

# 不同標記與行為訊息對國小學生之知覺影響 —以 ADHD 為例\*

蔡明富<sup>1</sup> 洪儷瑜<sup>2</sup>

## 摘要

現今特殊教育實施分類方式，特殊教育標記因應而起，但特殊教育標記名詞對他人之知覺影響仍待探討，本研究以注意力缺陷過動症標記(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder,簡稱 ADHD)為例，主要目的在試圖釐清不同標記與其相關訊息對國小學生之知覺影響。本研究採取 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)二因子受試者間實驗設計，研究對象為台北市 234 名國小學生，以「標記與行為知覺問卷」為研究工具，探討不同標記與行為訊息對國小學生在學校適應預測與社會距離之知覺影響。結果發現：如果只有出現標記訊息，精力充沛、正常學生標記訊息對學生在學校適應預測分別優於出現 ADHD 標記訊息，但不同標記訊息對學生知覺社會距離則無影響。如果同時出現標記與行為訊息，學童出現適當行為或未描述行為時，ADHD 標記會影響學生在學校適應產生負向預測；學童出現 ADHD 行為訊息會對學生在學校適應預測與社會距離形成負向知覺，不同標記訊息則無影響。結果顯示 ADHD 行為訊息主要影響學生在學校適應預測與社會距離產生負向知覺。整體而言，本研究結果發現不同標記和行為訊息對學生知覺過程之影響，ADHD 行為訊息比標記訊息對社會認知歷程的影響來得重要。此發現較支持社會認知理論，但不同意標記理論。最後根據本研究結果與發現，分別就教育實務與未來研究提出相關建議，以供教學工作者與後續研究者之參考。

**關鍵字：**國小學生、注意力缺陷過動症、標記

1國立高雄師範大學特殊教育學系助理教授。

2國立台灣師範大學特殊教育學系教授。



## The Effects of Different Label and Behavioral Information on Elementary School Students' Perception— An ADHD Example

Ming-Fu Tsai<sup>1</sup> Li-Yu Hung<sup>2</sup>

### Abstract

The main purpose of the study was to investigate the effects of different label and behavioral information on students' perception. The effects of the different label and behavioral description were designed as 3 x 3 experiment. Three different labels encompassed ADHD, energetic and normal, and three different kinds of behavioral information were described as ADHD-type behavior, normal behavior, and no description. There were 234 fifth-grade students in Taipei city 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. Two major results were found as follows :

1. When different labelings were presented, the energetic and normal label information had a more positive impact on students' judgment of school adjustment prediction. But there were no differences on the perception of social distance.

2. When normal or non-descriptive behavior was presented, ADHD label had a negative impact on students' perception of school adjustment prediction. When ADHD behavioral information were presented, the three different labels had no effects on the perception of school adjustment predication and social distance. The results revealed that the ADHD behavioral information showed a significant negative impact on students' judgment of school adjustment prediction and social distance.

The results indicated that the ADHD behavioral information, instead of the label, had a significant negative impact on students' judgments. The findings suggested that labels did not play an important role in how students 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:** elementary school student, ADHD, labeling

<sup>1</sup> Assistant Professor, Special Education Department of National Kaohsiung Normal University

<sup>2</sup> Professor, Special Education Department of National Taiwan Normal University

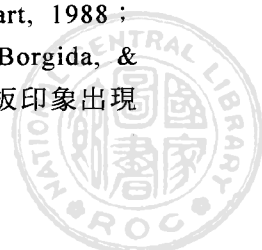


## 壹、緒論

### 一、研究動機與目的

我國在八十六年所頒布「特殊教育法」對身心障礙定義為：「身心障礙係指因生理、心理之顯著障礙，致需特殊教育和相關教育服務措施之協助者」。因此，符合特殊教育對象者，需要在生理或心理特質與一般學生迥異。在民國八十七年「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，以利學生能夠適時接受特殊教育服務，但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。根據許多學者(Gallagher, 1976; Heward & Orlansky, 1992; Ysseldyke, Algozzine & Thurlow, 1992)整理有關特殊教育標記文獻，結果發現特殊教育標記雖然有助於區分、溝通、介入、研究、立法與經費補助，但標記易使他人對身心障礙學生產生偏見(prejudice)、拒絕、只注意缺點、忽視介入的需求、造成自我應驗預言(self-fulfilling prophecy)，以及產生誤診之傷害。故特殊教育標記名詞對他人之知覺影響，是屬於正向或負向，仍有待釐清。美國早於 1970 年代針對特殊學生的標記問題進行研究(Hobbs, 1975)。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(蔡明富、洪儷瑜，民 94)。為探究標記對他人之知覺影響，有必要探討標記的相關理論與實徵研究。

有關標記詮釋的相關理論包括符號互動、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(labeling 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(stigma)(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)發現刻板印象可以節省社會認知的工作，個體一旦使用刻板印象，雖然有利在複雜的認知過程，立即做出快速判斷，但也可能形成錯誤的結論，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(Krueger & Rothbart, 1988; Kunda & Sherman-Williams, 1993; Kunda & Thagard, 1996; Locksley, Borgida, & Brekke, 1980; Locksley, Hepburn, & Ortiz, 1982)發現當個體重要訊息與刻板印象出現

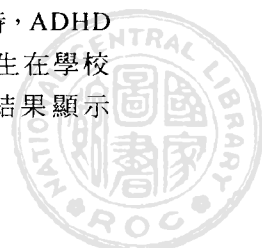


時，他人易受到個體重要訊息影響知覺，刻板印象的影響卻相當有限。從標記的相關理論中得知，標記本身有利溝通、訊息處理的符號，但他人如對標記訊息過度簡化，極易造成負向知覺，故標記本身易形成他人負向知覺，以及標記、負向特質與刻板印象之間連結易形成烙印，當標記與其相關重要訊息呈現時，他人知覺易受重要訊息所影響，值得注意，他人對符號的知覺易受不同情境、角色而影響，因此，他人知覺標記非被動接受者而是互動關係。

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, Hill, & 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(蔡明富、洪儷瑜，民 94; Cornett-Ruiz & Hendricks, 1993; Van Bourgondien, 1987)。所以從標記的相關理論與研究來看，國內釐清身心障礙標記與相關重要訊息對他人知覺之影響，仍相當有限。

由於身心障礙學生中，ADHD 出現率甚高，約佔學齡兒童的 3%至 5%(洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、孟瑛如、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)，常被周圍同儕排斥(洪儷瑜，民 82)，甚或影響其接受特殊教育服務之權利(Teeter, 1991)。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，同儕是其心理社會環境中重要的他人。有關探討 ADHD 學生在校園的標記效果，學生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，本研究擬利用學生在學校適應預測與社會距離的知覺作為標記影響的指標。

雖然過去 Cornett-Ruiz 與 Hendricks (1993)曾採實驗研究法釐清有無 ADHD 標記(ADHD、正常學生標記)與有無 ADHD 行為(ADHD、適當行為)訊息對師生之知覺影響，結果發現 ADHD 行為是主要影響師生形成負向預測。蔡明富、洪儷瑜(民 94)為深入釐清正向的標記名稱是否可以影響標記過程，以及沒有描述行為訊息的單獨標記之影響，探討不同標記與行為訊息對台北縣國小師生之知覺影響。因此，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，結果發現如果只有出現標記訊息時，精力充沛標記、正常學生標記訊息對師生在學校適應預測分別優於出現 ADHD 標記訊息，但不同標記訊息對師生在社會距離知覺則無影響；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訊息時，ADHD 標記會影響師生在學校適應產生負向預測，但出現 ADHD 行為訊息會對師生在學校適應預測與社會距離知覺形成負向知覺，不同標記訊息則無任何影響，結果顯示



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。蔡明富、洪儷瑜(民 94)研究雖為國內特殊教育標記帶來實徵研究之探討，但根據符號互動理論，他人對符號的知覺會受不同情境、角色而影響，本研究為了解此結果在其他地區對象之適用性，以台北市國小學生為對象，探討不同標記與行為訊息對台北市國小學生在學校適應預測與社會距離知覺之影響。

## 二、研究問題與假設

### (一)研究問題

根據研究動機與目的，本研究欲探討以下兩個研究問題：

- 1.不同標記訊息對國小學生在學校適應預測與社會距離知覺是否有不同的影響？
- 2.不同標記與行為訊息對國小學生在學校適應預測與社會距離知覺是否有二因子交互作用？

### (二)研究假設

根據上述標記的相關理論與實徵研究探討，本研究兩個研究假設如下：

- 1.不同標記訊息對國小學生在學校適應預測有不同影響，但不同標記訊息對國小學生在社會距離知覺則無影響。
- 2.不同標記與行為訊息對國小學生在學校適應預測具有二因子交互作用，但不同標記與行為訊息對國小學生在社會距離知覺沒有二因子交互作用。

## 三、名詞釋義

茲將本研究提及的重要名詞意義與界定說明如下：

### (一)國小學生

學生是指就讀於台灣地區的國民小學學生。本研究國小學生係指就讀台北市國小五年級的普通班學生。

### (二)注意力缺陷過動症標記

美國精神醫學會的診斷與統計手冊第四版(DSM-IV)指出「注意力缺陷過動症」有不專注、過動與衝動的症狀，如果出現的症狀至少六項並持續六個月以上，造成個體的不適應，而且和其發展成熟度不一致，其症狀在七歲以前開始出現，並出現在兩個以上的情境，就可診斷為「注意力缺陷過動症」。標記係指代表人、團體等特徵詞句(蔡焜霖編，民 78)。本研究的注意力缺陷過動症標記是指研究短文資料中，虛擬短文主角經醫生診斷為「注意力缺陷過動症」或「過動症」，並就讀國小五年級的普通班學生。

### (三)精力充沛標記

本研究的精力充沛標記是指研究短文資料中，虛擬短文主角經醫生認為是屬「精力充沛」的學生，並就讀國小五年級的普通班學生。

### (四)正常學生標記

本研究的正常學生標記是指研究短文資料中，虛擬短文主角經醫生認為是屬「正



常學生」，並就讀國小五年級的普通班學生。

(五)注意力缺陷過動症行為

注意力缺陷過動症行為是指 ADHD 主要出現的症狀行為。本研究 ADHD 症狀行為是參考 DSM-IV 的診斷標準，症狀行為包括不專注、衝動與過動等三大行為特徵。本研究的 ADHD 行為是指研究短文資料中，過去教師與媽媽對虛擬短文主角在學校與家庭情境描述出現不專注、衝動與過動行為。

(六)適當行為

本研究的適當行為是指研究短文資料中，過去教師與媽媽對虛擬短文主角在學校與家庭情境描述出現符合一般男生所出現適當行為。

(七)未描述行為

本研究的未描述行為是指研究短文資料中，過去教師與媽媽對虛擬短文主角在學校與家庭情境並未描述出現何種行為，只提供就學與家庭狀況。

(八)學校適應預測

學校適應是指在學校環境中，所表現的行為和環境取得均衡和諧的相符程度(Youngman, 1979)。本研究的學校適應預測為受試者在蔡明富、洪儷瑜(民 94)編製「學校適應預測量表」的得分而言，得分愈高，表示受試者對短文主角所預測學校適應情形愈佳；得分愈低，表示受試者對短文主角所預測學校適應情形愈差。

(九)社會距離

社會距離是指人與人之間、人與群體或某些社會群體之間的同理接受程度(the degrees of sympathetic understanding)(Bogardus, 1960)。本研究的社會距離為受試者在蔡明富、洪儷瑜(民 94)編製「社會距離量表」上的得分而言，得分愈高，表示受試者對短文主角的接納度愈佳；得分愈低，表示受試者對短文主角的接納度愈差。

## 貳、研究方法

### 一、研究設計

本研究採取實驗研究法探討不同標記與行為訊息對學生之知覺影響，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，以學校適應預測與社會距離為依變項，採 3×3 二因子的受試者間實驗設計，各分 9 組實驗情境。

### 二、研究對象

本研究對象以國小普通班學生為主，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。採立意選取台北市 5 所國民小學(三民、永樂、古亭、士東與社子國小)，並以每校五年級兩班的全體學生為對象，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 236 名學生(各組人數約 26-27 人之間)，研究者為求每組人數相等，再隨機抽取讓各組人數均約 26 人，最後正式納入統計分析的樣本共 234 名，請見表一。



表一 樣本分配表(N=234)

學校名稱	地區	學校規模	參與學生人數	有效學生人數
三民國小	松山區(東區)	24 班以下	45	42
永樂國小	大同區(西區)	24-48 班	43	39
古亭國小	大安區(南區)	49-72 班	50	49
士東國小	士林區(北區)	49-72 班	53	50
社子國小	士林區(北區)	73 班以上	56	54
合計				234

### 三、研究工具

#### (一)實驗短文資料

本研究主要採取短文資料之原因有三，根據 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)短文的內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。而且過去也有許多研究採取短文方式呈現(Rothlisberg, Hill, & D'Amato, 1992; Salvia et al.,1973)。鑑於本研究短文內容主要在操弄標記與行為兩個自變項，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。本研究三種行為訊息短文內容請見附錄。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 410~420 字之間。

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，以 51 名準教師(在某師範大學特教系修畢情緒障礙課程)所評之結果在 ADHD 行為、適當行為與標記之一致性百分比分別為 86%、100%；另以 29 名 ADHD 種子教師(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、適當行為與標記之一致性百分比分別為 93%、97%。顯示本研究短文之行為描述頗具效度。

#### (二)「學校適應預測量表」

本量表乃根據蔡明富、洪儷瑜(民 94)編製同儕版「學校適應預測量表」，測量之概念為：「你預測大華未來在學校各方面表現的看法如何？」採語意區分法編製而成。題目共有 16 題，例如：「考試成績差的—考試成績好的」、「上課專心的—上課不專心的」...等，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。

在信度分析，以國小五年級普通班生共 154 名進行施測，結果內部一致性係數為 .91，顯示信度不錯。在效度分析，採不同學校適應表現學生之區別力加以考驗，以國小五年級學生 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」(洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、蔡明富，民 90b)，共收集 102 份，結果能有效區別中上、中等與中下等三種不同學校適應程度學生，結果顯示本量表具有良好之效度。

#### (三)「社會距離量表」

本量表內容根據蔡明富、洪儷瑜(民 94)編製同儕版「社會距離量表」，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。測量社會距離概念為：「你對大華的接受情形如何？」題目共有 20 題，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之接納度愈高。

在信度分析，以 164 名國小學生進行內部一致性加以考驗，結果得到內部一致性係數分為 .95，顯示本量表之信度相當理想。在效度分析，採不同接納度學生之區別力加以考驗，在量表最後加入一題效標題，了解受試在「社會距離量表」的表現是否有效區分效標題，以上述信度樣本 164 名學生進行考驗，結果發現可以有效區分良好(等級 1)、中上(等級 2)、中等(等級 3)與中下(等級 4、第級 5)四等級，本量表可以有效區分不同接納度等級，顯示具有良好的效度。

#### (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，1.指導語：讓受試了解實施目的、內容、流程與注意事項；2.意見填答說明：本研究要求受試者將與短文主角是同班同學關係，操弄訊息屬於高涉入程度；3.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；4.受試基本資料：為避免影響填答結果，基本資料放後面。

#### 四、實施程序

本研究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，茲將實施程序說明如下：

- (一)首先徵詢國小行政單位的同意，並經過行政協調取得五年級學生的基本資料，以利掌握參與受試人數。
- (二)本研究實驗設計共有 9 個實驗情境，學生乃依照各校五年級各班參與學生，將 1-9 個實驗情境隨機分派到各個學生，學生分派過程如遇不足時，則補到下一個施測學校。施測時間是以早自習或午休時間進行。
- (三)施測時，由班級導師簡單介紹研究者，接著研究者簡短進行自我介紹與說明研究目的後，開始發問卷，等所有學生拿到問卷後，研究者逐字唸出指導語，唸完整個說明後，再次簡短地強調本研究的目的，並詢問有無問題，接著再請受試各自閱讀短文資料約三分鐘，閱讀完後，主試者說明意見填答後，請受試勾選實驗操弄檢驗題，接著由主試者說明如何填答學校適應預測量表與社會距離量表，以確保學生真確了解如何填答，最後請所有受試填寫基本資料表，受試填答完畢後，即可自行繳卷，總共施測時間約十二至十五分鐘。

#### 五、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 進行統計分析。以不同標記(ADHD、精力充沛、正常學生)、行為(ADHD 行為、適當行為、未描述行為)訊息為自變項，學校適應預測與社會距離量表為依變項，進行二因子變異數分析比較各量表得分的差異情形。

### 參、結果

#### 一、學校適應預測方面

由表二得知，學生各組之平均得分介於 51.08~101.31 之間，整體而言，無論出現何種標記下，均以出現 ADHD 行為之組別得分較低，以出現適當行為之組別得分較高。



表二 不同標記與行為對學生在學校適應預測量表之平均數與標記差

標記	行為	學校適應預測		人數
		平均數(M)	標準差(SD)	
ADHD 標記	ADHD 行為	52.2308	17.5506	26
	適當行為	90.1154	19.8702	26
	未描述行為	56.6538	17.0949	26
精力充沛標記	ADHD 行為	52.6538	16.1070	26
	適當行為	97.8077	14.8863	26
	未描述行為	71.8077	15.6436	26
正常學生標記	ADHD 行為	51.0769	16.4339	26
	適當行為	101.3077	11.8077	26
	未描述行為	79.9615	16.1207	26

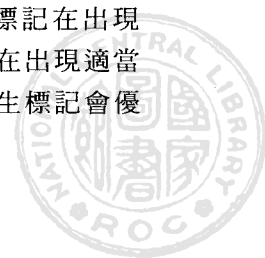
由表三得知，在學校適應預測得分上，發現「標記」有主要效果( $F=9.545, p<.01$ )，即表示不同標記訊息對學生在學校適應預測有達顯著差異，經事後比較發現精力充沛標記、正常學生標記對學生在學校適應預測表現分別優於 ADHD 標記。另「行為」也出現主要效果( $F=147.08, p<.01$ )，即不同行為訊息對學生在學校適應預測有達顯著差異，經事後比較發現出現適當行為對學生在學校適應預測表現優於未描述行為，而且未描述行為對學生在學校適應預測表現優於出現 ADHD 行為。此外，從表三也發現「標記」與「行為」有達二因子交互作用( $F=3.71, p<.01$ )，亦即顯示不同標記會受到不同行為訊息而對學生在學校適應預測有差異。

表三 不同標記與行為對學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
標記(A)	5069.906	2	2534.953	9.545**
行為(B)	78123.598	2	39061.799	147.081**
標記×行為(A×B)	3943.940	4	985.985	3.713**
誤差	59755.462	225	265.580	
全體	1381064.000	234		

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

由於「標記」與「行為」有達二因子交互作用，接著進行「單純主要效果」考驗，由表四得知，不同標記在不同行為之單純主要效果方面，結果發現不同標記在出現 ADHD 行為對學生在學校適應預測無顯著差異( $F=.062, p>.05$ )，不同標記在出現適當行為對學生在學校適應預測有達顯著差異( $F=.3.383, p<.05$ )，發現正常學生標記會優



於 ADHD 標記；不同標記在未描述行為對學生在學校適應預測有達顯著差異 ( $F=13.694, p<.01$ )，即出現精力充沛標記優於 ADHD 標記，出現正常學生標記會優於 ADHD 標記。

不同行為在不同標記之單純主要效果方面，結果出現不同行為與 ADHD 標記下對學生在學校適應預測有達顯著差異 ( $F=33.634, p<.01$ )，即出現適當行為分別優於出現 ADHD 行為、未描述行為；出現不同行為與精力充沛標記 ( $F=55.201, p<.01$ ) 或出現不同行為與正常學生標記 ( $F=74.055, p<.01$ ) 均對學生在學校適應預測有達顯著差異，均出現適當行為優於未描述行為，而且出現未描述行為優於 ADHD 行為。

表四 不同標記與行為對學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(A)				
在出現 ADHD 行為(b1)	34.641	2	17.321	.062
在出現適當行為(b2)	1704.641	2	852.321	3.383*
在未描述行為(b3)	7274.564	2	3637.282	13.694**
不同行為(B)				
在 ADHD 標記(a1)	22312.179	2	11156.090	33.634**
在精力充沛標記(a2)	26708.410	2	13354.205	55.201**
在正常學生標記(a3)	33046.949	2	16523.474	74.055**

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

綜上所述，如果僅出現標記訊息時，精力充沛與正常學生標記訊息對學生在學校適應預測之知覺會優於出現 ADHD 標記訊息。如果同時出現標記與行為訊息時，雖然出現適當行為或未描述行為訊息時，ADHD 標記訊息會對學生形成負向知覺，但出現 ADHD 行為訊息時，不同標記訊息對學生之知覺則無任何影響。

## 二、社會距離知覺方面

由表五得知，學生各組之平均得分介於 78.38~109.42 之間。整體而言，無論出現何種標記下，均以出現 ADHD 行為之組別得分較低，以出現適當行為之組別得分較高。



表五 不同標記與行為對學生在社會距離量表之平均數與標記差

標記	行為	社會距離		人數
		平均數(M)	標準差(SD)	
ADHD 標記	ADHD 行為	83.0385	23.4102	26
	適當行為	109.4231	20.0083	26
	未描述行為	93.8846	28.9584	26
精力充沛標記	ADHD 行為	90.6538	26.1135	26
	適當行為	103.5000	22.9682	26
	未描述行為	95.5000	26.1079	26
正常學生標記	ADHD 行為	78.3846	26.2207	26
	適當行為	105.3846	24.4591	26
	未描述行為	105.9615	27.0000	26

從表六得知，經由二因子變異數分析結果，發現「標記」未有主要效果( $F=.051$ ,  $p>.05$ )，即表示不同標記訊息對學生在社會距離知覺沒有達顯著差異，顯示學童出現 ADHD、精力充沛或正常學生標記均對學生在接納度沒有影響；但「行為」有出現主要效果( $F=15.496$ ,  $p<.01$ )，即不同行為訊息對學生在社會距離知覺有達顯著差異，經事後比較發現學生會認為出現適當行為、未描述行為對學生在社會距離得分均分別高於出現 ADHD 行為時的得分，亦即出現適當行為對學生在接納度表現優於 ADHD 行為，未描述行為對學生在接納度表現優於出現 ADHD 行為。此外「標記」與「行為」沒有達二因子交互作用( $F=1.835$ ,  $p>.05$ )，亦即顯示不同標記並不會受到不同行為訊息而對學生在社會距離知覺有差異。

表六 不同標記與行為對學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
標記(A)	64.718	2	32.359	.051
行為(B)	19603.923	2	9801.962	15.496**
標記×行為(A×B)	4641.590	4	1160.397	1.835
誤差	142320.115	225	632.534	
全體	2331823.000	234		

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

綜上所述，不同標記訊息均對學生在社會距離知覺沒有影響，但 ADHD 行為訊息會對學生形成負向社會距離知覺。顯示在接納度方面，學生比較會受到 ADHD 行為影響形成負向接納，但不同標記訊息並不會影響其接納度。



## 肆、討論

本研究結果發現，個體在知覺標記與行為訊息過程中，如果僅出現標記訊息時，不同標記訊息對國小學生在學校適應預測有影響，但在社會距離之知覺沒有影響，即精力充沛、正常學生標記訊息對學生在學校適應預測表現優於 ADHD 標記，但不同標記訊息對社會距離則無影響，故本研究假設一獲支持。此外，本研究發現不同標記會因不同行為訊息在學校適應預測有差異，但在社會距離知覺無差異，即當出現適當行為或未描述行為時，ADHD 標記會影響學生產生負向學校適應預測，但在社會距離知覺無影響，但出現 ADHD 行為訊息時，無論出現何種標記均對學生在學校適應預測與社會距離知覺均產生負向知覺，支持本研究假設二。但根據蔡明富、洪儷瑜(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。為何本研究結果與蔡明富、洪儷瑜(民 94)發現類似，可能原因為本研究台北市受試學生在 ADHD 背景知識(在過動兒知識方面，以不了解者居多，約佔 75%，在過動兒接觸情形方面，以未接觸過者佔約 44%，有直接接觸與間接接觸學生均約佔二成五)與蔡明富、洪儷瑜(民 94)研究對象相差不大(在過動兒知識方面，以不了解者居多，約佔 78%，在過動兒接觸情形方面，以未接觸過者佔約 51%，有直接接觸與間接接觸學生各佔 18%、24%)，於是不同標記與行為訊息均對兩群受試學生之知覺差異並不大。針對上述研究發現討論如下：

### 一、不同標記訊息對學生的影響

本研究發現精力充沛、正常學生標記對學生在學校適應預測表現優於 ADHD 標記，但不同標記訊息對社會距離則無影響。此結果與他人對標記訊息會出現負向知覺文獻發現一致(Foster, Algozzine & Ysseldyke, 1979; Foster, Ysseldyke, & Reese, 1975; Salvia, Clark, & Ysseldyke, 1973; Ysseldyke & Foster, 1978)。此外，精力充沛名稱對學生在學校適應預測知覺優於 ADHD 標記，此結果與過去正向標記名稱之發現相一致，如以正向標記名詞對他人知覺有正向效果，這些研究中，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(包括異常者、缺陷者、障礙者、缺損者、學習困難者、特殊教育需求者)之知覺，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「具有...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。綜上所述，無論是由受試者主觀表達意願或是實驗操作的結果，可以發現只有



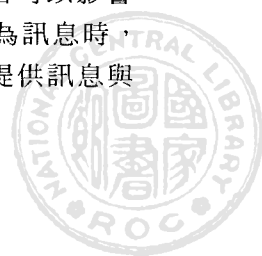
操弄標記訊息時，負向標記會使他人形成負向知覺，正向標記確實有改善他人印象的效果，本研究操弄標記訊息也有同樣的發現。

此外，學生在接納度變項不受標記影響，此結果與蔡明富、洪儷瑜(民 94)發現結果相一致。究其原因可能學生常接受家長、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)發現學生對 ADHD 學童預測較多元，而且學生對 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，學生並不會排斥 ADHD 學童。

## 二、不同標記與行為訊息對學生的影響

本研究顯示出現適當行為或未描述行為訊息時，學生會受 ADHD 標記訊息影響產生負向知覺。與過去文獻發現相符，即他人對同時出現 ADHD 標記與適當行為易形成負向知覺(Foster, Algozzine & Ysseldyke, 1979; Foster, Schmidt, & Sabatino, 1976; 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訊息而產生刻板印象，故對學童產生負向知覺。所以當沒有出現與標記有關之重要訊息時，如本研究之學童出現適當行為或未描述行為情境，學生僅能從 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。

在學校適應預測變項結果方面，本研究發現無論出現 ADHD、精力充沛或正常學生標記，ADHD 行為會影響學生在學校適應預測形成負向知覺。過去標記效果之文獻以學校適應探討不多，有的研究以第一印象、成功預測或作文表現進行探討(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 行為對師生之知覺影響，研究發現：師生均會受學童出現 ADHD 行為影響在第一印象、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，但學生卻會受到 ADHD 標記影響。本研究卻發現 ADHD 行為訊息均影響學生在學校適應與社會距離均產生負向預測，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與社會距離知覺是廣泛蒐集學生之知覺語句，學校適應預測內容符合 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。

在社會距離知覺變項之結果方面，研究結果發現 ADHD 行為會影響學生產生負向接納，不同標記訊息則無任何影響。所得之結果，與過去文獻發現一致，誠如 Van Bourgondien(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負向行為對他人在知覺影響大於標記，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; Schroder & Erlich,1968)。由此結果顯示個人對標記之知覺中，出現與標記有關重要訊息量時(如 ADHD 行為訊息)，ADHD 行為訊息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均是一樣。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)。

本研究發現當學童出現 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表現與接納度。顯示學生對 ADHD 行為訊息知覺大於標記，故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，學生對於 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。故學生對一位出現 ADHD 行為的學童，主要是受到出現 ADHD 行為而產生負向知覺，修改標記名稱，並未能改善學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

本研究發現學生對標記訊息量之知覺有兩種不同途徑，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)，學生易從 ADHD 標記的認識產生知覺，認為 ADHD 學童屬於不好、負向的，故產生負向學校適應預測。由此可見，當個體對標記訊息過於簡化，而忽略其它重要訊息時(如 ADHD 行為)，個體易從 ADHD 標記產生負向知覺。第二種途徑以 ADHD 行為是重要訊息，其它訊息不顯著時(如出現 ADHD、精力充沛與正常學生標記)，學生的知覺由於 ADHD 行為重要訊息出現，使得三種不同標記訊息影響有限，故學生對 ADHD 行為產生負向學校適應預測與接納度，此結果駁斥標記理論所主張標記會使他人對被標記者產生負向知覺，較支持社會認知理論，在社會認知歷程中，當標記和其它相關重要訊息出現時，個人可能會由較強之訊息決定知覺，而不一定是標記。



## 伍、結論與建議

### 一、結論

綜上所述，本研究得到以下幾個結論：(一)如果只有出現標記訊息，精力充沛、正常學生標記訊息對學生在學校適應預測分別優於出現 ADHD 標記訊息，但不同標記訊息對學生知覺社會距離則無影響。(二)如果同時出現標記與行為訊息時，學童出現適當行為或未描述行為訊息時，ADHD 標記會影響學生在學校適應產生負向預測；學童出現 ADHD 行為訊息均會對學生在學校適應預測與社會距離知覺產生負向知覺，不同標記訊息則無影響。結果顯示 ADHD 行為訊息主要影響學生在學校適應預測與社會距離產生負向知覺。

### 二、建議

#### (一)對教育實務建議

##### 1. 避免 ADHD 標記訊息簡化弊病，ADHD 行為是影響他人產生負向知覺主因

本研究發現當個體處理複雜的訊息時，標記和其他訊息會交互作用，當出現與標記有關重要訊息時，標記的效果並不如想像中來得大。未來教育人員在認識 ADHD 或其他身心障礙標記時，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，也應該多提供其它訊息，以免讓負向行為訊息過度強化影響他人產生負向印象。

##### 2. 改善 ADHD 學生行為表現比改變名稱來得重要

本研究發現 ADHD 學童出現不當行為時，即使正向的標記名稱仍會使他人產生負向知覺。因此，更改「ADHD」之名並未能改善行為問題，也無法增加其社會接納度。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，所以在致力於改善名稱之餘，應該提供更多有關 ADHD 正向訊息或改善其不適當的行為。

##### 3. 增加標記外相關訊息以利他人接納

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認識，以及此障礙可經由適當教育而獲得改善...等，提供標記以外相關正確訊息可能比逃避不用標記來得有效且實際。

#### (二)對未來研究建議

##### 1. 研究對象方面

本研究對象為國小五年級普通班學生，但過去有些研究探討不同背景變項對他人之知覺影響，如 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性別或不同年段為對象進行探討。

##### 2. 自變項方面

###### (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，建議未來可從不專注型或衝動／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)變項呈現方式

本研究操弄變項的呈現是以短文方式呈現。但過去有些研究採取錄影帶方式呈現(Algozzine & Ysseldyke, 1979；Cornett-Ruiz & Hendricks, 1993；Foster, Foster, Schmidt & Sabatino, 1976；Foster, Ysseldyke & Reese, 1975；Reschly & Lamprecht, 1979；Salvia, Clark & Ysseldyke, 1973；Van Bourgondien, 1987；Ysseldyke & Foster, 1978)，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 短文資料方面

### (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與受試同一班級的情境，主要以高涉入情境的訊息讓受試回答，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.依變項方面

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，因此可廣納學生對 ADHD 學童之知覺內容，未來在依變項的設計，除選擇採用受試主觀的知覺評量之外，也可以考慮提供一些學生表現讓受試者實際評分；另外也可以考慮增加與標記、行為訊息無關的變項，探討標記影響之範圍是否有所限制。



### (三)研究限制

#### 1.研究對象方面

本研究以台北市國小五年級普通班學生為對象。因此，研究結果可能受到研究對象選擇的限制，而無法推論至其他地區的國小普通班學生。此外，本研究取樣以立意取樣為主，非符合常態分配之原則，故在推論宜特別小心。

#### 2.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，未來本研究結果推論至真實情境時，在結果解釋時宜小心。

## 參考文獻

### 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(初版)。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：教育部特殊教育工作小組。

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。

蔡明富、洪儷瑜(民 94)：還原「ADHD 標記」真相？一不同標記與行為訊息對國小師生之知覺影響。特殊教育研究學刊，28 期，167-190。

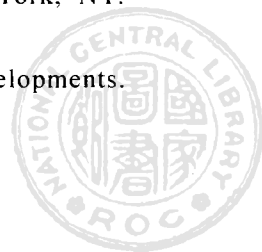
蔡焜霖編(民 78)：牛津當代大辭典。台北市：旺文出版社。

### 二、英文部分

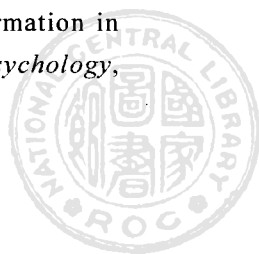
American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4<sup>th</sup> ed.). Washington, DC : Author.

Bogardus, E. S. (1960). *The development of social thought*(4<sup>th</sup> ed.). New York, NY: Longmans, Green and Co.

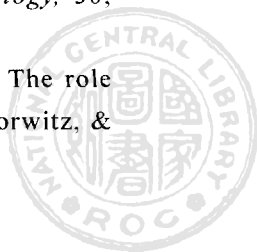
Bord, R. (1971). Rejection of the mentally ill: Continuities and further developments.



- Social Problems*, 18, 496-509.
- Clausen, J. (1981). Stigma and mental disorder: Phenomena and terminology. *Psychiatry*, 44, 287-296.
- Cromack, 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, NY: 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.
- 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. G., Schmidt, C. R., & Sabatino, D. (1976). Teacher expectancies and the label "learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 9(2), 111-114.
- 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.
- 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*(4<sup>th</sup> ed.). New York, NY: Macmillan.
- Hobbs, N. (1975). *The futures of children: Categories, labels, and their consequences*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- 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, NY: 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.



- 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*, 1461-1500.
- 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., Miline, 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, IL: The University of Chicago press.
- Norwich, B. (1999). The connotation of special 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(1): 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.
- 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.
- Youngman, M. B.(1979). Assessing behavioral adjustment to school. *British Journal of Educational Psychology, 49*, 258-264.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (1992). *Critical issues in special education*(2<sup>nd</sup> ed.). Boston, MA: 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.



## 附錄

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。」

