

資源班教師的教學效能之研究-以北區國小 學習障礙學生的觀點為例

莊風君
桃園縣忠貞國小

王文伶>(*通訊作者)
中原大學特殊教育學系

摘要

本研究旨在探討北區國小資源班學習障礙學生對資源班教師教學效能之意見與地區差異，同時探析學生個人變項對教師教學效能意見之差異。而教師的教學效能包括班級經營、師生關係、教學專業及人格特質等。研究者針對300位四年級與六年級資源班學障學生進行問卷調查，問卷經整理後，以平均數、標準差及單因子多變量變異數分析等統計方法進行分析。研究結果發現北區國小資源班學障學生對於資源班教師的整體教學效能之看法，屬於「同意」教師具備有教學效能。學生認為資源班教師在「教學專業」及「人格特質」之效能較高，而「班級經營」與「師生關係」效能較低。且台北區、桃園區及新竹區之資源班學障學生對資源班教師教學效能的意見，並無顯著差異。在影響因素方面，本研究發現北區國小資源班學障學生的性別、對資源班及資源班教師的喜惡程度，以及資源班國語成績皆會影響其對於資源班教師教學效能的看法；女生傾向於給予教師較高的分數，對資源班和資源班教師越喜歡的學生，以及資源班國語成績越高的學生，傾向認為教師的教學效能越佳。

關鍵詞：資源班教師、學習障礙、學生評鑑、教學效能

緒論

一、研究背景與動機

近年來，提倡教育改革以增進教育品質一直是世界各國所致力的，尤其是先進國家更將其列為施政重點之一。而教師的教學效能即為教育品質提升的重要關鍵（趙志揚、楊寶琴、鄭郁霖、黃新發，2010），故，成為有效能教師的議題也在學術與教學現場不斷被探討（李純

慧、程鈺雄，2009；馮莉雅，2003；Smith, 2009）。又，隨著融合教育這股主流思潮，教育部於2007年對我國六個師資類科訂定明確的師資標準，其中也包含特殊教育類科。顯示每位學生皆為教師的責任，即教師應具備提高每位學生學習成就之教學效能，其中當然也包含身障學生。

教學效能概念源於Bandura之自我效能的理論。而教學效能的研究，最早可追溯至1930

到1960年代(引自陳木金, 1997)。直至目前, 有關教師教學效能的研究對象多是以普通班教師為主。國內以特殊教育教師為對象的教學效能相關研究則是以學位論文為主, 且皆為由教師自己評估其教學效能之調查研究。上述結果往往可能因教師的人格特質因素而高估或低估了自我的教學表現(黃坤錦, 1995; 黃政傑, 1997)。整體而言, 教學效能評鑑資訊的來源可以包含教師本人、同儕、教師檔案、行政人員、學生及家長等(吳和堂, 2007)。部分學者認為學生評鑑教師是達成教學評鑑機制中的有效方式(周祝瑛, 2003; Beran, Violato, Kline, & Frideres, 2005)。但亦有部分人士對此方式提出年齡限制, 例如, 年齡太小的國小學生可能無法判斷教師的教學效能優劣。因此, 遂有學者針對小學學生評鑑教師進行探討(陳聖謨, 1997; Follman, 1996)。Miller(1987)、Davis(1995)與陳舜芬(1984)、吳政達(2001)等亦指出學生與教師相處互動頻繁, 故擁有充足的教師與教學審視機會, 即使學生欠缺分析教學要素的能力, 或難以判斷教師的知識專長, 但他們能回答有關自身真實感受的問題及訊息, 例如提供對教師教學方法、對教師態度的感受等等。

國內陳聖謨(1997)、陳鴻裕(2004)及戴佑全(2000)曾調查國小教師對於學生評鑑教學的看法, 研究結果指出教師能認同以國小學生的意見做為評鑑教師教學績效的方式之一, 教師認為學生評鑑的結果很值得參考, 可提供教師反省其教學與自我成長的機會。而目前國小資源班服務對象多為學習障礙學生, 其特徵為智能方面與一般兒童一樣, 只是在學科的學習需要教師提供策略來協助其學習, 所以, 理論上, 學習障礙兒童應能進行教師教學效能的判斷和評鑑。有鑑於此, 研究者擬以國小學習障礙學生的觀點, 進行資源班教師教學效能之評鑑, 以一探學習障礙學生的真實感受, 同時充實國

內有關國小學生評鑑教師教學的研究內容。故本研究目的如下:

(一)了解北區國小資源班學障學生對於教師教學效能的意見與地區差異

(二)探討不同個人變項的學障學生對資源班教師教學效能意見之差異

二、名詞釋義

(一)學生評鑑教師教學(student ratings)

學生評鑑教師教學是教師評鑑的方法之一, 是由學生來擔任評鑑者的角色, 在教師教學一段時間後, 讓學生透過問卷、量表的填答或訪談的方式, 以反應對教師教學感受的一種評鑑方式(張德勝, 2002)。

本研究之學生評鑑教師教學是指研究參與者在研究者所編製的「北區國小資源班教師教學表現之學生意見調查表」上, 依據自己實際的經驗和感覺, 來勾選該名資源班教師在課堂中的實際表現。

(二)學習障礙學生(students with learning disability)

學習障礙學生是依據《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》(2012修訂)所鑑定的學習障礙學生, 而本研究之學習障礙學生為北區五縣市一台北區(台北市及新北市)、桃園區(桃園縣)及新竹區(新竹市和新竹縣)國小資源班四年級和六年級學生中, 經各縣市之鑑輔會鑑定為學習障礙者, 但並不包含疑似學習障礙者。

(三)教學效能(teaching effectiveness)

本研究所指的教學效能是以有效教學的觀點來探討, 亦即著重於教師在教室內的實際教學行為, 教學行為包含教學技巧、教學方法與策略及激勵和關懷學習者, 而能讓學習者在學習和行為上有優良的表現, 達成特定的教育目標(林進材, 2001; 魏韶勤, 張德銳, 2006)。

本研究將教師在教學過程中的實際表現

，區分為班級經營、師生關係、教學專業及人格特質。學生依據自己的觀察與感受，在研究者自編的「北區國小資源班教師教學表現之學生意見調查表」中進行上述四部分題目的填答。填答方式採Likert五點量表，在每一題的五個選項裡(從非常同意到非常不同意)選擇一個自己認為最接近教師實際教學現況的答案，研究者分別給予5分、4分、3分、2分、1分。得分越高者代表在學生心目中，教師的教學效能越高；反之，得分越低者則代表教學效能越低。

文獻探討

一、教學效能內涵與相關研究

國內外有關教學效能的研究中，大致可分為教師自我效能(teacher efficiency)及教師教學

效能(teacher effectiveness)兩者。一般而言，教師自我效能意指教師在教學時，對自己本身所具備的教學能力及對學生影響程度的主觀評價，偏向於心理層面(梁茂森，1993；賴志樑、徐毅穎、謝文斌，2005)。而教師教學效能通常是以有效教學為重心，著重教師在進行教學時，透過多元的教學方法及策略、良好的教學氣氛與教學品質，以促進學生的學習效果、增進學生的學習成就，並達成教育上的目標(李純慧、程鈺雄，2009林進材，2001；張春興，1996；鄭友超、林睿琳、黃詩涵，2008；Ediger, 2009)。故，教師教學效能(有效教學)強調以具信、效度的工具，評量教師的具體行為與專業能力。研究者歸納多位學者所主張的教學效能內涵於表1。

表1 教師教學效能內涵

	對象	教學前與教學過程	教學後
陳木金(1997)	小學教師	效能信念 系統呈現教材內容 有效的教學技巧 有效運用教學時間 良好的師生關係 良好的班級氣氛	
李純慧、程鈺雄(2009)	資源班教師	專業素養 課程準備 教學熱忱 有效的教學技巧 系統呈現教材內容	多向度評量
鄭友超、曾信榮(2010)	高中職教師	自我效能 系統呈現教材內容 有效的教學技巧 良好的師生關係 良好的班級氣氛	多元評量

表1 教師教學效能內涵(續)

	對象	教學前與教學過程	教學後
Money(1992)	學院教師	和藹可親的態度 有效的師生溝通 良好的教材組織能力 激發學習動機的能力 教室管理的技巧	根據學生的 反應調整
McHaney 和 Impey(1992)	中小學教師	針對教學活動做分析 課程設計和發展 教學策略 問題解決 課程教材的呈現方式	針對教學活動提供一 套評量標準
Tang(1994)	學院教師	教學準備 和藹可親 清晰呈現教材 回應學生的問題 專業的師生互動方式	
Englert(1983)	特教教師	教學內容 重視需求的班級經營 教師針對學生反應，所給予 的回饋策略(增強、漸進提示) 讓學生維持高度參與感	
Griffith(2002)	Middle School Teachers	明確的教育目標 良好的學習氣氛 高品質的教學 注重學業 高度期望 團隊合作 家長參與 健全公民之實踐	

Borich (2007) 強調教師的有效教學指標偏向教學行為及實務的評量，並以實證研究本位的觀點，將教師的教學歸納為以下七個行為指標：(1)班級經營(2)學習氣氛(3)教師的工作與任務導向(4)學習過程中學生的投入(5)學生

的成就表現(6)教學活動的多變性(7)內容深度和清晰等。而分析上述文獻後不難發現，與一般教師相較之下，資源班教師更被重視須具備教學的熱忱，以及多元的回饋策略與引起動機的教學效能，並且應具備以學生需求為中心的

班級經營能力。在教學活動結束後，資源班教師在教學評量上，也更強調多向度評量方式，即資源班教師必須依據學生的個別學習狀況，改變評量的方式(如紙筆測驗改為口頭回答)、評量的內容及評量時間的延長等。然而，雖有細節程度差異，但整體上，一般教師與資源班教師教學效能內涵則頗為一致，例如不論是一般教師亦或資源班教師，在教學效能內涵上，兩者均相當強調教師的教學專業能力。同時，學者也認同在教學過程中班級經營、教師人格特質、師生關係、學習氣氛等亦為教師教學效能指標。故本研究將資源班教師教學效能歸納為：(1)班級經營(2)教學專業，此項涵蓋教學策略、教學方法及多元化教學評量(3)師生關係，以及(4)教師的人格特質、態度、及熱忱等。

國內針對資源班教師教學效能的研究中，有李純慧、程鈺雄(2009)的花東地區資源班教師教學效能調查研究，結果顯示資源班教師教學效能屬於「高」的程度等級。而2008年至今之四篇特教教師教學效能的學位論文調查結果，其中兩篇結果顯示東部與南部整體特教教師教學效能為「中上」(王永龍，2011；林忻慧，2008)，另外兩篇則顯示南部整體特教教師教學效能為「良好」或「高」程度(林育賢，2008；涂宏昌，2010)。此外，林育賢(2008)和王永龍(2011)亦均指出特教教師自認在營造良好班級氣氛的效能最高；自認為表現較弱的有專業學養、課程準備(江雪珍，2006)及有效教學策略(王永龍，2011)。在教師本身的影響因素上，相當多數的研究結果均支持資深教師的教學效能高於資淺教師(王永龍，2011；江雪珍，2006；李安忠，2007；林炯忻，2005；林忻慧，2008；林育賢，2008；涂宏昌，2010；蕭金土、汪成琳，2003；賴奇俊，2003)。上述文獻皆為特殊教育教師自評其教學效能的研究，因此，仍需要從不同觀點進行比對。

二、學生評鑑教師教學之原理與影響因素

學生評鑑教師教學起源於中古世紀的歐洲(Centra, 1993)，而20世紀之後，高等教育全面實施學生評鑑教學則始於1920年代初期的美國大學(葉重新，1987)。進行學生評鑑教學時，可透過問卷、量表及訪談的方式來調查學生對教師教學的意見，普渡教學評量表(Purdue Rating Scale of Instruction, PRSI)即是學生評鑑教師教學量表的濫觴(張德勝，2002；Arreola, 1995)。

Walberg(1974)指出學生知覺教師教學的重要性有二點：(1)學生是教學和教室活動、社會刺激等的接受者，故為學習脈絡的最佳判斷者；(2)與短時間的觀察者比較，學生的判斷依據除了教師目前的表現外，還有演變過程，學生能夠以自己的觀點來加以說明。而外來的觀察者雖然受過專業訓練，但由於他們是單一判斷者(single judge)，反而獲得的資料沒有學生完整(引自馮莉雅，2002)。一般而言，學者均肯定大學生有成熟的批判能力，能知覺教師教學的好壞(林珊如、劉燦樑，1995)。但West(1990)指出大學教育階段前的學生即能夠以一種可信的、一致的方式去評鑑教師的教學行為。Miller(1987)亦認為擔心小學生不夠成熟的疑慮是多餘的。而國內陳鴻裕(2004)針對國小學生實施教學評鑑的可行性進行調查，雖然調查結果顯示多數的國小教師認為實施學生評鑑教學是不可行，但教師們也都認同學生評鑑結果能協助教師改進教學及提供教師自我成長；教師認為不可行的原因，大都是因為環境缺乏完整的配套措施，教師擔心評鑑結果會遭到濫用而受到影響，且只有少數教師認為學生不夠成熟。

因此，近年來，國內有關學生評鑑教學的研究也逐漸涵蓋不同的教育階段，例如有針對高中職教師進行學生評鑑教學的研究(鄭友超、曾信榮，2010)，亦有國中學生評鑑教師教學

的文獻(馮莉雅, 2003)。而國小方面, 則有針對體育科教師(林銘君, 2008; 陳欣怡, 2009)、國小導師(吳耀明, 2004; 張定貴、張德勝, 2002; 陳杰燕, 2009; 張琇雯, 2011; 陳鴻裕, 2004)以及自然科領域教師的學生教學評鑑(陳家瑩, 2011; 蕭秀萍, 2006)。然而, 如同其他形式的評鑑, 學生評鑑亦有其潛在的有失真實性的影響因素。研究者從國內外文獻中歸納影響學生評鑑教師教學的學生方面因素如下:

(一)學生性別

Smith(2009)、Young、Rush和Shaw(2009)等皆指出學生性別對於學生評鑑教師扮演著舉足輕重的角色, 總括來說, 女學生給老師的分數皆比男學生高。然而, 也有部分研究結果指出學生性別的不同並不會影響小學生評鑑教師教學效能的分數(陳杰燕, 2009; 張琇雯, 2011), 而在Feldman(1993)和Centra (1993)的大學生評鑑教師教學的文獻中發現學生比較容易給和自己性別相同的教師高分。

(二)年紀

大部分有關學生評鑑教師教學的研究結果均指出年級的高低會影響學生對教師評鑑的分數; 年級越高, 給予教師的評鑑分數也越低(林銘君, 2008; 陳欣怡, 2009; 陳家瑩, 2011; 張琇雯, 2011; 曹嘉秀、魏孟雪, 2003; 潘靖瑛, 2012; 蕭秀萍, 2006)。

(三)學生的學業成績

學生的學業成績與表現被視為教師教學效能的重要指標, 在學生評鑑教師教學研究上也備受矚目, 例如陳珮軒(2000)、曹嘉秀與魏孟雪(2003)、蕭秀萍(2006)、黃巧玲(2009)、Robert(2012)的研究發現學生的學業成績和教學評鑑的分數呈正相關, 成績越佳的學生, 給予老師的評價也越高。Freize(1976)亦曾指出學生的學業成績優劣會影響其成就歸因的方式, 成績較差的學生傾向把學習失敗推給教師, 成績好的學生亦將成功歸因於老師。同時分數低

的學生, 也較不願意參與教師評鑑(Kherfi, 2011)。然而, 也有部分研究指出成績高低並不會影響學生對教師的評鑑分數(陳家瑩, 2011; Feldman, 1993; Kohlan, 1973)。而目前研究仍未能顯示資源班學生在教師教學評鑑上, 是否也和上述的文獻有類似的結果, 故本研究亦將資源班學生的資源班學業成績(國語以及數學)納入問卷的變項中。

(四)學習興趣與態度

依據文獻, 學生的學習興趣明顯地影響其對教師教學的評價。Prave與 Brail(1993)、簡成熙(1989)、曹嘉秀與魏孟雪(2003)、蕭秀萍(2006)、黃巧玲(2009)、張媛甯與吳紋菁(2012)的研究均發現學生越喜歡的科目或學習興趣越高, 對教師教學的評分也越高, 甚至達中高程度的正相關(張德勝, 2000ab; 陳珮軒, 2000)。張德勝(2000a)發現學生的學習興趣是最重要的預測變項, 解釋量高達57%, Purvanova(2002)亦提出教師是否能引起學生學習動機, 是影響學生評鑑教師最重要的因素。但由於資源班學生的學習動機普遍低落, 故本研究轉為探討學生對資源班教師的喜歡程度(學生見資源班教師的動機), 與對資源班的喜歡程度(學生至資源班上課的動機), 對其評價教師教學效能的影響。且將資源班老師能否引起學生的學習興趣, 設計於教師教學效能問卷之中。

(五)與教師的互動

潘靖瑛(2012)提出教師教學評鑑得分偏低的主因除了教學方法不佳外, 另一個就是師生互動欠佳, 且師生互動一直是許多專家學者在教學效能的向度中所提出的內涵之一, 故本研究也將師生互動的品質列入問卷內容裡, 同時如上述, 亦探討對資源班教師的喜歡程度是否會影響學生的教師教學效能看法。

上述的研究都是以普通生為研究對象, 資源班學生在長期的習得無助感下, 在評鑑教師的教學上, 是否也和上述的文獻有類似的結果

，值得進一步探究。

三、國內國小學生評鑑教師教學的相關研究

吳耀明(2004)曾針對國小六年級教師的教學效能進行教師自評和學生評鑑的比較，結果發現學生評鑑和教師自評沒有顯著差異，表示整體學生的評鑑分數是可靠的。但相關程度不顯著，顯示學生的細節感受與教師的感覺不一致，故能補充教師與學校的觀點。

而在近年來的學位論文方面，蕭秀萍(2006)的國小自然與生活科技領域實施學生評鑑教師教學之研究發現：(1)學生評鑑和教師自評均達中等以上滿意度，但兩者呈顯著低度相關；(2)教師自評結果顯著高於學生的感受；(3)女生、三年級、自然與生活科技領域學業成績佳、喜歡自然與生活科技領域、喜歡自然與生活科技領域教師的學生對自然與生活科技領域教師教學表現的整體評價較高；(4)男性、任教六年級、擔任主任、自然與生活科技領域教學年資10年以上、數理工類、由自己選擇擔任、擔任意願普通的自然與生活科技領域教師所教授的學生對其整體教學評鑑較低。

陳杰燕(2009)針對花蓮縣國小五、六年級學生評鑑教師教學之研究則發現教師教學整體表現尚佳。學生評鑑教師教學以「教學精神態度」表現較佳，而在「對學生關照程度」、「教學準備」表現較低。另外，五年級教師教學評鑑表現優於六年級教師且女性教師教學評鑑表現優於男性教師。30~39歲教師教學評鑑表現優於其他年齡較大的教師。

陳家瑩(2011)應用PZB服務品質模式評量國小四、六年級學生對自然與生活科技領域教師教學滿意度之研究指出：(1)學生對教師的教學品質具有高的期望，且女生顯著高於男生；四年級顯著高於六年級；自然科學業成績越好期望越高；非常喜歡自然科的組別對老師的期

望顯著高於其他者。(2)學生對教師教學品質具有高的實際感受，且六年級高於四年級，智類型的學校顯著優於勇類型學校，非常喜歡自然課程的組別顯著優於其他的組別。(3)教師自評和學生評鑑在整體方面未達顯著差異，但向度間有落差存在。(4)學生對教師教學滿意度在性別、年級、學校類別或整體教學滿意度上達顯著差異。

張琇雯(2011)之學生知覺量表編製與應用中也發現三到六年級學生知覺教師整體教學表現屬於高度表現。教師教學表現在提供適當的練習以熟練學習內容表現最佳；其次為根據學生評量結果調整教學；再其次為能多舉例說明或示範以增進理解。但在善於變化教學活動或策略表現最弱，排序第15，其次為妥善處理學生不當行為及教學器材準備周延均排序第13。

若將上述研究再包含體育領域與十年以上文獻，則可歸納以下學生評鑑教師教學的研究重點：

(一)評鑑對象方面：國小學生評鑑教學之研究主要以國小級任教師為主要對象，也有以體育教師和自然與生活科技領域教師為研究對象，目前國內尚未有以特殊教育教師為學生評鑑對象之研究。

(二)研究方法方面：國內學生評鑑教師教學的相關研究均以量化的問卷調查法為主，少數輔以訪談，例如陳鴻裕(2004)的「國小實施教學評鑑的可行性」中，除了問卷調查外，還輔以導師訪談藉以驗證學生的看法。

(三)學生背景變項方面：除了探討不同的學生個人背景變項(性別、年齡等)在評鑑教師教學效能的差異外，也探討了環境變項(學校規模)之相關，但有關學校規模的研究結果差異大，沒有一致性的看法。

(四)對國小學生評鑑教學的看法：多數認為學生評鑑能提供教師反省其教學的機會；認為可用來改進教學並能在教學上有自我成長的機會

。整體學生的評鑑分數是可靠的，但對於教師的各方面表現看法，師生觀點有落差。

上述研究者均強調，國小學生對教學效能的觀點，對於目前教學品質改進的重要性。猶如林碧真(1999)等指出學生對教師的認同往往是教學成敗的關鍵之一，故教師實有必要瞭解學生對其教學效能的看法。因此本研究擬探討資源班學生對資源班教師的教學效能之看法，以及不同個人變項的學障學生在評分上是否有差異。

研究方法

一、研究對象

本研究係以一百零一學年度北區國民小學資源班學習障礙學生為研究母群體，採用問卷調查法進行資料蒐集，茲將問卷預試樣本以及正式樣本分別說明如下。

(一)預試對象

根據教育部一百零一年特殊教育通報網之資料顯示，台北區學習障礙學生共有2389位、桃園區有441位、新竹區有577位。研究者以配額抽樣(Quota sampling)方式抽取人數，將三個地區的學習障礙學生人數進行加總，共為3407人，故台北區所需抽取的比例人數為70%($2389 \div 3407=0.70$)；桃園區抽取的比例人數為13%($441 \div 3409=0.13$)；新竹區抽取的比例人數為17%($577 \div 3407=0.17$)。

預試樣本的60名學習障礙學生(四年級和

六年級)，依據配額抽樣的方式計算出台北區應取樣42名學生($60 \times 70\%$)、桃園區取樣8位學生($60 \times 13\%$)、新竹區取樣10位學生($60 \times 17\%$)。緊接著隨機抽取學校，若學校學生符合本研究條件，且願意參與，即納入樣本，直至目標人數飽和。在發出預試問卷前，研究者先與參與學校進行溝通，並訓練了每區一位大學特教系四年級學生以協助預試與正式問卷的進行與回收。填答前，由大學特教系四年級學生提醒學障學生此份問卷是以目前教導他的資源班教師為對象，並請資源班教師暫時迴避。過程中，學障學生如有不懂題意或因看不懂國字而無法填答時，由大學生解釋題意及報讀題目，待資源班學障學生填寫完畢後，立即收回。預試於2012年9月17日開始進行調查，於10月5日結束，共發出60份問卷，回收率為100%。

(二)正式對象

正式研究對象計300名國民小學資源班學習障礙學生(四年級和六年級)，依據配額抽樣的方式得出台北區應取樣210名學生($300 \times 70\%$)、桃園區取樣39位學生($300 \times 13\%$)、新竹區取樣51位學生($300 \times 17\%$)。研究者依循預試方式進行抽樣與聯繫學校，但因多數學校均為六年級學障生較多，造成四年級和六年級樣本人數上有較大的差異。正式調查於11月1日開始，於11月20日完成全部300份問卷。正式問卷調查對象之性別、學校所在縣市及年級之資料如下表。

表2 正式對象之基本資料 (n=300)

基本資料	項目	選取人數	有效樣本數	百分比
性別	男	206	206	68.7
	女	94	94	31.3
就讀學校縣市	台北區 (台北市、 新北市)	210	210	70
	桃園區(桃園縣)	39	39	13
	新竹區 (新竹市、 新竹縣)	51	51	17
年級	四年級	95	95	31.7
	六年級	205	205	68.3

二、研究工具的發展

本研究之主要研究工具為「北區國小資源班教師教學表現之學生意見調查表」，研究問卷內容之設計係參酌國內外相關學者提出之研究文獻資料（李玉玲，2004；Slocombe, Miller, & Hite, 2011），及參考蕭秀萍（2006）編製的「國小自然與生活科技領域教師教學學生意見調查表」、林忻慧(2008)編製的「國中小學特教班教師工作狀況與教學現況問卷」和馮莉雅(2004)的「中小學教師人格特質量表」，並由研究者修改編擬而成。問卷初稿主要包含基本資料以及問卷內容二大部分。

(一)基本資料

本研究問卷之第一部分為個人背景資料，包含學生的性別、年級、對目前資源班的喜惡、對目前資源班教師的喜惡、在資源班的國語成績以及數學成績；共計六項背景資料，用以瞭解研究參與者的屬性資料，以供進一步分析之使用，基本資料之類別及選項如下：

1. 性別：分男、女兩項。
2. 年級：分為四、六年級兩項。

3. 對目前資源班的喜惡：非常喜歡、喜歡、普通、不喜歡及非常不喜歡五項。

4. 對目前資源班教師的喜惡：非常喜歡、喜歡、普通、不喜歡及非常不喜歡五項。

5. 在資源班的期中考國語成績：因調查時，學生只有期中成績，故請資源班老師提供原始分數，研究者再區分為優(90分以上)、甲(80分以上未滿90分)、乙(70分以上未滿80分)、丙(60分以上未滿70分)、丁(未滿60分)五項。

6. 在資源班的期中考數學成績：如上述分為優(90分以上)、甲(80分以上未滿90分)、乙(70分以上未滿80分)、丙(60分以上未滿70分)、丁(未滿60分)五項。

(二)資源班教師教學效能問卷初稿

本研究問卷的第二部分為資源班教師教學效能問卷，旨在瞭解資源班學習障礙學生對資源班教師實際教學的感受和意見，包括「班級經營」、「師生關係」、「教學專業」及「人格特質」等四個層面。

問卷初擬完成後，邀請四位學者及三位資深資源班教師進行問卷內容效度分析；每一題均需至少五位同意(包含修改後合適)，題目才

予以保留，並根據專家建議進行字句及語意的修正。歸納專家的建議後，初擬問卷之題數如表3。

表3 專家修正後之教學效能問卷試題題號與題數一覽表

向度	問卷初稿題號	題數
班級經營	1、2、3、4、5、6、7	7
師生關係	8、9、10、11、12、13	6
教學專業	14、15、16、17、18、19、20、21、22、23、24、25、26、27、28、29	16
人格特質	30、31、32、33、34	5

(三)預試問卷分析

問卷在預試回收後即進行項目分析、探索性因素分析及內部一致性分析，茲分述如下：

1. 項目分析

項目分析是針對預試的問卷進行題目分析，以做為正式問卷题目的參考依據(王俊明，1999)。本研究採用總分相關法，來檢視各題與總量表及各題與分量表總分的相關性，結果發現如下：在各題與總量表總分中，各題與總量表總分之間的相關係數介於.334~.841之間。在「班級經營」分量表中，各題項與分量表總分之間的相關係數介於.575~.762之間；「師生關係」分量表中，各題項與分量表總分之間的相關係數介於.531~.867之間；在「教學專業」分量表中，各題項與分量表總分之間的相關係數介於.524~.858之間；且在「人格特質」分量表中，各題項與分量表總分之間的相關係數介於.549~.782之間。上述各題項與其分量表之間之相關均高於.3，且達統計顯著水準，符合學者所提出的保留依據(邱皓政，2010)。

2. 探索性因素分析

接著以因素分析將預試問卷採主成分分析法及最大變異法進行轉軸。結果顯示，母群體相關矩陣間有共同因素，適合進行因素分析(KMO=.741，球形檢定 $\chi^2=1603.942$ ， $p<.001$)；而每一題項之共同性及因素負荷量部分，除了屬人格特質的第34題(我的資源班老師很有同理心.....)小於.4之外，其他題項均大於.4，故刪除第34題；而最後結果共抽取出4個因素，其累積解釋變異量為60.57%。

在因素分析上發現預試問卷裡的第6題(當我表現的很棒時，我的資源班老師會立刻讚美我)不屬於「班級經營」，應重新歸類為「師生關係」之向度。而屬「師生關係」的第9題(我喜愛目前教導我的資源班老師)構面不清楚，故刪除。同屬「師生關係」的第13題(我的資源班老師會很公平的對待每個學生)則應納入「班級經營」的向度裡。

接著是屬「教學專業」的第16題(我的資源班老師會以我感興趣的話題來引起我的學習興趣)、第25題(我的資源班老師上課時說話清晰，會用我都聽得懂的字句)及第26題(我的資源班老師會把握上課時間，並且很快就開始教學活動)構面不清楚，故亦刪除16、25、26題。

3. 信度考驗

在信度部分，本研究採Cronbach's α 信度係數來考驗其內部一致性， α 係數越高，表示信度越好。在預試問卷方面，針對「總量表」、「班級經營」、「師生關係」、「教學專業」、「人格特質」進行考驗， α 係數分別為.954、.813、.824、.936、及.714，「總量表」和「班級經營」、「師生關係」、「教學專業」分量表的信度均達.8以上，顯示上述量表有良好的信度；而「人格特質」部分信度為.7以上，也在可接受的信度範圍(邱皓政，2010)。而正式問卷回收後，針對「總量表」、「班級經營」、「師生關係」、「教學專業」及「人格特質」等分量表再進行考驗，則分別為.964、.863、.843、.932及.816。

三、正式問卷內容及架構

預試問卷經項目分析、探索性因素分析及內部一致性分析後，確定了正式問卷，其內容架構及題項如表4。正式問卷第一部分由學生依自身情形進行勾選，除了第六題為跳答題外，其餘均為單選題；第二部分資源班教師教學效能的填答方式採Likert五點量表，是由受試者在

每一題的五個選項裡(從非常同意到非常不同意)中選擇一個自己認為最接近教師實際教學現況的答案，研究者分別給予5分、4分、3分、2分、1分。得分越高的代表在學生心目中，資源班教師的教學效能越高；反之，得分越低者則代表教學效能越低。

表4 資源班教師教學效能正式問卷試題與題數一覽表

向度	正式問卷題號及題項	題數
班級經營	1. 我的資源班老師能維持上課秩序 2. 我的資源班老師上課時，氣氛很和諧、活潑 3. 我的資源班老師能迅速而適當的處理我們發生的問題，如：爭吵 4. 我覺得資源班老師賞罰很公正 5. 當我犯錯時，我的資源班老師會先問明原因再做處理 6. 我的資源班老師會很公平的對待每個學生 7. 我覺得我的資源班老師會想一些辦法讓我和同學相處的更好	7
師生關係	8. 我和我的資源班老師相處得很好 9. 我的資源班老師會關心我在原班學習的情形 10. 我的資源班老師會關心我和同學交往的情形 11. 我的資源班老師總是很樂意的聽我說話 12. 當我表現很棒時，我的資源班老師會立刻讚美我	5
教學專業	13. 我的資源班老師會很有耐心的教導或回答我的問題 14. 我的資源班老師在教學時，會提醒我以前學過的相關知識 15. 我的資源班老師會用一些方法來幫助我記憶(如：以口訣法記國字；娃，有一個女生生了兩個土娃娃) 16. 資源班老師的教學，對我在原班考試很有幫助 17. 我的資源班老師會提供一些練習機會，讓我能熟悉學科內容 18. 我的資源班老師出的作業或考題份量適當，不會太多也不會太少 19. 我的資源班老師在上課前就會將教具或教材準備好(如：學習單、秤、積木等) 20. 我的資源班老師在我遇到挫折時(如：學不會)，會適時的給我安慰鼓勵 21. 我的資源班老師在我跟不上進度或聽不懂時，會放慢速度，或以不同的方式再教一遍。 22. 我的資源班老師會用不同的考試方式，來看我的課業表現(如：我不太會認語詞，考試時老師只讓我認讀，不需寫考卷) 23. 我的資源班老師會注意到我的學習需求(如：白板字體太小，會詢問我看的到嗎？或問我聽得懂嗎？) 24. 當我不會的時候，我的資源班老師會幫我加油打氣，而不是責罵我 25. 在資源班學習，我覺得學到很多在原班沒有學到的東西	13

表4 資源班教師教學效能正式問卷試題與題數一覽表(續)

向度	正式問卷題號及題項	題數
人格特質	26. 我的資源班老師說話很有趣。	4
	27. 我的資源班老師很親切。	
	28. 我不怕和資源班老師說話。	
	29. 我的資源班老師對我很有耐心。	

研究結果與討論

一、北區國小資源班學障學生對教師教學效能之意見分析

本研究於彙整北區學障學生的填答意見後，發現學生對於資源班教師整體教學效能之看法，在統計上的平均數為4.22，標準差為0.69，屬於「同意」教師具備有教學效能。且分量表的部分，平均值皆高於4分，如表5。從北區國小資源班學障學生對教師教學效能之意見平均數可發現學障學生認為資源班教師在「教學專業」及「人格特質」之效能較高($M = 4.25, 4.25$)，而「班級經營」與「師生關係」($M = 4.19, 4.18$)之效能較低。

本研究之學障學生評鑑資源班教師教學效能的結果與教師自評結果頗為一致(王永龍，2011；江雪珍，2006；林育賢，2008；林忻慧，2008)，皆顯示整體而言，資源班教師是具備教學效能的。此結果也輝映一般國小學生能評鑑教師整體的教學成效的發現(吳耀明，2004)，且如同一般教育的發現，在資源班教師教學效能的分向度方面，教師與學生的看法略有差異。本研究中學障學生認為資源班教師具有較佳的「教學專業」及「人格特質」之效能，但其他研究中教師傾向認為自己在「教學專業」上較不具效能；同樣的，本研究中學障學生認為資源班教師在「班級經營」上較不具教學效能，但教師認為自己在「班級經營」上有

較高的教學效能(王永龍，2011；江雪珍，2006；林育賢，2008)。而根據文獻，在教師「教學專業」部分，可能會因為資源班學生的類別或人數過多，導致課程與教學的設計不易(張英鵬，2003；黃碧玲，2002；楊惠甄，2000)，故造成資源班教師認為自己的教學專業能力不足。在「班級經營」方面，部份教師為了讓學生遵守紀律，有時會使用較嚴格控制的方式來管理學生的行為，然而謝幸娟(2000)的研究指出國小學童對鼓勵型教師領導風格(教師關懷及協助學生，並接納其情感與意見，以建立溫暖和諧的師生關係)感受最強烈，可能因此而造成本研究之學障學生認為資源班教師在「班級經營」有較低的效能之結果。

表5 北區國小資源班學障學生對教師教學效能之意見分析 (n = 300)

	題數	最小值	最大值	平均數 (M)	標準差 (SD)
班級經營	7	1.86	5.00	4.19	0.71
師生關係	5	2.00	5.00	4.18	0.77
教學專業	13	2.00	5.00	4.25	0.73
人格特質	4	1.75	5.00	4.25	0.81
整體教師 教學效能	29	2.00	5.00	4.22	0.69

二、不同縣市資源班學障學生對教師教學效能之意見差異分析

如表6，單因子多變量變異數分析

(One-way MANOVA)結果發現，不同學校所在地的學障學生在整體教師教學效能之意見沒有顯著差異 (Wilk's $\Lambda = 0.98, F = 0.82, p > .05$)，顯示不同縣市的學障學生對於資源班教師的教學效能的看法並無統計上的差異。

然而，因台北市與新北市之地區性差異較

大，再以單因子多變量變異數分析台北市、新北市、桃園縣與新竹縣市之學障學生在資源班教師教學效能看法上之差異，結果亦無統計上的差異 (Wilk's $\Lambda = 0.97, F = 0.83, p > .05$)，如表7。

表6 台灣北部不同區域的資源班學障學生在教師教學效能意見上之差異分析

層面	縣市	人數	平均數	標準差	Wilk' s Λ	F值	p值
班級經營	(1) 台北市、新北市	210	4.23	0.68	0.98	1.01	.367
	(2) 桃園縣	39	4.13	0.62			
	(3) 新竹縣市	51	4.08	0.89			
師生關係	(1) 台北市、新北市	210	4.19	0.77		0.12	.889
	(2) 桃園縣	39	4.14	0.65			
	(3) 新竹縣市	51	4.16	0.85			
教學專業	(1) 台北市、新北市	210	4.28	0.69		0.54	.585
	(2) 桃園縣	39	4.23	0.70			
	(3) 新竹縣市	51	4.16	0.89			
人格特質	(1) 台北市、新北市	210	4.30	0.77	1.33	.265	
	(2) 桃園縣	39	4.18	0.86			
	(3) 新竹縣市	51	4.10	0.94			

表7 不同縣市的資源班學障學生在教師教學效能意見之差異分析

層面	縣市	人數	平均數	標準差	Wilk' s Λ	F值	p值
班級經營	(1) 台北市	156	4.22	0.68	0.97	0.59	0.62
	(2) 新北市	54	4.19	0.70			
	(3) 桃園縣	39	4.15	0.60			
	(4) 新竹縣市	51	4.08	0.89			
師生關係	(1) 台北市	156	4.21	0.74		0.27	0.85
	(2) 新北市	54	4.12	0.85			
	(3) 桃園縣	39	4.12	0.65			
	(4) 新竹縣市	51	4.15	0.85			

表7 不同縣市的資源班學障學生在教師教學效能意見之差異分析(續)

層面	縣市	人數	平均數	標準差	Wilk' s Λ	F值	p值
教學專業	(1) 台北市	156	4.31	0.67	0.94	0.42	
	(2) 新北市	54	4.16	0.75			
	(3) 桃園縣	39	4.22	0.71			
	(4) 新竹縣市	51	4.15	0.89			
人格特質	(1) 台北市	156	4.31	0.75	0.98	0.40	
	(2) 新北市	54	4.24	0.81			
	(3) 桃園縣	39	4.17	0.87			
	(4) 新竹縣市	51	4.10	0.94			

三、學生個人背景變項在資源班教師教學效能上之意見差異

(一)不同性別的學障學生在資源班教師教學效能意見上之差異

表8顯示不同性別的學障學生在整體教師教學效能之意見上具有顯著差異 (Wilk's $\Lambda = 0.96, F=2.74, p < .05$)，進一步分析後發現，不同性別的學障學生在教師教學效能分量表之「班級經營」、「師生關係」與「教學專業」上有顯著的差異存在 ($F = 10.26, 6.04, 6.91, p < .05$)；經平均數比較發現，在「班級經營」、「師生

關係」與「教學專業」三個層面中，皆為女生的分數 ($M = 4.38, 4.34, 4.41$) 顯著高於男生 ($M = 4.10, 4.11, 4.18$)，即相對於男生，女生傾向認為資源班教師在「班級經營」、「師生關係」與「教學專業」的教學效能較為良好。此與部分學生評鑑教師教學效能之研究結果一致(蕭秀萍，2006；Smith, 2009；Young, Rush, & Shaw, 2009)，即許多女學生對教師之教學傾向於給予較高的評價，包括女性學障學生。

表8 不同性別的學障學生資源班教師教學效能上之意見差異分析

層面	性別	人數	平均數	標準差	Wilks' Λ	F值	p值
班級經營	(1) 男生	206	4.10	0.70	.96*	10.26**	.002
	(2) 女生	94	4.38	0.69			
師生關係	(1) 男生	206	4.11	0.77	.96*	6.04*	.015
	(2) 女生	94	4.34	0.73			
教學專業	(1) 男生	206	4.18	0.74	.96*	6.91**	.009
	(2) 女生	94	4.41	0.69			
人格特質	(1) 男生	206	4.19	0.82	.96*	3.45	.064
	(2) 女生	94	4.38	0.78			

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

Partial Eta Squared: .036

(二)不同年級的學障學生在資源班教師教學效能意見上之差異

由表9多變量變異數分析結果發現不同年級的學生在整體教師教學效能上不具顯著差異 (Wilk's $\Lambda = 1.00, p > .05$)，亦即四年級與六年級的學生對於資源班教師的教學效能之意見並無統計上的顯著差異；此結果與張琇雯(2011)國小學生知覺國小教師教學效能的結果一致。然而，大部分有關學生評鑑教師教學的研究結果指出年級的高低會影響學生對教師評鑑的分數(林銘君，2008；陳欣怡，2009；陳家瑩，2011；張琇雯，2011；曹嘉秀、魏孟雪，2003；潘

靖瑛，2012；蕭秀萍，2006)，其因可能為年級越高的學生對教師的教學越有自己的想法，因此上述大部分的研究結果呈現年級越高的學生，給予教師的評鑑分數越低。然而，學障學生的心智異於一般孩子，可能四年級學生和六年級學生的心智成熟度差異不大，也就造成了本研究不同年級的學障學生在資源班教師教學效能的意見上沒有顯著差異之結果。

表9 不同年級的學障學生在資源班教師教學效能意見上之差異分析

層面	年級	人數	平均數	標準差	Wilk' s Λ	F值	p值						
班級經營	(1) 四年級	96	4.19	0.68	1.00	0.0002	.988						
	(2) 六年級	204	4.19	0.73									
師生關係	(1) 四年級	96	4.22	0.73				1.00	0.35	.557			
	(2) 六年級	204	4.16	0.79									
教學專業	(1) 四年級	96	4.28	0.68							1.00	0.18	.673
	(2) 六年級	204	4.24	0.75									
人格特質	(1) 四年級	96	4.26	0.84	1.00	0.06	.811						
	(2) 六年級	204	4.24	0.80									

(三)學障學生對資源班的不同喜惡程度在教師教學效能上之意見差異分析

表10顯示，對資源班不同喜惡程度的學障學生在整體教師教學效能之意見上具有顯著差異 (Wilk's $\Lambda = 0.65, F = 11.23, p < .001$)，進一步分析後發現，對資源班不同喜惡程度的學障學生在教師教學效能分量表之「班級經營」、「師生關係」、「教學專業」與「人格特質」上皆有明顯的差異存在 ($F = 39.58, 39.96, 44.14, 31.78, p < .001$)；經Scheffé法事後比較發現，在「班級經營」層面中，「非常喜歡」資源班的學生給予教師的分數 ($M = 4.55$) 顯著高於喜歡 ($M = 4.19$)、普通 ($M = 3.77$) 及不喜歡 ($M = 3.38$) 資源班的學生，而「喜歡」資源班的學生給予教師的分數又顯著高於普通和不喜歡的學生；另外在「師生關係」、「教學專業」與「人格特質」層面中，非常喜歡資源班的學生給予教師的分數 ($M = 4.56, 4.65, 4.63$) 顯著高於喜歡 ($M = 4.17, 4.19, 4.21$)、普通 ($M = 3.78, 3.86, 3.87$) 及不喜歡資源班 ($M = 3.17, 3.33, 3.29$) 的學生，而「喜歡」資源班的學生給予教師的分數又顯著高於普通程度及不喜歡的學生，且對資源班喜惡為普通程度的學生給予教師的分數亦顯著高於不喜歡者。

綜合上述結果，本研究發現對資源班的喜惡程度，會影響學生對教師教學效能的意見；

亦即對資源班越喜歡的學生，傾向於認為教師的教學效能越佳。學障學生可能因資源班氣氛越溫馨、越滿足學生的心理需求，會越主動、越喜歡到資源班上課，往往無需教師額外花時間提醒學生或帶學生到資源班上課；相較於較

不喜歡資源班的學生而言，喜歡資源班的學生在資源班的時間較長，也就有較多的時間接受教師的教學輔導，可能因此學習到更多，也更認為教師的教學效能佳。

表10 學障學生對資源班的不同喜惡程度在教師教學效能意見上之差異分析

層面	對資源班的喜惡程度	人數	平均數	標準差	Wilks' Λ	F 值	p 值	Scheffé法事後比較
班級經營	(1) 非常喜歡	131	4.55	0.50	0.65	39.58***	.000	1>2>3
	(2) 喜歡	73	4.19	0.54				
	(3) 普通	77	3.77	0.68				
	(4) 不喜歡	19	3.38	1.03				
師生關係	(1) 非常喜歡	131	4.56	0.52	0.65	39.96***	.000	1>2>3>4
	(2) 喜歡	73	4.17	0.67				
	(3) 普通	77	3.78	0.72				
	(4) 不喜歡	19	3.17	1.01				
教學專業	(1) 非常喜歡	131	4.65	0.45	0.65	44.14***	.000	1>2>3>4
	(2) 喜歡	73	4.19	0.61				
	(3) 普通	77	3.86	0.72				
	(4) 不喜歡	19	3.33	0.95				
人格特質	(1) 非常喜歡	131	4.63	0.55	0.65	31.78***	.000	1>2>3>4
	(2) 喜歡	73	4.21	0.69				
	(3) 普通	77	3.87	0.84				
	(4) 不喜歡	19	3.29	1.13				

*** $p < .001$

Partial Eta Squared: .132

(四)學障學生對資源班教師的不同喜惡程度在教師教學效能上之意見差異分析

表11顯示，學障學生對資源班教師的不同喜惡程度在整體教師教學效能之意見上亦具有顯著差異 (Wilks' $\Lambda = 0.62$, $F = 12.71$, $p < .001$)，且對資源班教師的不同喜惡程度的學生在教師教學效能分量表之「班級經營」、「師生關係」、「教學專業」與「人格特質」上皆有明顯的差異存在 ($F = 49.80, 40.31, 42.32, 42.74$, $p < .001$)；經Scheffé法事後比較發現，在「班級經

營」、「師生關係」、「教學專業」與「人格特質」層面中，皆為非常喜歡資源班教師的學生給予教師的分數 ($M = 4.60, 4.59, 4.65, 4.68$) 顯著高於喜歡 ($M = 4.16, 4.15, 4.23, 4.24$)、普通 ($M = 3.68, 3.66, 3.73, 3.70$) 及不喜歡 ($M = 3.31, 3.35, 3.53, 3.25$) 的學生，而喜歡資源班教師的學生給予教師的分數又顯著高於普通程度及不喜歡的學生。上述結果與蕭秀萍(2006)國小學生評鑑自然科教師教學的研究結果一致，亦即越喜歡老師的學生給予老師的評價就越高。

表11 學障學生對資源班教師之不同喜惡程度在教師教學效能意見上之差異分析

層面	對資源班教師的 喜惡程度	人數	平均數	標準差	Wilks' Λ	F 值	p 值	Scheffé法事後比較
班級經營	(1) 非常喜歡	128	4.60	0.49	0.62	49.80***	.000	1>2>3
	(2) 喜歡	82	4.16	0.54				1>2>4
	(3) 普通	78	3.68	0.65				
	(4) 不喜歡	12	3.31	1.13				
師生關係	(1) 非常喜歡	128	4.59	0.54	0.62	40.31***	.000	1>2>3
	(2) 喜歡	82	4.15	0.64				1>2>4
	(3) 普通	78	3.66	0.72				
	(4) 不喜歡	12	3.35	1.16				
教學專業	(1) 非常喜歡	128	4.65	0.46	0.62	42.32***	.000	1>2>3
	(2) 喜歡	82	4.23	0.59				1>2>4
	(3) 普通	78	3.73	0.75				
	(4) 不喜歡	12	3.53	1.07				
人格特質	(1) 非常喜歡	128	4.68	0.52	0.62	42.74***	.000	1>2>3
	(2) 喜歡	82	4.24	0.60				1>2>4
	(3) 普通	78	3.70	0.90				
	(4) 不喜歡	12	3.25	1.07				

*** $p < .001$

Partial Eta Squared: .146

(五)不同國語成績的學障學生在教師教學效能意見上之差異

如表12顯示，不同資源班期中考國語成績的學障學生在整體教師教學效能意見上具有顯著差異 (Wilks' $\Lambda = 0.91$, $F = 1.75$, $p < .05$)，且在教師教學效能分量表之「班級經營」、「師生關係」、「教學專業」與「人格特質」上皆有明顯的差異存在 ($F = 4.38, 5.28, 5.51, 5.53$, $p <$

.001)；經Scheffé法事後比較發現，四個層面皆為國語成績得到優 ($M = 4.43, 4.49, 4.56, 4.56$) 與得到乙 ($M = 4.33, 4.33, 4.35, 4.37$) 的學生給予教師的分數顯著高於得到丁的學生 ($M = 3.90, 3.84, 3.90, 3.84$)。但在甲丙成績上則無顯著差異，顯示成績屬於高組與中組的資源班學生，在教師教學效能意見上明顯較低組正向。

表12 不同國語成績的學障學生在教師教學效能意見上之差異分析

層面	國語成績	人數	平均數	標準差	Wilks' Λ	F值	p值	Scheffé法事後比較
班級經營	(1) 優	40	4.43	0.57	0.91	4.38**	.002	1>5
	(2) 甲	78	4.19	0.67				3>5
	(3) 乙	70	4.33	0.63				
	(4) 丙	62	4.09	0.66				
	(5) 丁	50	3.90	0.92				
師生關係	(1) 優	40	4.49	0.58	0.91	5.28***	.0004	1>5
	(2) 甲	78	4.18	0.66				3>5
	(3) 乙	70	4.33	0.70				
	(4) 丙	62	4.07	0.79				
	(5) 丁	50	3.84	0.95				
教學專業	(1) 優	40	4.56	0.56	0.91	5.51***	.0003	1>5
	(2) 甲	78	4.28	0.65				3>5
	(3) 乙	70	4.35	0.67				
	(4) 丙	62	4.18	0.72				
人格特質	(1) 優	40	4.56	0.64	0.91	5.53***	.0003	1>5
	(2) 甲	78	4.28	0.76				3>5
	(3) 乙	70	4.37	0.77				
	(4) 丙	62	4.20	0.80				
	(5) 丁	50	3.84	0.93				

** $p < .01$, *** $p < .001$

Partial Eta Squared: .023

(六)不同數學成績的學障學生在教師教學效能意見上之差異

表13多變量變異數分析結果發現不同資源班數學期中考成績的學生在整體教師教學效能意見上不具顯著差異 (Wilks's $\Lambda = 0.94$, $F = 1.21$, $p > .05$)，表示不同數學成績的學生對於教師教學效能的看法並無明顯的差異。

本研究發現不同國語及數學成績之學障學生，在評鑑資源班教師之教學效能上，國語成績較好的學生傾向覺得教師的教學效能較為

良好，數學成績則不影響學生對教師的教學效能之看法。根據文獻，其因可能為數學科強調邏輯性，對資源班學生而言本就具備一定的困難 (吳德邦、馬秀蘭、洪榮照、林怡秀，2009)，且數學概念不易在日常生活中反覆練習，導致多數學障學生皆長期得到較低的成績。再加上資源班數學教師若只有特殊教育訓練，欠缺數學學科教學知能，也往往較難以有效擔任資源班學生的數學學習引導者 (李咏吟，2004)。

表13 不同數學成績的學障學生在教師教學效能上之差異分析摘要表

層面	數學成績	人數	平均數	標準差	F值	p值
班級經營	(1) 優	25	4.17	0.76	1.89	.112
	(2) 甲	61	4.38	0.65		
	(3) 乙	74	4.20	0.61		
	(4) 丙	60	4.16	0.70		
	(5) 丁	80	4.06	0.82		
師生關係	(1) 優	25	4.27	0.78	1.58	.181
	(2) 甲	61	4.33	0.64		
	(3) 乙	74	4.19	0.65		
	(4) 丙	60	4.17	0.81		
	(5) 丁	80	4.02	0.89		
教學專業	(1) 優	25	4.21	0.82	3.03	.018
	(2) 甲	61	4.46	0.62		
	(3) 乙	74	4.28	0.67		
	(4) 丙	60	4.29	0.67		
	(5) 丁	80	4.04	0.83		
人格特質	(1) 優	25	4.23	0.87	1.90	.111
	(2) 甲	61	4.40	0.79		
	(3) 乙	74	4.28	0.76		
	(4) 丙	60	4.32	0.74		
	(5) 丁	80	4.05	0.88		

結論與建議

一、結論

本研究旨在瞭解北區國小資源班學障學生對資源班教師教學效能之意見與學生個人變項對教師教學效能的意見之影響，本研究所指的北區分別為台北區(台北市、新北市)、桃園區(桃園縣)及新竹區(新竹市、新竹縣)，而學生的變項則包含性別、年級、對目前資源班的喜

惡、對目前資源班教師的喜惡、在資源班的國語成績及數學成績等。研究者歸納結論如下：

(一)北區國小資源班學障學生認為資源班教師具有教學效能

本研究發現北區國小資源班學障學生對於資源班教師的整體教學效能之看法，屬於「同意」教師具備有教學效能。學生認為資源班教師在「教學專業」及「人格特質」之效能較高，而「班級經營」與「師生關係」效能較低。且台北區、桃園區及新竹區之資源班學障學

生對資源班教師教學效能的意見，並無顯著差異。對照其他相關研究發現，本研究之學障學生評鑑資源班教師教學效能的結果與其他教師自評結果頗為一致，故，國小學障學生能評鑑教師整體的教學成效，但在資源班教師教學效能的分向度方面，教師與學生的看法略有差異。

(二)不同性別、對資源班及資源班教師不同喜惡程度以及不同國語成績的學障學生，在資源班教師教學效能的意見上有顯著差異

在影響因素方面，本研究發現北區國小資源班學障學生的性別、對資源班及資源班教師的喜惡程度，以及資源班國語成績皆會影響其對於資源班教師教學效能的看法；女生傾向於給予教師較高的分數，對資源班和資源班教師越喜歡的學生，以及資源班國語成績越高的學生，傾向認為教師的教學效能越佳。

二、建議

綜合上述結論，研究者提出下列數點建議，以供資源班教師、教育行政單位以及未來研究方向之參考。

(一)對資源班教師的建議

本研究發現，國語成績較高的學障學生傾向認為資源班教師的教學效能較佳。而成績較差者則可能因為缺乏語文基本能力而充滿了失敗感，且將失敗的部分原因歸於教師的教學(Freize, 1976)。因此，建議資源班教師除了採行個別化的語文教學以提升學障學生的學習成效以外，在設計評量試卷時，也需考量學生的個別差異。例如，學生的認讀能力較聽寫能力佳時，教師設計的試卷則可適度調整為認讀語詞題數略多於語詞填空題數的狀況，以提升其自信心與成就感，而待其聽寫能力提升後，再慢慢提高語詞填空題數的數量。或採動態評量的方式，以前測確認學生的問題，待適當的中介教學後再施以後測，讓教師與學生都能看到

學生的進步或目睹學生的真正潛能。

除了國語成績，本研究亦發現，認同度會形成學障學生對教師教學效能評鑑的偏誤因素，包括學生對於資源班及資源班教師的喜歡程度，認同度越高的學障學生，相對地也對資源班教師的教學評價越好，也越有正向的師生關係，最終造成教學成敗的重要原因之一(林碧真, 1999)。所以，資源班教師除了教導學生認知的部分外，也需重視資源班學生的情意需求以及師生情感的連結。例如，資源班教師可採遊戲教學、合作學習或正向行為支持的方式，讓學生在正向的班級氣氛中學習，學生亦能有機會和其他同儕互動，以增進同儕關係。也可在課程中加入如勞作、節慶活動等操作與開放教學活動，讓學生能從其中增加與教師的交流機會。而部分資源班學生在較弱勢的家庭成長，例如父母離異、外籍配偶或雙親忙於工作等，較少給予其關愛。因此，資源班教師應多關心學生在普通班或家庭的情形、瞭解其在課堂外的表現或喜愛的事物，讓學生滿足其情緒社交方面的基本需求，如此方能更有效地協助學生往更高的成長需求發展。同時，在學生評鑑教師教學時也能減少學生的偏誤因素。

(二)對教育行政單位之建議

1. 可將學生評鑑納入正式評鑑以補充資源班教師教學品質與改進方向的資訊

部分特教教師指出特殊教育評鑑對於教師或學校行政單位改善教學缺失、提升教學品質方面，提供了有限的協助(林蒼毅, 2006; 胡思淳, 2003; 鄭友泰, 2001)。而學生和教師的關係最密切且相處時間最多，且本研究發現學障學生亦能評鑑教師的整體教學效能。因此，研究者建議主管單位可於各種正式的特殊教育評鑑中，同時納入具信、效度的學生評鑑機制，以協助資源班教師瞭解學生心中教師教學的優缺點、學生需求的優先順序，進而提升學生的學習成效。

2. 舉辦與班級經營和兒童心理相關之研習活動

在班級經營的教學效能上，資源班教師和學障學生的感受呈現較不一致的情形，部分研究指出資源班教師認為自己在班級經營部分表現最佳，然而，本研究之學障學生卻認為資源班教師之班級經營表現較弱，故研究者認為除了常採用的「行為改變技術」外，如表現好就獎勵、表現不佳就剝奪喜愛物等等，亦應考量到學障學生心理情緒的部分，不能過度以行為學派來解釋學生的行為。研究者亦建議教育行政單位可多舉辦資源班班級經營和兒童心理相關的研習與活動，俾使資源班教師能獲得此方面較新的知識與技能。

(三)對未來研究之建議

本研究對象僅針對台北市與新北市、桃園縣、新竹市與新竹縣地區的國民小學資源班學障學生，因此在研究推論上有其限制性。而台灣各地區以及城鄉差距頗大，故建議未來研究可擴充至其他縣市，甚至全國地區，以進一步探討及比較地區的差異情形。

另外，本研究以問卷的方式，調查國小資源班學障學生對於教師教學效能的意見。建議未來研究亦可探討專家、行政、教師與學生評鑑之差異及原因，亦或將研究對象納入更多年級的資源班學生以蒐集更詳盡的資料，亦可兼採深度探討的質性研究方式，進一步瞭解資源班教師在班級經營及師生關係之效能，以供資源班教師教學參考。

參考文獻

一、中文部分

- 王永龍(2011)。**東部地區特教教師全面品質管理認知與教學效能關係之研究**(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 王俊明(1999)。問卷與量表的編製及分析方法。載於張志滿、王俊明(主編)，**體育測驗與評價**(頁139-158)。台北市：中華民國體育協會。
- 江雪珍(2006)。**國民小學特殊教育教師組織溝通與教學效能之研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 吳和堂(2007)。**教師評鑑：理論與實務**。台北市：高等教育。
- 吳政達(2001)。教師評鑑方法之探討(上)。**教育研究月刊**，83，107-112。
- 吳耀明(2004)。國小教師教學效能之研究：教師自評和學生評鑑比較。**屏東師院學報**，21，188-216。
- 吳德邦、馬秀蘭、洪榮照、林怡秀(2009)。探討國小身心障礙資源班教師在數學課程與教學調整之教學知識的看法。**科學教育研究與發展季刊**，54，53-77。
- 李玉玲(2004)。**國小特殊教育教師教學信念與教學效能之研究**(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 李安忠(2007)。**國中特教教師覺知校長轉型領導及其教學效能關係之研究**(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 李咏吟(2004)。**資源班數學教師合作式省思專業成長團體研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(編號：NSC92-2413-H-003-022)，未出版。
- 李純慧、程鈺雄(2009)。花東地區身心障礙資源班教師專業角色知覺及教學效能之研究。**東台灣特殊教育學報**，11，53-78。
- 周祝瑛(2003)。淺談大學教學評鑑。**研習資訊**，20(3)，49-57。
- 林育賢(2008)。**國小特教班教師自我效能與教學效能關係之研究**(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 林忻慧(2008)。**國中小學特教班教師工作壓力與教學效能之研究**(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 林碧真(1999)。學生心中的最愛—談學生喜歡的教師類型。**教育實習輔導季刊**，4(4)，85-90。
- 林炯圻(2005)。**國民小學啟智班教師組織承諾與教學效能之研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 林珊如、劉燦樑(1995)。制定學生評量教學量表：以二層次因素結構達成雙重評鑑標準。載於王小川、王如哲、江麗莉、林珊如、周淑惠、周淑卿、胡悅倫、高強華、黃坤錦、單文經、傅木龍、詹棟樑、劉燦樑、盧增緒、簡茂發(合著)，**教育評鑑**(161-198頁)。台北市：師大書苑。
- 林進材(2000)。**有效教學—理論與策略**。台北市：五南。
- 林進材(2001)。**國小教師教學效能的理論與實際**。高雄市：復文。
- 林蒼毅(2006)。**國民小學特殊教育評鑑實施意見之調查研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 林銘君(2008)。**臺北市國小學生評鑑體育教師教學之研究**(未出版之碩士論文)。台北市立體育學院，台北市。
- 邱皓政(2010)。**量化研究與統計分析-SPSS中文視窗版資料分析範例解釋(第三版)**。台北市：五南。
- 胡思淳(2003)。**國民小學身心障礙特殊教育評鑑後設評鑑知覺研究**(未出版之碩士論文)。屏東師範學院，屏東縣。
- 涂宏昌(2010)。**國中小特教教師知覺校長領導風**

- 格、工作壓力與教學效能關係之研究—以高
高屏國中小為例(未出版之碩士論文)。國立台
東大學，台東縣。
- 張定貴、張德勝(2002)。國小教師教學評量信效度
分析—比較學生評鑑與教師自評。**花蓮師院學
報**，14，25-42。
- 張春興(1996)。**教育心理學—三化取向的理論與實
踐**。台北市：東華。
- 張英鵬(2003)。九年一貫課程實施對身心障礙資源
班經營之影響與因應策(上)。**屏師特殊教育**，
7，17-23。
- 張琇雯(2011)。**國小教師教學學生知覺量表編製與
應用**(未出版之碩士論文)。國立台中教育大
學，台中市。
- 張媛甯、吳紋菁(2012)。大學實施學生評鑑教師教
學之研究—以南部一所科技大學為例。**學校行
政雙月刊**，77，158-181。
- 張德勝(2000a)。**大學院校實施學生評鑑教師教學
現況之研究(I)**。行政院國家科學委員會研究
成果報告(編號：NSC 89-2413-H-026-004-S)，
未出版。
- 張德勝(2000b)。Faculty and student attitudes
toward students rating of instruction。
花蓮師院學報，11，37-54。
- 張德勝(2002)。**學生評鑑教師教學—理論、實務與
態度**。台北市：揚智文化。
- 教育部。特殊教育通報網。取自
[http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.
asp?filename=classA_city_All_cls_B/clas
sA_city_All_cls_B_20120528.asp](http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=classA_city_All_cls_B/classA_city_All_cls_B_20120528.asp)
- 身心障礙及資賦優異鑑定辦法(2002年5月9日)。
曹嘉秀、魏孟雪(2003)。影響學生評鑑教學之背景
因素探討。**測驗學刊**，50，143-161。
- 梁茂森(1993)。高職教師教學效能信念之研究。**高
雄師大學報**，4，31-72。
- 陳木金(1997)。國民小學教師教學效能評鑑量表編
製之研究。**藝術學報**，61，221-251。
- 陳杰燕(2009)。**國民小學學生評鑑教師教學之研究**
(未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學，花
蓮市。
- 陳欣怡(2009)。**基隆市國小高年級學生評鑑體育教
師教學與學習成效之相關研究**(未出版之碩士
論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 陳珮軒(2000)。**大學學生評鑑教師教學之研究—以
長庚大學管理學院為例**(未出版之碩士論
文)。長庚大學，台北市。
- 陳舜芬(1984)。學生意見能反映教師教學的績效
嗎？—簡介美國大學的學生評鑑教學制度，**測
驗與輔導**，67，1209-1211。
- 陳聖謨(1997)。國小教師對教師評鑑之研究。**國立
台南師範學院初等教育學報**，10，113-124。
- 陳家瑩(2011)。**應用PZB服務品質模式評量國小自
然與生活科技領域教師教學滿意度之相關研
究**(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，
新竹市。
- 陳鴻裕(2004)。**國小實施教學評鑑的可行性**(未出
版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 馮莉雅(2002)。影響國中教師教學效能相關因素之
研究。**文藻學報**，16，123-142。
- 馮莉雅(2003)。三種國中教師教學效能評鑑方式
之關係研究—教師自評、教室觀察、學生評
鑑。**國立台北師範學院學報**，16(1)，201-228。
- 馮莉雅(2004)。中小學教師人格特質量表之發展。
南大學報：教育類，38，115-130。
- 黃巧玲(2009)。**影響「學生評鑑教師教學」外在干
擾因素之研究—以北部一所技術學院為例**(未
出版之碩士論文)。淡江大學，台北市。
- 黃坤錦(1995)。從教師專業論教師評鑑。載於中國
教育學會(主編)，**教育評鑑**(229-246頁)。台
北市：師大書苑。
- 黃政傑(1997)。**教學原理**。台北市：師大書苑。
- 黃碧玲(2002)。**國民小學身心障礙資源班實施現況
之研究**(未出版之碩士論文)。國立台中師範學
院，台中市。

- 楊惠甄(2000)。台北市國民小學身心障礙資源班實施現況之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 葉重新(1987)。台灣地區九所大學教師對學生評鑑教師教學期望之研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，台北市。
- 趙志揚、楊寶琴、鄭郁霖、黃新發(2010)。高級中學教師對教師評鑑認知之研究。**教育政策論壇**，13(2)，77-128。
- 潘靖瑛(2010)。影響大學通識課程教師教學評鑑得分之因素探究：以慈濟大學為例。**教育行政論壇**，2(2)，107-133。
- 鄭友泰(2001)。桃園縣身心障礙班特殊教育評鑑實施現況之調查研究(未出版之碩士論文)。國立台北師範學院，台北市。
- 鄭友超、林睿琳、黃詩涵(2008)。高職工業類科學生對於教師素質與教學效能知覺之關係研究。**高雄師大學報**，25，1-28。
- 鄭友超、曾信榮(2010)。高職(中)工業類科學校教師自評與學生評鑑之教學效能比較。**課程與教學季刊**，3(3)，163-192。
- 蕭秀萍(2006)。國小自然與生活科技領域實施學生評鑑教師教學之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 蕭金土、汪成琳(2003)。高中職校長教學領導、特教班教師教學效能及其關係之研究。**特殊教育學報**，17，147-175。
- 賴志樑、徐毅穎、謝文斌(2005)。國中生活科技教師教學效能感之研究。載於國立高雄師範大學工業科技教育學系舉辦之「科技教育課程改革與發展」學術研討會論文集(259-265頁)，高雄市。
- 賴奇俊(2003)。國民小學啟智班教師工作價值觀與教學效能之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 戴佑全(2000)。台北縣市國民中小學教師對學生評鑑教師教學意見調查之研究(未出版之碩士論文)。台北市立師範學院，台北市。
- 謝幸娟(2000)。教師領導風格與國小三年級學生學期初學校適應之相關研究(未出版之碩士論文)。國立台南大學，台南市。
- 簡成熙(1989)。國民中學實施學生評鑑教師教學可行性之研究—學生評鑑教師之影響因素與行政主管態度之探討(未出版之碩士論文)。國立高雄師範學院，高雄市。
- 魏韶勤、張德銳(2006)。教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究。**課程與教學季刊**，9(2)，89-103。

二、英文部分

- Arreola, R. A. (1995). *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Beran, T., Violato, C., Kline, D., & Frideres, J. (2005). The utility of student ratings of instruction for students, faculty, and administrators: A “consequential validity” study. *Canadian Journal of Higher Education*, 35(2), 49-70.
- Borich, G. D. (2007, December). Research-based dimensions of effective teaching for professional development. In Tian-Wei Sheu (Chair). *Teacher professional development*. Symposium conducted at the meeting of National Taichung University of Education, Taiwan.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, M. H. (1995). *Staging a pre-emptive: Turning student evaluation of faculty from threat to asset*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 384-889)

- Ediger, M. (2009). Rating teachers of social studies instruction. *Journal of Instructional Psychology*, 36(4), 323-325.
- Englert, C. S. (1983). Measuring special education teacher effectiveness. *Exceptional Children*, 50 (3), 247-254.
- Feldman, K. A. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part I - Evidence from the social laboratory and experiments. *Research in Higher Education*, 33, 317-375.
- Follman, J. (1996). Elementary public school pupil rating of teacher effectiveness. *Child Study Journal*, 25(1), 57-78.
- Freize, I. H. (1976). Causal attributions and information seeking to explain success and failure. *Journal of Research in Personality*, 10, 293-305.
- Griffith, J. (2002). Is Quality/Effectiveness An Empirically Demonstrable School Attribute? Statistical Aids for Determining Appropriate levels of Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 91-122.
- Kherfi, S. (2011). Whose opinion is it anyway? Determinants of participation in student evaluation of teaching. *Journal of Economic Education*, 42(1), 19-30.
- Kohlan, R. G. (1973). A comparison of faculty evaluations early and late in the course. *Journal of Higher Education*, 44, 587-594.
- McHaney, J. H., & Impey, W. D. (1992). *Strategies for analyzing and evaluating teaching effectiveness using a clinical supervision model*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED354268)
- Miller, R. I. (1987). *Evaluation Faculty for Promotion and Tenure*. San Francisco : Jossy-Bass publisher.
- Money, S. M. (1992). *What is teaching effectiveness? A survey of student and teacher perception of teaching effectiveness*. Humber Coll. of Applied Arts and Technology, Etobicoke (Ontario). North Campus. (ERIC Document Reproduction Service No. ED351056)
- Prave, R., & Brail, G. (1993). Instructor ratings: Controlling for bias from initial student interest. *Journal of Education for Business*, 68, 362-366.
- Purvanova, R. K. (2002). Empirical examination of factors that influence student ratings of instructors. *Annual conference of the American Psychological Association*, 110th Chicago, IL, Aug. 22-25, 2002.
- Robert, W. B. (2012). The effect of faculty self-promotion on student evaluations of teaching, *College Student Journal*, 46(2), 314-322
- Slocombe, T., Miller, D., & Hite, N. (2011). A survey of student perspectives toward faculty evaluations. *American Journal of Business Education*, 4 (7), 51-57.
- Smith, P. B. (2009). Student ratings of teaching effectiveness for faculty groups based on race and gender. *Education*, 129 (4), 615-624.
- Tang, T. L. (1994). *Teaching evaluation in the college of business: Factors related to the overall teaching effectiveness*. (ERIC Document Reproduction

- Service No. ED374716)
- West, W. W. (1990). *Student perceptions of teaching effectiveness*. Texas: Texas A&M University.
- Young, S., Rush, L., & Shaw, D. (2009). Evaluating gender bias in ratings of university instructors' teaching effectiveness. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 3 (2), 1-14.

The Perspectives of Elementary School Students with Learning Disability in Ratings of Resource Room Teachers' Teaching Effectiveness in Northern Taiwan

Jang, Shu-June

Teacher
Jong Jen Elementary School

Wang, Wen-Ling*
(*Corresponding Author)

Associate Professor
Chung Yuan Christian University

Abstract

This study explored resource room teachers' teaching effectiveness based on the perspectives of the elementary school students with learning disabilities in northern Taiwan. The authors also looked for student factors affecting learners' evaluations of resource room teachers. A questionnaire methodology was used to assess our participants composed of 300 grade 4 and 6 students with learning disabilities during the 2012 academic year. After collecting the data, descriptive statistics and multivariate analysis of variance were conducted. Our findings revealed that elementary school students with learning disabilities were able to recognize resource room teachers' teaching effectiveness. Students' ratings of teaching effectiveness were impacted by students' gender, their perceptions of enjoyment of the resource room and teachers, and their scores in resource room Chinese course.

Keywords: elementary students with learning disabilities, resource room teacher, students' ratings of teaching effectiveness

東臺灣特殊教育學報各期目錄索引

第一期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	花蓮地區身心障礙教育支援系統相關問題之調查研究	林坤燦	1-60
2	花蓮地區設有特殊教育班國中小自我評鑑結果之比較研究	林坤燦	61-90
3	阿美族民俗舞蹈對原住民智能障礙學生之自我概念影響之研究	何東墀 洪清一	91-128
4	新編中華智力量表試題分析初探	廖永堃	129-164
5	「伴隨心身症不登校兒」之身心醫學的探討	石明英	165-194
6	社會科課程設計與特殊性概念的探討	白亦方	195-216
7	The Connection between ASL Narration and English Writing in Deaf Students 美國聾校學生手語說故事能力與英語故事寫作文能力之相關研究 (英文)	楊宗仁	217-255

第二期

編號	篇 名	作 者	頁 次
1	學前障礙幼兒語言評量與需求調查之研究	林坤燦	1-35
2	原住民特殊學童特殊需求之初探－以花蓮地區為例	洪清一	37-87
3	花蓮市青少年「勇於說不」之表現－原住民與非原住民之比較	陳心怡 張德勝	89-104
4	自編「發展遲緩幼兒課程」評鑑之研究	黃榮真 盧台華	105-131
5	社區本位教學的思想淵源與教學應用之分析研究	張勝成 王明泉	133-157
6	Comparison of WISC-III Regression Lines across Gender and Region for School Achievement Prediction in Taiwan 以智力預測學業成就：不同性別與地理區域內迴歸線之比較研究 (英文)	陳心怡	159-172