

東台灣特殊教育學報

第二期



國立花蓮師範學院特殊教育學系、中心 印行
中華民國八十八年十二月三十一日

序

近年來，由於民主思潮及人本主義的衝擊影響，個人潛能開發及全民教育機會均等的理想，已成為各先進國家共同追求的目標，而特殊教育之發展，即在因應此一潮流，藉實施個別化教育，以幫助特殊學生發展共潛能，並進而實現教育機會均等的理想。

從另一角度而言，評量一個國家的政治是否民主，經濟是否發達，教育是否進步，以及社會是否公平正義，亦可由該國特殊教育的發展情形來觀察，將此作為衡量的指標之一。

我國特殊教育發展迅速，由智能障礙兒童教育的研究，擴及視障、聽障、語障、多重障礙、自閉症、資優教育……等各領域，不但在數量和範圍上有所擴充，即在教學輔導及研究的品質上，也是日新月異，究飛猛進。

本學院於民國七十一年五月成立特殊教育中心，後於民國八十六年八月成立特殊教育學系，向來積極推展特殊教育各項服務，因有感於特教新知傳遞之殷切與需要，乃於七十三年一月起出版「特教叢書」，及八十年十月開始發行「花蓮師院特教通訊」，藉以提供特殊教育工作者，更多專業知能彼此交流與分享的機會，期能拋磚引玉，促進學校和各界對特殊教育工作的重視與研究，盼能讓特殊教育受教者發揮其最大內在學習潛能，此外為能促本學院同仁及學者專家關注特殊教育之研究發展，特於民國八十七年九月創刊「東台灣特殊教育學報」，一方面強化特殊教育學術研究之品質，一方面彰顯東台灣對特殊教育研究發展的投入與關懷。

本院同仁平日孜孜不倦於教學與研究，而叢書、論文集、學報等又匆促付梓，疏漏之處在所難免，尚祈先進賢達不吝鞭策與指正。

國立花蓮師範學校校長

陳伯璋

民國八十八年九月

東台灣特殊教育學報

第一期

目錄

1. 學前障礙幼兒語言評量與需求調查之研究..... 林坤燦 1
2. 原住民特殊學童特殊需求之初探——以花蓮地區為例..... 洪清一 37
3. 花蓮市青少年「勇於說不」之表現——原住民與非原住民之比較..... 陳心怡 89
張德勝
4. 自編「發展遲緩幼兒課程」評鑑之研究..... 黃榮真 105
盧台華
5. 社區本位教學的思想淵源與教學應用之分析研究..... 張勝成 133
王明泉
6. Comparison of WISC-III Regression Lines across Gender and Region for School Achievement Prediction in Taiwan..... 陳心怡 159

學前障礙幼兒語言評量與需求調查之研究

林坤燦

摘要

本研究先實際評量花蓮地區包含醫院、教養機構及國小所附設學前特教班障礙幼兒合計 62 人，分析其語言能力表現與語言障礙情形；再進一步實地訪問調查此等學前特教班教師、家長與障礙幼兒，對語言學習需求的諸多反應。主要研究結果如下：

1. 學前障礙幼兒大多數具有語言發展遲緩或語言明顯偏差的現象。其中，語言理解略佳於口語表達，錯誤構音較多則有：ㄗ、ㄘ、ㄊ、ㄋ、ㄌ、ㄍ、ㄆ、ㄇ、ㄏ、ㄏ、ㄏ等。
2. 有關語言學習需求方面，障礙幼兒計有十九項，家長反應有八項，教師亦反應有八項。
根據研究所獲結果，提出五項具體建議以供參用。

Appraisal and survey of the language

ability for disabled preschool children

Lin, Kun-Tsan

This study first appraised the language ability for a total of 62 disabled preschool children from hospitals, institutions, and schools in the Hualien area, then surveyed relevant school teachers, parents, and disabled preschool children themselves about their needs in the process of language learning. The major findings were:

- (1) Majority of the disabled preschool children show the delayed language development, or the problems of language disorder. Among various abilities, these disabled preschool children perform better on language comprehension than on oral expression. Most articulatory errors are related to Chinese phonemes, such as “ㄉ、ㄊ、ㄋ、ㄌ、ㄍ、ㄎ、ㄑ、ㄒ” .
- (2) Concerning the needs in language learning, there are a total of 19 suggestions raised by disabled preschool children, 8 by parents, and the other 8 from school teachers.

Final results suggested five suggestions for future consideration.

壹、緒論

一、研究動機

「語言」領域的能力與表現，在人類溝通功能上，扮演極為重要的角色。林坤燦（民 76）即提出「語言」具有多項重要的功能如下；1·工具性：語言本是人謀求生存的工具、手段或方法；2·傳達：語言是人類表情達意的溝通工具；3·統整：語言統合了所謂外在語言（口語表達）與內在語言（認知、思考）成一整體；4·規範：人的行為需經由語言予以規範；5·社會互動：語言亦是人際互動的工具。可知，語言領域的教導是人類各種學習與生活適應的基礎，其他各領域的教學亦需藉由語言互動而實施之。

對大多數的身心障礙幼兒來說，語言發展遲緩與缺陷是其普遍存在的現象，如何具備語言溝通能力是他們最需要致力克服的問題所在（曾進興，民 84）。一般而言，先認識正常兒童語言發展與特徵，進而比較瞭解障礙幼兒語言發展遲緩與缺陷情形，再經語言評量程序獲知幼兒語言的特殊需要，據以研訂適切的語言教學活動方案，介入方案一段期間後評估其語言成效。採用此等周詳的問題解決程序，或許可以尋得消除或減輕幼兒語言發遲緩與障礙的有效途徑。

（一）幼兒語言發展遲緩與語言障礙情形

Monson, Taylor, & Dykstra（1988）指出一般嬰幼兒口語的發展，肇始於嬰幼兒聽周遭的話語，而且嚐試模仿其所聽到的語音，再依其需求實際練習，形成在其周遭有意義的語詞。可見，

嬰幼兒語言的學習深具功能性。另嬰幼兒的語言亦是發展而來的，Drew, Logan, & Hardman (1988) 即指出幼兒重要的語言發展特徵如下：1 · 出生：哭叫；2 · 一至二個月：發出咕咕聲；3 · 三至六個月：呀呀學語；4 · 九至十四個月：說出第一個單字；5 · 十八至二十四個月：說出第一個句子；6 · 三至四歲：能使用基本句；7 · 四至八歲：正確且清楚說話。

大多數幼兒隨著成長皆具有正常的語言發展，惟有少數幼兒在語言發展過程中出現問題，呈現有語言發展遲緩或語言障礙等現象，此等少數幼兒以具有障礙及特殊需求的幼兒為多。先就幼兒語言發展遲緩而言，鍾玉梅（民84）提出多項特徵如下：1 · 嬰兒期過於安靜，或對大聲音缺乏反應；2 · 二歲仍未出現任何語彙；3 · 三歲仍未出現任何句子；4 · 三歲後，說話含糊不清；5 · 五歲後，語句常有明顯錯誤、不正常節律或語調、構音不正確、聲音異常等現象；6 · 年齡越大，說話越少或越不清楚。再就幼兒語言障礙而言，柯平順（民86）概分有「說話異常」（speech disorders）與「語言異常」（language disorders）兩種情形。前者幼兒說話異常係指幼兒說話不正常的現象，明顯異於一般幼兒的說話表達，如：構音缺陷、聲音缺陷、語暢缺陷等；後者幼兒語言異常係指幼兒語言的語音、句法、語態、語意或語用等，較同年齡幼兒有明顯偏差的現象（Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996）。

由於各類身心障礙的鑑定與評量，在幼兒時期較少能有效且正確的判別，惟不同障礙類別幼兒所獨具的語言障礙狀況，仍有其主要特徵與問題。下面特舉智能障礙、學習障礙、自閉

症與失語症等四類幼兒為例，說明之：

1. 智能障礙幼兒語言特徵與問題：

Beirne-Smith, Patton, & Ittenbach (1994) 指出，針對說話與語言困難的發生率而言，被鑑定為智能障礙者的發生率高於未被確定者。此一結果並不意外，因為認知能力與語言發展原本就關係密切。大多數智障兒顯而易見的說話問題，係發音及讀字的困難。一般發音錯誤，包括有替代音、省略音、添加音或扭曲音等，使說話的理解度降低。至於，伴隨智能障礙常有語言異常問題，則包括有語言發展遲緩與有限字彙的使用等。

2. 學習障礙幼兒語言特徵與問題：

洪麗瑜（民84）論及學習障礙的特徵時，有關語言的相關問題，茲彙整分述如下：

- (1) 出現口語方面的困難，係多數學習障礙定義所共同認定的特徵。可見，學障兒童出現語言困難者不在少數。
- (2) 很多學習障礙者在幼兒就出現語言學習遲緩的問題。
- (3) 學障兒童在接收語言方面的困難，包括有：覺知語言的能力、聲音的回憶、說話的理解等，多較一般兒童為差。
- (4) 學障兒童在語言的處理與語用方面，也較一般兒童為差。
- (5) 注意力缺陷及過動兒出現表達性語言的障礙比接受性語言的障礙為多。

3. 自閉症幼兒語言特徵與問題：

曹純瓊（民85）論及自閉兒語言溝通能力的特徵與問題，茲摘要分述如下：

- (1) 大多數自閉兒有語言發展遲緩與異常的現象，約有

30-40%的自閉兒無說話能力。

- (2) 部份自閉兒縱有口語能力（約為五歲正常兒童的語言水準），惟其口語表達卻未使用於溝通之用。
- (3) 自閉兒自發性溝通行為很少，大多使用身體碰觸方式來表達需求。
- (4) 自閉兒語言表達明顯呈現出代名詞反轉現象，如：你、我、他等代名詞的混用。
- (5) 自閉兒最常出現回響語，亦即鸚鵡式語言，無意義的複誦他人話語，可分為即刻回響語與延宕回響語兩種。

另郭煌宗（民 86）亦提及自閉症幼兒具有明顯的溝通障礙，包括有：無溝通動機、不會溝通、拒絕溝通等現象，在人際互動關係的開始與維持上，皆出現困難。

4.失語症幼兒語言特徵與問題：

柯平順（民 86，頁 125）提及失語症幼兒的語言特徵與問題，茲詳述如下：

- (1) 表達性失語症的兒童，在使用字詞時，有其困難存在。他可能會描述一件物品，或說明它該如何使用，卻說不出它的名稱。詞彙的量比其同儕少很多，語法上的組合精確度也不如同儕的水準。
- (2) 接受性失語症的兒童，他能聽到他人對他所說的話語是什麼，但是無法將之意義化，或是無法依循指示做事。如要他「到餐桌去，將上面的葡萄拿過來。」時，他會因無法瞭解說話者的意思，而不知道該如何做。

雖然上述明白指出，各類身心障礙幼兒的鑑定與評量，年

齡愈小愈少能有效且正確的判別。不過，有關障礙幼兒語言的評量仍屬必要，其目的在詳細瞭解障礙幼兒的語言能力、語言缺陷與語言需求，做為後續語言教學方案設計、研訂與介入的重要依據（Chasty & Friel, 1993；黃瑞珍，民 85）。

2、 障礙幼兒的語言評量情形

(一)障礙幼兒語言評量目的與內容

障礙幼兒語言評量的目的在詳細瞭解其語言能力與語言缺陷，做為後續語言教學方案設計與介入的依據。Chasty & Friel（1993）指出特殊需求兒童的言語困難，經父母與教師的觀察或是語言治療師的診斷，某些個案顯現出在語言能力的若干限制，如：語言表達困難、接受語言困難、閱讀能力差等。

劉麗容（民 84）亦指出語言評量的目的在於尋找孩童的語言能力，特別是語言的理解與表達，句括：詞彙、語法、語音、語韻、聽力理解、語用、閱讀與寫作等。另黃瑞珍（民 85）則強調完整的語言評量必須深入各語言層面，包括：1．語意層面：字義、句義等；2．文法層面：語形、語法等；3．語用層面：溝通意願、會話能力等；4．語言知覺能力：語音知覺、字義知覺、文法知覺、語用知覺等。

(二)障礙幼兒語言評量方法與程序

在確定障礙幼兒語言評量的目的與內涵之後，語言評量的重點工作，尚有語言評量的方法、程序與工具等，茲分別詳述如下：

1.評量的方法：所謂評量，係透過資料收集的方法，諸如：使用測驗工具（如檢核表、主客觀測驗等），觀察、訪談等，再依收集而獲的諸項資料予以判斷，提供適切介入以滿足個體特

殊需求的一種過程。至於，語言評量則是指運用觀察、測驗、訪談、資料分析等方法，進行瞭解個體語言能力與特質，用來探討個體在學習情境中與個體既有成就及可能發展，做為提供適當語言教學方案介入的保證（傅秀媚，民87）。

本研究探討國內外有關文獻，提出語言評量方法的一般使用原則如下（Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996；林美秀，民82）：

- (1) 儘可能獲得詳盡且正確之描述幼兒語言及溝通能力的主客觀資料。
- (2) 所能獲得的語言評量資料，主要能來自與幼兒經常接觸的成人（如家長、教師等），所直接觀察而獲得的。
- (3) 父母是最能提供個案過去與目前語言能力的主要發訊者。
- (4) 從父母獲得語言資料的普遍方法，有填答問卷、面談、與孩子互動情形等。
- (5) 從教師、語言治療師及相關特教專業人員等之書面資料，或直接面談的語言資料。
- (6) 標準化的語言測驗所施測而獲得的語言資料。
- (7) 運用非標準化的語言測驗蒐集幼兒的語言樣本，並分析其語音、語意、語法及語用等情形。

2.評量的程序：劉麗容（民84）將整個語言評量的過程，分為六程序加以說明，包括：(1.)收集資料；(2.)系統性觀察；(3.)面談；(4.)評量溝通能力；(5.)正式語言測驗；(6.)徵求意見，提供治療與教育建議。茲就此等評量程序，具體實例如下：

- (1)對個案初步接觸。

- (2)由重要成人（父母、教師等）描述語言及溝通障礙情形。
- (3)初步瞭解個案語言問題癥結。
- (4)觀察幼兒在家中、教室、遊戲等不同情境與人互動情形。
- (5)面談（與幼兒、父母、教師等談話或使用問卷）。
- (6)非正式語言評量，蒐集幼兒語言樣本。
- (7)正式語言測驗，蒐集幼兒客觀語言資料。
- (8)彙整觀察及測驗結果，確定幼兒語言困難與障礙。
- (9)與其他相關人員交換意見、討論，確定所得資料及判斷的正確。
- (10)提供語言教學方法或語言治療建議。

從語言評量的方法與程序看來，特殊幼兒語言的評量趨向於多元化及多樣化，必須多方面蒐集語言資料，其中語言測驗工具扮演著相當重要的評量角色，實有必要詳加探究。

（三）障礙幼兒語言評量的工具

前述提及障礙幼兒語言評量的主要方法，不外乎觀察、訪談、使用測驗等。其中，觀察及訪談所使用的工具大多是自編的觀察表或訪談表等，惟有使用測驗必需借重標準化或非標準法化之測驗工具。是故，論及障礙幼兒語言評量的工具，可著重於語言測驗工具之探討與介紹。

國外適用於學前幼兒的語言測驗及評量工具種類繁多，而且有一共同趨勢，即語言發展的評量與智力功能的評量日趨相似，兩者之間的差異很難分際。舉例而言，「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」（Peabody Picture Vocabulary Test-Revised；PPVT-R，1981）有時被視為智力測驗，但不同專業的觀點視其測驗架構，更

適合視為一種接受性語言的測量工具（Drew, Logan, & Hardman, 1988）。

另「伊利諾心理語言能力測驗」（Illinois Test of Psycholinguistic Abilities；ITPA）也類似被視為評估語言的另一項測驗工具，其目的在測量適當的語言歷程，診斷個別兒童心理與語言功能之長短處，以便實施教育診療。事實上，不同程度的正當性與標準，可發展出不同的語言評量工具，諸如：「Houston 語言發展測驗」、「Mecham 詞彙語言發展測驗」、「Utah 語言發展測驗」等。此外，應用行為分析（applied behavior analysis）的語言行為評量，以及由語言教學方案本身所發展的課程本位評量，如 Distar 語言方案等，皆是具有效用之語言評量工具（Beirne-Smith, Patton, & Ittenbach, 1994；Drew, Logan, & Hardman, 1988；林坤燦，民 76）。

至於國外諸多語言測驗及評量工具的完善內涵，依林美秀（民 82）綜合有關文獻得知，應包括「語言理解」與「語言表達」兩大方面如下：

1. 語言理解方面：包含語意、語法的評量。
2. 語言表達方面：包含語音、語用的評量。

有關國內適用於學前障礙幼兒語言評量的測驗工具，相當不足。根據林寶貴（民 86）的調查結果提示，在該項研究中，一共收集有國內語言測驗工具凡十九種，其中可適用於學前幼兒的語言測驗僅有四種，茲分別列述如下：

1. 修訂畢保德圖畫詞彙測驗：原編製者為 Hoyd M. Dunn &

Leota M. Dunn，國內修訂者為陸莉、劉鴻香，民國八十三年十二月出版。該測驗適用於篩選學前及國小智障、肢障、學障、行為異常、語障、情障、資優等兒童。

2.學前兒童語言障礙評量表：修訂者林寶貴、林美秀，民國八十二年六月出版。該測驗適用於篩選及鑑定學前各類障礙兒童。

3.兒童口語表達能力測驗；修訂者陳東陞，民國八十三年十一月出版，該測驗適用於篩選及鑑定學前、國小兒童。

4.學前盲童語言發展量表：修訂者毛連塹、藍國榮，民國六十七年元月出版。該量表適用於教學診斷學前視障兒童的表現。

雖然國內障礙幼兒可適用之語言評量工具寥寥無幾，惟配合使用觀察表及訪談紀錄表等，仍可一窺障礙幼兒的語言特徵與問題，做為篩選、安置與適當介入語言教學方案的重要依據。黃瑞珍（民85）即指出語言能力的評量，有四項主要目的：(1.)篩選；(2.)教育安置；(3.)教育計劃；(4.)評估教育成效。

有鑑於國內學前特殊教育的研究與推展尚屬奠基起步階段，尙少針對障礙幼兒語言發展遲緩、語言障礙、語言需求及相關問題進行深入瞭解，若能藉由周詳的語言評量過程，掌握及洞悉障礙幼兒語言特徵、語言問題與學習需求，乃是研訂有效的障礙幼兒語言教學活動方案之重要依據。目前台灣地區障礙幼兒的教育安置，仍以就讀於學前特殊教育班為多，本研究擬先實際評量學前特教班障礙幼兒語言能力、語言障礙及其語言需求，所獲語言評量資料進行瞭解與探討，進而對語言教學活動方案的研訂，提出具體構想與建議，此即為本研究的主要動機。

二、研究目的

茲依照前述主要動機，提出本研究重要目的如下：

- (1) 由實際的語言評量之後，分析學前特教班障礙幼兒的語言能力狀況。
- (2) 經實際的語言評量之後，瞭解學前特教班障礙幼兒的語言障礙情形。
- (3) 經訪問調查程序之後，瞭解瞭解學前特教班障礙幼兒的語言需求。

三、研究問題與範圍

(一) 研究問題

目前安置於學前特殊教育班的諸多障礙幼兒，他們的語言能力、語言障礙與語言需求如何，係本研究首要關注的問題。其中，「語言能力」包含：詞彙理解、語言理解、語言表達等能力；「語言障礙」則包括：語暢、聲音、構音等異常情形；「語言需求」係教師及家長觀察個別幼兒語言理解與表達、語言障礙等，所獲資料之結果。

(二) 研究範圍

本研究擬採四項語言測驗評量工具，分別為：修訂畢保德圖畫詞彙測驗（陸莉、劉鴻香，民 83）、學前兒童語言障礙評量表（林寶貴、林美秀，民 82）、幼兒語言發展評量表（修訂自林寶貴、吳純純，民 86）、學前發展性課程評量：語言溝通領域（林麗英，民 86），以及研究者自編一份「學前特殊教育班語言活動

需求訪視調查表」等；針對四所國小設班五班、兩教養機構設班三班與一所醫院設班二班，合計七個單位十班學前特殊教育班障礙幼兒 62 名，先進行個別幼兒語言能力（含詞彙理解、語言理解、語言表達等能力）、語言障礙（含語暢、聲音、構音等異常情形）之評量；然後，研究者擬再實地訪視七個單位進行有關教師、家長與幼兒對語言活動需求反應之調查。經語言評量與需求調查程序之後，分析所獲資料與結果，提出若干具體構想與建議，做為研訂障礙幼兒語言教學活動方案之參考。

貳、研究方法與實施步驟

一、研究設計

本項研究的主要設計，可分為「個別語言評量」與「實地訪問調查」兩部份說明如下：

（一）個別語言評量部份

採用四項語言測驗評量工具，分別為：修訂畢保德圖畫詞彙測驗（陸莉、劉鴻香，民 83）、學前兒童語言障礙評量表（林寶貴、林美秀，民 82）、幼兒語言發展評量表（修訂自林寶貴、吳純純，民 86）、學前發展性課程評量：語言溝通領域（林麗英，民 86）等，針對學前特殊教育班個別障礙幼兒，評量其語言能力表現與語言障礙情形。

（二）實地訪問調查部份

採用研究者自編「學前特殊教育班語言活動需求訪視調查表」

乙份，針對醫院、教養機構與學校附設的學前特殊教育班，進行實地訪問調查有關教師、家長與幼兒對於語言活動需求的實際反應。

二、研究對象

本項研究主要包括個別障礙幼兒的語言評量，以及三種學前特教班的實地訪問調查。由於個別評量部份同時採用四種語言測驗評量工具實施之，另實地訪問調查也需遠赴醫院、教養機構與學校，皆相當耗費時間、人力與經費。據本項研究之主要目的，似可選取較具代表性且獨立完整的區域，先進行小規模研究，俟研究模式、程序與成果愈趨成熟，再擴及較大規模之研究。基於此等體認，花蓮地區相當符合上述條件，主要理由有：1．花蓮縣人口數三十餘萬，即設有學前特教班十班之多，在台灣省各縣市名列前茅，推展學前特教不遺餘力；2．花蓮縣南北狹長一百多公里，學前特教班地理位置分佈北、中、南區皆有設班，同時也兼顧都會、鄉村及偏遠地區皆有學前特教班存在；3．花蓮縣學前特教班分別在醫院設班、教養機構設班與學校設班，具有不同形態學前特教班之辦理事實。

基於上述理由，本項研究的主要對象，包括在花蓮地區就讀於學前特殊教育班的全體障礙幼兒。依據花蓮縣教育局所公布的統計資料，八十七學年度花蓮縣總共設有學前特教班十班，分別設置在四所國小五班、兩所教養機構三班及一所醫院二班，合計安置有學前障礙幼兒 62 人，全數列為本研究之對象。至於，詳細的設班情形及各班招收人數，請參見表 1。

本研究對象學前障礙幼兒 62 人的個別資料，有如表 2。先

就男女性別而言，男生 34 人、女生 28 人，花蓮地區學前特教班障礙幼兒男生略多於女生。再就學前障礙幼兒的實足年齡而言，年齡範圍在 2 歲 7 個月至 8 歲 1 個月之間，其中未滿 3 足歲的幼兒 3 人，另超過 7 足歲以上的幼兒 5 人，大多數障礙幼兒年齡在 3 至 6 歲。另就障礙程度而言，屬重度障礙者 34、中度障礙者 11 人及輕度障礙者 17 人，可知中重度障礙幼兒人數遠多於輕度障礙幼兒。可能的原因有二：一是學前特教班皆是獨立成班，屬自足式特殊教育班級，原本即是招收中重度障礙幼兒為主；另一則是醫院及教養機構附設的學前特教班所招收障礙幼兒人數較多，且大多數幼兒屬中重度障礙者。最後就障礙情形而言，屬智能障礙、多重障礙及語言障礙的幼兒人數最多，其他障礙則有如聽覺障礙、唐氏症、自閉症、腦性麻痺、視覺障礙、肢體障礙、重器障等。

表 1、花蓮地區學前特殊教育班設班情形及學生人數

設班場所	單位名稱	所在地	班級數	學生人數	備註
醫院	慈濟醫院	北區	2	21	其中 11 人為全時制
	兒童復健				幼兒；10 人為部份
	發展中心				時制幼兒。
教養機構	黎明教養院	北區	2	14	
	美崙啓能中心	北區	1	8	

學 校	明恥國小	北區	2	7	多收教養院幼兒
	鑄強國小	北區	1	6	多收聽語障礙幼兒
	鳳林國小	中區	1	4	
	玉里國小	南區	1	2	

合 計 7單位 ——— 10 62

註：所在地壽豐以北為北區；壽豐以南、瑞穗以北為中區；瑞穗以南為南區。

表2、研究對象的個別資料

編號	性別	實足年齡(年:月)	障礙程度	障礙情形	備註
01	女	4:4	重度	唐氏症	黎明
02	女	2:7	重度	唐氏症、多重障礙	黎明
03	男	4:2	重度	唐氏症	黎明
04	男	4:2	重度	唐氏症	黎明
05	男	4:6	重度	唐氏症	黎明
06	男	6:2	重度	水腦症、多重障礙	黎明
07	男	5:6	重度	水腦症	黎明
08	女	6:5	重度	多重障礙	黎明
09	男	7:1	重度	多重障礙、腦性麻痺	黎明
10	男	8:1	重度	多重障礙	黎明
11	女	6:9	重度	多重障礙、語障	黎明
12	男	5:7	中度	語言障礙	黎明
13	男	6:4	重度	自閉症	黎明
14	女	5:3	中度	腦性麻痺	黎明

15	男	4:0	中度	重器障	明恥
16	女	6:2	重度	智能障礙	明恥
17	男	5:1	重度	智能障礙	明恥
18	男	5:11	中度	自閉症	明恥
19	男	5:4	重度	多重障礙	明恥
20	男	5:3	重度	多重障礙	明恥
21	女	3:3	重度	多重障礙	明恥
22	男	3:1	輕度	智能障礙	慈濟(全)
23	男	4:1	中度	語言障礙	慈濟(全)
24	男	5:6	重度	多重障礙	慈濟(全)
25	男	6:2	中度	小頭症	慈濟(全)
26	女	4:6	重度	肢體障礙	慈濟(全)
27	男	5:9	輕度	情緒障礙	慈濟(全)
28	男	6:0	輕度	語言障礙	慈濟(全)
29	男	4:3	輕度	智能障礙	慈濟(全)
30	女	6:0	中度	肢體障礙	慈濟(全)
31	女	4:6	輕度	學習障礙	慈濟(全)

(續表2)

編號	性別	實足年齡(年:月)	障礙程度	障礙情形	備註
32	女	2:7	輕度	語言障礙	慈濟(全)
33	男	4:6	輕度	語言障礙	慈濟(部)
34	男	5:1	輕度	視覺障礙、語言障礙	慈濟(部)
35	男	3:7	重度	智能障礙	慈濟(部)
36	男	4:8	輕度	語言障礙	慈濟(部)
37	女	3:8	輕度	語言障礙	慈濟(部)
38	女	3:5	輕度	肢體障礙、語言障礙	慈濟(部)
39	女	4:10	輕度	肢體障礙	慈濟(部)
40	女	4:2	中度	自閉症	慈濟(部)
41	女	4:0	重度	腦性麻痺	慈濟(部)
42	女	3:9	重度	小腦症	慈濟(部)
43	男	3:4	重度	唐氏症、多重障礙	美崙
44	女	2:10	輕度	盲多障	美崙
45	女	3:2	重度	智能障礙	美崙
46	男	3:5	輕度	語言障礙	美崙
47	男	4:4	輕度	重器障	美崙
48	男	3:8	重度	視覺障礙、腦性麻痺	美崙

49	女	3 : 10	重度	腦性麻痺	美崙
50	男	7 : 7	中度	智能障礙	美崙
51	女	5 : 8	重度	聽覺障礙	鑄強
52	男	5 : 2	重度	聽覺障礙	鑄強
53	女	6 : 3	重度	聽覺障礙	鑄強
54	女	6 : 1	重度	聽覺障礙	鑄強
55	男	6 : 10	中度	聽覺障礙	鑄強
56	男	7 : 1	重度	聽覺障礙	鑄強
57	女	3 : 7	輕度	語言障礙	鳳林
58	男	3 : 0	重度	聽覺障礙	鳳林
59	女	6 : 0	輕度	智能障礙	鳳林
60	女	3 : 7	重度	智能障礙	鳳林
61	女	6 : 0	中度	智能障礙	玉里
62	女	7 : 1	重度	智能障礙	玉里

三、研究工具

為使前述兩項研究設計順利完成，本研究使用四項語言測驗評量工具，以及一份語言需求訪問調查表，茲分別說如下：

(一) 學前兒童語言障礙評量表

此項量表係由林寶貴、林美秀（民82）編訂而成，適用年齡為三足歲至五足歲十一個月幼兒，該量表係為個別測驗，除可做為評量學前兒童之語言理解、口語表達、語言發展之指標，及鑑別語言障礙兒童之篩選工具外，尚可適用於評量語暢、語調、聲音、聲調、構音異常之類型。該量表內容共有二項分測驗，分測驗一共三十題，用來瞭解兒童的語言理解與語法能力；分測驗二共三十二題，用來瞭解幼兒的聲音、構音、聲調、口語表達、語暢、語調等。該量表亦具有頗高的信度及效度，詳見指導手冊。本研究使用此一量表評量研究對象的語言理解、

口語表達等能力，同時也瞭解研究對象之語言障礙情形。

(二) 修訂畢保德圖畫詞彙測驗

此項測驗係由陸莉、劉鴻香（民 83）修訂而成，主要根據 Lloyd M. Dunn & Leota M. Dunn 於 1981 年完成的 Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R)。本項測驗的設計，係透過聽讀詞彙以評估受試者語文智能的工具。該測驗包括有甲式和乙式兩個複本，每個複本有試題 125 題，每題以四幅圖畫呈現在一頁上，由兒童聽讀詞彙後，指出其中一幅圖為答案，具有清晰圖畫及高趣味性。該測驗可適用於三足歲至十二足歲兒童，並具有高度的信度與效度，詳見該測驗指導手冊。由於 PPVT-R 也經常使用在語言及詞彙理解能力的評量，本研究主要使用該測驗甲式題本，做為評量研究對象的詞彙理解能力。

(三) 幼兒語言發展評量表

本評量表內容主要引自林寶貴、吳純純（民 86，頁 27-35）合著「身心障礙兒童早期遊戲教材」一書中，所詳列之「七歲前乳幼兒語言發展評量標準」，改編而成。本評量表分成「語言理解能力的評量」與「語言表達能力評量」兩部份：第一部份理解能力，從零歲 1 個月至 6 歲 6 個月，總計有評量項目 70 項；第二部份語言表達能力，零歲 1 個月至 6 歲 9 個月，總計有評項目 86 項；兩部份合計有 156 個評量項目。每個評量項目依實際評量結果可得 0-5 分，156 項則最高總分為 780 分。本研究使用此項評量表，做為教師對障礙幼兒平日觀察其語言理解與語言表達能力之所得。

(四) 學前發展性課程評量：語言溝通領域

本項評量表係由林麗英（民 86）編製而成，可適用於零至

六歲幼兒各項能力之評量，其中語言溝通領域，包括有：言語機轉（7項）、語言理解（17項）、口語表達（20項）、溝通能力（14項）等四大項目，共58個評量項目。每個評量項目依實際評量結果得分在零分至五分之間，58項則最高總分為290分。本研究使用此項評量工具，亦做為教師平日觀察障礙幼兒語言溝通能力表現之所得。

（五）學前特殊教育班語言活動需求訪視調查表

本項調查表係由研究者自編而成，旨在瞭解學前特教班教師、家長與幼兒對語言活動的實際需求。此項調查表的內容，除了載明校名、聯絡人、電話、幼兒人數及主要障礙情形等之外；在調查表的主體，橫軸分列出教師、家長、幼兒的需求與輔導，縱軸則分列出語言理解、語言表達、語暢、語調、聲音、聲調及構音等各方面；調查表採文字敘述表達出對各層面的語言需求。

四、實施步驟

依時間前後的次序，本研究的過程可分成下列五個階段說明之：

（一）準備階段

探討有關學前障礙幼兒語言發展遲緩、語言缺陷與語言教學活動等諸多文獻之外，另蒐集國內適用於三至六歲幼兒之語言測驗評量工具，再根據研究者實地參觀及訪問設有學前特教班的醫院、教養機構及國小各一所，初步了解各學前特教班語言活動的介入情形與可能的需求，據以草擬「學前特殊教育班語言活動需求訪視調查表」格式與內涵。此等準備工作約用兩

個月的期間，完成於民國八十七年九月間。

（二）語言評量階段

依據研究者參觀訪問學前特教班對障礙幼兒之觀察與接觸經驗，審慎考量選擇了四項語言測驗評量工具，分別為「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」、「學前兒童語言障礙評量表」、「幼兒語言發展評量表」及「學前發展性課程評量：語言溝通領域」等，皆是可適用於學前階段障礙幼兒語言能力與語言障礙評量之工具。同時，本研究也確定選取花蓮地區一所醫院、兩所教養機構與四所國小，所附設的學前特殊教育班十班 62 名障礙幼兒為本研究語言評量的對象。由於語言評量工作涉及平日對障礙幼兒語言表現的細微觀察與熟悉程度，評量施測人員宜由學前特教班原班教師擔任最為適宜。本研究特藉由花蓮縣教育局發函邀集全花蓮縣學前特教班教師，全數二十名參加「學前障礙學童語言診斷與評量研習」，針對上述四項語言測驗評量工具進行研討與實作，俟原班教師熟悉測驗及施測方法之後，返回學前特教班開始進行本研究語言評量工作。此階段工作耗時費力，約使用兩個月的時間，完成民國八十七年十月間。

（三）訪視調查階段

本研究除了評量學前障礙幼兒的語言能力與語言障礙情形之外，另一項重要工作係藉實地赴各學前特殊教育班訪視教師、幼兒、甚至是家長，瞭解他們對障礙幼兒語言活動的實際需求。研究者為達成此項訪視調查工作，特自編完成一份「學前特殊教育班語言活動需求訪視調查表」。旋即安排訪視調查工作，研究者總共訪視一所醫院、兩所教養機構及四所國小等七個單位十班

學前特教班，也完成語言需求調查工作。此項訪視調查工作，正式開始於八十七年十月初，完成於八十七年十月底。

（四）資料整理階段

俟語言評量與訪視調查兩項工作完成後，總計回收四項語言測驗評量結果成績各 62 份，以及訪視調查表 7 份。經詳細檢閱回收之語言測驗評量成績，均屬有效可資分析之資料，即開始進行計分、編碼、登錄、鍵入資料檔及統計處理事宜。此一資料整理工作計用一個月時間，完成於民國八十七年十一月底。

（五）結果分析階段

統計處理之後的各項結果，經製表並對照文獻資料，進行分析學前障礙幼兒的語言能力表現與語言障礙情形。同時，由於訪視調查結果係屬文字敘述資料的彙整與分析，用以說明學前特教班教師、家長與幼兒對於語言活動的實際需求。此兩項結果分析工作約計使用兩個月的時間，完成於民國八十八年一月間。

五、資料處理

本研究將語言評量所得的資料，先鍵入電腦資料檔內，再利用 SAS 統計套裝軟體進行統計分析。茲將所使用的統計方法及資料處理方式說明如下：

- （一）四項語言測驗評量工具的各项得分，按統計處理方法，分別以各項總分、平均數及標準差等，呈現語言評量結果。
- （二）語言需求訪視調查結果，係以文字敘述呈現，由研究者直接彙整，並予以分析比較。

參、研究結果分析與討論

本項研究旨在經由語言評量與訪視調查兩種程序之後，一方面分析 62 名學前特教班障礙幼兒的語言能力表現及語言障礙情形；另一方面則瞭解醫院、教養機構及學校等，合計七個設有學前特教班十班的單位，其教師、家長及幼兒對語言教學活動的需求如何。是故，本節依據語言評量與訪視調查的結果資料，對照文獻進行討論，特分成：學前障礙幼兒語言能力評量結果分析、學前障礙幼兒語言障礙評量結果分析、學前特殊教育班語言活動需求調查結果分析等三項子題，詳細陳述如下：

一、學前障礙幼兒語言能力評量結果分析

依據諸多文獻資料指出，語言能力或語言發展能力主要包含有：「語言理解」與「語言表達」兩項能力（Chasty & Friel, 1993；劉麗容民 84）；又語言能力的評量方法，不外乎使用測驗、觀察與訪談等（Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1996；林美秀，民 82；傅秀媚，民 87）。本研究所使用的四項語言測驗評量工具，其中有兩項測驗係直接施測而獲知幼兒語言能力狀況；此兩項測驗為「學前兒童語言障礙評量表」與「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」；其餘兩項評量表則是藉由教師平日觀察幼兒語言表現，再加以逐題評分而獲知幼兒語言能力狀況。另本研究也藉訪談調查瞭解學前障礙幼兒的語言需求，此部份容後詳述。茲先就學前障礙幼兒接受四項語言測驗評量的結果，分析及討論如下：

（一）學前障礙幼兒在「學前兒童語言障礙評量表」的得分結果分析

表 3 為學前障礙幼兒在「學前兒童語言障礙評量表」的得分結果，62 名障礙幼兒的語言發展能力平均得分 9.77、標準差為 12.21，個別幼兒得分範圍（全距）為 0~42 分。其中，語言理解能力平均得分 6.71、標準差 8.06，得分全距為 0~25 分；另口語表達能力則平均得分 3.06、標準差 4.99，得分全距為 0~21 分。

表 3、學前障礙幼兒在「學前兒童語言障礙評量表」的得分結果

統計項目	語言理解	口語表達	語言發展
施測人數	62	62	62
平均數	6.71	3.06	9.77
標準差	8.06	4.99	12.21
得分全距	0~25	0~2	0~42

茲以學前障礙幼兒在「學前兒童語言障礙評量表」的三項平均得分與該測驗常模各項分數進行對照與比較，請見表 4。依 62 名障礙幼兒基本資料所列之實足年齡，經換算平均年齡為四歲十一個月，對照該測驗常模應為四歲半組。就百分等級常模的對照結果而言，不管語言理解、口語表達及語言發展等能力，所得之百分等級皆為 1。F, G Bowe 曾具體界定「語言發展遲緩」係指低於同年齡幼兒語言發展速度百分等級 25 以下者（傅秀媚，民 87）。可見，學前障礙幼兒三項平均得分的百分等級皆為 1，遠低於百分等級 25，學前障礙幼兒大多數具有語言發展遲緩或明顯偏差的現象。

再就該項測驗常模四歲半組男生（較同年齡女生為低）的三項平均數與標準差（見表 4），據以計算出低於平均數兩個標準差的數值，分別為：語言理解 11.43、口語表達 8.99、語言發展 21.94 等，皆已屬語言能力明顯有問題的界線。學前障礙幼兒的三項平均得分，語言理解 6.71、口語表達 3.06、語言發展 9.77，皆遠低於上面三項數值；同時從表 3 - 4 獲知，亦遠低於該測驗常模最低年齡三歲組的三項平均數。可知，學前障礙幼兒

的語言理解、口語表達與語言發展能力，不僅較同年齡幼兒語言能力平均數低於兩個標準差以下；同時三項語言能力表現，亦至少落後同年齡幼兒一歲半以上，具有相當明顯的語言發展遲緩現象。

另學前障礙幼兒的語言理解、口語表達及語言發展的平均得分，分別僅佔該測驗三項總分（見表 4）的 22.4%、10.2% 及 16.3%。此項結果顯示，學前障礙幼兒在該測驗整體答題正確率僅有 16.3%，語言理解部份略高佔 22.4%，口語表達則最低僅佔 10.2%；從中似乎顯示學前障礙幼兒的語言理解較口語表達略佳。就測驗內容而言，學前障礙幼兒的語言理解方面，大體上可聽從語言指示做動作，如：點頭、閉眼等；也可以聽從指示用手指出物品，如：報紙、蘋果、香蕉、牛奶、小狗、手套等。另學前障礙幼兒的口語表達方面，則僅會說出日常接觸最多的物品，如：蘋果、香蕉、牛奶等。

最後，值得注意的是，學前障礙幼兒的三項平均得分之標準差數值頗大（見表 3），顯示個別障礙幼兒的語言能力得分差異相當大，包括語言理解與口語表達在內，可從得分全距窺得一斑。由此可知，學前特教班的諸多障礙幼兒語言能力之異質性高，未來教學方案介入時，必須特別考量明顯的個別差異情形。

表 4、學前障礙幼兒三項平均得分與該測驗常模各項分數之比較

統計項目	語言理解	口語表達	語言發展
------	------	------	------

平均年齡 (年：月)	4：11	4：11	4：11
得分平均數	6·71	3·06	9·77
百分等級常模 (四歲半)	1	1	1
四歲半組平均數	22·09	22·45	44·54
標準差	5·33	6·73	11·30
三歲組平均數	16·45	14·59	31·04
標準差	5·43	6·72	11·36
測驗總分	30	30	60

註：常模資料參閱林寶貴、林美秀（民82）。

(二) 學前障礙幼兒在「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」的得分結果分析

表5為學前障礙幼兒在「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」的得分情形，總計62名障礙幼兒詞彙平均得分11.53分、標準差16.54，個別幼兒得分全距在0~68分。按62名障礙幼兒實足年齡平均四歲十一個月，對照該測驗四歲半組常模，可得標準分數79及百分等級8。由於Drew, Logan, & Hardman (1988)指出PPVT-R有時被視為智力測驗，但不同專業的觀點認為PPVT-R更適合視為一種接受性語言的測驗工具，接受性語言即是所謂「語言理解」。亦即，學前障礙幼兒詞彙或語言理解能力，經對照同年齡常模，以標準分數79而言，接近低於同年齡幼兒平均數以下一個半標準差的水準（標準分數77.5）；另以百分等級8而言，亦遠低於同年齡幼兒語言發展速度百分等級25以下（傅秀媚，民87）。由此可知，大多數學前障礙幼兒在詞

彙理解或語言理解的能力表現上，仍具有明顯遲緩的現象。

另值得注意的是，此項詞彙平均得分之標準差數值亦大，顯示個別障礙幼兒的語言理解或詞彙得分情形差異甚大，由得分全距即可窺知。是故，日後語言教學活動介入時，有關詞彙或語言理解的教導，需特別重視班內異質性高之問題。

表 5、學前障礙幼兒在「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」的得分結果

平均數	標準差	得分全距	標準分數	百分等級
		常	模	常
		模		模
11.53	16.54	0~68	79	8

註：1.施測人數 62 人，平均年齡 4 歲 11 個月。

2. PPVT-R 平均數 100、標準差 15。

（三）學前障礙幼兒在「幼兒語言發展評量表」的得分結果分析

前面兩項測驗皆是直接測量障礙幼兒語言表現，所獲得的語言理解與語言表達能力；本項評量則是依據教師知覺及觀察幼兒平日累積語言能力表現，再進行檢核及評量而所得之成績。表 6 為學前障礙幼兒在「幼兒語言發展評量表」的得分情形，接受語言評量的 62 名障礙幼兒，平均實足年齡為四歲十一個月，他們的語言發展能力平均得分為 256.44，其中語言理解平均得分為 132.80、語言表達平均得分為 123.65。此三項平均得經換算

語言發展相當年齡，則分別為：語言發展一歲一個月、語言理解一歲三個月與語言表達零歲十一個月等，皆較平均實足年齡落後，包含語言理解能力落後三歲八個月、語言表達能力落後四歲整，合起來語言發展能力落後三歲十個月。歸結來說，即使由教師知覺與觀察的評分結果，仍顯示學前障礙幼兒的語言發展能力（含語言理解與語言表達），具有明顯遲緩現象。

至於，有關語言發展能力僅有一歲一個月的語言特徵，可分成語言理解與語言表達兩部份，陳述說明如下：

1. 在語言理解方面：相當年齡亦僅有一歲三個月，其語言理解內容，包括有：對聲音有所反應、分辨聲音、有意義的動作反應、專注聲音、會聽從指示做動作、認識眼耳口部位等。
2. 在語言表達方面：相當年齡更僅有十一個月大，其語言表達內容，則包括有：哭叫、發出「ㄨ」「ㄩ」「ㄛ」聲音、咕咕語、發出「ㄉㄛㄉㄛ」聲音、模仿語音、表情達意、發聲引人注意、模仿大人說話、疊字詞、引人注意、會說「ㄅㄛㄛ」等。

另值得提出討論的是，三項平均得分之標準差數值很大，表示教師亦覺知學前障礙幼兒語言理解與表達的個別差異甚。日後研訂語言活動方案時，應特別考量個別障礙幼兒的語言差異。

表 6、學前障礙幼兒在「幼兒語言發展評量表」的得分結果

統計項目	語言理解	口語表達	語言發展
評量人數	62	62	62
平均年齡(年:月)	4:11	4:11	4:11
平均得分	132.80	123.65	256.44
標準差	110.11	120.25	225.22
相當年齡(年:月)	1:03	0:11	1:01

(四) 學前障礙幼兒在「學前發展性課程評量：語言溝通領域」的得分結果分析

本評量工具係一種發展性課程之課程評量，它可以完整評出障礙幼兒於語言溝通領域中，已具備之能力及未發展之行爲，做爲擬定教學目標及方案之依據（林麗英，民86）。表7爲學前障礙幼兒在「學前發展性課程評量：語言溝通領域」的得分情形，接受此項評量的62名學前障礙幼兒，他們在語言溝通領域總分的平均爲101.23；其他四項分測驗的平均得分，則分別爲：1. 言語機轉22.61；2. 語言理解31.50；3. 口語表達27.18；4. 溝通能力19.94。茲將此五項平均得分對照「語言溝通領域」的題項總分，可看出學前障礙幼兒的各項語言溝通能力。其中，以言語機轉能力最好（完成率64.60%），語言理解能力次之（37.06%），至於口語表達（27.18%）與溝通能力（28.49%）的完成率相差甚少。由此可知，除了言語機轉之外，學前障礙幼兒的語言理解、口語表達及溝通能力等，皆需持續加強促進發展。另

值得注意的是，五項平均得分之標準差數值頗大，顯示個別障礙幼兒語言能力表現差異也大，日後語言活動介入需慎重考量。

上面提及本評量表的各項評量結果，可做為擬定教學目標及方案之重要依據。茲將表 7 的四項平均得分，對照「語言溝通領域」的題項內容，可尋得本研究學前障礙幼兒已具備之能力，詳列如下：

1. 言語機轉方面：障礙幼兒已具備之能力，有：規律呼吸、發聲、雙唇閉合、舌頭上下左右活動、會張口閉口等；另可加強教導的項目，如：吹、不會流口水等。
2. 語言理解方面：對名字有正確反應、聽懂「不要、不可以」語氣、聽懂簡單指令、理解常用語彙、會指認身體部位、聽懂簡單動詞指令、聽懂常見並指出物品的名詞等。
3. 口語表達方面：對聲音有回應、用聲音表示需求、用聲音表示情緒、發出呀呀學語聲音、會擬聲詞、仿說語彙等。
4. 溝通能力方面：會與人視線接觸、有溝通動機、會表示需求、會打招呼道歉等。

表 7、學前障礙幼兒在「學前發展性課程評量：語言溝通領域」的得分結果

統計項目	言語機轉	語言理解	口語表達	溝通能力	語言發展
------	------	------	------	------	------

評量人數	62	62	62	62	62
平均得分	22.61	31.50	27.18	19.94	101.23
標準差	11.52	25.20	26.73	18.01	74.21
題項總分	35	85	100	70	290
題項完成率(%)	64.60	37.06	27.18	28.49	34.91

二、學前障礙幼兒語言障礙評量結果分析

學前障礙幼兒具有語言障礙情形的出現率頗高，幼兒的語言障礙除了語言發展能力明顯遲緩或偏差之外，尚有語暢、語調、聲音、聲調與構音等缺陷問題，常是障礙幼兒無法溝通的主因，形成日後生活上語言適應的諸多困難（Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996；李水源，民 84；林寶貴、吳純純，民 86；柯平順，民 86）。本研究針對 62 名學前障礙幼兒的語言障礙情形進行瞭解與分析，主要採用林寶貴、林美秀（民 82）編訂的「學前兒童語言障礙評量表」，經施測完成所獲得的評分結果資料進行分析，特分成：學前障礙幼兒語暢、語調、聲音、聲調評量結果分析、學前障礙幼兒構音與錯誤音評量結果分析等兩項子題，詳細陳述如下：

（一）學前障礙幼兒語暢、語調、聲音、聲調評量結果分析

表 8 為學前障礙幼兒在語暢、語調、聲音、聲調的評量結果，茲分項詳加分析如下：

1. 語暢方面：62 名學前障礙幼兒接受評量之後，評定語暢異常高達有 45 名幼兒，佔 72.58%；其餘 17 名幼兒則評定語暢正常僅佔 27.42%。比較該測驗常模同平均年齡（四歲半）及最低年齡（三歲）的語暢通過百分比，分別為 86.6%及 75.4%，相較本研究語暢通過百分比 27.42%，可以說高出相當多。可見，本研究所選取的學前障礙幼兒普遍具有語暢異常的問題。

表 8、學前障礙幼兒在語暢、語調、聲音、聲調的評量結果

統計項目	語暢	語調	聲音	聲調
施測人數	62	62	62	62
異常人數	45	47	37	45
異常比率%	72.58	75.80	59.68	72.58
正常人數	17	15	25	17
正常比率%	27.42	24.20	40.32	27.42
常模四歲半組				
通過百分比%	86.6	85.9	95.1	100.0
常模三歲組				
通過百分比%	75.4	76.2	95.4	99.2

2. 語調方面：62 名學前障礙幼兒接受評量之後，評定為語調有所異常的障礙幼兒，亦高達 47 人，佔 75.80%；另僅 15 名幼兒評定為語調正常，佔 24.20%。若比較該項測驗常模同平均年齡（四歲半）與最低年齡（三歲）的語

調通過百分比，分別為 85.9% 及 76.2% ，相較本研究語暢通過百分僅 24.20% ，可謂高出相當多。可見，本研究學前障礙幼兒大多數存在有語調異常的問題。

3. 聲音方面：62 名學前障礙幼兒中，被評定聲音有異常現象之幼兒，有 37 人，佔 59.68% ；另有 25 名幼兒評定為聲音正常，佔 40.32% 。再比較該測驗常模同平均年齡（四歲半）與最低年齡（三歲）的聲音通過百分比，分別為 95.1% 及 95.2% ，相較本研究聲音通過百分比 40.32% ，亦可說高出相當多。可見，本研究選取的學前障礙幼兒，大多伴隨有聲音異常的問題。
4. 聲調方面：62 名學前障礙幼兒中，聲調被評為異常的幼兒，高達 45 人，佔 72.58% ；其餘 17 名幼兒則評定聲調正常，僅佔 27.42% 。比較該項測驗常模同平均年齡（四歲半）及最低年齡（三歲）的聲調通過百分比，分別為 100.0% 及 99.2% ，相較本研究語暢通過百分僅 27.42% ，可以說高出相當多。

可見，本研究學前障礙幼兒普遍具有聲調異常的問題。

歸結上述分項分析之結果，本研究 62 名學前障礙幼兒中，約有六、七成以上的幼兒，普遍具有語暢、語調、聲音、聲調等語言缺陷與障礙的現象。本研究未來語言活動方案的研訂與介入，也必須考量此等語言缺陷與障礙所形成幼兒語言學習的困難所在。

（二）學前障礙幼兒構音與錯誤音評量結果分析

表 9 為學前障礙幼兒構音與構音錯誤數的評量結果：先就構音能力表現而言，62 名學前障礙幼兒中，評定構音完全正常的幼兒僅有 3 人，佔 4.84%。以林寶貴、林美秀（民 82）的研究結果，同本研究平均年齡（四歲半）與最低年齡（三歲）的幼兒，分別有 52.1% 及 30.2%，能正確發所有 37 個音。此外，62 名學前障礙幼兒中，構音幾乎完全異常的幼兒多達 40 人之多，佔據 64.52%；另僅部份音有異常現象的幼兒，亦有 19 人，佔 30.64%。由此可知，絕大多數的障礙幼兒亦普遍具有構音異常的現象。

本研究進一步僅就部份音有異常的 19 名障礙幼兒，根據他們構音錯誤數進行分析，構音錯誤在 5 個以內者 5 人，佔 26.31%；構音錯誤在 6 至 10 個者 7 人，佔 36.84%；構音錯誤在 11 至 15 個、16 個至 20 個、21 個 25 個各有 2 人，各佔 10.53%；構音錯誤在 26 至 30 個者尚有 1 人，佔 5.26%。據林寶貴、林美秀（民 82）的研究結果，近九成的四歲半幼兒構音錯誤不會超過 5 個音。可見，學前障礙幼兒的構音錯誤數亦有過多的現象。

表 9、學前障礙幼兒在構音與構音錯誤數的評量結果

構音 (N=62)		N	%	構音錯誤數 (N=19)		N	%
完全異常	40	64.52	5 個以內	5	26.31		
完全正常	3	4.48	5 至 10 個	7	36.84		
部份音異常	19	30.64	11 至 15 個	2	10.53		
註：完全異常係指 90% 以上的音，			16 至 20 個	2	10.53		
無法正確發音。			21 至 25 個	2	10.53		
			26 至 30 個	1	5.26		

表 10 為學前障礙幼兒錯誤音的評量結果，由於上述構音完全異常的 40 名幼兒，37 個注音幾乎發音錯誤不予分析外，僅就 19 名部份構音異常幼兒的錯誤音進行討論。此 19 名幼兒所產生錯誤音的總數為 199，平均每個障礙幼兒的錯誤音有 10.47 個。另據表 3-10 獲知，ㄓ、ㄥ、ㄨ、ㄍ、ㄩ、ㄎ、ㄭ 七個音錯誤的人次較多（8~10 人次），尤以ㄓ有 10 人次及ㄨ、ㄥ各有 9 人次錯誤；另ㄎ、ㄨ、ㄍ、ㄩ、ㄎ、ㄭ 12 個音，錯誤的人次居中（5~7 人次），以ㄎ、ㄨ、ㄍ、ㄩ各有 7 人次錯誤，為 12 個音中較易錯誤的音；再又、ㄨ、ㄩ、ㄎ、ㄭ、ㄎ、ㄭ、ㄎ、ㄭ、ㄎ、ㄭ、ㄎ、ㄭ 18 個音，為錯誤人次較少者（4 人次以下），其中以ㄎ錯誤最少僅有兩人次錯誤。此等錯誤音的分析，對於日後
 研 訂
 語言教學活動，具有相當重要的參考價值。

表 10、學前障礙幼兒錯誤音的評量結果

錯誤音 4 人次以下 (18 音) 錯誤音 5~7 人次 (12 音) 錯誤音 8~10 人次 (7 音)

ㄍ (2)	ㄎ (3)	ㄌ (5)	ㄎ (5)	ㄐ (8)	ㄑ (8)
ㄗ (3)	ㄛ (3)	ㄍ (5)	ㄎ (6)	ㄐ (8)	ㄑ (8)
ㄗ (3)	ㄛ (4)	ㄌ (6)	ㄌ (6)	ㄎ (9)	ㄑ (9)
ㄎ (4)	ㄎ (4)	ㄌ (6)	ㄎ (6)	ㄑ (10)	
ㄍ (4)	ㄎ (4)	ㄌ (7)	ㄎ (7)		
ㄍ (4)	ㄎ (4)	ㄌ (7)	ㄎ (7)		
ㄎ (4)	ㄎ (4)				
ㄍ (4)	ㄎ (4)				
ㄍ (4)	ㄎ (4)				

註：錯誤音總數為 199，幼兒人數為 19，平均每位幼兒錯誤音為 10.47。

三、學前特殊育班語言活動需求調查結果分析

研究者經實地訪視調查七個設有學前特殊教育班的單位（計 10 班），分別有一所醫院、兩所啓智教養機構及四所國小等。實地訪問調查獲有調查資料共七份，由於調查表資料採文字敘述方式呈現，經蒐整及分析資料之後，特分成「學前障礙幼兒的語言活動需求」、「學前特教班家長對語言活動需求的反應」及

「學前特教班教師對語言教學活動需求的反應」等三項子題，詳細分析並陳述如下。

(一) 學前障礙幼兒的語言活動需求

茲將訪視調查結果有關障礙幼兒的語言活動需求，分成「語言理解需求」與「語言表達需求」兩方面，呈現如下：

1. 語言理解需求方面：

主要包括 62 名個案語言理解情形與整體語言理解需求，經歸納分析並彙整如下：

- (1.) 幼兒最需口語加手勢輔助或手勢語言的方式，進行語言的學習，此有助於增加障礙幼兒的語言理解 (S1, S5, S6)。
- (2.) 障礙幼兒參與語言活動時，宜多加訓練障礙幼兒肢體表達與情緒行為的控制 (S2, S3)。
- (3.) 障礙幼兒需加強聽從指令或跟隨指示做動作，以增加幼兒的語言理解能力 (S1, S4)。
- (4.) 障礙幼兒參與語言活動時，最需教師示範語言行為，幼兒進行模仿的學習 (S2)。
- (5.) 障礙幼兒極需聽能的訓練，以及豐富幼兒各種感官經驗，如：周遭聲音、氣味、視覺、觸覺等 (S1, S3)。
- (6.) 安排豐富的聽力刺激、語言刺激環境 (S4)。
- (7.) 增加障礙幼兒熟悉事物、日常生活需求與日常生活用語的訓練 (S2, S3, S6)。
- (8.) 加強障礙幼兒與他人互動溝通的技巧 (S5)。
- (9.) 加強重度障礙幼兒語言理解的技巧訓練 (S6)。

(10.)增購障礙幼兒語言學習輔助器具，以滿足幼兒的需求，如：溝通板、有聲圖片等（S7）。

2. 語言表達需求方面：

主要包括 62 名個案語言表達情形與整體語言表達、語暢、聲音、構音等需求，經歸納分析並彙整如下：

- (1.) 障礙幼兒最需增加使用手勢、肢體語言及表情的訓練，用於語言表達上，增進與他人的溝通（S1，S3，S5）。
- (2.) 障礙幼兒大多僅能發出單音或單字詞，如：「Y」、「X Y」、「口 Y」等，以此為基礎，提供促進語言發展的活動與方法（S1，S2，S3，S5）。
- (3.) 障礙幼兒急需介入說話訓練方案，從簡單字彙、詞至簡單句等口語表達的介入訓練（S3，S7）。
- (4.) 障礙幼兒需仿說的訓練，以增進其語言表達能力（S1，S2，S3）。
- (5.) 障礙幼兒所需語言表達的內容，儘量為生活用語，或能與他人溝通的話語等（S1，S5）。
- (6.) 為障礙幼兒安排輕鬆、無壓力的口語表達環境（S4）。
- (7.) 障礙幼兒需有語言治療師的定期協助，以改善其語言障礙情形（S4）。
- (8.) 購置語言輔助器具，如：溝通板、有聲圖片等（S1，S7）。
- (9.) 如何增進口腔運動及發出聲音訓練，增加障礙幼兒語言表達能力（S3，S5，S6）。

(二) 學前特教班家長對語言活動需求的反應

主要包括家長對學前障礙幼兒的語言理解、語言表達、語暢、

聲音、構音等需求的反應，經歸納分析並彙整如下：

1. 障礙幼兒能作簡單語文學科的學習（P1）。
2. 障礙幼兒能正常發聲，儘量接近一般幼兒的發音（P1，P5）。
3. 能稱呼爸、媽及生活自理方面的語言表達（P1）。
4. 障礙幼兒能增加認識語彙應用於生活中（P3）。
5. 障礙幼兒能口語配合手勢進行語言學習與表達（P5）。
6. 選購適切的語文及認知教材，配合實物、圖片、各種感官經驗等進行學習（P2，P3）。
7. 語言治療師能定期來校服務（P2，P3，P6）。
8. 為特殊班家長安排語言表達技巧訓練、家中親子活動、親職講座及家長進修活動等（P4，P7）。

（三）學前特教班教師對語言活動需求的反應

主要亦包括教師對學前障礙幼兒的語言理解、語言表達、語暢、聲音、構音等需求，在進行語言教學時可能的反應，經歸納分析並彙整如下：

1. 家長能配合教師指導方法，為幼兒做在家練習（T1）。
2. 配合語言治療師的診療，而後進行語言的指導（T1，T2，T3）。
3. 提供教師適性適用的教材教具，並辦理研習（T1，T2）。

4. 重度與極重度障礙孩子的語言指導方法 (T3)。
5. 提供教師引發幼兒興趣、降低。教學內容難度及 37 個注音發音指導訓練等之有效方法 (T4)。
6. 加強教師說話方式的正確性，辦理教師表達技巧訓練 (T4)。
7. 提供教師有關語言的編序教材、聽能訓練課程、發音訓練等之材料與方法 (T5, T6)。
8. 針對教師提供輔導及研習，或專業進修 (T7)。

肆、 研究總結與建議

一、 研究總結

- (一) 62 名學前障礙幼兒在直接施測的「學前兒童語言障礙評量表」上，包括語言理解、口語表達與語言發展 (總分) 等三項平均得分的百分等級皆為 1；同時，較同年齡幼兒語言能力平均數低於兩個標準差以下，而且平均落後同年齡幼兒語言表現至少一歲半以上，可知學前障礙幼兒大多數具有語言發展遲緩或明顯偏差的現象。進一步比較獲知，學前障礙幼兒的語言理解能力略較口語表達能力為佳；在語言理解方面，障礙幼兒可聽從語言指示做動作，如：點頭、閉眼等，也可以聽從語言指示用手指指出物品等；另在口語表達方面，則僅會說出日常接觸最多的物品，如：蘋果、香蕉、牛奶等。此外，個別障礙幼兒語言能力的各項得分差異相當大，顯示異質性高，必須特別考量明顯的個別差異情形。
- (二) 62 名學前障礙幼兒在同樣是直接施測的「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」上，亦獲相似的得分結果，顯示大多數學前障礙幼兒在詞彙理解 (語言理解) 能力表現上，具有明顯遲緩的現象；而且個別障礙幼兒得分差異甚大，表示障礙幼兒

詞彙理解的個別差異也大。

(三) 62名學前障礙幼兒在教師觀察評分的「幼兒語言發展評量表」上，包括語言理解、語言表達與語言發展（總分）等三項平均得分，亦顯示學前障礙幼兒具有明顯遲緩的現象。此三項平均得分經換算語言發展相當年齡，則分別為：語言發展僅達一歲一個月、語言理解達一歲三個月、語言表達則僅有十一個月，皆較同年齡幼兒的語言能力落後甚多。另教師亦觀察覺知，個別障礙幼兒語言理解與表達能力的個別差異甚大。

(四) 同樣是教師觀察評分的「學前發展性課程評量：語言溝通領域」，62名學前障礙幼兒的各項平均得分，除了言語機轉尚可之外，其他包括語言理解、口語表達、溝通能力與總分等表現，皆較為低落。同時，教師亦觀察得知，個別障礙幼兒此等語言能力表現的個別差異也大。

(五) 62名學前障礙幼兒中，至少有六、七成以上的幼兒，普遍具有語暢、語調、聲音、聲調、構音等語言缺陷與障礙的現象。另亦有七成以上的學前障礙幼兒，構音錯誤數有過多的現象。至於發音錯誤人數較多的音，則分別有：ㄅ、ㄆ、ㄇ、ㄏ、ㄏ、ㄏ等。

(六) 經實地訪問調查七個單位十班學前特教班所得結果，獲知學前障礙幼兒、家長及教師對語言學習需求的諸多反應，茲彙整如下：

1. 障礙幼兒語言學習需求：包括語言理解學習需求十項、語言表達學習需求九項，合計十九項語言學習需求。

(1) 語言理解學習需求：如加強手勢及肢體語言的認識、加強聽從指令動作、示範模仿、聽能訓練、溝通技巧、安排語言環境、

生活用語、輔助器具等。

- (2)語言表達學習需求：如手勢與肢體語言的訓練、說話訓練、加強仿說、生活用語訓練、安排無壓力環境、語言治療師的協助、使用語言輔助器具、口腔動作及發音訓練等。
- 2.家長對語言學習需求的反應：計有八項，如：學習簡單語文學科、學習正常發音、生活用語、口頭與手勢語言併用訓練、選購適當教材教具、語言治療師協助、加強家長親職教育等。
- 3.教師對語言教學需求的反應：亦有八項，如：加強居家練習、語言治療師協助、提供適用的教材教具、引發幼兒興趣、降低教學內容難度、辦理教師表達技巧訓練、提供教師輔導、研習及專業進修等。

二、 具體建議

- (一) 本研究評量學前障礙幼兒的語言能力表現，無論是採用「直接施測」的兩項語言測驗，或是教師「觀察評分」的兩項評量表，還是「實地訪談」的七單位訪視調查等，所獲結果皆顯示障礙幼兒大多數具有語言發展遲緩或語言表現明顯偏差的現象；同時，個別障礙幼兒所存有的個別差異也大。此等結果相當一致，而且符合國內外相關文獻探討之結果。是故，本研究建議日後進行學前障礙幼兒語言教學與語言研究時，有關語言能力的評估需兼顧測驗、觀察與訪談等多種方法，同時也需慎重考量明顯的個別差異情形。
- (二) 綜合學前障礙幼兒語言能力的四項評量結果，除了言語機轉尚可之外，有關語言理解（含詞彙理解）、口語表達與溝通能力等，皆需持續加強以促進語言發展。同時，似乎語言理解的表現又略優於口語表達。故本研究建議障礙幼兒語言教學的介入，應由易至難，宜先介入言語機轉與語言理解，而後介入口語表達與溝通能力等教材；本研究後續所研訂的語言活動實驗方案，即是依據此等順

序編擬而成。

(三) 本研究獲致多項學前障礙幼兒語言能力特徵、語言障礙情形與語言學習需求，皆是本研究後續研訂實驗方案的重要依據，也建議做為日後學前特教班障礙幼兒語言教學之參考。茲摘要臚列如下：

1. 語言能力特徵：障礙幼兒落後同年齡幼兒語言表現至少一歲半以上；語言理解部份，如聽從語言指示做動作或用手指出物品等；口語表達部份，如可以說出常見日常物品等。
2. 語言障礙情形：大多數障礙幼兒具有語暢、語調、聲音、聲調、構音等語言缺陷與異常現象，其中最易發出的錯誤音，有：ㄅ、ㄆ、ㄇ、ㄏ、ㄏ、ㄏ、ㄏ、ㄏ、ㄏ等。
3. 語言學習需求：生活用語訓練、口手語與肢體語言併用訓練、發音與說話訓練、聽能訓練、溝通技巧訓練、示範及仿說、安排語言環境與輔助器具、語言治療師的協助、居家語言訓練與親職教育、提供教師語言的輔導、研習及專業進修等。

參考文獻

- 林坤燦（民 7 6）：語言發展活動方案對國小智能不足兒童語言能力之影響。國立台灣師大教育研究所碩士論文（未出版）。
- 林美秀（民 8 2）：學前兒童語言發展能力及其相關因素之研究。國立台灣師大特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 林麗英（民 8 6）：學前發展性課程評量指導手冊。台北：心理出版社。
- 林寶貴（民 8 6）：特殊教育評量鑑定工具調查研究—評量工具彙編。國科會專題研究報告。

林寶貴、林美秀（民85）：學前兒童語言障礙評量表指導手冊。台北：國立台灣師大特殊教育中心印行。

林寶貴、吳純純（民86）：身心障礙兒童早期遊戲教材。台北市立師院特殊教育中心印行。

柯平順（民86）：嬰幼兒特殊教育。台北：心理出版社。

洪儷瑜（民84）：學習障礙者教育。台北：心理出版社。

郭煌宗（民86）：麻煩小天使—發展遲緩兒童的認識及其居家療育。台北：台北市立師院特殊教育中心印行。

曹純瓊（民85）：自閉症兒童的語言發展過程與其語言溝通能力特徵，刊於特殊教育季刊，58期，頁25—32。

陸莉、劉鴻香（民83）：修訂畢保德圖畫詞彙測驗指導手冊。台北：心理出版社。

黃瑞珍（民85）：評量兒童語言能力的方法，刊於國小特殊教育，20期，頁21—31。

傅秀媚譯（民87）：嬰幼兒特殊教育—出生至五歲。台北：五南圖書出版公司。

傅秀媚（民87）：特殊幼兒教育診斷。台北：五南圖書出版公司。

曾進興編（民84）：語言病理學基礎第一卷。台北：心理出

版社。

劉麗容（民84）：語言的評量與治療，載於曾進興編：語言
病理學基礎第一卷，台北：心理出版社，頁97－116。

鍾玉梅（民84）：兒童語言發展異常，載於曾進興編：語言
病理學基礎第一卷，台北：心理出版社，頁261－315。

Beirne-Smith, M., Patton, J., & Ittenbach, R. (1994). *Mental
retardation (4th ed.)*. New York : Macmillan College
Publishing
Company.

Chasty, H., & Friel, J. (1993). *Children with special needs :
assessment, Law and practice—caught in the act. (2nd eds.)*.
London : Jessica Kingsley Publishers.

Drew, C.J., Logan, D.R., & Hardman, M.L. (1988). *Mental
retardation —a life cycle approach (4th ed.)*. Columbus :
Merrill Publishing Company.

Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Lloyd, J.W. (1996).
Introduction to learning disabilities. Boston : Allyn and Bacon.

Monson, D.L., Taylor, B.M., & Dykstra, R. (1988). *Language
arts : teaching and learning effective use of language*. Boston :
Scott, Foresman and Company.

原住民特殊學童特殊需求之初探——以花蓮地區為例

國立花蓮師範學院特殊教育學系

洪清一

摘要

本研究運用半結構性訪談探討原住民特殊學童之特殊需求。研究結果發現：在鑑定與診斷方面，缺乏適當的測驗工具，原住民特殊學童無法理解題意，難與與父母溝通，家長不相信或接受鑑定的結果；在課程與教學方面，未能符合學生的生活經驗，學生學習態度不佳，家長參與較低；教材與教具方面，大多教材未能與實際生活配合，母語教學未能落實，學生喜歡動態的和操作性的教材；教學方面，應採取變化、彈性和社區化的教學；行政與資源方面，缺乏原住民特教師資，交通不便。

關鍵詞：原住民、特殊學童、特殊需求

壹 緒論

一、研究動機

在1960年代期間，當自外地遷入英國本地之移民學童，紛紛就讀上學時，教師才發現這些學童真的有特殊需求（special need）。當時，大家皆認為移民學童的文化和語言異於英國本土文化的原故。於是，此期間，補償教育（compensatory educational）之觀念甚為盛行。然而，當時將這些來自外地移民的學童視為有問題者、需要補救者；甚至，將那些有特殊語言和文化需求之少數民族學生視如「障礙」（handicapped）者。因此，教育當局為加強這些學生的英語能力，於是，在各市區安排部份時制或全時制（part-full-time）之語言學習中心，由巡迴教師（peripatetic teacher）負責教學，結果發現，來到語言中心學習之移民學童，大多有學習問題（learning problems）。尤其，來自亞洲（Asian）之學童，在英語上之學習表現，普遍較差。根據布洛克委員會（Bullock Committee）在1975年之研究發現指出，少數民族學童在英語理解上，有學習困難（learning difficulties）現象(Williams, 1984)。

在1970年代時，「特殊需求」視為少數民族學童教育重要課題之理念，旋即變成獨幟一格的主張；並且，廣受眾人之探討。於是，移民之社區民眾開始紛紛尋求有利的管道，聲明他們本身的需求。在多元化社會（plural society）裏，少數民族保有其文化之權益，漸為自然且大多一般人理所當然之事了。例如，移民至英國的西克教徒（Sikh）和回教徒（Muslim）社區開始強調他們孩子在教育上的需求（need）。在英格蘭北部之巴德福路得（Bradford），回教徒父母協會（Muslim parents' association）要求接管經營五所公立學校，而且，少數民族社區亦強調他們的需求，以保有社區的語言。他們認為唯有如此方能維護文化認同（cultural identity）、母語（Mother tongue）的需求與重要性，如同學習英語一樣。惟雙語言（bilingualism）是否會造成學習困難，廣受各方爭論(Williams, 1984)。

由此可知，在英國，非常重視少數民族的語言、文化和宗教等方面之需求與問題。少數民族學童也許有特殊需求（particular requirement），但是，或許僅有少數的學童有學習困難的現象，因為少數民族學童畢竟生活在雙語言之文化環境中，或就讀在不同文化的教育情境中。

而我國係以三民主義立國，而三民主義的教育就是平等教育思想，此精神皆揭櫫於我國憲法第一五九規定：「國民受教育之機會一律平等」，但所謂教育機會均等應包括下列涵義：

1. 教育機會均等即是提供每一個人同量的教育；
2. 教育機會均等意即學校的提供，足使每一個兒童達到既定的標準者；
3. 教育機會均等的提供，促使每一個體充分發展其潛能者；
4. 提供繼續教育的機會，直到學生學習結果符合某種常模者；
5. 教育的實施要顧及個別學生的學習能力、性向與志趣，以發展潛能的機會；
6. 教育機會均等強調教育機會的公平，是真平等，而非教育數量形式上的相等（黃昆

輝，民 72；陳伯璋，民 75；陳奎喜，民 76）。

因此，政府對原住民特殊學童教育之實施，除強調真平等之教育機會均等外，尤其對原住民特學童之教育，宜應依其文化的特質、學習能力、性向與志趣，提供適性的教育和個別化教學；同時，亦應根據原住民特殊學童之不同文化模式、社會脈絡、社區背景、認知程度、障礙類型及特殊需求，擬訂適性評量工具，編選適性課程與教材，提供符合能力和需求之教育安置，使原住民特殊學童成為獨立的個體，成為社區與社會有用的國民，進而為國家造福。

二、研究目的

基於以上的動機，本研究主要的目的有下列幾點：

- (一)、探討目前鑑定與診斷工具對原住民特殊學童之影響。
- (二)、探討當前課程與教學對原住民特殊學童之影響。
- (三)、探討原住民特殊學童求學態度、反應及特殊的需求。
- (四)、探討在教材教具對原住民特殊學童之影響。
- (五)、探討原住民特殊學童之師資問題。
- (六)、探討教育原住民特殊學童時之行政與資源問題。

三、名詞詮釋

茲將本研究所提及的重要變項與有關名詞，作如下概念性和操作性定義：

(一)、原住民

包括山地原住民及平地原住民。山地原住民：係指台灣光復前原籍在山地行政區域內，且戶口調查簿登記其本人或直系血親尊親屬為原住民種族者，如泰雅（Atayal）、賽夏（saisiat）布農（Bunun）、曹（Tsou）、排灣（Paiwan）、魯凱（Rukai）、卑南（Puyuma）、雅美（Yami）等等八族；平地原住民，係指阿美族（Ami）（內政部，民83）。

(二)、特殊需求

和同年齡兒童相比，當發現一個孩童有極明顯的學習困難或有學習障礙、殘障的情形時，可視為該童為特殊需要兒童（羅嘉珍，民83）。唯本研究所指之特殊需求，係指與同年齡兒童相比時，學童有明顯的障礙情形出現或本身並障礙存在的一般學童，而具有特殊需要的者而言。

貳、文獻探討

一、特殊需求之定義

(一)、有特殊需求就有特殊教育

特殊教育之所以需要，乃因個別差異之事實，實則有特殊教育需求之學生可能每一所學校都有，因材施教，適性教育，成效才能普及，犧牲某些人，成效雖臻完滿，讓智障者「拼命」也趕不上進度，讓資優者重複學習，教育常校將因浪費他們的生命而大打折扣。因此，學校應主動出擊，透過觀察及適當之鑑定程序，發覺有特殊需求之學生，即應施予特殊之教育，改變過去消極的以特殊班決定學校是否具有特殊教育之學生，以及招生名額決定特殊教育學生多寡的作法，我國的特殊教育將能由點而至全面發展(蔡典謨，民84)。

(二)、特殊需要兒童

特殊教育的對象是特殊兒童，(exceptional children)。對於特殊而童的定義，最早是從病原學(etiology)或心理學的觀點出發，強調損傷(impairment)、殘障(disability or handicap)，採絕對論的看法，凡是有病原學或心理學症狀者均可稱為特殊兒童。但今多從教育學或生態學(ecology)的觀點出發，採相對論的看法，強調教育需求和生態涵義。因此，逐漸採「特殊需要兒童」(children with special needs)以取代殘障兒童或特殊兒童。此種新觀點擴充了特殊兒童的概念，也擴展了特殊教育的服務範圍。因為有特殊需要的兒童不一定是特殊兒童或殘障兒童，許多特殊兒童有特殊的需要，也有許多特殊兒童不一定有特殊需求(為大多數特殊兒童有特殊需求)。進一步說，不論是特殊兒童或普通兒童並不一定有或沒有特殊需求，而是有時會有特殊需求，有時卻沒有。換言之，在某種場合可能沒有特殊需求，但在另一場合可能會有特殊需求。由此理念出發，特殊教育係以特殊需求之兒童為對象，則多數特殊兒童需要特殊教育，有些特殊兒童卻不必。反之，大多數普通兒童也許不需要特殊教育，但少部份的普通兒童有接受特殊教育協助的需要。因著特殊兒童理念的改變，因而也就改變了特殊教育的理念，普通兒童也能受到特殊教育的服務(毛連塏，民83)。

由此可知，特殊需求之概念，包含以下涵義：

1. 瞭解學生的特殊需求

根據Brennan(1988)觀點，特殊教育需求是指為了達成課程目標需透過特殊設備、輔具或資源、改變與調整物理環境或特殊教學方法與策略等所提供之特殊方法；提供特殊或適性的課程；特別強調教育情境中之社會結構和情緒氣氛。由此可知，特殊教育需求特別重視設備與輔具之提供，俾使滿足學生之需求；同時也由於重視課程，因此特殊教育需求亦強調教育的定義，即為特殊教育需求者給予適當的支持，確保所提供之課程，適合孩童之學習需求。換言之，如果孩童具有學習困難而需要特殊教育之提供來滿足其需求時，該孩童則是特殊教育需求者。

因此，所謂學習困難是指在學習過程中，其困難較為同年齡之一般學童明顯；在學習

過程中，這種障礙會阻礙個體使用一般所提供類型之教育設施。因此，學習困難(learning difficulty)係指與同年齡學童有其共通性(generality)，而其差異性(difference)較為明顯而言，換言之，針對一般學齡兒童所提供的設施，對他(她)而言是較為困難。然而，特殊教育需求並非是永久性的需求，有些個體在任何時間需要特殊需求，有些學童在學校生涯期間，有時或偶而地需要特殊需求。

2. 適性的評量

特殊需求 (speech need) 之概念，基本上，並不是為評量或優勢社會 (majority society)，或為少數民族學童提供一種標準 (criteria)。文化歧視性測驗、評量工具之運用和學習困難等問題，事實上，均是由於語言問題，以及白種的專業學者對其他種族和文化兒童之態度。Tomlinson (1981) 發現，智力分數為 60 之少數民族學童，以予安置於一般學校，而把智力分數為 85 至 87，甚至 90 分之西印度群島人之學童，卻被安置於特殊學校。此顯示，專家之判定似乎影響一般學校教師和處理各種少數民族學童學習問題之態度。換言之，如果專業人員使用不當的測驗或不加謹慎的使用測驗，對學童有負面的影響。Kirp (1983) 指出，針對特殊教育需求，專業人員在評量的過程中具有實質之權威性，他們的判斷不僅會影響整個家庭的生涯，而且，也會影響學童本身轉介 (referred) 問題

綜合而言，當任何障礙(包括肢體、感官、智能、情緒和社會)影響到個體的學習時，就有特殊教育需求之存在；為能適當的且有效的教育學童，就需要特殊的課程、特殊的或適性的課程和學習情境，每一個體之需求之範圍可能是輕度或是重度的，亦有可能在個體的發展階段中是永久性或短暫性的。

二、原住民特殊學童之相關研究

Coard (1972) 指出，造成少數民族學童教育失常 (educationally sub-normal) 的原因，如語言能力異常、學習困難，甚至，行為異常，乃是由於文化歧視、雙語言和教師期望偏低、測驗工具上之刻板文化、評量過程之合法性、家庭背景與種族歧視等等因素所導致。由此可知，這對少數民族學童而言，顯然是不公平的，甚至是一種極大的傷害。事實上，當使用本身具有文化歧視之量表來評量、診斷或瞭解少數民族學童之特殊需求時，其結果往往不正確的，甚至，產生負面的結果；同時，造成障礙類別上的錯誤，以及教育安置之不當。顯然，欲充分瞭解少數民族學童學業與，或其他方面的問題與才能時，文化背景、心理和生理，以及家庭背景等方面的充分瞭解，是非常重要的的課題。

原住民兒童由於語言、文化、家庭社經水準和平抑兒童有所差異，所以在智力的表現 (宗亮東，民 43；韓幼賢，民 45)、學業成就 (何金針，民 75) 均出現若干問題，這些因素都嚴重影響其學校的學習。根據李建興、簡茂發 (民 81) 兩位學者的調查，山地國小學生的國語、數學、自然等三科的成績，顯著低於平地國小學生，在國語科方面，平均約低了 15.28 分，在數學科方面，平均約低了 8.09 分，在字人科方面約低了 8.16 分。相類似的背景下，在 1986 年美國印地安人學童中有學習障礙這有 5.7%，語言障礙者有 2.8%，輕度智能不足者有 1.1%，中度智能不足者有 0.2%，嚴重情緒障礙者有 0.5% 其中學習障礙和語

言障礙加起來佔印地安人特殊兒童的 80%以上，Chinn 和 Hugles(1987)認為美國印地安人學習障礙而童的出現率和白人兒童比較有偏高現象。我國原住民兒童是否有相童的問題，各類特殊兒童的出現率分配情形，即應提供何種教育方案，目前均缺乏相關的研究資料。

根據孟瑛和陳國隆(民 86)山地國小特殊兒童之轉介鑑定及補救教學之實施現況之調查研究發現：

1. 山地國小特殊兒童的轉介困難依序為：(1) 教師缺乏特殊教育專業訓練；(2) 學校缺乏輔導室及相關的轉介單位；(3) 學校為實施轉介工作。
2. 山地國小特殊兒童鑑定工作的主要問題依序為：(1) 大部份學校未實施鑑定工作；(2) 縣(市)鑑定安置輔導委員會未特別針對山地國小兒童提供特殊學生的鑑定服務；(3) 教師缺乏鑑定的專業知識和技能；(4) 學校嚴重缺乏鑑定工具；(5) 因經濟、交通和觀念等問題，家長的配合度低。
3. 山地國小實施不就教學的主要困難為：(1) 未實施特殊教育；(2) 教師工作負荷太重；(3) 家長缺乏配合意願；及(4) 經費不足。
4. 目前山地國小特殊教育的現況為：(1) 未實施特殊教育；(2) 特殊教育實施得不夠落實；(3) 部份教師不清楚山地國小是否有實施特殊教育。

Ramirez 和 Johnson(1988)的研究指出：美國印地安人學童有學習障礙的，約佔印地安人特殊兒童的 50%，若加上語言障礙則超過 80%，顯示美國原住民印地安人的各類特殊兒童分佈情形與白人有顯著差異。Chinn 和 Hugles(1987) 的研究亦顯示美國印地安人學習障礙兒童的出現率與白人兒童比較有偏高的現象。所以會有這些差異，主要由於文化、語言的不同，及一般鑑定工具並不適用於印地安學童。

根據洪清一(民 86)『阿美族民俗舞蹈對原住民智能障礙學生自我概念和人格適應之影響』之研究，研究結果顯示：

1. 實驗組在自我滿意、能力自我、心理自我、社會自我、自我認同、道德倫理自我及總自我概念等之後測之得分平均數高於控制組，但是並未均達顯著水準差異現象；實驗組並在自我滿意、能力自我、自我認同和道德倫理自我等之追蹤測驗之得分平均數高於控制組，但是亦並未均達顯著水準差異現象。
2. 實驗組在學校關係、家庭關、社會標準、反社會的傾向、退縮傾向及社會技能等之後測之得分平均數高於控制組，但是並未均達顯著水準差異現象；實驗組並在學校關係和社會標準等之追蹤測驗之得分平均數高於控制組，但是亦並未均達顯著水準差異現象。
3. 經人種誌訪談發現多數實驗組成員覺得自我概念和人格適大多有所增進與改善。
4. 經人種誌訪談實驗組成員之教師均覺得學生參與阿美族民舞蹈教學後，學生的自我概念較為積極，人格適應亦變為良好。

根據洪清一(民86)『原住民國小身心障礙學童之家庭背景之調查研究』，研究結果發現：

1. 大多數原住民身心障礙兒童為學習障礙和智能不足。
2. 原住民身心障礙兒童之父母教育程度為小學，職業大多為農和漁。
3. 原住民身心障礙兒童家庭經濟較差，單親比率較高。
3. 大多原住民身心障礙兒童與父母天天在一起，大多在家做家和看電視。家裡無課外讀物。
3. 意外傷害和症病是造成原住民學童為學學習障礙和智能不足之主要原因。

4.原住民身心障礙兒童之父母大多希望其子女繼續升學，並均贊成其子女學習身心障礙才藝，同意其子女學習民俗舞蹈。

參、研究設計與步驟

一、研究方法

爲了廣泛蒐集資料，以深入了解原住民特殊學童之特殊需求，本研究乃運用人種誌（ethnography）研究法，進行半結構性訪談（semistructured interview），以便進行質的分析。

本研究質的分析資料，是以人種誌訪談進行蒐集工作。在質的研究中，人種誌訪談是蒐集資料的一種基本策略，係以開放式反應的問題（open-response questions）作深入的訪談或晤談，可獲得「參與意義」（participant meanings）。所謂「參與意義」，係指在社會環境中的個人，構思其世界的方式，以及他們解釋生活中的重要事件或「賦予意義」的方式。人種誌訪談在格式、專門化的應用、問題內容、問題順序，以及執行和記錄訪問或晤談的邏輯有多種變化（王文科，民 79）。

本研究在訪談的類型上採用的方式，是屬於質的晤談中的「晤談指引法」（interview guide approach），係指主題事前決定好，但是在晤談期間，研究者決定問題的順序以及用字遣詞，其晤談較屬於會話性質且符合情境的考慮。亦即所謂半結構式訪問，意指在訪談之初，向受訪者發問一系列結構性問題，然後爲作深入探究起見，採用開放性問題，以期獲致較完整資料。這種方法和其他方法相較，較能獲得有價值的資料（王文科，民 79a）。

本研究在人種誌部份的研究設計，係採取個案研究設計（case study design），即分析的單位，不問場所、參與者、或研究文件等的數量，而只選擇所要作深度了解的現象進行研究。此種不以單一對象，而以多位對象爲蒐集和分析資料之基礎的方法，亦即所謂「複合個案研究」（multi-site or multi-subject study），可收統整探討層面及分析差異狀況之效果（王文科，民 79b；李翠玲，民 79；李乙明，民 80）。

二、研究步驟和研究對象

本研究係配合國立花蓮師範學院特殊教育中心辦理之『花蓮縣八十七學年度國中、小特殊教育班評鑑』，評鑑主要項目包括：鑑定與診斷、課程與教學、教材教具、教學環境、師、行政與資源及其他等。研究者自八十八年四月至八十八年六月止，共評鑑 12 所學校(班)，研究者除藉特殊教育班評鑑工作便，分別訪談 21 位特殊教育教師(含校長、教導主任、特教組長和特教老師)外，並尙利用時間作持續性地個別訪談。

訪談的方式，是正式至評鑑學校之前，研究者先寄一份自編之『原住民特殊學童特殊需求』訪問大綱，先請該班特教組長或特教老師瞭解，俟至到校評鑑之便，再分別訪談以上人

員。

三、資料處理

本研究的訪談資料採用「分析歸納法」(analytic induction)進行，即每訪問一位受訪者，就進行整理與分析的工作。訪談完畢後，再以「持續比較法」(constant comparison method)，將所有的資料予以統整分析，記錄其差異性與相似性，最後歸納出訪談的發現(李乙明，民83；黃瑞琴，民80)。

四、研究限制

基本上，由於不同的研究方法，有時較難對不同研究之研究結果作相互性的比較。而本研究的研究限制如下：

(一)、研究工具的限制

本研究乃運用人種誌(ethnography)研究法，進行半結構性訪談(semi structured interview)，即以質性研究分析資料，並無量化資料呈現。

(二)、研究對象的限制

本研究係以花蓮縣國民中、小學原住民特殊學生為對象，因此，研究結果之詮釋亦限於相類似之對象，至於能否推及其他非原住民特殊學生，尚有待進一步研究。

肆、研究發現

本章旨在歸結訪談的結果，以瞭解原住民特殊學生在鑑定與診斷、課程與教學、教材教具、教學環境、師資及行政與資源等方面之問題與特殊需求。茲將受訪者之內容，分別以數字(如01...21)代號(置前或置後)匿名之，訪談內容如下：

一、鑑定與診斷

(一)、目前所使用的標準化的測驗工具用在原住民特殊學生時，會有那些問題？您覺得應如何解決？

1. 標準化測驗工具之問題

綜合以上訪談結果，目前所使用的標準化的測驗工具對原住民特殊學童，主要的問題歸結如下：

由於文化差異，導致原住民特殊學童無法理解、甚至誤解常用的語詞、語彙和語句；同

時，有些學童看不懂字。目前標準化的測驗並不能真正測出原住民學生的特質(01, 02, 15)。

某些內容已不符合時代文化，以致無法作答，此外，原住民學生從小學習的詞彙與語序也常不同於一般用語（國語）(03, 04)。

因原住民習慣語言之語法不同，故使用標準化測驗工具時，在操作型測驗較無問題，在語文理解方面則需在使用更白話的口語將題意唸出，否則往往因語文用法之不同，而使測驗結果顯示偏低(05,06,07)。

原住民特殊學生的基本語言之閱讀理解能力不足以完成／回答標準化的測驗工具(08,11,12,13)。

由於文化刺激明顯缺乏，使用標準化測驗工具，在語文部份，可能較不能測出他們的真實潛力(14,16)。

聽不懂施測者所用的語言，對重度、極重度學生施測，恐怕礙難進行，只能根據家長和老師觀察作課業評量(17,19)。

原住民特殊學生在測驗時表達能力較差，如語文測驗需解釋的地方，不太會表達，也容易放棄，所以分數往往很低，影響測驗的分數及結果解釋(20)。

施測工具缺乏。目前多採紙筆測驗，並彙集學生導師對其所了解之情況來鑑定。而相關的測驗內容多已老舊，沒有統一性及完整性，僅能供參考(21)。

2. 其解決之道

可由原住民的特殊老師，針對因著文化及家庭教育上的差異，設計較合適的題目及指導語，使原住民學生的真正潛力不被低估(01,05,07,09)。

智力方面除魏氏、中華外，另以其他方式測驗。至於學業成就方面，除紙筆外，尚以口頭或操作等方式測驗(02,03,04,11)。

新中華智力量表較受語文的瞭解程度影響，如有可能在原住民社區施測時，請原住民教師協助施測(10,12)。

文化背景差異（興趣與認知不同），對照常模常居劣勢。減少標準化評量，改以非正式評量和生態評量(13,15)。

應設計與原住民適合的測驗工具。除了保存傳統的文化，還要加入時代性的新知。在設計測驗工具時，可與社區知識青年結合(17,19)。

父母能多花一些時間在孩子的身上，注重孩子的教育，相信這種文化不利因素會減少很多的(20,21)。

（二）、跟原住民學生家長晤談時，遭遇那些問題？父母的反應如何？您覺得應如何解決？

有關遭遇得問題、父母的反應和解決之道，歸納如下：

1. 遭遇問題

不易有機會“晤談”。父母通常在外地工作，只有阿公、阿嬤在，他們也沒有法子管住學

生(01,05,09,11)。

語言不通，溝通困難，語言不容易瞭解(02,04,21)。

醉酒，講不清楚、意識模糊，漠不關心(03,07,15)。

大不相同，他們並不認為學生該如何努力用功，而且他們也沒有空教導學生(06,08,17)。

家長多不願面對孩子學習上的困難與障礙，似乎也很難理解“障礙”究竟是怎麼回事(10,12)。

家長的知識水準較低，溝通時需用較口語化的語氣與他們溝通(13,20)。

家長太不關心子女，甚至推諉給學校。父母反應認為教育是學校老師的責任(14,16)。

不了解其文化背景、生活情形(18,19)。

2. 父母的反應

父母大多與學校配合，比一般更好溝通(01)。

晤談時，家長多數很客氣，熱心(02)。

家長多不願相信與接受鑑定結果，也無法給予自己的孩子另一種對待的方式，都認為自己的孩子是正常的(03,04)。

家長不知如何約束、管教子女的違規表現，工作不定，無法持續照顧子女的生活、課業(05,11)。

通常原住民家長對孩子的問題大多忽視，他們覺得課業並不重要，反而對孩子在學校所得金錢補助較感興趣（以我所接觸的家長而言），有關孩子在校的一切活動都不關心(06,14)。

部份家長完全採放任態度，要求配合學習活動或學校活動，往往以無空為藉口，或頭應付(7)。

對子女的教育部份家長不甚重視。2. 平時家長對子女的督促較少(08,13)。

原住民家長大多對老師的家庭訪視，沒什麼反應，甚或坐著不動，也不會上前打招呼，回話也不多，多為老師說一些孩子的近況及請他們幫忙注意孩子的狀況(14,18,21)。

3. 解決之道

請其鄰近友人或親戚代為翻譯，緊迫盯人，窮追不捨(01,05,15,17)。

應儘量與家長或地方人物熟識，並樹立良好的印象，如此，方可取得家長們的信任，同時，在彼此交談時，應少用專業語詞，多用白話或善加舉例說明(02,03,16,19)。

家長的知識水準較低，溝通時需用較口語化的語氣與他們溝通(04,07,11,17)。

多做家訪工作，從社區、族群、整體，從根本除掉某些劣根性(09,10,18)。

只有老師多付出關心和愛心，慢慢和家長溝通(13,14,21)。

二、課程與教學

(1) ·目前的課程和教材對原住民學生有那些困難？您覺得應如何根據原住民學生文化特性設計或規劃課程和教材？

1.課程與教材上之困難

目前的課程和教材，對原住民學生而言，有些並未符合其生活經驗，既無經驗為基礎，學習起來自然倍感吃力及乏味(01,02,07)。

目前的學習活動，大都集中在主流文化上，對原住民的文化認識也偏狹在簡略的歌舞上，原住民同學在既無法體認母文化，又無法打進主流文化的同時，要如何學得起來、學得快樂實在是一大問題(03,04)。

國小基礎太差，以致連接不上國中課程，若在國小階段能加強基本知識的傳授，激發學習興趣或許能改變一般人的想法(05,08)。

原住民學生因文化刺激不足，父母較不重視孩子教育，所以學生在基本認知與語文表達能力較差(09,11)。

台灣教育制度之設計向為人所批評為「精英教育」，因與現實狀況落差頗大，不只有城鄉之隔閡，亦有地域之差距，更有族群之忽視，每每造成人際間之疏離，而尤以居弱勢地位之原住民被漠視為甚。因之原住民學生之教材及課程設計應由原住民學者，或對原住民文化有深入研究之學者專家為之(12,15)。

較未考慮文化上的差異，因這些是較基本生活上必備的技能及認知(13)。

目前課程和教材對一般原住民學生而言，在學習上較有爭議之處，以致學業成就低落乃其原因之一(14,16)。

課程方面，由於原住民地區學童在入學前的「準備」可說相當的薄弱，在他們尚未「爬」時，就要他們學「走路」，實是事倍功半的任務，因此，應視學生的狀況而在課程與教材下功夫即課程安排須往下扎根，教材編成則能依所住環境而去擴散(17,19)。

內容、教材沒有完全配合原住民起點行為(18,20)。

特殊學生課程內容及教材由老師自編，以學生能力為依據較少，因趕進度而碰到困難。但除了語文能力發展較慢外，在邏輯推理及應用上，原住民特殊學生也較差，需要有人一次又一次，一步步的提示引導。學校對於原住民文化的資料不多，針對原住民學生教育的參考資料更少，所以針對原住民的課程內容設計，還需政府社會及大眾的多努力(21)。

2.因應之道

特教教師需自選或自編(01,05)。

原住民有其傳統藝術，且孩子有音樂、舞蹈之天賦，可因材施教，開發潛能。

在族群融合的角度而言，若在情意方面，能激發原住民的自負面（如：歌唱、舞蹈、雕塑等藝術創作）多稱許其文化特質，相信原住民願接受這樣的教材(02,03)。

原住民在現代生活中，生活習慣、社區營造、文化的優點，可以加以介紹，發揚推廣，不好的地方，宜加以改進、檢討(04,07,11)。

如果在小學階段，能奠定基礎，學習任何一科皆很容易(06)。

課業太多，若能以日常生活所遇到的問題來規劃課程，應該是較適合他們(08)。

目前多有為學生設計適合其能力的“I.E.P”，故在課程和教材教學上較無問題，大部份學生亦能接受，但在教材內容上，可安排些原住民之特有文化介紹，即某些生活習慣與觀念的導正，例“吃檳榔”、“喝酒”等，不是完全抹煞其在部族文化中的意義，而是給予較符合現代生活態度必須有些修正的觀念(09,13)。

若為輕度生，且老師本身對原住民文化亦有了解，應可依著文化上的特性來設計教材及課程，使他們對學習會更感親切且有興趣(10)。

個人以為基本上無特別的困難，只是課程的安排，無法使原住民學生發揮其潛能，令人惋惜。對於文化特性設計課程安排，教材的編輯，應多利用社區資源，請對原住民文化特性有相當了解和研究的熱心人士，共同參與，甚可請其到校授課，利用鄉土的教材時間，或於社團活動中安排課程內容，讓學生有實質的受益，且能延續自己特有文化的傳承，也是教育重要的一環(12)。

目前課程和教材對原住民學生困難度不高，可多設計原住民鄉土教材，保有他們珍貴傳統文化，讓後代子孫景仰(14,16)。

課程與教材若都是循序漸進的，不管是那種文化背景的學生都能接受。原住民的學生對音樂的敏感性較高，節奏感也挺好的，所以在教學上，只要放節奏明顯的曲子，便能吸引他們(17)。

可以多發展具文化特性的才能及技藝的學習，語言、文化、藝術之重點發展。注重鄉土教材、技藝的傳承、文化的發揚等，本校在這方面即相當積極。孩子亦樂於學習，在快樂中成長，傳承老祖先的智慧，不僅要保存，更要發揚光大(18,20)。

了解其社區生活情形，基本能力，個別內差異而定(19,21)。

(2) · 擬訂原住民特殊學生的個別化教育計畫 (IEP) 時，會有那些困難？您覺得應如何解決？

1. 擬訂個別化教育計畫時所遭遇的困難

與一般生無異，唯許多輕度原住民特殊生，生活適應能力佳，學業能力差，體適能也不錯，可能屬假智障(01,02)。

由於原住民學習上有認知上之困難，且學習上態度較不積極，喜好玩耍，擬定學生 IEP 時，首先必須先加強其語文能力，並配合其性向，多予鼓勵(03,05)。

我覺得沒有特別的困難，沒有漢人與原住民之分，是依其程度授課的，不是依其種族(04)。擬定 I.E.P 前，先確知學生的目前能力，再依據擬定行為目標。由於一般學生的資料建立，大都集中在智力測驗、學科成績及輔導記錄上，而輔導記錄又大多是問題行為記錄，其他付之闕如，是以在明確學生的基本能力時，多有困難。又教學時有「教學進度」(資源般)的限制，加上學生的學習困難非一日所致，計畫擬定與小組教學的配合難度較高(05)。

語文科發音之準確，數理科缺乏抽象概念，生活習慣如禁煙、不吃檳榔等，家長不能完全配

合；多半位偏遠地區，無照駕駛(06)。

困難在：(1)教師本身對原住民文化缺乏認識。(2)身處漢文化之環境下，原住民本身大多不能自主、自立於外，而獨樹一幟。(3)目前現行教育體制下，IEP之擬定仍侷限於“補救教學”之狀態下。解決困難仍在求根本之源，從原住民自身文化教育著手，然原住民本身尚未有系統之各種體制。其次為改變目前優勢之漢文化環境，改變一般人之心態，使尊重弱勢、少數族群(07,09,11)。

設計IEP後，原住民家長的配合度低，在校辛苦教成，但不能持久有家庭的支持效果較差，是我們較感困擾的(08,10,13)。

IEP是針對個別學生的需要所擬訂的，其擬訂過程中，較困擾的是需要考慮家長的配合度，如果較需要家長配合的學習目標，對原住民學生而言，不敢過於要求，執行效果低落(12,14)。

以目前的情形而言，其家庭背景或成長史較難掌握，所以必須花費較多的時間慢慢去了解(11)；家長參與度較低(15)。

家長的參與不積極；地處偏遠，到都會接受相關服務(如：知動訓練)較不方便；多與家長連繫與溝通(16,17)。

本學期針對原住民特殊學生的語言表達及語文能力加強訓練，經過一學期的學習，效果很差，由造詞到短句到一般句子的練習，學生進步很差，以前所學的無法拿出來應用，單字容易忘記，回家有時也無人指導，錯誤百出(18)。

初擬IEP時，都會針對學生之程度、興趣、學習能力、理解力，及課程內容之重要性等多方面之考量，選擇適宜之教材版本，大致上不會有太大之困難。唯在時間上的控制，比較無法掌握，有時會拖太久，則學生會失去學習興趣；或是學生並無法理解該單元內容，此時，就必須修訂原訂定之IEP中的內容。這是比較受困擾的地方。另外對於IEP內容撰寫之詳細程度，各校不一，只靠老師自己摸索、決定，老師只能多觀摩、多學習，才能多成長了(19,21)。

2. 解決之道

我覺得沒有特別的困難，沒有漢人與原住民之分，是依其程度授課的，不是依其種族(03,05)。

國文科對注音符號與音調的認識，必須要有更多的包含了解學生學習的困難，反覆的教學(01,19)。

對父母的觀念及態度，我們也難介入太多，且發覺他們本身大多也生活不甚規律，不重個人衛生，我們只能盡力在校做求(02,04)；解決方式：改變家長觀念；相關服務可下鄉進行(16,18)。

目前無適當的解決之道，只能盡己所能的多利用時間，安排學生在校做練習，且與家長常溝通親子教育的重要性，以補不足之處(07,14)。

可適度依據學生程度，予以量身打造，逐漸的在進步中(08,11)。

應加強發揮專業團隊之功能，在語言治療、社交技巧、人際溝通、轉銜服務等方面能有效統整，

方有助益(15)。

如果家長能在教學之後，及寒暑假抽一些時間陪孩子學習，也許孩子就較不容易忘記，老師也不用在每次開學，還要一再練習以前的課程，使學生無法很快學習新課程(06,10,13,15)。

(三) · 召開個案研討會，家長反應如何？家長有何需求？您覺得應如何解決？

1. 家庭反應

家長通常沒意見，與教師配合(01)。

家長出席不踴躍、不熱烈，期望孩子們快快樂樂上學，能適應學校生活，平平安安回家，國中畢業能有學校繼續念高職(02)。

家長通常沒有空來，有來的沒什麼反應，只說：「只要不做壞，不打人就好。」成績不要求(03)。

家長多半很難聯絡到，有的在外地工作，有的在山上工作，少回家，或很難解釋說明學生的真正情形，有家長配合也難達到(04,05)。

遠居外地，久缺席，由祖父代勞，大多不了解學生的能力及需求(06,07)。

家長反應冷淡，很少（可以說沒有）參加研討會，就算參加也很少提意見(08)。

召開個案研討會，家長常不是很重視，也無需求，說是認為「學校老師怎樣安排皆無所謂」故幾乎不出席，因而學生的學習安置大部分都由老師或學校決定後通知家長而實行，實行後家長亦都未能配合在家指導的工作(09,11,13,15)。

召開個案研討會原住民家長很少參加。參加會議時多數是不會提意見與需要(10,12,14)。

父母不主動參與討論會，我們採家訪方式與他們談孩子的問題。家長對孩子的問題，不是沒辦法隨他去的態度，就是打罵，甚至有不讓孩子到校（偶爾因要他們照顧妹妹）(16)。

大部份家長都不出席，因為礙於工作的關係，父親無法出席，母親需在家照顧多位幼小的弟妹。因此，不是十分積極參與。參與不踴躍。極少提出問題反應(17)。

家長對學校配合程度極高，家長希望老師多提昇孩子的學科程度，多溝通多鼓勵，並且多督促孩子在家的作業(18)。

多數家長價值觀念認同差異，對於偏差行為（如抽煙、喝酒、性困擾…）不認為是問題。多數家長因經濟關係在外工作，抽空到校開會頗為困擾，以家訪為宜(19)。

家長都能配合學校所做的，有部份家長還是會代替孩子作許多學生已經會做的是，在家庭訪問、或家長會時，會做親職教育專題演講，教育家長(20)。

意願不高（不太願意讓人知道自己子女是特殊生）。參加意願不高（因為要工作等），家長也很少提其需求。只能儘量要求家長抽空參加，不然就用電話或條子聯絡，或由老師設計表格要家長依學生能力，希望學生能學到什麼為設計單元的內容。一般家長同意孩子進入資源教室後，多願意配合，但也多有期許，期望自己的孩子能多有進步，早日回普通班正常上課。但進入資源班，並非補習班，老師亦非神仙下凡般神通廣大，所以孩子進步不大也會造成家長對資源班的不信任和質疑(21)。

2. 家長需求

家長對孩子的需求：希望能平安度此生，不做危害社會的敗類，觀念正確值得鼓勵，但對於學校課業表現不做苛刻要求，只要孩子盡力就行了(01,03,05,11,17,20)。

一般家長社經層次低，少有意見及需求，甚至因工作關係無法與會，即使有社經層次較高者，亦因校方能特別教育子女而持感激之心，無其他特別需求。若有則以求取經濟協助為主然學校非財金單位，無法滿足其需求，僅能申請少數原住民減免，或補助款項，有時亦得申請獎助學金，然粥少僧多(02,04,06,08,09,13)。

每天特教車接孩子上學時，一定把孩子都接到校，才比較放心(10,15,16,18,21)。

3. 解決之道

家長需要再教育，體認自己的孩子，所需的特殊協助但多半家長忙於自己的生計，無力顧及孩子(01,03,05,11,17,20)。

目前唯一解決的方法，就是由老師利用家庭訪視的機會，共同研討，但是，往往家長也無法特別的反應與需求。總之，輕描淡寫的帶過，無法針對問題作深入的探究與解決。

對特殊得個案，希望能有社工的介入與協助(02,04,06,08,09,13)。

建議學生原班導師應加強聯絡或利用家庭訪視時，探訪他們的需要，而在社區或家長會時，亦會在交談中，彼此交換意見，相互的溝通(10,15,16,18,21)。

學校教師全體參與，並交換教學心得，以及教學方式(12,19,20)。

(四)·在教學的過程中，原住民學生之求學態度，反應如何？有何特殊的需求？您覺得應如何提供他們的需求？

1. 學生的反應

態度與一般生無異(01)。

原住民學生求學態度不積極，回家後幾乎不溫習功課，不是看電視就是做家務事或是無所事事；經濟狀況差，國中畢業後，快快賺錢貼補家用是他們的需求(02)。

原住民特殊學童習時：(1)很沒有興趣。(2)想玩。(3)訂約，如果他們認真點（通常三分鐘熱度）就可以玩（03）。

原住民學生因家庭情形（單親、隔代教養、自食其力）不同，以及學習習慣的迥異，在學習上，受教學進度及制式內容的限制，較欠學習動機；也由於普遍閱讀能力低落，以致組織能力較差，所以反應也就較遲緩、較侷限。大致上，原住民學生因閱讀能力低落，以致各科學習皆不佳，如能以個別指導，先改進其閱讀能力，相信在學習其他科目時能更有效率。其次，民學生的成就經驗較少，在教學時，儘量製造成功機會，加強他們的自信心，也就較願學習(04)。

在教學過程中，原住民學生都能尊重老師教導，但有些心志不專，不能用心上課多半學習態度較懶散消極，沒有好的學習方法與習慣，活潑頑皮。注音符號使用，拼音辨音能力弱，聲調辨音能力弱，任課老師要從與同學的密切活動中，找出學生的個別需求，體認其文化和生長背景的特殊性，給予協助，“用心”學習和熱忱是老師最需要的(05)。

在按部就班，有效學習的前提下大致良好；有興趣的課程較能積極主動學習(06)。

學習態度不積極、不專心，表達反應較慢。。最主要為家庭生活要安定、父母要關心(07)。

大部份學生都能配合學校學習，但在語文方面的反映可能因文化背景不同會有理解較慢的情形，而在數學計算方面大部份都還不錯，最大的問題在於學生回家後的作業指導，常常無人可問、無人督促，而會有不交或不寫作業情形，大部份處理方式，則是利用上課多做理解性作業，而回家則給予抄寫性作業(08)。

學生經督促大部份可接受教學，求學態度尚好，因並不要求其“積極”之向學態度。因共皆為弱智生，故其判斷力及邏輯思考能力較差，因之數理方面學科較差，為其記憶力尚好，故於語文科方面尚可加強(09)。

原住民生體能反應大多還不錯，求學的態度在校大多也能認真，課堂上的反應，因著資質及家庭環境的不同而有差異(10)。

原住民學生的聰明才智比一般學生有過之無不及。但是，普遍性求學動機低落，無心向學非常可惜，個人以為他們需要的是背後推動的手，及有力的學習資源工具，有師長及家長的期許才有目標(11)。

學生相當的樂觀，求學、做事並不很積極，所以需要不時的加以增強，重要的是常和他們交談、接近(12)。

求學態度因人、因家長而異，若多給予積極正向的鼓勵（老師與家長），則孩子學習會更良好，較無特殊需求(13)。

一般而言呈兩極化，筆者在國風國中時代，原住民學生多數容易因循苟且，不肯著墨於學業，少數學生則奮發有為，成績極為優異。其次，多數原住民學生純真善良，喜好戶外活動在體能、音樂、舞蹈方面常有傑出之表現。至於，智障學生無明顯差異，惟在音樂、舞蹈、體能等方面，仍有水準之潛能（甚至水準之上），值得多發掘(14)。

在體能上，有些學生較強，認知課便顯著低落，老師會根據學生的優劣點作統整，滿足他強的部分，可能用較生活化的方式套入認知課程(15)。

學生無法配合學校教材，重新選材配合能力，重新評估（慢、清楚）、具體明確(16)。

學生尚能認真學習，反應良好(17)。

原住民學生對於學習態度並不積極，特殊學生更是不會就算了，除非老師一步一步引導，及要求學生完成，學習很被動。在反應方面也較慢，比較沒有抽象性的概念，不會自行調整思考方式。原住民學生體能較好很活潑，有時後從遊戲中學習反而較易吸收(16)。

原住民學生之求學態度多偏向鬆散、不積極，通常都是天資聰穎，卻難靜下心來用功學習。對於反覆練習新字、新句，最排斥、最不喜歡，情況頗嚴重，對於是否學會書本中的知識並不在意，經常是得過且過，有時必須老師逼迫才會勉強學習(19)。

不重視課業，不寫作業(20)。

2. 特殊需求

需特別關懷、鼓勵，教學過程多提供其表達的機會，並加鼓勵、培養信心(01,05,09)。

較需要有關益智之遊戲，亦即寓遊戲於教學，以此方向提供其需求(02,04,06,11)。

我們覺得他們是孩子，孩子有父母關懷及衣食照顧上的基本需求，本班原住民孩子這方面有較明顯的欠缺(07,08,13)。

對特殊學生應儘量採具體的教學，尤其應多編列經費或製作教材配發(14,16)。

電腦輔助教學對資源班學生學習效果良好，應視人數配發電腦及教學軟體(17,19)。

需老師加強輔導，針對其需求提供協助(20)。

3. 解決之道

能做的，有時亦扮演父母的角色，給他們一些照顧、關懷及心理上的支持，大一些的孩子，會願意說出他們心裡的話(01,03,05,09,15,17,20)。

師長應多給予成功的機會，使其所自我肯定，進而激發其努力學習的動機。適時的提供必要的資源，並教導其多利用學校及社區的圖書館，自立救濟(02,04,06,07,16,19)。

三、教材與教具

(一) · 目前所使用的教材，對原住民特殊學生有那些問題？您覺得應如何解決？

1. 教材上的問題

與一般特殊生無異(01)。

主要的問題：1. 文化差異：一般特殊學生大部份都在經濟狀況不佳的家庭中長大，文化刺激不夠，而造成原住民學生文化低落。2. 對數學概念不清楚：可能與他們成長過程比較少與數學有關，亦與文化刺激有關。3. 學習意願不高：通常消極對待一些活動，求知慾望低落非常被動(02,04,05)。

教材內容制式，較適合普通程度的學生，在資源班上課的原住民學生，閱讀能力差，學習興趣缺缺(03)。

對抽象的轉折用語，難以體會。注音符號辨聲困難，抽象概念難以學習，任課老師對原住民的語彙，概念認識不多，無使用使他們的概念類推(06,08)。

一般低收入的原住民學生，文化刺激不足，學習國語科較困難(07)。

目前教材與普通班教材之設計方向一致，亦即較偏向漢族文化，對原住民學生而言，其母文化是被忽視的(09)。

較未考慮文化上的差異(10,11)。

因教材都是經過選用或自編，所以問題較少(12,14)。

沒有原住民的教材，高職沒有，有待加強，至少介紹九大族群（英雄、介紹）(13,15)。

目前的教材難度較深，不太適合資源班學生程度(16)。

目前所使用的教材，對原住民學生他們本身的文化、風俗習慣，很少有牽涉，我想他們有些可能不知道自己是原住民，或原住民文化是什麼(17)？

目前的教材以趨於活潑，版面也都相當精美，教材方面大致無問題。唯原住民小朋友，生性好動，極喜愛戶外活動，對於書寫，類似反覆練習之枯燥的學習活動，總是不夠專心和積極，通常是懶惰和被動，是比較難以改變的客觀事實，也只能靠老師更加努力勸服了(18,21)。

未與能實際生活配合(19,20)。

2. 解決之道

如能自選教材（較具故事性、連慣性的經典文學），而且除了小組實施外，還因個別能力分別實施，或能提高其學習興趣（誰不喜歡看故事？），進而改進其閱讀能力、學習能力，可是……，資源班學生有教學進度之限，難！（01）

用較容易的方式幫助學生學習(02)。

教材自編，大致能符合學生的程度、能力(03)。

政府應補助低收入戶原住民子女上幼稚園，從小學習。2.一年級時對注音、拼音尚不會不熟的，需課後加強輔導學習到完全會為止(04)。

應可由原住民教育家學者設計編定一套有關原住民文化之教材，使原住民文化得以傳承(05)。

若為輕度障礙學童生，且老師本身對原住民文化亦有了解，應可依著文化上的特性來設計教材及課程，使他們對學習會更感親切且有興趣(06)。

教材應針對個別需要所編擬，所以對原住民學生而言無特殊的困難所在(07)。

教材設計需符合他們的程度，學習起來較容易引起他們的興趣(08)。

可增加原住民生活素材（實物或資料）(09)。

若自編或參考取用，多元化之取材，應無明顯差異(10)。

採抽離式及生活化的課程設計（高年級）；採精減課程個別設計。低年級採外加式設計教學(11)。

觀論教材或分析教材適用性，選擇實用性教材(12)。

（二）· 您覺得對原住民特殊學生較為適合且喜歡的教材教具有那些？

與一般特殊生無異（01）。

音樂、舞蹈、體育方面的，才能明顯表現出色（02）。

個人覺得原住民特殊學童較適合的教材是：1.動態的：不要像教科書的模式，他們都有興趣。2.符合生活經驗的：不高談遠論，從生活中學起。3.變化的：有可說、可唱、可眼、可逗趣可操弄的。4.彈性的：這一單元實在沒興趣、沒法學，可略去，先學感興趣、學得起來的

(03)。

：如媒體教學，可以吸引同學的注意，生活教育的討論，也是很好的教材，色彩鮮豔的教具，活潑的遊戲設計(04)。

原住民特殊學童較適合的教材是：1.電腦動畫。2.美髮美容。3.烹飪、餐點製作。4.陶藝創作(05)。

他們喜歡以遊戲方式學習課程，在國語方面，我嘗試以玩撲克牌中一捉鬼遊戲，讓學生進行國自、注音配對遊戲學生喜歡，但對於國字較繁複，學生較慢，以電腦做為輔助教學，學生覺得新鮮有趣(06)。

較具體且可實際操作的教具較能吸引他們，例：積木、拼圖等，有時體的東西，而非圖片或字卡、詞片。教材方面，則需較偏重與生活實際上常有相關的內容，如：衛生觀念、自我照顧、生活自理、金錢使用等(07)。

音樂、體育教學原住民學生最為興起，也學得特別好(08)。

遊戲、運動、益智等方面之教材教具，提高其學習力，加強其吸引力(09)。

一般特殊學生，要比普通學生更需要適合的教材及教具的輔助學習。目前本班因屬啓智班，所學教材都是與生活上較相關且實用的，故文化上的差異，我們並沒有特別重視，只要與他們生活及經驗有關的，且教學時以比較動態的方式呈現，他們都會有興趣學習的(10)。

原住民學生與一般學生一樣較喜歡生動活潑，且較多操作型的教材教具。但是，基本上教材教具的是用與否，及受學生喜愛的程度，老師是扮演操縱者的靈魂人物(11)。

影片、照片、以及操作性的教材。若能在戶外進行相關的科目，亦是他們的最愛(12)。

喜歡操作型的教材(具)，讓孩子做中學，並且能得到立即性回饋(13)。

以音樂、舞蹈、體能的教材教具最能吸引原住民學生，其他無明顯差異(14)。

主要的教材應是：1.電腦。2.視聽。(設備)3.利用假日練習，學生更會進步(15)。

個人覺得：1.較具體、活潑、生動(如電腦導學CAI)2.與生活有關等是最合的教材(16)。

只要是可以自己動手操作的教材教具，一般學生都很喜歡，原住民學生也不例(17)外。

最合的教材是：1.影片的欣賞，好動的小朋友也能專心欣賞，算是比較有效果的一種學習方式，2.現在有聲書教材較缺乏，其效果應該不錯。3.拼圖、積木組合、益智遊戲等，小朋友比較喜歡，本校在輔導這些特殊學生時，亦經常配合使用效果不錯，可以使學生動動腦(18)。其次，是：1.實物。2.半具體。3.電視影片。4.遊戲器材(19)。

(3) 您覺得母語教學對原住民特殊學生之成效如何？您覺得應如何實施？

1.母語教學之成效

(01).教師本身無法使用原住民語言，使特殊學生對國語之接受在國中已無問題。

(02).利用週六實施母語教學，使原住民對自己的文化有更好的認識。不知道會有什麼成效，因為一般學生對母語教學的態度已經很懶散，沒什麼主動、樂於學習的欲望，同學在學校中使用的是罵人、消遣人、開玩笑的話，本校的母語教學是採社團制，多已是自願前去學習者但出席狀況不佳，學習亦有限。

- (3). 用母語教學，更能體認原住民文化之特質，但卻有隔離作用，喪失了與外界互動的關聯，加深了與非原住民的距離。
- (04). 我覺得母語對原住民教學有害無益，原住民同胞為了適應這個社會，所以需學習統一的語言—國語，若以母語教學又得學習普通課程，對他們而言負荷過大，他們學習普通課程以喘不過氣，何須再學母語，更何況學了母語，對他們將來入社會有何裨益，不知有關單位是否有評估效益。
- (05). 母語教學不要落入像教第一外國語的窠臼，如能以有趣、有意義的祖先故事教起，或能興發其我族情懷，進而落實生活中、學習上。
- (06). 認為若以母語教學或許成效會較高，因大部份原住民學生在家的語言亦多以母語為主，故「國語」有時在理解上較慢，但若實施母語教學的話，基本上還是認為應以「國語」為主，而母語可做為解釋用，因目前社會上使用國語仍是較普遍。
- (07). 母語教學成效不得而知，因師資缺乏，且年輕一輩之原住民教師本身對其母文化亦有認同危機（因為大環境使然）。若欲實施得先求師資，再者為編寫教材。
- (08). 歷任的學校，都無實施原住民母語教學，無法論其成效。
- (09). 無此經驗（全校教師幾乎全數不會原住民母語）；請學生反向指導師生學習原住民日常使用之母語，增進互動。
- (10). 效果可能不是很好（對本院重度、極重度學生）但對各啓智班輕度學生，應有其功效，可以作選擇性的課程作實驗性的試教，評估其成效。
- (11). 教學時間嫌短，成效不大。
- (12). 本校每星期二排一節母語課，由原住民老師來指導小朋友學習泰雅族母語，亦經常使用朝會或其他時間來加強，鼓勵小朋友練習，效果不錯。

2. 實施方式

- (01). 母語教學不要落入像教第一外國語的窠臼，如能以有趣、有意義的祖先故事教起，或能興發其我族情懷，進而落實生活中、學習上。
- (02). 辦活動（如：運動會、舞蹈、豐年祭）時，將原住民母語介紹其他族群。
- (03). 若學生會說母語，可參加校內母語教學的社團；不會說母語的，目前只能靠家中家人的指導。（本校未有母語教學）；學生偶會脫口說出母語，我們會請他解釋，他也會高興的說出，我們也以樂於學之的態度仿說。
- (04). (1)可將較常用的生活用語，以歌謠、兒歌較能使學生接受的方式編擬教材。使其在自然快樂遊戲中學習，效果應較為顯著。(2)並常舉辦母語說話、歌唱、故事……等型態的比賽，激發其學習的動機。
- (05). 沒有文字的语言在強勢文化中，能夠薪火相傳？母語是從小經驗的累積而來，在學校以「國語」教母語，本身在意義上已是本末倒置，要學校教母語是「上有政策」，學生學母語是學校規定，他們懷疑學了母語用來幹什麼？因此，既然上有政策，學校當然也「下有對策」，其成效會是如何？頗值懷疑。倒是如真想母語傳遞直到永遠，原住民在上位的人就該努力創造屬於自己的文字或符號，成立語言統一機構，對外來語（中、日、英、法、西、德）好

好整理，此由日語即可有一模式可行。

(06).母語是保有原住民文化的首要珍貴遺產，因此加強母語教學是刻不容緩的工作，請原住民教師或當地耆老、前輩，編選具有生活化的教材，並且加以錄製成 CD 片，讓非原住民教師亦能分享其珍寶，及協助母語教學。

(07).母語最好不列入正式課程，列入社團一週（一、二節），最好在假日練習，例假日和父母研究。

(08). 應納入正式課程中。

(09). 可請專人（對母語教學有研究的人）對學生、老師進行簡單易懂的母語教學，使學生對本身的文化產生興趣，而會想去學習了解。

(10).在課堂上，由於本人非原住民籍老師，對母語也感興趣，偶會在課堂上問小朋友一些簡易的母語，資源班的小朋友對於簡單的語彙大多能回答出來，他們總是很樂意教我，並且也使課堂上氣氛和樂，此教學相長的良性循環，亦拉近了教師和學生間的距離。

(11).重新檢討，是否回歸家庭或教學。

四、教學環境

對原住民特殊學生，您覺得如何規劃和設計教學環境，以提高教學成效？

(01) 需要集中，因為吾人觀察原住民輕度智障者，生活適應能力普遍優於一般智障者，可集中教育，以提高教學成效。

(02) 以接近其周邊生活相類似者較能類化，且配合相關教材教具行之，相互間可增強作用。

(03) 原住民學生似乎天生不喜拘限的制式環境，有變化、有彈性的學習環境（尤其是戶外），最能鼓動其精神。

(04) 畫景利用圖片、影片增強印象。

(05) 儘量採實際操作方式進行，例洗手、刷牙……等，而教學環境以與生活上相關的社區設施（例教會、郵局……）等均可列入教學環境及情境之中，角色扮演、實例舉例、實際發生情形等，對孩子來說環境、事件都熟悉，對於文化語言上的差異就會顯得較小。

(06) 或可與社區結合，與社區人士共同規劃設計教學環境，然其有現實上之困難：(1)為目前教師之心悲，因為大多為非原住民籍教師。(2)為原住民大多教育程度不高，無此能力參與規劃。(3)硬體無法配合，原住民環境變遷甚大，原有之硬體文化受強大衝擊。(4)原住民對其母文化之認同危機，因為大環境上對原住民母文化不利。

(07) 個人覺得：一、一般特殊學生，要比普通學生更需要適合的教材及教具的輔助學習，目前本班因屬啟智班，屬學教材都是與生活上較相關且實用的，故文化上的差異我們並沒有特別重視。只要與他們生活及經驗有關的，且教學時以比較動態有趣的方式呈現，他們都會有興趣學習的，對教學環境上亦是如此。二、若教學上有需要，我們會採實際地參觀教學的方式，且我們亦非常重視這樣的教學。

(08) 多開放屬於他們自己的空間。

(09) 環境影響甚為深遠，尤其是教學環境，在規劃上應符合「原」味，同時，在設計上也應多元化。

(10) 以無障礙的軟硬體設施，及人性化，原住民特色的環境，較易喚起學習意願。

(11) 個人覺得：1. 生活起居室的落實教學，以改善其衛生習慣。2. 生活教育、語言訓練之落實，以增進其社區生活適應能力，以校外實地教學為佳。（規律、規範、守法、誠信等人際生活習慣的培養）3. 戶外教學活動與設施應多加強。

(12) 可以設計學生較喜歡的活動，例如學生對音樂酷好，可用音樂作背景，將課程利用音樂活動完成，教學計畫和內容，在最愉悅的氣氛下進行，可收事半功倍之效果。

(13) 1. 提供一些有代表性的原住民服飾、衣。2. 母語（一些）、歌謠。3. 電腦教學、音響等應列入經費預算。

(14) 覺得應：1. 環境布置應添加有原住民特色。2. 多充實教具及電腦設備。

(15) 本班原住民學生，可能地處市區，其民族特性並不明顯，所以在設計規劃教學環境方面，就與一般特殊學生設計的教學環境一樣，多用實際的教學情境（如戶外教學等）或實物操作，使學生易記好學。

(16) 1. 應該盡量多元化及活潑化，視個別學童之情況，加以彈性安排。2. 譬如影片欣賞，好動的小朋友也都能專心欣賞，多少會增加學識，也比較能引起小朋友之興趣。另外，圖片引導學習，拼圖、益智遊戲類等小朋友比較喜愛。這些可以當成小朋友之鼓勵、激勵，小朋友專心於學習之後，可以輕鬆一下，就經驗而言，效果相當不錯。3. 教學環境布置較活潑些，色彩明亮些，多使用新穎之教具輔助，亦可提高教學成效。

(17) 其方法應：1. 與生活實際配合。2. 實用性。3. 趣味性。

五、師資

教育原住民特殊學生時，您覺得身為教師者，在知識上和態度上應具備那些？

(01) 對待原住民與一般生無異，教師不需要特別具有何能力。

(02) 身為教師者應：1. 避免有歧視之言語、態度（已絕少），要有更多的接納、愛心、耐心解釋，使學生進入情境。2. 要提供原住民之常用語言，使用具材，使在對話、解釋使用上較方便，更進入其生活領域。

(03) 不需要特別具備，原本為人師者，就已是本著「教無類」的教育理念。

(04) 身為教師者應：1. 了解原住民的生活型態及意識，可幫助教師在設計教學活動時，考量到其需求。2. 態度上是“一視同仁”的，既無偏見，也不偏袒，尤其應有多元文化觀的態度。

(05) 在知識上要多了解其文化，在態度上要更尊重其文化。

(06) 最重要的條件是寬容精神及人道胸懷，能容忍不同生活背景之下成長的孩子。

(07) 身為教師者應：1. 一視同仁。2. 尊重。3. 對原住民文化有涉獵。

(08) 應先從了解基本的家庭背景及文化背景及生活習慣做起，對於家長的期望不要過度

期望，也不要完全放棄，即使家長完全不配合，但對學生仍有不放棄的心裡及態度，不論是否為原住民，其教學的態度不應有差別。而教師本身則不應有種族上的偏見，或先入為主的觀念，對原住民的文化，亦需具備有基本的認知與了解。

(09) 身為教師者 1. 首先要能接納他們，因為因家庭的因素，影響他可能衣著、身體比他人髒。2. 要同理心，有同理心教師態度才能平和、友善，才能被學生信賴。3. 要有耐心，才能點滴的改進或進步。

(10) 原住民本即為優勢漢族文化下之弱勢民族，先天上承受文化不利之因素，而原住民特殊學生更因弱智，更不能適應不同文化之生活方式，因之身為教師者重點在於一般生活上，可應用之學科知識之傳授，及其心理調適方面，以使其最少於生活自立、自強、自主上得以無問題。

(11) 身為教師者應：一、要能接納他們，對孩子不必太多教導照顧，一樣可以長大的態度二、在學校我仍注重孩子們的常規指導，希望他們有較整潔的生活習慣及正確的是非觀。三、對吃檳榔及喝酒的孩子，我會給予一些後果的說明，並禁止在校吃它。

(12) 教師應：(一)多吸取原住民特有的相關文化。(二)深入了解其生活背景與問題癥結所在。(三)加強輔導知能。(四)多給予肯定與鼓勵。(五)關心其生活起居、行為表現，適時給予期許與溫暖。(六)善用溝通技巧，做為親子之間的溝通管道，並適時給予家長再教育，以補認知上的不足。

(13) 與學生親近，本身應言教、身教並重。

(14) 知識上不斷充實新的資訊，及對原住民文化的瞭解，進而達到融合交流。態度上以愛心耐心，對不同族群的孩子關心，而不是同情，更不是憐憫，是積極的肯定他們的優越智慧，及可敬隨遇而安的人生觀，體會出原住民善良、樂觀、友善的人生光明面。

(15) 教師應：1. 必須深入了解學生成長背景，居家環境、病史等。2. 以尊重、探究兒童為本位之思想，去逐步調整，而非以教師本位之思想看待問題。

(16) 用同理心去看待，針對在某方面有秉賦的學生，可給予訓練，如：音樂、體育。瞭解孩子的生活背景和環境，在深入探討他們的內心世界會較容易些。

(17) 教師應：1. 作為原住民學生榜樣。2. 努力教學。3. 關心原住民。4. 主動積極參與原住民各項活動。

(18) 知識上：普通班應多接受特教知能，多參加研習。態度上：應具備耐心、愛心，並要主動的為特殊生服務。

(19) 多參加這方面的研習，以了解學生的文化、社會、家庭背景，有隨時可取得這方面資料的地方，讓教師有參考的資料及諮詢的地方。

(20) 教師應：1. 知識上一期望能具備特殊教育之相關的專業知識，多從教材內容，做適切的安排及變化，也需從學生心理等多方面深入了解。2. 態度上一期望教師對特殊兒童能多具耐心、多付出愛心、關心及同理心等。

(21) 教師應具備：1. 專業領域。2. 重視文化。3. 瞭解學生背景。4. 愛心、耐心相導。

六、行政與資源

(一)·行政方面而言，推動原住民特殊學生教育時，常遭遇那些問題和困難？您覺得應如何解決？

1.常遭遇那些問題和困難

(01)主要的問題是：1.社經地位不佳，不敢表達需求。2.對學生之關心度不夠，老師使不出力。3.家長不知如何配合學校之措施。

(02)不懂為何要區分原住民特殊學生的教育，對於原住民教育，特殊學生教育的討論還是很模糊分歧很大，學校中的教育多半還停留在符合相關規定，符合上級需求，先做樣板績效時，不知道原住民特殊教育學生的位置在哪裡，是要從原住民教育中分出來，或從特殊教育中劃分出。

(03)特教師資缺乏，學生學習動機不強，文化刺激不足，均有待克服。

(04)大致上未遇有問教師應題，學校通常都能配合。

(05)最大的問題是家長、家庭沒有配合，對子女的監督、輔導不夠。

(06)首先師資，非原住民籍教師因於本身文化隔閡，故無法有效推展原住民教育，其次在心態問題（如前述），第三為環境因素，故推展不佳。

(07)原住民生體能反應大多還不錯，求學的態度在校大多也能認真，課堂上的反應，因著資質及家庭環境的不同而有差異。我們覺得他們是孩子，孩子有父母關懷及衣食照顧上的基本需求，本班原住民孩子這方面有較明顯的欠缺。

(08)家長的配合度不高，有時礙於需長期在外工作，忽略了教育責任，或是單親家庭，把教養責任推給教養機構而不聞不問。

(09)學校行政，不是十分重視。經費分配，不會很理想。請召開有準備的座談會。

(10)本校資源班與普通班教師皆能配合推動，學生家長不甚熱烈。

(11)就行政方面，推動原住民特殊教育措施很少。

(12)本校設有資源班，兩名教師除了本校小朋友之外，每星期均到本鄉其他三個學校做巡迴輔導，各校對老師都很禮遇，亦很配合。但一般說來，特殊教育的不受重視，仍是一大問題，有時也是令人感到挫折和沮喪的。

(13)家長與社區未能配合；學生生活習性及家庭經濟應須改善。

2.解決之道

(01)應喚起家長重視學生之觀念。要建立原住民正確生活觀，以免生活較消極。

(02)常將原住民學生的學習問題，歸諸逾期家庭、文化，這可說是以偏概全，也許除了考量其家庭、文化因素外，也應將教法、教材、教學環境、態度等因素列入。就像培養花木一般，為它設想得愈周詳，照顧得愈勤，它就長得愈好。

(03)各地方成立原住民發展委員會，共同喚起、檢討或改進原住民有的生活方式，共同約制對子女教育的重視，才能永續發展。

- (04)首先在培育原住民師資，其次教育當前大漢優勢民族之心態，使之懂得尊重少數民族，最後在原住民本身，應主動尋找母文化，爭取文化認同。
- (05)我們能做的，有時亦扮演父母角色，給他們一些照顧、關懷及心理上的支持，大一些的孩子，會願意說出他們心裡的話。
- (06)家庭的配合度是最重要的因素。所以須常去加以宣導，並取得相互間的信任。
- (07)行政支援上，推動原住民特殊學生教育，由於校長、主任充分的支持，相輔相成的歷程使教育達到事半功倍的效果。
- (08)積極與家長取得聯繫，並溝通應適時的給予孩子關懷。
- (09)可藉行政力量多與家長溝通，密集式實施家訪。
- (10)可以多加強教師能力，多以研習、觀摩等來使教師們成長、進步，有好的教師，才能真正幫助我們這些特殊的孩子，看見孩子進步，才是我們投入如此多人力、物力最終的目標。
- (11)應與社區配合，爭取利用社區資源。

(二)·就人力和物力資源而言，推動原住民特殊學生教育時，常遭遇那些問題和困難？您覺得應如何解決？

1. 遭遇的問題和困難

- (01)主要的問題是：原住民居住偏遠，在交通走路上，無法如意。2.家長的配合度較差，甚或要人輔導。
- (02)單身教師，尤其是女教師在前往學生家庭時，常感偏僻及不安，要其他人員陪同又常有不逮之處。家長多外出工作很晚，或在外地不歸，小孩沒人照管，自行其是，諸多問題要落在教師身上，一人之力，真是心有餘而力不足。
- (03)主動學習的精神比較少，不斷的鼓勵，希望能有更好的效果。無法推動原住民特殊學生教育，因為本校光是在討論特殊學生的定位，誰可以成為資源班的學生就意見紛歧，更不可能再區分出其中的原住民學生。
- (04)因師資不足（特教）及物力缺乏，因此要鼓勵原住民學生多就讀特殊學校，以增加師資供應。
- (05)因對原住民之傳統文化之了解僅可說是“皮毛”，但家長的支援又幾近於零，因此有時想給予些較偏於傳統習俗等教材，常無法尋求有效的人力或物力資源。
- (06)一般來說原住民較沒有儲蓄的觀念，同時多數工作條件較差，收入較少，對子女的教育付出較困難，同對為生計有些就有困難，就無法照顧好子女。
- (07)師資問題：無原住民師資，或原住民教師本身已漢化，對母文化認識不足。生活習性落差大：環境較落後，衛生條件差，酗酒、居家環境不良，缺乏競爭刺激向上之心。原住民對其本身之母文化之排斥拒絕：優勢之漢文化造就本盛之物質生活，對原住民學生強大的誘因。一般教育機構學校，對原住民缺乏認識，斥拒其文化。一般人以為原住民文化代表“落後”與“原始”而不願認同。
- (08)人力上：教師負荷已超重，故對他們家庭方面的問題，難於做較好的溝通與輔導，希望有社工員的介入。物力資源：本班原住民生，家境多不佳，我們會主動尋求獎學金的來源

解決學費問題，至於每個月的生活補助（本班大多數學生都有申請，未申請者我們也都已個別通知家長去辦理了）。

(09)學校缺乏原住民背景之教師。

(10)許多家庭大部分經濟狀況皆差，或是單親家庭，有時配合度不是很高，儘量在長假期時，能回家與家人團聚，這方面因院方在入院住宿時與家長溝通過，大部分都能配合，少數被政府保護之個案，較無法如願以償（目前院中有一特殊個案）。

(11)人力而言：地屬偏遠，教師難接受長期性的特教進修。

(12)家長配合度不高，對於學生在學校生活及教育狀況並沒有很關心。也沒有單就原住民特殊教育，學校有任何的措施或資源可取。

(13)人力普遍不足：尤其在像本校這樣偏遠地區，具特殊教育資格之正式老師相當少，教師替換率亦高，對學生未能有一貫，完整之教學，問題頗嚴重。但大環境如此，只期望老師們多出愛心了。物力方面：近來教育局較關切特殊教育，經費也算充裕，像本學期本校申購多項教材、教具都獲准，這方面較沒問題。

(14)大環境的因素，目前雖逐漸抬頭之際，還是有些使不上力的感覺。

2. 解決之道

(01)應培養專業之原住民老師，協助、處理、聯絡家長問題。

(02)多培養原住民自信心及進取心方能改善。豐年祭及選舉時，請勿供應酒，以減少酗酒的習慣。

(03)若能有“義工”的支援，或多培育些原住民教師，建立有效的諮詢管道及支援系統，應對推動原住民特殊教育會較有成效。

(04)主張自助而後人助，希望各村成立原住民委員會共同約制，然後成立基金，爭取各方捐助、補助、協助有困難原住民學生或特殊學生。

(05)以物力資源而言，運用社區以外的資源，如外縣市熱心的友人、慈善機構……等。如遇有問題時，覓求管道與社會資源去解決。

(06)原住民的工作不穩定，直接間接影響學生心理層面的學習，因此政府應在花東地區交通及職訓就業的改善，如此才能正本清源，而不是頭痛醫頭，淺水式的改進。

(07)原住民教育被重視，有足夠經費可提昇原住民教育。如何規劃、何者操弄？相當重要？經費決定人選＝一半原住民。原住民學校必須有人專人負責該項業務。考核經費相當重要。

(08)應編列預算，補助特殊班教具。

七、其他

(01)個人覺得：1.以特教的眼光來看，並無一般生、原住民之別，都是因材施教、適性發展，所以在師資、教材、行政個方面不需在強調其差異。2.原住民有文化不利現象，不如針對原住民特殊學生做實際性研究，以做為課程及教材教法的依據，例如：(1)山地部落如太巴朗智能不足學生出現率偏高，5%—10%問題在哪裡？(2)輕度智能不足原住民學生，是否

有許多假性智障，只因藥物或文化不利等因素，而被鑑定為智能不足，這類學生的身心特質如何？

(02) 原住民的優惠措施，如加分、甄試等，均多半為原本優秀之學生享受，使原住民學生優者更優，劣者欲劣，根本解決之道在家長工作穩定，家庭生活安定，關心子女教育、課業方能提昇原住民學生程度。

(03) 是否能多鼓勵學有成之原住民人才返鄉服務，從最基本的生活態度及習慣做改變及影響，在教育的實行與輔導上效果可能比由一般教師的影響大。

(04) 如前陳述在於原住民師資，漢族優勢文化心態作祟，原住民環境變異，原住民母文化認同危機，漢民族掌握絕大數行政資源，原住民之天性為樂天知命，缺乏彼此競爭、彼此激勵之動力。

(05) 本班（學生目前 12 人）有一半以上學生有原住民血統（一位輕度智障、五位中度、一位重度智障），我感覺他們若能受到較好的家庭照顧及文化刺激，他們的發展應不只於此。但這問題的改善，應是一較整體大環境（他們生活的社區、不良的生活態度、教育子女的方式、婚姻關係……等）的探討，我們只能盡力而為了。

(06) 對於原住民特殊學生教育而言，較令人憂心的是那些因文化不利、生活品質低劣、物質缺乏、家長認知……等因素影響「診斷鑑定」的正確性，所潛藏的危機。現今社會上，原住民人士（說服力較強）、人才、經濟，應該多回饋自己的鄉里，透過社區媽媽教室、讀書會、四健會、家政班……等社團活動，多宣導親子關係的認知，多重視孩子的教育與發展，以減少行為偏差的個案。而在教育體系方面，應多提供原住民學生適性發展的空間，讓他們受肯定，發揮其潛能，有目標的生活。

(07) 主要的問題是：1. 經費獨立→專款、專用。特教經費也是如此。2. 專人、專職一身兼數職很難做好。3. 原住民關心原住民，原住民機關學校不認真，如果是原住民，請原住民委員會加以懲戒。4. 愛原住民、關心原住民。

第五章 研究結論和建議

本章旨在將原住民特殊學童在鑑定與診斷、課程與教學、教材教具、教學環境、師資及行政與資源，以及在其他等方面訪談資料加以整理歸納，茲分節歸結如下：

第一節 研究結論

一、鑑定與診斷

2. 目前所使用的標準化測驗工具之問題

(1) 施測工具缺乏。

(2) 由於文化差異，習慣語言之語法不同，而使測驗結果顯示偏低，導致原住民特殊學童無

法理解、甚至誤解常用的語詞、語彙和語句；目前標準化的測驗並不能真正測出原住民學生的特質。

其解決之道

- (1) 針對因著文化及家庭教育上的差異，設計較合適的題目及指導語。
- (2) 除紙筆外，以口頭或操作等方式測驗並請原住民教師協助施測。

3. 與原住民家長晤談時所遭遇問題、父母反應和解決之道

與原住民家長晤談時所遭遇問題

- (1). 父母通常在外地工作，不易有機會“晤談”。
- (2). 家長的知識水準較低，語言不通，溝通困難，語言不容易瞭解。
- (3). 不了解其文化背景、生活情形

5

父母的反應

- (1). 家長多不願相信與接受鑑定結果。
- (2). 家長工作不定，無法持續照顧子女的生活、課業。有關孩子在校的一切活動都不關心。

解決之道

- (1). 請其鄰近友人或親戚代為翻譯。
- (2). 交談時，因家長的知識水準較低，少用專業語詞，多用白話或善加舉例說明。

二、課程與教學

2. 目前的課程與教材對原住民學生之困難

- (1). 有些並未符合其生活經驗，既無經驗為基礎，學習起來自然倍感吃力及乏味。
- (2). 國小基礎太差，以致連接不上國中課程。
- (3). 原住民學生之教材及課程設計應由原住民學者，或對原住民文化有深入研究之學者專家為之。

因應之道

- (1). 特教教師需自選或自編。
- (2). 依文化上的特性來設計教材及課程，並應多利用社區資源，共同參與。

2. 擬訂原住民特殊學生個別化教育計畫時所遭遇的困難

- (1). 教師本身對原住民文化缺乏認識。
- (2). 原住民家長的配合度低，家長參與度較低。

解決之道

- (1). 加強親子教育，改變家長觀念。
- (2). 發揮專業團隊之功能，作有效統整，發揮實質效益。

3. 召開個案研討會，家長反應、家長需求和解決之道

家庭反應

- (1). 家長出席不踴躍、不熱烈，反應冷淡，不重視，沒意見。甚至，由祖父代勞。
- (2). 家長多半很難聯絡到，少回家，難以解釋說明學生的真正情形。

家長需求

- (1). 主要需求以經濟協助為主。
- (2). 提供交通車，俾利接送孩子上、下學。

解決之道

- (1). 家長需要再教育。
- (2). 老師應加強聯絡，彼此交換意見，相互的溝通，共同研討。
- (3). 對特殊個案，希望能有社工的介入與協助。

4. 在教學的過程中，原住民學生之求學態度與反應、特殊的需求及提供需求之道

原住民學生之求學態度與反應

- (1). 求學態度不積極，回家後幾乎不溫習功課，不重視課業，不寫作業。
- (2). 欠學習動機，很沒有興趣，想玩。懶散消極，沒有好的學習方法與習慣。
- (3). 閱讀能力低，組織能力較差，反應較遲緩。

特殊需求

- (1).較需要有關益智之遊戲，亦即寓遊戲於教學。
- (2).具體和電腦輔助教學。

解決之道

- (1).多給予照顧、關懷及心理上的支持。
- (2).多給予成功的機會，使其所自我肯定，進而激發其努力學習的動機。
- (3).適時的提供必要的資源。

三、教材與教具

3.目前所使用的教材，對原住民特殊學生的問題

- (1).由於文化差異和文化刺激不足，對數學概念不清楚，學習國語科較困難。
- (2).教材難度較深，閱讀能力差，學習興趣缺缺。
- (3).目前所使用的教材，對原住民學生他們本身的文化、風俗習慣，很少有牽涉。未能與實際生活配合。

解決之道

- (1).自選自編教材，以多元化之取材，選擇實用性教材。
- (2).可由原住民教育家學者設計編定一套有關原住民文化之教材，增加原住民生活素材。
- (3).教材應針對個別需要和程度編擬。

2.對原住民特殊學生較為適合且喜歡的教材教具

- (1)以音樂、舞蹈、體育等方面較受喜好。
- (2)以動態的、實物具體且可實際操作、符合生活經驗的、變化的、彈性的和遊戲方式學習課程為佳。
- (3)以媒體教學、影片的欣賞、電腦動畫、有聲書教材、美髮美容、烹飪、餐點製作、陶藝創作等教材為佳。

3.母語教學對原住民特殊學生之成效和何實施

母語教學對原住民特殊學生之成效

- (1).教師本身無法使用原住民語言。
- (2).應實施母語教學，使原住民對自己的文化有更好的認識。
- (3).教學時間嫌短，成效不大。

實施方式

- (1).以有趣、有意義的祖先故事教起，進而落實生活中、學習上。
- (2).辦活動（如：運動會、舞蹈、豐年祭）時，將原住民母語介紹其他族群。
- (3).可將較常用的生活用語，以歌謠、兒歌較能使學生接受的方式編擬教材。

四、教學環境

- (1) 設計有變化、有彈性、多元化的學習環境。
- (2) 採實際操作、角色扮演、實例舉例、方式進行，利用電腦、圖片、影片、實際地參觀教學的方式。
- (3) 與社區結合，與社區人士共同規劃設計教學環境。

五、師資

- (1) 教師應避免有歧視之言語、態度，多的接納、愛心、耐心解釋和同理心，不應有種族上的偏見，或先入為主的觀念，而非以教師本位之思想看待問題。
- (2) 應多了解原住民的生活型態及意識，瞭解學生背景，尤其應有多元文化觀的態度。

六、行政與資源

3.推動原住民特殊學生教育時常遭遇的問題和困難

- (1).社經地位不佳、家庭經濟不佳。
- (2).特教師資缺乏。經費分配，不會很理想。不受重視原住民特殊教育。
- (3).學生學習動機不強，文化刺激不足，學生生活習性不佳。
- (4).家庭無法配合，對子女的監督、輔導與關懷不夠，長期在外工作，忽略了教育責任，不聞不問，對學生之關心度不夠。

解決之道

- (1).各地方成立原住民發展委員會，共同喚起、檢討或改進原住民有的生活方式，共同約制對子女教育的重視，才能永續發展。
- (2).培育原住民特殊教育師資。

(3).與社區配合，爭取利用社區資源。

2.就人力和物力資源而言，常遭遇的問題和困難

(1).原住民居住偏遠，交通不便。

(2).家長的配合度較差，家長多外出工作很晚，或在外地不歸。同時，較沒有儲蓄的觀念，同時多數工作條件較差，收入較少，生計困難。

(3).師資不足（特教），具特殊教育資格之正式老師相當少，教師替換率亦高，及物力缺乏。

解決之道

(1).培養專業之原住民特殊教育老師。

(2).義工”的支援，建立有效的諮詢管道及支援系統。

(3).應多編列預算，補助特殊班教具。

七、其他

(1)協助家長工作穩定，家庭生活安定，多關心子女教育、課業，充實文化刺激。

(2).透過社區媽媽教室、讀書會、四健會、家政班……等社團活動，宣導親子關係的認知。

第二節 建議

1、 鑑定與診斷方面

設置『原住民特殊學童鑑定與評量委員會』

為因應原住民特殊學童之文化、習慣、語言等方面的差異，在教育主管機關設置『原住民特殊學童鑑定與評量委員會』，除負責鑑定與診斷外，尚兼負研究發展『以文化--本位』和無歧視之評量工具。組織成員以科際整合之形式組成之。

二、課程與教學方面

設置『原住民特殊學童課程與教學發展委員會』

在教育主管機關設置『原住民特殊學童課程與教學發展委員會』，主要任務在於根據『社

區(文化)一本位和學校一本位課程模式』，設計與編選符合原住民文化特性之課程與教材，除可使原住民傳統技藝和傳統文化得以傳承和發揚外，亦可滿足學原住民特殊學童之特殊需求。

三、師資

(一) .開辦『原住民特殊教育學分班』。

招考或甄選具有國中、小教師資格之教師參加『原住民特殊教育學分班』，以培養擔任原住民特殊學童之教育工作。

(二) .辦理『雙語教師研習』

主要目的在於培養從事原住民特殊教育教師，具備雙語知能。教師根據原住民特殊學童語言能力，首先實施母語教學，之後再以國語教學之；或在用國語教學中，學童不解時，教師則隨時以母語解釋說明之。

(三) .成立『原住民教育學系』

擇一所師資培育機構成立『原住民教育學系』，系分爲一般原住民教育師資組和原住民特殊教育師資組，以公費招考培育有意擔任之學子。

四、行政與資源方面

(一) .在教育主管單位成立『原住民特殊教育科(股)』，俾專責原住民特殊教育之規劃與實施。

(二) .在各地方成立『原住民特殊教育發展委員會』，共同喚起、檢討或改進原住民特殊學童之教育，以爭取利用社區資源和建立有效的諮詢管道及支援系統。

A Study on Special Need With Aboriginal exceptional students A Case of Hualien Aerea

ABSTRACT

This study applied semistructure interview to research the aboriginal students with special needs. The results of this study were finding : In identification and diagnosis : lack of appropriate test, the aboriginal students can not understand the items, there are difficulty to communicate with parents, and they can not believe or receipt the identification results ; In curriculum and instruction : can not match or appropriate the students of experiences, the students learning attitude poorly, and parents involve poorly;

In material and media : The most of materials can not match practical living experiences, and the native language can not completely implant, the students like the kinds of kinesthetic and operational materials; In instruction : The instruction should adapt variety, flexible, and communality; In administration and resources : lack of aboriginal special education teachers and transport inconveniently.

Key words : Aboriginal, exceptional students, Special needs.

參考書目

王文科(民 79a)。教育研究法。台北：五南書局。

王文科(民 79b)。質的教育研究法。台北：師大書苑。

內政部(民 83)。原住民身份認定標準。

毛連塹(民 83)。當前特殊教育的兩個重要理念。特教新知通訊，第 2 卷，第 3 期，1-2 頁。

李翠玲(民 79)。傑出肢體人士生涯歷程及其影響因素之探討。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論。

李乙明(民 80)。國民中學資優學生次級文化之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。

李建興、簡茂發(民 81)。縮短山地與平地學校教學效果差距之改進方案研究。教育部教育研究委員會。

何金針(民 75)。國中學生性別角色與生活適應、學習成就之關係。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。

宗亮東(民 43)。台灣山地兒童智力的研究，測驗年刊，1，頁 26-32。

孟瑛如、陳國隆(民 86)。山地教育是特殊教育的死角嗎？國立新竹師範學院學報，第 10 期，47-92 頁。

洪清一(民 86)。阿美民俗舞蹈對原住民智能障礙學生之自我概念與人格適應影響之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文(未出版)。

洪清一(民 86)。原住民國小特殊學童家庭背景之調查研究。國立花蓮師範學院教務處學術服務組。

陳奎喜(民 75)。教育社會學。台北：三民書局。

陳伯璋(民 76)。課程研究與教育研究。台北：師大書苑。
黃昆輝(民 72)。教育行政與教育問題。台北：五南書局。
黃瑞琴(民 80)。質的教育研究方法。台北：心理出版社。
蔡典謨(民 84)。適性教育，主動出擊，特教新知通訊，第 3 卷，第 2 期，1-2 頁。
韓幼賢(民 45)。屏東縣山地兒童智慧測驗研究報告，測驗年刊，4，頁 51-54。
羅嘉珍(民 83)。英國 1993 年教育改革法案—正視特殊需要兒童的教育，教師天地，第 72 期，50-52 頁。

Brennan, W.K. (1988). Curriculum for special need. Philadelphia: Open University Press.

Chinn, P.C. & Hughes, S. (1987). Representation of minority students in special education class. *Remedial and Special Education*, 8, 41-46.

Coard, B. (1972). How the West Indian child is made educationally subnormal in the British school system. London : New Beacon Books.

Kirp, D. (1983). Professionalisation as a policy choice—British special education in comparative perspective. In Chambers J.C. and Hartman W.T. , *Special education policies*. Philadelphia :Temple University Press.

Ranmirz, B.A., & Johon, M.J. (1988). American Indian exceptional children : Improved practices and policy. Unpublished doctoral dissertation.

Rogers, C.(1969).Freedom to learn . Columbus,Ohio :Merrill.

Tomlinson, S. (1981). Educational subnormality—A study in decision-making. London : Routledge and Kegan Paul.

Williamms, P. (1984). Special education in minority communities. England:Open University Press

花蓮市地區青少年「勇於說不」之表現-

原住民與非原住民之比較

陳心怡* 張德勝**

*國立花蓮師範學院 特殊教育學系

** 國立花蓮師範學院 國民教育研究所

摘要

本研究主要的目的是探討原住民與非原住民青少年在面對他人不當要求時能夠勇敢拒絕之程度是否有所不同。研究程序先由本土化「青少年勇於說不」量表在花蓮市地區之 645 位常模樣本中篩選出 61 位父母雙方均為原住民之國中小學生，再由每位原住民學生所就讀之同一所學校及同年級間篩選一位與其相同性別且父親教育程度相當之父母均不是原住民的非原住民學生加以配對，結果共篩得 102 位學生，組成 51 組相依樣本配對組。「青少年勇於說不」量表共包括 16 個青少年勇於說不的分數，分別由 4 種被要求事件嚴重程度（由輕而重分別是「一般日常生活行為」、「違反社會道德標準」、「輕型犯罪行為」與「重刑犯罪行為」）與 4 種提出要求對象之身分（普通朋友、家人、最好朋友、以及班上惡霸）組合而成。依受試者內設計之相依樣本變異數分析結果顯示，在將背景變項控制為一致之情形下，原住民與非原住民青少年不論在面對普通朋友、家人、最好朋友、或班上惡霸提出各類不當要求時勇於說不之程度並沒有顯著差異。並且原住民青少年在「勇於說不」16 個分量表之分數相對高低與其非原住民同儕表現出之反應模式一致。二組青少年在勇於說不程度之變異性，以及對於「家人」親疏距離之表現上則呈現微小差異。報告中依據研究結果提出討論建議與未來研究可行之方向。

關鍵詞：青少年、勇於說不、原住民、台灣東部

花蓮市地區青少年「勇於說不」之表現-

原住民與非原住民之比較

隨著台灣整體經濟之進步與國民教育水平之提升，台灣少數族群在大環境中的生活與社會適應受到愈來愈多的關切與重視。原住民人口僅佔全台灣人口的百分之二弱，在台灣東部卻佔了本地人口的四分之一(傅仰止, 民 83)。因此，許多針對東部地區進行之本土研究往往和此特殊之族群組合有所關聯，且對於原住民同胞文化之探討以及其與非原住民間互動和差異之比較亦成為主要研究議題之一。

統整相關文獻分析發現，就教育大環境而言，原住民同胞在由小學到完成高中教育此階段之教育取得過程與其他族群（客家族及外省族）相比較之下多年來均處於相對劣勢(蔡淑鈴, 民 82)；就家庭背景因素而言，原住民小朋友較多可能來自結構不利之家庭環境——父母教育偏低、父親職業與社經地位相對較低、兄弟姊妹人數較多、非完整家庭比例較多、有較多單親家庭、且家庭變故較多。此外，原住民家庭中孩童之教養型態較偏向低控制之放任型。這些種種因素均對原住民學童的學業成績造成較為不利之影響（許春金, 民 85a, 民 85b；張善楠、黃毅志, 民 86），而成為原住民學童學業成就較低之原因之一。由經濟因素角度來看，陳建志（民 87）研究發現原住民學童家長之教育報酬率偏低，致使家長職業比家長教育程度對原住民學童學業成績有更大之影響。張善楠、黃毅志（民 86）則分析認為，原住民家庭較低之社經地位降低了原住民學童的家庭財務資本與社會資本，家庭成員趨多之特殊結構又更進一步稀釋了原住民學童的社會資本，最終致使原住民學童學業成就低落。

就健康因素而言，過往不論是針對青少年或成年人母群體所進行之研究均

一致發現原住民比非原住民顯著有較多不利現代人健康之危險行為表現：諸如吸菸、喝酒、嚼檳榔或騎機車等(李燕鳴,民 84; 李蘭、晏涵文,民 82); 李蘭、晏涵文(民 82) 在其大規模調查全台灣地區成年人吸菸盛行情形之專案中發現，根據 2,437 位有效回收樣本之資料，「籍貫」是與個人吸菸可能性有關的重要變項之一。其報告指出，就吸菸可能性而言，閩南籍是客家籍的 1.55 倍，而原住民卻是客家籍之 2.19 倍。原住民同胞無疑成為所謂菸害之「高危險群」。謝淑芬(民 83)根據行政院衛生署登錄之台灣地區死亡資料電腦檔案研究分析發現：與台灣全地區比較，山地鄉原住民不論在總意外災害或各別死因意外災害上之所謂「標準化死亡比」皆為全台灣地區居民之 2-3 倍以上。此外，原住民內各族間雖有相近之自然生活環境、或經濟醫療水準，但是意外災害死亡型態卻有顯著不同。研究結果建議除了原住民同胞一般生活與醫療環境要改善之外，部落文化社會層面對原住民行為之影響亦應予以多加考量。

就青少年不當行為而言，許春金(民 85a) 以 1440 位閩南、泰雅，與客家籍之國中青少年為樣本進行有關青少年偏差行為之分析發現，泰雅族少年之自陳偏差行為諸如飆車、喝酒、抽菸、打架等較其他二族群青少年為多，不良交友與遊樂休閒型態之傾向亦較高。此外，根據其逐階多元迴歸分析之結果亦顯示在青少年偏差與犯罪行為發生原因之解釋上，休閒型態、交友及自我控制是直接促發因素，而家庭和學校因素乃為間接因素。

同儕友伴對青少年行為之重大影響已為人熟知且廣為探討(李景美，民 82; 黃德祥，民 82; Atwater, 1992; Biglan et al, 1984; Jessor & Jessor, 1975; Lo et al. 1993; Rice, 1984)。陳順利(民 87) 在比較引起原住民與非原住民學童飲酒行為因素時發現，「父母同儕飲酒行為多寡」以及「個人對飲酒功能之正面評」對二組學童皆產生相當之影響。然而當把二組學童分開探討時發現，「同儕飲酒行為」顯著地比「家人飲酒行為」對原住民學童造成更大之影響。換句話說，和非原住民學童相比，原住民學童對同儕關係之重視及受同儕行為影響之程度可能較高。原

作者指出此現象之原因可能來自原住民部落社會中有年齡屬之組織，使得同儕的影響遠比他人更大。

胡海國（民81）從「飲酒問題」之類形學角度，提出「飲酒問題」其實包含不同亞型存在之看法。他將飲酒問題概分為「酒濫飲」與「酒癮」兩大類，並提倡二者應被加以區分。其研究以深度且半結構式訪談之方式對31位有習慣性飲酒問題之原住民進行飲酒行為演變過程之探討，研究結果發現受訪原住民依其飲酒問題發展過程與現狀可被分為不同飲酒類型，有76.4%屬於酒濫飲類，另外22.6%則屬於特殊體質之酒癮類。其中「社交發展型」又佔酒濫飲類此組之絕大多數（約87%）。此研究結果說明有不少原住民同胞飲酒行為之形成的確是受到他們重視人際社交發展之影響而來的。

陳建志（民87）根據台東縣國小五年級原住民與漢族學童學業成績及其相關變項資料所建立之個別路徑分析模式，來探討二組兒童在學業成績影響因素解釋上可能存在之差異。研究結果之一發現教師與漢族學童之間的不良互動，對漢族學童的成績沒有顯著影響。然而師生間之不良互動卻對原住民學童之學業成績造成很不利之影響。原作者由種族情結之角度來解釋此一發現，然而，本研究研究者則認為另有一種可能合理之解釋，亦即原住民學童可能比漢族學童更重視人際間的融合與互動關係，並且可能將其視為關鍵所在。因此當師生間不良互動產生時，周遭相關因素（包括學業上之學習）便受到負面影響之牽連。然而，除此之外，研究者在文獻中卻甚少發現有關原住民與非原住民學童在不同部落社會文化陶冶中人格特質差異之比較研究。

在青少年問題行為日益嚴重，偏差行為出現年齡有下降趨勢，且愈來愈多青少年問題行為達到犯罪程度（內政部警政署刑事警察局，民85）的今天，由於原住民青少年比其他青少年身處於較多不利因素之情況下，如何對於原住民青少年偏差行為成因加以瞭解並有效預防遂成為極為值得重視之課題。

人類行為是由複雜的認知與情感兩因素互動所形成，在認知與情感因素錯

綜交互影響下，每個人的行為都不盡相同，而產生所謂的個體差異。研究者認為，在一般人認定之「問題青少年」中有一群往往受到忽略之「被動的問題青少年」——也就是一群內心認知到問題行為之不當，卻因情感向度中之人格特質無法拒絕他人不當要求，而最終做出不良行為之青少年。此類「被動青少年」由於其本身對不當行為已有正確之認知，由教育之角度來看，他們是在接受積極教育後較有可能防止其做出問題行為之一群。因此早日篩選出這一類青少年並提供適當之教導是十分重要的。

目前國內關於原住民青少年問題行為之研究，大多是由族群認同，家庭背景，與教育功能等方面予以探討，這些研究清楚描述出原住民同胞在生活上所面對整體大環境之現況，貢獻實不容忽視。然而，如前所述，相關文獻中卻甚少發現有關原住民與非原住民同胞身處不同社會文化陶冶下人格特質差異之比較研究。原住民同胞已知有其獨特之部落社會文化，在組織成員中有一定之互動聯繫。這一點由每年一度豐年祭時節，生活在外地的族民必趕回老家共同合作參與之盛況便可看出原住民同胞與族人之間互相親密聯絡，重視人際間互動之優良傳統。研究者由此觀點形成假設：原住民青少年之所以被觀察有較多偏差行為的原因之一，可能是由於他們身處在部落社會文化中，保有部落內族民互動，重視人際關係之人格特質。此種特殊之特質使他們既便是在認知到行為不當性之情況下仍較難以拒絕他人之要求，故最終仍做出偏差之行為。

基於前述之研究動機，本研究擬定之研究目的在於探討原住民青少年與非原住民青少年在面對他人不當要求時能夠勇敢拒絕之程度是否有所差異。

研究方法

一、研究對象

本研究為了盡可能排除相關之干擾因素，特意選擇以較狹意方式將原住民

青少年界定為父母雙方均為原住民之國小五年級至國中三年級之學生。父母中只有單方為原住民之青少年在本研究中暫不列入。研究者先由台灣本土化「青少年勇於說不」量表在花蓮市地區建立之 645 位常模樣本中篩選出 61 位父母雙方均為原住民之國中小學生，再由每位原住民學生所就讀之同一所學校及同年級間篩選一位與其相同性別且父親教育程度相當之父母均不是原住民的非原住民學生加以配對，結果順利為其中 51 位原住民青少年找到背景變項相符之非原住民同儕。總共篩得 102 位學生，組成 51 組相依樣本配對組。表一呈現本研究樣本對象基本背景資料之分佈情形。

表一、本研究選擇之相依樣本基本背景資料分佈狀況

		原住民青少年		非原住民青少年	
		(n=51)		(n=51)	
		人數	百分比	人數	百分比
性別	男	24	47.06%	24	47.06%
	女	27	52.94%	27	52.94%
年級	國小高年級	24	47.06%	24	47.06%
	國中	27	52.94%	27	52.94%
父親教育程度	不識字	0	0%	0	0%
	識字但未上學	1	1.96%	1	1.96%
	小學	11	21.57%	11	21.57%
	國中	13	25.49%	13	25.49%
	高中職	20	39.22%	20	39.22%
	專科	3	5.88%	3	5.88%
	大學	3	5.88%	3	5.88%
	研究所	0	0%	0	0%

二、研究工具

本研究主要研究工具是研究者歷時一年編製完成之台灣本土化「青少年勇於說不量表」（陳心怡、張德勝，民88）。此「青少年勇於說不」量表旨在協助青少年或其老師、家長了解自己或自己孩子在面對他人不當要求時，認知上是否瞭解此要求之不應當，在認知上知道此要求行為不當之情況下，又是否能夠勇敢地加以拒絕，說出心中的「不」。

本量表採多層面之分量表設計，共有4*4個分量表，分別由四種提出不當要求對象之身份（普通朋友、家人、好朋友、班上惡霸）以及四種嚴重程度由輕而重之不當要求（日常生活不便之要求、違背社會道德行為、輕型犯法行為、重刑犯法行為）組合而成。

本量表共有16個分量表，每一分量表各有10題，共一百六十題。作答方式採Likert式的六點等第量表，請受試者依據自己對各題的主觀感受，分別對每一題不當行為之要求就「說可以而且心裡覺得願意」，「說可以但是覺得不太願意」，「說可以但是覺得很不願意」，「說不可以但是覺得很不好意思」，「說不可以但是覺得不太好意思」，以及「說不可以而且覺得不可以」等六個選項中擇其一作為答案。

每一分量表之原始分數範圍為10-60，得分愈高，表示青少年愈能夠勇敢拒絕他人對其提出之不當要求。區域性常模依性別與年級分為四組，樣本為645名花蓮市地區國小五年級至國中三年級之青少年。十六個分量表在各組之內部一致性 α 係數分別介於.69和.97之間，每一分量表內以主成分因素分析法所得之主要因素解釋量介於.32和.60間，且每一分量表內之試題因素負荷量由.43到.70不等。

三、研究程序

本研究以分層叢集取樣方式，自花蓮市地區抽取八所國民中小學校，再抽取樣本學校內班級為常模樣本。研究者事先徵得各學校輔導室老師與任課教師之同意，然後安排施測事宜。量表是由花蓮師院修習過教育測驗之 8 位大學部學生為施測人員，依照統一標準之程序，採團體施測方式進行。抽樣共取得國中學生 314 人，國小學生 360 人。合計常模樣本共施測 674 人，有效資料為 645 筆。

原住民學童與和與他們背景變項相同之非原住民同儕的選取程序是在此常模樣本回收後，由研究者根據問卷資料執行之。

四、資料處理

資料回收後，即進行整理與電腦登錄。並以 SAS(Statistics Analysis System) 統計軟體分析結果。採用受試者內設計之相依樣本變異數分析來分析量表評量結果。

研究結果

依據研究結果，表二呈現 51 位原住民青少年與 51 位非原住民青少年在「青少年勇於說不」量表中 16 個分量表之平均數與標準差。由表二可初步發現，二組青少年在勇於說不量表中 16 個分量表分數平均數之兩兩比較差異並不懸殊。然而，相對而言，除了面對班上惡霸提出不當要求時，原住民青少年個體間反應變異性比非原住民青少年稍大外；原住民青少年在面對普通朋友，家人，或好朋友提出任何程度之要求時，多數展現出比非原住民青少年反應稍小之個體間變異性。

表二、原住民與非原住民青少年在 16 個分量表分數之平均數與標準差

	原住民青少年				非原住民青少年			
	(n=51)				(n=51)			
	普通朋友	家人	好朋友	班上惡霸	普通朋友	家人	好朋友	班上惡霸
日常生活不當要求	47.37 (8.74)	44.45 (7.57)	43.20 (8.54)	55.69 (5.63)	49.18 (9.82)	44.86 (11.56)	43.49 (11.48)	56.96 (5.20)
違背社會道德行為	51.45 (8.55)	52.06 (7.29)	49.80 (8.97)	56.88 (5.13)	52.51 (9.36)	50.45 (9.61)	49.71 (10.27)	57.57 (4.65)
輕型犯法行為	56.51 (5.42)	57.02 (4.83)	55.82 (5.23)	57.96 (3.84)	57.04 (7.22)	57.00 (5.79)	56.82 (5.15)	58.86 (2.65)
重刑犯法行為	56.92 (5.98)	57.63 (3.54)	56.88 (4.38)	58.84 (3.20)	57.39 (7.03)	57.98 (5.19)	57.53 (5.50)	59.41 (2.53)

註: 括弧內為標準差

根據表二，原住民與非原住民青少年在勇於說不分數之標準差似有組間差異，故另外進行 16 個分量表分數變異程度之 F 值考驗，以驗證原住民與非原住民青少年在「勇於說不」反應上個體間差異之變異性大小是否有達到統計之顯著水準，考驗結果呈現於表三。由表三可知，在 16 個勇於說不分數中，約有近半數呈現有顯著之組間變異性差異。其中對於「家人」提出之四種不當要求中，有三項反應之變異數差異均達統計顯著水準，顯示出原住民青少年比非原住民青少

年在回答是否能夠勇敢拒絕家人不當要求時之個體差異較小。另一發現則是原住民青少年雖然在大部份分量表分數上都表現出較小的個體差異，然而當不當要求之來源是班上惡霸時，原住民青少年勇於說不之個體間差異卻有大於非原住民青少年反應之趨勢。

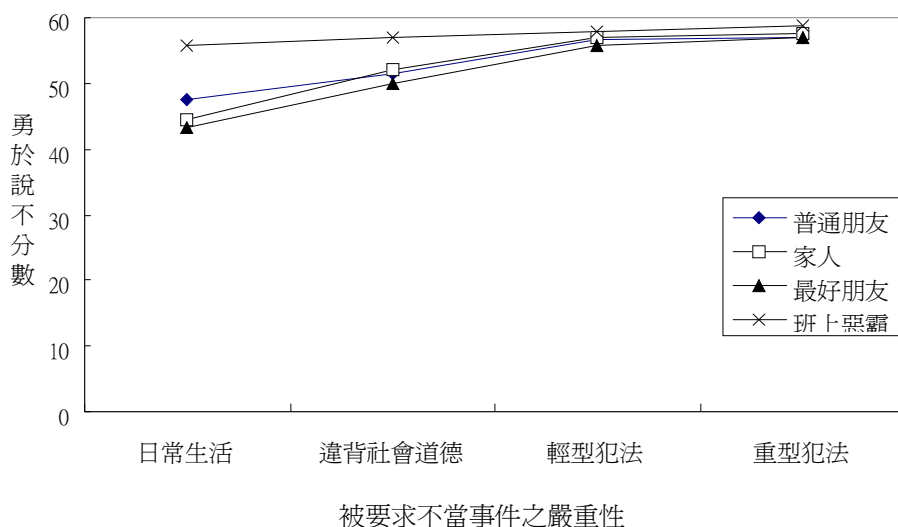
表三、原住民與非原住民青少年在 16 個分量表上分數變異性考驗

	F 值			
	普通朋友	家人	最好朋友	班上惡霸
日常生活不當要求	1.26 (df=50,50)	2.33** (df=50,50)	1.81* (df=50,50)	1.17 (df=50,50)
違背社會道德行為	1.20 (df=50,50)	1.74* (df=50,50)	1.31 (df=50,50)	1.22 (df=50,50)
輕型犯法行為	1.78* (df=50,50)	1.44 (df=50,50)	1.03 (df=50,50)	2.11** (df=50,50)
重刑犯法行為	1.38 (df=50,50)	2.16** (df=50,50)	1.57 (df=50,50)	1.59 (df=50,50)

註：* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

另外就二組青少年平均分數表現而言，圖一將原住民青少年在 16 個分量表平均分數間之關連性以圖示方式呈現。由圖一分數分佈之趨勢可見，原住民青少

年在拒絕好朋友不當要求時感到最為困難，其次是家人與普通朋友，對於班上惡霸則最能勇敢說出心中的「不」。在事件不當性之嚴重程度上，他們之反應則是如預期般，當被要求事件愈嚴重時，原住民青少年愈敢勇敢拒絕，並且提出要求對象身份對他們勇於說不程度之影響也愈小。

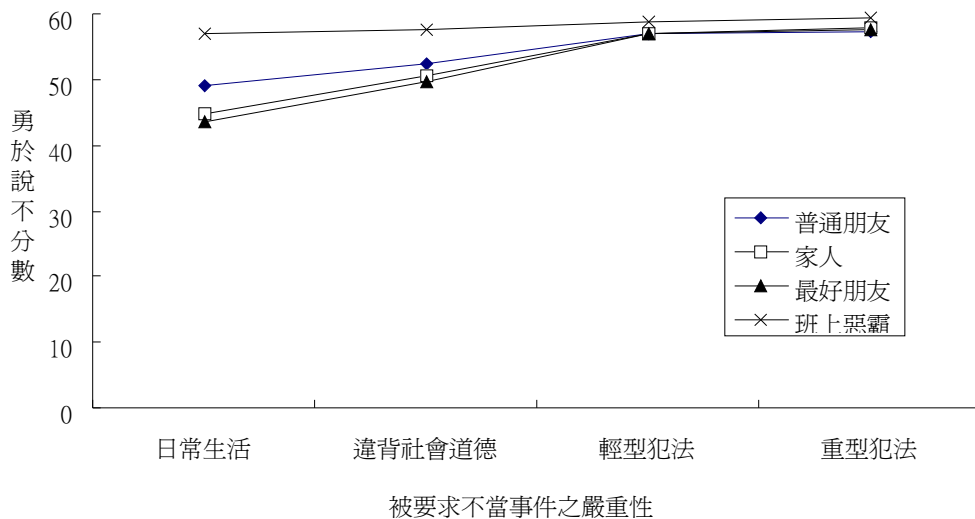


圖一、相依樣本中原住民青少年($n=51$)在「青少年勇於說不」量

表中 16 個分量表分數之分佈。

非原住民青少年在此 16 個勇於說不分量表上平均分數之分佈呈現在圖二。由圖二可知，非原住民青少年之反應模式與圖一中原住民青少年反應結果極為相近。二組在大方向上之表現並無明顯差異：就提出要求對象而言，面對好朋友之要求最難拒絕，其次依序為家人、普通朋友、以及班上惡霸。在事件不當性之嚴重程度上，同樣是當被要求事件不當性之嚴重性增加時，非原住民青少年愈能勇敢加以拒絕，而提出要求對象之身份對他們能否勇敢拒絕之影響程度也愈來愈弱。

若欲比較出二組青少年在平均得分趨勢上之不同所在，研究分析發現，原住民與非原住民兩組青少年在反應模式上之些微差異可能在於兩組青少年與其「家人」之關係：當事件不當性達到違反社會道德標準但尚未到極嚴重程度時，非原住民青少年對家人之反應明顯較接近對好友之反應，而距離對普通朋友之反應較遠；然而原住民青少年對家人之反應卻明顯離對普通朋友之反應較近，而距對好友之反應較遠。如陳心怡與張德勝（民88）分析指出，「青少年勇於說不量表」除了幫助當事人或輔導老師瞭解其勇敢說不之程度外，尚且能夠提供受試青少年當下心目中對所謂「重要他人」之選擇與衡量。由圖一與圖二結果之比較推論，和非原住民青少年比較下，原住民青少年與其「家人」情感上之依附連結程度可能相對較弱。



圖二、相依樣本中非原住民青少年(n=51)在「青少年勇於說不」

量表中 16 個分量表分數之分佈。

研究者進一步由統計考驗之角度來探討二組青少年在「青少年勇於說不」量表上得分之差異。由於此 51 位原住民與 51 位非原住民青少年是兩兩對應，每組均來自同一所學校，就讀相同之年級，且有相同之性別與相同父親教育程度，二組間的背景變項因此有一定之一致性，故統計考驗時視其為彼此有關連之相依樣本。為了避免一次考驗一個分量表分數之差異（意即一共 16 次的相依樣本 t 考驗）會使總體上累積起來之第一類型錯誤過大（Inflated α error），同時又考慮到樣本人數大小與變項數目多寡，研究者決定依受試者內設計之相依樣本變異數分析方式進行 4 次統整性考驗，每一次考驗將比較二組青少年在面對某一類他人提出各類不當要求時所做反應。變異數分析之摘要結果呈現於表四。

表四、受試者內設計之相依樣本變異數分析摘要表

變異來源	df	F 值(p 值)			
		普通朋友	家人	好友	班上惡霸
配對組內變異(Within pair)					
族別(原住民 vs. 非原住民)	1	1.17 (.28)	0.04 (.84)	0.16 (.69)	1.59 (.21)
要求事件嚴重性	3	84.44** (.0001)	141.65** (.0001)	118.87** (.0001)	16.83** (.0001)
族別*要求事件嚴重性	3	0.41 (.74)	0.84 (.47)	0.21 (.89)	0.25 (0.86)
配對組間變異(Between pair)					
配對組 (S)	50				
配對組*族別 ^a	150				

配對組*要求事件嚴重性 ^b	150
配對組*族別*要求事件嚴重性 ^c	150

註：(a) 為變異來源「族別」F 考驗中位於分母之誤差部分

(b) 為變異來源「要求事件嚴重性」F 考驗中位於分母之誤差部分

(c) 為變異來源「族別*要求事件嚴重性」F 考驗中位於分母之誤差部分

由表四可知，不論是在面對普通朋友、家人、最好朋友或班上惡霸提出不當行為之要求時，原住民與非原住民青少年「勇於說不」之程度均一致偏高，二組間並無顯著差異存在(F 值均未達.05 顯著水準)。而族別(原住民或非原住民)與被要求事件之嚴重程度(日常生活不當行為、違反社會道德行為、輕型犯法行為、以及重型犯法行為)二變項間也沒有發現有顯著之交互作用。

討論及建議

綜合上述研究結果發現，原住民與非原住民在「青少年勇於說不」16 個分量表上之平均表現並無顯著差異。並且由圖一與圖二可知兩組青少年在各自組內 16 個「勇於說不」平均分數間之相對分佈趨勢亦大致相同。此外，兩組青少年在本研究中呈現有下列兩點差異：(1)變異性之差異：原住民青少年在面對普通朋友，家人，或最好朋友提出不當要求時，大體而言，勇敢拒絕程度與非原住民青少年相比下，其個別差異較小；相反的，原住民青少年在面對班上惡霸提出不當要求時，勇敢拒絕程度之個別差異又有比非原住民青少年較大之趨勢。(2)與「家人」依附關係之不同：與非原住民青少年反應比較下，原住民青少年對「家人」之親近程度似較為疏離。

由本研究中二組青少年勇於說不程度平均得分均偏高，且無顯著差異之結果分析得知，和非原住民青少年比較起來，原住民青少年並不會因其部落文化中較重群體關係之人格特質影響而比較不好意思拒絕他人不當之要求，進而做

出違反心中正確認知之偏差行為。如許春金（民 85a，85b）在其比較 1,440 名閩南、客家與泰雅族青少年之研究中亦發現三個族群在傳統價值信仰方面並無顯著差異，且泰雅族青少年比較下雖有較高偏差行為平均數，但多傾向非暴力及無受害者之偏差行為「不好意思說出心中的不」是否是原住民青少年有較多偏差行為的原因之一呢？此假設在本研究中並未得到證實。

由變異性差異比較之發現來看，原住民青少年在面對普通朋友，家人，或好朋友提出不當要求時，能否勇敢拒絕的個別差異比非原住民青少年為小。換言之，原住民青少年對於這些情境之因應方式較為一致。然而由原住民青少年在面對班上惡霸提出不當要求時，相反過來反而比非原住民青少年有較大個體間差異之反應來看，可能有的合理解讀方式可能不只一項。研究者認為其中的一種可能解釋是原住民青少年在其族群中對於與「普通朋友」、「家人」、或「好朋友」之相處有較一致的觀念或模式，而「班上惡霸」對原住民青少年而言或許是一個較模糊或不一之概念。

就與「家人」之依附關係而言，本研究發現原住民青少年對好朋友最為重視，然而隨著不當要求事件嚴重性增加，對「家人」反應卻有和對「普通朋友」反應較接近之趨向。此結果可能可由前述文獻探討中相關論點加以分析：（1）原住民學童兄弟姐妹家庭成員人數較多，單親家庭較多且家庭事件變故較多，（2）原住民部落社會中有年齡屬之組織，使得同儕之影響大於家人之影響。原住民青少年之所以會與「家人」關係較疏離之原因，有可能是因家中結構較雜亂且人數較多，使得其與家人間互動之品質較低，再加上對於同儕互動之重視，遂逐漸造成與家人關係之疏離。研究者認為此一趨勢十分值得所有關心原住民生活者之重視，傳統研究多以單方面來研究家庭背景對原住民青少年之影響，而忽略了無形中負面循環影響正導致原住民青少年對於其「家人」的親近感受程度逐漸降低。

本研究之主要貢獻在於首先嘗試由原住民與非原住民在不同文化大環境條

件下，可能形成不同人格特質之角度來解析問題行為產生之原因。研究者相信，個體行為是由認知與非認知因素互動組合而成。唯有對二因素均加以考量才是瞭解問題根源所在之治本方法。

本研究亦有下列數項缺點可供未來相關研究參考：(1) 樣本人數各組 51 人略為稀少，建議未來相關研究在能力許可範圍下應增大樣本人數，以獲取更穩定可信之結果；(2) 擴大樣本人數取樣來源之範圍，本研究中受試者皆就讀花蓮市區附近之國民中小學，以都市原住民為主體。為了能夠正確代表原住民母群體，代表性樣本之建立將有助結果推論上之解釋；以及(3) 本研究將所有原住民組成一組，而未能兼顧原住民中不同族別間之差異，建議未來研究應朝進一步細分各族別差異之方向努力，以便更能夠探討出具體有效之因應策略。

未來研究除了建議繼續由多元人格特質角度加以分析外，亦建議多探討原住民青少年與非原住民青少年對於不同人、事、物觀念與看法上之不同，並依此建立因應策略與輔導模式，才有實際之幫助。

參考文獻

刑事警察局 (民 85) 中華民國八十五年台灣刑案統計。台北市：行政院內政部警政署刑事警察局。

李景美(民 82) 影響青少年吸煙、飲酒與使用非法藥物之社會學習及社會連結因素分析研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。計畫編號：NSC82-0301-H003-001。

李燕鳴(民 84) 影響花蓮市高中生之不利健康行為的相關因素。中華民國家庭醫學雜誌，5(4)，194-205。

李蘭, 晏涵文(民 82) 台灣地區成年人之吸菸行為及其對菸害、香菸警語及廣告之認知。行政院衛生署補助編號 DOH82-HP-086-3M22。

胡海國(民 81) 台灣山胞飲酒問題之類型學研究:社區飲酒問題個案之演進過程。 Psychopathology, 25(6), 311-318。

許春金 (民 85a) 閩南籍、客家籍、山地籍少年偏差行為之類型、盛行率及成因之比較分析--社會控制理論之族群驗證。行政院國家科學委員會補助編號 NSC84-2413-H015-002。

許春金 (民 85b) 閩南族、客家族、泰雅族及閩客通婚族之國中生偏差行為與家庭環境差異比較研究。 警政學報, 28, 105-120。

黃德祥 (民 82) 青少年抽煙行為之調查研究-以一所私立高職為例。 彰化師範大學學報, 4, 67-107。

陳心怡,張德勝 (民 88,印行中)「青少年勇於說不」量表編製初步報告-花蓮市地區性常模之建立。 八十八學年度師範學院教育學術論文集。

陳建志 (民 87) 族群及家庭背景對學業成績之影響模式---以台東縣原、漢學童作比較。 教育與心理研究, 21, 85-106。

陳順利 (民 87) 影響學童飲酒行為的因素之探討。 思與言, 36(3), 261-299。

張善楠, 黃毅志(民 86) 族群、社區與家庭對國小學童學業成就的影響。行政院國家科學委員會補助編號 NSC85-2413-H143-002。

傅仰止(民 83) 台灣東部的族群位階特色。 社會學刊, 23, 143-190。

蔡淑鈴(民 82) 比較台灣族群之教育取得。 國家科學委員會研究彙刊人文與社會科學, 3(2), 188-202。

Atwater, E. (1992). Adolescence. Englewood Cliffs, NJ: Practice Hall.

Biglan, A., Glasgow, R., Ary, D., Thompson, R., Severson, H., Lichtenstein, E., Weissman, W., Faller, C., & Gallison, C. (1984). How generalizable are the effects of smoking prevention programs? Refusal skills training and parent messages in a teacher-administered program. Journal of Behavioral Medicine, 7, 109-114.

Jessor, R. & Jessor, S. L. (1975). Adolescent development and the onset of drinking : a longitudinal study. Quarterly Journal of Studies on Alcoholism, 36, 27-51.

Lo, S.K., Blaze-Temple, D., Binns, C.W., & Orenden C. (1993). Adolescent cigarette consumptions: the influence of attitudes and peer drug use. The International Journal of the Addictions, 28(14), 1515-1530.

Rice, F. P. (1984). The adolescent development, relationships, and culture.
Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Comparing aborigines and non-aborigines' responses on the

「 Teenager Saying No Scale 」

Hsin-Yi Chen Te-Sheng Chang

National Hualien Teachers College

The purpose of this study was to investigate the difference between aboriginal and non-aboriginal teenagers' performances on the 「 Teenager Saying No Scale 」, to test their differential degree of able to reject inappropriate request by other people. A total of 51 aborigines and matched 51 non-aborigines were selected under special rules: each matched pair was chosen from the same grade in the same school, with the same gender and the same father educational level. The 「 Teenager Saying No Scale 」 contains 16 sub-scales, which combines four different degrees of situations and four different kind of requesters. The four different degrees of situations are Unpleasant Daily Behavior, Anti-Social Standard Behavior, Minor Illegal Behavior, and Severe Illegal Behavior. The four kinds of requesters are regular friend, family member, best friend, and school bully. Based on the dependent sample analysis of variance design, result showed that aboriginal and non-aboriginal teenagers do not differ in their saying no behaviors. Comparing to non-aborigines, aboriginal teenagers do not hesitate more while being asked by others to do inappropriate behaviors. Besides, these 2 groups of teenagers have the similar response pattern on those 16 sub-scales. The two trivial differences found between aboriginal and non-aboriginal teenagers were variation difference and the relative closeness to “family members”. Detailed discussion and suggestions for future studies were also included.

Key Words: Teenager, Saying No, Aborigines, Eastern Taiwan

Comparison of WISC-III Regression Lines

Running head: COMPARISON OF WISC-III REGRESSION LINES ACROSS GENDER AND
REGION

Comparison of WISC-III Regression Lines across Gender and Region for
School Achievement Prediction in Taiwan

Hsin-Yi Chen

Department of Special Education

National Hualien Teachers College

Hualien, Taiwan, R.O.C.

Comparison of WISC-III Regression Lines

Abstract

This study compared the regression lines for the prediction of school achievement by the Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition (WISC-III) Full Scale IQ across gender and region through the Potthoff analysis, which allows a simultaneous test of intercepts and slopes across groups. Non-standardized teacher assigned classroom grade was used as the index for school achievement. Data based on a total of 1,100 children age 6 to 16 in the WISC-III Taiwan standardization sample was analyzed. The important findings were: (1) Regression lines across regions (West vs. East., and North, Central, South, vs. East) did not differ significantly. It generally supported the fairness of using a common regression line in the prediction of school achievement scores across different regions in Taiwan. (2) Comparison of regression lines across gender showed a same slope but different intercepts, though the effect of the intercept difference was considered as "small". Both the non-standardized achievement index and the relationship between gender role and teacher's grading were discussed as possible explanations. Suggestions for future studies were also discussed.

Comparison of WISC-III Regression Lines

Key Words: WISC-III, IQ, Achievement, Test Bias, Regression, Gender, Region

Comparison of WISC-III Regression Lines across Gender and Region for
School Achievement Prediction in Taiwan

It is well known that Intelligence and achievement correlate positively with each other (Fisher, 1995; Lassiter, 1995; Lavin, 1996; Slate, 1994; Smith et al, 1995). Intellectual abilities are usually considered as potential capacities. Achievement, on the contrary, stands for the current performance. In the real setting, intellectual abilities have long been used as the predictors for achievement (Glutting et al., 1997; Kaplan, 1996).

Among all the intellectual indexes, the full scale IQ (FSIQ) in the Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition (WISC-III) has been widely used for achievement prediction (Reynolds & Hartlage, 1979; Weiss, Prifitera, & Roid, 1993) for many reasons. First of all, Wechsler's intelligence test is one of the most popular IQ tests universally. Secondly, the FSIQ was originally designed to measure the global ability,

Comparison of WISC-III Regression Lines

which many researchers in this field accept as a universal description of intelligence, that is, the *g* ability. The FSIQ thus is usually being considered as a first step information in beginning to understand a child's overall functioning. Finally, the FSIQ is the index with the highest reliability among all WISC-III measures.

In 1968, the American Psychological Association (APA) Board of Scientific Affairs appointed a committee to investigate the issue of fairness in using psychological and educational tests. The committee considered several previous viewpoints (Cleary, 1968; Potthoff, 1966) and recommended a definition of test bias in 1975, which not only considered the usually cited content validity and construct validity, but also focused exclusively on the issue of predictive validity. According to them, "A test is considered fair for a particular use if the inference drawn from test score is made with the smallest feasible random error and if there is no constant error in the inference as a function of membership in a particular group." (Cleary, Humphreys, Kendrick, & Wesman, 1975, p.25). This definition is later known as the regression definition of test bias (Reynolds, 1982).

In 1975, the U.S. public law 94-142: The education for all handicapped

Comparison of WISC-III Regression Lines

children act of 1975(Federal Register, 1977) mandated that tests can not be developed and normed based on majority group and consequently biased against minorities. In 1985, APA, the American Educational Research Association (AERA), and the National Council on Measurement in Education (NCME) placed joint guidelines on this fairness issue (American Psychological Association, 1985). In 1991, “The individuals with disabilities education act (IDEA)” was regulated (Federal Register, 1991). All these above actions showed that the test fairness across groups has become a central issue with increasing concerns. Various studies and methodological reviews have also emerged (e.g. Berk, 1982; Reynolds & Kaiser, 1990).

“Test bias” is actually a term with multifaceted sources. Besides possible bias due to content or construct inappropriate, the other source could be from the prediction process, which strongly related to the predictive validity of the test. As Reynolds (1982) stated, “ Since our definition of bias in predictive validity requires errors in prediction to be independent of group membership, the regression line formed for any pair of variables must be the same for each group for whom prediction is to be made. Whenever the slope or the intercept differs significantly

Comparison of WISC-III Regression Lines

across groups, there is bias in prediction if one attempts to use a regression equation based on the combined groups.” To restate this concern, test bias is said to occur if one only regression line is used for practical prediction, while regression lines for subgroups differ significantly.

In Taiwan, the WISC-III Taiwan version (Wechsler, 1997) is a newly adapted instrument, the efforts made in the developing process, such as the representative of the standardization sample, the carefulness in item selections, ...etc, all provided the evidence for equivalency of internal psychometric properties across subgroups. (Wechsler, 1991, 1997). However, the predictive validity under the regression definition has not been examined for this newly developed version.

The purpose of this present study was to test the differential prediction of school achievement by the WISC-III FSIQ across various subgroups. Traditionally, gender difference is one important issue in studies of group difference (Willerman, 1979). In Taiwan, the degree of economic and educational development, also the combinations of racial populations, both are known to differ between geographic regions (Fu, 1994). For these reasons, three cross-group comparisons were tested in this current study: (1) Gender difference: boys vs. girls. (2) Geographic

Comparison of WISC-III Regression Lines

region difference: North, Central, South, and East sides of Taiwan. Each region was compared to the other three. (3) Geographic region difference: West (combined all North, Central and South parts as one group) vs. East sides of Taiwan.

Method

Subjects

The data analyzed was based on the 1,100 standardization cases reported in the WISC-III Taiwan edition manual (Wechsler, 1997). This sample was selected based on a stratified random sampling plan for ensuring a close match between this sample and the Taiwan children population reported by the Taiwan Bureau of the Census in 1992. The following sections present the characteristics of this nationally representative sample:

(1)Geographic Region:

There were four major geographic regions specified in the Census reports: North, Central, South, and East. Based on the population stratification, this sample selected children in accordance with the proportions of children living in each region: North (42%), Central

Comparison of WISC-III Regression Lines

(26%), South (28%) and East (4%).

(2)Age:

This sample included 100 children in each of 11 age groups ranging from 6 through 16 years old. Within each age group, subjects were carefully selected to cover the whole year ranging from 0 month 0 days to 11 month 30 days.

(3)Gender:

The sample included roughly 50 boys and 50 girls in each age group, with a little fluctuation for each age group.

(4)Parents Education Level:

There were five education categories specified in the Census reports. This sample selected proportions of subjects based on parent education level: College or above (10.5%), Technical School (12.5%), Senior High-School (35.3%), Junior High-School (22.9), and Elementary School or below (18.7%).

(5)Urban vs. Rural District:

Subjects were selected from schools in both urban and rural district based on population proportions.

(6)Ethnicity:

Comparison of WISC-III Regression Lines

Considering the representative of aborigines in Taiwan, at least 2 children in each of the 11 age groups were aborigines from East Taiwan.

For each subject, the FSIQ was calculated and school achievement based on teacher-assigned classroom grade (range from one to three) was gathered. This achievement score is non-standardized since the differences in grading among teachers were not controlled.

Technique

To compare the regression lines across groups, some researchers suggested methods for testing intercepts and slopes (regression coefficients) across groups separately (Gulliksen & Wilks, 1950). This method is considered to have the drawback of inflating the type one error by testing two values separately (Reynolds, 1982). Potthoff (1966, PP 18-21) provided the other technique, which allows one simultaneous test of the intercepts and slopes across groups with a single F ratio (Potthoff test value F_1). If a significant F results, it means that the homogeneity of regression across groups does not occur, slopes and intercepts may then be assessed separately (Potthoff test value F_2 and F_3) to see which value differs, or whether both are different. On the other hand, if a non

Comparison of WISC-III Regression Lines

significant F results, it means the regression lines across groups are the same, thus no more tests on slopes and intercepts will be necessary.

Procedure

Before tests being conducted, the type one error rate was decided to be 0.01 for reasons of multiple comparisons. For each one of the three comparisons, the Pothoff's test value F1 was first evaluated to check the homogeneity between subgroup regression lines, where the dependent variable is the school achievement and the independent variable is the FSIQ. If a significant F1 value results, the slopes and intercepts are tested further by Pothoff's test value F2 and F3. If any of these two values was significant, the degree of difference was evaluated by Cohen's effect size approach (1988).

Results

Descriptive statistics for each subgroup on both FSIQ and school achievement measures are reported in Table 1. Also presented in this table is the correlation between FSIQ and school achievement. All correlations are significant at the $\alpha=0.01$ level, though these correlation values are somewhat smaller than what is usually obtained between intelligence and academic performance measures, 0.5 (Brody, 1992). The restriction of

Comparison of WISC-III Regression Lines

range, sample size effect, and use of non-standardized teacher grading could be possible reasons.

Table 1

Descriptive Statistics and Correlations of WISC-III FSIQ and School Achievement Across Subgroups

	<i>n</i>	WISC-III Full scale IQ		School Achievement		<i>r</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Gender						0.44*
Boys	548	101.99	16.18	2.02	0.79	0.51*
Girls	550	98.94	14.11	2.07	0.77	0.37*
Region						0.43*
West	1003	101.03	14.51	2.06	0.78	0.43*
North	440	103.68	15.08	2.10	0.77	0.37*
Central	257	97.02	13.10	2.02	0.79	0.43*
South	306	100.58	14.04	2.03	0.80	0.51*
East	54	92.02	14.86	2.00	0.80	0.49*

Note. * $p < 0.01$

Table 2 presents the result of Pothoff tests for all three comparisons. For comparisons across regions, F1 values are nonsignificant ($p > 0.01$). However, a significant F1 effect was observed for the prediction of

Comparison of WISC-III Regression Lines

teacher assigned grade in the boys and girls comparison. Consequent Pothoff value F2 was not significant, and Pothoff value F3 was significant. This result suggests a same slope but different intercepts between gender group regression lines.

Table 2

Pothoff's F-tests for Regression Lines Across Various Group Comparisons

Comparisons	F1(df)	F2(df)	F3(df)
Gender			
Boys vs. Girls	5.25* (2, 1094)	2.65 (1, 1094)	7.86* (1, 1095)
Region			
North, Central, South, vs. East	2.50 (6, 1049)	2.6 (3, 1049)	2.4 (3, 1052)
West vs. East	1.62 (2, 1053)	0.35 (1, 1053)	2.89 (1, 1054)

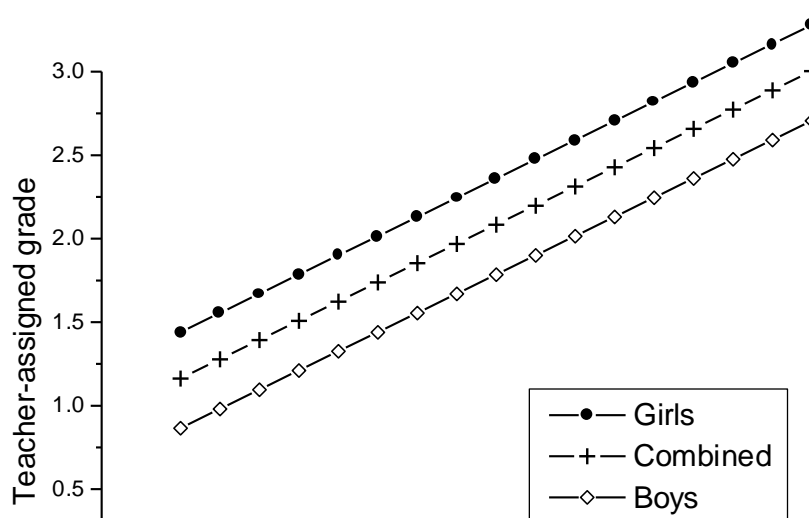
Note. * $p < 0.01$

Regression lines based on the boys, girls, and the combined group were shown in Figure 1. The same slope was estimated by the combined group slope (0.023), and the intercept for boys is -0.515, for girls is 0.059, and for combined group is -0.217. Based on this figure, the difference

Comparison of WISC-III Regression Lines

between genders on predicted classroom grade is the same across various FSIQ. This is due to the same slope result. Thus, there is no differential predictive difference between different FSIQ points to be worried.

It is clearly detected from the figure also that when the combined group regression line was used as the one for both gender, the predicted classroom grade for girls tend to be underestimated and the predicted score for boys tend to be overestimated. Girls tend to be underestimated by 0.276 achievement point when the combined group regression line was applied. The standardized difference between predicted grade based on the girls' group and combined group is roughly 0.39 standard error of measurement units (using $SEM=0.70$ for predicting teacher assigned classroom grade by the FSIQ in the combined sample with 1098 cases). Based on the subjective convention offered by Cohen (1988, p.24-27), the effect size of this difference is considered as "small".



Comparison of WISC-III Regression Lines

Figure 1. Regression lines (same slope, different intercepts) for boys ($n=548$), girls ($n=550$), and combined group ($n=1098$). The same slope was estimated by using the combined group slope.

Discussion and Suggestion

This study is important for two reasons. First, it provided the information on how to maintain predictive fairness for the newly released WISC-III across subgroups in Taiwan. Second, the data analyzed is the standardization sample, which well represents the Taiwan children population from age 6 to age 16.

Results showed that when the non-standardized teacher-assigned classroom grade was used as the index of school achievement, using one regression line to predict achievement is fair across regions. That is, using one only prediction line is fair for children from either West (North, Central or South), or East side of Taiwan. Given the general concerns of

Comparison of WISC-III Regression Lines

the unbalanced development between Taiwan regions, this result deserves attention.

While testing the comparability of the regression lines across gender, results showed a same slope but different intercepts. It suggested that when using only one prediction line to predict the school grade for both sexes, there might be a bias against toward girls, for their predicted achievement score tend to be systematically underestimated by predicted score from that combined group regression line. One extremely important explanation needs to be clarified again, this result of differential regression lines across gender should not lead readers jump to the immature conclusion that“ the WISC-III is biased”. Instead, this result suggests that, when predicting the non-standardized teacher-assigned classroom grade, using the one combined group regression line for both boys and girls may not be appropriate. Separate lines are needed for predictions.

There are several limitations of this study. First, measures of achievement varies, and the one used in this current study was the non-standardized teacher assigned classroom grade (ranges from one to three). Weiss, Prifitera, and Roid (1993) reported similar finding that

Comparison of WISC-III Regression Lines

when predicting non standardized teacher-assigned English grade by WISC-III FSIQ across gender, different intercept was detected with a same slope. However, when using score from a nationally standardized English test as the predicted score, no predictive difference was found. Hsieh (1992) investigated the academic achievement scores of 795 junior high school students in Taipei across gender, what she found was that girls outperform boys for the teacher-assigned school grade as usually noticed, however, boys outperform girls on the senior high school entrance examine. These findings suggest the possibility that gender role (boys vs. girls) given by social cultural influence may play a bigger role on teacher's judgement, rather than on the standardized achievement score. These two criterion (teachers' judgement vs. standardized achievement score) are without doubt both measuring "school achievement", but may touch somewhat different aspects of it.

The other limitation of this study is the range of teacher assigned school achievement, from one to three. This small range limits potential achievement variability, and thus could lead to a smaller correlation and somewhat different regression lines.

Since the "predictive method" has been widely accepted as one of the

Comparison of WISC-III Regression Lines

ways of diagnosing children with learning disability. Ensure the fairness of regression line using is extremely important. In this case, for example, the predicted achievement score based on the common regression line tend to overestimate boys' achievement. It then will lead to a bigger difference between the predicted and actual achievement, finally, it may results in having more boys being diagnosed as the "learning disabilities".

According to author, this study plays the role of "a starting alert" for people in this field. More and more validation investigations on the issue of prediction fairness are eagerly needed in order to provide a much clear picture. Future studies are suggested to work on the followings. First, using achievement score based on the standardized achievement test may provide a purer estimate of achievement, which is less influenced by the social-cultural affected gender roles. Second, selecting variables with larger variance. Third, Detecting predictive fairness across racial groups, like comparing the predictive fairness between aborigines and non-aborigines; or checking other higher order interaction effects.

Comparison of WISC-III Regression Lines

References

American Psychological Association (1985). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: Author.

Berk, R. A. (Eds.). (1982). Handbook of methods for detecting test bias. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Brody, N. (1992). Intelligence (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.

Cleary, T.A., Humphreys, L.G., Kendrick, S.A., & Wesman, A. (1975). Educational uses of tests with disadvantaged students. American Psychologist, 30, 15-41.

Cohen, J. (1988). Statistical power analyses for the behavior sciences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Federal Register (August 23, 1977). Regulations implementing the Education for all Handicapped Children Act of 1975, pp. 42474-42518.

Federal Register (August 19, 1991). Regulations for implementing the Individuals with Disabilities Education Act, Vol. 56, pp. 41266-41275.

Fisher, J. L. (1995). Relationship of intelligence quotients to academic achievement in the elementary grades. ERIC Document Reproduction Service No. ED 388 428.

Comparison of WISC-III Regression Lines

Fu, Y. C. (1994). Distinctive ethnic group position in eastern Taiwan. National Taiwan University Journal of Sociology, 23, 191-216.

Glutting, J. R., Youngstrom, E. A., Ward, T., Ward, S., & Hale, R. L. (1997). Incremental efficiency of WISC-III factor scores in predicting achievement: what do they tell us? Psychological Assessment, 9(3), 295-301.

Gridley, B. E. & Roid, G. H. (1998). The use of the WISC-III with Achievement tests. In A. Prifitera & D. Saklofske (Eds.), WISC-III Clinical Use and Interpretation Scientist-Practitioner Perspectives (pp. 249-288). San Diego, CA: Academic Press.

Gulliksen, H., & Wilks, S. S. (1950). Regression tests for several samples. Psychometrika, 15, 91-114.

Hsieh, H. C. (1992). Gender difference in educational opportunity in Taiwan: Two Taipei junior high schools. Proceedings of the National Science Council, Republic of China, Part C: Humanities and Social Sciences, 2(2), 179-201.

Kaplan, C. (1996). Predictive validity of the WPPSI-R: a four year follow-up study. Psychology in the Schools, 33(3), 211-220.

Lassiter, K. S. (1995). The relationship between young children's academic

Comparison of WISC-III Regression Lines

achievement and measure of intelligence. Psychology in the Schools, 32(3), 170-177.

Lavin, C. (1996). The relationship between the Wechsler Intelligence Scale for children-third edition and the Kaufman test of education achievement. Psychology in the Schools, 33(2), 119-123.

Potthoff, R. F. (1966). Statistical aspects of the problem of biases in psychological tests (Institute of Statistics Mimeo Series No. 479). Chapel Hill: Department of Statistics, University of North Carolina.

Reynolds, C. R. (1982). Methods for detecting construct and prediction bias. In R. A. Berk (Ed.), Handbook of methods for detecting test bias (pp.199-259). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Reynolds, C. R., & Hartlage, L. (1979). Comparison of WISC and WISC-R regression lines for academic prediction with black and with white referred children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47(3), 589-591.

Reynolds, C. R., & Kaiser, S. M. (1990). Test bias in psychological assessment. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), The handbook of school psychology (pp. 487-525). New York: John Wiley.

Slate, J. R. (1994). WISC-III correlations with the WIAT. Psychology in the Schools, 31(4), 278-285.

Comparison of WISC-III Regression Lines

Smith, T.D., and others (1995). The relationship between the WISC-III and the WRAT3 in a sample of rural referred children. Psychology in the Schools, 32(4), 291-295.

Wechsler, D. (1944). The measurement of adult intelligence (3rd ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.

Wechsler, D. (1991). Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition. San Antonio, TX : The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1997). Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition. Taiwan Edition. Taipei, Taiwan: The Chinese Behavior Science Corporation.

Weiss, L.G., Prifitera, A., & Roid, G. (1993). The WISC-III and the fairness of predicting achievement across ethnic and gender groups. Journal of Psychoeducational Assessment Monograph Series. Advances in Psychological Assessment: Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition, 35-42.

Willerman, L. (1979). The Psychology of Individual and Group Differences. San Francisco, CA: W.H. Freeman and Company.

Comparison of WISC-III Regression Lines

以智力預測學業成就：不同性別與地理區域內迴歸線之比較研究

陳心怡

國立花蓮師範學院 特殊教育學系

摘要

本研究之目的在探討魏氏兒童智力量表(WISC-III)之全量表智商分數(FSIQ)在預測學業成就上之測驗偏頗性。所採用之樣本是臺灣地區 WISC-III 標準化常模中 1,100 位六至十六歲兒童，每位兒童之學業成就是以其班級老師給與之學業成績為指標。研究者以 Potthoff 方法同時考驗依不同性別與不同地理區域建立之各組迴歸線在斜率與截距上之一致性。迴歸線之一致性與測驗之預測效度有高度關聯：因為在不同組別迴歸線有差異之情況下，如果仍然以一條單一迴歸線來進行成就預測，測驗偏頗性便會產生並對某些組別之兒童造成實際上不公平之影響。研究結果發現：(1) 根據兩組臺灣地理區域之比較（一為北部、中部、南部、與東部之比較，另一為西部與東部之比較），各組迴歸線沒有顯著差異。此結果顯示用合併各組所建立之單一迴歸線來以智力預測學業成就並不會造成測驗偏頗性。亦即不會對來自任一地理區域內之學童造成不公平之影響。(2) 男女學童組內之迴歸線有一樣的斜率，但女生組之截距卻顯著偏高。初步建議以不同迴歸線對男女學童進行預測較為適當。而在此同時，需要更多以標準化成就測驗分數為效標之效度研究，以期對測驗偏頗性研究有更正確之瞭解。

關鍵詞：魏氏兒童智力量表、智力、成就、測驗偏頗性、迴歸、性別、地域。

東台灣特殊教育學報

各期目錄索引

第一期

編號	書名	作者	頁次
1	花蓮地區身心障礙教育支援系統相關問題之調查研究	林坤燦	1-60
2	花蓮地區設有特殊教育班國中小自我評鑑結果之比較研究	林坤燦	61-90
3	阿美族民俗舞蹈對原住民智能障礙學生之自我概念影響之研究	何東墀 洪清一	91-128
4	新編中華智力量表試題分析初探	廖永堃	129-164
5	「伴隨心身症不登校兒」之身心醫學的探討	石明英	165-194
6	社會科課程設計與特殊性概念的探討	白亦方	195-216
7	The Connection between ASL Narration and English Writing in Deaf Students 美國聾校學生手語說故事能力與英語故事寫作能力之相關研究(英文)	楊宗仁	217-255

第二期

編號	書名	作者	頁次
1	學前障礙幼兒語言評量與需求調查之研究	林坤燦	1-35
2	原住民特殊學童特殊需求之初探—以花蓮地區為例	洪清一	37-87
3	花蓮市青少年「勇於說不」之表現—原住民與非原住民之比較	陳心怡 張德勝	89-104
4	自編「發展遲緩幼兒課程」評鑑之研究	黃榮真 盧台華	105-131
5	社區本位教學的思想淵源與教學應用之分析研究	張勝成 王明泉	133-157
6	Comparison of WISC-III Regression Lines across Gender and Region for School Achievement Prediction in Taiwan 以智力預測學業成就：不同性別與地理區域內迴歸線之比較研究(英文)	陳心怡	159-172

東台灣特殊教育學報第二期稿件收稿情形一覽表

作者	篇名	收稿日期	修正稿交回日期
林坤燦	學前障礙幼兒語言評量與需求調查之研究	88.09.30	88.12.01
洪清一	原住民特殊學童之特殊需求之初探—以花蓮地區為例	88.10.01	88.12.08
陳心怡 張德勝	花蓮市青少年「勇於說不」之表現—原住民與非原住民之比較	88.10.01	88.12.06
黃榮真 盧台華	自編「發展遲緩幼兒課程」評鑑之研究	88.10.08	88.12.28
張勝成 王明泉	社區本位教學的思想淵源與教學應用之分析研究	88.05.12	88.12.04
陳心怡	Comparison of WISC III Regression Lines across Gender and Region for School Achievement Prediction in Taiwan 以智力預測學業成就：不同性別與地理區域內迴歸線之比較研究（英文）	88.09.30	88.12.06

註：本期共收 9 篇，其中 3 篇因審查未過退稿。本期刊登通過稿件共計 6 篇。

國立花蓮師範學院東台灣特殊教育學報稿約

東台灣特殊教育學報創刊於民國八十七年九月，以發表有關特殊教育各層面之學術性論文為主。本學報歡迎各類實徵性研究及具有創見之理論或文獻探討。

稿約如下：

一、稿件格式

- 1 請參考1994年「美國心理學會出版手冊」(Publication Manual of the American Psychological Association, 4th)格式撰寫論文，依序包括標題、作者、任職機構，五百字內摘要，正文、參考文獻、英文摘要。以英文撰寫者請附中文摘要。摘要中請附關鍵詞。
- 2 來稿請附論文(含摘要)二份以備送審，及原稿電腦磁片(軟體以WORD97可處理之格式，磁片以3.5格式為主)備份，敬請自留底稿。

二、文長

正文以二萬字左右為原則，內容務請清楚精要。

三、文稿收件聯絡地址

- 1 請將稿件及磁片郵寄至此地址：花蓮市華西123號 國立花蓮師範學院特殊教育學系轉「東台灣特殊教育學報編輯小組」收。
- 2 電話：(03)8227106-2335 傳真：(03)8228708

四、審稿

本學報論文均須通過審查後方得刊出，每一稿均需經二人審稿，二位評審意見不同時，將邀第三位評審評定，一俟審查完畢，如須修改即行通知作者。

五、稿酬

經採用之稿件，皆贈送學報三本及30份抽印本，不另支稿酬。

東台灣特殊教育學報編輯委員會

主 編：林坤燦

編輯委員：劉錫麒 尚英傑

王振德 洪清一

報行編輯：陳心怡 鄧瑞美



中華民國八十八年十二月

東台灣特殊教育學報 第二期

編輯者：東台灣特殊教育學報編輯委員會
出版者：國立花蓮師範學院
特殊教育學系、中心
花蓮市華西一二三號
電話：八二二七一〇六
承印者：文風企業有限公司
花蓮市明心街六之三號
電話：八三二五五二五
傳真：八三二七三七三

統一編號

006823880120

Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education

Volume II

Published by
Department of Special Education &
Special Education Center
National Huailien Teachers College
December, 1999