

國立臺灣師範大學特殊教育學系
特殊教育研究學刊，民 94，28 期，167 - 190 頁

還原「ADHD 標記」真相？ —不同標記與行為訊息對國小師生之 知覺影響

蔡明富

國立高雄師範大學

洪儷瑜

國立台灣師範大學

為探討國小普通班教師與學生對標記過程之詮釋，本研究以不同標記與行為訊息對台北縣國小普通班師生在學校適應預測與社會距離之知覺影響，採取 2（不同對象：教師／同儕）×3（不同標記訊息：ADHD /精力充沛／正常學生）×3（不同行為訊息：ADHD 行為／適當行為／未描述行為）三因子受試者間實驗設計，各 270 名教師與同儕隨機分 9 組，每組 30 人，同時實施「標記與行為知覺問卷」，收集受試對 ADHD 的學校適應預測與社會距離之知覺。研究結果主要發現有三：一、如果只有出現標記訊息，師生對精力充沛標記、正常學生標記訊息的學校適應預測分別優於出現 ADHD 標記訊息，但對社會距離知覺則無影響。如果只有出現行為訊息，師生對出現適當行為、未描述行為訊息的學校適應預測與社會距離知覺優於出現 ADHD 行為訊息。二、如果同時出現標記與行為訊息，當學童出現適當行為或未描述行為時，ADHD 標記會影響師生在學校適應產生負向預測，但出現 ADHD 行為訊息時，不同標記訊息對學校適應預測與社會距離知覺則無影響，ADHD 行為訊息主要影響師生在學校適應預測與社會距離產生負向知覺。三、標記和行為訊息在標記過程的影響，發現單獨出現標記時，改善標記名稱確實有其功效，個體容易如標記理論所談的簡化社會認知的過程，但如提供 ADHD 標記和其它相關訊息時，如行為描述時，則個體對標記的知覺就不易被簡化，而會受到比較重要的訊息影響，本研究發現 ADHD 行為描述比標記訊息對社會認知歷程的影響來得重要，另外，角色也會影響個體對知覺反應的影響。最後根據於本研究結果與發現，分別就教育實務與未來研究提出相關建議供參考。

關鍵字：教師、同儕、注意力缺陷過動症、標記

緒論

從社會學的符號互動理論 (symbolic interactionism) 觀點, 符號 (symbol) 是幫助彼此了解、溝通的重要媒介 (Charson, 1998; Faules & Alexander, 1978)。同樣地, 符號在特殊教育也扮演重要角色, 障礙的名稱和類別就是一種特殊教育工作者使用的符號, Ysseldyke, Algozzine 與 Thurlow (1992) 提到因應這些特殊教育需求者特質的需要, 專業人員認為有必要在「特殊教育區分類別」(create categories in special education)。民國八十七年的「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」, 針對每種特殊教育類別訂定其鑑定 (identification)、診斷 (diagnosis) 標準, 以明確訂立特殊教育資格, 同時意涵著那些特質異於社會常態 (social norm), 無形中特殊教育標記 (special education label) 也因應而起。雖然特殊教育標記有助於大家對身心障礙學生了解, 唯許多學者 (Gallagher, 1976; Heward & Orlansky, 1992; Ysseldyke et al., 1992) 整理文獻卻出現對標記有正反不一的看法, 支持者認為標記有利身心障礙學生的溝通、診療、研究與行政執行; 但反對者卻擔心診療缺失, 也擔憂標記造成他人產生負向知覺, 故特殊教育標記除在診療方面有著正反不一看法外, 另一個重要議題即特殊教育標記名詞對他人之知覺影響。國內有關特殊教育標記之探討, 在特殊教育導論專書與特教期刊有提及 (王文科, 民 89; 何華國, 民 76; 呂偉白, 民 89; 胡永崇, 民 82), 唯多停留在文獻探討或個人經驗的抒發, 而以實徵研究釐清特殊教育標記對他人之知覺仍相當有限。

有關標記問題的詮釋理論有符號互動、標記、烙印、社會認知等四種, Mead (1962) 認為符號互動理論主要概念包括符號、情境、自我與角色。所以符號互動論強調他人對符號之

知覺, 在不同社會情境之中, 個人觀點會因自己角色不同而給予不同詮釋, 此歷程是持續、動態、可修正的, 才能應付情境立即的需求。標記理論 (labelling theory) 主張標記名詞會讓他人對被標記者產生負向影響 (Scheff, 1966, 引自 Phelan & Link, 1999), 但是 Gove (1970) 卻認為標記並非影響負向知覺主因, 被標記者的偏差行為 (deviant behavior) 才是影響他人的重要因素。從烙印理論 (stigma theory) 來看, 標記與負向特質 (negative attribution) 的連結, 易形成刻板印象 (stereotype), 造成烙印 (Jones, Farina, Hastorf, Markus, Miller, & Scott, 1984)。從社會認知 (social cognition) 理論觀點, 在個人知覺 (person perception) 中, Pendry 與 Macrae (1994) 發現類別判斷 (category-based judgment) 的訊息處理速度快於個別判斷。Macrae, Bodenhausen, Milne 與 Jetten (1994) 提醒類別的簡化過程易產生刻板印象, 也可能造成人們常使用刻板印象來替代複雜認知過程, 產生不當認知; 但後來許多研究發現當個體重要訊息與刻板印象出現時, 他人易受到個體重要訊息影響知覺, 刻板印象的影響卻相當有限 (Krueger & Rothbart, 1988; Kunda & Sherman-Williams, 1993; Kunda & Thagard, 1996; Locksley, Borgida, & Brekke, 1980; Locksley, Hepburn, & Ortiz, 1982)。另從過去身心障礙標記的研究發現, 若僅出現標記訊息時, 標記會造成他人負向期望 (Foster, Algozzine, & Ysseldyke, 1979; Foster, Ysseldyke, & Reese, 1975; Rothlisberg & D'Amatio, 1992; Salvia, Clark, & Ysseldyke, 1973; Ysseldyke & Foster, 1978); 也有研究比較不同身心障礙標記名稱對他人知覺影響, 結果以出現正向標記名稱的知覺較佳 (Lynch, Thuli & Groombridge, 1994; Norwich, 1999; Orlansky, 1984)。若同時出現不同標記與相關重要訊息時 (如行為), 研究發現不當行為主要影響他人形成負向知覺

(Cornett-Ruiz & Hendricks, 1993; Van Bourgon-dien, 1987)。所以從標記的相關理論與研究來看，國內在身心障礙標記與行為對他人知覺之影響，仍有待進一步探討。

Goffman (1963) 將障礙分成顯性障礙 (visible disability) 與隱性障礙 (hidden disability) 兩種類型，顯性障礙由於其外表障礙可直接看出，所以標記只扮演輔助說明，但隱性障礙無法從外表直接看到障礙，因此，適當特殊教育標記可讓他人了解障礙狀況，有助於溝通、介入。由於 ADHD 出現率高，約佔學齡兒童的 3% 至 5% (洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、孟瑛如與蔡明富，民 90a; APA, 1994)，鮮能從外表判斷其問題，所以 ADHD 的隱性障礙常造成他人認知不足與產生誤解 (Lewis, 2000; Salvia & Munson, 1986)，甚或影響其接受特殊教育服務之權利 (Teeter, 1991)，所以標記在隱性障礙類別中是否扮演異於顯性障礙的功能，值得探討。

綜上所述，特殊教育標記有助溝通，但他人對符號的反應是被動的、主動的、還是互動的，就標記理論的主張，標記會使他人對被標記者產生負向知覺，或是烙印理論主張負向特質對他人影響甚於標記，不管標記或個人特質訊息，它們都是讓人被動受到影響；就符號互動論而言，他人對符號的知覺會因到不同情境與角色而異，然而，社會認知理論卻認為標記覺知的過程常因他人對標記形成過度簡化弊病，而產生不當認知，一旦出現與標記相關重要訊息時，其影響力會大於標記，所產生的覺知也因而有所不同，因此，個體在標記歷程中不一定是被動接受的。

由於身心障礙學生中，ADHD 是來自醫學診斷名稱，以及出現率甚高，又屬於隱性障礙，但其外顯行為問題，常被周圍同儕排斥 (洪儷瑜，民 82)，雖然過去 Cornett-Ruiz 與 Hendricks (1993) 也曾採實驗研究法，以釐清不

同標記 (ADHD、正常學生標記) 與不同行為 (ADHD、適當行為) 對師生之知覺影響，結果發現 ADHD 行為是影響師生的知覺，以及負面的預測。本研究為深入釐清正向的名稱是否可以影響標記過程，以及沒有行為訊息的單獨標記之影響，因此，本研究在標記自變項設計除有無 ADHD 標記，另增加一個非病名的精力充沛標記，三種標記情境各為 ADHD、精力充沛與正常學生標記，在行為自變項中除了設計有無 ADHD 行為，也增加一個未描述行為，三種行為情境各為 ADHD 行為、適當行為與未描述行為。試圖採取實驗法釐清不同標記 (ADHD、精力充沛、正常學生) 與行為 (ADHD 行為、適當行為、未描述行為) 訊息對師生在學校適應預測與社會距離之知覺影響。

Krutilla 與 Benson (1990) 發現教師與同儕會影響身心障礙學生的自我知覺。美國國家衛生組織 (National Institutes of Health, 1998) 報告也指出 ADHD 介入除了藥物治療外，心理社會 (psychosocial intervention) 介入也相當重要。但 DuPaul 與 Stoner (1994) 指出，ADHD 學生在不專注、衝動與過動主要症狀行為，常導致其學業學習與社會適應的困難。因此，從學校生態觀點，ADHD 學生在學校適應的問題，教師與同儕是其心理社會環境中重要的他人。有關 ADHD 學生校園的標記效果，教師和同儕受標記所產生的學校適應預測與社會距離的知覺，應該是探討標記效果重要的變項。因此，本研究擬利用教師與同儕在學校適應預測與社會距離的知覺作為標記影響的指標。

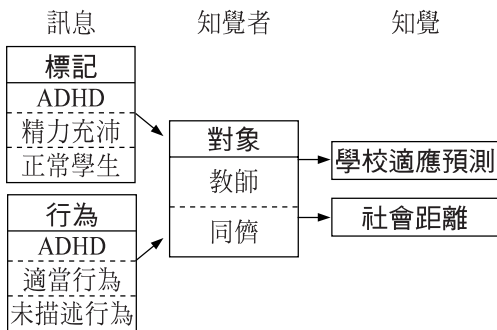
根據上述探討，符號互動論強調他人對符號之知覺，在不同社會情境之中，個人觀點會因自己角色不同而給予不同詮釋，就符號互動論而言，他人對符號的知覺會因不同情境與角色而異，本研究預期教師與同儕會因自己角色不同而對不同標記與行為訊息產生不同知覺，故本研究假設一為不同對象會因不同標記與行為訊息而在學校適應預測與社會距離之知覺有三因子交互作用；本研究預期教師與同儕也會

因自己角色不同而對不同標記訊息形成不同知覺，故本研究假設二為不同對象會因不同標記訊息在學校適應預測與社會距離之知覺而有差異；本研究預期教師與同儕也會因自己角色不同而對不同行為訊息形成不同知覺，故本研究假設三為不同對象會因不同行為訊息在學校適應預測與社會距離之知覺而有差異；從社會認知理論而言，社會認知理論認為標記覺知的過程常因他人對標記形成過度簡化弊病而形成不當認知，當出現與標記相關重要訊息時，其影響力會大於標記，本研究預期如果同時出現標記與行為訊息，當學童出現適當行為或未描述行為時，ADHD 標記會影響師生產生負向知覺，但出現 ADHD 行為訊息時，不同標記訊息對師生知覺無影響，故本研究假設四為不同標記會因不同行為訊息對師生在學校適應預測與社會距離之知覺而有差異。

研究方法

一、研究架構

本研究採取實驗研究法探討不同標記與行為訊息對教師與同儕之知覺影響，在標記自變項方面設計 ADHD、精力充沛、正常學生三種標記，在行為自變項方面設計 ADHD 行為、適當行為、未描述行為三種情境，學校適應預測與社會距離為依變項，採 2×3×3 三因子的受試者間實驗設計，教師與同儕組各分 9 組實驗情境，研究架構請見圖一。



圖一 不同標記與行為訊息對教師與同儕之知覺研究架構圖

二、研究對象

本研究對象以國小普通班教師與學生為主，在考慮人力、時間、經費等限制，以及對象的異質性（地區特性與學校規模）與取樣方便進行。教師來源以台北縣四場跨區研習進行取樣，且研習主題與研究主題相關最少為原則，避免影響研究結果，在刪除非合格教師資格與問卷檢驗題填答有誤者，最後共剩 255 名有效教師問卷，各組人數在 25-35 人之間，由於每組人數不一致，為讓每一組人數均為 30 人，另以北縣某國小教師採取隨機分派問卷方式進行個別或小團體施測，組別人數超過 30 人時，則採隨機刪除以達 30 人。學生採立意選取台北縣 5 所國小，以每校五年級兩班或一班全體學生為對象，隨機分派問卷，在刪除填答不全與實驗操弄檢驗題填答有誤者，有效樣本為 261 名，各組人數約 28-30 人之間，為求每組人數均達 30 人，另以北縣某國小五年級 9 名學生以隨機方式接受施測，以補各組人數之不足。最後正式納入統計分析的教師與同儕樣本各 270 名，每組均 30 人。

三、研究工具

一、實驗短文資料

(一) 短文內容介紹

短文內容主要在操弄標記與行為兩個自變項，有的研究以錄影帶方式呈現 (Cornett-Ruiz & Hendricks, 1993; Foster, Algozzine & Ysseldyke, 1979; Van Bourgondien, 1987; Ysseldyke & Foster, 1978)，雖可符合真實情境，但會受到演員變項的影響，也有研究採取短文方式呈現 (Rothlisberg & D'Amato, 1992; Salvia et al., 1973)，Finich (1987) 提到短文研究方式有以下優點：1. 短文可以針對某些情境來設計，所以問卷就能反應出研究對象在特定情況、對特殊具體事件的態度；2. 短文的内容都是對第三者做情境的描述，與研究對象沒有直接的關係，所以可以減少對研究對象的直接個人威脅；3. 可以較接近真實世界的複雜情境。鑑於本研究標記與

行為操弄共有九種情境，以及操弄行為包括學校與家庭情境，最後決定以短文資料方式呈現標記與行為訊息。

短文內容主要分成兩個重點，首先呈現標記訊息，最後說明行為訊息。在標記訊息方面，三種標記內容均包括短文主角的標記（醫生為標記者）與轉學訊息，三種情境中所描述主角均是同一名（名叫大華），且均有轉學的訊息，唯一的內容差異在於短文主角有不同標記訊息。第一種短文資料的主角被醫生診斷為「注意力缺陷過動症」，短文內容為：「大華是一位國小五年級的男生，爸爸曾帶他去看醫生，醫生認為大華是一位注意力缺陷過動症的學生。」；第二種短文資料的主角被醫生認為是「精力充沛學生」，短文內容為：「大華是一位國小五年級的男生，爸爸曾帶他去看醫生，醫生認為大華是一位精力充沛的學生。」；第三種短文資料的主角是被醫生認為是「正常學生」，短文內容為：「大華是一位國小五年級的男生，爸爸曾帶他去看醫生，醫生認為大華是一位正常的學生。」在轉學訊息方面，兩版所呈現的轉學訊息均相同。

在行為訊息方面，三種行為設計如下，第一種描述短文主角出現ADHD症狀行為，第二種則描述短文主角出現適當行為，第三種則未描述短文主角出現任何行為。根據DSM-IV的診斷標準，ADHD症狀行為包括不專注、衝動與過動等三大行為特徵，而且ADHD學生在學校與家庭情境均會出現困難。由於本研究是以混合型ADHD為主角，因此，ADHD症狀行為描述除出現不專注、衝動與過動行為外，並加入學校與家庭跨情境的描述。為控制短文內容一致性，在每種短文行為描述依序包括短文主角的過去教師與媽媽對其行為描述，每組短文資料的總字數約在41020字之間。茲將本研究三種行為訊息短文內容說明如下：

第一種行為訊息短文內容為：「根據過去老師的輔導紀錄：大華是一位好動的學生，在

教室上課時沒有辦法安靜坐好，還會隨意離開座位走動；上課時很容易分心又愛說話，注意力不能夠持續很久，如果老師有提醒他時，就比較能專心下來，並且可以表現不錯；老師交代全班自修時，他常無法安靜坐好或完成作業；而且他又很沒有耐心，老師的問題未說完就搶著發言，不會先舉手，和同學玩遊戲時也不會遵守遊戲規則，常不能輪流或等待。根據媽媽的描述：大華從小在家裡，動的時候總是比靜的時候多；如果他獨自寫功課時，常寫沒多久就開始分心想其它事情或是玩弄手邊的東西，假如媽媽在旁邊提醒，他就可以寫得不錯；常提醒他應該帶學校的書本與學用品，但是他老是忘東忘西，沒有辦法帶齊；另外，大華的嘴巴常講個不停又愛插嘴，想說什麼就說什麼，與鄰居小孩玩遊戲，也經常不會有耐心跟他們好好地玩。」第二種行為訊息短文內容為：「根據過去老師的描述：大華在教室上課時能夠專心聽講，遵守老師的指示，不會隨便離開座位；無論在看書與寫作業時都能夠集中注意力，即使老師交代全班自修時，他也會安靜坐在位子上或進行指定的功課；此外，大華也能夠遵守規定，在上課中間問題或回答問題時，都能事先舉手，等老師同意後再發言，也會和同學輪流上台發表，與同學玩遊戲時，常能夠遵守遊戲規則，知道要輪流或等待。根據媽媽的描述：大華從小在家裡的表現動靜自如，玩的時候很會玩，應該安靜時就能安靜；放學回家後都能夠自己專心看書與完成功課，即使媽媽不在旁邊，他也能夠按時完成功課；上學前會自行準備學校規定應該帶的書本與學用品；另外，大華平常不會隨便愛講話，別人在講話時會有耐心等他講完才講話，而且能夠適當的應對，與鄰居小孩玩遊戲時，也能夠有耐心與他們好好地玩。」第三種行為訊息短文內容為：「根據過去老師的描述：大華的身高跟同年齡學生差不多，他有一位就讀國小四年級的弟弟，兩個人年紀相差約一歲，由於他跟

弟弟外表長得很像，兄弟兩個人如果一起出現在校園，大家還會誤以為兩個人是雙胞胎兄弟。平常上學都是由媽媽帶著他和弟弟一起到學校，並在上學途中順便買早餐，到了午餐時，媽媽會特地為兩兄弟準備便當與水果，放學時，媽媽也會準時到學校接他們一起回家。根據媽媽的描述：大華從小生長在南部，爸爸在一家電腦公司上班，自己是一位家庭主婦，但是爸爸上班的地方離家裡很遠，爸爸每天上下班大約要花掉三個小時的車程，再加上台北某公司有一個很好的工作等著他，所以爸爸與媽媽商量後，最後決定要換工作，全家一起搬到台北居住，並且搬到爸爸公司附近，這樣爸爸上下班就可以節省很多時間，但是大華與弟弟到時候就會碰到轉學的問題。」

(二) ADHD 行為短文內容適當性之預試

為了解短文內容中 ADHD 症狀行為描述是否恰當，研究者請曾教導 ADHD 學童的國小普通班教師，以及 2 名 ADHD 種子教師先行預試，並提供情境、語句等意見。預試結果發現短文內容符合描述 ADHD 症狀行為和國小情境。

(三) 短文行為描述之效度分析

為驗證本研究短文之行為描述具有足夠區分效果，本研究分別以 ADHD 症狀行為與適當行為之描述，並提出四個診斷選項（違規行為、一般男生常見行為、自閉症、注意力缺陷過動症），讓受過 ADHD 相關專業訓練的人評估，效度對象有二：一是在某師範大學特教系修畢情緒障礙課程（一學期）的準教師約 51 名，所評之結果在 ADHD 行為與適當行為和標記之一致性百分比分別為 .86、1.00；二是來自全國 ADHD 種子教師約 29 名（經過三階段 ADHD 課程與實務研習的特教教師），所評之結果在 ADHD 行為與適當行為和標記之一致性百分比分別為 .93、.97。由此二群對 ADHD 有足夠專業的受試對短文的研判之一致性，足證行為描述之效度相當不錯。

二、教師版與同儕版「學校適應預測量表」

本量表乃根據蔡明富、洪儷瑜（民 93）蒐集國小師生對 ADHD 學童在學校適應預測類別之內容，並採語意區分法編製而成。兩版測量之概念為：「您（你）預測大華未來在學校各方面表現的看法如何？」每版的題目均有 16 題，例如：「考試成績差的一考試成績好的」、「上課專心的一上課不專心的」...等，而且各版評量題目內容一致，有些題目會因為教師與同儕的不同而敘述稍有不同。兩版依各量尺上的等級分別計 1-7 分，為避免作答固定反應，本量表設計正、負向題各半，第 1、2、5、7、9、12、13、15 題屬於正向計分，第 3、4、6、8、10、11、14、16 題屬於負向計分，凡是在正面最極端的反應都計 7 分，由此向另一端每級遞減 1 分，至另一端位置的反應乃為 1 分；而在中央等級的反應則是 4 分。如果受試在學校適應預測量表得分愈高，表示受試對短文主角在學校適應預測情形愈佳。

(二) 預試及項目分析

教師版以台北縣市、基隆市與參與研習之國小普通班教師共 163 名；同儕版以台北縣市三所國小的五年級普通班生共 154 名進行施測，進行項目分析後，發現各版本各題目與量表總分相關均有達 .30 以上。顯示兩版之題目均符合選題之標準。

(三) 信度分析

以上述預試樣本考驗，結果所得教師版與同儕版之學校適應預測量表內部一致性係數分別為 .80、.91。顯示兩版的信度不錯。

(四) 效度分析

教師版「學校適應預測量表」的效度是採同時效度與不同學校適應程度學生之區別力加以考驗。在同時效度方面，以 20 名台北縣國小級任導師為對象，由導師依班上學生在學校各方面適應的表現分成中上、中等與中下三類，並各在此三種不同適應狀況各選一名學生，填寫教師版「學校適應預測量表」與洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、蔡明富（民 90b）所編

教師版「學校適應調查表」，兩份量表各蒐集 60 份，兩份量表的積差相關係數達 .86，顯現本量表具有良好的同時效度。

為探討「學校適應預測量表」對不同學校適應表現學生之區別力，利用上述同時效度的資料，進行適應程度與適應預測的單因子變異數分析，由表一得知 $F=34.54$ ($p<.01$)，教師區分的三個不同學校適應程度的學生在學校適應預測量表的得分均有達顯著差異，事後比較結果發現本量表亦能有效區別中上、中等與中下等三種不同學校適應程度的學生。

同儕版「學校適應預測量表」的效度亦採不同學校適應表現學生之區別力，在台北縣一所國小五年級學生 34 名，由學生自己選出班上在學校各方面表現屬於中上、中等與中下的同班同學各一名，並各填寫一份「學校適應預測量表」，共收集 102 份，由表一得知，經由單因子變異數分析，同儕 ($F=141.52$, $p<.01$) 在三個不同學校適應表現對學校適應預測量表的得分均有達顯著差異，事後比較結果也能有效區別中上、中等與中下等三種不同學校適應程度學生。結果顯示本量表兩版均具有良好之效度。

表一 不同學校適應表現題在教師版與同儕版「學校適應預測量表」之變異數分析摘要表

	教師 (N=60)					同儕 (N=102)				
	SS	DF	MS	F	事後比較	SS	DF	MS	F	事後比較
組間	12367.03	2	6183.52	34.54**	1>2>3	38755.82	2	19377.91	141.52**	1>2>3
組內	10205.95	57	179.05			13556.18	99	136.93		
總分	22572.98	59				52312.00	101			

** $p<.01$

三、教師版與同儕版「社會距離量表」

(一) 題目蒐集與選擇

本量表內容根據蔡明富、洪儷瑜 (民 93) 收集國小師生對 ADHD 學童在社會距離之知覺語句架構編製題目，選項以「不願意的一願意的」成對形容詞進行勾選，採語意區分法編製而成。兩版測量社會距離概念為：「您(你)對大華的接受情形如何？」每版的題目均有 20 題。教師版與同儕版是按各量尺上的等級分別計 1-7 分，每題均為正向計分，凡是在正面最極端的反應都計 7 分，由此向另一端每級遞減 1 分，至另一端位置的反應乃為 1 分；而在中央等級的反應則是 4 分。社會距離量表得分愈高，表示受試對短文主角在接納度愈高。

(二) 預試及項目分析

預試之樣本與「學校適應預測量表」之樣

本相同，經由刪除填答不全者，最後彙整有效量表份數，在教師版有效樣本為 169 名，同儕版有效樣本為 164 名，進行分析結果發現各版本各題目與量表總分相關均有達 .30 以上。顯示兩版之題目均符合選題之標準。

(三) 信度分析

本量表的信度是以內部一致性加以考驗，信度考驗之樣本與預試樣本相同，結果教師版與同儕版之社會距離量表得到內部一致性係數分別為 .93、.95。結果顯示兩版之信度相當理想。

(四) 效度分析

兩版均採不同接納度學生之區別力加以考驗，研究者根據 Schwert (1994) 發展「身心障礙學生社會距離量表」(Children's Social Distance from Children with Disabilities Scale) 內容，設計一題評量受試者與受評對象之相處、

互動程度為依據，研究者據此分別於兩版本各設計一個效標題，在教師版題目為「如果下面有五個敘述您與大華的互動情形，請圈選出一個最符合您心中想法的答案？」，同儕版題目為「如果下面有五個敘述你與大華的相處情形，請圈選出一個數字以符合你心中想法的答案？」，兩版本勾選數字愈少表示接納度愈高。

為了解受試在「社會距離量表」的表現是否能有效區分效標題，於是在上述預試樣本中，兩版本社會距離量表各加入此題於最後，結果從表二中得知，經由單因子變異數分析，

教師 ($F=16.66, p<.01$) 與同儕 ($F=40.77, p<.01$) 之不同接納度表現在社會距離量表的得分均有達顯著差異，事後比較結果發現教師版社會距離量表可以有效區分良好（等級 1）、中等（等級 3）與下（等級 5）三等級或中上（等級 2）與下（等級 5）兩等級，同儕版可以有效區分良好（等級 1）、中上（等級 2）、中等（等級 3）與中下（等級 4、等級 5）四等級。整體而言，兩版本均可以有效區分不同接納度等級，顯示具有良好的效度。

表二 不同接納表現題在教師版與同儕版「社會距離量表」之變異數分析摘要表

	教師 (N=168)					同儕 (N=157)				
	SS	DF	MS	F	事後比較	SS	DF	MS	F	事後比較
組間	11700.23	3	3900.08	16.66**	1>3>5,2>5	54196.47	4	13549.12	40.77**	1>2>3>4,5
組內	38386.05	164	234.06			50513.82	152	332.33		
總和	50086.28	167				104710.29	156			

** $P<.01$

四、其他資料設計

為達研究目的，本研究「標記與行為知覺問卷」除上述短文資料、「學校適應預測量表」、「社會距離量表」外，另包括下列四項設計，(一) 指導語：讓受試了解實施目的、內容、流程與注意事項，指導語內容依師生認知程度而有些不同；(二) 意見填答說明：本研究要求受試者將與短文主角是師生關係或同班同學關係，操弄訊息屬於高涉入程度；(三) 檢驗題：為確定受試者是否真確了解研究者操弄訊息，故設計三題實驗操弄檢驗題，包括短文主角的標記為何、出現何種行為、受試者將與短文主角的關係，三題全部答對者才為有效樣本；(四) 受試基本資料：為避免影響填答結果，基本資料放後面。

五、實施程序

本研究在量表編製與預試完成之後，及聯絡正式受試施測時間，為控制填答情境與內容，由第一研究者擔任主試，採隨機分派方式進行，施測均以團體方式進行，教師版施測時間約十至十二分鐘，學生填寫同儕版施測時間約十二至十五分鐘。

六、資料分析

回收資料進行篩檢，剔除資格不符、填答不全與檢驗題填答有誤的資料後，進行資料登錄和輸入，利用 SPSSPC / 8.0 進行統計分析。以不同對象（教師、同儕）、標記（ADHD、精力充沛、正常學生）、行為（ADHD 行為、適當行為、未描述行為）為自變項，學校適應預測與社會距離量表為依變項，進行三因子變異數分析比較各量表得分的差異情形。

結果

一、在學校適應預測方面

由表三得知，教師各組在學校適應預測之平均得分介於 53.10~91.97 之間，同儕各組之

平均得分介於 48.33~100.63 之間，整體而言，同儕之平均得分高於教師，無論出現何種標記下，兩群受試均發現以出現 ADHD 行為之組別得分較低，以出現適當行為之組別得分較高。

表三 不同標記與行為對師生在學校適應預測量表之平均數與標記差異對象標記行為學校適應預測人數

對象	標記	行為	學校適應預測		人數
			平均數 (M)	標準差 (SD)	
教師	ADHD 標記	ADHD 行為	53.1000	14.8495	30
		適當行為	74.9333	14.2368	30
		未描述行為	53.5667	12.5387	30
	精力充沛標記	ADHD 行為	91.9667	14.6584	30
		適當行為	91.9667	16.4138	30
		未描述行為	67.6333	11.8685	30
	正常學生標記	ADHD 行為	53.2000	14.7961	30
		適當行為	86.667	20.1089	30
		未描述行為	70.3000	14.3170	30
同儕	ADHD 標記	ADHD 行為	48.3333	14.9443	30
		適當行為	91.3667	17.1253	30
		未描述行為	59.7000	18.4169	30
	精力充沛標記	ADHD 行為	53.0333	15.8734	30
		適當行為	93.0000	15.5008	30
		未描述行為	75.0667	15.9112	30
	正常學生標記	ADHD 行為	52.4667	18.2525	30
		適當行為	100.6333	13.9073	30
		未描述行為	87.1333	14.7057	30

(一) 不同對象、標記與行為之三因子交互作用

由表四得知，在學校適應預測得分上，不同對象、標記與行為之三因子交互作用未達顯著差異 ($F=2.099, p>.05$)，即表示在學校適應預測方面，不同對象、標記與行為並沒有交互作用；在二因子部份，對象與標記 ($F=2.492, p>.05$) 的二因子交互作用亦未達顯著差異，即表示在學校適應預測方面，不同對象與標記沒有交互作用。但是對象與行為

($F=9.277, p<.01$)、標記與行為 ($F=6.366, p<.01$) 等兩項的交互作用達顯著差異，即師生在學校適應預測會受到學童出現不同行為影響，不同標記對師生在學校適應預測會受到學童出現不同行為而影響；在單因子部份，無論對象 ($F=21.464, p<.01$)、標記 ($F=27.074, p<.01$) 及行為 ($F=261.362, p<.01$) 等三個主要效果皆達顯著差異。

表四 不同標記與行為對師生在學校適應預測量表總分之變異數分析摘要表

變異來源	SS	DF	MS	F
對象 (A)	522.446	1	5220.446	21.464**
標記 (B)	13169.433	2	6584.717	27.074**
行為 (C)	127133.411	2	63566.706	261.362**
對象×標記 (A×B)	1211.826	2	605.913	2.491
對象×行為 (A×C)	4512.715	2	2256.357	9.277**
標記×行為 (B×C)	6192.989	4	1548.247	6.366**
對象×標記×行為 (A×B×C)	2042.263	4	510.566	2.099
誤差	126957.500	522	243.214	
全體	2955591.000	540		

* $p < .05$, ** $p < .01$

(二) 不同對象與行為之二因子單純主要效果分析

由於不同對象與行為二者的交互作用有達顯著差異，再進行二因子單純主要效果分析。由表五得知，不同對象在不同行為之單純主要效果，當學童出現ADHD行為時，師生預測學校適應未達顯著差異 ($F=7.15$, $p > .05$)，當學童出現適當行為、或沒有描述學生行為時，師生預測學校適應之差異有達顯著水準

($F=16.741$, 15.167 , $p < .01$)，兩種情境下，同儕對出現適當行為訊息之學校適應預測得分高於教師。

綜上所述，當學童出現適當行為或未描述行為時，同儕對出現適當行為或未描述行為訊息的學校適應預測表現均優於教師，但一旦出現ADHD行為訊息對師生預測學校適應之知覺並沒有差異。

表五 不同對象與行為在學校適應預測量表之單純主要效果分析摘要表

變異來源	SS	DF	MS	F
不同對象 (A)				
在出現 ADHD 行為 (c1)	172.089	1	172.089	.715
在出現適當行為 (c2)	4940.272	1	4940.272	16.741**
在未描述行為 (c3)	4620.800	1	4620.800	15.167**
不同行為 (C)				
在教師 (a1)	45581.541	2	27790.770	88.976
在同儕 (a2)	86064.585	2	43032.293	141.528

* $p < .05$, ** $p < .01$

由表五得知，不同行為在不同對象之單純主要效果方面，不同行為對教師預測學校適應均有達顯著差異 ($F=88.976$, $p < .01$)，事後比較結果，教師預測出現適當行為或未描述行為

訊息的學校適應得分高於出現ADHD行為時的得分，而且未描述行為訊息的得分高於出現ADHD行為訊息的得分。不同行為對同儕預測學校適應均有達顯著差異 ($F=141.528$, $p < .01$)，

進一步事後比較，同儕預測學童出現適當行為時之得分高於出現 ADHD 行為或未描述行為時之得分，而且未描述行為訊息的得分高於出現 ADHD 行為時的得分。

綜上所述，無論師生均預測學童出現適當行為、未描述行為訊息之學校適應表現優於出現 ADHD 行為的表現。可見 ADHD 行為會影響師生預測學校適應產生負向知覺。

(三) 不同標記與行為之二因子單純主要效果分析

由於不同標記與行為的交互作用達顯著差異，再進行二因子單純主要效果分析。由表六得知，不同標記在不同行為之單純主要效果方面，當學童出現 ADHD 行為時，不同標記對師

生在學校適應預測未達顯著差異 ($F=4.50, p>.05$)；當學童出現適當行為時，不同標記對師生在學校適應預測達顯著差異 ($F=6.575, p<.01$)，進行事後比較，結果得知在學童出現適當行為下，出現精力充沛標記、正常學生標記對師生預測學校適應得分均分別高於出現 ADHD 標記時的得分；當學童未描述行為時，不同標記對師生在學校適應預測達顯著水準 ($F=30.736, p<.01$)，進行事後比較，結果得知在學童未描述行為下，出現精力充沛標記、正常學生標記對師生預測學校適應得分也分別高於出現 ADHD 標記時的得分。

表六 不同標記與行為對師生在學校適應預測量表之單純主要效果分析摘要表

變異來源	SS	DF	MS	F
不同標記 (B)				
在出現 ADHD 行為 (c1)	217.544	2	108.772	.450
在出現適當行為 (c2)	3974.444	2	1987.222	6.575**
在未描述行為 (c3)	15170.433	2	7585.217	30.736**
不同行為 (C)				
在 ADHD 標記 (b1)	358041.233	2	17900.617	67.983**
在精力充沛標記 (b2)	46346.133	2	23173.067	101.043**
在正常學生標記 (b3)	51179.033	2	25589.517	85.871**

* $p<.05$, ** $p<.01$

不同行為在不同標記之單純主要效果方面，由表六得知，當學童出現 ADHD 標記時，出現不同行為對師生在學校適應預測達顯著差異 ($F=67.983, p<.01$)，進行事後比較發現，當學童出現 ADHD 標記，並出現適當行為、未描述行為時，師生預測學校適應得分均分別高於出現 ADHD 行為的得分。當學童出現精力充沛標記時，出現不同行為對師生在學校適應預測達顯著差異 ($F=101.043, p<.01$)，事後比較發現，當學童出現精力充沛標記時，出現適當行為訊息

對師生預測學校適應得分高於出現 ADHD 行為、未描述行為時的得分，而且未描述行為的學校適應得分高於出現 ADHD 行為時的得分。當學童出現正常學生標記時，出現不同行為對師生在學校適應預測達顯著差異 ($F=85.871, p<.01$)，進行事後比較，結果發現當學童出現正常學生標記時，出現適當行為對師生預測學校適應得分高於出現 ADHD 行為、未描述行為時的得分，而且未描述行為對師生預測學校適應得分高於出現 ADHD 行為時的得分。

綜上所述，顯示無論出現何種標記，均可發現學童出現ADHD行為是影響教師與同儕在學校適應產生負向預測之最主要因素，學童出現ADHD行為訊息時，出現正向精力充沛標記對師生預測學校適應表現並不會變得較正向。但是學童出現適當行為或未描述行為時，此時ADHD標記的確會影響師生在學校適應產生負向預測，正向標記會讓師生對ADHD產生較正

向的預測。

二、在社會距離方面

由表七得知，教師各組在社會距離之平均得分介於 117.87~124.37 之間，同儕各組之平均得分介於 90.40~117.70 之間。整體而言，教師之平均得分高於同儕，無論出現何種標記下，兩群受試均發現以出現ADHD行為之組別得分較低，以出現適當行為之組別得分較高。

表七 不同標記與行為對師生在社會距離量表之平均數與標記差對象標記行為社會距離人數

對象	標記	行為	社會距離		人數
			平均數 (M)	標準差 (SD)	
教師	ADHD 標記	ADHD 行為	118.100	12.6719	30
		適當行為	124.3667	10.7719	30
		未描述行為	119.5667	13.3744	30
	精力充沛標記	ADHD 行為	117.8667	11.0944	30
		適當行為	122.8000	14.6297	30
		未描述行為	121.8333	12.6002	30
	正常學生標記	ADHD 行為	120.8000	9.2154	30
		適當行為	123.4667	9.7653	30
		未描述行為	124.0333	11.0156	30
同儕	ADHD 標記	ADHD 行為	90.4000	27.0716	30
		適當行為	108.9000	20.3561	30
		未描述行為	100.8667	28.2058	30
	精力充沛標記	ADHD 行為	99.9000	31.6395	30
		適當行為	109.3000	19.9173	30
		未描述行為	109.1667	20.6165	30
	正常學生標記	ADHD 行為	90.8000	22.0960	30
		適當行為	117.7000	18.2627	30
		未描述行為	112.6333	20.3783	30

(一) 不同對象、標記與行為之三因子變異數分析

由表八得知，在社會距離方面，不同對象、標記與行為之三因子交互作用未達顯著差異 ($F=1.129, p>.05$)，即表示在社會距離方

面，不同對象、標記與行為並沒有三因子交互作用；在二因子部份，不同對象與標記 ($F=1.294, p>.05$)、不同標記與行為 ($F=1.075, p>.05$) 的交互作用亦未達顯著差異，即表示在社會距離方面，不同對象與標記、不同標記與

行為均沒有交互作用。但是不同對象與行為的交互作用達顯著差異 ($F=6.768, p<.01$)，即表示在社會距離方面，不同對象與行為有交互作用；在單因子部份，不同對象 ($F=112.507, p<.01$) 與行為 ($F=18.172, p<.01$) 等二個主要效

果皆達顯著水準，但是標記 ($F=2.790, p>.05$) 的主要效果則未達顯著水準。由於不同標記訊息對師生在社會距離之知覺影響沒有差異，顯示學童出現 ADHD、精力充沛或正常學生標記均對師生之接納度沒有影響。

表八 不同標記與行為對師生在社會距離量表總分之變異數分析摘要表

變異來源	SS	DF	MS	F
對象 (A)	39100.046	1	39100.046	112.507**
標記 (B)	1939.144	2	969.572	2.790
行為 (C)	12630.478	2	6315.239	18.172**
對象×標記 (A×B)	899.604	2	449.802	1.294
對象×行為 (A×C)	4704.137	2	2352.069	6.768**
標記×行為 (B×C)	1494.711	4	373.678	1.075**
對象×標記×行為 (A×B×C)	1569.830	4	392.457	1.129
誤差	181413.300	522	347.535	
全體	7128845.000	540		

* $p<.05$, ** $p<.01$

(一) 不同對象與行為之單純主要效果分析

由於不同對象與行為二者的交互作用達顯著差異，由表九得知，不同對象在不同行為之單純主要效果方面，不同對象對學童出現 ADHD 行為 ($F=66.157, p<.01$)、適當行為 ($F=22.821, p<.01$)、

未描述行為時 ($F=25.738, p<.01$)，在社會距離知覺達顯著差異，由表七得知，教師對學童出現 ADHD 行為、適當行為、未描述行為時的接納度高於同儕。綜上所述，無論學童出現 ADHD、適當行為或未描述行為訊息，教師對學童的接納度均優於同儕。

表九 不同對象與行為在社會距離量表之單純主要效果分析摘要表

變異來源	SS	DF	MS	F
不同對象 (A)				
在出現 ADHD 行為 (c1)	28627.222	1	28627.222	66.157 **
在出現適當行為 (c2)	6032.022	1	6032.022	22.821**
在未描述行為 (c3)	9144.939	1	9144.939	25.738**
不同行為 (C)				
在教師 (a1)	981.452	2	490.726	3.557**
在同儕 (a2)	16353.163	2	8176.581	14.508**

* $p<.05$, ** $p<.01$

不同行為在不同對象之單純主要效果方面，學童出現不同行為對教師在社會距離覺知達顯著差異 ($F=3.557, p<.01$)，進行事後比較，顯示出現適當行訊息對教師的接納度高於出現ADHD行為訊息，另一方面，未描述行為與出現ADHD行為訊息時，教師對兩者之社會距離得分沒有差異。出現不同行為訊息對同儕在社會距離達顯著差異 ($F=14.508, p<.01$)，事後比較，結果發現同儕對適當行為與ADHD行為、或未描述行為與出現ADHD行為訊息之社會距離覺知均達顯著差異，即出現適當行為、未描述行為訊息對同儕的接納度均高於出現ADHD行為訊息。綜上所述，師生會受ADHD行為訊息影響而產生負向接納，但其他行為訊息對師生之影響結果有所不同。

討論

本研究結果發現，不同對象並不會因不同標記與行為訊息而在學校適應預測與社會距離之知覺有三因子交互作用，研究假設一未獲支持，可能原因為師生在同時知覺ADHD標記與其相關訊息時，ADHD標記相關重要訊息量（如行為）明顯大於僅出現ADHD標記，故師生之知覺趨向一致，故不同師生並不會因不同標記與行為訊息在學校適應預測與社會距離而產生交互作用。此外，本研究發現不同對象會因不同標記訊息在學校適應預測與社會距離之知覺有差異，未能支持研究假設二，可能原因為師生在ADHD背景知識相差不大，於是覺知不同標記訊息差異並不大。根據蔡明富、洪麗瑜（民93）發現師生在ADHD標記之知覺中，並非被動接受者，師生對於ADHD標記會依自己本身背景與角色形成不同知覺，但從本研究教師基本資料發現，在特教背景方面，以未曾修習過特教學分，但曾參加特教相關研習不到兩週（佔34%），以及曾修習特教學分，但未

達20個（含）學分（佔33%）等兩種背景最多；在參與過動研習方面，有將近四分之三教師沒有參與「過動兒」研習（約佔73%）；與「過動兒」接觸方面，有直接、間接接觸均各佔40%。在同儕背景也發現與教師相類似，在過動兒知識方面，以不了解者居多，約佔四分之三（78%）；在過動兒接觸情形方面，以未接觸過者佔一半（約51%），有直接接觸與間接接觸學生各佔18%、24%。

但是，研究結果顯示不同對象會因不同行為訊息而在學校適應預測與社會距離之知覺有差異，不同標記會因不同行為訊息而對師生在學校適應預測而有不同，但在社會距離之知覺沒有差異，本研究假設三得到支持，但研究假設四僅獲部份支持。針對上述研究發現討論如下：

一、標記與行為訊息對師生的影響

本研究顯示學童出現適當行為或未描述行為時，師生會受ADHD標記訊息影響產生負向知覺。在他人對同時出現ADHD標記與適當行為之負向知覺結果與過去文獻發現相符（Foster, Algozzine & Ysseldyke, 1979; Foster, Schmidt & Sabatino, 1976; Foster, Ysseldyke & Reese, 1975; Salvia, Clark & Ysseldyke, 1973; Ysseldyke & Foster, 1978）；在他人對同時出現ADHD標記與未描述行為訊息之負向知覺結果也與文獻發現一致（Foster, Algozzine & Ysseldyke, 1979; Foster, Ysseldyke & Reese, 1975; Salvia, Clark & Ysseldyke, 1973; Ysseldyke & Foster, 1978）。此發現也同Kunda與Sherman-Williams（1993）探討社會刻板印象與個體訊息（individuation information）對他人知覺影響結果相一致，當個體訊息不甚明顯時，則他人容易以刻板印象進行判斷。由此可知在未出現有影響力的訊息時，ADHD標記會使個體過於簡化而產生刻板印象，故對學童產生負向知覺。所以當沒有出現與標記有關之訊息時，如本研究之學童出現適當行為或未描述行為情境，師生僅

能從 ADHD 標記去認知，而由標記產生負向知覺，此標記烙印之效果也可能因個人對此標記之認識而影響，如蔡明富、洪儷瑜（民 93）發現師生均對 ADHD 學童在整體學校適應以負向預測為多數。

此外，研究發現無論出現 ADHD、精力充沛或正常學生標記，ADHD 行為會影響師生在學校適應預測與社會距離產生負向知覺。過去標記效果之文獻以學校適應探討不多，有以第一印象、成功預測或作文表現（Cornett-Ruiz & Hendricks, 1993），根據 Cornett-Ruiz 與 Hendricks（1993）以 39 位小學老師、81 位 4 至 6 年級學生為對象，並操弄有無 ADHD 標記與有無出現 ADHD 行為，研究發現：師生均會受學童出現 ADHD 行為影響第一印象、成功預測產生負向知覺，但在作文表現方面，標記則無影響，教師並不會受到 ADHD 標記或 ADHD 行為影響作文評量，但同儕卻會受到 ADHD 標記影響。本研究卻發現 ADHD 行為訊息影響師生在學校適應均產生負向預測，究其原因可能因依變項測量內容不同而影響研究結果，由於本研究的學校適應預測是廣泛蒐集師生之知覺語句，內容包括學習、行為、人際等方面適應預測，故內容符合 ADHD 學童在學校適應所涵蓋表現項目，包括學習、行為與人際的評量項度，故 ADHD 行為與學校適應預測內容相關較高，而 Cornett-Ruiz 與 Hendricks 僅以特定學習表現（如作文表現）進行評估，ADHD 行為與作文之相關性可能不比本研究之設計，而且蔡明富、洪儷瑜（民 93）研究也發現師生對 ADHD 學童在學習表現鮮覺察作文表現，故 ADHD 行為為是否可以影響師生對作文之評量不得而知。由此顯示，在個人知覺中，當出現標記與行為訊息時，如果提供訊息與預測知覺無關時，則訊息對知覺者不易產生影響，但如果提供訊息與預測知覺有關時，訊息則會影響個人知覺。

研究結果發現 ADHD 行為會影響師生產生負向接納，標記則無任何影響。所得之結果，與過去文獻發現一致，誠如 Van Bourgonien（1987）以 96 名國小女學生為對象，探討不當社會行為與智障標記對學生知覺之反應，結果顯示智障學生的不當社會行為會顯著影響同儕之接納態度與行為，然而標記卻沒有影響。另外在精神醫學文獻也發現行為對他人在負向知覺影響大於標記，顯示負向行為是影響他人產生負向接納之主因（Bord, 1971；Clausen, 1981；Cromack & Furnham, 1998；Farina & Hagelauer, 1975；Farina, Murray, & Groh, 1978；Kirk, 1974；Lehman, Joy, Kreisman, & Simments, 1976；Link & Cullen, 1983；Link, Cullen, Frank & Wozniak, 1987；Pollack, Huntley, Allen, & Schwartz, 1976；Schroder & Erlich, 1968）。由此結果顯示個人對標記之知覺中，有意義之 ADHD 行為訊息出現時，對個人知覺之影響大於標記本身，包括對 ADHD 之預測學校適應或是接納度都是一樣。此研究類似許多研究發現當個體重要訊息與刻板印象出現時，他人易受到個體重要訊息產生知覺，刻板印象的影響卻相當有限（Krueger & Rothbart, 1988；Kunda & Sherman-Williams, 1993；Kunda & Thagard, 1996；Locksley, Borgida, & Brekke, 1980；Locksley, Hepburn, & Ortiz, 1982）。

此外，為何師生在接納度變項不受標記影響，究其原因可分別從師生兩方面說明：以教師而言，可能受到教師扮演教學者角色有關，也發現無論出現何種行為，教師的接納度均高於同儕。此外，另從學校適應預測與接納度之關係來看師生對標記知覺之差異，研究者分別以教師與同儕受到 ADHD 標記各組為對象，進行學校適應預測與社會距離兩個依變項之積差相關分析，結果發現教師各組在 ADHD 標記/ADHD 行為、ADHD 標記/適當行為、ADHD 標記/未描述行為三種情境之相關分別為 .050、.

089、.312（均未達顯著差異），但同儕各組之相關分別為.365、.478、.603（均有達顯著差異）。由此可見在學童出現 ADHD 標記訊息時，教師在學校適應預測結果與接納度間沒有關連，但同儕在學校適應預測結果與接納度呈現正相關，即對 ADHD 學童在學校適應預測愈好，則同儕對其接納度愈高。可見教師的接納度比較不會受到學校適應預測影響，此結果與陳皎眉、杜富漢（民 73）發現一致，教師對殘障者雖持負向適應知覺，但接納度仍很高。他們曾調查殘障者本身（169 名）、殘障者的家人（119 名）、殘障者的師長（96 名）、一般身心健全者（548 名）對殘障者的態度，結果發現對殘障者的刻板印象，以殘障者本身為最好，家長、一般人次之，師長最差，對殘障者的接受程度卻以家長為最好，師長、本身次之，而一般人最差，結果發現師長對殘障者適應預測較差，但卻相當接納。以同儕而言，雖然從上述結果發現教師在整體接納大於同儕，同儕在學校適應預測結果與接納度呈現正相關，但同儕可能因常接受家長、師長等重要他人告知要接納、幫助同學，深受社會期待所影響，再加上蔡明富、洪儷瑜（民 93）發現同儕對 ADHD 學童預測較多元，而且同儕對 ADHD 學童整體接納約佔六成四，故當 ADHD 標記與適當行為或未描述行為同時出現時，同儕並不會排斥 ADHD 學童。

二、在正向標記名稱方面

本研究發現行為訊息影響大於標記，當學童出現 ADHD 行為時，任何標記對師生在學校適應預測、接納度均未能產生影響。所以，即使採用較為正向的名詞，稱為精力充沛，也不會扭轉師生受到行為訊息的影響，而有較佳的學校適應預測的表現與接納度。此結果異於過去對身心障礙標記名詞之研究結果，有學者採比較他人對不同特殊教育標記（與出現適當行為）之知覺研究，如 Salvia, Clark 與 Ysseldyke

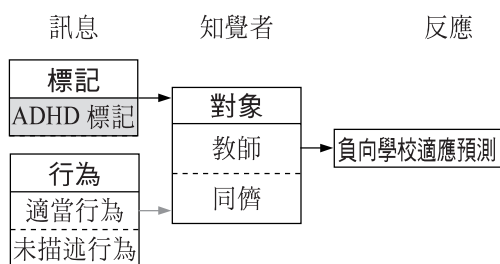
（1973）、Reschly 與 Lamprecht（1979）研究發現：教師對出現資優標記（與出現適當行為）學生會比出現身心障礙標記（與出現適當行為）學生更易產生正向期望，這可能與僅出現正向標記名稱有關。另有些研究僅探討標記名詞，而未考慮加入行為訊息，如 Norwich（1999）調查 220 名特殊教育專業人員（包括小學教師、教育心理學家）對六種不同身心障礙名詞之知覺，六種名詞分別為：異常者（abnormality）、缺陷者（deficit）、障礙者（disability）、缺損者（impairment）、學習困難者（learning difficulty）、特殊教育需求者（special educational needs），結果發現正向名詞如學習困難者、特殊教育需求者這兩個名詞比較受專業人員接受；此外，Lynch, Thuli 與 Groombridge（1994）調查 300 名受雇於美國中西部州政府的員工比較「具 獲...障礙的人」名詞（person-first disability language）與障礙者名詞（disability-first language）的看法，研究結果發現大部份喜歡使用「具有...障礙的人」名詞來稱呼障礙者，但也有三分之一認為這兩個名詞使用沒有差別；不論是由受試主觀表達意願或是實驗操作的結果，可以發現只有操弄標記時，正向標記確實有改善他人印象的效果，本研究的標記的單純效果也支持這個現象。

但本研究同時考驗標記與行為訊息的影響時，就無法完全支持正向標記的成效，一旦出現 ADHD 行為重要訊息，師生對於 ADHD 之知覺仍不會受影響而變正向。由此可知在社會認知歷程中，當標記和行為或其它相關訊息同時出現時，個人可能會由較強之訊息來決定知覺，而不一定是標記。故師生對一位出現 ADHD 行為的學童，主要是受到出現 ADHD 行為而產生排斥，如只由標記名稱修改，並未能改善師生對其學校適應預測與接納度。

三、在社會認知與標記理論方面

上述結果發現師生對標記訊息量之知覺可

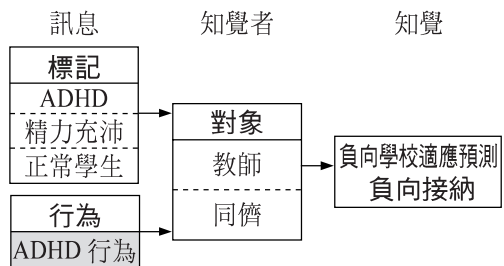
能有有兩種不同途徑，第一種途徑是以 ADHD 標記為重要訊息，其它訊息不顯著時（如出現適當行為或未描述行為），師生易從 ADHD 標記的認識對學童產生知覺，認為 ADHD 學童屬於不好、負向的，故產生負向學校適應預測，參見圖二。即當個體僅有標記一項訊息時，容易忽略可能還有其它被隱藏、忽略的訊息（如行為特質），個體容易簡化而直接對 ADHD 標記產生負向知覺。



圖二 教師與同儕對以 ADHD 標記訊息為主之知覺圖

第二種途徑當標記和其他訊息一起出現時，以 ADHD 行為可能是重要訊息，其它無法蓋過行為的訊息時（如精力充沛與正常學生標記），都難以影響師生受到這個行為影響所產生的知覺，參見圖三，此時，不同標記訊息對個體的知覺就受到壓抑，師生在標記下仍會對 ADHD 行為產生負向知覺，此結果未能支持標記理論所主張標記效果。以社會認知理論來解釋，更能看到個體在標記效果的認知歷程，在個體對標記的認知歷程中，個體可以由標記和同時出現的其它相關訊息選擇，個人可能會由較強之訊息決定知覺，所以不一定會單純受到是標記的影響。而且個體也會因自己的角色而是否受影響，本研究結果發現老師異於同儕，在 ADHD 行為訊息下，老師雖然會有不好的學校預測，但在社會距離的覺知上卻不受影響，而學生角色的同儕在學校預測與社會距

離知覺就很一致。由本研究結果可肯定社會認知理論所談的，在標記的認知過程中，其他訊息以及個體的角色也具有影響效果。



圖三 教師與同儕對以 ADHD 行為訊息為主之知覺圖

結論與建議

一、結論

本研究共得以下幾個結論，（一）如果只有出現標記訊息，師生對精力充沛標記、正常學生標記訊息的學校適應預測分別優於出現 ADHD 標記訊息，但對社會距離覺知則無影響。如果只有出現行為訊息，師生對出現適當行為、未描述行為訊息的學校適應預測與社會距離覺知優於出現 ADHD 行為訊息。（二）如果同時出現標記與行為訊息，當學童出現適當行為或未描述行為時，ADHD 標記會影響師生在學校適應產生負向預測，但出現 ADHD 行為訊息時，不同標記訊息對學校適應預測與社會距離覺知則無影響，ADHD 行為訊息主要影響師生在學校適應預測與社會距離產生負向知覺。（三）標記和行為訊息在標記過程的影響，發現單獨出現的標記時，改善標記名稱確實有其功效，個體容易如標記理論所談的簡化社會認知的過程，但如提供 ADHD 標記和其它相關訊息時，如行為描述時，則個體對標記的知覺就不易被簡化，而會受到比較重要的訊息

影響，本研究發現ADHD行為描述比標記訊息對社會認知歷程的影響來得重要，另也發現角色也會影響個體對知覺反應的影響。

二、建議

(一) 教育實務方面

1. 留意 ADHD 標記訊息簡化弊病，不宜僅提供標記名稱

未來在幫助教育人員認識 ADHD 或其他身心障礙，不宜只單獨呈現標記，容易使人簡化產生負向知覺，應該提供相關訊息供個體選擇參考，但如果提供標記以外訊息，不宜僅描述負面的行為，也應該多提供一些訊息，以免讓負面行為訊息過度強化他人產生負向印象。

2. 正向標記名詞並不一定能改善他人的印象，提供更多正向訊息才是正途

未來在給予身心障礙學生標記時，勿以為改善標記名詞就能減少他人的印象，本研究發現只要出現行為問題，再正向的名詞也無法扭轉他人負面的印象，所以在致力於改善名稱之餘，應該多用心於提供更多正向訊息或改善不適當的行為，更改「ADHD」之名或正向名稱僅能在單獨出現名詞的認知歷程中有效，如果名稱與個體的其他行為訊息同時出現時，未能改善行為問題，也無法增加其社會接納度。

3. 勿簡化標記的過程

很多有關標記的爭議都來自受到標記理論之影響，本研究發現當個體呈現複雜的訊息時，標記和其他訊息會交互作用，以及個體的角色與關係也會參與影響，標記的效果並不如想像中來得大，因此，未來推廣社會接納身心障礙的活動時，不妨多利用社會認知理論所討論的影響因素，例如增加個體對此障礙的角色與功能，如多強調他是我們的鄰居，因為你的接納，讓他有機會學習一般生活...，增加其他變項的影響可能比逃避不用標記來得有效且實際。

(二) 研究方面

1. 其他研究對象的探討

本研究對象為國小普通班師生，但過去有些研究探討不同背景變項對他人之知覺影響，如Baratta (2001) 以普通教師與特教教師、Foster, Algozzine 與 Ysseldyke (1979) 以在職教師與準教師、Salvia, Clark 與 Ysseldyke (1973) 以特殊教育研究生與普通教育研究生進行比較，Van Bourgondien (1987) 探討不同年段女學生對標記之知覺，故建議未來可針對不同教育背景（例如有無特殊教育背景）或不同性別的教師進行探討；在同儕方面，建議考量不同性別或不同年段為對象進行探討。

2. 自變項設計的變化

自變項的調整包括標記變項、行為變項和變項呈現方式：

(1) 標記變項

根據 Riddick (1995) 研究，標記可來自不同對象（如醫生、教師、家長）與場合（正式、非正式），本研究標記來源以醫生為主，是屬於正式標記，建議未來研究考量不同標記來源：如標記是來自教師或家長，或考量標記之非正式性：如標記來自教師、家長等非正式標記時，其結果仍待未來研究進一步探討。

(2) 行為變項

本研究行為變項設計是根據 DSM-IV 對 ADHD 診斷標準，ADHD 可分成不專注型、衝動/過動型與混合型，本研究行為變項以混合型 ADHD 為主，建議未來可以不專注型或衝動/過動型的行為進行探討。過去另有研究操弄被知覺者行為的嚴重性著手 (Cromack & Furnham, 1998; Link & Cullen, 1983)，本研究並未進一步將 ADHD 行為的嚴重度加以操弄，建議未來也可從輕度、重度 ADHD 行為進行操弄並探討。此外，ADHD 有可能會伴隨學習障礙或對立性違抗行為、違規行為等障礙，故未來除了 ADHD 不同亞型或行為嚴重度探討之外，也可探討 ADHD 伴隨不同障礙者之行為操弄。

(3) 變項的呈現方式

在參考相關文獻和學者 Rothlisberg, Hill 與 D'Amato (1992)、Salvia 等人 (1973) 以短文資料進行研究, 本研究操弄變項的呈現是以短文方式呈現。但過去 Cornett-Ruiz 與 Hendricks (1993)、Foster, Algozzine 與 Ysseldyke (1979)、Foster, Schmidt 與 Sabatino (1976)、Foster, Ysseldyke 與 Reese (1975)、Reschly 與 Lamprecht (1979)、Salvia, Clark 與 Ysseldyke (1973)、Van Bourgondien (1987)、Ysseldyke 與 Foster (1978) 等多數研究乃採取錄影帶方式呈現, 未來可改用錄影帶方式呈現, 探討不同訊息呈現方式是否對標記知覺效果有異。

3. 短文資料的操弄

(1) 標記與行為呈現順序

本研究操弄標記與行為變項的呈現順序為先標記後行為資料, 未來如果短文資料的呈現為先行為後標記資料, 結果是否一致, 仍待探討。

(2) 被標記者性別

以被標記者的性別而言, 本研究以男性為主, 但被標記者之性別也是影響他人知覺重要因素之一, 故 Cormack 與 Furnham (1998) 曾從被標記者不同性別角度探討他人之知覺, Van Bourgondien (1987) 研究之被標記者是以女學生為主。未來可針對不同性別短文主角進行操弄, 以了解他人對不同性別身心障礙學生之知覺影響。

(3) 涉入程度的訊息

本研究主要操弄短文主角即將轉入任教班級(教師)或同一班級(同儕)的情境, 主要以高涉入情境的訊息讓兩群受試回答, 未來如短文資料以低涉入情境的訊息進行, 結果是否與本研究發現相符, 仍待進一步探討。

4. 採取不同依變項

本研究的依變項以學校適應預測與社會距離為主, 量表題目來自蔡明富、洪儷瑜 (民 93) 蒐集語句資料編製而成, 因此可廣納師生對 ADHD 學童之知覺內容, 但在依變項的設

計, 除選擇採用受試主觀的覺知評量之外, 也可以考慮提供一些學生表現讓受試者實際評分; 另外除了選擇與印象有關的變項之外, 也可以考慮增加與標記、行為訊息無關的變項, 探討標記的影響之範圍是否有所限制。

三、研究限制

(一) 研究對象方面

有關研究對象的選擇, 限於人力、物力、成本和時間, 研究僅以台北縣國小普通班師生為對象。因此, 研究結果可能受到研究對象選擇的限制, 無法推論至其他地區的國小普通班師生。

(二) 研究工具方面

本研究為操弄標記與行為變項, 在研究工具均採短文資料讓兩群受試對短文主角進行知覺反應, 雖短文內容以第三者做情境的描述, 可以減少對參與受試的個人威脅, 但也由於兩群受試之標記與行為訊息均來自短文, 與現實教育情境可能有差異, 未來在推論至真實情境時宜留意, 故在結果解釋時宜小心。

參考書目

一、中文部分

- 王文科 (民 89) : 緒論。載於王文科編: **特殊教育導論** (第三版, 1-46 頁)。台北市: 心理出版社。
- 呂偉白 (民 89) : 出櫃的勇氣與代價。**學習障礙資訊站**, 15 期, 2-4。
- 何華國 (民 76) : **特殊兒童心理與教育**。台北市: 五南圖書出版公司。
- 胡永崇 (民 82) : 標記理論與特殊教育。**特教園丁**, 8 卷, 3 期, 1-6。
- 洪儷瑜 (民 82) : 注意力缺陷及過動症學生人際關係及其相關研究。**特殊教育研究學刊**, 9 期, 91-106。
- 洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、孟瑛如、蔡明富

- (民 90a)：注意力缺陷過動症學生安置與輔導工作第三年期末報告。教育部特殊教育教育工作小組委託，國立台灣師範大學特殊教育學系。
- 洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、蔡明富 (民 90b)：學生適應調查表指導手冊。台北市：教育部特殊教育教育工作小組。
- 陳皎眉、杜富漢 (民 73)：對殘障者態度之研究。中國社會學刊，8 期，91-112。
- 蔡明富、洪儷瑜 (民 93)：國小教師與同儕對注意力缺陷過動症標記之知覺。特殊教育研究學刊，26 期，293-317。
- ## 二、英文部分
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington : Author.
- Baratta, V. S. (2001). *An investigation into the effect of teacher type and special education label on the grading of student work*. Unpublished Dissertation, University of Connecticut.
- Bord, R. (1971). Rejection of the mentally ill: Continuities and further developments. *Social Problems*, 18, 496-509.
- Charon, J. M. (1998). *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Clausen, J. (1981). Stigma and mental disorder: Phenomena and terminology. *Psychiatry*, 44, 287-296.
- Cormack, S., & Furnham, A. (1998). Psychiatric labelling, sex roles stereotypes and beliefs about the mentally ill. *International Journal of Social Psychiatry*, 44 (4), 235-247.
- Cornett-Ruiz, S., & Hendricks, B. (1993). Effects of labeling and adhd behaviors on peer and teacher judgments. *Journal of Educational Research*, 86(6), 349-355.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (1994). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Farina, A., Hagelauer, H. (1975). Sex and mental illness: The generosity of females. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 122.
- Farina, A. Murray, P., & Groh, T. (1978). Sex and worker acceptance of a former mental patient. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 887-891.
- Faules, D. F., & Alexander, D. C. (1978). *Communication and social behavior: A symbolic interaction perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Finich, J. (1987). Research note the vignette technique in survey research. *Sociology*, 21(1), 105-114.
- Foster, G., Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (1979). *Susceptibility to stereotypic bias*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED185 747)
- Foster, G., Ysseldyke, J., & Reese, J. (1975). I wouldn't have seen it if I hadn't believed it. *Exceptional Children*, 41, 469-473,
- Gallagher, J. J. (1976). The sacred and profane uses of labels. *Exceptional Children*, 45, 3-7.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Gove, W. (1970). Societal reaction as an explanation of mental illness: An evaluation. *American Sociological Review*, 35, 873-884.

- Heward, W. L., & Orlansky, M. D. (1992). *Exceptional children* (4th ed.). New York: Macmillan.
- Jones, E. E., Farina, A., Hastorf, A. H., Markus, H., Miller, D. T., & Scott, R. A. (1984). *Social stigma: The psychology of marked relationships*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Kirk, S. (1974). The impact of labeling on the rejection of the mentally ill: An experimental study. *Journal of Health and Social Behavior, 15*, 108-117.
- Krueger, J., & Rothbart, M. (1988). Use of categorical and individuating information in making inferences about personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(2), 187-195.
- Krutilla, J. O., & Benson, D. E. (1990). *The reflected-self identity of learning disabled adolescents: Perceptions of "I am" using symbolic interaction theory*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED323 738)
- Kunda, A., & Sherman-Williams, B. (1993). Stereotypes and the construal of individuating information. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*, 90-99.
- Kunda, A., & Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors: A parallel-constraint-satisfaction theory. *Psychological Review, 103* (2), 284-308.
- Lehman, S., Joy, V., Kreisman, D., & Simmens, S. (1976). Responses to viewing symptomatic behaviors and labeling of prior mental illness. *Journal of Community Psychology, 4*, 327-334.
- Lewis, R. W. (2000). *General education teachers' knowledge of and attitudes toward identified students with attention deficit/hyperactivity disorder in the general education classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama.
- Link, B., & Cullen, F. (1983). Reconsidering the social rejection of ex-mental patients: Levels of attitudinal response. *American Journal of Community Psychology, 11*, 261-273.
- Link, B. G., Cullen, F. T., Frank, J., & Wozniak, J. F. (1987). The social rejection of former mental patients: Understanding why labels matter. *American Journal of Sociology, 146*1-1500.
- Locksley, A., Borgida, E., & Brekke, N. (1980). Sex stereotypes and social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(5), 821-831.
- Locksley, A., Hepburn, C., & Ortiz, V. (1982). Social stereotypes and judgments of individuals: An instance of the base-rate fallacy. *Journal of Experimental Social Psychology, 18*, 23-42.
- Lynch, R. T., Thuli, K., & Groombridge, L. (1994). Person-first disability language: A pilot analysis of public perceptions. *Journal of Rehabilitation, 60*(2), 18-22.
- Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., & Jetten, J. (1994). Out of mind but back in sight: Stereotypes on the rebound. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 808-817.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago press.
- National Institutes of Health (1998). *Diagnosis and treatment of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*. *NIH Consensus Statement, 16*(2), National Institutes of Health.
- Norwich, B. (1999). The connotation of speci-

- al education labels for professionals in the field. *British Journal of Special Education*, 26(4), 179-183.
- Orlansky, M. D. (1984). Public perceptions of terms relating to blindness and visual impairment. *Journal of Rehabilitation*, 50(3), 46-49.
- Pendry, L. F., & Macrae, C. N. (1994). Stereotypes and mental life: The case of the motivation but thwarted tactician. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 303-325.
- Phelan, J. C., & Link, B. G. (1999). The labeling theory of mental disorder(I): The role of social contingencies in the application of psychiatric labels. In A. V., Horwitz, & T. L. Scheid, (Ed.), *A handbook for the study of mental health: Social contexts, theories, and systems*(pp. 139-150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reschly, D. J., & Lamprecht, M. J. (1979). Expectancy effects of labels: Fact or artifact? *Exceptional Children*, 46(1), 55-58.
- Riddick, B. (1995). Dyslexia: Dispelling the myths. *Disability and Society*, 10(4), 457-473.
- Rothlisberg, B. A., Hill, R., & D'Amato R. C. (1992). *Social acceptance of mentally retarded children by nonlabeled peers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED358 970)
- Salvia, J., Clark, B., & Ysseldyke, J. E. (1973). Teacher retention of stereotypes of exceptionality. *Exceptional Children*, 39(8), 651-652.
- Salvia, J., & Munson, S. (1986). Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students. In C. J. Meisel (Ed.), *Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies, and new directions*(pp. 111-128). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schroder, D., & Ehrlich, D. (1968). Rejection by mental health professionals: A possible consequence of not seeking appropriate help for emotional disorders. *Journal of Health and Social Behavior*, 9, 222-232.
- Schwert, K. L. (1994) *Assessing the test-retest reliability of the children's social distance from children with disabilities scale*. Unpublished thesis, D'youville College.
- Teeter, P. A. (1991). Attention deficit hyperactivity disorder: A psychoeducational paradigm. *School Psychology Review*, 20(2), 266-280.
- Van Bourgondien, M. E. (1987). Children's responses to retarded peers as a function of social behavior, labeling, and age. *Exceptional Children*, 53(5), 432-439.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (1992). *Critical issues in special education*(2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ysseldyke, J. E., & Foster, G. G. (1978). Bias in teachers' observations of emotionally disturbed and learning disabled children. *Exceptional Children*, 44(8), 613-615.

Bulletin of Special Education 2005, 28, 167-190
National Taiwan Normal University, Taiwan, R.O.C.

THE EFFECTS OF ADHD LABEL AND BEHAVIORAL INFORMATION ON TEACHERS' AND PEERS' PERCEPTION

Ming-Fu Tsai

Li-Yu Hung

National Kaohsiung Normal University

National Taiwan Normal University

ABSTRACT

The main purpose of the study was to investigate the effects of ADHD label and behavioral information on teachers' and peers' perception. The effects of the different labeling and behavioral description were designed as 2 x 3 x 3 experiment. Three different labels encompassed ADHD, energetic and normal, and three different behavioral information were described as ADHD-type behavior, normal behavior, and no description. There were 270 regular elementary school teachers and 270 fifth-graded students in Taipei county participating in this study. All participants were randomly assigned to read one of the nine vignettes, which described a boy with one of the three labels and his typical daily behavior. All the subjects were asked to complete The Perception of Label and Behavior Inventory after reading the assigned vignette. Three major results were found as follows :

1. When different labeling were presented, the energetic and normal label information had a more positive impact on teachers' and peers' judgment of school adjustment prediction. But there were no different on the perception of social distance. When different behavioral information were presented, the normal behavior and no description information had a more positive impact than ADHD behavior on teachers' and peers' judgment of school adjustment prediction and social distance.

2. The results revealed that the ADHD behavioral information showed a significant negative impact on teachers' and peers' judgment of school adjustment prediction and social distance. When normal or non-descriptive behavior was presented, ADHD label had a negative impact on teachers' and peers' perception of school adjustment prediction.

3. The results indicated that the ADHD behavioral information, but not the label, had a significant negative impact on teachers' and peers' judgments.

The findings suggested that labels did not play an important role in how teachers and peers perceived and that labeling theory in relation to special education needed to be reconsidered. Implications for the practice and the further research were recommended on the basis of the findings of this study.

Key words: teacher, peer, ADHD, label, perception