

2025

全國特殊教育教學實務研討會

情緒行為障礙學生與融合教育

論文集

3/29 六



國立高雄師範大學特殊教育中心 主辦

2025 全國特殊教育教學實務 學術研討會論文集

蔡明富 主編

中華民國 114 年 9 月

國立高雄師範大學特殊教育中心 發行

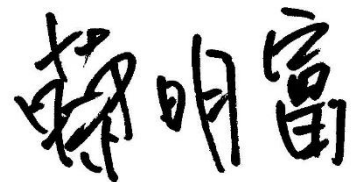
序

國立高雄師範大學特殊教育中心 2025（今）年 3 月 29 日辦理「2025 全國特殊教育教學實務學術研討會」，本會由國立高雄師範大學特殊教育中心主辦，本次研討會匯集北、中、南、東，各教育階段特殊教育及相關領域人員參與，包括大專校院教師、資源教室輔導員、高國中小教師等共計 222 名與會人員共襄盛舉。

本次研討會為聚集國內外相關領域的人才，研討特殊教育相關重要議題，分享實務經驗與研究成果，期以透過論壇分享以及論文發表，提昇國內特殊教育的教學與輔導工作，並提供特殊教育教師、學者、專業人員的經驗與學識交流場域。

今年主題為「情緒行為障礙學生與融合教育」，研討會安排一場專題演講「鑑定及輔導情緒行為障礙特殊需求學生之跨領域合作實務探討」，三場論壇，主題豐富多元，分別為「大專校院特教學生社會技巧課程編製與實踐」、「特殊教育學生與科學教育」、以及「特殊教育學生的社會技巧」，透過彼此經驗交流、教學技巧與新知分享。四場論文發表，主題分別為「資優學生的學習與輔導」、「特教學生的學習與輔導」、「融合教育的可行性」及「壁報發表」，共十五篇論文，透過現場的交流與對話，讓特殊教育教學現場與教學策略更臻完善，期以未來特教生都享有合適的教育服務，支持其優勢才能發展。

本論文集之編撰與出版，是為集結本研討會之發表論文，期以提供特殊教育領域之工作同仁、研究人員參考，尚祈各界先進賢達不吝鞭策與指正。



謹識於國立高雄師範大學特殊教育中心
中華民國 114 年 9 月

目錄

題目	發表人	頁碼
探討整合科技對偏鄉國小普特學生之科學學習成效	蔡明富	1
高中語文資優學生生涯抉擇、個人影響與資優教育實施建議之研究	蔡明富、謝佳諺	15
自閉症藝才雙殊學生優勢能力培育困境之研究—以兩位參與「異起飛」雙殊計畫學生安置歷程為例	賴盈秀、廖志偉	41
國中自閉症學生在對話式閱讀介入過程之口語表達個案研究	郭乃瑜、蔡曉薇	59
心智理論教學對學前泛自閉症兒童人際互動能力之成效	李婉瑜、李垣毅	85
近十年我國融合式適應體育教學介入成效之後設分析研究	石庭亦、朱謹伶	105
既期待又怕受傷害—初探情緒行為障礙大學生的共宿生活	施怡廷	133
特教學校校長對學習功能嚴重缺損學生在自然科學教育的學習現況、支持教師與提供資源之研究	陳荷欣、蔡明富	149

自閉症藝才雙殊學生優勢能力培育困境之研究—
以兩位參與「異起飛」雙殊計畫學生安置歷程為例

賴盈秀、廖志偉

自閉症藝才雙殊學生優勢能力培育困境之研究— 以兩位參與「異起飛」雙殊計畫學生安置歷程為例

賴盈秀¹、廖志偉²

¹ 國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士班博士生

臺中市立成功國民中學主任

² 臺中市立新光國中特教老師

摘要

雙殊學生的弱勢能力往往掩蓋優勢才能，導致有藝才優勢的雙殊學生難以通過資優鑑定，依據《特殊教育法》（2023），雙殊學生的鑑定與課程應保持彈性。然而，特教通報網資料顯示，109 學年度全國美術班特殊生僅 258 人，其中自閉症學生僅 47 人，遠低於學理推估的 2%-7%（Nielsen, 2002；Trail, 2011；郭靜姿、陳彥瑋，2022），而鳳毛麟角通過鑑定的雙殊生，安置美術班又時有不同面向的適應問題。

另一方面，安置普通班的藝才雙殊生，則因美術課程被歸類為普教範疇，非特教專業，導致學校的 IEP 特教服務難以提供其藝才資優課程，滿足其優勢能力特殊需求，成為今日特殊教育的重要議題。

筆者 2017 年起執行「異起飛」雙殊計畫，2024 年有二位自閉症雙殊學生及四位高中美術資優生參加本計畫，二位雙殊生國教階段分別由體制內及體制外方式培育才能，後皆通過高中美術資優鑑定，但同樣在安置歷程中遭遇困境後調適，本文透過參與觀察與半結構式訪談這二位雙殊學生的安置困境，以及六人共同教師 T1 的教學觀察，佐以四位資優生對美術班教學的看法，採質性研究法，運用 MAXQDA 軟體進行五層意義單位編碼分析。

本研究探討藝才雙殊學生的安置困境，並提出以下建議：增加藝才班差異化課程設計、加強藝才班特教宣導、加強藝術教師特教知能、推動原校安置與美術資源方案、落實 IEP 優勢能力課程、建立藝術教師巡迴輔導機制。

關鍵詞：自閉症、藝術才能資優、雙重殊異學生、美術資源方案

Research on the artistic talent identification and placement dilemma of autistic twice-exceptional students: Take two students who participated in the "Extraordinary Soarer " twice-exceptional students art resource program as an example

Lai Ying Hsiou ^{1*}, Liao Jr Wei ²

¹ National Taiwan Normal University Department of special education 、
Taichung Municipal Cheng Kong Junior High School

² Shin-Kuang Junior High School

*Corresponding author Lai Ying-Hsiou, e-mail: awailai66@ckjh.tc.edu.tw

Abstract

The disadvantaged abilities of students with special needs often cover up their superior talents, making it difficult for students with special talents and talents to pass the identification of gifted talents. According to the "Special Education Law" (2023), the identification and curriculum of students with special needs should remain flexible. However, data from the Special Education Bulletin Network show that there were only 258 students with special needs in art classes across the country in the 2010 academic year, which is far lower than the 2%-7% estimated by academic theory (Nielsen, 2002; Trail, 2011; Kuo Ching-Chih and Chen Yanwei, 2022). Among them, there were only 47 autistic students, showing a very low identification rate. In this study, students with double special disabilities who passed the identification also had adaptation problems in art classes.

On the other hand, gifted students who are placed in regular classes have talent courses that are classified as general education rather than special education majors. Therefore, the school's special education service is unable to provide gifted arts courses. The development of their superior abilities faces great difficulties, which has become an important issue in today's special education.

The author has implemented the "Different Takeoff" dual-speciality program in 2017. So far, 52 students have participated. Among them, two autistic students with dual specialties have passed the high school artistic gifted identification. This article uses participant observation and semi-structured interviews of the learning process of these two dual-specialty students, as well as the teaching experience of the co-teacher who teaches high school art classes. It adopts a qualitative research method and uses MAXQDA software to conduct five-level meaning unit coding for analysis.

This study explores the placement dilemma of students with two special talents in art below high

school, and puts forward the following suggestions: increase differentiated curriculum design for art classes, strengthen special education promotion for art classes, strengthen art teachers' special education knowledge, promote original school placement and art resource plans, implement IEP advantageous ability courses, and establish a traveling tutoring mechanism for art teachers.

Keywords: autism, art talent, twice-exceptional students, art resource program

壹、緒論

一、研究背景與動機

目前臺灣的融合教育推動有成，然而實施範疇多在普教與特教的融合，鮮少擴及特教與藝才教育的融合。

臺灣美術班分為國中小的藝才班，法源依據是藝才法，高中則各縣市政府因法源不同而分為美術資優班和藝才班，二者都要通過藝才資優鑑定，一般生同時採計學、術科成績，且學科需達到各校所定門檻，至於學科好的特殊生可選擇與一般生相同管道，或參加特殊管道，僅依據術科成績選填志願。

依據特教法(2023)，雙殊學生鑑定過程及課程教材應保持彈性，然而依據特教通報網2020年資料，109學年度全國就讀美術班的特殊生人數258人，約佔全國美術班總人數的0.017%，其中學障78人最多，自閉症47人，約佔全國美術班總人數0.003%（如表一），遠低於學理推估的出現率2-7%（Nielsen, 2002；Trail, 2011；郭靜姿、陳彥瑋，2022）。

藝才優異的身障生，因障礙的緣故，不易通過標準化的鑑定，得到資優資源，也因為美術課被歸類為普教範疇，非特教老師專業，無法由學校的特教資源滿足優勢能力需求，因此優勢能力發展面臨極大困境，如何發展優勢能力，提升弱勢能力，是當前特殊教育重要的議題。

筆者自2017年起迄今推動「異，起飛！」雙殊計畫（以下簡稱本計畫），旨在提供藝術才能優勢的雙殊學生加深加廣加速的資優課程，其中，有二位參與的學生E及F在2022及2023年先後通過高中藝術才能資優鑑定，回顧其藝術教育歷程，E生國中起在美術班學習，屬體制內養成模式；F生從2017年起參加本計畫，以外加模式接受美術教育，屬體制外養成模式，二位的學習歷程皆曾遭遇困境，而這些困境，有些來自美術班升學目的，有些來自障礙特質，有些則是藝才與特教教學、社交融合的困境，並佐以T1師對美術班和本計畫的比較觀察，以及E生高中美術班的四位同學A、B、C、D回顧從小對藝術創作的初衷、就讀美術班後重制式輕創作的功課壓力，期能探討國內自閉症雙殊學生藝才資優教育面臨的困境，並提出具體建議。

表一

109 學年度各縣市就讀美術班之身心障礙學生人數統計表

109學年度各縣市就讀美術班之身心障礙學生人數統計表														
縣市	美術班總人數	身心障礙人數												
		智能障礙	視覺障礙	聽覺障礙	語言障礙	肢體障礙	腦性麻痺	身體病弱	情緒行為障礙	學習障礙	多重障礙	自閉症	發展遲緩	其他障礙
臺北市	1013	0	0	3	0	2	1	1	5	10	0	17	0	0
新北市	1553	0	1	1	0	0	0	0	1	3	0	2	0	0
桃園市	1558	0	0	1	0	1	2	2	6	23	0	13	0	1
臺中市	1421	0	0	2	0	1	0	0	2	3	0	1	0	1
臺南市	1116	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0
高雄市	1291	0	1	1	0	0	0	0	1	6	0	5	0	0
宜蘭縣	370	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
新竹縣	263	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
苗栗縣	683	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	1	0	0
彰化縣	740	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0
南投縣	405	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0
雲林縣	1455	1	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0
嘉義縣	526	0	0	1	0	0	0	0	2	7	0	1	0	0
屏東縣	1007	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
花蓮縣	190	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
臺東縣	321	0	0	0	0	0	1	1	0	3	1	0	0	0
澎湖縣	221	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
金門縣	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
連江縣	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
基隆市	188	0	0	1	0	0	0	0	1	4	0	2	0	0
新竹市	265	0	0	0	0	0	0	0	3	5	0	4	0	0
嘉義市	279	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	14865	2	2	13	0	7	6	6	26	78	1	47	0	2

二、研究問題

本研究探討以下問題：

- (一) 自閉症藝才雙殊學生鑑出率極低，少數就讀美術班者面臨哪些適應困境？
- (二) 美術班制式教材、標準化評圖與有限創作空間，是否因固著特質導致學習衝突？
- (三) 同儕競爭與社交認知差異，是否影響適應？有何調整策略？
- (四) 美術教師特教知能是否足夠？能否進行差異化教學與調整課程設計？
- (五) 未通過或放棄美術班的雙殊學生，參與本計畫的成效如何？

三、名詞解釋

(一) 雙殊學生 (twice-exceptional students)

雙殊學生指有天賦或潛在天賦的學生，具有高特殊能力，如智力、藝術、視覺或音樂才能並且至少有一種被確認的障礙，如身體障礙（例如腦麻、肢體障礙）或感官障礙（例如視障、聽障、肢障）、學障，情緒行為障礙類型則有注意力缺陷、ADHD、亞斯伯格，顯示「潛力和成就」之間的差異（Cash, 1999）。

(二) 「異起飛」雙殊計畫

「異起飛」雙殊計畫自 2017 年發起，2019 年執行，為雙殊學生增權賦能教育計畫。針對兼具藝術才能與身心障礙的學生，在高中以下提供美術班強度的藝術課程，透過多媒材、活動式教學深化學習。

藝術教師設計媒材與社會觀察主題，特教老師則提供諮詢、協同教學與課堂協助，協助衝突緩和。計畫旨在讓藝術教師理解雙殊學生弱勢，設計適性課程，同時引導學生發揮優勢，提升弱勢能力。

貳、文獻探討

一、雙殊學生普通班適應問題

歷年來很多學者研究雙殊學生在普通班的適應問題，優勢和弱勢能力之間的相互作用，可能會使其在學校歷經心理挫折，發展成情緒、行為困難，成就動機不佳和習得性無助，又因為退縮或攻擊性行為導致社會孤立，對失敗或拒絕的強烈恐懼而迴避學習和社會參與，甚至有自殺傾向（Schiff et al., 1981；Yewchuk & Jobagy, 1992；Vespi & Yewchuk, 1992；Reis et al., 1997）。

二、美術資優生適應問題

美術資優班因面臨升學問題，除了藝術課程較普通班為多之外，似乎成為變相的「升學資優班」（陳宸如，2009），因此，美術資優生在學校面臨學業負擔、創作枯竭的壓力（黃文漪，1995）、甄選入學的美術資優生，學業成就上數學最感困難（黎蘭，1992）。

而美術資優生壓力來源為學校、家庭、社區，美術資優生多以問題取向因應；個人生活壓力則以情緒取向因應（蔡明富、陳宸如，2007）。

三、美術資優教育教師特教知能不足問題

美術資優教師是雙殊計畫的關鍵，具特教知能者更能發展雙殊學生優勢（賴盈秀、廖志偉，2024）。政府曾辦美術特教 20 學分班，但停辦多年，致師資短缺（曾國安，1999）。任教美術班教師修習特教 20 學分以上者比例偏低，多僅修 3 學分（賴金英，2005；陳宸如，2009）。

Whitmore（1989）指資優教師缺乏特教知識，特教教師也未受資優識別訓練。美術資優生因過度激動或主觀強烈影響適應，教師具特教知能可進行情意輔導（陳宸如，2009）。藝才雙殊生障礙多元，部分影響術科表現，美術教師應具身障特教知能，以提升差異化教學，調整評量與教材，促進融合教育。

四、美術資優教育課程問題

多位學者認為美術資優課程過於注重升學及比賽成績，容易限縮藝才雙殊生的創造力，甚至因鑑定門檻採計學科成績，致使學科重於術科，學生壓力大，建議應增加創作及國外畫展、國際交流活動（李宜潔，2002；柯文吉，2002；陳宸如，2009），美術資優教育應培養多方面的人才，而非只主注重技術上的鍛鍊，即不在培養「畫匠」，而是培養「美術家」（柯文吉，2002）。

關於舉辦畫展的效益，筆者（2020）研究指出，籌辦學生畫展，讓學生從創作、錄製作品說明及創作理念影片、參與編輯畫展畫冊、面對媒體受訪及為參觀民眾導覽，有助於激發學生的創作動機、提升自我認同感、改善社交方式、建立雙殊學生自信心、提升其復原力。

參、研究方法

一、研究方法

本文以質性研究法、半結構式訪談、參與觀察法，由訪談資料及參與研究的學生參加鑑定的歷程進行五層意義單位編碼，以 MAXQDA 軟體分析。

其中，訪談流程如下：

- （一）簡單的開場白與寒暄。
- （二）簽署知情同意書並說明訪談注意事項，讓研究參與者明白在訪談中的相關權益。
- （三）訪談方式為筆者依照二位雙殊學生分別由就讀美術班及參加本方案歷程輪流提問，佐證 A、B、C、D 四位同學的經驗分享及 T1 老師的教學觀察，筆者視資料補充追問。
- （四）訪談過程以研究參與者為主，以訪談大綱為輔。

二、研究參與者：現就讀高中美術班的自閉症雙殊學生 E、F，以及 E 的同班同學-美術資優生 A、B、C、D 與六人的共同老師 T1，T1 師本身是高中美術班術科教師，因為自己任教的班上，曾有多位雙殊生，加上參與本計畫，有豐富雙殊生教學經驗。

三、訪談大綱

- （一）研究參與者的美術學習歷程，在課業上遇過什麼難題？
- （二）在歷程中，與同學的互動如何？
- （三）在歷程中，與老師的相處如何？
- （四）二位研究參與者美術學習歷程不同，有何差異？

四、研究工具

- （一）訪談紀錄
- （二）訪談日誌：訪談結束後，筆者撰寫訪談日誌。
- （三）觀察紀錄表：上課結束時，藝術老師對學生上課表現、藝術能力所完成的觀察紀錄。
- （四）協同編碼者：協助編碼者為 W 老師，是資深資源班教師，參與本計畫迄今 8 年，覆核筆者之編碼，相同比例為 90%。

五、資料處理與分析：

編碼步驟與查證

步驟	查證方式說明
整理資料	1.錄音檔轉成逐字稿。 2.用 MAXQDA 確認段落。
編碼過程	1.用 MAXQDA 進行最小意義單位編碼(第一層)，並進行二方同儕檢核編碼。 2.將第一層編碼匯出 Excel 檔，透過分析產出第二層編碼。 3.同儕共同討論第三、四層編碼，製作完整的 Excel 編碼表格。 4.編碼意義為訪談為「訪」，日誌為「誌」，補述為「補」，如：訪-日期-行數-說話者。
同儕檢核	共同編輯 Excel 編碼表並整理疑問，同儕彼此檢核想法，討論修正結果。
澄清追問	編碼過程中發現不足處，再約研究參與者進行第二次訪談。

肆、研究結果

一、美術班安置歷程

(一) E 生-體制內養成

雙殊學生 E 從幼稚園起即被發現有優異的藝術才能，國中時考取美術班，但國一時因為固有的繪畫技巧被老師修正，而經常和老師發生衝突，(E 訪-0309-125)，導師觀察他的行為和別人很不一樣，建議媽媽帶他去醫院做身障鑑定，鑑定為自閉症(E 訪-0309-614、E 訪-0309-125)，後考取並就讀高中美術班，2024 年 T1 老師推薦參與本計畫。

(二) F 生-體制外培育

F 生自三歲起鑑定為自閉症，但同時被發掘有藝術天賦，國小就讀資源班，國小三年級起參加筆者主持之「異，起飛！雙殊計畫」，以課後外加方式跟隨計畫裡的藝術家，學習多種繪畫媒材的技法，迄今八年，後雖通過高中資優鑑定，但因擔心不適應美術班生態，先選擇放棄資優身份，就讀私立科技大學美術系七技，後因不適應大學生態，轉學回美術班，同時持續參與本計畫 2024 活動。

二、美術班的人際適應過程

(一) E 生的內省調整

E 生曾因情緒問題轉介輔導室，進行二級輔導，談到如何調整適應國中美術班，他表示自己「情緒方面有調整。然後再來就是學習方面，就是不要照自己的方法，去學老師看他們

怎麼做，然後看更多東西去調整自己。」(E 訪-0309-125)，而每次調整的部分，國中的時候不會記得，但現在高中了就會記住。至於情緒的部分，他說：「我有兩個哥哥，每次我都會跟哥哥吵架，我媽就會耐心跟我講，到後面才會知道自己哪裡錯了，下次該怎麼做。」(E 訪-0309-125)，T1 老師知道 E 生在國中美術班有些師生衝突和同儕衝突的紀錄，但是 E 生自我調適，高中在他的導師班，E 生會搶著搬椅子給老師坐，也會在放學時留到最後關燈、關窗戶，比一般生更得到他的讚美。

(二) F 生的外力協助

而 F 生國教階段安置在普通班，因為不擅長社交，而被同儕孤立、關係霸凌。上了七技美術系，開學第一個月積極與新同學用社群媒體連繫，希望能交到很多好友，反而讓同學因為過多訊息量覺得困擾，而冷淡回應、不予回應甚至用冷帳號創造假人物，傳話不希望 F 再傳訊息給某個同學，這舉引起 F 生極度恐慌，以為又要回到國中時期被同班同學孤立邊緣化的情境，因此害怕上學。

F 生開始產生強烈的社交焦慮感，「我很羨慕同學下課時會一起走去吃午餐」，「有一次，我陪同學逛美術社我很開心，謝謝他們願意跟我說話。」(F 訪-0920-012)，「室友都去逛街了，只剩我在宿舍，好孤單」(F 訪-0920-013)，「有一個同學還叫其他人不要跟我說話，叫他們都遠離我」。雖然該班有六、七位特殊生，但該校資源中心並未在開學初即進行入班特教宣導或教師橫向特教通報，致使該班多位特殊學生出現適應及學業問題，而 F 生為其中個案，最後啟動心理輔導機制。

另外，該校術科跑班，座位不固定，F 生因為合併 ADD 症狀，而有注意力不集中的問題，動作也較慢，經常因晚進教室搶不到離老師較近的座位，必須坐在教室最後面，較難接收到老師上課交代的指令，而下課私訊老師詢問課堂交代作業，曾被訓斥「上課有講過！」已讀不回，造成課堂作品完成度低或不知有作業導致作業缺交情況，需每週回家，請 T1 老師在本計畫課程時間裡指導其完成作業。

三、美術班學院派技法適應過程

(一) E 生的磨合

E 生回想起自己國中剛進美術班時，與老師因為技法磨合而有衝突的事件，「國一的時候，我因為之前在外面學過，老師教我新的畫法，但我可能就想用自己的方法去完成，就跟老師不一樣啊，老師就會就會很生氣。」(E 訪-0309-119)，「老師就教家長帶我去看醫生，剛開始我有跟他(老師)說，我不是(特殊生)呀，我剛開始很排斥，很討厭去看醫生，因為我覺得我很正常，但後面就慢慢接受了。」(E 訪-0309-117)。而進了高中美術班，對於老師以學院派的嚴格要求，不符合標準的圖會退件修改，E 生認為「自由創作是最好的，但如果沒有制式的規範來學習，無論自己畫得多好，都比不上那些學制是規範的人。」(補述-E 訪-0522-001)。

（二）F 生的自我調整

至於適應新技法方面，F 生因為障礙特質，容易過於注重細節描繪，若使用鉛筆素描，會無法在美術班考試時間二小內完成，因此他跳過鉛筆素描的初階階段，進到成畫速度較快，但須更注意顏色深淺的炭筆素描進階階段，上了美術班後，素描老師要求用鉛筆完成，F 生表示：「鉛筆素描很難耶！要畫很久，我以前都用炭筆，老師要我忘掉以前學的！」（補述-F 訪-0930-001）鉛筆素描是他準備考美術班時曾經學過，最後放棄的媒材，課堂上無法完成老師指定的練習，只好每週帶回家，由 T1 老師在本計劃裡的上課時間，引導 F 生調整自己的態度，完成了鉛筆素描，繳交了美術班作業。

（三）資優生的適應反應

體制內強調學院派技法的美術班教學模式，迥異於體制外雙殊計畫模式，於此，提到學院派教學模式，資優生 B：「壓力好大，每次作業都被打槍被退稿，不能畫自己想畫的。」（B 訪-0311-64）因為唸了美術班之後，「現在都不能自由畫畫」（B 訪-0311-16），「課程好累，和大家想的不一樣。例如畫樹有固定模式，加特製綠色就好。大家受成績影響，照做分數高，最後作品相似，缺少個人特色。」（C 訪-0311-24）A 說：「我現在只是畫作業，但是可以畫創作圖時，反而不知要畫什麼？」（A 訪-0311-63）「升高三壓力很大，我們要開始畫全開」、「從考題開始畫，不想畫考題」（A、B 訪-0311-58-60），「國中學弟妹問我美術班怎樣，我就說：快逃...」（B 訪-0311-61），「我看到很多同學到國中之後就不想畫了，沒有再繼續下去。」（C 訪-0311-22）。可見即使是一般的資優生，對美術班仍然需要調適，雙殊生亦是。

四、自閉症雙殊學生的安置模式

談及自閉症雙殊生的安置困境，T1 老師兼任高中美術班術科與計畫指導，擁有豐富教學經驗，他認為各類身障類型，「聽障生適應較容易，可透過不同耳機輔助聽力無礙。情障生則因固著行為，較難考上，難以接受外界要求」（T1 訪-0226-28）。

因為標準化測驗的關係，一般生參加鑑定難免有遺珠之憾，「特殊生如果我們要放在這些美術班體制裡面，就要接受這樣的鑑定標準，會很難通過。」他提出「要不然還有其他的辦法，就是說，特殊生放在普通班，然後他的課程重新排過，要畫畫的就拉出來，就是像我們的雙殊計畫這樣子。」（T1 訪-0226-37），筆者追問，這一些雙殊的學生，他們安置美術方案跟就讀美術班，老師會覺得美術方案比較適合他們嗎？「對，而且學校應設專門機構處理，避免臨時組成，確保長久運作，減輕老師負擔。」（T1 訪-0226-40）「雙殊生進美術班不公平，因為班級體制嚴格，教學為升學設計，非培養自由創作的藝術家。」（T1 訪-0226-43）。T1 老師認為一般老師不知道雙殊生的心理，所以會覺得他排在美術班裡，是一個麻煩，老師或是同學會覺得他的舉止、動作很怪，如果安置在一個專屬機構，老師也是專屬的會更好（T1 訪-0226-42）。

雙殊生安置在美術班，他認為「讓一個小孩的興趣一直沒變，就是不要用制式去干擾他，讓他自己覺得說，自己這方面很厲害，興趣就不會跑掉。創作應該是自發的，興趣與創作是維持畫畫重要的關鍵，所以如果他考上美術班，也不見得會是很好的事情，因為他是很制式的東西，他的標準就是這樣子，那我們的目標是要考大學，考大學的東西是這樣子，有時直角差一度都不行，他畫得出來才可以考上，要不是要升學，根本就不會這樣。」(T1 訪-0226-90)。

而長期觀察 F 生在本計劃中，T1 師說：「特殊生他們自己本身有一些固著，他不管你規定畫什麼，他就畫他想畫的，像 F 生，他目前已經不固著在飛機了，他很愛畫飛機，不是起飛，就是掉下來，那是他們固著的部分，有時候一固著我們無法插手。」(T1 訪-0226-20)「他之前固著在飛機，不是起飛，就是降落，要不然就是失事，就要各種型號飛機都畫，後來慢慢，因為接觸多了之後，我發現他有一天開始突然不畫飛機了，他不固著就可以開始學習各種東西」(T1 訪-0226-31)。

筆者就「固著畫飛機」一事，訪談 F 生，他回憶小時候因為不喜歡畫人，不知怎麼表達人的情感、五官、外貌，但為了準備美術班，參與筆者在本計劃裡設計的水墨、水彩、素描課，「我就是接觸了更多不同、多元的東西，包括人，也就是題目練習美術班的考題，所以有很多組合進去的東西，其中裡面有人」(F 訪-0527-31)，他在本計劃裡練習美術班的考題，開始觀察人的五官、社交活動、情感呈現，學習不同媒材的呈現，拓展創作題材，不但削弱了單一主題固著的自閉症特質，也提升了對人社活動的觀察力。

伍、結論與建議

自閉症藝才雙殊學生雖然具備藝術天分，但考取和就讀美術班的過程，並非游刃有餘，而是克服弱勢能力先天限制，才能發揮優勢能力的天賦，今針對安置藝才班或安置普通班接受藝才資源方案提出建議：

一、藝才班安置建議

高中以下學校美術資優鑑定各校皆有特教名額，因此各校美術班多有安置雙殊生，然而自閉症雙殊生在美術班中的學習常遇到的困境有繪畫技法指導重制式，少自由創作、藝術教師特教知能不足、同儕社交認知有落差，相處不易，筆者提出以下建議：

(一) 加強藝才班入班特教宣導

美術班具有獨特性及封閉性，雙殊生安置其中，加強入班特教宣導，有助同儕了解雙殊生障礙特質，協助其社交互動。

F 生就讀的私立大學美術系七技，雖招收許多特殊生，但資源中心沒有配置專業特教老師，特殊生學習問題全由輔導老師處理，資源中心沒有在入學時即進行入班宣導，導致班上開學以來多位特殊生常有被同學嘲笑、戲弄之事。

（二）提升藝才教師特教知能

藝才師培生僅修特教 3 學分少有人進修特教 20 學分，而藝術大學或私立大學美術系學生沒修過特教學分，卻在畫室教學，不了解特殊生的障礙特質，較難設計合適之教材教法及輔導方式，尤其是升學短期補習班，常有發生特殊學生被畫室「退貨」的情況，筆者建議應鼓勵大學藝才生加修特教學分，或參加特教研習，以利從事兒童畫室或美術班升學短期補習班之藝術教學工作。

（三）培養差異化教學能力

檢視臺灣融合教育現況，教育部（2023）回應 CRPD 聯合國審查委員會意見，承認「目前多數普通班教師仍不清楚如何實行差異化教學及合理調整措施」，筆者認為此現象亦存在於藝術才能領域，障礙類型多元的雙殊學生就讀美術班，亦屬於某種融合型態，教師若能具備差異化教學能力，在課程上多一些彈性調整空間，適度調整評量方式及教材教法，可減少自閉症藝才雙殊學生的適應問題。

（四）舉辦創造力的成果畫展

美術班畢業時有成果展，可激發學生創作量能，建議增加舉辦成果展，或鼓勵雙殊學生參加聯展，提升創作能見度。

（五）活化學院派教學內容

美術班有升學壓力，因此美術班以學院派術科技法為，升學學科為導向，較無自行創作之彈性，自閉症藝才雙殊生容易因此覺得無趣而表現不出色，建議活化教學內容，鼓勵其發揮藝術天賦。

二、普通班安置建議

T1 老師比較體制內的美術班和本計畫，認為「一般學生放在體制內學習（美術班），就要接受嚴格的標準，特殊生可放在普通班，用專案的方式，把這幾個想要畫畫的雙殊學生拉出來上課，就是像雙殊計畫。」（T1 訪-0226-38）。

他認為美術教育應該是持久性，系統性，延續性，「我會覺得說應該他會有 1 個系統，這個系統以臺中來說，臺中有好多區，北區的特殊生，有這種雙殊的特性、特質的學校，他就可以集合起來，用某 1 個特殊的、學習環境讓他可以從學校抽離出來上課。」（T1 訪-0226-38），但是有經費才有計畫，要有人執行，也要有固定的場地，不是人人都有能力主持計劃。

據此，筆者對於沒通過或無法適應美術班生態的雙殊學生，發展優勢才能的安置建議如下：

（一）強化 IEP 優勢能力

雙殊學生需要充實的教育以發展其優異的資質，也需要補償的教育以改善其障礙的狀況（吳昆壽，2016）。由於集中式藝術才能班有特殊性，身心障礙學生易有人際上和學科上的適應問題，建議安置在普通班，接受弱勢能力的特教服務，但強化 IEP 優勢課程，以資源式抽離藝術才能課，以特殊需求方向進行個別化教育計畫。

（二）建立藝才巡迴的輔導機制

雙殊生以資源式安置普通班，抽離上藝才課，需要合適師資，然各校師資量能不一，筆者建議地方教育主管機關培育具有特教知能的藝術才能教師，巡迴服務有藝才雙殊生的學校，建立藝術才能教師巡迴服務機制。

（三）穩定學習力的原校安置

身障孩子適應新環境的能力較弱，以個別化資源式藝才課程，原校安置，在熟悉的環境中能更穩定學習。

（四）強化復原力的成果畫展

本計畫結束時於大型展覽場地舉辦成果展，經過解說創作理念、佈展和撤展的訓練，強化了藝才雙殊生的保護因子，提升復原力（賴盈秀、王欣宜，2020）。

陸、研究限制

本研究限制為通過鑑定的自閉症雙殊學生人數極少，具備特教知能的藝才教師亦不多，因此本研究呈現之安置困境，為局部面向，需更多研究參與者提供訪談資料，方可進行通盤全國性更全面之研究。

此外，雙殊學生適應問題，由於牽涉個人情感，願意受訪的學生更少，異起飛雙殊學生藝術才能資源方案，經費有限，協助的學生有區域性限制。

教育需要長期追蹤及參與，參與本方案的雙殊學生需要長期投入始見成效。

柒、結語

自閉症藝才雙殊學生的藝術才能教育可視為身心障礙與資優教育的融合，目前台灣的融合教育實施範疇多在普教與特教的融合，鮮少擴及身障與藝才的合作，就融合的精神而言，雙殊學生的教育問題不在其身障特質所帶來的特殊需求，而是能否和一般的資優生一起學習，就賦權的角度來看，這樣的孩子不但需要特殊教育以改善其障礙狀況，更需要充實的藝術才能教育以發展天賦（郭靜姿、陳彥瑋，2022）。

藝術才能資優教育採集中式教育安置，缺乏多元安置方式，難以滿足多樣性教育需求（陳宸如，2009），針對未就讀或未通過資優鑑定的藝才雙殊學生，本研究提出了原班原校安置，輔以抽離式或外加式的藝才巡迴輔導、藝才雙殊計畫等多元安置方式。

期待臺灣融合教育的下一步，可讓藝術才能優異的身心障礙學生，脫離身障的弱勢能力所帶來的框架，有多元的雙殊教育資源，有具備特教知能的藝才教師琢磨天賦，激發潛力的無限可能！

參考文獻

中文部分

- 趙俊翔（2020）。特殊教育法藝才班辦理及多重殊異學生鑑定之研析。立法院公報。
<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=196020>
- 李宜潔（2002）。國小美術班家長及教師對美術資優教育意見調查之研究（未出版之碩士論文）。臺中師範學院國民教育研究所。
- 身心障礙者權利公約(CRPD)第二次國家報告結論性意見行動回應表對 CRPD 第 24 條之回應第 2 稿（2023）
https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=D&bulletinId=1777
- 吳昆壽（1992）。特殊教育的想法與做法（頁 141-149）。復文。
- 吳昆壽（2016）。資賦優異教育概論（頁 205-225）。心理。
- 邱上真（2001）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。特殊教育研究學刊，21，1-26。
- 柯文吉（2002）。中等學校美術班教師對美術資優教育意見調查（未出版之碩士論文）。彰化師範大學特殊教育研究所。
- 特殊教育法（2023）。中華民國 112 年 6 月 21 日總統華總一義字第 11200052781 號令修正公布。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080027>
- 黃文漪（2001）。強者的寂寞-談美術資優學生的心理輔導。教與愛，50，28-30。
- 梁斐瑜（2017）。障礙資優流動狀態中的模糊性：論雙重殊異之鑑定困境。資優教育季刊，145，11-20。
- 郭靜姿（2011）。資優與障礙的融合學習：以「學前資優幼兒多元智能與問題解決能力充實方案」為例。資優教育季刊，120，1-10。
- 郭靜姿（2014）。開發社會資本：輕度自閉症青年才能發展與支持系統建立。資優教育季刊，132，1-11。
- 郭靜姿、陳彥瑋（2022）。雙殊學生之發掘與輔導。載於郭靜姿、陳彥瑋主編：雙殊學生的發掘與輔導（頁 4-24）。臺北：教育部國民及學前教育署。
<https://sencir.spc.ntnu.edu.tw/GoWeb/include%20index.php?Page=1&news13=30347506162144cf209459>
- 郭靜姿、陳彥瑋（2024）。一個加強發掘雙殊學生的決策與行動歷程分享。當代教育研究季刊，32(1)，119-156。
- 曾國安（1999）。美術資優教育的問題與對策。明倫學報，3，69-76。
- 張恆豪（2007）。特殊教育與障礙社會學-一個理論的反省。教育與社會研究，13(6)，71-94。

- 蔡明富、陳宸如（2007）。高中美術資優生生活壓力及因應策略之質性研究。特殊教育發展與創新國際學術研討會，未出版，新竹市，臺灣。
- 陳宸如（2009）。高中美術資優班實施現況與成效評鑑之研究〔未出版之博士論文〕。高雄師範大學特殊教育研究所。
- 賴金英（2005）。臺灣地區國小美術班實施現況之研究〔未出版之碩士論文〕。國立新竹教育大學人資處美勞教學研究所。
- 賴盈秀、王欣宜（2020）。提升雙殊學生復原力之研究：以美術雙殊學生為例。2020 全國特殊教育教學實務學術研討會，高雄市，臺灣。
- 賴盈秀、廖志偉（2024）。「異，起飛！」的陪伴者——藝術教師在雙殊計畫中的教學實踐歷程之研究。資優教育論壇，22，2。

英文部分

- Carolyn Yewchuk & Judy Lupart.(2000).Inclusive education for gifted students with disabilities.In Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., & Sternberg, R. J.(2000). *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 659-670). Oxford Press.
- Cash, A. B. (1999). A profile of gifted individuals with autism: The twice-exceptional learner. *Roeper Review*, 22(1), 22–27.
- Davis,G.A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented*.(4 th ed). Allyn and Bacon Press.
- Dix, J. Schafer, S. (1996). From paradox to performance:practical strategies for identifying and teaching GT/LD students. *Gifted Child Today*,19(1),22-25,28-31.
- Gerken, K. C. (1979).An unseen minority:handicapped individuals who are gifted and talented. In:N.Colangelo&R.T.Zaffrann(Eds.),*New Voices in Counseling the Gifted*(pp.321-325).Dubuque, IA Press.
- Gindis, Boris,(1999). Vygotsky’s vision: Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century. *Remedial and Special Education*,20(6): 333-340.
- Judy L. Lupart & Royal E. Toy.(2009). Twice Exceptional: Multiple Pathways to Success.In:Shavinina, L.,2009. *International Handbook on Giftedness* (pp. 505-525). Springer Scinece + Business Media Press.
- Johnson, L., Karnes, M., & Carr,V.(1997). Providing services to children with gifts and disabilities: a critical need. In: N.Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Eucation* (2nd ed.). (pp. 516-527). Allyn & Bacon Press.
- Maker, C. J.(1976).Searching for giftedness and talnet in children with handicaps. *The School Psychology Digest*,5,24-36.
- Maker, C. J.(1977).*Providing programs for the gifted handicapped*. Council for Exceptional Children.
- Maker, C. J. & Grossi, J.(1985).*The gifted and talented handicapped*. Council for Exceptional Children.
- McCallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B., & Hilton-Prillhart, A. (2013). A Model for Screening Twice-Exceptional Students (Gifted With Learning Disabilities.) Within a response to intervention Paradigm. *Gitted Child Quarterly*,57(4),209-222. <https://doi.org/10.1177//00169862135500070>
- Minner,S.(1990).Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34 (1), 37-39.

- Nielsen, M. N. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111. <https://doi.org/10.1207/s15327035EX1002-4>
- Reis, S., Neu, T., & McGuire, J. (1997). Case studies of highability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children*, 63(4), 463-479.
- Schiff, M., Kaufman, A., & Kaufman, N. (1981). Scatter analysis of WISC-R profiles for learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 400-404.
- Schnur, J. O. & Stefanich, G. P. (1979). Science for the handicapped gifted child. *Roeper Review*, 2(2), 26-28.
- Stefanich, F. & Schnur, J. O. (1979). Identifying the handicapped gifted. *Science and Children*, November/December, 18-19.
- Trail, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counselling gifted students*. Prufrock Press.
- Vespi, L. & Yewchuk, C. (1992) A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 55-72.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Problemy Defekt Defektology*. Prosveschenis Press.
- Whitmore, J. R. & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD Press.
- Whitmore, J. R. (1989). For leading advocates for gifted students with disabilities. *Roeper Review*, 12(1), 5-13.
- Yewchuk, C. & Jobagy, S. (1992). Gifted handicapped: a desultory duality. In: K. A. Heller, F. Monks & A. H. Passow (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 709-725). Oxford Press.

國中自閉症學生在對話式閱讀介入過程之口語表達
個案研究

郭乃瑜、蔡曉薇

國中自閉症學生在對話式閱讀介入過程之口語表達 個案研究

郭乃瑜¹、蔡曉薇²

¹新北市立新泰國民中學 特教教師

²國立臺北教育大學特殊教育學系 助理教授

摘要

本研究探討對話式閱讀活動對三名國中自閉症學生課堂口語表達中平均語句長度(MLU-w)及情緒感受表達次數的影響，並記錄學生與教師的觀察與回饋。研究採個案設計，基線期及維持期各收集三次穩定資料，介入期為四週，共八節課，每週進行兩次 30 分鐘對話式閱讀，並於隔日國文課錄影收集口語語料。分析指標包括 MLU-w 與情緒感受表達次數。

研究觀察，三名學生在課堂口語表達中的表現各具特徵，在維持期呈現不同的延續性與變化。甲生逐步展現語句重述與補充的行為，使表達內容更具細節，在維持期繼續保持語句連貫性的進步，但情緒表達多集中於評論他人行為，對自身情感的描述較少。乙生在壓力情境中語句長度明顯增長，並能觀察及描述他人情緒，而維持期的表現則回歸穩定，情緒表達仍主要受情境驅動。丙生則從以單詞為主的表達逐漸發展為完整句子，並在維持期持續展現語句長度與結構的穩定增長，情緒表達方面仍較受外部動機驅動。教師觀察與回饋指出，學生表達積極性與參與意願均有提升，並對研究活動的安排給予肯定。

本研究記錄自閉症學生在對話式閱讀活動前、中、後的語言與情緒表現，提供自然語料觀察，為未來支持自閉症學生語言與情緒發展的教學設計提供參考。

關鍵詞：對話式閱讀、口語表達能力、自閉症

Verbal Expression of Junior High School Students With Autism Spectrum Disorder During Dialogic Reading Intervention: A Case Study

Nai-Yu Guo¹, Hsiao-Wei Tsai²

¹Special Education Teacher, New Taipei Municipal Xintai Junior High School

²Assistant Professor, Department of Special Education, National Taipei University of Education

Abstract

This study aims to explore the impact of dialogic reading intervention on the verbal expression of three junior high school students with autism, focusing on their Mean Length of Utterance in words (MLU-w) and the frequency of emotional expressions. It also records observations and feedback from students and teachers about the changes in the students' performance. Adopting a case study design, the research collected three stable data points during the baseline and maintenance phases. The intervention phase lasted four weeks and included a total of eight sessions. The dialogic reading activities were conducted during the students' lunch break, twice a week, for 30 minutes per session. Verbal expression data were collected through video recordings of Chinese language classes on the following day, forming the basis for analysis. Analytical indicators included MLU-w and the frequency of emotional expressions to document the characteristics of the students' verbal and emotional expressions.

Throughout the study, the three students showed unique verbal expression characteristics during class, with varying continuity and changes observed in the maintenance phase. Student A gradually exhibited behaviors of rephrasing and supplementing sentences, enriching the content with more details and maintaining progress in sentence coherence during the maintenance phase. However, their emotional expressions primarily focused on commenting on others' behaviors rather than on their own feelings. Student B showed a significant increase in sentence length in stressful situations and was able to observe and describe others' emotions, while their performance during the maintenance phase stabilized, with emotional expressions remaining primarily context-driven. Student C progressed from using single words to forming complete sentences, showing sustained growth in sentence length and structure during the maintenance phase. Their emotional expressions were more externally motivated. Teacher observations and feedback highlighted varying degrees of active participation and willingness to engage among the students during the intervention activities, with

positive responses to the study's arrangement.

This study documented the verbal expression and emotional characteristics of three junior high school students with autism before, during, and after the dialogic reading intervention. It provides observational data on natural language use, serving as a reference for designing teaching activities that support the language and emotional development of students with autism in the future.

Keywords: dialogic reading, verbal expression, autism

壹、前言

一、研究背景與動機

國中階段是學生面臨青春期生理、心理及社會挑戰的關鍵時期（邵信慧，2020）。對於自閉症學生而言，社交溝通的核心弱勢能力（American Psychiatric Association, 2013）常導致他們難以解讀或表達訊息，進而影響其社會適應與情緒表達（Hughes et al., 2012）。在特殊教育場域中，口語表達能力不僅關乎語言的正確運用，還包括情緒的表達與語境的適應（Chan et al., 2005；Fer, 2018），是提升自閉症學生社交互動和生活品質的重要基礎（Loveland, 1993）。

對話式閱讀（Dialogic Reading, DR）是一種針對典型發展兒童的共讀技巧，強調以互動式方式促進語言能力與社會技能（Whitehurst, 1992）。針對自閉症學生的修正版（RECALL）更加入視覺支持與提示層級，顯示其在提升自閉症學生的語言表達及情緒辨識方面具潛力（Nunes et al., 2022；Whalon et al., 2016）。然而現有針對國中階段自閉症學生的相關研究仍然不足。因此本研究以對話式閱讀為介入策略，探討其對國中自閉症學生口語表達能力的影響。

二、研究目的與研究問題

本研究旨在探討國中自閉症學生於對話式閱讀介入過程中的口語表達變化，並分析教師與學生對該介入的看法。研究問題包括：

- （一）對話式閱讀對國中自閉症學生在課堂口語表達中的平均語句長度（MLU-w）和情緒感受次數的影響？
- （二）自閉症學生及其教師對對話式閱讀介入的觀察及回饋為何？

三、名詞釋義

（一）口語表達能力

口語表達指透過語言傳遞思想、情感與意圖的能力，包括正確使用語言結構、表達情緒及適應語境（Chan et al., 2005；Fer, 2018）。本研究關注的口語表達能力包含兩層面：

平均語句長度（Mean Length of Utterance, MLU-w）：以總詞數除以總語句數，分析學生語言複雜度與表達能力，採用中央研究院（2024）CKIP 中文斷詞系統進行準確分析。

情緒感受表達次數：針對情緒詞彙、語氣助詞和非語言情緒表達進行分析，並依據鄭昭明等（2013）及 Pekrun 與 Stephens（2010）等情緒範疇，將情緒分為開心、渴望、驚訝、憂慮、害怕、悲傷、厭惡、生氣、焦慮及疑惑等十類，以探討學生情緒表達的特徵與變化。

（二）對話式閱讀

對話式閱讀（Dialogic Reading, DR），運用 PEER 互動原則（提示、評估、擴展、重複）及 CROWD 提示技巧（完成句、回憶、開放性、疑問詞、延伸情境）促進閱讀互動（Whitehurst, 1992）。為適應自閉症學生的需求，本研究同時參考改良版本的對話式閱讀（RECALL），納入

視覺支持、提示層級、注意力提示策略，以調整閱讀互動方式（Nunes et al., 2022；Whalon et al., 2015）。

（三）自閉症學生

本研究的自閉症學生指經精神科醫師診斷、且通過特殊教育鑑定為自閉症（伴隨智能障礙）的國中學生，接受集中式特教班課程服務。

貳、文獻回顧

一、自閉症學生的定義與特質

根據《DSM-5-TR》（2022），將自閉症定義為自閉症光譜障礙（Autism spectrum disorder, ASD），其診斷標準為同時具有社會溝通及互動缺損、侷限且重複的行為與興趣，這些症狀需於早期發展階段出現，並對日常功能造成顯著影響（American Psychiatric Association, 2022）。自閉症學生在溝通方面常表現出語言延遲、語言退化及語用缺損（Caldwell, 2020；Gilhuber et al., 2023），並可能伴隨非語言溝通困難，如面部表情辨識、眼神接觸不足等（Delehanty et al., 2018；Gilhuber et al., 2023；Sturrock et al., 2022），此外，他們可能在開啟或維持對話遇到挑戰，缺乏共同注意力及對他人情緒與意圖的不足，影響其社會互動的能力（Caldwell, 2020；Hughes et al., 2012）。

二、口語表達與自閉症學生

口語表達（Verbal Expression）是指個體透過語言傳遞思想、情感和意圖的能力，涵蓋語言結構使用、情緒表達及語境適應（Chan et al., 2005；Fer, 2018）。自閉症學生的口語表達能力發展受限於語言與認知能力的異質性，他們的表達內容通常缺乏連貫性和邏輯性，對角色的情感與動機描述較少（Labov, 1972；Loveland, 1993），並在語用層面表現出訊息解讀與使用的困難（Baixauli-Fortea et al., 2019）。

三、對話式閱讀的定義與策略

研究顯示對話式閱讀能有效提升兒童的詞彙量（Doyle & Bramwell, 2006；Tan & Dobbs-Oates, 2013）、語言表達能力（Cook et al., 2018；Justice & Pullen, 2003）及文本理解能力（Justice & Pullen, 2003）。

許多學者指出若欲將其應用於自閉症學生教學，單純使用對話式閱讀中的 PEER 互動原則和 CROWD 提示技巧可能不足以完全滿足其需求，應結合更多支持性策略（Fleury et al., 2014；Towson et al., 2016）。因此，發展出適用於自閉症學生的對話式閱讀修正版——RECALL（Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning）。該方法在保留保留對話式閱讀核心策略的同時，針對自閉症學生的特質添加視覺支持、最少提示層級、注意力提示等教學程序，以促進自閉症學生的語言和學習發展（Queiroz et al., 2020；Whalon et al., 2016；

Whalon et al., 2015)。RECALL 的主要特點包含：選擇合適的圖畫書、提供觸覺體驗、使用簡單問題鼓勵回答、重複閱讀、將書中概念連結生活經驗、以輕鬆愉快方式閱讀、運用視覺提示和最少提示原則、給予正向回饋、使用注意力提示等 (Jackson & Hanline, 2020; Nunes et al., 2022; Pierson et al., 2021)。

四、對話式閱讀應用於自閉症學生的研究回顧

過去十年的研究顯示，對話式閱讀能有效促進自閉症學生的口語參與、詞彙習得及文本理解。例如 Loyola de Souza Guevara 等人 (2024) 的研究發現，對話式閱讀對青少年自閉症學生的語言表達與社交互動能力具有正向影響。

運用修改版對話式閱讀 RECALL 對自閉症學生進行介入，研究發現其有助於提升詞彙學習量 (Fleury & Schwartz, 2017; Nunes et al., 2022; Towson et al., 2016)，改善自閉症學生的口語理解能力和對文本的理解 (Jackson & Hanline, 2020; Whalon et al., 2016)。學生在回答問題的正確率、自發回答的次數及參與活動的專注時間均有所提高 (Fleury & Schwartz, 2017; Queiroz et al., 2020; Whalon et al., 2015)。

綜觀現有文獻，對話式閱讀是一種對學前自閉症學生可行且有效的介入策略，但在國中階段的應用研究仍顯缺乏。故本研究針對國中自閉症進行對話式閱讀的探討，以了解其在介入過程口語表達能力的變化。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採用個案研究法，旨在分析對話式閱讀介入過程對國中自閉症學生口語表達變化的情形。考量對話式閱讀是一種以互動為基礎的共讀策略，本研究採用小組教學法透過教師與學生以及學生之間的互動，創造口語表達的情境，使學生能在這樣的社交學習環境中練習口語表達能力，並讓學生在互動過程中練習口語表達，使其通過觀察與模仿，獲得更多語言學習的機會，從而觀察其語言表達的變化 (Doyle & Bramwell, 2006; Fleury et al., 2014; Fleury & Schwartz, 2017; Whalon et al., 2016)。

二、研究場域

本研究於教室 A 進行對話式閱讀教學，為期 4 週，每週 2 節，共 8 節，由研究者授課並全程錄影，保持環境固定以確保觀察一致性。教室 B 則觀察研究對象於國文課的口語表達，涵蓋基線期、介入期及維持期，錄影分析總詞數、總句數、平均語句長度 (MLU-w) 及情緒感受表達次數。

三、研究對象

本研究對象選自研究者任教之新北市某國中集中式特教班的學生：

（一）研究對象的篩選標準及流程

本研究採用立意取樣，以確保研究對象能夠符合研究目的和需求。研究參與選取標準：

1. 研究者任教之國民中等教育階段之集中式特教班學生。
2. 經縣市特殊教育學生鑑定及就學輔導會核定之自閉症伴隨智能障礙學生。
3. 經教師觀察，雖具備口語能力，但在口語表達方面存在困難。
4. 在研究進行之前，取得家長同意書。

（二）研究對象之基本資料、現況能力與學習概況

根據上述篩選標準，三名國中階段自閉症學生基本資料如下：

1. 甲生

魏氏兒童智力量表（第五版）全量表智商 60，閱讀能力強，能獨立朗讀課文並完成測驗（正確率 95%-100%）。能理解單一指令，但複雜指令需提醒。記憶力佳，能記住教師交代的事項。上課專心，但易因熱心助人而分心或離座。回應開放性問題時需時間思考或範例引導。對話時重複不感興趣的話題，不理解笑話或雙關語，談話內容過於精確，缺乏自然流暢度。需鼓勵才願意交談，若未被詢問則不主動表達經驗或感受。經常面無表情，不主動表達情緒，即使處於困難處境仍回答「開心」，顯示對自身情緒缺乏覺察。

2. 乙生

魏氏兒童智力量表（第五版）全量表智商 73，閱讀能力佳（正確率 90%-100%）。理解與推理能力弱，能記憶單一教學內容，但難以學以致用。注意力僅能維持 3-5 分鐘，易受外界影響分心。能仿說並理解簡單指令，但無法靈活應用。說話時氣音重、語速快，內容含糊不清，無法流暢表達。遇到困難時，會透過肢體動作請求協助。情緒表現極少，教師需透過觀察肢體動作來推測其情緒，即使明顯焦慮或不耐，仍回應「開心」。

3. 丙生

閱讀能力中等（正確率 80%-100%）。僅能理解日常單一指令，記憶力尚可，注意力極短（1-2 分鐘），上課易分心或發呆。不擅長溝通，幾乎不主動對話，說話前需準備 5-10 秒，常出現首語困難。理解能力弱，回答問題時常直接仿說教師問句，對話互動有限。難以主動表達情緒，主要透過點頭或搖頭回應。當教師示範情緒表達時，丙生則會直接仿說，無法表達自身感受。

四、研究工具

（一）共讀經驗及書籍選用調查問卷

本問卷由家長及國文老師填寫。調查學生共讀的頻率與閱讀經驗，避免研究期間出現同時事件並選擇未讀過的介入書籍。

（二）文本評選問卷

本研究依據 Valdez-Menchaca 與 Whitehurst (1992) 及 Hargrave 與 Sénéchal (2000) 提出的對話式閱讀選書原則，自編此評選問卷。由三位具五年以上國中階段特教班國文教學經驗的教師進行評選，依三項指標為每本書評分（1 至 5 分），分數越高表示文本越符合標準。

（三）口語表達能力紀錄表

此自編紀錄表為主要分析資料，於基線期、介入期及維持期每週記錄兩次。研究者與協同觀察者依據國文課錄影資料進行事後分析，觀察研究對象口語表達的變化。

紀錄表採逐字稿方式記錄口語表達內容，並依張顯達 (1998) 標準篩選語料，排除重複教師話語、背誦課文、一串數字、被打斷的話語及難以辨識的語句。將符合標準的口語內容，計算 MLU-w，評估口語表達的變化。

（四）情緒感受表達紀錄表

本記錄表針對國文課的口語語料為樣本，分析情緒感受表達。為提升分析客觀性與可靠性，情緒語句的判定標準包含：

1. 情緒詞彙判定：參考卓淑玲等 (2013) 的中文情緒詞資料庫，將情緒詞分為「情緒描述詞」與「情緒誘發詞」。語句需包含此類詞彙，且為核心成分。
2. 語氣助詞輔助判定：參考何永清 (2005)，分析語氣助詞的情緒增強作用，如：「怎麼辦呢？」表達困惑。
3. 非語言情緒表現輔助判定：參考 Scherer (2005)，考量面部表情、手勢、語速變化等非語言行為補充判斷。
4. 情緒類別與範疇：參考鄭昭明等 (2013) 及 Pekrun 與 Stephens (2010)，確立十類情緒類別。

分析流程依據上述四項判定標準，逐步檢視並分析語句。例如：「怎麼怎麼同學都還沒來呢他們有這麼慢喔之前沒這麼慢啊」，經錄影與語境分析，判定為「疑惑」。

（五）訪談紀錄表

本研究使用學生與教師訪談紀錄表進行資料蒐集。學生訪談於第一次與第八次教學介入後進行，透過選擇題與開放性問題評估其對活動的感受及口語表達能力變化。教師訪談於教學介入結束後進行，旨在了解學生語言特點、詞句變化及對話式閱讀的影響。

（六）硬體設備

研究全程錄影，包括國文課和閱讀活動，記錄學生口語表達與互動，進行資料分析與檢核程序信度。

（七）介入期研究程序檢核表

用於檢核對話式閱讀介入過程的完整性，協同觀察者將與研究者共同評估執行情況，確保程序信度。

五、研究程序

本研究探討國中自閉症學生在對話式閱讀介入過程中的口語表達能力變化，分為準備階段、教學介入階段和教學後研究資料收集階段。

（一）準備階段

根據對話式閱讀選書原則，初選《安心國小》和《看漫畫輕鬆學》兩系列書籍，經專家複選確定介入文本。

（二）教學介入階段

1. 基線期程序

每週四、五於國文課入班錄影兩次，使用口語表達能力紀錄表及情緒感受表達紀錄表觀察與分析。當 MLU-w 達到三次穩定的資料點後進入介入期。

2. 介入期程序

每週三、四午休進行教學，持續四週，共八節課。對話式閱讀執行流程：(1)引起動機。(2)對話式閱讀循環（朗讀、發表、提問），運用 PEER 互動原則、CROWD 提示技巧及自閉症共讀策略。(3)總結活動。(4)策略應用實例：透過多種策略提升學生表達完整度。例如，運用擴充與重複策略，協助學生從簡短回答過渡至完整句子。

3. 維持期程序

教學介入結束後，每週四、五於國文課入班錄影，觀察口語表達能力，當 MLU-w 達到三次穩定資料點後，結束維持期。

4. 研究對象及教師訪談

在介入 1 與介入 8 時訪談學生兩次，研究結束後教師訪談一次，以探討口語表達能力的變化。

（三）教學後研究資料收集階段

1. 口語表達能力紀錄表分析：分析介入前、中、後的數據，以折線圖呈現。

2. 情緒感受表達紀錄表分析：統計不同情緒類別頻率變化，以折線圖與柱狀圖呈現。

3. 訪談分析：轉為逐字稿，探討學生與教師對介入的感受與建議。

六、資料處理與分析

（一）MLU-w 分析

依據張顯達（1998）之 MLU-w 語料收錄標準，使用中央研究院（2024）CKIP 中文斷詞系統分詞。計算公式如下：

$$MLU - w = \frac{\text{總詞數}}{\text{總語句數}}$$

（二）情緒感受表達次數分析

依據自編情緒感受表達紀錄表，統計國文課堂中研究對象的情緒表達次數，並依十種情緒類別進行分類。計算公式如下：

$$\text{情緒類別百分比} = \frac{\text{某情緒類別次數}}{\text{該階段情緒表達總次數}} \times 100\%$$

（三）訪談紀錄分析

訪談逐字稿用於補充量化數據，探討學生與教師回饋。

（四）程序信度

由五年教學年資之特教教師擔任協同觀察者，並透過影片回溯檢核研究程序。程序信度計算公式如下：

$$\text{程序信度} = \frac{\text{符合標準的程序次數}}{\text{程序總次數}} \times 100\%$$

結果顯示，整體程序信度平均為 99.1%，僅第 5 次介入因學生疫苗接種需提前結束，程序信度為 92.9%。

（五）觀察者間一致性

邀請一位具有五年經驗語言治療師參與一致性檢核工作，並於檢核前接受本研究的相關指導訓練。觀察者間一致性計算方式如下：

$$\text{觀察者間一致性} = \frac{\text{一致編碼次數}}{\text{一致編碼次數} + \text{不一致編碼次數}} \times 100\%$$

本研究隨機抽取 30% 資料進行一致性檢核，涵蓋 MLU-w 與情緒感受表達次數。檢核結果顯示 MLU-w 觀察者間一致性平均 96.05%、情緒感受表達次數一致性平均 93.24%。不一致主要來自語料辨識困難及情緒分類歧異，研究者與檢核者透過影片回溯修正確認。

（六）社會效度

透過訪談了解研究對象與教師對介入的評價與口語表達變化。

（七）三角驗證法

整合量化分析、訪談紀錄與觀察數據，以確保結果可信度與準確性，並透過一致性檢核驗證研究工具的穩定性與可靠性。

肆、研究結果

本研究以對話式閱讀教學介入三位國中自閉症學生，探討 MLU-w 與情緒感受表達的變

化。透過錄影紀錄、語料轉錄與數據分析，呈現以下結果：

一、MLU-w 的變化

(一) 甲生

基線期 MLU-w 穩定於 3.50 至 4.48 之間，語句結構簡單，以指令性語句為主。介入期 MLU-w 有顯著變化，語言表現更加完整，語句中開始出現重述與細節補充。維持期 MLU-w 介於 4.54 至 5.09，語言表現穩定，能清楚表達課堂需求與互動。

圖 4-1

甲生 MLU-w 折線圖

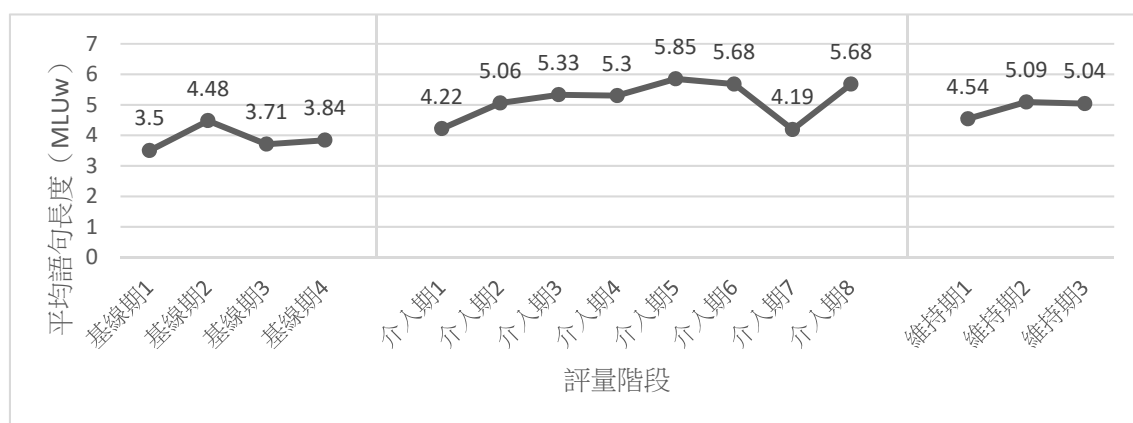
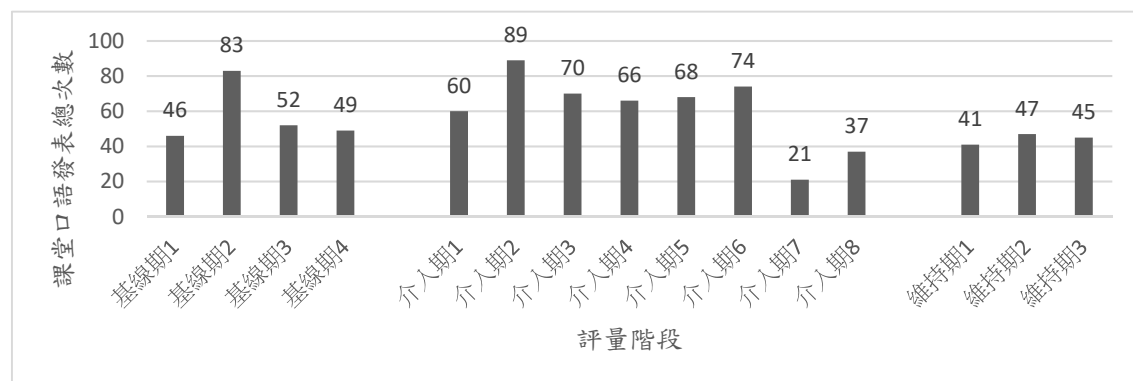


圖 4-2

甲生課堂表達總句數柱狀圖



(二) 乙生

基線期 MLU-w 約 2.13 至 2.54，語句簡短，多為單詞回應或簡單應答。介入期語言結構更完整，在焦慮情境(介入期 8)能表達較長的描述性語句。維持期 MLU-w 介於 2.62 至 3.53，語言表現與介入期相比有所回穩，但仍以簡短回應為主。

圖 4-3

乙生 MLU-w 折線圖

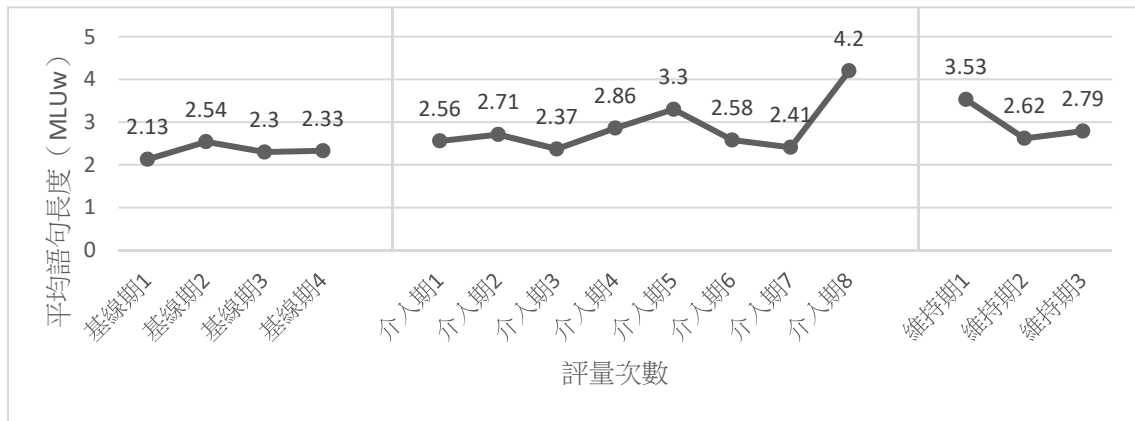
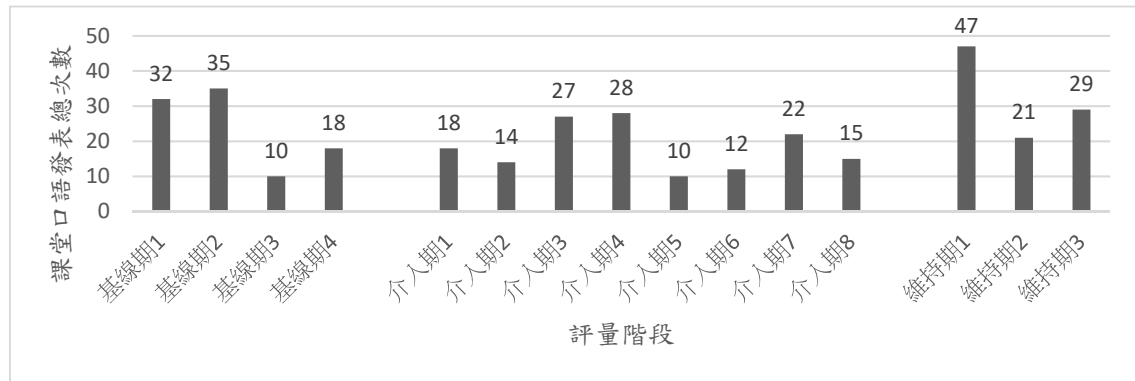


圖 4-4

乙生課堂表達總句數柱狀圖



(三) 丙生

基線期 MLU-w 低於 2.0，語言輸出少，多為單字或重複語詞。介入期語言表現豐富，開始使用較長語句，出現自我修正。維持期 MLU-w 介於 3.31 至 4.17，語言結構穩定，仍以簡單回應為主。

圖 4-5

丙生 MLU-w 折線圖

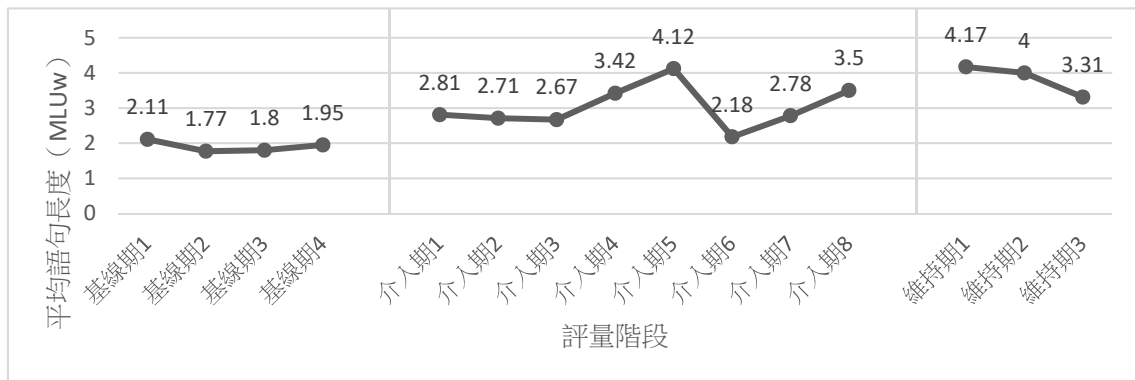
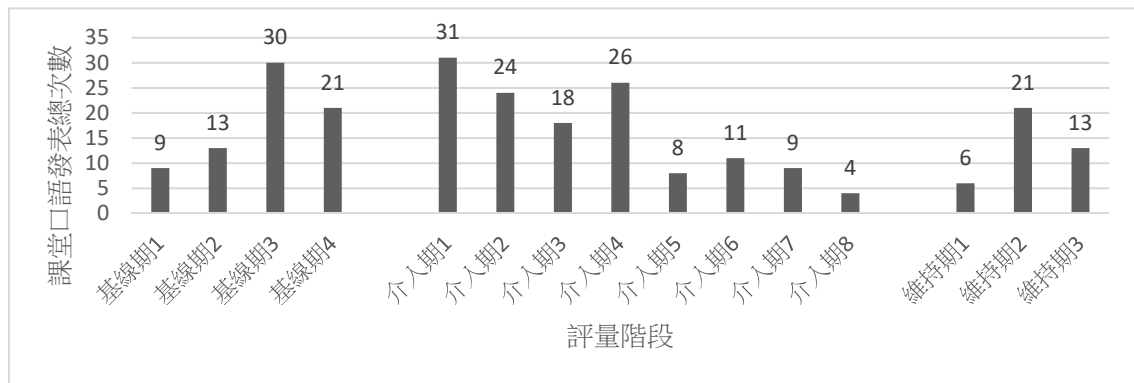


圖 4-6

丙生課堂表達總句數柱狀圖



二、情緒感受表達次數的變化

(一) 甲生

基線期以疑惑情緒(80.77%)為主，常透過提問與確認方式表現。介入期疑惑情緒(76.79%)仍為主要表現，並新增焦慮(3.57%)與驚訝(2.68%)情緒。維持期持續以疑惑情緒(76.92%)為主。整體趨勢以疑惑情緒為核心，情緒類別隨階段變化而趨向多元。

圖 4-7

甲生情緒感受表達總次數折線圖

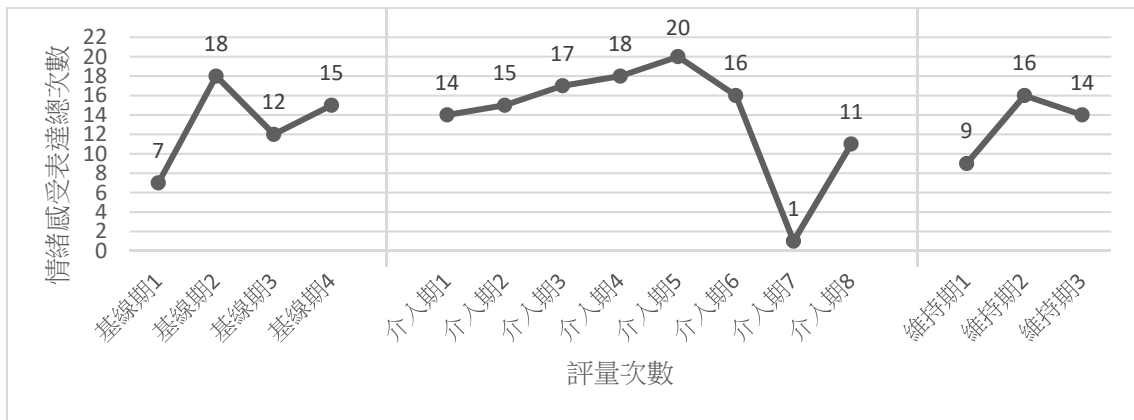


圖 4-8

甲生各階段情緒類別表達百分比分布圖



(二) 乙生

基線期以疑惑情緒（65.22%）為主，開心（26.09%）次之。介入期整體情緒表達增多，疑惑情緒仍占大宗，焦慮與渴望情緒有所變化。維持期持續以疑惑情緒為主，但開心與渴望情緒比例提升。整體趨勢以疑惑與開心為主，隨時間推進，表達頻率增加。

圖 4-9

乙生情緒感受表達總次數折線圖

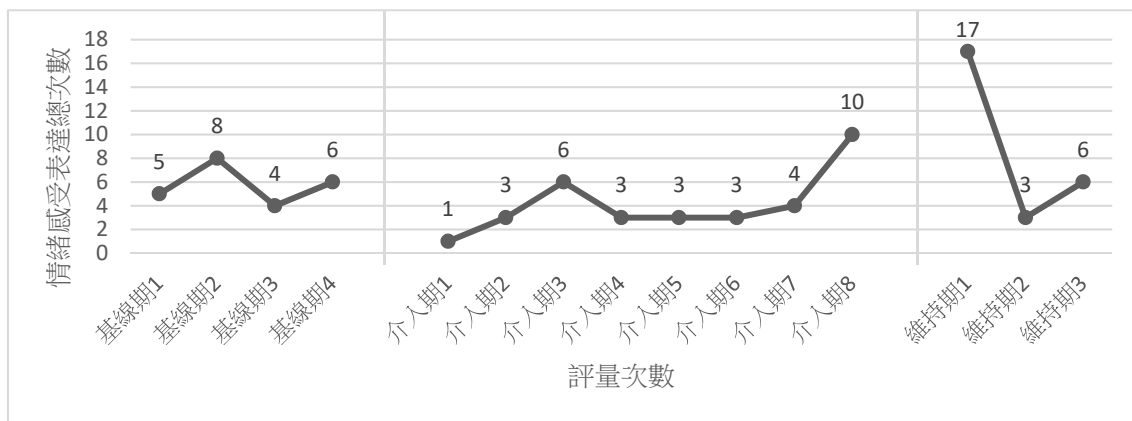
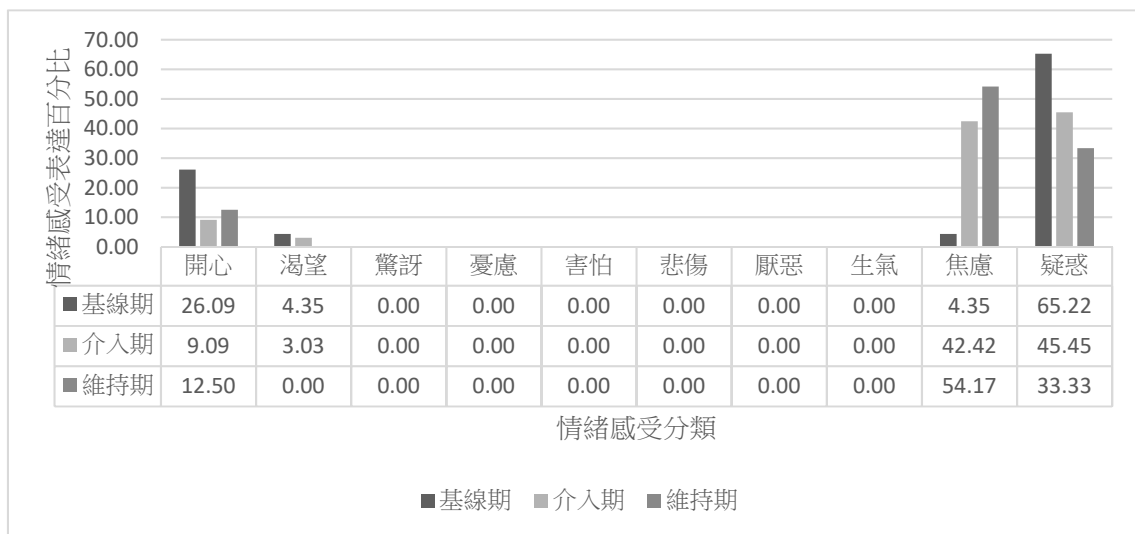


圖 4-10

乙生各階段情緒類別表達百分比分布圖



(三) 丙生

基線期以疑惑情緒(72.41%)為主。介入期仍以疑惑情緒(66.67%)為主，但開心(16.67%)與渴望(8.33%)比例提升。維持期疑惑情緒(65.85%)仍占大宗，開心(19.51%)與渴望(9.76%)持續增加。整體趨勢從初期的低表達頻率逐步提升，情緒類別以疑惑為主，並逐漸展現開心與渴望情緒。

圖 4-11

丙生情緒感受表達總次數折線圖

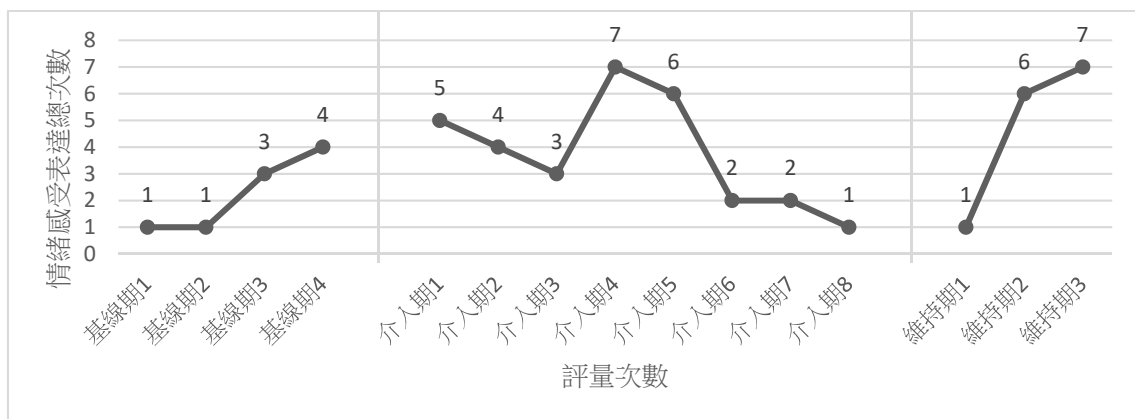
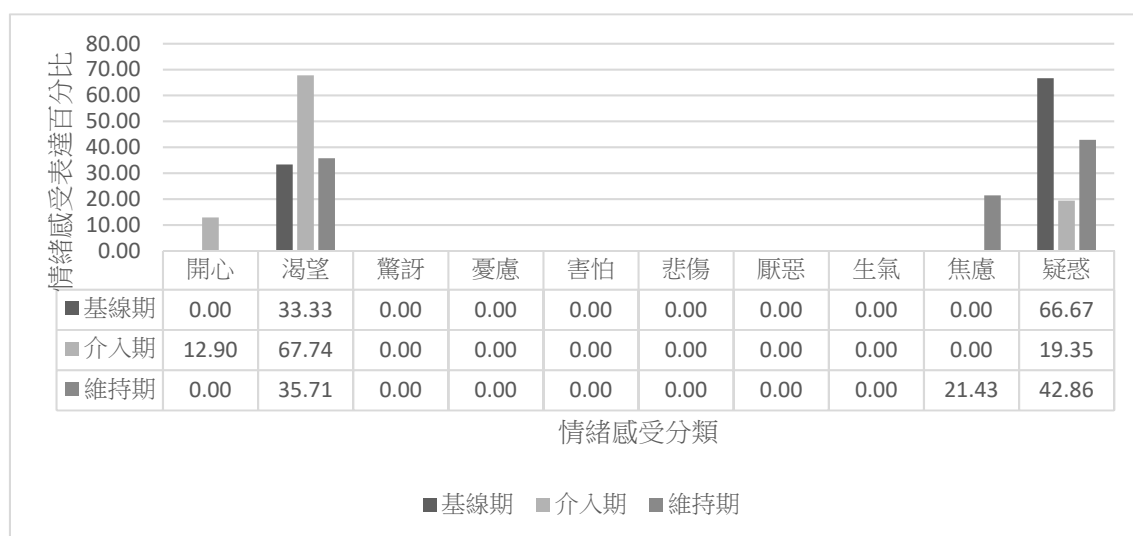


圖 4-12

丙生各階段情緒類別表達百分比分布圖



三、對話式閱讀介入的研究對象與教師回饋

甲生初期僅以「有趣」概括閱讀活動，難以表達具體原因。隨活動進行，逐漸能說明喜歡的情節並與自身經驗連結，如校慶抽獎，口語表達也從單詞進步為完整句子，並展現思考過程。他認為活動能「訓練講話」，且願意持續參與。

乙生初期同樣認為活動「有趣」，但難以連結故事與自身經驗，表達多為簡短詞句。後期雖能嘗試連結，但情緒描述仍模糊，多使用「開心」「興奮」等詞。隨活動進行，興趣降低，最終表示「無聊」，不願繼續參與。

丙生認為活動「有趣」，但初期對故事與情緒的連結最弱，常說「沒感覺」。後期表達稍增，但依賴研究者引導，難主動陳述完整內容。被問及是否繼續參與時態度猶豫，最終表示「故事很有趣」，但興趣強度不明確。

教師回饋方面，教師對對話式閱讀策略的熟悉度由 1 分提升至 4 分，認為部分策略較易實施，且認可其對學生的幫助，願推薦同事，但課堂時間限制為一挑戰。

學生表現方面，教師觀察到甲生口語表達進步最明顯，能使用完整句子描述情境，儘管仍需時間組織語句。乙生較少主動表達，但能在事件發生時傳達困惑或需求，並模仿同儕回答，需更多引導。丙生表達以簡單詞彙為主，主動敘述與情緒表達皆較薄弱，但從其重複的詞語中可推測其內在關注點。

四、對話式閱讀策略執行

本研究運用對話式閱讀作為教學介入策略，依據 PEER 互動原則、CROWD 提示技巧及與自閉症共讀策略，分析各策略應用次數於表 4-1、表 4-2、表 4-3。

表 4-1

對話式閱讀策略應用次數統計表—PEER 互動原則

策略	介入 1	介入 2	介入 3	介入 4	介入 5	介入 6	介入 7	介入 8	總計	平均
引導	13	9	12	17	21	8	11	17	108	13.5
評量	11	7	9	11	7	8	4	6	63	15.8
擴充	25	16	16	18	6	11	3	7	102	12.8
重複	25	16	16	18	5	10	3	7	100	12.5

表 4-2

對話式閱讀策略應用次數統計表—CROWD 提示技巧

策略	介入 1	介入 2	介入 3	介入 4	介入 5	介入 6	介入 7	介入 8	總計	平均
完成	18	7	7	4	9	2	3	4	54	6.8
回想	11	2	5	9	12	4	14	11	68	8.5
開放	12	21	25	21	19	14	11	11	134	16.8
Wh	14	9	8	4	6	8	9	9	67	8.4
遠距	15	15	18	18	6	13	8	17	110	13.8

表 4-3

對話式閱讀策略應用次數統計表—與自閉症共讀策略

策略	介入 1	介入 2	介入 3	介入 4	介入 5	介入 6	介入 7	介入 8	總計	平均
視覺支持	4	9	10	13	11	7	8	17	79	9.9
提示層級	13	19	20	22	20	21	15	23	153	19.1
注意力	3	14	14	3	4	5	5	5	53	6.6

伍、討論與發現

一、綜合討論

(一) 甲生口語表達變化情形

甲生在介入期開始出現自我修改與補充，使語句更完整、連貫，反映其語言表達中的自我調整能力。雖然情緒感受表達次數變化不大，但「疑惑」情緒占比達 76%，可能顯示其藉由疑惑進行認知調整 (D'Mello et al., 2014)。教師回饋指出，甲生多評論他人行為，較少深入描述自身情感，顯示情緒命名的能力仍需支持。

(二) 乙生口語表達變化情形

乙生的 MLU-w 變化有限，但在壓力情境下語句表現波動，常重複語句試圖解決問題

(Pekrun & Stephens, 2010)，反映其在壓力下的表達調整能力。情緒表達變化不大，但特定情境中有所提升。

(三) 丙生口語表達變化情形

丙生基線期主要以單詞和肢體語言表達需求，介入期逐漸使用完整語句，MLU-w 從 1.91 提升至 3.02，維持期達 3.83，顯示語言能力持續進步。丙生的主動表達次數增加，特別是為獲得教師回應或加分。

(四) 對話式閱讀策略應用與個案分析

在 PEER 互動原則中，「引導」與「擴充」策略使用頻率較高，協助學生組織句型與理解文本。CROWD 提示技巧中，開放式與遠距式提示促進學生與生活經驗相關的表達。視覺支持與提示層級結合 PEER 及 CROWD 策略，有助於提升學生表達能力。

甲生在語言組織上有困難，回應開放式提示時語句簡短且缺乏連接詞。透過提示層級與擴充策略可協助其重組語句，並以重複策略提升流暢度。遠距式提示下需提供具體範例以促進回應。

乙生能準確記憶文本細節，在完成式與回想式提示表現良好，但開放式回答較簡短，需口語引導與完整句示範來延伸回答。討論興趣話題時，回應較快且完整，對非興趣內容則需具體範例與注意力提示維持專注。

丙生口語表達意願低，對開放式與遠距式提示反應遲緩，需視覺支持與二選一示範引導。閱讀時偏好自行閱讀文字，需研究者要求與注意力提示促進參與。

本研究發現，提示層級與擴充策略對提升學生語言表達有重要作用。教師應依學生需求調整策略，透過視覺支持、興趣話題引導及適時提示，促進自閉症學生的口語敘事能力發展。

二、研究發現

(一) 對話式閱讀在語句生成與結構改善上的可能作用

對話式閱讀可能支持部分學生語言生成與結構表達，如甲生語句長度與連貫性變化，丙生從單詞過渡至完整語句。

(二) 情緒表達能力在特定情境中的變化與挑戰

學生情緒表達在不同階段呈現變化，甲生以「疑惑」為主，乙生在焦慮情境中展現更多情緒辨識與表達。

(三) 對話式閱讀作為教學介入策略的適用性

學生需求與反應差異顯著，顯示對話式閱讀需結合多元策略，依學生特質調整應用。

三、研究限制與未來方向

(一) 研究限制

1. 情緒標記的主觀性：情緒詞彙判定受主觀影響，即使進行一致性檢核，仍難完全消除

偏差。學生自評情緒可能因回憶延遲或詞彙不足影響準確性，故主要依賴觀察。

2. 未考量非語言因素：未納入肢體動作或表情分析，可能影響對情緒表達的全面理解。
3. 語料收集干擾：課堂活動如小考或封閉性問答可能影響語句生成，影響數據精確性。
4. 情境類化限制：研究以國文課堂為主，未涵蓋家庭或其他互動情境，結果類化需進一步驗證。

（二）未來方向

1. 結合結構化提問與自然語料收集：使用 CROWD 提示設計一致性問題，結合圖像輔助提升語句生成，同時保留自然語料收集，確保數據真實性。
2. 情緒自評工具與命名訓練：開發即時情緒自評工具，於閱讀後立即評估情緒，避免記憶偏差，並融入情緒詞彙訓練提升辨識與表達能力。
3. 策略適應性與成效分析：系統記錄 PEER 與 CROWD 策略對不同學生的影響，分析策略適配性，設計結構化實驗框架，精確評估其對語言能力的作用，為教學提供實證依據。

參考文獻

中文部分

- 中央研究院 (2024)。CKIP 中文斷詞系統。https://ckip.iis.sinica.edu.tw/project/ws
- 何永清 (2005)。語氣詞與國小語文教學。國教新知，52(1)，27-37。
- 卓淑玲、陳學志、鄭昭明 (2013)。台灣地區華人情緒與相關心理生理資料庫—中文情緒詞常模研究。中華心理學刊，55(4)，493-523。
- 邵信慧 (2020)。青春期的壓力調適，初級輔導有兩把刷子！學生事務與輔導，59(3)，8-12。
- 張顯達 (1998)。平均語句長度在中文的應用。聽語會刊，(13)，36-48。
- 教育部 (2013)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080065>
- 教育部 (2019)。十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要。
<https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
- 鄭昭明、陳英孜、卓淑玲、陳學志 (2013)。華人情緒類別的結構分析。中華心理學刊，55(4)，417-438。

英文部分

- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Pub.
- Baixauli-Fortea, I., Miranda Casas, A., Berenguer-Forner, C., Colomer-Diago, C., & Roselló-Miranda, B. (2019). Pragmatic competence of children with autism spectrum disorder. Impact of theory of mind, verbal working memory, ADHD symptoms, and structural language. *Applied Neuropsychology: Child*, 8(2), 101-112.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Caldwell, T. (2020). A spectrum of tech: An integrated literature review of technologies to target social skills in students with autism spectrum disorders.
- Chan, A. S., Cheung, J., Leung, W. W., Cheung, R., & Cheung, M.-c. (2005). Verbal expression and comprehension deficits in young children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 117-124.
- Cook, A. L., Fetting, A., Morizio, L. J., Brodsky, L. M., & Gould, K. M. (2018). Culturally relevant dialogic reading curriculum for counselors: Supporting literacy and social-emotional development. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(1), 67-80.
- D’Mello, S., Lehman, B., Pekrun, R., & Graesser, A. (2014). Confusion can be beneficial for learning. *Learning and Instruction*, 29, 153-170.
- Delehanty, A. D., Stronach, S., Guthrie, W., Slate, E., & Wetherby, A. M. (2018). Verbal and nonverbal outcomes of toddlers with and without autism spectrum disorder, language delay, and global developmental delay. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 2396941518764764.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social–emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Fer, S. (2018). Verbal Communication As a Two-Way Process in Connecting People. *Available at SSRN 3128115*.
- Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 273-288.
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1),

16-28.

- Gilhuber, C. S., Raulston, T. J., & Galley, K. (2023). Language and communication skills in multilingual children on the autism spectrum: A systematic review. *Autism*, 13623613221147780.
- Grygas Coogle, C., Floyd, K. K., & Rahn, N. L. (2018). Dialogic reading and adapted dialogic reading with preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Early Intervention*, 40(4), 363-379.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hughes, C., Kaplan, L., Bernstein, R., Boykin, M., Reilly, C., Brigham, N., Cosgriff, J., Heilingoetter, J., & Harvey, M. (2012). Increasing social interaction skills of secondary school students with autism and/or intellectual disability: A review of interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(4), 288-307.
- Jackson, E. M., & Hanline, M. F. (2020). Using a concept map with RECALL to increase the comprehension of science texts for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(2), 90-100.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2018). Social story effectiveness on social interaction for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 44-58.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Loveland, K. (1993). Narrative language in autism and theory of mind hypothesis: a wider perspective. *Understanding other minds: Perspectives from autism*.
- Loyola de Souza Guevara, V., Freire Coêlho, R., & Pfeiffer Flores, E. (2024). Effects of dialogic reading for comprehension (LuDiCa) on the social interaction of autistic adolescents and their peers. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 37, 4.
- Nunes, D., Whalon, K., Jackson, E., Intepe-Tingir, S., & Garris, S. (2022). Effects of Dialogic Reading on the Vocabulary Knowledge of Preschoolers with Autism Spectrum Disorder.

- International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 282-301.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and personality psychology compass*, 4(4), 238-255.
- Pierson, L. M., Thompson, J. L., Ganz, J., Wattanawongwan, S., Haas, A. N., & Yllades, V. (2021). Coaching parents of children with developmental disabilities to implement a modified dialogic reading intervention using low technology via telepractice. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(1), 119-136.
- Queiroz, L. R., Guevara, V. S., Souza, C. A., & Flores, E. P. (2020). Dialogic reading: effects on independent verbal responses, verbal and non-verbal initiations, and engagement of children with autism spectrum disorder. *International journal of psychology and psychological therapy*, 20(1), 47-59.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using Social Stories™. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 211-222.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social science information*, 44(4), 695-729.
- Sturrock, A., Chilton, H., Foy, K., Freed, J., & Adams, C. (2022). In their own words: The impact of subtle language and communication difficulties as described by autistic girls and boys without intellectual disability. *Autism*, 26(2), 332-345.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 1, 335-364.
- Tan, M., & Dobbs-Oates, J. (2013). Relationship between emergent literacy and early social-emotional development in preschool children from low-income backgrounds. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1509-1530.
- Tomasello, M., & Kruger, A. C. (1992). Joint attention on actions: Acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 19(2), 311-333.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 230-246.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental psychology*, 28(6), 1106.

- Welton, E., Vakil, S., & Carasea, C. (2004). Strategies for increasing positive social interactions in children with autism: A case study. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 40-46.
- Whalon, K., Hanline, M. F., & Davis, J. (2016). Parent implementation of RECALL: A systematic case study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 211-220.
- Whalon, K., Martinez, J. R., Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, M. F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 102-115.
- Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*.
<https://www.readingrockets.org/topics/early-literacy-development/articles/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Development Psychology*, 24(4), 552-559.

心智理論教學對學前泛自閉症兒童人際互動能力之成效

李婉瑜、李垣毅

心智理論教學對學前泛自閉症兒童人際互動能力之成效

李婉瑜¹、李垣毅²

¹ 國立高雄師範大學特殊教育學系碩士生

² 國立高雄師範大學特殊教育學系博士生

摘要

本研究旨在探討心智理論教學對學前泛自閉症兒童人際互動能力的提升效果。研究採用單一個案研究法中的跨行為多探測設計，分為基線期、介入期和維持期三個階段。研究者通過「人際互動行為記錄表」和「心智理論教學介入後訪談題綱」等工具，評估學前自閉症兒童在情緒辨識、觀察他人描述情緒事件以及回應他人情緒等方面的能力。基線期的數據顯示，兒童在情緒辨識和描述情緒事件方面的表現低且穩定，平均正確率約為 44%-50%。介入期後，兒童的表現顯著提升，情緒辨識的平均正確率從 44%增加到 65%，觀察他人描述情緒事件的平均正確率從 5%增加到 100%。然而，介入初期的表現變異較大，反映了兒童在適應新技能時的波動。到了維持期，兒童的表現進一步鞏固，情緒辨識的平均正確率提升至 85%，觀察他人描述情緒事件的平均正確率達 95%-100%，水準穩定度回升至 100%，證明學習成果已成功內化並能持續維持。研究結果表明，心智理論教學不僅能夠顯著提升學前泛自閉症兒童的情緒理解能力，且能夠使其學習效果長期維持。未來研究可進一步探索如何透過延長介入期、增加小組互動訓練及提供長期追蹤確保學習效果能夠維持並應用於真實社交情境中。

關鍵詞：心智理論教學、學前泛自閉症兒童、人際互動能力、介入效果、持續性

The Effectiveness of Theory of Mind Training on the Social Interaction Abilities of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder.

Wan-Yu Lee¹, Yuan-Yi Lee²

¹Master's Candidate, Department of Special Education, National Kaohsiung Normal University

²PhD Candidate, Department of Special Education, National Kaohsiung Normal University

Abstract

This study explores the impact of teaching theory of mind on enhancing the interpersonal interaction skills of preschool children with autism spectrum disorders. The research employed a cross-behavioral multiple probe design within a single case study framework divided into three phases: baseline, intervention, and maintenance. The researchers utilized tools such as the "Peer Interaction Behavior Record Form" and the "Interview Questions Following Theory of Mind Teaching Intervention" to evaluate the abilities of preschool children with autism in recognizing emotions, observing others describe emotional events, and responding to others' emotional expressions. Data from the baseline period indicated that children's performance in emotion recognition and the description of emotional events was low and stable, with an average accuracy rate of approximately 44% to 50%. Following the intervention period, the children's performance improved significantly, with the average accuracy of emotion recognition increasing from 44% to 65%, and the average accuracy of observing others describe emotional events rising from 5% to 100%. However, performance variability was greater during the early stages of the intervention, reflecting fluctuations in the children's adaptation to new skills. During the maintenance period, the children's performance was further consolidated, with the average accuracy of emotion identification increasing to 85%, the average accuracy of observing others describe emotional events reaching between 95% and 100%, and the level of stability returning to 100%. This demonstrates that the learning outcomes have been successfully internalized and can be maintained over time. The results of the study indicate that teaching theory of mind can not only significantly enhance the emotional understanding abilities of preschool children with autism but also sustain their learning effects in the long term. These findings provide important insights for special education curricula and behavioral therapy, emphasizing the significance of individualized teaching strategies and environmental support. Future research could further explore how to ensure that learning

effects are maintained and applied in real social situations by extending the intervention period, increasing group interaction training, and providing long-term follow-up.

Keywords: Theory of Mind training, Preschool Children with Autism Spectrum Disorder, Social Interaction Abilities, Intervention Effects, Sustainability.

壹、前言

在當前的心理學與教育研究中，自閉症類群障礙（ASD）已成為一個持續受到關注的重要議題。自閉症患者在社交互動上的特質，尤其是其對他人情感及心理狀態的理解困難，經常成為他們社會適應的障礙。研究表明，自閉症兒童常常缺乏心智理論的發展，這使得他們在社會交流中遇到重大挑戰（Edition, 2013）。因此，本研究的背景與動機在於透過心智理論教學，提升學前自閉症兒童的社交互動能力。心智理論定義為個體理解他人內心狀態的能力，這一能力影響著個體在社會交互中的表現（Baron-Cohen et al. 1985）。通常在嬰幼兒尚未發展口語能力階段時就能透過非語言的交流來辨識他人的情感並做出恰當的反應。Ozonoff 與 Miller（1995）指出，當照顧者顯現出笑容時，嬰幼兒會以笑容回應，或者當照顧者注視著某個物體時，嬰幼兒會探過來查看，這些都是心智理論的一部分。然而，對於自閉症兒童來說，這樣的反應往往不夠靈活，甚至無法感知他人的非語言信號，因此產生諸多社交問題。深入分析了自閉症兒童在社交互動中的困難。自閉症兒童經常表現出與同伴互動時的障礙，這些兒童可能在社交情境中自顧自地進行活動，而缺乏對他人情感和需求的考量（Howlin et al., 1999）。此現象使得自閉症兒童在學校及日常生活中經歷了許多孤獨與排斥的經歷。由於這些固有的社交障礙，促進自閉症兒童的心智理論發展便成為應對這些問題的必要措施。核心目的包括探討心智理論教學對學前自閉症兒童人際互動能力的促進及其維持成效。本研究的問題聚焦於自閉症兒童在情緒辨識、情緒歸因及適當回應他人情緒的能力（Howlin et al., 1999）。這些能力的提升不僅將幫助這些兒童在社交場合中表現得更加自然，也能提高兒童在社會環境中的適應性，通過系統性的教學，本研究希望能夠為自閉症兒童提供具體的情緒理解與回應策略。

在研究方法上，本研究使用單一個案研究的設計。這一研究方法能夠更精細的觀察特定個體在心智理論教學介入前後的變化，並探索其具體行為的改變過程。尤其在教學過程中，研究者運用了各種工具，包括繪本故事及角色模擬，以幫助自閉症兒童理解面對他人情緒時應採取的正確反應。參與者透過這些教學活動，有助於在特定情境中提升其社交互動的能力。除了提升兒童的社交技能外，本研究還想揭示心智理論教學的持續效益。在研究的維持期，觀察學生在教學介入結束後的行為持續性，特別關注這些社交技能是否能夠被長期保留。這一階段證實了心智理論教學的影響不僅體現在短期效益上，更具備了長期的持續成效。研究者以[同儕互動行為記錄表]記錄學生的表現，結果顯示即便在教學介入結束後，自閉症兒童的社交能力仍能夠保持在相對較高的水平。在進行的過程中，對於研究參與者的倫理原則也至關重要。研究者確保所有參與者及其家長都充分了解研究的目標、過程及可能的

風險，並取得以知情同意的形式參與。這一倫理考量不僅能夠保障參與者的權益，也是任何科學研究不可或缺的基礎。此外，研究者在數據蒐集過程中尊重參與者的隱私，使用加密措施以防止任何不當使用。

本研究系統性的分析了心智理論教學對學前泛自閉症兒童的重要性以及本研究運用的理念和方法，不僅填補了當前學前教育中關於心智理論的研究空白，也為未來自閉症兒童教育的方向提供了可行性建議。在自身的心理和社會發展上，提升自閉症兒童的人際互動能力對其未來的成長至關重要，未來的研究將可能會進一步擴展至心智理論的不同應用領域，以促進自閉症兒童在更加多元化的社交情境中得到支持與進步。

貳、文獻探討

心智理論教學的研究在 1990 年代起便陸續出現。Ozonoff 與 Miller (1995) 針對 41 至 42 個月大的兒童進行社交技巧訓練，結果顯示其錯誤信念任務的表現有所改善。Hadwin 等 (1997) 的研究則探討了心智理論教學對於擴展對話能力的影響，雖然結果未顯著改善，但為後續研究提供了基礎。Gould 等 (2011) 運用多重範例訓練法教導自閉症兒童識別他人視角，結果顯示參與者能夠有效地反映不同觀點的理解。此外，國內對心智理論教學的研究也不容小覷，如魏瑛慧 (2013) 針對高職自閉症學生進行個別教學的介入，顯示社交技巧有所提升。陳品璇 (2017) 則針對國小自閉症學生社交互動的改善進行了研究，強調心智理論教學的重要性。

心智理論 (Theory of Mind, ToM) 是一個重要的社會認知概念，它使個體能夠推測他人心智狀態，包括情感、意圖和信念。對於自閉症類群障礙 (ASD) 兒童來說，心智理論的發展受到特別的關注，因為這些兒童在社交互動中經常面臨困難。研究表明，心智理論可分為認知心智理論與情感心智理論 (Dvash & Shamay-Tsoory, 2014; Lieberman et al., 2007)。認知心智理論主要涉及對他人認知狀態的理解，而情感心智理論則涉及對他人情感狀態的識別與解釋。這兩者相輔相成，情感心智理論的發展往往依賴於認知心智理論的基礎。

根據 Steele (2003) 的劃分，心智理論的發展可分為三個階段：早期階段、基礎階段及高階階段。早期階段主要是指對需求與假裝遊戲的理解，以及對簡單心智陳述的把握；基礎階段則包括認知理解、位置改變的初級錯誤信念以及非預期內容的錯誤信念；而高階階段則涵蓋次級錯誤信念、開玩笑、說謊及一般判斷力等複雜的心理狀態理解。正常發展的孩童在心智理論的習得通常經歷特定的時間與順序。大多數孩童在 18 至 24 個月時會開始進行假裝形式的遊戲，而在 2 歲時便能理解基本的[欲望]與情感。這一早期的[假裝]能力，不僅是社交互動能力的體現，更是隨著時間推移而持續發展的關鍵要素 (Baron-Cohen, 2000; Leslie,

1987; Wellman & Liu., 2004)。Flavell 等 (1981) 進一步指出，正常兩歲兒童已具有基本的視覺理解能力，能夠判斷某人是否看到了某物，並理解視線的限制，這對心智理論的發展至關重要。然而，孩童們必須等到三到四歲才能通過更高階的任務，例如次級知覺角色扮演任務。Wimmer 與 Perner (1983) 也證實了這一點，在大約三到四歲之間，正常兒童普遍能理解並通過這種測試，顯示他們具備初步的心智理論能力。隨著年齡的增長，普通兒童在四到五歲時便能理解初級錯誤信念，能夠識別物理環境與心智狀態之間的差異，並理解同一情境下不同人可能持有不同的心智狀態。當兒童能夠通過初級錯誤信念任務後，便表示他們已經具備可以表徵他人心智狀態的能力 (陳秋佑, 2009; 鄒啟蓉, 2005)。在五歲的時候，孩童開始認識到兩個人之間的觀點或信念可能是相互不同的，並且能夠洞察並理解他人社會線索的意義。

在自閉症兒童中，心智理論的發展顯示出顯著的延遲及缺失。Baron-Cohen 等 (1985) 認為，自閉症兒童在社交互動中面臨的困難，主要源於他們無法直覺地理解他人的心智狀態，包括想法、信念、欲望和情感。這些缺失直接導致了他們的社交技能受限，使得他們難以適應正常的社交環境。研究表明，自閉症兒童在意圖偵測 (Intentionality Detection, ID) 與眼光方向偵測 (Eye-Direction Detection, EDD) 方面的能力與正常發展兒童相當，但在注意分享機制 (Shared-Attention Mechanism, SAM) 方面則顯示出顯著的不足 (Baron-Cohen et al., 1985)。這一缺陷使得自閉症兒童無法從人際互動中捕捉到分享的資訊，進而影響心智發展導致社交技能的缺失。自閉症兒童在辨識他人情緒方面的能力較弱。可能無法有效解讀細微的情緒線索，對於諷刺、嫉妒等複雜情感的理解能力有限 (魏瑛慧, 2013; Baron-Cohen, 2000)。在 Baron-Cohen 等 (1985) 的實驗中，自閉症兒童在[信念]任務中明顯表現不佳，與普通兒童及唐氏症兒童的表現形成鮮明對比，顯示他們在理解他人心智狀態的能力上存在顯著缺陷。這些缺陷對自閉症兒童的日常生活影響深遠，因為這些兒童在非語言交流、社交互動的開始、互惠行為以及認知非語言溝通等社交技能方面的限制，使其在非結構性的遊戲活動中難以參與，進而造成社交互動障礙 (李淑芬等, 2017)。

針對自閉症兒童的心智理論缺陷，如何進行有效的教學介入是當前研究的重要議題。Howlin 等 (1999) 設計的一套課程專門訓練自閉症兒童的心智理論能力，並依據兒童心智發展的順序進行規劃。在這個課程中，第一部分主要包括五個階段的情緒理解，涉及從基礎的面部表情識別開始，逐步到情境引起的情緒，以及欲望實現與否如何影響情緒的理解等內容。第二部分著重於教導孩童理解他人的資訊狀態，包括視覺觀點的取替、預測他人行為等。有效的心智理論教學需要靈活多變的教學方法。根據所提出的計畫及原則，教學應將複雜技能分解為小步驟，並從孩童的興趣和能力出發，以自然的方式進行教學 (王淑娟等譯, 2019)。除了使用傳統的方法外，劇場表演、圖片、電腦和遊戲等多種媒介均可用來增強學

習效果。特別值得一提的是，誤差學習，即避免錯誤的產生，為提升學習效率的關鍵。另外，了解每位孩童的需求，結合視覺學習優勢，提供所需要的支持和鼓勵，對於教學成效的提升尤為重要（鄒啟蓉，2005；鄭津妃，2004；魏瑛慧，2013）。

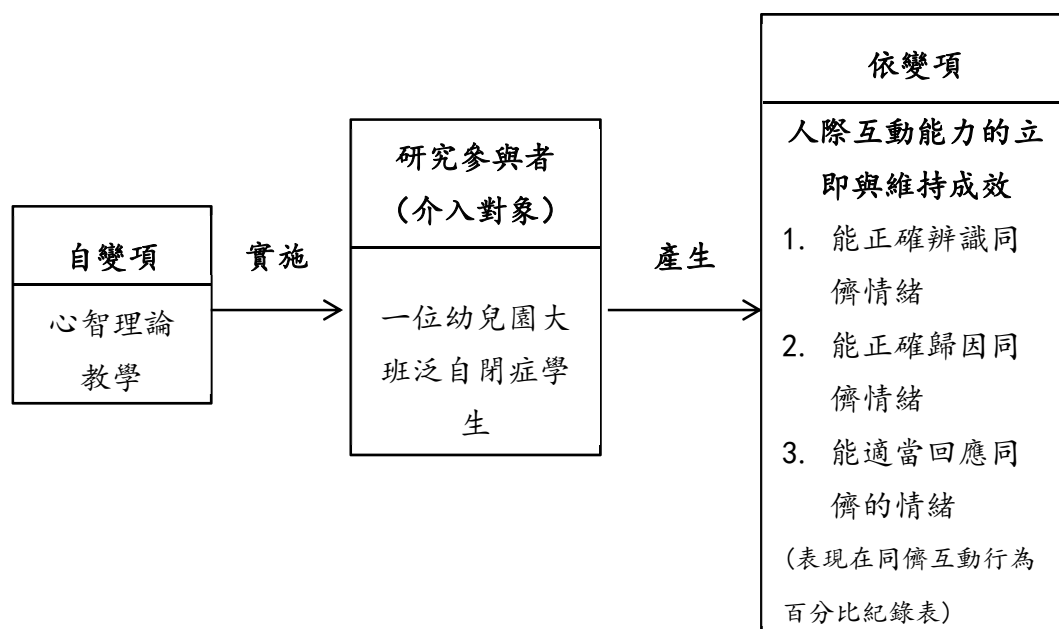
參、研究設計與實施

一、研究方法與架構

本研究聚焦於一位學前泛自閉症學童，研究目的為觀察與評估學童在人際互動能力上的習得及維持效果。研究中的依變項為人際互動能力，其成效透過觀察法評量，包括運用「人際互動行為記錄表」及「心智理論教學介入後訪談題綱」兩種研究工具。自變項則為「心智理論教學」人際互動能力的概念性定義容包括：社交回應、主動建立社交互動、應對欺凌行為、恰當地進行打斷、保守秘密以及學會分享等。研究中的操作性定義則更具體化，包含正確辨識與歸因同儕情緒以及適當回應同儕情緒的能力。為驗證「心智理論教學」對對象人際互動能力的影響，研究設計結合了概念教學及角色模擬，目的是提升學生辨識與理解他人情緒的能力，並進一步應用於實際互動情境中。整體研究架構如圖 3-1 所示。

圖 3-1

研究架構圖

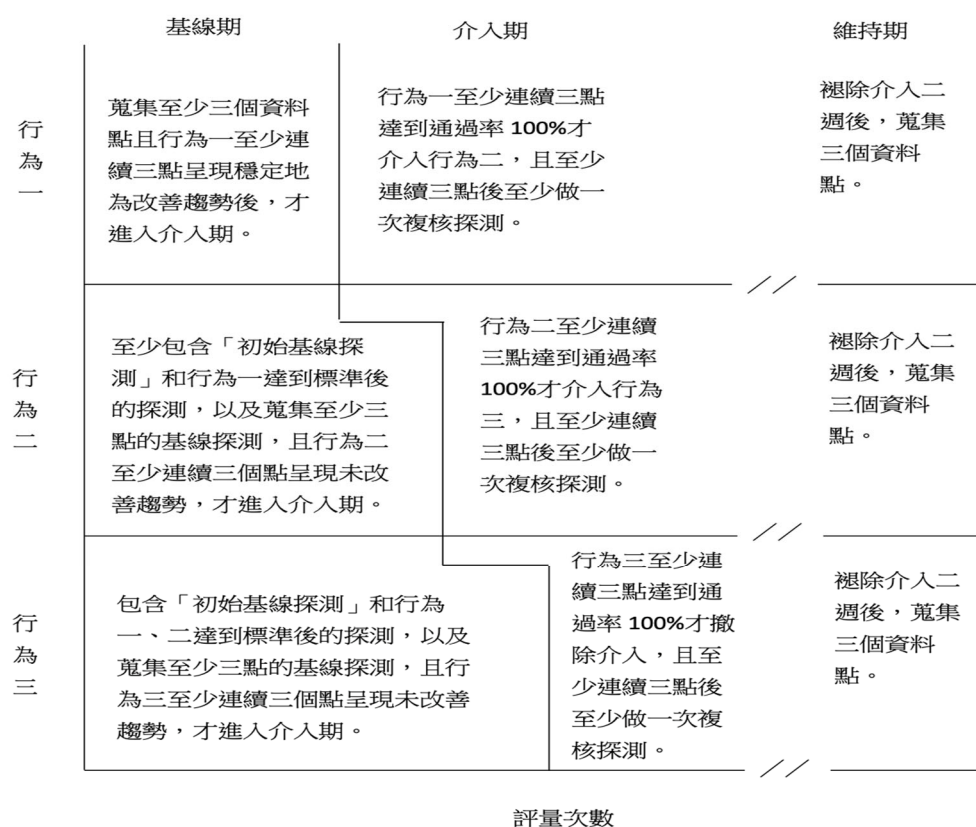


二、研究設計

本研究採用單一個案研究法中的跨行為多探測設計。多探測設計是一種多基線設計的變形，主要應用於行為塑造、連鎖策略的實踐，及相關或異質新技能的成效分析。此設計特別適合用於尚未具備一系列相關技能的情況。它能透過間歇蒐集基線資料的方式，減少研究參與者在基線評量中可能出現的不當行為，同時降低研究者在時間與精力上的投入。此外，本研究設計亦便於追蹤介入策略的維持與效果，本研究過程分為三個階段：基線期、介入期以及維持期，各階段明確呈現每一研究步驟的邏輯與規劃。如圖 3-2 所示。

圖 3-2

研究設計圖



三、研究階段

- (一) 基線期：在此階段，不進行任何心智理論教學方案的介入，研究者在班級的角落時間與參與者及其同儕進行互動。透過研究者準備的真人照片與短篇故事，使用「人際互動行為記錄表」作為評量工具，蒐集學生於介入前的能力表現。基線期的初始探測會蒐集學生在三個行為上的資料點：

當行為連續三個資料點呈現穩定下降或等速趨勢後，行為一進入介入期。這個介入期是指研究者根據之前的趨勢分析，開始採取特定的介入措施以改善或改變行為一，例如引入獎勵系統以激勵參與者表現出更積極的行為，或設計定期的回饋會議使參與者能隨時調整其行為。介入期的開始意味著研究者將進行系統性的觀察和評估，以確認介入措施的有效性和影響力。

當行為累積三個以上的資料點且成功通過 100%指標後，研究者才開始分析並探測行為二的趨勢。同樣地，行為二通過 100%指標後，研究人員再對行為三進行探測與分析，直至進入其對應的介入期。

- (二) 介入期：心智理論是一種理解他人思想和情感的能力，對於提升社會互動能力至關重要。心智理論能夠推測他人的內心狀態、情感和意圖，進而改善人際關係。在班級環境中，當參與者注意到其他同學看起來沮喪時，主動詢問對方是否有什麼問題，這是心智理論的應用實例。此階段開始導入心智理論教學方案，研究者作為直接的教學者，評估參與者的人際互動成效並透過「人際互動行為記錄表」即時紀錄參與者在班級上互動的成效。
- (三) 維持期：維持期專注於分析心智理論教學方案對人際互動能力的持久影響。此階段不提供任何提示與協助。在教學方案結束後兩週內，研究者持續透過「人際互動行為記錄表」，觀察並紀錄參與者在人際互動能力上的表現，以驗證方案成效在無介入條件下的穩定性與延續性。具體來說，研究者將評估參與者在小組活動中的主動交流次數、非語言互動（如眼神交流和肢體語言）的頻率，及在解決衝突過程中的表現。另外，會採用同儕評價問卷，收集參與者對彼此的互動滿意度和信任感的評分，以進一步了解心智理論教學對於持久人際互動能力的影響。

四、內在效度的提升

本研究從研究參與者、研究者、介入方案、研究變項評量和研究過程等五個方面，整理了可能影響本研究內在效度的潛在來源以及相應的因應方式，如圖 3-3 所示。特別是，在研究參與者的選擇方面，研究者遵循了嚴謹的選擇原則，以確保參與者的代表性和適應性，進而提高研究結果的內在效度。這些方法的使用旨在全面提升本研究的內在效度，確保結果的可信性與準確性。

圖 3-3

本研究可能威脅內在效度的來源和因應方法

可能威脅研究內在效度的來源	因應研究內在效度威脅來源的方法
第一節 研究參與者方面	
1.研究參與者方面	
1-1介入對象特徵（認知能力）產生的負面影響	1.研究參與者的智力水準控制其認知能力對理解介入方案概念的干擾（針對1-1）
1-2介入對象流失產生的負面影響	2.取得研究參與者的資訊並瞭解研究參與者流失的可能因素（針對1-2）
1-3 介入對象接受評量的態度受到干擾	3.觀察者以自然的方式進入觀察領域，並拉長觀察的時間（針對1-3）
2.研究者方面	4.研究者確實依循標準化的評量程序和客觀的標準進行評量，避免評量的主觀（針對2-1）
2-1研究者在評量上的偏差	5.介入方案的內容、目標和程序效度（針對3-1）
3.介入方案方面	6.介入方案實施時間、次數和長度，實施情境和程度的適切性（針對3-2）
3-1介入方案內容和社會效度低	7.界定明確的依變項（針對4-1）
3-2 介入方案的實施不適當	8.安排評量工具的實施者以達到能真正測得研究參與者的表現和進步的目的。（針對4-2）
3-3介入方案產生不一致的效果	
4.研究變項評量方面	
4-1依變項的界定不明確	
4-2評量工具的實施不適當	

五、生態效度的增進

研究者將可能威脅本研究生態效度的來源和因應方法，整理於圖 3-4，以此因應方法來提升本研究的生態效度。

圖 3-4

本研究可能威脅生態效度的來源和因應方法

可能威脅研究生態效度的來源	因應研究生態效度威脅來源的方法
1.心智理論教學的內容不被接受和太過特殊化。	1.載明心智理論教學的內容，而此教學的目標和程序具社會效度。（針對1）
2. 心智理論能力的評量與應用情境差異太大。	2.心智理論教學採用的教學材料和工具易取得，在不同生態環境或應用情境中易於複製。（針對1）
	3.追蹤心智理論教學的類化成效。（針對1）
	4.與介入對象的班級老師及主要照顧者分享研究，以檢視心智理論教學內容在其場域中的可應用性。（針對1）
	5.心智理論能力成效的評量者為研究者與主要照顧者，未來可在應用情境中繼續評量。（針對2）
	6.心智理論能力成效的評量為觀察，其實地程序簡易，在欲推論應用的情境易於複製。（針對2）

六、資料分析

本研究所分析的資料分為量化資料與質性資料分析。

（一）量化資料分析

採用圖示法、目視分析和效果量分析量化資料。以下針對三個分析方式分別說明。

圖示法：根據研究參與者在基線期、介入期和維持期之「人際互動行為發生百分比記錄表」結果，以折線圖呈現研究參與者同儕互動能力之變化情形。

目視分析：針對研究參與者在基線期、介入期和維持期的「人際互動行為發生百分比記錄表」結果，利用目視分析進行「階段內變化分析」與「階段間變化分析」，水準穩定度和趨勢穩定度為根據該階段內的最高值以穩定標準作為可接受範圍，本研究穩定標準設為 25%，目視分析內涵如圖 3-5 所示。

圖 3-5

目視分析內涵

分析向度	階段內變化意義
階段名稱	基線期、介入期與維持期
階段長度	階段內的資料點數目
水準全距	階段內最小和最大資料點縱軸值
水準集中量數	資料點依小至大排序取中間數值
階段內水準變化	階段內後半段減去前半段的中數
水準穩定度	最高值 $\times 25\%$ =可接受穩定範圍（落在中數水準線穩定範圍內的資料點數 $\div$ 總資料點數=水準穩定度）
趨向和趨勢內的資料路徑趨勢穩定度	資料路徑斜度有上升（/）、下降（\）及水平（—）。意義為上升（/）記為進步（+）；下降（\）記為退步；水平（—）記為等速或沒進步也沒退步（=）。
趨勢穩定度	最高值 $\times 25\%$ =可接受穩定範圍 （落在趨勢線穩定範圍內的資料點數 $\div$ 總資料點數=趨勢穩定度）
比較的階段	介入期／基線期、維持期／介入期
階段間水準變化	本階段前半段減去前一階段後半段的水準中數
水準集中量數的變化	本階段與前一階段的中數水準相減
趨向變化與效果	比較兩階段間趨勢的變化效果
趨勢穩定度的變化	比較兩階段間趨勢穩定度的變化情形

(二) 效果量

效果量分析方法則為在比較的兩階段沒有明顯趨勢時採取標準化的平均數差異量；當比較的兩階段有明顯趨勢時，採用迴歸效果量來分析階段間水準及趨勢的改變量，計算斜率相同截距改變的效果量及斜率不同的效果量。

(三) 質性資料分析

本研究質性資料分析分為設定資料編號原則、謄寫及整理資料及分析謄寫好的資料三個步驟進行，分別說明如下：

第一步驟，研究者使用「介入目標社會效度訪談題綱」及「心智理論教學介入後訪談題綱」進行訪談，訪談結束後在每個錄音資料上標記編號、訪談日期與時間、地點及對象。第二步驟，在盡量不改變受訪者的話語原意之下，刪除無意義的贅詞以利閱讀研究者在整理好訪談資料後，先閱讀和註解蒐集到的資料以單位化話題，分類統整單位化後的話題以形成類別，再進行反面或變異案例的分析。第三步驟，研究者統整心智理論相關話題形成類別，分析並確認類別是否完整正確，且是否有無例外的個案或事例，連結類別以建構主題之後，最後整理出研究結果進行分析。

肆、研究結果

一、情緒辨識

圖 4-1 與表 4-1 顯示，在基線期時，參與者的情緒辨識能力數據顯示出其在沒有任何教學干預下的自然表現。水準範圍是 5 至 10，階段內水準變化為 6.25，階段內中數水準為 5，

呈現穩定趨勢。由於參與者能正確辨識情緒階段內中數水準為 5，呈現穩定未改善趨勢，因此進入介入期。進入介入期後，參與者的情緒辨識能力隨著心智理論教學的進行而逐步提升。水準範圍是 30 至 95，階段內中數水準為 71.25，趨勢穩定度為 80%，呈現穩定的上升趨勢，因此介入期結束後進入維持期。在維持期，參與者的情緒辨識能力顯著提升，數據的中位數水平達到 97.5，顯示出教學干預的效果，水準穩定度範圍在 95 到 100 之間，水準穩定度及趨勢穩定度皆為 100%，進一步表明數據的穩定性。

在基線期，參與者的情緒辨識能力數據顯示出較大的波動，這主要是因為缺乏系統的干預，參與者只能依靠自身已有的能力來辨識情緒，加上環境因素的影響，如家庭和學校的不同情境，以及自閉症兒童在情緒辨識能力上存在的個體差異。進入介入期後，數據的穩定性顯著提升，這得益於心智理論教學的效果，研究者通過繪本故事、角色模擬等方法，系統性地幫助參與者理解和辨識他人的情緒，同時持續的練習和及時的反饋也鞏固了所學的技能。到了維持期，數據不僅保持穩定還有所提升，這表明心智理論教學的效果具有持久性，參與者的情緒辨識技能已經內化，能夠在日常生活中自然地應用。

圖 4-1

能正確辨識情緒的百分比

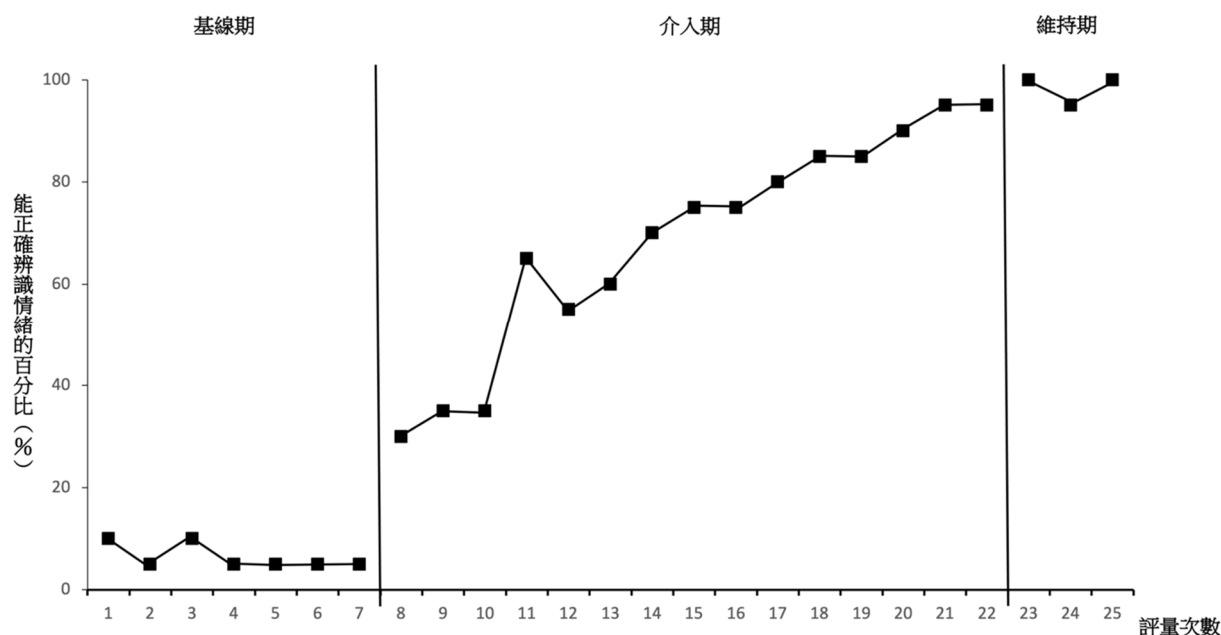


表 4-1

能正確情緒辨識百分比之目視分析表

分析向度		分析結果		
階段內變化	階段名稱	基線期	介入期	維持期
	階段長度	7	15	3
	水準範圍	5-10	30-95	95-100
	階段內水準變化	6.25	75	100
	階段中數水準	5	71.25	97.5
	水準穩定度	71.5%	26.67%	100%
	趨勢線和趨勢內的資料路徑	— (=)	/ (+)	— (=)
	趨勢穩定度	100%	80%	100%
階段間變化	比較的階段	基線/介入		介入/維持
	階段間水準變化	50		5
	中數水準的變化	66.25		26.25
	趨勢方向變化與效果	正向		正向
	趨勢穩定度的變化	穩定到穩定		穩定到穩定
	重疊率	0%		100%

二、觀察他人描述情緒事件

圖 4-2 與表 4-2 顯示，在基線期參與者未接受心智理論教學時的表現低且穩定，階段內中數水準為 0，水準範圍是 0 至 5，水準變化為 2.5 且趨勢穩定度 100%，顯示受試者在未經介入時的能力受到明顯限制。進入介入期後，參與者的表現顯著提升，水準範圍是 10 至 95，階段內中數水準提升至 65，水準變化為 60，水準穩定度為 20% 且趨勢穩定度為 80%，反映了學習過程中波動較大的特性，這是個體適應新技能的必經階段，此階段仍為穩定上升趨勢。到了維持期，學習效果進一步鞏固，水準範圍是 95 至 100，階段內中數水準達 100，穩定度回升至 100%，顯示參與者的表現不僅顯著提升且能夠長期維持，行為趨於穩定。

在基線期（學習前），參與者的情緒理解與社交互動能力有限，表現低且穩定，平均正確率僅 44-50%，顯示其在未受介入時的能力受到較大限制。進入介入期（學習中）後，參與者的表現顯著提升，平均正確率上升至 65%，但學習初期的表現變異較大，反映了兒童在適應新技能過程中仍需要支持與適應時間。到了維持期（學習後），參與者的表現趨於穩定，平均正確率進一步提升至 95%。

圖 4-2

能覺察他人描述情緒事件的百分比

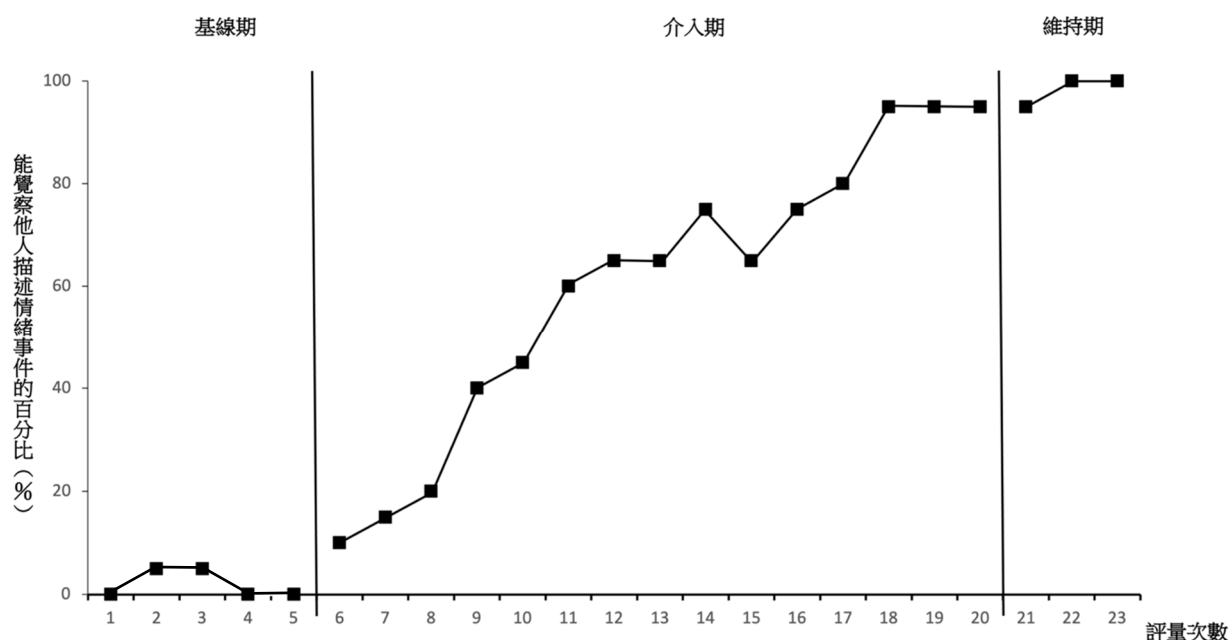


表 4-2

能覺察他人描述情緒事件百分比之目視分析表

分析向度		分析結果		
階段內變化	階段名稱	基線期	介入期	維持期
	階段長度	5	15	3
	水準範圍	0-5	10-95	95-100
	階段內水準變化	2.5	60	98.75
	階段中數水準	0	65	100
	水準穩定度	60%	20%	100%
	趨勢線和趨勢內的資料路徑	— (=)	/ (+)	— (=)
	趨勢穩定度	100%	80%	100%
階段間變化	比較的階段	基線/介入		介入/維持
	階段間水準變化	37.5		0
	中數水準的變化	65		35
	趨勢方向變化與效果	正向		正向
	趨勢穩定度的變化	穩定到穩定		穩定到穩定
	重疊率	0%		100%

三、回應他人情緒

圖 4-3 與表 4-3 顯示，在基線期參與者未接受心智理論教學時的表現低且穩定，水準範圍是 0 至 5，階段內中數水準為 0，水準變化為 2.5，趨勢穩定度為 100%，顯示其在描述他人情緒事件的能力極為有限，且未見自然發展趨勢。進入介入期後，參與者的表現明顯提升，水準範圍是 10 至 100，階段內中數水準達 60，水準變化為 60，趨勢穩定度為 86.67%，反映

了學習過程中的波動性和迅速進步的趨勢。到了維持期，參與者的表現進一步穩定並達到高峰，水準範圍是 95 至 100，階段內中數水準為 100%，水準變化降至 2.5，穩定度回升至 100%。

在基線期，參與者的情緒描述能力極低且穩定，平均正確率約 50%，階段內中數水準為 0，水準變化為 0，穩定度達 100%，顯示其在未接受心智理論教學前的能力極為有限，且未見自然發展趨勢。進入介入期後，參與者的表現顯著提升，平均正確率從 5% 增加到 100%，階段內中數水準達 65%，但水準變化為 35，穩定度為 26.67%，反映了學習過程中的波動性和迅速進步的趨勢。到了維持期，參與者的表現進一步穩定並達到高峰，平均正確率達 95%-100%，階段內中數水準為 98.75，水準穩定度及趨勢穩定度皆為 100%，證明學習成效已成功內化並穩固。

圖 4-3

能回應他人情緒情緒的百分比

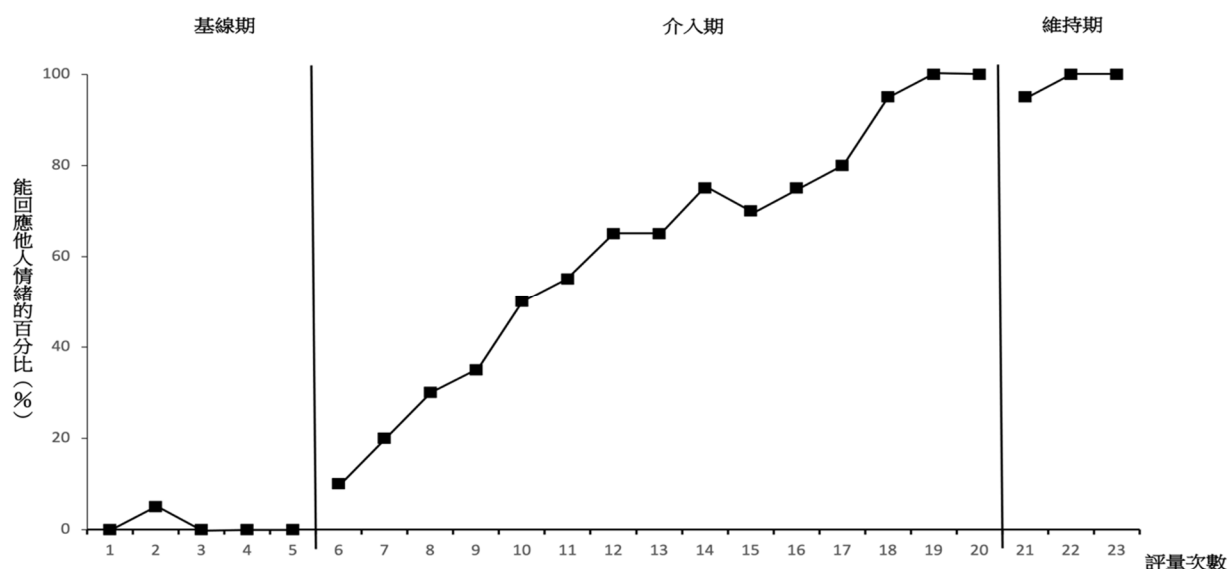


表 4-3

能回應他人情緒情緒百分比之目視分析表

分析向度		分析結果		
階段內變化	階段名稱	基線期	介入期	維持期
	階段長度	5	15	3
	水準範圍	0-5	10-100	95-100
	階段內水準變化	2.5	60	98.75
	階段中數水準	0	60	98.75
	水準穩定度	80%	20%	100%
	趨勢線和趨勢內的資料路徑	— (=)	/ (+)	— (=)
	趨勢穩定度	100%	86.67%	100%
階段間變化	比較的階段	基線/介入		介入/維持
	階段間水準變化	49.1		15
	中數水準的變化	60		38.75
	趨勢方向變化與效果	正向		正向
	趨勢穩定度的變化	穩定到穩定		穩定到穩定
	重疊率	0%		100%

伍、結論

心智理論教學對學前泛自閉症兒童的人際互動能力展示出顯著的提升效果，並能夠長期維持其學習成果。研究結果顯示，基線期（學習前）兒童的表現低且穩定，平均正確率約為 44%-50%，表明其在未接受介入時的情緒理解與社交互動能力有限。介入期（學習中）後，兒童的表現顯著提升，平均正確率從 44% 增加到 65%，階段內中數水準從 0 提升至 42.5，顯示心智理論教學的有效性。儘管介入初期表現變異較大，但整體趨勢向上。到了維持期（學習後），兒童的表現進一步鞏固，平均正確率提升至 95%-100%，水準穩定度回升至 100%，證明學習成果已成功內化並能持續維持。研究結果表明，心智理論教學不僅能夠顯著提升學前泛自閉症兒童的情緒理解能力，還能夠使其學習效果長期維持。這些發現為特殊教育課程與行為治療提供了重要參考，並強調了個別化教學策略與環境支持的重要性。未來研究可進一步探索如何透過延長介入期、增加小組互動訓練及提供長期追蹤，確保學習效果能夠維持並應用於真實社交情境中。研究結果還顯示，基線期的數據穩定度達 100%，表明兒童在未接受介入時的表現高度一致，缺乏自然學習成長的跡象。介入期的數據變化顯示，兒童在學習過程中經歷了顯著的進步，但初期的波動表明其在適應新技能時仍需更多的支持與指導。維持期的數據則證明，兒童的學習成果不僅得以維持，還能在真實情境中應用，顯示心智理論教學的長期效果具有穩固性。未來的研究可以進一步探討個體差異對學習效果的影響，例如某些兒童可能因認知能力或學習風格的不同，而在介入期的進步速度與穩定性上有所差異。

此外，環境因素如家庭支持與學校資源的影響也值得深入研究，以確保所有兒童都能在最佳的學習環境中受益。

最後，研究證明心智理論教學對學前泛自閉症兒童的人際互動能力具有顯著的提升效果，並能夠長期維持其學習成果。這些研究結果不僅為心智理論教學在學前泛自閉症兒童的應用提供了重要的實證依據，也為未來於融合教育的教學實踐提供了寶貴的參考意見。

參考文獻

中文部分

- 李淑芬、張正芬、葉啓斌（2017）。心智理論教學提昇自閉症幼兒社會技巧成效之研究。《特殊教育季刊》, 143, 1-10。 <https://doi.org/10.6217/SEQ.2017.143.1-10>
- 鄒啟蓉（2005）。學齡前幼兒“錯誤信念”發展研究。《特殊教育研究學刊》, (29), 25-47。
<https://doi.org/10.6172/BSE200509.2901002>
- 鄭津妃（2004）。電腦化教學系統對增進高功能自閉症兒童解讀錯誤信念之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學特殊教育研究所。
- 秋佑、侯禎塘、張景瑋（2009）。高功能自閉症兒童與心智理論能力教學之探究。《特殊教育叢書》(85-98)。
- 魏瑛慧（2013）。心智解讀教學對增進自閉症學生社會溝通技巧之應用。《特教園丁》, 28(4), 1-12。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130308004-201306-201403190006-201403190006-1-12>

英文部分

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Baron-Cohen, S. (n.d.). Theory of mind and autism: A review. *International review of research in mental retardation*, 23, 169–184.
- Dvash, J., & Shamay-Tsoory, S. G. (2014). heory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 282–295. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000030>
- Edition, F. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. *Am Psychiatric Asso*, 21(21), 591-643.
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17(1), 99.
- Gould, E., Tarbox, J., O'Hora, D., Noone, S., & Bergstrom, R. (2011). Teaching children with autism a basic component skill of perspective-taking. *Behavioral Interventions*, 26(1), 50–66. <https://doi.org/10.1002/bin.325>
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide for teachers and parents*. J. Wiley & Sons.
- Liebermann, D., Giesbrecht, G. F., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 22(4), 511–529. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.005>
- Steele, S. (2003). *The development of Theory of Mind* , Theory of Mind and Social Development.
- Zhang, J., Chen, Y., & Liu, A. (n.d.). The impact of social context on the development of social competence in children with autism spectrum disorders. *Child Development*.

近十年我國融合式適應體育教學介入成效之後設分析研究

石庭亦、朱謹伶

近十年我國融合式適應體育教學介入成效之後設分析研究

石庭亦¹、朱謹伶²

¹ 國立高雄師範大學特殊教育學系博士生

² 國立高雄師範大學特殊教育學系博士

摘要

本研究旨在探討國內融合教育結合適應體育教學的現況及其教學成效，採用後設分析法收集與整理 2014 至 2024 電子資料庫內有關適應體育教學介入之研究 207 篇，經篩選後以 31 篇研究以非重疊百分比 (Percentage of Non-overlapping Data, PND) 及 *Tau-U* 統計效果量計算，了解目前國內教學現況，同時使用確認適應體育教學介入的效果。

本研究發現：(1) 適應體育介入特殊教育學生課程研究，以研究對象以國小階段智障學生為主，安置類型以集中式特教班或分散式資源班居多，課程主題以體適能課程最多，課程調整模式以規則器材調整及動作技能工作分析為主要調整方式，教學時間多數落在 660 分鐘以上。(2) 適應體育課程介入特殊教育其有 17 篇研究其教學效果值以 PND 檢驗後達中等以上，且效果值較高的學習階段為高中職、障礙類別為多重障礙、視障及自閉，調整方式為器材規則調整；若以較為嚴格的 *Tau-U* 檢驗法驗算後仍有 4 篇研究可達到中等以上的效果值，此顯示適性體育的研究方式若採用個案分析方式，則可明確突顯特殊教育學生接受適應體育後的正向改變成果。(3) 我國「適應體育課程」在「融合教育」適應體育課程主題及適應體育調整方式可以發現課程主題已具調整的精神，在課程設計與實施策略、學生參與程度、課程效果評估等各方面仍具挑戰。

關鍵詞：適應體育、融合教育、後設分析、*Tau-U*、PND

Meta-Analytic Review of Inclusive Adapted Physical Education Interventions in Taiwan (2014-2024)

Shih Ting I¹、Chu Chin-Ling²

¹ Doctoral student, Department of Special Education, National Kaohsiung Normal University

² Doctor of Special Education, National Kaohsiung Normal University

Abstract

This study investigated the current state and instructional effectiveness of adapted physical education (APE) integrated within inclusive education in Taiwan. A meta-analysis was conducted, encompassing 207 studies on APE interventions published in electronic databases between 2014 and 2024. Following a rigorous screening process, 31 studies were selected for in-depth analysis. The percentage of non-overlapping data (PND) and Tau-U effect size calculations were employed to evaluate current pedagogical practices and the efficacy of APE interventions.

The findings reveal the following:

- (1) Research on APE interventions for students with special needs predominantly focuses on elementary school students with intellectual disabilities, typically placed in self-contained special education classes or resource rooms. Physical fitness constitutes the most common curriculum theme, and instructional adaptations primarily involve modifications to rules and equipment, along with task analysis of motor skills. The majority of interventions exceeded 660 minutes in total duration.
- (2) Of the 31 studies analyzed, 17 demonstrated moderate or higher effect sizes using PND. Higher effect sizes were observed in secondary and vocational school settings, among students with multiple disabilities, visual impairments, and autism, and when adaptations involved equipment and rule modifications. Application of the more stringent Tau-U statistical method yielded moderate or higher effect sizes in four studies. This underscores the potential of single-case research methodologies in APE to effectively showcase positive changes experienced by students with special needs.
- (3) The integration of APE within inclusive education in Taiwan reflects an understanding of adaptation principles in curriculum themes and instructional modifications. Nevertheless, challenges persist in curriculum design and implementation strategies, student engagement, and the comprehensive evaluation of instructional outcomes.

Keywords: adaptive physical education, inclusive education, meta-analysis, *Tau-U*

壹、緒論

融合教育為各國教育政策發展考量與推動指標（洪儷瑜等，2023），據我國 2024 年特殊教育統計年報資料顯示，高級中等以下教育階段的身心障礙學生（下稱身障生）中 96.8%（134,054 人）安置於一般學校，僅有 3.1%（4,350 人）安置於特殊教育學校，安置於一般學校的身障生中，僅有 9.4%（12,688 人）安置集中式特教班（下稱特教班），其餘 90.5%（121,366 人）分別安置於分散式資源班（下稱資源班）62.5%（75,969 人）、巡迴輔導 27.2%（33,018 人）、普通班接受特教服務 10.1%（12,379 人）（教育部，2024），但教育部函示國民教育階段身心障礙資源班實施原則已表明資源班抽離範圍有限（教育部，2011）。

以國民中學（下稱國中）每周 35 節及國民小學（下稱國小）每周 22 至 33 節的課程規劃中，健康與體育（3 節）、綜合活動（3 節）、藝術（3 節）、生活課程（3 節）、彈性課程（2 至 7 節）等科目，在國中約有 42%、國小約有 45%-54% 的課程未被列入抽離的規畫之中，這些課程對身障生而言仍然存有學習及適應需求，需要被提供不同程度的調整策略（Coleman et al., 2015；Fitzgerald, 2012；Pocock & Miyahara, 2018）。姜義村（2020）及 Celestino 等（2023）的研究均指出非特教專長的教師經常因缺乏特殊教育知識而對身障學生的教學感到不安，難以提供有效的教學支持，體育課做為國民教育階段受歡迎的動態課程（何應志、陳志函，2023），不僅可以展現全方位的生活適應能力，還為所有學生提供了教育性、挑戰性及合群性的學習機會（尚憶薇，2004；張少熙，2003；教育部，2015），但卻因為課程規劃無法獲得特殊教育資源的直接服務（蔣昀希，2022）。

教育部於 2023 年最新修正的特殊教育法將適應體育納入法規範圍，確保身障生可以在合適的體育學習環境中參與活動，強化教師專業訓練及推動融合教育（教育部，2023），而在其他專業領域，例如神經發展治療的觀點也支持身障生之身體感官動作、協調能力、反應速度等身體素質展現與學習狀況、同儕適應情形、自我決策結果等各項表現在進行知覺動作相關課程後均有所改善（Fathi Azar et al., 2023），並提昇身障生在普通環境或一般校園環境的正式或非正式課程的參與度。可知適應體育對身障生的整體性功能提升有著多元性的協助（楊孟華等，2023）。

適應體育雖然推動已十餘年，但其教學方法與介入策略仍未有一個共識（康羽箴、楊宗文，2015），而根據楊幸鈞等（2024）從發表於適應身體活動期刊（Adapted Physical Activity Quarterly, APAQ）的實證研究中，發現適應體育研究的重心逐漸轉向學生的感受、參與和成就，不再僅側重於教師的教學策略和能力，因此本研究欲從 2014 至 2024 近十年來我國融合教育環境下以適應體育教學介入教學之單一受試個案研究進行分析，透過系統性分析不同的研究變數，包括研究年代、對象、介入方法、研究設計及結果，檢視適應體育課程的現況與未來方向，此為研究的研究動機之一。本研究將應用後設分析的方法，從身障生的參與過程，

從適應體育課程的實施時間和主題的有效性，了解其在融合教育推展過程中的教學成效，此為研究動機之二。

基於上述研究背景與動機，本研究以理解適應體育課程實施種類、實施方式、融合教育推動成效狀況結合研究者實際執行適應體育課程計畫及教學過程為主，提出本研究欲探索之問題：

一、我國研究運用「適應體育課程」進行高級中等教育階段以下身障生教學實施現況與類型為何？

二、我國研究運用「適應體育課程」進行高級中等教育階段以下身障生教學實施成效為何？

三、我國研究運用「適應體育課程」在高級中等教育階段以下「融合教育」實施現況為何？

貳、文獻探討

一、適應體育：

適應體育 (Adapted Physical Education, APE) 是一種針對身障生所設計的體育教育模式，透過系統化的身體活動來促進其身心健康與社會適應，強調依據每位學生的個別需求與能力進行課程調整，確保所有學生均能以適當的方式參與體育活動。適應體育的核心理念在於考慮學生的需求及個別差異，不限於提供基本的運動訓練，通過有組織的身體活動增進其身心素質與社交技能 (Sherrill, 1998；闕月清，2002)，身障生可透過適應體育課程提升其社交自信與自我效能，促進社會適應性與自我賦能的正向成長 (Kiphard, 1983)。從改善身障生的體能、耐力與肢體運動能力，進而提升身障生的日常生活獨立性、社交活動參與度與社會互動的社交時間 (Abrantes et al., 2019；滕德政，2004；張文遙，2013)。

適應體育課程可以讓教師使用同儕教導策略，提高所有學生的接受度與合作性 (潘倩玉，2011；Wilhelmsen et al., 2019)，提供充足的學習時間及基於學生興趣的任務選擇，以滿足每位學生的心理需求 (Block et al., 2021；Haegele et al., 2022)，適應體育課程也能協助學生改善自我態度與效能，並以計畫行為理論 (Theory of Planned Behavior) 與自我決定理論 (Self-determination theory) 來幫助學習，協助身障生建立在學校、社會等不同的學習環境中做出選擇的能力 (Martin & Guerrero, 2020)，並通過支持學生的自主性來提高他們對體育課等活動型課程的參與動機 (Haegele et al., 2015；Taliaferro et al., 2015；Wilhelmsen & Sørensen, 2017)。

適應體育不僅能提升身障生其身體與執行能力外，也可有助於社交技能與情感健康的成熟、以及強化自我效能與自我實現的心理素質。

二、融合教育下的適應體育課程：

融合教育的需求源於對教育公平及包容性的重視，使所有學生均可接受平等且高品質的教育，適應體育課程設計必須針對不同的學生需求進行個別設計，McKay (2018) 及 Gordon

(2013) 強調，設計融合式體育課程時應以學生需求及個別化策略確保每位學生都得到適當的學習機會，藉由探索和實踐融合式體育的策略，教學者可以建立更有效的教師增能和課堂實踐環境，增進身障生的學習體驗，推動整體教育的平權與公平 (Block & Obrusnikova, 2007; Gwynne & Lussier, 2020; Haegele et al., 2022; Pocock & Miyahara, 2018)。另一方面，以融合教育為基礎的適應體育也提升了一般學生在社會心理成熟指標中包容性和同理心的提升 (Goodwin & Watkinson, 2000; Odom et al., 2011; 楊幸鈞等, 2024)。

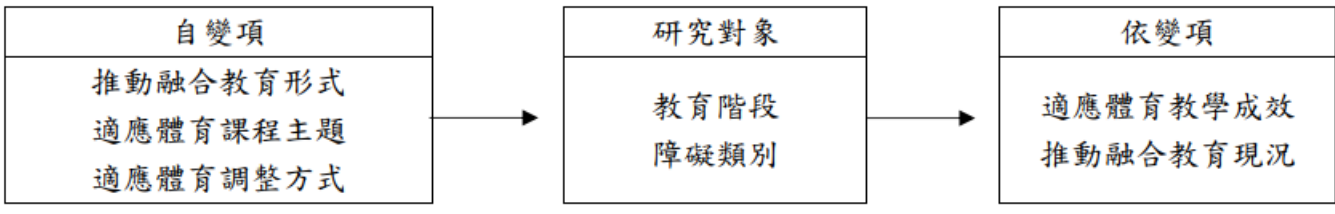
對於教學者而言多元有效的課程設計與教材教法也是提升特殊教育品質的關鍵，回顧國內有關適應體育文獻後發現，對於融合式適應體育課程的研究方式以課程設計與實施為主要的研究趨勢，其中研究對象包含智能障礙學生、視覺障礙學生、自閉症學生、多重障礙學生、發展遲緩幼兒等五類的障別學生 (李亞霖、潘倩玉, 2010); 研究介入課程主題以動作技能訓練、社交技巧發展、體適能提升、體感科技應用等四類為主 (孟瑛如、劉序澤, 2023); 研究結果與助益則有動作技能提升、社交互動增進、健康體適能改善、自信心與自我效能感提升、同儕接納度提高等五個成效 (潘倩玉, 2007; 林鎮坤, 2015)。若能針對目前適應體育對促進融合教育現況之研究，以後設分析方法整合多個量化研究的結果，進行效果量的計算和異質性檢驗，便可獲取更具客觀的評析結論，以提升融合式適應教育教學推展及研究。

參、研究方法

一、確立分析架構：

本研究參考 APAQ 每十年一次的文獻回顧傳統 (楊幸鈞等, 2024)，蒐集國內近十年已公布電子全文及研究數據之體育課程教學研究，依研究目的和問題提出以下後設分析架構如圖 1，並採用後設分析 (Meta-analysis) 透過統計技術系統性整合多個獨立研究的結果，以獲得更具代表性和可靠性的結論，量化不同研究之間的異同，並根據整體效果量 (d 值) 進行判斷，以得出整體性結論或方向 (Banda & Therrien, 2008)。

圖 1
後設分析架構



二、擬定篩選標準與搜尋資料：

我國目前適應體育課程相關研究涵蓋單一受試研究法、行動研究、準實驗研究及文本分

析等方法，考量本研究目的以及國際期刊研究方向（楊幸鈞等，2024），本研究主要針對以研究學生為主的單一受試研究法進行後設分析，並參考 Page 等（2021）的發表，以「系統性回顧與後設分析的優先報告項目」（Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses, PRISMA）指引方法進行系統性文獻回顧之方法建立篩選文獻機制。

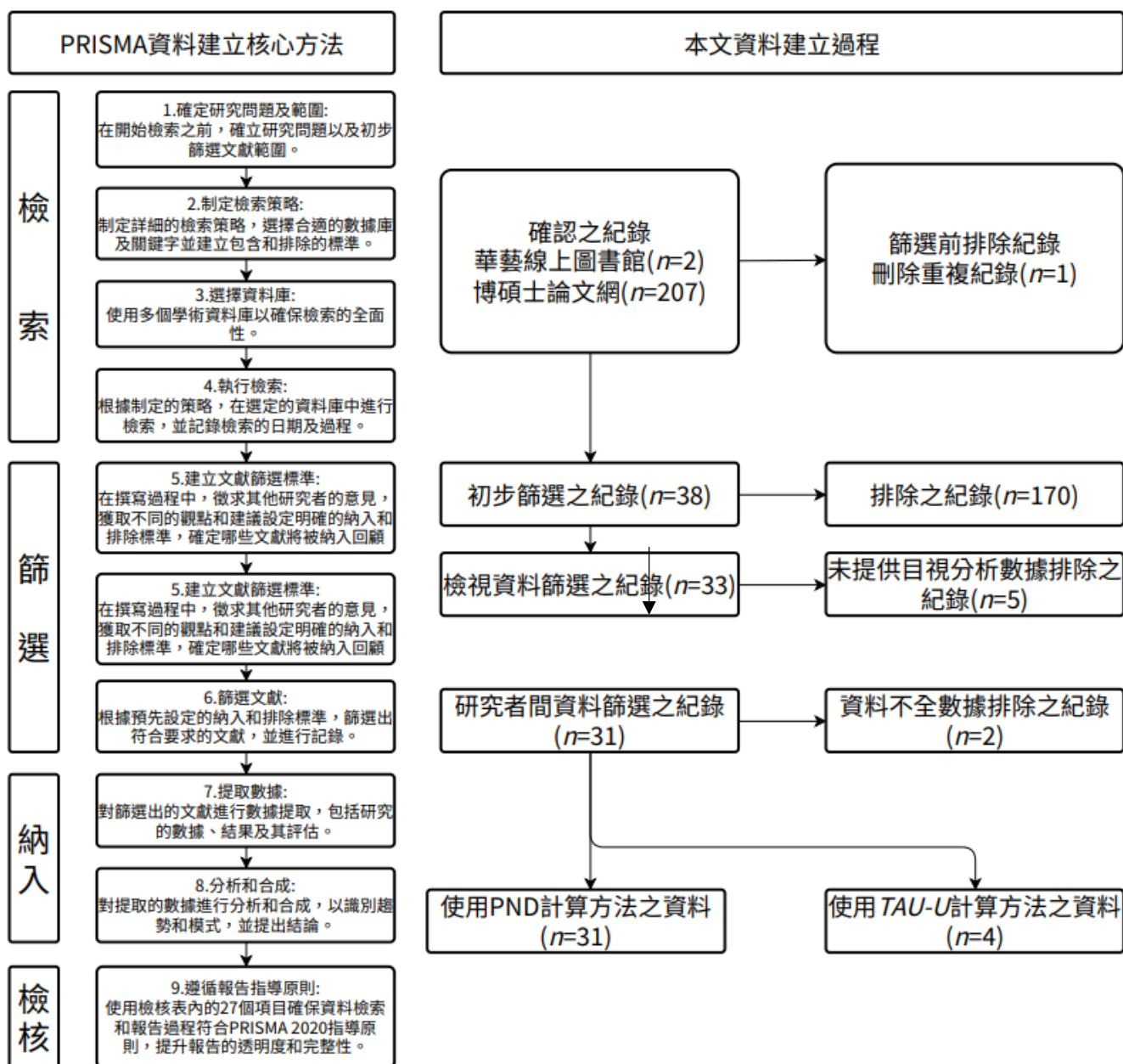
本研究在華藝線上圖書館與博碩士論文網檢索 2014-2014 年間國內適應體育領域教學策略之相關文獻，將關鍵字設定為『適應體育』、『教學』、『個案』、『融合』以『and』作為篩選條件，於華藝線上圖書館僅可獲得 3 筆資料，以同樣篩選標準於博碩士論文網進行搜尋，可得到 207 筆資料，刪除重複資料 1 篇，資料篩選 38 篇，資料排除 5 篇，尋找的研究 33 篇進入研究者間審查，最終保留 31 篇納入分析，其中 4 篇提供完整資料，可提供進階計算使用，篩選條件如下：

- （一）研究年代：從 2014 年至 2024 年公佈電子全文博碩士論文網與華藝線上圖書館繁體中文資料。
- （二）研究對象：我國確認身障生，接受特殊教育服務，包含特教學校、特教班、資源班、普通班接受特教服務、巡迴輔導班之學生。
- （三）教學介入：適應體育課程作為介入教學方法。
- （四）研究方法：使用單一受試研究法，自變項為適應體育教學，依變項為教學成效。
- （五）內文需具有目視分析表、折線圖或介入數據及資料。

依據上述篩選條件，本研究篩選流程如圖 2 所示：

圖 2

本研究篩選流程圖與 PRISMA 資料建立核心方法



註：流程圖分為四個階段：檢索、篩選、納入、檢核。

修改自「The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews」，由 M. J. Page、J. E. McKenzie、P. M. Bossuyt、I. Boutron、T. C. Hoffmann、C. D. Mulrow 等，2021 年，*BMJ (Clinical research ed.)*,372。

三、研究編碼：

依據每篇文章進行編碼，編碼變項內容如表 1 所示。

表 1

變項與編碼內容表

變項	編碼內容
教育階段	學前、國小、國中、高中職
障礙類別（程度）	智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、自閉症、情緒行為障礙、聽覺障礙、發展遲緩；輕度、中度、重度、未分程度
安置形式	特教學校、特教班、資源班
適應體育課程主題	競爭類型運動、體適能運動、防衛性運動、其他休閒運動
適應體育調整方式	規則器材調整、動作技能工作分析、多感官提示及動作分析

註：適應體育課程分類依教育部公告之 12 年國民基本教育課程綱要-健康與體育領域之學習重點進行編碼依據。

四、處理工具選用：

在進行單一受試研究的後設分析時，常用的方法是不重疊資料百分比（Percentage of Non-overlapping Data, 下稱 PND），和超越中數比率（Percentage of data points Exceeding the Median of baseline, 下稱 PEM），PND 計算基於介入期與基線期的數據，通過計算介入期數據點中有多少比例超過基線期的數據點來提供直觀的評估介入效果（Scruggs et al., 1987），PEM 量測基線期的中位數，能夠減少極端值對結果的影響，並控制資料點的趨勢，避免極端值影響趨勢（Bowman-Perrott et al., 2013）。

近年來較嚴謹的方法為 *Tau-U*，結合了階段間的非重疊與介入階段的趨勢，能校正基線趨勢（Parker et al., 2011），*Tau-U* 的核心概念是量化基線階段和介入階段之間的非重疊程度，藉由計算兩階段數據點不相重疊的比例，逐一比較每個數據點，只有獲得原始資料，才能準確地計算 *Tau-U* 值，對介入效果做出客觀的評估（Lee & Cherney, 2018）。

五、計算效果值：

本研究原預計使用 *Tau-U* 作為後設分析研究工具，但正式分析蒐集之 31 篇研究後，發現僅有 4 篇研究提供原始數據，其餘僅提供目視分析之折線圖及摘要表，考量各研究均無出現極端值，故本研究採用 PND 法及 *Tau-U* 法進行後設分析計算效果值，以下為本研究採用統計方法及多個案計算方式：

（一）統計方法：

1. PND 法：未選擇超越中數比率（PEM）的原因是因為根據蒐集資料文本目視分析後，發現本研究所篩選之 36 篇文本數據未出現極端值。
2. *Tau-U* 法：將此 4 篇研究基準線階段的資料細分為若干個階段，並與實驗階段進行配對比較，若後階段數據大於前階段數據，計為正向效果；反之為負向效果，再透過計算正向效果與負向效果的差值與總配對數的比值，即可得到 *Tau-U* 統計量（吳裕益，2021）。

（二）多個案計算方式：

1. 若多個 PND 個案經計算不重疊百分比，共得 2 個 PND，分別為 89%（甲生）與 100%（乙生），PND 範圍即在 89%~100%，即是整體研究的最上限與下限作為 PND 計算範圍。
2. 若多個 *Tau-U* 個案經計算後，共得 2 個 *Tau-U* 分數，分別為 1.0（甲生）、.88（乙生），*Tau-U* 範圍即在 .88 至 1.0，即是整體研究的最上限與下限作為 *Tau-U* 計算範圍，並同時呈現平均值、標準差及變異係數百分比 CV%。

肆、研究結果與討論

本研究以後設分析進行研究，茲將蒐集資料及編碼計算的結果分成二部分，第一部分討論我國融合式適應體育單一個案課程研究現況，第二部分討論後設分析法比較適應體育課程介入之教學成效，第三部分根據不同後設分析計算方法結果進行綜合討論。

一、研究結果

（一）我國融合式適應體育單一個案課程的描述性統計：

1. 研究對象：以學習階段區分以國小學生的比例最高（ $n=13$ ），依次為國中（ $n=11$ ）、高中（ $n=4$ ）、學前（ $n=3$ ）；以障礙區分比例最高的為智障（ $n=20$ ），依次為自閉症（ $n=3$ ）、視障（ $n=2$ ）、情障（ $n=3$ ）、聽障（ $n=1$ ）、肢體障礙（ $n=1$ ）、多重障礙（ $n=1$ ），整體而言研究對象比例最高的是國小階段智障學生。
2. 研究受試人數：受試人數以 3 人最多（ $n=13$ ），依次為 2 人（ $n=9$ ）、1 人（ $n=6$ ）、4 人最少（ $n=3$ ）。
3. 適應體育課程教學介入主題：最常見的主題為體適能（ $n=15$ ），依次為競爭類型（ $n=9$ ）、其他休閒（ $n=5$ ），最少的為防衛性運動（ $n=2$ ）。
4. 適應體育課程調整方式：以規則器材調整（ $n=12$ ）及提供動作技能工作分析做為調整方式的研究（ $n=12$ ）較多，多感官提示及動作分析（ $n=7$ ）較少。
5. 推動融合教育形式：以融合教育推動形式區分研究對象，以資源班（ $n=12$ ）與特教班（ $n=12$ ）較多，特教學校（ $n=7$ ）較少，整體而言研究對象比例最高的是一般學校的特殊生。

（二）以 PND 法計算適應體育課程介入教學效果的研究發現：

整體 36 篇文獻中，計有 13 篇研究效果值非常有效、4 篇具有中等效果以上、3 篇稍有效果，可以發現適應體育課程對於身障生的教學介入具有效果。但研究者另觀察到有 5 篇的效果值範圍出現 0 之數值，檢視後均為多個案研究，且為教導全新技能介入或是測量身體素質，判斷為個體差異問題，因此排除極端值發生造成干擾，原始資料如附錄-後設分析彙整資料表

所示，相關效果值摘要彙整如表 2 所示。

表 2

以 PND 法後設分析適應體育教學效果值摘要表

研究編號	效果值	效果程度	研究編號	效果值	效果程度	研究編號	效果值	效果程度
01★	0-.75	無效-中等效果	12●	.90-1.0	非常有效	23◎	.86-1.0	中等效果-非常有效
02★	0-1.0	無效-非常有效	13●	1.0	非常有效	24○	.63-1.0	稍有效果-非常有效
03	.14-1.0	無效-非常有效	14●	1.0	非常有效	25◎	.75-1.0	中等效果-非常有效
04●	1.0	非常有效	15●	1.0	非常有效	26○	.63-1.0	稍有效果-非常有效
05●	.94-1.0	非常有效	16●	1.0	非常有效	27○	.69-1.0	稍有效果-非常有效
06●	1.0	非常有效	17●	1.0	非常有效	28	.30-1.0	無效-非常有效
07◎	.86-1.0	中等效果-非常有效	18★	0-.28	無效	29●	1.0	非常有效
08●	1.0	非常有效	19	.50-.94	無效-非常有效	30	.36-1.0	無效-非常有效
09	.47-.57	無效-稍有效果	20●	1.0	非常有效	31	.30-.60	無效-稍有效果
10★	0-.70	無效-稍有效果	21★	0-.63	無效-稍有效果			
11●	1.0	非常有效	22◎	.87-1.0	中等效果-非常有效			

註：為求方便閱讀，上表加入圖示標記：●非常有效、◎具中等效果、○稍有效果、★效果值包含數值 0。

從上表可以發現適應體育研究教學效果值範圍區間包含了無效至非常有效，研究者為釐清各調節變項之干擾，彙整各篇研究之研究對象、障礙類別、研究名稱、融合教育形式、適應體育課程主題、適應體育調整方式彙整如下表 3：

表 3

以 PND 後設分析計算適應體育教學各調節變項摘要表

分析項目		研究編號	PND 效果範圍 圍最小值為 0	PND 範圍 (排除無效值)	教學介入時間(最 小值-最大值分鐘)	效果程度範圍 (最小值-最大值)
以學習階段區分	學前	12、17、30	-	.36-1.0	660-2220	無效-非常有效
	國小	01、02、07、08、09、10、 21、14、19、23、24、25、27	01、02、10	.47-1.0	640-1080	無效-非常有效
	國中	03、05、06、13、16、18、 21、22、26、28、31	18、21	.14-1.0	320-3240	無效-非常有效
	●高中職	04、15、20、29	-	1.0	1200-1600	非常有效
以障礙程度區分	未分程度	12、17、21、23	21	.44-1.0	720-2220	無效-非常有效
	輕度	03、07、09、14、24、28、 29、31	-	.30-1.0	600-3240	無效-非常有效
	中度	01、02、04、05、06、08、 11、15、16、18、19、20、 21、25、25、27、30	01、02、18	.36-1.0	320-1600	無效-非常有效
	●重度	10、13	10	1.0	800	非常有效
以障礙類別區分	智能障礙	01、03、04、05、06、07、 08、13、14、15、16、20、 22、24、25、26、27、28、 29、31	01	.30-1.0	640-3240	無效-非常有效
	●多重障礙	11	-	1.0	800	非常有效
	●視覺障礙	02、30	02	1.0	660-880	非常有效
	○肢體障礙	10	-	.50-.94	640	稍有效果-非常有效
	●自閉症	04、08、09	09	.90-1.0	320-1200	非常有效
	情緒行為障礙	12、14	12	.47-1.0	600-1200	無效-非常有效
	聽覺障礙	10	-	0-.70	800	無效-中等效果
以安置形式區分	特教學校	04、05、06、13、15、20、30	-	.36-1.0	660-1755	無效-非常有效
	特教班	01、03、07、11、12、16、 18、22、25、26、27、31	01、18	.14-1.0	320-3240	無效-非常有效
	資源班	02、08、09、10、14、17、 19、21、23、24、28、29	02、10、21	.30-1.0	640-2220	無效-非常有效
適應體育課程主題	競爭型	01、06、07、13、15、16、 21、24、30	01、21	.36-1.0	630-1755	無效-非常有效
	體適能	04、05、08、10、11、12、 14、17、19、20、22、25、 26、28、29	10	.30-1.0	640-2220	無效-非常有效
	防衛性	02、09	02	.47-.57	600-800	無效-稍有效果
	其他休閒	03、18、23、27、31	18	.14-1.0	320-3240	無效-非常有效
適應體育調整方式	●規則器材調整	03、05、07、08、10、11、 12、13、14、15、17、18	03、10、18	.90-1.0	320-3240	非常有效
	動作技能工作分析	16、19、20、21、22、23、 24、25、26、27、28、31	21	.30-1.0	640-2220	無效-非常有效
	多感官提示	01、02、04、06、09、29、30	01、02	.36-1.0	660-1755	無效-非常有效

註：為求方便閱讀，上表加入圖示標記：●非常有效、◎具中等效果以上、○稍有效果以上

採 PND 後設分析計算適應體育教學各調節變項後，以調節變項進行分析比較如下：

1. 學習階段區分：高中職實施適應體育課程效果非常有效 ($n=4$)。
2. 障礙程度區分：障礙程度為重度實施適應體育課程效果非常有效 ($n=2$)。

3. 障礙類別區分：多重障礙（ $n=1$ ）視覺障礙（ $n=2$ ）及自閉症（ $n=3$ ）實施適應體育課程效果非常有效。
4. 安置形式區分：各安置形式實施適應體育課程成效效果尚待進一步驗證。
5. 適應體育課程主題：以各適應體育課程分類實施適應體育課程成效效果尚待進一步驗證。
6. 適應體育調整方式：以規則器材調整（ $n=12$ ）實施適應體育課程非常有效。

（三）以 *Tau-U* 法比較適應體育課程介入之教學成效研究發現：

整體 31 篇文獻中，僅有四篇提供原始數據，可採 *Tau-U* 法進行後設分析，計算效果量與效果程度，後續若需進行更嚴謹的考驗，需進行固定效果模式與隨機效果模式後設分析與異質性考驗（郝佳華，2023），表 4 為分析各研究之後設分析資料。

表 4

以 *Tau-U* 後設分析計算適應體育教學成效

分析項目編號	<i>Tau-U</i> 個數	範圍(最小值- 最大值)	平均值(標準 差)/CV	效果程度
05	4	.88-.93	.91(.02)/2%	高
07	3	.79-.82	.81(.02)/2%	中
09	3	.71-.83	.77(.06)/8%	中
25	6	.82-.95	.87(.06)/6%	高

從篩選後的研究可以觀察 *Tau-U* 效果範圍值在.71-.95，顯見適應體育課程對身障生介入具有中等以上的成效，*Tau-U* 效果平均值最佳的為編號 05，最低的為編號 07，但礙於研究數量無法做更進一步的同質性考驗，因此本研究以各調節變項進行進一步的分析，如下表 5 所示：

表 5

以 $Tau-U$ 後設分析計算適應體育教學成效

分析項目		$Tau-U$ 個數	範圍(最小值-最大值)	平均值 d (標準差)/CV	效果程度
學習階段	國小接受適應體育課程	12	.71-.95	.83(.06)/8%	高
	國中接受適應體育課程	4	.88-.93	.91(.02)/2%	高
障礙程度	重度障礙	2	.92-.93	.93(.01)/1%	高
	中度障礙	8	.82-.95	.88(.05)/6%	高
	輕度障礙	6	.71-.83	.79(.04)/5%	中
障礙類別	智能障礙	13	.79-.95	.87(.05)/6%	高
	情緒障礙	3	.71-.83	.77(.06)/8%	中
安置形式	資源班	3	.71-.83	.77(.06)/8%	中
	特教班	9	.79-.95	.85(.06)/6%	高
	特殊教育學校	4	.88-.93	.91(.02)/2%	高
適應體育課程	體適能	10	.82-.95	.89(.05)/5%	高
	競爭類	3	.79-.82	.81(.02)/2%	中
	防衛類	3	.71-.83	.77(.06)/8%	中
適應體育調整	規則器材調整	7	.79-.93	.87(.06)/7%	高
	動作技能工作分析	6	.82-.95	.87(.06)/6%	高
	多感官提示及動作分析	3	.71-.83	.77(.06)/8%	中

從各篇研究的 $Tau-U$ 值及比較各調節變項後，以調節變項進行分析比較如下：

1. 以學習階段區分：國小 ($U=12$, $d=.83$) 及國中 ($U=4$, $d=.91$) 均有高度效果。
2. 以障礙程度區分：重度 ($U=2$, $d=.93$) 及中度 ($U=8$, $d=.88$) 具有高度效果，輕度 ($U=6$, $d=.79$) 效果值為中。
3. 以障礙類別區分：智障 ($U=13$, $d=.87$) 具有高度效果，情障 ($U=3$, $d=.77$) 效果值為中。
4. 以安置形式區分：特教班 ($U=9$, $d=.85$) 及特殊教育學校 ($U=4$, $d=.91$) 具有高度效果，分資源班 ($U=3$, $d=.77$) 具有中度效果。
5. 適應體育課程主題：體適能 ($U=10$, $d=.89$) 的效果最好，競爭類 ($U=3$, $d=.81$) 及防衛類 ($U=3$, $d=.77$) 效果為中。
6. 適應體育調整方式：規則器材調整 ($U=7$, $d=.87$) 及動作技能工作分析 ($U=6$, $d=.87$) 具有高度效果，多感官提示及動作分析 ($U=3$, $d=.77$) 效果為中。

(四) 不同後設分析計算結果：

本研究利用 $Tau-U$ Calculator 網頁以 16 筆原始數據進行計算，但根據 Parker 等 (2011) 及 Kraemer 與 Blasey (2015) 的研究，至少需要 10 個數據點才能確保對介入效果的有效統計，此外，Simmons 等 (2011) 及 Kazdin (2011) 指出，小樣本量可能導致高標準差，影響假設檢驗的結果，進而降低結論的可靠性，因此本研究之 $Tau-U$ 分析僅供初步探索研究使用，

另從各調節變項分析與 PND 後設分析法互相比較，發現有以下區別：

1. 障礙程度：不論是 *Tau-U* 或 PND 分析，均顯示重度障礙學生在適應體育課程介入後效果較佳。
2. 安置形式：兩種分析方法皆顯示特殊教育學校的實施效果較佳，然而，*Tau-U* 分析顯示特教班的效果優於資源班，而 PND 分析未發現此差異。
3. 課程主題與調整方式：兩種分析方法在課程主題與調整方式上的差異，可能與研究樣本的偏向性、不同研究的教學設計差異，以及 *Tau-U* 與 PND 分析特性有關。

二、討論

依據研究發現可知我國研究仍然以國小階段的智障學生為主，這與國際趨勢相比顯得相對狹隘，APAQ 已逐步關注不同障礙類別，且逐漸轉向探索身障學生的主觀經驗，而非僅由教師或研究者代為詮釋（楊幸鈞等，2024）。在課程主題與教學調整策略，應以通用學習設計等教學模式，透過多感官教學、差異化教學策略來提升融合式體育的實踐效果，提升身障生在體育課中的參與度與學習動機，進而促進真正的融合教育。此外，在融合教育的推動形式上，我國仍聚焦於資源班與特教班，雖說我國融合式適應體育的研究雖已奠定一定基礎，但應持續拓展普通班及內適應體育課程的多樣性，並加強體育教師的特教知能，強化特教教師專業團隊角色分工，以促進融合教育的深度發展（楊孟華，2023），真正實現「以學生為中心」的適應體育環境。

從以 PND 法計算適應體育課程介入教學效果量之研究結果實證研究於學習階段、障礙類別、課程主題及教學策略仍顯不足，研究顯示，高中職與重度障礙學生之學習成效較顯著，可證實高年級介入之影響（Wilhelmsen & Sørensen, 2017），但國小與國中階段成效驗證付之闕如，突顯研究於不同年齡層之評估不足（Lee & Haegle, 2015），智能障礙學生仍為研究重心（ $n=20$ ），惟其他障礙類別之介入成效未受廣泛關注（Qi & Ha, 2012；Haegle & Zhu, 2017）。然而，在安置形式方面，研究聚焦於特教班與資源班（ $n=12$ ），對普通班級內適應體育之研究相對有限。國際研究指出，普通體育教師於融合式體育中扮演關鍵角色，然我國研究對其專業發展等探討薄弱（Hodge et al., 2017；楊幸鈞等，2023）。此外，課程主題仍側重體適能，其他運動類型之介入成效未受關注。教學調整策略方面，規則與器材調整雖已證實有效，然單一改變不足以全面提升學生學習成效（Qi & Ha, 2012）。通用學習設計等策略已獲證實，但我國應用仍有限（Haegle & Zhu, 2017；Lieberman et al., 2020；楊幸鈞等，2023）。

從其他研究可以發現適應體育對身障生的運動技能與參與度具有顯著的影響，結果顯示不同障礙類別、程度及安置形式的學生在適應體育中獲益程度存在差異，更突顯了個別化教學策略的必要性，如同 Lieberman 與 Winnick（2010）強調的個別化教學策略的重要性，即針對學生的個別差異提供適切的教學內容、方法及環境，以最大程度地促進其運動參與和發展。儘管各項介入皆具成效，但輕度障礙學生可能因障礙特徵不明顯而較少受關注，資源班學生

可能因分散於普通班級而難獲足夠支持，情障生可能因情緒行為問題影響參與度（Block, 2007），多感官提示及動作分析等調整方式效果較弱，可能與教師的專業知能及經驗有關，應持續加強對適應體育教師的培訓，提升其在個別化教學策略上的專業能力。

而以障礙程度進行檢驗後發現重度障礙學生在適應體育介入後成效顯著，與 Sherrill(2011) 提出的適應體育對身障生運動技能發展之促進作用相符，同時教學者應針對不同障礙程度學生之個別差異，提供適切之支持與指導，亦呼應了 Lieberman 與 Winnick（2010）對於個別化教學策略之強調，適應體育之精髓即在於針對身障生之個別差異，以最大程度地促進其運動參與和發展。

綜覽上述可知，特殊教育學校之成效優於其他安置形式，或可歸因於特教學校提供較完整設施及專業團隊，能提供學生更全面支持，同時教師能更有效地制定教學目標及選擇教學方法，但特教班與資源班之成效差異在兩種分析方法中存在分歧，可能源於樣本特性、研究設計或分析方法本身。此外，課程主題與調整方式成效差異可能受到研究樣本偏向性、教學設計差異及分析方法特性之影響，不同研究可能採用不同之課程主題與調整方式，而不同障礙類別學生對此等主題與方式之反應亦可能存在差異。

Tau-U 與 PND 分析方法在處理數據具有差異，亦可能導致結果之差異，未來研究應加強對課程主題與調整方式之系統性研究，並採用更嚴謹之研究設計與更科學之分析方法，以提升結果之可靠性與推論性，本研究僅初步證實了適應體育課程對特殊教育學生具有正向效果，效果受多種因素影響。

伍、結論與建議

一、發現與結論：

本研究分析國內 2014 至 2024 年 31 篇使用「適應體育課程介入」進行身障生教學成效，結果顯示適應體育可應用於目前十二年國教各階段且對於學生具有中度以上的效果，主要研究成果以改善身體機能及運動表現為主，本研究主要發現如下：

- （一）適應體育對身障生具有正向影響：無論是 PND 或 *Tau-U* 分析，研究皆顯示適應體育課程對身障生的運動技能和參與度有顯著提升效果。
- （二）不同變項影響適應體育成效：研究對象的學習階段、障礙程度、障礙類別、安置形式、課程主題和調整方式等因素，都會影響適應體育的教學成效。
- （三）研究方法影響結果判讀：PND 和 *Tau-U* 兩種分析方法在處理數據上存在差異，可能導致研究結果的判讀出現分歧，需要綜合考量多方因素。

二、對適應體育課程介入教學研究的建議：

融合式適應體育旨在為身心障礙學生提供平等參與體育活動之機會，亟需更全面性之研

究以提升適應體育之實施成效，本研究建議如下：

- （一）擴展研究對象與主題：未來研究應關注更多不同障礙類別和學習階段的學生，並探索更多元的課程主題和教學策略，以提升適應體育的多元性和實用性。
- （二）加強教師培訓與支持：持續加強對適應體育教師的培訓，提升其在個別化教學策略上的專業能力，並提供足夠的資源和支持系統，以確保教學品質。
- （三）嚴謹研究設計與分析：未來研究應採用更嚴謹的研究設計和更科學的分析方法，例如擴大樣本量、控制變項干擾等，以提升研究結果的可靠性和推論性。

參考文獻

中文部分

- 江昭蓉（2013）。適應體育方案介入國小智能障礙學生社交技巧成效之研究[未出版之碩士論文]。國立臺中教育大學。
- 何佩容、洪儷瑜、曹祐榮（2023）。從 2018 TALIS 初探融合教育師資特徵、職前準備與專業發展的國際比較。中華民國特殊教育學會年刊，13-40。
- 何茂松（2000）。九年一貫新課程與融合式教育的體育—適應體育之因應。國教新知，46(2)，43-57。
- 何應志、陳志函（2023）。普及優質體育教學 SDGs。學校體育，(196)，18-28。
- 吳卷霖（2021）。適應體育教學對國小中度智能障礙學童的健康體適能之提升成效[未出版之碩士論文]。國立屏東大學。
- 吳泰憶（2005）。高雄市國民中小學適應體育教學實施現況與需求調查[未出版之碩士論文]。國立臺灣師範大學。
- 呂旻陵（2010）。融合式適應體育教學對國小學生接納自閉症同儕態度之研究[未出版之碩士論文]。國立臺北教育大學。
- 李亞霖、潘倩玉（2010）。適應體育教學策略之實務應用：自閉症適應體育水中游泳課程設計與經驗分享。高師大體育，(9)，93-103。
- 李翠玲（2018）。台灣特殊教育課程綱要演變之特色與教學現場反思之探討。特殊教育發展期刊，(65)，1-10。
- 孟瑛如、劉序澤（2019）。功能性動作訓練課程對國小學習障礙學生認知注意力提升之研究。特殊教育發展期刊，(68)，1-11。
- 林佳怡（2019）。身心障礙學生參與適應體育課程之淺析。臺灣教育評論月刊，8(4)，155-159。
- 林宜鍵（2010）。適應體育桌球教學對輕度智能障礙學生桌球學習成效之研究[未出版之碩士論文]。國立臺北教育大學。
- 林昭璿、才頌潔（2006）。探討適應體育教學之範疇。臺中教育大學體育學系系刊，(1)，68-76。
- 林鎮坤、高桂足（2007）。邁向後現代的適應體育。大專體育學術專刊，560-565。
- 姜義村（2020）。特殊教育與體育的融合。特殊教育學刊，1(1)，123-145。
- 姜義村（2020）。發展 108 新課綱之適應體育合作教學模式。中華民國特殊教育學會年刊，9-23。

- 施敬洲、劉佳哲、張碧峰、詹益欣。融合教育下適應體育發展與方向。交大體育學刊，(1)，121-131。
- 洪淑梅（2010）。融合式適應體育教學對輕度視覺障礙學生同儕互動及技能學習之影響[未出版之碩士論文]。國立臺灣師範大學。
- 夏淑琴（2021）。全方位學習設計指南在體育課程設計之應用。學校體育，(183)，15-22。
- 郝佳華、吳裕益（2023）。結構化教學對自閉症學生認知及行為之影響的後設分析。中華民國特殊教育學會年刊，269-298。
- 康羽箴、楊宗文（2015）。我國適應體育政策之奠基—以改進特殊體育教學計畫為例。海峽兩岸體育研究學報，9(1)，29-40。
- 康羽箴、楊宗文（2015）。臺灣適應體育政策之發展。中原體育學報，(6)，24-32。
- 張少熙（2003）。體育教育的價值與意義。體育學刊，2(1)，45-60。
- 張文遙（2012）。臺北市國小特教班教師對融合式適應體育教學態度及教學效能之研究[未出版之碩士論文]。臺北市立教育大學。
- 張惠萍、程瑞福（2021）。適應體育在臺灣學術期刊研究內容分析。中原體育學報，(16)，129-141。
- 教育部（2011）。國民教育階段身心障礙資源班實施原則，臺特教字第 1000127866 號函。
- 教育部（2015）。體育課程指導原則。
- 教育部（2023）。112 年度特殊教育統計年報，教育部。
- 曹博勝（2014）。太極拳教學對提升視覺障礙學童健康體適能成效之研究[未出版之碩士論文]。國立彰化師範大學。
- 許月清（2020）。球類運動介入對輕度智能障礙學生拍球動作能力影響之研究[未出版之碩士論文]。臺北市立大學。
- 陳勇安、闕月清（2010）。臺灣適應體育博碩士論文之內容分析：1993-2009。大專體育學刊，12(4) 11-19。
- 陳勇安、闕月清（2010）。適應體育課程的發展與挑戰。體育與健康，3(1)，89-102。
- 陳張榮、許柏仁。（2010）。生態評量法在適應體育個別化教學方案課程設計之應用。中華體育季刊，24(4)，184-191。
- 曾麗芳（2011）。以感覺動作遊戲增進偏遠地區發展遲緩幼兒之社會能力[未出版之碩士論文]。國立臺中教育大學。
- 鈕文英（2010）。特殊教育證據本位實務之建立、鑑識與運用。南屏特殊教育，(1)，1-24。
- 黃月嬋、陳慧如（2007）。國民教育階段適應體育教學現況分析研究。臺中教育大學體育學系系刊，(2)，94-99。

- 黃知卿（2013）。運動遊戲課程對智能障礙兒童平衡能力的影響[未出版之碩士論文]。國立體育大學。
- 黃詩斐、周俊良、姜筱華（2015）。國中集中式特教班適應體育課程實施現況：以生態評量觀點為中心。臺灣體育學術研究，(58)，29-48。
- 黃詩雯（2017）。臺東縣國民中學學生自我認同、親子關係與幸福感之關係研究[未出版之碩士論文]。國立高雄師範大學。
- 楊孟華、張家銘、廖莉安（2023）。我國高級中等學校以下學校適應體育實施成效之探析。教育研究與發展期刊，19(3)，1-28。
- 楊幸鈞、林靜萍、潘正宸、闕月清（2023）。適應體育的國際視野：APAQ 期刊融合式體育研究啟示（2014—2023）。中華體育季刊，（印製中），1-20。
- 劉文琇（2013）。國中特教班實施適應體育教學現況與需求之調查研究—以中部地區為例[未出版之碩士論文]。國立臺中教育大學。
- 滕德政（2004）。歡[心]鼓舞樂運動—淺談心臟病學生的適應體育教學。學校體育，81，70-80。
- 潘正宸（2011）。如何在融合教育導入適應體育。學校體育，(127)，123-127。
- 潘倩玉（2007）。特殊學校學生適應體育課程的身體活動。體育學報，40(1)，105-118。
- 蔡欣蒨（2011）。適應體育的師資培育現況。特殊教育學刊，8(1)，23-34。
- 蔣昀希（2022）。高中階段資源班間接服務實施現況之探討。臺灣教育評論月刊，11(10)，93-98。
- 鄭汝悅（2021）。音樂活動方案增進發展遲緩幼兒社交技巧歷程之行動研究[未出版之碩士論文]。國立東華大學。
- 蕭景懋、林岑怡（2023）。適應體育與適應性身體活動定義描述及介紹。嘉大體育健康休閒期刊，22(1)，46-57。
- 闕月清（2002）。融合式適應體育教學。學校體育雙月刊，59(10)，2-4。
- 闕月清、游添燈（1998）。適應體育的教學策略。特殊教育研究，5(2)，67-78。
- 蘇伊琳（2013）。健走運動訓練對提升國小智能障礙學生健康體適能之成效[未出版之碩士論文]。國立臺南大學。

英文部分

- Abrantes, A. M., Farris, S. G., Brown, R. A., Greenberg, B. D., Strong, D. R., McLaughlin, N. C., & Riebe, D. (2019). Acute effects of aerobic exercise on negative affect and obsessions and compulsions in individuals with obsessive-compulsive disorder. *Journal of Affective Disorders*, 245, 991–997.
- Banda, D. R., & Therrien, W. J. (2008). A teacher's guide to meta-analysis. *Teaching Exceptional Children*, 41(2), 66-71.
- Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in regular physical education*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55.
- Celestino, T., Ribeiro, E., Morgado, E. G., Leonido, L., & Pereira, A. (2023). Physical education teachers' representations of their training to promote the inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, 14(1), 49.
- Coleman, M. B., Cramer, E. S., Park, Y., & Bell, S. M. (2015). Art educators' use of adaptations, assistive technology, and special education supports for students with physical, visual, severe and multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27, 637-660.
- DePauw, K. P., & Doll-Tepner, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 135-143.
- Fathi Azar, E., Mirzaie, H., Jamshidian, E., & Hojati, E. (2023). Effectiveness of perceptual-motor exercises and physical activity on the cognitive, motor, and academic skills of children with learning disorders: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, 49(6), 1006-1018.
- Fitzgerald, H. (2012). 'Drawing' on disabled students' experiences of physical education and stakeholder responses. *Sport, Education and Society*, 17(4), 443-462.
- Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2020, October). The role of teaching strategies in social acceptance and interactions; considering students with intellectual disabilities in inclusive physical education. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 586960). Frontiers Media SA.

- Goh, A. E., & Bambara, L. M. (2012). Individualized positive behavior support in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 33*(5), 271-286.
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*(2), 144-160.
- Gordon, J. S. (2013). Is inclusive education a human right?. *Journal of Law, Medicine & Ethics, 41*(4), 754-767.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Human Kinetics.
- Haegele, J. A., & Zhu, X. (2017). Experiences of individuals with visual impairments in integrated physical education: A retrospective study. *Research quarterly for exercise and sport, 88*(4), 425-435.
- Hodge, S., Lieberman, L., & Murata, N. (2017). *Essentials of teaching adapted physical education: Diversity, culture, and inclusion*. Routledge.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W., & Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*, 423-446.
- Karkalets, F., Skordilis, E. K., Evagelinou, C., Grammatopoulou, E., & Spanaki, E. (2012). Research trends in adapted physical activity on the basis of APAO Journal (2006-2010). *European Journal of Adapted Physical Activity, 5*(2).
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press.
- Kraemer, H. C. & Blasey, C. (2015). *How many subjects?: Statistical power analysis in research*. Sage publications.
- Lee, J. B., & Cherney, L. R. (2018). Tau-U: A quantitative approach for analysis of single-case experimental data in aphasia. *American Journal of Speech-Language Pathology, 27*(1S), 495-503.
- Lee, J., & Haegele, J. A. (2015). A CROSS-DISCIPLINARY COMPARISON OF PUBLISHED ARTICLES: ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY AND SPECIAL EDUCATION. *European Journal of Adapted Physical Activity, 8*(1).
- Lieberman, L. J., Grenier, M., Brian, A., & Arndt, K. (2020). *Universal design for learning in physical education*. Human Kinetics.
- Martin, J. J., & Guerrero, M. D. (2020). Social cognitive theory. In *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (pp. 280-295). Routledge.

- McKay, C. (2018). THE VALUE OF CONTACT: UNPACKING ALLPORT'S CONTACT THEORY TO SUPPORT INCLUSIVE EDUCATION. *Palaestra*, 32(1).
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of early intervention*, 33(4), 344-356.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299.
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: A qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International journal of disability, development and education*, 59(3), 257-281.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *BMJ (Clinical research ed.)*, 312(7023), 71-72.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2013). PND at 25: Past, present, and future trends in summarizing single-subject research. *Remedial and Special Education*, 34(1), 9-19.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single-subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special Education*, 8(2), 24-33.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. WCB/McGraw Hill, 2460 Kerper Blvd., Dubuque, IA 52001.
- Simmons, J. P., Nelson, L. D., & Simonsohn, U. (2011). False-positive psychology: Undisclosed flexibility in data collection and analysis allows presenting anything as significant. *Psychological Science*, 22(11), 1359-1366.
- Snell, C. R., Vanness, J. M., Strayer, D. R., & Stevens, S. R. (2005). Exercise capacity and immune function in male and female patients with chronic fatigue syndrome (CFS). *in vivo*, 19(2), 387-390.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta-review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.

- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted physical activity quarterly*, 34(3), 311-337.
- Winnick, J. P., & Porretta, D. L. (2016). *Adapted physical education and sport*. Human Kinetics.

附錄

後設分析彙整資料表

編號	研究對象 障礙類別	研究名稱	融合 教育 形式	適應體育 課程主題	適應體育 調整方式	研究設計	受試者	依變項	不重疊率 (PND)	效果值 範圍	教學 介入 時間
01	國小智障	地板滾球運動對智能障礙學生視覺動作統整能力之介入成效	集中式特教班	競爭類型	多感官提示及動作分析	單一受試-撤回	1位受試者	動作執行 動作平順 球類技能 上肢擲準	.75 (12/16) 0 .83 (10/12) .42 (5/12)	0-.75	960分鐘
02	國小視障	太極拳教學對提升視覺障礙學童健康體適能成效之研究	融合班	防衛性	多感官提示及動作分析	單一受試-倒返	1位受試者	肌耐力 柔軟度 心肺耐力	0 1.0 (5/5) 0	0-1.0	800分鐘
03	國中智障	體感式電玩遊戲對增進國中智能障礙學生健康體適能之成效研究——以 Kinect for Xbox 360 為例	集中式特教班	其他休閒	規則器材調整	單一受試-跨行為多探試	甲生 乙生 丙生	仰臥起坐 立定跳遠 登階測驗 仰臥起坐 立定跳遠 登階測驗 仰臥起坐 立定跳遠 登階測驗	.81(8/22) .73(22/30) 1.0(17/17) .89(17/19) .67(19/28) .14(3/21) 1.0(21/21) .53(16/30) .47(10/21)	.14-1.0	3240分鐘
04	高職智障	應用輔助科技提升肥胖心智障礙學生走跑運動成效	特教學校	體適能	多感官提示及動作分析	單一受試-跨受試多探試	甲生 乙生 丙生	走跑運動 1 走跑運動 2 走跑運動 3 走跑運動 1 走跑運動 2 走跑運動 3 走跑運動 1 走跑運動 2 走跑運動 3	1.0(8/8) 1.0(8/8) 1.0(8/8) 1.0(7/7) 1.0(5/5) 1.0(7/7) 1.0(5/5) 1.0(5/5) 1.0(5/5)	1.0	未呈現
05	國中智障	適應體育教學方案對國中中度智能障礙學生移動性動作技能成效之研究	特教學校	體適能	規則器材調整	單一受試-倒返	A生 B生 C生 D生	適應體育動作教學	.94(16/17) 1.0(17/17) .94(16/17) .94(16/17)	.94-1.0	810分鐘
06	國中智障	適應體育桌球教學方案對國中智能障礙學生技巧學習成效之研究	特教學校	競爭類型	多感官提示及動作分析	單一受試-倒返	甲生 乙生	整體桌球技巧	1.0(32/32) 1.0(32/32)	1.0	1755分鐘
07	國小智障	適應體育教學對智能障礙學生注意力及手眼協調能力影響之研究-以樂樂棒球為例	集中式特教班	競爭類型	規則器材調整	單一受試-基本	ST1 ST2 ST3	專注行為	.91(21/23) .86(20/23) 1.0(23/23)	.86-1.0	960分鐘
08	國小智障	有氧運動教學對提升國小智能障礙學生注意力成效之研究	分散式資源班	體適能	規則器材調整	單一受試-撤回	1位受試者	專注行為	1.0(17/17)	1.0	1035分鐘
09	國小情障	太極拳運動對國小 ADHD 學童課堂持續性注意力之影響	分散式資源班	防衛性	多感官提示及動作分析	單一受試-撤回	甲生 乙生 丙生	專注行為	.52(10/19) .57(11/19) .47(9/19)	.47-.57	600分鐘
10	國小聽障	兒童體操對聽覺障礙學童平衡能力之影響	分散式資源班	體適能	規則器材調整	單一受試-倒返	甲生 乙生	通過平衡 閉眼單足 通過平衡 閉眼單足	.70(7/10) 0 0 0	0-.70	800分鐘
11	國小唐氏症	瑜珈對於國小唐氏症學生體適能之影響	集中式特教班	體適能	規則器材調整	單一受試-撤回	甲生 乙生	肌力耐力 柔軟度 瞬發力 肌力耐力 柔軟度 瞬發力	1.0(9/9) 1.0(9/9) 1.0(9/9) 1.0(9/9) 1.0(9/9) 1.0(9/9)	1.0	800分鐘

12	學前自閉症	適應性身體活動對自閉症幼兒動作能力之影響	集中式特教班	體適能	規則器材調整	單一受試-多基線	1位受試者	跑步	1.0(8/8)	.90-1.0	1200分鐘
								跨步跳	1.0(8/8)		
								雙手接球	.90(19/21)		
								定點拍球	130(11/11)		
13	國中智障	特殊奧林匹克滾球教學對於提升中重度智能障礙學生手眼協調能力成效之研究	特教學校	競爭類型	規則器材調整	單一受試-跨受試多探試	甲生	手眼協調	1.0(9/9)	1.0	未明列
							乙生	1.0(9/9)			
							丙生	1.0(9/9)			
14	國小智障	跳跳球對國小智能障礙學生平衡能力之影響	分散式資源班	體適能	規則器材調整	單一受試-跨受試多探試	甲生	靜態平衡	1.0(15/15)	1.0	640分鐘
							動態平衡	1.0(15/15)			
							乙生	靜態平衡	1.0(15/15)		
							動態平衡	1.0(15/15)			
							丙生	靜態平衡	1.0(15/15)		
動態平衡	1.0(15/15)										
15	高職智障	適應體育羽球教學對高職智能障礙學生羽球學習成效之研究	特教學校	競爭類型	規則器材調整	單一受試-倒返	甲生	羽球技能	1.0(28/28)	1.0	1200分鐘
							乙生	.96(27/28)			
16	國中智障	以智能障礙學生運用同儕指導策略探討運動技能成效之研究	集中式特教班	競爭類型	提供動作技能工作分析	單一受試-基本	甲生	羽球能力	1.0(9/9)	1.0	630分鐘
							乙生	1.0(9/9)			
							丙生	1.0(9/9)			
							丁生	1.0(9/9)			
17	學前自閉症	運動課程對改善幼兒攻擊行為與增加利社會行為之研究	融合班	體適能	規則器材調整	單一受試-撤回	甲生	攻擊行為 1	.25(3/12)	1.0	720分鐘
								攻擊行為 2	.75(9/12)		
								社會行為 1	.50(6/12)		
								社會行為 2	.58(7/12)		
							乙生	攻擊行為 1	.75(9/12)		
								攻擊行為 2	.75(9/12)		
								社會行為 1	.66(8/12)		
								社會行為 2	1.0(12/12)		
18	國中自閉症	競技盃杯運動對國中自閉症學生注意力與專注學習表現影響之研究	集中式特教班	其他休閒	規則器材調整	單一受試-跨受試多探試	甲生	專注行為	.28(2/7)	0-.28	320分鐘
							乙生		0		
							丙生		0		
19	國小腦性麻痺	適應體育體能訓練活動方案增進國小腦性麻痺兒童體適能之探討	分散式資源班	體適能	提供動作技能工作分析	單一受試-倒返	1位受試者	坐椅站立	.50(8/16)	.50-.94	640分鐘
								仰臥起坐	.88(14/16)		
								抓握左手	.69(11/16)		
								抓握右手	.75(12/16)		
								掌手壓	.94(15/16)		
20	高職智障	水中活動教學方案對特殊教育學校高職部健康體適能與生活品質之影響	特教學校	體適能	提供動作技能工作分析	單一受試-倒返	甲生	瞬發力	1.0(7/7)	1.0	1600分鐘
								心肺耐力	1.0(7/7)		
								柔軟度	1.0(7/7)		
							乙生	瞬發力	1.0(7/7)		
								心肺耐力	1.0(7/7)		
								柔軟度	1.0(7/7)		
							丙生	瞬發力	1.0(7/7)		
								心肺耐力	1.0(7/7)		
								柔軟度	1.0(7/7)		
21	國中情障	發展注意力不足過動症國中生足球訓練課程並檢視對改善動作協調能力之成效	分散式資源班	競爭類型	提供動作技能工作分析	單一受試-跨受試多基線	A生	開眼單腳	.63(5/8)	0-.63	1200分鐘
								閉眼單腳	.50(4/8)		
								動態平衡	.13(1/8)		
								折返跑	.25(2/8)		
								障礙折返	.13(1/8)		
								Z型跑	0		
								定點跳躍	.13(1/8)		
								速度跳躍	0		
							B生	象限跳躍	.13(1/8)		
								開眼單腳	.13(1/8)		
								閉眼單腳	.13(1/8)		
								動態平衡	.13(1/8)		
								折返跑	0		
								障礙折返	.13(1/8)		
								Z型跑	0		
								定點跳躍	.13(1/8)		
								速度跳躍	0		

							C 生	象限跳躍 開眼單腳 閉眼單腳 動態平衡 折返跑 障礙折返 Z 型跑 定點跳躍 速度跳躍 象限跳躍	.36(3/8) 0 .13(1/8) .13(1/8) 0 0 0 .13(1/8) 0 .50(4/8)		
22	國中智障	繩梯運動對國中智能障礙學生體適能的影響	集中式特教班	體適能	提供動作技能工作分析	單一受試-跨受試多基線	A 生 B 生 C 生	柔軟度 心肺耐力 柔軟度 心肺耐力 柔軟度 心肺耐力	.95(20/21) 1.0(21/21) 1.0(22/22) 1.0(22/22) .87(20/23) 1.0(23/23)	.87-1.0	720分鐘
23	國小情障	競技疊杯運動教學方案對國小ADHD 學生注意力影響之研究	分散式資源班	其他休閒	提供動作技能工作分析	單一受試-撤回	甲生 乙生 丙生	TN-E CP TN-E CP TN-E CP	1.0(8/8) 1.0(8/8) .86(7/8) .86(7/8) 1.0(8/8) 1.0(8/8)	.86-1.07	960分鐘
24	國小智障	適應體育籃球教學對智能障礙學生動作技能表現影響之研究	分散式資源班	競爭類型	提供動作技能工作分析	單一受試-跨行為多探試	甲生 乙生	速度運球 直線運球 籃下投籃 速度運球 直線運球 籃下投籃	1.0(8/8) 1.0(8/8) 1.0(8/8) .63(5/8) 1.0(8/8) 1.0(8/8)	.63-1.0	1080分鐘
25	國小智障	適應體育教學對國小中度智能障礙學童的健康體適能提昇之成效	集中式特教班	體適能	提供動作技能工作分析	單一受試-維持	甲生 乙生	BMI 心肺耐力 肌耐力 柔軟度 BMI 心肺耐力 肌耐力 柔軟度	.86(14/16) .75(12/16) .81(13/16) .86(14/16) 1.0(16/16) .86(14/16) .86(14/16) .81(13/16)	.75-1.0	800分鐘
26	國中智障	運動課程介入對國中特教班中度智能障礙學生動作技能影響之研究	集中式特教班	體適能	提供動作技能工作分析	單一受試-時間序列	甲生 乙生	穩定性 移動性 操縱性 精細動作 穩定性 移動性 操縱性 精細動作	1.0(8/8) 1.0(8/8) 1.0(8/8) .63(5/8) 1.0(8/8) 1.0(8/8) 1.0(8/8) .63(5/8)	.63-1.0	1080分鐘
27	國小智障	競技疊杯教學對國小自閉症學生手眼協調能力及反應時間表現的成效	集中式特教班	其他休閒	提供動作技能工作分析	單一受試-跨受試多基線	甲生 乙生 丙生 丁生	手眼協調 反應時間 手眼協調 反應時間 手眼協調 反應時間 手眼協調 手眼協調	1.0(12/12) 1.0(16/16) 1.0(12/12) .69(11/16) 1.0(12/12) .94(15/16) 1.0(12/12) 資料佚失	.69-1.0	640分鐘
28	國中智障	跳繩對提升國中智能障礙學生平衡能力之成效	分散式資源班	體適能	提供動作技能工作分析	單一受試-跨受試多基線	A 生 B 生 C 生	靜態慣用 靜態非慣 動態平衡 靜態慣用 靜態非慣 動態平衡 靜態慣用 靜態非慣 動態平衡	.85(17/20) .55(11/20) 1.0(20/20) 1.0(20/20) 1.0(20/20) 1.0(20/20) .30(6/20) .40(8/20) 1.0(20/20)	.30-1.0	1200分鐘
29	高中智障	Google Map 結合環境刺激提示技術運用在智能障礙學生騎健身車運動成效之研究	分散式資源班	體適能	多感官提示及動作分析	單一受試-基本	甲生 乙生 丙生	 使用健身車時間	1.0(25/25) 1.0(20/20) 1.0(20/20)	1.0	未明列

30	學前視障	身體動作活動對視障幼兒操作性動作技能之影響	特教學校	競爭類型	多感官提示及動作分析	單一受試-撤回	A 生	定點擊球	.63(5/8)		.36-1.0	660分鐘
								原地運球	.36(3/8)			
								接球	.75(6/8)			
								踢球	1.0(8/8)			
								高手投球	.86(7/8)			
								下手滾球	1.0(8/8)			
							B 生	定點擊球	.36(3/8)			
								原地運球	.36(3/8)			
								接球	.63(5/8)			
								踢球	.75(6/8)			
								高手投球	.86(7/8)			
								下手滾球	1.0(8/8)			
31	國中智障	Switch 健身環課程方案介入對國中智能障礙生體適能之影響	集中式特教班	其他休閒	提供動作技能工作分析	單一受試-撤回	1 位受試者	站立	.50(5/10)		.30-.60	1620分鐘
								仰臥起坐	.30(3/10)			
								柔軟度	.30(3/10)			
								協調性	.40(4/10)			
								平衡感	.60(6/10)			

既期待又怕受傷害—
初探情緒行為障礙大學生的共宿生活

施怡廷

既期待又怕受傷害—— 初探情緒行為障礙大學生的共宿生活

施怡廷

佛光大學社會學暨社會工作學系 助理教授

摘要

近年身心障礙大學生之人數逐年升高，但目前對情緒行為障礙生離家上大學後，與他人共住經驗之了解尚相當有限。本文將以 3 位女性情障生的共宿經驗進行討論，探討其共宿生活之樣態，以及共宿生活對情障生個人的可能意義。

宿舍生活通常被視為私領域，故相關之實證研究資料並不多，以特教生為研究對象者更未曾見，故本研究係屬探索性研究。因此本文選擇質性研究方法，使用半結構及互動式訪談收集資料，基於謄錄之逐字稿，參照主題分析法進行整理與分析。

研究發現，情障生的共宿生活值得關注，宿舍可以是情障生練習與他人互動及參與融合的實做場域。不同於教室，宿舍是日常生活的，較為低門檻、自然的、混齡的融合場域，提供了情障生從做中學的演練機會，如自我照顧；與室友互動與溝通；除有「一起」的團體活動之外，也能有「自己」的空間；生活庶務操作並具有容易成功之特質，支持情障生獲得成就感與自信。另，受訪者已有多年特教身份，故展示出其自我評估風險及因應問題的能力。

基於研究發現主張將宿舍是適合情障生是練習融合的教育場域之一；建議以情障生為主體，以彈性之方式支持情障生之學習與發展。

關鍵詞：情緒障礙、宿舍

The experiences of students with Emotional and Behavioral Disorders about living in a university student accommodation

Yi-Ting Shih

Assistant Professor, Department of Sociology and Social Work, Fo Guang University

Abstract

In recent years, the number of university students with disabilities has increased year by year. However, there is currently a lack of understanding of the experiences of students with emotional and behavioral disorders who leave home to go to the university and live with others in one room. This article will discuss the experiences of three female students with emotional disorders, and the possible meanings for them about living other others.

Dormitory life is usually regarded as a private domain, so there are not many research materials, and there is even less research on students with special needs. Therefore, this study is an exploratory research. This article chose a qualitative research method, using semi-structured and interactive interviews to collect data, and referring to thematic analysis for analysis.

The study found that the dormitory life can be a practical field for students with emotional disabilities to practice skills for interacting with others and participating. Dormitories are daily, low-threshold, natural, mixed-age integrated places that provide the interviewees with opportunities to learn by doing, such as self-care; interaction and communication with roommates; in addition to "together" group activities, they can also have their own time and space; easy-to-succeed daily affairs also support the interviewees' sense of accomplishment and self-confidence. In addition, because the interviewees have been in special education system for years, they have demonstrated their ability to self-assess risks and respond to problems.

Based on research findings, it is advocated that dormitories are suitable places for students with emotional disorders to practice integration; it is recommended to regard students with emotional disorders as subjects with agency and support their learning and development in a flexible manner.

Keywords: emotional disorders, Dormitory

壹、前言

雖然學者們認同宿舍生活是學生大學經驗中重要的一環，但大學生的宿舍生活通常被視為與學習較無關的私領域，故與宿舍相關之研究不多，且缺乏特教生／情緒行為障礙生（以下簡稱情障生）的相關實證資料，是目前融合教育較少關注部份。

即使是對一般學生而言，獨自一人離家上大學，並與來自不同背景的她人共住在一個小空間，是蠻大的挑戰。對在人際互動面臨較多挑戰的情障生來說，恐怕更是如此。獨自一人，面對新的環境與室友關係，既期待又怕受傷害。

近年台灣有不少大學將宿舍視為教育場域，發展書院教育。筆者擔任本校宿舍書院主任期間，希望優先瞭解弱勢生之需求，故訪談了 20 位不同身份的弱勢生。本文將擷取其中 3 位情障生的共宿經驗進行討論。本文之主要研究問題為，在宿舍這個場域，情障生的共宿生活之樣態為何？共宿對情障生個人的可能意義有何？

貳、文獻探討

目前尚未搜尋到針對特教生的宿舍生活的華文研究，以下將僅簡要介紹大學生宿舍、特教／情障大學生、障礙典範之相關文獻。

一、大學生宿舍研究

目前有關大學宿舍生活之研究並不多，主要關切寢室內的人際關係與衝突(王介汶, 2010; 田麗珠, 2009)，且多為量化方法。

目前有關特教生之台灣文獻並未從宿舍生活的面向，探討特教生的共宿及人際互動之需求與困難。僅有陳勇祥與林玉霞（2018）的研究特別提及，離家就讀外地大學的身心障礙學生，需要適應新環境及學習生活自理，故經常需要較長之調適期。張英鵬（2001）的研究發現身心障礙大學生的求助對象主要是家人、朋友及同學；雖然該研究中有 44.3% 的受訪者居住在宿舍，室友卻未被提及。

聯合國 2008 年生效之《身心障礙者權利公約》（後續簡稱 CRPD）係以社會模式為基礎所發展的人權模型，著重於保障心障礙者之權利（王國羽，2018），台灣於 2014 年公告《身心障礙者權利公約》後，成為近年來心障礙領域的重要指引。與本文相關處包括，第 3 條提示之一般原則之「充分有效地參與和融入社會」。第 19 條自立生活與融合社區 (b) 3. 提及「締約國應使身心障礙者能夠學習生活與社會發展技能，促進其充分及平等地參與教育及融合社區」（《身心障礙者權利公約》，2014）。情障生居住在宿舍／社區之議題，或可參考以上 CRPD 之理念，進行研究與服務。

二、特教／情障大學生

學者們指出，身心障礙大學生在人際互動有諸多困擾，如部份身心障礙生，在口語表達

和人際互動能力較弱（郭惠慈、黃國倫，2014）；或因自卑而自我設限；朋友較少而感到孤獨；另可能有自信心不足，感到自卑及恐懼，自我設限等負面自我概念（陳勇祥、林玉霞，2018）。

江秋樺等（2015）指出，由於家長團體的努力，不再僅聚焦於「嚴重」情障者，因而更名為「情緒行為障礙」。雖然情障生納入身心障礙特殊入學管道之時間較晚（江秋樺等，2015），依112年度中華民國特殊教育統計年報，111學年度大專教育階段身心障礙學生人數為1萬4,078人，以學習障礙類最多（33.88%）；自閉症類次之（22.50%）；情緒行為障礙類位居第三，1,717人（12.20%）（教育部特殊教育通報網，2024）。另情障生在上大學前可能已獲得診斷，並已獲得特教之支持多年（蔡秀伶、張萬烽，2023）。

此外，如呂妍榛（2019）指出，即使同屬「情緒行為障礙」類別，個體之差異很大，至少包括精神性疾患、情感性疾患（如憂鬱症）；畏懼性疾患（如懼學症、社交畏懼症）；焦慮性疾患（如選擇性緘默症）；注意力缺陷過動症或其他等類型¹，除可能影響學習之外，亦可能影響其人際互動及校園適應（呂妍榛，2019；陳勇祥、林玉霞，2018；楊惠卿、張益綸，2016；蔡秀伶、張萬烽，2023）。

或許為了回應情障生與老師之衝突事件，近期情障生的需求與議題似乎獲得政策關注。教育部國教署於113學年度成立情緒行為障礙學生特殊教育資源中心，並於113年4月函各地方政府及教育部主管高中以下學校參酌運用提供情緒行為障礙學生之處遇指引（教育部國民及學前教育署，2025）。然，對情障住宿生來說，需要面對大學及住宿兩種環境之挑戰，目前尚無研究關注。

三、障礙典範的移轉

對於身心障礙者的理解觀點，近半世紀有相當之轉變。早期可稱為醫療模式（medical model），主要以醫療為基礎審視身障者的缺陷，進行醫療治療或矯治，希望能協助身障者趨向正常（Oliver, 1983）。英國發展的社會模式則從社會結構的觀點，批判障礙是社會壓迫及不良社會安排所造成，主張該改變的是社會（Barnes & Mercer, 2007；Oliver, 1983）。北美則將身心障礙者視為少數民族。北歐之障礙關係模式立基於正常化概念，主張障礙者可與他人一般互動與生活（吳秀照，2024，頁 58-67）。近期影響深遠的是人權模式如 CRPD，強調身障者的權利（王國羽，2018）。

近期在精神障礙者領域推展的精神會所，與傳統的醫療模式有相當的差異。會所提供成員參與分享的機會，著重於其自主性與主體性，強調在相互觀摩中相互支持與學習，體驗自尊與自信（陳芳珮等，2020）。

綜合上論，不少情障生確實居住於宿舍，但其住宿經驗目前尚無專題研究。本研究係屬

¹ 括弧內的類別，與本文受訪者相關。

探索性研究，因主要探討情障生的共宿生活，因此或與北歐之障礙關係模式及精神會所的精神較為接近。本文希望以情障生為主體，關切其宿舍生活、與室友之間的關係，以及對於其自身之意義。

參、研究方法

因為本研究主題關切的目前較少被關注的情障生共宿生活議題，故選用質性深度訪談為研究方法，進行探索性研究。

一、研究參與者及招募方式

本案委請本校學務處、教務處代為公告訊息，並於書院 line 群公告，提供研究說明單，招募潛在受訪者。研究說明單提供研究目的、過程、與原則（如保密）等訊息。由潛在受訪者與研究者聯繫，提供所需之訊息，俾利其判斷是否參與研究。由於對人際關係較為敏感，有兩位受訪者特別提及因為本研究是保密的，故才願意參與訪談。

二、資料收集與分析

受訪者自行挑選訪談時間與地點後，訪談前再次說明研究目的與進程式，包括錄音器材的使用、資料使用方式、個人資料保密原則、受訪者得隨時退出研究等要項，並請受訪者簽署同意函（Israel & Hay, 2006）。

本文參考主題分析法之步驟進行資料整理與分析（吳啟誠、張瓊云，2020）：研究者熟讀個別訪談逐字稿後進行編碼，並於閱讀所有訪談資料後調整編碼，續以主題方式將資料再次歸類。因為部份情障生對於訪談大綱的回應經常過於簡短，故本文研究發現之撰寫，部份資料由研究者進行統整說明，部份資料將摘述呈現受訪者之原文。

三、倫理議題

因為本案業由羅東聖母醫院人體研究倫理審查委員會審議通過執行。本研究遵守相關倫理原則，如確保受訪者隱私與身份保密、不會欺騙參與者等（Bryman, 2008; Israel & Hay, 2006），消除可辨認受訪者身份或工作之資訊。另研究者雖為書院主任，但對書院生無任何實質職權影響，如成績。

四、基本資料

本文選取三位女性情障生都與一般生共住，參與訪談時之基本資料如下：

A生：

國小開始不說話就通過鑑定，國中更嚴重，完全不說話。因無法說話，情緒激烈時會敲桌摔東西。需要老師協助才能跟同學溝通。因為無法融入環境，國中待在家裡一年，其後，先在輔導處上課，慢慢回到原班。高中可融入原班。

大一，大學可入班上課，需要時仍會用藥。居住於一般房。家住距離較遠的北部，連假才回家。

B生（有身心障礙證明）：

因家庭狀況，小六開始失眠，後來生活自理能力退化，如上廁所需要別人的協助，無法與人說話與互動。有3個被歸在情緒障礙裡的醫療診斷（不願意說明診斷）。到高職才有比較明顯的好轉。

大二，大學可入班上課，但選擇停止就醫吃藥，想自己調整看看。因最近壓力大，狀況下降，故訪談時表示考慮回診，重新診斷。居住於一般房。家住南部，連假才回家。

C生：

國三因疾病會考前請假被信任的導師評價為逃避後非常難過，之後確診憂鬱症。高二開始害怕人群無法入班，在學校輔導室與家之間學習，曾被通報有自傷跟自殺傾向。

大二，大學可入班上課，視需求服藥。因服用安眠藥，故住在有下舖的特殊房，但與一般生共住。家在北部。

肆、研究發現

一、共宿生活：團體生活

人際相處與互動，是許多情障生的共同議題。如前所述，有兩位受訪者上大學以前是無法入班上課的，但是三位受訪者的分享中，都未與室友發生衝突，甚至於對於共宿生活有超出原本期待的正面經驗。

（一）日常生活

最基礎的宿舍日常生活事項，對受訪者來說卻有其意義，如對A生寢室的主要溝通事項是，「倒垃圾，還有.....我吃不完可以幫我吃？」。這類的生活瑣事，提供了情障生練習溝通以及人際互動的機會，所以受訪者與室友一起倒垃圾、吃飯、聊天。原本因為自己「一個人」離家住宿而感到緊張害怕，原本以為住宿只會是自己照顧自己，這些超出預期的「一起」，讓A生覺得感動，「他們好好對我好好，還會給我東西吃，還會一起煮麵，我好感動」。

除了一起，還會互助，如互相幫忙倒垃圾；或者相互關照，如B生因此感受到室友的善意，「我有時候洗澡會洗很久.....她會問我說，我是不是在浴室暈倒什麼的」？

此外，C生在室友的提醒下，才發現「互相」，是有來有往的，也在這些來往間，有更深入的交情，學習體驗及接受善意，「大家會開始互相麻煩來麻煩去，那感情就會比較好.....我朋友會說.....你是不會懂得接受人家的善意喔？.....你就接受啊」。

（二）溝通方式

A生及B生表示還是不太能跟人眼神直視地對話，互動會感覺尷尬，如B生說明，「相處會有一點尷尬.....他們也都各自的生活圈.....我跟他們聊天好像也會有壓力」。因為室友們來自不同科系，有不同的課表與作息，所以，經常使用line群進行互動。運用社群媒體的溝通方式，

提供了情障生無須面對面的、較為間接的、有緩衝的溝通管道。

另B生表示，原本曾擔心直接講自己想法會導致氣氛尷尬，但在生活中實際操作後發現，並沒有預想的尷尬狀況，因此後來若真的不開心，也會直接說。只是這個「直接說」是有條件的，「就人不錯，而且算喜歡的，所以我比較能接受的，就比較會鼓起勇氣跟他們講」。雖然比高中好，但B生表示依然不常有勇氣。

（三）室友未必如以往是同齡之同儕

與以前是與同年齡同學一起學習的情境不同，大學宿舍經常是混齡的，也因此受訪者們受益於學姐們的照顧與善意，如分享食物或提供訊息和建議。身為獨生女的A生描述其與室友的互動，「（研究生室友）待比較久會比較熟悉，然後就是個性上會比較外向……類似就是社交上潤滑……比較可以開話題，我一般就是不會開話題，就是尷尬…我沒有想到，會有三個姐姐」。

承上，雖然三位受訪者在課業上，與組員仍有溝通議題，但在共宿生活上卻未提出與室友有所衝突。在共宿的生活中，室友可能各作各的，也會一起相處。受訪者們在日常生活的自然情境中與室友的相處，並藉以微調自身的互動及溝通技巧。此外，亦可能因室友的善意，而獲得鼓勵。或許因此，A生認為，「室友互動上這比較舒服……不太會像系上……不會就是和你暢聊，又不會和你真心的分享事情」。

二、共宿對情障生個人的意義

（一）能與別人共宿

三位受訪者雖對宿舍生活有其想像，如體驗大學生活、對未來室友好奇，但因以往人際關係的議題，而有其擔心，並於入住前僅抱持低期待，只希望可以不要出事，不要太糟糕。C生在網路上看了相關文章以進行自我準備，且預先想好退路之後，才進行共宿的嘗試，「不要有太多意外就好了……不要病情變得更嚴重或是說可能跟同學相處不來，或回到以前狀況……我的預備就是，我如果不能住宿我就要搬去自己一個人住，我已經做好就是，我如果沒法適應我就要走」。兩位大二受訪者都選擇繼續住在宿舍，或可作為大一宿舍經驗並不負面，且有意願及有能力與人共宿的佐證，對曾無法入班上課的情障生來說，已具意義。

（二）人際互動態度的調整

透過共宿生活，受訪者的人際互動態度有所調整。A生表示自己的溝通意願增加，B生則比較願意主動認識別人，想與人互動，並較有勇氣提出自己的想法，也希望獲得她人的關心。C生發現自己不只更能表達自己的觀點，也學會拒絕別人，接受別人善意。

若有困難，A生與B生會找心理師及資源教室輔導員協助，A生還會跟班導討論。但，「自己解決」，亦是B生及C生的選擇。C生表示，「現在狀況如果不好的話其實不會到很久，我可以自己調適，我覺得其實這也是，我這麼多年累積下來……不管從諮商室，就是一直累積到現在，很多的方法」。雖然B生上大學後希望減少對於專業人員的依賴，如不再就醫吃藥，減

少去資源教室，但在評估自身狀況後，若有需求或狀況不佳，會調整自己與專業人員的互動，主動求醫或回資源教室尋求協助。

此外，與他人互動的形式，也有多元的樣貌。B生提到有一個室友會嗆她，直指她的態度或溝通問題，「她看不太習慣的樣子，她就會用嗆的方式跟我說」。雖然因此跟對方說話有些壓力，但B生認為室友並非惡意，是為自己好，故會跟她分享生活經驗，有疑問也會諮詢她，並獲得回應。大二沒有一起住之後，B生反而表示「我的交友圈好像也有一點變小了.....沒有像大一的時候.....常跟人就是放鬆的互動」。

（三）持續自我評估

1. 自我揭露的條件：信任感

如A生之比較，大學不像以前，會因輔導老師給單或叫人而被迫揭露其特教身份。對受訪者而言，因情障是相對隱性的，故是否讓室友知道自己的狀況，是需要評估衡量的。A生認為，「除非那個人比較值得信任才能」。B生因為覺得室友相對可以相信，故有自我揭露，「我其實有主動跟大一的那個假日會陪我留下來的室友，還有另外那個會嗆我的室友.....有透露過.....我不確定是不是大家覺得OK.....可能是因為他們有先認識我.....所以他們才比較覺得沒有怎樣」。C生雖然沒有直接揭露，但室友後來從旁知情。與B生的經驗相同，C生認為室友因為先認識自己之後才知曉，因而未受標籤影響，反而提供了非常正面的回饋，「她說.....我覺得你很厲害，我不覺得你有怎麼樣，因為你看起來就很正常啊.....我的室友給了我一個信心，嗯，她讓我知道說，我好像有在變好，嗯，我看起來沒有不一樣」。

2. 依靠自身經驗的自信，建構安全感

基於多年與情障共處之經驗，受訪者們經常自我覺察與評估，亦對環境進行觀察與評量，以建構讓自身有相對安全感的條件，例如前述C生在共宿生活前的準備與退路規劃。A生提及「較會關注就是自己.....會不會很焦慮啊，會不會煩躁，還有就是現在需不需要吃藥」。A生評估與室友的相處經驗，選擇不向室友自我揭露，因為室友「對特教生一樣有刻板印象.....他們會講說他們班上就是有個人怪怪的.....聽說他好像是資源教室的學生」。B生亦持續地自我評估，「對自己本身的狀態也有就是一定的信任...然後就感覺自己就是吃藥那麼多年下來，好像也沒有什麼特別的感覺，就覺得自己一路狀態好，就是調整過來（不吃藥），好像也都是靠自己比較多」，但是因為近期狀況下降，壓力大，所以「會想找醫院重新診斷自己的狀態」。

3. 障礙影響：自我限制感

情緒障礙是一個長期伴隨的存在，受訪者的很多考慮，也都在考量障礙影響的可能性或限制性下進行，包括是否住宿，以及與他人的互動模式等。例如B生表示，「（情障）多少還是會（影響跟別人的互動），因為我有時候也會給自己貼標籤，然後好像就會有點限制自己的感覺」。因為考量情緒障礙之影響，受訪者們會在能確保自己安全的狀況下，與他人互動與交流，如主動參與本研究訪談，如B生表示，「因為這個是保密，所以參加」。

（四）因為逐漸獨立而累積的成就感與掌控感：

三位受訪者都是上大學才第一次離家住宿，因此在住宿生活中學習生活自理、自我照顧，皆有認為自己較為獨立，A生表示，「自己就是可以就是和別人溝通.....不會像高中的時候，只能依靠老師幫你溝通」。

在共宿生活中，因為自我照顧、自我獨立、能與他人有正向相處經驗與回饋中，受訪者逐漸增強自信及成就感，C生表示，「我自信一點吧.....當我知道就是別人不一定，會用「我有問題」這件事情看」，也因此，對於自己的與眾不同，也有了新的詮釋，「我本來就不一樣.....一樣很好，可是不一樣沒有不好。就是，因為如果要一樣的話好像，那就不是我，那會不舒服」。

此外，在共宿的生活庶務中，受訪者可能建構其掌控感，C生表示，「我要生活，可是我不可以一直讓我生活在一個我不舒服的環境，就是我沐浴乳要擺這」。這些小小的自我決定，與獨立與自信相輔相成。

伍、結論與建議

一、宿舍可以是練習融合的場域

（一）低門檻的共融挑戰

相較於公領域如課堂的融合教育實踐，宿舍生活通常被視為私領域。但正因為如此，不同於課堂學習關係，受訪者們在這些無關成績，通常無傷大雅的日常生活事務中，能更放鬆地與室友進行互動及生活共融練習。

相較於受訪者們在課堂分組遭遇的困難不同，在宿舍裡的「一起活動」相對容易達成，因為不需要在特定時限裡，完成特定目標，達到特定標準，而是屬於相對容易的生活事務，如一起倒垃圾、吃飯。在這些一起的行動中，除了可與室友有所互動外；這些相對低門檻的生活庶務溝通、協調與合作，對情障生來說，是較易獲得成功經驗的任務。

（二）自然融合

宿舍是較低管制／保護的融合場域，或可容許較大幅度互動爭議，如B生被室友噙案例，若在課堂發生，校方可能需要處理以保護情障生；但在無專業介入的宿舍，她們得以自然地互動。B生不只不認為是霸凌，甚至因獲得室友之直率回應，考量調整與他人互動的方式，並選擇告知其情障身份。

雖然共宿，但室友可能各做各的，有事才溝通。雖是共宿，但情障生亦擁有屬於自我的空間。前述兩點或許讓受訪者的隱性障礙有其隱密的存在空間，也提供受訪者自我喘息，無須隨時與他人互動的自在。

如同北歐關係模式，受訪者與一般生一起互動與生活（吳秀照，2024）。又如同精神會所之理想，情障生在共宿生活中，相互觀摩、支持、甚至被噙，但亦藉以學習與體驗，獲得成

就感與自信（陳芳珮等，2020）。

（三）練習自我決策

情障生可從生活事務中練習自我照顧與自我決策，如佈置自己的床位書桌，或決定洗髮精品牌，逐步建構自己的領地與生活模式，增加自我掌控感、安全感與自信心。

（四）既期待又怕受傷害

對情障生來說，與她人同住一室是大挑戰，並確實有人際互動與溝通的困難（呂妍榛，2019；陳勇祥、林玉霞，2018；楊惠卿、張益綸，2016；蔡秀伶、張萬烽，2023），但也獲得與人互動的機會。入住前，受訪者抱著期待又怕受傷害進入宿舍。在共宿的生活中，持續透過與室友的互動經驗調整、持續評量自身與環境狀態的變化，考量服務及藥物的使用。

雖然隨著共宿經驗的累積，及個人自信與成就感的發展，可能使情障生逐步穩定，然而情障生有可能因為人際議題，無法自行找到下學年的共住者而需換新室友，因而重啟期待又怕受傷害的過程，與新室友再磨合。

綜合上論，從受訪者經驗來看，共宿生活提供了共融的練習機會，且因共宿生活獲得不同以往的成長經驗。雖然有挑戰，但也伴隨著成長。故本文建議，大專校院的融合教育可以拓展至宿舍，以增進情緒障礙學生的共融經驗與技巧。

二、成為有彈性的支持後援

（一）情障生之能動性

如同蔡秀伶與張萬烽（2023）之發現，受訪者亦已與自身的狀態相處多年。故如同受訪者所主張，可稱為自己身體的專家之一。亦即，她們並不只是需要服務者，亦是能自己評估、調整、自我決策的主體，有自己的能動性，能評估判斷自己的需求，選擇是否服藥，以及是否該減少或增加需要的支持。

雖然情障生會自我覺察，本次訪談的經驗發現，情障生的自信較為不足，若能參考優勢觀點理論，陪同其正面評量其經驗，或可提供情障生較為正向的詮釋觀點。

然而，雖然受訪者反映與室友無太大問題，但呼應張英鵬（2001）的研究，室友並非其求助對象，專業人員仍為主要求助資源。故資源教室仍須成為情障生的支持後援。

受訪者可能是相對功能較好的情障生，故不期待更多的支持與服務，而是嘗試獨立，減少對資源教室及醫療的依賴。但個人需求與狀態是動態的，其與專業的關係亦是動態的，有可能因為情障生的狀態或選擇有所改變。故本文建議資源教室以情障生為中心，扮演彈性的後勤支援，同時參照專業評估與情障生的自我評量，鼓勵其增進自我決策的自主性，共同討論可行之探索行動，提供適切之資源，以支持及鼓勵情障生踏出舒適圈。

（二）情障生不只是需要社交技巧之學習

受訪者們未反應與室友的衝突，也許與其未積極主動與他人有較多交流或互動有關。又或者，雖然受訪者表示較能表達自己的觀點，但需在安全範圍裡或有足夠安全的條件之下，

才會消極表達。又或者因為以往的負面經驗，故擔心社交尷尬與衝突，因而在衝突前採取迴避策略，以致於與室友沒有明顯衝突。然而，或許仍存有社交的困難，值得進一步了解與支持。

無論如何，情障生雖然有人際相處的議題，但受訪者們都想要與她人有所連結。本文認為情障生的人際互動議題，可能不只需要增進其社交技巧，依據受訪者之經驗，或許亦與情障生的自信心、安全感、信任感有關。故本文建議，在提供輔導與協助時，協助情障生獲得生活的掌控感及自信心，可能同等重要。

陸、研究限制

本研究係由受訪者自主選擇是否參與研究，受訪者可能是相對功能較好的情障生。故本文之研究發現無法類推至所有的情障生，但希望提供大專校院融合教育推展，及資源教室實踐之參考。

參考文獻

中文部分

- 王介汶 (2010)。大學學生宿舍內人際問題及處理方式研究〔未出版碩士論文〕。國立臺灣師範大學。<https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=aSgxtv/record?r1=1&h1=0>
- 王國羽 (2018)。人權取向之障礙模型對臺灣身心障礙政策與服務的運用。《社區發展季刊》，162，125-136。
- 田麗珠 (2009)。宿舍環境對大學生宿舍生活適應之研究—以某學院為例。《建國科大學報》，28(2)，1-18。<https://doi.org/10.6995/JCTU.200901.0001>
- 身心障礙者權利公約 (2014)。全國法規資料庫。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=Y0000064>
- 江秋樺、黃鈺婷、賴彥均 (2015)。大學階段的情緒障礙學生輔導理論與實務。《惠明特殊教育學刊》，(2)，95-112。[https://doi.org/10.6297/JHMSE.2015.2\(1\).6](https://doi.org/10.6297/JHMSE.2015.2(1).6)
- 吳秀照 (2024)。障礙的模式與觀點。載於吳秀照、陳美智、鄭期緯、郭惠瑜 (主編)，《身心障礙福利服務》(58-67 頁)。雙葉書廊。
- 吳啟誠、張瓊云 (2020)。主題分析在教育研究上的應用。《特殊教育發展期刊》，69，29-42。
[https://doi.org/10.7034/DSE.202006_\(69\).0003](https://doi.org/10.7034/DSE.202006_(69).0003)
- 呂妍榛 (2019)。大專校院情緒行為障礙學生之輔導。《學生事務與輔導》，58(2)，67-70。
[https://doi.org/10.6506/SAGC.201909_58\(2\).0007](https://doi.org/10.6506/SAGC.201909_58(2).0007)
- 高淑清 (2008)。《質性研究的 18 堂課—首航初探之旅》。麗文文化。
- 張英鵬 (2001)。我國大專身心障礙學生之生活品質研究。《特殊教育學報》，15，273-307。
<https://doi.org/10.6768/JSE.200109.0273>
- 教育部特殊教育通報網 (2024 年 3 月 8 日)。一一二年度特殊教育統計年報。https://tp-adapt.set.edu.tw/book_ul/7/1946/112%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E7%B5%B1%E8%A8%88%E5%B9%B4%E5%A0%B1.pdf
- 教育部國民及學前教育署 (2025 年 2 月 20 日)。修正說明簡報-特殊教育法重點授權子法修正說明。chrome-extension://efaidnbmninnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://sencir.spc.ntnu.edu.tw/goweb/include/GetDBfile.php?KeyID=55934342066fa63fabba83-f01>
- 郭惠慈、黃國倫 (2014)。探究智能障礙大學生人際互動經驗—以表達性藝術治療介入與從重要他人的觀點訪談。《家庭教育雙月刊》，49，17-28。
- 陳芳珮、王敏菱、林嘉珮、林易萱、滕西華 (2020)。精神障礙者自立生活營隊對參與者影響的分析。《東吳社會工作學報》，(39)，39-72。
- 陳勇祥、林玉霞 (2018)。身心障礙學生就讀大學校院遭遇之問題與困境。《雲嘉特教期刊》，

28, 15-21。

楊惠卿、張益綸 (2016)。大專校院身心障礙學生教育需求之研究－以南亞技術學院為例。
南亞學報, (36), 255-277。

蔡秀伶、張萬烽 (2023)。南部地區大專校院身心障礙學生工作自我效能及就業準備度之研究。
中華民國特殊教育學會年刊 (111 年度), 219-241。

英文部分

Barnes, C., & Mercer, G. (2007). *Disability*. Polity Press.

Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford University Press.

Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research Ethics for Social Scientists: Between Ethical Conduct and Regulatory Compliance*. Sage Publications.

Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Macmilan Education LTD.

全國特殊教育教學實務學術研討會論文集. 2025/
蔡明富主編. -- 初版. -- 高雄市：國立高雄師範
大學特殊教育中心, 民 114.09

面；公分

ISBN 978-626-7720-03-5(平裝)

1.CST: 特殊教育 2.CST: 文集

529.507

114012965

國立高雄師範大學特殊教育中心

2025 全國特殊教育教學實務學術研討會論文集

發行人：王政彥

主編：蔡明富

封面設計：許芝寧

出版者：國立高雄師範大學特殊教育中心

地址：80201 高雄市苓雅區和平一路 116 號

電話：07-7172930#1631-1634

傳真：07-7515015

版次：初版

印刷者：頂好電腦排版有限公司

地址：802 高雄市苓雅區五權街 161 號

電話：07-7268538

出版日期：中華民國 114 年 9 月

價錢：新台幣 400 元

ISBN：978-626-7720-03-5 (平裝)



國立高雄師範大學 特殊教育中心

指導單位：  教育部學生事務及特殊教育司
主辦單位：  國立高雄師範大學特殊教育中心



國立高雄師範大學
特殊教育中心

指導單位：教育部學生事務及特殊教育司
主辦單位：國立高雄師範大學特殊教育中心

2025 全國特殊教育教學實務研討會 情緒行為障礙學生與融合教育

論文集

國立高雄師範大學 特殊教育中心

2025

全國特殊教育教學實務研討會 情緒行為障礙學生與融合教育

論文集

3/29 六



國立高雄師範大學特殊教育中心 主辦