

# 南屏特殊教育

## 第 6 期 目 錄

### 【專 論】

- 社會技能訓練對智能障礙者介入成效之後設分析／吳佳穎、鈕文英…… 1
- 探討融合班的文學教學方法—以王爾德《快樂王子》為例／吳善揮……25
- 融合教育教師宜具備的專業倫理析論／施安琪、鈕文英……39
- 學習障礙與學業低成就的對象與補救教學之思辨／胡永崇……55
- 屏東縣國小普通班導師對學習困難學生輔介前輔導之認知與實施情形  
／張雅婷、黃玉枝……65
- 淺談領導才能之應用—以領導才能資優教育方案為例／黃于蓓、陳清桔…85
- 探究資優生創造思考的教學原則／黃育驄……95
- 運用網路互動社群解決偏鄉地區資優生缺乏同儕互動之初探—以英語寫作為例  
／劉今惠……105

### 【稿 約】

南屏特殊教育—第 7 期 稿約



# 社會技能訓練對智能障礙者 介入成效之後設分析

吳佳穎

新北市立五峰國中教師

鈕文英

國立高雄師範大學特殊教育學系兼任教授

## 摘要

本文探討 2005 至 2014 年國內外 31 篇智能障礙者社會技能訓練單一個案研究的現況，並採用能控制基線期趨勢包含介入期趨勢的  $Tau-U$  係數，後設分析在不同參與者特徵、介入作法、評量情境和研究品質上的成效。結果發現整體屬中等效果，國中小和高中職階段成效中等，優於學前和成人；男性參與者人數和效果皆高於女性。單一介入者的篇數多於多重介入者，成效不如多重介入者；介入者的特徵以成人中介居多，成效不如成人加同儕中介。介入形式多為團體介入，成效不如個別介入者。介入情境以模擬情境為主，成效以自然情境介入最佳，屬中等效果。大多採認知行為取向，與認知取向同屬低度效果，成效不如行為取向之中等效果。多數介入單一社會技能，成效不如介入多重社會技能；介入內容以互動最多，介入三種以上者成效尤佳。評量情境以自然情境評量居多，成效不如模擬情境評量之中等效果。無探究長期類化成效，其他四種成效類型皆為低度效果。

關鍵詞：社會技能訓練、智能障礙者、後設分析

本文呈現社會技能訓練 (social skills training) 對智能障礙者 (簡稱智障者, persons with intellectual disabilities) 介入成效之後設分析 (meta-analysis), 以下分為緒論、研究設計與實施、結果與討論, 以及結論與建議四個部分。

## 壹、緒論

社會技能係指個人與自己相處、與人相處、與環境相處, 以及處理任務的能力 (鈕文英, 2014a)。智障者因為認知與行為能力的不足 (Embregts, 2003; Huang & Cuvo, 1997; Sargent, 1998)、互動技巧的限制, 以及適當回應社交刺激的困難 (Hughes et al., 2011), 使其出現社會技能的需求。為促進智障者建立正向的人際網絡、融入普通教育環境、適應社區生活並提升未來的就業機會, 教導智障者適切的社會技能是非常重要的 (Gumpel, Tappe, & Araki, 2000)。

鈕文英和吳裕益 (2015) 綜合文獻指出, 自美國 2001 年《不放棄任何一個孩子法案》(No Child Left Behind Act) 公布以來, 特殊教育的課程和服務愈來愈重視「證據本位實務」。單一

個案研究的參與者數量少, 利用後設分析合併處理多個研究有助於建立之。自 2000 年以來, 國外針對智障者社會技能訓練成效的後設分析研究卻非常有限, 僅有三篇描述分析 (Carter & Hughes, 2005; Carter, Sisco, & Yun-Ching, 2010; Gresham, Sugai, & Horner, 2001); 國內則無。基於此, 本研究以後設分析探討 2005 到 2014 年, 社會技能訓練對智障者之單一個案研究的現況與成效, 並且分析不同參與者特徵、介入作法、評量情境和研究品質上的成效。本研究介入成效是指, 實施社會技能訓練之後, 智能障礙學生在自我、任務、環境和互動四類中的單一或多重社會技能之習得、長期和短期的維持與類化之效果。依據鈕文英和吳裕益 (2015), 短期維持成效是指撤除介入方案 1 個月內的成效, 長期維持成效是指撤除介入方案 1 個月之後的成效; 而類化成效包含刺激和反應類化成效, 刺激類化成效是指研究參與者未接受介入方案的介入, 在「非目標刺激出現或非目標情境下」(可能是地點、人員、時間、物品或材料、活動或情況的不同之差異), 於社會技能上的表現; 反應類化成效是指社會技能介入效果的擴大效應, 研究參與者

未接受介入方案的介入，而能在目標刺激出現或目標情境下，表現「非目標社會技能」，如同「維持成效」關於時間的界定，包含短期和長期類化成效。

而在參與者特徵上，社會技能訓練內容因智障者教育階段的不同而有差異，且不論其為男性或女性，都有學習社會技能之需求。另外，有些智障者合併其他障礙，研究者考慮其學習特質相較於單純的智障者差異較大，故不納入合併其他障礙之智障者，僅探討社會技能訓練對不同年齡和性別之智障者是否具有相同的效果。

在介入作法上，參考吳佳蓓和鈕文英（2012）的分類，包含介入者是成人、同儕或是結合成人和同儕；介入形式是個別或團體；介入情境是模擬情境、自然情境和包含自然情境成分的模擬情境介入。介入取向分成行為、認知和認知行為取向。行為取向的社會技能訓練教導個體特定的社會技能（鈕文英，2009），常見的教學策略有應用行為分析、直接教學、單一嘗試訓練（discrete trial training）、關鍵反應訓練（pivotal response training）（鈕文英，2014b）、編序教學和電腦輔助教學（張春興，1994），以及影片

示範（Bellini & Akulliab, 2007；引自黃美文，2011）等。認知取向的社會技能訓練教導個體學習如何因應不同的社會情境，表現適當社會技能的「普遍性過程」（鈕文英，2014b），包含認知問題解決腳本或因應技能，讓個體遭遇問題時能有所依據（Kazdin, Siegel, & Bass, 1992；引自 Cook et al., 2008），其教學策略包含社會故事、心智理論（mind-reading）教學、歸因訓練（attribution training）、力量卡（power card）（鈕文英，2014b）、人際互動及社會訊息處理歷程理論之教學（洪麗瑜，2002b）等。認知行為取向的社會技能訓練，除了教導個體表現適當社會技能的普遍規則，也直接訓練其特定的社會技能（鈕文英，2014b）。在教學過程中，老師會提供內在語言作為鷹架，透過示範、演練、回饋與修正的程序，幫助學生了解社會技能的架構，並做演練（洪麗瑜，2002a；蔡明富，2005），其策略包含自我管理、問題解決（Warger, 1990），以及其他結合認知和行為取向的策略，例如結合社會故事和提示或正增強，心智理論和演練等（Bellini, 2011; Scattone, 2008；皆引自鈕文英，2014b）。

在評量情境上，包含模擬和自然情境的評量。至於研究品質上，過去的社會技能訓練大都缺乏程序信度與社會效度資料，而文獻（Gresham Sugai, & Horner, 2001; Walker, Ramsey, & Gresham, 2004）指出有效的介入宜檢視二者。如果社會技能訓練方案缺乏內容效度，其成效評量缺乏觀察信度，也會影響其介入結果（鈕文英、吳裕益，2015）。因此，有必要探討社會技能訓練之社會效度、內容效度、觀察信度和程序信度的實施

現況，以及它們與社會技能訓練成效間的關係。

## 貳、研究設計與實施

本研究依據鈕文英和吳裕益（2015）所提步驟，在步驟中運用技術提升後設分析的品質。

### 一、選擇後設分析的主題並確立分析架構

本研究後設分析架構如圖 1。

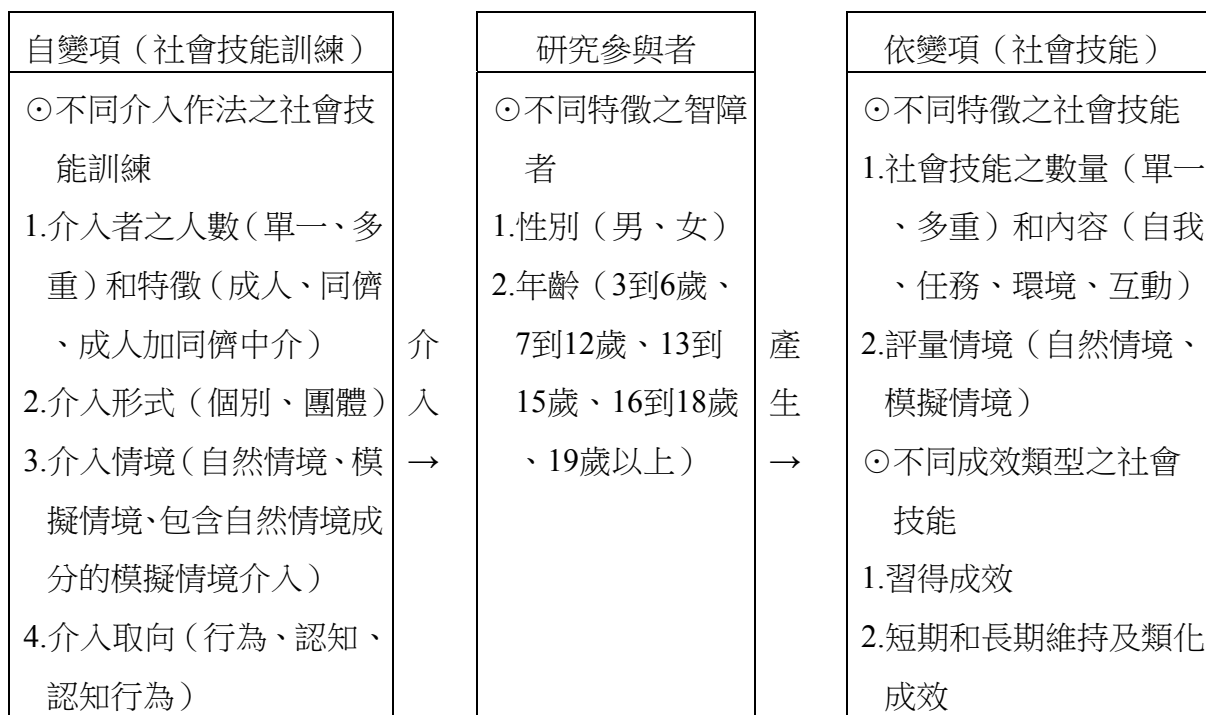


圖 1：後設分析的架構。

## 二、界定研究搜尋來源和分析範圍

研究者在「臺灣博碩士論文知識加值系統」、「期刊文獻資訊網」、「華藝線上圖書館」和 ERIC，選取 2005 年至 2014 年間，國內外社會技能訓練介入智障者之研究。此外，查詢不為上述資料庫所蒐集，然曾刊載與智障社會技能訓練相關期刊之電子全文或紙本。同時，在閱讀研究的過程中，研究者會檢視該研究所列之參考文獻，如果有符合本研究選取標準的文獻，也會納入分析範圍。選取的標準包含：(1) 方法為單一個案研究；(2) 參與者為智障者，不包含智障合併其他障礙者；(3) 依變項是社會技能，即自我、任務、環境或互動的表現；(4) 以圖示法呈現資料。

## 三、決定後設分析的方法

目前國內單一個案研究後設分析最常使用的是不重疊率，超越中數比率次之；然而，前者的計算易受極端值的影響，且二者皆未考慮資料路徑「趨勢」的變化，並會低估「直交斜率」形態的效果；基於此，為因應二者的限制，本研究採用 Parker、Vannest、Davis 和 Sauber 於 2011 年所提出「能夠控制基線期趨勢和包含介入期趨

勢的不重疊 Tau-U 係數」，進行後設分析（引自鈕文英、吳裕益，2015）。

## 四、蒐集並確認後設分析的研究數量

研究者確認 31 篇後設分析的研究，其中國內 25 篇，國外 6 篇，共介入 81 位智障者。另外，在 81 位參與者中，刪除 15 位不符合參與者選取標準者，參與者計有 66 位。再者，為確保此過程中蒐集方法的適當性，安排評判者檢核研究是否符合設定標準，並計算評判信度 (judge's reliability)。由第二位作者擔任評判者，從 31 篇研究中隨機選取 9 篇（即 30%），其中一篇有四位參與者，各有三篇分別有兩位和三位參與者。因此，總共檢核 21 筆資料，採用「點對點一致性比率」計算評判信度，依據鈕文英和吳裕益（2015），是指評判者記錄符合選取標準的研究筆數，除以檢核的研究總筆數。為 1.00。

## 五、登錄研究資料

本研究以編碼表登錄研究資料，從研究資訊、參與者、自變項、依變項、研究品質和後設分析結果六部分登錄研究資料。

## 六、檢核編碼信度

在完成 31 篇研究資料的登錄工作後，研究者和協同編碼者從中隨機選取 10 篇（即 32%）登錄資料，接著以「點對點一致性比率」計算編碼信度，介於 .40 至 1.00 之間，平均的編碼信度為 .93。

## 七、決定資料分析程序

資料分析包含描述和後設分析，其中後設分析部分，一篇研究只有一個 Tau-U；若該研究同時有正向及負向兩種社會技能的資料，則有兩個 Tau-U。除此，為因應本研究其結果不獨立狀況，依據鈕文英和吳裕益（2015）提出之策略有兩點：第一，若研究有兩項以上關聯的依變項（例如：減少分心行為，增加專心聽講的行為）資料，應平均求得一個效果量，因為分心行為的減少就表示專心聽講行為的增加。第二，在逐變標準設計中，介入期分成多個漸進標準的次階段，在分析習得成效時，宜計算整個介入期和基線期比較下的 Tau-U。另外，類化成效的 Tau-U 宜與類化情境的基線期資料比較後求得，若該研究沒有類化情境的基線資料，只能與目標情境的基線期資料比較後求得（鈕

文英、吳裕益，2015），有 2 篇出現此狀況。最後，計算 Tau-U 個數、全距（即最小值與最大值）、平均值（即 Tau-U 總和除以個數）。依據 Parker 等人的文獻，Tau-U 為 .93 以上表示極高效果，.82 至 .92 表示高度效果，.66 至 .81 表示中等效果，.48 至 .65 表示低度效果，.30 至 .47 表示輕微效果，.29 以下表示沒有效果（引自鈕文英、吳裕益，2015）。

## 參、結果與討論

### 一、智障者社會技能訓練之應用現況與成效

#### （一）社會技能訓練對全體和不同特徵智障者的應用現況與成效

在 31 篇研究中，有 66 位符合本研究對象篩選標準之智障者。就年齡而言，大多介於 7 到 12 歲之間（28 位），以國小學生為主，接著是 13 到 15 歲（21 位）、16 到 18 歲（9 位）和 3 到 6 歲（4 位），19 到 25 歲（3 位）最少。國內研究以 7 到 12 歲之年齡層最多，19 到 25 歲則無；國外研究以 13 到 15 歲人數最多，3 到 6 歲則無。以性別言之，有 4 位參與者之性別未標示，男性占 40 位，女性有 22 位。



由此可知，參與者多為國小學生，男生又居多；Carter 和 Hughes (2005) 指出，國小學生有較多時間與同儕互動。然而，這並不代表國中智障學生沒有社會互動需求，事實上其需求更加複雜。

表 1 顯示，社會技能訓練對全體智障者的成效屬中等效果，Tau-U 為 .68。就年齡而言，7 到 12 歲 (.69)、13 到 15 歲 (.69) 以及 16 到 18 歲 (.68) 的 Tau-U，高於 3 到 6 歲 (.58) 和 19 到 25 歲 (.65)，這表示國小、國中及高中職階段的成效優於學前

和成人階段，但宜謹慎推論，因為學前和成人階段的參與者較少（分別為 4 位與 2 位）。以性別來說，男性屬中等效果 (.70)；而女性為低度效果 (.63)。男性的成效高於女性，不過，女性參與者的成效的變異較大，1 篇研究 (Cory et al., 2006) 的 Tau-U 為 -.06，明顯拉低女性參與者的成效。可能是該研究於模擬情境中介入，在自然情境評量，難以凸顯有遷移困難之智障者的學習成效。若剔除該研究，Tau-U 平均值為 .67，和男性成效同為中等效果。

表 1

社會技能訓練對不同特徵之智障者的成效

分析項目	Tau-U 個數	範圍 (最小值—最大值)	平均值 (標準差)	效果程度
年齡	63	-.06— .96	.68 (.16)	中等
3 到 6 歲	4	.42— .77	.58 (.14)	低度
7 到 12 歲	29	.47— .85	.69 (.11)	中等
13 到 15 歲	20	-.06— .96	.69 (.24)	中等
16 到 18 歲	8	.51— .82	.68 (.12)	中等
19 到 25 歲	2	.54— .75	.65 (.15)	低度
性別				
男	37	.32— .96	.71 (.15)	中等
女	22	-.06— .92	.63 (.18)	低度

## (二)不同介入作法之社會技能訓練 對智障者的應用現況與成效

### 1. 介入者

介入者包含本身為特教老師之研究者、本身非特教老師之研究者、研究者訓練特教老師、同儕或其他(訓練者或促進者)。從介入者的特徵來看,成人中介有 29 篇;其餘 2 篇是成人加同儕中介,為特教老師和同學的組合,沒有同儕中介之研究。由介入者的人數來看,單一介入者共 26 篇,以特教老師(18 篇)最多,研究者(6 篇)次之,最後是其他(2 篇);多重介入者有 5 篇,其中 2 篇的組合是特教老師和同學,3 篇是特教老師和協同者。由此可知,介入者的人數以單一介入者為主,介入者的特徵多為成人中介,尤以特教老師居多,成人結合同儕中介以及同儕中介之研究較有限。Carter 和 Hughes (2005) 曾提到,特教老師除了直接教導智障者社會技能,也應該善用和訓練其重要他人(包含家長、普通教師、同儕或手足等),以營造能支持智障者表現社會技能的環境。未來研究可拓展介入者的身分,除了特教老師之外,參與者的

重要他人也可以是介入者。

表 2 顯示多重介入者(.72)優於單一介入者(.64),可能是因不同組合的介入者具有協助或示範功能,能提供智障者即時的回饋,有助於提升成效。從介入者的特徵來看,成人加同儕中介的  $Tau-U$  高於成人中介,誠如 Carter 等人(2010)所言,成人結合同儕中介的社會技能訓練,更能有效提升智障者的成效。但此結果僅來自兩篇研究,細究其  $Tau-U$  高的可能原因,在於研究者有事先訓練同儕,讓同儕了解自己的角色與任務,而非僅是納入同儕的參與。另外,成人中介  $Tau-U$  較低的原因是,其中一篇研究(Cory et al., 2006)「沒有效果」(.08),降低成人中介的整體成效;若剔除該篇研究,成人中介之  $Tau-U$  為.67,與「成人結合同儕中介」同為中度效果。除此,介入者只要有特教老師之組合者,成效皆為中等效果,這表示特教老師在智障者社會技能訓練中扮演不可或缺的角色,未來研究可鼓勵特教老師結合智障者的重要他人共同合作介入。

表 2

介入者人數和特徵對智障者社會技能訓練的成效

分析項目	Tau-U 個數	範圍 (最小值-最大值)	平均值 (標準差)	效果程度
介入者人數				
單一介入者	29	.08-.90	.64 (.18)	低度
多重介入者	6	.60-.83	.72 (.09)	中等
介入者特徵				
成人中介	32	.08-.90	.65 (.17)	低度
研究者	8	.45-.81	.63 (.11)	低度
特教老師	18	.51-.90	.68 (.02)	中等
特教老師和協同者	3	.74-.77	.75 (.15)	中等
其他	3	.08-.80	.36 (.39)	輕微
成人結合同儕中介 (特教老師和同學)	3	.60-.83	.68 (.13)	中等

## 2. 介入形式

個別介入有 8 篇；團體介入為 23 篇，其中 16 篇的團體成員為智障者或其他身心障礙者，7 篇的團體成員為一般同儕。自 2006 年後，團體介入較常被使用，尤以身心障礙學生形成之團體為多，而由一般同儕形成團體之研究仍屬少數。

表 3 顯示個別介入的 Tau-U 高於團體介入，分屬中等 (.70) 與低度效果 (.63)，這與 Barkly 於 1990 年所言，採用團體介入之社會技能訓練優於個別介入者，其結果有所出入（引自

余郁嫻，2007）。推測是因為團體介入中，1 篇 (Cory et al., 2006) 正向和負向行為皆屬無效，因而降低整體的成效。除此，也有可能是個別介入較易實施，研究者只需對參與者一對一訓練，較易掌控。然而，在真實的社會情境中，必然會有另一位互動對象，團體介入是比較符合自然情境的介入形式。未來研究可嘗試個別結合團體介入，可以先由介入者和參與者進行一對一的訓練，需要進行角色扮演或行為演練時，再加入互動同儕，以提升介入的有效性。在團體介入中，由

一般同儕形成團體者與由身心障礙學生形成團體者，同屬於低度效果， $Tau-U$  分別為.65 和.62。不過，團體由身心障礙學生形成者效果的變異較

大；若剔除 Cory 等人（2006）的研究，由身心障礙學生形成團體者的  $Tau-U$  則為.69，屬中度效果。

表 3

不同介入形式對智障者社會技能訓練的成效

分析項目	$Tau-U$ 個數	範圍（最小值－最大值）	平均值（標準差）	效果程度
個別介入	10	.59－.90	.70 (.11)	中等
團體介入	25	.08－.85	.63 (.18)	低度
與一般同儕形成團體	9	.45－.85	.65 (.13)	低度
與身障學生形成團體	16	.08－.84	.62 (.03)	低度

### 3. 介入情境

自然情境介入有 8 篇；模擬情境介入有 15 篇；包含自然情境成分的模擬情境介入有 8 篇，加入的自然情境成分有參與者之同儕（6 篇）、環境布置類似一般家庭（1 篇）、使用參與者的真實生活案例為教材（1 篇）。也就是說，介入情境仍以模擬情境居多，自然情境和包含自然情境成分的模擬情境介入次之，可能是在模擬情境中，介入者較能掌控情境，教學較易實

施；而自然情境介入耗費較多時間與人力，介入者難以預期突發狀況，教學不易實施之故。

由表 4 可知，模擬情境和包含自然情境成分的模擬情境介入皆屬於低度效果， $Tau-U$  分別為.62 和.65；自然情境介入則屬中等效果（.72），正如鈕文英（2003）所言，對遷移有困難的智障者而言，在自然情境中介入，他們能直接將所習得的社會技能應用在真實情境中。

表 4

不同介入情境對智障者社會技能訓練的成效

分析項目	Tau-U 個數	範圍 (最小值-最大值)	平均值 (標準差)	效果程度
自然情境	8	.65-.80	.72 (.06)	中等
模擬情境	16	.08-.90	.62 (.22)	低度
自然情境成分之 模擬情境介入	11	.45-.85	.65 (.11)	低度

#### 4. 介入取向

認知行為取向的研究占多數 (19 篇)，行為取向次之 (9 篇)，認知取向之研究最少 (1 篇)。表 5 顯示，認知取向和認知行為取向皆屬於低度效果，Tau-U 分別為.59 和.65；行為取向的 Tau-U 為.66，屬中等效果。不過，認知取向的結果僅來自於 1 篇研究，需小心解釋。相較於行為和認知取向，認知行為取向效果變異較大。行

為取向的成效優於認知和認知行為取向者，這與 Gresham(1998)和 Gresham 等人 (2001) 回顧文獻發現，行為取向是最有成效的介入策略不謀而合。另外，在剔除 Cory 等人 (2006) 的研究後，認知行為取向的 Tau-U 則為.69，與行為取向同為中度效果，這表示行為和認知行為取向的社會技能訓練都具成效。

表 5

不同介入取向對智障者社會技能訓練的成效

分析項目	Tau-U 個數	範圍 (最小值-最大值)	平均值 (標準差)	效果程度
行為取向	10	.45-.80	.66 (.11)	中等
認知取向	1	.59-.59	.59 (.00)	低度
認知行為取向	24	.08-.90	.65 (.19)	低度

### (三) 社會技能訓練對智障者不同特徵社會技能的應用現況與成效

#### 1. 社會技能數量和內容

有 16 篇介入單一社會技能，內容以互動（14 篇）最多，任務（2 篇）次之，沒有單獨介入自我和環境者；15 篇介入多重社會技能，介入兩種社會技能者，有 5 篇，三種社會技能 8 篇，四種社會技能 2 篇。其中介入兩種社會技能之內容，包含任務和互動（4 篇）以及自我和互動（1 篇）；介入三種社會技能之內容為自我、任務和互動（8 篇）。亦即，介入單一社會技能之研究居多，以互動最多，依序是介入自我、任務和互動三種者，自我、任務、環境和互動四種社會技能者，任務和互動兩種者，最後是自我和互動兩種社會技能。

由表 6 得知，在社會技能數量上，介入單一社會技能屬低度效果（.65），多重社會技能屬中等效果（.68）。介入一種和兩種的  $Tau-U$  分別為.65

和.64，均屬低度效果；三種和四種的  $Tau-U$  分別為.71 和.81，皆屬於中等效果。從社會技能的內容來看，單獨介入任務（.65）或互動（.65）的研究，其  $Tau-U$  高於同時介入任務和互動者（.64）或自我和互動者（.63）；同時介入自我、任務和互動或是自我、任務、環境和互動者，則  $Tau-U$  皆提高。介入多重社會技能的  $Tau-U$  高於單一社會技能者；而同時介入三種或四種社會技能的  $Tau-U$  高於介入一種和兩種者，這可能如 Mathur 和 Rutherford 於 1996 年所指，社會技能是一系列的正向行為，並非分離的部分技巧（引自林芳如，2006）。

#### 2. 評量情境

在自然情境評量者有 20 篇，模擬情境評量者有 11 篇。表 7 顯示，在模擬情境評量者（.70）優於在自然情境評量者（.62），分屬中等和低度效果；而在自然情境評量者之標準差高於在模擬情境評量者，顯示其效果的變異較大。

表 6

## 社會技能訓練對智障者不同數量和內容之社會技能的成效

分析項目	Tau-U 個數	範圍 (最小值-最大值)	平均值 (標準差)	效果程度
單一社會技能	16	.08-.85	.65 (.18)	低度
任務	2	.59-.70	.65 (.08)	低度
互動	14	.08-.85	.65 (.19)	低度
多重社會技能	15	.52-.90	.70 (.02)	中等
兩種社會技能	5	.59-.74	.64 (.06)	低度
自我、互動	1	.63-.63	.63 (.00)	低度
任務、互動	4	.59-.74	.64 (.07)	低度
三種社會技能 (自我、任務和互動)	8	.52-.84	.71 (.12)	中等
四種社會技能	2	.71-.90	.81 (.13)	中等

表 7

## 社會技能訓練對智障者在不同評量情境下的成效

分析項目	Tau-U 個數	範圍 (最小值-最大值)	平均值 (標準差)	效果程度
自然情境評量	21	.08-.85	.62 (.19)	低度
模擬情境評量	14	.52-.90	.70 (.11)	中等

(四) 社會技能訓練對智障者不同  
成效類型之社會技能的應用  
現況與成效

有 29 篇報導習得成效；而有 27 篇研究呈現短期維持成效，10 篇報導長期維持成效；僅 5 篇研究有報導短期類化成效，無任何研究報導長期類化成效。同時蒐集習得和短期維持成

效者，有 15 篇；同時蒐集習得、長短期維持成效，以及同時蒐集習得、短期維持和類化成效，分別有 8 篇和 3 篇。由此可知，多數研究會蒐集習得或短期維持成效，僅 32%和 16%的研究有蒐集長期維持和短期類化成效，沒有研究蒐集長期類化成效，這與 Carter 等人 (2010) 發現，社會技能

訓練研究較少分析長期維持成效，以及 Gresham (1998) 指出類化資料的蒐集有限之結果相似，因為較費時。同時報導習得和短期維持成效的研究居多，習得和長短期維持成效者次之，僅蒐集短期類化成效者、同時蒐集習得和長期維持成效者或所有成效類型者的研究最少。

表 8 顯示習得、短期維持、長期維持和短期類化成效皆屬於低度效果，Tau-U 分別為 .65、.51、.48 和 .53。習得成效的 Tau-U 高於其他三種成效，且在剔除 Cory 等人 (2006) 後，Tau-U 為 .66，由低度提升為中等效果。

表 8

社會技能訓練對智障者之成效

分析項目	Tau-U 個數	範圍 (最小值-最大值)	平均值 (標準差)	效果程度
習得成效	35	.08-.90	.65 (.17)	低度
短期維持成效	31	.30-.72	.51 (.08)	低度
長期維持成效	12	.32-.72	.48 (.13)	低度
短期類化成效	7	.46-.67	.53 (.08)	低度

### (五) 智障者社會技能訓練之研究品質實施現況與成效

有 30 篇研究實施社會效度者，就內容而言，調查一種者有 12 篇，以結果的社會效度 (11 篇) 最多，目標的社會效度 (1 篇) 次之；調查兩種社會效度之研究有 8 篇，均為目標和結果的社會效度 (7 篇)；調查三種社會效度 (目標、程序和結果) 之研究有 10 篇。不過，有部分研究並無明確指出是調查何種社會效度。除此，國

內部分研究在實施目標或程序社會效度的時間點錯誤，出現程序社會效度與程序信度混淆的狀況。就方式觀之，主觀評鑑 (訪談) 居多。調查一種社會效度者 (.68) 成效高於調查兩種 (.62) 或三種者 (.63)，分屬中等和低度效果。

有 13 篇研究具備內容效度，其中 12 篇透過專家檢核，僅 1 篇同時結合自我檢核與專家檢核；有提供專家之修改建議者，僅 3 篇；有說明專家之



背景與人數者，有 6 篇。有蒐集內容效度的研究，其成效較佳 (.66)，優於沒有蒐集內容效度的研究 (.64)。有 30 篇研究蒐集觀察信度，其中 25 篇正式實驗階段的觀察信度介於 81% 至 100% 間，5 篇未呈現數值。有蒐集觀察信度的研究具有中等效果 (.66)；無蒐集觀察信度者屬高度效果， $Tau-U$  為 .90；不過，它僅來自 1 篇研究，此結果可能被質疑，受研究者效應之影響。從訓練階段之觀察信度來看，有 8 篇研究沒有蒐集；23 篇有蒐集，其中 7 篇觀察信度介於 81% 至 100% 之間；沒有呈現數值者，有 16 篇。正式實驗階段有蒐集，訓練階段沒有者的成效 (.69)，優於兩階段皆蒐集者 (.62)；然而，此結果可能被質疑，受評量偏差之影響。

有 13 篇研究蒐集程序信度資料，而完整計算者有 6 篇，結果皆介於 91% 至 100% 之間，顯示其具備良好的程序信度。其中有 3 篇研究未具體說明有實施程序信度，究其內容，實為觀察信度；而有蒐集程序信度者成效 (.70) 高於沒有蒐集者 (.62)。此結果與 Carter 和 Hughes (2005) 的發現雷同：較少研究呈現程序信度的結果，有呈現者顯示程序信度良好。

## (六)智障者社會技能訓練後設分析 過程討論

### 1. 在研究參與者上

第一，在智障者的診斷上，研究者發現國外的 6 篇研究，僅描述其障礙類別或呈現智力分數，未明確說明其診斷依據；而國內研究乃依據《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》(2013)，經由鑑輔會鑑定或參考身心障礙手冊，但未描述其診斷方法，雖有 2 篇研究描述診斷工具為魏氏智力測驗，但也無具體說明是哪一版以及評量的年代，難以確保智障者診斷的正確性，因此，在本研究的結果推論上宜注意。

第二，研究者在選取參與者時，已排除智障合併其他障礙者，因此，未進一步去比較有無合併其他障礙之智障者的成效差異，未來研究可考慮探究之。不過，鈕文英和吳裕益(2015)也指出，若研究者欲分析包含合併診斷之參與者的研究，則宜說明合併診斷的依據。

第三，在分析參與者特徵時，研究者並未納入「障礙程度」，乃因各研究對智障者障礙程度的認定依據不同。然而，障礙程度可能影響社會技

能訓練的成效，未來研究可考慮以智障者的安置形態為變項，分析不同安置形態之智障者之成效是否有差異。

## 2. 在研究資料上

國內研究資料皆為未出版的碩博士論文，國外研究則以同儕評鑑的期刊為主。然而，出版和未出版研究間可能存有差異，亦即出版偏差，因此，在本研究的結果解釋上需多加留意。

## 肆、結論與建議

### 一、研究結論

社會技能訓練對智能障礙者介入成效屬中等效果，參與者多為國小，成人最少，國中小和高中職階段成效中等，優於學前和成人；男性參與者人數和效果皆高於女性。單一介入者的篇數多於多重介入者，成效不如多重介入者；介入者的特徵以成人中介居多，成效不如成人加同儕中介。介入形式多為團體介入，成效不如個別介入者。介入情境以模擬情境為主，成效以自然情境介入最佳，屬中等效果。大多採認知行為取向，與認知取向同屬低度效果，成效不如行為取向之中等效果。多數介入單一社會技

能，成效不如介入多重社會技能；介入內容以互動最多，介入三種以上者成效尤佳。評量情境以自然情境評量居多，成效不如模擬情境評量之中等效果。無探究長期類化成效，其他四種成效類型皆為低度效果。有關研究品質，多數研究有調查社會效度，以結果社會效度為多，成效亦最佳；有蒐集內容效度的篇數和效果皆高於沒有蒐集者；有 30 篇研究蒐集觀察信度，其中 25 篇正式實驗階段的觀察信度介於 81%至 100%之間，5 篇未呈現數值，有中等效果；有評鑑程序信度者成效優於沒有評鑑者。

### 二、研究建議

#### （一）對智障者社會技能訓練研究的建議

##### 1. 研究參與者上

增加學前、成人、女性，以及智障合併其他障礙者社會技能訓練研究。再者，具體說明參與者的特徵（診斷依據、方法和評量年代），以確保其診斷正確性。

##### 2. 社會技能訓練的介入作法上

（1）安排個體之重要他人（普通班教師、同儕、家長或手足）參與介入，並且由特教老師與個體之重要他人合

作擬定和執行社會技能訓練。

(2)增加個別結合團體介入，以及由一般同儕組成之團體介入研究。

(3)探討如何在自然情境中實行最有效益的介入，並致力於提升自然情境評量的成效。

(4)採用認知行為取向，考量智障者的認知能力，適度調整練習的時間與次數，以有效提升認知行為取向的成效。

### 3. 社會技能上

(1)增加介入內容為自我和環境、或同時介入四種社會技能的研究。

(2)增加探討長期維持和長短期類化成效之研究，並探究如何提升社會技能訓練的維持與類化成效。

### 4. 研究品質上

(1)著重社會技能訓練程序信度的評鑑，並說明實施方式（檢核方式、由何人檢核）和結果。

(2)加強觀察者訓練，並說明訓練階段觀察信度。

(3)採多元的方式（例如：觀察、社會比較）蒐集社會效度資料，並說明是何種社會效度。

(4)加強社會技能訓練方案內容效度的實施，並說明實施方式和結果。

### 5. 實務工作上

教師執行社會技能訓練時，宜考慮智障者的障礙程度，兼採認知和行為取向的優點，致力提升其成效。除此，因應智障者學習遷移的困難，建議教師盡量於自然情境中介入與評量；若有困難於自然情境中介入，可考慮在包含自然情境成分之模擬情境介入，同時加入促進類化策略，以提升效果。

#### (二) 對後設分析智障者社會技能訓練研究的建議

1. 在界定文獻的分析範圍時，可擴大搜尋 15 至 20 年內的研究。
2. 參與者可納入合併其他障礙之智障者，分析比較有無共病診斷之智障者社會技能訓練成效的差異。
3. 分析不同安置形態之智障者社會技能訓練成效的差異。
4. 比較出版與未出版研究社會技能訓練成效的差異。

## 參考文獻

(加註\*者為後設分析文獻)

- \*王玟琇(2011)：動物輔助治療取向教學對國中中重度智能障礙學生社交技巧之影響(未出版碩士論文)。私立玄奘大學，桃園。
- \*江昭蓉(2013)：適應體育方案介入國小智能障礙學生社交技巧成效之研究(未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法，教育部(2013)。
- \*余育嫦(2007)：故事繪本教學對提升資源班智能障礙學生社交技巧之研究(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- \*吳芊霈(2010)：融合式小團體音樂活動對學前智能障礙兒童社會行為效果之研究(未出版碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- \*沈東竹(2006)：電腦影像教學策略對增進國小智能障礙學生社會技巧之成效研究(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北。
- 吳佳蓓、鈕文英(2012)：社交技巧訓練對高功能自閉症及亞斯柏格症者介入成效之後設分析。**特殊教育研究學刊**，**37**(2)，29-57。
- \*李治翰、魏慧美(2012)：社會故事教學法提升輕度智能障礙學生課堂互動能力成效之探討。**東台灣特殊教育學報**，**14**，1-30。
- \*吳素君(2011)：音樂教學活動對增進國小特教班學生社會技能成效之研究(未出版碩士論文)。國立東華大學，花蓮。
- \*林志彥(2013)：多媒體結合社會故事對國小智能障礙學生社交技巧訓練成效之研究(未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中。
- \*林芳如(2006)：國中智能障礙學生社會技巧訓練方案之成效研究(未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- \*林淑莉(2006)：主題活動搭配社會性故事及錄影帶回饋之社交技巧教學方案對中重度智能障礙學生社交互動行為的影響。**特殊教育學報**，**23**，55-83。

- \*郁秀珊（2006）：**藝術活動對國小中等智能障礙學生社會技巧及藝術表現之研究**（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中。
- \*洪佳琪（2008）：**國中階段智能障礙學生社交技巧訓練成效之研究**（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 洪麗瑜（2002a）：**社交技巧的理念——如何教**。載於洪麗瑜（主編），**社會技巧訓練的理念與實施**（28-50 頁）。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 洪麗瑜（2002b）：**社交技巧的理念——為什麼要如此做**。載於洪麗瑜（主編），**社會技巧訓練的理念與實施**（10-27 頁）。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- \*高榮亨（2011）：**社會故事教學對提升國小輕度智能障礙學生社交技巧之成效研究**（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東。
- \*張千惠（2009）：**運用繪本教學對增進國中智能障礙學生社交技巧學習成效之研究**（未出版碩士論文）。私立中原大學，桃園。
- \*陳羽禎（2012）：**高職特教班智能障礙者社交技巧介入方案成效之研究**（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- \*張希如（2009）：**高職特教班智能障礙者社交技巧介入方案成效之研究**（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- \*陳秉均（2010）：**電腦多媒體教學對國小中等智能障礙學生社交技巧之成效**（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中。
- 黃美文（2011）：**錄影帶示範教學策略對自閉症國中生社會溝通技能學習之成效研究**（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 張春興（1994）：**教育心理學——三化取向的理論與實踐**。臺北：東華。
- \*莊琇晴（2010）：**探討直接教學法對國小智能障礙兒童社交技巧成效之研究**（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北。
- \*黃敬傑（2011）：**認知行為遊戲治療對國小輕度智能障礙學童社交技巧改善成效之研究**（未出版碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。

- \*張靜之（2011）：活動本位介入法對提升智能障礙幼兒社會技能成效之研究（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北。
- \*張譯尹（2010）：自我管理策略對國中智能障礙生服從工作指令成效之研究（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄。
- 鈕文英（2003）：啟智教育課程與教學設計。臺北：心理。
- 鈕文英（2009）：身心障礙者的正向行為支持。臺北：心理。
- 鈕文英（2014a）：社會技能之意涵。未出版手稿，國立高雄師範大學特殊教育系。
- 鈕文英（2014b）：特殊需求學生社會技能之教學過程和取向。未出版手稿，國立高雄師範大學特殊教育系。
- 鈕文英、吳裕益（2015）：單一個案研究法——研究設計與後設分析。臺北：心理。
- \*楊雅婷（2012）：社會技巧訓練方案對增進國小智能障礙學生課堂學習適應行為成效之研究（未出版碩士論文）。國立東華大學，花蓮。
- \*蔡怡姿（2011）：電腦多媒體教學對國小中等智能障礙學生社交技巧之成效（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中。
- \*蔡雨軒（2014）：統合式遊戲團體對提升智能障礙兒童社交技巧學習成效之研究（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北。
- 蔡明富（2005）：知行合一——特教教師如何實施社會技巧訓練。載於蔡明富（主編），**ADHD 與 Autism** 學生社會技巧訓練課程——認知行為取向（1-5 頁）。高雄：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- \*鄭雨蕎（2013）：同儕教學模式的適應體育活動對提升智能障礙學生的動作能力及社會互動之研究（未出版碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹。
- \*Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., & Wehmeyer, M. (2005). Using self-monitoring to increase following-direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in Developmental Disabilities*,

- 40(1), 3-13.
- \*AVCIOĞLU, H. (2013). Effectiveness of video modelling in training students with intellectual disabilities to greet people when they meet. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(1), 466-477.
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(4), 179-193.
- Carter, E. W., Sisco, L. G., & Yun-Ching, C. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and/or autism: A map of the intervention literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 35*(3-4), 63-79.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorder: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16*(3), 131-144.
- \*Cory, L., Dattilo, J., & William, R. (2006). Effects of a leisure education program on social knowledge and skills of youth with cognitive disabilities. *Therapeutic Recreation Journal, 40*(3), 144-164.
- Embregts, P. J. C. M. (2003). Using self-management, video feedback, and graphic feedback to improve social behavior of youth with mild mental retardation. *Educational and Training in Developmental Disabilities, 38*(3), 283-295.

- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavior Disorder*, 24(1), 19-25.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Gumpel, T. P., Tappe, P., & Araki, C. (2000). Comparison of social problem-solving abilities among adults with and without developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 259-268.
- Huang, W., & Cuvo, A. J. (1997). Social skills training for adults with mental retardation in job-related settings. *Behavior Modification*, 21(1), 3-44.
- \*Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C., & Cashen, K. (2011). Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism and their general education peers. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 46-61.
- Sargent, L. R. (1998). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delays*. Reston, VA: The Division on Mental Retardation and Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- \*TEKİNARSLAN, İ. Ç., & SUCUOĞLU, B. (2007). Effectiveness of cognitive process approached social skills training program for people with mental retardation. *International Journal of Special Education*, 22(2), 7-18.



Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham,  
F. M. (2004). *Antisocial behavior  
in school: Evidence-based  
practices* (2<sup>nd</sup> ed.). Belmont, CA:  
Wadsworth/ Thomson  
Learning.

Warger, C. L. (1990). *Can social skills  
for employment be taught? Using  
cognitive-behavioral procedures  
with adolescents with mild  
disabilities*. (ERIC Document  
Reproduction Service No.  
ED330139)



# 探討融合班的文學教學方法—以王爾德 《快樂王子》為例

吳善揮

香港五育中學輔導組教師

香港大學教育學院碩士研究生

## 摘要

不論是特教學生或是普通學生，文學教育對於他們的成長發展都具有極為重要的作用，包括：陶冶性情、強化生命力、提升語文能力等，只要我們能夠善用文學教育的功能，那麼他們也同樣可以從中獲益；然而，如何進行文學教育卻是廣大特教教師的難題，因此，本文旨在以王爾德《快樂王子》為例，分享於融合班進行文學教育的作法。

關鍵詞：香港、融合教育、中國語文、文學教育、《快樂王子》

## 壹、前言

所謂融合教育，就是強調特教學生擁有平等的受教權，他們不應因為身心的限制而被獨立隔離，而將他們安置在普通學校的教室裡，讓他們也可以從主流學校教育之中有所獲益。其中最重要的目標，就是為每一名特教學生選擇最適合的教育形式，並藉此讓不同種類的特教學生可以逐步融入集體、班級、學校、以及社區的

生活（張靜，楊廣學，2015）。各地區的教育局亦跟隨主流教育發展的大趨勢，於國內各級學校實施融合教育；雖然融合教育政策初步提升了社會對特教學生的認識及對之的接納程度，但是學校在實施融合教育的時候，仍然遇到不少的挑戰；其中一個教師最大的困擾，便是融合班的課程教學問題，包括：未能夠讓特教學生如期完成作業、制訂及執行教學計劃（王欣宜、王慧娟、吳柱龍，2014），部

分融合班教師更因為特教學生的學習問題，例如：特教學生欠缺學習動機、特教學生的程度落後太多等，而承受著極大的教學及工作壓力（黃瑋苓，2005）。可見，融合班的教學問題是其中一個融合教育實施的主要困難。

既然任教融合班的其中一個主要困難在於教學，那麼國文教師於融合班實施文學教育也必定具有一定的困難。在融合班裡，特教學生多以學習障礙及智能障礙為主，而他們的學習特徵及困難都有著一定的相似性，包括：詞彙量不足、先備知識不足、閱讀策略不足、學生的個別困難（李亭葦，2013）；融合班教師為了追趕教學進度，都會在教學上加快講課的節奏，而具有學習困難的孩子往往因此而跟不上進度，這不但影響到他們的學習動機，而且更使他們與班上同儕的程度差距越來越大，使他們更為感到無助（劉文秀，2012）。由此可見，文學教育實施的最大困難，就是學生的語文能力有限，乃至他們未能夠有效地理解文學作品的內容，再加上教師因教學進度落後而承受著極大的壓力，致使他們未能確切了解特教學生是否真的已經掌握相關的知識，便

已經開始教授新的知識，結果使到文學教育變得徒具形式而欠缺真正的成效。

事實上，文學教育對於特教學生的個人成長及發展，均具有極為重要的價值及作用，因此國文科教師必須加以重視。因此，本文旨在說明文學教育對於特教學生的意義、文學教育於融合班實施的策略、以及《快樂王子》的文學教材教法，以供特教教師作為融合班文學教學之參考。

## 貳、文學教育對特教學生的意義

文學教育能夠啟迪特教學生的生命，讓他們了解生命的本質及意義，進而愛惜自己的生命。文學作品具有不同「意義的揭示」，不但可以使學生認識世界，更可以藉此讓他們發現、了解及找回自己，最終達到生命覺醒的終極目標（曾瓊瑤，2014）；葉聯娟（2012）曾以德國「納粹種族迫害」為主題的散文作品融入德語教學之中，研究結果發現這不但能夠促進學生對人生及社會之反思，而且更為他們建立了公民道德的勇氣。由此可見，現今社會過分強調學業為唯一個人成就的指標，而大部分特教學生都

面臨著學業的困難，這難免使他們質疑自己的個人價值，乃至認為自己的人生失去意義，而文學教育正好切合特教學生的需要，協助他們探索並反思自身的價值，以使他們得以重新建構獨有的生命意義，並由此發展出愛惜自己生命的意識。

文學教育培養特教學生正面積極的人生態度。教師可以美文教學向學生進行生命教育，即透過文學作品與學生探討生、老、病、死的過程及意義，進而培養他們積極的生命態度，乃至愛惜自己及他人的生命，例如：杏林子透過《生之歌》展現出其對生命的熱愛，縱使她要面對類風濕關節炎之折磨，其仍然選擇積極面對（陳欣欣，2007）；文學教育最重要的功能，就是在情意上陶冶學生的性情，為他們建立正確的價值觀及態度，並培養他們良好之情緒，提升他們良好情緒之正向效應，最終使他們更能夠積極應對人生的困難（林晉士，2007）。由是觀之，根據筆者多年任教融合班的經驗，大部分特教學生都因為經常受到學業方面的挫敗，使他們變得意志消沉，部分特教學生更因此而放棄學業；事實上，文學教育正好是靈丹妙藥，只要教師能夠選用立意正

面、思想積極的文學作品為教材，那麼透過作品的一字一句，他們定必可以在潛移默化之下，受到正面的影響及薰陶，乃至以更積極的態度去面對人生的困境。

文學教育能夠提升特教學生的語文能力及文化水平。文學教育是閱讀教學的其中一部分，當中強調要讓學生通過理解、品味文本的關鍵字詞及句子，進而使他們體會當中的情與理，而在這樣的情況下，教師才能夠促進學生的思考習慣，並刺激學生之想像力，以利提升他們之語文基礎能力（黃金麗，2014）；國文教育應涵蓋三個層次，包括：語文訓練、文藝欣賞、品德陶冶，因為三者是不能夠切割而是相互促進的（陳徵毅，2005）。簡言之，特教學生普遍面對讀寫的困難，教師宜運用多元的教學方法，讓特教學生透過文學美文的賞析，學習當中的清麗佳句、詞語，並透過模仿創作及應用的過程中，提升他們的語文能力；在語文水平得到提升後，他們便可以擁有更高的獨立性去閱讀其他文學作品，從而藉此促進他們的文藝賞析能力，進而再提升他們的品德素養。

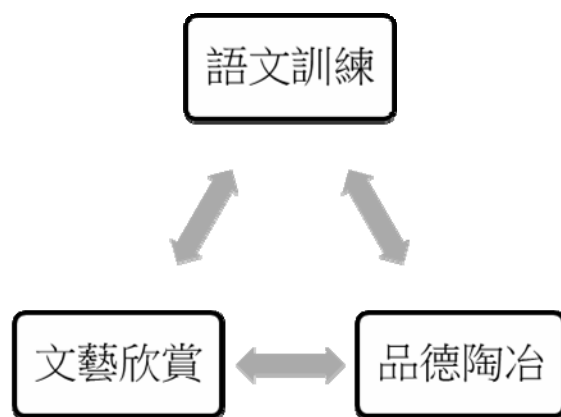


圖1：文學教育架構圖

### 參、融合班文學教育設計之基本策略

文學教育的設計應以學生的學習興趣為本。學習興趣之高低不但會影響到學習者之學習表現，而且更是個體之心理特質與學習成就之中介因素（邱麒忠，2014）；具有較強學習動機的學生能夠主動運用不同的學習策略，以改進自身的學習狀況及表現，然而，欠缺學習動機的學生，即使擁有不差的學習能力，但是因為他們沒有學習的意願，所以未能取得更好的學習成就（盧雨芯，2009）；只要孩子對學習產生興趣，他們便不會把學習當作是一種沉重之心理負擔，而且更會因此而變得認真和投入起來，使教育變得更具意義和價值（吳清山，2010）；只要學習內容切合特教孩子

的興趣和需要，那麼他們也能夠進行有效的中文學習（吳善揮，2014）。由此觀之，文學教育亦需要立足於融合班學生的學習興趣，並針對他們的不同特性而進行設計及實施，那麼他們對文學之學習動機便能夠得以提升，進而促進他們自主學習文學作品的意願及行為，最終實質地提升他們的文學賞析水平。

文學教育的實施應以多元化的評量活動為主軸。所謂多元化評量，就是指評量方式多元化、評量內容多元化、評量標準多元化、評量人員多元化、評量結果之解釋呈人性化及多元化、評量目標與過程多元化（姚友雅、黃蕙欣，2013）；多元化的教學與評量能夠增加學生之學習興趣及學習動機，並且能夠藉此看到每一個學生之學習歷程，讓學生與教師共同分享

學習過程與當中的喜悅（張育瑗，2012）；多元評量之功能在於發揮學習或教學之功效，故教師在設計之時必須緊扣教學目標（林怡呈、吳毓瑩，2008）。因此，教師應透過多元評量提升學生之學習興趣，帶動他們的自發性學習行為，並使他們在學業上取得更大的進步。

文學教育的評量應以學生的自我反思為中心。現在的文學教育強調以學生為主體，讓他們得到「文學體驗」的機會，所謂「文學體驗」，就是指讀者透過文學作品所創造的情景，深刻領略內容當中的深層意義，並因此而對作品內容身同感受，再透過不斷的反思歷程而將一己之體悟實踐在日常生活之中（余高閻，2012）；在文學學習的道途上，教學者應著重行路者的自我探索，培養他們的自我理會、自我體察、自我涵養之習慣（郭英德，2006）；文學是生命的在場、際遇與溝通，其本質在於對不同生命的同情及理解，若個體沒有生命之體驗、同情及覺醒，那麼文學欣賞便會失去原有的價值（黃耀紅，2013）。由此可見，既然文學教育重視個體對作品內容的反思，那麼教師在施行評量的時候，也要以學生之自我反思為

核心，並以此作為文學教育的成敗標準。

#### 肆、文學教學方法之探究— 以王爾德《快樂王子》為例

筆者任教之融合班為初中一年級，當中共有21名學生（10名特教學生、11名普通學生），其中的特殊教育需要類別為：過動症、讀寫障礙、智力障礙、言語障礙；特教學生的語文能力不高，只能書寫和閱讀簡單的字句，未能夠理解文學作品背後的深層意思；同時，他們普遍也欠缺學習國文科的動機，這不但是因為他們不願意閱讀繁複的文字，也因為他們屢遭國文科考試失敗的打擊，而使他們不再願意為國文科的學習投入更多的努力；另外，他們的個性較活潑好動，喜歡以活動為主的學習模式。

本部分以王爾德《快樂王子》為例<sup>1</sup>，分享筆者的教學經驗，說明如何於融合班裡實施文學教育；當中的教學針對融合班學生之學習興趣、以及活潑好動的個性，並以戲劇教學法為施教基礎，以圖提升他們學習文學之興趣，以及鑒賞文學作品的的能力。當

<sup>1</sup> 王爾德著。本文所有《快樂王子》引述皆出自劉珮芳（2012）翻譯的版本。

中的實際作法如下：

## 一、《快樂王子》的內容簡介

故事講述一座快樂王子雕像屹立在城市的中央，他的身上綴飾了黃金打造而成的亮片，雙眼鑲嵌著藍寶石，腰間之佩劍安著大紅寶石。雖然他具有極為昂貴的價值，而且更備受百姓之尊重，可是他一直都鬱鬱不歡，直到一隻本來欲前往埃及度假的小燕子飛到他的身旁，仗義幫助他摘去身上的金片及寶石去捐助貧苦大眾，並因此而凍死去。這時，他才發掘到自己真正的人生快樂及生存意義。

## 二、《快樂王子》的教學目標

### (一) 生命意義

快樂王子捨棄自己價值連城的軀殼，拋棄百姓由之產生的敬重，選擇運用自己身上的寶物，幫助城市裡備受忽略的貧苦大眾，雖然他知道這樣做會使其失去生命，可是他抱著「雖千萬人，吾往矣」的決心去救助窮人渡過難關。雖然他為此而失去了現實的生命，可是他卻因此而發掘到生命的真諦，明白到生命的光輝不在於自己之財富多少，也不在於其時間的長短，而是在於能夠以自己的生命去成

就他人的生命，讓他人從關愛裡感受到幸福，這才是真正的生命亮點。由是觀之，教師可以此引導融合班學生思考自己的生命意義，並由此引發他們主動探索自己的生命價值。

### (二) 深刻友誼

快樂王子之所以能夠達成心願，全因為他的好友小燕子願意放棄自己前往埃及享樂的構想，而決定留下來協助他一次又一次地摘取身上的寶物，以運用之來幫助窮苦的人家，小燕子最後更因此而凍死於他的跟前；快樂王子也因為過於悲慟而變成破銅爛鐵，可見兩者友誼之深厚。因此，教師可以藉此引導融合班學生思考友情的價值－願意支持彼此、為彼此而作出犧牲，這也有助促進普通學生與特教學生之交往認識。

### (三) 社會責任

快樂王子、小燕子看到窮苦大眾的悲涼處境後，皆喚醒了內在不忍人之心，並主動擔負了社會責任，協助這些被社會遺忘的弱勢者脫困，可見他們具有社會責任的自覺。由此可見，教師可以藉此培養融合班學生的社會責任自覺性，使他們明白到幫助弱勢社群是每一個人的應有責任，以使融合班內的普通學生也可以更主動



地協助班內的特教同儕，進而促進班級關愛文化的建立。

### 三、教學活動

#### (一) 掌握文章的基本情節

##### 1. 文本錄音的製作

為了讓不同程度的學生都可以回家自行閱讀《快樂王子》，教師可以把文本內容的一字一句轉化為錄音聲帶，以讓閱讀能力較弱的學生可以在回家後，一邊聆聽錄音，一邊閱讀文本。這項作法可以減少他們的閱讀困難，增加他們自行預習的動機，同時，由於他們可以回家獨自完成預習，那麼教師便可以大大節省了寶貴的上課時間。

##### 2. 六何法學習單

教師可以設計以六何法為本的學習單，協助學生運用六何法（時、地、人、事情的起因、經過、結果），把文本內容的相關重點擷取出來，以使他們的預習可以變得更有效；學習單也可以提供多個角度（何謂快樂、何謂友誼、何謂善良），協助學生思考《快樂王子》的立意，之後再要求他們以不少於50字作扼要的說明，以讓教師得以了解他們的閱讀深度。

##### 3. 問答比賽

為了確保所有學生都能夠掌握文本的內容，教師可以在課堂裡舉行分組問答比賽，當中的作法如下：首先，教師須按著文本內容的重要情節，順序地設置若干的重點問題，以助學生掌握作品內容的重點，例如：快樂王子兩眼鑲嵌了什麼、小燕子本來要飛往哪裡渡假、小王子第一次幫助的對象是誰等；之後，全班分為若干組，當中以異質分組為編組的原則，以確保每組同學之能力相約；在教師提出問題後，每組有十秒的時間，把答案寫在小黑板上，然後在時限終結時向全班同學展示；最後，勝出的小組可以獲得小禮物一份，以鼓勵他們繼續努力。

#### (二) 探究文章的立意

##### 1. 迴音巷：小燕子的內心掙扎

迴音巷（conscience alley）通常可在文本主角面對兩難、選擇的時候應用，這有助學生掌握主角內在複雜的情感，並對主角所面對的處境有更深入的理解。以《快樂王子》為例，小燕子曾處於留下幫助快樂王子還是前往埃及享樂的兩難情況，教師可以扮演小燕子，並走過兩旁站著同學之通道（左邊站著的同學支持小燕子留下、右邊站著的同學支持小燕子離開）

，當教師走過通道的時候，站立在兩旁的同學便會以自己或角色的身分，向小燕子提出建議（說服其留下或離開的理由），例如：支持其留下的同學可以說：「你一輩子也沒有做過什麼有意義的事，這不正是大好的機會嗎？」「你忍心那些窮人受苦嗎？」「雖然快樂王子身分尊貴，可是他現

在求你了，你就不可以幫他一下嗎？」支持其離開的同學可以說：「族人都在等著你，難道你真的不想去見朋友嗎？」「埃及風光如畫，你不去享受一下，不是很浪費嗎？」「你留下幫他，你就來不及去埃及避寒了，難道你想凍死嗎？」

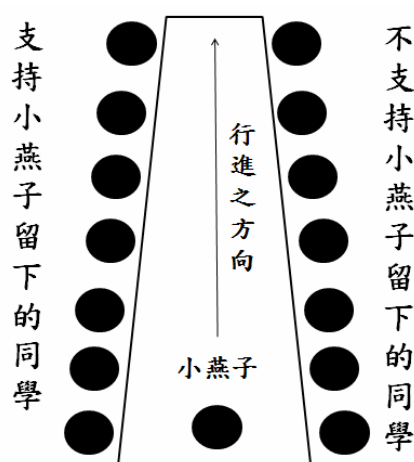


圖2：迴音巷示意圖

## 2. 教師入戲：小燕子的真正快樂

所謂教師入戲（Teacher in role），就是指教師藉著扮演指定的角色，與學生一起演戲，並引領他們逐步走進特定的虛擬世界裡，以使學生可以盡快投入文學作品的情節之中；而學生往往對教師一起參與演出具有正面的反應，並且會對學習變得更投入。以《快樂王子》為例，教師可以選擇

部分場景入戲，以帶動學生參與課堂的活動，例如：教師扮演發高燒的男孩，對於得到寶石而解困，表現出欣喜及感恩之情，以帶動同學扮演小燕子，並從中感受到助人的愉悅及滿足感，進而使他們理解到文本為何說小燕子在幫助他人後會覺得身體暖和，也進一步解釋了小燕子願意一次又一次地幫助快樂王子救助窮人之原因—

牠從中找到快樂。

### 3. 坐針氈：快樂王子的真正價值

坐針氈（hot seating）就是為同學設計一個特定的身分角色，並透過角色與指定的人物進行對話及提問，以了解對方的價值觀、行動目的；若所提問之人物角色正處於極大的困難時刻，那麼提問的過程便會變得更精彩。以《快樂王子》為例，教師可以把全班分為四組，每一組代表一個角色

，包括：快樂王子、小燕子、飢餓小孩及市長，當中要求學生代入角色，包括思考角色的立場、感情，並在此基礎上勸導快樂王子把或不把最後的金片送贈窮人，然後再請快樂王子回答他們的問題；由於扮演快樂王子的學生需要回答很多問題，因此筆者建議教師選擇語文能力較高的學生飾演快樂王子，以免能力稍弱的學生無話可說。如下表：

表1

#### 角色對話

角色	提問 / 回答
小燕子	你不要把最後的金片也送給他人，好嗎？若你這樣做的話，你可能會失去你的生命！我真是很不忍心！
快樂王子	我知道你是我最好的朋友，所以你不希望我因此而死掉，但是從前享盡榮華富貴的我並不知道原來世界有這麼多人活在窮苦之中，每天只以為享樂就是唯一的人生意義，可是到了現在，我才知道從前的生活是毫無意義的，過著的只是無知的快樂！相反，現在的我希望救助窮人，彌補從前因無知而犯下的過錯，讓自己的人生變得更有價值，你是我的好朋友，我也希望你會支持我的決定。
飢餓小孩	我很肚餓，我不曾嘗試過溫飽的感覺，求求你幫我一下，好嗎？
快樂王子	我現在看到這些從前沒有見過的悲慘景象，真的令我感到很痛心，若作為一個國家代表竟然只顧自己的享樂，而不去救助貧苦大眾脫困，繼續容許貧困在社會之中蔓延，我會感到很羞愧

表 1 (續)

角色	提問 / 回答
市長	，因此對於你的困境，我又怎能無動於衷呢？ 你本是價值連城、身分尊貴無比的快樂王子，並且受到萬民所敬重，你現在連最後的價值部分也捐出去，你可知道你將會變成一堆廢鐵？到時候，你還有什麼價值？
快樂王子	我的價值不應是來自黃金、寶石，而是應該來自於我對社會的貢獻，如果我只有價值不菲的外表，卻沒有愛人的心，那麼背負著這些珠寶金器又有什麼意義？

4. 即興創作：由快樂王子的消失到人類的覺醒

即興創作 (improvisation)，就是指學生即時演繹一個特定的場景，當中的演出非以文本內容為本的，學生可以按照自己的思考而與入戲教師及

其他演員進行對話及互動；這項作法有助發展學生的高階思維能力。以《快樂王子》為例，教師可以設置以下的場景，並要求學生分組進行即興創作及演繹，如下：

表2

即興創作

場景	創作任務
快樂王子消失後的世界	快樂王子消失後，城市會變得如何？窮人的狀況有否得到改變？假若你是賣火柴的女孩，請你代入角色，並告訴我們現在你的生活狀況是如何。
快樂王子重臨後的世界	快樂王子已經成為天國的天使，他看見城市的富人依然沒醒悟過來，於是便從上天降臨。假若你是快樂王子，你會如何將這個情況糾正過來？請你代入角色，並告訴我們你會如何做。

### (三) 由文學賞析到自我反思

#### 1. 圖畫表達法

在完成教學任務後，教師向每一位同學派發一張白紙，要求學生畫出一個他們印象最深刻的場景，並輔以簡要的文字作說明；這項作法能夠讓教師了解學生能否掌握文本重要的情節，以及他們理解文本內容的深度；同時，這也能照顧到學習障礙學生的特殊教育需要－書寫能力較弱。

#### 2. 給快樂王子的一封信

教師亦可以微寫作的形式評量學

生的反思深度。微寫作又被稱為微作文，當中的特點，包括：篇幅較短、內容精煉、形式多變、任務較少等；由於它的字數一般限制在一百五十字內，而且任務相對較直接明確，因此它能夠照顧到能力稍弱的特教學生，增加他們的寫作興趣及意願；當然，微寫作也可以照顧到能力較強的普通學生，訓練他們如何運用精煉的字句，以寥寥數筆便把深刻的文章立意表達出來。當中的作法如下表：

表3

#### 給快樂王子的一封信

寫作要求	解說
題目	假如你是一位曾受快樂王子幫助的窮人，你會如何表達你對快樂王子的感謝？試撰寫一封簡短的書信給快樂王子，以表達你對他的感恩之情。
字數	一百五十字內。
其他要求	必須符合書信格式，包括：上款、開首、正文、結尾、祝頌語、下款及日期。

#### 3. 我的主題曲

在最後的教學環節，教師可以此項活動總結《快樂王子》的主旨思想。當中的作法為：教師要求學生進行分組討論，以挑選一首華語流行曲，

作為《快樂王子》的主題曲；之後，教師要求每組播放他們所選的歌曲，並要求他們解釋歌曲之歌詞為何能夠代表《快樂王子》的中心主旨；最後，教師評價各組的選擇，並總結全文

的主旨思想。這項作法不但能夠讓學生思考作品的主題思想，而且亦切合學生的學習興趣。

## 伍、教學反思

在施教的過程中，筆者發現上述的教學模式，可以為融合班的文學學習帶來不同的好處，包括：特教孩子可透過不同的戲劇活動掌握文本內容的思想、特教學生可藉著不同的分組活動拉近與普通學生之關係、不論特教學生或普通學生都展現出較高的學習興趣、特教學生可以擁有更多表達自己想法的機會、加強了特教學生的口語溝通能力、多元化的評量模式使特教孩子得以建構成功的學習經驗等。當然，施教的過程亦有值得反思的地方，包括：如何引導特教學生進行批判性的思考、如何讓文學作品的內容與孩子的生活經驗作出連結、如何讓所有孩子都能夠掌握戲劇技巧等。由是觀之，本次教學大致上取得一定的成效，惟融合班的文學教學發展之路仍然漫長，筆者將投入更多努力上下而求索，冀望讓每一名孩子都能夠從文學課中獲益。

## 陸、總結

最後，本文主要分享了以戲劇教學為主的文學教育方法，為融合班學生走進文學世界開啟了一扇大門。其實，融合班的文學教育方法是多樣化的，只要教師能夠在考量特教學生的學習興趣及能力之時，同時平衡班內普通學生的學習需要，那麼融合班的文學教育也可以取得不同程度上的成功。當然，文學教育不只是方法的問題，而是教師能否以誠打動每一位學生的內心，只要教師全情投入在教學的過程裡，學生自然亦會受到觸動，乃至對文學作品之主題思想有更深刻的體會。

## 參考文獻

- 李亭葦（2013）。讀報教育於資源班語文教學之應用。**東華特教**，50，23-28。
- 邱麒忠（2014）。學習興趣、學習策略和學習偏好對國小學生國語文學習成就之結構方程模型分析：以TASA 2009為例。**市北教育學**

- 刊，45，99-138。
- 吳清山（2010）。活化課程與活化學習。師友月刊，516，52-57。
- 吳善揮（2014）。華語流行曲歌詞介入讀寫障礙學生語文學習之初探與實務分享。雲嘉特教，19，36-50。
- 余高閻（2012）。國小語文教育中的文學體驗。國民教育，53（2），103-109。
- 林晉士（2007）。無用之用：大學通識教育文學教學之情意陶冶功能—以中國古典文學教學為例。通識學刊，1（2），161-186。
- 陳欣欣（2007）。生命教育融入國文科之教學探究。教師之友，48（2），69-77。
- 陳徵毅（2005）。國文教學改進之首。國教輔導雙月刊，44（5），19-23。
- 郭英德（2006）。古代中國文學教育的基本特點。陝西師範大學學報（哲學社會科版），6，74-77。
- 張育瑗（2012）。多元教學與評量對國小學童音樂學習態度與成就之探討。新竹教育大學教育學報，29（2），1-33。
- 黃瑋苓（2005）。國小融合教育班教師工作壓力與其因應策略之研究。身心障礙研究，3（3），201-215。
- 黃金麗（2014）。中小學文學教育研究述評及存在的問題。天津師範大學學報（基礎教育版），15（4），44-48。
- 黃耀紅（2013）。“語”“文”之爭與中小學文學教育的關係突圍。課程·教材·教法，33（2），95-101。
- 曾瓊瑤（2014）。文學課程中的生命教育—從白先勇《永遠的尹雪艷》談「觀無常」。生命教育研究，6（1），61-86。
- 葉聯娟（2012）。連結生命道德教育的外語教學—「納粹種族迫害文學」（Holocaustliteratur）的教學。人文暨社會科學期刊，8（2），59-71。
- 王欣宜、王慧娟、吳柱龍（2014）。臺灣小學融合教育班級之教師教學困擾探究—南投縣小學普通班教師教學困擾調查。湛江師範學院學報，35（1），22-29。
- 劉文秀（2012）。國中國語文領域自編簡化教材實務分享—以文言文為

- 例。東華特教，**48**，36-41。
- 劉珮芳（譯）。王爾德（著）（2012）。王爾德短篇小說集（中英雙語版）。臺北：好讀出版社。
- 林怡呈、吳毓瑩（2008）。多元評量的活化、迷思、與神話－教學歷程的個案研究。課程與教學季刊，**11**（1），147-172。
- 盧雨芯（2009）。引起學習動機－國中歷史課導言設計。歷史教育，**15**，153-222。
- 姚友雅、黃蕙欣（2013）。多元評量實施之理論與實務－以健康教育為例。中等教育，**64**（1），133-152。
- 張靜、楊廣學（2015）。美國學前融合教育的發展研究。綏化學院學報，**35**（7），4-8。



# 融合教育教師宜具備的專業倫理析論

施安琪

高雄師範大學特殊教育學系博士生

鈕文英

高雄師範大學特殊教育學系兼任教授

## 摘要

本文旨在提出我國融合教育教師宜具備的專業倫理，先定義專業倫理為，教師與「他人（含學生、家長、同事和社區／社會）」互動時宜符合倫理規範，並且應用倫理規範，協助教師持續專業成長，和作為解決專業問題的基礎。接著，闡述國內亟需訂定融合教育教師專業倫理的因素；進而提出「以融合教育為對象」和「合理的教學輔導期待」兩個方向，以及「時間性」與「替代性」兩個落實倫理規範的彈性原則。最後，比較分析國內外蘊含融合理念的教師專業倫理，進而考量國內教育現況，建構我國融合教育教師的專業倫理。

**關鍵詞：**融合教育、專業倫理

我國融合教育源自於特殊教育的延伸，並於特殊與普通教育間做整合，例如洪儷瑜（2014）提及，藉由《特殊教育法》的三次修法，將身心障礙學生普遍安置在普通班，分別是 1984 年肯定身心障礙學生的受教權而設置特教班，1997 年藉由資源班普及特殊教育，以及 2009 年建立負責任的融合教育。而 103 學年度全面實施的「12 年國民教育」，旨在提高身心障礙學生就讀高中職的機會和多元選項，此時各級學校教師必須因應學生教育需求，凸顯培育融

合教育教師的迫切性。然而，我國目前師資培育鮮少有「融合教育」相關課程，也因為學分限制，而沒有或很少列入情意課程（張美華、簡瑞良，2012）；這相左於 Trade Union of Education in Finland（n.d.）的觀點：教育專業人員宜具備「專業知能」，以及「與他人合作之倫理規範」。因此，本文藉由闡述「臺灣教師專業倫理的定位、常態編班、臺灣融合教育教師專業倫理的建構」三方面，提出融合教育教師宜具備的專業倫理，以作為師資養成的參考。

## 一、臺灣教師專業倫理的定位

在探討「教師專業倫理」前，本文將「倫理」一詞，依據傳統儒家思想，將之歸屬於道德（賈馥茗，2004），是「做人的基本道理」。此呼應詹棟樑（1997）主張：倫理的意義在於人是群居者（集合關係）、人際間的相處存在親疏遠近（相對關係）和層級區別（隸屬關係）。因此，我國教師專業倫理定義為教師與其他對象的互動關係，包括學生、學生家長、同事、社區人士（社會大眾）四項（吳清山，1998）。Smith（2013）提及教師專業倫理目標包含：促進教師反思並重返職業的榮耀和尊嚴、共享倫理責任及承諾、作為決策和行動的依據、提升社會對教師的信任四項；由此可知，「教師專業的基本原則」和「確立倫理的可行性」宜納入倫理中。此外，也因為我國的教師專業倫理以禁制性聲明為主，例如《教師法》（2015）第14條，列出14項損及師道的行為，並據此作為教師是否續聘的基準，顯示國內教師專業倫理傾向 Forster（2012）所云的事後處理，易淪為懲罰或使人服從的工具。而 Smith 主張採取事先預防，及早建立師資培育學生適當

的倫理規範，則能提高教師的自主性和應用的範圍。因此，臺灣教師專業倫理的定位是「教師與他人（含學生、家長、同事和社區／社會）互動時宜符合倫理規範，並且應用倫理規範協助教師持續地專業成長，和作為解決專業問題的基礎。」

## 二、臺灣亟需訂定融合教育教師專業倫理的因素

教育單位經常視教師為「倫理道德的傳遞者」，或將教師專業倫理視為「預防教育沉淪」的方式（Forster, 2012）。然而，若無清楚的專業倫理原則，則教師會困擾於「倫理兩難議題」而不知所措（Kumar, 2015）。以下依據前述教師專業倫理的定義，分成「教師專業及其與他人的關係〔含師生、親師、同事和社區（社會）〕五個面向，闡述國內亟需訂定融合教育教師專業倫理的因素。

### （一）教師專業

國內以服務的學生類型劃分教師的角色為，普通教育、特殊教育和補救教學教師，因而習慣採取同質分組教學，例如在常態編班實施學科能力分組；此呼應 Kauffman、Landrum、Mock、Sayeski 和 Sayeski（2005）整合文獻指

出，同質分組的教學成效已獲研究支持，是因應學生多元化教育需求的有效策略；但是易引起「排除身心障礙學生」的負面聯想，因而希冀教師能盡量在班上教導所有的學生。目前我國普通教育教師因無具體的倫理規範而出現以下兩項問題：第一，由於特殊教育的有效教學都源自普通教育（Florian, 2007），顯示普通教育教師仍須具備教導身心障礙學生的部分專業知能，但因教師存在「身心障礙學生一定要特殊化教學」、「導師必須一個人承擔所有責任」的迷思，故產生一遭遇疑似身心障礙學生就立即轉介等作法。第二，我國《高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法》（2014）第5條增設「特教學生助理人員」，卻可能因為有特教助理員（含教師助理員和特教學生助理人員）的協助，而免除普通教育教師的教學責任（引自鈕文英、施安琪，2014）。因此，亟需訂定融合教育教師專業倫理，以建立教師適當的教學心態及行為。

## （二）師生互動

國內官方目前尚未規畫完整的教師專業倫理，另受到雙軌師資培育制度的影響，促使倫理規範的訂定也呈現二分法（即普通教育、特殊教育）。以我

國《教師專業標準》（教育部，2011）第8條第2項為例，分成「遵守教師、特教教師專業倫理及相關法律規範」兩種指標，但這樣的二分法已不敷現時使用，原因有二：第一，國內從學前至高中職教育階段的資源班和巡迴輔導班，早已成為身心障礙學生的主要安置環境（林素貞，2006），遑論「12年國民教育」政策全面實施後，大幅提高身心障礙學生就讀高中職的人數及障礙類別的多樣性，顯示傳統以服務學生類型劃分教師職責角色的作法並不符合實際，宜朝向培育融合教育教師與跨專業溝通合作的知能，以因應現在及未來教學現場的挑戰。第二，傳統師生間的尊卑關係已逐漸崩析，接踵而來的是師生間的疏離關係、校園霸凌事件頻仍，以及學生行為問題日趨龐雜等現實挑戰，僅由普通教育或特殊教育教師承擔教學輔導全責，其為求立即見效而容易訴諸體罰，但也面對去職坐牢的威脅，致使教師紛紛傾向明哲保身或得過且過，形成惡性循環，亟需訂定教師專業倫理，以重新建構師生間的互動關係。

## （三）親師互動

自古「望子成龍，望女成鳳」是家長對子女最殷切的期盼，並承襲「萬般皆下品，唯有讀書高」的思想，促使教

師的地位崇高，但卻因為師資培育機構和學校單位對教師素質的把關不周，或因為少子女化而使家長極為重視子女受教權益等社會趨勢（呂淑珍，2012），致使教師專業尊嚴日趨低落，家長權限卻持續高漲的失衡狀況。以《天下雜誌》（2013）的《12年國教國中現場大調查》為例，指出國一至國三學生課業壓力是來自「父母的期待」，占26.9%。此調查間接顯示，家長相當重視子女在學的成績表現，相對形成教師的教學壓力，以及減少創新教學的彈性空間，比如部分教師將班上學生的成績表現作為自己的成敗標準，像是「如果我採用翻轉教學法，而我班上成績變得比其他老師班差的話，我該怎麼辦？」（葉丙成，2015，46-48頁）這些都會使多數教師傾向「分數立即見效的填鴨教育」，對於「分數日久見效但能力全面提升的教學」則有所卻步，即使清楚知道填鴨教育沒有辦法培養學生自學的習慣或因應未來的挑戰。這顯示教師亟需建立自己的教育理念，訂定教師專業倫理為可行方式，可預防教師地位減損，和指引教師教學實務。

#### （四）同事互動

我國目前因為國小至高中職階段

的師資名額已趨於飽和，再加上教師超額問題而使校內師資動彈不得也無法新聘教師，例如《教師法》（2014）第15條提及：「現職工作不適任或現職已無工作又無其他適當工作可以調任者……核准後予以資遣。」顯示同事間在少子女化的衝擊下存在利害關係，比方「寄黑函指同事不適任，海科大教授判刑4月。」（王吟芳，2013）因此，亟需訂定教師專業倫理以建立正向的關係，並提供所有教師一個安心保障的工作環境。

#### （五）社區／社會互動

中國教師的地位極其崇高，例如《全球教師地位指數》（*Global Teacher Status Index*）（Dolton & Marcenaro-Gutierrez, 2013）報告指出，中國在21個國家當中，其教師的地位列居第一，顯示中華文化相當重視教師的角色任務，與美國教師最初由僕役擔任，或僅為一項職業的觀點截然不同。此外，中華文化強調教師的「身教」，許淑玫（2006）分析國內外的教師教學倫理守則後發現，國內外倫理守則涉及的議題存在異同，例如國內重視「身教」原則，但國外僅英國的教師教學倫理守則提及。

然而，當我國師資培育成為政策議

題，並藉由法律規範教師的權利義務時，代表教師有權利拒絕不屬於職責範圍的工作，相左於「教師關懷並涉及學生周遭環境」的傳統思維。以「教師值導護」爭議為例，在我國法律上，教師不具備交通指揮權，且輪值導護也不在其職責內；但為弭除輿論爭議，在教師聘約或各級學校訂定導護工作的實施辦法（例如：《臺中市國民中小學執行學生交通導護工作實施要點》，2012）中強制規範。此例顯示社會對於教師仍賦予高道德標準的期待，以及國內倫理思維正處於中西方師道觀點的過渡期，再加上國內官方尚未規畫完整的教師專業倫理、既有的教師專業倫理以禁制性聲明為主，我國勢必訂定兼具融合和創新的教師專業倫理，以便於重新建構教師地位和專業尊嚴。

綜上所述，整理出以「融合教育教師為主、合理的教學輔導期待」兩個原則，作為界定教師專業倫理的方向。關於教師專業倫理的訂定宜以融合教育教師為主的原因有二：第一，身心障礙學生安置在普通班已成為主流，促使特殊和普通教育教師的職責重疊，再加上學生日趨多元的教育需求和行為問題，二分法已不敷使用。第二，在《融合教師的側寫》（*Profile of Inclusive*

*Teachers*）（European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012）中，提出「珍惜學生的多元特徵、支持所有學生、與他人合作、個人專業發展」四個核心價值，因為與上述教師專業倫理的範圍相當，即「教師專業」（個人專業發展）、「師生互動」（珍惜學生的多元化和支持所有學生）和「親師和同事互動」（與他人合作），因而可作為倫理架構。

由上述「社區／社會互動」的討論可知，社會大眾對教師的期待與法律對教師的規範存在落差，什麼才是對教師的合理教學輔導期待？筆者認為宜在不違法的前提下，於消費型的教育模式，以及學生成敗為己責的思想間取得平衡。因此，筆者提出「時間性」和「替代性」兩個原則，作為訂定教師專業倫理的依據。在「時間性」方面，由於國內目前教師專業倫理傾向「禁制性聲明」，相對限制應用範圍的彈性；因此，筆者為提高教師專業倫理的可行性，建議讓教師得以考量時間向度，權衡學生現在與未來教育需求的順序，做出適當的教學輔導。而在「替代性」上，為讓教師因應日趨複雜的班級和行政事務，並能持續有效教學，避免壓縮個人生活品質，對教師的一些要求，可採取

替代方案而非僵化規範，例如由家長值導護，協助分擔教師的重責而非強迫其承擔。

### 三、臺灣融合教育教師專業倫理的建構

在建構臺灣融合教育教師的專業倫理上，筆者由「以融合教育教師為對象」和「對教師合理的教學輔導期待」兩個方向著手，闡述如下。

#### (一) 以融合教育教師為對象

在以融合教育為對象方面，分成「確認教師專業倫理的類型、比較國內外教師專業倫理的異同、分析國內外蘊含融合理念之專業倫理內涵」三部分，比較國內外蘊含融合理念的教師專業倫理，以找出其異同處。

##### 1. 確認教師專業倫理的類型

專業規範可分成「倫理守則 (code of ethics)、行為守則 (code of conducts) 和實務守則 (code of practice)」三種，各代表不同但重要的功能 (International Labour Organization, 2012; Tavani, 2013): (1) 倫理守則：為一套簡明扼要的倫理原則，常納入教師的願景和目標，並作為教師每天實務的指引；(2) 行為守則：強調教師專業及教師所有的

行為舉止，著重特定的情境和行為，或訂定教師違反守則的懲罰，以提高執行的成效；(3) 實務守則：常由專業團體 (如教師聯盟) 訂定，落實於與專業職責相關的活動 (如在教室內的教學活動)，涵蓋倫理標準和專業人員職責的規範。本文依據這三種類型，分析國內五篇 (含期刊論文或宣示性的教師專業倫理) 可知，許淑玫 (2006) 以實務守則 (著重在教室內的師生互動) 為主；蘇孟君 (2009) 屬於行為守則，說明教師在特定情境應做和不應做的行為，例如「教導學生時，不得傳授與教學無關之訊息而影響學生身心發展」；《全國教師自律公約》(全國教師會，2000)、《國立臺灣大學教師倫理守則》(1998) 和吳清山 (1998) 則採取混合倫理和行為守則兩項。考量本文旨在訂定倫理守則，遂以《全國教師自律公約》、《國立臺灣大學教師倫理守則》和吳清山三篇，作為與國際間比較的基礎。

##### 2. 比較國內外教師專業倫理的異同

由於《全國教師自律公約》(全國教師會，2000)、《國立臺灣大學教師倫理守則》(國立臺灣大學，1998) 和吳清山 (1998) 訂定的教師專業倫理，僅能反映普通教育教師的角色職責；因而，本文分析五份蘊含融合教育理念的

普通教育或特殊教育教師之專業倫理，其包含國際教育協會（Education International [EI], 2004）、特殊兒童委員協會（Council for Exceptional Children [CEC], 2010）、紐西蘭教育協會（The Education Council of Aotearoa New Zealand [EC], n.d.）、全美教育協會（National Education Association [NEA],

2010）和英國教師工會（National Union of Teachers [NUT], 2015）。依據表 1 國際間教師專業倫理向度分析比較可知，融合教育教師的專業倫理仍以對象類型分述，包含「專業職責、師生互動、親師互動、同事互動、社區／社會互動」五個向度。

表 1

國際間教師專業倫理向度比較

組織名稱	分析向度				
	專業職責	師生互動	親師互動	同事互動	社區互動
特殊兒童委員協會	*	*	*	*	*
全美教育協會	*	*			
紐西蘭教育協會	*	*	*		*
英國教師工會	*	*	*	*	
國際教育協會	*	*	*	*	*
全國教師自律公約	*	*	*		
國立臺灣大學教師 倫理守則	*	*	*	*	*
吳清山	*	*	*	*	*

註：\*代表該會教師專業倫理有提及的向度

### 3.分析國內外蘊含融合理念之專業倫理內涵

接著，筆者分析國內外蘊含融合理念之專業倫理內涵如表 2。

表 2

國內外蘊含融合理念之專業倫理內涵

向度	類別	通用性 <sup>a</sup>		
		國內外	國外	國內
專業職責	支持政策		✓	
	參與組織	✓		
	持續精進	✓		
	教育品質	✓ (堅持高度專業知能)	✓ (採用證據本位的介入)	
師生互動	尊重多元	✓		
	適異課程	✓		
	保護隱私	✓		
	促進權益	✓		
	歸屬認同		✓	
親師互動	以身作則			✓
	相互尊重		✓	
	獲取資訊		✓	
	鼓勵參與	✓		
	慎用職權			✓
同事互動	尊重接納	✓		
	支援合作	✓		
	指導新進	✓		
	保護隱私		✓	
	預防傷害		✓	
社區／社會互動	移風易俗	✓		
	善用資源	✓		

註：<sup>a</sup>通用性中的國內外是指該專業倫理國內外皆提及，國外是指僅國外提及，國內是指僅國內提及。



表2從五個向度討論內外蘊含融合理念的專業倫理，第1項「專業職責」向度，僅國外提及「倡議和維護相關的法案或政策」，以及「採用證據本位的介入」；筆者考量到全國和各級教師工會已對部分法案進行連署，例如「教育部偽造文書、教育局借刀殺人？特教夥伴明年上街頭吧！」（高雄市教師職業工會，2012），以及國內頒布《國家教育研究院「臺灣學生學習成就評量資料庫」（TASA）試題研發作業要點》（2014），也出現以特定教學介入對學生學習成效的後設分析研究，顯示科學化的教學和介入已是趨勢，因而納入倫理中。

第2項「師生互動」向度中，國內外在「以身作則」和「歸屬認同」上出現分歧。其中，由於教師是學生模仿對象而強調「身教」的重要性，以及為避免「卑劣！師率全班，霸凌同學」（周昭平，2013）的情況重演，因而強調接納所有學生並提供其參與班級的多元機會。

第3項「親師互動」向度中，依據《國民教育法》（2011）第20-2條：「家長為維護其子女之權益……並為保障學生學習權及人格權，有參與教育事務之權利」，顯示國內已蘊涵親師互重，

以及認同家長獲取子女教育資訊權利。而「利益迴避」部分，依據《公職人員利益衝突迴避法》（2014）和《公職人員財產申報法》（2014）可知，各級學校的校長和副校長都在規範之內，再加上社會對於教師的高道德標準期待，確實必須納入倫理中。

第4項「同事互動」向度中，「保護隱私」和「預防傷害」兩項僅在國外教師專業倫理提及；而筆者考量到「教授FB誹謗同校副教授，判拘役40天」（王俊忠，2015），以及「揮刀潑熱水，國小女師攻擊同事」（曾百村，2015）等新聞事件發生，不利於在教師間建立正向信賴關係而列入之。

第5項是「社區／社會互動」向度中，由於本文旨在探討融合教育教師宜具備的專業倫理，而非社區或社會大眾對待教師的適當態度；因此，捨棄「國際教育協會」（EI）的兩項倫理：「應使教師充滿自信並且在其落實職責時能接受公平的對待」，以及「認同教師有權利保護自己的隱私、照顧自己並在社區內過著日常的生活」。

另外，有一些無法歸類的項目方面，包含「重視負責任的倫理實務可提升教師的興趣、真實呈現教師的身分資格和能力、公開宣布有關教師能力和聘

任資格的所有相關資訊、不管是直接或間接透過特定人員而取得的職位都是不符合倫理」四項。一方面因為它們與本文主題相同而不歸類；另一方面則因為，國內教師聘任多採取聯合招聘的機制而毋需規範。

## (二) 對教師合理的教學輔導期待

在對教師合理的教學輔導期待方面，提出「時間性」和「替代性」兩個原則，以提高融合教育教師專業倫理的應用性。時間性原則係指，讓教師得以考量時間向度，權衡學生現在與未來教育需求的順序，做出適當的教學輔導。例如陳乃瑛（2014）提及，家長囿於對傳統升學主義的迷思與學校資訊的缺乏，一味地以公立明星高中職為目標，卻在開學後產生學生適應困難情形。因

此，應用「親師互動」的「相互尊重」規範時，可輔以「時間性」原則，對教師有合理的教學輔導期待，讓教師可從專業的角度，考量學生現在與未來教育需求的優先順序，與家長互動。

而「替代性」則是在有限的時間或空間下，尋找雙贏的替代方案，而非將重擔都壓在普通或特殊教育教師身上。例如蘇燕華和王天苗（2003）提及，身心障礙學生安置在普通班或特教班都無法滿足其需求時，可應用「師生互動」的「適異課程」規範，再輔以「替代性」原則，考量同時安排普通班和特教班課程的可能性，而不囿限上課地點。

最後，筆者建構臺灣融合教育教師的專業倫理在如表 3。

表 3

臺灣融合教育教師的專業倫理

向度	類別	項目
專業職責	支持政策	維護會影響教師專業實務的法案、政策和方案，以及倡議這些措施的推展。
	參與組織	藉由主動參與教師專業團體，以及願意遵守團體規範，以提升專業素質和吸引人才加入。
	持續精進	將自己視為學習者，並持續參與專業發展，以精進專業知能表現

表 3 (續)

向度	類別	項目
師生互動	教育品質	1.堅持完整且高度專業知能，並運用專業判斷嘉惠所有學生及其家庭，以徵得社會大眾的信任和提升教師尊嚴。 2.使用證據本位或教學上的數據、研究和專業知能，以作為教育實務的參考。
	尊重多元	秉持對所有學生的高期待，認同每位學生都具有其獨特性，能公平地對待他們，不會因為其種族、宗教、地區、政黨、社經地位、性別或身心障礙等差異而有所不同，並鼓勵他們實現自己的潛能。
	適異課程	藉由掌握學生間的個別差異、教師專業持續地精進、遵循法律規範和平衡課程的深廣度，以適當地呈現課程主題，進而因應多元化的教育需求。
	保護隱私	慎用學生個人及其家庭的資料，在決定是否揭露以前，必須遵循《個人資料保護法》的規定，不得任意洩漏。
	促進權益	藉由教師職權適當保護及提升學生的興趣與健康，並全力預防因為師生間權力不平等的關係而形成的負面效應，包含與學生有不適當的聯繫（如補習或師生戀）、霸凌（如言語暴力或體罰）、意識形態控制、性侵或生心理虐待等類型。
	歸屬認同	促進所有學生在校或社群內有意義、融合的參與機會，以建立其對班級或社群的歸屬感。
	以身作則	重視校園生活的教育效果，教師必須謹言慎行和時時反思自己，以作為學生的表率。
親師互動	相互尊重	在地位對等的情況下與家長建立關係，並且在尊重家長的法定權利，但會從專業的角度針對學生的最大利益給予建議。

表 3 (續)

向度	類別	項目
	獲取資訊	認同家長有權要求取得其子女福利和在校表現的相關資訊，以及諮詢的權利。
	鼓勵參與	宜與家長保持聯繫，並鼓勵他們參與子女的教育活動和決策，例如家長參觀班級教學活動，同時在子女學習的過程中予以支持。
	慎用職權	宜避免與家長有不正當的金錢往來、不得要求他們不合理的捐贈或餽贈，以及婉謝學生或家長金錢、禮物的回報。
同事互動	尊重接納	教師間相互尊重和避免不當比較而形成對立衝突或過度競爭，包含不在公開場合詆毀同事或對同事說三道四、對於學生特別關注的教師，教師必須在關切學生生活和避免評論該教師行為表現間保持平衡。
	支援合作	尊重同事的立場和意見，並在其遭遇困難時能主動關懷和協助，促進同事間的分工合作，但前提是，不能將教師職務委託給未具備相關專業知能者執行。
	指導新進	協助新進同事或實習學生，並予以善意的指導，使其及早勝任教學工作。
	保護隱私	尊重同事的隱私，例如對與其他教師討論其專業上遇到的困擾保密、宜私下討論擔憂或不滿意同事的行為或職責，除非有法律要求、專業目標或已違反倫理的情況下才揭露。
	預防傷害	保護和促進同事利益和健康，並保護他們免於霸凌、生心理虐待或性侵等事宜。
社區／ 社會互動	移風易俗	除藉由教導並示範社會普遍接受的正向價值觀，並鼓勵學生落實及評論其重要性外，可藉由參與或協助辦理社區（教育）活動，以展現民主理想。
	善用資源	倡議教師的職業條件和資源（如社會資源或社區人士），以提升所有學生的學習成效。

總結上述，本文為提出我國融合教育教師宜具備的專業倫理，先定義教師專業倫理為，教師與「他人（含學生、家長、同事和社區／社會）」互動時宜符合倫理規範，並且應用倫理規範協助教師持續專業成長，和作為解決專業問題的基礎；再分成「專業職責、師生互動、親師互動、同事互動、社區／社會互動」五個向度，闡述國內亟需訂定融合教育教師專業倫理的因素。接著，提出「以融合教育為對象」和「對教師合理的教學輔導期待」兩個方向，以及「時間性」和「替代性」兩個落實專業倫理的彈性原則。最後，比較分析國內外蘊含融合理念的教師專業倫理，進而考量國內教育現況，建構我國融合教育教師的專業倫理。

## 參考文獻

- 公職人員利益衝突迴避法，法務部（2014）。
- 公職人員財產申報法，法務部（2014）。
- 天下雜誌（2013）：**12年國教國中現場大調查——「家長」是學生最大的壓力**。檢索自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5054089>
- 王吟芳（2013）：**寄黑函指同事不適任，海科大教授判刑4月**。檢索自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20131223/313643/>
- 王俊忠（2015）：**教授FB誹謗同校副教授，判拘役40天**。檢索自 <http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/925004>
- 全國教師會（2000）：**全國教師自律公約**。檢索自 <http://w3.csmu.edu.tw/~teacher/laws/NationalTeacherDeal.htm>
- 吳清山（1998）：**教師專業倫理內涵之建構**。檢索自 <https://srda.sinica.edu.tw/search/scidown/1199>
- 呂淑珍（2012）：**試論學校經營之教師行政及家長生態圈的有機運作及其影響——以臺北市公立國中階段為例**。教育研究月刊，213，18-27。
- 周昭平（2012）：**卑劣！師率全班，霸凌同學**。檢索自 <http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20130701/35118978/>
- 林素貞（2006）：**資源教室方案與經營**。臺北：五南。

- 洪儷瑜(2014):邁向融合教育之路——回顧特殊教育法立法三十周年。載於特殊教育學會(主編),**特殊教育學會年刊——融合教育的回顧與展望**(21-29頁)。臺北:編者。
- 特殊教育法,教育部(2014)。
- 高雄市教師職業工會(2012):**教育部偽造文書、教育局借刀殺人?特教夥伴明年上街頭吧**。檢索自 <http://www.kta.kh.edu.tw/home/kta-publication/KTU-KTA-Epaper/%E3%80%90di370qi%E3%80%91jiaoyubuweizaowenshu%E3%80%81jiaoyujijiedaosharentejiaohuobanmingnianshangjietouba>
- 國民教育法,教育部(2011)。
- 國立臺灣大學(1998):**國立臺灣大學教師倫理守則**。檢索自 <http://host.cc.ntu.edu.tw/sec/www/ethics2.html>
- 國家教育研究院『臺灣學生學習成就評量資料庫』(TASA)試題研發作業要點,教育部(2014)。
- 張美華、簡瑞良(2013):情意課程在師資培育過程的實施困境。**雲嘉南特殊教育**,17,14-21。
- 教育部(2011):**中華民國師資培育白皮書**。檢索自 [https://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBoQFjAAahUKEwj-k5GIqZHJAhVIJJKHbSvCkk&url=http%3A%2F%2Fwww.edu.tw%2Fuserfiles%2Furl%2F20130115115257%2F%25E4%25B8%25AD%25E8%258F%25AF%25E6%25B0%2591%25E5%259C%258B%25E5%25B8%25AB%25E8%25B3%2587%25E5%259F%25B9%25E8%2582%25B2%25E7%2599%25BD%25E7%259A%25AE%25E6%259B%25B8.pdf&usq=AFQjCNGECPI2ori7\\_40es5ENHqgCvv2fJg&sig2=JyIpKjnzaQP1eXQLwt6z-w](https://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBoQFjAAahUKEwj-k5GIqZHJAhVIJJKHbSvCkk&url=http%3A%2F%2Fwww.edu.tw%2Fuserfiles%2Furl%2F20130115115257%2F%25E4%25B8%25AD%25E8%258F%25AF%25E6%25B0%2591%25E5%259C%258B%25E5%25B8%25AB%25E8%25B3%2587%25E5%259F%25B9%25E8%2582%25B2%25E7%2599%25BD%25E7%259A%25AE%25E6%259B%25B8.pdf&usq=AFQjCNGECPI2ori7_40es5ENHqgCvv2fJg&sig2=JyIpKjnzaQP1eXQLwt6z-w)
- 教育部(2011):**教師專業標準**。檢索自 <http://www.edu.tw/userfiles/total.doc>
- 教師法,教育部(2015)。
- 許淑玫(2006):**國民小學教師教學倫理守則建構之研究**(未出版博士論文)。國立臺灣師範大學,臺北。
- 陳乃瑛(2014):淺談高職融合教育的理想與實踐。**雲嘉特教**,19,60-70。

- 曾百村 (2015)：揮刀潑熱水，國小女  
師攻擊同事。檢索自 <http://www.chinatimes.com/realtimenews/20150330004059-260402>
- 鈕文英、施安琪 (2014)：我國特殊教育助理員聘任培訓及服務內涵的現況與建議。南屏特殊教育，5，31-44。
- 葉丙成 (2015)：為未來而教——葉丙成的 BTS 教育新思維。臺北：天下雜誌。
- 詹棟樑 (1997)：教育倫理學導論。臺北：五南。
- 賈馥茗 (2004)：教育倫理學。臺北：五南。
- 臺中市國民中小學執行學生交通導護工作實施要點，臺中市政府 (2012)。
- 蘇孟君 (2009)：國民小學特殊教育教師專業倫理準則 (未出版碩士論文)。臺北立教育大學，臺北。
- 蘇燕華、王天苗 (2003)：融合教育的理想與挑戰——國小普通班教師的經驗。特殊教育研究學刊，24，39-62。
- Council for Exceptional Children. (2010). *Special education professional ethical principles*. Retrieved from <https://www.cec.sped.org/Standards/Ethical-Principles-and-Practice-Standards>
- Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. (2013). *Global teacher status index*. Retrieved from <https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>
- Education International. (2004). *EI declaration of professional ethics*. Retrieved from <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/EI%20Publications/Declaration%20of%20Professional%20Ethics/2008-00165-01-E.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of inclusive teachers*. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

- Florian, L. (2007). Reimagining special education. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp.7-20). London, UK: Sage.
- Forster, D. J. (2012). Codes of ethics in Australian education: Towards a national perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 0-17.
- International Labor Organization. (2012). *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*. Retrieved from [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/publication/wcms\\_187793.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_187793.pdf)
- Kauffman, J. M., Landrum, T. J., Mock, D. R., Sayeski, B., & Sayeski, K. L. (2005). Diverse knowledge and skills require a diversity of instructional groups. *Remedial and Special Education*, 26(1), 2-6.
- Kumar, J. S. (2015). An approach to professional ethics education for pre-service teachers. *Journal of Education and Applied Social Sciences*, 6(1), 61-67.
- National Education Association. (2010). *Code of ethics*. Retrieved from <http://www.nea.org/home/30442.htm>
- National Union of Teachers. (2015). *NUT code of professional ethics*. Retrieved from <http://www.teachers.org.uk/node/74>
- Smith, D. M. (2013). A dialogic construction of ethical standards for the teaching profession. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 49-62.
- Tavani, H. T. (2013). *Ethics and technology: Controversies, questions, and strategies for ethical computing* (4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- The Education Council of Aotearoa New Zealand. (n.d.). *Code of ethics for certificated teachers*. Retrieved from <http://www.educationcouncil.org.nz/content/code-of-ethics-certificated-teachers-0>
- Trade Union of Education in Finland. (n.d.). *Ethical principles for the teaching profession*. Retrieved from <http://www.oaj.fi/cs/oaj/ethical%20principles%20for%20the%20teaching%20profession>



# 學習障礙與學業低成就的鑑別 與補救教學內容之思辨

胡永崇

國立屏東大學特殊教育學系兼任教授

## 摘要

本文論述學習障礙與學業低成就二類學生，其鑑別與補救教學內容之思辨。作者認為學習障礙的缺陷學科及補救教學內容，應以適應社會所需之基本學科與社會技巧為主；學業低成就學生的缺陷學科，則為普通班主要學科的學業表現，補救教學內容亦偏重普通班的課程內容與教學進度。

關鍵詞：學習障礙、學業低成就

## 壹、前言

教育部自 1996 年推動「教育優先區」計畫，至 2004 年「縮短城鄉學習落差」，2006 年推動「攜手計畫-課後扶助方案」，再至 2012 年整合前述計畫推動「國民小學及國民中學補救教學實施方案」。103 學年度教育部「補救教學方案」編列經費 15 億。20 年來教育部相關補救教學已投注 300 多億之經費（羅寶鳳，2015；聯合報，2015）。因此，近年來各國民中小學幾乎都將學業低成就學生的補救教學列為學校之

重大計畫，積極配合推動。由於教育部此一補救教學方案與資源班的學習障礙學生補救教學方案，在對象及教學內容方面，都可能有類似之處，以致常造成許多教育人員難以理解此二項方案的差異。本文僅分別由特殊教育與普通教育的觀點，就學習障礙與學業低成就，其鑑別與補救教學內容等方面，提出其應有的區辨。

## 貳、學習障礙與學業低成就的鑑別之區辨

學習障礙學生 (students with learning disabilities) 為經過各縣市政府「鑑輔會」鑑定通過的身心障礙學生，接受特殊教育系統的資源班之補救教學；學業低成就學生 (students with low achievement)，則由學校自行篩選出學業表現低下的學生，接受普通教育系統的補救教學方案。

### 一、學習障礙學生與學業低成就學生之意義

依教育部所訂現行「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第 10 條之規定：學習障礙的定義為：統稱神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果。學習障礙的鑑定基準為：(1) 智力正常或在正常程度以上；(2) 個人內在能力有顯著差異；(3) 聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運

算等學習表現有顯著困難，且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善。

依此定義，學習障礙有幾個重要特質：(1) 障礙原因屬於神經心理功能的異常；(2) 具有基本認知歷程的缺陷；(3) 主要困難出現於聽、說、讀、寫、算等基本學科領域；(4) 智力正常或正常程度以上；(5) 內在差異顯著；(6) 一般教育之介入難有明顯成效；(7) 為法定的身心障礙學生，有權接受特殊教育。

學業低成就學生，依「教育部國民及學前教育署補助辦理補救教學作業要點修正規定」，其對象為：(1) 國小一年級學生，經學校學習輔導小組認定屬學習低成就之班級學業表現後 30% 者；(2) 二至九年級，在教育部篩選測驗，國語、數學、英文，任何一科成績不及格者；(3) 其他經學校學習輔導小組認定有需要補救教學之二至九年級學生，以不超過總受輔人數之 35% 為原則。

依此規定，學業低成就學生有幾個重要特質：(1) 普通班學業成績低下，班級排名居後段約三分之一學生；(2) 國語、數學、英文等主要學科，學業成績低下，篩選測驗任一學科不及格者；(3) 學校認為屬學業低成就需要補救教學者。

依上述二類學生之定義，學習障礙學生之困難學科領域為聽、說、讀、寫、算等任一基本學科，具有此一基本學科困難者，其國語、數學、英語等任一主要學科或其他學科，亦將因基本學科之問題而產生學習困難。例如識字、閱讀理解、書寫等困難者，若教學及評量未作適當調整亦將導致語文、數學解題、社會學科等課文或評量試卷的閱讀、書寫之問題；而學業低成就學生的困難學科領域則為任一學校主要學科領域，但具有主要學科領域困難者，卻未必具有聽、說、讀、寫、算等基本學科之問題，尤其是較高年級的學生，更可能只是學校的考試成績或學業表現低下，但卻無明顯的基本學科困難。事實上，許多國小高年級學生或國中與高中的學生，即使其學業成績低下，但口語、識字、閱讀理解、基本數學等基本學科卻表現正常。

「障礙」的主要意義為社會適應之困難，因此，學習障礙即代表學生因缺乏社會適應所需之基本學科能力，以致造成社會適應困難者。準此，學習障礙學生之缺陷學科能力亦為適應社會所需之基本學科，而非泛指學校之學業成績或考試表現，畢竟多數年級較高學生所學之學科領域，並非適應社會所必要之

學科能力，例如英文、國中數學、物理化學、文言文等等。如果學生只是學校課程的學業表現低下，但這些表現低下的學科，並非適應社會所必要之學業能力，則僅屬於學業低成就，而非學習障礙。

此外，學習障礙較強調是學習能力之缺陷，而非只是學習表現之低下，為確定學生是否屬於能力之缺陷，依美國 IDEA 法案所提教學介入反應 (Response to Intervention, RTI) 及前述教育部對學習障礙「一般教育所提供之介入，仍難有效改善」之鑑定基準，可經由普通教育系統先進行基本學科之補救教學，若進步有限或成效仍不明顯，則代表學生應具有基本學科學習能力之缺陷。因此，若能將普通班學業表現明顯低下者，先納入補救教學方案，若效果仍有限，且基本學科之能力仍低，則較符合雙重差距 (dual discrepancy) (Fuch & Fuch, 2007) 之學習障礙鑑定標準。

## 二、學習障礙與學業低成就的鑑別之思辨

教育部對學習障礙的定義指出，其障礙原因為神經心理功能異常，並顯現出基本認知歷程之問題。鑑定基準則列出智力正常、內在差異顯著、基本學科

表現具有顯著困難、一般教育介入難有效改善等四項指標。其中智力正常與內在差異等二項指標，卻常成為學習障礙與學業低成就之區辨爭議（胡永崇，2010，2013）。

就智力正常此一指標而言，由於教育部所訂之鑑定基準並未作操作性界定，有些鑑輔會委員可能偏向採取差距標準（discrepancy criterion）的概念，將智商較低的非智能障礙學生，以其智商與基本學業表現之間無明顯差距，而將此類學生視為學業低成就學生，並認為此類學生無障礙、非特教生，即使其適應社會所需之聽、說、讀、寫、算等基本學科已明顯低下，仍可能認為只需接受普通教育的補救教學即可，無需接受特教服務。有些鑑輔會委員並認為此類智商較低的學生，接受資源班補救教學的成效有限，應將特教資源保留給智商較高或內在差異較明顯者。也有委員認為資源班的補救教學著重於學習策略之教學，而非基本學科之補救教學，此類學生需要的是學科補救教學，所以應接受普通教育系統之補救教學。

事實上，差距標準的學習障礙鑑定模式，迭受批評（Fletcher et al., 2002；Kavale, 2002），美國 IDEA 法案 2004 年亦強調以 RTI 作為學習障礙的鑑定

標準。智商較低的非智障學生，其基本學科的困難程度通常大於智商較高者，這些學生對特殊教育與相關支持服務的需求更大，如果排除其學習障礙資格及接受資源班補救教學機會，而只將之列入普通教育的補救教學，其效果必更為有限，未來即更將面臨社會適應之困難。此外，若此類學生接受特殊教育的補救教學效果有限，則其接受普通教育的補救教學效果更加有限。就 RTI 的鑑定原則而言，補救教學成效愈有限者，愈可能是學習障礙者。就資源班教學內容而言，亦不可能只教學習策略不教基本學科，未配合特定學科之學習策略教學，其教學成效亦有限。況且，智商較低與智商較高的學習障礙學生，其教學內容與教學方法，亦無明顯差異。特教教師教學設計所依據的應是學生基本學科學習之課程本位評量，而非智力水準或智力與學業表現之差距狀況。因此，若排除較低智商者為學習障礙，則不但使這些在普通班學習遭受極大困難的學生無法接受特殊教育，且亦違反 RTI 之鑑定原則。此舉無異是特殊教育對這些較低智商學生的系統性歧視（systematically discriminates）（Gunderson & Siegel, 2001）。

就內在差異此一標準而言，有些鑑

輔會委員也可能以學生的學科間或學科內之差異不明顯，或智力測驗之內在差異不明顯，而認為此類學生屬於學業低成就，非學習障礙生，無需接受特殊教育服務。不過，各學科或學科內各項能力普遍低下者，或智力測驗各分測驗皆普遍較低者，其學習困難之程度卻更明顯，未來遭遇社會適應困難的可能性更大，對特殊教育及相關支持服務之需救亦更迫切，我們實在更沒有理由將之視為單純的學業低成就，而排除其為得以接受特殊教育服務的學習障礙學生。

總之，一個學生如果聽、說、讀、寫、算等基本學科能力明顯低下，且普通教育的補救教學效果有限，則除非該生已符合智能障礙或其他心智功能障礙類別，否則不管其智商高低，或內在差異是否明顯、有否具備優勢能力，該生皆已屬特殊教育服務對象的學習障礙學生，而非只是學業成績低下的學業低成就學生。這些智商較低、內在差異較不明顯的學生，其接受特殊教育的權益實不應被剝奪；反之，一個學生如果只是學校課程的學業表低下，但適應社會所需之聽、說、讀、寫、算等基本學科能力，並無明顯問題，則為學業低成就，而非學習障礙。

## 參、學習障礙與學業低成就其補救教學內容的思辨

學習障礙學生接受特殊教育系統的資源班之補救教學，學業低成就學生則接受普通教育系統之補救教學方案，二類學生所接受之補救教學，其內容應有之差異亦值得探討。

### 一、學習障礙學生與學業低成就學生補救教學的內容

障礙的意義代表社會適應之困難，而特殊教育的目的即在於培養學生社會適應的能力，因此，資源班補救教學的內容自需以增進學生社會適應能力為最主要目標。凡有助於學生適應社會所需之基本學科能力、社會技巧、社會適應技能等，皆需列為資源班補救教學之重點。所謂基本學科能力，則代表聽、說、讀、寫、算等學習障礙可能的障礙領域。

就特殊教育或社會適應觀點而言，學習障礙學生接受資源班的補救教學，其主要內容應包括以下項目：(1) 口語理解能力；(2) 口語表達能力；(3) 識字能力；(4) 閱讀理解能力；(5) 基本數學概念、數學計算、數學解題；(6) 社會技巧；(7) 社會適應技巧等。而基

本學科內容，即社會適應所需的學科內容。事實上，多數國小高年級以上及國中以上之學科內容，皆已超出社會適應所需。

就基本學科內容而言，聽與說的能力，其重要性大於讀與寫的能力，畢竟日常生活中，使用口語的機會遠大於使用文字的讀與寫，且聽與說的能力又是讀與寫的基礎。學生需具有適當之口語理解能力、口語表達能力，才能發展出適當的閱讀理解能力、書寫表達能力。一篇文章如果學生聽不懂，亦不可能讀得懂；一篇寫作主題，如果學生無法適當口述，亦不可能得以流暢寫作。教師選擇作為閱讀教學內容的文章，亦需建立於學生能聽得懂的基礎之上；選擇作為寫作的主題，亦需建立於學生能充分口述的基礎之上。

就語文科與數學科二者而言，語文科在社會適應的重要性，又大於數學科，因此，學習障礙學生之補救教學，若語文與數學二科皆有困難，則語文科之補救教學比重大於數學科亦屬合理。

就社會適應觀點而言，社會適應技能與社會技巧，其重要性又大於學科能力。因此，如果學生具有社會適應或生活管理(例如安全或健康的自我管理、家庭生活等)或社會技巧(例如人際關

係、情緒控制等)的問題，則教師亦需將此方面的能力培養，列為較基本學科更為優先的教學目標。此外，除缺陷能力的補救外，有助於學生未來適應社會的優勢能力之培養，亦需納入整體補救教學方案的內容。

學業低成就學生的普通教育補救教學，一般而言，仍以普通班國語、數學、英語等主要學科為主，教學內容及進度亦以普通班教材為最主要的教學內容，補救教學的成效，教育部雖亦編有相關的學科表現測驗工具，但測驗內容仍以普通班教材與進度為主，學校教師與家長則偏向以學校考試成績進步作為評估成效的主要指標。

## 二、學習障礙學生補救教學內容的思辨

學習障礙學生雖接受資源班之補救教學，但大多數時間仍安置於普通班，普通班教師及家長仍偏向以學業成績作為評估資源班成效的依據，加上近年推動九年一貫特殊教育新課綱，強調身心障礙學生需學習普通班之課程或能力指標，因此，使得資源班對學習障礙學生的補救教學應以培養生活適應能力為主，或應以提高普通班的學業成績為主，常有爭議。

前如所述，障礙代表社會適應之困難。唯有學生在適應社會所需的基本學科能力上有困難，才符合學習障礙之意義；同樣的，特殊教育的目的亦在於培養學生社會適應能力，而非提高學生的普通班考試成績。因此，就補救教學的學科而言，資源班的補救教學學科應以聽、說、讀、寫、算等基本學科為主，而非偏重普通班之國語文、英語、數學等主要學科及其普通班之教學內容與教學進度。英語一科也非社會適應所必要之學科，因此，即使學生英語科成績明顯低下，仍非學習障礙。英語科也非資源班補救教學的必要學科。

就學科教學內容而言，教學與評量亦需以口語理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫表達、社會適應所需之數學等基本語文與數學能力為主，而非包含普通班語文科與數學科之教學及考試的所有內容，例如文法、字詞義測驗或註釋、國學常識、國中以上之數學等，即非資源班之重要教學內容。在實用性的學科學習方面，資源班有必要將生活中常用的語文與數學列為優先的教學內容，例如交通、生活、購物、安全、衛生、閱讀報紙或說明文件等所涉及的語文與數學基本知能，及生活適應所需之常識與基本知識。此外，注音符

號由於是書寫的替代工具及使用電腦輸入的重要依據，教師有必要將注音符號能力，列為重要的補救教學內容。就上述這些資源班的學科補救教學內容而言，一般特殊教育教師應能勝任，因此，有些縣市的資源班教師甄試，採取依國文、英文、數學等主要學科專長錄取的方式，有否必要亦值得檢討。

資源班的補救教學，哪些學科內容是社會適應所必之要的，固然教師亦可自行評估，但教育行政單位或學術界，最好仍需邀集學者專家共同討論，制定出各年級所應習得的必要內容。一方面可作為教師教學之課程依據，另一方面亦可作為評估學生進步情況的課程本位評量依據。

補救教學的內容，也需符合特殊教育個別化的精神，依學生能力現況，決定適性之教學內容與教學方法。多數學習障礙學生能力明顯低於一般學生，需比一般學生花更多時間、從事更多練習，才能習得同一教學目標。如果此一教學目標是學生適應社會所必需，則花較長的時間指導，自屬必要。不過，當學生確實因能力限制，而難以習得，則教師也需考量教材、教法、評量方式的調整，及採取替代性補償措施，而非持續拘限在學生的弱勢能力上。

近年教育部推動特殊教育新課綱，要求各類身心障礙班以九年一貫能力指標為主要教學內容，雖然立論基礎為希望讓特殊教育與普通教育接軌，以利融合教育，但特殊教育課程朝向普通教育化、學科或分科導向的結果，卻可能不利於達成特殊教育以培養學生社會適應能力為主要的教育目標。雖然多數力指標皆可作簡化、分解、減量、替代等調整，但也導致特教教師的教學，常以如何符合課綱的能力指標或如何調整能力指標為首要考量，而非思考如何使教學內容符合學生的能力現況及符合學生社會適應所需。此外，有些研習主講者因擔心特教教師對學習障礙學生反覆教導同一教學目標，而強調九年一貫能力指標不可降低年級水準，不過，如果補救教學內容依學生目前年級與進度，則較屬於普通教育系統之補救教學，而非重視個別化與課程彈性精神的特殊教育補救教學，也可能因而造成特教教師與學習障礙學生之同感挫折，亦可能導致社會適應所需之基本學科能力，學生並未習得或教師未教，而教師所重視的九年一貫能力指標又難以符合學生能力現況的窘境。凡此推動九年一貫特教新課綱可能衍生的相關問題，皆值得教育行政單位及制定中的

12年國教特教課綱之省思。

除基本學科、社會技巧、生活適應等能力的培養外，學習障礙學生接受資源班的特殊教育服務尚包含相關支持服務，例如評量調整、作業調整、環境調整等相關支持服務。對於弱勢學科，也需指導學生如何利用較優秀的能力，取代或彌補此一弱勢能力。例如識字與閱讀困難者，如何以聽覺理解彌補以閱讀為知識來源的困難；書寫困難者，如何以替代的書寫方法（例如電腦注音輸入打字），彌補其手寫的困難。此外，除弱勢學科能力的補救教學之外，特教教師也要積極發掘與培養學生的優勢能力。學習障礙學生即使在某些學科學習上有困難，但若具有相當之其他優勢能力，除可增進其自我概念外，亦可成為未來生涯發展的重要方向。社會上許多學習障礙學生仍在各生涯相關領域中有優秀的表現。

## 肆、結語

普通教育的補救教學，是近年來教育部推動的重大政策，學習障礙學生接受資源班的補救教學，則是受特殊教育法保障的教育權益。由於二類教育措施都重視補救教學，因此，常易混淆或難



以分辨。本文由特殊教育及社會適應能力培養的觀點，對學習障礙、學業低成就之鑑別、補救教育內容等加以區辨。本文強調，學習障礙學生最主要鑑別標準，應為社會適應所需之基本學科能力有明顯困難，且普通教育補救教學效果有限者。只要符合此一標準，即不應以其智商較低、內在差異不明顯，而將之排除於學習障礙之列。學業低成就的鑑別標準則為普通教育課程的主要學科學習困難，但基本學科能力卻無明顯問題者。

學習障礙學生的補救教學亦需以培養學生社會適應所需之基本學科能力為主，補救教學成效的評估則需重視學生在社會適應所需之基本學科能力的進步表現，而非學生目前的普通班級學科成績表現；學業低成就學生最主要特質，則為普通班課程的學習困難或學業成績低下，補救教學主要內容亦為普通班教材內容與教學進度。補救教學成效亦以評估普通班課程的學習表現及學校相關成績評量的表現為主。

學習障礙與學業低成就，二類學生之教育服務措施雖皆重視補救教學，但其鑑別與補救教學內容，仍應有所區分。

## 參考資料

- 胡永崇（2010）。智力正常與個別內差異二項學習障礙學生鑑定標準的檢討。南屏特殊教育，1，25-33。
- 胡永崇（2013）。從特殊教育的觀點檢討我國學習障礙的定義與鑑定標準。國小特殊教育，56，1-16。
- 羅寶鳳（2015）。補救教學問題何在？師友，580，1-4。
- 聯合報（2015）。一年十幾億補救教學 二大盲點「做到掛」（2015.6.16 聯合報願景工程系列報導）。
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., Shaywitz, E. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan(Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice*(pp. 185-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fuch, L. S., & Fuch, D. (2007). A model for implementing responsiveness to

intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39, 14-20.

Gunderson, L., & Siegel, L. S. (2001).

The evils of use of the IQ tests to define learning disabilities in first- and second-language learners. *The Reading Teacher*, 55(1), 48-55.

Kavale, K. A. (2002). Discrepancy model in the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan(Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice*(pp. 369-4269). Mahwah, NJ: Erbaum.

# 屏東縣國小普通班導師對學習困難學生 轉介前輔導之認知與實施情形

張雅婷

屏東內埔鄉榮華國小教師

黃玉枝

國立屏東大學特教系

## 摘要

本研究旨在探討屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導之認知與對學習困難學生轉介前輔導實施情形。研究者以自編「屏東縣國小普通班導師對學習困難學生轉介前輔導的認知與實施情形之調查問卷」為研究工具進行調查，母群為 103 學年度屏東縣國小普通班導師 2035 人，以任教區域分層抽樣，共計取樣 300 人為研究對象，其中有效樣本為 270 份，回收率 90%。研究方法以描述性統計、t 考驗、單因子變異數分析以及皮爾森積差相關分析處理。最後，研究者根據研究結果提出建議，作為教育行政機關、教師以及未來研究之參考。

關鍵字：國小普通班導師、轉介前輔導、學習困難學生

## 壹、緒論

Cegelka及Berdine於1995年指出，若能對學習困難的學生在轉介前，有系統的實施轉介前輔導（prereferral intervention），則疑似身心障礙學生被轉介的機率至少可減少50%以上（引自胡永崇，1996）。轉介前輔導即普通班教師對班上有學習困難的學生，在正式

轉介至特教服務前，進行適性教育的措施。由於轉介前輔導有助於區分學障生與一般低成就生，故在學障鑑定上受到相當的重視（陳淑麗，2010）。

美國於 2004 年即修訂 IDEA 法案，採納學習障礙論壇（Learning Disabilities Roundtable, 2004）的建議，欲排除因文化不利、不當教學所導致的學習困難，及避免「能力一成

就差距模式 (ability-achievement discrepancies)」產生的爭議，不再堅持以差距模式做為鑑定學障的唯一標準，而是明訂個案在轉介前輔導時，將具有科學證據的「教學介入反應」(response to intervention, 簡稱 RTI) 列為鑑定學障的重要依據 (胡永崇, 2005; 詹士宜, 2007; Lerner, 2000)。目前美國有半數以上的州規定或建議實施轉介前輔導，特別是學障生的鑑定，以減少不當的轉介 (黃柏華、梁怡萱, 2006)。Brown, Gable, Hendrickson & Algozzine (1991) 指出普通班教師在轉介前輔導上最常實施的策略有行為管理技術、調整座位、調整課程、個別教學、小組教學、同儕指導、合作學習、親師溝通、家長志工協助與諮詢專業人員等 10 種，以諮詢專業人員為最常被使用。

而國內在《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》(2013) 中，明訂學習障礙的鑑定需「經評估後確定一般教育所提供之學習輔導無顯著成效者」，才可提報鑑定。雖呈現出轉介前輔導的概念，但在執行上缺乏具體可行的模式，導致在學習障礙鑑定上，即使是心評人員也難以辨別「低成就」與「學習障礙」兒童 (陳淑麗,

2010)。由此可見，轉介前輔導在學習障礙鑑定上亦扮演重要的角色，更受到國內外的重視。

雖然研究者多數認同轉介前輔導在鑑定的重要性，但轉介前輔導的實施仍有其困難性 (李桂英, 2006; 陳淑麗, 2010; 陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰, 2007): 1. 每個縣市判定實施轉介前輔導的標準不一致; 2. 並非每個學校都設有資源班及特教教師可供合作諮詢; 3. 普通班教師缺乏實施轉介前輔導之知能; 4. 學校行政未能提供適當的支持系統。

邱上真 (2001) 的研究指出，國小普通班教師協助身心障礙學生時最感困難之處有，學生程度落後太多、需要趕進度或教學時間不夠、班級人數太多、上課時數太多與學生個別差異太大等，且表示希望獲得的協助方式是「諮詢教師方案」，協助內容為「瞭解特殊需求學生的特質」、「有效的教學策略」、「學習輔導的技巧」以及「行政的支持」等。

再者，據研究者觀察，屏東縣存在許多弱勢家庭的學生，如：新住民子女、單親家庭、隔代教養與低社經地位學生的比例增加；也可能存在被過度轉介的學習困難學生。為了避免

將低成就學生標籤為學習障礙學生，特殊教育鑑定安置前的轉介前輔導有其實施的必要性。因此，研究者將以問卷為研究工具進行調查研究，並以屏東縣 103 學年度國小普通班導師為研究對象，希冀了解屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導的認知以及對學習困難學生實施轉介前輔導的情形。

本研究之研究問題有五：

(一) 屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導的認知情形為何？

(二) 屏東縣國小普通班導師對學習困難學生轉介前輔導之實施情形為何？

(三) 屏東縣不同背景變項的國小普通班導師對轉介前輔導認知之差異情形為何？

(四) 屏東縣不同背景變項的國小普通班導師對學習困難學生轉介前輔導

實施情形之差異為何？

(五) 屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導認知與對學習困難學生轉介前輔導實施情形的相關情形為何？

## 貳、研究方法

### 一、研究對象

本研究以屏東縣國小普通班導師為研究母群，根據屏東縣政府教育處全球資訊網（2014）顯示屏東縣 103 學年度國小普通班導師人數共 2,035 人。研究者以「任教區域」為分層，運用分層便利取樣為抽樣方式，即依屏北、屏中與屏南三區的普通班導師佔全縣普通班導師之比率來決定抽樣人數（見表 1）。

表 1

正式研究樣本抽樣及人數分配表

任教區域	普通班導師人數 (佔母群的比率)	正式研究樣本數 (佔全體的比率)	回收份數 (回收率)	有效份數 (可用率)	有效份數佔母群比率
屏北	790 (38%)	114 (38%)	113 (99%)	106 (94%)	13%
屏中	1036 (52%)	156 (52%)	146 (94%)	140 (96%)	14%
屏南	209 (10%)	30 (10%)	25 (83%)	24 (96%)	11%
全部	2035	300	284 (95%)	270 (95%)	13%

研究樣本之基本資料分析如表 2，研究者分別以背景變項為依據，計算各變項組別之人數，以次數與百分比呈現。經回收正式量表與整理後發現，在「特教專業背景」變項中，因「特教學分班結業」、「特殊教育系畢業」與「特教研究所」等三個選項之普通班導師人數明顯較其他組別少，故將三個選項合併為「特教學分班結業以

上」之選項，以利統計分析及結果之解釋。研究者亦發現正式量表中漏填背景變項「轉介學生進行特殊教育鑑定經驗」的人數有 16 人，漏填背景變項「特教專業背景」的人數有 1 人，考量其對轉介前輔導的認知與實施情形對此研究仍有幫助，因此予以保留為有效量表。

表 2

正式研究樣本基本資料分析表

背景變項	組別	人數 (N=270)	百分比%
任教區域	屏北區	106	39.2
	屏中區	140	51.9
	屏南區	24	8.9
學校規模	6 班以下	70	26
	7~12 班	81	30
	13~24 班	83	30.7
	25 班以上	36	13.3
學校特教班別	有	133	49.3
	無	137	50.7
轉介學生進行	有	141	52.2
特殊教育鑑定	無	113	41.9
經驗	遺漏值	16	5.9
特教專業背景	未達特教 3 學分或參與特教 研習未達 54 小時	114	42.2
	已達特教 3 學分或參與特教	132	48.9

表 2 (續)

背景變項	組別	人數 (N=270)	百分比%
	研習達 54 小時以上		
	特教學分班結業以上	23	8.5
	遺漏值	1	0.4

### 三、研究工具

本研究主要採問卷調查法，研究者係參考相關文獻資料（孫愛華，2010，張筱喬，2013；黃怡嘉，2012）與各縣市特教資源網，自編「屏東縣國小普通班導師對學習困難學生轉介前輔導之認知與實施情形之調查問卷」為蒐集資料的主要研究工具，內容分為三大部分。

第一部分為教師基本資料，包含任教區域、學校規模、校內有無特教班別、特殊教育背景以及轉介學生進行特殊教育鑑定經驗等五項，作答方式為勾選；第二、三部分的計分方式以 Likert 式五點量表依序給予 5、4、3、2、1 進行設計，由受試教師依實

際情形勾選作答，其中第二部分為轉介前輔導認知情形，分為意義、做法與功能三個向度，三個向度合計十題，若填答分數愈高，表示教師轉介前輔導認知的瞭解程度愈高，反之愈低。第三部分為對學習困難學生轉介前輔導實施情形，係參考鈕文英

（2008）以及綜合其他研究對轉介前輔導實施的看法歸納出四個向度，包含學習環境的調整、課程與教學的調整、教學評量的調整以及人力合作與資源運用等四個向度，計三十八題，若填答分數愈高，表示教師轉介前輔導的實施情形愈頻繁，反之則愈低。各向度內涵如表 3 所示。

表 3

量表各向度內涵分析

層面	內涵	題數 (題項)
A.背景資料	1.任教區域 2.學校規模	5題 (第1-5題)

表 3 (續)

層面	內涵	題數 (題項)
	3.學校特教班別	
	4.轉介學生經驗	
	5.特教背景	
B.轉介前輔導 認知	1.意義	3題 (第1-3題)
	2.做法	4題 (第4-7題)
	3.功能	3題 (第8-10題)
C.對學習困難 學生轉介前 輔導實施情 形	1.學習環境的調整：	
	(1) 物理環境	1題 (第1題)
	(2) 心理環境	2題 (第2-3題)
	(3) 行為環境	2題 (第4-5題)
	2.課程與教學的調整：	
	(1) 課程內容－調整目標、 教材作業等。	6題 (第6-11題)
	(2) 教學活動與策略	7題 (第12-18題)
	(3) 教導學習策略	5題 (第19-23題)
	3.教學評量的調整：	
	(1) 評量內容	2題 (第24-25題)
	(2) 評量的歷程	2題 (第26-27題)
	(3) 學生的反應	4題 (第28-31題)
	4.人員合作與資源運用	
	(1) 家庭	4題 (第32-35題)
	(2) 學校	2題 (第36-37題)
	(3) 社區	1題 (第38題)

初稿量表先經專家學者與實務工作者建立內容效度，再與指導教授討論修正量表後，發展成預試量表。選

取屏東縣國小普通班導師進行預試，將預試量表進行項目分析與信度建立，經與指導教授討論修正量表後，



再發展成正式量表。本量表以 Cronbach's  $\alpha$  係數分析全量表與分量表的內部一致性，以考驗量表的信度。量表之 Cronbach's  $\alpha$  係數介於.83至.96之間，顯示量表之總量表與分量表之內部一致性高，具有良好的信度。

研究者以郵寄方式寄發正式量表，每校 6 份，寄發 50 所學校，共 300 份，回收 284 份，回收率約 95%，扣除 14 份無效量表，共得 270 份有效量表，可用率約 90%，佔母群比率為 13%。寄發量表之前，研究者與同事先分別致電熟識的學校，各校附上一個回郵信封，並指定一位收發量表者，由收發量表者發放給該校普通班導師填寫，再於一週內收齊寄回，第二週致電未寄回量表之學校進行催收。

#### 四、資料處理與分析

本研究利用 SPSS for Window 18.0 中文版統計套裝軟體，針對研究對象所填寫的量表進行資料分析。

##### (一) 資料處理

##### 1、量表篩選

無效量表篩選方式為漏填 2 項以上基本資料、漏填分量表 2 題以上與全部填同一個答案者。

##### 2、資料編碼

先將有效量表編予三位數之代碼，編碼方式為 001、002...270，再將教師各項基本資料予以 0、1、2...5 方式編碼，如：學校無特教班編「0」、有特教班編「1」，而轉介前輔導之認知與實施的題項依實際填答情形給予 1~5 之數字，鈕文英（2013）指出非系統遺漏值以「指派數值」最能呈現研究參與者反應的數值，因此有遺漏值之選項指定給予中位數 3 的答案，以反應該題的集中情形。

##### (二) 資料分析

以次數分配、百分比等描述性統計進行分析，分析屏東縣國小普通班導師的基本背景、對轉介前輔導認知情形與對學習困難學生轉介前輔導實施情形等分量表之分布情形，以回答研究問題（一）、（二）。

以 t 考驗或單因子變異數分析檢定不同背景變項之屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導認知之差異情形以及對學習困難學生轉介前輔導實施情形之差異情形。以回答研究問題

##### (三)、(四)。

以積差相關分析屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導認知與對學習困難學生實施轉介前輔導情形的相關情

形，以回答研究問題（五）。

### 參、研究結果

#### 一、屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導之認知情形

各向度平均數得分在 3.48 至 3.67 之間，介於「部分瞭解」至「大部分瞭解」之間。其中三個向度依序為做法 ( $M=3.67$ )、功能 ( $M=3.63$ ) 與意義 ( $M=3.48$ )。最高平均數的題項

分別為「轉介前輔導即普通班教師對校內疑似身心障礙的學生，在正式轉介至特教鑑定前，進行適性教育的教學措施（提供調整的教學策略與方法）」、「擬定轉介前輔導策略前，需多方蒐集學生學習或行為適應困難的資料」與「轉介前輔導可有效減少錯誤轉介至特殊教育學生的人數，避免學生被錯誤標籤化」等，顯示屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導的概念有基本的瞭解。

表4

轉介前輔導之認知情形—平均數與標準差摘要表 (N=270)

轉介前輔導之認知向度	平均數	標準差	排序
做法	3.67	0.75	1
功能	3.63	0.78	2
意義	3.48	0.79	3
整體	3.61	0.71	

#### 二、屏東縣國小普通班導師對學習困難學生轉介前輔導之實施情形

表 5 結果顯示各向度平均數得分在 3.56 至 3.94 之間，介於「部分如此」至「多數如此」之間。其中四個向度

平均數由高至低依序為學習環境的調整 ( $M=3.94$ )、課程與教學的調整 ( $M=3.68$ )、人員合作與資源運用 ( $M=3.64$ ) 與教學評量的調整 ( $M=3.56$ )。其各向度的內涵分析如下：

表5

轉介前輔導之實施情形—平均數與標準差摘要表 (N=270)

轉介前輔導之實施向度	平均數	標準差	排序
學習環境的調整	3.94	0.58	1
課程與教學的調整	3.68	0.61	2
人員合作與資源運用	3.64	0.72	3
教學評量的調整	3.56	0.69	4
整體	3.68	0.56	

### (一) 學習環境的調整

最高平均數的題項為「運用正向行為管理技術(如：正增強、代幣制、行為契約等)，引導學生表現適當行為」，即呼應邱上真(2002)提出教師可使用正向行為管理策略，以預防不當行為發生的論點。最低平均數的題項為「營造可促進同儕相互學習的機會(如：小組討論)」。研究者推論可能是國情不同的因素影響，臺灣教育現場的老師有時迫於考試及趕教學進度的壓力，多以講述的方式進行教學，不經常使用小組討論方式來促進同儕學習。

### (二) 課程與教學的調整

最高平均數的題項為「以不同方式提醒學習或行為適應困難學生專心(如：隨時板書重點與關鍵字或以口頭、眼神與肢體方式提醒)」。顯示國

小普通班導師會選擇較易執行的調整策略實施轉介前輔導。

而最低平均數的題項為「允許學習或行為適應困難學生以替代方式完成作業(如：錄音、電腦打字代替書寫)」。推測可能原因是讓學習困難學生以替代方式完成作業，可能會引起班上其他同學及家長的反彈，認為老師對學生有不公平的待遇；且學校仍重視平時作業的抽查與成績，在要求一致的作業形式環境下，老師可能缺乏調整作業內容的能力，學校也缺乏相關設備與資源協助學習困難學生。

### (三) 教學評量的調整

最高分題項為「允許改變或延長評量時間」，顯示屏東縣國小普通班導師選擇較易執行的「延長評量時間」實施策略，但延長評量時間的多寡不得而知，且普通班教師在平時評量

時，可能為學習困難學生延長評量時間，但若是定期評量，考量一次要考多科，延長評量時間的實施程度可能有限。後三項題項依序為「尋求學校支援，協助提供個別評量環境」、「評量時，允許替代的評量方式（如：口語作答）」與「評量時，允許考試中途短暫休息」。顯示學校缺乏相關的特教人力與資源，以協助普通班導師做評量上的調整，國小普通班導師亦缺乏評量調整的知能。

#### （四）人員合作與資源運用

最高平均數前三項依序為「積極與家長溝通學習或行為適應困難學生的學習及行為問題」、「與接觸過學習或行為適應困難學生的科任教師討論其學習問題，多元蒐集學生學習資料」與「諮詢輔導教師或特教教師，以提供輔導策略與協助」。顯示屏東縣國小普通班導師會尋求家庭與學校的資源來實施轉介前輔導。最低分的題項為「尋求社區資源的協助（如：邀請愛心媽媽或志工到校擔任補救教學人

力，諮詢社工、心理諮商師等)」。顯示屏東縣國小普通班導師可能缺乏社區資源的協助，較無相關專業人員、機構可諮詢與溝通的機會。

本研究發現屏東縣國小普通班導師對學習困難學生轉介前輔導之實施程度中，四個向度平均數最高為「學習環境的調整」，顯示普通班教師認為對全班實施且準備時間較少的策略是最可行的。平均數最低為「教學評量的調整」，顯示普通班導師較少提供教學評量的調整實施。

### 三、屏東縣不同背景變項的國小普通班導師對轉介前輔導認知之差異分析

#### （一）任教區域

不同「任教區域」的屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導的功能瞭解程度具有顯著差異，屏北區導師的轉介前輔導認知程度大於屏中區導師，可能與較靠近屏東市的特教資源較豐富有關。

表 6

不同任教區域的國小普通班導師對轉介前輔導之認知變異數分析摘要表(N=270)

認知向度	任教區域	平均數	標準差	F	顯著性	事後比較 (Dunnett's T3法)
意義	屏北區 <sup>a</sup>	10.54	2.24	0.34	.71	
	屏中區 <sup>b</sup>	10.32	2.49			
	屏南區 <sup>c</sup>	10.63	2.08			
做法	屏北區 <sup>a</sup>	15.03	2.52	1.44	.24	
	屏中區 <sup>b</sup>	14.39	3.32			
	屏南區 <sup>c</sup>	14.92	2.84			
功能	屏北區 <sup>a</sup>	11.28	2.01	3.56	.03*	(1) > (2)
	屏中區 <sup>b</sup>	10.52	2.59			
	屏南區 <sup>c</sup>	11.21	1.62			
整體	屏北區 <sup>a</sup>	36.96	6.18	1.73	.18	
	屏中區 <sup>b</sup>	35.32	7.89			
	屏南區 <sup>c</sup>	36.75	5.85			

註：<sup>a</sup>屏北區106人；<sup>b</sup>屏中區140人；<sup>c</sup>屏南區24人。\* $p < .05$ 。(1) 屏北區；(2) 屏中區。

## (二) 學校規模

不同「學校規模」的屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導的做法與功能瞭解程度具有顯著差異，且 13-24 班的導師對轉介前輔導認知的瞭解程

度高於 6 班以下與 6-12 班的導師，可能與特教資源的多寡有關，13-24 班的學校幾乎都設有資源班或特教班，可提供普通班導師進行諮詢與合作。

表 7

不同學校規模的國小普通班導師對轉介前輔導之認知變異數分析摘要表(N=270)

認知向度	學校規模	平均數	標準差	F	顯著性	事後比較 (Dunnett's T3法)
意義	6班以下 <sup>a</sup>	10.11	2.65	1.05	.373	
	7-12班 <sup>b</sup>	10.32	2.28			
	13-24班 <sup>c</sup>	10.64	2.00			
	25班以上 <sup>d</sup>	10.83	2.66			
做法	6班以下 <sup>a</sup>	14.13	3.35	3.23	.023*	(1) < (3)
	7-12班 <sup>b</sup>	14.33	2.98			
	13-24班 <sup>c</sup>	15.48	2.31			
	25班以上 <sup>d</sup>	14.75	3.38			
功能	6班以下 <sup>a</sup>	10.37	2.43	4.45	.005**	(1) < (3) (2) < (3)
	7-12班 <sup>b</sup>	10.59	2.35			
	13-24班 <sup>c</sup>	11.61	1.81			
	25班以上 <sup>d</sup>	10.83	2.76			
整體	6班以下 <sup>a</sup>	34.61	7.81	3.42	.018*	無顯著 差異
	7-12班 <sup>b</sup>	35.25	7.09			
	13-24班 <sup>c</sup>	37.95	5.42			
	25班以上 <sup>d</sup>	36.58	8.41			

註：<sup>a</sup>6班以下70人；<sup>b</sup>7-12班81人；<sup>c</sup>13-24班83人；<sup>d</sup>25班以上36人。 $*p < .05$ ； $**p < .01$ 。

(1) 6班以下；(2) 7-12班；(3) 13-24班。

(三) 學校有無特教班別(含資源班與特教班)

學校有特教班別的導師對轉介前輔導之認知程度較學校無特教班別的導師來的高，顯示屏東縣有特教班別

的學校可能較積極向普通班導師宣導有關轉介前輔導的概念與做法，尤其是資源班教師與普通班導師接觸較頻繁，較能提供普通班導師有關轉介前輔導的諮詢與服務。

表 8

學校有無特教班別的國小普通班導師對轉介前輔導之認知差異分析表 (N=270)

認知向度	特教班別	平均數	標準差	t	顯著性
意義	有 <sup>a</sup>	10.76	2.24	2.26	.025*
	無 <sup>b</sup>	10.12	2.43		
做法	有 <sup>a</sup>	15.24	2.72	3.04	.003**
	無 <sup>b</sup>	14.15	3.15		
功能	有 <sup>a</sup>	11.35	2.12	3.29	.001**
	無 <sup>b</sup>	10.43	2.44		
整體	有 <sup>a</sup>	37.53	6.53	3.32	.001**
	無 <sup>b</sup>	34.70	7.41		

註：<sup>a</sup>有特教班別133人；<sup>b</sup>無特教班別137人。 $*p < .05$ ； $**p < .01$ 。

(四)轉介學生進行特殊教育鑑定經驗  
有轉介經驗的導師對轉介前輔導之認知程度較無轉介經驗的導師來的高，表示有轉介學生進行特教鑑定經驗的普通班導師可能透過特教鑑定相關表格的填寫，以及參與學生進行特教鑑定的過程，間接瞭解轉介前輔導的做法。

表 9

有無轉介學生做特教鑑定的國小普通班導師對轉介前輔導之認知差異分析表 (N=254)

認知向度	轉介學生做特教鑑定	平均數	標準差	t	顯著性
意義	有 <sup>a</sup>	10.73	2.26	2.22	.027*
	無 <sup>b</sup>	10.07	2.45		
做法	有 <sup>a</sup>	15.29	2.79	3.73	.00***
	無 <sup>b</sup>	13.89	3.17		
功能	有 <sup>a</sup>	11.32	2.22	3.44	.001**
	無 <sup>b</sup>	10.31	2.44		
整體	有 <sup>a</sup>	37.51	6.70	3.62	.00***
	無 <sup>b</sup>	34.27	7.52		

註：<sup>a</sup>有轉介141人；<sup>b</sup>無轉介113人。 $*p < .05$ ； $**p < .01$ ； $***p < .001$ 。

## (五) 特殊教育背景

特教學分班結業以上的導師較未達特教 3 學分、已達特教 3 學分的導師對轉介前輔導的意義、做法與整體瞭解程度高，表示具有特殊教育背景

的普通班導師因受過特教知能的訓練，對轉介前輔導的概念與做法，高於未具有特殊教育背景的普通班導師。

表 10

不同特殊教育背景的國小普通班導師對轉介前輔導之認知變異數分析摘要表(N=269)

認知 向度	特殊教育背景	平均數	標準差	F	顯著性	事後比較 (雪費法)
意義	未達特教3學分或54小時 <sup>a</sup>	10.03	2.29	8.45	.00***	(1) < (3)
	已達特教3學分或54小時 <sup>b</sup>	10.49	2.31			(2) < (3)
	特教學分班結業以上 <sup>c</sup>	12.17	2.23			
做法	未達特教3學分或54小時 <sup>a</sup>	13.96	2.93	10.23	.00***	(1) < (2)
	已達特教3學分或54小時 <sup>b</sup>	14.96	2.85			(1) < (3)
	特教學分班結業以上 <sup>c</sup>	16.78	3.03			(2) < (3)
功能	未達特教3學分或54小時 <sup>a</sup>	10.46	2.16	6.34	.002**	(1) < (3)
	已達特教3學分或54小時 <sup>b</sup>	11.00	2.40			
	特教學分班結業以上 <sup>c</sup>	12.26	2.22			
整體	未達特教3學分或54小時 <sup>a</sup>	34.54	6.89	9.46	.00***	(1) < (3)
	已達特教3學分或54小時 <sup>b</sup>	36.55	6.89			(2) < (3)
	特教學分班結業以上 <sup>c</sup>	41.22	7.17			

註：<sup>a</sup>未達特教3學分或54小時114人；<sup>b</sup>已達特教3學分或54小時132人；

<sup>c</sup>特教學分班結業以上23人。\* $p < .05$ ；\*\* $p < .01$ ；\*\*\* $p < .001$ 。

(1) 未達特教3學分或54小時；(2) 已達特教3學分或54小時；(3) 特教學分班結業以上。



本研究結果發現「學校有無特教班別(含資源班或特教班)」、「是否有轉介學生進行特教鑑定經驗」與「不同特殊教育背景」的屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導的意義、做法、功能與整體認知瞭解程度具有顯著差異。表示屏東縣有特教班的學校較能積極向普通班導師宣導有關轉介前輔導的概念與做法。有轉介學生進行特教鑑定經驗的普通班導師可能透過特教鑑定相關表格的填寫，間接瞭解轉介前輔導的做法。具有特殊教育背景的普通班導師因受過特教知能的訓練，對轉介前輔導的概念與做法，高於未具有特殊教育背景的普通班導師。

#### 四、屏東縣不同背景變項的國小普通班導師對學習困難學生轉介前輔導實施情形之差異分析

「不同任教區域」、「不同學校規模」、「學校有無特教班別」與「是否有轉介學生進行特教鑑定經驗」的屏東縣國小普通班導師對學習困難學生轉介前輔導的實施程度皆未具有顯著差異。

「不同特殊教育背景」的屏東縣國小普通班導師對學習困難學生轉介前輔導的實施程度具有顯著差異，且「特教學分班結業以上(含資源班或特教班)」的實施程度高於「未達特教3學分或特教研習未達54小時」及「已達特教3學分或特教研習達54小時」顯示具有特教背景的普通班導師對學習困難的學生轉介前輔導的實施程度較高，可能與具有特教背景的普通班導師受過特教知能的訓練有關，使其較能保持彈性開放的態度接納學習困難的學生。

表 11

不同特殊教育背景的國小普通班導師對學習困難學生轉介前輔導之實施變異數分析摘要表 (N=269)

實施向度	特殊教育背景	平均數	標準差	F	顯著性	事後比較 (雪費法)
學習環境 的調整	未達特教3學分或54小時 <sup>a</sup>	19.32	2.82	6.05	.003**	(1) < (3)
	已達特教3學分或54小時 <sup>b</sup>	19.67	2.89			(2) < (3)
	特教學分班結業以上 <sup>c</sup>	21.57	2.52			

表 11 (續)

實施向度	特殊教育背景	平均數	標準差	F	顯著性	事後比較 (雪費法)	
課程與教學 的調整	未達特教3學分或54小時 <sup>a</sup>	64.54	10.90	6.84	.001**	(1) < (3)	
	已達特教3學分或54小時 <sup>b</sup>	66.34	10.85			(2) < (3)	
	特教學分班結業以上 <sup>c</sup>	73.70	10.63				
教學評量 的調整	未達特教3學分或54小時 <sup>a</sup>	27.57	5.43	5.90	.003**	(1) < (3)	
	已達特教3學分或54小時 <sup>b</sup>	28.69	5.62			(2) < (3)	
	特教學分班結業以上 <sup>c</sup>	31.78	4.51				
人員合作與 資源運用	未達特教3學分或54小時 <sup>a</sup>	25.25	4.76	4.84	.009**	(1) < (3)	
	已達特教3學分或54小時 <sup>b</sup>	25.14	5.21			(2) < (3)	
	特教學分班結業以上 <sup>c</sup>	28.57	4.73				
整體	未達特教3學分或54小時 <sup>a</sup>	136.67	21.02	7.86	.000**	(1) < (3)	
	已達特教3學分或54小時 <sup>b</sup>	139.83	20.96			*	(2) < (3)
	特教學分班結業以上 <sup>c</sup>	155.61	19.91				

註：<sup>a</sup>未達特教3學分或54小時114人；<sup>b</sup>已達特教3學分或54小時132人；

<sup>c</sup>特教學分班結業以上23人。\* $p < .05$ ；\*\* $p < .01$ ；\*\*\* $p < .001$ 。

(1) 未達特教3學分或54小時；(2) 已達特教3學分或54小時；

(3) 特教學分班結業以上。

### 五、屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導認知與對學習困難學生實施轉介前輔導的相關情形

屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導之認知與對學習困難學生轉介前輔導之實施達顯著相關，為中度相關。也就是普通班教師對轉介前輔導的認知未必能夠完全落實執行。相關

較高的為「轉介前輔導認知」與「學習環境的調整實施」，最低為「轉介前輔導認知」與「教學評量的調整」、「課程與教學的調整」。即普通班導師對轉介前輔導認知越高，其對學習環境調整作法越落實，而在教學評量調整及課程與教學調整方面對普通班教師而言相對其他面向較少執行。

表 12

轉介前輔導認知與轉介前輔導實施相關分析摘要表

項目	學習環境 調整	課程與教學 調整	教學評量 調整	人員合作與 資源運用	轉介前 輔導實施
轉介前輔導認知	.421**	.386**	.355**	.390**	.440**

註：\*\*在顯著水準為.01時（雙尾），相關顯著。

本研究結果發現屏東縣國小普通班導師對轉介前輔導之認知與對學習困難學生轉介前輔導之實施達顯著相關，其中相關係數最高為「轉介前輔導認知」與「學習環境的調整實施」，最低為「轉介前輔導認知」與「教學評量的調整」，即普通班導師對轉介前輔導認知程度愈高，仍會選擇調整幅度較小、較易執行的策略來實施轉介前輔導，顯示普通班導師對轉介前輔導的執行能力仍不足。

## 肆、建議

根據前述研究結果，提出以下的建議：

（一）教育行政機關應積極辦理轉介前輔導的相關研習，讓國小普通班導師與行政人員瞭解轉介前輔導的意義、做法與功能，輔導學校以團隊方式協助普通班導師落實轉介前輔導。

學校能組成轉介前輔導小組，提供普通班導師有關特教教師的人力諮詢與服務、可個別評量的場所等設備及其他校外資源的協助，普通班導師會更有意願對學習困難學生實施轉介前輔導。

（二）普通班導師應積極參與特教知能的研習，瞭解學生學習特質，學習不同的教學策略與多元評量的方式，以落實轉介前輔導的實施。

（三）普通班導師應重視學生不同的學習特質，積極嘗試不同的轉介前輔導策略，尤其是課程與教學及教學評量的調整，不僅可減少特教錯誤的轉介，提升自我的專業能力，亦可提高學習困難學生的學習動機及學業成就，創造三贏的局面。

（三）普通班導師可積極尋求家庭與學校的資源，如與學校行政人員溝通、邀請志工協助補救教學，或與大學特殊教育系所、特教資源中心以及

身心障礙機構做諮詢，以解決轉介前輔導實施的困境。

(四) 轉介前輔導可促進普通教育與特殊教育合作，特教教師可積極辦理轉介前輔導相關知能的校內宣導，提供普通班導師諮詢與服務，使普通班導師負起責任，落實對學習困難學生的轉介前輔導。

(五) 特教教師應積極瞭解普通班的課程內容，才能針對課程、教材與評量提供較適切的策略與建議；並主動瞭解普通班導師執行轉介前輔導的困難，適時提供相關資源給普通班導師，減少普通班導師實施轉介前輔導的負擔，進而提高轉介前輔導的實施意願。

### 參考文獻

- 李桂英(2006)。特殊需求學生轉介前介入之作法探討與改進建議。**花蓮特殊教育通訊**，**36**，11-16。
- 邱上真(2001)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊**，**21**，1-26。
- 邱上真(2002)。特殊教育導論—帶好班上每位學生。臺北：心理。
- 胡永崇(1996)。障礙兒童轉介前介入的意義與做法。**特教園丁**，**12**(1)，24-27。
- 胡永崇(2005)。以教學反應(RTI)作為學習障礙學生鑑定標準之探討。**南屏特殊教育**，**11**，1-9。
- 屏東縣政府教育處全球資訊網(2014)。103學年度國中小學班級學生數。取自[http://www.ptc.edu.tw/ptc\\_files/files\\_view/c46c083eae7756202171a381243062a9](http://www.ptc.edu.tw/ptc_files/files_view/c46c083eae7756202171a381243062a9)
- 孫愛華(2010)。新竹縣市國小普通班教師對疑似學習障礙學生實施介入-反應效果模式現況之調查研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學。
- 陳淑麗(2010)。轉介前介入在學障鑑定的重要性與可行性。**特殊教育季刊**，**115**，14-22。
- 陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰(2007)。轉介前介入在學障鑑定之可行性研究：原住民低成就國小學童為例。**特殊教育研究學刊**，**32**(2)，47-66。
- 鈕文英(2008)。擁抱個別差異的新典範—融合教育。臺北：心理。
- 鈕文英(2013)。研究方法與論文寫

- 作二版。臺北：雙葉。
- 張筱喬（2013）。桃園縣國小普通班教師轉介前介入執行現況之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學。
- 黃柏華、梁怡萱（2005）。轉介前介入於特殊教育中的角色探析。《特殊教育季刊》，95，1-11。
- 黃怡嘉（2012）。臺中市國小普通班教師對特殊需求學生實施轉介前介入現況及支援服務需求之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學。
- 詹士宜（2007）。介入效果模式的學障鑑定。《特殊教育季刊》，103，17-23。
- Brown, J. , Gable, R. A. , Hendrickson, J. M. , & Algozzine, B. (1991). Prereferral intervention practices of regular classroom teachers. *Teacher Education and Special Education, 14*(3), 192-197.
- Learning Disabilities Roundtable. (2004). *Comments and recommendations on regulatory issues under the Individuals with Disabilities Education Act of 2004 Public Law 108-446*. Washington, DC: U. S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Office of Innovation and Development.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*(8<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- 本文改寫自張雅婷之碩士學位論文，指導教授為黃玉枝教授，口試委員為胡永崇教授、鈕文英教授，謹此一併致謝。



# 淺談領導才能之啟發

## 以領導才能資優教育方案為例

黃于蓓

高雄市新興國小

陳清桔

高雄市新興國小

### 摘要

本篇文章旨在探討資優生領導才能資優教育方案實施的狀況，第一部份敘述領導才能之發展；第二部份敘述國小現場領導才能資優教育方案實施之相關內容。

關鍵詞：領導才能、資優教育方案

### 壹、前言

從特殊教育的觀點，領導才能亦是一種重要的才賦，值得重視與發展（王振德，1997）。我國從1996開始將「領導才能」納入資優學生類別之中，依據現行特殊教育法（2014）第四條明定資賦優異其分類包含：一般智能資賦優異、學術性向資賦優異、藝術才能資賦優異、創造能力資賦優異、領導能力資賦優異、其他特殊才能資賦優異。至今實行將滿20年，資優教育中各類別安置方式，仍以一般

智能及學術性向優異資源班為主，針對領導才能之學生鑑定、輔導及安置仍有發展的空間。

王振德（2004）指出：近來對特殊學生的鑑定，大多採多元資料綜合研判的方式決定。尤其是領導才能，只憑一項領導才能測驗作為判定的依據，似嫌不足。教育部（2014）：身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法第十九條說明領導能力資賦優異，指具有優異之計畫、組織、溝通、協調、決策、評鑑等能力，而在處理團體事務上有傑出表現者。透過一、領導才能

測驗或領導特質量表得分在平均數正二個標準差或百分等級九十七以上。二、經專家學者、指導教師、家長或同儕觀察推薦，並檢附領導才能特質與表現傑出等之具體資料。鑑定領導才能的最好方式應以檔案評量為主體，再輔以測驗、面談等相關資料，綜合研判，較為公允。

許多學生在學習過程中常會不經意展露部分的領導特質，但不一定能被發掘進行更多的協助及輔導，且資優生不論在研究領域或從業領域，往往是一個團體的領導者（毛連塏，1989），日後較有機會擔任各行各業的領導角色。反之，具有領導才能的資優學生，未能接受適合的教育方案或是適性的安置，容易導致才能被埋沒而不為人知，潛能亦無法發揮為社會所用。基於此想法，因此筆者在2011~2014年間，陸續提出領導才能資優教育方案申請，協助具領導才能學生能夠順利獲得支援服務。

## 貳、領導才能教育之發展

### 一、領導才能意涵

領導（leadership）一詞與人類社會息息相關，只要有人類聚集，領

導現象便自然而生。蘇于飛（2014）整理國內外學者研究，認為廣義的角度來看，領導是在一個社會群體中，領導者以非強迫的方式影響其它個體去從事某些活動，是團體間所產生的交互作用，可以是一個單一行為或是一段歷程。

教育部特殊教育工作小組（2011）針對領導才能領域定義提出「任務導向」、「關係導向」、「轉型導向」的三面向行為架構；其中「任務導向行為」係以完成任務所需表現作為關鍵考量，「關係導向行為」則關注領導者與團隊成員之間的關係建立，至於「轉型導向行為」則以魅力領導及轉型領導理論為核心，著重鼓勵團隊成員及協助團隊改變。

資優教育課程的設計與安排應以學生的個別需求做整體規劃，以符合個別化輔導計畫基本內涵，使學生透過課程與活動的安排得到發揮潛能與展現自我的機會，成為一個多元學習、服務人群的資優生。資優教育的目標是希望藉著教育的方案幫助具有潛能的資優生發揮自己的潛能，領導才能訓練是其中方案之一（洪麗瑜，1984）。



## 二、領導才能相關研究

林益鋒（2005）將領導理論的發展，分成「特質論」、「行為論」、「權變論」、以及「新型領導理論」。各階段因時代背景不同而延伸出不同的定義方向，其中特質論以個人特質為成功領導的主要因素；行為論以領導者與成員之間互動行為及過程視為任務成功的主要因素；權變論則以領導者行為是否能符合情境進行變化為主；新型領導是在前三項理論發展領導的進行方式，達到與成員間互信合作的成功領導。葉惠芳（2008）認為領導理論各有不同論點。特質論強調個人的內在特質，行為論強調行為的組型，權變論強調情境對領導效能的影響，互動論強調追隨者與領導者的互動關係，在設計領導才能訓練方案時可以參考使用。由各種領導理論的基礎架構下進行引導策略上的實施，亦是重要的觀察指標。

余緹湄（2002）指出兒童的領導才能可將其定義為如何經由團體互動，展現其社會技巧。鄭聖敏、王振德（2008）學生領導是學生與同儕團體及自願的人一起工作，他們參與的是以學習或服務為基礎的組織團體。查閱領導理論及相關研究眾多，且近年

應用於學生學習之教學研究也有逐步增加，蘇于飛（2014）整理國內對於領導才能之論文研究，得知年級、性別、家庭社經地位與幹部經驗皆可能是影響國小學生領導才能之相關因素。所採取的方法包含領導才能訓練課程、領導才能課程實施、創造性領導才能教學方案、探索教育活動及美術班教育活動等。因此，作者以領導才能資優教育方案作為應用方式，學生成員多屬主動參與為主，方案提供目標及合作機會，使學生能夠展能。

## 參、領導才能方案實施之說明

作者於2012年至2015年之間提出資賦優異教育方案－領導才能類申請案，並通過2012、2013、2015年教育主管機關經費補助，以下進行活動辦理內容說明：

### 一、領導才能資優方案運作方式

以高雄資優教育方案申請時程為例，約在每年10月開始進行送件申請，因此有許多事項必須事先作業，各事項整理如下：

1.構想形成：由承辦教師邀集伙伴參與討論，並透過詢問相關領域人員活

動可能的設計方式進行計畫草擬。

2.課程設計：確定活動方向及領域議題融入、欲甄選之對象學生條件，如年級、性別等、其他專業人員參與可行性。

3.人員甄選：學生方面就讀本市國小符合計劃要求學生，在領導才能上較同年齡具有卓越潛能或傑出表現者；並經專家學者、指導教師或家長觀察推薦者，即符合報名資格要求。通過測驗後即錄取。輔導人員方面經面談了解參與服務動機、對資優教育基礎

概念、相關活動經驗等，以高度熱忱者為佳。

4.課程實施：其中包含團隊合作與默契培養、計畫與溝通、思考與領導、實際表現、整理與回饋等活動進行方式。

5.檢討省思：概括辦理過程中所產生計劃瑕疵、學生互動問題、活動流程流暢度、完整度等。

6.專業成長：提升教師工作決策、行動能力、跨科際人際合作互動、資源尋求與分享能力等。

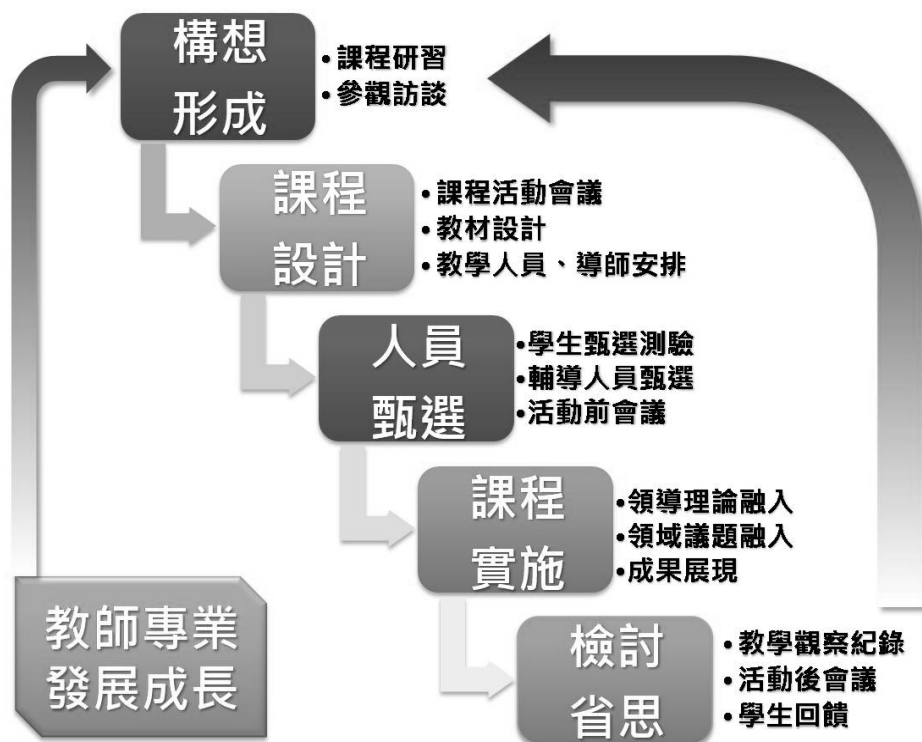


圖1：領導才能資優方案運作方式

## 二、活動內容設計與實施

### 1.活動參與對象

經由高雄市資優教育中心彙整高雄地區欲辦理資優教育方案之各級學校後進行簡章內容公佈，並於簡章中

明訂報名時間，於報名期間內報名。報名學生須為就讀本市國小符合計劃要求學生，由家長或導師推薦後現場報名繳費參加鑑定，通過鑑定測驗後方可參與活動。

表1

**2012、2013、2015參與領導才能資優教育方案學生人數一覽**

地區	辦理年度					
	2012		2013		2015	
	報名人數	錄取人數	報名人數	錄取人數	報名人數	錄取人數
校內	16	11	21	12	14	8
校外	27	19	11	4	30	14
合計	43	30	32	16	44	22

整理自2012、2013、2015高雄市新興區新興國小資優教育方案成果彙編

### 2.活動內容安排

鑑於目前國小資優教育班中，學術性向、創造力、領導才能及其他資賦優異並未成班，而其中領導才能課程出現的機率實在少之又少，期望能藉由資優教育方案活動，讓有領導才能的孩子們，有機會學習、體會到領導的內涵與技巧；並期盼在方案結束之後，除了能擔任一位好的領導者之外，孩子們更能扮演好被領導的角色。

因此設計課程活動時，必須緊扣活動設計的基礎理念，經由教師群課程活動會議研擬活動目標，並藉由各次活動融入不同議題。但基礎內含必須包含以下五點目標：

(1) 團隊合作與默契培養  
提供多元學習及相互觀摩、競爭的機會，規畫設計具延續性、系列性及進階性的課程，以建構性的創造思考與領導才能訓練，培養「樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新」的優

秀人才。

(2) 創造思考與創意領導

透過營隊課程方式培養學生問題解決能力、創造力，及人際互動與關懷，以強化這群未來領導者的領導能力。

(3) 領導者的計畫與溝通

提供孩子自主發揮的空間，透過所學，各組合作計畫、溝通與修改，在相關限制條件下完成指定任務，並將成果與各組分享。

(4) 領導者的實際表現

充分發揮團隊合作之精神，並於有限的資源之下，完成團隊展演。藉由上

台表演及團隊與個人間之競賽，發展學生學習領導與被領導的概念。

(5) 領導者的整理與回饋能力

給予學生學習與展演的舞台，學習與不同的個體相處、合作，透過有效的溝通與學習，將領導才能運用在生活中。

綜合上述目標，均以「學生」為主角，提供合作機會，使學生能了解領導的內涵，將活動中所學的領導技能運用至實際問題情境中，進一步展現能適度領導同儕，並也能扮演好被領導的角色。

表2

2012、2013、2015活動內容主題、子題一覽

主題	2012活動子題	2013活動子題	2015活動子題
團隊合作 與 默契培養	快樂啟航	體驗活動	快樂啟航
	破冰之旅	團隊建立	破冰之旅
	百萬小學堂	知己知彼	勇闖守門人
	誰是智慧王	大型團康	美國紅綠燈
創造思考 與 創意領導	過五關斬六將	音樂律動	校園尋寶知識王
	追逐起跑點	音樂遊戲	校園Running Man
	贏在發起線	團隊合作	
	領導的基本內涵	創造雙贏	科學實驗
		讓感動 看得見摸得著	小組合作 從科學學觀察推理

表 2 (續)

主題	2012活動子題	2013活動子題	2015活動子題
	誰是接班人	將想法變成作法	從科學學領導 小科學家說大聲話
領導者的 計畫與溝通	創意思考 愛的旅行社	計畫執行與學習 分工與籌備	領導的基本內涵 主題活動策畫
領導者的 實際表現	愛的旅行	愛的執行	主題活動執行
領導者的 整理與回饋 能力	創意九宮格 電腦九宮格	創意領導 感恩回饋	儀態魅力 領導語言

整理自2012、2013、2015高雄市新興區新興國小資優教育方案成果彙編

活動內容透過主題導入，每個年度導入的主題均有差異，2012年為旅行計畫：2011年陸客自由行正是最熱門的新聞之一，透過「愛的旅行社」走出校園的行程概念設計，提供學生與陌生人接觸、溝通、表達等機會，並透過「愛的活動」讓學生實地感受關懷的真諦；2013年則為商品行銷：王品熱門商店石二鍋進軍大陸開始展店，透過這則新聞，希望學生對不同的食品、食材名稱進行創意聯想，將五花八門的材料作有目標、實用性的相連，使用愛的執行後之所得，完成食材購買並創作料理；2015年主題轉為科學遊戲：藉由融入科普教育的學習和推廣，將結合領導才能的合作精

神進行具價值的產出。

### 三、活動省思與展望

每天於課程之後，請參與活動學生填寫滿意度回饋單，其中包含個人表現評估五點量表（個人表現、學習態度、團隊合作、領導能力、整體表現）、自我評價（文字敘述）、心得分享（文字敘述）、課程評價（教師、學員滿意度），藉以蒐集評價資料，讓活動進行能有滾動式修正，以將每天之教師教學方式及學員學習表現調整至最佳。

參與教師及服務人員亦於活動後進行每天工作檢討會議，如：分析各組學生投入活動之情形、檢討活動進行流程、微調整學生分組及領導能力

展現程度（領導與被領導）。

在活動後的心得回饋單中，筆者發現活動設計如果透過動手實作經常能激發學生極大的反應和興趣，資優生會主動針對該項議題提出解決方法，並希望能進一步實際付諸行動，服務人員也很高興能透過活動補足對於資優教育活動的認識，除了對於方案設計理念有更進一步的了解，同時更

能提升自身對於資優學生特質等知能，提供加入未來教學經驗的連結與反思。

資優教育方案辦理不但可以從中獲得各種要素能力的提升，同時亦需要支持與協助，諸如：教師增能、體現資優教育、學生展能、典範交流、其他單位與環境支持，如圖2所示：



圖2：領導才能資優方案實施影響因素

## 肆、結論

王振德、王梅軒（2012）認為人類的智能是多面的，主要包括四項：

（1）普通能力；（2）特殊才能；（3）創造能力；（4）社會能力。領導才能乃是一種社會智能，具備這種能力的人，通常在團體中能影響別人的

想法或行為，並能有效地處理團體中的事務，引領社會的風潮。因此領導才能方案活動主要是透過以領導的實際參與經驗，提供學習者的認識與實作，也希望透過活動的延伸學習，體認到群體生活中合作價值的基礎與重要性，進而肯定自己與他人的能力。雖無法讓參與者立即產生重大的實際轉化，但對於領導才能的認識與增能定有潛移默化的影響。

王振德（1997）表示：資優學生比普通學生在學校中較有機會擔任領導者且亦喜歡擔任領導者，但同時多位具領導特質之學生群聚在一起時，所產生的摩差與激盪更是令人驚艷。

透過資優教育方案的實施，可以提供現行國教階段，尚未接受資優教育服務但具領導特質學生參與學習的機會；在基礎教育中如能適當鼓勵各級學校發展資優教育方案，也能擴大適性教育效能，使學生經由方案中獲得資源，進行多元的展能學習。方案的執行不但能提供資優生多元且具趣味的主題活動學習，協助學生在不同的主題下發展領導人的特質與能力。更能引導學員藉由發現問題、團隊討論、解決問題、上台表演及團隊競賽等機會，發展多元能力的觸角，培養

創意問題解決能力。更有機會透過不同個體的互動，提供學生與陌生人接觸、溝通、表達等經驗，而透過「企劃設計與執行」，則能讓學生實地理解領導與被領導的重要，從活動中感受關懷的真諦，體會人際互動關懷。

## 參考文獻

- 中華民國特殊教育法（2014/06/18）。
- 毛連塹（1989）：**資優學生課程發展**。台北：心理。
- 王振德（1997）：領導才能教育之課程發展。**資優教育季刊**，65，8-15。
- 王振德（2004）：領導才能教育融入課程之試驗研究。**資優教育研究**，4(2)，1-16。
- 王振德、王梅軒（2012）：「領導才能教育」課程的內容分析。**中華民國特殊教育學會年刊**，101，1-30。
- 余緹湄（2002）：資優學生領導才能之探討。**屏師特殊教育**，4，35-43。
- 林益鋒（2005）：**桃園縣公立國中校長學校行政領導之研究**（未

- 出版碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 洪麗瑜(1984)：淺談領導才能訓練之理論。資優教育季刊，14，3-7。
- 高雄市新興區新興國小(2012)：**101資優教育方案成果彙編**。
- 高雄市新興區新興國小(2013)：**102資優教育方案成果彙編**。
- 高雄市新興區新興國小(2015)：**104資優教育方案成果彙編**。
- 葉惠芳(2008)：國小資優生領導才能課程教學成效之研究(未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，台北。
- 教育部(2014)：身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(2013/09/02)。
- 教育部特殊教育工作小組(2009)：領導才能領域課程。特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱及配套措施，13-29，台北市：教育部。
- 蘇于飛(2014)：國小資優生自我概念與領導才能之關係研究(未出版碩士論文)。臺北市立大學，台北。
- 鄭聖敏、王振德(2008)：中學生領導才能內涵建構之研究。特殊教育研究學刊，33(2)，85-112。  
。(BSE200807.3302005)



# 探究資優學生創造思考的教學原則

黃育驄

國立嘉義高級商業職業學校教師

## 摘要

近年來在知識經濟的時代巨輪下，各國競相在資優教育上著力以培育高品質的人才，而創造思考教學的價值也日益受到重視，然而量的增加無法等同品質的相對提升，優質的創造思考教學唯有經過縝密的考量與適切的規劃方能產生。本文除闡述創造思考教學對於資優教育的重要性外，也針對課程的實施原則做相關的說明，並提出對教學環境、課程設計以及評量方式的建議。由於資優學生已具備高度智力條件與強烈的學習慾望，執行創造思考教學除了有助其發展創造潛能外，對於其他高層次思考能力的提升也能有所助益。

關鍵詞：資賦優異，創造思考教學

## 一、前言

隨著全球化、數位化的趨勢到來，臺灣早期藉由代工優勢而出現「經濟奇蹟」的榮景已被其他新興國家取而代之，政府有鑑於此，為順應全球經濟形態之變化，並強化國人的競爭力，自2000年起便計畫性地全面推展創造力教育，經濟部和國科會也發展出一系列的創造力相關研究，而社會

各界也相繼推出各項激發創造力發展之競賽活動，藉以提升國民整體素質並發展知識經濟。教育部更於2003年元月公佈《創造力教育白皮書》，希望以統整性的觀點發展創造力教育的政策，其中所強調的「創新思考、批判思考及問題解決能力」等，都是未來世界公民不可缺少的基礎能力，隨著現代化之科技與資訊的日新月異，唯有藉由創造力產生創新，才能為知

識經濟社會帶來利基，因此激發創造力勢必將成為新世紀人類的共識之一。

資賦優異學生對於人類社會而言是一項重要的資產，擁有出類拔萃的人才更是提升國家競爭力的重要利器，資優教育本應著力於營造創造力教育與多元學習環境，但常見的狀況是校方一味重視智育成績，將這些孩子視為學校升學率的保證，卻忽略提供適才適性的特殊教育資源，更鮮少關注到創造力的培養與啟發。2011年修訂之《特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法》第三條中強調資賦優異教育之適性課程，除學生專長領域之加深、加廣或加速學習外，應加強培養批判思考、創造思考、問題解決、獨立研究及領導等能力，除此之外，在同年度開始推行的《特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱及配套措施》中，也明列創造力課程為特殊需求課程中的一環，由上述內容可得知為資優生發展創造思考課程應有其適切性及必要性，而資優教育應提供足以培養學生個別興趣並擴展創造潛能的課程經驗。

## 二、資優教育與創造力

自Guilford於1950年擔任美國心理學會（American Psychological Association, APA）會長時發表了強調創造力培養的演說後，就開啟了現代教育對於創造力研究的呼籲（Mayer, 1999），從此「創造力」逐漸被視為一種認知能力，且在教育現場中受到重視。近期學者多認為智力與創造力之間有部分重疊以及交互作用的現象，Renzulli（1986）所提出的資優三環模式（three-ring model）認為資優乃是「中等以上智力、高度工作熱忱以及創造力」三者之間互動的產物。後續Sternberg（1988）又提出了「創造力三面論」，從智力、認知思考風格，以及人格動機三個不同的層面來探究創造力的本質，進而Sternberg與Lubart（1995）再提出了「投資理論」（investment theory），六種資源是智力、知識、思考風格、人格特質、動機與環境，且創造力的發生是由上述各項特質交互作用而成。

郭有燾（1994）認為真正的創造力應該是立異、改造、與發明的能力，它應該與智力一樣，是人人皆有但在程度上又有個別差異的能力。也就

是說，創造力與智力之間並非相互獨立的關係，智力可說是創造力的必要但非充分條件（毛連塹，2000）。「門檻理論」（threshold theory）（引自潘裕豐等譯，2012），說明智力的基本水平對於創造力是有必要的，高於那個門檻，測得的智力和創造力之間是沒有關係的。由於多數學者觀點均認同創造力的發展需以智力做為基礎，但智力並非高度創造表現的保證，因此可推論，資優學生雖然在智力上有高度表現，卻不一定在創造力上有相同的成就。

2001年，Todd Siler 在世界資優兒童教育協會（World Council for Gifted and Talented Children）所發表的「喚起資優與特殊才能者的創造力：文明社會的未來教育」議題中，重申資優教育的任務是要引導學生全面運用創造力來學習，並著眼全人類發展及啟發創造之潛能（引自郭靜姿，2001）。以個人角度而言，創造力教育能讓資優學生以更彈性靈活的態度和不同的視野來看待生活周遭的各項事物，對其整體生涯發展有所助益；而從人類歷史發展來看，無論是文明的躍昇、國家的強弱、民族的興衰等，都與創造力的發展息息相關（陳龍安，

2008）。因此，加強創造思考教學實為刻不容緩的教育措施，針對資優教育而言更是責無旁貸。

### 三、創造思考教學的意義

就內涵而言，創造思考教學可解釋為教師在因人、因時、因地制宜的情況下，透過有計畫的課程內容及教學活動，在一種支持性的環境下，激發和助長學生創造行為的一種教學模式（毛連塹，2000）。陳龍安（2008）也指出創造思考教學乃教師將創造思考的策略融入課程中，讓學生有應用想像力的機會，以培養學生具備流暢、變通、獨創及精密的思考能力。進一步來說，創造思考教學中應包含「創意的教」與「創意的學」兩種成分，在歷程中師生與同儕間可藉由不同思維的互相激盪與回饋引發高度的創意產能。

從過程來看，創造思考教學與資優教育中師生互動的原則不謀而合，因為資優學生喜好發問，勇於挑戰，且深具學習能力與創造力，對事實和原則能獨立且快速地學習（曾淑容，2000），課堂中經常上演的「舉一反三」或「十萬個為什麼？」有時對資

優教師而言也成為不小的教學壓力，倘若教師願意在教學中加入創造思考的魔法，並抱持著互相學習的開放心態，除了在教學上能更加多元活潑之外，想必也能與學生一樣從課程中受益，達到教學雙贏的局面，並享受得天下英才而教之的成就感。

Davis、Rimm及 Siegle（2010）指出資優教育應能達到下列兩大目的：

（1）讓資優兒童、青少年能透過創造力達成更多的自我實現，並成為富創造力的個人。（2）讓他們能對社會做出有創造力的貢獻。因此，創造力對資優教育而言，可謂最重要的一環（蔡桂芳譯，2012）。總而言之，落實創造思考教學不僅能培養資優學生的創造力，更可激發學生的高層次思考能力，並鼓勵學生學以致用，在各領域中表現出創造力的態度及創造性的行為。

#### 四、創造思考教學的實施原則

創造思考教學乃基於三種基本理念：1.人人皆有創造力；2.創造力會受到後天環境的影響；3.經由教學訓練可培養創造力，因此完善的教學設計與實施可提升學生的創造力表現（

魏俊華，1995）。吳武典（2010）也指出創造力大多靠後天培育，透過適當的教材、教法、環境和態度，可使一個人的創意得到啟發。而在從事創造思考教學前，必須先考量許多相關要素，如教學主題、教材內容、學生的程度與學習需求、教學測驗與評量方式等（陳龍安，2008），因此教師在安排創造思考教學時，應考量下列幾項問題，以下分別陳述之：

（一）誰是課堂中的主人？

傳統的教學常被教師的教學行為所主導，或以既定的教材或教學內容為中心，而創造思考教學則完全是一種「教與學」之間的合作關係，教師與學生必須改以平起平坐、互相尊重的態度，共同擔任課堂中的主人。

Feldhusen和Treffinger（1985）即指出從事創造思考教學時，教師應尊重學生的興趣及想法，傾聽學生想法並與之打成一片。Amabile（1989）也提到學生是主動的學習者，而教師的角色必須引導學生展現自主性與自信心。陳龍安（2006）則認為創造思考課程應以學生為主體，並強調師生互動之過程。

資優生在自主性及時間觀念的發展上比其他同儕更為迅速，因此在創

造思考教學地過程中，應消除「教師萬能」的觀念，允許學生自行探索，並放棄發號施令等權威式的行為（陳龍安，1984）。無論是教學內容的設計或學習活動的安排，皆應以學生為主體，並給與學生充分的自主性及彈性，提供學生分享創意想法的機會與空間，鼓勵學生盡力發揮所能，並提升學生對創造能力的自我肯定，以建立其自我效能。由於資優學生有很強的內在動機、好奇心十足、樂於接受挑戰，且經常會表現對學習的主動與熱情，因此教師的角色若由權威性的領導者轉變成開放性的引導者，有助於建立學生主動思考的動機與習慣，促使學生成為獨立自主的學習者，並充分發展其創造潛能。

## （二）如何規劃課程的內容？

創造思考教學活動主要源自創造力的理論，教師可考量學生需求、興趣和能力，根據發展創造力的認知和情意層面等要素，擬定學習目標及構思教學活動（陳龍安，2006）。教學活動的目的是為了培養學生的創造思考能力，因此在目標的規劃上應以增進創造力為主。資優學生也是特殊教育服務的對象之一，為符合創造思考教育之理論基礎及教育上的真實需求

，使用特殊教育課程共同發展原則「特殊需求課綱」之創造力課程能力指標為課程基礎也是可行的方式，課綱中已將各年段的創造力能力指標分別列出，教師可依據學生的表現與需求彈性使用，如予以調整以符合校本特色，或合併於其他學習領域的目標使之更具體化等。

在教學內容的安排上，創造思考課程應具有多元化、活潑化及適異性的特色，且必須能發展資優學生問題解決、批判性、創造力等高層次思考能力。其可行的方式有很多種，首先，可嘗試於不同學習科目中融入創造思考的概念，如：於自然與生活科技課程中結合環保創意發想單元，或由數學領域中融入生活數學創意應用單元。再來，可套用目前已證實有用的創造思考教學模式在合適的主題或議題上，如：利用Parnes的「創造性問題解決模式」來討論「最佳的節能方式」。最後，則可應用創造思考策略於活動方案或主題學習中，如：用「SCAMPER」法來處理畢業旅行的行程規劃、以「心智圖法」來設計自己的名片等，運用創造思考策略，啟發創造思考。茲以「教室佈告欄的改進」為主題說明，我們可以藉由「屬性

列舉法」的發想，讓學生設計教室佈告欄展現班級特色，首先，可以把設計教室佈告欄的東西分別列出名詞的、形容詞的、及動詞的屬性三類，並以腦力激盪法的形式一一列舉出來。如果列舉的屬性已達到一定的數量，可從下列兩個方面進行整理：1.內容重複者歸為一類。2.相互矛盾的設計想法統一為其中的一種。再將列出的事項，按名詞屬性、形容詞的屬性及動詞的屬性進行整理，並考慮有沒有遺漏的，如有新的要素要補充上去。按各個類別，利用項目中列舉的性質，或者把它們改變成其他的性質，以便尋求是否有更好的有關教室佈告欄的設想。就題材來說，創造思考課程可以相當豐富多元，但無論內容的規劃為何，均應符合資優學生的學習需求，並緊密結合原先所設置的學習目標。此外，創造的動機多數來自於對某個問題的好奇與熱情，因此教師在規劃教學內容時，也可多利用學生感興趣的議題為主軸，以刺激其創造性思維的發生。

### （三）如何安排合適的環境？

Mellou（1996）認為適度的環境刺激及充足的空間與時間能夠激發創造力的展現。毛連璽（2000）則指出

一個有支持性的創造力環境必須能夠促進個人的創造動機、培養創造的人格特質、並允許創造心理歷程以及鼓勵創造的生產。葉玉珠（2000）提出的「創造力發展的生態系統模式」（the ecological systems model of creativity development）中也強調外在環境（如：家庭、學校、社會文化等）對於個人內在系統的影響力，由此可見環境條件對創造力發展的重要性。

環境是創造力發展的重要支柱，即使個體已擁有創造思考的內在資源，但若缺乏環境的支持，創造力仍無法呈現（張世慧，2007）。一個具備現代化、高品質學習環境的教室雖然有利無弊，但對創造思考教學而言，教師的氣質與課堂的氛圍大過任何硬體條件。建立一個師生均感自由、安全的教室氣氛，是創造思考教學的第一步（張玉成，1993），在這之後，教師可嘗試在有限的教室格局內，創造較佳的學習空間，如彈性安排座位、配合教學單元佈置教室、使用多種媒材及色彩增添趣味、規劃多元學習角、安排創意作品展示區等方式，並考量個別學習與合作學習的可能性，以提供一個富有啟發性且舒適安全的

教學環境。

教師是營造班級氣氛的重要人物，從Hamza 和 Farrow (2000) 的研究中也得知正向的教師風格，如親切的、有魅力的、富創意的、關懷的、彈性的、有活力等等，以及能利用多元的教學方法營造安全的、開放、舒適的、支援性的教室學習環境，可以讓學生得到更多創造力的啟發。吳武典 (2010) 則強調教師應鼓勵資優學生產出不平凡的想法，尤其是當學生提出獨特的意見或想法時，如果教師能暫緩評斷且給予正面支持，可以增強該反應並影響班級氣氛，進而引發熱烈的創意討論。此外，良好的學習經驗可以增進對自我能力的信心，因此對教師而言，支持學生的學習並製造成功的學習經驗也是相當重要的任務之一。對教育工作者而言，一個優質的教學環境確實是啟發學生創造力的重要關鍵，因為一個正向且支持的環境，就像陽光、空氣和雨水般地能讓學生的創造力幼苗開展枝椏並成長茁壯。

(四) 如何評量學生的創造力表現？

創造力評量是創造思考課程設計中的重要環節，而最基本的準則即為「多元化」(陳龍安，2006)。吳武

典 (2010) 認為教師在評量時必須要能察覺創造的多層面，以提供學生充分表達自己作品的機會。在評量創造力之前，教師須擁有開放且彈性的態度，多欣賞學生的表現，給予有用的、支持性的評鑑，避免未經詳察的批評或過度的提示與暗示 (吳昆壽，2010)。

評量創造力的方式很多，但由於創造力涉及的面向相當廣泛，除了內在能力、人格特質、環境因素之外，也牽涉到動機、過程、機運等，因此要準確的量測個人的創造力，絕非僅運用目前通行的創造力紙筆測驗就能代表之。教師除了蒐羅量化的測驗結果外，亦應加入其他的質化成份做為佐證，例如多方的觀察記錄、產品的評定與檢核等，以盡量減少人為主觀影響或測驗誤差的部分。陳龍安 (2006) 則認為運用適當的評量小組，以「共識評量技巧」對學生的表現做一個可靠的判斷是可行的方法，而其他的替代性評量，如檔案評量或實作評量、觀察法等，也是評定創造力表現的有效方式。此外，創造思考教學雖強調教師在態度上應敞開心胸，盡量接納、尊重學生各種不同的反應，但在評量向度上仍須能達到系統性及

客觀性，不可毫無依據地隨意評鑑學生的創意表現。

## 五、結語

對資優學生而言，他們之所以需要特殊教育，就是因為他們有特殊的學習需求，因此有必要在普通教育之外，給予適當的教育協助（林幸台，1994）。張昇鵬（1995）則指出資優教師在從事教學時應該重視不同學生的優勢能力、潛能與特質，妥善安排與設計不同的教學層次，才能引導資優學生做更有深度與廣度的學習，以激發其創造思考能力的展現。在實施創造思考教學時，教師必須保持開放、彈性的態度、營造正向支持的環境，在教學過程中採取各種教學模式、策略並發揮創意，適時提供學生創造性的學習活動，以及獨立思考的機會，且以多元彈性的評量方式來評定學生的創造成果，才能深度地啟發、增進學生的創造力、想像力及創造動機。

資優學生的能力就像金礦一樣，如果沒有經過挖掘與鍛造，或許就一直長埋於地底深處而未能為人所用，而創造思考教學或許可像礦工一樣，

讓潛藏在深處的珍貴事物出現於眾人眼前。創造思考教學可培育有能力適應萬變社會的個人，且能讓資優學生激盪其智力，使其一再地突破現況並發揮更多的潛能，而人類文明躍進所需要的高階創造與發明、發現，若有優秀的智力表現做為後盾，想必將是如虎添翼，由此可見落實創造思考教學於資優教育對於個體、社會均將帶來正面的意義與深遠的影響。

## 參考文獻

- 毛連塏、郭有遜、陳龍安、林幸台（2000）。**創造力研究**。臺北市：心理出版社。
- 林幸台（1994）。資優學生的生涯輔導。載於國立臺灣師大特教系所、中華民國特殊教育學會編印，**開創資優教育的新世紀：我國資優教育二十年來的回顧與展望**（215-230頁）。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- 吳武典（2010）。**創意教師，創意領航—談資優教育的師資素養**。載於中華民國師範教育學會主編：**師資培育的危機與轉機**（47-92頁）。臺北市：五南圖書公司。



- 吳武典（2010）。擺脫壓力，增進創意。**北縣教育**，70，16-18。
- 吳昆壽（2010）。**資優教育概論**（第二版）。臺北市：心理出版社。
- 張玉成（1993）。**教師發問技巧及其對學生創造思考教學能力影響之研究**。台北市：教育部教育計畫小組編印。
- 張世慧（2007）。**創造力：理論、技法與教學**（第二版）。臺北市：五南圖書公司。
- 教育部（2003）。**創造力教育白皮書：打造創造力國度**。臺北市：教育部。
- 教育部（2008）。**資優教育白皮書**。臺北市：教育部。
- 郭有適（1994）。**發明心理學**。臺北市：遠流出版社。
- 郭靜姿（2001）。出席第十四屆世界資優會議記實。**資優教育季刊**，80，1-3。
- 陳龍安（1984）。探討心靈空間的奧秘，擴展內在思考的領域。**資優教育月刊**，12，39-41。
- 陳龍安（2006）。創造思考教學活動設計的理念與實務。**教師天地**，144，4-9。
- 陳龍安（2008）。**創造思考的理論與實際**（第六版）。臺北市：心理出版社。
- 曾淑容（2000）。資賦優異與特殊才能。許天威、徐享良、張勝成（主編），**新特殊教育通論**。臺北市：五南出版社。
- 葉玉珠（2000）。「創造力發展的生態系統模式」及其應用於科技與資訊領域之內涵分析。**教育心理學報**，32（1），103。
- 魏俊華（1995）。創造思考教學與教學策略在國小輔導活動的應用。**國教之聲**，29（1），39-56。
- Davis,G.A. , & Rimm,S.B. , & Siegle,D（2012）。**資優教育概論**。（潘裕豐、李乙明、于曉平、蔡桂芳、鄭聖敏、鄭靜辰、李偉俊、黃曉嵐、柯麗卿、桑慧芬譯。）臺北市：華騰。（原著出版於2010）
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. New York: Crown.
- Feldhusen, J. F., & Treffinger, D. J. (1985). *Creative thinking and problem solving in gifted education*. Kendall/Hunt Publishing Company.

- Hamza, M. K., & Farrow, V. (2000).  
Fastening creativity and problem  
solving in the classroom. *Kappa  
Delta Pi Record*, 37, 33-35.
- Mayer, R. E. (1999). Fifty years of  
creativity research, In R.J. Sternberg  
(Ed.), *Handbook of creativity* (pp.  
449-460). New York: Cambridge  
University Press.
- Mellou, E. (1996). The two-conditions  
view of creativity. *Journal of  
Creative Behavior*, 30(20), 126-149.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring  
conception of giftedness: A  
developmental model for creative  
productivity. In R. J. Sternberg & J.  
E. Davidson (Eds.), *Conceptions of  
giftedness* (pp.53-92). New York:  
Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic  
mind: A new theory of human  
intelligence*. New York: Viking  
Penguin.
- Sternberg, R. J. , & Lubart, T.I. (1995).  
*Defying the crowd: Cultivating  
creativity in a culture of conformity*.  
New York: Simon & Schuster Inc.

# 運用網路互動社群解決偏鄉地區資優生缺乏 同儕互動問題之初探--以英語寫作為例

劉今惠

彰化縣成功高中國中部

賴翠媛

國立彰化師範大學特殊教育學系

## 摘要

為了讓偏鄉地區之資優學生也能享接受資優教育的機會，彰化縣「資優巡迴輔導班」已行之多年，筆者在這幾年來任教期間發現此安置方法可提供偏鄉地區資優生所需的資優課程，但卻由於人數極少而感覺到服務課堂中較缺乏同儕的互動。因此，筆者積極尋找解決的方式，讓偏鄉地區的資優生能有機會與其他同儕相互切磋。故，本文針對國中階段語文資優學生之英語寫作課程結合網路互動社群的可能性進行探討，希望藉課程的規劃，以提供資優生更多能力相仿的同儕能夠相互切磋與學習的機會，打破校與校的隔閡、鄉鎮與鄉鎮的界線，產生團體思維，讓來自不同學校的資優生也能成為學習上的夥伴。於是，筆者運用網路互動社群進行英語寫作教學，希望能改善偏鄉地區之資優生缺乏同儕互動的困境。

關鍵字：資優生，英語寫作、網路互動社群、同儕互動

## 壹、前言

資優教育的目的是為協助資優生在正式教育體制下獲得適當的協助與輔導，彌補他們在大班教學的環境下未能特別被注意的優異能力有展現

的機會（毛連塹，2001）。根據新修訂之《特殊教育法》（2014），明文規定國民教育階段資優教育辦理型態採「分散式資源班、巡迴輔導班、特殊教育方案」辦理。然而，全校人數須達十八人方能設置分散式資優班，

須以其他方式行之，如巡迴輔導班以及特殊教育方案。其中，巡迴輔導班是由巡迴輔導老師依照學生的特質與需求，前往服務分散在各校之資優生，於固定時間進行教學與輔導。在筆者的教學過程中發覺，偏鄉地區之資優學生的能力與資質同樣極需加深、加廣等挑戰性的課程，不過卻因為各校通過鑑定的人數極少而感覺到缺少同儕互動的活絡。

## 貳、英語寫作符合資優學生學習特質與需求

依據新修訂之特殊教育法（2014），所謂資賦優異學生，係指在一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力、領導能力、其他特殊才能等領域中有卓越潛能或傑出表現者。且依據新修訂之身心障礙與優異學生鑑定辦法（2014）所稱學術性向優異，指在語文、數學、社會科學或自然科學等等學術領域，較同年齡具有卓越潛能或傑出表現者，為資賦優異學生。其中，學術性向優異之一語文資優生，其對語言有一份特殊的敏感度，若能滿足其對語文的表達渴望與需求，必能使其能力有所發揮，而表達不外乎

「說」與「寫」，這兩種均屬「產出」能力，協助資優生的能力發揮在產出成果上，一直是資優教育一個很重要的理想。

郭靜姿（2000）認為語文能力優異的資優學生之學習特質包含：

1. 能快速學習語言、擁有豐富的詞彙，而且語文聯想能力豐富，對文字的敏感度高；
2. 其語言表達流暢、善於描述故事，有能力正確使用超乎年齡水準的字詞
3. 在文意掌握方面相當精準，表達時善用比喻或成語典故，並具有極佳的修辭能力；
4. 說話及寫作時能把握重點，具有高度組織能力，喜好文學創作且能善用文字抒發情感。

語文資優生對語言掌握有以上特質，透過適當的課程激發其潛能，使其能力有所發揮。寫作課程便是其中之一，Braddock 等人（1963）研究學生寫作過程中，發現寫作是個複雜、反覆迂迴、且又極具創造性的過程。寫作的過程能發展高層次思考技巧，如分析、綜合、評鑑與詮釋等能力（National Writing Project, 2003）。在聽、說、讀、寫四個語言技巧中，屬高難度的溝通方式，因為寫作本身

就是一個複雜的思維過程，算是一個綜合能力的展現（徐毓苓，2008）。綜合以上觀點與詮釋可得知，寫作為一種較高難度且較為複雜的能力，從寫作過程中培養其高層次思考，正適合給予資優生在學習過程中的挑戰。

### 叁、運用網路互動社群引進同儕學習

身為英語教師的筆者，嘗試著將具挑戰性的英語寫作課程引入國中階段英語課程中。然而，在英語寫作課程中，發現學生總是形單影隻地奮筆疾書，好不容易產出的文章也只有筆者以大人的觀點批閱著孩子們的作品，少有與他人分享的機會，也難能與同年齡或相似能力的同學討論，且在修改完後的文章也僅能孤芳自賞，總覺得缺少那一點點同儕學習的氣氛，不免讓筆者思索著如何改變現況。故，筆者希望學生在學習寫作的過程中能有同儕相互討論，達到同儕學習的效果，就如同Topping 與 Ehly（1998）所強調，透過同儕間的合作、觀摩、教導、監督、評量與回饋等策略，可提升學習者的學習成效，並增進人際互動之社會技巧。Parker（

1985）也認為，若學生能在合作學習的環境下與同儕共同學習，那麼無形中同儕間形成互相支援、互相批判或分享觀點的夥伴關係。既然同儕在學習過程中扮演著舉足輕重的角色，那麼英語寫作的過程，諸如構思、草稿、修稿等，若能與能力相仿的同儕互動，必定可以產生同儕學習的影響力。因此，筆者思索著如何為偏鄉地區的資優生引進同儕。

日漸普及的網際網路在現代社會中，已經不分都市或鄉村，這對城鄉差距的拉近應可成為有力的工具。學者更是提到，網際網路所創造出來的網路或虛擬合作學習小組，能夠突破教室和學校的限制，提供資優學生交流、討論的機制，能有效強化團體與合作的思維，這對處在偏鄉學校的資優學生，或是較少認知能力相近同儕尤其重要（于曉平譯，2014）。因此，偏鄉地區的資優生可透過網際網路所建立的學習社群，接觸來自不同學校的學習夥伴，如同在虛擬的教室中互動，即可擁有一個有同儕支持的學習環境。

網路互動社群的種類琳瑯滿目，楊淇滄、于富雲（2011）認為臉書（Facebook）是個功能性很強的一種，

可在同一平台界面中輕易的呈現的文字、修正以相互回應，也能發布圖片、影音聯結，甚至追蹤歷程以及朋友動態等。現今，臉書普遍受到群眾的歡迎，對現代青少年來說，臉書甚至已成為生活必備的網路互動社群了。因此，教育工作者可以視臉書為一個可善加利用的媒介，如Haverback（2009）所言，教師可以透過臉書建立社團，進行討論與交流，促進學生之間學習互動的機會，也有助於提升學生思考能力，因為互相討論的產生效果往往比獨自思索的學習效果更好。因此，筆者利用此網路互動社群做為教學平台，去除距離的限制，營造一個共同學習的空間，學生在英文寫作的學習過程中，透過線上討論、觀摩作品，增加同儕互動並學習與人分享、回饋，不但開拓他們在網路社群上的學習經驗，更能讓文章發揮表達的功效，達到溝通的目的。

#### 肆、研究方法與課程規劃

為了解決偏鄉地區資優生缺乏同儕互動的難題，筆者運用網路互動社群做為教學平台，建置寫作教學課程，包含相關理論與技巧的引導，以及

設計學生間的分享、回饋與觀摩活動。以下針對課程規畫進行說明：

本研究的英語寫作教學課程主要著重兩大重點，包含段落寫作的教學以及同儕互動觀摩活動，即十二個教學單元以及教學期間之觀摩活動。每個單元進行時間為每週一次，一次兩節課，從第一組學生至最後一組學生，直到所有的學生皆上到該單元，共十二週。首先，在段落寫作的教學方面，本課程以段落寫作方法為目標，重視文章的組織與架構，段落架構包含主題句、支持句、支持句支持細節、結論句等，而文章的組織則為段落一致性、句子的連貫性以及段落的邏輯性等，並於期間規劃學生實際寫作的機會，以檢視寫作應用的能力。其次，營造同儕互動的觀摩活動方面，為了讓學生能真正感受到同儕間的來往對話，平時教學期間師生問答的留言形成討論交流的媒介，以及寫作後作文分享、觀摩與回饋，以促成同儕互動的狀態。

在教學期間，學生透過教學平台上閱讀課程內容，並在留言欄上練習題創作，同時鼓勵學生闡述自己的想法，甚至與同學相互回應。觀摩互動包含：教學期間的留言互動，以及寫

作與觀摩活動。分別敘述如下：

### 一、教學期間的留言互動：

教學期間的留言互動是指每週上課時師生之間與答的留言，或是課後學生們在留言欄上相互交流的話語。平時教學期間，學生回答課堂所提供的題目或思考老師詢問的問題而留下自己發表的言論，在其他同學因上課所需或課後收到通知的情況下，連線至社群的教學平台，學生則能收到訊息後瀏覽同學的留言，並鼓勵給予他人回覆，藉由留言的方式彼此分享、討論與交流。

### 二、同儕互動觀摩活動

同儕互動觀摩活動分為兩種：第一種為句子的創作觀摩；第二種為段落寫作的創作觀摩。分別敘述如下：

#### 1. 句子的創作觀摩

在課程開始之初，學生們尚未對彼此熟識，卻希望他們有所互動，故以平時練習寫句子時的內容為主，供學生觀摩與討論。最主要的目的是希望學生們能觀摩其他同學的文句，也能漸漸習慣給予回覆，形成交流的動態，學生們嘗試觀摩與互動，也為段落寫作觀摩活動做暖身。

### 2. 段落寫作的創作觀摩

學生撰寫英文作文後，上傳至教學平台上，老師以電子檔批閱並回傳至教學平台上，於上課期間或課餘時間，學生至教學平台上觀摩同學的作文，並寫下自己的心聲，亦可發表自己的想法，以及觀摩後的心得，更可以給予建議與肯定。觀摩的主要的目的是希望學生們能從閱讀他人文章的過程中，發現寫作的架構與組織，並學習欣賞他人的優點，記取他人的缺失，也能學習分享作品、肯定他人與提供建議或回饋。

## 伍、結果與討論

### （一）結果

課程實施一個學期，雖然過程中遇到不少困難與阻礙，卻也提供筆者在教學過程中反省與思考的機會，不但能適時檢討與改善，也能做為日後執行時的警惕。此外，筆者從同儕的互動與英語寫作的成效，提出研究結果，敘述如下：

#### 1. 網路互動社群的運用能有效促進各校資優生的互動並營造團體氛圍

從留言欄上學生的往來互動偶然發展出幾個討論的話題，可以不受時間

和空間的限制，進行知識的交流，甚至在會考之前，學生們自動自發上社群為彼此加油打氣，為了同一個目標而努力，彼此交流互動，是個難能可貴的經驗。可見此網路互動社群的建立，已經能被這些學生所接受，且是同學為一同學習的夥伴。

## 2. 網路互動社群的建立能擴展學生學習觸角，形成多面向的知識交流

網路互動社群連結各校資優生，讓原本從老師單方面的學習對象，變成可以從同學身上學得，留言板上的發表引發其他同學熱烈的討論與迴響。學期末的訪談過程中，許多學生表示喜愛與能力相仿的同儕進行知識的交流，可見網路互動社群的建立擴展了學生的學習觸角，從教師單方面延伸至同儕間的學習，形成多面向的知識交流。

## 3. 網路互動社群能帶動學生觀摩他人寫作技巧，能有效提升英語寫作能力

運用網路互動社群進行英語寫作的學習成效，可從學生在教學前與教學後的寫作表現可得知，教學前的寫作缺乏架構與組織，與教學後的寫作不但包含主題句、支持句與結論句之外，尚能顧及組織層面，雖然寫作的表

現仍然受到單字量不足的限制，但其架構與組織已經有大致的雛型。學期末的訪談也看得出，學生觀摩他人作文能幫助期發現錯誤而自我反省，也找到值得學習之處，從羨慕的心境發展不服輸、迎頭趕上的動機。

## (二) 討論

在課程實施的過程中，並非全然順利無阻礙，阻礙與困難在所難免。然而，過程中產生的礁石，促使筆者更積極反省與思考，以期解決所面臨的困難。

### 1. 第一塊礁石：擔憂情

家長擔心面臨會考壓力的孩子因上網而荒廢功課，故未能隨時掌握訊息，以致鮮少與同儕互動。為了解決此問題，筆者規劃一小段上課時間讓學生於課堂上瀏覽同學們的留言並互動，透過此方法，學生們的留言漸漸形成一個一個的討論話題，雖然話題的時間拖延較久，但已能引發學生之間的互動與交流。

### 2. 第二塊礁石：尷尬感

有些學生面對不熟識的人感到不自在，留言給他人更是感到相當尷尬，這樣的困難使得同儕間的互動冰凍極致。此困難的解決方法即為破冰，筆



者除了不斷地鼓勵學生表達自己的想法，並勇敢說出對他人留言的看法之外，找出一兩位樂於留言的同學拋磚引玉，引發同學回覆而產生互動。透過此方法，不少學生因而逐漸化解心中的鬱結，逐漸融入他人的話題。

### 3. 第二塊礁石：防衛心

有些學生的防衛心較強，面對網路交友有一定的畏懼，也有些學生的自我意識強，對自己不熟悉的人不願意交談。此為筆者認為最難解決的困境，因為自我防備屬內在心境，若沒有突破則很難建立彼此的信任感。筆者不段介紹同學互動的情形以及同學的性情、特質與學習態度等，使其更為放心。透過此方法效果不一，有些學生漸漸融入群體而找到知心朋友，有些仍以原本熟悉的同學為交談對象，也有完全無意願融入社群者，因此筆者建議其留言以作品為主，降低與個人相關之因素。

面對以上三塊礁石，筆者提出討論以期盼在未來執行時能獲得預防與改善。首先，功課壓力仍是國中階段一個難解的問題，故實施此類課程可以避開國三面臨升學考試的階段，以國一或國二階段實施較能解除家長的擔憂。其次，沒有實際接觸的同學仍然

抽象，虛擬的學習教室仍然不真實，故可以多舉辦校外教學，並且延長實施時間，以增加學生間對彼此的熟悉度與真實感。最後，由於不熟悉且不真實，而未能建立彼此的信任感，因此建立學生之間的信任感相當重要，故可以在社群中舉辦一些氣氛愉悅的小遊戲或小任務，建立彼此的信任感。

## 陸、結論

藉由網路互動社群的建立，將分散在各校的資優學生聚集於一個社群中，拉近學生之間的距離，形成一個虛擬學習教室，為學生開闢一個留言、討論、觀摩或分享作品的天地，引進同儕學習的優點，讓英語寫作不是閉門造車，而是能「見賢思齊」且能「見不賢而內自省」。當學生發展出類似團體的型態時，筆者相當欣慰，短短十二週的課程有如此的成果，可見網路互動社群的建立能產生同儕學習的效果，透過討論與交流，學生不再是單打獨鬥的個體，而是一群學習團隊。如此一來，偏鄉地區的資優生亦能擁有同儕相互學習所帶來的好處，運用網路互動社群打破空間的限制，

擴大了學習場所的範圍，創造一個具有同儕支持的學習環境。

## 參考文獻

- 于曉平（譯）（2014）。合作學習和資優學生。載於蔡典謨（主編），**資賦優異學生教材教法**（下）（頁17-1~17-14）。（原作者：Karnes F.A., & Bean, S.M.）。臺北市：華騰。
- 毛連溫（2001）。**如何實施資優教育：培養多元智慧、主動學習的資優兒**。臺北市：心理。
- 吳昆壽（2009）。**資優教育概論**。臺北市：心理。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2014）。取自:2015年8月27日。  
<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E8%B3%87%E8%B3%A6%E5%84%AA%E7%95%B0%E5%AD%B8%E7%94%9F>。
- 花敬凱（譯）（2007）。**啟迪資優：如何開發孩子的潛能**（原作者：Clark, B）。臺北市：心理。（原著出版年：2002）。
- 徐毓苓（2008）。**多元智能寫作教學方案對國小六年級學童英文寫作能力、寫作態度、創造力與創造性傾向之影響**（未出版之碩士論文）。臺北：國立臺灣師範大學。
- 特殊教育法（2014）。取自:2015年8月27日。  
<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95>
- 郭靜姿（2000）。談資優學生的特殊適應問題與輔導。**資優教育季刊**，**75**，1-6。
- 楊淇滄、于富雲（2011）。國小學童臉書使用之初探。**臺北市立教育大學學報**，**42**（2），2011，67-92 頁。
- Braddock, R., R. Lloyd-Jones, and L. Schoer. (1963). *Research in Written Composition*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, *26*, 78-84.

Haverback, H. R. (2009). Facebook:

Uncharted territory in a reading  
education classroom. *Reading  
Today*, 27(2), 34.

National Writing Project (U.S.). (2003).

*Because writing matters: Improving  
student writing in our schools*. San  
Francisco: Jossey-Bass.

Parker, R. E. (1985) Small-Group

Cooperative Learning Improving  
Academic: Social Gains in the  
Classroom, *NASS Bulletin*, 69  
(479), pp. 48-57.

Topping, K., & Ehly, S. (1998).

Introduction to peer-assisted  
learning. In Topping, K. & Ehly,  
S. (Eds.), *Peer-assisted learning*  
(pp. 1-23). Mahwah, New Jersey:  
Lawrence Erlbaum Associates.



# 國立屏東大學特殊教育中心「南屏特殊教育」年刊

## 第7期稿約

「南屏特殊教育」原「屏師特殊教育」創刊於中華民國90年10月，以提供有關新近特殊教育理念、特殊學生教學及訓練文章之文章發表為目的。凡有特殊教育教學、理念、教材教法、新知介紹、專題研究等相關論述，本刊均歡迎投稿。稿件規定如下：

### 一、文稿：

(一) 來稿若為實徵性研究，請包含前言(含文獻探討)、方法、結果與討論、結論、參考文獻。

(二) 來稿請務必提供電子檔案並列印三份、投稿者資料表及著作授權書之紙本各一份(請用A4紙張列印)，並加註標點，稿末請註明真實姓名、服務機構、現職、通訊地址、聯絡電話及E-mail。稿件電子檔中請勿標示作者姓名及服務單位。

### 二、文長：

來稿之參考書目請依APA(第六版)格式寫作，每篇以不超過6,000字為原則。

### 三、格式：

請依下列次序撰寫：標題、作者、服務單位及職稱、摘要、關鍵詞、本文、參考文獻。

### 四、圖表：

圖之標題，請置於圖之下方並置中，圖之編號以圖一表示。表格標題，請置於表格之上方並

置左，表之編號以表一表示。表格內不畫縱向直線，表格上線、底線加粗。

### 五、註釋：

(一) 一律採文內註釋，如：

1. 蔡典謨(2004)的研究發現學生及家長都肯定縮短修業年限...

(二) 作者群7人(含)以上時，每次僅列第一位作者並加等人(et al.)字眼，但在參考文獻中須列出所有作者姓名。

(三) 凡引述他人之詞句必須加註引號，標明出處及頁碼。引述超過50字以上者需單獨成一段。

### 六、參考文獻：

#### (一) 書籍

楊淑蘭(2011)。口吃:理論與實務工作。台北:心理。

#### (二) 期刊

侯雅齡(2010)。科學自我概念之大魚小池效應探究：資優生教育安置方式的思考。教育科學研究期刊，55(3)，61-87。

#### (三) 編輯的書籍

王瓊珠(2010)。識字教學。載於王瓊珠、陳淑麗主編，突破閱讀困難—理念與實務(129-149頁)。臺北市：心理。

#### (四) 翻譯書

黃秋霞等人譯(2006)。**學習障礙**。(原作者：Bender, W. N.)。台北：心理。

#### (五) 測驗

吳裕益、侯雅齡(2000)。**國小兒童自我概念量表**。台北：心理。

#### (六) 未出版的文獻

蔣傑人(2013)。**社會故事對增進國小學習障礙學生社會技巧之成效研究**(未出版碩士論文)。國立屏東教育大學特殊教育研究所，屏東市。

#### (七) 網路訊息

教育部特殊教育通報網(2013年6月27日)。101學年度學前及國教階段身心障礙類原住民子女統計。取自<http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>

### 七、 審稿

採隨到隨審制度，中心收到稿件後，由當期總編輯委員提供兩位對論文主題專精的國內學者做為評審的人選，並徵求學者同意審稿。

### 八、 截稿日期：

稿件採即到即審，收件後四個星期內回覆審查結果。預計每年十二月出刊。

### 九、 注意事項：

(一) 中文字型一律採用新細明體，英文字型及數字一律為Times New Roman字型。

(二) 本刊對來稿有刪改權，不願刪改者，請事先聲明；無論採用

與否，恕不退稿；請勿一稿兩投；作者見解，文責自負，不代表本刊意見；來稿請一律以真實姓名發表。

(三) 翻譯稿或演講稿請務必附原作者同意翻譯或發表之文件。文中直接引用他人之圖表者，也請註明出處，並附原作者同意文件。

(四) 來稿請將全文以A4格式列印紙本，連同「投稿者基本資料表」、「國立屏東大學期刊作者聲明暨著作權讓與書」各一份，寄交本中心，相關表單請逕至本中心網站資料下載處下載使用。

(五) 經審查後如需修改，即行通知作者，作者請於時限內依審查意見完成修改(修改文稿字數以原投稿字數增減300字為限)，並將修改後文稿電子檔e-mail至本中心，再由編輯委員會決定是否刊登。

(六) 來稿一經刊登，著作財產權歸本刊所有，本刊有權上網公告供學術研究參閱。

(七) 來稿請於投稿信封袋封面書明『**投稿「南屏特殊教育」**』字樣，寄至 900-03屏東市民生路4之18號，「國立屏東大學特殊教育中心」收。

(八) 本中心聯絡電話08-7663800轉29003；e-mail帳號：

[npuesp@gmail.com](mailto:npuesp@gmail.com)。

國立屏東大學特殊教育中心 敬啟

# 國立屏東大學

## 「南屏特殊教育」編輯委員會組織辦法

- 一、「南屏特殊教育」之編輯委員會組織，依本辦法組成。
- 二、編輯委員會設主編及助理編輯各一名。主編由本校特教系教授擔任，助理編輯由特教中心助理擔任，任期皆為一年。
- 三、「南屏特殊教育」編輯執掌一覽表

	總編輯	主編	助理編輯
產生	中心主任	特教系老師	中心助理
任期	一年	一年	一年
執掌	1. 出席編輯委員會議 2. 協助處理重要之審查與出刊相關事項	1. 負責召開期刊編輯委員會 2. 決定審查委員 3. 決定審查結果及三審委員	1. 期刊徵稿 2. 進行形式審查 3. 聯絡審查結果 4. 處理校稿事宜

#### 四、《南屏特殊教育》期刊審稿程序

- (一) 採隨到隨審制度，中心收到稿件後，由助編進行形式審查，形式審查通過後交由當期主編推薦兩位對論文主題專精的國內學者做為審查委員進行內文實質審查，再由助編回收審查意見，並通知作者審查結果。
- (二) 助編寄送下列文件給審查委員：
  1. 審稿邀請函。
  2. 稿件(作者之姓名、職稱等部份刪除)。
  3. 稿件評分表。
- (三) 審查意見共分為下列三類：
  1. 刊登。
  2. 修改後刊登。
  3. 不刊登。
- (四) 若兩位審查委員意見相左(一位認為可刊登，一位認為不刊登)，則由主編找第三位委員審查，並參酌三位委員意見後，裁示是否刊登。
- (五) 若兩位審查委員之審查結果皆為不刊登，則該篇稿件不予刊登。
- (六) 確定接受刊登之稿件，中心核發刊登證明給作者，並請作者提供著作權讓與書。

刊 名：南屏特殊教育 第六期

出版機關：國立屏東大學

網址：<http://www.nptu.edu.tw>

發行人：古源光

審稿委員：李永昌、侯雅齡、胡永崇、高振耀、張英鵬、張萬烽、  
程鈺雄、黃玉枝、黃桂君、蔡典謨、蔡桂芳  
(依姓氏筆畫排列)

總編輯：黃玉枝

主 編：鍾儀潔

執行編輯：林喬宸

編印單位：國立屏東大學特殊教育中心

地址：屏東市民生路4之18號

e-mail：[bishlove@mail.nptu.edu.tw](mailto:bishlove@mail.nptu.edu.tw)

電話：08-7663800 轉 29003

傳真：08-7230414

出版年月：104年12月

創刊年月：99年11月

刊期頻率：年刊

本書同時刊載於：屏東大學機構典藏資料庫

<http://140.127.82.166/>

定價：NT\$200

展售處：(1)五南文化廣場

地址：400 台中市北屯區軍福七路 600 號

Tel：04-24378010

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw/>

(2)國家書店

地址：104 台北市松江路 209 號 1 樓

Tel：02-25180207

網址：<http://www.govbooks.com.tw/>

GPN：2009905153

ISSN：2220-0371

請尊重著作權・未經同意請勿翻印