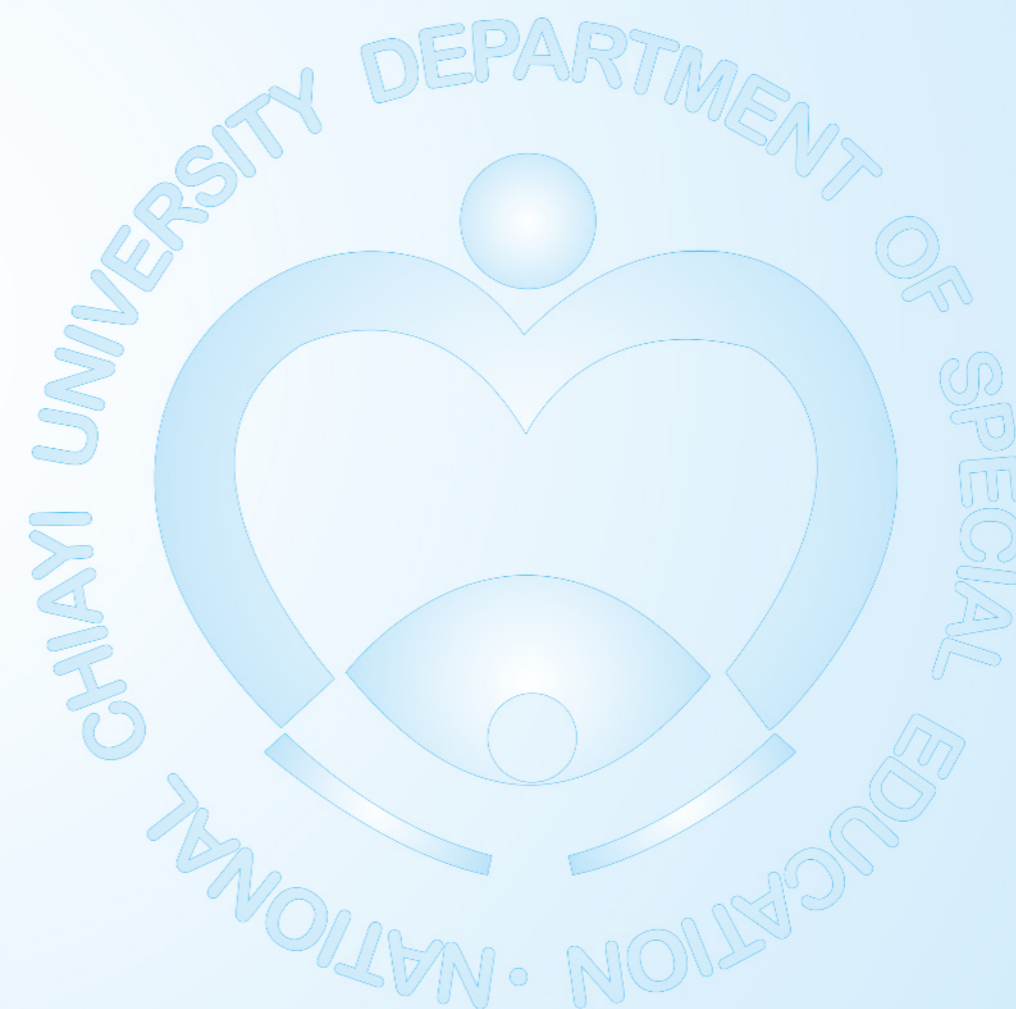


ISSN:1816-6938

第26期

半年刊

# 嘉大特教



國立嘉義大學特殊教育中心印行  
中華民國一〇六年十一月



## 嘉大特教



國立嘉義大學

ISSN 1816-6938



9 771816 693007

GPN:2009405230

工本價:130元

# Special Education

國立嘉義大學

特教系

中華民國一〇六年十一月

# 目錄

中華民國94年6月創刊  
中華民國106年11月出刊

教育現場工作人員對分化增強之理解與應用探析 陳政見	01
評估報告：連接身心障礙學生鑑定安置與個別化教育計畫 擬定的橋樑 陳明聰	12
禪治療在情意課程設計的啟思 張美華 簡瑞良	17
嘉義縣國中小資優教育的實施現況與需求程度：學校資優教育 承辦人的觀點 陳偉仁 陳振明	25
「來自星星的他」—校園認識自閉症宣導活動設計及實施實例 蔡明富 林雍津	32
職前教師對區分性教學能力指標重要性看法與具備程度自評之 研究-以某國立大學特教系師資生為例 馬詩婷 陳振明 江秋樺	39
國中學習障礙學生同儕關係現況之研究—以台中市為例 蕭志成 黃娟娟	56
特殊教育量化研究之回顧分析—以臺灣四份主要特殊教育學術 研究期刊為例 黃珊	66

# 活動集錦



主題：壓力管理與放鬆訓練工作坊  
講師：上善心理治療所陳彥合諮商心理師  
日期：106年6月30日



主題：兩性交往的態度與觀念  
講師：國立嘉義大學輔導與諮商系朱惠英助理教授  
日期：106年7月3日



主題：特殊教育專業團體治療工作坊  
講師：THTA臺灣團體輔助治療協會黃盛瑩老師、  
謝麗燕老師  
日期：106年7月5日



主題：自閉症理論與實務工作  
講師：國立臺灣師範大學特殊教育學系張正芬教授  
日期：106年7月11日

Special  
Education

# 教育現場工作人員對分化增強之理解與應用探析

陳政見

國立嘉義大學  
特殊教育學系教授

## 摘要

本文主要透過文獻分析法探討分化增強的類型與涵義，進而設計分化增強訪談問卷，進行調查與訪問國小普通教師、國中特教老師及教養機構輔導人員對分化增強的認知與實際運用情形。結果發現：接受調查訪問的教師修讀行為改變技術及安排分化增強單元課程者，比例明顯偏低，在訪談過程中亦發現受訪者對分化增強概念相當模糊，因此在班級經營中鮮少使用該策略。

**關鍵詞：**分化增強、文獻分析、問卷、訪談

## Abstract

This paper mainly discusses the types, implications and successful cases of differential reinforcement by means of documental analysis, and then designs the differential reinforcement questionnaire (twelve items) to interview the special education teachers, the elementary teachers and the institutions of the country, and the cognition and practical application of the differential reinforcement. Findings were that the staff of the faculty who had been interviewed had not yet reached half of the "behaviour modification" and had significantly lower percentage of those who had arranged the unit for differential reinforcement. During the interview, respondents were also found to be vague about the concept of differential reinforcement, so that there was less use of the strategy in classroom management.

**Keywords:** differential reinforcement, documental analysis, questionnaires, interviews

## 壹、序言

過去筆者曾指導研究生進行「增強相剋行為(DRI)」(王淑貞, 1991)及科技部大學生參與研究計畫以「區別增強其他行為(DRO)」(蔡宛樺, 2008)介入問題行為的成效研究, 而此研究成果係為「分化增強(differential reinforcement)」部分策略的應用與驗證。「分化增強(differential reinforcement)」一詞, 國內心理學辭典或行為改變技術大學用書在譯名上, 有些差異, 有學者譯為「區分性增強」(張世慧, 2013), 有的譯為「區別性增強」(鳳華主編, 2016), 有的譯為「分化增強」(許天威, 2001), 筆者則採用「分化增強」。

至於國中小教師包括普通班及特教教師, 乃至教養機構之輔導人員對「分化增強」是否了解呢? 實際應用狀況又是如何呢? 筆者有幸擔任雲嘉地區特殊教育成效評鑑及校務評鑑工作。在評鑑過程中, 校務評鑑第二項指標: 教師專業發展與課程教學之教師教學效能與教師研究與研習進修項目有關活用多元有效教學策略提升教學成效之資料中, 大多數教師常應用的策略如「同儕輔導策略」、「合作學習策略」、「電腦輔助教學策略」等, 未曾見到可以應用分化增強之DRO策略; 又在(三)班級經營與親師互動項目中之第1項: 「善用班級經營技巧, 型塑友善正向的學習氣氛」, 多以描述辦理成長營活動或戶外活動或偶有行為契約之類描

述, 鮮少將行為改變技術各種策略納入其中與應用, 更遑論使用分化增強之各種策略。至於特教班或資源班或巡迴輔導班又是否應用分化增強於教學活動或行為管理中呢? 在「行政組織與支援」項目中之學生行為介入與輔導機制, 強調情緒與行為問題學生行為介入與輔導機制, 特別是情緒與行為問題學生行為介入之具體事例呈現。這部份教師是呈現法規的制定, 學生輔導過程的紀錄, 特別是轉介給精神科醫生處理的過程較為明確。至於在個案會議中最重要是輔導策略之提案與方案設計, 但在這部分教師幾乎沒有提到有關分化增強的使用。至於教師研習方面, 特教組長與特教教師在研習方面堪稱熱衷, 但查看所有特教班、資源班或巡迴輔導班共計有六十幾個班, 卻未有分化增強相關知能研習的時數與紀錄。故本研究擬先透過文獻分析方法, 探討分化增強有關定義及類型, 並進一步透過問卷訪談中小學教師及教養機構輔導工作者對分化增強的了解狀況。

## 貳、分化增強的類型

有關分化增強的類型分類, 學者之主張以及隨著研究推陳出新, 而有不同分類方式。筆者(陳政見, 2011)曾針對所收集之文獻(Alberto & Troutman, 1999), 將分化增強的類型概分為四大類: (一) 分化增強低頻率行為(Differential Reinforcement of Low Rates of Responding, DRL), (二) 分化

增強其他行為 (Differential Reinforcement of Other Behavior, DRO)，(三) 分化增強交替行為 (Differential reinforcement of alternative behavior, DRA)，(四) 分化增強相剋行為 (Differential reinforcement of incompatible behavior, DRI)。而且每一種類型因其處理的必要性不同而又分為許多不同形式的次級類型。例如：分化增強低頻率行為 (DRL) 又分為全程 DRL 和間距 DRL 兩種；分化增強其他行為 (DRO)，又分為全程 DRO、間距 DRO 及永久物件 DRO 三種；分化增強交替行為 (DRA) 又分為相剋 DRA 及相容 DRA 兩種；至於分化增強相剋行為 (DRI) 就是相剋 DRA，再細分又可分為同時 DRI、間歇 DRI 及延時 DRI 三種。

然而 R.G.Miltenberger(2016) 所著 "Behavior Modification: Principles and Procedures(6th ed.)" 一書，其收集相當多有關分化增強之最新研究成果，並且對於分化增強的分類有新增的分類方式，特別是每一主要類別之次分類名稱用詞顯有差異。Miltenberger(2016) 對於分化增強之大分類主要分為三大類：(一) 分化增強交替行為 (Differential reinforcement of alternative behavior, DRA)，(二) 分化增強其他行為 (Differential Reinforcement of Other Behavior, DRO)，(三) 分化增強低頻率行為 (Differential Reinforcement of Low Rates of Responding, DRL)。一般而言，有關

分化增強之大分類都以 DRL 歸為第一類，而 DRA 是置於最後說明，不過 Miltenberger(2016) 卻將兩者對調，蓋其為了配合其他章節之原理的承續關係而作了調整。

(一) DRA 的變通型式 (或稱之為次級類型)。存在於不同類型的增強替代行為以取代問題行為。第一種替代行為為分化增強變化型式是「增強相剋行為 (Differential reinforcement of incompatible behavior, DRI)」，其中，所述替代行為與問題行為生理上是彼此不相容的，因此，這兩種行為在同一時間不能同時發生。第二種替代行為為分化增強變化型式是「溝通區分增強 (Differential reinforcement of communication, DRC)」：是以一個正確溝通反應的行為替代問題行為，因此這種次級類型又稱為「功能性溝通訓練」(Carr & Durand, 1985; Carr, McConnachie, Levin, & Kemp, 1993)。

(二) DRO 的次級類型。Repp, Barton, and Brulle (1983) 曾提出 DRO 的兩個變化類型為：1. 「全時距 (whole interval) DRO 和 2. 「短暫性 (momentary)」DRO。1. 「全時距 DRO」：必須是整個時距沒有出現問題行為才給予增強物；2. 「短暫性 DRO」：問題行為只要在該時距結束時沒有出現，就給予增強物。

(三) DRL 的次級類型，Deitz(1977) 曾

提出 DRL 增強時制需要兩種方法來編排，第一種變型稱之為「全時段 DRL (full-session DRL)」，意指如果在一段時間內發生反應次數比設定的次數還要少的時候，即進行增強；第二變型，稱之為「特定反應 DRL(spaced-responding, DRL)」，其意為：必須在反應之間的總時間中指定特殊時間，若只在特定反應時間結束前合乎標準就給予增強物，而特定反應 DRL 所述的目標行為是特定的行為；第三種類型的 DRL 稱之為「時距 DRL(interval DRL)」，類似於特定反應 DRL。時距 DRL 是將時段 (session) 分成幾個時距 (interval)，只要在每一個時距發生反應次數未超過一定次數就給予增強物。雖然特定反應 DRL 也是在每一個反應之間設定一個時距，然而時距 DRL 是由每一個反應之間的平均時間來決定的。

### 參、分化增強的重要義涵

歸納所閱讀資料，整理出「分化增強」有以下幾項總體意義，包括：

- (一) 分化增強是用來訓練行為者服從刺激的指示以做出正確的反應。
- (二) 在減弱問題行為的同時也可用來加強某種適當行為的發生。
- (三) 分化增強是用來減弱問題行為的第一層懲罰處理策略，雖名為增強，已有輕度懲罰的意味 (Alberto &

Troutman, 1999)。

(四) 分化增強是一種選擇性增強策略，是利用「對不同刺激的反應會有不同的行為後果」的刺激控制法 (許天威, 2001)。

(五) 增強的功能與目的是在減弱問題行為而非良好行為的建立。

若進一步界定各類型分化增強的定義，亦有其不同含意。茲分述如下：

(一) 分化增強替代行為 (Differential reinforcement of alternative behavior, DRA)：是用來增加「期望行為 (desirable behavior)」及減低「不受期望行為 (undesirable behaviors)」的發生頻率。每次期望行為發生時就要給予增強；反之會干擾期望行為發生的不受期望行為則不給予增強。期望行為發生時給予增強，是期望未來期望行為能增加，而不增強不受期望的行為，期望它未來能減少。因此，替代行為分化增強增加期望行為要和增強原理結合，以減低不受期望的行為，則要和消弱原理結合。

(二) 分化增強其他行為 (Differential Reinforcement of Other Behavior, DRO)：增強物是在問題行為沒有出現時才給予 (Reynolds, 1961)。這意味著，問題行為出現之後將不再提供增強物 (消弱)，但增強物的提供，將在問題行為不再發生間隔一段時間之後再給予。要注意的是：其他行為分化增強 (DRO) 的術語

可能會產生混淆。雖然 DRO 名稱所暗示的是將「增強其他行為」，其實是，行為管理者(如教師)將增強「問題行為的不出現」。據 Reynolds (1961)的說法：DRO 界定為「沒有反應的增強作用」(p59)，所以 DRO 也可以看作是「行為零比率的分化增強」。

- (三)「分化增強低頻率反應(Differential Reinforcement of Low Rates of Responding, DRL)」：是當出現問題行為的比率降低到標準水準時，就給予增強物。DRL 是在一段時間內，以增強物酬應一個低頻率反應行為的關係。在上課前該老師告訴學生，在課堂上課的時候，如果他們的隨意講話次數少於 5 次，他們都會在那天放學前獲得兩顆糖果。這個增強物~糖果，是在行為發生頻率較低的時候給予。

#### 肆、現場實務工作人員對分化增強理解分析

本研究為了瞭解教育現場實務工作人員對分化增強理解狀況，特別設計一份十二題有關分化增強的訪談問卷，如表 1 所示。原先只是想針對國小普通班教師、國小及國中特殊教育教師作為訪談對象，後來有某身障理事會理事長認為養護機構教保人員也可以參與分析。於是配合調查教養機構人員進行立意抽樣，盡可能使樣本均等。抽取普通班教師 15 人，特殊教育教師 17 人，教養機構人員 16 人，填寫分化(區分)增強(Differential reinforcement)十二問。有關性別、年齡、教學年資等背景資料在本文中基於篇幅考量分析結果不予呈現。

表 1 分化(區分)增強(Differential reinforcement)十二問

分化(區分)增強(Differential reinforcement)十二問		
性別: <input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 女	年齡: __歲	教學年資: __年(含代理)
在資培育階段 <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否曾修習「行為改變技術」?或「應用行為分析」課程?		
修習「行為改變技術」課程時， <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否有分化(區分)增強單元?		
1	分化(區分)增強是在建立良好行為進步情形。	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 非
2	DRA 是用來增加「期望行為」及減低「不受期望行為」的發生頻率。	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 非
3	您曾增強一位學生的不良行為嗎?	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 非
4	DRO 是在問題行為沒有出現才給予增強物?	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 非
5	DRO 名稱所暗示的是你將增強其他行為?	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 非
6	初始時距(interval)是指問題行為不發生的時間長度?	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 非
7	DRO 實施一段時間後對問題行為增強物必須重置時距?	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 非

續表 1

8	「瞬間 DRO」是在時距結束時沒有出現問題行為就給予增強物?	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 非
9	DRL 是當出現問題行為的比率降低到標準水準時，就給予增強物?	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 非
10	「全時段 DRL」是在「一課堂」內舉手超過三次就給予增強物?	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 非
11	時距 DRL 是將時段((session)分成幾個時距(interval)，只要在每一個時距發生反應次數未超過一定次數就給予增強物?	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 非
12	特定反應 DRL 將是最合適用來減少暴飲暴食?	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 非
謝謝您的參與！		
備註		

針對在專業訓練過程當中「是否」在師資培育階段(教養機構人員應為社福相關專業領域訓練)修習「行為改變技術」或「應用行為分析」課程?以及修習「行為改變技術」課程時，「是、否」有分化(區分)增強單元?進行統計分析結果如表 2 所示。

表 2 修習「行為改變技術(或應用行為分析)」及分化(區分)增強單元統計表

身分別	修行為改變技術或應用行為分析					分化(區分)增強單元				
	是		否		未答	是		否		未答
普師	7	47%	7	47%	1	1	7%	13	87%	1
特師	6	35%	11	65%	0	3	18%	14	82%	0
機員	6	38%	9	56%	1	2	13%	13	81%	1
合計	19	40%	27	56%	2	6	13%	40	83%	2

註：普師=普通班教師，特師=特殊教育教師，機員=教養機構輔導人員

從表 2 可以得知:三種類型教育工作人員已(是)修過行為改變技術(或應用行為分析)的人數及百分比(19/40%)少於未(否)修過行為改變技術(或應用行為分析)的人數及百分比(27/56%)。其中又以特殊教育教師之差距最大(6/35%:11/65%)，其次是教養機構服務人員(6/38%:9/56%)，都是「已(是)修過

行為改變技術(或應用行為分析)的人數及百分比少於未(否)修過行為改變技術(或應用行為分析)的人數及百分比，而普通班教師則比率相當。其次從表 2 三種類型教育工作人員在修過行為改變技術(或應用行為分析)中，是否有涵蓋「分化(區分)增強單元」的項目中，答有(是)的人數及百分比非常明顯少於答



有(是)的人數及百分比(6/13:40/83%)，無論哪一類型的工作人皆是如此。顯見，在專業背景訓練過程中，提供「分化(區分)增強單元」教學課程是相當不足的。然而「分化(區分)增強」是最具正向之減少問題行為的改變策略，未能在專業訓練中予以單

元設計，對於教師或服務人員是一種損失，同時對學生問題行為處理也失去一種可運用的方法。

有關分化(區分)增強(Differential reinforcement)十二問之回答情形，結果統計如表 3 所示。

表 3 分化(區分)增強(Differential reinforcement)十二問回答統計表

回答統計(是非總人數不足 48 人者係有未答者之故)			
題號	題目	選項/人數	答案
1	分化(區分)增強是在建立良好行為進步情形。	是 46 / 非 2	非
2	DRA 是用來增加「期望行為」及減低「不受期望行為」的發生頻率。	是 46 / 非 2	是
3	您曾增強一位學生的不良行為嗎?	是 28 / 非 20	無關
4	DRO 是在問題行為沒有出現才給予增強物?	是 39 / 非 8	是
5	DRO 名稱所暗示的是你將增強其他行為?	是 37 / 非 10	是
6	初始時距(interval)是指問題行為不發生的時間長度?	是 38 / 非 8	非
7	DRO 實施一段時間後對問題行為增強物必須重置時距?	是 45 / 非 2	是
8	「瞬間 DRO」是在時距結束時沒有出現問題行為就給予增強物?	是 37 / 非 10	是
9	DRL 是當出現問題行為的比率降低到標準水準時，就給予增強物?	是 43 / 非 4	是
10	「全時段 DRL」是在「一課堂」內舉手超過三次就給予增強物?	是 41 / 非 6	非
11	時距 DRL 是將時段((session)分成幾個時距(interval)，只要在每一個時距發生反應次數未超過一定次數就給予增強物?	是 33 / 非 15	是
12	特定反應 DRL 將是最合適用來減少暴飲暴食?	是 44 / 非 4	是

從表 3 的統計，可發現幾個現象：  
(一)無論題目「答案為是或非」，答「是」

的人數都「多出」答「非」的人數甚多，顯示參與者當對該問題不甚

了解時皆有答「是」的傾向。

(二)在正確答案為「非」時，答「是」的人數反而更多，例如：分化(區分)增強是在建立良好行為進步情形。答「是」有 46 人，答「非」僅 2 人，「全時段 DRL」是在「一課堂」內舉手超過三次就給予增強物。答「是」有 41 人，答「非」也只有 6 人。

(三)另外，答案為「是」時，反而答「非」者人數亦有比例偏高的題目，例如：時距 DRL 是將時段((session)分成幾個時距(interval)，只要在每一個時距發生反應次數未超過一定次數就給予增強物，答「是」雖有 33 人，但是答「非」者亦多達 15 人；DRO 名稱所暗示的是你將增強其他行為、「瞬間 DRO」是在時距結束時沒有出現問題行為就給予增強物?答「是」者雖有 37 人，但是答「非」者亦有 10 人之多。

本研究只是初步性的探討三種教育工作者對分化(區分)增強(Differential reinforcement)的了解情形，因此命題選項以「是非題」形式呈現，在研究方法尚非嚴謹，很難百分之百測出他們對「分化(區分)增強」真正的理解程度。但從偏向「是」的反映傾向，以及在早期師資訓練專業課程多未有此項課程設計來看，三類工作人員對分化(區分)增強的理解狀況，純屬猜測「可能性」極高。

## 伍、分化增強問答分析~代結論

最後，為了想進一步深入了解國小老師(含有特殊教育教師背景者在內)對於「分化(區分)增強」的理解與應用情形，特別邀請某校教師，利用週三進修時間，共同提問「分化(區分)增強(Differential reinforcement)十二問」相關問題。另外單獨訪問二位特教教師在特教班應用分化情形，茲將提問與答覆內容擇要整理如下供參：

**提問 1：為什麼分化(區分)增強好像在行為改變上很少聽到這個方法？**

**答覆：**其實這個行為策略發展甚早，只是在行為改變策略中常常被正增強或負增強或懲罰等常用的行為改變原理所掩蓋。因為起先使用者會因為分化(區分)增強有「增強」一詞，所以會誤認分化(區分)增強和正負增強一樣是來增強建立新行為之用，以至於在普通班或特教班不知道如何應用分化(區分)增強來處理問題行為，導致懲罰原理過度濫用。

**問題 2：分化(區分)增強最常用在那些問題行為的處理？**

**答覆：**這要麻煩大家看一下問題 2：「DRA 是用來增加<期望行為>及減低<不受期望行為>的發生頻率」及問題 4「DRO 是在問題行為沒有出現才給予增強物？」與問題 9「DRL 是當出現問題行為的比率降低到標準水準時，

就給予增強物?」。只要是降低或消滅問題行為發生的次數就是分化(區分)增強應用的時機。

**問題 3：問卷第三題「您曾增強一位學生的不良行為嗎?」，我們不太懂這個意思?我們應該不會對出現不良行為的學生給他增強物吧!?**

**答覆：**嗯!問得好!回答這個問題要從兩方面來說：**1.**其實老師是在不知不覺中會增強學生的不良行為，這種增強並非老師故意或有意安排的增強，而是老師的一舉一動或語言或表情，會增強學生不良行為。例如：學生表現一種怪異行為是要引起老師的注意，當老師對怪異行為特別關注時更引起學生出現該行為的次數而擾亂其他同學的學習專注程度，「老師特別關注」就是在增強學生不良行為；**2.**另一種「增強一位學生的不良行為」，則是有意義的、有企圖的增強，例如：在教室裡老師常會說：「如果午睡的時候少講三次話，我會給您一張貼紙」，表面上好像是表現好行為而獲獎，其實本質上獎勵的還是「午睡時講話的壞行為」。而後者是屬於問卷中的「DRL 是當出現問題行為的比率降低到標準水準時，就給予增強物」的原理。

**問題 4：分化(區分)增強可以用來處理**

**活動過多的小孩嗎?**

**答覆：**哈!我的博士論文其實是探討 ADHD(也就是活動過多注意力缺陷症)的注意力問題。活動過多(over-activity)最常見的是未經允許「離座行為」，這個時候為了讓他(她)減少離座行為，採用的方法是：如果該生只要能安靜坐在座位上~也許是一分鐘也許是五分鐘，就給他(她)增強物。這也是用來增加「期望行為」及減低「不受期望行為」發生頻率 **DRA** 的應用，只不過「離座」和「靜坐在座位上」彼此是相剋的行為，所以這裡的 **DRA**，適用到它的次級類型：**DRI**。

**問題 5：什麼是「時距」啊?**

**答覆：**「時距」是時間的再切割，也就是「將較長的時間(常常用「時段」或「節次」來表示，英文則以"session"稱呼)，再細分幾個相等時間做為改變的增強標準」(筆者利用桌面細分予以解說)。如果用一個長時間作為表現不良行為的改進標準，然後再給學生獎勵，學生可能做不到，所以分化增強為了讓學生有受到肯定與獎勵的機會，於是會把較長的時間(假設為 10 分鐘)再加以細分，也許一分鐘也許是三分鐘，當作獎勵標準的達成時間的標準，這是分成

的幾個小段時間就變成「時距(interval)」。此後，只要在每一個時距發生反應次數未超過一定次數就給予增強物。「時距(interval)」在DRL、DRO、DRA都會使用到。至於一分鐘還是三分鐘還是五分鐘，則依學生表現情形而由老師調整獎勵時間的標準，此時稱為「重置時距」，至於怎麼做？何時做？只能說「運用之妙存乎一心」吧！

## 參考文獻

- 王淑貞(1991)。應用增強相剋行為方案改善國小啟智班學生自我刺激行為成效之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- 許天威(2001)。行為改變之理論與應用。高雄：復文圖書。
- 陳政見(2011)。行為改變技術(一版二刷)。臺北市：華都。
- 張世慧(2013)。行為改變技術(6版)。臺北市：五南。
- 鳳華、鍾儀潔、蔡馨惠、羅雅瑜、王慧婷、洪雅惠、吳雅萍、吳佩芳、羅雅芬(2015)。應用行為分析導論。臺北市：心理。
- 蔡宛樺(2008)。大專生參與研究計畫：區別增強其他行為對 X 染色體易脆症學生問題行為介入成效之研究。臺北市：科技部。
- Alberto, P., & Troutman, A. (1999).

*Applied behavior for teacher: influencing student performance(6th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Carr E. G., & Durand V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 111–126.
- Carr, E.G., McConnachie, G., Levin, L., & Kemp, D.C. (1993). Communication - Based Treatment of Severe Behavior Problems. *Behavior Analysis and Treatment, edited by R. Van Houten & S. Axelrod*. Plenum Press, New York.
- Deitz, S.M. (1977). An analysis of programming DRL schedules in educational settings. *Behaviour Research and Therapy, 15*(1), 103-111.
- Miltenberger, R.G. (2016). *Behavior Modification: Principles and Procedures(6th ed.)*. Cengage Learning Asia Pte Ltd: Singapore.
- Repp, A.C., Barton, L.E., & Brulle, A.R. (1983). A comparison of two procedures for programming the differential reinforcement of other behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*(4), 435–445.
- Reynolds, G.S. (1961). Behavioral contrast. *Journal of the Experimental*

*Analysis of Behavior*,4(1),57-71.

# 評估報告：連接身心障礙學生鑑定安置與 個別化教育計畫擬定的橋樑

陳明聰

國立嘉義大學  
特殊教育學系教授

## 摘要

鑑定是身心障礙學生接受特殊教育服務重要的過程，但鑑定不只是特殊教育資格的判定，也同時要提供之後擬定個別化教育計畫之用。本文從特殊教育法對於鑑定之相關規定的轉變，探討實務工作上如何在評估報告中，彙整相關評估資料。並提供鑑定工作的相關建議。

**關鍵詞：**身心障礙學生、鑑定、評估報告

## Abstract

Identification is one of the essential procedures for providing special education services. However, not only for identifying eligibility, identification should provide essential information for developing students' individualized education program(IEP). This paper explained the change of requirements for identification in Special Education Law and related regulations in the past three decades at first. Then explored the important issues that should be considered in the assessment report. This paper also provided some suggestions for linking identification and IEP development.

**Keywords:** students with disabilities, identification, assessment report

## 壹、前言

個別化教育計畫是身心障礙學生接受特殊教育與相關服務的重要文件。在擬定個別化教育計畫過程中，學生的「能力現況、家庭狀況及需求評估」是

關鍵的資訊，也是擬定個別化教育計畫的開始。根據 Bateman 和 Linden(2006) 的觀點，學生在接受鑑定取得資格後就要為其擬定個別化教育計畫，再依個別化教育計畫中所規範的服務內容來決定適合的安置。而在接受鑑定過程所進

行的評量，其目的不只在鑑定學生是否符合障礙類別的資格，也在界定學生的教育需求，以做為擬定個別化教育計畫之用。

不過，在台灣，特殊教育服務實施流程是在學生被鑑定確定資格，安置到特定場所後，再由安置學校負責擬定學生的個別化教育計畫，並據以提供相關的特殊教育以及相關服務。也就是，前端的鑑定安置是由各主管機關的特殊教育學生鑑定安置及就學輔導會（以下簡稱鑑輔會），而個別化教育計畫的擬定和實施則由被安置學校以團隊合作方式來進行。

在參與縣市政府鑑輔會運作實務的過程中，筆者發現鑑輔會安置決定後，如果該位學生是其心理教育評估人員（心評人員）任教學校的學生，且由該心評人員負責該生的個案管理或任課老師，關於學生個別化教育計畫中的「能力現況、家庭狀況及需求評估」項目之擬定，比較沒問題；但如果不是，例如是他校的學生、或是轉銜上來的學生，被安置學校的個案管理老師和特教老師，得重新評估學生的「能力現況、家庭狀況及需求評估」，如此，不但將不利於學校達成學生入學後一個月內訂定個別化教育計畫之規定，且可能有重複評估的情況。

事實上，在 2013 年教育部頒佈新的「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」時即考量此問題，納入相關規定，以期被安置的學校能獲得必要的資訊，以安

排學生所需的特殊教育和相關服務，並納入學生的個別化教育計畫。

本文將先說明相關法規的規範，並提出在實務上的相關做法之建議，以期身心障礙學生的鑑定工作可以與其所需之服務有更緊密的聯結。

## 貳、2013 年前的鑑定規定

特殊教育法在 1984 年公佈時，所稱的身心障礙，就是當時所定的 11 項障礙類別，並未定義何謂身心障礙；到了 1997 年修訂時，修改為「係指因生理或心理之顯著障礙，致需特殊教育和相關特殊教育服務措施之協助者」，已指出，學生除有顯著障礙外，還要有特殊教育和相關服務措施。2009 年修訂時，則進一步指出，「所謂的身心障礙，指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者。」因此，特殊教育上的身心障礙學生，必須符合具有「障礙」和「學習特殊需求」之條件，且需特殊教育及相關服務措施協助的。在鑑定時則必須確定學生是否符合某一類障礙的鑑定標準以及特定的學習需求。

根據 1997 年特殊教育法所訂之「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準（教育部，2007），全文共 20 條，除了規範各身心障礙和資賦優異類別之鑑定標準外，關於身心障礙學生鑑定的規定，只有在第二條說明要採多元鑑定原則，「身心障礙學生之鑑定，應採多元

鑑定之原則，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。」

對鑑輔會任務，根據特殊教育法施行細則規定（教育部，2003）除了規範執行鑑定、安置及輔導工作外，也要求鑑輔會應就安置決議，在身心障礙學生入學前，對安置機構以書面提出下列建議：1.安置場所環境及設備之改良、2.復健服務之提供、3.教育輔助器材之準備、4.生活協助之計畫。也就是，鑑輔會除了通知安置機構身心障礙學生之類別以及安置類型外，還要提供學生所需之支持服務的建議。

整體觀之，法規上並未規範轉介學生接受身心障礙類別鑑定時，評估報告的內容應包括的項目，但鑑輔會應提供安置機構相關的建議，以為安置機構提供支持服務之依據。

### 參、2013 年的鑑定規定

2009 年特殊教育法的第 16 條即規定「各級主管機關為實施特殊教育，應依鑑定基準辦理身心障礙學生及資賦優異學生之鑑定。前項學生之鑑定基準、程序、期程、教育需求評估、重新評估程序及其他應遵行事項之辦法，由中央主管機關定之。」即說明鑑定還要包括教育需求評估。

教育部在 2013 年頒佈「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」（以下簡稱鑑定法辦法），全文共 24 條。除規範各

類身心障礙學生及資賦優異學生的鑑定標準外，也對鑑定方式、鑑定程序與期程、教育需求評估、重新評估程序等，有更嚴謹的規範（張正芬，2014）。其中對身心障礙學生鑑定仍採多元鑑定原則。

在鑑定程序上則規範「身心障礙學生及資賦優異學生之鑑定，應依轉介、申請或推薦，蒐集相關資料，實施初步類別研判、教育需求評估及綜合研判後，完成包括教育安置建議及所需相關服務之評估報告。」（第 21 條）也就是，身心障礙學生在校內轉介並申請鑑定後，鑑輔會應採多元鑑定原則，包括情境多元、人員多元、評量方式多元（張正芬，2014），蒐集相關資料以供研判初步類別、評估教育需求，再綜合研判學生是否符合某類障礙的資格。最後則需完成該生的評估報告，而評估報告中則要包括教育安置建議及所需相關服務。

鑑定辦法並規定「各類身心障礙學生之教育需求評估，應包括健康狀況、感官功能、知覺動作、生活自理、認知、溝通、情緒、社會行為、學科（領域）學習等。」不過，並非每一項都得詳細評估，而是「應依學生之需求選擇必要之評估項目，並於評估報告中註明優弱勢能力，所需之教育安置、評量、環境調整及轉銜輔導等建議（第 22 條）。」

此外，如果遇障礙情形改變、優弱勢能力改變、適應不良或其他特殊需求時，得由教師、家長或學生本人向學校



或主管機關提出重新評估之申請；主管機關並得視需要主動辦理重新評估。除依一般鑑定程序外，重新評估，應註明重新評估之原因；身心障礙學生應檢附個別化教育（支持）計畫。

## 肆、實務實踐的建議

身心障礙學生鑑定工作是提供適切特殊教育服務的前置作業，隨著對鑑定連結服務之觀點的轉變，鑑定不只於身份資格的確定，且要能提供擬定學生個別化教育計畫之重要資訊，並做為提供特殊教育服務及相關服務之用。

雖然，特殊教育系統對身心障礙學生鑑定的工作行之有年，各主管機關也訂有相關鑑定流程，但對 2013 年鑑定辦法的新規定，仍有許多待落實的地方，根據前述鑑定辦法的規範，筆者提供以下的建議：

### 一、利用資料蒐集取代心評工作

過去對身心障礙學生的鑑定工作多以「心評」一詞來代表，在實務上也經常出現「如果學生已有身心障礙證明或醫師診斷，還需要心評嗎？」的問題；也有縣市對有身心障礙證明學生就跳過鑑定直接給予身心障礙學生安置的做法。

若依鑑定辦法規定，鑑定的程序是先蒐集相關資料，再實施初步類別研判、教育需求評估及綜合研判。而資料的蒐集應該是多元的，也就是可以是透過標準化評量、直接觀察、晤談、醫學檢查或參考參考身心障礙手冊（證明）記載

蒐集個案資料，重點在於有充分的資訊，進行初步類別研判以及教育需求評估，最後綜合研判之。所以不宜用心評工作來代表整個多元鑑定的過程，而是要依學生的特性蒐集充分的資料，以供綜合研判。

### 二、納入教育需求評估工作

過去鑑定工作多重視學生資格的判定，所以評估的項目多以研判該障礙類別的標準所需之資料為主，例如：智能障礙學生，就做智力測驗和適應行為量表，以判斷是否符合智能障礙的標準。但根據鑑定辦法，除了類別研判還要包括教育需求評估，並依據評估結果列出優弱勢能力，所需之教育安置、評量、環境調整及轉銜輔導等建議。

上述的教育需求評估、優弱勢能力、所需之評量、環境調整以及轉銜輔導等建議，正是擬定個別化教育計畫中，「學生的能力現況、家庭狀況及需求評估」項目的重要資訊。在鑑定階段，若有這些資訊，安置學校可以善加運用，有利於擬定學生的個別化教育計畫。因此，需求評估應列為鑑定過程的工作項目。

### 三、評估報告宜包括完整項目

鑑定辦法中只規定評估報告應包括教育安置建議及所需相關服務，其中的相關服務特別指出評量、環境調整及轉銜輔導等建議，並註明優弱勢能力。並未明定評估報告中還應包括那些項目。這是各主管機關的權責，就像個別化教育計畫一樣，特殊教育法施行細則

只規定個別化計畫應包括的項目，至於其他的項目（如：基本資料）和計畫格式，則屬於主管機關的權責。

評估報告是學生接受鑑定的報告，報告的格式可以自訂，至於報告內容除基本資料外，宜包括鑑定所需之資料以及需求評估、教育安置和相關服務的建議。在呈現上不宜將蒐集之原始資料直接附上，只需提供整理後的資料即可。

四、評估報告應提供給安置學校和家長

身心障礙學生申請鑑定後的評估報告，在安置決定後，應併同安置公文送給安置學校，讓安置學校可以了解學生的需求以及相關服務，做為擬定個別化教育計畫的基礎。尤其是對接受巡迴輔導服務的學生而言，該校要保留學生的資料，好銜接給巡迴輔導老師。

至於家長，也應該瞭解子女的鑑定評估結果。在通知學生鑑定結果時不宜只告之是否通過鑑定和障礙類型，也要讓家長知道孩子的教育需求以及所需的相關服務。

五、專業評估人員的培訓

鑑定過程需要許多專業人員的參與，但最後可能都需要特殊教育教師彙整相關資料並加以分析，撰寫評估報告。學習障礙類和智能障礙類的鑑定更是多由接受心評訓練之特殊教育教師施測相關標準化測驗，並加以分析解釋。

目前各縣市雖多訂有心評人員的評訓制度，唯心評人員並非只是做做標準化測驗和寫寫測驗結果分析而已，還需要診斷學生的困難和學習需求，並撰

寫完整的評估報告。因此，不但需要更專業的心評人員，也需要專責的或減少課務的專業心評人員，如此才能在鑑定階段即發揮評估診斷的功能，連結學校擬定個別化教育計畫。

## 參考文獻

身心障礙及資賦優異學生鑑定標準，教育部（2010）。

身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法，教育部（2013）。

特殊教育法，教育部（1997）。

特殊教育法，教育部（2009）。

特殊教育法施行細則，教育部（2003）。

張正芬（2014）。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法總說明。引自

<http://iweb.ntnu.edu.tw/spe/identify2014/file/01.pdf>

Bateman, B.D. & Linden, M. A. (2006). *Better IEPs: How to develop legally correct and educationally useful programs* (4<sup>th</sup> ed.). Verona, WI: Attainment.

# 禪治療在情意課程設計的啟思

張美華

國立嘉義大學  
特殊教育學系助理教授

簡瑞良

國立嘉義大學  
特殊教育學系副教授

## 摘要

本文旨在從禪治療的觀點提供一些在情意課程設計時的啟思。首先，介紹禪治療意義及其在情意課程設計的重要意涵；其次，介紹禪治療取向的情意課程活動；再其次，探討禪治療取向的課程設計原則；最後，說明禪治療取向情意課程在實施時應注意的事項。

**關鍵詞：**禪治療、情意課程

## Abstract

The purpose of this article is to provide some reflection based on Zen therapy. First, the authors discuss some important meanings of Zen therapy and their significance on affective curriculum design. Second, the authors introduce affective activities which are designed by using Zen therapy approaches. Third, the authors offer some basic principles for designing affective curriculum (with Zen therapy approaches). Finally, the authors provide some important guidelines on the things worth noticing when one puts Zen therapy and affective curriculum into practice.

**Keywords:** Zen therapy, affective curriculum

## 壹、前言

禪心是一種無罣礙、輕鬆自在的心境。這種心境的培養和維持，對於目前充滿壓力緊張的現代生活，無疑是相當重要的。禪治療(zen therapy)有助於現代人壓力或焦慮困境的緩解，研究上亦顯示有其正向的功效

(Grosswald, Stixrud, Travis, & Bateh, 2008; Murphy, 2006; Newberg & Waldman, 2009/2010; Pruet, Nishimura, & Priest, 2007; Weil, 1995/2009)。李元松(1994a)指出禪定所引發的堅韌意志力和安詳寧靜的心境，對於無可避免的生理性的苦或社會帶來的苦痛，都可以有效地克服和

減輕，同時對於增強自我反省能力及事物分析判斷能力都具有極大功效。鄭石岩（1991）認為目前學校的教學很少教導孩子生活的智慧及實現幸福快樂人生的活力，禪家很重視生活智慧的陶冶和啟發，禪學的思想應能對教育及教學有貢獻。這也促使了筆者為文的動機，期待能將禪治療的一些觀念和策略的啟思運用於情意課程設計，提供給有興趣此領域的教育工作者一個參考的方向。

## 貳、禪治療的意義及在情意課程設計的重要意涵

### 一、禪治療的意義

簡瑞良和張美華（2003）曾對禪治療下一個簡單的定義：

禪治療是指心理治療、諮商輔導專家或教師運用禪學的觀念和技巧(technique)在心理治療、諮商輔導或教學中，協助個體(individual)增進自我覺察(self-awareness)及自我控制(self-control)的能力；透過改變個體對己及對人、事、物的認知(cognition)的過程，進而減輕或消除使個體痛苦的各種情緒和行為。（頁 67）

### 二、禪治療在情意課程設計的重要意涵

根據上述意義及有關禪修和禪治療的相關文獻（Brazier, 1995; Carroll, 2005; Murphy, 2006），禪治療可資運用

於情意課程設計的重要意涵，大約可分為(一)向內觀照，(二)以心為宗，(三)無見為和，(四)活在當下，以下簡要說明此四項重要意涵如何運用於情意課程設計。

#### (一)向內觀照

Fischer、Rinpoche 和 Boorstein (2012/2013)曾言佛法能幫助我們回歸自由清明的心，回歸純樸的內在，以此應付外在複雜的挑戰。由上述觀點，可見解決外在紛擾的問題，有時向內回歸到自己清明的心，應是一個可行的方向。

李元松（1994a）曾言人生痛苦的解脫，純粹是一個向內反省觀照的問題，要往自己心中去做深刻反省檢討，而不在學識或地位的問題，他並進一步說，要觀照「無明渴愛」苦痛的根源，如果缺乏「禪定」清醒寂靜的心志，是不可能達成的。鄭石岩（1991）認為從禪學的觀點來看，教育的本質無非在啟迪學生自我醒覺。人能自我醒覺，就能自愛、喜歡自己、肯定自己、看清事理、瞭解事物真相，進而實現自我潛能，在多變社會中保持禪定與智慧，去因應一切困難。依筆者見解，這份自我醒覺的能力，須養成向內觀照的習慣方能達到。向內觀照，簡單地說，即是自己觀察自己或觀照自我，它也可以說是自我覺察，去覺察自己的思想、念頭、想法、情緒、語言及身體動作等。透過這層自我覺察可以增進自我瞭解，也可以增

加自我控制的能力(Mathes & Bender, 1997; Swaggart, 1998)。因此，可將「向內觀照」此意涵觀念運用在情意課程設計之中。

## (二)以心為宗

鄭石岩(1991)引述宋朝無門和尚「佛語心為宗，無門為法門」的觀點，強調佛的一切教誡以心性的啟發和覺悟為主要，在教導上沒有固定的方法或標準化的法則可以遵循。李元松(1993)認為禪的目標在於使人徹底安心，而下手處也應從安心入門。李元松(1994b)曾直言佛法本來只是新的修煉問題而已，無非是不斷地修正自己的言語行為、身體行為和起心動念的行為，這件事不神秘、不虛玄、不抽象。

陳義孝(2003)指出禪宗又稱為佛心宗，簡稱心宗。蔡日新(2000)亦言如果禪宗不揚棄瑣屑的教條束縛，從而走上直指人心的簡捷之路，便無法顯現它作為心宗的特性。由上述學者觀點，可見禪宗佛學非常重視心地的修持。

以心為宗，簡要地說，即是注重心靈淨化或強調心念心緒的調節控制。因此，透過心念的覺察控制，可以達到心靈淨化或情緒穩定，這種「以心為宗」的意涵對於情意課程設計很有意義。

## (三)無見為和

李元松(1994c)強調其所創立的現代禪以無事為興，無修為證，無見

為和為三綱領。其中無見為和，應是強調禪修應放下我見，讓心處於一種一念不起之境，不要隨意去指涉事物，也不要任意去評價批評人事物，簡而言之，不要隨意起知見。任意起知見即是無明，常導致人與人之間的衝突。如果每人都能放下我見，從對方立場看事情，將心比心地體會別人感受，人與人之間的關係會變得更和諧。

「無見為和」的意涵用在情意課程設計，可以幫助學生學習放下我執我見或評價，增進學生將心比心的同理心能力。禪學強調無見為和此觀念，不僅是助人修行悟道，同時也是一個對人際間很有助益的觀念。

## (四)活在當下

Fischer、Rinpoche 和 Boorstein (2012/2013)強調一種生活的基本練習：停下一切、觀照當下。此種禪呼吸的基本練習，強調對心靈很有益處，就是在感受到痛苦時安住在當下的呼吸與身體上面，以及面對伴隨苦痛而起的一切現象，而非抗拒苦痛，如此可以開啓一條新的道路。李元松(1994a)認為禪定的鍛煉並不難和神秘，無非是「念念分明」四個字，動時注意觀察自己當下身體動作的「舉落」，靜時觀察當下丹田呼吸的「起伏」。同時，他也強調要脫苦、度苦，即是要養成禪定的性格，毋前瞻、毋後顧地活在眼前一瞬。

由上述觀點，可見「活在當下」是有助於禪定力的提升及苦痛的解脫，這觀點也非常合適運用於情意課程設計，讓學生透過活在當下的訓練課程，培養一種穩定的情緒和性格。

### 參、禪治療取向的情意課程活動

依據上述禪治療在情意課程設計的重要意涵，筆者介紹以下四個禪治療取向的情意課程活動：一、正念覺照，二、不起念頭，三、無我空觀，四、本地風光。

#### 一、正念覺照

Mindfulness 即是覺照或內觀，也常被翻譯為正念。根據腦神經科學的研究，內觀修行 (mindfulness-based, meditation)，包括有意識地注意自己時時刻刻的情緒，可以降低杏仁體的活動。而杏仁體正是大腦邊緣系統中產生焦慮與恐懼的主要器官 (Newberg & Waldman, 2009/2010)。

「正念覺照」的情意課程活動，最主要的關鍵在於訓練學生養成向內觀照自己此時此刻的呼吸、動作、想法、念頭及情緒等習慣。李元松 (1994a) 推薦「身念住」的修定方法，強調「身念住」的內容是「動時了了分明」，覺察身體每一個動作；靜時了了分明，知道丹田的脹縮或出息入息（呼吸）即可，並認為這是一種無須另外花費一分一秒的深定法門，定力會在快樂的生活和工作中一起增長。「身念住」法門即是正念覺照，只不過筆者再

補充不只覺照你的動作、呼吸，也包含要覺照你的想法、念頭、情緒、價值觀、動機等等。

透過正念覺照的練習，有助於自我監控 (self-monitoring) 和自我控制 (self-control) 能力的提升及情緒行為的穩定。筆者建議在此情意課程可以先從覺照自己的呼吸開始練習，再進一步覺照自己的身體動作，待熟練後再練習覺照自己的想法、情緒或動機等。

#### 二、不起念頭

李元松 (1994d) 曾言人生苦的根源是無明，而無端起知見即是無明。換句話說，我們隨意起念頭，起一些分別、批判、見解、看法等即是無明，因為這些念頭、想法都會形成我們的心裡負擔或人際關係的緊張和衝突。反之，如果我們能訓練自己，不隨意起念頭，我們因念頭而起的煩惱即會消退不少。

「不起念頭」的情意課程活動，最主要的關鍵在訓練學生養成不要升起念頭的習慣。這看似容易的理念，訓練時並不容易達到目標，因為這違背了我們行之有年的思考習慣。但是可從覺察念頭及停想 (stop-thinking) 策略的練習開始，多熟練一分即有多一分進步。

#### 三、無我空觀

李元松 (1994a) 認為要減少或解除煩惱，首先要先反省、觀察自己為什麼會有煩惱？人的痛苦從何而來？

經過細細思考、深深觀察、好好反省會發現原來一切的煩惱皆來自於「我存在」的錯覺，以及爲了「保護我，保護我的」的動機而產生。這個觀點也是佛學禪學的基本思想之一。

李元松（1994c）認爲空義的觀察確實有遠離憂怖，摧破煩惱罣礙的功效。他更進一步指出要助人生起道心，減少煩惱，最直接有效的方法是指導他去看透身體，生命其實是十分危脆的，世間一切的事情都如夢幻泡影一樣的虛幻無常（李元松，1993）。這也是「無我空觀」情意課程活動最重要的關鍵觀念，從學生透過活動去體會自己煩惱的根源，因爲「我執」，即是執著於有我，或我的見解、看法，或我想擁有、保有我的一切事物等。進而讓學生體會「我」、「生命」有時是十分危脆的，因此要學會如何去珍惜當下，並且放下自我的執著。

#### 四、本地風光

李元松（1993）指出本地風光是禪門最精深的心地法門。它有內外二種意義：一是指「萬物本來面目」，即未添加人爲的標幟、符號、指涉、解釋……等，任萬物自己來說它是什麼；另一個是指「心境的本來面目」，即未添加慣性的喜惡、取捨、掙扎、造作……等，讓心靈回復最單純的狀態。李元松（1994c）指明「本地風光定」又稱「只管打坐」「般若三昧」或「大手印定」。他認爲若能走到哪裡都是正念分明住於莫指涉，則「本地風光

定」自然會越來越強。更進一步強調，他半生全力以赴的是把每一個起心動念融入本地風光裡，也就是吃飯不生吃飯想，走路不生走路想……，一切時地只是如此生活著。

根據上述觀點，「本地風光」情意課程之活動設計，最主要關鍵在訓練學生讓心靈保持在不隨意指涉的狀態。換句話說，訓練學生看到外在事物或環境，莫起念頭指涉它們是什麼，對自己內在的心靈狀態保持在不要隨意去起念頭，去分別、喜惡、批判、解釋等，讓自己的心靈處於一種最放鬆、最清明及最單純的狀態。

#### 肆、禪治療取向情意課程設計原則

禪治療取向的情意課程設計原則，筆者覺得至少有三項原則：一、自覺原則，二、專注原則，三、放鬆原則，這三項原則築基於禪治療的理念和特色。以下分別簡要說明此三項原則：

##### 一、自覺原則

禪非常重視自覺，李元松（1994b）認爲禪定的修習要領，首重在清醒一心的神志。平時應將清醒一心的神志，貫行到行住坐臥一切行事作務之中。這點強調清醒一心的神志貫穿於日常生活作務的觀點即是強調對日常生活的一切行爲、心念、作務都必須養成一種自我觀察、自我覺察的習慣。因此，禪治療取向的情意課程設

計的原則，自覺應是一個重要的原則。

讓學生在情意課程的訓練中，體會靠不斷地練習自我覺察自己的身、口、意、行為，進而達到自我控制和自我改變的目標。在禪治療取向的情意課程不強調外控的環境設計，主張讓學生自我覺察和自我負責，這觀點與自我管理(self-management)策略相契。

## 二、專注原則

禪治療非常強調專注當下，換句話說專注去做當下所從事的事務或專注於此時此刻的呼吸、動作、情緒、心念等。Siegel (2007/2011)舉出科學證實，獲得覺照覺察 (mindful awareness)，專注當下的經驗，能強化我們的生理機能、心理功能以及人際關係，充分存在覺察中，將為我們的生命開始提供身心健康的新可能性。由上述的觀點，可以瞭解在情意課程中訓練學習專注及覺察當下的經驗，有助於其情意能力和心理功能的提升。

## 三、放鬆原則

李元松 (1994c) 認為人要解脫，必須相應「鬆」的心情，正確地說，解脫即是一種「大鬆」。基於此觀念，筆者認為禪治療取向的情意課程設計應以「輕鬆」或「放鬆」為原則，學生在放鬆的氛圍去修學情意課程和技巧，成效可能會比在緊張挫折壓力的氣氛情境要好很多。

李元松 (1994c) 也說禪是輕鬆隨緣的心，不要太緊張、太用力。他更進一步說生活所遭遇的一切，他都滿足，凡事隨緣，不要太作意、太造作，學解脫就是要學隨緣。基於放鬆原則，情意課程設計首先要讓學生覺得自己在這學習環境是很可以放鬆的，無須緊張。他在此學習環境，可以獲得支持、接納和肯定的力量。這也是老師要去營建的正向學習氛圍的學習情境，這種正向學習情境，不只有助於學生在學業方面的學習，亦有助於學生情意能力的提升和學習。

## 伍、禪治療取向情意課程實施時應注意事項

禪治療取向的情意課程在實施時應注意下列三事項，一、強調生活實踐，二、重視自覺覺他，三、專注當下經驗。以下分別簡要說明此三項注意事項：

### 一、強調生活實踐

禪是一種生命實踐的智慧，禪學的思想不尚空談，而強調在生活中實際修證的體會。因此，情意課程的實施要考慮如何將禪治療的觀念策略在生活中實踐，如此方能提升情意課程的學習成效。更進一步說，教師應指導學生如何在生活中去應用禪治療取向的情意策略和技巧；另一方面教師也應在日常的學習活動或班級活動，師生互動中提供機會讓學生練習。

### 二、重視自覺覺他



李元松（1994d）認為自覺才能覺他，自度才能度人。這也是禪治療取向情意課程實施上的一個難度。那即是教師或訓練者必須對禪治療的情意策略在日常生活中有實際執行運用的堅實經驗和體會，方能有效地指導學生如何在生活中使用這些策略。換句話說，教師或訓練者需有禪治療策略實踐實修的功夫，唯有如此，才能使訓練的成效提升。

### 三、專注當下經驗

李元松（1994b）強調一定要很清醒地活在眼前，不管什麼時候都要經常地活在眼前，活在沒有明天的世界。這段話也即是說明禪的修行非常重視專注當下的經驗。在禪治療取向的情意課程實施中，教師或訓練者應訓練學生專注當下，包含當下的身體動作、行爲、想法、念頭、情緒、呼吸、走路、說話等。盡可能把注意放在此時此刻，而不要去憂慮或思慮過去或未來。另一方面，教師或訓練者也要專注於自己當下的經驗，專注於當下與學生互動的種種身心狀態，例如對學生說話的口氣及內容，覺察自己的身體動作等。唯有透過教師親身示範及實踐專注與當下的經驗，才能有效地指導學生如何專注於當下。

### 陸、結語

禪治療取向的情意課程設計，目前並不普遍，其困難之處在於教師或訓練者要有一定程度的禪學涵養和禪修的

經驗，這並不是任意一個老師想作就可以作。但是，禪治療的觀念和策略的確在情意能力的培養或情緒問題的緩解有一定的成效已獲得研究上的支持。本文作者本於一種推廣情意教育和課程的初心，不揣淺陋簡要介紹禪治療取向的情意課程設計的一些重要觀念，期許能適時幫助職場上的老師及學習環境中的學生，能增進情意能力，讓校園更充滿溫暖正向的人性關懷力量。

### 參考文獻

- 李元松（1993）。我有明珠一顆—怎樣自己到達解脫。臺北：現代禪。
- 李元松（1994a）。從自我實現到禪定解脫—與現代人論現代禪。臺北：現代禪。
- 李元松（1994b）。現代人如何學禪：超越心靈的矛盾與不安。臺北：現代禪。
- 李元松（1994c）。禪的修行與禪的生活。臺北：現代禪。
- 李元松（1994d）。入禪之門—從如何學禪到如何做一個禪師。臺北：現代禪。
- 陳義孝（2003）。佛學常見詞彙。臺中：瑞成。
- 蔡日新（2000）。中國禪宗的形成。臺北：雲龍。
- 鄭石岩（1991）。覺•教導的智慧：應用禪式教學。臺北：遠流。
- 簡瑞良、張美華（2003）。禪治療在情緒障礙學生自我控制訓練的應

- 用。屏師特殊教育，6，65-73。
- Brazier, D. (1995). *Zen therapy: Transcending the sorrows of the human mind*. NY: John Wiley & Sons.
- Carroll, M. (2005). Divine therapy: Teaching reflective and meditative practices. *Teaching Theology and Religion*, 8(4), 232-238.
- Fischer, N., Rinpoche, T., & Boorstein, S. (2013)。禪呼吸：當下除煩惱、得自在的覺佛之道（吳茵茵譯）。臺北：遠見天下文化。（原著出版於2012）。
- Grosswald, S. J., Stixrud, W. R., Travis, F., & Bateh, M. A. (2008, December). Use of the transcendental meditation technique to reduce symptoms of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) by reducing stress and anxiety: An exploratory study. *Current Issues in Education* [On-line], 10(2), Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume10/number2/>
- 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(2), 121-128.
- Murphy, M. C. (2006). Taming the anxious mind: An 8-week mindfulness meditation group at a university counseling center. *Journal of College Student Psychotherapy*, 21(2), 5-13.
- 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）。
- Pruett, J. M., Nishimura, N. J., & Priest, R. (2007). The role of meditation in addiction recovery. *Counseling and Values*, 52, 71-84.
- Siegel, D. J. (2011)。喜悅的腦：大腦神經學與冥想的整合運用（李淑珺譯）。臺北：心靈工坊文化。（原著出版於2007）。
- Swaggart, B. L. (1998). Implementing a cognitive behavior management program. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 235-238.
- Weil, A. (2009)。自癒力：痊癒之鑰在自己（陳玲瓏譯）。臺北：遠流。（原著出版於1995）。

# 嘉義縣國中小資優教育的實施現況與需求程度： 學校資優教育承辦人的觀點

陳偉仁

國立嘉義大學  
特殊教育學系助理教授

陳振明\*

國立高雄師範大學  
特殊教育學系副教授

\*為通訊作者

## 摘要

資優教育發展的初期，「行政主導模式」具有政策轉化、資源整合、課程領導的積極功能。本研究從學校資優教育承辦人的觀點，調查嘉義縣資優教育之實施現況與需求程度，探究其運作上面臨的挑戰，並提出可能的因應方向。

**關鍵詞：**資優教育承辦人、區分性課程與教學支持系統

## Abstract

The administration model with policy application, resource integration, and curriculum leadership is appropriate in the early stage of developing gifted education. A survey study was conducted for exploring coordinators' perspectives on current implementation and needs of gifted education in elementary and junior high schools in Chiayi County. Challenges were identified and suggestions are made based on the results of this study.

**Keywords:** coordinators of gifted education, support system for differentiated instruction and curriculum

## 壹、前言

嘉義縣自數年前開始設立資優班，資優教育的運作始見雛型，而後因應多元才能發展的觀點，以及法規對服

務型態的規範，目前在國中小階段，以資優資源班、資優教育方案、資優巡迴輔導的方式，服務縣內通過資優鑑定標準的一般智能、學術性向和藝術才能優異的資優生。

依據陳偉仁、黃楷茹、陳美芳、陳長益（2013）對我國資優資源班運作模式之探究，對於資優教育發展的初期以「行政主導模式」為佳，行政人員負責資優教育政策的布達，考量學校生態轉化為校本執行方針，行政人員亦可能擔任課程領導的角色，以督導和回饋的方式領導校內資優教育課程發展，並整合與調度資源與支援，使課程方案得以運作。本研究便採調查的方式，從縣內學校資優教育承辦人（以下簡稱「承辦人」）的觀點，理解嘉義縣資優教育實施的現況，考量嘉義縣教育生態環境，從現況脈絡

中探究嘉義縣資優教育運作面臨的挑戰，並提出因應的方向。

## 貳、調查方法

本研究編製「嘉義縣資賦優異行政支援問卷」，目的在於瞭解參與嘉義縣承辦人員，對資優教育實施區分性課程與教學支持系統之實施現況與需求程度的看法，此問卷參考許添明、甄曉蘭（2013）「學校學習支援系統的建置」進行改編，而後再邀請兩位資優教授、兩位資優教育行政人員、五位資優教師進行審查，依據回饋意見進行修改形成正式問卷，研究架構如下圖：

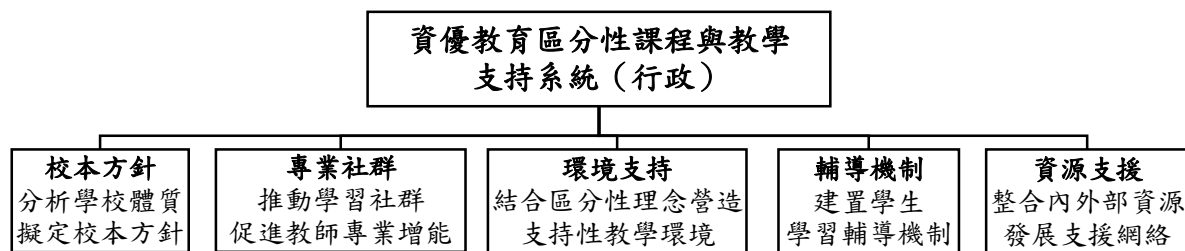


圖1「嘉義縣資賦優異教育行政支援問卷」架構

正式調查對象為嘉義縣國中小承辦人（含資優方案、資優資源班、資優巡迴輔導），問卷依本次調查之校數，於105學年度各發予1份至各校特教負責人，總計35份，回收問卷34份，回收率為97.14%。填答者以國小承辦人居多（58.8%），且以資

優方案教師為主（資源班11.8%，方案58.8%，巡迴29.7%），多為資優教育服務年資未滿一年的承辦人（29.4%），以及滿二年的教師（23.5%）。填答者以僅具普通教師資格者（35.3%），及僅具身障教師資格者為多數（32.4%）。

## 參、調查結果

### 一、教育階段

#### (一) 國小

國小階段承辦人對資優教育**實施現況**之程度平均為 3.225 (標準差為 0.659)，整體而言，承辦人對資優教育實施現況之程度介於「普通 (50%符合)」至「符合 (75%符合)」之間；**需求程度**之平均為 3.568 ( $SD=0.813$ )，程度介於「普通 (50%符合)」至「需要 (75%需要)」之間。

整體而言，國小承辦人認為，嘉義縣資優教育實施現況與需求程度之間達顯著差異 ( $M=-0.343$ ,  $t=-2.317$ ,  $p=0.033$ )。若細究五個向度中實施現況與需求程度間的差異，達顯著差異的向度為：「專業社群」( $M=-0.974$ ,  $t=-5.560$ ,  $p<0.001$ )，顯見國小承辦人認為，學校在「**推動專業學習群，促進教師專業增能**」(排序第五順位)實施現況低於平均水準，於此之需求程度是高的(排序第二順位)。「校本方針」( $M=-0.605$ ,  $t=-3.528$ ,  $p=0.002$ )此一向度的實施現況與需求程度間也達顯著差異，國小承辦人認為，學校在「**分析學校體質，擬定校本改革方針**」(排序第四順位)實施現況低於平均水準，但就目前資優教育發展狀況，於此之需求程度不高(排序第四順位)。此外，「輔導機制」( $M=0.171$ )是五個向度中，唯一實施現況與需求程度平均

數相減後為正數者，承辦人或許認為，以現階段的資優教育發展而言，輔導機制之實施現況已達「普通」程度，其實際上進一步發展的需求程度不高(排序第五順位)。

#### (二) 國中

國中階段承辦人對資優教育**實施現況**之程度平均為 3.320 (標準差為 0.718)，整體而言，承辦人對資優教育實施現況之程度介於「普通 (50%符合)」至「符合 (75%符合)」之間；**需求程度**之平均為 3.797 (標準差為 0.738)，程度介於「普通 (50%符合)」至「需要 (75%符合)」之間。

整體而言，國中承辦人認為，嘉義縣資優教育實施現況與需求程度之間達顯著差異 ( $M=-0.477$ ,  $t=-2.245$ ,  $p=0.043$ )。若細究五個向度中實施現況與需求程度間的差異，達顯著差異的向度為：專業社群 ( $M=-1.089$ ,  $t=-5.731$ ,  $p<0.001$ )，承辦人認為，學校在「**推動專業學習群，促進教師專業增能**」(排序第五順位)實施現況低於平均水準，但就目前資優教育發展狀況，於此之需求程度不高(排序第四順位)。「校本方針」( $M=-0.645$ ,  $t=-2.502$ ,  $p=0.026$ )此一向度之實施現況與需求程度之間亦達顯著差異，承辦人認為，學校在「**分析學校體質，擬定校本改革方針**」(排序第四順位)實施現況雖達平均數，但

於此之需求程度是高的（排序第二順位）。

## 二、服務型態

### （一）資優方案（國中小）

若以教育階段別來看，不論國小或國中資優方案承辦人，皆認為在「專業社群」向度的**實施現況**，最不符合建置區分性課程與教學支持系統的理念。**國小**資優方案承辦人之資優教育實施現況，最符合區分性課程與教學的向度為「資源支援」（ $M=3.583$ ， $SD=0.829$ ），符合程度較低的向度為「專業社群」（ $M=2.775$ ， $SD=1.096$ ）、「校本方針」（ $M=2.817$ ， $SD=1.070$ ），皆低於平均數 3。**國中**資優方案承辦人之資優教育實施現況，最符合區分性課程與教學的向度為「環境支持」（ $M=3.573$ ， $SD=0.836$ ），符合程度最低的向度為「專業社群」（ $M=2.425$ ， $SD=0.635$ ）。

不論國小或國中資優方案承辦人，皆認為在「環境支持」向度的**需求程度**最高。**國小**資優方案承辦人之資優教育需求程度，最高的為「環境支持」（ $M=3.700$ ， $SD=0.984$ ），又以「我的學校會提供資優教育鑑定與安置的訊息(如:提早入學、資優鑑定期程)」（ $M=4.110$ ， $SD=1.167$ ）的需求最顯著；需求程度最低的向度為「輔導機制」（ $M=2.775$ ， $SD=1.024$ ）。**國中**資優方案承辦人之資優教育需求程度，最高的向度為「環境支持」

（ $M=3.903$ ， $SD=0.878$ ），以「我的學校有適切的上課場地進行資優教育」（ $M=4.300$ ， $SD=0.823$ ）為主要需求；需求程度最低的向度為「專業社群」（ $M=3.475$ ， $SD=0.854$ ）。

整體而言，**國小**資優方案承辦人認為，嘉義縣資優教育實施現況與需求程度之間未達顯著差異（ $M=-0.292$ ， $t=-1.476$ ， $p=0.174$ ）。若細究五個向度中實施現況與需求程度間的差異，達顯著差異的向度為：校本方針（ $M=-2.280$ ， $t=-2.280$ ， $p=0.049$ ）、專業社群（ $M=-0.900$ ， $t=-3.166$ ， $p=0.011$ ）。承辦人認為，學校在「分析學校體質，擬定校本改革方針」（排序第四順位）實施現況低於平均數，但在現階段發展資優教育時，其需求程度並不高（排序第四順位）。此外，學校在「推動專業學習群，促進教師專業增能」（排序第五順位）實施現況低於平均水準，就目前發展資優教育發展狀況，此需求程度是高的（排序第二順位）。

**國中**資優方案承辦人資優教育實施現況與需求程度之間達顯著差異（ $M=-2.274$ ， $t=-2.274$ ， $p=0.049$ ），表示國中階段的實際運作與需求滿足間有明顯的落差。資優教育實施現況與需求程度之間達顯著差異的向度為：專業社群（ $M=-1.050$ ， $t=-4.411$ ， $p=0.002$ ），學校在「推動專業學習群，促進教師專業增能」（排序第五順位）實施現況低於平均水準，但就

目前發展資優教育發展狀況，此需求程度並不高（排序第五順位）。另值得關注的是「環境支持」向度的實施現況與需求程度間雖未達統計上的顯著差異，但是在實施現況與需求程度上的排序皆為第一順位。

## （二）資優巡迴輔導（國小）

資優巡迴輔導班承辦人對資優教育**實施現況**之程度平均為 3.327（標準差為 0.627），介於「普通（50%符合）」至「符合（75%符合）」之間，符合程度最高的向度為「環境支持」（ $M=3.626$ ， $SD=0.758$ ），符合程度最低的向度為「專業社群」（ $M=2.778$ ， $SD=0.755$ ）。**需求程度**方面之平均為 3.727（標準差為 0.926），程度介於「普通（50%符合）」至「需要（75%符合）」之間，需求程度最高的向度為「資源支援」（ $M=3.727$ ， $SD=0.926$ ）。

整體而言，資優巡迴輔導班承辦人認為，嘉義縣資優教育實施現況與需求程度之間未達顯著差異（ $M=-0.401$ ， $t=-1.713$ ， $p=0.125$ ）。若細究五個向度中實施現況與需求程度間的差異，達顯著差異的向度為：專業社群（ $M=-1.056$ ， $t=-5.089$ ， $p<0.001$ ），學校在「**推動專業學習群，促進教師專業增能**」（排序第五順位）實施現況低於平均水準，但於此之需求程度是高的（排序第二順位）。此外，「校本方針」（ $M=-0.611$ ， $t=-2.648$ ， $p=0.029$ ）之實施現況與需求程度之

間亦達顯著差異，學校在「**分析學校體質，擬定校本改革方針**」（排序第四順位）實施現況雖達平均數，但於此之需求程度是高的（排序第三順位）。

## （三）資優資源班（國中）

資優資源班承辦人對資優教育**實施現況**之程度平均為 3.799（標準差為 0.686），程度介於「普通（50%符合）」至「符合（75%符合）」之間，符合程度最高的向度為「輔導機制」（ $M=4.333$ ， $SD=0.425$ ），符合程度最低的向度為「專業社群」（ $M=3.063$ ， $SD=0.554$ ）。**需求程度**方面之平均為 4.047（標準差為 0.386），程度介於「需要（75%符合）」至「很需要（100%符合）」之間，需求程度最高的向度為「專業社群」（ $M=4.250$ ， $SD=0.540$ ），以「我的學校有合格的**資優教育教師**推動資優教育」（ $M=4.750$ ， $SD=0.500$ ）之需求較高；需求程度最低的向度為「資源支援」（ $M=3.875$ ， $SD=0.144$ ）。

整體而言，國中資優資源班承辦人認為，嘉義縣資優教育實施現況與需求程度之間未達顯著差異（ $M=-0.248$ ， $t=-1.713$ ， $p=0.125$ ）。若細究五個向度中實施現況與需求程度間的差異，達顯著差異的向度為：專業社群（ $M=-1.188$ ， $t=-3.450$ ， $p=0.041$ ），學校在「**推動專業學習社群，發展資優教育**」實施現況雖達平均數，卻是

五個向度中符合程度最低的（排序第五順位），但於此之需求程度是最高的（排序第一順位）。

## 肆、結語與建議

依據陳偉仁、黃楷茹、陳美芳、陳長益（2013）對我國資優資源班運作模式之探究，對於資優教育發展的初期以「行政主導模式」為佳。就我們了解嘉義縣資優教育現場運作的狀況，確實也發現學校之承辦人的理念

影響資優教育推行的良窳，因此，本研究調查之承辦人的意見，對於尚屬初始發展期的嘉義縣資優教育格外重要。研究結果顯示，國中小承辦人皆認為嘉義縣資優教育在實施現況與需求程度間存在著顯著落差，整體落差程度由高至低，依序為：專業社群、校本方針、資源支援、環境支持、輔導機制。亦可分為三個層次：

表 1 嘉義縣學校資優教育承辦人員對資優教育實施現況與需求程度排序分類表

第一層次	第二層次	第三層次
<ul style="list-style-type: none"> <li>輔導機制 (小現 3, 小需 5, 中現 4, 中需 5) *</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>資源支援 (小現 2, 小需 1, 中現 3, 中需 3)</li> <li>環境支持 (小現 1, 小需 3, 中現 1, 中需 1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>專業社群 (小現 5, 小需 2, 中現 5, 中需 4)</li> <li>校本方針 (小現 4, 小需 4, 中現 4, 中需 2)</li> </ul>

\*註：「小現 3, 小需 5, 中現 4, 中需 5」，指的是該向度在國小階段實施現況的排序為第三，國小階段需求程度的排序為第五，國中階段實施現況的排序為第四，國中階段需求程度的排序為第五。

以「專業社群」這個在現況與需求間常達顯著差異的向度而言，合格師資來源不足，因此，能共同研議且推行資優教育之團隊自然不易形成，專業社群也就難以建立，這是多數承辦人面臨窘境也極希望能突破的議題。但是，我們也看到資優教育現場有許多不同擴增人力資源，形成專業社群的變通性運作方式，例如，本縣幾所國小承辦人共同合作，以共享資源、

共同規劃課程的方式，推展假日資優教育方案，雖然師資來源的穩定性、課程規劃上的系統等尚待突破，但以社群共構的方式，確實展現了一種可能性；苗栗縣採用「提升校外專家暨良師典範支援資優教育方案」（陳昭儀、林秋萍，2012），邀約從縣內畢業之資優生擔任良師，讓資優生獲得學長姐經驗的交流與分享，也是充實資優教育人力資源的良方。



另一項在現況與需求間存在顯著差異的是「校本方針」向度，除了涉及人力資源的校內/外聘師資不足的議題外，校內資優教育計劃之擬訂、調整與檢視也存在著落差，學校端雖能依法行事（多數學校在「我的學校瞭解目前的資優教育相關法規」一項狀況大致良好），但要能確切地依據學校生態及資優教育理念，積極研擬校本資優教育計劃，則是多數承辦人意識到現況尚有許多進步空間，而也極需要獲得支援之處。建議可以在嘉義縣教育處及特教資源中心，借調現場辦理資優教育績效良好的實務工作者擔任資優教育業務承辦人，借重其資優教育專才及對縣內教育生態的掌握，且與大學端合作，引領各校承辦人組成社群，共同研擬校本資優教育方針，真正落實以專業社群發展為核心，整合理念與資源發展資優教育。

## 參考文獻

- 許添明、甄曉蘭（2013）：**學校學習支援系統的建置**。取自：[priori.moe.gov.tw/download/2-1.ppt](http://priori.moe.gov.tw/download/2-1.ppt)。
- 陳昭儀、林秋萍（2012）：資優生「良師引導方案」之實踐與應用。**資優教育季刊**，**124**，1-9。
- 陳偉仁、黃楷茹、陳美芳、陳長益（2013）：臺灣國民中小學資優資源班運作基本模式之探究。**特殊教育研究學刊**，**38(1)**，55-78。

# 「來自星星的他」—校園認識自閉症宣導活動 設計及實施實例

蔡明富

國立高雄師範大學  
特殊教育學系教授

林雍津

高雄市立新興高中（國中部）  
資源班教師

## 摘要

本文分享至一所大學及國中進行自閉症認識與接納宣導之實施經驗，期能增進同儕對自閉症的接納態度。活動結果顯示，自閉症宣導有助於大眾及學生對自閉症的認識與接納。惟進行宣導時，宜留意材料、視聽設備、時間及場地的安排。

**關鍵詞：**自閉症、宣導

## Abstract

The purpose of the article is to explore the effects on the propaganda of autism awareness in a university and a junior high school. The results show that conducting the promotion program can help adults and students understand and accept autism. However, when implementing an autism promotion program, we should pay attention to the arrangement of materials, audio-visual equipment, time and venue.

**Keywords:** autism, public awareness

## 壹、前言

融合教育一直是特殊教育推動的趨勢，因此特殊生多安置於普通班，與普通生一同學習與生活。自閉症乃顯著社會互動及溝通困難，且表現出固定而有限之行為模式及興趣（身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法，2013），故自閉

症兒童入學後，同儕接納態度對他們的身心發展及學習適應具舉足輕重影響。關於接納身心障礙同儕的建議方法，洪榮照與黃翠琴（2010）研究結果表示，學校應多舉辦認識各類身心障礙同學的活動，使普通班學生可以發現身心障礙同學的優點及可愛之處，增進普通班學生對身心障礙同學的支持與接納。以

往作者宣導經驗多在中小學校園，而依據 Tipton 與 Blacher (2014) 在大學校園，及 Dillenburger 等人 (2013) 針對社會大眾皆極力推展對自閉症的認識與協助，亦多有不錯的接納成效。國內針對中等教育學生及大專學生的自閉症宣導仍待努力，因此特定安排至一所大學及國中進行自閉症認識與接納宣導，並分享實施成果，最後提供改善建議以供參考。

## 貳、自閉症宣導的實施與成果

### 一、宣導理念

Donaldson (1980) 研究分析學生對障礙者改變態度的策略，認為可分成：與障礙者直接或間接的接觸、提供有關障礙者的資料、說服性的訊息、偏見的動力分析、模擬障礙、團體討論。由上可知，改變態度可經訊息學習而改變。蔡明富 (2006) 研究發現，編製同儕接納課程應包含病因、特徵、介入、優勢、同理等五個面向。本次自閉症宣導據此概念設計，如「成因」，強調為神經性發展疾患，非後天環境影響；「特徵」是自閉症的外顯行為，如眼神不注視、重複性行為、自傷行為、情緒表達困難、鸚鵡式語言；「同理」乃參考「Amazing Things Happen」影片，期待大眾能同理自閉症看待事物的角度與一般人(大多數人)不同；「優勢」則舉名人案例，

如精靈寶可夢原案企劃田尻智、葉克膜醫學專家柯文哲、漫畫家朱德庸、歌手蘇珊大孀。最後，「介入」說明輕而易舉的協助即可減緩自閉症不適應環境的行為問題。

### 二、宣導時間及地點

本次自閉症宣導活動取自高師大特教中心辦理的「特教五告讚系列---七情六遇來相見」。此宣導系列介紹七種精神疾病：憂鬱症、注意力缺陷不足過動症、選擇性緘默症、強迫症、思覺失調症、自閉症、妥瑞症，共安排兩次宣導活動，以期讓校內師生對自閉症更加了解及接納。自閉症宣導活動主題為因應大眾對「星星兒」有熟悉感，讓參與民眾知曉宣導主題，命名為「來自星星的他」。此次宣導活動共舉行兩場，宣導場地分別在國立高雄師範大學活動中心川堂(106年5月22日)和高雄市立彌陀國中玄關(106年6月3日)。大學參與宣導活動者多是一般民眾和大學生，於16:30至19:30時間進行；國中主要參與者為國中生以及來參與校慶活動的社區民眾和親子，舉辦時間為國中校慶時間，約9:00到14:00。各精神疾病宣導以闖關活動方式同時進行，自閉症宣導說明時間約5-10分鐘，由第二作者親自講解宣導活動時間安排如表1。

表 1 自閉症宣導方案

活動內容進行安排	宣導媒材	時間/負責人員
說明：宣導自閉症的成因、行為特徵、同理感受、成功人士案例、協助方式。	海報	5分/第二作者
澄清：運用簡報的聯結問答題，來澄清一般大眾對自閉症可能有的迷思。	電腦簡報	3分/第二作者
分享：請參與者填寫心得分享，期能了解其真實想法及宣導成效。	回饋單	2分/第二作者

### 三、宣導媒材

宣導過程運用海報、簡報、書籤和活動回饋單等多種媒材。活動進行時，運用多媒體介紹、互動，期能引起參與者更融入活動。宣導媒材的設計說明如下：

- (一) 海報：考量宣導地點於大學活動中心及國中玄關，其主要參與活動者年齡層不同，分別針對大學和國中設計「成人版」和「國中版」海報內容，以因應認知程度之差異。兩者海報內容差異在於詞彙運用，成人版用「醫學診斷」、「職務」語詞，協助說明增加「體諒其社會互動技巧及環境適應能力不足，儘量提供視覺及結構化的環境線索」；國中版無「神經發展障礙」一詞，改用特教鑑定的用詞，協助說明改為「同理自閉症者適應環境的困難性並試著付諸行動來主動協助他們」。
- (二) 簡報：針對民眾可能對自閉症行為表現的迷思，設計連結性問

題。原先設計十題，預演時考量時間過長，成人版保留五題，含心智理論等認知深層的問題；國中版保留六題，著重自閉症常有的行為表徵原因。亦因應大學活動中心與國中校慶主要參與者的認知程度不同，調整題目難度及向度，題型皆為是非題，依敘述句判斷是否正確。成人版的題目共五題包含：Ⓐ個性內向，不喜歡出門；被說是魚干女或宅男，就是「自閉症」。Ⓑ跟自閉症者講話時，他們眼神不太會注視他人，顯得沒禮貌，但不是故意態度不佳，是因為缺少社會互動技能。Ⓒ有些自閉症者好像都不太理人、不看人，其實他們只是不懂如何與人互動。Ⓓ在大部分自閉症者眼中，能立即看到上圖有四個字母。Ⓔ自閉症者很喜歡無緣無故尖叫亂跑，穿衣服也很挑。國中版的題目共六題包含：Ⓕ個性內向、不喜歡出門；

或被說是魚干女或宅男，其實就是「自閉症」。**㉔**自閉症是突然遭逢變故或家庭教養態度...等等後天環境因素造成的。**㉕**自閉症同學會「不遵守遊戲規則，搗亂秩序、搞得一團亂」，但他們不是故意的。**㉖**自閉症者難以從他人臉上辨識情緒，需要加以教導。**㉗**自閉症者很喜歡「無緣無故」尖叫亂跑，穿衣服也很挑。**㉘**自閉症常常有很多自我刺激的行為，卻痛覺不靈敏，所以有時身上有許多傷痕。在大學進行成人版 ppt 宣導後，發現因沒有說明如何切換到下一題，讓不少人感到困惑，因此在國中版 ppt 增加「下一題」的連結。每題皆針對「對」或「錯」進行選擇，兩種選擇皆有回饋的連結說明。

- (三) 書籤：為符合實用及可及性，另贈與宣導成品-書籤。內容分成自閉症成因、特質、名人案例、協助方法及宣導影片連結訊息等，期讓宣導對象對自閉症有更深一層的認識。

#### 四、宣導實施

##### (一) 引發動機

解說之前，先詢問參與宣導活動者對「自閉症」的印象。結果顯示，絕多數人都表示聽過自閉症，大部分是透過影片或是學校宣導認識。有一位實際接

觸過的國中生表示他的同學(老師好像有講過)是自閉症，其印象是「不講話、不互動、害羞，都一個人走，只跟一個人說話」；亦有人直覺反應是「有專長的、缺乏安全感、智能低、封閉、不喜歡跟人接觸」；還有一位媽媽分享自己的朋友有自閉症特質，如「不跟人講話、封閉自己、人家問也不太會回答，原本想說是不是不會講話」。另一位媽媽分享接觸朋友的自閉症孩子(是孩子主動告知)經驗，覺得這孩子「不太會講話、自己一個人、表達講話不清楚，有一次是孩子接這媽媽的電話，但拿起後就掛她電話；想拿東西會用手比的，不接觸人、看到陌生人會害羞」。

##### (二) 實施方式

宣導活動主要運用海報解說，包含自閉症成因、界定、特質行為、成功案例、同理協助。說明後請參與者操作電腦簡報進行是非題問答，最後請參與宣導活動者填寫回饋單，並贈予小禮物。針對不同階段的宣導對象，因應其認知差異及第一場實施經驗，略為調整海報語詞及簡報題項和設計(在上述宣導媒介部分已說明)，兩場實施流程一致。

#### 五、宣導成果

##### (一) 簡報答題結果

運用電腦簡報進行活動時，大部分人是很有興趣的。依據統計結果，在簡報**㉙**題關於自閉症的成因，幾乎 99% 回答正確，在關於同理自閉症不當行為的原因，如尖叫、自我刺激行為、對觸覺敏感的部分，錯誤率顯得較高。其中在

「自閉症多只注意細節」的特質錯誤率最高，即使大學生答題亦相對較弱。經由統計結果，各題之正確率皆至 8 成以上，顯示運用海報說明，對提升自閉症認識有不錯成效。

## (二) 回饋單結果

回饋單分兩大題，第一大題為詢問宣導活動成效及認同自閉症者的程度，

以勾選方式回應；第二大題則詢問宣導前後對自閉症觀感的差異及可協助自閉症者的部分，為開放性的問題。最後統計分析兩次宣導活動共收到 142 張回饋單，成人版宣導收到 68 張有效回饋單、國中版宣導收到 74 張有效回饋單。回饋單第一大題有 2 題勾選題，作答統計結果如表 2：

表 2 自閉症宣導成果統計表

	第 1 題：透過這次宣導活動，覺得對自閉症的認識				第 2 題：若日常生活中遇見自閉症者，現在我的態度是……			
	清楚 多了	清楚 一些	都差 不多	還是 不太 知道	願意 提供 協助	遇到 再看 看	不討 厭但 不想 接觸	依舊 有不 好感 覺
成人版 (共 68 張)	65	3	0	0	61	7	0	0
國中版 (共 74 張)	56	17	1	0	59	14	1	0
總計 (共 142 張)	121	20	1	0	120	21	1	0
比例%	85.2	14.1	0.7	0	84.5	14.8	0.7	0

統計回饋單第一大題的第 1 題勾選結果，有八成以上的人透過宣導活動，對自閉症有清楚多了的認識，說明宣導活動對於提升自閉症的認知是有所幫助的。若從第一大題的第 2 題勾選結果及接納自閉症者的層面來觀察，表達願意主動協助自閉症的人亦有八成以上，顯示宣導活動對參與者協助自閉症有正面的影響。第二大題的第 1 題是「透

過這次宣導，關於自閉症想法的變化是……」。絕大多數填寫者皆是正面回饋。大部分人表示聽過但沒有特別想法，但透過宣導，覺得更加認識；有些人原先覺得自閉症是不理人、關在房裡、是憂鬱症等的精神疾病。在宣導後，了解自閉症是先天大腦功能異常的病因，且知道其特殊表現行為的緣由，因而表達可接納同理、願意幫助的之意。部分的

人則此書寫更加了解自閉症者的優點及成功案例。第2題是「覺得自己能協助自閉症者的是...」。此處大部分的人都表達體諒、陪伴、關懷、關心和鼓勵之意，更有人提出較為具體作為，如主動協助，包含溝通、人際上的互動、降低其對環境敏感因素。

## 參、結論與建議

在本活動宣導前，從詢問大眾對自閉症印象的結果發現，多數人對自閉症存有迷思。多數人皆表示：「自閉症，聽過啊！」，但問到對自閉症的認識，多會回應「不太了解」。有回應的想法包含「自我封閉、怪怪的、很多專才、只專注在某物、像憂鬱症、表達方式很奇怪、不想跟人說話，自己待在一個房間、很怪的病、很難相處、感覺故意做出一些行為、不知道自己在做什麼、不喜歡說話及接近人群、不理人、有一些方面很天才、以為是神經病、情緒壓抑……」，存有許多刻板印象，對自閉症有許多迷思，更突顯出自閉症宣導的重要性。

此次在大學和國中辦理自閉症舉辦宣導活動，皆有不錯的成果。從宣導活動參與者填寫回饋單的反應結果，大多是正向回饋，顯示宣導成效可讓更多人同理自閉症者適應環境的難處、接納其與眾不同的行為，進而願意付諸行動協助。惟相較兩類參與者的回饋，在大學的參與者因認知能力普遍較高，對自

閉症的認識與接納程度也較高，回饋單填寫多能確實表示意見。在統計回饋意見方面，因受限人力，無法詳實記錄參與電腦簡報答題狀況，故而難以確實記錄參與者答題選項，了解參與者對自閉症的主要迷思為何，以利下一次宣導時，能做更詳盡的適切說明。多數人雖在填寫回饋單時，未能完整填寫本資料及對自閉症的真實想法，未來可蒐集完整資料，以利分析性別、年齡層等選項選擇或回應狀況，來協助了解參與者對自閉症的理解，進而設計更符合宣導目的的內容。

最後，檢討兩次宣導活動設計，應針對不同年齡層，調整宣導解說內容，亦須考量現場環境的配合、活動時間控制、參與者的認知程度。以下提供未來實施建議：

### 一、宣導材料

在有限時間中，宣導內容應一目瞭然，因宣導者對一般民眾講解應對，需要比在教室中的學生花費更多心力來引起其注意，以避免開放環境影響專注力。說明宣導海報過程，舉例說明和成功人士事例，通常是參與者最有印象的。第2次實施時，已因應國中生認知程度，將海報內容稍做修改，但因該場參與者仍有較年長或是過於年幼者，解說學術性名詞時不易理解。因此，建議對參與者講解，斟酌用詞遣字，儘量口語化、淺白，讓更多年齡層的參與者理解宣導內容。

## 二、宣導視聽設備

播放簡報需電腦相關器材設備，容易受實行地點限制。如：在不具備插頭或桌子的空間，就無法運用之，器材數量亦須考量，由於宣導活動參與者常是一群人結伴或連續接踵而至，操作電腦時，雖然大部分人表現很配合，但也會有學生搶著操作，若僅能一人操作或須輪流操作時，便難以避免，有人會跟隨前面答案或操作電腦者會搶先按答案出來，因而無法確認每個人的認知狀況。若能解決空間設備的限制，建議增加多媒體器材數量或設計能在平板電腦或手機上操作的模式，如可掃描 QR code 下載。此外，在籌備工作時，要確認人力調度安排，以因應空間規畫與現場人數過多之情形。

## 三、宣導時間

時間掌控須搭配不同類別的宣導活動進行及面對人群等待的壓力，說明與互動進行會顯得急迫，進而影響表達。建議未來可針對此主題詳細介紹，並延長宣導時間，以利深入宣導自閉症的相關理念。

## 四、宣導場地

宣導的活動場地不宜太過開放。若環境周遭吵雜，或附近有更具吸引力的活動正在進行，即容易影響宣導參與者的專注力。故建議宣導地點應隔離吵雜來源，避免互相干擾。

## 參考文獻

- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法  
(2013)。檢索自  
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL009187>
- 洪榮照、黃翠琴 (2010)。國小普通班學生對自閉症同儕接納態度之研究。*臺中教育大學學報：教育類*，**24** (1)，177-194。
- 蔡明富 (2006)。接納 IN、排斥 OUT—如何編製與實施同儕接納情緒或行為問題學生課程。載於蔡明富 (主編)，*打開「接納」開關—同儕接納情緒或行為問題學生課程彙編* (15-27 頁)。高雄市：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- Dillenburg, K., Jordan, J. A., McKerr, L., Devine, P., & Keenan, M. (2013). Awareness and knowledge of autism and autism interventions: A general population survey. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*, 1558-1567.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons. A review and analysis of research. *Exceptional Children*, *46*, 504-514.
- Tipton, L.A. & Blacher, J. (2014). Autism awareness: Views from a Campus Community. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*, 477-483.



# 職前教師對區分性教學能力指標重要性看法與 具備程度自評之研究- 以某國立大學特教系師資生為例

馬詩婷

國立嘉義大學  
特殊教育學系研究生

陳振明

國立高雄師範大學  
特殊教育學系副教授

江秋樺

國立嘉義大學  
特殊教育學系副教授

## 摘要

本研究旨探究特教系師資生對區分性教學的重要性看法與自身具備性程度。採用問卷調查法，研究工具係改編自「教師區分性教學行為觀察量表（學生版）」（黃家杰、陳美芳、陳長益、李乙明、呂金燮，2000），研究樣本採立意取樣，以某國立大學特教系103~105級師資生為研究對象，發放120份問卷，有效問卷為74份，其有效問卷為61.66%。研究結果如下：

1.不同資優相關課程修課數量師資生對區分性教學各向度指標重要性看法皆介於重要至極重要之間。2.不同資優相關課程修課數量師資生對區分性教學各向度指標具備性看法皆介於低至極高之間。3.不同資優相關課程修課數的師資生在8個向度中平均數差異達明顯差異，有修課數越多，平均數越高的趨勢。

**關鍵詞：**區分性教學、特教系師資生

## Abstract

This study aimed to investigate the viewpoints and self-evaluations of SPED students on differentiated instruction. The research instrument revised from Teachers' Differentiated Instructional Behaviors Observation Scale (Students' Version). SPED students getting into NCYU from 2014 to 2016. Seventy-four questionnaires out of one hundred and twenty were returned, and the valid ones were 61.66%.

The results were summarized as follow:

1.For those SPED students taking different credit amounts, their viewpoints on differential instruction were between Important and Very Important. 2.For those SPED students taking different credit amounts, their viewpoints on differential instruction were between Low and Very High.3.For those SPED students taking different credit amountson eight obviously significant. The more credits taken, the means became higher.

**Keywords:** differentiated instruction, Special Education Pre-service Teacher

## 壹、緒論

本研究旨在探討不同資優相關課程修課數師資生對於區分性教學各向度重要性看法與具備程度之自評的現況與差異。以下就研究背景與動機、研究目的與問題、名詞釋義進行說明。

### 一、研究背景與動機

美國於 2001 年提出「不放棄任何一個孩子」法案(No Child Left Behind)，當中提到「高度適任教師」在學生學習過程的重要性（李寶琳，2014），教師需擔負起每位學生學習的責任，考量到每位學生的學習需求，以改善學生學習的成果。我國九年一貫課程提到「帶好每一個孩子」，強調這是每一位教師的責任，重視每位學生的個別差異，提供適性教育，正是區分性教學概念的基本內涵。

《資優教育白皮書》(教育部，2008)指出，優質的教育環境是具有「區分性」—能照顧能力不同，興趣、性向殊異的

學生，因此強調區分性教學，提供每位資優生適性化的教學服務，以符合資優生獨特的學習特質、興趣及能力(黃靜雯、蔡碩穎，2011)。

研究者在修習資優教育實習時，與指導教師討論的過程中，指導教師強調教學須依據學生的教育需求與能力進行教學的調整，此理念與「區分性教學」精神不謀而合，因此認為探究師資生對區分性教學的認識、看法以及其本身所具備區分性教學能力之程度為評估資優教師師資培育成效之重要指標之一。

研究者省思師資生對於區分性教學的認識與自身所具備的程度，是否能在未來的職場中善加利用，提供給資優生一個適性發展的學習環境，而在大學階段之資優教育相關課程為培育特教系師資生未來在資優教育現場中發揮專業能力之重要關鍵，因此探究資優教育相關課程的數量多寡是否會影響師資生對區分性教學能力指標重要性與自身具備性。

### 二、研究目的與問題

本研究主要目的是探討在修習資優相關課程之後，特教系師資生對於資優生的區分性教學之重要性與自身具備性之狀況。藉由問卷了解特教系師資生的區分性教學的能力是否因修習資優相關課程的多寡而有所不同。

根據前述的目的，本研究主要探討的問題為：

- (一) 不同修課數師資生對區分性課程能力各向度中重要性看法與差異為何？
- (二) 不同修課數師資生在區分性課程能力各向度自身具備性自評看法與差異為何？
- (三) 不同修課數師資生在區分性課程能力各向度中重要性與自身具備性看法之差異為何？

### 三、名詞釋義

#### (一) 區分性教學

區分性教學指教師能夠運用各種方法，如不同層次的教材、不同的評量方式，使學生在學習同樣的主題時，可依照自己的能力，選擇適合自己程度的內容。區分性課程在學習的內容、過程，或是成果的展現，皆具有彈性，讓孩子們得以充分發揮自己的能力(Tomlinson,2000;吳武雄，2005)。本研究所指區分性教學能力指標自覺重要性與具備程度，係指受試者在研究者依據本研究需求參考「教師區分性教學行為觀察量表(學生版)」(黃家杰、陳美芳、陳長益、李乙明、呂金燮，2000)，改編成「特教系師資生區分性教學能力

理解與自覺具備程度量表」，得分數越高代表其對於區分性教學能力指標自覺之重要性與具備能力越高。

## 貳、文獻探討

基於本研究之動機與目的，為了解特教系師資生在資優教育區分性教學的認識與具備程度，因此蒐集有關資優教師專業與區分性教學之相關資料閱讀，以做為問卷編製與資料來源。以下就區分性教學意義、重要性與相關研究進行說明。

### 一、區分性教學意義

區分性教學著重於課程的調整與修正，而非設計一個新的課程，使得課程成為一個經過策劃的教學單元，以滿足學生的需求、興趣及能力(Roberts & Inman,2007，黃靜雯、蔡碩穎，2011)。郭靜姿(2013)對區分性教學意義觀點在於找出學生學習的準備度和起始點。陳若男、陳昭儀、潘裕豐(2008)認為區分性教學的真諦為重視學生個別差異，提供適切服務，讓學生在適度的挑戰下，獲得成功經驗。綜上所述，研究者認為區分性教學意義在於找到學生的起點能力，並依據其能力具備程度，調整課程內容，給予適性化教學，使學生得以發展其優勢能力、激發潛能。

黃靜雯、蔡碩穎(2011)認為區分性課程重點在於提供一種連續性、動態性的學習與教學互動，使學生得以在過程中找到屬於自己的定位，並以最適合自

己的方式與步調展開課程的探索學習之旅。高振耀(2010)強調區分性教學課程在內容方面，應著重複雜性與多樣性；在過程方面，應著重高層思考的運用以及專家在現實世界中解決問題的方法；在產物方面，目的在於幫助資優生能從知識的消費者轉變為知識的生產者(Riley,2005)。綜上所述，研究者歸納區分性教學之內涵，在於教師應採用多樣選擇的教學，提供多面向的提問，使學生得以找尋到適合自己的學習方式。

## 二、區分性教學在資優教育上的重要性

特殊教育法(2009)及相關辦法規定，資優教育在義務教育階段必須以分散式或抽離式資優資源班辦理。因此學校每週只能抽離資優學生六至八節課服務資優學生，但有些學校為了滿足家長的期待，違法增加抽離節數。但學生的資優特質並不是只在抽離的課程中展現，他們隨時在展現這些特質(Riley, 2005)。解決上述問題的策略，可採用區分性教學，滿足資優生認知、情意需求，且還能找出具有高潛能的學生。(高振耀，2010)

## 三、區分性教學之相關研究

區分性教學的相關研究，國內大部分皆聚焦於教師在教學現場對區分性教學實施之研究，如柯俊吉(2008)以問卷調查法對337位臺北縣國小教師進行調查，以了解在教學現場實施區分性教學之現況與困境，其結果顯示：在課程調整方面平均數高於學生學習現況、教師教學方法，且就實施區分性教學現況

而言，臺北縣國小教師對於學生學習需求的異質性大部分處理方式採用「課程調整」，但在學生學習現況上則仍未能滿足學生學習需求。

許素綾(2013)使用問卷調查法，調查屏東縣普通班教師 238 人對學生學習特質的瞭解程度與對區分性教學的態度，研究結果顯示：普通班教師對學生學習特質的瞭解以「情意」面向較高，其次為「認知」面向；而普通班教師對區分性課程的態度以「行動」面向較高，其次為「認知」，最後則是「情感」。並發現普通班教師對學生學習特質瞭解程度與對區分性教育態度之間具有中度相關。

張鳳如(2011)於普通班運用區分性教學實施情意教育，發現具有資優特質之學生在接受課程後，在學習表現上與討論所得的結果，比起普通生要來得好且內容較豐富，並發現具資優特質學生對人際互動的課程實施的接受度較高，也肯定課程對自己是很有幫助的。

綜上所述，區分性教學能讓學生得以充分發揮其潛能，而區分性教學成功最重要關鍵為教師專業能力。在實際教學現場，區分性教學實施困境仍多，教師專業能力不足，環境未能搭配，行政支持與配套措施不充足，使其無法被妥善運用於教學現場中。展望未來，在教師養成階段培訓師資生建構良好的區分性教學之專業知能，乃為區分性教學實施成功之基礎與關鍵。

## 參、研究方法

本研究採問卷調查法，以下針對研究設計、研究對象、研究變項、研究工具、資料處理與分析進行說明。

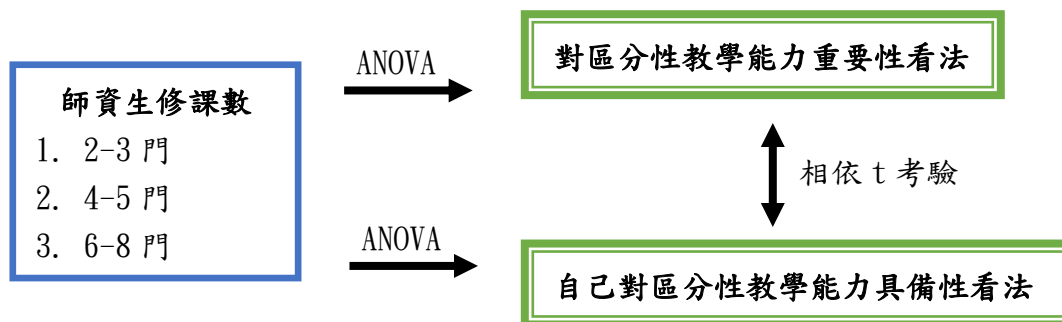


圖 1 研究架構

## 二、研究對象

### (一) 預試樣本

本研究預試樣本為某國立大學特殊教育學系一零四級的10名學生，依據填答學生的回饋，將問題的重點敘述以及排版加以修正，完成問卷的修訂。

### (二) 正式樣本

本研究對象為某國立大學特殊教育學系一零三級到一零五級的師資生，一零三級至一零五級每班人數約 40 人，有效問卷回收數量分別為一零三級 22 名，一零四級 30 名，一零五級 22 名，共 74 名。因修課數目屬於連續變項，考量分組後每組人數不應差異太大且應達一定數量，故本研究依填答者所填資料，將修課數區分成三組，分別為 2~3 門、4~5 門、6~8 門。實際修課數 2~3 門者有 22 位、修課數 4~5 門者有

## 一、研究設計

本研究旨在探討不同修課數師資生對區分性教學能力指標重要性與自身具備程度看法與差異，其研究架構如下：

21 位、修課數 6~8 門者有 31 位。

## 三、研究變項

本研究變項為師資生對區分性教學能力指標之重要性看法與具備性自評，每題最高五分，最低一分。背景變項基本資料為修習過的資優相關課程科目名稱。

## 四、研究工具

本研究之研究工具為「特教系師資生區分性教學能力理解與自覺具備程度量表」，係改編自「教師區分性教學行為觀察量表（學生版）」(黃家杰、陳美芳、陳長益、李乙明、呂金燮,2000)。此問卷採用李克特氏五點量表，最高分為五分，最低分為一分。

各分向度分別為「教導學生如何評量」、「進行多元評量」、「營造自在與互動的學習環境」、「提供具複雜度

的教學內容」、「善用後設認知策略」、「善用批判思考策略」、「適度調整課程內容」、「教學歷程具有彈性」、「善用問題解決策略」、「善用研究策略」等十個。

## 五、資料處理與分析

研究問卷回收後將利用社會學電腦統計套裝程式 SPSS FOR WINDOWS 12.0 進行分析。研究問題與對應分析方法敘述如下：

(一) 不同修課數師資生對區分性課程能力各向度中重要性與自身具備性自評看法與差異之分析

1. 以平均數以及標準差呈現不同修課數師資生對區分性課程能力各向度中重要性與自身具備性自評之看法。

2. 以變異數分析進行不同修課數師資生對區分性課程能力各向度中重要性與自身具備性自評差異之考驗，若整體差異達顯著水準，則繼續以雪費法進行事後比較。

(二) 不同修課數師資生在區分性課程能力各向度中重要性與自身具備性看法差異之分析

以相依樣本 t 考驗進行師資生

在區分性課程能力各向度中重要性與自身具備性看法差異之分析。

## 肆、研究結果與討論

本研究結論有三部分：前兩部分為不同修課數師資生區分性課程各向度中重要性與具備性看法之現況與差異，三為師資生對區分性課程重要性看法與自身具備性感受之差異，詳細敘述如下。

### 一、不同修課數師資生在區分性課程各向度中重要性看法之現況與差異

不同修課數師資生在區分性課程各向度中重要性看法之現況與差異結果如表 1，此問卷計分方式為李克特氏五點量表。總平均最高為「營造自在與互動的學習環境」、「教學歷程具有彈性」，最低為「提供具複雜度的教學內容」、「教導學生如何評量」。

各群體對各指標之看法介於 4.728-4.197，相當於重要到最重要之間。不同修課數的師資生其對區分性教學的各向度指標之重要性看法平均數差異皆未達 .05 顯著水準。

表 1 不同修課數師資生在區分性課程各向度中重要性看法之現況與差異分析摘要表

向度	修課數	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	關聯強度 $\eta^2$	檢定力 Power
適度調整課程內容	修課數2~3	22	4.391	0.439	1.047	0.357	.029	.226
	修課數4~5	21	4.543	0.401				
	修課數6~8	31	4.535	0.374				
	總和	74	4.495	0.402				
提供具複雜度的教學內容	修課數2~3	22	4.197	0.531	1.591	0.211	.043	.326
	修課數4~5	21	4.254	0.557				
	修課數6~8	31	4.430	0.432				
	總和	74	4.311	0.504				
善用後設認知策略	修課數2~3	22	4.333	0.591	1.140	0.326	.031	.243
	修課數4~5	21	4.540	0.453				
	修課數6~8	31	4.538	0.542				
	總和	74	4.477	0.535				
教學歷程具有彈性	修課數2~3	22	4.500	0.433	0.339	0.713	.009	.102
	修課數4~5	21	4.603	0.534				
	修課數6~8	31	4.591	0.428				
	總和	74	4.568	0.457				
善用問題解決策略	修課數2~3	22	4.364	0.524	1.190	0.310	.032	.253
	修課數4~5	21	4.587	0.446				
	修課數6~8	31	4.516	0.493				
	總和	74	4.491	0.491				
善用批判思考策略	修課數2~3	22	4.291	0.526	2.348	0.103	.062	.461
	修課數4~5	21	4.571	0.430				
	修課數6~8	31	4.529	0.449				
	總和	74	4.470	0.477				
善用研究策略	修課數2~3	22	4.348	0.586	1.849	0.165	.050	.373
	修課數4~5	21	4.524	0.416				
	修課數6~8	31	4.602	0.425				
	總和	74	4.505	0.482				

續表1

向度	修課數	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	關聯強度 $\eta^2$	檢定力 Power
進行多元評量	修課數2~3	22	4.288	0.585	0.409	0.666	.011	.114
	修課數4~5	21	4.381	0.425				
	修課數6~8	31	4.409	0.453				
	總和	74	4.365	0.485				
教導學生如何評量	修課數2~3	22	4.345	0.560	0.116	0.891	.003	.067
	修課數4~5	21	4.286	0.450				
	修課數6~8	31	4.348	0.476				
	總和	74	4.330	0.489				
營造自在與互動的學習環境	修課數2~3	22	4.429	0.627	3.068	0.053	.080	.575
	修課數4~5	21	4.680	0.329				
	修課數6~8	31	4.728	0.364				
	總和	74	4.625	0.463				

## 二、不同修課數師資生在區分性課程各向度中具備性看法之現況與差異

不同修課數的師資生其對區分性教學的各向度指標之自身具備性看法如表 2，在「適度調整課程內容」、「提供具複雜度的教學內容」、「善用後設認知策略」、「教學歷成具有彈性」、「善用問題解決策略」、「善用批判思考策略」、「進行多元評量」、「營造自在與互動的學習環境」向度中平均數差異皆達.05 顯著水準，以雪費法進行事後比較，發現在「適度調整課程內容」、「教學歷成具有彈性」、「善用問題解決策略」、「善用批判思考策略」、「進行多元評量」、「營造自在與互動的學習環境」向度中

修課數 6~8 的學生具備性平均數顯著高於修課數 2~3 的學生，修課數 4~5 的學生具備性平均數顯著高於修課數 2~3 的學生；而在「提供具複雜度的教學內容」、「善用後設認知策略」向度中修課數 6~8 的學生具備性平均數顯著高於修課數 2~3 的學生。其餘皆未達.05 顯著水準。

不同修課數的師資生其對區分性教學的各向度指標之自身具備性看法在「善用研究策略」、「教導學生如何評量」向度中，平均數差異則未達.05 顯著水準，該測驗滿分為五分，各群體對該向度之具備性介於 2.909-3.590 之間，相當於具備程度低至普通之間。



表 2 不同修課數師資生在區分性課程各向度中具備性看法之現況與差異分析摘要表

向度	修課數	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	關聯強度 $\eta^2$	檢定力 Power	事後比較 (雪費法)
適度調整課程內容	修課數2~3	22	2.873	0.574	8.427	0.001	.192	.958	修課數6~8>修課數2~3
	修課數4~5	21	3.419	0.498					
	修課數6~8	31	3.503	0.624					修課數4~5>修課數2~3
	總和	74	3.292	0.632					
提供具複雜度的教學內容	修課數2~3	22	2.939	0.664	3.671	0.030	.094	.658	修課數6~8>修課數2~3
	修課數4~5	21	3.317	0.749					
	修課數6~8	31	3.441	0.629					
	總和	74	3.257	0.699					
善用後設認知策略	修課數2~3	22	2.924	0.608	6.277	0.003	.150	.884	修課數6~8>修課數2~3
	修課數4~5	21	3.397	0.712					
	修課數6~8	31	3.559	0.641					
	總和	74	3.324	0.698					
教學歷程具有彈性	修課數2~3	22	3.136	0.656	7.894	0.001	.182	.946	修課數6~8>修課數2~3
	修課數4~5	21	3.794	0.687					
	修課數6~8	31	3.828	0.671					修課數4~5>修課數2~3
	總和	74	3.613	0.732					

續表2

向度	修課數	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	關聯強度 $\eta^2$	檢定力 Power	事後比較 (雪費法)
善用問題解決策略	修課數2~3	22	2.909	0.619	8.646	0.000	.196	.963	修課數6~8> 修課數2~3
	修課數4~5	21	3.635	0.493					
	修課數6~8	31	3.581	0.770					
	總和	74	3.396	0.723					
善用批判思考策略	修課數2~3	22	2.855	0.599	7.270	0.001	.170	.927	修課數6~8> 修課數2~3
	修課數4~5	21	3.419	0.654					
	修課數6~8	31	3.471	0.601					
	總和	74	3.273	0.667					
善用研究策略	修課數2~3	22	2.909	0.764	3.970	0.023	.101	.694	
	修課數4~5	21	3.492	0.757					
	修課數6~8	31	3.441	0.791					
	總和	74	3.297	0.804					
進行多元評量	修課數2~3	22	3.015	0.646	6.213	0.003	.149	.881	修課數6~8> 修課數2~3
	修課數4~5	21	3.571	0.424					
	修課數6~8	31	3.548	0.675					
	總和	74	3.396	0.647					
教導學生如何評量	修課數2~3	22	3.155	0.582	2.522	0.087	.066	.490	
	修課數4~5	21	3.590	0.611					
	修課數6~8	31	3.535	0.843					
	總和	74	3.438	0.726					

續表2

向度	修課數	個數	平均數	標準差	F 檢定	顯著性	關聯強度 $\eta^2$	檢定力 Power	事後比較 (雪費法)
營造自在與互動的學習環境	修課數2~3	22	3.435	0.620	6.128	0.004	.147	.876	修課數6~8>修課數2~3
	修課數4~5	21	3.952	0.628					
	修課數6~8	31	4.037	0.669					修課數4~5>修課數2~3
	總和	22	2.873	0.574					

### 三、不同修課數師資生對區分性課程重要性看法與自身具備性感受之差異

不同修課數師資生對區分性課程重要性看法與自身具備性感受之差異結果見表3，不同修課數的師資生對區分性教學之重要性看法與自身具備性之差異，在各向度中皆達.001顯著水準，修課數 2~3 的學生在重要性看法與自身具備性平均分數差異最大的兩個向度為「適度調整課程內容」、「善用問題解決策略」，而差異最小的兩個向度為

「提供具複雜度的教學內容」、「教導學生如何評量」；修課數 4~5 的學生在重要性看法與自身具備性平均分數差異最大的兩個向度為「善用批判思考策略」、「善用後設認知策略」，而差異最小的兩個向度為「教學歷程具有彈性」、「進行多元評量」；修課數 6~8 的學生重要性看法與自身具備性平均分數差異最大的兩個向度為「善用研究策略」、「善用批判思考策略」，而差異最小的兩個向度為「教學歷程具有彈性」、「教導學生如何評量」。

表 3 不同修課數師資生對區分性課程重要性看法與自身具備性感受之差異摘要表

向度	修課數	重要性/ 具備性	人 數	平均 數	差異 分數	標準 差	t	自由 度	顯著 性
適度 調整 課程 內容	修課數 2~3	重要性	22	4.391	1.518	0.439	11.171	21	<.001
		具備性		2.873		0.574			
	修課數 4~5	重要性	21	4.543	1.124	0.401	9.373	20	<.001
		具備性		3.419		0.498			
	修課數 6~8	重要性	31	4.535	1.032	0.374	8.484	30	<.001
		具備性		3.503		0.624			
提供 具複 雜度 的教 學內 容	修課數 2~3	重要性	22	4.197	1.258	0.531	9.310	21	<.001
		具備性		2.939		0.664			
	修課數 4~5	重要性	21	4.254	.937	0.557	4.651	20	<.001
		具備性		3.317		0.749			
	修課數 6~8	重要性	31	4.430	.989	0.432	10.316	30	<.001
		具備性		3.441		0.629			
善用 後設 認知 策略	修課數 2~3	重要性	22	4.333	1.409	0.591	9.092	21	<.001
		具備性		2.924		0.608			
	修課數 4~5	重要性	21	4.540	1.143	0.453	6.726	20	<.001
		具備性		3.397		0.712			
	修課數 6~8	重要性	31	4.538	.978	0.542	8.176	30	<.001
		具備性		3.559		0.641			

續表3

向度	修課數	重要性/ 具備性	人 數	平均 數	差異 分數	標準 差	t	自由 度	顯著 性
教學 歷程 具有 彈性	修課數 2~3	重要性	22	4.500	1.364	0.433	10.523	21	<.001
		具備性		3.136		0.656			
	修課數 4~5	重要性	21	4.603	.810	0.534	5.458	20	<.001
		具備性		3.794		0.687			
	修課數 6~8	重要性	31	4.591	.763	0.428	7.515	30	<.001
		具備性		3.828		0.671			
善用 問題 解決 策略	修課數 2~3	重要性	22	4.364	1.455	0.524	8.668	21	<.001
		具備性		2.909		0.619			
	修課數 4~5	重要性	21	4.587	.952	0.446	7.785	20	<.001
		具備性		3.635		0.493			
	修課數 6~8	重要性	31	4.516	.935	0.493	6.626	30	<.001
		具備性		3.581		0.770			
善用 批判 思考 策略	修課數 2~3	重要性	22	4.291	1.436	0.526	8.586	21	<.001
		具備性		2.855		0.599			
	修課數 4~5	重要性	21	4.571	1.152	0.430	6.562	20	<.001
		具備性		3.419		0.654			
	修課數 6~8	重要性	31	4.529	1.058	0.449	9.885	30	<.001
		具備性		3.471		0.601			

續表3

向度	修課數	重要性/ 具備性	人 數	平均 數	差異 分數	標準 差	t	自由 度	顯著 性
善用 研究 策略	修課數 2~3	重要性	22	4.348	1.439	0.586	7.366	21	<.001
		具備性		2.909		0.764			
	修課數 4~5	重要性	21	4.524	1.032	0.416	5.844	20	<.001
		具備性		3.492		0.757			
	修課數 6~8	重要性	31	4.602	1.162	0.425	8.354	30	<.001
		具備性		3.441		0.791			
進行 多元 評量	修課數 2~3	重要性	22	4.288	1.273	0.585	7.332	21	<.001
		具備性		3.015		0.646			
	修課數 4~5	重要性	21	4.381	.810	0.425	7.100	20	<.001
		具備性		3.571		0.424			
	修課數 6~8	重要性	31	4.409	.860	0.453	7.451	30	<.001
		具備性		3.548		0.675			
教導 學生 如何 評量	修課數 2~3	重要性	22	4.345	1.191	0.560	8.079	21	<.001
		具備性		3.155		0.582			
	修課數 4~5	重要性	21	4.286	.695	0.450	5.234	20	<.001
		具備性		3.590		0.611			
	修課數 6~8	重要性	31	4.348	.813	0.476	5.600	30	<.001
		具備性		3.535		0.843			

續表3

向度	修課數	重要性/ 具備性	人 數	平均 數	差異 分數	標準 差	t	自由 度	顯著 性
營造 自在 與互 動的 學習 環境	修課數 2~3	重要性	22	4.429	.774	0.627	6.746	21	<.001
		具備性		3.435		0.620			
	修課數 4~5	重要性	21	4.680	.728	0.329	5.857	20	<.001
		具備性		3.952		0.628			
	修課數 6~8	重要性	31	4.728	.691	0.364	5.769	30	<.001
		具備性		4.037		0.669			

## 伍、結論與建議

本章旨在統整研究結果與發現。以下針對研究結果與發現、研究建議進行說明。

### 一、研究結果與發現

- (一) 師資生對區分性教學能力各向度各指標重要性看法皆介於重要至非常重要之間。
- (二) 不同修課數的師資生其對區分性教學的各向度指標之自身具備性看法在「適度調整課程內容」、「提供具複雜度的教學內容」、「善用後設認知策略」、「教學歷程具有彈性」、「善用問題解決策略」、「善用批判思考策略」、「進行多元評量」、「營造自在與互動的學習環境」向度中平均數差異皆具明顯差異。
- (三) 不同修課數的師資生其對區分性

教學的各向度指標之自身具備性看法在「善用研究策略」、「教導學生如何評量」向度中，平均數差異皆無明顯差異。

- (四) 研究對象在區分性教學「適度調整課程內容」此向度之重要性看法與自身具備性平均分數差異最明顯；在「教導學生如何評量」此向度中之重要性看法與自身具備性平均分數差異最不明顯。
- (五) 本研究結果顯示研究對象對自身具備性看法普遍偏低，而修課數量越少者，對自身具備性看法也越低。
- (六) 師資生在區分性教學能力各向度指標重要性看法顯著高於自身具備性看法，此現象意即師資生其區分性教學能力仍有進步之空間。

### 二、研究建議

### (一) 研究對象方面

針對研究對象做後續追蹤，建立資料庫藉蒐集縱向與橫向之數據，以便瞭解師資生對區分性教學在各向度中自身具備性看法是否修課數量增加而有所影響，利於特教系評估學生學習成效。

### (二) 研究方式方面

若再重新做一次研究時，會想對數據結果明顯與其他研究對象有差異者做訪談，深入了解造成其結果之原因。研究者對於資優相關課程授課教師欲教導給學生之內容是否與學生自身認為重要性看法相近。

### (三) 增能建議

系所可利用系週會、專題講座等時間舉辦資優相關講座、增能研習，並多鼓勵特教系學生參與資優教育相關研習；此外可鼓勵師資生多至資優教育現場觀摩，提前熟悉教學現場的情境，以利在課堂中讓理論與實務可以相輔相成，充實學生在資優教育之專業能力，使其未來在職場上時，能善用所學之專業知識技能使每一位資優學生得以發揮其潛能。

## 參考文獻

- 李寶琳(2014)。美國《不讓任何孩子落後》法案政策之績效責任探討與省思。**臺北市立大學學報**，**45**(1)，1-20。
- 吳武雄(2005)。資優生的區分性課程。資優教育簡訊，31。
- 柯俊吉(2008)。臺北縣國小教師區分性教學實施現況之研究。未出版碩士論文，國立臺北教育大學，台北。
- 高振耀(2010)。從資優教育的角度探討區分性教學。**資優教育季刊**，**114**，16-21。
- 教育部(2008)。國民教育階段特殊教育課程大綱。臺北：教育部。
- 教育部(2008)。資優教育白皮書。臺北：教育部。
- 許素綾(2013)。屏東縣國小普通班教師對區分性教學的態度之研究。未出版碩士論文，國立屏東教育大學，屏東。
- 郭靜姿(2013)。人才培育，向下紮根-「適性揚才」理念如何落實？。**台灣教育**，**680**，2-9。
- 陳若男、陳昭儀、潘裕豐(2008)。臺北市國民小學資優教育區分性教學之探究。**資優教育研究**，**8**(2)，1-22。
- 黃家杰、陳美芳、陳長益、李乙明、呂金燮(2000)。教師區分性教學行為觀察量表(學生版)之編製。**特殊教育研究學刊**，**35**(1)，63-82。
- 黃靜雯、蔡碩穎(2011)。國小資優班區分性課程設計—以選單法為例。**國小特殊教育**，**52**，68-81。
- 盧台華(2011)。從個別差異、課程調整與區分性教學的理念談新修訂特殊教育課程綱要的設計與實施。特



殊教育季刊，119，1-6。

Roberts, J. L., & Inman, T. F.

(2007). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom*. Waco, TX: Prufrock Press.

Riley, T. L. (2005). Teaching gifted and talented students in regular classrooms. In F. A. Karnes & S.M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed., pp. 577-614). Waco, Texas: Prufrock.

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. *Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education*. (ERIC Document Reproduction Service No.- ED443572)

# 國中學習障礙學生同儕關係現況之研究

## - 以台中市為例

蕭志成  
豐原國中教師

黃娟娟  
大葉大學  
運動健康管理學系副教授

### 摘要

本研究旨在瞭解國中學習障礙學生同儕關係之現況。研究對象為通過鑑輔會鑑定為學習障礙的國中學生，並以台中市為研究範圍，共發放319份問卷，回收有效問卷308份，以t檢定與單因子變異數為分析工具。研究結果為：(1)國中學習障礙學生的同儕關係在性別及年級有顯著差異。(2)國中學習障礙學生的同儕關係在學障類型及學校所在區域無顯著差異。本研究根據研究結果提出相關的建議提供學生、教師及學校單位參考。

**關鍵詞：**國中、學習障礙、同儕關係

### Abstract

The purpose of this study was to understand students with learning disabilities on the states of peer relationships. The participants of the study were learning disabilities junior-high students identified by The Committee Responsible for Identification and Placement of Gifted and Disabled Students. Using t test and one way ANOVA as the analysis tool, a total of 319 questionnaires were conducted in Taichung City, with 308 valid questionnaires collected. The results were as follow: (1) The peer relationships between students with learning disabilities differed significantly depending on sex and grade level. (2) There was no significant difference between the type of learning disabilities students and the location of the school. Relevant recommendations are made for students, teachers and school based on the results of the study.

**Keywords:** junior high school, learning disabilities, peer relationships

## 壹、緒論

自1990年以來，受到以普通教育為主(regular education initiative)的影響，融合教育成為了特殊教育中最重要的潮流思想。而台灣近十多年以來受到融合教育的影響，將特殊學生安置於最小限制環境中學習已是一種趨勢(洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、孟瑛如、蔡明富,2001)。而融合教育的理念是期望特殊學生能在最小限制環境之下，與一般學生共同學習，並建立良好的同儕關係。但由於特殊學生的身體或心智方面與一般學生不同，因此在課業學習或是學校適應等各方面，比一般學生更容易有灰心或挫敗的感覺(魏俊華,1998)。

根據教育部特殊教育通報網(2016)統計數據的結果顯示，105學年度全台灣的學習障礙學生，共佔了全部特殊學生的四成，為人數最多的一群。由此可見，學習障礙學生佔全部特殊學生比例相當高，但也同時衍生出許多問題，諸如教學責任的劃分、普通班教師專業之能的缺乏、學生及家長的質疑、學校行政的支援等(賴翠媛,2003)。

融合教育的最終目的是建立相互支持與尊重多元的精神(鈕文英,2008)，多數的特殊學生在下課時間，多半是一個人獨自行動，或者是與同為資源班的特殊生遊玩，甚至是至辦公室找老師聊天，由於他們本身出現不合宜的語言與社交表現，無法與同齡的同學有所交流，因此導致他們在普通班的同

儕關係是疏離、排斥，甚至有霸凌的現象，而在同儕中不被接納的學生，比較容易出現負面的情緒，甚至出現偏差的行為，進而造成退縮等消極的心理狀態(王財印、吳百祿,2002)。因此融合教育出現了「融合內的排斥」(exclusion within inclusion)(Cigman, 2007)的現象。

根據身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(2013)中第10條指出學習障礙學生因神經心理功能異常，而在注意、記憶、理解、知覺動作、推理等能力有問題，而非因感官、智能、情緒等因素或外在環境刺激不足，導致在聽、說、讀、寫、算等方面有學習困難。而能力的缺限制只影響了學業表現，也間接影響了生活及社會適應方面。學習障礙學生在普通班的同儕關係普遍不佳，同儕之間互動不佳，同儕接納程度較低，容易被同儕拒絕及忽視(Gresham & MacMillan, 1997; Nowicki, 2003)。部分學習障礙學生在聽覺記憶及理解方面的困難，導致重複語詞或連結上的困難而無法有效處理訊息(Hardman, Drew & Egan, 2015)，因此常常無法發現同儕互動中所產生的複雜訊息，進而難以做出適合的回饋，導致無法發展良好的同儕關係(李文弘,2002)。在學業無法得到正面的評價及同儕關係無法得到認可的情形下，對其心裡更容易造成負面的影響，進而出現問題行為。

## 貳、研究方法

## 一、研究對象

本研究之對象為台中市經「特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」鑑定為學習障礙的國中學生，採取便利抽樣法，共發放319份問卷，回收有效問卷308份，回收率為96.55%。

## 二、研究工具

本研究之研究工具為自編同儕關係量表，透過文獻的整理近五年來有關研究國中同儕關係所使用的量表中的潛在變項，並結合Schutz(1958)的人際需求理論、Selman(1980)的社會認知論、Levinger and Levinger(1986)的人際發展五階段論及Homans(1961)的社會交換理論，再根據專家訪談及學習障礙本身的特徵來補充量表之不足，將同儕關係量表分成認知層面、情意層面及技能層面，題項內容參考沈秋宏(2010)、賴亞岐(2011)、楊棋元(2014)、劉名誼(2014)、陳素君(2014)、廖文

妙(2015)、李佳芸(2016)及吳青環(2016)等人所使用之同儕關係量表。

本研究之同儕關係量表的Cronbach's  $\alpha$ 值為.926。而同儕關係量表其各構面的Cronbach's  $\alpha$ 值為落在.801~.903之間，顯示各潛在變項具有最佳信度水準。

在收斂效度方面，各題項因素負荷量均大於0.5，而認知、情意及技能三個潛在變項之組成信度分別為.642、.824及.717，三項均大於.6，平均變異抽取量分別為.530、.576及.540，三項也均大於標準值0.5，因此顯示同儕關係量表具有良好的收斂效度。

在區別效度方面，各構面之間的共變數與標準誤所形成的信賴區間，即共變數 $\pm 2$ 倍標準誤的結果均不含1，顯示本研究之同儕關係量表具有良好的區別效度，彙整如表1。

表1 同儕關係量表各潛在構面區別效度分析結果

量表名稱	構面比較	信賴區間 (共變數 $\pm 2$ 倍標準誤)	結果 判斷
同儕關係	認知層面 $\leftrightarrow$ 技能層面	.208~.404	佳
	情意層面 $\leftrightarrow$ 技能層面	.388~.660	佳
	認知層面 $\leftrightarrow$ 情意層面	.170~.366	佳

## 參、結果與討論

學習障礙學生的性別與同儕關係及其潛在變項的檢定結果如表2所示。

男生在認知層面的平均數最高，而各層面的平均數在3.450~3.544之間，而女生也在認知層面的平均數最高，但在各層面的平均數在3.585~3.989之間，均高於男生，顯示女生的同儕關係明顯優於男

生。而性別在認知層面、技能層面及同儕關係等三部分於t檢定中存在顯著差異，且均為女生優於男生。推究其原因，女生本身所展現的柔性與親和力較男生佳，且心思較細膩，並能注重互動中

的細節與整體的和諧，而男生比較不拘小節，且以自我為中心，因此造就學習障礙女生的同儕關係優於男生。

表2 不同性別學習障礙學生同儕關係的t檢定結果

變項	性別	個數	平均數	標準差	t檢定	差異結果
認知層面	(1)男	204	3.544	.755	-4.960***	(2) > (1)
	(2)女	104	3.989	.721		
情意層面	(1)男	204	3.450	.838	-1.288	
	(2)女	104	3.585	.941		
技能層面	(1)男	204	3.504	.765	-2.874**	(2) > (1)
	(2)女	104	3.775	.819		
同儕關係	(1)男	204	3.492	.668	-3.120**	(2) > (1)
	(2)女	104	3.752	.739		

註：\*\*表示  $p < .01$ 、\*\*\*表示  $p < .001$ ，達顯著水準。

學習障礙學生的年級與同儕關係及其潛在變項的檢定結果如表3所示。七年級以認知層面的平均數最高，而各層面的平均數在3.632~3.818之間；八年級以認知層面的平均數最高，而各層面的平均數在3.325~3.544之間；九年級以認知層面的平均數最高，而各層面的平均數在3.572~3.758之間，顯示八年級的同儕關係均低於七年級及九年級。而年級與認知層面及情意層面之間於單因子變異數分析中存在顯著差異，且七年級高於八年級，顯示七年級學生剛入學時，對學校的環境及同學都不甚熟悉，且都想在新環境中結交新朋友，因此想給他人留下的好的印象及動機都較八

年級強烈；而年級與同儕關係之間存在顯著差異，且七年級與九年及均高於八年級，推究其原因有二，其一為七年級的學生剛入學時，與同儕之間並不完全熟悉，因此同儕之間的衝突較少，但經過一年之後，學生同儕之間的團體已經相當明顯，而學習障礙學生可能因學業或社交技巧不佳，導致同儕關係低落，教師發現學生之間的問題而介入處理，待到介入有所成效也已是一段時間之後了。其二為國中重新鑑定為學習障礙的個案，多在七年級下學期進行，若符合資格則是於八年級接受資源班的服務，因此教師介入輔導，並慢慢於資源班交到能力相當之同儕，才因此導致九年級

同儕關係較八年級佳。

表3 不同年級學習障礙學生同儕關係的單因子變異數結果

變項	年級	個數	平均數	標準差	F值	差異結果
認知層面	(1)七年級	90	3.818	.804	3.802*	(1) > (2)
	(2)八年級	117	3.544	.797		
	(3)九年級	101	3.758	.686		
情意層面	(1)七年級	90	3.632	.845	3.773*	(1) > (2)
	(2)八年級	117	3.325	.896		
	(3)九年級	101	3.572	.852		
技能層面	(1)七年級	90	3.665	.782	2.945	
	(2)八年級	117	3.457	.817		
	(3)九年級	101	3.693	.757		
同儕關係	(1)七年級	90	3.690	.698	4.714*	(1) > (2) (3) > (2)
	(2)八年級	117	3.426	.731		
	(3)九年級	101	3.661	.643		

註：\*表示  $p < .05$ ，達顯著水準。

國中學習障礙學生的同儕關係在學習障礙類型及學校所在區域無顯著差異。在學習障礙類型方面未出現差異，推究其原因，可能在於台中市的學習障

礙鑑定著重於學業性方面的障礙，因此無論是何種類型的學習障礙，均對學業造成影響，因此同儕關係並未有差異。

表4 不同學習障礙類型學生同儕關係的單因子變異數結果

變項	學障類型	個數	平均數	標準差	F值
認知層面	(1)閱讀	212	3.727	.775	2.379
	(2)數學	40	3.685	.726	
	(3)書寫	10	3.560	.810	
	(4)閱讀+數學	34	3.765	.692	
	(5)閱讀+書寫	12	3.050	.858	

續表4

變項	學障類型	個數	平均數	標準差	F值
情意層面	(1)閱讀	212	3.544	.870	1.284
	(2)數學	40	3.522	.981	
	(3)書寫	10	3.538	.727	
	(4)閱讀+數學	34	3.290	.835	
	(5)閱讀+書寫	12	3.094	.733	
技能層面	(1)閱讀	212	3.626	.782	.711
	(2)數學	40	3.593	.913	
	(3)書寫	10	3.443	.745	
	(4)閱讀+數學	34	3.567	.759	
	(5)閱讀+書寫	12	3.262	.710	
同儕關係	(1)閱讀	212	3.619	.696	1.459
	(2)數學	40	3.588	.762	
	(3)書寫	10	3.510	.679	
	(4)閱讀+數學	34	3.506	.678	
	(5)閱讀+書寫	12	3.142	.626	

學校所在區域方面，雖然原台中市區域的學校其同儕關係及各潛在變項的平均數均高於原台中縣(山線、海線、屯區)的學校，可能為原台中市各區發展較為平均，而原台中縣(山線、海線、屯區)的學校部分較為偏遠，城鄉之間

出現差距。但最後未出現顯著差異，推測為台中市的交通網絡涵蓋區域大，以及網路資訊的發達，都縮短了城鄉之間的差距，因此最後各區域才未出現顯著差異。

表5 不同區域學習障礙學生同儕關係的單因子變異數結果

變項	年級	個數	平均數	標準差	F值
認知層面	(1)原台中市	90	3.798	.754	1.490
	(2)山線	78	3.705	.736	
	(3)海線	85	3.687	.871	
	(4)屯區	55	3.520	.667	

續表5

變項	年級	個數	平均數	標準差	F值
情意層面	(1)原台中市	90	3.593	.848	.602
	(2)山線	78	3.441	.834	
	(3)海線	85	3.437	.912	
	(4)屯區	55	3.505	.923	
技能層面	(1)原台中市	90	3.671	.800	.720
	(2)山線	78	3.493	.771	
	(3)海線	85	3.597	.847	
	(4)屯區	55	3.613	.727	
同儕關係	(1)原台中市	90	3.672	.684	.746
	(2)山線	78	3.525	.649	
	(3)海線	85	3.555	.780	
	(4)屯區	55	3.546	.681	

## 肆、結論與建議

### 一、結論

- (一) 國中學習障礙學生的同儕關係在性別方面出現顯著差異。在認知層面、技能層面及整體同儕關係出現顯著差異，且都為女生優於男生。
- (二) 國中學習障礙學生的同儕關係在年級方面出現顯著差異。在認知與情意層面出現顯著差異，且均為一年級優於二年級；整體同儕關係也出現顯著差異，除了一年級優於二年級之外，三年級也優於二年級。
- (三) 國中學習障礙學生的同儕關係在學習障礙的類型與不同區域面，並未出現顯著差異。

### 二、建議

#### (一) 課程導入衛生教育及社交技巧

國中時期正是學生進入青春期的時候，此時學生較容易出現衝動行為並造成同儕關係上的衝突，行為上不喜歡收到約束，尤其是男生，更容易忽略本身的清潔及出現血氣方剛的行為，因此課程適時導入衛生教育及社交技巧的訓練，尤其著重於個人及環境的清潔、舒緩本身衝動行為與衝突行為的處理方式，使其提升良好的同儕關係。

#### (二) 從入學開始觀察學生同儕關係的變化

研究發現七年級與九年級的同儕關係均優於八年級，可見同儕關係在七年級至八年級之間發生變化，因此對於國小已經鑑定為學習障礙的學生，在其升國中時可安排同學協助其同儕關係，



並持續觀察學生的變化，並適時地提供預防性介入協助；若是國中才鑑定為學習障礙的學生，則要觀察其鑑定之後，其同儕關係是否有變差的情形。除此之外，也須持續追蹤國小跨階段鑑定未通過之學生，並適時介入。

### (三) 安排活動增進學生的自信心及參與感

學習障礙學生長期在學業表現比其他同學差，進而影響其自信心，認為自己什麼都做不好。雖然課業表現不佳，並不代表其他方面均落後於一般學生。因此學校或老師可藉著安排不同類型的活動來增進學生的自信心，例如參與運動活動或班級活動及工作，或安排學生個人能力所及或小組合作的工作或任務，讓學生產生自信心。

## 參考文獻

- 王財印、吳百祿 (2002)。從青少年問題談情緒智力。情緒管理與生活輔導，83，38-47。
- 吳青環 (2016)。青少年的人格特質、親子關係、師生關係、同儕關係與幸福感之相關研究—以嘉義區國中為例。未出版之碩士論文，南華大學企業管理學系管理科學碩士班碩士論文，嘉義縣。
- 李文弘 (2002)。學習障礙學生的教育與輔導。師友月刊，423，47-50。
- 李佳芸 (2016)。青少年之身體意象、同儕關係與自尊之相關研究-以桃園市國中女生為例。未出版之碩士論文，私立大葉大學運動健康管理學系碩士論文，彰化縣。
- 沈秋宏 (2010)。國中學生情緒智能、性別角色態度與同儕關係之相關研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學輔導與諮商學系研究所碩士論文，嘉義市。
- 洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、孟瑛如、蔡明富 (2001)。注意力缺陷過動症學生安置與輔導工作第三年期末報告。教育部特殊教育小組委託國立台灣師範大學特殊教育學系。
- 教育部 (2013)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。
- 教育部特殊教育通報網 (2016.10.20)。年度特教統計。線上檢索日期：2016 年 12 月 12 日。網址：[https://www.set.edu.tw/Stastic\\_WEB/sta2/default.asp](https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp)
- 陳厚仁 (2003)。國小六年級被同儕忽視學童之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，嘉義市。
- 陳素君 (2014)。青少年休閒運動參與對同儕關係影響之研究。未出版之碩士論文，私立大葉大學管理學院碩士在職專班碩士論文，彰化縣。
- 鈕文英 (2008)。擁抱個別差異的新典範。台北市：心理。
- 楊棋元 (2014)。青少年參與霹靂舞、同儕關係、學業成就與自我概念之

- 相關研究—以台中市為例。未出版之碩士論文，私立大葉大學休閒事業管理學系碩士論文，彰化縣。
- 廖文妙 (2015)。父母管教方式、同儕關係、感恩心與幸福感之相關研究—以嘉義縣國中生為例。未出版之碩士論文，私立南華大學企業管理學系管理科學碩士論文，嘉義縣。
- 劉名誼(2014)。國中生網路沉迷情形、同儕關係與性態度之相關研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學輔導與諮商學系研究所碩士論文，嘉義市。
- 賴亞岐 (2011)。青少年網路遊戲成癮傾向與心理需求、自我概念、同儕關係之相關研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學心理與諮商學系碩士論文，台北市。
- 賴翠媛 (2003)。實施融合教育的困難與普通班教師的因應策略。*教師之友*, 44(5), 2-7。
- 戴淑君 (2005)。有「關係」就「沒關係」？沒「關係」就「有關係」？--明星幼兒同儕關係之個案研究。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學兒童發展碩士學位論文，台北市。
- 魏俊華 (1998)。國中聽覺障礙學生心理壓力、因應方式與生活適應之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，彰化縣。
- Cigman, R. (2007). A Question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 775-793.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377-415.
- Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M. W. (2015). *Human exceptionality: School, community, and family*. Nelson Education.
- Homans, G. C. (1961). *Human behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt Brace and World.
- Juvonen, J., Keogh, B. K., Ratekin, C., & Bernheimer, L. (1992). Children's and teachers' views of school-based competencies and their relation to children's peer status. *School Psychology Review*.
- Levinger, G., & Levinger, A. C. (1986). The temporal course of close relationships: Some thoughts about the development of children's ties. *Relationships and development*, 111-134.
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average

to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188.

Schutz, W. C. (1958). *FIRO: A Three Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.

# 特殊教育量化研究之回顧分析

## —以臺灣四份主要特殊教育學術研究期刊為例

黃珊

國立東華大學  
特殊教育系博士研究生

### 摘要

本文整理了近十年臺灣地區四份主要的特殊教育學術性論文刊物的研究方法，進行描述性統計，發現目前特教領域以實證學派為主，重視量化研究與數據之呈現。量化研究又以調查法和實驗法為主，統計方法以初等統計居多。本文基於此發現進行相關分析並提出建議。

**關鍵詞：**特殊教育、量化研究

### Abstract

This paper summarizes and makes descriptive statistics of the research methods of four major special educational academic journals in Taiwan in recent ten years, which found that the empirical concept is the mainstream of special education, focusing on quantitative research and data presentation. Quantitative research is mainly based on survey and experimental methods and the primary statistics is the majority statistical methods. This paper analyses and makes recommendations based on this finding.

**Keywords:** special education, quantitative research

### 壹、前言

社會科學領域包括量化與質化兩種研究範式，無獨有偶這也是特殊教育領域中的兩種主要研究類型（Baumberger & Bangert, 1996）。量化與質化研究各自包含著各種研究方

法，如量化研究的實驗法、調查法，質性研究的個案研究法、田野研究法等。研究方法是每項研究展開的必備工具，研究者往往根據自身的研究目的選擇相對應的研究方法。本文旨在瞭解目前臺灣特殊教育領域的量化研

究方法基本狀況並提出相應的分析，期待能為相關研究者提供借鑒。

## 貳、方法

### 一、名詞解釋

本文所指的特殊教育學術研究期刊是指由國立彰化師範大學所出版的「特殊教育學報」、國立臺灣師範大學所出版的「特殊教育研究學刊」、國立臺南大學出版的「特殊教育與復健學報」以及國立東華大學出版的「東臺灣特殊教育學報」。此四份期刊是臺灣地區專門以特殊教育為主的學術研究期刊，其稿件主要來源於特殊教育界之專家教授們的研究，也有部分來自各校碩、博士班研究生的學位論文。因這些作者均有豐富的特教專業背景與知識，以嚴謹的研究方法呈現研究結果，故這四份期刊的研究主題不僅反應了臺灣特殊教育發展的方向，其研究方法也代表了最近的趨勢（林惠芬，2000；劉明洋，2012）。

量化研究是一種對事物可以量化的部分進行測量和分析，以檢驗研究者自己關於該事物的某些理論假設的研究方法。一般運用假設演繹法以保持研究客觀性和中立的立場，透過概念化、具體化以及操作化來進行研究，在進行大樣本研究可省時省力，

同時運用統計方法計算變項間因果關係，以清晰易懂的圖表、數字或簡短的文字說明事實、實質和趨勢。特殊教育領域的量化研究通過精準的數據更深刻說明兒童的行為特徵，如通過觀察記錄智障兒童的自傷行為的強度與頻率，為之後的科學介入供有力的佐證。透過實驗的設計和問卷調查、量表調查等形式獲得有關教學方法的成效研究、量表的編制、特殊教育的現況分析等結果，對特殊教育的方方面面進行有效的概括、預測、介入和說明，以促進特殊教育理論的發展。

本文所指的量化研究，係指以實徵性資料進行資料分析的研究（林惠芬，2000）。同時根據統計學者的看法，本文將量化研究統計分為：（1）初等統計，係指：描述性統計（集中量數、變異量數、次數分配等）、t考驗、積差相關、卡方考驗、無母數分析、目視法及 C 統計等；（2）中等統計，係指，變異數分析（含單因數和多因數）、事後考驗、共變數分析、趨向分析、重複量數及多元迴歸分析等；（3）高等統計，包括，因素分析、區別分析、群集分析、典型相關、多變項變異數分析、線性結構模式等（林清山，1992；Baumberg & Bangert，1996；Ferguson & Takane，1989；Goodwin & Goodwin，1985）。

## 二、分析效度

為了排除分析過程出現漏計或計次錯誤等情形，本研究邀請具有量化研究與統計分析基礎的研究生共同進行資料分析，並計算「評量者信度」。本研究的「評量者信度」的建立方式是：研究者以隨機的方式分別從這四

份期刊各自選出一半的期刊，研究同伴逐一就這半數期刊所使用之研究方法及統計方法進行記錄，然後與本研究者核對並計算每一期期刊內統計結果相同和不相同各有多少個，之後再以下公式計算「評量者信度」：

$$\text{評量者信度} = \frac{\text{本研究者與研究同伴相同的個數}}{\text{本研究者與研究同伴相同的個數} + \text{本研究者與研究同伴不相同的個數}}$$

根據所得之結果，本研究評量者信度係界於 85% 至 91% 之間；以整體而言，平均之評量者信度為 88%，說明本研究具有本研究所具有良好的內在效度。

## 參、分析結果

此回顧分析首先檢視文獻之量化研究的數量及比例。再分析各文獻所屬之量化的具體研究方法，以作進一

步的分析與討論。

### 一、四份期刊量化研究的整體概況

通過統計得出從 2007 年至 2016 年，特殊教育與復健學報計有 57 個研究報告；特殊教育學報計有 92 篇；特殊教育研究學刊有 144 篇；東臺灣特殊教育學報有 87 篇個研究報告，共 380 篇，具體結果見表 1。

表 1 四份特殊教育學術期刊量化研究的整體分析

刊名	期刊總數	量化研究	比例
特殊教育與復健學報	57	37	64.9
特殊教育學報	92	75	81.5
特殊教育研究學刊	144	102	70.8
東臺灣特殊教育學報	87	67	77
總計	380	281	73.9

由上表可知在全部 380 篇研究報告裡，量化的研究計有 281 篇，佔 73.9%。而每份期刊的量化研究也各自占較大的比例，如東臺灣特殊教育學報的 87 個研究報告中，有 67 篇是以量化為主要的研究，佔該期刊所有研究的 77%；特殊教育學報中 92 篇研究中，量化研究有 75 篇，佔該期刊所有研究的比例高達 81.5%。由此可見臺灣四份特殊教育學術研究期刊主要的研究仍以量化研究為主。

## 二、量化研究方法的概況

量化研究的方法多種多樣，其中與資料分析最為密切相關的研究取向為調查法、相關法（測驗研究法）與實驗法（邱皓政，2011；何侃，2008）。隨著科學研究的發展，近年來對於教育研究而言，可應用的新量化方法日益增多（邱皓政，2011），如縱貫性研究、流動表分析等。本文對 281 個研究報告所運用的主要量化研究方法進行相關的統計，具體結果下表。

表 2 四份主要特殊教育學術研究期刊所使用之量化方法

	實驗法	調查法	相關研究法	其他	小計
特殊教育與復健學報	12(32.4)*	19(51.4)	1(2.7)	5(13.5)	37
特殊教育學報	29(38.7)	33(44)	5(6.7)	8(10.7)	75
特殊教育研究學刊	41(40.2)	31(30.4)	19(30.4)	11(10.8)	102
東臺灣特殊教育學報	27(40.3)	37(55.2)	3(4.5)	67	
總計	109(38.8)**	120(42.7)	28(10)	24(8.5)	281

由上表可以看出在全部 281 篇量化研究報告裡，實驗法有 109 篇，佔全部量化研究的 38.8%，其中單一受試實驗 59 篇，占實驗法的 54.1%；調查法有 120 篇，佔全部量化研究的 42.9%；相關研究法有 28 篇佔 10.3%；而其他的量化方法有 24 篇，占 8.8%。同時每份期刊的量化研究方法也均是以實驗法和調查法為主，如特殊教育與復健學報的 37 篇量化研

究中，有 12 篇是運用實驗法，19 篇運用調查法，分別占近十年本期刊所有量化研究的 32.4% 和 51.4%；特殊教育學報的 75 篇量化研究中，有 29 篇是運用實驗法，33 篇運用調查法，分別占近十年本期刊所有量化研究的 38.7% 和 44%。由此可見臺灣四份特殊教育學術研究期刊主要量化研究方法以實驗法和調查法為主。

而在統計方法上，仍以初等統計

為主（同一種統計方法在該研究中使用一次以上時，則以一次計算），對描述性統計、積差相關、t考驗、卡方考驗、C統計法和目視法進行統計，共有476次，其中又以描述性統計為主，達260次，占54.6%；對中等統計方法的變異數分析、事後比較、共變數分析和多元回歸進行計數共174次，以變異數分析為主，共99次，占56.9%；對高等統計方法的因素分析、群集分析、區別分析和線性結構模式進行統計，共62次，其中以因素分析和線性結構模式為主，分別為24次和21次，各占38.7%和33.9%，值得注意的是，高等統計方法日益豐富，如特殊教育研究學刊的PCI分析、GAS分析、GLMN分析等，這些不斷深入的統計方法讓特殊教育的研究主題更加飽滿立體。

## 肆、討論

### 一、特殊教育量化研究方法的應用

基於上述的現狀可以發現，量化研究仍是特殊教育研究的主流，其研究方法的多樣性也在日益增多，但仍以實驗法和調查法為主。本文以單一受試為例，談談對其在特殊教育領域運用的思考。

實驗研究一般會操縱自變項，觀

察依變項的系統變化，並控制變項不影響研究過程來保證研究過程的科學性（陳孟君，1997）。但特殊教育研究的對象個體間與個體內均存在較大的差異，屬於多變項常態分配相當極端的特定群體，因此母群本來較小，研究樣本之獲得較一般教育研究更困難，故特殊教育研究的樣本通常少於一般教育研究，有不少是屬於小樣本的縱貫研究，甚至是單一個案時間系列研究（吳裕益，2003），因此特教領域中經常採用單一受試的量化研究方法。這是因為單一受試能夠將個案研究與實驗研究相結合，既適用於特殊教育對象的個別差異，又通過實驗的設計發現自、依變項之因果變化。對近十年這四份期刊實驗法統計中發現，在109篇的實驗研究報告中，有59篇運用了該方法，主要是通過單一受試的實驗來驗證某種教學策略或方法對改善特殊兒童某些行為情緒問題、獲得技能、發展能力等方面的成效研究，為相關特殊教育人員提供相應的借鑒。

運用單一受試實驗需要設定受試者、確立依變項、控制環境變項、選擇依變項的觀察方式、整理並判研各實驗階段的依變數系列以及操作實驗處理等（許天威，2003）。在基線期、介入期和追蹤期往往需要運用一定的



工具量表來觀察記錄學生行為或學習的變化從而達到量化的呈現，如通過時距紀錄法記錄學生課堂學習適應行為，並進行相應的策略介入與分析。最後通過視覺分析與 C 統計，發現經過社會技巧訓練後，學生課堂學習適應行為有了明顯的進步。這符合了研究者的期待，然而學生的社會技巧訓練畢竟是在短期間內成效非常顯著，但仍無法確定該技巧是否為學生真正的內化。且智障學生行為的養成是需要長時間的訓練，因此，可能還需要將社會技巧訓練列入學生日常個別化教育中，並持續追蹤學生行為表現，以幫助學生真正將技巧內化。同時在實驗的過程中也難以排除家庭、社會等其他因素對學生該行為變化的影響。而促使學生行為變化的基本原因也許並不是幹預者所使用的社會技巧訓練策略（表面原因），有可能是學生為了得到相應的實物獎勵，力圖使自身行為達到教師的預期。因此在下相應的結論時應保持嚴謹審慎的態度，思考人的行為與內在含義有何關聯以及如何敘述結果所隱含的意義。

## 二、量化統計方法的分析

應用適當的統計學知識解決研究問題，已成為量化研究的必備能力（陳正昌，2008）。台灣特殊教育領域也都將教育統計列為選修（甚至是必修）

的學科。分析四份期刊的統計方法可以發現，初等統計是開展特殊教育量化研究的基礎，中等統計是特殊教育量化研究的重要角色，而高等統計的運用與創新能夠深層次地挖掘特殊教育研究對象的內在因素，如對於特殊兒童多群體的縱貫資料，可以使用階層線性模式 (hierarchical linear model, 簡稱 HLM) 來分析不同群體成長軌線(截距及斜率)之差異情形，以及影響成軌線的可能因素（吳裕益，2003）。在特殊教育領域研究中如果是以單一受試為研究方法，一般常用的推論統計分析方法也許不太適用，需使用適用該方法的統計分析方法，如評鑑「介入效果」的 C 統計及單一受試實驗效果量之分析方法等。運用統計方法分析特殊教育的相關研究，還需要一定的創新精神，在熟練掌握各種統計方法的基礎上，靈活變通每種統計技術之間的綜合運用。

## 伍、小結及建議

結合四份特殊教育學術研究期刊可以發現臺灣目前的特教研究多以實證學派為主，重視量化研究與數據呈現。研究方法以調查法和實驗法為主，統計方法以初等統計居多，中等

統計次之，高等統計使用次數最少。因特殊教育不僅有同一領域內不同學科的交叉、結合，更有不同領域之間的相互交叉和結合，以及對各類特殊兒童教育方式的交叉與結合，所以，特殊教育的模式與方法也體現出多樣化：

(一) 大膽創新，打破傳統研究方法的運用模式，發展具有特殊教育特色之研究方法

研究論文的創新，體現在研究主題、研究內容的與研究方法的創新。特殊教育由於研究對象的差異性，更需要多元的研究方法。通過本次分析發現，部分研究者在研究方法的運用上還比較保守，在未來研究中特殊研究者可以打破常規，大膽地將不同研究方法混合使用，將其他領域的研究方法或者國外的研究方法運用到特殊教育研究上。如案例研究法，就是借鑒於醫學、法學或經濟學的案例研究過程，針對特教現場的突發事件實施有效的解決方案，並逐漸發展出屬於特教領域的案例研究系統。

(二) 紮實初等統計方法教與學的同時，不斷地提升與豐富高等統計的運用

本次對研究方法的回顧得知，特教領域的統計技術日趨豐

富，以初等統計為主，中、高等統計也在不斷的完善，故教學者與學習者仍需進一步紮實初等統計的知識與技術。然而對於新近及複雜的中、高等統計技術掌握，並不是每一位研究者都可勝任。因此相關單位在初等統計的基礎上應為研究者提供學習各種統計方法的研習機會。還可提供統計諮詢服務，以協助研究者根據研究問題選用合適的統計分析方法以及尋求相關解答，避免盲目使用高階統計方法。

對於未來的特殊教育量化研究中，研究者與教學者應根據研究主題合理選擇和充分掌握所要運用的研究方法與統計技術。工欲善其事必先利其器，在量化的基礎上加強量性與質性研究的雙規訓練，不斷完善豐富特教的研究體系，以更開放、多元的態度並融合社會學的觀點（詮釋學派、後現代主義學派等），來解讀特殊教育問題。

## 參考文獻

- 陳孟君（1997）。**量化的反思—重探社會研究的邏輯**。新北市：巨流圖書有限公司。
- 陳正昌（2008）。**教育基礎研究的兩個量化基礎——資料庫及統計**。線

- 上檢索日期：2016 年 11 月 8 日。  
網址：  
<http://faculty.nptu.edu.tw/~chenc/6-3.pdf>
- 何侃（2008）。特殊教育研究方法論的突破途徑。《教育評論》，5，71-74。
- 林惠芬（2000）。國內三份主要特殊教育學術研究期刊所使用之統計方法的分析與探討。《特殊教育研究學刊》，18，1—14。
- 邱皓政（2011）。《量化研究與統計分析》。臺北：五南。
- 許天威（2003）。《個案實驗研究法》。臺北：五南國出版公司。
- 林清山（1992）。《心理與教育統計學》。臺北：東華書局。
- 劉明洋（2012）。國內特教期刊文獻足夠嗎？線上檢索日期：2016 年 11 月 12 日。網址：  
<http://leespeedu.blogspot.tw/2012/10/blog-post.html>
- 吳裕益（2003）。特殊教育研究的未來趨勢--以量化研究分析方法為例。特殊教育學術研討會，線上檢索日期：2016 年 11 月 12 日。網址：  
<http://www.documentsky.com/9743518261/>。
- Baumberger, J. P. & Bangert, A. W. (1996). Research design and statistical techniques used in the journal of learning disabilities 1989-1993. *Journal of Learning Disability, 29*, 313-316.
- Ferguson, G. A. & Takane, Y. (1989). *Statistical analysis in psychology and education(6th ed)*. New York: McGraw Hill Book Co.
- Goodwin, L. D., & Goodwin, W. L. (1985). An analysis of statistical techniques used in the Journal of Educational Psychology, 1979-1983. *Educational Psychologist, 20*, 13-21.

## 【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 26 期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請 4 位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由 11 篇的來稿中，經匿名審查錄取 4 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 3 本外，恕不另支稿酬。
2. 每篇以 5000 字為原則（含 300 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](http://www.peterli.com/spm/resources/articles/Archive.php?article_id=1705)

# 雲嘉特教期刊

## 第 26 期

發行人：邱義源  
審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)  
江秋樺、吳雅萍、林玉霞、唐榮昌、陳政見、  
陳明聰、陳偉仁、張美華、簡瑞良  
總編輯：林玉霞  
輪值主編：江秋樺  
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：民國一〇六年十一月  
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：本刊同時登載於國立嘉義大學特殊教育中心，網址為 <http://www.ncyu.edu.tw/spedc/>  
工本費：(平裝) 新台幣 130 元

GPN:2009405230

ISSN:1816-6938

著作權管理訊息