動」平均數達 3.84，以上平均數均

達 3.75 以上，故家長對「暑期服務型態」有「高度需求」。

#### (三)親職教育服務需求

由表 4 可以看出在親職教育服務需求方面，以「提供親子互動方法與技巧」的需求最高，平均數達 3.93；其次為「提供家長教導自閉症兒童從事休閒活動的技巧」，平均數為 3.91；和「提供家長暑期教導孩子可使用的教材教具」，平均數為 3.86，以上平均數均達 3.75 以上，故家長對「親職教育服務」有「高度需求」。

#### (四)教育資源需求

由表 4 可知，在教育資源需求方面，「提供暑期教育補助與福利」需求程度最高，其平均數為 4.30；其次為「提供暑期教育的交通接送」需求，其平均數為 3.96；「提供暑期特教機關團體舉辦活動的相關資訊」，其平均數為 3.95，以上平均數均達 3.75 以上，故家長對「暑期教育內容」呈現「高度需求」。

#### (五)討論

教育內容結果顯示「提供自閉症兒童和普通兒童融合的機會」需求程度最高，此項發現與羅丰苓(1999)以生活自理訓練為最高需求結果不同，原因可能是該研究之啓智學校國小部學生障礙程度應較為重度。本研究家長在開放問題填答中也希望能邀請專家學者進行專業知能課程，利用暑假讓大家了解自閉症領域，家長了解自閉症後才會接納自閉症兒童，也能夠讓普通兒童和自閉症兒童融合相處，一起互動學習。因應雲嘉地區之中、重度自閉症兒童佔七成五以上，家長對於暑期教育呈報高度需求實為合理，希望相關單位規劃自閉症兒童暑期活動時能以融合活動、社會技能、語言溝通等課程方面需求考量。

表 4 自閉症兒童暑期家長教養需求 (N=139)

暑期家長教養需求	項 目	平均數	標準差
教育內容需求	提供自閉症兒童和普通兒童融合機會	4.32	.90
	提供自閉症兒童社會技能訓練	4.19	.97
	提供自閉症兒童語言溝通訓練	4.19	1.06
教育服務型態	學校舉辦之暑期輔導	3.99	.93
	縣(市)政府教育處舉辦之暑期活動	3.85	.95
	自閉症兒童家庭聯誼活動	3.84	1.02
親職教育服務	提供親子互動方法與技巧	3.93	.95
	提供家長教導自閉症兒童從事休閒活動技巧	3.91	.97
	提供家長暑期教導孩子可使用的教材教具	3.86	.99
教育資源	提供暑期教育補助與福利	4.30	.88
	提供暑期教育的交通接送	3.96	1.15
	提供暑期特教機關團體舉辦活動的相關資訊	3.95	.96

教育服務型態結果顯示「學校舉辦暑期輔導」的需求最高，與羅丰苓(1999)研究結果相同；其次是「縣(市)政府教育處舉辦暑期活動」和「舉辦自閉症兒童家庭聯誼活動」皆屬高度需求。家長在問卷填答時表示沒有适合自己孩子的暑假活動，家長覺得很無助。在無法幫助孩子之下，希望社福機構能輔助家長們，並提供專業的暑期輔導知能加強孩子學習。行政體系、社福團體提供多元的暑期活動協助家長輔導孩子，增進孩子語言、人際互動及社會技巧。希望教育行政與社福單位能舉辦暑期輔導、社區休閒和親職相關活動，以負起相當的教育責任。從調查結果發現雲嘉地區自閉症兒童以中重度居多，孩子更需要專業化的教導。目前雲嘉縣市政府、社福團體規劃的暑期活動不多，實在有需要針對孩子的需求加以考量。

親職教育服務需求結果顯示「親子互動技巧」的需求最高，其次是「指導參與休閒活動技巧」與「教材教具」的需求。同樣地在羅丰苓(1999)研究結果也指出家長呈報親職教育的高度需求，其中以提供暑期作業及教材教具需求最高。

最後，在自閉症兒童家長暑期教育資源需求之分析結果中以「提供暑期教育補助與福利」需求程度最高；其次為「提供暑期教育的交通接送」需求，且二者均屬高度需求。在教育資源需求

中，「教育補助與福利」和「交通接送」最為需要，家長特別提出專業服務治療的交通費用補助，希望能將年齡限制放寬延伸至國小畢業，減輕家長的經濟負擔。

## 伍、結論與建議

本研究應用量化設計之問卷調查法，針對雲嘉地區自閉症兒童家長 171 位發出自填問卷，有效問卷數為 139 份，回收率達 81%，以探究雲嘉地區自閉症兒童暑期教育現況及家長教養需求。透過文獻資料收集、前導訪談、預試與正式問卷的實施，期能根據研究結果提出建議，作為未來教育機關與社福團體規劃暑期活動之參考，茲將研究結論與建議分述如下。

### 一、結論

#### (一)自閉症兒童暑期教育現況

##### 1. 自閉症兒童暑期生活

自閉症兒童暑期主要玩伴以「兄弟姐妹」為最多，半數的兒童「能自己主動參與」生活自理，超過半數以上者情緒表達能「正常穩定」。靜態休閒活動以「看電視、影片」最多，動態休閒活動大多是「騎腳踏車」及「郊遊」，最常去的社區場所為「公園/運動公園」及「大賣場/百貨公司」。

##### 2. 自閉症兒童與暑期照顧者互動情形



暑期主要照顧者和孩子互動情形以「喜歡和孩子共度暑期時光」最多，對孩子採取「開明權威」的態度超過半數以上，彼此之間「相處融洽」。

### 3. 自閉症兒童家長暑期照顧與教育困難

四成五自閉症兒童「沒有參加暑期活動」，「無適合的活動」是最主要因素。六成九的家長「強調孩子快樂學習」，家長採用「自行教導方式」且大多「能撥出一些時間指導複習暑期作業」。另有二成四自閉症兒童參加暑期活動且類型以「暑期輔導班/營」為多，參加「學校」舉辦的暑期活動有二成三，「整個暑假」活動期程最多佔一成九。在選擇暑期活動考量方面，有四成二家長希望孩子「能學習人際互動」。

## (二) 自閉症兒童家長暑期教養需求

### 1. 教育內容需求

自閉症兒童家長在各教育內容方面都有需求，尤其特別重視孩子和普通兒童融合的機會。教育內容需求方面整體的平均數需求程度在「需要」，可見本研究的自閉症兒童和家長對教育內容有需求。以「提供自閉症兒童和普通兒童融合的機會」需求程度最高。

### 2. 教育服務型態需求

整體的教育服務型態需求程度在「需要」，可見本研究的自閉症兒童和家長對教育服務型態有需求。其中以「學校舉辦暑期輔導」的需求最高。

### 3. 親職教育服務需求

整體的親職教育服務需求程度在「需要」，可見本研究的自閉症兒童和家長對親職教育服務的需求。其中以「提供親子互動方法與技巧」的需求最高。

### 4. 教育資源需求

整體的教育資源需求程度在「需要」，以「提供暑期教育補助與福利」需求程度最高。

## 二、建議

### (一) 政府及教育主關機關

#### 1. 提供多元的暑期活動訊息及管道

從研究中發現自閉症兒童家長對孩子的人際互動及融合非常重視，暑期活動的不足，孩子缺少與人互動的機會，導致暑期全時陪伴照顧孩子的家長相當多。因此，政府更應該提供許多的暑

期活動訊息，適合自閉症兒童各類障礙程度參與的暑期活動，設計多樣化、費用合理的活動項目，以減輕家長的負荷。政府規劃活動時，整合教育福利單位與民間團體的支持網絡，提供家長運用資源與取得訊息，獲得暑期教育的相關活動。

#### 2. 辦理暑期課輔班

因應本研究家長對設立暑期課輔班的高需求程度，建議如下：

由縣/市政府教育處主導，聯合公立小學及教師資源，開設暑期課輔班(並依學童障礙程度分班)，讓期能有持續學習與進步機會，以減少將來更多社會資源投入的可能。另由教育處申撥經費，延請特教中心監督執行規劃，讓主辦學校整合所有特教班資源及教師，集中同校或分校開班。

#### 3. 提供短期或臨時托育照顧服務

提供暑期臨時托育照顧服務需求是介於「需要」與「有點需要」之間，開放題項中家長也有提出需求，如果能在社區普遍設立臨托中心或到家服務，提供家長短期或臨時照顧服務，相信對家長是有幫助。

#### 4. 提昇家長對「自閉症」的瞭解程度

希望能提供自閉症相關知能，將資料彙集成簡單易懂的訊息，以手冊、大眾媒體(電視廣告)及電子郵件提供自閉症兒童家長和社會大眾，幫助他們更瞭解「自閉症」。

#### 5. 規劃家長親職教育活動

相關教育行政單位可整合社會福利機構與民間團體網絡，針對不同需求家長規劃親職教育活動。以培養親職教育知能及強化親子互動，以提昇家庭生活品質。

## (二) 學校

#### 1. 安排暑期活動與親職教育

可應孩子的需求安排不同的暑期活動，讓孩子的學習不中斷。另也規劃適合家長的親職教育活動，讓家長具備更充裕的教養知能，輔助其在教養孩子上能具備更高的效能。

#### 2. 聯盟學校共同辦理暑期課程

為解決高度暑期教育需求，建議可採行學校聯盟方式合辦，共同規劃課程以設計多元而具特色的教育活動，以滿足自閉症兒童在溝通社交及

行為方面的特殊需求，提供適性的暑期教育活動。

### 3. 提供暑期活動訊息

辦理活動前事先應有完善的規劃，家長對於暑期服務的各向度需求一致性偏高，建議學校告知家長暑期活動訊息，如暑期輔導、親子活動、運動休閒、福利服務等。提供方式可藉聯絡簿、通知單、學校網頁公告等有效傳遞訊息，以妥善運用暑期生活。

## (三) 教師

### 1. 蒐集分享暑期活動資訊

由於教師與家長長期親師互動，家長對於教師的信任度很高，教師應可主動提供暑期活動相關資訊，與家長建立良好關係，關懷自閉症兒童的學習，充實孩子暑期生活。如果老師能從政府機關、學校、社福單位、網路等蒐集更多的暑期活動資訊，提供家長參考，相信家長能接收更多選擇機會。

### 2. 安排家訪/到家輔導

本研究發現家長對「特教老師到家訪查輔導」有需求，因應自閉症兒童的學習，教師和家長間除了持續的聯繫、安排課業，也可安排家訪或到家輔導，建立良好的親師互動並提供有效教養技能的分享。

## (四) 家長

### 1. 參與家長成長團體

鼓勵自閉症兒童家長參與相關成長團體，交流與分享彼此教養經驗，也能善用該團體為自閉症兒童提供的相關服務，為子女選擇適宜的暑期教育資源。

### 2. 善用相關福利資源

依據家庭需求向公私立機構提出到宅服務、臨時托育、生活照顧、親職教育諮詢等，對孩子的學習應有所助益。另一方面亦能減輕家長照顧負擔，落實社區網絡支持系統。

## (五) 未來研究方向

### 1. 研究對象

本研究僅以雲嘉地區自閉症兒童家長為研究調查對象。如能擴及其他縣市自閉症兒童家長進行研究，應能對目前自閉症兒童暑期教育現況與家長教養需求較有全面性的瞭解。

## 2. 研究方法

本研究係為量的研究設計，對於研究結果背後所存在的隱含意義無法從研究數據中得知。未來若能以質性研究取向進行，較能對「自閉症兒童暑期教育現況與家長教養需求」作深度觀點探索及問題解決取向的探討。

## 3. 研究主題

未來可針對自閉症兒童暑期活動之規畫實施、不同主辦單位典型活動類型(如暑期輔導班、國小準備班、安親班、夏令營)之實施等主題分別進行探討分析。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王大延(1993)。自閉症者的特徵。《特殊教育》，52，7-13。
- 宋維村(1992)。自閉症兒童輔導手冊。台北市：教育部第二次全國特殊兒童普查工作執行小組。
- 宋維村(2001)。自閉症的行為特徵。《台東特教簡訊》，14，1-5。
- 吳佳賢(2002)。學前自閉症兒童主要照顧者照顧負荷、社會支持與心理健康之相關研究。國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 何華國(1996)。特殊兒童親職教育。台北市：五南。
- 利慶松(1992)。自閉症患者母親之身心壓力、生活適應與服務需求。私立東海大學社會工作研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 林淑玲(2004)。效能父母手冊。台北市：五南。
- 邱毓玲(2001)。自閉症者父母之照顧需求。私立東海大學社會工作研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 侯千絹(2009)。擠不進身障課輔班，障童淪為丐賊。(2009年7月17日)。自由時報，第B2版。
- 施顯焯(1998)。情緒與行為問題-兒童與青少年所面臨與呈現的挑戰。台北市：五南。

教育部特殊教育通報網(2009)。嘉義縣市學前、國小身障班學生人數統計。2009年6月1日，取自 <http://www.set.edu.tw/sta/1.htm>

身心障礙及資賦優異學生鑑定標準(2009a)。

特殊教育課程教材教法實施辦法(2009b)。

身心障礙者權益保障法(2009c)。

陳明聰(2000)。父母參與。載於林寶貴主編：特殊教育理論與實務，515-555。台北市：心理。

陳雅寧(2006)。談重度障礙學生之休閒技能訓練。特教園丁，21(4)，13-21。

張正芬(1993)。自閉症兒童適應行為與父母教養教養態度、教養壓力之研究。台北市：心理。

張美雲、林宏熾(2007)。發展遲緩兒童家庭社會支持與賦權增能之相關研究。特殊教育學報，26，55-84。

郭屏萍(2003)。自閉症兒童家長經驗學習歷程之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

曾瑞真(2007)。兒童行為的瞭解與輔導。國民教育，48(1)，28-35。

曹純瓊(1994)。自閉症兒與教育治療。台北市：心理。

黃世鈺(1997)。特殊兒童之親職教育。特殊教育導論，王文科主編。台北市：心理。

黃金源(2008)。自閉症兒童的治療與教育。台北市：心理。

黃郁菁(1996)。自閉症兒童之照顧需要與生活品質研究。國立陽明大學公共衛生研究所碩士論文，未出版，台北市。

楊宗仁(2003)。自閉症者家長實戰手冊。台北市：心理。

楊蕙芬(2006)。自閉症學生之教育。台北市：心理。

廖格培、黃千慈(2002)。家庭充權量表之發展。中國測驗學會2002年會論文發表，國立台灣師範大學。2009.8.23 取自 <http://www.family.ncyu.edu.tw/students/other/2002/family-empowerment.doc>

趙天麟(2004)。心智障礙學生課後安親公聽會。

高雄市議會議會刊。

鍾思嘉(2004)。親職教育。台北縣：桂冠。

顏瑞隆(2002)。自閉症兒童行為問題家庭介入方案實施探究。國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

羅丰苓(1999)啓智學校國小部學生暑假期間教育現況及需求之相關研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

## 二、英文部分

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*(4<sup>th</sup> ed.)(DSM-IV). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Text Revision* (DSM-IV-TR). Washington, DC: Author.

Baker, B. L. (1989). *Parent training and developmental disabilities*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Butterworth, J. & Strauch, J. D. (1994). The relationship between social competence and success in the competitive work place for persons with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 25(5), 118-133

Chadesy-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skill in employment setting. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 405-418.

Dattilo, J. (1994). *Inclusive leisure service: Esponding to the rights of people with disabilities*. State College, PA: Enture.

DeMyer, M. K. & Goldberg, P. (1983). Family needs of the autistic adolescent. In E. Schopler & G. B. Mesibov (eds.). *Autism in adolescent and adult* (p225-250). New York, NY: Plnum.

Gillberg, C. (2001). Asperger syndrome and high functioning autism: Shared deficits or different disorders? *Journal of Developmental & Learning Disorders*, 5(1), 79-94.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R.L., & Lack,

- W.C.(1998). *Multivariate Data Analysis*. UK: Prentice Hall.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). *Cialization in the content of the family: Parent-child interaction*. In P.H. Mussen (ed.). *Handbook of child psychology* (vol.4)(pp.1-101). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Norton, P. & Drew, C. (1994). Autism and potential family stressors. *The American Journal of Family Therapy*, 22(1), 67-76.
- Powers, M. D. (1989). *Children with Autism: A parents' guide*. (ed.). Bethesda, MD: Woodbine House.
- Tomblin, M. & Haring, K. (2000). Performance of job-related skill training for young people with disabilities. *Journal of Vocational Education & Training*, 52(2), 295-304.
- Weiss, S. J. (1991). Stressors experienced by family caregivers of children with pervasive developmental disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 21(3), 203-216.

## **Education Status of Children with Autism and the Rearing Needs of Parents During Summer Vacation in Yulin/Chiayi**

Li-Jung Wu

Special Early Childhood Education Teacher

Linsen Elementary School

Chiayi City

Pi-Ming Liang

Assistant Professor

Department of Special Education

National Dong Hwa University

### **Abstract**

The purpose of this research was to investigate the education status of autistic children and the rearing needs of their parents during summertime in Yulin and Chiayi. This study employed the survey method for 139 parents. Data collected from the surveys was analyzed using distribution and descriptive statistics. The research findings were as follow:

#### 1. Education Status

Majority of the children's playmates were their siblings. Indoor recreation for the children was mostly watching television and movies, however, outdoor recreation was bicycle riding and go outing. The most frequently visited place was community parks and wholesale stores. Over half of the children didn't participate in any summer activities. The main reason was no appropriate options for them. 24% of the children participated in the summer classes or camps held by schools. 42% of the parents expected their children could learn interpersonal skills from the activities.

#### 2. Rearing Needs

Most wanted by the parents were to provide their children with a chance to interact with other children. Activity most often requested for the children was summer school. Most wanted educational assistance for parents was the techniques to interact with their children. Most wanted resources were financial support for summer education.

Suggestions were provided according to the conclusions for government, schools, teachers, parents and future research directions.

**Keywords:** autism, summer education, rearing needs

# CAI 與傳統教學對一位國小輕度智能障礙學童注音符號學習成效之研究

楊熾康

國立東華大學特殊教育學系  
助理教授

李芷穎

花蓮縣宜昌國民小學  
教師

鍾莉娟

國立東華大學特殊教育學系  
助理教授

## 摘 要

本研究主要目的在探討電腦輔助教學(computer assisted instruction, 簡稱 CAI)與傳統教學對一位國小輕度智能障礙學童注音符號學習之成效。以花蓮縣某國小普通班之一名低年級輕度智能障礙學童為研究對象。實驗期間以第二位研究者自編之注音符號教材為 CAI 與傳統教學的課程內容，進行為期九週的實驗教學，研究方法採單一受試研究法(single subject research method)之交替處理實驗設計(the alternating treatment design)，自變項為注音符號電腦輔助教學與注音符號傳統教學，依變項為注音符號的指認、認讀、聽寫之學習成效及電腦輸入法打字之類化成效。最後再將所蒐集之資料整理後，以視覺分析進行分析處理。歸納本研究結果如下：

- 一、CAI 與傳統教學對國小低年級輕度智能障礙學生的注音符號單音之學習皆有成效。
- 二、CAI 與傳統教學對國小低年級輕度智能障礙學生的注音符號雙拼之學習皆有成效。
- 三、CAI 與傳統教學對國小低年級輕度智能障礙學生的注音符號三拼之學習皆有成效。
- 四、CAI 的注音符號學習之維持效果較傳統教學佳。
- 五、CAI 與傳統教學對國小低年級輕度智能障礙學生在注音符號的類化效果皆有成效。

**關鍵字：**國小智能障礙學童、注音符號、學習成效、電腦輔助教學、傳統教學

## 壹、緒論

注音符號的學習是小小學童進入小學的首要任務，注音符號之課程設計，是為了讓學童在尚未累積足夠的識字量時，能透過注音符號的拼音來認識新字，甚至進行文章的閱讀，學會了注音符號就像拿到了一把可以開啓閱讀之門的鑰匙，由此可知注音符號學習的重要性(曾世杰、陳淑麗，2007)。因此，在小小學童中發現注音符號學習不佳的學童，應立即進行注音符號的補救教學，以縮短和同儕間的學習差距。因受限於授課時數，智能障礙學童讀到中年級後

，較注重識字教學，而直接跳過注音的補救教學。可是只學會單一的字，對於閱讀理解的提升實在有限，若能儘早協助其習得注音符號，不僅可幫助學童解決閱讀問題，並且也可協助解決書寫問題。

在這科技日新月異的時代，運用科技於教育上已是不可抗拒的趨勢。電腦輔助教學(Computer Assisted Instruction, CAI)是可以針對異質性較高的特殊需求學童來編制電腦教學軟體，以符合學生的學習需求，進而達成個別化的教學。為此教育部也積極推動資訊融入教學，老師必須具備基本的電腦教學軟體編制能力，利用 CAI 來進行補救教學也成為時代的趨勢。然而

CAI 是否能協助特殊需求學童在注音符號的學習，的確需要研究來證實。另，透過財團法人科技輔具基金會所研發之圖文大師專業版(PMLS Pro)來製作 CAI 注音符號教學課程，並將其存至 PMLS Viewer 上以方便學生攜帶的學習模式成效也是非常值得探討。

在融合教育的推動下，第二位研究者班上安置了一位輕度智能障礙學生。經過前十週的注音符號教學，發現該生所學有限，為此研究者希望從低年級就先加強注音的補救教學，且運用 CAI 和傳統教學(traditional teaching method, TTM)來提升智能障礙學童的注音能力。

本研究之研究目的如下：

- 一、探討 CAI 與 TTM 對國小低年級輕度智能障礙學童注音符號單音之學習成效。
- 二、探討 CAI 與 TTM 對國小低年級輕度智能障礙學童注音符號雙拼之學習成效。
- 三、探討 CAI 與 TTM 對國小低年級輕度智能障礙學童注音符號三拼之學習成效。
- 四、探討 CAI 與 TTM 對國小低年級輕度智能障礙學童注音符號學習之類化效果。

## 貳、文獻探討

### 一、注音符號的教學方法

在「國民小學九年一貫課程各學習領域綱要」(教育部, 2008)中明令國小一年級注音教學應採用綜合教學法。除了綜合教學法，還有傳統的分析法和折衷法，與近年來興起的精緻化教學法、意義化教學法和遊戲式教學法等多種的教學方法。茲說明如下：

#### (一)綜合教學法

綜合教學法是應用「交替反射」定理及「類化原則」教學，從有意義的句子教起，然後又從語句中分析語詞，從語詞中分析出單個語音，再從語音分析出聲、韻符來。待聲、韻符分析出來以後，再教兒童綜合練習拼音，把分析開來的聲、韻符號拼合成單個字音，如此由綜合到分析，最後再綜合的教學法是綜合教學法。這種方法符合學習心理，具趣味性，由學童的舊經驗出發，

引伸到能聽能看的新知識(陳弘昌, 1999; 羅秋昭, 2003)。

#### (二)分析法

這是最早的教學方法，先依照次序認念ㄅ、ㄆ、ㄇ、ㄊ……等聲符；再按次序認念ㄚ、ㄛ、ㄜ、ㄝ……等韻符，都記熟了之後，再教學拼音，然後再教學陰、陽、上、去四聲。這種教學方法按照注音符號聲韻次序排列教材的方法來教，層次井然，適用有知識的成人學習。但是單學抽象的符號，與兒童的經驗相距過遠，無法引起兒童學習興趣(陳弘昌, 1999)。

#### (三)折衷法

折衷法是綜合教學法與分析法並用的一種教學方法，也就是一種半綜合、半分析的教學法，它是以教「字音」為主，把三十七個注音符號，按照國音的特性，編成六十三個或八十一個符號來教(陳正治, 2003)。從有意義的單字或單詞教起，凡由一個或兩個注音符號拼成的單字或單音詞，都當作一個單位來教，不再分析；凡是由三個符號拼成的字，教時則加以分析。這種方法所費的時間比綜合法少，比分析法多，不如綜合法有趣，但不像分析法那麼枯燥乏味，用來教成年的失學民衆最適宜(陳弘昌, 1999)。

#### (四)精緻化教學法

精緻化教學法，是以認知心理學精緻化記憶策略為根本，結合兒童哲學、語言學、國音學及教學理論為基礎，在分析符號及聲調時，提供視覺心象、聽覺心象、關鍵字、發音特色等記憶策略，經由故事、遊戲、動作、教具等方式，幫助學童有效率的學習，適合幼小銜接學前階段幼稚園大班兒童(常又仁, 1998)。

#### (五)意義化教學法

意義化教學法即利用注音符號單音之形與音的特徵，提供有助於記憶的意義化心像圖片內容，並指出圖片和注音符號之間的關係可分為只利用語音線索與同時利用語音語形線索兩類。例如「ㄇ」音，若呈現「媽媽」的圖片，則主要利用語音線索，但並未充分利用語形線索；但若呈現「畫成帽子形狀的ㄇ字」，則語音及語形兩種線索兼具，學童一看到帽子的圖片，可同時憶取「

口」的字音與字形，可幫助學童習得注音符號的語音與字形，亦即利用學習策略或記憶策略的原理，使抽象的注音符號變得有意義，便於學童記憶(胡永崇，2004)。

#### (六)遊戲式教學法

教師依據遊戲理論與注音符號教學策略，安排適當的教學情境，並設計教學方案，而注音符號遊戲依學習目的的不同，可將其分為六類，分別為認識符號語詞遊戲、書寫符號遊戲、拼音遊戲、聲調練習遊戲、相似符號遊戲、排順序遊戲

(吳佩芬，2002)。

依據上述的文獻可知，注音符號的學習是所有學科的先備能力，也是兒童語文能力的起點。老師應靈活運用各種注音符號教學方法，依據學生的需求適時修改或增加教材與教學方法，使學生獲得最佳的注音符號學習環境。

## 二、國小學童注音符號教學相關研究之探討

關於國小學童注音符號教學之相關研究，年代由遠至近整理如表 1。

表 1 有關國小學童注音符號教學之相關研究

研究者	年代	對象	研究方法	研究結果
古明峰	1991	64 位台北市一年級注音符號學習遲緩兒童	實驗設計研究法	「教師教學」、「錄影帶教學」、「同儕教學」、「錄影帶學習」四組在注音符號學習輔導效果有顯著的差異。整體平均數比較，錄影帶教學及教師教學組效果較佳，錄影帶學習組次之，同儕教學組最差。
何東墀 林秀玲	1995	24 位彰化市二年級智能不足兒童	實驗設計研究法與訪問法	「首冊組」與「編序組」的注音符號補救教學皆能增進程度智能不足兒童注音符號的成績表現。但首冊組與編序組兩種教材教法對於程度智能不足兒童在注音符號的學習成效並無明顯差異。
游惠美	1998	48 位新竹市國小二年級低成就兒童	實驗設計研究法	「CAI 教學」、「CAI+傳統教學」、「傳統教學+CAI」、「傳統教學」四組在注音符號補救教學的學習效果皆有顯著的進步。
黃秀霜	1999	24 位台南市國小二年級學習困難兒童	實驗設計研究法	將學生隨機分為三組，一為傳統國字教學法，即教學生學習國字之同時，輔以注音符號，稱之「注音符號組」；一為非注音方式教學國字，亦即直接教導學生學習國字，而不輔以注音符號，稱之「國字組」；另一為「文字知識組」，亦即輔以文字構造或文字相關知識以學習國字。研究結果可發現輔以文字知識進行國字教學，學生在中年級認字量表上之表現顯著地優於其它兩組。
胡永崇	2001	17 位屏東市一年級注音符號低成就學生	實驗設計研究法	多數受試者對於提供形音記憶線索的意義化教學較具學習興趣。注音符號的「意義化教學」，在教學後立即評量階段的單音認讀之評量方式，其學習表現較「非意義化教學」為佳。
吳佩芬	2002	34 位雲林縣國小一年級學生	行動研究法	經過注音符號遊戲，在辨識形似的注音符號上已達到十分精熟的程度，但在發音錯誤類型，老師只能改善，卻無法讓錯誤就此根除。



表 1 (續)

研究者	年代	對象	研究方法	研究結果
鄭美芝	2002	86 位台南市一年級注音符號學習困難兒童	實驗設計研究法	注音符號能力在PR6以下的學生不適合再用普通班教材細部化地教學方式，而應以其他教材、教法來做補救教學。但是對於拼讀注音組與控制高分組而言，研究者自編的教材與細部化普通班教材之教學效果則無明顯差異，顯示PR6以下的學生不論用哪一種方式的教學都能促進其注音符號的能力顯著進步。
包龍驥	2004	4 位國小資源班一年級國語低成就學童	單一受試者研究法	注音符號鍵盤輸入策略可有效提升個案之注音符號認讀、書寫能力，並可增進個案之注音符號輸入速度與正確率。但中文字與注音符號並陳的編輯方式未能有效提升個案之中文認字量。
曾世杰 陳淑麗	2007	81 位台東縣國小一年級低成就兒童	實驗設計研究法與觀察法	在注音補救教學後，約有七成實驗組學童的注音能力有明顯的進步；約有四成五實驗組學童的注音能力回到同儕水準。在追蹤期，實驗組學童的注音能力仍然顯著高於對照組，但注音能力的提昇並未能遷移到國字和閱讀理解的分數上。
陳鳳櫻	2008	1 位國小中年級中度智能障礙學童	單一受試者研究法	電腦輔助教學對於國小中度智能障礙學童在注音符號單拼、雙拼、三拼和類化的學習成效有明顯增進。
謝慧美	2008	1 位國小低年級輕度智能障礙學童	個案研究法	精緻化教學方案對國小輕度智能障礙學童在注音符號結合韻認讀正確率、認讀流暢性有良好成效，精緻化教學方案能提升個案的整體注音能力。

關於國小學童注音符號教學之相關研究，由表 1 可發現在注音符號教學的研究方法，只有謝慧美(2008)的精緻化教學方案對國小輕度智能障礙兒童注音符號結合韻學習成效之研究採用的是個案研究法，吳佩芬(2002)注音符號遊戲教學之行動研究採用的是行動研究法，其他採用實驗設計研究法，在實驗設計研究法的研究結果可發現無論採用何種教學法皆能達到學習成效。

除了上述注音教學的相關研究外，與注音符號最有相關的研究即為聲韻覺察的研究，在國內外對於這方面的研究不少。在國外有 Wagner, Torgesen, & Rashotte (1994) 以語音分析(phonological analysis)、拼音(phonological synthesis)、語音工作記憶(phonological coding in working memory)、單獨命名

(isolated naming)和系列命名(serial naming)，其測驗結果發現聲韻覺識能力與閱讀具有雙向相關，不同階段的聲韻覺識能力對往後的閱讀成績有不同的影響(引自張嘉津，2000)。

Torgesen 和 Mathes (2000)認為聲韻覺識的教學有兩個主要目標，一為幫助兒童學習注意到字中的音素，發現它們的存在和不同；二為幫助兒童做字-音的連結、用文字表徵音素。因此所有聲韻覺識教學都從口語活動設計開始，讓兒童能注意字的個別聲音；接著利用活動設計讓兒童知道如何用字母來表徵聲音，幫助兒童發現字母和聲音的對應規則，最後用字母表徵聲音(引自鐘素鵠，2004)。

Read, Zhang, Nie 和 Ding (1986)在中國大陸選了兩組成人受試者，一組是經由羅馬拼音學

會認字(拼音組)，另一組是沒學過拼音，以傳統方法學會認字(非拼音組)，比較兩組在聲韻覺識能力上的差別。研究結果發現雖然非拼音組沒有閱讀困難，但不像拼音組那樣具有聲韻覺識及音素操弄的技巧(引自鐘素鵠，2004)。

在國內有張嘉津(2000)在國小低年級學童聲韻調覺識能力與教師教學語言及學童學習背景之相關研究中提出在聲母部分的覺識情形，學童在ㄔㄨㄩ與ㄔㄨㄣ這兩組音的分辨上較有困難；韻母部分的覺識情形，學童在ㄨ與ㄨ及ㄛ與ㄛ的分辨上較有困難，另外，也容易將結合韻中的介音略聽；聲調部分的覺識情形，學童在陽平聲及上聲的分辨上較有困難。

鐘素鵠(2004)在聲韻覺識教學對國小低年級注音符號學習困難學童之成效分析中，發現實驗組接受「聲韻覺識教學方案」教學後，在聲韻覺識能力、注音能力、識字能力與數學能力有明顯的進步，並建議及早在低年級進行聲韻覺識教學方案，對兒童之聲韻與注音能力有明顯的效果。

林純妙(2004)針對二、四、六年級的閱讀困難學童所進行的注音符號測驗研究，使用的測驗包含聲韻覺識和第二位研究者自編的聽、說、讀、寫的注音符號能力測驗，發現閱讀困難學童的注音符號能力明顯低於普通學童組，且注音符號的能力與聲韻覺識能力、識字能力有明顯相關，但注音符號的能力卻與閱讀理解無顯著相關。

此外，陳麗如(2000)研究幼稚園與小學一年級注音符號銜接問題，指出幼稚園學習注音符號，不會影響將來的注音符號成就，但注音符號的學習成就與語文理解有顯著相關存在。

### 三、電腦輔助教學在教學上之相關研究

由於電腦科技的發達，有愈來愈多簡單易上手的工具軟體可供教師使用，所以有愈來愈多的教師投入 CAI 的研究。

張英鵬(1993)在增強策略於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研究，使用 BASIC 與自行設計之 CAI 加法軟體來教導二名國小學習障礙學生，發現當撤除增強策略後在維持階段仍可保留學習效果。

Lee 和 Vail (2005) 使用嵌入視訊與固定時間延宕的 CAI 程式，針對 1 位發展遲緩與 3 位輕度智能障礙兒童，採用單一受試者研究法的跨情境多試探設計探討常見字的理解成效。結果發現所有受試者皆習得目標字彙，且學到附加的訊息(例如：字彙的定義)，也能將常見字的理解類化至故事書與字卡。

王妍齡(2007)以心象模型為基礎之 CAI 一偏遠地區國小二年級學童乘法單位量轉換概念之研究來檢視學生操作電腦輔助系統解題的歷程，發現系統中所設計之互動機制，不僅輔助學生思考，還提供學習者自我檢核及修正的機會，對於學習者概念的提昇很有幫助。

侯禎塘、張競文(2007)在電腦輔助教學於國小輕度智能障礙學生錢幣使用技能之影響研究，發現智能障礙學生能藉由 CAI 習得錢幣使用之技能，並獲得良好的保留效果，且能將所習得的技能類化至未經訓練的錢幣與真實情境的商品購物中，無形中獲得自信心的提昇。

近年 CAI 在國小特殊教育語文教學的研究不少，以下列出相關研究，由年代遠至近整理如表 2：

表2 近年電腦輔助教學在國小特殊教育的語文教學之相關研究

研究者	年代	對象	研究方法與工具	研究結果
蕭金慧	2001	二名國小輕度智能障礙學生	單一受試者法之多重處理設計 (multiple treatment design)、Authorware5.0編輯軟體所編製之電腦輔助教學軟體	以遊戲式電腦輔助教學、練習式電腦輔助教學與傳統教學三種實驗教學模式進行認字學習，遊戲式CAI在聽音認字的學習上有較佳的效果，CAI對此兩位輕度智障兒童的認字學習有良好的保留效果，整體來說電腦輔助教學的兩種形式皆優於傳統教學。
葉淑欣	2002	三名國小三年級國語科低成就學生	單一受試者研究法之跨受試者多基線設計、用Macromedia Authorware 5.0工具軟體	電腦輔助教學對於國小低成就學生的「看字讀音」能力、「單一字彙式認字反應速度」、「情境式認字反應速度」具有教學成效與教學維持效果。
鄧秀云 楊熾康	2003	二名國小中度智能障礙學生	單一受試者研究法之逐變標準設計、互動式測驗評量學習系統 U3、多功能液晶觸控式 15 吋多媒體電腦一部	互動式測驗評量學習系統 U3 的電腦輔助教學對智能障礙兒童的學習保留具有良好效果。
裘秀菊 楊熾康 鍾莉娟	2004	三名國小中、重度智能障礙學生	單一受試者研究法之逐變標準設計、T33 互動式測驗評量教學系統	合作式 CAI 對中重度智障學生在實用語文「圖像對應圖像」、「圖像對應文字」、「聽聲音指認圖像」、「文字對應文字」、「聽聲音指認文字」的學習、學習保留有顯著成效。T33 的遙控器對國小智障兒童「手眼協調」訓練有正面的作用。
蔡怡玉	2005	三名國小二年級閱讀理解困難學生	單一受試者研究法之跨受試者多試探設計、Microsoft Powerpoint 工具軟體、U3	經由電腦輔助教學的教學介入後，對於閱讀理解困難學生閱讀理解的能力具有提升與維持效果。
孫宛芝 楊宗仁 梁直青	2007	三名國小二、三年級學習困難學生	單一受試者研究法之交替處理設計、雛型 (prototype) 軟體	學習困難學生程度較差者使用電腦進行識字教學效果應可優於教師教學的成效，則表示電腦教學可在國小學習困難學生的教學上扮演一定程度的角色，進一步分擔教師教學的工作。
陳啓祥	2007	國小啓智班中三名中度智能障礙學生	用單一受試者之交替處理設計、MacroMedia Authorware 7.0、Ulead VideoStudio 繪聲繪影 10。	採用「多媒體電腦輔助教學」和「閃示卡教學」教導三位受試者學習功能性詞彙。研究發現智能障礙兒童均學會所有目標詞彙且「多媒體電腦輔助教學」的得分表現比「閃示卡教學」穩定，但在受試者對象間仍存在個別差異。
劉雅鳳	2007	1 位國小低年級中度智能障礙學童	個案研究法	電腦輔助教學使個案的識字學習成效大幅提升，電腦輔助教學提升個案的學習興趣、專注力和自信心。
陳鳳櫻	2008	1 位國小中年級中度智能障礙學童	單一受試者研究法逐變標準設計、PMLS 圖文大師、U3	電腦輔助教學對於國小中度智能障礙學童在注音符號單拼、雙拼、三拼和類化的學習成效有明顯增進。

在表 2 的研究中，蕭金慧(2001)、陳啓祥(2007)和孫宛芝、楊宗仁、梁直青(2007)的研究進行與傳統教學的比較。蕭金慧(2001)以遊戲式電腦輔助教學、練習式電腦輔助教學與傳統教學三種實驗教學模式進行認字學習的研究發現，整體來說電腦輔助教學的兩種形式皆優於傳統教學。陳啓祥(2007)的研究採用「多媒體電腦輔助教學」和「閃示卡教學」教導三位受試者學習功能性詞彙，結果發現智能障礙兒童均學會所有目標詞彙，但多媒體電腦輔助教學的得分較閃示卡教學穩定。在孫宛芝、楊宗仁、梁直青(2007)的基本帶字電腦教學研究中發現，使用電腦進行識字教學效果應可優於教師教學的成效。由此可知 CAI 稍優於傳統教學。其他 CAI 在特殊教育上的語文相關之研究中皆肯定 CAI 的成效，尤其是在維持階段有較佳的保留成效。

由以上的文獻可發現，運用電腦科技、美工設計、課程發展及教育心理理論，以精密、生動及創意性的表現方式來輔助教師教學與學生學習，對於特殊兒童的學習能有效的提升效能，尤其在提升其學習動機方面，CAI 雖無法取代老師的角色，但可分擔老師部分的教學工作以達最佳的學習成效。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

以下就該學童的基本資料、家庭狀況、現況能力分析來做說明：

#### (一)基本資料

個案實足年齡 7 歲，為一位輕度智能障礙男童。目前就讀於普通班一年級，學校每週提供三節資源班外加課程。

#### (二)家庭狀況與在校生活狀況

個案的父親為原住民，母親為外籍配偶，因父母離異，是由 70 多歲的祖母帶大。個案在家中排行老大，下面有兩個弟弟，父親靠打零工為生，祖母在市場賣菜，並領有低收入戶證明。其父識字不多，加上祖母年紀大，不太會說國語；個案在課堂上喜歡引起同學注意，會做出將椅子

和桌子翻倒的行為。課堂中如有需要動手寫字時，個案必定大喊「老師，我不會！」老師如不立即處理，就會生氣的說：「我不要做，我不會做。」個案喜歡老師一對一的教導。

#### (三)個案注音能力現況分析

1. 開學第二週：個案能認讀出九個注音符號，寫出七個注音符號，但無法認讀結合韻和拼音。
2. 開學第十週(注音符號教學後)：個案能認讀二十個注音符號，能聽寫出十二個注音符號，但無法認讀任何結合韻、無法拼音，亦無法自行書寫出注音符號。
3. 一年級上學期末：個案能認讀出二十三個注音符號，能聽寫出十八個注音符號，但個案無法認讀任何結合韻和拼讀出完整字音。雖可進行口頭的拼音，但仍無法自行書寫出注音符號。

## 二、研究工具

### (一)國小注音符號能力診斷測驗

黃秀霜、鄭美芝於 2003 年由心理出版社出版「國小注音符號能力診斷測驗」，以了解個案的注音符號能力。

### (二)圖文大師 (Picture Master Language Software, PMLS)

本研究主要以科技輔具文教基金會之「圖文大師 Picture Master Language Software」做為教學材料的製作與教學介面的工具。

### (三)傳統教學教材

在傳統教學法方面所需準備的教材有單音方面的圖卡、語詞卡、單音卡，在雙拼方面的圖卡與語詞卡、字卡、單音卡、聲調卡，在三拼方面的圖卡與語詞卡、字卡、單音卡、結合韻卡、聲調卡。

## 三、研究設計

本研究採用單一受試者研究法之交替處理實驗設計，分為基線期、處理期、維持期和類化期四期。茲分別敘述如下：

### (一)基線期(A)

在此期間，不對個案進行任何的教學，只對個案進行國小注音符號能力診斷測驗和自編的注

音拼音評量表來評量個案的注音符號能力。在此期間進行三次以上的評量，直至趨勢穩定後，始進入實驗處理階段。

(二)處理期(B)

因本研究採交替處理實驗設計，在處理期分為 CAI 和 TTM 兩個實驗處理，並進行三個單元教學，單元一為注音符號單音教學(B1)，單元二為

注音符號雙拼教學(B2)，單元三為注音符號三拼教學(B3)。為避免固定教學法會影響注音符號的學習成效，於每單元第一次上課採用丟銅板決定 CAI 和 TTM 兩個實驗處理的先後順序，例如第一節為 CAI，第二節就為 TTM，以此類推，以注音符號單音教學(B1)為例，如表 3。

表 3 電腦輔助教學與傳統教學之節次先後排列

注音符號單音教學 (B1)								
天數	1	2	3	4	5	6	7	8
第一節	CAI	TTM	CAI	TTM	CAI	TTM	CAI	TTM
第二節	TTM	CAI	TTM	CAI	TTM	CAI	TTM	CAI

(三)維持期 (M)

此階段旨在評估利用實驗處理所得到的維持效果，評量方式與基線期相同。

(四)類化期

此階段第二位研究者會將電腦打字的内容做成字卡並放置電腦旁，由個案看著字卡進行電腦打字，以個案輸入的正確率來作為類化期電腦打

字的成效。

四、研究架構

本研究依據個案的注音符號能力進行 CAI 和 TTM 設計，並運用 CAI 和 TTM 進行注音符號的單音、雙拼和三拼教學，最後進行注音符號的單音、雙拼和三拼學習成效評估。研究架構圖如圖一。

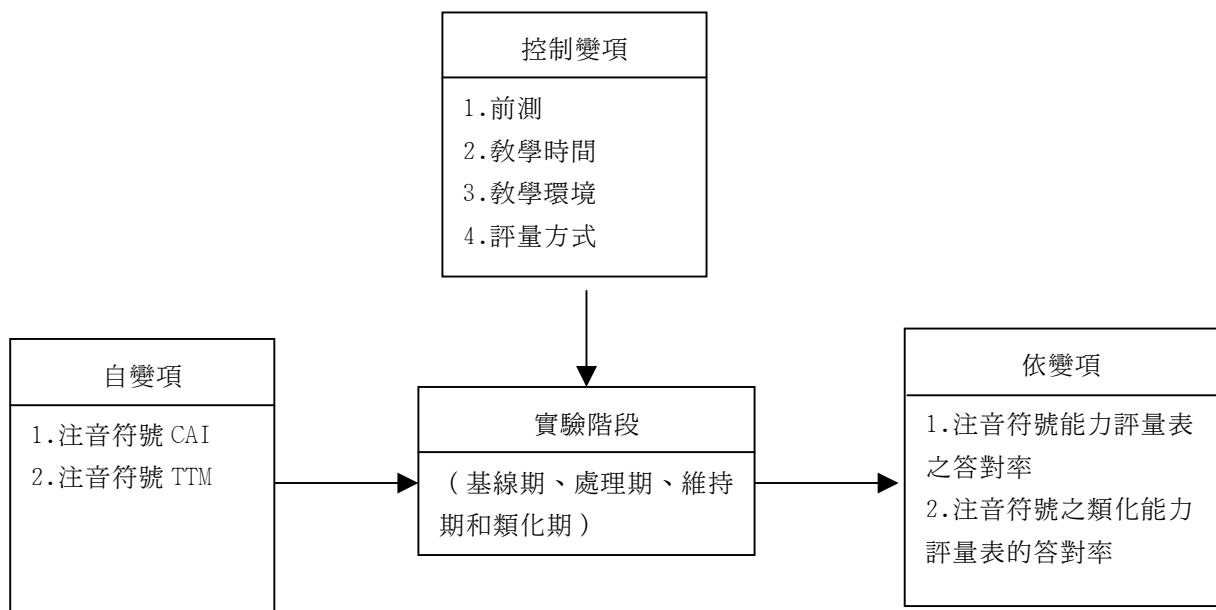


圖 1 研究架構圖

依研究架構，本研究之自變項、依變項、控制變項分別說明如下：

(一)自變項：

1. 注音符號電腦輔助教學：以 PMLS 設計之注音符號教學版面進行教學。
2. 注音符號傳統教學：以現行國小注音符號教材進行教學。

(二)依變項：

1. 注音符號能力評量表：
  - (1) 注音符號單音、雙拼、三拼「指認」能力之答題正確率。
  - (2) 注音符號單音、雙拼、三拼「認讀」能力之答題正確率。
  - (3) 注音符號單音、雙拼、三拼「聽寫」能力之答題正確率。
2. 注音符號之類化能力評量表：電腦注音輸入法中拼音打字教材之輸入正確率。

(三)控制變項：

1. 前測：「注音符號能力評量表」作為控制變項，於實驗前測量。
2. 教學時間：採外加課程，於個案參加課後照顧班時間進行，每天兩節課，一節 25 分鐘，一週 8 節課。
3. 教學環境：為避免干擾情形發生，採原班教室進行，實驗過程中只有個案和第二位研究者。
4. 評量方式：個案的基線期、處理期、維持期、類化期都是屬於題目類型一致的測驗，計算答對題數後再換算答對百分比。

## 五、教學設計

### (一)電腦輔助教學之教學版面分析

本研究的 CAI 之教學版面設計採語詞呈現，再分析出單音、符號，並提供語音和形狀的線索來增強記憶，並利用口訣的複習策略來過度練習。

CAI 之教學版面分為注音符號之單音教學、注音符號之雙拼教學和注音符號之三拼教學等三個單元。

### (二)教學活動設計

本研究在教學活動設計主要是依據個案需求而設計。教學活動主要分成兩大部分，一為注音

符號 CAI，二為注音符號 TTM。因個案十分容易分心，上課時間縮短為 25 分鐘。教學時間利用個案下午參加課後照顧班的時間，也就是每週的星期一、二、四、五共四天，每天二節課，每週八節課，進行九週，合計 72 節課。於每單元第一次上課採用丟銅板決定 CAI 和 TTM 兩個實驗處理的先後順序。每節課為 25 分鐘，前 5 分鐘為複習，接著進行 15 分鐘的教學活動，後 5 分鐘為評量當次教學成效。為顧及個案的專心度與情緒，教學與評量有一到五分鐘的彈性調整時間。

#### 1. CAI 活動設計

本研究之家教式 CAI 在注音符號單音的活動設計特色為在教學的同時利用口訣來加深個案對注音符號單音的印象，例：「力什麼力，溜滑梯的力。」在注音符號單音的書寫筆畫教學，第二位研究者使用 Photoimpact 電腦美工軟體製作注音符號單音書寫筆畫的 GIF 動畫，運用動畫來教導個案書寫注音符號單音。在注音符號雙拼和三拼的教學活動設計，主要藉由尋找版面中的物品和動物來認識語詞，再從語詞中分析出單字，再從單字分析出聲母和韻母的單音，再接著進行拼音教學。CAI 的活動設計先複習 5 分鐘，再由老師指導教學 10 分鐘，接著由個案自行操作電腦，點選想學的語詞進行 5 分鐘自我學習，第二位研究者會在旁協助並進行觀察，最後進行評量 5 分鐘。

#### 2. TTM 活動設計

在 TTM 的活動設計上採用現行的綜合教學法來進行，因為補救教學性質，所以由語詞直接進入教學，從語詞分析出單字，再從單字分析出聲母和韻母的單音，接著進行拼音教學。注音拼音的教學順序由單拼到雙拼，雙拼到三拼，採取漸進教學。

## 六、教材內容設計

本研究教材的內容編製參考康軒、翰林、南一、明台等版本的國語首冊課本與教學指引、「資源教室的注音符號教學及教材設計」、「注音符號教學新法-『精緻化教學法』教學活動設計」(常又仁, 1998)和「看圖學注音」(林美女, 1996)後，編製教材內容。教材內容分為注音符



## 七、資料處理與分析

研究者將自編之「注音符號能力評量表」和「注音符號之類化能力評量表」所蒐集到的資料分別加以整理、計算與記錄，以繪圖分析、目視分析進行分析。資料分析分成兩部分進行，第一部分為階段內分析，主要計算與解釋階段內的趨勢走勢、趨勢穩定性、平均值、水平範圍、水平變化等；第二部分為階段間的分析，包含平均水平差距、趨勢穩定性變化、重疊百分比、相鄰水平差距等三個項目。在教學成效方面，則以實驗教學介入的前和後答題正確率來呈現。

## 肆、結果與討論

### 一、CAI 與 TTM 對個案注音符號單音之學習成效

本段旨在分析和比較 CAI 與 TTM 對個案在注音符號單音之學習成效，以下就個案在單音指認、認讀和聽寫之學習成效進行分析與討論。研究者將個案在單音指認、認讀和聽寫方面的基線期、介入期和維持期三階段答對率繪製成圖 2。

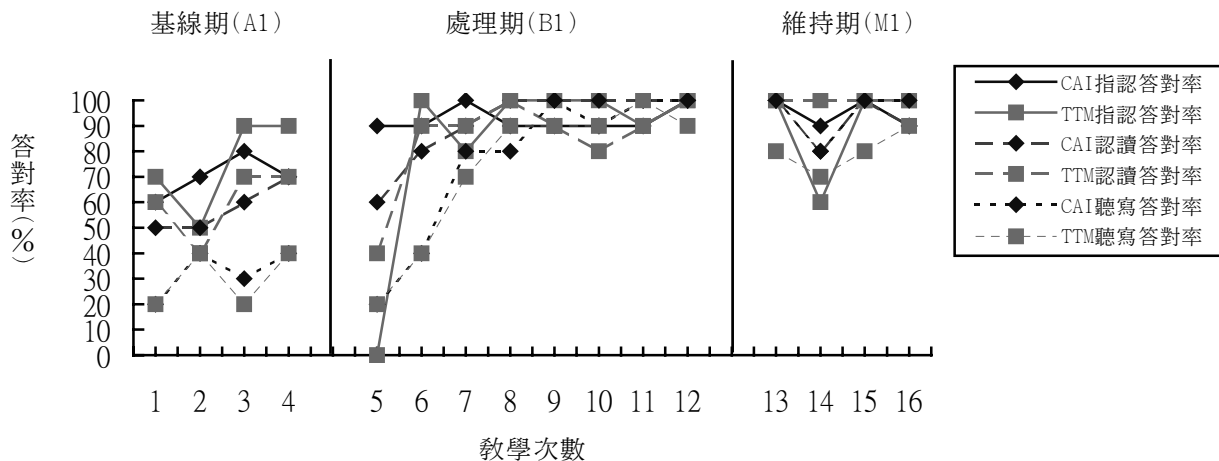


圖 2 個案單音指認、認讀和聽寫於基線期、處理期和維持期之表現

#### (一)個案在注音單音指認之學習成效

##### 1. CAI 之注音符號指認學習成效

由圖 2 之實線所示，個案在未介入 CAI 的基線期(A1)，注音符號單音指認部分答對率最高達 80%，最低為 60%，A1 的曲線為先上升後下降。從階段內分析顯示，個案在 CAI 介入前注音符號單音的指認部分表現平均已達七成；介入期(B1)注音符號的單音指認部分答對率最高達 100%，最低為 90%，B1 的曲線為先上升後下降持平再上揚。從階段內分析顯示在 CAI 介入後，單音指認答對率平均有九成以上，顯示 CAI 介入具有成效；維持期(M1)注音符號的單音指認部分答對率最高達 100%，最低為 90%，M1 的曲線為先下降後上升

再下降。從階段內分析顯示在 CAI 介入撤除後，個案在注音符號單音的指認部分表現維持成效，在單音指認部份最高可達百分百，單音指認平均答對率有九成以上。

##### 2. TTM 之注音符號指認學習成效

由圖 2 之實線所示，個案在未介入 TTM 的基線期(A1)，注音符號的單音指認部分答對率最高達 90%，最低為 50%，A1 的曲線為先下降後上升。從階段內分析顯示在 TTM 介入前個案在注音符號單音的指認部分表現平均已達七成；介入期(B1)注音符號的單音指認部分答對率最高達 100%，最低為 80%，B1 的曲線為先下降後上升持平，再下降後上揚。從階段內分析顯示，個案在單音



指認部份最高可達百分百，單音指認答對率平均有九成以上。在 TTM 介入後，注音符號單音的指認部分表現學習成效較不穩定，顯示 TTM 介入成效起伏較大；維持期(M1)注音符號的單音指認部分答對率最高達 100%，最低為 60%，M1 的曲線為先下降後上升持平。從階段內分析顯示在 TTM 介入撤除後，個案在注音符號單音的指認部分表現顯現維持成效，在單音指認部份最高可達百分百，單音指認答對率平均有九成以上。

另，從圖 2 之實線所示，在 B1 時 CAI 和 TTM 兩條曲線的交纏狀態，可看出個案介入前在 TTM 教學注音符號單音的指認答對率較 CAI 佳；在介入期時 CAI 與 TTM 的介入學習成效無明顯差異；在維持期時 CAI 的曲線較穩定，顯示 CAI 的維持效果較 TTM 略佳。

## (二)個案在注音單音認讀之學習成效

### 1. CAI 之注音符號認讀學習成效

由圖 2 之長虛線所示，個案在未介入 CAI 的基線期(A1)注音符號的單音認讀部分答對率最高達 70%，最低為 50%，A1 的曲線為上升趨勢。從階段內分析顯示，在 CAI 介入前個案在注音符號單音的認讀部分表現平均已達五成；介入期(B1)注音符號的單音認讀部分答對率最高達 100%，最低為 80%，B1 的曲線為先上升後持平。從階段內分析顯示在 CAI 介入後，個案在注音符號的單音認讀表現顯現學習成效，在單音認讀部份最高可達百分百，單音認讀答對率平均有九成以上；維持期(M1)注音符號的單音認讀部分答對率最高達 100%，最低為 80%，維持期 M1 的曲線為先下降後上升再下降。從階段內分析顯示在 CAI 介入撤除後，個案在注音符號單音的認讀部分表現仍顯現出維持成效，在單音認讀部份最高可達百分百，單音認讀平均答對率有九成以上。

### 2. TTM 之注音符號認讀學習成效

由圖 2 之長虛線所示，個案在未介入 TTM 的基線期(A1)，注音符號的單音認讀部分答對率最高達 70%，最低為 40%，A1 的曲線為先下降後上升持平。從階段內分析顯示在 TTM 介入前個案在注音符號單音的認讀部分表現平均已達六成；介入期(B1)注音符號的單音認讀部分答對率最高達

100%，最低為 80%，B1 的曲線為先上升後下降，再上揚。從階段內分析顯示，個案在單音認讀部份最高可達百分百，單音認讀答對率平均有九成以上，在 TTM 介入後，注音符號的單音認讀之學習成效表現起伏較大；維持期(M1)注音符號的單音認讀部分答對率皆為 100%，M1 的曲線為持平。從階段內分析顯示在 TTM 介入撤除後，個案注音符號的單音認讀表現維持成效顯著，在單音認讀答對率平均有百分百。

另，從圖 2 之長虛線所示，在 B1 時 CAI 和 TTM 兩條曲線的交纏狀態，可看出個案在介入 CAI 與 TTM 前在單音認讀皆已能認讀出七成的注音符號單音；在介入期時 CAI 與 TTM 的介入學習成效無明顯差異；在維持期時 CAI 的曲線較不穩定，而 TTM 的曲線為穩定的一直線，顯示 TTM 有較佳維持效果。

## (三)個案在注音單音聽寫之學習成效

### 1. CAI 之注音符號聽寫學習成效

由圖 2 之短虛線所示，個案在未介入 CAI 的基線期(A1)，注音符號的單音聽寫部分答對率最高達 40%，最低為 20%，A1 的曲線為上升趨勢。從階段內分析顯示，個案在 CAI 介入前個案在注音符號單音的認讀部分表現平均已達三成；介入期(B1)注音符號的單音聽寫部分答對率最高達 100%，最低為 40%，B1 的曲線為先上升後持平。從階段內分析顯示在 CAI 介入後，個案在注音符號的單音聽寫表現顯現學習成效，在單音聽寫部份最高可達百分百，單音聽寫答對率平均有八成以上，顯示 CAI 介入具有成效；維持期(M1)注音符號的單音聽寫部分答對率最高達 100%，最低為 80%，M1 的曲線為先下降後上升持平。從階段內分析顯示在 CAI 介入撤除後，個案在注音符號單音的聽寫部分表現仍顯現出維持成效。

### 2. TTM 之注音符號聽寫學習成效

由圖 2 之短虛線所示，個案在未介入 TTM 的基線期(A1)，注音符號的單音聽寫部分答對率最高達 40%，最低為 20%，A1 的曲線為先上升後下降再上揚。從階段內分析顯示在 TTM 介入前個案在注音符號單音的認讀部分表現平均已達三成；介入期(B1)注音符號的單音聽寫部分答對率最高

達 100%，最低為 40%，B1 的曲線為先上升後持平，再上揚。從階段內分析顯示，個案在單音聽寫部份最高可達百分百，單音聽寫答對率平均有八成以上，在 TTM 介入後，個案在注音符號的單音聽寫表現顯現學習成效；維持期(M1)注音符號的單音聽寫部分答對率最高達 90%，最低為 70%，M1 的曲線為先下降後上揚。從階段內分析顯示在 TTM 介入撤除後，個案在注音符號單音的聽寫部分表現仍顯現出維持成效，在單音聽寫部份最高可達百分百，單音聽寫答對率平均有八成以上。

另，從圖 2 之短虛線所示，在 B1 時 CAI 和 TTM 兩條曲線的交纏狀態，可看出在介入 CAI 與 TTM 前個案已能聽寫出三成的注音符號單音；在介入期時 CAI 與 TTM 的介入學習成效無明顯的差異；在維持期時 CAI 的曲線為高於 TTM 的曲線的狀態，顯示 CAI 的維持效果較 TTM 略佳。

#### (四)綜合討論

依據個案在單音指認部分階段間實驗資料可知，在注音符號的單音指認方面，CAI 的介入達到顯著，顯示 CAI 的介入具有成效，然 TTM 因進步空間較少，成效較不顯著。依據個案在單音念讀部分階段間實驗資料可知，在注音符號的單音認讀方面，CAI 與 TTM 的介入皆達到顯著，顯示兩種教學法皆具有成效。依據個案在單音聽寫部分階段間實驗資料可知，在注音符號的單音聽寫方面，CAI 與 TTM 的介入皆達到顯著，顯示兩種教學法皆具有成效。

#### 二、研究個案注音符號雙拼之學習成效

本段旨在分析和比較 CAI 與 TTM 對研究個案在注音符號雙拼之學習成效，以下就個案在雙拼指認、認讀和聽寫之學習成效進行分析與討論。研究者將個案在雙拼指認、認讀和聽寫方面的基線期、介入期和維持期三階段答對率繪製成圖 3。

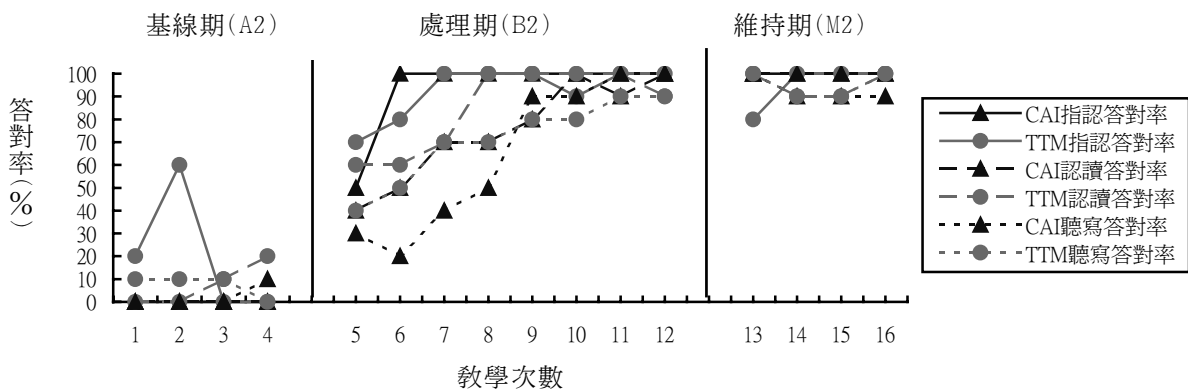


圖 3 個案於雙拼指認、認讀和聽寫於基線期、處理期和維持期之表現

#### (一)個案在注音雙拼指認之學習成效

##### 1. CAI 之注音符號指認學習成效

由圖 3 之實線所示，個案在未介入 CAI 的基線期(A2)，注音符號的雙拼指認部分答對率為 0%，A2 的曲線持平趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入前個案在注音符號雙拼的指認部分是無法指認；介入期(B2)注音符號的雙拼指認部分答對率最高達 100%，最低為 50%，B2 的曲線為先上升後

持平(已達 100%)。從階段內分析顯示在 CAI 介入後，個案在注音符號雙拼的指認部分表現顯現立即學習成效，在雙拼指認部份幾乎可達百分百，雙拼指認答對率平均有九成以上。維持期(M2)注音符號的雙拼指認部分答對率為 100%，M2 的曲線為持平趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入撤除後，個案在注音符號雙拼指認部分的表現成效維持良好。

## 2. TTM 之注音符號指認學習成效

由圖 3 之實線所示，個案在未介入 TTM 的基線期(A2)，注音符號的雙拼指認部分答對率最高達 60%，最低為 0%，A2 的曲線為先上升後下降。從階段內分析顯示在 TTM 介入前個案在注音符號雙拼的指認部分表現起伏較大。據研究者觀察發現個案在雙拼指認時，能聽字音辨別出聲母而選出正確的答案，顯示個案的聲韻辨識能力佳；介入期(B2)注音符號的雙拼指認部分答對率最高達 100%，最低為 70%，B2 的曲線為先上升後持平(達 100%)，再下降(個案在第 10 次教學時，因「ㄉ」指認為「ㄊ」，所以曲線下降至 90%)。從階段內分析顯示個案在雙拼指認部份最高可達 100%，雙拼指認答對率平均有九成以上，結果顯示在 TTM 介入後，注音符號雙拼的指認部分表現起伏較大，但仍具學習成效；維持期(M2)注音符號的雙拼指認部分答對率最高達 100%，最低為 80%(因個案在「ㄉ」、「ㄊ」兩者指認錯誤)，M2 的曲線為先上升後持平。從階段內分析顯示在 TTM 介入撤除後，個案在注音符號雙拼的指認部分表現顯現維持成效。

另，個案在雙拼指認部分的學習成效，依據圖 3 所示，在基線期時兩條曲線雖一開始為先分離後重疊的狀態，顯示個案在介入前在 CAI 的教材是無法指認，但在 TTM 教材方面，個案 TTM 教材方面能最多能指認「ㄈ」、「ㄊ」、「ㄉ」、「ㄏ」、「ㄍ」、「ㄎ」六個字音。據研究者的觀察發現個案對於聲母的辨認佳，若當個案不分心時，指認的答對率佳，所以在傳統教材的指認部分會因分心呈現較不穩定的狀態。在介入期時兩條曲線呈現交纏狀態，TTM 較 CAI 較快達到指認答對率 100%，但兩種教學法皆達顯著學習成效，在平均答對率上，CAI 為 93.75%，TTM 為 92.5%，結果顯示 CAI 與 TTM 的介入學習成效無明顯差異；在維持期時，兩條曲線雖為重疊的狀態，但 CAI 的曲線較穩定。

### (二) 個案在注音雙拼認讀之學習成效

#### 1. CAI 之注音符號認讀學習成效

由圖 3 之長虛線所示，個案在未介入 CAI 的基線期(A2)，注音符號的雙拼認讀部分最高答對

率為 0%，A2 的曲線持平趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入前，個案在注音符號雙拼的指認部分無法指認；介入期(B2)注音符號的雙拼認讀部分答對率最高達 100%，最低為 40%，B2 的曲線為持續上升趨勢，但在第 11 次的教學因「ㄉ」認讀為「ㄊ」，造成認讀錯誤，曲線下降至 90%，後又上升至 100%。從階段內分析顯示在 CAI 介入後，個案在注音符號雙拼的指認部分表現顯現立即學習成效，在雙拼認讀部份有兩次達 100%，雙拼認讀答對率平均有七成以上；維持期(M2)注音符號的雙拼認讀部分最高答對率為 100%，M2 的曲線為持平趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入撤除後，個案在注音符號雙拼認讀部分的表現成效維持良好。

#### 2. TTM 之注音符號認讀學習成效

由圖 3 之長虛線所示，個案在未介入 TTM 的基線期(A2)，注音符號的雙拼認讀部分最高答對率為 20%，A2 的曲線為上升趨勢。從階段內分析顯示在 TTM 介入前個案在注音符號雙拼的認讀部分已能認讀出兩個字音「ㄈ」、「ㄊ」；介入期(B2)注音符號的雙拼認讀部分答對率最高達 100%，最低為 60%，B2 的曲線為先上升後持平(已達 100%)，再下降(在第 12 次教學，因個案在「ㄈ」認讀不出來，個案說「忘記了」)。從階段內分析顯示在 TTM 介入後，個案在注音符號雙拼的指認部分表現顯現立即學習成效，在雙拼認讀部份幾乎可達 100%，雙拼認讀答對率平均有八成以上，顯示 TTM 介入具有成效；維持期(M2)注音符號的雙拼認讀部分最高答對率為 100%，M2 的曲線雖為持平趨勢，但在第 14、15 次教學曲線下降至 90%，在第 14 次教學個案在「ㄉ」認讀為「ㄊ」，因「ㄉ」的語詞為「ㄉ 蚤」；在第 15 次教學個案在「ㄉ」的認讀說「忘記了」。從階段內分析顯示在 TTM 介入撤除後，個案在注音符號雙拼認讀部分的表現維持成效良好。

另，個案在雙拼認讀部分的學習成效，依據圖 3 所示，在基線期時，兩條曲線先重疊後分離，TTM 曲線高於 CAI 曲線，TTM 教材已能認讀出「ㄈ」、「ㄊ」兩個字音，顯示個案在介入教學前，TTM 有 80%的字音無法認讀，而 CAI 有 100%

的字音無法認讀。在介入期時兩條曲線初期為 TTM 曲線高於 CAI 曲線，CAI 曲線為緩慢穩定的上升，TTM 較 CAI 較快達到指認答對率 100%，但兩種教學法皆達顯著學習成效，且在平均答對率上，CAI 為 76.25%，TTM 為 85% 結果顯示 TTM 和 CAI 的介入學習成效無明顯差異。在維持期時兩條曲線雖呈現交纏狀態，但 TTM 的曲線起伏較大，而 CAI 的曲線為穩定的一直線，顯示 CAI 的維持效果較佳。

### (三) 個案在注音雙拼聽寫之學習成效

#### 1. CAI 之注音符號聽寫學習成效

由圖 3 之短虛線所示，個案在未介入 CAI 的基線期(A2)，注音符號的雙拼聽寫部分最高答對率為 10%，A2 的曲線持平後上揚趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入前個案在注音符號雙拼的聽寫部分已能寫出「ㄉ」的字音；介入期(B2)注音符號的雙拼聽寫部分答對率最高達 100%，最低為 20%，B2 的曲線為持續上升趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入後，個案在注音符號雙拼的指認部分表現顯現立即學習成效，在雙拼聽寫部份有兩次達 100%，雙拼聽寫答對率平均有六成以上，顯示 CAI 介入具有成效；維持期(M2)注音符號的雙拼聽寫部分最高答對率為 100%，M2 的曲線為下降趨勢，因個案在第 14、15 和 16 次教學聽寫「ㄉ」的聲調錯誤，造成曲線下降。從階段內分析顯示在 CAI 介入撤除後，個案在注音符號雙拼聽寫部分的表現雖有降低，但維持成效不錯。

#### 2. TTM 之注音符號聽寫學習成效

由圖 3 之短虛線所示，個案在未介入 TTM 的基線期(A2)，注音符號的雙拼聽寫部分最高答對率為 10%，A2 的曲線為持平後下降趨勢。從階段內分析顯示在 TTM 介入前個案在注音符號雙拼的聽寫部分已能寫出一個字音「ㄉ」；介入期(B2)注音符號的雙拼聽寫部分答對率最高達 90%，最低為 40%，B2 的曲線為上升趨勢。從階段內分析顯示在 TTM 介入後，個案在注音符號雙拼的指認部分表現顯現立即學習成效，在雙拼聽寫部份幾乎可達 90%，雙拼聽寫答對率平均有七成以上，顯示 TTM 介入具有成效；維持期(M2)注音符號的

雙拼聽寫部分最高答對率為 100%，M2 的曲線雖為持平趨勢，但在第 14、15 次教學因個案聽寫「ㄉ」的聲調錯誤，造成曲線下降至 90%。從階段內分析顯示在 TTM 介入撤除後，個案在注音符號雙拼聽寫部分的表現成效維持良好。

另，個案在雙拼聽寫部分的學習成效，依據圖 3 所示，在基線期時，初期 TTM 曲線高於 CAI 曲線而後交纏，TTM 教材已能聽寫出「ㄉ」一個字音，顯示個案在介入教學前，有 90% 的字音無法聽寫；而 CAI 教材已能聽寫出「ㄉ」字音，顯示個案在介入教學前，有 90% 的字音無法聽寫。在介入期時，初期 TTM 曲線高於 CAI 曲線，而後期 CAI 曲線高於 TTM 曲線，CAI 較 TTM 快達到聽寫答對率 100%，但兩種教學法皆達顯著學習成效。在平均答對率上，CAI 為 65%，TTM 為 71.25%，結果顯示 CAI 與 TTM 的介入學習成效無明顯差異。在維持期時兩條曲線為交疊的狀態，顯示 CAI 和 TTM 的維持效果一樣佳。

### (四) 綜合討論

依據個案在雙拼指認部分階段間實驗資料可知，在注音符號的雙拼指認方面，CAI 和 TTM 的介入皆達到顯著，顯示 CAI 和 TTM 的介入皆具有成效。依據個案在雙拼認讀部分階段間實驗資料可知，在注音符號的雙拼認讀方面，無論是否計算聲調，CAI 與 TTM 的介入皆達到顯著，顯示兩種教學法皆具有成效。依據個案在雙拼聽寫部分階段間實驗資料可知，在注音符號的雙拼聽寫方面，無論是否計算聲調，CAI 與 TTM 的介入皆達到顯著，顯示兩種教學法皆具有成效。在維持效果上，CAI 的曲線較穩定為一直線(達 100%)，顯示 CAI 的維持效果較 TTM 略佳。

### 三、研究個案注音符號三拼之學習成效

本階段旨在分析和比較 CAI 與 TTM 對研究個案在注音符號三拼之學習成效，以下就個案在三拼指認、認讀和聽寫之學習成效進行分析與討論。研究者將個案在三拼指認、認讀和聽寫方面的基線期、介入期和維持期三階段答對率表現繪製成圖 4。

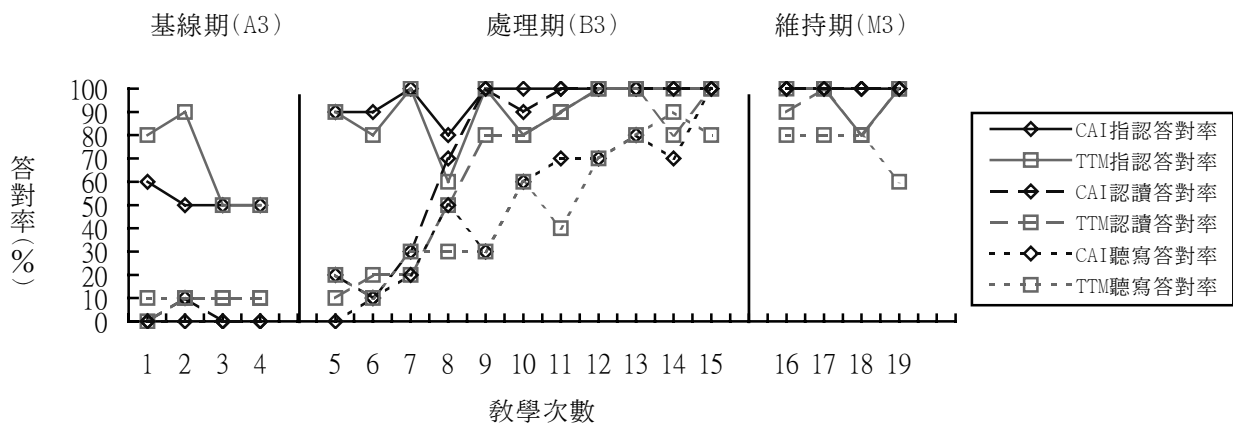


圖 4 個案於三拼指認、認讀和聽寫於基線期、處理期和維持期之表現

#### (一) 個案在注音三拼指認之學習成效

##### 1. CAI 之注音符號指認學習成效

由圖 4 之實線所示，個案在未介入 CAI 的基線期(A3)，注音符號的三拼指認部分最高答對率為 60%，且 A3 的曲線是下降趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入前個案在注音符號三拼的指認部分已能依聲母指認一半的字音；介入期(B3)注音符號的三拼指認部分答對率最高達 100%，最低為 80%，B3 的曲線為先上升後下降(因個案在第 8 次教學時，在「ㄉ」的「ㄉ」的字音指認錯誤)，再持平(已達 100%)。從階段內分析顯示在 CAI 介入後，個案在注音符號三拼的指認部分表現顯現立即學習成效，在三拼指認部份幾乎可達百分百，三拼指認答對率平均有九成以上，顯示 CAI 介入具有成效；維持期(M3)注音符號的三拼指認部分最高答對率為 100%，M3 的曲線為持平趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入撤除後，個案在注音符號三拼指認部分的表現維持良好且穩定。

##### 2. TTM 之注音符號指認學習成效

由圖 4 之實線所示，個案在未介入 TTM 的基線期(A3)，注音符號的三拼指認部分答對率最高達 90%，A3 的曲線為先上升後下降(因「ㄉ」、「ㄉ」、「ㄉ」字音指認錯誤)。從階

段內分析顯示在 TTM 介入前個案在注音符號三拼的指認部分表現較不穩定，但已能依聲母指認一半以上的字音；介入期(B3)注音符號的三拼指認部分答對率最高達 100%，最低為 60%，B3 的曲線為先上升後下降(個案在第 8 次教學時，因「ㄉ」、「ㄉ」、「ㄉ」、「ㄉ」字音指認錯誤，所以曲線下降至 60%)又上升(達 100%)，再下降(個案在第 10 次教學時，因「ㄉ」、「ㄉ」字音指認錯誤)後上升持平(達 100%)。從階段內分析顯示在 TTM 介入後，注音符號三拼的指認部分表現雖較不穩定，但仍具學習成效；維持期(M2)注音符號的三拼指認部分答對率最高達 100%，最低為 80%(因個案「ㄉ」、「ㄉ」字音指認錯誤)，M2 的曲線為先持平後下降再上升。從階段內分析顯示在 TTM 介入撤除後，個案在注音符號三拼的指認部分表現維持良好，但起伏較大。

另，個案在三拼指認部分的學習成效，依據圖 4 所示，在基線期時，兩條曲線為先分離後重疊的狀態，TTM 曲線一度達到 90%，顯示個案在介入前在 TTM 的教材已能依聲母來辨識字音，但在第 3、4 次的教學個案的指認降為 50%，可知個案在同聲母的字音容易指認錯誤。在 CAI 的教材方面，個案可依聲母指認出 50%的字音；在介入

期時兩條曲線呈現交纏狀態，兩種教學法同時達到指認答對率 100%，但 TTM 曲線較不穩定，CAI 達顯著學習成效，結果顯示 CAI 較 TTM 的學習成效略佳；在維持期時，兩條曲線雖有重疊的狀態，但 CAI 的曲線較穩定，顯示 CAI 的維持效果較 TTM 略佳。

## (二)個案在注音三拼認讀之學習成效

### 1. CAI 之注音符號認讀學習成效

由圖 4 之長虛線所示，個案在未介入 CAI 的基線期(A3)，注音符號的三拼認讀部分最高答對率為 10%，A3 的曲線先上升後下降趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入前個案在注音符號三拼的指認部分無法指認。介入期(B3)注音符號的三拼認讀部分答對率最高達 100%，最低為 10%，B3 的曲線為先降後升趨勢，但在第 10 次的教學因「ㄉ」認讀錯誤，曲線下降至 90%，後又上升至 100%。從階段內分析顯示在 CAI 介入後，個案在注音符號三拼的指認部分顯現學習成效，三拼認讀答對率平均有七成以上；維持期(M3)注音符號的三拼認讀部分最高答對率為 100%，M3 的曲線為持平趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入撤除後，個案在注音符號三拼認讀部分表現維持良好且穩定。

### 2. TTM 之注音符號認讀學習成效

由圖 4 之長虛線所示，個案在未介入 TTM 的基線期(A3)，注音符號的三拼認讀部分最高答對率為 10%，A3 的曲線為上升趨勢。從階段內分析顯示在 TTM 介入前個案在注音符號三拼的認讀部分已能認讀出一個字音「ㄉ」；介入期(B3)注音符號的三拼認讀部分答對率最高達 100%，最低為 10%，B3 的曲線為先上升（已達 100%），後下降（在第 14 次教學，因個案在「ㄉ」，「ㄉ」認讀不出來，個案說「忘記了」）再上升持平（已達 100%）。從階段內分析顯示在 TTM 介入後，個案在注音符號三拼的指認部分顯現學習成效，在三拼認讀部份幾乎可達 100%，三拼認讀答對率平均有六成以上，顯示 TTM 介入具有成效；維持期（M3）注音符號的三拼認讀部分最高答對率為 100%，M3 的曲線雖為下降趨勢，但在 18 次教學曲線下降至 80%，個案在「ㄉ」，「ㄉ」認讀錯誤。

從階段內分析顯示在 TTM 介入撤除後，個案在注音符號三拼認讀部分表現維持良好但起伏較大。

另，個案在三拼認讀部分的學習成效，依據圖 4 所示，在基線期時，兩條曲線先重疊後分離，TTM 曲線高於 CAI 曲線，TTM 教材已能認讀出「ㄉ」一個字音，顯示個案在介入教學前，TTM 有 90%的字音無法認讀，而 CAI 有 100%的字音無法認讀。在介入期時兩條曲線初期為 CAI 曲線高於 TTM 曲線，後期為疊合狀態，兩條曲線為緩慢變異的上升，CAI 較 TTM 快達到認讀答對率 100%，但兩種教學法皆達顯著學習成效，且在平均答對率上，CAI 指認答對率為 74.55%，TTM 指認答對率為 66.36%。結果顯示 TTM 和 CAI 的介入學習成效無明顯差異，但就曲線來看 CAI 較 TTM 的學習成效略佳。在維持期時兩條曲線雖為交纏的狀態，但 TTM 的曲線較不穩定，而 CAI 的曲線為穩定的一直線，顯示 CAI 的維持效果較 TTM 略佳。

## (三)個案在注音三拼聽寫之學習成效

### 1. CAI 之注音符號聽寫學習成效

由圖 4 之短虛線所示，個案在未介入 CAI 的基線期(A3)，注音符號的三拼聽寫部分最高答對率為 0%，A3 的曲線為持平趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入前個案在注音符號三拼的聽寫部分完全無法寫出任何字音；介入期(B3)注音符號的三拼聽寫部分答對率最高達 100%，最低為 0%，B3 的曲線為上升後下降又上升，再下降（個案因「ㄉ」、「ㄉ」的介音ㄌ、一混淆，「ㄉ」的韻母ㄌ、ㄌ混淆）又上升（達 100%）趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入後，個案在注音符號三拼的指認部分表現顯現立即學習成效，在三拼聽寫部份有一次達 100%，三拼聽寫答對率平均有五成以上；維持期(M3)在注音符號的三拼聽寫部分最高答對率為 100%，M3 的曲線為持平趨勢。從階段內分析顯示在 CAI 介入撤除後，個案在注音符號三拼聽寫部分表現維持良好且穩定。

### 2. TTM 之注音符號聽寫學習成效

由圖 4 之短虛線所示，個案在未介入 TTM 的基線期(A3)，注音符號的三拼聽寫部分最高答對率為 10%，A3 的曲線為持平後下降趨勢。從階段內分析顯示在 TTM 介入前個案在注音符號三拼的

聽寫部分已能寫出一個字音「ㄉ」。介入期(B3)注音符號的三拼聽寫部分答對率最高達 90%(因個案在「ㄉ」的字音無法聽寫)，最低為 10%，B3 的曲線為上升後下降(因個案在「ㄉ」和「ㄉ」的字音無法聽寫)趨勢。從階段內分析顯示在 TTM 介入後，三拼聽寫答對率近五成，顯示 TTM 介入具有成效；維持期(M3)在注音符號的三拼聽寫部分最高答對率為 80%(個案在「ㄉ」、「ㄉ」認讀錯誤)，最低為 60%，M3 的曲線雖為持平後下降趨勢，但在 19 次教學曲線下降至 60%，個案在「ㄉ」、「ㄉ」認讀錯誤，「ㄉ」拼成「ㄉ」，「ㄉ」為忘記了。從階段內分析顯示在 TTM 介入撤除後，個案在注音符號三拼聽寫部分表現維持不佳且不穩定。

另，個案在三拼聽寫部分的學習成效，依據圖 4 所示，在基線期時，TTM 曲線高於 CAI 曲線，TTM 教材已能聽寫出「ㄉ」一個字音，顯示個案在介入教學前，TTM 有 90%的字音無法聽寫，而 CAI 有 100%的字音無法聽寫。在介入期時，兩條曲線相互纏繞，但 CAI 較 TTM 快達到聽寫答對率 100%，兩種教學法皆達顯著學習成效。在平均答對率

上，CAI 為 50.91%，TTM 為 49.09%，結果顯示 CAI 與 TTM 的學習成效無明顯差異。在維持期時 CAI 曲線高於 TTM 曲線，兩種教學法皆達顯著維持成效，顯示 CAI 和 TTM 的維持效果一樣佳，但 CAI 的維持效果較穩定。

#### (四)綜合討論

依據三拼指認部分階段間實驗資料可知，在注音符號的三拼指認方面，CAI 的介入達到顯著。依據雙拼認讀部分階段間實驗資料可知，在注音符號的三拼認讀方面，無論是否計算聲調，CAI 與 TTM 的介入皆達到顯著，顯示兩種教學法皆具有成效。依據雙拼聽寫部分階段間實驗資料可知，在注音符號的三拼聽寫方面，無論是否計算聲調，CAI 與 TTM 的介入皆達到顯著，顯示兩種教學法皆具有成效。在維持效果上，CAI 的曲線較穩定為一直線(達 100%)，顯示 CAI 的維持效果略佳於 TTM。

#### 四、個案注音符號注音打字類化之成效

本研究將個案在類化階段內電腦打字評量成績整理成下表 7，來比較 CAI 和 TTM 在單音電腦打字、雙拼電腦打字和三拼電腦打字答對率。

表 7 研究個案在類化階段的電腦打字實驗資料判讀紀錄表

類化單元	電腦輔助教學(CAI)	傳統教學(TTM)
單音電腦打字答對率	97.56%	95.24%
雙拼電腦打字答對率	93.02%	93.02%
三拼電腦打字答對率	97.56%	95.24%

依據表 7 可知，個案在電腦打字部分，在單拼電腦打字答對率，CAI 為 97.56%，TTM 為 95.24%；在雙拼電腦打字答對率，CAI 為 93.02%，TTM 為 93.02%；三拼電腦打字答對率，CAI 為 97.56%，TTM 為 95.24%。在 CAI 和 TTM 的平均答對率有九成以上，顯示在 CAI 和 TTM 上，個案類化至電腦打字部分成效良好。據研究者觀察，個案在電腦打字時，輸入錯誤的原因為忘了輸入聲調，當輸入完畢後，個案也能立即發現自己的錯

誤。每次進行電腦打字的評量後，個案十分開心，由此可知個案喜歡運用電腦來進行符號和字音的輸入，當輸入完畢後個案會有成就感，同時也展現個案對學習的自信心。

#### 五、個案在國小注音符號能力診斷測驗的前測與後測的比較分析

以下依據個案在國小注音符號能力診斷測驗的前測與後測的結果繪製成圖 5 和表 8 來進行比較分析。

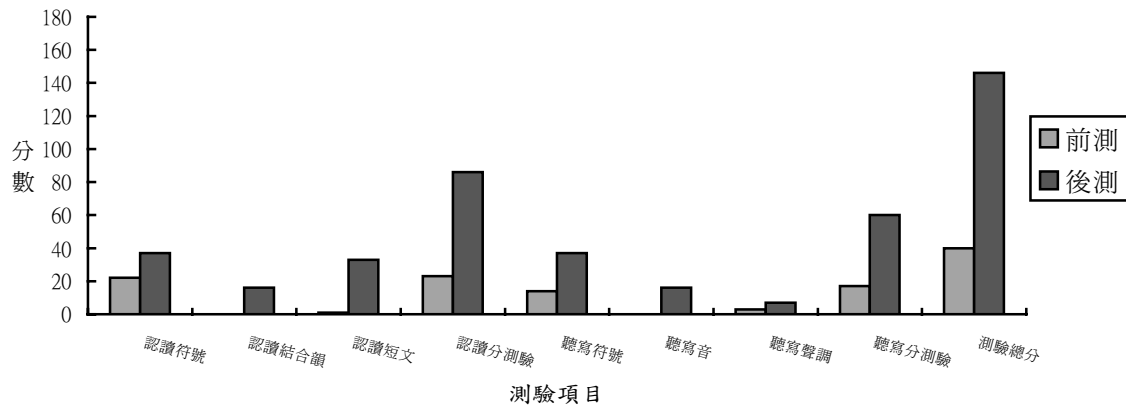


圖5 研究個案在「國小注音符號能力診斷測驗」前後測分數對照圖

表8 「國小注音符號能力診斷測驗」前後測分數和百分等級對照表

	認讀符號	認讀結合韻	認讀短文	認讀分測驗	聽寫符號	聽寫音	聽寫聲調	聽寫分測驗	測驗總分
前測分數	22	0	1	23	14	0	3	17	40
百分等級	<1	<1	<1	<1	<1	<1	2	<1	<1
後測分數	37	16	33	86	37	16	7	60	146
百分等級	85	40	18	21	81	40	14	29	26

由圖 5 和表 8 可得知研究個案在介入注音符號 CAI 和 TTM 後，其注音符號能力的學習成效，以下分別就國小注音符號能力診斷測驗進行分析。

(一)認讀分測驗

認讀分測驗有三個部分，分別為「認讀符號」、「認讀結合韻」和「認讀短文」，以下分別論述之。

1.在「認讀符號」的部分：

個案在前測能認讀出 22 個注音符號，百分等級為<1；後測能認讀出全部的 37 個注音符號，百分等級為 85，顯示個案在介入注音符號單音教學後，注音符號的認讀學習成效佳。

2.在「認讀結合韻」的部分：

個案在前測無法認讀出結合韻，百分等級為<1；後測能認讀出 16 個結合韻，百分等級為 40，顯示個案在介入注音符號三拼教學後，注音符號的結

合韻認讀學習成效佳。

3.在「認讀短文」的部份：

個案在前測僅能認讀出 1 個字音，百分等級為<1；後測能認讀出 33 個字音，百分等級為 18，顯示個案在介入注音符號教學後，注音符號的字音認讀學習成效佳。

個案在「認讀分測驗」的前測總分為 23 分，百分等級為<1；後測總分為 86 分，百分等級為 21，顯示出所介入的 CAI 和 TTM 對於提升其注音符號認讀能力具有相當大的成效。

(二)聽寫分測驗

聽寫分測驗有三個部分，分別為「聽寫符號」、「聽寫單音(字音)」和「聽寫調號」，以下分別論述之。

1.在「聽寫符號」方面：

個案在前測能聽寫出 14 個注音符號，百分等級為<1；後測能聽寫出全部的 37 個注音符號



，百分等級為 81，顯示個案在介入注音符號單音教學後，注音符號的聽寫學習成效佳。

#### 2. 在「聽寫單音(字音)」方面：

個案在前測無法聽寫出單音(字音)，百分等級為<1；後測能聽寫出全部的 16 個單音(字音)，百分等級為 40，顯示個案在介入注音符號教學後，注音符號的聽寫學習成效佳。

#### 3. 在「聽寫調號」方面：

個案在前測能聽寫出 3 個注音符號的調號，百分等級為 2；後測能聽寫出全部的 7 個注音符號 2 的調號，百分等級為 14，顯示個案在介入注音符號教學後，注音符號的聽寫調號學習有進步。

個案在「聽寫分測驗」的前測總分為 17 分，百分等級為<1；後測總分為 60 分，百分等級為 29，顯示出所介入的 CAI 和 TTM 對於提升其注音符號聽寫能力具有相當大的成效。

從上述結果可知，個案在注音符號的認讀和聽寫能力進步許多，在前測的測驗總分為 40 分，百分等級為<1；在後測的測驗總分為 146 分，百分等級為 26。個案在前測時無法拼音，介入 CAI 和 TTM 後，進行後測發現個案的拼音能力進步許多，但仍需加強其聽音能力及拼音書寫能力。在聲調混淆的部份，有時候會將二、三聲混淆，或是將二聲讀成四聲，則需加強其聲調辨識能力，可進行聽音訓練及呼吸訓練。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

- (一)CAI 與 TTM 對國小低年級輕度智能障礙學生的注音符號單音之學習皆有成效。
- (二)CAI 與 TTM 對國小低年級輕度智能障礙學生的注音符號雙拼之學習皆有成效。
- (三)CAI 與 TTM 對國小低年級輕度智能障礙學生的注音符號三拼之學習皆有成效。
- (四)CAI 的注音符號學習之維持效果較 TTM 略佳。
- (五)CAI 與 TTM 對國小低年級輕度智能障礙學生在注音符號的類化效果皆有成效。

為證實個案在注音符號學習成果，研究者於類化階段結束後，為個案重做注音符號能力診斷測驗，個案在認讀短文部分，全篇有 43 個字音，個案在後測能拼讀出 33 個字音，比前測進步了 32 個字音。在聽寫字音部分，兩大題共有 30 個字音，個案在後測能聽寫出 16 個字音，無法拼寫出的字音也能寫出正確的聲母，顯示個案在注音符號診斷測驗上的認讀和聽寫的成效良好。

### 二、建議

本研究在教學設計上以注音符號的單音、雙拼和三拼為教學內容，運用 CAI 與 TTM 為教學方法，以電腦打字來評量類化成效，以下建議未來能朝下列幾點來研究：

#### (一)教學內容方面：

可增加聲調教學，在拼音教學上，聲調是很重要的部份，足以影響拼音評量的結果，所以在教學內容上增加聲調教學可使教學內容更完整。

#### (二)教學方法方面：

根據本研究的結果顯示，CAI 與 TTM 皆能增進智能障礙學生的注音符號和拼音能力，因此在教學過程中，發現學生在注音符號習得有困難，應立即採取注音符號補救教學課程，並建議教師在實施注音符號補救教學時，可採取 CAI 與 TTM 合併使用，在 CAI 上可以藉由電腦動畫、照片及聲音的引導，並以學生熟悉的事物作為教材，讓學生能更容易理解表達的內容，並能和生活經驗作連結，引發智能障礙學生的學習動機，並能提供充分練習的機會，再加上 TTM 的統整與加強練習，對智能障礙兒童的學習會有更好的助益。

#### (三)電腦打字類化方面：

本研究所探討的電腦打字方式僅限於視打的層面，並未涉及聽打或自發性打字的探討，未來的研究宜對聽打或自發性打字的類化成效做進一步的探討。

### 三、結語

智能障礙學生之注音符號的教學，不論是採用 CAI 或 TTM，都應儘早實施，尤其在科技日新月異的時代裡，唯有掌握基本的注音能力，智能障礙學生才能和他們的正常同儕一樣快樂的學習。

## 參考文獻

### 一、中文部份

- 王妍齡(2007)。以心象模型為基礎之電腦輔助教學－偏遠地區國小二年級學童乘法單位量轉換概念之研究。國立臺北教育大學教育傳播與科技研究所碩士論文，未出版。
- 包龍驤(2004)。注音符號鍵盤輸入策略對國小資源班一年級學童注音符號補救教學成效之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 古明峰(1991)。不同的補救教學方式對於注音符號學習遲緩兒童之學習輔導效果研究。《國小特殊教育》，**11**，79-85。
- 吳佩芬(2002)。注音符號遊戲教學之行動研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 明台教育出版事業股份有限公司(2002)。《國民小學國語教學指引(首冊)》。台北：明台。
- 林美女(1996)。看圖學注音(一)、(二)、(三)、(四)、(五)。台北：心理。
- 林純妙(2004)。國小閱讀困難學童注音符號能力之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 侯禎塘、張競文(2007)。電腦輔助教學於國小輕度智能障礙學生錢幣使用技能之影響。《台中教育大學學報》，**21**(2)，29-53。
- 南一書局企業股份有限公司(2004)。《國民小學國語教師手冊(首冊)》。台南：南一。
- 胡永崇(2001)。國一年級閱讀障礙學童注音符號學習的相關因素及意義化注音符號教學成效之研究。《屏東師院學報》，**15**，101-140。
- 胡永崇(2004)。學習障礙學童的注音符號教學。《屏師特殊教育》，**9**，1-8。
- 孫宛芝、楊宗仁、梁直青(2007)。基本字帶字電腦教學對學習困難學童教學成效之個案探究。《特教論壇》，**2**，40-55。
- 常又仁(1998)。注音符號教學新法-「精緻化教學法」教學活動設計(教材本)。高雄：復文。
- 常又仁(1998)。注音符號教學新法-「精緻化教學法」教學活動設計。高雄：復文。
- 康軒文教事業股份有限公司(2008)。《國小國語備課用書乙版(首冊)》。台北：康軒文教。
- 張英鵬(1993)。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。
- 張嘉津(2000)。國小低年級學童聲韻調覺識能力與教師教學語言及學童學習背景之相關研究。國立臺中師範學院教育測驗統計研究所碩士論文，未出版。
- 教育部(2000)。《特殊教育學校(班)國民教育階段智能障礙類課程教學指引》。台北：教育部。
- 教育部(2003)。《國民中小學九年一貫課程學習領域綱要》。台北：教育部。
- 教育部(2006年09月29日修正)。《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》。2009年1月28日，取自：「全國法規資料庫」：<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0080065>
- 教育部(2008b)。《97年國民中小學課程綱要(100學年度實施)》。2008年12月20日取自：[http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326)
- 教育部特殊教育通報網(2008)。《97學年度一般學校各縣市特教類別學生數統計(身障)》。2009年1月05日取自：[http://www.set.edu.tw/stA3/frame\\_print.asp?filename=stuA\\_city\\_All\\_spckind\\_ABCE/stuA\\_city\\_All\\_spckind\\_ABCE\\_20081020.asp](http://www.set.edu.tw/stA3/frame_print.asp?filename=stuA_city_All_spckind_ABCE/stuA_city_All_spckind_ABCE_20081020.asp)
- 陳弘昌(1999)。《國小語文科教學研究(修訂版)》。台北：五南。
- 陳正治(2003)。注音符號教學探討與改進研究。《應用語文學報》，**5**，131-152。
- 陳鳳櫻(2008)。電腦輔助教學對國小中度智能障礙學童注音拼音能力成效之研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版。

- 陳啓祥(2007)。多媒體電腦輔助教學與閃示卡教學對智能障礙兒童功能性詞彙學習之比較研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版。
- 陳麗如(2000)。幼稚園與小學一年級注音符號學習銜接問題研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 曾世杰、陳淑麗(2007)。注音補救教學對一年級低成就學童的教學成效實驗研究。教育與心理研究，**30**(3)，53-77。
- 游惠美(1998)。電腦輔助教學應用方式對國小低成就兒童注音符號補救教學成效之探討。新竹師院國民教育研究所論文集，**3**，137-159。
- 黃秀霜(1999)。不同教學方式對學習困難兒童之實驗教學助益分析。課程與教學季刊，**2**(1)，69-82。
- 黃秀霜、鄭美芝(2003)。國小注音符號能力診斷測驗。台北：心理。
- 葉淑欣(2002)。電腦輔助教學對國小低成就學生認字學習之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 裘秀菊、楊熾康、鍾莉娟(2004)。合作式電腦輔助教學對國小智障兒童語文學習成效之研究。花蓮師院學報，**18**，31-60。
- 劉雅鳳(2007)。電腦輔助教學法對國小中度智能障礙學生識字成效之個案研究。特教論壇，**2**，23-39。
- 蔡怡玉(2005)。電腦輔助教學對國小閱讀理解困難學生教學成效之研究。國立臺南大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 衛生署(2006)。身心障礙等級。2008年12月20日取自：<http://dohlaw.doh.gov.tw/Chi/FLAW/FLAWDAT01.asp?lsid=FL013648>
- 鄭美芝(2002)。國民小學低年級注音符號能力診斷測驗與補救教學效益之探討。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 鄧秀芸、楊熾康(2003)。電腦輔助教學對國小智能障礙兒童功能性詞彙識字學習成效之研究。花蓮師院學報，**16**，269-297。
- 翰林事業股份有限公司(2008)。國民小學國語教學指引(首冊)。台南：翰林。
- 蕭金慧(2001)。電腦輔助教學在輕度智障兒童認字學習之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 謝慧美(2008)。精緻化教學方案對國小輕度智能障礙學童注音符號結合韻學習成效之研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 羅秋昭(2004)。國小語文教材教法。台北：五南。
- 鐘素鵬(1993)。聲韻覺識教學對國小低年級注音符號學習困難學童之成效分析。國立台北師範學院教育心理與輔導學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。

## 二、英文部份

- Lee, Y., & Vail, C.O.(2005). Computer based reading instruction for young children with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, *20*(1), p5-18.
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, *24*(1), 31-45.
- Torgesen, J. K., & Mathes, P. G. (2000). *A basic guide to understanding, assessing and teaching phonological awareness*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C.(1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable, Longitudinal study, *Developmental Psychology*, *30*(1): 73-87.

## **The Study of Effectiveness of Computer Assisted Instruction and Traditional Teaching Method on Chinese Phonetic Symbols for an Elementary School Student with Mild Intellectual Disabilities**

Chih-Kang Yang

Assistant Professor

Department of Special Education  
National Dong Hwa University

Jr-Ying Li

Teacher

Hualien County YiChang  
Primary School

Li-Chuan Chung

Assistant Professor

Department of Special Education  
National Dong Hwa University

### **Abstract**

The main purpose of the research is to investigate computer assisted instruction (CAI) and traditional teaching method (TTM) on the effectiveness of Chinese phonetic symbols for an elementary school student with mild intellectual disabilities. The participant of the study was a first-grade student with mild intellectual disabilities selected from the regular class at an elementary school in Hualien County. During the period of experiment, the researchers used both the CAI of Chinese phonetic alphabet and TTM of Chinese phonetic symbols as teaching method for 9 weeks. The research method of the study used the alternating treatment design of the single subject research. The independent variable was the CAI of Chinese phonetic symbols and TTM of Chinese phonetic symbols. The dependent variable was the recognition, sound it out, and the spelling abilities of Chinese phonetic symbols as well as generalization abilities. Subsequently, the researcher analyzed the obtained data with visual analysis. The findings of the research were concluded as follows:

1. The study of Chinese phonetic symbols for an elementary school student with mild intellectual disabilities was all effective in both CAI and TTM.
2. The study of one pair spelling of Chinese phonetic symbols for an elementary school student with mild intellectual disabilities was all effective in both CAI and TTM.
3. The study of three Chinese phonetic symbols spelling for an elementary school student with mild intellectual disabilities was all effective in both CAI and TTM.
4. The Chinese phonetic symbols maintenance on the CAI was better than study of TTM.
5. The generalization effects on the Chinese phonetic symbols for an elementary school student with mild intellectual disabilities is all effective in both CAI and TTM.

**Keywords:** student with mild intellectual disabilities, Chinese phonetic symbols, Computer Assisted Instruction, traditional teaching method



# 有無伴隨品行疾患之注意力缺陷過動症學生與普通學生行為問題之比較

蔡明富

國立高雄師範大學特殊教育學系副教授

## 摘要

注意力缺陷過動症(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, 簡稱 ADHD)與品行疾患(Conduct Disorder, 簡稱 CD)為兒童期常見精神疾病之一，但教師及家長針對單純 ADHD 學生、伴隨 CD 之 ADHD 學生(簡稱 ADHD/CD)及普通學生在行為問題表現有何差異，目前國內的研究仍相當有限。本研究主要從教師及家長觀點探討單純 ADHD 學生、ADHD/CD 學生與普通學生在行為問題之差異情形。研究對象為 112 名單純 ADHD 學生與 98 名 ADHD/CD 學生。研究工具為「問題行為篩選量表」與「學生行為評量表」，結果發現：1. 教師認為單純 ADHD 學生及 ADHD/CD 學生在所有行為問題表現均高於普通學生，ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞及違規問題表現比單純 ADHD 學生來得高；但有無伴隨 CD 之 ADHD 學生在憂鬱退縮、焦慮問題、人際問題及學業問題表現並無差異。2. 家長認為單純 ADHD 學生及 ADHD/CD 學生在所有行為問題表現高於普通學生，ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞、違規問題、焦慮問題、人際問題及學業問題表現高於單純 ADHD 學生；但有無伴隨 CD 之 ADHD 學生在憂鬱退縮表現並無差異。本研究總結發現教師與家長均認為有無伴隨 CD 之 ADHD 學生在所有行為問題表現均高於普通學生，ADHD/CD 學生在外向性行為問題(如過動衝動、攻擊破壞、違規問題)表現高於單純 ADHD 學生，有無伴隨 CD 之 ADHD 學生在憂鬱退縮無顯著差異，但教師與家長在焦慮問題、人際問題及學業問題出現不一致看法。

**關鍵字:** 注意力缺陷過動症、普通學生、品行疾患、行為問題

## 壹、緒論

### 一、研究動機

在兒童精神疾患之中，注意力缺陷過動症(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, 簡稱 ADHD)是盛行率很高之群體。根據美國精神醫學會(American Psychiatric Association, 簡稱 APA)所出版精神疾病診斷與統計手冊第四版修訂版(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV-Text Revision, 簡稱 DSM-IV-TR)推估 ADHD 出現率約佔學齡兒童 3%-5%(APA, 2000)。ADHD 學生是一群在行為抑制能力(behavior inhibition)有缺損，會出現不專

注、衝動、過動等行為特質。綜合許多文獻發現 ADHD 學生會出現自我規範不佳(self-regulation)、學習低成就、社會技巧缺陷、行為問題、及師生衝突(Barkley, 1998; Cantwell, 1996; Guevremont & Dumas, 1994; Mariani & Barkley, 1997; Mcardle, 2007; Roy, 2008)。Murphy 與 Barkley(1996)更指出 ADHD 成人仍會出現嚴重適應問題(如學習、行為及就業問題)，顯見 ADHD 學生行為問題議題值得重視。

Goldstein 與 Goldstein(1990)將 ADHD 分成基本核心症狀(the basic core symptoms)和次要適應與行為問題(the secondary adjustment and behavior problems); Barkley(1998)則分成主要

症狀(primary symptoms)與衍生問題(associated problems)，並提到 ADHD 常伴隨其它障礙(comorbid disorders)。故 ADHD 除了主要核心症狀外，還會出現其它問題，甚或伴隨其它障礙。根據過去文獻發現，ADHD 常會伴隨對立性違抗疾患(Oppositional Defiant Disorder，簡稱 ODD)，可能出現不順從、好爭辯、違抗…等行為，共病比率相當高，大約為 59%-65%之間(Barkley, DuPaul, & McMurray, 1990；Lahey, Miller, Gordon, & Riley, 1999)；或是伴隨品行疾患(Conduct Disorder，簡稱 CD)，可能會出現違反社會及法律常規的行為，如欺騙、偷竊、破壞他人財產、打架、甚至包含縱火、逃學、逃家等嚴重行為問題。ADHD 伴隨 CD 之出現率大約為 20%-60%之間(Barkley, DuPaul, & McMurray, 1990；Biederman, Newcorn, & Sprich, 1991；Lahey et al., 1999；Szatmari, Boyle, & Offord, 1989；Wolraich, Hannah, & Pinnock, 1996)。Jensen, Martin 與 Cantwell(1997)綜合文獻亦發現 ADHD 與 CD/ODD 的相關高達 42.7%-93%之間。

根據 Faraone 與 Biederman(1997)研究指出，ADHD/CD 是一群有別於 ADHD 特殊群體，顯見探討 ADHD/CD 學生有其重要性。由於 ADHD、CD 這兩群兒童外顯行為表現相似，許多人容易誤解 ADHD 兒童之過動行為，將之歸為嚴重的品行問題，或者是將嚴重品行問題之 CD 兒童視為過動、衝動。因此 ADHD、CD 兒童外顯行為的相似容易造成混淆，導致未能及時提供這些疾患學童適切、且必要之協助(Walker, Lahey, Hynd, & Frame, 1987)。由於 CD 兒童幾乎是反社會人格異常的前身，CD 兒童隨著時間進展而有高穩定性，甚至可預測成人期之反社會型人格、及犯罪行為(Eddy, Reid, & Curry, 2002；Gresham, Lane, & Lambros, 2000；Lipsey & Derzon, 1998)。如果 ADHD 學生伴隨 CD 時，未來出現藥物依賴或濫用之機會將大增(Mcardle, 2007；Roy, 2008)。過去也有學者發現 ADHD 伴隨 CD 現象，其預後狀況更不利(Pliszka, Carlson, & Swanson, 1999)，故 Lynam(1996)則建議其治療方向須多方面介

入(multimodal intervention)。顯見這群學生的介入方向須兼顧醫療、學校、家庭等多方面並進。因此，伴隨 CD 之 ADHD 學生代表著其行為問題更加嚴重，而且其預後的狀況相當不利。目前關於 ADHD/CD 學生與單純 ADHD 學生之研究，以國外居多數，國內僅吳依璇、林玉華(2009)、臧汝芬(2007)曾探討有無伴隨品行疾患之 ADHD 兒童的反社會行為及父母親因素(如親職壓力與身心適應)。另有許多研究探討 ADHD 學生與普通學生在多層面行為問題差異(鄭惠囊, 1998；Oncu, Oner, Oner, Erol, Aysev, & Canat, 2004；Wu, Huang, Chen, Chen, Chang & Chao, 2007)。國內針對單純 ADHD 學生、ADHD/CD 學生與普通學生在各方面行為問題差異之探討，仍有待進一步釐清，以利爾後教學介入。

Barkley(1998)指出行為評量表在行為問題學生的評量與診斷上扮演著極為重要的角色。行為評量表是由個案本人或第三者(教師、家長、同儕等)，就個案的行為作評量。故行為評量表可反應不同情境的觀察結果，且具有在短時間內可評量許多行為，可採用與個案關係較密切的重要他人看法(如教師、同儕或家長)，有利建立信、效度及常模，以利爾後行為結果資料的解釋與分析(Elliott & Busse, 2004)。行為評量表雖具有上述優點，但常被批評為評量者太過於主觀，由於評量結果會受到評量者主觀的因素影響，許多學者也提出建議：在評估兒童行為時，應考慮學校與家庭情境的變異性，儘量納入不同訊息提供者收集跨情境之資料(許瑞紋, 2006；Huang, Chao, Tu, Kuo, & Yang, 2004；Martens, 1993)。在 DSM-IV-TR 中對 ADHD 診斷準則中，也強調不專注、衝動及過動症狀的評估需要跨情境，如學校、工作或家庭(APA, 2000)。因此在評估 ADHD 過程中需取得不同情境裡不同資料提供者之訊息。故本研究 ADHD 學生行為問題的評量，將以行為評量表進行探討，並納入教師與家長多方面資料，以利從多元角度了解其行為問題之表現。

綜上所述，ADHD 學生除了不專注、衝動與過動等主要症狀以外，會衍生相關問題或伴隨其它障礙。特別是伴隨 CD 之 ADHD 學生，其行為問題

表現有何特性，仍待釐清。目前從教師與家長角度探討單純 ADHD 學生、ADHD/CD 學生及普通學生在多向度行為問題表現之差異為何(如外向性行為、內向性行為、人際及學習問題)，亦相當有限。因此，從教師及家長觀點，有無伴隨 CD 之 ADHD 學生與普通學生行為問題差異待探討。

## 二、研究目的

根據上述研究動機，本研究主要研究目的如下：

- (一)分析教師評單純 ADHD 學生、ADHD/CD 學生與普通學生在行為問題的差異。
- (二)分析家長評單純 ADHD 學生、ADHD/CD 學生與普通學生在行為問題的差異。
- (三)根據上述研究發現提供未來教育建議。

## 貳、文獻探討

### 一、ADHD 與 CD 之概述

#### (一)ADHD 的特徵

以下將分成專業組織與專家學者兩方面加以探討 ADHD 的特徵：

##### 1. 專業組織

專業組織主要以美國精神醫學會及世界衛生組織(World Health Organization, 簡稱 WHO)為主。根據 1994 年 DSM-IV 將注意力缺陷過動症重新分類，由 DSM-III-R 之單一類型分成三個主要類型：不專注型、過動/衝動型、混合型，到了 2000 年 DSM-IV-TR 仍保留此觀點。WHO(1993)提出的「國際疾病分類法」(International Classification of Disease, 簡稱 ICD)，隨著時代的改變，其診斷標準及內容亦有修正，目前這種分類系統已經進入第十版(ICD-10)，主要特徵仍以不適當的注意力和活動力為主。

##### 2. 專家學者

ADHD 兒童的行為特徵，一些專家學者卻有不同的分類方式，Dupaul 與 Stoner(2003)認為 ADHD 兒童出現以下行為特徵：(1)主要行為特徵(core behavior difficulties)：包括不專注、衝動、過動。(2)伴隨行為特徵(difficulties associated with ADHD)：ADHD 兒童所伴隨的行

為問題有時會比主要行為特徵還要嚴重，其中最主要三項伴隨行為特徵為學業低成就、不順從與攻擊性、人際關係不佳。Barkely(1998)認為 ADHD 兒童具有特徵為：(1)主要特徵：包括不專注、過動—衝動行為。(2)相關特徵：在認知、學業、情緒、社會與生理均會有問題。

綜合專業組織與專家學者對 ADHD 的界定，專業組織偏重以 ADHD 之不專注、衝動及過動三大行為症狀為主，然後再列出各項評量行為特徵，以作為診斷標準；專家學者之分類，則將主要行為症狀與衍生症狀合在一起看待，而且對於行為症狀與行為特徵則並未詳加明確區別。整體而言，ADHD 學生具有不專注、衝動及過動等三項症狀，是獲得大家肯定的。

#### (二)CD 的特徵

CD 兒童最主要之行為特徵為持續、重複地違反規則，及不顧、侵犯他人權益；行為型態包括攻擊、對他人或動物殘忍、破壞他人財產、說謊與偷竊 (Frick, 1998; Kazdin, 1995)。DSM-IV-TR 以初發年齡(以十歲為切截點)將 CD 分成兩種亞型(subtype)，即兒童期初發型與青春期初發型(APA, 2000)。兒童期初發型係指至少一種 CD 之特徵性準則於十歲前初發，多發生於男性，且早期可能有對立性反抗疾患，通常在青春之前便已符合 CD 之診斷準則；而青春期初發型則為十歲前未有任何一種 CD 之特徵，相較於兒童期初發型，這些個案較少出現攻擊行為。兒童期初發型之 CD 個案者比青春期初發型之 CD 個案，會表現出更多品行問題，且出現更多身體攻擊，說謊、偷竊、與破壞之行為(Lahey, Goodman, Waldman, Bird, Canino, Jensen, Regier, Leaf, Gordon, & Applegate, 1999)；另外值得注意的是，兒童期初發型之 CD 個案與未來發展為反社會人格疾患之相關性更高 (APA, 2000; Kazdin, 1995)。故於兒童期診斷為 CD 之患者，其反社會行為可能持續到成人階段 (Lynam, 1996)。不過，青春期初發型之 CD 個案，在成年後會漸漸回復，與早發型之 CD 兒童相較，青春期初發型之預後狀況較佳，發展為反社會人格疾患、情緒與焦慮疾患，及物質濫用的風險也較低 (APA, 2000)。故從學



校教育階段，具有 CD 特質學生實值得探討。

## 二、ADHD、ADHD/CD 與普通生行為問題相關研究之探討

Hinshaw (1987)指出，ADHD、CD 及 ADHD/CD 等外向性行為問題兒童均普遍包含兩大類行為特質，一為「過動-衝動-注意力不足」(Hyperactive-Impulsive-Inattention，簡稱 HIA)的問題，二為「品行問題」(Conduct Problems，簡稱 CP)；其中，HIA 指兒童無法維持持續的注意力，及有衝動、過動的行為，CP 則指違反社會及法律常規的行為，如欺騙、偷竊、破壞他人財產、打架等嚴重行為問題。Gresham, Lane, McIntyre, Oison-Tinker, Dolstra, MacMillan, Lambros 與 Bocian,(2001)認為 HIA/CP 之兒童容易被診斷為 ADHD/CD，HIA 兒童則容易被診斷為 ADHD。關於 ADHD 學生、ADHD/CD 學生與普通生在行為問題之表現如何，過去文獻多數從行為、人際及學習等方面進行探討，茲針對相關探討說明如下：

### (一)行為問題

ADHD 學生常出現行為問題包括外向性(如過動衝動、攻擊破壞、違規問題)與內向性(如憂鬱退縮、焦慮問題)行為問題，以下就外向性及內向性行為問題說明：

#### 1. 外向性行為問題

McArdle, O' Brien 與 Kolvin(1995)發現 ADHD 幼兒不被同儕接納，主要是來自其衝動行為影響其與同儕間互動。Stewart 與 Buggie(1994)亦表示 ADHD 無法讀取社會線索和控制衝動，導致 ADHD 學生未了解狀況或未經思考就行動，使得他們的表現方式不為社會所接受。Barkley(1998)綜合文獻也指出 ADHD 學童有明顯地攻擊、破壞、跋扈、干擾和吵鬧的行為，也缺乏社交技巧和適當行為的組織。Huang 等人(2004)比較學齡前兒童的注意力與衝動過動問題時，結果顯示 ADHD 幼童行為問題表現顯著高於正常幼童。王意中(1994)讓父母以及老師針對 ADHD 學生填答行為評量表，結果發現 ADHD 學童在過動、攻擊性、自我破壞等問題總分均高於一般兒童。鄭惠囊(1998)以「青少年多元社會行為評量表」探討 ADHD 學童之社會

行為，結果發現：教師認為 ADHD 學生比普通學生出現更多「違規行為」和「攻擊行為」的問題。國外亦有許多研究(Oncu et al., 2004；Wu et al., 2007；Young 與 Gudjonsson, 2006)發現 ADHD 學生外向性行為問題(如違規、攻擊)表現比普通學生多。

Hinshaw (1987)研究指出，HIA/CP 的兒童會比 HIA 或 CP 特質的兒童，更早出現問題行為，HIA/CP 兒童出現嚴重之攻擊行為，易成為反社會及違抗行為的高危險群(Gresham et al., 2001；Walker et al., 1987)，且將是少年犯罪高危險群 (Lynam, 1996)。Loeber、Brinthaup 及 Green (1990)以成人罪犯作回溯性研究發現，相較於兒童期無 HIA/CP 的犯罪者，兒童期患有 HIA/CP 之罪犯於青少年期會出現更多違抗行為及更嚴重的攻擊行為，且在成人期的犯罪行為也更顯暴力(引自 Gresham et al., 2001)。

Kuhne, Schachar 與 Tannock(1997)曾比較單純 ADHD(33 名)、ADHD/ODD(46 名)與 ADHD/CD (12 名)三組受試，結果發現 ADHD/ODD 或 ADHD/CD 會比單純 ADHD 的行為嚴重度較高，社會功能較差，其中 ADHD/CD 屬於最嚴重組別，他們具暴力、焦慮、低自尊現象，顯示 ADHD/CD 會比單純 ADHD 出現更嚴重行為問題。吳依璇與林玉華(2009)亦發現 ADHD/CD 學童在攻擊行為表現會多於單純 ADHD 學生。Waschbusch, Pelham, Jennings, Greiner, Tarter 與 Moss(2002)設計實驗情境以測試兒童的攻擊行為反應，主要以單純 ADHD(17 名)、ODD/CD(23 名)、ADHD/ODD/CD (20 名)、及控制組(115 名)共四組男童為研究對象，結果發現在高層次之挑釁下，各組男童在高程度之攻擊行為無顯著差異；然而，在低度挑釁之下，ADHD/ODD/CD 男童相較於其他三組，有更高程度之攻擊行為，也比其他組別男童更容易生氣，且 ADHD/ODD/CD 男童對於被挑釁之憤怒情緒也較其他男童維持更長時間；但 ADHD 組與 CD/ODD 組、一般控制組沒有顯著差異。由於有伴隨 CD 之 ADHD 具破壞傾向，會更過動與衝動。ADHD/CD 比起單純 ADHD 在早期就出現外向性問題行為，甚至打人、偷竊、藥物濫用，故 ADHD/CD 其外向行為

嚴重度甚於單純 ADHD (Lynam, 1996)。

## 2. 內向性行為問題

ADHD 學生除出現外向性行為問題外，亦可能出現內向性行為問題。由於 ADHD 情緒較不成熟與不能處理自己的情緒，較常見的心理問題有焦慮、憂鬱或低自我概念等問題。王意中(1994)讓家長以及老師針對 ADHD 學生填寫行為評量表，結果發現 ADHD 學童在焦慮、社會退縮等問題比一般兒童還要多。鄭惠囊(1998)探討 ADHD 學童之社會行為，結果發現：教師認為 ADHD 學生比普通生出現更多「焦慮」問題。Pliszka, Carlson 與 Swanson(1999)歸納文獻發現約有四分之一的 ADHD 會伴隨焦慮症，以及大約有三分之一的 ADHD 會伴隨憂鬱症。可見 ADHD 學生易出現內向性行為問題。國外亦有許多研究(Oncu et al., 2004; Wu et al., 2007; Young & Gudjonsson, 2006)發現 ADHD 學生內向性行為問題(如社會退縮、焦慮)表現比普通學生多。此外，學者 Gresham, Lane 與 Beebe-Frankenberger(2005)曾探討 HIA+CP(61 名)、HIA(29 名)、CP(14 名)及普通生(61 名)四組學生內向性行為問題表現之差異，結果發現 HIA+CP 組學生在內向性行為問題表現會比 HIA 組學生來得多。

## (二) 人際問題

關於 ADHD 在人際互動方面，國內學者洪儷瑜(1993)發現 ADHD 學生的確比較不易受到同儕喜歡和容易受到排斥；鄭惠囊(1998)也發現高達三分之二的 ADHD 學生，在同儕人際關係中是「被拒絕」的。王意中(1994)也發現 ADHD 學童會比普通學生較不受到歡迎。顯見 ADHD 學童與同儕之人際互動易產生困難。國外研究發現 ADHD 學童在同儕間的社交地位多是屬於被排斥或拒絕的(Fredric & Olmi, 1994; Landau & Moore, 1991)。文獻也發現約有半數的 ADHD 學生有同儕互動的困難，常受到同儕的拒絕(Barkley, 1998; Gueveremont & Dumas, 1994)。Oncu 等人(2004)及 Wu 等人(2007)發現 ADHD 學生人際問題表現高於普通學生。

在人際衝突方面，Diamantopoulou, Henricsson 與 Rydell(2005)發現 ADHD 的症狀行為、內向性行為問題及外向性行為問題與 ADHD 學

生受到同儕排斥之間有高度相關。Fredric 與 Olmi(1994)指出 ADHD 學生出現人際互動間的攻擊行為，常導致同儕排斥。蔡淑妃(2000)也發現 ADHD 學童比一般學童在「衝突情境」易設定負向目標並導致負向行為，且解決人際問題之技巧比較少，顯示 ADHD 學童在人際互動的社會訊息處理歷程出現問題，易產生人際衝突。故 ADHD 學生人際關係會比普通生還差。

有關 ADHD/CD 學生之人際議題，Roizen, Blondis, Irwin 與 Stein(1994)曾研究 ADHD 個案，結果發現 ADHD/ODD/CD 個案會出現嚴重社會互動困難與人際關係困擾。Greene, Biederman, Faraone, Ouellette, Penn 與 Griffin(1996)研究發現 ADHD/CD 個案會比普通學生出現更多社會功能受損(social dysfunction)。Clark, Prior 與 Kinsella(2002)曾探討 ADHD、ADHD/ODD/CD、ODD/CD 與普通學生等四組學生之社會適應，結果發現 ADHD、ODD/CD、ADHD/ODD/CD 學生的社會適應均比普通學生差。此外，Gresham 等人(2005)曾探討 HIA+CP、HIA、CP 及普通生等四組學生在社會表現之差異，結果發現 HIA+CP 組學生在人際問題表現會高於 HIA 組學生。

## (三) 學習問題

DuPaul 與 Stoner(2003)指出 ADHD 學童比較不能專注於花心力的工作上面，其學業問題包括學習技能(study skill)的缺陷、不能獨立完成作業及筆記、報告較無組織、不能專注於教師的授課或同學的討論等。Barkley(1998)整理文獻亦顯示 ADHD 學生在標準化成就測驗表現會低於同班同學，顯示 ADHD 學生比同儕具有較少學業技能(less academic ability)及學業成就低落。同時許多研究(DuPaul & Stoner, 2003; Dykman & Ackerman, 1991)顯示 20%~40%的 ADHD 學生會伴隨著學習障礙(Learning Disability, 簡稱 LD)。李宏鎰(2007)甚至發現 ADHD 學習困難會持續到成人階段。因此，ADHD 學生與普通生相較之下，常會出現學業低成就情形。此外，Gresham 等人(2005)曾探討 HIA+CP、HIA、CP 及普通生共四組學生在學業表現之差異，結果發現 HIA+CP 組學生在學業問題會比 HIA 組學生來得多。

綜上所述，ADHD 除了不專注、衝動與過動等主要症狀以外，還會衍生相關問題，故 ADHD 學生在學校與家庭情境會產生許多行為問題。歸納上述文獻發現 ADHD 學生在各方面行為問題表現比普通學生來得多，且 ADHD/CD 學生的行為問題表現會多於單純 ADHD 學生。如從上述 ADHD 學生主要症狀與其它問題之探討，有無伴隨 CD 之 ADHD 學生及普通學生在過動衝動、攻擊破壞、違規問題、憂鬱退縮、焦慮、人際及學業問題等方面表現是否有差異，實值得探討。故本研究以單純 ADHD、ADHD/CD 及普通學生為研究對象，藉此比較三群學生在多層面行為問題表現的差異。

### 三、行為問題的評量

關於行為問題資料的蒐集，可歸納為以下六類：直接行為觀察(Direct behavior observation)、行為評量表(Behavior Rating Scales)、晤談(Interview techniques)、社會計量法(Socio-metrics techniques)、自陳報告工具(Self-Report instruments)、投射表現技巧(Projective-expressive techniques)等方法(Merrell, 2003)。上述評量方法，目前較常採用直接觀察法及行為評量表兩種方法，茲說明如下：

#### (一)直接觀察法

張春興(1996)認為自然觀察法(naturalistic observation)是在自然情境中對人或動物的行為直接觀察、記錄，而後分析解釋，以獲得行為變化的原則。觀察法乃直接觀察兒童在某一種情境下的行為，其所得的資料之正確性則需靠觀察者的專業訓練及所參考的架構。黃意舒(1998)認為觀察是在未有人為控制的情境中進行觀察，被觀察者的行為表現不會因觀察的目的及進行而被影響，被觀察者的行為在自然的環境中發生，而且是自動自發的，觀察者並未安排任何誘因。林惠雅(1990)提及直接觀察是發現過程的一個重要部分，其原因有五種：(1)觀察是產生假設或概念的一種方法；(2)是一種回答特別問題的方法；(3)比其他蒐集資料的方法更能蒐集較為真實的行為及事件的情景；(4)能幫助我們更加了解兒童的行為；(5)行為的評量。過去有許多研究採用觀察法探討 ADHD 兒童之人際互動行為(王意中，1994；

伍秀蓉，2001；Harris, Milich, Johnston, & Hoover, 1990)。雖然觀察法可以顯現兒童的行為問題，但無法針對不同資料提供者的訊息提供分析與解釋。

#### (二)行為評量表

行為評量表係指評量者累積平日對學生的觀察結果，而對於受試者行為出現狀況以等級或是頻率方式加以評量。因為行為評量表可反應不同情境的觀察結果，故評量表有許多優點，Elliott 與 Busse(2004)提及行為評量表被重視原因有五項：(1)可以反應長時間與不同情境的觀察結果，較符合行為評量的目的；(2)可以反應出評量者對受評者所表現行為之意義；(3)可節省許多人力、物力及時間，較直接觀察，花費經濟且有效率；(4)可以進行信效度研究；(5)評量結果可以大量收集，甚至建立常模提供資料解釋。行為評量表雖具有上述優點，但常被批評評量者太過於主觀，評量結果會受到評量者主觀的因素影響；為避免主觀者對評量結果的影響，因應方式可採用收集各方面的資料，例如：教師、學生、同儕的角度，經由多方面資料來源提供行為更多元的參考資料。

綜上所述，觀察法及評量表的評量方式各有其優勢，由於學生的行為問題會受不同情境而表現不同，可能在學校出現問題，家長無法觀察到，亦可能在家庭出現問題，教師卻無法觀察，為解決這樣的問題，行為問題的評量應採取多種資料來源來判斷(如：學生本身、教師、家長或同儕等)。由於行為評量表較觀察法更有效率，且評量者可蒐集學生重要他人的評量結果，並可進一步分析評量者對受評學生表現之差異，評量表一直在行為問題的評量受到重視。故本研究採用行為評量表評估 ADHD 學生的行為問題，另考量不同資料提供者的重要性，評量來源包括教師及家長，以利進一步了解不同評量來源之結果。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

#### (一)ADHD 學生

本研究對象主要以高雄市及台南市於九十四至九十六學年度各國中、國小推薦接受教育局「特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」所辦理鑑定「嚴重情緒障礙學生」中，並從中選取具有兒

童心智科醫師診斷 ADHD 學生共 210 名，其中單純 ADHD 學生共 112 名，ADHD/CD 學生共 98 名，相關於 ADHD 學生基本資料，請見表一。

表一 ADHD有效樣本之基本資料描述分析表(N=210)

變 項	類 別	樣本數	百分比
性 別	男	198	94.29
	女	12	5.71
區 域	高 雄 市	94	44.76
	台 南 市	116	55.24
就學年段	國小低年級	49	23.34
	國小中年級	39	18.57
	國小高年級	62	29.52
	國 中	60	28.57
是否伴隨CD	未伴隨CD	112	53.30
	伴 隨CD	98	46.70

## (二) 普通學生

普通學生為教師評及家長評「學生行為評量表」建立之台灣標準化常模樣本(教師版 2145 名、家長版 2111 名)。

## 二、研究工具

### (一)「問題行為篩選量表」

本量表係由洪麗瑜、丘彥南、張郁雯、孟瑛如、蔡明富(2001a)根據 DSM-IV 所編製之量表，用以篩選 ADHD 症狀及可能伴隨的其他干擾性行為疾患(Disruptive Behavior Disorder, 簡稱 DBD)之症狀。共分為教師版與家長版，評量對象從國小一年級至國中三年級。兩版均分成四部分，第一部份：「注意力缺陷過動症(ADHD)」：主要評量 ADHD 之症狀(共 18 題)；第二部份：「功能受損」：主要評量受試兒童之 ADHD 症狀對個人生活功能的損害情形(共 8 題)；第三部份為「對立性違抗行為(ODD)」：主要評量兒童發生違抗行為之頻率(共 8 題)。第四部份：「違規行為(CD)」：主要評量兒童之品行問題行為的發生頻率(共 15 題)。但國中階段另增第五部份，以檢驗學生

是否符合 CD。

信度考驗方面，在內部一致性方面，各量表的內部一致性為 .79~ .92。重測信度方面，間隔五週之重測信度在 .49~ .79 之間。在評分者間一致性方面，評分者間一致性則介於 .34 ~ .80 間。在效度考驗方面，以教師版與家長版均有填答的常模樣本，進行因素分析，綜合因素分析結果符合 DSM-IV 中干擾性行為疾患之 ADHD、ODD 和 CD 建構。在區別效度方面，以正常組、ADHD 與自閉症三組兒童，比較三組之量表得分情形，研究結果肯定此量表可區分 ADHD、非 ADHD 的特殊學生與一般學生。綜合上述信、效度考驗結果，本量表信、效度結果獲得支持。本研究的品行疾患係指學生同時在教師評及家長評「問題行為篩選量表」第四部份「違規行為(CD)」得分均達到切截分數(含三分)以上之學生而言。

### (二)「學生行為評量表」

本量表係由洪麗瑜、張郁雯、丘彥南、蔡明富、孟瑛如(2001b)編製，用以評量國小一年級至國中三年級學生問題行為與常見心理疾患。共

分為教師及家長版，兩版均包括兩部分：第一部分包括過動衝動、攻擊破壞、違規問題、憂鬱退縮、焦慮問題、人際問題、學業問題等七個分量表；第二部分包括四個篩選用的症狀量尺(包括自閉症、焦慮、憂鬱、精神疾病症狀)，教師版及家長版分別為 78、75 題，採五點計分。由於本研究主要探討 ADHD 學生之行為問題，而非精神疾病症狀，故僅分析第一部分量表內容，第二部分量表暫不列入分析。

在信度考驗方面，教師版各分量表內部一致性介於.72~.96 之間，家長版則介於.63~.89 之間；教師版各分量表重測信度介於.41~.90 之間，家長版重測信度介於.54~.82 之間。教師版各分量表評量者間一致性介於.29~.82，家長版評量者間一致性介於.40~.76。在效度考驗方面，教師及家長兩版經由因素分析後可得到過動衝動、攻擊破壞、違規問題、憂鬱退縮、焦慮問題、人際問題及學業問題等七個因素，題目與因素間關係大致符合本量表之架構，顯示本量表信、效度尚佳。本研究的行為問題係指學生在教師評及家長評「學生行為評量表」中，第一部分七個分量表之表現而言，得分愈高，表示學生的行為問題愈多；得分愈低，表示學生的行為問題愈少。

### 三、實施程序

本研究為蒐集充足 ADHD 學生樣本數，研究者以高雄市及台南市於九十四至九十六學年度各國中、國小推薦接受教育局鑑輔會所鑑定「嚴重情緒障礙學生」之個案為研究樣本，每位個案在送件資料中，教師及家長均需填寫「問題行為篩選量表」及「學生行為評量表」，研究者再依個案資料中，選出具有兒童心智科醫師診斷 ADHD 學生。由於研究者為該縣市鑑輔會委員，在徵求教育行政單位同意下，據此進行此資料的分析。

### 四、資料處理與分析

經回收資料進行篩檢，剔除資格不符、填答不全的資料後，進行資料登錄和輸入，利用 SPSS 進行統計分析。研究目的，為探討教師評單純 ADHD 學生與普通學生、ADHD/CD 學生與普通學生在行為問題之差異，由於「學生行為評量表」指導手冊有提供常模群體的平均數及標準差，因此，此部分之統計檢定採取母群標準差已知的單一樣本平均數 Z 檢定進行考驗；另外，在比較 ADHD 學生與 ADHD/CD 學生在行為問題之差異部分，採取獨立樣本 t 檢定進行考驗。研究目的二，為探討家長評單純 ADHD 學生與普通學生、ADHD/CD 學生與普通學生在行為問題之差異，此部分之統計檢定採取母群標準差已知的單一樣本平均數 Z 檢定進行考驗；另外，在比較 ADHD 學生與 ADHD/CD 學生在行為問題之差異部分，採取獨立樣本 t 檢定進行考驗。

## 肆、研究結果

### 一、教師評 ADHD 學生、ADHD/CD 學生與普通學生行為問題之差異

為探討教師評單純 ADHD 學生與普通學生、ADHD/CD 學生與普通學生分別在七個分量表及總量表間得分是否達顯著差異，以單一樣本平均數 Z 檢定考驗各組平均數與常模群體之差異，所得分析摘要表請見表二。結果顯示單純 ADHD 學生、ADHD/CD 學生在七個分量表與總量表得分均顯著高於一般常模分數，顯示單純 ADHD 學生、ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞、違規問題、憂鬱退縮、焦慮問題、人際問題、學業問題分量表與總量表均高於普通學生。

表二 教師評 ADHD 學生與普通學生、ADHD/CD 學生與普通學生在「學生行為評量表」各分測驗差異比較

對象 分測驗	ADHD 與普通學生					ADHD/CD 與普通學生				
	ADHD(N=112)		普通學生(N=2145)			ADHD/CD(N=98)		普通學生(N=2145)		
	M	SD	M	SD	Z 值	M	SD	M	SD	Z 值
過動衝動	42.76	9.13	25.03	9.00	20.85**	46.07	7.12	25.03	9.00	23.14**
攻擊破壞	25.13	8.08	15.87	6.30	15.56**	33.22	7.54	15.87	6.30	27.26**
違規問題	14.77	3.88	11.01	3.30	12.06**	18.40	4.83	11.01	3.30	22.17**
憂鬱退縮	15.20	5.77	13.24	5.15	4.03**	14.11	4.86	13.24	5.15	1.67*
焦慮問題	17.20	5.36	13.07	4.34	10.07**	18.59	5.09	13.07	4.34	12.59**
人際問題	30.04	7.79	17.35	6.50	20.66**	31.27	8.44	17.35	6.50	21.20**
學業問題	27.68	8.60	16.38	8.34	14.34**	28.72	9.57	16.38	8.34	14.65**
總量表	172.77	27.64	111.92	42.2	15.26**	190.39	26.73	111.92	42.2	18.41**

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

為比較教師評單純 ADHD 與 ADHD/CD 學生在七個分量表及總量表間得分是否達顯著差異，以獨立樣本 t 檢定考驗兩組平均數之差異，所得分析摘要表請見表三。結果顯示單純 ADHD 學生與 ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞、違規問題、及總量表方面得分有達顯著差異，但兩者在憂

鬱退縮、焦慮問題、人際問題與學業問題未達顯著差異。顯示 ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞與違規問題高於單純 ADHD 學生，但兩群學生在憂鬱退縮、焦慮問題、人際問題與學業問題均無顯著差異。

表三 教師評 ADHD 學生與 ADHD/CD 學生在「學生行為評量表」各分測驗差異比較

對象 分測驗	ADHD(N=112)		ADHD/CD(N=98)		t 值
	M	SD	M	SD	
過動衝動	42.76	9.13	46.07	7.12	-2.91**
攻擊破壞	25.13	8.08	33.22	7.54	-7.47**
違規問題	14.77	3.88	18.40	4.83	-6.03**
憂鬱退縮	15.20	5.77	14.11	4.86	1.46
焦慮問題	17.20	5.36	18.59	5.09	-1.93
人際問題	30.04	7.79	31.27	8.44	-1.10
學業問題	27.68	8.60	28.72	9.57	-.83
總量表	172.77	27.64	190.39	26.73	-4.68**

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

## 二、家長評 ADHD 學生、ADHD/CD 學生與普通學生行為問題之差異

為探討家長評單純 ADHD 學生與普通學生、ADHD/CD 學生與普通學生分別在七個分量表及總

量表間得分是否達顯著差異，以單一樣本平均數 Z 檢定考驗各組平均數與常模群體之差異，所得分析摘要表請見表四。結果顯示單純 ADHD 學生、ADHD/CD 學生在七個分量表與總量表得分均顯

著高於一般常模分數，顯示單純 ADHD 學生、ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞、違規問題、憂鬱退縮、焦慮問題、人際問題、學業問題分量表與總量表均高於普通學生。

表四 家長評 ADHD 學生與普通學生、ADHD/CD 學生與普通學生在「學生行為評量表」各分測驗差異比較

對象 分測驗	ADHD 與普通學生					ADHD/CD 與普通學生				
	ADHD(N=112)		普通學生(N=2111)		Z 值	ADHD/CD(N=98)		普通學生(N=2111)		Z 值
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
過動衝動	38.83	8.27	28.52	7.43	14.69**	42.48	6.12	28.52	7.43	18.60**
攻擊破壞	22.02	6.36	17.94	5.75	7.51**	30.54	7.56	17.94	5.75	21.69**
違規問題	13.23	2.81	11.34	2.84	7.04**	17.47	4.13	11.34	2.84	21.37**
憂鬱退縮	14.79	5.82	13.59	4.55	2.79**	14.98	5.14	13.59	4.55	3.02**
焦慮問題	17.04	4.94	15.24	4.70	4.05**	19.50	5.11	15.24	4.70	8.97**
人際問題	22.26	7.64	15.31	5.00	14.71**	27.54	6.56	15.31	5.00	24.21**
學業問題	22.88	7.31	15.45	6.01	13.08**	26.44	6.66	15.45	6.01	18.10**
總量表	151.03	27.80	117.39	35.91	9.91**	178.95	26.29	117.39	35.91	16.97**

\*\* $p < .01$

為比較家長評單純 ADHD 學生與 ADHD/CD 學生在七個分量表及總量表間得分是否達顯著差異，以獨立樣本 t 檢定考驗兩組平均數之差異，所得分析摘要表請見表五。結果顯示單純 ADHD 學生與 ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞、違規問題、焦慮問題、人際問題、學業問題及總量表

方面得分有達顯著差異，但兩者在憂鬱退縮未達顯著差異。顯示 ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞、違規問題、焦慮問題、人際問題、學業問題與總量表高於單純 ADHD 學生，但兩群學生在憂鬱退縮無顯著差異。

表五 家長評 ADHD 學生與 ADHD/CD 學生在「學生行為評量表」各分測驗差異比較

對象 分測驗	ADHD(N=112)		ADHD/CD(N=98)		t 值
	M	SD	M	SD	
過動衝動	38.83	8.27	42.48	6.12	-3.59**
攻擊破壞	22.02	6.36	30.54	7.56	-8.87**
違規問題	13.23	2.81	17.47	4.13	-8.78**
憂鬱退縮	14.79	5.82	14.98	5.14	-.25
焦慮問題	17.04	4.94	19.50	5.11	-3.54**
人際問題	22.26	7.64	27.54	6.56	-5.34**
學業問題	22.88	7.31	26.44	6.66	-3.67**
總量表	151.03	27.80	178.95	26.29	-7.45**

\*\* $p < .01$

## 伍、討論

針對本研究重要發現，茲分別討論說明如下：

### 一、外向性行為問題方面

本研究發現無論教師或家長均發現 ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞及違規問題等外向性行為問題表現高於單純 ADHD 學生，且單純 ADHD 學生的上述表現高於普通學生，此發現符合過去文獻發現 ADHD 學生會比普通學生出現更多過動、衝動、攻擊、違規行為(王意中，1994；鄭惠囊，1998；Huang et al., 2004；McArdle et al., 1995；Oncu et al., 2004；Wu et al., 2007；Young & Gudjonsson, 2006)。此外也符合 ADHD/CD 學生所出現行為問題高於單純 ADHD 學生之研究發現(吳依璇、林玉華，2009；Kuhne et al., 1997；Lynam, 1996；Waschbusch et al., 2002)。

但本研究部份結果與 Waschbusch 等人(2002)發現並不一致，Waschbusch 等人(2002)雖研究發現 ADHD/CD 學生之攻擊行為表現會高於單純 ADHD 學生，但單純 ADHD 學生之攻擊表現與普通學生卻無差異，究其原因可能是不同的研究方法，在評量學生的行為表現產生不同結果，由於 Waschbusch 等人(2002)的研究採用實驗設計，採取在特定時間及情境下誘發個案之攻擊行為，如果當時情境個案未出現攻擊行為，研究者則無法發現個案出現攻擊行為，但本研究採用行為評量表，評量表屬於一種跨情境、長期性及整體性的行為評分，將有利教師及家長提供學生廣泛性情境的行為表現，因此，本研究會發現 ADHD/CD 學生在攻擊行為表現會高於單純 ADHD 學生，且單純 ADHD 學生的攻擊行為會高於普通學生。

### 二、內向性行為問題方面

本研究發現教師與家長均認為有無伴隨 CD 之 ADHD 學生在焦慮問題的表現高於普通學生，此發現符合過去文獻發現 ADHD 學生在焦慮表現高於普通學生(王意中，1994；鄭惠囊，1998；Oncu et al., 2004；Pliszka et al., 1999；Wu et al., 2007；Young & Gudjonsson, 2006)

，如 Pliszka 等人(1999)歸納文獻發現一致，約有四分之一的 ADHD 會伴隨焦慮症。本研究另發現家長認為 ADHD/CD 學生在焦慮問題表現比單純 ADHD 學生來得多，此發現與 Gresham 等人(2005)發現相近。但教師卻無此發現，究其原因可能教師與家長相較下，較無法覺察 ADHD 學生焦慮問題。本研究另發現教師與家長均認為有無伴隨 CD 之 ADHD 學生在憂鬱退縮表現無差異。但 Pliszka 等人(1999)歸納文獻發現大約有三分之一的 ADHD 會伴隨憂鬱症。究其原因可能是憂鬱退縮的行為，教師與家長觀察不易，以致兩者之觀察結果並不易產生差異。另可能因本研究 ADHD 個案主要是學校老師推薦為主，由於 ADHD 個案出現以外向性行為問題為主，出現憂鬱退縮個案較不易被轉介出來。

### 三、人際問題方面

本研究教師或家長均發現有無伴隨 CD 之 ADHD 學生在人際問題表現均高於普通學生，此發現符合過去文獻發現 ADHD 學生的人際問題高於普通學生(王意中，1994；洪儷瑜，1993；蔡淑妃，2000；鄭惠囊 1998；Clark et al., 2002；Fredric & Olmi, 1994；Greene et al., 1996；Landau & Moore, 1991；Maedgen & Carlson, 2000；Oncu et al., 2004；Wu et al., 2007)。本研究另發現教師認為單純 ADHD、ADHD/CD 學生彼此在人際問題表現無顯著差異，但家長卻認為有達顯著差異。家長發現 ADHD/CD 學生人際問題表現高於單純 ADHD 學生，此發現與 Gresham 等人(2005)發現一致，但教師卻發現兩者之間無差異。究其原因，可能受試者的人際問題評量來自不同資料提供者所致，從教師角度，可能由於單純 ADHD 及 ADHD/CD 這兩群學生在校園人際表現均不佳，故教師認為這兩群學生在人際問題表現並無差異。相反地，從家長角度，家長會認為 ADHD/CD 學生會出現更嚴重人際問題，以致 ADHD/CD 與單純 ADHD 學生在人際問題形成差異。

### 四、學習問題方面

本研究無論教師或家長均發現有無伴隨 CD 之 ADHD 學生在學業問題表現均高於普通學生，顯示 ADHD 學生的學習問題表現較普通學生多，



此發現符合過去文獻發現(Barkley, 1998; DuPaul & Stoner, 2003; Dykman & Ackerman, 1991)。本研究另發現教師認為單純 ADHD、ADHD/CD 學生彼此在學業問題表現無顯著差異，但家長卻認為有達顯著差異。家長發現 ADHD/CD 學生問題表現高於單純 ADHD 學生，此發現與 Gresham 等人(2005)發現一致，但教師卻發現兩者之間無差異。究其原因可能有二：一、Gresham 等人(2005)探討之學習問題除採用學習評量表外，也採用數學及閱讀成就表現檔案當作參考指標，以致教師會認為 HIA/CP 學生的學習問題會高於單純 HIA 學生，然本研究僅讓教師填寫評量表，受限於評量表的題目，教師僅能從評量表題目去判斷學生的表現，無法從實際學習作業表現了解學生的表現。二、可能是本研究受試者的學習問題評量來自不同資料提供者所致，從教師角度，可能因為單純 ADHD 及 ADHD/CD 這兩群學生在校園學習表現均不佳，故教師認為這兩群學生在學習問題表現差異並不大。相反地，從家長角度，家長會認為伴隨 CD 之 ADHD 學生會出現更嚴重學習問題，以致 ADHD/CD 與單純 ADHD 學生在學習問題產生差異。

## 陸、結論與建議

### 一、結論

本研究主要從教師及家長角度探討單純 ADHD、ADHD/CD 學生與普通學生在行為問題之差異情形。研究結果發現：

- (一)教師認為單純 ADHD 學生及 ADHD/CD 學生在所有行為問題表現均高於普通學生，ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞及違規問題表現高於單純 ADHD 學生；但有無伴隨 CD 之 ADHD 學生在憂鬱退縮、焦慮問題、人際問題及學業問題表現並無差異。
- (二)家長認為單純 ADHD 學生及 ADHD/CD 學生在所有行為問題表現高於普通學生，ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞、違規問題、焦慮問題、人際問題及學業問題表現高於單純 ADHD 學生；但有無伴隨 CD 之 ADHD 學生在憂

鬱退縮表現並無差異。

- (三)本研究總結發現教師與家長均認為有無伴隨 CD 之 ADHD 學生在所有行為問題表現均高於普通學生，ADHD/CD 學生在外向性行為問題(如過動衝動、攻擊破壞、違規問題)表現比單純 ADHD 學生多，有無伴隨 CD 之 ADHD 學生在憂鬱退縮無顯著差異，但教師與家長在焦慮問題、人際問題及學業問題出現不一致看法。

### 二、建議

#### (一)教育建議

- 1.兼顧 ADHD 學生之行為、人際及學業問題的輔導

本研究發現有無伴隨 CD 之 ADHD 學生比普通學生出現更多行為問題，例如：外向性問題(如過動衝動、攻擊破壞、違規問題)、內向性問題(憂鬱退縮、焦慮問題)、人際問題及學習問題，建議未來應加強 ADHD 學生在行為、人際及學業等方面輔導工作，以協助 ADHD 學生順利成長。

- 2.正視 ADHD/CD 學生外向性行為問題多於單純 ADHD 學生

本研究發現教師與家長均一致認為 ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞、違規問題高於單純 ADHD 學生，結果顯示 ADHD/CD 學生在外向性行為問題表現高於單純 ADHD 學生，未來宜留意 ADHD/CD 學生外向性行為問題的嚴重性，及早介入並提供相關輔導方案，避免以後成為高犯罪危險群。

- 3.留意 ADHD/CD 學生在焦慮、人際及學業問題的表現

本研究發現家長認為 ADHD/CD 學生在焦慮、人際及學業問題表現高於單純 ADHD 學生，但教師則認為無差異，顯示 ADHD/CD 學生除伴隨外向性行為問題以外，亦可能出現焦慮、人際及學習方面的問題，未來教育工作者輔導時，除留意 ADHD/CD 學生外向性行為問題輔導外，在焦慮、人際及學業問題的協助仍不可輕忽。

- 4.重視不同資料提供者行為的評量

本研究雖然發現教師與家長均認為有無伴隨 CD 之 ADHD 學生的所有行為問題表現均高於普通

學生，ADHD/CD 學生在過動衝動、攻擊破壞、違規問題行為問題表現高於單純 ADHD 學生，但仍有部份結果不一致，如教師認為單純 ADHD 學生、ADHD/CD 學生在焦慮、人際及學業問題表現無顯著差異，但家長卻認為焦慮、人際及學業問題有達顯著差異。顯示不同資料來源提供者，會從不同面向角度觀察學生，以致提供不同寶貴訊息。故未來在評量 ADHD 學生行為問題時，宜採多資料提供者角度，將有利了解學生的行為表現。

## (二) 研究建議

### 1. 研究對象

- (1) 本研究普通學生以「學生行為評量表」之普通學生常模為主，未來可考量配對不同區域、年級、性別之普通學生，進行 ADHD 學生與普通學生比較。
- (2) 本研究主要探討單純 ADHD 學生、ADHD/CD 學生為主，建議未來宜加入單純 CD 之學生為受試者，以更瞭解單純 ADHD 學生、單純 CD 學生、ADHD/CD 學生及普通學生等四組學生在行為問題等表現差異，以更深入探究彼此間在行為問題表現之差異。
- (3) 過去有研究曾探討兒童期初發型及青春期初發型之 CD 個案之行為表現(柯慧貞、王欽毅、花茂琴、陸汝斌，2004)，未來也可針對 ADHD 學生伴隨不同 CD 亞型進行探討。

### 2. 研究方法

- (1) 本研究主要從教師與家長角度，採取行為評量表評估學生的行為問題，未來若能輔以直接觀察，更能夠深入了解具體存在的行為問題。
- (2) 由於不同資料提供者的資料是否一致性，仍待探討。未來可探討不同資料提供者在「學生行為評量表」之相關情形，以進一步了解教師與家長評量 ADHD 學生在行為問題表現之一致性。

### 3. 研究變項

本研究探討依變項以行為、人際及學業問題等變項為主，但過去研究發現 ADHD/CD 學生會比單純 ADHD 學生可能在反社會行為(如麻木無情、

殘忍行為)上出現差異(吳依璇、林玉華，2009；Lynam, 1996；Waschbusch & Willoughby, 2008)。未來可針對反社會行為特質進行深入探討。

## 三、研究限制

本研究對象主要以高雄市及台南市國中小學校內轉介至鑑輔會之嚴重情緒障礙學生為主，並從中尋找被兒童心智科醫師診斷為 ADHD 學生，並未考量其它縣市學生，故樣本之代表性可能稍顯不足。此外，本研究之對象多為男生，女生僅佔少數，因此在性別比例不均的情況下，研究結果可能較難推論到女生個案。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王意中(1994)。注意力不足過動症兒童與同儕之遊戲行為研究。私立高雄醫學大學行為科學研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 伍秀蓉(2001)。以長期自然觀察法分析注意力缺陷過動症(ADHD)兒童之行為特性。私立高雄醫學院行為科學研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 李宏鎰(2007)。注意力不足型 ADHD 成人之學習策略。中華心理衛生學刊，20(4)，317-341。
- 吳依璇、林玉華(2009)。伴隨與未伴隨品行問題之 ADHD 兒童的反社會型態比較。中華輔導與諮商學報，26，121-162。
- 林惠雅(1990)。兒童行為觀察法。台北：心理。
- 洪儷瑜(1993)。注意力缺陷及過動學生人際關係及其相關問題研究。特殊教育研究學刊，9，91-106。
- 洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、蔡明富、孟瑛如(2001a)。問題行為篩選量表指導手冊。台北市：教育部特殊教育工作小組。
- 洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、蔡明富、孟瑛如(2001b)。學生行為評量表指導手冊。台北市：教育部特殊教育工作小組。
- 柯慧貞、王欽毅、花茂琴、陸汝斌(2004)。兒童期初發型與青春期初發型品行疾患之男性受

- 刑人在性格與行為上的比較。《臨床心理學刊》，**1**(2)，113-121。
- 許瑞紋(2006)。注意力缺陷過動症臨床樣本之症狀評量：多元資料提供者之比較。私立長庚大學臨床行為科學研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 張春興(1996)。《現代心理學》。台北：東華。
- 黃意舒(1998)。《兒童行為觀察法與應用》。台北：心理。
- 臧汝芬(2007)。有無共病現象之注意力缺陷過動症兒童父母親因素探討。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 鄭惠囊(1998)。國小六年級注意力缺陷及過動症學童社會技能訓練之成效。《特殊教育研究學刊》，**16**，269-289。
- 蔡淑妃(2000)。ADHD 學童於人際互動的社會訊息處理歷程之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- ## 二、英文部分
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*(4<sup>th</sup> ed). Washington D. C.: Author.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4<sup>th</sup> ed., rev.). Washington, DC: Author.
- Barkley, R. A.(1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and treatment*(2<sup>nd</sup> ed). New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A., DuPaul, G. J., & McMurray, M. B. (1990). A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *58*, 775-789.
- Biederman, J., Newcorn, L., & Sprich, S. (1991). Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety, and other disorders. *American Journal of Psychiatry*, *148*, 564-577.
- Cantwell, D. P. (1996). Attention deficit disorder: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *35*, 978-987.
- Clark, C., Prior, M., & Kinsella, G. (2002). The relationship between executive function abilities, adaptive behaviour, and academic achievement in children with externalising behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(6), 785-796.
- Diamantopoulou, S., Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2005). ADHD symptoms and peer relations of children in a community sample: Examining associated problems, self-perceptions, and gender differences. *International Journal of Behavior Development*, *29*(5), 388-398.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Dykman, R., & Ackerman, P. T. (1991). ADD and specific reading disability : Separate but often overlapping disorder. *Journal of Learning Disabilities*, *28*, 272-290.
- Eddy, J. M., Reid, J., & Curry, V. (2002). The etiology of youth antisocial behavior, delinquency, and violence and a public health approach to prevention. In M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems*(pp. 27-52). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Elliott, S. N., & Busse, R. T. (2004). Assessment and evaluation of students' behavior and intervention outcomes: The utility of rating scale methods. In R. B. Rutherford., M. M. Quinn., & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*(pp. 123-142). New York, NY: The Guilford Press.
- Faraone, S. V., & Biederman, J. M. (1997). Attention deficit disorder and conduct disorder: longitudinal evidence for a familial subtype. *Psychological Medicine*, *27*, 291-300.
- Fredric, B. P., & Olmi, D. J. (1994). Children with

- attention deficit/hyperactivity disorder: A review of the literature on social skills deficits. *Psychology in the School*, 31, 288-296.
- Frick, P. J. (1998). *Conduct disorder and serious antisocial behavior*. New York: Plenum.
- Goldstein, S., & Goldstein, M. (1990). *Managing attention disorders in children: A guide for practitioners*. New York: John Wiley & Sons. Press.
- Greene, R. W., Biederman, J., Faraone, S. V., Quелlette, C. A., Penn, C., & Griffin, S. M. (1996). Toward a new psychometric definition of social disability in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 571-578.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., & Beebe-Frankenberger, M. (2005). Predictors of hyperactive-impulsive-inattention and conduct problems: A comparative follow-back investigation. *Psychology in the Schools*, 42(7), 721-736.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., & Lambros, K. M. (2000). Comorbidity of conduct problems and ADHD: Identification of "fledgling psychopaths". *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8(2), 83-94.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., McIntyre, L. L., Oison-Tinker, H., Dolstra, L., MacMillan, D. M., Lambros, K. M., & Bocian, K. (2001). Risk factors associated with co-occurrence of hyperactivity-impulsivity-inattention and conduct problems. *Behavioral Disorders*, 26(3), 189-199.
- Guevremont, D. C., & Dumas, M. C. (1994). Peer relationship problems and disruptive behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2(3), 164-173.
- Harris, N. J., Milich, R., Johnston, E. M., & Hoover, D. W. (1990). Effects of expectancies on children's social interactions. *Journal of experimental social psychology*, 26, 1-12.
- Hinshaw, S. (1987). On the distinction between attention deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology. *Psychological Bulletin*, 101, 443-463.
- Huang, H. L., Chao, C. C., Tu, C. C., Kuo, Y. H., & Yang, P. C. (2004). Behavioral assessment of inattention and hyperactivity in Taiwanese preschoolers: Comparison among multiple informants. *Archives of Clinical Psychology*, 1, 57-66.
- Jensen, P. S., Martin, D., & Cantwell, D. P. (1997). Comorbidity in ADHD: Implications for research, practice, and DSM-IV. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 36(8), 1065-1079.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorder in childhood and adolescence*. Thousand Oaks: Sage.
- Kuhne, M., Schachar, R., & Tannock, R. (1997). Impact of comorbid oppositional or conduct problems on attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(12), 1715-1725.
- Lahey, B. B., Goodman, S. H., Waldman, I. D., Bird, H., Canino, G., Jensen, P., Regier, D., Leaf, P. J., Gordon, R., & Applegate, B. (1999). Relation of age of onset to the type and severity of child and adolescent conduct problems. *Journal of Child Psychology*, 27(4), 247-260.
- Lahey, B. B., Miller, T. L., Gordon, R. A., & Riley, A. W. (1999). Developmental Epidemiology of the disruptive behavior disorders. In H. C. Quay & A. E. Hogan (Eds.). *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 23-48). New York, N.Y.: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Landau, S., & Moore, L. A. (1991). Social skill deficits in children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 20, 235-251.
- Lipsey, M., & Derzon, J. (1998). Predictors of violent

- or serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In R. Loeber & D. Farrington (Eds.), *Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and successful intervention* (pp. 86-105). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lynam, D. R. (1996). Early identification of chronic offenders: Who is the fledging psychopath? *Psychological Bulletin, 20*, 209-234.
- Maedgen, J. W., & Carlson, C. L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(1), 30-42.
- Mariani, N., & Barkley, R. A. (1997). Neuropsychological and academic functioning in preschool children with attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Neuropsychology, 13*, 111-129.
- Martens, B. K. (1993). Social labeling, precision of measurement, and problem solving: Key issues in the assessment of children's emotional problems. *School Psychology Review, 22*, 308-312.
- McArdle, P. (2007). ADHD and comorbid oppositional defiant and conduct disorders. In M. Fitzgerald, M. Bellgrove, & M. Gill (Eds.), *Handbook of attention deficit hyperactivity disorder* (pp.53-68). West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.
- McArdle, P., O'Brien, G., & Kolvin, I. (1995). Hyperactivity: prevalence and relationship with conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*(2), 279-305.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Murphy, K., & Barkley, R. A. (1996). Attention deficit hyperactivity disorder adults: Comorbidities and adaptive impairments. *Comprehensive Psychiatry, 37*(6), 393-401.
- Oncu, B., Oner, O., Oner, P., Erol, N., Aysev, A., & Canat, S. (2004). Symptoms defined by parents' and teachers' ratings in attention-deficit hyperactivity disorder: Changes with age. *Canadian Journal of Psychiatry, 49*(5), 487-491.
- Pliszka, S. R., Carlson, C. L., & Swanson, J. M. (1999). *ADHD with comorbid disorders: Clinical assessment and management*. New York: The Guilford Press.
- Roy, A. (2008). The relationships between attention-deficit/ hyperactivity disorder (ADHD), conduct disorder (CD) and problem drug use (PDU). *Drugs: education, prevention and policy, 15*(1), 55-75.
- Stewart, J., & Buggey, T. (1994). *Social status and self-esteem: Children with ADHD and their peers*. (ERIC Document Reproduction Service No ED 400630).
- Szatmari, P., Boyle, M., & Offord, D. R. (1989). ADHD and conduct disorder: Degree of diagnostic overlap and differences among correlates. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*, 865-872.
- Walker, J. L., Lahey, B. B., Hynd, G. W., & Frame, C. L. (1987). Comparison of specific patterns of antisocial behavior in children with conduct disorder with or without coexisting hyperactivity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(6), 910-913.
- Waschbusch, D. A., Pelham Jr., W. E., Jennings, J. R., Greiner, A. R., Tarter, R. E., & Moss, H. B. (2002). Reactive aggression in boys with disruptive behavior disorders: Behavior, physiology, and affect. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(6), 641-656.
- Waschbusch, D. A., & Willoughby, M. T. (2008). Attention-deficit/ hyperactivity disorder and callous-unemotional traits as moderators of conduct problems when examining impairment and aggression in elementary school children. *Aggressive Behavior, 34*, 139-153.
- Wolraich, M. L., Hannah, J. N., & Pinnock, T. Y.

- (1996). Comparison of diagnostic criteria for attention-deficit hyperactivity disorder in a country-wide sample. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 319-324.
- World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: Diagnostic criteria for research*. Geneva, Switzerland: Author.
- Wu, Y. Y., Huang, Y. S., Chen, Y. Y., Chen, C. K., Chang, T. C., & Chao, C. C. (2007). Psychometric study of the test of variables of attention: Preliminary findings on Taiwanese children with attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 61*, 211 - 218
- Young, S., & Gudjonsson, G. H. (2006). ADHD symptomatology and its relationship with emotional, social and delinquency problems. *Psychology, Crime & Law, 12*(5), 463-471.

## **The Comparison of Behavior Problems among Children with ADHD, ADHD/CD and Normal Children**

Ming-Fu Tsai

Associate Professor, Department of Special Education,  
National Kaohsiung Normal University

### **Abstract**

Attention-deficit/hyperactivity disorder(ADHD) and Conduct disorder (CD) were one of the most prevalent chronic health conditions among children. The main purpose of this study was to investigate the behavior problems of children with ADHD-only, ADHD with CD and normal children from 6- to 15-year old. 210 ADHD children (120 ADHD-only and 98 ADHD/CD) and control group were recruited in the city of Kaohsiung and Tainan. For the assessment of behavior problems “the Problem Behavior Checklist” and “the Student Behavior Rating Scale” were filled out by teachers and parents, respectively. The results revealed that the ADHD only and ADHD with CD group had significantly more behavior problems than the control group according to the teachers’ and parents’ reports in externalizing (hyperactivity/impulsive, aggression and noncompliant behavior), internalizing (depression/withdrawal and anxiety), interpersonal and academic problems. The ADHD/CD group had also significantly more problems than the ADHD-only group in externalizing problems. Teachers reported that there were no significant difference between the ADHD-only and ADHD/CD group on the depression/withdrawal, anxiety, interpersonal and academic problems. Parents reported that ADHD/CD had more anxiety, interpersonal and academic problems than ADHD. We concluded that teachers and parents agreed with regard to ADHD-only and ADHD/CD children show a wide range of behavior problems than the normal children. The ADHD/CD children demonstrated more external behavior problems than ADHD-only children.

**Keywords:** ADHD, ADHD/CD, normal children, conduct disorder, behavior problem

# 花蓮縣國中小學學習障礙學生歸因型態之調查研究

鄭立瑋

花蓮縣立國風國中教師

林坤燦

國立東華大學特殊教育學系教授

## 摘 要

本研究主要探討國中小學習障礙學生之歸因型態，並分析瞭解不同背景變項與歸因型態間的相關，進一步比較學障與一般生在歸因型態上的異同。研究者自編「國民中小學學生歸因型態調查問卷」，以花蓮縣國中小學障生 148 人、一般生 255 人為研究樣本，進行問卷調查，研究結果如下：

### 一、花蓮縣國中小學習障礙學生的歸因型態

- (一) 花蓮縣國中小學習障礙學生在整體歸因型態方面，較趨向「努力」、「內控」與「不穩定」歸因。
- (二) 花蓮縣國中小學障生對於發生的正向事件結果解釋偏向「努力」、「內控」與「不穩定」歸因。
- (三) 花蓮縣國中小學障生對於發生的負向事件結果解釋偏向「內控」與「穩定」歸因。

### 二、不同背景變項之花蓮縣國中小學習障礙學生的歸因型態

- (一) 不同性別之花蓮縣國中小學習障礙學生在歸因型態無顯著差異。
- (二) 不同家庭社會經濟地位之花蓮縣國中小學習障礙學生在歸因型態無顯著差異。
- (三) 不同教育安置之花蓮縣國中小學習障礙學生在歸因型態無顯著差異。
- (四) 不同學校規模之花蓮縣國中小學習障礙學生在歸因型態有顯著差異。
- (五) 不同教育階段之花蓮縣國中小學習障礙學生在歸因型態有顯著差異。

### 三、花蓮縣國中小學習障礙與一般學生歸因型態之差異情形

- (一) 花蓮縣國中小學習障礙與一般生在整體歸因型態上有顯著差異：國中小學障生比國中小一般生趨向「運氣」與「工作難度」歸因。
- (二) 國中小學障生比國中小一般生對於發生的正向事件結果解釋偏向「運氣」、「工作難度」、「外控」與「穩定」歸因。
- (三) 國中小學障生比國中小一般生對於發生的負向事件結果解釋偏向「能力」、「運氣」、「工作難度」、「外控」與「穩定」歸因。

**關鍵字：**歸因、學習障礙

## 壹、緒論

### 一、研究動機

自 1950 年代開始，社會心理學家對於人類彼此之間相互的觀念尤為關心，對個體知覺的研究集中在推論與解釋其原因的知覺，以此促使歸因理論的產生(劉焜輝，1991)。

然而，比起歸因理論在心理學等相關領域之

研究與應用多不勝數，探討歸因理論與學習障礙之相關研究則為數甚少。在 1950 至 1980 年代期間，歸因理論之研究與相關應用如雨後春筍般相繼出現，Weiner, Heckhausen, Meyer 與 Cook(1972)在研究歸因變項時，則將成就行為的歸因分為四項，包括：能力、努力、工作難度與運氣。其中能力與努力屬於內在歸因，意指將成敗歸諸於個體本身，認為個人的命運掌握在自己的手中；而工作難度與運氣則屬於外在歸因，意



指將成敗歸諸於外在環境，認為個人的命運受外在因子控制。此外，其他以歸因理論為基石之相關研究，焦點涵括：臨床、認知、諮商、以及工商心理學等方面(梁茂森，1996)，但是，針對歸因理論與學習障礙之研究甚少。

學習障礙者在先天心理歷程上的差距與缺陷，會影響其行為與能力表現，甚至造成其人格特質與發展上的問題(Bender & Wall, 1994; Rothman & Cosden, 1995)。根據研究指出，許多學習障礙學生在社會適應上顯現困難，而在社會適應上出現問題，是源自於學習障礙學生缺乏社會技巧所致(Kavale & Forness, 1996)。Kirk, Gallagher, Anastasiow 與 Coleman (2006)根據過往與學習障礙相關的研究結果，將「社會性障礙」列為學習障礙的類型之一。在實證研究方面，Vaughn, Hogan, Kouzekanani 與 Shapiro(1990)指出在幼稚園階段即可窺見學習障礙者不足的社會能力，而 Gerber 與 Reiff(1994)認為不佳的社會能力將會影響至學習障礙者的成人時期。許多研究發現，不佳的社會能力對學習障礙者的負面影響極為深遠，包括：輟學問題(Lichtenstein, 1992)、少年犯罪、犯罪行為、以及身心問題(Kavale & Forness, 1996)。

Bender 與 Wall(1994)研究曾指出社會情緒發展與人格特質可能會影響學習障礙學生的學業成就。負向的人格特質會造成學習障礙學生的學業表現低落，而正向的人格特質則有助於提升學習障礙學生的學業成就。然而，根據研究指出人格特質與個體的歸因型態呈正相關(莊小玲、葉昭幸，2001；劉焜輝，1991)，換言之，正向的人格特質與正向歸因有關，而負向的人格特質與負向歸因相關。

學習障礙學生常因外在行為表現或心理特徵的缺陷，造成其生活適應不良與學業成就低落，影響甚至擴及整個生命歷程(胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳、顏玉華譯，2006；Bender & Wall, 1994；Rothman & Cosden, 1995)。舉例而言，一個有缺乏持續專注力的學習障礙學生，不僅會造成其學習上的困難，甚至在與同儕對話

的過程中，會因為遺漏一些重要的訊息，以致於無法融入同儕之間的對話情境，導致人際關係不佳。因此，對學習障礙學生而言，長期累積不佳的學習與生活經驗，恐將影響其對行為結果或發生事件之觀感，進而造成負向之歸因型態。

過往的文獻對於學習障礙學生之歸因型態與控制信念持有不同的研究結果。根據部分國外研究顯示，學習障礙學生不僅在學業上有適應困難，許多學習障礙學生之歸因型態與控制信念趨向外控(Hisama, 1976; Palmer, Drummond, & Tollison, 1982; Tollefson, Tracy, Johnsen, Buening, Farmer, & Barké, 1982)。而 Tabassam 與 Grainger(2002)的研究則顯示學習障礙學生在學業歸因型態、學業自我概念與學業自我效能信念均明顯低於一般生，且學習障礙學生對學習表現之解釋多傾向負向歸因，少有正向歸因。然而，亦有研究則指出，學習障礙學生之歸因型態與控制信念與一般生並無明顯差異(Estrada, Dupoux, & Wolman, 2006)。由此可知，歸因型態會影響學習障礙學生的學業成就、學習動機與人際關係，而負向的歸因型態甚至會造成學障學生產生更多的習得無助感(Palmer, et al., 1982)。

此外，專家學者指出探討學習障礙學生歸因型態之相關研究，可幫助心理評量人員區辨學習障礙學生與一般生的心理特質，成為學習障礙鑑定之參考規准(Ehly, Reimers, & Keith, 1986; Handwerk & Marshall, 1998)，更甚者，可做為教育工作者在從事學習障礙學生教學與輔導之依據。

綜合上述研究動機，可知探究學習障礙學生之歸因型態，可提供在教育現場工作者教導學障學生學習與輔導之用，並幫助心理評量人員在從事學習障礙鑑定時做為參考依據。然而，至今針對歸因理論與學習障礙之研究為數甚少，因此，本研究係以花蓮縣為例，先進行小區域研究，深入探討學習障礙學生之歸因型態，瞭解各背景變項與歸因型態之相關情形，並比較其與一般生之差異，未來可以本研究為基石，將研究區域擴及其他地區。

## 二、研究目的

根據上述研究動機，本研究具體之研究目的如下：

- (一)分析花蓮縣國中小學學習障礙學生之歸因型態，並探討其背景變項不同，可能導致歸因型態之差異情形。
- (二)比較花蓮縣國中小學學習障礙與一般學生歸因型態之差異情形。
- (三)根據本研究結果，提出具體建議，以做為未來相關研究以及學習障礙學生教學與輔導之參考。

## 三、名詞解釋

為使研究所探討之變項意義明確，茲將本研究所涉及之變項界定如下：

### (一)國中小學學習障礙學生

根據我國教育部在民國九十五年公布之「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」，學習障礙係指為「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」(教育部，2006)。

本研究所指學習障礙學生，係經由花蓮縣特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會鑑定，領有學習障礙證明，民國九十六學年度就讀於花蓮縣國中七至九年級與國小五、六年級之學習障礙學生，在人數方面，國中學障生 96 人，國小學障生 52 人。

### (二)歸因型態

歸因型態係以 Weiner 等人(1972)所建構之歸因理論為基礎，以研究者自編的「國民中小學學生歸因型態調查問卷」為瞭解歸因型態之研究工具。

本研究所指之歸因型態，包括二個向度—穩定度與內外控，以及四類歸因變項—能力、努力、運氣與工作難度。在內外控方面，其中能力與努力為內在，運氣與工作難度為外在；在穩定度方面，能力與工作難度歸屬於穩定，努力與運氣

歸屬於不穩定。

## 貳、文獻探討

### 一、歸因理論與影響歸因型態之因素

#### (一)歸因理論

Weiner 等人(1972)將解釋行為後果成敗之歸因分為四類，包括：能力、努力、工作難度與運氣。能力意指個體評估自身是否有足夠能力達到目標；努力意指個體自省是否有盡最大力達到目標；工作難度意指個體依據過往經驗，認知目標之難易度；運氣意指個體自覺行為之成敗是否與運氣好壞相關。此外，上述四類歸因又依其性質，分別納入兩個向度，即內外控與穩定度。所謂內外控，意指個體將工作與行為結果的成敗歸諸於內在因素或外在因素；而穩定度意指個體認為影響其工作與行為成敗之因素，在性質上是否穩定，且在類似的情境中是否具有的一致性，此即稱之為「二向度歸因理論」(張春興，2000；梁茂森，1996；Weiner, et al., 1972；Weiner, 1980)。

爾後，Weiner(1980)從實證研究中發現「身心狀況」與「他人的反應」亦會影響個體解釋其行為後果之歸因。所謂身心狀況，意指個體在工作時的身體與心理狀態；所謂他人的反應，意指別人對個體的工作表現之態度。此外，歸因的特徵亦從 1972 年所提出的兩個向度：內外控與穩定度，修改增加為三個向度，即穩定度、因素來源與能控制性，此稱之為「三向度歸因理論」(張春興，2004；Weiner, 1980)。

#### (二)影響歸因型態之因素

根據影響歸因型態的因素之相關實證研究中，指出性別、年齡、教師回饋以及文化等因素對個體之歸因型態造成影響(吳鐵雄，1982；張春興，2000；張豔霞，1999；連韻文、朱瑞玲、任純慧、吳家華，2006；郭生玉，1984；韓仁生、王毓珣，2003；Covington, 1984；Morris & Peng, 1994；Nurmi, 1992；Weiner, 1982；Woudzia, 1991)，茲將各影響之因素分述如下：

##### 1. 性別

根據國內外研究結果顯示，不同性別者其歸因型態會有所差異(吳鐵雄，1982；郭生玉，1984；Woudzia, 1991)。國內學者吳鐵雄(1982)以國高中學生為受試者，探討不同性別的社會認知與歸因型態，研究結果發現，高中男生比高中女生傾向將其失敗解釋為內控歸因，此外，在內控組中，女生比男生傾向將成功歸因為努力的結果。郭生玉(1984)則以國小五、六年級學童為研究對象，探討其成敗歸因與學業成就、成就動機及成敗預期之相關，研究結果顯示在男生失敗歸因中，能力、努力、難度與運氣等四項歸因，均透過一個典型因素而影響失敗預期，然而，在女生失敗歸因中，主要是由能力、難度與運氣等三項歸因，透過一個典型因素而影響失敗預期。國外方面，Woudzia(1991)以七年級學生為研究對象，探究其成就動機與歸因型態之相關，研究結果發現在失敗情境中，性別在內控歸因上有顯著差異，女生會將失敗歸諸於能力低，相反地，男生會將失敗歸諸於努力不夠。

## 2. 年齡

根據研究結果顯示，歸因型態會隨著年齡增長而有所變動(吳鐵雄，1982；Covington, 1984)。心理學家 Covington(1984)研究發現，國小低年級學童認為能力與努力都重要，並相信個體可經由努力提高其能力，然而，國小高年級的學童卻認為經由努力而獲得好成績的人，其能力較低，換言之，比起低年級的學生，高年級的學生認同能力卻不認同努力(引自張春興，2000，頁 321)。韓仁生與王毓珣(2003)則指出國中小學生學業成就歸因存在著明顯的年級差異。吳鐵雄(1982)以國高中學生為研究對象，探討其歸因型態與年級之相關，結果顯示在失敗情境中，國中女生比高中女生更傾向內控歸因。

## 3. 教師回饋

根據專家學者研究結果顯示，教師回饋與學生的歸因型態有所相關(張豔霞，1999；Weiner, 1982)。Weiner(1982)發現在個體學習的過程中，教師的回饋與態度會對學生解釋自身之成敗歸因造成影響，換言之，學生對自己學習表現成敗，並非完全以考試成績為考量，而是受到教師對

其表現所持之態度與回饋影響(引自張春興，2000，頁 317)。張豔霞(1999)的研究則指出教師行為會直接影響學生成敗歸因，進而影響學生後續的行為表現。

## 4. 文化

根據研究結果與相關文獻發現，不同的文化對於個體的歸因型態會造成影響(張春興，2000；連韻文等，2006；Morris & Peng, 1994；Nurmi, 1992)。在國內研究方面，連韻文等人(2006)在 2000 年台灣總統大選時，針對支持與不支持者對候選人選敗結果的歸因做探究，結果顯示華人的歸因型態受到行為者是否為內團體成員之影響。張春興(2000)則指出中國傳統文化著實注重人己關係，當成功人士在陳述其成功經驗時，常會將其成功歸諸於其身邊的重要他人。在國外方面，Morris 與 Peng(1994)研究顯示，比起美國人傾向特質歸因，華人較傾向情境歸因。Nurmi(1992)則比較美國人與芬蘭人的自利歸因偏差，結果發現比起芬蘭人，美國人傾向將好的結果做內在歸因，而將不好的結果做外在歸因。除上述所提性別、年齡、教師回饋以及文化等因素會對歸因型態造成影響之外，研究顯示「階級」與「人格特質」亦與歸因型態有所相關。在階級與歸因型態的研究方面，Cozzarelli, Wilkinson 與 Tagler(2001)以美國貧民與中產階級為研究對象，發現與中產階級相較，貧民的歸因型態趨向負面，並會將其遭遇歸諸於自身所處的階級；在人格特質與歸因型態的研究方面，韓仁生與王毓珣(2003)則指出中小學生從小受到中國傳統文化的薰陶，認為謙虛是美德，因此，會將成功的結果趨向外在歸因，例如：教師的教學經驗豐富或教學品質佳，爾後，才是內在歸因，即個人的能力與努力。

綜合上述，可知影響歸因型態的因素包括：性別、年齡、教師回饋與文化。在性別方面，比起女生，男生較會將其失敗歸因於內控，然而，亦有研究指出在失敗情境中，性別在內控歸因上有顯著差異：男生會將之歸因為努力不夠，女生則會歸因為能力不足；在年齡方面，歸因型態會隨著年歲增長而有所變動，比起國小高年級學生

，低年級學生對於解釋其學業成就表現較趨向努力因子；在教師回饋方面，研究指出學生並非單純以成績認定其學習成敗，教師對其表現所持之態度與回饋，對學生認知其學習成敗歸因影響甚鉅；在文化方面，研究顯示美國人較趨向特質歸因，華人則較趨向情境歸因。此外，在更多的國內外學者專家的研究中發現，影響歸因型態的因素尚包括階級與人格特質等。

## 二、學習障礙與歸因型態之相關研究

根據國外學者研究結果顯示，學障與非學障生之歸因型態與控制信念有所相異(Palmer, et al., 1982 ; Lewis & Lawrence-Patterson, 1989 ; Tarnowski & Nay, 1989 ; Mamlin, Harris, & Case, 2001)，此外，部分研究發現學障生之歸因型態與控制信念會因情境不同而有所改變(Hisama, 1976 ; Palmer, et al., 1982 ; Tollefson, Tracy, Johnsen, Buenning, Farmer, & Barké, 1982)。Palmer 等人(1982)以就讀小學之學障與非學障生為受試者，針對其歸因、預期、影響與堅持度進行測量，研究結果發現學障與非學障生面對失敗情境時，其能力歸因相異，比起非學障生，學障生不僅有較高的能力歸因，且會出現習得無助的情形。Lewis 與 Lawrence-Patterson(1989)以就讀小學之學障與非學障生為研究對象，針對其控制信念進行測量，研究結果則顯示比起非學障生，學障生控制信念趨向外控。Tarnowski 與 Nay(1989)比較就讀小學之過動症、學障、學障兼併過動症與一般生之控制信念，結果顯示比起過動症與一般生，學障與學障兼併過動症學生之控制信念趨向外控。Mamlin 等人(2001)則以方法論分析 22 篇過往有關學習障礙控制信念之相關文獻，結果發現學障生之控制信念趨向外控。

然而，部分研究則發現學障生之歸因型態與控制信念較趨向外控，不會隨情境不同而有所差異(Hisama, 1976 ; Palmer, et al., 1982 ; Tollefson, Tracy, Johnsen, Buenning, Farmer, & Barké, 1982)。Hisama(1976)以就讀小學之學障與非學障生為受試者，以孩童控制信念量表(Children's Locus of Control

Scale, 簡稱 CLCS)為研究工具分析其控制信念，結果顯示學障與非學障小學生之控制信念並無顯著差異。Palmer 等人(1982)以就讀小學之學障與非學障生為受試者，針對其歸因、預期、影響與堅持度進行測量，研究結果發現在面對成功情境時，學障與非學障生均同樣看重努力歸因。Tollefson 等人(1982)研究則發現學障與非學障中學生之歸因型態無顯著差異。

此外，亦有學者針對學習障礙學生之社會能力、情緒適應與學習情境做歸因型態分析(Estrada, et al., 2006 ; Tabassam & Grainger, 2002 ; Tur-Kaspa & Bryan, 1993)。Estrada 等人(2006)以學障與非學障大學生為研究對象，探究其控制信念、社會適應與個人情緒適應之關係，結果發現學障與非學障生在大學生活情境中之控制信念與個人情緒適應上無顯著差異。Tur-Kaspa 與 Bryan(1993)以就讀國中小之學障與非學障生為受試者，針對其社交歸因進行測量，研究結果發現比起非學障生，學障生較偏向用外在歸因解釋其社交成敗，且將其在社交情境上的成功，歸因為內在因素。Tabassam 與 Grainger(2002)則以就讀小學的學障、學障兼併過動症與一般生為受試者，研究其學業歸因型態、學業自我概念與學業自我效能信念之相關，結果發現：學障與學障兼併過動症學生在學業歸因型態、學業自我概念與學業自我效能信念均明顯低於一般生，且學障與學障兼併過動症學生對學習表現之解釋多傾向負向歸因，少有正向歸因。由上述研究結果可知，歸因型態確實會影響學習障礙學生的學業成就、學習動機與人際關係，而負向的歸因型態會造成其產生更多的習得無助感。然而，過往的文獻對於學習障礙學生之歸因型態與控制信念持有不同的研究結果，部分研究顯示學障生之歸因型態與控制信念會因情境不同而有所差異，但是，部分研究則發現學障生之歸因型態與控制信念較趨向外控，不會隨情境不同而有所改變。然而，探究學習障礙學生歸因型態之相關研究，可幫助心理評量人員區辨學習障礙學生與一般生的心理特質，成為學習障礙鑑定之參考依據(Ehly, et al., 1986 ; Handwerk &

Marshall, 1998)，因此，深入探究學習障礙學生之歸因型態著實為一重要議題。

## 參、研究方法

### 一、研究架構

本研究旨在瞭解國中小學學習障礙學生之歸因型態，並探討不同背景變項與國中小學學習障礙學生歸因型態之相關情形，進而比較學障與一般生歸因型態之差異情形。

在自變項部分，分為性別、學校規模、特教安置、家庭社經地位、以及教育階段等項目探討之。詳述如下：

#### (一)性別

分為「男」與「女」兩類。

#### (二)學校規模

依據教育部(2004)公布之國民教育法施行細則，國小十二班以下、國中六班以下者為小型學校；國小十三至二十四班、國中七班至十二班者為中型學校；國小二十五班以上、國中十三班以上者為大型學校。

#### (三)特教安置

分為「特教直接服務」與「特教間接服務」兩類。特教直接服務是指有在接受特教直接教學，例如：在資源班接受直接教學、或是接受特教巡迴教師直接教學；特教間接服務是指安置於普通班，沒有接受特教直接教學。

#### (四)家庭社經地位

根據林生傳(2000)所著之「教育社會學」一書中，將家長的社會經濟地位，依據其職業類別與教育程度加權合併予以區分為五個等級，指數的分數愈高，代表家庭社會經濟地位愈高，反之則否。此外，家庭社會經濟地位採父母親職業等級與教育程度較高的一方為依據。

#### (五)教育階段

分為「國民小學」與「國民中學」兩類。在依變項部分，分為四種歸因向度、正負向事件之四種歸因向度、內外控、穩定性、正負向事件內外控、以及正負向事件穩定性等向度討論之。研究架構如圖 3-1 所示。

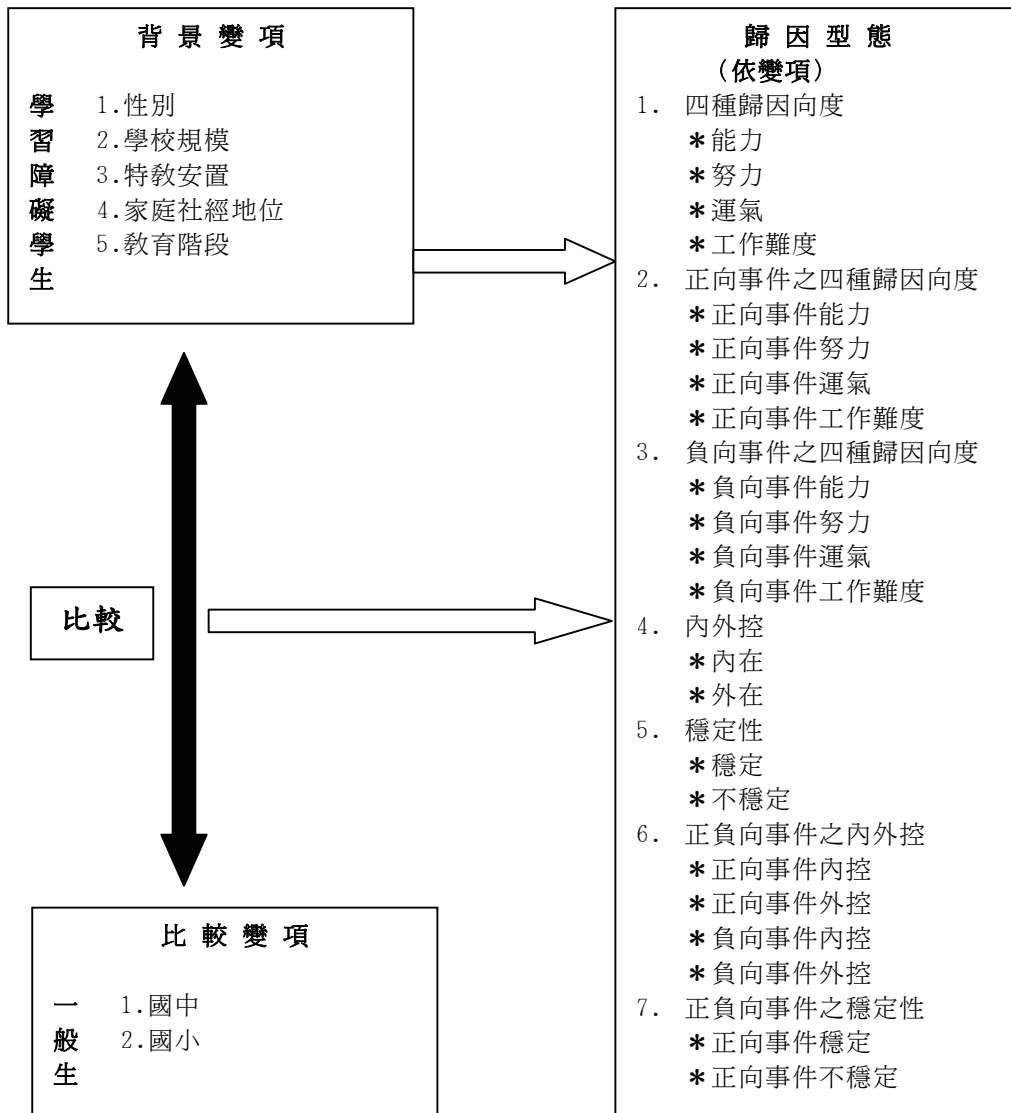


圖 3-1 研究架構圖

## 二、研究對象

本研究對象為花蓮縣國小五至六年級與國中七至九年級學習障礙與一般生，其中取樣國中學障生 96 人，國小學障生 52 人，國中小學障生共計 148；取樣國中一般生 129 人，國小一般生 126 人，國中小一般生共計 255 人。

在一般生取樣方面，顧及城鄉差異，以立意取樣進行研究，選取位於花蓮縣市區的兩所國中小學校，包括：花蓮縣立國風國中與花蓮縣立中正國小；位於非花蓮市區的兩所國中小學校，包括：花蓮縣立壽豐國中與稻香國小。

在學習障礙學生取樣方面，因比起一般生，學障生的數量較少，所以，本研究以花蓮縣國小五至六年級與國中七至九年級全部學障生為取樣對象。本研究學習障礙學生的基本資料共計八項，包括：性別、學校規模、特教安置、父親職業、母親職業、父親最高學歷、母親最高學歷與教育階段，其中父母親職業與父母親最高學歷，將依據林生傳(2000)所著之「教育社會學」，換算成家庭社會經濟地位。

## 三、研究工具

本研究工具「國民中小學學生歸因型態調查

問卷」，是以洪光遠與楊國樞(1979)之「歸因量表」、涂淑娟(2002)之「科學歸因量表」、以及吳聰秀(2006)之「國小高年級學生自我歸因型態與生活經驗問卷」為參考編製之，詳細之問卷內容、計分方式與信效度如下所述。

#### (一)問卷內容

本研究採用之研究工具「國民中小學學生歸因型態調查問卷」，係以洪光遠與楊國樞(1979)的「歸因量表」、涂淑娟(2002)之「科學歸因量表」、以及吳聰秀(2006)之「國小高年級學生自我歸因型態與生活經驗問卷」為參考編制之，共包括兩部分，第一部份為基本資料，第二部分為問卷內容。

在基本資料部分，共計有八題，包括：就讀

學校、教育階段、性別、父親職業、母親職業、父親最高學歷、母親最高學歷、以及特教安置。本問卷基本資料之父母親職業與父母親最高學歷，將轉換為家庭社經地位做為背景變項予以探討，此變項係根據林生傳(2000)所著之「教育社會學」一書中，將家長的社會經濟地位，依據其職業類別與教育程度加權合併予以區分為五個等級，指數的分數愈高，代表家庭社會經濟地位愈高，反之則否。家庭社會經濟地位之換算詳見表 3-1。

社會經濟地位的換算公式如下：

$$\begin{aligned} & (\text{職業指數} \times 7) + (\text{教育指數} \times 4) \\ & = \text{社會經濟地位指數} \end{aligned}$$

表 3-1 社會經濟地位換算表

職業等級	教育程度	社經地位加權指數	社經地位加權指數範圍	社經地位等級
第一級	第一級	$5 \times 7 + 5 \times 4 = 55$	55-52	第一級
第二級	第二級	$4 \times 7 + 4 \times 4 = 44$	51-41	第二級
第三級	第三級	$3 \times 7 + 3 \times 4 = 33$	40-30	第三級
第四級	第四級	$2 \times 7 + 2 \times 4 = 22$	29-19	第四級
第五級	第五級	$1 \times 7 + 1 \times 4 = 11$	18-11	第五級

資料來源：林生傳(2000)。教育社會學(三版一刷)。台北：巨流。頁 50。

在問卷內容方面，本問卷採 Likert 式四點量表，計有三十題，每一題包括題目與選項二部分，題目內容涵蓋日常生活事件、學校生活事件、以及個人的想法，分為正向與負向題，各十五題；選項部分則分為下列四種可能的因素：能力、工作難度、努力與運氣。受試者必須從題目中所敘述的事件或信念，依據自己目前的想法與做法，推斷事件起因，在能力、努力、運氣與工作難度等各因素之可能發生的程度，包括：非常同意、有點同意、有點不同意、以及非常不同意四個等級，勾選出各因素的等級。

在歸因向度方面，本研究將歸因型態分為「四種歸因向度」、「正向事件之四種歸因向度」、「負向事件之四種歸因向度」、「內外控」、「穩定性」、「正負向事件內外控」、以及「正負向事件穩定性」等二十四個向度討論之。

#### (二)計分方式

本問卷為 Likert 式四點量表，計分方式為：非常同意得 4 分、有點同意得 3 分、有點不同意得 2 分、非常不同意得 1 分。

#### (三)問卷信度與效度

##### 1. 信度

本研究以便利取樣方式，選取花蓮縣明義國小六年級與國風國中七至九年級低成就與學習障礙學生，男生 49 人，女生 33 人，共 82 人作為預試樣本。

本研究以 Cronbach  $\alpha$  考驗「國民中小學學生歸因型態調查問卷」，經由 SPSS For Windows 14.0 統計軟體分析後，顯示本問卷各分量表的  $\alpha$  係數為 .700 至 .895，顯示問卷信度甚佳，如表 3-2 所示。

表 3-2 國民中小學學生歸因型態調查問卷之內部一致性信度

變項	$\alpha$ 係數
正向事件—能力	.781
正向事件—努力	.895
正向事件—運氣	.779
正向事件—工作難度	.784
負向事件—能力	.795
負向事件—努力	.820
負向事件—運氣	.700
負向事件—工作難度	.783

## 2. 效度

「國民中小學學生歸因型態調查問卷」係以心理學家 Weiner(1980)所提出之歸因理論為基礎，將解釋行為後果成敗之歸因分為四類，包括：能力、努力、運氣與工作難度，並參考洪光遠與楊國樞(1979)所設計「歸因量表」之形式與架構，據此設計問卷題目，具有良好的構念效度。

本問卷請七位特教學者專家與教師進行效度考驗，將問卷的用字遣詞、以及題目與所測量歸因向度之適切度進行修正，具專家效度，其中包括：國立東華大學身心障礙與輔助科技研究所林坤燦博士、國立東華大學身心障礙與輔助科技研究所王淑惠博士、國立台東大學特殊教育學系魏俊華博士、以及兩位國中老師和兩位國小老師。

## 四、資料處理與分析

研究者將樣本資料整體編碼後，輸入電腦建檔，爾後以統計套裝軟體 SPSS for Windows 14.0 進行資料處理與分析，採用之統計方法包括：描述統計、T 考驗、F 考驗與事後比較分析，茲說明如下：

### (一) 描述統計

利用描述統計分析並瞭解本研究受試者各背景變項之分配情形與歸因型態。以次數分配與百分比，說明受試者的背景變項之分配情形；以平均數和標準差分析本研究受試者在各背景變項下之歸因型態。

### (二) T 考驗

以 T 考驗分析國中小學習障礙與一般生在歸因型態上的差異情形，以回答研究問題 2。

以 T 考驗分析不同性別、特教安置與教育階

段之學習障礙學生，在歸因型態之差異情形。

### (三) F 考驗與事後比較分析

以 F 考驗分析不同學校規模與家庭社經地位之學習障礙學生，在歸因型態之差異情形，若達顯著水準則以薛費法(Scheffe')進行事後比較分析。

## 肆、結果與討論

### 一、花蓮縣國中小學習障礙學生歸因型態分析

#### (一) 花蓮縣國中小學習障礙學生在「歸因向度」的填答反應

花蓮縣國中小學習障生在「歸因向度」的反應情形，得分最高的題項為「努力」向度，「能力」次之，再次為「工作難度」，得分最少的題項則是「運氣」向度。就各題項的平均數而言，無任一題項低於「有點不同意」等級以下，填答結果顯示學障生對能力、運氣與工作難度等四種歸因向度的反應與看法呈現中度同意，努力歸因則趨向「有點同意」。

#### (二) 花蓮縣國中小學習障礙學生在「正負向事件之歸因向度」的填答反應

花蓮縣國中小學習障生在「正負向事件之歸因向度」的反應情形，得分最高的題項為「正向事件—努力」向度，「負向事件—努力」次之，再次為「正向事件—能力」；得分最低的題項則是「負向事件—運氣」向度，次低為「正向事件—運氣」，再次低為「正向事件—工作難度」。就各題項的平均數而言，無任一題項低於「有點不



同意」等級以下，填答結果顯示除「正向事件－努力」向度趨向「有點同意」以外，學障生對「正負向事件之歸因向度」的反應與看法呈現中度同意，亦即部分題項填答「有點同意」，另部分題項填答接近「有點不同意」。

(三)花蓮縣國中小學學習障礙學生在「內外控」與「穩定性」向度的填答反應

花蓮縣國中小學學障生在「內控」向度(平均數=3.01)得分高於「外控」向度(平均數=2.67)；「不穩定」向度(平均數=2.87)得分高於「穩定」向度(平均數=2.81)。由此可知，花蓮縣國中小學學習障礙學生之歸因型態趨於「內控」、且「不穩定」。

(四)花蓮縣國中小學學習障礙學生在「正負向事件之內外控」向度的填答反應

花蓮縣國中小學學障生在「正向事件－內控」向度(平均數=3.13)得分高於「正向事件－外控」向度(平均數=2.71)；「負向事件－內控」向度(平均數=2.89)得分高於「負向事件－外控」向度(平均數=2.64)，由此可知，花蓮縣國中小學學習障礙學生對正負向事件之歸因型態均趨於「內控」。

(五)花蓮縣國中小學學習障礙學生在「正負向事件之穩定性」向度的填答反應

花蓮縣國中小學學障生在「正向事件－不穩定」向度(平均數=3.00)得分高於「正向事件－穩定」向度(平均數=2.84)；「負向事件－穩定」向度(平均數=2.78)得分高於「負向事件－不穩定」向度(平均數=2.74)。由此可知，花蓮縣國中小學學習障礙學生對正向事件之歸因型態均趨於「不穩定」，對負向事件之歸因型態則趨於「

穩定」。

## 二、不同背景變項之花蓮縣國中小學學習障礙學生歸因型態分析

(一)不同性別之學習障礙學生在各歸因向度的差異情形

研究結果顯示不同性別的學障生在「四種歸因向度」、「正負向事件之四種歸因向度」、「內外控」、「穩定性」、「正負向事件之內外控」以及「正負向事件之穩定性」上無明顯差異，顯著性機率值  $p$  均大於 .05，表示學障生並未因其性別的不同在「四種歸因向度」、「正負向事件之四種歸因向度」、「內外控」、「穩定性」、「正負向事件之內外控」以及「正負向事件之穩定性」上有顯著差異。

(二)不同學校規模之學習障礙學生在各歸因向度的差異情形

1. 不同學校規模之學習障礙學生在「四種歸因向度」的差異情形

就讀不同學校規模的學障生對運氣與工作難度之歸因向度的填答反應呈現中度同意，根據表 4-1，得知組間效果在運氣向度上有顯著差異 ( $F=5.440, p<.01$ )，且工作難度向度上亦有顯著差異 ( $F=3.285, p<.05$ )，表示不同學校規模會影響學障生的運氣與工作難度歸因。在運氣向度方面，事後比較結果則指出小型學校學障生的運氣歸因，顯著高於大型學校學障生；在工作難度向度方面，事後比較結果顯示小型學校學障生的工作難度歸因，顯著地高於大型學校學障生。

能力與努力向度則未達顯著差異，表示學障生並未因其學校規模的不同在歸因型態之能力與努力向度上有顯著差異。

表 4-1 不同學校規模學障生在「四種歸因向度」之差異比較表

檢定變項	學校規模	個數	平均數	標準差	F 值	事後比較
能 力	小型學校(1)	39	2.96	0.51	<i>1.427</i>	
	中型學校(2)	22	2.92	0.43		
	大型學校(3)	87	2.82	0.43		
	總 和	148	2.87	0.45		
努 力	小型學校(1)	39	3.17	0.44	<i>0.487</i>	
	中型學校(2)	22	3.22	0.44		
	大型學校(3)	87	3.12	0.48		
	總 和	148	3.15	0.46		
運 氣	小型學校(1)	39	2.82	0.68	<i>5.440**</i>	(1) > (3)
	中型學校(2)	22	2.67	0.55		
	大型學校(3)	87	2.48	0.48		
	總 和	148	2.60	0.57		
工作難度	小型學校(1)	39	2.90	0.57	<i>3.285*</i>	(1) > (3)
	中型學校(2)	22	2.80	0.52		
	大型學校(3)	87	2.66	0.44		
	總 和	148	2.75	0.49		

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

## 2. 不同學校規模之學習障礙學生在「正向事件之四種歸因向度」的差異情形

根據表 4-2，得知組間效果在正向事件之運氣向度上有顯著差異( $F=5.928$ ,  $p < .01$ )，且工作難度向度上亦有顯著差異( $F=4.128$ ,  $p < .05$ )，表示不同學校規模會影響學障生的正向事件之運氣與工作難度歸因。在正向事件之運氣向度方面，事後比較結果則指出小型學校學障生的正向

事件之運氣歸因，顯著高於大型學校學障生；在正向事件之工作難度向度方面，事後比較結果顯示小型學校學障生的正向事件之工作難度歸因，顯著地高於大型學校學障生。

正向事件之能力與努力向度則未達顯著差異，表示學障生並未因其學校規模的不同在正向事件之能力與努力向度上有顯著差異。

表 4-2 不同學校規模學障生在「正向事件之四種歸因向度」差異比較表

檢定變項	學校規模	個數	平均數	標準差	F 值	事後比較
正向事件－能力	小型學校(1)	39	3.06	0.58	<i>1.519</i>	
	中型學校(2)	22	3.03	0.60		
	大型學校(3)	87	2.89	0.52		
	總 和	148	2.96	0.55		
正向事件－努力	小型學校(1)	39	3.35	0.38	<i>0.823</i>	
	中型學校(2)	22	3.40	0.49		
	大型學校(3)	87	3.27	0.55		
	總 和	148	3.31	0.50		
正向事件－運氣	小型學校(1)	39	2.96	0.71	<i>5.928**</i>	(1) > (3)
	中型學校(2)	22	2.74	0.60		
	大型學校(3)	87	2.57	0.52		
	總 和	148	2.70	0.61		
正向事件－工作難度	小型學校(1)	39	2.90	0.67	<i>4.128*</i>	(1) > (3)
	中型學校(2)	22	2.81	0.59		
	大型學校(3)	87	2.61	0.50		
	總 和	148	2.71	0.57		

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

### 3. 同學校規模之學習障礙學生在「負向事件之四種歸因向度」的差異情形

根據表 4-3，得知組間效果在負向事件之運氣向度上有顯著差異( $F=3.519$ ， $p<.05$ )，表示不同學校規模會影響學障生的負向事件之運氣歸因，事後比較結果則指出小型學校學障生的負向

事件之運氣歸因，顯著高於大型學校學障生。

負向事件之能力、努力與工作難度向度則未達顯著差異，表示學障生並未因其學校規模的不同在負向事件之能力、努力與工作難度向度上有顯著差異。

表 4-3 不同學校規模學障生在「負向事件之四種歸因向度」差異比較表

檢定變項	學校規模	個數	平均數	標準差	F 值	事後比較
負向事件－能力	小型學校(1)	39	2.85	0.57	<i>0.548</i>	
	中型學校(2)	22	2.80	0.59		
	大型學校(3)	87	2.74	0.53		
	總 和	148	2.78	0.55		
負向事件－努力	小型學校(1)	39	2.99	0.62	<i>0.128</i>	
	中型學校(2)	22	3.05	0.62		
	大型學校(3)	87	2.98	0.54		
	總 和	148	2.99	0.57		
負向事件－運氣	小型學校(1)	39	2.69	0.71	<i>3.519*</i>	(1) > (3)
	中型學校(2)	22	2.59	0.60		
	大型學校(3)	87	2.39	0.57		
	總 和	148	2.50	0.63		
負向事件－工作難度	小型學校(1)	39	2.90	0.59	<i>1.313</i>	
	中型學校(2)	22	2.78	0.59		
	大型學校(3)	87	2.72	0.54		
	總 和	148	2.78	0.56		

\* $p<.05$

### 4. 不同學校規模之學習障礙學生在「內外控」與「穩定性」的差異情形

根據表 4-4，得知組間效果在外控向度上有顯著差異( $F=4.827$ ， $p<.01$ )，表示不同學校規模會影響學障生的外控歸因，事後比較結果則指出小型學校學障生的外控歸因，顯著高於大型學校學障生。然而，內控向度則未達顯著差異，表

示學障生並未因其學校規模的不同在歸因型態之內控向度上有顯著差異。

在穩定性向度方面，組間效果顯示在不穩定向度達顯著水準( $F$  值= $3.400$ ， $p<.05$ )，但經由事後比較分析，均無顯著差異。亦即，不同學校規模之學障生在不穩定向度確實有差異情形，惟尚未達事後比較之顯著差異。

表 4-4 不同學校規模學障生在「內外控」與「穩定性」之差異比較表

檢定變項	學校規模	個數	平均數	標準差	F 值	事後比較
內控	小型學校(1)	39	3.07	0.45	0.925	
	中型學校(2)	22	3.07	0.41		
	大型學校(3)	87	2.97	0.42		
	總 和	148	3.01	0.43		
外控	小型學校(1)	39	2.86	0.61	4.827**	(1) > (3)
	中型學校(2)	22	2.73	0.52		
	大型學校(3)	87	2.57	0.42		
	總 和	148	2.67	0.51		
穩定	小型學校(1)	39	2.93	0.52	2.596	
	中型學校(2)	22	2.86	0.45		
	大型學校(3)	87	2.74	0.40		
	總 和	148	2.81	0.45		
不穩定	小型學校(1)	39	3.00	0.50	3.400*	事後比較無顯著差異
	中型學校(2)	22	2.95	0.42		
	大型學校(3)	87	2.80	0.38		
	總 和	148	2.87	0.42		

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

## 5. 不同學校規模學習障礙學生在「正負向事件之內外控」的差異情形

根據表 4-5，得知組間效果在正向事件外控向度上有顯著差異( $F=5.563$ ,  $p < .01$ )，表示不同學校規模會影響學障生的正向事件外控歸因，事後比較結果則指出小型學校學障生的正向事件外控歸因，顯著高於大型學校學障生。然而，正

向事件內控向度則未達顯著差異，表示學障生並未因其學校規模的不同在歸因型態之正向事件內控向度上有顯著差異。

負向事件內外控向度則未達顯著水準，表示學障生並未因其學校規模的不同在歸因型態之負向事件內外控向度上有顯著差異。

表 4-5 不同學校規模學障生在「正負向事件之內外控」的差異比較表

檢定變項	學校規模	個數	平均數	標準差	F 值	事後比較
正向事件— 內控	小型學校(1)	39	3.21	0.43	1.320	
	中型學校(2)	22	3.22	0.50		
	大型學校(3)	87	3.08	0.50		
	總 和	148	3.13	0.48		
正向事件— 外控	小型學校(1)	39	2.93	0.67	5.563**	(1) > (3)
	中型學校(2)	22	2.78	0.56		
	大型學校(3)	87	2.59	0.47		
	總 和	148	2.71	0.56		
負向事件— 內控	小型學校(1)	39	2.92	0.57	0.266	
	中型學校(2)	22	2.92	0.59		
	大型學校(3)	87	2.86	0.48		
	總 和	148	2.89	0.52		
負向事件— 外控	小型學校(1)	39	2.79	0.62	2.714	
	中型學校(2)	22	2.69	0.57		
	大型學校(3)	87	2.56	0.49		
	總 和	148	2.64	0.54		

\*\* $p < .01$

#### 6. 不同學校規模學習障礙學生在「正負向事件之穩定性」的差異情形

根據表 4-6，得知組間效果在正向事件不穩定向度上有顯著差異( $F=4.579$ ,  $p<.05$ )，表示不同學校規模會影響學障生的正向事件不穩定歸因，事後比較結果則指出小型學校學障生的正向事件不穩定歸因，顯著高於大型學校學障生。

在正向事件穩定向度方面，組間效果達顯著水準( $F$  值= $3.151$ ,  $p<.05$ )，但經由事後比較分析，惟尚未達事後比較之顯著差異。

負向事件穩定性向度則未達顯著水準，表示學障生並未因其學校規模的不同在歸因型態之負向事件穩定性向度上有顯著差異。

表 4-6 不同學校規模學障生在「正負向事件之穩定性」的差異比較表

檢定變項	學校規模	個數	平均數	標準差	F 值	事後比較
正向事件—穩定	小型學校(1)	39	2.98	0.60	<i>3.151*</i>	事後比較無顯著差異
	中型學校(2)	22	2.92	0.55		
	大型學校(3)	87	2.75	0.46		
	總 和	148	2.84	0.52		
正向事件—不穩定	小型學校(1)	39	3.16	0.45	<i>4.579*</i>	(1)>(3)
	中型學校(2)	22	3.07	0.43		
	大型學校(3)	87	2.92	0.41		
	總 和	148	3.00	0.43		
負向事件—穩定	小型學校(1)	39	2.88	0.56	<i>1.027</i>	
	中型學校(2)	22	2.79	0.57		
	大型學校(3)	87	2.73	0.48		
	總 和	148	2.78	0.51		
負向事件—不穩定	小型學校(1)	39	2.84	0.61	<i>1.565</i>	
	中型學校(2)	22	2.82	0.55		
	大型學校(3)	87	2.68	0.45		
	總 和	148	2.74	0.51		

\* $p<.05$

#### (三) 不同家庭社經地位之學習障礙學生在各歸因向度的差異情形

研究結果顯示不同家庭社經地位的學障生在「四種歸因向度」、「正負向事件之四種歸因向度」、「內外控」、「穩定性」、「正負向事件之內外控」以及「正負向事件之穩定性」上無明顯差異，顯著性機率值  $p$  均大於  $.05$ ，表示學障生並未因其家庭社經地位的不同在「四種歸因向度」、「正負向事件之四種歸因向度」、「內外控」、「穩定性」、「正負向事件之內外控」以及「正負向事件之穩定性」上有顯著差異。

#### (四) 不同特教安置之學習障礙學生在各歸因向度的差異情形

研究結果顯示不同特教安置的學障生在「四種歸因向度」、「正負向事件之四種歸因向度」

、「內外控」、「穩定性」、「正負向事件之內外控」以及「正負向事件之穩定性」上無明顯差異，顯著性機率值  $p$  均大於  $.05$ ，表示學障生並未因其特教安置的不同在「四種歸因向度」、「正負向事件之四種歸因向度」、「內外控」、「穩定性」、「正負向事件之內外控」以及「正負向事件之穩定性」上有顯著差異。

#### (五) 不同教育階段之學習障礙學生在各歸因向度的差異情形

##### 1. 不同教育階段之學習障礙學生在「四種歸因向度」的差異情形

根據表 4-7，不同教育階段的學障生在歸因型態之能力與努力向度達顯著水準，顯著性機率值  $p$  均小於  $.05$ ；運氣與工作難度向度達顯著水準，顯著性機率值  $p$  均小於  $.01$ 。

表 4-7 不同教育階段學障生在「四種歸因向度」之差異比較表

檢定變項	教育階段	個數	平均數	標準差	t 值
能 力	國小	52	3.01	0.50	<i>2.595*</i>
	國中	96	2.80	0.41	
努 力	國小	52	3.26	0.44	<i>2.163*</i>
	國中	96	3.09	0.46	
運 氣	國小	52	2.82	0.66	<i>3.353**</i>
	國中	96	2.48	0.47	
工作難度	國小	52	2.89	0.56	<i>2.744**</i>
	國中	96	2.67	0.44	

\* $p < .05$     \*\* $p < .01$

### 2. 不同教育階段之學習障礙學生在「正向事件之四種歸因向度」的差異情形

根據表 4-8，不同教育階段的學障生在正向事件之能力、努力與工作難度向度達顯著水準，顯著性機率值  $p$  均小於 .05；正向事件之運氣向度達顯著水準，顯著性機率值  $p$  小於 .01。

在「正向事件—運氣」與「正向事件—工作難度」向度方面，雖然國中小學障生對於正向事件發生的看法均呈現中度同意，然而，比起國中學障生，國小學障生對正向事件發生的解釋較偏向「運氣」與「工作難度」因素。

表 4-8 不同教育階段學障生在「正向事件之四種歸因向度」差異比較表

檢定變項	教育階段	個數	平均數	標準差	t 值
正向事件—能力	國小	52	3.08	0.62	<i>2.027*</i>
	國中	96	2.89	0.50	
正向事件—努力	國小	52	3.45	0.42	<i>2.455*</i>
	國中	96	3.24	0.53	
正向事件—運氣	國小	52	2.94	0.71	<i>3.390**</i>
	國中	96	2.56	0.50	
正向事件—工作難度	國小	52	2.86	0.68	<i>2.121*</i>
	國中	96	2.63	0.49	

\* $p < .05$     \*\* $p < .01$

### 3. 不同教育階段之學習障礙學生在「負向事件之四種歸因向度」的差異情形

根據表 4-9，不同教育階段的學障生在負向事件之能力與工作難度向度達顯著水準，顯著性

機率值  $p$  均小於 .05；負向事件之運氣向度達顯著水準，顯著性機率值  $p$  小於 .01；負向事件之努力向度則未達顯著水準，表示國小與國中學障生在負向事件之努力歸因並無明顯差異。

表 4-9 不同教育階段學障生在「負向事件之四種歸因向度」差異比較表

檢定變項	教育階段	個數	平均數	標準差	t 值
負向事件－能力	國小	52	2.93	0.52	2.483*
	國中	96	2.70	0.55	
負向事件－努力	國小	52	3.08	0.58	1.347
	國中	96	2.95	0.56	
負向事件－運氣	國小	52	2.70	0.68	3.039**
	國中	96	2.39	0.56	
負向事件－工作難度	國小	52	2.93	0.55	2.427*
	國中	96	2.70	0.55	

\*p&lt;.05    \*\*p&lt;.01

#### 4. 不同教育階段之學習障礙學生在「內外控」與「穩定性」的差異情形

根據表 4-10，不同教育階段的學障生在歸因型態之內外控達顯著水準，顯著性機率值 p 均小於 .01；不同教育階段的學障生在歸因型態之穩定性有顯著差異，顯著性機率值 P 均小於 .01。

雖然不同教育階段的學障生對「負向事件－能力」、「負向事件－運氣」與「負向事件－工作難度」歸因向度的填答反應均呈現中度同意，然而，比起國中學障生，國小學障生對於發生之負向事件的看法較趨向能力、運氣與工作難度歸因。

表 4-10 不同教育階段學障生在「內外控」與「穩定性」之差異比較表

檢定變項	教育階段	個數	平均數	標準差	t 值
內控	國小	52	3.13	0.45	2.630**
	國中	96	2.94	0.40	
外控	國小	52	2.86	0.59	3.102**
	國中	96	2.57	0.42	
穩定	國小	52	2.95	0.50	2.723**
	國中	96	2.73	0.39	
不穩定	國小	52	3.04	0.48	3.413**
	國中	96	2.78	0.36	

\*\*p&lt;.01

#### 5. 不同教育階段學習障礙學生在「正負向事件之內外控」的差異情形

根據表 4-11，不同教育階段的學障生在歸因型態之正向事件內外控達顯著水準，顯著性機率

值 p 均小於 .05；不同教育階段的學障生在歸因型態之負向事件內外控有顯著差異，顯著性機率值 P 均小於 .05。

表 4-11 不同教育階段學障生在「正負向事件之內外控」的差異比較表

檢定變項	教育階段	個數	平均數	標準差	t 值
正向事件—內控	國小	52	3.26	0.47	2.436*
	國中	96	3.06	0.48	
正向事件—外控	國小	52	2.90	0.68	2.880**
	國中	96	2.60	0.46	
負向事件—內控	國小	52	3.00	0.52	2.041*
	國中	96	2.82	0.51	
負向事件—外控	國小	52	2.82	0.58	2.996**
	國中	96	2.54	0.50	

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01

6. 不同教育階段學習障礙學生在「正負向事件之穩定性」的差異情形

根據表 4-12，不同教育階段的學障生在歸因型態之正向事件穩定性達顯著水準，顯著性機率

值 p 均小於 .05。不同教育階段的學障生在歸因型態之負向事件穩定性有顯著差異，顯著性機率值 P 均小於 .05。

表 4-12 不同教育階段學障生在「正負向事件之穩定性」的差異比較表

檢定變項	教育階段	個數	平均數	標準差	t 值
正向事件—穩定	國小	52	2.97	0.62	2.150*
	國中	96	2.76	0.44	
正向事件—不穩定	國小	52	3.19	0.45	4.134***
	國中	96	2.90	0.39	
負向事件—穩定	國小	52	2.93	0.51	2.649**
	國中	96	2.70	0.50	
負向事件—不穩定	國小	52	2.89	0.56	2.459*
	國中	96	2.67	0.47	

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01 \*\*\*p&lt;.001

### 三、花蓮縣國中小學習障礙與一般學生歸因型態之差異情形

(一) 國中小學習障礙與一般學生在「四種歸因向度」的差異情形

國中小學障生與一般生在歸因型態之努力、運氣與工作難度向度達顯著水準，顯著性機率值 p 均小於 .001；能力向度達顯著水準，顯著性機

率值 p 小於 .01。

根據表 4-13，在「運氣」與「工作難度」向度方面，雖然國中小學障生與一般生對於事件發生的看法均呈現中度同意，然而，比起國中小一般生，國中小學障生對事件發生的解釋較偏向「運氣」與「工作難度」因素。



表 4-13 國中小學習障礙與一般學生在「四種歸因向度」差異比較表

檢定變項	學生類別	個數	平均數	標準差	t 值
能力	學障生	148	2.87	0.45	2.969**
	一般生	255	2.74	0.42	
努力	學障生	148	3.15	0.46	-5.405***
	一般生	255	3.40	0.41	
運氣	學障生	148	2.60	0.57	5.293***
	一般生	255	2.30	0.49	
工作難度	學障生	148	2.75	0.49	5.408***
	一般生	255	2.47	0.47	

\*\*p&lt;.01    \*\*\*p&lt;.001

(二)國中小學習障礙與一般學生在「正向事件之四種歸因向度」的差異情形

根據表 4-14，國中小學障生與一般生在正向事件之努力、運氣與工作難度向度達顯著水準，

顯著性機率值 p 均小於.001；正向事件之能力向度未達顯著水準，表示國中小學障生與一般生在正向事件之能力向度無顯著差異。

表 4-14 國中小學習障礙與一般學生在「正向事件之四種歸因向度」差異比較表

檢定變項	學生類別	個數	平均數	標準差	t 值
正向事件－能力	學障生	148	2.96	0.55	0.389
	一般生	255	2.94	0.49	
正向事件－努力	學障生	148	3.31	0.50	-5.891***
	一般生	255	3.59	0.40	
正向事件－運氣	學障生	148	2.70	0.61	5.132***
	一般生	255	2.39	0.56	
正向事件－工作難度	學障生	148	2.71	0.57	4.838***
	一般生	255	2.44	0.53	

\*\*\*p&lt;.001

(三)國中小學習障礙與一般學生在「負向事件之四種歸因向度」的差異情形

根據表 4-15，國中小學障生與一般生在負向

事件之能力、努力、運氣與工作難度向度達顯著水準，顯著性機率值 p 均小於.001。

表 4-15 國中小學習障礙與一般學生在「負向事件之四種歸因向度」差異比較表

檢定變項	學生類別	個數	平均數	標準差	t 值
負向事件－能力	學障生	148	2.78	0.55	4.539***
	一般生	255	2.54	0.51	
負向事件－努力	學障生	148	2.99	0.57	-3.750***
	一般生	255	3.20	0.53	
負向事件－運氣	學障生	148	2.50	0.62	4.735***
	一般生	255	2.22	0.49	
負向事件－工作難度	學障生	148	2.78	0.56	4.964***
	一般生	255	2.51	0.51	

\*\*\*p&lt;.001

## (四) 國中小學習障礙與一般學生在「內外控」與「穩定性」的差異情形

根據表 4-16，顯示國中小學習障礙與一般學生在歸因型態之內外控與穩定性向度無明顯差異

，顯著性機率值  $p$  均大於 .05，表示國中小學障與一般生在歸因型態之內外控與穩定性向度上無顯著差異。

表 4-16 國中小學習障礙與一般學生在「內外控」與「穩定性」差異比較表

檢定變項	學生類別	個數	平均數	標準差	t 值
內控	學障生	148	3.01	0.43	<i>-1.378</i>
	一般生	255	3.07	0.35	
外控	學障生	148	2.67	0.51	<i>5.779</i>
	一般生	255	2.39	0.46	
穩定	學障生	148	2.81	0.45	<i>4.645</i>
	一般生	255	2.60	0.41	
不穩定	學障生	148	2.87	0.42	<i>0.584</i>
	一般生	255	2.85	0.30	

## (五) 國中小學習障礙與一般學生在「正負向事件之內外控」的差異情形

根據表 4-17，顯示國中小學障與一般生在歸因型態之正向事件內外控達顯著水準，正向事件內控顯著性機率值  $p$  小於 .01，正向事件外控顯著性機率值  $p$  小於 .001。

國中小學障與一般生在歸因型態之負向事件外控達顯著水準，負向事件外控顯著性機率值  $p$  小於 .001。然而，國中小學習障礙與一般學生在負向事件內控歸因向度上無明顯差異，顯著性機率值  $p$  大於 .05。

表 4-17 國中小學習障礙與一般學生在「正負向事件之內外控」差異比較表

檢定變項	學生類別	個數	平均數	標準差	t 值
正向事件—內控	學障生	148	3.13	0.48	<i>-2.839**</i>
	一般生	255	3.27	0.38	
正向事件—外控	學障生	148	2.71	0.56	<i>2.342***</i>
	一般生	255	2.42	0.50	
負向事件—內控	學障生	148	2.89	0.52	<i>0.351</i>
	一般生	255	2.87	0.45	
負向事件—外控	學障生	148	2.64	0.54	<i>5.183***</i>
	一般生	255	2.36	0.46	

\*\* $p < .01$     \*\*\* $p < .001$

## (六) 國中小學習障礙與一般學生在「正負向事件之穩定性」的差異情形

根據表 4-18，顯示國中小學障與一般生在歸因型態之正向事件穩定向度達顯著水準，正向事件穩定向度顯著性機率值  $p$  小於 .01。然而，國中小學習障礙與一般生在正向事件不穩定向度上

無顯著差異，顯著性機率值  $p$  大於 .05。

國中小學障與一般生在歸因型態之負向事件穩定向度達顯著水準，負向事件穩定向度顯著性機率值  $p$  小於 .001。然而，國中小學習障礙與一般生在負向事件不穩定向度上無顯著差異，顯著性機率值  $p$  大於 .05。

表 4-18 國中小學習障礙與一般學生在「正負向事件之穩定性」的差異比較表

檢定變項	學生類別	個數	平均數	標準差	t 值
正向事件－穩定	學障生	148	2.84	0.52	2.876**
	一般生	255	2.69	0.46	
正向事件－不穩定	學障生	148	3.00	0.43	0.267
	一般生	255	2.99	0.32	
負向事件－穩定	學障生	148	2.78	0.51	5.084***
	一般生	255	2.52	0.45	
負向事件－不穩定	學障生	148	2.74	0.51	0.744
	一般生	255	2.71	0.36	

\*\*p<.01    \*\*\*p<.001

#### 四、綜合討論

##### (一) 花蓮縣國中小學學習障礙學生歸因型態分析

##### 1. 花蓮縣國中小學學習障礙學生在歸因型態之分析

花蓮縣國中小學障生會將發生事件的結果歸因為「努力」因素，本研究結果與 Palmer 等人(1982)的研究發現相同。

然而，此研究結果與國外學者 Mamlin 等人(2001)的研究發現相異，推究其原因，可能與文化差異因素有關，比起西方文化，中華文化自古以來即受儒家學說影響甚深，認為「天下無難事，只怕有心人」，並強調「有志竟成」、「勤能補拙」，但是，學障生的歸因型態是否會隨文化差異而有所不同，有待後續進一步的研究。

##### 2. 花蓮縣國中小學學習障礙學生在內外控與穩定性向度之分析

花蓮縣國中小學學習障礙學生在內外控的歸

因型態趨向「內控」之研究結果，與國外學者 Mamlin 等人(2001)的研究發現相異，推究其原因可能與文化差異有關，比起西方文化富有濃厚的個人主義色彩、較以自我為中心，中華文化則受到集體主義文化影響甚深，自古即強調「努力」為成功之本，且世代華人受到深厚的影響，例如：古代大儒彭端淑所撰寫之爲學一首示子姪、以及近代學者胡適所言「要怎麼收穫，就要怎麼栽」等，均著重「有志竟成」的哲理與觀念。

##### (二) 不同背景變項之花蓮縣國中小學學習障礙學生歸因型態分析

本研究針對不同背景變項的花蓮縣國中小學學習障礙學生，分析其與不同背景變項的相關，包括：性別、學校規模、家庭社會經濟地位、特教安置、以及教育階段，各背景變項與歸因型態的相關情形整理如表 4-19。

表 4-19 不同背景變項之國中小學障生與歸因型態的相關情形摘要表

歸因型態	性別	學校規模	社經地位	特教安置	教育階段
能力					*
努力					*
運氣		**			**
工作難度		*			**
正向－能力					*
正向－努力					*
正向－運氣		**			**
正向－工作難度		*			*
負向－能力					*
負向－努力					
負向－運氣		*			**
負向－工作難度					*
內控					**
外控		**			**
穩定					**
不穩定					**
正向－內控					*
正向－外控		**			**
負向－內控					*
負向－外控					**
正向－穩定					*
正向－不穩定		*			***
負向－穩定					**
負向－不穩定					*

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

#### 1. 不同性別之學習障礙學生在歸因型態的差異情形

不同性別之花蓮縣國中小學學習障礙學生在各歸因型態，包括：四種歸因向度、正負向事件之四種歸因向度、正負向事件內外控、以及正負向事件穩定性，均無顯著差異。此研究結果和吳聰秀(2006)針對國小高年級一般生、吳鐵雄(1982)針對國高中一般生、以及鄭慧玲與楊國樞(1977)針對國中一般生所做之研究結果相異。推究其原因，可能是即使性別不同的學障生，其生活經驗以及遇到的困難均相似，是以，學障生不會因性別不同而在歸因型態上有所差異。

#### 2. 不同之學校規模學習障礙學生在歸因型態的差異情形

(1) 不同學校規模之學習障礙學生在「四種歸因向度」的差異情形

不同學校規模會影響學障生的運氣與工作難度歸因，且就讀不同學校規模的學障生對運氣與工作難度之歸因向度的填答反應均呈現中度同意，此研究結果與吳聰秀(2006)針對國小高年級一般生所做之研究結果相異。然而，學障生並未因其學校規模的不同在歸因型態之能力與努力向度上有顯著差異，此研究結果與吳聰秀(2006)針對國小高年級一般生所做之研究結果相同。

推究其原因，可能是因為本研究工具「國民中小學學生歸因型態調查問卷」之題項有分成正向事件與負向事件各四種歸因向度，因此，學障生在不分正負向事件之綜合歸因型態上無顯著差異或呈現中度同意，以下茲再針對正負向事件之四種歸因向度做分析討論。

(2) 不同學校規模之學習障礙學生在「內外控」與「穩定性」的差異情形

不同學校規模會影響學障生的外控歸因，此研究結果與吳聰秀(2006)針對國小高年級一般生所做之研究結果相異。然而，學障生並未因其學校規模的不同在歸因型態之內控與穩定性向度上有顯著差異，此研究結果與吳聰秀(2006)針對國小高年級一般生所做之研究結果相同。

雖然就讀不同學校規模的學障生對「外控」歸因向度的填答反應均呈現中度同意，然而，比起就讀大型學校的學障生，就讀小型學校的學障生對於發生事件的看法較趨向外控歸因，即是將其歸咎於「運氣」與「工作難度」因素。

推究其原因，可能是因為比起大型學校，就讀小型學校的學生其彼此之間的熟識度較高，因此，學習障礙的身份較容易被同儕們知道並標籤化，是以，身處在不同學校規模的學障生對於發生事件的解釋會趨向運氣與工作難度歸因。

### 3. 不同家庭社經地位之學習障礙學生在歸因型態的差異情形

不同家庭社經地位之花蓮縣國中小學學習障礙學生在各歸因型態，包括：四種歸因向度、正負向事件之四種歸因向度、正負向事件內外控、以及正負向事件穩定性，均無顯著差異。

推究其原因，可能是學障生本身障礙對其生活與學習的影響甚高，因此，即使位處在不同家庭社經地位，對學障生的歸因型態無顯著影響。

### 4. 不同特教安置之學習障礙學生在歸因型態的差異情形

不同特教安置之花蓮縣國中小學學習障礙學生在各歸因型態，包括：四種歸因向度、正負向事件之四種歸因向度、正負向事件內外控、以及正負向事件穩定性，均無顯著差異。

推究其原因，可能是學習障礙標籤化問題，換言之，無論是接受直接服務或間接服務的學障生，對非學障生而言，均是身心障礙類者，是以，不同特教安置的學障生其歸因型態並無顯著差異。

### 5. 不同教育階段之學習障礙學生在歸因型態的差異情形

#### (1) 不同教育階段之學習障礙學生在「四種歸因向度」的差異情形

不同教育階段的學障生在歸因型態之能力、努力、運氣與工作難度向度均達顯著差異。在能力與努力向度方面，比起國中學障生，國小學障生對於事件發生的看法較趨向「能力」與「努力」歸因，且努力歸因之得分高於能力歸因，此研究結果與 Covington(1984)針對國小高低年級的研究發現相同。推究其原因，可能是因為國小學障生的學習挫敗經驗低於國中學障生，是以，隨著年紀漸長，愈認為事情的成敗與否，和努力的相關性低。

在「運氣」與「工作難度」向度方面，國中小學障生對於事件發生的看法均呈現中度同意。推究其原因，可能是因為本研究工具「國民中小學學生歸因型態調查問卷」之題項包括正向事件與負向事件之四種歸因向度，因此，學障生在不分正負向事件之運氣與工作難度歸因型態上會呈現中度同意，以下茲再針對正負向事件之四種歸因向度做分析討論。

#### (2) 不同教育階段之學習障礙學生在「內外控」與「穩定性」的差異情形

不同教育階段的學障生在歸因型態之穩定性有顯著差異，國小學障生在穩定性歸因高於國中學障生；不同教育階段的學障生在歸因型態之內外控有顯著差異，國小學障生在內外控歸因高於國中學障生。此研究結果和韓仁生與王毓珣(2003)的研究發現相異。

推究其原因，可能是因為不同教育階段的學障生對於歸因型態的覺知，會隨著個體生心理年齡的發展狀況，而有所差異。

#### (三) 花蓮縣國中小學學習障礙與一般學生歸因型態之差異分析

本研究以國中小學障與一般生為研究樣本，分析瞭解兩組群體在歸因型態上的差異情形。國中小學障與一般生的歸因型態之差異情形如表 4-20。

表 4-20 國中小學障與一般生的歸因型態之差異情形分析摘要表

歸因型態	國中小學障/ 一般生	國小學障/ 一般生	國中學障/ 一般生
能力	**	***	
努力	***	**	***
運氣	***	***	
工作難度	***	***	
正向—能力			
正向—努力	***	***	***
正向—運氣	***	***	
正向—工作難度	***	***	
負向—能力	***	***	
負向—努力	***		***
負向—運氣	***	***	
負向—工作難度	***	***	
內控			*
外控		***	
穩定		***	
不穩定		**	*
正向—內控	**		*
正向—外控	***	***	
負向—內控		*	
負向—外控	***	***	
正向—穩定	**	**	
正向—不穩定		**	*
負向—穩定	***	***	
負向—不穩定		**	

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

#### 1. 花蓮縣國中小學障與一般生在「四種歸因向度」的差異情形

花蓮縣國中小學障與一般生在歸因型態之能力、努力、運氣與工作難度向度均達顯著差異。在努力向度方面，雖然國中小學障與一般生對發生事件的看法均趨向「努力」歸因，然而，國中小一般生在「努力」歸因的同意程度高於國中小學障生；在「能力」、「運氣」與「工作難度」向度方面，雖然國中小學障生與一般生對於事件發生的看法均呈現中度同意，然而，比起國中小一般生，國中小學障生對事件發生的解釋較偏向「能力」、「運氣」與「工作難度」因素。

推究其原因，可能是因為本研究工具「國民中小學學生歸因型態調查問卷」之題項包括正向事件與負向事件之四種歸因向度，因此，學障生

在不分正負向事件之能力、運氣與工作難度歸因型態上會呈現中度同意，而在努力歸因向度方面，需再針對正負向事件之努力歸因向度做進一步的分析討論。

#### 2. 花蓮縣國中小學障與一般生在「內外控」與「穩定性」的差異情形

花蓮縣國中小學障與一般生在歸因型態之內外控與穩定性向度上無顯著差異。此研究結果和 Hisama(1976)與 Tollefson 等人(1982)之研究發現相同。然而，因本研究工具「國民中小學學生歸因型態調查問卷」之題項包括正向事件與負向事件之四種歸因向度，因此，會進一步針對正負向事件內外控與穩定性做深入分析討論。

## 伍、結論與建議

### 一、研究總結

綜合本研究問卷調查之分析結果，歸納出以下結論：

#### (一)花蓮縣國中小學學習障礙學生的歸因型態

花蓮縣國中小學學習障礙學生在整體歸因型態方面，較趨向「努力」、「內控」與「不穩定」歸因；在正向事件歸因型態方面，花蓮縣國中小學障生對於發生的正向事件結果解釋偏向「努力」、「內控」與「不穩定」歸因；在負向事件歸因型態方面，花蓮縣國中小學障生對於發生的負向事件結果解釋偏向「內控」與「穩定」歸因。

#### (二)不同背景變項之花蓮縣國中小學學習障礙學生的歸因型態

花蓮縣國中小學學習障礙學生在不同性別、不同家庭社會經濟地位、以及不同教育安置等個人背景變項上之歸因型態無顯著差異。花蓮縣國中小學學習障礙學生在不同學校規模、以及不同教育階段等個人背景變項上之歸因型態有顯著差異。

不同學校規模學障生在整體歸因型態方面，小型學校學障生比大型學校學障生更趨向「運氣」、「工作難度」與「外控」歸因；在正向事件歸因型態方面，小型學校學障生比大型學校學障生對於發生的正向事件結果解釋偏向「運氣」、「工作難度」、「外控」與「不穩定」歸因；在負向事件歸因型態方面，小型學校學障生比大型學校學障生對於發生的負向事件結果解釋偏向「運氣」歸因。

不同教育階段學障生在整體歸因型態方面，國小學障生比國中學障生更趨向「運氣」與「工作難度」歸因；在正向事件歸因型態方面，國小學障生比國中學障生對於發生的正向事件結果解釋偏向「運氣」、「外控」與「不穩定」歸因；在負向事件歸因型態方面，國小學障生比國中學障生對於發生的負向事件結果解釋偏向「運氣」、「外控」與「穩定」歸因。

#### (三)花蓮縣國中小學學習障礙與一般學生歸因型態之差異情形

花蓮縣國中小學學習障礙與一般生在整體歸因型態上有顯著差異：國中小學障生比國中小一般生趨向「運氣」與「工作難度」歸因；在正向事件歸因型態方面，國中小學障生比國中小一般生對於發生的正向事件結果解釋偏向「運氣」、「工作難度」、「外控」與「穩定」歸因；在負向事件歸因型態方面，國中小學障生比國中一般生對於發生的負向事件結果解釋偏向「能力」、「運氣」、「工作難度」、「外控」與「穩定」歸因。

### 二、建議

根據上述研究總結，本研究提出以下建議，供教學輔導與未來相關研究之參考：

#### (一)教學輔導方面

##### 1. 針對學障生進行歸因再訓練，將其負向歸因導向正向歸因

由研究結果顯示，花蓮縣國中小學障生對於發生的負向事件結果解釋偏向「內控」與「穩定」歸因。是以，教師可藉由實施歸因再訓練改善學障生在遭受挫敗時的想法，減少學障生將負向事件歸因為能力不佳，訓練學障生將遭遇的挫敗歸因為努力不夠，將學障生的歸因型態由負向消極歸因，漸漸導入正向積極歸因。

##### 2. 融入輔導教學於普通班課程中，進而培養學習障礙學生積極歸因

由研究結果顯示，學習障礙學生會將成功的事件或情境歸因為與外控因素有關，而失敗的事件或情境歸因為與自身的能力、運氣與工作難度有關。是以，教師在教學的過程中，對於看待學習障礙學生的學習表現與學業成就，應多持以正向鼓勵態度，使學障生瞭解自身的優勢與需要加強之處，使其建立自信心，增加對學習的興趣，並讓學障生體認事情無難易之分，端看自身願不願意付諸行動去實踐與嘗試，此外，在看待任何事情，不要都用結果論判定成敗，最重要的在於做事的過程，自己得到了什麼，學會了什麼。如此循序漸進導正學障生的負向歸因與消極觀念，培養學習障礙學生正向歸因與積極學習態度。

##### 3. 加強特殊教育宣導活動，讓一般生瞭解學習障礙的困難

由研究結果得知，比起國中小一般生，學障生趨向消極歸因，是以，學校單位可透過特教宣導活動，讓普通班教師與學生瞭解學障生在學習上遇到的困難，進而包容學障生在學習能力上的缺陷與不足，且在評定學障生的學習表現時，能改變評量方式與標準，利用學障生的優勢管道進行學習評量，讓學障生在普通班學習亦能得到成就感，願意為學習付出努力，以此亦可逐漸提升學障生的自我效能與自我概念。

## (二)後續研究方面

### 1.擴大研究地區，進而做區域性比較

本研究係以花蓮縣為研究地區，進行小區域研究，針對縣內國中小學學習障礙學生，探討其不同背景變項之歸因型態的異同，並進一步比較學障與一般生在歸因型態上的差異情形。未來從事相關研究者，可擴大研究地區，如此所得之研究結果則可做更精確的推論與區域性比較。

### 2.增加研究樣本，瞭解不同教育階段學習障礙學生的歸因型態

本研究限於研究工具「國民中小學學生歸因型態調查問卷」之閱讀理解年級為國小四年級，因此將研究對象設定為國小五年級以上的學障生與一般生。未來從事相關研究者，可將研究樣本向下延伸至國小一至四年級學生，如此可更深入瞭解不同教育階段學習障礙學生的歸因型態，並比較其差異情形。

### 3.介入輔導教學，比較學習障礙學生在教學前後歸因型態之差異情形

本研究係以問卷調查方式瞭解不同背景變項的學習障礙學生在歸因型態之差異情形，並未針對學生心理層面介入輔導教學。未來從事相關研究者，可利用個案實驗研究法，如：單一受試實驗設計等，介入改變學障生歸因型態之教學輔導方案，進而比較其在教學前後歸因型態的差異情形，如此有助於實務領域的教師在編寫學障生相關課程之參考。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 吳聰秀(2006)。國小高年級學生自我歸因型態與憂鬱傾向之相關研究。國立台東大學教育研究所學校行政碩士論文，未出版，台東縣。
- 吳鐵雄(1982)。青少年男女學生社會認知與歸因方式之關係。*教育心理學報*，**15**，149-166。
- 林生傳(2000)。教育社會學(三版一刷)。台北：巨流。
- 洪光遠、楊國樞(1979)。歸因特質的測量與研究。*中央研究院民族學研究所集刊*，**48**，89-154。
- 胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳、顏玉華譯(2006)。William N. Bender(2004)原著。*學習障礙 (Learning disabilities: characteristics, identification, and teaching strategies)*。台北：心理。
- 涂淑娟(2002)。國小高年級不同性別、科學成就學生與科學態度、科學歸因關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 張春興(2000)。教育心理學(重定版十六刷)。台北：東華。
- 張春興(2004)。現代心理學(初版四十一刷)。台北：東華。
- 張豔霞(1999)。教師行為對學生歸因的影響及教育對策。*濟南交通高等專科學校學報*，**7**(4)，53-56。
- 教育部(2004)。國民教育法施行細則。台北：教育部。
- 教育部(2006)。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。台北：教育部。
- 梁茂森(1996)。魏納歸因理論之探研。*高雄師大學報*，**7**，101-126。
- 莊小玲、葉昭幸(2001)。加護病房中早產兒之父母人格特質、社會支持、壓力感受與身心反應之相關研究。*長庚護理*，**12**(3)，220-233。
- 連韻文、朱瑞玲、任純慧、吳家華(2006)。華人沒有基本與終極歸因偏誤嗎？對 Morris 與



- Peng(1994)的回應。中華心理學刊，48(2)，163-181。
- 郭生玉(1984)。國小學童成敗歸因與學業成就、成就動機及成敗預期關係之研究。教育心理學報，17，51-72。
- 劉焜輝(1991)。歸因治療的理論與實施(一)。諮商與輔導，65，9-13。
- 鄭慧玲、楊國樞(1977)。成就歸因歷程對成就動機與學業成就的影響。中央研究院民族學研究所集刊，43，85-127。
- 韓仁生、王毓珣(2003)。我國中小學生學業成就歸因的特點與教育建議。中國教育學刊，2003(6)，47-50。
- ## 二、英文部分
- Bender, W. N., & Wall, M. E.(1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 323-341.
- Covington, M. V.(1984). The self-worth theory of achievement motivation : Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 5-20.
- Cozzarelli, C., Wilkinson, A. V., & Tagler, M. J.(2001). Attitudes toward the poor and attributions of poverty. *Journal of Social Issues*, 57(2), 207-227.
- Ehly, S., Reimers, T. M., & Keith, T. Z.(1986). Discriminant validity of the personality inventory for children : Can it identify learning disabled children. *Learning Disabilities Research*, 2, 26-31.
- Estrada, L., Dupoux, E., & Wolman, C.(2006). The relationship between locus of control and personal-emotional adjustment and social adjustment to college life in students with and without learning disabilities. *College Student Journal*, 40(1), 43-54.
- Gerber, P. J., & Reiff, H. B.(1994). *Learning disabilities in adulthood : Persisting problems and evolving issues*. Boston : Andover Medical.
- Handwerk, M. L., & Marshall, R. M.(1998). Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance, or both conditions. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 327-338.
- Hisama, T.(1976). Achievement motivation and the locus of control of children with learning disabilities and behavior disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 9(6), 387-392.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R.(1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities : A meta-analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 2-13.
- Kirk, S.A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R.(2006). *Educating exceptional children*(11<sup>th</sup> ed.). Boston : Houghton Mifflin.
- Lewis, S. K., & Lawrence-Patterson, E.(1989). Locus of control of children with learning disabilities and perceived locus of control by significant others. *Journal of Learning Disabilities*, 22(4), 255-257.
- Lichtenstein, S.(1992). Transition from school to adulthood : Case studies of adults with learning disabilities who dropped out of school. *Exceptional Children*, 59(4), 336-347.
- Mamlin, N., Harris, K. R., & Case, L. P.(2001). A methodological analysis of research of locus of control and learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 214-225.
- Morris, M. W., & Peng, K.(1994). Culture and cause : American and Chinese attribution for social and physical events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 949-971.
- Nurmi, J.E.(1992). Cross-cultural differences in self-serving bias : Responses to the attributional style questionnaire by American and Finnish students. *The Journal of Social Psychology*, 132(1), 69-76.
- Palmer, D. J., Drummond, F., & Tollison, P.(1982). An attributional investigation of performance outcomes for learning-disabled and normal-achieving pupils. *The Journal of Special Education*, 16(2), 207-219.
- Rothman, H. W., & Cosden, M.(1995). The

- relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), 203-212.
- Tabassam, W., & Grainger, J.(2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Tarnowski, K. J., & Nay, S. M.(1989). Locus of Control in Children with Learning Disabilities and Hyperactivity : A Subgroup Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 381-383.
- Tollefson, N., Tracy, D. B., Johnsen, E. P., Buening, M., Farmer, A., & Barké, C. R.(1982). Attribution patterns of learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 5(1), 14-20.
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T.(1993). Social Attributions of Students With Learning Disabilities. *Exceptionally*, 4(4), 229-243.
- Vaughn, S., Hogan, A., Kouzekanani, K., & Shapiro, S.(1990). Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, 82, 101-106.
- Weiner, B.(1980). *Human motivation*. New York : Holt-Rinehart & Winston.
- Weiner, B.(1982). The emotional consequences of casual ascriptions. In M. S. Clark & S. T. Fiske(Eds.), *Affect and cognition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Woudzia, J. B.(1991). An empirical test of Weiner's attribution theory of achievement motivation with a school-age population.Ph.D. dissertation, Simon Fraser University (Canada), Canada. Retrieved November 3, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT NN78274).

## **The Investigation Study of Attribution Patterns of Students with Learning Disabilities in Hualien Elementary and Junior High Schools**

Li-Wei Cheng

Teacher

Hualien County Guo-Feng

Junior High School

Kun-Tsan Lin

Professor

Department of Special Education

National Dong Hwa University

### **Abstract**

The purpose of this study is to explore attribution patterns of students with learning disabilities in Hualien elementary and junior high schools. The research analyzed the relationship between attribution patterns and various background variables, and furthermore it compared the difference of attribution patterns between students with learning disabilities(LD) and nonlearning-disabled(NLD) students.

The instrument used in this study was self-made "Attribution Patterns Questionnaire for elementary and junior high school students." The sample consists of 148 students with learning disabilities and 255 nonlearning-disabled students from Hualien elementary and junior high schools. The major findings are as following.

- A. The attribution patterns of students with learning disabilities in Hualien elementary and junior high schools
  - a. Students with LD in Hualien elementary and junior high schools displayed a greater tendency to use effort, internal, and unstable factors.
  - b. Students with LD in Hualien elementary and junior high schools displayed a greater tendency to use effort, internal, and unstable factors in positive events.
  - c. Students with LD in Hualien elementary and junior high schools displayed a greater tendency to use internal and stable factors in negative events.
- B. The attribution patterns of students with learning disabilities in Hualien elementary and junior high schools in different background variables
  - a. There is no significant difference between genders.
  - b. There is no significant difference among socioeconomic status.
  - c. There is no significant difference between educational placements.
  - d. There is significant difference among school scales.
  - e. There is significant difference between educational stages.
- C. The difference attribution patterns between students with LD and NLD in Hualien elementary and junior high schools
  - a. There is significant difference between students with LD and NLD. Students with LD displayed a greater tendency to use luck and task difficulty factors than NLD.
  - b. Students with LD displayed a greater tendency to use luck, task difficulty, external, and stable factors than NLD in positive events.
  - c. Students with LD displayed a greater tendency to use ability, luck, task difficulty, external, and stable factors than NLD in negative events.

**Keywords:** attribution, learning disability

# 當智能障礙者被性侵害之後—談家屬所知覺的社會工作服務需求

劉文英

國立嘉義大學教育學系副教授

## 摘要

智能障礙者為遭受性侵害刑案的高危險群，而當案件發生時，被害人與家屬勢必會與性侵害防治中心社工員接觸。因應上述現象，本研究旨在探討被害者家屬與防治中心社工互動時所知覺的服務需求。研究方法採用質性研究的個別訪談，針對 14 位智能障礙被害者家屬蒐集資料。結果發現家屬所知覺的社工專業在提供智能障礙被害者及其家庭心理支持的需求為：(1)盼望接案社工固定不會經常更換；(2)社工性侵害防治專業應再加強，以更能貫徹支持的角色。在提供經濟支援的需求則為：(1)爭取智能障礙子女的職業訓練與職業安置機會；(2)增加對被害者家庭的經濟補助。在連結資源的需求為：(1)提供轉介民間協會資源的管道；(2)增進諮商輔導與法律諮詢等資源的連結；(3)連結未來能收容智能障礙子女之養護機構的資源。

**關鍵字：**社工、性侵害、被害者家屬、智能障礙

## 壹、緒論

### 一、智能障礙者遭受性侵害的發生率推估

根據 Gilson、Cramer 與 DePoy(2001)及 Nosek、Foley、Hughes 與 Howland(2001)的研究，身心障礙者為遭受性侵害案件的高危險群。而在所有類別的身心障礙人口中，一方面由於加害者經常使用誘拐誘騙的方式犯案(例如對幼童以物質誘拐、對青少年與成人則用藥物迷姦)，另一方面由於智能障礙者的認知功能低下使其心智表現維持在幼童階段，而且又因其長久面對社會歧視而導致渴求人際關係的建立，因而加害者對其哄騙後就以為真心示好，綜合上述因素皆讓智能障礙者成為所有身心障礙者中最容易遭受性侵害的族群(Furey, 1994; McCormack, Kavanagh, Caffrey, & Power, 2005; Sobsey & Doe, 1991)。根據國內的「人口統計」(內政部, 2010)、「身心障礙者人口統計」(內政部, 2010)以及「性侵害犯罪事件通報被害人數統計

」(內政部, 2010)資訊，可以比較台灣去年非身心障礙者、其他類別身心障礙者、與智能障礙者遭受性侵害的通報率。如果比較智能障礙與一般非身心障礙受害者的通報率，則可發現通報之智能障礙受害的人口比例 3.95%，約為非身心障礙者發生率 0.332%的 11.90 倍；而比較智能障礙與其他類別身心障礙受害者的通報率，則可發現智能障礙被通報受害的人口 377 人佔所有身心障礙受害總人數 613 人超過一半的比率(377/613=61%)。

然而，由於傳統上一般女性多重視名節，性侵害犯罪案件是所有刑事案件中黑數(即未報案數)最高的一種案件，根據較保守的估計，台灣地區實際發生性侵害犯罪可能是官方統計數字的七至十倍左右(黃富源, 2005)。如果按黃富源(2005)的保守估計，則 2009 年智能障礙者遭受性侵害的實際比例可能為 2.7%至 4%，此與 Pan(2007)針對台灣 336 位智能障礙者與照護者訪談後發現遭受性侵害的發生率約為 5.4%稍微低估。然而，由上述的統計數字，不難發現智能障

礙者遭受性侵害是一嚴重的社會問題。

### 二、社工專業處遇受害個案之工作內容

為遏止性侵害犯罪及保護被害人權益，民國 86 年公佈與 94 年修訂的「性侵害犯罪防治法」針對性侵害案件提出明確的作法，該法中規定直轄市、縣(市)社會局應設置性侵害防治中心。而該法中有三條法規的制定是有關防治中心社工員服務被害人應該工作的項目：第六條規定中心內社工員辦理業務包括提供 24 小時電話專線服務、提供被害人 24 小時緊急救援、陪同協助被害人就醫診療、驗傷及取證、協助被害人心理治療、緊急安置及提供法律服務等工作；第十五條規定防治中心社工員得於偵查或審判中，陪同被害人在場並得陳述意見；第十九條規定防治中心得依被害人之聲請核發醫療及心理復健費用、訴訟及律師費用、其他費用等。由上述「性侵害犯罪防治法」可看到性侵害防治中心的社工員在處遇

性侵害案件的過程中，需要陪同被害人經歷醫療、警政、檢察、司法等專業體系的作業流程。圖 1 列出性侵害被害人接受性侵害防治中心社工員保護服務方案的流程。

此外，由上述「性侵害犯罪防治法」所規定的工作，不難發現社工員為對被害人及其家庭擔任服務輸送及管理的重要人員，而其涉入被害人及家庭的時間從一開始案件通報的早期階段，一直延伸到至少案件司法審理完畢為止，而在這整個過程當中，社工員的角色對被害人及家庭而言有三種功能：第一，所提供的電話專線服務、緊急救援、緊急安置、陪同被害人經歷蒐証、偵察、司法審理等程序都是為了對被害人及其家庭提供心理支持；第二，核發醫療復健及訴訟律師費用則是為了提供經濟支援；第三，至於協助被害人就醫診療、心理治療、輔導及提供法律服務則是為被害人及其家庭連結統整資源。

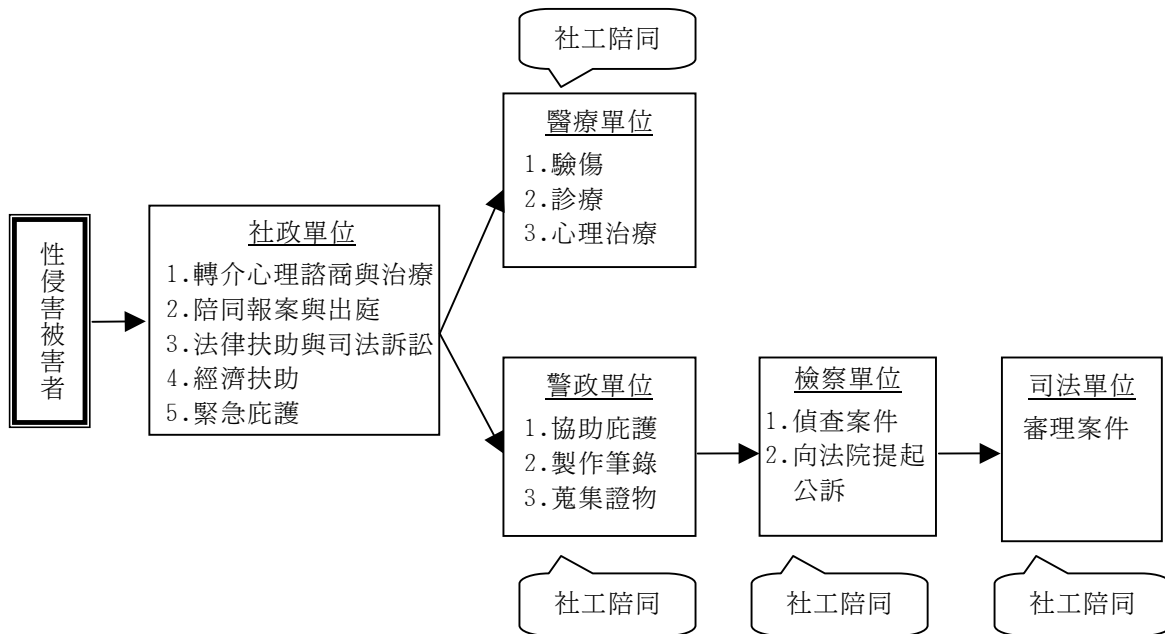


圖1 性侵害被害人接受防治中心保護服務方案的流程

(資料來源：研究者參考內政部訂定之性侵害防治中心被害人處理流程自行整理)

### 三、研究目的

綜上所述，當性侵害案件發生時，性侵害防治中心的社工員應該對被害人及其家庭提供心理

支持、經濟支援、及資源連結等服務，而因為智能障礙者又是遭受性侵害的高危險群，因此了解智能障礙受害者之家屬所知覺社工的服務需求為

何是重要的議題，如此不僅可了解該弱勢族群在受害後的需求，也更可針對研擬未來防治智能障礙者受害工作提供具體改進建議。因此本研究的整體目的即為探討智能障礙被害者之家屬所知覺的防治中心社工員執行服務工作所面臨的需求，而具體目的有三：

- (一) 探討智能障礙被害者之家屬所知覺社工員在提供智能障礙案主及其家庭心理支持所面臨的需求；
- (二) 探討智能障礙被害者之家屬所知覺社工員在提供智能障礙案主及其家庭經濟支援所面臨的需求；
- (三) 探討智能障礙被害者之家屬所知覺社工員在提供智能障礙案主及其家庭資源連結所面臨的需求。

## 貳、文獻探討

綜覽國內外與性侵害及社工領域相關的文獻，不難發現多數的研究是收集社工的意見而歸納出社工員處遇性侵害案件的困境與需求(如王燦槐，2003a，2003b；Fryer, Poland, Bross, & Krugman, 1988；Mason, 1992；Orellove, Hollahan, & Myles, 2000)，僅有少數國外研究是從被害者本人或其照護者的立場來談對社工專業體系的知覺，如果再侷限範圍要探討智能障礙被害者或其照護者所經歷的社工專業處遇經驗，則此類文獻更是付之闕如。因此，本研究僅能擴大範圍從其他非智能障礙被害者及其照護者來看對社工專業處遇的知覺，而歸納文獻可以發現，被害者或其照護者所知覺的社工專業處遇經驗主要集中在三個方面：心理支持、經濟支持、資源連結及資訊提供的支持。以下將分述之：

### 一、心理支持

緒論中曾提及，當性侵害案件發生後，社工員會陪同被害者及其家人歷經醫療單位的驗傷及治療、警政單位的蒐集證據、檢察單位的偵察及司法單位的審判等過程，多數研究(Davies, Seymour, & Read, 2000；Jones, Cross, Walsh, & Simone, 2007；Prior, Lynch, &

Glaser, 1999；Plummer & Eastin, 2007)發現案主及其家人在這漫長的作業過程中，最重視的是社工員能夠提供心理的支持。此乃因為家中如果發生性侵害被害案件對照護者的心理也很折磨，而社工員的態度絕對會直接影響照護者及間接影響被害案主的接受調查經驗(Davies et al., 2000；Jones et al., 2007)，如果照護者從社工員知覺到足夠的心理支持，則被害案主也會間接的對整個調查過程感到正面；相對的，如果照護者對社工員感到沮喪與失望，則被害案主也會藉由觀察照護者反應而對整個過程感到更自責，Henry(1997)的研究就發現遇到信任的專業人員則案主的創傷分數會較低。

而社工員對案主以及家屬提供心理支持的具體表現為何呢？Davies 等人(2000)針對紐西蘭 124 位性侵害被害案主的照護者調查，發現與防治體系人員接觸的次數為照護者解讀專業體系支持與否的指標之一，針對社工體系部份，124 位樣本中僅有 10 位反映報案後當天見到社工員、29 位是報案後 1 到 10 天內見到、58 位是報案後 11 天到三個月內才見到社工員、更有 15 位樣本是報案後從未見過社工。而該研究也統計被害案主及家屬與社工見面的次數，結果發現 13%的樣本僅只見過社工員一次、而 34%的樣本見過社工員兩次。整體而言，受訪者家屬反映報案之後社工體系所提供的支持程度並不足夠。

此外，Prior 等人(1999)的研究則發現，照護者評估社工員是否提供案主心理情緒的支持在於其是否願意傾聽與回應，照護者認為此點在被害案主需要出庭作證時尤其重要，因為當案主在法庭上面對法官、檢察官、律師等陌生人的交互詰問，如果沒有社工員在一旁適時的支持與傾聽，多數的案主都會害怕焦慮而認為是自己造成性侵害的；而該研究也發現如果社工員必須配合警察而擔任調查案情的角色時，這時社工的支持度就會降低，此乃因社工員的表現讓人感覺他們要拚業績而頻頻施壓案主以得知被害過程；另外照護者也反映社工員因接案量大，相對的他們的工作壓力也就越大而與案主接觸的時間也就越少。

除了未獲得心理支持之外，有些家屬甚至還

遭受到社工員的批判。例如 Plummer 與 Eastin(2007)針對兒童遭受性侵害案件的母親調查防治體系介入所產生的問題，結果發現案主母親反映如果案件屬家庭內亂倫案件，則母親往往被認為是放任加害者，而如果是外人性侵害案件，社工專業體系又會責怪母親如果在孩子身邊，事情就不會發生；而當案主母親的處遇意見如果與專業人員不同，則專業人員會認為案主母親情緒激動或者與其互相對立。而該研究發現有些母親甚至表達後悔聯絡專業人員；有的母親反諷認為要控制好自己情緒來取悅專業人員變得很重要，因為如果生氣，會被認為情緒激動甚至歇斯底里；如果未加表達任何的情緒反應，則又會被責怪毫不在乎。

## 二、經濟支援

當家中發生性侵害被害案件，多數家庭反映家中經濟受到影響。Carter(1993)針對 24 位遭受性侵害兒童的母親做深度訪談，結果發現在報案之後母親經濟不利的情形更加嚴重，因為如果母親原本有工作的，其自認為會害怕孩子再度被性侵害，或者為了照顧孩子的需求而必須辭去工作；此外，社會福利單位的確會提供案主後續的心理治療，然而其往返的交通費又加上失業都讓案主母親心力交瘁。Plummer 與 Eastin(2007)的研究也發現許多母親提到當孩童遭受性侵害後，家中的經濟開銷的確會受到影響，但受訪的母親表示所接觸的兒童保護單位的社工，絕口不提相關的經濟支援，所以導致母親認為經濟需求不被重視。

## 三、資源連結及資訊提供的支持

資源的連結也是家屬反映需要社工提供的支持。例如 Prior 等人(1999)的研究發現家屬反映遭受性侵害的案主以及家人都需要諮商治療，即使有些家屬當下未曾立刻表達該需求，但是後續接受諮商治療的機會仍然應該保留。此外，社工員也應該聯絡其他相關單位，例如，案主如果為學童，則社工員應該告知案主就讀的學校用以預備好緊急狀況的應變措施。而 Davies 等人(2000)針對 48 位被害案主的照護者調查，亦發現 47.9%的照護者認為相關單位之間的溝通與協

調嚴重不足。

最後，文獻也發現照護者反映社工員所提供之資訊不足，例如緒論中提到社工員會陪同案主至醫療單位驗傷治療，以及至司法單位接受調查案情與審判等過程，然而 Davies 等人(2000)發現其所調查的 105 位照護者中，僅有 23.8%的照護者從社工員了解調查的過程會如何進行，由於多數性侵害被害者的家屬報案後也許為初次步入警局與法庭，多數照護者反映他們感到無所適從，因而也對社工員未能提供資訊感到不滿；而 Prior 等人(1999)也發現多數照護者表達社工員提供資訊與解釋的重要性，照護者認為如果社工員能夠提供整個法庭的流程以及案件目前的處理狀況，則會讓案主與照護者較為放心；相反的，如果社工員提出錯誤的訊息，則會導致家屬的不信任與沮喪感，例如照護者反映有社工員甚至指責其孩子會遭受性侵害是自己造成的，因而導致該照護者決定搬家，以接受不同的社工員服務。

綜上所述，性侵害被害者家屬倚重社工員提供心理支持、經濟支援、及資源連結的功能，Anderson、Weston、Doueck 與 Krause(2002)也提出社工員處遇性侵害案件應該採取全方位的通才取向(Advanced Generalist approach)，在心理支持上應該扮演三種角色：(1)倡導者(Advocate)：亦即應該維護與倡導被害者的權益，並且保護被害者不再受到傷害；(2)支持者(Supporter)：亦即在整個專業處遇的過程中，應該陪伴被害者及其家庭並且給予心理上的支持；(3)諮商者(Counselor)：亦即輔導被害者及其家庭的情緒調適以及對其疑問給予解答。此外，在資源連結及經濟支援上則應扮演經紀人(Broker)的角色，亦即需要為被害者連結與提供資源，也因而應該熟悉社區資源及如何取得的管道。

# 參、研究方法

## 一、研究方法

本研究為了深入瞭解智能障礙被害者之家屬所知覺的防治中心社工員所提供的服務需求為何

，故採用質化研究的個別訪談法進行蒐集資料，訪談員針對各家屬進行的訪談僅有一次。由研究者與研究員(僅一位)共同設計半結構式的訪談大綱(semi-structured interview)進行訪談，訪談大綱見附錄。

而訪談員則請中華民國智能障礙者家長總會推薦各地協會有訪談經驗的社工員擔任，為減少不一致性發生，最後由三位社工員擔任訪談員(二位負責西部個案，另一位負責東部花蓮個案)，並由研究者與之會談與模擬，以澄清訪談問題的主要目的。由於對家屬訪談之主題除了包含家屬所知覺的案發時與防治體系接洽所遇到的需求之外，尚包含家屬所知覺的智能障礙性侵害被害者的心理影響，因此每次訪談時間約一至一個半小時。訪談地點視受訪家屬決定在自己家中或防治中心進行，唯訪談時防治中心之社工並未在場。另為考量研究倫理，在進行訪談之前由訪談員向每位受訪家屬說明研究目的與保密原則並徵求同意錄音，並請其簽署接受訪談同意書。本研究

針對被害者家屬的訪談於 94 年 8 月至 10 月下旬進行。

## 二、研究樣本

本研究的參與樣本選取是採用立意取樣方法，亦即受訪的家屬樣本是由各縣市政府的性侵害防治中心社工員推薦並接洽可受訪的智能障礙被害者家屬以進行一對一當面訪談，因此該家屬即為該位推薦之防治中心社工之前介入時所接觸的案主家屬。性侵害案例發生時間為民國 88 年至 94 年，共蒐集 14 位樣本。整體而言，本研究的受害智能障礙者全部為女性，受害時年齡分布從 9 歲至 37 歲，障礙程度有 3 位輕度、8 位中度、3 位重度，而加害者與被害者的關係含鄰居與朋友等認識者類別、表哥與伯父等親戚類別、父親、陌生人等。而接受訪談的家屬其學歷分佈從國小到專科畢業，而受訪者中有 4 位為被害者的父親、5 位為被害者的母親、3 位為被害者的姐姐及 2 位為被害者的阿姨。被害者及其受訪家屬的基本資料見表 1。

表 1 被害者及受訪家屬基本資料

Case	被害者資料				被害者家屬(即受訪者)資料			
	加-受害關係	案發時間	被害者受害時年齡	障礙程度	受訪者年齡	學歷	職業	與被害者關係
1	鄰居	94年	15	中度	54	初中	工地工人	案父
2	同社區人	93年	14	重度	51	國小	工廠工人	案父
3	朋友	92年	31	輕度	36	高職	看護	案姐
4	同村人	94年9月	11	輕度	32	專科	工廠作業員	案姨
5	伯父	92年	13	中度	41	國中	家管	案母
6	小販	93年	29	中度	35	專科	幼教老師	案姐
7	同社區人	92年	24	輕度	54	國小	路邊攤販	案父
8	陌生人	94年	37	中度	39	專科	會計	案姐
9	伯父	89年	9	中度	38	國小	無	案母
10	榮民/3同年朋友	90/94年	14/18	重度	46	國中	工廠零工	案母
11	鄰居	88年	26	中度	46	國小	小本生意	案母
12	鄰居	89年	14	重度	49	國小	修理機車	案父
13	父親	91年 (多次)	14	中度	46	國中	美髮師	案姨
14	表哥	89年	14	中度	42	高中	家管	案母



### 三、資料分析

為確保研究的真實性，每場針對家屬進行的訪談均以錄音方式紀錄，之後將錄音內容轉成逐字稿進行分析。本研究以內容分析法來分析資料，主要分析工作由研究者與研究員共同擔任，且其步驟如下：

- (一) 先將訪談逐字稿內容編碼(code)。
- (二) 透過反覆聆聽錄音帶與重複閱讀逐字稿內容，以熟悉資料。
- (三) 根據訪談大綱所探討之問題對逐字稿資料進行主題概念化與歸類(category)。例如，「而且最重要的是社工每一次來都不同人，我是建議以後像這種性侵害案件要固定一個社工，不要每次來都不同人…不能每一次都換，每一次來都面對不一樣的人要怎麼開口…」這一段描述即歸類於「盼望接案社工固定，不會經常更換」。
- (四) 最後再將歸納的類別間連結統整，以形成家屬所知覺的防治中心社工執行智能障礙者遭受性侵害防治工作所面臨的需求主要概念(theme)。例如，將「提供轉介民間協會資源的管道」、「增進諮詢輔導與法律諮詢等資源的連結」與「連結未來能收容智能障礙子女之養護機構的資源」置於「家屬所知覺的防治中心社工員在提供資源連結所面臨的需求」主題項脈絡下。

### 四、研究之可信賴度

為了維持研究之可信賴度，研究者在研究進行中考量下列三個特性：1. 可轉移性：在資料蒐集之前，研究者先對訪談員進行訓練，用以使訪談員在訪談進行中運用開放性的溝通技巧，讓受訪家屬在無壓力之下，盡情地表達他們的看法，以增加本研究的厚實描述，使研究結果能被運用到其他類似的情境上；2. 可靠性：本研究之原始資料及分析內容均有電腦檔妥善保存，以建立審查管道；3. 可確認性：研究者與三位訪談員在進行訪談前，先檢視自己對社工專業所存在的性侵害防治工作需求之想法，而在正式研究時警惕不讓自己潛在的主觀意識影響研究參與者的想法。此外，進行資料分析的工作是由研究者與前述的

研究員共同擔任，二人先分別對逐字稿資料進行主題概念化與歸類，有少數不一致處則進行討論交換意見以取得共識，最後依共識確定正式的概念分類，以增加研究結果的可確認性。

## 肆、研究結果與討論

### 一、家屬所知覺的防治中心社工員在提供心理支持所面臨的需求

#### (一) 盼望接案社工固定不會經常更換

被害者家屬與社政體系接觸所面臨的最大困難為服務的社工更換率高。例如一位受訪家屬反映：「320 一位姓張的，跟我同姓，換來換去換來換去，換到我都迷糊了，326 這個比較好，325 這個也不錯，現在換這個324 的，這是桌子上的編號。」(case7)，而此社工更換率高的現象不僅讓社工員未能履行應對案主及其家庭提供心理支持的承諾，有時反而還造成對案主及其家屬的困擾。

例如參與本研究的一位案主姊姊反映，時常更換社工不僅讓社工無法了解案情，甚至初次見面的社工會讓受害案主處於陌生情境而產生緊張害怕的情緒：「而且從頭到尾的社工都是不一樣的，所以最後一次那個社工他怎麼了解我妹妹是怎樣，他只是聽到前面那個人交給他的，所以從頭到尾滿亂的，九十三年案發到現在是九十四年的十月，當中換了 2.3 個社工…到最後檢察官出庭，一定要找一個社工，他(新社工)可能只是看一些記錄吧…因為這個社工師是不認識的…那我妹對他不熟悉，害怕，她就會很緊張、害怕」(case6)。

另一位受訪的家屬也反映，社工員也許想要傾聽案情而對案主與家庭提供心理支持，然而在一回生二回熟的狀況下，本來想要訴苦的家屬面對新的社工也難以啓齒：「而且最重要的是社工每一次來都不同人，我是建議以後像這種性侵害案件要固定一個社工，不要每次來都不同人…不能每一次都換，每一次來都面對不一樣的人要怎麼開口，像我今天跟你講，你跟我有點熟，下回來又是你就知道怎麼講，那今天你明天換他後天

換他，我怎麼跟你講，我就算有滿腹心事要跟你講，我也講不上來…」(case14)。

另一位受訪的案主母親也反映，新更換的社工每每要重新詢問案情，有些社工如果能關心案主的需求，則讓家屬感覺得到支持，但有些社工只是在乎能應付自己的文件工作處理而一再詢問案情，這樣的接觸方式只會徒增案主和家庭的生活作息困擾：「就社工一直換，我也不知道要問誰，我做生意也沒空，唉！反正就發生很久了，也不知道該怎麼處理啦！…換過四個，應該是四個…頭一個是對我們很好，事情剛發生的時候，就說要幫我們的忙，看我女兒要不要心理輔導，不過我想一想，她就聽不懂，又是中度智障，都聽不懂，輔導我是跟他說不用啦！他是比較好啦！就很關心，過一陣子還會問我們說，有什麼需要幫忙的，後面那三個，就沒有太接觸到，也沒有來關心。換來換去，有的還要重問一遍，我覺得很麻煩，這樣問問，是好幾年的事了，我哪記那麼多…大家都在問，問也沒辦法解決，說也奇怪，他們也不會說固定一個社工，在那裡換來換去，還跟我們約時間說要說，或是電話說，我就在忙還要跟他們說那些，說那個好久以前的事了，還在說…」(case11)。

因家屬反映社工員的時常更換，的確造成案主與家屬的困擾，因此有家屬反映，希望承辦案件的社工能夠固定，如此才可避免重複陳述案情，例如一位案主母親反映：「而且希望不要每次都換人，一個性侵害的，就固定那個社工就好，每次都換，就又要多說一次，我們大人還沒關係，小孩子能接受嗎？…妳想如果社工從頭到尾都同一個人，是不是我就不講很多次，我跟妳說第一次，一路走過來走到最後，如果今天又換一個，是不是我見十個就要講十遍」(case14)。另一位案主阿姨也反映：「當然是他們不要換最好了…對啊，例如今天是你來輔導我的話，你很清楚我了，突然又換你來，你，我之前發生什麼事，你完全可能不知道…而且他的 case 可能又不是只有一件。有時候也會搞混了…就是說人員不要常常調動」(case13)。

(二) 社工性侵害防治專業應再加強，以更能貫徹

支持的角色

台灣的性侵害防治中心是在民國 86 年「性侵害犯罪防治法」通過之後才陸續成立的，截至本研究收集資料的民國 94 年為止，被害者家屬反映防治中心的社工員對性侵害處理流程的專業仍有待加強，例如本研究一位受訪家屬反映，因初次面對智能障礙者家人遭受性侵害而對處遇流程感到陌生，而社工員又未能盡到告知相關事宜的責任，因此其性侵害防治專業能力有待加強：「其實我們一般沒遇過這樣的事情，或者是沒有從事相關工作，突然發生這種事情，真的茫茫然，不知道到底該怎麼做，要找誰？我在這個程序當中要注意什麼？去醫院要做什麼？這個我們都不知道…所以會比較希望他可以告訴我們，我來報案時只要說是來報性侵害案，你就要把相關的、需要注意的都告知被害人…我覺得社工對於這種案件(性侵害)也要去學習，畢竟他們在這專業上還是不太夠，我想他們也應該去進修、訓練…對，我想社工的部分應該要好好加強專業的部分」(case4)。

另一位家屬則反映，有些社工員的工作態度敷衍了事，不僅草率讀過之前社工員所填寫的紀錄，甚至在陪同出庭時還忘記攜帶相關的資料：「每一次都來不同的社工，有的社工更誇張，連檔案都沒有仔細看，晃過就算了，去到法院法官問他也一問三不知，一問三不知沒關係，而且他連應該帶的資料都沒有，還要我說，有時是我不能調查到的，社工有權利去調查，這件案件他有權利去翻閱，可是我們沒有辦法去翻閱，有時問到社工他也答不上來，那你看我怎麼辦，就全靠這個檢察官了，看他相信不相信我…對呀，有時要做做功課，去了一問三不知，那怎麼保護，怎麼去輔導小孩子」(case14)。

另外如同文獻(Prior et al., 1999)所發現的，當社工員必須配合警察擔任調查案情的角色時，則社工員對案主的支持度就會降低，而參與本研究的一位家屬反映，接觸的社工員不僅不能擔任支持者的角色，甚至還懷疑案主家人謊報案件：「我覺得他們一直在配合派出所那邊，整個立場還是站在那邊，不是認為這個案件到底有沒

有，那邊的女警和警員就告訴他們(指社工)這個案件怎樣，他們一開始可能就會認為可能不是真的，所以在陪同做筆錄上，會認為這可能不是真的…他們的立場上應該要保持公正，他不為我們想，至少也要為這個社會想，如果說對方沒有受到制裁，他願意悔過就好，如果他以後再犯呢！」(case4)。

## 二、家屬所知覺的防治中心社工員在提供經濟支援所面臨的需求

### (一)爭取智能障礙子女的職業訓練與職業安置機會

雖然本研究目的在調查遭受性侵害的智能障礙者家屬針對接觸社工體系所覺知的需求，結果發現被害者的家屬除了關心性侵害事件後續處理的接案社工更換率、社工的處遇專業能力之外，被害者家屬也考量到智能障礙者的未來謀生能力，而反映希望社工員能多加尋求讓智能障礙者接受就業訓練及就業安置的機會，例如三位家屬反映：

「我想說，上次社工有跟我建議啦，如果說看情況的話她自己要繼續念對她有幫助，如果她不想念的話，就送去那個桃園技藝訓練所…，因為她沒有謀生能力嗎，所以我想說，出去學看看怎樣，將來可以謀生這樣子…我會老啊，總不能照顧她一輩子，對不對…看她能學一個技藝這樣子」(case2)

「我是不希望說用救濟的方式，我希望說你們能輔導她有一個工作，讓她穩定下來，因為她的伯伯(即養父)年紀大了，生下的小孩子還小，我是希望你們能幫我輔助我妹妹工作，讓她有一技之長，畢竟個人有個人的家庭啦，我們不可能說照顧她一輩子，我希望說政府能訓練她能夠有一個固定的工作，錢多少都沒關係啦！能夠養活自己啦！也不能說長期都靠人家救助啦…讓你們能夠輔導她，讓她做比較簡單一點的工作，然後她能夠跟小孩子在這個社會生存下去，不會造成社會的問題」(case3)

「我們政府機關是不是說要給他們有一個訓練的地方，因為像他們現在這樣，像她總跟我說老師在訓練他們去上班…像她這樣念啟智學校啊

，本來要去引一些什麼工作啊，但最後也都不了了之，也都沒有辦法…」(case10)

爲了維護身心障礙者之權益以及保障其平等參與社會、政治、經濟、文化等之機會，民國 96 年公佈之「身心障礙者權益保障法」第四章中即制定了維護身心障礙者就業權益的辦法，亦即各級勞工主管機關應依身心障礙者之需求自行或結合民間資源以提供無障礙個別化職業重建服務，對於具有就業意願及就業能力但不足以獨立在競爭性就業市場工作的身心障礙者，應提供個別化就業安置、訓練及其他協助等支持性就業服務；而對於具有就業意願但就業能力不足而無法進入競爭性就業市場之身心障礙者，勞工主管機關應該提供長期就業支持的庇護性就業服務。而更重要的，除了勞工主管機關應該多加提供身心障礙者的就業機會之外，特殊教育學校、身心障礙者收容機構、及縣市政府社會福利主管機關的社工業應多加倡導智能障礙者的權益而大力執行工作機會保障之監督及協調。

### (二)增加對被害者家庭的經濟補助

如同文獻(Carter, 1993)發現被害者家庭的經濟受到影響，因而要讓案主接受諮商治療的往返交通費負擔都成問題，參與本研究的一位做小本生意的案主母親也反映如果要讓智能障礙案主上課，則家中經濟狀況亦無法承擔其往返交通費：「政府喔？像我們這樣的窮苦人家，要養那麼多的孩子，妳看我白天要出去做生意，女兒在家裡也不放心，說什麼要讓她去哪裡上課，坐車什麼都要錢，我們也沒有那麼多錢，說要安置，我們是捨不得，後來想一想是我們老了之後，女兒又是這樣，我們也不知道要怎麼處理，是希望政府可以補助，可憐我們這些可憐人」(case11)。

而另外三位受訪家屬則並未特別指出是因智能障礙案主遭受性侵害後而使得家中經濟有所影響，而究其需要補助的原因，包含因爲孩子在就學：「孩子現在在讀書，看能不能多給一點補助…」(case9)；另外一位父親則反映，自己爲家中唯一的經濟生產者，但因爲身體的問題也難以維持家中經濟穩定：「我老婆沒有工作，能夠給我金錢上的援助、幫忙…生活能夠過得去就好。

像我現在的手，也是很難做生意，沾到水過了幾天又開始痛。」(case7)；第三位母親也反映，家中經濟有了入不敷出的現象，而希望社工能協助其申請低收入戶證明而能獲得津貼補助：「這麼大群人在吃，又這樣子(指女兒被性侵)…工作在做，身體也不好，也很艱苦…經濟很不好過的啦…就煮飯洗衣，自己又不能出去幫忙賺錢啊…支持我們啊，有說要去申請貧民的啦(指低收入戶證明)，就申請不過啦…算說我兒子多少有在工作，就是說沒有那張證明啦」(case5)。

在「身心障礙者權益保障法」中亦針對維護身心障礙者的經濟安全而制定法規，例如第 71 條規定了縣市主管機關對轄區內之身心障礙者應依需求評估結果提供生活補助費、日間照顧及住宿式照顧費用補助、居家照顧費用補助等，且第 72 條亦規定了對於身心障礙者或其扶養者應繳納之稅捐依法給予適當之減免，由上述兩條法令不難看到政府為身心障礙者家庭經濟既考量開源又考量節流，可謂對身心障礙者的福利不遺餘力，然而，整體而言，參與本研究受訪的家庭都屬社經地位中低地位，因此有些家庭仍然盼望防治中心的社工能夠增加對受害者家庭經濟的補助。

### 三、家屬所知覺的防治中心社工員在提供資源連結所面臨的需求

#### (一)提供轉介民間協會資源的管道

也許是因前述政府公部門的社工員更換率高，以及處遇性侵害的專業及態度有待加強等因素，本研究有三位受訪家屬都反映了希望政府公部門能連結民間協會的資源而對其家庭有所協助，其中 case8 已經接受民間協會的支援而且對其有正面的反應：

「因為我大姐他們是低收入戶，而且我大姐本身也有輕度智障，政府的部分希望可以多提供一些民間的基金會或是什麼協會，多提供一些管道，尤其是一開始有這種案件的時候，如果這些管道在社會局或派出所所有清楚的公布的話，我們可以得到一些協助會比較好一點…」(case4)

「我知道有你說的智障者家長協會，可是離我們很遠，我們也不方便，我只有這部分希望政府如果真的關心智障者家庭，應該要有一個比較

完整的配套，就是隨時在注意，像獨居老人都有社工去服務，可是像這樣的就沒有」(case6)

「…還有調色盤協會的也有來關心我們。了解我們的一些狀況，給我們一些資源，我覺得這個不錯…」(case8)

#### (二)增進諮商輔導與法律諮詢等資源的連結

與 Prior 等人(1999)的發現一致，本研究受訪的 case6 與 case8 亦反映了希望社工員能夠多連結有關諮商治療及法律諮詢等相關的資源提供給家屬：

「另外性侵事發時，就是你會不知道怎麼辦，我要怎麼做，應該怎麼辦…我們家人遇到事情就比較不客觀，因為會生氣，會罵她(指案主)，比較不會心理的建設，諮詢，而且我們不是專業，所以這個部分還是要專業的人員」(case6)

「是說如果我們不知道法律上，法律有哪些問題的話，可以幫我們…如果說是我們沒有能力的情況之下，他有這些資訊給我們，我覺得這不錯」(case8)

#### (三)連結未來能收容智能障礙子女之養護機構的資源

家屬除了會考量智能障礙者的未來謀生能力，而希望社工員能爭取其工作權益之外，有三位中重度案主的父母親皆擔心將來本身無法照顧智能障礙孩子時，希望政府的社會福利單位能讓其子女安置在適當的養護機構：

「這個，我是，我是說看我的能力啦！不要說什麼，我只是說我的女兒經過這件事以後，政府能夠補助她到有什麼單位好一點啦！像她在國中畢業啦，我也不能說照顧她一輩子嘛！我是想說政府能夠給殘障的兒童有一些，好像說，給他們有一個生活的，生活的地點啦！像仁愛之家那種地方啦！我是想這樣而已啦！政府如果能照顧這些而已，不用每天，因為是家裡有兩個啦，就是我太太跟我女兒，就有她們兩個這樣子啦。」(case1)

「看以後女兒可以安置在比較好的地方嗎！我們有能力的時候是會盡量養她，自己養也不可能去報政府，是說這種事也很難說，像她發生這種事，妳說要帶她去安置，我們又會捨不得，妳

說以後老了之後，是沒辦法，眼睛閉上就看不見了，看不見當然希望她去好一點的地方。」(case11)

「這個孩子就這樣，其他的部分我們都會照顧，也不知道死後，誰會照顧她？…孩子長大，我們也會常想以後的問題…一定先走一步，這些都是後面的問題。」(case12)

根據「身心障礙者權益保障法」第 62 條，縣市主管身心障礙福利的機關應按轄區內身心障礙者人口特性及需求，推動或結合民間資源設立身心障礙福利機構以提供生活照顧、生活重建、福利諮詢等服務，而根據內政部(2010)的資料可以發現台灣目前登記有案的身心障礙福利機構計有公立 17 家、私立 189 家、公設民營者 66 家，共計 272 家，例如由去年 2009 年 3 月安息主懷的葉由根神父所創辦的新竹縣私立天主教華光智能發展中心也是其中一個機構。然而，綜觀表 2 被害者家屬基本資料，可以發現參與本研究的家庭多為社經地位中低程度的家庭，其對於機構尋求與申請的資訊獲得也因而不足，未來無論是性侵害防治中心或者社會福利單位的社工，都應該為這群智能障礙者家庭的權益大力倡導而主動提供其相關身心障礙福利機構的諮詢服務。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

眾所周知，社工員是為了受到歧視與壓迫的族群爭取權益而興起的行業，因此，性侵害防治中心的社工員理應陪伴性侵害受害者及其非加害者的家人熬過事件帶來的傷痛並為其爭取該得的權益。而長久以來，智能障礙者因其身心特性成為遭受性侵害刑事犯罪案件的高危險群，因此，從智能障礙受害者及其家屬過往的經驗來談其所期望防治中心社工員能夠建立的工作重點是一重要的議題。本研究發現，智能障礙性侵害受害者之家屬所知覺的社工專業在提供智能障礙受害者及其家庭心理支持的需求為盼望接案社工固定不會經常更換以及社工性侵害防治專業應再加強以更能貫徹支持的角色。在提供經濟支援的需求則

為爭取智能障礙子女的職業訓練與職業安置機會以及增加對受害者家庭的經濟補助。在連結資源的需求為提供轉介民間協會資源的管道、增進諮詢輔導與法律諮詢等資源的連結以及連結未來能收容智能障礙子女之養護機構的資源。

### 二、建議

#### (一)針對社政體系的資源補足

本研究發現，多數的受害家屬反映防治中心接案社工的更換率高，此現象不僅造成社工員未能對案主家庭提供支持，反而讓怕生的案主因不熟悉社工員而緊張害怕，或者新更換的社工員一直要詢問了解案情而打擾了案主家庭的生活作息，因此多數家屬希望接案社工能夠固定。這個問題如果要解決，則牽涉到社政體系的結構面問題，台灣的社政體系維持著約聘人員多於正式人員的生態現象，一方面因為工作的福利待遇並不穩定，另一方面又因為性侵害與家庭暴力的案件量大，因此防治中心的社工員來來去去已是司空見慣的現象，未來政府如果重視智能障礙受害者及家屬的心聲，則應該增加編列社政體系人力的預算，即使無法負荷增加正式人員的編列，但至少能夠為約聘人員盡力爭取福利，以讓其願意久留在工作崗位上。

此外，有些參與本研究的家屬反映，希望社政單位能夠增加經濟援助，雖然依據「身心障礙者權益保障法」，台灣的社會福利單位在平時就已經根據身心障礙者的障礙等級核發生活補助津貼，但因智能障礙者多出身於經濟地位中低水準的家庭，所以，建議社會福利單位針對遭受性侵害的智能障礙者家庭能夠另外編列因應性侵害事件的急難事件補助津貼，以稍微減緩被害家庭的經濟壓力。

#### (二)加強社工員的養成教育

另外，本研究發現受害者家屬反映防治中心社工介入性侵害案件的能力有待加強，例如社工員應該盡到告知家屬任何有關案件進行會面臨到的具體狀況(如到醫院驗傷會面臨的情境)，而有些社工員甚至在出庭時還忘記攜帶檔案資料，此外，有的社工員則是與警察站在同一陣線而懷疑受害者受害的真實性。由上述社工員處遇智能障

礙案件的態度，我們不禁要為受害者抱不平，因其權益不僅不能由社工員倡導，甚至社工員的態度反而造成受害者二度遭受創傷。因此我們不禁要呼籲社工的養成教育除了要重視技能的傳授之外，更要養成學生能夠培養充分的專業服務熱忱，如此才能為智能障礙者此一遭受性侵害的高危險群伸張正義。

(三)為智能障礙受害者家庭連結民間協會以多方尋求資源

最後，有受害者家屬反映，當智能障礙者受到性侵害之後，由於家屬對法律程序及受害者如果產生創傷情緒而該如何輔導都毫無頭緒，更重要是有些父母會擔心智能障礙者子女未來安養問題，因此家屬希望防治中心社工能連結有關諮詢、法律諮詢及養護機構等相關資源，然而有鑑於目前防治中心社工員的工作負擔量大，因此建議社工員至少能夠幫助智能障礙者家庭連結到民間相關福利團體以尋求可用的資源(如智能障礙者家長總會)，因此防治中心應規劃整合民間協會作為二線服務資源以利智能障礙者家庭使用，但是整個個案管理及協調的工作仍然應該由防治中心社工員來主導。

### 三、研究限制

最後，本研究有其限制之處，第一，本研究是採用質化研究的方法來了解智能障礙受害者之家屬所知覺的防治中心社工員服務需求，因研究樣本的選取是採用立意取樣的方法委託各縣市性侵害防治中心社工轉介願意受訪的家屬，因此本研究的結果僅能呈現願意參加的家屬心聲，研究結果不能推論到那些未參加家屬的看法。第二，本研究願意接受訪談的智能障礙受害者之家屬樣本多屬社經地位中低地位的族群，研究結果不能推論到那些社經地位高的家屬看法。

## 參考文獻

### 一、中文部份

內政部(2010)。全國身心障礙福利服務機構概況一覽表。資料檢索日期：2010年10月16日。網址：<http://sowf.moi.gov.tw/05/new05.htm>。

htm。

內政部統計處(2010)。人口統計。資料檢索日期：2010年10月6日。網址：<http://www.moi.gov.tw/stat/>。

內政部統計處(2010)。身心障礙者人口統計。資料檢索日期：2010年10月6日。網址：<http://www.moi.gov.tw/stat/>。

內政部統計處(2010)。性侵害犯罪事件通報被害人數統計(障礙別)。資料檢索日期：2010年10月6日。網址：<http://dspc.moi.gov.tw/public/>。

立法院(1997)。性侵害犯罪防治法。中華民國八十六年一月二十二日華總(一)義字第8600016230號令公布。

立法院(2005)。性侵害犯罪防治修正法。中華民國九十四年二月五日華總(一)義字第09400017721號令公布。

立法院(2007)。身心障礙者權益保障法。中華民國九十六年七月十一日華總(一)義字第09600087331號令公布。

王燦槐(2003a)。我國性侵害防治工作之問題與改革—官方性侵害防治的組織設計。《社會文化學報》，16，41-68。

王燦槐(2003b)。制定我國性侵害防治中心社工標準化流程的歷程：一個參與者的觀察。《社會文化學報》，17，49-66。

黃富源(2005)。我國性犯罪現況與防治對策之分析。《國家政策季刊》，4，69-99。

### 二、英文部份

Anderson, L. E., Weston, E. A., Doueck, H. J., & Krause, D. J. (2002). The child-centered social worker and the sexually abused child: Pathway to healing. *Social Work, 47*, 368-378.

Carter, B. (1993). Child sexual abuse: Impact on mothers. *Affilia, 8*, 72-90.

Davies, E., Seymour, F., & Read J. (2000). Children's and primary caretakers' perceptions of the sexual abuse investigation process: A New Zealand example. *Journal of Child Sexual Abuse, 9*, 41-56.

Fryer, G. E., Poland, J. E., Bross, D. C., & Krugman, R.

- D. (1988). The child protective service worker: A profile of needs, attitudes, and utilization of professional resources. *Child Abuse & Neglect, 12*, 481-490.
- Furey, E. M. (1994). Sexual abuse of adults with mental retardation: Who and where. *Mental Retardation, 32*, 173-180.
- Gilson, S. F., Cramer, E. P., & DePoy, E. (2001). Redefining abuse of women with disabilities: A paradox of limitation and expansion. *Affilia, 16*, 220-235.
- Henry, J. (1997). System intervention trauma to child sexual abuse victims following disclosure. *Journal of Interpersonal Violence, 12*, 499-512.
- Jones, L. M., Cross, T. P., Walsh, W. A., & Simone, M. (2007). Do children's advocacy centers improve families' experiences of child sexual abuse investigations? *Child Abuse & Neglect, 31*, 1069-1085.
- Mason, M. A. (1992). Social workers as expert witnesses in child sexual abuse cases. *Social Work, 37*, 30-34.
- McCormack, B., Kavanagh, D., Caffrey, S., & Power, A. (2005). Investigating sexual abuse: Findings of a 15-year longitudinal study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability, 18*, 217-227.
- Nosek, M. A., Foley, C. C., Hughes, R. B., & Howland, C. A. (2001). Vulnerabilities for abuse among women with disabilities. *Sexuality and Disability, 19*, 177-189.
- Orelove, F. P., Hollahan, D. J., & Myles, K. T. (2000). Maltreatment of children with disabilities: Training needs for a collaborative response. *Child Abuse & Neglect, 24*, 185-194.
- Pan, S. (2007). Prevalence of sexual abuse of people with intellectual disabilities in Taiwan. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities, 45*, 373-379.
- Plummer, C. A., & Eastin, J. A. (2007). System intervention problems in child sexual abuse investigations: The mothers' perspectives. *Journal of Interpersonal Violence, 22*, 775-787.
- Prior, V., Lynch, M. A., & Glaser, D. (1999). Responding to child sexual abuse: an evaluation of social work by children and their carers. *Child and Family Social Work, 4*, 131-143.
- Sobsey, D., & Doe, T. (1991). Patterns of sexual abuse and assault. *Sexuality and Disability, 9*, 243-259.

## 附錄

## 被害者家屬訪談大綱

**壹、基本資料**

## 一、受訪家屬基本資料

1. 受訪者年齡：請問你今年幾歲？
2. 受訪者教育程度：請問你是讀什麼畢業？
3. 受訪者職業：你作什麼工作
4. 受訪者與被害者的關係：你跟被害者是什麼關係

## 二、被害者基本資料

1. 案發日期：(最近一次) 年 月 日 時，受害次數：第 次

## 2. 加害者與被害者的關係

## 認識程度

- 不認識 初識 普通 熟識 非常熟識 不詳

## 關係類別

- 配偶 家人 直系親屬 父母之親戚/朋友 鄰居

- 前夫/前妻 約會對象 普通朋友 未婚夫/妻

- 男/女朋友 前男/女朋友 網友 同事/同學

- 顧客/主管 僱主/部屬 不詳 陌生人

- 其他\_\_\_\_\_

## 3. 被害者年齡：案發的時候被害者幾歲？現在幾歲？

## 4. 被害者障礙程度：

- 智障 精神病 自閉症 多重 其他：請說明\_\_\_\_\_

- 輕度 中度 重度 極重度

**貳、被害者使用相關社政資源社政資源的建議**

## 一、當案件發生後，您受到社會局性侵害防治中心社工的協助有哪些？

## 二、在社會局性侵害防治中心社工協助的過程中，您遇到哪些問題？

## 三、您認為社會局性侵害防治中心社工爲了符合被害者的需求，對於被害者的協助可以改進的地方有哪些？



## **Study of Expectations of Social Workers' Services Perceived by Family Members of Sexually Abused Victims with Intellectual Disabilities**

Wen-Ying Liou

Associate Professor, Department of Education, National Chiayi University

### **Abstract**

People with intellectual disabilities (ID) are at high-risk for being sexually abused. Whenever sexual abuse happened, the victim's family members would contact with social workers working in the Sexual Assault Prevention Center, after the disclosure of the abuse. The purpose of this study was to explore the expectations of social workers' services perceived by 14 family members of victims with ID, employing a qualitative method of individual interviews to collect data. The results showed the expectations on social workers' psychological supporter role included: (1) The social worker in charge of the case victim with ID would not change; (2) Social workers' professional skills on dealing with sexual abuse cases needed to be improved. The expectations on social workers' financial supporter role included: (1) Get more opportunities of occupational training and placement for people with ID; and (2) Increase the financial subsidy to victims' family. The expectations on social workers' resource broker role included: (1) Provide the referral to private association of victim service; (2) Make the service connections of counseling and consultant about law to the victims' family; and (3) Make the service connections of institutions for people with ID to the victims' family.

**Keywords:** intellectual disabilities, sexual abuse, social worker, victim's family members

## 東臺灣特殊教育學報各期目錄索引

## 第一期

編號	篇名	作者	頁次
1	花蓮地區身心障礙教育支援系統相關問題之調查研究	林坤燦	1-60
2	花蓮地區設有特殊教育班國中小自我評鑑結果之比較研究	林坤燦	61-90
3	阿美族民俗舞蹈對原住民智能障礙學生之自我概念影響之研究	何東墀 洪清一	91-128
4	新編中華智力量表試題分析初探	廖永堃	129-164
5	「伴隨心身症不登校兒」之身心醫學的探討	石明英	165-194
6	社會科課程設計與特殊性概念的探討	白亦方	195-216
7	The Connection between ASL Narration and English Writing in Deaf Students 美國聾校學生手語說故事能力與英語故事寫作文能力之相關研究 (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為與溝通功能之研究	莊妙芬	53-76
4	輕度智能障礙學生數學科過程本位教學成效研究	陳政見 陳志宏	77-118
5	以溝通為基礎的行為處理策略對極重度智能障礙學生口語固著行為之效果研究	鈕文英 王芳琪	119-149
6	啓智學校高職部學生於電腦輔助教學之注意力與學習動機之研究	黃富廷	151-170
7	語言治療師及特教教師對無口語兒童溝通策略模式之研究	曾怡惇	171-196
8	高職聽障教育教師轉銜服務知能調查研究	林幸台 楊雅惠	197-211
9	自閉症兒童、一般兒童及智障兒童遊戲能力之比較研究	胡心慈	213-236
10	自閉症兒童行為問題家庭介入方案實施探究	顏瑞隆	237-264
11	Functional Analysis of Stereotypical Hand-Mouthing in a Student with Autism 自閉症學童咬手行為的功能分析之研究 (英文)	唐榮昌 李淑惠	265-278

## 第五期

編號	篇 名	作者	頁次
1	自編「發展遲緩幼兒課程」之實徵性研究	黃榮真 盧台華	1-24
2	高職輕度智能障礙學生自我決策狀況之分析	林宏熾 丘思平 江佩珊 吳季樺 林佩蓁	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）	林玟秀	235-263

## 第七期

編號	篇名	作者	頁次
1	Using Functional Communication Training to Reduce Hand Mouthing Behavior in a Student with Multiple Disabilities 以功能溝通訓練來減低多重障礙學童的含手行爲 (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

## 第八期

編號	篇名	作者	頁次
1	融合教育「關注本位採用模式」理論建構及其試探研究	羅清水 林坤燦	1-19
2	功能本位介入策略對注意力缺陷過動症學生口語干擾行爲之成效研究	楊俊威 鈕文英	21-38
3	合作學習對國小普通班學習障礙兒童數學學習成效之研究	許美華 林坤燦	39-69
4	國小二年級學生認識身心障礙同儕活動方案介入成效之研究	楊寶玉 鍾莉娟	71-95
5	自編「音樂教學活動方案」在國小特教班實施成效之探討	黃榮真	97-122
6	花蓮縣巡迴式資源班辦理成效探討	廖永堃 蔣明珊 何雅玲 胡軒瑜 黃子容	123-152
7	從啓智學校學生「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	153-167
8	讀書治療對國中低成就資優生之個案輔導研究	王文伶 彭錦珍 張維哲 曾淑賢	169-190
9	國小原住民學習障礙兒童與非原住民學習障礙兒童在魏氏兒童智力量表的表現分析	王淑惠	191-214
10	國民中小學資源班資深與新手教師課程設計知能調查研究—以桃園縣爲例	黃馨慧 王文伶 花敬凱	215-235

## 第九期

編號	篇 名	作者	頁次
1	A Case Study of Internal and External Support System for Gifted Individuals with Learning Disabilities in Colorado, U.S.A.	吳永怡	1-8
2	國小階段識字教學成效之後設分析—以單一受試實驗研究法為例	林育毅 王明泉	9-28
3	台灣地區國民中學畢業未升學身心障礙生追蹤調查之研究	林坤燦 羅清水	29-50
4	榮譽制對國小啓智班學生自我管理能力影響之研究	洪清一 張桓桓	51-74
5	國中英語免修資優生參與充實課程學習成效之個案研究	柯麗卿	75-92
6	台北縣特殊教育相關專業合作模式及運作方式之探討	張如杏	93-108
7	父母教養自閉症幼兒之心理適應研究	曹純瓊 章玉玲	109-124
8	高中職特殊教育教師專業評鑑規準之意見及其選取研究	陳麗如 陳清溪 鐘梅菁 江麗莉 陳惠茹	125-148
9	省思要素在適應體育之應用—以台東大學師培機構為例	程鈺雄	149-174
10	智能障礙學生國小非身心障礙手足親子互動關係、手足關係、社會支持與其同儕互動關係之研究	劉明松 王明雯	175-194
11	高雄縣市身心障礙資源班教師公共關係覺知研究	劉冠姣 張英鵬	195-218
12	啓智學校教師對「特殊教育教師專業標準」意見之調查研究	蕭金土 陳瑋婷	219-236

第十期

編號	篇 名	作者	頁次
1	台灣地區大專校院身心障礙學生休退學現況調查研究	林坤燦 羅清水 邱澗瑩	1-19
2	寫字教學法對國小二年級寫字困難學生學習成效之研究	邱清珠 劉明松	21-45
3	運用自我管理及家長參與對數學低成就學生數學家庭作業的完成率及正確性增進之研究	林育毅 王明泉 唐榮昌	47-69
4	交互教學法對國小學習障礙學生閱讀理解成效之研究	李麗貞 王淑惠	71-92
5	合作學習與自我教導對聽覺障礙兒童閱讀理解成效之研究	盧宇香 洪清一	93-119
6	國民小學特教教師教學熱忱之研究	趙曼寧 王明泉 程鈺雄	121-149
7	國民中學特殊教育教師在職進修需求之研究	吳佳臻 張勝成	151-165
8	自編「高職特教班性別平等教育課程」初探之實徵性研究	黃榮真 洪美連	167-182
9	大學社區服務課程價值的實踐－服務提供者與接受者觀點之探究	梁碧明 謝靜如	183-200
10	同儕中樞反應訓練對國小自閉症兒童自發性社會互動行為影響之研究	張家銘 唐榮昌 王明泉	201-212

## 第十一期

編號	篇 名	作者	頁次
1	國中小特殊教育教師專業評鑑手冊編製之探討	陳清溪	1-29
2	台東地區國中小融合教育實施成效及問題研究	劉明松	31-52
3	花東地區身心障礙資源班教師專業角色知覺及教學效能之研究	李純慧 程鈺雄	53-78
4	音樂才能優異學生家庭教養對其音樂成就影響之初探研究－以東部地區為例	吳永怡	79-100
5	花蓮縣國中小資源班教師人格特質與工作壓力之研究	李淑惠 王明泉 吳永怡	101-127
6	遊戲式 C A I 教學方案對提升國中小高功能自閉症學童動作能力之研究	曹雅茜 楊熾康	129-151
7	鷹架式語言教學結合多媒體對增進智能障礙學生口語表達能力之研究	黃麗珠 孫淑柔	153-182
8	注意力缺陷過動症學生社會技巧之研究：以普通班教師觀點	蔡明富	183-205
9	語言障礙兒童的數學學習障礙與教學初探	李秀妃	207-218
10	圖示－自我教導方案對增進高職中重度智能障礙學生清潔類工作技能學習成效之研究	林秋每 林坤燦	219-242



東臺灣特殊教育學報第十二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
黃榮真 邱子華	開啓特殊需求幼兒人際互動的一扇窗—自編兒歌教學活動對學前融合班特殊需求幼兒人際互動之成效探討	99.10.10	99.11.24
鄭雅莉 何東墀	特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究	99.10.11	99.11.19
陳靜湘 廖永堃	幼稚園角落活動時間中盲童與教師助理員互動情形之個案研究	99.10.08	99.11.17
吳莉蓉 梁碧明	雲嘉地區自閉症兒童暑期教育現況及家長教養需求	99.10.10	99.11.18
楊熾康 李芷穎 鍾莉娟	CAI與傳統教學對一位國小輕度智能障礙學童注音符號學習成效之研究	99.10.10	99.11.19
蔡明富	有無伴隨品行疾患之注意力缺陷過動症學生與普通學生行為問題之比較	99.10.11	99.11.19
鄭立瑋 林坤燦	花蓮縣國中小學學習障礙學生歸因型態之調查研究	99.09.27	99.11.17
劉文英	當智能障礙者被性侵害之後—談家屬所知覺的社會工作服務需求	99.10.11	99.11.16

## 東臺灣特殊教育學報第十三期稿約

一、東臺灣特殊教育學報創刊於民國 87 年 9 月，以發表有關特殊教育各層面之學術性論文為主。本學報歡迎各類實徵性研究及具有創見之理論或文獻探討。100 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 2011 年 11 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，請依序撰寫，包括標題、五百字以內中文摘要（含關鍵詞）、正文、參考文獻及英文摘要（含關鍵詞）。請以 A4 紙列印，並附上電子檔案〈Word 2003 格式〉，全文（包含中英文摘要及參考文獻）以不超過兩萬五千字為原則，**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〉兩份（雙面列印）以備送審。作者請註明個人資料：中文姓名、服務單位、現職、通訊地址、聯絡電話及 E-mail，並請單獨列印。**文中勿出現任何個人資料**。

四、截稿日期：2011 年 9 月 15 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 2011 年 10 月 14 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，網址：<http://dpd.nttu.edu.tw/secenter> 東臺灣特教研討會/學報 選項），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：2011 年 10 月 25 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 6 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為。
- 3.再授權國家圖書館或其他資料庫業者將本論文納入資料庫中提供服務。
- 4.為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。

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

九、文稿收件聯絡地址：

請將稿件郵寄至：95002 臺東市中華路一段 684 號，國立臺東大學特殊教育中心，請註明「投稿東臺灣特殊教育學報第 13 期」。

聯絡電話：089-353213、089-346607；E-mail：[spec@nttu.edu.tw](mailto:spec@nttu.edu.tw)

# 國立東華大學一〇〇年度 東臺灣特殊教育學術研討會邀稿通知

一、主辦單位：教育部特教小組

承辦單位：國立東華大學特殊教育學系、特殊教育中心

二、參加對象：

(一) 教學實務討論：花蓮縣各類特殊教育工作者。

(二) 學術研究發表：不分區各類特殊教育工作者。

三、發表日期：100 年 11 月下旬～12 月中旬(以本中心網站公告為主)

四、地點：另行公告至本中心網站「最新消息」

五、徵稿範圍與發表內容：

(一) 教學實務：有關特殊教育之各類學校(班)教學實務問題、教材教法、教學策略、教學經驗、教學革新等，均可參加發表及討論。

(二) 學術研究：各級學校特殊教育工作者進行之有關特殊教育研究論述。

六、截稿日期：各類稿件預定於 100 年 10 月 14 日截止收件。(以郵戳為憑)

(一) 教學實務類：文長至少八千字；

(二) 學術研究類：文長不超過一萬五千字(含參考文獻)；

(三) 上列二類均請依 APA 第五版格式撰寫，並附中、英文摘要。

七、審查結果：預定於 100 年 11 月 11 日(本中心將會以 E-mail 通知錄取結果)

八、來稿請寄至 970-03 花蓮市華西路 123 號 國立東華大學(美崙校區)特殊教育中心收，請註明「**投稿東臺灣特殊教育學術研討會**」。請附紙本(雙面列印)二份及光碟片(檔案以 Office 可處理之格式)或檔案可傳送至 [wenhui@mail.ndhu.edu.tw](mailto:wenhui@mail.ndhu.edu.tw)。

九、文中請**勿出現作者相關資料**，請另附文件註明：中英文之作者姓名、服務單位、聯絡電話及電子信箱。

十、聯絡電話：(03) 8227106 轉 1591

十一、以上內容若有異動，以本校特教中心網頁公告為準。



# 東臺灣特殊教育學報

第十二期

編輯委員

鍾莉娟  
(主編)

林坤燦 黃榮真  
廖永堃 程鈺雄

助理編輯  
魏文慧

(以上皆以姓氏筆劃為序)

中華民國九十九年十二月  
東臺灣特殊教育學報 第十二期

發行人：黃文樞

發行所：國立東華大學

機關地址：花蓮縣壽豐鄉志學村大學路二段1號

機關電話：(03) 8635000

網址：<http://www.ndhu.edu.tw/>

編輯者：東臺灣特殊教育學報委員會

承辦單位：國立東華大學特殊教育學系

特殊教育中心

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

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