

統一編號

2009004650

Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education

Volume V

1. An Experimental study of a Self-designed Curriculum for Developmentally Delayed Preschoolers
Yung-Chen Huang, Tai-Hwa Emily Lu..... 1
2. Analysis on Self-Determination for Student with Mild Mental Retardation in Senior High School
Hung-Chih Lin, Si-Ping Chiu, Pei-Shan Jiang, Ji-Hua Wu, Pei-Zhen Lin..... 25
3. A Study of the Related Factors of the Self-Determination on Students with Mental Retardation in Vocational High School
Chuan-Ming Wang..... 47
4. A study of the Disciplinary Team Service in the Special Education Schools in Taiwan
Gin-we Yang, Hsiang-Ming Lo..... 73
5. The Study of the Inclusive Attitude Difference Analysis of Elementary School Higher Grade Students with Mental Retardation Peers in Hualian-Taitung Area
Li-Hsiang Yang, Ming-Chuan Wang, Yung-Yi Wu..... 97
6. The Application of Fitts' Law to the Research and Development of Assistive Technology: A Brief Examination on Relevant Intervening Variables
Fu-ting Huang..... 131
7. Stress Coping Process of the College Students with Disabilities
Chen-Ping Lin, Ching Chiang Chen..... 143
8. A Research on Practical Knowledge Development for Special Education Student Teachers in Primary Schools
Chunn-Hwa Wai, Tsai-chen Kao..... 163

Published by
Department of Special Education &
Special Education Center
National Taitung University
National Hualien Teachers College
November, 2003

東台灣特殊教育學報

第五期

國立台東大學
國立花蓮師範學院

特殊教育學系、中心 印行

東台灣特殊教育學報

第五期

目錄

1. 自編「發展遲緩幼兒課程」之實證性研究
.....黃榮真、盧台華..... 1
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
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
4. 特殊學校專業團隊服務之調查研究
.....楊俊威、羅湘敏..... 73
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
6. 費慈定理在輔助科技研發之應用：相關中介變項之初探（英）
.....黃富廷..... 131
7. 身心障礙大學生壓力因應歷程之探討
.....林真平、陳靜江..... 143
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

國立台東大學
國立花蓮師範學院 特殊教育學系、中心 印行

中華民國九十二年十一月

自編「發展遲緩幼兒課程」 之實證性研究

黃榮真

國立花蓮師範學院

盧台華

國立臺灣師範大學

摘 要

本研究旨在探討自編「發展遲緩幼兒課程」對於 50 位三至五歲發展遲緩幼兒進行四個月班級實驗教學之應用成效。本研究工具包括有「學齡前兒童行為發展量表」、「嬰幼兒發展測驗」以及「發展遲緩幼兒課程本位評量表」。所得之資料分別採平均數、標準差、t 考驗、單因子共變數分析等方式處理。本研究主要發現如下：(1)實驗組受試在「學齡前兒童行為發展量表」的表現較控制組有明顯的成效；(2)實驗組受試在「嬰幼兒發展測驗」之得分較控制組進步；(3)實驗組在「發展遲緩幼兒課程本位評量表」之表現，六大領域均顯著優於實驗前之表現。根據上述結果，本研究分別對於課程內容、教學安排及未來課程設計，提出相關的建議。

關鍵字：發展遲緩幼兒、發展遲緩幼兒課程、課程設計

緒 論

一、問題背景

近年來，學前特殊教育的重要性已倍受肯定，也是當前教育發展的重要課題之一（陳靜江，民 82；盧台華，民 77；Barnett & Escobar,1987）。以美國而言，1965 年實施「啟蒙教育方案」（Head Start Project），及早掌握障礙時機提供早期介入(early intervention)，有助於幼兒發展(Zigler & Muenchow,1992)。1968 年公布 90-538 法案提出障礙幼兒早期教育計畫 (Handicapped Children's Early Education Program,簡稱 HCEEP)，由政府提供

經費發展早期介入模式，1973 年復健法(The Rehabilitation Act,PL93-112)強制要求接受州政府補助的學前及其他各級學校，須為障礙幼兒提供平等的機會，1975 年障礙兒童教育法 (Education for All Handicapped Children Act,PL94-142)強制提供 3-21 歲障礙者最少限制環境及免費適當的公立教育，爾後，1986 年障礙兒童教育法修正案(The Education of the Handicapped Act Amendments,PL 99-457)要求各州強制提供三至五歲障礙幼兒的服務 (Ysseldyke, Algozzine & Thurlow,1992)。的確，早期介入方案有其必要性，歸納為以下四項：(1)減少障礙幼兒功能發展上的差異，使

其能力提昇至同齡兒童水準；(2)及早防止不當行為或反應的產生；(3)藉提供家庭支持與協助，可建立障礙者父母對自我及障礙子女的正確觀念與信心；(4)由經費預算觀之，提早介入可減低未來需接受特殊教育的人口，減少長遠教育所需之經費支出（盧台華，民 77；Salisbury & Smith,1993），故此，愈早實施早期介入，其成效愈顯著（Kirk & Gallagher,1983；Bailey & Bricker,1985；DeWerd,1981）。研究者以為學前階段係為兒童認知、語言、社交、生活自理、動作機能學習的關鍵期，及早提供發展遲緩幼兒教育機會，將有助於障礙程度的減輕及殘餘機能之發揮，減低未來生活與學習的困擾，提昇其獨立自主之能力。所以，適當早期介入的補救，才能減少孩子現存的問題，更進一步防止問題的複雜化與嚴重性（黃榮真、蕭金土、李乙明，民 83）。

國內特殊教育法及其施行細則相繼頒佈後，特殊教育各項發展均有顯著進步，唯教材編選工作仍多賴教師自編，致有品質良莠不齊且未必符合特殊學生身心發展與未來生活之需要，是以編製有組織、系統的教材甚為必要（盧台華，民 85）。研究者在花蓮師院特殊教育中心工作期間，每學期至各輔導區特教班及特教機構進行訪視輔導，得知教師們常感到目前未有適當課程提供給這群急需教育的孩子；而在諮詢專線案例中，亦有不少特教老師深感當前學前特殊教育之課程不足。此外，參與「身心障礙教育課程研發單位設立模式規劃研究」東區座談會中，教師代表也提出目前實需各階段、各種程度學生之有關課程及教材，以減輕特教老師負擔，降低特教老師之異動率（教育部特殊教育工作小組，民 87）。有鑑於此，研究者曾長期參與發展遲緩幼兒親職座談會、研討會，並實地至學校與家長、教師進行非正式訪談，以了解發展遲緩幼兒之學習需求與教師之教學需求。由於學前特教班的課程內容，絕非將一般幼兒的學習內容加以簡化、淺化而已，其自有獨特的內容與目標（黃世鈺，民

86），因此，就特殊教育教師、發展遲緩幼兒及家長的需求著眼，當前國內實需人力投入切合發展遲緩幼兒教育需求的課程編製工作。透過早期適當的教學，學生才能發揮最大學習潛能（Karnes & Lee,1978），而介入符合障礙幼兒所需的教學內容，將影響早期介入的成效（Smith,1988），所以，適當教學活動方案是彰顯學前特殊教育顯著效益之重要因素之一（Bailey & Wolery, 1989），目前國內學前發展遲緩課程為數不多，例如：王天苗（民 89）主編「學前特殊教育課程」。為了掌握發展遲緩幼兒學習的最佳可塑期，研究者曾向國科會申請學前特殊兒童課程設計之研究專案，希冀透過本研究之課程研發，能為發展遲緩幼兒提供合宜的教學內容。

就課程設計而言，一般可歸納為精細動作、粗大動作、認知、自理能力、社會性、溝通等六大領域（盧台華，民 77），研究者所閱讀國內外相關的發展量表也都以此六大領域為主要架構，本研究之初，也請 26 位學者專家及教師進行課程評鑑研究（黃榮真、盧台華，民 88），成為本研究課程編製之參照依據，再就發展遲緩幼兒之身心特質、教育需要，以因應當前學前特殊教育班課程內容的需要，先以實足年齡三歲之發展遲緩幼兒為基準點，編製以六大領域為主軸之本土化的相關活動單元，執行本研究之前，針對三至五歲組共 6 名發展遲緩幼兒進行四個月試探性實驗教學，研究結果發現實驗組三位受試者之表現較未接受實驗教學前進步，且較控制組為佳，其中並以社交的進步表現最為明顯，同時其學習效果於維持階段仍能持續保留（黃榮真，民 87），由上述研究結果，初步驗證此套課程的可行性及試用性，之後，研究者再根據其研究結果加以修改，增加教學活動內容，做為本研究之實驗課程初稿，同時透過 26 位學者專家及教師進行課程評鑑訪談（黃榮真、盧台華，民 88），研究者再依據訪談意見加以修改課程初稿之內容，進一步設計跨六大領域的教學內

容，成為本研究實徵性研究之教材，再根據這套自編「發展遲緩幼兒課程」執行四個月之班級實驗教學，亦即增加實驗人數，以提昇教學效果之推論，達到實驗課程之應用與推廣，故此，由前置研究至本研究之完成共歷經三年多的時間研發與實驗，期能充分開展孩子最大的學習潛能，更加落實特殊教育之推展。

二、研究目的

本研究依據上述問題背景，擬定下述具體研究目的：

(一)驗證跨「粗大動作」、「精細動作」、「語言」、「社交」、「認知」、「生活自理」等六大領域之自編「發展遲緩幼兒課程」內容的適切性。

(二)探討自編「發展遲緩幼兒課程」內容運用於發展遲緩幼兒之學習情形。

(三)根據上述研究結果，針對自編「發展遲緩幼兒課程」提出修正方案，並對於未來課程設計提出具體可行之建議。

三、研究問題與假設

(一)驗證跨六大領域之教學活動內容是否具有適切性？

(二)50 位發展遲緩幼兒透過四個月之實驗教學，可否提昇其學習表現？

依據研究問題，提出以下三個假設考驗：

1.實驗組受試在進行實驗教學之後，其在「學齡前兒童行為發展量表」後測分數於排除前測分數之影響後，顯著優於控制組。

2.實驗組受試在進行實驗教學之後，其在「嬰幼兒發展測驗」後測分數於排除前測分數之影響後，顯著優於控制組。

3.實驗組受試在進行實驗教學之後，其在「發展遲緩幼兒課程本位評量表」後測分數顯著優於前測分數。

文獻探討

一、發展遲緩幼兒特質之探討

在 99-457 法案中的 H 部分，明文規定學前階段採不分類的鑑定方式，以發展遲緩 (development delay) 之名詞，來陳述兒童的發展狀況。根據兒童福利法施行細則第十一條指出，發展遲緩之特殊兒童，係指認知發展、生理發展、語言及溝通發展、心理社會發展或生活自理技能等方面有異常，或可預期會有發展異常之情形，而需要接受早期療育服務之未滿六歲之特殊兒童。故此，發展遲緩幼兒乃為具有特殊需求的學齡前幼兒，兼含有一般幼兒的發展特質，以及特殊化的身心發展差異。在特殊化發展差異上，發展遲緩幼兒具有以下特點：(1)感覺—動作能力方面：感官能力缺陷、感覺動作發展遲緩；(2)學習方面：概念化與抽象化之能力不佳、辨認學習的能力較弱、反射機制不足、注意廣度較狹窄、短期記憶功能較差、不善組織學習內容、學習動機低落；(3)人格特質方面：缺乏自信心、臨機應變能力不足；(4)行為方面：自我照顧及生活自理能力不足、與人互動少、伴隨負向行為（攻擊行為、自我傷害行為）；(5)語言方面：語言理解及溝通表達的能力不佳、語言發展較一般兒童慢 (Lerner, Mardell-Czadnowski & Goldenberg, 1987; Bowe, 1995; CEC, 1998)。歸納言之，了解發展遲緩幼兒之生理、心理特質，將有助於教師及課程編製者同時考量發展遲緩幼兒具有幼兒階段普遍化的身心發展序階，以及異質化之特殊教育需求，提供適當課程之內涵。

二、發展遲緩幼兒課程理論與內涵

課程是教育之實質內涵，是達到教育目標的一切學習經驗與活動。盧台華 (民 82、87) 將課程當作是三個層面形成的立方體，包括 (1) 內容：科目、領域或教材；(2) 運作：教學策略、教學方法，以及教學環境；(3) 產品：課程設計依據之重要指標，亦即稱為課程目標或教學目標。黃炳煌 (民 80) 以心理學、社會學、哲學和知識結構作為課程理論的四大基礎，哲

學著重於課程編製的意義；心理學重視學習者的身心發展狀況及學習條件；社會學著眼個體社會化過程；知識結構注重教學內容的設計。課程學者一致認為心理學係課程理論之一大基礎，尤其是心理學之學習理論及發展理論，均針對學習者之特質，進行相關的研究，對於課程編製影響甚鉅（蘇順發，民 80；Beane, Toepfer & Alessi, 1986）。

歸納言之，課程係為學生在教師有計畫安排下所進行的一切的活動與及整體的學習經驗，本研究在課程設計上乃兼具知識邏輯與結構，著重教學活動分析，教學目標之選擇、組織及敘寫，注重學習目標、內容、活動與環境的系統規劃，並強調個體與學習情境間交互影響的結果，此外，也著眼於個體的學習需求，擷取行為主義心理學於行為目標分析、訂定與教學過程之設計，認知心理學於重視教材教法的組織性、連貫性及意義度，及人本心理學以學生為教學活動中心等要點，強調課程的內容和本質，著重課程整體規劃，加強教學目標與教學活動的設計，有效執行課程評鑑，期能提供教師最佳之教學材料，及給予學生最適合之學習內容。

研發一套發展遲緩幼兒之課程，需根據學齡前學生之生態環境，予以功能與發展之雙向考量，所謂功能性課程乃根據每一個兒童在適應上的獨特需要來設計課程（毛連塢，民 78；Rainforth, York & MacDonald, 1992），其內容與生活情境完全整合，並且強調轉銜功能，幫助學生成功的由學校轉入社會，以過著成人的生活（何素華，民 83；Williams, 1988），所提供的學習內容必須具有實用價值，以切合兒童身心需要，使兒童能經由受教的歷程，學習獨立生活必備的技能（周台傑，民 83；Hallahan & Kauffman, 1988；Philip, 1987）；而發展性課程係以一般兒童發展序階為基礎所設計的課程（胡永崇、何東墀，民 81；Brimer, 1990；Orellove & Sobsey, 1991）。將兩者結合後，在其設計教學時，將以功能技能為起點，依發展

程序組合其課程內容，成為活動為基礎的教學（Activity—Based Intervention）（柯平順，民 84），再以生活周遭的問題為單元（陳淑琦，民 85），加以行為分析，同時在教學過程中強調學生之興趣及選擇權（Bricker & Cripe, 1992）。所以，針對發展遲緩幼兒所設計之課程，宜兼採功能與發展之課程特質（Cipani & Spooner, 1994），著眼縱的連貫與橫的聯繫，以擷長補短，發展出均衡化、統整化、彈性化、實用化、個別化之課程。本研究所擬定的「發展遲緩幼兒課程」乃根據課程理論基礎，兼融行為、認知及人本等心理學派的內涵而規劃，並基於發展遲緩幼兒具有幼兒階段普遍化的身心發展序階，及異質化之特殊教育需求，以粗大動作、精細動作、語言、社交、認知、生活自理等六大領域為主，設計成為跨領域的相關教學活動。

就各主系統之理論基礎而言，粗大動作基本的理論有（1）骨骼與肌肉運作論、（2）神經系統發展論、（3）感覺動作論、（4）教學論（協康會，1991；Gallahue & Ozmun, 1998），發展遲緩幼兒由於較常出現不正常的動作反射和肌肉張力，以及呈現感官、動作之協調不佳的現象。本研究課程設計乃以發展遲緩幼兒所需的必備技能為考量，在上肢手臂方面，安排手臂分別向前與側邊伸展、手臂向指定目標投擲與接住物件、手臂向指定目標分別作出「拍」與「拉」的動作，及作出各種上肢的動作等活動；在下肢雙腳方面，著重雙腳與單腳站立、雙腳與單腳跳、雙腳走、上下樓梯、跑步等內容，以增進其動作控制能力，提昇體能及整個身體的協調能力，逐漸能體驗及掌握身體與空間的關係，建立正確的動作模式。精細動作理論包括：（1）醫學分析、（2）定量分析、（3）神經發展治療方法、（4）兒科發展學說、（5）教育心理學說、（6）人類進化及心理學說（協康會，1991；Cullen, Halliday & Kolb, 1982）。發展遲緩幼兒由於受到生理上的影響，在抓握技能、手部處理事物的能力、兩手的協調及手眼協調

等方面的發展較一般人慢，本研究課程設計係注重手指抓握、手眼協調、雙側協調整合、手功能有關的操作活動、手腕轉動物件等能力的培養，同時，也為其提供角落教學之情境，讓教師能依學生所選取的操作活動，給予個別化的指導，提供正向的回饋及教學。語言理論一般包括(1)自然天賦論、(2)學習論，發展遲緩幼兒由於受制於機體功能受損，導致可能出現認知發展落後、言語機轉受限、學習經驗不足與環境剝奪等因素，使其無法發展出有效且清晰的口語表達能力，影響與人之間有效的溝通(Kaczmarek, 1990)，無形當中容易從人際關係中退縮，造成社會適應不良。本研究語言活動設計，乃兼顧學生語言前技能、語言理解與語言表達三方面，就專注力、感覺經驗、概念建立、符號理解、口語理解五層面設計適合的活動，以逐漸擴展語言學習內容，協助其鞏固語言之基礎。

就社交理論而言，大致分為(1)認知發展理論、(2)社會學習理論、(3)心理分析學派(Lewis, 1995)，發展遲緩幼兒本身可能具有認知缺陷，對於外界所輸入的訊息及社會情境的認知易有所誤解，導致不當行為產生，或是本身具有行為技能的缺陷，不具有表現社會行為的能力，可能知道該如何作，卻作不出來，形成知行未能合一(Hughes & Hall, 1987)。本研究內容設計著重於發展遲緩幼兒與人打招呼為友、與人輪流、與人分享、角色扮演等社交技能，協助其有效從情境中學習團體規則，運用適當的社會行為表達情意，並引導與人建立正向互動模式，提昇友誼關係。而從認知理論來看，由(1)Hebb 認知模式、(2)Piaget 認知模式、(3)訊息處理模式等理論加以探討。由於發展遲緩幼兒受制於身體、神經、認知、情感之因素，對輸入資訊的反應較一般人為長。故此，透過感官來探索周遭之世界，提供其身邊可接觸、感受的學習內容為主，作為介入生活為核心之教學活動。此外，Micklo (1995) 提及形狀、顏色及物件分類為特殊教育學生早期

認知學習之內容，Johnson 等人(1993)建議宜經由具體及熟悉的生活經驗著手進行教學。本研究課程設計乃由發展遲緩幼兒認知特質及上述三種認知模式著眼，在教學內容編排上，考量發展遲緩幼兒之認知發展層次，透過活動學習顏色、形狀、對比概念、空間位置、實物配對等內容之外，並充分提供其對周遭環境探索學習的機會與情境，例如角落教學的設計。除此之外，善用認知衝突之原理，安排不同難度層次的活動，每次提供的訊息不要太多，讓其更能專注於所學習的內容中，並能漸進地建構自己的認知範疇。生活自理能力的發展，與智能及體能的發展更是相輔相成的。一般說來，生活自理技能包括進食、如廁、穿衣及盥洗(王天苗，民 71，Bailey & Wolery, 1989；Berdine & Meyer, 1987；Fallen & Umansky, 1985；Mann, 1974)。由於發展遲緩幼兒自我照顧及生活自理能力不足，本研究課程內容在於協助其建立生活自理之技能，從教學活動中培養獨立自主之能力，有鑑於此，整個教學活動著力於日常生活情境之進食、如廁、穿衣及盥洗為主要內涵，學習活動完全取自生活情境，以助於學生將所習得之能力直接應用，而減少類化及學習遷移之困境。同時在教具及相關輔具之安排，皆以發展遲緩幼兒的尺寸為考量，以強化學生充分使用的機會，讓生活環境成為學習情境，使發展遲緩幼兒學以致用。

三、發展遲緩幼兒課程與教學之相關研究

從相關實證研究中(Gray, Ramsey & Klaus, 1982；Schweinhart & Weikart, 1980)，曾經接受早期介入的障礙幼兒，未來進入小學後被安置在普通班就讀的比率增加，且較易與同儕形成良好的互動。由此觀之，早期介入可以降低障礙幼兒之障礙程度，預防障礙的惡化，對於發展遲緩幼兒提供適切之教學活動，實具有關鍵性與時效性，頗值得教育工作者投以關注。有關發展遲緩幼兒課程相關研究如表一所示，由上述研究發現，大多以實驗研究為主，

歸納早期介入這些課程之成效，均可提昇障礙幼兒之動作、語言、社交、認知、生活自理等能力。且 Shearer 和 Shearer(1972)、Peniston

(1975)與 Yamaguchi(1987)之研究證實能增進障礙幼兒的發展速率。

表一 發展遲緩幼兒課程相關研究探討

實施方案名稱	研究者	研究對象	研究方法	研究結果
Portage 早期教育指導手冊	Shearer 和 Shearer(1972)	75 位障礙幼兒	實驗研究	障礙幼兒的發展速率提高，平均智商提高 3 分，心智年齡也提昇 15 個月。
	Peniston (1975)	36 位障礙幼兒	實驗研究	障礙幼兒在 Gesell 發展量表上於智力、語言、社交技能、適應行為等發展分數均有增進，其前後測分數也達顯著。
	Yamaguchi (1987)	144 位障礙幼兒	實驗研究	障礙幼兒之發展商數提高，並能持續維持此學習成效。
	Teruko (1998)	3 位障礙幼兒	個案研究	障礙幼兒之動作技能及生活自理能力有所增進，且能從座位站立，及自行進食。
	Ender (1998)	37 位障礙幼兒	實驗研究	其中有 12 位障礙幼兒在 Portage 檢核表的得分為平均數以上，而且能持續維持學習成效。
	Taiko (1998)	1 位障礙幼兒	個案研究	認知及語言理解發展有所進步，而在語言表達上仍有待加強。
	Munavver (1998)	30 位障礙幼兒	實驗研究	進行為期一年 Portage 方案之後，實驗組受試在生活自理、動作、語言、認知的表現皆優於控制組，然而，在社交方面平均得分略低於控制組 5.4 分。
兒童訓練指南	協康會訓練課程小組委員會(1983、1984)	所屬的三間特殊幼兒中心及四間早期教育、訓練中心的障礙幼兒	實驗研究	在所屬中心全面試行，並予以檢討及修訂，且於 1988 年發行(協康會，1991)。
TEACCH 課程	Schopler, Lansing, Water& Davis (1983)	自閉症兒童	實驗研究	多年的臨床經驗驗證，發現對自閉症兒童的確具有正向效果，且自閉症者在離校之後，能自立生活，並且獲得家長的肯定。
	Grubar (1996)	9 位自閉症兒童	個案研究	參與 TEACCH 課程的受試，其在認知方面的學習結果優於控制組。
啟蒙教育方案	Peniston (1975)	27 位障礙幼兒	實驗研究	進行 36 週教學之後，發現受試在 Gesell 發展量表之智力、語言、社交技能、適應行為等發展分數得分，皆有所提高。
	Cole 和 Washington (1986)	障礙幼兒	實驗研究	長期追蹤接受啟蒙教育方案的障礙幼兒，發現其社交技能仍能持續維持。

針對發展遲緩幼兒所進行的相關教學成效如表二，近年來質與量兩者的研究皆證實早期介入可增進兒童的發展，在 Weiss(1980)、Katims(1991) 及 Karnes, Beauchamp 和 Pfau(1993)長期縱貫研究中，更發現有助於障礙幼兒學習成效的維持。由此觀之，早期介入

的確可以及早防止負向的行為模式產生，提昇受教者各方面的學習能力。故此，若能掌握兒童在學齡前之最重要的發展階段，提供適當的課程及相關輔具，將可協助此類幼兒突破現有的障礙和困境，增進其學習經驗與能力。

表二 發展遲緩幼兒教學相關研究探討

研究者	研究對象	研究方法	研究結果
Weiss (1980)	3 至 5 歲的障礙幼兒	實驗研究	三年長期縱貫研究的結果，發現接受障礙兒童早期教育方案語言訓練之實驗組受試的語言能力較控制組表現佳，且能持續保持。
Long (1984)	公立學校三至五歲 390 位發展遲緩幼兒	實驗研究	由早期語言方案評鑑資料中，發現此方案可增進發展遲緩幼兒的語言能力，且明顯看出其進步的成效。
Peterson 和 McConnell (1993、1996)	障礙幼兒	實驗研究	早期介入方案有助於障礙幼兒社交能力的增進，在社交項目的分數較以前高，而且也增加與同儕互動的次數。
Peterson(1991)	34 位障礙幼兒	實驗研究	介入之社交技能的早期方案結果顯示障礙幼兒與人互動的頻率有所提高。
Combs (1984)	16 位障礙幼兒	個案研究	障礙幼兒之動作及認知的發展皆有所進步。
Katims (1991)	14 位 4-6 歲障礙幼兒	實驗研究	進行為期一年的教學方案，結果顯示實驗組受試精細動作前後測平均數得分提高 9 分，控制組為 3.8 分，兩組進行 t 考驗的結果達顯著差異，亦即早期方案可增進受試精細動作能力，此外也發現受試學習注意力延長。
Shulman 和 Rubinroit(1988)	53 位障礙幼兒	實驗研究	接受 10 個月的早期介入之後，受試之社交與認知能力有所進步。
Scruggs (1988)	14 位障礙幼兒	單一受試之研究	實施教學後發現早期介入可增進身體正向反應能力與進食的表現，減少吐口水的行為。
Karnes, Beauchamp 和 Pfaus (1993)	三至五歲障礙幼兒	實驗研究	自 1983 年開始，介入障礙兒童早期教育方案共有八年的時間，每年針對接受 PEECH 模式的學生取樣 50% 進行研究，從每年修訂畢保德圖畫詞彙測驗 (PPVT-R)、單字理解圖畫詞彙測驗 (ROW) 及單字表達圖畫詞彙測驗 (EOW) 的得分中，發現障礙兒童早期教育方案可增進受試字彙理解力及語彙的表達，同時每年在加州學前社交能力量表 (CPSCS) 之後測平均數均較前測得分為高，受試之社交能力亦有提昇。
吳淑美(民 81)	12 名障礙幼兒	個案研究	經由自然觀察、社會地位評估及發展測驗，發現透過早期介入方案，有助於提昇入班 8 個月以上障礙幼兒之社會互動能力。
黃世鈺(民 85)	18 名 5-6 歲各具不同智力程度幼兒(實驗組百分等級介於 2-97 之間，控制組百分等級介於 1-97 之間)	實驗研究	透過以語文領域為主的教學方案，進行十週學前認知充實方案，結果顯示學前認知充實方案對於幼兒認知學習效果達到顯著水準。
黃榮真(民 87)	三至五歲組各二名發展遲緩幼兒	單一受試之研究	進行四個月試探性實驗教學研究，實驗教學主要結果發現實驗組三位受試者在接受「發展遲緩幼兒教學活動」的六個活動單元之後，其表現較未接受實驗教學前進步，其中並以社交進步表現最為明顯，同時其學習效果於維持階段仍能持續保留。

研究方法

一、研究對象

本研究對象乃選取財團法人第一社會福利基金會附設博愛、第一、中和等三所兒童發展中心之幼兒，此三所兒童發展中心皆秉持相

同的教育理念及教學模式，每個機構課表及作息的安排一致，每個月三所兒童發展中心的教師共同接受在職訓練，每個班級師生比率約為一比四，由於本研究對象係為實足年齡介於三至五歲之間的发展遲緩幼兒，並且在六大領域需要相關課程介入者為考量依據。在這三所兒

童發展中心裡，目前以博愛兒童發展中心所安置的幼兒人數較其他兩所為多，因此，選取博愛兒童發展中心學前班 25 名發展遲緩幼兒為實驗組之受試對象，再依據實驗組受試之性別、年齡(配對受試年齡差距在三個月之內)、

各項能力、課程介入需求及曾接受早療時間等變項情形，從第一、中和兒童發展中心學前班共選取 25 名受試做為控制組，有關受試的分配情形如表三。

表三 前後測受試分配情形

	實驗組				控制組			
	男	女	合計	平均實足年齡	男	女	合計	平均實足年齡
三歲組	3	1	4	42 個月	2	2	4	42 個月
四歲組	6	3	9	55 個月	6	3	9	55 個月
五歲組	9	3	12	64 個月	7	5	12	65 個月
合計	18	7	25	57 個月	15	10	25	57 個月

二、研究工具

(一)學齡前兒童行為發展量表

本測驗為個別測驗，由徐澄清、蘇喜、蕭淑真、林家青、宋維村及張珏(民 75)修訂自美國明尼蘇達大學所編的明尼蘇達兒童行為發展量表 (Minnesota Child Development Inventory, 簡稱 CCDI)，此量表主要目的在評量六個月至六歲半幼兒的行為發展，共有八個主要項目：(1)粗動作、(2)精細動作、(3)溝通表達、(4)概念理解、(5)環境理解、(6)身邊處理、(7)人際社會、(8)一般發展，共有三百二十題，已建立台北市城中區六個月至六歲半幼兒的年齡常模，在信度方面，重測信度為 .94，效度方面，同時效度與畫人測驗相關為 .38~.73；與嬰幼兒測驗相關為 .48~.85；與比西量表相關為 .09~.64。在建構效度方面，隨年齡增長，分數有漸增現象。原測驗係採「通過」與「不通過」之計分方式，本研究計分，「通過」則計一分，「不通過」則計為零分。在評分者間信度考驗方面，填答者(家長或班級教師)依填寫說明予以作答，並與研究者在評分結果

上均予以核對，兩者的評分信度達 93.81%。

(二)嬰幼兒發展測驗

本測驗為個別測驗，由徐澄清、廖佳鶯及余秀麗主編，民國 72 年出版，係參考「美國丹佛兒童發展量表」(Denver Developmental Screening Test) 修訂而成，適用於一個月至六歲的兒童，測驗內容有粗動作(31 題)、精細動作及適應能力(32 題)、語言(23 題)、身邊處理及社會性(26 題)等四部分，共計 112 題，測驗結果與測驗記錄表，可與所列之美國丹佛地區的常模相互對照，以評量兒童的發展程度，目前國內尚未有常模，本研究計分每題以「通過」計一分，「不通過」則計為零分。在評分者間信度考驗方面，班級教師與研究者在評分結果上均予以核對，兩者的評分信度達 92.18%。此外，國內黃惠玲(民 89)編製「零歲至六歲兒童發展篩檢量表」之內容與「嬰幼兒發展測驗」頗為接近，但本研究之前置作業開始時，該發展篩檢量表尚未出版，往後之後續研究可以此為重要參考依據。

(三)發展遲緩幼兒課程本位評量表

本評量表為效標參照測驗，係由研究者依據自編「發展遲緩幼兒課程」之活動單元的教學目標，進一步擬定相關的評量內容。由於本評量表運用診療測量系統，收集課程內容樣本，取自學生所學之課程，故此，不僅減少效度問題，而且施測時間短。此外，本評量表運用形成性評量策略，可改進常模參照評量之缺失，並作為教學方案的調整。本量表內容計有粗大動作(44 項)、精細動作(25 項)、語言(40 項)、社交(15 項)、認知(28 項)、生活自理(48 項)等六大部分，共 200 項。在信度方面，研究者與班級教師之間進行評分者間信度，達 95.5%，而在效度方面，就整個評量表內容曾向此領域之教授請益，之後，則針對六大領域之一個活動單元進行教學與評量研究。本研究每題以「通過」計一分，「不通過」則計為零分。

三、實驗課程的編製及理論依據

本研究同時參照一般兒童發展性測驗，包括 Battelle 發展量表(Newborg & Wnek,1988)、Bayley 嬰兒發展量表(Bayley,1993)、IDA 嬰幼兒發展評量表(Erikson,Vater,Provence & Palmeri,1995)、嬰幼兒發展側面圖及活動(Furuno ,O'Reilly,Inatsuka,Hosaka & Falbey,1993)、成長技能時間表(The schedule of growing skills) (Bellman & Cash,1987)、嬰幼兒

評量、評估及計劃系統(AEPS) (Brieker,1997)、兒童發展手冊(協康會,1996)，及針對特殊兒童所提供之相關測驗，包括 TEACCH 課程之教育心理評量(Schopler,Lansing,Water & Davis,1983)、Portage 早期教育檢核表(雙溪啟智文教基金會，民 76)、兒童訓練指南—兒童發展評估表(協康會，1991)等進行內容分析，作為本研究教學內容編製之理論依據。研究者歸納上述測驗，大致以粗大動作、精細動作、語言、社交、認知、生活自理等六大領域為主，有鑑於此，研究者即以此六大領域為課程設計之基礎，再根據已彙整之實足年齡層一至四歲的正常幼兒及三至五歲發展遲緩幼兒在六大領域之必備技能，進一步整理此兩類幼兒所共同必備的技能，同時也考量有幾項的內容雖是兩類幼兒應具有的技能，然權衡實驗教學之學生實際狀況，及試探性研究之結果，發現用腳尖走路、摺紙等項，對學生的學習不具功能性，騎三輪車對此階段的幼兒而言，並不一定是優先必備的技能，而仿繪長方形、使用剪刀剪紙、辨認男女之學習內容，對本研究的受試難度太高，且對此階段幼兒來說，精細動作能力未發展成熟，使用剪刀須考量其危險性，所以，本研究暫不採用該項內容，而有若干項係依據受教者特殊之學習需要，則將該項內容予以增加，歸納而言，兩類幼兒之六大領域的必備技能如表四所示。

表四 正常幼兒與發展遲緩幼兒之六大領域的必備技能

粗大動作	精細動作	語言	社交	認知	生活自理
1. 能丟球 2. 能上下樓梯 3. 能單腳站 4. 能沿直線步行 5. 能向前跳 6. 能跑步 7. 能單腳跳 8. 能接球 9. 能原地跳 10. 能推著手推車向前行或拉動玩具車	1. 能仿繪+字圖形 2. 能拼圖 3. 能仿繪直線 4. 能仿繪圓形 5. 能堆疊積木 6. 能穿珠 7. 能嵌入形板 8. 能拿起蠟筆隨意塗鴉 9. 能摹擬橫線 10. 能將小球放入瓶中	1. 能描述此時此刻發生事件 2. 能發問 3. 能使用至少兩個字詞組成的句子 4. 聽到自己名字能舉手回應 除了爸爸、媽媽之外，能運用 5-6 個單字	1. 能與其他人分享所有物 2. 能區辨自己與別人 3. 能遵守簡單的規則 4. 能與其他小朋友玩合作遊戲 5. 能與人輪流及分享 6. 能參與團體遊戲	1. 能辨認大小 2. 能說出身體主要部位的作用 3. 能辨認長短 4. 能遵從兩項連續動作的指示 5. 能發現隱藏的物體 6. 能數物件 1 至 3	1. 能喝水 2. 能將水壺的水倒出 3. 能用湯匙 4. 能洗臉 5. 能洗手 6. 能擦手 7. 能穿衣 8. 能脫衣 9. 能解/扣釦子 10. 能刷牙 11. 能協助收拾碗筷

表四 正常幼兒與發展遲緩幼兒之六大領域的必備技能(續)

粗大動作	精細動作	語言	社交	認知	生活自理
11. 能模仿手部的動作 12. 能由八吋高跳下來	11. 能至少將三件物件放入容器 12. 能翻書 13. 能在線條內著色 14. 能轉動發條玩具 15. 能轉開瓶蓋 16. 能用黏土搓成小球 17. 能將柱棒插在柱板上 18. 能用手指握彩色筆 19. 能完成簡易的點線畫	5. 能指出或說出自己所要東西 6. 能在遊戲情境模仿環境聲音 7. 會用手勢或動作與人溝通，如搖頭或手勢表示不要 8. 能聽從兩個連續不相關指示 9. 能敘述日常用品的功能 10. 能依事件發生先後敘述 11. 能模仿數到3	7. 能主動地與熟悉的人打招呼與告別 8. 能參與成人所帶領的簡單群性遊戲 9. 能玩假想遊戲(打電話、假裝倒水喝) 10. 能在想玩同伴玩具時，事先徵求同伴的同意 11. 能說「請」和「謝謝」 2. 能在適當的情境，與同伴對話 12. 能與他人角色互換	7. 能辨認內外 8. 能辨認熱冷 9. 能辨認相同、不同 10. 能辨認前後 11. 能區辨顏色 12. 能區辨形狀 13. 能指出輕重 14. 能針對指定圖案進行配對 15. 能區辨上下 16. 能了解人物、食物、動物、衣物	12. 能脫襪子 13. 能握杯子 14. 能區辨可食與不可食的物體 15. 能表達上廁所的意願 16. 能穿鞋 17. 能脫帽子 18. 能戴帽子 19. 能用筷子 20. 能扭毛巾 21. 刷牙時吐出漱口水 22. 能拉上或拉下拉鍊 23. 能扣子母扣 24. 能用肥皂洗手 25. 能用刀切軟的食物 26. 能分辨衣服的前後 27. 如廁後能沖廁所

整體言之，本研究實驗課程之特色有四：一是以心理學、社會學、哲學和知識結構作為課程理論的四大基礎，二是採用跨六大領域設計教學單元，三是融合發展性與功能性兩種課程模式，四是兼顧發展遲緩幼兒之一般幼兒階段的身心特質，以及其特殊的教育需要。而課程編製的每個領域之學習目標皆是由表二兩類幼兒共同必備技能及相關技能所組成，研究者進一步將此學習目標擴展成為學生學習內容的具體目標，作為本研究課程之架構，再由具體目標中設計相關的教學活動，亦即以此六大領域為主軸，草擬相關的單元教學活動，其中各領域所涵蓋的單元活動為粗大動作有 37 個基本活動，37 個進階活動；精細動作有 11 個基本活動，11 個進階活動；語言有 14 個基本活動，14 個進階活動；社交有 9 個基本活動，9 個進階活動；認知有 18 個基本活動，18 個進階活動；生活自理有 9 個基本活動，9 個進階活動，成為本研究課程編製內容的主

體。經由前置研究之 26 位受訪者進行訪談後，則研究結果加以分析整理，並進一步設計跨領域之相關活動單元，以串連各領域的學習目標，融合各領域相關學習內容，形成具有計畫性、程序性及目標導向的完整教學活動，最後，所呈現的跨領域自編「發展遲緩幼兒課程」，亦為本研究所實施之實驗教學所運用的教學內容，並且依據自編「發展遲緩幼兒課程」之活動單元的教學目標內容，進一步擬定「發展遲緩幼兒課程本位評量表」，使教學內容與評量合一。研究者所設計之跨領域的單元活動乃依據各領域共同必備技能組成而成，全部取自日常生活之題材，為求單元主題更趣味化，乃以「好吃的食物」、「彩色世界」、「我的身體」、「聽聽看」、「比一比」、「我們都是好朋友」及「好玩的形狀」等七個大的單元活動呈現跨領域的教學內容，其中每個大的單元活動又由 12 個小的活動單元所構成，其單元活動及與六大領域相關之目標如表五：

表五 跨領域活動設計前之原領域學習目標項目數

大單元活動名稱	粗大動作	精細動作	語言	社交	認知	生活自理
好吃的食物	4	4	6	4	6	4
彩色世界	14	5	5	8	12	4
我的身體	12	5	7	10	9	10
聽聽看	6	3	10	4	5	2
比一比	10	2	6	4	14	3
我們都是好朋友	7	2	4	5	4	2
好玩的形狀	4	7	6	4	5	6

四、研究程序

(一)準備階段

研究者參考國內、外相關文獻，兼採發展性與功能性課程之特質，針對六大領域各設計一個教學活動單元，再至台北市博愛兒童發展中心實地進行自編「發展遲緩幼兒教學活動」實驗教學之試驗研究(pilotstudy)，同時並向教師進行非正式的訪談，以了解教師之教學需求，作為整體課程編製之依據。再彙整學前特殊教育及一般幼兒教育學者專家，以及實際從事學前與特殊幼兒之教師訪談意見，並參酌物理治療師、職能治療師及語言治療師所提供的修正建議，進一步設計跨領域之教學活動單元。

同時，研究者與班級教師針對所有受試實施「學齡前兒童行為發展量表」及「嬰幼兒發展測驗」之前測，及針對實驗組受試進行「發展遲緩幼兒課程本位評量表」之前測，了解所有受試在進行本研究課程前之基本能力。

(二)實驗教學階段

實驗教學共達四個月，每週依據該機構星期一至星期五原來班級課表上課，每日則從上午 8：00 至下午 2：50，每節教學時間依據該機構的安排為半小時，而每節課的上課內容以跨領域之教學活動內容為主。在教學策略及方法方面，每個活動進行全是由教師示範，再藉由單元內容不同的活動，提供學生不同型態而相同學習目標的練習機會，採團體、小組及個

別的方式進行教學，亦即在原本機構上課時間由原班教師進行本研究之課程教學。課程型態係以活動為基礎，教學流程依序為準備活動、開展活動與綜合活動，強調學生由活動中學習有關的教學目標，透過「做中學」之學習模式，激發學生學習興趣，增進學生主動學習之動機，提供其充分練習與增強回饋之機會。同時也以生活化為考量，讓學生將所學習的技巧，學以致用於日常生活情境中。而研究者則與教師共同觀察記錄受試在教室情境的情形，同時，研究者也同步將各班每月進行的教學活動拍攝為教學錄影帶，作為教學內容修正調整的重要參考依據。此外，研究者每天運用下午三點半整日課程結束之際，輪流至各班與班級教師進行教學意見交流，除此之外，每兩週固定以兩個小時的時間，與所有授課教師進行教學研討會，彼此交換實施本研究課程內容之心得。

(三)資料整理階段

研究者針對所有受試進行「學齡前兒童行為發展量表」及「嬰幼兒發展測驗」之後測，及針對實驗組受試進行「發展遲緩幼兒課程本位評量表」之後測，作為驗證實驗教學成效的資料。

五、資料處理與分析

根據受試接受「學齡前兒童行為發展量表」、「嬰幼兒發展測驗」、「發展遲緩幼兒課程

本位評量表」之測驗結果予以 SPSSFORWINDOWS 進行平均數、標準差、t 考驗、單因子共變數分析相關統計分析。

結果與討論

一、兩組受試在「學齡前兒童行為發展量表」之得分結果

本研究實驗組與控制組各 25 名受試在「學齡前兒童行為發展量表」上前測與後測的得分結果如表六。兩組受試於後測之表現高於前測，為了進一步了解實驗組後測分數在排除前測分數之影響後，是否顯著優於控制組，因此，兩組分別以其前測分數為共變量，進行單

因子共變數分析，在進行共變數分析前，先進行迴歸同質性考驗，結果得知「學齡前兒童行為發展量表」之八項分測驗及總分的 F 值(粗動作， $F=.239$ ；精細動作， $F=.990$ ；溝通表達， $F=.934$ ；概念理解， $F=4.029$ ；環境理解， $F=2.180$ ；身邊處理， $F=3.754$ ；人際社會， $F=3.301$ ；一般發展， $F=1.625$ ；總分， $F=3.919$)均未達顯著水準($df=46$ ， $p>.05$)，即兩組迴歸線具有同質性，因此，進行單因子共變數分析，研究結果如表七所示，實驗組表現顯著優於控制組，且在八項分測驗及總分表現皆達.001 顯著水準，同時在「概念理解」上的進步最為明顯。

表六 實驗組與控制組在「學齡前兒童行為發展量表」得分之平均數與標準差 (N=50)

	實驗組				控制組			
	前測		後測		前測		後測	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
粗動作	26.56	2.79	29.52	2.73	26.20	2.94	27.48	2.86
精細動作	28.60	4.17	32.48	3.36	27.92	4.15	29.32	3.76
溝通表達	25.28	9.97	30.44	9.48	25.32	11.37	26.36	11.28
概念理解	15.04	7.08	22.52	6.75	18.00	9.35	18.76	9.67
環境理解	26.04	5.40	30.68	4.69	26.60	6.51	27.76	6.34
身邊處理	21.48	6.18	26.48	4.97	21.16	6.08	22.36	5.67
人際社會	18.36	5.86	24.68	5.01	17.68	7.59	20.04	6.98
一般發展	66.20	15.28	80.08	15.03	66.28	18.70	69.48	19.17
總分	227.56	49.32	276.88	45.88	229.16	59.02	241.56	59.65

表七 實驗組與控制組在「學齡前兒童行為發展量表」得分之共變數分析 (N=50)

	調節平均數		組間均方 (df=1)	誤差均方 (df=47)	F 值
	實驗組	控制組			
粗動作	29.37	27.63	37.934	2.360	16.076***
精細動作	32.21	29.59	85.593	2.051	41.740***
溝通表達	30.46	26.34	212.006	3.714	57.082***
概念理解	23.98	17.30	541.033	2.391	226.240***
環境理解	30.93	27.51	145.314	3.380	42.989***
身邊處理	26.35	22.49	186.261	3.985	46.735***
人際社會	24.40	20.32	207.113	5.386	38.453***
一般發展	80.12	69.44	1425.404	15.287	93.242***
總分	277.65	240.79	16974.900	110.680	153.370***

*** $P<.001$

二、兩組受試在「嬰幼兒發展測驗」之得分結果

實驗組與控制組受試在「嬰幼兒發展測驗」之前測與後測的得分結果如表八，由後測得分結果來看，兩組受試在「嬰幼兒發展測驗」之表現均高於前測，為了進一步了解實驗組後測分數在排除前測分數之影響後，是否顯著優於控制組，因此，兩組分別以前測分數為共變量，進行單因子共變數分析，在進行共變數分析前，先進行迴歸同質性考驗，從表九結果中得知「嬰幼兒發展測驗」在「粗動作」、「語言」之分測驗上，F 值未達顯著水準，即兩組迴歸線具有同質性，故此，可進行單因子共變數分析，研究結果如表十所示，實驗組在「粗動作」及「語言」之表現顯著優於控制組，同時也達 .001 顯著水準；而「嬰幼兒發展測驗」在「精細動作及適應能力」、「身邊處理及社會性」及總分方面，F 值達顯著水準，即兩組迴歸線不具有同質性，須進一步進行詹森—內曼（Johnson—Neyman）法，以驗證教學成效，其結果如表十一所示。由表十一顯示，實驗組在「精細動作及適應能力」之差異顯著點分別為 22.76 分及 96.58 分，相交點為 26.43 分，此一結果表示實驗組之前測成績低於 22.76 分，

則其成效高於控制組，亦即若前測分數愈低的受試，實驗成效愈明顯；反之，實驗組之前測成績高於 96.58 分，則控制組的表現高於實驗組，若受試者之前測成績介於 22.76 分與 96.58 分之間，則未達顯著差異。由原始分數分析，發現實驗組有 4 位前測成績 23 分及 1 位 24 分的受試，由於介於 22.76 分與 96.53 分之間，故未達顯著差異，而未能在「嬰幼兒發展測驗」之「精細動作及適應能力」項目上，看出實驗教學明顯的成效，因 25 位實驗組受試前測成績最高分為 24 分，故所有實驗組受試皆未達另一差異顯著點 96.53 分，所以，有 20 位實驗組受試前測成績在 22.76 分以下，亦即有 80% 實驗組受試的實驗成效達到顯著。另一方面，實驗組在「身邊處理及社會性」之差異顯著點分別為 25.96 分及 43.64 分，相交點為 30.92 分，由於實驗組 25 位受試前測成績最高分為 25 分，所以，所有實驗組受試在「身邊處理及社會性」上顯出實驗教學明顯的成效。此外，實驗組在總分之差異顯著點分別為 107.42 分及 7553.25 分，相交點為 149.21 分，從實驗組 25 位受試前測成績當中，得知最高分為 84 分，所以，全部實驗組受試在總分上顯出實驗教學明顯的成效。

表八 實驗組與控制組在「嬰幼兒發展測驗」得分之平均數與標準差 (N=50)

	實驗組				控制組			
	前測		後測		前測		後測	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
粗動作	21.20	2.55	25.56	2.68	21.16	2.76	22.68	3.45
精細動作 及適應能力	20.12	3.30	23.64	2.98	19.84	2.64	20.84	3.22
語言	9.12	2.73	14.20	3.01	9.44	3.29	10.28	3.68
身邊處理 及社會性	16.28	4.49	22.60	3.16	16.60	6.09	17.40	5.82
總分	66.72	11.27	86.00	10.65	67.04	13.09	71.20	14.52

表九 實驗組與控制組在「嬰幼兒發展測驗」得分之迴歸同質性考驗 (N=50)

	前測×組別 (df=1)	誤差均方 (df=46)	F 值
粗動作	2.961	2.972	0.997
精細動作及適應能力	15.993	3.303	4.842*
語言	6.261	2.707	2.313
身邊處理及社會性	44.235	2.302	19.218**
總分	58.994	14.241	4.142*

* $P < .05$, ** $P < .01$

表十 實驗組與控制組在「嬰幼兒發展測驗」之「粗動作」及「語言」得分之共變數分析 (N=50)

	調節平均數		組間均方 (df=1)	誤差均方 (df=47)	F 值
	實驗組	控制組			
粗動作	25.54	22.70	100.905	2.971	33.960 ***
語言	14.36	10.12	223.029	2.783	80.149 ***

*** $P < .001$

表十一 實驗組與控制組在「嬰幼兒發展測驗」之「精細動作及適應能力」、「身邊處理及社會性」及總分得分之詹森—內曼分析結果的差異顯著點 (N=50)

	差異顯著點 A (lower)	相交點	差異顯著點 B (upper)
精細動作 及適應能力	22.76	26.43	96.58
身邊處理 及社會性	25.96	30.92	43.64
總分	107.42	149.21	7553.25

三、實驗組在「發展遲緩幼兒課程本位評量表」之得分結果

本研究實驗組接受「發展遲緩幼兒課程本位評量表」施測，其前測與後測的得分結果如表十二所顯示，實驗組在「發展遲緩幼兒課程本位評量表」之「粗大動作」、「精細動作」、「語

言」、「社交」、「認知」、「生活自理」及六項總分的後測平均數皆優於前測，進行相依樣本 t 考驗，也發現六個項目及總分皆達 .001 顯著差異水準。歸納言之，實驗組在實驗教學之後，其在「發展遲緩幼兒課程本位評量表」後測分數顯著優於前測分數。

表十二 實驗組在「發展遲緩幼兒課程本位評量表」得分之平均數、標準差及相依樣本 t 考驗的結果 (N=25)

	前測		後測		t 值
	M	SD	M	SD	
粗大動作	30.48	6.46	37.64	5.51	11.788***
精細動作	15.00	4.70	20.72	3.31	10.776***
語言	17.52	8.19	27.08	8.81	12.550***
社交	8.40	2.45	12.52	1.45	14.470***
認知	6.64	3.28	17.48	5.43	16.748***
生活自理	29.04	6.54	38.04	6.22	17.765***
總分	107.08	27.29	153.48	27.34	26.969***

***P<.001

實驗組於實驗教學後在「學齡前兒童行為發展量表」之表現顯著優於控制組，且以「概念理解」的進步最為明顯，此結果與「發展遲緩幼兒課程本位評量表」中「認知」的進步情形相互呼應。實驗組在「嬰幼兒發展測驗」之「粗動作」及「語言」的進步情形明顯優於控制組表現，與「學齡前兒童行為發展量表」中的「粗動作」、「溝通表達」，以及「發展遲緩幼兒課程本位評量表」之「粗大動作」、「語言」的進步結果一致。80%實驗組受試在「精細動作及適應能力」有顯著的進步，而所有實驗組受試在「身邊處理及社會性」之表現，也達到顯著水準，其結果也與「學齡前兒童行為發展量表」之「精細動作」、「身邊處理」、「人際社會」的表現，以及「發展遲緩幼兒課程本位評量表」中「精細動作」、「社交」的進步狀況相符。在「發展遲緩幼兒課程本位評量表」方面，「生活自理」的進步表現，與「學齡前兒童行為發展量表」之「身邊處理」、「嬰幼兒發展測驗」之「身邊處理及社會性」進步情形彼此呼應。

綜括上述所陳，實驗組在接受四個月實驗教學之後，分別在「學齡前兒童行為發展量表」、「嬰幼兒發展測驗」、「發展遲緩幼兒課程本位評量表」施測結果皆較控制組為佳，同時

也看出實驗組在此六大領域之學習表現較控制組有明顯成效，此研究結果與 Peniston(1975)、Weiss (1980)、Combs(1984)、Long(1984)、Cole 和 Washington(1986)、Scruggs(1988)、Shulman 和 Rubinroit (1988)、Peterson (1991)、Katims(1991)、Karnes, Beauchamp 和 Pfaus(1993)、Peterson 和 McConnell(1993、1996)、Grubar(1996)、Ender(1998)、Munavver (1998)、Taiko(1998)、Teruko(1998)、吳淑美(民 81)、黃世鈺(民 85)、黃榮真(民 87)得到相互支持。

綜觀實驗組的學習表現較控制組佳，深究其因，控制組受試所學習的內容較分散，有些學生雖然對於較難的技巧表現不錯，然而，對於符合該年齡及心智程度之較容易的技能卻是不甚精熟，分析其教學內容，發現教師所教導的範疇較大，課程難易程度未能作較適當的編排與控制；反觀實驗組透過跨領域之系統化課程的實驗教學之後，於各領域的表現皆較控制組為佳，故此，從參與本研究受試進步情形，以及實際參與本研究教學之教師一致肯定此套課程提供整合型教學方針，足以驗證跨六大領域之課程內容具有適切性。歸納言之，跨領域系統化的課程內容，在教學成效上扮演重要的角色。

結論與建議

一、結論

(一)四個月實驗教學之後，實驗組在「學齡前兒童行為發展量表」之八項分測驗及總分的表現顯著優於控制組，同時在「概念理解」上的進步最為明顯。

(二)實驗組在「嬰幼兒發展測驗」之「粗動作」及「語言」的表現顯著優於控制組，80%實驗組受試在「精細動作及適應能力」之分測驗，看出實驗教學明顯的成效，而所有實驗組受試在「身邊處理及社會性」及總分上，發現實驗教學的成效。

(三)實驗組在「發展遲緩幼兒課程本位評量表」六大領域及整體的表現上，均顯著優於實驗前之表現。

(四)從實驗組六大領域的進步情形，得知本研究經由班級教學驗證之後，發現所設計的跨領域課程內容具有適切性。

二、建議

(一)課程內容

1.從研究結果顯示，所有實驗組在認知領域的學習成效最佳，此與跨領域整合型態的活動設計有關，也與本研究實驗教學活動之設計相互關連，透過活動中學習顏色、形狀、對比概念、空間位置、實物配對等內容，有助於學生認知能力提升，故此，上述顏色、形狀、對比概念、空間位置、實物配對等認知活動內容可成為教師教學的參照依據。

2.在社交領域之教學成效方面，與本研究加強與人打招呼為友、與人輪流、與人分享、角色扮演等社交技能有所影響，更能協助學生有效地從情境中學習團體規則，增進其與人互動之社交能力，有助於正向社會行為表現，所以，社交領域內容可作為教師教學之參考。

3.由實驗教學成效分析發現實驗組受試之精細動作有所進步，係本課程內容著重手指抓握、手眼協調、雙側協調整合、手功能有關

的操作活動、手腕轉動物件等能力的培養，建議教師可採用精細動作活動內容。

4.在生活自理方面，由於教學活動著力於日常生活情境之進食、如廁、穿衣及盥洗，取材源自生活情境，有助於學生將習得之能力直接應用，同時教具及相關輔具之安排，皆以發展遲緩幼兒的尺寸為考量，使發展遲緩幼兒學以致用，教師可參照生活自理之教學內容，並配合學生尺寸的教具及相關輔具，將有助於學生增進生活技能。

5.本研究語言活動設計，乃兼顧學生語言前技能、語言理解與語言表達三方面的學習，指導學生先專注聲音來源，再進一步引導其指認物件、以動作與語言正確回應，再漸進依學生個別差異，由活動情境中自然讓學生進行單音、單字、雙字詞、短句等仿說，以及與人交談，同時，也藉助重要的溝通媒介—語音溝通器或溝通卡，讓學生學會及熟悉與人溝通的管道，逐步激發學習語言的興趣，利於誘發學生發出自發性語彙的動機，及提升仿說的意願，故而提供教師語言教學之參考。實驗組於粗大動作方面頗有進步，究其原因，則與活動設計考量其發展階段之必備技能有相互關連，在上肢手臂方面，安排手臂分別向前與側邊伸展、手臂向指定目標投擲與接住物件、手臂分別向指定目標作出「拍」與「拉」的動作、及作出各種上肢的動作等活動；在下肢雙腳方面，則注重雙腳與單腳站立、雙腳與單腳跳、雙腳走、上下樓梯、跑步等內容，若能同步配合多元的硬體設備，可提昇學生平日演練及生活應用的機會，本課程可作為教師活動安排之參照資料。

(二)教學安排

1.善用角落情境的規劃

實驗教學中發現角落情境的安排，如娃娃家、操作角等角落，可以提高學生學習動機。由於角落佈置大都模擬真實生活情境，學生從活動中所習得的技能，能夠直接應用於所處的環境，減少類化及學習遷移之困境；角落教學

的內容多半取材於日常生活題材，如娃娃家讓學生可學習購物、自我妝扮、到餐廳點餐等，與教師所介入跨領域的內容相互呼應，而且學生透過角色扮演，與教師及同儕之間形成正向的互動。另外，教師能依學生在操作角落所選取的操作活動，給予個別化的指導，提供學生正向的回饋及教學。故此，建議教師善用角落情境進行教學。

2. 使用小組教學之設計

小組教學可讓學生於自然的教學情境中，學習與人輪流及等待、與人分享、遵守團體規範等社交技能；藉由兩組良性的比賽，可增進學生與人互動的頻率，以及提高參與活動的意願。因此，善用小組教學，有助於提昇學生之學習成效。

3. 巧用教室情境的佈置

經由本研究實驗教學的結果，發現試用本課程之教師，依照課程所提及的相關教學資源佈置教學環境，學生從自然情境中耳濡目染單元主題材料，如顏色、形狀及實際物件等，再配合實際之教學，可獲得相得益彰之效果；教師所佈置的材料成為學生上課實際操作的教具，因此，可強化學生視、聽、觸、動之多感官的學習，也印證潛在課程之重要性。所以，建議教師於教學之際，也需同步考量教室情境的佈置。

4. 安排教學實況之拍攝

本研究於實驗教學安排拍攝教學錄影帶，作為教學內容修正調整之重要參考依據。試用教師也表示透過每次教學錄影帶的討論，感到獲益良多，該實驗機構乃持續延用。故此，建議教師在教學時，可將教學內容拍攝下來，一方面可作為教學進度調整之參照，也可了解學生實際學習的情形。倘若硬體設備經費許可，則可採用隱藏式錄影機，效果會更佳。

(三) 未來課程設計

1. 宜採用跨領域之設計模式

從前置研究訪談及實驗教學結果中，學者

專家與實務工作者一致認為跨領域之活動內容，提供教師整合型的教學方針，各領域目標可相互銜接，學生可從一個教學活動單元中，很自然地學習一些相關又多元化的目標，有鑑於此，建議課程編製者宜採用跨領域之設計模式，進行相關課程的規劃。

2. 可參酌課程評鑑要點

本研究於前置研究所使用的課程評鑑項目，有助於本研究課程內容修正之參考依據，課程編製者也可透過該項評鑑內容檢視所設計的教學內涵讓所設計的課程更具適切性。

3. 編製系統化課程內容

整體而言，實驗組在六大領域之學習表現較控制組為佳，同時其學習能力有普遍提升的現象，而控制組除了幾位有明顯的進步之外，大部分控制組之進步情形，未較實驗組明顯。由此可知，系統化教學內容之編排，可提昇教學成效。有鑑於此，建議課程編製者在擬定教學內容時，須整體考量其架構及組織，教學目標依照循序漸進的方式排列。

4. 徵詢跨專業人員之意見

本研究於課程編擬過程，由學前特殊教育與一般學前教育之專家學者、實際從事教學工作的教師、物理治療師、職能治療師、語言治療師等，針對本研究課程提供許多寶貴建議。課程編製者可多方透過跨專業人員，設計一套更切合學生使用的課程。

5. 提供相關進階活動

本研究之進階活動的安排上，乃建基在基本活動的架構上，以因應某些發展遲緩幼兒在習得基本技能之外，也能提供稍有難度的活動，激發學生善用認知衝突，學習不同難度層次的活動，讓其在學習同一目標之際，教師可依其能力水準及個別差異之狀況，提供較多的學習經驗與充分反覆練習的機會。故此，建議課程編製者除了設計基本活動之外，也能依學生學習需要擬定相關的進階活動。

參考文獻

一、中文部分

- 王天苗(民 71)。殘障兒童早期教育課程與實施。特教季刊，6，5-11 頁。
- 王天苗(民 89)。學前特殊教育課程。教育部。
- 毛連塹(民 78)。特殊教育行政。台北：五南出版公司。
- 吳淑美(民 81)。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 期，45-83 頁。
- 何素華(民 83)。課程篇。載於啟智教育教師工作手冊。國立台北師範學院特殊教育中心。
- 周台傑(民 83)。論高職階段啟智學校(班)課程之規劃。特教新知通訊，1 卷 6 期，2-3 頁。
- 協康會(1991)。兒童訓練指南。香港：協康會。
- 協康會(1996)。兒童發展手冊。香港：協康會。
- 胡永崇、何東墀(民 81)。智能不足者的認知和發展：發展取向與差異取向的爭議。特教新知通訊。
- 柯平順(民 84)。嬰幼兒特殊教育。台北：心理出版公司。
- 教育部特殊教育小組(民 87)。特殊教育課程研發單位設立模式規劃研究。教育部。
- 陳淑琦(民 85)。幼兒教育課程設計。台北：心理出版公司。
- 陳靜江(民 82)。學前身心障礙兒童教育模式之研究。國立高雄師範大學特殊教育中心印。
- 黃世鈺(民 85)。角落教學法與講述教學法對高低智力幼兒認知學習效果之影響。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文(未出版)。
- 黃世鈺(民 86)。特殊幼兒教學設計探討。載於八十六學年度教育學術研討會論文集。台北：教育部。
- 黃炳煌(民 80)。課程理論之基礎。台北：文景

出版公司。

- 黃惠玲(民 89)。零歲至六歲兒童發展篩檢量表。台北：心理出版公司。
- 黃榮真、蕭金土、李乙明(民 83)。幼兒「非語文智力測驗」修訂之研究。特殊教育學報，9 期，339-375 頁。
- 黃榮真(民 87)。「發展遲緩幼兒教學活動」對發展遲緩幼兒應用成效之研究。特殊教育與復健學報，6 期，279-306 頁。
- 黃榮真、盧台華(民 88)。自編「發展遲緩幼兒課程」評鑑之研究。東台灣特殊教育學報，2，105-131 頁。
- 盧台華(民 77)。早期鑑定與教育。載於我國特殊教育的回顧與展望。中華民國特殊教育學會年刊。
- 盧台華(民 82)。特殊班教學設計。載於特殊教育研習專集。國立嘉義師範學院特殊教育中心。
- 盧台華(民 85)。「修訂基礎數學編序教材」相關因素之探討及對身心障礙者應用成效之研究。台北：心理出版公司。
- 盧台華(民 87)。身心障礙學生課程教材之研究與應用。載於中華民國特殊教育學會成立 30 週年慶祝活動特殊教育工作坊研習手冊。中華民國特殊教育學會。
- 雙溪啟智文教基金會(民 76)。Portage 早期教育手冊。財團法人雙溪啟智文教基金會。
- 蘇順發(民 80)。由課程理論之基礎評析我國高中英文課程目標與內容。國立政治大學教育研究所碩士論文(未出版)。

二、英文部分

- Baily, E. J., & Bricker, D. (1985). Evaluation of a three year early intervention demonstration project. *Topics in early childhood special education quarterly*, 5(2), 52-65.
- Bailey, D.B. & Wolery, M. (1989). *Assessing infants and preschoolers with handicaps*. Ohio: Merrill.

- Barnett, W. S., & Escobar, C. M. (1987). The economics of early educational intervention : A review. *Review of educational research*, 57(4),387-414.
- Bayley N.(1993).*Bayley scales of infant development. (3th.Ed.)*. Orlando : Psychological corporation.
- Beane,J.A.,Toepfer,C.F.,Alessi,S.J.(1986).*Curriculum planning and development*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Bellman,M. & Cash,J.(1987).*The schedule of growing skills* England : NFER-NELSON.
- Berdine,W.H. & Meyer,S.A.(1987).*Assessment in special education*. Boston,MA : Brown and Company.
- Bowe,F.G.(1995).*Birth to five early childhood special education*. N.Y. : Thomson Publishing Company.
- Bricker,D.B. & Cripe,J.J.W.(1992).*An activity-based approach to early intervention*.Maryland : Brookes Publishing Company.
- Brieker,D.(1997).*Assessment, evaluation, and programming system for infants and children,Volume 1 : AEPS measurement for birth to three years*. Maryland : Brookes Publishing Company.
- Brimer,R.W.(1990).*Students with severe disabilities :Current perspectives and practices*. Californic,MV : Mayfield Publishing Company.
- CEC (1998). *IDEA 1997 let's make it work*. The council for exceptional children.
- Cipami, E.C.& Spooner , F.(1994). *Curricular and instructional approaches for persons with severe disabilities*. Boston,MA : Allyn and Bacon.
- Cole, O. J.,& Washington, V. (1986). A critical analysis of the assessment of the effects of Head Start on Minority children. *Journal of Negro education* , 55, 91-106.
- Combs, M. F. (1984). *Early active intervention upon areas of development in the Down's syndrome child*. (ERIC Document Reproduction Services .No ED 246590).
- Cullen, J.M., Halliday, D.R.,& Kolb, M.O.(1982). *Developmental Hand dysfunction — Theory assessment treatment*. Maryland : RAMSCO Publishing Company.
- DeWeerd ,J. (1981). Early education services for children with handicaps— Where have we been, Where are we now, and Where are we going? *Journal of the division for early childhood*, 2 ,15-24.
- Ender , U. M. (1998). *The efficacy of the educational services on disadled preschool children's development in Izmir* . The 7th international Portage Conference .
- Erikson,J.,Vater,S.,Provence,S. & Palmeri,S.(1995). *Infant- toddler developmental assessment*.Chicago : Riverside publishing company.
- Fallen,N.H. & Umansky,W.(1985).*Young children with special needs.(2nd.ed.)*. Ohio : Merrill Publishing Company.
- Furuno,S.,O'Reilly,K.A.,Inatsuka, T.A.,Hosaka,C.M. & Falbey,B. Z.(1993). *Helping babies learn—Developmental profiles and activities for infants and toddlers*. Arizona : Communication Skill builders.
- Gallahue, D.L.& Ozmun, J.C.(1998). *Unders- tanding motor development*. Boston ,MA: McGraw-Hill Book Company.
- Gray,S.W., Ramsey, B.K.,& Klaus, R.A. (1982).*From 3 to 20 : The early training project*. Baltimore,MD : University Park

- Press.
- Grubar, J. C. (1996). *Comparison of sleep patterns in children with intellectual disabilities and children with Autism*. (ERIC Document Reproduction Services .No ED 405666).
- Hallahan,D.P & Kauffman,J.M. (1988). *Exceptional children : Introduction to special education* . New Jersey : Prentice Hall. *childhood special education,13(1)* ,120-135.
- Hughes,J.N. & Hall,R.J. (1987). A proposed model for the assessment of children's social competence. *Professiona school psychology* , 2 , 247-260.
- Johnson, D.L.,Swank,P., Howie, V.M.,Baldwin, C.D., Owen, M., & Louttman,D. (1993).Does Home add to the prediction of child intelligence over and above SES ? *Journal of genetic psychology, 154*, 33-40.
- Kaczmarek,L.A.(1990).Teaching spontaneous language to individuals with severe handicaps : A Matrix Model . *The association for persons with severe handicaps, 15(3)* , 160-169.
- Karnes, M. B., & Lee., R.C. (1978). *Early childhood* . Reston, VA: The council for exceptional children.
- Karnes,M.B., Beauchamp K.D.F. & Pfaus D.B.(1993).PEECH : A nationally validated early childhood special education model. *Topics in early childhood special education,13(1)*.120-135.
- Katims, D. S. (1991). Emergent literacy in early childhood special education: curriculum and instruction. *Topics in early childhood special education,11(1)*,69-84.
- Kirk,S.A. & Gallagher ,J.J. (1983). *Educating exceptional children (4th Ed.)*. Boston,MA : Houghton Mifflin Company.
- Lerner,J. ,Mardell—Czudnowski,C. & Golde-nberg,D.(1987).*Special education for the early childhood years.(2nd ed.)*.Engle-wood Cliffs,N J : Pentic—Hall.
- Lewis,M.(1995).*Theoretical perspectives : The role of emotion in development*. Chicago : Riverside Publishing Company.
- Long, D.D. (1984).*The development and implementation of a modified language experience approach to a reading program for pre-operational child*. (ERIC Document Reproduction Services .No ED 269132).
- Mann, L. (1974). *Social development: self help skills. A performance- based early childhood special education teacher preparation program*. (ERIC Document Reproduction Services .No ED 108765).
- Micklo, S. J. (1995). Developing young children's classification and logical thinking skills. *Childhood education* , 72(1) 24-28.
- Munavver , F.(1998). *Field testing of the Pakistani model of the Portage guide to early education—Parents can be a powerful teacher of their children*.The 7th international Portage Conference .
- Newborg , J.,Stock,J.R. & Wnek,L.(1988). *Batt-elle developmental inventory*.U.S. : Houghton Mifflin Company.
- Orelove ,F.P. & Sobsey ,D. (1991) *Educating children with multiple disabilities* .Paul H. Brookes Publishing Company.
- Peniston, E.(1975). *An evaluation of the Portage project : A comparison of a home-visit program for multiply handicapped preschoolers and Head start*

- program.** Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.(ERIC Document production Services .No ED 112570).
- Peterson , C.A.(1991).Factors affecting intervention integrity and individual child outcome in social interaction skills training. **Journal of applied behavior analysis**, **15**, 477-492.
- Peterson , C.A., & McConnell, S.R. (1993).Factors affecting the impact of social interaction skills interventions in early childhood special education. **Topics in early childhood special education** - ,**13(1)**, 38-56.
- Peterson, C.A., McConnell, S. R. (1996). Factors related to intervention integrity and child outcome in social skills interventions. **Journal of early intervention**,**20(2)**, 146-164.
- Philip,R. (1987). Trends and issues in special education for the mentally retarded.In Samul,A.K. & Lord,F.E.(eds.).**Exceptional Children : Educational Resources and Perspectives**. New York : McGraw – Hill Book Company.pp45—50.
- Rainthforth,B.,York,J., & MacDonald,C.(1992). **Collaborative teams for students with severe disabilities : Integrating therapy and educational services**. Baltimore , MD : Paul H. Brookes.
- Salisbury, C. L., & Smith, B.J. (1993). **Effective practices for preparing young children with disabilities for school**. (ERIC Document Reproduction Services .No ED 358675).
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P.(1980).**Young children grow up : The effects of the Perry preschool program on youths through age 15**. Ypsilanti, MI: High scope Educational research foundation.
- Schopler,E. Lansing,M. Water ,L. & Davis,M. H. (1983).**Teaching activities for autistic children** . Baltimore,MD : University Park Press.
- Scruggs,T.E.(1988).Early intervention for developmental functioning :A quantitative synthesis of single-subject research. **Journal of the division for early childhood**, **12(4)**, 359-367.
- Shearer, M.S., & Shearer , D.E. (1972). The Portage project: a model for early childhood education. In cooperation educational service agency (Ed.), **Portage project reading anniversary edition** (pp9-11). Portage wis.(ERIC Document Reproduction Services .No ED 196242).
- Shulman,S.& Rubinroit ,C. (1988). Early intervention: Effectiveness on children with special needs.**International Journal of special education** ,**3(2)**, 151-160.
- Smith, B.J.(1988). **Does early intervention help?** (ERIC Document Reproduction Services .No ED 295399).
- Taiko, I. (1998). **Case study with atypical development in the language and cognitive areas of the Portage Program**. The 7th international Portage Conference .
- Teruko, O. (1998). **Application of the Portage program to children with multiple and profound disabilities associated with delays in motor development**. The 7th international Portage Conference .
- Weiss,R.S.(1980). **Effectiveness of an early intervention program for young handicapped children**. (ERIC Document Reproduction Services .No ED 204987).
- Williams,P.(1988).**A glossary of special education**.Philadelphia : Open University Press.

- Yamaguchi, K.(1987).*The Japanse adaptation of Portage early intervention model and some results.*(ERIC Document Reproduction Services .No ED 292271).
- Ysseldke,J.E. & Algozzine,B. & Thurlow, M.L.(1992). *Critical issues in special education* . Boston,MA : Houghton Mifflin company.
- Zigler,E.& Muenchow,S.(1992).*Head Start : The inside story of America's most successful educational experiment.* New York :Basic Books.

An Experimental study of a Self-designed Curriculum for Developmentally Delayed Preschoolers

Yung-Chen Huang

National Hualien Normal Collage

Tai-Hwa Emily Lu

National Taiwan Normal University

ABSTRACT

The main purpose of this study was to explore the application effects of a self-designed curriculum for developmentally delayed preschoolers. The subjects were 50 age three to five developmentally delayed preschoolers during the experimental teaching session, Data were gathered by Minnesota Child Development Inventory (CCDI), Denver Developmental screening test (DDST), a self-designed developmentally delayed curriculum checklist, and a teacher report checklist, Data were analyzed by t test, one-way analysis of covariance, etc. The main findings were: (1) after four-month instruction, experimental group subjects' performances were significantly higher than those of the control group in CCDI. (2) experimental group subjects were significantly better than control group subjects in DDST. (3) experimental group was significantly better than before in all performances of the self-designed developmentally delayed curriculum checklist. Based on the above findings, some suggestions were made for curriculum content, teaching design, and future research.

Key words: developmentally delayed preschoolers, curriculum for developmentally delayed preschooler, curriculum design.

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

國立彰化師範大學

摘 要

本研究旨在瞭解高職輕度智能障礙學生自我決策的現況，並進而詮釋分析輕度智能障礙學生自我決策之相關因素。本研究對象為 5 位居住在台灣地區，年齡介於高中職階段之 17 至 18 足歲，並領有障礙手冊之智能障礙學生。本研究運用深度訪談法進行資料搜集，透過參與觀察設身處地的瞭解分析歸納受訪者自我決策問題，本研究訪談個案資料係採用修正分析歸納法的方式加以分析。本研究藉由描述性分析詮釋與紮根理論，將高職輕度智能障礙學生之自我決策歸納為三項層面(個人、家庭、社會)七大範疇(家庭支持、自我管理、獨立自主、表達意見、心理調適、自我概念，以及社區參與暨社交關係)加以統整來進行質性分析與探討。此外，本研究並進一步提出相關的改善建議。

關鍵詞：輕度智能障礙、高職學生、自我決策、質性研究

前 言

迄九十一年九月底，我國領有身心障礙手冊的人口已達八十一萬一千四百六十八人，佔總人口的百分之三·六一，並且身心障礙者每年約以百分之〇·二的速率增加，再加上人口的急速老化與身心障礙者人口高齡化(蕭玉煌，民 91)。就身心障礙者而言，隨著現代人自我意識的極力抬頭、自我概念的迅速發展、以及價值體系的多元化，也使得現代的身心障

者已無法自外於此詭譎多變的社會；在此多元化、科技化、全球化、與現代化的社會裡，身心障礙者也同樣面臨著許多變化驚人的生命情境，心理上的衝擊不亞於現代的新新人類，身心障礙者的世界也充滿著競爭與變化，不再是平面性、直線式的發展，其所面對的生癡涯規劃與自我探索，亦迥異於過去單純性的就業生涯與生命經驗。如今迎接身心障礙者的將會是循環式生命週期與變遷，促使其必須一再地重新創造個人的生命與教學的生涯與自我

* 本研究係國科會所補助「身心障礙青年自我擁護與自我決策之研究：高中職身心障礙學生自我擁護與自我決策之研究」研究中之質性研究結果部份的報告彙整，計畫編號為：(NSC-91-2413-H-018-009)。

成長。尤其在「自我決策」的發展上，如同 Wehmeyer(2000)所言，自我決策已為障礙教育與障礙福利發展的第三波(third wave)，其對於身心障礙者未來之生活品質具有相當關鍵性的關係與影響。根據相關研究(王明泉，民 89；余禮娟，民 90；Duvdevany, Ben-Zur, & Ambar, 2002；Keigher, 2000；Malian & Nevin, 2002；Powers, Ward, Ferris, Nelis, Ward, Wieck, & Heller, 2002；Turnbull, & Turnbull, 2001；Wappett, 2002；Wehmeyer & Schalock, 2001；Wolfensberger, 2002)顯示，「自我決策」對於身心障礙者之生活品質、生涯轉銜、障礙權益、就業與生活、自我實現等等，均具有相當重要的影響與關係，是以此研究是顯得更加的重要與迫切。

身心障礙者「自我決策」(self-determination)的探討與研究，近年來於美國亦受到相當大的關切與重視。就學術團體而言，美國「特殊兒童學會」(The Council for Exceptional Children, 簡稱 CEC)「生涯發展與轉銜支會」(Division on Career Development and Transition)即於 1994 年於其身心障礙者「轉銜」的新定義中，加入「自我決策」理念(Halpern, 1994；Weymeyer, 2001)。更於 1998 年，單獨針對身心障礙者之「自我決策」發表專論與聲明，全力推廣身心障礙者轉銜階段自我決策有關之教育與社會福利作法，藉以提昇社會大眾對身心障礙者「獨立」(independence)「自主」(autonomy)之支持與重視(Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998；Weymeyer, & Bolding, 2001)。

就特教實務與社會福利而言，美國教育部近來更由所屬之「特殊教育與復健服務署」(Office of Special Education and Rehabilitative Services, 簡稱 OSERS)補助 26 項典範性的自我決策展示方案，以大力促進「自我決策」理念與實際之推廣；此推廣結果並促使「自我決策」的理念，得以注入美國各州特教與障礙福利系統改變方案和其他 OSERS 所資助的計

劃當中。此項 OSERS「自我決策」的肇始，同時也肯定並證實自我決策對身心障礙學生的影響；尤其在特殊教育方案和轉銜服務中，「自我決策」並成為一項服務的主要誘因與動力。

由於「自我決策」對身心障礙者的重要性日受重視與呼籲，美國近來教育相關法案也將「自我決策」的概念納入其立法的精神之中，譬如：美國 1997 年的「身心障礙者教育法案」(Individual Disabilities Education Acts, 公法 105-17, 簡稱 IDEA)與 1990 年的「美國身心障礙人士法案」(Americans with Disabilities Act, 公法 101-336, 簡稱 ADA)均有相關的條款，明定有關身心障礙者自我決策的提供與支持；1994 年「學校－工作機會法案」(School-to-Work Opportunities Act, 公法 103-239)與 1994 年「公元 2000 年目標：教育美國法案」；(Goals 2000: Educate America, 公法 103-227)也均賦予身心障礙者權利，使其能自我設定期望，以獲致完全的參與；於 1998 年的「勞動力與投資法案」(Workforce and Investment Act)以及 1992 年的「復健法修正案」(Rehabilitation Act Amendments of 1992)中亦強調，身心障礙者與一般非障礙的社會大眾一樣，享有獨立的生活、自我決策、自我選擇、貢獻社會、追求有意義的生涯、完全融合與統合於美國社會主流中的所有權利(林宏熾，民 88)。準此以觀，此方面的研究實有其必要性與趨勢性。

尤其，早期美國有關生涯轉銜階段自我決策的研究，都僅以一般人為研究對象，並未對身心障礙者的自我決策做一系列的相關探討(Chubon, 1985；Cummings & Maddux, 1987；Hutchinson, Freeman, & Downey, 1992；Weymeyer, & Bolding, 2001；高玉蓉，民 83)。但是目前隨著人道主義的倡導，以及法令的強制規定與保障，以往受到隔離的身心障礙人士，已漸漸受到主流社會的接納與肯定。加以生涯規劃觀點的引進，身心障礙學生的生涯教

育與轉銜輔導已成為特殊教育重點工作。然而就我國而言，探討身心障礙者的自我決策的相關研究卻付之闕如，顯見此項研究的迫切性與需要性。簡言之，身心障礙者轉銜階段之自我決策係特殊教育的重要課題。然而目前我國對於身心障礙青年自我決策卻少重視；反觀美國自我決策正蓬勃地發展。準此以觀，此方面的研究實有其重要性與趨勢性。

根據Ward(1996)之研究，「自我決策」之基本精義均源自於Nirje(1972)「常態化」(normalization)的理念。該理念強調社會應提供各種不同的機會與環境，以促使身心障礙者能完全融合其生態環境之中，能享有並過獨立自主、有意義、有尊嚴的正常生活。不過，就障礙者社會福利與特殊教育發展的趨勢而言，「自我決策」運動係受到一系列有關身心障礙者社會運動所產生的結果，諸如：「障礙權利運動」(disability rights movement)、「權利賦予運動」(empowerment movements)等。根據Field等人(1998)的看法，其主要因素在於社會大眾與身心障礙者對「障礙」觀念的改變，有關障礙者法規與制度的革新，以及相關研究的發現和教學科技等的進步。加以目前對於身心障礙者生涯發展與轉銜服務的重視與呼籲，均使得自我決策的觀念受到障礙者本人、其家庭，以及相關的專家學者的青睞。尤其對於重度、極重度障礙者而言，自我擁護與決策更代表一種對生命的尊重與生活尊嚴的肯定。

一、自我決策之概念、特質與內涵

就字面上的涵義而言，「自我決策」(self-determination)與「自我決定」(self-decision-making)並不相同。自我決策包含自我抉擇與行動的層面；而自我決定則係單純地指自我作決定的行為而言。就近期有關的學術文獻中，對於自我決策的定義與概念均有諸多的看法(Field & Hoffman, 1994; Martin, & Marshall, 1996; Wehmeyer, 2001; Weymeyer, & Bolding,

2001)。就理念的分析而言，儘管不同的學者專家對於自我決策的作法與服務方面，各有不同的觀點與界定，但在自我決策的定義上卻有共通與相似的概念。

(一)自我決策的意義

自我決策係一複雜多元的構念，如同「生活品質」的構念一般，係一抽象性的概念；也正因為此一抽象性的特色，使得界定自我決策的專家學者，百家爭鳴，詮釋各異，眾說分歧。根據 Wehmeyer(1996)的看法，自我決策之概念架構，可由如下三種策略來加以發展：(1)視自我決策為一「賦權行動」(empowerment action)、(2)視自我決策為一「動機構念」(motivational construct)、(3)視自我決策為一「教育結果」(education outcome)。Field, Martin, Miller, Ward 及 Wehmeyer(1998)等人即嘗試統合各家不同的概念，而將「自我決策」定義如下：「自我決策是一種技能、知識和信念的結合，它讓個體具有以目標導向、自我規範與獨立自主的行為能力。」「就自我決策的概念而言，具有一種瞭解自我的長處、限制並相信自我係一位有為與有用個體的信念，是相當必要的。當個體按照這些技能與態度進行自我決策時，個體將會具有較大的能力去掌控他個人的生活並較能扮演好一位成功成人者的角色」(p.2)。易言之，自我決策係指，基於對自己的了解而能獨立做決定或選擇的能力，而此能力的表現則受環境的影響。根據 Wehmeyer(1996)以及 Weymeyer 與 Bolding(2001)之看法，自我決策係個體天賦的本能與生理上自然的需求，其促使個體採用行動來達成所需。亦即，自我決策係產生行動的主要來源，並且任何生命個體不論障礙與否，均具有自我決策的本能，同時可藉由教育來加以提昇。

(二)自我決策的內涵

此項定義涵蘊著自我決策係強調個人自我的選擇、自我的掌控，以及個人有意義有目的的成功與成就。至於自我決策行為的內涵，

根據 Wehmeyer, Agran, Hughes(1998)之定義,至少包括如下十二項:(1)做選擇的能力,(2)決策的能力,(3)問題解決的能力,(4)目標設定與達成的能力,(5)獨自生活、承擔風險與安全的能力,(6)自我觀察、評價、增強的能力,(7)自我教導的能力,(8)自我擁護與領導的能力,(9)內在控制能力,(10)正向的效能歸因與結果期待,(11)自我覺察,(12)自我知識。本研究藉由描述性分析詮釋與紮根理論將智能障礙青年之自我決策歸納為七大範疇加以統整。分別為:家庭支持、自我管理、獨立自主、表達意見、心理調適、自我概念,以及社區參與暨社交關係。

(三)自我決策的特質

Wehmeyer、Kelchner 和 Richards(1996)探討自我決策相關文獻後,並歸納出四個自我決策的必要特質:(1)獨立自主(autonomy)、(2)自我管理(self-regulation)、(3)心理充實能力或賦權(psychological empowerment)、(4)自我實現(self-realization)等概念。Wehmeyer, Agran, & Hughes (1998)更進一步說明,所謂「獨立自主」係指個體能夠免於外在干擾,並依自己的興趣與喜好進行行動的能力;「自我管理」係指個體綜合當時的情境、任務、性質,以及自己的資源來做為計畫與行動的依據,並對行動結果加以評量;「心理能力」係指對自己能力評估認知的瞭解;而「自我實現」係指個體有效運用對自己的瞭解,來達成自己的理想與願望的過程。

就上述有關自我決策的能力的詮釋而言,自我決策係一種由了解與認識自我,進而自己為自己做決定,並甚且願意為自己的決定負責,以達成自我目標的內在心理歷程。同時,自我決策的能力亦係一項教育的結果;其可藉由教育的方式,給予身心障礙者適當的支持、學習的機會與經驗等,使身心障礙者於日常生活與學校學習當中,充分的表現自我,成為自我的主人(Wehmeyer, 1996; 2001)。再者若就Bronfenbrenner(1979)人類發展之生態系統

觀點,由身心障礙者個人、家庭、學校以及社區、社會的生態層面而言,自我決策似可歸納為:個人層面(自我管理、獨立自主、表達意見、心理調適、自我概念)、家庭層面(家庭支持),以及社會層面(社區參與暨社交關係)等三項層面七項領域。

再者,就「自我決策」之自我概念而言,Super(1990)、林幸台(民 83)、林淑玟(民 88)、鄭淑芬與林宏熾(民 88)、Wehmeyer(1993)、Wehmeyer、Agran 與 Hughes(1998)等人均認為生涯發展的過程,基本上自我概念的發展和實踐,而其與個體之生涯成熟與自我決策有相當密切的關係,而影響個體之生涯規劃與轉銜發展。Holland(1981)亦提出青少年的生涯發展和其自我概念有密切的關係;而此種強調生涯自我概念與生涯發展關係的論點與研究,也受到諸多專家學者的肯定與支持(Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1998; Weymeyer, 2001; Weymeyer, & Bolding, 2001)。亦即,個人的生涯選擇是其自我決策的表現,以及自我概念的形成;並且個人自我決策愈具體清晰者,其在生涯的發展過程中亦愈趨成熟。故知自我決策與轉銜服務發展實為有關生涯發展研究中重要的課題。然而國內目前此方面的研究似乎不夠普遍,尤其針對高中職階段學生之自我決策研究仍舊缺乏(王明泉,民 89;余禮娟,民 90;鄭淑芬、林宏熾,民 88)。因此,以高中職身心障礙學生為主之轉銜階段自我決策研究有其階段性與迫切性。

二、自我決策之相關研究

國外近來已有不少學者進行相關的研究,以期能提昇障礙者自我決策的能力,有的探討障礙學生自我決策的現況、影響變項、發展課程(Field & Hoffman, 1994; Field & Hoffman, 1996; Wehmeyer, 1992; Wehmeyer & Metzler, 1995),有的在特殊教育師資訓練中加入如何提昇和教導高中生自我決策與擁護技能的課程,也有一些研究探討如何在轉銜方案中提昇

障礙學生自我決策能力 (Martin, Huber Marshall, & Maxson, 1993; Field, et al., 1998; Wehmeyer, et al., 1998)。

譬如：根據Biller(1985)文獻探討所彙集的報告發現，身心障礙學生常常會有：(1)外在控制的表現傾向；(2)自尊較為低落；(3)規劃與目標設定的技能貧乏；(3)很少參加課外活動；(4)較難於收集資訊來做決定；(5)畢業時生涯決定能力薄弱；(5)對有關自我的生涯選擇的優勢與限制缺乏實際的認知。此外，Wehmeyer和Schwartz(1997)亦發現，協助學生學習和練習自我決策技能，能導向更具正面與積極意義的教育成果，譬如：被雇用的比例較高，以及每小時薪資也較高等等。另有研究也支持自我決策與正向教育成果間有關係(譬如：Realon, Favell, & Lowette, 1990; Weymeyer, & Bolding, 2001)。

根據 Wehmeyer(1993) 以及 Wehmeyer 與 Kelchner(1994)之研究發現，當身心障礙青少年與非障礙同儕比較時，身心障礙學生時常不能、也不太會去倡議其自己所需、想要和渴望的決定、或進一步準備去做一些困難的決定，並成為一個有自我決策的成人；同時，更由於此種缺乏自我決策與擁護特質的累加作用，使得多數的身心障礙青少年不太能夠或很少去做有關自我的生涯決定，並很少為即將成為一個社會的成人與所負的成人責任做適當的準備。加以，身心障礙者常有「學習無助」(learned helplessness)以及「自我貶低」的心理屬性，因此更影響與阻礙其表現自我決策的能力 (Field, 1996)。此種普遍存在的現象多源於身心障礙學生在其學習的過程中，於其正式與非正式的課程內，缺乏學習有關於生涯發展與自我決策的技能。事實上，此種自我決策與擁護的技能與態度，需透過系統性學校課程的規劃與安排，藉由相關的教育方案，教導此種重要的技能與觀念(Clark, Field, Patton, Brolin, & Sitlington, 1994)。

同時，教學技巧的提昇亦能有效的促成自我決策的落實。在過去幾年中，教學策略已有教師主導之教法轉變為以學生為主導之互動教學方法，以強調學生主動參與學習的策略。例如，教導身心障礙學生有關自我學習策略方法與自我指導技術，已在特殊與普通教育中受到廣大支持與顯著的成效。這些方法被研究證實，能有效地促進學生參與學習，導致更正向教育的成果，和有效地協助類化技能至自然環境中 (Agran, 1997; Martin, Burger, Elias-Burger & Mithaug, 1988; Mithaug, Martin & Agran, 1987)。而此種強調並激發學生主動參與學習之教學策略，更促進特殊教育與障礙福利的政策中，對自我決策的重視與呼籲。

就我國而言，自民國八十二年教育部開始試辦之「國中輕度智障及學障學生技藝教育班」、八十三年開始辦理之「高職特殊教育實驗班」、八十八學年度高職特教班每班正式納編、「中、重度智障及其他障礙學生第十年技藝教育班」停辦廢止，改採登記鑑定及甄選方式，將具有學習能力之學生(不含養護性未具學習能力者)，優先安置於特殊教育學校高職部(教育部，民 88)，以及最近之計畫於民國九十年實施「身心障礙學生十二年就學安置四年計畫」期望高中(設有職業類科之學校)、高職特教班以招收輕度智障學生為原則，特殊教育學校以招收中、重、極重度身心障礙學生為原則(教育部，民 89)。此外，教育部更於民國九十一年公布「完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法」規定身心障礙學生年齡在十八足歲以下者，得自願就讀高級中等學校自足式特殊教育班或特殊教育學校高職部。其目的均是期望身心障礙學生能經由生涯與相關職業教育的習得與輔導，能有更理想的生涯轉銜及生涯安置。研究者亟欲瞭解的是該階段的輕度智能障礙學生能否經由教育的養成，對自我的能力與限制和興趣能更清楚，自我決策的概念因而能更具體、更具現實感。尤其高中職階段的學生正處於生涯發展試驗與準備期，開始瞭解生

涯的價值，兼顧個人及社會的需要，並將此種認識揉合於其生涯選擇中。因此其個人自我決策能力的高低，對其未來的生涯轉銜行為有很大的影響。本研究即由此觀點出發，探討並瞭解目前高中職階段輕度智能障礙學生其自我決策現況，並進而分析與自我決策相關的各種因素，俾以作為其生涯規劃與轉銜服務輔導的參考依據。

研究方法

一、訪視個案與對象

訪談樣本的決定，係根據研究母群追蹤的結果，將智能障礙者就讀高中職之學生依北、中、南三區加以訪談研究，並藉由滾雪球的方式，從每一個個案之關係人決定訪談人數與訪談對象。每一社區的樣本，若拒絕接受訪問，則於該社區或該學校樣本之下一位起開始連繫，直至該社區或該學校之全部樣本均拒絕訪問為止。本研究之障礙類別係依照我國民國九

十年修正公布之「身心障礙者保護法」規定來決定。就社區類型而言，係參考國內外有關學者(李增祿，民84；Rubin & Rubin, 1986)之觀點並就我國社區的特色，綜合歸納為不同住宅與住商混合社區型態。

就訪視樣本的資料分析而言，本研究的男性障礙青年共有三位，女性共有二位。就年齡而言，平均年齡為十七歲，年紀最輕者為十七歲，最大者為十八歲。就居住地區而言，五位輕度智能障礙者居住地區分布北、中、南，計居住於北部者兩位、中部者兩位、南部一位，惟南部之研究個案與其他四者有城鄉上差距，其餘四者差距不大。就障礙者之障礙類別及程度而言，五位皆屬於輕度智能障礙。就教育安置而言，五位目前皆於高職特教班就讀。此外其在家中的排行與手足數而言，有三位在家中排行老大，一位排行老么，另一位界於中間。整體而言，在分配上似乎沒有太大的差異。本研究樣本之現況基本資料，如表一所示。

表一 本研究訪視個案之基本資料

個案代號	性別	障礙類別	障礙程度	年齡	居住地區	教育安置	排行/手足總數
小恩	女	智能障礙	輕度	17	彰化市	彰化高商特教班	2/4
小傑	男	智能障礙	輕度	17	新竹市	新竹高工特教班	2/2
小儒	女	智能障礙	輕度	18	屏東縣	佳冬農校特教班	1/2
阿仁	男	智能障礙	輕度	18	員林鎮	員林家商特教班	1/2
小文	男	智能障礙	輕度	18	新竹市	新竹高工特教班	1/4

二、研究設計與策略

本研究架構主要採用 Bronfenbrenner(1979)人類發展之生態系統觀點，由身心障礙者個人之自我逐步地向外延伸至家庭、學校以及社區、社會的人類共同生活的自然生態層面，並依此為主要生活核心而逐步地向外探索與擴展至社會文化的共同層面。此外參考 Wehmeyer(1996)以及 Field、Martin、Miller、Ward 與 Wehmeyer(1998)等人有關身心障礙者自我決策之概念架構的構

成要素，以及林宏熾(民 91)所發展出之身心障礙者自我決策的領域與層面，加以修改而成。自我決策歸納為七大範疇加以統整。分別為：家庭支持、自我管理、獨立自主、表達意見、心理調適、自我概念，以及社區參與暨社交關係。

本研究運用訪談法進行資料搜集，並先以探索性半結構性訪談方式，深入了解各個不同年齡之輕度智能障礙學生所顯現出自我決策之狀況，最後再輔以數次深度訪談與觀察記錄

來加以補強。本研究訪談類型採用「訪談指引法」(interview guide approach)，即事前決定好主題，但是在訪談期間，由研究者決定問題的順序及用字遣詞，其談話屬於會話性質，而且符合情境考量。訪問結構的類型屬半結構訪問，即訪問者最初向受訪者發問一系列結構性的問題，然後再以開放性問題作深入的探究，以期獲致更完整的資料(Berg, 1998; Patton, 1987)。本研究在進行正式樣本的訪談之前，先行以開放式訪談訪問五位高職智能障礙學生，以獲得對於想要研究的問題有一些一般的概念或想法，然後再擬定訪談題綱。根據初擬訪談題綱，邀請一名高職智能障礙學生進行預

試訪問，以修改題意不清、重覆性題目。最後再進行正式訪談。

三、研究步驟與研究對象生態分析

至於研究步驟方面，本研究之進行可概分為五階段：一、準備階段；二、預試階段；三、正式蒐集資料階段；四、資料分析階段；五、完成階段。在整個研究期間，文獻探討工作仍持續進行。本研究為求對於樣本有深入之瞭解並與個案之家長或監護人進行訪探與溝通，本研究樣本家長或監護人之相關基本資料與居住社區特色，如表二所示。

表二 本研究個案家長或監護人的相關基本資料

個案代號	個案父母教育程度	個案父母的職業	社區特色
小恩	父：碩士 母：大學	父：牧師 母：牧師娘	都市型社區 (中庭花園式)
小傑	父：大專 母：五專	父：公務員 母：服務業	都市型社區 (舊式獨棟透天)
小儒	父：碩士 母：高職	父：公教人員 母：家管	傳統三合院，家後院有檳榔樹
阿仁	父：高中 母：高中	父：瓦斯工 母：家管	都市型社區 (獨棟透天式)
小文	父：專科 母：高商	父：警察 母：服務業	都市型社區 (獨棟透天式)

四、資料整理與分析

進行資料整理時，研究者先將訪談錄音帶按發問順序謄錄為逐字稿，仔細閱讀每份訪談的逐字稿後，進行編碼工作(coding)，逐句或小段落檢視資料的內容，找出資料的內容所涵蓋主題，做成摘要性的描述，並予以歸納出不同的類目。若在不同的段落中，出現相同或相似的談話內容，則再度做成相同的摘要性描述，待資料分析時再予以統整。本研究訪談資料係採用修正分析歸納法(modified analytic induction)的方式加以分析，即研究者於開始分析時即對身心障礙者之自我決策狀況有一

粗略的定義和解釋存在，再據此作修正，分析歸納受訪者自我決策狀況。

五、研究信度與效度的考量方面

(一)信度建立：本研究為求訪談之一致性及完整性，由受過訓練之訪視員進行訪談工作。正式訪談之前，訪視員會先對受訪者說明研究目的及訪談內容，以徵詢受訪者同意，目的在減少受訪者的防衛與疑慮。在訪談過程中，訪談地點的選擇皆由受訪者決定其最感自在的環境中進行，同時訪視員也會先說明訪談地點宜在安靜、安全、不受干擾及自在的情境中進

行。就觀察內容而言，訪談員就受訪者一週內之例行日常家庭、學校、社區生活、週末之社區活動、特定的社區行為以及平時的社區生活作息等，進行個案生活日記的觀察記錄。訪談時採取現場錄音與簡式筆錄方式記錄資料，以利資料整理，撰寫研究報告。為讓資料整理具有一致性，訪視員在進行資料編碼分類的過程中，邀請一位特殊教育研究所學生共同參與，分別進行資料編碼，交互比對分析的工作，以達同儕檢查目的。

(二)效度建立：效度係指訪談所得資料的正確性如何，欲獲得正確的資料，牽涉到蒐集資料之工具問題，以質的研究法而言，研究者本身即是蒐集資料的工具，此外便是訪談大綱的設計是否能引導出研究目的欲探的問題(Berg, 1998)。此方面的準備與應注意事項，研究者於研究時，均持續地提醒並著重。

結果與討論

本研究藉由描述性分析詮釋(descriptive analytical interpretation)與紮根理論(grounded theory)並就國內外有關身心障礙者自我決策之實證性研究所得之構念領域(林宏熾，民 87；民 88；McGrew & Bruininks, 1994)，就受訪青年在不同家庭背景、性別、個性、年齡及不同社區型態所顯現之狀況，將高職輕度智能障礙學生之自我決策歸納為三項層面(個人、家庭、社會)七大範疇(自我管理、獨立自主、表達意見、心理調適、自我概念、家庭支持，以及社區參與暨社交關係)七大範疇加以統整，茲分別說明如下：

一、自我管理方面

有關自我決策在自我管理方面，可從生活自理、時間規劃、設定目標、計劃/工作執行四方面來說明，如表三所示。

(一)生活自理及時間規劃

在生活自理方面，推估可能因五位個案其

障礙程度皆為輕度智能障礙，其生活自理皆可完全獨立，無須他人協助。而在時間規劃方面，五位個案中，小恩及小儒能自己能在固定的時間點進行正常的作息，知道什麼時間該做什麼事，如小恩的母親所說：「.....她的生活作息非常規律，譬如說早上幾點鐘起床起來，她一定自己衣服都穿好了，都梳洗好了....。」小儒的父親提及：「時間到了該做什麼她自己都會去做。」而小傑和小文則是屬於時間規劃較差的個案，小傑經常將事情拖到最後一刻才會完成，誠如小傑的母親所言：「.....小傑會主動把老師交代的作業寫完，可是也不是在假期第一天就會寫完，也是會拖到火燒屁股才再趕作業。」而小文則是對時間沒有什麼規劃，只要一看電視就會忘了時間。可以看出個案中女性智能障礙者比男性智能障礙者自主性及自我規劃要來的好。亦即，女性在自我時間管理與生活自理方面的自我決策能力有高於男性之傾向。此研究結果與一般身心障礙有關研究(林宏熾，民 89；Wehmeyer, 2001)之發現，男性智能障礙者在自主自決方面高於女性智障者有所差異。不過性別是否為主要因素仍值得進一步探討。

(二)設定目標及計劃/工作執行

在設定目標方面，五位個案皆須他人協助才能設定目標，誠如小傑母親所言：「...不太會.....好像也沒有刻意去設立目標，有點像走一步算一步。」小恩的母親提及：「.....是有這個概念....你告訴她要有這個觀念(指設定目標)，她就會去做。」而協助程度各個案有所不同，推估有可能因為家庭教育與環境及個案本身個性導致協助程度的差異，如小儒的父親所言：「她對自己沒什麼要求.....在生活上也沒有定什麼標準，在我們認為也沒有給她訂定標準.....。」可推知小儒家長實際上也沒有設定目標這種要求，因此協助程度較低；而小文母親說：「...你給他一個目標規定去做什麼事情，他就會按照這個去做，可是你不能額外要求他再去做什麼，他會拒絕你。」小文在設定

目標方面較聽從父母，但是個性較為懶散的他不能再給予多餘的目標或任務，且小文若自己設定目標，自己並不清楚是否有能力達成，誠如小文的導師所言：「...他對他自己的能力，在某些部分，他還是分不太清楚自己的程度在哪裡，他到底能不能做那個行業。」。個案中的阿仁父母較不會要求個案，卻養成其依賴心較重的個性。而在計劃/工作執行方面，五位個案皆能盡量完成他人所給予之工作，如小儒導師所言：「在學習上，她能夠獨立完成老師她的工作，而且會盡量在要求的時間內完成。」阿仁父親說：「洗瓦斯桶喔，,,,那就要叫他洗他

才會做....要訓練他啦，叫他做就會做。」由上可推知，就此五位個案而言，仍無法自己設定目標，大多是他人幫助訂定或直接給予目標、任務讓個案完成，個案大多也都甘於接受，若家長/老師能抽離協助的角色，或許對智能障礙學生自我決策能力有提昇的作用。此研究結果與 Wehmeyer(1993)以及 Wehmeyer 與 Kelchner(1994)之研究發現近似。亦即，輕度智能障礙學生在設定目標及計劃/工作執行方面的自我決策能力，如果有外在支持系統適當的協助之下，將會有較佳的表現情況。

表三 訪談個案自我決策「自我管理」方面的情形

個案代號	生活自理	時間規劃	設定目標	計劃/工作執行
小恩	1.可完全獨立 2.有自主性	1.佳	1.需他人協助訂定	1.可盡量完成他人給予之工作或計劃
小傑	1.可完全獨立	1.差	1.需他人協助訂定	1.可盡量完成他人給予之工作或計劃
小儒	1.可完全獨立 2.有自主性	1.佳	1.需他人協助訂定	1.可盡量完成他人給予之工作或計劃
阿仁	1.可完全獨立 2.自主性不高	1.尚可 2.依賴心很重	1.需他人協助訂定	1.可盡量完成他人給予之工作或計畫
小文	1.可完全獨立 2.有自主性	1.差	1.需他人協助訂定	1.可盡量完成他人給予之工作或計畫

二、獨立自主方面

在獨立自主方面，可從受訪者喜愛的休閒娛樂、及自我決定和行動獨立三方面來看。其中五位受訪的身心障礙者皆有自己喜歡從事的娛樂活動，大致上以看電視為休閒活動居多，其次則為打電動或電腦遊戲(如小儒與阿仁)，小恩則因家庭因素(基督徒)，培養了喜歡聽詩歌/聽英文的好習慣。由性別角度來分析，則可以發現性別與喜愛從事的休閒活動並無太大關係；但從喜愛從事活動的類型來看，五位受訪者皆從事屬於較為靜態的類型活動，此點推想可能與外界產生互動可能較為困難。如小恩的母親所言：「我有發現她的互動性是要對方接納她，像有的孩子如果不太瞭解

她，那她很自然的就沒有辦法融進去，她自己知道就會待在一邊，她不會強迫自己進去。」此外，五位受訪者皆能清楚的自我決定自己喜愛從事的娛樂內容，如小恩有特定喜愛聽的詩歌、英文錄影帶；小傑特別喜歡觀看國家地理頻道、Discovery 頻道等...；小儒則喜愛看卡通；阿仁喜歡看有關歷史布袋戲的活動；小文則喜歡看偶像劇。而表現在行動獨立上，五位受訪者皆可自行移動身體，不需要任何輔具協助，其中阿仁、小文尚能利用腳踏車為交通工具，阿仁會利用腳踏車自行上下學、逛街等...；小文在有人陪伴時也會騎腳踏車閒逛。此外，小恩、小傑、小儒、小文則常用走路上下學、到鄰近商店買東西。如表四所示。

由上所述，五位個案皆能在休閒娛樂、自我決定及行動獨立上表現獨立自主的一面。亦即，輕度智能障礙者在獨立自主有關休閒娛樂、自我決定、行動獨立方面的自我決策均有

適宜的主導性與內控性。此結果與 Biller(1985)之身心障礙者傾向有外在控制的表現傾向有所不同。

表四 訪談個案自我決策「獨立自主」方面的情形

個案代號	休閒娛樂	自我決定	行動獨立
小恩	1.聽英文錄音帶 2.聽/唱詩歌 3.看自己喜歡看的電視	1.從聽英文錄音帶中學英文 2.自己選擇聽/唱的歌曲 3.時間一到就坐在電視機前	1.能從校車上下學從定點獨自走路回家 2.能自己到鄰近商店買東西
小傑	1.看電視	1.選擇看喜歡的電視節目 (國家地理頻道、Discovery...)	1.能獨自出門上課/上班 2.能自己到鄰近商店買東西
小儒	1.看電視 2.打電腦遊戲 3.聽音樂	1.看新聞從中學到要關懷、幫助他人的道理	1.能從校車上下學 2.很少自行到住家附近走動 3.職場實習時能自行投幣上下車
阿仁	1.看電視(布袋戲居多) 2.打電動	1.喜愛看歷史布袋戲	1.能自行騎腳踏車至附近逛街 2.能自行走路去上學
小文	1.看電視(偶像劇居多)	1.時間一到就坐在電視機前，選擇喜歡看的節目	1.能從校車上下學從定點獨自走路回家 2.能自行騎腳踏車至附近逛街 3.能自己到鄰近商店買東西

三、表達意見方面

在表達意見方面，可從主動表達頻率及其相關內容、表達方式來說明，如表五所示。五個個案主動表達頻率有所不同，其中小恩及小儒、小文皆為經常表達自己意見與看法的人，如小恩母親所說：「她會表達，像班上遇到很多事情.....其實她的溝通很好....。」小儒父親說：「這個(指表達意見)會喔!.....漸漸在家中會表達意見。」小文導師則說：「他在自己有需求的時候，就會主動表達自己的意見。」而個案小傑表達意見之頻率較沒有前二者為高，多是用詢問的姿態詢問，但在某些方面也是會有自己的意見，如小傑老師所說：「我們問小傑，

要不要嘗試站收銀的位置，他主動拒絕，因為他覺得自己的能力還不足....。」而阿仁表達意見的頻率極少，因天性溫和，很少會有自己的意見，除非自己的權利被極度威脅的時候才會表達，如阿仁老師所言：「很少(表達意見)，阿仁只有在極度覺得自己的權利受損的狀況之下才會抗議...。」由上推知，大部分個案在有關自身權利的問題時，都會適時表達自己的意見(如自己想吃、想要的東西)。此結果亦與 Duvdevany 等人的研究看法相似 (2002)。不過，表達意見這方面是否與個案本身個性、動機或障礙等級有直接的關係，仍值得進一步推估。

表五 訪談個案自我決策「表達意見」方面的情形

個案代號	主動表達頻率	相關內容	表達方式
小恩	經常	1.班級太吵鬧 2.心情不好 3.自身願望 4.祝福的話	1.向老師報告/打電話給老師 2.一早來在牆角旁哭 3.主動向母親要求禮物 4.寫小卡/週記表達祝福
小傑	普通	1.表示想擔任的工作 2.推辭幫媽媽做家事 3.遇到問題時主動找人討論	1.詢問媽媽的看法 2.主動說明應換別人做
小儒	經常	1.管理班上秩序 2.心情不好時 3.自身願望	1.向老師報告 2.向同學傾訴 3.主動要求想去玩的地方
阿仁	極少	1.覺得自己的權利極度受到威脅時 2.表示自己想吃的東西	1.向老師反應 2.向父母反應
小文	經常	1.表示將來想做的事 2.自身有需求時(如想要吃的東西) 3.左右他人決定 4.表示討厭上某些課	1.主動跟母親提起 2.主動跟家長或老師說 3.直接告訴同學應該做哪一種決定 4.主動告訴導師

四、心理調適方面

身心障礙者在情緒處理方面，家人、師長及同學扮演了重要角色。而從本研究五位個案本身的情緒狀況看來，其情緒大致上皆非常平穩，甚少陷入低潮，即使有心情不好的時候，短暫時間就會恢復。如小恩母親提及：「她的情緒之好...我們最得意的就是她的情緒，她的情緒很穩定。」小傑老師提及：「在印象中，小傑沒有因為什麼樣的挫折而沮喪或難過，好像每次都笑笑的...。」小儒父親提及：「很少看到她因為挫折而發脾氣，因為她的滿足點很低，因此過得很快樂。」而阿仁老師則表示：「阿仁他很乖，沒有什麼特別的問題，對他的印象就是沉默寡言、個性安靜，感覺很乖的一個學生。」小文老師提及：「他不會自卑，他很開朗的。他就是有什麼不快樂的事，他很快就忘了，他不會記恨太久。他遇到挫折時會一直說，一直碎碎唸，但時間非常短暫。」而從表六整理的發生事件、情緒/頻率及處理

方式、處理結果可以發現，五位個案中，小恩及阿仁若受到不公平的事件時能主動向外尋求協助，但小恩心情恢復的時間較久，阿仁則能很快的自我調適，此與性別是否有相關值得探究。而另兩位個案(小傑與小儒)則傾向於將委屈悶在心中，需要由家人或師長的主動詢問才能瞭解，而此不公平待遇則與個案就讀於普通班時受到同儕欺負有關。小文則是遇到挫折時，會直接告知家長或老師，並且低頭說「我就是不會阿，我就是不會嘛，你為什麼要叫我做」之類的話，顯示出小文會主動向外尋求協助，並能察覺自己的能力有限。此研究結果亦與 Field(1996)之研究強調家人、老師與相關專業團隊人員如果能理解障礙者之自我決策心態而藉由教導自我決策技能，將會有助於身心障礙者提昇自我決策能力之論點有相似之處。不過本研究亦顯示，智能障礙者在心理調適方面之自我處理與決策能力較為薄弱，需要藉由外在的支持系統協助。

表六 訪談個案自我決策「心理調適」方面的情形

個案代號	發生事件	情緒/頻率	處理方式	處理結果
小恩	1.日記被同學撕掉	1.持續低潮 2.難過哭泣	1.報告老師	1.一週後情緒才平復
小傑	1.念普通班時被同學欺負	1.少有抱怨	1.悶在心裡	1.母親發現身上傷痕詢問個案才解決
小儒	1.小學時被同學欺負	1.害怕上學	1.悶在心裡不告訴任何人	1.母親發現身上傷痕詢問個案才解決
阿仁			1.先找同學處理，若同學無法處理再找老師	1.能很快調適
小文	1.小學時被同學欺負 2.被他人罵 3.事情/功課做不來	1.很生氣 1.喃喃自語、滴沾抱怨	1.悶在心裡不告訴任何人 1.主動向老師告狀 1.主動告知老師	1.母親發現身上傷痕問個案才解決 1.能很快調適 1.能很快調適

五、自我概念方面

自我決策在自我概念方面，可從自我表露、自我覺察及自我接納三方面來說明，如表七所示。

(一)自我表露方面

自我表露指的是個體在自願的情形下，將純屬個人的重要的、真實的內心所隱藏的一切向別人吐露的歷程，其為自我決策之重要內涵。在五個個案當中，明顯顯示小恩及小儒、小文能夠將自己心中的感受吐露出來，如小恩母親所說：「她覺得委屈的時候會適度的表達，她會講不公平。」「...她談心是跟我談，跟媽媽談，跟奶奶談.....其實只要你願意跟她講她都可以跟你講，你只要肯跟她講她都肯跟你講很真，很裡面的話。」而小儒及小文還在普通班就讀時，很少有自我表露的情況，不過進入特殊教育系統之後情況大大不同，如小儒本身所言：「心情不好時會跟朋友說。」小文本身也說：「有心事時會找老師、或同學，還有媽媽講。」而個案小傑及阿仁則較少透露自己心中的心事，自我表露方面是否與個性、障礙等級、表達能力，及動機等有關仍值得再探討。

(二)自我覺察方面

自我覺察是指個人對自己個性、能力、慾望等各方面的了解。五個個案對自己的慾望方面皆十分清楚，知道自己喜歡的事物為何，其為自我決策內在心理層面之重要概念。就此五個個案而言，滿足點都不高，對於物質很容易滿足。其中小恩及小儒更能了解自己與他人的不同，如小儒導師所說：「...家裡給她的教育也給她相當正向的觀念，讓她知道自己的障礙程度。而且小儒也不會習慣於別人要給她幫助的觀念。」而個案中小文對於自己的優缺點及能力都不甚了解，小文對於對自身形象不利的觀點，會不同於教師、母親的說法，可能會完全不同或輕描淡寫帶過；譬如：全面否認自己愛看電視，反而說自己愛看書。不過，智能障礙者的自我覺察程度與家庭的文化因素以及學校老師的教學作風是否有其相關性，仍值得進一步探討。

(三)自我接納方面

自我接納是指個體對自身以及自身所具特徵所持的一種積極態度，其亦為自我決策高者所呈現之主要特質。五個個案當中，大部分都清

楚自身的障礙程度，在進入特殊教育統之後，也都能持積極正向的態度看待，如小傑導師所說：「在高工期間，老師並沒有感受小傑有自卑的情況，而且還覺得他唸的滿快樂的。」小儒的父親提及：「小的時候會，因為那時讀普

通班。國高中之後就不會了。而且我們做家長的也經常鼓勵她沒有什麼好自卑的。」但其中阿仁或許是因為天性過於樂觀，再加上家長沒有特別強調於他的障礙情況，因此對其本身的障礙情況並不了解。

表七 訪談個案自我決策「自我概念」方面的情形

個案代號	自我表露	自我覺察	自我接納
小恩	1.能將受到不平等待遇的感覺說出 2.表達喜愛的感覺 3.表達成功的喜悅	1.知道自己喜歡什麼事物 2.了解自己與他人的不同 3.了解自己的優缺點	1.知道自己的障礙程度
小傑	1.甚少表露自己的心事	1.知道自己喜歡什麼事物	1.不會對自己的障礙感到自卑
小儒	1.會表露自己的心事	1.知道自己喜歡什麼事物 2.了解自己與他人的不同	1.知道自己的障礙程度
阿仁	1.甚少表露自己的心事	1.知道自己喜歡什麼事物	1.不知道自己的障礙程度
小文	1.會表達自己的心事 2.表達喜愛的感覺 3.表露反彈的感覺	1.知道自己喜歡什麼事物 2.對自己的優缺點不甚了解，且會隱瞞缺點 3.對自己的能力不太清楚	1.知道自己的障礙程度

就自我決策自我概念之整體分析而言，本研究多數的智能障礙者均有呈現自我表露、自我覺察、自我接納之能力。不過在自我表露方面較為困難，在自我覺察方面有具體的認知，在自我接納方面則有不明確的認知。此研究結果與 Wehmeyer(1993) 以及 Wehmeyer 與 Kelchner(1994)之研究發現類似。亦即，智能障礙學生較不容易、也不太會去倡議其自己所需、想要和渴望的決定、或瞭解自我的某些障礙。

六、家庭支持方面

在家庭支持方面，根據訪談與資料交叉分析的結果，可以分為與父母/手足的互動與家人對個案的期待與態度來說明，如表八所示。五位受訪者皆與家人同住，與家人相處的十分融洽，尤其是和父母親間的互動較為頻繁，其次則為家中的長輩或兄弟姐妹。五位個案中，小恩與母親、奶奶的感情極佳，是小恩的談心

對象。而根據母親的說法：「小恩的姊姊小時後會跟她玩，但慢慢長大知道她自己的狀況慢慢就不跟她玩了，都是吩咐她...幫我拿什麼東西...兩個弟弟則因為年紀相仿因此也就自己玩不跟小恩玩。」小傑平時在家裡也常找母親聊天，與母親感情佳，與哥哥相處則容易因為家事分配不均而與哥哥斤斤計較。小儒、阿仁與家人、兄弟姐妹則相處融洽，和兄弟姐妹間則不會有互動缺乏的現象。小文平時在家中則最喜歡和母親講學校裡發生的事，與母親互動良好，和兄弟姐妹方面，母親表示：「滿不錯的，像他最小的弟弟跟他差滿多歲的，現在唸托兒所，下課時我會叫小文去接弟弟回來、帶他去玩，他也都做的很好。」家人對個案的期待及態度方面，五位個案的家人皆對個案十分關心，較多關注在於其教育及未來就業問題。其中，小恩的父母很清楚小恩小的時候就需要接受特殊教育，小傑、小儒的父母親亦在個案

讀過普通班後覺得子女無法繼續勝任而主動要求進入特殊教育系統，阿仁的父親則是在小學老師建議之下轉介至特殊教育系統，小文和阿仁相似，則是接受國中老師建議轉介至特殊教育系統。至於個案家長對子女的期待方面，五位個案的家長皆擔心未來職場工作的環境不安全或出了社會無法與別人競爭，其中小恩及小儒的家長指出：「以後在家裡幫忙就好了」，此與父母教育程度、家庭背景或經濟地位是否有關係值得探討。此外，小恩的家庭因為宗教信仰關係(基督徒)，母親教導小恩遇到困難要禱告，而小恩的確遇到困難或心裡有心事時，她會自己禱告。母親提及：「小姑姑半夜咳嗽咳得很厲害，小恩會主動起來幫姑姑禱

告，祈求上帝讓姑姑感到舒服一點。」此家庭信仰因素是否影響小恩與其他個案在遇到困難時的支持性多寡亦值得探究。

就自我決策家庭支持方面，輕度智能障礙學生在家庭互動方面多係較為依賴與依附主要照顧者，並產生濃郁的家庭感情。不過就家庭自我獨立方面而言，則相對地較為缺乏自主性與獨立性。此種特色亦反映在家人對於智能障礙學生的期待與擔憂之中。亦即，家人對於智能障礙學生之自我決策能力係存疑並憂心的。此種研究發現與 Biller(1985)、Wehmeyer(1993)、以及 Field(1996)等人之研究均有相似之處。

表八 訪談個案自我決策「家庭支持」方面的情形

個案代號	與父母/手足互動	家人對個案期待/態度
小恩	與父母、爺奶感情佳。尤其是母親及奶奶、姐弟與個案互動缺乏	1.父母親極為關心 2.很關心孩子教育、就業問題 3.期望個案生命中有神的幫助，正常快樂長大
小傑	與母親感情佳，常與哥哥斤斤計較	1.擔心畢業後出路 2.擔心其心地善良安全問題
小儒	與父母、奶奶、弟弟感情佳，跟家人互動良好，尤其是母親。	1.父母親極為關心 2.從小就很關心孩子的教育及生活態度，家庭教育相當成功 3.擔心其安全問題，期望她畢業後留在家裡幫忙就好
阿仁	與家人相處融洽	1.很關心，以個案行事為主 2.擔心個案出社會後無法跟別人比
小文	與家人相處融洽，尤其是母親	1.擔心畢業後出路 2.擔心將來如何獨自面對社會

七、社區參與暨社交關係方面

在五位個案的社交網絡中，小恩以父母的社交圈為主，而由於父母親在教會工作，因此小恩平時、假日大多與教會的人事物產生連結，有時候易會跟隨父母親到戶外發宣傳單，根據母親說法：「小恩會模仿發宣傳單時的用語、動作，不會懼怕與陌生人談話。」平時的小恩也總是掛著笑容，因此在人際交往上的情形多為主動與熟絡。而另外四位個案，小傑、小儒、阿仁與小文則相對地教缺乏社區參與的機會，重要社區網路大多侷限於平時的學校生活而與老師、同學發生連結，此與家長工作因素或家庭休閒活動是否相關值得探究。此外，五位個案在人際交往上都能主動的向熟識者打招呼，除了阿仁個性較為害羞外，另外四位(小恩、小傑、小儒、小文)尚能主動與別人進行談話的動作。而小文與社區互動較為缺乏，多侷限於學校生活而會有影響同學做決定及支配同學作事情的行為。此外，在訪談中，以五位個案的家長訪談為對象，其中小恩的母親談到：「我最不放心的就是她將來的工作環

境，希望她將來能懂得分辨，不要被騙。」小傑的母親提及：「擔心小傑畢業後的出路及擔心在職場上會被別人佔便宜。」小儒父親亦提及：「最不放心的小儒以後在社會上會被人欺負、容易吃虧。」阿仁的父親則擔心怕他出社會後無法與人家相比。小文的母親則表示擔心他未來的出路、他的未來、他的終身，將來如何獨自面對社會，如表九所示。

由上綜述，可以發現身心障礙者的心地大多善良、單純，能主動地與熟識朋友打招呼及談話，但由家長口中亦得知身心障礙者缺乏判斷是非的能力，因此身心障礙者未來就業問題及擔心其容易受騙、受人欺負則值得賦予較多關注。不過就自我決策方面，智能障礙學生之社區參與的主動性與自主性仍頗高，只是其活動的社交網路有所限制。此外就自我決策的人際活動主動性方面，多數的智能障礙學生係具有自我發起互動溝通行為活動的意圖與潛力。此發現亦與 Field 等人(1998)之研究結果有所呼應。

表九 訪談個案自我決策「社區參與暨社交關係」方面的情形

個案代號	社區活動內容/參加機會	重要社交網路	人際交往
小恩	教會活動為主/多	父母的社交圈	1.主動與熟識的人打招呼 2.客人來訪時，主動與客人聊天 3.與人見面時常帶著微笑
小傑	以學校活動為主	同學、教官	1.易跟隨朋友的意見或喜好 2.主動找喜歡的人聊天
小儒	沒參加過社區活動以學校活動為主	同學、老師	1.主動的與人打招呼 2.客人來訪時，主動與客人聊天 3.與人見面時常帶著微笑
阿仁	沒參加過社區活動	同學、老師	1.個性內向害羞，話不多 2.會主動與人打招呼
小文	甚少參加社區活動以學校活動為主	同學、老師	1.會影響別人的決定、支配別人的行為 2.主動找人聊天

研究結論與建議

一、研究結論

本研究重要的結果如下：(1)就自我管理而言，在生活自理及時間規劃的部分，五位個案其生活自理皆可完全獨立，無須他人協助，

時間規劃上則有所差異，就五位個案而言，女性智能障礙學生的時間規劃要比男性智能障礙學生來的好，知道何時應該做什麼，大多數個案必須由他人的提醒，才能對時間有所調配；而在設定目標及計劃/工作執行上，五位個案而言，仍無法自己設定目標，大多是他人幫助訂定或直接給予目標、任務讓個案完成，個案大多也都甘於接受，但協助程度五位個案有所不同。(2)就獨立自主方面，智能障礙學生皆可自行移動身體而不需要任何輔具輔助，對外主要的交通工具，多以騎乘腳踏車或走路為主。而身心障礙者在從事休閒娛樂時，多能自主性選擇自己喜歡的活動類型，但因為社交圈較為狹隘，因此休閒娛樂多為家中的靜態活動為主，推想可能與外界產生互動較為困難所致。(3)就表達意見方面，大部分個案在有關自身權利的問題時，都會適時表達自己的意見，當自身的權利有所剝奪時都會挺身而出為自己爭取；大多數個案表達頻率都不低，少數個案需由他人的詢問比較容易表達出真正的想法。(4)就心理調適方面，智能障礙學生在情緒處理方面，家人、師長及同學扮演了重要的角色。多數智能障礙學生的情緒平穩，較少遇到挫折而顯露出沮喪或難過，若面對情緒低潮時，經過旁人協助或經過短暫時間，其情緒大致可恢復平穩，此點與智能障礙學生滿足點較低及接受家庭支持的背景因素可能有很大的相關性。(5)就自我概念方面，從自我表露、自我覺察及自我接納三方面來說明。五位個案中，有兩位個案不大表露心中真正的感覺，這與其個性可能有密切的關係，而其他三位個案則依身處情境的不同，其自我表露的程度有所不同，大部分障礙者未進入特殊教育系統之前因周圍人事物的不支持，自我表露程度很低，不過在進入特殊教育系統後則有很大的改善；而在自我覺察方面，五個個案對自己的慾望方面皆十分清楚，知道自己喜歡的事物為何，就此五個個案而言，滿足點都不高，對於物質很容易滿足；而在自我接納的部分，大部

分個案都清楚自身的障礙程度，在進入特殊教育統之後，也都能持積極正向的態度看待。(6)就家庭支持而言，五位受訪者均於社區中與家人同住生活，與家人相處十分融洽，多數受訪者在家庭互動方面多係較為依賴與依附主要照顧者，並與家人產生濃郁的家庭感情。不過就家庭自我獨立方面而言，則相對地較為缺乏自主性與獨立性，也因此增加其家人對於智能障礙學生的期待與擔憂。(7)就社區參與暨社交關係方面，多數智能障礙學生大多缺乏與社區間的進行自主性的互動，重要的社交網路侷限於家庭生活或平日的學校生活，而由於障礙者的心地善良、單純，因此若對方能敞開心胸接納智能障礙學生，智能障礙學生也能主動與對方產生自主性的互動。

二、研究建議

茲就本研究的發現與結論，提出若干建議事項，以供提昇輕度智能障礙學生自我決策狀況分析進一步研究參考。不過，由於本研究係為一立意取樣之研究，其取樣雖然尚具有代表性，但其在研究結果的推論與類化上仍有其限制性：

(一)建立正向支持性系統，提昇障礙者自主權

根據本研究的發現，正向的支持系統對於提昇輕度智能障礙學生的自主權而言，具有相當性的功能。所謂正向的支持系統，可就人及環境來探究，智能障礙學生週遭重要關係人抑或支持者之間的關係是否良好，對促進智能障礙學生的自我決策能力有很大的影響，尤其父母的態度常常是影響其自我決策的重要因素。本研究的研究對象大多數與父母、家人的關係良好，可知家人往往是智能障礙學生最親近的人，讓智能障礙學生與支持者二者的關係有安全感、正向的信賴感，對於智能障礙學生而言是相當有正向效果的，因為智能障礙學生有正向的支持，更能促使他們自我決策能力與自主權的提昇。而創造一個正向支持的環境，

對障礙自我決策能力而言，更是不容置疑的；從研究可得知，大多數智能障礙學生仍身處非正向支持的環境中時(即非特殊教育系統)對於周圍負面的支持有很大的排斥感及壓迫感，對於本身自我決策的能力當然也大大降低，不過在正向的支持環境則截然不同，能對自己的權利有所爭取。綜上所述，對於提昇障礙者的自主權，支持者必須盡量提供一個正向的支持系統，對其自我決策能力才有正向的影響。

(二)減少設定目標協助，加強自我決策教育教導

從本研究可明顯的看出，智能障礙學生對於目標的訂立及實行，仍需要支持者(如父母或老師)的協助與幫忙，自己並沒有辦法為生活或課業有一套訂立的標準，這與支持者的態度也有很密切的關係。大多數支持者所持的態度過於保護，甚至是不認為孩子可以為自己決策一些事情，也因此很多時候都會為智能障礙學生訂定目標，而智能障礙學生也大多甘於接受。支持者應該多鼓勵智能障礙學生依自己的喜好、需要及想法去做決定，提供機會練習或教導如何為自己的生活或其他方面作決定，提供多元的機會，抽離協助者甚至是執行者的角色，除了在家庭、學校及生活當中供各種多種多元的機會讓智能障礙學生自我表達之外，也可以讓他們參與自己的轉銜計劃。而自我決策教育教導越早開始越好，並且建議要持續的進行，相信對其自我決策能力有一定的提昇。

(三)自我保護課程的落實與強化

本研究指出，多數智能障礙學生的重要他人所關心的，大多關於職業就業的發展與安全問題，也對安全方面的老問題提出疑慮與擔憂。根據本研究顯示，身心障礙者的心地善良、單純，滿足點較低，但相對性則較缺乏判斷是非的能力。不過本研究亦同時發現，多數的智能障礙學生清楚自己喜歡的事物亦能自我決定而表現出想從事的行為或活動的能力。因此，特殊教育老師(特別是啟智類的老

師)若能對於智能障礙學生自我保護課程或相關技能有所落實與強化，對於身心障礙者面對社會大眾時將會是一大助力。而師資培育系統亦應規劃並教導有關身心障礙者自我保護的課程以提昇其自我決策能力。同時，父母親亦應落實家庭教育，教導智能障礙學生判斷是非的能力，使其具有理性的態度面對群眾而懂得保護自己。

(四)社區參與的推廣和社區接受的改善

根據本研究結果顯示，輕度智能障礙學生之休閒娛樂型態多較偏向於靜態，活動範圍多以家庭或學校社交圈為主，而大多數父母也未有鼓勵障礙子女至戶外進行休閒娛樂的情形。而根據研究發現，多數智能障礙學生在人際交往上能主動與熟識者交談或打招呼。因此，身心障礙者與社區參與的推廣實為可行且不容忽視。政府未來如何透過社區性的休閒場所及活動的舉辦，考量如何使身心障礙者回歸社區參與而增進人際互動、提昇自我決策能力，係相當迫切需要的。周休二日的制度實施以後，國內在休閒與娛樂的時間將增加，身心障礙者對此的需求亦會相對性的提高，透過社區參與的推廣，身心障礙者能逐漸走出戶外和社區融合。不過，目前國內社區對於身心障礙者的接受意願與程度並不理想，許多障礙者仍被排拒於社區之外，或集中於少數的障礙福利機構。因此，為改善及提昇社區對身心障礙者的接受與接納，亦是未來努力的重點。

(五)推廣特殊教育的理念

本研究指出，多數輕度智能障礙者多由普通班教師轉介或國中階段才進入特殊教育系統，轉介的原因大多是學業低落，無法與普通班學生共同學習。而本研究也顯示，智能障礙學生於普通教育系統中學習曾面臨同儕的欺負，而智能障礙學生面對這樣的壓力大多默默承受而非主動性告知師長或家長，待至進入特殊教育系統後，身心障礙者變得比較活潑樂觀，亦減少心中的自卑感。由此可發現特殊教育系統於提昇智能障礙學生自我決策能力上

有相當大的助益。就未來而言，智能障礙學生提早接受特殊教育服務實為重要的課題。因此，就目前而言，如何將特殊教育理念推廣於社會大眾間，亦將是政府與有關單位努力的重點。

(六)實施情緒管理課程，提昇障礙者內在控制能力

根據本研究結果顯示，智能障礙學生在情緒處理方面，家人、師長及同學扮演了重要角色，大部分的智能障礙學生滿足點較低，遇到挫折而沮喪難過的時候能在短時間內自我調適心情的起伏。此外多數的智能障礙學生能夠覺察自己的能力有限，但在遇到困難或挫折時卻會有自我設限的弊病。因此，就教育實務而言，特殊教育教師對於智能障礙學生情緒管理的相關技能應有所落實與強化，對於智能障礙學生情緒管理與溝通技巧亦應有所教導。同時，也能透過學校教育的過程來教導身心障礙者如何與家人、朋友進行良性的互動，而父母亦應多給予智能障礙學生肯定及讚美，鼓勵身心障礙者超越自我設限的藩籬，進而提昇自我內在控制的能力。

(七)發展與實施心理支持方案

這個心理支持方案可能包括：1. 自我表露--指個體在自願的情形下，將純屬個人的重要的、真實的內心所隱藏的一切向別人吐露的歷程；2. 自我覺察--指個人對自己個性、能力、慾望等各方面的了解；3. 自我接納--指個體對自身以及自身所具特徵所持的一種積極態度；4. 時間規劃--能擁有時間概念，且能為自己的生活作有系統的規劃；5. 表達意見--除了自身權益之外，對於周圍環境的人、事、物也能有自己表達意見的機會。發展並實施心理支持方案，對於智能障礙學生自我決策向度相關的能力具有一定程度的提昇，能促使並持續自我決策的相關能力。

參考書目

一、中文部份

王明泉(民 89)。高職階段智能障礙學生自我決策能力相關影響因素及教學方案成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所未出版之博士論文。

余禮娟(民 90)。身心障礙社會福利機構智能障礙就業青年自我決策之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文。

李增祿(民84)。社會工作概論。台北：巨流。

林宏熾(民87)。台灣地區身心障礙青年「社區生活素質」之研究(II)：智能障礙青年之社區生活素質。國科會專案研究報告(編號：NSC-87-2413-H-018-005-F8)。

林宏熾(民88)。身心障礙者自我擁護與自我決策之探討。特殊教育季刊，73，1-13。

林幸台(民 83)。生計輔導的理論與實施。台北：五南出版圖書公司。

林淑玟(民 78)。職訓機構內肢障者自我觀念系統與生涯成熟的關聯及其影響因素之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文。

高玉蓉(民 83)。啟聰學校高職階段學生生涯成熟之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文。

教育部(民 88)。研商八十八學年度國民教育階段特殊教育重點工作會議紀錄。
<http://spcedu.tkblind.tku.edu.tw/index1.htm>。

教育部(民 89)。89 年 9 月 14 日十二年就學安置會議紀錄。
<http://spcedu.tkblind.tku.edu.tw/news/news.htm>

鄭淑芬、林宏熾(民 88)。國中特教技藝班學生生涯自我概念相關因素之研究。特殊教育學報，14，21-32。

蕭玉煌(民 91)。序言。載於財團法人喜憨兒社會福利基金會編，全國身心障礙福利服務方案成果發表研討會，1-2 頁。高雄：財團法人喜憨兒社會福利基金會。

二、英文部份

- Agran, M. (Ed.) (1997). *Student directed learning*. Pacific Grove, CA: Brookes-Cole.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Biller, E. F. (1985). *Understanding and guiding the career development of adolescents and young adults with learning disabilities*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Chubon, R. A., & Black, B. L. (1985). A comparison of career awareness development in deaf residential school student and nondisabled public school students. *Journal of the Rehabilitation of the Deaf*, 18(4), 1-5.
- Clark, G. M., Field, S., Patton, J. R., Brolin, D. E., Sitlington, P. L. (1994). Life skills instruction: A necessary component for all students with disabilities. A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 125-134.
- Cummings, R. W., & Maddux, C. D. (1987). Self-administration and scoring errors of learning disabled and non-learning disabled students on two forms of the self-directed search. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 83-85.
- Duvdevany, I., Ben-Zur, H., & Ambar, A. (2002). Self-determination and mental retardation: Is there an association with living arrangement and lifestyle satisfaction? *Mental Retardation*, 40(5), 379-389.
- Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 40-52.
- Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 159-169.
- Field, S., & Hoffman, A. (1996). Increasing the ability of educators to promote youth self-determination. In L. E. Powers, G. H. S. Singer, & J. Sowers (Eds) *On the road to autonomy: Promoting self-competence in children and youth with disabilities*. (pp. 171-187). ML, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113-128.
- Halpern, A. S. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the Division on Career Development and Transition, The Council for Exceptional Children. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 115-124.
- Hutchinson, N. L., Freeman, J. G., & Downey, K. H. (1992). Development and evaluation of an instructional module to promote career maturity for youth with learning difficulties. *Canadian Journal of Counseling*, 26(4), 290-299.
- Keigher, S. (2000). Emerging issues in mental retardation: Self-determination versus self-interest. *Health & Social Work*, 25(3), 163-168.
- Malian, I., & Nevin, A. (2002). A review of self-determination literature: Implications

- for practitioners. *Remedial and Special Education*, 23(2), 68-74.
- Martin, J. E., Burger, D. L., Elias-Burger, S., & Mithaug, D. E. (1988). Practical application of self-control strategies with individuals who are mentally retarded. In N. Bray (Ed.), *International review of research in mental retardation* (pp. 155-193). Orlando, FL: Academic Press.
- Martin, J. E., Huber Marshall, L., & Maxson, L. (1993). Transition policy: Infusing self-determination and self-advocacy into transition programs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16, 53-61.
- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1996). *ChoiceMaker self-determination transition assessment*. Longmont, CO: Sopris West; Inc.
- Mithaug, D. E., Martin, J. E., & Agran, M. (1987). Adaptability instruction: The goal of transitional programs. *Exceptional Children*, 53, 500-505.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In W. Wolfensberger (Ed.), *Normalization* (pp. 176-193). Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Powers, L. E., Ward, N., Ferris, L., Nelis, T., Ward, M., Wieck, C., & Heller, T. (2002). Leadership by people with disabilities in self-determination systems change. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 125-133.
- Realon, R. E., Favell, J. E., & Lowette, A. (1990). The effects of making choices on engagement levels with persons who are profoundly mentally handicapped. *Education and Training in Mental Retardation*, 25, 248-254.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). Self-determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families. *JASH*, 26(1), 56-62.
- Wappett, M. T. (2002). Self-determination and disability rights: Lessons from the women's movement. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 119-124.
- Ward, M. J. (1996). Coming of age in the age of self-determination: A historical and personal perspective. In D. J. Sands and M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. ML, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (1993). Perceptual and psychological factors in career decision-making of adolescents with and without cognitive disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16, 135-146.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth, and adults with disabilities? In D. J. Sands and M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. ML, Balti-

- more: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (2000). Riding the third wave. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 15(2), 106-116.
- Wehmeyer, M. L. (2001). Self-determination and mental retardation. In L. M. Glidden (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation*, (pp. 1-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 371-383.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1994, December). Interpersonal cognitive problem-solving skills of individuals with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 265-278.
- Wehmeyer, M. L., & Metzler, C. A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33, 111-119.
- Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus Exceptional Children*, 33(8), 1-16.
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. A. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation and learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination for students with disabilities: Basic skills for successful transition*. ML, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 632-642.
- Wolfensberger, W. (2002). Social role valorization and, or versus, "empowerment". *Mental Retardation*, 40(3), 252-258.

Analysis on Self-Determination for Student with Mild Mental Retardation in Senior High School

Hung-Chih Lin, Si-Ping Chiu, Pei-Shan Jiang, Ji-Hua Wu, Pei-Zhen Lin
National Changhua University of Education

ABSTRACT

This research examined the self-determination outcomes and issues for youth with mental retardation in Taiwan through qualitative inquiry. Intense participatory interviews and thick interpretation on self-determination with 5 youth with mental retardation were conducted and employed. Seven areas that ecological related to self-determination outcomes were verified by descriptive analytical synthesis and grounded theory. There are community living, family support, self management, autonomy and independence, expression of opinion, psychological adjustment, self concept, as well as community network and social relationship. Recommendations are offered concerning the implications of these findings for community development, social welfare, career education, transition services, and further research.

Keywords : Taiwan, students with mental retardation, self-determination, qualitative study, mild disabilities

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

國立台東大學

摘 要

本研究旨在探討高職階段智能障礙學生自我決策能力與各相關變項之關係。本調查研究抽取北、中、南、東四區的高職階段特殊學校及高職特教班智能障礙學生，計 560 位，由班級導師依自我決策能力評量表，按平時觀察所得予以評定，以瞭解自我決策能力與各相關變項的相關預測與區辨效果。本研究主要發現歸納如下：

(一)在自我決策能力與相關變項的關係：

高職階段智能障礙學生適應行為、智能障礙等級及社區獨立生活技能與自我決策能力有顯著相關。以多元逐步迴歸方式分析各相關變項對自我決策能力的預測力，結果顯示預測力高低依序是：社區獨立生活技能、教育安置別、年級、適應行為、父親社經地位及伴隨其他障礙等。

(二)不同背景變項在高職階段智能障礙學生的自我決策能力的差異性分析：

不同教育安置在高職特教班智能障礙學生的自我決策能力顯著高於特殊學校高職部智能障礙學生。男女生的自我決策能力無顯著差異。不同年級學生的自我決策能力無顯著差異。不同智能障礙等級的智能障礙學生之自我決策能力有顯著差異。不同上學方式的智能障礙學生之自我決策能力無顯著差異。不同國中階段教育型態的智能障礙學生之自我決策能力有顯著差異。不同家庭社經背景的智能障礙學生之自我決策能力無顯著差異。不同社區獨立生活技能的智能障礙學生之自我決策能力有顯著差異。不同適應行為的智能障礙學生之自我決策能力有顯著差異。

(三)不同背景變項對高低自我決策能力組的區辨效果：

不同背景變項對高低自我決策能力組有高正確的預測率。

除針對上述研究結果加以討論外，並提出若干在教學上及未來進一步研究的建議。

關鍵詞：自我決策、智能障礙、區別分析

緒 論

我國特殊教育的發展有著傲人的成績及明顯的成就，如：特殊教育法規、施行細則、相關子法的制定與公布，特殊教育學校及班級的設立與擴增，特殊教育師資的培育與進修，特殊教育課程教材教法的研發與創新，跨專業團隊合作模式的強調與應用，多元適性相關服務的提供……等，不僅提升我國特殊教育的品質，亦擴大了服務成效的落實，順應時代改革進步的潮流與趨勢。

Field, Martin, Miller, Ward 和 Wehmeyer (1998)指出近幾年來，自我決策(self-determination)的概念在特殊教育和障礙服務的領域中已漸行重要，此一重點的強調來自下列幾項因素：(1)障礙觀點的改變、(2)法律規範制定、(3)相關研究的發現、(4)教學技術上的進步，使得自我決策形成特殊教育教學與相關服務提供的重要思考中心。自我決策對身心障礙學生生涯發展和轉銜過程中具高度重要性，且需要終生的過程予以鼓勵發展。就所有學生而言，不論是普通學生或身心障礙學生，甚至是極重度身心障礙學生，自我決策能力的學習均具同等重要。Mahon(1992)亦強調近幾年，自我決策已經成為特殊教育、治療性休閒、和相關服務提供的重要關心主題，且為促進智能障礙學生獲得社區本位休閒和娛樂能力之重要考量因素。

Hughes 和 Agran(1998)指出 1997 年身心障礙者教育法案(Individuals with Disabilities Education Act)規定服務提供機構需結合個體自我決策的權利，來規劃設計其教育和復健計劃方案，並且需將智能障礙的喜好與興趣，列為轉銜計劃程序的一部分。Mithaug, Horiuchi 和 Fanning(1985)嚴正地提出批判智能障礙者，其在成人階段的成果展現，並未達到教育人員所期待的正面效果，雖然智能障礙青少年已較過去有較多機會接受特殊教育，然仍有太多智能障礙學生未能獲得就業工作的機會，或

僅是從事低工資、低層級的工作，而生活居住亦有與社會隔絕之虞，因此建議在整個教育和轉銜的計劃過程中，須引導智能障礙學生來學習規劃自己的未來，成為主動自我決策的學習角色。我國於民國八十六年修訂並公佈的特殊教育法，亦強調為身心障礙學生提供適性教育，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力。

Ysseldyke, Algozzine 和 Thurlow(1992)討論到障礙者自我決策和社會責任的爭議問題，亦即社會若對障礙者採取過多的保護措施，對於其自我決策能力和應用機會則會降低；為消除相互間的對立衝突，建議提供合適的最少限制環境(the least-limited environment)，增進其自我決策的學習，另外社會仍不可卸除對其盡照顧保護之責任。Beirne-Smith, Patton 和 Ittenbach(1994)認為智能障礙者對其生活事件作重要的決策，是其個人尊嚴展現的必要的要素。Wehmeyer(1994)談及到大多數智能障礙學生到了成年階段後，尚未具備有自我決策能力，在生活中亦未能扮演主要決策掌握的積極角色，此乃因其在學習和生活過程中，經驗了太少作選擇的學習和掌握控制的運作。

對智能障礙所期待的教育成果，是希望其習得成人角色，且盡可能展現獨立生活的能力。美國障礙者教育法案明文規定對中等教育階段的特殊學生以成果導向的轉銜計畫之發展中，強調促進獨立自主(autonomy)和自我決策的學習經驗的習獲，從轉銜服務的提供及銜接上，可見自我決策能力是其規劃的重要成分。林宏熾(民 85)認為在轉銜服務中，學生須主動參與教育課程的規劃歷程，形成此一重要的背後邏輯支持點乃導源於學生決策(student-determined)的應用和確定其學習需求，來引導個別化教育計劃(Individualized Education Program)及相關服務的提供，以建立及擁有社區本位學習經驗，進而成為學校畢業後的最佳適應能力。因此學生的選擇和喜好的

考量，均須以個人需求、興趣及喜好為出發點，以期使學生具有自我決策的能力。Field, Hoffman 和 Posch(1997)更加肯定自我決策對障礙青少年之轉銜計劃的重要性；身心障礙學生主動參與他們自己的轉銜計劃之發展，並結合其喜好和興趣作為轉銜服務的計劃一環，是增進障礙青少年自我決策能力的重要及有效之方式。Colleen(1997)痛陳高中教育的成果對身心障礙學生離校後的影響未具正向，即當障礙青年離開學校教育體制後，經驗到不少負面的問題，故而加強轉銜計劃內容，結合學生的喜好，形成合適個別化轉銜之教育方案，以便對畢業後的生活和就業工作上作較佳的銜接運用。Wehmeyer, Kehnner 和 Richards(1995)研究智能障礙者影響自我決策的個體性及環境性因素，發現到障礙程度、目前居住生活安排、主要照顧者狀態，是自我決策的重要影響因素。

Halloran 和 Henderson(1990)認為自我決策是教育的最後目標，為實現此目標，應對教育、親職教育和身心障礙學生的教育計劃作明顯的改變，對自我決策的改革重點是分散學習行為表現的責任，即由教師、父母和學生本身所共享共負的，然重要的掌握權仍是學生本身。Wehmeyer(1992)亦提醒特殊教育教師應理解及認知到有關自我決策技能學習之重要性，同時體會此是教育過程中的重要成分。

Martin, Marshall 和 Maxson(1993)則明確提出以學生自我指導式的個別化教育方案和個別化轉銜教育方案，是為協助特殊學生從學校畢業後，對教育成果作成功轉移的有效方式，因此建議個別化教育方案的撰擬過程須作調整改變，即個別化教育方案是轉由學生自我管理運作，除可促進其自我決策能力之發展，亦可提供學生計劃和自我倡導的機會。

Wehmeyer 和 Schwartz(1998b)主張自我決策能力的發展和習得，是終生的過程，且應從兒童時期即開始進行。促進自我決策不僅是為完成教育目的之教學課程方案，亦能跨越學

生本身教育經驗範圍作學習經驗的協調運用，因此建議在國民小學的前半階段的學生，需給予機會來學習作選擇，清楚的掌握到學習能力、和應用機會對教育成果及生活的影響程度，並教導此階段的學生相關之基本問題的解決方法；在國民小學後半階段及中等教育學生，需要學習面對作決定時所需用的問題解決技能，確認自己本身能力的優勢，而教師的教學支持應增進學生在學習上的成功，及教導學習目標訂定的基本方法；在轉銜階段的學生，需學習應用學生主導式的學習策略，如自我教導 (self-instruction)、自我評估 (self-evaluation)、自我監控(self-monitoring)以及自我調整(self-regulate)來管理他們自己的行為，結合成熟的問題解決技能及輔以教學成效的支持，因應其特定的興趣和喜好，予以學習機會，學生漸而能承擔較多自我作決定的責任。

研究目的和研究假設

一、研究目的

根據上節研究背景分析，本研究之目的如下：

(一)瞭解高職部智能障礙學生的自我決策能力分別與其家庭社經背景、是否伴隨有其他障礙、不同教育安置、就學方式、性別、國中階段的教育型態、智能障礙等級、家中有無其他智障者、適應行為，以及社區獨立生活技能等變項的關係。

(二)瞭解高職部智能障礙學生的家庭社經背景、父母教育程度、是否伴隨有其他障礙、不同教育安置、就學方式、性別、年級、國中階段的教育安置型態、智能障礙等級、家中有無其他智障者、適應行為、社區獨立生活技能對其自我決策能力的預測情形。

(三)瞭解不同家庭社經背景、父母教育程度、教育安置、就學方式、性別、年級、國中階段的教育安置型態、智能障礙等級、適應行

為、社區獨立生活技能、是否伴隨有其他障礙、家中有無其他智障者等變項的高職部智能障礙學生，其在自我決策能力上的差異情形。

(四)瞭解高職部智能障礙學生的家庭背景、父母教育程度、是否伴隨有其他障礙、不同教育安置、就學方式、性別、年級、國中階段的教育安置型態、智能障礙等級、家中有無其他智障者、適應行為、社區獨立生活技能等變項對高、中、低自我決策能力組的區別效果。

二、待答問題

根據上述之研究目的，提出本研究之待答問題，如下：

(一)瞭解高職部智能障礙學生的自我決策能力分別與其家庭社經背景、是否伴隨有其他障礙、不同教育安置、就學方式、性別、國中階段的教育型態、智能障礙等級、家中有無其他智障者、適應行為，以及社區獨立生活技能等變項的關係如何？

(二)瞭解高職部智能障礙學生的家庭社經背景、父母教育程度、是否伴隨有其他障礙、不同教育安置、就學方式、性別、年級、國中階段的教育安置型態、智能障礙等級、家中有無其他智障者、適應行為、社區獨立生活技能對其自我決策能力的預測情形如何？

(三)瞭解不同家庭社經背景、父母教育程度、教育安置、就學方式、性別、年級、國中階段的教育安置型態、智能障礙等級、適應行為、社區獨立生活技能、是否伴隨有其他障礙、家中有無其他智障者等變項的高職部智能障礙學生，其在自我決策能力上的差異情形如何？

(四)瞭解高職部智能障礙學生的家庭背景、父母教育程度、是否伴隨有其他障礙、不同教育安置、就學方式、性別、年級、國中階段的教育安置型態、智能障礙等級、家中有無其他智障者、適應行為、社區獨立生活技能等變項對高、中、低自我決策能力組的區別效果如何？

名詞釋義

一、自我決策能力

自我決策能力是指學生了解和認識自我，進而為自己作決定，且願意為自己的決定負責，以達成自我目標的內在心理歷程(林宏熾，民 88)，本研究所指「自我決策能力」是指受試學生的班級導師，依研究者編訂的「自我決策能力評定量表」的加總分數而定，得分越高，表示自我決策能力越佳，得分越低，表示自我決策能力越差。本研究應用之自我決策能力評定分量表包含：家庭應用機會、學校運用機會、自我倡議能力、自我效能能力、自我抉擇能力、參與個別化教育計劃程度。

二、智能障礙學生

本研究中智能障礙學生的定義是依據我國在民八十七年「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」，所謂智能障礙者係指「個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有嚴重困難者」。其鑑定基準如下：心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數二個標準差；學生在自我照顧、動作、溝通、社會情緒或學科學習等表現上較同年齡者有顯著困難情形。本研究乃以就讀於特殊學校及高中職特教班的智能障礙學生作為研究對象。

三、高、低自我決策能力

本研究乃以受試學生自我決策能力加總分數，高於平均數正一個標準差者，稱之為高自我決策能力；低於平均數負一個標準差者，稱之為低自我決策能力。

研究限制

一、本研究選取高職部智能障礙學生，包含北、中、南、東等特殊教育學校及高職部特教班學生，探討其在自我決策能力影響之相關因

素，研究結果之推論，僅能以和本研究樣本相似者為範圍。

二、本研究是委請班級導師對班級內智能障礙學生，以平日相處觀察所得，對其自我決策作評定量表作填註，因此研究結果的推論，僅能在此種評量方式為範圍。

研究方法與研究設計

本研究主要目的在瞭解高職階段智能障礙學生自我決策能力與相關變相之間的關係，不同背景因素於自我決策能力的差異，及各相關變項對高、中、低自我決策能力組別的區別度。

在圖 1 中，背景變項中計有：父母教育程度及家庭社經背、是否伴隨其他障礙、目前教育安置型態(特殊學校、高職特殊教育班)、上學方式(通學、住宿)、性別(男、女)、國中階段的教育安置型態(特殊學校、特殊教育班、普通班)、智能障礙等級(輕度、中度、重度、極重度)、適應行為及社區獨立生活技能。

在適應行為部分，受試學生由班級導師依「適應行為量表」(徐享良，民 85)的評量參考方式來進行評分，計有溝通能力、自理能力、

居家生活、社會能力、社區活動、自我指導、安全衛生、實用知識、休閒活動、職業活動、獨處不良適應、人際不良適應等 12 項分量表。

在社區獨立生活技能部分，由受試學生之班級導師依「智能障礙者職業適應能力檢核手冊：社區獨立生活」30 題題項來評分，內容計有家庭維持；金錢管理、個人衛生與保健、休閒生活、購物及消費、社交能力、參與全民活動、地方意識與資源應用、時間意識與應用、社區安全能力等部分。

在自我決策能力部分，由受試學生之班級導師以參照相關理論所編製的「自我決策評定量表」75 題題項來評分，計有「家庭應用機會」、「學校應用機會」、「自我倡議」、「自我效能」、「自我抉擇」及「個別化教育計畫參與度」等 6 項分量表。

研究對象

一、預試樣本

表 1 是為本研究的預試樣本，函請三所學校班級導師針對所屬班級內智能障礙學生，就「自我決策力量表」依平時觀察情形評定之。

表一 預試樣本資料

安置別	學校名稱	高一	高二	高三
特殊學校	台南啟智學校	101	98	36
高職特殊班	彰化高商	13	10	10
	新竹農工	13	0	0

合計 341 位

表二 正式樣施測樣本資料

區別	安置別	學校名稱	高一	高二	高三
北區	特殊學校	林口啟智學校	15	15	30
	高職特教班	淡水商工	0	13	13
		桃園農工	0	14	13
中區	特殊學校	彰化啟智學校	44	42	43
	高職特教班	台中高農	15	13	14
		虎尾農工	8	10	9
南區	特殊學校	嘉義啟智學校	25	42	38
	高職特教班	曾文農工	14	11	14
東區	特殊學校	花蓮啟智學校	9	18	31
	高職特教班	花蓮農工	13	0	16
		台東農工	9	2	7

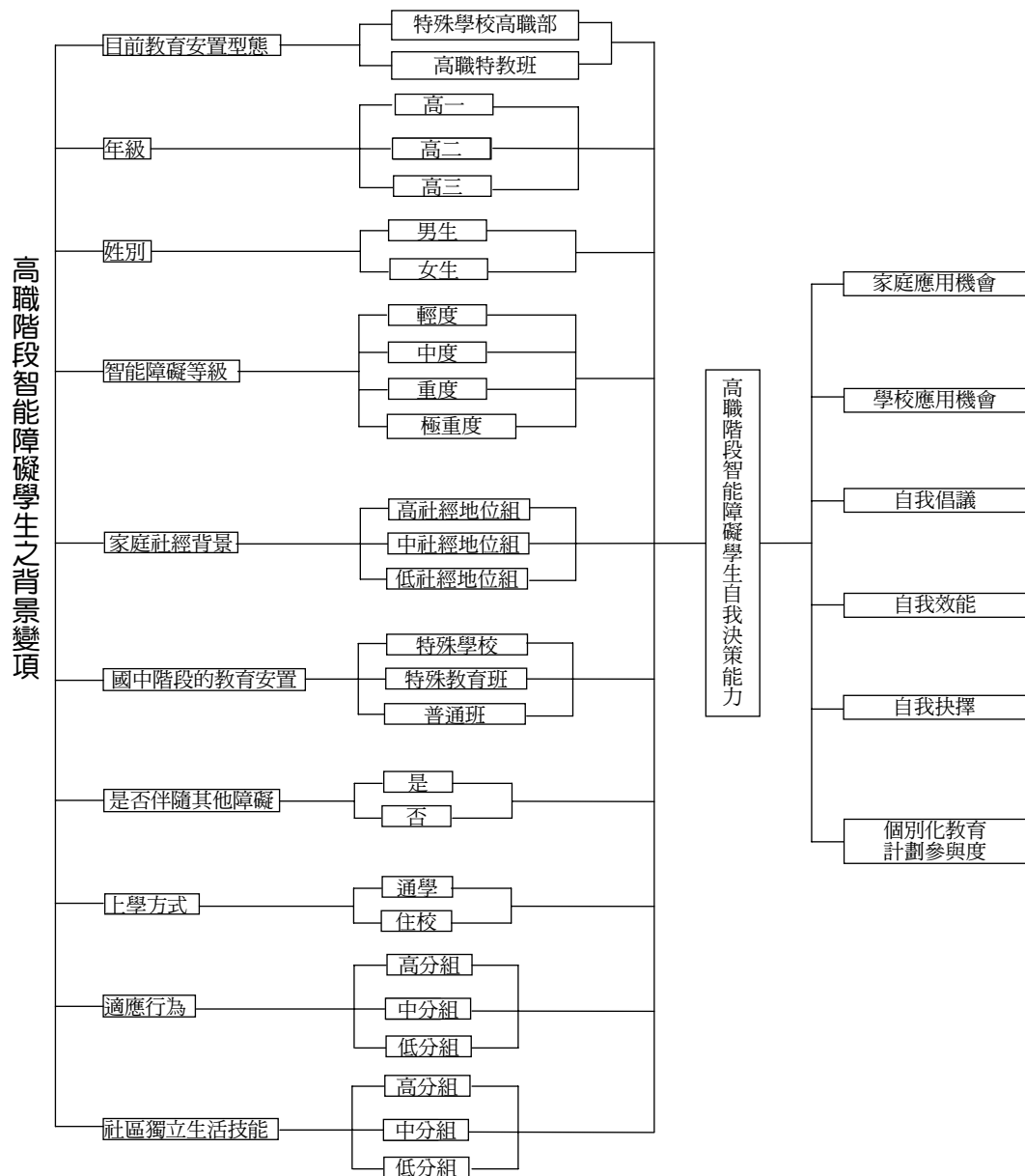
合計 560 位

二、正式施測標本

經正式公文函請學校同意本研究之進行，以北、中、南、東各區所屬學校，委請其班級導師進行「自我決策量表」、「社區獨立生活技能」及「適應行為」之評定。合計收回受試學生總數為 560 名，見表 2。

調查研究有效樣本計 560 位，有關背景變項資料：性別、年級、目前教育型態、智能障

礙等級、父母親教育程度、家庭社會背景、國中階段的教育安置型態、是否伴隨其他障礙、上學方式、適應行為及社區獨立生活技能。適應行為及社區獨立生活技能是以全體受試學生，高於平均數正一個標準差，為高分組，低於平均數一個標準差，為低分組，分布其間者是中分組。



圖一 高職階段智能障礙學生自我決策能力調查部分研究架構圖

研究工具

為達成研究目的與考驗研究假設，本研究使用的評量工具計有學生基本資料、自編的自我決策評定量表、適應行為量表、社區獨立生活技能、做決定能力技術評量表，及日常生活問題解決情境量表。

一、學生基本資料

內容包括：家庭社經背景、是否伴隨有其他障礙、就讀學校別、就學方式、性別、國中階段的教育型態、智能障礙等級、家中有無其他障礙者。其中家庭社經背景是以家長的職業和教育程度兩個因素作為衡量家庭社經地位高低的標準。職業的價值指標是依聲望，對不同職業給予不同的評價；由評價較高的職業，如創造性、思考性工作，至評價性較低的非技術性勞動工作，排列成七個等級，給予 7 至 1 的分數，區分標準如下(家長職業如基本資料所列)(徐享良，民 88)：

- 1.大企業的擁有者和執行者，及主要的專業人員(家長職業表 1-12)。
 - 2.中型企業的擁有者和執行者，及次要的專業人員(家長職業表 13-18)。
 - 3.大機構的行政人員、小型獨立企業的擁有者，及半專業人員(家長職業表 19-25)。
 - 4.小商店的擁有者、辦事員、買賣工作及技術員(家長職業表 26-35)。
 - 5.技術工人(家長職業表 36-47)。
 - 6.半技術工人(家長職業表 48-57)。
 - 7.無技術工人(家長職業表 58-70)。
- 教育程度亦依高低給予 7 至 1 的分數，依次如下：

- 1.研究所以上
- 2.大學
- 3.專科
- 4.高中(職)
- 5.國中
- 6.國小

7.不識字

社經地位指數的換算方法，參照林生傳(民 78)的兩因素社會地位指數(Two-factor index of social positions)方法加以修訂，將教育指數乘以 4、職業指數乘於 7，兩者相加得到家庭社經地位指數，指數愈少，代表家長社經地位愈高，反之則愈低。並區分為五等級，(1)社經地位指數在 11 至 16 之間，為高社經地位，(2)社經地位指數在 17 至 31 之間，為中上社經地位，(3)社經地位指數在 32 至 47 之間，為中社經地位，(4)社經地位指數在 48 至 63 之間，為中下社經地位，(5)社經地位指數在 64 至 77 之間，為低社經地位。

二、適應行為

以徐享良(民 85)所編之中華適應行為量表評量工具，內容有：構造能力、自理能力、居家生活、社會技能、自我指導、安全衛生、實用知識、休閒活動、職業活動、獨處不良適應及人際不良適應等分量表。本量表信度：內部一致性 α 係數在 .82 以上，重測信度在 .81 以上，並具良佳的內容效度、效標關聯效度和構效度，評量方式係委由班級導師評定之。

三、社區獨立生活技能

以行政院勞工委員會職業訓練局(民 81)所編智能障礙者職業適應能力檢核手冊中的社區獨立生活技能評量工具，內含家庭維持、金錢的管理、個人衛生與保健、休閒生活、購物與消費社交能力、參與全民活動、地方意識與資源應用、時間意識與應用、社區安全能力，評量方式由班級導師評定之。

四、自我決策評定量表

(一)編製過程

(一)編製過程

在編製架構上，本評定量表主要架構係參考 Field, Hoffman 和 Sawilowsky (1991) 的自我決策知識量表 (Self-Determination

Knowledge Scale, SDKS), Harrison (1994) 學生自我決策行為之教師知覺量表 (Teacher Perception of Student Self-determination, TPSS), Harrison (1994) 自主性功能檢核表 (Autonomous Functioning Checklist), Wehmeyer (1993) 生活中心生涯教育課程內容自我決策能力檢核表 (Life-Centered Career Education, LCCE), Wehmeyer (1996) ARC 自我決策量表 (ARC Self-Determination Scale), Wolman (1994) AIR 自我決策量表 (AIR Self-Determination Scale), Stowitschek, Laitinen 和 Affleck (1996) 學生參與個別化教育方案過程檢核表, 並參考自我決策相關文獻, 編排而成本量表。

(二)預試

預試對象選定國立台南啟智學校高一、高二、高三學生, 國立彰化高商高一、高二、高三特教班學生, 及國立新竹農工高一學生, 總計收回 341 位評定量表, 作為預試分析之用。

(三)項目分析

預試量表收回後, 將建檔資料以 SPSS 統計套裝軟體進行項目分析, 求取高分組與低分組(各佔 25%)之決斷值(critical ratio, CR 值)及量表總分之相關未達 .001 之項目均予刪除。

(四)因素分析

預試量表以主成份分析進行因素抽取, 採直交均等變異方式(equamax)進行轉軸, 並選取特徵值在 1.0 以上做為因素, 選題時淘汰因素負荷量在 .40 以下的題目, 結果呈現每題負荷量大於 .40, 因此與前述 CR 值及與量表總分之相關均須達 .01 之要求結果一致。統計分析結果發現, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)的抽樣適當性檢定結果為 .973, 根據 Kaiser 的看法(1974), 其具有「極佳」(marvelous)因素分析的適當性(王保進, 民 88)。至於 Bartlett 球面性考驗結果之檢定值為 35229.768, 達題意水準

($P < .001$), 顯示本資料相當適合進行因素分析。另從 75 個變項間逆映像相關矩陣(anti-image correlation matrix)顯示, 各個 MSA (measure of sampling adequacy), 均在 .90 以上, 頗接近 1, 顯出適合投入因素分析中。

此外, 因素分析顯示, 本量表共抽得 6 個特徵值大於 1 的因素。這 6 個因素共佔 80.034%的變異量, 亦即本評定量表有關高職階段智能障礙學生自我決策能力至少具有 6 個共同因素。

從因素分析摘要中, 得到六項因素, 因素一為「家庭應用機會」, 因素二為「學校應用機會」, 因素三為「自我倡議」, 因素四為「自我效能」, 因素五為「自我抉擇能力」, 因素六為「個別化教育計劃參與度」。

第一個因素為「家庭應用機會」, 係代表高職階段智能障礙學生在家庭情境中應用自我決策能力的機會。此因素主要由第 43, 44, 40, 41, 45, 42, 39, 47, 38, 46, 37, 48 題所構成。

第二個因素為「學校應用機會」, 係代表高職階段智能障礙學生在學校情境應用自我決策能力的機會。此因素主要由第 28, 26, 31, 25, 30, 29, 32, 34, 33, 27, 36, 35 題所構成。

第三個因素為「自我倡議」, 係代表個體自我倡議的能力。

此因素主要由第 52, 54, 56, 50, 60, 51, 57, 59, 61, 62, 64, 49, 63, 53, 58 題所構成。

第四個因素為「自我效能」, 係代表個體自我效能的能力。此因素主要由第 21, 9, 10, 22, 23, 11, 12, 20, 19, 24 題所構成。

第五個因素為「自我抉擇能力」, 係代表個體作抉擇的能力。此因素主要由第 2, 4, 14, 1, 6, 13, 15, 16, 3, 5, 7, 8, 17, 18 題所構成。

第六個因素為「個別化教育計劃參與度」, 係代表個體參與個別化教育計劃的參與情形。此因素主要由第 69, 72, 73, 67, 75, 68, 65, 70, 66, 71, 74, 55 題所構成。

此 6 個因素共解釋 80.034% 的變異量。第一個因素「家庭應用機會」的特徵值 42.993，佔總變異量的 57.323%。第二個因素「學校應用機會」的特徵值 5.941，佔總變異量的 7.922%。第三個因素「自我倡議」的特徵值 4.512，佔總變異量的 6.017%。第四個因素「自我效能」的特徵值 3.009，佔總變異量 4.013%。第五個因素「作抉擇能力」的特徵值 2.259，佔總變異量 3.11%。第六個因素「個別化教育計劃參與度」的特徵值 1.311，佔總變異量 1.748%。

本評定量表計分方式依據學生平時表現情形，參酌依賴協助程度、依賴口頭提示和指導的程度、行為出現頻率或次數、行為出現的適當性、行為表現的優劣程度評以 5, 4, 3, 2, 1 分，所有題項均為正向計分，亦即總得分越高，其自我決策越高，在各分量表之得分情形，亦然。

(五)信度考驗

測驗量表的信度反應出該量表評量結果之穩定性和可靠性。良好的信度是建立有效評量工具的充分條件，本研究它採用內部一致性信度和評分表信度來考驗分析。

α 係數是適用於評定量表與態度量表之信度係數（郭生玉，民 78）。係由庫李信度所發展而來，主要是依據受試者或受訪者對所有題目的反應，分析題目間一致性，以確定量表中的題目是否評量相同的特質。亦即，題目取樣內容的同質性愈高，題目的一致性也愈。由於自我決策能力評定量表經由文獻探討理論分析與統計的因素分析共獲致六項共同因素，因此除了所有題目進行 α 係數信度考驗外，此六項不同因素亦同時進行內容一致性的分析，及評分者間信度的分析。接著，將各題與其分量表與總量表進行皮爾遜積差求算各題與分量表、總量表的相關情形。

表三 自我決策能力評定量表題目總數與各分量表之信度

因素	因素名稱	內部一致性係數 (Cronbach α)	題目數	有效樣本數
一	家庭應用機會 (題目 43,44,40,41,45,42,39,47,38,46,37,48)	.9818	12	341
二	學校應用機會 (題目 28,26,31,25,30,29,32,34,33,27,36,35)	.9832	12	341
三	自我倡議 (題目 52,54,56,50,60,51,57,59,61,62,64,49,63,53,58)	.9721	15	341
四	自我效能 (題目 21,9,10,22,23,11,12,20,19,24)	.9783	10	341
五	自我抉擇能力 (題目 2,4,14,1,6,13,15,16,3,5,7,8,17,18)	.9779	14	341
六	個別化教育計劃參與度 (題目 69,72,73,67,75,68,65,70,66,71,74,55)	.9525	12	341
自我決策能力評量表全量表信度 Cronbach α = .9889				

表 4 自我決策能力評量表間信度

	班級導師(n=40)	科任教師(n=40)
家庭應用機會		.6957***
學校應用機會		.5988***
自我倡議		.8221***
自我效能		.5815***
自我抉擇		.7194***
個別化教育		
計劃參與度		.7576***

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

由以上資料可知，各題目與其分量表總分的相關係數皆達 $p<.001$ 的顯著水準，相關係數介於.07至.94之間；而各題目與全量表總分的相關係數亦皆達 $p<.001$ 的顯著水準，相關係數介於.42至.88之間，結果均顯示各題與分量表、各題與全量表有顯著相關存在。在表 3-3-10 中，各因素以及總量表的 α 信度考驗的結果顯示，各因素的 α 值均在.95 以上，總量表的 α 值為.9889，另在表 3-3-11，以國立台南啟智學校班級導師與科任教的評量表信度係數中，可知各因素的評量表信度係數在.58至.82之間，均達 $p<.001$ 的顯著水準，而分量表的評量表間信度為.7448($p<.001$)，可見本量表除在內容上相當一致外，亦具有良佳的評量表信度。

資料分析

本研究以 SPSS 套裝統計軟體進行各項統計資料之處理，考各項假設。

(一)項目分析

本研究所編之自我決策評表，欲試後進行項目分析，採內部一致性效標法，將受試者在預試量表的得分之總分，依高低分排序，得分最高人數之 25% 為高分組，得分最低之 25% 為低分組。以高低分組在各題目得分之平均數進行差異檢驗。當其決斷值數值較大且達顯著水準時，則表示該題能鑑別不同受試的反應，此種題目則予以保留；對於未達顯著水準之題

目，則與以刪除，以此方式作為編制量表篩選题目的參考。

(二)因素分析

為考驗建構效度，採用主成分分析進行因素分析，並利用均等變異法(quamax)進行轉軸，以找出評量工具各題項的因素負荷量。

(三)信度分析

採用內部一致性—Cronbach α 係數考驗效度。

(四)積差相關法

以積差相關方式了解高職部智能障礙學生的自我決策能力適應行為，社區獨立生活技能等變項，是否具有顯著相關。

(五)逐步多元回歸分析法

為了解高職部智能障礙學生自我決策能力與家庭背景、父母教育程度、是否伴隨其他障礙、不同教育安置、教學方式、性別、年級、國中階段的教育安置型態、智能障礙等級、家中有無其他障礙者、適應行為、社區獨立生活技術對其自我決策的能力的預測情形，採用逐步多元回歸分析方式，進行統計分析。

(六)區別分析

為了解高職部智能障礙學生自我決策能力與家庭背景、父母教育程度、是否伴隨其他障礙、不同教育安置、教學方式、性別、年級、國中階段的教育安置型態、智能障礙等級、家中有無其他障礙者、適應行為、社區獨立生活技術等變項對高、中、低自我決策能力組的區別效果，採用區別分析，進行統計分析。

(七)獨立樣本單因子變異數分析

為了解高、中、低自我決策能力組在家庭背景、適應行為、及社區獨立生活技術的差異；及不同家庭社經背景、父母教育程度、教育安置、教學方式、性別、年級、國中階段的教育安置型態、智能障礙等級、適應行為、社區獨立生活技術的高職部智能障礙學生其自我決策能力的差異情形，採用獨立樣本單因子變異數分析，進行統計分析，上述分驗之差異若達顯著水準，再就顯著差異者，以薛費氏法進行事後比較，以分驗各組的差異。

結果與討論

一、高職階段智能障礙學生自我決策能力與背景變項間關係之分析

(一)自我決策能力與背景變項間之相關

1.全體受試學生的相關分析

全體受試學生 560 名在適應行為、是否伴隨其他障礙、教育安置、年級、智能障礙等級、社區獨立生活技能、母親教育程度、母親社經地位、父親教育程度、國中階段教育型態、父親社經地位、性別、上學方式、個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會等變項間相關矩陣中，得知：

(1)適應行為與個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會及自我決策全量表之間有相關，達到統計上顯著水準($p<.05$)。此反映出全體學生適應行為與自我決策能力是有關聯的。

(2)年級僅與學校應用機會有相關，達到統計上顯著水準($p<.05$)。此反映年級與部分自我決策能力有關聯。

(3)智能障礙等級與個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議及自我決策全量表有相關，達到統計上顯著水準($p<.05$)。此反映智能障礙等級與部分自我決策

能力有關聯。

(4)社區獨立生活技能與個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會及自我決策全量表之間有相關，達到統計上顯著水準($p<.05$)。此反映社區獨立生活技能與自我決策能力是有關聯的。

(5)父親教育程度與自我效能、家庭應用機會及自我決策全量表有相關，達到統計上顯著水準($p<.05$)。此反映出父親教育程度與部分自我決策能力是有關聯的。

(6)教育安置別僅與個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議有相關，達到統計上顯著水準($p<.05$)。此反映教育安置別與自我決策能力是有關聯的。

(7)國中階段教育型態與個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會及自我決策全量表有相關，達到統計上顯著水準($p<.05$)。此反映國中階段教育型態與部分自我決策能力是有關聯的。

(8)父親社經地位僅與自我效能有相關，達到統計上顯著水準($p<.05$)。此反映父親社經地位與自我決策能力是有關聯的。

(9)上學方式僅與家庭應用機會有相關，達到統計上顯著水準($p<.05$)。此反映上學方式與部分自我決策能力是有關聯的。

(10)在個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會之間有交互相關存在，在.49至.89之間，均達到統計上顯著水準($p<.05$)，表示此六項自我決策能力變項間具有良佳內部一致性。

由上述統計數據可知，高職階段智能障礙學生自我決策能力與其背景變項：適應行為、年級、智能障礙等級、社區獨立生活技能、父親教育程度、教育安置別、國中階段教育型態、父親社經地位、上學方式有顯著相關存在。

2. 特殊學校學生相關分析

特殊學校 337 位受試學生在適應行為、是否伴隨其他障礙、年級、智能障礙等級、社區獨立生活技能、母親教育程度、母親社經地位、父親教育程度、國中階段安置型態、父親社經地位、性別、上學方式、個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會等變項間的相關矩陣中，可得知：

適應行為與個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會及自我決策全量表之間有相關，達到統計上顯著水準($p < .05$)。此反映出特殊學校高職部學生適應行為與自我決策能力是有關聯的。

年級僅與學校應用機會有相關，達到統計上顯著水準($p < .05$)。此反映年級與部分自我決策能力是有關聯的。

社區獨立生活技能與個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會及自我決策全量表有相關，達到統計上顯著水準($p < .05$)。此反映出社區獨立生活技能與自我決策能力是有關聯的。

國中階段教育型態僅與自我倡議、學校應用機會及自我決策全量表有相關，達到統計上顯著水準($p < .05$)。此反映國中階段教育型態與自我決策能力是有關聯的。

上學方式僅與個別化教育計劃參與度、家庭應用機會有相關，達到統計上顯著水準($p < .05$)。此反映上學方式與部分自我決策能力是有關聯的。

在個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會之間有交互相關存在，在.4至.8之間，均達到統計上顯著水準($p < .05$)，表示此六項自我決策能力變項間，具有良佳內部一致性。

由上述統計數據可知，特殊學校高職部智能障礙學生，自我決策能力與其背景變項：適

應行為、年級、社區獨立生活技能、國中階段安置型態、上學方式，有顯著相關存在。

3. 高職特教班智能障礙學生的相關分析

高職特教班 223 位智能障礙學生在適應行為、是否伴隨其他障礙、年級、智能障礙等級、社區獨立生活技能、母親教育程度、母親社經地位、父親教育程度、國中階段安置型態、父親社經地位、性別、上學方式、個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會等變項間的相關矩陣中，可得知：

適應行為與個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會及自我決策全量表之間有相關，達到統計上顯著水準($p < .05$)。此反映出高職特教班智能障礙學生適應行為與自我決策能力是有關聯的。

智能障礙等級與個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會及自我決策全量表有相關，達到統計上顯著水準($p < .05$)。此反映出智能障礙等級與自我決策能力是有關聯的。

社區獨立生活技能與個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會及自我決策全量表有相關，達到統計上顯著水準($p < .05$)。此反映出社區獨立生活技能與自我決策能力是有關聯的。

父親教育程度與自我效能、家庭應用機會有相關，達到統計上顯著水準($p < .05$)。此反映父親教育程度與部分自我決策能力是有關聯的。

父親社經地位僅與家庭應用機會有相關，達到統計上顯著水準($p < .05$)。此反映父親社經地位與部分自我決策能力是有關聯的。

上學方式僅與家庭應用機會有相關，達到統計上顯著水準($p < .05$)。此反映上學方式與部分自我決策能力是有關聯的。

在個別化教育計劃參與度、自我抉擇、自

我效能、自我倡議、學校應用機會、家庭應用機會之間有交互相關存在，在.56至.90之間，均達到統計上顯著水準($p < .05$)，表示此六項自我決策能力變項間，其有良好內部一致性。

由上述統計數據可知，高職特教班智能障礙學生自我決策能力與其背景變項：適應行為、智能障礙等級、社區獨立生活技能、父親教育程度、父親社經地位、上學方式有顯著相關存在，

(二)各背景變項對高職階段智能障礙學生自我決策能力的解釋力

由上述分析可知，高職階段智能障礙學生自我決策能力與各部分背景變項，有顯著相關存在；為進一步了解各背景變項對高職階段智能障礙學生自我決策能力的解釋力，本研究以背景變項：家庭社經地位、父母教育程度、是否伴隨其他障礙、不同教育安置、上學方式、性別、年級、國中階段教育型態、智能障礙等級、適應行為、社區獨立生活技能對自我決策能力：家庭應用機會、學校應用機會、自我倡議、自我效能、自我抉擇、個別化教育計劃參與度等變項的預測力。本研究採逐步迴歸分析，(1)先把家庭社經地位、父母教育程度、是否伴隨其他障礙、不同教育安置、上學方式、性別、年級、國中階段教育型態、智能障礙等級，轉錄成為虛變項，而社區獨立生活技能與適應行為以原分數錄。(2)將智能障礙學生在自我決策能力的總分，及六項分量表：家庭應用機會、學校應用機會、自我倡議、自我效能、自我抉擇、個別化教育計劃參與度作為效標變項。

二、背景變項對自我決策迴歸預測分析

(一)全體受試學生的迴歸分析

1.對自我決策全量表的預測

以社區獨立生活技能、目前教育安置、年級、適應行為、父親社經地位、是否伴隨其他障礙等六個背景變項，對高職階段智能障礙學生自我決策全量表進行預測，其預測總變異量有 65.15%，其中社區獨立生活技能有

61.55%，目前教育安置有 1.26%，年級有 0.9%，適應行為有 0.61%，父親社經地位有 0.56%，是否伴隨其他障礙有 0.27%。六個背景變項預測自我決策的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為目前教育安置、年級、適應行為、父親社經地位、是否伴隨其他障礙變項。

2.對家庭應用機會的預測

以社區獨立生活技能、智能障礙等級、上學方式、母親社經地位、年級等五個變項，對高職階段智能障礙學生之家庭應用機會進行預測，其預測總變異量有 39.08%，其中社區獨立生活技能有 33.11%，智能障礙等級有 2.52%，上學方式有 1.64%，母親社經地位有 1.19%，年級有 0.62%。五個背景變項預測家庭應用機會的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為智能障礙等級、上學方式，母親社經地位，而年級變項預測為最小。

3.對學校應用機會的預測

以社區獨立生活技能、年級、智能障礙等級等三個變項，對高職階段智能障礙學生之學校應用機會進行預測，其預測總變異量有 31.63%，其中社區獨立生活技能有 25.57%，年級有 3.18%，智能障礙等級有 2.88%。三個背景變項預測學校應用機會的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為年級、智能障礙等級。

4.對自我倡議的預測

以社區獨立生活技能、適應行為、目前教育安置、年級、父親教育程度等五個變項，對高職階段智能障礙學生之自我倡議進行預測，其預測總變異量有 75.35%，其中社區獨立生活技能有 70.40%，適應行為有 2.44%，目前教育安置有 1.68%，年級有 0.62%，父親教育程度有 0.21%。五個背景變項預測自我倡議的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為適應行為、目前教育安置、年級、父親教育程度。

5.對自我效能的預測

以社區獨立生活技能、父親社經地位、適應行為、國中階段教育安置型態、是否伴隨其他障礙等五個變項，對高職階段智能障礙學生之自我效能進行預測，其預測總變異量有 58.82%，其中社區獨立生活技能有 55.84%，父親社經地位有 1.09%，適應行為有 0.96%，國中階段教育安置型態有 0.53%，是否伴隨有其他障礙有 0.4%。五個背景變項預測自我效能的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次是父親社經地位、適應行為、國中階段教育安置型態、是否伴隨有其他障礙。

6.對自我抉擇的預測

以社區獨立生活技能、母親社經地位、目前教育安置別、適應行為、年級、是否伴隨有其他障礙、父親教育程度等七個變項，對高職階段智能障礙學生之自我抉擇進行預測，其預測變異量為 61.44%，其中社區獨立生活技能有 57.36%，母親社經地位有 1.14%，目前教育安置別有 0.93%，適應行為有 0.72%，年級有 0.53%，是否伴隨有其他障礙有 0.38%，父親教育程度有 0.35%。七個背景變項預測自我抉擇的變異量中，以社區獨立生活技能為最大，其次為母親社經地位、目前教育安置別、適應行為、年級、是否伴隨有其他障礙、父親教育程度。

7.對個別化教育計劃參與度的預測

以社區獨立生活技能、上學方式兩個變項，對高職階段智能障礙學生之個別化教育計劃參與度進行預測，其預測總變異量有 32.39%，其中社區獨立生活技能有 31.76%，上學方式有 0.72%，兩個背景變項預測個別化教育計劃參與度的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為上學方式。

(二)特殊學校高職部智能障礙學生的迴歸分析

1.對自我決策全量表的預測

以社區獨立生活技能、年級、母親社經地

位、是否伴隨其他障礙等四個背景變項，對特殊學校高職部智能障礙學生自我決策全量表進行預測，其預測總變異量有 63.8%，其中社區獨立生活技能有 60.87%，年級有 1.85%，母親社經地位有 0.65%，是否伴隨有其他障礙有 0.43%。四個背景變項預測自我決策的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為年級、母親社經地位、是否伴隨有其他障礙。

2.對家庭應用機會的預測

以社區獨立生活技能、上學方式、母親社經地位、智能障礙等級等四個變項，對特殊學校高職部智能障礙學生之家庭應用機會進行預測，其預測總變異量有 37.41%，其中社區獨立生活技能有 31.95%，上學方式有 2.17%，母親社經地位有 1.93%，智能障礙等級有 1.36%。四個背景變項預測家庭應用機會的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為上學方式、母親社經地位、智能障礙等級。

3.對學校應用機會的預測

以社區獨立生活技能和年級兩個變項，對特殊學校高職部智能障礙學生之學校應用機會進行預測，其預測總變異量有 34.01%，其中社區獨立生活技能有 29.07%，年級有 4.94%。兩個背景變項預測學校應用機會的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為年級。

4.對自我倡議的預測

以社區獨立生活技能、適應行為、年級、性別、父親社經地位、智能障礙等級等六個變項，對特殊學校高職部智能障礙學生之自我倡議進行預測，其預測總變異量有 76.84%，其中社區獨立生活技能有 72.30%，適應行為有 1.79%，年級有 1.70%，性別有 0.43%，父親社經地位有 0.32%，智能障礙等級有 0.30%。六個背景變項預測自我倡議的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為適應行為、年級、性別、父親社經地位、智能障

礙等級。

5.對自我效能的預測

以社區獨立生活技能、父親社經地位、適應行為、年級、國中階段教育安置型態、是否伴隨其他障礙等六個變項，對特殊學校高職部智能障礙學生之自我效能進行預測，其預測總變異量有 57.97%，其中社區獨立生活技能有 52.86%，父親社經地位有 2.32%，適應行為有 0.69%，年級有 0.91%，國中階段教育安置型態有 0.64%，是否伴隨有其他障礙有 0.55%。六個背景變項預測自我效能的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次是父親社經地位、適應行為、年級、國中階段教育安置型態、是否伴隨有其他障礙。

6.對自我抉擇的預測

以社區獨立生活技能、母親社經地位、年級、適應行為、是否伴隨有其他障礙、智能障礙等級、父親教育程度等七個變項，對特殊學校高職部智能障礙學生之自我抉擇進行預測，其預測總變異量為 59.03%，其中社區獨立生活技能有 53.41%，母親社經地位有 1.90%，年級有 0.96%，適應行為有 0.81%，是否伴隨有其他障礙有 0.73%，智能障礙等級有 0.71%，父親教育程度有 0.51%。七個背景變項預測自我抉擇的變異量中，以社區獨立生活技能為最大，其次為母親社經地位、年級、適應行為、是否伴隨有其他障礙、智能障礙等級、父親教育程度。

7.對個別化教育計劃參與度的預測

以社區獨立生活技能和上學方式兩個變項，對特殊學校高職部智能障礙學生之個別化教育計劃參與度進行預測，其預測總變異量有 28.30%，其中社區獨立生活技能有 25.88%，上學方式有 2.42%。兩個背景變項預測個別化教育計劃參與度的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為上學方式。

(三)高職特教班智能障礙學生的迴歸分析

1.對自我決策全量表的預測

以社區獨立生活技能和適應行為兩個背

景變項，對高職特教班智能障礙學生自我決策全量表進行預測，其預測總變異量有 66.09%，其中社區獨立生活技能有 64.62%，適應行為有 1.47%。兩個背景變項預測自我決策的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次適應行為。

2.對家庭應用機會的預測

以社區獨立生活技能與上學方式兩個變項，對高職特教班智能障礙學生之家庭應用機會進行預測，其預測總變異量有 40.75%，其中社區獨立生活技能有 39.48%，上學方式有 1.27%。兩個背景變項預測家庭應用機會的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為上學方式。

3.對學校應用機會的預測

以社區獨立生活技能和年級兩個變項，對高職特教班智能障礙學生之學校應用機會進行預測，其預測總變異量有 28.24%，其中社區獨立生活技能有 26.91%，年級有 1.33%。兩個背景變項預測學校應用機會的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為年級。

4.對自我倡議的預測

以社區獨立生活技能和適應行為兩個變項，對高職特教班智能障礙學生之自我倡議進行預測，其預測總變異量有 74.43%，其中社區獨立生活技能有 71.72%，適應行為有 2.71%。兩個背景變項預測自我倡議的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為適應行為。

5.對自我效能的預測

以社區獨立生活技能和適應行為兩個變項，對高職特教班智能障礙學生之自我效能進行預測，其預測總變異量有 58.67%，其中社區獨立生活技能有 57.24%，適應行為有 1.43%。兩個背景變項預測自我效能的變異量中，以社區獨立生活技能的預測變異量為最大，其次為適應行為。

6.對自我抉擇的預測

以社區獨立生活技能、適應行為、智能障礙等級等三個變項，對高職特教班智能障礙學生之自我抉擇進行預測，其預測總變異量為 66.15%，其中社區獨立生活技能有 64.27%，適應行為有 1.21%，智能障礙等級有 0.67%。三個背景變項預測自我抉擇的變異量中，以社區獨立生活技能為最大，其次為適應行為、智能障礙等級。

7.對個別化教育計劃參與度的預測

以社區獨立生活技能對高職特教班智能障礙學生之個別化教育計劃參與度進行預測，其預測總變異量有 35.98%。

綜上分析，可知：

(一)相關方面

1.以全體智能障礙學生而言，適應行為、智能障礙等級、社區獨立生活技能等項，與自我決策全量表有顯著相關($p < .05$)。

2.以特殊學校高職部智能障礙學生而言，適應行為、社區獨立生活技能及國中階段教育安置型態，與自我決策全量表有顯著相關($p < .05$)。

3.以高職特教班智能障礙學生而言，適應行為、智能障礙等級及社區獨立生活技能，與自我決策全量表有顯著相關($p < .05$)。

(二)預測方面

1.以所有背景變項做為預測變項，對全體智能障礙學生在效標變項，如自我決策全量表、家庭應用機會、學校應用機會、自我倡議、自我效能、個別化教育計劃參與度，分別做多元迴歸分析處理，結果如表 4-2-10 所顯示，預測影響力最大的為社區獨立生活技能，而各效標變項的 R^2 分別為：自我決策全量表為 .6515，家庭應用機會為 .3908，學校應用機會為 .3163，自我倡議為 .7535，自我效能為 .5882，自我抉擇為 .6144，個別化教育計劃參與度為 .3239。

2.以所有背景變項作為預測變項，對特殊學校高職部智能障礙學生在效標變項，如自我決策全量表、家庭應用機會、學校應用機會、

自我倡議、自我效能、自我抉擇、個別化教育計劃參與度，分別作多元迴歸分析處理，結果如表 4-2-11 所顯示，預測影響力最大的為社區獨立生活技能，而各效標變項的 R^2 分別為：自我決策全量表為 .6380，家庭應用機會為 .3741，學校應用機會為 .3401，自我倡議為 .7684，自我效能為 .5797，自我抉擇為 .5903，個別化教育計劃參與度為 .2830。

3.以所有背景變項作為預測變項，對高職特教班智能障礙學生在效標變項，如自我決策全量表、家庭應用機會、學校應用機會、自我倡議、自我效能、自我抉擇、個別化教育計劃參與度，分別作多元迴歸分析處理，結果如表 4-2-12 所顯示，預測影響力最大的為社區獨立生活技能，而各效標變項的 R^2 分別為：自我決策全量表為 .6609，家庭應用機會為 .4057，學校應用機會為 .2824，自我倡議為 .7443，自我效能為 .5867，自我抉擇為 .6615，個別化教育計劃參與度為 .3598。

從相關及預測的分析中，可以清楚地了解到社區獨立生活技能在其中是為最具影響的背景變項，其原因可歸結為：社區獨立生活技能，是極具生態性和功能性需求的技能，因此若能在社區有尊嚴及獨立自主性的展現個人的自由抉擇及行動，亦即是為自我決策的具體表現。此與 Wehmeyer(1991)提及的具有自我決策能力的人，在其日常生活上是為重要掌握前因後果的主動角色，遙相印證。

三、不同背景變項在高職階段智能障礙學生自我決策能力的差異分析

(一)不同教育安置別在自我決策能力差異之比較分析

不同教育安置別的智能障礙學生在自我決策能力全量表方面，有顯著差異，達到 .01 的統計水準。

為進一步分析自我決策能力各分量表在不同教育安置別之差異，統計結果發現除了分量表一「家庭應用機會」及分量表二「學校應

用機會」，二組得分無顯著差異外，其餘各分量表不同教育安置組的得分均有顯著差異。從表可知，分量表三、四、五、六的得分上，高職特教班智能障礙學生得分顯著高於特殊學校智能障礙學生。亦即在「自我倡議」、「自我效能」、「自我抉擇」、「個別化教育計劃參與度」等分量表，高職特教班智能障礙學生顯著高於特殊學校智能障礙學生。

(二)不同性別在自我決策能力差異之比較分析

1.全體受試學生

不同性別的高職階段智能障礙學生在自我決策全量表及各分量表，均無顯著差異。

2.特殊學校學生

不同性別的特殊學校高職部智能障礙學生在自我決策全量表及各分量表，均無顯著差異。

3.高職特教班學生

不同性別的高職特教班智能障礙學生在自我決策全量表及各分量表，均無顯著差異。

(三)不同年級在自我決策能力差異之比較分析

1.全體學生

不同年級的高職階段智能障礙學生在自我決策全量表及各分量表，係學校應用機會及個別化教育計劃參與度分量表，有顯著差異，達到.05 的統計水準，自我決策全量表及其他分量表均無顯著差異。以 Scheffe 法進行事後考驗，結果發現，在學校應用機會上，三年級顯著高於一年級，二年級高於一年級。在個別化教育計劃參與度上，三年級顯著高於二年級。

2.特殊學校學生

不同年級的特殊學校高職部智能障礙學生在自我決策全量表及各分量表，除了學校應用機會及個別化教育計劃參與度分量表有顯著差異，達到.05 的統計水準，自我決策全量表及其他分量表均無顯著差異。後將達到顯著差異的分量表，以 Scheffe 進行事後考驗，結

果發現，在學校應用機會上，二年級顯著高於一年級，三年級顯著高於一年級。在個別化教育計劃參與度上，三年級顯著高於一年級。

3.高職特教班學生

不同年級的高職特教班智能障礙學生在自我決策全量表及各分量表，除了學校應用機會，有顯著差異，達到.001 的統計水準，自我決策全量表及其他分量表均無顯著差異。後將達到顯著差異的分量表，以 Scheffe 法進行事後考驗，結果發現，在學校應用機會上，二年級顯著高於一年級，三年級顯著高於一年級。

(四)不同智能障礙等級在自我決策能力差異之比較分析

1.全體學生

不同智能障礙等級的高職階段智能障礙學生在自我決策全量表上，有顯著差異，達到.001 的統計水準。由於不同智能障礙等級間的差異情形，再以 Scheffe 法進行事後考，結果發現在自我決策全量表上，輕度顯著高於中度、重度及極重度，中度顯著高於極重度，亦即高職階段輕度智能障礙學生自我決策能力顯著高於中度、重度、極重度智能障礙學生，高職階段中度智能障礙學生高於極重度智能障礙學生。

進一步分析自我決策各分量表在不同智能障礙等級之差異，統計結果發現除了分量表一「家庭應用機會」及分量表二「學校應用機會」無顯著差異外，其餘各分量表均有顯著差異，均達.001 的統計水準。在自我效能分量表上，輕度顯著高於中度、重度、極重度，中度顯著高於極重度。在自我抉擇分量表上，輕度顯著高於中度、重度、極重度，中度顯著高於極重度。在個別化教育計劃參與度上，輕度顯著高於中度、重度與極重度。

2.特殊學校高職部學生

不同智能障礙等級的特殊學校高職部智能障礙學生在自我決策全量表上，有顯著差異，達到.001 的統計水準。由於不同智能障礙等級間的差異情形，達到顯著水準，再以

Scheffe 法進行事後考，結果發現在自我決策全量表上，中度顯著高於極重度，亦即特殊學校高職部中度智能障礙學生自我決策能力顯著高於極重度智能障礙學生。

進一步分析自我決策各分量表，在不同智能障礙等級之差異，統計結果發現，除了家庭應用機會、學校應用機會、個別化教育計劃參與度三項分量表無顯著差異，自我倡議、自我效能及自我抉擇三項分量表均有顯著差異。在自我倡議分量表上，中度顯著高於重度、極重度；在自我效能分量表上，中度顯著高於極重度；在自我抉擇分量表上，中度顯著高於極重度。

3.高職特教班學生

不同智能障礙等級的高職特教班智能障礙學生在自我決策全量表上，有顯著差異，達到.001的統計水準。由於不同智能障礙等級間的差異情形，達到顯著水準，再以 Scheffe 法進行事後考，結果發現在自我決策全量表上，輕度顯著高於中度、重度，亦即高職特教班輕度智能障礙學生自我決策能力顯著高於中度、重度智能障礙學生。

進一步分析自我決策各分量表，在不同智能障礙等級之差異，統計結果發現，除了分量表一「家庭應用機會」及分量表二「學校應用機會」無顯著差異外，其餘各分量表均有顯著差異，皆達到.05之統計水準。在自我倡議分量表上，輕度顯著高於中度、重度；在自我效能分量表上，輕度顯著高於中度、重度；在自我抉擇分量表上，輕度顯著高於中度、重度、極重度；在個別化教育計劃參與度分量表上，輕度顯著高於重度。

(五)不同上學方式在自我決策能力差異之比較分析

1.全體受試學生

不同上學方式的高職階段智能障礙學生在自我決策全量表及各分量表上，均未達顯著水準。

2.特殊學校高職部學生

不同上學方式的特殊學校高職部智能障礙學生在自我決策全量表及各分量表上，均未達顯著水準。

3.高職特教班學生

不同上學方式的高職特教班智能障礙學生在自我決策全量表及各分量表上，均未達顯著水準。

(六)不同國中階段教育安置型態在自我決策能力差異之比較分析

1.全體學生

不同國中階段教育安置型態的高職階段智能障礙學生在自我決策全量表上，有顯著差異，達到.001的統計水準。由於不同國中階段教育安置型態的差異情形，達到顯著水準，再以 Scheffe 法進行事後考驗，結果發現在自我決策全量表，國中階段教育安置為普通班者顯著高於特殊學校、特教班，亦即國中階段教育安置為普通班的高職階段智能障礙學生自我決策能力顯著優於特殊學校、特教班的智障學生。

進一步分析自我決策各分量表，在不同國中階段教育安置，所有分量表均有顯著差異，達到.01以上的顯著水準。在家庭應用機會分量表上，國中教育安置是普通班顯著高於特殊學校、特教班；在學校應用機會分量表上，國中教育安置是普通班顯著高於特殊學校；在自我倡議分量表上，國中教育安置是普通班顯著高於特教班、特殊學校；在自我效能分量表上，國中教育安置是普通班顯著高於特殊學校、特教班；在自我抉擇分量表上，國中教育安置是普通班顯著高於特教班、特殊學校；在個別化教育計劃參與度分量表上，國中教育安置是普通班顯著高於特教班、特殊學校。

2.特殊學校高職部學生

不同國中階段教育安置型態的特殊學校高職部智能障礙學生在自我決策全量表上，有顯著差異，達到.01的統計水準。由於不同國中階段教育安置型態的差異情形，達到顯著水準，再以 Scheffe 法進行事後考驗，結果發現

在自我決策全量表，國中階段教育安置為普通班者顯著高於特殊學校，亦即國中階段教育安置為普通班的特殊學校高職部智能障礙學生自我決策能力顯著優於特殊學校的智障學生。

進一步分析自我決策各分量表，發現家庭應用機會、學校應用機會、個別化教育計劃參與度三分量表未達顯著差異水準，而在自我倡議、自我效能、自我抉擇三分量表均達到.01以上的顯著差異水準。在自我倡議分量表上，國中教育安置為特教班顯著高於特殊學校，普通班顯著高於特殊學校；在自我效能分量表上，國中教育安置為普通班顯著高於特教班、特殊學校；在自我抉擇分量表上，國中教育安置為普通班顯著高於特教班、特殊學校。

3.高職特教班學生

不同國中階段教育安置型態的特殊學校高職部智能障礙學生在自我決策全量表上，有顯著差異，達到.001的統計水準。由於不同國中階段教育安置型態的差異情形，達到顯著水準，再以 Scheffe 法進行事後考驗，結果發現在自我決策全量表，國中階段教育安置為普通班者顯著高於特教班，亦即國中階段教育安置為普通班的高職特教班智能障礙學生自我決策能力顯著優於特教班的智障學生。

進一步分析自我決策各分量表，發現除了個別化教育計劃參與度分量表未達顯著差異水準，家庭應用機會、學校應用機會、自我倡議、自我效能、自我抉擇五項分量表均達到顯著差異水準($p < .05$)。在家庭應用機會分量表上，國中教育安置為普通班顯著高於特教班；在學校應用機會分量表上，國中教育安置為普通班顯著高於特教班；在自我倡議分量表上，國中教育安置是普通班顯著高於特教班；在自我效能分量表上，國中教育安置是普通班顯著高於特教班；在自我抉擇分量表上，國中教育安置是普通班顯著高於特教班。

(七)不同家庭社經地位在自我決策能力差異之比較分析

1.全體學生

不同家庭社經地位的高職階段智能障礙學生在自我決策全量表上，無顯著差異。

進一步分析自我決策各分量表，亦顯示各分量表在不同家庭社經地位的差異性均未達顯著水準，亦即不同家庭社經地位的高職階段智能障礙學生在自我決策各分量表上的表現均未有顯著差異現象存在。

2.特殊學校高職部學生

不同家庭社經地位的特殊學校高職部智能障礙學生在自我決策全量表上，無顯著差異。

進一步分析自我決策各分量表，亦顯示各分量表在不同家庭社經地位的差異性均未達顯著水準，亦即不同家庭社經地位的特殊學校高職部智能障礙學生在自我決策各分量表上的表現均未有顯著差異現象存在。

3.高職特教班學生

不同家庭社經地位的高職特教班智能障礙學生在自我決策全量表上，無顯著差異。

進一步分析自我決策各分量表，亦顯示各分量表在不同家庭社經地位的差異性均未達顯著水準，亦即不同家庭社經地位的高職特教班智能障礙學生在自我決策各分量表上的表現均未有顯著差異現象存在。

(八)不同社區獨立生活技能在自我決策能力差異之比較分析

本研究將全體學生在社區獨立生活技能區分為三類：學生得分在平均數正一個標準差以上者為「高分組」；得分介於正一個標準差與負一個標準差之間者為「中分組」；得分在平均數負一個標準差以下者為「低分組」。

1.全體學生

不同社區獨立生活技能的高職階段智能障礙學生在自我決策全量表上，有顯著差異，達到.001的統計水準。由於不同社區獨立生活技能組間的差異情形達到顯著水準，再以 Scheffe 法進行事後考驗，結果發現在自我決策全量表上，高分組顯著高於中分組、低分組，中分組顯著高於低分組，亦即高職階段，

高社區獨立生活技能組的智能障礙學生自我決策能力顯著高於中、低社區獨立生活技能組的智能障礙學生，中社區獨立生活技能組的智能障礙學生自我決策能力顯著高於低社區獨立生活技能組的智能障礙學生。

進一步分析自我決策各分量表在不同社區獨立生活技能組之差異，統計結果發現到所有分量表均達到顯著差異水準。在「家庭應用機會」、「學校應用機會」、「自我倡議」、「自我效能」、「自我抉擇」、「個別化教育計劃參與度」各分量表，以 Scheffe 法進行事後考驗，結果顯示，高社區獨立生活技能組顯著高於中、低社區獨立生活技能組，中社區獨立生活技能組顯著高於低社區獨立生活技能組。

2. 特殊學校高職部學生

不同社區獨立生活技能的特殊學校高職部智能障礙學生在自我決策全量表上，有顯著差異，達到.001 的統計水準。由於不同社區獨立生活技能組間的差異情形達到顯著水準，再以 Scheffe 法進行事後考驗，結果發現在自我決策全量表上，高分組顯著高於中分組、低分組，中分組顯著高於低分組，亦即特殊學校高職部，高社區獨立生活技能組的智能障礙學生自我決策能力顯著高於中、低社區獨立生活技能組的智能障礙學生，中社區獨立生活技能組的智能障礙學生自我決策能力顯著高於低社區獨立生活技能組的智能障礙學生。

進一步分析自我決策各分量表在不同社區獨立生活技能組之差異，統計結果發現到所有分量表均達到顯著差異水準。在「家庭應用機會」、「學校應用機會」、「自我倡議」、「自我效能」、「自我抉擇」、「個別化教育計劃參與度」各分量表，以 Scheffe 法進行事後考驗，結果顯示，高社區獨立生活技能組顯著高於中、低社區獨立生活技能組，中社區獨立生活技能組顯著高於低社區獨立生活技能組。

3. 高職特教班學生

不同社區獨立生活技能的高職特教班智能障礙學生在自我決策全量表上，有顯著差

異，達到.001 的統計水準。由於不同社區獨立生活技能組間的差異情形達到顯著水準，再以 Scheffe 法進行事後考驗，結果發現在自我決策全量表上，高分組顯著高於中分組、低分組，中分組顯著高於低分組，亦即高職特教班，高社區獨立生活技能組的智能障礙學生自我決策能力顯著高於中、低社區獨立生活技能組的智能障礙學生，中社區獨立生活技能組的智能障礙學生自我決策能力顯著高於低社區獨立生活技能組的智能障礙學生。

進一步分析自我決策各分量表在不同社區獨立生活技能組之差異，統計結果發現到所有分量表均達到顯著差異水準。在「家庭應用機會」、「學校應用機會」、「自我倡議」、「自我效能」、「自我抉擇」、「個別化教育計劃參與度」各分量表，以 Scheffe 法進行事後考驗，結果顯示，高社區獨立生活技能組顯著高於中、低社區獨立生活技能組，中社區獨立生活技能組顯著高於低社區獨立生活技能組。

(九) 不同適應行為在自我決策能力差異之比較分析

本研究將全體學生在適應行為區分為三類：學生得分在平均數正一個標準差以上者為「高分組」；得分介於正一個標準差與負一個標準差之間者為「中分組」；得分在平均數負一個標準差以下者為「低分組」。

1. 全體學生

不同適應行為的高職階段智能障礙學生在自我決策全量表上，有顯著差異，達到.001 的統計水準。由於不同適應行為組間的差異情形達到顯著水準，再以 Scheffe 法進行事後考驗，結果發現在自我決策全量表上，高分組顯著高於中分組、低分組，中分組顯著高於低分組，亦即高職階段，高適應行為組的智能障礙學生自我決策能力顯著高於中、低適應行為組的智能障礙學生，中適應行為組的智能障礙學生自我決策能力顯著高於低適應行為組的智能障礙學生。

進一步分析自我決策各分量表在不同適

應行為組之差異，統計結果發現到所有分量表均達到顯著差異水準。在「家庭應用機會」、「學校應用機會」、「自我倡議」、「自我效能」、「自我抉擇」、「個別化教育計劃參與度」各分量表，以 Scheffe 法進行事後考驗，結果顯示，高適應行為組顯著高於中、低適應行為組，中適應行為組顯著高於低適應行為組。

2. 特殊學校高職部學生

不同適應行為的特殊學校高職部智能障礙學生在自我決策全量表上，有顯著差異，達到.001的統計水準。由於不同社區獨立生活技能組間的差異情形達到顯著水準，再以 Scheffe 法進行事後考驗，結果發現在自我決策全量表上，高分組顯著高於中分組、低分組，中分組顯著高於低分組，亦即特殊學校高職部，高適應行為組的智能障礙學生自我決策能力顯著高於中、低適應行為組的智能障礙學生，中適應行為組的智能障礙學生自我決策能力顯著高於低適應行為組的智能障礙學生。

進一步分析自我決策各分量表在不同適應行為組之差異，統計結果發現到所有分量表均達到顯著差異水準。在「家庭應用機會」、「學校應用機會」、「自我倡議」、「自我效能」、「自我抉擇」、「個別化教育計劃參與度」各分量表，以 Scheffe 法進行事後考驗，結果顯示，高適應行為組顯著高於中、低適應行為組，中適應行為組顯著高於低適應行為組。

3. 高職特教班學生

不同適應行為的高職特教班智能障礙學生在自我決策全量表上，有顯著差異，達到.001的統計水準。由於不同適應行為組間的差異情形達到顯著水準，再以 Scheffe 法進行事後考驗，結果發現在自我決策全量表上，高分組顯著高於中分組、低分組，中分組顯著高於低分組，亦即高職特教班，高適應行為組的智能障礙學生自我決策能力顯著高於中、低適應行為組的智能障礙學生，中適應行為組的智能障礙學生自我決策能力顯著高於低適應行為組的智能障礙學生。

進一步分析自我決策各分量表在不同適應行為組之差異，統計結果發現到所有分量表均達到顯著差異水準。在「家庭應用機會」、「學校應用機會」、「自我倡議」、「自我效能」、「自我抉擇」、「個別化教育計劃參與度」各分量表，以 Scheffe 法進行事後考驗，結果顯示，高適應行為組顯著高於中、低適應行為組，中適應行為組顯著高於低適應行為組。

綜上分析，可知不同背景變項在自我決策能力上的差異性。在教育安置上，顯而可見高職特教班在自我決策能力較特殊學校高職部為佳，究其原因，可能是「智力」本身功能所敢致，因為高職特教班招收的學生多為輕度智能障礙學生，而特殊學校高職部則是中、重度智能障礙學生，因不同智力分配，勢必影響其在自我決策能力的展現；同理，在不同智能障礙等級及國中階段教育安置型態的背景變項亦有相似的結果，亦即教育安置別和不同智能障礙等級，均受「智力」影響頗大，此與 Stancliffe 和 Wehemeye(1995)的研究結果相符。

而性別、上學方式、父母親教育程度及社經背景在自我決策能力上則無差異，顯示高職階段的智能障礙學生自我決策能力表現不因性別、上學方式、父母親教育程度及社經背景而有所差異，更明確地說，自我決策能力展現與應用，並不因性別、上學方式、父母親教育程度及社經背景有所不同，誠如 Deci(1980)所提及自我決策是內發性動機，及 Halle(1995)所說是為個體自主性表達，肯定自我存在的價值。

而在不同年級上差異並不明顯，因此可以推究到目前高職教育三年的課程對自我決策能力的影響力不大，究其原因有二：(1)目前高職階段智能障礙學生的課程規劃仍未包含到自我決策能力增進的學習內涵。(2)高職階段的教師在進行教學，較重視職業技能的培養，而忽略了學生自己作決定及計劃、展現行動的自主性學習，與 Colleen(1997)痛陳高中教育成果

對障礙學生離校後的影響未具正面，似有相呼應之處。

另在高、中、低社區獨立生活技能組及高、中、低適應行為組，其在自我決策能力的差異上則明顯地展現，此與 Tossebro(1995)的研究相符合。林宏熾(民 85)提及智能障礙學生社區生活的學習經驗，是畢業後最佳的生活適應能力，因此此二類背景變項對自我決策能力有明顯差異性。

(十)高低自我決策能力組的區別分析

1.全體學生

背景變項對高職階段智能障礙學生低、高自我決策能力組之典型區別函數顯著性考驗，函數一達統計上之顯著水準，顯示此區別的意義，函數一佔總變異百分比為 100%，可知函數一具有顯著的區辨力；所建構的標準化區別函數中，以社區獨立生活技能函數 0.84978 為最大，次為適應行為函數 .4156，再者為國中階段教育安置，函數為 .27488。分組形心中，低分組為 -2.19427，高分組為 2.19427，其間差距頗大，可見背景變項能有效區辨低、高自我決策能力組學生。再從預測結果來看，整體的命中率為 97.75%，此命中率隨機分成二組(50%)為高，其中、低分組有 89 人，被正確預測屬低分組有 86 人，正確率達 96.9%；高分組有 89 人，被正確預測屬高分組有 88 人，正確率達 98.9%。此一區別函數將低、高自我決策能力組學生正確預測，並非隨機因素所造成的，而是背景變項具有相當的區別效果。

2.特殊學校高職部學生

背景變項對特殊學校高職部智能障礙學生低、高自我決策能力組之典型區別函數顯著性考驗，函數一達統計上之顯著水準，顯示函數一具有顯著的區辨力，所建構的標準化區別函數中，以社區獨立生活技能函數 0.67411 為最大，次為適應行為函數 0.58511，再者為國中階段教育安置函數 0.29543。分組形心中，低分組為 -1.65991，高分組為 2.48986，其間差

距頗大，可見背景變項能有效區辨低、高自我決策能力組的學生。再從預測結果來看，整體的命中率為 98.18%，此命中率較隨機分成二組(50%)為高，其中低分組有 66 人，被正確預測屬低分組有 65 人，正確率達 98.5%；高分組有 44 人，被正確預測屬高分組有 43 人，正確率達 97.7%。根據此一區別函數將低、高自我決策能力組學生正確預測，並非隨機因素所造成，而是背景變項具有相當高的區辨效果。

3.高職特教班學生

背景變項對高職特教班智能障礙學生低、高自我決策能力組之典型區別函數顯著性考驗，函數一達統計上之顯著水準，顯示此區別的意義，函數一佔總變異百分比為 100%，可知函數一具有顯著的區辨力，所建構的標準化區別函數中，以社區獨立生活技能函數 0.9292 為最大，其次是適應行為函數 0.32678，再次為年級函數 0.22183。分組形心中，低分組為 -3.60399，高分組為 1.84204，其間差距頗大，可見背景變項能有效區辨低、高自我決策能力組的學生。再從預測結果來看，整體的命中率為 100%，此命中率較隨機分成二組(50%)為高，其中低分組有 23 人，被正確預測屬低分組有 23 人，正確率達 100%；高分組有 45 人，被正確預測屬高分組有 45 人，正確率達 100%。根據此一區別函數將低、高自我決策能力組學生正確預測，並非隨機因素所造成，而是背景變項具有相當高的區辨效果。

綜上不同背景變項分析，不管是整個學生、特殊學校高職部，或是高職特教班智能障礙學生，以背景變項來區辨高低自我決策能力組學生均在 97%以上的正確率。從函數係數觀之，具高區別函數者有二：社區獨立生活技能及適應行為，此與前面相關迴歸分析、差異性比較，皆有相同的結果，顯見此二項背景變項的重要性。Wehmeyer, Kelchner 和 Richards(1996)亦以 8 項評量分數，對 407 位智能障礙學生進行高低自我決策的區辨分析，重新分組後正確率為 69.9%，區分高低自

我決策能力組的主要變項為管理、社會和職業活動，自我及家庭照顧的分量表；所應用的變項雖不同，然其內涵相類處多。

結論與建議 結論

本研究主要旨在了解不同背景變項與自我決策能力的關係，探討不同背景變項對自我決策能力的解釋力，分析比較不同背景變項在自我決策的差異性，並了解背景變項對高低自我決策能力組的區辨效果。

一、高職階段智能障礙學生自我決策能力與背景變項的關係

(一)本研究結果顯示高職階段智能障礙學生適應行為、智能障礙等級、社區獨立生活技能與自我決策全量表有顯著相關。特殊學校高職部智能障礙學生適應行為、社區獨立生活技能及國中階段教育安置型態與自我決策全量表有顯著相關。高職特教班智能障礙學生適應行為、智能障礙等級及社區獨立生活技能與自我決策全量表有顯著相關。

(二)本研究採用逐步多元迴歸分析方式探究各背景變項對自我決策能力的解釋力。在全體學生部分，有六項背景變項進入自我決策全量表迴歸預測模式，分別為：社區獨立生活技能、教育安置、年級、適應行為、父親社經地位、伴隨其他障礙，六項背景變項對自我決策能力的總解釋力為 65.15%。在特殊學校高職部學生上，有四項背景變項進入自我決策全量表迴歸預測模式，分別為：社區獨立生活技能、年級、母親社經地位、伴隨其他障礙，四項背景變項對自我決策力的總解釋力為 63.80%。在高職特教班學生上，有兩項背景變項進入自我決策全量表迴歸預測模式，分別為：社區獨立生活技能及適應行為，兩項背景變項對自我決策能力的總解釋力為 66.09%。

二、不同背景變項在自我決策能力的差異比較

(一)不同教育安置：在自我決策全量表上，高職特教班顯著高於特殊學校高職部。

(二)不同性別：不同性別在自我決策全量表上並無顯著差異。

(三)不同年級：不同年級在自我決策全量表上並無顯著差異。

(四)不同智能障礙等級：全體學生上，在自我決策全量表，輕度顯著高於中度，重度顯著高於極重度，中度顯著高於極重度。在特殊學校高職部學生上，中度顯著高於輕度。在高職特教班學生上，輕度顯著高於中、重度。

(五)不同上學方式：不同上學方式在自我決策全量表上並無顯著差異。

(六)不同國中階段教育安置型態：全體學生在自我決策全量表上，國中安置為普通班顯著高於國中安置為特殊學校、特教班。在特殊學校高職部學生上，國中安置為普通班顯著高於國中安置為特殊學校。在高職特教班學生上，國中安置為普普通班顯著高於國中安置為特教班。

1.不同父親教育程度：不同父親教育程度在自我決策全量表上並無顯著差異。

2.不同母親教育程度：不同母親教育程度在自我決策全量表上並無顯著差異。

3.不同家庭社經地位：不同家庭社經地位在自我決策全量表上並無顯著差異。

4.不同社區獨立生活技能(高、中、低組)：全體學生在自我決策全量表上，高分組顯著高於中分組、低分組，中分組顯著高於低分組。特殊學校高職部學生在自我決策全量表上，高分組顯著高於中、低分組，中分組顯著高於低分組。高職特教班學生在自我決策全量表上，高分組顯著高於中、低分組，中分組顯著高於低分組。

5.不同適應行為(高、中、低組)：全體學生在自我決策全量表上，高分組顯著高於中、低分組，中分組顯著高於低分組。特殊學校高

職部在自我決策全量表上，高分組顯著高於中、低分組，中分組顯著高於低分組。高職特教班學生在自我決策全量表上，高分組顯著高於中、低分組，中分組顯著高於低分組。

三、不同背景變項對高低自我決策能力組的區辨效果

全體學生不同背景變項對高低自我決策能力組的正確預測比例為 97.75%。特殊學校高職部學生，不同背景變項對高低自我決策能力組的正確預測比例為 98.18%。高職特教班學生，不同背景變項對高低自我決策能力組的正確預測比例為 100%。

建議

一、在教學上的建議

(一)由研究者進行的結果發現，班級任課教師對自我決策教學方案的進行頗多認同，亦願意嚐試將此學習內涵運用於實際教學中，建議相同單位提供研習機會，以增進教師對自我決策構念的了解，進而實際應用於教學實務中。

(二)本研究進行的結果發現，學生自行規劃活動時，學習動機及學習持續力均能達到最高點，因此建議教學實務中，能有限度的開放某些學習活動，由主導運作學習，漸而習得更多自我決策的技能。

(三)對智能障礙程度較嚴重的學生，進行自我決策能力教學時，宜須配合相關的輔助協助策略，以增進學習效果。

(四)應用本研究自編的自我決策能力評量表

者，可作為教學前、中、後成果變化分析的工具。

(五)結合家庭參與，讓自我決策教學更能落實於日常生活中。

(六)鼓勵教師及學術研究人員，共同合作編製有關自我決策教學活動設計、教學提示單、作業單，以使此教學更為本土化及活性化。

(七)設計搭配教學的檢核表，以利記錄學生上課進步情形，佐以圖示呈現，更能顯見學生的學習成效。

(八)建議身心障礙學生和正常學生共同學習，以使其互動作最大激發，相互學習，適切獨立自主行為的表現。

二、未來進一步研究建議

(一)研究對象可進一步做比較研究，或是將研究對象的年齡向上或向下延伸。

(二)建構自我決策能力的驗證性因素，以考驗試探因素分析所建立的架構。

(三)資料分析，可採用不同的處理方式，如以 LISREL 探討潛在變項，或以 IRT 模式分析評量工具的潛在特質。

(四)探討分析不同障礙類別，如情緒障礙、學習障礙，在自我決策能力表現的差異性。

(五)未來研究對象可擴及障礙程度較重的智障學生，研發促進自我決策能力教學策略。

(六)未來教學情境可類及到家庭、社區，以探討不同情境之教學成效。

(七)自我決策能力評量工具開發，包含教師評、家長評、個人評的多元評量方式，以掌握更完的資訊。

參考書目

(略，若有需要請洽原作者)

A Study of the Related Factors of the Self-Determination on Students with Mental Retardation in Vocational High School

Chuan-Wang Ming
National Taitung University

ABSTRACT

The purpose of the study is to examine the related factors of high school students with mental retardation. In the study, the subjects were 560 10th, 11th, 12th students with mental retardation of vocational high school special class and Special school of higher level vocational high school in Taiwan. Class mentor completed self-determination scale, community independent life skill scale and Chinese adaptive behavior scale for the first stage of the study. There are some related background variables, namely, placement, gender, grade, level of mental retardation, attend style, placement of junior high school, parents' education level, mother's education level, family social-economic status, community independent life skill and adaptive behavior. The findings of the study were as followings:

The relation between self-determination and related background variables:

There are very significant relations between self-determination and level of mental retardation, and between self-determination and community independent life skill. When applying the stepwise multi regression to analysis the predictability of the related variables towards the self-determination, it revealed the sequence entering the stepwise regression as the following: community independent life skill, placement, grade, adaptive behavior, parents' social-economic status, accompanied disabilities. The total predictability was exact.

The difference of self-determination on different background variables as follows:

Vocational high school special class students with mental retardation received a higher score on self-determination than student with mental retardation in special high school. There was no significant difference of self-determination on gender. There was no significant difference of self-determination on grade. There was a significant difference of self-determination on the level of mental retardation. There was no significant difference of self-determination on attend style. There was a significant difference of self-determination on placement of junior high school. There was no significant difference of self-determination on family social-economic status. There was a significant difference of self-determination on community independent life skill. There was a significant difference of self-determination on adaptive behavior.

The discrimination of high and low self-determination groups on different background variables. All background variables can exactly(99.75%) discriminate the high and low self-determination groups.

A number of suggestions were made for future study and teaching purpose.

keyword : self-determination , mental retardation , discriminate analysis

特殊學校專業團隊服務之調查研究

楊俊威

高雄市立啟智學校

羅湘敏

國立屏東師範學院

摘 要

本研究旨在探討目前我國特殊學校實施專業團隊服務的現況，透過自編之「專業團隊服務調查問卷」，配合訪談二十三所公立特殊學校負責團隊服務的行政人員，主要發現如下：

一、目前專業人員在特殊學校實施專業服務情形尚稱良好，多數特殊學校所提供的服務內容為職能治療、物理治療與心理諮商。

二、特殊學校內多數相關專業人員，服務方式的方式仍以抽離式為主，專業人員間缺乏統整合作。

三、多數專業人員認為在特殊學校服務能發揮所長。學生障礙程度重、支援人力不足、家長配合度不佳、行政單位整合不易、工作負荷重、進修機會不足、福利與權益不受重視，是專業人員最不滿意的地方。

四、特教教師實施專業團隊服務較相關專業人員來得積極；工作年資較深與年齡較長的專業人員，團隊服務調適情形較佳；啟聰類別特殊學校專業團隊服務施行狀況較差；不分類特殊學校的專業人員，對目前的工作環境與內容，工作滿意感受較不理想；而特殊學校編制內之相關專業人員，實施專業團隊服務的情況，較以約聘方式任用的相關專業人員為佳。

五、相關專業人員人力不足、家長配合度不佳與專業整合不足等，是目前推動專業團隊服務最困擾的問題。

關鍵詞：特殊學校、專業團隊。

緒 論

一、研究背景

我國特殊教育學校設立最早以盲啞學校為主，之後為因應特殊兒童無法適應普通學校的教學活動，開始陸續在各縣市成立特殊學校，以提供各類型身心障礙學生教育安置服務。

近些年來，隨著時代社會變遷、回歸主流與融合教育等特教理念的推展，再加上法令對於身心障礙者教育權的保障，使得愈來愈多的身心障礙者得以進入原本拒絕他們的普通學校(鈕文英，民87)，在此趨勢之下，以往以隔離方式提供特殊教育服務的特殊學校，無論在招生學生來源，或是服務提供上，皆面臨極大的衝擊。

身心障礙學生障礙程度越來越重與學生障礙類別個別差異大，是目前許多在特殊學校服務的特教教師所面臨的共同困擾，正因為如此，愈發凸顯了跨專業團隊服務的重要性，不同障礙類別的身心障礙學生需要各種不同的專業服務，因此單一專業類別服務已經無法滿足當前特殊學校中學生的需求，必須有效整合包括衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等各種專業人員，才能為身心障礙學生提供完整而全面性的評估、診斷和教育等服務。

依據我國特殊教育法(民86)第二十二條規定：「身心障礙者教育之診斷與教學工作應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同為身心障礙者提供包含課業學習、生活、就業轉銜等協助」；第二十七條規定：「各級學校應對每位身心障礙學生擬定個別化教育計畫，並邀請身心障礙學生家長參與其擬定及教育安置」，而特殊教育法施行細則第十八條指出：「個別化教育計畫，指運用專業團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所擬定之特殊教育及相關服務計畫；而所謂的轉銜服務，應依據各教育階段之需要，包括升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目，參與擬定個別化教育計劃之人員，應包括學校行政人員、教師、學生家長與相關專業人員等，並得邀請學生參與；必要時，學生家長得邀請相關人員陪同」。

如前所述，由於特殊教育理念的改變與配合相關法令的要求，使得在特殊學校中服務的教師面臨極大挑戰，因此，如何運用專業團隊合作的方式，將專業團隊依據學生個別狀況所整合的個別化服務計畫具體落實，將是提升特殊學校學生教育品質的重要關鍵。

二、研究目的

(一)瞭解特殊學校提供專業團隊服務的現況與專業人員工作滿意情形。

(二)比較不同背景專業人員提供專業服務的

差異。

(三)根據研究結果提出具體建議，以提供特殊學校實施專業團隊服務之參考。

三、名詞詮釋

(一)特殊學校

本研究所界定之特殊學校，係依據特殊教育法施行細則第三條(民88)所規定：本法第七條第一項第一款及第三款所稱特殊教育學校，指為身心障礙或資賦優異者專設之學校。

研究者以國內公立特殊學校為樣本，包括台北市立啟智學校、台北市立文山特殊學校、台北市立啟明學校、台北市立啟聰學校、林口啟智學校、基隆特殊學校、桃園啟智學校、台中啟智學校、台中啟明學校、台中啟聰學校、彰化啟智學校、彰化仁愛實驗學校、嘉義啟智學校、台南啟智學校、台南啟聰學校、花蓮啟智學校、宜蘭特殊學校、雲林特殊學校、苗栗特殊學校、高雄啟智學校、成功啟智學校、楠梓特殊學校、高雄縣立特殊教育學校等，共計23所公立特殊學校。

(二)專業團隊

依據特殊教育法第十七條與第二十二條(民86)：特殊教育學校(班)，應依實際需要置特殊教育教師、相關專業人員及助理人員；而身心障礙者的診斷與教學，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助。另依據特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法(民88)第二條規定，相關專業人員係包括「醫師」、「物理治療師」、「職能治療師」、「語言治療師」、「社會工作師」、「臨床心理」、「職業輔導」、「定向行動專業人員」及「其他專業人員」等。

本研究所界定之特殊學校專業團隊，係以上述法源為依據，瞭解目前我國特殊學校實施專業服務的現況，專業人員包括「特教教師」與「相關專業人員」。而「相關專業人員」則包括：「醫師」、「物理治療師」、「職能治療師」、

「語言治療師」、「社會工作師」、「心理諮商師」、「職業輔導人員」與「定向行動人員」等。

文獻探討

一、國內專業團隊服務的相關法令

(一)專業團隊服務的法源

民國八十六年新修訂的「特殊教育法」，其中第五條、第十七條、第二十二條分別明訂：「對身心障礙學生應配合其需要，進行相關復健訓練治療」、「特殊教育學校(班)應依實際需要置特殊教育教師、相關專業服務人員及助理人員」、「身心障礙之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等服務」，上述條文為特殊學校實施專業團隊服務的基本法源。

(二)專業團隊參與個別化教育計畫擬定

特殊教育法第二十七條規定「各級學校應對每位身心障礙學生擬定個別化教育計畫」，在特殊教育法施行細則第十八條則進一步解釋「個別化教育計畫乃運用專業團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所擬定之特殊教育及相關服務計畫，參與人員，應包括學校行政人員、教師、家長、相關專業人員等」，同法第十九條亦規定「個別化教育計畫學校應於身心障礙學生開學後一個月內訂定，每學期至少檢討一次」，上述相關條文，明確規定相關專業人員必須參與身心障礙學生個別化教育計畫擬定。

(三)專業團隊服務實施方式

為落實特殊教育法第二十二條所規定「身心障礙之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等服務」，教育部於八十八年一月公布身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法，其中對於專業團隊所必須提供的服務內容、合作方式及運作程序有較明確的敘述，該法第七條

規定：「專業團隊每學年應至少召開三次團隊會議，並設召集人一人，負責團隊會議召集、意見整合及工作協調」，針對家長參與，該法第八條更特別規定「專業團隊於提供身心障礙學生專業服務前，應徵詢學生家長同意；實施專業服務時，應主動邀請學生家長參與；服務後之結果，應通知學生家長，並做成記錄，建檔保存」。

(四)相關專業人員的聘任

特殊教育法第十七條規定「特殊教育學校(班)應依實際需要置特殊教育教師、相關專業服務人員及助理人員」，教育部於民國八十八年一月訂定發布特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法，明訂特殊教育相關專業人員必須任用公務人員高等考試及格，或經專門職業及技術人員轉任公務人員條例規定，取得專業證照及轉任公務人員任用資格者；同年七月總統公布醫事人員人事條例後，特殊學校內醫療相關專業人員便可依照醫事人員人事條例中相關規定，由高考及格或專門職業及技術人員考試醫事相關類科考試及格，並取得中央衛生主管機關核發之醫事專門執業證書者，分發或甄選之。

(五)相關專業人員數目

關於各特殊學校所能聘任之相關專業人員數目，依照八十八年公佈之特殊教育設施及人員設置標準規定，特殊教育學校相關專業人員員額編制，除置專任護理師或護士一人外，得依學生學習需要，設置醫師、物理治療師、職能治療師、語言治療師、社會工作師、臨床心理、職業輔導、定向行動等專(兼)任人員四至九人。

二、專業團隊整合模式與服務形式

(一)專業整合模式

專業整合服務能使各類專業人員相互結合，並達成共識，為有特殊需求的個案提供整體性相關服務(曾進興，民88)，由相關文獻來看，專業團隊服務整合的模式可區分為：多專

業團隊(multi-disciplinaryteam)整合模式、專業間團隊(inter-disciplinaryteam)整合模式、跨專業團隊(trans-disciplinaryteam)整合模式等三種(林寶貴, 民88; 鈕文英, 民87; 曾進興, 民89; 廖華芳, 民87; Bondurant & Luciano, 1994; Orelove & Sobsey, 1996), 其內容敘述如下:

1. 多專業(multi-disciplinaryteam)團隊整合模式

此模式是由專業人員分別為學生評估和提供服務, 各專業人員負責屬於自己專業內的目標, 不同專業間彼此對於個案問題進行討論意見或彼此合作情形非常有限, 因此專業間彼此不瞭解其他專業的治療內容。多專業團隊整合模式最大的缺點是因為專業間缺乏整合協調, 因此治療內容可能衝突或重複, 而令接受服務之身心障礙兒童與家長疲於奔波在各種治療間而不知所措。

2. 專業間(inter-disciplinaryteam)團隊整合模式

專業間團隊整合模式與多專業整合模式相類似, 指專業團隊成員各自為個案進行評量與治療, 唯一不同處是, 團隊成員在提供治療服務前, 會與家屬具有正式的溝通管道, 專業成員間也會互相討論與協調, 以提供具有特殊需求兒童及其家屬整體性的服務。專業團隊成員依據討論後結果, 訂定目標並執行屬於自己專業領域內容, 並且會定期開會討論, 彼此交換訊息, 分享治療經驗過程, 共同修訂治療目標。

3. 跨專業(trans-disciplinaryteam)團隊整合模式

跨專業整合模式是以專業成員相互成長以及提供個案整體性服務為重點的合作性服務方式, 團隊成員由一人擔任主要提供服務者, 其他團隊成員則提供必要的協助與相關資訊, 專業人員必須釋放直接治療的角色給予其他治療人員, 此種團隊整合模式係以個案為中心的治療模式, 團隊成員共同對個案進行觀察

與評量, 以達到充分溝通的目的。

(二)服務形式

特殊教育專業團隊服務的型式, 可以包括直接服務、間接服務、諮詢服務、巡迴服務、資源服務等幾種(林寶貴, 民88; 鈕文英, 民87; 曾進興, 民88; Jeschke, 1994; Smith, 1990)。

直接服務的型態是由專業團隊成員對有需要的學生直接進行訓練, 採取的方式是將學生抽離原班級或原上課情境作隔離的訓練, 此種方式較無法達到專業整合的目的; 間接服務的型態是指專業團隊的每一成員, 可以不必提供直接服務給學生, 而是利用指導、協助或監督某一專業團隊成員、教師或家長來提供服務, 在這種監督的模式下, 專業人員只要負責評估及設計可由他人執行的訓練計畫, 並定期監督計畫的執行, 決定是否要修改計畫等, 通常是計畫的執行不需要很專門的技術或知識, 因此執行工作可以交由其他專業人員、助理或學生家長負責, 另外, 藉由課堂教學與協同教學, 專業人員也可以進入教室生態中, 進行觀察、教學及與教師合作(曾進興, 民88), 而針對需求較少, 或者障礙情況較輕微的學生, 專業團隊的其他成員只需要提供教師或家長一些課程或教學方面的諮詢服務即可, 例如醫藥的諮詢或學生學習輔具的建議等(鈕文英, 民87)。

(三)影響特殊教育專業團隊服務成效的相關因素

影響特殊教育專業團隊服務成效的相關因素有許多, 依照文獻與相關法令內容, 生態評量、家長參與及專業整合是很重要的要素, 專業團隊服務必須落實於學生的個別化教育計畫中, 而一個好的個別化服務計畫必須是特教教師、相關專業人員與家長一同合作, 針對學生特質與生態特性所擬訂, 並且將治療內容融入老師教學課程, 對學生才有實質幫助。

1. 專業團隊服務必須重視生態評量

一個以學生為中心的個別化教育計畫應該很重視學生的生態環境, 所謂的生態包括學

生本身的特質、環境的特性、學生與環境互動的特性與品質、學生本身對自己與其重要他人對學生的期待與態度(陳靜江，民84；Hanft & Anzalone，2001)。

針對重度智能障礙兒童技能獲得、保留、類化與統整能力的問題，Rainforth等(1992)與Dunn(1991)提出專業團隊成員宜從個案生活中最自然情境，例如學校、家庭及社區中，設計能引起個案學習動機的課程，藉由每日不斷反覆進行，協助個案達成學習的目的(引自鈕文英，民87)，而Hanft & Anzalone(2001)與Wolery(2002)等人也認為，對於身心障礙兒童的評量，必須把握以案主為中心的原則，教師與相關專業人員收集訊息時需考量孩子的生態環境，彼此分享訊息，以決定何者是孩子必須學習的重要技能。

2. 鼓勵家長參與

身心障礙學生的生態環境中，家庭佔了極大部分的時間，因此家長共同參與身心障礙學生教育計畫對於其教育成效非常重要(陳麗圓，民87；蔡昌原，民91)。

在美國，一九七五年訂定的殘障兒童教育法案(Education Acts for All Handicapped Children, P.L. 94-142)對於保障身心障礙者父母在教育決策過程中的參與，有許多相關規定，例如鑑定需獲得父母同意，個別化教育計畫擬定時需要邀請父母參與，且擬定後也需獲得父母簽章認可等，94-142公法後來於一九九〇年更名為身心障礙者教育法案(IDEA)，並於一九九七年對其中部分條文有所修正，但同樣對於父母參與身心障礙者教育方案非常重視(Dixie，2000)。

我國特殊教育法與特殊教育法施行細則也明訂了許多父母參與子女教育的條文，內容從鑑定安置、參與個別化教育計畫會議、擬定個別化教育計畫、特殊教育支援服務、各項權

益申訴事宜等，皆賦予家長法定權利，而「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」第八條也規定，提供專業服務之前必須徵詢家長同意，實施服務時應主動邀請家長參與，服務結果也必須通知家長。

3. 專業間整合

近年來幾篇國內關於特殊教育專業團隊服務的實證研究皆指出，特教老師缺乏跨專業領域服務相關知能、專業人員間彼此缺乏溝通合作，是目前國內特殊教育推動專業團隊服務較需要改進的部分(汪宜霈、王志中，民91；胡永崇，民92；劉斐文，民92)。

而無論是美國的障礙者教育法案(IDEA，1997)或是我國的特殊教育相關法令，皆非常強調專業整合，這也是專業團隊服務最難做到的一點。曾進興(民88)提出，特殊教育專業團隊服務的推動，必須遵循：「資源整合、經驗分享」、「多元發展、因地制宜」、「試驗性質、績效評估」、「社區本位、融入課程」、「協調合作、平等共濟」等原則進行。不同的專業人員，由於接受的專業養成訓練過程不同，彼此瞭解不足，且所謂的专业亦具有排他性與專屬性，因此，更必須合作互動，若是各行其事，團隊便只是「團」或「隊」，則差別只是原來健保所給付的費用，現在由特教部門的經費支付而已，對於身心障礙學生而言，幫助有限。

研究方法

一、研究樣本

研究者親自前往全省二十三所公立特殊學校，進行問卷施測與訪談，回收問卷共 403 份(不包含預試問卷)，扣除缺答與代理教師等無效樣本 79 份，實得有效樣本共計 334 份，以表一、表二與表三說明研究樣本分佈情形。

表一 全體受試專業人員基本資料(N=334)

背景因素		人數	百分比(%)
專業類別	教師	262	78.4
	相關專業人員	72	21.6
性別	男	70	21.0
	女	264	79.0
學歷	研究所以上	107	32.0
	大學	225	67.4
	專科	2	0.6
學校類別	啟智類	152	45.5
	啟聰類	46	13.8
	啟明類	31	9.3
	不分類特殊教育學校	89	26.6
	仁愛實驗學校	16	4.8
年齡	25歲以下	24	7.2
	26-30歲	83	24.9
	31-45歲	176	52.7
	46歲以上	51	15.3
年資	5年以下	156	46.7
	6-10年	87	26.0
	11-15年	60	18.0
	16-20年	12	3.6
	21年以上	19	5.7

表二 受試特教教師基本資料(N=262)

背景因素		人數	百分比
性別	男	47	17.9
	女	215	82.1
任教階段	幼稚部	28	10.7
	國小部	51	19.5
	國中部	60	22.9
	高職部	123	46.9
教育程度	研究所(以上)	95	36.2
	大學	165	63.0
	專科	2	0.8
擔任職務	導師	160	61.1
	非導師(科任老師)	102	38.9

表三 受試相關專業人員基本資料(N=72)

背景因素		人數	百分比
性別	男	23	31.9
	女	49	68.1
教育程度	研究所(以上)	12	16.7
	大學	60	83.3
專業背景	高考	15	20.8
	專門技術人員考試	31	43.1
	未具備國家考試資格	26	36.1
任用方式	舊制(專業教師)	18	25.0
	新制(相關專業人員)	32	44.4
	約聘	22	30.6
職務	物理治療	17	23.6
	職能治療	17	23.6
	心理治療	13	18.1
	語言治療	8	11.1
	職業輔導	12	16.7
	社會工作	5	6.9

二、研究工具

本研究以自編之「特殊學校專業團隊服務調查問卷」與「特殊學校專業團隊行政人員訪談題綱」為研究工具，調查目前我國特殊學校提供身心障礙學生專業服務的現況。茲說明如下：

(一)問卷內容

專業團隊服務調查問卷，問卷內容包括：基本資料、專業團隊服務調查量表與相關專業人員需求調查、服務形式調查等題項，各題目皆為五點計分，分數越高表示在實施專業團隊服務上越正向積極；此外，問卷中亦包括有四題開放式題目，邀請專業人員填答在特殊學校中服務最滿意與最不滿意之事項，與對現況之建議等。

(二)特殊學校專業團隊服務調查問卷編製過程

1.問卷初稿

本問卷之編製，係研究者先依據國內外相關文獻進行探討，再依據文獻探討結果與訪談參與特殊教育實務工作的專業人員後，製訂「特殊學校專業團隊服務調查問卷初稿」，將此問卷初稿，邀請國內十位特殊教育學者專家針對問卷內容進行審查，其中包括特殊教育學者五人、資深專業人員五人，藉以評定題目的適切性，並提供修正意見，建立量表的內容效度。依學者專家所提意見，針對部分題目文字予以修正，部分題目予以增刪後所獲得的修正意見成為「預試量表」，共四十四題(含開放式填答題目四題)，採五點量表方式作答，由受試者依據自身工作經驗，圈選最符合其狀況的選項，包括「從不如此」、「很少如此」、「偶而如此」、「經常如此」、「總是如此」，其計分依序為1分、2分、3分、4分、5分，各題皆為正向計分。

2.正式量表

以南部地區四所特殊學校專業人員為樣本，進行「專業團隊服務調查量表」預試，量表試題刪題原則為：

(1)各題項與量表總分之相關，未達.01顯著水準者，予以刪除，結果各題項皆達標準，予以保留。

(2)項目分析：以t考驗進行各題項高低分組(得分最高的27%受試者為高分組，最低的27%為低分組)之平均數差異檢定，當CR值小且差異未達.01顯著水準者，予以刪除。

(3)因素分析：利用主成分分析法，經由Kaiser的最大變異數法(Varimaxsolution)做正交轉軸，保留因素特徵值大於1.0的因素，而因素負荷量低於.45的題目，即予以刪除。因素分析結果共求得四個因素，依據各因素題目性質分別命名為：「工作滿意」、「專業服務」、「個案管理」、「協調合作」四個因素，各因素之題目內容見表五，解釋量共佔整個預試量表總變異量54.07%。

3.信度分析

本量表經項目分析及因素分析後，進行內部一致性考驗，求得各因素之內部一致性係數(Cronbach α 值)，介於.83至.91之間，總量表所獲得的 α 值為.89，表示量表具有良好信度。

4.效度分析

本量表的效度，研究者採用內容效度(content validity)及建構效度(construct validity)進行，據以建立適當效度。

首先在編製量表初稿時，曾請十位學者專家評定初稿題目之適切性，以建立量表的內容效度。其次採用因素分析的方式，針對76位預試樣本在量表上的反應進行因素分析，得到四個因素，並分別命名，四個因素所能解釋量佔量表總變異量的54.07%。

(三)特殊學校專業團隊行政人員訪談題綱

訪談題綱係研究者參照相關文獻及與特教教師、相關專業人員討論後所發展出來，並商請專家學者，針對訪談內容的合適性、相關性、語意表達等，提出專家效度建議。訪談對象為各特殊學校中，實際負責推動專業團隊服務的行政關鍵人物，以蒐集各特殊學校目前實施專業服務的現況資料；題綱內容包括各校目

前提供的專業服務內容、聘任方式、組織編制、工作重點、服務流程與目前面臨的問題等，以半結構式訪問(semi-structured interview)方式進行，以期較深入瞭解問題的癥結。

三、資料處理分析

問卷調查之結果，使用社會科學統計套裝程式(SPSS10.0版)進行下列統計分析的工作：

(一)描述統計

以百分比、次數分配與平均數，瞭解受試樣本資料、相關專業人員實施專業服務的情形，及特教教師期待的相關專業人員排序，此外，並針對問卷中以五等第計分之題目，以平均數方式瞭解專業人員實施專業服務的現況。

(二)t考驗

以t考驗方式檢驗：不同性別、特教教師與相關專業人員、不同教育程度專業人員在「專業團隊服務調查量表」的差異情形。

(三)變異數分析

以單因子變異數分析來檢驗：不同服務學校類型、不同年齡、不同特殊教育工作年資、不同晉用方式的相關專業人員，在「專業團隊服務

調查量表」的差異情形，再以杜凱法(Tukey)進行事後比較分析。

結果與討論

一、目前各特殊學校提供專業服務現況

(一)專業服務內容

目前各特殊學校所提供的專業服務內容，主要以職能治療、物理治療、心理諮商、語言治療與社會工作為主，各校所提供的專業服務內容不一，未能聘任專任治療師的學校，則以約聘或外聘鐘點方式，聘請治療師為學生提供服務。

訪談結果發現，直轄市台北市與高雄市的特殊學校，資源較台灣省特殊學校豐富，能聘用到較多的專任治療師；而目前專業人員所隸屬的行政處室，各特殊學校狀況不盡相同，職業輔導人員皆隸屬實習輔導處，而其他相關專業人員，各特殊學校則依自身學校行政編制，分別隸屬於教務處、教導處、訓導處、輔導處、研發處、校長室、輔導室、實輔處、學務處與資源中心等，見表四。

表四 目前各特殊學校提供的專業服務內容(不含職業輔導)

校名 代碼	提供專業治療服務內容	相關專業人員聘任方式	負責專業服務的行政處室
S1	職能治療、物理治療、 語言治療、心理諮商	專任治療師八位	教務處
S2	職能治療、物理治療、 語言治療	專任治療師四位	教務處
S3	職能治療、物理治療、 語言治療	治療師以外聘計算鐘點方式進行服務	輔導室
S4	心理諮商、職能治療、 語言治療、聽力訓練	專任治療師四位、兼任聽力治療師一位	輔導室與 資源中心
S5	職能治療、物理治療、 心理諮商	專任治療師一位，約聘治療師兩位	輔導室
S6	職能治療、物理治療、 語言治療、社會工作	專任社工師一位，其餘治療服務與 長庚醫院合作進行	輔導室輔導組

表四 目前各特殊學校提供的專業服務內容(不含職業輔導)(續)

校名 代碼	提供專業治療服務內容	相關專業人員聘任方式	負責專業服務的行政處室
S7	語言治療、心理諮商、 職能治療	專任治療師三位	教務處
S8	職能治療	專任治療師一位	實輔處
S9	職能治療、物理治療、 語言治療、心理諮商	專任治療師兩位，語言治療與心理諮商以外聘鐘點方式進行服務	訓導處輔導組
S10	職能治療與心理諮商	約聘治療師兩位	訓輔處
S11	職能治療、物理治療、 語言治療、心理諮商	專任心理諮商師一位，其餘治療採外聘鐘點方式進行服務	校長室
S12	心理諮商、語言治療、 物理治療	專任治療師兩位，約聘治療師兩位	輔導室輔導組
S13	職能治療、物理治療、 社會工作	專任治療師三位	教導處
S14	職能治療、物理治療、 心理諮商、語言治療	專任職能治療師與心理諮商師各一位，外聘物理治療師兩位，語言治療工作由教師兼任	研發處復健組
S15	職能治療、物理治療	專任治療師兩位	教務處
S16	職能治療、物理治療、 社會工作	專任治療師三位	輔導室
S17	職能治療、物理治療	專任治療師二位	學務處輔導組
S18	社會工作、職能治療、 心理諮商	專任治療師三位	社會工作師隸屬實輔處，心理諮商師與職能治療師隸屬輔導室
S19	物理治療、職能治療、 語言治療、心理諮商	專任治療師五位	輔導室復健組
S20	物理治療、心理諮商、 社會工作	專任治療師三位	心理諮商師與物理治療師隸屬輔導室，社會工作師隸屬實輔處
S21	職能治療、物理治療、 心理諮商	專任治療師三位	教務處復健組
S22	物理治療	約聘物理治療師一位	訓導處輔導組
S23	職能治療、物理治療、 心理諮商	專任治療師三位	心理諮商師隸屬教務處、職能治療師隸屬實輔處、物理治療師隸屬學務處

92.04.01 製表

(二)實施專業服務現況

1.全體樣本(N=334)

全體樣本在專業團隊運作調查量表上的得分，平均數為3.738，標準差為0.552，四個分量表的得分平均數則分別介於3.617至3.844之間，依據評分等級指標，皆屬於「高」的等級，顯示目前整體專業人員從事專業團隊服務情形尚稱良好，見表五。

而全體樣本在量表得分較低的題目為：「每學年專業團隊至少會召開三次團隊會議」、「對於學校提供進修活動的機會與相關訊息感到滿意」、「對於目前的各項福利與權益感到滿意」、「對於目前工作負荷量覺得適當」、第十五題「家長能參與學期末個別化教育計畫檢討會議」。顯示目前在專業團隊運作上，可能一些特殊學校未能依法令相關規定每學年至少召開三次專業團隊會議，而家長參與不足，專業人員進修機會與訊息不足、專業人員對自身權益與福利不滿意、專業人員感覺工作負荷過重等，是較值得相關單位注意的問題，見表五。

2.特教教師樣本(N=262)

受試特教教師樣本，在專業團隊運作調查量表上的得分，平均數為3.784，標準差為0.535，在四個分量表的得分平均數則分別介於3.645至3.887之間，依據評分等級指標，皆屬於「高」的等級，顯示目前特教教師實施專業團隊服務的情形良好，見表五。

而特教教師在量表上得分較低的題目，則

分別為：「每學年專業團隊至少會召開三次團隊會議」、「對於學校提供進修活動的機會與相關訊息感到滿意」、「對於目前工作負荷量覺得適當」、「對於目前的各項福利與權益感到滿意」、「家長能參與學期末個別化教育計畫檢討會議」。顯示特教教師可能較少參與團隊會議，而部分特教教師覺得工作負荷過重、進修等相關權益福利不受重視及與家長間互動不足的情形，也有待相關單位協助解決，見表五。

3.相關專業人員樣本(N=72)

受試相關專業人員樣本，在專業團隊運作調查量表上的得分，平均數為3.571，標準差為0.585，四個分量表的得分平均數則分別介於3.421至3.758之間，依據評分等級指標，屬於「高」的等級，顯示目前相關專業人員從事專業團隊服務情形尚稱良好，見表五。

相關專業人員在量表上得分較低的題目，分別為：「對於學校提供進修活動的機會與相關訊息感到滿意」、「學生面臨轉銜階段時家長能共同參與轉銜計畫制定」、第一題「擬定個別化教育計畫時能與家長充分討論」、「家長能參與學期末個別化教育計畫檢討會議」、「當學生面臨轉銜階段能共同參與轉銜計畫制定」。顯示目前特殊學校在提供相關專業人員進修機會與訊息、鼓勵家長參與服務、相關專業人員與家長間合作、相關專業人員參與學生轉銜計畫制訂等方面，還有進步的空間，見表五。

表五 專業人員在專業團隊服務調查量表得分情形

題 目	整體樣本 (N=334)		教師樣本 (N=262)		相關專業人員 (N=72)	
	M	SD	M	SD	M	SD
整體	3.738	.552	3.784	.535	3.571	.585
向度一 專業服務	3.742	.717	3.831	.678	3.421	.766
1.擬定個別畫教育計畫(IEP)時能與家長充分討論	3.599	1.002	3.741	.902	3.083	1.172
2.能參加學期初個別化教育計畫會議並提供相關意見	3.949	1.063	4.092	.905	3.431	1.392
3.評量學生需求時能與家長共同討論	3.847	.872	3.916	.840	3.592	.944
4.能參與學期末個別化教育計畫檢討會議並提供相關意見	3.784	1.091	3.919	.979	3.306	1.328

表五 專業人員在專業團隊服務調查量表得分情形（續）

題 目	整體樣本 (N=334)		教師樣本 (N=262)		相關專業人員 (N=72)	
	M	SD	M	SD	M	SD
5.提供專業服務(包括教學)時能主動邀請家長參與	3.955	.969	3.970	.946	3.903	1.050
6.擬定教育目標時能依照學生居家生活的生態環境需求訂定服務計畫	3.647	.931	3.664	.915	3.583	.989
7.當學生面臨轉銜階段(學前教育大班、國小六年級、國中三年級、高中職三年級)，能共同參與轉銜計畫制定	3.617	1.111	3.752	1.045	3.125	1.210
8.提供學生服務前(包括教學)能事先徵詢家長同意	4.036	.992	4.084	.931	3.861	1.179
9.計畫目標制定是專業團隊(包含教師)共同討論後擬定	3.563	.962	3.622	.954	3.347	.967
10.學生面臨轉銜階段時(學前教育大班、國小六年級、國中三年級、高中職三年級)家長能共同參與轉銜計畫制定	3.425	1.128	3.550	1.070	2.972	1.222
向度二 個案管理	3.844	.663	3.887	.640	3.687	.723
11.學生接受專業服務通常由班級導師擔任個案管理者角色	4.015	.925	4.122	.862	3.625	1.041
12.能與家長在學期末個別化教育計畫檢討會議針對學生狀況充分討論	3.653	1.071	3.752	1.019	3.292	1.180
13.在進行專業評估時不同專業人員(包含教師)能尊重其他成員的專業貢獻	4.252	.781	4.237	.767	4.306	.833
14.專業人員間(包含教師)能針對學生狀況時常檢討討論	3.901	.910	3.935	.853	3.778	1.091
15.家長能參與學期末個別化教育計畫檢討會議	3.386	1.092	3.470	1.067	3.083	1.135
16.實施服務時不同專業人員(包含教師)願意並且能夠與其他專業人員分享計畫中屬於自己專業領域的服務內容	3.994	.884	4.004	.833	3.958	1.054
17.針對特殊個案專業團隊會視情況召開個案會議	3.701	1.010	3.687	.972	3.764	1.144
向度三 協調合作	3.817	.634	3.833	.610	3.758	.718
18.校內不同專業人員間(包含教師)能達成一定程度的合作默契	3.880	.789	3.897	.743	3.819	.939
19.學生接受專業服務時班級導師能擔任專業人員與家長間溝通的橋樑	4.099	.794	4.168	.750	3.847	.914
20.每學年專業團隊至少會召開三次團隊會議	3.198	1.156	3.141	1.086	3.403	1.370
21.能提供家長專業諮詢教育及社會福利等家庭支持性服務	3.940	.840	3.901	.806	4.083	.946
22.專業人員(包含教師)間能彼此教導學習和共同合作，以實施統整性服務計畫	3.901	.845	3.924	.779	3.819	1.053
23.對於個別化教育計畫的追蹤評鑑能由與個案最密切的成員在其他成員諮詢指導或協助下進行	3.590	.912	3.653	.878	3.361	0.997
24.服務後的結果能通知學生家長	4.108	.813	4.145	.784	3.972	.903
向度四 工作滿意	3.617	.610	3.645	.597	3.516	.649
25.對於目前工作負荷量覺得適當	3.344	.986	3.340	.976	3.361	1.025
26.對於學校提供進修活動的機會與相關訊息感到滿意	3.210	1.076	3.286	1.016	2.931	1.237
27.整體而言對於目前在特殊學校中服務的工作感到滿意	3.680	.885	3.702	.877	3.597	.914

表五 專業人員在專業團隊服務調查量表得分情形（續）

題 目	整體樣本 (N=334)		教師樣本 (N=262)		相關專業人員 (N=72)	
	M	SD	M	SD	M	SD
28.對於目前的各項福利與權益感到滿意	3.299	.959	3.359	.923	3.083	1.058
29.其他專業人員(包含教師)對於您的專業領域能有足夠的信賴與支持	3.850	.716	3.893	.664	3.694	.866
30.學校行政單位對於您的專業領域能有足夠的信賴與支持	3.823	.818	3.813	.792	3.861	.909
31.對於在特殊學校中服務覺得能由工作中發揮興趣與專長	3.784	.867	3.771	.845	3.833	.949
32.對於校內相關設備(物理環境)與資源感到滿意	3.593	.888	3.603	.864	3.556	.977
33.當學生需要相關服務時校內老師有足夠專業能力提出轉介申請	3.686	.824	3.752	.819	3.444	.803
34.對於相關專業服務的轉介程序感到滿意	3.563	.867	3.595	.865	3.444	.870
35.服務學生家長對於您的專業領域能有足夠的信賴與支持	3.958	.633	3.981	.616	3.875	.691

(三)相關專業人員的服務方式

根據調查結果，目前在特殊學校中服務的相關專業人員，服務形式不盡相同，但大部分仍以抽離服務或提供諮詢服務為主，也有部分專業人員嘗試以協同教學、課堂教學方式，提供身心障礙學生服務，但比例不高；而職業輔導人員由於服務內容是以就業輔導為主，因此服務形式較其他相關專業人員不同，不同類別相關專業人員在特殊學校中採用的服務方

式，調查結果詳見表六。

學者認為，課堂教學與協同教學的服務方式，相關專業人員較能進入教室生態中，進行觀察、教學及與教師合作，達到專業整合的目的(曾進興，民 88)，因此相關專業人員提供的治療服務，最好能與教師每天的例行教學活動相結合，並且加強與其他專業人員合作，增加協同教學的機會，方能對身心障礙學生有更實質的幫助。

表六 不同類別相關專業人員服務形式調查排序表

服務形式		抽離服務	諮詢服務	協同教學	課堂教學	其他
專業類別						
物理治療師	共17人	(17人)100%	(11人)65%	(8人)47%	(4人)24%	(1人)6%
職能治療師	共17人	(17人)100%	(16人)94%	(5人)29%		(2人)12%
語言治療師	共8人	(8人)100%	(7人)88%	(3人)38%		
心理諮商師	共13人	(13人)100%	(11人)85%	(4人)31%	(2人)15%	(1人)8%
社會工作師	共5人	(4人)80%	(5人)100%	(2人)40%	(1人)20%	(1人)20%
職業輔導員	共12人	(12人)100%	(5人)42%			(2人)17%

(四)相關專業人員的服務場所

調查結果發現，在特殊學校中服務的相關專業人員，依照職務不同其服務場所亦不相同，職能治療、物理治療、語言治療、心理諮商多以治療室為主，其次則為班級教室與專科

教室，調查結果亦發現，語言治療師進入班級的情形較佳，有 75%的語言治療師會進入班級提供服務，不同類別相關專業人員提供服務場所的調查結果見表七。

表七 不同類別相關專業人員服務場所調查排序表

專業類別	服務場所	治療室	班級教室	專科教室	社區相關環境	其他
物理治療師	共17人	(17人)100%	(6人)35%	(5人)29%	(3人)18%	(1人)6%
職能治療師	共17人	(17人)100%	(7人)41%	(3人)18%	(3人)18%	(1人)6%
語言治療師	共8人	(8人)100%	(6人)75%	(2人)25%		
心理諮商師	共13人	(13人)100%	(7人)54%		(1人)8%	(2人)15%
社會工作師	共5人	(1人)20%	(3人)60%		(5人)100%	(1人)20%
職業輔導員	共12人		(2人)17%		(12人)100%	(5人)42%

(五)特教教師期待的專業團隊服務內容

不同階段別與不同類型特殊學校的特教教師對於相關專業人員需求的期盼不盡相同。調查結果發現，幼稚部、國小部、國中部的特教教師，最期待學校能聘請的相關專業人員為：語言治療師、職能治療師、物理治療師、心理諮商師，其次才是醫師、社會工作師與職業輔導員。而任教於高職部的特教老師，則最期待學校能聘請：職能治療師、物理治療師、心理諮商師、職業輔導人員提供服務，再其次才是語言治療師、社會工作師、醫師與定向行動人員，見表八。

任教於不同類別特殊學校的特教教師，對於相關專業人員的需求亦不相同，啟智類、啟

聰類、與仁愛實驗學校等，最期待學校能聘請的相關專業人員為：語言治療師、職能治療師、物理治療師、心理諮商師，其次才是其他類型的相關專業人員，而受訪的啟明學校教師樣本，除了期待語言治療師、職能治療師、物理治療師、心理諮商師外，也有相當比例教師期待學校提供定向行動專業人員，唯目前國內並沒有特殊學校聘有定向行動專業人員；任教於不分類特殊教育學校的特教教師，期待學校所能聘請的相關專業人員則依序為：職能治療師、物理治療師、語言治療師、職業輔導人員、心理諮商師、社會工作師、醫師與定向行動專業人員，見表九。

表八 不同任教階段特教教師期待相關專業服務調查排序表

部別	排序	職能 治療師	物理 治療師	語言 治療師	心理 諮商師	醫師	社會 工作師	職業輔 導人員	定向行 動人員
整體(N=262)	1	2	3	4	5	6	7	8	
(平均數)	2.916	3.229	3.282	3.832	4.836	5.031	5.053	6.901	
幼稚部(N=28)	2	3	1	4	6	5	8	7	
(平均數)	2.250	3.286	1.429	3.821	5.464	5.214	6.607	6.036	
國小部(N=51)	3	2	1	4	5	6	7	8	
(平均數)	2.529	2.549	2.392	4.333	4.784	5.350	6.373	6.726	
國中部(N=60)	1	2	3	4	6	5	7	8	
(平均數)	2.967	3.100	3.200	3.550	5.350	5.150	5.583	7.050	
高職部(N=123)	1	2	5	3	7	6	4	8	
(平均數)	3.195	3.569	4.114	3.764	4.561	4.520	3.894	7.098	

表九 不同類別特殊學校特教教師期待相關專業服務調查排序表

類別	排序	職能 治療師	物理 治療師	語言 治療師	心理 諮商師	醫師	社會 工作師	職業輔 導人員	定向行 動人員
啟智類(N=121)		1	2	3	4	5	6	7	8
(平均數)		2.975	3.165	3.347	3.760	4.265	4.884	5.306	7.429
啟聰類(N=35)		2	4	1	3	5	6	7	8
(平均數)		2.829	4.143	2.457	3.771	4.514	5.286	5.657	7.429
啟明類(N=26)		2	3	1	4	6	8	7	5
(平均數)		3.115	3.154	3.000	3.577	4.923	5.846	5.615	3.846
特殊教育學校 (N=69)(平均數)		12.364	23.029	33.797	54.087	75.797	64.797	43.986	86.725
仁愛實驗學校 (N=11)(平均數)		1	2	3	4	7	5	6	8
		2.364	2.455	2.636	3.818	5.909	5.364	5.727	7.727

二、專業人員工作滿意情形

(一)特教教師工作滿意情形

受試特教教師樣本在專業團隊服務調查量表中「工作滿意」向度上，得分較高的題目分別依序為：「服務學生的家長對於您的專業領域能有足夠的信賴與支持」、「其他專業人員(包含教師)對於您的專業領域能有足夠的信賴與支持」與「學校行政單位對於您的專業領域能有足夠的信賴與支持」，此結果顯示多數特教教師對於自己的專業能力有自信。

而得分較低的題目分別依序為：「對於學校提供進修活動的機會與相關訊息感到滿意」、「對於目前的各項福利與權益感到滿意」、「對於目前工作負荷量覺得適當」，顯示特教教師對於目前的工作負荷與相關福利較不滿意，見表五。

(二)相關專業人員工作滿意情形

相關專業人員樣本中得分較高的題目分別依序為：「服務學生的家長對於您的專業領域能有足夠的信賴與支持」、「學校行政單位對於您的專業領域能有足夠的信賴與支持」與「對於在特殊學校中服務覺得能由工作中發揮興趣與專長」，此結果顯示家長與校內行政單位能重視相關專業人員的治療服務，而多數相關專業人員亦能由工作中自我肯定。

而相關專業人員得分較低的題目分別依序為：「對於學校提供進修活動的機會與相關訊

息感到滿意」、「對於目前的各項福利與權益感到滿意」、「對於目前工作負荷量覺得適當」，此結果也說明相關專業人員對於目前的工作負荷與相關權益福利較不滿意，見表五。

(三)專業人員對於目前工作滿意的開放性意見彙整

問卷中關於專業人員目前工作最滿意與最不滿意的開放性問題，結果經整理如下：

1.特教教師部分

(1)在特殊學校中服務最滿意的事項

受試特教教師樣本認為，在特殊學校中服務，最滿意的事項依序為：資源豐富、能發揮所長、同事間相處融洽、學生能有進步、有其他專業人員支援、與家長互動良好、師生相處融洽、專業自主性高、工作環境單純、行政支持等；顯示雖然特殊學校為隔離式教育單位，但是資源相對豐富，同時學校老師有共同目標，為學生進步而努力，是令特教教師覺得在特殊學校中服務較滿意的部分。

(2)在特殊學校中服務最困擾或最不滿意的事項與解決建議

依據受試特教教師填答結果，在特殊學校中服務，最不滿意的事項依序為：對校內行政不滿意、學生障礙程度嚴重、家長參與不足、支援人力不足、專業人員不足、工作負荷量大、家長不合理要求、班級人數過多、進修機會不足、專業人員間溝通不佳、教學資源不足與工

作危機意識等。由上列的問題中可反映出，目前特殊學校所招收的學生障礙程度越來越重，支援人力不足的情形造成特教老師承受極大負荷，學校面臨減班的壓力也讓老師開始產生危機感，此外，也有相當數量的老師對於校內行政單位(人員)不滿意。

2. 相關專業人員部分

(1) 在特殊學校中服務最滿意的事項
相關專業人員認為，在特殊學校中服務，最滿意的事項依序為：不同專業間互動融洽、能發揮所長、與家長互動融洽、學生有進步、學校設備完善、行政支持、福利待遇佳、工作單純、與學生互動融洽、時間充裕等；此結果顯示有相當比例的相關專業人員覺得在特殊學校的服務過程中，能與家長及其他專業人員共同合作，得到行政單位的支持並且發揮所長，幫助身心障礙學生進步，令他們感到滿意。

(2) 在特殊學校中服務最困擾或最不滿意的項目與解決建議
依據相關專業人員填答結果，在特殊學校中服務，最不滿意的項目依序為：家長配合度不佳、待遇與福利不佳、專業人員間溝通不良、人力不足、身份歸屬不明缺乏安全感、專業間缺乏整合、資源不足、校內行政不支持、相關法令不明確、進修機會不足、新舊法令歧異、工作負荷過重等。

由上列的問題中可看出，家長配合度不佳是目

前相關專業人員最感到困擾的問題，專業人員之間的互動不良、待遇與福利不佳、人力不足、專業整合不足、欠缺進修機會、資源不足等都是令相關專業人員困擾的問題。

三、不同背景變項專業人員提供專業服務的差異

(一) 教師與相關專業人員實施專業服務情形的差異比較

特教教師在全量表與專業服務、個案管理、協調合作、工作滿意等四個向度的得分皆高於相關專業人員，且在全量表與專業服務、個案管理兩個向度達到統計上顯著差異水準，見表十。

此結果表示特教教師目前實施專業服務現況較相關專業人員來得積極。經逐題檢視全量表中特教教師與相關專業人員在各題的差異情形，結果共十六題達到統計上顯著差異水準，得分皆為特教教師比相關專業人員高，進一步分析這些達統計顯著差異水準的題目後發現，相關專業人員在：與家長互動、參與個別化教育計畫與轉銜計畫、治療計畫的整合、與其他專業人員的溝通互動等部分，比特教教師有較大的進步空間；而相關專業人員對於目前進修訊息與活動不足，及各項權益與福利不佳的感受，也比特教教師來得強烈。

表十 特教教師與相關專業人員實施專業服務的比較

量 表	教師(N=262)		相關專業人員(N=72)		t值	
	M	SD	M	SD		
專業服務	3.831	.678	3.421	.766	4.413**	教>專
個案管理	3.887	.640	3.687	.723	2.283*	教>專
協調合作	3.833	.610	3.758	.718	.884	
工作滿意	3.645	.597	3.516	.649	1.588	
全量表	3.784	.535	3.571	.585	2.925**	教>專

*p<.05 **p<.01

(二) 不同性別專業人員實施專業服務的比較

調查結果顯示，性別不同並不會對專業人員實施專業團隊服務有影響，見表十一。

表十一 不同性別專業人員實施專業服務的比較

量 表	男(N=70)		女(N=264)		t值
	M	SD	M	SD	
專業服務	3.599	.761	3.622	.565	-1.722
個案管理	3.780	.699	3.860	.659	-0.906
協調合作	3.806	.699	3.819	.618	-0.154
工作滿意	3.599	.761	3.622	.565	-0.242
全量表	3.680	.646	3.754	.525	-0.99

(三)不同教育程度專業人員實施專業服務的比較

調查結果可以發現，不同教育程度專業人員實施專業服務時，在全量表與專業服務、個

案管理、協調合作及工作滿意等四個向度均無顯著差異存在，表示不同教育程度並不會對於專業人員實施專業團隊服務有影響，見表十二。

表十二 不同教育程度專業人員實施專業服務的比較

量 表	研究所(N=107)		大學(N=225)		t值
	M	SD	M	SD	
專業服務	3.808	.728	3.710	.713	1.153
個案管理	3.840	.599	3.841	.694	-0.019
協調合作	3.841	.576	3.802	.663	0.552
工作滿意	3.692	.487	3.579	.661	1.748
總量表	3.784	.476	3.714	.586	1.172

(四)不同類別特殊學校專業人員實施專業服務的比較

目前服務於不同類型特殊學校的專業人員，在實施專業團隊服務的情形有差異。將達統計上顯著差異部分，經由杜凱法(Tukey)做事後比較，其結果為：全量表部分，在啟智學校服務的專業人員，得分高於在啟聰學校服務的專業人員；在專業服務向度，服務於啟智學校與不分類特殊學校的專業人員，得分高於服務於啟聰學校的專業人員；在個案管理向度，服務於不分類特殊學校的專業人員，得分亦高

於在啟聰學校服務的專業人員。由上述的結果可以發現，目前各類型特殊教育學校中，服務於啟聰類學校的專業人員，相較於其他類型特殊學校內的專業人員，實施專業團隊服務較有進步的空間。而在工作滿意部分，啟智學校與啟明學校的專業人員，得分均高於不分類特殊學校的專業人員，顯示服務於不分類特殊學校的專業人員，相較於其他障礙類別較單純的特殊教育學校專業人員，較不滿意於目前工作環境與工作內容，見表十三。

表十三 不同類別特殊學校專業人員實施專業服務的比較

	啟智類 (152人) MSD	啟聰類 (46人) MSD	啟明類 (31人) MSD	特殊學校 (89人) MSD	仁愛學校 (16人) MSD	F值	杜凱法事後比較
專業服務	3.811.697	3.433.791	3.474.734	3.858.684	3.856.491	4.436**	啟智>啟聰特殊>啟聰
個案管理	3.888.621	3.624.801	3.673.713	3.962.595	3.723.724	2.843*	特殊>啟聰
協調合作	3.890.574	3.609.755	3.714.603	3.825.653	3.866.646	1.997	
工作滿意	3.747.584	3.538.649	3.768.421	3.387.646	3.602.465	5.884**	啟智>特殊啟明>特殊
全量表	3.822.514	3.539.645	3.654.510	3.724.575	3.752.433	2.616*	啟智>啟聰

*p<.05 **p<.01

(五)不同年齡專業人員實施專業服務的比較

不同年齡專業人員在「專業團隊服務調查量表」上得分的平均數、標準差以及平均數變異數比較的結果列於表十四。將分析結果達統計上顯著差異的部分，經由杜凱法(Tukey)做事後比較，結果發現全量表部分，年齡在46歲以上的專業人員，得分高於年齡介於25-30與31-45歲的專業人員；而在協調合作向度上，亦有同樣情形，此結果可能是年齡在46歲以上的專業人員，較重視人際協調，在專業團隊服務上，較有經驗，亦能有較好的調適。

表十四 不同年齡專業人員實施專業服務的比較

	25歲以下 (24人) MSD	26-30歲 (83人) MSD	31-45歲 (176人) MSD	46歲以上 (51人) MSD	F值	杜凱法事後比較
專業服務	3.713.702	3.686.726	3.706.726	3.975.648	2.146	
個案管理	3.869.549	3.787.709	3.803.682	4.064.525	2.354	
協調合作	3.804.505	3.752.628	3.778.661	4.062.559	3.104*	26-30<46歲以上 31-40歲<46歲以上
工作滿意	3.538.618	3.613.595	3.571.629	3.820.536	2.375	
總量表	3.707.514	3.696.538	3.697.571	3.961.480	3.355*	26-30歲<46歲以上 31-40歲<46歲以上

*p<.05

(六)不同特教工作年資專業人員實施專業服務的比較

不同特教工作年資專業人員，在專業團隊服務調查量表上的平均數、標準差以及平均數變異數分析的結果列於表十五。將達統計上顯著差異的部分，經由杜凱法(Tukey)做事後比較，其結果為：在專業服務與工作滿意兩個向

度上，特教工作年資在5年以下的專業人員，得分低於特教年資為6-10年的專業人員，且達統計顯著差異。此種結果，可能係特教年資在五年以下的專業人員，專業經驗與團隊默契尚不成熟，故有這樣的情形，而年資達五年以上的專業人員，工作經驗較成熟，故調適情形較佳。

表十五 不同特教工作年資專業人員實施專業服務的比較

	5年以下 (156人) MSD	6-10年 (87人) MSD	11-15年 (60人) MSD	16-20年 (12人) MSD	21年以上 (19人) MSD	F值	杜凱法事後 比較
專業服務	3.599.700	3.890.687	3.892.806	3.792.585	3.737.577	3.220*	5年以下 <6-10年
個案管理	3.786.632	3.877.699	3.862.765	4.036.452	3.985.481	0.830	
協調合作	3.742.647	3.877.642	3.879.636	3.762.532	3.993.512	1.273	
工作滿意	3.502.605	3.723.630	3.739.568	3.553.671	3.737.514	2.936*	5年以下 <6-10年
全量表	3.634.522	3.832.600	3.835.580	3.760.482	3.838.382	2.684	

*p<.05

(七)不同任用方式相關專業人員實施專業服務的比較

調查結果發現，以約聘方式任用的相關專業人員，量表得分在各向度均低於學校編制內相關專業人員；且依照舊制所聘任的特殊教育專業教師，在全量表部分與專業服務向度，不

單得分高於以約聘方式進用的相關專業人員，且達統計上顯著差異水準，此結果顯示特殊學校編制內之相關專業人員，實施專業團隊服務的情形，較以約聘方式任用的相關專業人員為佳，見表十六。

表十六 不同任用方式專業人員實施專業服務的比較

	舊制 (18人) MSD	新制 (32人) MSD	約聘方式 (22人) MSD	F值	杜凱法事後比較
專業服務	3.772.397	3.569.736	2.914.796	9.029**	舊制>約聘制
個案管理	3.865.558	3.768.661	3.422.872	2.304	
協調合作	3.802.563	3.862.698	3.571.834	1.114	
工作滿意	3.702.586	3.457.687	3.450.642	0.981	
全量表	3.775.387	3.632.623	3.316.591	3.626*	舊制>約聘制

*p<.05 **p<.01

四、特殊學校中負責專業團隊服務行政人員的意見彙整

(一)行政人員目前推動專業團隊服務面臨的問題

1.專業人員人力不足

所有受訪學校行政人員對於目前專業人員不足皆非常困擾，專業人員不足的主要原因，第一是政府目前財政困難，對於相關專業人員聘任資格採高標準，第二是某些類別符合

標準的相關專業人員太少，特殊學校無法提供足夠誘因吸引這些符合標準的相關專業人員前往服務。

2.家長態度

身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法第八條規定：「專業團隊於提供身心障礙學生專業服務前，應徵詢學生家長同意；實施專業服務時，應主動邀請學生家長參與；服務後之結果，應通知學生家長，並做成記錄，建檔保存」，根據一些行政人員表示，家長態度過於

強勢與家長態度消極被動，是目前推動相關專業服務時常見的問題。

3.專業整合不足

雖然依照「特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法」第三條規定：「特殊教育相關專業人員應與教師或其他人員充分合作，積極參與並提供下列專業服務：一、身心障礙學生鑑定、個別化教育計畫之擬定與執行及追蹤評鑑等直接服務。二、特殊教育教師、普通教育教師及家長諮詢等間接服務」，但是所謂的「充分合作積極參與」在實務上則有一些問題，目前許多特殊學校專業人員分散於不同處室，專業人員間缺乏整合，而特教教師與相關專業人員在理念上有歧異也會影響專業團隊服務成效。

(二)各特殊學校專業服務工作的重點

由於各特殊學校所擁有的人力與硬體資源不一，因此目前各特殊學校多依照自身之狀況發展服務工作重點，綜合而言，這些工作重點包括：提供直接與間接服務、與醫療院所合作提供復健服務、水療、早療、親職教育、團體治療、專業研習、與教師合作將治療融入課程等。

(三)行政人員對於相關專業人員服務品質的督導

在隔離式的特殊學校中，相關專業治療不單能提供身心障礙學生服務，也能凸顯學校特色，因此多數特殊學校行政人員對於專業團隊治療服務非常重視，而查閱治療記錄、瞭解老師和家長的反應、巡堂、團隊會議，甚至學期末舉辦成果展等，是行政主管對於相關專業人員督導最常所採用的方法。

(四)專業團隊服務流程

專業團隊服務的流程，各特殊學校目前多以導師推薦、專業人員評估、篩選、接案、治療、結案等流程進行。

一、結論

(一)專業服務現況

目前專業人員在特殊學校實施專業服務情形尚稱良好，各特殊學校所擁有的編制內相關專業人員員額不一，各校亦依照自身之資源發展自己的服務重點；多數學校目前所提供的相關專業服務內容，與特教教師所期待學校能提供的相關專業服務相符合；以職能治療、物理治療、心理諮商為主。特殊學校中多數相關專業人員提供學生治療的方式，仍以抽離治療為主，專業間彼此缺乏統整合作。

(二)專業人員工作滿意情形

多數專業人員認為在特殊學校服務能發揮所長，對於自身的專業能力亦有自信。而目前專業人員工作上覺得較不滿意的部分則包括：特殊學校招收學生障礙程度重、支援人力不足、家長配合度不佳、行政單位整合不易、工作負荷量過重、進修機會不足、福利與權益不受重視等。

(三)不同背景變項專業人員提供專業服務之差異

特教教師實施專業團隊服務的情況，較相關專業人員來得積極；特教工作年資較資深與年齡較長的專業人員，在從事專業團隊服務時，調適情形較資淺者為佳；啟聰類別特殊學校內的專業人員，實施專業團隊服務情形較不佳；服務於不分類特殊學校的專業人員，對於目前的工作環境與工作內容，工作滿意感受較不理想；特殊學校編制內之相關專業人員，實施專業團隊服務的情況，較以約聘方式任用的相關專業人員為佳。

(四)目前特殊學校實施專業團隊服務所面臨的困難

相關專業人員人力不足、家長配合度不佳與專業整合不足，是目前校內行政人員推動專業團隊服務所面臨的最大困難。

結論與建議

二、建議

根據研究結果，研究者提出下列建議，供

相關單位參考。

(一)解決目前專業團隊服務遭遇問題的建議

1.多管齊下，增聘相關專業人力資源

(1)建議人事行政單位於受理特殊學校相關專業人員任用申請時，能夠不受員額總控管的限制，放寬專業人員任用標準，俾使特殊學校能夠依其需求聘任到適當的專業人員。

(2)對於相關專業人員的聘任訊息，建議各特殊學校相關單位能夠廣為宣導，並在各相關人事網站等公布，公布時間至少兩週，讓更多專業人員能獲悉徵才訊息。

(3)針對目前最欠缺的聽語治療專業人員，建議能夠由師範院校或具相關興趣的特教教師前往受訓，待修畢相關學分後發給學分證明，讓這些受過訓練的特教教師能為學生從事基礎聽語訓練服務，以解決目前聽語治療專業人員極度缺乏的窘境。

2.鼓勵參與，提供家長正確相關訊息

(1)建議教師與家長能密切聯繫，提供專業服務時亦能夠鼓勵家長積極參與，以幫助學生進步。

(2)建議專業人員能鼓勵家長，不要放棄原先在醫療院所接受的服務，當家長對專業人員提出不合理要求時，學校行政單位亦能夠擔任教師與相關專業人員的支持後盾。

(3)建議學校行政單位能夠經常舉辦親職教育或家長成長團體活動，提供家長正確的相關訊息。

3.行政介入，落實專業整合相關法令

(1)關於學期初與學期末個別畫教育計畫之擬定與評估，建議學校行政單位能確實督導，並且協助相關專業人員、特教教師、家長共同針對學生問題參與討論，以避免個別化教育計畫只是專業人員簽章，流於形式的情形發生。

(2)建議特殊學校專業團隊服務，在行政組織上能夠直接由校長或教務主任督導，並由行政首長擔任專業團隊召集人，以利於處室間

統整與聯繫。

(3)除了專業人員個別治療室外，建議相關專業人員能夠有共同辦公處所，以利於個別治療時間外，相關專業員間能有相互交流溝通的機會。

(4)建議特殊學校行政單位，鼓勵特教教師與相關專業人員從事協同教學活動，共同編製教材、教具，讓相關專業人員除了治療室之外，亦能夠進入班級，與特教教師協同合作，提供學生統整性的服務內容。

(5)建議特殊教育學校行政單位，鼓勵特教教師一同參與治療活動，與相關專業人員相互學習，如此將進一步能夠幫助特教教師將部分治療內容融入平時教學活動中。

4.溝通協調，增進專業人員相互瞭解

(1)建議學校能定期舉辦相關專業知能研習，在學期末相關專業人員亦能彙整服務成果並公開展示說明，增加相關專業人員與特教教師能有彼此瞭解的機會。

(2)建議學校能夠依法令規定落實辦理相關專業人員職前訓練，並且提供研習、進修的機會，幫助相關專業人員能將更清楚瞭解自己在特殊教育體系中的角色定位與工作內容，而非僅是提供醫療方面的服務。

(3)建議特殊教育師資培育單位，在師資培育課程中能加強相關專業服務的課程內容介紹，以利於未來特教教師與相關專業人員間互動溝通。

5.尊重專業，提振專業人員工作士氣

(1)相關專業人員，在特殊學校中人數並不多，建議單位行政主管能以禮賢下士的心態，領導這些相關專業人員，以凝聚團隊服務的向心力。

(2)建議學校行政單位宜積極鼓勵教師與相關專業人員從事進修研習，並訂閱相關專業期刊雜誌等，以提升專業人員的專業知能。

(3)建議各特殊學校的相關專業人員，可以相互觀摩學習，加強橫向聯繫，建立特殊學校內相關專業人員的支持網絡與督導制度，以

提升專業服務的能力。

(二)對未來研究的建議

1.以行動研究建立專業團隊服務模式

建議未來研究者可以針對個別特殊教育學校，以行動研究的方式，訂定完善的專業團隊服務規範，發展特殊學校本位的專業團隊服務模式，供其他特殊學校參考。

2.針對個別個案以個案研究方式建立專業整合模式

建議未來研究者可以針對單一個案，以個案研究方式實施專業整合服務，建立服務規範，提供後續研究者與相關人員參考。

參考文獻

一、中文部分

王南梅(民91)。2000年台灣聽語人員教育規劃及人力分析。中華民國聽語治療學會雜誌，16，92-107。

王雅瑜、李淑貞、孫世恆、王慧儀、白偉男、林素華(民90)。台灣地區身心障礙學生之物理治療專業服務調查。中華民國物理治療學會雜誌，26(6)，277-289。

吳武典(民85)。特殊教育國際學術交流的經驗與啟示。特殊教育季刊，60，1-7。

汪宜霈、王志中(民91)。高雄市身心障礙兒童專業團隊中之職能治療。職能治療學會雜誌，20，75-94。

林韋宏、張哲豪(民86)。職能治療師在台灣特殊學校與機構之現況初探。職能治療學會雜誌，15，25-32。

林寶貴等(民88)。身心障礙相關專業人員專業整合研習會手冊。行政院國科會主辦。

林寶貴主編(民89)。特殊教育理論與實務。心理出版社。

胡永崇(民92)。個別化教育計畫的困境與檢討：接受問卷調查的啟智班教師之書面陳述意見分析。屏東師院學報，18，81-120。

教育部(88)。中華民國特殊教育概況。教育部

特殊教育工作小組。

陳靜江(民84)。生態評量在支持性就業之應用。載於殘障者職業訓練與就業輔導之理論與實務。台北市：行政院勞工委員會職業訓練局。

陳靜江(民84)。殘障者社區話就業輔導模式之發展與成效分析：第一階段成果報告。行政院勞委會職訓局委託高雄師範大學特殊教育系。

陳麗圓(民87)。個別化教育方案發展模式之行動研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。

盛華、葉文英、鄭志卿(民90)。聽語治療人力政策建言。中華民國聽語治療學會雜誌，16，76-91。

莊妙芬(民85)。生態評量再重度障礙教學上之應用。重度障礙教育之理論與實務(一)。台南：台南師院特教中心。

傅秀媚(民91)。早期療育中跨專業團隊評估模式相關問題研究。特殊教育學報，16，1-22。

曾進興(民88)。也談專業團隊-兼談語言治療人力資源。特教新知6(3)，57-60。

曾進興(民88)。專業整合介紹。高雄市八十八學年身心障礙教育專業團隊服務研討會議手冊，1-21。

曾進興(民90)。特教團隊的兩種意義。發表於身心障礙學生個案管理與轉銜研討會。高師大特殊教育中心主辦。90.12.07。高雄：高雄師範大學特殊教育中心。

鈕文英(民87)。身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法之制定研究。高雄：高雄師範大學特殊教育學系。

廖華芳、劉淑玉、黃惠聲、林麗音、楊素端、李佳蕙、郭美雀、林銀秋、吳淑芬(民86)。跨科技專業整合早期療育模式教養院探討。中華物療誌，23(1)，12-16。

廖華芳(民87)。發展遲緩兒童早期療育專業團隊合作模式。中華物療誌，23(2)，127-

139。

廖華芳、李靜芬、黃惠聲(民90)。台北縣特殊教育三年專業團隊運作模式之成果，*中華物療誌*，26(3)，147-158。

廖鳳伶(民89)。專業團隊在特殊教育裡的運用。*班級經營*4(4)，29-34。

趙可屏(民86)。台灣地區國民教育階段在加教育學童專業整合服務之現況研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。

劉斐文(民92)。啟智學校教師參與專業團隊合作之基本能力的研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文(未出版)。

蔡昌原(民91)。國小啟仁班實施專業團隊服務模式之行動研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。

鄧壽山(民90)。特殊學校專業人員進用狀況探討。特殊教育品質的提昇：中華民國2001特殊教育學會年刊，227-241。

蕭夙娟、王天苗(民87)：國中小啟智班實施專業整合之意見調查研究。*特殊教育學刊*，16，131-150。

羅均令(民88)。台北市學校體系職能治療服務模式之發展。*職能治療學會雜誌*，17，67-74。

羅湘敏(民90)。特殊教育專業團隊的理念、模式和運作之探討。載於*特殊教育文集(三)*。屏東：屏東師範學院特教中心。

羅鈞令、褚增揮、施陳美津、施杏如、林清良、毛慧芬、黃曼聰、張志仲、呂淑貞、吳錦喻(民90)。我國職能治療人力現況與分析。*職能治療學會雜誌*，19，9-21。

二、英文部分

Bondurant-Utz, J. A., & Luciano, L.B.(1994). *A practical guide to infant and preschool assessment in special education*. (pp.59-71). Boston: Allyn and Bacon.

Dixie, S.H. (2000). The risks and opportunities of the

IEP requirements under IDEA97. *The journal of special education*, 33 (4),195-204.

Hanft, B.E., & Anzalone, M.(2001). Issues in professional development: Preparing and supporting occupational therapists in early childhood. *Infant and young children*, 13 (4), 67-78.

Jeschke, T.A.(1994). *Special education : Program evaluation*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED375 503)

Kovanen, P.S.(2001). Professional practice in child assessment and planning, *Journal of early intervention*, 24 (1), 25-34.

McLoughlin, J.A., & Lewis, R.A.(2001). *Assessing students with special needs*. Merrill : Prentice-Hall.

Orelove, F.P., & Sobsey, D.(Eds).(1996). *Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Perry, D.F., Greer, M., & Goldhammer, K.(2001). Fulfilling the promise of early intervention : Rates of delivered IFSP services. *Journal of early intervention*, 24 (2), 90-102.

Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D.(2000). Enhancing the quality of individualized education plan goals and objectives. *Journal of early intervention*, 23 (2), 92-105.

Rainforth, B.J., & York-Barr, J.(1997). *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services*. Baltimore : Paul H. Brookes.

Smith, P.D.(1990). *Integrating related services into programs for students with service and multiple handicaps: Kentucky systems change project*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED354679)

Thomas, S.T., & Hawke, C.(1999). Health-Care service for children with disabilities, *The Journal of Special education*, 32 (4), 226-237.

Wolery, M., Brashers, M. & Neitzel, J.(2002). Ecolog-

ical congruence assessment for classroom activities and routines: Identifying goals and intervention practices in childcare .*Topics in early childhood special education* , 22 (3) , 131-142 .

A study of the Disciplinary Team Service in the Special Education Schools in Taiwan

Gin-we Yang
Kaohsiung Mental Retarded School

Hsiang-Ming Lo
National Ping-tung Teachers College

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the situation of the disciplinary team service in the special education schools in Taiwan. The samples include 334 specialists from 23 special education schools in Taiwan. The questionnaire survey is conducted by 「scales of disciplinary team service」. The researcher also interviewed 25 administrators of disciplinary team service in special education schools. The questionnaire data are analyzed by means of descriptive statistics, t-test, and one-way ANOVA. The major findings are as follows.

1. In the present time, specialists in special education school can fulfill themselves quite well. The number of hired specialists are different among schools. The services offered by most schools are occupational therapy, physical therapy and psychological consultation. Speech therapists and social workers are employed by less than half of the schools. Service provided by special schools, on the whole, are accorded with the teachers' expectation. However, lacking of speech therapy service leads to the teacher's expectation unfulfilled.

2. Most specialists of special schools serve provide pull-out service, and there is a considerable lack of integrated collaboration.

3. Most specialists think they can fulfill themselves in special education school. Although they have confidence in themselves, but the most unsatisfied are as followed : the severity of students' disabilities ; lack of supported worker ; lack of parents' cooperation ; lack of integration of administrative units ; lack of opportunities for advanced study ; and the negligence of specialists' welfares and rights.

4. The results of the analysis are as followed : special education school teachers are found more aggressive than related specialists on the performance of the disciplinary team service ; senior or older specialists adapt themselves better than junior or younger ones ; the disciplinary team service of hearing impaired schools does not perform as well as expected ; the specialists of general special schools are less satisfied with their jobs and working conditions than other schools ; the related specialists who are employed permanently work more positively and efficiently than those who are employed annually or only for a certain period.

5. Administrators responsible for disciplinary team service think the lack of related specialists, lack of parents' cooperation, and lack of collaboration among specialists are the biggest problems in performing the disciplinary team service.

According to the result of this research, suggestions for solving the problems and the future researches are hence made.

Key Words : Disciplinary Team Service , Special Education Schools

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

國立台東大學

摘 要

本研究旨在探討國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之差異分析。以學校為單位採叢集抽樣，抽取花東兩縣十四所國民小學，設有啟智班或資源班等特教班別的正常班高年級 1095 名學生為研究對象。使用「國小高年級學生對智能障礙同儕態度量表」為研究工具，所得資料以二因子變異數分析與單因子變異數分析等統計方法。主要之研究發現如下：

一、整體而言，國小高年級學生的各背景變項中，以性別對智能障礙同儕的融合態度影響力最大，且女生的表現較男生積極。

二、單就年級而言，年級不同無差異；但年級會隨著接觸程度與教育安置的影響，而有不同結果。

三、接觸程度的不同與性別、年級有交互作用存在。

四、整體而言，教育安置以學校設有資源班的國小高年級學生，對智能障礙同儕的融合態度優於學校設有啟智班或其他障礙班別的學生。

五、整體而言，父社經地位，未達顯著差異。但母社經地位則在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度，國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度以中低社經優於高社經。

六、就地理區域而言，花東兩縣的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度趨於一致，普遍表現不積極。

依據研究結果及歸納之結論，分別對學校行政單位、普通班教師、特教班教師以及進一步後續研究提出相關建議。

關鍵詞：智能障礙、融合教育、接觸程度、融合態度

緒 論

一、研究動機與研究目的

1995 年「融合國際」(Inclusion International) 組織(國際智障者協會聯盟前身, ILSPMH), 以「人人享有受教權」和「融合教育」兩個主題作為倡導的重點, 並呼籲各國政府要保障兒童受教權, 以支持的態度, 讓所有兒童在「普通教育」環境中接受教育(Inclusion International, 1996)。同年 Putnam, Spiegel & Bruininks 亦指出 2000 年會持續往融合教育邁進, 融合成為身心障礙者的權利, 所有輕度障礙者將被安置在普通班(引自鈕文英, 民 91, 頁 1)。隨著這股潮流的引進, 教育部於民國八十四年公佈「身心障礙教育報告書」中, 亦將融合教育, 列為未來國內特殊教育推動的目標之一(教育部, 民 84)。此項規定亦說明了我國未來特殊兒童就讀普通班, 勢必形成一種趨勢。

在學校內普通班學生是否接納與支持身心障礙同儕, 足以顯示融合教育在學校落實及學生參與的程度。特殊兒童終將離開學校融入社會。因此, 同儕正向的接納與支持, 對於他們將來是否成功融入社會影響深遠。

目前在特殊教育法中, 智能障礙(約佔 30.31%), 僅次於學習障礙(35.44%) 排名第二(教育部, 民 91), 仍為身心障礙類的多數群。因此, 研究國小普通班學生對智能障礙兒童的態度成為重要的課題。類似的研究在國內近年來也被熱烈討論著, 但是以花東地區國小學生為研究對象, 則付闕如。

過去就一般學生對智能障礙同儕態度的相關研究中, 性別、年級、年齡與接觸程度被使用的頻率較高, 可見該四個變項較常被認為影響態度之可能性較大(黃富廷, 民 84a); 然而接觸程度所探討的對象, 除了一般學生所接觸的親友之外, 不外來自學校不同的回歸方式或不同的學校類別之同儕, 而這兩者(回歸方式、學校類別)皆與學生教育安置有密切相

關, 因而予以合併為教育安置。從過去有關身心障礙者接納態度的相關研究發現, 性別、年級、接觸程度與教育安置的不同有顯著差異, 除了性別以女生顯著優於男生外, 其他變項的結果並未一致, 有些變項彼此間又相互影響, 值得進一步深入探討。

其次, 家庭社經地位在過去研究(吳勝儒, 民 89; 謝建全、吳永怡與王明泉, 民 90)雖認為影響態度並不顯著, 惟時空背景不同, 對象、方式與結果並不一致; 而花東地區因特殊的地理與人文的關係, 是否在態度上有其差異或趨於一致? 因此, 本研究乃就上述所提相關變項, 包括性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位與地理區域(以下簡稱各背景變項), 首先了解國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之差異。其次, 針對過去研究所提的四個顯著變項: 性別、年級、接觸程度與教育安置, 其差異又受到其他變項影響, 因而探討彼此是否有交互作用存在。根據上述所提的相關變項, 逐一探討、分析及比較。基於上述之研究動機, 提出本研究的主要目的:

(一)比較各背景變項國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之差異。

(二)探討不同性別、年級、接觸程度與教育安置的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表的交互作用。

二、待答問題與研究假設

(一)待答問題

根據上述之研究目的, 提出本研究之待答問題。

1. 各背景變項國小高年級學生在融合態度全量表與分量表是否達到顯著差異?

2. 不同性別、年級、接觸程度與教育安置的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表是否有交互作用?

(二)研究假設

根據上述之待答問題, 提出本研究之研究

假設如下：

- 1.各背景變項國小高年級學生在融合態度全量表與分量表達到顯著差異。
- 2.不同性別、年級、接觸程度與教育安置的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表有交互作用。

三、名詞釋義

茲將本研究之相關重要名詞詮釋如下：

(一)智能障礙

智能障礙依據教育部民國九十一年特殊教育法第三條第二項第一款所稱，係指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有嚴重困難者；其鑑定標準如下：

- 1.心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差。
- 2.學生在自我照顧、動作、溝通、社會情緒或學科學習等表現上較同年齡者有顯著困難情形（教育部，民 91）。

本研究所稱的智能障礙學生係指目前就讀於花東地區國小設有啟智班或資源班等領有身心障礙手冊的智能障礙學生。

(二)融合教育

本研究所稱融合教育（Inclusive Education）是指不分障礙類別，將所有特殊兒童安置於學區內之國小，與普通班學生一起學習一起上下學，由所有教育工作者共同負起職責，並透過教學技巧的改進、輔助工具的協助及與同儕合作學習的方式，讓所有身心障礙學生都能融合於普通班級中接受適當的教育（吳永怡、楊麗香，民 91）。

(三)接觸程度

本研究所稱之接觸程度係指國小高年級學生和智能障礙同儕的接觸程度，計分為六種程度：1.從沒見過；2.曾經見過，未談過話；3.曾經和智能障礙同學談過話 4.曾經和智能障礙同學同班 5.有智能障礙的親戚 6.有智能障礙的兄弟姊妹。

(四)家庭社經地位

社經地位的標準因人而異，目前大都以職業、教育程度或收入等作為社經地位高低指標。因此，本研究所指的家庭社經地位（Socioeconomic Status, SES）係包含父母的教育程度與職業類別。本研究參照林生傳（民 78）所修訂的「兩因素社會地位指數」為測量方式，以學生家長之教育程度及從事職業類別，兩者加權後所得之綜合指數，作為區分社經地位等級之標準，教育指數乘以四，職業指數乘以七，兩者相加，即為家庭社經地位指數，指數越高，代表家庭社經地位也越高。

其次，考量目前婦女普遍外出工作，整個家庭經濟結構與過去社會型態有所不同，因而想進一步探討，父母雙方各自在社經地位上的差異，是否亦會影響子女對智能障礙同儕的融合態度，並於計算時，採父社經地位與母社經地位分開計算。本研究將家庭社經地位指數分成五個等級，另參照吳勝儒（民 89）研究合併第 I、II 級列為高階層社經地位，第 III 等級列為中階層社經地位，第 IV、V 級列為低階層社經地位。

(五)融合態度

本研究的融合態度乃參考國內外學者 Wilson（1994）；謝建全等人（民 90）提出融合態度三向度架構，包括：一、「學習性」融合態度；二、「社會性支持」融合態度；三、「社會性友誼」融合態度。這三向度架構內容主要是陳述身心障礙學生在普通班級裡，學習、認知及與同儕互動過程中所需的支持與接納。因此，本研究所指的融合態度：

1.在概念性定義：係指智能障礙學生融入社會主流中，普通班學生對其內在心理的認知、感情與外顯行為的現象而言。

2.在操作性定義：係指國小高年級學生在研究者所自行編製之「國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度量表」中的得分情形，其得分越高，表示對支持與接納智能障礙同儕進入普通班的融合態度也越積極正向。

四、研究限制

因人力、物力及時間的關係，本研究有以下幾點限制：

(一)本研究對象有些來自偏遠的小學校，因此在學校的教育、無障礙設施、資源及生態環境上與其他縣市的學校相較，恐有差距，故本研究所得之結果，推論上有所限制。

(二)本研究僅以花蓮縣及台東縣之國小五、六年級學生為研究對象，因此本研究所得之結果，僅適用於花東兩縣。

(三)本研究以問卷調查法蒐集相關資料，研究結果之推論只適用於與本研究相同之研究方法。

文獻探討

一、融合教育的意涵與實施

(一)融合教育的意涵與特質

融合教育自 1990 年代推行至今，國內外學者針對不同議題進行探討，對其意義亦有多樣的詮釋。

國外學者 Rogers (1993) 對融合的解釋，則是透過教學技巧的改進及輔助工具的協助，讓所有身心障礙學生都能在融合的教學環境中接受適當的教育。

Erwin (1993) 與竹師實小融合班 (民 89) 對融合教育的解釋乃是繼承「回歸主流」的基本理論，但其教育方式卻是以經過特別設計的環境和教學方法，來適應不同特質的學生的學習，針對學生的不同學習目標，以小組合作學習及同儕互助，達到將特殊學生包含在教育、物理環境及主流社會生活之目的。

魏俊華 (民 89) 認為融合教育的理念在強調有意義的統合與彈性的課程設計，兼顧特殊與普通學生，教導普通兒童接納特殊兒童，讓普通孩子從小學習包容與關懷；將特殊兒童融入普通班的教學環境中，增進其社會適應能力，讓特殊兒童有個人性化的學習環境，是雙贏的教育模式。

綜合上述，融合教育是指不分障礙類別，將所有特殊兒童安置於學區國小內與普通班學生同在一個學習環境學習，並且使其與社區內非障礙的普通學生一起上下學，由所有教育工作者共同負起職責，並透過教學技巧的改進及輔助工具的協助及與同儕合作學習的方式，讓所有身心障礙學生都能在自然融合的環境中接受適當的教育，以發展情意與智能，進而實現自我。

(二)融合教育的實施

Waldron(1996)指出若按融合的程度來區分，則可分為如下四個等級，其中前三級都屬於部分融合，而第四級是屬於完全融合，亦即不管學生的障礙程度如何，全部進入普通班中學習，在相關人員的協助之下，由普通班教師負起身心障礙學生學習之責。

Stainback and Stainback (1996)；吳淑美 (民 87) 先後指出融合教育有兩種安置型態，合作式與社區式：

1. 合作式：簡言之即是在教學過程中提昇學生具有協助同儕，提供教導與社會支持的能力。在合作式的學校或班級安置型態中，學生是老師的小助手、同儕的學習伙伴，也是同儕的導師與支持者等。

2. 社區式：將學校視為一個社區，大家都是社區的成員，共同生活與學習並融合在「友誼」中，尊重及接納每一個個體的個別差異，使每一個體都能獲得朋友幫助、支持與愛護。

而美國教育改造和融合中心(National Center on Educational Restructuring and Inclusion, NCERI)於 1994 的研究報告中共舉出六種在教室中實施融合教育的方式，其中與同儕合作與互動的方式計有：1. 合作學習，亦即異質性分組，強調小組合作；2. 同儕指導和支持 (peer support and tutoring programs)，亦即運用同儕指導特殊學生學習困難之處，並給予心理支持 (引自鈕文英，民 91，頁 7-8)。

雖然身心障礙學生融合班級的方式很多，然林宜真 (民 87) 認為就國內的安置情

形而言，各類別的安置流通率普遍不高，學生往往於一開始被安置於較限制的環境後，便一直停留在同樣限制或甚至更加限制的環境中，尤其能回歸普通班的個案更少見。因為如此，即有學者認為，與其先隔離再回歸，不如一開始就不隔離，這就是融合教育與回歸主流最大的不同（邱上真，民 89a）。

目前在完全融合的實施上所受的阻力較大，遭受到的批評也比較多。鈕文英（民 89）研究指出目前國內資源和條件，不宜貿然作完全融合，宜先從部份融合做起，亦即從輕度障礙學生融合至普通班，再擴展到障礙等級較嚴重的學生，如中、重度及極重度障礙學生。在教育階段中，宜從學前階段開始實施，再漸進擴展到國小、國中至高中職教育階段。融合教育的環境更需考量無障礙環境之提供，紀昭安（民 82）指出無障礙環境之提供，不僅是硬體方面，如環境措施、建築設備，更要求軟體方面，如學生之接納態度。特別是融合體制下一般人的心理接受程度、學習上所產生的阻礙、以及障礙者本身心理上的建設，都是無障礙環境的考量重點。花東兩縣，高山阻隔，交通不便，在特教資源、經費及相關人力有限的情況下，研究目前國小學童對於智能障礙同儕的融合態度，對於融合教育的推展將有積極正面之意義。

二、融合教育正負面成效之探討

這些年來融合教育的實施在國內外也引起兩極的不同評價，贊成與反對者各有其論點：贊成者認為融合教育的實施對一般學生或身心障礙學生皆有益處。

Stainback & Stainback（1992）則認為融合教育的優點是沒有標記，對學生提供正面的經驗使每個人都受益，而非特定的學生或族群。

Staub and Peck(1994)認為在融合的環境中，可以增加普通班學生與障礙學生相處機會，減少對人類個別差異的恐懼，增進普通班

學生對人的同理心，關懷週遭的朋友，因此對學生個人發展及社會認知的提昇是有正面的益處。所以，美國教育改造和融合中心(NCERI)亦於 1995 年研究學校實施融合教育的情形時指出，融合教育能讓普通學生變得更人性化(humanized)，也讓特殊學生更能了解自己的人格特質（引自蔡明富，民 87，頁 21）。

Lipsky and Gartner（1997）指出輕度障礙學生融合在普通班中，即使他的進步比同儕緩慢，但與其他普通班學生之間的互動關係，仍然比被抽離或隔離好，而且在融合教育中，障礙學生在社會和行為方面有許多優點。

蘇燕華、王天苗（民 92）在融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗研究中明白指出，大部份的老師都認為融合教育對普通學生正面影響多於負面，涵蓋情意、認知、技能各層面；並認為這些都是課本上學不到的，而這種接觸、瞭解、接納、學習的精神，正是融合教育的真義。

綜上所述，實施融合教育不但對身心障礙學生的社會認知、社交技巧、適應能力及自我概念皆有所增進，對人格的發展亦影響深遠，普通班學生也能體驗不同障礙者的處境，以更積極的態度來對待他們。同時，對他人有更高的容忍度、懂得欣賞與體恤，最重要的是在融合教育過程中涵養包容、接納、關懷、協助、等情意的美德。

融合教育除了上述的優點外，也有許多缺失未獲得所有普通教育教師，甚至特殊教育教師的支持。對身心障礙兒童而言，實施融合主要是為減少標記並促進正常同儕與其產生互動的頻率。然而 Vergason and Anderegg（1992）卻持反對意見認為融合不一定能減少標記，對於身心障礙學生與一般學生相處的能力未必能增進，反而會造成挫敗的經驗。Kauffman, Lloyd, Baker and Ridel (1995) 亦認為，在融合教育下有特殊需求的學生所接受的教育品質會更差。

美國維吉尼亞大學教授 Kauffman 在 1999

年台灣師大演講中，提到她認為完全融合不好的理由之一是，在普通班的輕度障礙學生所模仿的對象常是在團體中表現較差的人。並認為問題行為的學生沒有能力判斷或選擇模仿對象，但特殊班或特殊學校更能提供這些高結構化的學習（引自洪麗瑜，民 88，頁 36）。

歸納上述贊成或反對融合教育的看法，贊成者主要乃針對身心障礙學生社會技能的提昇與適應等論點的考量；反對者主要考量為教學品質的降低，在沒有良好的支持系統及結構化的同儕互動下，貿然實施反而不利。雖然融合施行觀點不同，但共同的重要目標，都是要為身心障礙者提供最好的環境與服務。若從「情意教育」的觀點看融合，則融合教育的實施，不僅對於身心障礙者有好處，同時對於普通兒童也是有幫助的，當「特殊」與「普通」學生能有良好的互動時，融合教育的理想才能實現。

三、同儕接納與融合態度之關係及其對智能障礙者之影響

黃國榮（民 80）認為特殊教育雖然歷經許多改革階段，但探討的主要問題不外是，如何使特殊兒童與一般兒童和諧相處，以及如何以最少限制環境給予適當教育，使其潛能得以充分發展為首要之務。因此，瞭解普通班學生對身心障礙同儕的接納與支持的態度有其必要性。

（一）同儕接納與融合態度之關係

王天苗（民 88）指出為了使身心障礙兒童未來能參與社會、改變大眾歧視的態度並創造出融合的社會，讓這些兒童接受在支援體系下的融合教育是關鍵性的第一步。

融合教育的實施中，資源的有效利用是為融合實施之要件，在資源不足情況下，善用人力資源有其必要，由其是同儕小老師的運用。Litley、Mortweet & Greenwood 於 1997 認為擔任同儕小老師者，可有多方面的益處：在認知方面，小老師因指導其他同學，對教材將會更

深入瞭解，並習得如何學習的策略，有助於其他學習活動；在情意方面，可增進自我責任感、自尊自信及對他人的關懷；在行為方面，可以增進個人的利社會行為（引自王振德，民 87，頁 33）。

王瓊珠（民 89）亦認為融合環境中，不能靠老師個人的力量，只有當同學把特殊需求的孩子當成班上的一分子，願意了解、接納他並與他做朋友，融合教育才可能成功，否則「融合」只是徒具形式，對身心障礙的孩子沒有幫助也不具意義。因此，融合態度特別強調對身心障礙學生的支持與接納。

Schalock 在 1999 年對支持的定義認為，支持是指提供一些資源或策略，以增進一個人的利益，幫助他從統合的工作或生活的環境中，獲得必要的資源、訊息與關懷，進而使個人的獨立性、生產性、社區統合性與滿足感都能得到提昇（引自邱上真，民 89b，頁 267）。若將 Schalock 對支持的定義用於學生支持系統的提供，則身心障礙學生在支持、接納的教學環境中，對其學習、適應與人格都將有正面的影響。

因此，接納、支持是融合教育的要件，或說，融合第一步：「要有接納作基礎，要有支持為後盾。」則融合教育才有可能實施，融合教育才易推動，而接納、支持也是融合態度之所在。

（二）同儕接納與支持的態度對智能障礙者之影響

智能障礙的存在，與人類的歷史同其久遠，由於智能障礙者有學習及生活適應上的特質，以致影響學習與問題解決的能力，過多的學習失敗經驗，影響人格的發展。同儕接納態度對智能障礙者影響甚深，而影響的層面不外，人格、人際關係與社會適應技能等層面。總而言之，融合教育雖未必對所有學生有利，但可以肯定的是，智能障礙兒童若能給予多樣的刺激，尤其是同儕的互動，對其人格的發展、人際關係的改善以及社會技能的提昇將有

深遠的影響。從教育機會均等的積極面看，融合教育無疑是實現社會公平正義的有效途徑。

四、對身心障礙者態度之相關研究

中外有關身心障礙者態度的相關研究很多，各階段均有，但對身心障礙者態度的研究，總離不開身心障礙者在學業學習、社會互動以及與同儕的友誼等三個向度的探討。王文科（民 88）認為態度無法直接測得，而是從受試者表示的意見或信念中推測出來，並認為態度包括三個成分：

（一）情感成分：指個人對事物的感受而言。

（二）認知成分：指個人對事物秉持的信念或知識而言。

（三）行為成分：指個人對事物展露特殊表現的傾向。

過去有關對身心障礙同儕態度的相關研究（紀昭安、何東墀、張勝成，民 84；吳勝儒，民 89；李碧真，民 81；涂添旺，民 91；黃富廷，民 84a；黃崑發，民 91；梁偉岳，民 84；謝建全等人，民 90）將態度成分區分為認知（或認知方面）、情感（或情意方面）、行動（行動傾向、行為意向或行為傾向）三部分，以下即總結相關研究對態度成分的看法如下：

（一）認知成分：係指對態度對象所持有的信念，包括瞭解、知識、信念、思想等。

（二）情感成分：係指個人對態度對象的情緒感覺，包括尊敬－輕視、喜歡－厭惡、同情－排斥等正負向的感覺。

（三）行動成分：係指個人對態度對象必須有所行動表現時，他將表現出來的行為，包括意向、反應傾向、行為表現、行動傾向等）。

謝建全等人（民 90）研究發現融合態度與過去研究智能障礙同儕的接納態度在認知、情感、行為傾向有顯著的相關。因此，若將此三向度內容予以區分與歸納，則可看出彼此在架構內容上，不謬而合。

（一）在「學習性」融合態度方面

謝順榮（民 87）亦以合作教學的方式讓 4

名輕度智障生和 20 名普通生一起進行閱讀練習，結果發現輕度智障生的閱讀成效優於傳統教學方式，且在教學期間被普通生接納的程度也相對提高。

（二）在「社會性支持」融合態度方面

梁偉岳（民 84）研究，就質性訪談部分指出：智能障礙學生在普通班中受歡迎的相關因素，包括良好的社會能力、性格因素及個人能力因素等；智能障礙學生在普通班中被排斥的相關因素，包括問題行為、不良的社會能力、個人衛生因素及性格因素。可見「社會能力」的好壞是影響智能障礙學生融入普通班能否成功的重要因素之一，亦即唯有加強智能障礙學生的社會能力，方能提高一般學生對智能障礙者的社會性支持。

（三）在「社會性友誼」融合態度方面

曾意清（民 92）認為若體制上，孩子融合進入普通班了，在感情上並未全然接受時；如此則是教師負擔的加重和教學上受到挫折，家長也難掩失望和受傷的心情，身心障礙孩子則變成教室裡不受歡迎的小客人。換言之，我們應該先建立普通班學生有，「他（她）就是我的同學」這樣的感情認同與同儕情誼，進而教導認識身心障礙學生的特性，協助他們如何與之互動，才能達到情感上的融合。

自 1990 年來國內外對身心障礙者接納態度的相關研究得知，若以變項被使用的頻率多寡或研究結果達顯著差異情形來看，可依序列出性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位，並綜合歸納如表 2-1、2-2、2-3 所示。

由上述相關研究得知，普通班學生對智能障礙學生大多持積極正向的態度。整體而言，對於身心障礙同儕態度方面，女生較男生積極。其餘變項結果尚無絕對定論。其次，就地理區域而言：花東兩縣在地理、經濟、文化各方面有許多相似之處，如位於台灣東部、地處偏遠、幅員廣大，交通、人力及物力資源相較於西部不利，原住民同胞分布較多等方面，在態度上是否有差異或趨於一致，值得研究，乃

將花蓮縣與台東縣兩縣做一比較，並列入變項中作一番探討。因此，就花東地區而言，實施融合教育，研究者以為若能先瞭解普通班學生

對智能障礙同儕的融合態度，對於學校教師實施融合教育時，亦可作為參考之依據。

表 2-1 國外自 1990 年來有關普通學生對身心障礙學童態度的相關研究一覽表

相關變項	變項結果 對接納態度的反應	McQuilkin (1990)	Roper (1990)	Pees, Spreen & Harnadek (1991)	Barrett & Kitchenham (1992)	Townsend, Wilton & Vakilirad(1993)
性別	不同有差異 女>男	✓			✓	
	不同有差異 男>女					
	不同無差異					
年級	不同有差異 高>低					
	不同有差異 低>高					
	不同無差異				✓	
	不同有差異 高低受其他 因素影響					
接觸程度	不同有差異 有(多)>無(少)		✓	✓		✓
	不同有差異 無(少)>有(多)					
	不同無差異				✓	
	不同有差異 接觸程度受 其他因素影響	有宗教信仰> 無宗教信仰				

(31 自 楊麗香，民 92，頁 44)

表 2-2 國內自 1990 年來有關普通學生對身心障礙學童態度的相關研究一覽表

相關研究 變項結果 相關變項		林豐城 蘇再添 (民 79)	李碧真 (民 81)	黃瑞珍 許秀英 (民 81)	邱佩瑩 (民 83)	杞昭安 何東堦 張勝成 (民 84)	黃富廷 (民 84)	梁偉岳 (民 84)	陳金池 (民 87)	吳秋燕 (民 87)	吳勝儒 (民 89)	謝建全 等人 (民 90)	涂添旺 (民 91)	黃崑發 (民 91)
性別	不同有差異 女>男	✓	全量表 行為傾向	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		認知 情感
	不同有差異 男>女								✓					
	不同無差異												男女生 皆積極	行為 傾向
年級	不同有差異 高>低		✓	✓					✓		✓			情感
	不同有差異 低>高				✓	全量表 二>四						學習性 融合態度	情感 行為	
	不同無差異	✓					✓							✓
	不同有差異 高、低受其他因素影響							受不同 回歸影響		受互動 經驗影響		全量表與 分量表	認知	
接觸程度	不同有差異 有(多)>無(少)					✓	女生 有>無				✓	✓		
	不同有差異 無(少)>有(多)	未設特殊 班 > 設有特殊 班	✓		✓		男生 無>有			✓			✓	認知 行為傾向
	不同無差異								✓					情感
	不同有差異 接觸程度受其他因素影響					受系別、 選課影響	受性別 影響	受年級 影響						

表 2-2 國內自 1990 年來有關普通學生對身心障礙學童態度的相關研究一覽表（續）

相關變項		相關研究 變項結果	林豐城 蘇再添 (民 79)	李碧真 (民 81)	黃瑞珍 許秀英 (民 81)	邱佩瑩 (民 83)	杞昭安 何東墀 張勝成 (民 84)	黃富廷 (民 84)	梁偉岳 (民 84)	陳金池 (民 87)	吳秋燕 (民 87)	吳勝儒 (民 89)	謝建全 等人 (民 90)	涂添旺 (民 91)	黃崑發 (民 91)
教育 安置	不同有差異 相關>無關								√						
	不同有差異 無關>相關	中型、小型 >大型									√				
	不同有差異 受其他因素影響				公立> 私立				受年級 影響			受性別 影響			
家庭 位社 經地	不同有差異 高>低										√				
	不同有差異 低>高														
	不同無差異						√					全量表	√		
態度 分量 全量 表與	全量表 達相關且積極										√	相關 最高	√	√	√
	分量表 認知達相關											√	√	√	√
	分量表 情感達相關											√	√	√	√
	分量表 行為傾向達相關											相關 最高	√	√	√

註一、學校規模：小型（勇類）、中型（仁類）、大型（智類）

二、回歸方式：全日式回歸：學生原本在特殊班上課，但現已完全回歸至普通班。

資源式回歸：學術課程（如國語、數學）在特殊班上課，而技藝課程（如美勞、體育等）時則回到普通班上課。

半日式回歸：學生平時在特殊班上課，但每週有兩個下午的時間回到普通班上課。

三、接觸程度：組一：從未見過 組二：曾經見過；未談過話 組三：曾和智能障礙同學談過話

組四：以前曾經有智能障礙的同學

組五：有智能障礙的親戚且交往

杞昭安等人研究中，特教系與幼教系開課內容與特教較相關，這兩系學生也表現最為積極；相對的，美勞系與體育系開課內容與特教較不相關，其學生的表現也較為負向，因此將系別的不同類入接觸程度的多寡，以便分析。

林豐城、蘇再添的研究中，國小學生接納智能障礙兒童，以學校未設特殊班的優於設有特殊班，這與本研究的教育安置有相關；其次，不同教育安置亦使校內學生在社交與學習上有不同的接觸層面，因而與接觸程度亦有相關。

四、教育安置：在過去相關研究中，學校類別、回歸方式、學校規模均與本研究的教育安置（學校設有啟智班、資源班或特教資源班等）相關，因此將這些變項歸屬於教育安置，便於分析及比較。

表 2-3 國內自 1990 年來有關普通學生對智能障礙同儕態度之相關研究一覽表

作者 (年代)	研究目的	研究方法				研究結果	
		自變項	依變項	研究對象	研究工具		資料處理與分析
林豐城 蘇再添 (民 79)	調 查 台 北 縣 性 別 (市) 及 基 隆 市 學 生 成 績 一 般 國 小 學 生 年 級 對 智 能 障 礙 兒 設 班 情 形 童 的 接 納 態 度 設 校 地 區 學 校 規 模		接納態度	台北縣(市) 基隆市	(調查研究)		1. 性別：不同有差異，女生>男生 2. 設班情形（接觸程度）：不同有差異 未設特殊班>設特殊班（無接觸>有接觸） 3. 年級：不同無差異 4. 設校地區：不同無差異（大致相同） 5. 學校規模：不同有差異，中型、小型>大型 6. 學生成績：不同有差異，優等>劣等
林坤燦 洪麗遠 (民 81)	探 討 國 小 普 通 接 受 「 認 識 班 學 生 接 納 態 智 能 不 足 」 度 及 行 動 的 改 教 導 方 案 變 情 形		接納態度與 接納行動 之結果	台 北 縣 國 小 「 認 識 智 能 採 三、四、五、六 年級學生	「 認 識 智 能 採 「 等 組 前、後 不 足 」 教 導 方 測 驗 設 計 」 案 （ 實 驗 研 單 因 子 共 變 數 分 究 ） 析		1. 實驗結果顯示：接納態度，實驗組>控制組接 納行動，不同無差異 2. 性別：不同無差異，唯經實驗處理，在接納態 度與接納行動皆為男女生實驗組>控制組 年級：不同有差異，在接納態度上，中年級： 實驗組>控制組在接納行動上，中高年級，不 同有差異實驗組>控制組
黃富廷 (民 84)	探 討 不 同 變 項 年 級 對 智 能 障 礙 學 性 別 生 之 態 度 接 觸 程 度		一 般 國 中 學 台 南 縣 市 生 對 智 能 障 高 雄 縣 市 礙 學 生 之 態 國 中 學 生 度，包括：一、二、三		態 度 量 表 (調查研究)	三 因 子 變 異 數 分 析 scheffe 法 事後比較	1. 性別：不同有差異，女生>男生 2. 接觸程度：不同有差異 男生：無接觸>有接觸 女生：有接觸>無接觸

表 2-3 國內自 1990 年來有關普通學生對智能障礙同儕態度之相關研究一覽表（續）

作者 (年代)	研究目的	研究方法					研究結果
		自變項	依變項	研究對象	研究工具	資料處理與分析	
黃富廷 (民 84)			內在成分 外在成分	年級學生	態度量表 (調查研究)		3. 年級：不同無差異
梁偉岳 (民 84)		性別 年級 回歸方式	接納態度 包括： 認知與情感、 行動傾向	中部地區 國小四、五、 六年級學生	態度量表 (調查研究) 訪問題綱 (質性研究)	三因子變異數分析 scheffe 法 事後比較	1. 性別：不同有差異，女生 > 男生 2. 年級：不同有差異（受回歸方式影響） 高年級接納全日式；低年級接納資源式 3. 回歸方式：不同有差異，多接觸 > 少接觸
吳勝儒 (民 89)	探究高職學生 對智障同儕的 態度及其相關 因素	性別 年級 接觸程度 學校類別 家庭社經地 位	對智障學生 之態度 包括： 認知方面 情意方面 行為傾向	全省省市立 高職特教班 學校一、二、三 年級學生	態度量表 (調查研究) t 考驗（性別） 單因子多變項 變異數分析 單因子變異數分析 TukeyHSD 法 事後比較	相關分析 多元迴歸分析 t 考驗（性別） 單因子多變項 變異數分析 單因子變異數分析 TukeyHSD 法 事後比較	1. 整體態度積極 2. 在認知、情感和行為傾向相關 ($p < .01$) 行為傾向與全量表相關最高 ($p < .01$) 預測力依序：性別、學校類別、接觸程度和年級 3. 性別：不同有差異，女生 > 男生 4. 學校類別：不同有差異（受性別影響） 水產、高商、家職（女生較多）較積極 5. 接觸程度：不同有差異，有接觸 > 無接觸 6. 年級：不同有差異，二、三 > 一 7. 家庭社經地位：不同無差異
謝建全 吳永怡 王明泉 (民 90)	探討分析不同 背景變項的智 障同儕其接納 態度	性別 接觸程度 就讀學校類 別 年級	融合態度 包括： 學習性、 社會性支持、	台灣地區 高職 一、二、三 年級學生	態度量表 (調查研究) 融合生活營 (實驗研究)	積差相關分析 多元迴歸分析 t 考驗（性別） 單因子多變量	1. 融合態度全量表與接納態度全量表及分量表在 認知、情感、行為有顯著相關 2. 接納態度分量表一行為，預測力最高 3. 性別：不同有差異，在全量表與分量表皆為

表 2-3 國內自 1990 年來有關普通學生對智能障礙同儕態度之相關研究一覽表（續）

作者 (年代)	研究目的	研究方法				研究結果	
		自變項	依變項	研究對象	研究工具		資料處理與分析
謝建全	對融合態度之	家庭社經地	社會性友誼			變異數分析	女生>男生
吳永怡	相關、預測、差	位接納態度	接納態度			單因子變異數分	4. 年級：不同有差異，
王明泉	異與區別情形		包括：			析	融合態度全量表：1>2；3>2
(民 90)			認知			事後比較	學習性融合態度：1>2. 3；2>3
			情感			區別分析	社會性支持融合態度：1>2；3>2
			行為傾向			趨向分析（在不同	5. 接觸程度：不同有差異
						年級與接觸程度）	融合態度全量表：
						共變數分析	組三>組二；組五>組一. 組二. 組三. 組四
							學習性融合態度：組三>組二
							社會性支持融合態度：組三>組四；組五>組一. 組二. 組三. 組四
							社會性友誼融合態度：組三>組二；組五>組一. 組二. 組三. 組四
						6. 趨向方析：全量表與分量表	
							在不同年級呈二次趨向
							在不同接觸程度呈四次趨向

註：備註說明同表 2-4-2

研究方法

本章將針對各要項說明如下：

一、研究架構

本研究根據研究目的提出下列的研究架構，如圖 3-1 所示。

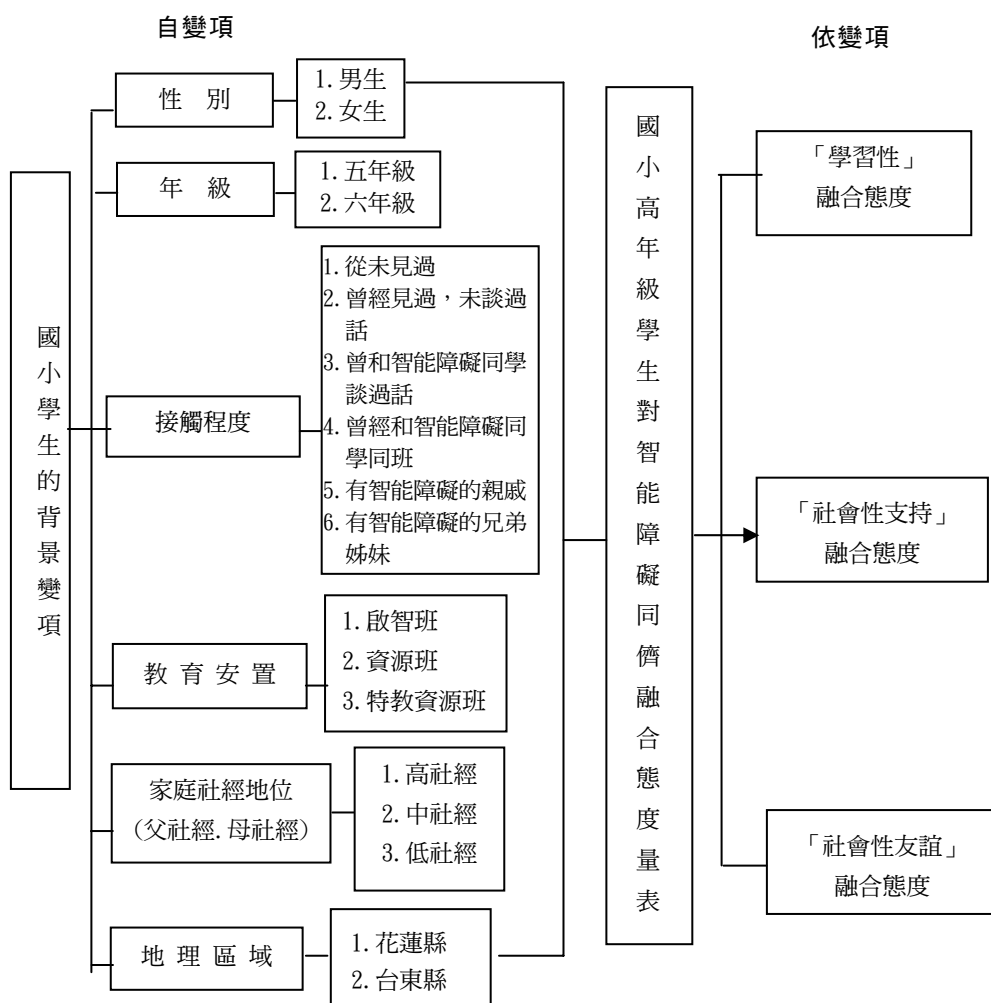


圖 3-1 研究架構圖

二、研究對象

(一)預試

以隨機抽樣抽取台東縣城鄉地區各一所國民小學設有啟智班或資源班等特殊班別的普通班五、六年級學生，計有寶桑國小及關山國小共回收 276 名（剔除無效樣本之後，剩餘有效樣本 274 人）。

(二)正式問卷調查

正式施測樣本的選取，為顧及學校設班類別（設有啟智班或資源班）與分佈地區，並方便選取代表性樣本，本研究正式抽樣係採叢集抽樣，以學校為單位，依花東兩縣狹長地形區分北、中、南三區取樣，總計花東兩縣樣本數為 1095 名。

林坤燦（民 85）在關懷偏遠地區特殊教育的現況與問題時指出，花蓮縣因地形狹長，特殊教育班的設立，乃以花蓮縣北、中、南三區分區重點發展，北區因人口集中、資源較豐富而設班最多，包含特殊班的類別也多，居特殊班之冠，約佔總數的一半；南區特殊班的設班發展居次，然後才是中區特殊班的發展。台東縣的地形亦狹長，鄉鎮多偏遠小學校，又有綠島及蘭嶼兩離島地區。因此，在台東縣的區分上亦分成三區，並將綠島、蘭嶼兩校抽樣樣本併入南區，總計花東兩縣有效樣本數為：

（一）花蓮縣：包括鑄強國小、太昌國小、稻香國小、鳳林國小、光復國小、富源國小、玉里國小等七校 604 名學生。

（二）台東縣：包括知本國小、泰源國小、成功國小、長濱國小、尚武國小、綠島國小、朗島國小等七校 491 名學生。

三、研究工具

(一)問卷編製依據

從過去相關文獻研究中蒐集資料，加以合併歸納以作為編製問卷之參考依據。部分題目內容雖參考相關研究之問卷，但因研究對象係國小五、六年級學生，因此文句上均加以修改或簡化。

(二)問卷內容及編製過程

問卷內容包含背景資料與問卷題目兩大類。研究者經多次修改潤飾題目內容，編製完整專家意見調查表。經專家學者審查內容效度後，依所提供之寶貴意見刪除或修正題目內容，修訂完成預試問卷。

(三)問卷填答與計分方式

本問卷之計分採李克特式總加量表（Likert-Type rating scale）法，受試者根據每一個題目之敘述，在五個不同選項中勾選最符合個人之看法：「非常同意」給五分、「同意」給四分、「沒意見」給三分、「不同意」給二分、「非常不同意」給一分。

(四)預試的實施

本測驗預試題本共計 50 題。以團體施測，施測之前，先以電話取得學校主任、教師之同意，再函送相關學校進行施測。每份問卷施測時間約二十分，施測寄回之問卷，經剔除無效樣本共得預試樣本 274 份，經編碼及資料輸入後，分別進行項目分析與信效度分析，分析結果如下：

1.篩選題程序

本研究項目分析係採內部一致性效標法，結果顯示題 6、8、17 之 CR 值未達 .05 之顯著水準；另外，刪除因素負荷量低的題目並以直交轉軸，求取各量表因素，最後依抽取的結果，將因素負荷量低於 .30 的題目刪除，與項目分析相同，正式題目共 47 題。

2.信度分析

為了解本問卷的可靠性及有效性，以 Cronbach α 係數進行「內部一致性分析」， α 係數越高表示問卷的信度也越高。本預試問卷的全量表 α 係數達 .9623，各分量表的 α 係數介於 .80 至 .90 以上，顯示本研究編製的問卷信度佳，具有很高的內部一致性。

3.效度分析

因素分析後的因素陡坡圖，在因素三之後趨於平坦，因素一的特徵值為 9.128，所能解釋的變異量為 18.257%；因素二的特徵值為

7.146，所能解釋的變異量為 14.291%；因素三的特徵值為 7.022，所能解釋的變異量為 14.044%，全量表所能解釋的累積變異量為 46.592%，顯示共求得三個因素，與謝建全等人（民 90）所提出融合態度三向度架構相吻合，乃依相關文獻將這三個因素給適當的命名及編號。因素一「社會性友誼」融合態度計 20 題；因素二「社會性支持」融合態度 13 題；因素三「學習性」融合態度 14 題。

四、資料處理與分析

本研究所使用的統計方法如下：

（一）單因子變異數分析

以單因子變異數分析處理待答問題一，不同性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位與地理區域（以下簡稱各背景變項）的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表，是否達到顯著差異？若達顯著差異，則以 scheffe 法進行事後比較，以了解其差異所在。

（二）二因子變異數分析

以二因子變異數分析處理待答問題二，不同性別、年級、接觸程度與教育安置的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表，是否有交互作用？若二因子交互作用未達顯著水準，則進行主要效果比較，以處理待答問題

一，各背景變項（性別、年級、接觸程度、教育安置）國小高年級學生在融合態度全量表與分量表是否達到顯著差異？

（三）雪費（scheffe）法事後考驗

當上述單因子變異數分析達顯著水準，則以 scheffe 法進行事後比較，以了解其差異所在。當上述二因子變異數分析交互作用達顯著水準，則進行單純主要效果考驗；若單純主要效果考驗亦達顯著水準，則以 Scheffe 法進行事後比較，以了解其差異所在；若二因子交互作用未達顯著水準，則進行主要效果比較，若主要效果達到顯著水準，則以 Scheffe 法進行事後比較，以了解其差異所在。

結果分析與討論

全章共分兩部分，包括：一、各背景變項的基本資料與差異分析；二、綜合討論。

一、國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度基本資料

在進行統計分析之前，研究者先將有效問卷填答者的基本資料進行次數分配，以進一步了解正式問卷樣本的基本資料，並依各背景變項進行統計分析，其基本資料如下表：

表 4-1 正式問卷有效樣本基本資料之次數分配摘要表

變項	類別	人數	百分比（%）
性別	男生	577	52.7%
	女生	518	47.3%
年級	五年級	537	49.0%
	六年級	558	51.0%
接觸程度	從未見過	63	5.8%
	曾經見過，未談過話	322	29.4%
	曾和智能障礙同學談過話	432	39.5%
	曾經和智能障礙同學同班	151	13.7%
	有智能障礙的親戚	102	9.3%
	有智能障礙的兄弟姊妹	25	2.3%
教育安置	啟智班	781	71.3%
	資源班	51	4.7%
	特教資源班	263	24.0%
家庭社經地位	父社經地位高社經	609	55.6%
	中社經	226	20.7%
	低社經	260	23.7%
	母社經地位高社經	180	16.4%
	中社經	194	17.8%
	低社經	721	65.8%
地理區域	花蓮縣	604	55.2%
	台東縣	491	44.8%

二、各背景變項的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之差異分析

先以二因子變異數分析，分別進行不同性別、年級、接觸程度與教育安置之差異考驗；次以單因子變異數分析，分別探討不同家庭社經地位、不同地理區域是否有差異存在。若二因子變異數分析結果，交互作用達顯著，則進

行單純主要效果之考驗；若不顯著，則進行主要效果考驗（直接比較邊緣平均數，其結果與個別進行單因子變異數分析一樣）並以雪費（scheffe）法進行事後多重比較，以回答待答問題一與二。為便於理解與分析，以圖示說明，如圖 4-1 所示。

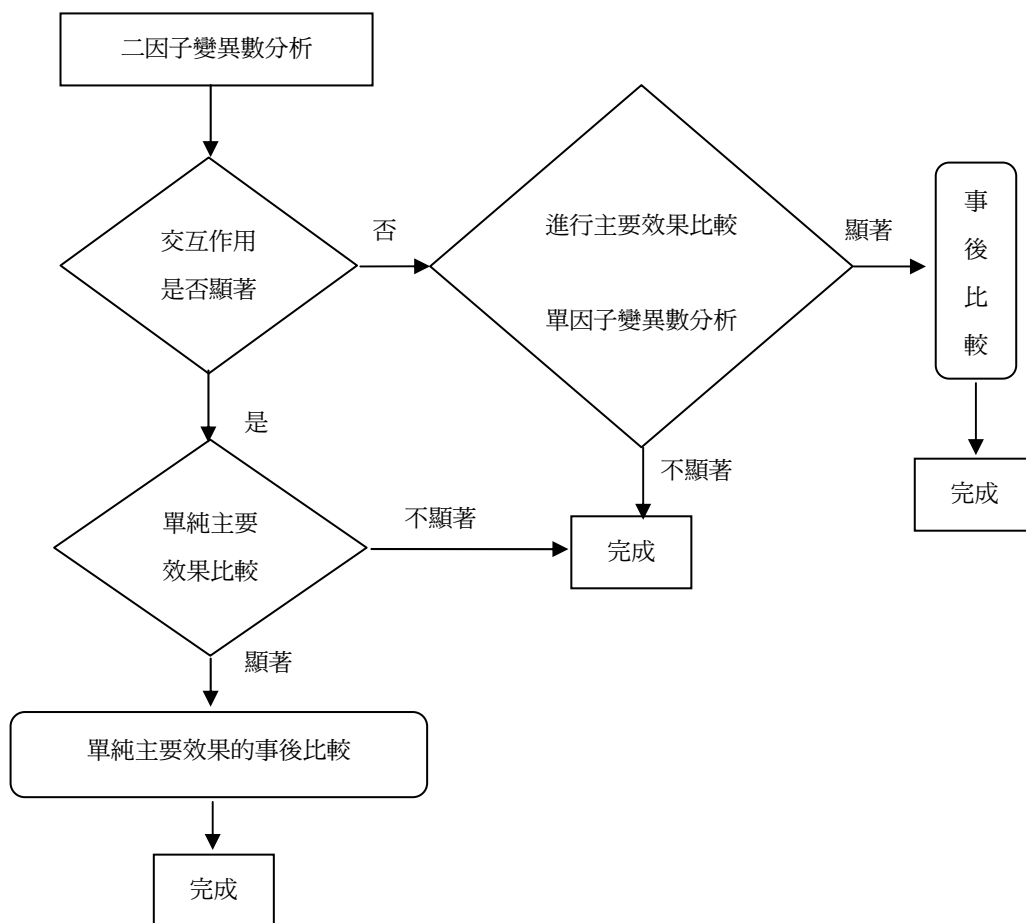


圖 4-1 融合態度全量表與分量表之二因子變異數分析流程圖
（吳明隆，民 89，頁 10-2）

(一)就二因子差異分析而言

為探討各背景變項得分差異情形，將二因子變異數分析交互作用達顯著水準與單純主要效果之事後考驗，歸納彙整如表 4-2 所示；交互作用未達顯著水準但主要效果達顯著的事後考驗，亦歸納彙整如表 4-3 所示。

表4-2 不同性別、年級、接觸程度、教育安置在融合態度全量表與分量表之差異考驗一覽表(一)
(上述變項之交互作用達顯著水準與單純主要效果之事後考驗)

全量表與分量表之交互作用達顯著與單純主要效果之事後考驗		融合態度全量表	學習性融合態度	社會性支持融合態度	社會性友誼融合態度
性別 × 接觸程度	交互作用情形	達顯著水準	達顯著水準		達顯著水準
	單純主要效果之事後考驗	在組一達顯著水準 女生>男生	在組一達顯著水準 女生>男生		在組一達顯著水準 女生>男生
		在組二達顯著水準 女生>男生	在組二達顯著水準 女生>男生		在組二達顯著水準 女生>男生
		在組六達顯著水準 女生>男生	在組六達顯著水準 女生>男生		
		男生達顯著水準	男生達顯著水準	接觸程度事後考驗之結果：組別差異未能顯現	
		女生達顯著水準		女生達顯著水準	
年級 × 接觸程度	交互作用情形	達顯著水準	達顯著水準	達顯著水準	
	單純主要效果之事後考驗		在組二達顯著水準 五年級>六年級	在組二達顯著水準 五年級>六年級	
		在組四達顯著水準 六年級>五年級	在組四達顯著水準 六年級>五年級	在組四達顯著水準 六年級>五年級	
			五年級達顯著水準 組三>組四 六年級達顯著水準 組四>組二		
年級 × 教育安置	交互作用情形		達顯著水準		
	單純主要效果之事後考驗		資源班達顯著水準 五年級>六年級		
			五年級達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3		

備註：接觸程度

組 1：從未見過

組 2：曾經見過，未談過話

組 3：曾和智能障礙同學談過話

組 4：曾經和智能障礙同學同班

組 5：有智能障礙的親戚

組 6：有智能障礙的兄弟姊妹

(為了與教育安置的組別區隔，接觸程度的組別於敘述時，皆以國字書寫)

教育安置

組 1：啟智班

組 2：資源班

組 3：其他障礙班別

表4-3 不同性別、年級、接觸程度、教育安置在融合態度全量表與分量表之差異考驗一覽表(二)
(上述變項之主要效果達顯著水準與事後考驗)

全量表與分量表之 主要效果達顯著與事後考驗		融合態度 全量表	學習性 融合態度	社會性支持 融合態度	社會性友誼 融合態度
性別 × 年級	主要效果情形	性別達顯著水準	性別達顯著水準	性別達顯著水準	性別達顯著水準
	事後考驗	女生>男生	女生>男生	女生>男生	女生>男生
性別 × 接觸程度	主要效果情形			性別達顯著水準	
	事後考驗			女生>男生	
性別 × 教育安置	主要效果情形	性別達顯著水準	性別達顯著水準	性別達顯著水準	
	事後考驗	女生>男生	女生>男生	女生>男生	
	主要效果情形	教育安置 達顯著水準	教育安置 達顯著水準	教育安置 達顯著水準	教育安置 達顯著水準
	事後考驗	組 2>組 1 組 2>組 3	組 2>組 1 組 2>組 3	組 2>組 1	組 2>組 1 組 2>組 3
年級 × 教育安置	主要效果情形				
	事後考驗				
	主要效果情形	教育安置 達顯著水準		教育安置 達顯著水準	教育安置 達顯著水準
	事後考驗	組 2>組 1 組 2>組 3		組 2>組 1	組 2>組 1 組 2>組 3
教育安置 × 接觸程度	主要效果情形	教育安置 達顯著水準	教育安置 達顯著水準		教育安置 達顯著水準
	事後考驗	組 2>組 1 組 2>組 3	組 2>組 1 組 2>組 3		組 2>組 1 組 2>組 3

備註：說明如表 4-5-2。

(二)就單因子差異分析而言：

1.不同家庭社經地位（高社經、中社經、低社經）

為探討不同家庭社經地位（高社經、中社經、低社經）的國小高年級學生對智能障礙同

儕融合態度全量表與分量表，是否有差異存在，以單因子變異數分析，分別進行父社經地位與母社經地位之考驗。父社經地位其全量表與分量表之平均數、標準差與變異數分析摘要表，如表 4-4 所示。

表 4-4 不同家庭社經地位（父社經地位）的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之平均數、標準差與變異數分析摘要表（N=1095）

量表 名稱	組別	人數 N	平均數 M	標準差 SD	單因子變異數分析摘要表				
					變異 來源	離均差 平方和（SS）	自由度 （df）	均方值 （MS）	F 值
融合態度 全量表	低社經	260	162.1038	34.5826	組間	2240.643	2	1120.321	.980
	中社經	226	165.1327	33.5359	組內	1247980.394	1092	1142.839	
	高社經	609	165.5583	33.5699	總和	1250221.037	1094		
學習性 融合態度	低社經	260	49.4346	10.1323	組間	328.075	2	164.038	1.689
	中社經	226	50.5531	9.8332	組內	106053.702	1092	97.119	
	高社經	609	50.7635	9.7424	總和	106381.777	1094		
社會性支 持融合態 度	低社經	260	48.1423	9.7327	組間	52.663	2	26.331	.293
	中社經	226	48.3540	9.3013	組內	98240.263	1092	89.964	
	高社經	609	47.8227	9.4452	總和	98292.926	1094		
社會性友 誼融合態 度	低社經	260	64.5269	16.5276	組間	1089.437	2	544.718	2.031
	中社經	226	66.2257	16.4081	組內	292924.828	1092	268.246	
	高社經	609	66.9721	16.3031	總和	294014.265	1094		

P>.05

由表4-4顯示出：父社經地位在融合態度全量表（F=.980）、學習性融合態度（F=1.689）、社會性支持融合態度（F=.293）以及社會性友誼融合態度（F=2.031）皆未達到顯著水準（P>.05），顯示父社經地位的不同，在國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，沒有顯著差異。

母社經地位其全量表與分量表之平均數、標準差與變異數分析摘要表，如表 4-5 與表 4-6 所示。

陳昭儀（民 84）針對國外回歸主流教育安置情形中，接納態度的相關變項進行研究並歸納相關研究認為，社會經濟的狀況對於回歸主流的態度會有所影響，一些研究指出低社經水準者比高收入所得者對於智能不足者較能接納。另有研究指出高教育水準者對所有的殘障團體都會有較接納的態度。然吳勝儒（民 89）與謝建全等人（民 90）的研究卻顯示，整體而言，社經地位與接納態度未有直接關係。

表 4-5 不同家庭社經地位(母社經地位)的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表平均數、標準差摘要表(N=1095)

量 表 名 稱	組別	N	M	SD
融合態度 全量表	低社經	721	165.9820	33.1369
	中社經	194	166.7680	29.8839
	高社經	180	157.0333	39.1724
學習性 融合態度	低社經	721	50.7795	9.5857
	中社經	194	50.8711	8.7894
	高社經	180	48.4000	11.6866
社會性支持 融合態度	低社經	721	48.1526	9.3053
	中社經	194	48.6495	8.6192
	高社經	180	46.7389	10.8897
社會性友誼 融合態度	低社經	721	67.0499	16.1287
	中社經	194	67.2474	14.6641
	高社經	180	61.8944	18.4825

表 4-6 不同家庭社經地位(母社經地位)的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之變異數分析摘要表

量表名稱	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
融合態度 全量表	組間	12591.910	2	6295.955	5.555**	低高、中高；
	組內	1237629.127	1092	1133.360		有顯著差異
	總和	1250221.037	1094			低社經>高社經 中社經>高社經
學習性 融合態度	組間	866.863	2	433.431	4.486*	低高，
	組內	105514.915	1092	97.119		有顯著差異
	總和	106381.777	1094			低社經>高社經
社會性支持 融合態度	組間	384.816	2	192.408	2.146	
	組內	97908.110	1092	89.659		
	總和	98292.926	1094			
社會性友誼 融合態度	組間	4068.944	2	2034.472	7.662***	低高、中高；
	組內	289945.321	1092	265.518		有顯著差異
	總和	294014.265	1094			低社經>高社經 中社經>高社經

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

2.不同地理區域(花蓮縣、台東縣)

不同地理區域(花蓮縣、台東縣)的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之平均數與標準差與變異數分析摘要表，如表 4-7 所示。

由表 4-7 顯示出：不同地理區域的國小高

年級學生在融合態度全量表(F=2.513)、學習性融合態度(F=.932)、社會性支持融合態度(F=1.937)以及社會性友誼融合態度(F=3.520)，皆未達到顯著水準(P>.05)，顯示地理區域的不同，在國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度沒有顯著差異。

表 4-7 不同地理區域的國小高年級學生在融合態度全量表與分量表之平均數、標準差與變異數分析摘要表 (N=1095)

量表名稱	組別	N	M	SD	單因子變異數分析摘要表				
					變異來源	SS	df	MS	F 值
融合態度 全量表	花蓮縣	604	166.1093	32.2714	組間	2867.516	1	2867.516	2.513
	台東縣	491	162.8554	35.5529	組內	1247353.521	1093	1141.220	
	總和	1095	164.6502	33.8053	總和	1250221.037	1094		
學習性 融合態度	花蓮縣	604	50.6639	9.5696	組間	90.597	1	90.597	.932
	台東縣	491	50.0855	10.2091	組內	106291.181	1093	97.247	
	總和	1095	50.4046	9.8611	總和	106381.777	1094		
社會性支 持融合態 度	花蓮縣	604	48.3709	9.1353	組間	177.143	1	177.143	1.973
	台東縣	491	47.5621	9.8761	組內	98115.783	1093	89.767	
	總和	1095	48.0082	9.4788	總和	98292.926	1094		
社會性友 誼融合態 度	花蓮縣	604	67.0745	15.5182	組間	943.807	1	943.807	3.520
	台東縣	491	65.2077	17.3710	組內	293070.458	1093	268.134	
	總和	1095	66.2374	16.3936	總和	294014.265	1094		

P > .05

三、綜合討論

(一)影響國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度三項度之探討

本研究在國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度三向度達顯著情形，彙整如表 4-8 所示。

由表 4-8 得知，整體而言，三向度在各個變項與差異分析達顯著之情形，以學習性融合態度達顯著情形最好；其次，社會性支持融合態度與社會性友誼融合態度達顯著情形偏低。顯示認知與實際行為傾向之間仍有差距，融合教育要順利推展，國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度的支持與實際行動，仍待加強。其次，社會性友誼融合態度整體達顯著情形雖也不高，但在達顯著的部分有許多皆與性別有關，且女生對智能障礙同儕的融合態度明顯優於男生；母社經地位也優於父社經地位。女生的生理較成熟，情感也較穩定，對同為弱

勢的智能障礙同儕較願意付出，這結果與過去研究結果相吻合。杞昭安等人（民 84）亦認為傳統禮教影響男女不同的行為模式，也使女性較具有社會情感取向的人格特質。

(二)二因子與單因子差異分析之探討

1.性別方面

綜合上述相關表格得知，性別的不同達顯著差異，且國小高年級女生對智能障礙同儕的融合態度，顯然比男生積極；其次，性別×接觸程度之交互作用，分別在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度達顯著水準，亦即性別×接觸程度有交互作用存在。本研究之結果顯示，性別角色不同，對於智能障礙同儕的融合態度亦異，此與過去國內外相關研究結果（Barrett & Kitchenham, 1992；McQuilkin, 1990；邱佩瑩，民 83；杞昭安、何東墀、張勝成，民 84；吳秋燕，民 87；吳勝儒，民 89；李碧真，民 81；林豐城、蘇再

添，民 79；黃富廷，民 84；黃崑發，民 91；黃瑞珍、許秀英，民 81；梁偉岳，民 84；謝建全等人，民 90）相符。究其原因，為何女生的態度明顯優於男生？可能是女性基於母愛的天性，較富同情心與耐心，且受到傳統社

會文化對女性角色的期許；另外，女性由於生理發展普遍較同齡男生成熟，且在社會文化影響下，亦時常扮演著「弱者」的角色，使得女性較有同理心，較易表現出對智能障礙同儕的融合態度。

表 4-8 國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度三向度之得分情形彙整表

各項統計分析方法與相關變項	變項內容	學習性融合態度	社會性支持融合態度	社會性友誼融合態度
差異分析	性別×年級	達顯著水準 女生>男生	達顯著水準 女生>男生	達顯著水準 女生>男生
二因子變異數分析 單因子變異數分析	性別× 接觸程度	達顯著水準 組一：女生>男生 組二：女生>男生 組六：女生>男生		達顯著水準 組一：女生>男生 組二：女生>男生
性別	性別× 教育安置	達顯著水準 女生>男生	達顯著水準 女生>男生	
年級	性別×年級			
	年級× 接觸程度	組二達顯著水準 五年級>六年級 組四達顯著水準 六年級>五年級	組二達顯著水準 五年級>六年級 組四達顯著水準 六年級>五年級	
	年級× 教育安置	資源班達顯著水準 五年級>六年級		
接觸程度	性別× 接觸程度	男生達顯著水準 接觸程度事後考驗之結果：組別差異未能顯現		女生達顯著水準
	年級× 接觸程度	五年級達顯著水準 組三>組四 六年級達顯著水準 組四>組二		
教育安置	性別× 教育安置	達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3	達顯著水準 組 2>組 1	達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3
	年級× 教育安置	五年級 達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3	達顯著水準 組 2>組 1	達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3
	教育安置× 接觸程度	達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3		達顯著水準 組 2>組 1 組 2>組 3
家庭社經地位				
父社經地位				
母社經地位		低高社經達顯著水準 低社經>高社經		低高中高達顯著水準 低.中社經>高社經
地理區域				

其次，性別×接觸程度有交互作用存在，亦即性別不同有差異，因接觸程度不同，分別在融合態度全量表、學習性融合態度與社會性友誼融合態度，在組一「從未見過」與組二「曾經見過，未談過話」或組六「有智能障礙的兄弟姐妹」，其女生對智能障礙同儕的融合態度顯然優於男生。顯示女生因生理較成熟，對智能障礙同儕的看法也趨於一致，不會因為接觸程度的多寡而對智能障礙同儕的融合態度有所差異，反而因為「有智能障礙的兄弟姐妹」者，因與智能障礙者有較多的接觸機會，有助於溝通與了解，而對智能障礙同儕的融合態度也更為積極，這結果和黃富廷（民84）之研究結果相吻合。

2.年級方面

過去國內外相關研究結果，就年級的高低對於智能障礙同儕態度上的差異仍無一致之看法。

本研究綜合相關表格結果亦有同樣的現象，亦即年級的不同無差異，此結果與過去林豐城、蘇再添（民79）；黃富廷（民84）；黃崑發（民91）的研究結果相符。但是，若就年級×接觸程度及年級×教育安置之交互作用達顯著部分，進一步分析，仍可看出其規律性；亦即「年級的不同有差異，高低受相關因素影響」。包括：

（1）年級的不同有差異，因接觸程度影響：在融合態度全量表、學習性融合態度與社會性支持融合態度達顯著水準，且以組四「曾經和智能障礙同學同班」的六年級其融合態度優於五年級；在學習性融合態度與社會性支持融合態度則以組二「曾經見過，未談過話」的五年級優於六年級。究其原因，可能是五年級學生對事物的看法有限，或對於「曾經見過，未談過話」的智能障礙同儕，覺得他們也還好，還不笨，因而較為接納；而六年級學生除了心智上較成熟穩定外，其社會化也較深，且基於對團體的認同感，因此對於「曾經和智能障礙同學同班」的六年級，對智能障礙同儕的

融合態度也較積極。

（2）年級的不同有差異，因教育安置影響：本研究結果顯示，年級×教育安置在學習性融合態度之交互作用於五年級達顯著水準，且資源班顯著優於啟智班或其他障礙班別。亦即學校設有資源班的五年級學生對智能障礙同儕的融合態度優於六年級。若從此角度來看，則本研究和梁偉岳（民84）的研究結果相吻合。

3.接觸程度方面

綜合過去國內外相關研究結果，就接觸程度的多寡以及接觸程度的有無，對於智能障礙同儕態度上的差異仍無一致之結論。本研究亦有類似的現象產生。整體而言，接觸程度的不同：

（1）因性別不同有差異：分別在融合態度全量表、學習性融合態度與社會性友誼融合態度達顯著水準，然接觸程度的組別差異卻未能顯現，可能是接觸程度於分成六組之後，個數太少所致。但從圖4-2仍可清楚看出如下現象：亦即男生在組三「曾和智能障礙同學談過話」者，融合態度優於其他各組，而組一「從未見過」與組六「有智能障礙的兄弟姐妹」者，其對智能障礙同儕的融合態度反而較不積極；女生恰好相反，女生則在組六「有智能障礙的兄弟姐妹」其融合態度優於其他各組，且組一「從未見過」與組六「有智能障礙的兄弟姐妹」者，其對智能障礙同儕的融合態度，反而高於組三、組四、組五，其他分量表的現象亦如此。

（2）因年級不同有差異：僅在學習性融合態度達顯著水準，且五年級以組三「曾和智能障礙同學談過話」優於組四「曾經和智能障礙同學同班」，亦即五年級以組四「曾經和智能障礙同學同班」者對智能障礙同儕的融合態度較不積極；六年級則以組四「曾經和智能障礙同學同班」優於組二「曾經見過，未談過話」。過去文獻（Vergason and Anderegg, 1992；胡致芬，民86；洪儷瑜，民88）中亦提到，若只是

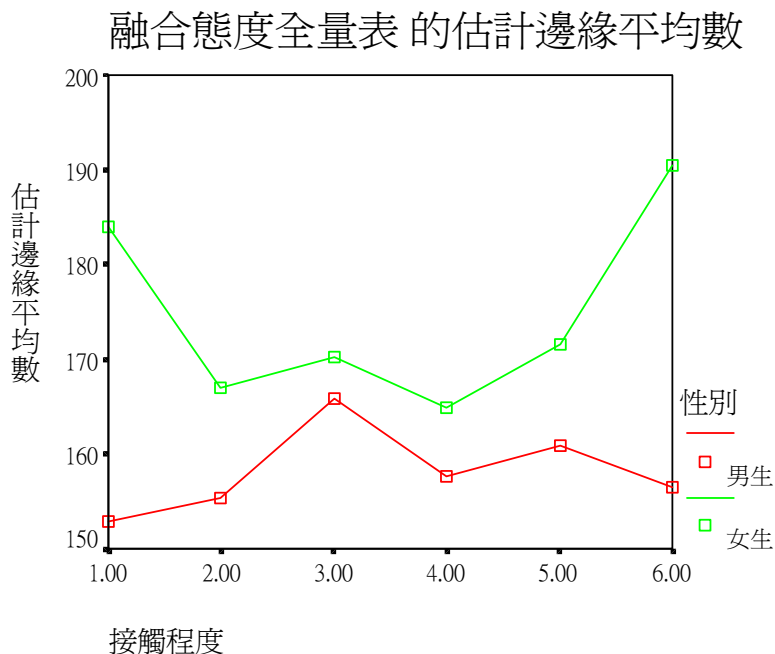


圖 4-2 性別×接觸程度在融合態度全量表估計邊緣平均數剖面圖

讓一般學生與身心障礙學生同處在一個校園或同班級中，而不教他們互動方式與技巧，其相處的能力未必能增進，反而會造成挫敗的經驗。或許是學校在安排智能障礙學生進入普通班之前，未做好相關措施，如教導普通班學生如何接納智能障礙同儕，以及如何與智能障礙同儕相處等，以致讓五年級學生對「曾經和智能障礙同學同班」留下不好的印象。六年級學生一方面比五年級成熟，與智能障礙同儕相處時間較久，認識較深，因而也較能接納。因此，本研究支持接觸程度不同對智能障礙同儕的融合態度有差異，且其差異主要受不同性別影響外，亦可能受不同年級因素影響之論點。

4. 教育安置方面

整體而言，教育安置只在社會性支持融合態度未達顯著水準外，其餘全量表與分量表皆達顯著水準，且學校設有資源班的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，優於設有啟

智班或其他障礙班。

過去林豐城、蘇再添（民79）研究發現，大型（智類）國小學生的接納態度，顯然較中型（仁類）及小型（勇類）學生為差；以及學校設特殊班的有無，以無特殊班的國小學生對智能障礙學生的接納態度，優於設有特殊班的學生，顯示國小學生對智能障礙同儕的態度，在教育安置的不同上有差異，且以學校設有啟智班表現較不積極，這與本研究結果相符。又吳勝儒（民89）的研究指出，學校類別的不同對智能障礙同儕的態度亦異，且其差異可能受學校不同性別人數多寡有所影響，女生多的學校態度較為積極。本研究在性別×教育安置方面，雖未達到顯著水準，但單就性別而言，性別不同在融合態度全量表、學習性融合態度與社會性支持融合態度上達顯著差異，且女生優於男生，這與吳勝儒（民89）的研究結果相吻合。

其次，年級×教育安置之交互作用於五年級達顯著水準。分別在啟智班與資源班、資源班與其他障礙班達顯著差異，且學校設有資源班的國小高年級學生，對智能障礙同儕的融合態度，優於啟智班或其他障礙班，這結果與前述（年級）之論點吻合。

因此，就整體而言，本研究較傾向於支持教育安置的不同有差異，以學校設有資源班的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，優於啟智班或特教資源班；其次，教育安置的不同有差異，且其差異主要是受不同年級之影響；亦即學校設有資源班的五年級學生對智能障礙同儕的融合態度優於六年級。

何華國（民88）亦指出，資源班乃介於特教班與普通班之間的過渡橋樑，學生多屬輕度智能障礙者，大部分時間在普通班上課，少部分時間到資源班學習。資源班招收的對象可分為「分類的」與「綜合的」兩種型態，前者以招收單一類的特殊學生，如聽障或學障的資源教室；後者則招收各類程度障礙學生，甚至可包括資優、低成就或臨界智能不足者（教育部，民83）。由前述研究結果得知，國小五年級學生對學校設有資源班的智能障礙同儕，其融合態度優於設有啟智班或特教資源班。因此，可能是資源班招收的學生絕大部分為輕度智能障礙學生，有些學校為配合學校輔導政策，將學習落後、成就低落的學生安置於資源班，是否因資源班學生的障礙程度較輕，五年級學生覺得他們也還好，還不笨；亦或是資源班學生的部分課程（非學科部分）在普通班級完成，在與普通班學生互動較多情況下，普通班學生亦較能接納，而造成對智能障礙同儕融合態度上的差異，有待進一步研究。過去研究亦發現，一般教師及部分特殊班教師，對於被標記的兒童，所給予的期望較低；而且大部分被標記的智能障礙兒童，較無法獲得一般兒童的接納（胡永崇，民82）。是否因為如此，而造成學校設有啟智班的國小高年級學生，對智能障礙同儕的融合態度，表現也較不積極，亦

有待進一步研究。

5.家庭社經地位方面

從表 4-4 可知，不同家庭社經地位的國小高年級學生，在融合態度全量表與三個分量表，父社經地位之差異均未達顯著水準。換言之，父社經地位的不同（低社經、中社經、高社經），並未造成國小高年級學生在融合態度有顯著差異。這可能是國小高年級學生，即將進入青春期，在思想、行為與看法上有了改變，也逐漸擺脫父母的影響，力求獨立自主，也較有主見，在學校的時間漸長，與同儕的接觸也較多，同儕意識因而逐漸高漲，相對的受父母社經地位影響也較少。因此，不因家庭社經水準不同而有所差異，故對智能障礙同儕的融合態度也沒有差異存在。若單就父社經地位的結果觀之，則與過去杞招安等人（民 84）；吳勝儒（民 89）；謝建全等人（民 90）的研究結果相吻合。

但是，母社經地位在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度達到顯著水準（表 4-6），且低社經的國小高年級學生，對於智能障礙同儕的融合態度優於高社經、中社經亦優於高社經。換言之，低社經、中社經的國小高年級學生，對於智能障礙同儕的融合態度較高社經積極。單就社經地位的高低而言，則本研究母社經地位在低社經、中社經優於高社經的情況，似與陳昭儀（民 84）的研究結果相符；但與吳秋燕（民 87）結果正好相反。其次，若單就女性的性別而論，從女生對智能障礙同儕的融合態度表現較男生積極的情況觀之，母社經地位的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度表現較為積極，亦可理解。此外，社經地位處於中下階層的國小高年級學生，亦屬於弱勢族群，因此，對同處於弱勢地位的智能障礙同儕也較能以同理心看待，因而表現也較為積極。

6.地理區域方面

從表 4-7 顯示，不同地理區域的國小高年級學生，在融合態度全量表與三個分量表其差

異均未達顯著水準，亦即花東兩縣地理上的不同，並未造成國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之差異。本研究從花東兩縣特殊的地理與人文之相似性（地處偏遠，幅員廣大，交通不便、人力物力等資源較缺乏）來探討，國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度。研究結果得知，花東兩縣在國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度上是趨於一致的，換言之，兩縣國小普通班學生對智能障礙同儕的融合態度普遍不積極。這可能是目前花東地區多數學校對於特殊兒童的融合教育仍缺乏概念，學校實施融合的情形，亦不如西部地區普遍。有些學校或教師，雖想配合政府政策推行融合教育，也期望讓智能障礙的學生，在自然不受限制的環境中成長與學習，使其人格能正常發展，然限於相關專業人員與人力不足，致使支持系統與所需資源缺乏，造成推行上的阻力，也連帶的影響了國小學生對智能障礙同儕的融合態度。

結論與建議

茲將研究結果加以歸納，並提出研究之發現與若干建議：

一、結論

本研究依文獻分析與研究目的，依次選出性別、年級、接觸程度、教育安置、家庭社經地位與地理區域等變項。依調查結果與統計分析，本研究獲致如下的研究發現：

(一)整體而言，國小高年級學生的各背景變項中，以性別對智能障礙同儕的融合態度影響力最大。

整體而言，在本研究所列的變項中，性別對智能障礙同儕的融合態度影響最為顯著。且國小高年級的女生對智能障礙同儕的融合態度，在全量表與分量表顯然較男生積極。

(二)單就年級而言，年級不同無差異；但年級會隨著接觸程度與教育安置的不同，而有不同結果。

就年級而言：年級是否會影響國小學生對智能障礙同儕態度，過去有關這方面的研究相當分歧，本研究發現：

1.就年級個別變項得知，年級的不同在融合態度全量表與分量表皆未達顯著水準；亦即年級的不同對智能障礙同儕的融合態度無差異。

2.在年級×接觸程度、年級×教育安置得知，年級的不同，對智能障礙同儕的融合態度有差異，然差異仍難定論，但有其規律可循。亦即：

(1)年級×接觸程度：在融合態度全量表、學習性融合態度與社會性支持融合態度以組四達顯著水準，且以「曾經和智能障礙同學同班」的六年級其融合態度優於五年級；在學習性融合態度與社會性支持融合態度則以組二達顯著水準，且以「曾經見過，未談過話」的五年級優於六年級。

(2)年級×教育安置：學習性融合態度在資源班達顯著水準，且五年級對智能障礙同儕的融合態度優於六年級。

因此，具體而言，單就年級而言，年級不同對智能障礙同儕的融合態度沒有顯著差異，但年級會隨著接觸程度與教育安置的不同，而有不同結果。

(三)接觸程度的不同與不同性別、不同年級有交互作用存在。

1.就接觸程度而言，接觸程度的多寡以及接觸程度的有無，對於智能障礙同儕態度上的差異，仍無一致之看法。本研究發現接觸程度的不同，與不同性別、不同年級有交互作用存在，且有其規律性。

(1)亦即，性別×接觸程度，在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度達顯著水準。女生不會因為接觸程度的有無或多寡而減低對智能障礙者的態度，反而有智能障礙的兄弟姊妹者，其對融合態度更為積極。

(2)年級×接觸程度，在學習性融合態度

達顯著差異，五年級以組三「曾和智能障礙同學談過話」者，其對智能障礙同儕的融合態度優於組四「曾經和智能障礙同學同班」；六年級則以組四「曾經和智能障礙同學同班」的融合態度優於組二「曾經見過，未談過話」。

(四)整體而言，教育安置以學校設有資源班的國小高年級學生，對智能障礙同儕的融合態度優於設有啟智班或其他障礙班別的學生。

就教育安置而言，教育安置是否會影響國小學生對智能障礙同儕態度，有關這方面的研究亦無定論。本研究發現：教育安置僅在學習性融合態度，年級×教育安置有交互作用存在；五年級達顯著水準，且學校設有資源班的國小高年級學生，對於智能障礙同儕的融合態度優於啟智班或其他障礙班。其次，就教育安置個別變項顯示，在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度，皆以資源班優於啟智班或特教資源班；而在社會性支持融合態度則是以資源班優於啟智班。

(五)整體而言，父社經地位，未達顯著差異。但母社經地位則在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度，國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度以中低社經優於高社經。

就社經地位而言，在父社經地位與母社經地位上，有不同的結果。

1.整體而言，父社經地位在單因子變異數分析，無論高、中、低社經地位，皆未達顯著水準。

2.母社經地位在融合態度全量表、學習性融合態度、社會性友誼融合態度達到顯著水準，國小高年級學生對於智能障礙同儕在融合態度以中社經、低社經優於高社經。

(六)就地理區域而言，花東兩縣的國小高年級學生對智能障礙同儕在融合態度趨於一致，普遍表現不積極。

不同地理區域的國小高年級學生，在融合態度全量表與三個分量表其差異均未達顯著水準，顯示地理區域的不同，沒有顯著差異，

亦即花東兩縣國小高年級學生對智能障礙同儕在融合態度上是趨於一致的，融合態度普遍表現不積極。

二、建議

依據研究結果及歸納之結論，分別對學校行政單位、普通班教師、特教班教師以及進一步後續研究提出以下若干建議：

(一)對學校行政單位的建議

1.持續提供教師協助與支持

遴選富有愛心、耐心且具有特教專業知能的教師擔任融合教育班的老師，並給予老師更多的行政支持，減輕其負擔。提供教師適切而必要的協助，包括人員的培訓及資源的提供等。

2.以循序漸進的方式推動融合教育

本研究發現花東兩縣的融合態度是趨於一致的，換言之，花東兩縣國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度普遍表現不積極。但整體而言，以學校設有資源班的國小高年級學生，對智能障礙同儕的融合態度優於學校設有啟智班或其他障礙班別的學生。因此，花東兩縣在目前資源有限及各方面條件不足的情況下，學校實施融合教育時，宜有計畫的循序漸進，先從學校設有資源班的輕度障礙學生的校實施融合，再擴展到學校設有啟智班的中重度障礙學生的學校實施融合。以目前政府廣設資源班逐漸取代特殊班的情況，也有助於融合教育的推行。

(二)對普通班教師的建議

1.因應男女生性別角色的差異，促進融合教育之推展。

本研究發現在所有變項中，性別對智能障礙同儕的融合態度影響最為明顯，在各項差異分析之結果，顯然支持國小高年級的女生對智能障礙同儕的融合態度較男生積極之論點。建議教師實施融合教育時，應以女生的優勢來引導男生的劣勢。多安排女生擔任智能障礙同儕的小老師，協助他們課業或人際關係的處理，

透過女生對智能障礙同儕的社會性友誼，以提昇男生的接納與支持，使融合教育的推展得以順利進行。

2. 在相關課程中融入認識障礙兒童的概念

實施融合教育之前，應先做好相關措施，讓普通班學生對智能障礙同儕有充分的了解，在相關課程中融入認識障礙兒童的概念，配合融合教育理念的宣導，依年級實施不同教學策略。例如：運用影片、故事、遊戲、活動或融合生活營等方式，由認知做起，增進一般學生對智能障礙者的接納與支持，在情意方面徹底改變，使智能障礙學生能順利融入普通班就讀，達到真正的融合。

3. 鼓勵普通班老師充實特教專業知能

為避免普通班教師對於被標記的兒童，所給予的期望較低，於實施融合教育時，連帶影響一般兒童對智能障礙學生的接納與支持。因此，普通班教師應多參與特教相關研習活動，隨時充實特教相關資訊，為實施融合教育做好準備。

(三)對特教班教師的建議

1. 配合障礙學生調整課程與教材教法

本研究發現社會性支持融合態度在整體的得分上偏低，顯示國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度支持度並不高；換言之，認知與實際行為傾向之間仍有差距。因此，除了對一般學生多宣導融合教育的相關認知外，也應配合障礙學生的需求，調整課程與教材教法，加強建立智能障礙學生良好的「社會能力」，包括人際關係、溝通能力、社交技能、自我概念等，也唯有提昇智能障礙學生的社會能力，方能增進普通班學生對智能障礙學生的社會性支持。

2. 特教班與普通班教師發揮合作教學的能力，配合結構化的同儕互動方式實施教學。

一般人以為將身心障礙學生與普通學生放在一起即是融合，但是並沒有教他們如何相處的技巧，以及相關的概念，所以容易造成學

生的排斥，也會讓人有「徒有融合之名，卻無融合之實」的感覺，因此，這裡的所謂有結構化的同儕互動方式，就是事先有計畫，按部就班的教導學生相關的認知與概念，例如：障礙學生的障礙是怎麼造成的？會出現什麼現象？我們要怎麼來幫助他們等等。運用前述（影片、故事、遊戲、活動或融合生活營等）方式來進行。進行活動時如何異質分組（針對不同性別、能力、障礙別等來分組），建立彼此相處的方式，在教學過程中注重良好同儕互動，讓特殊學生受到班上同儕的接納與尊重。同時，為尊重普通班學生與智能障礙學生的個別差異，配合學生的學習需求，特教班與普通班教師應相互合作，交流互動，充分運用合作學習與同儕教導的方式實施教學，將有利於融合教育的推展。研究發現性別隨著接觸程度的不同呈現相反的效應，且女生對智能障礙同儕的融合態度顯然優於男生。為此，在善用人力資源時，除了教師、行政人員、家長等相關人員協助外，最重要的是，同儕小老師的參與，協助資源教師進行個別化指導。並配合結構化的同儕互動，教導彼此互動的技巧，以營造自然有利的融合情境。

(四)對進一步後續研究的建議

1. 擴大研究對象

本研究對象僅以花東地區國小高年級學生為研究對象，故研究的推論上有其限制，未來的研究可擴大取樣範圍，包括全國性、其他年齡層或其他對象，如普通班教師、特教班教師或行政人員等。

2. 不同障礙類別的研究

本研究以身心障礙類中，為數較多的智能障礙類為探討對象，然融合教育的實施，則包括所有身心障礙類別的學生。因此，未來可針對其他障礙類別的學生進行不同的研究。

3. 運用不同的統計分析

本研究發現在所有變項中，性別對智能障礙同儕的融合態度影響最為明顯，在各項統計分析之結果，顯然支持國小高年級的女生對智

能障礙同儕的融合態度較男生積極之論點，然而女生與男生在融合態度上的差距倍率有多大，仍有待進一步探討，建議後續研究以邏輯迴歸來進行性別之間的預測。

4. 使用不同的研究方法

本研究由問卷調查所得之結果，僅能初步說明一般的情況，至於為何男女生經由不同接觸程度會有正好相反的反應；或是不同年級對「曾經和智能障礙同學同班」的融合態度會有不同的結果；以及學校設有資源班的國小高年級學生對智能障礙同儕的融合態度，優於學校設有啟智班或其他障礙班別的學生等等，這些都無法做深入的瞭解。因此，建議未來可採用質性訪談方法，由晤談或觀察等方式獲得更具體的資料；或採用態度改變的實驗教學法，運用結構化的互動模式等各種教學活動，增進學生的融合態度，以及從中瞭解態度改變的情形；或針對融合教育環境中不同需求學生的課程設計，以多元的方式，有彈性的呈現課程內容，使班上所有學生皆受益，以進一步探討全方位課程設計對智能障礙學生實施融合教育的可行模式等。

參考書目

一、中文部分

- 王文科(民 88)。教育研究法(增訂新版)。台北市，五南。
- 王天苗(民 88)。迎向二十一世紀的障礙者教育。載於中華民國特殊教育學會主編，迎千禧談特教(1-25 頁)。台北：中華民國特殊教育學會。
- 王振德(民 87)。資源利用與公共關係——資源教室經營的兩個要項。特殊教育季刊，69，32-38。
- 王瓊珠(民 89)。和孩子談特殊教育。國小特殊教育，29，41-47。
- 竹師實小融合班(民 89)。十週年紀念特刊。新竹：竹師實小融合班編印。
- 何華國(民 88)。特殊兒童心理與教育。台北，五南。
- 邱上真(民 89 a)。談融合教育。載於高雄縣八十九學年度，國民中學啟智班改進教學暨啟智班評鑑成果彙編。高雄縣政府印行，263-266。
- 邱上真(民 89b)。教師支持系統的開展。載於高雄縣八十九學年度，國民中學啟智班改進教學暨啟智班評鑑成果彙編。高雄縣政府印行，267-272。
- 邱佩瑩(民 83)。國小學生對自閉症兒童接納態度之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳永怡、楊麗香(民 91)。融合教育的發展與實施。國立台東師範學院特殊教育中心編印，特教叢書，16，1-18。
- 吳明隆(民 89)。SPSS 統計應用實務。台北市，松崗。
- 吳秋燕(民 87)。國小學生對聽覺障礙兒童態度及其相關因素之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳淑美(民 87)。融合班之班級經營。國教世紀，180，13-16。
- 吳勝儒(民 89)。高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 杞昭安(民 82)。生態評量模式探究。特教園丁，8(4)，1-6。
- 杞昭安、何東墀、張勝成(民 84)。師範學院學生對視覺障礙兒童態度之實驗研究。國立台灣師範大學特殊教育學系，特殊教育中心出版，特殊教育研究學刊，12，147-177。
- 李碧真(民 81)。國民中學學生對聽覺障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 林生傳(民 78)。教育社會學。高雄市：復文。
- 林宜真(民 87)。完全融合理念之評析。特教園丁，13(3)，41-46。

- 林坤燦 (民 85)。關懷偏遠地區特殊教育：花蓮地區特殊教育的現況與問題。特教新知通訊，3 (8)，1-2。
- 林坤燦、洪麗遠 (民 81)。國小學生接納智能不足兒童態度與行動之實驗研究，特殊教育季刊，44，11-16。
- 林豐城、蘇再添 (民 79)。國小學生對智能不足接納態度之研究。台灣省第一屆國小教育學術論文發表，未出版。
- 胡永崇 (民 82)。標記理論與特殊教育。特教園丁，8 (3)，1-6。
- 胡致芬 (民 86)。重度障礙者之統合教育。特殊教育季刊，62，16-21。
- 涂添旺 (民 91)。台中市國民小學學生對視覺障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士班碩士論文，未出版。
- 洪儷瑜 (民 88)。融合教育的另一個看法。Dr. J. Kauffman 1999 年於台灣師範大學特教特殊教育系之特殊教育專題演講。特殊教育季刊，71，33-37。
- 教育部 (民 83)。國民小學資源班輔導手冊。台北市，教育部。
- 教育部 (民 84)。中華民國身心障礙教育報告書。台北市，教育部。
- 教育部 (民 91)。特殊教育統計年報。台北市，教育部。
- 梁偉岳 (民 84)。國小學生對不同回歸方式智能障礙同儕接納課程之教學成效。國立彰化師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文，未出版。
- 鈕文英 (民 89)。國小階段實施融合教育可行模式之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系，教育部專題研究計畫成果報告。
- 鈕文英 (民 91)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。國立彰化師範大學特殊教育學系、特殊教育中心編印，特教園丁季刊，18 (2)，1-20。
- 黃崑發 (民 91)。高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士班碩士論文，未出版。
- 黃國榮 (民 80)。從特殊教育的演進談啟智教育。特教園丁，6 (4)，6-8。
- 黃富廷 (民 84)。國中學生對智能障礙學生態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文，未出版。
- 黃瑞珍、許秀英 (民 81)。台北市高中職學生對聽覺障礙同學的接納態度研究。國立台南師範學院特殊教育學系出版，特殊教育與復健學報，2，61-17。
- 曾意清 (民 92)。體制上融合了感情上融合了沒有？國語日報，教育 13 版，另類觀點看特教，民國九十二年四月十三日。
- 楊麗香 (民 92)。花東地區國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究。國立台東大學教育研究所特殊教育教學碩士論文，未出版。
- 蔡明富 (民 87)。美國融合教育評鑑成果之探討。國立台東師範學院出版，國教之聲，31 (4)，17-25。
- 陳金池 (87)。國小學生對身心障礙同儕接納態度之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳昭儀 (民 84)。回歸主流的教育安置。國小特殊教育，18，30-33。
- 謝建全、吳永怡、王明泉 (民 90)。高職學生對智能障礙同儕融合態度之研究－以融合生活營為例。國科會專題研究計畫。
- 謝順榮 (民 87)。合作學習對輕度智障學生閱讀學習成效及同儕關係研究。台灣師大特研所碩士論文，未出版。
- 魏俊華 (民 89)。特教新紀元－融合教育的理論與實施。載於國立台東師範學院特殊教育中心八十九年度特殊教育教學研討會論文集，95-104。
- 蘇燕華、王天苗 (民 92)。融合教育的理想與

挑戰－國小普通班教師的經驗。國立台灣師範大學特殊教育學系，特殊教育中心出版，特殊教育研究學刊，24，39-62。

二、英文部分

- Erwin, E. J. (1993). *The philosophy and status of inclusion*. The Lighthouse, 1-4.
- Inclusion International (1996). The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. *Inclusion International*, 3, 2-3.
- Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Baker, J., & Ridel, T. M. (1995). Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again. *Phi Delta Kappan*, 542-546.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform Transforming America's Classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Roger, J. (1993). *The inclusion Revolution. Research Bulletin*, 11, 1-6.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). Schools as inclusive communities. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (pp. 29-4). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52 (4), 37-39.
- Vergason, G. A., & Andereg, M. L. (1992). Preserving the least restrictive environment. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (pp. 45-54). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Waldron, K. A. (1996). *Introduction to a special education: The inclusive classroom*. Delman Publishers.
- Wilson, G. L. (1994). *The persuasive effects of self, peer, and professional advocacy on the attitudes of high school students toward inclusion of peers with disabilities*. Dissertation of New York University.

The Study of the Inclusive Attitude Difference Analysis of Elementary School Higher Grade Students with Mental Retardation Peers in Hualian-Taitung Area

Li-Hsiang Yang Ming-Chuan Wang Yung-Yi Wu

National Taitung University

ABSTRACT

The main purpose was to explore the difference inclusive attitudes of elementary school higher grade students with mental retardation (MR) peers', related background variables in inclusive attitude full scale and subscale of different analysis, By using the school unit of cluster sampling, there were screening 14 elementary schools with MR classes and resource rooms of 1,095 research objective students in both Hualian-Taitung county. The research tools would be used 「Higher Grade Students with MR Peers' Inclusive Attitude Scale」. All of data would be used SPSS 8.0 statistical software to analyze two-way ANOVA, one-way ANOVA, and distinguished analysis. After synthesizing research, the following were some research results offered:

1. For all, the most influent factors in inclusive attitudes for the background variables in higher grade students were gender. And the girls were more active than boys. In addition of prediction of gender was best, the inclusive attitudes had effective distinguishability in high and low groups.

2. There was no difference in grade. There were changing results in touching degree and educational placement by grade.

3. There were existing interactions among different touching degree, gender, and grade.

4. For all, the schools owned resource rooms with elementary higher grade students showed better inclusive attitudes to MR peers than the schools with MR classes or other disable classes.

5. For all, the fathers of SES had no significant differences. But the mothers of low SES and middle SES had showed more active than high SES in the inclusive attitude full scale, and the learning inclusive attitude and social friendship inclusive scale.

6. By the geographical area, elementary higher grade students' inclusive attitudes were the same, and showed inactive performances in both Hualian-Taiung county.

Keywords: Mental Retardation Inclusive Education Touching Degree Inclusive Attitude

The Application of Fitts' Law to the Research and Development of Assistive Technology: A Brief Examination on Relevant Intervening Variables

Fu-ting Huang

National Taitung University

ABSTRACT

This study aimed to examine three intervening variables (i.e., muscular trait, limb mobilization, and device weight) which were supposed to have influence on the prediction of Fitts' law. The researcher sampled 46 college students from the Special Education Department of National Taitung University and treated them with three experiments. The results manifested as follows:

1. Muscular trait and limb mobilization could be viewed as the intervening variables which affected the prediction of Fitts' law.
2. For muscular trait, the body action of operating assistive aids should fit its demanded muscular trait, namely, the operation in need of gross (fine) muscles should better be performed by gross (fine) muscles.
3. As to limb mobilization, the users' conditions of physical disability could affect their own performances of operating assistive aids, thus emphasized the concept of universal design in the production of assistive devices.
4. Muscular trait and limb mobilization were both not the major factors of typewriting errors. For the subjects' opinions, the major factor affecting the typewriting errors was supposed to be the subjects' keyboard familiarity.
5. Device weight, as the data shown in this study, revealed not robust enough to be an intervening variable for Fitts' law.

Keywords: Fitts' Law, Intervening Variables, Assistive Technology

INTRODUCTION

1. Background

Human factors, also called “ergonomics” in Europe, initiated since World War I in Britain (Shackel & Richardson, 1991), has increasingly played a more essential role in the research and development of assistive technology (AT). Of all these human factors principles, Fitts' law, developed in 1954, is supposed to be the most famous and important theorem which, based on time and distance, enables the prediction of human movement and human motion based on rapid, aimed movement, not drawing or writing (Fitts' Law Group, 1996). Fitts' law was pretty important for the research and development of assistive technology. Thus, it's quite essential for the engineers and the users of assistive technology to recognize the mathematical rationale and application potential of Fitts' law (King, 1999). Fitts' law applies only to the kinds of motions we make when we are using most human-machine interfaces (Raskin, 2000). And it has described that movement time could be the function of distance and target width (King, 1999). Thus, Fitts' law affords to explain, for example, why it is much faster to move the cursor to an Apple Macintosh-style menu that is on the edge of a display than to a Microsoft Windows-style menu that floats away from an edge (Raskin, 2000). According to the fundamental rationale of Fitts' law, the further a target is from the user's current position or the smaller the target is, the longer it will take the user to move the cursor to the target (Raskin, 2000; Washburn, 1996). In its simplest, most elegant mathematical form, Fitts' law is expressed as

$$MT = a + b \cdot \log_2\left(\frac{2D}{W}\right)$$

wherein:

MT = movement time of any given control site (body part) from initiation of movement to touching the targeted activation site (switch or control surface).

a and b = empirically derived constants.

D = the distance of control site movement from start to center of the targeted activation site.

W = the width of the targeted switch or control activation site (King, 1999).

The application of Fitts' law to real human-machine interface has been shown valid and able to predict and describe relationships in human interactions with switches and controls (Kantowitz & Sorkin, 1983). Fitts' law is an effective method of modeling rapid, aimed movements, where one appendage (like a hand) starts at rest at a specific start position, and moves to rest within a target area, but there still are specific situations, however, in which Fitts' law cannot be easily applied, such as

(1) Multi-dimensional target acquisition tasks. Fitts' law is one-dimensional, so his interpretation of target width cannot be used.

(2) Unequal measures of performance index for similar devices. Another problem arises when researchers attempt to use equations predicted by Fitts' law for various input devices. Different index of performance (IP) measures have been found for the same input device. The problem arises as to which value should be used (Fitts' Law Group, 1996).

For the potential deficiencies of Fitts' law, revised equations were therefore developed. Meyer's law, for example, corrected Fitts' law into the simplified form

$$T = A + B \cdot \sqrt{\frac{D}{W}}$$

wherein:

T = movement time,

D = distance,

W = target width,

A and B = empirical constants (Meyer, Abrams, Kornblum, Wright, & Smith, 1988) °

Nevertheless, most human factors theorems were derived from non-handicapped subjects, the potential deficiencies of these theorems might then manifest when it is applied to the development and research of assistive technology. Besides, the disability conditions of handicapped people, which could be viewed as potential intervening variables, are also supposed to alter the prediction of Fitts' law. What variables could intervene then? And how do they influence the prediction of Fitts' law? To find out the answers, the researcher performed a brief examination on three hypothesized intervening variables.

2. Goals

Focused on three potential intervening variables, muscular trait, device weight, and limb mobilization, this study aimed to examine if there were significant differences between various conditions while the width and distance of targeted button were controlled as constants. Three hypotheses were given as follows:

(1) The movement time of Fitts' law can be affected significantly by various muscular traits (e.g., gross versus fine muscles).

(2) The movement time of Fitts' law can be affected significantly by various limb mobilizations (e.g., handicapped versus non-handicapped hands).

(3) The movement time of Fitts' law can be affected significantly by various device weights (e.g., original device weight versus those plus weight appendixes).

3. Definition of Terms

(1) Muscular Trait

The body sites which controlled the assistive devices (e.g., mouthsticks and headsticks) were categorized into two major muscular traits, namely, gross muscles and fine muscles.

(2) Limb Mobilization

Limb mobilization in this study was defined as two conditions, namely, handicapped hands (simulated by restricted hands) versus non-handicapped hands (simulated by non-restricted hands). For simulating handicapped hands, both hands of the subjects were bound and restricted by keyboard wrist rests, thus their hands could just move horizontally, not vertically.

(3) Device Weight

Different assistive devices manufactured with various materials differed from each other in weights. To simulate such differences, the researcher used 10-NT-dollar coins as weight appendixes to increase the device weights, and by doing so to explore the effects of various device weights on both typewriting time and typewriting errors.

LITERATURE REVIEW

Human disability and aging are perceived as two major reasons why people need assistive technology. For human disability, a common misconception is that the population is small. Although there are many different types of disabilities, some of which represent smaller number of individuals, cumulatively people with disabilities represent around a fifth of the population (Vanderheiden, 1997). On the other hand for human aging, as far as the developed world is concerned, one of the strongest trends is towards older societies

(Coleman, 2001). By the year 2000, the World Bank estimated that 20% of the population in countries with market economies will be over 60 years of age (Worden, Walker, Bharat, & Hudson, 1997). Approximately 72% of those who live beyond age 75 will have functional limitations, and 41% of them will have severe functional limitations (Kraus & Stoddard, 1989). These functional limitations caused by human disability and aging could then become barriers reducing people's performance in daily lives and thus make them need assistive technologies. Almost all of the consumer base will have employees with disabilities (Vanderheiden, 1997). Some argued that disability is the inability to accommodate poor design (Caplan, 1992), so from this perspective disability is a consequence, not a condition (Vanderheiden, 1997). Thus, if Fitts' law is employed for the research and development of assistive technology, the researchers or the developers should not ignore the intervening variables which could be derived from human disability and aging and finally alter the prediction of Fitts' law in return. For our clinical observations, three potential intervening variables, listed as follows, are considered extremely essential.

(1) Muscular Trait

The muscular trait mainly related with the resolution of movement effectors. As described by Cook & Hussey (2002), 'resolution' is used to define the degree of fine control, and it describes the smallest separation between two objects that the effector can reliably control. Namely, the higher resolution between two switches, the better fine control that we need. All the components of effector use contribute to the generation of high-resolution fine movements, so that the effector resolutions could be listed, from high to low, in such a sequence: fingers (high resolution), eyes (high), hand

(moderate), head (moderate), foot (moderate), arm (low), and leg (low) (Cook & Hussey, 2002). The human control sites with different effector resolutions could be generally classified into two categories of muscular trait, namely, fine muscles and gross muscles. When the interaction between a person with a disability and an assistive device involves relatively fine control, the hand and the fingers are the preferred control site because they are typically used for manipulative tasks (Cook & Hussey, 2002). But the users might encounter the disabilities in the upper extremity. If the hand is not controllable, the use of the head as an interface site is preferred; with pointers of various types as control enhancers (e.g., a head pointer), it is possible to obtain relatively precise control using the head (Cook & Hussey, 2002).

(2) Limb Mobilization

The human operator controls the assistive technology through his various effectors, and they enable manipulation of the environment in a variety of ways, but the presence of disability dramatically alters the use of effectors (Cook & Hussey, 2002). This is why human factors play an important role in the design of supportive products and environments, because human factors are defined as systematic approaches to improving the fit between the user and the environment (Jones, 2002). As we know, two primary factors underlying the use of effectors are automatic movements and muscle tone (Cook & Hussey, 2002). The performance of limb mobilization is closely related with muscle tone. Muscle tone varies with ages, level of activity, stress, and other factors. As we age, the amount of tone generally decreases for many reasons, including changes in muscle fibers, sensory receptors, and central nervous system (CNS) function (Farber, 1991). On the other hand, the function of effector

movements, reflecting in limb mobilization, could be defined in resolution, range, strength, endurance, and versatility for an anatomical site (Cook & Hussey, 2002). Trauma or diseases to the CNS that results in abnormal muscle tone, the presence of primitive reflexes, or abnormal righting or equilibrium reactions affect the individual's ability to maintain a stable upright posture and perform smooth, coordinated movements, so as to affect the handicapped users' operation performance of assistive devices. Thus, the physical agility, namely,

the limb mobilization, also affects the use of assistive devices, and might therefore alter the prediction of Fitts' law.

(3) Device Weight

As shown in Baker's Basic Ergonomic Equation (BBEE), AT success occurs if the upper part of the equation, user motivation, exceeds the sum of all of the load or effort factors in the lower part of the equation (King, 1999).

$$\frac{\text{Motivation of AT User to Pursue and Complete a Given Task}}{\text{Physical Effort} + \text{Cognitive Effort} + \text{Linguistic Effort} + \text{Time Load}} = \text{Successful AT Use}$$

Thus, physical effort, related with the device weight, has been considered as an important human factor in AT design. Besides, according to the 6th principle of "universal design", low physical effort, the design can be used efficiently and comfortably and with minimal fatigue if fitting the following guidelines:

- A. Allow the user to maintain a neutral body position.
- B. Use reasonable operating forces.
- C. Minimize repetitive actions.
- D. Minimize sustained physical effort (The Center for Universal Design, 1996).

All the above four guidelines focus altogether on the same factor, namely, device weight, which could increase the users' load and finally reduce the possibility of AT success in return. Thus, device

weight should be viewed as an essential factor in AT design and human factors, since one AT item made with various materials may differ from each other in device weights. Being the most famous and important theorem in human factors, Fitts' law predicts the consequence of human operation, but which might be altered by the variable of device weight.

METHOD

1. Design

As shown in Figure 1, the independent variables involved in this study were muscular trait, limb mobilization, and device weight, and the dependent variables including total typewriting time and typewriting errors.

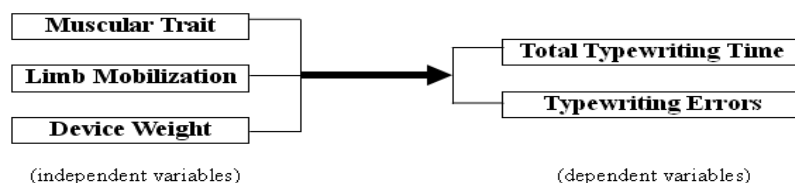


Figure 1. Research Design

2. Instruments

The instruments employed in this study are listed as follows:

(1) Headstick: The headstick (Model No.IOU016) this study employed was manufactured by Assistive Technology Engineering Lab.

(2) Mouthstick: The mouthstick (Model No. 5376-01-09) this study employed was manufactured by Ever Prosperous Instrument, INC.

(3) Keyboard Wrist Rest: The keyboard wrist rest (Flagship Version) this study employed was manufactured by T. C. Star Electronic Co., LTD.

(4) Weight Appendix: The researcher used 10-NT-dollar coins as the weight appendixes to increase the weights of both headsticks and mouthsticks, so as to simulate different materials (reflecting in different device weights) of assistive aids.

(5) Personal Computer: The personal computers employed in this study were packed up with components including Pentium 586 CPU, 30 GB of hard disk, standard 104-keyboard, standard mouse, LCD monitor, and the operating system of Windows XP.

3. Subjects

In order to prevent inter-variable interferences from the influence of the variable 'disability', the researcher recruited 46 non-handicapped college students (aged 18-19, 6 males and 40 females) from the Special Education Department of National Taitung University.

4. Data Analysis

The data were analyzed respectively by *t*-test, chi square, or one-way ANOVA, and the statistical

significance level was set at $\alpha = .05$. The statistical software used in this study was SPSS-version 10.0.

5. Procedure

The subjects used headsticks, mouthsticks, or keyboard wrist rests, respectively according to the experimental manipulations designed in light of three independent variables, to typewrite the alphabets from A to Z, so as to measure typewriting time and errors. The experiment schedule was sequenced in three sections: (1) muscular trait, (2) limb mobilization, and (3) device weight. For counter-balance design, the subjects were divided into seven experiment groups. These seven groups executed their own experiments with mutually different sequences, so as to prevent from the interferences with similar experimental sequences. The interval between every two experimental sections was controlled more than one month at least in order to eliminate mutual interferences.

RESULTS

1. Statistics

(1) Muscular Trait

The total time and the errors of typewriting alphabets with various muscular traits (i.e., headstick for gross muscles versus mouthstick for fine muscles) revealed significant differences (see Table 1), wherein the subjects spent more time in typewriting by headstick ($M=38.56$) than that by mouthstick ($M=35.21$). As shown in Table 1, the chi square results revealed no significant differences among typewriting errors made by gross and fine muscles.

Table 1. The tests of typewriting time and errors among gross and fine muscles

	Headstick	Mouthstick	df	N	Comparison
Total typewriting time	38.56	35.21	45	46	$t = 2.85^{**}$
Typewriting errors	107	97	1	46	$\chi^2 = .49$

$^{**} p < .01$

(2) Limb Mobilization

The total time and the errors of typewriting alphabets with various limb mobilizations of control part (i.e., non-restricted hands simulated as non-handicapped hands versus restricted hands simulated as handicapped hands) revealed significant differences (see Table 2), wherein the total

typewriting time spent by handicapped hands ($M=15.22$) was more than that by non-handicapped hands ($M=13.99$). As shown in Table 2, the chi square results revealed no significant differences among typewriting errors made by handicapped and non-handicapped hands.

Table 2. The tests of typewriting time and errors among handicapped and non-handicapped hands

	Handicapped hands	Non-handicapped hands	df	N	Comparison
Total typewriting time	15.22	13.99	43	44	$t = -2.61^{*}$
Typewriting errors	12	17	1	44	$\chi^2 = .86$

$^{*} p < .05$

(3) Device Weight

A. Total typewriting time

The total time of typewriting alphabets with various headstick weights (i.e., a single headstick weight plus 0~5 coins, whereas 7.443 grams per coin in average) presented in Table 3.

Table 3. The *t*-test of typewriting time between various headstick weights (N=43)

<i>t</i> value	+0 coin	+1 coin	+2 coins	+3 coins	+4 coins
+1 coin	2.53*				
+2 coins	2.34*	.06			
+3 coins	2.49*	.41	.41		
+4 coins	2.44*	.05	.02	-.42	
+5 coins	2.66*	.46	.53	.21	.92

$^{*} p < .05$

The total time of typewriting alphabets with various mouthstick weights (i.e., a single mouthstick weight plus 0~5 coins, whereas 7.443 grams per coin in average) presented in Table 4.

Table 4. The t -test of typewriting time between various mouthstick weights (N=43)

t value	+0 coin	+1 coin	+2 coins	+3 coins	+4 coins
+1 coin	2.19*				
+2 coins	1.30	-.21			
+3 coins	2.77**	1.24	1.17		
+4 coins	3.17**	1.64	1.52	.49	
+5 coins	1.66	.26	.40	-.84	-2.29*

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

B. Typewriting errors

The errors of typewriting alphabets with various headstick weights (i.e., a single headstick weight plus 0~5 coins respectively, whereas 7.443 grams per coin in average) presented in Table 5.

Table 5. The χ^2 test of typewriting errors between various headstick weights (N=43)

χ^2 value	+0 coin	+1 coin	+2 coins	+3 coins	+4 coins
+1 coin	.20				
+2 coins	.56	.09			
+3 coins	.82	.21	.03		
+4 coins	2.04	.97	.47	.27	
+5 coins	.33	.02	.03	.11	.74

The errors of typewriting alphabets with various mouthstick weights (i.e., a single mouthstick weight plus 0~5 coins respectively, whereas 7.443 grams per coin in average) presented in Table 6.

Table 6. The χ^2 test of typewriting errors between various mouthstick weights (N=43)

χ^2 value	+0 coin	+1 coin	+2 coins	+3 coins	+4 coins
+1 coin	2.15				
+2 coins	.72	.39			
+3 coins	1.52	.06	.15		
+4 coins	3.91*	.27	1.31	.57	
+5 coins	4.06*	.31	1.40	.63	.0001

* $p < .05$

2. Discussions

(1) Muscular Trait

The headstick spent significantly more time in typewriting than the mouthstick did, namely, fine muscles controlled the assistive devices to typewrite

faster than gross muscles, but errors made by these two kinds of muscular traits revealed no significant differences. Basically, typewriting was a certain kind of fine control, and was supposed to be performed better by fine muscles. On the contrary, it would take

more time in typewriting by gross muscles. Thus, the movement time (MT) mentioned in Fitts' law was obviously altered by various muscular traits while distance (D) and target width (W) being simultaneously kept constant. Besides, as the data shown in this section, muscular trait couldn't be viewed as the major factor of typewriting errors. For the opinions collected from the interviews with all subjects, the major factor affecting typewriting errors was the subjects' keyboard familiarity.

(2) Limb Mobilization

The restricted hands spent significantly more time in typewriting than the non-restricted hands did, namely, non-handicapped hands controlled the assistive devices faster than the restricted hands, but errors made by these two kinds of hands revealed no significant differences. Thus, the MT mentioned in Fitts' law was obviously altered by various limb mobilizations while D and W were simultaneously kept constant. Also, as the data shown in this section, limb mobilization couldn't be viewed as the major factor of typewriting errors. Like the discussion above, the major factor affecting typewriting errors was the subjects' keyboard familiarity.

(3) Device Weight

The data shown in this section were so fuzzy and obscure that 'device weight' couldn't be viewed as a significant intervening variable for Fitts' law. The researcher interviewed and discussed with all subjects in order to figure out the possible reasons, which were inferred as follows:

Reason 1: Unequal weight per coin

In order to confirm the subjects' inference, the researcher randomly weighed ten 10-NT-dollar coins with an electronic scale, and finally obtained the data as 7.42, 7.31, 7.47, 7.42, 7.72, 7.30, 7.50, 7.47, 7.44,

and 7.38, wherein the average weight was 7.443 grams per coin. The weight differences between every two coins ranged from .01 (=7.31-7.30) to .42 (=7.72-7.30) grams, so that unequal weight per coin really existed. In this study, the subjects were divided into seven groups, but each group didn't use the same 10-NT-dollar coins of equal weight. Therefore, the maximum appendix weight differences (i.e., the original device weight plus five additional coins) these seven groups encountered maybe ranged from .05 to 2.10 grams, which seemed weighty enough to exaggerate the experimental errors.

Reason 2: Fatigue factor

The subjects entirely manipulated three sections of experiment in this study, and 'device weight' was scheduled to be the third section. Having already been fatigued in the earlier two sections, the subjects had to perform 15 more typewriting measurements respectively for mouthstick and headstick, with totally up to 30 measurements in the third section. The fatigue factor could easily happen in the third section.

CONCLUSIONS

1. Major Findings

(1) The subjects with various functional levels in muscular trait and limb mobilization revealed significant differences in total typewriting time, so that muscular trait and limb mobilization could be viewed as the intervening variables which could affect the prediction of Fitts' law.

(2) For muscular trait, the body action of operating assistive aids should fit its demanded muscular trait, namely, the operation in need of gross (fine) muscles should better be performed by gross (fine) muscles.

(3) As to limb mobilization, the users' conditions of physical disability could alter their own performances of operating assistive aids, thus emphasized the concept of universal design in the production of assistive devices.

(4) Muscular trait and limb mobilization were both not the major factors of typewriting errors. For the subjects' opinions, the major factor affecting the typewriting errors was supposed to be the subjects' keyboard familiarity.

(5) Device weight, as the data shown in this study, revealed not robust enough to be an intervening variable for Fitts' law.

2. Suggestions

(1) Different functional levels of muscular traits could influence the performance of operating assistive aids. In assistive technology, some operations originally based on fine muscles were alternatively operated by gross muscles, simply because of the users' functional limitations. But the performance qualities among fine and gross muscles are essentially different. Some foot-manipulated steering wheels, for example, were adapted for the special needs of people with functional limitations in upper extremities, but the muscular traits of upper and lower extremities differ from each other. Basically, the hand is more versatile than the foot, and the higher the versatility, the more options provided for the use of the effector to control an assistive device (Cook & Hussey, 2002). Thus, it could make a lower level of driving security while the actions originally based on both fine and gross muscles alternatively employing gross muscles instead. To solve this problem, some additional designs (e.g., fatigue reduction, slip-proof interface, and motor assistance) must be considered as well.

(2) Different functional levels of limb mobilizations could also affect the performance of using

assistive aids, so that handicapped and non-handicapped hands couldn't make equal performance level with the same device. Thus, the concept of universal design, advocated by The North Carolina State University Center for Universal Design, was highly emphasized in the research and development of assistive technology (The Center for Universal Design, 1996). The researcher strongly suggested that, in next amendment of Taiwan's Special Education Act, it should be extremely important to push the legislation of universal design and to enforce its application to all market products.

(3) For the sake of inappropriate weight control in appendices (coins) and unpredicted fatigue factor happened in this study, device weight, in the future study, should be confirmed again, as so to make sure if it is really robust enough to be an intervening variable of Fitts' law. All subject groups in the future study should better use the same coins of equal weights during the entire experiment course in order to improve the weight control of appendices.

REFERENCES

- Caplan, R. (1992). Disabled by design. *Interior Design*, 63, 88-91.
- Coleman, R. (2001). Inclusive design – design for all. In William S. Green & Patrick W. Jordan (Eds.), *Human factors in product design: current practice and future trends* (pp.159-170). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Cook, A. M., & Hussey, S. M. (2002). *Assistive technology: Principles and practice* (2nd ed.). St. Louis, MI: Mosby.
- Farber, S. D. (1991). Neuromotor dimensions of performance. In Christian C., & Baum C. (Eds.), *Occupational therapy*. Thorofare, NJ: Slack.
- Fitts' Law Group. (1996). *Fitts' law – At a glance*.

- Retrieved March 14, 2003, from: <http://ei.cs.vt.edu/~cs5724/g1/glance.html>
- Hadebe, E. M. (2002). *The human processor*. Retrieved March 14, 2003, from: <http://saturn.cs.unp.ac.za/~peterw/HCI2002/HCI/PTEssays/TheHuman.pdf>
- Jones, M. L. (2002). Human factors and environmental access. In Don A. Olson, & Frank DeRuyter (Eds.), *Clinician's guide to assistive technology*. St. Louis, MO: Mosby.
- Kantowitz, B., & Sorkin, R. (1983). *Human factors: Understanding people-system relationships*. New York, NY: Wiley.
- King, T. W. (1999). *Assistive technology: Essential human factors*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kraus, L. & Stoddard, S. (1989). *Chartbook on disability in the United States*. Prepared for US Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research. Washington, DC: The Institute.
- Meyer, D.E., Abrams, R., Kornblum, S., Wright, C., Smith, J. (1988). Optimality in human motor performance: Ideal control of rapid aimed movements. *Psychological Review*, 95(3), 340-370.
- Raskin, J. (2000). *The human interface: New directions for designing interactive systems*. Reading, MA: Addison Wesley Longman.
- Shackel, B., & Richardson, S. (1991). Human factors for informatics usability – background and overview. In Brian Shackel & Simon Richardson (Eds.), *Human factors for informatics usability* (pp.1-20). New York, NY: Cambridge University Press.
- The Center for Universal Design. (1996). *Principles of universal design*. Raleigh, NC: The Center for Universal Design, North Carolina State University.
- Vanderheiden, G. C. (1997). Design for people with functional limitations resulting from disability, aging or circumstance. In Gavriel Salvendy (Ed.), *Handbook of human factors and ergonomics* (2nd ed.) (pp.2010-2052). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Washburn, I. (1996). *Project charter, lab creation using Hick's and Fitts' law*. Retrieved March 15, 2003, from: <http://www.unb.ca/web/courses/cs4515/winter1996/fitt.htm>
- Worden, A., Walker, N., Bharat, K., & Hudson, S. (1997). Making computers easier for older adults to use: Area cursors and sticky icons. In Steven Pemberton (Ed.), *Human factors in computing systems: CHI 97 conference proceedings* (pp. 266-271). New York, NY: The Association for Computing Machinery.

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

國立台東大學

摘要

本研究旨在探討足以影響費慈定理之預測結果的三個中介變項，此即：肌肉特性、肢體靈活度、以及設備重量。研究者抽取 46 位國立台東大學特殊教育系學生進行三項實驗。其結果如下：

- 1.肌肉特性與肢體靈活度可視為影響費慈定理之預測結果的中介變項。
- 2.就肌肉特性而言，操作輔具之動作特性應配合其所需之肌肉特性，亦即：屬於大（小）肌肉之操作動作宜以相對應之大（小）肌肉為之。
- 3.就肢體靈活度而言，使用者之肢體障礙狀態可影響其操作輔具之表現，此突顯生產輔具之通用設計概念的重要性。
- 4.肌肉特性與肢體靈活度並非為影響打字錯誤之主要因素，依據受試者之見解：其主要因素應為受試者之鍵盤熟悉度。
- 5.本研究結果並無法支持輔具之設備重量可視為費慈定理之中介變項。

關鍵詞：費慈定理、中介變項、輔助性科技

身心障礙大學生壓力因應歷程之探討

林真平

台南縣永康國中

陳靜江

國立高雄師範大學

摘 要

本研究以 Lazarus 和 Folkman (1984) 的壓力認知評價與因應模式為架構，深入探討三位視障、二位肢障及一位聽障大學生之壓力因應歷程。研究者透過深入訪談、相關文件及省思日誌等方式，分析研究對象在大學階段之壓力事件、對該事件之認知評價、因應策略、因應結果以及相關因素與壓力因應之關係。

研究結果顯示，六位研究對象的大學生活壓力事件主要來自學業、未來規劃、人際關係、家庭等方面。其對於不同壓力事件的認知評價包含了：傷害、失去、威脅、挑戰、衝突、超過負荷及模稜兩可或兼具兩種以上的特質。而其對壓力所採取的因應策略可歸納為：主動因應、計畫、社會支持、重新定義情境、接受事實、發洩情緒及逃避等七類。

根據研究對象對於壓力事件的因應結果之評價，可以發現即使不同研究對象使用相同屬性的因應策略，其因應結果也會有所不同；而社會支持普遍對壓力事件因應結果有正向的作用。最後，本研究亦分析研究對象之個人及環境因素與其壓力事件因應歷程之關係。

關鍵字：身心障礙大學生、壓力因應歷程、壓力事件、認知評價、因應策略、因應結果。

緒 論

近年來，政府對於特殊教育的日漸重視，讓愈來愈多身心障礙學生在國民義務教育階段結束後，還有更多機會進入高中(職)與大專院校接受教育。其中，在高等教育階段，根據民國九十年的統計，全國大專院校身心障礙學生在校總人數約有 2874 人(教育部，民 90)，可以預期往後將有更多的身心障礙學生進入大學就讀。對於這些散置各校，在身體或感官功能受限，而可能需要長期輔助或支持的大學

生而言，他們如何適應處處強調獨立自主的大學生活及如何因應所承受的壓力，實值得關切。

大學階段是學習獨立，尋求認同及追求自我實現的時期，當這些目標無法達成時，大學生便容易產生不同方面的苦惱(李坤崇，民 87；黃春枝，民 88)。對於身心障礙大學生而言，因為有身體方面的限制及其他因素需要克服，要適應大學生活，達成上述目標，恐怕要比一般大學生來得困難。國內有關研究即發現：視障、聽障學生通常會因其感官的障礙造

成學業學習的困難(何慧玥, 民 82; 陳麗君, 民 84), 其困難包括: 無法完全吸收上課內容、蒐集及閱讀資料不易、基礎學科能力較弱等(萬明美、張照明、陳麗君, 民 86; 蕭金土、許天威、吳訓生, 民 90)。此外, 人際關係也是身心障礙大學生大學生活的壓力來源之一(陳麗君, 民 84; 萬明美等人, 民 86; 張英鵬, 民 90; 蕭金土等人, 民 90)。他們不知如何與同儕建立深入的關係, 會因此感到難過、痛苦, 而聽障生受限於聽力及其口語表達能力, 也往往造成他們與一般同學溝通的阻礙(張統偉, 民 89; Benshoff & Fried, 1990)。另外, 在異性相處與交往方面, 身心障礙學生也常因自身障礙的關係, 認為自己條件不足, 即使有欣賞的對象也不敢主動表示, 他們對於兩性關係是抱著既期待又怕受傷害的心理(萬明美等人, 民 86; 張統偉, 民 89; 張英鵬, 民 90)。至於對肢障及視障的學生而言, 校園是否有無障礙設施是影響其環境適應的重要因素之一(陳麗君, 民 84; 萬明美等人, 民 86)。張英鵬(民 90)調查了 440 名身心障礙大學生結果指出, 大多數身心障礙大學生視就業為最大的壓力事件, 雖然部分身心障礙學生已有規劃, 不論是繼續升學或是進入職場, 但對未來能否與一般人競爭仍有諸多的擔憂(萬明美等人, 民 86; 蕭金土等人, 民 90)。

當身心障礙大學生面對課業方面的困難時, 他們普遍傾向請教同學或是自己想辦法解決, 請求輔導中心提供資源的並不多(蕭金土等人, 民 90)。張統偉(民 89)進行身心障礙大學生成長團體時發現: 參與者在面對人際關係問題時, 大部分都以順其自然或逃避因應, 極少採取主動解決, 並將遇到的挫折歸因於自身的障礙, 而不會主動尋求協助(陳麗君, 民 84)。除環境提供的資源與身心障礙學生適應有關外, 身心障礙學生對於障礙的接納程度, 更是其生活適應的關鍵, 能夠接納自己便能積極克服困難(蔡采薇, 民 88)。Sanders 和 DuBois(1996)研究發現, 問題解決技巧、校園

中相關服務、對服務的滿意度及父母的社會支持都與身心障礙大學生的適應有顯著關係, 能獲得社會支持及相關校園服務較能減低適應生活的壓力程度。有鑑於此, 教育部為了輔導大學校園內的身心障礙學生, 於民國八十八年擬定了「大專校院輔導身心障礙學生實施要點」的辦法, 目前各大專院校是由學生輔導中心, 或專為身心障礙學生設置的資源教室負責。

Lazarus 和 Folkman(1984)曾指出: 壓力是個人認知其環境的要求超出個人因應的能力並危及其幸福。換句話說, 個體之所以會有壓力, 是因個體面對環境要求及對因應環境的能力有其主觀的評價, 當個體主觀覺知要求與能力不平衡時便會產生壓力(吳英璋、金樹人、許文耀, 民 81)。而「因應」(coping)是當個體面對壓力時所採取的行動或認知方法, 其目的在處理或解決壓力源, 或是減輕負面的情緒或身體的反應(Lazarus & Folkman, 1984)。

在壓力因應歷程中, 很重要的是個人對壓力環境的評價, 事件是否對個人具有意義是靠認知評價(cognitive appraisal)過程所決定。因此, 同樣事件對不同個體而言, 其認知評價便有所不同。個體在評價過後便會採取因應行為, 當因應後的結果無效, 個體又會重新評價壓力情境是否有威脅, 何種因應策略又會是最適當的, 此過程是不斷循環的(Carver, Weintraub & Scheier, 1989)。

Lazarus 和 Folkman(1984)將認知評價分為三個過程, 分別是初級評價(primary appraisal)、次級評價(secondary appraisal)及再評價(reappraisal)。所謂的初級評價是個體判斷自己與環境間的互動是無關的(irrelevant), 是有利-正向的(benign-positive)或是有壓力的(stressful)。當個體經由初級評價後, 認為所遭遇事件帶來傷害/失落、威脅或挑戰時, 個體需決定如何處理壓力事件, 評估可使用的因應資源及策略, 並評估因應結果, 這個層次的評價被認為是次級評價, 而再

評價是指從環境及人的互動所得的新訊息而再改變或修正原有的評價。經過次級評價後，個體會對壓力情境採取因應的策略。Lazarus 和 Folkman(1984)將因應策略歸納為兩類：(一)以問題為焦點的因應策略，其目的在解決問題及改變壓力的來源；(二)情緒為焦點的因應策略，其目的則在於減低或處理因情境所引起的情緒上的壓力。

個體對壓力事件採取因應策略之後，策略便會對事件產生作用，此即為因應結果，「適應」與否通常是用以評價因應是否有效的指標。由於因應是因個體與環境互動而有所不同，而個人與環境因素又是十分的複雜，因此，要評價因應結果的有效性、適切性，需從人與環境互動中的多方面角度進行探討。

壓力因應歷程是人與環境的互動關係，當中相關的因素可從個人及環境兩個向度進行探討。在此將以 Lazarus 和 Folkman(1984)中所提及之個人因素及環境因素兩方面，分別探討其與壓力因應歷程之關係，茲進一步說明如下：

一、個人因素與壓力因應歷程之關係

(一)個人承諾

個人承諾係指對個人而言，何者是重要且具有意義的，在因應過程中決定個人對於特定事件的評價，個人承諾包含了個人價值觀及目標。Lazarus 和 Folkman(1984)提出，個人承諾愈堅信者，對於情境中與個人承諾相關的線索便會相當重視。此外，個人承諾也會因為心理受傷害的程度而影響評價，當承諾愈深時，其潛在的威脅及傷害就愈大。

(二)個人信念

個人信念包含個人對環境的掌控及對自我的概念(Lazarus & Folkman, 1984)。王亦榮(民 86)發現白化症學生的個人信念與壓力知覺及因應風格有所相關。此外，對身心障礙者而言，因身心特質有其特殊性，對自身障礙的接納也與壓力因應有關。Overton(1986)探討肢

障運動員在因應比賽壓力時發現：能有效因應自身障礙者，當他們面對競賽壓力時，較能採用多種因應策略。

(三)個人因應資源

當個體選擇採用何種因應策略時，會考慮自身可獲得的相關資源，當個人擁有較多資源，就愈能從中找到符合所需的解決方法。Lazarus 和 Folkman(1984)將因應資源分類為：1、健康與精力；2、正向的信念；3、問題解決技巧；4、社交技巧；5、社會支持 6、物質資源。

二、環境因素與壓力因應歷程之關係

(一)社會要求

社會要求是指社會對個人行為的期待，社會對不同角色有不同的期待。而社會要求塑造了個體對於事件的想法及感覺，因此，當社會要求與個人價值觀相衝突，或個人對如何扮演角色茫然未知，或是社會要求超過個人所能負荷，便會感受到壓力(Lazarus & Folkman, 1984)。

(二)社會支持

社會支持係指周遭環境給予個體的資源。相關研究發現若個體有高度社會支持，會減輕壓力生活事件對其心理症狀的影響，雖然不一定能解決問題，但卻有一定程度的調節情緒功用(林彥佑，民 87)。更積極而言，社會支持能促進個體對自己及對他人有更正確且積極正向的評價，也會促使個體發展更有效的因應策略(Pierce, Sarason, & Sarason, 1996)。因此，在個體與環境互動的原則下，環境中的社會支持對個體因應壓力是很重要的因素。

身心障礙學生進入大學後，生活層面比高中(職)階段更加多元豐富，如何在此階段有良好的因應方式，作為未來進入社會的準備是很重要的。國內至目前為止，探討身心障礙者壓力因應的相關研究並不多，研究對象包含聽障國中生、白化症的國、高中職學生、大學畢業之視障生，亦有針對所有類別的身心障礙大學

生(王亦榮, 民 86; 柏廣法, 民 86; 張統偉, 民 89; 張英鵬, 民 90; 魏俊華, 民 88)。在這些研究中, 大多使用問卷調查進行統計分析, 少部分研究輔以訪談的方式, 主要探求與壓力因應有關因素間的相關程度, 然而對其在壓力情境脈絡下相互的關係卻較少著墨。

壓力因應是一個動態的過程, 使用量表的研究僅能瞭解個人在因應過程中較常使用的策略, 無法對因應歷程有一完整的瞭解。再者, 以往的研究多以探討個體面對單一事件時的因應歷程, 無法看出個人因素及環境因素在個體因應壓力歷程中的關係。因此, 本研究以質性研究方式, 針對六位身心障礙大學生進行訪談, 以期深入瞭解每位研究對象在大學生活中的壓力來源及其因應歷程, 並進行比較, 同時探討有關因素與壓力因應歷程的關係, 期對日後輔導身心障礙大學生因應大學生活之壓力有所幫助。

具體而言, 本研究目的與問題包括:

(一)瞭解身心障礙大學生的壓力因應歷程

- 1.身心障礙大學生的壓力事件有哪些?
- 2.身心障礙大學生對於壓力事件的認知評價為何?
- 3.身心障礙大學生對於壓力事件所採取的因應策略為何?
- 4.身心障礙大學生因應壓力事件的結果為何?

(二)分析身心障礙大學生個人因素及環境因素與其壓力因應之關係。

- 1.身心障礙大學生之個人因素與其壓力因應的關係為何?
- 2.身心障礙大學生之環境因素與其壓力因應的關係為何?

研究方法

一、研究設計

本研究採質性研究方法進行, 包含透過多

次深入訪談、蒐集相關文件、實際觀察、訪談相關他人等方式蒐集資料, 期經由多元途徑探討個體在因應歷程中, 不同時期對壓力的評價及因應策略使用的轉變, 進而瞭解壓力因應過程背後的意義及原因。

此外, 研究者參考 Lazarus 和 Folkman(1984)提出的壓力認知評價與因應模式理論中的相關因素, 分別從壓力事件、認知評價、因應策略、因應結果及與壓力因應相關之個人因素及環境因素等方面進行探討(如圖一), 研究架構圖中的箭頭表示兩者間的關係, 雙箭頭代表兩者會交互作用或影響。本研究以研究對象的壓力事件為主軸, 了解其對壓力事件的認知評價, 經過認知評價後所選擇的因應策略, 研究對象採取因應策略後可能又影響對事件的認知評價, 兩者會產生交互作用, 而採用因應策略後的因應結果可能會讓研究對象重新評價事件, 或使用新的策略, 也可能引發另一項壓力事件。而個人因素與環境因素是與壓力因應的過程相互作用。其中各項說明如下:

(一)壓力事件: 係指引發壓力的來源, 本研究從學業、未來規劃、人際關係、獨立生活、家庭及其他等方面探究身心障礙大學生之壓力事件。

(二)認知評價: 包含初級評價、次級評價及再評價。初級評價包含傷害、失去、威脅、挑戰、衝突、超過負荷及模稜兩可。而次級評價係指經初級評價之後, 個人決定如何因應壓力, 再評價係指因人與環境互動的新訊息, 而改變對於事件最初的評價。

(三)因應策略: 係指個體面對壓力時所採用的行為、認知或情緒層面的因應方法, 目的在改變壓力情境, 改變個人對於壓力的認知或減輕負面的情緒。本研究中的因應策略包括: 主動因應(採取主動方式以消除或減輕壓力)、計畫(計畫未來採取因應壓力的方式)、社會支持(環境中提供個體實質、資訊及情感的支持)、重新定義情境(處於問題情境中但試著從較為

客觀的角度看問題)、發洩情緒(在問題情境中直接表露出自己的情緒)、接受事實(接受目前無法改變的事實而不對問題情境做任何處理)、與逃避(帶著原有的情緒,避免與問題情境接觸,也不對問題情境做任何處理)。

(四)因應結果:本研究中所謂的因應結果係指個體對壓力採用因應策略之後的結果,亦即是否能消除或減輕壓力,是否會影響個體各方

面的適應情形。

(五)個人因素:本研究探討之個人因素包括:研究對象的個人承諾、個人信念及個人因應資源等因素與壓力因應的關係。

(六)環境因素:本研究探討之環境因素包含:社會要求、社會支持等因素與壓力因應的關係。

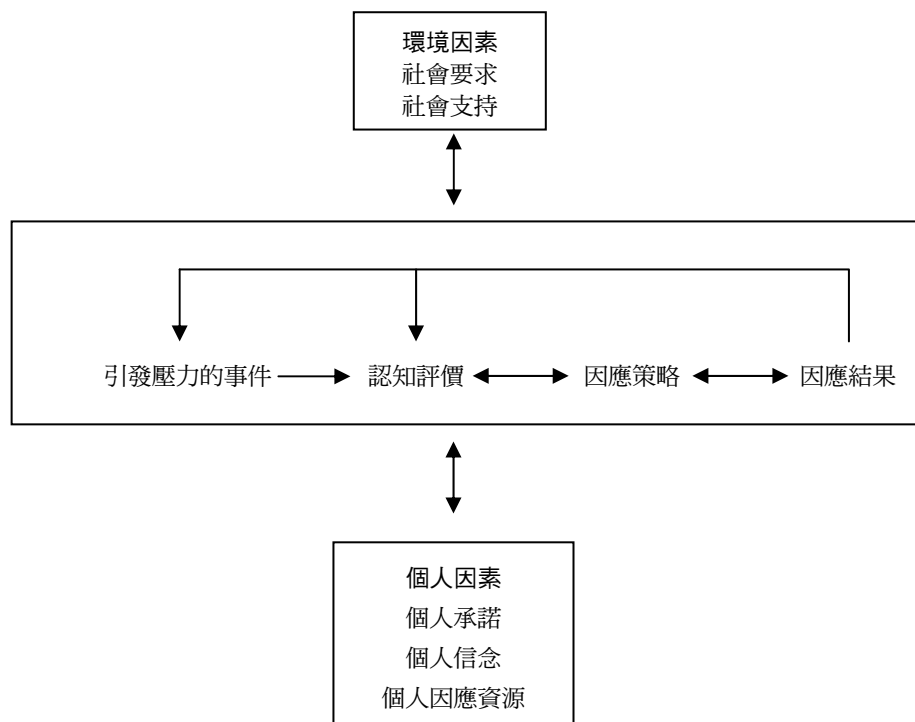


圖 1 本研究之研究架構

表 1 研究對象基本資料

研究對象	性別	年齡	年級	障礙狀況	家庭背景	教育背景
怡芬	女	24 歲	四年級	視障中度(弱視) 有眼球震顫的狀況，配戴眼鏡，視力約一千度。	父親在私人公司工作，母親經營小生意，有一個姊姊，兩個妹妹。父親管教自由，母親比較嚴格。	接受普通教育 12 年，參加「身心障礙學生升學大專校院甄試」進入大學就讀。
小傑	男	23 歲	四年級	視障重度(全盲)	父母共同經營生意，有一個哥哥。父母管教態度自由、放任。	接受特殊教育 12 年，參加「身心障礙學生升學大專校院甄試」進入大學就讀。
麵包	男	21 歲	二年級	視障中度(弱視) 沒有配戴眼鏡，看書時使用放大鏡，看黑板時使用望遠鏡。	父親是大學教授，母親是國中老師，有一個妹妹。父母很關心他各方面的情形，並會給予協助。	接受普通教育 12 年，參加「身心障礙學生升學大專校院甄試」進入大學就讀。
酷兒	男	24 歲	三年級	肢障中度(腦性麻痺) 口語清晰度不錯，平衡感較差，走路會搖晃，握筆寫字還算工整。	父母親務農，有一個姊姊，父親以權威方式管教。	接受普通教育 9 年，特殊教育 3 年，參加「身心障礙學生升學大專校院甄試」進入大學就讀。
廣新	男	21 歲	一年級	肢障重度(小兒麻痺) 雙腳無法行走，使用拐杖輔助。	從小由阿姨帶大，跟表哥、表姊生活在一起，阿姨管教自由。	接受特殊教育 9 年，普通教育 3 年，參加一般大學聯考進入大學就讀。
少奇	女	21 歲	二年級	聽障重度 配戴助聽器，以聽力輔以讀唇理解他人的說話，與一般人以口語溝通。	父親是公務員，母親是家庭主婦，有一個姊姊，一個妹妹。父母很關心她在校的學習適應狀況。	接受普通教育 12 年，參加「身心障礙學生升學大專校院甄試」進入大學就讀。

二、研究對象

本研究在涵蓋視障、肢障及聽障三類障礙的前提下，以便利取樣方式，透過南部地區各大學輔導身心障礙學生的輔導老師，協助徵求願意參與本研究的學生。研究者共找到六位身心障礙大學生，並請研究對象為自己取一個化名，本文即以其化名怡芬、小傑、麵包、酷兒、廣新及少奇為代稱。六位研究對象的基本資料如表 1。其中男性四位，女性二位，而六人中有三位視障者，二位肢障者及一位聽障者。此外，研究對象於本研究期間就讀四年級有二人，三年級一人，二年級二人，一年級一人。

三、研究場所

研究者與六位研究對象分別進行面對面

三～五次不等的訪談，訪談地點選擇研究對象最方便且感到自在的場所。此外，為了能深入瞭解造成六位研究對象的壓力情境以及他們在校的實際生活情形，研究者在徵得研究對象的同意之後，分別進入到他們的生活領域，藉此瞭解與他們因應壓力相關的環境因素，進而對他們的實際因應有更全面且完整的認識。

四、研究工具

(一)研究者本身

本研究為本文第一位作者之碩士學位論文，由第二位作者指導。第一位作者於師範大學特教系畢業後，曾任職國中啟智班導師，在輔導身心障礙學生方面頗有心得。此外，第一

位作者在大學除修過「特殊學生輔導與諮商」的課程，並在研究所中修習「復健諮商」與「質的研究」課程，接受過諮商技巧與同理心的訓練，並曾擔任一位腦性麻痺大學生之課業輔導老師，對該生在大學課程的學習狀況與大學生生活適應情形有頗深入之瞭解，且在「質的研究」課中完成「腦性麻痺大學生生活適應之探討」報告，具有訪談身心障礙大學生及分析訪談資料的經驗。在執行本研究之訪談與資料分析過程均固定每週與第二位作者討論，並在其指導下完成本文之撰寫。

(二)大學生生活困擾事件檢核表

研究者參考王梅君(民 81)所編製的「大學生生活事件調查表」，自編成「大學生生活困擾事件檢核表」，內容涵蓋學業 11 項、未來規劃 2 項、人際關係 11 項、獨立生活 4 項、家庭 6 項及其他方面 3 項，共 37 項生活事件，並於每一方面加入其他一欄，以蒐集檢核表內沒有的壓力事件。研究者以此檢核表作為第一次訪談的輔助工具，目的是對研究對象的生活困擾事件有初步瞭解，以利進一步的深入訪談。

(三)訪談大綱

研究者參考與壓力因應相關之文獻，並採用半結構式的開放問題編寫訪談大綱。第一階段訪談大綱在於對研究對象本身及其大學生活有一概括性的瞭解，第二階段訪談大綱主要針對特定壓力事件，進行更深入的因應歷程之探討。研究者另編寫相關他人的訪談大綱，主要目的在於透過相關他人，瞭解研究對象的壓力因應及生活適應情形。

五、資料蒐集方法

本研究蒐集資料方法包含：(一)深入訪談：以半結構式的方式，深入訪談六位研究對象，而他們身旁重要的相關人士(父母、老師、同學)為次要的受訪者；(二)相關文件：徵得研究對象同意後，取得相關私人文件(如：書信)，並蒐集研究對象與研究者互通之電子郵件；(三)省思日誌：研究者將訪談與在生活領域觀察的感受及未來的作法記錄於省思日誌中。表 2 說明每位研究對象之資料蒐集方式與次數。

表 2 蒐集資料方法一覽表

	怡芬	小傑	麵包	酷兒	廣新	少奇
本人面對面訪談	4 次	5 次	3 次	4 次	3 次	3 次
相關文件(包含書信及電子郵件)	✓		✓			✓
電話訪談	2 次	3 次	1 次	3 次	1 次	
輔導老師		✓	✓			✓
同學	✓			✓	✓	
母親						✓
觀察	✓	✓	✓	✓	✓	✓

六、資料分析

研究者將所蒐集的資料，先以壓力事件的來源分為數個單元，再將散置不同資料來源，但卻相同的單元加以合併成同一主題。研究者並參考 Lazarus 和 Folkman(1984)提出的壓力因應理論模式中所構成的因素，以壓力事件為主題，分別分析研究對象對於壓力事件的認知評價、因應策略、因應結果及個人與環境之相關

因素，最後整理出研究對象對於每一項壓力事件的認知評價、因應策略及因應結果，以建立每位研究對象對於自身不同壓力事件的完整因應過程，並將身心障礙大學生在壓力因應過程中相關的因素作有系統的呈現。

本研究採以質性研究的方法，為了增加本研究的信、效度，研究者根據 Lincoln 和 Cuba(1985)所提出的四個指標著手：

(一)可信性(Credibility)

研究者將訪談研究對象之錄音內容轉譯成逐字稿後，請研究對象進行檢核，再將歸納整理後的壓力因應過程向研究對象再行驗證，以確定研究者歸納之正確性。此外，研究者以三角驗證的方法，從多方來源蒐集研究資料，包含訪談研究對象及相關他人，並將兩者進行交叉驗證，綜合多方角度分析資料，以避免偏重研究對象一人之詞；另以同儕簡報的方式，由研究者跟兩名曾修過質性研究方法的研究所同學討論，請其給予建議並做修正。

(二)遷移性(Transferability)

研究者以個案報告的方式，豐富厚實的描述研究對象在壓力情境下的因應歷程，以增加本研究的遷移性。

(三)可靠性(Dependability)

研究者請熟悉質性研究方法的一位特教老師作為本研究的審核者，研究者將訪談的錄音帶、訪談逐字稿及訪談資料初步分析結果，交由審核者進行可靠性檢核並給予書面意見。在審核意見中，審核者認為本研究之資料分析頗能切合研究目的之問題，研究者亦採納審核者之意見作修正。

(四)可驗證性(Confirmability)

在研究的可驗證性方面，研究者將研究整理後的結果交由一名特教系教授進行審核，請其針對研究者所蒐集的資料、分析的結果及研究過程進行可驗證性審核，並給予書面意見，其意見顯示該審核者亦肯定本研究之可驗證性。

七、研究限制

研究者蒐集資料歷時約五個月，某些研究對象所提及的壓力事件，在結束蒐集資料後仍持續進行，再加上壓力因應是不斷循環的過程，受限於研究時間的限制，因此無法將全部研究對象所有的壓力因應過程在研究中完整呈現。此外，本研究僅以六位身心障礙大學生為對象，由於研究對象的個別差異大，在推論

至類似狀況之身心障礙大學生時，仍應審慎為之。

結果與討論

研究者根據所蒐集到的訪談、觀察及相關文件資料，分析每位研究對象之壓力事件，並將其摘要如表 3 所示。至於每位研究對象之壓力因應歷程，限於篇幅，僅就其壓力因應歷程各舉二至三例，分別摘要呈現個案對該事件之認知評價、因應策略與因應結果(見表 4 至表 9)，以下即就六位研究對象之壓力事件與因應歷程分別呈現其結果說明，並做一綜合性之討論與比較，最後再分析個人及環境因素與壓力因應之關係。

一、壓力事件分析

從表 3 可看出六位研究對象在大學生活中的壓力事件從八到十三項不等，對於事件的壓力感受度則從 1 分至 5 分均有，以下分別就六位研究對象在大學的壓力事件，從學業、未來規劃、人際關係、家庭及其他方面做跨個案的比較與討論：

(一)學業方面

六位研究對象都有曾經面臨或正在面臨學業方面的壓力。怡芬學業方面較大的壓力來源於重修被當的科目及寫畢業論文不如預期順利；小傑是在學習文字學及準備考試時遭遇到困難；麵包、廣新兩人均面臨任課老師的嚴格要求，帶給他們在修課方面的壓力；而酷兒不論是寫報告或考試都是壓力來源，少奇亦是如此。從六位研究對象的學業壓力來源，可以看出大部分是因無法達到學業上的要求而造成的壓力。

(二)未來規劃方面

對於畢業後的規劃，六位研究對象不分年級，均提到了對未來就業的擔憂，除了廣新外，其餘五人都給予 3 分以上的壓力評價。怡芬、麵包和酷兒擔心自己的障礙將是未來求職

時的弱點，小傑與少奇則擔心現在所學無法在未來就業。

在本研究中，大部分研究對象對未來規劃及學業感受到程度由 1 分至 5 分不等的壓力，此結果與張英鵬(民 90)研究中被大專身心障礙學生評價為前兩大的壓力事件相同，亦與黃春枝(民 88)研究中，「未來出路」被一般大學生評為苦惱程度很高的事件相同。由此可知，六位身心障礙大學生的感受最大的壓力事件與一般大學生並沒有不同。另一方面，從本研究亦可得知，六位研究對象擔憂就業的原因除了部分與一般大學生相同之外，他們更擔心在求職時會被不平等的對待，即使大部分研究對象已有規劃，但他們仍對就業充滿了不安。

(三)人際關係方面

六位研究對象都曾有人際關係方面的壓力。怡芬、小傑與少奇在人際關係方面的壓力，主要來源於希望獲得同儕的認同與平常的對待。此外，麵包、酷兒與小傑均在與異性相處上曾遭遇困難或挫折；至於廣新的人際壓力來自與不同背景同學的相處。此一研究結果顯示，與同儕或異性互動是所有研究對象在大學所遭遇到的壓力事件，只是原因有所不同。

(四)家庭方面

怡芬、麵包、酷兒、少奇四人在家庭方面的壓力來自父母的關心與期望，父母因子女的障礙而有諸多擔憂，但身心障礙學生卻希望父母讓他們獨立面對與處理。這凸顯了身心障礙學生在大學階段想要突破長久以來被人照顧的形象，但在達到自己的目標與父母期望兩者間，如何取得平衡，雙方仍有待溝通。

(五)其他方面

他人對研究對象的態度及看法，是造成他們的壓力來源之一。怡芬、麵包、酷兒及少奇都曾在處理事情時面臨他人對其能力的質疑。有的研究對象努力證明自己的能力，要求自己比一般同學做更多的事，而有的研究對象卻不知如何跨越，因此，除了他人對身心障礙者的接納態度外，身心障礙學生本身如何看待

自己也是重要的因素。

二、壓力事件因應歷程分析

(一)認知評價

從表 3 可以看出，不同的研究對象對同樣事件之壓力評價有很明顯的個別差異。例如：同樣是面對期中考或期末考，怡芬與廣新僅將其壓力感受度評價 1 分，而酷兒及少奇的壓力感受度卻高達 4 分；此外，六位研究對象來自人際關係的壓力事件評價也是從 1 分至 4.5 分不等。

從表 4 至表 9 之舉例分析中，可發現六位研究對象對壓力事件的初級評價各有不同，即使是類似事件，研究對象對其評價仍有相異之處。例如：針對未來就業的評價，怡芬、少奇認為是挑戰，小傑評價為模稜兩可，而麵包評價為挑戰及模稜兩可，酷兒則評價為威脅及超過負荷。由此顯現他們會視自身在環境中的處境，評估自己能力而做出評價。此外，有些壓力事件甚至包含兩種以上的初級評價，例如：怡芬在擔任系幹部期間，有傷害、挑戰及衝突的三種評價，從研究對象多重的初級評價中顯現出壓力事件的複雜性。

由上述結果可印證 Lazarus 和 Folkman(1984)所提出個人是否會感受到壓力，必須視個人如何評價自己與環境的關係，因為六位研究對象看待自身與環境間的關係有所不同，因此會被評價為壓力的事件及壓力感受程度也就隨之而異。此外，由研究對象在因應壓力的過程中可發現，對事件的認知評價是一直循環的過程，大部分研究對象在因應之後，會視因應結果再修正對於事件的評價，並尋求解決之道。

(二)因應策略

從研究結果發現六位研究對象對於壓力事件的因應策略，可歸納出以下幾點特色：

1.主動因應與社會支持是普遍被採用的策略。從表 10 可以看出，在因應壓力事件時，主動因應及社會支持是六位研究對象都會採

用的因應策略。

2.在同一壓力情境下，因應策略常兼具以問題為焦點及以情緒為焦點。研究對象對於同一事件，不一定只採取一種因應策略，有時會採取兩種以上的因應策略。例如：麵包在因應與室友的關係時，他採取了直接跟室友反應的主動因應策略，並尋求父母和朋友情感及意見上的支持。

3.若在壓力事件的情境脈絡下，一種因應策略可能包含兩種以上的屬性。例如：怡芬在面臨寫畢業論文不如預期時，她重新評估現實狀況，調整寫論文的目標，這個行動一方面是重新定義所處的情境，另一方面也是主動因應，以減輕因為超過負荷而帶來的壓力。

(三)因應結果

從六位研究對象因應壓力事件的結果可歸納出以下四點：

1.不同的研究對象使用相同屬性的因應策略，對於壓力事件的因應結果會有所不同。例如：同樣面臨學業壓力，怡芬在畢業論文的壓力事件中，她採取主動因應，重新設定目標，壓力就減輕了，而酷兒、少奇雖也採取主

動因應的策略，但實際上成績卻沒有改善，其心理壓力亦沒有減輕，顯然不是僅採取主動因應的策略，就能解決問題或是消除壓力。

2.社會支持普遍對於壓力事件的因應結果有正向作用。從研究結果可發現，通常採取社會支持的因應策略之後，除了獲得他人不同的意見及心理層面的支持有助於事件的解決外，亦能抒解研究對象部分的焦慮或擔憂。

3.當採用的因應策略對於壓力事件的因應結果不佳時，會影響研究對象的適應。例如：小傑在面對與朋友關係的壓力時，雖然採取了一些策略解決，但實際並未對提升與他人的人際關係有幫助，仍然造成人際適應的問題。

4.若是環境因素對研究對象不利時，即使有採取因應措施，仍然無法解除或減輕壓力。例如：怡芬、麵包、酷兒三人雖然對未來已有所規劃，但現實環境中存在著許多身心障礙者找不到工作的實例，更是讓他們憂心自己的未來。因此即使對壓力事件採取因應，但當環境中存在一些個體不可控的因素時，壓力是否會減輕，就視個體如何評價。

表 3 研究對象之壓力事件摘要表

	學業	未來規劃	人際關係	獨立生活	家庭	其他
怡 芬	B 科被當重修(4) 寫畢業論文不如預期(4) 老師的教學方式(2) 期中考、期末考(1) 寫報告(1)	擔心未來就業(3)	好友誤解(4) 跟同學合作報告被誤解(4) 擔任系幹部(4)	生活上部分需協助(2)	家人過度保護(5) 父母感情不和(5)	他人的誇讚與期待(4)
小 傑	期中考、期末考(3) 寫報告(2) 老師的教學方式(2)	擔心未來就業(4) 考研究所(4)	與朋友關係不協調(4.5) 與異性相處的挫折(4) 與室友相處不好(3)	適應環境(4)		找不到存在的價值(4.5) 寫不出滿意的小說(4)
麵 包	M 科老師要求嚴格(4) 平日小考(2) 寫報告(2) 在課堂發言(1)	擔心未來就業(4)	適應室友的生活習慣(3) 不敢向喜歡的異性表白(2) 無法融入班上活動(2)	交通需要協助(1)	父母對課業要求高(3)	能力受到質疑(2)

表 3 研究對象之壓力事件摘要(續)

酷 兒	英文程度不好(5) 成績不理想(4) 上台報告(4) 老師的教學方式(3) 寫報告(3)	擔心未來就業(5)	不敢向喜歡的異性表白(4)		父母對成家的期望(5)	能力受到質疑(2)
廣 新	S 科老師要求嚴格(5) 適應新的學習環境(4) 期中考、期末考(1)	擔心未來就業(1)	適應同學的作風(4) 擔任報告的組長(3)	個人健康狀況(2) 適應住宿生活(1)		
少 奇	課堂學習不理想(5) 在課堂發言(5) 準備考試(4) 寫報告(4)	擔心未來就業(4)	跟他人溝通、建立關係(4)	適應與室友相處(1)	父母對課業的期望(4)	能力受到質疑(3)

備註：○括弧內的數字代表研究對象評價該事件之壓力感受度，從 1 至 5 不等，1 代表壓力較小，5 代表壓力很大

表 4 怡芬的壓力因應歷程舉例

壓力事件		認知評價		因應策略		因應結果
		初級評價	次級評價→再評價	策略	策略屬性	
未來規劃	對於畢業後的擔憂(壓力等級 3)	畢業後的實習是個挑戰，但又擔心能力、視力不好，找不到工作。(挑戰)	盡力充實各方面的能力，期望儲備的能力能應付未來的挑戰。	計畫充實各方面的能力，拓展專業知識及人際關係。	計畫	壓力依然存在。(壓力等級 3)
人際關係	大二當系幹部時，要跨越別人對她能力的質疑。(壓力等級 4)	當別人沒有給她機會參與時，讓她覺得很挫折。(傷害、挑戰、衝突)	盡全力希望以實際行動，證明自己的能力，能轉變他人的看法。	盡量爭取多做事的機會，不管別人有沒有看到。	主動因應	得到別人的肯定讓她覺得很高興。(由於該事件目前沒有再發生，所以目前不構成壓力。)
家庭	家人長久的保護與關懷。(壓力等級 5)	被家人的過度保護及關心所拘束，覺得很有壓力。(衝突)	希望透過溝通的方式使家人明白她的想法。 ↓ 以平和方式無法改變，便以家人慣用的方式溝通。	跟家人以平和的方式溝通想法，有時候卻又習於以往順從的模式而沒有表達。 ↓ 用不同的方式，說服家人她可以自己完成某些事。	主動因應接受事實 主動因應	某些事情家人會允許她自己去做，但大部分的時候仍是依循以往對待她的方式。 家人態度上的轉變卻讓她更有壓力，因為要承受他們對她的擔心及不諒解。(壓力等級 5)

備註：1. “↓” 代表在採取因應策略後視因應結果再評價的過程。

表 5 小傑的壓力因應歷程舉例

壓力事件		認知評價		因應策略		因應結果
		初級評價	次級評價→再評價	策略	策略屬性	
未來規劃	擔心畢業後的出路。 (壓力等級 4)	對於未來有很強烈的不確定感，不知道自己適合從事何種工作。 (模稜兩可)	看不見未來，想輕生。 ↓ 在想不出更好的出路時，自己目前可以做到的就是先考研究所。	★資源教室提供就業相關資訊，並接受輔導老師輔導。 ↓ 曾想輕生，但沒有採取行動。 ↓ 接受家人的建議考研究所，暫時不需面臨就業問題。	社會支持 (資訊) 主動因應	輔導老師的協助並無幫助。 雖然決定考研究所，但對未來仍不確定。 愈接近研究所考試，愈沒有時間去想這方面的問題，仍有壓力。 (壓力等級 4)
人際關係	大二的時候心儀一個女孩子，後來得知那個女孩跟別人在一起。 (壓力等級 4)	雖然一開始便不抱希望，仍感到相當失望，覺得十分落寞。(傷害)	沮喪的情緒要找傾吐。 得知女孩並沒有男朋友，決定向她表白。 ↓ 覺得自己沒機會，為了讓自己死心，所以決定疏遠。	向信任的朋友抒發情緒。 ↓ 大三時在朋友的鼓勵下，向女孩子表達對她的感覺。 ↓ 有一段時間曾刻意疏離那個女孩子，但疏遠了之後仍然會在意。	社會支持 (情感、資訊) 主動因應 逃避	難過的情緒有所抒發。 跟女孩子表明後，擔心她會因此疏遠。 女孩子去了國外，偶而還會想到她。現在比較有勇氣談論此事。 (壓力等級 2.5)

備註：1. “↓”代表在採取因應策略後視因應結果再評價的過程。2. “★”代表他人主動給予的協助。

表 6 麵包的壓力因應歷程舉例

壓力事件		認知評價		因應策略		因應結果
		初級評價	次級評價→再評價	策略	策略屬性	
未來規劃	擔心畢業後的就業。 (壓力等級 4)	認為自己視力不好，擔心未來就業時競爭力會比一般人差。(模稜兩可、挑戰)	因為父母比較瞭解他，決定尋求父母的意見。 ↓ 衡量情況，繼續念書應是比較好的選擇。	他接受父母的建議，將出國唸書設定為未來的目標。 ↓ 他採納父母的建議，將目標轉為學界。	社會支持 (資訊) 計畫 計畫	雖然設定了目標後，但仍是擔心。 (壓力等級 4)
家庭	父母對成績很要求，一直督促他唸書。 (壓力等級 3)	對父母的要求覺得喘不過氣，心裡覺得很煩。(超過負荷)	希望透過溝通讓父母瞭解他的想法。	跟父母溝通，表達想法。 有時候會逃避，故意不去唸書而去看不電視。	主動因應 逃避	父母對他管教較鬆，壓力減輕一些，但多數時候父母仍不改對他的期許。 (壓力等級 3)

備註：1. “↓”代表在採取因應策略後視因應結果再評價的過程。

表 7 酷兒的壓力因應歷程舉例

壓力事件	認知評價		因應策略		因應結果
	初級評價	次級評價→再評價	策略	策略屬性	
學業	課業跟不上其他同學的程度，學業成績不理想。(壓力等級 4)	覺得自己程度很差，很對不起同學的協助，擔心被當而不能畢業。(超過負荷、威脅) ↓ 大一評估自己的程度，即使努力也不會有很大進步，決定轉換大學目標。 ↓ 成績不理想，想休學。 ↓ 大三時，希望能四年畢業，決定多用心在課業。	希望不要被當，將大學目標放在人際關係的建立上。 ↓ 有休學的念頭。 ↓ 對老師交代的作業比較認真去做，也請求同學給予協助。	重新定義情境 主動因應社會支持(實質)	成績一直不理想，自大一至大三共有五科被當。(壓力等級 4)
未來規劃	畢業後是否能勝任老師一職，也擔心找不到工作。(壓力等級 5)	擔心自己行動不便無法處理學生的突發狀況。(威脅、超過負荷) ↓ 希望從他人那裡獲得資訊，讓自己先有所準備。 ↓ 評估自己條件不足，擔心無法教學，想要休學。	將擔憂告訴同學，找系上老師談過，他們提供一些建議。 ↓ 大三時想要休學。	社會支持(資訊)計畫	同學與老師的提議還未實行，現在仍然對未來感到困惑。 因父母反對，並沒有休學。(壓力等級 5)
人際關係	不敢向欣賞的異性表達。(壓力等級 4)	認為以自己的條件可能較難被異性接受。(傷害、模稜兩可) ↓ 評估自己的條件，覺得坦白表達也沒有希望。	沒有採取行動。	接受事實	因為並未解決，所以依舊是他的壓力。(壓力等級 4)

備註：1. “↓”代表在採取因應策略後視因應結果再評價的過程。

表 8 廣新的壓力因應歷程舉例

壓力事件	認知評價		因應策略		因應結果
	初級評價	次級評價→再評價	策略	策略屬性	
學業 適應新的學習環境。 (壓力等級 4)	適應與高職不同的學習環境是一個挑戰。(挑戰、衝突)	評估自己不適合這個環境，決定轉組，期望他能給予意見。 ↓ 評估無法轉組後，決定調整作法，期望能適應環境。	打算轉到同系的另一組，主動詢問相關訊息，並詢問家人、同學的意見。 ↓ 嘗試揣摩練習老師課堂所說的感受與想法。	主動因應社會支持(資訊) 主動因應	轉組需經過考試，家人、同學都不贊成轉組，所以決定繼續留在該組。 逐漸理解老師所傳達的想法，對於作品情感的掌握也有所領略。 (壓力等級 4)
人際關係 適應同學的作風及表達方式。 (壓力等級 4)	同學直接且主觀的表達方式讓他十分訝異，但也覺得是互相學習的機會。 (傷害、挑戰)	無法改變同學的風格，所以決定改變自己的看法。	理解同學不同的表達方式。	重新定義情境	跟同學漸漸熟了之後，就比較習慣了，也比較能接受。 (壓力等級 2)

備註：1. “↓”代表在採取因應策略後視因應結果再評價的過程。

表 9 少奇的壓力因應歷程舉例

壓力事件	認知評價		因應策略		因應結果
	初級評價	次級評價→再評價	策略	策略屬性	
學業 因聽力的關係，聽不清楚老師在課堂所講的內容，無法在課堂吸收老師所講的內容。 (壓力等級 5)	在課堂中無法吸收老師講的內容，令她覺得很緊張，有挫折感。(挑戰)	因為不想引起老師特別的注意，所以不想顯露可能會被老師知道她是聽障生的舉動。 ↓ FM 使用效果不佳，決定不再使用。 ↓ 因為沒有使用 FM，所以要自己複習。	★輔導老師主動知會任課老師，並找工讀生給予協助。 系主任請助教幫忙，大一時有幾次去請問助教。 ↓ 使用申請的 FM 系統。 ↓ 上課時把老師提示的內容先做標示，向同學借上課筆記，課後再複習。	主動因應社會支持(實質) 主動因應社會支持(實質)	曾有一、兩位老師特別注意，但後來漸漸也沒再繼續，工讀生給予的協助很少，因此幫助不大。 助教幫助不大，後來因不想麻煩別人，所以沒有繼續再問。 認為 FM 幫助不大，也不想讓老師特別注意。 課後要花很多時間複習上課內容，壓力還是很大。(壓力等級 5)

表 9 少奇的壓力因應歷程舉例（續）

壓力事件	認知評價		因應策略		因應結果
	初級評價	次級評價→再評價	策略	策略屬性	
未來規劃 對未來就業的擔心。 (壓力等級 4)	擔心畢業後的就業，對於未來感到茫然。(挑戰)	衡量狀況，只能先唸書顧及目前的成績。	計畫把書唸好，走一步算一步，沒有別的打算。	計畫	仍然擔心就業問題。 (壓力等級 4)
家庭 父母時常督促唸書。 (壓力等級 4)	覺得自己已經長大了，不需要他們一再提醒，因此覺得很煩。 (挑戰)	希望透過溝通讓父母瞭解自己的想法。 跟父母表達後，並沒有多大的改變，另一方面覺得是自己沒有用功，沒有理由跟父母爭辯。	曾因表達自己的想法而跟父母有過爭執。 不理會父母的督促。	主動因應 逃避	父母繼續督促她唸書，壓力仍在。 後來父親的態度較和緩，但她有罪惡感，覺得對不起他們的期望。 (壓力等級 4)

備註：1. “↓”代表在採取因應策略後視因應結果再評價的過程。2. “★”代表他人主動給予的協助。

表 10 研究對象使用之因應策略整理

	怡芬	小傑	麵包	酷兒	廣新	少奇
主動因應	✓	✓	✓	✓	✓	✓
計畫	✓		✓	✓		✓
社會支持(實質)			✓	✓		✓
社會支持(資訊)		✓	✓	✓	✓	
社會支持(情感)	✓	✓	✓	✓	✓	
重新定義情境	✓		✓	✓	✓	
接受事實	✓			✓	✓	✓
發洩情緒	✓					
逃避		✓	✓	✓		✓

三、個人及環境因素與壓力因應之關係分析

(一)個人因素與壓力因應關係之分析

從研究對象的個人承諾中可發現，他們在大學階段各有其不同的期望與設定的目標。不論是期望高或只是期許自己達最低標準，當所承諾的目標無法達成時，都會讓他們感到挫折而有壓力。

此外，研究對象對自身障礙的態度與壓力

評價及因應策略亦有所關係。若研究對象將事件歸因於自身障礙的緣故，本身又無法坦然面對的情形下，顯現對此事件沒有掌控力，他們所採取的因應策略就顯得較為消極，也就會造成因應結果不佳或造成其生活適應不良。另一方面，研究對象的健康狀況亦即自身障礙的狀況，在其壓力因應當中也扮演相當重要的角色。從研究對象的障礙類別而言，視力不佳造成研究對象在因應課業、熟悉環境或是認識他

人方面，需要比一般人花更多的時間。肢體上的障礙讓研究對象無法勝任需要大量使用肢體的工作，對酷兒及廣新而言，他們會以此作為就業的考量因素。而聽障則使少奇在課堂聽講及與人互動方面都較一般同學辛苦。由研究結果可知，研究對象的障礙類別及程度，與其不同方面的壓力都有密不可分的關係。

研究對象的社交技巧對其在人際關係的因應是十分重要的因素。例如：酷兒的社交技巧較好，與人互動良好，因此沒有人際關係方面的問題。相反地，大部分的研究對象在與他人交往都較為被動，就容易造成難以融入團體的情形，人際關係也就會成為他們的壓力來源。

(二)環境因素與壓力因應關係之分析

個體存在社會中就有來自社會的期待與要求，當個體達不到時便會感受到壓力。以一般人的觀點而言，既然能進入大學就讀，就代表應有能力克服困難。實際上，部分身心障礙大學生經由推薦甄試進入大學，其學科能力基礎不佳，而有些學生受限於障礙的限制，是很難完全不需要協助而能靠自己克服困難的，因此當身心障礙學生周圍的他人無法瞭解其真正狀況，以一般大學生的標準要求身心障礙大學生是有失公平性的。

對六位研究對象而言，在大學階段被社會期待的便是能獨立生活、自主學習及建立人際關係，其中學業成績及格是此階段最基本的要求，若達不到此一標準，都會形成壓力。而當中大部分研究對象的父母都十分擔心他們畢業後是否有條件與一般人競爭，因此對子女的學業表現就有相當期望。其實，研究對象十分清楚在求職上可能遭遇的困難，對自己也有所期許與規劃，父母的期望反而更加重了他們的壓力。

社會支持在身心障礙大學生因應壓力事件中是很重要的因素。本研究發現，研究對象的社會支持來源有父母、同儕、朋友或老師。除了麵包的父母提供切合他需求的實質支援

外，其餘研究對象仍是以目前跟他們在大學生活中，接觸最多或最信任的人為其支持來源，很少尋求家人的協助，即使有也多半只是情感方面的支持。當研究對象在面臨壓力事件時，尋求社會支持至少能抒解情緒，而有一些也能獲得解決方法或是實質協助。但若如少奇一樣，既沒有抒發情緒的管道，又沒有可以商量的對象，當自己沒有能力可以解決問題時，不僅壓力依然存在，也會影響各方面的適應。

另一方面，學校輔導中心也扮演了重要的角色，若能落實並發揮功效，多少能減輕他們在適應各方面的壓力。酷兒的工讀生給予他的協助很多，減輕一些他在面對課業的負擔。相反的，少奇在學業上所遭遇的困難，並沒有獲得改善，一方面是少奇比較不會主動尋求協助，另一方面，學校單位亦沒有對此情形再做調整，因此少奇課業的壓力依然存在。Lazarus和Folkman(1984)在分析受幫助的身心障礙者時，發現他們所獲得的幫助往往並不是真正需要的。即使有符合需求的支持，若身心障礙者在評價他人的協助是因為自己的無助，或是不願他人只是義務協助時，往往會拒絕使用社會支持，從少奇身上可以很明顯發現這一點。

四、個人及環境因素在壓力因應歷程中的互動關係

因為個人是處在環境當中，個人因素與環境因素必定是交互作用的，因此必須在壓力的情境脈絡下進行探討才顯得有意義，限於篇幅，研究者在此僅以麵包適應室友生活習慣的壓力事件為例，並將其個人及環境因素在壓力因應歷程中的互動關係整理如圖 2 所示。

從圖 2 可以看出其個人與環境因素的互動關係。就個人因素而言，因為麵包的個性十分隨和，即使對環境有所不滿，他並不會採以強硬的手段。雖然室友的行為干擾到他的生活，麵包仍會採取較為平和、軟性的方式與室友溝通。他一再容忍室友的行為，寧願自己委屈，也不願跟他人起衝突，但室友卻未改變。

在無法改變室友的習慣，又想不出和平解決的方法下，麵包跟環境中的他人妥協，調整自己的心態，不去在意室友造成的干擾。不過這樣的妥協並未讓麵包對室友完全釋懷，但在沒有更好的辦法之下，他只好默默忍受。

麵包周圍環境中，他的父母及朋友給予相當多的支持，使他對於室友不滿的情緒有抒發的

管道，他們所提供的意見，麵包也會斟酌狀況，選擇符合自己處事的方式。對於室友不鎖門的情形，剛開始時父母的意見讓麵包覺得較為強硬，所以並未採納。而後由於父母建議他把貴重的物品鎖在衣櫥中，而這個意見沒有違背他的處事原則，所以麵包便接納了，也解除了他擔心東西被偷的心理壓力。

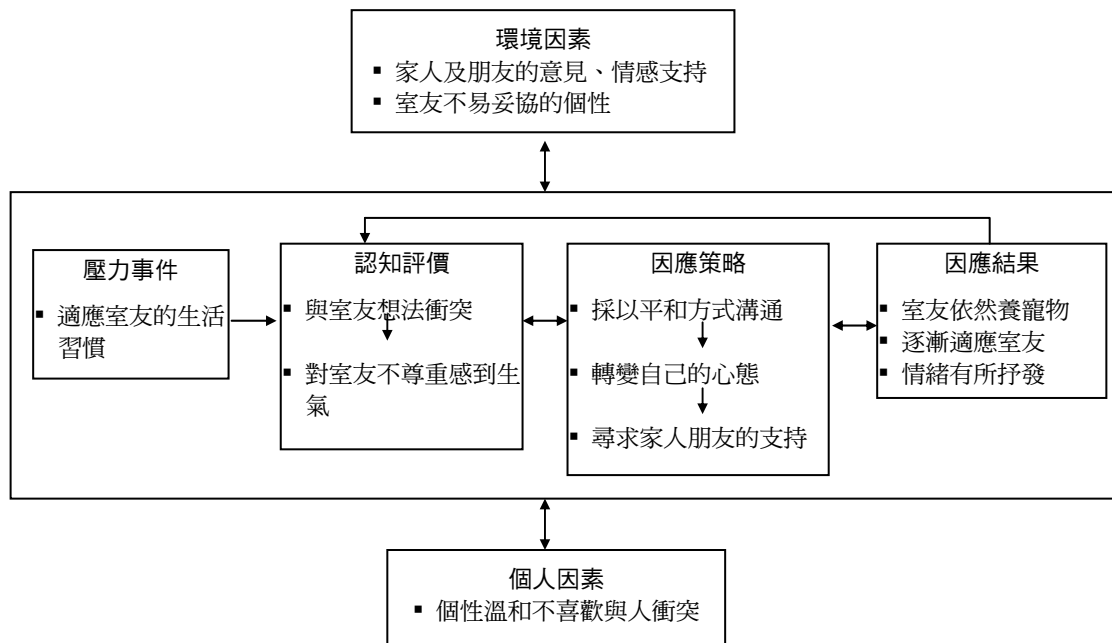


圖 2 麵包適應室友生活習慣之壓力因應歷程示意圖

建 議

研究者根據本研究之發現，對於未來如何協助身心障礙大學生因應大學生活之壓力，提出以下建議：

一、培養身心障礙大學生自我肯定及解決問題的能力

從研究結果發現，六位研究對象在因應壓力事件時，其對於自身障礙的態度是十分重要的。輔導單位應協助身心障礙大學生釐清對自

身障礙的認識，並協助探尋自身存在的價值與意義，而增進身心障礙大學生在壓力因應中解決問題的能力亦是十分重要的。此外，輔導單位亦應深入瞭解其個別需求，以提供身心障礙學生真正所需的服務，並隨時對服務內容進行調整。

二、加強教師與同儕對身心障礙學生的認識與接納

從研究結果發現，研究對象周圍的他人若對於身心障礙者不甚了解時，他們的反應常常

會造成他們心理的傷害。因此，輔導單位應扮演橋樑的角色，加強任課教師及同儕對他們的認識與接納態度，使其對身心障礙大學生有較合理的期待並能給予適時的協助。

三、調整家長對身心障礙子女的態度與期待

部分研究對象的壓力來自父母期望或是過度保護，身心障礙學生到了大學階段，家長應給予較大的空間及較多的機會，讓他們學習安排時間及獨立生活，畢竟父母沒有辦法陪伴身心障礙的子女一輩子，所以仍須適時鬆手對子女的管教。

四、建立身心障礙學生的轉銜服務系統

從研究結果發現，研究對象在進入大學階段後，面臨著課業學習、適應環境及人際互動多方面的壓力。部分身心障礙大學生從較為保護的特殊學校環境進入大學就讀，在各方面面臨更大的轉變。為了減少他們進入大學後的諸多衝擊，高中(職)階段應先給予身心障礙學生就讀大學前的轉銜輔導，加強身心障礙學生的心理調適能力。

此外，從研究對象的壓力事件顯示：就業是身心障礙大學生畢業前普遍的擔憂，雖然輔導單位有給予相關的資訊，但實際上並未發揮太大的功效。大學是進入成人階段的準備時期，因此，為促使身心障礙大學生畢業後投入工作職場的機會，輔導單位應提供完整的轉銜方案，整合相關就業單位的資源，以幫助身心障礙大學生能順利轉銜至成人階段。

參考文獻

一、中文部分

- 王梅君(民 81)：社會支援的知覺評估、自我尊嚴及生活壓力對身心症狀的影響。私立中原大學心理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 王亦榮(民 86)：白化症學生個人信念、壓力知

覺、因應風格、身心適應關係之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，彰化市。

何慧玥(民 82)：大專聽覺障礙學生學校生活適應之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

李坤崇(民 87)：大學生心理需求困擾之訪談研究。成功大學學報，33 卷，179-208 頁。

吳英璋、金樹人、許文耀(民 81)：面對壓力身心健康手冊。教育部訓育委員會編。

林彥佑(民 87)：大學生因應策略之訪談評量與調查研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。

柏廣法(民 86)：視覺障礙者大學畢業後工作壓力來源與因應方式之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

教育部(民 90)：九十年度特殊教育統計年報。台北市：教育部。

陳麗君(民 84)：大學視覺障礙學生學校生活適應之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

張英鵬(民 90)：我國大專身心障礙學生之生活品質研究。特殊教育學報，15 期，273-307 頁。

張統偉(民 89)：由情緒輔導方案探討身心障礙大學生同儕關係情緒覺察、認知思考及行為因應狀態之研究。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。

黃春枝(民 88)：政大學生學校生活適應及其相關因素之研究。訓育研究：理論與實務，4 期，56-70 頁。

萬明美、張照明、陳麗君(民 86)：大學視覺障礙學生學校生活適應及大學同儕對其態度之研究。特殊教育學報，12 期，1-39 頁。

蔡采薇(民 88)：腦性麻痺學生求學生涯之探討。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

蕭金土、許天威、吳訓生(民 90)：大專校院身心障礙學生就學狀況調查研究。教育部特殊教育小組委託計畫。民 91 年 2 月 9 日，取自「教育部特殊教育小組」：
<http://www2.edu.tw/special/studio.htm>。

魏俊華(民 88)：國中聽覺障礙學生心理壓力因應方式與生活適應之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

二、英文部分

Benshoff, J. H., & Fried, J. H. (1990). Developmental skill attainment among college students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 34(1), 44-52.

Carver, C. S., Weintraub, J. K., & Scheier, M. F. (1989). Assessing coping strategies: A Theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress,*

appraisal, and coping. NY: Springer.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.

Overton, S. R. (1986). *Achievement motivation, coping process, and sports participation of athletes with physical handicaps: A student-initiated project*. Final report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED311649)

Pierce, G. R. Sarason, I. G., & Sarason, B. R., (1996). Coping and social support.

In M. Zeidner, & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 434-451). NY: John Wiley & Sons, Inc.

Sanders, K. S., & DuBois, D. L. (1996). Individual and socio-environmental predictors of adjustment to college among students with disabilities. *Journal of Post-secondary Education and Disability*, 12(2), 28-43.

Stress Coping Process of the College Students with Disabilities

Chen-Ping Lin

Yung-Kung Junior High School Tainan County

Ching Chiang Chen

National Kaohsiung Normal University

ABSTRACT

The purpose of this research was to explore the stress coping process of six college students with disabilities based on Lazarus and Folkman's theory of stress appraisal and coping. The participants were four males and two females, among which three were visually impaired, two had physical disability and one had hearing impairment. The qualitative research method was employed and the data was gathered by in-depth interviews, personal documents and reflective journals.

The results indicated that the main stress events the participants encountered in their college life included four domains: academic, future plan, interpersonal relationship and family. The cognitive appraisals of the different stress events the participants explicated were hurt, loss, threat, challenge, conflict, overload and ambiguity or two or more of the above.

The attributes of the coping strategies adopted included: active coping, making plan, seeking social supports, redefining the situation, accepting the fact, expressing the emotion and escaping.

The conclusions of the participants' stress coping outcomes showed that different participants using the same strategies might cause different outcomes. Social support has the positive function. When the participants predicted that they couldn't control the outcomes well, they generally adopted passive coping strategies. When the participants think that the event was caused by their disabilities, they generally appraised it as a stressful event. Obviously different kinds of disabilities were associated with different aspects of stress coping. And if the participants lacked of social skills, they usually had the stress on interpersonal relationship. If they couldn't achieve the expectations, it would cause stress. Finally, if they had good social support systems, it could reduce their stress.

The results showed that different participants adopting the same strategies might cause different coping outcomes. However, searching social support always resulted in positive outcome. If the coping outcomes were negative, the individual's life adjustment would be affected. Finally, the specific personal and the environmental factors related to the stress coping processes of each participant were discussed in this study.

Key words: college student with disabilities, stress coping process, stress event, cognitive appraisal, coping strategy, coping outcome.

國小特教班實習教師實務知識發展之研究

魏俊華

國立台東大學

高彩珍

台東縣立馬蘭國小

摘 要

本研究旨在探討特教班實習教師實務知識發展歷程，瞭解個案教師的教學實務知識轉變歷程。本研究選取兩位師院特教結業生分別進行個案研究，並輔以觀察、訪談、與文件分析等資料蒐集策略，進而做整理與分析。依據上述的研究目的與方法，本研究獲得下列的結論：

一、特教實習教師實務知識內涵：特教教師實務知識可分為自我知識、教學法知識、一般教育學知識、學科內容知識、教學情境知識、以及對學習者知識等六類，不同的教師之實務知識其內涵也因個人之特殊性與特性而有不同。兩位實習教師實務知識以學習者知識為中心，在情境知識脈絡裡發展出自己的實務理念，漸而改變並形成實務知識。

二、特教實習教師實務知識發展歷程可分四階段：（一）、蜜月期；（二）、適當教材教法尋找期；（三）、危機期；（四）、動盪期。各階段發展因人而異。

三、實務知識轉變歷程受職前教育、實習課程與實際教學活動影響著，其中又以過去當學生經驗、生活經驗及師資培育的專業訓練影響層面較廣。

實習階段是教學實務知識成長的關鍵期，如何落實實習輔導，使實習教師在實習階段真正能從教學實務中成長。根據上述的研究結論，對實習教師、師資培育機構、教育行政機關及未來研究方向提供建議。

關鍵詞：教師實務知識、特教實習教師

緒 論

一、研究問題背景與動機

教學「理論」與「實際」二者之間關係究竟為何？相信特殊教育領域中一直存在有許多法令、教學理論和教學實際情境產生的矛

盾。而學者專家或教育決策者在實務工作者喊著「理論與實際不同」時，卻常有不同的詮釋。顯然的，外在知識體系若沒有真正觸及教師內在知識，想要轉化教師原有的知識並非是一件易事，教師每天生活在真實的教學情境，有許多煩瑣的教學事物要處理，絕不只是專業理論知識就可行，一定有更深層的知識，至於教師

的這種知識性質、內涵與功能為何，將在本研究中做探討。

著名當代管理學大師 Charles Handy 說「最佳的學習乃是在實際的生活中與人們一起去面對實際的難題，而不是在教室裡」，這句話可以作為實習的註腳(引自吳麗君，民 87)。Kelly 等人(1995)則進一步分析實習輔導老師可能獲得的學習與成長：協助他人反省其教學實踐並有助實習輔導老師本身的教學省思與改進。又提到當實習輔導老師在協助實習老師的過程中對自己的教學實踐有所質疑時，接下來改進動作是可以期待的。

在成功的教學裡，教師大都能注意到教學過程中的諸多面向；他們會創造獨特的教法來豐富教學情境，鼓勵學生參與、主動投入，以及使學生能將情感投入教學過程中。他們也會有效地利用教學時間，並配合學生的學習進度；同時，對於班級的常規和組織，也都能用積極的方式去規劃和營造。

早期教學研究中，教師知識的領域一直是教學研究的主題之一，但當時研究取向是採「歷程－結果」的模式，也就是以學生的成就測驗來預測教師知識和學生學習之間的關係，這些研究僅以簡單的方式為教師知識做操作型定義，並未能產生一致且有意義的發現，而老師如何選擇學科教材、如何了解學生特質、及如何表徵學科知識等，未能提出見解(Wilson, Shulman 和 Richert, 1987)。因此，Shulman 於 1987 年具體提出教師應具備七大知識，分別為學科知識、一般教學知識、課程知識、有關學習者的知識、與教育情境有關的知識、有關教育目標的知識及學科教學法知識(Pedagogical Content Knowledge，簡稱 PCK)，為了轉化這些知識，教師除了要具備充分的學科知識、並需要在學生心智發展基礎上，找出與學生理解溝通的最佳方式，以發展有效教學法。

任何行業，實習是養成教育階段必經的過程，教育工作亦然，教育的核心，是師生進行

的「教」與「學」活動的歷程。在師範院校或一般大學所設置的教育學程，在校修習普通知識、專門知識以及教育專業課程，如何將所學的理論、原理、原則運用到實際教學與行政的情境上，則是需要一段時間的觀摩、歷練與現場實習。教師在教學歷程中扮演重要角色，它是影響教育關鍵的成敗所在。傳統師資培育領域研究主題是：什麼是教師必須知道的事？教師應如何被訓練？而教師透過什麼方式來獲得知識較常被忽視。國內研究教師特質、角色、工作壓力、工作倦怠的論文，或直接研究實習教師在實習階段的實習現況、實習制度或輔導策略的論文居多。張家芳(民 89)指出近年來，國內關於「教師知識」為相關主題探討也有相當之研究，主題大多以教師學科教學法知識為主(吳宜玲，民 82；高榮成，民 83；段曉玲，民 84；張惠昭，民 84；黃永和，民 85；林俊宏，民 85；江玉婷，民 85；邱憶惠，民 85；黃淑貞，民 85；張雁婷，民 87)這些研究涵蓋了中小學老師、高中教師及實習教師，也有人從事專家教師和新手教師教學之比較(蕭速農，民 83；黃桂妮，民 86)，並有以教學表徵為研究焦點(林曉文，民 83；林泰源，民 87；郭義章，民 86)。Shulman (1987)也曾提出以個案為基礎的教學研究方式，可充分闡述教師的教學思考及歷程，也為國內研究提供了新方向。師資素質的良窳是推展教育成敗的重要關鍵。整個師資培育制度是否成功，端賴於師資培育系統內「教育實習」制度是否落實。這樣的一個新制度，對於實習教師實際知識的發展，可能是一個新的變數，畢竟教學時數的減少，可以多觀摩實習輔導老師或其他教師、同學的教學，也有更多教學準備與課後反省的機會；但相對的，教學機會減少之後，教學經驗也可能就沒有那麼豐富。另外，實習輔導老師的指導方式，也可能影響初任教師的教學思考。

教育實習是一位實習教師成長，並邁向成功教師的重要時期，瞭解並面對理論與實際間

的衝擊，減少摸索與挫折，加速達到專業成長的預期目標。探討實習教師的教學實務知識，有助於揭開在實際教學情境中思考與運作知識情形。

二、研究目的與研究問題

本研究目的：

(一)探討實習教師實務知識的內涵與實務知識發展歷程

(二)瞭解實習教師的教學實務知識轉變歷程

(三)對研究結果提出建議。

為達研究目的，本研究將試圖對下列問題做深入探討：

(一)探討實習教師具有教師知識包括哪些內涵？

1. 個案教師的自我知識為何？
2. 個案教師的教學法知識為何？
3. 個案教師的一般教育學知識為何？
4. 個案教師的學科內容知識為何？
5. 個案教師對學習者知識為何？
6. 個案教師教學情境知識為何？

(二)特教實習教師教學實務知識的發展歷程為何？

(三)特教實習教師教學實務知識的轉變歷程為何？

三、重要名詞釋義

(一)特殊班(special education class)

民國八十八年修正發佈之「特殊教育設施及人員設置標準」第三章第十條則對特殊班做了進一步的說明：「學校特殊教育班之辦理方式如下：(1)自足式特教班。(2)分散式資源班。(3)身心障礙巡迴輔導班。」本研究所稱特教班，係指資源班，資源教室方案為一特殊教育措施，讓有學業或行為問題的學生能在最少限制下，不但能接受因個別差異而設計的特

殊教育，也能回歸普通班，使其獲得最適切的協助。

(二)實習教師

實習教師(student teacher)指新制師資培育法規定，修畢教育學程或修滿教育學分的師範校院的結業生，在結業之後，依志願分發至實習學校，參加為期一年的教育實習。本研究稱之實習教師乃指師院九一級特教系結業生小朱老師、小芳老師。

(三)教師實務知識(teacher practical knowledge)

陳國泰(民 89)所謂實際知識(practical knowledge)，是指將教師為顧及實際教學情境的需要，而針對其個人過去的實際教學經驗及生活經驗、專業理論知識、價值觀與信念所統整出的知識(Elbaz, 1983)；它並不是一種固定的知識，而是會依實際教學情境中的複雜問題和兩難問題，進行思考以及轉化；它是經驗的、帶有價值觀的、而且是有目的性的(Johnston, 1992)。

本研究界定的實務知識指：在教學時，教師透過個人過去實作經驗、專業學養、信念與價值觀，對教學情境進行思考，所發展的實務知識。實務知識包括：

(一)教學法知識：包含教學策略知識與教材教法方面的知識，其知識有助於教師將主要學科知識轉換為學生較易理解知識，藉以協助學生學習。

(二)一般教育學知識：包含一般教育知識(可指導教師進行教學活動之教育哲學、心理學、社會學)、課程與教學的知識、班級經營、法令、通識等知識。

(三)學科內容知識：指的是教學活動中所包含的知識內容。包括課程理論、教科書、教師手冊、實驗指引等的內容知識。

(四)對學習者知識：教師應具備了解學生各項特質、興趣、需求及優缺點知識。

(五)教學情境知識：教師對學生的態度、學生的學習困難、課程整體瞭解程度、教室管

理。

(六)自我知識：指教師所扮演角色因社會文化及個人信念、價值觀的影響，同時也影響教學行為。

四、研究範圍與限制

本研究採質性研究的方式進行，以觀察、深入訪談、與文件分析為本研究主要蒐集資料的方式，並以實務理論作為本研究資料處理之依據，故在研究方法存在研究者即為研究工具之限制。主要研究範圍在瞭解個案教師的教學實務知識發展的歷程與探討影響教師實務知識發展的因素。蒐集資料的時間始自個案於大學期間實習課之初，至進入實習場域，及至實習教師任教滿一學期為止。蒐集資料的範圍包括個案在這半年中，對所有關於其教學事務的思考與作為，轉變與發展。本研究之二位研究對象皆畢業於同一所師範學院、同一學系，在受教背景上頗多類似，因此，對於畢業於其他不同師範學院、不同學系的國小初任教師，本研究結果無法對其教學實務知識發展的情形作充足之說明，此為限制二；本研究所探討之特教實習教師僅限於部分時間支持性服務安置之資源班，本研究結果不適合做廣泛推論，此為限制三。

文獻探討

一、教師知識之概念分析

在探討教學實務知識的同時，教學的知識基礎研究也受到同等的重視，因為實務知識的內涵，是源自於教師知識基礎，漸漸地趨於實際。教師個人知識是實際的學校情境或時空條件有密切關聯的知識，因此，在探討教師實務知識前，必先對教師知識基礎做個探究，才能有助於實踐的知識解決教學問題。

(一)教師知識的基本假設

教師知識的研究可以從兩種觀點來討論：一是專家學者的觀點，一是教師本身的觀點。前者試圖從學術角度來將老師知道的事做分類，並符合學術界嚴謹的要求；後者則從老師本身下手，由老師們敘說自己的經驗，從經驗中歸納分析出教學意像、原則或規則，這類教師知識被命名為教師實務知識(practical knowledge)，這類知識並不適用一般學術界所採用的嚴謹標準。

在探討教師知識之前，須先認識一般對教師知識的基本假設。國外學者Cardner(1989)及 Shulman(1987)所提出對教師知識的看法，認為有下列四個假定：(引自阮凱莉，民91，頁12)

1.教學的知識值得我們去挖掘、去了解，這些知識和教師在教室中的行為表現有密切相關。教師所擁有的知識，和依此知識而採取的行動，經證明可以促進學生的學習效果。

2.目前有關教學知識並不完全，隨時也因時空而改變。例如：教育政策、社會環境變遷、教育研究新發現等，都會影響教師所應具備的知識內涵。因此現在擁有的知識還要繼續修正。

3.教學的知識可以各種形式呈現，來源也多元；包括研究發現、科技發明、箴言格言，以及社會存在有的價值觀。教師在教室中，常常要在短時間內做出最佳抉擇，所根據的便是這套「教師知識」。

4.「教師知識」的結構與分類，沒有絕對的方式。因此，任何專家學者所提的教師知識結構與分類，都不是絕對的。

Elbaz(1983)指出教師知識的五種持有方式：(1)情境取向：教師的知識是為了使不同教學情境對其產生意義並反應之。(2)個人的取向：教師運用知識使他們能以對個人有意義的方式工作(3)社會取向：教師知識受社會條件與限制影響；建構教學社會情境時教師知識扮演主動的角色。(4)經驗取向：教師知識是由本身經驗所組織、指引的。(5)理論取向：

教師對理論的立場決定他要依據哪種理論知識，及特定情境中他要使用何知識。

教師知識也因來源多元化，沒有絕對的分類標準且可以隨時修正，所以一直給人似有若無的學術印象。教師知識是教學效能的生命決定了教學效果，而教師的思考方式與歷程，對教育的了解與判斷、對實際教學的設計與計劃、對學生的認識與問題處理能力，都是影響教學是否成功的重要內涵。

(二)教師知識的內涵

在探討教師知識的內涵時，廣為後人所引述的是 Shulman 對教師知識的分類。Shulman(1987)研究初任教師與專家教師建立教學推廣模式中指出，教師在教學前準備階段與實際教學時，引用許多相關知識。包括：學科內容知識(content knowledge)、學科教學知識(pedagogical content knowledge)、課程知識(curriculum knowledge)、一般性教學知識(general pedagogical knowledge)、對學習者及其特質的(knowledge of learner)、對教育情境的知識(knowledge of educational contexts)、有關教育目的、價值以及其哲學及歷史背景的知識(knowledge)等；Shulman 同時也將教師實務知識分成七項(林進材，民 86，頁 177-178)：

1. 學科內容知識：指的是教學活動中所包含的知識內容。教師的主要任務之一是協助學生學習學科知識的內容。

2. 其他學科知識：包含一般教育知識與教材教法方面的知識，其他學科知識有助於教師將主要學科知識轉換為學生教易理解型式，藉以協助學生學習。

3. 課程有關知識：包括課程理論、教科書、教師手冊、實驗指引等的內容知識。

4. 學習者的各項特質及其學習活動過程的知識：指的是教師應具備了解學生興趣、需求及優缺點之知識。

5. 教師週遭環境知識：教師對於學習環境的知識，包括教室、學校、社區、家庭、國家等可能影響教學成效知情境。

6. 教學目標知識：可指導教師進行教學活動之教育哲學、心理學、社會學等型式的知識。

7. 教師自我知識：指教師所扮演角色因社會文化及個人理想的影響，同時也影響教學行為。

林進材(民 86)指出「教師知識」一般而言，指的是教師在某一教學情境中，為達到有效教學所必須具備的一系列理解、知識、技能與特質，教師知識是根源於實踐理性的知識；教師在複雜、不確定的教學情境中，累積過去的專業生涯基礎，不斷進行省思活動而得實務經驗；實務知識具有某種程度的獨特性、私密性及草根性。孫耀永(民 86)提出國內外學者對於教師知識的看法，認為教師知識雖無標準的結構與分類，但影響教師在教室中的行為表現甚深，是可能隨時空或外在環境影響而有所改變。許靜怡(民 89)研究提出教師知識的涵義：教師融合過去所經歷的學術教育與個人生活背景，並且受到教學情境中脈絡中相關人事物影響，由此逐漸形成的教學智慧；具有獨特、可變與多元的特性，雖豐富但內隱；雖存在而不易察覺。

Deffee 和 Aikenhaed 於 1992 年擷取 Elbaz 實務知識包含規則、原則與意象的論點提出教師知識應包括三個主要層面：(林進材，民 86，頁 182-185)

1. 教師過去經驗：這一層面包括受教育背景、生活形態、家庭因素、朋友及信仰等。

2. 教師目前的教學情境：此一層面包含教育法規、課程內容、教學資源、物質環境，以及社區組型、行政上之考量、學生主要特質、同事等因素。

3. 教師對教學工作的看法：受到實務信念、價值觀與原則等影響。

謝建國(民 90，頁 26)對教師的教學專業知識，

認為可透過各種正式與非正式管道交錯，而形成學科教學知識來源：

4. 過去的經驗影響

(1)個人求學過程中「當學生」的經驗：根據以往自己學習學科的經驗、觀察任課教師所使用的方法與策略，都會影響自我擔任教師時所呈現的教學模式、特殊教學策略，及對待學生期望的基礎。

(2)師資養成教育所提供的經驗：師範教育對特定學科教學的教學、個人自己主修的專業領域(本研究為探討國語科教學，故對象選擇的考量，是以師院語文教育系學生)，影響學科內容知識、教學理論及方法。以及在師資培育機構所提供的實習經驗，會影響學科教學的觀點。

5. 當前的經驗影響

(1)同儕教師的「口耳相傳」或「觀察學習」：特別是擔任實習教師階段，在教學實際現場面臨困擾，往往直接就近向同儕教師「請益」。研習進修的機會，是屬較為正式的觀察學習。

(2)教學實務經驗的累積：在實際教學情境中的反省與心得、對實際教學情境的結合，得以對理論與實際連結與澄清。一般生活經驗，包括與他人交往互動、資訊流通，都會影響個人教學知識的形成。

(3)教育研究文獻及教科書的發揮：有關教育方面的學術性文獻、教科書中結構性的知識內容資料，都會是一重要的參考來源。近期對於教師知識的研究，學者是以 Shulman 的分類做參考修正。針對國內外學者研究教師知識內涵的主張，如(表 2-1)：

表 2-1 國內外學者研究教師知識內涵的主張

學者	對教師知識內涵的主張
Elbaz(1983)	學科的、課程的、教學的、自我的及環境的等知識
Wilson, Shulman 和 Richert(1987)	轉換學科內容的各種教學表徵、教學推理(有關學習者知識、課程知識、情境知識)、教學法知識(教育目的與目標知識、其他學科知識、一般教學知識)
Smith 和 Neale(1989)	一般教學知識、學科的知識(又分實質知識、教學知識、有關特定課程材料與活動知識)、能促進學生學習的教師教學策略
Goldman 和 Barron(1990)	學科教學知識、有關學習者的知識、班級經營的技巧、教學上的計劃與應變能力
Grossman(1990)	教學內容知識(教學內容與教學表徵)、課程知識(對可利用教材的理解)、一般教育學知識、學科教學的知識與信念、情境知識(對學生理解力、概念的認識)、
Tamir(1991)	通識教育知識、個人表現知識、學科內容知識、一般教學知識、學科教學知識、教學專業基礎知識
Grant(1992)	學科教學知識、有關學習者的知識、自我知識
Sternberg 和 Horvath(1995)	學科知識、教學知識、學科教學知識、與教學相關的社會與政治情境知識
單文經(民 79)	一般的教育專業知識(一般教學、教育目的、學生身心發展、教育脈絡)、與教材有關的專業知識(教材內容、教才教法、課程等)
簡紅珠(民 82)	一般教學法知識、學科知識、學科教學知識、情境知識
林曉雲(民 83)	學科教學目標知識、學生學習知識、課程與教學媒體知識、教學表徵的知識
江玉婷(民 84)	教學策略與教學目標知識、學科知識、教學情境的知識、課程的知識、學生的知識
邱憶惠(民 85)	學科知識、學生知識、課程知識、情境知識、一般教學法知識、轉型呈現知識、自我教學信念
黃永和(民 85)	教學歷程知識、學科內容知識、情境脈絡知識、課程與媒體知識、學生的知識
孫耀永(民 86)	任教學科的內容、一般教學、學科教學、課程、學生特性及學習理論、教育史哲情境脈絡及法令、通識等知識
張雁婷(民 87)	學科、課程與媒體、與學習者有關的、教學策略的、學科教學信念等知識
張家芳(民 89)	教學表徵知識、一般教學知識、課程知識、學習者知識、教學情境知識、教學信念

綜合以上，可知大多數學者對教師知識分類各有論述，但範疇與成分，實際差異並不大。教師知識是一大整體架構，教師在實際教學中並非只是單一使用某一類知識，而是同時將各類的知識整合運用於教學中，隨著經驗累積，不斷的調整改變而形成教師自身的實務知識。構成教師知識的要素可歸納為：一般教學知識、學科知識、課程知識、有關學習者的知識、教學情境知識、學科教學法知識、教師自我的知識及學科教學信念等層面。

二、教學實務知識之概念分析

(一)教學實務知識意義與性質

羅明華(民 85)認為實務知識乃泛指與教學及其相關實務知識，是教師綜合過去經驗與經由實務經驗，而對目前教學情境所做出的決策與行為反映，目的在調適外在環境，使其教學順利進行。

陳美玉(民 85)探討教師專業實務理論之概念，強調理論之脈絡性、經驗性、暫時性與開放性。其實質內涵，係指教師在教學活動及課程發展過程中，用以指導專業行動的一套知識體系、暫時性假設與內隱的行動規律(implicit codes)。她並以行動研究法進行該理論的實徵運用，研究發現：教師專業實踐理論係建構在教師真實自我、及實踐反省認識論上，不但具有情境的個殊性，且因個人不同的生活史、經驗性質與專業知識來源等，建構成不同的理論內涵，有助於教師專業自主性的建立。換句話說，過去教師平日教學所獲得的經驗與知覺，只能建構經驗法則，缺乏構成理論及知識的條件，而今也因研究對於知識與理論的意涵改變，認為教師不但是一個知識的主控者，也是教室教學真實意義的建構者。可以確切的說實務知識是依據實踐理論而來，是教師面對實際現場的思考，在特殊的情境中做出適當行動，以有效解決問題，因此所需要的是經驗的知識，也就是實務知識。

陳國泰(民 89，頁 25)綜合國內外許多研

究者的觀點，整理出下列幾點：

1.教學實務知識具有「經驗性」與「反省性」的性質：教師從反省自己的教學中，累積許多教學知識與策略，以利教學的實施；因此，這些教學知識與策略乃帶有經驗與反省的性質。

2.教學實務知識具有「實用性」的特質：為了使教學活動流暢，教師必須以最實用、最合乎現場教學需求，但不見得是教學理論所主張的知識去處理教學實務。這種性質頗與陳美玉(民 85)所說的草根性。

3.教學實務知識具有「個人化」的特質：教學活動的進行，往往融入了教師個人對教育的信念與理想、情感與價值觀。課程標準雖然訂有教學目標，但是教師也有其個人的想法；縱然為直接抗拒，但可能在教學過程中，透過各種有形與無形的途徑對其加以修正、駁斥，形成相對於結構約制的自主性。

4.教學實際知識是從許多具體「教學事件」中建構而來：教師將教學過程中所遇到的每一件事見加以串連，對於教學情境脈絡會有更深一層的理解；以後遇到類似事件時，較會從寬廣的教學情境脈絡中去做解釋，以進一步採取適切的因應之道。

了解教學實務知識的性質之後，有助於本研究在研究方法與取向上的選擇。

如：教學實際知識具有「經驗性」與「反省性」的性質，而且從許多具體「教學事件」中建構而來，研究者若要把握教學實際知識的這種性質，研究方法應採讓研究對象有充分機會敘述及反省其教學經驗(教學事件)的詮釋取向。

(二)教學實務知識內容

Elbaz 可說是第一位對教師教學的「實務知識」作深入分析與闡述的研究者。郭玉霞(民 86，頁43)整理 Elbaz(1981)以一位高中英文教師的個案研究中指出實務知識的三個層次，這三個層次反應不同程度的普遍性(generality)：

1.實務的規則(practical principle)：這些陳

述說明的是：當目的很清楚時，在特定的情境中要採取哪些行動。

2.實務的原則(rule of practice)：在對情境作反省即從許多實務中做選擇時，所使用的範圍較廣的陳述。

3.意象(image)：在這一層次的陳述是最模糊，且範圍是最大的。當教師形成「教學應是什麼」之形象陳述時，他們整理自己的經驗、理論基礎、學校文化而賦予這個形象實質。在此同時，他們結合了他們的感情、價值、需要及信念，以直覺方式採取行動。

進一步說，所謂「實際的原則」，是指教師本身的教學意象，是根據教學情境作出比較概括性、未清楚說明的原則。例如：教師對師生關係的意象是「亦師亦友」，則根據此意象的「實際的原則」就可能是：「只要學生上課懂得尊重，則不必強調學生每時每刻對教師行大禮」。而所謂「實施的規則」，乃進一步承上「實際的原則」而來，教師在實際原則下，簡明陳述在某一特別情境中的具體行為。以前述「亦師亦友」的例子，則此時的「實施規則」可以是：「下課後，師生雙方可以主動和對方閒談，且不拘形式」。依據這樣的結構，可以看出意象是如何影響實際知識的形成與運作。

Johnston(1992)認為「建構意象」(construct of image)是一種了解教學實際知識的方法。他特別指出，研究教師的教學意象，可以看出外顯教學行為的內在認知結構，以及教學意象如何導引教師的教學行為。意象對於每個人而言都是獨特的，它是由個體獨特的過去經驗及這些獨特經驗對個體本身的意義轉化而成的；「意象」通常是不被教師所知覺的，但它卻是構成教師教學理念的潛在的基本假定，而且是教學實務的基礎。

實務知識表現在教室實際的教學中，其源自於個人後設認知的過程、自身的教學意象及自我知識。要探究教師的實際知識，就必須觀察教師的實際教學開始，並針對其實際教學的內容，請其敘說如何進行教學，促使教師自己

對教學的後設認知過程、教學意象及自我知識進行剖析。

(三)特教教師實務知識內涵

特殊教育法(民86)中有關特殊教育教學部份，包括：

1.第五條第一項：特殊教育之課程、教材教法，應保持彈性，適合學生身心特性及需要；其辦法，由中央主管教育行政機關定之。

2.第六條第一項：各級主管教育行政機關為研究改進特殊教育課程、教材教法及教具之需要，應主動委託學術及特殊教育學校或特殊教育機構等相關單位進行研究。

3.第二十二條也提到障礙教育之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助...

4.第二十七條各級學校應對每位身心障礙學生擬定個別畫教育計劃，並邀請身心障礙學生家長參與其擬定及教育安置。

從特殊教育法中有關特殊教育教學的相關規定，主要強調四個重點，包括：(1)因應學生身心特性及需要保持彈性；(2)研究改進特殊教育課程、教材教法及教具；(3)專業團隊合作進行為原則；(4)擬定個別化教育計劃。

何華國(民86)指出特殊教育的推展，首重特殊教育專業人員的培訓與人力素質的提升，教師所需的專業能力雖有雷同之處，面對不同類別的特殊教育對象，教師對專業能力的需求，難免也存在若干差異；除具有專業能力有關的特質外是否尚須具備某些與專業能力有關的特質得以表現適任，這些身心特質是否可經由師資培育的過程加以養成，是一值得探討的課題。

林寶貴(民89，)指出：特教老師是班級經營的靈魂人物，其具備專業智能更直接影響整個特教班的運作與教育成敗，對於特殊教育教師所應具備的專業知能綜合國內多位學者提出相關研究，結果歸納如下：

1.基本特教智能：包括瞭解特殊教育相關法令、瞭解現階段特殊教育的政策與制度、掌握特殊教育發展趨勢、參與特教相關研習或進修活動等。

2.教學與輔導的能力：包括擬定與執行個別化教育計劃、實施個別化教學、編擬與選用合適的課程與教材、製作與選用教具及輔助器材、運用適當的教學策略、處理問題行為、教室常規輔導、心理輔導、職業及生涯輔導等。

3.診斷與評量的能力：包括對學生實施正式與非正式的評量、進行個案研究、撰寫或解析教育診斷與評量報告、對教育安置的評估、處理機密資料應具備的法律與道德責任等。

4.提諮詢與資源服務：包括提供普通班教師或特殊學生家長特教諮詢、提供特殊班學生或有特殊需求的普通班學生相關資源或服務等。

5.合作協調的能力：包括與特殊班教師之間的合作、與普通班進行教學合作、與其他專業人員之間的合作、與家長之間的合作與協調，以及與學校各處室之間的行政協調等。

6.善用資源的能力：包括善用學校、家長、社區等相關資源以及運用科技、藝術、創意等在特殊教育的能力。

王振德(民88,頁75-82)對資源教師所要的扮演角色進一步探討,綜合國外學者相關文獻研究,歸納出資源教師的角色功能(1)篩選與診斷;(2)教學;(3)諮詢與溝通;(4)計畫與評鑑;

陳麗穎(民91)研究指出特教教師之實務知識內涵主要包括:

1.課堂準備:(1)領域教學;(2)兒童常規及特殊行為處理;(3)兒童之安全管理與照顧。

2.教學準備:(1)IEP之編擬;(2)教學計畫;(3)教材教具之編製。

3.親師溝通、同事間等人際互動。

何素玲(民91)研究發現:(1)資源班教師之實務知識具有多元性、獨特性及變化性,且在交互教學歷程中,實務知識呈現動態發展之特色;(2)影響資源班教師實務知識之因素頗為

複雜,涵括理論層面、教學場域及個人因素等,且三類因素彼此間交互影響,構成實務知識之來源;(3)透過研究者的反思行動,可以協助研究者在省思過程中,發現教學慣性,釐清教學盲點,批判教學實務,進一步建構具有反省特質之實務知識。

從上述中,可得知特教教師實務知識有:

1.篩選與診斷:有教育診斷評量的能力,對學生的診斷過程中尚需運用觀察的技術,良好的觀察技術需有特別的訓練。2.個別化教學計劃編擬:特殊教育就是要提供個別化教學方案服務,教師要能針對兒童的學習能力與障礙的性質,設計個別化的教學方案。3.教學:教導讀、寫、算、語文、知覺動作的技能、教材編製;這些技能在資源教室的教學活動中必須具備,對普通教師提供諮詢協時,也需仰賴這些專業的技能。4.人際的與諮詢的技術:常與親師溝通、同事間等人際互動,示範特殊的教學技術,舉辦普通班教師在職研習,並積極的協調溝通,才能增進與學校行政人員、普通班教師密切的合作關係。5.善用資源的能力:包括善用學校、家長、社區等相關資源以及運用科技、藝術、創意等在特殊教育的能力。

三、影響實習教師教學實務知識發展的因素

(一)實習教師的特質與困擾

Reynolds(1992)指出初任教師比有經驗的教師在教學計畫要花上更多時間,而且大部分時間都在發展讓學生和情境間能夠有互動的固定策略與教學活動上,缺乏如有經驗老師的特別事件之計畫。

Geurke 針對實習教師所作研究指出,新進教師所重視的是「自我」(self)和「生存」兩部份,直到適應教學情境之後,才會產生「角色轉換」(role transition),而真正發揮專業的能力與態度。在角色轉換期間,教師所需要的是尊敬、受喜愛、歸屬感和能力,而這些基本需求則會影響教師的自我知覺、角色理想以及

與它人間角色關係(賴萱和, 民 88, 頁 14)。實習教師在實習過程中, 面對初任的教學工作, 一切顯得很生疏, 在教學中表現出關注自我與生存的特質, 同時也面對教學準備花許多時間, 卻得不到預期效果之挫敗。在教學中比較關切教室秩序的問題, 以課本為中心的教學方式, 而後卻遭遇教學與適應困難, 此時是需要實習輔導教師的協助與幫忙。師傅制度(mentoring)旨在減少初任教師任教初期的社會成本(洪志成, 民 87)。實習教師在學徒的身分下, 有其專業目的之期許, 希望輔導教師能協助解決實習過程中遭遇的困難, 並滿足其專業發展上的需求。

Veeman(1984)蒐集了1960年至1981年間有關實習教師或新進教師困擾相關研究, 依其出現頻率依序歸納: 1.教室紀律之維持; 2.學生學習動機之引發; 3.學生個別差異之適應; 4.學習成效之評量; 5.與家長關係; 6.班級活動的組織; 7.教學資源不足; 8.個別學生問題之處理; 9.工作繁重而缺乏時間去做教學準備; 10.與同事關係; 11.教學級學校活動計劃; 12.有校內使用不同的教學法; 13.認識學校政策及規定; 14.確定學生學習層次; 15.學科知識不足; 16.事務性工作的負擔; 17.)與校長行政人員的關係; 18.學校設備的不適當; 19.處理學生學習遲緩的問題; 20.處理來自不同的文化及條件不利的學生; 21.有效地使用教學指引及教科書; 22.缺少空餘時間; 23.不適當的指導與支持; 24.大班教學。

(二)影響實習教學實務知識發展因素

教學實際知識的發展受到許多因素的影響, 主要可綜合包括「師資培育的專業訓練」、「過去的受教經驗和生活經驗」、「學校同事」、「理論與經驗的交互作用」、「情境因素」, 以及其他相關因素, 以下分別加以探討。

1.師資培育的專業訓練

賴萱和(民89)指出: 許多相關研究證實: 初任教師的學科知識和教學知識的來源, 多半是大學時代所修習的專業課程; 然而, 師範教

育專業訓練課程的盲點是偏重理論而輕實務, 課程破碎零散缺乏統整, 學生不易將理論化的知識轉化為個人化的教學理論。不同於否定師範教育專業訓練功能者, 許多研究者仍然肯定師範教育的專業訓練, 尤其是專門學科的訓練(例如: 簡紅珠, 民85)。

簡紅珠(民85)觀察實習教師的教學研究時發現: 實習教師因為欠缺學科知識與學科教學知識, 不知道某一特定學科的教學工作性質, 所以無法擬定適合學生能力與興趣的活動。數教系結業的實習教師在教數學時, 得心應手, 不但講得清楚, 而且舉例適當, 學生反應熱烈; 可是在上國語課時, 卻是照本宣科。初教系結業的實習教師, 可能以前較少研究如何教好數學, 所以對於數學教學感到十分困擾。分析該二位實習教師的教學後, 不難看出專門學科知識對教學的正面效用。

林懿萱(民90)探討國中理化實習教師專業成長的表現。研究發現: 師資培育理念不同, 會使實習教師角色認同上有很大的差異; 師資培育機構的實習輔導團是實習教師在實習期間提供支持的團體。由此可見, 師範生在實習期間所累積實際教學經驗, 與其日後的教學工作直接相關, 情境類似, 對日後教學現場有助於學習遷移, 對師資教育專業訓練而言是比較實際且有效的經驗。

2.過去的受教經驗和生活經驗

黃美瑛(民84)探討幼兒教師實際知識的運作研究發現: 影響教師知識發展因素方面, 教師的先前經驗與個人因素, 對其教學知識運作頂想, 遠超過他們所接受的師資訓練。陳美玉(民85)在其「教師專業實踐理論及其應用之研究」一文中, 綜合其他學者研究及自己的實徵研究結果發現: 學生時代「旁觀學藝的經驗」及「生活經驗」影響教師專業實踐理論之建構最為深遠, 且又不易為當事人所察覺。羅明華(民85)在其「國民小學初任教師實務知識的發展及其影響因素之個案研究」中發現, 初任教師所形成的理想教學模式不外乎下列幾項: (1)

讓學生學會基本能力；(2)師生之間應建立默契及建立愉快的上課氣氛(3)提供學生豐富的一天。而初任教師之所以形成這樣的理想教學模式，乃是其對以往的受教經驗反省思考而來。

楊惠琴、吳純萍(民89)指出實習教師教學內容知識建構之影響因素源自先前經驗、教學實務經驗、教學困擾、與協助者的建議等四項。先前經驗涵蓋學生時期的學習經驗、教育學成課程經驗、與相關的教學經驗。若先前經驗與實務經驗相近則有助於往後學習遷移。

另外，教師對學生知識的了解，有時也是從自己受教經驗中體會出來的，這種從自省的歷程而獲得的實務知識，比理論性知識更實際；我們不僅從他人身上學到經驗，更從別人教導我們學習的過程中，真正感受到教學過程中也必須注意學生的感受。除了「受教經驗」外，「生活經驗」也對初任教師教學實際知識的發展影響頗深。許多教師有根深蒂固的想法，有時是在求學過程中的生活經驗，卻潛移默化一個人的實務知識。

3. 學校同事

許多相關研究指出，當初任教師在教學過程中受挫時，最願意也最常請教的對象是同校有經驗的同事。初任教師到現場受到「現實震撼」(reality shock)的衝擊後，或因經驗不足，或因理論知識尚未轉化成實際知識，在困挫之際，常歸咎於教學理論的空泛，對教育理論自然起了批判之心。此時，初任教師對身處類似情境，教學卻能勝任愉快的同事便起了敬畏與好奇之心。張雁婷(民87)指出「教學經驗」及「同事間經驗交流」是教師獲得學科教學知識最有幫助的來源。其中實習輔導教師扮演著實習期間的重要他人角色，如：示範角色、中介溝通角色、諮詢討論角色、情緒支持角色、資源資訊提供角色(黃婉萍，民88)。

4. 理論與經驗的交互作用

在實際教學情境中，「理論」與「經驗」兩者是缺一不可。教師都是在「理論」與「實際」交互作用中，建立起自己的專業認知與能

力，進而逐步發展教師知識。羅明華(民85)研究：指出個人的教學反省有助於實務知識的成長；初任教師的實務知識是在教學的過程中持續不斷的成長。總之，教師的實務知識發展，是憑藉著過去在實際情境中所累積的經驗，並融入理論之中，逐漸統整出來的。「經驗」之所以重要，主要是因為它一直提供教師省思與修正教學。

5. 情境因素

許多研究都顯示指出，當實習教師進入實際的教學情境之後，因為親身感受到現實震撼，感受到過去在師資訓練裡的知識教育，無法在教學實際現場中運用自如，所以有些人的教學態度會由人文導向(humanistic orientation)走向管理導向(custodial orientation)。當初任教師真正踏進教室後，他們所認知的教學情境，可能和當年學生時代所憧憬的大不相同。

郭義章(民86)探究一位國中初任理化教師呈現教學表徵研究指出：在教學計劃時，個案教師偏重學科與教學方面的思考，而忽略學生與教學情境方面的考量，因為對於教學情境的知識不足，而無法深入思考教學表徵的細節。

羅明華(民85)亦指出個人教學心像，會影響初任教師對教學的想法及所採取的教學策略；教學心像大部分會繼續保持，僅少部分會隨著實際教學情境需要而調適。

國內近年來分析學校情境和教師文化的報告與日俱增，其中也有一些頗能解釋上述原因的研究。例如王瑞賢(民85)藉由實地參與觀察和訪談，探討二位國小二年級女性導師的教室常規管理型態，研究發現：教室的脈絡與生活型態造成教室的封閉性，促成教師社會關係的孤立和實用取向，使得教室內傳出的聲音，常會成為教師判斷教學情況最立即直接的重要訊息。而學校脈絡中也有影響因素如：教學進度和學生成績表現、學校行政管理、同事間的次級文化，促使教師認同「設法維持教室安靜」的必要性。

四、國內實習教師「教師知識」相關研究

羅明華(民 85)探討初任教師實務知識的內涵與發展，並分析影響實務知識發展因素以及初任教師對影響實務知識發展因素所採取的因應策略及其結果。經研究歸納結果：(1)初任教師於任教初期所形成的實務知識多與學生的學習以及班級常規的管理有關；(2)任教初期所形成的實務知識內涵有限，且多為個人主觀的經驗性知識，較少考慮到學生真正的需要。然而，此一觀點，會隨著對學生瞭解的增加，而將學生的因素納入教學的考慮中；(3)任教初期會形成個人的教學心像，且此心像會影響初任教師對教學的想法及所採取的教學策略，且來源不同；(4)形成的教學心像或教學想法大部分會繼續保持，僅少部份會隨著實際教學情境的需要而調適；(5)對在教學的過程中，個人教學的反省有助於實務知識的成長；(6)初任教師對影響實務知識發展的因素會以策略性的順從或內化適應的方式予以因應。

林俊宏(民 86)探究一位國中生物實習教師，其所具有的學科教學知識之內涵與在實際教學情境的呈現情形，以及影響學科教學知識呈現的因素。研究結果發現該實習教師的學科教學知識包含四部份：對學科特質的瞭解、教學知識、教學信念、及有關學生方面的知識。(1)該教師對學科特質的認知、對課程內容的看法與其抱持的信念是影響教學目標的主要因素，而教師信念更主導其學科教學知識成長與教學表現的方向；(2)對學生方面的知識，從自我為中心逐漸轉變為以學生表現來思考，隨著教學經驗的累積，對學生的瞭解正逐漸增加；(3)教師的教學以問題引導與討論的方式為主，輔以其他呈現方式，教學多樣化的表徵教材內容，例如：藉由媒體的使用與發問問題以引起學生學習動機、透過調整教材結構及內容，協助學生了解概念內容的整體性及彼此關聯性，經由實驗室教學活動，幫助學生理解抽象概念並印證課室教學內容；(4)教學的

實務經驗，可促使實習教師對於學生的理解與認知增加，檢視學科教學知識的適切性，以及學科教學知識成分間的融合；(5)學科教學知識的呈現主要是受到同儕與指導老師的交流、教學環境、師資培育階段的訓練與經驗，以及對實際教學的體認與省思等因素的影響。雖然該實習教師所處的教學環境，所能提供的資訊資源並不多，但透過課室中師生互動氣氛的經營，對學生學習成效與教師的教學表現有很大的影響，也有助於教師學習教學。

郭義章(民 86)探究一位國中初任理化教師呈現教學表徵之思考過程，研究結果發現：(1)個案教師呈現的教學表徵包括兩大類：一是概念內容教學表徵(定義陳述、圖形、舉例、實際操作、類比或隱喻等)另一是策略行為的教學表徵(討論、複習、解題、發問等)；而這些教學表徵的呈現，事實上是個案教師運用本身的學科教學知識而表現出來的可觀察行為，是屬於教師學科教學知識的具體呈現；(2)在教學計劃時，個案教師偏重學科與教學方面的思考，而忽略學生與教學情境方面的考量，所以只有完成對教學概念順序與上課流程的思考，顯現出初任教師對於學生與教學情境的知識不足，而無法深入思考教學表徵的細節；(3)教學時，個案教師根據個人的教學信念形成教學目標，並從課本或過去的學習經驗中構思教學表徵，而透過學生反應來增加對學生與教學情境的瞭解。

吳純萍(民 87)探討實習教師教學情形，以了解實習教師教學內容知識之內涵、特質並探討其教學內容知識之建構歷程，藉由此研究可了解實習教師反思學校所學與實務運用之落差，以及實習教師在知識轉化與學習遷移時所遭遇之阻力與助力，以作為師資培育機構在教育專業課程設計時之參考。研究結果：(1)實習教師教學內容知識的內涵，是指對學生的了解、教學知識、教師角色知識及教學情境知識等四種相互影響的知識體；(2)教學內容知識建構的歷程，包含先前經驗、教學實務經

驗、教學困擾與協助者的建議等。實習教師的教學內容知識是在與環境互動的過程中逐漸形成，在這過程中，除需要理論與實務的整合，更需要有經驗教師的協助，實習教師才得以從過程中學習與成長。

卓佩玲(民 88)探討國民中學實習教師的教學思考，內容包含教學實習歷程、教學思考的內容及特色、教學思考與教學行為的相關情形、教學思考及教學行為之差異情形、以及教學各階段的教學思考與決定。(1)在教學思考與教學實習歷程方面：求學與教學期間的教師、經驗為影響教學觀點的主要來源，實習教師對教學實習有所規畫，仍以採取其實習輔導教師的教法為主；隨著教學經驗的增加，實習教師調整其教學模式；實習教師一致認為「學生樂於學習」為教學成功與否的最主要評斷標準；(2)在實習教師教學的思考、決定與行為地影響，主要因素來自於本身、學生、情境等方面。教學計畫最主要考慮的因素依序為：教學內容、教學對象、教學目標、教學方法，參考書與教師手冊為教師準備教材的主要參考資料；實習教師較多採用講述教材內容為主，而以問答方式為輔的教學方法；實習教師教學後的反省線索，主要來自於師生上課表現，而反省的結果做為教師下一次教學的參考依據；(3)教學思考與教學行為的關係方面：對自己學科教學認知愈持肯定的實習教師，愈肯定其學科教學的表現；實習教師的教學行為大致上符合其教學思考。(4)背景變項與實習教師教學思考方面：不同背景變項的實習教師在「學科教學認知」的自評未有顯著差異存在；不同性別的實習教師在「學科教學信念」方面有顯著差異；不同畢業學院的實習教師在「學科教學表現」的自評有顯著差異。

曾景泉(民 88)探討二位實習生物教師在教學情境中使用類比、發問的情形，並分析影響其使用類比、發問的學科教學知識成份，及二位實習生物教師使用類比、發問對學習者的影響作初步的探討，以初步了解其對科學教育

的意義。結果顯示：(1)影響發問的 PCK 成份包括：學生是否回饋(學生知識)、教師人格特質(自我知識)、教學信念(自我知識)、社會期望(環境知識)、教室環境(環境知識)、發問表徵知識(教學知識)、教材內容知識(學科知識)、實例(學科知識)；(2)影響類比的 PCK 成份包括教學信念(自我知識)、學習別人使用類比經驗(教學知識)。兩位教師發問型式主要以閉鎖性問題為主，在發問的技術上兩位教師皆知與生活相連接以引起動機；教師較少對目標物和類比物進行分析，對於類比使用的認知只停留在類比重要性的認知，對於何時使用類比、如何使用類比二位實習生物教師有較少的認知。

張家芳(民 89)探討國中實習教師之教師知識，以深入瞭解教師知識各層面的內涵，及形成其教師知識之有關因素。結果顯示：(1)個案教師所具備之教師知識內涵包括教學表徵知識、一般教學知識、課程知識、學習者知識、教學情境知識及教師的教學信念；(2)形成個案教師教師知識之有關因素可分為內在來源及外在來源。內在來源包括過去高中歷史教師的引導式教學方法、個人自我負責的學習態度與學習風格、大學師資培育課程的訓練、實際教學經驗後的省思，但大學歷史專業教育的影響不大；外在來源包括實習輔導教師提供之教學意見、其它同儕教學經驗之交流、學校教學設備之配合、教材份量與升學壓力對教師教材教法的影響。

陳國泰(民 89)探討三位於八十六學年度從師範學院畢業(即八十七年六月畢業)，隨後在八十七學年度至國民小學擔任實習教師或代理代課教師一年期滿，成績及格，並於次一學年度(即八十八學年度)以合格教師身分擔任教學工作滿一學期之初任教師，其實際知識發展的情形。研究發現：(1)初任教師實際知識內容發展的共同重心：「學生知識」、「如何做好班級經營」、「一般教學法知識」以及「學科教學法知識」；(2)初任教師實際知識發展的

歷程：在其自我知識的主導下展現個人獨特的教學風格；受早年經驗影響而形成的教學意象根深蒂固；受職前教育影響所形成的教學意象，到實際教學時便有進一步的發展與交互影響；「實際教學經驗」才是實際知識發展的關鍵因素。(3)影響初任教師實際知識發展的因素主要有：個人的人格特質、早期的生活經驗及受教經驗、職前教育、集中實習經驗、實際教學經驗與體會、同事、師院同學、實習輔導老師、校外研習經驗、人生體會，以及參與本研究的影響。其中，又以個人的人格特質及早期的生活經驗及受教經驗的影響層面最廣。

許靜怡(民 89)本研究旨在以一位實習教師的公平概念為例，探討教師知識轉化的歷程。研究結論：(1)教師知識內涵包括教師的教學心像、信念、過去的經驗、教學情境等；(2)教師知識的轉化大致趨向 Brophy 的轉化模式；(3)教師的公平概念為教師知識的一環，隱含於 Schulman 的「一般教學知識」、「學習者及其特性的知識」、「教育脈絡知識」與「教育目標知識」之中；(4)公平概念反映在教學歷程的「佈置教室環境」、「管理班級秩序」、「運用教學策略」以及「實施教學評量」四項要素之中；(5)社會文化、教學情境以及個人經驗是影響江老師公平概念知識轉化的三大因素，其中又以教學情境中實習輔導老師的影響為最主要的相關因素。

左榕(民 89)探討影響實習教師教學成長的因素，並分析職前師資教育對教師知識培養的重要性。研究發現：(1)與個案教師實際教學有關的教師知識為：「學科內容知識」、「一般教學知識」及「學科內容教學法知識」。對於學生的學習起點、教學中提問方法、教學時間的掌握、教學流程及教室管理方面則欠缺熟練。至於「學科內容教學法知識」，個案則是明顯不足，如：對課文大意的教學不甚理解、內容深究流於呆板的一問一答、不同文體教材卻採用同一教學模式，難以將教材「轉化」為學生容易理解的教學內容。(2)所運用的教學

策略有五種現象，如：立即補救、矯枉過正、舉棋不定、需要再經驗、再行動再修正，修正教學的最佳方式則是「再行動再修正」；(3)藉由寫作實習札記、與研究者對話的教學後省思，提昇其教師思考的層次；(4)個案教師以實習輔導教師為人際典範，學習到和諧圓融的人際關係為小學中生存之道；(5)個案秉持的教學信念，發揮了思考導引行動的功能。如：教師在教室中有其權威，及對「不體罰」的堅持，是引導個案教師邁向專業成長的重要因素之一。

謝建國(民 90)分析一位國小實習教師的國語科學科教學知識內涵、建構來源及其教學推理過程。研究結果發現：(1)學科教學知識包括有：課程架構知識、學科內容知識、一般教學知識、學生知識、個人信念知識，以及教學情境知識；(2)影響實習教師國語科學科教學知識發展的因素，可分為過去經驗與當前經驗的影響，個案教學推理過程，分為教學前的備課階段、教學中的表徵方式、以及教學後的評量與反省。

黃文俊(民 91)探討初任教師教學意象的內涵、歸納並比較個別初任教師的教學意象，以瞭解此意象在教學實務中的呈現。本研究獲致下列的結論：(1)教學意象的內涵：指教師在綜合過去的生活、求學、師資培育與教學情境等經驗，所形成的個人對教學模式的看法，包含教學的信念、心像、隱喻、價值觀與內隱知識；(2)初任教師的教學意象形成與其家庭背景、求學經驗有關，主要是受擔任級任導師的實務經驗，教學情境現實震撼的強度，以影響教學意象呈現與轉變；(3)師資培育機構的養成教育對教師的教學意象沒有必然的影響。

陳麗穎(民 91)探討特殊教育實習教師實務知識的內涵與發展、實務知識之影響因素以及其實務知識之特色。研究結果發現：(1)教師之實務知識的內涵主要包括：課堂教學方面：領域教學、兒童常規與特殊行為處理、兒童之安全管理與照顧。教學準備方面：IEP 之

擬編、教學計畫、教材教具之編製以及親師溝通、同事間等人際互動等知識；(2)教師實務知識的影響因素：師院的學習經驗是先備知識的主要來源；情境因素，如：伙伴教師、學生障礙情形、環境與資源、特殊事件以及個人人格特質等；(3)教師實務知識之特色為：參考原班教師的實務施為、手忙腳亂的、具有事件知識與個案知識的特色、嘗試錯誤、不斷更新與擴展。

綜合以上相關探討，我們可以看到實習教師在教學實務知識上的特徵，歸納如下：

(一)影響實習教師學科知識發展之因素，有學生因素、教學知識不足、學科知識呈模糊而片段，影響學科教學知識的改變與發展，無法再一步做良好呈現。教學觀摩與個人省思，是影響學科教學知識改變的主要因素。

(二)任教初期所形成的實務知識內涵有限，且多為個人主觀的經驗性知識，較少考慮到學生真正的需要。隨著教學進展，教師對學生的態度、學生的學習困難、課程整體瞭解程度、教室管理、以及教學內容有更多的瞭解與反省。

(三)在一般教學知識方面，實習教師逐漸由教師為中心的思考模式，開始注意到學生方面的知識與教室經營。但對於學生的學習起點、教學中提問方法、教學時間的掌握、教學流程及教室管理方面則欠缺熟練。

(四)教師知識有關因素可分為內在來源及外在來源。內在來源包括過去教師的引導式教學方法、個人自我負責的學習態度與學習風格、大學師資培育課程的訓練與經驗、實際教學經驗後的省思；外在來源包括同儕與實習輔導教師提供教學經驗之交流、學校教學設備之配合、教材份量。

(五)對學生學習特質、困難、與特定概念的認識缺乏，卻常以自我學習歷程揣測學生學習方式；學科教學知識帶有個人價值觀，對學科知識各領域做不同比例的統整，形成學科信念。

(六)實習教師所處的教學環境，缺乏有系統的協助，難以協助學科教學知識穩定成長。

(七)教師實務知識的影響因素：師院的學習經驗是先備知識的主要來源；情境因素，如：伙伴教師、學生障礙情形、環境與資源、特殊事件以及個人人格特質等。

(八)實習教師實際知識發展的歷程：在其自我知識的主導下，展現個人獨特的教學風格；其中受早年經驗、職前教育影響，到實際教學時便有進一步的發展與交互影響；「實際教學經驗」是實際知識發展的關鍵因素。

研究設計

一、研究方法

敘說取向的探究方式，對了解教師的實際知識有更多助益，從一個人向另一個人「敘說」他的故事中，闡述故事所涵蓋的知識與結構，研究者只要能當一位擬情的傾聽者，就能理解教師的故事。教師的過去經驗並不因時間的流逝而消逝，相反的，透過教師的敘說，將使其甦醒復活。因此，近來「敘說故事」已漸漸成為教育研究的重要取向，高敬文(民85：序)即認為質化研究者就是「以聽、講別人的故事為專業」的人。

教學是一種在情境中具有意向(intention)的行動，因此，教師在實際教學中將會表現出教師知識，而研究者正可透過教師敘說其教學故事，來探討隱含在其內心深處的知識基礎(孫敏芝，民86，頁35)。研究者可以從教師的故事中了解其過去教學經驗，並且把握教學行動中的意義並分析之，進而得知其教學實際知識的發展歷程。

「敘說」是一種表達的方式，「故事」則是敘說時的內容。Labov認為較正式的敘說包含六項要素(引自阮凱利，民91，頁65)：(一)摘要(abstract)，亦即敘說主體的概略說明；(二)導向(orientation)，包括時間、地點、情境及參與者；(三)複雜的行動，包括事件發生的順序；

(四)評價，包括敘說者認為該行動的重要性及意義；(五)解決方式，包括最後的結局；(六)結尾(coda)。

人們在反省時，往往會對自己過去的經驗作一全面通盤性的檢視，而透過這種方式，更能清楚得知教師內在知識的運作過程。「反省」的概念，對於解釋「實際知識」的概念亦有幫助。已有一些研究讓實內在知識的運作過程。實習教師回顧自身教學，藉以探討其實際知識的來源與內容。。已有一些研究讓實習教

二、研究情境

本研究場域是一所設有特教班三班，其中一班為資源班另兩班為音樂班之小學—甲國小。研究者選取兩名實習教師同在同一學校資源班(小朱老師、小芳老師)，一一做觀察紀錄與分析。探討實習教師過去的經驗：敘說取向；探討教師處理教學：反省取向、問題的思考歷程，由教師敘說其教育理想與信念、價值觀；觀察及訪談教師教學過程中的重大事件。針對本研究的研究情境，以下分別逐一描繪：

(一) 甲國小

位於台東市學校有三十五歲的校齡，校園綠化美化做得好。全校目前有三十七班，在台東市算是一所大型學校，師生人數一千多人，硬體設備，如電腦教室、音樂教室、圖書室等等，一應俱全，但相對於學校土地面積，學生活動空間較狹小。教學媒體器材充足，電腦資訊課程是甲國小推廣的學校特色之一，學校設有三個特教班，在縣內各項比賽是常勝軍。

(二) 小朱老師

男，未婚，特教系結業，自費生。家住台中，在家排行老大，有一個弟弟、妹妹，自己本身喜歡看書，而弟弟喜歡打電動，妹妹很fashion，他們相差二歲，都上大學。小朱老師屬於中規中矩型，爸、媽給的限制不多有很大空間。剛考上時，不知道特教系那麼忙，只覺得要幫父母省錢，當時曾有個想法，若讀了一年不適應，再轉學。現在，很喜歡教師這份工

作，喜歡看書、打球，求學中在享受學生生活，沒有打工與社團經驗。

(三) 小芳老師

女，未婚，特教系結業，自費生。家住台南，有三個弟弟，下面二個弟弟是雙胞胎，家中是跟阿公、阿媽一起住，三代同堂，個性不叛逆從小即順從父母。大一起，就和同學們就在早療班當義工，大二就到特教班上課。社團經驗影響蠻大的，每年寒暑假玩都到偏遠的部落去帶孩子，已去過二十幾個學校，也曾在家扶中心當義工。喜歡打球、聊天，平日休閒也是跟學弟妹帶小朋友，以前在外面很怕說自己是特教系，因為很多人一聽到是特教系的，就會說：「你是特教系的啊！我跟你講哦，我們有一位孩子怎麼樣……你覺得」，覺得自己以前不夠用功，有很多理論基礎很缺乏。

三、資料蒐集與整理

本研究所採用的資料蒐集方法以教室現場觀察、正式與非正式訪談及以相關文件資料分析為輔。

(一) 教室現場觀察

在本研究過程中，研究者的角色是介於完全的觀察者與作為觀察者的參與者之間，即研究者在進入教室之後，僅在現場找一位置，記錄現場筆記，對於現場進行的所有活動，研究者並不參與或干擾整個教學歷程。

教室現場觀察為配合實習教師上課時數與時間，研究者選定兩位實習老師教學實習的時間，自九十一年十月下旬起直至九十二年四月止，本研究先採取觀察和筆記，之後輔以錄影。觀察重點在於實習教師的教學知識的呈現，隨即進行初步資料分析，並作為下次觀察及訪談的參考。

(二) 訪談

正式或非正式訪談皆為質性研究重要蒐集資料的方式。研究者針對研究主題的需要，透過開放式訪談來蒐集資料，主要採取兩種方式：(1)是非正式的訪談，接近「非正式會話訪

談」，研究者就現場觀察所得的內容，與三位實習教師進行當面的訪談，在自然情境之下做雙向溝通。(2)採取較為正式的訪談，接近「標準化開放式訪談」取向，研究者在參考相關文獻及文件分析之後，再對二位實習教師的背景、知識、教學信念、價值觀等進一步探討。

(三)文件分析

本研究蒐集個案教師之相關文件，並進一步了解兩位實習教師周遭的情境脈絡。如：教學札記、反省日誌、教學計畫(教案)、給學生的補充資料或學習單等，如果發現文件和觀察或訪談所得資料互相矛盾，則需進一步探究。

根據上述分析，本研究資料分析步驟如下：

(1)研究者將教室觀察的筆記、訪談的錄音紀錄轉寫成田野札記。

(2)閱讀研究者札記和逐字稿，分析可能呈現的議題。

(3)試著從資料中建構分類、發展個案情節，並發現相關議題，歸納「暫時性」研究結果。過程中與個案教師印證，或與同儕討論。

(4)與相關文獻或理論做比對、討論和解釋，與本研究待答問題相呼應。

(5)撰寫個案教師之總結研究報告。

(四)研究品質建立

本研究採取下列策略，以確保研究的有效和可信程度：

(1)長期持續的參與觀察：充分了解個案教師並蒐集真實情境的資料，詳實轉錄所有的資料。

(2)三角校正法：藉著蒐集不同來源的資料，如教室觀察、訪談輔導老師、蒐集實習教師教學中使用之學習單、教案等相關文件，將所得的資料相互比較檢視，將這些多樣資料，分別由個案教師分別說出自己的看法，共同討論或核對所聽到的內容及可能的分析或解釋，並在總結分析時，比對彼此的歸類、結論和解釋資料與對資料的檢視。

(3)個案教師檢核：在訪談和觀察之後，邀

請個案教師對研究者的逐字稿進行資料檢核並提供回饋建議，以確認能掌握和反應其真實的想法。儘可能詳細的描述研究者的立場、個案的特質、研究情境、資料分析和方法。

(4)保留原始資料：在研究過程中，不斷進行自我反省且將現場所蒐集的原始資料予以保留。

研究結果與討論

一、特教實習教師的教學故事(略)

二、特教實習教師實務知識內涵及發展歷程

本節根據個案教師札記、研究者現場觀察與訪談所蒐集的資料，做整理分析，個案教師之實務知識內涵可分為教學法知識、一般教育學知識、學科內容知識、教學情境知識、對學習者知識、自我知識，茲分別說明如下：

(一)教學法知識：

1.小朱老師：

從開始學習寫教案時，小朱老師開始思考教師該不該把自己的價值觀帶教學中？因為他仍認為每個人都要有自己的價值觀、人格，學習是靠自己，靠自己才會學的好，但他得到的答案是肯定的。因為學習是把新經驗與舊經驗相互比對，然後把與自己舊經驗相同的融入原本的認知結構中，所以，如果當學生本身的認知結構不夠，就無法形成自己的認知模子，那如何學習呢？所以我覺得老師這時候的價值就變得很重要了，老師必須幫助學生建構基本的認知結構，然後學生才能藉此來做更為廣泛的學習(89/04/12 實習手札)

之後實習課陸續參觀小學專家教師教學，認識到善用「分組教學」在課堂上討論是教學或常規管理有管理有很大的助益，而如何分組，人數如何？也是我\們應該事先設想周到的。

另外，善用教具，並藉由遊戲來教學生，引起學生的興趣，也是個常見的教學技巧。教

室佈置可以是五花八門，例如：公佈欄上可以貼上注音符號，善加利用班級空間，以期以最小的空間達到最大的效果。又當小朋友有不適當的行為出現時，是不是要馬上督導呢？小朱老師認為如果是不阻礙班級進度的話，大可視而不見，不然整堂課就忙於管教小朋友了，這樣子便會使得進度落後，或者上課時間掌控上不住。

在大三開始接觸學障個案後，也從課堂上老師的介紹、自己經驗學到一些教學準備：諸如：IEP 編擬、教學計畫教案之設計；而教材教具方面：對於教材教具資源多認識了解與教具設計能力。獲得以上的知識後，再加上對於皮亞傑「認知理論」的認知，更有利於我們對學障學生教法之精進。

教學目標彈性，也就是說有時沒有教學進度，而且學會以孩子的能力與興趣來進行教學，例如：將教學定位在實用方面。因此，在教有關「色彩的判別」，先由實物帶進一些基本的色彩概念，如白色、黃色、紅色、綠色，以及黑色，而後再加進一些口訣，例如：粉筆白，怪手黃（因為學校的草坪正停了一架怪手，個案對於怪手又感興趣），紅筆紅，樹木綠，頭髮黑，我們藉由顏色與實物之間緊密的結合，介紹幾個簡單色彩（89/10/26 實習手札）。

數學教學以具體形式呈現如畫圈數數、教時間單元時可使用有顏色教具，吸引學生。教數數時，可配合遊戲音樂，例：分給學生不同的樂器，有響板、沙鈴、鈴鼓等，老師說什麼數字就要打幾下樂器，如老師說 5，則小朋友打手上所拿的樂器 5 下。又例如用堆積木的方式來教數字，在綜合教學時將之前所學的顏色、數字結合在一起，並就是利用巧板上所有的顏色、數字兩個向度來讓學生學習數字與顏色，例如，老師可以說：把右手放在紅色 5 上，左腳 放在黑色 7 上，玩類似七手八腳的遊戲。有時也可以帶動唱的方式來控制秩序。數學課，也可設計了大富翁遊戲，讓學生藉由玩大富翁來練習購買日常生活用品，如水果、

肉品、蔬菜等，然後做簡單的計算，並使用紙幣來購買。又可藉由學生很感興趣的骰子來吸引學生的注意，學生搶著使用，學生學習情形良好，但有時候，人多反而會影響其學生情緒。（90/11/30 實習手札）

特殊班的學生，認知能力有限，認知活動設計可以不要太多，倒是有時候讓他們動手做些東西，有現成實物讓他們來看，不但可以增加經驗，同時也可以訓練其能力，也是非常值得考慮的教學方法。從大三的實習課開始，我剛始接觸一些不同領域的教法「如幼教領域的蒙特梭利教法，以皮亞傑一些認知領域的教法，如隱喻法、框架法等，每種教法都有其來源，且各有其特色與幫助。由於每種教法各有其適應的領域，所以，我會依不同的學科性質來選擇不同的教法，如要教學生數學的話，我會使用蒙特梭利的教具，或者採其精神使用類似的方法來教導學生學習數學。（91/6/13 實習札記）

於是，小朱老師深知學生需要透過老師詳細而具體的話語去理解，所以講解時特別注意，當以實例或與生活經驗結合時，往往會有收到更快的回饋。如果學生仍呆呆看著我，或開始不耐煩時，會想辦法再提起孩子的興趣，有時讓孩子一起操作，採取互動方式。（91/10/21 教學觀察）

在教室管理策略運用分組，並善用獎懲制度：1、以玩電腦數學遊戲為增強物。藉爬格子方式進行，每節統計一次，第一節表現好者第一節下課即可依表現優異順序玩；第二節表現好者，可累計至下一次。2、由於小勛、小淞對於被擦到一橫會吵鬧，所以改以不刪掉其累計的劃數而增加其他小朋友的劃數來進行（小朱老師教案）。

2.小芳老師：

在觀察資源班教學活動中，看到孩子上課的互動，小芳老師漸漸體會上課以競賽方式有另一種效果，但要注意：

（1）視小朋友的情況給獎勵，不是一個

一個給，如果表現得比較好，可以一次給多個，老師可控制比賽結果，讓懸殊不是很大。

(2)私底下給小朋友機會，問小朋友：你可以把你今天的努力、委屈、優點告訴老師。私下再給小朋友獎勵。私下的獎勵與正式的比賽獎勵不一樣，例如：比賽贏，是給紅蘋果當獎勵，私底下可依努力程度給綠蘋果。

(3)事前給小朋友打預防針，灌輸「勝不驕、敗不餒」的觀念。

(4)鼓勵小朋友的重點(小朋友好在哪裡)要講出來，獎勵要具體。

(5)比賽是比進步、合作，不比名次，尤其是特教老師。

(6)在資源班裡，給小朋友不一樣的評量方式，讓小朋友都有機會得到成就感、成功。

(7)在教學活動進行時，老師要適合的介入，所以老師要有敏感度，要熟悉教學流程，在正式教學之前，發現愈多問題愈好

(8)小朋友從資源班回到普通班的時候，結束動作老師要處理好。

出入試教現場實習教師對教是一定心生恐懼因而也緊張，表現或許都只是差強人意，所以觀摩教學吸收經驗更顯得重要，老師除了教書，也教生活。融入生活經驗在教學裡會有事半功倍的效果，藉由補充教師的生活經驗，小故事、謎語...等，或者設計貼近小朋友生活經驗的活動，學生不但對這些會較有興趣，而且也利用這個方法來管理學生秩序，所以如何吸引小朋友的注意力也是很重要。但是，講故事或補充教材時，老師要能放能收，不要偏離主題太久。在活動的設計上，除了規則要簡單、指令下得夠清楚之外，為什麼要學生學這些東西，也需要跟學生說明。

「分組」是教學中重視討論式的例行方法，但是班級經營重於教學，如果進度夠，不妨讓學生討論，建立班級討論的文化，如果時間不夠，老師可以切斷討論，老師有自主權。

在課程設計上也可利用方案教學，畢竟學

生學習不只是學課本上的知識而已，還要學「生活」。在語文領域教學技巧上，小芳老師記錄了實習以來所看所學：1、以字卡呈現注音的方式，請學生把國字寫出。會寫的字就加強其他新詞或是其他相同部件字；不會寫的字就請他觀察字形，並以其字義或是部件或是記憶術、口訣做結合。2、如何讓注音的三拼自動化？例：一+ㄗ「ㄗ」一直換，速度可以加快；把介音和韻母寫好，然後一直加聲母。

對於特教班的教學，由於大部分的學生語言理解能力不好，肢體語言的表現就顯得很重要了，要吸引學生，就必須放開自己。要教學生說話時，先看哪些是屬於「自然語言」，從這方面開始教，比較容易成功，例如：「好」這個字對孩子來說，比較容易發聲，所以可以從這個字教起；學生想喝水，藉機教「水」這個字。教語言要注意循序漸進的完整性。特教的概念：由簡單的開始(由「詞」到「字」比較簡單，因為詞比較好記，詞有意義，可讓孩子產生心象)。

當孩子脾氣拗時：1、一五一十做清楚的紀錄，然後告訴孩子的父母。2、讓父母知道孩子的狀況，老師在處罰時，才會得到支持。一個處罰的好方法：讓小朋友自己一個人在牆角坐一段時間，反省自己。也有另一種方式，以音樂讓孩子靜下來：

一進到啟幼班就給人一種不一樣的感覺，那是有活力、有朝氣的，裡面的佈置和氣氛都給人舒、溫馨的感覺，而兩位老師總是笑咪咪，和孩子一起遊戲，一起學習，老師運用了很多兒歌，讓教室裡時時充滿音樂，連教室裡的空氣都是活躍的，第一次感受到兒歌的威力，小朋友一聽到老師唱歌，原本吵鬧的孩子都安靜了下來，專心聽著歌，老師也可以完全吸引這群孩子的注意力，讓他們安靜地坐在椅子上等待上課，這是一個很特別的經驗。(90/10/5 實習札記)

小芳老師歸納實習課討論：一般教學活動設計時要注意：(1)結構教學概念：如在生活中

教育時段，具體化該時段行為目標(問好、放書包、上廁所，…等)，學生可自行操作與自我檢核(完成後逐項撕去活動單)，可漸次學習獨立。(2)注意起始節次活動安排，如：唱遊、知動遊戲、認識彼此…等，內容活潑生動，學生有興趣也有能力能參與，團體的氣氛熱絡，也為後繼的節次的課程的參與打下基礎。認知的教學要能與生活經驗做結合，並配合實物的操作；如，顏色的辨識—隨機利用身旁的書包、物品，準備各色水果；認識自己—鏡子、照片；數字教導的圖卡、磁鐵等。動作加語文(語言、文字)，比較容易記起來，不要教孤立的知識，要和其他知識做連結。(3)作業活動的設計，要簡單操作，照顧到多數學生的程度，多數能完成，學生易有成就感，常常去注意小朋友的進步，給小朋友有清楚的回饋，他們會學得更有興趣。(4)課程活動進行要學生注意力狀況且能加以掌握。如：運用口訣、齊聲唱數後同步進行、一一檢核是否操作等。

不可能有一套完美的教學法，可以適用於所有的學生、時代、情境，現代要跟著時代的腳步，調整自己的教學策略，教學才能成功。教書是「與人的互動」，孩子是活的，每個孩子的家庭環境、成長過程都不相同，所以不是每一種教學法都適合每個班級、每個學生。要針對班級的文化做教學的調整。(91/11/8 研習筆記)找答案的途徑不只有一條，不管方式的好壞，只要是合理的，都應該給小朋友肯定，先接受他的思考邏輯，給個機會，並鼓勵同學之間互相觀摩比較，然後再幫助小朋友修正自己原來的想法，讓它更合理、有效。我覺得上課的時候，不僅要著重在課本上知識的傳授，老師還要常給小朋友機會教育，例：賴老師就利用小朋友上台發表的機會，教導學生上台要怎樣表現才得體。(91/11/8 研習筆記)不要小看教書的工作，老師是學生的「重要他人」之一。

(二)一般教育學知識：

一般教育學知識係指能協助並理解和教學有直接相關之技能、活動與知識，包括學習

理論知識、學生身體、社會、心理、和認知的發展和動機理論與實務等。在師資培育專業訓練的過程中，一位實習教師若沒將自己的先備知識建構完整，步入職場將會是一場險戰。

1.小朱老師：

在學生時代教育實習與參觀過程學習許多，藉由實習才得將所學之教學理熟悉運用。例：從一般教育學知識認識 IEP 的撰寫：IEP 的設計取向：(1)課程本位—林素貞。按照教材設計。適用於資源班。(2)發展取向—動作取向。視其發展基準點而設計。適用學前階段。(3)生態本位—如牧心。重訓練其將來適應上的能力培養。IEP 的迷思(鈕文英)：(1)不是教案。但包含長期、短期目標。不必太詳細。(2)IEP 不等於個別教學。而是個別化教學。(3)重目標的達成，而非趕進度。(4)重團隊合作，其中，更需家長的參與。(5)每份 IEP 適用於一人，而非全部。(6)非為評鑑而為 IEP。(7)需有現狀描述，再根據現狀訂定長、短期目標。(8)生態課程著重將來其生活適應能力的培養。(9)評量標準應個別化，非而齊一化。(10)以具體方法描述，而非語焉不詳。(11 有連貫性，而非孤立(89/9/20 實習手札)。

在特殊教育中，對於學生障礙情形特教老師要有使用鑑定工具的基本能力，這是項專業能力需要熟悉與經驗。用來評量個別學童是否有智能障礙最佳的工具是「魏氏智力測驗」，在這之前，我們在評定一群學童是否可能有智能上問題必需借助團體智力測驗工具，例如「瑞文氏彩色圖形測驗」。其目的是經由 20 分鐘簡單的測驗結果概略的診斷出可能智力缺陷兒童。然後，再經由與可疑兒童的導師晤談之後，了解小朋友在校情形，再看看是否需要做個別化的魏氏智力測驗。(89/10/12 實習手札)

小朱老師對體罰的看法：我覺得體罰在現在是不合宜的，所謂事異時移，我們老師的也應跟著整個教育趨勢來走。我認為教導學生可以採以下的方式：(1)改變態度：人性化教導，

學生心理發展時期，需要多讚賞，多鼓勵少以苛責，嚴厲的語氣去傷害兒童。積極的鼓勵通常比消極的懲罰來的有效，更何況體罰容易影響兒童身心發展，損傷學生自尊。(2)教導方式：多發掘學生優點當老師應發揮專業的觀察力，因才施教。(3)事件處理：輕微的口頭勸告，到較重的記過等都可以。留校課後輔導、取消參加課表以外的活動。或選擇適合其性向能力的工作，責其在時限內完成，當他如期完成時多予獎勵，以培養他的責任心和榮譽感。(89/09/21 實習手札)善用行為改變技術。

教學實習中小朱老師體會到要教的好必需放得開，不要被自己的個性所限制住，別人看的是你現在的表現情形，而非探討你的窘境。面對自己較弱的專業能力就要多進修研習，小朱老師在實習這一年裡提升了自己專業素養。

2.小芳老師：

兒童時期是人格塑造的最重要時期，「父母、老師、環境」三者是影響兒童發展相當重要的角色，深深影響兒童的思想和行為；父母和老師不論用什麼方式管教孩子，最重要的，還是要讓孩子明瞭正確的道理，懂得什麼是對，什麼是錯，懂得應該怎麼做。如果孩子做錯了事，讓他知道自己做錯了什麼事以及錯在哪裡，比處罰他來得重要！老師在處理學生的偏差行為時，只有在當事者願意承認和面對自己的行為問題時，他們才會願意為自己的行為負責任，才願意改變自己的行為。如果學生不肯承認自己的行為而以沈默或「我不知道！」回應老師的詢問，老師可以藉由「客觀的描述」的溝通技巧，描述老師觀察到或知道的學生行為和情境，但是在描述的過程中應該強調「現在」的行為，千萬不要涉及學生過去的偏差行為，沒有人喜歡別人論及其個人曾經犯過的錯或糗事，翻舊帳揭瘡疤只會使當事者陷入窘境，造成情緒上的反彈或自我防衛，容易陷入人身攻擊的陷阱，對於幫助學生承認自己的偏差行為毫無助益，更無法使其為自己的行為負

責，反而會形成負面的「比馬龍效應」(89/12/29 實習札記)。

大四時候在特教班試教的經驗中，常有些小朋友會耍耍小脾氣，但似乎實習老師顯得不夠兇，所以小朋友不怕，但只要原班老師一出馬，小朋友立刻會安靜下來，小芳老師也知覺到如何建立起老師的威嚴是重要的。例如：有一次孩子哭鬧，當老師拿出棍子時，我們都嚇了一跳，但更讓我們驚訝的是，棍子的效果出奇的好！或許是這兩個哭鬧的小朋友，他們的語言理解能力和認知能力都不好，平常很難和他們用言語來溝通，他們做錯事時，一般勸導的方式當然也沒有用了，只能以表情及肢體動作來讓他們知道自己做錯事了。就因為不好的情緒說不出口，所以他們平常都是以哭鬧的方式來宣洩情緒，而且聲音又大又刺耳，一吵鬧起來，時間也很長，常會影響其他孩子的學習，所以使用棍子或許不恰當，卻也是目前最立即見到效果的方法了。假使有一天，我們可以發現更適合他們的學習方法，就可以不用棍子了。(90/11/30 實習手札)

在啟幼班的實習，心中有許多矛盾，明知道跟啟幼班的孩子接觸時，他們甚至連溝通都沒辦法，更會不像普通的孩子一樣會給人回饋，但上課的時候，常常要自言自語地唱獨角戲，有時還有小朋友在一旁大聲哭鬧，尖銳的哭叫聲，常讓小芳老師手足無措，充滿挫折。真的沒有這樣的經驗：「挫折也是一種學習」，想這樣說服自己，但是，無力感還是持續不斷地影響我們的心情。這一次教學使我有許多新的經驗，第一次幫小朋友換尿布，剛開始有些手足無措，不知道要從哪裡下手，而且還要克服心理障礙，像幫小朋友清理嘔吐物、口水，這都是以前沒有嘗試過的，希望以後教學時，能夠從容地處理這樣的狀況(90/10/5 實習札記)。

在大四的豐富實習經驗，小芳老師的教育學知識更趨成熟。進入甲學校資源班實習卻是另一種形式的特教班。就在期初準備 IEP 會議

之際，小芳老師學著身為資源班老師的專業能力，要先和普通班老師建立好關係，讓普通班老師放心將小朋友送到資源班。另外，也讓普通班老師了解學生在資源班的學習狀況，也就是資源班老師將是普通班教師的支援(資源)。但普通班老師的期待與不了解使得資源班在學校裡很特殊，學生家長最怕上資源班備貼了標籤。孩子在迷失的路途中，最需要老師的關愛。有時候學生本身生理上有缺陷，所以學習成效無法突破，這時候我們就不要強逼他，老師要做的，就是讓孩子快樂的學習、快樂的成長(91/11/8 研習筆記)。

小芳老師對於學生基本能力與障礙情形尚在摸索階段，而每一種類型孩子的需求不一，而又要對各科補救教學之課程內容做統整認識，小芳老師有著這樣感想：或許資源班老師還是先在普通班待過，了解每個年級各科課程的脈絡、如何安排？畢竟資源班要上的課程仍然跟普通班的一樣，只是需要更多元的教學方式及教學資源的呈現(91/8/26 起實習札記)。

另外，在資源班面對各式各樣小朋友的經驗，讓我覺得在評估學生學習成果時，因為個人的能力不一，應強調個別差異，而不該以統一的標準去衡量所有的同學。對學生學業的期望，要根據他們目前成就水準而不是能力水準來規定作業或訂定成就目標，設法減輕孩子的壓力。在合理的期望下，學生才能有機會體驗成功的喜悅，增強他們追求成功的動機(91/8/26 起實習札記)。

(三)學科內容知識：

1.小朱老師：

開始實習以來，老師常要小朱老師們寫著教案，每當談論教案問題時，我一直有一個想法，就是教案到底要不要寫，我覺得可能在開始步入教職生涯時這是必要的能力，尤其是像我們對於教書還在摸索階段的人來說，有計畫來施教是比較穩定的作法。但是有人認為課程是計畫，這個想法是把教學的過程程序化，老師的所言所行皆有依歸，不是老師即席式的教

導，把這個想法極端化的想法帶來的問題是不能符合學生實際情形做調整，像我們去試教都會覺得儘管之前教案寫得如何的完美，設想的怎樣周道，小朋友所提出來想法總是令人為之一震，因此，教案寫的愈精美，無異是把自己綁的愈死。(89/5/10 實習札記)

對於預定的行為目標，也因故無法進行而演變成沒有教學進度，而依學生所能，教會一些基本的能力。到底對於學生不會的東西我們要不要一定要強迫他學，或是我們可以改變課程內容先學其他課程內容，就像要到學校，可到達的路很多，要選擇那一條需視個人而定，非不是公式化的路徑，所以在教學生時，我深深覺得也需視個別情形來決定走那一條路，而不是跟著別人走相同的路(89/10/19 實習札記)。

在甲國小實習時，上課前，會將教學單元做工作分析，設計相關課程活動，在教學之後再修正。

在甲國小遇到一位老師，是位很資深的老師，她介紹大意教學法：是將課程做分析，以分析能力為主，把課文分成「背景」、「前因」、「原因」、「經過」、「結果」，在每個大項又細分幾個細目，讓整個課文內容條列化，如果而在觀察此老師的方法後，我也學樣應用在資源班學生上，雖然一開始不順，因此太高層次了，但是慢慢改變自己的表達方式之後，發現學生變得很愛上國語課，因此他們動腦的機會變多了，尤其是在看到自己想出來的東西寫在白板上時，那種感覺很棒，因此，我一直沿用此方法，雖然未能跟該老師一樣，但是，相信也會愈來愈成熟的。(91/6/13 教學檔案)

對於特殊班的學生來說，課業上的學習或許不是重點，學校、機構都以發展功能性的課程為主要，教學首先要帶心，要讓學生對老師有很深的信賴感，因此對於課程內容結構有過多的認知學習，往往造成他們學習上的負擔，而使得上課興趣缺缺，對他們來說，感覺成功經驗很重要，讓他們能有心於學習上。

2.小芳老師：

在上課之前，老師要先想好問題，在學生上課的進行當中，發現了問題，老師最好只是站在輔導的立場，不給學生施加老師主觀的認知，讓學生有自我發揮的機會，而老師再給學生適時的機會教育，而問的問題最好能夠與生活經驗結合，不脫離生活經驗。(90/5/17 實習札記)在教學結束時，會有一些綜合活動，如語文科就針對學生不會的字在重複一遍教學，教完生字，再做「造詞」，有時候會跟學生玩起「文字接龍」的遊戲，不知道過程中學生興致勃勃，但有些詞孩子能脫口而出，但這些詞孩子是否真了解它的意義？或是平時就能運用這些詞嗎？在教學前是應該將課程內容做統整，學習才更有意義。

當在閱讀指導時，解碼太費工夫時，表示孩子還沒真正進入「閱讀」，尚未自動化。可以由上而下(把重點故意唸錯，讓孩子找出來)，讓孩子了解全部的內容再來唸(89/12/21 實習札記)。

在試教觀摩時，看見同學的缺失，當對課程內容尚未全盤瞭解，講解過程要謹慎。老師對學生的答案不確定是否為真時，不要輕易說對或錯：老師問，可以用什麼方法測量不規則圖形的面積？學生的回答是：用線圍周長，再拉成長方形或正方形，就可以用長×寬的方法來算面積。這個方法是錯的。當老師一時不知道學生的答案是不是對的，應該跟學生說下次再回答他們的問題，而不是隨便的說對或錯！這樣會給學生錯誤的認知(90/5/3 實習札記)。

在啟幼班的課程內容安排很結構化，例如：這一週老師安排的教學主題是「認識家電」，所以在知動課的設計上，我們想要配合這個主題，所以設計教導學生開關按鈕，有一系列活動，從大的按鈕到難度較高的心按鈕，讓小朋友練習手指按的動作，由於開關教具很具有聲光效果，所以每個小朋友都能很專心，而且學習動機很強烈，明顯地，這堂課的秩序就好了很多(90/10/26 實習札記)。課程設計是

要用心去構思，有對課程內容之先備知識，對學生喜愛的、有興趣之事物勇於嘗試，提升學生的學習慾望，對於教學的進行會比較順利，比較容易達到教學目標。

資源班教學以課程本位為設計主軸，老師應該在上課前研讀教學指引，才能知道本單元的教材地位，知道學生有哪些先備知識，及編者想傳遞的概念，還有教學上該注意的地方。我覺得教學指引固然重要，但是對於教法，老師要視各班情況而定，每個班級適合的教法不一定一樣，老師要有取決教材及適合學生教學法的能力。指引中有很多解題方法，那是提供老師及小朋友去思考的，不一定要全部教給學生。(91/11/8 研習筆記)在解題過程中，老師是扮演一個較高成就的同儕，老師可以設計一個較高層次的鷹架讓孩子學，有時候同學也有很多不同的方法，孩子可以從中學習，學生用累加的或跳著乘，老師可以適時告訴學生一些方法，讓學生自己去想：這樣有沒有比較好？比較方便？但還是不強制學生一定要用這個方法，讓學生自己選擇。

(四)教學情境知識：

1.小朱老師：

第一次試教，在參照教學指引時，看到要帶小朋友出去戶外實際觀察，藉由自己身體感官的實際體驗來建構自己的知識時，突然感受到一年級的難教，不是課程內容難教，而是小孩子的秩序問題。我覺得這某些部份來說，我想得已經很周嚴，如要觀察影子，最好的辦法是在晴天的時候帶小朋友出去實地觀察，但是如果那試教那一天的天氣不是我們所預想的，像是下大雨等，我們該怎麼辦呢？於是我想了一個備案，雨天備案(89/5/7 實習手札)。這也看出小朱老師對教學用心曾經自己為試教流程演示一遍。

在教學過程中，瞭解情境，並運用學生感興趣的增強物做不同增強，例如：如果上課用心學習，等一下就可以去玩電腦；有時，也要視所在的環境做適度變化，例如：若是沒有電

腦，則可利用社區環境，如：到學校、公園做戶外運動、打球或到校園逛逛等做為增強。教學中善用情境中現有之知識也是一種與學習者生活相結合的好方法，讓學生能敏銳感覺到所處的情境，就如同實習老師在教學過程中也要覺知上課中的氣氛的培養，利用情境找尋教具或從中取得實用的教材給予機會教育。教具最好和教室的資源做有效結合。例：國語「語詞」教學(91/10/21 教學觀察)

師：好！剛剛第一個是什麼詞？

生：金色。

師：在哪裡可以看到？(生沒反應)有沒有看見有一大片稻田，它會不會變成金色？

成：對啊！它會變米。

師：教室裡有哪些是金色？可不可以找出來？(學生很認真全部都環顧四週)

生：(走了起來亂比一通)這個，這個。

在特教班裡也往往因學生障礙程度不同且多屬於中重度，在教學過程中還一度很難適應，感覺上上課來就是自問自答，但也因了解且有了這份心裡準備之後，對於他們的無視也就能放心許多。在教的同時，也不會有過多期待，只是盡自己所能的把一些概念教與他們。

2.小芳老師：

在教室的座位安排方面，有些小朋友的位置完全背對老師，不僅老師不容易注意到這些小朋友，小朋友也不容易集中注意力。桌上最好不要放任何東西：上課時，最好不要讓學生桌上擺任何東西，老師盡可能的清楚顯示課本內容於黑板上，這樣學生不僅會認真往老師看，也不會一直低著頭玩桌上的東西。(90/5/17 實習札記)

上課時要先瞭解學習環境四周，若太過吵雜上課就要考慮教師的音量。聲音大小：老師的音量太小了，加上教室的環境中雜音很多，所以坐在後面的小朋友很難聽得見，因此參與度不高。如果聲音大而且清楚，學生很難不去注意老師。營造情境時，說話語調可再生動一點；情境的營造是為了吸引學生的注意，讓學

生更能進入教學狀況中，所以老師說話的語調應生動、活潑點，讓學生更有深入其境的感覺(90/5/3 實習札記)。

小芳老師也發現啟幼班的常規建立得很好，每天的作息也很固定，不好隨意變動，只有如此才可以使每個學生進到教室裡，馬上就能知道等一下要發生的事！也就因為這樣，我們對這些流程、學生習慣、班級常規、氣氛還不是很清楚時，所以，感覺上還是老師在主導教學活動，而我們只是在一旁幫忙(90/10/5 實習札記)。

在設計教案時，對於環境要先有進一步瞭解。在啟幼班，早上八點到九點是個別教學的時間，要教什麼由教學者自行設計，但是部分設計課程有些是動態的、有些是靜態，所以會互相干擾，上課場地如何安排？如何克服限制？我想若多設計活動性的課程，可以玩又可以學習。(90/10/19 實習札記)又例如：課程計畫要吹泡泡，但又怕弄髒地板，所以打算吹泡泡活動要移到外面的空地進行。但是，後來又覺知到上課的時候，最好不要變動上課位置。當中途打斷教學，對於特殊兒童，要再重新一次吸引他們的注意，可能還得花上一些時間來管理他們的秩序，等到小朋友都安靜下來，重新進入教學狀況時，一定又浪費了不少時間。

(五)對學習者知識：

1.小朱老師：

在教學上語文知識、事實知識是學生在解決問題之前需要學會某些先備知識。問題的整合乃在於學生能對問題加以分類，也就是應用「基模知識」將遇到的問題加以歸類，我們可以發現一個基模知識欠缺的學生其解決問題能力也隨之降低，也就是說當我們在進行教學的時候，要提高學生學習效率，則增加其學習基模良方。

實習老師最好在上課時，給孩子多一些發言機會，趁機了解學生想法並多做溝通，下課時可以多多和他們相處，從中了解他們每個人的個別差異，以及家庭背景，和同學間互動的

情形。有些時候學生不見得願意服從教導時，要先從學生行為因素了解起，必要時可利用他較服從的第三者威嚴讓孩子暫時聽令，例：告訴你爸爸！對於教導學生最忌對他疾言厲色，有些家庭背景讓學生本身就有一些很怪異的行為，如跳八家將，和說些難聽的話，若處理不小心可能幫他把原本就有的劣根性又表現出來，這是很不好的。(89/10/12 實習札記)

小朱老師覺得一個人犯了錯沒關係，甚至於一個人要進步最重要的就是要肯認識自己。認識自己所包含的層面非常的廣，不只要認識自己的優點，更重要的是要知道自己的缺點，人常常只是看到自己的優點，而忘了自己的缺點，一個對自己缺點視而不見的人是不會進步的。他認為學生心理發展時期，需要多讚賞，多鼓勵，少以苛責嚴厲的語氣去傷害兒童。積極的鼓勵通常比消極的懲罰來的有效，體罰容易傷害兒童身心發展，損傷學生自尊。他深信只要多發掘學生優點，天生我材必有用，每一個人多有其優點，當老師應發揮專業的觀察力，因才施教。

2. 小芳老師：

一般人看到學生學習動機不足、不喜歡唸書，就容易下判斷說小朋友"懶惰"，事實上我們要去探究真正的原因。有人因為本身有學習障礙而不喜歡讀書，甚至而成績低落。當老師有用心教學時應該清楚學生什麼學的好？什麼學不好？在特教老師這份敏銳度是很重要的。在小芳老師個案實習裡，他就很有概念的去發現個案的障礙：

個案的反應也蠻快的。念的部分，我先讓他照著注音符號表依序念，再讓他從依序默念，此時他都沒有問題。接著就利用字卡，隨機抽，讓個案念，這種方式，個案想的時間也比較久一點，但是大部分的注音符號都沒有問題。所以我發現在聽寫方面對個案來說，比較困難！(89/10/2 實習札記)

老師應該知道孩子到哪個年齡、哪個階段該學會哪些概念，概念間的關聯是怎樣的，如

果不知道，就不知道這個學生學到這裡，哪些是該會的，哪些是還沒學的，老師在教學時，也會因不知道孩子的起點行為，而無法和之前的經驗做連結，教學下來是無效。很多個案小朋友一起上課的時候，由於小朋友程度比較差，參與度會不高甚至畏縮。對學習者知識的瞭解是特教老師必備專業能力。彩色瑞文氏：為一非文字測驗一為了避免文化的差異，減輕文化負擔。注意測驗情境和答錯狀況(例：對了一片，錯了一片可能是注意力不集中；簡單的錯，困難的對可能因為不專心所致)發現小朋友分數偏低，應先對老師、家長進行訪談(訪談時應注意小朋友在班上的學習成績、小朋友是否有情緒困擾、及注意力是否有問題)，或者考慮做一次測驗。(89/10/19 實習札記)

有些學生因學前教育不足，生活經驗欠缺，導致起點行為落後，又因課程的共同進度問題，以致於在做自我建構時，無法完成應有的學習。資源班的小朋友在班上的學習，就有很多這樣的問題。在面對這樣的學生，老師必須要把課程作適度的修改，並確切掌握學生的起點能力，安排適當的進階活動，才能幫助學生。我覺得上課前，應給學生準備的時間，調整自己的情緒，知道現在的時間就是要「上課」了，好讓學生能夠進入上課的情境中，下課時，也讓學生清楚地知道現在可以下課了，不是聽到鐘聲就一哄而散，不管老師是不是還站在台上(91/11/8 研習筆記)。

小芳老師一直很努力去認識這些學習有困難的孩子，也參加心評老師的研習並參與此項工作。她利用課餘試著主動傾聽孩子的困難與困擾何在，有時是生理上的問題，有時是心理上的問題。生理的問題，像聽覺、視覺，上課中不難發現他們的癥狀；心理的問題比較複雜，必須透過溫暖與適切關懷性的晤談才能使孩子將心中的困難說出來。小芳老師相信每個人都有與生俱來的思考學習能力，即使不刻意去教，他也能從環境裡自我學習。所以不論在

日常生活中或是在課業上，每個人都有特有的建構模式，會去建構出自己的想法。所以，了解小朋友具備的原有知識是很重要的，我們應該還給學生思考空間及思考能力，讓學生能真正理解所學，進而引起興趣，這才是教育真正的目的。

(六)、自我知識：

1.小朱老師：

小朱老師求學過程中一直是靠自己，父母對他很放任，他想做什麼就去做，父母向來都不會禁止小朱老師，也可能因為小朱老師較屬於中規中矩的那一型，爸、媽自然對他限制不多，給他的空間很大，一直是想做什麼就做什麼。每個人的想法不同，有人如不想在課業上花心思，或對別的事務比較有興趣，何必一定要學生要學些高於高深的學問呢？如能，把心思花在自己喜歡的事物上不也是一種幸福嗎？(89/03/22 實習手札)

小朱老師認為小學老師身教對小學生影響很大，在國小包班制中，班上課程幾乎都是由班級導師包辦，所以對於國小學生來說，老師便是一個活生生的典範，老師的一言一行可能會影響全班學生。記得在國小一至四年級時，我們是由學校出名的「好」老師所帶，出名的嚴格，她對於自己的要求甚高，對於我們班也是，只要一連續兩周生活競賽沒有拿到前三名就要處罰，只要不寫作業則罰寫十遍，上課講話者下課靜坐不准出去玩，在她的教導之下，我們班每位同學對於自己的管理跟別的班級比較起來優秀許多，雖然五年級之後，我們班老師是一位作風開放的老師但是我還是能夠自我要求，直到現在雖然不敢說每個同學都是有很好的成就，但是也不至於會做違法亂綱的事(89/12/28 實習手札)。小朱老師對於小學老師的形象一直存留於腦海。

此外，小朱老師認為教書是一門藝術，並不須像自然科學實驗那般的程序化。而每次上台都是一種挑戰，此時在講台上應該學的是如何應付突如其來的事件，但不是只在做一些創

造思考的思維，在講台上只要要求表現有百分之六、七十的完美就好，至於其他的部份則有待上台時臨場反應。

一般人總以為衝突是不好的，但是，「危機即是轉機」，小朱老師倒以為我們在人格形成過程中，原本就會不斷的遭遇發展危機，但如能適合化解便能形成人格動力，促進自我的發展。老師是該適時協助學生作好發展。

當學生不太理會老師的話時，在以前，老師可能亮出傢伙，以恫嚇小朋友，

可是老師卻只是說：「不要再說話了」的方法來達到小朋友安靜的目的時，這種作法感覺上不是那麼的有效，所以我覺得得應該文攻武嚇並濟，小朋友才會知道老師的話要聽(90/08/31 實習手札)。

小朱老師思考著如何才是一個好的特教老師呢？小朱老師覺得應該有所謂對多元化學生能力的尊重雅量，對很多人踏入特教領域求的只是一職，對於他們也持有「特教學生什麼都不會，就算努力教他們成果也一樣」，若存有諸如此類的想法者不配當特教老師的。在師資培育的過程中，我們學習過要尊重學生的個別差異，但是在真正執教時真的如此做的老師又有多少呢？教育的本質原本就是為了把人性中一些存在的劣根性清除的過程，對於特殊兒童，我們仍深感信心，雖不致於讓他們能像其他小孩子能有高學歷有所發展，但希望像一些基本知能我能把他教會。學生對老師的信任依賴，讓小朱老師覺得老師要的其實不多，不會奢求學生進步多少，而是學生和老師之間的互動。(89/10/19 實習札記)

小朱老師在與同學共同設計課程時，想起許多縣市學校都將特教資源規劃完善，如果所有的特殊班都可以產生資源共享的機制，不知道該有多好！如果大家都是為了特教學生好，就不必那麼的計較智慧財產權的問題吧，因為，社會給我們的眼光就是：當特殊老師本來就要有奉獻的精神，把自己的能力奉獻出去也是很好的，不一定因此激起更多的回應，來

不斷修正自己原有的想法，同時，也可以從中獲得不一樣的啟示。(90/11/30 實習札記)

2.小芳老師：

喜悅是指一個人樂於承擔，樂於接受生活挑戰，能在艱辛中享受工作情懷。所謂「享受工作的情懷」就是在工作中培養樂趣，在樂趣中孕育工作的活力和創意。希望自己以後從事教育工作時，也能常保有一顆「喜悅」的心！(89/12/4 實習札記)

當特教老師，教學要有熱情，並能找到孩子的興趣，發展孩子的優勢能力。老師不是擁有知識就夠了，還要用小朋友能夠接受的方式教他們，要清楚教學不只是教孩子知識，更重要的是要促成孩子去思考，教育無他，愛與付出！。小芳老師告訴自己：活出自己的如來：每一個孩子都有天賦，只要大人不挑剔，好好引導他們展現自己的潛能，孩子會喜歡自己的選擇，專注的學習，將來也會樂觀、有趣地生活和工作。教育要根據孩子的特質和生活條件來啟發，也要教化孩子善於把握手中現有的一切，去發揮、去成長、去實現人生(89/11/18 實習札記)。

特教老師要有自信，相信自己有準備一定可以勝任，對學生要用同理心，並隨時主動接近、關懷孩子。老師應對學生表示關懷及接納的態度，並且在相信學生有能力能夠解決其自身的問題前提下，教師將學生的問題責任權交送給學生，教師只是從旁協助學生選擇能滿足其需要的策略，以解決其問題(89/12/4 實習札記)。

當遇到挫折要適時調整自己，並告訴自己，期許自己可以漸漸有老師的樣子。面對學生衝突處理，小芳老師認為，教學者的情緒很容易受到孩子行為的影響，但是，教學者必須學會控制自己的脾氣，面對學生的不規矩和不當的行為時，千萬不能生氣，否則就會容易出現不恰當的言語和處理方式，所以在處理孩子行為時，先要處理好自己的心情，打罵孩子，或許是一個解決問題的「最快方法」，但也是

一條回到孩子心裡最遠的路(90/10/26 實習札記)。

對於當一名特教教師小芳老師給了自己這樣的期許：不當永遠的老師，要當永遠的學生：許多老師一但當了老師，就停止學習，在教育體系中成為落伍者、保守者，教學就好像例行公事一樣，這樣學生的受教權就會受到損害，老師也會覺得自己的教學生涯很無趣(90/5/17 實習札記)。

三、特教實習教師教學實務知識的轉變歷程

從兩位實習老師的教學故事與實務知識的內涵與發展歷程中，可以發現兩位個案教師存在有一些明顯教學的理念表現在教學歷程中，而如何將實務知識轉變為教育理念，不同階段各有不同特質，其中歷程值得探討，並藉以提供師資培育機構做為日後實習教師實習制度之參考。

(一)小朱老師實務知識轉變歷程

1.蜜月期：

雖然很多人說大學生是「由你玩四年」，但是先前，台大校長與許多教授指出現今大學生以沒像從前一般的優秀，大都得混且混，最明情形便是大學生不能讀原文書，其實，只以能不能讀原文書來衡量學生素質的優劣與否是不公平的，就像，如果我以「會不會使用電腦」來衡量現今大學生與十年前大學生能不能跟上時代潮流，則相信現今大學生成就會比從前的上好許多倍，每個時代教育的目標會跟時代潮流與時俱進，如果默守成規相信教出來的學生也是僅止於背書的機器。或許大學教授覺得學生的本份是要在課業上能爭雄，但是每個人的想法不同，有人如不想在上花心思，或對別的事務比較有興趣，何必一定要學生要學些高於高深的學問呢？如能，把心思花在自己喜歡的事物上不也是一種幸福嗎？(89/3/22)

在大家的努力之下，第一堂數學課，小舒教得很好，儼然已經有老師的樣子，小舒沒有

怯場，各方面都很好，不論是在時間掌控或是班上秩序的維持，都有一定的水準，比較遺憾的是我們當初在討論時沒有注意到小朋友現在會使用驗算器，也就是說他們現在不用那麼注重自己的筆算能力，所以，我們出的一些題目，如果數字稍大點，小朋友上去算的時候就感覺到有點吃力，當然這是我們的疏忽，不過這也可能是因為我們對他們的先備知識不了解的緣故，畢竟我們也只看過一堂課的情形，我們所知道的是他們現在非常注重所謂的「建構式教學」，由自己來建構自己的知識，課程內容也將調整整課程，但是沒想到還是忽略了這點，所以下次的試教，相信應該不會有同這一次的情形。……當初我們在寫這份教案時，雖然有定能教上四十分鐘的課程內容，但是那也是我們自己的想法，所以沒能把原本訂定的教案上完，我們低估小朋友討論時間上的問題，所以，我們連發展活動中的內容大意歸納都只是匆匆結束。不過能把一堂課上完就已經很好了，畢竟過程中沒有什麼大的問題，只是時間掌控上有出差錯。(89/5/3 教學札記)

在大學三年級實習課開始之初，小朱老師面對一些困窘並不以為意，凡是仍以樂觀想法去處理，以為時間過去、對學校生態熟悉自然問題能迎刃而解，而未能對教學做另一番省思。

2. 適當教材教法尋找期：

在第一次試教前，很用功也很認真與同學演練，並與同學一起演練上課中老師曾指導過的教學策略，同學互相觀摩指正，第一次教學中發現：(1)板書的字體過小；(2)教學以自我中心未曾發現學生現階段課程目標；(3)初次上台比較慌亂，站在堂上常把焦點只集中在眼前的學生身上；(4)低估學生討論時間，時間掌控出了問題；(5)教室戶外教學要有腹案，以免因天候而開天窗。也在第一次試教後，對於教學活動之設計看法有了實際轉變：身為教師，最怕的是沒有資料，在課程正式實施前，老師所要做的事情有很多，如了解學生的先備

知識，設定教學目標，製作形成性評量或總結性評量諸如此類的教學事件。也經驗到要讓教學順利進行必先確認學生的先備知識有那些，藉由指引、教材教學資料去設計。

教書是一門藝術，並沒有像自然科學實驗程序那般的規則化，每次上台都是一種挑戰，所以我們學的應該是如何應付突如其來的事件，並不是在做一些思維上的創造與思考而已，但是這並不是說寫教案就是沒意義，只是我們寧願要求百分之六、七十的完美就好，至於其他的部份則有待在上台時臨場反應。(89/5/10 實習札記)

另外一點是，我發現學校教的一些教材教法，已經過時了，怎麼說，拿數學來說，在課程上已不再重視筆算的能力，而以能使用電算器算出正確答案為目標，但是，我們在學校還是學從前的那一套，於是我們便覺得現在小朋友的數學怎麼那麼差，事實上是我們所用的方式與他們現今所教的方法不同導致他們面對新的教法實感覺有些錯愕，這點是我們師院課程上的問題，一味的上理論式的課程，對於我們的教職是不是真有用？雖然說理論領導行為，但是對於過時的理論是不是還一味的執著呢？這更是我們要思考的問題。(89/5/17 教學札記)……

在實習多次後，小朱老師漸漸發現無法進行預定教學活動時，於是開始討論或努力尋求更豐富的教材或吸引學生注意的教法，也開始檢討自己的角色，希望能增加臨場應變的能力增進教學技巧。

3. 危機期：

對他們來說，感覺成功經驗很重要，讓他們能有心於學習上，其次，由於分組教學，所以師生比相當於 1：1.5，每個學生在學習時都能有老師指導，所以較不會產生在學生時不會時沒人指導的情形。但是動課時，學生非常容易失控，雖然我們事先有想說要一對一教學，但是，十個老師去掉三個不能加入，再兩個主教，還有一個要音控，其他剩下的老師要

對付他們實在是心有餘而力不足！所以，下次整班性的活動是不是要放在課程內容裡面呢？這是我們所要加以思考的。(90/10/26 實習札記)

我們這一組過於想教學生認知學習，造成他們在學習上的負擔，而使得上課興趣缺缺，這是可以理解的，像如果老師上的都是自己不了解的，要自己在教室內多待一會都是一種折磨…。建議分組學習：雖然之前，我們有想到，但是卻沒有實行，在這一次的試教後，我們真的下定決心要分組了，否則，這種情形繼續下去，我想我們不就會對教學失去信心與期待的，因此，我們就依上週討論的方式來實行分組，看看下週成效如何！(90/10/12 實習札記)

進入資源班實習之初，對於教材教法之陌生，除了每天需要研讀教學指引之外，尚須協助班級與行政事務，讓小朱老師有疲於奔命的感覺，對於學生與上課秩序常常未能掌控而導致教學進度擱置。(91/10/21 上課觀察記錄)在理想與現實衝突中，使得小朱老師想放棄特教班實習，曾經跟輔導老師透露，想繼續讀書進修，現在只想多讀點書，未來甄試教師並不抱期望，代課也可以。

4.動盪期：

經小朱老師思考反省、同儕經驗交流及輔導教師指導，漸漸的小朱老師重拾起信心，也漸漸對特殊兒童與教育工作有了另一層次的看法，在調適成功後有了對自我的教育理念形成。

(二)小朱老師的教育理念

1.讓學生成為生活家而不是考試家：

(1)過去當學生的經驗：小朱老師求學過程中，一路是靠自己，他也認為做一個人就要有自己的想法，何況學習也是自己的事，小朱老師一直培養自己的興趣，打球、英語、電腦一直是他生活中重要事件。

(2)生活經驗：在許多家長老師或社會眼光裡總覺得學生的本份是要在課業上能爭雄，但小朱老師認為每個人都該有自己的想

法，何必一定要學生學些過於高深的學問呢？若能把心思花在自己喜歡的事物上那會是一種幸福呢！

(3)師資培育的專業訓練：行為學派認為心理學需以科學方法來研究，並且能藉由多個條件作用主觀形成我們所想要的行為，依此而論，老師如選擇想要讓學生習得的行為然後給予增強就可以達成教育的目的。認知學派比較注重的是兒童本身的認知結構且認為認知結構是學生學習的基本能力之一，認知學派認為學習並非都是所謂的環境決定論的，每個人都有其從小自我形成的認知方法，例如，布魯納認為兒童認知表徵有三種，一是動作表徵，一是符號表徵，另一是抽象表徵，隨著年齡的不同，兒童會以不同的認知表徵來學習。心理學中第三大勢力也出現了，即所謂的人本教育。這一學派認為上述兩個學派注重的都是在於學生認知方面的研究，但是除了認知以外，學生還有許多的問題是值得我們來探索的，如：學生與同儕相處的情況如何？學校生活適應問題？

尤其是在特殊班實習的經驗，對特教班的學生而言，課業上的學習或許不是重點，能充分發展功能性的課程，讓孩子在生活中有照顧自己的能力，因此，太多的認知學習，造成他們在學習上的負擔，而使得上課興趣缺缺，在教室內學習都成了一種折磨。尤其近來在課程領域中，常說我們設計課程要以「生活」為中心，讓學生學的是活的知識，能在生活情境中應用出來。每當看見小朋友親手完成屬於他們自己的作品時，當老師的心中更是欣喜。

(4)理論與經驗的實作經驗：根據國民小學課程綱要所揭示的教育目標，我們不難發現小學教育的目的在於如何養成良好的生活教育及適應行為，但是我們仍一直過度重視小學生在課業上的表現，如此既不符合教育目標，更沒有依據學生發展階段來做教學。課堂上常說要多發掘學生優點「天生我材必有用」，每一個人都有其優點，當老師應發揮專

業的觀察力，因才施教，發現孩子的優勢能力。

(5)當前實際教學經驗的影響：在普通學校裡的資源班，小朱老師很期待能努力教會他們，希望在日後能在班上有自信。於是，小朱老師對學生障礙與學習能力分析後，清楚知道，學生需要透過老師詳細而具體的話語去理解知識，所以講解時特別注意，常舉以實例或與生活經驗結合，此時往往收到更快、更多的回饋。而當他們回歸班上時，他不得不又承受學不好的壓力。

國小的教育目的是為了培養一個可以靠自己能力生活的人，我們應該導學生的是一些有關生活上必備的能力，而不是知識的背誦，如果學生學習的都是一些與他生活經驗上沒有什麼相關的知識，就算現在記住，但是，一年後，二年後，可能真的還給老師了！想想自己在高中學過的國文吧！或是外國地理，雖然在大學考試可能很輕易的回答出來，但是，現在存留在記憶中的可能所剩不多了！（91/6/13教學檔案）

2. 多元能力的培養：

(1)過去當學生的經驗：很多人說大學生是「由你玩四年」，許多教授也指出現今大學生已沒有像以前的大學生優秀，大都得混且混，最明顯的情形便是大學生不能讀原文書。但小朱老師對此一說並不能同意，若只以能不能讀原文書來衡量學生素質是不公平的，就如現在以「會不會使用電腦」來衡量，那十年前的大學生現在卻無法跟上時代潮流，假以時日，相信現今的大學生會比從前的大學生成就上好許多。每個時代教育的目標會跟時代潮流與時俱進，如果默守成規相信教出來的學生也是僅止於背書的機器。也曾經想過小學是通才教育，是不是應在通才教育中內含專業教育？例如：在教導小朋友各種課程，我們也應該根據老師的專長來做分科教學？就如，教育實習課協同教學一般，截長補短，或許激盪更多構想。

(2)生活經驗：智慧是如何跑出來的？小朱老師認為是自己找出來，堆出來的，以後的教師，最怕的是沒有能力。在國小常會舉辦一些競賽，如：朗讀以及演講，許多小朋友沒有準備、緊張，或只是低著頭看講稿，也忽略了一些肢體表演，就猶如在學校任教，教學是只要達到教學進度就好，還是在教學品質上補強？給孩子多種能力的培養。古人有言：行萬里路更甚讀萬卷書，小朱老師暑假打工經驗，常被使喚做一些非常不合理的事，但也從此學會忍耐，這個機會也讓小朱老師體會年輕要吃苦，每過一段時間就有不同的能力。

(3)師資培育的專業訓練：在特殊教育中常要對學生做測驗以了學生之學習起點，方便於進行補救教學。測驗工具有很多，如何能利用適當的工具在適時的情境中做測驗，並給予適切的診斷這就是特教實習老師最須的專業訓練。各種專業課程訓練，如教材設計能力、擬定 IEP 能力、利用媒體科技能力與教學原理等。

(4)同儕間觀摩學習：對於特殊兒童如何進行教學？教學法知識就非常重要，如：要將注意力有缺陷、語言能力不足、學習障礙、自閉症或智能障礙等孩子的能力，做工作分析並設計教學活動，發展其功能；能依學生個別能力分組教學、講解技巧、如何讓教學活動進行順利的教學策略、教具製作與佈置教學情境、及運用學理於日常教學活動的能力等從實習與觀摩中培養能力。

(5)當前實際教學經驗的影響：資源班的學生學業成就或許不如一般學生，但大部分卻都是運動場上的佼佼者，這也證明多元能力的培養才是日後這群孩子融入社會之道，藉由優勢能力創造學習新契機。

我覺得現在我們的教育體制中培養出來的頂尖學生最多可稱為讀書的機器，像美育、體育等方面的培養相當缺乏。我們常說健康的心理寓於健康的身體，但是，捫心自問自己一星期花多少時間於運動上，相信真正有運動習

慣的人真是少之又少，這實在是很矛盾的教育，課本上教的是要培養運動的習慣，但是，在實際教學中，很多老師都把體育課給犧牲掉，有的甚至是連美勞課都不上了，這更是矛盾的地方。因此，如果有機會我會增加學生這幾方面的能力，至少要給他們接觸這些活動的機會。(91/6/13 教學檔案)

3.把學生當人看：

(1)過去當學生的經驗：國小時的老師是出了名的嚴格，但他對自己要求甚高，小朱老師因為個性溫和，一直以來做事自動自發，父母也給他很大的空間和自由。他一直被尊重著。小時候常看到做錯事的同學被處罰，久而久之每當犯錯就不敢承認錯誤勇於面對。

(2)生活經驗：在打工的過程中讓小朱老師覺得太多的不合理，但他忍耐。相對的，在學校老師體罰學生，會讓孩子以為暴力可以解決問題，孩子也模仿到這些暴力行為。若能了解孩子偏差行為的真正原因，而不只是打、罵，打罵只可能暫時壓抑，並累積到潛意識中，直到有一天孩子長大有反抗能力時，這些不被尊重的意識，將產生反社會行為。

(3).師資培育的專業訓練：以前體罰學生不是大事，但現在小朱老師認為老師應該跟著教育趨勢走，教導學生須改變態度以人性化勸導。學生心理發展時期，需要多讚賞，多鼓勵，少以苛責、嚴厲的語氣去傷害學生。積極的鼓勵通常比消極的懲罰來的有效，更何況體罰容易影響兒童身心發展，損傷學生自尊。當老師應發揮專業的觀察力多發掘學生優點，因才施教。

(4)理論與經驗的實作經驗：馬斯洛需求未被滿足：被愛、被瞭解、被注意、價值感、安全感的需求未被滿足，容易造成孩子的負面行為。

(5)當前實際教學經驗的影響：當前融合教育的觀念正生根發芽，許多特殊兒童在教室內漸漸被接納也被尊重。但在教學過程中我們使用了許多行為改變技術，或許就如同軍犬

被訓練般被制約。但這些管理技巧無非是希望學生有良好行為表現，但不要忘记把他們當人看尊重他們。

在教室管理的過程中，我常用到的是行為學派的增強，不管是立即增加或者是延宕增強，目的都是在於塑造學生良好的行為；此外，也應用懲罰的原理，雖然在管理學生行為方面很有效果，但是，我真的發現如此作法是把學生當作動物看，看到學生因為可能得到東西而高興，失去東西而難過，我反而更不想應用這些原理，但是，我真正的問題是在如果不應用這些原理，那如何達到把教室管理好的目的呢？怎麼做？我還在尋找中！(91/6/13 教學檔案)

4.重新選擇教材教法：

(1)生活經驗：參觀森林後給小朱老師一直有的想法，如：孩子要不要上課是他的自由，老師在教室中無從責罰小孩子；又如重視運動；重邏輯的思考。教育的目的是教導孩子學會生存的方法，而這方法就是能判斷思考，而不是成為背書的機器，死背活背為得只有得個分數。森林小學不限制學生教育內容的想法，替學生保留心中一片純靜之地，而不被社會文化中某些不利因素所影響。

(2)師資培育的專業訓練：在實習期間，同學很認真於學習國語注音符號的補救教學，但是近來爭論不休要使用那一種注音標示方式，這與日後的我們的教學學習相關，如果真的要使用羅馬拼音來取代現今的注音符號教學的話，那現在我們一直強調注音符號的使用，會不會最後變成多此一舉？小朱老師同意要使用兩種不同的標音系統。

(3)同儕間觀摩學習：小朱老師們在設計課程前必將教學指引瀏覽一番，也照著流程講授教，但卻發現現在孩子數學能力不再重視筆算，對於數字較大的計算甚至可以計算機替代。

(4)理論與經驗的實作經驗：現代是資訊發達的時代，網路上可以找到許多資料，網

路帶來的便利，使我們學習的大門大開，選編教材要再審慎考量。總之，在這時代，資訊已經是共享的，如何善用是重點。

(5)當前實際教學經驗：在教改後教科書林立，課程選編有很大的彈性，加上社區、學校皆有其本位課程與主題活動，對於資源班補救教學就有其困難度，老師自編教材的能力更須具備，這是特教系一直以來所強調的基本能力。

從大三的實習課開始，我剛始接觸一些不同領域的教法如「幼教領域的蒙特梭利教法，以及一些認知領域的教法，如隱喻法、框架法等，每種教法都有其來源，且各有其特色與幫助。由於每種教法各有其適應的領域，所以，我會依不同的學科性質來選擇不同的教法，如要教學生數學的話，我會使用蒙特梭利的教具，或者採其精神使用類似的方法來教導學生學習數學。因為，有一次幫老師改試題，發現現有的小孩對於錢幣的概念，對於上千的數字常不能有很好的反應。但是，在成功聖心幼稚園我看到的是幼稚園學生可以玩的數字很大，此外，對於學生上課秩序方面也有很大的功用。因此，我們真的不能被教學指引帶著走，教學指引只是一種資源，提供一些方法給我們，不可被牽著走才好！(91/6/13 教學檔案)

5.多元評量學生：

(1)過去當學生的經驗：從以前的紙筆測驗到現在的檔案評量、動態評量等多元評量方式，事實上經過設計的評量，都可以給老師一些回饋。

(2)師資培育的專業訓練：敘寫 IEP 時，一定要先將孩子的現階段能力清楚描寫後，才能進一步提出長期或短期之目標。因此，除了藉助一些標準化測驗工具外，有時還須利用訪談、觀察和資料蒐集來獲得更接近個案能力的事實描述。

(3)理論與經驗的實作經驗：在哪個年齡、哪個階段該學會哪些概念，概念間的關聯是怎樣的，老師該去瞭解學生學習情形，如果

不知道學生學到這裡，哪些是該會的，哪些是還沒學的，老師在教學時，也會因不知道孩子的起點行為，而無法和之前的經驗做連結，使得教學無效。而要清楚知道學生學習情形就必須藉由評量。

(4)當前實際教學經驗的影響：在資源班裡，有些孩子能流利的念著課文但卻寫不出幾個字；能口說大意卻不能造句；能認識數學題中的每一個字卻不知題目意義為何？這些孩子學習有困難，更需要多元的眼光看他們，也需要多元評量方式給他們另一種學習成就。

不管是認同或是反對評量對學生的影響，不可否認的評量是評量學生實際學習成就最好的方法，只是過去評量學生的方法多限於紙筆測驗，但是，自從多元智能提出後，我想老師對於評量應有多方面新的認知，至少，我們在評量向度方面，可依學生不同的能力來評量，而在評量方式方面，我們也應多行多樣式的方法，如檔案評量等多種的另類評量。因為我們一直相信個別差異的存在，因此，我們不應該以一樣的標準來看待每一個人，就其在行為的能力來表現，一來可以準確的知道其實際學習成就，二來也可以建立的自信心，何樂而不為呢？(91/6/13 教學檔案)

6.培養學生嚴以律己寬以待人的態度：

(1)師資培育的專業訓練：許多教學活動常以分組競賽進行著，競賽就會有輸贏，但也因而會有衝突產生。要教育孩子小組是一個團體，輸贏不是只有個人的事，合作才有贏的可能。

(2)同儕間觀摩學習：建立班級常規常是老師上課的第一件要做的事，畢竟上課秩序不佳教學活動就很難進行下去，即使繼續下去也會因聽不清楚而效果打折扣。

(3)當前實際教學經驗的影響：資源班的學生在教室的角色常常是可有可無，但當教室有一些風吹草動，他當會很敏感的趕去跟老師報告，也讓自己深陷不受歡迎之列而不自知。上課中很希望得到老師的注意也頻頻喜歡

告狀，或許孩子的天性如此，但教育的本質原本就是為了把人性中存在的一些劣根性清除的過程。

在這些天的實習中，我發現現在的小孩很喜歡指責別人的不是，上課他們舉手其實不是要回答你的問題，而是要說別人怎樣的，當自己的權利被侵害時有必要反擊，但是，我覺得如果當一個人只會指責別人的不是，他的人際關係一定會有問題。當人際關係有問題時，我們可以預見的是將來其在人生旅途上可能遇到許多問題，且會慢慢浮現。所以，我會盡自己所能的讓學生在對與人相處的態度上像是一條橡皮筋，可長可短。(91/6/13 教學檔案)

小朱老師實務知識轉變歷程受過去經驗的影響與當前實際教學經驗相當。他希望學生能在學校中快樂學習，這是一種人性化的關懷。教師應有對多元化學生能力的尊重雅量，他認為教師是鼓勵、讚美者，希望能用愉悅的讚美取代令人厭惡的處罰。用多元的角度去面對未來的教學情境，包括：社區、學校、學生、同事的互動，教材教法的選編、乃至於本身能力的再充實等有一些自我期許。

(三)小芳老師實務知識轉變歷程

1. 蜜月期：

從小芳老師大三起的實習札記記錄與心得分享中，很令研究者詫異的是小芳老師實務知識在轉變的歷程中，對教師工作並沒有歷經蜜月期，或者研究者推論：蜜月期早在參加社服的第一年時即調適過來。從札記中可閱讀到小芳老師時時在檢討自己的角色，並尋求適當的教材教法，這些經驗的累積與轉變，應該是小芳老師參加社團帶給她比一般同學更不一樣的生活歷練和社會化過程。

2. 適當教材教法尋找期：

調整自己，告訴自己：我是一個老師不能讓小銘吃定我，還爬到我頭上來了。希望我可以漸漸有老師的樣子。...不知道小銘了解這些詞的意義嗎？會運用這些詞嗎？我想我下次應該多注意一下這個部分。

這個禮拜針對課本裡的字，哲銘要利用注音字卡，把我念的單字或詞拼出來，進行一段時間之後，哲銘就對這個活動失去新鮮感而顯得不專心，我發現一旦哲銘分心之後，要把他拉回來原來的活動上就不容易了，這時候通常要換另一種方式進行教學，否則效果會很差。

我們應利用課餘時間，坐到小朋友教室，去看小朋友上課的情形，看看老師如何幫助這個小朋友，還有小朋友與其他同學的互動情形。(89/10/23 實習札記).....

從札記中，研究者發現：在大四以前，小芳老師一直處於適當教材教法尋找期，她虛心向同學、老師請教，在實習或觀摩過程中勤做筆記，試圖尋找更豐富的教學技巧與活潑的教材。

3. 危機期：

我們對於綜合活動和吃飯時間的情形還不是很了解，所以，在設計教案的時候，沒有詳細地考慮可能會產生的問題，造成一個活動提早結束後，不知道怎麼樣應變，產生了一段空白的時間。我發現啟幼班的常規建立的很好，每天的作息也非常固定，不能隨意變動的，這樣可使每個小朋友進到教室，就能知道等一下要發生的事！也就因為這樣，我們對這些流程、學生習慣、班級常規、氣氛還不是很清楚，所以，感覺上還是老師在主導教學活動，而我們只是在一旁幫忙。(90/10/05 實習札記)

這三次的上課，總是有小朋友在哭鬧，有時候吵鬧的聲音幾乎要大過教學者的聲音了，剛開始都會有種想奪門而出的感覺，可能在既有的觀念裡面，總覺得上課的時候，小朋友就應該要安靜聽老師說話啊！老師要學生回答問題，或有疑問時，學生才能發言，教室裡那麼吵，怎麼上課啊？我想我還是不能適應上課時秩序不好，覺得在吵雜的環境裡，學生沒有辦法有效地學習，而且對老師來說，教室的吵雜代表老師的教學技巧有待改進。(90/10/26 實習札記)

加上學生沒有反應，所以不知道學生到底懂不懂，而且學生沒有給我們回饋，所以我們似乎教得越來越無力，難道老師的成就感是建立在學生正面的回饋上？(90/11/23 實習札記)

在大四啟幼班實習時，小芳老師曾經因工作嚴重挫敗而傷心難過，而後在老師的指導鼓勵下，再次燃起信心。

4.動盪期：

到了甲國小實習之初，帶著曾經努力過的經驗，滿懷信心地踏入實習場域。開學後，一路為鑑定、安置的工作而忙碌，又適逢教育部兩年一次之評鑑。小芳老師一直很忙碌，一下是行政實習，一下又是課務代課。但當下課與同在甲學校實習之實習生聊天時，小芳老師卻開始動搖待在特教班實習的意願。因為自己本身是自費生，害怕自己在往後甄試過程中，教學技巧不如一般普通班實習教師，而舉棋不定。

寒假中與一些師長、朋友長談過。寒假過後，小芳老師終於決定不再三心二意，她也調適好自己心境，重要的是她喜歡上資源班的學生，學生們的天真與體貼，使她在動盪的心中有了一份安定。

(四)小芳老師的教育理念

1.教育無他，「愛」最重要！

(1)過去當學生的經驗：小芳老師記得自己上大學以前不喜歡小孩子，或許當時是因為不知道怎麼跟年紀和自己相差那麼多的孩子相處吧！上了大學，參加社服之後，卻常常被小孩子單純的心思感動，同樣一件事，在大人的眼中，也許是平凡無奇，但是小朋友卻有令人驚嘆的見解，讓人覺得小孩子的世界裡有無限的可能。在大一的時候到機構當義工，看著孩子很認真學習，從不會到會，那種喜悅的感覺，一直提醒著小芳，讓他從此喜歡「教書」，喜歡和孩子相處。

(2)生活經驗：小芳老師個性深受爸媽教養態度影響，個性隨和、樂觀、待人誠懇、熱心助人，容易與人相處，因此與人建立了不

錯的人際關係。

(3)同儕間觀摩學習：小芳老師和學姊一起當義工，學姐說因為他們是智障生，所以比較不容易讓人接近，如果有這樣的情形發生了，不要灰心，但他們燦爛的笑容是那麼真，在活動過程中雖是辛苦但也讓小芳老師愛上他們。

(4)理論與經驗的實作經驗：師範教育教了一些理論、技巧、知識來協助面對未來教學，但真正接觸到孩子時，才知道有很多是在過程中才學的會，也因為有一顆愛他的心，願意來幫助他們的成長，於是就常要想一些花招吸引他們學習。

(5)當前實際教學經驗

在資源班的孩子大部分家庭經濟狀況不穩定，加上家長對孩子的教養態度不佳，支持性不夠，孩子對自己似乎都不能喜歡自己，更不可能表現出自己。在教室裡，通常沒有太多關愛的眼神，他們常常就是如此孤寂。小芳老師常主動接近孩子、關懷孩子，每每下課就有許多學生跑來跟小芳老師分享上課心得，這方面小芳老師是成功的。

我的教育理念，是以「愛」為出發點，這不僅是我的教育理念，更是我培養小朋友的根基，希望小朋友在這其中，不僅是快樂的渡過童年，更是懂得去「愛人」、「尊重人」、「體貼人」。從小的求學過程和家庭生活，讓我一直覺得心中感覺被愛的孩子就不容易變壞，尊重、了解和關懷，最能幫助孩子成長茁壯，因為它可以溫潤人心，讓人從懦弱、退縮轉為堅強、開朗(91/6/13 教學檔案)。

2.用心聽孩子說話，與孩子溝通；鼓勵孩子多說、勇敢表達自己

(1)過去當學生的經驗：在小芳老師國小時，班上有個語障的同學，她說話很不清楚，幾乎是沒有人聽得懂，以前班上有些調皮的男生總是喜歡欺負她，每當下課的時候，她都是一個人坐在位子上，沒有人跟她說話，也沒有人會找她一起去廁所或福利社，她一直坐

著，同時....沉默著，那時候覺得她好可憐，在她的童年裡，她一定不快樂。除了她的家人、師長，還有一小部分同學外，我不知道還有沒有人願意給她幫助，給她應有的尊重與接納。投入系學會及社團讓小芳老師學習到很多，除了行政上的運作，還有領導技巧及人際間的溝通、互動。跟著社團定期在假期中到偏遠的山地國小舉辦育樂營，常在活動設計過程中與孩子溝通接觸，常常被小孩子單純的心所感動，他們有不同於大人的見解需要我們傾聽。

(2)生活經驗：在日常生活中，能用自己熟悉的語言表達，應該是一件很自然的事，但有時候要面對自己不太有把握的事物，並表達出心中真正的意願，這份勇氣與能力是需經過鼓勵與培養的。

(3)師資培育的專業訓練：想想第一次上台試教的時候，原本是準備的很充實，流程也演練好幾回，課程內容也夠結構化，但就是無法完整表現自己。不是師資培育過程常有分組報告或經驗分享嗎？所以要能將自己表現出來不事件容易的事。

(4)理論與經驗的實作經驗：講故事給孩子聽，可以增加孩子的字彙，也可以增加與人交談的機會，並引導學生說出看法，孩子回答問題時，注意傾聽、面帶微笑、點頭或做口頭鼓勵。

(5)當前實際教學經驗的影響：在資源班，孩子願意跟小芳老師溝通也願意與他一起分享，但每當用心聽完孩子話後，孩子通常會說：不要告訴我們老師！這不知該讓人喜或憂，孩子或許不是不願講，而是沒有信任的人聽他講，甚至是怕說出來後會如做錯事般的被糾正。

每個人都是有故事的人，每個人的人生都是由喜怒哀樂累積而成的。所以我覺得老師應該要對孩子多觀察，多去了解孩子的家庭背景，完完整整的認識學生。記得當我是小孩子時，父母親常常告訴我們：「小孩子，有耳無

嘴。」小學的時候，很多老師嚴厲地告訴我們：「上課不能講話，排隊不能講話，.....很多時候都不能講話。」甚至上課的時候，有同學在說話，老師二話不說，手上的粉筆馬上丟了過去，而且百發百中，小時候，我們被教導成「乖乖聽話」的孩子，我覺得孩子的發言也是不容忽視的，老師常常會因為繁忙的課務而忽略了孩子當時的想法，澆滅了孩子的好奇心與創造靈感，這是值得自己警惕的地方。除了教導孩子知識之外，希望自己多去了解孩子的優點，也幫助學生發現自己的優點，幫助他們完成目標、追求卓越。成就所帶來的滿足會賦予孩子自尊(91/6/13教學檔案)。

3. 尊重個別差異

(1)過去當學生的經驗：一般人看到學生成績不好、學習動機不足、不喜歡唸書，就容易下判斷說小朋友"懶惰"，事實上或許大家都誤會了，也曾看到同學很認真唸書，成績就是不好，但當時大家都沒有去探究真正的原因。

(2)生活經驗：大一時小芳老師參加娜魯灣青年社，感覺很不自在，大家都黑黑的，笑聲幼特別爽朗，講話方式和我們和民族不一樣，也曾覺得無法融入，但當一起完成一些事時，也發現他們的天真、單純與樂觀，讓小芳老師學會了尊重每一個人之間所存在的個別差異。

(3)師資培育的專業訓練：接觸一個個案要先找出孩子能力的基準線，有的孩子注意力缺陷、過動，有的學習障礙或智能障礙這都些經過鑑定評估後才能找到他適合的教育目標與方法。例如：對於注意力缺陷、過動的孩子，下的指令要簡短、清楚，桌面上不能擺有其他雜物下單純的學習空間。

(4)理論與經驗的實作經驗：多元智慧理論讓教育家發現，原來「成就」不能只憑IQ，而是學會尊重多元智慧，因為個人的能力不一，就不該以統一的標準去衡量所有的同學。對學生學業的期望，要根據他們目前成就

水準而不是能力水準來規定作業或訂定成就目標。實施個別化教學，老師有自主權調整教科書的內容、增加自編自選教材、設計學習單，實施協同教學、合作教學以輔助個別化教學效果。若時間上應用許可如：課後活動班、空閒時間、社團活動、晨間活動等都可以依老師專長、孩子能力、及興趣，打破年級界限實施混齡編組的才藝教學。這樣就可以展現孩子的才華，肯定孩子的能力，讓孩子尋覓到自己的天空。

(5)當前實際教學經驗：小芳老師相信每個人都有與生俱來的思考學習能力，即使不刻意去教，他也能從環境裡自我學習。所以不論在日常生活或是在課業上，每個人都有特有的建構模式，會去建構出自己的想法，我們要尊重他或許比別人學的慢，但不意味他不能學。

集中實習時，我們常會感嘆在大班級教室中，一些特別優異或程度較差的孩子，往往成為教室裡的「客人」。對這些孩子而言，的確是一件不公平的事。了解學生的個別差異，並能考量差異，調整教學及對待孩子的方式，這是很重要的，我覺得這點是需要經驗累積及用心去體會的。老師必須知道學生的各方面資訊：學生愛什麼、怕什麼，過去的表現，如何吸引他們的注意。這些資訊都可以用來調整教學，而不是雞毛蒜皮的小事。優秀的老師能夠「讀」學生，從交談與作業中了解學生，觀察他們的互動。常常聽到學生大喊：你們都不了解我。身為老師的我們如果能試著進入他們的思維，相信會發現，問題根本不是如我們所想的，很多學生的問題是出於我們不夠了解學生，就像有些學生總是會拒絕寫功課，若是從老師的想法來看，這個問題很簡單，就是學生不用功、偷懶！所以老師可能會用打罵、留校直到寫完的方式來處罰這群不用功的學生，但是這樣的方式不是解決問題的好方法。這時如果老師能進入學生的思維，跟學生產生對話，或許會發現這樣的作業也許不太適合學生，或

是學生根本不了解作業的意義。(91/6/13 教學檔案)

4.多元的學習管道

(1)生活經驗：英語不好可以到補習班補習、可以去遊學、可以聽錄音帶、看錄影帶、到教會學...等許多管道，電腦、烹飪...等各項能力坊間參考書琳琅滿目，DIY 的資料太多了，在網路世界的流通，在在都以證明現代社會學習管道太多元，學習已不再只有單一場所，單一學習對象了而已。

(2)過去當學生的經驗：小芳老師在東清國小社服的經驗，曾安排了一課程，叫「小朋友活動設計、實施」，小朋友自己辦一個小小的園遊會，自己對園遊會工作人員做分配安排，並由小朋友自己決定他們的攤位要賣什麼東西。在討論的過程中，由小朋友自己推派出一個組長來主持討論，老師只在一旁做引導的工作。小朋友依自己的能力、興趣分配工作，有的人畫海報、做攤位的佈置，有的人去蒐集東西，像野菜、星沙、石頭、小花、畫和石頭彩繪等，小朋友分工做著自己負責的工作，這樣的感覺很棒！後來又進行了一個「角色扮演」的活動，活動主題是「搭飛機去旅遊」，小朋友都玩得不亦樂乎，對於我這也是一種新的學習！那裡的小朋友先備知識實在太少，能夠充實他們的生活經驗對小朋友而言應該有所幫助。

通常我們把上學該去的地方稱做學校，在這裏準備了教學資源與豐富的情境，我們可以讓學校看起來很溫馨，佈置得很特別，但是，學習卻不一定只有學校才能學到。忘不了第一次和原住民朋友上山時，看到飛鼠的喜悅，望著滿天的星星，耳邊傳來的蟲鳴鳥叫，還有拂面而來的微風，以及各種飛鳥、青蛙、爬蟲類、蝴蝶，在那塊不起眼的角落，快樂地生活著。一些生命力旺盛的植物，也在這裡生根成長，一個自然演替的精彩戲碼，正在上演著，很多的驚喜及體驗，讓我感動不已。當我們遠離大自然太久，就會逐漸喪失了創造力。我希望讓

孩子經常親近自然，真心去感受大自然的脈動，讓孩子更能體會大地的可敬與可愛。

(91/6/13 教學檔案)

5. 注意自己的言行、舉止

(1)過去當學生的經驗：小芳老師在國小遇到了教學很認真，是大家口中的「好老師」。一年級的導師慈祥、和藹的老師，讓小芳老師對「上學」不畏懼。二、三年級的導師雖是個男老師，他常鼓勵學生，讓我們覺得「自己很棒」！這個老師讓小芳老師第一次深深的感受到「老師的正增強，及對學生正向的期望，對孩子真的來說很重要哩！」而對小芳老師影響最大的，就是大學四年的導師，從老師身上，感受到他對自己的學生、對自己的學習或自己的人生所散發的熱忱，這股熱忱鼓舞了小芳老師投入了學習，讓她因此更富裕、生命更豐盈！

(2)生活經驗：人若因生氣而可以罵人、打人，那社會到處是暴戾之氣。立法院的吵吵鬧鬧，給了下一代不良的示範。

(3)同儕間觀摩學習：有一次試教時，因班上孩子哭鬧影響上課秩序，原班老師拿出藤條用力敲打桌子，發出很大聲響，孩子是立刻安靜下來，但也讓在場的人很不舒服，而學生是特殊兒童當此情境再詞出現實他們是否也模仿。

(4)師資培育的專業訓練：老師的以身作則比忠告更有價值。

(5)理論與經驗的實作經驗：偏差行為可運用行為改變技術做矯正，人絕不要因一時的氣憤而處罰孩子，因為一時生氣的衝動常會造成無法彌補的傷害。

(6)當前實際教學經驗的影響：「你很棒喔！」老師是鼓勵者、讚美者，藉由正向增強增進學生學習動機，而不用辱罵或恐嚇來達到學習目標，因為這效果只是短暫的。孩子很脆弱、很容易受傷，常常因為老師一些無心的言語或舉動，就受到傷害，因為老師的話真的很有影響力，對小孩子來說，老師很重

要，我們的一句話造就學生，可是我們的一句話也可以毀了學生。一般人到大學的時候，問他一個問題：你一生中最難忘、影響你一生的是誰？大家通常會回答，爸爸、媽媽，或者是---老師，每天有無數的時刻，我們都在面臨抉擇：我們可以用稱讚或羞辱的方式，我們可以肯定孩子，也可以否定他，希望未來自己可以成為呵護孩子的老師。另外，老師也常常因為自己本身的情緒或身體狀況而影響自己對待孩子的態度，當自己穩如泰山的時候，才可以處理孩子的不安，當自己輕鬆自如的時候，才能安撫孩子的恐懼。所以我覺得好好照顧自己就是幫助學生(91/6/13 教學檔案)。

6. 善用「老師」角色權力

(1)過去當學生的經驗：小芳老師一直認為自己是幸運兒，她一直碰到很好的老師讓她喜歡學校、喜歡讀書甚至喜歡當老師。我應該努力記住這些帶給我美好生命影響的老師。仔細的想想，這些老師是如何做到的？老師如何給我我的需求？還要努力地效法這些老師，同樣地帶給我的學生好的影響。(91/6/13 教學檔案)。

(2)生活經驗：參加社服、機構義工，教會了孩子許多不知道的事原來事件快樂的事。那裡的小朋友的先備知識實在太少，能夠充實他們的生活經驗對小朋友而言應該有所幫助。所以我很讚同老師上課的時候說：「小朋友的先備知識缺乏，可以教的東西很多。」可以教小朋友的東西實在太多、太多了。(89/12/28 實習手札)

(3)師資培育的專業訓練：老師要清楚教什麼，要學生學會什麼，引導學生學習，鼓勵學生創造的表現。

(4)理論與經驗的實作經驗：老師除了教書，也教生活。融入生活經驗在教學裡會有事半功倍的效果，藉由補充教師的生活經驗，小故事、謎語...等，或者設計貼近小朋友生活經驗的活動，學生不但對這些會較有興趣，而且也利用這個方法來管理學生秩序，所以如何

吸引小朋友的注意力也是很重要。教育不只要培養聰明的孩子還要教他有顆溫暖的心，用健全人格、負責的態度面對積極的人生。

(5)當前實際教學經驗的影響：讓孩子選擇他最愛的去學習，相信他的生活一定充滿活力，學習一定是主動的。

在教室裡，我覺得老師擁有很大的權力，去營造課室氣氛的權力，讓孩子在教室裡悲傷或快樂的權力。希望以後我可以運用權力去創造好的結果。去社服及試教的經驗多了之後，開始覺得「教書」是件重要的大事，是件令人期待的大事，每一天，老師都有機會打開孩子的世界，給孩子改變人生的事和經驗。期許自己把握這樣的機會。

小芳老師一直認為參加社團帶給她影響最大，尤其是去山地國小社服那些日子，在那裡她看到偏遠地區教育資源的不足，很難想像在生活富裕的台灣社會中，竟然還有這麼原始的地方！蘭嶼地區的小朋友連鉛筆都很少，有時候爸媽到山上工作，孩子一整天沒東西吃。記得東清部落的張牧師說過一句話：「把生命放在最需要的地方」。帶著這句話，小芳老師重新思考生命的方向及意義，也學會了「珍惜」！蘭嶼地區有很多發展遲緩的孩子或特殊兒童，在那裡，這些孩子被大家看成是「被惡靈附身」的，沒有人想靠近，這樣的孩子幾乎是被放棄了。小芳老師：很心疼這樣的孩子，或許我一個人的力量真的微不足道，但是我真的很想盡一點力，去幫助偏遠地區的孩子！

結論與建議

本研究目的究竟所關注的是什麼呢？簡單說來就是「如何在實習的過程中，建構並成長其實務知識而成為一位稱職的特教老師」。在教學時，個案教師如何運用個人教學知識發展他們的專業智能，以協助學生進行有意義的學習，透過兩位教師的敘說與省思，探究特教

實習教師之實務發展，本章先綜述結論，再根據研究提出建議，提供作為師資培育機構與未來研究參考。

一、結論

(一)特教實習教師實務知識內涵

從兩位實習教師的研究中發現：他們的教師實務知識皆以學習者知識為中心，在情境知識脈絡裡發展出自己的實務理念，漸而改變並形成實務知識。

1.自我知識方面：教師個人價值觀、知覺與信念，不論實習教師或專家教師都必須依既有的知識與信念來建構新的實務知識，然後又發展出新的理解，也融入於情境中來決定如何運用。

兩位個案教師在這方面發展都傾向較積極面，並以學生為中心的思考模式。隨著接觸特殊兒童頻率增高，一直思考如何成為一個好的特教老師，而後也愈來愈瞭解特教老師其實要的不多，不會奢求孩子進步多少，只是盡力找到孩子興趣，協助他發展優勢能力；再者，對學生要用同理心，主動接近關懷學生，並尊重學生多元能力間的個別差異；第三、遇到挫折要適時調整，並告訴自己期許自己漸漸可以是好的特教老師。

2.教學法知識方面：兩位個案教師在教學法知識建構過程，不外乎是想讓學生在生動教學活動中，學習到適應生活的功能課程。研究觀察上課發現：一、他們在學生學習過程中，常用鼓勵與讚美，讓學生學習看重自己，建立自信心的開始。二、在教學前的準備工作，從教案敘寫開始，試著先瞭解孩子起點行為，而後發現分組教學更有利於教學活動之進行，於是以分組教學為主。對於學生間之個別差異，訂定不同課程目標與教案設計。三、教學活動設計，善用教具與遊戲；講解舉例注重生活經驗；講解語句具體明確；教學中開放自己並不吝加上肢體語言，來協助學生學習。並從教學實際活動裡體驗到：不可能有一套教學法可以

適用於所有的學生。四、功能性活動設計要多於認知活動設計。

3.一般教育學知識方面：兩位個案教師在師院求學過程中，學習教育理論的態度與做法不同，以致於對學生的學習歷程了解並不一致。例如：小朱老師認為孩子可以自由選擇想學的內容，所以上課中要學生參與但並不強制；但小芳老師卻深怕孩子一個不注意就遺漏了重點，而千方百計想辦法補救孩子學不來的地方。特教老師之所以專業在於使用鑑定工具的基本能力。

兩位實習教師在學校實習課裡都有實際操作鑑定測驗工具之機會，但研判與診斷是後續該在學習的經驗。大三開始的個案輔導、補救教學，到大四集中實習，甚至到了甲國小當實習教師，學生基本能力與障礙情形都可藉助於輔導老師轉述，但對於日後實習教師是否具備使用鑑定工具之能力則備受考驗。若於研習進修過程中，取得實務經驗並充實能力，有助於日後身為特教老師時能獨當一面。二、兩位實習教師善用所學，對於認識特殊兒童身心發展與不良心理適應特徵，不遺餘力，長和輔導教師談學生情形，但當輔導教師希望他們自己做溝通時，對自己沒信心，仍無法肯定自己專業的知能。教學中善用行為改變技術，對於問題行為為適時介入處理，觀察發現：其中以代幣制度及增強原理最常使用。三、IEP 編寫能力欠缺，IEP 的編寫須花很多時間編擬，這可能是師資培育過程中訓練不足，但經實習歷程裡，觀摩輔導教師漸漸從見習中概念建立，必有助於日後實務知識之發展。

4.對學習者知識方面：兩位教師專心於各項研習，試圖增加自己這方面的專業智能，以便在更短的時間內能為個案編寫適合的教學計畫。特教實習教師所接觸的孩子必然是有許多能力差異，對於各類障礙學生之輔導策略必以「對學習者知識」為基礎，若在實習課或實習過程中能有機會做接觸，對於專業與實務知識發展更有助益。兩位實習教師在學校實習

課裡，觀摩過不同型態的班級經營或參觀教學，踏入實習場域時，對於學習者知識之建構幫助必然多。

5.教學情境知識：在普通學校中，資源班是很特殊的，而與班級、家長、學校與行政主管互動中會形成實習教師實務知識的發展，情境是獲得支持與協助，實習教師對情境知識之獲得會具積極面。特教班有一不同障礙類型而有不同安置型態，情境知識格外重要。兩位實習教師同在資源班服務，對資源班功能與運作模式都是初次接觸，這一年實習的經驗是難得的，因為資源班的孩子障礙程度輕，甚至有些是隱性的，再教育的成效很大，不得不重視。

6.學科內容知識：兩位教師除了參加同儕間之讀書會，也積極參加一般普通班之研習活動，並與同事相互討論，充實個人學科內容知識。

從上述中可知特教實習教師實務知識有：1.自我知識：有挫折時能適時調整自己。尊重學生多元能力間的個別差異，協助其發展優勢能力。2.教學法知識：善用教具與遊戲，注重生活經驗，功能性活動要多於認知活動，講解話語要具體明確。3.一般教育學知識：1、積極培訓使用診斷評量工具的能力；2、針對學生能力、障礙情形能做診斷分析，編擬 IEP 的能力的在訓練，能事切的設計教學方案。4.對學習者知識：常與親師溝通，善用資源，增進學習者起點行為之診斷，以利編寫個別化教學計畫。5.教學情境知識：對於不同障礙類型學生不同的安置與教學活動之設計。6.學科內容知識：積極參加各項研習並與同儕與同事做討論。

特教實習教師實務知識的發展：1.特教實習教師實務知識之

發展皆在於自我知識主導運作，「如何成為一個好的特教老師」是促使他們實務知識發展的動力：當特殊老師要有奉獻的精神，能把自己的能力奉獻出去也是很好的，不一定因此激起更多的回應，來不斷修正自己原有的想

法，同時，也可以從中獲得不一樣的啟示。不當永遠的老師，要當永遠的學生。2.特教實習教師實務知識之發展受過去經驗影響很大，尤其是社團經驗：教育要根據孩子的特質和生活條件來啟發，也要教化孩子善於把握手中現有的一切，去發揮、去成長、去實現人生，尊重不同的文化差異。3.「實際教學經驗」是特教實習教師實務知識之發展關鍵：特教實習教師將來面對的是多種類別學生時，實習制度中實際教學經驗就顯得格外的重要。4.屬於特教實習教師教個人的想法不易改變，但屬於技術層面的知識就隨實際教學情境的改變而不同。5.特教實習教師實務知識發展其內容有交互作用。

(二)特教實習教師實務知識發展歷程

小朱老師在大學三年級實習課開始之初，面對一些困窘並不以為意，凡是仍以樂觀想法去處理，以為時間過去、對學校生態熟悉，問題自然就能迎刃而解，而未能對教學做另一番省思(蜜月期)。在實習多次後，小朱老師漸漸發現無法進行預定教學活動時，於是開始討論或努力尋求更豐富的教材或吸引學生注意的教法，也開始檢討自己的角色，希望能增加臨場應變的能力增進教學技巧(適當教材教法尋找期)。進入資源班實習之初，對於教材教法之陌生，除了每天需要研讀教學指引之外，尚須協助班級與行政事務，讓小朱老師有疲於奔命的感覺，對於學生與上課秩序常常未能掌控而導致教學進度擱置。在理想與現實衝突中，使得小朱老師想放棄特教班實習，只想多讀點書，未來甄試教師並不抱期望，代課也可以(危機期)。經小朱老師思考反省、同儕經驗交流及輔導教師指導，漸漸的小朱老師重拾起信心，也漸漸對特殊兒童與教育工作有了另一層次的看法，在調適成功後有了對自我的教育理念形成(動盪期)。

小芳老師參加多項社團經驗，從札記中可閱讀到小芳老師時時在檢討自己的角色，並尋求適當的教材教法，這些經驗的累積與轉變，

應該是小芳老師參加社團帶給她比一般同學更不一樣的生活歷練和社會化過程。對於特教老師該面臨的孩子障礙狀況，心中早已有了認識，對於蜜月期也有可能更早度過了。從札記中，研究者發現：在大四以前，小芳老師一直處於適當教材教法尋找期，她虛心向同學、老師請教，在實習或觀摩過程中勤做筆記，試圖尋找更豐富的教學技巧與活潑的教材(適當教材教法尋找期)。在大四啟幼班實習時，小芳老師曾經因工作嚴重挫敗而傷心難過，而後在老師的指導鼓勵下，再次燃起信心(危機期)。曾因自己本身是自費生，害怕自己在往後甄試過程中，教學技巧不如一般普通班實習教師，對於特教班實習舉棋不定。寒假中與一些師長、朋友長談過後，小芳老師終於決定不再三心二意，她也調適好自己心境，重要的是她喜歡上資源班的學生，學生們的天真與體貼，使她在動盪的心中有了一份安定(動盪期至安定期)。

綜合以上，特教實習教師實務知識轉變歷程：1.知識是學習的行動力(蜜月期)：職前教育、實習課程與實際教學活動影響著兩位實習老師的學習。因自己的學習能力、反省能力和與他人合作的能力才使實務知識擴充、更實際。2.知識改變是因實務教學工作之需要(適當教材教法尋找期)：當面對教學無法順利或有瓶頸時，尋求另一種方法或做思考的改變，才能使教學更順利。3.相互合作成為知識的行動者：在危機期、動盪期能有同儕或師長的協助與合作，積極去面對所遭遇之困境，才有可能繼續在教育崗位努力下去，成為知識的行動者而非只是被動的使用者。

(三)特教實習教師教學實務知識的轉變歷程

特教實習教師教學實務知識的轉變歷程中深受過去經驗的影響。其中又以過去當學生經驗、生活經驗及師資培育的專業訓練影響層面較廣，在學生時代同儕間互相觀摩學習，經驗的交流與師院教授課程的講授安排，讓實習

課豐富，也累積了不少教學經驗與能力，提升了特教專業智能與實務知識。參加社團的實務經驗可充實生活經驗，進一步增進實務知識的發展。

一、建議

根據上述的研究結論，可以瞭解教育實習制度對教學成長之路有一定的影響力，以下試對實習教師、師資培育機構、教育行政機關及未來研究方向提供以下建議：

(一)實習教師方面

1.積極參與相關社團活動，參與義工服務，以協助自身實務知識的成長：特殊教育所要接觸的學生不會在日常生活中就隨機可見，若要日後對各類障礙的孩子有更早或不一樣的認識，就有賴於學生時期多參與義工服務機會，以增進生活經驗。

2.實習教師應成立類似讀書會的小組或團體，彼此共同建立寶貴知識或經驗交流：在實習過程中有小組一起觀察研究，可以及時指正缺點並適時修正教法，讓好的教材教法得以流通。單打獨鬥的時代已過去，現代是合作學習的時代，同儕互相鼓勵會讓不安與動盪減至最低。

3.鼓勵多參加進修研習，唯有終身學習才能提昇教師知識品質：在學校養成教育裡，專業知識的理論學習很多，當與實際教學情境相配合時，總覺得無從發揮。實際教學活動需要更多實務知識，透過研習與專家教師之指導，對教師知識品質更能提昇。如：IEP 編寫能力。

(二)輔導教師方面

1.給予實習教師教學活動後討論指導：實習教師上課時務必在場指導。必要時可錄音或錄影，一起做反省。

要求實習教師養成勤寫日誌的習慣，從中可得到教學省思。

2.全心給予實習教師實習機會，鼓勵從教學中發現問題提出討論，一起做行動研究。

(三)師資培育機構方面

1.提供教學實際教學現場教師對話的課程，使理論與實務辨正，並且對學習者知識有先一步認識：根據研究結果實習經驗對於實務知識之發展影響深遠，但又因實習場域的難尋，使得特教實習教師難以理論與實際互相結合運用。若有結合現職在國小場域教學的實務經驗與師院培育過程的課程對話，並適時反應學生身心發展與學習困難，更能直接體驗與反應。

2.輔導教師之慎選：實習教師在有經驗的實習輔導教師的指導下，對實務知識之建構才能更完整，而不是學校眼中的廉價勞工。

3.多觀摩、參觀及實習：實習課程儘量安排各種不同障礙類型的實習場域，讓尚未進入職場前就有先備經驗，當再次面對不同障礙類型的學生時而不慌張。

4.培育準老師具備行動觀，學習整合理論與實際：師院實習課課程安排應具備情境化與實務性，及早幫助實習教師養成行動學習的觀念，懂得將理論與實務結合，隨時有應變之能力。如：鑑定工具之使用與研判。

5.增設多種類別之專業智能：特教教師採大分類，主修身心障礙類中任何一類畢業及取得身心障礙類教育教師證書。建議應進一步考量專長領域，實習課程可安排分組選修以達專業之技能。

6.各師院特教系應發展自己特色，多一些專門課程知識或加長實習課程之時數，以充實專業技能。

(四)教育行政機關方面

1.檢討特教教師培育方式：現階段大學部特教系學生，係由高中畢業後選填志願而進入特教系就讀，其當時選擇生涯的成熟度不夠，接受訓練過程，或許發現與自己價值或信念不符時，卻為時已晚，要不停做在職訓練。

2.廣設小學在職教師 30 學分班之在職進修：現階段融合教育需要更多有特教理念的老師，共同為這群隱性障礙的學生做更妥善的服務。又取得教師資格的普通班教師，對課程多

一份熟悉，在輔導學習障礙的學生更得心應手。

(五)對於未來研究方面

本研究所採取是同一師院之特教系學生，建議以後研究方向：

1.可針對專家教師與生手教師，或是以師院生和一般大學教育學程培訓之特教系學生，進行相關性比較。

2.可針對不同學校、性別、實習縣市(城市或鄉村)等實習教師做探討比較。

3.可針對特教服務於不同障礙類型之實習生，再做實務知識之探討。

4.可針對特教實習教師的實務知識內容做深入個別探究。

參考書目

(略，若有需要請洽原作者)

A Research on Practical Knowledge Development for Special Education Student Teachers in Primary Schools

Chunn-Hwa wai
National Taitung University

Tsai-chen Kao
Ma Lan Elementary School

ABSTRACT

The main goal of this research is to discuss the practical knowledge development for special education student teachers, aiming at investigating the development progress of teacher practical knowledge for case-study teachers. Two student teachers graduating from teachers college were picked up to participate in this research for case study, and then gather and analyze data by observation, inquiring, and document analysis. We have come to the following conclusions.

First, the practical knowledge of special education teacher includes knowledge of self, pedagogical content knowledge, general pedagogical knowledge, content knowledge, knowledge of the milieu of teaching, and knowledge of learner. The practical knowledge of one teacher might be different with others' due to his special character. The practical knowledge of these two student teachers is based on the knowledge of learner, and developed under various education contexts.

Second, the development progress of practical knowledge for special education teachers includes four periods. They are the honeymoon period, the period of searching for material and ways of teaching, the crisis period, and period of learning to get by of failure.

Third, practical knowledge is related to pre-career education, externship courses, and practical teaching activities, especially for those experiences of learning as a student, of the normal life, and of the training courses in teachers college.

Externship is the key period for promotion of teacher practical knowledge. It is important to help those student teachers to be skill in this period. According to our conclusions, we give several suggestions to student teachers, teachers colleges, educational governments, and future researches.

Keywords: teacher practical knowledge, special education student teachers

