

雲嘉特教

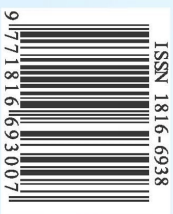


雲嘉特教



國立嘉義大學

Special Education



ISSN 1816-6938

9 771816 693007

GPN:2009405230

工本價:130元



國立嘉義大學特殊教育中心印行
中華民國一一三年十一月

目錄

中華民國94年6月創刊
中華民國112年11月出刊

高中資優班教師規劃自然科學領域課程的思考與實踐反思（邀稿）	01
陳勇祥	
情緒需求學生意涵及輔導方向與實施建議（邀稿）	09
張美華 簡瑞良	
臺灣提早入學國民小學文獻回顧與內容分析（邀稿）	17
黃楷茹	
愈跑愈開心，跑出自己的一片天：初探亞斯伯格症孩子慢跑的心流經驗	35
黃意堯 蔡元隆 丁祖怡	
從國際功能、障礙與健康分類的觀點檢視聽覺處理異常學生的特殊需求	44
殷其遠	

活動集錦



主 題：特殊教育學生輔導研習：數位白板融入特教學應用
講 師：臺北市辛亥國小傅碧柔老師
日 期：112年4月15日



主 題：全校性正向行為支持計畫研習
講 師：國立臺南大學特殊教育學系蔡淑妃副教授
日 期：112年4月29日



主 題：無障礙及通用設計研習：從 CRPD 看無障礙與通用設計
講 師：南投縣光華國民小學特教組長洪瑞成老師
日 期：112年6月19日



主 題：認知通譯相關知能研習：協助身心障礙者面對司法案件
講 師：光鹽社工師事務所特約社工師盧佳香
日 期：112年6月27日

高中資優班教師規劃自然科學跨領域課程的思考 與實踐反思

陳勇祥

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

摘 要

調整資優學生在優勢領域的課程，有許多觀點值得探討。因為發掘資優學生的潛能，可使其於某一領域的潛能與天賦，獲得最大啟發。因此，跨學科整合知識，除了可以發展資優學生於特定領域的專長之外，也可強化該領域的知識且培養跨領域思維。基於上述，本文以一位高中資優班教師之規劃自然科學跨領域課程到實際執行歷程，以及實踐後的反思，作為範例，並提出以下發現：透過跨領域整合，再加入生活情境可觸及的議題，可啟發思考與引導高層次的問題討論，培養學生在學習過程主動探求知識的習慣，為其規劃更具深度與廣度的學習體驗。

關鍵詞：高中資優班、自然科學課程

一、緒論

資優學生是異質性且是學習風格多元的群體。所以，一體適用的單一課程形式，可能無法符合資優學生的學習需求。因此，教師規劃課程時，應能跳脫課程框架，以回應資優學生獨特的學習特質與多元的學習需求。尤其，當遇到資優學生擅長的領域時，教師更應思考如何調整學生在專長領域的課程。而且，此一調整之前，應該深入了解學生的專長和興趣，才能在個別差異的基礎

上，規劃更符合學生學習需求的課程。同時，資優班教師也應該從學生的反饋中獲取訊息，以評估課程調整的方式，能否提供豐富且有挑戰的學習活動，以契合資優學生的學習需求。

為什麼要調整資優學生在專長領域的課程，有一些觀點值得探討。例如：發掘資優學生的潛能，讓他們在某一領域的卓越潛能與優勢天賦，可以透過專長領域課程而有最大程度的啟發，長久培訓之後，可以讓他們在特定領域有更進一步的發展與成長。另外，

促進學生跨學科整合知識，除了可以讓資優學生發展特定領域的專長，也能強化該領域的知識，再跨領域整合多個學科，以處理更多元、更複雜的問題，培養跨領域思維能力。因為，資優學生在某一學習領域的發展路徑，可作為發現興趣的線索，亦可作為優勢發展的參考模式（Subotnik et al., 2011），而且，當學習領域的性質與學生感興趣的程度相符時，學生較能理解科目屬性，並連結至其他相關的領域（Blickenstaff, 2005）。

在資優班課程規劃的眾多方法當中，加深、加廣、濃縮，是較常運用的原則。實施加深的方式，可以在高難度的學科，進行更深入、更高層次的學習內容，讓深度超越一般課程。課程加廣的實施，可以跨學科整合多個學科，讓資優學生更全面理解與運用知識，甚至可以引導學生探索過去未曾接觸過的學科領域，以拓展新知。課程濃縮的實施方式，可允許學生以自己的學習步驟，在已精熟的課程中，快速學習後，賺取到的時間，可以學習其他任務。

資優班的課程設計原則，除了上述原則，還可提供較複雜、具有挑戰性的議題，讓學生進行更深層次的思考與解決問題探究，也可以整合科技媒體，提供更高難度的任務體驗。另外，亦可透過差異化的評估方法，讓學生在不同難度或不同學習風格的任務中，能更全面地表現學習成果。

因此，需求評估是起點，若能處理

完備，往往最能提供充足的資訊。所以，在需求評估過程中，教師先實地觀察與訪談，以了解學生在自然科學課程的實際表現。之後，透過訪談，深入了解學生的興趣或困難，找出學生對於自然科學領域的哪些主題較感興趣。

教師同時也與家長訪談，以了解孩子在家中的學習狀態，還有父母對孩子在自然科學的學習期望。之後，再透過觀察來描述學生的分析能力、探究能力、問題解決能力與其對於科學議題能否思考深度，及深度思考之程度。經此階段，讓教師知道學生在自然科學領域的專長，以邀集該領域的專家教師，提供較具體之建議。教師據此初擬課程規劃，之後更邀集專家教師，提供諮詢與共備指導。

因此，本文以一位高中資優班教師（以下簡稱H師），從其規劃自然科學跨領域課程的思考，到實際執行及實踐後的反思，整理為範例，提供實務界參考。

二、專長領域課程調整之規劃與

實施

H師的專長為自然科學，任教資優班的過程，重視學生的思考、探究與討論，尤其是自然科學領域，更重視如何引導學生的興趣與發掘學生的科學優勢，以強化探究能力。

因此，在規劃專長領域課程前，先設定適合該組學生的目標，再與學生討

論，從中了解學生對自然科學的哪一個議題或面向，有更大的興趣。

為了呈現較為具體的脈絡，本文僅以「地球科學與生物的跨領域課程」為例來說明：

(一) 黑洞及星體演化與宇宙起源

1. 設定課程目標

引導學生深入思考與探索宇宙，再從深度提問與尋找解方的過程，培養科

學思維與問題解決能力，並融合天文學、地球科學和生物學的知識，建構結構化的思考歷程。

2. 擬定課程主題

本次課程主題分別有：「宇宙的奧秘」、「黑洞與時空扭曲」、「星體演化與生命的機會」、「宇宙的起源」。課程主題內容及成效，如表 1：

表 1
黑洞及星體演化與宇宙起源之課程主題內容及成效

主題	內容	成效
宇宙的奧秘	介紹宇宙的基本概念，包括宇宙的擴張、恆星的形成和演化，以及宇宙中的黑洞。	透過天文觀測和模擬，學生將深入了解宇宙的奧秘，並學會如何提出關鍵性問題來解釋這些現象。
黑洞與時空扭曲	深入研究黑洞，包括它們的形成、特性以及對周圍時空的影響。	學生透過理論模型和實際觀測，理解黑洞是如何形成的，並思考它們對宇宙的影響，進而從探討相對論和時空扭曲的機會，拓展學生的物理學知識。
星體演化與生命的機會	聚焦在星體的演化過程，特別是對於行星的形成和生命的機會。透過模擬和實地考察，學生將了解星系中行星的形成過程，以及在特定條件下生命的可能性。	引導學生思考生命在宇宙中的普遍性和多樣性。
宇宙的起源	探討宇宙的起源，包括大爆炸理論、宇宙演化的不同階段。	透過模擬實驗和多學科的角度，理解宇宙是如何從無到有，並探索宇宙起源的未解之謎。

3. 評估學習成效

透過問題導向學習，引導學生實地

觀測、模擬實驗、小組討論，提出研究報告。藉由這些學習活動，練習如何觀察、提問、設計實驗與進行討論分析。此一評估著重學生對於課程主題的深度理解，以及學生在實際問題解決的應用。

（二）環境科學與永續發展

在前一階段知道學生對於黑洞、星體演化和宇宙起源，產生濃厚的興趣。因此，H 師將前述議題納入課程內容，以引導學生探究宇宙奧秘。

此一階段，教師增加天文觀測與科學文獻閱讀，並納入自主學習理念，鼓勵學生積極參與討論，及引導學生提出新的問題，以深化探究能力。

因為已有前一階段學生的反饋，H

師據此調整課程內容，置入更多具有挑戰性的主題，發展為「環境科學與永續發展」。以下說明調整課程內容的步驟：

1. 設定課程目標

從環境科學與永續發展議題，包含理解環境科學的基本概念，到自然環境的組成與相互作用之關係，使其理解永續發展的基本概念及原則，以培養學生對環境議題的理解與問題解決能力。

2. 擬定課程主題

本次課程主題分別有：「分析人類活動對環境的影響」、「推動永續實踐」、「培養解決環境問題的能力」、「促進國際合作和跨學科研究」、「提升溝通和倫理意識」。課程主題內容及成效，如表 2：

表 2

環境科學與永續發展課程主題內容及成效

主題	內容	成效
分析人類活動對環境的影響	研究人類活動對大氣、水、土壤質量的影響，並分析工業、農業、都市化等活動對生態系統的影響。	深入了解環境變化的機制和影響，進而制定更有效的環境保護和永續發展策略。
推動永續實踐	鼓勵學生參與永續發展實踐，包括節能減碳、資源循環利用等。	學生探討可再生能源和綠色技術的應用，找到解決問題的構想。
培養解決環境問題的能力	學習利用科學方法和技術解決環境問題。	學生從探討社區參與和公眾意識對環境問題的重要性中，學習到科學方法與技術如何運用於環境問題的策略。
促進國際合作和跨學科研究	強調跨學科的研究方法，如環境科學和社會學、經濟學	促進學生參與國際性的環境保護合作運動，且能長期投入。

等的結合。

提升溝通和倫理意識	發展溝通技巧，能有效地向不同利害相關者傳遞環境科學和永續發展的訊息。	學生能重視在解決環境問題過程中的倫理考量，並有實際行動。
-----------	------------------------------------	------------------------------

3.評估學習成效

透過對話，發現學生在環境科學的學習過程，能意識到環境永續而產生科學應能保護地球的思維。在過程中，學生分享他們對於環境永續的關注焦點，讓對話可以擴及到全球環境挑戰與價值觀及意識形態。

(三)生態考察與氣候模擬實驗及環境專題報告

透過與學生討論，H 師發現學生自前述課程開始，一直對於氣候變遷與生態系統，感到好奇與顯示興趣。因此，接續以此主題為核心，規劃生態考察與氣候模擬實驗及環境專題報告課程。

H 師結合教室內的學習活動與戶外探索活動，規劃一系列的生態考察、氣候模擬實驗與環境專題報告活動，據此引導學生運用科學探究方法，思考問題的背景與來源，提出解決方案，並催化學生維護環境的意願與行動。

教師規劃小組活動，讓學生從活動中思考問題，再透過實作去探究與深化，最後讓學生自行合作與設計可行的環境永續改善提案，在學校周遭的社區中實施。

透過這個課程，學生學到生態環境的基本知識，也培養解決實際問題的能

力。因此，教師認為此一課程可以引導學生思考環境生態，培養科學態度與思維。

因為教師理解資優學生在自然科學領域的專長，因此為學生規劃特定領域的課程，讓學生從生態考察與氣候模擬實驗及環境專題報告中，培養探究技能，以激發科學思考力，進而深化科學知識。

三、實踐反思

(一)融合科學思維與環境倫理的跨科學學習

課程實踐後，教師評估課程實施成效與學生學習成果，發現學生對宇宙相關知識產生較多興趣與討論。課程中為了讓學生可以實地觀測、模擬實驗與小組討論，教師規劃可以讓學生如何觀察、提問、自行設計實驗與進行討論的活動，從中將理論知識應用到實際情境，並帶入深度理解，以培養科學思維與問題解決能力。

之後，議題轉至「環境科學與永續發展」，導入更有實際性的問題，讓學生更關注環境，以培養對環境問題的思考、分析及問題解決能力，強化學生對於環境科學概念的理解。

另外，透過倫理意識的強化，學生在面對環境問題時，能更全面地考慮各種因素。

教師認為除了學科知識之外，科學課程還應重視倫理意識。因為，透過倫理意識的強化，學生可在面對環境問題時，以更負責的方式，參與社會議題。此一方法，可啟發學生獨立思考與批判思考，除可陶冶學科成就，亦能讓學生在社會與環境挑戰中，產生積極行動。

（二）以素養為導向並跨學科整合以培養學生面對挑戰的能力

整體課程強調跨學科整合的學習，讓學生從天文學、地球科學到生物學的知識，都能涵蓋。跨領域課程的知識整合，可培養學生應用知識於複雜的環境問題解決之中。同時，加入自主學習與問題導向的教學方法，又可激發學生的好奇心與主動學習動力。

此一教學方法可培養學生跨學科領域的思維，也使他們在未知與複雜的情境中學習如何應對，除了可以厚植專業知識，還可整合不同學科領域，促進學生成為跨領域實踐者。

資優教育需要創新，素養導向的課程需要學生學習在真實情境如何解決問題。真正經歷過這樣的學習體驗，H師認為可以培育資優學生以廣博的視野和靈活的思維，去面對未來社會的挑戰。因為，資優學生的創新思維愈發迫切，素養導向的課程正好提供學生解決

真實問題的機會。

透過真實情境的學習，可培養學生面對挑戰的勇氣，並激發他們對學科的興趣。這樣的教學理念，亦非僅止於知識的學習。透過跨領域整合，再加入生活情境可及的議題，可啟發思考與引導高層次的問題討論，培養學生在學習過程主動探求知識的習慣。此一方式，可為資優學生規劃更具深度與廣度的學習體驗，培養學生成為未來社會的創新與領導角色。

（三）激發學生的環境意識以實踐生態

考察與氣候模擬實驗

實施生態考察與氣候模擬實驗及環境專題報告的課程之後，H師發現學生的參與度，變得更加積極，且學習興趣也能聚焦於生態與氣候及環境之關聯。H師也發現學生從跨學科整合的課程中，擴大知識層次，並顯示對於氣候變遷與生態系統的濃厚好奇，因此促發H師進一步探究前述主題的行動，據此締結戶外探究活動，讓學生進行環境專題報告。

教師認為透過小組活動，可以激發學生對於問題的主動思考態度，再鼓勵他們運用科學探究方法進行實地考察和模擬實驗，並以問題為導向，引導學生學習，讓學生在思考問題的背景和來源時，有更深入的理解。

循著此一理解，教師再引導學生提出創新的解決方案。此一過程，讓學生

逐漸顯現對環境生態的保護意識與實際行動，使得 H 師更為確信資優教育需要持續創新。因為，資優學生在自然科學領域的專長，可以持續深掘與前進。因此，導入學生感興趣的特定領域主題，能更深入引導學生學習，以進一步激發學生的科學思考力。所以，此一課程可培養學生的科學態度和思維，也為學生提供實際應用知識去解決問題的機會，是學生面對未來挑戰所需要的能力。

參考文獻

- Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: Leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education, 17*, 369-386.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3-54.

Reflections on Planning and Implementing Interdisciplinary Science Courses by High School Gifted Program Teacher

Yung-Hsiang Chen

Associate Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

Adjusting the curriculum for gifted students in their strength areas is a topic that merits exploration from various perspectives. Uncovering the potential of gifted students can maximize their inspiration and talent in a particular domain. Therefore, integrating knowledge across disciplines not only develops the expertise of gifted students in a specific field but also reinforces knowledge in that area and cultivates interdisciplinary thinking.

Based on the above, this article takes the planning, implementation, and reflection of a high school gifted class teacher's interdisciplinary natural science course as an example. Through interdisciplinary integration and the incorporation of issues relevant to daily life situations, it can inspire higher-order thinking and guide high-level problem discussions. This cultivate students' habit of actively exploring knowledge in the learning process, and sets the stage for planning a more in-depth and extensive learning experiences for them.

Keywords: high school gifted class, natural science course

情緒需求學生意涵及輔導方向與實施建議

張美華

國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

簡瑞良

國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

摘要

本文旨在介紹情緒需求學生的意涵，並探討情緒需求學生輔導方向，及提出情緒需求學生輔導實施建議。以供教育相關專業人員參考。

關鍵詞：情緒需求、情緒需求學生、自我覺察、人本治療、正念認知療法

壹、前言

情緒需求是人性的基本需求，與心理需求在意涵上有許多相似重疊之處。Waite 等人（2022）認為滿足情緒需求可增進個體的幸福感（well-being）。基本情緒需求未獲得滿足，除了形成許多負面的情緒外，也可能產生社會情緒行為的問題，造成生活適應的困難及學業學習的挫敗（文永沁，2007）。Ecclestone（2007）指出對於情緒需求與學習關係的議題越來越被重視和討論。筆者認為校園不應只關注學生在學業的學習，學生的情緒需求也應獲得同等地位的關心，因為情緒需求及學業表現可能會彼此交互影響。

情緒需求學生大多伴隨著情緒需求沒有滿足，導致各式情緒行為問題及

學習問題。Waite 等人（2022）提出學生的心理健康情況有時會隨著年齡越增長越趨嚴重，但是學校的教育人員卻缺乏足夠的知識和技術去處理。筆者認為針對這些學生如能提供適切的輔導，可以減緩或改善目前的問題情緒行為，亦可以防止問題行為更趨於惡化。本文主旨在提供情緒需求學生意涵的探討，同時給予相關教育工作者在情緒需求學生輔導的方向與實施的建議。

貳、情緒需求學生意涵

情緒需求（emotional needs）與情感需求（affection need）及心理需求（psychological need）在意涵上相接近，在學術上沒有一致性的定義和區分。筆者在本文的情緒需求定義為：個體在心理或情緒上一種內在的需求，如期待自

我價值，需要被尊重、被肯定、被了解、被愛與關懷等。

情緒需求學生（students with emotional needs）的意涵目前在學術上並沒有獲得共識，也沒有一致性的定義。本文作者嘗試作一個簡要定義：因為情緒需求未獲滿足產生適應問題，在情緒行為的反應有時候不容易自我控制或自我調適的學生。

參、情緒需求學生輔導方向

情緒需求學生的輔導方向，本文根據人本治療（humanistic therapy）及正念認知療法（mindfulness based cognitive therapy）的觀點，提出四個方向：一、自我覺察；二、自我價值；三、自我反思；四、自我目標。以下依序說明這四個方向：

一、自我覺察（self-awareness）

自我覺察是自我控制的關鍵，許多研究支持提升自我覺察能力可以提升自我控制力（Mathes & Bender, 1997; Swaggart, 1998）。Webber 等人（1993）指出自我覺察是行為改變的開始。Evans 等人（2009）也支持自我覺察是個體自我調整（self-regulation）行為很重要的關鍵因素。人本治療與正念認知治療很重視自我覺察的訓練，認為個體如果對自己的情緒行為想法多一分覺察，即能多一分自我控制。

自我覺察是重要的情緒智慧

（emotional intelligence）和情意能力（affective abilities），此方面能力的提升不僅可增進自我管理（self-management）能力，也能減少許多人際衝突及情緒生活適應問題。Kellner（2010）指出自我覺察提供個體一種途徑以了解心理狀態和因素。陳金燕（2003）的研究肯定自我覺察在輔導過程中佔有重要的功能，不管是對當事人或諮商師及督導人員。因此，自我覺察應是情緒需求學生輔導上重要的方向。

二、自我價值（self-worth）

美國心理學家馬斯洛（Abraham Maslow）所提出的需求層次論（Maslow's hierarchy of needs）即指出個體有自尊需求（self-esteem needs），這需求也可說個體皆有追求自我價值感（self-worth）的動機和需求。自我價值感是個體基本的心理需求，此需求如未能滿足，即有可能導致許多情緒心理和行為問題。Skinner 和 piek（2001）的研究認為自我價值低的兒童和青少年，自我價值低時也有焦慮指數高的問題。筆者認為若能滿足自我價值感的情緒需求，個體的許多社會情緒行為問題也能獲得改善。這即是本文將其列為情緒需求輔導重要方向的原因。

三、自我反思（self-reflection）

自我反思是增進後設認知能力的重要策略和途徑。筆者認為自我反思是提升教師教學專業的重要策略。Ross 等

人(1993)也發現自我反思是教師專業進步的重要因素。徐綺穗(2013)的研究支持自我反思是教師欲提升專業能力很重要的方法。許多人事的問題，答案不見得從外在求得，而在於個體自身的自我反思。將心靜下來，透過自我反思的過程，有時答案就會了然於心。在這資訊爆炸的時代，五光十色的外在物質和資訊迷惑了我們的心靈，向外追求的結果，有時反而更苦悶迷惘，找不到真正解決之道。自我反思也是很重要的情緒智慧和人際相處的智慧。如果沒有適度的教育和引導，有些情緒需求學生缺乏自我反思的經驗和智慧，常把許多過錯和失敗歸咎別人或外在環境，自我反思應是情緒需求學生的一個重要輔導方向。

四、自我目標 (self-goal)

張忠和陳家麟(2007)的研究肯定阿德勒的思想觀念對於貧困大學生心理脫貧及人格發展有重要的啟示作用。著名心理學家阿德勒(Alfred Adler)強調目標對人類行為影響巨大，目標可以激發人的潛能。目標導引個體向其生活目標努力(林建平，2020)。人的行為皆具有目標導向，具有目的性，追求卓越是人類行為的動機。因此，在輔導情緒需求學生的過程中，應引導學生作價值澄清(value clarification)，讓其思考在人生中及此時此刻中，何種人事物是他最重視、覺得最重要、最具有價值，這

樣的人事物如何達到以作為他人生或目前重要的自我目標。

透過學生對自己人生價值及目標的自我澄清(self-clarification)，設定屬於自己的目標，這過程稱為目標設定(goal setting)。這目標將會對個體行為產生引領的作用，進而也可能促成原本的社會情緒行為問題獲得改善。張倪綸(2020)的研究發現少年矯正學校的收容少年的超越目標是對歸屬、肯定、平等及尊重的追求。由此可知，自我目標的設定應是情緒需求學生輔導的一個重要方向。

肆、情緒需求學生輔導實施建議

不同的輔導理論取向，在輔導的實施過程中有不同的重點和建議。本文如前所述，綜合人本治療和正念認知治療的取向，提出下列四點實施建議，說明如下：

一、獲得學生學習承諾

根據輔導與諮商的倫理守則，輔導人員應尊重當事人的自由決定權。當事人有接受或拒絕專業服務的權利(台灣輔導與諮商學會，2022)，輔導不能強加在當事人(client)身上，一定要獲得當事人的承諾(commitment)和同意接受輔導，如此輔導才可能有所成效。當事人有承諾接受輔導，方有動機願意學習新的適應策略去改善目前的社會情緒行為問題。因此，輔導前和當事人的關

係建立非常重要。信任關係建立了，才可能進一步邁入輔導過程。

人本治療和正念認知治療皆強調，和當事人關係的建立，是輔導成效重要的基石。筆者建議在建立信任的過程，要注意當事人有興趣的事物或經常操弄從事的事物，由此處建立關係，甚至更進一步獲得當事人願意學習和改變的承諾。

二、傾聽同理學生經驗

傾聽和同理是人本治療非常重要的策略。傾聽代表的是一種尊重的態度，也是同理心的第一步，它也是關係建立的重要策略。

同理心是有效溝通的重要基礎，也是很重要的情緒智慧和社會技巧。吳紫杼和許竑彬（2011）認為同理心是諮商關係不可缺少的要素。如果要輔導當事人學會同理心，有效的方式策略是需要透過教師或輔導者的示範（modeling）。作一個好的角色示範（role model），當事人方能有效地學到傾聽和同理心的態度及策略。

三、接納及不評價態度

接納和不評價態度是人本治療及正念認知治療所共同強調的策略和態度。洪怡菁和陳秀蓉（2020）的研究發現心理師先自我接納再接納個案，可帶來諮商新關係及提升諮商效能。接納自己，也接納別人；不評價自己，也不評價別人。如此策略和態度可以減少許多

內在自我衝突和挫折；同時，也降低與別人衝突的機會。因此，這是情緒需求學生輔導的重要方向。Tichenor 和 Tichenor（2005）強調教師的專業應展現在態度和行為上。接納和不評價的策略和態度，正是教師的專業態度和策略的示現，而且也需要透過教師或輔導者的身教示範，當事人方能認同和學會這些策略和態度，進而運用在其生活人際互動中。

四、教導正向內在語言

陳坤虎、雷庚玲、吳英璋（2005）的研究認為面對生活點點滴滴的挑戰和困惑，不斷落實在與自己的意義上時，個體才能逐漸感知自身的完整性。筆者認為當個體面對這些挑戰和困惑的內在語言是形成對自我認同很重要的因素。內在語言又稱為內言（inner speech），與自我談話或自我對話（self-talk）的意涵相似。同時，也與內在自我陳述（self-statement）的意涵接近。內言也是我們內在的心念（thoughts），它深深影響個體的情緒和行為。

正向的內言讓個體的情緒行為反應趨於正向；負向的內言常導致個體負向的情緒行為。許多情緒需求學生腦中經常出現負向的內言，導致負向的情緒行為，進而產生人際衝突或適應問題。人本治療強調自我覺察，包含覺察內言的作用和影響；正念認知治療重視內言對情緒及行為的作用。因此，在情緒需

求學生輔導過程中，教導使用正向的內言，進而改變對自己及對人事物的解釋或想法看法，應是一個重要的方向。

五、培養自我覺察能力

人本治療和正念認知療法皆肯定自我覺察在個體情緒行為控制和調節的重要性。張美華和簡瑞良（2014）強調自我覺察是行為改變的關鍵。學校教育通常強調教導學生學業性技能，但是卻較少教導學生情意技能，自我覺察即是相當重要的情意技能。自我觀察應是自我覺察的基礎，先學習自我觀察，練習的過程需要集合自我反思及教師的回饋，提升自我覺察力。教師在學校應利用機會讓學生學習觀察自己的行為和情緒及心念，再進行自我反思這些行為情緒的起源或前置刺激(antecedents)及形成的後果(consequences)，教師適時給予回饋，協助改善學生情緒行為問題。

伍、結語

縱使各個輔導學派有其不同的策略和輔導重點，但是重視輔導者與受輔者共融和諧(rapport)的輔導關係的建立，應是各學派在輔導上的共識。本文嘗試從人本治療和正念認知治療的觀點，提出一些對情緒需求學生輔導的方向和建議，可能未能臻於全面，但期許能有拋磚引玉之功，讓有志此領域的相關教育人員有一個參考的依據。

參考文獻

- 文永沁（2007）。低成就學生的情緒調節對學業情緒與偏差行為的影響（未出版碩士論文）。國立政治大學。
- 台灣輔導與諮商學會（2022）。台灣輔導與諮商學會輔導與諮商專業倫理守則。臺北：台灣輔導與諮商學會。
- 吳紫仔、許竑彬（2011）。諮商中的同理心技術初探。台灣心理諮商季刊，3(2)，1-14。
- 林建平（2020）。兒童輔導與諮商。臺北：五南。
- 洪怡菁、陳秀蓉（2020）。諮商心理師遇見案主挑戰下接納的心理歷程初探。本土諮商心理學學刊，11(3)，46-75。
- 徐綺穗（2013）。「行動—反思」教學及其在大學教育實習課程的應用。課程與教學季刊，16(3)，219-254。
- 張忠、陳家麟（2007）。阿德勒的個體心理學理論對貧困大學生“心理脫貧”的啟示。中國青年研究，3，50-53。
- 張美華、簡瑞良（2014）。禪治療在輕度障礙者自我覺察能力提升的運用。特殊教育季刊，132，17-25。doi:

10.6217/SEQ.2014.132.17-25

張倪綸 (2020)。以阿德勒觀點探究少年矯正學校收容少年之生活經驗 (未出版博士論文)。國立暨南國際大學。

陳坤虎、雷庚玲、吳英璋 (2005)。不同階段青少年之自我認同內容及危機探索之發展差異。《中華心理學刊》，47 (3)，249-268。

陳金燕 (2003)。自我覺察在諮商專業中之意涵：兼論自我覺察督導模式。《應用心理研究》，18，59-87。

Ecclestone, K. (2007). Resisting images of the 'diminished self': the implications of emotional wellbeing and emotional engagement in education policy. *Journal of Education Policy*, 22(4), 455-470. doi: 10.1080/02680930701390610

Evans, D. R., Baer, R. A., & Segerstrom, S. C. (2009). The effects of mindfulness and self-consciousness on persistence. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 379-382.

Kellner, B. (2010). Self-awareness (svasamvedana) in Dignāga's Pramānasamuccaya and -vrtti: A close reading. *Journal of Indian Philosophy*, 38(3), 203-231.

Mathes, M. Y., & Bender, W. N. (1997).

The effects of self-monitoring on children with attention-deficit/hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education*, 18(2), 121-128. doi: 10.1177/074193259701800206

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

Skinner, R. A., & Piek, J. P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science*, 20(1-2), 73-94.

Swaggart, B. L. (1998). Implementing a cognitive behavior management program. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 235-238.

Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The Professional Educator*, 27, 89-95.

Waite, M., Atkinson, C., & Oldfield, J. (2022). The mental health and emotional needs of secondary age students in the United Kingdom. *Pastoral Care in Education: An*

*International Journal of Personal,
Social and Emotional Development*,
40(2), 238-255. doi:

10.1080/02643944.2021.1938644

Webber, J., Scheuermann, B., McCall,
C., & Coleman, M. (1993).

Research on self- monitoring as a
behavior management technique
in special education classrooms: A
descriptive review. *Remedial and
Special Education*, 14, 38-56. doi:
10.1177/074193259301400206

Implication of Students with Emotional Needs and Suggestions and Directions for Counseling

Mei-Hua Chang

Assistant Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Jui-Liang Chien

Associate Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

This article aims to introduce the implications of students with emotional needs, explore the directions in counseling, and provide suggestions for educational workers.

Keywords: emotional needs, students with emotional needs, self-awareness, humanistic therapy, mindfulness based cognitive therapy

臺灣提早入學國民小學文獻回顧與內容分析

黃楷茹

國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

摘 要

提早入學為資優教育加速制的方式之一，突破以生理年齡劃定入學標準的思維，以回應資優學生的學習需求。本文針對臺灣地區未足齡兒童提早入學國民小學的相關文獻進行回顧與內容分析。所蒐集的資料來源包括臺灣碩博士論文加值系統、華藝線上圖書館與中華民國期刊論文索引系統，共計蒐集 47 篇文獻，包含論述性期刊文章 20 篇、實徵性研究 27 篇（16 篇學位論文與 11 篇期刊論文）。分析結果發現，提早入學的文獻主題以學習與適應最多，理論基礎與制度次之；提早入學兒童學習與適應的研究結果，多發現經資優鑑定的提早入學兒童，有良好的學習與適應，尤其在學習適應和學業表現上多優於或相當於適齡兒童。本文分析結果提供教育主管機關對於提早入學的實施與追蹤研究參考。

關鍵詞：提早入學、資優教育、學習與適應

壹、前言

兒童何時適合開始上學？在歐洲中世紀採用蘋果或硬幣來進行測試，當兒童成熟到能延遲享樂、能抽象推理，選擇硬幣而不是蘋果時，就應該可以上學了（大紀元報，2007 年 7 月 24 日）。在現代社會，兒童何時上學，是根據法規上一個切截點。依據《國民教育法》，臺灣兒童入學國民小學的時間為六歲，此切截點與世界上大部分的國家相同。

這應是綜合兒童發展專家、教育專家研究適宜開始接受教育的年齡，同時政府衡量兒童入學與國家發展之關係後，所找出的最佳時間點。然單一的切截點，可能無法回應所有學生的發展需求，於是開始有了提早入學的制度，突破以生理年齡劃定入學標準的思維。本文欲透過文獻回顧與內容分析，檢視臺灣未足齡兒童提早入學國民小學（以下簡稱「提早入學」）的論述思維，並了解提

早入學兒童學習與適應情形。

貳、提早入學在臺灣

依據《國民教育法》第三條規定「六

歲至十五歲之國民，應受國民教育」，未足齡兒童則依據相關法規可以提早入學。在臺灣提早入學的法規依據，大致分成四個階段（如表 1）。

表 1

提早入學法令依據與鑑定標準

年代	法令依據與鑑定標準
1954	<ul style="list-style-type: none">● 教育部發佈台（43）普字第 3378 號函規定：凡年滿五歲半兒童，可准許自由入學國民小學。● 臺灣省政府於同年 43.5.25 府教字四字第 46098 號：各縣市自 43 學年度第一學期起，各國民學校、省立小學在不增加班級的原則下，除收容年齡六足歲學齡兒童之外，若仍有缺額，得准許年滿五足歲半者自由入學，如人數過多，則年齡距六歲最近者，優先入學。 <p>（引自繆敏志，1989；鄭如安，1995）</p>
1988	<ul style="list-style-type: none">● 教育部民 77 年訂定頒布《特殊教育學生入學年齡修業年限及保送甄試升學辦法》第三條：資賦優異學生入學年齡，不受幼稚園、各級學校入學最低年齡之限制。 <p>第四條：未滿六歲之兒童提早入學國民小學，應由其父母或監護人提出申請；並以經學區內國民小學遴選，報經主管教育行政機關鑑定符合下列規定者為限；但一般兒童依國民小學未足齡兒童提前入學有關規定申請者，不在此限。</p> <ul style="list-style-type: none">(1) 團體與個別智力測驗之結果，在平均數正 2.5 個標準差以上。(2) 身心發展狀況良好。 <p>未滿四歲之兒童提早入學幼稚園，準用前項規定辦理。</p> <p>（引自陳龍安，1988；鄭如安，1995）</p>
1999	<ul style="list-style-type: none">● 教育部民國 88 年修正發布《資賦優異降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法》 <p>第二條：資賦優異學生之入學年齡得依本法規定予以降低，不受各級學校最低入學年齡之限制」。</p> <p>第三條：資賦優異未足齡兒童提早入學國民小學，應由其父母或監護</p>

人提出申請，並經特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會鑑定，符合下列規定者為限：

- (1) 智能評量之結果，在平均數正 2 個標準差以上或百分等級 97 以上。
- (2) 社會適應行為之評量結果與適齡兒童相當。

前項申請程序，由直轄市及縣（市）主管教育行政機關定之。

- 教育部民 101.06.11 修正發布《特殊教育學生調整入學年齡及修業年限實施辦法》

第三條：年滿五歲之資賦優異兒童，得申請提早入國民小學就讀；其申請、鑑定及入學程序如下：

- (1) 法定代理人填具報名表，並檢具戶口名簿、學前兒童提早入學能力檢和表及其他相關文件資料，代為向戶籍所在地直轄市、縣（市）主管教育機關指定之辦理單位申請。
- (2) 接受直轄市、縣（市）主管教育機關指定之施測單位進行相關評量及評估。
- (3) 特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會（以下簡稱鑑輔會）依施測單位彙整之評量及評估資料綜合研判，經鑑定通過者，由直轄市、縣（市）主管教育機關核發提早入學資格證明。
- (4) 持提早入學資格證明書及戶口名簿，依相關規定至戶籍所屬學區之學校辦理報到入學。

前項資賦優異兒童之鑑定，應符合下列規定：

- (1) 智能評量之結果，在平均數正 2 個標準差以上或百分等級 97 以上。
- (2) 社會適應行為之評量結果與適齡兒童相當。

1954 年（民 43 年），政府公函開放兒童入學國民小學的年齡彈性，五歲半的一般兒童，只要學區內有缺額，可自由入學國民小學，若人數過多，則以年

齡近者為優先，此階段提早入學尚未與資優連結。

1988 年（民 77 年），教育部頒布《特殊教育學生入學年齡修業年限及

保送甄試升學辦法》，凡通過資優鑑定者，無須受五歲半和缺額限制可提早入學。此辦法的鑑定包含智力與身心發展兩個向度，智力的通過標準為，平均數正 2.5 個標準差以上，較現行標準為高。然若學校有缺額，一般兒童仍可於五歲半提早入學，在此階段，提早入學有兩種管道。臺北市是最早試辦資優兒童提早入學的縣市，雖然實施後的追蹤研究多顯示，提早入學對資優兒童正面影響居多，但因通過鑑定人數少，引發社會批評，認為提早入學政策，是讓兒童提早面對聯考失敗的挫折，於是在實施兩年後，宣布停辦（張芝萱等人，2005）。

1999 年（民 88 年），教育部修正發布《資賦優異降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法》，許多縣市依據此法辦理資賦優異兒童提早入學，辦法發布的當學年度，即有 12 個縣市實施。然此時提早入學管道仍是雙軌並行，各縣市還是可依各校人數缺額，讓五歲半一般兒童提早入學。至教育部在 2002 年函示各縣市「學齡兒童以每年九月一日以前出生之年滿六足歲之兒童為現行國民教育之適齡入學對象，依據國民教育法規定，國小新生入學不得招收未足齡兒童。」此後，通過資賦優異鑑定，是提早入學的唯一管道。《資賦優異降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法》並未特別規範提早入學的年齡下限，亦即

只要通過資優鑑定標準，不受年齡限制，均可入學國民小學。然當時各縣市的實施辦法，對可申請提早入學的年齡下限有不同的規定，鑑定程序也由各縣市政府決定。

2012 年（民 101 年）依據新修訂的特殊教育法，將原辦法修正發布為《特殊教育學生調整入學年齡及修業年限實施辦法》，提早入學的鑑定標準不變，然將原可由地方政府自行規範的年齡下限，統一規範「資賦優異兒童提早入學之年齡條件（5 歲）」，且「申請、鑑定及入學程序」等相關實施方式，亦提到中央法規的層級進行規範。

參、文獻回顧與內容分析目的

臺灣的提早入學政策，歷經近 70 年、四個階段的沿革。每個階段都有一定數量的兒童依該時期的法規提早入學，且均有相關學術論述與研究。本文欲透過文獻回顧與內容分析，檢視臺灣提早入學的論述思維，並了解提早入學兒童的學習與適應情形。具體來說，本文欲探討的問題如下：

1. 提早入學的相關論述與研究，其探究的主題為何？
2. 提早入學兒童學習與適應的相關研究，其研究特徵與所關切的向度為何？
3. 提早入學兒童之學習與適應情形如何？

肆、文獻資料來源

本文所分析的文獻資料來源為「臺灣碩博士論文加值系統」、「華藝線上圖書館」與「中華民國期刊論文索引系統」三個資料庫。鍵入「提早入學」、「未足齡」與「提前入學」三個關鍵詞進行蒐集。在刪除重複、非學術論述的大眾投書，以及非國民小學階段的提早入學後，共計蒐集 47 篇文獻，包含論述性期刊文章 20 篇、實徵性研究 27 篇（16 篇學位論文與 11 篇期刊論文）。

伍、文獻回顧與內容分析結果

分析結果分成兩個部分，第一部份，分析 47 篇文獻所探究主題和發表年代；第二部分，則從 17 篇提早入學兒童學習與適應的實徵研究，分析歸納提早入學兒童的學習與適應情形。

一、提早入學相關文獻探究主題和發表年代分析

（一）探究主題類別

為瞭解提早入學文獻的探究主題，筆者先仔細閱讀各篇文獻的內容，再將內容與其標題、關鍵詞、問題意識及其研究或寫作目的進行比對，歸納該篇的主題，並予以類別名稱。然有些文獻會同時探討多個主題，筆者在仔細閱讀內容後，若該篇對於各論及的主題，分別有深度的探究或論述，則將其登錄多個

主題類別；然若該篇的主題探討有主從之分，亦即以某個主題為焦點，其餘主題是因與此焦點相關而提及，則僅登錄該文的焦點主題。

47 篇提早入學相關文獻，歸納出 6 個主要的探究主題，依其文章數量，依序為「學習與適應」21 篇（44.7%）、「理論基礎與制度」13 篇（27.7%）、「對提早入學制度的認知與看法」12 篇（25.5%）、「提早入學兒童特質」7 篇（14.9%）、「兒童教養觀」6 篇（12.8%）、「教育與輔導方案」5 篇（10.6%）。

「學習與適應」主題是提早入學相關文獻探討最多的，有四成五左右文章。許多研究者透過文獻分析、追蹤調查、觀察訪談等方式，瞭解提早入學兒童在入學後跟得上適齡兒童的學習步調嗎？適應學校的生活嗎？學習表現得如何？探究主題的第二大宗，是探討提早入學的「理論基礎或制度」，包括探討提早入學的理论基礎為何？制度、法規、鑑定標準與安置方式為何？此外，亦有許多文獻以後設的角度，瞭解教師、家長或提早入學學生對提早入學制度的「認知與看法」；最後的三個類別，包括「提早入學兒童特質」主題，如：了解提早入學兒童的自我概念、學習風格等；「兒童教養觀」主題，主要為兒童教養的經驗分享，或透過文獻整理及實徵研究，提供父母相關資訊或建

議；「教育與輔導方案」主題，則是探討提早入學兒童入學後的支持系統、教育與輔導方案。

（二）發表年代分布情形

提早入學的議題，是否有特定受關注的時間點？筆者將 47 篇提早入學相

關文獻，依年代及資料來源做雙向登錄，以 5 年為一單位進行統計，繪製成圖，並標註相關法規的公布時間（如圖 1），藉此理解文獻發表可能的情境脈絡。

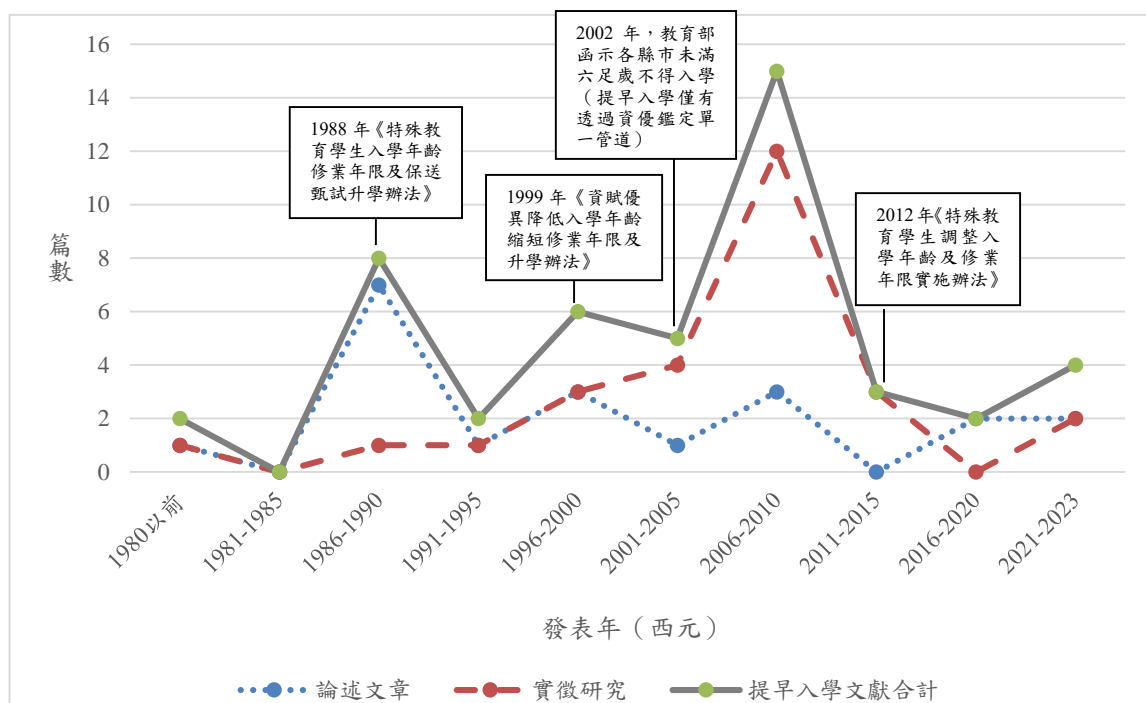


圖 1 提早入學文獻發表年分布

本文所蒐集到第一篇的提早入學文獻，是瞿立鶴在 1967 年，摘錄並翻譯「美國提早入學計畫實驗」的文章（瞿立鶴譯，1967），第一篇的文獻，是引入美國的提早入學觀點與做法。接著第二篇是在 11 年後，徐邵林研究足齡與未足齡的兒童，在一年級時的成績表現

（徐邵林，1978）。在此時期提早入學文獻累積的步調十分緩慢，又過了將近 10 年後，才開始迎來臺灣提早入學文獻的第 1 個高峰。

從圖 1 整體文獻產出篇數與發表年來看，提早入學的文獻有三個相對高峰的時間區段，分別為「1986-1990 年」、

「1996-2000 年」與「2006-2010 年」，這三個區段亦為臺灣提早入學法規命令發布的區間。

1988 年《特殊教育學生入學年齡修業年限及保送甄試升學辦法》公布，落在文獻的第一個高峰期間（1986-1990 年）。此辦法是臺灣首次將「資賦優異」的概念放入提早入學的資格中，除原五歲半兒童可依缺額自由入學外，通過資優鑑定者，可不受最低年齡限制提早入學。或許因為新概念入法，需較多的論述說明，在此區間論述性文章（7 篇）高於實徵性研究（1 篇）。其中論述性文章有 3 篇在說明制度（吳武典，1988；繆敏志，1988；陳龍安，1988），1 篇為對制度的看法（陳龍安等人，1988）。尤其時任臺灣師大特教研究所的所展吳武典教授，與臺北市立師院（現臺北市立大學）創思教育中心主任陳龍安教授，均分別撰文說明資優教育加速制個概念（吳武典，1988）與為此新法編擬實施要點（陳龍安，1988），可見對新法的重視；另外 3 篇論述性文章，皆屬「兒童教養觀」主題，無獨有偶，3 篇皆從家長急切著送孩子提早入學，但孩子的準備度不足的社會現象開始論述，再從文獻證據來說明提早入學應有的考量（周曉春，1987；黃永結，1989；劉若蘭，1988）。這或許是新概念改革期必有的震盪，一方面由學者專家從理論基

礎與制度面釐清概念與做法；另一方面則從實務面提醒家長相關的考量面向。值得注意的是，在此區間唯一一篇實徵性研究，為盧雪梅（1989）追蹤 77 學年度，臺北市第一批透過資優鑑定提早入學之兒童的適應情形。此研究發現提早入學資優兒童學習方面的表現優於適齡兒童，在生活適應上則無差異，雖然有少數在與學習有關的精細動作上有些困擾，但生活適應情形大致良好。

1999 年修正發布《資賦優異降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法》，同一學年度即有 12 個縣市開辦資優兒童提早入學作業（張芝萱等人，2005）。此時期也是提早入學文獻的第二的高峰期（1996-2000 年），有 6 篇文獻發表，其中 3 篇實徵性研究皆為提早入學兒童的「學習與適應」情形的追蹤研究（林怡秀，2000a；林榮俊，1998；陳冠貝，1999），另外 3 篇論述性文章，有 2 篇探討「理論基礎與制度」（林怡秀，2000b；潘裕豐，1999），餘 1 篇則透過文獻探討歸納提早入學對資優學生的影響（林怡秀，2000c）。

2002 年教育部函示各縣市「學齡兒童以每年九月一日以前出生之年滿六足歲之兒童為現行國民教育之適齡入學對象，依據國民教育法規定，國小新生入學不得招收未足齡兒童。」此後，通過資優鑑定，是提早入學的唯一管

道。從圖 1 來看，這個規定函示的時間點，是文獻量即將衝上最高峰的啟始點。第三個文獻的高峰期（2006-2010 年），共有 15 篇文獻，其中實徵性研究（12 篇）遠高於論述性文章（3 篇），表示對提早入學議題關心的專家學者或研究者，越趨向從研究證據中檢視提早入學的制度。在教育部函示後，提早入學僅能透過資優鑑定這個管道，於是 92 學年度開始，各縣市陸續開辦資優兒童提早入學作業，至 93 年 12 月，全台僅剩兩個縣市，未辦理資優兒童提早入學（張芝萱等人，2005）。在此時期（2006-2010 年）的 12 篇實徵研究中，有 7 篇是針對提早入學後學習與適應與情形的調查，包括 6 個縣市。在此階段，研究者也開始透過實徵性研究探討提早入學兒童的家庭教養（柯麗卿，2008）、家長參與行為（羅筱潔，2009）與家長看法（郭書姣，2010），也有研究者關心提早入學學生的學習風格（楊萬教，2010）及教育與輔導課程方案（王文伶等人，2009）。文獻主題開始較多樣化。

在上述三個高峰期之後，文獻量開始下降，雖然 2012 年教育部修正發布《特殊教育學生調整入學年齡及修業年限實施辦法》，但或許因為鑑定標準未改變，各縣市辦理也已經上軌道，提早入學的文獻較少，「2011-2015 年」這

個區間，彷彿是系列學習與適應情形追蹤研究的尾聲，有 3 篇文獻，完成新竹縣市（莊麗頤，2012）與臺東縣（陳嫻如，2012）的提早入學兒童學習與適應研究，最後一篇以高雄市後設分析做結（謝佳諺等人，2015）；「2016-2020 年」有 2 篇是關於鑑定安置（黃昭儒，2016）和幼小銜接策略（陳英豪，2017）的論述。2021 年至今雖然尚未五年的區間，但從圖 1 看來，提早入學文獻似乎又有增加的趨勢，2 篇實徵性研究均是探討教師角色，包括教師的理念、支持與實踐（陳勇祥，2021）以及教師的知能與態度（陳韻竹，2021）；2 篇論述性文章，1 篇在透過簡章比較各縣市提早入學的辦理方式（陳韻竹等人，2021），另 1 篇則是在比較臺灣跟澳洲的提早入學服務（楊政儒、陳子晏，2022）。有趣的是，前述簡介國外（澳洲）提早入學制度的文獻，是本文所蒐集到最近期的提早入學文獻，與本文蒐集到的臺灣最早的第一篇提早入學文獻，時隔 55 年，亦是介紹國外（美國）的提早入學制度，形成呼應。

二、提早入學兒童學習與適應實徵研究 內容分析

第二部分，筆者分析提早入學的實徵研究中最主要的研究主題「學習與適應」，檢視其研究特徵、學習與適應研究向度，與提早入學兒童學習與適應情

形。

本文蒐集 27 篇實徵性研究（已刪除學位論文改寫與重複者）中，有 18 篇是研究提早入學兒童入學後的「學習與適應」情形，刪除 1 篇是以此 18 篇中的其中 3 篇高雄市的研究，進行的後設分析，共計 17 篇研究。筆者先將 17 筆文獻以四個向度進行編碼登錄，包括：(1)研究基本資料（年代、作者、資料來源）、(2)研究對象特徵（所處縣市、是否經資優鑑定、目前年級即入學年數、普查抽樣或個案研究、是否與適齡兒童比較）、(3)研究工具（研究工具名稱與來源）、(4)研究結果。再試著回答兩個問題：(1)提早入學兒童學習與適應情形研究的特徵為何？(2)提早入學兒童學習與適應情形如何？

（一）提早入學兒童學習與適應情形研究特徵

1.研究年代

筆者從圖 1 的以五年為區間的文獻整理中，挑出學習與適應主題的實徵研究來看在時間下的趨勢變化。從三個資料庫中搜尋到第一篇關心提早入學兒童學習與適應情形的研究，是徐紹林（1978）以 66 學年度提早入學的一年級兒童為對象，研究其學業表現情形；之後過了 11 年才有第 2 篇盧雪梅（1989）以 77 學年度臺北市試辦資優兒童提早入學的兒童為對象，追蹤其一

年級的學業表現與適應情形；此後三個五年各約有 2-3 篇左右的研究；2006-2010 年也是學習與適應研究的高峰期，有 7 篇研究（5 篇學位論文、2 篇期刊論文）；之後在 2011-2015 年的區間，僅有 2 篇研究；在 2012 年後至今，則完全無提早入學兒童學習與適應的研究。

從第 1 篇盧雪梅（1989）追蹤 77 學年度入學的提早入學兒童後，92 學年度起，隨著各縣市陸續辦理資優兒童提早入學，研究者也持續進行提早入學兒童的學習與適應研究，例如：朱芳敏（2006）研究 92-94 學年度入學，當時一到三年級的提早入學兒童、林建宏（2006）研究高雄市 87-91 學年度入學，當時三到六年級的兒童、陳文香（2006）研究臺中市 90-94 學年度入學，當時一到五年級的提早入學兒童等研究、柯麗卿、林建宏（2007）研究高雄市 94-95 學年度入學，當時一到二年級的兒童、吳靖儀（2008）研究桃園縣 92-94 學年度入學，當時三到五年級的兒童、黃玉玲（2009）研究屏東縣 89-93 學年度當時四到八年級的兒童、莊麗頤（2012）研究新竹縣市 94-99 學年度當時一至六年級的兒童。累積這 7 篇研究，可看到入學一到九年的提早入學兒童學習與適應情形。

2.研究資料來源

從資料來源來看，提早入學學習與

生活適應追蹤研究的來源，大部分都為學位論文共 12 篇（70.6%）、5 篇期刊論文（29.4%）。學位論文的研究資料，提供了提早入學兒童入學後的適應情形的重要資訊，然整體看來主題與對象無累積性與延續性。在 12 篇的學位論文中，盧雪梅（1990）與林怡秀（2000）2 篇研究，是以同一群對象（77 學年度臺北市第一批資優鑑定提早入學之兒童），兩篇研究分別在其一年級與 10 年後高一時進行研究。是唯一透過研究者接續研究，而能了解提早入學兒童後續發展情形。其實筆者在蒐集資料時發現，有許多教育主管機關，亦有進行持續的追蹤記錄，然由於多未經過嚴謹的審查或期刊發表，以致於在資料庫中無法尋獲，甚為可惜。

3. 研究縣市分布

臺灣目前 22 個縣市中，有 21 個縣市有辦理提早入學鑑定（陳韻竹等人，2021）。多年下來學習與適應的研究資料，累積了對多個縣市的瞭解，部分研究是在縣市更名或合併前的研究，本文以目前的縣市名稱來稱之。

各縣市的提早入學兒童學習與適應的研究，臺北市有 2 篇（盧雪梅，1989；林怡秀，2000），均以 77 學年度提早入學的兒童為對象，在入學 1 年和 10 年時進行追蹤，追蹤到的兒童分別為 92.3% 和 70.8%，比例很高，流失率低；

新北市有 2 篇（石樹培，1991；朱芳敏 2006），2 篇研究前者是未經資優鑑定，後者則是經資優鑑定的提早入學兒童，且後者追蹤三個年級，比例高達 93.6%；桃園市 1 篇（吳靖儀，2008），追蹤 92-94 入學，已入學 3-5 年的兒童，在當時提早入學學生尚未納入桃園通報系統，只能透過逐一訪查原登記學校的情況下，仍追蹤到 58.8% 的比例；新竹縣市 1 篇（莊麗頤，2012），追蹤 94-99 學年度入學，入學 1-5 年的兒童，同意參與研究追蹤比例為 45.7%；苗栗縣 1 篇（陳芊仔，2010）1 篇，此篇與其他研究不同，是以個案研究的方式，透過訪談、觀察與文件等質性資料，了解兩位提早入學學生的學校生活適應；臺中市 1 篇（陳文香，2006），追蹤 90-94 學年度入學，當時入學 1-5 年的學生，追蹤比例為 66.1%；臺南市 1 篇（沈淑琴，2004），調查 92 學年度入學 1 年的兒童；高雄市 5 篇（林榮俊，1998；陳冠貝，1999；徐曉芳，2004；林建宏，2006；柯麗卿、林建宏，2007），是累積研究最多的縣市，其中 1998 和 2004 的 2 篇研究，對象為未經資優鑑定的兒童，餘 3 篇是經過資優鑑定提早入學的兒童。在此 3 篇中，陳冠貝（1999）是採個案研究。而林建宏（2006）、柯麗卿與林建宏（2007）的 2 篇研究，分別追蹤 87 到 91 學年度入學，入學 3-6 年的兒

童，以及 94-95 學年度入學，入學 1-2 年的兒童，追蹤率前者為 91%，後者未列追蹤率；屏東縣 1 篇（黃玉玲，2009），追蹤 89-93 學年度入學，當時入學 4-9 年的學生，追蹤比例達 70.8%；臺東縣 1 篇（陳嫻如，2012），在 92-100 學年度間，臺東縣僅通過 3 名資優鑑定提早入學兒童，其中又僅有 3 名提早入學，該研究追蹤其入學 4、6 和 8 年的學業表現與學習適應情形，追蹤比例 100%。

縱上所述，在 21 個辦理提早入學的縣市中，有 11 個縣市有進行學習與適應情形的研究。雖然在廣度上未含蓋所有縣市，但幾乎所有研究者均以普查方式，且盡可能涵蓋各學年度入學的學生，其中高雄市的研究較持續且完整；新北市和高雄市的研究包括「未經資優鑑定」以及「經過資優鑑定」兩類的提早入學兒童的調查，比對其適應結果，應能對於資優提早入學制度有所回饋：臺北市針對同一批學生進行兩次的追蹤，分別為入學 1 年以及 10 年後，雖未逐年瞭解適應情形，但 2000 年的該篇研究，有讓學生回溯性的填寫小學、中學的適應情形，此兩篇研究提早入學學生的學習與生活適應情形的發展，以及資優提早入學制度的成效，應有很高的參考價值。

（二）提早入學兒童學習與生活適應情形

1. 所探究的學習與適應情形向度

關注提早入學兒童「學習與適應」的研究共有 17 篇，各篇所參照的理論架構不盡相同，對「學習與適應」的概念和使用詞彙也有所不同。筆者先將各篇研究中，用來檢驗提早入學兒童學習與適應情形的詞彙挑出來；再將這些詞彙歸納，並予以向度命名，例如，將各篇研究使用不一的「身體發展」、「身體狀況」、「生理狀況」、「身高體重」、「生理發展」等歸納成「身體發展」的向度，第一層次共歸納出 7 個向度；接著，再將前次所歸納的各向度，進行更高層次的歸納，例如將「身體發展」和「生活自理」歸納成「生理發展」的向度。17 篇研究大致可分成 3 個主向度：生理發展、學習情形與社會情緒。提早入學學習與適應研究所探討的學習與適應向度歸納如表 2（每個研究追蹤的向度不只一種，固有重複登錄）。

表 2

各篇研究學習與適應向度歸納表

主向度	子向度	相關概念用詞	研究篇數
A.生理適應	A1.身體發展	身體發展、肌肉發展、身體狀況、生理狀況、身高體重、生理發展、動作行為	4
	A2.生活自理	生活自理、生理適應	3
B.學習情形	B1.學習適應	學習適應、學習習慣、學習態度、學校適應、學校生活、學習狀況、分心行為、違規行為	13
	B2.學業表現	學業成就、學業表現、成績、學業成績、學業	13
C.社會情緒	C1.情緒狀態	社會情緒、身心適應、個人適應、情緒、不適應感、神經質、自我關懷、自由意識、情緒行為、退縮焦慮	2
	C2.人際互動	人際互動、同儕關係、人際適應、社交技巧、社會適應、人際關係、社會行為、服從行為、師生關係	7
	C3.自我概念	自我概念、自信、人格發展	4

「提早入學兒童學得好不好？」是研究者們最關心的焦點。從表 2 看來「學習情形」的兩個子向度上「學習適應」與「學業表現」各有 13 篇文獻進行探究；此外，提早入學兒童的「社會情緒」成熟度也是研究者關心的重要議題，尤其是因為提早入學，需與年齡較長同儕相處，其「人際互動」情形如何？也有 7 篇研究進行探究；再者，對正在成長發育的兒童來說「生理適應」也很關鍵亦有研究者進行探究。

2.提早入學兒童學習與適應情形

提早入學兒童「學習與適應情形」的研究有哪些發現？在此 17 篇研究中，有 9 篇研究將提早入學兒童與適齡兒童進行比較；其他 8 篇則直接呈現提早入學兒童的學習與適應情形。研究工具方面，有 15 篇是以量表、測驗或問卷進行資料蒐集；2 篇個案研究，透過觀察蒐集資料；1 篇是透訪談家長和導師，來了解提早入學兒童的學習與適應情形。

整合相關研究，本文從三個主向度生理適應、學習情形與社會情緒來檢視提早入學兒童的學習與適應情形。在「A.生理適應」向度，部分研究顯示提早入學兒童的「A1.身體發展」，無論在身高、體重或肌肉發展上，均較適齡兒童低，但透過經驗問卷自評的研究則表示，雖有少部分在身高上不及適齡的同儕，然在適應上並沒有問題，且越高年級的提早入學兒童，在身體發展上與適齡同儕的差距越小；在「A2.生活自理」上，除1篇個案研究的個案在生活自理的能力較弱，其他兩篇研究都顯示大部分提早入學兒童生活自理上有中等至良好的表現。

在「B.學習情形」向度，有13篇研究探討「B1.學習適應」，其中11篇結果顯示，提早入學兒童的學習適應，約有七到九成以上的比例是普通到良好，其中2篇研究尚指出，提早入學兒童的學習適應較適齡同儕更佳；然有2篇研究，結果指出提早入學兒童的學習適應較適齡入學兒童差，檢視此2篇的研究對象，均是在早期未經過資優鑑定的提早入學兒童；在「B2.學業成就」向度上亦有13篇研究進行探討，有11篇研究結果顯示，提早入學兒童的學業成就表現佳，與適齡入學兒童相當或更為優異。1篇未以適齡兒童對照的研究也顯示，有七到九成比例的提早入學兒

童，學業成就表現優異；僅有1篇研究顯示提早入學兒童學習成就較適齡兒童差，此篇的追蹤對象是未經過資優鑑定的提早入學兒童。

在「C.學習情形」向度，「C1.情緒狀態」的2篇研究，顯示提早入學兒童在情緒狀態上與適齡兒童相等，有八成五到九成的比例情緒狀態良好；在「C2.人際互動」上，7篇研究中有5篇指出提早入學兒童的人際互動表現與適齡兒童相等，達九成以上的比例人際互動良好。然有2篇個案研究，顯示個別個案的人際互動能力不盡相同，其中1位提早入學兒童的人際關係，有日趨惡化的趨勢；在「C3.自我概念」4篇研究中，有3篇指出提早入學兒童的自我概念與適齡兒童相等或八成以上的比例自我概念良好，僅有1篇顯示提早入學兒童的自我概念較適齡兒童差，檢視該篇的研究對象，亦是未經資優鑑定的提早入學兒童。

陸、結論

本文對未足齡兒童提早入學國民小學的相關文獻進行回顧與內容分析，並整合提早入學兒童學習與適應情形的研究發現。

47篇提早入學相關文獻，可歸納出6個主要的探究主題，探究主題文獻多寡依序為「學習與適應」、「理論基礎與

制度」、「對提早入學制度的認知與看法」、「提早入學兒童特質」、「兒童教養觀」與「教育與輔導方案」。提早入學兒童的學習與適應，是最受關注的議題，其次於對於提早入學的理论基礎和制度規劃。

從文獻發表的時間分布來看，文獻的篇數與相關法規的訂定時間有關，法規可視為提早入學論述與研究趨勢的情境脈絡，亦顯示出臺灣的學者與研究者對於政策有即時的回應。再從論述性文章與實徵性研究的量來看，也可以看到國內學者與研究者逐漸從一般性的論述文獻轉移至實徵性研究，企圖從研究證據中對提早入學制度提出回饋與檢討意見。

提早入學兒童學習與適應的實徵研究結果，多顯示經過資優鑑定的提早入學兒童，在入學後多有良好的學習與適應情形，尤其在「學習適應」和「學業表現」上多優於適齡兒童。

國內的學者與研究者雖能即時的反應政策與法規的變革進行研究，然個別的研究，無法呈現系統性，故建議主管教育行政機關，可對於提早入學兒童入學後的學習適應與發展有長期的追蹤計畫並進行追蹤研究，更能對行政政策的執行和決策有所回饋。

參考文獻

- 王文伶、鄭友泰、楊萬教(2009)。多元智能模式融入提早入學學生認知與情意輔導課程設計之研究，**彰化師大教育學報**，15，89-120。
- 石樹培(1991)。臺北縣提前入學兒童學業成就與生活適應之研究(未出版之碩士論文)。中國文化大學。
- 朱芳敏(2006)。提早入學資賦優異兒童學校生活適應之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學。
- 吳武典(1988)。資賦優異學生提早入學及縮短修業年限之探討，**國教月刊**，35(1/2)，18-21。
- 吳靖儀(2008)。桃園縣國小未足齡提早入學資賦優異兒童學校適應之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學。
- 沈淑琴(2004)。臺南縣國民小學提早入學學生及一般屆齡入學學生學業成就與日常生活活動類型之比較(未出版之碩士論文)。致遠管理學院。
- 亞夏(2009年6月21日)。兒童何時上幼稚園最好？入學年齡引關注。大紀元文化網。
<https://www.epochtimes.com/b5/9/6/21/n2564750.htm>
- 周曉春(1987)。你的孩子適合提早入學嗎？**婦女雜誌**，223，15-23。

- 林怡秀 (2000a)。臺北市提早入學資優生之追蹤研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 林怡秀 (2000b)。資優生提早入學之鑑定議題, **資優教育季刊**, 74, 19-25。
- 林怡秀 (2000c)。提早入學對資優生之影響, **特教園丁**, 15 (4), 16-20
- 林建宏 (2006)。未足齡資賦優異兒童提早入學學習適應調查研究, **資優教育研究**, 6(2), 59-78。
- 林榮俊 (1998)。高雄市國民小學提早入學學生學習適應、行為困擾及學業成就之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院。
- 柯麗卿 (2008)。資優兒童與一般兒童家庭教養特質之探討, **資優教育季刊**, 107, 15-23。
- 柯麗卿、林建宏 (2007)。國小低年級提早入學資優兒童學習適應之調查研究, **特殊教育學報**, 26, 27-53。
- 徐邵林 (1978)。由小見大-國小兒童足齡與未足齡就學之成績比較, **臺灣教育輔導月刊**, 28(7), 24-25。
- 徐曉芳 (2004)。國小提早入學學生學習表現與提早入學相關議題之探究: 以高雄市一所國小為例 (未出版之碩士論文)。屏東師範學院。
- 特殊教育學生調整入學年齡及修業年限實施辦法 (2012)。中華民國一百零一年六月十一日教育部臺參字第 1010100066C 號令修正發布名稱及全文 9 條。
- 國民教育法 (2023)。中華民國一百一十二年六月二十一日總統華總一義字第 11200052771 號令修正公布全文 62 條。
- 張芝萱、張馨仁、鄒小蘭 (2005)。學前資優生提早入學制度之實施現況與檢討-由理論到實務的探討。 **資優教育研究**, 5(1), 55-91。
- 莊麗頤 (2011)。提早入學資優生智力、學業表現及資優特質之追蹤研究-以新竹縣市為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 郭書姣 (2009)。高雄縣參加提早入學鑑定學生家長對資優教育的看法之相關研究 (未出版之碩士論文)。樹德科技大學。
- 陳文香 (2006)。國小提早入學資優生生活適應之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學。
- 陳芋仔 (2009)。兩位提早入學資優生學校生活適應問題與親師協助之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學。
- 陳冠貝 (1999)。高雄市國小提早入學資優生學校生活適應之探討, **國教輔導**, 38(5), 46-51。
- 陳勇祥 (2021)。教師對提早入學資優兒童之教育理念與社會支持及優

- 勢發展實踐。**東臺灣特殊教育學報**，**24**，107-133。
- 陳英豪（2017）。以生態系統理論之居間系統探討提早入學學生的幼小銜接策略。**臺灣教育評論月刊**，**6**(3)，239-244。
- 陳龍安（1988）。國民小學資賦優異學生提早入學暨縮短修業年限實施要點，**國教月刊**，**35**(1/2)，22-29。
- 陳龍安、呂淑珍、王文瑞、陸雪鈴、王美玲、紀月娥、周秀卿（1988）。資賦優異兒童提早入學面面觀，**資優教育季刊**，**28**，32-36。
- 陳嫻如（2012）。**臺東縣通過提早入學資優生學業表現與學習適應之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學。
- 陳韻竹（2021）。**高雄市國小低年級教師資優教育專業知能與其對提早入學態度之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學。
- 陳韻竹、戴宥榛、陳振明（2021）。各縣市政府提早入學簡章異同之探討。**雲嘉特教期刊**，**33**，10-17。
- 黃永結（1989）提早入學不是福，**師友月刊**，**265**，34-35。
- 黃玉玲（2009）。屏東縣提早入學資優生學業成就及學習適應之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學。
- 黃昭儒（2016）。提早入學學生之鑑定與安置初探-以臺灣中部某縣市國民小學為例。**學校行政**，**104**，102-115。
- 楊政儒、陳子晏（2022）。臺灣與澳洲國小階段提早入學服務之比較。**資優教育論壇**，**20**(2)，24-33。
- 楊萬教（2010）。提早入學資優生學習風格之探究，**桃竹區特殊教育**，**15**，1-9。
- 資賦優異降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法（1999）。中華民國八十八年二月三日教育部（88）台參字第 88010951 號令修正發布全文 9 條及名稱。
- 劉若蘭（1988）。被壓縮的童年：面對小學生提早入學，**張老師月刊**，**128**，58-62。
- 潘裕豐（1999）。資優學生未足齡提早入學的考量，**國小特殊教育**，**27**，53-56。
- 鄭如安（1995）。談提早入學，**國教天地**，**112**，57-62。
- 盧雪梅（1989）。**臺北市國民小學提早入學資賦優異兒童學習與生活適應之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 繆敏志（1988）。國民小學提早入學之探討，**臺灣教育**，**454**，15-18。

謝佳諺、蔡桂芳、羅志森、陳振明(2015)。

以高雄市資賦優異教育資源中心
研究報告 進行提早入學資優生適
應之後設分析。中華民國特殊教育
學會年刊，104 年度，191-204。

瞿立鶴譯(1967)美國提早入學計劃之
實驗，**臺灣教育輔導月刊**，17(10)，
20-22。

羅筱潔(2009)。父職參與行為對學前
兒童的語言發展與提早入學能力
關係之研究(未出版之碩士論文)。
樹德科技大學。

Literature Review and Content Analysis of Early Entrance to Elementary School

Kai-Ju Huang

Assistant Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

"Early entrance to elementary school" is an acceleration practices in Gifted Education, breaking away from the conventional practice of determining school entry based on a student's physical age to address their learning needs for gifted students. This article conducts a review and content analysis of relevant literature on the early entrance of preschool-age children to elementary schools in Taiwan. A total of 47 documents were collected from the three major literature databases in Taiwan, including 20 descriptive journal articles and 27 empirical studies.

The analysis revealed that the literature on "early entrance to elementary school" primarily focuses on learning and adaptation, followed by theoretical foundations and policies. Studies showed those identified as gifted children exhibit excellent learning and adaptations, especially excelling in learning adaptation and academic performance. The results of this analysis provide educational authorities with valuable insights for the implementation and follow-up research on early entrance to elementary school.

Keywords: early entrance to elementary school, gifted education, learning and adaptation

愈跑愈開心，跑出自己的一片天：初探亞斯伯格症孩子慢跑的心流經驗

黃意堯
國立嘉義大學
教育學系博士生

蔡元隆*
國立嘉義大學
教育學系博士生
南華大學通識教育中心
兼任講師

丁祖怡
國立嘉義大學
教育學系博士生
國立嘉義特殊教育學校教師

*為通訊作者

摘 要

本文旨在初步探討一位亞斯伯格症孩子在慢跑的前、中、後歷程中，心流產生、經驗與持續等作用對於學習的影響。本研究採用深度訪談法，針對一位喜歡跑步的亞斯伯格症孩子（小群）與課堂的小 P 老師取的口述訪談資料，並輔以參與觀察法瞭解現象場域的狀況。經綜合歸納後發現，慢跑的前、中、後狀態與歷程如下：一、慢跑前狀態：小群非常期待下堂的體育課可以跑步，心情十分愉悅。二、慢跑中狀態：慢跑過程的小群，眼神中充滿自信與驕傲，彷彿愈跑愈開心，讓小群達到情境高度投入的自我實現與高峰經驗的狀態，進而進入心流體驗的境界。三、慢跑後狀態：上完跑步課的小群在下堂課的表現上，變得相較穩定，在提升專注力與課堂參與度上確實有很大的幫助。

關鍵詞：心流、自我實現、亞斯伯格症、高峰經驗、慢跑

壹、研究背景與目的

小群是一個目前讀小學四年級患有亞斯伯格症（Asperger syndrome，簡稱 AS；屬於廣泛性發展症候群 Pervasive Developmental disorder，簡稱 PDD 之其中一類）的九歲小男孩，在他七歲將要升上二年級時的暑假，同是擔任國小教職的母親，察覺到小群不擅人

際交友，同理心發展亦較落後，但對特定事務有強烈的興趣，持續專注於物體的一部份。經專業兒童心智科醫師診斷與評估後，確認小群為亞斯伯格症。雖然小群有上述亞斯伯格症的症狀，但在身體協調與動作敏捷度卻不受影響，非常喜歡一個人慢跑。

在教學實務現場中，不難發覺刻板而重複的身體動作是大多數亞斯伯格

症孩童的特徵，在運動技巧學習亦有困難的情況，例如會出現跑步姿勢怪異、無法正確傳接球、從平衡木掉落等行為，隨著年級愈高與體育活動的複雜性增加，學童所顯現的動作障礙也愈明顯。然而國外研究顯示，透過慢跑的訓練確實可以提升亞斯伯格症小孩課堂的參與度（Aksay & Alp, 2014；Nicholson et al., 2011），甚至改善固執行為、溝通能力、專注力與學習動機等（Aksay, 2014；Prupas & Reid, 2001）；而國內陳品劭（2022）的研究也發現，慢跑的訓練確實有助於改善亞斯伯格症孩子的專注力。

人們在進行活動時，完全投入當下情境並且集中注意力，被所做的事深深吸引，不受環境與其外在的干擾影響，心情非常愉快且不覺時間的飛逝，這種現象即稱為「心流」（flow）（Csikszentmihalyi, 1975）。紀光陽（2022）指出，心流所產生的騰雲駕霧、神馳、忽略時間、忘記自我等體驗，是一種情境高度投入的自我實現，這是一種非常特別的經驗享受。小群在慢跑的過程中，出現忘我、專心投入的狀況，似乎就是創造了「心流」的體驗。

每當慢跑完的小群回到教室後，總是獨自躲在教室一旁擦拭汗水，毫不在意他人眼光，換下汗濕的髒衣服後，就安靜的坐在位子上等待上課。上課的過程中，小群情緒變得比較穩定也更能融

入課堂，這樣的現象驗證了陳品劭（2022）、Aksay（2014）、Aksay 與 Alp（2014）、Nicholson 等人（2011）、Prupas 與 Reid（2001）等人的研究結果。而令研究者好奇的是：小群為何喜歡慢跑？跑步過程中小群的腦海進行著何種思考？故本研究將以深度訪談法及參與觀察法，針對小群在慢跑前、中、後的感受進行探討與瞭解，並同時訪談在慢跑後為小群這班上課的小 P 老師，以瞭解小群上課狀況。本研究欲提出三個問題進行瞭解：一、小群在跑步前的感受為何？二、小群在跑步中的感受為何？身體協調度又是如何？三、小群慢跑後對自我的生理及心理反應有何感受？並透過訪談小 P 老師，瞭解小群慢跑後的上課狀況為何？

貳、文獻回顧

一、心流的意涵及其與運動相關之研究

心流理論由 Csikszentmihalyi（1975）所創設，其早年透過觀察研究，許多的音樂家、藝術家、運動員、棋奕選手等等，發現這些人都可廢寢忘食，花很多的時間、體力、全心全意的在他的工作上，M. Csikszentmihalyi 依據這些人的訪談內容，推估出最佳化經驗（optimal experience）的模型，再從此觀點建構出心流理論架構。Moneta 與 Csikszentmihalyi（1996）的研究中發現，心流理論中對於動機、人格和主觀經

驗，是可以回應人類快樂與幸福的源頭。同時心流體驗並不只是單純的過程中會產生，而是一連串的牽引了前、中、後的狀態與歷程（王維君，2021；Chen et al., 1999），上述之論點也正是本研究所要探究的部分。

Csikszentmihalyi (1990, 1996) 指出個體經歷心流經驗時會有九項特徵：一、挑戰與技巧的適配度；二、知行合一；三、明確的目標；四、立即回饋；五、全神貫注；六、自我控制感；七、失去自我意識；八、時間感變化；九、自我成就經驗。上述的九項特徵，在個體在進入心流最佳化經驗時，除了時間感變化較難以操作測量之外，其他經驗大致上可界定為專注、投入、控制、興趣及享受五種的經驗變項（Csikszentmihalyi, 2000）。也由於Csikszentmihalyi 對於心流的特徵區分過於細膩，後續的學者如 Ryan 與 Deci (2001) 將特徵縮減為興趣、熱愛、內在的及滿意等四項特徵即符合心流經驗，甚至後來 Nakamura 和 Csikszentmihalyi (2005) 認為可省略挑戰與技巧的適配度及立即回饋兩個特徵，只要符合七個即可，同時他們兩人更直指心流經驗最重要的特徵是「全神貫注」（Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009）。最後，Csikszentmihalyi (1975, 1990) 更指出，在經歷心流經驗後，對個人的生活與學習是會產生諸多正面

的影響力。

近年來國內外對於心流的研究十分多元，諸如冥想繪畫（褚麗娟等，2019）、玩 3D 遊戲（林大維，2023）等相關靜態運動休閒的心流研究，甚至融入宗教的活動，如白沙屯媽祖香燈腳徒步進香活動（顏珮珊，2020）、布袋魷港媽的海上會香活動（陳佳慧、蔡元隆，2023）等。再者，心流與體育運動的相關研究，如：舞蹈（苗桂蓉、郭靜姿，2009）、游泳（徐世同等，2012）、極限運動（Chang, 2017）、高爾夫球（吳宏熙等，2019）、間歇跑和力量訓練等（Elbe et al., 2020）、業餘摔跤手（Izanloo et al., 2020）、鐵人三項（林庭君，2021）及慢跑（吳秉南等，2023）等等。

綜上所述，我們可以知悉，心流的產生不限於發生於個體獨自進行的活動，也可能現身於團體活動中的情境，諸如集體意識專注集中之音樂、藝術、運動、宗教、會議及課堂等。心流中的時間似乎脫離分割、片刻、可計數之性質，而是在現在、過去與未來的時間統一性中相互牽動與交融。心流的狀態愈是投入並持續，除了能獲得更令人滿意的學習效果，也更深層地使心靈狀態達到安樂與穩定。

二、跑步與自閉症行為改善的相關研究

Prupas 與 Reid (2001) 研究發現，每天施以 10 分鐘的慢跑訓練，對自閉

症學童的固執行為可以減少 51.6%；若增加為每天三次時則固執行為同樣也可以減少至 58.9%。Nicholson 等(2011)研究發現，在慢跑運動方案介入後，自閉症的學童，對於課堂上與師生的參與及互動上皆有增加。

同樣的 Aksay (2014) 研究中發現，自閉症的學童除了體適能方面有改善外，在溝通力、專注力、學習動機等均有所提升。再者，Aksay 與 Alp (2014) 透過運動方案研究發現，自閉症的學童在課堂的參與度有提升，甚至在與他人溝通的次數也發現明顯增加與改善。國內陳品劭 (2022) 研究發現，自閉症學童在八週的慢跑方案介入後，除了體適能、認知注意力有顯著成效外，同時可以促進自閉症學童自尊、獨立能力，讓他們可以更適應社會生活。

參、研究方法與步驟

本研究採用深度訪談法及參與觀察法兩種研究法，針對小群進行訪談與觀察，同時為增加研究的信度，亦訪談接在小群慢跑後的授課老師小 P。深度訪談主要是利用訪談者與受訪者之間的口語交談，在研究者所關注的田野場域中，針對個案的想法蒐集特定主題的訪談資料，藉由訪談的過程與內容，知悉與分析受訪者的動機、態度、做法與想法等，並配合研究者的參與觀察以聚焦在回答研究者所關心的研究目的

上，在遵守研究倫理下，訪談稿的文本取得、分析步驟如下所示：

首先，透過學校的輔導老師協助詢問小群是否願意分享他跑步的心得，並徵詢其父母親（法定代理人）同意其接受訪談，研究者向兩方說明本研究的研究用途與相關資訊，同時也徵得小 P 老師同意進行訪談；在遵守研究倫理下，以「小群」與「小 P 老師」為匿名代碼。再來由研究者在課堂體育老師同意下分別於 112 年 4 月 24 日、112 年 5 月 1 日及 112 年 5 月 8 日等三次，針對小群體育課時慢跑前、中、後進行參與觀察，並於小群體育課慢跑後，在體育老師陪同下對其進行約 15 至 20 分的深度訪談，共計三次，藉此了解其對慢跑的態度、想法與感受，同時也訪談小 P 老師瞭解上述三次小群慢跑後的上課狀況。最後，針對小群與小 P 老師的三次深度訪談內容搭配研究者的參與觀察進行分析與探究。

肆、結果與討論

研究發現與建議如下：本研究透過參與觀察法及參與觀察法，發現小群產生心流體驗並不只是單純的過程中會產生，而是一連串的牽引了前、中、後的慢跑狀態與歷程，現象如下：

一、慢跑前狀態：

小群非常期待體育課可以慢跑，小群說：「慢跑可以讓自己很放鬆」（訪

1120424);「因為可以飛」(訪 1120508)。小群所指的可以飛，應該指跑步過程中的忘我狀態。而研究者也觀察到：「小群在下課前 10 分鐘會一直盯著窗外的運動場傻笑，似乎很期待著等一下的體育課」(觀 1120424)。

從小群訪談的內容與研究者觀察的現象，經初步判斷後確實符合 Csikszentmihalyi (1990, 1996) 心流經驗的知行合一、全神貫注、失去自我意識及自我成就經驗的四項特徵。

二、慢跑中狀態：

研究者觀察到：體育老師帶隊做完暖身操後，交代各自活動，「小群帶著微笑，獨自離開同儕朝著運動場跑去，跑了多圈後，揮汗如雨的他，臉上總是掛著和煦的笑容，十分滿足」(觀 1120424)。再者，研究者觀察到小群跑著跑著，偶爾就舉起雙手作勢飛翔。「他臉不紅氣不喘的從容神態，眼神中充滿自信與驕傲，彷彿愈跑愈開心，跑出自己的一片天」(觀 1120508)。

從小群訪談的內容與研究者觀察的現象，發現慢跑中的小群出現更多 Csikszentmihalyi (1990, 1996) 所提的心流經驗特徵：知行合一、明確的目標、立即回饋、全神貫注、自我控制感、時間感變化及自我成就經驗的七項特徵。同時可以讓小群達到情境高度投入的自我實現與高峰經驗 (peak experience) 的狀態。

三、慢跑後狀態：

小群說：「在慢跑時，他像一隻長了翅膀的白馬一樣奔馳在跑道中，很開心」(訪 1120501)；「跑步讓我忘記時間、煩惱」(訪 1120424)；「跑完心情特別好」(訪 1120508)。這三段訪談述說著跑步後的小群情緒相對穩定。

同時小 P 老師也指出：「小群上他的數學課，比較穩定，也會舉手發問，專注力有明顯上升」(師訪 1120424)；「上課時偶爾會對著我笑，非常有善意」(師訪 1120501)。而研究者也觀察到：「小群三次的上課間確實偶爾會，對小 P 老師微笑，並露出友善的表情」(觀 1120508)。

從小群三段簡短的訪談內容，經判斷後我們可以發現慢跑後的小群有 Csikszentmihalyi (1990, 1996) 所提的心流經驗特徵：知行合一、明確的目標、立即回饋、全神貫注、失去自我意識、時間感變化、自我成就經驗等七項特徵。

另一方面，從小 P 老師的訪談及研究者的參與觀察來看，雖然小群已跑完步，但他的心流經驗仍然持續存在，並保有一定的續航力，呼應了王維君 (2021) 及 Chen 等人 (1999) 一連串的牽引論點。同時在改善學習上、專注力上也同樣驗證了陳品劭 (2022)、Aksay (2014)、Aksay 與 Alp (2014)、Nicholson 等人 (2011)、Prupas 與 Reid

(2001) 等人的研究結果。

四、小結

透過訪談法及參與觀察法，發現小群在慢跑前、中、後的狀態，依據 Csikszentmihalyi (1990, 1996) 的九項心流經驗進行判斷，確實僅有挑戰與技巧的適配度未出現，是否是因慢跑屬於較初階且簡易的運動方式，不需要太精緻或太多技巧性，可能尚待更深入的釐清與探討方能知悉。同時對心流經驗的續航力及改善學習上、專注力上也均有不錯的成效。

伍、結論與建議

本研究的個案小群在人際關係發展與情感溝通受限，屬於學習與發展上的弱勢能力；而研究者從他喜愛獨自慢跑，對於對特定事務有強烈興趣之發現、Csikszentmihalyi 之心流經驗研究，以及文獻分析提到體育運動(慢跑、游泳、舞蹈等)、冥想繪畫及宗教活動等有關心流活動之研究中推論，慢跑可能會是成為他學習改善的助力。

從小群的個案中初步發現，跑步對亞斯伯格症孩子在提升專注力與課堂參與度上確實有幫助，也開始增加主動向他人發出溝通訊號、以及人際間的情感互動，建議若對體育相關活動有興趣的亞斯伯格症孩子，可以增加改善孩子專注力或學習動機的輔助工具（例如：繩梯、三角錐等），以增加學習的樂趣

與訓練的多元性，也證明在長時間獨自進行活動時，「心流」是影響活動品質與成效一個非常重要的因素。

未來的研究建議方面，目前國內外對於亞斯伯格症孩子透過運動來改善學習或專注力的研究不多，加上聚焦於慢跑的項目更是寥落晨星。McDougall (2011/2019) 中揭示出人與跑步的關係，奔跑是人的本能，也是人類的強項；在研究中發現，人的身體中具有優良的能量運用效率以及散熱系統，是罕見能夠使用跑一步吸兩口氣以上之換氣方式的跑步動物；書中敘述了南非原始部落中，獵人在未使用弓與矛等長距離武器狀態下，以跑步的方式獵殺羚羊的過程。但在現代文明社會中，人們容易忽略上天所給予的此種天賦，若當以正確的方式進行持續跑步運動，可以使大腦及身體時常保持在快樂、正向、健康的狀態。此部分再度呼應到跑步的價值與重要性。作者建議可以參考既有研究及測驗工具，記錄學生在課程中的學習持續專注時間，並將跑步訓練作為介入變項，進行量化研究，並透過特殊教育領域的專家評估與修正，在不同的學習領域納入心流的實驗，以更為周延的角度來檢視其在學習經驗中變化的細節，讓他們的心流經驗可以被具體化的描述、呈現與重視，進一步發展出適用於亞斯伯格症或其他特殊教育需求學生的教學模組，讓心流概念發展成為更標準化

與結構化的學習技能。

參考文獻

王維君 (2021)。歌聲不綴，讓心流延續——大學生於合唱通識課程中的心流經驗及學習成效。**國立臺灣科技大學人文社會學報**，17(3)，263-295。

吳宏熙、紀光陽、簡華祥 (2019)。高爾夫休閒行為與心流體驗之研究。**發展與前瞻學報**，2，23-45。

吳秉南、陳俊民、王秀華、葉家菱 (2023)。中高齡跑步者休閒涉入與心流體驗之關係探討。**成大體育學刊**，55(1)，39-56。

林大維 (2023)。「元宇宙遊戲」之價值評估與遊戲心流體驗之評價方法。**國際數位媒體設計學刊**，15(1)，37-58。

林庭君 (2021)。動機及心流體驗之探討——以鐵人三項運動女性參與者為例。**體驗教育學報**，13，20-31。

紀光陽 (2022)。五頻道心流理論初探。**發展與前瞻學報**，37，27-53。

苗桂蓉、郭靜姿 (2009)。國小舞蹈班學生即興創作課程心流經驗之調查研究。**資優教育研究**，9(1)，1-24。

徐世同、張景弘、高俊雄 (2012)。泳渡參賽者心流體驗與運動賽會贊助態度。**臺灣體育運動管理學報**，12(4)，343-363。

陳佳慧、蔡元隆 (2023)。村廟活動與鄉土教育之探究：以布袋太聖宮鯧港

媽的「海上會香」宗教活動為例。**嘉大教育研究學刊**，50，39-66。

陳品劭 (2022)。慢跑介入對國小自閉症學生健康體適能及注意力影響之個案研究(未出版之碩士論文)。國立屏東大學體育學系探索教育研究所，屏東。

褚麗絹、陳盈穎、許宏誠 (2019)。靜心冥想繪畫與心流體驗對創思表現之影響。**管理科學研究**，4(2)，1-15。

顏珮珊 (2020)。白沙屯媽祖徒步進香的身體行動方法研究(未出版碩士論文)。國立臺北藝術大學戲劇學系研究所，臺北。

Aksay, E. (2014). The effects of physical activities on individuals having down syndrome and autism spectrum disorder. *Journal of Health, Sport and Tourism*, 5, 5-14.

Aksay, E., & Alp, A. (2014). The effects of a physical activity rehabilitation program on the motor skills and physical performance of children with autism spectrum disorder (ASD)" movement therapy and ASD. *International Journal of Academic Research* , 6(1), 12-19.

Chang, H. H. (2017). Gender differences in leisure involvement and flow experience in professional extreme sport activities. *World Leisure Journal*, 59(2), 124-139.

- Chen, H., Wigand, T. R., & Nilan, S. M. (1999). Optimal Experience of Web Activities. *Computers in Human Behavior*, 15(5), 585-608.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York : Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.
- Elbe, A. M., Strahler, K., Krstrup, P., Wikman, J., & Stelter, R. (2010). Experiencing flow in different types of physical activity intervention programs: Three randomized studies. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 20, 111–117.
- Izanloo, Z., Keshtan, M. H., Mohammadshahi, A., & Garmaki, F. (2022). Comparison of the flow status of amateur and elite wrestlers. *Positive Psychology Research*, 8(1), 1–18.
- McDougall, C. (2019)。天生就會跑 (王亦穹譯)。新北：木馬。(原著出版於 2011)。
- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The Effect of Perceived Challenges and Skills on the Quality of Subjective Experience. *Journal of Personality*, 64(2), 275- 310.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2005). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). Oxford, England: Oxford University Press.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009) . The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 195-206). Oxford, England: Oxford University Press
- Nicholson, H., Kehle, T. J., Bray, M. A., & van Heest, J. (2011). The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*, 48, 198-213.
- Prupas, A., & Reid, G. (2001). Effects of exercise frequency on stereotypic behaviors of children with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 196-206.

The More You Jog, the Happier You Get: Exploring the child with Asperger's Syndrome and the Flow Experience of Jogging

Yi-Yao, Haung

Doctoral Student,
Department of Education
National Chiayi University

Yuan-Lung Tsai

Doctoral Student,
Department of Education
National Chiayi University
Adjunct Lecturer,
Center of General Education,
University of Nanhua

Chu-Yi Ting

Doctoral Student,
Department of Education
National Chiayi University
Teacher,
National Chiayi
Special Education School

Abstract

This article aimed explore the influence of flow generation, experiences, and continuity during the pre, mid, and post-state of jogging on the learning of a child with Asperger's Syndrome. The study used in-depth interviews to collect oral interview data from a child with Asperger's Syndrome (referred to as "QUN") who enjoys jogging and a teacher (referred to as "P") in a physical education class. Participatory observation was also employed to understand the field's situation. After comprehensive analysis, the following jogging states were identified. Firstly, during the pre-state of jogging, QUN highly anticipated the physical education class for the opportunity to jog, and his mood was very joyful. Secondly, during the mid-state of jogging, QUN 's eyes were filled with confidence and pride, seemingly becoming happier as he jogged. This allowed him to reach a state of peak experience and self-actualization, entering a state of flow experience. Finally, during the post-state of jogging, research showed that after the jogging class, QUN 's performance in the subsequent class became relatively stable, significantly improving his focus and class participation.

Keywords: flow, self-actualization, Asperger syndrome, peak experience, jogging

從國際功能、障礙與健康分類的觀點檢視聽覺處理異常學生的特殊需求

殷其遠

國立高雄師範大學
特殊教育學系博士班學生

摘 要

本文首先以國際功能、障礙與健康分類系統（ICF）的觀點探討臺灣聽覺障礙的鑑定機制與標準，接著簡述聽覺處理異常（APD）的定義與特質，以及評估與管理原則，最後試以 ICF 架構探討 APD 學生的學習需求與教學策略。

關鍵詞：國際功能、障礙與健康分類、聽覺處理異常、特殊需求

壹、前言

世界衛生組織（World Health Organization, WHO）於 1980 年制定「國際損傷、障礙和殘障分類（International Classification of Impairment, Disability and Handicaps, ICIDH-1）」，使用生物醫學模式將障礙化為疾病損傷導致的後果；1993 年修訂的「國際損傷、活動和參與分類（International Classification of Impairments, Activities and Participations, ICIDH-2）」，改以損傷、活動與參與三向度作為分類標準，並加入個人與環境因素。2001 年提出的「國際功能、障礙與健康分類

（International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF）」，此架構不再只從醫學模式的「損傷」角度切入，同時整合社會模式對障礙本身源自所處環境的觀點，改用生物心理社會模式（biopsychosocial），關注個體在日常活動與參與的功能表現，認為障礙是個體及環境交互作用下的產物（王國羽，2011；鈕文英，2012；WHO, 2001）。2007 年 WHO 為 18 歲以下兒童修訂「國際功能、障礙與健康分類-兒童與青少年版（International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth, ICF-CY）」，提

供符合其學習過程的分類系統（王國羽，2011；周月清等，2015；鈕文英，2012）。

過去特殊教育多以障礙類別進行做資源分配的依據，可能產生標籤化的問題，ICF 架構採用個體與生態環境互動的觀點，除了檢視身體功能與構造的損傷外，更納入活動與參與限制的評估，從全人的角度探討個體的特殊需求（王國羽，2011；邱大昕，2011）。

貳、臺灣的聽覺障礙鑑定

臺灣的身心障礙者在學階段因障礙本身影響其學習，為能得到個別且適性的課程或教學資源，得進一步取得特殊教育身分，依據「特殊教育法」所訂之分類，頒布各障礙類別的定義與鑑定標準。自 2002 年「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」到 2013 年的「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」，皆與醫療系統「身心障礙者鑑定作業辦法」所訂之鑑定標準不一。

以聽覺障礙為例，身心障礙及資賦優異學生鑑定標準（2002）所稱聽覺障礙是指由於先天或後天原因，導致聽覺器官之構造缺損，或機能發生部分或全部之障礙，導致對聲音之聽取或辨識有困難者，2012 年起臺灣參考 WHO 的 ICF 架構修訂「身心障礙證明」的鑑定程序，除了身體功能與結構的損傷外，也考量日常活動的參

與限制，因此在 2013 年的身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法做出修正，定義「聽覺障礙」指由於聽覺器官之構造缺損或功能異常，致以聽覺參與活動之能力受到限制者。

聽覺障礙者申請身心障礙證明需經過醫療端的醫師與聽力師評估，身心障礙者鑑定作業辦法（2017）將「聽覺功能」分成「0、1、2、3」四級，等級越高，顯示個案的聽力損失程度越重，分級依據雙耳整體障礙比率或客觀聽性腦幹反應檢查聽力閾值判定之。身心障礙者鑑定作業辦法（2021）修正聽覺功能分級基準，將雙耳障礙比率從原本的 50% 下修為 45%，為使六歲以下幼兒在早期發展階段能獲得療育資源服務，更將鑑定標準放寬至 22.5%，許多原被排除在外的聽覺障礙者可因此取得身心障礙證明。

由上可知，無論是醫療或教育鑑定為使得資源合理分配，雖然理想上應包含個體與情境兩因素，但情境因素難以達到社會信任的中立性，鑑定仍倚重檢查數據進行分級，其他需求評估僅供參考（邱大昕，2011）。聽覺障礙的鑑定便是如此，醫療或教育上皆以雙耳特定頻率平均聽力閾值為標準，雖然學校系統的鑑定標準相對寬鬆，讓許多無身心障礙證明的學生得以接受特殊教育服務，但仍有少數落於鑑定標準之外無法獲得任何的資源介入的學生，其中「聽覺處理異常（auditory processing disorder, APD）」

學生即是常被忽略的一群，本文試以 ICF 的觀點探討 APD 學生的特殊需求。

參、聽覺處理異常的定義與亞型

分類

最早有關聽覺處理異常的完整指引來自 1996 年美國聽力語言協會 (American Speech-Language-Hearing Association, ASHA) 的技術報告，2005 年推出修訂版本，並加入聽力師在 APD 診斷與處遇的角色 (ASHA, 2005a, 2005b)；ASHA (2005a) 將 APD 定義為中樞神經系統對聽覺訊息的知覺處理效率有缺陷，在聲音定位或辨位、聲學訊號衰減或競訊情境的聽覺表現、聽覺區辨、聽覺型態辨識及時序處理等能力呈現一項以上的弱勢表現。2010 年美國聽力學學會 (American Academy of Audiology, AAA) 也發表關於 APD 兒童與成人的診斷、治療與處遇指引，定義 APD 為中樞聽覺神經系統的功能缺陷，可能源於神經退化性疾病或接觸神經毒性物質，造成發展性、溝通性與學習相關問題，而周邊聽力損失與年老化因素也會影響中樞聽覺處理功能。陳小娟 (2020) 整理 2016 年美國聽力學學術研究會議內容，主題同樣聚焦在周邊聽覺系統異常、噪音傷害及年齡老化等相關因素對聽覺處理的影響。

Katz 等人提出的水牛城

(Buffalo) 模式將 APD 分成解碼 (decoding)、組織 (organization)、統整 (integration) 與記憶衰退 (tolerance-fading memory, TFM) 四種亞型 (Katz, 2007)；Bellis 與 Ferre 提出的 Bellis/Ferre 模式則包含三種主要亞型，分別對應左半腦的聽覺解碼型 (auditory decoding deficit)、右半腦的韻律型 (prosodic deficit) 及半腦間的整合型 (integration deficit)；兩種屬於聽覺與高層次能力的次要亞型為連結型 (associative deficit) 與輸出-組織型 (output-organization deficit) (李姿瑩, 2007a、2007b; Bellis, 2011; Chermak & Musiek, 2014)。英國聽力學學會 (British Society of Audiology, BSA) 在 2011 年將 APD 分成聽力正常但自兒童期即出現聆聽困難的原發型、因年長退化或其他環境因素 (如腦傷) 導致的後天型，以及源自短暫或永久性周邊聽覺損傷的繼發型三種，分別對應 Bamiau 等人 (2001) 依神經病理機轉分類的發展性障礙、神經型態疾患與中樞神經系統成熟遲緩三種亞型。由聽覺處理異常的定義與亞型分類可發現，APD 並非單純先天性發展因素，後天聽覺系統損傷導致聽覺剝奪可能也會影響中樞神經系統對聽覺訊息的處理效能。

近年其他國家慢慢投入 APD 領域，出版的指引也開始加入 ICF 的觀點，認為 APD 是統稱大腦對聽覺訊息處理功能異常導致的聽力障礙

(hearing disorder)，其聆聽困難可能持續且全面地侷限個體的聽覺活動，進而造成參與上的限制 (Canadian Interorganizational Steering Group for Speech-Language Pathology and Audiology [CISG], 2012; De Wit et al., 2017; New Zealand Audiological Society [NZAS], 2019)。

肆、聽覺處理異常的評估與管理

原則

從定義和亞型分類可知，APD 屬於異質性的群體，使用行為測驗評估身體功能與構造的損傷，因年齡常模不同難以跨個體評斷其嚴重程度，可透過問卷進一步瞭解 APD 個體在日常活動參與的聽覺表現 (Sharma & Purdy, 2013)。比較各國的 APD 指引可發現，早年較偏向損傷的角度，認為 APD 是因中樞聽覺神經功能異常所導致，透過行為測驗或電生理檢查能找出問題所在 (AAA, 2010; ASHA, 2005a; BSA, 2011)。APD 學生因處理聽覺訊息的困難導致在語言、閱讀等方面的表現低落，常與特定性語言障礙、學習障礙、注意力缺陷過動症等神經發展性疾患共存，需要經由跨專業團隊評估確認其聽覺處理困難 (AAA, 2010; ASHA, 2005a)。

聽覺處理異常的管理 (management) 即透過一系列處理程序使 APD 的缺陷 (deficits) 和障礙

(disorder) 對個體本身的影響降到最低 (Chermak & Musiek, 2014)。Sharma 與 Purdy (2013) 認為應跳脫過去只從 APD 症狀 (symptoms) 看待中樞神經系統損傷問題，也要考量個體是否具備生活所需的各項聽覺技能 (skill)。ASHA、AAA 和 BSA 的指引著重由下而上的聽覺訓練，由上而下改善聆聽技巧的補償策略，以及外在聲學環境的調整等，目的都在提升 APD 的聆聽表現。Sharma 與 Purdy (2013) 以 ICF 的角度回顧有關 APD 介入成效的研究，共整理出 18 篇文獻，發現多數研究偏重身體功能的提升，以標準實驗情境為主，較少探討 APD 學生在學校學習或居家活動的參與表現。近期從 ICF 觀點出發的指引更重視個人聆聽困難對日常活動參與的影響，建議以個案為中心，發展活動導向的模式，不只是提升個人能力，也應納入溝通夥伴參與及社會環境支持的處遇面向 (De Wit et al., 2017; CISG, 2012; NZAS, 2019)。

伍、以 ICF 觀點檢視聽覺處理

異常學生的特殊需求與教

學策略

由於 APD 的個別差異性大，並非所有介入策略都能運用在各類型的 APD 學生，需針對其特殊需求提供適切的介入策略。ICF 的觀點更加重視

個體在日常活動的參與，學校教師可參考前述 APD 的臨床特質，對應其特殊需求提供複合式的教學策略，提升 APD 學生的課堂學習。

圖 1 以 Bellis/Ferre 模式中的聽覺解碼型為例，此亞型在身體功能與結構損傷部位可能位於左大腦語言區，

因而影響其語音區辨能力，主要聽覺問題包含噪音中的聆聽困難、容易漏聽或誤解他人表達的訊息，在學校學習上出現拼音、閱讀及朗讀的困難，難以遵從指令等（李姿瑩，2007b）。

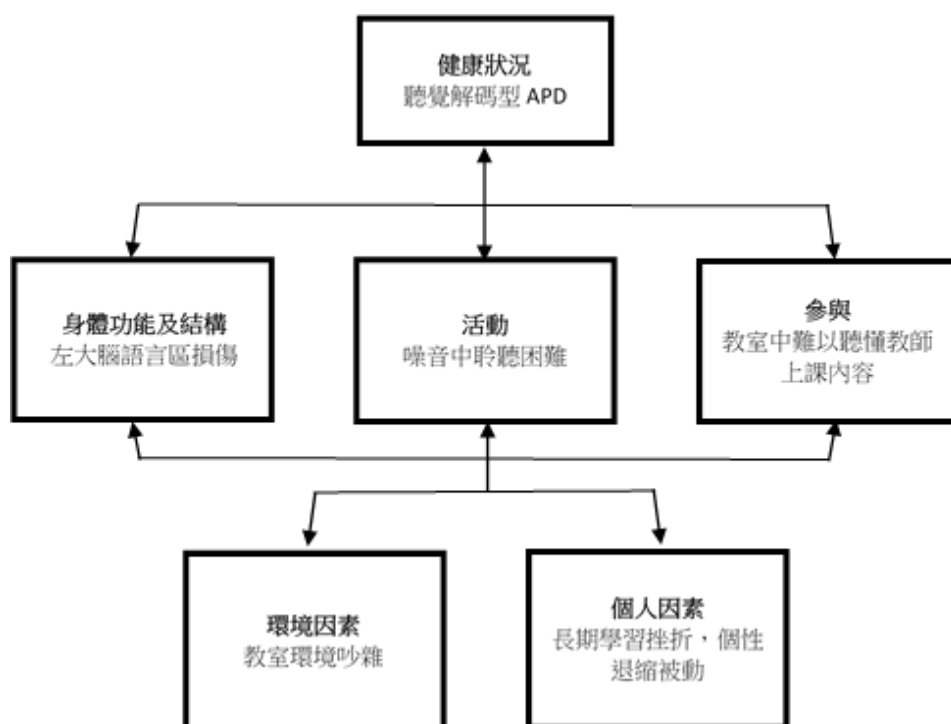


圖 1 以 ICF 觀點檢視聽覺解碼型 APD 學生的特殊需求

綜合相關文獻（江源泉，2003；李姿瑩，2007a、2007b；AAA, 2010; ASHA, 2005a; Bellis, 2011; BSA, 2011, 2018; Chermak & Musiek, 2014; Geffner, 2013），針對聽覺解碼型 APD 學生可提供的教學策略如下：

一、促進活動參與

聽覺解碼型 APD 學生雖無法有

效處理聽覺訊息，但能透過其他感官線索協助聆聽。說話者盡可能面對面溝通，並放慢說話速度，適時提醒確認 APD 學生是否理解說話內容。聽覺解碼型 APD 學生在聽覺記憶與持續注意的問題可能影響課堂活動參與表現，教師可課前提供上課講義，使其預習課程內容；安排同儕代抄筆記與

協助提醒上課進度。

二、改善環境因素

(一) 建構良好聆聽環境：

聽覺解碼型 APD 學生在吵雜或迴響的聆聽環境可能嚴重影響其語音聽取表現，可先從外在環境進行調整，例如教室加裝窗簾或地毯降低迴響，座位遠離教室門口的位置，減低戶外噪音對其課堂聆聽的干擾。

(二) 使用聆聽輔助器具：

學校場域充斥各種背景噪音與說話聲響，且並非每間教室皆能克服空間距離造成的聆聽困難，因此教師若透過遠距麥克風系統提升訊噪比，直接將說話內容傳至學生配戴的接收器中，可有效改善聽覺解碼型 APD 學生因距離較遠或噪音干擾的聆聽問題。

三、提升個人因素

課堂中呈現多感官的教材，使聽覺解碼型 APD 學生發揮其他優勢管道進行學習，並鼓勵其主動參與課程的行為。

陸、結語

雖然目前 APD 學生尚未符合臺灣醫療或學校系統的鑑定身分，但其學校學習確實有相當程度的聆聽困難，需透過完整的評估，提供更適切的介入。本文應用 ICF 架構重新檢視 APD 學生的特殊需求，期使學校教師能敏銳察覺班上的 APD 學生，不只是著重身體功能的損傷，教師應從不同學習情境的活動中發現其參與限制，

全面發展合適的教學策略，幫助 APD 學生獲得更完善的教育。

參考文獻

- 王國羽 (2011)。由障礙研究典範改變觀點論 ICF 與 ICF-CY 在教育與療育的運用與貢獻。**特殊教育季刊**，118，1-12。
- 江源泉 (2003)。中樞聽覺處理異常。**國教世紀**，207，13-18。
- 李姿瑩 (2007a)。聽知覺處理障礙介紹。**國小特殊教育**，43，12-18。
- 李姿瑩 (2007b)。(中樞)聽知覺處理障礙之分類與處遇策略。**國小特殊教育**，44，31-41。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定標準** (2002)。中華民國九十一年五月九日教育部 (91) 台參字第 91063444 號令訂定發布。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法** (2013)。中華民國一百零二年九月二日教育部臺教學 (四) 字第 1020125519B 號令修正發布。
- 身心障礙者鑑定作業辦法** (2017)。中華民國一百零六年一月五日衛生福利部衛部照字第 1051564595 號令修正發布。
- 身心障礙者鑑定作業辦法** (2021)。中華民國一百一十年十二月一日衛生福利部衛部照字第 1101561564 號令修正發布。
- 周月清、張恆豪、李慶真、詹穆彥 (2015)。聯合國國際衛生組織 ICF 緣起與精神：文獻檢視。**社區發展季刊**，150，17-39。
- 邱大昕 (2011)。誰是身心障礙者-從身心障礙鑑定的演變看「國際健康功能與身心障礙分類系統」

- (ICF)的實施。《社會政策與社會工作學刊》，15（2），187-213。
- 陳小娟（2020）。聽覺中樞處理異常的評估與處遇。《特殊教育季刊》，156，1-8。
- 鈕文英（2012）。《國際健康功能與身心障礙分類》的發展及對障礙鑑定和服務提供的意涵。《南屏特殊教育》，3，1-22。
- American Academy of Audiology. (2010). *Guidelines for the diagnosis, treatment, and management of children and adults with central auditory processing disorders*.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2005a). *(Central) auditory processing disorders* [Technical Report].
- American Speech-Language-Hearing Association. (2005b). *(Central) auditory processing disorders: The role of the audiologist* [Position Statement].
- Bamiou, D., Musiek, F. E., & Luxon, L. M. (2001). Aetiology and clinical presentations of auditory processing disorders: A review. *Archives of Disease in Childhood*, 85(5), 361-365.
<https://doi.org/10.1136/ad.85.5.361>
- Bellis, T. J. (2011). *Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting: From science to practice* (2nd ed.). San Diego, CA: Plural.
- British Society of Audiology. (2011). *An overview of current management of auditory processing disorder (APD)* [Practice Guidance].
- British Society of Audiology. (2018). *Auditory processing disorder (APD)* [Practice Guidance and Practice Guidance].
- Canadian Interorganizational Steering Group for Speech Language Pathology and Audiology (CISG). (2012). *Canadian guidelines on auditory processing disorder in children and adults: Assessment and intervention*.
- Chermak, G. D., & Musiek, F. E. (2014). *Handbook of central auditory processing disorder: Vol. 2. Comprehensive intervention* (2nd ed.). San Diego, CA: Plural.
- De Wit, E., Neijenhuis, K., & Luinge, M. R. (2017). *Dutch position statement children with listening difficulties*.
- Geffner, D. (2013). Management strategies. In D. Geffner & D. Ross-Swain (Eds.), *Auditory processing disorder: assessment,*

- management, and treatment* (2nd ed., pp. 363-395). San Diego, CA: Plural.
- Katz, J. (2007). APD evaluation to therapy: The Buffalo model. *AudiologyOnline*.
- New Zealand Audiological Society (NZAS). (2019). *New Zealand guidelines on auditory processing disorder*.
- Sharma, M., & Purdy, S. C. (2013). Management of auditory processing disorders for school-aged children: Applying the ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) framework. In D. Geffner & D. Ross-Swain (Eds.), *Auditory processing disorder: assessment, management, and treatment* (2nd ed., pp. 495-530). San Diego, CA: Plural.
- World Health Organization. (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health*.

The Special Needs of Students with Auditory Processing Disorder from the Perspective of International Classification of Functioning, Disability and Health

Chi-Yuan Yin

Doctoral Student,
Department of Special Education,
National Kaohsiung Normal University

Abstract

First, this article discussed the identification and criteria of hearing impairment in Taiwan from the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) perspective. Then the definition and characteristics of auditory processing disorder (APD), and the principles of evaluation and management was briefly described. Finally, the learning needs and teaching strategies of APD students was explored by ICF framework.

Keywords: international classification of functioning, disability and health, auditory processing disorder, special needs

【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 38 期，感謝教育先進踴躍投稿，本期的內容豐富又多元，除邀請 3 位學者專家以特稿撰寫特教輔導實務或研究心得外，另由 5 篇的來稿中，經匿名審查錄取 2 篇，合計收錄了 5 篇文章。每篇內容各具特色，兼顧特教輔導實務與理論，值得讀者細細品味。歡迎教育先進繼續支持、踴躍投稿，分享輔導實務、教學心得或研究成果。

【稿約】

◎本刊目的

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

◎注意事項

1. 本刊內容以特教實務工作者經驗分享、特教措施現況介紹為主，並另邀學者、專家以特稿方式撰寫實徵性研究與學術論文。本刊除以上稿件外，其餘來稿（含研究生發表文稿），經刊登後除致贈本刊 3 本外，恕不另支稿酬。
2. 每篇以 5000 字為原則（含 300 字以下中英文摘要及中英文關鍵詞），歡迎附上照片、圖片等，並請附加文字說明。
3. 文稿請勿一稿二投，以第一作者或單一作者投稿，一人限投一稿。文稿經匿名審查並經原作者修正後刊出，版權歸本刊所有；若涉及著作權或言論責任糾紛，悉由作者自負法律責任。投稿時請附一張填寫完整的著作授權同意書。
4. 投稿文章經請相關專長教授審查通過後，配合各期出刊日期登載。
5. 本刊對來稿有權刪改，不同意刪改者請註明；本刊不退稿，文稿請自留複本。
6. 文稿請用電腦打字（手稿恕不受理），內文及參考文獻之撰寫須符合 APA 格式。
7. 如係譯稿或演講稿請附原作者同意翻譯或發表之文件，譯稿並附原文影本註明原文出處、原作者姓名、出版年月。
8. 文稿中請勿出現作者姓名或其他相關資料。請另附投稿申請表敘明作者個人資料，含姓名、服務單位及職稱、通訊地址、e-mail 及聯絡電話。（可至國立嘉義大學特殊教育中心網址 <http://www.ncyu.edu.tw/spedc/> 下載。）
9. 投稿請將上述相關資料郵寄 62103 嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號，嘉義大學特殊教育中心「雲嘉特教期刊」編輯小組收。
10. 本中心聯絡電話：(05) 2263411 轉 2321、2322，傳真：(05) 2266554。電子信箱：spedc@mail.ncyu.edu.tw

【參考文獻】

1. 書籍

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

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

2. 期刊論文

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

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

3. 論文

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

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

4. 未出版的論文

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

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

5. 網路資料

黃書涵(2007)。合作學習的特色與原則。陳佳利博物館教育教學網頁。取自 <http://reader.roodo.com./chiali21/archives/4358197.html>

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

雲 嘉 特 教 期 刊

THE JOURNAL OF YUN-CHIA SPECIAL EDUCATION

第 38 期

發行人：林翰謙

審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)

江秋樺、江俊漢、林玉霞、唐榮昌、黃楷茹、
陳勇祥、張美華

總編輯：吳雅萍

輪值主編：林玉霞

題 字：陳政見

執行編輯：江雪碧

編 印 者：國立嘉義大學特殊教育中心

出版單位：國立嘉義大學特殊教育中心

地 址：嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號 (民雄校區)

電 話：(05) 226-3411 轉分機 2321、2322

傳 真：(05) 226-6554

諮詢專線：(05) 226-3645

印 刷：成祐印刷社

經費來源：教育部

出版年月：民國一十二年十一月

創刊年月：民國九十四年六月

刊期頻率：半年刊

其他類型版本說明：本刊同時登載於國立嘉義大學特殊教育中心，網址為 <http://www.ncyu.edu.tw/spedc/>

工本費：(平裝) 新台幣 130 元

GPN:2009405230

ISSN:1816-6938

著作權管理訊息