

屏師特殊教育

第十五期 ▶ 目錄

【專論】

- 01 班度拉之社會學習理論在提昇資優親職教育上的應用/廖榮啓
- 10 我國大學創造力教育發展現況淺析—從創造力教育政策談起/李安忠
- 18 談資優生父母親職教育的需求與辦理方式/柯麗卿
- 27 學習障礙學生的時間與日期之教學/胡永崇
- 35 識字教學在資源班學習障礙學生之運用/胡文玲
- 46 促進聽障學生批判思考的教學/黃玉枝
- 54 淺談轉型中聽障班內實施同儕指導教學的概況/陳芊如
- 62 特殊需求幼兒成功入學轉銜之新契機—家庭賦能與賦權/唐紀絜·林宏熾·
林金定·簡言軒
- 70 青少年早期性行為及其影響因素之探討/劉盛男

【活動報導】

- 78 特教研習(活動)
- 80 特教諮詢服務

班度拉之社會學習理論在提昇資優親職教育上的應用

廖榮啓

國立高雄師範大學特殊教育學系兼任助理教授

摘 要

Bandura 的社會學習理論 (Social Learning Theory)，在解決親職教育許多實際問題上，提供了一個最佳的應用價值。它可以讓父母了解到觀察與模仿，在孩子行為學習上扮演著十分重要的角色。父母的一言一行將在孩子的成長過程中，具有關鍵影響性，父母是孩子的最重要他人。所以，當父母發現子女出現不良的行為舉止時，應先自我反省，自己是否也有類似的缺點？自己是否給了孩子錯誤的示範？至於應如何培養孩子的「利社會行為」(如助人、分享與合作)？根據社會學習論者的看法，「言教」的效果是遠不如「身教」。因此，父母的「以身作則」可以說是最佳的方法。

關鍵詞：班度拉，社會學習理論，親職教育

壹、前言

如何養兒育女端視父母如何生活。說出口的應該等於是理想，表現於外的是現實，所謂百聞不如一見，眼見為憑，原本就具有極大的影響力 (吳燈山，民88)。更具體言之，教育問題就是父母親的問題，也許「如何養兒育女」這句話，只能用「父母

如何生活」來代換。養兒育女絕不是業餘的工作，也絕不能馬虎隨便 (林雅慧譯，民88)，為人父母者均應夠牢記，這絕對是一件非常嚴肅而又必須認真面對的任務。

親職教育現階段顯得為重要的主要理由如下 (張春興，民85)：社會變遷，教育發達，子女的未來大多不再沿襲子承父業的傳統。父母望子成

龍，但為父母者卻多未經歷過「成龍」、「成鳳」的道路。父母要求孩子要比自己強，必先了解孩子所能、所長在於何處，而後設置家庭環境以發展所長。因此，現代父母難為；做為現代稱職的父母，需要更多的現代知識與教養子女的方法和觀念。

李遠哲（民 87）認為在國內，忙碌的父母經常下班回來就責求孩子的功課、成績，叫孩子閉門讀書，這也是整個社會以學業成績為取向的觀念所致。殊不知孩子真正需要的是與父母相處的時光，忙碌的父母尤需多抽空與孩子聊聊，唸故事書給孩子聽，甚至利用假日到戶外走走，如此培養「全方位」的親子互動關係，絕對比「威脅利誘」逼小孩讀書還重要。在孩子成長的過程中，有多看、多接觸各種知識領域的機會是非常重要的。例如，常帶孩子到博物館、美術館、動植物園、聽音樂會等，透過這樣的方式，不僅父母有機會觀察孩子的性向，孩子本身也可以擴展視野認識自我的興趣。教育從孩子出生第一天就開始，家庭是孩子終身教育的啓蒙所，父母切不可以為孩子到學校才是受教育，其實，幼年時期的親子關係及父母的教養態度都將深深影響孩童的一生。

換言之，有些問題並非出於孩子本身，而是父母缺乏合宜的親職教育所致。事實上每個家庭都應給予適當親職訓練與學習，因它可以給予父母正確教導兒女方式及提昇較高品質的家庭教育（王文科，民 89；黃迺毓，民 88）。由此可見，父母親最好也能夠和孩子們一同成長、一起學習（蘇清守，民 76）；父母若是停止成長，不能立下良好榜樣，孩子也就不會有所遵循與突破（林雅慧譯，民 88）。

貳、社會學習理論意涵

社會學習理論（Social Learning Theory）的創始者是班度拉(Bandura, A)。其研究有別於其他的學派，從動物擴大到對人的研究；從外在的增強擴大到自我的滿足；從被動的制約擴大到主動的觀察學習與模仿。觀察者在觀察示範作用，仿而效之，產生新行為的過程，就是觀察學習。示範作用之所以能影響學習，主要是因為它具有傳遞訊息的功能。在觀察的過程中，示範行為會濃縮成符號性的表徵(symbolic representations)，指引觀察者在日後作出適當的行為（Bandura, 1986；Bandura, 1977）。其主要內容如下（Bandura, 1986；Bandura, 1977；Rosenthal & Bandura, 1978）：

一、注意歷程 (Attention processes)

在團體中較為突出、比較具備吸引力、較討人喜歡的人，會受較多的注意。示範者行為所呈現出的行為特質，是否明確易識，是否好奇新鮮，簡單或者複雜，都會影響觀察者的注意力。觀察者處理訊息的能力也會影響他在觀察中吸取經驗的多寡。此外，觀察者的知覺傾向及過去的增強經驗，均會影響其觀察事物時擷取訊息的重點及如何去解讀訊息。

二、保留歷程 (retention processes)

如果觀察者無法記得他所觀察的示範行為，就無法僅依靠觀察而學習。換言之，重覆示範對象的行為，行為者一定要將示範對象的一舉一動記在腦海裡。此階段保留歷程是由兩個主要的方法來完成：形成映像(image)與語言編碼(enncoding)。

三、動作複製歷程 (motor

reproduction processes)

此一階段係將原先已編碼的映像和語言表徵轉換成動作。作有效反覆的示範行為，除口頭上的糾正外，目前很多訓練也開始透過電腦媒體資訊運用。為便於分析，行為重作可分為三個階段：第一，以認知來組織自己的反應行為；第二，作出反應並檢視自己的行為；第三，依靠訊息的回饋

加以糾正。

四、動機歷程 (motivation processes)

社會學習理論將學習劃分為獲取(acquistion)與表現(perfomance)兩部份。如果示範行為獲得有價值的結果，而不具無獎勵或懲罰的結果，人們便傾向展示這種行為，這是一種外部強化。在觀察他人獲得積極效果的行為，比看到他人受到消極後果的那些行為，更容易表現出來，但這並不代表他未曾學習到這種行為。人們對自己行為所產生的自我評價，也會調節人們作出那一些觀察到的行為反應。他們傾向於作出自我滿足的反應，拒絕作出自己不讚成的行為。這是一種自我強化。

認知是人類學習他人的工具，社會則是學習的情境。當人類看到他人的學習及酬償，往往會興起「見賢思齊，見不賢內自省」的想法，這種觀察作用，對於資優學童是極具學習意義的。

參、社會學習理論在提昇資優親職教育上的應用

社會學習論在資優親職教育上的應用可分述如下 (Bandura, 1977; Rosenthal & Bandura, 1978; 張春興, 民 85; 廖克玲譯著, 民 73):

一、自律行為的養成

班度拉並不採取由外控管理以養成學生自律的觀念。他認為自律行為也是經由觀察模仿的歷程養成的。

(一) 自我觀察 (self-observation)

自我觀察可在某種行為表現的當時，也可在某種行為表現之後；前者通常稱為自覺，即了解自己在做什麼，後者通常稱為自省或反省，即檢討自己做得如何。曾子所說的「吾日三省吾身」，事實上也就是行為後的自我觀察。對養成自律行為而言，單是自我觀察就會發生效果。同理可以讓資優的孩子自行記錄，何時何地做了何種不當行為。

(二) 自我評價 (self-evaluation)

根據多次研究結果，班度拉向父母們建議：身為楷模供兒童模仿學習時，為父母者對自己的行為標準不宜定得太低，也不宜定得太高。如果對自己的行為標準定得太低，不需努力即可達成，將會影響兒童對事不知努力以赴，因而學到自我懶散；如果對自己的行為標準定得太高，即使努力去做，結果仍然失敗，則會影響兒童因而學到自我否定。由此觀之，身為父母者希望「以身作則」影響兒童學習行為規範時，不能只從自己的理想去建立標準。有些父母過份重視自己

的成就，難免自己子女期許過高；過度望子成龍、成鳳的結果，極可能造成資優子女人格發展困難。

(三) 自我增強 (self-reinforcement)

指個人按自訂標準評判過自己的行為之後，在心理上對自己所做的獎勵或懲罰。在此情形之下個人受到的獎勵或懲罰，施者與受者都是個人自己，故而稱為自我獎勵 (self-reward) 或自我懲罰 (self-punishment)。自我獎勵是個人對自己正確行為的肯定，在意義上正符合正強化原則；自我懲罰是個人對自己錯誤行為的否定，否定後，以正確行為取代錯誤行為，在意義上正符合負強化原則。

二、增進認知與自我控制的能力

研究發現，採用示範作用的原理來建立抽象的規則，效果最佳。一般而言，人們已具有基本的行為元素，只要告以行為規則，就可以很容易的將這些元素組合起來，產生欲建立的行為。然而，如果學習者本身缺乏某些行為元素，就得先用示範、指導等方法，培養這些元素。研究證明，在教兒童解決問題時，若在提供有關訊息之後，再將摘要性的規則告訴他們，學習效果最佳。這種方法用在資優親職教育上，也能產生極佳的效果。

三、建立社交技巧

許多資優學生最感困擾的問題，莫過於不知道如何和別人建立關係，利用口語表達自己的感情，或缺乏自我肯定而無法決斷地做一些事情，因此往往陷於痛苦不堪的境地，對自己也趨於不滿意並逐漸看輕自己。有嚴重社交技巧缺陷者，大多極為被動、不愛說話、活動量低、缺乏反應。不論是沒有機會和他人接觸，或社交能力的發展有缺陷，均可利用社會學習理論的原理來增進認知和社交技巧。

四、教育上作為防範的應用

資優學生有些具有過度完美主義或過低的挫折容忍力，如未加以有效的輔導，常常造成低成就，或消極行爲。如果指導父母輔導此類資優兒，不僅能節省教師輔導的時間，還有許多其他的優點。因為父母是在自然的情境中進行示範作用，不需再進行情境的移轉過程，除教導資優兒童外，其他兒童或兄弟姐妹也可耳濡目染同時獲益；兒童的負面問題行爲可能與成人的教導方式偏差有關，因此成人本身接受教導後，可避免再用偏差的方式撫育兒童。Goodman (1975) 嘗試指導大學生擔任家訪員，利用示範作用改善父母教育子女的技巧，以避免因教導方式的偏差，造成子女的不幸。

肆、社會學習論的價值

Shaw & Costanzo (1970) 認為一個有價值的理論，必須包括三項評量標準：第一，內部一致性。理論中所有的假設必須一致，不可前後矛盾。第二，必須與實證資料符合，包括已知和未來的。如果一個理論只能和目前既有的資料印證，那麼可能只是爲了解釋這些資料才建構這項理論，預測力可能有所不足。第三，可驗證性。乍看之下，這個條件似乎和第二項特點相似，但是一個理論可能符合所有的實證資料，卻無法驗證。

除上述這些必要的特點外，一個可被接受的理論還需要一些爲人們偏好的特點。首先，一個好理論應該愈簡單愈好，不論是在描述或推行時皆然。它的命題、推論和假設均應清晰易懂，使同一研究範疇的學者很容易瞭解。其次，一個好理論必須符合經濟性，儘可能用最少的原則來解釋涉及到的現象。第三，一個好理論最好和既有的，並且極有可能是正確的有關理論一致，亦即具有「外部一致性」。第四，一個好的理論應該可以用來解釋真實世界中的現象。如果它很難和周遭的事物發生關連，它對科學或日常生活而言，可能就沒有什麼用

處。第五，一個好理論必須能夠刺激和引導科學家從事更深入、更廣泛的研究，以促進對這個範疇的了解（Bandura, 1977；廖克玲譯著，民 73）。

Bandura 的社會學習理論之所以成為最近幾十年中發展迅速、深具影響力，而且廣為推行的主要原因，是他在建構這項理論時，非常重視實驗的證據，同時這個理論完全是以人類社會中的現象為重心，它目前還在逐漸發展，而且相當富於變化的彈性（Cartwright, 1979；Hergenhahn, 1982）。綜合上述理由可以歸納其價值如下：

一、重視實驗方法和證據

社會學習論的建構過程，相當重視嚴謹的實驗研究方法，所有的假設均有實證資料作為基礎。Bandura 的社會學習理論所探討的現象和研究方法，也給人相當深刻的印象，例如他對於人類的攻擊行為、道德判斷、替代性學習所作的研究，都是藉觀察真實的示範者、影片、文字等產生的示範作用，而非早期的學習論者以動物為研究對象，或讓受試者背誦一串無意義的音節，以了解人類的學習過程。

二、研究人類社會中的重要現象

社會學習理論所研究的現象都是人們極感興趣的，例如攻擊行為、父

母或大眾傳播媒體對兒童的影響，不適應行為的改變，自我調適能力的建立，和加強個人對自己的控制力等。社會學習理論對於幫助人類適應日常生活也有相當大的貢獻。它除了關心個人的問題之外，還關心整個社會的問題，諸如社會體系、結構化的學習和行為改變場所等，確實為人類指引了一個解決問題、改善人類社會環境的方向。

三、富於變化的彈性

在最近幾年中，社會學習理論成長極為快速，方向也一直在改變。由當初重視觀察學習和行為的延續，到目前為止強調認知歷程與自我調適等內在歷程，已有明顯的不同。Endler & Magnusson（1975）根據 Bandura 根據班度拉在一九六三年與一九七一年的著作，即「社會學習與人格發展」及「社會學習理論」，將其理論歸入環境決定論中，而 Bandura 卻於一九七七年提出「交互決定論」，強調個人、環境、與行為三者的交互影響過程，可見其富於變化的彈性的過程。

四、強化「以身作則」之資優親職教育

Bandura 的社會學習論，可以讓父母了解：觀察與模仿在孩子行為學習上扮演著十分重要的角色。如今，電

視、電影中暴力畫面與色情鏡頭愈來愈多，不僅大幅增加孩童攻擊行爲，更深深影響孩子的心理發展。因此父母實有必要爲孩子把關，選擇量少質精、有益身心的電視、電影節目。此外，當父母發現子女出現不良的行爲舉止時，應先反省自己是否也有類似的缺點？是否給了孩子錯誤的示範？至於應如何培養孩子的「利社會行爲」（如助人、分享與合作）？根據社會學習論者的看法，「言教」的效果遠不如「身教」，因此，父母的「以身作則」是最佳的方法（周逸芬，民 87）。

學者 Higard & Bower (1975) 爲社會學習理論作了一個總結。「社會學習理論」爲應用學習理論在解決許多實際問題上，提供了一個最佳的整體性結論。它也提供一個兼容並蓄的架構，涵蓋了有關語言理解、記憶、心像、問題解決等訊息處理論。這些理論可以作爲社會學習理論中提到的『表徵系統』和『符號性歷程』的詳細註解，用以闡試社會學習理論。基於這些原因，社會學習理論可以被視爲一個概括性的理論架構，日後諸多學習的相關研究（尤其是人類的學習），都不可避免的與它產生關連。

伍、結語

父母從孩子一出生，便對他們有很高的期許。然而父母會希望孩子乖巧懂事又聰明，卻疏於反問自己如何做個好的「父親」或「母親」。現今的社會，習慣地把教養子女的責任，經常加諸女性的身上，等孩子出了問題，卻彼此責難。因此父母親應對自己的角色有以下的認知（蔡典謨，民 89；吳燈山，民 88；廖榮啓，民 90）：

一、在教養子女的過程中，父親與母親同樣重要。

二、即使工作再忙碌，也應撥出時間陪孩子，教導孩子。

三、應關懷了解孩子身心的成長，並在管教上建立一致的態度。

四、在管教子女過程中，應先取得共識，共同找出適合孩子的管教方式。

五、重視本身的「身教」，父母怎麼做，孩子就怎麼學，孩子是看著父母親的背影長大。

善用「言教」，與孩子交談，多用實際例子啓發思考反省，多關心而不嘮叨。多利用「境教」，佈置良好的學習環境，以美化孩子心靈，改變孩子的氣質。從生活細節著手，如：服裝儀容、餐桌禮節、待人接物、安排規律的生活作息，隨時糾正孩子不良習慣，鼓勵好行爲。貫徹「身教」，

希望孩子怎麼做，做父母的就要先那麼做，這是教育的基本原則（林雅慧譯，民 88）。在資優兒童的教養上，父母不僅要給孩子創造一個舒適、安靜的學習環境，還應「做好表率」，愛讀書，勤學習，有較高的文化素質，以自己的行動影響孩子愛學習好上進（柳寧，民 89）。

參考文獻

一、中文部份

- 王文科（民 89）：資優學生家庭動力現況之分析。資優教育的全方位發展，頁 112-113。台北：心理出版社。
- 李遠哲（民 87）：培育全方位成長的兒童。名人談教養，頁 20-23。新竹：和英出版社。
- 周逸芬（民 87）：名人談教養，頁 20-21。新竹：和英出版社。
- 林雅慧譯（民 88）：教孩子的好話。台北：新雨出版社。
- 吳燈山（民 88）：親子溝通無障礙。台北：新苗文化。
- 柳寧（民 89）：寶寶好家教。台北：昭文社。
- 張春興（民 85）：教育心理學。台北：

東華書局。

- 黃迺毓（民 88）：家庭生活教育的啓示。學習型家庭理論與實務研討會會議實錄，頁 25-26。台北：教育部。
- 蔡典謨（民 89）：協助孩子出類拔萃。台北：心理出版社。
- 廖克玲譯著（民 73）：社會學習論巨匠。台北：允晨文化公司。
- 廖榮啓（民 90）：資優兒童父母的角色與教養方式。台東特教，第 13 期，頁 40-41。
- 蘇清守（民 76）：父母的人格對資優子女的影響。資優教育季刊，第 22 期，頁 20-22。

二、英文部份

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of Thought and action*. Englewood. Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- Cartwright, D. S. (1979). *Theories and Models of personality*, WM : C. Brown Company Publishers.
- Endler, N. S. & Magnusson D. (1975).

*International Psychology and
personality.*

Washington, D.C. : Hemisphere.

Goodman, E. O. (1975) . Modeling : A
Method of Parent Education. *The
Family
Coordinator, Vol. 24*, pp. 1-15.

Higard, E. R. & Bower, G. H. (1975) .
Theories of Learning. Englewood
Cliffs, N.

J. : Prentice-Hall.

Hergenhahn , B. R. (1982) . *An
Introduction to Theories of
Learning. (2nd ed.)* , Englewood
Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

Rosenthal, T. L. & Bandura, A. (1978) .
Psychological Modeling Theory
and Practice. *Handbook of
Psychotherapy and Behavior
Change :An Empirical Analysis(2nd
ed.)* , pp. 620-660. N. Y. : Wiley.

Shaw, M. E. & Costanzo, P. R. (1970) .
Theories of Social Psychology.
McGraw : Hill, Inc.

我國大學創造力教育發展現況淺析－從創造力教育政策談起

李安忠

屏東縣立明正國民中學專任教師

壹、前言

自從Guilford (1967) 提出「創造力」與「問題解決能力」是人類心智中最為複雜的兩種能力以來，迄今創造力已逐漸被視為人類最珍貴的資源。Sternberg (2001) 則認為智慧 (wisdom) 是在新潮與保守之間的對話找尋平衡。有智慧的人兼具智能與創造力，在處理問題時能夠依其所屬的社會文化在穩定與改變之中找尋問題解決的最佳模式。因此，提昇國民之創造力，幾乎已成為世界先進國家的共識與重要政策方向 (洪懿妍, 2001)；當前各國在創造力領域的研究如火如荼地展開，美國、新加坡、日本、澳洲、韓國等國皆提出培養創造力的教育改革計畫與方案，廿一世紀儼然成為真正的「創造力時代」 (creative age) (Florida, 2004)。

因應大勢所趨，我國亦於《挑戰

2008: 國家發展重點計畫(2002-2007)》(行政院, 2002) 中將創造力列為培育e世代人才的重要指標，稍早由教育部 (2001) 頒布之《創造力教育白皮書》中更明白指出未來將打造台灣成為「創造力國度」 (Republic Of Creativity, ROC)。世界各國與各項產業皆以培養創新與研發人才為提昇競爭力的手段，而創新的本質是創造力，可見創造力已成為一個國家是否具有競爭力的關鍵因素 (陳延旻, 2003)，培養國民創造力實刻不容緩。本文將先就國內大學創造力教育政策進行背景分析，其次藉由相關研究瞭解大學創造力教育之實施現況，並據以提出討論與省思。

貳、創造力教育的政策與方針

我國教育部在近年來的研究方向上頗重視「創造力」相關主題，國科會科教處自1998年起將

「創造力培養」納入重點邀請計畫，顯見「創造力」課題之相關研究已得到相當之回應。學者陳昭儀（2006）檢索1998年度至2003年度國科會「科學與技術創造力培養研究」專題研究計畫清單，統計後發現共有19個整合型研究計畫，以及127個子計畫與個別型計畫。研究成果不僅在數量方面頗為豐碩，且研究計畫主持人橫跨多種專業領域，如教育、心理、商學、理工等，更見其廣泛性（陳昭儀，2006）。

此外，教育部亦積極塑造「知識創新的教育環境」，教育部顧問室通識教育推動小組於1998年9月將創造力教育列為推動重點之一，2000年開始推動「創造力與創意設計師資培訓計畫」，系統性規劃教材編撰與模組設計；其中以工程領域為首期對象，商學領域次之，近年來則逐步跨入教育及建築領域（陳昭儀，2006）。值得一提的是，過去對於師資培訓的課程多半是以中小學教師為主體，上述計畫是國內較為少見以大專教師為主要對象所推動之課程計畫。由於政策面的鼓勵與提倡，各大專院校對於創意激發的課程產生興趣，相關課程的開設也逐年增加。

爾後行政院2001年知識經濟方案中提出「檢討現行教育體系，加強創新及再學習能力之培養」，同時第六次全國科技會議以「培養具創造力之人才」等議題，強調創造力與創新能力之培育為國家發展之重要關鍵，亦為教育工作之未來推動重點。為具體貫徹此一任務，教育部顧問室展開兩項主要計畫：(1)撰擬《創造力教育白皮書》，從整體制度層面規劃創造力政策；(2)提出創造力教育中程發展計畫，做為往後創造力教育長期發展的方針。

教育部頒布《創造力教育白皮書》的目的在定位創造力在教育改革與知識經濟中的角色，整合相關政策與全面推動創造力教育其施行範圍涵蓋幼稚園到大學各教育階段（教育部，2002），其中在大學教育階段的「課程與教學」方面主要包括以下五個重點（馬振基，2002）：

- 一、明訂創造思考教學成為大專院校課程領域的一部分，並編訂創造思考教育課程之綱要。
- 二、規劃創造力取向之課程，編纂以培育創造力與創新為核心目標之教材。
- 三、透過各種政策機制，鼓勵大專教

師將創意融入教學，採用多元非同步的教材與教法，容許學生有部分自學空間。

四、拓展教學資源，建立學校和產業及社區的合作管道，分享社會創意經驗和資源，例如：邀請創意人進駐大專院校作經驗與技術的分享。

五、鼓勵大專院校師生合作參與創意課程、教學和創新活動之設計與評鑑。

為充分落實《創造力教育白皮書》的基本精神，教育部更進一步從2002到2005年度陸續實施「創造力教育中程發展計畫」，自此全國從幼稚園到大專院校已經湧起一股創新思潮，從教學的方法、學習的方式、校園的空間等，都不斷上演各種創新的實驗（藍麗娟，2004）。

參、大學創造力教育的實施現況

隨著國內教育學界對於培養學生創造力的重視，近年來持續不斷有學者投入各教育階段創造力教育發展與研究行列，其中有關大學創造力教育的課程與教學論文有明顯增加趨勢。茲以數篇較近期的相關研究為例，討論我國當前各大專院校實施創造力教學之現況。

首先是張玉成在2001年提出的一項四年研究計畫，該計畫調查「臺灣地區師範院校創造、批判思考能力發展教學實施狀況」。其第一年的研究發現師範院校開設「創造力發展」相關課程之數量有限，學生對教授在教學過程中是否能有效激發學生創造力之發展，半數以上表示不滿意；師範院校學生認為任課教師在課堂上的教學行為，能夠有效激發他們的批判思考能力發展者未達半數。該研究計畫也兼採分區座談的方式，邀請各師範院校創造力領域專長教授與會，獲致以下之共識：創造力發展和批判思考教學都應加強、目前相關課程太少、師資人才不足、宜作整體配套性推廣（張玉成，2002）。

馬振基（2002）以問卷調查法及座談會的方式，分別從大專院校教師與學生兩方面探討目前大專院校創造力教育的現況，以作為規劃我國大專院校創造力政策的依據。問卷調查對象包含大學、技術學院、二專及五專等技職院校的校長、教務長、研發長及教師，學生部分則以大專院校在校學生為主。其間亦分別在北部、中部及南部各辦兩場座談會，藉此聽取大專院校師生暨產、官、學、研相關人士對國內大專創造力教育的意見，以作

為建立政策依據之來源。該研究分析目前在大專院校實施創造力教育之有利因素如下：學生、教師、校方、企業需求及網際網路等對創新教學的需求增強，且校園學術自由風氣有利創造力培育，各校也急於創造特色，各企業重視創新能力，求才時也都將創新能力列入考慮；不利因素如下：大環境有待改善、升學主義與填鴨式教學影響部分師生創新的能力與意願、相關法令制度尚須加強、傳統思考模式及觀念未能有效激發學生潛能等。

王佳玲（2004）調查台灣地區大專院校學生之「情緒智力信念、創造力信念與情緒智力、創造力之關係」，結果發現目前大學生認為自己多少算是一個有創新行為的人，且多數大學生有意願參與創造力相關課程。此外，李明杉（2004）調查科技大學學生對於創造力發展環境之意見，結果也發現有六至七成的大學生認為創造力很重要，創造力有助於未來就業，對創造力感興趣。簡尚姿（2006）調查四所大學特殊教育學系學生修習創造力課程對其創造力與學習狀況之影響，從創造力課程教學方式及課程內容分析發現：學生最喜愛的教學方式為「分組報告型式」及「實作、發表」、最喜愛的課程為「生活與創意結合」；

修習過一學期創造力課程的學生，在《新編創造力思考測驗》各分量表得分表現皆有所提昇。陳延旻（2003）也以《新編創造力思考測驗》探討大學專題製作課程對學生創造力之影響，結果發現專題製作過程對學生創造力表現有正面之影響。

林美玲（2006）透過「創造力三次元」評量方式，瞭解「漢字詩歌」對工業設計系所學生設計創造力的影響情形，結果顯示工業設計系所學生在語文創造潛能上優於一般學生，若能在設計教育上加入運用非圖形楷模工具之教導，未來展現在設計創造力上的文化潛質值得預期。康琳琬（2006）則以選修大學開設之「數理世界的批判思考與創造」課程之非數理科系學生為研究對象，進行批判思考創造實驗教學，其研究結果顯示數理通識課程對於學生的創造思考能力有提升效果，且創造思考能力的提升不受起始創造力高低的影響。

針對大學教育階段以上對象的研究方面，郭奕龍（2004）以「創造力發展碩士學分班」課程為例，對在職教師創造知能、創造傾向及創意生活之改變，並追蹤參與課程的在職教師對其個人成長及專業成長的影響。研究發現在職教師認為此類課程有助提

昇個人對創造力的認識、了解創意的核心元素、擴展生活經驗及提昇EQ、能透過多元思考解決問題、與親人間的互動模式更多樣化等。此外，王睿千（2006）對體育師資生進行創造力教學實驗，研究發現大部份參與學生對教學模組呈現正向的學習知覺反應，參與學生於研究過程中，經歷思維模式轉變、表達能力提升及認知改變的轉化發展歷程；參與教師則在模組的實踐歷程中，呈現幽默感增加、媒材應用更加靈活及創意表現提昇等轉化情形。

綜合各篇研究可以發現各大專院校、教師、學生甚至企業界都對創造力教育與課程的發展抱持樂觀的態度，例如王佳玲（2004）、李明杉（2004）以及簡尚姿（2006）的研究結果均發現大學生對創造力課程深感興趣，認為有開設相關課程之必要性。張玉成（2002）與馬振基（2002）的研究則發現目前大專院校所開設的相關課程不足、專業師資短缺、整體大環境尚待改進等。而王睿千（2006）、林美玲（2006）、康琳琬（2006）、郭奕龍（2004）以及陳延旻（2003）的研究主要在瞭解實施不同創造力課程的成效，研究結果均呈現正面反應居多，可以作為未來各校、系、所規劃

實施相關課程之參考。

肆、省思與展望

Treffinger（1980）指出創造力可透過創造思考運動的實際活動而提昇其能力，換句話說，創造力內涵中的創造過程是一種強調創造力在創造過程中不斷改變的歷程。台灣的教育由於長期受制於升學主義，課堂上的問題情境多是在控制情境下產生，少有機會讓學生主動去思索及解決問題，這種情形在國中小與高中職較為嚴重（陳延旻，2003）。大學是學術自由的殿堂，大學生比高中職以下的學生在學習時更具自主性，大學給予學生較大的揮灑空間，學生在解決問題時面臨的情境往往較為接近真實，對於學生問題解決能力的提昇及創造力的啟發能夠有所助益。

一、整體質量的提升：陳昭儀（2006）針對美國與台灣未開設相關課程之原因與不利於推展創造力教育之因素進行探討，結果發現師資及教學態度與方法皆是值得重視的問題。因此，未來大專院校創造力相關課程、系所在數量上擴充的同時，也應留意課程內容與教學品質的提升。其中可行的途徑之一，即是貫徹並落實《創造

力教育白皮書》與創造力教育中程發展計畫之「創意學養」先期行動方案。

- 二、激發學生的創造思考：施乃華（2002）比較「創造思考教學」與「一般傳統教學」對學生學習總成效、創造思考能力、創造性傾向及學業成就有顯著差異；而就不同學程的探討則發現創造思考教學在幼兒階段的效果量最高，其次依序為大學階段、國中、國小與高中職階段。由此可知，大學階段創造思考教學課程及其成效之探討，仍是值得深思的議題。
- 三、善用新科技改進教學：數位資源不等同於創造力，除非能善用數位資源，提供互動參與的機會，增進想像、生產、獨創與價值。利用新的科技，可以發展更多的點子、創造連結、溝通合作。此外，科技亦能支援有趣的方法啓發思考想像，已有充分的文獻證明數位科技能使想像變得更具體（張詠惠譯，2006）。
- 四、教學倫理議題的重視：毛連塏（2000）曾根據創造者、教學者、學習者之間的關係提出「創造倫理」論述：就教學者而言，創造

倫理是教師激發學習者創造行為時，選擇教學內容與教學方法的規範；教師在選擇散發性教學內容時，如果疏忽了倫理的規則規範，學生的創造行為可能會被引導到負面的方向，抹殺了創造的正當性；教師本身在選擇教材時，也要以身作則，遵守倫理的規範。因為當創造力的教學方式淪為譚眾取寵的行為時，恐怕每節課師生都興奮異常，花招百出，卻無法確實掌握到創造力的本質與內涵，充其量只是花招表演課（李偉俊，2005）。因此，擔任創造力相關課程的任課教師應具有更審慎的思維與行為。

伍、結論

為因應創新研發人才的需求，教育是根本的解決之道。教育是導引社會進步的原動力，也是培育人才的重要途徑，而學校教育為教育中重要的一環，經由學校培養學生創造思考的能力，已成為不可抵擋的趨勢（沈淑蓉，1999）。誠如Runco和Sakamoto（1999）所稱創造的潛能人皆有之，並非某些特定個人所專有；而相關研究回顧亦顯示學生的創造思考能力，可經由教學歷程獲得增進。然而，時代變遷快速，現代教育的目的不應如

同過去只側重知識的獲得，其中引領吾人著力的方向甚多，舉凡前文所提政府教育政策的落實、整體大環境的改善、課程與教學的創新等，最終目的仍在期盼每一位學生都能成爲獨立思考判斷進而解決問題的新世代公民。

參考文獻

- 毛連塹（2000）。創造倫理。載於毛連塹、郭有遙、林幸台、陳龍安（主編），**創造力研究**（頁319-327）。台北：心理。
- 王佳玲（2004）。**大學生情緒智力信念、創造力信念與情緒智力、創造力之關係**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王睿千（2006）。**創造思考教學模組對體育師資生創造力之影響**。國立台灣師範大學體育學系碩士論文，未出版，台北。
- 行政院（2002）。**挑戰2008：國家發展重點計畫（2002-2007）**。2007年6月16日，取自http://www.pmc.org.tw/upload/links/challenge2008_c.pdf
- 李明杉（2004）。**科技大學學生創造力發展環境之研究**。論文發表於國立台北師範學院主辦之「創造力課程開發」國際學術研討會，台北。
- 李偉俊（2005）。**回溯思考創造力教育**。論文發表於慈濟大學主辦之「啓發創意妙點子～創造力教育」學術研討會，花蓮。
- 沈淑蓉（1999）。**廣告設計科學生創造力及其相關因素之研究**。國立台灣師範大學工業教育學系未碩士論文，未出版，台北。
- 林美玲（2006）。**「漢字詩歌」對設計創造力之影響研究－以晚唐詩人「李商隱」作品爲例**。長庚大學工業設計研究所碩士論文，未出版，台北。
- 施乃華（2002）。**創造思考教學成效之後設分析**。國立彰化師範大學商業教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 洪懿妍（2001）。**世界向前走**。載於天下雜誌（主編），**美的學習**（頁24-31）。台北：天下。
- 馬振基（2002）。**我國大專推展創造力教育之研究**。**學生輔導雙月刊**，79，48-67。
- 康琳琬（2005）。**「數理世界的批判思考與創造」通識課程對大學生創造力的影響**。國立台北教育大學自然科學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 張玉成（2002）。**台灣地區師範院校**

- 創造、批判思考能力發展教學實施狀況。論文發表於國立台北師範學院主辦之「創造力課程開發」國際學術研討會，台北。
- 張詠惠（譯）（2006）。Robert Fisher 著。創意心靈：培養富有創造力的未來公民（Creativity minds: educating for creative futures）。*資優教育季刊*，**100**，28-34。
- 教育部（2001）。*創造力教育白皮書*。2007年6月16日，取自 <http://www.creativity.edu.tw/modules/wfsection/download.php?fileid=424>
- 郭奕龍（2004）。*教師的創造力發展課程實施成效之研究*。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 陳延旻（2003）。*專題製作課程對大學生創造力之影響研究*。國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 陳昭儀（2006）。大學創造力教育之探析。*資優教育季刊*，**98**，1-11。
- 簡尚姿（2006）。*大學生修習創造力課程對於創造力與學習狀況影響之研究*。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 藍麗娟（2004）。一個帶一個，培養創造力。*Cheers*，**41**，136-141。
- Florida, R. (2004). America's looming creativity crisis. *Harvard Business Review*, 82(10), 122-130.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Runco, M. A., & Sakamoto, S. O. (1999). Experimental studies of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity* (pp.273-296). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001). What is the common thread of creativity: it's dialectical relation to intelligence and wisdom. *American Psychologist*, 56, 360-362.
- Treffinger, D. J. (1980). *Encouraging creative learning for the gifted and talented*. Ventura, CA:Ventura County Schools/LTI.

談資優生父母親職教育的需求與辦理方式

柯麗卿

高雄市立莒光國民小學教師

摘 要

培斯泰洛齊曾提到真正決定人生的教育不在大學時期，也不在高深的學術中，而是在家庭環境之內，人生教育的進行幾乎盡在家庭中，家庭對於人生的影響是既普遍又深刻。根據相關研究(吳道愉〔譯〕，2000；蔡典謨，1996；蔡崇建，1989)指出，父母親提供的家庭環境與教養策略，對資優生能力的發展及未來成就扮演極為重要的角色，教導孩子是父母的天職，溫暖的家庭是孕育生命力的泉源，對於正處於活潑成長、精力充沛的兒童，要教導他們誠屬不易，更何況是資優生。本文以資優生親職教育的立場，從相關文獻了解資優生家長的親職問題與需求，進而提出可行的親職教育辦理方式。

關鍵詞：資優生、親職教育、親職教育需求

一、前言

許多父母在得知孩子經鑑定為資優生時，一開始會感到喜悅，然而過了一些時間之後，父母們會發現，原來在耀眼光芒的背後還需要背負著許多沉重的負擔，一些孤獨和無助也逐漸浮現(Hackney,1981)；目前世界各地有超過五百萬個資優生的父母，大部分的父母都認為自己沒有給孩子適合的教育，對於要符合這些特殊孩子需

求的責任，覺得無力感與挫折(Riggs,1984)；資優生父母非常關心自己的教養能力，但是不知道如何去做改變，也不知道哪些地方可以學習，讓他們覺得很沮喪(Ehrlich,1985)。

家有資優兒，父母確實面臨許多的困擾，甚至是壓力，許多人會以為資優家庭社經背景、水準普遍性偏高，有較好的調適能力；實際上，許多聰明的孩子可能會有怪異的行為或

另類獨特的想法，常讓父母傷透腦筋，對於特殊優異的孩子，倘若因缺乏善加引導，以致弄巧成拙所造成的遺憾恐怕無法彌補。因此，資優生父母有別於一般生的父母，有一些特殊的需求，需要相關教育單位的關注與提供適切的親職教育。

二、良好的教養策略是資優潛能的催化劑

資優生比一般的孩子具有記憶力強、反應快、理解力高的能力，他們有豐厚的學習潛能、要求完美的傾向以及源源不斷的精力...，大部分的人可能歸納資優孩子大多是與先天遺傳有關，好的資優行為表現是因為遺傳；但許多論述資優家庭的文獻(吳道愉〔譯〕，2000；蔡典謨，1996；蔡崇建，1989)指出，後天環境適才適性的栽培，才能讓資優孩子的潛能發揮，進而達更高成就的表現，其中父母的教養方式與親子之間互動的關係更深深的影響孩子一生的成長與發展。

後天成長的環境包括學校環境、家庭環境及社會環境，其中由家長主導的家庭環境對資優生產生的影響力雖非是絕對正面的，但如果父母對資優生兒童有不正確的認知，提供不當

的教養態度、成長環境與互動關係，極可能對資優生的發展產生負面的影響，因而影響資優生未來的發展(何華國，2004)。

家庭是人出生後最早的生活環境，孩子自出生接受父母遺傳開始，在父母所營造的環境中生活，受父母的知識、價值觀、生活習慣、教養方式等因素影響。推孟(Terman)研究資優生發展發現：「父母良好的教養與資優生未來成就有相當密切的關係」，許多研究都證實父母的教養方式是影響子女成就的重要因素，父母積極的教養方式可以讓子女感到安全、建立自信、提高學習的動機，有助於子女的生活適應人格發展以及成就表現，(蔡典謨，1996)。Mansfield & Busse(1981)整理自1951年到1971年高創造力科學家兒童時期父母教養之影響力的25個研究，發現父母如能在孩子的成長期間，給予正向、積極、開放、容許自由探索和溫暖的教養方式，對孩子未來的發展是很有利的(引自陳昭儀，1996)。

有些父母因為家有資優生，就開始炫耀(楊維哲，1984)；或是找比他更優秀的孩子做比較，殊不知這種心態很容易毀滅他的資賦，同時也會扼殺孩子資優潛能的發揮。Ginsdery 曾提

出：「家長是孩子的第一個老師，對子女的一生有著最大及最長遠的影響力。」(蔡典謨，1999)。然而，資優生父母通常對自己孩子有很高的期望，卻疏於反問自己如何做個好的「父親」或「母親」，親職教育的重點應提醒父母親要先認知自己的角色與職責(李炳團，1986；廖榮啓，2001)。

綜合以上論述，父母親提供的家庭環境與教養策略，對資優生能力的發展扮演極為重要的角色，以資優生親職教育的立場而言，了解資優生家長的親職問題或需求，進而提供適切的親職教育是很重要的。

三、資優生父母對親職教育的需求

家有資優兒，常常會令到很多家長既喜且憂。喜的是，自己的孩子天賦異稟，聰敏過人；憂的是，恐怕自己不懂得善加誘導，以致弄巧反拙，資優生親職教育的重要性，由此可想而知。國內外相關文獻曾對資優生親職教育議題進行探索，了解父母對親職教育的需求，經筆者整理，說明如下：

何華國(2004)綜合歸納相關文獻，指出一般資優生父母對親職教育的需求：

1. 資優生的教養知能：包括教養方式、態度與對孩子的期望。
2. 處理家庭關係的知能：包括父母間、親子間與資優生手足間的互動關係。
3. 對資優概念的正確認識：包括資優生特質與發展需求。
4. 資優教育的認識：包括資優生的評量、教育安置、資源與教學策略。
5. 參與資優教育的知能：包括家庭提供的支持、對資優教育方案的參與以及對資優教育的認知。

DeVries & Webb (1988) 指出，資優生父母和其他一般孩子的父母有不同的特殊需求，這些特殊的需求包括支持、認知、技能以及蒐集資訊、參加家長團體的需求：

1. 尋求支持的需求：資優生父母想要尋找公開的討論會，希望能透過其他父母及專家們的討論與支持，建立自信心、基本認知，和自尊，來成功的引導這些孩子 (Perry, 1985)。
2. 認知資優生特質的需求：有些資優孩子的父母並不知道自己的孩子是資優，甚至根本不知道一般孩子的發展基礎，也沒有去做比較 (Hall and Skinner, 1980)，因此，很容易沒有系統性的去指導自己資優的孩子，浪費了許多孩子重要的成長過程。

- 3.學習技巧的需求：父母也需要學習一些技巧來應付資優生高頻率的問題，包括：認同、激勵、訓練、壓力管理、情感的溝通、同儕關係、手足競爭、挑戰傳統、沮喪和父母關係。
- 4.收集資訊的需求：因為資訊時代的來臨，多元的文化刺激，資優生需要更多元的學習，父母爲了了解資優孩子的特質，學習更適合的教養方式，就必需要收集額外的資訊。
- 5.參加家長團體的需求：有些父母常不知透過何種管道去了解資優生的獨特性，並缺乏教養的知識及訊息，而導致不懂得如何與孩子溝通、鼓勵及讚美孩子。學者指出參加資優生父母成長團體有助於提升父母教養方面的知能 (Rimm, 1994; Saunders & Espeland, 1986; Walker, 1991)。

Dangel & Walker (1991)、Morelock (2000)、Riley 和 Karnes (1993)曾分別針對美國喬治亞州、俄亥俄州、密西西州資優家長的需求進行調查(引自蔡志浩, 2002)，其需求向度大致可歸納爲以下四種：

- 1.了解資優：包括資優鑑定、資優青少年發展、資優生的情緒與社交、資優學障等主題。

- 2.教養態度與技巧：包括與孩子一起學習使用電腦、提升孩子的動機、交孩子學會負責、增進親子關係、進行感覺溝通、運用教學策略、提供傑出人士的經驗等方面。
- 3.資優生的家庭生活：包括課外活動的安排、如何經營與孩子一起共處空閒時間等。
- 4.資優生的學校生活：與同儕的關係、當地資優方案的介紹。

綜合以上相關論述，家有資優生的父母並不見得能充分了解如何提供適切的教育，多數的父母需要藉由參與同是資優生父母的團體，學習如何做稱職父母的教養知能、了解有關資優生潛能特質的概念等需求。筆者歸納一般資優生父母有以下三種親職教育的需求：

- 1.資優教育概念的了解：包括對資優生鑑定、教育安置、社會資源、資優生情緒社交問題、學習特質與發展等資優教育概念的了解。
- 2.資優生的教養知能：包括父母的教養態度、同儕關係、家庭親子、手足互動關係與溝通、如何安排家庭生活等策略，及學習一些技巧來應付資優生高頻率問題等教養知能的需求。
- 3.參加資優生家長團體：包括參加班級

家長會、親職成長團體、輔導團、讀書會或家長協會等團體的需求。

四、資優生父母親職教育的辦理方式

了解資優生父母親職教育的需求後，接著應該針對父母需求辦理親職的教育。學校是規劃與辦理活動的最佳場所，規劃人員對資優生教育的觀點，可能會影響親職教育與輔導的取向(何華國，2004)，因此，相關人員必須針對預定提供的資訊內容、辦理活動的方式達成共識，以確定辦理親職教育的目標。親職教育內容要能落實，需仰賴學校利用各種具體、有組織的方式來實施，包括訂定方案目標、規劃適當時間、活動宣傳，以及考量如何以適切、有效的方法滿足資優生家長親職教育的需求(資優教育簡訊，2002)，而辦理的方式除了透過演講活動，有時候考慮父母工作時間、參與人員的多寡，可以考慮以書面宣導或家長參與討論的方式，達到親職教育的目的。

如前所述，一般資優生父母亟需了解資優教育的概念、資優生教養的知能以及參加資優生家長團體，學校親職教育應該提供符合父母需求的親職教育。筆者歸納相關文獻(李如仙，

1988；何華國，2004；柯麗卿，2004；蔡志浩，2002)，加上個人意見，認為學校針對資優生父母推行親職教育的方式可斟酌時間、人力資源、場地、經費預算等因素考量實施，以傳遞資優教育訊息、提供適當教養知能及辦理資優家長團體，並多方面鼓勵資優生父母參與：

1.傳遞資優教育訊息：提供相關的資優教育優質網站、大學院校特殊教育中心諮詢專線，或透過定期舉辦親職座談會、書面通訊等方式傳遞資優教育概念，諸如：何謂資優？資優生的情緒發展、社會行為發展、學習特質需求、資優生家長的角色與影響、可用的社會資源以及如何協助孩子學習成長的技巧、如何做好親師溝通等議題，或讓家長了解學生學習計畫及學生學習成果。

2.提供適當教養知能：利用傳播媒體書面資料或親職活動的方式，延聘資優教育專家、學者或家長進行專題演講，透過與專家學者的對話，除了提供家長更多的資優教育訊息，並可宣導有效的教養態度和策略，諸如：成功的資優家庭特質、良好的家庭互動模式、優質的教養策略等議題，而良好的教養策略對資優生未來發展的影響既深且遠，不可不慎。內容應涵

括：

- (1)正向積極的教育觀：包括提供父母重視學生獨立、重視教育、重人格教育、尊師重道的觀念；
- (2)高度適切的期望：包括提供父母教養孩子追求榮譽、協助激發成就動機、設定挑戰目標、灌輸努力觀念；
- (3)關懷鼓勵的態度：包括父母身教典範、全心陪伴、家庭和諧、關懷鼓勵；
- (4)豐富的教養環境：包括提供有豐富教養環境、多元才藝發展、經濟水準高、及各項支援。

3.辦理資優家長團體鼓勵資優生父母參與

有些資優生父母想要認識其他資優生的父母，一起交換一些處理孩子的經驗以及教養的秘訣（National School Public Relations Association, 1979）。資優生父母通常希望藉諸各種參與家長團體的方式來解除心中的疑惑(李如仙, 1988)。資優家長團體提供了一個經驗分享的空間，讓家長在情緒方面得到紓解並提升教養孩子的問題覺知，建立親子溝通管道消除家庭緊張的氣氛，進而促使孩子的潛能得以充分發展(蔡志浩, 2002)。因此，學

校在規劃親職教育活動時，應考慮辦理資優家長團體，並鼓勵父母參與。

資優生家長是一項珍貴的資源，果能推動家長參與，從參與過程中學習與分享正確的概念、知能，進而培養兒童優質潛能並協助學校教育工作，則教育事業在無形中多了無數的功力。目前有許多學校辦理相關的家長團體，提供相互支持、鼓勵的功效，辦理的方式如下：

- (1)組織資優生家長會：組成委員會推行會務，包括行政措施與家長的聯繫與溝通，目的在運用家長資源與學校合作。
- (2)辦理家長讀書會：由具專長之家長推行，讀書會可以提升家長教學上的知能，保持彼此之間良好的溝通，也能幫助他們瞭解子女的特質和學習特性。
- (3)組成家長成長團體：聘請學者或專家設計成長團體課程，藉著辦活動而達成彼此扶持、共同成長的目的，使家長間有更密切的聯繫。
- (4)成立媽媽輔導團：由不上班或無家累的媽媽組成，輪流到學校輔導低成就資優生並協助老師處理級務。

此外，地區性資優教育資源中心

規劃辦理相關的資優教育，同時也針對資優生家長提供親職講座、傳遞資優教育資訊及諮詢的服務；民間私人辦理的家長組織團體對資優教育理念的宣導以及辦理相關的資優家長成長

團體亦不遺餘力，學校可鼓勵資優生家長多參與相關機關團體所辦理的活動。茲將北高兩市辦理的資優家長協會的主要任務與活動型式說明如下：

表 1 資優家長團體介紹

單位	成立時間及地點	主要任務	活動的型式
台北市資優教育發展協會	85年3月 台北市	協助資優家長認定資優教育的本質，結合資優教育相關專家學者組成團體，其基本任務包括： 1. 協辦資優生相關活動。 2. 辦理家長成長團體。 3. 協助資優教材之編選、教材研究。 4. 資優教師研習活動。 5. 向當局爭取資優生全力、並呼籲重視資優教育。 6. 結合民間力量發展資優教育。 7. 推廣資優教育理念。	1. 專家演講。 2. 工作坊。 3. 資優生成長營。 4. 會訊。 5. 年會。 6. 爭取加速制法令的建立。
高雄市資優教育發展協會	87年10月 高雄市	1. 發掘具有資優特質的孩子、提供多樣化的學習環境，以發揮其潛能。 2. 推廣資優教育理念。 3. 辦理資優家長之成長團體，協助開發孩子潛能。 4. 提供家長資優教育的諮詢及相關協助。 5. 結合社會資源，推廣資優教育。 6. 支援學校及行政單位，推展及促進資優教育。 7. 敦促政府重視資優人才之培育。 8. 寒暑假定期舉辦營隊活動。	1. 義工培訓課程。 2. 年會。 3. 通訊。 4. 資優親職教育。 5. 工作坊。 6. 專家演講。 7. 資優科學營。 8. 資優生之生涯規劃座談會。

資料來源：柯麗卿（2004）。

五、結語

資優生的理解、反應能力較強，不喜歡一成不變的學習方式；在情意表達上也常有獨特的行為模式，資優生初期最常出現的問題，就是常被視為過動兒，這是因為課堂上的教學

不能被滿足，所以行為特異，資優生家長最了解孩子，應該針對孩子最需要的部分，給予幫助和加強。然而，多數的父母最大的困擾與需求是如何做一位稱職的父母，協助孩子展翅高飛，因此，他們需要獲得資優教育相關的概念、教養知能，或透過參加家

長團體組織來分享他們共同的經驗，滿足支持、認知與學習技能的需求，並從中獲得資訊知能，以協助引導資優生發揮潛能。父母家長參與率愈高，其成效愈大。學校是規劃與辦理親職教育方案的最佳場所，但有時因考量人力、物力資源的因素，辦理的方式可以結合鄰近學校、地區性資優資源中心或與資優教育發展協會等團體合作，共同規劃及確定辦理的目標，並利用各種具體、有組織的方式來實施，以滿足資優生父母親職教育的需求。

六、參考文獻

- 何華國(2004)：特殊兒童親職教育。台北：五南。
- 吳道愉(譯)(2000)，J. R. Campell (著)：教出資優孩子的秘訣。台北：心理。
- 李如仙(1988)：談資優生家長與學校之配合。資優教育季刊，29，31-33。
- 李炳團(1986)：為資優學生父母進一信。資優教育季刊，19，41—42。
- 柯麗卿(2004)：資優生父母的特殊需求。屏師特殊教育，8，72-79。
- 徐愛華(2007)：新手父母的親職壓力與家庭教育需求之研究。國立嘉義大學/家庭教育研究所碩士論文
- (未出版)。
- 陳昭儀(1996)：父母—資優生的最佳輔導者。資優教育季刊，61，13—18。
- 楊維哲(1984)：如何把資優的孩子弄笨？資優教育季刊，11，1-2。
- 資優教育簡訊(2002)：第12期，第1版。
- 廖榮啓(2001)：資優生父母的角色與教養方式。台東特教簡訊，13，37-46。
- 蔡志浩(2002)：為資優家長添上強而有力的翅膀-資優家長團體之探討。資優教育季刊，84，31-36。
- 蔡典謨(1996)：協助孩子出類拔萃。台北：心理。
- 蔡典謨(1999)：低成就資優生的家庭影響。資優教育季刊，72，1-9。
- 蔡崇建(1989)：面對資優—父母的挑戰。資優教育季刊，33，30—33。
- Dangel, H. L. & Walker, J. J. (1991). An assessment of the need of parents of gifted students to parent education program. *Roper Review*, 14,40.
- DeVries, A. R. & Webb, J. T. (1988). Parents of gifted: A special population with special needs. *The Illinois Council for the Gifted*,

- 7,36-39.
- Ehrlich, V. Z. (1985). *Gifted Children, A Guide for Parents and Parents and Teachers*. New York, NY: Trillium Press.
- Hackey, H. (1981). The gifted child, the family, and the School. *Gifted Child Quarterly*, 25, 51-54.
- Hall, E. G., & Skinner, N.(1980).*Somewhere to Turn: Strategies for Parent of the Gifted and Talented*. New York, NY: Teachers College Press.
- National School Public Relations Association,(1979). *The Gifted and Talented, Programs That Work* .Arlington, VA: National School Public Relations Association.
- Perry, P. J.,(1985). *Full Flowering, A Parent and Teacher Guide to Programs For the Gifted*. Minneapolis, MN: Wetherall Publishing Company.
- Riggs G. G. (1984). Parent power: Wanted for organization. *Gifted child Quartely* 28,111-114.
- Rimm , S. B. (1994). *Keys to parenting the gifted child* Hauppauge, NY : Barron's Educational Series.
- Saunders, J., & Espeland, P.(1986).*Bringing out the best: A resource guide for parents of young gifted children*. Minneapolis, MN: Free spirit.
- Walker, S. Y.(1991). *The survival guide for parents of gifted kids*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

學習障礙學生的時間與日期之教學

胡永崇

國立屏東教育大學特殊教育學系教授

壹、前言

看時間及看日期是社會生活適應或功能性數學的重要內容，不過，「時間」(time)卻因具有不停流動、不可回復及無法直觀或非實體存在等特徵，加上許多學生日常生活可能皆僅使用粗略而非精密之時間概念(例如很少使用分或秒之概念)，因此，研究顯示，即使一般學生，到十歲時仍有許多學生無法確實瞭解時間概念(Chinn & Ashcroft, 1998)，直到五、六年級仍有一半的兒童報讀普通鐘面的「3 時 55 分」會產生困難(引自陳雪枝、鍾靜，2003)，而許多六年級的學生在解答有關時間之問題時，仍常忘了時間是多進位而非十進位(鍾靜、鄧玉芬、鄭淑珍，2003)。就時間之「順序」、「週期循環」的概念而言，國小學童需分別至四年級、六年級才能順利的加以理解應用(陳穗秋、鍾靜，2003)。

對學習障礙學生而言，正確報時也一直是此類學生的弱點之一，雖然電子鐘發明後，有助於解決看時鐘報

時(telling time)方面之困難，但卻仍無法解決其時間概念(concept of time)方面的問題(Chinn & Ashcroft, 1998)。因此，本文將分別說明學障學生時間與日期之教學，作為教師從事補救教學之參考。

貳、時間之教學

時間的教學包括時、分、秒等時間概念之教學，以下即說明學習障礙學生時間教學的方法。

1. 先教電子鐘之時間報讀

雖然電子鐘(錶)因缺乏時針(或短針)與分針(或長針)之行走速度對照及時針或分鐘之移動位置差距，因此，較難協助學生發展出時間長短或時間經過多久、還差多少時間才會到達某一整點等時間概念(Bley & Thornton, 2001)，不過，兒童對數字鐘的鐘面結構了解卻優於指針鐘(陳雪枝、鍾靜，2003)。學生只要具有數字辨識及報讀能力，再配合適當指導，幾乎皆可讀出一般電子鐘之時刻，因

此，不管一般學生或身心障礙學生，電子鐘對時間報讀之學習皆較指針時鐘更為容易，教師可採取「電子鐘優先」之教學模式(digital-first approach)(Creekmore, Johnson, Knesel, & Nash,1989)。學生學會看電子鐘後，不但可立即與生活中之各種時間呈現方式結合，且正確報讀電子鐘之基礎亦有助學習指針式時鐘之學習。此外，如果教師評估學生對於指針式時鐘之學習具有相當之困難，則不妨先教電子式時鐘即可，指針式時鐘則留待年級較高時再作教學。

2.以電子鐘協助學生建立時間概念

由於指針式時鐘之正確報讀不易，因此，教師可使用電子時鐘教導學生學習時間概念。學生若缺乏時間概念或時間感(time sense)，則即使具有時間報讀及時間計算能力，亦僅是機械式知識而已，難以將所學應用於日常生活之中。因此，教學時於指導學生具有時間報讀能力後，即需進一步指導其建立正確之時間概念。指導時先認識整點，再認識半點，最後再指導非整(半)點，但先不作「秒」之教學。通常電視節目的時刻皆為整點或半點，因此，可藉以增進學生對整點及半點之認識。

時間概念之指導可包括以下內

容：認識各種生活事件的時間(例如上學、放學、晚餐、睡覺等等)、生活事件的時間安排、認識現在幾點幾分、認識功課表及各節課之上課起迄時間、認識電視節目時刻表、各種長短不同之時距的認識(例如一節課的時間、洗澡所需時間等等)、時距長短的實測、時間先後之認識(例如 8 時在 9 時之前)、遲到或早到、來得及或來不及、預測時間或時距、判斷時間或時距之合理性(例如吃一餐飯花 2 分鐘或 2 小時是否合理)等。

教學時，為引起學生學習興趣及加深印象，可配合相關影片、圖片、學生特別有興趣之生活事項(例如最愛收看之電視節目的播出時間)、生活故事(例如每到晚上 8 點就會出現燒肉粽叫賣聲)等等，作為教學輔助。為使瞭解時距概念，教師也可使用碼錶或手錶實測各種生活事件之時距，讓學生體會某一時距之長短，例如測量憋氣的時間、跑完一圈操場所需的時間、錄影帶播放的時間長度等。

此外，除指導學生報時及時間概念外，也應指導一般人對時間之不同說法，例如 2 點 30 分通常說成 2 點半，2 點 50 分，也可說成再過 10 分鐘就 3 點或概略說成快 3 點了，2 點過後常說成 2 點多或說成還不到 3

點，2 點 10 分至 2 點 20 分之間，通常說成 2 點 10 幾分。2 點 15 分與 2 小時 15 分鐘，則代表不同意義。其他如清晨代表上午約 5、6 點，深夜代表夜晚約 12 點過後，傍晚則約下午 5、6 點，上午及下午分別為 12 點以前或以後，中午則約 12 點左右等等日常使用之時間概念，也需加以指導。

3. 指針式時鐘之教學

指針式時鐘之正確報時，其難度遠高於電子鐘。不過，一般環境中仍有許多場合有賴指針式時鐘之正確報時，且指針式時鐘亦有助於時間長短之概念的建立，因此，指導學生指針式時鐘之正確報讀仍是時間教學的重要教學內容。指針式時鐘之教學可參考以下原則：

(1) 先使用特殊設計之教具時鐘從事教學

教師可先使用固定且經特殊設計之教具鐘從事教學，使學生較易習得正確報時及減少學習挫折。此一教具時鐘外圍最好能標示「分鐘」的數字，長針與短針皆稍長，使其分別接近時與分之鐘面數字。若時與分之數字能分別與長針及短針之顏色相同，則更有利於學生對時與分之辨識。時鐘外框則可每五分鐘標示一種顏色，便於作五分鐘之辨識與點數。教師若使用

一般實體時鐘，則建議去除鏡面，使學生易於實際操作及感受長短針。待學生熟悉教具時鐘後，再逐步去除外圍分鐘數字及各種因教學需要而外加之裝置。

(2) 由易而難，循序漸近

教學時盡量採取由易而難，逐步漸近之教學，教師亦需放慢教學速度，盡量減少學生在教學初期的挫折感，否則一旦學生形成「時鐘好難」或「我一定學不會」之自我暗示，即可能提早放棄學習。教學內容亦應循序漸近，容易習得的內容優先指導。教師可先針對時針作教學(亦可僅於教具鐘呈現時針)，學會時針報整點後，再僅針對分針作教學(亦可僅於教具鐘呈現分針)，學會分針報分後，再綜合時針與分針作教學。教學過程原則上先做教師撥好指針再請學生報時之教學，再做教師報時而由學生撥動指針之教學。為使學生較快速作分鐘之點數，教師亦需指導學生依鐘面數字作「五個一數」之練習，認識分鐘之前也需確定學生具有 1-60 之數數能力及數量概念。

如果學生初期對看時鐘同時報出時與分仍有困難，仍無法作快速報時，則可配合書寫方式，先看時針且寫出時，再看分針且寫出分，時與分

皆寫出後再作時與分之時間報告。

學生經常易於對長短針的判讀產生混淆(例如時針在 5 代表 5 點鐘，分針在 5 則代表 25 分鐘)，因此，教師需注意指導學生區辨報時與報分之不同。在時間報讀方面，則先教整點之時間，再教半點之時間，最後再教包含非整點與非半點之時間報讀，且先教半小時以前之時間報讀，再教半小時以後之時間報讀。教學時亦先教 12 小時制，再教 24 小時。報時與撥指針方面，為使指針式時鐘與電子式時鐘結合，教師可要求學生將指針式時鐘之報時寫成如電子鐘式之時間格式(例如 $8:30$ 之格式)及以電子式時間格式要求學生撥出正確指針位置。

此外，許多學生對於 10 點 55 分等時針較靠近 11 的時間，往往易與 11 點 55 分混淆。指導時，教師可先由 10 點 5 分、10 點 10 分、10 點 15 分.....，持續至 10 點 55 分、11 點，讓學生體會凡未達 11 點者，皆為 10 點幾分。

(3)以記憶策略協助學生瞭解時與分之關係

教師可使用記憶策略協助學生學習，例如以爺爺代表短針，以爸爸代表分針。爺爺年紀大，走得慢，走內圈，爸爸比較高而且走得比較快，走

外圈。因此，二個人同時出發，爺爺走一大格，爸爸已走 60 小格。爺爺走一大格代表一小時，爸爸走一圈為 60 小格，代表 60 分。計算時間時必須將爺爺與爸爸二人的時間一起算，例如爺爺走到一格多，爸爸走到第 15 格，二人所走的時間必需說成 1 小時 15 分。此外，也可使用相關口訣協助學生記住，例如「短針腿短走得慢走內圈，長針腿長走得快，走外圈」或以「不到 8 就是 7」之口訣，或設計記憶策略，想成「時針右眼受傷，因此，凡是未到達整點 12 處，皆僅能向左看，看左邊之數字代表時」，以協助學生記住「凡未到 8 點整者，皆應看成 7 點，再加上分鐘」等時針對應數字判讀。在 a.m 及 p.m 之上下午分辨方面，則可指導學生以 a 之字母順序在 p 之前，而記住 a 代表上午，p 代表下午。

4.注意習得、熟練及類化

不管電子式或指針式時鐘之教學，教師最好先使用固定之時鐘進行教學，待學生習得此一固定時鐘之報時及撥時之後，則需再使用其他生活中各種常用之時鐘為教具，使學生能將報時技能類化應用於各種不同型式之時鐘。

時鐘教學之初，教學速度放慢，

先讓學生習得正確報時及撥時後，再經由反覆練習，使學生能熟練及快速報時。日常生活中對時鐘之報時通常皆有賴「一瞥」之熟練報時技能，因此，若無法達到熟練或自動化之報時技能，則生活應用仍將具有相當之限制。為增進學生對時鐘之熟練及變化練習，在實體時鐘之教學後，教師亦可利用相關時鐘教學網站或自行設計時鐘練習之電腦作業。

5. 直接評量及實作評量為先

教學評量方面最好能以直接評量及實作評量為優先。直接評量即直接針對學習目標加以評量，不作間接式評量。例如教師欲瞭解學生是否能正確報讀指針式時鐘之「二點十五分」，則直接將時鐘指針撥為「二點十五分」，並要求學生說出正確時間，而非問學生「如果短針在二附近，長針在三，那是幾點幾分」，也不必要求學生說出「二點十五分時，長針指著多少」。此外，時間報讀及正確撥時之評量也需優先使用真正時鐘作實作評量，除非實作評量學生已能作出正確反應，否則即不適合使用紙筆式評量。實作評量方面仍以使用真實時鐘或教具時鐘為先，若使用電腦呈現之時鐘，則最好於實體時鐘已學會後再行應用。

6. 時間教學的配合措施

時間教學的目的即使學生學會於日常生活中應用時鐘及具有時間概念，因此，教學時務必充分與生活經驗結合。教師可於教室中置放一個電子時鐘及一個指針式時鐘，隨時指導學生瞭解當下為幾點幾分、各節課之起迄時間及各種活動之舉行時間等，並且隨時指導學生作各種不同生活事件的時距測量，讓學生將時間概念融入實際生活之中。

7. 具有時間概念及會報時後再作時間推算之教學

時間推算之教學難度較高，因此，應於學生已具有時間概念及報時能力後，再作時間推算之教學。時間推算教學則可參考以下原則：(1)先使用具體指針式時鐘撥動，協助學生瞭解時間變化；(2)先教整點(例如現在 5 點，2 小時後幾點)，再教半小時(例如現在 5 點 30 分，2 小時後幾點幾分)，最後再教包含非整點亦非半點之推算(例如現在 2 點 25 分，25 分後幾點幾分)；(3)先使用數字小的時間推算(例如 1 小時或 1 分鐘)，先由同一小時內之“分”的推算及 12 小時內之“時”的推算；(4)先由經過一段時距後之時間預測(現在是 5 點，1 小時後是幾點)，再由二個時間點推算時距(例如 5 點

到 6 點，經過多久)；(5)將時與分以數線方式呈現，協助學生作時間或時距之推算；(6)教學生使用手指輔助作時間推算(例如現在是 8 點，到晚上 11，還有多少小時，現在 5 點，3 時後是幾點)；(7)教學生列式計算的方法；(8)除非學生已具有適當之報時、時間概念、時間推測及整數計算能力，否則避免作時間的分數(例如 1/3 小時)及小數(例如 1.2 小時)之教學或計算。

參、日期之教學

日期也是日常生活中相當重要之實用技能，因此，除時間概念之教學外，日期教學也是學障學生數學補救教學之重要課程內容。以下分別說明之。

1. 以具體生活事件配合日期之教學

昨天、今天、明天等概念對許多學障學生而言，皆為抽象概念，不易理解。教師教學時若能配合學生已具體經歷或即將經歷之生活事件，則可有效將抽象概念與實際生活結合，例如「今天要舉行慶生會」、「昨天學校舉行運動會」、「明天要校外教學」等。有時為教學所需，教師亦可刻意製造能引發學生深刻印象之生活事件，以作為日期教學之素材。

此外，日期教學應優先指導學生看學校功課表、電視及其他之時刻表、各種活動(例如旅行或學校運動會)之行程表，及學會登錄預定之重要生活事件於月曆上，及由月曆確定某項重要活動之日期等(例如找出端午節為幾月幾日)。

2. 由近而遠，由易而難

日期教學包括今天、昨天、明天及星期與年月日之教學。一般而言，「今天」正在經歷，最易理解，「昨天」已經歷，亦能理解，「明天」則未經歷，較難理解。因此，教學時，原則上亦依「今天-昨天-明天」之順序作教學。至於前天及後天，則最好於前三項日期概念已具備後再依序配合生活事件作前天、後天之教學。

「星期」則可於前三項日期概念之後進行教學，學會之後再做「月、日」之教學，至於「年」概念，則因其抽象性較高，可留待最後再作教學。星期及年月日，亦應盡量配合實際生活事件以協助理解。最後，則將所有日期之相關概念作統整，例如今天是星期五、六月七日等。

3. 以具體之月曆作教學

指導學生日期時，教師最好先選擇一個年月日及星期皆較明確之日曆作為教學材料，原則上依序作日曆、

週曆、月曆之教學。待學生對特定之日曆能夠理解應用後，再分別選取日常生活中各式各樣之日曆作為類化應用之教學材料。至於一週中第一天是週一或週日，則可不必刻意強調，否則週日為每週第一天之概念易使學生產生混淆。

4. 日期教學之配合措施

為使日期教學與學生之實際生活結合，除教師充分利用各種生活事件之實例外，亦可刻意製造生活事件(例如舉行賽跑等)，再問學生該事件之發生日期。教室中最好也掛上日曆，每日皆對學生作今天-昨天-明天、星期、月日之教學，使日期與學生之實際生活結合。此外，日常生活之非正式之日期用語亦應加以指導。例如上星期、這個禮拜、八月份、連續三天、二月初、三月底、週三、週末、例假日、去年等等概念。

5. 日期推算

日期之教學首重日期確認及日期概念之教學，待學生具備這些概念後，才進行日期推算之教學。日期推算教學則可參考以下原則：(1)先使用具體月曆為推算之輔助教具，例如看著月曆找出今天 5 月 5 日，3 天後幾月幾日；(2)先使用數字小的日期，例如今天 5 月 2 日，1 或 2 天後幾月幾

日；(3)先教同一月內或同一週內之日期或經過日數之推算，再教跨月或跨週之推算；(4)先教由經過日數推算日期(5 月 5 日，再過 2 天是幾月幾日)，再教由二個日期推算經過之日數(5 月 5 日到 5 月 8 日，經過幾日)；(5)會實際月曆之報讀及具有日期概念後，再作日期之推算或計算的教學；(6)將日期以數線方式呈現，協助學生作日期之推算；(7)指導學生使用手指之屈指計算方式來輔助日期推算；(8)指導學生列式計算日期。

肆、結語

時間包含幾個重要屬性：時刻及日期、時距、時間單位、順序、等距(例如上午一點鐘到二點鐘的時距等於下午五點鐘到六點鐘)、週期循環、連續不停頓、無法回復等，因此，時間概念本身即為不易學習的複雜抽象概念，加上許多學障學生缺乏時間之實際應用經驗及相關之基本數學概念，使得多數學障學生皆具有時間概念學習之困難。

本文所強調的優先指導學生學會報讀電子鐘、時間教學需與實際生活結合、時間概念的建立重於指針式時鐘之報讀等教學原則及其他教學方法，或許可皆可作為教師補救教學之

參考。

伍、參考資料

陳雪枝、鍾靜(2003)：兒童報讀時刻之現象與概念。國立臺北師範學院學報，16(2)，71-96。

陳穗秋、鍾靜(2003)：國小學童的時間順序及週期概念。科學教育研究與發展，33期，91-118。

鍾靜、鄧玉芬、鄭淑珍(2003)：學童生活中時間概念之初探研究。國立臺北師範學院學報，16(1)，1-38。

Bley, N. S., & Thornton, A. A. (2001). *Teaching mathematics to students with learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.

Chinn, S. J., & Ashcroft, J. R. (1998). *Mathematics for Dyslexics: A teaching handbook*. London: Whurr Publishers.

Creekmore, W. N. III, Johnson, D., Knesel, P., & Nash (1989). *Digital-first approach to teaching temporal concepts to preschool*. (ERIC ED315204). 9/17/2007 Retrieved from EBSCOhost databases.

識字教學在資源班學習障礙學生之運用

胡文玲

屏東縣潮州國小資源班教師

壹、前言

閱讀是學習新知的重要管道之一。透過閱讀文章、書籍等文字訊息，讓我們可以在不藉由他人的解釋下來獲取新知，所以閱讀可以說是學習的根本。胡永崇（2002）認為閱讀包含識字及理解兩部份，而識字是理解的基礎，當擁有良好的識字能力，即能流暢的閱讀內容，了解字詞涵義並進而理解文章大意。

在研究者任教的資源班裡，有幾個孩子被鑑定為學習障礙，他們的智力正常，但內在能力卻有顯著的差異。例如在進行語文科教學，請他們朗讀課文時，總是斷斷續續、很不流暢，而在數學方面，只要是單純的計算則沒問題，若是加上文字敘述的應用題，則全部空白，原因是看不懂題目，不曉得題目在問什麼，而這些閱讀有困難的孩子通常都有識字的問題。在研究

者班上有一位四年級的小新（化名），他的智力正常，口語表達及聽覺理解能力佳，在班上的表現是數學計算能力佳，但識字、理解的能力表現卻只有小一的程度，且在閱讀文章時不流暢，其不流暢的原因就是因識字量過少。在目前，大部分的學習教材都是以書面文字為主，因此識字困難往往也會影響到其他領域的表現，所以如何設計有效的識字教材，提升識字困難學生的識字能力，是資源班老師的一大挑戰。

貳、學童識字困難的成因

在閱讀理解的相關文獻（黃秀霜、詹欣蓉，1997；吳嘉芬，1998；郭紅伶，2001；盧文啓，2003）中，對於識字困難學童的認知成份多半從三個方面進行探討：聲韻覺識處理能力、視覺字形處理能力以及基本認知能力（記憶力）去進行分析，說明如下：

一、聲韻覺識處理能力

聲韻覺識的重要性最早是由 Mattingly(1972)所提出, Mattingly 對聲韻覺識的定義是指「個體對該語言聲音的覺識」。Goswami與 Bryant(1990)認為聲韻覺識是指兒童能聽出一個字所組成的聲音, 並把語音的內在結構分為音素(phoneme)、首尾韻(rime and onset)和音節(syllable), 三個層次中, 音素是語音最小的單位, 而音節的單位最大(引自黃秀霜, 1997)。所謂的聲韻覺識能力指的是「對語言內在結構的覺察或分析」的覺察能力(曾世杰, 民1999a)。而曾世杰(1999b)對聲韻覺識也提出具體的說明: 每一位能說、能聽話的人都具備聲韻規則, 但並不表示他可以覺察到自己具有這種規則。舉例來說, 一個聽的懂、也會在正確時機說出「家」這個單音節的詞的小孩, 他不一定能把單音節分析成ㄐ、一ㄩ兩個首音和尾韻, 要把「家」分析成ㄐ、一、ㄩ三個音素就更難了。唯有具備「聲韻覺識者」者, 才有辦法把「家」這個內在聲韻結構分析出來。

而聲韻覺識低落在識字表現

上會出現如: 不能做字形和音素的聯結; 聽覺辨別及聽覺序列困難; 不確定字的發音, 會停頓在字間或重複說有問題的字; 無法快速的處理文字的音韻訊息, 造成文字辨認自動化的困難(邱明秀, 2004)。所以聲韻覺識的低落, 可能會導致學童在聽讀或是聽寫方面的問題, 而造成識字能力的低弱。因此對於聲韻覺識能力低弱的學童, 可以尋求其他的學習管道來彌補其學習條件缺陷的不足, 如在識字的教學中, 以視覺的刺激或是印象的聯想、聯結來輔助學生對於字彙記憶的加深, 達到學習的效果。

二、視覺字形處理能力

不論是拼音文字或中文文字系統, 視覺訊號的接收都是文字辨識的第一步, 可見視覺在閱讀過程中扮演著重要的角色。識字除了視覺訊號的接收外, 還包括如何將視覺訊號轉換成有意義的資訊存在大腦中或是轉換成語音訊息表達出來。而與識字有關的視知覺能力即為視覺字形處理能力, 是一種再認與區別視覺刺激, 並與過去經驗相連結以解釋刺激的能力(葉玉玲, 1988)。Ryan, Miller與Witt(1984)指出閱讀障礙的小朋友在

字型結構方面的能力的確比一般小孩子差。洪儷瑜（1999）在研究中發現，漢字視知覺能力在不同國語文成就組間有明顯的差異，且可有效預測閱讀理解和識字。所以對於識字困難的學生，識字教學的重點可偏重在加強學生的視覺辨識和記憶能力。

閱讀障礙者與一般人相較之下，在視知覺方面，有一些缺陷存在，邵慧綺（2003）認為有下列數項：

- (一) 視覺辨識困難，不能辨認字與字間的異同，尤其是相似字，如「b、d」「幕、慕」。
- (二) 文字部件的辨別處理速度較慢，所以朗讀慢且費力。
- (三) 視覺序列困難，無法適當將視覺序列保留在短期記憶，以致於對字中字母形成錯誤的知覺，而將「in」讀成「ni」。
- (四) 有些閱讀障礙個案閱讀時會跳行、漏字，以致於無法將訊息連貫成有意義的篇章。
- (五) 對於高結構複雜度字元的視知覺處理有缺陷，即無法快速地處理複雜度高的訊息。
- (六) 瞬態系統功能缺損，所以無法快速辨別視覺刺激。

綜合上述可知，視知覺和中文閱讀有關聯，透過提升識字困難學生的字形處理能力（如研究者要進行的部首識字教學），將識字解碼，以部件的方式協助學生認識複雜的中文字，並記住字型結構。而如何幫助他將視覺訊號轉換成有意義的資訊儲存在大腦，將是接下來要說明的重點－記憶能力。

三、記憶能力

記憶能力對於學習的影響，我們可以從訊息處理的觀點對短期記憶、長期記憶以及工作記憶三個方面來探討。訊息處理學習理論（或信息加工理論）（information-processing theory of learning），簡稱訊息處理（或信息加工）（information-processing），這個理論是為了解釋人類在環境中，如何經由感官覺察、注意、辨識、轉換、記憶等內在心理的活動（鄭昭明，1993）。首先，外來的訊息或是刺激進入個體感官的收錄，在這裡，訊息只停留幾秒鐘，之後就進入短期記憶或者是消退、遺忘。一般來說，短期記憶的訊息在20-30秒之內會消失，經由訊息的覆述，可以防止短期記憶中的記憶痕跡消退，以使訊息能夠按照我們所希

望的保存下來。當訊息停留在短期記憶中，長期記憶便「複製」其中的一部份，變成永久的訊息存在腦中。

而長期記憶（long-term memory，簡稱LTM）指的就是保持訊息長期不忘的永久記憶（permanent memory）。短期記憶的容量是有限的，而長期記憶的容量卻是無限。貯存在長期記憶中的訊息可分為兩類：一類為情節記憶（episodic memory），指有關生活情節的實況記憶（如將何時何地何人的言形狀貌等繪聲繪影地記下來），另一類為語意記憶（semantic memory），是指有關語文所表達之意義的記憶。語意記憶中所包含者，不只是一些單字或事物的名稱，而是由語文所表達的概念、原則與技能（張春興，1996）。

工作記憶(working memory)也稱為運作記憶是指個體對訊息性質的深一層認識與理解(張春興，1996)，主要用來描述暫時性的儲存與處理。這種形式的訊息處理和儲存方式在許多複雜的認知活動中，如推理、語言理解、學習和心算等，都有著非常重要的作用。

在國外的研究（Ashbaker &

Swanson,1996；Siegel & Ryan, 1989）中，發現閱讀障礙的學生在記憶能力方面的確是有缺陷的。尤其在短期記憶及工作記憶方面更是有困難，Cohen與Netley（1981）的研究顯示閱讀困難的學生在視覺的短期記憶上有明顯的困難；Siegel與Ryan指出閱讀障礙的學生在計算及句子的工作記憶表現明顯低於一般兒童。

因記憶能力的缺陷，造成識字困難學生無法將所學過的文字儲存在大腦中，並在需要時提取。所以教導識字困難學童時，要加強其視覺上的刺激以及字彙字義的聯結，並將教學方式改變、簡化步驟，協助學生更有效率的學習。

透過了解上述識字困難的相關成因，發現識字困難學生有解碼速度慢、容易字形混淆及記憶短暫的問題，因此識字教學的第一步應先讓學童學會區辨和記憶字形。所以研究者接下來要進行的部首識字教學，即利用部件辨識的方式，讓識字困難的小新，提升對中文字區辨、解碼的能力。

參、部首識字教學之設計與實施

一、個案的基本資料

小新目前為四年級的學生，二年級時因在班上成績落後，所以由原班導師轉介資源班。小新在班上的溝通、聽覺理解沒問題，與同學的互動良好，且數學計算能力佳，所做的基礎數學能力測驗結果皆

高於同年級的切截點，但在語文方面不會拼音及認字，在九十三學年度第一學期經屏東縣鑑輔會鑑定通過為學習障礙學生，在接受資源班服務期間已學會注音符號拼音，但在辨認國字方面的學習一直不理想。以下是小新所做的各項測驗結果，見表 1：

表 1 小新之測驗結果與解釋

測驗項目		結果	分析
魏氏兒童智力測驗		88(全量表智商)	智力正常
中文年級認字量表		12 個字	小一程度
閱讀理解困難篩選測驗		0.4	低於小四低分組
漢字視知覺測驗	部件辨識	10	低於小四低成就組
	記憶廣度	90	高於小四高成就組
	序列記憶	12	高於小四低成就組
	組字規則	18	低於小四低成就組

從以上的結果可初步得知小新的識字、理解能力的確較差，而從漢字視知覺測驗裡可知小新的視覺記憶是較沒問題的，但在部件辨識及組字規則方面卻低於同年級的低成就組，也就是說可能因小新的視知覺辨識能力較差，造成他在識字學習方面明顯落後。

二、教學設計：以部首為主的識字教學

因學習障礙學生有「學得慢，忘得快」的學習特徵，所以實施的部首識字教材，以直接教學的原理，並運用工作分析的方式來進行。而部首識字教材是採用王瓊珠（2003）在國科會所研究的高頻部首/部件識字教材，這套教材共有

80 個高頻部首，每個部首都有圖片來解釋它的演變及意義，並搭配兩個高頻字，並由低年級學生使用的辭典中選出常用詞，且有圖片配合語詞，並在插圖後呈現一個句子。另參考 Begeny 與 Martents (2006) 提出的閱讀流暢度是影響認字與理解的重要因素，及美國在 2004 年修訂之 IDEIA 法案 (Individuals with Disabilities Education Improvement Act) 已將閱讀流暢技巧 (reading fluency skills) 列為學習障礙的障礙領域之一 (引自胡永崇, 2007)。因此將小新的閱讀流暢度也列入評量的項目。採用的朗讀文章，參考課程本位評量方式，利用小新現在所使用的國語課本 (翰林版)，挑出未教過的第三課、第九課及第十三課課文，去掉插圖及注音，重新打字，評量小新在一分鐘朗讀的正確字數，預測其閱讀理解表現。

三個月的教學，共教導小新 24 個部首、48 個目標字與語詞，見下表 2：

表 2 小新之部首識字教學內容

部首	目標字	語	詞
一	下 不	下雨	不小心
子	字 學	寫字	學校
女	媽 奶	媽媽	牛奶
人	來 們	來回票	你們
八	公 共	公園	共同
又	友 愛	朋友	受傷
寸	對 將	對面	將軍
山	岩 島	岩石	小島
力	動 功	運動	功課
小	少 尖	缺少	筆尖
工	左 巨	左邊	巨人
巾	師 帶	老師	皮帶
刀	前 分	前面	分開
土	地 場	地球	操場
大	太 夫	太陽	農夫
貝	買 賽	買賣	賽跑
日	星 時	星星	時鐘
月	服 望	衣服	希望
欠	歡 歌	喜歡	唱歌
皿	盛 盤	盛開	盤子
手	拿 打	拿起	打球
斤	新 斧	新年	斧頭
方	旗 旅	旗子	旅行
目	本 果	書本	水果

(一) 部首識字教學之定義：

所謂部首識字教學是指以部首為主所進行之集中識字教學，利用文字的演變指導學生了解部首的意義，並透過對字的「析形、釋義」，加強部首與字義間的相關聯結，進而提升字形辨識及識字能

力。

(二) 教學時間：

實施十二週，每週二節，每節四十分鐘，每節教導 1 個部首、2 個目標字及 2 個與目標字相關的語詞。

(三) 教學目標與評量：

1. 能認、讀、寫 24 個部首，並增加對部首的覺識能力。
2. 能認、讀、寫 48 個目標字。
3. 能說出 48 個語詞的意義並完成語詞填空。
4. 透過一分鐘朗讀正確字數的增加，提升閱讀理解能力。

(四) 教學策略：

1. 認識部首：將部首字卡貼在黑板，唸出此音，並說明此部首的意義及演變。
2. 認識目標字：將目標字字卡貼在黑板，唸出此音，並請小新跟著寫，跟著唸。
3. 語詞猜一猜：請小新看著語詞圖，猜一猜這張圖代表什麼，並呈現語詞卡，請小新跟著唸語詞。
4. 克漏字練習：請小新唸出學習單的句子，並在空格中填入目標字。

5. 配對遊戲：將教過的部首與目標字字卡，請小新在黑板完成配對活動。

6. 我也會這樣做：請小新利用字典查出同部首的字兩個，並造詞。

7. 速度大挑戰：每週進行 2 次一分鐘朗讀，提升快速辨識熟識字與閱讀理解的能力。

8. 課程本位評量：每次上完課都會評量小新能否唸及寫出教過的部首和目標字，每週進行一次聽寫測驗及語詞填空，以了解小新的學習情形。

肆、結果與討論

部首識字教學實施期間，覺得小新最大的轉變是比較沒那麼排斥上國語課，可能是因上課的腳步放慢，每週只要求學會 2 個部首、4 個目標字及語詞，讓他覺得比較有信心學習，且透過視覺上的線索提示也讓小新學會如何有技巧的記住一個字。而一分鐘朗讀正確字數也增加了 40 個字，可能是因識字量的增加再加上能快速辨識熟識字而進步。將小新的部首識字教學成效整理如下表 3：

表 3 小新之部首識字教學成效

評量項目	前測	達成率	後測	達成率	備註
部首認讀	15/24	63%	24/24	100%	
部首聽寫	9/24	36%	24/24	100%	
目標字認讀	9/48	19%	46/48	96%	
目標字聽寫	9/48	19%	46/48	96%	
語詞填空	4/48	8%	44/48	91%	
一分鐘朗讀	35	唸對字數	75	唸對字數	

從上表 3 得知：

- 一、在小新未進行部首識字教學時，已能認得 15 個部首，但對部首的意義並不是很清楚，在透過對部首的演變及意義介紹後，能掌握認字的線索，並能全部認讀。
- 二、在目標字認讀及語詞填空方面，發現認讀的表現跟書寫的表现一樣，表示認讀與書寫能力表現一致，且能將它正確運用在詞語裏。
- 三、在一分鐘朗讀方面，小新本來一分鐘只能唸對 35 個字，在經過練習後能進步到 75 個字，表示小新的識字量有增加，這對其閱讀理解是有幫助的。

學習障礙的學生常因缺乏識字的學習策略，加上中國字的特性

有同音異字、字形相似等特徵，造成在識字學習上比一般學生來的困難。所以如果能夠善加利用中文字的特性，如部首加上部首演變的字族，幫助識字困難學生了解中文字的形、音、義，也等於替識字困難學生提供了學習上的線索。

在進行 12 週的部首識字教學，發現：

- 一、要針對每個學生識字困難的成因，對症下藥，像小新之前一直記不住教過的生字，原本以為是記憶能力的問題，後來發現是因視覺辨識能力較差，造成識字量不足。
- 二、教學步驟要簡化，並減少一節課所需學習的生字量，一般學生可能一節課就可以記住一課的生字，但對識字困難的學生卻是不可能的任務，所以在

進行部首識字教學時，每節課只要求小新學習一個部首、二個目標字，他變得有信心學習，也樂於學習。

三、可結合課程本位的內容，如將小新的國語課本生字用部首來編排，透過部首識字的方式讓小新學到當學期的課程內容，而這也是接下來研究者要努力的事。

從部首識字教學過程中，看到小新從以前不願意上國語課，到現在能跟著老師的步伐，循序漸進的學識字，心裡覺得很感動。從小新的學習成果可以發現部首識字教學對有視知覺辨識困難的學習障礙兒童是有成效的，所以只要找對方法，相信學生也能在學習中得到快樂的。

參考書目

中文部份：

- 王瓊珠（2003）：**讀寫能力合一補救教學系列研究（II）**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（計畫編號 NSC92-2413-H-133-011），未出版。
- 吳嘉芬（1998）：**部首覺知對兒童**

認字的影響。國立中正大學心理學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

邱明秀（2004）：**中文部首分色識字教學法對國小識字困難學童教學成效之研究**。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。

邵慧綺（2003）：**視知覺能力與聲韻能力對閱讀障礙者識字學習之影響**。**特殊教育季刊**，**87**，27-33頁。

胡永崇（2002）：**學習障礙學生之識字教學**。**屏師特殊教育**，**3**，17-24頁。

胡永崇（2007）：**學習障礙學生閱讀流暢度的評量與教學**。**屏師特殊教育**，**14**，10-19頁。

洪儷瑜（1999）：**國小學童之視知覺能力與語文相關研究**。載於**學童閱讀困難的鑑定與診斷研討會文集**（35-57頁）。國立中正大學心理學系認知科學研究中心。

郭紅伶（2001）：**「相似字」與「非相似字」認字教學策略對國小低年級認字困難學生學習生字成效之影響**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論

- 文，未出版，台北。
- 張春興（1996）：**教育心理學**。台北：東華。
- 黃秀霜（1997）：兒童早期聲韻覺識對其三年後中文認字能力關係之縱貫研究。**台南師院學報**，**30**，263-288 頁。
- 黃秀霜、詹欣蓉（1997）：閱讀障礙兒童之音韻覺識字覺識及聲調覺識之分析。**特殊教育與復健學報**，**5**，125-138頁。
- 曾世杰（1999a）：**聲韻覺識的測量**。台北市：教育部特教小組。
- 曾世杰（1999b）：**國語文低成就學童之工作記憶、聲韻處理能力與念名速度之研究**。發表於中正大學心理研究所主辦：學童閱讀困難的鑑定與診斷研討會。
- 葉玉玲（1988）：**柯韓二氏視知覺測驗之修定研究**。國立台灣教育學院特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 鄭昭明（1993）：**認知心理學：理論與實踐**。台北：桂冠。
- 盧文啓（2003）：**部首識字教學法對資優幼兒識字成效之影響**。國立嘉義大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 英文部分：
- Ashbaker, M. H. , & Swanson, H. L. (1996). Short-term memory and working memory operations and their contribution to reading in adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research*, *11*(4),206-213.
- Begeny, J.C., & Martens, B.K. (2006) .Assisting low-performing readers with a group-based reading fluency intervention.*School Psychology Review*, *35*, 91-107
- Cohen, R. L., & Netley, C. (1981). Short-term memory deficits in reading disabled children in the absence of opportunity for rehearsal strategies. *Intelligence*, *5*, 69-76.
- Mattingly, I. G. (1972). Reading, the linguistic process and linguistic awareness. In J.

- Kavanagh & I. G. Mattingly
(Eds.), *Language by Ear and
by Eye* , 133-147. Cambridge,
MA: MIT Press.
- Ryan, M. C., Miller, C. D., & Witt,
J. C. (1984). A comparison of
the use of
orthographic structure in word
discrimination by learning
disabled and normal children.
*Journal of Learning
Disabilities*, 17(1), 38-40.
- Siegel, L. S., & Ryan, E. B.(1989).
The development of working
memory in
normally achieving and
subtypes of learning disabled
children. *Child
Development*, 60, 973-980.

促進聽障學生批判思考的教學

黃玉枝

國立屏東教育大學特教系副教授

法國哲學家帕斯卡說，人是一根會思考的蘆葦。

但如何有效思考，卻須從小培養愛思考的習慣與態度，長大後才事半功倍。

（引自守靈靈，2005）

一、前言

聽障學生的語言及讀寫能力的發展一直是從事聽覺障礙教育工作者長期關注的焦點問題，在國外長期的研究報告指出，聽覺障礙學生在高中職畢業時，其閱讀能力平均相當於四年級的閱讀水準（Easterbrooks & Huston, 2001）。國內許多研究亦顯示聽障學生的語文能力平均低於普通學生二至三個年級（林寶貴、黃玉枝，1997）。聽障教育的重點也就一直關注於如何透過各種語言溝通的方法與學習的途徑，讓聽覺障礙兒童獲得語言和知識，並提升其閱讀理解能力。

雖然國內特殊教育學校（班）國民教育階段聽覺障礙類課程綱要中，國小階段國語文課程綱要的總目標二：「擴充生活經驗及社會適應，陶冶思想情意、培養想像力、思考能力，

樂觀進取的精神」，以及在溝通訓練領域其目標四：促進人際關係及養成使用語言思考的習慣（張蓓莉，2000）。均強調思考能力及思考習慣養成，但國內對於聽障教育的重點大都強調溝通方法訓練或者閱讀理解能力培養，而較忽略了學生思考能力的培養。國外有一些聽障教育教師也因教學中聽障學生缺乏批判思考的能力而感到挫折，即呼籲培養聽障學生批判思考能力的重要性（Mousley & Robinson, 1998）。以下擬分別就發展聽障學生批判思考的重要性、聽障學生語言能力與批判思考的關係、批判思考的教學模式及促進聽障學生批判思考的可行方式等分別論述之。

二、發展聽障學生批判思考的重要性

批判思考的教育，並不只是為一

般學生而設計，而是亦可適用於聽障學生的教育，尤其是在新世紀中，強調要能夠讓所有學生帶走基本能力的基礎教育。聽障學生教育的最重要關鍵，就是如何透過各種語言溝通的方法與學習的途徑，使聽覺障礙兒童獲得語言和知識；這其中，爲了有效解決語言溝通的問題，不應只是學習字、詞及句的一般語言，也應包括有效思考的學習。有效的思考即批判思考（Nosich,2005），批判思考包含觀察、邏輯地思考及反應訊息的能力，許多聽障學生對於使用邏輯的方式來運作訊息會有困難（Friedman,1985；Sharpe, 1985），如此嚴重影響聽障學生的學習（Martin,1993）。

Mousley 和 Robinson（1998）在「課堂中鼓勵聽障學生運用批判思考策略的行動研究」中指出，在他教導聽障學生問題解決的五年經驗中，發現成功問題解決來自重視聽障學生批判思考的能力及正視他們的語言問題。Paul(2001)提出個體並不一定要讀得很好、寫得很好、才能「想得很好」，所以在培養聽障學生閱讀的同時，若也能提供批判思考的訓練機會，讓聽障學生能夠「學習閱讀」蛻變成「藉閱讀而學習」。並將重點放在「發展思考性的閱讀」和「發展功能性的閱讀」

上。這兩項閱讀重點，其實都與培養兒童的思考能力有關，主要希望藉由閱讀發展思考能力，再透過思考歷程深化閱讀的內涵，最後促成學習的遷移和習得學習的方法。

目前關於聽障學生批判思考的研究相當缺乏，檢視文獻發現 Easterbrooks 和 Scheetz 於 2004 年在 AAD（American Annals of the deaf）發表一篇有關聽障學生的品格教育和價值澄清與批判思考的發展的文章。他們指出聽障教育教師需教導學生作批判性地思考，批判思考是發展及修訂價值觀和道德推理的工具，而品格教育及價值澄清又是促進學生批判思考發展的合適方法，所有的三個過程都是相互促進成長。另一篇是 Mousley 和 Robinson（1998）所發表的論文，他們以行動研究的方式發展促進聽障學生批判思考的教學策略，他們的策略包括視覺化的方式、示範思考、小組解題、及提供不同語言的選擇。他們的研究結果顯示，只要聽障學生能夠精熟任何一種語言，無論是自然手語或者是書面語，就能夠做好數學問題的解題。

上述兩篇，前一篇文章是理論論述的文章，著重在批判思考、品格教育和價值澄清之間關係的討論，但非實徵

性研究的論文。後一篇雖是發展教學策略促進聽障學生批判思考，但重點在數學解題。本文所關注的焦點則是在聽障學生特殊課程（溝通與語言訓練）中，來發展聽障學生的批判思考能力。

三、聽障學生語言能力與批判思考的關係

三十五年前，被稱為兒童哲學之父的哥倫比亞大學哲學系教授李普曼〈Matthew Lipman〉在上邏輯課時，發現學生的思考技巧薄弱，甚至已放棄思考。他認為，等到大學才教邏輯思考太遲了（引自守靈靈，2005）。批判性思考的方法可以在長大後透過教育達成，但前提是必須養成批判性思考的習慣。由於聽障教育過於強調語文理解，尤其是在詞、句、文的理解上，沒有著重思考能力的培養，使得聽障生的語文理解無法向內延伸至思考的層次，此造成了聽障生的思考能力薄弱，以致於其語文表達能力也無法提升（Paul, 2001; Susan & Nanci, 2004）。語文表達是內在思考的向外延伸，做推論和形成判斷是語文理解中重要的思考內容，聽障生要能做合理的推論和判斷，就需要學習如何做理性地思考，而理性地思考就是批判思

考（Nosich, 2005）。亦即，在聽障生的語文理解教學中有必要同時培養學生的批判思考能力，才能促成語文理解與思考的交互滲透、相互影響，以提升學生思考的運作能力來達成深度的語文理解（Paul, 2001; Susan & Nanci, 2004）。

然而，有關「思考語言」的學習在聽障教育中未被特別的強調。此是否意味著在聽障學生溝通與語言訓練的教學策略中，對於有關思考方面的學習完全沒有作用呢？檢視學者們所提出的溝通與語言訓練的教學策略，有助我們對此問題的了解。

Gelzer（1988）指出對聽障學生介紹故事可分為三個步驟：看封面和書名做預測、討論主題和人物、並聯想過去的經驗。DeFord、Lyons、和 Pinnell（1991）也建議教師可以鼓勵學生運用背景知識做出預測。Satchwell（1993）認為預測是讓聽障學生很快地瀏覽要閱讀的書本，並且描述他們已知或可能猜測出關於其內容的一種方式，這種方法有助於了解將要閱讀的內容。Hoggan 和 Strong（1994）提到一些可以增進聽障學生了解詞句意義的策略，（1）擴展：澄清意義、引導學生把一些特殊的字詞做抽象的解釋，要學生提出評論或舉例；（2）分

析：要學生做超越文章內容的思考；

(3) 發問：閱讀時，只要有機會就文章做預測、推論、歸納、解釋原因或預測某個人物扮演的角色，教師就要把握機會向學生提出問題。

上述這些學者提出的教學策略，其中的「猜測」、「聯想」、「形成假設」、「分析」、「預測」、「解釋」、「推論」、「歸納」、「驗證」等都是思考的語言（梁雲霞譯，2002），也就是說，在溝通與語言訓練的教學策略中即包含了思考的語言，只是教學的重點與目的都是強調透過閱讀理解以提升語文能力，而不強調在思考的學習，使得這些教學策略中的思考語言可能對聽障學生思考的影響未受到重視，甚至給完全忽略了。若能在溝通與語言訓練的教學中適當的運用思考的語言，同時重視思考的語言在聽障學生語文理解和思考學習的重要性，則將因為能做有效的思考，而更好的解決語言溝通的問題，因為語言溝通事實上是內在思考的外顯。所以教導聽障學生語言的同時，也要教導他們思考的語言，如此不僅語言能力提升，也提升思考能力。

四、批判思考的教學模式

批判思考的教學能夠幫助人們思

考的更好，並且此獲得改善的思考將能遷移到新的情境中（Perkins & Grotzer, 1997）。從文獻的回顧中，可以發現運用底下的教學策略，能夠促進學生的批判思考能力：

1. 合作學習的策略（cooperative learning strategies）：

Cooper（1995）主張將學生置於小組學習的情境中，是促進批判思考的最佳方式。在適當的且結構化的合作學習環境中，學生從其他同學和老師的互動中持續地獲得支持及回饋，其表現將較為主動和較具批判思考。小組合作學習的形式可以包括：個案研究、討論及任務取向的小組合作等。

2. 個案研究 / 討論方法（case study/discussion method）：

McDade（1995）提出這個方法，其方式是老師對班級提出一個沒有結論的個案或故事，使用準備好的問題，然後教師引導學生進行討論，引導學生為此個案或故事建構一個結論。

3. 使用提問（using questions）：

問問題並用問題的回答來理解這個世界正是驅動批判思考的動力，如果我們要學生自己產生好的問題，我們就必須教導他們如何問

好的問題。底下是可作為支架以幫助學生產生批判思考性問題的一般性題幹：(1) ...的優點和缺點是什麼？(2) ...和...的差異是什麼？(3) 解釋為什麼/如何...？(4) 如果...將發生什麼？(5) 為什麼...會發生？(6) ...的新例子是什麼？(7) ...如何與我們之前所學的聯繫起來？(8) 為什麼...是重要的？(9) ...如何應用到日常生活中？(10) 最好的...是什麼？為什麼？(11) 關於...的問題其解為何？(12) 你同意或者不同意這個敘述？(13) 有什麼證據支持你的回答？(14) 另一種看待...的方式是什麼？(King, 1995)

4. 用討論會的型式學習 (conference style learning) :

Underwood 和 Wald (1995) 提出用討論會的型式學習以促進學生的批判思考，在此方式中，老師扮演的是討論會的促進者。學生在上課之前必須徹底地閱讀所有的教材，指派的閱讀作業的難度必須是在學生潛在發展區 (zone of proximal development) 能力範圍中，也就是說，閱讀作業必須能夠為學生所理解，但亦具挑戰性。上課的方式包括學生彼此的提問和

討論這些問題，老師藉由提出策略性的問題和幫助學生建立彼此的觀點，來引導和塑造班級的討論。

5. 使用寫作作業 (use writing assignments) :

批判思考教學的重要方式之一是使用寫作，寫作使得學生轉成主動的學習者，並且寫作要求他們去確定問題、形成假設及論證。Wade (1995) 認為運用寫作是發展學生批判思考技能的基礎，使用寫作作業，教師藉由要求學生辯論某一議題的正反兩面或多個面向，可以鼓勵學生發展辯證推理。

6. 書面對話 (written dialogues) :

給予學生書面對話的資料去分析，在小組中，學生必須確認出在書面對話資料中每一參與者的不同觀點，必須尋找出偏見，呈現重要的證據與另有的詮釋，指出事實的錯誤陳述及推理的謬誤。每一小組必須決定哪一個觀點是最合理的，在獲得結論之後，由各小組解釋他們對此書面對話的分析 (Robertson & Rane-Szostak, 1996)。

五、促進聽障學生批判思考的可行方式

若要培養聽障學生的批判思考能力，根據兒童都喜歡聽故事的經驗法則，則上述的六個教學策略，以個案研究/討論教學策略來增進聽障學生的批判思考能力最為合適。底下就此教學策略進一步說明。

個案研究/討論法和說故事一樣，都是透過講故事來促進兒童發現智慧、知識及思考歷程的發展，以便學習如何學習 (McDade, 1995)。個案是故事，此故事是關於某一情境，其中包括精心設計以時間順序安排的事實。個案研究/討論法提供獨特的學習經驗，學生準備去分析此個案，包括確認關鍵的角色、決定中心的議題，及評估內在的和外在的氛圍和壓力。他們必須藉由將自己置身於那些角色上，以確認那些關鍵角色的目的和目標。一個教學個案結束於此故事的結論之前，學生提供他們的分析，並去推測可能的解答與結論。

個案研究涉及教學法的工具，利用個案（對問題或情境的文字描述）去呈現問題來加以分析。討論法則涉及教學法的過程，老師以結構性的、預先計畫好的討論，引導學生經歷分

析學習內容的過程。雖然個案研究最常經由班級討論來進行，個案也能做為模擬、角色扮演、寫作練習及其它教學方法的基礎。相同地，討論教學法也能夠作為任何引發分析的教學之核心。

老師必須為在班級中進行個案研究/討論教學做準備，並不是去準備做為講授的敘述大綱，而是準備問題的大綱以促進討論。此導致教室的學習經驗相當不同於典型的「問題—回答」的格式，許多老師以為此種教學形式即為討論。「問題—回答」的形式通只出現「一次的討論—一個問題被回答」，一個主題被澄清，然後到下一個問題和主題。討論教學法則是基於擴展與深化學生的想法，從一個點到下一個邏輯點的思考進展，引導學生經由一系列的批判思考，在其中學生說出他們的思考，以與老師和同學分享他們的思考歷程。

個案研究的教學單元其影響超出了特定的故事內容，它們可以被類化至相似的情境和經驗，在課室學習後，當學生覺察某一生活情境相似於某一個案研究，則相同的分析步驟和問題解決就能夠被應用，此時在他們生活中的益處就發生了。

許多研究指出聽障學生是偏向視

覺學習者 (Baker & Baker, 1997)，透過繪本故事色彩豐富的圖片能吸引學生的目光，而圖像的視覺刺激是他們最喜歡接受訊息的模式，視覺資訊的傳達速度也最快，亦能強化學生的學習效果。知識是學習者與情境互動的產物，深受活動及社會文化脈絡的影響，知識是在情境中建構，不能與情境脈絡分離 (鄭晉昌, 2002)，繪本故事提供豐富的情境，透過繪本的媒介和教師營造的故事情境，能使學生在參與互動的過程中建構知識，進而發現事物或知識間之結構，以建構新的知識與技能。再者繪本與讀者之間的心靈交流，分享彼此對繪本不同的見解，並與自己的經驗結合，便能引導學生獲得有意義的啟發。

再者，聽障者有不同的文化及語言，繪本故事呈現的語言，會是影響閱讀能力表現重要的因素。劉秀丹 (2004) 的研究發現，啟聰學校的聽障學生對於自然手語、文法手語及書面與三種語言版本的故事理解能力以自然手語最佳，書面語次之，文法手語最差。但其表現均低於普通學生的表現，過去啟聰學校重視綜合溝通法實施近二十年的尚未有效地解決聽障學生閱讀能力低落的問題。而 Marschark, Lang, & Albertine (2002) 指

出若同時沈浸於書面語 (口語) 和手語的環境對閱讀技能的獲得提供強而有力的支持，而較佳的的字彙知識也是由這樣的組合所產生的重要結果。這樣的研究結果，顯示雙語對聽障學生語言學習所產生的正面效果，根據聽障學習者的閱讀特質，使用雙語的繪本故事的呈現應是提升其對故事內容理解的較佳途徑。

除了以雙語、繪本、故事，還需要一個重要的元素，就是與聽障生的互動討論。討論最重要的功能是提供練習思考的機會，經過自己想法的表達與得到的回饋，討論能發展出很好的批判思考能力 (Clark & Starr, 1996)。再者，透過討論可以看到參與者對主題提出許多不同的觀點，因為在與他人對話的過程中，會產生新的啟發，並建構出新看法和認識，而引發不同的思考 (Dillon, 1994)。聽障生在接觸繪本故事時，若沒有經過互動交流的過程，則無法發展批判思考的技能，進而使得語文理解亦受到限制。因此，透過與聽障生的提問、互動討論、溝通分享，並且增加學生批判思考的機會，可以養成其思考的習慣，並促進批判思考能力的提升。

主要參考文獻：

守靈靈 (2005)：從聽故事打造獨立思考力。《商業週刊》，943期。

林寶貴、黃玉枝(1997)：聽障學生國語文能力及錯誤類型之分析。《特殊教育研究學刊》，15期，109-129頁。

張蓓莉 (2000)：《特殊教育學校(班)國民教育階段聽覺障礙類課程綱要》。教育部特殊教育工作小組印行。

梁雲霞譯 (2002)：《思考的教室—策略與應用》。台北：遠流。

劉秀丹 (2004)：《啓聰學校學生文法手語、自然手語及書面語故事理解能力之研究》。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。未出版。

鄭晉昌 (2002)：《建構主義與組織學習觀點對數學教育的啓示》。王美芬、戴維揚 (編)。《新課程：建構式教學理論與實踐》(pp. 1-30)。台北：師大書苑。

Easterbrooks, S. R., & Scheetz, N.A. (2004). Applying critical thinking skills to character education and values clarification with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*,

149(3), 255-263.

Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. NY: Oxford University Press

Nosich, G. M. (2005). *Learning to think things through: a guide to critical thinking across the curriculum*. NJ: Prentice Hall.

Nosich, G. M. (2005). *Learning to think things through: a guide to critical thinking across the curriculum*. NJ: Prentice Hall.

Paul, P.(2001). *Language and deafness (3rd edition)*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.

Susan, R. E., & Nanci, A. S. (2004). Applying critical thinking skills to character education and values clarification with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 149(3), 255-263.

(限於篇幅僅列主要參考文獻，若需其他文獻請洽作者)

淺談轉型中聽障班內實施同儕指導教學的概況

陳芊如

屏東縣立公正國中特教班教師

摘要

同儕指導教學的進行除了利用學習較佳者協助學習較弱者來提升學習能力外，同時也因為透過同儕間的相互接觸與知識的相互交流，從而獲得判斷、經驗、技巧...等隱性知識，除了被指導者受益，指導者本身也收穫良多。

本文在探討轉型中聽障班級內實施同儕指導的教學實務，老師運用同儕個別指導、同儕楷模、同儕督導及同儕交互指導四種模式來進行。而高功能學生利用四種模式來協助督導低功能學生在學業、生活習慣及常規建立...等方面的學習是有成效的。

關鍵字：同儕指導、聽障生、不分類特教班

壹、前言：

從教育部特殊教育通報網的統計數據及立法院全球資訊網相關資料可得，目前全國仍有縣市至今未設置特殊教育學校，造成這些縣市中具特殊教育需求的重度身心障礙學生必須前往他鄉或鄰近縣市之特教學校就讀，或是某些特殊障礙類別的集中式特教班礙於人力物力資源無法廣設，

以致某些身心障礙類別的學生(例如:聽障生)須千里迢迢，花費超過 1 小時的上下學時間。目前有一些身心障礙團體與家長認為重度障礙學生不應遠赴他鄉就學，應和普通生一樣也享有「就近入學」的受教權利，且享有合格專業人員與特殊教育教師的協助與教學。

筆者於民國 91 年任教於普通國中的集中式聽障班至今約五年時間，正

值面臨聽障班轉型的過渡期，因任教縣內及鄰近縣市的特殊教育學系教授在陸續幾次參與特教評鑑之後，提出了重度身心障礙學生「就近入學」、「就近安置」的特殊教育理念，因此，縣內在重度身心障礙學生的鑑定安置上也盡量努力的朝上述理念做適當的教育安置，民國92年開始，本校啓聰班雖仍以接收聽障學生為主，但也因為陸續接收中、重度智障學生、極重度多重障礙學生，正式成為不分類的特教班，雖然在這個過渡期間內我在教學上面臨了前所未有的考驗，而班上從智力正常到智能障礙、從識字到不識字、從可以溝通到溝通困難、從情緒穩定到情緒不穩定的學生都有，但也因為這樣的轉變讓我在不斷重新省思教學方法與策略、不斷改進與修正教學活動的期間，終於漸漸摸索出一套在課堂中可以讓教師同時兼顧高功能及低功能的小團體教學，並秉持著「同儕指導」的原理原則去進行，雖然仍有很多地方還需要改善，但學生在學習上越來越表現出成就感及學習意願，著實是一大收穫，因此便在此將教學活動整理歸納後並參考相關文獻，分別從一、適合轉型聽障班級內的同儕指導模式；二、發現並運用不同障礙類別學生的優勢能力；三、實

施同儕指導的教學方案實務；四、結語等方面來探討轉型中聽障班實施同儕指導教學的概況。

貳、適合轉型聽障班級內的同儕指導模式

一、同儕指導的意義

依據 Frick(1980)的定義，同儕指導可以是一種同儕個別教學，是指一種運用年齡相近的學生，以一對一的教學方式，利用學習能力較佳者教導學習能力較弱者的教學策略，適用於任何年齡群體、能力水準及學習領域，而提供同儕指導的人可以是同學、老師或是其他學生(引自傅秀媚，2002)。

在同儕指導中，通常是可以假設成指導者會比被指導者有更多的學習能力和知識訊息。Damon 和 Phelps (1989)也提到這兩者並沒有對等的地位，是屬於低平等性及低相互性的互動過程。在很多層面上，「同儕指導」是做效傳統的「教師—學生的關係」，一人傳達專業知識給另一人。

若依上述的原則，同儕指導也可在特教班內實行，並可解決以下的教學狀況，保持教室內每位學生的學習穩定度，而不會造成學習中斷：

(一)教師需要處理學生的突發狀況時，例如：癲癇發作、自傷行為…

等，小老師可以協助指導同學。

(二)同時有多位學生完成作業，教師需一一指導並批改，小老師可以協助教師檢查已完成作業的同學或指導未完成作業的同學。

(三)非協同教學課時，一位教師上課無法顧及所有的學生反應，小老師可以負責觀察被指導學生的反應。

(四)遇到該節任課教師請假，而派代課老師時，小老師可以協助代課老師很快的進入教學，而不需要花費太多時間來摸索學生狀況。

教師在教學時若遇到以上情形，可以適時利用已建立好的同儕指導制度來協助教學的順利進行，也可以從中提高學生對班上同學的責任感。

二、由聽障學生主導的同儕指導模式

李芃娟於民國九十五年教育部特教小組主辦的聽覺障礙課程研習提出聽障學生的同儕指導模式有以下七種：同儕個別指導、同儕楷模、同儕督導、同儕引發訓練、同儕輔助網、同儕交互指導及全班性的同儕教導模式，這些模式除了可運用在藉由普通班學生力量來協助聽障學生的學習上，相對的，若聽障學生在某學科也有不錯的能力表現，也可成為某學科的指導者。

我將近兩年來在特教班級內陸續

使用的同儕指導模式，並依據上述模式的原理原則歸納整理出以下四種形式，並分述不同的功能及使用情形，提供教師們作為同儕指導教學的參考：

(一)同儕個別指導(peer tutoring)：教師挑選、安排訓練班上高功能的學生擔任小老師，針對功能較低的學生提供各科所需要的個別指導，此模式經常運用於實用語文課、實用數學課或訓練才藝表演時。

(二)同儕楷模(peer model)：教師安排及訓練高功能學生示範適當的生活習慣、學習態度、行為表現，成為低功能學生仿效的對象，增加班級內學生互動的機會，此模式通常於生活教育及職業教育課實施，尤著重在生活禮儀、與人相處及工作態度的表現上。

(三)同儕督導(peer monitoring)：教師教導高功能學生同儕領導能力，及分辨適當行為的能力，以協助及督導低功能學生的生活紀律，及工作完成進度，此模式經常在掃地時間、下課時間或維持班級秩序上實施。

(四)同儕交互指導(reciprocal peer tutoring)：教師從旁協助高功能及低功能的學生之間彼此產生互相幫助的情誼，並學會一起分享、一

起討論、一起遊戲及分工合作，此模式在各科單元教學結束時實施的機會較多。

以上模式在本班的使用頻率以前三者較高，會在每日的課程規劃中穿插使用，第四種模式雖因學生間溝通能力差異大，因此能夠一起分享及討論的機會較少，但仍有很大的發展空間。

參、發現並運用不同障礙類別學生的優勢能力

一、不分類特殊教育的價值性

近幾年國內在推展特殊教育的理念上，幾乎都一致的朝融合教育、最少限制環境、個別化精神的方向邁進(陳麗如，2004)，若目前仍對於不分類特教班觀念抱持著矛盾想法，以為同類別孩子集合在某特定集中式特教班是可以方便教學的教育工作者，更應當謹記特殊教育就是因為受教對象的特別性，才需要提供一套不同輔導方式、教學方式以及溝通方式的教育支持，進而幫助他們發展個別的學習效果，若秉持特殊教育的初衷，其實自己更應該清楚的知道，若要對身心障礙學生的學習有所助益，最重要的就是要尋找出每位學生的學習特質與功能，並依據學生不同的特質，決定溝

通模式、教學目標、教學策略與教學內容，而不是依他們的障礙類別及障礙程度去做課程設計，因為，從事特殊教育工作者最應該實踐的便是「適性教育」、「有教無類」的精神了。

分類的觀念不但會對學生增加無謂的標記效應，也無法對教學工作產生實質的意義(柯平順，2000)，即使為了應付班級中學生的學習能力有極大的落差而經常手忙腳亂、疲於奔命，但也漸漸的學會將班上的學生看成是一個小型社會的運作模式，並賦予能夠適合其能力各司其職的工作範圍與責任圈，使每個人都能明白天生我材必有用的價值觀。

二、找出特教班學生的優、弱勢能力

老師能夠在短時間內掌握學生的優弱勢能力是非常重要的，除了能在開學時迅速了解每位學生的特殊需求以便適時的提供或提出相關申請，更能有助於進行配合學生程度的教學內容與計畫，決定各領域教學的重點，使每個學期的教學可以順利進行，同時也協同各任課教師教學的過程中，利用課堂及生活觀察紀錄表(如表一)隨時紀錄學生課中的學習及特殊表現，以便從紀錄表中隨時修改學生的現況能力描述，更確實掌握學生的進步及退步情形。

表一 課堂及生活觀察紀錄表：節錄部份

特教班()學年度上學期課堂及生活觀察紀錄表					學生姓名:_____
週次	日期	科目	上課反應 (學習情形/進(退)步情形/特殊表現)	紀錄 教師	
	節次	時間			

:

表二為班上為節錄班上學生的能力概況，從能力高至低由 A 生至 J 生，上而下排列，從表中可知，班上大致以聽障的學生有較佳的學習表現、學習能力及溝通能力，因此挑選成為班上小老師的同學大多數為聽障生。

表二 特教班學生現況能力一覽表：節錄部份

編號	性別	障礙類別	現況能力描述
A 生	男	重度聽障 三年級	利用口語、手語、筆談及讀唇，能與人溝通自如、電腦打字及文書處理速度快、國英數課程與普通班學生同進度、繪畫表現優異
:	:	:	:
:	:	:	:
K 生	男	中度智障 二年級	有口語能力但無法與人正常溝通、能仔細的做清潔工作、認識班上同學的名字、需協助自理、會仿寫 15 劃以下的國字、會數 10 以下的數量

肆、實施同儕指導的教學方案實 務

一、先實施小老師的訓練課程

依據班上學生的現況能力找出五

位可以擔任小老師的同學並實施訓練課程，先讓他們認識班上不同障礙類別的學生，進而教導他們從表三的訓練課程中學習如何指導同儕。

表三 小老師訓練內容

	訓練的課程內容	訓練方式
訓練課程一 認識障礙	認識同學的障礙類別	影片觀賞： 例如：我的左腳
訓練課程二 了解自我價值	1.了解同儕個別指導的重要性 2.了解擔任小老師的意義與價值 3.了解小老師的角色與任務	老師解說 實際演練
訓練課程三 協助同儕學習	1.學會與同學建立溝通模式 2.學會給予同學增強與回饋 3.學會畫重點及做筆記 4.學會耐心的等待	老師解說 實際演練 角色扮演
訓練課程四 成爲楷模	1.熟悉班規及校規 2.學會明辨是非及表現適當行爲	老師解說 (善用機會教育)
訓練課程五 接納同學	1.學會主動表現關愛 2.能在同學有需求時主動協助 3.能接納班上不同障礙的同學	影片觀賞： 蜜蜜甜心派 團體活動

訓練課程對小老師的表現有很大的功能，若能在實施時配合

二、確立一對一的個別指導小組及學習目標

在分析學生的能力之後，接下來便可了解學生學不會的地方，確立學習目標讓小老師了解，並盡量選擇興

趣相近、同一性別、能互相分享且容易成爲友伴關係的小老師和被指導者。小組確定後，教師需要設計簡單易懂且適合的小單元教材給小老師，並明確告知學習步驟及學習方法，每一個小單元結束後給予小老師及被指導者鼓勵與肯定，接著再告知下次上

課的進度及單元目標，所有的教材難度及工作負荷皆不能超過小老師的能力。

三、設計學生的教學進度表

列出小老師以及搭配的學生姓名、學習內容，以便教師掌握每位學生的學習進度及小老師指導同學的情形(如表四)。

表四 學生學習進度表：節錄部份

被指導者	科目	學習內容	學會○	日期	小老師
			繼續△		
李○○	英文	家庭成員的單字	△	95.11.27	洪○○
黃○○	數學	數 1~5 的數量	○	96.1.3	郭○○

四、評估同儕指導方案

- (一)定期檢視同儕指導教學的成效
(例：每個月或每星期)。
- (二)教師不定時施予測驗，以了解學生學習效果，並可適度的修正教材。
- (三)教師可在教學完後訪問小老師及被指導者，了解兩者間的互動情形，並提醒彼此該有的相處模式。
- (四)假使發現學生的進度有嚴重落後的情況，可以在早自修增加小老師的個別指導時間。

一位被指導的中度智障學生也開始學會主動告知班上同學老師交待的事項，並且會督促及協助一位極重度多障的學生去如廁、並主動幫他穿鞋、主動幫他打飯或洗碗……等，才發現原來同儕指導策略的應用也可以在某些時候讓被指導者成為指導者及協助者，也陸續發現學生在各方面的進步是在很多同儕互動的友伴關係中逐漸發展出來的，以下將列舉在轉型中聽障班內實施同儕指導的成效。

伍、結語

在集中式特教班內利用高低功能差異的學生實施同儕指導策略時，不免有些擔心成為小老師的聽障生其能力不足以勝任此項工作，也會擔憂班上障礙程度較重的學生會不服從指令，直到此策略進行半年之後，發現

一、聽障學生突破溝通障礙

聽障學生在擔任小老師的過程中，需要練習用口語和同儕溝通，久而久之便不再畏懼口語溝通，雖然有時會輔以簡單的手勢，被指導者也大多能在反覆的教學中了解其意義。

二、正向自我概念的建立

學生變得獨立自主，依賴教師的

程度明顯降低，會嘗試表現自己有能力的一面，對各方面事物也會開始抱持著好奇心想去嘗試，完成工作或作業會立刻請教師檢查。

三、展現程度較高的成就動機

挫折容忍力提高，被教師或同學指認出錯誤而表現不悅的次數逐漸減少，會開始表現出和同儕比賽的積極態度。

四、主動因應學習上的困難，學習意願提升

學生開始會學習從教室中主動尋求相關資源，而不再只是坐在椅子上被動的等待教師告知答案或告知他們該如何做，如：會主動查字典、主動請求小老師協助、主動找出以前的學習單搜尋相似題型、向同學借筆記等。

五、生活習慣及衛生習慣的改善

學生的生活習慣及衛生習慣因為有小老師隨時隨地的提醒與叮嚀，而能漸漸有較佳的表現，能依照時間表建立良好的作息，也會隨時清理自己抽屜及附近的小垃圾，也在餐前養成了良好的洗手習慣。

學生在各方面都有了明顯的進步，是師生一起共同努力的成果，而同儕指導方案的實施也同時展現了不分類特教班的價值。

陸、參考文獻

柯平順 (2000.11.6)。不分類的特殊教育。國語日報(教育廣場)。第13版。

傅秀媚 (2002)。融合班級中教學策略應用同儕教學法與示範教學法。刊載於國立台中教育大學編印。中師院特教論文集，9103，167-179。

陳麗如 (2004)。特殊教育論題與趨勢。台灣：心理。

Damon, W. & Phelps E. (1989). Critical distinction among three approaches to peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.

特殊需求幼兒成功入學轉銜之新契機—家庭 賦能與賦權

唐紀絜^{1*}、林宏熾²、林金定³、簡言軒⁴

1*國立屏東教育大學幼兒教育學系副教授、

2 國立彰化師範大學特殊教育學系教授、

3 國防醫學院公共衛生學系教授、

4 屏東基督教醫院骨科主治醫師／部定助理教授

前言

由 1960 年代至 1970 年代開始，教育改革中促進特殊教育思潮演進的兩大力量是「績效」(accountability)與「家長賦權」(parents empowerment) (Gallagher & Desimone, 1995)。提供特殊幼兒各種轉銜服務，一直是早期療育者所關注的焦點。特殊幼兒成爲國小新鮮人需要面對全然不同的學習環境、陌生的老師與同儕，初期的適應往往是家長關心的問題；有些家長對於小學階段的鑑定與安置等作業規範與程序不清楚，對於自己的需求表達也經常感到挫折與壓力；學前早期療育的醫療社會機構與小學教育單位兩方面系統之協調合作的溝通管道，常僅於安置會議中討論，常使得特殊幼

兒學前所接受的早期療育及相關專業服務的延續性受到了許多的挑戰。

許多早期療育及學前特殊教育的專家學者主張家庭需求和特殊幼兒的需求是不能分開的。對於特殊需求幼兒的家庭而言，家庭對這些孩子的發展有重要的影響，而早期療育服務可減少家庭的壓力，並發揮家庭應有的功能。其中許多國家在提供早期療育服務及法案制定時特別強調「家庭參與」(family involvement)及「家庭支持」(family support)。因此，以家庭爲中心的觀念已成爲特殊幼兒成功入學轉銜的重要指標(謝淑珍，民 90；林秀錦，王天苗，民 93；張琴音，民 88)。

轉銜過程的主要目標是提供特殊幼兒無接縫及整體性的服務，以滿足他們成長與發展的需求。有效的入學

轉銜包括(1)教育者與其他服務提供者與家長之間的協調合作(collaboration)，(2)能夠讓家庭成員成為對等的伙伴，(3)將孩童於場所轉換時的調適能力極大化(Jeanette, Keith, & Alan, 1999)。為了特殊幼兒能獲得一個成功的轉銜經驗，必需適當的提供孩童評量與課程規劃上的支持，促進家長伙伴關係的準備及活動，經由社區本位的生態轉銜及教師和教育行政資源的溝通與協調合作，並且以家庭生活品質為追蹤評鑑的指標。所以轉銜不只是一種服務，它也是一種於任何情境中，特殊兒童對文化、家庭及社會造成衝擊的計畫過程，此過程強調以「家庭合作聯盟」的伙伴關係進行。以下就特殊幼兒入學轉銜服務中促進家長參與的實務指引、社區架構圖繪(community mapping)及自我決策等三方面加以介紹。

壹、促進家長參與入學轉銜之信念與策略

首先，讓我們先定義三個關鍵名詞：家長、家庭、與伙伴關係；所謂「家長」是指對於孩童家庭生活中扮演重要角色的成人，不論是祖父母、叔伯、姨姑、繼父母、或是有直接血緣關係的父母，承擔孩子在教育、發

展、及福祉上全部責任的成人；「家庭」是指住在同一個屋簷下具有相同文化及想法的一群人；而「伙伴關係」是指緊密協調合作的伙伴，承擔共同任務且享受權利及責任 (Pleet & Wandry, 2003)。0~5 歲特殊兒所需要的入學轉銜服務不僅是初等學校教育課程的延伸，更需要以家庭為中心促進融合的服務體系、以遊戲為本位的跨專業的評估模式及提供特殊兒個別化與適齡發展之處置。

「以家庭為中心」的早期療育之定義：「視孩童為家庭的一部份，為家人所關懷及重心，將家人視為工作伙伴並使他們有能力使用資源來滿足其需求」。主要目標是：藉由自我勝任能力的創造，建立獨特性個人及家庭的力量，來支持家人執行照護者之自然角色。以家庭為中心之轉銜特質如下：(Thomas, Correa, & Morsink, 2001)

1. 視家庭為孩童持續性的生活及處置之暫時場所；
2. 在孩童之照護計畫及處置政策上，促進父母與專業間的合作；
3. 以無偏見及支持的態度，分享孩童的相關資訊；
4. 執行合理與完整性的處置計畫，包括與孩童相關的直接服務、家人的情緒及經濟服務。

5. 每位家庭成員皆具個別性，包括能力及因應調適的型態；
6. 將特殊幼兒獨特的發展需求融入到照護服務體系中；
7. 鼓勵建立父母間的支持系統；
8. 所設計的處置計畫具有彈性、便捷性，並能反應不同家庭成員的獨特需求；
9. 確認及尊重不同的文化及語言背景。

1986年美國身心障礙者教育法案修正案(99-457公法)，將94-142公法中家長參與孩童鑑定、能力評量、及IEP決定會議等規定加以擴展，以提供發展遲緩兒童各種轉銜服務，包括提供免費適性的公立教育(FAPE)及早期療育服務，強調以家庭為導向，支持家庭自我決策及選擇。1990年「身心障礙者教育法案」(IDEA)及1997年的修正案(105-17公法)，更提出對特殊幼兒進入教育系統及離開學校後無接縫式的轉銜服務，皆是擴展以家庭為中心的轉銜服務。其中，「個別化家庭服務計畫」(Individualized family service plan; IFSP)是能達到「以家庭為中心」處置目標的方法之一，「它包括家庭的需求、關注及重心；服務提供者必需對家庭有責任及監測服務所帶來衝擊與影響。」；IFSP文件需以簡單清楚的文字語言來描寫，包含無批判性的孩

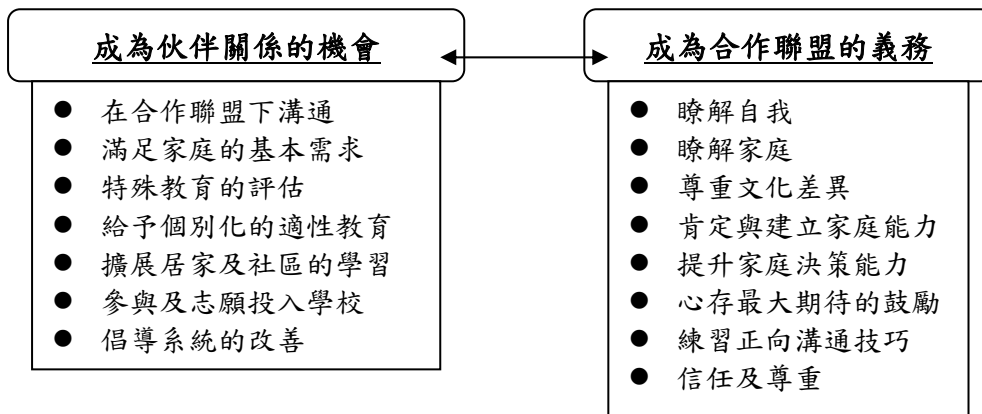
童正向能力的描述，提供每日常規性之特殊或功能性的結果，在自然環境中所提供服務，及鼓勵專業間共同服務等訊息(謝淑珍，民90；張琴音，民88)。

促進家長參與特殊幼兒轉銜服務是基於三項信念：(1)家長需要提供轉銜伙伴充分的訊息，(2)轉銜實務者應賦權(empower)家長成為合作的伙伴，(3)在入學轉銜系統中家長為行動擔付起適當的權責。Pleet, & Wandry (2003)將Epstein有關家長參與的相關研究整彙後提出促進「家長伙伴關係」之概念架構，其中包括六項促進型態：(1)父母應對等具備實務者對於特殊幼兒養育活動之知識、技能、及支持的能力；(2)溝通活動應是互相的、常規性的及有意義的；(3)對於學校教學目標提供及支持家長志願參與的機會，此策略中學校需要扮演的角色包括(a)招募志工，(b)提供彈性的時間表，(c)強調轉銜需求，(d)學校及幼兒的需求須與家長的才能媒合；(4)設計家長參與孩子成長與發展學習的家庭作業及戶外活動的學習單；(5)運作家長代表或領導者的產生以參與學校的決策活動；及(6)協調家庭參與社區活動等六類。促進學校與家長合作的伙伴關係的建立，才能增進孩童於社

會、情緒及學業的成長；其中家長在伙伴的關係上扮演著協調合作(collaborators)、決策與評鑑者、角色模範/訓練師、教師及系統改變催化者(system change agents)等五種伙伴角色(Pleet & Wandry, 2003)，讓特殊幼兒個別化的轉銜計畫家長參與的過程由被動的參加(participation)轉變為主動的伙伴行動。

障礙學生家長與教師欲成為伙伴關係需建立機會與合作聯盟。圖一顯示：在論及家長與專業人員伙伴關係需把握一些合作關係的機會及彼此間義務的付出。所謂「機會」是指：家長與專業人

員促進合作關係過程中最常使用的方法，例如：特殊教育需求的評估(無歧視的評估原則)、個別化的適性教育(基於適性教育原則)或教育系統的改變(基於法定程序及父母參與原則)等。「合作聯盟」的義務強調：伙伴關係如何運作。其中的概念源於「IDEA-97」，包括在IFSP的過程中瞭解家人，在評估與設計個別化家庭服務方案，IEP的過程中尊重文化上的差異，及在執行過程中肯定家人的能力與努力，並提升家庭決策的能力。對於其他的義務則是反應人與人之間互動的本質(Turnbull, Rutherford & Turnbull, 2001)。



圖一 家庭-學校合作伙伴的機會及義務(Turnbull, Rutherford & Turnbull, 2001)

貳、社區資源圖繪轉銜

協助特殊幼兒家庭建構社區資源對個案而言有助於特殊幼兒的入學轉

銜，美國中學教育及轉銜中心(NCSET)設計了「社區資源圖繪」(Community Resource Mapping)轉銜策略，目的在於促進特殊幼兒的家長於參與鑑定、

安置、教育及轉銜計畫時能適切的使用社區資源，並改善一般或特殊兒童於發展、教育及就業的需求(Crane & Skinner, 2003)。

「社區資源圖繪」的目的在於建構社區資源的應用系統，它不僅是一種指引，它也是一種參與計畫及專業發展、資源與成本分享、與服務方案表現本位(performance-based)管理的方法。「社區資源圖繪」有三項使用原則：(1)圖繪策略的焦點是以「現有的社區資源」為元素；(2)它是一種「關係驅動」(relationship-driven)，以建構出與特殊幼兒及家庭轉銜服務目標有關的社區資源；(3)經由編序方法及配合生態，以實現願景及目標。因此，「社區資源圖繪」是一種過程，此過程可建立一個分享願景、定義、組成元素、及期待的結果。它需要特殊幼兒家長與轉銜服務團隊之間強烈合作的伙伴關係，在這個伙伴關係中的每一個人對於清楚的目標提供支持；包括良好的溝通、將相關資料收集的工作責任的分工、持續性的評鑑及改善，並且將圖繪結果提供完善的資訊網路。特殊幼兒轉銜服務過程中應用「社區資源圖繪」策略，不但可以增進幼兒的社會經驗，其家庭也能得到較滿意的生活品質，所得到益處包括：獲得社

區機構的詳細資訊，確認特殊幼兒及家庭的需求，與發展跨機構間的政策與規定(Crane, & Skinner, 2003)。

參、家庭自我決策

自我決策(self-determination)是個體引導自我生活權利反應的一種概念，特殊幼兒及家庭具備自我決策技巧時，就能增加入學轉銜成功的機會(Bremer, Kachgal, & Schoeller, 2003)。此概念是由美國 1990 年「身心障礙者教育法案」(IDEA；101-476 公法)中要求「轉銜服務應基於學生的需求」開始。為滿足這項目標，特殊幼兒及家庭應參與孩童未來的準備與計畫。

「自我決策」包含「自由意願、公民權及人權、選擇的自由、獨立、個人設備、自我導引(self-direction)與個體的責任」(Bremer, Kachgal, & Schoeller, 2003)。此概念的前題(assumption)是人類具備許多與生俱來的才能，如生理及心理成長與發展、主宰環境中的挑戰、及整合生活經驗於自我概念中；但是此理論所闡述的能力，需要在支持性的社會環境下才能充分的表現。

個人及家庭自我決策的行動包括自主性行為、對自我規範自己的行為、心理的成熟能力(如自信)、以及自

我瞭解與實現等；也就是對於自己的特質、能力與限制具有正向應用的知識與技能。因此，家庭的自我決策能力來自於對自我家庭特性、需求、因應能力、資源及限制等瞭解，並且能夠正向的目標、做決定、設定不同的選項(options)、解決問題、明白的瞭解自己、並且瞭解及使用有助於成功轉銜的社會資源（唐紀絜、周台傑、簡言軒、龔仁棉，2002；Bremer, Kachgal, & Schoeller, 2003）。

有效的自我決策能力來自於現實世界生活經驗的學習、承擔風險、容許犯錯及對調整結果的反省及修正。所以特殊幼兒及家庭需面對自己現實生活中已無法改變的障礙與限制，以及具備這些障礙與限制對孩童及家庭未來的學習、人際關係與社交生活、就業及社區參與影響的知識。具備這些知識以後，才能穩固的發展未來計畫、做決定、及經驗的學習等。對於早療專業人員而言，促進特殊幼兒的家庭自我決策的方法，包括促進做選擇的機會、鼓勵探索各種解決/因應方法可能性、促進承擔合理的風險、鼓勵解決問題、促進自我擁護(self-advocacy)、增進發展自尊(self-esteem)、設定目標及發展計畫、以及協助特殊幼兒及家庭對本身障礙

的瞭解等(Bremer, Kachgal, & Schoeller, 2003)。

結論

由特殊教育的思潮演進可以很清楚的瞭解，由於立法與家長的倡導，得以建立現今特殊幼兒父母參與早期療育中「個別化家庭服務計畫」的狀況；學校單位亦需積極的鼓勵家長主動參與孩童的教育過程，其中包括篩檢、通報與轉介、評估與鑑定、學校安置與計劃、教育與評鑑(implementations and evaluation)。特殊幼兒之整體性家長參與計劃，應是經由「轉銜服務」，由幼兒的特殊教育到中學離校後的成人社會生活。

目前對於提供特殊幼兒入學轉銜服務者最大的挑戰，是需要考量多元化與有效率的方式，讓特殊兒童家長參與教育計劃；因此，成功的特殊幼兒入學轉銜服務需要家長有效的參與「個別化家庭服務計畫」，早療轉銜服務的專業人員需提供六項之「家庭支持」，包括：(1)提昇家庭/家人的社區意識(Enhancing a sense of community among the families)；(2)流通社會與家庭之支持與資源運用(Mobilizing resources and supports)；(2)責任分享與協調合作的伙伴關係；(3)保護家庭的

完整性(Protecting family integrity)；(4)應用家庭危機處理的原則強化家庭功能；與(5)提供整體性無接縫的轉銜服務 (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2001)。促進特殊兒童家長參與特殊幼兒入學轉銜服務，希冀由「接受訊息者」的角色轉變為「資訊提供輸入者」，使家長成為賦權及自主者，此過程有賴於早療教保人員、學前特教老師及療育單位行政人員對入學轉銜服務正向態度及積極專業行動的敏銳度。

參考資料

- 林秀錦，王天苗。(民 93)。幼兒入學準備能力之研究。**特殊教育研究學刊**，**26**，89-108。
- 唐紀絜、周台傑、簡言軒、龔仁棉(2002)。特殊嬰幼兒早期療育資源整合-單一窗口療育模式之初探。**特殊教育 2002 年刊**，153-172。
- 張琴音。(民 88)。發展遲緩兒童轉銜服務之探討。**台東特教簡訊**，**9**，31-49。
- 謝淑珍。(民 90)。特殊需求幼兒轉銜服務之探討。**國小特殊教育**，**31**，48-54。
- Bremer, C.D., Kachgal, M., & Schoeller, M. (2003). Self-determination: Supporting successful transition. *NCSED(National Center on secondary Education and Transition*, 2(1), ED478553.
- Crane, K., & Skinner, B. (2003). Community resource mapping: A strategy for promoting successful transition for youth with disabilities. *NCSED(National Center on secondary Education and Transition*, 2(1), 1~8.(ED478263).
- Gallagher, J. & Desimone, L. (1995). Lessons learned from the implementation of the IEP: Applications to the IFSP. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(3), 353-378.
- Jeanette, K., Keith, G., & Alan, E. (1999). *Early childhood special education for children with disabilities, age three through five: Transition*. ED443225.
- Pleet, A.M., & Wandry, D. (2003). *A practitioner's guide to involving families in secondary transition*. ED479816.
- Smith, T.C. Polloway, E.A. Patton, J.R.

& Dowdy, C.A. (2001). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Setting.*(pp.486-497). Boston: Allyn & Bacon.

Thomas, C.C., Correa, V.I., & Morsink, C. V. (2001). *Interactive teaming: Enhancing programs for students with special needs(3th ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Turnbull, A.P., Rutherford, H., & Turnbull, III. (2001). *Family, professional, and exceptionality: Collaborating for empowerment (4th ed.)*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.

青少年早期性行為及其影響因素之探討

劉盛男

高雄縣鳳山市文山國小

壹、前言

在青少年期常出現的問題行為中有少年犯罪、物質濫用及早期性行為等，本文旨在探討有關青少年早期性行為的影響因素。

由於現代家庭的解構、同儕訕笑、害怕寂寞及媒體與網際網路催化等因素，青少年發生早期性行為(early sexual activity)的比例逐年升高。青少年發生早期性行為會帶來負面的影響，據統計，在台灣十五到十九歲青少年的生育率已超過千分之十，而且每五個愛滋感染者中，就有一人是十五到二十四歲的年輕人(黃以敬，2004)。而在美國每年超過 90 萬的青少年懷孕，導致學業成就低下、低社經地位情況更加惡化、反覆懷孕及成為單親，感染性病(Sexually Transmitted Disease)的患者有三分之二發生在青少年期(Miller, 2002)。此外，從事早期性行為的青少年亦將自己暴露於罹患性病的危機中。青少年從事性行為不但有懷孕的風險，一旦

懷孕即陷入選擇墮胎與否的兩難。選擇留下胎兒，對本身未來的教育、健康及職業準備計畫等均帶來重大的改變；若選擇墮胎，則可能會經歷了情緒上、生理上、或心理上的衝擊，即所謂“墮胎後症候群”(post-abortion syndrome)。因此，青少年早期性行為發生之後所引發個人、家庭、醫療及社會問題值得關注。

貳、影響青少年早期性行為之預測因素

影響青少年發生早期性行為之預測因素，包括家庭的影響、青少年的特性與行為及同儕的特性等，分述如下：

一、家庭的影響

青少年早期性行為最重要之預測因素為家庭結構。據 Miller 與 Moore (1990) 指出單親家庭的青少年比雙親家庭的青少年有較早發生性行為的傾向。然溫暖的家庭氣氛、隨時給予子女支持及願與子女溝通的父母，其子女會延緩早期性行為的發生。Miller

等人(1986)的研究指出，家庭情感、融入與監督較多者，青少年發生早期性行爲的比率較低(引自 Smith,1997)。家長的監控、親子溝通順暢會減少青少年性行爲的發生與降低懷孕的危險。青少年性行爲的發生最主要是透過父母親對子女情緒狀態間接的影響。父母親對子女嚴厲的監控與管教造成親子間的對立行爲，因而導致與早期性行爲的發生有關。母親本身有早期性行爲或工作非常忙碌者，子女易發生早期性行爲(Mott & Fondell,1996)。此外，有高度的性活動之年長手足亦會對年幼的弟妹產生影響。年長手足性放縱的態度與性活動的層次，與年幼弟妹早期性行爲的發生有高度相關(Whitebeck, Yoder, , Hoyt, & Conger.,1999)。

二、青少年的特性與行爲

多數青少年的性成熟約在國三至高一時。在青少年的心理特性中，與早期性行爲有關的是自尊及青少年對發生性行爲是否合適的看法。據 Whitebeck (1993)針對美國都會區白人少女所做的研究顯示，早期性行爲與壓抑的情緒有正相關。與父母關係不良者會有沮喪的徵候、與同儕關係脆弱、得不到同儕支持，因而導致早期性行爲的發生(引自 Whitebeck et al.,

1999)。

Whitebeck 等人(1999)認為青少年早期性行爲多與青少年犯罪、酒精與毒品使用、考試作弊或抽煙等較輕微的對立行爲有關，這些因對立行爲的程度而發生早期性行爲可藉由青少年的年齡加以預測。

此外，Jessor、Costa、Jessor 與 Donovan (1980)指出青少年早期性行爲與學業成就、社團參與有關。在學業上有良好的表現、對未來有繼續升學的意願、活躍地參與學校社團及課外活動者，會延後性行爲的發生(引自 Smith,1997)。

三、同儕的特性

Cvetkovich 與 Grote (1983)指出青少年早期性行爲最常見之預測因素為同儕的影響。無論是直接或間接，青少年的性態度與性的相關行爲常受到朋友的影響，進而做出性行爲的決定(引自 Whitebeck et al., 1999)。Cvetkovich 等人認為多數青少年早期性行爲的發生均與偏差行爲的同儕有關。他們發現某些特定同儕的行爲對個人會有不同的影響，朋友間與性無關聯的行爲問題會比與性有關聯的問題影響較少。

參、影響青少年早期性活動之生態觀點

從生態的觀點而言，人類在影響發展結果的相互重疊體系中，為積極的參與者。此觀點亦適用於影響青少年早期性行為的生活環境脈絡。對青少年早期性行為的影響設定為發展階段的末端環境，如鄰居、社會人口學的特性、家庭、學校與個人等。Brewster(1994)指出，鄰居特性間的差異，如就業狀態、收入、種族與教育程度，有一部分會反映出種族間發生性行為的比率。社會人口學的背景，包含種族、收入、家庭結構，與青少年早期性行為有關。Day(1992)從 14 至 21 歲男女孩的勞動市場調查中發現，家庭社經地位、家庭結構、學校性質與城鄉距離，會影響青少年性活動的轉變。學校的預測因素，包含年級、教育的規劃、對教育的抱負均與青少年早期性行為的發生有關。對學業成就有較高期望、信守傳統價值者，初次發生性行為的時間較低期望

者晚。個人的預測因素，如低自我價值、肇因於缺乏家庭支持的沮喪等傾向之青少年（尤其是少女）易發生早期性行為（Smith, 1997）。此外，個人的生理因素，如自尊心、控制信念（locus of control）、冒險與衝動行為等也與早期性行為的發生有關（Rosenbaum & Kandel, 1990）。以下針對危險的家長行為（risky parental behavior）、父親不在（father absence）、青少年早期性行為與物質濫用的關聯性等生態因素加以說明。

一、危險的家長行為對青少年早期性行為的影響

危險行為即可能危及個人身體健康的行為。通常家長在設定子女的行為規範時，扮演重要的角色。家長通常為子女行為的模範，若家長展現出危險的行為，其子女就很容易受到影響，也較會展現該行為。Wilder 與 Watt(2000)提出家長的危險行為對青少年子女性行為預期的影響。其理論模式如圖 1：

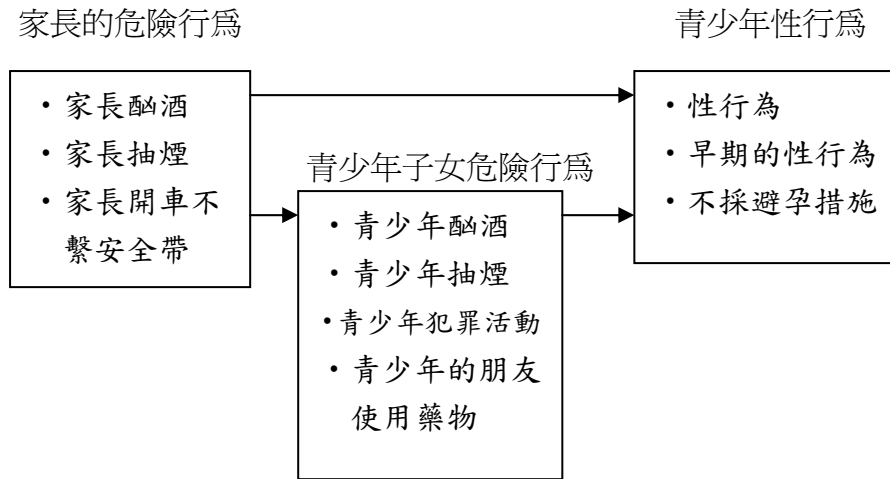


圖 1. 家長的危險行爲對青少年子女性行爲預期影響的理論模式圖（引自 Wilder & Watt, 2000）

由上圖可知有抽煙、喝酒、使用藥物、開車不繫安全帶的家長，其子女較會出現該危險行爲進而可能引發早期性行爲，或可能直接導致青少年子女進行早期與不安全的性行爲。

二、父親不在對女兒發生早期性行爲與青少年懷孕的理論及影響

父親不在與青少年女兒早期性行爲的發生，及未婚懷孕有高度的關聯性。此關聯性有三種理論模式：即生活進程困境模式（life-course adversity model）、人格特質模式（personality traits model）及演化模式（evolutionary model）(Ellis, Bates, Dodge, Fergusson, & Horwood, 2003)。

生活進程困境模式的假定是-- 家庭與生態壓力的生活史，可能導致青

少年早期性行爲與懷孕。此模式將父親不在予以概念化，視其為破壞家庭環境品質的許多因素之一，且不單指父親不在，而且也包括與父親不在有關的壓力源(如離婚、貧窮、家庭成員關係間的衝突、家長監控等)造成女兒發生早期性行爲與懷孕。

人格特質模式的假定為-- 女兒發生早期性行爲與懷孕及父親不在有共同存在的關係。兒童間外顯行爲問題（例如侵略性的、分裂的、與對立的行爲）的差異，有一部分是從氣質特性（如負向情緒與抗拒控制）之個別差異而來。早期出現外顯行爲問題的兒童，在青少年期會出現許多漸增的負向心理社會結果，其中包含了早期性行爲的發生與青少年期懷孕。此

外，有外顯行為障礙史的個人，不只有成爲單親父母或雙親不在的危機，還會將外顯行為問題及相關的人格特質等基因傳給他們的子女。因此，父親不在的家庭，女兒因有較高外顯行為問題的基因負荷（genetic load），造成發生早期性行為與懷孕的風險。

演化模式提到若在生命早期出現父親不在的情況，會將女兒置於發生早期性行為與懷孕的特殊危機中。此模式強調在兒童早期時，女兒的生殖策略(reproductive strategies)的發展路徑，對父親在家庭中的角色、母親的性態度與行為特別敏感。大約在生命開始的前 5 年，女孩會經由生理內部將有關父母生殖策略的資訊譯碼，以做爲測量動機發展的基礎，或多或少形成青少年性行為特定的形式，因此假定青少年性行為與生殖行為之早期發生與早期父母投入品質（例如父親存在 vs. 不存在、父母親關心照顧的品質、雙親間的關係）的影響有關。

三、青少年早期性行為與物質濫用的關聯性

Rosenbaum 等人(1990)的研究指出，在控制危險因子如社會人口學特點、家庭完整性、習俗與學校脈絡之下，先前使用香菸、酒精、大麻與其它非法毒品的經驗，大大地增加青少

年發生早期性行為的危險。與毒品的使用關聯性愈大以及早期使用毒品者，發生早期性行為的機率愈高。Fisher、Wilson 與 Queen(1995)針對全美青年勞動市場經驗的長期性研究發現，在早期使用一種或一種以上物質後的青少年，於一年內發生性行為的比例，比沒有使用物質的青少年高；而與未發生性行為的青少年相比，在某個年齡發生性行為的青少年，於發生性行為該年之後，較易使用酒精與大麻。使用酒精與大麻等物質後，約有 17%的男孩與 8%的女孩，在 17 歲之前便有頻繁的性活動。據 Mott 等人(1996)的研究發現，在美國 14 歲以前有使用管制物質(controlled substance)者，發生早期性行為的比例二倍於未使用該物質者。

肆、青少年首次性行為及其結果

以醫學與社會的觀點而言，青少年的首次性行為（First coitus）非常重要，因首次性行為的發生通常與不採取避孕措施及懷孕風險的增加有關。首次性行為的時機是危險性行為與性病傳染史最常用的標記，青少年首次性行為的年齡高低與其終生性伴侶的人數多寡成反比（Wilder & Watt, 2000）。此外，首次性行為是否採取家

庭計畫的行為也很重要，若首次性行為的發生採取避孕措施的青少年，往後的性行為亦會採取避孕措施，因而減少性病的傳染與婚前懷孕的風險。據 Wilson、Kastrinakis、D'Angelo 與 Getson(1994)的調查，性病大多在個體 25 歲之前發生，而性行為活躍的青少年，罹患淋病、梅毒、衣原體、單純疱疹的比率高，易造成骨盆發炎而導致不孕。避孕的方法如阻絕作用的保險套等，能提供完整或部分對上述疾病的預防，然青少年間並不持續採取該避孕措施，而性交中斷法與安全期避孕法亦無法防止性病或愛滋病(HIV)的感染。Alexander(1990)的研究指出，青少年早期的性行為會對其生理與心理產生下述的結果：

1. 人格的自我貶抑
2. 不滿意的性經驗
3. 親密行為的替代
4. 缺乏性高潮
5. 導致多重性伴侶的模式
6. 懷孕
7. 感染性病
8. 罹患子宮頸癌
9. 感染愛滋病

至於青少年發生早期性行為在情緒上所造成的影響，根據 Rector、Johnson 與 Lauren (2003)對青少年早

期性行為與情緒健康狀態的關聯性研究顯示，已發生性行為的青少年男女較不快樂、易感到沮喪，甚至自殺。

伍、青少年性問題的輔導

青少年血氣方剛，精力充沛，熱情有勁，最易互相吸引，因而引發發生早期性行為的問題。為避免發生早期性行為，曹月珍（1997）認為青少年應注意：

1. 兩性交往宜公開，避免單獨相處。
2. 提高警覺性。
3. 審慎考慮未婚懷孕的問題。
4. 避免接觸色情圖文動畫等網路及出版品。
5. 提倡適當運動。
6. 規劃正當休閒活動。

陸、結語

青少年時期是界於兒童期過渡到成年期的極重要的階段，青少年的發展伴隨著心理、生理、社會方面的劇烈改變。若青少年能接納這三方面不同層面的自我，進而引發良好的自我認同及社會關係，並進一步發展出自主、負責且合群的生活態度，乃日後成為身心健全且家庭及社會功能良好的成年人所具備之必要條件。學習如何與異性交往是青少年發展任務中重

要的一環，與異性正向而良好的交往經驗與互動，有助於個人發展正向的自我，對日後家庭中的親密關係及個人親職能力培養與建立將有極大的助益。

參考文獻

- 黃以敬 (2004 年 9 月 14 日)。青少年染愛滋 成長率驚人。自由時報，第 7 版。
- 曹月珍 (1997)：談性問題與青少年輔導。國教月刊，43，54-56。
- Alexander, B. (1990). Adolescent sexuality today: teenage sex risks. *Medical Aspects of Human Sexuality*, 3, 55-56.
- Brester, K. L. (1994). Race differences in sexual activity among adolescent women: The role of neighborhood characteristics. *American Sociological Review*, 59, 408-424.
- Day, R. D. (1992). The transition to first intercourse among racially and culturally diverse youth. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 749-762.
- Ellis, B. J., Bates, J. E., Dodge, K. A., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2003). Does father absence place daughters at special risks for early sexual activity and teenage pregnancy? *Child Development*, 74, 801-821.
- Fisher, D. G., Wilson, P. J., & Queen, M. S. (1995). Sexual and drug-taking experiences reported by runway youth. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 40, 88-99.
- Miller, B. C., & Moore, K. (1990). Adolescent sexual behavior, pregnancy, and parenting: Research through the 1980s. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 1025-1044.
- Miller, K. E. (2002). Preventing risky sexual behaviors in adolescents. *American Family Physician*, 66, 1311-1314.
- Mott, F. L., & Fondell, M. M. (1996). The determinants of first sex by age 14 in a high-risk adolescent population. *Family Planning Perspectives*, 28, 13-18.
- Rector, R. E., Johnson, K. A., & Lauren, R. (2003). Sexually active teenagers are more likely to be depressed and to attempted suicide: A report of the Heritage Center for

- data analysis. *Viewpoint*, 120, 1-11.
- Rosenbaum, E., & Kandel, D. B. (1990). Early onset of adolescent behavior and drug involvement. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 783-798.
- Smith, C. A. (1997). Factors associated with early sexual activity among urban adolescent. *Social Work*, 42, 334-347.
- Whitebeck, L. B., Yoder, K. A, Hoyt, Y. D., & Conger, R. D. (1999). Early adolescent sexual behavior: A developmental study. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 934-947.
- Wilder, E. I., & Watt, T. T. (2000). Risky parental behavior and adolescent sexual activity at first coitus. *The Milbank Quarterly*, 80, 481-524.
- Wilson, M. D., Kastrinakis, M., D'Angelo, L. J., & Getson, P. (1994). Attitude, knowledge, and behavior regarding condom use in urban in black adolescent males. *Adolescence*, 29(113), 13-26.