

ISSN:1816-6938

第20期

半年刊

嘉義特教



嘉義特教



國立嘉義大學

ISSN 1816-6938

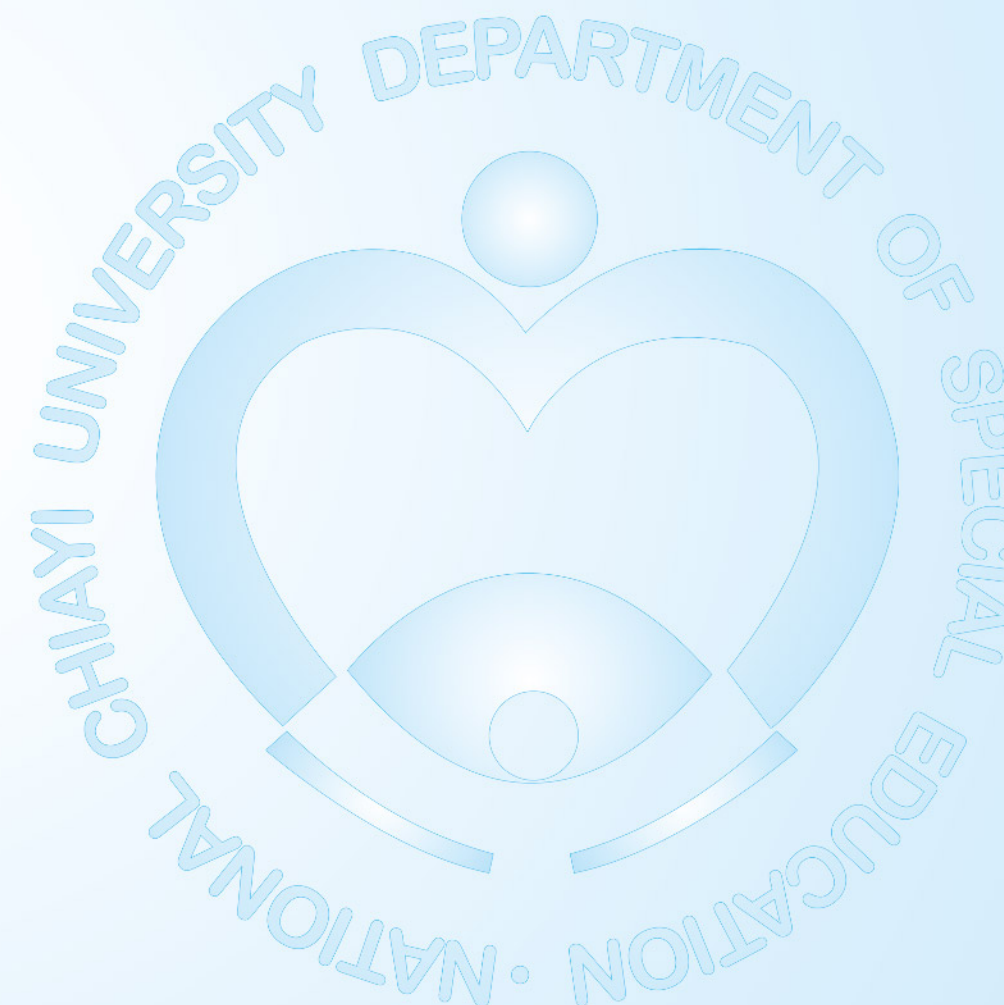


9 771816 693007

GPN:2009405230

工本價:130元

Special Education



國立嘉義大學特殊教育中心印行
中華民國一〇三年十一月

目錄

中華民國94年6月創刊
中華民國103年11月出刊

身心障礙教育教師教學能力與在職進修需求之調查

陳明聰 王欣宜 01

古典詩詞在情意課程設計的啟思

張美華 簡瑞良 14

資賦優異類科師資生科學教學知能現況之探討

-以科學教育專家觀點為例

蔡桂芳 陳振明 金自強 20

智能障礙兒童社交技巧教學之探討

許珠芬 王明泉 28

專業標準觀點之特教系師資生對資賦優異類師資培育課程成效

覺知之研究-以國立嘉義大學特教系為例

高世榮 吳雅萍 陳振明 37

國民中小學特教教師性別平等教育專業能力與培訓需求之初探

-從三位特教教師訪談出發

王秋嵐 黃小華 52

交互教學法在資源班閱讀理解教學的調整與應用

何雅貞 60

活動集錦



主題：情緒(精神)障礙學生輔導工作坊
演講者：高雄師範大學特殊教育系蔡明富教授
日期：103年7月4日



主題：學習障礙學生輔導工作坊
演講者：高雄師範大學特殊教育系王瓊珠教授
日期：103年7月8-9日



主題：自閉症暨亞斯柏格症理論與實務工作
演講者：彰化秀傳醫院黃顯峰醫師
臺中市自閉症教育協會廖敏玲老師
日期：103年10月5日



主題：特殊教育學習輔具工作坊
演講者：南投縣南投市光華國民小學特教(資優班)
洪瑞成老師
日期：103年10月18日

Special
Education

身心障礙教育教師教學能力 與在職進修需求之調查

陳明聰

國立嘉義大學特殊教育學系教授

王欣宜

國立臺中教育大學特殊教育學系副教授

摘 要

本研究旨在探討身心障礙教育教師對自己在特殊教育教學能力之認知以及對在職專業進修之需求。研究者透過網路問卷方式調查高中以下各教育階段身心障礙教育教師共1190人，調查結果顯示，教師普遍自我認知具有一般的教學能力，但對實施特殊教育新課綱仍需更多支持。至於進修部分，則以特殊需求課程、問題行為處理、教材選編、和課程調整等4項主題為主。

關鍵詞：身心障礙教育、教學能力、進修需求

Abstract

This study aimed to explore the abilities of special education instruction and needs of in-service professional development for special education teachers. A web-based questionnaire survey was conducted. The results generated from 1190 teachers indicated that the abilities of instruction were good for the teachers; however, they need more supports for implement the new curriculum. Meanwhile the top four topics for professional development were special needs curriculum, treatment for problem behavior, edition for instructional material, and curriculum accommodation.

Keywords: education for students with disabilities, instruction competence, needs for continued development

壹、緒論

教師品質是教育品質的基石，沒有優秀的特殊教育教師，不可能有良好的特殊教育品質。我國重視特殊教育教師品質，在師資培育法中即明文規定特殊教育教師

為我國四類教師之一，在職前培育部分也訂有職前課程科目及學分表，以期能培育符合國家需求的特殊教育師資。然而，特殊教育的現場需求多元，而且所需知能更新快速，特殊教育教師需要在職進修。

政府也相當重視特殊教育教師的在職

進修，根據教育部(2013)特教統計年報資料顯示，101 學年度各縣市辦理了 601 場針對特教班的教學知能研習，共 19,105 人次參加，資優教育相關知能研習也辦理 399 場，有 10,381 人次參與。但這些研習是否是特殊教育教師覺得重要的主題呢？除了研習外，政府也提供教師各項資源服務，例如輔導團到校、演講、工作坊等，這些服務有哪些是現場教師覺得比較有效的呢？在職進修的辦理應考量老師的需求，同時服務的提供也應考量其有效性。

此外，教師教學知能應是教師教學品質的根本，這也是政府推動教師評鑑中重要的指標之一，宜加以探討。同時，隨著高級中等學校以下特殊教育課程大綱（簡稱特教新課綱）的推動，教師也有親身的課程教學實施經驗，他們對目前實施的過程所需相關課程教學能力是否充分？在實施上有什麼困難呢？若能了解其困難，也可以規劃在職進修加以協助。

基此，本次調查的主要探討的問題為：

- 一、特殊教育教師自我認知其一般教學知能如何？實施特殊教育新課綱的困難為何？
- 二、特殊教育教師認為哪些在職進修主題有較強的需求？對在職專業成長的進行方式之助益性的看法為何？

貳、研究方法

本研究採問卷調查法來蒐集資料以回答研究問題。但考量紙本問卷寄送成本、往返時間以及資料整理的人力，因此本問

卷調查採線上問卷方式進行。

一、研究對象

本次研究對象以全國各教育階段之特殊教育教師為對象，根據教育部 2013 年統計資料顯示，高中以下特殊教育教師有 13,898 人，其中 11,921 人為身心障礙教育教師，1,977 人為資賦優異類教師。任教班級部分，身心障礙類教師在集中式特教班有 5,301 人(含特教學校)、分散式資源班 5,289 人和巡迴輔導 1,331 人，比例約 4:4:1。

考量樣本來源的代表性與可行性，本研究採分層叢集抽樣方式，先以教育階段別決定各階段抽樣學校數，考量特教學校的特殊性，因此每一所學校都納入，各教育階段抽樣學校數如表 1 所示。接著分配各縣市的學校數，然後再隨機抽取學校，以各校所有身心障礙教育班級的教師為調查對象。

表 1
各教育階段抽樣校數一覽表

階段別	學校數
學前	25
國小	98
國中	51
高中職	23
特殊學校	28
合計	226

本次調查共回收有效樣本 1199 人，但其中有 9 人填寫時為任教普通班或學前融合班，不符本次以特殊教育領域教師為調查對象，因此加以刪除，最後使用 1190

人的結果進行分析。

研究對象背景整理如表 1，分別說明如下：

(一)性別

男性教師有 224 人，占有效樣本的 18.8%；女性教師為 966 人，占有效樣本 81.2%，因此填答者以女性教師居多。

(二)年齡

教師年齡在 30 歲(含)以下有 302 人，約為有效樣本的 25.4%；31~40 歲有 496 人，約為有效樣本的 41.7%；41~50 歲有 282 人，約為有效樣本的 23.7%；51 歲(含)以上有 110 人，約為有效樣本的 9.2%。填答者年齡在 40 歲以下的教師人數則佔近八成。

(三)特教教學年資

特教教學年資在 1~2 年有 163 人，約為有效樣本之 13.7%；3~5 年有 204 人，約為有效樣本之 17.1%；6~10 年有 309 人，約為有效樣本之 26.0%；11~15 年有 322 人，約為有效樣本之 27.1%；16~20 年有 131 人，約為有效樣本之 11.1%；21 年(含)以上有 61 人，約為有效樣本之 5.1%。

(四)任教階段

任教於學前階段之教師有 82 人，約為有效樣本之 6.9%；國小階段有 568 人，約為有效樣本之 47.7%；國中階段有 318 人，約為有效樣本之 26.7%；高中職階段有 222 人，約為有效樣本之 18.7%。填答者近五成於國小階段任教。

(五)最高學歷

研究所有 541 人，約為有效樣本之 45.5%；大學有 644 人，為有效樣本之

54.1%；師專有 4 人，為有效樣本之 0.3%。填答者最高學歷幾乎都為大學(含)以上之學歷。

(六)特教背景

特殊教育研究所畢業有 263 人，約為有效樣本之 22.1%；特教系有 447 人，約為有效樣本之 37.6%；師院(專)特教組有 23 人，約為有效樣本之 1.9%；學士後特教學分班有 211 人，約為有效樣本之 17.7%；特教學程有 142 人，約為有效樣本之 11.9%；一般系所有 104 人，約為有效樣本之 8.7%。若對照前述最高學歷可知，研究所學歷者中進修特殊教育研究所者不到一半(263 人/541 人)。

(七)目前任教班型

特殊教育學校有 216 人，約為有效樣本之 18.2%；身障類集中式特教班有 525 人，約為有效樣本之 44.1%；身障類資源班有 339 人，約為有效樣本之 28.5%；身障類巡迴輔導班有 110 人，約為有效樣本之 9.2%。

(八)任教地區

北部(臺北市、基隆市、新北市、桃園縣、新竹縣市)有 457 人，約為有效樣本之 38.4%；中部(苗栗縣、臺中市、彰化縣、南投縣、雲林縣、嘉義縣市)有 378 人，約為有效樣本之 31.8%；南部(臺南市、高雄市、屏東縣)有 200 人，約為有效樣本之 16.8%；東部(宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣)有 123 人，約為有效樣本之 10.3%；離島(澎湖縣、金門縣、連江縣)有 32 人，約為有效樣本之 2.7%。由於東部和離島人數較少，因此加以合併為東部及離島，共 155

人，佔 13.0%。

(九)教師合格證照

擁有教師合格證有 1113 人，約為有效樣本之 93.5%。其中擁有普通教師合格證有 515 人，約為有效樣本之 43.3%；有特教教師資優類合格證有 248 人，約為有效樣本之 20.8%；特教教師身障類合格證有 1046 人，約為有效樣本之 87.9%；幼教教師合格證有 65 人，約為有效樣本之 5.5%。

二、研究工具

本研究使用自編「特殊教育領域在職教師教學現況調查問卷」為主要蒐集資料工具，該問卷包括基本資料部分和問卷部分，其中問卷部分主要包括：教學現況(教學能力和實施新課綱)、在職進修主題、資源服務方式，此外也提供開放題給受訪者填寫對師培單位的開課建議。

研究團隊參考國內相關文獻(教育部，2006；吳佳臻、張勝成，2008；吳宣鋒、劉福銘，2014；吳柳儀，2007；陳香卉，2009)，先編擬問卷草稿，再內部討論修訂成初稿，再請縣市特教輔導團教師試填並提供修改意見，再修訂成正式問卷。研究團隊將正式問卷製成 google 的線上問卷，經測試後再提供受訪教師填寫。

正式問卷的內容，教學現況有 24 題，包括一般教學能力(16 題)和實施特殊教育新課綱(8 題)，受訪者根據自己的能力或現況來填寫，一般教學能力依具備程度分成：充分具備、大部分具備、具備、大部分不具備和完全不具備；實施新課綱部分依同意程度分成：完全同意、大部分同意、一半同意、大部不同意和完全不同意。新

課程部分學前教師不用填寫。

在職進修主題部分共列有 16 項主題，由受訪者選擇在職進修應加強的主題或課程，受訪者可以複選。

資源服務部分有 12 項服務，由受訪者根據各項服務的提供對教學品質和教學問題之改善的有效性進行評定，共有五個程度，完全同意、大部分同意、一半同意、大部不同意和完全不同意。

三、研究過程

研究團隊確定問卷後，完成抽樣，在抽取學校後，由研究團隊所屬國立嘉義大學正式函請各受訪學校協助轉告其特殊教育教師上網填寫。填寫時間約 3 週。

四、資料處理

研究團隊先將線上問卷結果轉成 Excel 檔，再匯入 SPSS 軟體加以分析，本研究以描述統計來回答待答問題。

參、研究結果

一、教師教學能力

本次調查將教師教學能力分成一般教學能力和實施特殊教育新課綱之能力，其中新課綱部分因只有國小、國中和高中階段實施，因此只呈現這三個教育階段之教師的資料。四個教育階段教師在一般教學和實施新課綱能力的具備情形整理如表 2 和表 3，原有問卷分數，5 分為完全具備、4 分為大部分具備、3 分為具備、2 分為大部分不具備、1 分為完全不具備。

從表 2 的平均數可知，整體而言，幾乎所有的能力項目得分都在 4 分或 3.90 分以上，代表老師自我認知這些基本教學能

力都可達大部分具備的程度，

其中學前階段老師認為較缺乏的能力包括「瞭解並實際參與特殊學生鑑定工作」、「妥善處理特教學生問題行為」、「將課程統整並有系統教給學生」。小學階段老師認為較困難的有「瞭解並實際參與特殊學生鑑定工作」、「妥善處理特教學生問題行為」、「能診斷學生的學習困難、優勢與問題」。國中教師認為較困難的包括「瞭解並實際參與特殊學生鑑定工作」、「能與普通班教師良好合作與溝通」、「能診斷學生的學習困難、優勢與問題」，而高中教師認為較困難的有「瞭解並實際參與特殊學生鑑定工作」、「能與普通班教師良好合作與溝通」、「妥善處理特教學生問題行為」。雖然不同階段老師認為的困難之處略有不

同，但不論哪一個階段的教師，對於「瞭解並實際參與特殊學生鑑定工作」都感到困難。

在實施特教新課綱方面，從表 3 可知，國小階段老師認為「對新課綱完全上手」、「對新課綱實施後的教學型態改變」、「新課綱的課程調整」感到困難。國中階段老師認為「新課綱的課程調整」、「對新課綱完全上手」、「對新課綱實施後的教學型態改變」感到困難。高中階段老師則認為「對新課綱完全上手」、「新課綱的課程調整」、「對於任教班級排課」感到困難。整體而言，教師對於新課綱都無法完全上手，課程整、排課及改變原有教學型態都任教師很困擾。

表 2

各教育階段教師在一般教學能力項目具備程度統計表

項目	學前 (n=82)		國小 (568)		國中 (318)		高中 (222)		整體 (1190)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.瞭解學生身心特質	4.21	0.62	4.19	0.61	4.17	0.69	4.20	0.57	4.19	0.63
2.瞭解特教學生學習需求	4.23	0.57	4.11	0.62	4.09	0.63	4.11	0.56	4.12	0.61
3.依特教學生個別能力與需求擬定個別化計畫	4.26	0.64	4.07	0.63	4.11	0.69	4.14	0.65	4.11	0.65
4.促進特教學生行為表現	4.28	0.65	4.15	0.60	4.21	0.66	4.18	0.64	4.18	0.63
5.妥善處理特教學生問題行為	4.01	0.62	3.88	0.61	4.01	0.66	3.96	0.63	3.94	0.63
6.能與普通班教師有良好的溝通與合作	4.18	0.67	3.90	0.75	3.85	0.76	3.71	0.88	3.87	0.78
7.能與家長建立良好的親師溝通管道	4.26	0.68	4.11	0.64	4.10	0.64	4.08	0.64	4.11	0.65

8.依學生的需求規劃適切的學習空間	4.07	0.64	3.97	0.66	3.99	0.64	3.94	0.67	3.98	0.65
9.能確實診斷出學生的學習困難、優勢與問題所在	4.17	0.58	3.96	0.63	3.98	0.62	3.87	0.66	3.96	0.63
10.能運用多元評量方式來進行特教學生的學習評量	4.20	0.71	4.00	0.63	4.09	0.67	4.07	0.68	4.05	0.66
11.能運用評量資料瞭解特教學生學習能力的個別差異情形	4.07	0.66	3.94	0.65	4.03	0.67	3.94	0.68	3.97	0.66
12.能瞭解並能實際參與特殊教育學生鑑定工作	3.79	0.90	3.86	0.87	3.85	0.88	3.37	0.88	3.76	0.90
13.能有效調整與設計特教學生的課程	4.16	0.66	3.99	0.63	4.06	0.67	3.92	0.66	4.01	0.65
14.能將課程統整並有系統的教導特教學生	4.04	0.66	3.90	0.63	4.03	0.67	3.91	0.68	3.95	0.66
15.能確切執行特教學生的個別化計畫	4.18	0.72	3.98	0.68	4.03	0.66	3.96	0.70	4.00	0.68
16.能針對特教學生的學習特性與反應給予有效的教學策略	4.16	0.64	3.97	0.63	4.05	0.65	3.93	0.62	4.00	0.64

表 3

特殊教育教師對實施新課綱之相關能力的具備程度

項目	國小		國中		高中		整體	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.我非常瞭解所授學科(領域)的課程完整內涵	3.97	0.70	4.06	0.72	4.12	0.72	4.14	0.84
2.我非常瞭解所授學科(領域)的教學歷程與教學策略	3.94	0.67	3.99	0.71	4.09	0.72	4.11	0.83
3.我非常瞭解所授學科(領域)的普通教育課程能力指標	3.74	0.82	3.83	0.90	3.70	0.96	3.90	1.00
4.我非常瞭解特殊需求領域各科	3.93	0.75	4.00	0.75	3.99	0.80	4.09	0.89

目之課程學習內涵

5.我對特教新課綱的課程調整並無困擾	3.07	1.04	3.25	1.09	3.18	1.20	3.32	1.26
6.我對特教新課綱施行後教學型態之改變不覺得困難	3.11	1.02	3.32	1.04	3.24	1.15	3.37	1.23
7.特教新課綱之實施，對於我任教班級的排課並無影響	3.13	1.09	3.35	1.06	3.12	1.24	3.37	1.28
8.整體而言，我對特教新課綱之實施已完全上手	3.06	1.00	3.24	1.05	3.02	1.14	3.29	1.23

二、教師在職進修主題

教師所選擇之應加強的進修主題或課程整理如表 4，整體而言，被選擇達 50% 以上之主題，依序為特殊需求課程(928 人)、問題行為處理(837 人)、教材選編(707 人)和課程調整(645 人)。至於從不同任教階段觀之，則可以從表 4 發現，超過一半學前階段教師選擇的主題，依序為：問題行為處理、特殊需求課程、專業團隊、教材選編、個案輔導，而專業合作也接近有

一半的人選擇，但國小、國中和高中教育階段的教師之選擇和整體教師的選擇大致一樣，分別是特殊需求課程、問題行為處理、教材編選與課程調整。

從前述結果可以，特殊需求課程、問題行為處理、教材選編、和課程調整等 4 項被多數教師認為應加強的主題。此外，學前階段教師特別顯示其重視專業團隊、個案輔導和專業合作。

表 4

各教育階段教師對應加強進修之主題的選擇情形(%)

進修主題	任教階段				
	學前 (n=82)	國小(568)	國中(318)	高中(222)	整體 (1190)
1.專業合作	48.8	37.7	36.8	35.6	37.8
2.親師合作	37.8	27.3	32.1	28.8	29.6
3.專業團隊	64.6	35.7	32.7	30.2	35.9
4.學科知識	18.3	29.9	31.8	31.1	28.2
5.課程調整	37.8	61.1	50.0	46.8	54.2
6.教材選編	52.4	61.8	59.1	56.3	59.4

7.特殊需求課程	75.6	81.9	76.7	70.7	78.0
8.個案輔導	51.2	40.5	38.7	39.6	40.6
9.問題行為處理	78.0	73.1	67.6	64.4	70.3
10.特教教育相關法規	30.5	21.0	21.7	18.9	18.9
11.手語	14.6	11.3	9.4	9.0	10.6
12.個別化教育計畫	31.7	27.3	23.0	22.1	25.5
13.鑑定與評量	47.6	38.2	35.2	30.6	36.6
14.性別平等教育	14.6	22.2	28.3	31.5	25.0
15.特教宣導	25.6	21.7	16.4	13.5	19.0
16.家庭教育	30.5	17.3	21.4	26.6	21.0

若從不同任教班別觀之，從表 5 中可知，四種班別的教師都強調特殊需求課程、問題行為處理、教材選編、和課程調整。這與任教不同階段教師的需求一致。

表 5

不同任教班別對應加強進修之主題的選擇情形(%)

進修主題	任教班級類型				
	特殊教育學校	特教班	身障資源班	身障巡迴班	全體
1.專業合作	43.52	37.52	33.04	42.73	37.82
2.親師合作	32.41	26.67	29.79	37.27	29.58
3.專業團隊	37.50	36.00	30.38	49.09	35.88
4.學科知識	26.39	30.48	30.68	30.91	28.15
5.課程調整	50.46	54.86	55.46	50.91	54.20
6.教材選編	55.09	64.00	57.52	51.82	59.41
7.特殊需求課程	75.00	73.90	86.43	77.27	77.98
8.個案輔導	38.43	36.19	46.31	48.18	40.59
9.問題行為處理	68.06	67.43	75.22	73.64	70.34
10.特教教育相關法規	22.69	20.57	20.94	24.55	18.91
11.手語	18.06	10.10	6.78	10.00	10.59

12.個別化教育計畫	24.07	23.81	29.50	23.64	25.46
13.鑑定與評量	40.28	33.71	38.94	36.36	36.64
14.性別平等教育	31.94	27.43	20.06	15.45	25.04
15.特教宣導	11.57	17.52	24.19	24.55	18.99
16.家庭教育	30.09	19.43	15.34	28.18	21.01

三、提供支援服務的方式

特殊教育教師對可以提升其教學品質或協助解決現場問題之支援服務方式的看法，整體看法整理如表 4-6。表中結果為合併非常同意和同意為同意。從表中可知，整體而言，所有 12 種支援服務提供方式都得到五成以上的特殊教育教師同意是有用的方式，其中「功能性行為分析案例彙編」(996 人，83.7%)比例最高，特殊教育教學示例彙編(955 人，80.3%)次之；超過 7 成的項目則有：特殊教育產出型工作坊(898 人，75.5%)、特殊教育教學示例教學影片(891 人，74.9%)、特殊教育教學 Q & A(869 人，73%)、組織特殊教育教學示例研發社群(860 人，72.3%)、特殊教育專題演講(858

人，72.3%)、特殊教育諮詢服務(840 人，70.6%)，特殊教育教學演示觀摩 (826 人，69.4%)也近 7 成。但對教學現場觀課與專業對話、特殊教育學術研討會、特教輔導團或專家到校輔導則較低。

若從任教階段別觀之，從表 6 中可知，學前教育階段特教教師除對「特教輔導團或專家到校輔導」稍低於七成外，對其他項支援服務方式之同意率均在 7 成以上。國小教師則對特殊教育教學演示觀摩、特殊教育諮詢服務、特教輔導團或專家到校輔導、教學現場觀課與專業對話和特殊教育學術研討會等五項方式之助益性的同意率低於七成。至於國中和高中階段教師的看法則大致和整體教師看法相近。

表 6

各教育階段特殊教育教師對提供服務方式同意之人數百分比統計 (%)

服務項目	學前 (n=82)	國小 (n=568)	國中 (n=318)	高中 (n=222)	整體 (n=1190)
1.教學示例彙編	87.8	78.3	84.3	77.0	80.3
2.教學示例影片	82.9	73.6	78.6	69.8	74.9
3.教學 Q & A	85.4	71.5	74.5	70.3	73.0
4.教學演示觀摩	76.8	68.1	71.1	67.6	69.4
5.組織教學示例研發社群	80.5	70.6	74.5	70.3	72.3
6.功能性行為分析案例彙編	90.2	84.3	83.6	79.7	83.7
7.諮詢服務	81.7	67.6	69.8	75.2	70.6

8.特教輔導團或專家到校輔導	68.3	51.4	54.7	53.6	53.9
9.教學現場觀課與專業對話	72.0	58.8	62.3	61.3	61.1
10.專題演講	90.2	70.2	72.0	70.3	72.1
11.產出型工作坊	81.7	72.7	75.8	79.7	75.5
12.學術研討會	74.4	57.4	59.1	54.5	58.5

若以任教班別觀之(見表 7)，特教學校教師認為較佳的方式為「功能性行為分析案例彙編」、「產出型工作坊」、「教學示例彙編」。集中式身障班教師則認為「功能性行為分析案例彙編」、「教學示例彙編」、「產出型工作坊」較佳。集中式身障班教師則認為「功能性行為分析案例彙編」、「教學示例彙編」、「專題演講」較佳。身障巡迴班老師則認為「教學示例影片」、「功能性行為分析案例彙編」、「教學 Q&A」較佳。由此統計可知，學生為中重度且集中式的班級或學校的教師需要功能性教學或教學

的範例，認為產出型的工作坊對其較有幫助，而學生是輕度為主或巡迴服務的老師除需要教學範例之外，也需要有適當的支援解決所遭遇的問題，如聽專題演講及教學 O&A。

四種班別教師共同評定同意率低於七成的方式仍為：教學現場觀課與專業對話、特殊教育學術研討會、特教輔導團或專家到校輔導。集中式特教班教師對「諮詢服務」的同意率也低於七成；而資源班教師對「教學演示觀摩」的同意率則只有 66% 弱。

表 7

各任教班別特殊教育教師對提供支援服務方式同意之人數及百分比統計(%)

服務項目	特殊教育學校		身障集中班		身障資源班		身障巡迴班	
	次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比
1.教學示例彙編	172	79.6	420	80.0	276	81.4	87	79.1
2.教學示例影片	166	76.9	395	75.2	<u>237</u>	<u>69.9</u>	93	84.5
3.教學 Q & A	162	75.0	380	72.4	239	70.5	88	80.0
4.教學演示觀摩	156	72.2	364	69.3	<u>223</u>	<u>65.8</u>	83	75.5
5.組織教學示例研發社群	159	73.6	371	70.7	245	72.3	85	77.3
6.功能性行為分析案例彙編	184	85.2	438	83.4	282	83.2	92	83.6
7.諮詢服務	168	77.8	<u>350</u>	<u>66.7</u>	242	71.4	80	72.7
8.特教輔導團或專家	<u>131</u>	<u>60.6</u>	<u>257</u>	<u>49.7</u>	<u>182</u>	<u>53.7</u>	<u>67</u>	<u>60.9</u>

到校輔導

9.教學現場觀課與專業對話

147 68.1 308 58.7 198 58.4 74 67.3

10.專題演講

152 70.4 371 70.7 248 73.2 87 79.1

11.產出型工作坊

175 81.0 397 75.6 246 72.6 80 72.7

12.學術研討會

134 62.0 290 55.2 198 58.4 74 67.3

肆、結論與建議

壹、結論

本研究以 1190 位身心障礙特殊教育教師為對象進行線上問卷調查，從研究結果可獲得以下結論：

一、不同教育階段教師應加強之教學知能略有不同

從前述表 2 可知，不同任教階段教師認為「瞭解並實際參與鑑定工作」、「妥善處理特教學生問題行為」對他們而言較困難，幼兒園特教教師特別認為「將課程統整並有系統教給學生」、國高中教師特別認為「能與普通班教師良好合作與溝通」、國中小教師特別認為「能診斷學生的學習困難、優勢與問題」是教師自我認知缺乏之教學知能。

二、教師對一般教學知能具備程度良好，

但對實施特殊教育新課綱仍感到困難

整體而言，幾乎在 16 項一般教學知能上均達大部分具備的程度，代表特教教師們自覺自己具有這些教學知能。但老師們仍普遍對「瞭解並實際參與特殊學生鑑定工作」都感到困難，「妥善處理學生行為問題」也是老師們普遍需要的，對於國高中階段的特殊教育老師而言，「能與普通班教師有良好的合作」是他們特需要的。但在

實施新課綱方面，則多數項目在同意程度以下，包括對普通課程能力指標的瞭解、課程調整、排課，都覺得仍有困難。

三、特殊教育教師共同認為四項需加強的進修主題

身心障礙類老師，不管其任教班級類型，整體而言，都以特殊需求課程、問題行為處理、教材選編、和課程調整等 4 項為主題選擇。此外，學前階段教師特別顯示其重視專業團隊、個案輔導和專業合作。

四、特殊教育教師認為 12 項資源服務方式均有助於提升教學品質

整體而言，所有 12 種服務提供方式都得到五成以上的特殊教育教師同意是有效的方式。其中尤其以功能性行為分析案例彙編、特殊教育教學示例彙編、特殊教育產出型工作坊、特殊教育教學示例教學影片較被認同。對照應加強之進修主題和服務供方式可知，在特殊教育新課程綱要實施過程，身心障礙教育教師特別重視特殊需求課程、課程調整和教材選編，而因應此需求，其特別期待透過示例彙編和影片方式來協助教師專業成長；而因應個別化教育計畫納入功能性行為方案以及學生問題處理的需求，教師們也期待能提供其具體的功能性行為分析案例彙編。此外，巡迴輔導班則特別強調教學 Q&A 和專題演

講的服務方式。

貳、建議

根據前述研究發現，本研究團隊提出以下建議以為辦理特殊教育教師在職進修之參考：

一、提供不同階段教師不同的教學知能

針對全體教師自我認知「瞭解並實際參與鑑定工作」、「妥善處理特教學生問題行為」能力缺乏部分，未來在職前師資培育或在職進修教學知能方面，由於身心障礙學生個別化教育計畫已納入行為介入方案，尤應注重功能性行為介入方案的部分，以增進特教教師教學知能，而各階段老師自認為較缺乏的部分，在師資職前教育或辦理相關進修活動時，可針對不同階段教師給予進修主題。

二、加強特教新課綱特殊需求課程、問題行為處理、課程調整和教材選編主題的進修

12 項在職進修主題，不管任教階段和任教班級類型都認為應加強特殊需求課程、問題行為處理、課程調整和教材選編的主題進修。特殊需求課程、課程調整和教材選編均是特殊教育新課綱實施後，特殊教育教師面臨的挑戰，政府在推動新課綱過程，辦理許多研習，日後宜聚焦在這些實務主題的辦理，

三、加強特殊教育新課綱行政的支持

特殊教育新課綱的實施是近三年來特殊教育重要的課程改革，也是呼應融合教育下課程融合的做法，但由於過程除了特殊教育教師本身對普通課程的熟悉、課程調整和教材編選等專業知能外，也涉及了

排課和校內課程發展等行政事務，未來宜再針對行政部分提供更具體的支持，以落實新課綱的推動。

四、加強案例的彙編及推廣

教學示例和行為介入案例的提供是所有特殊教育教師共同認為有效提升教學品質和改善現場問題的方式，但示例和案例的研發需要人力與物力的投入，政府宜長期投注，並邀請師培單位和教學現場教師共同研發。此外，受數位匯流趨勢的影響，人們閱讀習慣也逐漸由文字轉為影片，示例和案例的研發也可以朝影片式呈現，以利推廣。

五、辦理產出型工作坊研習

成果導向的工作坊研習不但可以讓參與的老師有系統的針對同一主題進行較長時間的研習，老師也可以藉實作過程，更深化實踐的能力。此次調查中也顯示產出型工作坊也被視為是有效的資源服務方式，未來研習的辦理宜多朝工作坊方式。

參考文獻

教育部(2013)。**102 年特殊教育統計年報**。

臺北市：教育部。

教育部(2006)。**臺灣地區特殊教育學校(班)教師在職進修學習需求調查—課程與教學部分**。臺北市：教育部。

吳佳臻、張勝成(2008)。**國民中學特殊教育教師在職進修需求之研究**。**東臺灣特殊教育學報**，10，151-165。

吳柳儀(2007)。**高中職教育階段特殊教育教師專業知能需求之研究**。未出版之碩

士論文，屏東大學特殊教育研究所，
屏東。

吳宜鋒、劉福鎔(2014)。**教師特殊教育專業
知能需求調查研究報告**。苗栗縣：國
立苗栗特殊教育學校。

陳香卉(2009)。**幼稚園教師特教知能在職進
修現況與需求之研究**。未出版之碩士
論文，屏東大學特殊教育研究所，屏
東。

陳麗如、陳清溪、鐘梅菁、江麗莉(2006)。
高中職教育階段特殊教育教師專業評
鑑意見之研究。**特殊教育與復健學報**，
16，25-44。

古典詩詞在情意課程設計的啟思

張美華

國立嘉義大學特殊教育學系助理教授

簡瑞良

國立嘉義大學特殊教育學系副教授

摘要

本文旨在從中國古典詩詞提供一些在情意課程設計時的啟思。首先，從古典詩詞內容探討情意課程的設計方向；其次，從古典詩詞的研讀探討情意課程設計的原則；最後，探討古典詩詞在情意課程設計實施時應注意事項。

關鍵詞：古典詩詞、情意課程、課程設計

Abstract

The purpose of this article is to provide some reflections based on ancient Chinese poetry. First, the authors discuss some important directions of affective curriculum design. Second, the authors offer some significant principles of affective curriculum design. Finally, the authors provide some guidelines on how to implement the affective curriculum design.

Keywords: ancient Chinese poetry, affective curriculum, curriculum design

壹、前言

情意教育的重要已經是許多教育學者的共識（陳木金，1998；歐用生，1998；Marlow & Inman,2002; Noddings,1996; Richardson & Evans,1997; Shuster,2000）。Hanko (2003)認為情緒與社會因素影響所有學習，因此，提升學生情意能力應該也是教師專業工作很重要的部分。Shechtman

和 Leichtentritt (2004)的研究發現採用情意教學，學生的錯誤行為(misbehavior)如隨意離座、未經允許說話等的情形較少發生，而正向的行為如自我覺察、同儕支持等則有較高的發生頻率。由此可見，情意教育與情意教學對學生的學習和正向行為有很重要的影響。

趙昌平（2007）指出孫洙（蘅塘退士）編選〈唐詩三百首〉稟承了〈詩三百〉的

傳統，以「溫柔敦厚」的詩教為依歸，期待兒童透過諷詠吟唱的過程中能得到品性的陶冶，培養立身處世之本。琦君（1996）曾言，詩和詞是文學中語言最精美、最溫厚的，期待人們在欣賞詩詞中，能培養一顆精美溫厚的靈心。上述二位學者所共同提及，在詩詞欣賞中，培養溫柔敦厚的心，就是情意教育的一個很好的目標。滕咸惠（1987）認為王國維強調詩人修養，詩人必須有高尚人格，方能創作出偉大的文學作品，這個觀點相當可貴、深刻和獨到，頗值得人們深省。詩人要有修養及高尚人格，正好可以做為古典詩詞能有助於情意教育及情意課程設計的一個有力的支持觀點，讓讀者能在閱讀欣賞詩詞中，潛移默化地感受到詩人詞人的高尚人格和情操。

基於上述學者觀點，可見古典詩詞的確有情意教育的功能，也可以提供情意課程設計一個很重要的思考方向。本文擬從古典詩詞在情意課程設計方向、原則及實施注意事項三方面作一簡介探討。

貳、古典詩詞在情意課程設計的

方向

錢念孫（2006）指出孔子強調「詩教」，認為讀詩可以啟發和培養人的聯想力，也可以增加交際能力，可用詩中的道理來奉養父母，增進道德修養，對個人的修身端行和社會教化都具有相當重要的意義。陳香（2010）提及孔子刪「詩」成為三百一十五篇，篇篇配絃歌，其功用和目的有四：一、「做人」的規範，二、「做事」的規範，

三、「言志」的規範，四、「言政」的規範。其中「做人」、「做事」及「言志」都屬於情意教育的重點。上述學者所言，也是古典詩詞在情意課程設計可以思考的方向。筆者在唐宋元明清詩詞的研讀與涉獵，嘗試提供下列一些方向，讓有心於情意課程或情意教育者參考。

一、珍惜親情，體貼父母心意

從儒家的觀點，一個人如果懂得孝親和敬親就是一個有智慧的人，在立身處世方面常能贏得別人之敬重。宋淑萍（2012）強調孝是中國人精神文明的精華，也是一切德行的根本。認為一個人能懂孝悌，心境即能常保持自然平和，比較不會做出犯上、作亂、悖逆、爭鬥之事，因此要天下太平就得提倡孝悌之道。由此可知，能珍惜親情、孝敬父母是一個人生活很重要的情意能力。同時，也是情意課程設計很重要的方向。古典詩詞中，能激發人們發起孝心的詩篇不少。唐詩三百首中孟郊的「游子吟」是最具有代表性的作品。其詩文

慈母手中線，游子身上衣。

臨行密密縫，意恐遲遲歸。

誰言寸草心，報得三春暉？

趙昌平（2007）認為「誰言寸草心，報得三春暉」為千古傳誦名句，把父母之愛的博大無私和兒女之心的縈縈戀戀的親情意象表達得非常動人貼切。

二、重視氣節，強調愛國意識

沒有國，哪有家。國家社會的穩定和安定，取決於人民對國家社會能否有認同感，願意付出心力，甚至付出生命去守護它，因此，愛國家和愛社會也是一個人很

重要的情操和情意能力。當一個人具有反社會人格，常會給社會帶來非常大的傷害，因此，如何透過古典詩詞的薰陶，讓學生學會一種愛國家愛社會的態度和能力，是情意課程設計值得努力的方向。

宋詩中文天祥的「過零丁洋」應是一首很具代表性的作品，其詩文

辛苦遭逢起一經，干戈寥落四周星。
山河破碎風飄絮，身世浮沉雨打萍。
惶恐灘頭說惶恐，零丁洋裏嘆零丁。
人生自古誰無死，留取丹心照汗青。

李夢生（1998）指出文天祥當國家大廈將傾，明知一木難以支撐，但仍然出生入死、百折不回的精神，都浸注在文字之中，字字飽含血淚。尤其末二句「人生自古誰無死，留取丹心照汗青」，千古傳頌，多少年來一直激勵愛國志士們。

三、培養樂觀，接受命運挑戰

人生在世，原本就會有挫折及失敗，這是任何人都無可避免的生命課題。因此如何培養挫折復原力 (the power of resilience)、挫折忍受力 (frustration tolerance) 或正向思考力 (the power of positive thinking) 即非常重要，而上述這些能力也是情意的能力。古典詩詞的作者，有許多是人格磊落者，雖飽經憂患挫折，但仍樂觀曠達。藉由研讀他們的作品，也能激發出生命的智慧和韌力。宋詞中蘇軾的「定風波」即是一首很好的作品。其詩文

莫聽穿林打葉聲，何妨吟嘯且徐行。
竹杖芒鞋輕勝馬，誰怕？一蓑煙雨任平生。
料峭春風吹酒醒，微冷，山頭斜照卻相迎。
回首向來蕭瑟處，歸去，也無風雨也無晴。

蔡義江（2004）認為蘇軾藉由途中遭遇一場大雨的記述，來表現自己對命運的樂觀曠達、任其自然的襟懷。因為人生禍福難憑，如無風雨，何來晴朗，不如聽其自然，將利害得失一併泯滅。

四、強調人格，無懼生命磨難

一個人的人格決定其命運，也深深地影響其生命的價值。人格卑劣，縱有一時財富權勢，終不能長久，最後將落得為人唾棄，淒涼落魄收場。這在現今社會或古今中外的歷史，都可以看到許多的例子。正向人格也是一種正向情意的能力和態度，明朝忠臣于謙的「石灰吟」表達了人生保有「清白人格」的重要，這種精神和態度的培養，非常值得在情意課程設計中，透過學生對其詩詞的吟誦，去培養此種人格。其「石灰吟」的詩文如下：

千錘萬擊出深山，烈火焚燒若等閒；
粉骨碎身全不怕，要留清白在人間。

李宗為、高克勤（2002）說明于謙在明朝太平時是一位正直清廉的好官，在國家危亡之際挺身而出力挽狂瀾，最後被昏君明英宗誣殺，抄家時「家無餘資，蕭然僅書籍耳」，以一生行跡實踐他在詩中所言「粉骨碎身全不怕，要留清白在人間」的志向。其人格事蹟流芳千古，贏得後世人們萬分崇敬。

參、古典詩詞在情意課程設計的

原則

古典詩詞畢竟是屬於古典文學，有些遣詞用字不像白話詩文那般的通俗易懂，

同時，古人的生活方式和價值觀與現代人們的生活經驗畢竟有時空距離，因此，運用古典詩詞在情意課程設計，宜思考下列幾項原則：

一、內容不宜太艱澀難懂

如果選用的詩詞，內容艱澀，導致學生閱讀困難，進而失去興趣和動機去學習，這將是非常可惜的事。因此，教師在選取詩詞除了要注意其內容表達的精神內涵是否值得學習外，同時，也要注意學生的程度會不會覺得其詩詞內容的文詞字意太過於抽象、困難，如果是的話，可能就不合宜選用為教材。除此之外，教師的輔助當然是必要的，例如透過補充背景故事及字義的解釋或是相關影片，也可以使學生更加了解內容的意義。

二、內容要正向激勵人心

古典詩詞如果從文學藝術欣賞的角度，大部分能傳誦如此久遠的詩詞一定是具有值得令人欣賞品味和學習之處。但是，如從情意課程設計的角度來看，有些詩詞太具感傷悲觀、充滿埋怨遺憾或太強調情愁愁苦等作品，可能就不合適選取為教學內容。因此，在挑選詩詞時，教師要先仔細查閱相關的作者和詩詞背景資料，期待作者的人品節操和詩文內容都能正向感人，足以砥勵人心，鼓勵人向善向上的動機，和發揚人性真善美的精神才合適。

趙昌平（2007）曾指出清朝孫洙在編選「唐詩三百首」時，即非常注意詩文的內容能對學童從小在研讀涵詠唐詩時即能得到品性薰陶。因此過於怨懟憤激、不合乎中庸之道的作品都不選入，這觀點頗值

得教育工作者參考學習。

三、內容能引發學習動機

學生的學習動機是學習成效的重要關鍵，尤其在情意教育的實施，學生的態度動機更是重要。因此，教師要運用古典詩詞去達到情意教育的目標，首先必須讓學生對要學的詩詞有興趣。這有賴於教師的引導和課前的準備，讓學生了解增進情意能力對自己有何助益，同時，也要讓學生能對詩詞的內容產生親切感和學習動機，如此，方能有助於古典詩詞在情意課程發揮效果。

肆、古典詩詞在情意課程實施注意事項

意事項

古典詩詞的吟詠和欣賞的確有助於情意能力的陶冶，但要將古典詩詞與情意課程做結合，在實施的過程中，筆者有下列幾點建議提供給有心此方面研究或情意課程設計者作參考：

一、教材能運用多元媒體呈現

古典詩詞傳統教學可能比較重視文詞字義的解釋、背誦及詩詞內涵架構賞析等。這些方法不能說不重要，但是可能會因失之呆板，導致學生學習意願變得低落。另一方面，值得注意的是情意課程並非語文課程，對於字詞字義的了解及詩文賞析是語文課程的重要目標，但並非情意課程的主要目的。能否透過古典詩詞的吟誦或參與學習相關的資訊或活動，進而培養一種正向人生態度及人格情操或尊重同理別人、珍惜感恩別人的心態和積極看重

自己的特質，這些目標才是情意課程的重點。教師如能針對選取的詩文，去搜尋相關的資料、活動或影片，一定可以提升學生的學習興趣。例如學習明末民族英雄陳子龍的詩詞，如能同時欣賞陳子龍無緣的紅粉知己「柳如是」的影片，一定能對詩詞中的時代背景、社會環境及陳子龍的人格氣節有更進一層的了解。

二、教師能身教示範情意能力

張美華、簡瑞良（2006）建議教師的身教示範是情意教育最主要及最有效的傳遞方式。教師如果能透過自己對於古典詩詞的吟詠薰陶及古代詩人詞人的人格風範的景仰學習，在生活中去展現正向情意能力如樂觀、寬容、感恩等，應該能產生對學生更深刻的影響。另外，透過教師對於古典詩詞的喜愛和分享，也能激起學生更強烈的學習興趣和動機去汲取古典詩詞的情意智慧和能力。

三、切莫過度強調考試和背誦

古典詩詞只是培養情意能力的一個媒介，適度的吟詠和背誦的確有助於詩詞的賞析和了解。但是一定要基於一個原則，採用正向鼓勵的方式，避免用處罰方式強迫學生背誦，或用考試方式去評量學生的成績和學習成效，讓學生基於主動學習意願去學習，如此才能達到情意教育的目標。

四、結合語文或歷史社會相關課程

採用融入式的情意課程設計模式（唐淑華，2001；張美華、簡瑞良，2007；鐘聖校，2000），將古典詩詞融入於語文和歷史社會課程教學，但不同於一般的語文及社會學科課程教學，只偏向於認知學習，

學生正向態度和情意能力的啟迪和培養，其重要性並不亞於認知能力的學習。換言之，教師應基於教學的同時原則，不僅強調主學習、副學習，另一方面也要重視附學習（輔學習）亦即是情意態度的培養（李翠玲，2001）。

伍、結語

古典詩詞保有許多固有文化的智慧，同時，也是許多詩人詞人一生遭遇種種磨難挫折之後凝結出心血的結晶，他們的人格事蹟及詩詞作品至今流傳千百年依然能深刻地感動人心，激勵人們的氣節情操。如此寶貴的文化精華，也是情意課程設計的一塊沃土，值得教育工作者去開採和發展。

如何讓學生不再望古文生畏或視背誦詩詞為畏途，值得教導者深思反省。是否教學方法、教材內容無法吸引學生注意和引起學習動機？還是評量方式讓學生倍感挫折，甚至心生反感厭惡？如此方式要激起學生對這些詩人詞人的人格景仰和認同，進而培養學生的情意能力和人格情操是相當困難的。解決的方式是教師必須改變，不管是教師內在的教師信念（teacher belief），教學策略、教材內容、輔助教材、評量方式等都要作一番省思和調整，才能讓古典詩詞在情意教育的功能做更大的發揮。同時，也要讓學生能在吟誦涵詠這些千古傳誦的作品過程中，能一點一滴地感受到古人風範氣節，並讓這些影響正向堤升情意能力和人生態度，讓寶貴的文化遺產不再淪為只是考試記誦，而是彌足珍貴

的人生智慧。

參考文獻

- 宋淑萍(2012)。**論語：中國人的聖書**。臺北：時報文化。
- 李宗為、高克勤(2002)。**元明清詩三百首新譯**。臺北：建安。
- 李夢生(1998)。**宋詩三百首新譯**。臺北：建安。
- 李翠玲(2001)。**特殊教育教學設計**。臺北：心理。
- 唐淑華(2001)。一個「情意教育」加「統整課程」的行動研究。**花蓮師院學報**，**13**，1-26。
- 張美華、簡瑞良(2006)。特殊教育情意課程設計模式與原則。**雲嘉特教**，**3**，26-32。
- 張美華、簡瑞良(2007)。直觀教學法在特殊教育情意課程的運用。**特殊教育季刊**，**103**，24-31。
- 陳木金(1998)。從教師美育教學談情意教育的實施。**北縣國教輔導**，**7**，61-69。
- 陳香(2010)。**孔子的智慧**。臺北：國家。
- 琦君(1996)。**詞人之舟**。臺北：爾雅。
- 趙昌平(2007)。**唐詩三百首新譯**。臺北：建安。
- 歐用生(1998)。學校情意課程與兒童人格建構。**國民教育**，**38**(4)，2-10。
- 滕咸惠(1987)。**人間詞話新注**。臺北：里仁。
- 蔡義江(2004)。**宋詞三百首新譯**。臺北：建安。
- 錢念孫(2006)。**中國文學史演義【貳】唐宋篇**。臺北：正中。

鐘聖校(2000)。**情意溝通教學理論：從建構到實踐**。臺北：五南。

- Hanko, G. (2003). Towards an inclusive school culture—but what happened to Elton's 'affective curriculum'? *British Journal of Special Education*, 30(3), 125-131.
- Marlow, L., & Inman, D. (2002). *Pro-social literacy: Are educators being prepared to teach social and emotional competence?* (ERIC Document Reproduction Service No.ED 473 476).
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435-447.
- Richardson, R. C., & Evans, E. T. (1997). *Social and emotional competence: Motivating cultural responsive education*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 411 944).
- Shechtman, Z., & Leichtenritt, J. (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 323-333.
- Shuster, C. (2000). *Emotions count: Scaffolding children's representations of themselves and their feeling to develop emotional intelligence*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 470 899).

資賦優異類科師資生科學教學知能現況之探討 -以科學教育專家觀點為例

蔡桂芳

國立屏東大學

特殊教育學系助理教授

陳振明*

國立嘉義大學

特殊教育學系助理教授

金自強

國立屏東大學

應用物理系副教授

*為通訊作者

摘 要

本文訪談擔任某教育大學資賦優異類師資生科學資優課程之科學教育專家，以瞭解其對資賦優異類師資生科學教育課程教學知能具備情形的觀感與期待。該科學教育專家認為資賦優異類師資生優勢為明瞭資優生特質與教育需求，熟悉資優課程之設計與教材教法，然弱勢為學科專門知識不足，亟須持續增能。特殊教育類科師資生要成優秀的資優班科學教師，需同時具備足夠的科學教育、資優教育專業知能。

關鍵詞：資賦優異、科學教學

Abstract

A university expert teacher who is teaching the pre-service program of teaching science for gifted students has been interviewed for this study in order to deeply learn the teacher's expectation and feedbacks on what knowledge and skills this program provide. The researchers conclude that the strengths of the participants are to comprehend gifted students' characteristics and their needs for teaching gifted students science and to learn how to design the curriculum of teaching gifted students and how to teach the materials while the weakness is their knowledge on the science subject domain, which requires continuous improvements. If pre-service teachers for special education would like to teach science for gifted students, they had better have enough knowledge on science education and gifted education.

Keywords: gifted, teaching science

壹、緒論

教師素質是教育成功與否之關鍵因素，在教育改革持續前進的腳步中，仍是重要議題之一。資優教育服務的人數雖不多，但這些學生卻是國家未來重要的人力資源，因此資優教師的專業知能，是教育政策實施與研究的共同焦點。

吳武典(1997、2000)、謝建全(1996)的研究指出，過去資優教育教學現場存在著師資合格率偏低的現象。目前國小階段資優教師的合格率雖已經達到 64%(教育部，2014)，優於國中端的 17%，然而還是存有某些危機。危機之一為師培系統對特教資優師資的培育大多以特教專業為主，相對專門學科或藝術才能科目教學知能的培育顯得缺乏。學生在畢業後可能會因為專門學科教學知能的不足，無法滿足資優生多元的學習需求(吳武典、張玉佩、張靖卿，2006)，因此臺灣資優教育未來要永續發展，其中一項重點即是：加強培育優質的資優教育教師。

「資優教育白皮書」(教育部，2008)在資優教育之「師資培育」部份，指出「師資培育與教學需求產生落差」(p.20)，特殊教育資賦優異類職前師資生所修習的學分以一般資優教育專業為主，至於相關專業學科(如數學、科學、藝術等)在許多教育大學則較少開設，此現象與第一線的國小資優教育職場需求未盡相符，雖然國小階段資優師資並不以學科專長為訴求，然而在以資優專長教師主導的國小資優資源班中，若未能具備充足的資優教師學科專

長，可能在為資優生設計加深、加廣專業課程時，無法符合家長、社會期待與學生需求，尤以數理課程設計與教學能力最令人憂心。

科技部(原國科會)於 2006 年有感於數理資優教育的重要性，提出「如何在師資培育多元化的情形下，培育出因應高科技時代需求且高專業品質的中小學數理教師」的研發重點，並且希望結合數理教育與資優教育專家，共同培育資賦優異類科教師，當時的國立臺北教育大學、屏東教育大學(現為屏東大學)通過審查獲得培育以基準為本位的「國小數理教師在職進修特教資優教學碩士班」(NSC98-2522-S-153-001)之機會。在那段期間，研究者也進行了「資賦優異類職前教師對任教資優班數理課程專業能力知覺與提升之行動研究」(NSC 98-2511-S-153-007)。然而，雖然國內已意識資優教育與科學教育結合的重要性，但以職前教師任教資優班應具備的數理方面能力為切入點來進行的研究，累積的數量還是非常少(蔡桂芳、金自強、林曉雯，2011)。

基於上述，本文目的希望從科學專長教師的觀察為出發點，從科學資優教育任課的視角，檢視與瞭解資賦優異類師資生未來任教國小資優班科學課程專業能力的優勢與弱勢。

貳、資賦優異類科師資的培育

資賦優異類教師資格的取得管道有二：一是由特教系師培學系培育，二為學士後資優學分班，讓具豐富教學經驗且有

興趣、意願的在職教師修足規定學分取得資優師資資格，但隨著師資培育政策的緊縮，管道二的機會越來越少，管道一仍是合格資優教師師資的主要來源。然這些就讀師資培育大學特教系的師資生，在高中階段多半屬於第一類組，其對數理課程的修習相對較少，甚至部份是因為害怕數理而選第一類組，這樣的前提之下，在資優教師應備的能力中，數理領域的專業知能通常是比較弱的一環。因此在先天基礎不良的狀況下要帶領資優生進行加深、加廣、探究、創意的數理學習，常有缺乏自信的現象產生。

為深入瞭解此議題，研究者以「職前教師」為關鍵詞搜尋博碩士論文，至 2014 年十月止，以臺灣地區為研究區域者有 91 筆資料，其主題涵蓋面甚廣，以科學為主要的研究計 32 篇；以數學為主的有 14 篇，非科學主修的職前教師素養 2 篇，數量在 2008 年之後急遽增多。創造思考與批判思考的主題則有 4 篇，足見師資培育法規修正後，許多研究者開始關注意職前教師數理方面的專業能力。

進一步探討相關研究，許良榮、柯玉婷(2001)以臺中地區國小職前教師與在職教師為對象對科學本質的理解與教學態度進行研究；發現職前教師對科學本質的理解方面，有數理背景之教師顯著高於不具數理背景的教師；李靜雯(2004)在其碩士論文中探討有無數學背景的國小職前教師具備的分數教學知識是否有所差異，發現 149 名國小職前教師中，有與無數學背景之國小職前教師的分數教學知識，在「分數知

識」及「分數教材教法知識」上呈現顯著差異。黃子昊(2012)探討不同背景教師的數學知識信念、數學教師信念與數學教學知識之關係，研究樣本包含 370 位中學及小學的職前教師、初任教師、資深教師及專家教師，研究結果發現影響教師的數學知識信念、數學教師信念與數學教學知識的背景因素有：任教學校級制、教師性別、任教年資及專長領域。而小學教師與中學教師的路徑分析皆可發現，數學知識信念可直接影響數學教學知識；亦可間接影響影響數學教學知識。潘俊佑(2009)以質性研究法深入認識職前教師在探究教學中如何進行提問；詹惠芳(2010)則是發展一套國小職前教師的科學舉證能力評量工具(TUSE)，此工具包括三個認知領域以及四個內容領域。認知領域包括：解釋科學證據與建構和傳遞的論據；發現在結論背後的假定、證據和論點；以及把科學應用在社會和科技的發展這三個部分。內容領域則包括：物理學、生命系統、地球與太空科學和科技四種為內容領域，試圖用此工具提供科學師資培育相關研究者在研究工具上的新選擇。從上述研究可知目前國內學術界對國小師資培育制度變遷後，科學與數學師資生的相關能力是非常關心的。然而這些碩博士論文裡，資賦優異類教師能力的相關研究僅有勵秀貞(2009)調查國小資優班教師的自然科學教學現況、能力及進修需求，此研究發現資優班教師擔任科學課程時，科學知識不足為最大問題，學科背景知識對自然科學教學有顯著影響。這無疑是一個警訊，資優班教師已經

表達了對學科知識背景的重視，而這些欠缺應該來自於職前訓練的不足。

檢視職前教師數理教學能力具備情形後，教育界也對職前教師任教能力開始進行諸多實證性研究，嘗試結合教育潮流設計策略來提升職前教師的專業能力。如張文軒(2008)運用後設認知教學策略來提升職前教師自我反省的能力；楊立群(2008)在自然科教材教法課程中運用後設認知研究職前教師在課程中如何進行認知調整，幫助職前教師從實驗觀轉變為建構觀，使自然科領域學科教學知識得到成長；姚如芬、郭重吉、柳賢(2001)敦促數學職前教師透過實作歷程，引發其數學的教與學做深層思考，提升解決數學問題的能力。樊琳、李賢哲(2002)以「專題研究」培養國小職前教師「科學探究」過程與「教材開發」能力。陳振明(2008)引導資賦優異類職前教師運用 STS 理念進行資優課程設計與教學。王奎婷(2004)探討職前教師將遊戲融入三年級分數教學。石佩真(2007)則運用微型教學的培訓方式，協助非科學背景的職前教師習得 EITS(體驗式探究思考模式的鷹架教學)能力。上述種種，出發點都是希望職前教師教學能力的提升，可以改善未來國小數理科目的教學品質。

參、研究設計

要提升資賦優異類師資的科學教學知識，首要之務便是了解師資生的學習狀況。研究者有幸於一百學年度徵得任課教授同意，參與「科學資優教育」課程實施，進入現場觀課，任課的教授為科學教育專

家，具科學教育博士資格，任教經驗豐富，曾擔任高中物理教師，大學院校科學類科教材教法課程，並兼任某科學協會理事長，且有指導資優生之豐富經驗。研究者在其進行課程約三分之二後進行訪談，希望能透過科學教育專家來檢視資賦優異類師資生在科學教育上面的基礎素養具備情形，並傾聽他對特教系師資生擔任資優班科學課程教學能力的評析與看法。

訪談題目由研究者參考相關文獻後擬定，內容如下：(一)國小資優班科學課程老師應具備什麼能力？(二)特教系學生幾乎都算是非科學背景，您認為以他們這樣的背景來指導國小資優班數理科，優勢在哪裡、弱勢在哪裡？(三)教育部師資培育法的規定，現在的國小資優班老師並沒有分科，國中才有分科，二十學分修完通過教檢，可成為合格的資優班老師，您覺得教育部這樣師培的規定周不周全，有什麼意見？(四)從上課表現和評量結果，對他們未來擔任資優班老師有什麼的想法？(五)面對非理科背景的學生，您覺得上起資優科學教育課程有什麼不一樣？(六)依據評量結果、科學素養看起來如何？

肆、訪談歸納與發現

一、國小資優班科學課程老師應具備科學知識、與如何教資優生科學的知識

該任課科學教育專家認為要教導科學課程，最基礎、最重要的元素的是科學知識，有豐富的科學知識才能運用這些知識去教資優學生解決問題。解決問題的能力本身是很抽象的，所以老師要教的東西可

能是一個科學方法，比如「要怎樣控制變項？怎麼樣去操作變項？」科學態度也是重要的項目，所以科學知識、解決問題能力，解決問題的方法，都是師資生要學會的重要科學教學素養。

二、資賦優異類師資生的優勢為多元細膩的資優專業，弱勢則為科學學科知識
任課教授指出如果特教系師資生能竭心盡力的學習各類科學學習的指導方法(如探究教學、學習環、STS、實驗教學、科展指導.....)，那將更具專業優勢，因為目前在國小教資優班的老師，如果沒有受過這些訓練，常會仰賴外聘專家，難以勝任指導科學或數學方面的獨立研究。

不過只有科學學科背景不見得能夠清楚如何帶領資優生進行學習。特教系學生的優勢，是在於對資優教育的熱情與支持，會將人文關懷、創意思考、高層次思考等元素融入教學中，可以說是：瞭解資優生的特質，及資優課程的設計與教材教法的實施是資賦優異類師資生的優勢。

三、現行資賦優異類師資培育課程尚無法強化教師學科知識與教學知識

概觀教育部規劃的合格資優教師二十個學分，初步看都是以資優教育大方向為主軸，教材教法要怎麼設計、符合輔導資優生、教育模式的選擇、親職教育實施等等。以科學教育的觀點而言，科學知識還是最基本重要的。例如：既使教法很新穎活潑，但卻根本不知道鹼加下去某溶液為何會變色，那就像隔了一層紗在教學，所以如果可以搭配科學知識的教學那將更為完善。比如幾個重要的化學概念、重要的

物理概念，電學、力學、光學、化學、有機化學、無機化學、化合物元素、地球科學等。

筆者上網查詢整理了可以合格授予資優學分的師資培育大學裡，有開科學資優教育的只有兩所，其他學校並沒有開設相關課程，資優學分比較著重在資優生心理輔導、資優生生涯輔導等。訂定這些課程的思維應該是從資優的本位在看，這樣的大方向並沒有錯，但是少了一塊科學區塊。少了這個區塊，資優生科學師資養成就不完整。例如飛鏢怎麼飛，裡面用到的流體力學概念很多，老師要能懂原理才知道要怎麼示範，如何解釋；水火箭也不是水多就好，水很多會射不動，水很少也射不動，這也需要科學的內容知識，其實這是動量守恆的現象，噴出來動量是往前推的動量，如果水太多，質量就很大，速率就很小，所以跑不動；那如果水很少，噴出來質量很小，前進的動量就不足，要先懂這些道理才會知道怎麼去做。扼要的說，就是要有知識這一塊，才有辦法將它們完美結合，那這些課程就是目前資優師資養成比較缺的地方。

四、資賦優異類科師資生需要願意對資優科學教育投入熱情

受訪科學教育專家表示，師資培育學特教系畢業的老師是適合帶資優班、也可以帶科學課程的，當然也有少數同學對科學完全沒有興趣。他們沒有興趣的原因可能來自於害怕或過去的學習挫折，因為大學階段之前學習很少、接觸的機會也不足。所以指導非科學主修師資生的科學課

程知識多半需要運用一點做科學的策略，帶著他們動手做，因為資優生也需要這些動手做科學的訓練(Lynn, 1993)。

這跟師範大物理系的物理教學實務課程不同，他們著重的是以自己的學科背景與活動經驗進行教學設計，這些就是科學背景的學生的優勢。當然不管理科背景或非理科背景的學生態度相較還是大同小異，更重要的還是對科學教育要有充分的熱情。

五、從評量結果似可看出資賦優異類科師資生亟待強化科學素養和科學習慣

在指導師資生基本的數據記錄技巧時，發現他們常常在製作圖表時欠缺基礎訓練。如劃數據線欠缺回歸的觀念、或是單位的嚴謹與敏感度不足，評量結果總是不盡理想。另外對五 E 的探究教學他們也掌握不夠，原因不是不知道五 E 是甚麼，而是不知道要在裡面適度添加什麼內容？

所以許多科學的教學問題還是出在科學基礎素養知識不夠。許多資優班都是外聘科學師資，外聘老師成為南部國小資優班的人力資源。如果一個兼具學科知識和教育知識的老師，就可以掌握的比較完整。有些科學專家並不具教育背景，例如號稱「賞鳥達人」，就教怎麼賞鳥，鳥的種類，鳥的外型樣貌。可能他卻不知道要怎麼編寫適合資優生程度的學習單，例如我看過那些有特色的鳥？鳥的叫聲如何形容？教導的可能偏重內容和情意知識，但 PCK(學科教學知識)就較弱，而偏重 CK(學科知識)很多。最近的研究，特教系學生可能 PCK 少量具備，但 CK 幾乎都不甚理

想。如果只是讓他們當合格的老師表面上並不具有問題，但要讓他們指導科學，就有問題，要給資優生獲得充分科學的學習與啟發顯然也不足夠。

除了科學知識外，特教系師資生也不熟練科學的方法，科學方法如果欠缺，在指導科展、獨立研究時就會顯得困窘，這也是重要的。事實上科學資優教育的課程也包含獨立研究指導，師資生一定要先有辦法引導出問題，然後如何去逐步指導學生設計程式、控制變因、完成整體的獨立研究，這是一個優質科學教師應該具備的，而特教系養成系統中也欠缺這部分訓練。

伍、結語

目前國小資優師資的培育，是以教授觀點設計系所的教學課程及內容，但並無研究探討教授導向的課程內容是否合於國小資優教師在科學課程實務之所需(勵秀真, 2010)。天下雜誌(2011)科學教育專刊報導中，蕭富元訪問了前教育部常務次長陳益興，他強調科學教育可以培養科學人才，讓臺灣具有國際競爭力。臺灣的教育部與科技部不管在政策面、社會面和各級學校的落實面，都讓資優生在國際中有亮眼的表現。但我們更關心在期盼科學教育扮演國際競爭領頭羊的當頭，資優的科學師資是否真能勝任這份角色？

九年一貫自然與生活科技領域的目標就是希望學生學習科學是學會如何去進行探究活動，培養出批判、創造等能力。要完成這些能力的培養，自然與生活科技領

域的老師必然除了基本科學概念的傳授外，更須強調人與人、人與科學、人與環境的關係；藉由操作的機會和思索的學習情境，學生自然而然地學會了科學本質、科學態度與科學過程技能。科學素養是二十一世紀公民的必備要件，資優教育在這波偉大的浪潮中更不能缺席。本研究的訪談與討論發現只是一個開端，吳挺鋒(2011)在天下雜誌科學教育專刊中也發表一篇文章，題目為「臺灣孩子，八成不想當科學家」，該雜誌進行調查發現，臺灣的學生號稱未來的科學公民，也有多元管道接觸科學，但他們接觸科學知識管道的第一名還是「學校老師」。足見老師們在科學方面對讓學生動手做、融入日常生活情境及啟發真切的學習興趣影響還是最為深遠！期盼資優現場的老師都能具備充足的科學指導知能，才能讓資優生真的適性學習，獲得最具挑戰性的課程，經由教師的引導，蛻變為科學界的頂尖人才，也成為國家社會進步的原動力。

參考文獻

- 王奎婷(2004)。**一位職前教師實施遊戲融入國小三年級分數教學之歷程與省思**。未出版之碩士論文，屏東教育大學數理教育研究所，屏東。
- 王靜如(2008)。**國小教師科學教學專業基準發展之研究**。中華民國科學教育學會主編，**中華民國第二十四屆科學教育學術研討會暨二十一屆科學教育學會年會會議手冊與摘要彙編**，44。
- 石佩真(2007)。**運用微型教學培育非科學背景國小職前教師之行動研究—以「體驗式探究思考模式的鷹架教學」為例**。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學自然科學教育研究所，臺北。
- 吳武典(1997)。**我國資優教育政策分析與檢討**。中華資優教育學會主編，**資優教育的全方位發展**，41-73。臺北：心理。
- 吳武典(2000)。**環境對科學資優生的影響—我國參與國際理化奧林匹亞競賽學生的追蹤研究**。中華資優教育學會主編，**資優教育的全方位發展**，243-281。臺北：心理。
- 吳武典、張玉佩、張靖卿(2006)。**資優教師資培育與支援系統**。**2006年7月20-21日教育部主辦全國資優教育發展研討會引言資料**。臺北：國立臺灣師範大學。
- 吳挺鋒(2011)。**臺灣孩子，八成不想當科學家**，**天下雜誌**，460，70-75。
- 李靜雯(2004)。**多元師資培育之國小職前教師的分數教學知識之研究**。未出版之碩士論文，屏東教育大學數理教育研究所，屏東。
- 姚如芬、郭重吉、柳賢(2001)。**職前教師數學教學概念之初探：從研究實作中學學習教學**，**科學教育學刊**，9(1)，1-13。
- 張文軒(2008)。**教學反省對職前教師專業發展影響之個案研究**。未出版之碩士論文，彰化師範大學生物研究所，彰化。
- 教育部(2008)。**資優教育白皮書**。
- 教育部(2014)。**特殊教育統計年報**。
- 許良榮、柯玉婷(2001)。**臺中地區國小職前與在職教師對科學本質的理解與教學**

- 態度之研究，**臺中師院學報**，15，335-361。
- 陳振明(2008)。**資賦優異類職前教師對 STS 教學的認識與實作之相關研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。(NSC 97-2511-S-415-012-)。嘉義：國立嘉義大學特殊教育學系。
- 黃子昊(2012)。**探討不同背景教師的數學知識信念、數學教師信念與數學教學知識之關係**。未出版之碩士論文，彰化師範大學科學教育研究所，彰化。
- 楊立群(2008)。**國小職前教師在自然領域學科教學知識成長之研究**。未出版之碩士論文，屏東教育大學應用化學暨生命科學研究所，屏東。
- 詹惠芳(2010)。**國小職前教師科學舉證能力評量工具之發展**。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學國民教育研究所，臺北。
- 樊琳、李賢哲(2002)。以「專題研究」培養國小職前教師科學探究過程與教材開發能力之研究，**師大學報：科學教育類**，47(2)，105-126。
- 潘俊佑(2009)。**職前教師在探究教學中提問之研究**。未出版之碩士論文，臺南大學材料科學研究所，臺南。
- 蔡桂芳、金自強、林曉雯(2011)。**國民小學數理資優教師專業表現標準之研究**。**特殊教育與輔助科技學報**，3，117-158。
- 蕭富元(2011)。**科學人才最能彰顯競爭力**，**天下雜誌**，460，58-60。
- 勵秀貞(2009)。**國小資優班教師的自然科學教學現況、能力及進修需求**。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學科學教育研究所，臺北。
- 謝建全(1996)。**資優教育評鑑一以臺灣省高中數理資優教育評估為例**。**教育資料集刊**，21，79-110。
- Lynn,W.G.(1993).Striving for Excellence.
The Science Teacher,60,38-43.

智能障礙兒童社交技巧教學之探討

許珠苓

臺中市竹林國小教師

王明泉

國立臺東大學特教系副教授

摘 要

智能障礙兒童具備適當的社交技巧，才能與普通班同儕建立正向互動，所以如何教導智能障礙兒童學會正確的社交技巧就顯得格外重要，本文將介紹社會故事、影片示範、直接教學、同儕教導和繪本教學五種常見且易實施的社交技巧教學法。

關鍵詞：智能障礙兒童、社交技巧

Abstract

Children with intellectual disabilities need the appropriate social skills in order to establish positive peer interaction at regular classes, therefore social skills training is particularly important for children with intellectual disabilities. This article will review five common strategies to facilitate children's social skills.

Keywords: children with intellectual disabilities, social skills

壹、前言

融合教育讓一般生和身心障礙學生雙方之間的學習受益，而身心障礙學生在普通班級中，能被教師和同學接納，其重要關鍵在於會使用適當的社交技巧。因此，在特殊教育課程綱要的特殊需求領域之學習內涵之一也包含社會技巧（教育部，2011），以及特殊教育課程教材教法辦法明言：「身心障礙教育之適性課程，除學業學

習外，還包括社會技巧等特殊教育課程之中」（教育部，2010），可見社交技巧教學對多數身心障礙學生是需要的。

社交技巧表現困難是智能障礙學生的一個核心特徵（Bildt et al., 2005）。智能障礙兒童由於先天的限制，產生社會適應不良或行為問題，在沒有社交技巧的訓練情況下，他們常會被同學拒絕，很難交到朋友（Evans, Axelrod & Sapia, 2000）。溫惠君（2000）研究指出融合教育情境中，智

能障礙學生的適應狀況與智商高低沒有顯著的關係，但與學生本身的行為問題，與同儕正向互動情形則有顯著相關。

目前國內在智能障礙學生社交技巧教學運用上，已有許多的論文研究結果顯示有顯著的成效，其中研究對象以國小兒童為居多，歸納教學方法有社會故事（如林志彥，2012；高榮亨，2010）、影片示範（如沈東竹，2006）、直接教學（如莊琇晴，2009；楊雅婷，2011）、同儕教導（如蔡怡姿，2010；鄭雨蓓，2012）、繪本教學（如余育嫦，2006）、電腦多媒體教學（如陳秉鈞，2009；歐蕙菱，2007）、音樂遊戲（如張淑娟，2012；蔡雨軒，2012）、藝術戲劇活動（如郁秀珊，2005；張心盈，2006）等。因此，為了幫助智能障礙兒童在普通班級中的人際關係和諧，本文將討論常見且易行的智能障礙兒童社交技巧教學法，期待能提供教師參考。

貳、社交技巧教學內容

社交技巧是社會能力中很重要的一部分，是經過學習就能獲得的技能，是可觀察的、可測量的，從最基本的眼神接觸、傾聽，到最複雜的人際交往、情緒管理等，能夠增進人與環境和諧、個體與心理健康的技巧都稱為社交技巧（鈕文英，2008；Samanci, 2010）。

特殊需求領域的社會技巧課程（教育部，2011）以及蘇昱蓁、王欣宜和柯玉真（2012）將社交技巧內容分為三類：1.處己：指個體本身與自己，係指個人主動表現、學習，如處理自己的情緒、壓力。2.

處人：指個體本身與他人的人際關係，即互動溝通和適當口語與非口語行為，包括處理與他人有關的基本溝通、與人相處、兩性互動、處理衝突技巧。3.處環境：指個體本身與環境的交互作用。即能處理與環境相關的事務，並具備在教室生存及社區內活動的基本應對進退能力，如問題解決、應變處理、處理壓力技巧等。所以學習社交技巧能發展良好的應對、解決衝突能力；如缺乏則成人容易產生不健康的社會關係，無法應付人際衝突，造成與人群隔離（Smith & Matson, 2010; Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro, Wijnroks, Vermeer, & Matthys, 2004）。因此，國小教育階段社交技巧教學之重要性可見一斑。

參、智能障礙兒童社交技巧的困

境

智能障礙是指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者（教育部，2013），而這些特徵行為直接影響了社交技巧能力的發展。

一、生理與動作

智能障礙兒童在生理發展較同儕遲緩，在動作發展出現視動控制困難、平衡感差、肢體協調不靈活、構音異常等特徵（鈕文英，2008），尤其語言理解及口語表達緩慢，字彙有限，常出現人際溝通困難。

二、學習方面

智能障礙兒童的學習明顯困難。1.由於注意力不易集中且廣度狹窄（Crane,

2002)，短期記憶欠缺，學習速度及反應較同儕緩慢，使他們不易習得正確的社交技巧行為。2.由於認知發展限制，他們常有習得技能維持、類化、遷移和統整的困難（鈕文英，2008），故出現社交技巧困境。

三、人格與情緒行為

智能障礙兒童辨識他人臉部表情能力是缺少的，察覺他人情緒方面也困難，與人互動時，常顯現不得體，故較難融入團體遊戲，較常被孤立、冷落。面對衝突時比較僵化、缺乏彈性，自己會感到無能、自卑，容易焦慮、緊張，常有退縮、固執或壓抑的行為（洪佳琪，2008）。

由上述可知，智能障礙兒童的生理與動作、學習方面皆較同年齡者遲緩，有礙於社交技巧能力的發展，而在人格與情緒行為方面也常表現出不成熟的社交技巧，以致社會適應困難。

肆、社交技巧教學方法

社交技巧有助於智能障礙兒童融入於普通班級中，做出適宜的行為，才能增進同儕之間的良好關係。以下介紹五種常見且易實施的社交技巧教學方法：社會故事、影片示範、直接教學、同儕教導和繪本教學。

一、社會故事教學法

社會故事（social story）是 Carol Gray 於 1991 年改善自閉症學生社交能力的教學法，指依兒童需求撰寫具結構的簡短生活情境故事，並所應做出的合適反應（柯香如，2011）。即是利用文字內容，改變兒童信念，指導其學習適當的行為。編寫社

會故事的固定句型有：1.描述句句（descriptive sentence）是敘述發生的事件訊息，即描述情境中發生什麼。2.觀點句句（perspective sentence）是透視情境中他人的期待及回應，即說明他人內心的狀況，如心情、想法等。3.指導句（directive sentence）是要求應努力做到的目標行為，即該如何做出適當的行為反應。4.肯定句（affirmative sentences）是說明周遭環境普遍的價值觀。5.控制句（control sentences）是協助了解抽象的社會情境，由兒童撰寫自己可怎麼表達、回應。6.合作句（cooperative sentences）是指兒童可從他人身上學習新的技能和行為（梁碧明、劉芙蓉，2011；Gray & Garand, 1993）。

社會故事的教學研究雖以自閉症者居多，但李治翰和魏慧美（2012）、林志彥和王欣宜（2013）對國小智能障礙兒童實施社會故事教學，研究發現社會故事教學能提升智能障礙學生社交技巧、課堂互動之成效，並改善其人際關係。由此可知，智能障礙兒童受認知發展限制，不知在何種情境該做何種正確的社交行為，透過社會故事的教學，一次只介紹一個故事，並反覆熟練，直到成為內化語言，有助於其做出正向且合適的社交技巧。

二、影片示範教學法

影片示範教學(video modeling) 始於 1982 年由 Steinborn 和 Knapp 提出。指先錄影所要教導的目標行為，經由視訊螢幕的播放，兒童藉此觀察並模仿到整個影片範例的示範過程。實施步驟：1.選擇可觀察可測量的行為目標。2.訓練適當的示範

者。3.準備明亮的拍攝場地。4.只拍攝目標行為。5.剪輯 2~3 分鐘長度的影片。6.選擇播放影片的地方和時間。7.重複播放並練習目標行為。8.維持目標行為和類化至其他人、事、物（莊素貞、尤嘉琳，2011）。Buggey 和 Ogle（2012）發現影片示範教學策略可用在不同類型的學生，且最常被應用在社會技巧的學習。

呂定穎、陳麗蓉和吳柱龍（2014）、林川汶、俞靜如和王淑娟（2011）、林智娟（2013）研究顯示，影片示範教學對國小智能障礙學生社交技巧、不適當身體碰觸行為有改善成效。由此可知，教師使用影片示範教學，視覺提示刺激下，較易引起兒童興趣及專注，避免環境干擾，還可以在重覆觀看下，加深印象、不斷瀏覽重點提示，且可依兒童的學習速度來模仿，實有利於社交技巧的學習。

三、直接教學法

直接教學法(Direct Instruction)是教師以直接、明確、結構化進行主導教學，並藉由反覆的練習和回饋（胡永崇，2006），提升智能障礙兒童之社交技巧表現。實施歷程：1.將學習分為較小的步驟順序教學，先教簡單的再教複雜的內容。2.每個步驟只教導一個概念，由教師示範、學生模仿至精熟。3.提供結果回饋，立即矯正學習之錯誤。4.逐步褪除教師主導，使學生獨立學習。5.讓學生學習運用，發展精熟的知識、技能（蔡文標，2001；Magliaro, Lockee, & Burton, 2005）。

陳思妤（2003）、楊雅婷（2010）、楊雅婷和林坤燦（2012）研究顯示智能障礙

兒童接受直接教學法後，對教室技巧、與人相處技巧、交朋友、課堂學習適應方面皆具有提升的成效。由此可知，一般生一個步驟就能學會的內容，智能障礙兒童可能需要多個步驟。而直接教學法能將學習內容分解為一個個較小的部分，並提供充分的練習時間，這對注意力、理解、表達、短期記憶弱及學習緩慢的智能障礙兒童之社交技巧學習很有幫助。

四、同儕教導

1980 年 Frick 將同儕教導定義為藉由年紀、能力水準、學習領域相近的同學，在自然情境下，由學習能力較佳者教導學習能力較弱者的教學策略（Utley, Mortweet & Greenwood, 1997）。Carter 和 Hughes（2005）研究得知同儕教導促使智能障礙者共同參與社會活動，並學習正確的準則和價值觀，對生活有實質性影響。

王欣宜和蔡怡姿（2013）、莊臆鈴（2012）研究顯示，同儕教導對國小智能障礙學生生活技能、社交技巧之學習具有立即和維持成效。由此可知，普通班教師善用同儕互動，隨時提醒、協助、教導正確行為，能增進對辨識社會刺激能力較弱的智能障礙兒童之社交技巧，有助促進融合教育的推動。

五、繪本教學

岡田正章（1989）認為繪本以圖畫增添文字的傳染力，直接表達故事內容，能提升學生閱讀理解能力與抒發感受。透過繪本教學步驟：文本導讀引起動機、討論與分享、教導社交技巧步驟、示範、演練、回饋，使學生學習正確的行為。

高宜芝（2013）、蔡宜苗（2013）、簡淑慧、林孟妮和吳艷鴻（2006）研究發現，繪本教學對智能障礙兒童社交技巧、在自我認同與他人禮貌相處方面有明顯改善，暴力解決衝突的頻率也降低許多。由此可知，每一個兒童都愛聽故事，以學生的興趣、生活經驗為主的繪本教學，透過師生一起閱讀多元主題的故事，一起分享與省思，能增進智能障礙兒童習得社交技巧過程的樂趣，並能將所學實際應用到生活情境之中。

伍、影片示範教學法實際運用實例

在教學現場裡，常發現低年級智能障礙兒童與人共同玩遊戲時，總是爭先恐後且不會學習等待輪流的共通規則，筆者運用影片示範教學方法，邀請普通班同學當楷模示範者，拍攝教學提示影片，將玩遊戲輪流的過程，按照系列程序的步驟，逐步明確的提示呈現：如教學單元「我們來玩撲克牌」，其程序步驟如下：1.開始玩遊戲發牌。2.大家一起猜拳。3.我贏了，我先開始。4.我出牌去找相同的數字牌，再翻牌。5.以手勢提示下一位玩者，說：「換你」。6.下一位玩者則說：「輪到我」。7.然後一直輪流玩到桌上沒有撲克牌為止，再數數自己獲得的張數。8.張數累積最多者為獲勝，最後大家掌聲鼓勵，然後遊戲結束了。上述可以歸結智能障礙兒童，能透過不斷觀察整個影片的示範過程，學習跟著楷模模仿玩撲克牌遊戲，很快就學會了

等待輪流，不僅提升玩遊戲的興趣，同學之間的正向互動也增加不少，老師亦可降低口頭提醒的提供和同儕間爭吵問題的處理。

陸、結語

綜上所述，諸項教學策略能有效促進與提昇智能障礙兒童的社交技巧：社會故事教學法透過不同句型的建構，量身訂製獨特個體的故事架構，以建立其正確的社交信念與行動；直接教學法將複雜的學習內容，應用簡單、具體步驟方式來呈現，增進社會技能的直接性與應用性的轉化與練習；影片示範教學運用生動的兒童生活影片，快速吸引兒童注意力，直接協助其社會互動之關鍵步驟的習得；同儕教導策略應用同儕直接教導與間接示範協助，促進其在社會技巧的維持，進而增進與同儕互動過程；繪本教學透過生動活潑的故事，讓其將想像內涵實際於現實空間做聯結，而能在動腦思考中，正確學會社會互動的行為與能力。總之，智能障礙兒童的社交技巧教學在推動成功的融合教育中，扮演很重要的角色。在教學策略之適當性與教法選用之適配性方面，筆者認為沒有所謂絕對的標準，只要能符合兒童的學習特性和需求，對兒童的學習能有幫助的，都可以嘗試予以運用之，或是合併數種教學法一起使用，亦是促進智能障礙兒童社會技能學習效益之另類思維與行動方案，如社會故事搭配錄影帶回饋（林淑莉，2006）。因而在實務教學上，筆者認為任何種類的社交技巧教學策略，若能經過不斷

的嘗試與重複的演練，配合不同兒童之個別能力，及其相對應生態環境，適當練習與應用，其正向成效與成果必是可預期的。

參考文獻

王欣宜、蔡怡姿(2013)。國小資源班智能障礙學生社會技巧方案學習成效之研究。**特殊教育與輔助科技**，6，1-21。

呂定穎、陳麗蓉、吳柱龍(2014)。使用影像自我示範教學策略之介紹:包含一個案例。**特殊教育與輔助科技**，10，31-40。

林川汶、俞靜如、王淑娟(2011)。影片示範教學促進中度智能障礙學生社會技巧進行學習之研究。載於臺中教育大學主編，**2011年海峽兩岸特殊教育師資培育學術研討會**(頁423-443)，臺中：國立臺中教育大學。

林志彥(2012)。多媒體結合社會故事對國小智能障礙學生社會技巧訓練成效研究。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學特殊教育研究所，臺中。

林志彥、王欣宜(2013)。社會故事在社會技巧教學實務的省思。載於臺中教育大學主編，**特殊教育現在與未來特殊教育叢書 10201 輯**(頁 11-22)，臺中：國立臺中教育大學。

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。

林智娟(2013)。影片示範策略運用在智障學生不適當身體碰觸行為之成效。**雲嘉**

特教，18，41-49。

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**。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學身心障礙教育研究所，臺北。

余育嫦(2007)。**故事繪本教學對提昇資源班智能障礙學生社交技巧之研究**。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。

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。**東臺灣特殊教育學報**，14，1-30。

岡田正章(1989)。**幼稚園繪本童話教學設計**。臺北：武陵。

柯香如(2011)。社會故事的應用與探討。**臺東特教**，34，1-6。

胡永崇(2006)。直接教學原理在學習障礙學生之教學應用。**屏師特殊教育**，12，28-36。

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**。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。

郁秀珊(2005)。**藝術活動對國小中度智能障礙學生社會技巧及藝術表現之研究**。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學特殊教育與輔助科技研究所，臺中。

高宜芝(2013)。**繪本教學在國小身心障礙資源班社會技巧課程之應用與實例**。**特教國丁**，28(4)，29-36。

高榮亨(2010)。**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。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學特殊教育研究所，屏東。
- 陳秉均(2009)。**電腦多媒體教學對國小中度智能障礙學生社交技巧之成效**。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學特殊教育研究所，臺中。
- 陳思妤(2003)。直接教學法在輕度智能障礙學生社交技巧之應用。**國教世紀**，207，87-94。
- 張心盈(2006)。**戲劇活動應用於國小智能障礙學童社會技巧之研究**。未出版之碩士論文特殊教育研究所，國立臺南大學，臺南。
- 張淑娟(2012)。**以音樂教學活動改善國小中度智能障礙學生社交技巧之研究**。未出版之碩士論文，國立臺南大學重度障礙研究所，臺南。
- 梁碧明、劉芙蓉(2011)。社會故事連環圖片在亞斯伯格症國中生社交技巧及語文能力之教學應用。**特殊教育季刊**，121，8-21。
- 莊素貞、尤嘉琳(2011)。影片示範策略在自閉症學生教學上之應用。**特殊教育輔助科技**，7，27-35。
- 莊琇晴(2009)。**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**。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育研究所，臺北。
- 莊臆鈴(2012)。**普通班學生同儕教導對增進國小智障學生生活技能暨同儕接納之研究**。未出版之碩士論文，國立東華大學特殊教育研究所，花蓮。
- 教育部(2010)。**特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法修正條文**。中華民國九十九年十二月三十一日教育部臺參字第0990218743C號令修正發布。
- 教育部(2011)。**高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱特殊需求領域課程大綱**。線上檢索日期：2014年6月28日。網址：http://www.ntnu.edu.tw/spc/drlusp_1/m_aster.html
- 教育部(2013)。**身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法**。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。
- 溫惠君(2000)。**融合教育指標及其特殊教育績效之探討-以智障學生為例**。未出版之博士論文，國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北。
- 鈕文英(2008)。**擁抱個別差異的新典範：融合教育**。臺北市：心理。
- 楊雅婷(2010)。智能障礙學生社會技巧訓練之實施。**東華特教**，44，42-47。
- 楊雅婷(2011)。**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**。未出版之碩士論文，國立東華大學特殊教育研究所，花蓮。
- 楊雅婷、林坤燦(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**。**東臺灣特殊教育學報**，14，31-70。
- 蔡文標(2001)。直接教學法的理論及其在身心障礙學生教學上之運用。**人文及社會學科教學通訊**，11(5)，139-157。
- 蔡怡姿(2011)。**多媒體結合同儕教導之社交**

- 技巧方案對國小資源班智能障礙學生社交技巧學習成效之研究。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學特殊教育研究所，臺中。
- 蔡宜苗(2013)。I can do it! 繪本教學介入國小智能障礙學生社交技巧之初探與實務分享。**東華特教**，12(50)，29-36。
- 蔡雨軒(2012)。**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**。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育研究所，臺北。
- 鄭雨蓁(2012)。**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**。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學特殊教育研究所，新竹。
- 歐蕙菱(2007)。**電腦輔助教學增進國小智能障礙學生的社交技巧之研究**。未出版之碩士論文，國立臺東大學特殊教育研究所，臺東。
- 簡淑慧、林孟妮、吳艷鴻(2006)。**成長之路手牽手～運用「兒童社交技巧訓練」改善國小三年級學生人際關係**。行動研究論文發表，臺北市南湖國民小學。
- 蘇昱蓁、王欣宜、柯玉真(2012)。**身心障礙學生社會技巧實施成效分析**。**特殊教育與輔助科技**，8，89-95。
- De Bildt, A., Serra, M., Luteijn, E., Kraijer, D., Sytema, S., & Minderaa, R. (2005). Social skills in children with intellectual disabilities with and without autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 317-328.
- Buggey, T., & Ogle, L. (2012). Video self-modeling. *Psychology in the Schools*, 49(1), 52-70.
- 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, 179-193.
- Crane, L.(2002). Mental Retardation: A Community Integration Approach. Belmont, CA : Wadsworth / Thomas Learning Group.
- Evans, S., Axelrod, J., & Sapia, J. (2000). Effective school-based mental health interventions: advancing the social skills training paradigm. *Journal of School Health*, 70(5), 191-194.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories : Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.
- Smith, K. R. M., & Matson, J. L. (2010). Social skills: Differences among adults with intellectual disabilities, co-morbid autism spectrum disorders and epilepsy. *Research in Developmental Disabilities*, 31,1366-1372.
- Magliaro, S. G., Lockee, B. B., & Burton, J. K. (2005). Direct instruction revisited: A key model for instructional

technology. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 41-55. doi:10.1007/BF02504684.

Samanci, O. (2010). Teacher views on social skills development in primary school students. *Education*, 131(1), 147-157.

Utley, C. A., Mortweet, S. L., & Greenwood, C. R. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-23.

Van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B., Wijnroks, L., Vermeer, A., & Matthys, W. (2004). The relations between intellectual disabilities, social information processing, and behavior problems. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 215-229.

專業標準觀點之特教系師資生對資賦優異類師資 培育課程成效覺知之研究 -以國立嘉義大學特教系為例

高世榮

吳雅萍

陳振明*

國立嘉義大學

國立嘉義大學

國立嘉義大學

特殊教育研究所學生

特殊教育學系助理教授

特殊教育學系助理教授

*為通訊作者

摘 要

本研究旨在探討不同背景變項國立嘉義大學特教系師資生對資賦優異類師資培育課程與資優教育專業能力關係之覺知狀況與差異。本研究採用問卷調查法，研究工具為自編問卷，問卷架構係參考吳武典和張芝萱(2009)所提出之「資優教育專業能力指標」與國立嘉義大學必選修科目冊。研究對象以一百零一學年度國立嘉義大學特殊教育學系大學部二~四年級之學生為對象，共發出115份問卷，回收問卷為110份，有效問卷110份，回收率達95%。研究結果顯示：學生感受各課程能依其課程目標，習得對應之相關知能。

關鍵詞：資優課程、資優教育專業能力、職前教育

Abstract

The main purposes of this study was to investigate the relations between the pre-service gifted teacher education and the gifted education teacher's professional competence by using a questionnaire developed based on the pre-service gifted teacher education courses of National Chiayi University and "the gifted education teacher's professional standards " (Wu & Chang, 2009). This research invited sophomore to senior in Chiayi University, and distributed 115 questionnaires and get 110 valid questionnaires (usable return rate = 95%). The results showed the content of each courses met the professional standards, and the "Education of the Gifted and Talented" subject showed in some courses and professional standards.

Keywords: gifted curriculum, professional standards, pre-service education

壹、緒論與研究背景

資優學生是國家重要的資源，其具有學習快速、記憶力佳、興趣廣泛、目標導向、獨立思考、完美主義、敏感……等特質(吳昆壽, 2009)。而要讓資優生有更扎實的學習，資優教師資優專業能力是資優教育成功與否的關鍵。吳武典、張芝萱(2009)指出國內目前努力追尋師資的專業化和優質化，教師專業標準為本的師資培育系統之建立，無疑是最重要的保證，吳武典、張芝萱(2009)經過長時間探討與研究，提出資優教育師資專業標準，此一架構可供資優師資培育與專業養成之參考依據，因此本研究以嘉義大學特殊教育系師資生為研究對象，探討嘉義大學特教系師資生對資優課程所能培育之資優專業能力之感受與差異，其結果可供日後資優師資培育課程規劃與檢核之參考。

近 10 年關於特殊教育的專業素養之探討，國立教育研究院籌備處(2004)提出「特殊教育教師的專業素養」應包括：教師的品德教育、專業精神、學科知識與能力、教學能力與教學技巧、溝通表達技巧、教學評量能力、輔導學生的能力、態度與價值觀等。後來教育部(2007)公佈之《特殊教育教師專業標準》包含有「教師專業基本素養」、「敬業精神與態度」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「特教專業知識」與「特殊需求學生鑑定與評量」等 7 個向度。吳武典、

張芝萱(2009)整合上述的特殊教育教師專業標準，建構「資優教育師資專業標準」。然而基於教師能力本位培育之理念，卻少有依據這些指標來探討師培課程之成效，因此本研究採自陳量表探討職前教師對於資優類師資培課程其專業能力培育成效之感受，此為本研究之動機與目的。以下針對本研究重要名詞，進行名詞釋義。

一、資優教育師資專業標準(Gifted

Education Professional Standards for Teachers)與資賦優異類師資培育課程成效

教師專業標準是指教師應該信守的一套專業準則，具有評估教師專業素質，導引教師專業表現的功能(吳清基等人，2007)。

本研究所指特教系師資生對「資賦優異類師資培育課程成效」覺知為根據吳武典、張芝萱(2009)所建構之資優教育師資專業標準，採問卷自評量表方式請師資生評估其對資優類師資培課程對專業知能培育成效之感受，分數越高代表師資生對該課程依專業標準所能培育對應的知能效果越佳。

二、覺知

張氏心理學辭典(張春興，1989)將自我覺知(self-awareness)界定為「個人對自己個性、能力、欲望等方面的了解」。

本研究所指「覺知」為師資生對於所修畢之資優課程能否符合吳武典、張芝萱(2009)所提出之資優教育師資專業標準符

合程度之感受度，分數越高，代表覺知該資賦優異類師資培育課程成效越高。

貳、文獻探討

關於資優類教師之專業知能，國內外學者看法多元，美國州教育局(1996)針對資賦優異與特殊才能學生的教育計畫中指出，資優教師應具備五項能力：學生評量、方案設計、課程設計與教學、專業發展、與家庭、社區合作(引自王淑棻，2004)。NAGC(2007)於分析教師前後能力之標準研究裡，提出資優教師的能力共有十項為：具有資優教育領域的專業基礎，如：評量、教學計劃、實施等、尊重學生獨特性與複雜多樣的資優特徵、瞭解個體學習上的差異性，如：語言、文化、家庭背景等、教學策略多樣化提供區別性的服務、創造資優生學習環境和正向的社會互動、了解資優生的發展上語言和溝通角色，協助特殊狀況隱藏或助長這些的發展、擬定課程與教學計劃、教學與診斷評量、專業和道德的實踐、與家長、其他教育工作者、相關服務提供者有效合作。何華國(1981)在〈資優教育教師應有的特質與培養〉一文裡，綜覽國內外文獻，歸納出資優教育教師應具備的能力，其知識與能力方面為：資優學生與需要的知識、對學科學習與學習理論的熟稔、能設計適當的教學計劃，並有效的實施、能運用團體活動策略、具有豐富的教學技能、能系統化企業化的經營管理教室、教學具有創意及啟發性、能使用測驗與測驗資料、能運用團體動力、能運用諮商與輔導的技巧、清楚的了解自

我與教師的角色、能發展彈性的個別化課程、能運用教學策略，使學生從事較高的智能活動等十四項。王振德於〈資優教師師資培育〉一文，提出資優教師應具備以下五個能力：評量與診斷、課程設計與教學、輔導與諮商、行政與協調、研究與革新(引用自林秀璋(2010))。陳昭儀(2012)研究整理的國內外的文獻，歸納出資優教師所需具備的專業能力應有：(一)資優教育哲學的、歷史的和法律的基礎：資優教育的哲理、歷史及特殊教育法的瞭解、資優教育和心理需求的知識、資優教育的專業知能。(二)瞭解學習者的特性：瞭解資優生的需要及特質、瞭解資優生心智發展的形式及個別的學習差異。(三)評量、診斷和評鑑：具有鑑別資優生的能力、瞭解學術能力資優特質與鑑定的程序、瞭解創造力資優特質與鑑定的程序、用合適的方法評鑑學生。(四)教學內容與實務：具有某種領域的特殊專長與知識或技能、應用各種適合資優生的教學模式教育策略、具有發展及選擇、修改適當資優教育教材及教法的能力、加強複雜度及加深加廣加速的學習、能引導學生的高層認知思考能力、能提供新的問題供學生研究、能激發學生進行獨立研究的能力、具備個別化教學的能力、有能力將適合資優生的教學策略混合在普通教學中。(五)教學環境的規劃與經營：創造可供資優生運用其優勢的挑戰環境、建立以學習者為中心的學習環境、鼓勵合作學習。(六)溝通與合作關係：具備人際溝通的能力、與行政人員、同事及資優生家長互動良好；資優教育工作者需

有效地與家庭、其他教育工作者，以及相關服務提供者合作。(七)專業發展與倫理：資優教育教師的實踐必須持續考量專業倫理的要求，從事專業的活動，以促進資優生的成長，並提升自己的專業。資優教育工作者自視為終身學習者，經常的反思與調整他們的實踐。(八)學習環境與社會互動：資優教育教師需為資優生積極營造適當的學習環境，該環境能促進學生文化理解，是安全且安適的，有正向的社會互動、主動的承諾。(九)具有輔導資優生的能力：行為輔導的技術、鼓勵及激勵資優生、減少完美主義資優生的焦慮和緊張、幫助學生克服問題、理解資優生對自我的認識與要求、理解資優生的高敏感性。(十)能引導特殊需求學生學習的技巧：瞭解並能執行有特殊需求的資優學生之特質與鑑定程序。

綜合以上專家學者之主張，可見資優教育專業能力的涵蓋層面是非常廣的，然而要具備這些專業能力，除了教師本身必須不斷追求專業的成長之外，職前師資培育也是非常重要的。因此本研究探討師資

生對於所修畢之資優課程能否符合吳武典、張芝萱(2009)所提出之資優教育師資專業標準符合程度之感受度為主要研究問題。

參、研究方法

一、研究架構

本研究採用問卷調查法進行資料蒐集，問卷編製參考「國立嘉義大學特殊教育學系必選修科目冊」(國立嘉義大學特殊教育學系，2009、2010、2011)與「資優教育專業能力指標」(吳武典、張芝萱，2009)，以探討職前資優相關課程與資優教育專業能力之相關性。架構圖如圖1所示。研究變項有二，左邊為近年國立嘉義大學所開過資優教育專業課程，共有九科，右邊為吳武典、張芝萱(2009)所提出之資優教育師資專業標準之向度，研究主要探討以吳武典、張芝萱(2009)所提出之資優教育師資專業標準為指標，讓師資生檢核/覺知其所修畢之資優課程與專業標準符合程度之感受度。

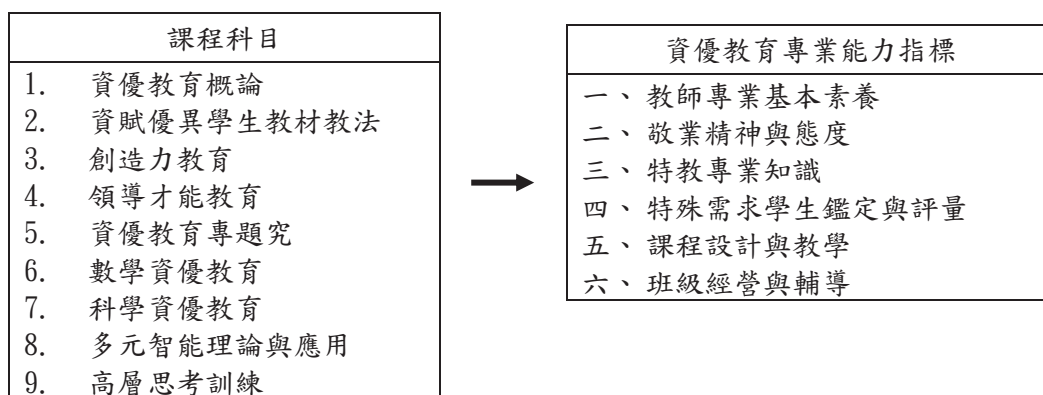


圖1 研究架構圖

二、研究對象

本研究採立意取樣，以一百零一學年度國立嘉義大學特殊教育學系之在校學生為研究對象，大二人數為36人、大三34人、大四40人，共計140位。填寫問卷者須修過問卷中所羅列的資優課程。

三、研究工具

本研究問卷可分為基本資料與資賦優異類師資培育課程與資優教育專業能力關係覺知之問題，這些問題是由研究者根據研究目的、參考文獻，及吳武典、張芝萱(2009)資優教育專業能力指標之六大主軸：「教師專業基本素養」、「敬業精神與態度」、「特教專業知識」、「特殊需求學生鑑定與評量」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」，共35項能力指標改編而得。

本問卷以科目為單位，每科各35題，分別勾選「非常適合」以五分計、「適合」以四分計、「普通」以三分計、「不適合」以二分計、「非常不適合」以一分計，共三十五題單選題。在某一向度分數越高表示受試者對於該科目「資優教育專業能力培養成效感受度」越高。

四、資料分析

本研究於問卷回收後對有效問卷以電

腦進行編碼，使用SPSS20進行資料分析。以描述性統計呈現學生對各科目在資優教育專業能力指標符合狀況，以變異數分析進行不同背景變項學生其覺知之差異，若差異達顯著水準繼續採取雪費法進行事後比較。

肆、研究結果

本研究透過描述統計與單因子變異數分析的結果，呈現學生對於不同科目在「教師專業基本素養」、「敬業精神與態度」、「特教專業知識」、「特殊需求學生鑑定與評量」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」等六大向度習得成效之感受與差異，結果敘述如下。

一、學生對各資優課程依資優專業標準所能培育對應的知能效果覺知狀況

(一)資優教育概論

根據圖2所示「資優教育概論」在各向度相關性較高前三名為「敬業精神與態度」、「教師專業基本素養」、「特教專業知識」。此科目為資優課程當中最入門的一堂課，本課堂主旨在讓學生能瞭解資賦優異的基本觀念。

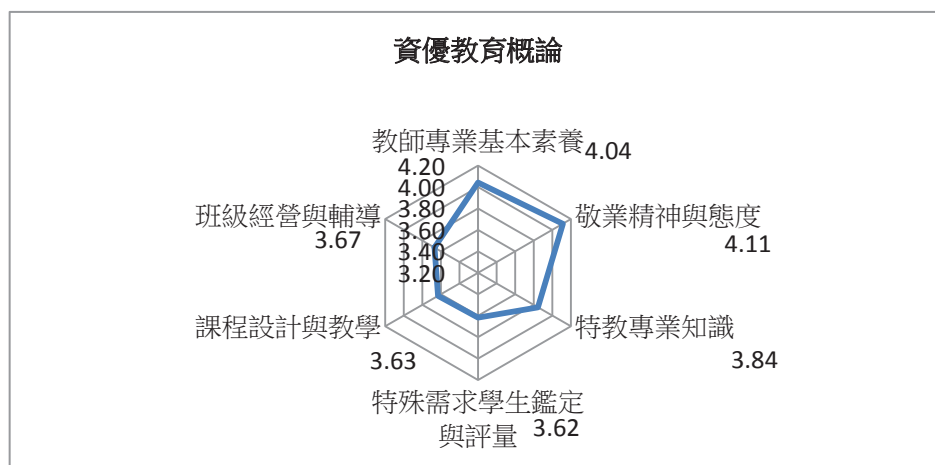


圖 2 資優教育概論在資優教育專業能力指標各向度分布之雷達圖

(二)資優教材教法

根據圖3所示「資優教材教法」在各向度相關性較高前三名為「課程設計與教學」、「敬業精神與態度」、「班級經營與輔導」。此科目為資優課程當中屬於較實務的一堂

課，本課堂主旨再經由對資優課程理論與實務的深入分析與了解，引導學生設計單元教學方案及連續教學計畫，使學生能將所設計出之課程應用於教學上。

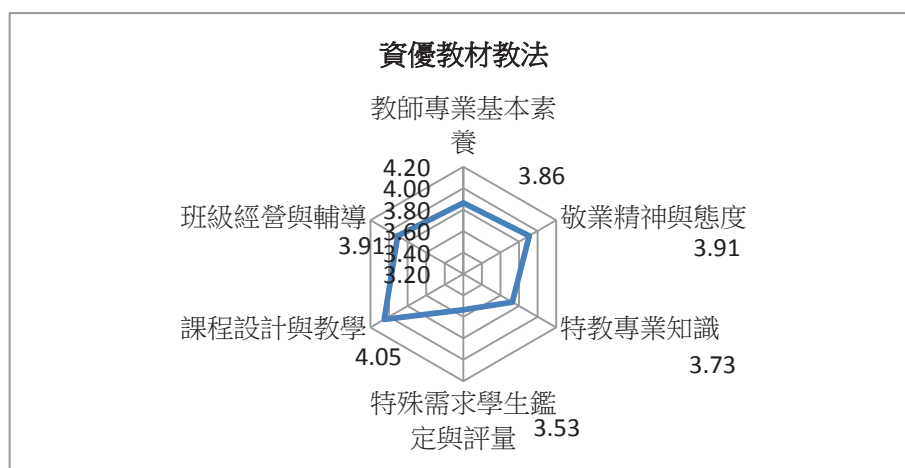


圖 3 資優教材教法在資優教育專業能力指標各向度分布之雷達圖

(三)創造力教育

根據圖4所示「創造力教育」在各向度相關性較高前三名為「敬業精神與態度」、「教師專業基本素養」、「特教專業知識」。

此科目為資優課程當中以多元領域的創意理論與實例的探索為主，本課堂主要是瞭解創造力理論與應用以及相關研究與教學之探索與發展。

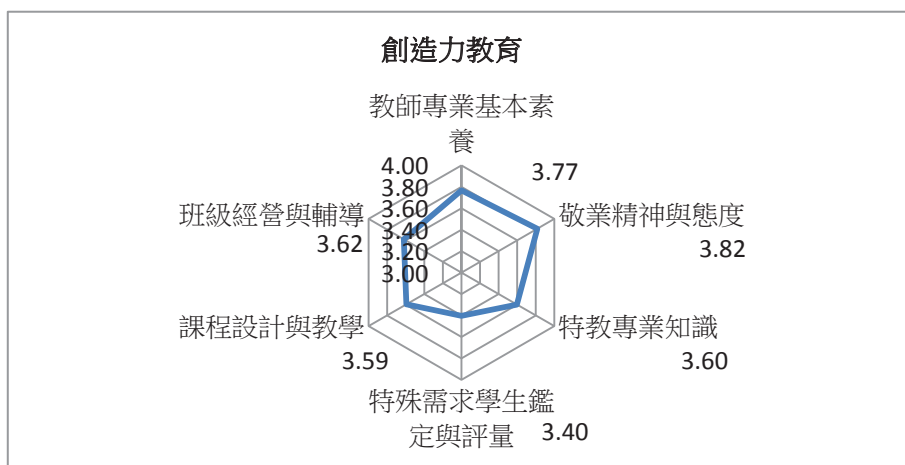


圖 4 創造力教育在資優教育專業能力指標各向度分布之雷達圖

(四)資優專題研究

根據圖5所示「資優專題研究」在各向度表現較為平均。本課程主要是要讓學生

參與實際相關領域之研究設計過程，提升學生的研究知能與對特定議題的發展掌握，並培養專業研究精神。

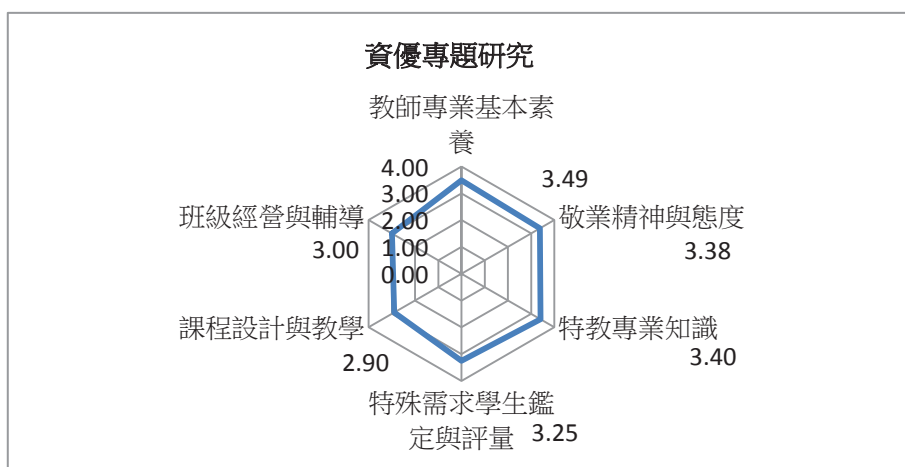


圖 5 資優專題研究在資優教育專業能力指標各向度分布之雷達圖

(五)數學資優

根據圖6所示「數學資優」在各向度相關性較高前三名為「教師專業基本素養」、「課程設計與教學」、「敬業精神與態度」。

此科目為資優課程當中以探討資優學生數學的解題能力，本課堂主要是讓學生了解到資優生是如何解題，且分析各種資優生的解題方式。

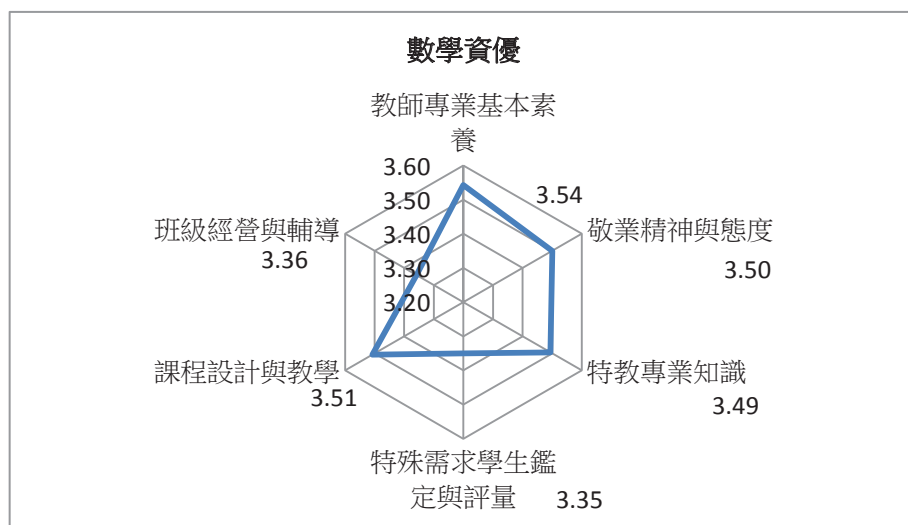


圖 6 數學資優在資優教育專業能力指標各向度分布之雷達圖

(六)高層次思考

根據圖7所示「高層次思考」在各向度相關性較高前三名為「敬業精神與態度」、「課程設計與教學」、「教師專業基本素養」。此科目為資優課程當中理論與實務交互的

一門，本課堂主要是讓學生瞭解高層次思考技巧的學習歷程，進而能具體應用社會領域高層次思考習模式與教學策略，並能執行高層次思考教學設計。

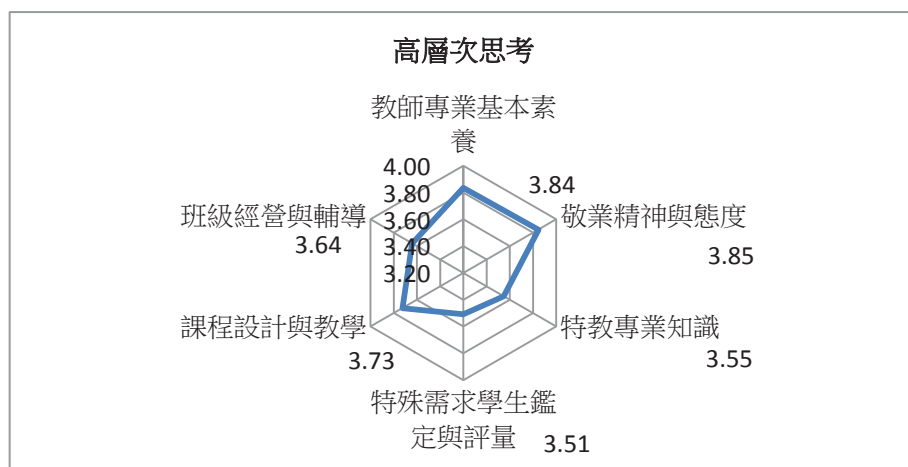


圖 7 高層次思考在資優教育專業能力指標各向度分布之雷達圖

(七)科學資優

根據圖8所示「科學資優」在各向度相關性較高前三名為「教師專業基本素養」、「

「敬業精神與態度」、「課程設計與教學」。此科目為資優課程當中屬於較實務性質較高的一門課，本課堂主要是讓學生了解科

學教育的基本概念 並且能透過科學遊戲，引導資優生進行科學學習。

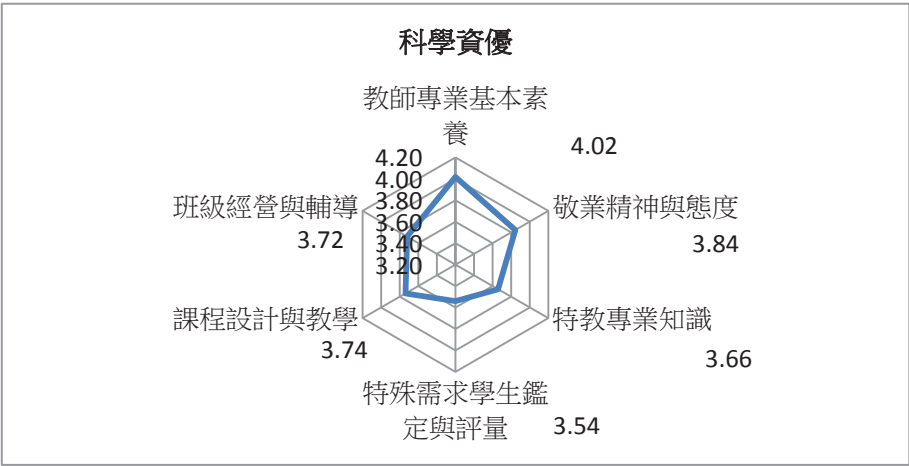


圖 8 科學資優在資優教育專業能力指標各向度分布之雷達圖

(八)多元智能理論與運用

根據圖9所示「多元智能理論與運用」在各向度相關性較高前三名為「敬業精神與態度」、「班級經營與輔導」、「教師專業

基本素養」。此科目為資優課程當中屬於較理論性質較高的一門課，本課堂主要是介紹多元智能理論與相關計畫，最後再進行有關多元智能課程設計。

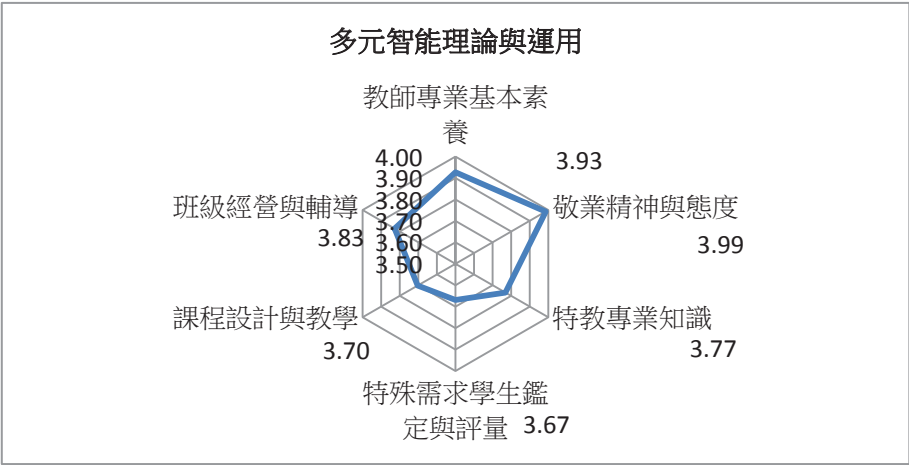


圖 9 多元智能理論與運用在資優教育專業能力指標各向度分布之雷達圖

(九)領導才能教育

根據圖10所示「領導才能」在各向度相關性較高前三名「教師專業基本素養」、「敬業精神與態度」、「課程設計與教學」。

此科目為資優課程當中屬於實務與理論兼具的一門課程，本課堂主要是從其理論到資源開發，最終為訓練實務。

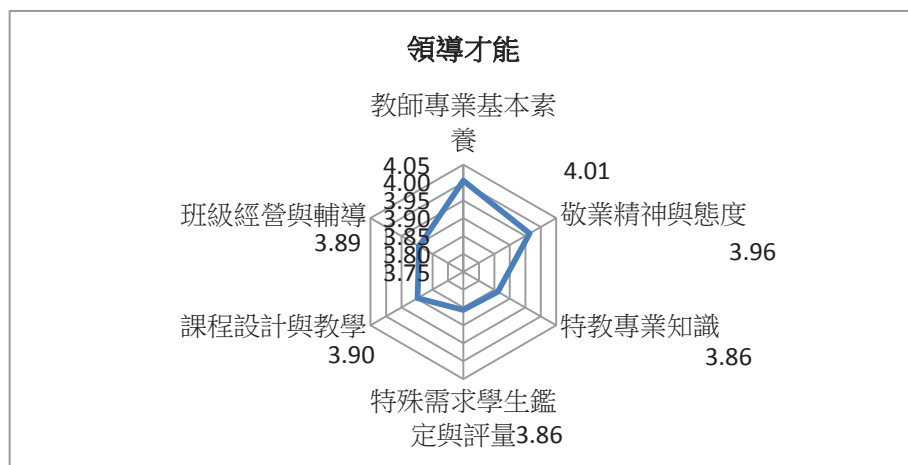


圖 10 領導才能在資優教育專業能力指標各向度分布之雷達圖

二、學生對於不同科目資優專業能力培育成效感受差異

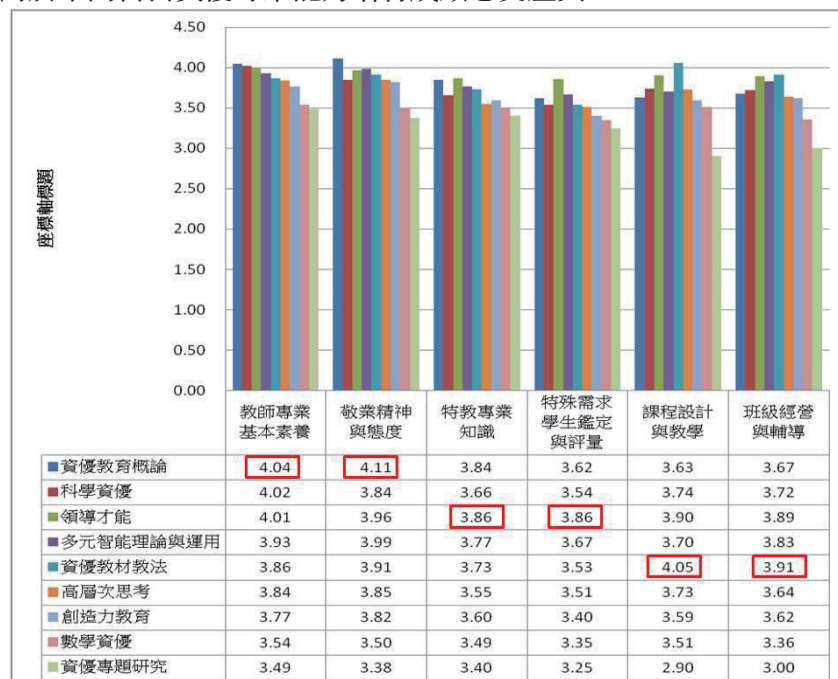


圖 11 各職前資優教育課程與資優教育專業能力指標之關係圖

從圖11可以得知在六大向度之中，學生覺知與「教師專業基本素養」符合度較高前三科的分別是資優教育概論、科學資優、領導才能等課程；與「敬業精神與態度」符合度較高前三科的分別是資優教育概論、多元智理論與運用、領導才能等課程；與「特教專業知識」符合度較高前三科的分別是領導才能、資優教育概論、多元智能理論與運用等課程；與「特殊需求學生鑑定與評量」符合度較高前三科的分別是領導才能、多元智能理論與運用、資優教育概論等課程；與「課程設計與教學」符合度較高前三科的分別是資優教材教法、領導才能、科學資優等課程；與「班級經營與輔導」符合度較高前三科的分別是資優教材教法、領導才能、多元智能理論與運用等課程。另外從圖11中可看到，各科目在「教師專業基本素養」指標中平均數

4.0以上者有資優教育概論、科學資優、領導才能；在「敬業精神與態度」指標中為優教育概論；在「課程設計與教學」指標中為資優教材教法。

從表 1 各科目在各向度表現差異比較部份，「教師專業基本素養」、「敬業精神與態度」、「特教專業知識」、「課程設計與教學」差異達顯著水準，繼續採雪費法進行事後比較；在「教師專業基本素養」，資優教育概論大於資優專題研究、資優教育概論大於數學資優；在「敬業精神與態度」，資優概論大於資優專題研究；在「課程設計與教學」，資優概論大於資優專題研究、資優教材教法大於專題研究、科學資優大於資優專題研究、科學資優大於資優專題研究、多元智能理論與運用大於資優專題研究、領導才能大於資優專題研究；其他向度差異則未達顯著水準。

表 1

各職前資優教育課程在資優教育專業能力各指標之統計考驗摘要表

向度	科目	個數	平均數	標準差	<i>F</i>	顯著性	關聯強度	檢定力	事後比較
教師專業 基本素養	G1 資優教育概論	93	4.04	0.45					
	G2 資優教材教法	22	3.86	0.45					
	G3 創造力教育	87	3.77	0.49					
	G4 資優專題研究	15	3.49	0.75					
	G5 數學資優	20	3.54	0.85	4.78	<.001	.087	.998	G1>G4
	G6 高層次思考	26	3.84	0.34					G1>G5
	G7 科學資優	30	4.02	0.36					
	G8 多元智能理論與	89	3.93	0.50					
	G9 領導才能	28	4.01	0.42					
敬業精神 與態度	G1 資優教育概論	93	4.11	0.62					
	G2 資優教材教法	22	3.91	0.59					
	G3 創造力教育	87	3.82	0.68					
	G4 資優專題研究	15	3.38	0.92					
	G5 數學資優	20	3.50	1.10	3.78	<.001	.070	.998	G1>G4
	G6 高層次思考	26	3.85	0.51					
	G7 科學資優	30	3.84	0.53					
	G8 多元智能理論與	89	3.99	0.63					
	G9 領導才能	28	3.96	0.42					
特教專業 知識	G1 資優教育概論	93	3.84	0.53					
	G2 資優教材教法	22	3.73	0.44					
	G3 創造力教育	87	3.60	0.55					
	G4 資優專題研究	15	3.40	0.75					
	G5 數學資優	20	3.49	0.72	2.97	0.03	.056	.955	
	G6 高層次思考	26	3.55	0.36					
	G7 科學資優	30	3.66	0.52					
	G8 多元智能理論與	89	3.77	0.55					
	G9 領導才能	28	3.86	0.41					

表 1

各職前資優教育課程在資優教育專業能力各指標之統計考驗摘要表（續）

向度	科目	個數	平均數	標準差	<i>F</i>	顯著性	關聯強度 η^2	檢定力 <i>Power</i>	事後比較 雪費法
特殊需求 學生鑑定 與評量	G1 資優教育概論	93	3.62	0.70					
	G2 資優教材教法	22	3.53	0.70					
	G3 創造力教育	87	3.40	0.65					
	G4 資優專題研究	15	3.25	0.72					
	G5 數學資優	20	3.35	0.78	2.38	0.16	.045	.892	
	G6 高層次思考	26	3.51	0.61					
	G7 科學資優	30	3.54	0.65					
	G8 多元智能理論與運用	89	3.67	0.68					
	G9 領導才能	28	3.86	0.39					
課程設計 與教學	G1 資優教育概論	93	3.63	0.73					
	G2 資優教材教法	22	4.05	0.96					
	G3 創造力教育	87	3.59	0.57					G1 > G4
	G4 資優專題研究	15	2.90	1.02					G2 > G4
	G5 數學資優	20	3.51	0.78	4.41	<.001	.081	.996	G7 > G4
	G6 高層次思考	26	3.73	0.43					G8 > G4
	G7 科學資優	30	3.74	0.57					G9 > G4
	G8 多元智能理論與運用	89	3.70	0.59					
	G9 領導才能	28	3.90	0.37					
班級經營 與輔導	G1 資優教育概論	93	3.67	0.68					
	G2 資優教材教法	22	3.91	1.63					
	G3 創造力教育	87	3.62	0.71					
	G4 資優專題研究	15	3.00	1.07					
	G5 數學資優	20	3.36	0.94	2.88	0.04	.054	.949	
	G6 高層次思考	26	3.64	0.35					
	G7 科學資優	30	3.72	0.61					
	G8 多元智能理論與運用	89	3.83	0.74					
	G9 領導才能	28	3.89	0.35					

由上述資料可見，學生覺知資優教育概論該課程資優教育專業能力指標符合度最高，因此建議這門課的課程內容以及品質需要謹慎規劃；修習這門課的特教系學生更要積極投入，因為該科目的課程內容為奠基未來資優教師能力素養。

研究結果，還發現研究對象對於「特殊需求學生鑑定與評量」向度與資優教師能力的符合度普遍較低，探究其原因，有可能是該科目須滿足所有特殊教育法所規範的類別，資賦優異類只是其中一類，在資優類課程並未專為評量而開設課程，因此師資生各科對特殊需求學生鑑定與評量指標有較低的符合覺知。而陳昭儀(2012)的研究顯示資優教師需具備有鑑別資優生的能力、瞭解學術能力資優特質與鑑定的程序、瞭解創造力資優特質與鑑定的程序、用合適的方法評鑑學生等。因此，如何將資賦優異的鑑定與評量也融入各資優類課程，將是未來課程發展可以繼續努力之方向。

伍、結論與建議

依據上述分析結果，本研究結論與建議，分別敘述如下。

一、結論

(一)師資生感受到各課程能依其課程目標培養不同專業能力

根據數據上顯示，師資生在各專業向度感受度之高低與各課程目標設定方向與大致符合；例如在「課程設計與教學」向度中表現較高的科目，均是比較著重在教材教法方面的課程；而「資優專題研究」

這門課主要是在培養大學部學生具備未來研究人員的基本能力與素養，表示學生感受到各課程大致均能依其課程目標培養不同專業能力。

(二)職前教師在不同課程中所習得之各項專業能力有差異，部份指標達顯著水準

在各資優專業課程中，學生感受到「教師專業基本素養」是所有向度中平均分數最高的；其次為「敬業精神與態度」；其餘依序為「特教專業知識」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「特殊需求學生鑑定與評量」。其中「教師專業基本素養」、「敬業精神與態度」向度的差異是較小的；其餘向度中因為各課程所強調其專業能力的培養重點都不太一樣，所以師資生對該科目專業能力培養成效感受度不盡相同。

二、建議

(一)在師資培育之建議

師資培育評鑑的目的之一在於「瞭解學生所具備教師專業表現及核心能力之程度」。並將「教師專業核心能力」的訂定與實踐列為評鑑項目。因此，各師資培育學系均訂定合自適合的核心能力及能力指標，並以此為課程規劃、教學內容安排以及學習活動安排之依據。而在評鑑項中納入各校評估師資生符合所訂定之專業核心能力之機制。而此應該反應了教育部強調教師能力本位培育的思想。本研究結果可作為對學生是否對各項核心能力的達成情形之初步檢核之用，然每一科目均進行各類指標檢核費時耗力，有待未來後續研究提出更佳方法來運用。

(二)對未來研究之建議

本研究之問卷題項係採用吳武典、張芝萱(2009)之「資優教育專業能力指標」進行自陳式量表量化分析，受限於工具型態，此方法實施雖快速經濟方便但缺乏客觀性資料佐證，建議未來可搭配更多不同型態佐證資料後續進行更深入之研究。

參考文獻

- 王振德(1996)。資優教育的師資培育。**教育資料集刊**，21，125-143。
- 張春興(1989)。張氏心理學辭典。臺北：臺灣東華。
- 王淑棻(2004)。臺北市、高雄市國小資優教育教師專業能力、工作壓力、因應策略與職業倦怠之相關研究。未出版之碩士論文，屏東師範學院特殊教育研究所，屏東。
- 何華國(1981)。資優教育教師應有的特質與培養。**資優教育季刊**，3，7-9。
- 吳昆壽(2006)。資優教育概論。臺北：心理。
- 吳武典、張芝萱(2009)。資優教育師資專業標準之建構。**資優教育研究**，9(2)，103-143。
- 吳清基、黃乃熒、吳武典、高斯建、周叔卿、林育瑋、李大偉、黃譯瑩(2007)。各師資類科教師專業標準之研究。**中華民國師範教育學會主編：教師評鑑與專業成長**，197-236。臺北：心理。
- 林秀瑋(2010)。國小特殊教育教師人格特質與工作滿意度之研究。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北。
- 國立嘉義大學(2009)。特殊教育學系必選修科目冊。嘉義：嘉義大學特殊教育系。
- 國立嘉義大學(2010)。特殊教育學系必選修科目冊。嘉義：嘉義大學特殊教育系。
- 國立嘉義大學(2011)。特殊教育學系必選修科目冊。嘉義：嘉義大學特殊教育系。
- 陳昭儀(2012)。資優教育教師之專業能力與專業成長歷程探析。**資優教育季刊**，122，1-8。
- 陳清溪(2004)。淺談特殊教育教師的專業成長。線上檢索日期：2013年6月。取自<http://www.naer.edu.tw/bin/home.php>
- NAGC.(2007). Analysis of differences between previous and current teacher preparation standards. Retrived May 01, 2013 from the World Wide Web: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=1866>.

國民中小學特教教師性別平等教育專業能力與培訓需求之初探--從三位特教教師訪談出發

王秋嵐

黃小華

國立嘉義大學特殊教育研究所學生

國立嘉義大學特殊教育研究所學生

摘 要

本篇文章主要內容為特教教師性別平等教育專業知能與培訓需求之初探。首先探討特教教師性別平等教育專業知能的重要性，其次介紹目前國內提升特教教師性別平等教育專業知能的管道，接著，分享研究者與三位特教教師所作之訪談整理。三位特教老師雖然認同性別平等教育的理念，認為家庭、學校與社會教育缺一不可，且關注性別平等教育的相關政策規定，但對於性別平等教育專業知能實質內容的了解卻自覺不足。最後，根據本文的探討提出三點建議：教師實施性別平等教育時應以多元方式提升專業知識與能力；學校應落實行政運作，以改變教師觀念及提升專業知能；加強親職教育的宣導。

關鍵詞：性別平等教育、專業知能、培訓需求

Abstract

This paper discussed the gender equality education professional competency and training needs of special education teachers. The paper started with the introduction to the importance of special education teachers' professionalism of the gender equality education. Then it presented the retraining channels to improve special education teachers' professionalism. Also the interviews with the three special education teachers were organized and shared. The three special education teachers strongly approve of the concepts of gender equality education, consider that the family, the school and the society should take the responsibilities and work together, and concern about the policy of the gender equality education. However, they did not have a whole picture of the gender equality education professional competency. Finally, according to the exploration, there are three suggestions. First, teachers should improve their gender equality educational knowledge and capabilities through multiple ways. Then, executives should implement the administrative

management and operations to eliminate the bias and stereotypes of administrators and teachers, and to progress teachers' professionalism of the gender equality education. At last, executives and teachers should enhance parenting education.

Keywords: gender equality education, professional competency, training needs

壹、前言

國家的命脈繫於教育，教育的良窳繫於教師（王靜珠，2000），許多研究更指出，教育的成敗關鍵在於教師，因此教師的專業知能、工作態度和執行力均影響著教育政策的推動和執行。吳清山（2001）曾說：「在知識社會中，教師是專業的知識工作者，擔任著知識的傳遞、創新、發展與學習的不同角色。必須不斷地追求專業成長才能因應社會與經濟的變遷，勝任其教學工作」。從世界的潮流上來看，鑑於特教教師素質的重要性受到普遍的認定，針對特教教師的專業能力成長，各國皆發展相關教師進修及研習制度，而均有以下共同的發展趨勢，包含教師專業成長管道制度化、將教育改革目標納入政策推動中、結合專業知能理論與教學實務，以符合社會期待與需求。

近年來校園性平通報案件逐年往上攀升，其中屬於身心障礙者的受害者亦有愈來愈多的趨勢，有鑑於預防勝於治療的概念，特教教師扮演著極為重要的角色。對於一般人而言性別平等教育相關議題，大部份均認可它的存在性，但對於身心障礙者而言，亦是如此嗎？楊佳羚（2013）認為身心障礙者，其實就像是不同族群一

樣，擁有不同的語言、文化與世界觀。如果我們都以「非身心障礙者」為中心，認為這些身心障礙者是「有問題的」、「需要被導正的」，而只想把她／他們「同化」到主流社會，而不要求主流社會做出改變，這樣的教育對於身心障礙者，就可能形成壓迫。因此，在性別平等教育的領域，我們需要更瞭解身心障礙者的生活經驗，才能讓性別平等教育更符合身心障礙者的需求，透過認同、瞭解、關心進而創造友善的無障礙、無性別歧視課程與環境。

以下就特教老師性別平等教育專業知能重要性與國內目前提升特教教師性別平等教育培訓管道介紹、另透過深入訪談三位特教教師作為分享，俾利讀者能在最短時間對特教教師性別平等教育專業知能與培訓需求有更深一層的認識。

貳、特教教師性別平等教育專業

知能之重要性

依據《性別平等教育法》第十七條：「學校之課程設置及活動設計，應鼓勵學生發揮潛能，不得因性別而有差別待遇。國民中小學除應將性別平等教育融入課程外，每學期應實施性別平等教育相關課程或活動至少四小時。高級中等學校及專科學校

五年制前三年應將性別平等教育融入課程。大專校院應廣開性別研究相關課程。學校應發展符合性別平等之課程規劃與評量方式。」第十八條：「學校教材之編寫、審查及選用，應符合性別平等教育原則；教材內容應平衡反映不同性別之歷史貢獻及生活經驗，並呈現多元之性別觀點。」第十九條：「教師使用教材及從事教育活動時，應具備性別平等意識，破除性別刻板印象，避免性別偏見及性別歧視。教師應鼓勵學生修習非傳統性別之學科領域。」（教育部，2014）。按上述性別平等教育法規定教師在教材編寫、審查、選用、應用教材及從事教育活動時應具相關性別平等專業知能，如此才能確實規劃設計及執行四小時性別平等教育相關課程與活動，惟同樣的課程或教材內容會因為老師的背景、觀念或認知差異等因素造成不同的效果，因此，性別平等意識與態度是一項長久的養成過程，非一蹴可幾。

「專業知能」係指個體其專業領域所須具備的知識與技能，也包含情意方面，如：信念、態度與價值觀，使其具有能力去完成具品質的專業任務、角色及責任（陳美玉，1999）。雖然教師不具有性別平等信念、態度與價值觀，仍可以傳授知識，但對於性別平等教育的觀念卻無法傳遞，因只是在不斷地複製傳統對性別的刻板印象與錯誤迷思。國內多位學者都認為教師性別意識是實施性別平等教育的關鍵，近幾年探究教師性別意識與教學實踐有關的研究與論述逐漸增多。游美惠（1999，2001）指出，教師較學生先具備性別意識，對學

校推展性別教育成效具正向且關鍵影響，如果性別意識未覺醒，內心不認為性別平等教育是該做的事，就沒有從事這項工作的動力。洪久賢（2000）認為教師是否具備性別意識為引導學生性別意識轉化是關鍵中的關鍵，具有性別意識的教師不但容易察覺到週遭生活中性別角色刻板印象以及性別不公平的問題，更會針對自己本身性別意識加以省思，進而挑戰社會文化中傳統的性別角色。王翊涵（2009）以為推展性別平等教育，首要執行的任務是喚醒教師自身的性別意識，因為當教師具有性別意識時，才能進一步邁向性別平權的實踐態度，並且融合在正式課程與潛在課程的體現中。

由此可知，教師應具有基本課程專業知識，創新教學執行能力，並將性平概念融入生活，其本身更應具有覺察性平偏見的能力，避免落入性別角色錯誤迷思中，將性別平等教育在穩穩於校園中紮根。

參、國內特教教師性別平等教育

培訓管道介紹

性別平等相關議題在近十幾年才漸受重視或廣泛討論，惟在臺灣社會裡既有的男尊女卑、父權社會的意識型態下，許多人並未深入地檢視自己在看待性別角色、性別平權概念上是否存在偏差或迷思，也造成在推動性別平等教育的困難，因此，要落實性別平等教育，老師是重要的關鍵角色，且應具有多元及開放的態度。目前國內大專院校正式設立與性別平等教育相

關研究所為高雄師範大學性別教育研究所，另外高雄醫學大學、世新大學則開設性別研究所、樹德科技大學開設人類性學研究所，一般教師除於上述研究所進修外，亦可選擇設有特教研究所的大學進修，惟性別教育相關課程非屬必修課程，因此現在特教教師想藉由研究所在職進修

深造相關特教性別平等教育專業知識之管道仍稍嫌不足。

另針對教育部、地方政府及各級學校自辦 102 學年度特教教師性別平等研習分法令宣導、課程設計與教學策略、個案與議題討論及專業與輔導知能做簡單分類如表 1 所示：

表 1

各級單位 102 學年度辦理特教教師性別平等研習彙整表

研習屬性 辦理單位	行政與 法規研習	課程設計與 教學策略	議題與 個案討論	專業知識與 輔導技能	合計
大學特教中心	4	7	1	8	20 場
各地方政府	12	6	1	14	33 場
各級學校自辦	9	25	25	150	209 場

教育部委託各大學特殊教育中心辦理特教性別平等教育相關研習計 20 場次，其中以課程設計與教學策略研習計 7 場為最多，其次則以行政與法規教育相關研習計 4 場，另議題與個案討論 1 場，餘則為性別平等教育輔導知能研習。各縣市辦理性別平等教育相關研習課程計 33 場，其中以提升教師性別平等教育專業知能為最多計 14 場，而課程設計及教學策略計 6 場，另議題與個案討論 1 場、性侵性騷防治宣導、自我覺察及事件處理研習等，另值得一談的是新北市針對暑假教師助理員暨身心障礙學生就學交通車司機各辦理 1 場性

別平等教育知能研習，而臺北市則針對資優學生性別平等教育辦理 1 場研習。最後各級學校自辦性別平等教育研習計 209 場，大致上以法規宣導、課程設計、教材教法、性平議題研討、行政流程處理、人權平等、專業知能研習為主。

綜合上述，無論是教育部委託大學特殊教育中心辦理的性平研習或各縣市政府、各級學校自辦的研習內容已朝向多元化，研習對象亦不限於教師，更廣邀教師助理員、司機或家長，其規劃與方向均值得肯定，惟是否符合現場人員需求面可再深入了解。

三位特教教師之訪談分享

一、訪談者之背景簡介：

研究者的實務工作中經常接觸特教老師，在工作互動中自然會形成對於他人的看法與評價，不同特教老師的工作態度與教學表現是很多元且具有差異性，認真、負責及具熱誠的特教老師總是讓人感動及激賞，這三位的研究受訪者自然也是具有這樣的特質與表現，他們在特教專業領域與工作態度的核心價值展現上，研究者認為

為是具有內涵與意義的，值得進一步去探究。

綜合上述，本研究的研究受訪者具有以下共同的特質：

- (一)在學校擔任特教老師有 5 年以上的資歷。
- (二)在學校中曾負責行政及導師的職務。
- (三)工作表現績優，獲得學校及行政單位的認同肯定。

表2

三位受訪教師基本資料表

教師	性別	服務年資	婚姻及子女	服務班級類型
A教師	女	12年	已婚(育有1子)	國小分散式資源班
B教師	女	12年	已婚(育有2女)	國小分散式資源班
C教師	女	8年	未婚	國中集中式特教班

二、訪談方式：

以電子檔 E-MAIL 訪談大綱至訪談者信箱，俟填寫完畢後回傳至研究者信箱。

三、訪談大綱：

訪談法具有容易取得較完整資料、較易深入了解問題核心，可以呈現明確的目標、適用於特殊對象。半結構式訪談，是為了某些主題或值得討論的議題，可比一般問卷調查更深入及完整了解，因此，本研究採訪談作為資料蒐集方式，為使訪談順利進行及完整資料之蒐集，以訪談大綱作為資料蒐集之工具，本研究之訪談大綱，先從一般性的問題開始，再聚焦至特定的問題。本研究訪談大綱只是訪談的參

考架構，視訪談的回應再以 E-MAIL 深入討論。相關的訪談大綱呈現如下：

- (一)一般來說，您認為特教教師的主要工作為何？
- (二)您認為特教教師在教導或執行身心障礙學生的性別平等教育重點為何？
- (三)在您教導或執行身心障礙學生性別平等教育的過程中曾遇到那些困難？
- (四)您有聽過或參加過學校性平委員會嗎？有的話，任務為何？
- (五)當貴校發生特教學生性平案件通報人為誰(職稱即可)？其過程為何您了解嗎？另外在過程中特教教師扮演的角色為何？

- (六)您覺得目前縣府所規劃的提升特教教師性別平等教育資源或方式是否符合您的需要?可有其他建議?
- (七)您覺得特教教師所需具備的性別平等教育專業知能為何?就您而言目前足夠嗎?您覺得可以如何提升?
- (八)您覺得在性平教育上學校行政人員與特教教師的分工為何?怎麼合作?困難點在那?
- (九)您覺得在性平教育上學校與家長的合作關係為何?困難點在那?
- (十)貴校有沒有進行相關的特教性平教育宣導活動?(與普通生一起還是分開?)、您覺得成效為何?

四、訪談結果整理：

研究者將所蒐集的文獻資料及訪談資料加以檢視及互相比較，找出各項符合情境及目的的訪談內容，整理如下：

- (一)檢視及定位特教教師主要工作，瞭解學生需求及規劃多元合宜課程

3 位老師均認為特教教師的主要工作以教學為主，並透過特教專業知能為學生擬定學習目標，再依照學生的特殊性設計合宜的課程，利用不同的教學方式達到不同的教學目標；另外針對性平教育的教學重點，3 位老師共同的觀點為保護自己、對自己的身體、人格特質、性別特徵、人我之分的瞭解，其次為與人相處的正確觀念及方法，最後則是社會對各種性別的多元想法、適切的兩性交往及網路交友的安全、生理與心理的發展及衛生教育。

- (二)落實執行性別平等教育，家庭、學校及社會教育均扮演重要角色

在此訪談項目 3 位老師的觀點皆不同，A 老師認為在普通班級推行最大的困難是，教導的技巧或觀念可能在普通班級很難真正徹底實施，因為需配合同儕之間及導師的協助。另可能有些班級同儕不願配合(高年級)，或是排擠特殊學生，須進行個別的輔導或是懇談以瞭解特殊學生的特性，並協助性平的教育。B 老師則認為曾遇到的困難為沒有受過系統的性平課程教學訓練，蒐集相關資訊花很多時間。

C 老師則是課堂上的模擬很難類化至校外生活情境、重度以上學生很難理解「愛情」的意義，很難理解「危險的情境」、輕度障礙的學生一旦有了性行為，會一直去找人進行性行為，無法控制自己不要跟陌生人聊天與進行性行為。

另外，學校團隊合作上仍有些地方需加強合作，例如性平主要行政工作大都在學務處，與特教大都規劃編制於輔導室且由輔導室式管理有異，故學務處在與特教性平上的這一塊較無法直接監督及提供教學協助。而家長部份則是因為牽扯到一些學生的隱私，故很多家長是不願意敞開心胸來談論的，必須花很多時間與家長溝通並提供相關資訊。

- (三)教師專業知能提升相關研習及進修課程應分級、分階段規劃

A 老師認為大部分縣府都是以研習講習的方式來辦理，以及將高國中小部的老師集合在一起並講解案例，但是每個階段的學生有關性平的案例差異極大，進入青春前期與進入青春期的性別課程應該會有差異性，而課程的規劃也應有目標不同的

差異。建議可以分國小/國中/高中分開研習，並加以個案研討及課程的設計，相信效果可以更好。B 老師則認為不符合需要。建議應以提升特教老師性平相關能力，例如如何教導特教生性平教育相關資訊、為性平案件調查研習，可像普通班一樣，設計 3 天初階研習，4 天進階研習(有發證照)。C 老師則認為有符合自己的需求，未來希望能有性別平等教育的教材、教學影帶提供給特教老師，協助教學。希望能有專為調查特教學生的性平事件調查研習，培訓協助特教學生進行性平事件調查。

(四)透過自我檢視並期許能具備心目中特教教師應有的性別平等教育專業知能

A 老師認為特教老師需具備的應該是完整的教育心理學的訓練以及對正確通報流程的瞭解，應該依照對特殊孩子心理智能的判別來做性平的教學，並符合現代社會所需求或教育部所規劃的課程目標及社會期待的標準。另認為目前自己的能力仍不足夠處理所有可能遇到的性平事件，應該可以參加更多教育心理的訓練以及掌握性平課程現在的目標和對通報流程的瞭解。B 老師認為特教老師所具備的專業知能：性平教育內容、教學方法、性平案件處理方法、性平相關法律等對自己而言目前的專業知能是不足夠，辦理研習提升專業知能。C 老師認為特教老師所需具備的知能有：性別平等教育概念、性別平等教育宣導、性別平等教育課程設計、性別平等教育教學設計、性別平等教育相關法令與實務、性別平等事件調查、性別平等教

育輔導實務。另認為自己目前的專業知能是不足夠，希望能有性別平等教育相關法令與實務、性別平等事件調查、性別平等教育輔導實務。

事實上教師要進行性別平等教學前，必須要有能力去檢視教學情境和教材教具等所呈現不平等的現象，才能重新思考、轉化及重構教學，並符合身心障礙學生的需求，從上述三位特教老師的訪談中，可以發現老師們對性別平等教育的專業知能培訓需求仍有期待與需要，其中在性平事件調查啟動上，特教老師們期待角色不只在協助與輔導上，他們提出相關調查研習課程需求與認證必要性，讓特教教師們在未來執行相關教學及行政業務上更上手，另外亦提出與家長溝通、互動之挑戰與必要性，就現況而言，許多特教學生家長認為性教育或性別平等教育在這群孩子身上最好用不到或用不上，殊不知這是錯誤的概念與迷思，因此，為了因應社會變遷、家長期待及符合學生需求，教師對於性平教育的教學內容及輔導方式，必須不斷地修正與更新觀念，執行時才能得心應手、事半功倍，推動工作才能更順利、成效才能更卓越。

伍、結語

在過去教育中性別概念一直未被普遍重視，但近年來隨著性別意識型態的改變，老師們應以學生為中心的教學相長，並以不同方式提升專業知識與能力，性別平等教育議題不再只是宣導口號或議題討論；再者，學校應落實行政運作，協調行

政業務配合、改變教師觀念及提升專業知能，其中提升教師在性平教育專業知能刻不容緩，惟其課程或研習內容應將理論與實務結合，避免流於形式化；最後，學校與教師應加強親職教育的宣導，因應著社會多元化與媒體傳播便利性，許多性平議題影響著我們的生活與下一代的性平觀念，再加上大部份身心障礙學生之家長有著根深蒂固的錯誤迷思概念，使得老師在教學與執行相關業務上面臨許多挑戰，因此，親職教育推動應納入性別平等教育未來推動重點。教育是件偉大而緩慢的工作，我們期許透過教育改變原一般大眾對性別平等的迷思與刻板印象，建立更相互尊重與包容的社會。

參考文獻

- 王靜珠(2000)。托育機構行政管理與實務。臺北市：華騰文化。
- 王翊涵(2009)。「只要不造成別人的困擾，就應該尊重」？——一個性別教學後的省思。**性別平等教育季刊**，48，64-68。
- 吳清山(2001)。知識經濟時代的教師多元進修。**教師天地**，155，1-13。
- 洪久賢(2000)。國中教師兩性平等教育專業發展個案分析研究。**師大學報**，45(2)37-53。
- 陳美玉(1999)：實現成為教師的夢想-專業學習及發展。臺北：師大書苑。
- 游美惠(1999)。性別平權教育與女性主義的社會學分析。**兩性平等教育季刊**，7，32-51。
- 游美惠(2001)。性別意識&性別意識型態。**兩性平等教育季刊**，15，100-102。
- 楊佳羚(2013)。向身心障礙者學習的性別教育。**性別平等教育季刊**，62，9-20。
- 教育部(2013)。性別平等教育法。線上檢索日期：2014年9月14日。網址：<http://edu.law.moe.gov.tw/index.aspx>

交互教學法在資源班閱讀理解教學的調整與應用

何雅貞

國立嘉義大學特殊教育研究所學生

摘 要

本文旨在探討交互教學法在資源班的調整。研究者整理交互教學法相關文獻發現教學時間不足、練習次數少與策略不熟悉是特殊教育應用上最大的困難。因此研究者透過本次教學以交互教學法基本原則調整延長教學時間、增加練習次數增加來學生學習成效。依教學結果整理閱讀策略的具體調整方式以及教學時可用的原則，供現場教育者在資源班進行閱讀教學參考。

關鍵詞:交互教學法、閱讀理解、資源班

Abstract

The purpose of this study aimed to adjust Reciprocal Teaching on reading comprehension in the resource classroom. The researchers found main reason are insufficient teaching time, less exercises, and using strategy inexpert. Therefore, adjust extended teaching time, provide more practice times, and revised strategy in this study had significant results. According to results, researcher provide specific adjustment method in reading strategy and useful teaching principles for teachers to teaching reading comprehension in the resource classroom.

Keywords: reciprocal teaching, reading comprehension, resource classroom

壹、前言

閱讀是生活中常運用的能力，從閱讀生活訊息、報章雜誌、旅遊地理資訊等，都需要閱讀能力。然而，對於閱讀理解困難的孩子而言，從讀到讀懂、讀出重點就是一大挑戰。而在閱讀理解教學中常見的

教學法是交互教學法，以透過師生互動方式，將閱讀策略逐漸轉移到學生獨自運用，並自我監控理解，協助學生成為獨立閱讀者的方式。對於閱讀困難的孩子在資源班進行交互教學時需依學生特質進行調整，因此研究者欲以交互教學法相關實徵研究進行教學設計找出適當的調整策略。

貳、交互教學的理論與內涵

交互教學法（Reciprocal Teaching）或稱相互教學法是由 Palincsar 和 Brown（1984）首先提出，是依據近側發展區（zone of proximal development）、專家鷹架（expert scaffolding）及期望教學（proleptic teaching）三項理論，所發展的閱讀理解教學法。教學過程中強調師生互動對話，共同建構文章的意義並促進且監控閱讀理解。

交互教學法建基於上述三大理論，而 Palincsar（1984）指出交互教學法之指導方式有預測、提問、摘要和澄清四種策略，認為這四種策略具有提高理解並讓讀者主動檢查是理解是否產生。預測（prediction）是指從文章既有的內容找出脈絡，然後判斷預測文章之後的發展。在預測後，必須透過閱讀下文來檢視預測的假設是對或錯。澄清（clarification）是指在閱讀時，針對難懂、不理解的字詞句子或質疑之處，進行更深入的討論與釐清困惑。摘要（clarification）是學生讀完一段文章後能否對該段文章重要概念、重點訊息用精簡的句子呈現表達出來。提問（clarification）是指出與文章內容有關的問題。學者 Oczkus（2005）以 Fab Four 來統稱這四個教學策略，代表四個策略教學是閱讀理解教學不可或缺的核心。

綜合歸納，交互教學法在閱讀理解有三大重點，首先是運用預測、提問、澄清、摘要四個策略來教學，第二為強調策略應用時的師生對話，以對話方式提供學生閱

讀理解的協助，第三是強調學習責任轉移至學生，讓學生成為獨立閱讀個體，並運用上述四策略來對自己閱讀監控。

參、交互教學法在特殊教育的實徵研究

交互教學法在閱讀理解學習領域中國內外皆有許多相關研究，以下整理國內外交互教學法之實徵研究，並針對研究結論進行說明：

一、研究對象與研究方法

大多是以普通班學生為主要研究對象，而特殊需求為對象是以認知功能輕微缺損的學生為多，如學習障礙立即學習效果比較明顯（李麗貞，2008；鄒心蓓、呂翠華，2010；林佩欣，2003；林佩璇，2005；何嘉雯，2003；Todd & Tracey, 2006；Spivey & Cuthbert, 2006），但保留效果只有部分研究報告有成效，其他研究在褪除教學指導後，較難在獨自閱讀中運用四個策略來協助理解。在研究方法上，特殊需求學生的研究大多數以單一受試實驗為主（李麗貞，2008；鄒心蓓、呂翠華，2010；林佩欣，2003；何嘉雯，2003；Rebecca & Tracey, 2006），只有少部份是採行動研究（林佩璇，2005）。

二、教學實施時間

部分研究顯示教學時間平均只八至十次的教學，包含策略教學及同儕練習應用，因此在褪除指導教學後才會保留成效不明顯。根據 Paola 與 Medina（2009）教學應包含練習及獨立練習，因此學生完整學會

所需時間必定會延長。鄒心蓓與呂翠華（2010）研究表示教學時間應延長，因為教會學生四個策略後，還要有長時間讓他們有對話互動練習的機會。

三、提問策略的應用

學生在提問時，問題類型都相似，大多是文章可以直接找出來的，而較少推論詮釋的問題，而且在互動中，學生較難維持較高的品質的對話（顏鳴琳，2012）。領導的學生在引導同儕提問時經驗不足，難以從提問問題在延伸思考，引導團體進行有效討論（Norman & Andrea, 2006；顏鳴琳，2012）。

交互教學法對於特殊需求學生的幫助，研究接受訪談學生中皆表示，交互教學法的上課互動方式受學生喜愛（林佩璇，2005），且在交互教學法的環境下，學生較願意發表自己的想法與看法（陳美靜，2006）。

綜合上述實徵研究發現延長教學時間、提供練習次數、引導提問討論是交互教學法在實施上需要注意之處，因此研究者根據研究結果調整進行課程設計。

肆、交互教學法的在資源班教學應用

資源班授課方式大多以小組方式進行，且學生大多以認知功能輕微缺損為主，有利於互相討論，因此本教學實驗採用以交互教學法指導學生閱讀理解策略學習。在學生能力方面，課程設計對象為資源班四年級學習障礙學生。學生認知能力，認字方面皆在該年級水準，理解能力皆落後一個年級以上，對於複合詞彙的理解能力弱。以下針對本次教學實驗實施方式與要點分別說明如下。

一、主題統整的教材

閱讀教材選擇上，研究顯示學生對於故事性與地理性的文章較感興趣，而且採用記敘文體學生更能快速學習（顏鳴琳，2012）。再者考量學生社會學習領域以臺灣為學習主軸，因此選擇臺灣地區各地故事或地理做介紹，以提高學習動機。筆者設計改編與自編教材每篇文章內容為 500 字左右，以記敘文為主要學習題材，每週教學一次，每次四十分鐘，每篇文章進行兩週教學，總共上課三十二週，教材如表 1-1。因教材內容皆以臺灣各地，搭配閱讀護照的應用，完成一個地區的閱讀策略練習，就可以獲得該地的特色貼紙，如同閱讀護照的概念，藉此可以將閱讀數量與學習成果具體化，學生更有成就感。

表 1-1

閱讀材料一覽表

第一學期 文章名稱-縣市		第二學期 文章名稱-縣市	
1	跳動的音符-上-嘉義市	9	石頭築成的美麗陷阱-澎湖縣
2	跳動的音符-下-嘉義市	10	淡水紅毛城-新北市
3	勇者鬥惡龍-上-南投縣	11	原住民的鬼節-新竹縣
4	勇者鬥惡龍-下-南投縣	12	火光四射的鹽水蜂炮-臺南市
5	滿山遍谷油桐花-苗栗縣	13	平溪祈福燈-新北市
6	油桐樹的功能-苗栗縣	14	宜蘭糕餅業的龍頭-宜蘭縣
7	山林守護者傳說 1-嘉義縣	15	臺灣製糖業-高雄市
8	山林守護者傳說 2-嘉義縣	16	打通中央山脈的八通關古道-花蓮縣

二、明確結構的教學方式

本次教學實驗方式以明確交互教學法（explicit teaching before reciprocal teaching，簡稱 ET-RT, Rosenshine & Meister, 1994），先指導四個策略的應用，單獨應用在閱讀文本練習後，再進行四個策略的同時應用，此法可以避免閱讀時學生的混淆。再根據 Reid（1988）五個步驟進行教學：教導，老師定義每一個策略；示範，示範策略的應用；引導練習，引導學生使用策略，將學習的責任轉移到學生身上；讚美，讚美學生使用策略時的嘗試，並且提供更進一步的示範和教導；教師判斷，判斷是否已經學得策略並理解文意，決定後續的指導練習。

在每節課進行前皆以投影片呈現今日

要練習的策略，讓學生了解後才進行教學，可以避免學生混淆，並可提升學習注意力。

三、學習策略的特殊教育調整

交互教學法在特殊教育學生的教學應用必須符合具體、明確及示範，因此針對四個策略，根據相關文獻在教學時依學生狀況進行調整，以便讓學生更容易習得。

在預測策略的調整，Oczkus（2005）指出引導式的預測提高孩子的對話，因此提供開頭句子如「我認為這一段是在說明...」或「我覺得這應該是一個...的故事...」具體明確的引導句，學生思考比較容易有方向性。

在澄清策略的調整，因為特殊需求學生比較不清楚自己閱讀出問題的地方，因

此一開始都需要老師以大量提問方式來協助學生思考，例如：冉冉升起的「冉冉」是什麼意思？另一個用圈出沒聽過、沒看過的詞著手，協助釐清自己閱讀詞彙的問題。

在提問策略調整上，研究顯示大部分學生會限縮於提出文章明示性的問題，問題都可在文章字裡行間直接找出來，對於作者想要傳達的深層意義無法感受，只有停留在字面理解。因此老師可以協助提出需要統整與推論的問題如下表 1-2，表中的 A 為老師提供的答案，學生依句式回答問題，當學生習慣此種提問方式後，再移除協助至獨自提問。

表 1-2

提問策略應用範例

• 莫古魯^{A:}生性粗魯殘暴，時常^{A:}仗著勇武欺凌他人，若碰到看不順眼的人，往往^{A:}會動手動腳的痛打對方一頓，他這種兇暴的行為誰也不敢招惹他。

請用『OOOO是個怎麼樣的人？』來提問。

在摘要的調整應用上，Wong 與 Jones (1982)認為訓練學習障礙學生提問策略，教學步驟如下：1.問自己這篇文章要學習的是什麼；2.找出主要的概念，並畫線；

3.思考與主要概念有關的問題；4.練習自問自答；5.經常回顧問題以及回答問題（引自黃瓊儀，2003）。林佩璇（2005）指出特殊學生在摘要時所需的協助較多，因此研究者摘要調整時採提供該段關鍵字，請學生串成一個句子或將各段句子用一句話呈現，學生按順序排出。先讓學生了解摘要後再進行半結構式的概念圖摘要。

四、可運用的原則

研究者在教學中的調整與教學後的省思歸納出在資源班運用交互教學法的原則，並整理成下列幾點供參考：

- (一)四個策略使用前需明確直接教學，經精熟練習後再綜合應用減少學生錯誤機率。
- (二)善用視覺提示，使學生隨時掌握目前所運用的策略為何。例如呈現策略圖卡，讓學生了解目前進行的是哪一種策略。
- (三)教學步驟清楚明確，讓學生在主導練習時能有明確架構。
- (四)教材選擇以接近學生生活為主要練習材料，進而引伸至其他文體。記敘文先練習進而說明文。
- (五)要多提供互動的時間，在學生討論後，教師可以協助歸納。

伍、結論

筆者實施兩學期共 32 節交互教學法的閱讀理解課程，發現延長教學時間，學生較能掌握策略的應用，尤其「預測、提問」在後期皆可由學生主導同儕進行，因為調整後的預測及提問有接說與猜謎的概

念，學生興趣高。「摘要」仍需老師提示協助，而「澄清」改變較不顯著。課堂觀察四位學生在課堂中更勇於發言語提出自己看法，對於閱讀課程的看法時，四位學生皆認為閱讀課程很有趣，喜歡參與閱讀課，且均肯定自己比以前進步。

因此在資源班進行交互教學閱讀理解課程時，一定要將學習時間延長，提供更多練習的機會，並且將教學策略步驟化具體化，從教師大量協助的引導句，引起學生開口對話的機會，透過練習後，逐漸褪除協助，閱讀的責任就能逐漸轉移至學生身上。期望透過提供具體教學方式，讓學生成為獨立的學習者，減少對旁人的依賴，便能為終身學習建立良好的基礎。

參考文獻

- 李姿德、李芃娟(2003)。交互教學法對增進聽覺障礙學生閱讀理解能力之研究。**特殊教育與復健學報**，11，127-152。
- 李麗貞、王淑惠(2008)。交互教學法對國小學習障礙學生閱讀理解成效之研究。**東臺灣特殊教育學報**，10，71-92 頁。
- 何嘉雯(2003)。交互教學法對國小閱讀理解困難學生教學成效之研究。未出版之碩士論文，國立臺南師範學院特殊教育研究所，臺南。
- 林怡辰(2010)。國小四年級新住民學生以交互教學法提升二步驟四則運算數學文字題解題之研究。未出版之碩士論文，明道大學課程與教學研究所，彰化。
- 林佩欣(2004)。交互教學法對國中學學習障礙學生閱讀理解學習效果之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。
- 林佩璇(2005)。交互教學法對提昇國小資源班學生閱讀理解表現之行動研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育研究所，臺北。
- 徐士筑(2009)。圖畫式交互教學法對國中輕度智能障礙學生閱讀理解成效之研究。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學特殊教育研究所，新竹。
- 涂志賢(1998)。相互教學法對國小六年級學童國語科閱讀理解、後設認知、自我效能影響之研究。未出版之碩士論文，國立花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮。
- 莊紹信(2009)。調整式交互教學法對國小高年級學生閱讀理解成效之研究。未出版之碩士論文，國立中正大學教育學研究所，嘉義。
- 黃克強(2005)。鷹架教學法與交互教學法之理論與方法。**教育趨勢導報**，14，1-7 頁。
- 黃瓊儀(2004)。不同閱讀理解策略教學對國小閱讀理解障礙學生教學成效之個案研究。**初等教育學刊**，18，243-288。
- 顏鳴琳(2012)。交互教學法對國小六年級學童閱讀理解能力影響之行動研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學研究所，高雄。
- 劉彩蓉(2010)。相互教學法對國小二年級學童的閱讀理解能力與認字能力之研究。未出版之碩士論文，國立屏東教

育大學教育學研究所，屏東。

- Brown, A.L., & Palincsar, A.S. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-foster and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Elizabeth A. G., (2012). JCRL Forum: Reciprocal Teaching Technique. *Journal of College Reading and Learning, 42*(2), 110-116 .
- Lederer (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 33*(1), 91-106.
- Oczkus, L.D. (2005). *Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Palincsar, A. S. (1988). *Reciprocal Teaching Instructional Materials Packet*. East Lansing: Michigan State University.
- Paola, P. & Medina, A.L. (2009). Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!" *Reading Teacher, 63*(2) ,120-129 .
- Todd, Rebecca B. & Tracey, Diane H. (2006). *Reciprocal Teaching and Comprehension: A Single Subject Research Study*. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED491502).
- Rosenhine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research, 64*, 479-531.
- Stricklin, K. (2011). Hands-On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique. *The Reading Teacher, 64*(8), 620-625. DOI: 10.1598 / RT.64.8.8
- Spivey, N.R. & Cuthbert, A. (2006). Reciprocal Teaching of Lecture Comprehension Skills in College Students. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning, (6)*2, 66-83.
- Thiede, K. W., Griffin, T. D., Wiley, J., & Anderson, M. C. M. (2010). Poor metacomprehension accuracy as a result of inappropriate cue use. *Discourse Processes, 47*(4), 331-362.
- Williams, J. A. (2012). Taking on the Role of Questioner: Revisiting Reciprocal Teaching. *The Reading Teacher, 64*(4), 278-281. DOI: 10.1598/RT.64.4.6

【編者的話】

雲嘉特教已邁入第 20 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 4 篇，合計收錄了 7 篇文章。每篇內容各具特色，兼顧特教輔導實務與理論，值得讀者細細品味。歡迎教育先進繼續支持、踴躍投稿，分享輔導實務、教學心得或研究成果。

【稿 約】

◎本刊目的

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

◎注意事項

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

【參考文獻】

1. 書籍

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

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

2. 期刊論文

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

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

3. 論文

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

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

4. 未出版的論文

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

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

5. 網路資料

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

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

雲嘉特教期刊

第 20 期

發行人：邱義源

審查委員：(依姓氏筆劃順序排列)

江秋樺、吳雅萍、林玉霞、唐榮昌、陳明聰、
陳振明、陳偉仁、張美華、簡瑞良

總編輯：陳明聰

輪值主編：張美華

題字：陳政見

執行編輯：江雪碧

編印者：國立嘉義大學特殊教育中心

出版單位：國立嘉義大學特殊教育中心

地址：嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號 (民雄校區)

電話：(05) 226-3411 轉分機 2321、2322

傳真：(05) 226-6554

諮詢專線：(05) 226-3645

印刷：成祐印刷社

經費來源：教育部

出版年月：民國一〇三年十一月

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：本刊同時登載於教育部特教通報網，網址為 <http://www.set.edu.tw>

工本費：(平裝) 新台幣 130 元

GPN:2009405230

ISSN:1816-6938

著作權管理訊息