

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心  
特殊教育研究學刊，民89，19期，215—234頁

# 國民教育階段身心障礙學生 學習成果評鑑之研究

孫淑柔

王天苗

國立新竹師範學院

國立臺灣師範大學

本研究分成二個階段進行，第一個階段目的在建立身心障礙學生學習成果評鑑項目；第二個階段則是以臺北市四所國民中小學為例，以第一階段建立之評鑑項目分析身心障礙學生學習成果，並探討與身心障礙學生學習成果有關的因素。第一階段研究採用訪談法和德懷術，結果顯示，身心障礙學生學習成果評鑑項目，包括「在校期間的學習成果」以及「畢業後的學習成果」二部分。其中，「在校期間的學習成果」可分為：「出席及活動參與情形」、「學習表現」、「責任與獨立」、「情緒和團體適應」、以及「滿意度」五項；「畢業後的學習成果」則分為：「後續教育或訓練」、「就業」、「居家生活」、以及「社會生活」四項。

第二個階段研究則是採個案研究法，選取臺北市附設啓智班和資源班的四所中小學的教師、學生、及家長為對象進行研究，結果發現：(1)身心障礙學生出席狀況良好，而且皆無輟學情形；(2)啓智班學生參與普通班班級活動機會不足；(3)資源班學生在學習上較無明顯進步，學習動機低落，自信心不足；(4)國中啓智班畢業生均能繼續接受後續教育；(5)國中啓智班畢業生在處理自己的財物上較感困難；(6)國中啓智班畢業生較少參與社區活動。此外，本階段研究也歸納出與身心障礙學生學習成果有關的因素包括：(1)學習能力；(2)家長參與；(3)班級氣氛；(4)教師之間的團隊合作；(5)學習動機。最後，根據研究結果分別對教育行政單位、學校、以及未來研究提出可行的建議。

關鍵字：身心障礙學生、學習成果、評鑑

## 緒論

教育是提升國民品質，促進社會進步的重要途徑，先進國家向來極為重視教育的力量，

視為國家現代化的指標（黃政傑，民86）。因此，自二次世界大戰以後，各先進國家陸續延長國民義務教育的年限，並加強推展補償教育及社會教育，以提高國民的識字率（游進年，

民79)。尤其，1957年蘇俄的人造衛星領先美國升空，美國各界人士在檢討之後一致認為教育改革為根本途徑，導致國防教育法案（National Defence Educational Act）的產生，強調數學、科學、外語人才的培育，並授權聯邦政府發展科學及補助數學和科學的課程發展計畫。再加上，1965年美國國會通過初等及中等教育法案（The Elementary and Secondary Education Act），授權聯邦政府補助各地區中小學，對文化不利學生實施補償教育。法案中並規定，凡接受補助的方案均必須評鑑。而且，評鑑項目除了經費預算的分配情形之外，更需包含實施成效—學生進步狀況評鑑（引自黃政傑，民83），因而使得60年代以後，許多教育行政人員、學者專家紛紛投入教育評鑑工作的行列。

80年代以後，受到一波波教育改革運動的影響，美國聯邦及地方政府更是注重學生學習成果的評鑑，例如，在1983-86年第一波教育改革運動中，由全國卓越教育委員會（National Commission on Excellence in Education）提出一份報告：「國家在危機中：教育改革的必要性」（A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform），強調教育品質的低落應被視為國家的危機，並建議增加更多的學習時間、更好的教科書和教材、更多的家庭作業，以達到追求卓越的目標（Ysseldyke, Algozzine, & Thurlow, 1992）。接著，在第二波的教育改革運動中，則由全國教育統計中心（National Center for Education Statistics）開始發展全國4、8、12年級的標準化成就測驗，以期透過標準化的測驗瞭解全國學生學習成果的進步情形（Ysseldyke et al., 1992; Warren, 1993）。1988年以後第三波教育改革運動開始展開，強調提升所有學生的學習成果。受到這一波波教改運動的影響，柯林頓總統更在1994年提出「二千年目標：教育美國法案（Goal 2000: Educate

America Act）」，明確指出八項全國教育目標，其中就有多項與學生學習成果有關，包括：學校及學生均已做好就學的準備；提高高中學生的畢業率至90%；四、八、十二年級學生學科成就有良好的表現等（引自吳清山，民83；引自周淑卿，民84）。

就特殊教育的發展而言，美國自1975年公佈94-142公法以來，即要求聯邦應該評鑑各州、地方教育單位執行特殊教育的成效，評鑑的範圍包括學生的鑑定、安置在最少限制的環境、個別化教育計畫的設計以及法律保障程序（due process）等（引自王天苗等，民86；DeStefano, 1991）。這項法案於1990年更名為「障礙者教育法案」（Individuals with Disabilities Education Act，簡稱IDEA），並在1997年6月4日由柯林頓總統簽署通過修正案，其中第612條更重申評鑑的重要性，強調各州在1998年7月1日前要替全州的障礙學生建立成就指標（performance indicator），以評量其進步情形（U.S. Department of Education, 1997; The Council for Exceptional Children, 1998）。因此，美國在1990年起正式由教育部特殊教育計畫司（The Office of Special Education Program，簡稱OSEP）補助全國教育成果中心（National Center on Educational Outcomes，簡稱NCEO）致力發展有關身心障礙學生學習成果的評鑑項目。於是，全國教育成果中心集合各州教育行政人員、專業學會、以及家長團體等提出一個包含「出席和參與」、「調整和適應」、以及「滿意度」等八項學習成果的評鑑項目（引自U.S. Department of Education, 1994）。此外，各州政府為了瞭解該州特殊教育的實施成效以及學生學習成果也紛紛進行評鑑，以提升該州特殊教育品質（Delaware State Department of Public Instruction, 1991; Hoagwood, 1991; Owings, Hennes, Lachat, Neiman, & Facchina, 1990）。

根據國內第二次特殊兒童普查報告結果發現，79學年度6~15歲學齡兒童中心身障礙兒童共有75,562人，其中以智能障礙兒童最多，其次為學習障礙兒童，然而大多數並未得到適當的安置及服務（教育部特殊兒童普查執行小組，民82）。因此，最近幾年各縣市政府教育局紛紛成立資源班、特殊班、特殊學校，提供身心障礙學生適當的安置及服務。再加上86年5月14日頒佈的特殊教育法修正案第30條更明文規定特殊教育預算在中央不得低於當年度教育主管預算的3%；在地方不得低於當年度教育主管預算的5%，也是促使近年來身心障礙教育的發展更為蓬勃的重要因素。

然而，國內身心障礙教育的發展在數量急遽增加的同時，教育品質並未隨之提升，例如重度智障學生的入學管道仍有困難、相關專業的支援服務體系尚未建立、以及特教教師異動率高，而且有多數是由「補充訓練」方式速成而來（王天苗，民83；洪儷瑜、鈕文英，民84）。因此，為瞭解身心障礙教育成效、提升身心障礙教育品質，政府在相關的法規或報告書中也特別強調評鑑的重要性。例如，在「中華民國身心障礙教育報告書」中強調訂定各類身心障礙學校（班）評鑑標準，定期辦理評鑑，以增進其教育成效（教育部，民84a）。此外，特殊教育法施行細則修正條文第21條更明文規定「主管教育行政機關對各階段特殊教育，應至少每二年評鑑一次；其評鑑項目由各級主管教育行政機關定之」（教育部，民87a）。

目前國內有關身心障礙教育評鑑的研究為數不多，而且大都是由教育行政機關主辦的例行性評鑑，評鑑項目著重在師資、設備、課程教學、以及行政配合等，較忽略對學生學習成就、參與普通班活動以及接受特教服務的滿意度等成果方面的評鑑（臺北市府教育局，民71，民79；教育部，民77）。此外，盧台華

（民83）也曾針對臺北市府教育局77年的特殊教育評鑑資料與82年特殊班學區規畫的訪視資料進行分析比較，探討這五年之間臺北市國中啓智班的學生背景、師資概況、行政配合與設備、鑑定與輔導、以及課程與教學的變化。研究結果發現：(1)啓智班仍以臨界與輕中度智障學生為主要的教學對象；(2)未接受特殊教育專業訓練之不合格教師仍佔27%；(3)任課時數與各科安排過分集中的現象已逐漸減低；(4)行政配合、教學設備、學生鑑定與輔導等項目的整體評量結果則類似。

然而，從以上國內有關身心障礙教育評鑑的情形看來，卻明顯與美國前教育部長 Finn（1990）強調90年代以後，教育改革的重點已從注重教育的過程（process of education）轉而注重教育的結果（results of education）（引自 Ysseldyke, Algozzne, & Thurlow, 2000）的現象不符。因此，就身心障礙學生而言，是否可以參考國內外有關的評鑑研究，建立身心障礙學生學習成果的評鑑項目，是本研究的動機之一。

其次，國內身心障礙教育的發展是否能讓每位學生達到「充分就學、適性發展」的目標？身心障礙教育的實施成效及品質是否能讓決策者、家長、及社會大眾感到滿意？因此，根據身心障礙學生學習成果的評鑑項目分析中小學身心障礙學生學習成果，並探討和學習成果有關的因素，幫助決策者、教育人員、家長及社會大眾瞭解身心障礙學生學習成果，並提供學校作為改進的依據，是本研究的動機之二。

基於上述研究動機，本研究的目的有二：(1)建立國中小身心障礙學生學習成果的評鑑項目；(2)以臺北市四所國中小為例，探討身心障礙學生的學習成果，及與身心障礙學生學習成果有關的因素。

## 研究方法

本研究分成二個階段進行，第一個階段目的在建立身心障礙學生學習成果評鑑項目；第二個階段則是以臺北市四所國民中小學為例，試用第一階段建立之評鑑項目，分析其身心障礙學生學習成果，並探討與身心障礙學生學習成果有關的因素。以下分別說明這二個階段的研究設計、研究對象、研究工具、研究程序、以及資料處理。

### 一、研究設計

#### (一)身心障礙學生學習成果評鑑項目建構

本階段又可分為二個步驟進行：第一個步驟採用訪談法，透過對國中小啓智班及資源班資深教師的實地訪談，瞭解他們對身心障礙學生學習成果的看法；第二個步驟則是運用德懷術 (the Delphi technique)，以研究者自編的「身心障礙學生學習成果評鑑項目意見調查表」調查學者專家的意見，取得他們對身心障礙學生學習成果評鑑項目的共識，進而建立身心障礙學生學習成果評鑑項目。

#### (二)身心障礙學生學習成果評鑑實例分析

本階段則是採用個案研究法，選取臺北市國中小同時設有身心障礙資源班和啓智班的學校共四所，運用問卷調查、訪談、觀察等方法，蒐集這四所學校教師、學生、以及家長等資料進行縝密而深入的分析，以瞭解第一階段建立的「身心障礙學生學習成果評鑑項目」適用情形，作為進一步修正的依據。同時，並探討這四所學校身心障礙學生的學習成果，以及與身心障礙學生學習成果有關的因素。

### 二、研究對象

#### (一)身心障礙學生學習成果評鑑項目建構

訪談採立意取樣的方式，選取對身心障礙學生有多年教學經驗的國中小資深特教教師為對象，共計20人；意見調查也是採立意取樣的方式，選取從事身心障礙教育工作的學者專家

為代表，瞭解他們對身心障礙學生學習成果評鑑項目的意見。選取專家人選的條件有三：(1)在身心障礙教育的領域具備專業能力的學者；(2)具有多年身心障礙教育的實務經驗；(3)曾經參與或熟悉身心障礙教育評鑑工作的教育行政人員及家長。總之，計選出特殊教育學者13人、資深中小學特教教師13人、教育行政人員代表2人、及家長代表3人共31人組成專家小組。

#### (二)身心障礙學生學習成果評鑑實例分析

本階段研究也是採立意取樣的方式，選取臺北市的國中小共四所，以這四所學校的具體實例分析第一階段研究建立的「身心障礙學生學習成果評鑑項目」的適用情形。選取的原則有四：(1)該校同時設有啓智班和身心障礙資源班；(2)不選取同一行政區內的學校，以免學校之間的同質性太高；(3)國中小皆以最高年級學生為主；(4)以學校行政人員及教師有意願者優先。在研究對象方面，則包括這四所學校的特教教師、學生、以及家長，而且，為了瞭解國中階段的身心障礙學生畢業後情形，二所國中的研究對象還包括已畢業的啓智班教師和學生家長。總之，這四所學校的研究對象計教師14人、學生63人、家長71人，如表一所示。

表一 第二階段研究對象一覽表

	教師	學生	家長
甲校(國中)	4	29	37
乙校(國中)	4	16	20
丙校(國小)	2	6	6
丁校(國小)	4	12	8
合計	14	63	71

### 三、研究工具

#### (一)身心障礙學生學習成果評鑑項目建構

訪談階段採「訪談法」進行資料的蒐集，訪談內容則是以國中小身心障礙學生學習成果

評鑑的主題為主，透過半結構方式進行訪談；意見調查階段則由研究者彙整國外文獻資料，以及受訪人員的意見後，自編而成的「身心障礙學生學習成果評鑑項目意見調查表」蒐集資料。調查表內容包括五項：(1)身心障礙學生學習成果的評鑑架構；(2)在校期間學習成果的評鑑項目；(3)畢業後學習成果的評鑑項目；(4)在校期間學習成果的評鑑重點；(5)畢業後學習成果的評鑑重點；以及(6)與學習成果有關的重要問題。

#### (二)身心障礙學生學習成果評鑑實例分析

本階段研究工具均由研究者根據第一階段建立之「身心障礙學生學習成果評鑑項目」自編而成，說明如下：

##### 1. 學校身心障礙教育實施狀況調查表

這份調查表目的在瞭解學校特殊教育的實施情形，並探討與該校身心障礙學生學習成果有關的因素。調查表內容包括七大項：(1)基本資料；(2)啟智班和資源班的班級數和學生數；(3)特殊教育及相關專業服務人員；(4)相關專業服務；(5)成績評量；(6)對普通教育的支持；以及(7)整體意見。

##### 2. 教師滿意情形調查表

本份調查表目的在瞭解教師對身心障礙學生學習成果的意見，以及與身心障礙學生學習成果有關的因素。調查表的內容包括：你滿意班上學生的學習成果嗎？你覺得班上學生的學習有沒有進步？以及你認為影響學生學習成果的因素有哪些？

##### 3. 身心障礙學生學習情形調查表

這份調查表目的在瞭解身心障礙學生在校的學習情形，調查表分為二大部份：(1)學生個人基本資料：包括學生姓名、性別、通訊處、就讀學校和班級、出缺席情形、休（輟）學次數和原因、參與學校活動情形、以及學科成績等；(2)學習情形：這部分的題目內容來自第一階段研究建立之「身心障礙學生學習成果評鑑

項目」，包括學習表現共 6 題、責任與獨立共 9 題、情緒和團體適應共 10 題。

##### 4. 學生滿意情形調查表

這份調查表目的在瞭解學生對於自己學習表現的滿意情形，調查表內容分為二部份：(1)學生個人基本資料：包括學生姓名、性別、通訊處、電話、出生日期、就讀學校、以及就讀班級；(2)滿意情形：這部分的題目共 9 題，內容也來自「身心障礙學生學習成果評鑑項目」，包括：你對自己各科的學習表現滿意嗎？你覺得自己在校的學習有進步嗎？你經常和其他班的同學接觸嗎？以及你滿意老師提供的學習設備和措施嗎？

##### 5. 家長滿意情形調查表

這份調查表目的在瞭解家長對於子女學習表現的滿意情形，調查表內容則與學生滿意情形調查表內容大致相同，也分成二部份：(1)學生個人基本資料：包括學生姓名、性別、通訊處、電話、出生日期、就讀學校、就讀班級、受訪者、與個案關係、以及訪問日期等；(2)滿意情形：共 9 題，題目內容也來自「身心障礙學生學習成果評鑑項目」，包括：你對於孩子在學校的學習表現滿意嗎？你覺得孩子在學校的學習有進步嗎？你的孩子經常和其他班的同學接觸嗎？以及你對於老師提供給孩子的學習設備和措施滿意嗎？

##### 6. 身心障礙學生畢業後情形調查表

這份調查表目的在瞭解國中階段啟智班學生畢業後在就業、居家生活、及社會生活的情形，調查表內容則來自第一階段研究建立之「身心障礙學生學習成果評鑑項目」的第二部份「畢業後學習成果」，分為：(1)就業：共 13 題，包括：目前服務單位、每個月的平均收入、工作持續的時間、找到工作的方式、以及和同事的相處等問題；(2)居家生活：共 6 題，包括：照顧自己日常的生活起居、安排自己日常的作息時間、處理自己的財物、與家人的相

處、以及處理家中的偶發事件或意外傷害等問題；(3)社會生活：共11題，包括：使用社區的公共設施、參加社區活動、以及休閒時間的安排等問題。

#### 四、研究程序

##### (一)身心障礙學生學習成果評鑑項目建構

本階段採用訪談及德懷術意見調查蒐集有關資料，研究程序說明如下：

##### 1. 訪談

研究者於八十七年九月初開始進行訪談聯絡事宜，首先以電話聯繫受訪人員，約定訪談的時間、地點後進行訪談。所有訪談於八十七年十二月初全部結束，隨即進行受訪人員個別訪談記錄摘要以及訪談綜合摘要整理工作，並於八十八年二月底完成。

##### 2. 意見調查

本階段的研究程序包括：(1)編製「身心障礙學生學習成果評鑑項目意見調查表」：研究者參考國外文獻資料及訪談綜合摘要記錄於八十八年三月編製而成；(2)選取德懷術之專家人選：本研究共選出特殊教育學者13人、中小學特教教師13人、教育行政人員2人、以及家長代表3人組成專家小組；(3)進行意見調查：研究者在編製完成「身心障礙學生學習成果評鑑項目意見調查表」之後，隨即將此調查表寄交專家小組成員，共進行三次的意見調查。

##### (二)身心障礙學生學習成果評鑑實例分析

本階段研究的程序包括：(1)聯絡受訪學校：研究者在建立「身心障礙學生學習成果評鑑項目」之後，隨即聯絡臺北市國中小同時設有啓智班和身心障礙資源班的學校，共選取四所學校；(2)編製研究工具：本研究共編製六種工具，包括：學校身心障礙教育實施狀況調查表、教師滿意情形調查表、身心障礙學生學習情形調查表、學生滿意情形調查表、家長滿意情形調查表、以及身心障礙學生畢業後情形調查表；(3)選取研究對象：本研究共選取這四所

學校的教師14人、學生63人、家長71人為研究對象；(4)進行資料蒐集：研究者於八十八年五月下旬分別到這四所學校針對教師、學生、和家長進行資料的蒐集，所有資料蒐集工作直到八十八年九月底全部結束。

#### 五、資料處理

##### (一)身心障礙學生學習成果評鑑項目建構

在訪談階段，研究者根據訪談錄音帶將受訪者談話內容重點寫成摘要稿，再次審稿後，隨即列印並寄交受訪人員確認，最後再彙整受訪者個別訪談記錄；在意見調查階段，研究者則於「身心障礙學生學習成果評鑑項目意見調查表」完全回收後，隨即將資料登錄於電腦上，並以SPSS統計套裝軟體進行次數分配和百分比的計算。

##### (二)身心障礙學生學習成果評鑑實例分析

研究者在六種調查表完全回收後，隨即將表內量化的資料登錄於電腦上，並以SPSS統計套裝軟體進行次數分配、百分比、平均數、和標準差的計算；至於調查表內描述性資料，則由研究者進行歸納整理後，配合量化資料進行結果的分析和解釋。

## 結果與討論

### 一、身心障礙學生學習成果評鑑項目建構

本研究第一階段主要是採訪談法和德懷術以建立身心障礙學生學習成果評鑑項目，以下分別說明訪談結果及德懷術意見調查結果。

#### (一)訪談結果分析

綜合20位受訪者之意見，受訪者初步將身心障礙學生學習成果分為在校期間的學習成果和畢業後的學習成果二部份，這種結果也跟DeStefano和Wagner (1991, 1993)把學習成果分為在校的學習成果、以及畢業後的學習成果二部份的研究結果一致。尤其，國中階段的受訪者在訪談時一致強調畢業後學習成果的重要

性，認為國中階段的身心障礙學生若能具備基本讀寫算能力、生活自理能力、人際互動能力、以及情緒穩定能力等，將有助於畢業後的適應。因此，研究者在編製「身心障礙學生學習成果評鑑項目意見調查表」時，即依據訪談結果及國外文獻資料，初步將身心障礙學生學習成果分為「在校期間的學習成果」和「畢業後的學習成果」二部份。

在評鑑項目方面，由訪談結果得知，20位受訪者將「在校期間的學習成果」分為15項，然而，其中「工作態度和習慣」、「休閒能力」、「生活常識」、「知覺動作能力」分別屬於啟智學校（班）課程綱要的各教學領域；「自信心」和「學習興趣」也可歸入「學習習慣和態度」當中。同時，研究者也參考國外文獻資料，增加「參與」和「滿意度」二項（U.S. Department of Education, 1994；Ysseldyke & Thurlow, 1993）。總之，研究者初步將「在校期間學習成果」評鑑項目分為：出席情形、參與、學科成就、學習動機和態度、責任與獨立、情緒和適應能力、及滿意度等七項。

其次，20位受訪者將「畢業後的學習成果」分為12項，其中只有「交通能力」、「工作能力」、以及「應對能力」三項與「在校期間的學習成果」不同，其餘九項能力均與「在校期間的學習成果」項目相同。然而，依據國外文獻顯示，大多數研究者皆從身心障礙學生畢業後的職業生活、社會生活、居家生活以及中學後接受教育的情形等四方面來探討畢業後的學習成果（DiOrio & Williams, 1993; Sitlington, Frank & Carson, 1992）。再加上，林寶貴等人（民83）在探討障礙者接受特殊教育的成效研究亦從「家庭生活」、「社會生活」、「職業生活」、以及「總生活適應」四項來加以分析。因此，研究者初步將「畢業後學習成果」的評鑑項目分為：教育或訓練、就業、居家生活、社交和休閒活動四項。

## （二）意見調查結果分析

研究者首先以31位專家小組成員在「身心障礙學生學習成果評鑑項目意見調查表」的勾選情形計算各選項的「同意人次」和「同意比率」，依照「同意比率」的高低順序重新排序題目，再參考國外學者建議選取「同意比率」75%以上的題目（Cannon, Idol, & West, 1992; Helmer, 1983; West & Cannon, 1988）。因此，以下將意見調查結果分為身心障礙學生學習成果的評鑑項目、在校期間學習成果的評鑑重點、以及畢業後學習成果的評鑑重點三部份加以說明：

### 1. 身心障礙學生學習成果的評鑑項目

從調查結果得知，31位專家小組成員對於研究者將身心障礙學生學習成果評鑑架構，分為「在校期間的學習成果」以及「畢業後的學習成果」二大部份已達成一致的共識，同意的比率高達100%。其次，就「在校期間學習成果」的評鑑項目而言，由於「休閒能力」一項同意比率未達75%，故刪除之，顯示專家學者一致認為其餘七項都是評鑑身心障礙學生在校期間學習成果的重要項目，尤其是學習動機和態度、參與情況、責任與獨立、以及情緒和適應能力四項的同意比率均高達100%。

然而，Ysseldyke和Thurlow（1993）指出「出席情形」和「參與情況」均是強調身心障礙學生在特定的環境中出現並能有意義參與活動的情形，二者可合併為一項。因此，研究者合併「出席情形」和「參與情況」為「出席及活動參與情形」，以及合併「學習動機和態度」和「學科成就」為「學習表現」，並修正「情緒和適應能力」為「情緒和團體適應」，修正後的「在校期間學習成果」分為：「出席及活動參與情形」、「學習表現」、「責任與獨立」、「情緒和團體適應」、以及「滿意度」五大項目。

再就「畢業後學習成果」的評鑑項目而

言，「居家生活」、「社交生活」、以及「後續教育或訓練」三項的同意比率均高達100%，由此可知，專家學者一致認為這三項都是評鑑身心障礙學生畢業後學習成果的重要項目。然而，其中「社交生活」和「休閒活動」與「社區生活」之間有重疊情形，因此，研究者將「社交生活」和「休閒活動」併入「社區生活」之中，並將「社區生活」修正為涵蓋面更為廣泛的「社會生活」。總之，修正後的「畢業後學習成果」分為「居家生活」、「後續教育或訓練」、「就業」、以及「社會生活」四項。

## 2. 在校期間學習成果的評鑑重點

### (1) 出席及活動參與情形

從調查結果得知，「遲到早退情形」、「請假類別及原因」、「參與學校義務工作情形」三題同意比率均未達75%，故刪除之。其次，根據國內目前中小學課程標準規定，有關班級活動、社團活動、學生自治會活動、和學校例行活動等在國中統稱為「團體活動」，每週教學節數國小為一節，國中為二節（教育部，民82，民84b）。因此，研究者合併「參與團體活動的時間」以及「參與課外活動的情形」為「參與團體活動（如班會、社團活動等）的情形」；並修正「參與學校一般性活動（如升旗、週會、班會等）的情形」為「參與學校例行性活動（如升旗、週會、運動會等）的情形」。總之，修正後「出席及活動參與情形」的評鑑重點共七題。

### (2) 學習表現

「學習表現」包含「學科成就」及「學習動機和態度」二項，就「學科成就」的調查結果顯示，六題評鑑重點的同意比率均超過75%，顯示專家學者一致認為這六題都是評鑑身心障礙學生學科成就的重要題目。然而，個別化教育計畫的目的在於保障身心障礙學生得以接受適性教育，發展其應有的潛能（U. S.

Department of Education, 1997）。因此，「各學科的成就表現能達成個別化教育計畫的目標」即為「各學科成績符合其能力該有的表現」，故此二題合併為一題。此外，「有良好的工作態度和習慣」屬於「就業」的評鑑內容，移入「就業」一項；「藝能科有合理的表現」修正為「藝能科的表現合宜」；「各學科成績有明顯的進步」則修正為「學習上有明顯的進步」。

再就「學習動機和態度」的評鑑重點而言，「喜歡探索新知」一題因專家同意比率未達75%，故刪除之。其餘五題同意比率均超過75%，其中「對學習有自信」一題專家的同意比率更高達100%。然而，「有學習的動機」即指學生能夠主動認真的學習，因此刪除「有學習的動機」一題，並合併「能主動學習」和「能認真學習」為「學習認真且主動」；「對學校課程感興趣」則修正為「對學習有興趣」更能涵蓋學校內的所有學習活動。總之，修正後「學習表現」的評鑑重點共六題。

### (3) 責任與獨立

從調查結果得知，「責任與獨立」15題評鑑重點同意的比率均超過75%，然而，「能使用操場、籃球場、圖書館等學校的設施」和「能使用公園、郵局、超級市場等社區的公共設施」均屬於使用公共設施的題目，故合併為「能使用學校、社區的設施（如公園、郵局、圖書館等）」；「能自行上下學或在社區中走動」已涵蓋「能選用適當的交通工具」，故刪除「能選用適當的交通工具」一題；「對自己獨立完成工作有信心」和「能聽從別人的指示」涵蓋在「能完成交代的工作」之中，「能收拾整理自己的物品」涵蓋在「能做自己份內的事」；「能使用警力、消防等緊急支援系統」則涵蓋在「自己能設法解決生活上的問題」之中，均刪除之。其次，將「有生活自理的能力（如飲食、盥洗、穿脫衣服等）」修正

為「能照顧自己的生活（如飲食、盥洗、穿脫衣服、收拾東西等）」；「能注意自身的安全」修正為「能保護自己的安全」；「能自行上下學或在社區中走動」修正為「能自行上下學或在學校、社區走動」。總之，修正後「責任與獨立」評鑑重點共有九題。

#### (4)情緒和團體適應

從調查結果得知，專家小組成員在「情緒和團體適應」11題評鑑重點的同意比率均超過75%，其中「會用適當的方式表達情緒」、「有應對進退的能力」、「能遵守團體的規範」、「面對挫折，有容忍和調適能力」、「能和別人溝通及相處」、「能適應環境的改變」、「有穩定的情緒表現」、「有要好的朋友」、以及「有處理突發狀況的能力」等九題同意比率均高達100%，這也與美國全國教育成果中心把「個人和社會適應」列為評鑑特殊教育成效的重要項目的結果一致（U.S. Department of Education, 1994; Ysseldyke & Thurlow, 1993）。然而，第11題「不隨意干擾他人」已涵蓋在「能遵守團體的規範」之中，故刪除之。總之，修正後之「情緒和團體適應」評鑑重點共有十題。

#### (5)滿意度

從調查結果得知，專家小組成員在「滿意度」的16題評鑑重點的同意比率均超過75%，其中「學生滿意自己參與學校活動的經驗」一題同意比率更高達100%，而「學生滿意自己的學習表現」、「學生滿意自己學習的進步情況」、「家長滿意學校師生對待其子女的方式」、「家長滿意學校提供給子女的學習設備和措施」、「家長滿意子女參與學校活動的經驗」、以及「家長滿意子女具有適應未來生活的能力」等八題同意的比率也都高達97%。這與美國全國教育成果中心以及全國區域資源中心把「滿意度」列為評鑑學習成果的重要項目的結果一致（Mid-South Regional Resource Cen-

ter, 1986; Ysseldyke & Thurlow, 1993）。然而，「學生滿意自己在校的整體表現」及「家長滿意子女在校的整體表現」二題，已分散列在其他各題之中；「家長滿意學校所提供的個別化教育計畫內容」一題不屬於學生學習成果，一併刪除。總之，修正後「滿意度」的評鑑重點共有十三題。

### 3.畢業後學習成果的評鑑重點

#### (1)後續教育或訓練

從調查結果得知，專家小組成員在「後續教育或訓練」的6題評鑑重點的同意比率均超過75%。然而，「有繼續學習的意願」即是指「能尋找各種進修機會」，但對國中階段的身心障礙畢業學生而言，接受後續教育或訓練的機會原本就比普通學生為低（Bruininks et al., 1988; DiOrio & Williams, 1993; Hoagwood, 1991），而要他們自行尋找進修機會更是不易，尤其是智能障礙學生。因此，刪除「有繼續學習的意願」和「能尋找各種進修機會」二題。此外，「工作態度」和「求職技能」屬於「就業」評鑑的內容，但與「能找到合適的工作」及「雇主滿意畢業生的工作表現」二題的題意接近，故刪除之。總之，修正後的「後續教育或訓練」評鑑重點共有二題。

#### (2)就業

從調查結果得知，專家小組成員在「就業」的10題評鑑重點的同意比率均超過75%，其中「能找到合適的工作」、「畢業生滿意自己的工作表現」、「工作穩定」、以及「雇主滿意畢業生的工作表現」等四題的同意比率更高達100%。這與美國全國區域資源中心（1986）、全國教育成果中心（1996）、以及DeStefano和Wagner（1991）把「就業」列為衡量身心障礙學生畢業後成果的重要項目的結果一致。然而，「畢業生滿意自己的工作表現」及「工作符合自己的興趣和能力」亦即代表「畢業生喜歡自己的工作」，故合併為「喜

歡自己的工作」；「雇主滿意畢業生的工作表現」及「雇主滿意畢業生的工作能力」二題的題意極為接近，故合併為「工作表現讓雇主滿意」，並新增「能和同事和睦相處」、「能注意工作安全」二題。總之，修正後「就業」的評鑑重點共有八題。

### (3) 居家生活

從調查結果得知，專家小組成員在「居家生活」的6題評鑑重點的同意比率均超過75%，其中「能照顧自己的生活起居」以及「能安排自己的生活作息」二題的同意比率更高達百分之百。這也和DeStefano和Wagner（1991）、Blackorby和Wagner（1996）、以及DiOrio和Williams（1993）所提居家獨立是身心障礙學生畢業後成果的重要項目的結果一致。此外，研究者修正「能妥善處理金錢及重要物品」為「能妥善處理自己的財物」。因此，修正後「居家生活」的評鑑重點仍維持六題。

### (4) 社會生活

社會生活包含原來「社區生活」、「休閒活動」、及「社交活動」三大項，就「社區生活」而言，專家小組成員在這3題評鑑重點的同意比率均已超過75%，這也與美國全國區域資源中心（1986）、DiOrio和Williams（1993）、以及Hoagwood（1991）等人強調身心障礙學生畢業後能在社區中獨立自主是評鑑身心障礙學生畢業後成果的關鍵項目的結果一致。然而，考慮到在社區中自由行動的重要性，新增「在社區中行動自如」一題，並將「能選用適當的交通工具」修正為「能使用適當的交通工具」。總之，修正後「社區生活」的評鑑重點共四題。

再就「休閒活動」來說，專家小組成員在這2題評鑑重點的同意比率均已超過75%，但根據訪談結果顯示，多數身心障礙者在「會安排自己的休閒活動」及「從事正當的休閒娛樂活

動」有困難，於是將「會安排自己的休閒活動」修正為「會安排自己的休閒時間」；並修正「從事正當的休閒娛樂活動」為「能獨自或與家人從事休閒娛樂活動」。因此，修正後「休閒活動」評鑑重點仍維持二題。

此外，就「社交活動」而言，專家小組成員在這4題評鑑重點的同意比率均已超過75%，其中「有經常來往的鄰居和朋友」一題同意比率更高達100%。這也呼應DiOrio和Williams（1993）所提，對身心障礙青少年而言，擁有社交生活和要好的朋友的重要性。然而，鄰居屬「居家生活」的評鑑範疇，因此，將「有經常來往的鄰居和朋友」修正為「有要好的朋友」。此外，「遵守法律及社會規範」與「儀容整潔，而且表現合宜的行為」的題意接近，故合併為「儀容舉止、行為表現合乎社會規範」；並將「用適當的方式和異性交往」修正為「能與人溝通及相處」。另外，考慮到身心障礙者在社區生活中，對危險或意外事件的處理能力的重要性，並和「就業」、「居家生活」的評鑑內容前後呼應，新增「外出遇到危險或困難時，會自行處理或找人協助」一題。總之，修正後的「社會生活」的評鑑重點共有10題。

## 二、身心障礙學生學習成果評鑑實例分析

本階段研究以臺北市四所國小附設的身心障礙資源班和啟智班為例，試用第一階段建立之「身心障礙學生學習成果評鑑項目」，以修正部分評鑑重點。其次，則分析這四所學校身心障礙學生學習成果，及與身心障礙學生學習成果有關的因素。

### (一) 身心障礙學生學習成果評鑑項目及重點

本研究在第一階段雖已建立身心障礙學生學習成果評鑑項目及評鑑重點。然而，在第二階段以臺北市四所國小附設的身心障礙資源班和啟智班為例，試用第一階段建立之「身心障礙學生學習成果評鑑項目」的結果卻發現，

這四所學校的身心障礙學生無故缺席或輟學的情形並未發生，因此，研究者將「出席及活動參與情形」的第二題「無故缺席或中輟情形」刪除。而且，由於國民中小學學生出缺席統計都是一學期計算一次，研究者也將第一題「一個學年的出席率」修正為「一個學期的出席率」。其次，本階段研究結果也發現，目前啟智班均已採用教育部頒佈的「國民教育階段啟智學校（班）課程綱要」，課程內容已經沒有「藝能科」的科目名稱（教育部，民86）。資源班學生雖然有藝能科目，但由於藝能科目都在原班級上課，資源班教師要評量其表現有困

難。因此，研究者也將「學習表現」的第二題「藝能科（包括音樂、美術、體育）的表現合宜」予以刪除。

此外，在「社會生活」的第二題「在社區中行動自如」即代表身心障礙學生能使用適當的交通工具在社區中行動，因此，研究者將「社會生活」的第三題「能使用適當的交通工具」刪除，但保留第二題「在社區中行動自如」。總之，修正後之「身心障礙學生學習成果評鑑項目」共九項評鑑項目，六十八題評鑑重點如表二所示。

表二 身心障礙學生學習成果評鑑項目

學習成果評鑑項目	學習成果評鑑項目
<p>一、在校期間學習成果</p> <p>(一) 出席及活動參與情形</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 一個學期的出席率</li> <li>2. 參與學校例行性活動的情形</li> <li>3. 參與團體活動的情形</li> <li>4. 參與普通班活動的時間</li> <li>5. 參與班級活動情形</li> <li>6. 參與校外教學的情形</li> </ol> <p>(二) 學習表現</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學科成績符合其能力應有的表現</li> <li>2. 學習上有明顯的進步</li> <li>3. 對學習有自信</li> <li>4. 學習認真且主動</li> <li>5. 對學習有興趣</li> </ol> <p>(三) 責任與獨立</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能照顧自己的生活</li> <li>2. 能使用學校、社區的設施</li> <li>3. 能自行上下學或在學校、社區走動</li> <li>4. 能安排一天的活動</li> <li>5. 能保護自己的安全</li> <li>6. 能完成交代的工作</li> <li>7. 有自己的主張，會自己做決定</li> <li>8. 能做自己份內的事</li> <li>9. 能設法解決生活上的問題</li> </ol>	<p>(四) 情緒和團體適應</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 會用適當的方式表達情緒</li> <li>2. 面對挫折，有容忍和調適能力</li> <li>3. 有穩定的情緒表現</li> <li>4. 有處理突發狀況的能力</li> <li>5. 有應對進退的能力</li> <li>6. 能遵守團體的規範</li> <li>7. 能和別人溝通及相處</li> <li>8. 有要好的朋友</li> <li>9. 能和他人合作完成工作或活動</li> <li>10. 能適應環境的改變</li> </ol> <p>(五) 滿意度</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學生滿意自己的學習表現</li> <li>2. 學生滿意自己學習的進步情況</li> <li>3. 學生滿意學校師生對待自己的方式</li> <li>4. 學生滿意學校提供的學習設備和措施</li> <li>5. 學生滿意自己和非障礙學生的相處</li> <li>6. 學生滿意自己參與學校活動的經驗</li> <li>7. 家長滿意子女在校的學習表現</li> <li>8. 家長滿意子女學習的進步情況</li> <li>9. 家長滿意學校師生對待其子女的方式</li> <li>10. 家長滿意學校提供給子女的學習設備和措施</li> <li>11. 家長滿意子女和非障礙學生的相處</li> <li>12. 家長滿意子女參與學校活動的經驗</li> <li>13. 家長滿意子女具有適應未來生活的能力</li> </ol>

表二 身心障礙學生學習成果評鑑項目（續）

學習成果評鑑項目	學習成果評鑑項目
<p><b>二、畢業後學習成果</b></p> <p>(一) 後續教育或訓練</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能接受職業訓練培養一技之長</li> <li>2. 能進入符合能力的高中職繼續接受教育</li> </ol> <p>(二) 就業</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能找到工作</li> <li>2. 喜歡自己的工作</li> <li>3. 工作穩定</li> <li>4. 有合理的收入</li> <li>5. 能和同事和睦相處</li> <li>6. 能注意工作安全</li> <li>7. 工作表現讓雇主滿意</li> <li>8. 家長滿意子女的就業狀況</li> </ol> <p>(三) 居家生活</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能照顧自己的生活起居</li> <li>2. 能安排自己的生活作息</li> <li>3. 能妥善處理自己的財物</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. 與家人相處愉快</li> <li>5. 能幫忙分擔家事</li> <li>6. 能處理偶發事件及意外傷害</li> </ol> <p>(四) 社會生活</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能使用社區的公共設施</li> <li>2. 在社區中行動自如</li> <li>3. 能參與社區活動</li> <li>4. 會安排自己的休閒時間</li> <li>5. 能獨自或與家人從事休閒娛樂活動</li> <li>6. 有要好的朋友</li> <li>7. 能與人溝通及相處</li> <li>8. 儀容舉止、行為表現合乎社會規範</li> <li>9. 外出遇到危險或困難時，會自行處理或找人協助</li> </ol>

(二)臺北市四所國中小身心障礙學生學習成果分析

研究者根據臺北市四所國中小身心障礙學生學習成果的實例分析，歸納這四所學校身心障礙學生的學習成果說明如下：

1.身心障礙學生出席狀況良好，而且皆無輟學情形

就甲乙丙丁四所學校的出席情形看來，除了甲校的啓智班和資源班學生的缺席率略高於國內國中階段的普通班學生之外，其餘三所學校的缺席率均較國中小階段普通班學生的缺席率低。再就輟學情形來看，則不論是國中或國小，四所學校的輟學率均為0%，也比國內普通班學生0.28%的輟學率低（教育部，民87b）。然而，此種結果卻與國外學者Wagner等人（1993）、Owings等人（1990）、以及Bruininks等人（1988）的研究結果不一致。可能原因為這四所學校校內都沒有嚴重身體病弱學生，身心障礙學生可能因生理或健康因素導致缺席或輟學的情形並未發生。

2.啓智班學生參與普通班班級活動的機會不足

就參與情形看來，四所學校啓智班學生參與普通班班級活動的機會普遍不足，其中只有丙校教師能夠安排啓智班學生的部分課程回到普通班上課。然而，此種參與機會不足的結果卻是導致四所學校啓智班家長滿意度偏低的原因之一。同時，此結果也與Owings等人（1990）的研究結果一致，顯示大約只有47%的身心障礙學生能夠參與學校各項活動，其中以智障學生參與比率最低。

3.資源班學生學習上較無明顯進步，造成學習動機低落，自信心不足

從研究結果顯示，四所學校資源班學生因為學業上較無明顯進步，學習動機低落，對自己沒有信心，造成學生在「學習表現」這一項的成果較不理想。

4.國中啓智班畢業生均能接受後續教育

從研究結果顯示，甲乙二校的啓智班畢業生全部升學，其中有七位就讀啓智學校高職

部，其餘七位則就讀公私立高職特教班。然而，此結果卻與 Bruininks 等人（1988）、Hoagwood（1991）的研究結果不一致，但因美國所謂中學後的教育活動是指高中畢業後的後續教育，因此，只有視障、聽障、語障、及學障者畢業後參與教育的機會較多，而情障、重障及多障者參與的機會較少（Bruininks et al., 1988; Hoagwood, 1991）。本研究對象為國中階段啟智班畢業學生，進入就業市場稍嫌過早，再加上這幾年國內紛紛增設特殊學校和公私立高職特教班，才使得這些啟智班學生有更多的升學機會。

5. 國中啟智班畢業生在處理自己財物上較感困難

從研究結果得知，雖然甲乙二校的啟智班畢業生在「居家生活」這一項均無太大困難，但二校學生在處理自己的財物方面似乎都較習慣使用現金，不會使用金融卡，而且也沒有儲蓄的習慣。此結果也符合 Bruininks 等人（1988）的研究結果，顯示大多數智障者對處理自己財物較感困難，較常使用現金，較少使用信用卡、支票。

6. 國中啟智班畢業生較少參與社區活動

從研究結果也發現，甲校啟智班畢業生參與社區活動的機會較為缺乏，可能原因為甲校學生的學習能力較差，不會搭乘公車，也不會主動參與社區活動，形成參與社區活動的困難。此種結果除了符合 Keystone Area Education（1983）的調查結果，顯示智障者大都被動參與社區活動之外，也與 DiOrio 和 Williams（1993）的研究結果一致，顯示大多數障礙者依賴大眾運輸工具在社區中行動以及參與社區活動，因此需要交通的支持和協助。

（三）與身心障礙學生學習成果有關之因素

綜合臺北市四所國小身心障礙學生學習成果評鑑實例分析結果，研究者也歸納與身心障礙學生學習成果有關的因素如下：

### 1. 學習能力

從研究結果得知，甲校啟智班學生因學習能力較差，在使用學校和社區的設施、自行上下學、以及設法解決生活問題等方面仍有困難。而且，畢業班學生也由於學習能力的限制，對於安排自己的作息以及處理自己的財物方面較感困難，形成在居家生活和社會生活二方面需要較多的支持與協助。相反的，乙校啟智班畢業生因學習能力較好，可以在社區中自由行動，平時也能安排自己的休閒生活。由此得知，身心障礙學生的學習能力與學習成果有關。

### 2. 家長參與

從研究結果顯示，丙校資源班家長參與情形良好，可能因而使得學生在「情緒和團體適應」一項的學習成果較有進步。相反的，乙校和丁校的家長參與情形較不普遍，無法配合學校在家指導子女的學業及生活自理能力，可能是造成二校學生學習成果較不理想的原因之一。這種結果支持 Mortimore 等人（1988）、Cuttance（1994）、Teddlie 等人（1984）的研究結果。同時，也與研究者訪談結果一致，顯示家長對子女生活自理能力的訓練、跟學校的聯繫溝通、以及參與學校活動都與身心障礙學生的學習成果有關。

### 3. 班級氣氛

從研究結果發現，甲校和丙校的特教教師注重班級氣氛的營造，並善用鼓勵和讚美，使得學生入班後在應對進退、班級常規都有明顯的進步，而且情緒穩定，對自己有信心。此種結果與 Brookover 等人（1979）、Mortimore 等人（1988）、以及 Rutter 等人（1979）的研究結果一致，顯示教師對學生學習過程的回饋和鼓勵，是影響學生學習成果的因素之一。而且，美國全國區域資源中心更進一步指出「學校和教室氣氛」為評鑑特殊教育成效的重要項目之一（Mid-South Regional Resource Center,

1986)。由此可知，班級氣氛也是與身心障礙學生學習成果有關的因素之一。

#### 4. 教師之間的團隊合作

本研究發現，甲校和丙校的特教教師默契良好，注重學生常規以及情緒表達方式的指導，可能因而造成二校身心障礙學生在「情緒和團體適應」以及「滿意度」二方面的成果較為理想。相反的，丁校啟智班教師之間觀念並不一致，有的教師注重學生的學業成就，有的則是強調生活自理能力的訓練，讓家長感到無所適從，可能是導致該校啟智班家長滿意度偏低的原因之一。此種結果也與Brookover等人（1979）、Mortimore等人（1988）、以及Rutter等人（1979）的研究結果一致，強調教師之間的共識與合作，是影響學生學習成果的因素之一。

#### 5. 學習動機

由研究結果得知，四所學校的資源班學生由於學業沒有明顯的進步，參與學習活動的動機低落，對自己沒有信心，可能因而造成學生在「學習表現」這一項的成果較不理想。此種結果也顯示，學習動機與身心障礙學生學習成果有關。

## 結論與建議

### 一、結論

本研究的主要發現如下：

#### (一) 身心障礙學生學習成果評鑑項目

第一階段研究結果發現，身心障礙學生學習成果評鑑項目可分為：「在校期間的學習成果」以及「畢業後的學習成果」二部分。其中，「在校期間的學習成果」評鑑項目可分為：「出席及活動參與情形」、「學習表現」、「責任與獨立」、「情緒和團體適應」、以及「滿意度」等五項；「畢業後的學習成果」的評鑑項目則可分為：「後續教育或

訓練」、「就業」、「居家生活」、以及「社會生活」等四項。其次，本研究也根據第二階段研究結果，修正部分評鑑重點。總之，修正後之「身心障礙學生學習成果評鑑項目」共有68題評鑑重點。

#### (二) 身心障礙學生學習成果評鑑實例分析

第二階段研究包括身心障礙學生學習成果的分析以及與身心障礙學生學習成果有關因素的探討二部分，說明如下：

##### 1. 身心障礙學生學習成果分析

(1) 除了甲校身心障礙學生的缺席率高於普通班之外，其餘三所學校身心障礙學生的缺席率均低於普通班。而且，四所學校身心障礙學生皆無輟學情形。

(2) 四所學校啟智班學生參與普通班活動的機會明顯不足，而且此種參與機會的不足更是導致啟智班家長滿意度偏低的原因之一。

(3) 資源班學生在學業上較無明顯進步，學習動機低落，造成學生在「學習表現」這一項的成果較不理想。

(4) 由於這幾年國內紛紛增設特殊學校和公私立高職特教班，使得甲乙二校國中啟智班畢業生均能繼續接受後續教育。

(5) 國中啟智班畢業生在處理自己財物方面似乎都較習慣使用現金，不會使用金融卡，而且也沒有儲蓄的習慣。

(6) 國中啟智班畢業生因學習能力較差，也不會主動參與社區活動，造成參與社區活動的困難。

##### 2. 與身心障礙學生學習成果有關的因素

(1) 學習能力：甲校啟智班學生因學習能力較差，在使用公共設施以及解決生活問題等方面仍有困難。由此可知，身心障礙學生的學習能力與其學習成果有關。

(2) 家長參與：由於乙校和丁校的家長參與情形較不普遍，可能因而導致學生學習成果較不理想。由此可知，家長參與也和身心障礙

學生的學習成果有關。

(3)班級氣氛：由於甲校和丙校的特教教師注重班級氣氛的營造，善用鼓勵和讚美，可能因而使得二校學生學習成果較為理想。由此可知，班級氣氛與身心障礙學生學習成果有關。

(4)教師之間的團隊合作：由於甲校和丙校資源班教師能夠充分發揮團隊合作功能，使得身心障礙學生的班級常規和人際關係有較為明顯的改善。可知，教師之間的團隊合作也與身心障礙學生學習成果有關。

(5)學習動機：資源班學生由於學業較無明顯進步，參與學習活動的動機低落，可能導致學生在「學習表現」這一項的成果較不理想。由此得知，學習動機也是與身心障礙學生學習成果有關的因素之一。

## 二、建議

### (一)教育行政單位

#### 1.增加現有的評鑑項目

本研究建立的「身心障礙學生學習成果評鑑項目」著重在身心障礙學生的出席及活動參與情形、學習表現、責任與獨立、情緒和團體適應、以及滿意度等項目的評鑑，因此，中央及地方教育行政單位若能將這些評鑑項目納入特殊教育評鑑項目中，定能增進對身心障礙學生學習成果的瞭解，並作為教育行政單位在制訂身心障礙教育政策、分配身心障礙教育資源的參考。

#### 2.採多元評鑑方式進行評鑑

本研究所有的工具均由研究者親自到學校以訪談方式蒐集行政人員、教師、家長等相關資料，或請特教教師就本身觀察結果填寫學生相關資料，並由學生自行填寫滿意情形資料。因此，根據本研究的發現，想要深入瞭解身心障礙學生學習成果，評鑑小組成員必須進入學校現場運用多元評鑑方式，以調查、訪談、觀察等多種方法，蒐集行政人員、教師、學生、

及家長的相關資料，較能對身心障礙學生學習成果做正確研判。

### (二)學校方面

#### 1.加強啟智班學生參與普通班班級活動

本研究發現四所學校啟智班學生在參與普通班班級活動的機會普遍不足，而此種結果卻是導致學生本身和家長對學習成果滿意度偏低的原因。因此，研究者建議，啟智班教師應尋求學校行政人員的支持，加強和普通班的交流，增進身心障礙學生參與普通班班級活動的機會。

#### 2.鼓勵家長參與

本研究發現，家長參與情形較好者，其子女在生活自理能力、人際關係、及溝通能力都可能因而有較為明顯的進步，因此，學校應加強與家長之間的溝通聯繫，鼓勵家長參與學校舉辦的各項活動，並請家長配合學校在家裡指導子女的課業和生活自理能力。

#### 3.注重班級氣氛的營造

本研究結果也顯示，特教教師若能加強班級氣氛的營造，多給予學生鼓勵和讚美，學生可能在應對進退、班級常規有較大的進步。因此，學校應鼓勵啟智班和資源班特教教師注重班級氣氛的營造，善用增強原則，讓身心障礙學生能在愉快的班級氣氛中進行各項學習活動。

#### 4.促進教師之間的團隊合作

本研究發現，特教教師之間、以及特教教師和普通班教師之間的團隊合作，是導致學生情緒較為穩定，以及家長對子女學習成果感到滿意的原因之一。因此，學校應透過專題演講、教學研究會、及個案研討等活動，促進特教教師之間、及特教教師和普通班教師之間的團隊合作，提昇該校身心障礙學生學習成果。

#### 5.提昇學生學習動機

資源班學生由於學業上的進步不明顯，學習動機低落，對自己沒有信心，影響其學習表

現。因此，資源班教師在教學時應根據學生的個別差異，變化各種不同教學方式，選擇多樣化的教材，並應用增強原理，以提昇學生的學習動機。

#### 6. 加強啓智班學生處理自己財物的能力

由於國中階段啓智班畢業生在處理財物方面，似乎都較習慣使用現金，不會使用金融卡，而且也沒有儲蓄的習慣。因此，啓智班教師在國中階段的課程當中應加強對學生處理財物能力的教導，使其具備這方面的能力。

#### 7. 增進啓智班學生參與社區活動的能力

啓智班畢業生由於不會搭乘大眾運輸工具，以及不會主動參與社區活動，造成參與社區活動的困難。因此，啓智班教師在國中階段的課程當中應加強對學生搭乘大眾運輸工具能力的教導，並利用社會適應課程時間帶領學生參與社區舉辦的活動，增進學生參與社區活動的能力。

### (三) 未來研究方面

#### 1. 在研究方法方面

本研究雖以個案研究法進行，但未能追蹤個案在校期間及畢業後學習成果。未來應採縱貫式設計，長期追蹤個案在國中以及國中畢業後的學習成果，較能對該校身心障礙學生學習成果有深入的瞭解。

#### 2. 在研究對象方面

本研究僅以臺北市四所中小學啓智班和資源班為研究對象，未來若能擴大至其他類型障礙學生，或是取樣範圍擴大至臺灣省其他縣市，更能瞭解本研究建立的「身心障礙學生學習成果評鑑項目」的適用性。

#### 3. 在研究工具方面

本研究因時間和人力不足，未能深入研究現場以觀察方式取得資料。未來宜再深入各校現場，以觀察方式取得師生之間、及同儕之間互動的相關資料，較能深入瞭解該校身心障礙學生學習成果。

#### 4. 在研究重點方面

本研究因限於時間及人力關係，未能深入探討與身心障礙學生學習成果有關的因素。未來宜再深入探討與身心障礙學生學習成果有關的因素，例如，課程內容、教學方式等，進而促使學校改進身心障礙學生學習成果。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王天苗（民83）：啓智工作的省思—朝向人性化、本土化的發展。**特殊教育季刊**，50，5-14頁。
- 王天苗、邱上真、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華、孫淑柔、鄒啓蓉（民86）：**特殊教育法修正草案評估報告**。臺北：立法院立法諮詢中心。
- 臺北市府教育局（民71）：**臺北市國民中學特殊教育評鑑報告**。臺北：臺北市府教育局。
- 臺北市府教育局（民79）：**臺北市七十七學年度中學特殊教育評鑑報告**。臺北：臺北市七十七學年度中學特殊教育評鑑委員會執行小組。
- 吳清山（民83）：美國教育改革焦點：評析「二千年教育目標法案」之教育目標。**教師天地**，73，56-59頁。
- 周淑卿（民84）：美國公元2000年教育目標法案。**教育研究資訊**，3(3)，143-147頁。
- 林寶貴、張蓓莉、吳武典、王天苗、洪儷瑜、林美秀、陳昭儀（民83）：殘障人士失學原因及教育對其適應之影響。**特殊教育研究學刊**，10，43-74頁。
- 洪儷瑜、鈕文英（民84）：特殊教育師資培育之現況與改進。載於中華民國特殊教育學會編，**教學與研究**（95-124頁）。彰化：中華民國特殊教育學會。

- 教育部(民77)：臺灣地區特殊學校辦理績效評鑑報告。臺北：教育部。
- 教育部(民82)：國民小學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部(民84a)：中華民國身心障礙教育報告書：充分就學、適性發展。臺北：教育部。
- 教育部(民84b)：國民中學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部(民86)：國民教育階段啟智學校(班)課程綱要。臺北：教育部。
- 教育部(民87a)：特殊教育法暨特殊教育法施行細則。臺北：教育部。
- 教育部(民87b)：中途輟學學生通報及復學輔導專案報告。臺北：教育部。
- 教育部特殊兒童普查執行小組(民82)：中華民國第二次特殊兒童普查報告。臺北：教育部教育研究委員會。
- 游進年(民79)：國民中學學校氣氛與學校效能關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文(未出版)
- 黃政傑(民83)：課程評鑑。臺北：師大書苑。
- 黃政傑(民86)：教育指標系統整合型研究之規畫。臺北：國立臺灣師範大學教育研究中心。
- 盧台華(民83)：臺北市國中啟智班追蹤訪視研究。《特殊教育研究學刊》，10，171-189頁。
- 二、英文部分
- Blackorby, J., & Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional Children*, 62(5), 399-413.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Bruininks, R. H., Thurlow, M. L., Lewis, D. R., & Larson, N. W. (1988). Post-school outcomes for students in special education and other students one to eight years after high school. In R. H. Bruininks, D. R. Lewis, & M. L. Thurlow (Eds.), *Assessing outcomes, cost and benefits of special education programs*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 338 639)
- Cannon, G. S., Idol, L., & West, J. F. (1992). Educating students with mild handicaps in general classrooms: Essential teaching practices for general and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 25(5), 300-317.
- Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.
- Cuttance, P. (1994). Monitoring educational quality through performance indicators for school practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 101-126.
- Delaware State Department of Public Instruction. (1991). *Special education effectiveness development system (SEED), 1989-1990 report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335 828)
- DeStefano, L. (1991). *Evaluating effectiveness: A comparison of federal expectations and local capabilities for evaluation among federal-funded model demonstration programs*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 337 959)

- DeStefano, L., & Wagner, M. (1991). *Outcome assessment in special education: Lessons learned*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 327 565)
- DeStefano, L., & Wagner, M. (1993). Outcome assessment in special education: Implications for decision-making and long-term planning in vocational rehabilitation. *Career Development of Exceptional Individuals*, 16(2), 147-158.
- DiOrio, R. & Williams, H. (1993). *A longitudinal study of the experiences of students with disabilities: Preliminary findings for years one and two*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 368 134)
- Helmer, O. (1983). *Looking forward: A guide to future research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoagwood, K. (1991). *The effectiveness of special education developing life skills of students*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 348 798)
- Keystone Area Education.(1983). *Vocational & social outcomes with mentally handicapped adults: A longitudinal study*. Elkader, IA: Keystone Area Education .
- Levine, D. K. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Mid-South Regional Resource Center. (1986). *Effectiveness indicators for special education: A reference tool*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 283 336)
- Motimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). A study of effective junior schools. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 753-768.
- Owings, M., Hennes, J., Lachat, M. A., Neiman, K., & Facchina, C. (1990). *An evaluation of special education student outcomes and program quality indicators*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 332 193)
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Sitlington, P. L., Frank, A. R., & Carson, R. (1992). Adult adjustment among high school graduates with mild disabilities. *Exceptional Children*, 59(3), 211-233.
- Teddle, C., Falkowski, C., Stringfield, S., Desselle, S., & Garvue, R. (1984). *The Louisiana school effectiveness study: Phase two, 1982-84*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 250 362)
- The Council for Exceptional Children. (1998). *IDEA 1997-Let's make it work*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

- U. S. Department of Education. (1994). *To assure the free appropriate public education of all children with disabilities*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- U. S. Department of Education. (1997). *Individuals with disabilities education act (IDEA) amendments of 1997*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Wagner, M., Blackorby, J., & Hebbeler, K. (1993). Beyond the report card: The multiple dimensions of secondary school performance of students with disabilities. *A report from the national longitudinal transition study of special education students*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 365 088)
- Warren, S. H. (1993). Assessment of and accountability for outcomes of students with disabilities: A survey of local school district practices. *Dissertation Abstract international*, (University Microfilms No. AAD93-27517)
- West, J. F. & Cannon, G. S. (1988). Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 56-63.
- Ysseldyke, J. E., Algozzne, B., & Thurlow, M. L. (1992). *Critical issues in special education*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Ysseldyke, J. E., Algozzne, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education (3rd. ed.)*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Ysseldyke, J. E. & Thurlow, M. L. (1993). *Developing a Model of Educational Outcomes*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 366 170)

Bulletin of Special Education 2000, 19, 215—234

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## EVALUATING LEARNING OUTCOMES OF DISABLED STUDENTS

Shu-Jou Sun

Tien-Miau Wang

National Hsin-Chu Teachers College

National Taiwan Normal University

### ABSTRACT

This two-phase study was, mainly, to establish an Evaluation System of Learning Outcomes of Disabled Students. The system was tried out with disabled students in four schools at elementary and junior high schools levels to explore the learning outcomes of the students and factors related to these outcomes. In the first phase, Delphi and interviewing methods were adapted to collect consensus opinions on items in the Evaluation System from 31 experts in the field and 20 special education teachers. The case study method was used, in the second phase, to collect data from 63 disabled students placed in special education classes and resource rooms, their parents, and special education teachers.

The findings of this study were as follows: (1) The Evaluation System of Learning Outcomes of Disabled Students was composed of two parts, at-school and post-school learning outcomes. At-school learning outcomes can be evaluated with five domains of presence and activity participation, learning performance, responsibility and independence, emotion and social adjustment, and satisfaction. Post-school learning outcomes can be evaluated with four domains of education or training, employment, residential independence, and community independence. (2) As the results of learning outcomes, disabled students were found to have high rate of school attendance, low participation with regular classes activities, low achievements in schools but mostly continue their post-secondary school education after graduation. They were also reported to have difficulties in money management were also reported to have difficulties in money management and community involvement in their post-school life. (3) Students learning ability and motivations, parent involvement, classroom climate, and cooperation between teachers were reported to be the crucial factors associated with learning outcomes of disabled students. Therefore, recommendations were made in terms of administration and teaching.

Key words: disabled students, learning outcomes, evaluation