

國立臺灣師範大學特殊教育學系
身心障礙特教教學碩士論文

自我教導策略對國中學習障礙學生
荒業行為處理之成效

**The Effects of the Self-Instructional Strategy on
the Off-Task Behavior of Junior High School
Students with Learning Disabilities**

指導教授：杜正治 博士

研究生：陳庭妤 撰

中華民國一〇一年八月

致謝

首先，論文的完成要感謝所有在這三個暑假曾經授課指導我的師長們，特別是我的指導教授杜正治老師，悉心指導我的論文寫作，讓我能更放心地朝著研究目標努力邁進，並且從中獲致許多寶貴經驗，老師更是在我倍感壓力時適時提醒我該放鬆，一路上的教導我將永銘於心。感謝何素華老師及杞昭安老師在論文口試時，細心地給予我諸多寶貴的意見，讓本篇論文更臻完善。

此外，感謝同窗好友們不時給予我加油打氣，督促著我論文的進度，在暑假密集課程的煩悶日子裡，因為有這些同學的陪伴，著實讓我得到不少溫暖。當然，家人、好友們默默的鼓勵更是我最大的動力來源，而我也終於沒辜負你們的願望，我要畢業了！

感謝班上可愛的學生，因為有你們的參與，才有這篇論文的產出，最後還要感謝我的同事們，在我努力拚學業時，你們常常無私幫我分擔我的工作量，真的十分感謝！

人生之中這條碩士之路，讓我學習很多，體驗很多，我將帶著這股衝勁繼續我人生的道路，願我能永遠帶著這股熱情在所有值得的事物上。

庭妤 謹誌

2012 年 8 月

摘要

本研究旨在探討自我教導策略對改善國中學習障礙學生荒業行為之成效及維持效果，研究對象為二位就讀於國中普通班接受資源班直接服務之學習障礙學生，兩位受試者接受九週的自我教導策略教學，每週兩次，每次 45 分鐘。研究方法採用單一受試實驗設計中的「跨行為多基線設計」，教學實驗分為基線期、處理期以及維持期三階段，自變項為自我教導策略教學，依變項為自我教導策略習得情形以及三項荒業行為之次數，三項荒業行為分別為上課說話行為、上課玩弄東西及未完成課堂學習單。

研究工具為研究者自編之「自我教導策略檢核表」及「荒業行為觀察記錄表」，將所得的量化分數應用目視分析法及 C 統計進行分析，加上訪談二名受試之普通班導師以蒐集自我教導策略實施後之質性資料，綜合評估自我教導策略的教學成效。本研究所得之結果說明如下：

- 一、國中學習障礙學生確實習得自我教導策略並運用。
 - 二、自我教導策略對改善國中學習障礙學生之荒業行為具有成效。
 - 三、自我教導策略對改善國中學習障礙學生之荒業行為具有維持成效。
- 綜合上述結論，研究者分別對教學及未來研究提出建議。

關鍵字：自我教導策略、學習障礙、荒業行為、跨行為多基線設計

The Effects of the Self-Instructional Strategy on the Off-Task Behavior of Junior High School Students with Learning Disabilities

Chen, Ting-Yu

Abstract

The primary purpose of this study was to explore the immediate effects and the sustained effects on off-task behavior by integrating the self-instructional strategy on junior high school students with learning disabilities. Two junior high students with learning disabilities in resource room were taught by integrating the self-instructional strategy for nine weeks, twice a week, 45 minutes a session. A multiple-baseline across behaviors of a single-subject experimental design was used in this study. Experimental instruction came in three phases: baseline, intervention and retention. While the only independent variable was self-instructional strategy, there were two dependent variables, involving the students' performance on learning self-instructional strategy and the times of three off-task behaviors. The three target off-task behaviors were talking in class, playing with unnecessary things in class and the worksheet uncompleted.

The study used "the checklist of self-instructional strategy" and an "observation sheet of off-task behavior" as study tools. The data collection included evaluating by means of visual analysis and C statistics and interviewing the students' homeroom teacher about their performance in general class after learning self-instructional strategy. The results of this study are as follows:

- A. The students with learning disabilities can acquire and apply the self-instructional strategy.
- B. There is great improvement on off-task behavior by integrating the self-instructional strategy of students with learning disabilities.
- C. There are maintaining effects on the improvement on off-task behavior of students with learning disabilities

Further discussion was addressed on the basis of the above findings and suggestions were proposed for practitioner and further researchers.

Key Words: self-instructional strategy, learning disabilities, off-task behavior, multiple-baseline across behaviors design

目錄

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	4
第三節 名詞釋義.....	5
第二章 文獻探討.....	9
第一節 學習障礙學生的荒業行為及其相關研究.....	9
第二節 自我教導策略理論及其相關研究.....	13
第三章 研究方法.....	21
第一節 研究對象.....	21
第二節 研究架構與設計.....	23
第三節 研究工具.....	27
第四節 自我教導策略教學方案設計.....	28
第五節 研究程序.....	33
第六節 資料處理與分析.....	36
第四章 研究結果與討論.....	39
第一節 自我教導策略習得資料分析.....	39
第二節 荒業行為資料分析.....	47
第三節 社會效度分析.....	70
第四節 綜合討論.....	73
第五章 結論與建議.....	79
第一節 結論.....	79
第二節 建議.....	81

參考文獻.....	84
一、 中文部分	84
二、 英文部分	86
附錄.....	89
【附錄一】家長同意書.....	89
【附錄二】自我教導策略教學設計.....	90
【附錄三】荒業行為觀察記錄表.....	97
【附錄四】自我教導策略檢核表.....	99
【附錄五】導師滿意度調查之訪談大綱.....	100

圖目錄

圖 3-1 研究架構圖.....	23
圖 3-2 研究設計圖.....	25
圖 4-1 二名受試之自我教導策略檢核表得分情形.....	40
圖 4-2 S1 荒業行為次數曲線圖.....	48
圖 4-3 S2 荒業行為次數曲線圖.....	49

表目錄

表 3-1 研究對象基本資料表.....	21
表 3-2 上課說話行為的自我教導策略訓練程序.....	28
表 3-3 上課玩弄東西的自我教導策略訓練程序.....	29
表 3-4 未完成課堂學習單的自我教導策略訓練程序.....	30
表 3-5 荒業行為的自我教導策略訓練程序.....	31
表 4-1 S1 自我教導策略習得效果階段內目視分析摘要表.....	41
表 4-2 S1 自我教導策略習得效果階段間目視分析摘要表.....	42
表 4-3 S2 自我教導策略習得效果階段內目視分析摘要表.....	44
表 4-4 S2 自我教導策略習得效果階段間目視分析摘要表.....	45
表 4-5 S1 上課說話行為資料階段內目視分析摘要表.....	50
表 4-6 S1 上課說話行為資料階段間目視分析摘要表.....	50
表 4-7 S2 上課說話行為資料階段內目視分析摘要表.....	52
表 4-8 S2 上課說話行為資料階段間目視分析摘要表.....	52
表 4-9 S1 上課玩弄東西行為資料階段內目視分析摘要表.....	55
表 4-10 S1 上課玩弄東西行為資料階段間目視分析摘要表.....	55
表 4-11 S2 上課玩弄東西行為資料階段內目視分析摘要表.....	58
表 4-12 S2 上課玩弄東西行為資料階段間目視分析摘要表.....	58
表 4-13 S1 未完成課堂學習單行為資料階段內目視分析摘要表.....	61
表 4-14 S1 未完成課堂學習單行為資料階段間目視分析摘要表.....	61
表 4-15 S2 未完成課堂學習單行為資料階段內目視分析摘要表.....	64
表 4-16 S2 未完成課堂學習單行為資料階段間目視分析摘要表.....	64
表 4-17 S1 三項荒業行為出現次數之C統計分析摘要表.....	67
表 4-18 S2 三項荒業行為出現次數之C統計分析摘要表.....	68

第一章 緒論

自我教導策略(self-instructional strategy)近年被廣泛地應用在身心障礙者的教學上，本研究亦欲將此策略實施於教學現場中。本章共分為三節，第一節說明研究者的研究動機，第二節是本研究的目的與待答問題，第三節則為名詞釋義。

第一節 研究動機

由於生理因素導致的學習障礙(Learning Disabilities, 縮寫為 LD)與環境因素導致的一般低成就兒童，在臨床上的表現上極為類似，受到近年來「融合教育」的提倡，學習障礙學生幾乎都被安置於普通班級中，根據教育部「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」中，學習障礙學生的定義為：「統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、推理、表達、知覺或知覺動作協調等能力有顯著問題，以致在聽、說、讀、寫、算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果。」(教育部，2002)，由定義中不難發現學習障礙為一隱性的障礙，其障礙並不如視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙、智能障礙等身心障礙者外顯，不具特教知能者常常將學習障礙學生之所以學業成就低落和不用功、懶惰等劃上等號，導致學習障礙學生長期習得無助。

學習障礙學生在課業的學習多數是有困難的，長期低成就，使其對學習感到挫敗，自然就沒有興趣，他們只把上課當作是一件例行性的工作而已，常常是人在教室而心不在，研究者在資源班任教數年，常常可見學生到資源教室上課兩手空空，沒有課本、沒有文具用品，一心只想

消耗掉那上課時間罷了，更遑論是要他們專心上課，小班教學尚且如此，學習障礙學生在普通班上課時間直接趴睡的情況更是屢見不鮮。

由「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」即可知學習障礙學生的智能是正常的，有些學障孩子在日常生活中應對進退的表現更是聰明伶俐，看著他們走向放棄自我一途，心中總是為他們感到惋惜，尤其在學階段的孩子，心思不在課業上，很容易衍伸出其他的行為問題，故欲透過實際教學的介入，了解是否能藉由有效策略的運用來改善學習障礙學生的荒業行為。

學障學生並非多數在小學即被診斷出，許多學障的孩子在小學仍被老師當成是不努力讀書的壞學生，荒業現象大多於小學即已開始，其後隨著年級增加漸趨顯著，學障學生在課業多屬於低成就，但偏重於學科方面的補救教學及學業成績表現只是治標不治本，提升學障學生之學習動機、學習適應、自我觀念、自我效能、學習興趣、學習態度等方面才是長久之道，故欲以有效的教學策略來增進學障學生的學習。

學習障礙生與一般成就學生相比，往往較缺乏有效的自律學習策略以監控、調節自我的學習歷程(施淑慎，2003)，過去我們往往會使用行為學派等制約的方式、外在增強物來改善學生的行為，但學生往往成為被動的角色，且一些高層次思考也因無法被分析化約為細步驟而不適用此法來教學(洪儷瑜，2006)。1980年代，隨著訊息處理理論而發展出來的認知學派卻能突破上述限制，在教學時重視學生的自主性以及學習的整體性而廣受學障教育工作者之注意。

認知學派主張教學內容不應僅止於知識的本身，更包括教導學生獲得知識的策略、方法，即教導學生如何去學習，自我教導策略是認知行為改變技術的一種策略(Swaggart, 1998)，透過內在語言、自我增強的方式來改善外顯的行為，只需透過教師有效的教學，學生能夠正確使用此一策略來改善行為，爾後即能自己監控、提醒自我的學習，方能成為一

個自律的學習者而不需假外力，故本研究選擇自我教導策略來改善學習障礙學生的荒業情形，觀察學生使用策略的情形，策略習得後，荒業行為是否能改善及其維持效果。

第二節 研究目的與待答問題

本節分為本研究的研究目的及待答問題兩部分。

一、研究目的

透過以上所述之研究動機，本研究旨在探討對國中學習障礙學生實施自我教導策略教學的介入，是否能有效處理其荒業行為，證明自我教導策略是具教學成效的，主要研究目的如下：

- (一)探討國中學習障礙學生學習自我教導策略之效果。
- (二)探討自我教導策略對國中學習障礙學生荒業行為處理之成效。
- (三)探討自我教導策略對國中學習障礙學生荒業行為處理之維持效果。

二、待答問題

基於以上研究目的，本研究擬定下列研究問題：

- (一)國中學習障礙學生接受自我教導策略教學後，是否會使用內在語言執行自我教導策略？
- (二)國中學習障礙學生接受自我教導策略教學後，其荒業行為是否有獲得改善？
- (三)國中學習障礙學生接受自我教導策略教學後，其荒業行為的改善是否具有維持效果？

第三節 名詞釋義

本節為本研究重要的名詞進行釋義，茲分述如下：

一、自我教導策略

自我教導策略為認知行為改變技術之一，由 Meichenbaum 根據 Luria 的「私人語言 (private speech)」理論，於 1971 年結合認知和行為兩學派的主要觀念所發展出來的；Meichenbaum 將自我教導策略的實施步驟分為以下五個階段 (邱連煌，2000；黃慧真譯，1994)：

- (一) 認知示範 (cognitive modeling)：由教學者示範，一邊大聲向自己發出引導，一邊按引導操作並執行任務。
- (二) 外顯的外在引導 (overt, external guidance)：教學者以語言發出引導，學生按引導操作，執行同一任務。
- (三) 外顯的自我引導 (overt self-guidance)：學生一邊用語言向自己發出引導，一邊按引導操作並執行同一任務。
- (四) 漸褪的外顯自我引導 (faded, overt self-guidance)：學生一邊小聲向自己發出引導，一邊按引導操作且執行同一任務。
- (五) 內隱的自我教導 (covert self-instruction)：學生使用無聲的內在語言，引導每一步驟的操作，以執行同一任務。

本研究所設計之自我教導策略教學內容皆包含以上五個步驟，運用於改善兩名學習障礙學生在資源班國文課上之荒業行為，研究者將依以上五個步驟進行教學，並設計正向的語言供受試者進行內在對話，改善其行為表現後即使其給予自我增強，其教學設計如附錄二。學生執行自我教導策略的情形可由附錄四的自我教導策略檢核表中的得分得知其習得的情形，得分越高則表示學生越能依照教學去執行自我教導策略。

二、學習障礙學生

根據教育部(2002)「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」第十條中，學習障礙學生的定義為：「統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、推理、表達、知覺或知覺動作協調等能力有顯著問題，以致在聽、說、讀、寫、算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果。」

本研究所指之學習障礙學生符合以上鑑定標準，並已取得鑑輔會之學習障礙證明，安置於臺北市某國中普通班並接受資源班直接服務。

三、荒業行為(Off-Task Behavior)

在美國精神醫學會出版的精神疾病診斷與統計手冊(DSM-IV-TR)中，對荒業行為的描述包括對工作粗心大意、專心無法持久等；國外學者Goldstein 與 Goldstein(1990)所提出的 TOAD (Talking out, Out of seat, Attention problem, Disruption; TOAD)觀察系統，這套系統以說話、離開座位、注意力問題與干擾行為四項做為注意力缺陷的行為特徵。

本研究中所指的荒業行為，乃指學生因長期習得無助，對學習失去興趣與動力，其不專注於課堂的學習表現源於其對學習已經放棄，係指受試者在課堂上有表現出研究者自編的荒業行為觀察記錄表中所記載的以下三種行為：

(一) 上課說話行為：包括未經允許發出聲音或與人交談等。

(二) 上課玩弄東西：包括未經允許拿同學的物品、玩弄非課程所需的物品及搖晃椅子。

(三) 未完成課堂學習單：教師配合課程於每堂課都會發放課堂學習單，每張學習單上會有十個空格，上課過程中會與受試討論，而後會將答案書寫於黑板上，在下課前每位受試須完成此課堂學習單，因教師會講解，且需要填入之答案皆呈現在黑板上，有任一空格沒寫即算未完成，未完

成之比例以幾題未完成做記錄，記錄於荒業行為觀察記錄表（附錄三）。學習單皆符合個別化之設計，兩名受試一為閱讀障礙，其學習單沒有過多的文字敘述，教師亦會講解題意；另一受試為讀寫障礙，其學習單所需填寫之答案皆為圈選為主。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討國中學習障礙學生學習自我教導策略對其荒業行為的影響，故本章分別針對學習障礙學生的荒業行為及其相關研究、自我教導策略理論及其相關研究二節進行探討，做為本研究之參考。

第一節 學習障礙學生的荒業行為及其相關研究

根據 Wenz-Gross 和 Siperstein (1998) 的研究，學習障礙學生較一般學生面臨較高的學業壓力，其中學障學生較一般學生所面臨較大的困擾有三：1. 課業跟不上；2. 學習新的事務上有困難；以及 3. 不易遵循老師的指示。

學習障礙是一個高異質性的團體，很難有一致的特徵足以代表這個團體(洪儷瑜，2006)，因其類型的不同，在學習上的行為表徵也不盡相同，但有許多學者皆指出學習障礙學生有注意力缺陷的問題(孟瑛如、陳麗如，2000)，鈕文英(2006)表示「自我控制能力缺陷」為分心行為或不專注行為的原因之一。

學習障礙學生因自我控制能力缺陷導致的教室學習行為問題有 (Mercer, 1992 ; Swason, 2000)：

1. 容易分心、做白日夢、受外界聲音干擾。
2. 交代作業或學習任務沒有頭緒、有始無終。
3. 容易忘記交代的學習事務。
4. 搗亂上課秩序。
5. 活動轉換困難。
6. 個人物品事物凌亂。

7. 時間管理運用差。
8. 不能忍受壓力，有坐不住、衝動等行為。

以上所提及分心、沒有完成作業、搗亂上課秩序、坐不住等與研究者觀察兩名受試所表現之荒業行為相同。

國外學者 Swaggart (1998)指出具有學習困難伴隨注意力問題的學生在學習方面常有分心的情形，在課堂上就是在浪費時間，學習成就低落，需要老師一直叮嚀，造成老師在教學時亦受挫，透過認知行為改變策略教導學生監控自己的行為、課業或工作表現方面的困難，是解決學習障礙學生分心行為的好方法。

當學生沒有學習習慣，長期習得無助，在學業上往往出現各種荒業的行為，荒業行為(off-task behavior)或為不專注行為、分心行為，其中最典型的定義就屬國外學者 Goldstein 與 Goldstein (1990)所提出 TOAD (talking out, out of seat, attention problem, disruption; TOAD) 的這套觀察系統，這套系統以說話、離座、注意力問題與干擾行為四項作為荒業行為的特徵，國內學者邱瑜萱(2004)根據 TOAD 觀察系統這四大項行為特徵，列出八個可具體觀察的行為，說話包含未經允許而任意發出聲音或與人交談、經允許但發表與課堂無關的事情；離座即離開座位；注意力問題包含上課時的眼睛注視與教學無關的事物、眼睛注視與作業單無關的事物、對指令無反應；干擾行為及其他。

Amato-zech、Hoff 與 Doepke (2006) 將荒業行為定義為分心動作(off-task motor)、分心口語(off-task verbal)及分心消極行為(off-task passive behaviors)，而分心動作意指各種與手邊課業無關的任何行為動作，如隨意翻動課本或離開座位；分心口語則是只要學生有任何自發性口語和被指派的任務無關或是在工作期間不被允許的話語皆屬之，如和同儕講話、自言自語或大聲說出答案；分心消極行為則定義為學生發生消極或脫離情境的行為至少三秒鐘，如沒看指定的教材。

Amato-zech 等人(2006)更將致力於課堂學習定義為學生能主動、順從的參與教學或分配到的作業，並缺乏分心行為；而 Heering 與 Wilder (2006)則認為學生坐在椅子上，並且屁股接觸椅子，椅子的四隻腳接觸地板，以及眼神接觸老師、作業、書本或其他相關教材等，才算達到精業行為(on-task behavior)的標準。

孟瑛如(2002)描述學習障礙學生的學習特徵有：注意力無法集中、做作業速度慢、易受外界干擾、難以獨立完成工作等，在實際教學現場的教師的確常常發現學習障礙學生有以上荒業行為的表現；國外學者 Bender(2004)認為學障學生荒業的程度高於非障礙學生，非障礙學生專注於學習的時數(on-task time)通常是一節課的 60%至 85%；相反的，學習障礙學生專注於學習的時間只有一堂課的 30%至 60%。

Swason(2000)指出學習障礙學生透過自我監控技巧的學習，可以控制自我的荒業行為；Crawley(2006)在研究中亦提及使用自我引導的策略來改善學習障礙學生的荒業行為有成效且具維持效果；而國內蔡文標(2002)運用行為改變技術來改善一名國小六年級閱讀理解學習障礙學生上課不專心的行為，結果發現其荒業行為有明顯獲得改善，但保留效果未做探討；劉瑾珊(2008)運用自我教導策略於兩名小學六年級學生國語課的分心行為，其分心行為次數逐漸下降，但需藉由語言教導程序來助其控制分心的行為；羅婕予(2012)使用正向行為支持改善一位國小二年級學習障礙學生課堂行為問題，雖獲得改善但保留效果不佳。

國內研究改善學生荒業行為的對象以國小學生居多，儘管國中端的鑑定如何嚴謹、縝密，實務界的教師卻是較關心學生的學習問題，並且想設法找出方法來改善其學習問題。

江素鳳(1996)曾以自我教導策略對國小數學學習障礙兒童進行教學，發現在教學後，在自我教導策略的習得分數、不注意行為次數與數學成就分數上，均有顯著效果，且當數學學習障礙兒童的不注意行為次數顯

著減少時，其數學成就分數明顯增加。蔡文標在 2002 年以一名閱讀理解學習障礙學生為研究對象，使用行為改變技術，針對其上課不專心的行為進行介入，如觸摸同學、看窗外、玩物品等行為，經增強處理後，發現其荒業行為顯著減少且具保留效果。

針對學習障礙學生學習上的不適應，從課業上的困難到上課過程中學生的行為問題，國內、外學者運用許多不同的方法試驗來解決這樣的情形，而認知學派補救教學模式在強調以學生為學習的主體，目的在培養獨立自學之目標，1980 年代後變成學習障礙教育的主要理論(洪儷瑜，2006)；Crawley、Lynch 與 Vannest (2006)亦指出學習障礙學生的荒業行為在策略的選擇上，使用自我教導的策略比單純行為改變技術對其荒業行為的改善能有較長的維持效果。

第二節 自我教導策略理論及其相關研究

本節將就自我教導策略理論演變、實施，以及自我教導策略相關應用研究加以探討。

一、自我教導策略之發展歷史

美國心理學家華生(John Broadus Watson)於二十世紀初創立了行為主義心理學派，該學派視學習為刺激(S)與反應(R)的聯結，故學習的產生是外控且被動的，1960年代以後的認知學派強調學習為內發、主動的，故傳統的行為改變技術融入了認知觀點，逐漸衍伸出認知行為改變技術(張春興，1999)。認知行為改變技術根據其所應用的方法不同，發展出多樣的技術，每種技術不盡相同，亦各有特色，但其終極目的均是為了使行為產生正向的改善。

在如此的背景之下，認知行為改變技術為因應其處理程序、因應策略及強調層面的不同，發展出多種治療方法與技術。Mahoney 與 Arnpooff (1978) 將認知行為治療分成三種主要治療方法：第一、認知重整法(cognitive restructuring)，如 Ellis 的理性情緒治療法(rational-emotive therapy)，和 Beck 的認知療法(cognitive therapy)，前者即用言語直接導正學生非理性的想法，教導以「理性的思考方式」來代替「非理性的思考」，後者則注重辨認的方式以改正學生偏差的認知模式、不良信念或不合邏輯的思考方式，進而採取積極的行動；第二、因應技能訓練(coping-skills training)，如 Meichenbaum(1971)的自我教導訓練(self-instructional training) 與壓力免疫訓練(stress inoculation training)，以教導個體因應各種問題、壓力和焦慮的技能；第三、問題解決治療法(problem solving therapy)，教導問題解決的步驟和技能(鈕文英，2006)。

認知行為改變技術被認定最重要且最具代表性的三個主要理論分別是：Ellis 的理情治療法、Beck 的認知治療法以及 Meichenbaum 的自我教

導策略，而相較於Ellis的理情治療法及Beck的認知治療法，Meichenbaum的自我教導策略在整個訓練方案中，教導當事人改變內在語言並較注意逐步養成的練習步驟，並且得到較多的實證研究與治療效果，被視為是改變個體行為最直接最有效的方法（廖鳳池，1989）。

自我教導策略是在1971年由Meichenbaum和Goodman發展出來，他們將其應用在教導衝動兒童學習控制自我行為，效果顯著，日後有許多學者仿效此法應用在不同研究對象及不同情境，使受試者荒業行為成功改變。

二、自我教導策略之理論

自我教導策略的理論基礎源於1960年代蘇聯心理學家Luria和Vygotsky在語言與非語言行為的發展交互作用理論，他們認為說話是個人行為最初的管理者，說話可以引導複雜情境中的行為（徐惠玲、何美惠，2005），將其觀點分述如下（洪惠萍，2007）：

（一）Vygotsky的「自我中心」語言

Vygotsky的認知發展理論特別強調語言發展與認知發展的關係。在解釋語言發展幫助兒童認知思維發展的關係時，Vygotsky更強調兒童自我中心語言（egocentric speech）的重要性。

根據Vygotsky的觀察研究，幼兒期（屬皮亞傑所指的前運思期）的思維方式是帶有自我中心傾向的，此時期兒童們在一起談話時，也是以自我為中心。到了具體運思發展之際（大約七～十一歲），皮亞傑認為兒童的自我中心語言會自動消失，Vygotsky卻認為，此時期兒童開始把他表現在外的語言限定為溝通目的，而語言的思考功能內化為內在語言（inner speech），內在語言能控制非語言行為。

根據Vygotsky的實驗觀察，當兒童面臨挫折時，如畫圖時紙筆不全兒童會出現自言自語的情況，例如：「筆在那裡？我需要一隻藍筆。沒關

係，沒有藍筆用紅筆好了。」，這個發現使 Vygotsky 相信，當兒童遭遇困難情境時，會運用自我中心語言來幫助其思維，並試圖表現出正確的行為以解決問題。將口語命令內化，是兒童發展行為控制的重要步驟。

(二) Luria 的三階段論

Luria 認為運用語言調整行為的過程，歷經三個發展階段，包括：

1. 兒童行為由他人語言所控制，例如：經由父母告訴他去做某件事。
2. 兒童透過自己的外顯語言來調節自己的行為，例如：透過自己說出聲音，告訴自己該怎麼做。
3. 兒童透過自己的內隱語言來調節自己的行為，例如：在心裡說話，告訴自己該做的事。

綜合 Vygotsky 與 Luria 的觀點，主要在強調人們可以透過語言來引導行為，而具有引導行為功能的語言分為兩種形式，一是以說出聲音的話語作為外在引導，說話者可能是自己或他人；另一種形式是不說出聲音，只在內心做自我對話的內在引導（陳碧萍，1997）。

Meichenbaum 的自我教導策略包含一連串的自我教導語言，其基本理念乃是協助受試者使用適當的語言媒介，由訓練者的自我陳述並配合動作的示範演練，以協助受試者將注意力集中在所欲訓練的技能上，並進而協助受試者能產生適當的自我陳述，運用正向的自我語言及自我增強等技術，以達到學習新的行為技能(Higa, 1978)。

自我教導策略需要個體大聲與自己交談，給自己教學，回頭增強自己的成就表現，個體透過自我交談、增強和監督來激勵自己。實施自我教導訓練，首先要設計出正向內言，以做為訓練的主要內容(張世慧，2008)，如當個案做事無法專心時，教導他熟練一些專注工作的正向內言，可幫助他克服分心行為。通常自我教導的內言在開始時要比較簡單，然後逐漸增加內容，最後個案須處理錯誤狀況，並將口語教導和實際行動

做緊密配合，等待有成功經驗後，就可歸納一些問題及策略，形成較具通則的內言設計，用來改善其行為表現（Meichenbaum, 1974）。

自我教導策略與行為改變技術最大的分野在於自我教導是屬於認知治療，其最主要的目的是藉由自我陳述、自我說話、內化語言來達成認知的改變；而行為改變技術乃是藉由外物的操弄以達到行為的改變（胡雅各，1993），本研究期盼學習障礙的學生亦能成為學習的自律者，故乃採用自我教導策略來改善其荒業行為。

三、 自我教導策略之實施

（一） 自我教導策略的內言設計

要進行自我教導訓練首先要設計出正向的內言，以做為訓練的主要內容。自我教導訓練所要設計的正向內言可分為兩類，一類是用來對付無法專心致志的自我控制的內言，另一類則是用來對抗造成困擾的負向內言（廖鳳池，1989）。

1、 自我控制的內言設計

口語化的自我教導即要訓練其應用正向的內言來解決各種問題，通常包括下述幾個步驟：（1）行動前先思考，如停、聽、看、想：不論做什麼事之前，要先停下來，仔細聽他人說話，用心地看問題，最後再想想要怎麼做。（2）說出工作的要求，如：「等一下我要認真完成這份作業」、「我現在要開始專心上課」（3）運用認知策略思考解決問題的方法，如：「我要先把題目讀幾遍，瞭解題意後再開始作答」、「我要專心上課，不東張西望」（4）自我酬賞的敘述，如：「我真的很不錯喔！我把它完成了」、「我上課沒有東張西望，我好棒！」（5）做得不好或做錯時，能知道問題所在，如：「我這次沒有做好，沒關係，我下次要改進！再加油！」。

2、 對抗負向內言的設計

消極負向的自我內言，易使個人低估自己的潛能，進而產生惡性循環或每況愈下的不良結果。這種個案就必須運用自我教導訓練的方法，來改變其原本의思想和語言。自我教導的內言設計，必須先能找出個案原本習慣性的負向內言，然後探討這些負向內言產生的事件背景、原因及個案的人格特質，再設計出可以反制它們的正向內言來加以練習。反制內言（counters）的設計，必須和原有負向內言對立，亦即積極的、正向的語言，如「我一定做不好，我怎麼辦？」改為「一步一步慢慢來，我相信我一定可以做得好」；必須是可信的事實，如「許多人都做到了，我也可以試試！」。每個人的個性、態度不盡相同，治療者應接納個案提供所修正之意見，引導其順應自己的意願與需求，達成正向內言適性地被運用。

（二）自我教導策略的訓練步驟

自我教導訓練的步驟最早是由 Meichenbaum 與 Goodman (1971) 所提出，其實施過程有五個步驟。

第一步驟：認知的示範（Cognitive Modeling）

教導者先示範如何使用「自我教導」策略，學生在旁觀察與學習。此時，教導者可把內心一些自我談話或自我教導的內在心理運作歷程以口語表達出來，讓在旁觀察的學生能清楚看到教導者的自我教導步驟。

第二步驟：外顯的外在引導（Overt External Guidance）

學生在教導者外顯的口語引導之下去嘗試做一遍教導者在第一步驟所示範的自我教導步驟。

第三步驟：外顯的自我教導（Overt Self-Instructions）

學生仍做與前面第一及第二步驟相同的工作，但此次是運用自己外顯的口語表達或自我教導來引導自己及告訴自己如何完成工作，教導者在旁觀察並適時給予學生回饋。

第四步驟：漸退外顯的自我教導 (Faded, Overt Self-Guidance)

學生仍做相同於前述步驟的工作，但改採用輕聲低語的方式告訴自己或引導自己完成工作，教導者在旁觀察並適時給予學生回饋。

第五步驟：內隱的自我教導 (Covert Self-Instructions)

學生仍做相同於前述步驟的工作，但是改採內隱的自我教導，即不說出聲音而直接用內在的自我談話去教導自己完成工作。

繼 Meichenbaum 與 Goodman 後，有不少研究者對以上自我教導策略訓練的步驟進行修改，如 Kirby 與 Grimley (1986) 提出口語自我教導訓練的八個步驟：1. 選擇任務 2. 認知示範，此包含問題解決的六個階段(定義及瞭解任務、產生可能的解決方法、選擇一項策略並應用、自我監控解決的歷程、自我評鑑及自我回饋) 3. 外顯的外在引導 4. 外顯的自我引導 5. 老師示範褪除外顯的自我引導 6. 學生練習褪除外顯的自我引導 7. 老師示範內隱的自我引導 8. 學生練習內隱的自我引導；Browder 與 Minarovic(2000)則以「Did-Next-Now」之三個步驟來實施自我教導策略教學：1.Did：我已經完成了什麼項目 2.Next：下一步該做什麼 3.Now：現在該做什麼。

自我教導的步驟雖有不同，但仍依循著共通的原則：在教導者的協助與引導下，增進學習者正向的行為反應；教導者的口語指導與提示逐步減弱，學習者的模仿與反應逐步增強，到完全由學習者自己操控其內在語言，進而影響其認知與行為的改變。

(三) 自我教導策略的實施內容

在後續的自我教導策略訓練研究，口頭的自我教導過程應包含以下幾點(藍瑋琛，1991)：

- 甲、 問題的定義：先正確的說出所要面對的問題性質。
- 乙、 找尋解決方式：述說怎樣才可以有效解決該問題。
- 丙、 注意焦點提示：每完成一步，則說出下一步該注意些什麼。

- 丁、 策略修正敘述：如果錯誤產生時，說出修正做法並修正之。
- 戊、 自我增強：達成目標時，自我讚賞或獎勵。

由以上步驟可以得知，自我教導的訓練內容必須先使學生釐清問題所在，再選擇一種最適當的方法並實際行動，行動期間必須監控自己的行為反應，錯誤時要修正，之後一定要給予回饋、增強或調整，且增強乃是自我增強、自我肯定，而非來自外在。

四、 自我教導策略之相關研究

自我教導訓練起源於 Meichenbaum 和 Goodman 在 1971 年對衝動學生的治療，之後被國內外學者廣泛應用在不同領域，如工作技能的養成、學業成就方面、生活領域中的問題解決等，其中被用於改善行為問題，如課堂上不專注行為、違規行為、無法專心作業等，這類針對改善學生荒業行為的研究亦為數不少；自我教導策略被運用的對象多元，其所涵蓋的障礙類別亦廣，當然不乏應用於學習障礙學生。

Davis 和 Hajicek(1985)運用自我教導策略訓練七名表現出荒業行為的學生改善其行為，發現有顯著成效；江素鳳(1996)使用自我教導策略訓練三名數學學習障礙兒童在自我教導策略的習得分數、不注意行為次數與數學成就分數上，均有顯著及保留效果；洪惠萍(2007)對一名學習成就低落、學習不專注的國小一年級學童，使用自我教導策略教學方案，以 A-B-A-B 設計模式進行研究，結果發現，學童專心聽課、專心寫作業、專心閱讀等三項行為有顯著成效；劉瑾珊(2008)教導兩名小學六年級學習障礙學生改善其在國語課上課說話行為，亦得到良好的效果。

國外學者 Geisthardt 和 Munsch(1996)比較學習障礙學生和一般學生在面對學校生活問題時，所因應的方式是否有差異。在該研究中所使用的因應策略有六種，分別為邏輯分析(瞭解壓力源及面臨其結果)、對問題直接採取行動、正向評估(接受事實但正向的分析問題)、逃避問題、

尋求替代方法、用負面情緒來減少壓力。其研究結果指出，當面對與功課有關的壓力時，學障學生較一般學生會用逃避的方式來解決問題。學障生比起一般學生較缺乏有效的學習策略來監控、調節自己的學習歷程，但並不表示他們無法學會這些策略。相關的研究發現若是給予清晰明確的指導，告訴他們學什麼、如何學、以及在何種情境下可以應用學得之策略，即使是學障生也能慢慢修正原先慣用的一些較不成熟、缺乏效能的策略，逐漸被引導成為一個自律學習者(Ertmer&Newby, 1996；Garner, 1990；McCombs,1989)。

Kamann(1989)提出自我教導策略被認為是特別適合運用於學習障礙學生身上，因為他們通常是被動的學習者及腦中充滿許多抑制性的非相關自我談話(inhibiting irrelevant self-talk)；而就效果的顯著及維持性來看，Crawley、Lynch 與 Vannest(2006)在其研究指出，使用自我教導策略來改善學生的荒業行為比單純行為改變的增強技術來得效果顯著而且持久。綜合以上所述，配合新修訂高級中等以下學校特殊教育課程總綱，生活管理課程能力指標架構裡的自我決策中之自主、自律、自我倡導、自我實現等指標，故本研究選擇自我教導策略來改變學習障礙學生的荒業行為，並同時探討其學習自我教導策略的使用與保留效果。

第三章 研究方法

本研究將以單一受試研究法中的跨行為多基線設計探討國中學習障礙學生在接受自我教導策略教學後，對其荒業行為是否有影響。以下將分為「研究對象」、「研究架構與設計」、「研究工具」、「自我教導策略教學方案設計」、「實驗研究步驟」、「資料處理與分析」等六節來說明。

第一節 研究對象

一、研究對象的選擇

學習障礙學生二名，就讀台北市國中普通班，接受資源班特教服務，經由平時教學觀察得知此二名學生有荒業行為，並且此二名學生皆未受過自我教導策略教學訓練。

二、研究對象的資本資料

下表 3-1 為本研究之二位研究對象的基本資料，S1 表示第一位學生，S2 表示第二位學生。

表 3-1

研究對象基本資料表

	S1	S2
就讀學校	A 校	A 校
就讀年級	九年級	九年級
實際年齡	14	14
性別	男	男

(續下頁)

智商 (WISC-III)	VIQ=82 PIQ=93 FSIQ=85	VIQ=90 PIQ=76 FSIQ=81
障礙類別	學習障礙(閱讀障礙)	學習障礙(讀寫障礙)
語言能力	日常生活對話之理解 與表達沒有困難	日常生活對話之理解 與表達沒有困難
性格特質	活潑好動 人際關係融洽	活潑開朗 對自己的要求不高
學習態度	學習動機低落 願意配合喜歡的老師	學習動機低落 容易受到 S1 影響
荒業行為	隨意與他人交談 玩弄非課程所需之物品 常未完成課堂學習單	隨意與他人交談 搖晃椅子 常未完成課堂學習單

第二節 研究架構與設計

一、研究架構

本研究欲了解自變項「自我教導策略」對國中學習障礙學生的「荒業行為出現次數」此依變項的影響，提出研究架構圖如下圖 3-1：

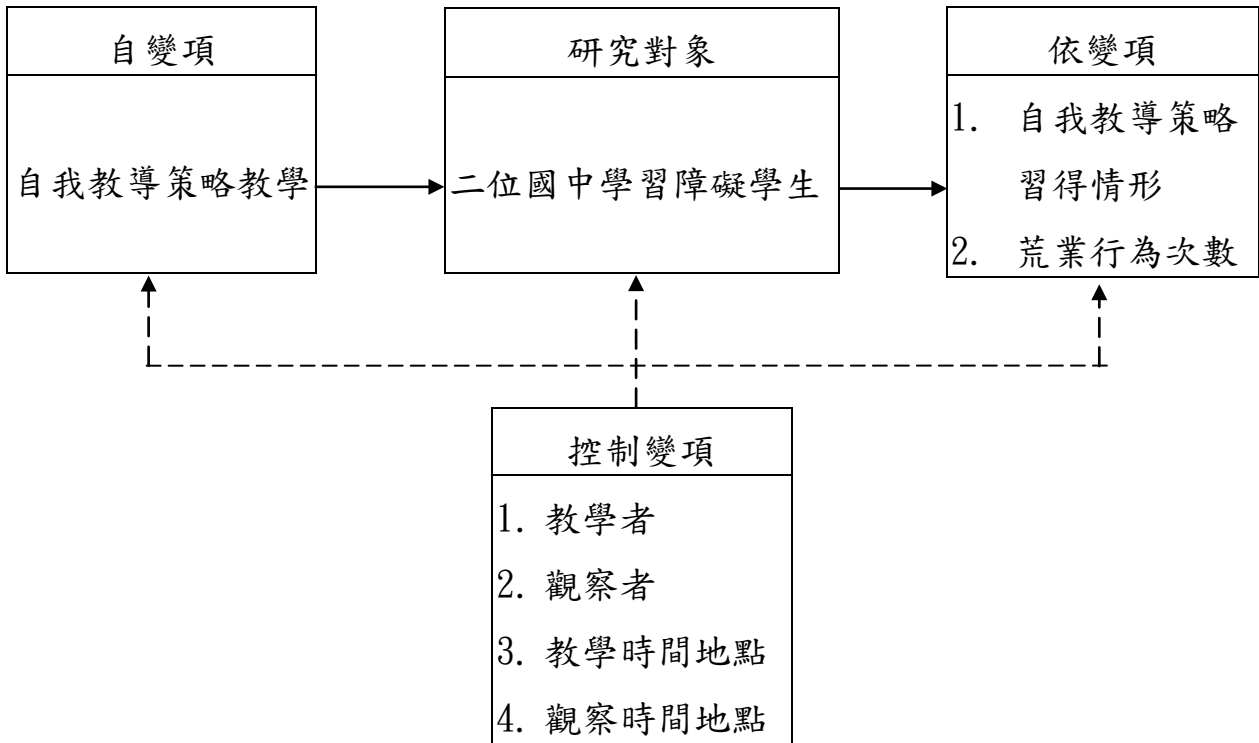


圖 3-1 研究架構圖

(一)自變項

在資源班上課情境中實施於研究對象之自我教導策略。

(二)依變項

1. 二位國中學習障礙學生接受自我教導策略之成效。
2. 荒業行為：上課說話行為、上課玩弄東西、未完成課堂學習單。上課說話行為包含未經允許發出聲音或與人交談；上課玩弄東西包括未經允許拿同學的物品、玩弄非課程所需的物品及搖晃椅子；老師配合課程於每堂課會發放課堂學習單，並且依據每位受試個別化設計學習單，每張

學習當上會有十題，上課過程中亦會將答案書寫在黑板上，在下課前每位同學須完成此課堂學習單，在根據其完成度評分。

(三)控制變項

1. 教學者：為避免不同教學者所實施的策略教學對研究對象會產生不同的影響，故研究全程之策略教學者皆由研究者本身進行，研究者為台北市資源班教師，特教服務年資三年。
2. 觀察者：本研究有兩名觀察者，除了研究者本身外，尚有另一位合格特教老師，在正式觀察之前，先根據拍攝學生的上課影帶進行觀察者訓練，針對彼此觀察結果之不一致處進行討論，並訂出規則，使觀察者一致性信度平均達到.85 以上，以求得較高的觀察者一致性後始正式觀察評量。
3. 教學時間地點：為求在自然情境下實施教學，教學時間為二名受試者原先既定到資源班上午休外加課程的時間，一週兩次，每次四十五分鐘，地點為資源班教室。
4. 觀察時間地點：本研究之觀察時間為二名受試者原先既定至資源班上國文課之時間，每週兩節，地點為資源班教室。

二、研究設計

本研究採用單一受試研究法中的「跨行為多基線設計」，共包含了三個實驗階段，其研究設計圖如圖 3-2：

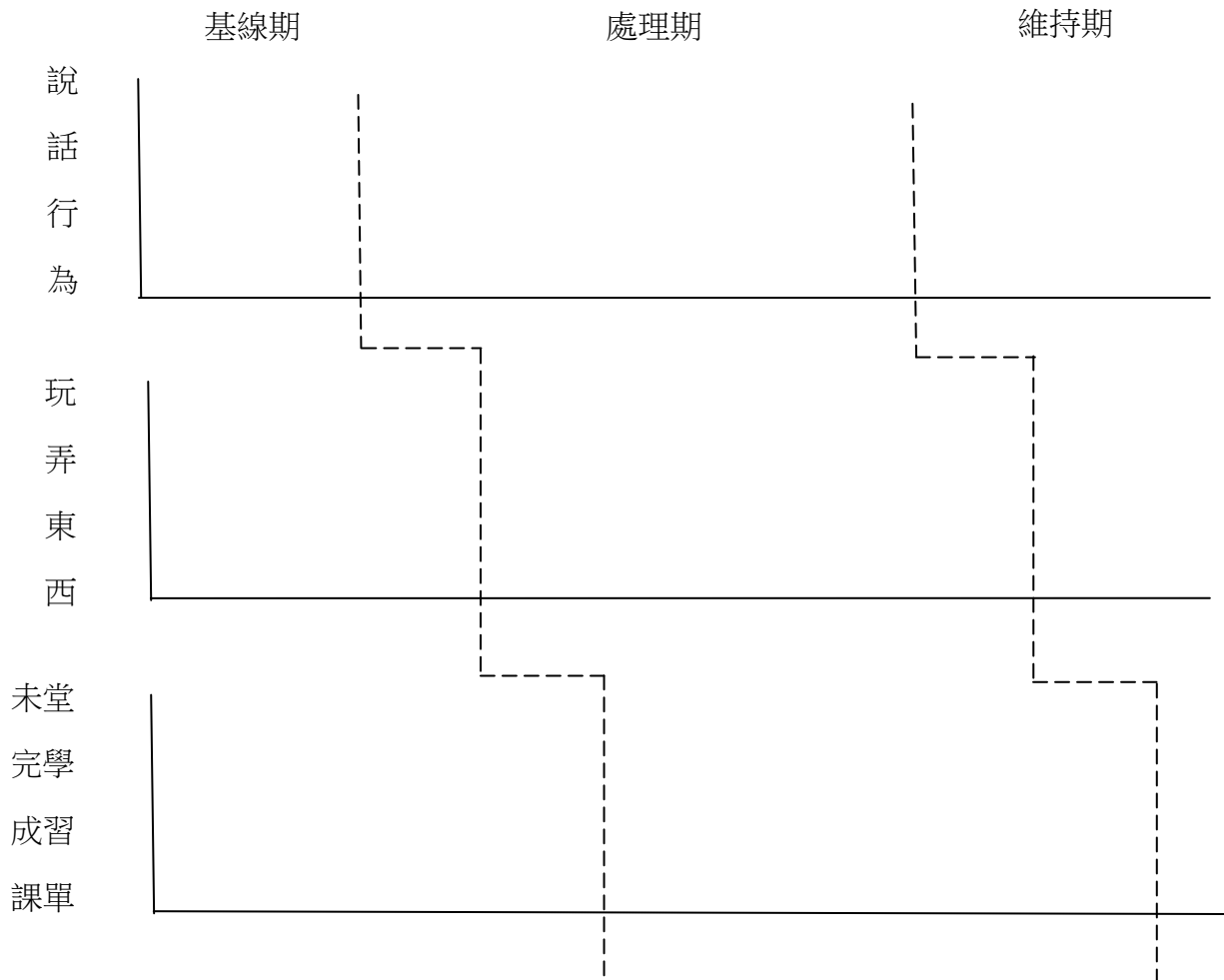


圖 3-2 研究設計圖

(一) 基線期 A

此階段不進行任何教學介入，以攝影機拍攝學生上資源班國文課之情形，分析其荒業行為，記錄在研究者自編之荒業行為觀察記錄表(附錄三)，分別記錄受試上課說話行為、上課玩弄東西以及學習單完成度，受試者依其是否做到自我教導策略的訓練程序內容，填寫自我教導策略檢核表(附錄四)。

(二)處理期 B

研究者於二名受試者至資源班上午休外加課程時進行自我教導策略教學，先以第一項荒業行為(上課說話行為)進行教學，此時第二、三項荒業行為仍處於基線期繼續觀察記錄，當第一項荒業行為至少經過四次以上的觀察呈穩定狀態，第二項荒業行為即可進入處理期階段；當第二項荒業行為也逐漸下降並呈穩定狀態時，第三項荒業行為即可進入處理期階段。在處理期中，以攝影機拍攝學生上資源班國文課之情形，分析其荒業行為並填寫於荒業行為觀察紀錄表，受試者亦依其是否做到自我教導策略的訓練程序內容，填寫自我教導策略檢核表。

(三)維持期 C

不進行任何教學介入處理，於二名受試者至資源班上國文課時間，以攝影機拍攝學生上課之情形，研究者繼續就受試者上課的荒業行為做記錄，藉以了解受試者在撤除自我教導策略教學後的維持效果，受試者仍持續於每節下課後填寫自我教導策略檢核表，藉以探討國中學習障礙學生學習自我教導策略之執行情況。

第三節 研究工具

本研究所使用的研究工具有「自我教導策略檢核表」、「荒業行為觀察記錄表」兩項，分別說明如下：

一、自我教導策略檢核表

本檢核表的目的乃在評量學生是否習得自我教導策略，依據是否使用內在語言執行自我教導策略來評定，由受試者自己來評分，評分方式為兩點量表，選項為「有」、「無」，若勾選「有」得一分，「無」則得零分，得分愈高表示自我教導策略習得的分數愈高，實施過程從基線期至維持期，使用時機為每節下課，根據指導語(附錄四)讓受試者填寫。

二、荒業行為觀察記錄表

本表分為兩部分，第一部分之記錄方式乃採時距記錄法，每三十秒記錄一次受試者是否出現「上課說話行為」、「上課玩弄東西」，同時距內以記錄一次為限，同時距內發生二項目標行為時，以主要行為記錄，採正字劃記，發生的次數愈多，表示受試荒業行為次數越多；第二部分為依據課堂學習單的完成度評分，學習單上共十題，未完成一題得一分，未完成兩題得二分，依此類推，最高十分。

第四節 自我教導策略教學方案設計

本研究之自我教導策略教學方案設計可分為三個部分來說明，分別依據教學內容、教學程序及評量方式分述如下：

一、教學內容

本研究欲改善兩位受試之荒業行為，針對其上課說話行為、上課玩弄東西及未完成課堂學習單三項之行為分別設計課程，再綜合改善三項荒業行為出現在課堂上(如附錄二)。

二、教學程序

(一)自我覺察

由於學習障礙學生缺少自我監控的能力，常常無法察覺自己的荒業行為，故在正式進入自我教導策略訓練前，先以影片的方式提升學生的學習動機，並藉由正向(無荒業行為)及負向(有荒業行為)兩種行為影片與學生討論，讓學生自我察覺是否有類似的荒業行為，此荒業行為會造成什麼後果，讓學生自己說出該怎麼做會比較恰當，研究者方才告知學生將會教導其一種策略，是可以用來監控自己是否專注於課堂的策略，再進行以下的訓練課程。

(二)自我教導策略訓練

本研究依據 Meichenbaum(1971)自我教導訓練的五個步驟來進行教學，分別因欲改善的荒業行為不同，其教學設計可分為以下三個部分(如表 3-2、3-3、3-4)：

表 3-2

上課說話行為的自我教導策略訓練程序

訓練程序	教學者的任務	學生的任務	自我指導教導語	指導語配合動作
1. 認知的示範	老師示範自我 指導語與動作	學生仔細觀察 老師的示範	1. 現在是上課時 間	1. 雙手放在膝蓋 上

2. 外顯的 外在引導	老師大聲示範 自我指導語與 動作	學生依指導語 內容執行相同 的語言與動作	2. 我要專心上課 3. 我說話前會先 舉手	2. 坐正，眼睛直 視老師 3. 做舉手狀
3. 外顯的 自我教導	老師小聲示範 自我指導語與 動作	學生大聲說出 指導語並依指 導語內容執行 相同的動作	4. 我做到了嗎？ 5. 我做到了，我是 hold 住王！或加 油，我下次要做 到！	4. 抬頭挺胸，雙 手放後面 5. 自信的微笑或 做加油狀
4. 漸退外顯 的自我教導	老師觀察學生 表現，並適時 給予協助	學生小聲說出 指導語並依指 導語內容執行 動作		
5. 內隱的 自我教導	老師觀察學生 表現	學生默念指導 語並依指導語 內容執行動作		

表 3-3

上課玩弄東西的自我教導策略訓練程序

訓練程序	教學者的任務	學生的任務	自我指導教導語	指導語配合動作
1. 認知的示範	老師示範自我 指導語與動作	學生仔細觀察 老師的示範	1. 現在是上課時 間	1. 雙手放在膝蓋 上
2. 外顯的 外在引導	老師大聲示範 自我指導語與 動作	學生依指導語 內容執行相同 的語言與動作	2. 我要專心上課 3. 我不玩東西	2. 坐正，眼睛直 視老師 3. 做握拳狀
3. 外顯的 自我教導	老師小聲示範 自我指導語與 動作	學生大聲說出 指導語並依指 導語內容執行 相同的動作	4. 我做到了嗎？ 5. 我做到了，我是 hold 住王！或加 油	4. 抬頭挺胸，雙 手放後面 5. 自信的微笑或 做加油狀

4. 漸退外顯 的自我教導	老師觀察學生 表現，並適時 給予協助	學生小聲說出 指導語並依指 導語內容執行 動作	油，我下次要做 到！
5. 內隱的 自我教導	老師觀察學生 表現	學生默念指導 語並依指導語 內容執行動作	

表 3-4

未完成課堂學習單的自我教導策略訓練程序

訓練程序	教學者的任務	學生的任務	自我指導教導語	指導語配合動作
1. 認知的示範	老師示範自我 指導語與動作	學生仔細觀察 老師的示範	1. 現在是上課時 間	1. 雙手放在膝蓋 上
2. 外顯的 外在引導	老師大聲示範 自我指導語與 動作	學生依指導語 內容執行相同 的語言與動作	2. 我要專心上課 3. 我會寫完學習 單	2. 坐正，眼睛直 視老師 3. 手拿筆
3. 外顯的 自我教導	老師小聲示範 自我指導語與 動作	學生大聲說出 指導語並依指 導語內容執行 相同的動作	4. 我做到了嗎？ 5. 我做到了，我是	4. 抬頭挺胸，雙 手放後面 5. 自信的微笑或 做加油狀
4. 漸退外顯 的自我教導	老師觀察學生 表現，並適時 給予協助	學生小聲說出 指導語並依指 導語內容執行 動作	hold 住王！或加 油，我下次要做 到！	
5. 內隱的 自我教導	老師觀察學生 表現	學生默念指導 語並依指導語 內容執行動作		

針對受試主要三項荒業行為進行自我教導訓練後，為有效維持三項荒業行為皆不出現於課堂中，將再進行一節監控三項荒業行為的自我教導訓練，教學設計如下(如表 3-5)：

表 3-5

荒業行為的自我教導策略訓練程序

訓練程序	教學者的任務	學生的任務	自我指導教導語	指導語配合動作
1. 認知的示範	老師示範自我 指導語與動作	學生仔細觀察 老師的示範	1. 現在是上課時 間	1. 雙手放在膝蓋 上
2. 外顯的 外在引導	老師大聲示範 自我指導語與 動作	學生依指導語 內容執行相同 的語言與動作	2. 我要專心上課 3. 我不說話、不 玩東西，要寫完學 習單	2. 坐正，眼睛直 視老師 3. 眼睛看黑板， 手拿筆
3. 外顯的 自我教導	老師小聲示範 自我指導語與 動作	學生大聲說出 指導語並依指 導語內容執行 相同的動作	4. 我做到了 嗎？	4. 抬頭挺胸，雙 手放後面
4. 漸退外顯 的自我教導	老師觀察學生 表現，並適時 給予協助	學生小聲說出 指導語並依指 導語內容執行 動作	5. 我做到了，我 是 hold 住王！或 加油，我下次要做 到！	5. 自信的微笑或 做加油狀
5. 內隱的 自我教導	老師觀察學生 表現	學生默念指導 語並依指導語 內容執行動作		

(三)自我增強

由於自我教導策略主張自我增強，由自己來肯定自我的表現，國中學生適逢青春期的階段，相當介意過於幼稚的行為，故研究者特意訪查近期國中生之流行用語，增強若能配合其流行喜好，能提高其意願。

研究期間學生間受媒體影響，有一流行動詞為「hold住」，意旨能夠控制住場面，皆在自我的掌握之中，恰巧符合自我教導中自我監控的概念，故在教室的牆上貼上一張海報，上面有受試之姓名，利用增強板的概念，若受試上課中沒有出現荒業之行為，便可以在其名字下方貼上一張「我是hold住王」的貼紙。

三、評量方式

教學評量可分為兩個部分，國中學習障礙學生學習自我教導策略之效果可依受試填寫自我教導策略檢核表(附錄四)來評估其習得此一策略之使用情形；自我教導策略對國中學習障礙學生荒業行為處理之效果及是否可維持，則可依照研究者觀察受試在課堂中的表現所記錄的荒業行為觀察紀錄表(附錄三)來分析。

第五節 研究程序

本研究於確立主題研究方向後，研究程序可分為三個階段，依序為準備階段、實驗階段、實驗完成後階段，茲分述如下：

一、 準備階段

(一) 決定研究對象並取得家長同意

研究者為研究對象的資源班教師，從平日上課的過程中，研究對象皆常出現本次研究欲改善之荒業行為，對學習相當被動，其家長亦相當清楚孩子有這樣的狀況，因此，希望取得家長同意，並填寫家長同意書(附錄一)後，藉由自我教導策略的介入，讓受試者能學會自我控制能力，達到專心上課的目標。

(二) 蒐集相關文獻

研究者根據研究主題蒐集國內外有關學習障礙學生特性、學習障礙學生的學習適應問題、自我教導策略、荒業行為之相關文獻，詳加閱讀後，再加以篩選、分析、歸納、整理以確立理論基礎、研究架構與研究方向。

(三) 編擬研究計畫

研究者依據研究主題、動機、目的、問題、對象、實驗方式等編寫研究計畫，並針對受試者的特性編擬自我教導策略的內容，以穩固本研究的核心架構，並依此架構之計畫進行研究。

(四) 編製研究工具

研究者依據研究需求編製研究工具，分別為荒業行為觀察記錄表(附錄三)以及自我教導策略檢核表(附錄四)。

(五) 觀察員訓練

研究者與另一位觀察者根據本研究所定義之荒業行為操作型定義充分溝通，記錄計分標準(附錄三)，再用所拍攝之影帶進行觀察者一致性訓練。

(六) 編寫教學計畫

針對受試者學習特性以及其荒業行為，以自我教導策略之實施原則，自編指導語，以自編教材指導學生進行自我教導策略訓練。

二、 實驗階段

(一) 基線期階段

在資源班國文課時，研究者對受試者自進行影片觀察，每次觀察 45 分鐘，記錄受試者荒業行為之發生次數，以建立行為問題的基準線。在此期間不進行教學介入，只做觀察記錄工作，行為問題發生次數的資料以圖示法呈現，以目視分析法進行分析。

(二) 處理期階段

在處理期階段，研究者進行自我教導策略教學，每週二次，每次教學 45 分鐘，而於受試至資源班上國文課的時間拍攝紀錄，受試於教學後填寫自我教導策略檢核表，研究者則於課後的放學時間觀看影片並記錄於荒業行為觀察記錄表。

(三) 維持期階段

在維持期中不實施自我教導策略教學，為繼續維持良好行為，所以在維持期仍舊於資源班國文課堂中錄影，受試於下課填寫自我教導策略檢核表，研究者則於課後的放學時間觀看影片並記錄其荒業行為於荒業行為觀察記錄表。

三、 實驗完成後階段

(一) 資料處理與分析

本研究之資料處理與分析包括觀察者間一致性之計算、自我教導策略檢核表分析和各項荒業行為觀察次數之分析，將蒐集所得之自我教導策略檢核表資料和觀察所得之荒業行為記錄繪製成圖，進行目視分析，以了解教學介入對各依變項之影響。

(二) 撰寫研究報告

研究者依據實驗結果之資料處理與分析，解釋其意義，對所得之結果做說明，根據結果提出可能之建議，整理成具體的結論，並對研究之缺失進行檢討，最後，提出未來後續研究之方向及教學上之建議。

第六節 資料處理與分析

本研究之資料處理與分析包括觀察者間一致性之計算、荒業行為觀察記錄表次數之分析和自我教導策略檢核表分析。

一、 觀察者間一致性分析

在本研究中，研究者和另一位合格特教老師為觀察者，由兩位觀察者討論荒業行為操作型定義及觀察記錄表的使用，在達到共識之後，分別進行記錄，之後依據雙方所記錄的資料，進行觀察者間信度

（inter-observer reliability）一致性百分比的計算。

二、 荒業行為觀察記錄表次數之分析

本研究根據各階段所記錄的荒業行為次數，繪製成曲線圖以檢視行為的改善成效，採 C 統計及目視分析法（visual inspection）進行分析，目視分析法乃是依據記錄資料整理出各階段內變化摘要表，再根據階段內分析摘要表整理出階段間分析摘要表，以下就「階段內變化分析」及「階段間變化分析」之分析向度說明如下（杜正治，2010）：

（一）階段內變化分析：

1. 階段長度：指該階段內的資料次數。
2. 平均數：階段內各資料點數值之平均數。
3. 趨向預估：利用中分法找出趨向線，代表該階段中作業表現的變化走向，在自我教導策略檢核表的得分上，以「—」代表不變，「／」代表正向，「＼」代表負向的趨向；在學生荒業行為的記錄上，以「—」代表不變，「／」代表負向，「＼」代表正向的趨向。
4. 趨向穩定度：計算該階段有多少百分比的資料點落在趨向線以上和以下的該預定範圍內，本研究設定，80%以上的資料點落在趨向線上下 15%範圍內，可以視為穩定，即數值範圍變化很小。資

料以穩定的百分比(趨向穩定百分比)和「穩定」或「不穩定」來呈現。

5. 水準穩定與範圍：計算該階段有多少百分比的資料點落在平均線以上和以下的該預定範圍內，本研究設定，80%以上的資料點落在趨向線上下15%範圍內，可以視為穩定，即數值範圍變化很小。資料以穩定的百分比(水準穩定百分比)和「穩定」或「不穩定」來呈現。
6. 水準變化：在階段內的資料點中，指出第一天與最後一天的縱軸值，以最大值減去最小值，並以「=」「+」「-」代表不變、正向進步及負向退步。

(二)階段間變化分析：

首先指出所要比較的是哪二個階段和此二階段之間所改變的變項數目，再參考階段內分析表，比較二階段的「趨向走勢變化」、「趨向穩定變化」、「水準間變化」、「重疊率」說明如下：

1. 趨向走勢變化：係指相鄰階段間的個別趨向變化，並判斷階段轉換間是正向或負向。
2. 趨向穩定變化：係指相鄰階段間的個別趨勢走向的穩定性變化，並判斷其是穩定或不穩定。
3. 水準間變化：係指相鄰階段中，前一階段的最後一次資料減去後一階段的第一次資料所得之結果，可瞭解從前一階段至後一階段所發生在水準上的變化。
4. 重疊率：係指後一階段有多少比例的資料點是落在前一階段資料點的範圍內。重疊的比率愈低，表示實驗處理對目標的影響愈大。

三、自我教導策略檢核表分析

根據「自我教導策略檢核表」記錄的分數，繪製成曲線圖，採目視分析法進行分析。

四、社會效度

訪談二名受試之普通班導師，訪談內容包含進行自我教導策略教學後，二名受試在原班之荒業行為是否有改善，考驗受試是否能將資源班小班教學所習得之技能應用於大班級；兩名受試對於教學所處理之三項荒業行為改善效果和未習得自我教導策略前做比較，在面對荒業行為出現時之處遇因策略的習得而有何不同。

第四章 研究結果與討論

本研究旨在探討自我教導策略對兩名學習障礙學生荒業行為之介入成效，研究結果以目視分析法將研究對象的自我教導策略習得分數與三種荒業行為次數繪製成曲線圖，並將每一個目標行為在基線期、處理期及維持期的資料變化製作成階段內和相鄰階段間變化分析表進行分析。本章第一節為自我教導策略習得資料分析，第二節為荒業行為資料分析，第三節為社會效度分析，第四節為綜合討論本研究之教學成效。

第一節 自我教導策略習得資料分析

本研究教導學習障礙學生自我教導策略來改善其荒業行為，為探討研究對象是否習得此策略，於既定每週兩節二名受試者至資源班上國文課之觀察時間後，請受試者填寫自編之「自我教導策略檢核表」，實施過程從基線期至維持期，以此評量分數作為受試學生習得與否之依據，並進行目視分析。

在實驗階段中，兩位受試於基線期有六次的評量檢核，處理期有十八次評量檢核，維持期亦有六次評量檢核，其得分情形如圖 4-1 所示，再依據得分資料進行階段內與階段間的目視分析。

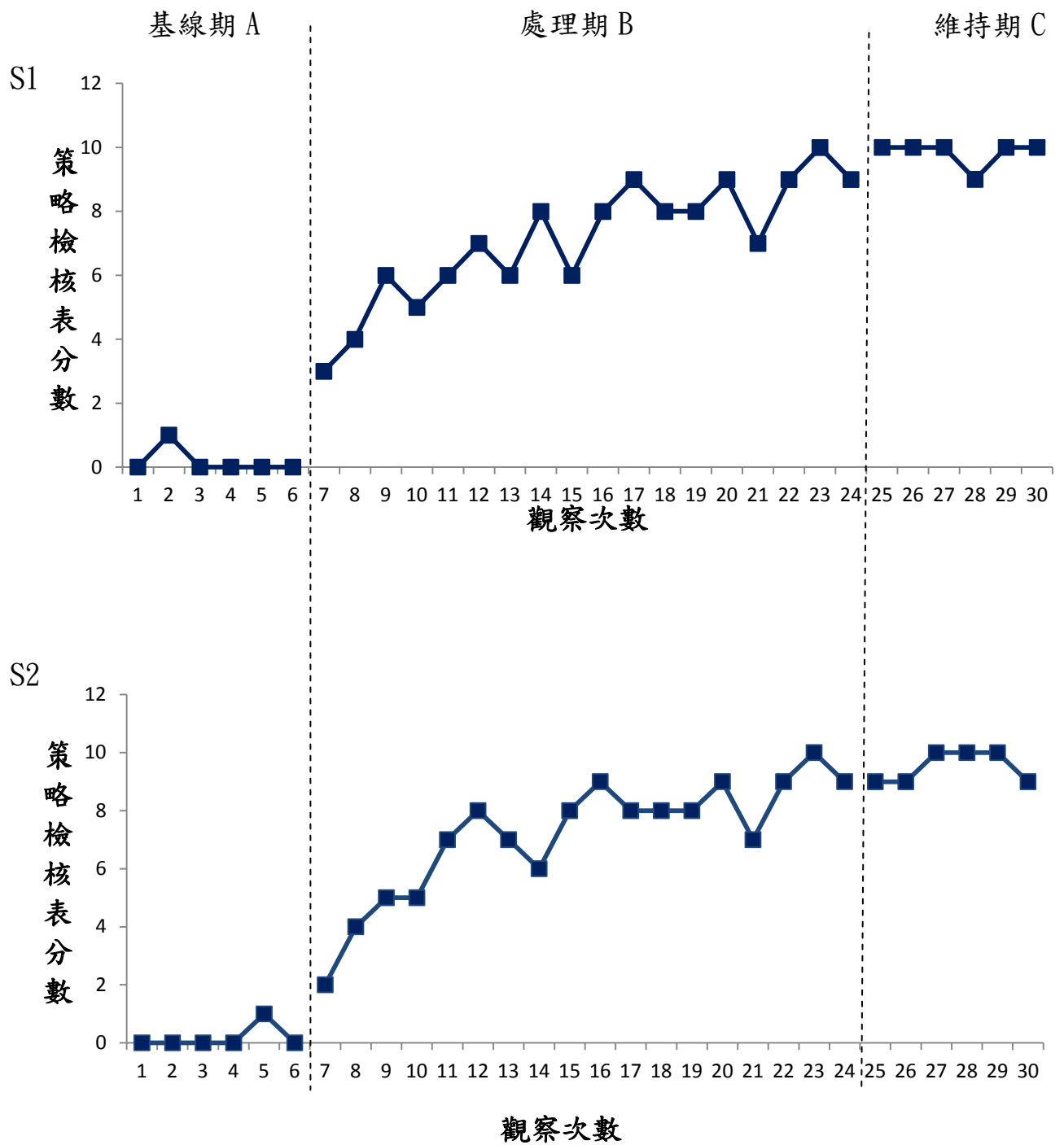


圖 4-1 二名受試之自我教導策略檢核表得分情形

「自我教導策略檢核表」的總分為 10 分，以下分別敘述學生 S1 和 S2 的自我教導策略習得情形：

一、 S1 自我教導策略習得效果之資料分析

由圖 4-1 顯示，S1 在教學處理介入之後，其自我教導策略檢核表得分從基線期到處理期有明顯提昇。在基線期 S1 平均得分為 0.17，得分範圍在 0-1 分，趨向穩定度為 100%，而介入自我教導策略後，顯示實驗教學發生了效果，分數逐步上升，處理前期的分數起起伏伏，表示受試者的自我控制能力尚未穩定，處理後期則呈現穩定且高分現象，顯示受試者的自我教導能力已趨向穩定狀態，平均得分為 7.11，得分範圍在 3-10 分，此階段的趨向呈上升趨勢，也表示受試者有自教學中習得我教導策略。撤除實驗處理後的維持期，其平均得分為 9.83 分，得分範圍在 9-10 分，仍維持高分狀態，表示受試者已習得自我教導策略且能維持學習效果。

(一)階段內變化分析

表 4-1

S1 自我教導策略習得效果階段內目視分析摘要表

實驗階段	A	B	C
階段長度	6	18	6
平均數	0.17	7.11	9.83
趨向預估	—(=)	↗(+)	—(=)
趨向穩定度	穩定 100%	不穩定 72%	穩定 100%
水準穩定與範圍	穩定 0-1	不穩定 3-10	穩定 9-10
水準變化	0-0 (+0)	9-3 (+6)	10-10 (+0)

S1 在各階段內自我教導策略習得效果的目視分析如表 4-1，在基線期的得分介於 0-1 分之間，趨向走勢呈現平穩，趨向穩定度為 100%，屬於穩定狀態，基線期階段平均值為 0.17 分，水準表現亦呈現穩定現象，顯示其具有穩定的起點行為。在確認受試者有穩定的起點行為後即進入處理期，處理期的趨向呈現上升，趨向穩定度為 72%，屬於不穩定狀態，水準範圍為 3-10 分之間，水準表現屬於不穩定的狀態，在此期間，有二次分數下降較明顯，推測是進入多於一項行為處理時，受試者尚未能兼顧改進多項行為，但整體而言，資料顯示呈現正向多變的進步趨勢，階段平均值為 7.11 分，相較於基線期的 0.17 分，顯示實驗教學確實有助於提昇自我教導策略之習得。維持期的得分範圍介於 9-10 分之間，得分平均為 9.83，且趨向穩定性與水準表現皆呈現穩定狀態，顯示受試者在維持期能繼續維持已習得之自我教導效果。

(二)階段間變化分析

表 4-2

S1 自我教導策略習得效果階段間目視分析摘要表

階段比較	A/B	B/C
趨向走勢變化	— /	/ —
	正向	正向
趨向穩定變化	穩定到不穩定	不穩定到穩定
水準間變化	3-0	10-9
	(+3)	(+1)
重疊率	0%	100%

S1 在各階段間自我教導策略習得成效之目視分析如表 4-2，由基線期階段進入處理期階段的趨向路徑是由穩定到上升的趨向，效果變化呈

現正向，代表在學習上是有進步的，而趨向穩定性變化由穩定至不穩定，表示實驗教學的介入產生變化，由處理期初期得分為 3，進步到末期得分為 9，顯示自我教導策略之習得經過時間的配合與多次的練習，能在受試者身上發揮作用，且兩階段重疊百分比為 0%，顯示第二階段的介入有相當的效果，此相鄰二階段中資料點的重疊比率愈少，表示愈能令人信服該實驗結果受教學介入的影響。

從處理期階段進入維持期階段的趨向路徑是由上升的趨向轉為平穩趨勢，在維持期階段，研究者已停止對受試者進行教學，趨向穩定性變化則由不穩定至穩定，水準變化為+1，表示自我教導策略之習得已維持一定水準，且兩階段重疊百分比為 100%，顯示在撤除自我教導策略教學後，受試者仍能維持良好的學習成效。

二、 S2 自我教導策略習得效果之資料分析

從圖 4-1 亦可發現，S2 在教學處理介入之後，其自我教導策略檢核表得分從基線期到處理期有明顯提昇，和 S1 結果一致。在基線期 S2 的平均得分是 0.17 分，而實施自我教導策略教學後，顯示教學產生了效果，檢核表分數逐步上升，處理前期的分數起起伏伏，表示受試者的自我控制能力尚未穩定，處理後期則呈現穩定且高分現象，顯示受試者的自我教導能力已趨向穩定狀態，而從基線期的平均得分 0.17 分進步到處理期的平均得分 7.17 分，也表示受試者有自教學中習得我教導策略。撤除實驗處理後的維持期，其平均得分 9.5 分，且仍維持高分狀態，表示受試者已習得自我教導策略且維持效果佳。

(一)階段內變化分析

表 4-3

S2 自我教導策略習得效果階段內目視分析摘要表

實驗階段	A	B	C
階段長度	6	18	6
平均數	0.17	7.17	9.5
趨向預估	— (=)	／ (+)	— (=)
趨向穩定度	穩定 100%	不穩定 72%	穩定 100%
水準穩定與範圍	穩定 0-1	不穩定 2-10	穩定 9-10
水準變化	0-0 (+0)	9-2 (+7)	9-9 (+0)

S2 在各階段內自我教導策略習得效果的目視分析如表 4-3，受試者在基線期的得分介於 0-1 分之間，趨向走勢呈現平穩，趨向穩定度為 100%，屬於穩定狀態，水準表現 100%，呈現穩定現象，顯示其具有穩定的起點行為。而後進入處理期，處理期的趨向預估呈現上升趨勢，趨向穩定度為 72%，屬於不穩定狀態，水準範圍為 2-10 分之間，水準表現屬於不穩定狀態，在此期間，曲線圖有二次出現較急遽的下降走勢，推測原因是進入多項行為處理時，受試者尚未能兼顧多項行為的監控，但就整體而言，資料顯示呈現正向多變的進步趨勢，階段平均值為 7.17 分，相較於基線期的 0.17 分，顯示實驗教學確實有助於提昇自我教導策略之習得。維持期的得分範圍介於 9-10 分之間，得分平均為 9.5，且趨向穩定性與水準表現皆呈現穩定狀態，顯示受試者在維持期能繼續維持良好且穩定的自我教導效果。

(二)階段間變化分析

表 4-4

S2 自我教導策略習得效果階段間目視分析摘要表

階段比較	A/B	B/C
趨向走勢變化	— / 正向	/ — 正向
趨向穩定變化	穩定到不穩定	不穩定到穩定
水準間變化	2-0 (+2)	9-9 (+0)
重疊率	0%	100%

S2 在各階段間自我教導策略習得成效之目視分析如表 4-4。由基線期階段進入處理期階段的趨向路徑是由穩定到上升的趨向，效果變化呈現正向，代表學習表現是進步的，同時趨向穩定性變化由穩定至不穩定，表示實驗教學的介入產生變化，處理初期得分為 2，進步到末期得分為 9，顯示自我教導策略之習得經過時間的配合與多次的練習，亦在 S2 身上發揮作用，此兩階段重疊百分比為 0%，顯示處理期的介入有相當的成效，相鄰二階段中資料點的重疊比率愈少，表示愈能令人信服該實驗結果受教學介入的影響。

從處理期階段進入維持期階段的趨向路徑是由上升的趨向轉為平穩趨勢，在維持期階段，研究者已停止對受試者進行教學，趨向穩定性變化由不穩定至穩定，水準變化為+0，表示自我教導策略之習得已維持一定水準，並無太大的變化。兩階段重疊百分比為 100%，亦顯示在撤除自我教導策略教學後，其得分未有明顯下降現象，仍維持良好的表現。

三、受試者自我教導策略學習成效之綜合分析

(一)自我教導策略教學的介入效果

綜合圖 4-1、表 4-1、4-2、4-3 及 4-4 所得之結果，兩位受試者 S1 及 S2 在接受自我教導策略教學後，自我教導策略檢核表之分數分別上升了 6.94 分、7 分，得分均有顯著上升，重疊百分比為 0%，由此可知二位受試者接受自我教導策略教學的介入後，經過多次之訓練與學習，確實習得此策略，能將習得之自我教導策略應用於課堂上，且習得之分數乃是依據兩位受試者在檢核表中的自我評量，顯示其能依照訓練程序執行自我教導策略之步驟。

(二)自我教導策略教學的維持效果

兩位受試者在撤除教學介入之後，自我教導策略檢核表之分數分別上升了 2.72 及 2.33 分，且重疊率 100%，可知自我教導策略教學對兩位受試者均有成效，在維持期的變動幅度亦不大，表示兩位受試者在執行自我教導策略上是具有維持效果的。

綜合以上所述，二位受試者在接受自我教導策略教學的介入後，自我教導策略檢核表得分均有顯著增加的情形，教學介入撤除後，得分亦能保有處理期之水準，呈現水平趨向變化，表示他們能依照訓練程序執行步驟，且能維持教學效果。

第二節 荒業行為資料分析

本節主要在分析受試者在基線期、處理期、維持期三個階段之荒業行為出現情形，將依觀察所記錄於荒業行為觀察記錄表之資料繪製成曲線圖，並以目視分析法進行資料分析。本研究探討的荒業行為共有三項，每個行為之處理期觀察次數均相同，基線期與維持期之觀察次數則不盡相同，全部共有 30 次。上課說話行為在基線期的觀察次數為 6 次，處理期為 12 次，維持期亦為 12 次；上課玩弄東西在基線期的觀察次數為 9 次，處理期為 12 次，維持期為 9 次；未完成課堂學習單在基線期的觀察次數為 12 次，處理期為 12 次，維持期則為 6 次，此三項荒業行為記錄次數之曲線圖依 S1 及 S2 分別為圖 4-2 及圖 4-3：

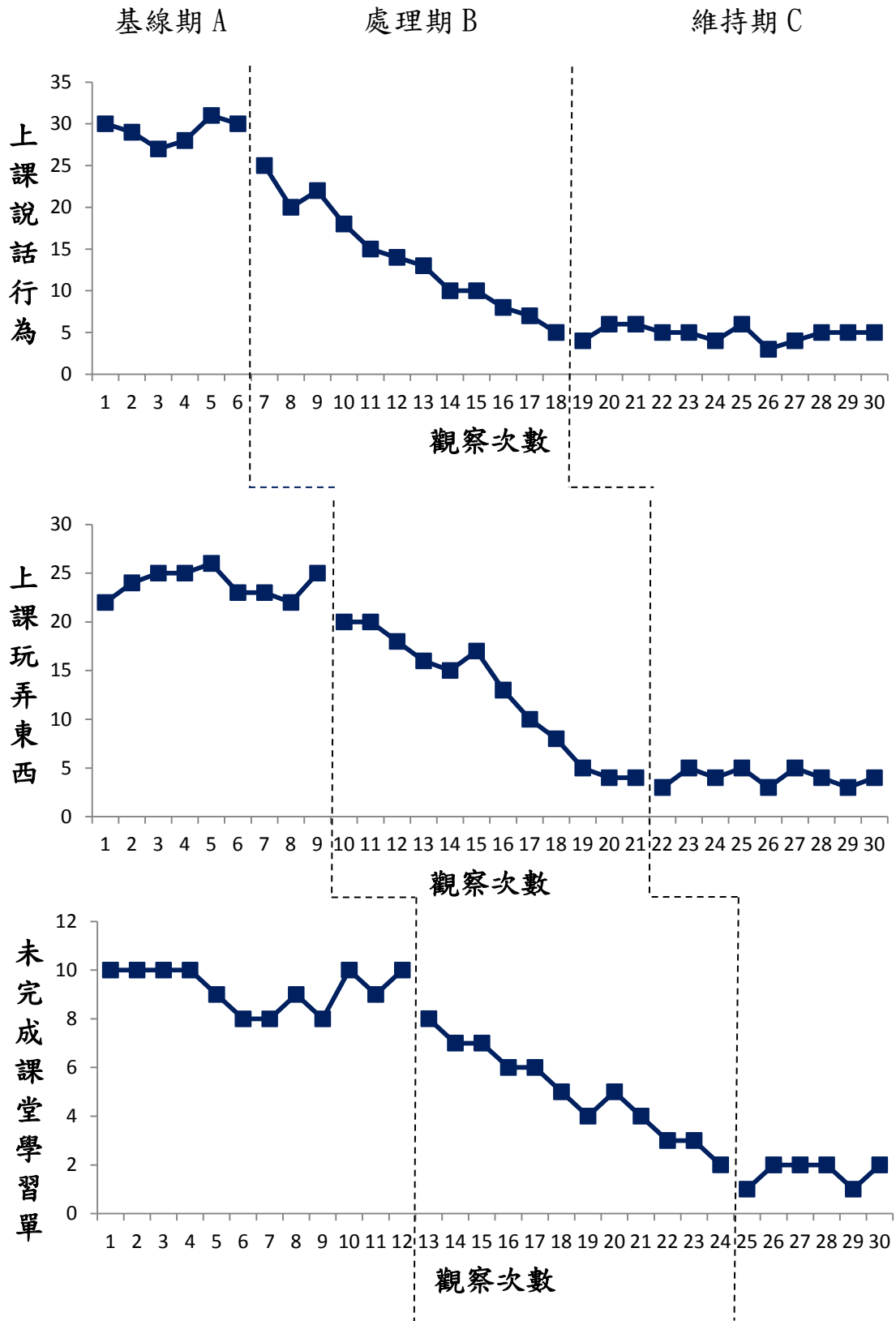


圖 4-2 S1 荒業行為次數曲線圖

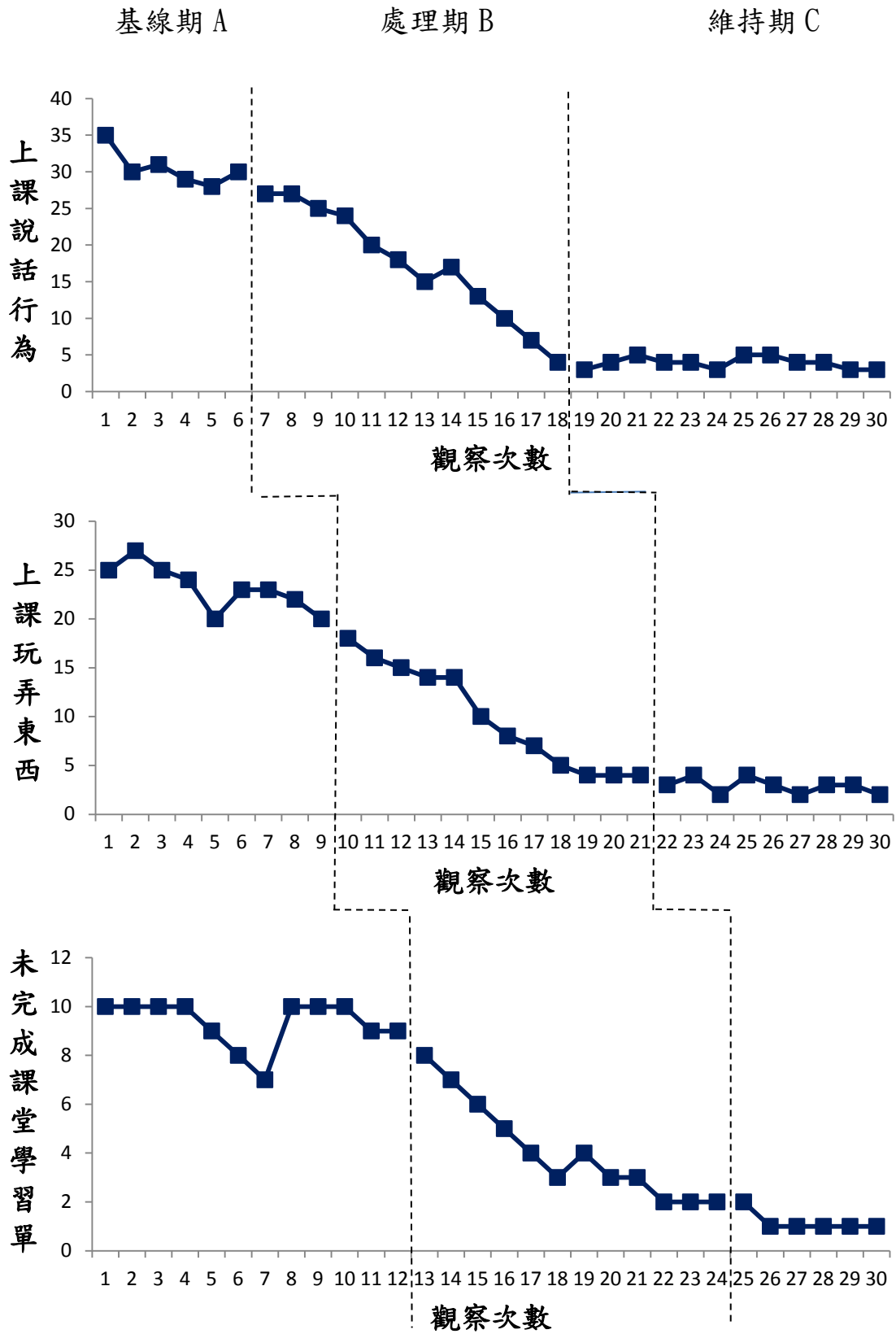


圖 4-3 S2 荒業行為次數曲線圖

一、上課說話行為次數變化分析

(一)S1 上課說話行為目視分析

表 4-5

S1 上課說話行為資料階段內目視分析摘要表

實驗階段	A	B	C
階段長度	6	12	12
平均數	29.17	13.92	4.83
趨向預估	—(-)	\(+\)	—(=)
趨向穩定度	不穩定 67%	不穩定 75%	穩定 100%
水準穩定與範圍	不穩定 27-31	不穩定 5-25	穩定 3-6
水準變化	30-30 (+0)	25-5 (+20)	4-5 (-1)

表 4-6

S1 上課說話行為資料階段間目視分析摘要表

階段比較	A/B	B/C
趨向走勢變化	— \	\ —
	正向	正向
趨向穩定變化	不穩定到不穩定	不穩定到穩定
水準間變化	30-25 (+5)	5-4 (+1)
重疊率	0%	67%

1. 立即學習效果

以階段內變化分析而言，在處理期，S1 上課說話行為次數呈現上升的趨勢，雖然趨向穩定度只有 67%，但從水準範圍介於 27-31，平均數 29.17，水準變化為 0，可顯示出 S1 於課堂上說話行為的出現頻率是常態性維持高次數的。在處理期介入後，趨向預估是下降的，趨向穩定度 75%，水準範圍 5-25，水準變化高達+20，平均數 13.92，上課說話次數明顯比基線期減少許多。

以階段間變化分析而言，處理期與基線期相較之下，上課說話平均次數下降了 15.25，階段間水準變化為+5，即顯示 S1 基線期至處理期立即減少了 5 次上課說話行為，重疊率 0%，顯示處理期的介入使 S1 上課說話行為產生變化，此相鄰二階段中資料點的重疊比率愈少，表示愈能令人信服該實驗結果乃因介入的作用，0%的重疊百分比，明顯呈現自我教導策略之成效。

2. 保留效果

以階段內變化分析而言，維持期的趨向走向平穩，並且為穩定的趨勢，水準範圍為 3-6，平均值為 4.83，水準變化-1，表示在維持期間，沒有太大變動及退步，顯示受試者在維持期能繼續維持良好且具穩定的效果。

以階段間變化分析而言，在維持期與處理期的比較方面，其趨向為下降到平穩，平均值下降了 9.09，階段間水準為+1，表示上課說話行為之次數已維持一定水準，並無太大的變化。兩階段重疊百分比為 67%，以處理期後期的行為次數與維持期的行為次數來看，皆能維持在 8 次以下，這種情形對一個特殊學生而言，相當難得，顯示在撤除自我教導策略教學後，受試者仍能維持良好的表現。

(二)S2 上課說話行為目視分析

表 4-7

S2 上課說話行為資料階段內目視分析摘要表

實驗階段	A	B	C
階段長度	6	12	12
平均數	30.5	17.25	3.92
趨向預估	↘(+)	↘(+)	—(=)
趨向穩定度	不穩定 67%	不穩定 75%	穩定 100%
水準穩定與範圍	不穩定 28-35	不穩定 4-27	穩定 3-5
水準變化	35-30 (+5)	27-4 (+23)	3-3 (+0)

表 4-8

S2 上課說話行為資料階段間目視分析摘要表

階段比較	A/B	B/C
趨向走勢變化	↘ ↘ 正向	↘ — 正向
趨向穩定變化	不穩定到不穩定	不穩定到穩定
水準間變化	30-27 (+3)	4-3 (+1)
重疊率	0%	67%

1. 立即學習效果

S2 在各階段內上課說話行為的目視分析摘要表如表 4-7，S2 上課說話的次數在基線期介於 28-35 次之間，基線期階段平均值為 30.5 次，顯示 S2 上課說話行為發生次數頻繁，趨向走勢雖呈現下降，但趨向穩定度為 67%，屬於不穩定狀態。處理期的趨向預估呈現下降，趨向穩定度為 75%，亦屬於不穩定狀態，表示目標行為正持續改進中，水準範圍為 4-27 次之間，也因差距過大，水準穩定亦屬於不穩定狀態，在此期間，資料點路徑顯示初期的目標行為變動較小，表示 S2 尚未完全習得自我教導策略並加以應用在課堂上，但後段資料路徑呈現正向且穩定的進步趨勢，顯示 S2 的上課說話行為次數逐次下降，改善良好，處理期階段平均值為 17.25 次，相較於基線期的 30.5 次，顯示實驗教學確實有助於降低上課說話行為之次數。

由基線期階段進入處理期階段的趨向路徑是屬於正向的效果變化，同時趨向穩定性變化由 67% 至 75%，表示實驗教學的介入產生變化。水準間變化為 3，即從基線期最後一次觀察的 30 次下降到處理期第一次介入的 27 次，雖然之後處理期初期下降幅度小，表示自我教導策略教學介入後，目標行為改善不大，推測原因可能是剛開始介入，自我教導語言尚未內化，受試者維持原來的行為模式，導致行為次數的變化較小，但處理期階段從最高 27 次的目標行為，進步到最低 4 次的目標行為，顯示經由自我教導策略之習得與運用，上課說話行為次數逐步降低，結果顯示介入是具成效的，兩階段重疊百分比為 0%，更是明顯呈現出自我教導策略之成效。

2. 保留效果

從處理期階段進入維持期階段的趨向路徑是由下降趨向轉為平穩趨勢，維持期的次數範圍介於 3-5 次之間，平均為 3.92 次，水準變化 0，表示在維持期間沒有太大變動或明顯退步。S2 原本就是一個愛說話的人，能在短時間內改變自己的習慣，在維持期上課說話次數不超過 5 次，結果實屬難得。

在維持期階段，研究者已停止對受試者進行教學，趨向能維持平穩，趨向穩定性變化也由處理期不穩定的 75% 至 100%，水準間變化為 1，表示上課說話行為之次數已維持一定水準，並無太大的變化。兩階段重疊百分比為 67%，比率偏高，乃是因為處理期後期即能達到成效，所以仍能顯示出在撤除自我教導策略教學後，S2 能維持良好的成效。

二、上課玩弄東西行為次數變化分析

(一)S1 上課玩弄東西行為目視分析

表 4-9

S1 上課玩弄東西行為資料階段內目視分析摘要表

實驗階段	A	B	C
階段長度	9	12	9
平均數	23.89	12.5	4
趨向預估	— (=)	\ (+)	— (=)
趨向穩定度	不穩定 67%	不穩定 67%	穩定 100%
水準穩定與範圍	不穩定 22-26	不穩定 4-20	穩定 3-5
水準變化	22-25 (-3)	20-4 (+16)	3-4 (-1)

表 4-10

S1 上課玩弄東西行為資料階段間目視分析摘要表

階段比較	A/B	B/C
趨向走勢變化	— \ 正向	\ — 正向
趨向穩定變化	不穩定到不穩定	不穩定到穩定
水準間變化	25-20 (+5)	4-3 (+1)
重疊率	0%	67%

1. 立即學習效果

在各階段內 S1 上課玩弄東西行為的目視分析如表 4-9，在基線期的次數介於 22-26 次之間，最高次數與最低次數差距小，趨向走勢平穩，但因可接受的穩定範圍是以最高值乘以穩定標準，所以此穩定範圍較窄，使得趨向穩定度為 67%，屬於不穩定狀態。基線期階段平均值為 23.89 次，水準穩定呈現不穩定的現象，觀察資料點走勢後發現如果分成前後二段來看，可以看到前半段呈現上升現象，後半段一開始微幅下降而後又呈現上升現象，顯示其具有穩定高頻率的起點行為。處理期的趨向預估呈現下降，趨向穩定度為 67%，屬不穩定狀態，表示目標行為正持續改進中，水準範圍為 4-20 次之間，因差距過大水準穩定亦屬於不穩定的狀態，在此期間，資料點路徑顯示呈現正向且穩定的進步趨勢，顯示 S1 上課玩弄東西行為次數逐次下降，改善良好。處理期階段平均值為 12.5 次，相較於基線期的 23.89 次，顯示實驗教學確實有助於降低玩弄行為之次數。

在各階段間 S1 上課玩弄東西行為之目視分析如表 4-10。雖然基線期及處理期的趨向穩定度皆為不穩定的 67%，但基線期階段進入處理期階段的趨向路徑是正向下下降的趨向，表示實驗教學的介入產生變化。水準間變化為+5，指出剛開始的介入，S1 意識到自己的玩弄行為，開始改變原來的行為模式，從處理初期 20 次的目標行為，進步到末期 4 次的目標行為，顯示經由自我教導策略之習得與運用，S1 上課玩弄東西行為逐步降低，結果令人滿意，且兩階段重疊百分比為 0%，顯示處理期階段的介入有變化，兩階段完全沒有重疊，明顯呈現自我教導策略之成效。

2. 保留效果

維持期的次數範圍介於 3-5 次之間，平均為 4 次，水準變化-1，表示在維持期間，沒有太大變動，亦沒有明顯退步。趨向走勢呈現平穩趨勢，且次數均小於 5 次以下，顯示受試者在維持期能繼續維持良好且具穩定的效果。

從處理期階段進入維持期階段的趨向路徑是由下降的趨向轉為平穩趨勢，在維持期階段，研究者已停止對受試者進行教學，趨向穩定性變化由不穩定 67%至穩定 100%，水準間變化為+1，表示玩弄行為之次數已維持一定水準，並無太大的變化。兩階段重疊百分比為67%，雖然重疊比率偏高，乃因處理期後期的行為次數與維持期的行為次數皆維持在 5 次以下，且在維持期有三次觀察 S1 上課玩弄東西行為降低為 3 次，這種情形對一個特殊學生而言是相當難得的，顯示在撤除自我教導策略教學後，S1 仍能維持良好的表現。

(二)S2 上課玩弄東西行為目視分析

表 4-11

S2 上課玩弄東西行為資料階段內目視分析摘要表

實驗階段	A	B	C
階段長度	9	12	9
平均數	23.22	9.92	2.89
趨向預估	— (=)	\ (+)	— (=)
趨向穩定度	不穩定 67%	不穩定 75%	穩定 100%
水準穩定與範圍	不穩定 20-27	不穩定 4-18	穩定 2-4
水準變化	25-20 (+5)	18-4 (+14)	3-2 (+1)

表 4-12

S2 上課玩弄東西行為資料階段間目視分析摘要表

階段比較	A/B	B/C
趨向走勢變化	— \ 正向	\ — 正向
趨向穩定變化	不穩定到不穩定	不穩定到穩定
水準間變化	20-18 (+2)	4-3 (+1)
重疊率	0%	22%

1. 立即學習效果

S2 在各階段內上課玩弄東西行為的目視分析如表 4-11，在基線期的次數介於 20-27 次之間，趨向走勢呈平穩，趨向穩定度為 67%，基線期階段平均值為 23.22 次，因最高點與最低點有些微差距，水準穩定亦為不穩定，但觀察資料點位置後發現，多數點落在高點次數，顯示 S2 具有高頻率的起點行為。處理期的趨向預估呈現下降，趨向穩定度為 75%，表示目標行為正持續改進中，水準範圍為 4-18 次之間，也因差距過大水準穩定屬於變動狀態，在此期間，資料點路徑呈現正向且穩定的進步趨勢，顯示 S2 的上課玩弄東西行為出現次數逐漸下降，改善情況良好，處理期階段平均值為 9.92 次，相較於基線期的 23.22 次，顯示實驗教學確實有助於降低 S2 上課玩弄東西行為之次數。

在各階段間 S2 上課玩弄東西行為之目視分析如表 4-12。由基線線階段進入處理期階段的趨向路徑是正向下降的趨向，趨向穩定性變化由不穩定 67% 至 75%，表示實驗教學的介入產生變化。水準間變化為 +2，指出開始介入後，S2 逐漸意識到自己上課有玩弄東西的行為，自我教導語言逐漸內化，S2 改變原來的行為模式，從處理初期 18 次的目標行為，下降到末期 4 次的目標行為，顯示經由自我教導策略之習得與運用，S2 玩弄東西行為出現在課堂上的次數逐漸減少，結果令人滿意。兩階段重疊百分比為 0%，顯示處理期階段的介入有作用，此相鄰二階段中資料點的重疊比率愈少，表示愈能令人信服該實驗結果系介入的作用，0% 的重疊比率，表示處理已有成效，尤其是後期的行為次數均在 4 次以下，呈現自我教導策略已在 S2 身上發揮作用。

2. 保留效果

維持期的次數範圍介於 2-4 次之間，平均為 2.89 次，水準變化為+1，表示在維持期間，沒有太大變動亦沒有退步。趨向穩定性高達 100%，水準穩定性亦為穩定狀態，維持後期目標行為多數能維持在 3 次以下，表示自我教導策略之應用已讓 S2 能注意到自己玩弄東西的不當行為並改進之。

從處理期階段進入維持期階段的趨向路徑是由下降的趨向轉為平穩趨勢，在維持期階段，研究者已停止對受試者進行教學，趨向方向變化與效果變化呈現正向，趨向穩定性變化也由不穩定 75% 至穩定 100%，水準間變化為+1，表示 S2 上課玩弄東西行為之次數已維持一定水準，並無太大的變化。兩階段重疊百分比為 22%，表示行為模式略為相近，乃因處理後期的行為次數與維持期的行為次數皆維持在 4 次以下，且第 24 次、27 次與 30 次的玩弄東西行為均為 2 次，顯示在撤除自我教導策略教學後，S2 對於自己上課玩弄東西的行為已能控制且能維持一定的水準。

三、未完成課堂學習單次數變化分析

(一)S1 未完成課堂學習單行為目視分析

表 4-13

S1 未完成課堂學習單行為資料階段內目視分析摘要表

實驗階段	A	B	C
階段長度	12	12	6
平均數	9.25	5	1.67
趨向預估	— (=)	\ (+)	— (=)
趨向穩定度	不穩定 75%	穩定 83%	穩定 100%
水準穩定與範圍	不穩定 8-10	不穩定 2-8	不穩定 1-2
水準變化	10-10 (+0)	8-2 (+6)	1-2 (-1)

表 4-14

S1 未完成課堂學習單行為資料階段間目視分析摘要表

階段比較	A/B	B/C
趨向走勢變化	— \ 正向	\ — 正向
趨向穩定變化	不穩定到穩定	穩定到穩定
水準間變化	10-8 (+2)	2-1 (+1)
重疊率	8%	67%

1. 立即學習效果

S1 在各階段內未完成課堂學習單行為的目視分析如表 4-13，每次上課皆會發放一張內含十題的課堂學習單，S1 在基線期每次未完成的題數介於 8-10 題之間，趨向走勢平穩，趨向穩定度為 75%，階段平均值為 9.25 題，在基線期 12 次的觀察中，S1 整張學習單空白的次數高達一半，其餘的觀察資料落點位置雖略有起伏，但題數皆維持在高點位置。處理期的趨向預估呈現下降，趨向穩定度為 83%，屬於穩定狀態，水準範圍為 2-8 題之間，也因差距較大水準穩定是屬於不穩定狀態，在處理期間資料路徑呈現正向且穩定的進步趨勢，顯示 S1 未完成課堂學習單的題數逐次下降，改善良好，處理期階段平均未完成的題數為 5 題，相較於基線期的 9.25 題，由幾乎整張空白到能完成至少一半的題數，顯示實驗教學確實有助於降低目標行為之次數。

S1 在各階段間未完成課堂學習單行為之目視分析如表 4-14。由基線期階段進入處理期階段的趨向路徑是呈現正向下降的趨勢，處理期由曲線圖即可看出呈現穩定下降趨勢，表示實驗教學的介入產生變化。水準間變化為+2，雖然介入初期改善幅度有限，但從處理初期 8 題的目標行為，進步到末期 2 題的目標行為，顯示經由自我教導策略之習得與運用，未完成課堂學習單的題數逐漸降低，結果令人滿意。兩階段重疊百分比為 8%，顯示處理期階段的介入有變化，唯處理期初期改善幅度較小時才與基線期有重疊的部分，僅 8% 的重疊比率，呈現出自我教導策略之成效。

2. 保留效果

S1 在維持期間未完成課堂學習單題數範圍介於 1-2 題之間，平均為 1.67 題，水準變化-1，表示在維持期間沒有太大變動或明顯退步。趨向走勢呈現平穩趨勢，且未完成的題數均少於 2 題以下，更甚有 2 次觀察記錄顯示未完成的題數只有 1 題，實屬難能可貴，顯示在撤除自我教導策略教學後，S1 仍能在維持期間盡力去完成課堂學習單，而不再像教學未介入前毫無學習的動機。

從處理期階段進入維持期階段的趨向路徑是呈現正向的趨向，在維持期階段，研究者已停止對受試者進行教學，在 6 次的維持期觀察中，S1 沒有一次未完成課堂學習單的題數高過處理期，更有 2 次未完成的題數低於處理期，顯示 S1 在維持期的表現比處理期還要好。趨向穩定性變化由穩定 83% 至穩定 100%，水準間變化為+1，表示完成學習單的習慣已維持一定水準，並無太大的變化。兩階段重疊百分比為 67%，乃因處理期後期與維持期的行為模式相近，皆能控制未完成學習單的題數在 3 題以下，顯示在撤除自我教導策略教學後，S1 上課愈來愈專心，愈來愈能替自己該完成的作業負責。

(二)S2 未完成課堂學習單行為目視分析

表 4-15

S2 未完成課堂學習單行為資料階段內目視分析摘要表

實驗階段	A	B	C
階段長度	12	12	6
平均數	9.33	4.08	1.17
趨向預估	— (=)	\ (+)	— (=)
趨向穩定度	穩定 83%	不穩定 17%	穩定 83%
水準穩定與範圍	穩定 7-10	不穩定 2-8	穩定 1-2
水準變化	10-9 (+1)	8-2 (+6)	2-1 (+1)

表 4-16

S2 未完成課堂學習單行為資料階段間目視分析摘要表

階段比較	A/B	B/C
趨向走勢變化	— \ 正向	\ — 正向
趨向穩定變化	穩定到不穩定	不穩定到穩定
水準間變化	9-8 (+1)	2-2 (+0)
重疊率	17%	17%

1. 立即學習效果

S2 在各階段內未完成課堂學習單行為的目視分析如表 4-15，每次上課皆會發放一張內含十題的課堂學習單，S2 在基線期每次未完成的題數介於 7-10 題之間，趨向走勢平穩，趨向穩定度為 83%，屬於穩定狀態，階段平均值為 9.33 題未完成，在 12 次的觀察中，只有一次 7 題和一次 8 題未完成，S2 在其餘 10 次的觀察中學習單未完成的題數皆在 9 題以上，幾乎是整張學習單沒寫，水準穩定亦呈穩定，顯示其具有穩定高頻率的起點行為。處理期的趨向預估呈現下降，趨向穩定度為 17%，屬於不穩定狀態，表示目標行為正持續改進中，水準範圍為 2-8 題之間，也因差距較大，水準穩定亦屬於變動狀態，在此期間，資料點路徑顯示呈現正向且穩定的進步趨勢，顯示 S2 學習單完成的比率逐漸提升，處理期階段未完成題數的平均值為 4.08 題，相較於基線期的 9.33 題，顯示自我教導策略確實有助於提升 S2 學習單的完成率。

S2 在各階段間未完成課堂學習單行為之目視分析如表 4-16。由基線期階段進入處理期階段的趨向路徑是呈現正向下降的趨勢，處理期由曲線圖即可看出呈現穩定下降趨勢，趨向穩定性變化由穩定的 83% 至不穩定的 17%，表示實驗教學的介入產生變化。水準間變化為 +1，則指出剛開始的介入，受試者漸漸能意識到自己在課堂上常不寫學習單的壞習慣，自我教導語言逐漸內化，S2 改變原來的行為模式，從處理初期學習單 8 題未完成，進步到末期只剩 2 題未完成，顯示經由自我教導策略之習得與運用，學習單完成率逐漸提升。兩階段重疊百分比為 17%，顯示處理期階段的介入有使學習單的完成比率產生變化，呈現出自我教導策略之成效。

2. 保留效果

S2 在維持期間未完成課堂學習單題數範圍介於 1-2 題之間，平均為 1.17 題，水準變化+1，表示在維持期間沒有太大變動或明顯退步，趨向走勢呈現平穩趨勢，且在維持期 6 次的觀察當中，只有第一次 S2 有兩題未完成，其餘 5 次觀察皆只有 1 題未完成，顯示 S2 在維持期能繼續維持良好且具穩定的效果。

從處理期階段進入維持期階段的趨向路徑是由下降的趨向轉為平穩趨勢，在維持期階段，研究者已停止對受試者進行教學，趨向方向變化與效果變化呈現正向，趨向穩定性變化也由不穩定 17% 至穩定 83%，水準間變化為 0，表示 S2 完成學習單的完成度已維持一定水準，並無太大的變化。兩階段重疊百分比為 17%，處理期後期已能維持只剩兩題未完成的水準，在維持期裡 6 次的觀察中，有其中 5 次的觀察只剩下 1 題未完成，這樣的進步對一個長期毫無學習動機的學生而言，相當難得，顯示在撤除自我教導策略教學後，S2 仍能維持良好的表現。

四、荒業行為之 C 統計分析

表 4-17

S1 三項荒業行為出現次數之 C 統計分析摘要表

階段	C	Sc	Z
A1	0.2615	0.3381	0.7736
A1+B1	0.9583	0.2226	4.3056**
B1	0.9153	0.2644	3.4613**
C1	-0.0862	0.2644	-0.3260
B1+C1	0.9490	0.1956	4.8518**
B1(後 3 點)+C1	0.3973	0.2409	1.6493*
B1(後 2 點)+C1	0.0714	0.2481	0.2879
A2	0.2599	0.2958	0.8785
A2+B2	0.9533	0.2078	4.5877**
B2	0.9364	0.2644	3.5411**
C2	-0.4167	0.2958	-1.4086
B2+C2	0.9555	0.2078	4.5981**
B2(後 3 點)+C2	-0.3735	0.2644	-1.4124
A3	0.3939	0.2644	1.4897
A3+B3	0.9289	0.1956	4.7487**
B3	0.8947	0.2644	3.3835**
C3	-0.1250	0.3381	-0.3698
B3+C3	0.9284	0.2226	4.1713**
B3(後 3 點)+C3	0.3750	0.2958	1.2677

註：**P<.01

表 4-18

S2 三項荒業行為出現次數之 C 統計分析摘要表

階段	C	Sc	Z
A1	0.4068	0.3381	1.2033
A1+B1	0.9551	0.2226	4.2913**
B1	0.9387	0.2644	3.5496**
C1	0.2771	0.2644	1.0479
B1+C1	0.9735	0.1956	4.9767**
B1(後 3 點)+C1	0.6962	0.2409	2.8900**
B1(後 2 點)+C1	0.3636	0.2481	1.4659
A2	0.5523	0.2958	1.8671*
A2+B2	0.9702	0.2078	4.6687**
B2	0.9472	0.2644	3.5818**
C2	-0.3295	0.2958	-1.1141
B2+C2	0.9591	0.2078	4.6153**
B2(後 3 點)+C2	0.0870	0.2644	0.3288
A3	0.3906	0.2644	1.4772
A3+B3	0.9502	0.1956	4.8579**
B3	0.9109	0.2644	3.4448**
C3	0.4000	0.3381	1.1832
B3+C3	0.9436	0.2226	4.2396**
B3(後 3 點)+C3	0.7750	0.2958	2.6200**

註：*P<.05 **P<.01

表 4-17 和表 4-18 資料顯示二位受試者於三項荒業行為出現次數之 C 統計分析，二位受試者在處理期(B1、B2、B3)的 Z 值均達.01 顯著水準，配合圖 4-2、圖 4-3 的曲線圖，可知二位受試者在處理期間荒業行為出現的次數逐漸下降，亦即在自我教導策略教學介入後，二位受試者在課堂上說話、玩弄東西行為出現次數下降，課堂學習單的完成率亦提高。

從階段間的變化來看，合併基線期和處理期(A1+B1、A2+B2、A3+B3)的 C 統計考驗結果，二位受試者的 Z 值皆達.01 顯著水準，配合圖 4-2、圖 4-3 的曲線圖，可知二位受試者在基線期階段至自我教導策略教學介入階段間呈現持續進步的情形，顯示自我教導策略對二位受試者在課堂上所出現的荒業行為有明顯正向的改善效果。

處理期合併保留期(B1+C1、B2+C2、B3+C3)的 C 統計考驗結果，二位受試者的 Z 值皆達.01 顯著水準，但是以兩位受試者 B1 的後 2 個資料點+C1、B2 的後 3 個資料點+C2 皆未達顯著水準，配合圖 4-2、圖 4-3 的曲線圖，可知二位受試者在處理期階段資料點起伏較大，從處理期末期到維持期則大致呈現平穩的趨向，即表示二位受試者在自我教導策略教學後，在課堂上說話、玩弄東西行為皆能控制，從教學介入的末期到教學撤除的維持期皆能維持一定的水準；S1 的 B3 後 3 個資料點+C3 之 C 統計也未達顯著水準，雖然 S2 的後 3 個資料點+C3 之 C 統計仍達.01 顯著水準，但乃因 S2 在處理期末期課堂學習單都只剩 2 題未完成，維持期都只剩 1 題未完成，數值變化範圍太小，配合圖 4-2、圖 4-3 的曲線圖及其資料點數值，可證實兩位受試者課堂學習單在維持期也能維持一定的完成率，且成效不減，故兩位受試者的三項荒業行為在維持期皆能維持改善的成效。

第三節 社會效度分析

為確保本研究的社會效度，於維持期後，研究者根據附錄五之「導師滿意度調查之訪談大綱」的內容，對二名受試的原班級導師進行此自我教導策略教學介入之滿意度調查，茲將訪談結果，依受試順序 S1 以及 S2，總述如下。

一、S1

最令 S1 導師滿意的是第一個目標行為(上課說話行為)的改善情形，因為在原班上課的過程中，S1 上課隨意找同學攀談的次數明顯減少，原本在進行「自我教導策略」教學前，其實並沒有抱太大的期望，因為 S1 的這些荒業行為從七年級即很明顯，導師亦介入處理很多次，S1 如今都已經九年級了，原本導師認為應該是積習難改，沒想到在教學後，發現學生還是有進步的，因此，對這次的教學感到相當滿意。

S1 導師：「○○之前在上課很愛講話，需要一直糾正他，有時候越糾正他，他反而還越故意，九年級後更不想讀書，上課講話的狀況更是嚴重，……，現在偶爾還是會講話，但次數減少很多，有時在他講話時，我只要眼神和他對到，他便會停止講話。」

「自我教導策略」的教學對 S1 是具有一定影響的，上課說話和玩弄東西的行為減少很多，上課自然就比較專心，班級的秩序也就比較好，對於任課老師來說上課也比較輕鬆，原本認為 S1 是學習障礙的學生，學任何東西都慢，在教學前，其實對學習障礙學生的教學成效並不看好，但經過這次教學，提高了導師對班上學習障礙學生的正面評價，自己也會想試著去了解「自我教導策略」，可應用於日後有類似荒業行為的學生身上。

S1 導師：「本來想說都已經九年級了，也越來越管不動了，沒想到會有這樣的效果，現在我上起課來也好上很多，想唸書的同學也不會那麼排

斥他了……，害我都想了解一下那個策略是不是也可以用在其他學生身上……」

整體來說，S1 的導師對於這次的教學介入是給予正面且肯定的評價，若滿分為 100 分，也有 85 分的成績了，至於上課寫學習單的部分，由於原班較少課堂的學習單，因此比較難以看出這個部分的改善，導師希望能類化到繳交回家作業會更好，因為 S1 為單親家庭的學生，回家無人教導，回家作業的繳交情形一直都很差，希望 S1 也能利用「自我教導策略」來督促自己在家完成作業。

S1 導師：「現在○○最大的問題就剩功課不交了，但也沒辦法啊，在家也沒人管，能改善在教室的這些干擾秩序的行為我就很滿意了拉，也有 85 分了拉……」

二、S2

讓 S2 的導師最滿意的是第二個目標行為(上課玩弄東西)的改善情形，尤其是針對 S2 上課搖晃椅子的行為改善最明顯，S2 在「自我教導策略」教學前，上課就非常喜歡搖晃椅子，有時還會製造出噪音，因此這項進步可以減少 S2 在班上上課時對課程進行的干擾，導師在教學介入前抱著蠻高的期待，希望藉此機會能讓 S2 有所進步，結果發現 S2 真的有很大的進步，對這次的教學感到很滿意，其他的任課老師亦有發現 S2 的進步。

S2 導師：「那時候聽到你要幫○○改善這些行為就超期待的，因為他這樣搖晃椅子真的很讓人受不了，班上同學、任課老師都抱怨連連，每次上課都會被他中斷，但現在搖的次數真的少多了，班上上課也安靜多了……」

「自我教導策略」的教學對 S2 具有正面的意義，荒業行為的減少也增進了 S2 上課的專心度，間接也因為 S2 不再對課堂造成干擾，同學對

他也比較接納，人際互動上也較以前良好，更表示學習障礙學生的荒業行為是可以透過自我教導策略而獲得改善的，經過這次的教學，提高了導師對 S2 的正面評價，並且如果以後遇到學習障礙的學生在班級出現了荒業行為，也會想運用「自我教導策略」來試著改善，只是擔心普通班的可行性不高，還是會想藉助資源班老師的協助。

S2 導師：「感覺這個策略很棒耶，讓○○能更專心上課，沒有那些吵鬧行為，班上同學也比較喜歡他了，但不知道這種策略在普通班可不可以用啊？人多會不會不好教？效果真的不錯耶……」

整體來說，S2 的導師對於此次的教學成效感到十分滿意，給予了 89 分的評價，也鼓勵資源班老師可以持續教導孩子相關的學習策略。

S2 導師：「我們班人太多了拉，都沒時間好好一對一教○○這些策略，很感謝你們資源班的老師可以教他，他進步很多，100 分也有個 89 分了拉，有時間我再跟你們請教這個策略……」

綜合 S1、S2 導師所述，二位導師對本研究所實施的「自我教導策略」教學改善學習障礙學生荒業行為的成效滿意度相當高，除了對此研究給予肯定外，也對於學習障礙學生能否學習策略較以往改觀，也都認為「自我教導策略」是個值得嘗試的策略，會想應用在有類似荒業行為的學生身上，只是對此策略在普通班進行教學的可行性還是不敢抱太大的信心，還是希望特教老師能夠提供諮詢。

第四節 綜合討論

一、自我教導策略習得與使用的情形

自我教導策略是透過語言做為媒介，教導受試運用正向的自我語言及自我增強，協助受試引導規範自己的行為，進而影響自我的認知結構，而達成駕馭、控制自己的行為，由於本研究的兩名受試為學習障礙學生，為此研究者設計的指導語儘量以簡單易懂、容易背誦為主，加上兩位受試已經是九年級的學生，指導語也力求合乎年齡、不過於幼稚，因此研究者刻意加入時下受國中生歡迎的流行語，讓受試者不會排斥去使用，加上兩位受試者的口語能力不錯，練習幾次以後就背下來了，指導語的動作設計也以簡便易表達為主，且方便老師在課堂上提醒又不會干擾課程進行。

自我教導策略之習得必須經過多次的重複練習，才能從外控行為轉為內控行為，因此在研究的過程當中，可以發現學生剛開始很感興趣，經過多次訓練後，學生就會開始出現不耐煩的現象，為避免機械式的訓練太過於枯燥，研究者適時運用社會性的增強鼓勵，不時給予誇獎或讚美，這點對 S1 較有效果，因 S1 較 S2 在意老師對自己的想法，但又因為 S2 容易受到 S1 的影響，所以同儕力量連帶將 S2 的學習動機也提升了。

二位受試者在接受自我教導策略教學的介入後，自我教導策略檢核表得分均有顯著增加的情形，教學介入撤除後，得分亦能保有處理期之水準，雖然自我教導策略檢核表由受試自行檢核可能會受到受試主觀因素的影響，例如不肯承認自己沒有做到或者是一堂課下來很難記得所有的行為表現，但自我教導策略檢核表記錄的正確與否並非學習自我教導策略精神的重要指標，透過自我教導策略的學習，研究者希望能引導受試能自我關注、自我提示與自我檢核，因此，當受試者能真正注意到自己的行為時，自我教導即已開始發揮作用了。

研究者於課堂後進行課堂影片的觀察，確實也發現兩位受試者在學習自我教導策略之後，在課堂上的荒業行為明顯減少，可見受試在使用自我教導策略後，對其荒業行為是有改善的功效。

二、 學生荒業行為的變化情形

(一) 上課說話行為的變化情形

本研究之兩位受試者上課都非常愛講話，大多是說無意義的話或與同學鬥嘴、嬉鬧，在資源班上課的九年級學生共有三位，除了兩位受試者外，剩下的是一位極為安靜的輕度智能障礙學生，上課期間這位學生並不會與兩位受試講話，所以在資源班的課堂上就是兩位受試在吵鬧，尤其 S2 更是愛搶鋒頭，在實施自我教導策略教學後，S1 的立即改善效果較 S2 佳。

由於 S1 與研究者的關係良好，較在意研究者對他的看法，在教學介入後，S1 的上課說話行為穩定改善，反觀 S2 的立即效果沒有 S1 來得顯著，但 S2 很容易受 S1 影響，也有點不服輸的心態，在 S1 頻頻獲得老師的誇獎，S2 也慢慢跟著做，且當 S2 想講話時，S1 也不願意與之交談，S2 也只好安靜上課，到處理期後期兩位受試者皆可以維持 5 次以下的講話次數，且在維持期期間亦能保持下去。

綜合上述，受試者必須接受多次的自我教導語言與動作訓練後，才呈現較穩定下降趨勢，再加上研究者與受試之前建立的關係，配合同儕的力量，才能將自我教導策略效果彰顯，由此可見，自我教導策略的介入必須結合受試者的身心特質與個別狀況，才能發揮最大成效。

(二) 上課玩弄東西的變化情形

兩位受試者在各項目標行為的改善成效不一，相較於上課說話行為，S2 上課玩弄東西行為的改善情況非常良好，過程中也比 S1 穩定，推測應是有了上一個目標行為訓練的經驗，同儕競爭的感染下，S2 越來越能進入狀況，此結果與邱麗榕（2005）指出自我教導策略的內容習得及是否能應用此策略來自我監控改善行為，可能與個體的內在動機有極大的相關不謀而合。

S1 在課堂上玩弄東西最嚴重的情況就是轉筆，S1 常常在上課期間不知不覺一直轉筆，又常常轉到後來筆掉到地上而發出聲響，影響課堂進行，直到被老師制止，才會停下來，等老師一不注意，他又開始轉，完全不知道自己的行為似的，或者老師提醒他不要轉筆，他就會轉而玩弄其他的東西，如鉛筆盒裡的其他東西，然而，經過多次的自我教導語言與動作訓練後，他轉一轉會突然有所自覺而停止，包含玩弄無關課堂東西的次數也逐漸減少，在維持期亦能維持。

S2 在課堂上玩弄行為最顯著的為其搖晃桌椅的行為，經常因推動桌椅而製造聲響，本身無法專心上課，也嚴重干擾課堂進行，有時糾正他，他反而會故意增加搖晃桌椅的次數，每節下課，都可以看到他的桌椅嚴重歪斜，研究者希望能透過自我教導策略，訓練 S2 自己注意到自己的行為並改進，經過幾次的自我教導策略教學後，研究者發現，S2 已經開始注意並改善自己的行為，有時他發現桌椅歪了，還會自己拉回去，顯示受試者已有自覺，自我教導策略已有作用，在教學撤除後的維持期間，S2 亦能保持下去。

研究進行到改善此第二項荒業行為即可發現，兩位受試越來越能進入狀況，兩位受試同時在課堂上，運用同儕正向競爭的力量，達到彼此提醒的作用，更能讓策略的成效發揮得淋漓盡致。

(三) 未完成課堂學習單的變化情形

兩位受試者長期學習動機低落，到了九年級，在許多課業上的學習幾乎都抱持著放棄的心態，對於課堂上的學習單更是十分抗拒，連看都不想看，即使是老師都將答案書寫在白板上，下課收回來還是常常看見學習單上一片空白，如果老師改用口頭問，兩位受試皆可以用口頭回答正確的答案，可見兩位受試並非沒有能力完成學習單，希望能透過自我教導策略的學習，提醒自己上課要按照老師的課程進度完成學習單，能使上課更加專心之外，也能讓自己為自己的學習負責。

兩位受試從一開始的幾乎整張學習單空白，到自我教導策略介入後，兩位受試者皆能維持未完成題數在二題以下，進步良多，在上課說話行為以及上課玩弄東西行為皆獲得改善後，訓練受試完成學習單更有效率，在三項目標行為皆得到改善後，兩位受試的學習效果更佳，不用等老師將答案寫在白板上，兩位受試還會搶答，老師即給予很大的社會增強，學習的過程中獲得更多的成就感。

觀察各項行為的資料顯示，在處理期間有時目標行為會出現不降反升的現象，需要到處理期後期方能維持穩定，由此可知，自我教導策略的訓練必須經過較長時間的指導與反覆練習，自我教導語言才能成為內化語言進而改進自己的外在行為，在實驗過程中，自我教導之監控語言造成分心反效果的研究結果與 Amato-zech 等人(2006)的研究相符合。本研究結果顯示學習障礙學生經過自我教導策略教學介入後，其荒業行為明顯改善，研究者在進行自我教導策略教學前，發現二位受試者在上課時，經常會不自覺出現荒業行為，但在教學策略介入後，研究者觀看上課錄影檔案發現，二位受試者開始會有程度不等地覺察自己在上課中較常出現的荒業行為，並且會在發現自己出現荒業行為時，馬上修正回

來，可見得二位受試在接受自我教導策略教學後，對於自己的荒業行為開始有所警覺。

三、學生荒業行為降低的維持情形

在本研究的維持期間完全撤除對兩位受試者的教學介入，由圖 4-2、圖 4-3 與表 4-5 至表 4-16 中的結果來看，兩位受試者在維持期階段的三項荒業行為次數平均皆低於處理期的次數，而且趨向走勢呈現平穩的狀況，可見得自我教導策略對兩位受試者降低荒業行為具有維持效果。

整體來說，二位受試者的荒業行為在接受自我教導策略教學後，均獲得改善，在維持期間所出現的荒業行為次數均能維持在很低的程度，只是減少的變化依個案本身學習動機的差異而有個別間的差異。此部分的研究結果與學者江素鳳（1996）、邱瑜萱（2004）、洪惠萍（2007）、劉瑾珊（2008）、Amato-zech 等人（2006）的研究相符。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討自我教導策略對國中學習障礙學生課堂荒業行為的改善成效，以兩名九年級學習障礙學生為研究對象，採用單一受試研究法之跨行為多基線設計，自變項為自我教導策略，依變項為研究對象之荒業行為改善成效，以荒業行為次數為依據，蒐集量化及質性訪談資料，茲綜合本研究之研究結果，於本章中提出研究結論與相關建議，期能提供相關人員未來教學、研究與輔導的參考。

第一節 結論

研究者根據兩位受試者在基線期、處理期與維持期的自我教導策略檢核表得分與三項荒業行為的次數，繪製成圖表，並進行目視分析，探討階段內與階段間之變化情形，更以C統計考驗受試者的進步情形是否達到顯著的差異，經過各項的分析與討論之後，本節根據研究目的與待答問題，提出以下結論：

一、國中學習障礙學生確實習得並使用自我教導策略

雖然兩位受試者是以主觀的立場填寫自我教導策略檢核表，公正性有待商榷，但考量「自我教導策略」的精神乃是要讓受試培養監控自己行為反應的能力，錯誤時修正，並給予自己回饋及增強，輔以研究者依據課堂影片觀察與記錄發現兩位受試者能習得自我教導策略並應用在課堂上，無論是上課說話、上課玩弄東西及學習單的完成情況，荒業行為明顯減少，處理期的表現持續進步且結果令人滿意，處理後期與維持期都能維持穩定高分的狀態，顯示兩位受試者皆能成功習得並使用自我教導策略。

二、自我教導策略對改善國中學習障礙學生的荒業行為具有處理成效

本研究之研究對象為兩位國中學習障礙學生，兩位受試者在接受自我教導策略教學後，在處理期的三項荒業行為透過目視分析，均呈現下降的趨向，屬於正向的效果變化，且 C 統計皆達到顯著差異，雖然處理初期之數據時而顯示上下起伏不定，但處理後期則呈現穩定下降趨勢，顯示自我教導策略對改善國中學習障礙學生的荒業行為具有處理成效。

三、自我教導策略對改善國中學習障礙學生的荒業行為具有維持成效

兩位國中學習障礙學生接受自我教導策略教學後，在維持期的三項荒業行為透過目視分析顯示均能維持教學效果。分析資料指出，除了上課說話行為 S1 在維持期有三次 6 次的記錄，兩位受試者在上課說話、上課玩弄東西皆能控制在 5 次以下的標準，就學習單的完成度而言，兩位受試者在維持期最多也只有兩題未完成，三項目標行為均有進步且能維持，三項目標行為之維持期從短期 6 次的觀察至長達 12 次的觀察，都能維持水準，顯示自我教導策略對改善國中學習障礙學生的荒業行為具有維持成效。

第二節 建議

本節根據研究結果與討論，發現自我教導策略對國中學習障礙學生之荒業行為的確具有正向的改善效果，提出以下幾點建議供教學及未來相關研究之參考。

一、對教學工作上的建議

(一) 自我教導策略可被運用於教學中

本研究發現，國中學習障礙學生能夠習得並運用自我教導策略，依據文獻，自我教導策略已被證實適用於不同對象、不同行為及不同情境之改善，自我教導策略的施行並不困難，主要是透過內在語言來調控自己的行為，研究者只需瞭解受試者的個人特質，引導學生覺察自己具有哪些問題行為，透過教師引導及師生討論，讓學生了解這些問題行為產生了那些不好的影響，學生本身也願意為了改善問題而努力，進而願意配合研究者的指導，研究者再為其設計符合其特徵的內言與行為，雖然初期需要花些時間指導學生運用，一旦學生能自行運用時，教學即能發揮正面的成效，因此，教師可使用自我教導策略進行適當的教學輔導，協助學生提升學習表現。

(二) 自我教導策略可被運用於改善荒業行為

本研究發現，自我教導策略能有效改善國中學習障礙學生課堂上的荒業行為，能減少上課講話的次數，學生玩弄非上課必要東西的次數也降低許多，課堂學習單的完成率也提升不少，如此一來，不僅大大減少教師課堂上的教學干擾，學生也因運用良好的自我教導方式成為更加自律的學習者，因此，若教師在課堂中發現學生有類似的荒業行為，可教導學生使用自我教導策略來提醒自己，提供策略來使學生於課堂上更加專心，提升學習成效。

（三）可使用自我教導策略來改善多項荒業行為

本研究發現，兩位受試者運用自我教導策略來改善三項荒業行為，其改善的成效皆具有維持效果，並未因改善行為的先後順序而效果不一致，因此教學者可以針對學生的多項荒業行為，只要荒業行為間各自獨立，不具因果關係，教學者即可以設定以自我教導策略為方法來改善多項荒業行為，同一單元達成多項教學目標，且學習障礙學生因為經常遇到挫折與失敗，在學習新的事物前常有預期失敗的心理，還可拿前面所改善荒業行為的成功經驗來鼓勵學生繼續改善其他的荒業行為，提升自我監控能力，由內而外影響其外在行為，並藉由降低荒業行為、上課更專心的結果進行自我增強，學生才有動機持續使用自我教導策略來改善荒業行為，如此形成正向循環，方能協助學生建立自我教導的能力。

二、對未來研究的建議

（一）研究對象

本研究對象為二名國中學習障礙學生，根據文獻探討，多數研究將自我教導策略應用於國小學生上，建議未來可以國中學生為研究對象，並且以其他障礙類型的學生為研究對象，探討自我教導策略的教學成效是否與本研究結果有所差異，以進一步了解自我教導策略對不同樣本之影響情形。

又本研究僅針對學習障礙學生之荒業行為進行實驗研究，由於造成荒業行為的原因相當多且複雜，每位學習障礙學生所呈現的問題也因人而異，建議未來可以針對學習障礙學生的不同特質與問題徵狀，進行自我教導策略的相關研究。

（二）研究方法

本研究採單一受試研究法之跨行為多基線設計，在考驗社會效度的部分有訪談兩位受試之原班導師，建議未來可以採用不同的實驗設計模

式，探討自我教導策略教學在不同實驗處理之下所產生的效果，更可長期觀察學生表現，擴及訪談對象，蒐集更完備的質性資料，以全面了解學生的自我教導策略應用的情形。

（三）研究時間

本實驗維持效果顯著，各依變項皆能持續維持良好的成效，但本研究之維持期緊接在處理期後，維持一週兩次的觀察，建議未來可以延長追蹤的時間距離，以進一步了解受試學生在學習效果的保留上，究竟可以維持多長的時間。

本研究並未深入探討類化成效，僅訪談兩位受試之原班導師有關兩位受試在原班之荒業行為是否亦有改善成效，然而，自我教導策略強調運用個體內的自我對話來引導及控制自己的行為，如果能在不同情境或不同行為上多方練習與運用，才能發揮自我教導的最大功效，因此建議未來研究可以延長研究時間在維持期後來探討類化的成效。

（四）研究情境

本研究的觀察情境由於普通班進行攝影之溝通協調不易，因此研究情境僅侷限於資源班教室小組教學時進行拍攝，建議未來的研究者若能取得普通班教師之同意，在普通班教室情境中進行研究，將更貼近融合教育趨勢，呈現學生在學校學習之需求，也更能了解自我教導策略於不同情境中的運用情形，協助學生將策略類化到別的情境中，於維持期後增加類化期的觀察，並比較受試在不同情境表現之差異。

（五）研究工具

本研究受試們的策略習得情形是從「自我教導策略檢核表」自評與研究者課堂影片觀察記錄資料得知，但由於自我教導策略最後的內隱步驟是不容易觀察的，故建議未來研究可以設計更能夠具體了解學生外在表現與內隱想法的觀察與評量工具，且具有信度與效度的評量方式，將更能了解受試習得自我教導策略之成效。

參考文獻

一、中文部分

- 江素鳳(1996):自我教導策略對國小數學學習障礙兒童學習效果之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學,彰化。
- 杜正治(2010):單一受試研究法。台北:心理。
- 孟瑛如(2002):學習障礙與補救教學—教師及家長實用手冊。台北:五南。
- 孟瑛如、陳麗如(2000):學習障礙學生在魏氏兒童智力量表上顯現之特質研究。特殊教育季刊,77,1-11。
- 邱連煌(2000):認知行為改變:自我指示訓練。教育資料與研究,33,59-65。
- 邱瑜萱(2004):注意力訓練融入閱讀理解教學對學習障礙伴隨注意力缺陷學生的讀理解學習成效及分心行為之影響—以彰化縣為例(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學,新竹。
- 邱麗榕(2005):自我教導策略對視障固著行為實施成效之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學,嘉義。
- 胡雅各(1993):自我教導訓練在中、重度智障者職業技能訓練之應用。特殊教育季刊,46,12-16。
- 施淑慎(2003):給他魚,不如教他釣魚:引導學習障礙生成為自律學習者。特殊教育季刊,87,18-26。
- 洪儷瑜(2006):學習障礙者教育。台北:心理。
- 洪惠萍(2007):自我教導策略對低成就學童專注行為成效之研究(未出版之碩士論文)。國立台東大學,台東。
- 徐惠玲、何美慧(2005):自我教導策略教學對國小中度智能障礙學生的工作態度與習慣之成效。特殊教育學報,22,35-66。

- 陳碧萍 (1997)：自我教導策略對輔導國小學生完成作業之效果研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 張春興 (1999)：教育心理學：三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 張世慧 (2008)：非語文學習障礙理論與教學策略。國小特殊教育，46，13-23。
- 鈕文英 (2006)：身心障礙者行為問題處理—正向行為支持取向。台北：心理。
- 黃慧真 (譯) (1994)：認知過程的原理：補救與特殊教育上的應用 (原作者：Mann, L., & Sabatino, D. A.)。台北：心理。(原著出版年：1985年)
- 廖鳳池 (1989)。自我教導訓練。諮商與輔導，38，2-9。
- 蔡文標 (2002)：學習障礙學生上課不專心行為改變之研究。人文及社會學科教學通訊，13 (4)，103-119。
- 劉瑾珊 (2008)：自我教導策略於學習障礙學生分心行為之應用。教師之友，49 (3)，96-107。
- 藍瑋琛 (1991)：自我教導法在啟智班數學教學上的應用。特教園丁，7 (1)，6-8。
- 羅婕予 (2012)：正向行為支持對國小學習障礙學生改善課堂行為問題之成效研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。

二、英文部分

- Amato-zech, N. A., Hoff, K. E., & Doepke, K. J. (2006). Increasing on-task behavior in the classroom: Extension of self- monitoring strategies. *Psychology in the Schools*, 43(2), 211-221.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (5th ed). New York : Pearson Education Inc.
- Browder, D. M., &Minarovic, T. J. (2000). Utilizing sight words in self-instruction training for employees with moderate mental retardation in competitive jobs. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 78-89.
- Crawley, S. H., Lynch, P., & Vannest, K. (2006). The use of self-monitoring to reduce off-task behavior and cross-correlation examination of weekends and absences as an antecedent to off-task behavior. *Child & Family Behavior Therapy*, 28(2), 29-48.
- Davis, R. W., & Hajicek, J. O. (1985). Effects of self-instruction training and strategy training on a mathematics task with severely behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders*, 20, 211-218.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner : Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies : Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60, 517-529.
- Geisthardt, C., &Munsch, J. (1996). Copingwith school stress: Comparison ofadolescentwith and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 287-296.
- Goldstein, S., & Goldstein, M. (1990) . *Managing attention disorders in children : A guide for practitioners*. New York : Wiley.

- Heering, P. W., & Wilder, D.A. (2006). The use of dependent group contingencies to increase on-task behavior in two general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 459-468.
- Higa, W. R. (1978). Developmental verbal control of behavior: Implications for self-instructional training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 489-497.
- Kamann, M. P. (1989). Inducing adaptive coping self-statements in the learning disabled through a cognitive behavioral intervention. *Masters Abstracts International*, 30(2), 209.
- Kirby, E. A., & Grimley, L. K. (1986). *Understanding and treating attention deficit disorder*. New York : Pergamon Press.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement : A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory , research, and practice* (pp.51-82). New York: Springer Verlag.
- Meichenbaum, D. (1974). *Cognitive behavior modification*. N. J. : General Learning Press.
- Meichenbaum, D. H. & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves : A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77(2), 115-126.
- Mercer, C. D. (1992). *Students with learning disabilities*. New York : Merrill.
- Swaggart, B. L. (1998). Implementing a cognitive behavior management program. *Intervention in School & Clinic*, 33(4), 235-238.
- Swason, H. L. (2000). Memory subtypes in learning disabled readers. *Learning Disabilities Quarterly*, 11 , 342-357.

Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support and adjustment. *Exceptional Children*, 65, 91-100.

附錄

【附錄一】家長同意書

家長同意書

親愛的家長：

您好，本函是邀請貴子弟參與「自我教導策略」教學的研究計畫，您可以在閱讀以下說明後再決定同意與否。

本研究的目的是在改善貴子弟上課分心之行為，以提升其學習的品質，藉由「自我教導策略」的教學，增進孩子的獨立自發性，本教學研究安排了一系列相關課程，將在本學期進行教學實驗，不影響貴子弟原有課程的安排，皆是利用貴子弟原先安排至資源班上課之時段進行。

所有研究的過程與內容都將保密，並且有關資料的輸入皆會以匿名的方式呈現，所得的資料僅作為學術用途，您有權利決定是否讓孩子參與此研究，若有任何疑問與建議，研究者提供下列聯絡方式，歡迎詢問及討論，研究者將竭誠為您解答。

再次感謝您閱畢此份同意書，若您同意貴子弟參與此研究，請於下方簽名，感謝您的協助。

我已閱畢此份同意書，同意我的孩子_____（學生姓名）參與此項研究計畫。

同意人：_____（請簽名）

簽署日期：_____

國立臺灣師範大學特殊教育學系教學碩士班

指導教授：杜正治 博士

研究生：陳庭妤

聯絡電話：2932-0477 分機 532

【附錄二】自我教導策略教學設計

單元名稱	我是 hold 住王	教學時間	30 分鐘
教材來源	自編教材	荒業行為	上課說話
教學目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能察覺自己的荒業行為 2. 能學會自我教導策略的內容與技巧 3. 能遵守課堂上的規定 		
活動內容		時間	教學資源
<p>一、 引起動機</p> <p>(一) 教師呈現影片，影片中的學生皆專心聽講，沒有不當發聲的情形。</p> <p>(二) 教師呈現影片，影片中的學生交頭接耳、未經舉手即發言。</p> <p>二、 教學活動</p> <p>(一) 教師根據影片內容，請學生進行討論並說出在影片中看到了什麼。</p> <p>(二) 教師和學生們一同討論上課說話會造成哪些影響。</p> <p>(三) 詢問學生上課時該怎麼做比較好。</p> <p>(四) 教師總結：「上課講話會聽不見老師的上課內容，上課不隨意講話才能吸收老師講授的內容。」</p> <p>三、 自我教導策略訓練</p> <p>(一) 教師教導學生學習自我教導語，其內容如下：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 現在是上課時間 2. 我要專心上課 3. 我說話前會先舉手 4. 我做到了嗎？ 5. 我做到了，我是 hold 住王！或加油，我下次要做到！ <p>(二) 教師根據自我教導策略程序，執行自我教導策略的指導語及動作，其程序如下：</p>		<p>5mins</p> <p>8mins</p> <p>15mins</p>	<p>正向行為影片</p> <p>負向行為影片</p>

<p>1. 認知示範：由教學者示範，一邊大聲向自己發出引導，一邊按引導操作並執行任務。</p> <p>2. 外顯的外在引導：教學者以語言發出引導，學生按引導操作，執行同一任務。</p> <p>3. 外顯的自我引導：學生一邊用語言向自己發出引導，一邊按引導操作並執行同一任務。</p> <p>4. 漸褪的外顯自我引導：學生一邊小聲向自己發出引導，一邊按引導操作且執行同一任務。</p> <p>5. 內隱的自我教導：學生使用無聲的內在語言，引導每一步驟的操作，以執行同一任務。</p> <p>四、 增強活動</p> <p>若未出現「上課說話」之荒業行為者，給予「我是hold住王」的貼紙一張，受試自行黏貼於教室之佈告欄上。</p>			2mins	貼紙
單元名稱	我是hold住王	教學時間	30分鐘	
教材來源	自編教材	荒業行為	上課玩弄東西	
教學目標	<p>1. 能察覺自己的荒業行為</p> <p>2. 能學會自我教導策略的內容與技巧</p> <p>3. 能遵守課堂上的規定</p>			
活動內容			時間	
<p>一、 引起動機</p> <p>(一) 教師呈現影片，影片中的學生皆專心聽講，沒有上課玩弄東西。</p> <p>(二) 教師呈現影片，影片中的學生未經允許拿同學的物品、玩弄非課程所需的物品及搖晃椅子，課堂秩序混亂。</p> <p>二、 教學活動</p> <p>(一) 教師根據影片內容，請學生進行討論並說出在影片中看到了什麼。</p>			5mins	
			8mins	
			教學資源	
			正向行為影片 負向行為影片	

<p>(二) 教師和學生們一同討論上課玩弄東西會造成哪些影響。</p> <p>(三) 詢問學生上課時該怎麼做比較好。</p> <p>(四) 教師總結：「上課玩弄東西會聽不見老師的上課內容，上課不玩弄東西才能吸收老師講授的內容。」</p> <p>三、 自我教導策略訓練</p> <p>(一) 教師教導學生學習自我教導語，其內容如下：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 現在是上課時間 2. 我要專心上課 3. 我不玩東西 4. 我做到了嗎？ 5. 我做到了，我是 hold 住王！或加油，我下次要做到！ <p>(二) 教師根據自我教導策略程序，執行自我教導策略的指導語及動作，其程序如下：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 認知示範：由教學者示範，一邊大聲向自己發出引導，一邊按引導操作並執行任務。 2. 外顯的外在引導：教學者以語言發出引導，學生按引導操作，執行同一任務。 3. 外顯的自我引導：學生一邊用語言向自己發出引導，一邊按引導操作並執行同一任務。 4. 漸褪的外顯自我引導：學生一邊小聲向自己發出引導，一邊按引導操作且執行同一任務。 5. 內隱的自我教導：學生使用無聲的內在語言，引導每一步驟的操作，以執行同一任務。 	15mins	
<p>四、 增強活動</p> <p>若未出現「上課玩弄東西」之荒業行為者，給予「我是 hold 住王」的貼紙一張，受試自行黏貼於教室之佈告欄上。</p>	2mins	貼紙

單元名稱	我是 hold 住王	教學時間	30 分鐘
教材來源	自編教材	荒業行為	未完成課堂學習單
教學目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能察覺自己的荒業行為 2. 能學會自我教導策略的內容與技巧 3. 能遵守課堂上的規定 		
活動內容		時間	教學資源
<p>一、引起動機</p> <p>(一) 教師呈現影片，影片中的學生皆專心聽講，依照老師的指示完成課堂學習單。</p> <p>(二) 教師呈現影片，影片中的學生上課不專心，課堂學習單多處空白。</p> <p>二、教學活動</p> <p>(一) 教師根據影片內容，請學生進行討論並說出在影片中看到了什麼。</p> <p>(二) 教師和學生們一同討論不寫學習單會造成哪些影響。</p> <p>(三) 詢問學生上課時該怎麼做比較好。</p> <p>(四) 教師總結：「上課完成學習單更能吸收老師講授的內容，也是一種負責的表現。」</p> <p>三、自我教導策略訓練</p> <p>(一) 教師教導學生學習自我教導語，其內容如下：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 現在是上課時間 2. 我要專心上課 3. 我會寫完學習單 4. 我做到了嗎？ 5. 我做到了，我是 hold 住王！或加油，我下次要做到！ <p>(二) 教師根據自我教導策略程序，執行自我教導策略的指導語及動作，其程序如下：</p>		<p>5mins</p> <p>8mins</p> <p>15mins</p>	<p>正向行為影片</p> <p>負向行為影片</p>

<p>1. 認知示範：由教學者示範，一邊大聲向自己發出引導，一邊按引導操作並執行任務。</p> <p>2. 外顯的外在引導：教學者以語言發出引導，學生按引導操作，執行同一任務。</p> <p>3. 外顯的自我引導：學生一邊用語言向自己發出引導，一邊按引導操作並執行同一任務。</p> <p>4. 漸褪的外顯自我引導：學生一邊小聲向自己發出引導，一邊按引導操作且執行同一任務。</p> <p>5. 內隱的自我教導：學生使用無聲的內在語言，引導每一步驟的操作，以執行同一任務。</p> <p>四、增強活動</p> <p>若未出現「未完成課堂學習單」之荒業行為者，給予「我是hold住王」的貼紙一張，受試自行黏貼於教室之佈告欄上。</p>		2mins	貼紙
單元名稱	我是hold住王	教學時間	30分鐘
教材來源	自編教材	荒業行為	上課說話 上課玩弄東西 未完成課堂學習單
教學目標	<p>1. 能察覺自己的荒業行為</p> <p>2. 能學會自我教導策略的內容與技巧</p> <p>3. 能遵守課堂上的規定</p>		
活動內容		時間	教學資源
<p>一、引起動機</p> <p>(一) 教師呈現影片，影片中的學生皆專心聽講，沒有在課堂進行間隨意說話、玩弄非上課物品，都很認真在寫學習單。</p> <p>(二) 教師呈現影片，影片中的學生上課不專心，任意說話、玩弄非課程所需之物品，學習單擺放一邊且空白一片。</p>		5mins	<p>正向行為影片</p> <p>負向行為影片</p>

<p>二、 教學活動</p> <p>(一) 教師根據影片內容，請學生進行討論並說出在影片中看到了哪些荒業行為。</p> <p>(二) 教師和學生們一同討論這些荒業行為會造成哪些影響。</p> <p>(三) 詢問學生上課時該怎麼做比較好。</p> <p>(四) 教師總結：「上課不出現這些荒業行為，才能 hold 住上課內容，成為 hold 住王。」</p>	8mins	
<p>三、 自我教導策略訓練</p> <p>(一) 教師教導學生學習自我教導語，其內容如下：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 現在是上課時間 2. 我要專心上課 3. 我不說話、不玩東西，要寫完學習單 4. 我做到了嗎？ 5. 我做到了，我是 hold 住王！或加油，我下次要做到！ <p>(二) 教師根據自我教導策略程序，執行自我教導策略的指導語及動作，其程序如下：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 認知示範：由教學者示範，一邊大聲向自己發出引導，一邊按引導操作並執行任務。 2. 外顯的外在引導：教學者以語言發出引導，學生按引導操作，執行同一任務。 3. 外顯的自我引導：學生一邊用語言向自己發出引導，一邊按引導操作並執行同一任務。 4. 漸褪的外顯自我引導：學生一邊小聲向自己發出引導，一邊按引導操作且執行同一任務。 5. 內隱的自我教導：學生使用無聲的內在語言，引導每一步驟的操作，以執行同一任務。 	15mins	

<p>四、 增強活動</p> <p>若未出現「未完成課堂學習單」之荒業行為者，給予「我是hold住王」的貼紙一張，受試自行黏貼於教室之佈告欄上。</p>	2mins	貼紙
--	-------	----

【附錄三】 荒業行為觀察記錄表

觀察情境		資源班國文簡化課程				記錄日期		年 月 日			
記錄方式		荒業行為出現以「—」表示				記錄次數		第 次			
記錄間距		每 30 秒記錄一次				記錄者		<input type="checkbox"/> 研究者 <input type="checkbox"/> 協助觀察員			
時 間	時 距	荒業行為		時 間	時 距	荒業行為		時 間	時 距	荒業行為	
		A	B			A	B			A	B
1'	1			14'	27			27'	53		
	2				28				54		
2'	3			15'	29			28'	55		
	4				30				56		
3'	5			16'	31			29'	57		
	6				32				58		
4'	7			17'	33			30'	59		
	8				34				60		
5'	9			18'	35			31'	61		
	10				36				62		
6'	11			19'	37			32'	63		
	12				38				64		
7'	13			20'	39			33'	65		
	14				40				66		
8'	15			21'	41			34'	67		
	16				42				68		
9'	17			22'	43			35'	69		
	18				44				70		
10'	19			23'	45			36'	71		
	20				46				72		
11'	21			24'	47			37'	73		
	22				48				74		
12'	23			25'	49			38'	75		
	24				50				76		
13'	25			26'	51			39'	77		
	26				52				78		
小計				小計				40'	79		
【備註】									80		
A 說話行為：包括未經允許發出聲音或與人交談等。								小計			

B 玩弄東西：包括未經允許拿同學的物品、玩弄非課程所需的物品及搖晃椅子。		荒業行為 合計	
本次課堂學習單未完成題數(1~10)			

計分標準：(1)玩弄東西行為以超過三秒為準

(2)同一時距內以一次為原則

(3)同時發生兩項荒業行為，記錄主要行為(如因搖晃椅子而發出聲音，則記錄為「玩弄東西」)

【附錄四】自我教導策略檢核表

指導語：請回憶你剛剛上課有沒有做到這 10 件事，在「有」或「沒有」的地方打 v，這是不影響成績的，請放心作答。

自我教導策略檢核項目	有	沒有
01. 我有聽見上課鐘聲。		
02. 我告訴自己要專心上課。		
03. 我告訴自己上課不隨便說話。		
04. 我告訴自己上課不玩東西。		
05. 我告訴自己上課要完成學習單。		
06. 我專心上課，我告訴自己：「保持下去！」		
07. 我沒有專心上課，我告訴自己：「要專心看老師！」		
08. 每次上完課，我會檢討自己有沒有專心上課。		
09. 我這節專心上課，我告訴自己：「整個場面我 hold 住了！」		
10. 我這節沒有專心上課，我告訴自己：「下次我會做得更好！」		

【附錄五】導師滿意度調查之訪談大綱

導師滿意度調查之訪談大綱

1. 這次「自我教導策略改善受試荒業行為」所處理的三個目標行為中，令您最滿意的是學生哪個行為之改善情形？為什麼？
2. 承上題，您最不滿意的是學生的哪個行為之改善情形？為什麼？
3. 在「自我教導策略改善受試荒業行為」教學前，您對此教學的預期目標是什麼？此教學成果是否符合您當初的預期標準？
4. 承上題，若未達到您的預期標準，您對這次的教學是否感到滿意？為什麼？
5. 您覺得「自我教導策略改善受試荒業行為」，對您班上參與本研究的學生在學習上是否有幫助？對您的教學是否有幫助？
6. 您覺得「自我教導策略改善受試荒業行為」，對您班上參與本研究的學生是否具有意義？為什麼？
7. 在「自我教導策略」教學前，您對學習障礙學生的教學成效是否具有信心？為什麼？
8. 在「自我教導策略」教學後，您對學習障礙學生的教學成效是否具有信心？為什麼？
9. 「自我教導策略改善學習障礙學生荒業行為」的教學是否增加您對班上學習障礙學生的正面評價？
10. 「自我教導策略改善受試荒業行為」的教學能否提供您在教導學習障礙學生時的參考？
11. 在「自我教導策略」的教學過程中，您對於「自我教導策略」的教學成果評價如何？在普通班的可行性高不高？為什麼？
12. 整體而言，您對此教學成效之滿意度給予幾分的評價(總分為 100 分)？