

區域性特殊教育指標研究

劉福泉

麥清

郝琦

天津市教育科學研究院

天津市教育科學研究院

天津市教育科學研究院

副研究員

助理研究員

副研究員

摘 要

區域性特殊教育指標，對於各省市乃至地縣一級行政管理部門而言，至關重要，是地方政府瞭解本地區特殊教育現狀，比較優劣，補足薄弱，制定本地區特殊教育政策法規與發展規劃等項舉措不可或缺的工具。文章探討以下問題：區域性特殊教育指標的設計依據；指標採用的結構框架；以及指標應該包含的核心內容。分解出地方特殊教育完備發展程度的構成要素，歸納為“資源”、“機會”、“機構”和“成果”四個領域，為一級指標。

關鍵詞：區域性、特殊教育、指標

Abstract

The regional special education indicators are essential for the administrative department of province, municipality and county. It is an indispensable tool for local government to understand the status of special education in the region, comparative advantages and disadvantages, make up the weak, develop policies and regulations of special education, and formulate development planning and some other measures. This paper mainly discusses the following questions : the design basis of the regional special education indicators; the structure framework of the indicators; the core content that the indicators should contain. They are the first level indicators , including the "resources", "opportunity," "institutions" and "results" in four areas.

Keywords: regional, special education, indicator

壹、研究目的

本研究的所要解決的主要問題可以從三個方面理解：

(一) 促進各地區特殊教育發展進入新階段

各地區的特殊教育經過多方面長時間的不懈努力，已經取得了可喜的成績，不

少省市已經跨入全國特殊教育發展先進行列。

本研究成果所建構的“區域性特殊教育發展指標”可以應用於針對省市自治區或者地縣一級特殊教育發展的統計、評估、督導、規劃等環節，將對我國特殊教育規範有序地發展，並且最終建成完備的特殊教育體系發揮最直接的作用。

(二) 促使各地區教育現代化體系更加完善

特殊教育作為教育現代化鏈條上的一環，其重要意義絕不可以低估。一方面，完備的特殊教育體系得以在各省市最終形成，有賴於我國教育現代化這個大環境的滋潤；另一方面，特殊教育的強力發展必將使各地區教育現代化體系更加完善。

(三) 為建構全國特殊教育指標體系建立基礎

國內特殊教育發展比較領先的省市已經開始注意到地區特殊教育發展規劃與整體評價的重要意義，然而專門用於特殊教育的區域性教育指標體系尚屬空白。

建構區域性完備的特殊教育發展指標在國內未見先例，本研究的意義更在於其潛在的引導作用。

貳、主要教育指標分析

在國際上有關教育指標的研究成果頗豐。本研究從眾多的教育指標中選擇近期在國際上影響力比較大，影響範圍比較廣的三個，對它們各自的主要特點做簡要分析。

(一) 世界銀行——《世界發展報告》

世界銀行 (World Bank) 從金融資本投資體系的效益關係出發，一直關心世界教育的發展進程。《世界發展報告》是世界銀行以任一國家的經濟與社會發展為依據形成的綜合性指標體系。其中的教育指標則是“由教育投入”、“受教育機會”、“教育效率”、“教育成果”、“性別與教育”五部分組成，共有指標 16 項，分別為：用於教育的公共支出占 G N P 的百分比、用於不同教育級別每個學生的支出、教師津貼的支出占經常性支出總額的百分比、小學生與教師比、義務教育年限、各級教育毛入學率、淨入學率、讀到五年級的人占同齡級人口百分比、中小學生複讀率、失學兒童人數、成人文盲率、青年文盲率、預期受教育年限、中小學女教師占教師總人數的百分比、中小學女學生占學生總人數的百分比、中小學生中女童失學率。

該指標體系具有兩個鮮明的特點：一個是較強的直觀性，因而比較容易被社會公眾所理解和接受；另一個是服務對象明確性，由於是為政府機構提供所需的基本資訊，因此指標數據採集的管道均有較可靠的保證。

(二) 聯合國教科文組織——《世界教育報告》

作為世界性的國際組織，聯合國教科文組織 (UNESCO) 具有極大的影響力，該組織出版的《世界教育報告》提供了世界各國教育狀況的官方數據。它在特定理論框架的指導下演繹與此有關的特定指標集，並通過對統計數據和資源的適當分

析、篩選、整理和再加工，彙集出與特定指標相關的資訊。其指標大致如下：

(1) 教育供給(資源)：經費(公共教育開支占G N P的百分比、公共教育開支占政府公共總開支的百分比、各級教育公共日常開支分配的百分比、生均公共日常經費開支)；人力資源指標(生師比、女教師所占的百分比)；(2) 教育需求：成人文盲數、教育成就；(3) 入學和參與：毛入學率、淨入學率、升學率、預期受教育年限、中等教育毛入學率、淨入學率、分年齡的入學率；(4) 教育內部效率：留級生所占的百分比、留級率、各年級的保留率、效率係數(每年教育經費培養的學生數)、每位畢業生的年均投入；(5) 教育產出：識字率、教育成就。

此指標邏輯上具有內在統一性，結構嚴謹，直觀性強，資訊豐富，資料易得，計算不太複雜，符合國際指標通用性與可行性原則。

(三) 經濟合作與發展組織教育指標
經濟合作與發展組織以人力資本理論作為其教育指標體系的理論基礎，將市場經濟中的供需模型運用於教育指標的建構中，又以教育評估中 CIPP(背景、投入、過程、產出) 模式為框架，建立起了一個嚴謹的系統，這個系統包括：(1) 教育背景 (2) 成本、資源與學校過程、(3) 教育結果。以 2000 年的 OECD 教育指標體系為例，其中包含了：人口背景(學齡人口相對數量、成年人口學歷)；教育經費(所占 GDP 之比、生均教育支出、各級政府的公共資金、生師比等)；受教育機會、參

與和進步(總體教育參與、中等教育入學率與畢業率、第三級教育受教育機會與參與等)；學校學習環境和組織管理(公立中小學教師的法定工資、新教師的學歷培訓要求、教訓時間、教學中電腦的使用等)；個人產出、社會產出和勞動力市場產出(各級學歷層次的勞動力市場參與、年輕人的教育與工作、收入與學歷等)；學習成績；對待科學的態度等 6 個章節 31 個指標。

OECD 的教育指標針對人們普遍關心的問題，將教育置於整個社會系統，分析了教育與社會經濟的關係，考察了教育運行效率，並注重教育過程和教育品質，有利於改進學校的教育教學。從宏觀到微觀，從簡單到複雜，從靜態到動態——這種投入——產出分析模式為更廣泛的國際空間提供了一個較為成熟的教育評價體系。

綜上所述，國際上有關教育指標體系的研究，無論在理論上還是在方法上都有許多合理積極的成果值得借鑒。但是，每個指標體系都不可能十分完美，尤其是在研究某個特定國家或地區的教育發展時，這些指標及其所構成的體系就可能首先面臨適應性的問題。因此我們在盡可能充分借鑒國際上的優秀研究成果的同時，也必須時刻注意解決國際化與本土化的矛盾衝突。

參、研究思路

(一) 本研究涉及的主要內容

本研究應當完成一個指標的建構過程，而這個指標體系應該定位於“不確定

性研究取向”，並且應該滿足“區域性”、“完備性”和“特殊性”的要求。

核心目標應當是建構一個指標體系，這是一項比較艱巨的任務。其艱巨性不僅由於建構指標體系本身就是一項費時費力的浩大工程，同時也由於它所賴以建立的基礎具有極大的挑戰性——迄今為止，區域性特殊教育指標研究尚未披露，或許本研究便是一個開創之舉。

1. 指標應定位於不確定性研究取向

鑒於本研究並未明確指標體系的研究取向，我們暫且將其定位於“研究取向不確定”性質的指標。正因為其研究取向不確定，經過加工改造可以隨時轉化為具有特定取向性的指標，因而具備廣泛適用性。

教育指標通常是在一個特定的目標或需求下開發出來的，因而必然會帶有與之相適應的價值取向，以下幾種比較常見：

(1) 統計指標。由教育統計部門收集併發布，旨在描述某個時間點(例如某個專案結束的時候)教育事業的發展水準。(2) 督導指標。由各級教育行政部門發佈，旨在對教育活動某個方面的狀況進行監控和過程回饋。(3) 規劃指標。由教育規劃部門發佈，旨在描述某一時期教育事業應該達到的發展水準。(4) 績效指標。多由辦學主體採集，重點關注的是教育投入與教育產出的比例關係。(5) 公平指標。由不確定的主體發佈與執行，例如某個研究機構。它是用來描述不同個體、不同學校、不同地區在教育機會、教育投入和教育效果方面差異的指標。

本研究的“區域性特殊教育指標”在

其執行的主體、功能、對象等方面均未明確限定，因此姑且將其按照“研究取向不確定”性質的指標處理。這樣的定位自有其有利的一面：無論將來提出何種要求，均可按需重新建構出符特定合價值取向的指標體系。

2. 指標應具備“區域性”的特點

區域性的含義應該主要指向省、市、自治區這一層級。特殊教育學校作為一個獨立的單元，卻並不具備政府職能，因此不能適用本指標體系。而區縣一級在經濟投入方面以及特殊群體以及師資方面的高等教育等事項，多數無能為力，因此也應排除。

3. 指標應符合“完備性”的要求

一個“完備的”特殊教育體系的發展指標，至少應該從這樣三個方面來體現它的完備性：

(1) 特殊教育門類的完備性

理想的特殊教育體系，從根本上講，各個門類的特殊兒童都應得到公平的、能夠滿足其特殊需要的教育機會。我國大陸地區目前還只發展了聽力殘疾、視力殘疾和智力殘疾三個類別的特殊教育。“完備的特殊教育體系”就應該在此基礎上向更多類別發展，近期可以做好的是將超常兒童，問題兒童，肢體傷殘兒童，學習障礙兒童的教育儘快發展起來，並且將其納入特殊教育體系進行管理。以後，在時機成熟的時候，逐一發展其他門類的特殊教育。

(2) 特殊教育層級的完備性

我國的特殊教育主要集中在“義務教育”階段，能夠大規模顧及到學齡前和高

中階段的省市就不是很多，能夠提供高等教育機會的省份就更是屈指可數。有些省市的特殊教育雖然也主要集中在義務教育階段，不過高中階段的特殊教育已經初具規模，高等教育和學前教育也得到了迅速發展。當然也不排除尚有許多應該完善之處，或許正是需要“完備”的地方。

（3）支持系統的完備性

支持系統的完備性主要指對教師的全面支持。這裏包含新增教師的養成、在職教師的進修，重大研究的攻關，國內外的學術交流，以及資訊、技術、技能的有效提升。此外，還應該在“資源教室”和“教育康復”等特殊領域提供人力支持、技術支持和管理支持。

4. 指標應充分體現“特殊性”的品質

特殊教育毫無疑問應該屬於教育整體的一部分，同時也是與眾不同的一部分。它縱向貫通了從嬰幼兒教育（甚至包含胎教）到高等教育的所有等級，橫向涵蓋了生理殘疾、心理障礙和資賦優異等所有類別。它既自成體系，又與普通教育建立了千絲萬縷的聯繫。由此，該指標既要充分體現其特有的完整性，又要最大可能體現其特殊性，例如“全納教育”，又如“資源教室”，再如“回歸主流”等項。

肆、指標設計

（一）指標的確定方法與主要特徵

1. 確定指標的基本方法

首先，我們在對已有研究文獻進行充分梳理的基礎上，依據研究目的分解出區

域特殊教育完備發展程度的構成要素，歸納為“資源”、“機會”、“機構”和“成果”四個領域，稱之為一級指標。

以此為基礎，對一級指標進一步分解，得出二級指標和三級指標。

在確定第一、二、三級指標的過程中，我們主要參照經濟合作與發展組織（OECD）的教育指標體系，比較多地參考了聯合國教科文組織、世界銀行等國際組織在進行教育分析時常用的教育指標，同時也經常比照我國進行教育統計時常用的一些指標。

2. 指標的主要特徵

在科學性與易用性原則的思維框架內，我們試圖使本研究所創建的指標體系具有以下特徵：

第一，指標體系的規模較大，因而包含了豐富的資訊，能夠比較準確地實現指標專案的具體功能；

第二，邏輯上層次分明，實際使用時可根據需要進行時間和空間重新編排而不至於混亂；

第三，既具有比較強的國際可比性，又與我國目前常用的教育指標最大限度銜接，在凸顯我市特殊教育指標國際化的同時，又增強了指標體系的現實可用性。

與常見的教育統計指標相比，它可以更綜合地反映一個國家或地區的教育狀況，因此具有獨特的價值。

（二）指標的框架結構設計

以經濟合作與發展組織（OECD）的教育指標體系為主要參照，較多參考聯合國教科文組織、世界銀行等國際組織的教

育指標，同時比照我國進行教育統計時常用的一些指標，我們設計了特殊教育體系的發展指標，它由分別代表“資源”、“機會”、“機構”和“成就”四個不同領域構成（一級指標），這四個領域又被分解成47個二級指標，繼而將二級指標再次分解為175個三級指標。

（三）一級指標及其含義分析

1. “資源”指標所體現的政策含義

“資源”指標包含財政資源和人力資源，用於考察政府的教育投入以及對其控制的強度。具體說來，本指標反映出社會的全部教育投入，以及用於發展特殊教育的專項經費占國家資源的比重、資金來源以及全部資金在各個教育層次的分佈比例。在此基礎上，通過比較，突出反映特殊教育方面投入的充足程度。這是體現政府對教育（尤其是對特殊教育）努力程度上一些重要指標。

2. “機會”指標所體現的政策含義

“機會”指標包含學生獲得教育和發展的機會，反映各級各類特殊教育機構的辦學規模和入學率。囊括一切服務於特殊兒童的學前教育，義務教育，高中教育，高等教育，以及學歷教育完成後的職業技術教育和非就業性的成人教育。通常將義務教育階段理解為教育機會，義務教育後自第三級教育開始理解為發展機會。

3. “機構”指標所體現的政策含義

“機構”指標包含學習條件與學習組織，指向全部特殊教育學校和其他任何能夠為特殊兒童提供學習機會的組織。“學習條件”集中反映教育機構的硬體設施的

擁有與使用狀況；“組織”側重反映教育機構的軟體環境，重點是教師隊伍和管理人員的狀況。

4. “成就”指標所體現的政策含義

“成就”指標包含教育品質及其影響，反映特殊教育的整體品質及其社會影響。其中包含：學前教育和康復教育的預期目標達成情況；初等教育和中等教育的保持情況；第三級教育學生的學習成績和學業完成情況；第三級教育畢業生的就業與發展情況；以及從事上述各級教育的教師參與教育科研活動的情況。

（四）二、三級指標設計及主要參數

在四個領域一級指標基礎上，我們分解出47項二級指標。對於二級指標，我們對其含義進行逐項分析。以此為基礎，又將二級指標逐一分解，得到三級指標175項。

（篇幅所限，以下對於四個領域指標的二、三級指標分解及其主要參數從略）

伍、參考文獻

王唯(2003)。OECD 教育指標體系對我國教育指標體系的啟示——OECD 教育指標在北京地區實測研究[J]。中國教育學刊，1，2-3。

王輝(2006)。中國特殊兒童義務教育發展中的問題調查報告[J]。中國特殊教育，10。

韋小滿(2001)。英國的殘疾人與全納性學習[J]。現代特殊教育，1，47-485。

劉建銀、安寶生(2007)。教育指標理論研究的幾個基本問題[J]。中國教育學

刊，9，21-25。

劉福泉(2009)。提升天津市特殊教育整體水準的發展戰略[J]。天津市教科院學報，6，26-28。

孫燕霞(2005)。經濟合作與發展組織 2004 年教育指標研究及啟示[J]。世界教育資訊，12。

牟映雪(2006)。中國特殊教育演進歷程及啟示[J]。中國特殊教育，5。

佟月華(2000)。當代美國特殊教育的新發展[J]。中國特殊教育，4，25-28。

楊民(2000)。當代日本的特殊教育及其對我們的啟示[J]。中國特殊教育，4。

楊明(2000)。中國教育離現代化目標有多遠[J]。教育發展研究，8。

肖非(2004)美國特殊教育立法的發展——歷史的視角[J]。中國特殊教育，3。

陳雲英(2005)主編。2004 中國特殊兒童教育權利報告[M]。北京：人民出版社。

徐玲(2004)。國際教育指標體系的分析與思考[J]。教育科學，2，19-22。

曾曉東(2001)。OECD 第三級教育收益和參與指標研究[J]。比較教育研究，6，59。

楚江亭(2002)。OECD 教育發展指標體系的歷史演變及其啟示[J]。上海教育科研，6，17-21。

楚江亭(2002)。關於建立我國教育發展指標體系的思考——兼論 OECD 教育發展指標體系的主要內容[J]。教育理論與實踐，4，13。



轉角遇到愛(下)

江秋樺

國立嘉義大學

特殊教育學系副教授

陳振明*

國立嘉義大學

特殊教育學系助理教授

*為通訊作者

摘 要

本文旨在說明孟瑛如教授蒞臨嘉義大學特教中心演講時，一句「但問付出，不用去計較成果」讓筆者深受感召，願意為「身心障礙者性別平權教育」再盡一點棉薄之力。文中包含孟瑛如教授〈不要比較，只要教我〉一書中有關性別平權教育的重要的摘錄及作者的回應與反思。文末筆者呼籲立法院、教育部及其他社會福利單位在推動身心障礙者性別平權教育時，尤宜注重輕度智能障礙者遭受「性侵害」的議題。

關鍵詞：特教人、性別平權教育

Abstract

This paper aimed to finish the paradigm shift inspirations from Professor In-Ru, Mung by reflecting on her book, Do Not Compare, Just Teach Me. At the end, the authors reminded the related organizations to put more attention on the issues of sexual attacks upon those mild mental retardation individuals, when the sex equality education for the individuals with exceptional needs are emphasized.

Keywords: missions of special educator, sex equality educator

壹、前言

本文旨在說明孟瑛如教授蒞臨嘉義大學特教中心演講時，一句「但問付出，不用去計較成果」讓筆者深受感召，願意為

「身心障礙者性別平權教育」再盡一點棉薄之力；也明白為何很多特殊教育界的夥伴對擔任週三特殊教育研習講師興趣缺缺，孟教授卻仍投身特殊教育之推廣服務，熱情始終如一，毫不倦怠。

2011年3月21日筆者接獲邀約到監察院參加諮詢會議。孟瑛如教授一再提到，身為大學特殊教育教師應負起「社會責任」，趨使筆者應邀北上監察院去擔任諮詢委員。行前，筆者深恐實務經驗不足而誤事，所以事先做了些功課：除了求助於教養院社工及教保人員，筆者還跟同事劉文英要了一本〈心智障礙者性侵害防治研究〉。

貳、看似咫尺卻似千山路

拜讀過劉文英的大作，再綜合筆者所接過的實際身心障礙者遭受性侵的案例，筆者北上時的心情是沉重的。原來，中重度、極重度的身障者遭受性侵後，根據浮上檯面的家屬反映，整個訴訟的過程是個更大的煎熬，常落得只想讓整個事情早早落幕，也顧不得最後的審判結果了，尤其是有些加害嫌疑人，還每天經過被害者的家門，讓被害者及其家人每天飽受煎熬，心生恐懼（劉文英，2005）。

雖然如此，中重度、極重度的身障者遭受性侵時，或多或少有些人關心，所謂的專家證人或專家學者想關心也多少有個著力點，尤其是當事人如果是被安置在機構內的個案。3月21日出席諮詢會議的委員咸認目前最令人感到無力的是輕度障礙這一區塊，當其支持系統不健全或擺明「隨緣」時，旁人再著急，似乎也難幫得上忙。主持會議的監察委員聽到筆者所舉的案例時，顯然覺得「不可置信」，一再表示「有法可管」：應該依法把孩子移出家庭。如果依照理論的標準，筆者被要求介入的身心

障礙者或弱勢個案的「適任」父母親恐不多見，當然箇中原因也可能是因為尋求協助的多是老師或社工，問題早已形成或嚴重到需要更專業的協助。

年輕時，筆者常戲稱要把身心障礙孩童的「不適任的」父母親換掉，因為往往是特殊教育的教師在學校裡拼命教育孩子，孩子一回家，家長卻多半是教錯的。大多數的特教老師不但得教育小孩及其父母，還得肩負社工的角色，協助尋找社會資源，花很多的時間矯正孩子的偏差行為或前一天（甚至於長年）在家累積下來的負面情緒。當時，筆者認為隨便給孩子找一個寄養家庭都一定會強過原生家庭。實務上，是有執行的困難。筆者發現，弱勢孩子在寄養家庭常只是個「過客」，終究會回原生家庭或進孤兒院的多。有時，孩子被出養到國外，筆者雖不捨，卻很慶幸孩子有機會永遠離開不被看好的家庭，等到長大了，自己夠獨立了或人生歷練夠了，再來決定是否回臺灣來尋找以往的 missing pieces.

當監察委員以質疑的口氣詢問眾人：中重度智能不足者智力這麼低，他們會有性慾嗎？筆者回答：『他們是人，他們當然也會有性慾，也許他們不懂這兩個字的涵義，即便心理年齡可能只有四、五歲，但其生理年齡往往只落後一般人兩歲。早期筆者曾去特殊學校幫一群中重度智能不足及自閉症的國、高職生演講過自慰的議題，這些學生”知道”不能在公開場合把生殖器掏出來玩，但卻往往”做不到”，還會到處「呷好到相報」（臺語），傳閱

playboy。」

筆者最後向監察委員表示，這樣嚴肅的議題根本不應該以演講的方式把全部的孩子聚集起來「聽講」。應該依其對性別平權的認知程度先分組教學後再依個案的需求進行個別教學。很多時候，還得依賴學生家長的配合。筆者最後強調：或許中重度智能不足者心智能力只像幼兒，若其性侵犯他人，筆者主張依法該如何處理，就應如法處理。只希望這些人被關的地點不要跟一般的罪犯同處一室，而能另外保護管束進行性別平權教育，尤其是性教育的部份，以免這群身心障礙者在監獄裡成為受害者出獄後，成為「更無知」的加害者（被教壞了，手段更粗暴）。

叁、與孟瑛如的心靈對談

在嘉義與臺北來回的火車上，筆者把孟瑛如的〈不要比較，只要教我〉一書再度仔細拜讀一遍，孟老師的幽默文采，竟讓當時心情沉悶的筆者，數度莞爾一笑。筆者跟孟老師談不上深交，但她的文筆卻總能讓筆者閱讀時恍如「親眼目睹」孟老師談笑風生的身影，心靈上暫時得到「加持」，自覺心靈上有人可以依賴，就如同督導關係。筆者因此決定「再續前緣」，摘錄孟老師書上的內容，進行回應或反思，做為二人再一次的「心靈對談」，以表達「特教人」對身心障礙者性別平權教育的重視，尤其是性侵害議題的部分。

一般而言，孟老師書中的個案都有「起碼」的認知能力（輕度障礙以上）；筆者在身心障礙者性別平權教育部分所接的個

案，相對而言，認知能力多半較弱。但其生理上的需求與正常人是一樣的，即使其生理發展大致落後一般人兩年。一般人該有的、經歷的生理過程（譬如性好奇、性衝動），身心障礙者不會因其心智上的落後而有所不同。在教育的觀點上，筆者相信所有人都有受教權，所以應該「有教無類」；但在教法上，筆者同意孟老師的看法，應該「有教有類」（教法上應根據孩子的學習特性而有所不同）。

為方便讀者閱讀，孟老師書上的見解，筆者以 A1、A2 至 A5 來代表；而筆者的回應或反思則分別以 B1、B2 至 B5 來代表。

A1：教導孩子從小認識正確的性知識，真是當今父母與教師必修的學分了。只不過，以前【電影】「鏡頭黑掉」的那一刻，是很重要的一種性教育處理方法，觀眾彷彿知道發生了性關係，卻從不知真實性關係的過程，而我們也就這樣長大了。令人惶恐的是在成長過程中，性教育幾乎是一片空白的我們，如今卻突然要教育可能是心理學所謂的「有色情減敏行為」的一代，也就是看了太多色情相關訊息，所以看到這些訊息也就習以為常的一代！

B1：相較之下，筆者所處的雲嘉地區民風比較保守，不但吾人年少時，「性是禁忌」的年代，就連年輕一代的教師似乎也深受傳統觀念的影響，在推行身心障礙者性別平權教育時不但語多保留（部份壓力來自深恐引起學生家長的誤解），就連自己日常生活的思維，也常身陷「性別刻板印象」而不自知，在推行身心障礙者性別平

權教育及性侵害防治時，更顯態度扭捏、羞澀難以啟齒。有鑑於此，筆者曾數度邀請臺北周春芬老師到雲嘉地區來演講，希望能提升雲嘉地區教師、社工防治身心障礙者遭受性侵害的理論及實務能力，尤其是辨識方面實務經驗能力的改善。經過多年努力，筆者義務輔導的教養院，也數度派遣團隊到臺北取經。

A2：父母都應有親職性教育的認知，不避諱地跟孩子討論性的相關議題，從小就建議用正確的性名詞跟孩子溝通，例如，可以用「生殖器」時，就不用「小雞雞」、「小弟弟」或「大老二」等名詞。

B2：當初接受性別平權議題研習訓練時，講師指著鼻子問所有參與的學員「這是什麼」？學員均答稱：「鼻子」。講師接著說：「既然都是身體上的器官，是鼻子就說鼻子，是眼睛就說眼睛，為何只有性器官不敢講」？接著講師出示「陰莖」圖片，學員（剛開始雖有遲疑）自然而然都能答稱：「陰莖」，不再扭捏。此外，只要孩子能懂，均應避免用童言童語教他或她「裝可愛」（尤其是外表的打扮部分），以免自曝其短。譬如，不應同意或教導年過二十的中重度智能障礙女性以童言童語跟人親暱的道別或幫其頭髮裝扮成像童女的冲天炮）。

至於如何在家實施性教育，孟老師主張（A3）：3至6歲的幼童性別角色已開始發展，家長應避免習慣性在其面前換衣服，建議可以藉洗澡、上廁所及換衣服時來教導孩子理解及尊重彼此之間的隱私。如果孩子或家長都覺得自在，可藉親子共

浴時，讓孩子自在地認識人體。親子共浴是教導隱私及尊重最恰當的時機。但如果孩子漸漸長大了，覺得親子共浴不自在甚至於拒絕，此時家長也應予與尊重，不必刻意維持這樣的親子活動。

B3：基本上，當孩子跟家長本身是「健全的」（懂得區辨親疏、對錯），筆者同意孟老師的主張。但，目前很多的家庭結構不似以往單純，親子共浴也可能引起誤解，因其動機很難說得清楚。譬如，多年前，報紙曾刊登有個繼父堅持要幫兩個繼女洗澡，女孩子覺得「怪怪的」，繼父認為很多親職專家都認同，應無不當。後來，還是阿姨出面提告，繼父才停止。如果沒有爭議，怎會見諸報紙？筆者曾應邀出席一個案研討會，因為一名國一重度自閉症學生被學校師長指控到處襲胸，筆者當場很嚴肅地唸了案母一頓，因為案母不但未依之前的建議，好好協助個案建立暑期生活及學習習慣，並且於每天傍晚帶個案到即將入的學校熟悉環境，期能提早熟悉未來學習生活的校園環境，反而在個案國小畢業進入國中之前的暑假，任其嬉戲，又成天抱他，以示親愛，終致個案一進入全新的環境，引發莫大的驚慌（詳見林君萍、江秋樺、陳振明，2010）。

筆者也曾接受請託到教養院糾正一位跟女兒很親暱的父親，因其任由已成年的重度智障女兒，像個小女孩般，在其身上磨來磨去，即便公開場合亦然。筆者認為這樣的舉動，容易讓女兒誤以為自己的舉止行為是可愛的、被鼓勵的。一旦其他人對其「示好」，其女兒可能無從分辨，難以

拒絕。家長及孩子是需要教育的。惟，即使有法可規範，實務經驗讓筆者逐步修正自己對理論付諸實施時的期望值。所以，筆者忍不住慨歎：對身心障礙者實施性別平權教育是很美意的理論，但常也落得是很痛的實務經驗。譬如，光一個網路交友就夠令人防不勝防了。

A4：寒、暑假是與網友見面的高峰期，親子間要約法三章：「不沉迷」、「不露像」、「不私下」。除此之外，父母可建議子女的具體保護措施：譬如「不將自己的電話、住址等相關資料告訴對方」；「不輕易答應與認識不久的網友見面」；「見面前務必告知身邊可以信任的人，自己正在交友的網友對象，見面時最好有其他人的陪伴」。

B4：同一個高職學校的兩名輕度智能障礙女學生，均出自單親家庭（一喪父，一父母離異，跟母親住。）雖家中有其他手足及祖父母，但母親忙於賺錢，其他家人也各自忙碌，常任由個案與網友電話聯絡、交往。放學後、週末，個案跟著網路結交的異性友人「到處玩」，結果據報目前一個已摘除子宮，另一個墮胎三次。導師及相關人員均相當關心個案，常得在下課時，協助兩名個案刪除大哥大上頭的未接來電電話號碼，放學後將其留置在學校到傍晚六點左右，直到師長們得回家相夫教子。可是，兩名個案的母親均以需照顧生意為由，拒絕到校接女兒，並宣稱除非老師願意載送回家，否則只好隨女兒的緣份去發展。當筆者詢問為何不能要求家長沒收女兒的手機？兩人的導師均答稱：『家長

認為有手機才找得到人，知道個案玩到哪裡去了』。

筆者自忖這樣的案例，大概無法通報為疑似遭受性侵的個案，因為導師形容兩位高職女同學很乖，但需要玩伴，對網友沒戒心。每次出事都自己承認是「兩情相悅」。因是屬高功能的智能不足個案，無法轉介筆者熟悉的教養院安置，面對如此「擺明無力」的家長，筆者只能感謝學校師長對孩子的用心，並請學校聯繫社工進行家訪。如果能把個案「移」出家庭，筆者絕不遲疑。但筆者常問，個案能去哪裡？總不能落得凡是被筆者碰到的個案，都被筆者主張「轉出家庭」吧？筆者只能請相關教師對個案加強性別平權教育，尤其是，交友及性教育的部份。但若個案家庭無法配合課後的關懷與照顧部分，教學成效如何建立？

其中有個個案的母親向學校師長表示：『對方（四十出頭）有意要娶我女兒』。筆者實在不敢樂觀以對。概因除了性、生小孩，夫妻之間還有很多需要溝通、協調的，親子之間的互動亦是如此。對方真能不離不棄，守候個案一生，互相扶持一輩子？萬一離婚了，原想圖個清靜的案母，很可能除了個案以外，還得負擔更多人（孫子）。

A5：良好的親子關係是成功性教育的第一步。若能加強家長與青少年的「性」溝通，也許能有效預防青少年婚前性行為的發生；但其實在臺灣，家長很少與青少年子女談論有關「性」的話題，也極少教導青少年子女有關夢遺、月經、手淫等知

識。造成親子間「性」溝通障礙之一的原因可能是家長擔心談了之後，子女反而會去嘗試性行為；有些乾脆推給學校的老師，認為「性教育」也是學校該教的事。

B5：教導身心障礙者性知識是必要的。問題是，大多數筆者碰到的身障者家長本身的人格特質或性知識是有待商榷的，很多時候，筆者寧可家長袖手旁觀，不要胡亂教，免得老師還得背後收拾殘局。譬如，一個被醫生診斷為精神分裂且合併有嚴重強迫症的四十幾歲男子，在去年自己坦承，從國中開始，就會在浴室面對案母的胸罩自慰達到性高潮。近一年來，更是每天全裸，身上僅穿著其母親的胸罩睡覺。個案自認精神科醫生的診斷應屬錯誤，其應該是個有變性慾傾向的「正常人」，故拒絕就醫，除非該醫院派其喜歡的職能治療師來接他去醫院。案家數度直言或暗示：『也許讓個案結婚，瘋症就會好了』，迫使筆者必須以面質的方式，制止案家隨著個案「聞風起舞」，挾著筆者的名義，到處尋求醫生、善心教師及研究生的協助（譬如，動之以情商請國中女老師到家裡義務幫個案補習）。

其實，這個社區個案的姐姐，筆者輔導了十年，個案的故事也聽了十年（幾乎是每週報導）。十年前筆者協助案家將個案送醫（以個案的書面輔導紀錄，向熟悉的醫院求助），住院三個月後，因案父母親不捨，將其退院。直到去年真實故事中的主角現身（因醫生建議個案與案姐同住，期能避免讓案母以錯誤的方法教育個案），筆者才推知，個案每次洗手都要洗兩

個鐘頭的強迫行為可能肇因於其國中時代的自慰行為。

筆者慨歎，如果：首先，案家這十年來，能夠早日實話實說，而不編排故事（也有可能是能力不足）；第二點，畏縮型的個案在國中時期若有機會明白適度的自慰是健康的行為，大概不致於會被家人關了將近二、三十年，直到去年才又送去住院治療；第三點，案姐若能向精神科醫生坦言其喪夫，目前獨居，醫生或許不會鼓勵個案住在案姐家，導致目前案姐每天刻意排滿行程或躲在公司，不願回家面對弟弟的問題。個案目前常獨佔近千萬的豪宅，原本醫生希望個案遠離案父母的想法落空，案姐卻淪為第二個「案母」，一再為了避免個案鬧情緒，跟著個案瞎鬧。譬如，跟個案到臺南應徵胸罩及內衣製造公司的店員（不支薪），因個案要求案母每日陪他去上班，而作罷。

案姐常提到想要讓個案到大陸的胸罩及內衣工廠去上班，聽在筆者的耳裡卻像在「放生」（宣稱是為了個案好，其實應是案姐累了，想要「救自己」）。醫生坦言讓案姐一個人去面對三個人（個案及案父母）很不捨，但醫生也承認若同意讓個案住院，遑論案父母及個案無法配合，醫院裡的其他醫護人員勢必會反彈（箇中原因，不難推知）。

肆、結語

特教中心的小姐常質疑筆者，為何還要管上述的個案，因其配合度落差太大。筆者無奈地表示，沒有這十多年的陪伴，

案姐可能早已跟個案一樣，進入精神科求診了。案姐認同筆者的看法：九年的婚姻是她的喘息時間，因為當初礙於先生的關係，案父母還不至於敢將照顧個案的責任推給案姐。可悲的是，去年開始，案父母一直推說是醫生要求案姐接個案同住，卻對醫生的其他規範置之不理，對於案姐的怨懟也一再推說是她命該如此（指其喪夫，有義務協助家裡照顧弟弟）。還說，案姐串通醫生、友人，一天到晚編派個案的不是，所以同意個案不用繼續就醫。有趣的是，案姐常以幫弟弟拿藥為由，跑去找個案的醫生哭訴，醫生常反問：『針對弟弟吵著要買胸罩的事，江老師怎麼說？』案姐回答：『要求他自己賺錢去買』。

方法都給了，問題是案家做不到。在雲嘉地區的實務經驗，在在讓筆者覺得若希望教育身心障礙者的家長協助引導孩子正向成長的機會太渺茫，筆者多是轉向孩子週遭的教師或社工求援，對後二者也寄予深厚的期望，所以筆者時而是『監督者』，驅使相關人員勇往直前，不得以一己之私排拒應接受的個案；時而是『肩膀』，代為出面阻擋來自家長團體或居於選民服務的民意代表之不合理要求或指責。

也許是孟老師到雲嘉地區引發的共感正在發酵吧。筆者四月十三日到雲林縣廉使國小去演講。這樣只有六個班級的小學校竟擠滿了老師及家長(還有其他學校的)，眾人聆聽的態度實在令人感動。之後筆者的諮詢專線不但常常滿線，詢問的教師不但態度積極，想要協助個案，還有舊的個案家長說：「每次跟老師聊過後，心情

就好很多」。

在最後，值得一提的是，監察院裡的諮詢會議中，除了筆者，其他委員都來自臺北。會中，筆者驚覺在臺北的心理諮商師如此精進，竟能為中重度智能障礙者進行焦點輔導與晤談；其他的委員則對筆者能在雲嘉地區到處「唸人」嘖嘖稱奇。筆者無奈笑的回答：『這就是中、南部人的質樸吧。至少他們能感受得到我對其孩子的用心與真誠』！

伍、參考文獻

- 孟瑛如(2010)。不要比較，只要教我：親職教育貼心手冊。臺北：心理出版社。
- 林君萍、江秋樺、陳振明(2010)。國一自閉症學生疑似性騷擾輔導實例分享。臺東特教，31，5-8。
- 劉文英(2005)。心智障礙者性侵害防治研究。內政部委託研究報告。



慈悲心念教學法在融合教育情境的運用

簡瑞良

國立嘉義大學

特殊教育學系副教授

張美華

國立嘉義大學

特殊教育學系助理教授

摘 要

本文旨在介紹慈悲心念教學法於融合教育情境的運用。內容主要涵蓋三個部分，首先是說明慈悲心念教學法的意義，其次是介紹慈悲心念教學法的特徵，最後是描述慈悲心念教學法在融合教育情境運用的實施步驟。

關鍵詞：慈悲心念教學法、教師心法、融合教育

Abstract

The purpose of this article is to introduce application of the strategy of teaching with compassion for inclusive education. This article includes three parts. First, the author presents the definition of the strategy of teaching with compassion. Second, the author introduces the feature of the strategy. Finally, the author describes the steps of the strategy for inclusive education.

Keywords: the strategy of teaching with compassion, the mind strategies of teacher, inclusive education

壹、前言

雖然融合教育是一股不可逆轉的世界潮流與趨勢，在我國它也是特殊教育法明文規定必要實施的特殊教育計畫與制度，但許多教師在面對融合教育環境中，身心障礙學生(以下簡稱為身障生)所帶來種種情緒行為和學業問題的挑戰與壓力時，卻

少有人去實際賦予關心，或是提供足夠的支持策略，或教導教師有效的壓力調適策略及融合教育班級經營策略與教學策略，來協助教師因應教學上所面臨到的種種挫折和壓力。

心念即是一種能量，也是一種策略。教師如能善用自己對教學及對學生、家長的心念力量，即能夠產生因應壓力和提升

教學效能的能力。例如 Newberg 和 Waldman (2009/2010)的研究發現，只要能控制自己的想法、知覺、呼吸、身體、情緒，就能夠改善緊張與壓力。一個人的想法和知覺就是以心念為基礎，只要能學會控制心念，即能產生因應壓力的能量。Ross, Bondy 和 Kyle (1993)所倡導的反思教學法 (reflective teaching)即明確指出，許多研究文獻支持教師心念(teacher beliefs)是影響教學成效的最主要關鍵因素。由此可見，教師只要能覺察及善用其心念的力量，改善面對教學工作及面對學生的心態想法，學習正向思考習慣，或變得更具有同理心，即能提升教學成效及改進負向的師生關係或親師關係。

本文主旨即在於介紹和提供教師在面對許多身障生行為與學業問題的巨大壓力挑戰之下，一種因應的教學策略—慈悲心念教學法。期能有助於教師壓力的調適及融合教育教學成效的提升。文中包含慈悲心念教學法的意義、特徵及其運用步驟。

貳、慈悲心念教學法的意義

慈悲心念教學法是筆者所提倡教師心法(the mind strategies of teacher)中的一項教學策略，因此在介紹慈悲心念教學法意義前，先將教師心法的意義提出，讓讀者能有一個更完整的了解。教師心法的意義，根據筆者於 2008 年的定義，其涵義可說明如下：

教師心法是指教師藉由內在心靈的改變，或思想、認知、歸因、知覺、信念、心態、觀點等內在因素的改變，

進而改變自己的教學態度與方式，並且提升教學成效的一套策略和方法。簡言之，教師心法即是教師運用內在心靈或思想、信念心態或認知過程的改變進而提升自己教學成效的一套策略和方法（頁 23-24）。

目前在文獻上並沒有慈悲心念教學法的相關研究和定義，筆者嘗試為此教學法提出一個暫時性的定義：

慈悲心念教學法是指教師在教學前後或在教學過程中，運用觀想的能力，去觀想學生所面臨的諸種痛苦和挫折，同時，也藉由觀想去回憶和想像學生的可愛單純之行為動作或學生在學業、人際、行為、情緒等方面進步之處。經由觀想的心理過程，教師嘗試以將心比心的同理心能力，去設身處地體會學生的處境、感受、經驗和想法、情緒等，並將此種經由將心比心所得的體會，改變自己原先面對此學生的心態、心念，進而改善自己面對此學生的教學態度和方法，謂之慈悲心念教學法。

參、慈悲心念教學法的特徵

慈悲心念教學法與一般教學法在某些方面是有其差別的，筆者嘗試從其特徵的介紹點出其與一般教學法的差別之處：

一、強調教師心念的自覺反思和改變

慈悲心念教學法在剛開始的重點，不在於如何去改變學生的行為或學業表現，也不在於如何去設定教學與課程目標、如何去設計教學活動及如何去組織或調整準備教材教具，而在於教師首先應對其心念心態及言行舉止對學生的影響有一份自我

覺察和自我反思的心理過程。而透過此過程去改變自己的心念態度，進而去改變面對學生的言行態度，最後，才開始去注重及調整教材教法、教學目標、評量方式、教學活動設計、班級經營方式、獎懲方法和原則等，使它們能更合適學生的特質及滿足學生的心理需求（如安全感、成就感、被尊重感、價值感、歸屬感等）和學業上特殊的需求（如需要特殊的教學策略、學習策略、教具、輔具、課程內容、目標、評量方式等）。

慈悲心念教學法的中心信念是相信一切的教學成效來自於教師一顆想要教好學生和幫助學生的心，當教師有了這份想教好學生的心，自然會去改變自己的教材教法，並尋找合適的方法策略來教導學生。這份想教好學生和幫助學生的心，要如何產生呢？那即是要透過教師自覺反思和對學生及家長採用將心比心的思考習慣與心念心態方能達到。

二、強調教師養成和傳播慈悲心念給學生及家長

教師一份想教好學生和幫助學生的心，源自於教師能夠將心比心及設身處地的去體會學生的苦，例如學不會的苦、聽不懂的苦、考試考不好的苦、作業不會寫的苦、常被教師責罰的苦、常遭同學嘲笑排斥的苦、家庭環境清寒匱乏的苦，父母對其冷淡或其言語及身體暴力對其傷害的苦等。當教師能深切地感受到學生的學習和生活的苦，自然而然就能湧現出一種「教育菩提心」、「教育大悲願」（張美華、簡瑞良，2007）、或「慈悲心念」去面對學生。

用此份將心比心的心態去面對家長，自然也能體會家長的心情和其各項生活的壓力與痛苦，此時，對家長就能產生一種包容、接納和鼓勵的正向力量。同時也期待透過自己的努力，能增加家長對其孩子的信心和對未來的希望，能提供家長一些有用的社會福利資源或學校教學資源資訊，能協助和支持家長渡過一些生活困境及減少其和孩子衝突的各種壓力與煩惱。

肆、慈悲心念教學法實施步驟

慈悲心念教學法的實施步驟可分為兩方面，第一方面是屬於教師慈悲心念的自我培養步驟；第二方面是屬於教師面對學生諸種學習和行為反應所應採取的步驟。以下將簡要說明這兩方面的實施步驟：

一、教師慈悲心念的自我培養步驟

在此方面的實施步驟依序可分為觀想學生之苦、觀想學生之好及發射慈悲念波三個步驟。這三個步驟雖有其順序，但也不是那麼絕對不可變化，教師可依自己的身心狀況、個人習慣、學生問題行為的特質或師生關係等各種變項，去調整這三個步驟的順序，或是採用其中一個或二個步驟即可，並非一定要三個步驟全用。

(一)觀想學生之苦

教師要培養慈悲心念的最主要關鍵步驟和策略，即是要能真切地體會到學生所經歷或面對的各種痛苦，例如學習挫敗、人際挫敗、家庭挫敗、生理疾病或身體障礙等所帶來的各種痛苦。因為人皆有不忍人之心，人皆具有仁心和慈悲心，當教師能對學生的痛苦感同身受，即能激發教師

那份對學生的慈悲心，也變得較願意去接納和協助學生。佛陀曾言：「瞋不能止瞋，唯愛能止。」當教師的心變得柔軟慈悲時，常能化解學生許多憤怒和瞋恨的心念與行為。

(二)觀想學生之好

當教師能時常觀想學生曾經有過好的行為表現，或曾經有過進步、正向的行為，自然而然能減少對學生生氣的次數與機會，因為教師注意力的焦點不再只是學生的負向行為，而是能對學生的正向行為和反應給予較多注意。經常想到學生的好或良善本性，自然而然也會流露出如同佛菩薩般的慈悲心。因為佛菩薩視眾生如佛，皆能看到眾生也有如佛一般平等無二的佛性。

(三)發射慈悲念波

當教師能經由觀想學生之苦及學生之好後，能常常對學生發出祝福和慈悲的念波，例如祝福學生能渡過學習與人際困境，祝福學生有美好的未來等，這是慈悲心念教學法的另一個重要關鍵步驟與策略。教師可在日常生活中多多使用及練習此策略。祝福的對象可以是自己任教的學生，也可以是社會中新聞事件的主角或災難的受害者等。教師如能養成時常祝福學生或別人的習慣，無形中自己面對學生的心念心態即會變得越來越柔軟和慈悲，對學生同理心和接納的能力也會變得較好！另一方面，教師如能透過身教及言教教導學生此一策略，也有助於學生同理心和自我情緒控制力的提升，進而改善班級經營的氛圍和成效。

二、教師面對學生諸種學習和行為反應所應採取的步驟

教學是一項壓力指數頗高的工作（李勝彥，2002；郭峰偉，1999；黃宏建，2002；黃志雄，2005；黃智慧，2003；Forlin, 2001；Williams & Gersch, 2004），上述學者研究皆指出大部分教師面臨著某些程度的壓力。尤其在融合教育情境，教師每天面對身障生的各種學習和行為問題的挑戰，對許多教師而言，形成其心理上沉重的負擔與壓力（李水源、陳琦蓉，2003；林貴美，2001；鈕文英，2002；Conway & Gow, 1988；Forlin, 2001；Schumm & Vaughn, 1992；Williams & Gersch, 2004）。慈悲心念教學法在教師面對身障生或一般生學習與行為出現挑戰的反應時，應採取哪些步驟才能不失自己原先對學生的那份慈悲心或對工作的那份熱忱？如何運用自己慈悲心念去改變學生的行為和學習動機？在此提出一些建議的步驟和策略供教師參考。

當教師在面對學生各種學業和行為問題時，上述所提「觀想學生之苦」、「觀想學生之好」及「發射慈悲念波」的三項步驟策略仍可持續使用。在此階段再另外提出三個步驟策略，這些步驟策略雖有順序性，但並非一定要按照其順序去實施，或每個步驟策略都要實施，教師可針對當時自己的身心狀況、學生問題行為的程序及當下師生互動的氣氛去選擇合適的步驟策略。

(一)不起知見評價

要對學生慈悲，教師要先學習不對學生起負向的知見想法與評價。人生許多的

痛苦來自於我們常常對自己及對別人生起許多不合理的知見評價，並有許多不合理的期許和要求；教師在教學過程中有許多的痛苦挫折也來自於對學生的行為表現有許多不合理的知見評價和期待要求。如果學生無法達到教師原先的要求期待，教師則會瞋心生起並對學生產生許多負向的想法和評價，此過程不僅令學生挫折痛苦，同時也讓教師本身嘗受身心的煎熬。

要克服上述困境，從慈悲心念教學法的觀點，首先第一個步驟，教師要先對自己內心常常對學生所起知見評價的心理過程有份自覺反思。教師如能常常反思自己對學生的種種想法知見及要求期待是否合理？對學生的評價判斷是否正確公平？這些期待和評價對學生的學習心裡和行為反應產生何種影響？是有助於學生學習呢？還是反而傷害了學生的學習動機？對學生的自尊與自我價值感有正向的提升？還是有負向的影響？透過此一自覺反思的過程，許多教師可能會驚覺自己有時對學生的想法評價判斷並不是那麼正確合理，同時，在我們對學生任意起負向知覺評價的當下，可能已造成學生在學習動機和自我信心方面的負向影響和傷害。

另一個步驟，教師須練習一種不對學生行為反應任意生起知見評價的思考習慣。從認知治療的觀點，每一個人面對外在人事物的刺激時，常會自動地出現一些想法、看法，這些想法、看法即是一種自動化思考(automatic thoughts)。Blackburn和Davidson (2000/2000)在其著作亦強調自動化思考是我們對情境的一種立即評

斷，也是一種反射動作，它常伴隨系統性的邏輯謬誤。Beck (1995/2003)認為自動化思考是針對某些不同情境所產生快速的、評估性的想法，這些想法並非是根據了解和推理而來，但卻毫不懷疑地認為這些想法是真實的。你常常不會去注意到這些想法，但它們卻會深深影響到你的情緒、行為和生理上的反應。

從上述觀點可知，教師面對學生的行為反應也常會產生自動化思考，它是對學生的行為表現產生立即的評斷，這評斷常存有某些邏輯的謬誤，但教師們卻不容易察覺，而往往卻信以為真。因此教師要能對學生培養一種慈悲的心念心態的另一個步驟，須練習對學生的諸種行為表現要能先養成不起評價批判的思考習慣。因為這些評價判斷的想法常存有一些邏輯的偏誤，它導致教師常常誤解學生、誤判情勢，同時，也經常帶給教師一些負向的情緒和行為反應。因此，教師應在面對學生的各種行為表現或反應時，要經常自我提醒和自我練習放下種種的知見評價，先不要急著去評斷學生，以免造成自己和學生許多的挫折和壓力。當然，要建立這種不起評價判斷的思考習慣是有相當的困難程度，但透過教師不斷地自覺反思和自我提醒，自然會有逐漸的成效。

(二)深觀行為潛因

每一項學生行為背後潛藏著許多因素，這些因素導致學生的諸種行為，但卻常被教師所忽略。教師較容易注意到的是學生的負向行為，同時，因此而生氣，但卻未深觀這些負向行為背後的潛在原因是

什麼？是否學生的心理需求未獲得滿足？學生因為一些身心障礙所產生的限制？或是因為學生的不成熟及經驗不足？或是因為學生的家庭因素？或是因為教師本身的教法或教材不合適學生？或是因為學生長期的學業挫敗感？因為聽不懂？或因為不會做或不會想等等因素。

當教師對學生行為的背後因素，能多一份深觀即能多一份了解；能多一份了解即能多一份體諒和包容，能多一份體諒和包容即能多一份慈悲。因此，在此步驟策略，教師在面對學生的各種行為表現時，要不斷地提醒自我，要看行為背後潛藏的因素，不要被表相的行為所激怒！當然，這實施起來，對大部分教師而言是相當困難的，但透過教師不斷地自我反思和自我提醒，將會增進教師能夠深觀行為潛因的能力！同時，也將會提升教師慈悲的能力！

(三)內觀身心言行

師資養成常訓練教師要去觀察學生的能力，但卻不常訓練教師如何去觀察自己，要如何去內觀自己的身心言行。同時，也忽略了教師的內觀訓練或自我觀察訓練對教師身心安頓及情緒管理能力的重要性！

當教師面對學生各式的負向行為，不僅要深觀其行為的潛因，另一方面也要內觀自己當時的身心狀態、心念想法及言行態度。透過自己不斷地內觀，可以提升自我的專注力及情緒的控制力。Newberg 和 Waldman (2009/2010)認為內觀使人們能夠覺察自己的心理過程，使人只是看著念

頭和情緒從心中流過而不去有所回應。如果有焦慮、煩躁或沮喪的念頭生起時，提醒自己立刻回到呼吸或放鬆上，這時候額葉的知覺增強，開始在神經上壓抑大腦的情緒回路，此時將會使焦慮、煩躁和沮喪的情緒消退。

當教師在日常生活中經常練習內觀身心言行策略，即能逐漸產生一種自我覺察力，經由這種覺察力將會導致教師產生自我改變的能量，也能幫助教師提升自我控制的能力。當教師在內觀自我身心言行的過程，可以發現自己竟然與學生同樣具有許多散亂、不能專注、衝動、過動、厭惡、煩躁、生氣，甚至攻擊等的心理特質和行為，藉由察覺到自己許多不足或不圓滿的身心狀態和言行舉止，即能增加自己對學生一些負向心理特質和行為的同理心和包容，這也是一種慈悲意念的增長。

伍、結語

慈悲心念教學法強調的觀念看似簡單，例如強調教師要對學生能觀其苦處，進而發出一種不忍其苦，願助其脫離苦的慈悲心念。不過，教師擁有慈悲心念智慧卻是解除教師在融合教育情境諸多壓力挫折的一帖清涼劑。同時，教師慈悲心念也是撫慰許多在學業及人際生活飽受挫折打擊之痛苦的身障學生或學習弱勢學生一劑溫暖的良藥。慈悲心念不僅是一種教學策略，它也是一種教學和生活的態度。

教師如能經常心懷慈悲，不僅無形中增加了對學生同理和包容的能力，也會透過其慈悲的身教中對學生產生一種正向的

攝受力，讓學生原本內在良善的本質也能得以啟明，使其原本一些負向的心念態度和行為，也能藉由教師正向的身教示範得以獲得感動及改變。只要教師對學生有一份慈悲心念，對教學工作即有一份熱誠，教師對學生即能產生一份永不放棄的精神，這種精神在當今充滿以學生成績分數作為評價學生價值和教師教學成效的功利導向校園氣氛中是一種彌足珍貴的力量。

雖然慈悲心念教學法的理論建立尚在起步階段，許多觀念和策略的成效仍有賴於日後實徵性研究的檢驗。但是，如果教師願意嘗試這些理念和策略，以自己的教室及生活為實驗研究的場域，應該不難發現三個現象：一是當教師如能夠越來越能感同身受學生所經歷的挫折和痛苦，則教師對學生的心會變得越來越寬容慈悲及柔軟。另一個現象是當教師對學生的心越來越慈悲柔軟之時，教師與學生的衝突機會即會越來越降低，而學生的負向情緒和行為表現及學習的態度動機也能逐漸獲得改善。第三個現象是當教師越來越能夠對學生具有慈悲心念時，教師教學的挫折感也會逐漸減緩。願此慈悲心念教學法能帶給許多教師在教學上充滿愛與法喜，在生活上能充滿慈悲與平安。同時，也能帶給學生在學習上產生成就感，在生活中產生被愛及被尊重的正向經驗與自我價值感。

陸、參考文獻

李水源、陳琦蓉（2003）。普通班教師面對身心障礙學生之工作壓力與因應策略之研究。**臺北市立師範學院學報**，

34，1-20。

李勝彰（2002）。國民中學教師工作壓力、因應策略與退休態度之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學，彰化。

林貴美（2001）。融合教育與學校再造。載於國立嘉義大學特殊教育中心主編，**融合教育論文集**，1-20。嘉義：國立嘉義大學特殊教育中心。

張美華、簡瑞良（2007）。教學波羅蜜—佛家思想中的教學智慧。**雲嘉特教**，5，20-28。

張美華、簡瑞良（2008）。教師心法理念介紹與在教育運用的建議。**雲嘉特教**，8，23-32。

郭峰偉（1999）。國中教師工作壓力與教師效能關係之研究。未出版之碩士論文，國立成功大學，臺南。

鈕文英（2002）。國小階段融合教育實施模式與策略初探。**特教園丁**，18(2)，1-20。

黃宏建（2002）。台中縣國中教師工作壓力之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學，彰化。

黃志雄（2005）。特殊教育教師的壓力調適與成長團體之研究。**特殊教育與復建學報**，13，121-148。

黃智慧（2003）。減緩教師工作壓力之行動研究。未出版之碩士論文，國立臺中師範學院，台中。

Beck, J. S. (2003)。認知治療—基礎與進階（梁雅舒、張育嘉、羅振豐、趙文煜譯）。臺北：揚智文化。（原著出版於

1995)。

157-162.

Blackburn, I. M., & Davidson, K. M. (2000)。 **認知治療的實務手冊：以處理憂鬱與焦慮為例**（姜忠信、洪福建譯）。臺北：揚智文化。（原著出版於2000）。

Conway, R. N. F., & Gow, L. (1988).
Mainstreaming special class students with mild handicaps through group instruction. *Remedial and Special Education*, 9, 34-40.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.

Newberg, A., & Waldman, M. R. (2010)。 **改變大腦的靈性力量：神經學者的科學實證大發現**（鄧伯宸譯）。臺北：心靈工坊文化。（原著出版於2009）。

Ross, D. D., Bondy, E., & Kyle, D. W. (1993). *Reflective teaching for student empowerment: Elementary curriculum and methods*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992).
Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality*, 3, 81-89.

Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: Are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, 31(3),



由特殊教育長期追蹤資料庫分析國小階段身障生在普通班接受教學調整與考試調整情形

王淑惠

國立東華大學特殊教育學系副教授

摘 要

本文旨在分析特殊教育長期追蹤資料庫所提供 96 學年度普通班教師與行政人員問卷中教學調整與考試調整的部分。

從資料分析發現普通班教師最常使用「普通班教材」進行教學，教師們在教學調整方面最常使用「調整教室環境(如安排座位等)」、「調整教學策略」與「調整作業內容、份量或完成時間」。

教師認為身障生不適合在普通班的原因主要為「身障生的能力不足」、「本身的專業不夠」、「身障生的情緒行為為問題干擾教學」。

由普通班教師與行政人員的問卷結果可知學校在進行考試調整時皆以「延長考試時間」與「視學生能力調整評量標準」最常施行。

關鍵詞：教學調整、考試調整

Abstract

The purpose of this article is to analysis Special Needs Education Longitudinal Study data for general education teachers and staff opinions about teaching modification and test modification.

Regular education teachers most often used regular curriculum materials for teaching. In teaching modification, teachers most often used adjustment classroom environment, teaching strategies, homework content, component or time.

The teacher thought students with special needs did not suit in the regular class is mainly for the body bonds and disturbance behavior problems.

Among those test modifications for students with disabilities the highest percentage of implementation is to increase testing time. According to the research finding, some suggestions for further implementation were made.

Keywords: teaching modification, test modification

壹、前言

在國內推行融合教育的政策下，多數身障生安排在普通班就讀，可以增加和同儕互動的機會，但教師的教學與考試調整是否足夠讓身障生應付普通班的求學生活且讓身障生的受教權得到應得的保障？雖然已有一些論文針對普通班教師的教學調整與考試調整進行研究，但多數以單一縣市為主，較少全面的調整，故想藉由特殊教育長期追蹤資料庫之普通班教師與行政人員的問卷分析教師教學調整與考試調整的狀況。

貳、資料分析來源

本文是分析特殊教育長期追蹤資料庫釋出之 96 學年度資料。本資料庫由王天苗教授主持，建立以身心障礙兒童為核心的長期追蹤資料，收集包括身心障礙學生、家庭、學校教育及縣市特教行政等資料。以教育部特教小組「教育部特殊教育通報網」個案資料為抽樣來源。抽樣的「母群」即為該通報網內抽樣樣本所在年級或年齡組的所有身心障礙學生資料。以「學生」為單位，考量「障礙類別」與「地區」兩變項進行隨機抽樣。每障礙類別以抽取 200 名為原則，若某障礙類別的母群人數不足 200 名，則全數抽取；若超過 200 人，則依「地區」進行分層隨機抽樣。

此資料庫從 96 學年度資料開始收集資料至 101 學年度止。因為目前僅釋出 96 學年度的資料故僅就國小部份小一至小三的 2653 位普通班教師與 1199 位行政人員

問卷進行分析。國小普通班教師問卷有 355 位男教師(佔 13.4%)與 2298 位女教師(佔 86.6%)填答問卷。在 2653 位普通班教師中其學歷專科有 54 位(佔 2%)、大學 2191 位(佔 82.6%)、碩士 404 位(佔 15.2%)與博士 4 位(佔 0.2%)。其中 2463 位(佔 92.8%)有國小普教教師資格。只有 207 位(佔 7.8%)教師有接受特教專業訓練，有 2446 位(佔 92.2%)教師皆有接受特教專業訓練。多數的教師為合格教師且有一定的學識涵養，應能勝任輔導身障生的工作。

國小行政人員問卷有 356 位男性(佔 29.7%)與 843 位女性(佔 70.3%)填答問卷。其中專科有 10 位(佔 0.8%)、大學有 857 位(佔 71.5%)、碩士有 329 位(佔 27.4%)、博士 3 位(佔 0.3%)。因為二份問卷的題目有些並無重疊，故無法進行交叉比對。

參、普通班教師教學調整文獻探討

普通班教師因應身障生在班上就讀，需為其進行各項的調整以符合學生的需要。Kirk, Gallagher 與 Anastasiow (2003) 認為課程調整包含課程內容、教學策略、學習情境與使用輔助與教學科技等四大項。林怡秀(2009)探討資源班教師對數學課程與教學調整的實施程度，結果發現教學策略調整做到程度最低。由高至低依序為：課程內容調整、教學評量調整、教學環境調整、教學策略調整。普通班教師針對身障生需依學生情形進行課程與教學調整，朱坤昱(2010)調查發現普通班教師

針對身障生進行課程與教學調整並不多，教師們最常實施的依序為教學情境、調整教學策略、調整教學評量、調整課程內容。教師無法改變的原因主要為教學時間與人力資源不足，對同時兼顧一般學生與身障生學習，感到困難。

由研究可知無論資源班教師或普通班教師皆需針對身障生進行調整，鈕文英（2006）研究發現普通班教師與資源教師合作進行課程調整與教學調整對認知障礙學生與一般生其學習皆有提升。由此可知普通班教師與資源教師能否互相支援與合作對融合教育是否能成功有重要的影響。

肆、評量與考試調整文獻探討

我國「特殊教育法施行細則」(教育部，2003)第 18 條規定，IEP 內容必須包含適合學生的評量方式。考試調整措施通常包含兩大類，一是考試方式的調整 (accommodation)，一是考試內容的改變 (modification)(Polloway, Patton, & Serna, 2005)。

2006 年「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」第 2 條也指出「身心障礙學生之鑑定，應採多元評量之原則，依學生個別狀況，採取標準化評量、直接觀察、晤談、醫學檢查等方式，或參考身心障礙手冊記載蒐集個案資料，綜合研判之」。因此特教教師對學生的評量皆以多元評量的方式進行，根據問卷資料顯示普通班教師在針對了解學生的學習表現方面也使用多元評量的方式運用各種管道來了解學生表現。

李佩蓉（2007）與洪靜怡(2007)也指

出普通班教師在考試調整遇到的困難有：
1. 班級人數過多、教學時間有限。2. 特教專業知能不足。3. 學生能力低落與學習意願低落，調整成效有限。顏品宜（2009）研究發現國小普通班教師在身障生評量調整方面以偶爾做到最多，而以「行政支持」層面遭遇的困難程度最高。遭遇的困難愈多，為身心障礙學生實施評量調整的程度也愈低。因此應給教師足夠的支持才能使評量調整順利執行。

伍、普通班教師教學調整情形

本問卷針對普通班教師為身障生進行教學調整有 1619 位(佔 61%)會依學生需求進行調整，以協助其適應普通班的課程。有 729 位(佔 27.5%)認為身障生不需要教學調整，有 304 位教師(佔 11.5%)雖然認為學生有需要教學調整，但從未為他進行調整。

在教師使用教學教材方面有 2099 位(佔 79.1%)使用「普通班教材」、有 401 位(佔 15.1%)使用「普通班教材但稍微簡化」、有 114 位(佔 4.3%)使用「普通班教材但做大幅調整」、有 32 位(佔 1.2%)使用「自編教材」、有 7 位(佔 0.3%)使用「特殊教育課程或教材」。由此可知在教材方面仍以普通班教材為主，自編教材與使用特殊教育教材的教師較少。結果如表一。

表一 教師使用教學教材方面

教學教材		
項目	人數 (共 2653)	佔的比率 %
普通班教材	2099	79.1

普通班教材但稍微簡化	401	15.1
普通班教材但做大幅調整	114	4.3
特殊教育課程或教材	7	.3
自編教材	32	1.2

教師們進行教學調整的方式以「調整教室環境(如安排座位等)」1378位(佔51.9%)最多，其次為「調整教學策略」有1034位(佔39%)，第三名為「調整作業內容、份量或完成時間」有897位(佔33.8%)、第四名為「調整評分方式(如讀考題、考試時間加長)」有853位(佔30.3%)。排名最後「為他設計額外的課程或活動」有195位(佔7.4%)，其次為「使用教學輔助器材」有200位(佔7.5%)。詳細資料如表二。

由本結果可知多數教師會從較容易施行、不用花費過多的人力的心力的部分開始的做起，若要花費較多的時間與心力的在施行上較不容易實施。因為普通班教師因統一的進度與過多的班級人數，實在很難再依學生個人需求去設計符合其需要的教材或教具或個別化教學。

表二 普通班教師為身障生在教學上的調整

調整方式(複選)	人數(共2653)	比率%	排名
調整教室環境(如安排座位等)	1378	51.9	1
調整教學策略(如放慢速度、反覆練習等)	1034	39.0	2

調整作業內容、份量或完成時間	897	33.8	3
調整評分方式(如讀考題、考試時間加長)	853	32.2	4
運用志工、同儕、家長或助理人員協助	803	30.3	5
調整學習內容的難度和份量	683	25.7	6
選擇適合他的教材教具	367	13.8	7
使用教學輔助器材(如點字繪本、有聲圖書等)	200	7.5	8
為他設計額外的課程或活動	195	7.4	9

普通班教師認為教學調整對身障生的足夠度方面，認為足夠有280位(佔10.6%)、認為尚可952位(佔35.9%)、認為不夠有346位(佔13%)、認為很不夠有41位(佔1.5%)。

普通班教師認為身障生在班上適應程度方面，認為很好有460位(佔17.3%)、認為還可以有1143位(佔43.1%)、認為困難有349位(佔13.2%)、認為很困難有108位(佔4.1%)、有250位(佔9.4%)不知道。而在有填答適應困難的原因以「他的能力限制」人數最多、其次為「他有行為情緒問題」、「新環境適應困難」。而「老師不接納」、「無障礙設施不夠」、「其他家長不接納」填寫的人較少。由此可知教師們認為學生適應的困難應是受限於本身能力與行為的影響，故應先考量身障生本身的狀

況，再進行適當的安置。但學生能力若太差普通班教師即使進行教學調整對身障生仍是不夠，需要更多的資源與協助介入。詳細結果如表三。

表三 教師認為學生適應困難的原因

學生適應困難的原因(複選)		
項目	人數	排名
他的能力限制	310	1
他有行為情緒問題	261	2
新環境適應困難	245	3
班級人手不足	122	4
同學不接納	71	5
安置不適當	63	6
老師的專業能力不足	55	7
親師溝通不良	34	8
其他家長不接納	25	9
無障礙設施不夠	16	10
老師不接納	7	11

普通班教師認為身障生在班上的適合度方面有 645 位(佔 24.3%)認為很適合、有 1324 位(佔 49.9%)認為適合、有 523 位(佔 19.7%)認為不太適合、有 107 位(佔 4.0%)認為很不適合，不知道的有 54 位(佔 2%)。由結果可知有 7 成 5 以上的教師認為身障生適合在其班上就讀。針對認為不適合的教師其理由如表三所列。其中前三名依序為「他的能力不足」「本身的專業不夠」、「他的情緒行為問題干擾教學」，由此可知教師認為學生的能力與行為問題除會造成適應困難外也是其不適合在普通班的主要理由。針對教師認為其專業能力不足方面顯

示普通班教師可能需要更多的專業知能訓練，以增加其專業能力。

表四 普通班教師認為身障生不適合在普通班的理由

不適合在普通班的理由(複選)		
項目	人數 (共 2653)	排名
他的能力不足	426	1
本身的專業不夠	276	2
他的情緒行為問題干擾教學	214	3
其他專業的協助不夠	193	4
班上照顧人手不足	174	5
教學設備不足	130	6
他和其他學生相處困難	113	7
與家長溝通困難	54	8
無障礙設施不完善	30	9
他的健康狀況不好	25	10
他的能力太好	3	11

針對身障生是否可以跟上學習進度方面，教師認為完全可以的有 698 位(佔 26.3%)、有 912 位(佔 34.4%)認為還可以、有 610 位(佔 23%)認為有困難、有 432 位(佔 16.3%)認為非常困難。有接近一半的教師認為身障生在跟上學習進度方面仍有困難，針對這些學生可能需要更多的協助。

在 1199 位學校行政人員中有 965 位(佔 80.5%)會為身障生安排適當的教師，其中有 216 位(佔 22.4%)認為在執行上有困難。有 1014 位(84.6%)會提供特教相關專業服務，其中有 105 位(佔 10.4%)認為在執行上有困難。

陸、評量與考試調整情形

根據此調查普通班教師了解身障生學習表現的方法主要以平日觀察或紀錄(包括教學日誌)有 2229 人(佔 84%)為主、其次為請其他專業人員協助評估進步情形有 1723 人(佔 64.9%)、第三名為參加學校性的定期評量有 1553 人(佔 58.5%)。其它了解學生學習表現的方式包含運用標準化測驗有 1536 人(佔 57.9%)、請家長提供他在家表現情形有 773 人(佔 29.1%)、學習單或測驗卷有 497 人(佔 18.7%)、定期檢核 IEP 目標有 127 人(佔 4.8%)、運用檢核表有 64 人(佔 2.4%)、而 特別注意的僅有 18 人(佔.7%)。

由此結果可知多數教師除從平日觀察外也會使用正式與非正式評量了解學生的學習表現，除此之外也參考家長與其他專業人員的意見，從多元的角度評量學生的學習表現。

普通班教師針對身障生考試調整方面有 819 位(佔 30.9%)的教師認為不需要調整。在 1834 位認為需要考試調整的教師中，有 284 位(佔 15.5%)教師 有進行任何調整。而考試調整的方式前三名依序為延長考試時間有 940 位(佔 35.4%)、改變試題呈現方式(如放大考題、唸考題)有 653 位(佔 24.6%)、與調整考試標準有 651 位(佔 24.5%)。而考試調整方式最少使用的依序為改變作答方式(如電腦作答、重謄答案)有 148 位(佔 5.6%)、另外命題有 219 位(佔 8.3%)、調整試題內容或題數有 308 位(佔 11.6%)。由此結果可知考試調整是否容易實施直接影響教師進行的意願。結果如表

五。

表五 普通班教師考試調整方式

考試調整方式(複選)			
項目	人 數 (共2653)	佔的 比率	排 序
不需要調整	819	30.9	
沒做任何調整	284	10.7	
延長考試時間	940	35.4	1
調整考試標準	651	24.5	2
改變試題呈現方式(如放大考題、唸考題)	653	24.6	3
改在特定場所考試	513	19.3	4
改用其他評量方法(如操做評量)	352	13.3	5
調整試題內容或題數	308	11.6	6
另外命題	219	8.3	7
改變作答方式(如電腦作答、重謄答案)	148	5.6	8

學校行政人員針對身障生參加全校性考試所採取的調整方式最常使用的前三名依序為「延長考試時間」、「視學生能力調整評量標準」、「改變試題呈現方式」。最少使用的為「身心障礙學生不參加定期考查」、「提供或允許使用輔助器材作答」與「安排特殊考場」。詳細資料如表六。

表六 行政人員指出學校對身障生參加全校性考試所採取的調整方式

學校對身障生參加全校性考試所採取的調整方式(複選)			
項目	人 數	佔的	排

	(共1199)	比率	序
與一般學生相同	384	32.0	
延長考試時間	829	69.1	1
視學生能力調整評量標準	820	68.4	2
改變試題呈現方式(如放大鏡、唸考題、點字問卷)	811	67.6	3
改變作答方式(如口頭回答、電腦作答、重謄答案)	606	50.5	4
調整試題內容或題數	577	48.1	5
改用其他評量方式	550	45.9	6
安排特殊考場	482	40.2	7
提供或允許使用輔助器材作答(如照明燈具、特製座椅、點字機、盲用電腦)	228	19.0	8
身心障礙學生不參加定期考查	108	9.0	9
其他	10	.8	10

由普通班教師與行政人員的問卷結果可知學校在進行考試調整時皆以「延長考試時間」、「調整評量標準」與「改變試題呈現方式」最常施行。這些調整方式需要的人力較少，故較容易執行。

因為普通班教師問卷並有進行考試調整困難方面的選項故僅就學校行政人員對身障生進行考試調整進行分析。其遇到困難前三名依序為「監考或協助人力不足」、「公平性受到質疑」、「場地不足或沒有合適的場地」。困難程度最小的為前三名依序為「原出題老師反對」、「行政協調困難」、「身障生學生家長或學生拒絕」。詳細

資料如表七。由此結果可知除人力不足是主要的困難外，教師在「公平」方面仍有疑慮，身障生的成績應如何計算雖然由特教推行委員會即可決議，但如何改變教師、行政人員、學生與家長的看法仍有努力空間。

表七 行政人員指出學校為身障生進行考試調整時遇到的困難

學校為身障生進行考試調整時遇到的困難(複選)			
項目	人數 (共1199)	佔的 比率	排 序
無困難	555	46.3	
監考或協助人力不足	460	38.4	1
公平性受到質疑	303	25.3	2
場地不足或沒有合適的場地	162	13.5	3
輔助設備不足	95	7.9	4
身障生學生家長或學生拒絕	51	4.3	5
行政協調困難	49	4.1	6
原出題老師反對	30	2.5	7
其他	16	1.3	8

柒、結語

由分析結果可知多數的教師與行政人員皆有為身障生進行教學調整與評量調整，但身障生受限於本身的能力與行為情緒問題容易造成其在普通班適應上的困難。學校資源教師與行政人員應提供協助以加強身障生的基本能力與並提供普通班教師更多適合的教材與教具讓其在團體上課時仍能兼顧特殊生。

考試調整方面雖然教師與行政人員皆

願意配合，延長考試時間與修改評量標準是最常使用的，但常受限於人力不足與公平性等問題，而造成身障生無法獲得適當的調整。因此如何讓資源教師、普通班教師與行政人員能有對話的窗口，共同為身障生尋求最多的資源與提供最大的支持仍有待教育當局共同努力，尋求更進一步提供解決之道，提供更好的教育品質。

捌、參考文獻

朱坤昱（2010）。**國小普通班教師對特殊需求學生實施課程與教學調整之調查研究**。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學特殊教育學系碩士在職專班，臺中市。

李佩蓉（2007）。**南部三縣市國中小普通班教師對身心障礙學生考試調整方式的看法與實施之調查研究**。未出版之碩士論文，國立臺南大學特殊教育系，臺南市。

林怡秀（2009）。**中部地區國小身心障礙資源班教師數學課程與教學調整之調查研究**。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學特殊教育系，臺中市。

洪靜怡（2007）。**國小普通班教師對學習障礙學生實施評量調整之調查研究**。未出版之碩士論文，國立台中教育大學特殊教育系，臺中市。特殊教育長期追蹤資料庫

<http://snels.cycu.edu.tw/>

教育部（2003）。**特殊教育法施行細則**。

教育部（2006）。**身心障礙及資賦優異學生鑑定標準**。

鈕文英（2006）。**國小普通班認知障礙學生課程與教學調整方案之發展與成效研究**。*特殊教育與復健學報*，15，21-58。

顏品宜（2009）。**臺中縣國小普通班教師為身心障礙學生實施評量調整之研究**。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育系，臺北市。

Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. T. (2003). *Educating exceptional children* (10th ed.). Boston : Houghton Mifflin Company.

Polloway, E. A., Patton, J. R. & Serna, L. (2005). *Strategies for teaching learners with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.



啟智班學生參與水中活動教學設計與效果之初探

郭威廷

應婉怡

李翠玲

國立新竹教育大學

國立新竹教育大學

國立新竹教育大學

特殊教育學系碩士班研究生

特殊教育學系碩士班研究生

特殊教育學系副教授

摘 要

身心障礙兒童多有復健的需求，利用水的特性設計水中活動，並透過治療師與特教老師的合作，來為特殊學生進行療育是一個值得嘗試的方法。本文針對水中活動之意涵、功能與使用於身心障礙者之文獻進行探討，並以苗栗縣內一所國小啟智班學生參與水中活動課程為例，說明水中活動教學設計重點，以提供特殊教育實務參考。

關鍵詞：啟智班、水中活動、復健

Abstract

Most students with disabilities have the needs of rehabilitation. It's a valuable try to take advantage of aquatic characteristics in designing the aquatic activity curriculum. This article presented the meanings, functions and literature reviews for the disabled. It's also explicit an example of aquatic activity curriculum implemented in a special class in Miaoli county. It's expected to facilitate the teachers to design aquatic activity curriculum in practice.

Keywords: special class, aquatic activities, rehabilitations

壹、前言

在地球表面上，陸地約佔 30%，海洋約佔 70%，因水容易取得，加上花費低的特性，東西方國家歷史也確實記載著「水」可以用來當治療的幫手，像是古羅馬的人工溫泉、秦始皇的驪山湯、芬蘭人的 Sauna 三溫暖、英國 Bath 溫泉勝地、日本的泡湯、復健醫學中心的水療等（武而謨，

2001）。台灣是一個海島型的國家，四面環海，許多社區、學校與醫院也有設置游泳池或水療池，提供醫學界與教育界進行復健或設計水中之教學活動。身心障礙兒童多有復健的需求，利用水的特性設計水中活動，並透過治療師與特教老師的合作，來為特殊學生進行療育是一個值得嘗試的方法。本文針對水中活動之意涵、功能與文獻探討，並以苗栗縣內一所國小啟智班

學生參與水中活動課程為例，說明水中活動教學設計重點，以提供特殊教育實務參考。

貳、水中活動的意涵與功能

「水中活動」是指在開放性或閉鎖性的水域進行各種身體活動（陳清祥，2008；Reid & O'Neill, 1989）。水具備浮力、阻力、壓力與推進力的特色，使人在水中移動比在陸地上來得容易(Pupas, Harvey, & Benjamin, 2006)。闕月清(2005)提到進行教育性的水中活動需結合水的特徵、運動教育以及與水的經驗。對身心障礙者而言，水環境是一個非常理想的身體活動與教育的環境，無論年齡、性別與障礙限制，希望獲得基本動作技能、發展適合的功能性活動與人際互動能力 (Sanders & Maloney-Hills, 1998)。整體而言，水中活動具有下列優點（曾俊明，2005）：(1) 運用浮力原理，放鬆身體肌肉；(2) 使用不同溫度，調整生理功能；(3) 良好鬆弛運動，舒緩身心壓力。

參、水中活動在特殊教育之應用文獻

國內水療的起源始自民國五十六年在台北石牌創立振興復健醫學中心，創辦人蔣宋美齡女士有鑑於台灣當時小兒麻痺流行，致力協助小兒麻痺患者接受醫療支援與復健，至此開啟國內復健物理治療大門，也影響日後水療發展歷程（武而謨，2005）。

早期，國內「水療」比較偏重醫院治

療使用，隨著特殊教育發展趨近成熟，水療活動也逐漸推廣至教學現場，藉由教師的課程設計，結合專業治療師，開啟水中活動的新紀元，例如：水中有氧運動、水中活動、水中運動復健、游泳訓練、適應體育水中活動等。表 1 為近年來國內六篇使用於特殊學生水療或水中活動文獻整理。

研究者 (年代)	研究對象	教學設計方法	教學成效
孫聖翔 (2009)	4 男 2 女， 13-15 歲，中、 重度智能障礙	暖身、無氧、 有氧、個別 指導、緩和 活動，每週 一次，共十 次。	1. 增加水中動作的指令聽取與人際互動。 2. 重複的動作練習提高學習表現。 3. 體重減輕、血壓下降。
劉正利 (2009)	1 男，12 歲， 注意力缺陷過 動症	採普通班級團 體方式進行， 水中適應、遊 戲與捷式活 動，每週一 次，共八週。	提高專心度、改善作業準時繳交頻率、同儕互動增加、干擾上課情形降低。
詹美雲 (2008)	1 女，16 歲， 右側肢體偏	水中行步、抬 腿、劃	1. 水中適應能力和

	癱	手、擴胸、漂浮打水動作,每週二次,共十週。	動作技能提升。 2. 改善生活自理能力,穩定情緒,獲得良好的自我認同。
陳清祥 (2008)	1 女, 12 歲, 腦性麻痺	伸展、課程回顧、主要活動、緩和運動,每週二次,共八週。	1. 增進身體、力量、空間、關係的動作概念。 2. 提高學習動機,肯定自我表現。 3. 改善水中適應能力。
李碧姿 (2005)	18 位 14-17 歲 輕度智能障礙	分實驗組與控制組,進行水中有氧運動每週三次,共八週。	1. 改善靜態、動態平衡與敏捷性。 2. 身體柔軟度無顯著進步。
陳琬甄 (2005)	5 男 8 女, 平均 6.17 ± 2.14 歲, 中、重度腦	陸上準備活動、適應水性、主要活	水中適應、語言表達、手部抓握、移動

	性麻痺	動、趣味遊戲、課後檢討,每週二次,共十週。	性、整體性動作、關節活動度有明顯進步。
--	-----	-----------------------	---------------------

表 1 結果顯示水中活動課程對腦性麻痺、智能障礙、肢體障礙、注意力缺陷過動症學生都具有一定程度的改善成效。

水中活動除了改善生理能力,對於心理能力也產生很大的影響。在水中進行活動會提高參與者的舒適感,增加自信與獨立 (Stacy, 2006)。Jill(2008)利用水療幫助一名 37 歲腦性麻痺患者成功減重,增進肌肉力量與輪椅控制能力,增加獨立與自信心。同樣地,Carolyn(2005)使一名 8 歲的關節彎曲男童愛上水中課程,藉由活動過程獲得療效之外,也建立自信心與行動力。

肆、啟智班學生水中活動教學設計—以「熟悉水性」為例

目前國內多所特殊教育學校建有游泳池,如文山特殊學校、彰化啟智學校、桃園啟智學校、私立惠明學校等,有利水中教學活動之進行。而部分縣市教育局則結合社區游泳池和治療師等資源,亦能提供特殊學生參與水中活動的機會,現階段實是讓特教老師為特殊學生設計水中活動之良好契機。以下綜合相關文獻之論述(陳清祥, 2008; 詹美雲, 2008; 闕月清, 2005)以及治療師與筆者的教學經驗,設計水中活動課程,說明如下:

一、確認個案能力現況及上課地點、

時段

筆者任教的縣市提供就學階段之身心障礙學生特殊教育專業團隊服務，有鑑於水中活動對智能障礙學生的正面影響，即利用物理治療師每月兩次的服務機會，進行水中動作教學，兩位啟智班老師為協同者，將水中動作設計於互動遊戲中，每次約 1 小時，執行時間為一整個學期，地點為醫院附設水療池。本班參與課程的學生共有 8 位，其基本資料及教學後能力現況如下表 2。

表 2 參與水中活動課程學生之基本資料及教學後能力現況

姓名	性別/年齡(歲)	障礙狀況	水中經驗與能力
小鴻	男/12 歲	中度智障	可自行利用浮具在水中打水前進，已參與 4 年水中活動課程。
小傑	男/11 歲	重度自閉症	每次課程家長均會陪同參與，已參與 3 年水中活動課程。
小宜	女/11 歲	極重度自閉症	非常怕水，在水中上課會強力抗拒，曾經有吃水的不愉快經驗
小志	男/10 歲	中度智障	可自行利用浮具在水中漂浮、行走，已參與 3 年水中活動

			課程。
小全	男/9 歲	多重障礙	協助下可利用浮具在水中行走，已參與 2 年水中活動課程。
小順	男/8 歲	過動症	觸覺敏感，初期下水容易驚恐，參與課程後可在水中待 30 分鐘，已參與 1 年水中活動課程。
小炎	男/7 歲	中度智障	學習力強，不怕水，已參與半年水中活動課程。
小旭	男/7 歲	腦性麻痺	學前階段已有上過水中活動課程，在協助下可利用浮具在水中行走。

二、研擬課程目標及發展教學活動

本班級的水中活動課程內容主要以熟悉水性、水中行走、水中跳躍、水中吹氣、俯臥漂浮、閉氣訓練等活動，針對不同能力及治療目的之學生給予適切的教學，並

且配合遊戲活動進行，從遊戲中學習引起學生參與動機，讓學習更富趣味化。本文以「熟悉水性」為主要教學目標，教學活動示例如下：

教學單元：環遊水世界

教學者：羅治療師、曾老師、郭老師

教學對象：啟智班學生

教學資源：浮袖、浮條

教學目標：

- 1.能熟悉水性
- 2.能持續運動
- 3.增進手腳協調性

教學流程：

(一)準備活動

學生跟隨老師口令做動作：腳踝動一動--膝蓋繞圈圈--腰部轉一轉--直立體前彎--頸部動一動--手臂繞一繞--手腕轉一轉--跳躍運動--弓箭步--緩和運動。

(二)發展活動

【活動一：我們都是好朋友】

1.學生兩兩一組，下水站在水療池。接著開始扶著池壁，繞水療池走一圈，行走時學生唱著熟悉的童謠以放鬆心情。

2.接著是用輕輕走動、跳動的方式繞水療池行走一圈，由老師從旁協助。

3.最後學生自由的在水中活動，鼓勵學生嘗試將手、腳都活動，體驗在水中活動的感覺。

【活動二：水中大探險】

1.讓學生自行拿著浮具在水療池中自由走動，可沿著池邊走、跳，或是橫跨水療池，且不需要治療師的協助。

2.藉由水中探險活動，讓學生能認識泳池環境，了解哪些區域是可以活動的範圍，並且能評估自己的能力，不會隨亂走跳。

【活動三：手腳並用】

1.先讓學生站在水中定住不動，接著

雙手輕輕在身體旁邊划動，反覆練習，直到熟悉為止。

2.當手划動作習慣以後，配合腳的走動，練習協調能力。

3.逐漸把動作加大，一邊用手划水，一邊進行走、跳等活動。

4.能聽從老師的指令，在泳池內手腳配合活動。

(三)綜合運動

進行簡單的全身肢體伸展活動，舒緩關節以防止運動傷害。

三、定時評量學生學習成效

由於身心障礙學生學習狀況有很大的殊異性，故「評量—教學—再評量—再教學」的原則顯得特別重要(陳麗如, 2004)。在課程進行中，教學者會依據每次學生在課堂中的即時表現，適時調整課程難易度，例如，適應水性課程中，學生若尚無法自行橫跨水池，則進行多次手扶岸邊行走，可以從雙手扶到單手扶，逐漸減少協助，讓學生能更熟悉在水中行走的感覺後，再進階到橫跨水池。另外，在每個單元課程結束後，教學者間也會互相討論學生學習後的成效，並將結果與家長討論，納入未來復健目標。

伍、啟智班學生水中活動教學後之成效及建議

筆者在所任教之啟智班進行水中活動課程已有4年的時間，發現大部分學生都是非常喜愛參與水中活動課程，僅有少數學生(例如：小宜)怕水，難以進行水中活動。以下是筆者為啟智班學生進行水中

活動課程之分享經驗：

一、水中活動對啟智班學生之影響

(一) 改善過動學生過動情形

過動症學生(小順)，平常走路都是衝來衝去，但是到了水中，由於水的浮力及阻力，他無法快速的衝來衝去，只好慢慢的在水中行走。此效果也能維持回到陸地行走，惟僅限於有進行水中活動課程的當天。

(二) 增進腦性麻痺學生行動能力

另一位腦性麻痺學生(小旭)平常行走時常跌倒，但是參與水中活動課程時，因為浮力讓身體變輕了，行走在水中比在陸地顯得更為輕鬆，除了具有療效，還能促進學生的自我概念。

(三) 促進智障學生自信心

多位智能障礙學生(小鴻、小志、小炎)本來在課堂學習時屬於較為退縮、低自信，但因為在水中活動課程中獲得較多的成功經驗，自信心明顯提升，後來進行學科課程時與老師的互動增加，且變得更主動、積極。

二、教導啟智班學生水中活動之教學建議

(一) 入水前先進行暖身活動

特殊學生多有感覺動作問題，在水中活動要特別要求暖身活動，以避免發生運動傷害。暖身活動可在陸上或水中進行，主要目的均在舒展肢體，減少在水中抽筋的機會。

(二) 尋求志工家長陪同上課

家長一同參與水療活動可以增加改善行動、知覺、情緒、心肺功能等效果(Ellen

& John, 1996)。筆者班上僅有3位老師要面對8位學生，而水中活動幾乎都要一對一進行教學，安全問題尤其重要，所以水中活動應該儘量徵求學生家長或是學校志工陪同參加。

(三) 依據季節溫度調整上課時間

考量啟智班學生生理因素，容易因季節轉換或過冷造成身體不適，因此水中活動課程必須依季節進行調整，建議水中課程大多要安排於三月至十月期間為宜。

(四) 整合跨專業協同合作

水中活動課程應與專業人員討論後進行，結合治療師、體育老師與特教教師不同領域的專業，提供較完整且全面性教學內容，避免落入教學零散、閉門造車的窠臼。

陸、結語

水中活動能提供特殊學生促進體能、參與活動、提升信心的機會，雖然有些學校不見得有設置可進行水中活動的場地，但是教師若能利用資源並與各醫療院所的復健部門合作，仍能發揮水中教學活動效果。本文提供筆者與治療師協同教學經驗的分享，盼能有助教師思索水中課程之設計，也使更多特殊學生有機會接觸水中活動課程，提升學習效能。

柒、參考文獻

李碧姿(2005)。八週水中有氧運動對輕度智能障礙平衡與敏捷能力之影響。未出版之碩士論文，國立體育學院運動科學研究所，桃園縣。

武而謨(2001)。水療的養生與治病功能。
歷史月刊，158，85-89。

武而謨(2005)。水療活動。載於卓俊伶，
適應體育水中活動-概念與實務
(129-145)。臺北市：采宏。

孫聖翔(2009)。中、重度智能障礙肥胖學生從事水中活動學習歷程之研究。未出版之碩士論文，國立東華大學教育研究所，花蓮縣。

陳清祥(2008)。動作分析模式應用於水中活動課程對腦性麻痺學生學習成效影響之個案研究。未出版之碩士論文，國立臺東大學體育學系，臺東縣。

陳琬甄(2005)。水中運動訓練對腦性麻痺兒童動作表現之探討。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學體育學系，臺北市。

陳麗如(2004)。特殊學生鑑定與評量(第二版)。臺北市：心理。

曾俊明(2005)。水療概論(I)。美容科技學刊，2(2)，99-138。

詹美雲(2008)。水中運動訓練對肢體障礙學生游泳能力影響之個案研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學體育學系在職進修碩士班，臺北市。

劉正利(2009)。水中活動對注意力缺陷過動症學生游泳學習與人際關係影響之個案研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學體育學系在職進修碩士班，臺北市。

闕月清(2005)。適應水中活動的預備性。載於卓俊伶，**適應體育水中活動-概念與實務**(13-20)。臺北市：采宏。

Carolyn, C. (2005). Hydrotherapy a way for exceptional children to swim toward success. *The Exceptional Parent*, 35(6), 26-27.

Jill, S. (2008). Hydrotherapy can be a key to a happier, healthier, and more mobile life. *The Exceptional Parent*, 38(12), 50-53.

Pupas, A., Harvey, W. J. & Benjamin. J (2006). Early intervention aquatics: A program for children with autism and their families. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77, 46-51.

Reid, G., & O'Neill, K. (1989). *Adapted aquatics: Promoting aquatic opportunities for all*. Ottawa, OH: The Canadian Red Cross Society.

Sanders, M. E., & Maloney-Hills, C. (1998). Aquatic exercise for better living on land. *ACSM's Health and Fitness Journal*, 2, 16-23.

Stacy, B. (2006). Research Update: Water Works Wonders. *Parks & Recreation*, 41(11), 26-31.



「注意力缺陷過動症學生分心行為」之 文獻分析與策略施行原則

侯依廷

國立嘉義大學

特殊教育研究所學生

江秋樺

國立嘉義大學

特殊教育學系副教授

摘 要

本文旨在分析注意力缺陷過動症學生分心行為之相關研究；文獻分析之架構包含：研究對象、研究目的、實驗設計、介入策略與研究結果，並提出三項策略施行原則包括：善用增強物、運用各種資源與建立友善環境，以利介入之有效進行，作為教師爾後實務教學上之參考。

關鍵詞：注意力缺陷過動症、分心行為、行為問題

Abstract

This paper aimed to analyze the studies of off-task behaviors for the students with attention deficit hyperactivity disorder. Based upon the reviewed articles on their purposes, subjects, designs, methods, and the results, three principles of the teaching strategies that included using reinforcements, applying to various resources and creating a friendly environment were proposed to be used as the references for the interested teachers to put the theory into practice in the future.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, off-task behavior, behavioral problems

壹、前言

依據 2006 年《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》第 9 條，注意力缺陷過動症（Attention Deficit/Hyperactivity Disorder，以下簡稱 ADHD）屬於「情緒行為障礙」的一類（全國法規資料庫，2010a）。楊坤堂（1999）認為 ADHD 兒童

因其不適當的外顯行為，在班級中最易引起老師的注意。文獻普遍顯示，結合藥物治療與行為策略較能有效改善 ADHD 學生的行為問題（Stahr, Cushing, Lane, & Fox, 2006）。因此，筆者茲將國內外關於 ADHD 學生分心行為的相關研究分析結果描述如下，並針對其提出三項策略施行原則。

貳、文獻分析

筆者透過臺灣博碩士論文知識加值系統與 EBSCOhost 綜合類學術全文資料庫，搜尋中文關鍵字「注意力缺陷過動症」、「分心行為」與英文關鍵字「Attention Deficit Hyperactivity Disorder」、「off-task behavior」找出中文文獻有 30 篇與英文文獻 309 篇，筆者選其中有提供全文或與本文較為相關的文獻，以及近十年的研究，因此採用中文 2 篇與英文 5 篇，作為本文分析的對象。針對國內外關於 ADHD 學生分心行為之相關研究摘要如附錄一。文獻分析架構為：研究對象、研究目的、實驗設計、介入策略與研究結果，並分別說明之。

一、研究對象方面

筆者採用的相關文獻共有 7 篇，而研究對象年齡層的範圍從 6 歲至 11 歲，其中教育階段皆為國小教育階段（毛淑芬，2008；楊宜陵，2008；Edwards, Magee & Ellis, 2002; Flood & Wilder, 2002; Kennedy et al., 2001; Skinner, Veerkamp, Kamps & Andra, 2009; Stahr et al., 2006），而研究對象的障礙類別除注意力缺陷過動症之外，其中 2 篇的學生併有其他障礙，如 Edwards 等人（2002）的研究對象為 ADHD 併有嚴重行為障礙（Severe Emotional Disorder，以下簡稱 SED），Kennedy 等人（2001）研究一位 ADHD 學生和一位併有妥瑞氏症、ADHD 與 SED 的學生以及一位學業成就低落學生。

由此可知在以 ADHD 學生分心行為作為論文之研究對象的，多數研究者相當關注於義務教育階段的學生，其在課堂上

的分心行為不僅影響學生學習，更干擾教學活動之進行，呼應楊坤堂（1999）所指出 ADHD 學生在課堂上最易引起教師的注意。

二、研究目的方面

毛淑芬（2008）研究自我管理策略對國小 ADHD 學生行為問題輔導之成效；楊宜陵（2008）及 Kennedy 等人（2001）研究正向行為支持對學生問題行為之介入成效；Edwards 等人（2002）及 Stahr 等人（2006）研究功能評量/分析對於減少 ADHD 學生問題行為之成效；Flood 與 Wilder（2002）則操弄不同數學習題難度與專注力的前事評量來建立之後對 ADHD 學生的介入策略訓練；而 Skinner 等人（2009）研究教師與同儕對 ADHD 學生分心行為的功能分析與功能本位介入成果。

依據美國 1997 年身心障礙兒童教育修正案（Individuals with Disabilities Education Act，以下簡稱 IDEA）規定需為學生的問題行為提供功能評量與正向行為支持，亦即在實施支持策略前，需要對此行為進行功能評量，再發展行為介入策略，文獻中有 6 篇為學生提供功能評量，並以此設計正向行為支持或介入方案（楊宜陵，2008；Edwards et al., 2002; Flood & Wilder, 2002; Kennedy et al., 2001; Skinner et al., 2009; Stahr et al., 2006）。

三、實驗設計方面

7 篇文獻的實驗設計皆使用單一受試法，如：毛淑芬（2008）採用跨行為多基線實驗設計；楊宜陵（2008）及 Stahr 等

人(2006)採用 ABAB 倒返實驗設計；Edwards 等人(2002)以及 Flood 與 Wilder (2002)採用 AB 實驗設計；Kennedy 等人(2001)採用多基線實驗設計；而 Skinner 等人(2009)則採用多因素 AB 實驗設計。

在目前融合教育的趨勢下，將許多特殊教育學生安置於分散式資源班(44.27%)或於普通班接受特教方案(29.12%)的環境之中(教育部，2010)，文獻中針對 ADHD 學生分心行為的介入，皆為以此單一學生行為的介入或反覆操弄作為實驗設計，可在短時期內立即看出其施行成效，而 Skinner 等人(2009)更在融合的情境中結合同儕他人與教師的介入對其分心行為改善之幫助。

四、介入策略方面

毛淑芬(2008)使用自我管理策略與學生訂定行為契約書，讓學生填寫行為紀錄表與自我評鑑表；教師並觀察學生與填寫回饋表及記錄資料。楊宜陵(2008)以功能評量分析二位學生的行為功能，再發展正向行為支持策略，包括前事控制策略(如：調整課程、環境、教學活動、有效控制上課轉換時間與定時注意)、行為訓練策略(如：使用代幣增強、訂定行為契約、運用提示策略與教導替代策略)以及後果處理策略(如：增強策略)。Edwards 等人(2002)使用功能分析與修訂功能分析(Modified Functional Analysis)操弄情境以得知學生的問題行為是為引起注意，使用無注意/計畫性的忽略問題行為介入並給予學生社會性增強。Flood 與 Wilder (2002)藉由前事評量找出學生的分心行

為是為逃避困難的數學問題，訓練學生功能性溝通訓練並訂定行為契約，讓其在感到學業困難時，可以藉由舉手來尋求治療師或教師的協助，並提供增強策略。Kennedy 等人(2001)在普通教育環境與特殊教育環境中使用功能分析觀察表來記錄三位學生的問題行為、前事事件與後果，並使用個人中心計畫與功能評量來發展個別的正向行為支持計畫，而評量的焦點在於發展學生的優勢能力、興趣與正向行為需求，例如一位學生的行為支持方案為：a 注意其獨立工作，忽略問題行為；b 建立班規與課程表；c 自我監控策略；d 問題行為發生時獨自到教室角落，直到完成工作；e 使用活動增強。Skinner 等人(2009)在普通教育環境中功能分析學生的行為是為獲得同儕注意、教師注意與逃避數學課業，以固定時距提供學生注意(如同儕每30秒至1分鐘告知學生要做數學題目等)來減少學生的分心行為。Stahr 等人(2006)以功能評量分析學生的分心行為是為了獲得注意與逃避工作；藉由溝通系統建立(以三色卡來尋求治療師或教師的協助，增加對學生的注意與提供學業協助)，並採自我監控策略，讓學生定時監控自己的行為，而教師與治療師亦計畫性忽略學生之問題行為。

除毛淑芬(2008)未提及學生行為功能，而以透過教導學生善用自我管理策略外，其他6篇研究皆先針對學生的問題行為使用功能評量/分析等方式，探討其行為背後的功能或目的，其行為可能有多重功能，而又「引起注意」與「逃避工作」最

多，研究者再據此發展介入策略，如功能溝通訓練、行為契約、增強策略、計畫性忽略問題行為或改變環境或教學內容等，而非直接針對 ADHD 學生的分心行為直接介入，但訓練學生運用自我管理/監控策略亦能有效降低 ADHD 學生的分心行為，並訓練其獨立行為。

五、研究結果方面

在使用策略介入後，7 篇文章中 ADHD 學生的分心行為或其他行為問題皆能獲得改善，惟，Kennedy 等人（2001）的研究中，三位學生中有一位的問題行為反而增加，分析原因是由於該生的正向行為支持方案並沒有實際落實而導致此結果。而這 6 篇的研究當中（楊宜陵，2008；Edwards et al., 2002; Flood & Wilder, 2002; Kennedy et al., 2001; Skinner et al., 2009; Stahr et al., 2006），除降低學生的問題行為之外，更增加其正向行為，使其在教學活動中能夠發展出適當的行為模式與互動技巧，而這對於學生日後的社會適應亦有莫大的幫助。自我管理策略為認知行為取向的教學模式，學習者是主動建構知識者，透過內在認知歷程來改變外在行為，而正向行為支持屬行為取向的教學模式，由教師直接教導技能給學生，針對不同學生的行為功能目的給予前事控制、行為訓練與後果增強等，塑造正向行為的發生（鈕文英，2009）。因此，自我管理策略較適於認知正常或輕微缺損者，學生習得後較能獨立自主其行為；而正向行為支持的適合對象更廣，能讓學生發展適當的行為代替問題行為，二種策略皆能改善學生的行為。

綜上所述，ADHD 學生的問題行為背後都有其原因，可能為單一功能或為多重功能，教師若能利用功能評量來找出行為功能目的，依個別差異選擇設計介入策略，便能有效降低 ADHD 學生問題行為的出現率。

叁、策略施行原則

筆者統整上述研究及結合實際接案經驗，深覺不論是使用自我管理/監控、功能評量或正向行為支持計畫等介入策略來改善 ADHD 學生之分心行為，均宜注意以下三項策略施行原則：

一、善用各種增強物

何東墀（2005）認為增強物的選用，需透過觀察並確保其有效性與可行性。青菜蘿蔔各有所好，教師應重視學生的選擇權與自主權，在介入前宜先調查學生喜好的各式各樣之增強物，如 7 篇文獻中皆有調查與使用實物增強、活動增強和社會性增強。詳列其增強物之內容並交叉、結合使用，期能收其效益，透過安排後果可增強行為的自發性（鈕文英，2009）。

二、運用可得的資源

依據 2003 年《特殊教育法施行細則》第 18 條第 5 項所述，學生因行為問題影響學習者，應提供其行政支援及處理方式（全國法規資料庫，2010b）。鈕文英（2009）認為正如學生需要支持，團隊成員也要互相協助與鼓勵。對於學生的行為問題介入，教師應廣泛利用各項社福資源，如：專業團隊、學校行政與社區資源等。國外文獻研究中（Edwards et al., 2002; Flood &

Wilder, 2002; Kennedy et al., 2001; Stahr et al., 2006), 採治療師、教助員與教師群等專業團隊合作模式, 而 Skinner 等人 (2009) 結合教師與同儕介入, 屬於教室本位的正向行為支持, 因此國內研究也宜避免教師落於單打獨鬥之嫌。

三、建立友善之環境

對於學生在課堂上的分心或干擾等行為, 教師在策略介入時, 如楊宜陵 (2008)、Edwards 等人 (2002)、Kennedy 等人 (2001)、Skinner 等人 (2009) 及 Stahr 等人 (2006) 採「計畫性的忽略」此一問題行為, 使學生有更多改善、成長的機會, 而友善、接納的環境更能讓學生感受到被尊重、被關懷的氣氛, 亦有利於行為的介入與改善。

肆、結論

日前接連發生校園霸凌等重大事件, 其中八德國中之霸凌事件更引發社會廣泛的討論, 終致校長降調為教師, 並借調離開八德國中以息眾怒。也許當學生問題行為出現徵兆時, 該校學校行政人員, 誤用「計畫性的忽略」策略, 終令問題日愈嚴重而至不可收拾的地步。因為該校教師向雜誌披露學校行政人員平日與施暴學生稱兄道弟, 任其在校園內胡作非為, 而裝聾作啞, 粉飾太平。雖然該校曾獲頒「品格桃花源獎」而今看來卻格外諷刺。其實, 筆者以為與行為偏差的孩子先建立正向的互信關係後再逐步導正其行為是有必要的, 但建立關係的目的是為了將學生向上提昇, 而不是讓學校的整體學生管理向下

沉淪。當八德國中霸凌事件吵得沸沸揚揚時, 筆者曾經暗自揣測這些霸凌的學生, 應不難通過「行為障礙」的教育診斷標準 (含注意力缺陷過動症、對立性反抗症及行為規範障礙/品行疾患)。筆者曾詢問中華民國過動症協會(赤子心)的蔡美馨執行長聯絡, 是否事先擬好因應之道? 蔡執行長答稱因不想讓社會大眾誤解八德國中霸凌學生都是注意力缺陷過動症的學生, 所以未參加任何相關議題的會議。

筆者也常在課堂上, 就八德國中事件, 引領輔導諮商學系及特殊教育學系的學生進行討論。簡言之, 筆者常呼籲國中小教師: 當學生的學習與情緒行為均出現問題時, 宜先處理其情緒行為問題, 再漸漸導向功能性的學習。既然憲法規定中華民國國民有接受九年教育的義務, 意即國中階段的孩子是「被強迫」到學校來接受教育, 學校的師長即須提供安全的教育環境。霸凌的學生需要教師以接納的態度設法將其留在校園內, 軟化其狂飆的情緒; 用策略協助其改善學習行為; 並陪伴遭受霸凌的學生「療傷止痛」。筆者呼應教育部長在談話性節目始終如一的說法: 這些孩子需要教育! 身為教育界的大家長, 面對炮聲隆隆的質疑, 教育部長沒有因此而放棄要教育這些學生。綜合上述, 唯有先建立友善校園的環境氛圍, 尊重學生個別差異來發展適性的支持策略, 並且整合資源以專業團隊的合作模式進行, 教師便能協助學生改善問題行為以達到學習成效, 當學生良好的行為增加, 霸凌、干擾與分心等問題行為自然會減少與被合宜的

行為替代。

伍、參考文獻

毛淑芬 (2008)。自我管理策略對國小注意力缺陷過動症學生行為問題輔導成效之研究。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學，臺中市。

全國法規資料庫 (2010a)。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。線上檢索日期：2010 年 12 月 31 日，網址：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080065>

全國法規資料庫 (2010b)。特殊教育法施行細則。線上檢索日期：2010 年 12 月 31 日，網址：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080032>

何東墀 (2005)。行為異常或情緒障礙者教育。載於許天威等主編，**新特殊教育通論** (頁 107-135)。臺北：五南。

紐文英 (2009)。身心障礙者的正向行為支持。臺北：心理。

教育部 (2010)。九十九年度特殊教育統計年報。臺北：教育部。線上檢索日期：2011 年 01 月 10 日。網址：<http://163.21.111.100/learn/book/BookRead.asp?BookID=1269>

楊坤堂 (1999)。注意力不足過動異常：診斷與處遇。臺北：五南。

楊宜陵 (2008)。正向行為支持策略對國小普通班注意力缺陷過動症學生分心行為處理成效之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學，嘉義市。

Edwards, W. H., Magee, S. K., & Ellis, J. (2002). Identifying the Effects of Idiosyncratic Variables on Functional Analysis Outcomes: A Case Study. *Education & Treatment of Children, 25*(3), 317.

Flood, W., & Wilder, D. (2002). Antecedent Assessment and Assessment-Based Treatment of Off-Task Behavior in a Child Diagnosed with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD). *Education & Treatment of Children, 25*(3), 331.

Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, 20 U.S.C. §1400 et seq.

Kennedy, C. H., Long, T., Jolivette, K., Cox, J., Tang, J. C., & Thompson, T. (2001). Facilitating General Education Participation for Students with Behavior Problems by Linking Positive Behavior Supports and Person-Centered Planning. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 9*(3), 161.

Skinner, J. N., Veerkamp, M. B., Kamps, D. M., & Andra, P. R. (2009). Teacher and Peer Participation in Functional Analysis and Intervention for a First Grade Student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Education and Treatment of Children, 32*(2), 243-266.

Stahr, B., Cushing, D., Lane, K., & Fox, J.

(2006). Efficacy of a Function-Based Intervention in Decreasing Off-Task Behavior Exhibited by a Student with ADHD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(4), 201-211.

附錄一 國內外注意力缺陷過動症學生分心行為之相關研究摘要表

研究者	研究目的	研究對象	實驗設計	介入策略	研究結果
毛淑芬 (2008)	自我管理策略對國小 ADHD 學生行為問題輔導之成效	一位國小四年級 ADHD 學生	跨行為多基線實驗設計	訂定行為契約書並教導學生自我管理策略	學生的不專注、搶話與離座行為有獲得改善，並具有維持效果
楊宜陵 (2008)	正向行為支持對 ADHD 學生分心行為之成效(行為功能：A: 逃避要求、感官刺激；B: 感官刺激、引起注意)	二位國小二年級 ADHD 學生	ABAB 倒返實驗設計	依功能評量分析學生的行為功能，據此發展正向行為支持策略	策略介入後可以有效減低學生的分心行為，有效提升學生的正向行為（舉手）
Edwards、Magee 與 Ellis (2002)	功能分析成果對 ADHD 併有 SED 學生之介入成效（行為功能：引起注意）	一位國小 10 歲 併有 ADHD 與 SED 學生	A-B 實驗設計	利用修訂功能分析表來操弄情境以得知行為功能，使用無注意/計畫性的忽略問題行為	透過計畫性忽略問題行為，在其有良好行為時給予增強，問題行為在介入期明顯降低
Flood 與 Wilder (2002)	前事評量與評量本位訓練對 ADHD 孩童分心行為的成效(行為功能：逃避困難課業)	一位國小 11 歲的 ADHD 學生	A-B 實驗設計	藉由前事評量找出學生行為的目的與訓練其功能性溝通並訂定行為契約	經由功能溝通訓練、訂定行為契約與提供增強策略，學生在數學課的分心行為大幅降低

Kennedy、Long、Jolivette、Cox、Tang 與 Thompson (2001)	正向行為支持與個人中心計畫對於行為障礙學生參與普通教育之成效（行為功能：A:逃避工作；B:逃避學習、引起注意；C:可能為獲得注意）	一位 8 歲併有妥瑞氏症、ADHD 與 SED；一位 6 歲 ADHD 學生與一位 6 歲學業成就低落的學生	多基線實驗設計	使用功能分析觀察表來記錄學生的問題行為、前事事件與後果，並使用個人中心計畫與功能評量來發展個別的正向行為支持計畫	分析學生的問題行為後，依每位學生的差異性提供正向行為支持方案，學生甲與丙的問題行為減少，但學生乙的問題行為卻增加
Skinner、Veerkamp、Kamps 與 Andra (2009)	教師與同儕參與為 ADHD 學生的功能分析與介入之成效（行為功能：逃避數學課業、引起他人注意）	一位小一 ADHD 學生	多因素 AB 實驗設計	功能分析學生的行為功能，以功能本位介入固定時距增強（包含：教師稱讚、教師注意、同儕注意）	教師與同儕能在班級中運用功能分析記錄該生行為，在給予其固定時距注意後，能降低學生目標行為的出現比率
Stahr、Cushing、Lane 與 Fox (2006)	功能本位介入對減少 ADHD 學生分心行為的成效（行為功能：獲得注意與逃避國語、數學工作）	一位 9 歲 ADHD 學生	ABAB 倒返實驗設計	以功能評量分析學生行為功能，藉由溝通系統建立並採自我監控策略與計畫性忽略學生問題行為	實驗介入後，學生在語文與數學的專心行為次數增加，能夠以合適的方式尋求協助與注意，並且減輕其焦慮行為

分心行為相關實證性研究之分析

蕭乃瑛

雲林縣元長國中

資源班教師

摘 要

本文旨在分析以個案為主的分心行為介入相關研究，以提供教學現場人員或未來研究評估、介入學生分心行為之參考。筆者從國內外重要電子資料庫中蒐集 10 篇相關實徵性研究，分析後發現，過去的受試對象多以輕度障礙為主，在行為功能方面少以功能性評估受試對象的行為意義。

關鍵詞：分心行為

Abstract

This research focuses on reviewing related studies of selecting intervention strategy on improvement of off-task behavior for students, which provides teachers or future studies a referral. It collects 10 vital reference studies from the electronic databases, which are all practical applications in real classes. The results of reviewing indicated that the major subjects in these studies were students with mild disabilities, and few of them used functional assessment to ensure the result of students' off-task behaviors.

Keywords: off-task behavior

壹、緒論

在教室情境，學生的專注行為是有效學習的關鍵 (Heering & Wilder, 2006)。因此找出分心行為的功能便成為幫助學生學業進步的重要因素。Lerner 和 Johns(2009) 以輕度障礙(mild disabilities)這個名稱囊括了學習障礙、智能障礙、情緒/行為障礙以及其他障礙的學生，且歸納出主要出現

的特徵為注意力的問題。筆者任教學校的資源班學生多屬輕度障礙，課堂上層出不窮的問題即學生的分心行為。在國內外許多研究針對課堂分心行為常使用的名詞有分心 (distractibility)、不專注或荒業 (off-task) 以及不注意 (inattention)，這些名詞通常被用來描述教師在上課時學生的不適當行為 (劉惠娜，2008)，筆者認為當務之急應謀求有效的處理與輔導方案，以改善

其分心行為。因此本文將分析以個案為主的分心行為介入之相關研究，以提供未來研究或教學現場人員評估、介入學生分心行為之參考。

貳、分心行為實證性研究之分析

筆者透過國立嘉義大學圖書館資源整合查詢系統、ERIC 教育文獻資料庫、臺灣博碩士論文知識加值系統，透過中文關鍵字「分心行為」或英文關鍵字 distractibility、inattention、off-task、off-task behavior 蒐集相關研究。筆者從中篩選出以研究對象探討運用各式策略介入分心行為的實證研究，共 10 篇，且研究者閱讀全文後決定分析架構為：研究對象及其年齡、分心行為功能、介入策略及結果發現。文章摘要結果整理如附錄一。以下將依序進行討論。

一、研究對象及其年齡

在中文研究中，有 2 篇以學習障礙伴隨有注意力缺陷者為研究對象、多重障礙者（視障、智障）1 篇；在英文研究中的研究對象是有注意力缺陷過動者為多數（有 5 篇），學習障礙伴隨有注意力缺陷者有 1 篇，還有普通班學生 1 篇；依照國內教育階段別加以分類，在中文部分，國小階段（6-12 歲）有 2 篇，中年級以上有 1 篇，國中階段（13-15 歲）有 1 篇；而在英文部分，國小階段（6-12 歲）有 6 篇，但中年級以上有 4 篇，國中階段（13-15 歲）有 1 篇。

從上述所整理的資料可發現無論是在英文或中文的研究中，國小中年級以上到

國中教育階段的輕度障礙學生經常被納入作為分心行為評估介入效果的研究對象，其實可想見的是隨著年級的增加，課程範圍與難度亦逐漸加廣加深，對於輕度障礙學生而言，抽象的內容會使他們更難理解，導致分心情形愈顯嚴重。

二、分心行為功能

戴官宇(2006)、Flood 和 Wilder(2002) 以及 Stahr、Cushing、Lane 和 Fox (2006) 都是先以功能性評量分析分心行為動機後再行介入。戴官宇(2006) 使用行為問題訪談大綱、動機評量表、行為前後事件及功能觀察紀錄表找出個案的不專注行為是為了自我刺激及逃避事物；Flood 和 Wilder (2002) 則透過前事事件評估 (antecedent assessment, AA) 和功能性分析 (functional analysis) 操弄與問題行為有關或無關的特定變項 (任務難易度情境/給予注意的頻率高低)，歸納出個案的分心行為的動機是逃避困難的數學作業；Stahr 等人以功能性行為面談表、A-B-C 行為分析法、動機評量表 (Motivation Assessment Scale, MAS)、社交技巧評定量表 (Social Skill Rating System, SSRS) 發現個案在要求從事獨立作業時會出現分心行為，但若給予注意則專心行為會增加，歸結出，教導個案可被接受的請求協助課業行為。綜上所述，在學校情境下所觀察的分心行為皆與學科難度有關，即所謂的學業性分心行為。

三、介入策略

介入策略主要可以分成以下幾個向度：主要以功能性溝通訓練 (FCT) 來尋求成人協助，消除課堂的分心行為 (戴官

字, 2006; Flood & Wilder, 2002; Stahr et al., 2006); 以認知本位的正向內言實施自我教導訓練, 降低分心行為出現的比率 (王秋雅, 2009; Dalton, Martella, & Marchand-Martella, 1999; Mathes & Bender, 1997); 利用連鎖組合解題策略的技巧或調整學習材料的模式, 提升學業表現間接影響分心行為的出現次數 (邱瑜萱, 2004; Alter, Wyrick, Brown, & Lingo, 2008; Kercood & Grskovic, 2009; McCurdy, Skinner, Grantham, Watson, & Hindman, 2001)。其實無論是中英文研究, 除了上述主要的介入方案, 在整個教學過程中亦囊括了增強系統、後設認知策略等技巧, 來降低或消除分心行為。

綜合分心行為功能和介入策略的敘述, 雖然只有 3 篇研究 (戴官宇, 2006; Flood & Wilder, 2002; Stahr et al., 2006) 採用行為功能評估, 得知分心行為受到學科難度的影響, 屬於學業性分心行為, 但介入的部分並沒有直接對學科問題進行處理, 反而以功能性溝通訓練 (FCT) 指導學生尋求協助, 減少其在課堂的分心行為。而除上述 3 篇研究外, 其餘研究都未採用行為的功能性評估, 不過其中 4 篇詳加檢視研究結果也可以試著推理其分心行為的功能, 例如: 在 Alter 等人 (2008) 的研究, 採行數學問題解決策略成功提高答題率且分心行為也顯著降低; Kercood 與 Grskovic (2009) 利用醒目提示標註題目增加數學計算題的正確率也降低分心行為; McCurdy 等人 (2001) 給予學生經編排過的習題, 則專心行為的出現率提高;

而邱瑜萱 (2004) 的研究也指出閱讀理解答對次數增加, 而分心行為也跟著減少; 綜上所述, 此 4 篇研究的個案因為學業能力提升, 而使分心行為下降, 亦屬學業性的分心行為。

四、結果發現

10 篇的研究在結果發現都指出經過策略介入後分心行為的出現率呈下降趨勢或專心行為的次數有所提升; 而 Kercood 和 Grskovic (2009) 的研究請學生自行使用色筆對題目做提示, 雖然降低分心行為, 也提高答題的正確率, 但是研究中仍指出需要再搭配其他的策略的介入, 才能讓答題正確率攀越預設的標準。另外在四篇研究中有採用自我教導策略, 諸如 Dalton 等人 (1999) 的研究採行自我教導策略, 在有限時間裡處理學生的分心行為, 且在教師非常少的介入下, 達到降低分心行為的效果; Mathes 和 Bender (1997) 也使用自我教導策略增加受試學生的專心行為; 在王秋雅 (2009) 的研究中亦運用自我教導策略降低分心行為百分比, 但在 3 位個案的維持效果不一致; 而在 Stahr 等人 (2006) 研究中, 受試者的教師指出, 自我監控策略在該生身上毫無作用。

綜合上述 10 篇以個案為主的分心行為介入之相關研究, 可歸納出過去在受試對象的選擇上常以輕度障礙學生為主, 策略選用的依據多未能先評估個案分心行為供能, 就直接進行策略介入來觀察分心行為的變化。另外, 有數篇研究都以「後設認知策略」做為自變項, 卻在結果發現呈現不一致的效果。

叁、建議

在過去分心行為的相關研究中，較少探討個案分心行為功能再進行策略的選用與介入，然而 Heering 和 Wilder (2006) 提出專注行為是有效學習的關鍵。因此找出分心行為的功能便成為幫助學生學業進步的重要因素，根據上述分析內容，筆者提出下列幾點建議供未來研究者或教學現場人員在處理學生分心行為方法之參考：

一、行為功能評估的重要性

Scott、Nelson 和 Liaupsin (2001) 的研究指出在學業成就低落和問題行為間存有交互關係。所以未來在介入分心行為時，若能先施以功能性評量，則可對行為的功能做進一步的瞭解與分析，進而提供行為處理更正確的資料，藉此發展出有系統的、完整的處置計畫，有效地改善問題行為，此種做法對行為的處理介入是有實質幫助的。

二、介入策略選用的適切性

先前提到有研究採行自我教導策略、自我監控策略，其實都屬於後設認知策略，不過在使用的評價上卻不一致，比較 4 個研究(王秋雅, 2009; Dalton et al., 1999; Mathes & Bender, 1997; Stahr et al., 2006)，有 3 篇研究(王秋雅, 2009; Dalton et al., 1999; Mathes & Bender, 1997) 並未採用行為功能分析，因此亦無法反應行為的需求做確實的介入，在效果上當然會大打折扣；而在受試對象和年齡，一為 8 年級學習障礙學生，一為 3、4、5 年級診斷有注意力缺陷過動的學生，一為 3 和 6 年

級具分心特質的學習障礙學生，另一為 4 年級注意力缺陷過動症學生，其實在年齡和障別的差異也會影響使用自我教導策略的成效。在 Shapiro 和 Cole (1994) 的書中指出使用認知相關策略的限制，在於其相當依賴語言及認知推理能力，所以在太年幼的兒童或是嚴重認知障礙的個案可能較無法獲得認知策略的益處。

最後，仍舊回到上述所提及的，問題行為的介入需朝實施行為的功能分析的方向前進。另外，在消除或降低問題行為的策略除了改變情境事件(例如：變更學習材料的編排方式)、教導替代性行為(例如：適當尋求協助的溝通方式)和採取行為後果策略(例如：增強)以外，改變立即的前提事件，像是提供更多從事學習任務的策略、時間，使得學習任務與個體發生更多關聯，亦是值得再探討的方向。

肆、參考文獻

- 王秋雅 (2009)。認知行為改變策略對降低國小學習障礙學生分心行為效果之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學特殊教育學系研究所，嘉義縣。
- 邱瑜萱 (2004)。注意力訓練融入閱讀理解教學對學習障礙伴隨注意力缺陷學生的閱讀理解學習成效及分心行為之影響—以彰化縣為例。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學特殊教育學系，新竹市。
- 劉惠娜 (2008)。國中智能障礙學生分心行為功能評量與介入成效之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學特殊

- 教育研究所，嘉義縣。
- 戴官宇 (2006)。行為支持計畫對國中視多重障礙學生不專注行為之處理成效。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學特殊教育學系，高雄市。
- Alter, P. J., Wyrick, A., Brown, E. T., & Lingo, A. (2008). Improving mathematics problem solving skills for students with challenging behavior. *Beyond Behavior, 17*(3), 2-7.
- Dalton, T., Martella, R. C., & Marchand-Martella, N. E. (1999). The effects of a self-management program in reducing off-task behavior. *Journal of Behavioral Education, 9*, 157-176.
- Flodd, W., & Wilder, D. (2002). Antecedent assessment and assessment-based treatment of off-task behavior in a child diagnosed with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder(ADHD). *Education and Treatment of Children, 25*, 331-338.
- Heering, P. W., & Wilder, D. A. (2006). The use of dependent group contingencies to increase on-task behavior in two general education classrooms. *Education and Treatment of Children, 29*, 459-468.
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions* (11th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kercood, S., & Grskovic, J. A. (2009). The effects of highlighting on the math computation performance and off-task behavior of students with attention problem. *Education and Treatment of Children, 32*, 231-241.
- Mathes, M. Y., & Bender, W. N. (1997). The effects of self-monitoring on children with attention-deficit hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education, 18*, 121-128.
- McCurdy, M., Skinner, C. H., Grantham, K., Watson, T. S., & Hindman, P. M. (2001). Increasing on-task behavior in an elementary student during mathematics seatwork by interspersing additional brief problems. *School Psychology Review, 30*, 23-32.
- Shapiro, E. S., & Cole, C. L. (1994). *Behavior change in the classroom: Self-management interventions*. New York: Guilford Press
- Scott, T. M., Nelson, C. M., & Liaupsin, C. J. (2001). Effective instruction: The forgotten component in preventing school violence. *Education and Treatment of Children, 24*, 309-322.
- Stahr, B., Cushing, D., Lane, K., & Fox, J. (2006). Efficacy of a function-based intervention in decreasing off-task behavior exhibited by a student with ADHD. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*, 201-211.

附錄一 分心行為相關研究摘要表

作者	研究對象	功能評量方法/ 行為功能	介入策略	結果發現
邱瑜萱 (2004)	3名,五年級學習障礙伴隨注意力缺陷的學生	未採行為功能評估	注意力訓練融入閱讀理解教學	增進閱讀理解,且具有維持的功效,亦能減少分心行為,且具有維持的效果
戴官宇 (2006)	1名,國中9年年,多重障礙學生(視障、智障)	1.行為功能評量個案行為問題訪談大綱(個案家長、導師、科任老師、同儕) 2.行為動機評量表 3.行為前後事件及功能觀察紀錄表 4.目標行為出現次數紀錄表歸納出個案的不專注行為的功能多屬自我刺激及逃避事物	1.前事控制策略(使用攜帶型擴視機、調整環境、訂定上課規則、有效管理上課轉換時間、調整課程及評量方式、以正向語言鼓勵及提示) 2.行為訓練策略(代幣增強、訂定行為契約並於下課檢討、選擇適當的替代性方案、協助處理班及事務、舉手表達需求、加強忍耐的能力) 3.後事控制策略(出現正向行為時立即鼓勵、以正向語言提示其行為、教師提問、要求專心並提醒上課規則、紀錄缺點或扣除已獲得的點數、口語斥責)	行為支持計劃能有效減少不專注行為
王秋雅 (2009)	2名國小3年級,1名國小6年級學習障礙學生,年齡介於9-12歲	未採行為功能評估	1.認知行為改變策略 2.自我教導策略 3.自我監控(自我評量、自我紀錄) 4.自我增強	個案皆能有效習得認知行為改變策略習得,且具有良好的維持效果 有效降低分心行為百分比,但維持效果不一致

作者	研究對象	功能評量方法/ 行為功能	介入策略	結果發現
Mathes & Bender (1997)	3名小學3、4、5年級的男學生，皆診斷有ADHD，並且皆有服藥，年齡介在8-11歲	未採行為功能評估	自我監測提示錄音帶和專心行為檢核表	自我管理方案能增加學生的專心行為
Dalton, Martella, & Marchand-Martella (1999)	2名8年級的學習障礙伴隨注意力缺陷的學生，年齡介於14-15歲	未採用行為功能評估	自我管理方案 自我監測表(5分鐘一次以Y/N回答是否專心) 檢核表(上課的前中後應該做到的事項，以Y/N回答) 自我評估表(1-5分自評) 老師評估學生行為表現(1-5等第)，並且與學生就他們的行為做簡短的討論	在三個情境下，自我管理方案皆可成功地降低分心行為發生的頻率
McCurdy, Skinner, Grantham, Watson, & Hindman (2001)	1名9歲，4年級就讀普通班的學生	未採行為功能評估	在實驗組會給予經過編排過的習題，除了原來的習作練習題，大約每3題，就會穿插一個較短、較簡單的題目，整份習題約有20題	在控制情境下專心行為的出現率為55.5%；在實驗情境下專心行為的出現率是72.25%
Flood & Wilder (2002)	1名11歲，四年級注意力缺陷過動症的學生	前事分析(AA)操弄給予注意的頻率高低/任務難易度情境 觀察(IOA) 發現分心行為功能是為了逃避困難課業(數學)	介入功能性溝通訓練(FCT) (使用舉手來請求協助)和行為契約(每答對2題除法題或10題文字題就給予增強)	能成功減少學生的分心行為

作者	研究對象	功能評量方法/ 行為功能	介入策略	結果發現
Stahr, Cushing, Lane, & Fox (2006)	1名9歲，4年級伴隨有注意力缺陷過動、內化的行為問題（焦慮）和語言障礙（構音、流暢性、接收和表達性語言遲緩）的學生	功能性評量工具、功能性行為面談表（教師、學生）、動機評量表、直接觀察（10小時）收集ABC資料、Social skill rating system 發現被要求從事獨立作業時，分心行為就會出現，但是若給予注意時，專心行為則會增加，歸納出，教導個案可被接受的請求協助行為	分級顏色卡片溝通系統 自我監控策略 消弱 extinction	專心行為因為介入策略而上升，且根據軼事紀錄，有位老師認為自我監控檢核表是無效的，但是對於分級顏色卡片表示贊同，但整體而言受測的成人都表示這些策略可有效降低學童的分心行為，學生個人也表示喜愛使用
Alter, Wyrick, Brown, & Lingo (2008)	1名9歲，4年級的學生伴隨有ADHD	未採用行為功能評估	先在安靜的資源班教室中接受15分鐘的教學（複習、強調增強系統和回顧解題步驟），再進到原班進行數學課程；配合代幣制度、連鎖制度使用	前測正確率(1/10)→中間介入測驗5/10→後側正確率7/10 數學態度量表 我覺得數學課很無聊:4→2；在數學課我會努力試著解題:2→5；我喜歡寫數學:3→5 介入前的分心行為出現率持續降低

作者	研究對象	功能評量方法/ 行為功能	介入策略	結果發現
Kercood & Grskovic (2009)	3名8歲，3年級的學生伴隨有注意力缺失的問題	未採用行為功能評估	給予2-3枝色筆，讓個案做醒目提示，且在事後會詢問學生為何標示該字句	醒目提示可以增加數學計算題的正確率也可降低分心行為；但仍需其他的策略，讓正確率達到某個標準



特殊需求學生課程的調整

黃建智

嘉義縣民和國中教師

摘 要

本篇文章主要探討特殊需求學生課程的調整。文中強調特殊需求學生課程調整的重要性，並且介紹中外學者的課程調整模式。文末透過實際的課程調整設計，期能作為教師未來教學之參考。

關鍵詞：課程的調整、特殊需求學生

Abstract

The purpose of this article was to explore the curriculum adaptation for student with special needs. This article emphasized the importance of curriculum adaptation, and introduced the model of curriculum adaptation. Last, through the actual curriculum adaptation design that can be used as the teacher's reference material in the future.

Keywords: curriculum adaptation, student with special needs

壹、前言

隨著社會的進步與發展，教育機會均等之理想已逐步落實。近年來，普通教育的改革強調把每位學生帶上來或是不放棄任何一位學生；而特殊教育則以就學零拒絕、就學安置在最少限制環境、以及強調物理方面與心理方面的無障礙為趨勢，兩者雖然為兩個不同的教育體系，但事實上教育主旨不變，相互符映。為了使全體學習對象都能獲得有效學習，減少特殊學生學習環境的障礙與限制，我們透過個別化教育計畫，提供適合學生的教材教法、學

習目標、學習內容等都有助於特殊需求學生的學習。

美國 1997 年「The Individuals With Disabilities Education Act (IDEA)」修正案明訂所有障礙學生的個別化教育計劃目標需融入一般教育課程。2001 年的「No Child Left Behind Act」法案著重所有的學生都能於學科評量中有所進步與提升。我國特殊教育法第十九條規定「特殊教育之課程、教材、教法及評量方式，應保持彈性，適合特殊教育學生身心特性及需求」（教育部，2009）。特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法第四條規定「高級中等以下

學校實施特殊教育課程，應依學生之個別需求，彈性調整課程及學習時數，經學校特殊教育推行委員會審議通過後為之。前項課程之調整，包括學習內容、歷程、環境及評量方式。」(教育部，2010)。

綜合上述法規，證明特殊教育的課程實施時擁有高度自主權與彈性空間，但相對地也須具備高難度的專業知能，包括調整、修正、改變課程或調整教材教法等。以下筆者將由課程調整的觀點出發，介紹課程調整的理念、國內外學者提出的課程調整模式並且提出實際操作方式分述如下：

貳、課程調整的理念

鈕文英(2003)指出課程調整的理念主要是為了因應每位學生不同的學習特質需求，也就是個別差異，其包含了心理特質的差異、智商的差異與其他的特殊需求，其中特殊需求包括認知、感官、動作、情緒、行為等。課程的調整在於適應不同學生的學習方式，主要是針對學生的困難，從課程本身以及學生行為兩個角度來擬定方案，它也是一種方法，主張在教室為學生的差異積極籌劃，提供學生更合適其學習的材料。此外，課程的調整提供特殊需求者一個更公平的教育機會，透過此種方式，特殊需求者可以得到更適合其能力、性向與學習的課程，並且可以協助他們跨越其可能的障礙或限制，展現出原本屬於他們所應有之能力。

課程的調整是一種動態的過程，教師需以學生為中心，考量學生能力與學校課

程的適配性，再隨時調整課程。當學生程度愈低，和普通班課程重疊性愈低，所需課程調整程度愈高。一般而言，只有重度與極重度的學生，由於他們的學習特質差異頗大，無法適應普通教育的課程內容，而需另定適用的課程內容，其他特殊學生都可以透過課程的調整，讓他們在學習上獲得助益(王振德，2002)。

公平不是每個人做相同的事、學相同的東西。因此不論是融合教育或是任何特殊教育安置，根據學生的需求，調整課程、教學或教室環境，使每位學習的成員都能達到學習的最大化是教育者最重要的使命。課程內容活動如果太難，無法引起學生興趣，不符合其需求，學生可能會表現出一些行為問題來表達逃避學習、引起注意和自娛等功能。如果可以選擇適合的課程、適性的教材，使用有效的教學策略，調整教學活動，運用有效的評量活動等就可以大大降低學生對學習沒興趣的機率。

一言以蔽之，教育者應該積極地、持續地計畫，以幫助學習者在學習歷程中前進。最重要的是我們應該讓所有的孩子都能擁有機會去參與連續不斷的學習，學習不只是知識的學習，更要學習做人、學習做事、學習不斷去學習及學習與人共處，教師應從多元的角度來看待學生。

參、課程調整的模式

自1985年起，普通教育改革應聲而起，主張將特殊教育與普通特殊教育合併，把普通課程做適當的調整或變更，或是透過科技的輔助，協助特殊學生的學

習。「全方位課程」的設計理念應運而生，強調同一學習內容，使用不同方式呈現學習教材、多元表達反應方式等，讓所有的學生都能參與。

Hoover 和 Patton(1997)曾對課程調整做了一個詮釋：「課程調整 (curriculum adaptation) 乃指修正或增補一個或多項的課程要素以滿足個別學生差異的特殊需求」。蔣明珊 (2002) 進一步闡述，教師針對個別學生的需求而對課程的相關要素，如目標、內容、策略、活動、評鑑、環境、學生行為、學習材料及學習時間等，進行分析、編輯、修改、補充、刪減或重組的過程。國外學者 Weiderhort、Hammill 和 Brown (1993)；Lenz 和 Bulgren (1995)；Jorgeneen 和 Tashie (1996)；Hoover 和 Patton (1997)；Bigge、Stump、Spagna 和 Silberman (1999) 曾提出不同之課程調整模式，國內學者邱上 (2002) 與盧台華 (2003) 也提出對於課程調整的看法，其中最主要重點仍強調配合學生的能力與需要，以及外在環境的配合，適時調整學生的課程，筆者茲將重點整理如下：

學者	年代	調整內容
Weiderhort、Hammill 和 Brown	1993	1. 添加式課程：針對能力較好的學生，加強其長處。增加課程內容的難度和廣度 (充實課程)。 2. 輔助性課程：提供支持系統，如加強學習動機。教導認知策略與學習方法，如資料的蒐

		集、整理與組織方法、記憶要點技巧。 3. 矯正式課程：針對原班課程將教學步驟細步化。修正呈現的方式，並增加細步練習。 4. 補救式課程：訓練學生的弱處，降低課程內容的難度，增進基礎學科技能。認為學習歷程是一種線性作用。 5. 適性課程：配合學生長處來教學，如語文課配合教導學生想從事餐飲服務工作常用到的語彙。 6. 補償式課程：學習目標與一般課程相同，但教學方法不同，如提供替代性方案。對學習者做徹底的診斷，了解其個別需求、性向、好惡、能力水準。
Lenz 和 Bulgren	1995	從外在的「課程」，以及內在的「學生行為」兩個角度去擬訂課程調整方案。
Jorgeneen 和 Tashie	1996	1. 調整教材：增加教材、修正教材、替換教材。 2. 調整期待：調整目標、調整作業量、調整表現學習成果的方式。 3. 支持：成人支持、同儕支持。

Hoover 和 Patton	1997	課程包含教學內容、教學情境、教學策略以及學生學習表現，課程可由這四個方向切入，學生需求與現行課程差異越大，就須進行課程調整。			段的學生。 5.適性課程：配合學生性向、興趣及生涯規劃，學科內容以實用為主並能結合其職業興趣與需求。適合未來選擇進入高職或就業的學生。
Bigge、Stump、Spagna 和 Silberman	1999	1.沒有修正的一般課程。 2.修正的一般課程。 3.生活技能課程。 4.課程以調整溝通和表現的方式呈現。			6.補償性課程：遷就學生學習的劣勢，提供相關訓練或是替代方案，以彌補身心障礙學生的缺陷，增進其學習與生活的能力。
邱上真	2002	1.添加式課程：在不變動原有課程架構之下，增加課程內容的困難度或擴展其廣泛度，甚至特別設計「特殊課程」。 2.輔助性課程：在不變動原有課程架構之下，依學生的特質與需求，給予一般性課程支持系統。其課程設計包括動機策略、學習策略與後設認知三大部分。 3.矯正性課程：修正課程內容呈現的方式，如增加實例、圖片、圖表，將教學步驟細部化，並提供充分練習的機會。 4.補救性課程：主要重點在於訓練學生的弱處，加強基本學科能力〈即聽說讀寫算〉的訓練，較適合已落後一大			7.功能性課程：強調學習內容必須與日常生活所具備的技能相結合，屬於實用導向。主要包括社會適應課程、生涯及職業教育課程、獨立生活技能課程。
			盧台華	2003	「九年一貫課程在特殊教育之應用」研究中提出六種針對九年一貫課程的課程調整策略： 1.加深：加深能力指標的難度與深度。 2.加廣：增加能力指標的廣度與多樣性。 3.簡化：降低能力指標的難度。 4.減量：減少能力指標的部分內容。 5.分解：將能力指標分解為幾個小目標，在不同的階段

		或同一個階段分開學習。 6.替代：原來指標適用，但須以另一種方式達成。
--	--	--

肆、課程調整實例舉隅

筆者以就讀身心障礙資源班，學習障礙學生作為課程調整範例，當學生首次入班時，資源班教師就必須對學生進行能力評估，可以透過測驗或實地觀察的方式得到學生實際的能力情形，教師就可依據學生現行的能力現況進行教學目標設立與課程的調整。資源班主要任務為替學生進行補救教學，所以，資源班教師極大的任務即是幫助學生可以適應普通班生活，跟上普通班學習內容，依此看來，資源班的教學目標與教材內容即是根據普通班教材衍生而來，然後根據學生的特別需求做適當的調整，而此做法正與上述各學者所提出的課程調整理念不謀而合。

課程調整最重要的是確立學生的學習目標與教材內容，所以，我們第一步所要考慮的當然是普通班學生所要學習並且應要達成的目標。以此目標為主軸，接著我們就必需根據個別學生的能力差異，下去調整我們為學生所設立的目標。目標的調整可包含學生學習結果的行為或動作、目標行為出現的情境及目標達到的標準等。課程的調整也包含學生學習的內容，我們可以把學生學習的內容做適度的修正、簡化、補充及改換，最後我們也可以在課程運作中做適度的調整，例如調整教學方法

或策略、調整教學地點和情境、增加或改變教學時間及調整評量方法、評量時間與評量呈現方法等。最後，如果學生對於我們調整過的課程內容大多不能學習，則我們就考慮調整課程的方向，改變課程主題。總而言之，學生學習的課程內容調整儘量以接近普通教育課程為原則，先以輔助為優先，如調整物理環境，考試方式或考試時間等；如果經調整後學生仍然無法學習我們才會考慮調整教學目標或教學內容等。以下筆者茲將課程調整的流程程序由淺至深列舉，並且把實際課程調整的內容舉例如下：王秋雅（2009）。認知行為改變策略對降低國小學習障礙學生分心行為效果之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學特殊教育學系研究所，嘉義縣。

課程調整程度	課程內容
淺 一般學習目標	學生可以寫出課本的生字詞
↓ 調整評量方式	學生可以讀出課本的生字詞
↓ 調整教學目標	學生可以透過字卡與圖卡配對，指認出課本的生字詞
↓ 調整課程呈現	學生可以正確將字卡與圖卡配對
深 改變課程主題	學習生活中常見的符號標示

伍、結語

提供適當的課程調整，可以讓不論輕度或重度之特殊需求學生依然能夠學習、與人互動並且參與家庭、學校和社區環境

的活動並減少行為問題。學生之所以對學習沒興趣，放棄學習，原因是因為得不到學習的樂趣與學習的成就感，教師必須幫助學生學習，協助學生找到他的路。因為特教學生的異質性高，需求也不同，所以不能和普通生一樣，每個人都採用同一標準或規格，教學者必須視學生的需求與能力，在學習的路途上為學生搭建橋樑或修補路上的坑洞，讓他們可以順利的通過，達到成功的目標。

適度課程調整對學生是必要的，它幫助學生可以跟上正常人的腳步，表現的和正常人一樣，教師使用一些技術，經由教材、課程、與教學課程的調整，就可以幫助學生創造成功的經驗，不讓特殊學生在學習上感到挫敗，增加自信心，有助於其跨出藩籬，迎向嶄新的人生。

陸、參考文獻

- 王振德(2002)。教育改革、九年一貫課程與特殊教育。**特殊教育季刊**，82，1-8。
- 邱上真(2002)。特殊教育導論—帶好班上每一位學生。臺北：心理。
- 特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法(2010修正)。
- 特殊教育法(2009)。
- 蔣明珊(2002)。普通班特殊需求學生課程調整之探討及其在國語科應用成效之研究。未出版之博士論文，國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北。
- 鈕文英(2003)。啟智教育課程與教學設計。臺北：心理。
- 盧台華(2003)。由全方位課程設計談普通教育課程在特殊教育上之應用—以九年一貫課程為例。發表於「2003特殊教育學術研討會」，臺北市：臺灣師範大學。
- Bigge, J., L., Stump, C. S., Spagna, M. E., & Silberman, R. K. (1999). *Curriculum Assessment and Instruction for Students with Disabilities*. Wadsworth Publishing Co.
- Bulgren, J. A., & Lenz, B. (1995). The Effects of Instruction in a Paired Associates Strategy on the Information Mastery Performance of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(1), 22-37.
- Hoover, J. J. & Patton, J. R. (1997). *Curriculum Adaptations for Students with Learning and Behavior Problems: Principles and practices*. (2nd ed.). Austin, Texas.
- Jorgensen, C. M., & Tashie, C. (1996). *Creating an Inclusive Community of Learners: Souhegan High School, Amherst, New Hampshire*. New York: Teacher College Press.
- Weiderhort, J. Z., Hammill, D. D., & Brown, V. L. (1993). *The Resource Program: Organization and Implementation*. Austin, TX:Pro-ed.



【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 13 期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請 2 位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由 14 篇的來稿中，經匿名審查錄取 6 篇，合計收錄了 8 篇文章。每篇內容各具特色，兼顧特教輔導實務與理論，值得讀者細細品味。歡迎教育先進繼續支持、踴躍投稿，分享輔導實務、教學心得或研究成果。

【稿約】

◎本刊目的

雲嘉特教主要目的在提供雲林縣、嘉義縣市特殊教育各類相關資訊，凡有關教材教法、特教新知、專題研究、書籍介紹、教師及家長經驗分享、特教動態報導等，歡迎踴躍投稿。每年度出刊兩期：上半年 3 月 15 日止截稿，五月出刊；下半年 9 月 15 日止截稿，十一月出刊。

◎注意事項

1. 本刊內容以特教實務工作者經驗分享、特教措施現況介紹為主，並另邀學者、專家以特稿方式撰寫實徵性研究與學術論文。本刊除以上稿件外，其餘來稿（含研究生發表文稿），經刊登後除致贈本刊參本外，恕不另支稿酬。
2. 每篇以五千字為原則（含三百字以下中英文摘要及中英文關鍵詞），歡迎附上照片、圖片等，並請附加文字說明。
3. 文稿請勿一稿二投，以第一作者或單一作者投稿，一人限投一稿。文稿經匿名審查並經原作者修正後刊出，版權歸本刊所有；若涉及著作權或言論責任糾紛，悉由作者自負法律責任。投稿時請附一張填寫完整的著作授權同意書。
4. 投稿文章經請相關專長教授審查通過後，配合各期出刊日期登載。
5. 本刊對來稿有權刪改，不同意刪改者請註明；本刊不退稿，文稿請自留複本。
6. 文稿請用電腦打字（手稿恕不受理），內文及參考文獻之撰寫須符合 APA 格式。
7. 如係譯稿或演講稿請附原作者同意翻譯或發表之文件，譯稿並附原文影本註明原文出處、原作者姓名、出版年月。
8. 文稿中請勿出現作者姓名或其他相關資料。請另附投稿申請表敘明作者個人資料，含姓名、服務單位及職稱、通訊地址、e-mail 及聯絡電話。（可至國立嘉義大學特殊教育中心網址 <http://www.ncyu.edu.tw/spedc/> 下載。）
9. 投稿請將上述相關資料郵寄 62103 嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號，嘉義大學特殊教育中心「雲嘉特教期刊」編輯小組收。
10. 本中心聯絡電話：(05) 2263411 轉 2321、2322，傳真：(05) 2266554。電子信箱：spedc@mail.ncyu.edu.tw

【參考文獻】

1. 書籍

蔡淑玲 (1997)。一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況。臺北：國立師範大學。

De Bono, E. (1992). *Teach your child how to think*. London: Viking.

2. 期刊論文

張英鵬 (2001)。我國大專身心障礙學生之生活品質研究。《特殊教育研究學報》，15，273-307。

Goldsmith, T., Johnson, P. & Acton, W. (1991). Assessing structural knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 88-96.

3. 論文

林文言(1999)。「網路學習社群」在國民小學資優資源班之應用實例。載於逢甲大學主編，第八屆國際電腦輔助教學研討會暨八十八年中華民國電腦輔助教學趨勢座談會(頁 1-7)，臺中：私立逢甲大學。

Miechenbaum, D., & Biemiller, A. (1992). In search of student expertise in the classroom: A metacognitive analysis. In M. Pressley, k. R. Harris, & J. T. Guthrie(Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 3-56). New York: Academic Press.

4. 未出版的論文

蔣明珊(1996)。臺北市國小資優資源班課程實施狀況之調查分析。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北。

Ross, J.J. (1987). *A vocational follow-up of former special education students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, Chicago, IL.

5. 網路資料

臺灣開放式教學聯盟(2010)。線上檢索日期：2010年3月8日。網址：
<http://tocwc.nctu.edu.tw/about.php>

Kollie, E. (2008). *Interactive whiteboards*. Retrieved January 30, 2009, from the World Wide Web:
http://www.peterli.com/spm/resources/articles/Archive.php?article_id=1705

雲嘉特教期刊

第 13 期

發行人：李明仁
審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)
江秋樺、林玉霞、唐榮昌、陳政見、陳明聰、
陳香君、陳振明、陳麗圓、張美華、簡瑞良
總編輯：陳明聰
輪值主編：唐榮昌
題字：陳政見
執行編輯：江雪碧
編印者：國立嘉義大學特殊教育中心
出版單位：國立嘉義大學特殊教育中心
地址：嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號 (民雄校區)
電話：(05) 226-3411 轉分機 2321、2322
傳真：(05) 226-6554
諮詢專線：(05) 226-3645
印刷：成祐印刷社
經費來源：教育部
出版年月：民國一〇〇年五月
創刊年月：民國九十四年六月
刊期頻率：半年刊
其他類型版本說明：本刊同時登載於教育部特教通報網，網址為 <http://www.set.edu.tw>
工本費：(平裝) 新台幣 80 元

GPN:2009405230

ISSN:1816-6938

著作權管理訊息