

Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education
Volume XVII

1. A Study of the Teaching Problems and Teaching Efficacy for Inclusive Education in Taitung County Elementary Schools
..... Yi-Ru, Tsai Ming-Chuan, Wang 1
2. Factors Affecting Elementary School Teachers' Professional Knowledge and Job Competence toward Students with Disabilities in Regular Classes:
An Analysis of Special Needs Education Longitudinal Study(SNELS)
..... Lan-Ying Liu, Shu-Hsuan Kung, Tse-Yang Huang 31
3. The Research of Reading and Writing Assessment to Aboriginal Students with Learning Disabilities at Taitung Junior High Schools.
..... Liu Ming-Sung Hsu Wen-Chi 57
4. The Study of Disabled College Students in Employment Status, Job Satisfaction, and Employment Difficulty School Students with Mental Retardation
..... Yu-Lin Ho Kuei-Fang Tsai 85
5. The Inquiry of Behavior Problem-solving with Autistic Students in Regular Classes in Elementary Schools
..... Kuo, Yu-Fang Lin, Kun-Tsan Lin, Yu-Chen 105

Published by
Department of Special Education & Special Education Center

National Taitung University
National Dong Hwa University

December, 2015



東臺灣特殊教育學報

第十七期

目錄

1. 臺東縣國小融合班教師教學困擾與教學效能之研究
..... 蔡宜儒、王明泉 1
2. 影響國小普通班教師教導身心障礙學生專業知能與勝任感因素之研究：
由特殊教育長期追蹤資料庫分析
..... 劉蘭瑛、孔淑萱、黃澤洋 31
3. 臺東縣國中原住民學習障礙學生讀寫表現調查研究
..... 劉明松、許文綺 57
4. 大專院校身心障礙學生就業狀況、工作滿意度與就業困難之研究
..... 何玉琳、蔡桂芳 85
5. 國小普通班自閉症學生行為問題解決之探究
..... 郭又方、林坤燦、林育辰 105

東臺灣特殊教育學報

第十七期

國立臺東大學
國立東華大學
特殊教育學系、
特殊教育中心
印行

國立臺東大學
國立東華大學
特殊教育學系、特殊教育中心 印行

中華民國一〇四年十二月

臺東縣國小融合班教師教學困擾 與教學效能之研究

蔡宜儒

臺東縣寶桑國小

王明泉

臺東大學特教系

摘要

本研究探討臺東縣國小融合班教師之教學困擾與教學效能情形，與在不同背景變項的差異情形，並分析背景變項與教學效能向度對教學困擾的預測力，以及了解背景變項在教學效能對教學困擾的調節作用情形。本研究採問卷調查，所得資料以平均數、標準差、t 考驗、單因子變異數分析及多元迴歸分析進行處理。結論歸納：

- 一、臺東縣國小融合班教師整體教學困擾是屬中度偏高程度。由高而低依序為：「支援系統」、「專業知能」、「評量方式」、「課程教學」、「教室管理」。
- 二、臺東縣國小融合班教師整體教學效能是屬中度偏低程度。由高而低依序為：「多元教學策略」、「專業學養」、「課程準備與教材」、「良好班級氣氛」、「多向度教學評量」。
- 三、不同背景變項的臺東縣國小融合班教師在教學困擾不具有差異性。
- 四、不同背景變項的臺東縣國小融合班教師在教學效能不具有差異性。
- 五、臺東縣國小融合班教師教學困擾與教學效能間呈現負相關。
- 六、不同背景變項之臺東縣國小融合班教師及教學效能向度可有效預測教學困擾。
- 七、不同背景變項之臺東縣國小融合班教師在教學效能對教學困擾具有調節作用。

關鍵詞：國小融合班教師、教學困擾、教學效能

緒論

一、研究動機

融合教育強調身心障礙學生得以進入普通班就讀，普通班教師須依學生的個別差異來激發每位學生的潛能，讓其適性發展。邱上真（2000）研究提到身心障礙學生具有干擾紀律之行為或學業學習上的困難，將對普通班教師

的教學造成較大的困擾。是故融合教育的潮流中，普通班教師在缺乏相關經驗之下，似乎為因應班上特殊教育學生的需求，相對地提升了教學壓力與負擔。因此，研究者想了解臺東縣國小融合教育困擾現況，並提出具體的建議與配套措施作為本研究動機之一。

近年來受到少子化趨勢之影響，家長及學生自我意識提升，相對影響到教師之教學效能，

教師不僅要精熟必備能力，而且也要適時地運用這些能力，來提高自己的教學成效。施志雄（2007）的研究發現教學效能愈好，教學困擾越低。因此，研究者欲由此探討台東地區國小融合班教師之教學效能程度為何，以及探討融合班教師教學困擾與教學效能間之相關作為本研究動機之二。

此外，本研究以融合教育班教師個人背景作為調節變項，探討教師們在性別、婚姻、學歷、養成型態、教學年資、學校規模、班級人數及學生障礙程度此八個變項，是否能緩解普通班級教師教學效能與教學困擾間的關係，作為本研究之主要動機之三。

基於上述的研究背景與動機及文獻的探討，本研究主要在探討臺東縣國小融合班教師之教學困擾與教學效能，透過實證的調查與分析台東縣國小融合班教師的背景因素、教學困擾與教學效能的關聯性，希望能將本研究之發現提供教育有關單位及教師們作為參考。

二、研究目的與待答問題

（一）研究目的

本研究主要在探討臺東縣國小融合班教師之教學困擾與教學效能，透過實證的調查與分析臺東縣國小融合班教師的背景因素、教學困擾與教學效能的關聯性，本研究之目的如下：

1. 了解臺東縣國小融合班教師之教學困擾情形。
2. 了解臺東縣國小融合班教師之教學效能情形。
4. 探討不同背景變項之臺東縣國小融合班教師各種教學困擾差異情形。
5. 探討不同背景變項之臺東縣國小融合班教師各種教學效能差異情形。
6. 探討臺東縣國小融合班教師不同背景變項能有效預測教學困擾之程度。

7. 探討臺東縣國小融合班教師之教學效能各個層面能有效預測教學困程度。
8. 探討臺東縣國小融合班教師不同背景變項在教學效能對教學困擾之影響。

（二）待答問題

根據本研究之目的，提出以待答問題：

1. 臺東縣國小融合班教師之教學困擾情形為何？
2. 臺東縣國小融合班教師之教學效能情形為何？
3. 不同背景變項之臺東縣國小融合班教師之教學困擾差異情形為何？
 - 3-1 不同「性別」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-2 不同「婚姻狀況」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-3 不同「學歷」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-4 不同「特殊教育專業背景」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-5 不同「教學年資」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-6 不同「學校規模」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-7 不同「班級人數」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-8 不同「學生障礙程度」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
4. 不同背景變項之臺東縣國小融合班教師之教學效能差異情形為何？
 - 4-1 不同「性別」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
 - 4-2 不同「婚姻狀況」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
 - 4-3 不同「學歷」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？

- 4-4不同「特殊教育專業背景」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
- 4-5不同「教學年資」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
- 4-6不同「學校規模」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
- 4-7不同「班級人數」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
- 4-8不同「學生障礙程度」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
- 5.臺東縣國小融合班教師不同背景變項能有效預測教學困擾之程度為何？
- 6.臺東縣國小融合班教師不同教學效能程度能有效預測教學困擾之程度為何？
- 7.臺東縣國小融合班教師不同背景變項在教學效能對教學困擾之影響為何？

三、名詞解釋

(一) 國小融合班教師

融合教育指的是將身心障礙學生和普通班學生放在同一間教室一起學習的方式（吳淑美，2004），根據「臺東縣學前及國民中小學身心障礙學生就讀普通班安置原則與輔導辦法」得知融合班級包括一般學生和不分障礙類別與程度之特殊需求學生。本研究所指之「國小融合班教師」是任教於臺東縣公立國小融合班之合格教師，包含級任導師及科任老師，但不包括代課老師及實習老師。

(二) 教學困擾

教學困擾是指教師在從事教學工作時，自覺遭遇困境且無法做適當有效的解決或調適，以滿足其內在標準與需求，而引起個人心理或情緒的不安狀態（鍾任善，2007）。本研究所指「教學困擾」，係依據研究者引用黃瑛綺（2002）所編製之「融合教育班教師教學困擾問卷」中所得分數為代表。教學困擾的層面分

為：課程教學、專業知能、支援系統、評量方式、教室管理，得分愈高者，代表教師的教學困擾情形愈多，反之表示教學困擾情形愈低。

(三) 教學效能

教學效能係指教師在特定的教學情境中，依據教學目標，權衡學生的差異與特質，運用各種教學策略與技巧，使學生在學習或行為具有優良表現，充分展現最佳教學成效（陳明謙，2008）。本研究稱「教學效能」係以研究者引用黃玉琴（2010）所編製之「國民小學實施融合教育之普通班教師教學量表」所得分數為代表。教學效能的層面分為：專業學養、多元教學策略、良好班級氣氛、課程準備與教材呈現、多向度教學評量，得分愈高者，代表教師的教學效能愈高，反之，得分愈低者，該教師的教學效能愈低。

四、研究範圍與限制本研究限制如下所述：

(一) 本研究結果僅能推論至臺東縣公立國民小學，若欲推論至其他地區則有待進一步驗證。

(二) 本研究以問卷進行研究，參與者主觀之填答，致使內容分析和結果解釋可能有所偏誤。

(三) 本研究主要以問卷調查方式進行，未進行質性資料研究，比較無法深入瞭解相關問題。

文獻探討

一、融合教育

融合教育的興起基於人權、學生的受教權、家長的教育選擇權以及多元文化教育理念，以正常化原則、主動關懷的角度去支持在普通班學習的特殊需求的學生，即將特殊學生安置於普通班，與一般生共同進行學習活動及社會互動。鈕文英（2008）提出融合教育根基於

「公平正義」的精神，是擁抱和欣賞「個別差異」，進行適性教育的過程。它不但主張應提供特殊需求學生公平的教育機會，更強調「差異」提供的教育價值。目前國內對於身心障礙兒童的安置大多以普通班為主，再依其不同的學習能力、進度將特殊兒童抽離或外加時段至資源班進行接受補救教學。只有在普通學校體系無法滿足身心障礙者的特殊需求時，才考慮提供特殊教育（邱上真，2001）。

Smith（1995）提出九項融合教育的指標，其認為能達到這些指標才能真正落實融合教育。（一）每個學生屬於班上。（二）為特殊學生提供個別化教育方案。（三）尊重每個學生。（四）普通班與特殊班教師充分合作。（五）足夠的行政支援。（六）學生完全的參與。（七）父母配合參與。（八）給特殊學生完整的課程，且盡可能改編課程內容以使其能和班上普通學生分享。（九）提供合適的評量方式，不因其能力而減少學習的機會。

融合教育是一種將特殊學生安置在普通班級中，且必須提供相關的教育服務措施或支持系統，其對普通教育和特殊教育都有很大的衝擊。因此，對融合班教師而言，除了普通教育的問題外，亦需同時肩負特殊教育的責任，其身心的負擔勢必更為加重。

二、教學困擾之意涵與相關研究

（一）教學困擾之意涵和來源

教學困擾即是教師從事專業工作時，面臨問題卻無法解決，導致心理壓力或產生許多情緒的影響。林振榮（2005）認為教學困境是指教師在教學相關工作上，感受到懷疑、恐懼、挫折、無助與困擾，而導致心理或情緒上出現不安、觀望或逃避的狀態。洪玉華（2006）認為教師在工作情境中，知覺到無法有效解決與教師職務有關的問題，導致工作無法達到自我、他人與工作情境之需求，會引起個人心理

或情緒的不安狀態。所以教學困擾即教師於教學的工作情境中，期間可能因為教學情境背景或個人認知的差異，包括專業知能、教學實務、教學資源、學校行政和客觀環境支持等不同情境，因而衍生各層面的困擾。使得教師引起個人心理或情緒與外在表現不平衡之狀態，心生焦慮、無力感、工作疲乏等現象，影響教學行為之進行。

相關文獻指出教師教學困擾之來源（白青平，2000；許喆函，2009；楊清雄，2004）如下：1.教師本身的因素：工作負擔、研究與進修問題、專業成長與發展、教學媒體運用，健康體力負荷、生活適應等。2.教學內容與方法：教學方法、教材教具的運用、教材內容相關知識與資源、教學設備問題、教學計劃學生能力差異、評量、引發學生動機及教學方法等。3.班級經營：學生常規管理與輔導及維持上課秩序等。4.學校行政措施：工作環境不佳、學校行政措施、學校教學資源設備不足等。5.人際關係：師生相處、與家長關係、同事關係、與行政人員的關係等。由此可知，教學困擾的來源包括學生、教學資源、教材、家長的期望等。畢竟教師在學校不單單只是負責教學上課而已，舉凡輔導、行政、班級事務、研習進修活動等皆須教師參與與協助。

（二）融合教育教學困擾之相關研究探討

分析有關教學困擾之調查研究（林碧珠，2006；洪啟芳，2007；許俊銘，2004；郭訓呈，2010；潘祈涵，2011），發現影響國小教師教學困擾的相關因素，可分為1.教師個人因素，包括性別、婚姻、學歷、養成型態、教學年資等五項。2.教師工作環境因素，包括學校規模、班級人數、學生障礙程度等三項。黃瑛綺（2002）調查高雄縣市288位國小融合教育班教師，結果顯示1.教學困擾比中度稍低程度。2.教師最感困擾的面向依序為「課程與教學」、「教室管理」、「專業知能」、「評量方

式」、「支援系統」。郭訓呈（2010）研究證實台南市國小普通班教師在融合教育實施下確實有教學困擾存在，教學困擾程度比中度稍高，由高而低依序為：「支援系統」、「專業知能」、「評量方式」、「課程教學」及「教室管理」。潘祈涵（2011）研究得知臺東縣國小融合班教師確實有教學困擾存在，困擾程度由高而低依序為：「課程教學」、「教室管理」、「專業知能」、「評量方式」、「支援系統」。Forlin（2001）調查571位曾經教學中、重度智能障礙學生在融合班級之國小教師，結果顯示教師缺乏專業能力和智能障礙學生的行為問題是讓融合班教師感到最大的困擾。MacCarthy（2010）研究融合班教師教學困擾結果發現1.教師教學技能層次之不足。2.教師缺少足夠的時間於教學計劃。3.教師感覺準備度不足，無法為教室的每個特殊需求學生執行IEP。

由上述國內外相關研究得知，普通班教師在實施融合教育時會遭遇到相當的困擾，整理如下：1.教師本身缺乏特教專業知能，無法設計特殊學生合宜適用之教材。2.當班級學生人數過多時，教師無法兼顧學生個別差異，以致無法順利進行課程教學。3.學校行政支援不足需再提升。4.班級經營困難，特殊學生的不當行為問題難以監控。5.評量是否公正公平。6.親師溝通需再強化與連結。因此，對普通班教師而言，面對特殊教育趨勢採取適當的因應方式，除了發展出多元支持系統外，教師本身也必須增加本身特教專業知能，積極發展出教學策略及技巧，才能減低普通班融合教育教師之困擾，並且提升融合教育之成效。

三、教學效能之理論與相關研究

（一）教學效能的意義和特徵

Money在《什麼是教學效能？》（What is teaching effectiveness?）中指出，優秀的教師

教學效能應包含：1.有效的激勵學生學習的動機；2.有效的師生溝通；3.優秀的教材課程研發能力；4.有效的提供與教導教材知識；5.溫和適當的教學態度；6.良好的教室管理技巧（引自張銘峰，2005）。Lin（2001）認為教師教學效能是一種賦權（empowerment），知覺到自己有更多機會去決策，有多元管道去獲得新知，進而對學生的學習有更大的影響力。Newman和Rutter（1989）認為：教學自我效能是指教師對於教學是否能增進學生成就的一種知覺（perception）。此種知覺乃是對於自己的教學是否能夠引導學生成功學習的判斷。

陳靜婷（2010）認為教師效能係指教師對自己專業能力的認知，以及在教學過程中，建立並維持良好的師生關係、有效地執行教學工作、激勵學生上進意志，促使學生獲得學習的成功，並樹立完美的身教榜樣，影響學生在行為上有良好表現，以達成學校教育目標的信念。因此，教師教學效能乃是教師對自己教學能力的肯定，並能在教學過程中，依照學生差異，在教學的前、中、後歷程裡，安排適當且有效之教學活動與提升自我教學技巧，達成教育目標與學生有效成就。

當教師有效的教學時，教學活動通常能夠順利地進行，並且容易達成教育目標。呂淑惠（2005）歸納出教學效能的七個特性：1.規範性：教師能使整個教學活動與程序合乎各種規準，提高學生的學習成果。2.清晰性：整個教學活動必須有系統、循序漸進及符合邏輯性，且講述內容和目標清楚清晰，以引導學生獲得有效的學習。3.關注性：教師能夠全心投入，關注學生的學習情形，使學生可以真正進行有效的學習。4.任務性：教師努力認真的學習，並且關心及協助學生達成學習的目標。5.多樣性：教學活動、教學方法和教學內容應該豐富且有變化。6.成功性：教師高度的投入教學，運用各種技術以達成預定的教學目標，提高

學生對課程內容學習的成就。7.溝通性：有效的溝通能確保師生之間得到正確的訊息，增進相互的瞭解，協助教學或活動的進行，使能成功的完成教學目標。塗淑君（2007）指出，具有高教學效能的教師可以讓學生得到更充分的學習，亦即教師的教學會直接影響學生的學習成效，唯有提升教師的教學效能，促進有效教學，才能讓學生得到良好的教育品質與學習成就。

（二）教師教學效能相關之研究

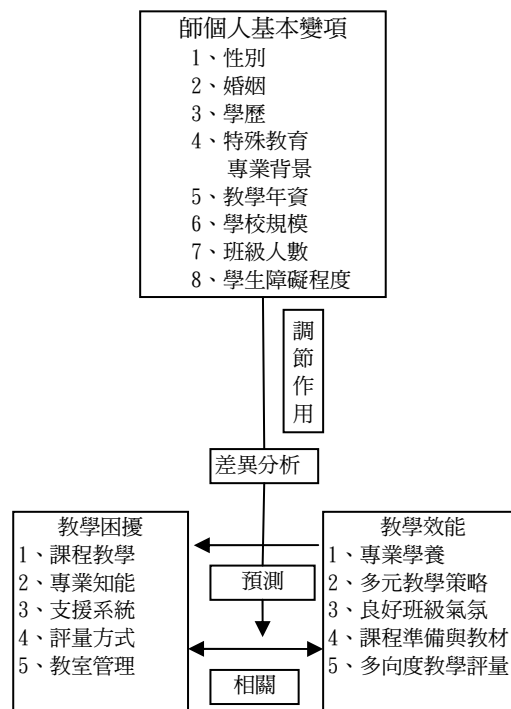
國內有關教師教學效能研究頗多，廖鈞如（2007）國小特殊教育教師教學效能現況具有中上水準表現。國小特殊教育教師之教師知識管理愈佳，其教師教學效能愈佳。林忻慧（2008）1.「教師教學效能」方面，其得分程度中上。2.「專業成長壓力」在整體教師教學效能、教學效能各向度上有顯著差異。李純慧（2009）1.花東地區資源班教師教學效能屬於「高」的程度等級。2.花東地區資源班教師專業角色知覺及教學效能具有顯著正相關。3.花東地區資源班教師專業角色知覺中專業成長與專業倫理規費對教師教學效能整體與各向度具有預測力。黃玉琴（2010）1.普通班教師教學效能屬於「高」等級。2.性別、年齡、服務年資、擔任職務、學校規模等變項在教學效能上有顯著差異，教育背景與學校所在地無顯著差異。3.「親職教育」、「學校行政運作」等兩個變項對教學效能具有預測力。黃國益（2010）國小導師的整體教學效能屬於良好，包括教學計畫準備、系統呈現教材、多元教學策略、善用教學評量及有效運用時間五個層面，以善用教學評量層面最佳。

本研究在彙整所蒐集之文獻後，參酌黃玉琴（2010）所編製之「教師教學效能量表」再加上本研究對教師教學效能（teaching efficiency）的定義，擬將本研究教師教學效能內涵歸納為以下五個取向來探討：1.專業學養

：是指教師在從事教學工作時，對任教課程具備足夠專門知能並且充實自己。2.多元教學策略：是指教師在從事教學工作時，能運用各種策略與評量並且尋求相關支援協助。3.良好班級氣氛：是指教師在從事教學工作時，會建構良好的學習環境，並幫學生解決學習困難並維持良好的師生溝通。4.課程準備與教材：是指教師在從事教學工作時，能投入時間準備並且掌握課程教材內容，引發學生學習興趣，以達成教學目標。5.多向度教學評量：是指教師在從事教學工作時，能依據學生能力進行評量並依評量結果調整教學方法與難易度。

研究方法

本研究以「臺東縣國小融合班教師教學困擾及教學效能調查問卷」進行量化資料的蒐集來進行實徵性研究。共分成四部分：研究架構、研究對象、研究工具、資料處理與統計分析。



一、研究架構

本研究之架構，詳如圖1所示，分為個人基本變項、教學困擾、教學效能三個變項，藉以了解各個不同背景變項之國小融合班教師之教學困擾及教學效能情況和與教學困擾及教學效能之差異情形，並進一步分析國小融合班教師「教學困擾」及「教學效能」的相關及預測情形，以及了解各個不同背景變項在教學效能對教學困擾之調節作用。

二、研究對象

本研究對象以100學年度任教於臺東地區公立國民小學融合教育班教師為對象，使用問卷調查以蒐集資料。本研究是以台東縣地區公立國民小學有實施融合教育服務的普通班，且實際擔任融合教育班的教師作為研究樣本。臺東縣公立國民小學融合班教師計有343人，以此為本調查研究之母群體。本研究採分層立意抽樣，研究者以融合班級「身心障礙學生人數」為標準加以分類，其中班級內有一位身心障礙學生的有221班；班級內有二位身心障礙學生的有85班；班級內有三位（含）以上身心障礙學生的有37班，每一分層依75%抽樣標準與比例抽取，有效問卷為203份，有效率為86%。

三、研究工具

本研究為瞭解臺東縣國小融合教育班級教師的教學困擾與教學效能情形，採用黃瑛綺於2002年以高雄縣市的國小融合教育班教師為研究對象所編製之「國小融合教育班教師教學困擾問卷」以及黃玉琴於2010以台中縣市、彰化縣、南投縣的國小融合班教師為研究對象所編製之「國民小學實施融合教育之普通班教師教學效能量表」作為研究工具，並視研究參與者差異進行部分編修。本研究工具經黃瑛綺（2002）、黃玉琴（2010）授權同意使用其設計發展問卷並進行施測。

（一）問卷設計內容：本問卷主要分為三大部分，第一部分為基本資料，包含教師性別、婚姻、學歷、特殊教育專業背景、教學年資、學校規模、班級人數、班級中特殊教育學生障礙程度。第二部分為「國小融合教育班教師教學困擾問卷」，問卷內容共計54題，分為以下五個層面，依序為：1.課程教學方面15題。2.專業知能方面11題。3.支援系統方面9題。4.評量方式方面11題。5.教室管理方面8題。第三部分為「國小融合教育班教師教學效能問卷」，是普通班教師對班上身障學生的教學因應效能問卷，內容共計37題，分為以下五個層面，依序為：1.專業學養方面6題。2.多元教學策略方面8題。3.良好班級氣氛方面8題。4.課程準備與教材方面10題。5.多向度教學評量方面5題。

（二）問卷填答與計分方式

問卷第二部分採李克特氏（Likert）五點量表填答，受試者根據每一題目之敘述，在五個選項中勾選最符合個人看法，記分原則如下：「完全不同意」給5分、「大部分不同意」給4分、「同意」給3分、「大部分同意」給2分、「完全同意」給1分，反向題則依五個選項，給予1分、2分、3分、4分、5分，教學困擾程度是累加每題得分，因此分數越高表示國小融合教育班級教師教學困擾程度愈高。問卷第三部分採李克特氏（Likert）五點量表填答，受試者根據每一題目之敘述，在五個選項中勾選最符合個人看法，記分原則如下：「完全不同意」給1分、「大部分不同意」給2分、「同意」給3分、「大部分同意」給4分、「完全同意」給5分，教學效能程度是累加每題得分，因此分數越高表示國小融合教育班級教師教學程度愈高。

（三）信度分析

1.國小融合教育班教師教學困擾問卷：該問卷於預試及選題階段時，曾求取Cronbach α

係數以進行試題分析，問卷內五個教學困擾因素所得 α 係介.811~.859之間，全量表的 α 係數為.9192，足見本問卷之信度良好。2.國民小學實施融合教育之普通班教師教學效能量表：該問卷依據預試分析結果，曾求取Cronbach α 係數以進行試題分析，問卷內五個教學困擾因素所得 α 係數介於.852~.917之間，全量表的 α 係數為.938，顯示本預試問卷各向度所對應的題目具有一致性，亦即本量表題目的信度甚佳。

(四) 效度考驗

1.國小融合教育班教師教學困擾問卷：本問卷邀集六位學者專家評鑑建構問卷之內容效度外，並輔以主成分分析與直交均等變異方式進行轉軸，求取各量表因素，來建立本問卷之效度。經統計結果顯示，因素一「課程教學」之變異量為10.67%；因素二「專業知能」之解釋變異量為10.05%；因素三「支援系統」之解釋變異量為9.59%；因素四「評量方式」之解釋變異量為9.14%；因素五「教室管理」之解釋變異量為6.46%；五個因素的總解釋變異量為49.69%。2.國民小學實施融合教育之普通班教師教學效能量表：本問卷邀集十三位學者專家評鑑建構問卷之內容效度外，並輔以主成分分析與直交均等變異方式進行轉軸，求取各量表因素，來建立本問卷之效度。經統計結果顯示，因素一「課程準備與教材呈現」之變異量為16.407%；因素二「良好班級氣氛」之解釋變異量為13.327%；因素三「多元教學策略」之解釋變異量為12.410%；因素四「多向度教學評量」之解釋變異量10.818%；因素五「專業學養」之解釋變異量為10.070%；五個因素的總解釋變異量為63.031%。

四、資料處理與統計分析

本研究問卷之有效內容資料以電腦統計套裝軟體SPSS for Windows 19.0版進行資料處

理與統計分析。本研究主要使用的統計方法分述如下：(一)以平均數(mean)與標準差(standard deviation)分析臺東縣國小融合班教師之教學困擾與教學效能情形。(二)以獨立樣本t檢定(t-test)來考驗背景變項中，教師因性別、婚姻狀況、學歷不同其融合教育教學困擾與教學效能之差異情形。(三)以單因子變異數分析(one-way ANOVA)考驗背景變項中，教師因養成型態、年資、學校規模、班級人數、學生障礙程度的不同，在融合教育教學困擾與教學效能是否有差異情形。若達顯著水準，再進一步以Scheffe法事後比較，以瞭解差異所在。(四)以多元迴歸分析(multiple regression analysis)方法，探討教師各背景變項以及教學效能各層面對融合教育實施下普通班教師教學困擾所得之總量表預測情形，以及各背景變項對教學效能與教學困擾之調節作用。

研究結果與討論

以下分為七部分說明：教學困擾現況調查分析、教學效能現況調查分析、不同背景變項的國小融合班教師教學困擾差異情形分析、不同背景變項的國小融合班教師教學效能差異情形分析、教學效能程度與教學困擾的相關分析、不同背景變項的國小融合班教師在教學困擾與教學效能預測力之分析、探討臺東縣國小融合教育班教師之個人背景變項在教學效能對教學困擾之影響是否具有調節作用。

一、國小融合班教師教學困擾現況調查

表1可以得知，總分平均數為190.96，準差為18.27，單題平均得分為3.54，依照陳清溪(2000)的得分等級，3.5-4.2是中度偏高等級，可見臺東縣國小融合班教師的教學困擾感受約為「中度偏高」，與許俊銘(2004)、洪

啟芳（2007）、郭訓呈（2010）研究融合班教師教學

困擾程度是中度的結果較相似，但相較於黃瑛綺（2002）、林碧珠（2006）、潘祈涵（2011）的研究結果發現融合班教師的教學困擾為中度稍低的結果，本研究之教師整體教學困擾有稍高之傾向。而各層面的平均數介於

表1

國小普通班教師在融合教育實施下各類別教學困擾程度表

教學困擾面向	個數	平均數	標準差	單題平均得分	排序
課程教學	203	51.52	7.25	3.43	4
專業知能	203	40.62	4.60	3.69	2
支援系統	203	34.69	4.19	3.85	1
評量方式	203	38.88	4.12	3.53	3
教室管理	203	25.25	3.20	3.16	5
困擾總分	203	190.96	18.27	3.54	

3.16至3.85之間，得分高低依序為「支援系統」、「專業知能」、「評量方式」、「課程教學」、「教室管理」。由此可見，「支援系統」之教學困擾感受程度最大，國小融合班教師最感到困擾的是教師對於教學時能熟悉上課內容感到困擾，其次是教師經常鼓勵普通學生與特殊學生互動感到比較大的困擾。

二、國小融合班教師教學效能現況調查分析

由表2可以得知，總分平均數為77.01，標準差為19.97，單題平均得分2.08，依照陳清溪（2000）的得分等級，1.8-2.5是中度偏低等級，可見臺東縣國小融合班教師教學效能程度是為中度偏低，相較於黃玉琴（2010）的研究發現融合班教師的教學效能程度為高的結果，本研究之教師整體教學效能有稍低之傾向。而各層面的平均數介於1.98至2.19之間，得分高

表2

國小普通班教師在融合教育實施下各類別教學效能程度表

教學效能面向	個數	平均數	標準差	單題平均得分	排序
專業學養	203	12.98	3.26	2.16	2
多元教學策略	203	17.49	4.78	2.19	1
良好班級氣氛	203	16.24	5.15	2.03	4
課程準備與教材	203	20.45	5.61	2.05	3
多向度教學評量	203	9.9	3.15	1.98	5
效能總分	203	77.01	19.97	2.08	

低依序為「多元教學策略」、「專業學養」、「課程準備與教材」、「良好班級氣氛」、「多向度教學評量」，由此可見，在五個向度中「多元教學策略」平均數最高，代表研究對象對於此層面的教學效能程度最高，而對「良好班級氣氛」、「多向度教學評量」的教學效能評價較低，分析其原因，可能是因為教師平時忙於教學無暇進行班級經營，或是特教專業知能不足因此對於評量概念仍不熟悉。

三、不同背景變項融合班教師在教學困擾程度上的差異情形

本部分探討不同背景變項融合班教師在

教學困擾程度上的差異情形，並進行比較分析。背景變項包含：性別、婚姻、學歷、特殊教育專業背景、教學年資、學校規模、班級人數

、學生障礙程度。

(一) 不同性別之差異比較

由表3知不同性別教師整體的教學困擾差異情形，所得之t值為-.97未達.05顯著水準，且組別在教學困擾的各向度間亦均無顯著差異存在，可知在整體教學困擾上不會因為性別上

的不同而有所差異。此研究結果與洪啟芳（2007）、郭訓呈（2010）的結果相同，但與林碧珠（2006）、潘祈涵（2011）男性教學困擾高於女性及許俊銘（2004）、卓怡君（2006）女性教學困擾高於男性的研究結果不同。

表3

不同「性別」「婚姻狀況」「學歷」對教學困擾五個面向之t考驗分析摘要表

	男 (n=58)		女 (n=145)		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
課程教學	51.57	7.79	51.50	7.05	0.58
專業知能	39.95	4.80	40.89	4.50	-1.32
支援系統	33.90	4.39	35.00	4.09	-1.71
評量方式	37.90	4.31	39.27	3.99	-2.16
教室管理	25.69	3.27	25.08	3.17	1.24
困擾總分	135.00	20.86	132.26	17.14	

教學困擾面向	已婚 (n=130)		未婚 (n=73)		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
課程教學	51.62	7.11	51.36	7.54	-0.24
專業知能	40.38	4.67	41.04	4.46	0.98
支援系統	35.05	4.34	34.05	3.88	1.62
評量方式	38.87	3.90	38.89	4.51	-0.04
教室管理	24.48	3.08	24.85	3.39	1.34
困擾總分	190.39	18.18	190.19	18.54	0.45

教學困擾面向	已婚 (n=130)		未婚 (n=73)		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
課程教學	51.62	7.11	51.36	7.54	-0.24
專業知能	40.38	4.67	41.04	4.46	0.98
支援系統	35.05	4.34	34.05	3.88	1.62
評量方式	38.87	3.90	38.89	4.51	-0.04
教室管理	24.48	3.08	24.85	3.39	1.34
困擾總分	190.39	18.18	190.19	18.54	0.45

(二) 不同「婚姻狀況」之差異比較

由表3知不同婚姻狀況教師整體的教學困

擾差異情形，所得之t值為未達.05顯著水準，且各向度間均沒有顯著差異存在。因此可知在

整體教學困擾上不會因為婚姻狀況上的不同而有所差異。此研究結果與郭訓呈（2010）、的結果相同，但與洪啟芳（2007）已婚教師教學困擾高於未婚教師的研究結果不同。

（三）不同「學歷」之差異比較

由表3知不同學歷教師整體的教學困擾差異情形，所得之t值為未達.05顯著水準，且各向度間均沒有顯著差異存在。因此可知在整體教學困擾上不會因為學歷的不同而有所差異。此研究結果與許俊銘（2004）、郭訓呈（2010）的研究結果相同，但與黃瑛綺（2002）、洪啟芳（2007）的研究結果學歷為專科及大學的

教師困擾高於研究所畢業之教師不同。

（四）不同「特殊教育專業背景」之差異比較

由表4知不同養成型態教師的教學困擾差異情形，所得F值為.803未達.05顯著水準，且由變異數分析結果發現，各向度均沒有顯著差異存在。因此可以得知不同特殊教育專業背景之國小普通班教師在融合教育實施下的整體教學困擾並無顯著差異。此研究結果與黃瑛綺（2002）、洪啟芳（2007）、郭訓呈（2010）的研究結果相同。

表4
不同「特殊教育專業背景」對教學困擾五個面向之變異數分析摘要

教學困擾面向	人數	M	SD	變異數分析				
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定
課程教學	203	51.45	7.33					
專業知能	203	40.65	4.60					1.04
支援系統	203	34.80	4.21					0.92
評量方式	203	38.95	4.09					0.34
教室管理	103	25.35	3.27					1.68
【總量表】								
1. 研究所	32	190.85	21.06	組間	811.32	3	270.44	
2. 師專院普通科系	104	190.85	17.97	組內	61626.96	183	336.76	
3. 特教系（組）	18	186.22	16.44	總和	62438.29	186		
4. 國小師資班	49	193.88	18.35					
5. 總和	203	191.20	18.32					0.80

（五）不同「年資」之差異比較

由表5知不同年資教師的教學困擾差異情形，所得F值為2.78未達.05顯著水準，因此可知不同年資之國小融合班教師在融合教育實施下的整體教學困擾並無顯著差異。而不同年資之國小融合班教師對五個面向教學困擾差異情形，在「支援系統」、「評量方式」方面達.05顯著水準，其餘面向皆未達.05之顯著水準

，進一步進行事後比較，發現國小融合班教師在五個面向的教學困擾上均不因年資之不同而有顯著差異。此研究結果與許俊銘（2004）、林碧珠（2006）、郭訓呈（2010）的結果相同，但與Forlin（2001）、黃瑛綺（2002）年資愈高教學困擾愈低、洪啟芳（2007）年資愈高教學困擾愈高的研究結果不同。

表5
不同「年資」對教學困擾五個面向之變異數分析摘要表

教學困擾面向	人數	M	SD	變異數分析					
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定	
課程教學	203	51.52	7.26					1.1	
專業知能	203	40.65	4.56					1.6	
支援系統	203	34.75	4.16					4.25*	
評量方式	203	38.90	4.10					2.94*	
教室管理	203	25.25	3.20					2.3	
【總量表】									
1. 5年以下	33	194.39	16.73	組間	2663.95	3	887.98		
2. 6-10年	63	189.51	19.88	組內	62297.07	193	319.47		
3. 11-15年	54	186.46	17.49	總和	64961.02	196			
4. 16-25年	53	195.43	16.52						
5. 總和	203	191.07	18.11						2.7

(六) 不同「學校規模」之差異比較

由表6知不同學校規模之國小融合班教師的教學困擾差異情形，所得F值為1.34未達.05顯著水準，且由變異數分析結果發現，不同學校規模在教學困擾各向度均沒有顯著差異存在，因此可知不同學校規模之國小融合班教師在

融合教育實施下的整體教學困擾並無顯著差異。此研究結果與洪啟芳（2007）及郭訓呈（2010）研究結果相同，但與許俊銘（2004）學校規模小的教師教學困擾較大的研究結果不同。

表6
不同「學校規模」對教學困擾五個面向之變異數分析摘要表

教學困擾面向	人數	M	SD	變異數分析					
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定	
課程教學	203	51.51	7.28					1.31	
專業知能	203	40.62	4.55					1.06	
支援系統	203	19.30	4.11					2.30	
評量方式	203	34.70	4.08					0.66	
教室管理	203	25.25	3.22					0.28	
【總量表】									
1. 6班(含)以下	78	190.32	16.36	組間	1733.46	4	433.37		
2. 7-12班	29	192.31	19.12	組內	62643.29	193	324.58		
3. 13-24班	52	192.35	20.08	總和	64376.75	197			
4. 25-30班	26	184.73	18.41						
5. 31-36班	18	196.44	15.51						
6. 總和	203	190.96	18.08						1.34

(七) 不同「班級人數」之差異比較

由表7可得知不同班級人數之教師的教學困擾差異情形，所得F值為1.25未達.05顯著水

準，因此可知不同班級人數之國小融合班教師在融合教育實施下的整體教學困擾並無顯著差異。此研究結果與黃瑛綺（2002）、郭訓呈（

2010)及潘祈涵(2011)的研究結果相同,但與洪啟芳(2007)班級人數36人以上之教師教學困擾高於班級人數11-20人之教師的研究結果不同。由變異數分析結果發現,不同班級人數在教學困擾各向度均沒有顯著差異存在。

表7
不同「班級人數」對教學困擾五個面向之變異數分析摘要表

教學困擾面向	人數	M	SD	變異數分析					
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定	
課程教學	203	51.66	7.31					2.91	
專業知能	203	40.67	4.56					1.21	
支援系統	203	34.81	4.12					1.19	
評量方式	203	38.99	4.00					0.28	
教室管理	203	25.33	3.17					0.45	
【總量表】									
1. 10人(含)以下	28	196.83	13.11	組間	793.64	2	396.82		
2. 11-20人	74	191.31	16.62	組內	58410.81	184	317.45		
3. 21-35人	101	190.32	19.39	總和	69204.45	186			
4. 總和	203	191.46	17.84					1.25	

(八)不同「學生障礙程度」之差異比較
由表8知不同學生障礙程度之教師的教學困擾差異情形,所得F值為0.12未達.05顯著水準,且由變異數分析結果發現,不同學生障礙程度在教學困擾各向度均沒有顯著差異存在,因此可知不同障礙程度之國小融合班教師在融合教育實施下的整體教學困擾並無顯著差異。

此研究結果與黃瑛綺(2002)、許俊銘(2004)、林碧珠(2006)、洪啟芳(2007)的結果相同,但與郭訓呈(2010)學生障礙程度為中度之國小普通班教師教學困擾大於學生障礙程度為輕度之國小普通班教師的研究結果不同。

表8
不同「學生障礙程度」對教學困擾五個面向之變異數分析摘要表

教學困擾面向	人數	M	SD	變異數分析					
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定	
課程教學	203	51.49	7.36					0.22	
專業知能	203	40.80	4.57					0.12	
支援系統	203	34.86	4.00					0.26	
評量方式	203	39.95	3.74					0.44	
教室管理	203	25.35	3.35					0.11	
【總量表】									
1. 輕度	135	192.85	13.11	組間	1347.47	2	673.73		
2. 中度	33	183.35	16.62	組內	47582.11	184	313.04		
3. 重度以上	35	191.05	19.39	總和	48929.57	186			
4. 總和	203	191.59	17.84					0.12	

四、不同背景變項融合班教師在教學效能程度上的差異情形

本部分探討不同背景變項融合班教師在教學效能程度上的差異情形，並進行比較分析。背景變項包含：性別、婚姻、學歷、養成型態、教學年資、學校規模、班級人數、學生障礙程度。

(一) 不同「性別」之差異比較

由表9得知不同性別教師整體的教學效能情形，所得之t值為1.88未達.05顯著水準，且各向度間均沒有顯著差異存在，因此在整體教學效能上不會因為性別上的不同而有所差異。

此研究結果與李純慧（2009）、黃國益（2010）、黃樟惠（2010）等研究發現相同，即男女教師在教學效能無明顯差異。但與黃玉琴（2010）的研究顯示女性教師的教學效能優

於男性教師的研究結果不同。

(二) 不同「婚姻狀況」之差異比較

由表9得知不同婚姻狀況教師整體的教學效能情形，所得之t值為-0.31未達.05顯著水準，各向度間均沒有顯著差異存在。因此在整體教學效能上不會因為婚姻狀況上的不同而有所差異。此研究結果與林忻慧（2008）的研究已婚的國中小特教班教師在「整體教師教學效能」得分情形，高於未婚教師的研究結果不同。

(三) 不同「學歷」之差異比較

由表9得知不同學歷教師整體的教學效能情形，所得之t值為-0.74未達.05顯著水準，各向度間均沒有顯著差異存在。因此在整體教學效能上不會因為學歷的不同而有所差異。此研究結果與李純慧（2009）、黃國益（2010）、黃樟惠（2010）的研究結果相同。

表9
不同「性別」「婚姻狀況」「學歷」對教學效能五個面向之t考驗分析摘要表

性別	男 (n=58)		女 (n=145)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
專業學養	13.41	3.66	12.80	3.08	1.21
多元教學策略	18.71	5.61	17.01	4.33	2.31
良好班級氣氛	17.24	5.00	15.84	5.17	1.76
課程準備與教材	21.24	6.06	20.14	5.41	1.27
多向度教學評量	10.55	3.28	9.57	3.06	2.02
效能總分	81.16	21.83	75.36	19.01	1.88
性別	已婚 (n=130)		未婚 (n=73)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
專業學養	12.95	3.16	13.03	3.44	-0.17
多元教學策略	17.58	4.39	17.33	5.43	0.37
良好班級氣氛	16.16	4.66	16.38	5.96	-0.29
課程準備與教材	20.20	5.11	20.90	6.40	-0.86
多向度教學評量	9.79	3.13	9.96	3.19	-0.36
效能總分	76.68	18.34	77.60	22.71	-0.31

(續下頁)

性別	研究所 (n=79)		大專 (n=124)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
專業學養	12.62	3.33	13.20	3.20	-1.24
多元教學策略	17.14	4.84	17.72	4.75	-0.84
良好班級氣氛	16.23	5.57	16.25	4.89	-0.30
課程準備與教材	19.97	5.40	20.76	5.74	-0.97
多向度教學評量	9.74	3.14	9.92	3.17	-0.38
效能總分	75.71	19.98	77.85	20.00	-0.74

(四) 不同「特殊教育專業背景」之差異比較

由表10得知不同特殊教育專業背景之教師的教學效能差異情形，整理所得F值為0.83

未達.05顯著水準，各向度均沒有顯著差異存在。因此可以得知不同特殊教育專業背景之國小普通班教師在融合教育實施下的整體教學困擾並無顯著差異。

表10
不同「特殊教育專業背景」對教學效能五個面向之變異數分析摘要表

教學效能面向	人數	M	SD	變異數分析				
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定
專業學養	203	12.94	3.19					0.91
多元教學策略	203	17.41	4.77					0.91
良好班級氣氛	203	16.19	5.09					1.45
課程準備與教材	203	20.40	5.58					0.48
多向度教學評量	203	9.83	3.14				17.71	0.90
【總量表】								
1. 研究所	32	79.92	23.74	組間	967.72	3	322.57	
2. 師專院普通系	104	77.81	19.91	組內	71515.39	183	390.79	
3. 特教系(組)	18	71.56	14.38	總和	72483.11	186		
4. 國小師資班	49	75.10	19.02					
5. 總和	203	78.77	19.74					

(五) 不同「年資」之差異比較

由表11得知不同年資之教師的教學效能差異情形，整體所得F值為2.24未達.05顯著水準，各向度均沒有顯著差異存在。因此不同年

資之國小融合班教師在融合教育實施下的整體教學效能並無顯著差異。此研究結果與黃樟惠(2010)、黃國益(2010)的研究結果相同。但與黃玉琴(2010)的研究結果不同。

表11
不同「年資」對教學效能五個面向之變異數分析摘要表

教學效能面向	人數	M	SD	變異數分析					
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定	
專業學養	203	12.94	3.24						
多元教學策略	203	17.43	4.78						
良好班級氣氛	203	16.18	5.14						
課程準備與教材	203	20.37	5.58						
多向度教學評量	203	9.81	3.14					2.42	
【總量表】									
1. 5年以下	33	129.61	16.73	組間	2608.39	3	869.46		
2. 6-10年	64	134.49	19.88	組內	75538.96	193	387.38		
3. 11-15年	54	137.54	17.49	總和	78147.35	196			
4. 16-25年	53	128.57	16.52						
5. 總和	203	132.93	18.11						2.24

(六) 不同「學校規模」之差異比較

由表12可得知不同學校規模之教師的教學效能差異情形，整體所得F值為0.78未達.05顯著水準，各向度均沒有顯著差異存在。因此不同學校規模之國小融合班教師在融合教育實

施下的整體教學效能並無顯著差異。此研究結果與張信堯(2007)、黃玉琴(2010)的研究結果相同，但與楊蕙雯(2004)指出12班以下之教師，其教學效能得分顯著高於25-48班之教師研究結果不同。

表12
不同「學校規模」對教學效能五個面向之變異數分析摘要表

教學效能面向	人數	M	SD	變異數分析					
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定	
專業學養	203	12.96	3.24					1.32	
多元教學策略	203	17.49	4.76					0.84	
良好班級氣氛	203	16.24	5.12					0.62	
課程準備與教材	203	20.40	5.58					1.01	
多向度教學評量	203	9.84	3.12					0.31	
【總量表】									
1. 6班(含)以下	78	77.59	21.57	組間	1224.10	4	306.03		
2. 7-12班	29	76.72	19.29	組內	76056.91	193	394.08		
3. 13-24班	52	78.63	20.03	總和	77281.01	197			
4. 25-30班	26	77.15	17.18						
5. 31-36班	18	69.33	15.93						
6. 總和	203	76.93	19.81						

(七) 不同「班級人數」之差異比較 水準，且各向度均沒有顯著差異存在。因此不同班級人數之國小融合班教師在融合教育實施下的整體教學效能並無顯著差異。

由表13得知不同班級人數之教師的教學效能差異情形整體所得F值為0.71未達.05顯著

表13
不同「班級人數」對教學效能五個面向之變異數分析摘要表

教學效能面向	人數	M	SD	變異數分析			
				變異來源	SS	df	ms
專業學養	203	12.84					1.35
多元教學策略	203	17.25					0.87
良好班級氣氛	203	16.02	4.97				0.25
課程準備與教材	203	20.08	5.20				0.56
多向度教學評量	203	9.66	2.91				0.26
【總量表】							
1. 10人(含)以下	28	77.17	21.71	組間	482.83	2	241.42
2. 11-20人	74	77.72	16.32	組內	62837.55	184	341.51
3. 21-35人	101	74.37	18.98	總和	63320.39	186	
4. 總和	203	75.86	18.45				0.71

(八) 不同「學生障礙程度」之差異比較 .05顯著水準，各向度均沒有顯著差異存在。因此不同學生障礙程度之國小融合班教師在融合教育實施下的整體教學效能並無顯著差異。

由表14得知不同學生障礙程度之教師的教學效能差異情形，整體所得F值為1.78未達

表14
不同「班級人數」對教學效能五個面向之變異數分析摘要表

教學效能面向	人數	M	SD	變異數分析			
				變異來源	SS	df	ms
專業學養	203	12.76	3.16				0.98
多元教學策略	203	17.25	4.60				1.83
良好班級氣氛	203	16.13	5.11				1.63
課程準備與教材	203	20.28	5.42				2.19
多向度教學評量	203	9.68	3.03				0.99
【總量表】							
1. 輕度	135	77.43	19.08	組間	1288.97	2	644.48
2. 中度	33	68.24	22.09	組內	55154.58	152	362.86
3. 重度以上	35	74.84	15.66	總和	56443.55	154	
4. 總和	203	76.10	19.14				1.78

五、國小融合班教師之教學效能程度與教學困擾的相關分析

以下說明研究樣本在教學效能量表中，其總量表及五個向度（專業學養、多元教學策略、良好班級氣氛、課程準備與教材、多向度

教學評量），與教學困擾總量表及五個向度（課程教學、專業知能、支援系統、評量方式、教室管理）之間的得分相關情形，如表15所示，分述如下：

表15
融合班教師教學效能與教學困擾各向度相關情形

向度別	專業學養	多元教學策略	良好班級氣氛	課程準備與教材	多向度教學評量	效能總量表
課程教學	-.27**	-.36**	-.23**	-.25**	-.22**	-.29**
專業知能	-.40**	-.49**	-.39**	-.36**	-.35**	-.44**
支援系統	-.38**	-.45**	-.42**	-.40**	-.39**	-.45**
評量方式	-.29**	-.37**	-.22**	-.24**	-.30**	-.30**
教室管理	-.18**	-.79**	-.10**	-.13**	-.12**	-.17**
困擾總表	-.33**	-.45**	-.32**	-.32**	-.31**	-.38**

** $p < .01$

（一）教學效能總量表與教學困擾總量表的相關整體而言，融合班教師教學效能程度與教學困擾之間，呈現負相關，並且達統計顯著水準（ $r = -.38, p < .01$ ），表示融合班教師在教學效能上獲得較高的分數，其教學困擾得分較低，換言之，其教學困擾也較低。

（二）教學效能總量表與教學困擾各向度的相關整體教師教學效能總分與教學困擾的四個向度「課程教學（ $r = -.29$ ）」、「專業知能（ $r = -.44$ ）」、「支援系統（ $r = -.45$ ）」、「評量方式（ $r = -.30$ ）」呈現負相關（ $p < .01$ ），即國小融合班教師教學效能愈高，其在四個教學困擾的向度（課程教學、專業知能、支援系統、評量方式）愈低。而國小融合班教師教學效能愈高，其教學困擾之「教室管理（ $r = -.17, p < .01$ ）」也愈低，呈現負相關。

（三）教學效能各向度與教學困擾各向度的相關

1. 「專業學養」之程度與教學困擾四個向度皆達統計顯著水準的負相關（ $p < .01$ ），其對應向度的相關係數分別為「課程教學（ $r = -.27$ ）」、「專業知能（ $r = -.40$ ）」、「支援系統（ $r = -.38$ ）」、「評

量方式（ $r = -.29$ ）」，即國小融合班教師教學效能之「專業學養」程度愈高，其在四個向度（課程教學、專業知能、支援系統、評量方式）的教學困擾程度愈低。國小融合班教師教學效能程度之「專業學養」愈高，其教學困擾之「教室管理（ $r = -.18, p < .01$ ）」程度也較低，呈現負相關。

2. 「多元教學策略」之程度與教學困擾四個向度皆達統計顯著水準的負相關（ $p < .01$ ），其對應向度的相關係數分別為「課程教學（ $r = -.36$ ）」、「專業知能（ $r = -.49$ ）」、「支援系統（ $r = -.45$ ）」、「評量方式（ $r = -.37$ ）」，即國小融合班教師教學效能之「多元教學策略」程度愈高，其在四個向度（課程教學、專業知能、支援系統、評量方式）的教學困擾程度較低。國小融合班教師教學效能程度之「多元教學策略」愈高，其教學困擾之「教室管理（ $r = -.79, p < .01$ ）」程度也較低，呈現負相關。
3. 「良好班級氣氛」之程度與教學困擾四個向度皆達統計顯著水準的負相關（

- $p < .01$)，其對應向度的相關係數分別為「課程教學 ($r = -.23$)」、「專業知能 ($r = -.39$)」、「支援系統 ($r = -.42$)」、「評量方式 ($r = -.22$)」，即國小融合班教師教學效能之「多元教學策略」程度愈高，其在四個向度(課程教學、專業知能、支援系統、評量方式)的教學困擾程度愈低。國小融合班教師教學效能程度之「良好班級氣氛」愈高，其教學困擾之「教室管理 ($r = -.10, p < .01$)」程度也較低，呈現負相關。
4. 「課程準備與教材」之程度與教學困擾四個向度皆達統計顯著水準的負相關 ($p < .01$)，其對應向度的相關係數分別為「課程教學 ($r = -.25$)」、「專業知能 ($r = -.36$)」、「支援系統 ($r = -.40$)」、「評量方式 ($r = -.24$)」，即國小融合班教師教學效能之「課程準備與教材」程度愈高，其在四個向度(課程教學、專業知能、支援系統、評量方式)的教學困擾程度也愈低。國小融合班教師教學效能程度之「課程準備與教材」愈高，其教學困擾之「教室管理 ($r = -.13, p < .01$)」程度也較低，呈現負相關。
5. 「多向度教學評量」之程度與教學困擾四個向度皆達統計顯著水準的負相關 ($p < .01$)，其對應向度的相關係數分別為「課程教學 ($r = -.22$)」、「專業知能 ($r = -.35$)」、「支援系統 ($r = -.39$)」、「評量方式 ($r = -.30$)」，即國小融合班教師教學效能之「多向度教學評量」程度愈高，其在四個向度(課程教學、專業知能、支援系統、評量方式)的教學困擾程度愈低。國小融合班教師教學效能程度之「多向度教學評量」愈高，其教學困擾之「

教室管理 ($r = -.12, p < .01$)」程度也較低，呈現負相關。

(四)教學困擾總量表與教學效能各向度的相關整體教師教學困擾總分與教學效能的五個向度「專業學養 ($r = -.33$)」、「多元教學策略 ($r = -.45$)」、「良好班級氣氛 ($r = -.32$)」、「課程準備與教材 ($r = -.32$)」、「多向度教學評量 ($r = -.31$)」呈現負相關，且皆達顯著統計水準 ($p < .01$)。即國小融合班教師教學困擾愈高，其在五個教學效能(專業學養、多元教學策略、良好班級氣氛、課程準備與教材、多向度教學評量)程度愈低。

六、不同背景變項的國小融合班教師與教學效能各向度對教學困擾預測力分析

本研究為了解臺東縣融合班教師在不同背景變項之下與教學效能各層面對於教學困擾的預測作用，以不同背景變項各向度與教學困擾各向度為預測變項，以教學困擾為效標變項，進行迴歸分析，其結果分述如下：國小普通班教師個人背景變項各向度與教學效能各向度對整體教學困擾的預測情形，根據逐步多元迴歸分析結果，如表16所示，有二個變項達到.01顯水準，其投入的順序為「多元教學策略」、「班級人數」，決定係數為.107，亦即表示二個變項共可解釋整體教學困擾的總變異量為11.4%，其中「多元教學策略」的解釋變異量為8.8%，「班級人數」的解釋增加量為2.6%，可見「多元教學策略」對整體教學困擾的影響程度較大。在迴歸係數方面，「多元教學策略」為.296，可知多元教學策略對整體教學困擾的預測力為9.6，而「班級人數」為.161，表示班級人數對整體教學困擾的預測力為16.1。

表16
融合班教師背景變項與教學效能各層面對教學困擾之逐步迴歸分析摘要

選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R ²	R ² 改變量	β 係數	F 值
多元教學策略	.296	.088	.088	-.296	13.07***
班級人數	.337	.114	.026	.161	8.66***

***p<.001

七、不同背景變項之國小融合班教師在教學效能對教學困擾調節作用之分析

以下以多元迴歸分析的方式，探討國小融合班教師不同背景變項對教學效能與教學困擾之影響，當二個不同群體有相同的迴歸係數估計值時，此時，間斷變數便不具調節作用；相對地，若是二個不同群體的迴歸係數估計值顯著不相等，表示間斷變數具有調節迴歸分析的功能（引自吳明隆、張毓仁，2011）。本節以個人背景變項之各層面進行迴歸分析，以瞭解背景變項各分層面在教學效能對教學困擾之調節效果情形，分述如下：

（一）「性別」之調節效果

如表17及圖2所示，調節變項的交互作用未具有顯著差異，表示男性與女性此群體的迴歸係數估計值顯著不相等，此時，性別不具調節作用。亦即男女生在二條回歸線似為重疊之現象。

（二）「婚姻狀況」之調節效果

如表18及圖3所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示當已婚與未婚此群體在迴歸係數估計值上，具有顯著差異，此時，婚姻狀況便具調節作用。亦即未婚之標準化回歸係數明顯高於已婚。

表17
性別在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

性別	效標變項	多元相關係數 R	決定係數 R ²	R ² 改變量	β 係數	F 值	事後比較
1. 男	教學	.377	.142	.127	.377	9.28	無差異
2. 女	困擾	.376	.141	.135	.376	23.50***	

表18
婚姻狀況在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

婚姻狀況	效標變項	多元相關係數 R	決定係數 R ²	R ² 改變量	β 係數	F 值	事後比較
1. 已婚	教學	.309	.095	.088	.309	13.49***	2>1
2. 未婚	困擾	.486	.236	.226	.486	21.98***	

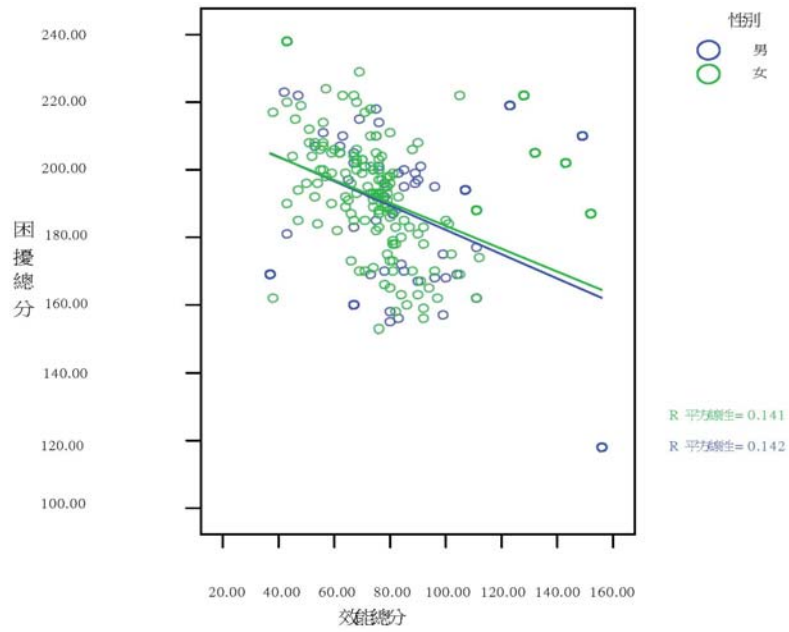


圖2 性別之調節作用

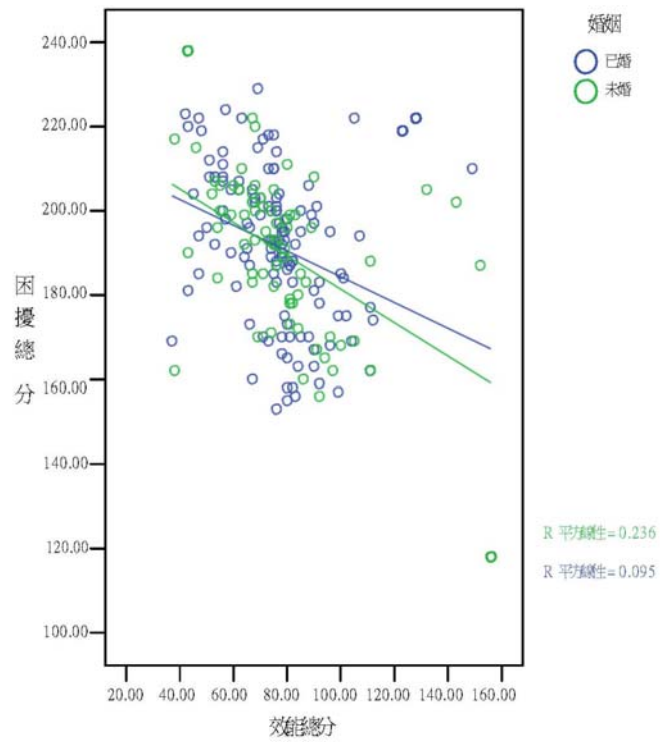


圖3 婚姻狀況之調節作用

(三) 「學歷」之調節效果

如表19及圖4所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示當研究所與大專此兩個群體的迴歸係數估計值顯著不相等時，此時，學歷便具調節作用。

(四) 「特殊教育專業背景」之調節效果

如表20及圖5所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示當研究所與師專(院)普通科系、研究所與國小師資班以及師專(院)特

表19

學歷在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

學歷	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	β係數	F值	事後比較
1. 研究所	教學	.189	.036	.023	.189	2.86*	2>1
2. 大專	困擾	.496	.246	.240	.496	39.77***	

*p<.05***p<.001

表20

特殊教育專業背景在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

養成型態	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	β係數	F值	事後比較
1. 研究所	教學	.022	.000	-.045	.022	.011*	2>1
2. 師專(院) 普通科系	困擾	.486	.236	.228	.486	29.03***	3>1 4>3
3. 師專(院) 特教系(組)		.731	.534	.505	.731	18.34**	
4. 國小師資班		.278	.077	.058	.278	3.93*	

*p<.05 ** p<.01 ***p<.001

表21

教學年資在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

教學年資	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	β係數	F值	事後比較
1.5年以下	教學	.093	.009	-.023	.093	.27	2>1
2.6-10年	困擾	.450	.203	.189	.450	14.49***	
3.11-15年		.389	.152	.135	.389	9.30**	
4.16-25年		.411	.169	.153	.411	10.36**	

** <p<.01 ***p<.001

教系(特教組)與國小師資班此群體的迴歸係數估計值顯著不相等時，此時，養成型態便具調節作用。

(五) 「教學年資」之調節效果

如表21及圖6所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示當6-10年與5年以下此群體的迴歸係數估計值顯著不相等時，此時，年資便具調節作用。

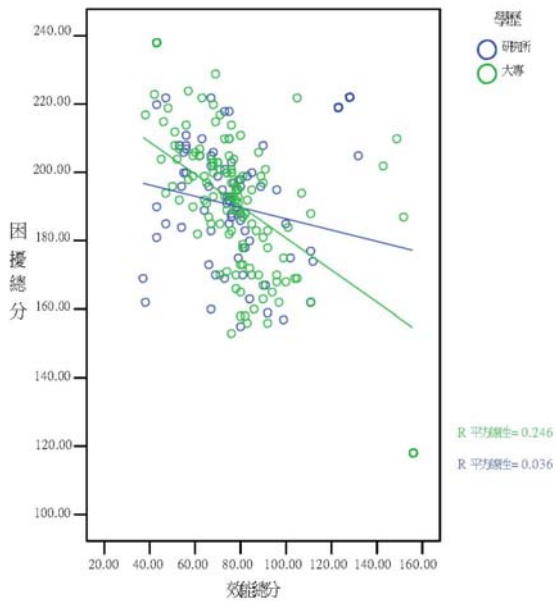


圖4 學歷之調節作用

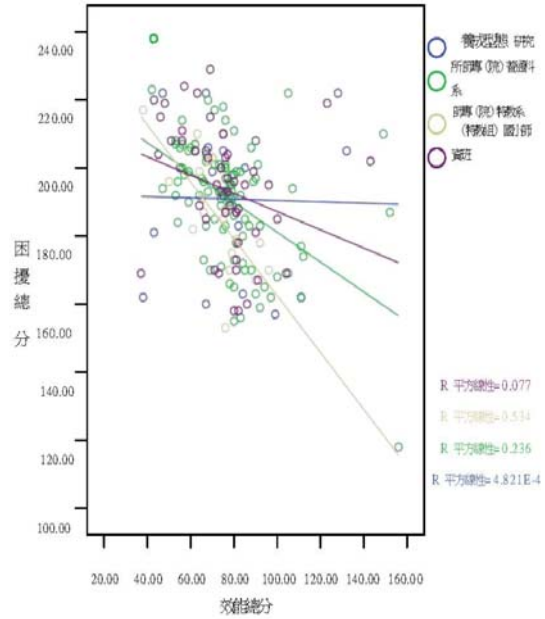


圖5 養成型態之調節作用

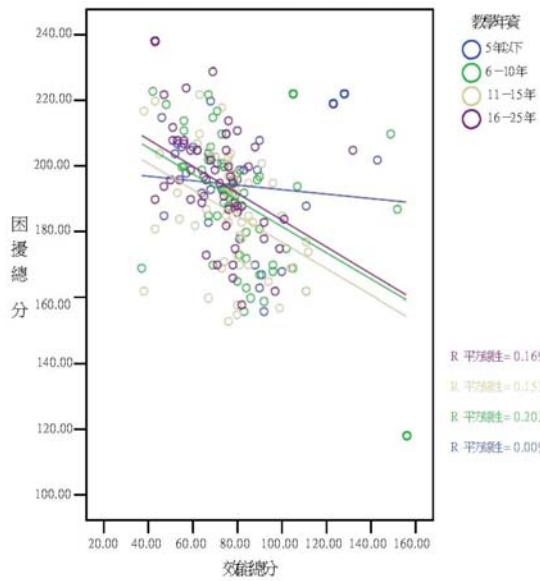


圖6 教學年資之調節作用

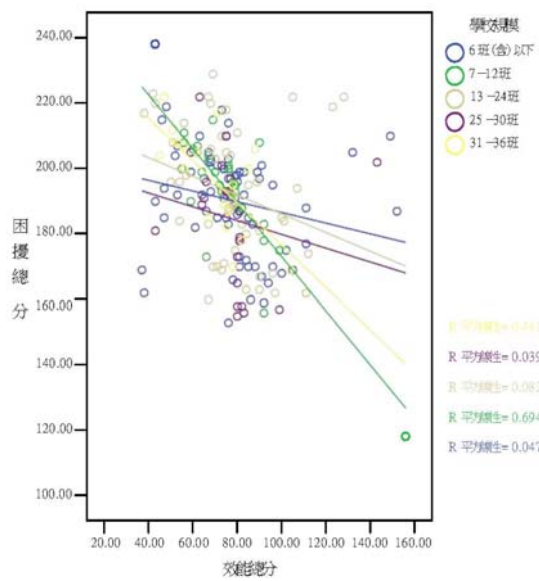


圖7 學校規模之調節作用

(六) 「學校規模」之調節效果

如表22及圖7所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示當6班（含）以下與7-12班

、6班（含）以下與31-36班、7-12班與13-24班及7-12班與25-30班此群體的迴歸係數估計值顯著不相等時，此時，學校規模便具調節作

用。

(七)「班級人數」之調節效果

如表23及圖8所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示當10人(含)以下與11-20人及11-20人與21-35人此群體的迴歸係數估計值顯著不相等時，此時，班級人數便具調節作用。

表22

學校規模在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

教學年資	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	β係數	F值	事後比較
1.6班 (含)以下	教學	.216	.047	.033	.216	3.48*	2>1
	困擾						2>3
2.7-12班		.833	.694	.683	.833	61.30***	2>4 5>1
3.13-24班		.287	.082	.064	.287	4.47*	
4.25-30班		.197	.039	-.001	.197	0.97*	
5.31-36班		.664	.441	.406	.664	12.64**	

** <p<.01 ***p<.001

表23

班級人數在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

教學年資	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	β係數	F值	事後比較
1.10人 (含)以下	教學	.200	.040	-.006	.200	0.88*	2>1
	困擾						
2.11-20人		.541	.293	.281	.541	25.67***	3>2
3.21-35人		.245	.060	.050	.245	6.24*	

** <p<.01 ***p<.001

表24

學生障礙程度在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

教學年資	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	β係數	F值	事後比較
1.輕度	教學	.206	.043	.034	.206	5.19*	3>1
2.中度	困擾	.289	.084	.022	.289	1.37*	
3.重度以上		.581	.337	.298	.581	8.66**	

** <p<.01 ***p<.001

用。

(八)「學生障礙程度」之調節效果

如表24及圖9所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示輕度與重度以上此群體的迴歸係數估計值顯著不相等時，此時，學生障礙程度便具調節作用。

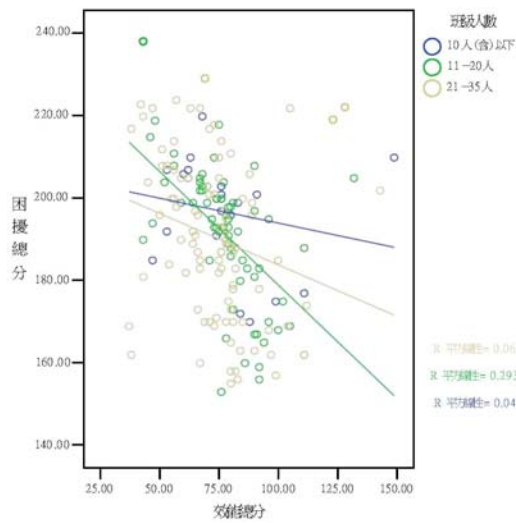


圖8 班級人數之調節作用

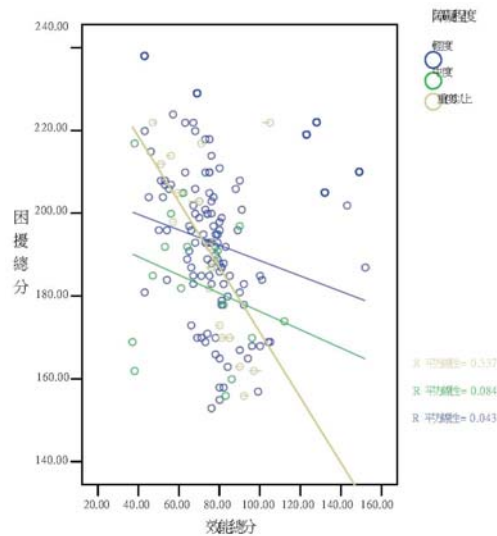


圖9 學生障礙程度之調節作用

結論與建議

依據問卷調查分析結果，研究者歸納如下的結論，並提出相關建議，以供教育行政單位、各學校機關、師資培與機構及教師們作為改善融合教育之參考。

一、結論

綜合研究分析結果，獲得如下結論：

(一) 臺東縣國小融合班教師，在整體及各類別具有不同之教學困擾程度。

1. 臺東縣國小融合班教師在整體教學的困擾是屬「中度」偏高的困擾程度。
2. 在教學困擾五個類別中，困擾程度由高而低依序為：「支援系統」、「專業知能」、「評量方式」、「課程教學」、「教室管理」。

(二) 臺東縣國小融合班教師，在整體及各類別具有不同之教學效能程度。

1. 臺東縣國小融合班教師在整體教學效能程度是屬「中度」偏低的程度。

2. 在教學效能五個類別中，程度由高而低依序為：「多元教學策略」、「專業學養」、「課程準備與教材」、「良好班級氣氛」、「多向度教學評量」。

(三) 不同背景變項的臺東縣國小融合班教師在教學困擾不具有差異性。

(四) 不同背景變項的臺東縣國小融合班教師在教學效能不具有差異性。

(五) 臺東縣國小融合班教師教學困擾與教學效能間呈現負相關。

(六) 不同背景變項之臺東縣國小融合班教師及教學效能向度可有效預測教學困擾，各類別變項中，以「多元教學策略」、「班級人數」兩個變項最有預測力。

(七) 不同背景變項之臺東縣國小融合班教師在教學效能對教學困擾具有調節作用。

1. 臺東縣國小融合班教師之「學歷」在教學效能對教學困擾具有調節作用。
2. 臺東縣國小融合班教師之「婚姻」在教學效能對教學困擾具有調節作用。
3. 臺東縣國小融合班教師之「特殊教育專業背景」在教學效能對教學困擾具有調節作用。

節作用。

4. 臺東縣國小融合班教師之「教學年資」在教學效能對教學困擾具有調節作用。
5. 臺東縣國小融合班教師之「學校規模」在教學效能對教學困擾具有調節作用。
6. 臺東縣國小融合班教師之「班級人數」在教學效能對教學困擾具有調節作用。
7. 臺東縣國小融合班教師之「學生障礙程度」在教學效能對教學困擾具有調節作用。

二、建議

研究者依據本研所得知結果，提出以下建議：

(一) 對教育行政單位之建議

1. 提供相關專業知能研習：由本研究結果得知，融合班教師之整體教學效能中度偏低，且在教學困擾之「專業知能」方面，教師普遍並不認為其贊成特殊學生部分時段抽離或外加至資源班的教育模式，以及教師對瞭解學生的個別差異情形感受到較大的困擾，可見教師仍缺乏相關特教知能，對於專為特殊學生設計之個別化課程內容亦不夠熟悉。因此，建議研習能多加強融合班教師之能力，包括：課程設計與教學策略、親職教育以及身心障礙學生輔導與管理方面的專業能力，以提升教師教學效能並減低教學困擾。
2. 提供專業且便利的教材、教具借用管道：由本研究結果得知，教學效能量表之「課程準備與教材」程度愈高，融合班教師之教學困擾程度愈低。因此，在融合班教師對於特殊教育教材、教具之專業瞭解有限的情況下，研究者建議教育行政機關如特教資源中心能設置特殊生需要的教材、教具借用管道，或是提供

相關網路資源，例如廣泛蒐集各個開放性教學網絡讓各校教師便於運用，減輕教師準備課程教材之壓力與教學困擾。

3. 頒訂普通班教師實質的獎勵措施：由本研究結果得知，臺東縣國小融合班教師之教學困擾程度普遍偏高。研究者認為教育當局應訂定獎勵措施給予融合班教師鼓勵，並激勵士氣，體恤融合班教師之辛勞，例如可依教學成效給予記功嘉獎，或以公開表揚之方式提升教師之教學信心。

4. 落實減少班級人數：由本研究結果得知，當10人（含）以下與11-20人及11-20人與21-35人之群體的迴歸係數估計值顯著不相等，因此教師對於班級人數過多難以兼顧特殊學生感到較大困擾。因此，教育行政機關應明確訂定減少班級人數相關規定，落實當班級內有安置特殊學生時，就應減少普通生人數，調整普通生與特殊生安置比例，提升服務品質。如此一來，較能讓教師顧及班上每位學生需求，尤其因應特殊生之個別差異提供更多教學服務。

(二) 對學校行政單位之建議

1. 提供專業支援系統聯繫方式：由本研究結果得知，融合班教師對於「支援系統」的困擾程度最高，且教師對於學校行政體系是否能提供教學與行政上的協助感受到較大的困擾。學校行政單位應提供特教諮詢團體之聯繫方式，或主動關懷融合班教師是否需要專業諮詢，例如可透過座談會或個案研討的方式來減輕教師的教學負擔。
2. 辦理特教宣導活動：由本研究結果得知，教師對於會利用同儕或小老師的力量來協助特殊學生與教師對於部分普通班學生與特殊學生相處融洽感到較大的困

擾，表示班上同儕互助觀念仍須加強。學校行政方面應加強特教宣導，例如透過特教體驗活動讓一般生實際體驗身心障礙學生不便之處，設計小天使小主人等活動計畫，培養學生主動關懷與協助之心態，與融合班教師共同負起照顧班上特殊生之責任，讓融合班教師不再有單打獨鬥的無助感。

3. 提供人力資源：由本研究結果得知，教師雖認為會運用某些家長的專業能力成為班上的人力資源方面較不感到困擾，但教師對於班級人數過多難以兼顧特殊學生仍感到相當大之困擾，表示教師或許認為人力資源部分需再加強。因此，行政人員應主動不定期前往融合班與教師討論身心障礙學生情況，並培訓義工媽媽或特教志工進駐班級協助教師教學及班級經營，讓老師減輕尋求人力資源之壓力與負擔，相對能提升教師之教學成效。

(三) 對國小融合班教師之建議

1. 提升自我特殊教育專業能力：由本研究結果得知，教學效能之「專業學養」面向中，教師為了滿足學生的需求而充實自己的專業知能的效能程度較低，且在教學困擾之「專業知能」面向中，教師對於瞭解學生的個別差異情形感受到較大的困擾。研究者建議融合教育班教師可以積極的參與相關特教研習，以提升自我專業能力與教學效能，減少教學困擾。
2. 適時紓解教學壓力：由研究結果得知，融合班教師確實存在著或多或少的教學困擾，包含了課程教學、專業知能、支援系統、評量方式、教室管理多種層面，而且臺東縣國小融合班教師整體教學困擾程度偏高。研究者認為融合班教師

應試圖瞭解特教工作內容，透過校內特教專業管道，找人訴說心中的困難點，適時的紓解自我壓力，減緩教學困境。

(四) 對未來研究之建議

1. 研究對象方面：本研究對象僅以臺東縣公立國小融合班級教師為調查對象，在推論上有其限制，因此建議未來的研究者可擴大至學前、國中、高中職教師，範圍也可擴及其他的縣市，並比較之間的差異，增加資料的多元與完整性，以能使推論的結果更客觀，助於未來融合教育的延續與銜接性。
2. 研究方法方面：本研究以問卷調查法為主，探討臺東縣國小融合班級教師的教學困擾與教學效能，建議未來的研究可輔以質性研究方式，如焦點團體訪談法、現場參與觀察、個案研究及文件分析等方式，以增加研究的深度和完整性，瞭解國小融合班級教師的教學困擾與教學效能情形。
3. 研究內容方面：本研究僅以個人背景變項為自變項，但造成國小融合班級教師教學困擾與教學效能程度尚有許多層面，如：親師溝通之方式。此外，本研究對於教學效能變項中只對「障礙程度」並未對「障礙類別」作探討，建議未來研究可對上述之變項繼續探究，使研究結果更具完整性和價值。

參考文獻

一、中文部分

- 白青平（2000）。台北縣市國小初任教師工作困擾與解決途徑之研究（未出版之碩士論文）。國立台北師範學院，台北市。
- 吳明隆、張毓仁（2011）。SPSS（PASW）與統計

- 應用分析Ⅱ。台北：五南。吳淑美（2004）。融合班的理念與實務。台北市：心理。
- 呂淑惠（2005）。國民小學英語教師專業成長與教學效能之研究—以屏東縣為例（未出版的碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東市。
- 李純慧（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（未出版之碩士論文）。國立台東大學，臺東縣。
- 卓怡君（2006）。國中普通班教師面對班上身心障礙學生之教學困擾、因應策略及所需支持系統之研究—以高雄地區為例（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東市。
- 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，臺東縣。
- 林振榮（2005）。實行九年一貫課程後國中「自然與生活科技」領域教師的教學困境與因應策略之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 林碧珠（2006）。國民小學融合教育班級教師教學困擾之調查研究（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，台中縣。
- 邱上真（2000）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施—帶好每位學生：理論實務與調查研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 邱上真（2001）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支援系統。特殊教育研究月刊，21，2-3。
- 施志雄（2007）。台中縣國民小學兼職行政教師領導風格、教學效能與教學困擾之相關研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 洪玉華（2006）。臺北市高級中等學校初任教師工作困擾及導入需求之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北科技大學，台北市。
- 洪啟芳（2007）。桃園縣國小融合教育班教師教學困擾調查研究（未出版之碩士論文）。國立台東大學，臺東縣。
- 張信堯（2007）。國民小學特殊教育教師專業角色知覺與教學效能之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 張銘峰（2005）。國中英語教師專業成長與教學效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立台中師範學院，台中市。
- 許俊銘（2004）。國小融合教育班教師教學困擾調查研究（未出版之碩士論文）。國立台東大學，
- 臺東縣。許喆函（2009）。國民小學實習教師工作困擾與因應策略之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 郭訓呈（2010）。台南市國小普通班教師在融合教育實施下的教學困擾之研究（未出版之碩士論文）。國立台東大學，臺東縣。
- 陳明謙（2008）。基隆市國民小學教師專業角色知覺與教學效能之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，台北市。
- 陳靜婷（2010）。屏東縣城郊地區國小教師教學效能之比較研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 鈕文英（2008）。擁抱個別差異的新典範—融合教育。台北：心理。
- 黃玉琴（2010）。中部地區實施融合教育之普通班教師教學支援需求與教學效能之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 黃國益（2010）。不同教學效能國小導師班級經營策略之比較研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 黃惇惠（2010）。國民小學低年級教師資訊素養、資訊進修需求與教學效能之研究：以台中縣為例（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，台中縣。

- 黃瑛綺 (2002)。國小融合教育班及教師教學困擾之研究 (未出版之碩士論文)。國立台東師範學院，臺東縣。
- 塗淑君 (2007)。教學資訊素養、教學信念與教學效能關係之研究—以台北市國民小學教師為例 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 楊清雄 (2004)。國民小學教師教學困擾之研究—以澎湖地區國小為例 (未出版之碩士論文)。國立台南師範學院，台南市。
- 楊蕙雯 (2004)。南投縣國小教師環境教育教學效能與教學狀況之研究 (未出版之碩士論文)。國立台中師範學院，台中市。
- 廖釗如 (2007)。國小特殊教育教師知識管理與教學效能相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立台中教育大學，台中市。
- 潘祈涵 (2011)。臺東縣國小融合教育班級教師之教學困擾研究 (未出版之碩士論文)。國立台東大學，臺東縣。
- 鍾任善 (2007)。高雄市特殊學校教師教學困擾調查研究 (未出版之碩士論文)。國立台東大學，臺東縣。

二、英文部分

- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class. *Educational Research*, 43(2), 235-245.
- Lin, Q. (2001). An Evaluation of Charter School Effectiveness. *Education*, 122(1), 166-176.
- MacCarthy, N. P. (2010). Attitudes towards Inclusion of General Education Teachers Who Have and Have Not Taught in an Inclusive Classroom. (Retrieved from ERIC database No. ED518303).
- Newmann, F. M., Rutter, R. A. & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- Smith, D. D., & Luckasson, R. (1995). *Introduction to special education: Teaching in an age of challenge*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

A Study of the Teaching Problems and Teaching Efficacy for Inclusive Education in Taitung County Elementary Schools

Yi-Ru, Tsai

Ming-Chuan, Wang

Abstract

This study aimed at discussing the differences of teachers' teaching problems and teaching efficacy at inclusive class in Taitung county elementary schools undervariables of different backgrounds. In addition, this study further analyzed the prediction of teaching problems of variables like teachers' backgrounds and their dimension of teaching efficacy, so as to understand the moderation effects on teaching problems and teaching efficacy. To reach the above goal, this study based on 257 questionnaires to survey teachers at inclusive class in Taitung elementary schools, with 203 valid questionnaires. The data was analyzed by statistical methods as mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA and multiple regression. Results were summarized as follows:

1. The whole teaching problem of teachers at inclusive class in Taitung elementary schools is higher than moderate degree. The five degrees of teaching problems ranked from high to low: supporting system, profession knowledge, assessment, curriculum teaching, and classroom management.
2. The whole teaching problem of teachers at inclusive class in Taitung elementary schools is lower than moderate degree. The five degrees of teaching efficacy ranked from high to low: multi-teaching strategy, professional knowledge, curriculum preparation and teaching material, positive classroom atmosphere, and multidimensional assessment.
3. The teaching problems of teachers at inclusive class in Taitung elementary schools from different backgrounds have no significant difference.
4. The teaching efficacy of teachers at inclusive class in Taitung elementary schools from different backgrounds has no significant difference.
5. The teaching problems and teaching efficacy of teachers at inclusive class in Taitung elementary schools are negative relevant.
6. Teachers at inclusive class in Taitung elementary schools from different backgrounds and teaching efficacy can predict teaching problems effectively. The variables of multidimensional assessment and classroom size are the two easiest predictable ones among the others.
7. Teachers at inclusive class in Taitung elementary schools from different backgrounds have moderation effects on teaching problems and teaching efficacy.

Keywords: Teacher at Inclusive Class in Elementary School, Teaching Problem, Teaching Efficacy.

影響國小普通班教師教導身心障礙學生專業 知能與勝任感因素之研究： 由特殊教育長期追蹤資料庫分析

劉蘭瑛

台中市龍峰國小
教師

孔淑萱

國立新竹教育大學
特殊教育學系助理教授

黃澤洋

國立新竹教育大學
特殊教育學系助理教授

摘要

本研究透過「特殊教育長期追蹤資料庫（Special Needs Education Longitudinal Study，SNELS）」所提供之大規模問卷樣本進行次級資料分析，旨在瞭解於融合教育施行下，國小普通班教師教導身心障礙學生之專業知能與勝任感現況及其影響因素。採用之分析資料為SNELS資料庫99學年度國小普通班教師問卷中，2059份正教導身心障礙學生之國小普通班教師問卷。統計方法包括描述性統計、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析、皮爾森積差相關以及路徑分析等。

研究結果發現，普通班教師教導身心障礙學生之專業知能現況，以「親師間的溝通與合作」、「班級經營」、「與其他專業人員合作」等能力較佳；而「依障礙學生能力和需求設計課程」能力最弱；教導身心障礙學生之勝任感則有近八成二的老師表示勝任，但仍有近二成的老師表示無法勝任。進一步分析結果則顯示，「特教年資」、「特教專業訓練」及「任教身障生類別」，均會影響普通班教師教導身心障礙學生之專業知能與勝任感；此外，普通班教師所得到之「特教支援」亦影響專業知能的表現。而將專業知能納為中介變項時，「特教年資」、「特教專業訓練」、「任教身障生類別」成為影響教學勝任感之重要因素。

最後依據研究結果，針對國小普通班教師專業知能培養及勝任感提升措施提出檢討與建議。

關鍵詞：國小普通班教師、身心障礙學生、專業知能、勝任感、特殊教育長期追蹤資料庫

緒論

在融合教育理念推行下，身心障礙學生就讀普通班成為安置趨勢；因此普通班教師必須直接肩負起身心障礙學生主要教導工作。本研究旨在藉由「特殊教育長期追蹤資料庫」之統計資料進行次級分析，探討國小普通班教師教導身心障礙學生之專業知能與勝任感及其影響因素。

一、研究背景與動機

(一) 身心障礙學生就讀普通班的趨勢及其成敗關鍵

現今，各國皆相當重視身心障礙學生教育，並對學習上處於弱勢的特殊學生，提供相關立法保障與積極教育處遇（吳武典，1998）；最新公布之特殊教育法明確揭示特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神，並且對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導（教育部，2014），目前臺灣國小階段的身心障礙學生超過八成八以上的高比例安置於普通班接受特教服務（特殊教育通報網，2015.10.21），融合教育成為我國身心障礙學生主要教育安置之方式。

因此，身心障礙學生安置於一般學校甚至普通班的比例逐漸上升，使得班級內學生組成愈來愈多元，而學校是否能提供適合身障生就讀環境使其不因外在環境受限而影響學習？普通班教師是否具備教導身障生能力以提供有效教學？為一值得探討之問題。

Stedman（1990）指出融合能否成功的最重要因素是老師。過去我們認為身心障礙學生是特教教師的責任，然而，隨著特教觀念的轉變，身障學生安置逐漸以融合教育為主，身障

生安置於普通班成為特殊教育趨勢。在此趨勢下，普通班教師勢必受到相當大的衝擊，除了一般學生外，另外也需肩負起教導身障生的工作，除了對其專業是一種挑戰外，亦是融合教育是否能成功的重要關鍵（李水源、陳琦蓉，2003；徐瓊珠、詹士宜，2008；楊坤堂，2003）。

(二) 普通班教師教導身心障礙學生的專業知能為勝任教導工作之重要因素

在融合班級中，同時存在不同學習需求的一般及身障生，成為教師班級教學常態。普通教師在教學、介入及輔導過程中，對於具特殊障礙或其他學習困難學生，理應實施適當教學策略；然因身障生異質性高、學習特質不同，教師除了需充分瞭解身障生的學習特性與需求外，更需具備足夠之特殊專業知能，方能提升對教導身心障礙學生的勝任感，進而勝任融合教育工作。包含身心障礙學生特質的認識、課程的調整、教材的編選、教學的策略、評量的適配、班級經營、與專業人員的合作等（邱上真，2004；鈕文英，2008），這些專業知能皆攸關普通教師是否能勝任此教導工作的重要因素。

(三) 利用「特殊教育長期追蹤資料庫」之全國性問卷資料進行調查，增加研究價值

2007年建置之「特殊教育長期追蹤資料庫」（Special Needs Education Longitudinal Study，簡稱SNELS），有系統地收集各類身心障礙學生、家庭和學校等長期追蹤資料，除了檢視國內身心障礙教育實施的現況與發展趨勢，還進行各項主題的探究，藉此呈現學生的教育成果或表現（王天苗，2009）。而「特殊教育長期追蹤資料庫」的建置，以特殊教育通報網上列名之身心障礙學生為核心對象，除了學生本身資料外，同時發展出與該名身障學生相關人員之問卷（普通班教師、特殊教育教師

、家長、行政人員...等），改善了過去受限於範圍和人數、難以做到廣泛性調查研究、無法充分反映不同地區及障別之身心障礙學生的現況等研究限制；透過建置本資料庫便得以廣泛地蒐集學生受教之情形，對日後教育政策的決定、行政措施、校務規劃及教學改進都有重大助益。換言之，藉由充分善加運用現有大樣本之資料庫，從現有的過去資料，分析並展望未來可能的研究或發展趨勢，促使分析結果具有價值性。

本研究透過分析題組的答題狀況，藉此瞭解普通教師在教導身心障礙學生之能力與勝任感的表現情形，同時透過進一步分析探究其相關影響因素；不但可以發揮「特殊教育長期追蹤資料庫」的功能，且更有助國內特殊教育的發展並提升研究價值。

綜合上述，普通教師教導身心障礙學生的能力亦即特教專業知能，對於身障生的學習品質有直接影響，所以我們不能忽視普通教師勝任能力與勝任感問題。研究結果顯示：教師在特殊教育上經驗豐富、專業能力足夠，及精進特教專業知能、技術，提高教師對學生問題的處理能力，以及以積極正面的接納態度，可減輕教師在融合教育現場的工作壓力，有助於提升教師工作勝任感（林俊瑩、林玟秀、陳佑任，2013）。

本研究欲透過分析影響國小普通班教師教導身心障礙學生的專業知能與勝任感及其影響因素，以提供國內特殊教育政策制定與修正、教育實務應用及未來研究之參考。

二、研究問題與名詞解釋

（一）研究問題

1. 國小普通班教師教導身心障礙學生專業知能之現況為何？
2. 國小普通班教師教導身心障礙學生勝任感之現況為何？

3. 不同變項國小普通班教師教導身心障礙學生專業知能之差異情形為何？
4. 不同變項國小普通班教師教導身心障礙學生勝任感之差異情形為何？
5. 專業知能程度對國小普通班教師教導身心障礙學生勝任感之影響情形為何？

（二）名詞解釋

1. 國小普通班教師

國小普通班教師係指任教於一般國小普通班級之教師。本研究是指填答99學年度「特殊教育長期追蹤資料庫」國小普通班教師問卷之對象（以下簡稱普通教師）。

2. 身心障礙學生

本研究所指身心障礙學生乃指名列在99學年度「教育部特殊教育通報網」之國小六年級之身心障礙學生（以下簡稱身障生）。

3. 教導身心障礙學生之勝任感

教導身心障礙學生勝任感則是指普通教師對自己教導身障生的知識與能力，亦即專業知能的主觀評定與看法。本研究所指的教導身心障礙學生勝任感，內容是指針對在99學年度「特殊教育長期追蹤資料庫」之國小普通班教師調查問卷中，根據教師評定自己教導身障生勝任程度之表現，做為其教導勝任感得分。題目為「整體而言，您教導身心障礙學生的勝任程度是」。

4. 教導身心障礙學生之專業知能

本研究所稱專業知能，是指在99學年度「特殊教育長期追蹤資料庫」之調查問卷中，根據教師評定自己各項教導身心障礙學生能力之表現，做為其專業知能得分，代表題目為「您認為自己教導身心障礙學生的能力為何？」：（1）瞭解障礙學生的能力和需求、（2）依障礙學生能力和需求設計課程、（3）依障礙學生的學習表現編選或調整教材、（4）依障礙學生個別情況，運用適當的教學策略、（5

）運用科技或輔具教學、（6）處理障礙學生的行為或情緒問題、（7）掌握障礙學生學習進步的情形、（8）班級經營、（9）親師間的溝通與合作、（10）尋求人力、設備、經費或社區等資源、（11）與其他專業人員合作、（12）促進障礙學生的社會適應。

文獻探討

一、教導身心障礙學生勝任感之意涵

「勝任」是屬於能力及行為上的具體效果，而「勝任感」是個人主觀認定的結果，即個體對自己從事某項工作的能力與實際表現的主觀看法與主觀感受。也可以說是個體感到自己主動積極的做了某些事，對環境有某些影響力的感覺（楊瑤華，2008；謝秀貞，1994）。

當普通教師擔任身障生教導工作時，便會因教師個人能力，能夠符合或超越教導工作的難度及專業性之感受，而產生教學勝任感，顯示教師在教導工作上之能力、策略及知能，達到了融合教育所需要與期望的目標和程度。一旦教師愈能夠正確地了解自己的能力，以及意識到教導學生的特質，就愈能產生教學勝任感；相反的，教師若對於自身的能力沒有充份自信或對教導之學生特質不熟悉，則會造成教學勝任感低落。因此，普通教師教導身障生的勝任感便是指教師對自己教導身心障礙學生能力與程度的主觀評定與看法。

有研究顯示（林穎昭，2010；周俊良、李新民、許籃憶，2005；黃麗娟、王振德，2003）：惟有提高教師對學生問題的處理能力，精進特教專業知能、技術，以及更積極正面的接納態度，才可減輕教師在融合教育現場的工作壓力，並使其能以正面積極的態度面對，進而提升工作勝任感（引自林俊瑩等，2013）。

教導身心障礙學生勝任感則是指普通班教師對自己教導身心障礙學生的知識與能力，亦即專業知能的主觀評定與看法。本研究所指的教導身心障礙學生勝任感，內容是指針對在99學年度「特殊教育長期追蹤資料庫」之國小普通班教師調查問卷中，根據教師評定自己教導身心障礙學生的勝任程度之表現，做為其教導身心障礙學生勝任感的得分。

二、普通班教師教導身心障礙學生之專業知能

融合教育強調身心障礙兒童在普通班級中接受教育，因此普通班教師是否具有教導身心障礙學生之教學因應能力，是相當重要的（柯雅齡，2012）。毛連塢（1994）認為就教師專業（teacher expertise）的角度來看，特教專業並非特殊教育教師所獨有，因為普通教師也負有教育身心障礙學生的責任，所以同時也需要具備若干的特殊教育知能。為了因應融合教育，普通教師的特教專業知能將是不可或缺的技能之一。

邱上真（2004，2001）透過文獻整理以及調查研究結果，從理念的建立、心情的調適、特殊需求學生的認識、課程的調整、教學的策略、教材的編選、作業的設計、評量的適配、個別差異的因應及支持系統的開展等十方面，探討在融合教育的情境下，普通教師該如何有效地教學；其中理念的建立、心情的調適二項乃屬於教師教學態度方面的調整，其餘八項，則可歸類為教師教導身障生之專業知能。並從邱上真（2001）問卷調查研究可以瞭解普通教師協助身障生的方法、內容，以及協助身障生時希望獲得的協助內涵等方面的結果，且更可觀察出普通教師教導身障生所需使用之能力項目為何，首先，在普通教師協助身障生的方

法，包含了尋求教育局行政支援，尋求學校行政支援，尋求校內相關專業人員的諮詢、協助、合作，以及尋求社會資源等。而在普通教師協助身障生的內容方面，可分社會－情緒／行為環境的調整、物理環境的調整以及認知學習環境的調整等三方面。此外，在普通教師協助身障生時希望獲得的協助內涵，包含：（1）認識特殊需求學生的學習特質，（2）處理個別差異的技巧，（3）調整課程的方法，（4）選擇有效的教學策略，（5）編製輔助式教材的技巧，（6）發展多元評量的方法，（7）設計引導式作業的技巧，（8）認識相關法規，（9）學習輔導的技巧，（10）學校行政的支援（例如：排課），（11）減少班級人數，（12）減少上課時數，（13）提供協同教學教師協助教學，（14）提供實習教師協助教學等。從上述研究可知教師所使用的因應策略應該是相當多元的，然而，單一個研究並無法臚列出所有可能的因應策略，因此應有不少未發現的因應策略為教師所用（邱上真，2004）。

鈕文英（2008）則針對班級經營和教師心態、學生個別差異的瞭解、特殊學生需求的分析、與相關人員的合作和特教資源的運用、物理和心理環境的安排、生活程序和行為管理、課程與教學的設計、教學評量的實施、轉銜計畫的發展等九個面向，探討普通教師如何經營融合班。而楊秀真、王明泉、程鈺雄（2008）等人則以具備特殊教育理念，具備身心障礙學生課程實施與診斷之能力，有效經營融合教育班級之教室管理，能與學生家長建立良好之親師合作關係，適度運用特殊教育專業團隊之合作等向度，做為研究之普通教師特教專業知能，針對臺東縣立國中小普通班教師特殊教育專業知能現況進行調查。上述學者之研究對於教導身障生專業知能之內涵已能稍窺見其貌。

另外，林穎昭（2009）整理了各專家學

者看法（邱上真，2001；鈕文英，2006；賴翠媛，1998；蘇燕華，1999）以認知、情意、行為三向度歸納融合教育教師之因應做法，而其中行為向度便是普通教師專業知能可參考之具體能力項目，做法如下：（一）認知方面：（1）教師接受與認同融合教育的理念，（2）教師尊重學生個別差異，（3）教師負責所有學生的學習，包含身心障礙學生，（4）教師相信身心障礙學生在普通班中有助於未來社會適應，（5）教師認為應該提供身心障礙學生公平參與學習的機會。（二）情意方面：（1）教師接納與關懷身心障礙學生，（2）教師同理身心障礙學生因障礙對生活與學習帶來的影響，（3）教師願意並且有信心能勝任身心障礙學生的教導工作。（三）行為方面：（1）教師預先準備和計畫教學活動，（2）教師適度調整課程、教材以及教法，提供適性教學，（3）教師實施多元、彈性評量，配合學生學習能力，（4）教師進行班級宣導，營造相互尊重與接納的環境，（5）教師與身心障礙學生家長保持溝通聯繫，幫助學生適應學校生活，（6）教師運用校內外人力資源，協助身心障礙學生克服生活上的問題，（7）教師運用學校特教資源與行政支援，協助處理身心障礙學生問題。

上述可知，普通教師面對班級中之身障生所需具備的專業知能相當廣泛，綜合歸納有關普通教師教導身障生專業知能之具體能力，分別為（1）身心障礙學生的認識與需求分析，（2）個別差異的瞭解與因應，（3）課程的調整與設計，（4）運用教學策略，（5）教材的編選與調整，（6）作業的設計，（7）彈性多元的評量，（8）學生情緒及行為輔導、生活管理，（9）班級物理環境的安排，（10）班級心理環境的營造，（11）促進同儕、社會環境的支持，（12）班級經營，（13）尋求外

界相關資源、支持系統，(14)轉銜計畫的發展，(15)親師溝通、親職教育等項目。普通教師若能充分具備上述特教專業知能，方讓身心障礙學生得到適切的教育，進而提升自身的教學勝任感。

針對上述文獻探討所歸納出的普通教師

教導身障生專業知能之具體能力項目與本研究欲採用之「特殊教育長期追蹤資料庫」99學年度「國小普通班教師問卷」第84題「您認為自己教導身心障礙學生的能力為何？」題組項目進行對應，以確認欲探討之研究變項與問卷題目之適配程度，對應結果如下表1所述：

表1

普通班教師教導身心障礙學生專業知能具體能力與SNELS問卷題組項目對應表

研究者(年代)	能力項目	SNELS問卷題組項目
邱上真(2001) 鈕文英(2008) 楊秀真等(2008)	身心障礙學生的認識與需求分析	瞭解障礙學生的能力和需求
邱上真(2001) 鈕文英(2008)	個別差異的瞭解與因應	運用科技或輔具教學
邱上真(2001) 邱上真(2004) 鈕文英(2008) 楊秀真等(2008) 林穎昭(2009)	課程的調整與設計	依障礙學生能力和需求設計課程
邱上真(2001) 邱上真(2004) 鈕文英(2008) 林穎昭(2009)	運用教學策略	依障礙學生個別情況，運用適當的教學策略
邱上真(2001) 邱上真(2004) 鈕文英(2008) 林穎昭(2009)	教材的編選與調整	依障礙學生的學習表現編選或調整教材
邱上真(2001) 邱上真(2004)	作業的設計	無適當對應題目
邱上真(2001) 邱上真(2004) 鈕文英(2008) 林穎昭(2009)	彈性多元的評量	掌握障礙學生學習進步的情形
邱上真(2004) 鈕文英(2008)	學生情緒及行為輔導、生活管理	處理障礙學生的行為或情緒問題
邱上真(2004) 鈕文英(2008)	班級物理環境的安排	無適當對應題目
邱上真(2004) 鈕文英(2008) 林穎昭(2009)	班級心理環境的營造	無適當對應題目

(續下頁)

表1 (續)

研究者 (年代)	能力項目	SNELS問卷題組項目
邱上真 (2004)	促進同儕、社會環境的支持	促進障礙學生的社會適應
鈕文英 (2008) 楊秀真等 (2008)	班級經營	班級經營
邱上真 (2001) 邱上真 (2004) 鈕文英 (2008) 楊秀真等 (2008)	尋求外界相關資源、支持系統	尋求人力、設備、經費或社區等資源
林穎昭 (2009)		與其他專業人員合作
鈕文英 (2008)	轉銜計畫的發展	無適當對應題目
邱上真 (2004) 楊秀真等 (2008) 林穎昭 (2009)	親師溝通、親職教育	親師間的溝通與合作

由上表可知，「特殊教育長期追蹤資料庫」99學年度「國小普通班教師問卷」第84題組內容，除無適當對應題目之能力項目：作業的設計、班級物理環境的安排、班級心理環境的營造、轉銜計畫的發展等，幾乎包含了普通教師教導身障生專業知能之能力項目。然其中「作業的設計」之能力應可包含於「依障礙學生能力和需求設計課程」及「依障礙學生的學習表現編選或調整教材」項目；而「班級物理環境的安排」與「班級心理環境的營造」則常包含於「班級經營」能力的一部分；唯「轉銜計畫的發展」能力較無法經由本題組內容調查得知。因此，除「轉銜計畫的發展」之能力外，本題組之內容應能具體且有效地調查出普通教師們專業知能之能力與現況。本研究針對本題組所包含之十二項教導身心障礙學生能力，作為本研究專業知能之內涵進行探究。

三、影響普通班教師教導身心障礙學生專業知能與勝任感之因素

過去研究顯示普通教師雖有無法針對身障生提供教學和處理特殊問題這類的困擾，但教師修習特殊教育學分有助於融合教育專業知

能的提升（邱上真，2001；鐘梅菁，2000），可知普通教師專業知能乃其是否能勝任身障生融合教育工作的重要因素；下列將探討影響普通教師教導身障生專業知能與勝任感之因素有哪些，歸納出主要因素作為本研究之相關變項。

在教育階段的研究中，楊秀真、王明泉、程鈺雄（2008）則發現臺東縣國小普通班教師，會因「年齡」、「教學年資」、「特教專業背景」、「擔任職務」、「任教身障生經驗」、「任教身障生年資」、「有設身障班」之不同而在特教專業知能上產生不同結果。而屏東縣國小融合班教師對特殊教育專業知能的學習需求則因「性別」、「學歷」、「職務」、「教學年資」、「特教背景」、「學校規模」、「班級內障礙生類別數」、「特殊教育基礎知能」的不同而有不同的需求（李佳勳，2012）。另外，鄭惠甄（2013）在研究國小普通班教師所具備的融合教育專業知能中，發現不同「特教專業背景」教師具備了不同的專業知能。在中部四縣市學前教師融合教育專業知能之具備程度則因「任教地區」、「教學年資」、「教導特殊幼兒年資」、「教育程度」、「教

師資格」、「特殊教育背景」等背景因素有顯著差異（蔡婉莎，2010）。而新北市學前教師融合教育專業知能的研究中則發現，不同「班級數」、「學歷背景」、「特教資格」與「特教背景」的教師會有不同之教育專業知能（章寶瑩，2012）。蔡佩真（2013）對於融合教育中的學前教師特教專業知能研究，獲得教師特教專業知能在「接觸特殊幼兒年資」、「公、私立園所」、「教師資格」、「特教背景」、「教導特殊幼兒之經驗感受」及「對融合教育的態度」等背景有顯著差異之研究結果。

而在勝任感方面，Brouck（2005）及 Fullerton, Ruben, McBride，與 Bert（2011）發現，當教師所接受特教專業訓練愈多，愈能提升其特教知識，並且對於其課程安排有幫助；除了提升教學滿意度外，亦促使教學勝任感提高。此外，在徐瓊珠、詹士宜（2008）調查國小普通班教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班之意見中得知，教師們對自己的處理身障生的能力與自信心之得分最低，同時，對於學業性問題為主的學習障礙與聽覺障礙學生所持

的正向意見顯著高於以情緒行為問題主的自閉症及注意力不足過動症學生。其他研究則發現，對普通教師而言，多數認為情緒或行為障礙學生的問題較一般孩子複雜許多，也較不易處理；對於要教導這一類的學生感到焦慮與困難（Gunter, Coutinho, & Cade, 2002；Landrum & Tankersley, 2000）；而普通老師自評自己只有一點點或一些教導行為或情緒障礙學生的能力，他們最大的困擾是不知如何處理這些學生的問題行為（Cheney & Barringer, 1995）。而以班級中有身障生之高中職普通班教師為研究對象的融合教育態度調查研究中發現，教師對於教導肢體障礙、身體病弱、多重障礙以及其他顯著障礙類的學生較教導情緒障礙類學生顯得積極（林穎昭，2010）。

綜合上述文獻，可發現不同變項對於普通教師教導身障生專業知能與勝任感之影響尚無一定之定論；因此，研究者整理影響普通教師專業知能、勝任感相關變項，歸納整理各變項之影響程度，如表2：

表2
影響普通教師專業知能與勝任感相關變項一覽表

研究者	相關變項	年齡	性別	學歷	教師資格	教學年資	任教身障生年資	任教身障生經驗	特教專業背景或訓練	學校有無設身障班	擔任職務	公私立學校	對融合教育的態度	班級學生障礙類別	學校規模	任教地區
鄭惠甄 (2013)									✓							
蔡佩真 (2013)					✓			✓	✓			✓	✓			
李佳勳 (2012)			✓	✓		✓			✓		✓			✓	✓	
章寶瑩 (2012)				✓	✓				✓						✓	

（續下頁）

表2 (續)

研究者	相關變項	年齡	性別	學歷	教師資格	教學年資	任教身障生年資	任教身障生經驗	特教專業背景或訓練	學校有無設身障班	擔任職務	公私立學校	對融合教育的態度	班級學生障礙類別	學校規模	任教地區
林穎昭 (2010)														✓		
賴淑豪 (2010)									✓							
蔡婉莎 (2010)				✓	✓	✓	✓		✓							✓
徐瓊珠、詹 士宜 (2008)														✓		
楊秀真等 (2008)		✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓					
Cheney & Barringer (1995)														✓		
Landrum & Tankersley (2000)														✓		
Gunter et al. (2002)														✓		
Brouck (2005)									✓							
Fullerton et al. (2011)									✓							

由上述表格可知，「特教專業背景或訓練」變項出現次數較多，其次為「教學年資」變項；唯因「特教研習」變項之內涵與「特教專業背景或訓練」變項相近，故將此二變項合併為「特教專業訓練」變項為本研究之變項；另外，由於一般教學現場所謂之「教學年資」尚分為「普通教育」與「特殊教育」年資，因此於本研究中將分別探討。而由上述探討亦知，「任教學生之障礙類別」變項對於教師們之教學接納態度、勝任度亦有影響。

綜合上述，歸納出影響普通教師教導身障生專業知能與勝任感之可能因素為主要變項，納入本研究，分別為：（一）普教年資，（二）特教年資，（三）特教專業訓練（四）任教身障生類別等四項。

此外，研究者亦欲探求與瞭解學校支援服務與教師專業知能間是否具有相關？教師所受到支援的程度與過程是否對於專業知能的提升有相當程度的幫助？因此把特教相關支援因素納入本研究變項。

因此，本研究針對以下五項變項：（一）普通教育年資、（二）特殊教育年資、（三）特教專業訓練、（四）特教支援、（五）任教身心障生類別，作為教師變項進行分析探討。

研究方法

一、研究架構與假設

根據上述所探討之相關理論與研究發現，研究者建立研究架構，如圖1。本研究以普通教師之教學經歷、特教專業訓練、支援、及

任教身心障生類別為自變項，以教導身心障生之專業知能為中介變項，探討這些教師自變項對於教學勝任感的影響。並且依據中介效果路徑分析檢驗假設（Baron & Kenny,1986）提出以下之研究路徑假設，進而逐一檢驗與分析：

- $A_1 \sim A_5$ ：教師變項 X 會影響教導勝任感 Y
- $B_1 \sim B_5$ ：教師變項 X 會影響專業知能 Z
- C：專業知能 Z 會影響教學勝任感 Y
- $D_1 \sim D_5$ ：專業知能 Z 為教師變項 X 對教導勝任感 Y 之影響的中介變項

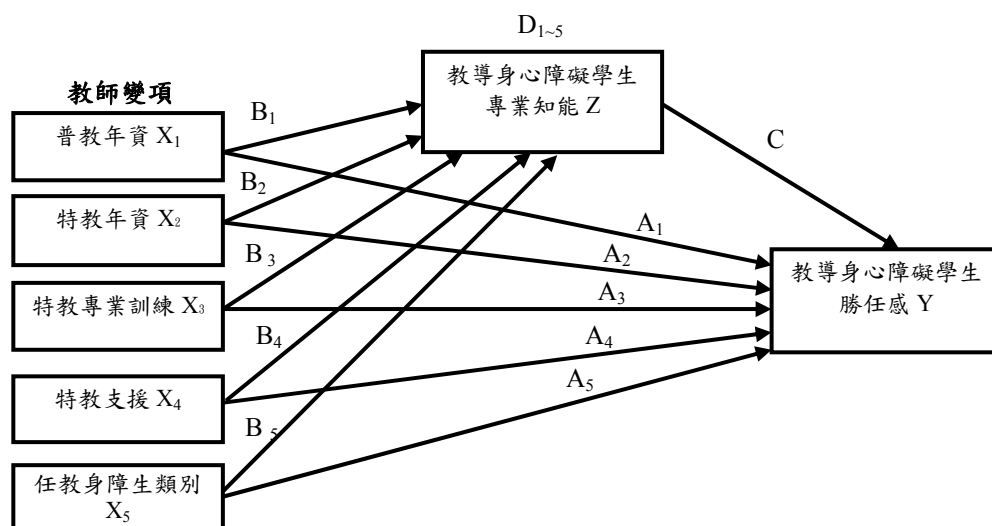


圖1 研究架構圖

二、資料來源

本研究之資料來源乃為「特殊教育長期追蹤資料庫」99學年度國小階段身心障礙學生第二波調查資料（小六組），抽樣母群為8258人，抽樣人數為4559人（王天苗，2013a）。研究資料以「國小普通班教師問卷」為主，共獲得教師問卷2660份（王天苗，2013c）。由於所得樣本資料中有部分教師勾選其他職務，如資源班教師、特教班教師等，因此，研究者依實際於職務選項中勾

選為普通班教師者，納入之樣本數為2059份。男性780人，約占37.9%；女性1279人，約占62.1%。

三、測量變項

本研究之各研究變項選用指標及衡量方式，詳如附錄一。其中，中介變項（普通班教師教導身心障礙學生之專業知能）及依變項（普通班教師教導身心障礙學生之勝任感）之計分方式，特別依據「特殊教育追蹤資

料庫」之編碼（1=很有能力、2=有能力、3=還可以、4=不太有能力；及1=很勝任、2=還算勝任、3=不太勝任、4=不能勝任），給予1至4分「反向」計分，表示分數愈低，相對應之變項表現程度愈好。在題目效度部分，問卷題目乃收集特教學者、各教育相關人員、身障學生家長、社福機構等人員之意見編制而成，因此具有良好的內容效度。此外，研究者使用Cronbach α 係數進行評估內部一致性信度，所得之量表信度 $\alpha = .927$ ，屬於高信度係數，顯示量表項目具有相當的同質性、內部一致性高，因此可知題項信度佳。

四、資料分析與處理

以SPSS18.0進行統計分析處理，以次數分配表、算術平均數、標準差和百分比來探討普通教師教導身障生的專業知能與勝任感之現況。單因子變異數分析檢驗不同普教年資及任教身障生類別對普通教師教導身障生專業知能與勝任感之差異情形，若統計結果達到顯著性，則進一步進行事後比較，若「未違反變異數同質性假設」則採用Scheffe法；若「違反變異數同質性假設」則採用Dunnett's C法。以獨立樣本t考驗檢驗不同特教年資對普通教師教導身障生專業知能與勝任感之差異情形。皮爾森積差相關檢驗不同特教專業訓練、特教支援對普通教師教導身障生專業知能與勝任感之相關情形。以路徑分析法之中介效果分析模式，分析不同專業知能程度的普通教師教導身障生之勝任感情形。

研究結果

一、教師變項分析

從附錄二的教師變項統計分配表可得知

，本研究所納入分析的2059份國小普通班教師問卷中，普教年資八年以下為487人，占23.7%；九~十二年組為592人（28.8%）；十三~十八年組為469人（22.8%）；十九年以上組為511人（24.8%）；平均13.67年。特教年資未滿一年者高達1921人，占93.3%；年資一年以上者則僅136人，占6.6%；平均0.27年。在特教專業訓練方面，教師接受過之特殊教育相關訓練平均得分為1.59，標準差1.20；其中，以「參加過特教研習」的情形最多，占75.4%；而過去一年內，參加特教研習情形之平均得分為2.00，標準差0.62，其中，絕大部分（71.6%）的老師參加特教研習「少於十八小時」，此變項總分平均得分為3.58，標準差為1.41。另外，教師之特教支援程度平均總得分為2.80，標準差1.97；其中，在學校提供的協助部分，以「提供他的資料」最多，占36.1%；在特教巡迴輔導老師及資源班老師的幫助方面，67.1%的老師覺得有幫助的（包括幫助很大及有幫助），而無接受特教巡迴輔導老師或資源班老師幫助的老師，則占了27.1%。而目前任教身障生類別情形，其中情障、自閉症占23.5%，為最多數，其次為學習障礙與身體障礙，各占17.4%，智能障礙則有15.9%。

二、普通班教師教導身心障礙學生專業知能與勝任感之現況

由表3、表4可知，普通教師教導身障生專業知能現況平均分數得分範圍為2.08分至3.04分，整體平均得分為31.15分，標準差6.38。而由表5可知，有近二成的普通教師正在教導身障生但卻無法勝任；平均得分為2.14分，顯示教師教導勝任感僅中等。

表3

普通班教師教導身心障礙學生專業知能現況次數分配與百分比摘要表 (n =2059)

專業知能 題項內容	次數 (%)			
	很有能力 1	有能力 2	還可以 3	不太有能力 4
計分				
1.瞭解障礙學生的能力和需求/特質	65 (3.2)	884 (42.9)	946 (45.9)	164 (8.0)
2.依障礙學生能力和需求設計課程	29 (1.4)	457 (22.2)	981 (47.6)	591 (28.7)
3.依障礙學生的學習表現編選或調整教材	32 (1.6)	517 (25.1)	1024 (49.7)	486 (23.6)
4.依障礙學生個別情況，運用適當的教學策略	63 (3.1)	733 (35.6)	999 (48.5)	264 (12.8)
5.運用科技或輔具教學	58 (2.8)	591 (28.7)	1014 (49.2)	396 (19.2)
6.處理障礙學生的行為或情緒問題	119 (5.8)	931 (45.2)	842 (40.9)	167 (8.1)
7.掌握障礙學生學習進步的情形	103 (5.0)	913 (44.3)	894 (43.4)	148 (7.2)
8.班級經營	329 (16.0)	1204 (58.5)	489 (23.7)	37 (1.8)
9.親師間的溝通與合作	345 (16.8)	1237 (60.1)	453 (22.0)	24 (1.2)
10.尋求人力、設備、經費或社區等資源	68 (3.3)	680 (33.0)	979 (47.5)	332 (16.1)
11.與其他專業人員合作	134 (6.5)	1027 (49.9)	796 (38.7)	102 (5.0)
12.促進障礙學生的社會適應	78 (3.8)	860 (41.8)	946 (45.9)	175 (8.5)

表4

普通班教師教導身心障礙學生專業知能現況平均數與標準差摘要表 (n =2059)

題項內容	M	SD	排序
1.瞭解障礙學生的能力和需求/特質	2.59	0.68	6
2.依障礙學生能力和需求設計課程	3.04	0.75	12
3.依障礙學生的學習表現編選或調整教材	2.95	0.74	11
4.依障礙學生個別情況，運用適當的教學策略	2.71	0.72	8
5.運用科技或輔具教學	2.85	0.76	10
6.處理障礙學生的行為或情緒問題	2.51	0.73	4
7.掌握障礙學生學習進步的情形	2.53	0.70	5
8.班級經營	2.11	0.68	2
9.親師間的溝通與合作	2.08	0.66	1
10.尋求人力、設備、經費或社區等資源	2.76	0.75	9
11.與其他專業人員合作	2.42	0.69	3
12.促進障礙學生的社會適應	2.59	0.70	6
整體總分	31.15	6.38	

表5
普通班教師教導身心障礙學生勝任感現況描述統計分析 (n =2059)

教師勝任感	計分	次數 (%)	M	SD	排序
很勝任	1	106 (5.1)			3
還算勝任	2	1581 (76.8)			1
不太勝任	3	349 (16.9)			2
不能勝任	4	23 (1.1)			4
整體總分			2.14	0.496	

三、不同變項普通班教師教導身心障礙學生專業知能與勝任感之差異情形

(一) 不同變項普通班教師教導身心障礙學生的專業知能之差異情形

1. 普通教育年資

由表6可知，不同普教年資的普通教師教導身障生的專業知能之描述性統計。以單因子變異數分析來考驗差異情形，由表7可知，不同普教年資之教師的專業知能未達顯著差異〔 $F(3,2053) = 1.947, p > .05$ 〕，表示普通教育年資並未影響教師教導身心障礙學生之專業知能表現。

表6
不同普教年資之普通班教師教導身心障礙學生專業知能之描述性統計 (n =2059)

組別	n	M	SD
八年以下	487	30.74	6.05
九~十二年	592	31.55	6.46
十三~十八年	469	31.37	6.45
十九年以上	511	30.87	6.53
總合	2059	31.15	6.38

註：M=各組普教年資教師教導身障生專業知能現況得分之平均數

表7
不同普教年資之普通班教師教導身心障礙學生專業知能之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F值	p
組間	237.72	3	79.24	1.95	.120
組內	83542.86	2053	40.69		
總和	83780.58	2056			

2. 特殊教育年資

為瞭解不同的特教年資對教導身障生之專業知能情形是否有所差異，以獨立樣本t考驗來考驗差異情形。由表8可知，特教年資未滿一年及一年以上之平均數分別為31.35與28.43；變異數同質性的Levene檢定未達顯著（ $F=.040, p > .05$ ），表示這兩個樣本的離散情形無明顯差別，而由假設變異數相等的t值與顯著性，發現不同特教年資之普通教師其教導身障生之專業知能達到顯著差異〔 $t(2053) = 5.190$ 〕。表示特教年資滿一年以上之教師其專業知能得分優於特教年資未滿一年之教師。

表8
不同特教年資之普通班教師教導身心障礙學生
專業知能之獨立樣本t考驗

特教年資	n	M	SD	t值
未滿一年	1919	31.35	6.33	5.190 ***
一年以上	136	28.43	6.51	

*** $p < .001$

3. 特教專業訓練

本研究採皮爾森積差相關來檢驗普通教師接受之特教專業訓練與其教導身心障礙學生專業知能表現得分之相關，發現兩者間呈現低度反向相關， $r = -.221$ 、 $p < .001$ 。因採反向計分，因此表示具特教專業訓練得分愈佳專業知能表現愈好之低度相關。

4. 特教支援

本研究採皮爾森積差相關來檢驗普通教師接受之特教支援與其教導身心障礙學生專業知能表現得分之相關，發現教師之特教支援與專業知能表現呈現微弱反向相關， $r = -.071$ 、 $p < .001$ 。雖顯示所受之特教支援得分愈高專業知能愈佳之相關，但程度薄弱。

5. 任教身心障礙類別

由表9可知，教導不同障礙類別身心障礙學生之普通教師專業知能描述統計及以單因子變異數分析考驗差異之情形，不同任教身心障礙類別之教師的專業知能達統計上顯著差異〔 $F(5,2051) = 4.490$ ， $p < .001$ 〕，表示學生障礙類別會影響教師專業知能表現。經雪費法事後比較結果，由於同質子集未達顯著，因此無法獲得統計上之支持，但仍能從數據中觀察到普通教師對於教導學習障礙類學生之專業知能能力相較於智能障礙、感官障礙、身體障礙、及其他障礙類有較弱之趨勢。

表9

不同任教身心障礙類別之普通班教師教導身心障礙學生專業知能之描述性統計 (n = 2059)

組別	n	M	SD
情障、自閉症	484	31.06	6.47
學習障礙	358	31.82	6.44
智能障礙	327	31.79	6.14
感官障礙	282	30.30	6.63
身體障礙	359	30.23	6.09
其他障礙	249	31.80	6.35
總合	2059	31.15	6.38

註：單因子變異數分析 $F(5,2051) = 4.490$ *** (** $p < .001$)，M=各組不同任教身心障礙類別之教師教導身心障礙學生專業知能現況得分之平均數

(二) 不同變項普通班教師教導身心障礙學生的勝任感之差異情形

1. 普通教育年資

如表10所示，不同普教年資的普通教師教導身心障礙學生的勝任感之描述統計及單因子變異數分析來考驗其差異之情形，不同普教年資之教師其教導身心障礙學生之勝任感未達顯著差異〔 $F(3,2055) = 1.282$ ， $p > .05$ 〕，表示普教年資並未影響教師教導勝任感表現。

表10
不同普教年資之普通班教師教導身心障礙學生勝任感之描述性統計 (n = 2059)

組別	n	M	SD
八年以下	487	2.10	.44
九~十二年	592	2.15	.46
十三~十八年	469	2.16	.54
十九年以上	511	2.14	.54
總合	2059	2.14	.50

註：單因子變異數分析 $F(3,2055) = 1.282$ ， $p = .279$ ($p > .05$)

2. 特殊教育年資

由表11可知特教年資未滿一年及一年以上之平均數分別為2.15與1.99，變異數同質性的Levene檢定達顯著 ($F = 17.817$ ， $p < .001$)，因此由不假設變異數相等的t值與顯著性，發現不同特教年資之普通教師教導身心障礙學生之勝任

感達到顯著差異〔 $t(2055) = 3.831$ 〕，表示特教年資滿一年以上之教師其勝任感得分優於特教年資未滿一年之教師。

表11
不同特教年資之普通班教師教導身心障礙學生勝任感之獨立樣本t考驗

特教年資	n	M	SD	t值
未滿一年	1921	2.15	.497	3.831 ***
一年以上	136	1.99	.463	

*** $p < .001$

3. 特教專業訓練

採皮爾森積差相關來檢驗普通教師接受之特教專業訓練與其教導身心障礙學生勝任感程度得分之相關，發現教師之特教專業訓練與其教導勝任感表現呈現低度反向相關， $r = -.176$ 、 $p < .001$ ，表示兩者間有得分愈高、勝任感愈強的低度相關。

4. 特教支援

利用皮爾森積差相關來檢驗普通教師接受之特教支援與教導身心障礙學生勝任感程度得分之相關，得到相關係數 $r = .003$ 、 $p > .05$ ，顯示兩者並無顯著相關。

5. 任教身障生類別

由表12可知，教導不同障礙類別身心障礙學生的普通教師之勝任感描述統計及單因子變異數分析來考驗差異之情形，不同任教身障生類別之教師的勝任感程度達統計上顯著差異〔 $F(5,2053) = 8.495$ ， $p < .001$ 〕，表示學生障別會影響教師勝任感表現。且經由雪費法事後比較，雖然各障礙類別間之比較未得到統計上之顯著差異，然進一步檢視同質子集，發現可分成二子集，並從中得知有普通教師對於身障、感官障類學生之教導勝任感優於學障、智障類學生之趨勢。

表12
不同任教身障生類別之普通班教師教導身心障礙學生勝任感之描述性統計 (n = 2059)

組別	n	M	SD
情障、自閉症	484	2.13	.49
學習障礙	358	2.23	.49
智能障礙	327	2.23	.54
感官障礙	282	2.10	.49
身體障礙	359	2.03	.45
其他障礙	249	2.14	.50
總合	2059	2.14	.50

註：單因子變異數分析 $F(5,2053) = 8.495$ *** (** $p < .001$)，事後比較：身體=感官<學障=智障

四、不同變項影響普通班教師教導身心障礙學生專業知能進而對勝任感之影響效果分析

在普通教師教導身心障礙學生專業知能及勝任感影響因素探討上，將「教導身心障礙學生的專業知能」列為中介變項，並使用路徑分析之中介效果分析模式，將不同之教師變項分別放入此模式進行分析，以探討不同變項的普通教師透過中介變項（專業知能）影響教導身心障礙學生勝任感情形。以下將結果說明之：

1. 普通教育年資

教師普教年資對教導勝任感（ $\beta_a = .023$ ， $t = 1.049$ ， $p > .05$ ）、普教年資對專業知能（ $\beta_b = .001$ ， $t = .051$ ， $p > .05$ ），未達顯著水準，因此檢驗假設A1、B1不成立。而專業知能對教導勝任感（ $\beta_c = .550$ ， $t = 29.855$ ， $p < .001$ ）達顯著差異水準，檢驗假設C成立。另外，普教年資以專業知能為中介變項對教導勝任感亦未達顯著水準（ $\beta_d = .023$ ， $t = 1.223$ ， $p > .05$ ）。因此可知，教師普通教育教學年資並未影響專業知能進而影響教導勝任感。

2. 特殊教育年資

教師特教年資對教導勝任感（ $\beta_a = -.079$ ， $t = -3.606$ ， $p < .001$ ）、特教年資對專業知能（ $\beta_b = -.114$ ， $t = -5.190$ ， $p < .001$ ），專業知能對教導勝任感（ $\beta_c = .550$ ， $t = 29.855$ ， $p < .001$ ）

），皆達顯著差異水準，因此檢驗假設A2、B2、C成立。然特教年資以專業知能為中介變項對教導勝任感則未達顯著差異水準（ $\beta d = -.017, t = -.916, p > .05$ ），也就是在分析方程式中，納入中介變項專業知能之後，自變項特教年資對依變項教導勝任感的影響顯著降低，因此假設亦D2成立。專業知能成為特教年資對教導勝任感影響之中介變項，因此可知，教師特殊教育教學年資影響了專業知能進而影響教導勝任感。

3. 特教專業訓練

教師特教專業訓練對教導勝任感（ $\beta a = -.176, t = -8.095, p < .001$ ）、特教專業訓練對專業知能（ $\beta b = -.221, t = -10.285, p < .001$ ），專業知能對教導勝任感（ $\beta c = .550, t = 29.855, p < .001$ ），皆達顯著差異水準，因此檢驗假設A3、B3、C成立。然特教專業訓練以專業知能為中介變項對教導勝任感亦達顯著差異水準（ $\beta d = -.057, t = -3.029, p < .01$ ），雖然完全中介效果不成立，然分析方程式在納入中介變項後，自變項特教專業訓練對依變項教導勝任感的顯著性降低，因此可推論專業知能於特教專業訓練對教導勝任感的影響路徑中有部分中介效果。

4. 特教支援

教師特教支援對教導勝任感（ $\beta a = .003, t = .154, p > .05$ ）未達顯著差異水準，因此檢

驗假設A4未成立。特教支援對專業知能（ $\beta b = -.071, t = -3.216, p < .001$ ）、專業知能對教導勝任感（ $\beta c = .550, t = 29.855, p < .001$ ），達顯著差異水準，檢驗假設B4、C成立。而特教支援以專業知能為中介變項對教導勝任感達顯著差異水準（ $\beta d = .042, t = 2.288, p < .05$ ），檢驗假設D4亦未成立。因此專業知能未成為特教支援對教導勝任感影響之中介變項，即教師特教支援並未影響專業知能進而影響教導勝任感。

5. 任教身障生類別

任教身障生類別對教導勝任感（ $\beta a = -.061, t = -2.753, p < .05$ ）達顯著差異、任教身障生類別對專業知能（ $\beta b = -.025, t = -1.123, p > .05$ ）則未達顯著差異，專業知能對教導勝任感（ $\beta c = .550, t = 29.855, p < .001$ ）亦達顯著差異水準，因此檢驗假設A5、C成立，而B5不成立。然任教身障生類別以專業知能為中介變項對教導勝任感亦達顯著差異水準（ $\beta d = -.047, t = -2.544, p < .05$ ），因此完全中介效果不成立，然分析方程式在納入中介變項後，自變項任教身障生類別對依變項教導勝任感的顯著性降低，因此可推論專業知能於任教身障生類別對教導勝任感的影響路徑中仍有部分中介效果。

上述教師各背景變項之中介檢驗結果，整理摘要於表13。

表13
不同變項普通班教師透過中介變項（專業知能）對教導身心障礙學生勝任感之中介效果路徑係數摘要表

變項 路徑	專業知能Z		勝任感Y		
	B	A	C	D	中介效果
X ₁ 普通教育年資	-.001	-.023	.550***	-.023	-
X ₂ 特殊教育年資	-.114***	-.079***	.548***	-.017	完全中介 ^註
X ₃ 特教專業訓練	-.221***	-.176***	.536***	-.057**	部分中介 ^註
X ₄ 特教支援	-.071***	-.003	.552***	-.042*	-
X ₅ 任教身障生類別	-.025	-.061**	.549***	-.047*	部分中介 ^註

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

註：原本X對Y的解釋量，若扣除中介變項Z的解釋力之後，X對Y的解釋量未達顯著，稱為完全中介。若扣除中介變項Z的解釋力之後，X對Y的解釋量仍達顯著，同時Z對Y的解釋量也達顯著，稱部分中介。

綜合上述研究結果，普通教師教導身障生專業知能之差異，及其對教導勝任感之影響，的確可歸因於是否具有特教年資經驗、所接受之特教專業訓練背景、目前任教身障生類別等因素。顯示不同變項之普通教師在教導身障生的勝任感程度，將因其教導專業知能能力而改變。

五、綜合討論

（一）普通班教師教導身心障礙學生之專業知能與勝任感現況討論

普通教師在面對身障生教導工作時，其專業知能仍多偏向於班級經營管理能力方面，對於身障生特殊需求及個別化適性教導方面之能力仍待加強。整體而言，普通教師之專業知能現況呈現中等、尚可之程度，具備程度並不算高；教師們多在班級經營、親師溝通等向度能力較佳，對於課程設計、評量調整、特教基本概念等向度較弱。由此可知，普通教師專業知能程度仍傾向傳統普通教學知能，而對身障生更需具備之特教適性教導專業能力仍待充實。大部分普通教師對於身障生的教導工作認為能夠勝任，但尚約有一成八教師認為無法勝任此工作。

（二）影響普通班教師教導身心障礙學生專業知能與勝任感之因素討論

普通教師教導身障生之專業知能受到特教年資、特教專業訓練、特教支援、及任教身障生類別等因素影響，顯現教導專業知能上的差異。就障礙類別而言，普通教師對於教導學習障礙類學生之專業知能相較於智能障礙、身體障礙、感官障礙、及其他障礙類有較弱之趨勢；然而，過去研究發現，教師們多數認為情緒或行為障礙學生的問題較複雜、因應能力不足（林穎昭，2010；徐瓊珠、詹士宜，2008；Cheney & Barringer, 1995；Gunter, Coutinho,

& Cade, 2002；Landrum & Tankersley, 2000）。推測除了由於上述研究在專業知能內涵多只區分成五~六向度，而本研究則歸納出十二項目，內容較具體也區分較細，因此所得結果不盡相同外；學習障礙相較於其他障礙類別，乃屬於所謂之隱性障礙，除非伴隨常見之衝動、過動或注意力不集中等外顯問題行為，否則普通教師難以明確掌握其障礙問題所在，因而常不知該如何有效幫助這類學生。另外，提供給普通班之身障生及老師之支援措施，亦多針對於較顯性障礙之學生，諸如，聽障巡迴輔導班、情障巡迴輔導班、各種輔具之申請等，對於學障學生，除每週固定接受資源教師補救教學服務之節數外，似乎少有其他額外之協助，因此普通教師在補救教學外之時間，必須獨自面對學障學生，因而其自身專業知能所需具備之程度相較於其他障礙類別學生勢必得更高，也因此顯示教師們對於教導學障學生之專業知能相較於其他障礙類別呈現出較弱之趨勢。

另外發現，教師對於身體、感官障礙類的學生相較於學障、智障學生顯得有較高程度的勝任感；可能身體、感官障礙類之學生，多屬外顯性之障礙特徵，教師因而較容易針對其障礙點尋求明確之幫助，然而，學障與智障學生，異質性高、障礙特徵不盡相同、障礙表現亦多為內隱性，因而教師們若對學生障礙特質不甚瞭解，即無法明確得知學生需求進而尋求協助，也無法提升其教學勝任感。

此外，本研究發現普通教師之特教支援程度與其專業知能表現有些許微弱相關，但未對其教學勝任感產生影響。推測教師們之特教支援程度愈高雖能提升其專業知能與勝任能力，但若其本身主觀感受亦即勝任感未能隨之產生，則此勝任能力便無法對其教導身障生之工作產生助益，教師們亦無法明確體認自身之專業知能是否有所提升。教師們雖然接受學校及

特教教師所提供之特教支援服務，顯然其支援程度不足以讓教師們產生能勝任此教導工作之主觀感受，亦即無法產生教學勝任感。因此，提升特教支援服務之內容與程度，使教師們產生教學勝任感，是目前推動融合教育工作之一大任務。

(三) 不同變項透過專業知能的中介作用而影響勝任感之情形討論

本研究探討專業知能在教師變項影響勝任感路徑中之中介程度發現，普通教師的特教年資經驗、特教專業訓練程度、及教導學生障礙類別，透過專業知能的中介作用，影響其教導身障生的勝任感程度。在本研究中，普教年資並未對教師專業知能與勝任感產生影響。另外，本研究納入任教身障生類別為變項發現，不同類別身障生亦會對教師專業知能的程度有所影響，並產生教導工作勝任感的差異。推測因為不同障礙類別的學生有不同的特質與需求，教師之因應策略亦需有所不同所致；然而，若普通班教師特教專業知能不足以應付所有類別之身障生，不僅會影響對某類別身障生的接受度，更可能產生壓力，而對於身障生的教學感到無法勝任（周杏樺，2006）。

結論與建議

一、研究結論

(一) 普通班教師教導身心障礙學生之專業知能與勝任感現況

普通教師大多認為有能力或尚具有教導身障生之專業知能。其中在「親師間的溝通與合作」、「班級經營」、「與其他專業人員合作」這些項目有較好能力；但在「依障礙學生能力和需求設計課程」、「依障礙學生的學習表現編選或調整教材」項目上能力較不足。另外，普通教師大致上對於身障生的教導工作能

夠勝任；約有八成二教師認為很勝任及還算勝任此項工作；但尚約有一成八教師認為不能勝任及不太勝任此工作。

(二) 影響普通班教師教導身心障礙學生專業知能之因素

普通教師教導身障生之專業知能受到特教年資、特教專業訓練、特教支援、及任教身障生類別等因素影響，表現出專業知能上的差異。研究結果顯示，具有一年以上特教年資教師相較於不到一年特教年資教師有較好專業知能，接受愈專業及愈多時數之特教專業訓練與特教研習之教師及教導身障生過程中所得到相關支援的多寡皆與提升專業知能有相關，唯相關程度不高；最後，在任教身障生類別中，顯示教師教導學障學生之專業知能相較於智障、身體障礙、感官障礙、及其他障礙類有較弱之趨勢。

(三) 影響普通班教師教導身心障礙學生勝任感之因素

普通教師之特教年資、特教專業訓練、任教身障生類別等因素影響其教導身障生的勝任感程度。具有一年以上特教年資教師，因有較多身障生教學經驗而有較好專業知能，因此其勝任感亦較高；接受較高程度特教專業訓練教師有較好的勝任感傾向，唯相關程度低；而在任教身障生類別中，教師對於身體、感官障礙類的學生相較於學障、智障學生顯得有較高程度的勝任感。

(四) 教師變項透過專業知能中介作用影響勝任感之情形

本研究除了對現況描述及影響因素調查探究外，亦使用路徑分析之中介效果分析模式，嘗試探討不同變項普通教師透過中介變項（專業知能）影響教導身障生勝任感情形。結果發現，在特教年資、特教專業訓練、以及任教身障生類別等變項影響勝任感的路徑中，雖有

程度上之差異，然而專業知能確實為路徑中之中介變項；亦即，具有特教年資經驗的普通教師，教導身障生的專業知能較佳，對勝任感也較高；接受過特教專業訓練愈多，其專業知能也會愈好，因而其勝任感亦較佳；而教導學生的障礙類別的不同，也會影響教師專業知能表現，進而影響其勝任感。研究結果同時發現，普通教師普教年資的多寡，對其教導身障生的專業知能及勝任感並沒有顯著關連；而學校及特教教師提供等相關支援，雖然會影響普通教師專業知能，然而對其教導勝任感卻無顯著幫助。上述研究結果指出，提高教師的特教教學經驗、增加特教專業訓練、及精進對各障別學生的瞭解，能有助於提高普通教師的專業知能、降低教學困擾，也才能進一步有效提高教師教導身障生的勝任感。

二、研究建議

研究者依據本研究結果與討論，提出以下幾點建議：

(一) 加強普通班教師教導身心障礙學生之專業知能

1. 普通班教師特教專業知能進修

(1) 提供更適切的研習內容

建議相關單位在辦理研習時，可以設計融合教育相關教材或安排融合教育的實務研習，將障礙學生能力需求及特質的瞭解、如何在融合班級內調整課程內容，以及相關科技輔具的教學或應用等內容，納入研習課程中加以宣導或提供方法。

針對課程設計與調整部分，因應融合教育之趨勢，讓特殊教育與普通教育接軌，正積極推動新修訂特殊教育課程綱要政策，強調彈性調整九年一貫課程指標、視學生需求擬訂課程內容；因此配合研習內容加強此政策之宣導與實施、並提供具體實施方式，相信亦對教師

們有極大之助益。

(2) 改善研習方式

從研究結果可知，普通教師在依據障礙學生能力、需求及學習表現設計課程、編選或調整教材方面能力較為不足，建議各相關單位在辦理特教知能研習的時候，能夠以個案討論、實務經驗分享，或研討會提問對話的方式來舉辦；如：邀請具有教導身心障礙學生經驗的普通班教師、特教班老師、相關專業團隊人員或是有比較多實務經驗的教授，進行教學策略的分享，或是在研習時提供教師能與主講者進行互動的座談方式，抑或有特教班的學校可以透過校內特殊教師與普通班教師的座談會進行相關問題的探討，讓普通教師有機會針對其教學實務面所面臨之困難，如：該如何針對學生障別進行教學設計、身障生教材的調整與編選、以及實際教學上該如何兼顧全班學生等等問題，皆能有機會經由上述研習方式確實得到有效與實質的幫助或建議，而非流於一般常見之講授式研習，對於教師們實質面的教學實作提點卻有限。

2. 師資培育系統可提供普通教師特殊教育相關課程

(1) 在師資培育系統中的普通學程

建議在師資培育系統的課程與養成上應再檢視是否能滿足現今教育現場的需求，為因應身障生就讀普通班的趨勢，勢必需提供更多融合教育的訓練、以及實務上的應用等。

(2) 現職教師及學校行政人員在職進修管道

建議師資培育系統若能廣設各種特殊教育課程，提供教師們在職進修之管道並提高修習的課程時數，對於教師們因應融合教育會更有實質上的幫助。目前，部分縣市政府已將現職教師、學校行政人員是否修畢特教三學分，列為評鑑項目之一，未達目標之學校需每年接

受追蹤，然而亦尚有部分縣市並未將此納入評鑑項目，建議尚未將此納入施行之縣市政府，審慎視之；也因此同時建議各師資培育系統可於寒暑假期間，增設特教三學分課程，提供現職教師、行政人員修習。

(二) 建立更完善之支援系統

1. 學校提供更完善的協助

普通班教師在教導身心障礙學生過程中所得相關支援程度，會影響教師專業知能的高低，然而對於其教導工作的勝任感卻無影響。雖然研究顯示特教支援與教學勝任感無關，但推估應是教師對於目前所接受的相關支援仍覺不足以協助其改善教導身心障礙學生上的困難而產生的結果。若學校系統能建立一更完善之支持系統，在普通班教師遇到問題時，提供他們最立即的支援及資源，不但能幫助教師們解決教學現場上的問題；也會因為此一經驗而增加了自身在教導身心障礙學生的能力。再者，若有健全且強大的支援系統做為教師教學上的後盾，真正在教師遇到教學困時提供適切協助，教師們的教學勝任感必定能逐漸提升。

針對教師們目前所接受之特教支援內容著眼，其支援形式、方法或程度，則尚可作更深入之研究與探討；如果能從中瞭解教師們真正所需的支援形式與內容、該如何支援、以及需要支援的程度等，才能更有效地使教師們充分感受到實質幫助，進而產生教學勝任感。

2. 特教教師提供更適切的幫助

有近三成的普通班教師目前並未接受特殊教育教師的教學協助、或是覺得特教教師對其教導身障生並沒有幫助，由此可知，在特教教師對於普通班教師教導身心障礙學生的協助方面尚有需要加強的地方。目前國內大部分的國小都設有資源班，教師們在教學時遇到問題便可就近向資源班教師諮詢、尋求幫助，而資源教師也可以入班進行宣導，提昇普通班整體

融合教育環境；另外，對於有些人數不足以成班的學校或特殊障礙類別，目前多採取巡迴輔導班、由於特教教師以巡迴的方式輔導與教學；因此更需注意在普通班教師遇到困難時，是否能及時得到協助。唯有特教教師與普通班教師有良好的溝通互動，方能進一步協助提昇其特教專業知能。本研究結果顯示，普通班教師多在教學及輔導方面能力較弱、需要較多的幫助。因此，建議特教教師若能針對教材編選、教學調整技巧、作業評量方式等方面提供普通班老師協助及指導，必能對於普通班教師有實質幫助。教育主管機關則應廣設並整合各項服務資源，建立一個完整的聯繫管道，讓特教專業團隊及支援系統能真正發揮其功效，協助普通班教師更能勝任身心障礙學生的教導工作。

(三) 建立增進特教知能之誘因

本研究結果顯示，特教年資經驗、特教相關訓練背景對於普通班教師教導障礙學生所需的專業知能有所幫助，而專業知能提高，也提升了老師們的教學勝任感。因此，除了建議師資培育系統可增設融合教育的相關課程，培養普教教師們具備融合教育充足的知能與教學技巧外；如果能在教師甄試或是在職教師參加縣內外介聘時，將特殊的特殊教育經驗與訓練列為參考重點，對於普通教育之教師必定更能積極主動參與特殊教育相關訓練，提高普通班教師具有特教經驗與背景之比例，進而提升教師們的特教專業知能。

(四) 更適切地安置身心障礙學生

研究結果顯示，具有特教教學經驗或背景之教師在特教專業知能與教導勝任感上的得分高於其他普通教師；是學校在安置身心障礙學生的最佳選擇，大多時候，這些教師都能勝任。這些教師成為學校安置障礙程度較重或問題較大身障生的首要考量，讓他們覺得相當有壓力，其他的普通班教師有鑑於此，因而不積

極參與特教相關進修與研習。此外，研究結果亦顯示，教導不同障礙類別之學生對於普通教師在專業知能及教學勝任感上的表現皆有影響；除了教導不同障別學生必須具有該類別之專業知能外，每一位教師對於各障別學生的接受程度也不盡相同。因此建議學校在安置身障學生時務必確實召開個案安置會議，審慎評估學生之障別特性及其特殊需求，針對學生學習需求、並考量教師個人接納程度挑選合適之教師與班別，彈性安置特殊學生在各個班級裡，才不致給教師過大的壓力，亦不至讓教師有逃避的理由，也才能讓孩子與導師在互相接納互相信任的環境下學習，達到最少限制的學習效果。

(五) 鼓勵參與融合教育之教師

若學校能針對擔任融合教育的普通班教師，有實質上的鼓勵或授予嘉獎，對於提升普通班教師對於推展融合教育的意願與態度、及教導意願與動機都能有所幫助。

教育部為因應特殊教育法規定，頒布了「高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班減少班級人數或提供人力資源與協助辦法」（教育部，2011），其中明文規定身心障礙學生就讀普通班應減少班級人數、提供人力資源及協助；並考量學生情形，酌減一~三人。但有些學校規定必須領有身障手冊（證明）之學生才能酌予減少班級人數，對於班級中未必有手冊之身障生之教師不甚公平，而這些教師所面臨的問題未必較小。因此，學校要針對擔任融合教育的普通班教師擬訂鼓勵與嘉獎辦法並確實執行，才能真正對教師們有所助益。

(六) 限制與建議

1. 研究對象

本研究以「特殊教育長期追蹤資料庫」99學年度「國小普通班教師問卷」為主，總樣本數為2660份，而依研究要求納入樣本數為

2059份，研究結果不適宜推論至上述以外人員。換言之，若需對母群體進行推論，需考量此樣本之原母群比例是否一致，因此仍有待進一步研究瞭解。再者，研究對象以級任導師為主，建議今後研究可以增加同樣擔任教導工作的科任教師人數，如此一來可以更全面地瞭解。另外，臺灣地區教育狀況普遍存有城鄉差距，未來研究可將地域之變項列入研究考量。

2. 研究內容

本研究以「特殊教育長期追蹤資料庫」99學年度「普通班教師問卷」之題組內容進行次級分析，非題組內容所涵蓋之觀點及層面不在此討論範圍之內。建議未來再進一步探討其他面向，如對身障生教學調整、考試調整，轉銜計畫等的可能性，做更進一步的研究。另外，本研究主要探究教師相關變項對普通教師教導身障生專業知能及勝任感之差異，建議可再加入其他變項，例如學校特教班級數、教師證取得管道或家長的態度等。

3. 研究方法

本研究是以「特殊教育長期追蹤資料庫」99學年度之問卷調查資料進行次級分析，僅能得到統計量化的結果，無法呈現質性的描述資料。建議後續研究可以增加半結構式的訪談或以質性方式來研究探討，提高研究之深度與完整性。此外，本研究以普通班教師問卷結果進行資料分析，僅能顯示普通班教師角色所評量教導身障生專業知能及勝任感情形，無法代表其他對象之觀點。

參考文獻

一、中文部分

- 毛連塹（1994）。當前特殊教育的兩個重要理念。**特教新知通訊**，2（3），57-58。
- 王天苗（2009）。「特殊教育長期追蹤資料庫」

- 簡介。人文與社會科學簡訊，10（3），108-116。
- 王天苗（2013a）。**特殊教育長期追蹤資料庫：99學年度調查資料使用手冊（電子檔）**。中原大學，桃園市。
- 王天苗（2013c）。**特殊教育長期追蹤資料庫：99學年度國小普通班教師問卷資料（電子檔）**。中原大學，桃園市。
- 吳武典（1998）。教育改革與特殊教育。**教育資料集刊**，23，197-220。
- 李水源、陳琦蓉（2003）。普通班教師面對身心障礙學生之工作壓力與因應策略之研究。**臺北市立師範學院學報**，34，1-20。
- 李佳勳（2012）。**屏東縣融合教育班教師特殊教育專業知能學習需求及相關因素之研究**（未出版之碩士論文）。中正大學，嘉義市。
- 周杏樺（2006）。談普通班教師面對身心障礙學生的壓力與因應策略。**臺灣教育**，638，35-37。
- 周俊良、李新民、許籃憶（2005）。學前階段特殊教育教師因應策略與工作壓力之相關研究。**特殊教育學報**，21，79-102。
- 林俊瑩、林玟秀、陳佑任（2013）。學前教師特教工作勝任感與工作滿意度的影響機制：學歷、年資與專業訓練的作用。**教育研究與發展期刊**，9（1），117-142。
- 林穎昭（2009）。**臺北市高中職普通班教師對融合教育之態度調查研究**（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學，臺北市。
- 林穎昭（2010）。臺北市高中職普通班教師對融合教育態度之調查研究。**中等教育**，61（2），46-67。
- 邱上真（2001）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊**，21，1-26。
- 邱上真（2004）。**特殊教育導論：帶好班上每位學生（第二版）**。臺北市：心理。
- 柯雅齡（2012）。國內融合教育支援服務運作之評析。**臺灣教育評論月刊**，1（8），38-41。
- 徐瓊珠、詹士宜（2008）。國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。**特殊教育與復健學報**，19，25-49。
- 教育部（2014）。**特殊教育法**。教育部，臺北市。
- 教育部（2011）。**高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班減少班級人數或提供人力資源與協助辦法**。教育部，臺北市。
- 教育部（2015）。教育部特殊教育通報網。日期：10月21日。取自<http://www.set.edu.tw/>
- 章寶瑩（2012）。**新北市學前教師融合教育專業知能與態度之研究**（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
- 鈕文英（2006）。國小融合班教師班級經營策略之研究。**特殊教育學報**，23，147-184。
- 鈕文英（2008）。**擁抱個別差異的新典範—融合教育**。心理，臺北市。
- 黃麗娟、王振德（2003）。身心障礙資源班實施指標之研究—以北區七縣市為例。**特殊教育研究學刊**，25，27-41。
- 楊秀真、王明泉、程鈺雄（2008）。臺東縣國中小學普通班教師特殊教育專業知能、專業態度與支援服務需求之研究。**東臺灣特殊教育學術研討會**，27-38。臺東大學特殊教育中心。
- 楊坤堂（2003）。書寫語文學習障礙學生：認識與教學。**特殊教育叢書（90）**。臺北市立師範學院特殊教育中心印行。
- 楊瑤華（2008）。**政府機構採購專業人員訓練與職務勝任感之研究—以臺東縣為例**（未出版之碩士論文）。臺東大學，臺東市。
- 蔡佩真（2013）。融合教育中的學前教師特教專

- 業知能、特教支援服務需求與滿意度之調查研究（未出版之碩士論文）。屏東教育大學，屏東縣。
- 蔡婉莎（2010）。中部地區學前教師融合教育專業知能與專業成長之研究（未出版之碩士論文）。臺中教育大學，臺中市。
- 鄭惠甄（2013）。桃園縣國小普通班教師融合教育專業知能需求與具備程度之研究（未出版之碩士論文）。臺北教育大學，臺北市。
- 賴淑豪（2010）。融合教育下國小普通班教師的特殊教育專業知能之探究（未出版之碩士論文）。嘉義大學，嘉義市。
- 賴翠媛（1998）。國小教師如何轉介及教育特殊兒童。*教師之友*, 39 (1), 52 - 56。
- 謝秀貞（1994）。醫社會工作者在職訓練與職務勝任感之研究（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
- 鐘梅菁（2000）。學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究（未出版之博士論文）。彰化師範大學，彰化市。
- 蘇燕華（2000）。融合教育的理想與挑戰-國小普通班教師的經驗（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學，臺北市。
- 二、英文部分
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Brouck, E. C. (2005). Secondary special educators: Perspectives of pre-service preparation and satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 28 (2), 125-139.
- Cheney, D., & Barringer, C. (1995). Teacher conference, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 174-182.
- Fullerton, A., Ruben, B. J., McBride, S., & Bert, S. (2011). Development and design of a merged secondary and special education teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 38 (2), 27-44.
- Gunter, P. L., Coutinho, M. J., & Cade, T. (2002). Classroom factors linked with academic gains among students with emotional and behavioral problems. *Preventing School Failure*, 46 (3), 126-132.
- Landrum, T. J., & Tankersley, M. (2000). The education of students with emotional or behavioral disorders. In M. A. Winzer & K. Mazurek (Eds.), *Special education in the 21st century: Issues of inclusion and reform* (pp. 163-174). Washington, D. C.: Gallaudet University.
- Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *Counseling Psychologist*, 29, 193-213.
- Stedman, D. J. (1990). *The professional preparation of teachers and early childhood education: Changes in the wind*. Paper presented at the South Pacific International conference on special education. Auckland, New Zealand.

Factors Affecting Elementary School Teachers' Professional Knowledge and Job Competence toward Students with Disabilities in Regular Classes: An Analysis of Special Needs Education Longitudinal Study (SNELS)

Lan-Ying Liu

Eacher

Longfong Elementary School

Shu-Hsuan Kung

Assistant Professor

Department of Special Education,
National Hsinchu University of
Education

Tse-Yang Huang

Assistant Professor

Department of Special Education,
National Hsinchu University of
Education

Abstract

The purposes of this study were to understand current status of elementary school regular teachers' professional knowledge and competence toward the teaching of students with disabilities, and also the influential factors upon the implementation of inclusive education. The data was drawn from the Regular Teachers Survey of the "Special Needs Education Longitudinal Study" in 2010 school year. The survey questionnaires were answered by 2,059 elementary school teachers who were teaching students with disabilities in regular classes. The statistical methods included descriptive statistics, independent samples *t* test, one way ANOVA, Pearson's product moment coefficient, and path analysis.

The study results showed that among various aspects, abilities in "professional knowledge toward the teaching of students with disabilities", "communication and cooperation between teachers and students", "classroom management" and "cooperation with other professionals" demonstrated more competence, while the ability to "design curriculums based on the needs of students with disabilities" was less capable. As for the competence in teaching students with disabilities, about 82% of teachers indicated they were competence in the teaching of students with disabilities. However, there were still nearly 20% of teachers expressed less competent. Further analysis results showed that "seniority in special education", "professional trainings in special education", and "student's disability type" were the factors that would affect regular teacher's professional knowledge and competence toward the teaching of students with disabilities. Besides, "special education supports" could also affect the

performance of teacher's professional knowledge. When professional knowledge was considered as an intervening variable, "seniority in special education", "professional training in special education" and "student's disability type" became the important factors that affected teachers' competence.

Lastly, reviews and suggestions in the light of the development of elementary school regular grade teacher's professional knowledge and the improvement of their competence were also provided based on the research results.

Keywords: elementary school regular teachers, students with disabilities, professional knowledge, competence, Special Needs Education Longitudinal Study (SNELS)

臺東縣國中原住民學習障礙學生讀寫表現 調查研究

劉明松 許文倚

國立臺東大學特殊教育學系

摘要

本研究旨在調查臺東縣國中原住民學習障礙學生的讀寫表現及閱讀障礙比率。本研究以102學年度臺東縣國中原住民學習障礙37位學生為研究對象，分別以「中文閱讀障礙診斷流程與測驗」和「國民中學中文聽寫測驗」作為調查工具。

調查結果如下：

- (1) 研究對象具有閱讀障礙者為31人，佔83.7%，具有書寫困難者33人，佔89.2%，其中同時具有閱讀障礙和書寫困難者為28人，佔75.7%。
- (2) 在閱讀各分測驗方面，識字量低落者29人、常見字流暢性低落23人、聽覺理解困難者18人、部件辨識困難者4人、部首表義困難者14人、聲旁表音困難者14人、閱讀理解困難者為21人、聲韻覺識困難者為21人。
- (3) 在聲韻覺識表現中，聲韻結合困難者15人、有音素分割困難者13人、有聲調覺識困難者16人。
- (4) 37位研究對象中，有1人為口語問題、具有閱讀障礙者的31人中，理解型共2人，識字型共12人，語言型共17人。

根據研究結果，提出若干建議以共教育行政單位及相關教育人員之參考。

關鍵字：學習障礙、國中原住民學生、閱讀障礙、書寫困難

緒論

一、研究緣起

閱讀與寫作是學習及獲取知識的基礎，即基本讀寫能力（literacy）是國民教育階段之重要的學習指標，且也是衡量一個國家人民素質的重要指標（陳秀芬、洪麗瑜、陳慶順，

2008；劉盛男、王逸棻，2011）。讀寫能力泛指語文能力，而閱讀與書寫是語言四種形式（聽、說、讀、寫）中，發展較晚的能力，Lyon（1998）指出口語能力是人類發展自然產生的能力，但書寫語言能力則需要後天教育才能獲得，而且通常是在進入小學之後才會正式進行的學習，這二者也是小學生學習的重要

技能。長久以來，在主流社會的脈落下，原住民一直是社會的弱勢族群，眾多研究指出原住民學童在學校的各項表現皆不如漢族學生，如學習上面臨較多困難（李亦園、歐用生，1992）；洪麗晴（1995）發現原住民國小學童在瑞文智力測驗中的得分顯著低於平地學童，不論學童的性別、年級、就讀地區，一般的老師認為非原住民的學業成就、智力、創造力等表現皆優於原住民學童；李建興、簡茂發（1992）研究指出，原住民學童不論在語文科或數理科的學業成就皆低於非原住民學童。基於上述，讀寫能力是學習的基礎，原住民學生在此方面的表現如何？是否也低於非原住民學生而導致低學業表現？原住民學生讀寫障礙或困難比率是否高於非原住民學童？是本研究之主題與重點。

教育是謀求國家社會進步的主要動力，我國憲法強調教育機會均等，多元文化教育也是現今重要的教育理念，因而在國家建設不斷進行，整體教育水準亦不斷提升之際，對於相對弱勢的原住民教育，應如何採取積極的扶助措施，確保原住民接受各級各類教育機會均等，並能建立符合原住民需求的教育體系，是當前國內教育之重要課題。是故，民國八十七年六月七日公布了「原住民教育法」，為落實法令，也實施了二期的「發展與改進原住民教育五年計畫」（第一期是83-87學年度；第二期是88-92學年度），其主要目的是為能全面提升其教育水準。但從其工作內容及成果來看，似乎較忽略學前及國民教育之基礎教育階段（如推動原住民學校閱讀與寫作教學）。再者，根據教育部統計處（2011）對99年度各縣市原住民人口之統計，以花蓮縣最多（90,912人，佔17.74%），台東縣次之（80,152人，佔15.63%）；惟以原住民人口佔該縣市人口比率來看，則是台東縣居冠（佔34.75%）。再

者，以原住民學生佔該縣市學生人口比率來論，也是台東縣的31.08%最高，是故，台東縣是台灣地區最具有族群多元、文化多樣等特性的縣市之一。研究者因在台東地區任教，也身負中小學教育輔導之責，因此，希望透過相關測驗、問卷、文獻、訪談及觀察所收集到資料，探究台東地區原住民學生讀寫能力及表現現況，以提供相關單位及人員在推展國內原住民教育之參考。

再者，根據教育部特殊教育通報網（2013a）資料顯示，臺東縣101學年國中身心障礙學生411人，學習障礙（以下簡稱學障）的人數為170人，是所有障礙類別中人數最多的，其中學障原住民學生為80人，佔總學障人數將近1/2；臺東縣102學年國中身心障礙學生384人，學障的人數為176人，其中學障原住民學生為76人，佔總學障人數的43.2%（特殊教育通報網，2014）。顯示出學障原住民學生皆具有一定的比率。張英鵬（2000）表示原住民學生的學障出現率略高於全國學障的出現率。因此研究者希望透過相關測驗所蒐集到的資料，以臺東縣國中原住民學障生為對象，探究臺東縣國中原住民學障生的閱讀表現，以及閱讀障礙的佔有比率，希望能對未來原住民學習障礙的相關研究提供參考。

二、研究目的與待答問題

基於研究動機之敘述，本研究目的如下：

（一）探究臺東縣國中原住民學習障礙學生閱讀障礙的比率。

（二）探究臺東縣國中原住民學習障礙學生之閱讀表現。

（三）探究臺東縣國中原住民學習障礙學生之書寫表現。

本研究擬探討以下問題：

（一）臺東縣國中原住民學習障礙學生閱讀

障礙的比率為何？

(二) 臺東縣國中原住民學習障礙學生之閱讀表現如何？

1. 臺東縣國中原住民學習障礙學生識字量表現如何？
2. 臺東縣國中原住民學習障礙學生常見字流暢性表現如何？
3. 臺東縣國中原住民學習障礙學生聽覺理解表現如何？
4. 臺東縣國中原住民學習障礙學生部件辨識表現如何？
5. 臺東縣國中原住民學習障礙學生部首表義表現如何？
6. 臺東縣國中原住民學習障礙學生聲旁表音表現如何？
7. 臺東縣國中原住民學習障礙學生閱讀推理表現如何？
8. 臺東縣國中原住民學習障礙學生聲韻覺識表現如何？

(三) 臺東縣國中原住民學習障礙學生書寫表現如何？

文獻探討

一、相關原住民學生學習議題

全國原住民學生人數方面，國中小原住民學生人數為72,652人，原住民學生佔各該縣市學生比率以臺東縣33.90%最高。臺東縣有22所縣立國中（不含國立臺東大學附設實驗體育中學），學生數8,219人，而國中原住民學生人數3,274人，佔國中學生總人數39.83%，將近四成的比例（教育部，2013a、2013b）。因此，瞭解臺東縣國中原住民學障生讀寫能力表現情形，有其重要及必要性。以下討論影響原住民學生學習之重要議題：

原住民在接受國民教育時，其本身文化

和經驗背景與主流教育並不相符，因此對原住民學生在學業學習上可能產生影響，LeMoine（2001）就指出少數族群學業成就低落的現象，可能為缺乏主流的文化或語言經驗。除此之外，有些面向也會影響原住民學生之學習，以下分別論述之：

(一) 家庭環境

家庭教育對於子女的發展扮演相當重要的角色，譚光鼎（2002）指出多數中輟學生的家庭屬於低社經、結構不完整、缺少關愛與支持環境。因此，原住民的家庭結構如何、家長教養態度、家庭社經地位都可能影響原住民學生的學習狀況。

王慧豐（2001）指出，家庭環境改變，使原住民家庭的教育養護和社會化功能減弱，原住民學生在缺乏父母的指導和教育，常常造成他們學業成就及學習動機低落、缺乏自信及社會適應不良等問題。若又考量原住民家庭狀況，不同的家庭狀況（單親、隔代教養等），這都直接或間接的影響學生的學校學習情況。

在家長教養態度方面，原住民的生活態度多為樂天知命，所以原住民家長的教養方式及態度也較為消極（詹賢政，2002）。研究發現原住民家長對於子女升學較不支持，因為父母希望子女能幫忙家中生計（李亦園，1982）。對於學校活動方面，譚光鼎（2008）指出，原住民父母對子女在學校活動的參與度較低，認為子女只要沒有偏差行為即可，對於課業上的要求也多著重在作業和考試。曹琇玲（2001）研究發現，原住民學生的成就高低與父母的管教態度有關，因此父母的教養態度也影響了子女的教育成就。

在家庭社經地位方面，一般原住民家庭其社經地位較低，文化刺激較少，在學習成就上，原住民家長也較難對子女提供有效的激勵，相反的，中上社經地位的家庭提供較多的文

化刺激，使得子女在學習上較容易獲得成就（蔡文山，2004）。

綜合以上，家庭經濟狀況與讀書環境和父母重視教育與否，皆會影響學生在學業方面的表現（許鈴筑，2009）。

（二）教育環境

以臺東縣地理位置來看，屬於臺灣的東部地區，其中主要交通道路分為海線及山線，在山線的交通往來南北或東西的交通上多以火車、汽車為主，在海線則只能依靠汽車，交通便利性較差。從教育環境來看，臺東縣的學校多處較偏遠地區，多數學校為山地學校，資源條件差，軟硬體設備不足。從交通、環境來看，大多數的教師多不願意前往任教，在當地任教的老師也多抱著過渡的心態，導致合格教師的流動率高，學生在適應上產生困難（李亦園，1982；黃森泉，2000；譚光鼎，1997；黃木蘭，1998）。

李茂能（1985）指出，教師塑造了不利於原住民學生學習的情境，造成他們學習不得其法，更使得他們難以發揮個人才能，更強調了原住民學生的不足。紀惠英、劉錫麒（2000）認為，在漢族的規劃體制下，學校是為嚴格的學習時間、僵化的教學進度、獨立學習及紙筆測驗的場所，使得原住民學生比普通學生面臨更多學習困難。

（三）原住民學習特性

Dunn和Griggs（1998）發現，原住民學習特質為：認知處理、視覺影像、沉思與衝動處理。譚光鼎（1997）歸納原住民學習特質為，1.學習與生活經驗結合，並多以觀察、模仿、操作方式學習，2.喜歡在小團體、非正式、和諧的情境中學習，3.在學習過程中多用感官，尤其是視覺和肢體動作。

黃人傑（2000）指出，原住民學生缺乏抽象及未來的思考，較注重於眼前。在學習態

度喜愛不受拘束，以先滿足當下需求及個人喜好為主，對於太精確的事務難以接受（羅健霖、張建成，2002）。

原住民學生偏好動態、遊戲式的學習方式，但學校教育卻多以靜態、語言的課程為主，課程內容多以文字為主，多以語言來作為溝通，對於語文能力較差的原住民學生來說，在語文理解上又是一個障礙；此外，原住民學生在學習抽象經驗基礎不佳，排斥符號及抽象的教材，偏好以操作、歸納及圖式化來進行學習，並且依賴教師的支持（張淑美，2002）。

劉芙蓉（2011）綜合學者的看法，將原住民的學習特質歸納為：偏重同儕學習、依賴同儕的答案、不吝嗇分享、偏重動態學習、遊戲方式、非正式的學習情境、偏好具體方式等七項。

由此可知，原住民的學習特性與學校教育課程有所衝突，原住民學生對於學校教育容易感到枯燥，難以產生成功經驗，久而久之容易失去學習動機。

綜合言之，從文化差異、家庭環境、教育環境到原住民學生學習特質，可以發現影響原住民學生的學習因素都是環環相扣的，或許在文化、家庭環境及學生特質上無法作太多調整，但是我們仍可以在教育環境努力，因此本研究期能透過了解研究對象的閱讀表現，進而提供相關單位及教育人員參考。

二、閱讀及書寫相關理論

（一）閱讀的定義

閱讀是一個複雜的過程，主要包括認字和理解兩個部份；若從閱讀狹、廣義觀點來論，在狹義上將閱讀定義為：「解碼（decoding）的過程」、「從印刷文字中獲得意義」、「閱讀過程是智力運作的延伸」，而廣義方面，則認為閱讀除了認字外，更擴大到日常生活中

，是指試圖了解書寫語言或符號所表達的意義。簡言之，閱讀是人與符號之間複雜、互動的過程（廖鳳伶，2000；Huang & Hanley, 1994）。

（二）閱讀歷程模式

閱讀模式是閱讀歷程的理論表徵（廖鳳伶，2000）。目前對閱讀歷程主要可以歸納為三種模式，由下而上模式、由上而下模式及交互模式。（王瓊珠，1992；胡永崇，1995；曾世杰，2009；Goodman, 1970；Gough, 1972；Rumelhart, 1985），以下分別論述之：

1. 由下而上模式（Bottom-up models）

「由下而上」模式特別重視從「刺激感覺」到「內在表徵」、從細節到整體的知覺歷程，即把文字的視覺影像轉換成有意義的語言訊息。這過程是從最基礎的「視覺處理」、「影像表徵」、「字詞彙辨識」開始，到中樞神經的「記憶」和「理解」，這就是「由下而上」的歷程。

此模式主張閱讀最初層是從「字詞彙辨識」開始，再來是字義層次處理及辨識，辨識完後，被整合成更大的單位，如詞或句子，從中獲取更多、更正確的意義，這個層次開始具備「語法」能力，同樣的字、詞經由不同的排列組合，產生不同的意義，這個意義主要是由語法來決定的，許多學者認為語法的處理牽涉到工作記憶（working memory），而工作記憶的效率會影響理解的過程、相關的歷程。簡言之，閱讀是字形至字義的處理過程。

此模式強調的是「解碼」歷程，並不重視讀者的先備知識、後設認知等相關能力。以中文學習過程來看，先學習生字、生詞、部首、注音，再開始進行文章段落閱讀、內容及形式探究等，最後獲得其意義，這就是一種「由下而上」的方式，先強調解碼，再進行理解與探究。

2. 由上而下模式（Top-down models）

所謂「由上而下」模式則與由下而上模式相反，讀者是以較高層次的知識去處理低層次的訊息，強調的是利用個人的「先備知識」及「後設認知策略」將讀的文字內容（text）加以組織、預測及理解，這個過程訊息處理的方向是從大腦到外界的，所以被稱為「由上而下」的歷程。

在此模式中「先備知識」會影響閱讀理解，因為先備知識的不同，對文字內容的理解就會不同，例如：對某個領域愈熟悉，就愈容易讀懂這個領域的書籍或文章，這和「隔行如隔山」的意思相同，這說明了先備知識對讀者在閱讀理解上的重要性。而「後設認知」指的是「認知的認知」：讀者「知道」與「使用」自己的「知識與認知策略」的能力。這模式也認為閱讀是讀者主動參與而產生的歷程。

3. 交互模式（Interactive models）

基於上述兩者模式，有些學者（Burns, Roe & Ross, 1922；Vacca, Vacca & Gove, 1991）指出由下而上或由上而下的模式無法完全解釋複雜的閱讀歷程，因此產生了交互模式。Anderson（1982）認為交互模式強調的是讀者是主動的訊息處理者，目的在於建構出一個可以說明文章意義的模型。

此模式有兩個重要性：（1）強調背景知識的角色；（2）包含一系列處理策略，從文字解碼到後設認知。在此模式中閱讀是「雙向」進行的，主張此模式的學者認為閱讀歷程無法從單一方向來解釋，而閱讀會受先備知識、後設認知等影響，也會受文章解碼歷程的影響。

Rumelhart（1985）認為，讀者在閱讀過程中，讀者接受視覺刺激後，開始摘取重點，並同時運用自己的語法、語意、拼字及字彙等相關知識，再加入實際訊息等知識，此時讀者

同時處理高低階知識，並對閱讀的內容的型態有一綜合的概念及瞭解後，進而對文章內容作出最可能的詮釋。

綜合以上三種閱讀歷程模式，閱讀歷程主要包含兩大成分：認字與理解，閱讀為認字及理解的交互作用。在國中階段的學習過程中，多數課程以文章方式呈現，學習除了課堂上的聽講外，主要需透過閱讀來獲取課文中的知識，若原住民學習障礙學生在閱讀過程中易產生困難，進而更容易造成學業成就低落。

(三) 閱讀障礙的定義與特徵

1. 閱讀障礙的定義

在學習障礙中，閱讀障礙 (reading disabilities) 是人數最多的一群，有80%會出現閱讀困難 (廖淑戎、趙蕙慈，2007；Lerner, 2000)。在定義閱讀障礙時，可以學習障礙的鑑定標準來看，根據我國教育部頒布的「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」2013年修正後的鑑定標準，學習障礙的鑑定內涵有：(1) 成因：神經心理功能異常，且智力正常或在正常程度以上。(2) 表現：在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者，並顯示出個人內在能力有顯著差異。(3) 排除法：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。並且需經一般教育所提供之介入，仍難有效改善。

簡言之，閱讀障礙是指閱讀能力低於其能力所預期的表現，是「一種學習閱讀有顯著困難的疾患，即使在接受正式教育、有正常智力或社會文化環境的條件下仍會發生」(洪儷瑜等人，2009；洪儷瑜、王瓊珠，2010)。是故，閱讀障礙者在實際的閱讀能力與潛在能力間有顯著差異，而其造成的原因非因感官缺陷、情緒困擾、文化環境不利或教學不當所引起。

2. 閱讀障礙的學習特質

Mercer (1992) 指出閱讀障礙者會表現出

以下四方面的習慣動作：(1) 閱讀習慣上，會有動作緊張、側頭閱讀、閱讀距離過近等現象，(2) 朗讀時出現顛倒唸、發音錯誤、省略字、插入字等狀況，(3) 閱讀理解上，有回憶基本事實困難、序列回憶困難、主題回憶困難等現象，(4) 在表達方式上，則有逐字閱讀、不當斷詞、斷句、停頓、緩慢等現象。

Spedding和Chan (1993) 的研究則指出，閱讀障礙者的特質有缺乏使用線索的策略、常無法覺識使用的策略、無法監控閱讀情形等。

周台傑、吳金花 (2000) 認為，閱讀障礙學生較一般學生容易有字句增刪、字句修改、回憶基本事實、回憶序列及主題等也常產生錯誤。

劉靜怡 (2009) 提到閱讀障礙的特徵有：(1) 動作與協調能力困難。(2) 記憶力缺陷。(3) 注意力缺陷與活動過多。(4) 語言能力缺陷。(5) 知覺能力異常。(6) 思考能力缺陷。(7) 後設認知缺陷。(8) 學業適應困難。(9) 情緒-社會適應問題。

綜言之，閱讀障礙者在學習上易有專注力不集中、知覺、記憶力及思考等的缺失，也因而造成其學習適應上的問題；而在閱讀的表現上，在閱讀時常產生字形音混淆、跳行跳字、省略添加等情形；在閱讀理解時無法掌握上下文的内容及結構，並且在回憶時產生困難；在閱讀策略上，閱讀障礙者較少使用閱讀策略，並且不會監控其閱讀情形。

二、書寫的相關理論

書寫是將口語轉為文字的複雜活動，牽涉到許多能力，許多學者認為書寫過程中所需要的能力包含：聽覺理解能力、肌肉運動能力、注意力、記憶力、語言能力及認知能力 (楊坤堂，2004；)。由此可知書寫過程中所需要的能力，正是學習障礙學生本身也容易產生障

礙的部份，因此對於許多學習障礙學生是一項容易產生困難的活動。

(一) 書寫歷程模式

劉欣敏(2012)綜合各學者的看法認為，書寫能力的發展是從繪畫塗鴉的方式開始接著一連串歷程，幼稚園階段處於畫「字」的階段，進入了小學後，學生開始接受正式的書寫訓練，國小二年級的識字及寫字能力已趨於成熟(李瑩均，2001)。

朱作仁(1984)將書寫從開始學習到達到熟練分為三個階段，以下分別敘述：

1. 要素階段：約為國小一到三年級的學生，剛學習寫字的學生應注意坐姿、握筆方式、書寫本的位置及字本身的組成要素，此時為一筆一畫寫，並沒有注意到整個字的結構比例。
2. 結構階段：約為國小三到六年級的學生，寫字時開始會注意到整個字的結構，不再一筆一畫的寫。
3. 連貫階段：此階段已經能連貫的寫，書寫流暢，並且達到自動化的程度，書寫時一次能寫一段句子或幾個句子。書寫時的注意力不只是在書寫技巧本身，並且注意到字與字之間的排列整齊、間隔、大小等(引自戴汝潛，1999)。

在讀寫歷程中，會執行六種心智運作，分別敘述如下(鄭昭明、陳學志，1991)：

1. 字形的學習與區辨：透過練習以區辨字與字之間的異同處，此受到筆劃特徵及經驗的影響。
2. 心理詞彙(mental lexicon)的建立：在心理詞彙中，每個詞彙都有一個位址，其字音、字形及字義等訊息是連結的。
3. 「字音-字形」的連結：中文字中的同音字多，在此部份練習容易產生困難。
4. 「字形-字義」的連結：因中文字的結

構傾向於表意，因此在此部份較容易。

5. 一般文字知識：包含(1)漢字組字規則(2)部首、偏旁的語意知識(3)部首、偏旁的讀音知識。

此外，書寫是透過聽覺及視覺的分析，並連結儲存在書寫者本身語文系統的心理詞彙庫，其中儲存的方式包含詞彙的音韻、字形及語意，書寫時以音韻的方式在心中讀出所要寫的字，再找尋出相對應的文字，最後將其書寫出來(林寶貴、錡寶香，2000)。

綜合來看，國中階段的一般學生應已經達到連貫階段，在書寫方面應能書寫流暢，並寫能在書寫時適當的分配其注意力，並同時進行視聽覺分析，並連結其語文能力，最後完成書寫的活動。

(二) 書寫障礙的特徵

Lauffer(2000)指出，書寫障礙是在聽、說、讀、寫的語言能力中佔最多比例的，約有80-90%的學習障礙成人，都具有不同程度的書寫障礙。國內許多學者研究也指出，書寫困難學生常出現字體忽大忽小、仿寫時對照次數過多、左右顛倒、部件錯誤等書寫問題。而在書寫時容易有握筆姿勢不良、重複擦拭、易分心、寫字速度慢等現象產生(李瑩均，2001；楊坤堂，1995)。

楊坤堂(1995)及郭為藩(1978)也分別指出，書寫障礙學生有以下特徵：

1. 聽寫困難：在聽寫時，相似字形字音的字容易搞混寫錯、漏字、難寫出完整的句子等問題。
2. 書寫混淆：字形相似的字分辨困難。
3. 字形顛倒：把字體部分或整個左右或上下顛倒。
4. 過目即忘：抄寫時需要不斷重複對照，在視覺記憶上很差。
5. 左右不分：容易弄錯左右方向，辨識方

位有困難。

6. 注意分散：易受外來刺激影響，注意力無法集中。
7. 動作表達性符號能力不足，例如：無法正確把想法寫出來，如辭不達意。

李瑩均（2004）將書寫障礙學生的問題分為三種，以下分別敘述之：

1. 錯別字問題：分為錯字問題及別字問題兩種，錯字問題是指筆劃錯誤、多了或少了筆劃、形狀倒置、形體不正確。別字問題是指原本有這個字，但在文句中的意義是不恰當的。
2. 可讀性的問題：可讀性問題為寫出來的字形正確，但不易看懂，品質較差。可分為（1）間架結構問題：部首散開或擠迫、相對位置不正確、大小不成比例等（2）字與字的連貫問題：字與字之間產生忽大忽小、扭曲變形、重疊等問題。
3. 速度的問題：書寫速度上較慢且費力。

三、學習障礙與讀寫能力之相關研究

黃芸（2003）指出，中文的閱讀障礙存在有語音及拼字的缺陷，其中語音的缺陷是由於語音表徵之間的區分性不足，而拼字缺陷作用在部件及部件的視覺連結上。

李淑芬（2007）以不同聲韻處理能力的國中閱讀障礙學生為對象，探討中、英文識字能力，指出（1）不同聲韻處理能力閱讀障礙學生，在中、英識字能力有顯著差異；不同聲韻處理速度的閱讀障礙學生，在中文識字能力有顯著差異。（2）在識字方面，加入聲調的聲韻覺識語中、英文識字有顯著關係。（3）聲調覺識是唯一能預測閱讀障礙學生識字能力的最佳指標。

因此，閱讀表現優劣是顯現在於識字及

理解的方面，其中識字包含聲韻覺識、字形、語意等，因此本研究選用能分別瞭解到閱讀表現內涵的的測驗，故以洪儷瑜、王瓊珠等人（2007）所編製之「中文閱讀障礙診斷流程與測驗」為主要研究工具。

在書寫方面，其相關研究多以寫作的角度來探討，但針對國中階段書寫困難的相關研究卻十分少，可能牽涉到國中階段的學生在書寫能力上多已成熟，且國中在書寫方面著重在寫作，因此對於基本的書寫能力少有探究。本研究旨在瞭解臺東區國中原住民學障生在書寫能力的表現，是希望能瞭解研究對象的基本書寫能力，故從國中書寫困難研究來進行探討。

許育馨（2010）比較一般學生及書寫困難學生寫錯字的錯誤類型發現，書寫困難學生的錯誤有10種：（1）字有重複筆畫時，重複的次數會出錯。（2）字形相似的字會產生干擾，導致部件替代或寫成其他字。（3）筆劃遺漏或增添。（4）帶有方向性不對稱的筆畫會顛倒。（5）同音字替代。（6）書寫成字詞中的另一字。（7）只寫出部份。（8）部件錯誤。（9）含以上兩種錯誤。（10）其它。而導致書寫錯誤的可能原因有：（1）書寫者對中文字的訊息知識是否足夠（2）中文字過於複雜（3）書寫者工作記憶的容量。而有書寫困難學生無論是寫字能力或是工作記憶的表現都較一般學生低落，且因中文字過於複雜對於書寫困難學生之影響較大。

楊千慧（2008）針對學習障礙伴隨寫字問題學生與一般學生探究兩者之書寫表現，研究結果發現（1）學習障礙伴隨寫字問題的學生在「中文字形書寫表現特徵」上的「聽寫」、「字形結構問題」與一般學生有顯著差異。（2）學習障礙伴隨寫字問題的學生每分鐘書寫速度與一般學生有顯著差異。（3）一般學生表現皆優於學習障礙伴隨寫字問題的學生。

上述，國中階段的學習障礙學生仍然會產生最基本的書寫困難。國內目前針對書寫能力為評量的內容，目前僅有洪儷瑜等人（2002）所編製的「基本讀寫字綜合測驗」，但適用對象為國小學生。因此若以「基本讀寫字綜合測驗」來評量國中學習障礙學生的書寫表現，可能會因為學習經驗而無法正確辨別書寫表現。考量書寫能力的發展和書寫障礙學生的特徵，則以目前臺北市國中階段鑑定時須使用的書寫測驗工具來了解臺東縣國中原住民學習障礙學生的書寫表現，以黃柏華（2004）所編製之「國民中學中文聽寫測驗」為主要研究工具，

用以瞭解臺東縣國中原住民學習障礙學生在書寫能力上的表現。

國中學習障礙學生在讀寫方面具有困難，若亦具備原住民身分者，在讀寫方面更容易產生困難，因此本研究以原住民人口較多的臺東縣為範圍，進而瞭解國中原住民學習障礙學生的讀寫表現情形。

研究方法

一、研究架構

本研究之架構如圖3-1所示：

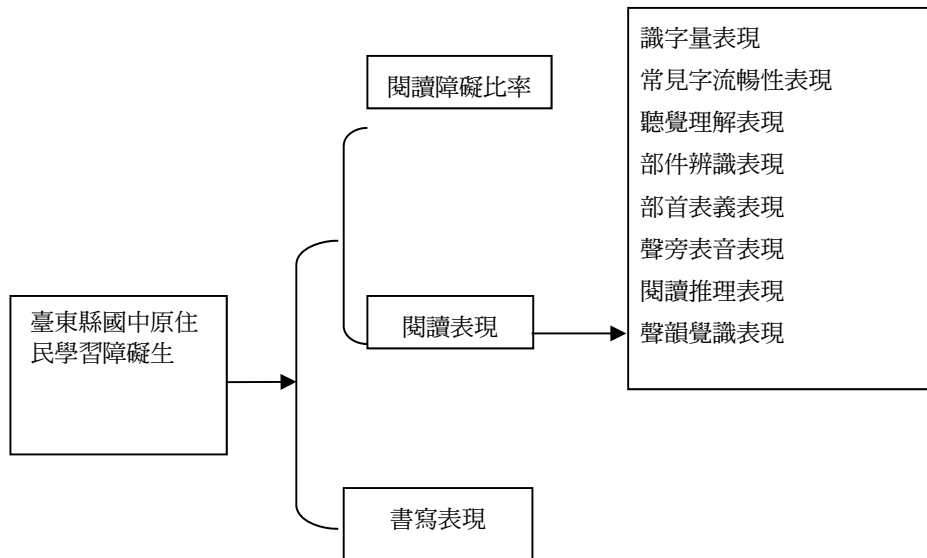


圖3-1 研究架構圖

二、研究對象

本研究採調查法，以102學年度就讀於臺東縣境內國民中學一至三年級原住民學障生為研究對象，樣本數共有76位，為考量施測的回收率，故先請各校特殊教育組或特教業務承辦人員協助調查該校學生人數及學生名單，經家長同意後再進行施測。經徵詢同意後，共有37

位國中原住民學障生參與本研究。

三、研究工具

（一）中文閱讀障礙診斷流程與測驗

此研究工具建有全國常模及花東常模，測驗內容分別敘述如下：

1. 識字量評估測驗：此測驗為紙筆測驗，

- 分為A12和A39兩種版本，本研究選用A39版本，適用於國小三年級以上至國中三年級學生。
2. 常見字流暢性測驗：此測驗為唸讀測驗，分為B1、B2、B34、B57和B89五種版本，本研究選用B57及B89兩個版本，B57適用於國中一年級學生，B89適用於國中二、三年級學生使用。
 3. 聽覺理解測驗：此測驗分為國小中年級（G34）、高年級（G56）及國中（G79）三版本。本研究選用G79版本。
 4. 部件辨識測驗：此測驗分成G12版和G39版兩種版本，本研究選用G39版本，適用對象為小三到國三學生。G39版以假字或罕見字為選項設計原則，題目型式是四選一的單選題紙筆測驗，有20題，限時3分鐘。
 5. 部首表義測驗：此測驗以「不同構字頻率的部首」、「不同位置的部首」及「變形部首」等三個條件選擇部首，並以罕用字為編製原則，題目型式為四選一的單選題紙筆測驗，團測限時3分鐘、個測則計時，適用於小三到國三學生。
 6. 聲旁表音測驗：此測驗以「不同位置的聲旁」、「不同表音性的聲旁」等條件選擇聲旁，並以罕用字為編製原則，題目型式為四選一的單選題紙筆測驗，團測限時3分鐘、個測則計時，適用於小三到國三學生。
 7. 國民中學閱讀推理測驗：此測驗為紙筆測驗，內容分為兩大題型，分別是直述型（包括共變、比較／對照、描述）及類括型（包括分類和序列），測驗時間20分鐘，適用於國中一至三年級學生。
 8. 聲韻覺識測驗：根據中文語音的特性，包括聲母、韻母、結合韻和聲調覺識等

。內容有六個分測驗，包括「注音符號認讀」、「聲韻結合」、「去音首」、「假音認讀」、「假音認讀流暢性」以及「聲調覺識」，團測10分鐘，個測15～20分鐘。

（二）國民中學中文聽寫測驗

國內目前針對書寫能力為評量的內容，目前僅有洪儷瑜等人（2002）所編製的「基本讀寫字綜合測驗」，但適用對象為國小學生。考量黃柏華（2004）所編製之「國民中學中文聽寫測驗」在編製時，依據教育部九年一貫課程綱要語文學習領域國語文之分段能力指標，在識字與寫字能力項目部分，以國小六年級學生必須認識的常用中國文字為標準，進行信效度考驗後，使測驗的內容符合國中學生的應具備的中文基本書寫能力，故以此測驗作為研究工具之一。

此測驗目的為評量國中學生由詞彙聽音及寫出字形的再生寫字能力，內容主要以中文聽寫為主，施測方式為團測或個測，施測時施測者唸題（每題間隔時間大約十秒，每題念兩遍）逐題作答。

計分方式以正體字正確寫出一個目標字得1分，最高可得40分。以簡體字、注音、其他文字書寫或潦草難以辨識者皆不計分。最後依據切截分數及作答情況來進行分析，但由於此測驗常模主要以大臺北地區為主，因此在此測驗得分上僅為參考依據，研究者則另外針對書寫的答案進行書寫困難問題分析，以期能更加瞭解臺東縣國中原住民學障生在書寫方面的表現。

四、資料處理與分析

本研究使用描述統計，將工具實施後所蒐集到的資料加以分類、進行登錄，並使用電腦統計套裝軟體SPSS第18版進行分析，利用百分比及圓餅圖呈現研究結果，並加以分析後

，藉以回應研究問題。

研究結果與討論

一、臺東縣國中原住民學習障礙學生出現閱讀障礙之比率

本研究對象透過「中文閱讀障礙診斷流程與測驗」進行篩檢，此測驗篩選流程共分為六階段，其中前四階段用來篩選出具閱讀障礙的學習障礙，後兩個階段用來判別類型和診斷認知問題，因此研究者依據其流程來進行篩選臺東縣國中原住民學障生是為閱讀障礙類型者。

篩選流程中的第二、四階段為排他，目的是排除文化不利、學習不利、智能障礙等學障生，因此在此部份不多做探討，只探討第一、三階段。如表4-1所示，第一階段為篩選閱讀能力，其中具有閱讀問題者為31人，佔83.7%、不具閱讀問題者為6人，佔16.3%，第三階段為篩選具閱讀障礙學障者，其中具有閱讀障礙者為31人，佔83.7%、不具閱讀障礙者為6人，佔16.3%。

表4-1
臺東縣國中原住民學習障礙學生「中文閱讀障礙診斷流程與測驗」結果摘要表

階段	具困難者 人數	百分比 (%)	未具困難者 人數	百分比 (%)
第一階段	31	83.7	6	16.3
第三階段	31	83.7	6	16.3

由此可知，本研究對象具閱讀障礙者約8成3。而在廖淑戎、趙蕙慈（2007）與Lerner（2000）的研究中也指出的學習障礙者有80%會出現閱讀困難，與本研究所得到的比率相差不多，顯示出原住民學障生與一般普通學障生發生閱讀困難的比率相近，因此教師在面對原住民學障生時，也需瞭解原住民學障生的特質

及其是否具有閱讀困難，從中提供相關學習策略，以協助原住民學障生在學習上更為順利。

二、臺東縣國中原住民學習障礙學生讀寫表現

相關國中學障生讀寫表現中，以下將分項說明之。

（一）識字量

在識字量表現中，利用「識字量評估測驗」來評估研究對象之表現，此測驗的目的在於評估學生的識字量，進而獲得其在該年級的相對地位。此測驗的切截點為PR25，以識字量百分等級人數及百分比表（見表4-2）來看，在PR25以下的人數為29人，佔全部的78.4%，顯示出多數研究對象的識字量偏低，其中在PR1-5的人數佔43.2%，PR5-10的人數佔16.3%，兩者佔全部的59.5%。

表4-2
臺東縣國中原住民學習障礙學生識字量表現各百分等級所佔人數及百分比

百分等級 (PR)	人數	累計人數	百分比 (%)	累積百分比 (%)
PR 1-5	16	16	43.2	43.2
PR 5-10	6	22	16.3	59.5
PR 10-15	3	25	8.1	67.6
PR 15-20	2	27	5.4	73.0
PR 20-25	2	29	5.4	78.4
PR 25-30	5	34	13.5	91.9
PR 30-35	1	35	2.7	94.6
PR 35-40	2	37	5.4	100.0
總計	37		100.0	

另一方面，此測驗為第一階段的篩選測驗之一，測驗結果只是表示研究對象的識字量偏低，若以本章第一節來看，最後研究對象中具有閱讀困難者為32人，本測驗PR25以下者

為29人，佔此31人的93.5%，顯示出學習障礙者是否具閱讀困難，識字量是具有指標性的作用。

由此可知，臺東國中原住民學習障礙學生的識字量偏低，是值得關注的，若平時相關教育單位及人員能加強提升原住民學障生的識字量，是否也代表著在提升其閱讀能力呢？以

另一個角度來思考，面對國中課程內容的改變，識字量偏低的原住民學障生要如何從以文字為主的課文中來進行學習並獲得知識？是否因為識字量偏低而造成原住民學障生的學習更為不利呢？這都是需要相關教育單位及人員去加以重視的部份。

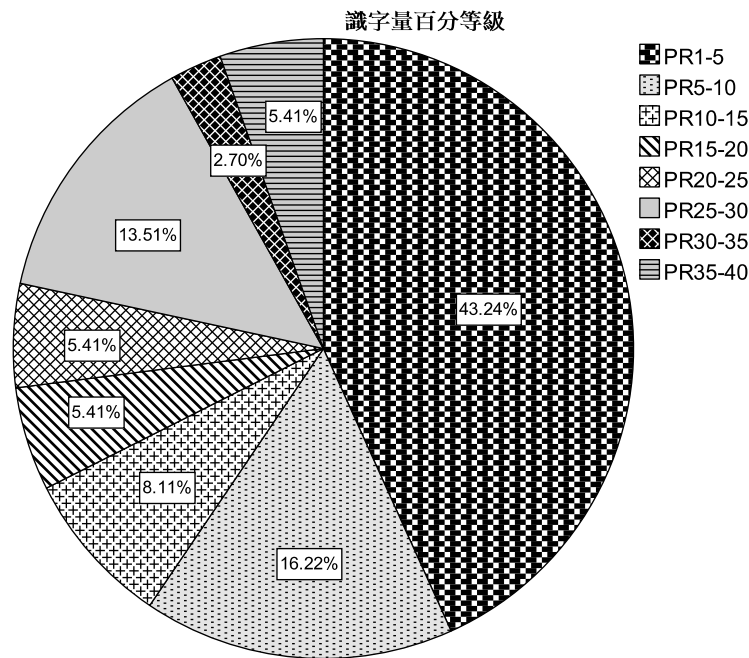


圖4-1 臺東縣國中原住民學習障礙學生識字量表現百分等級人數圓餅圖

(二) 閱讀推理表現

在閱讀推理表現中，利用「閱讀推理測驗」來評估研究對象之表現，在閱讀推理測驗中，主要用來篩選有閱讀理解困難的國中學生，各年級的切截分數分別為：七年級8分、八年級10分、九年級11分。若未達到切截分數者，表示其可能有閱讀理解困難。

在本研究中，如表4-3所示，可能有閱讀理解困難為21人，佔56.7%，無閱讀理解困難為16人，佔43.3%，其中疑似閱讀理解困難在

七年級為8人，佔21.6%、八年級為6人，佔16.2%、九年級為7人，佔18.9%。

此研究結果需與識字量測驗一起比較才能篩選出第一階段具可能具有閱讀困難者，因此此測驗所獲得的結果仍無法代表實際的人數，但從本章第一節的資料來看，最後具有閱讀障礙為31人，顯示出在這31人中，有21人在閱讀理解上可能有困難，約佔本研究對象具閱讀障礙者的67.7%。

表4-3
臺東縣國中原住民學習障礙學生各年級閱讀推理表現結果摘要表

年級	疑似閱讀理解困難	百分比 (%)	無閱讀理解困難	百分比 (%)
七年級	8	21.6	7	18.9
八年級	6	16.2	4	10.8
九年級	7	18.9	5	13.6
總計	21	56.7	16	43.3

(三) 聽覺理解表現

此聽覺理解測驗主要在瞭解學生的生活口語與理解能力，若得分在百分等級20以下者，表示其具有聽覺理解困難。以聽覺理解百分等級人數及百分比表（見表4-4）來看，人數最多者為PR11-20，共13人，其次為PR1-10、PR21-30、PR31-40，分別為5人。若以此測驗的切截點來看，在PR20以下的人數共18人，佔全部的48.6%，將近研究對象的一半人數，顯示研究對象約一半具有聽覺理解困難，表示其生活口語與理解能力上具有困難。

表4-4
臺東縣國中原住民學習障礙學生聽覺理解表現各百分等級人數結果摘要表

百分等級 (PR)	人數	累計人數	百分比 (%)	累積百分比 (%)
PR 1-10	5	5	13.5	13.5
PR 11-20	13	18	35.1	48.6
PR 21-30	5	23	13.5	62.2
PR 31-40	5	28	13.5	75.7
PR 41-50	3	31	8.1	83.8
PR 51-60	2	33	5.4	89.2
PR 61-70	1	34	2.7	91.9
PR 71-80	0	34	0	0
PR 81-90	1	35	2.7	94.6
PR 91-99	2	37	5.4	100.0
總計	37		100.0	

(四) 常見字流暢性表現

「常見字流暢性測驗」是用來評估研究對象之表現，此測驗是用來瞭解學生在常見字範圍的正確性與流暢性，因此會有兩種不同的

分數，一個為正確性分數，另一個為流暢性分數。正確性分數係指發音與造詞皆正確才給分，流暢性分數則為每分鐘所讀的正確字數。由於本研究重點在於瞭解臺東縣國中原住民學障生的基本表現，故先從正確性進行討論（見表4-5），在施測過程中，其中一位因身體不適而拒絕施測，另一位因識字量過低而無法進行測驗，故只有統整35位研究對象的資料。在35位研究對象中，PR25以下者為23人，佔65.7%，顯示出其識字的正確性低落。

表4-5
臺東縣國中原住民學習障礙學生常見字正確性各百分等級人數結果摘要表

百分等級	人數	累計人數	百分比 (%)	累計百分比 (%)
PR25以下	23	23	65.7	65.7
PR26-50	9	32	25.7	91.4
PR51-75	3	35	8.6	100.0
總計	35		100.0	

在流暢性分數部份（見表4-6），以百分等級來看，於PR25以下者，表示其每分鐘所讀的正確字數偏低，共22位，佔62.9%。其中也發現在PR1及PR1-5者為13位，佔37.1%，顯示出約有4成的研究對象在此流暢性上表現顯著低落。

表4-6
臺東縣國中原住民學習障礙學生常見字流暢性各百分等級人數結果摘要表

百分等級 (PR)	人數	累計人數	百分比 (%)	累積百分比 (%)
PR 1	8	8	22.9	22.9
PR 1-5	5	13	14.3	37.1
PR 5-10	1	14	2.9	40.0
PR 10-15	1	15	2.9	42.9
PR 15-20	5	20	14.3	57.1
PR 20-25	2	22	5.7	62.9

(續下頁)

表4-6 (續)

百分等級 (PR)	人數	累計 人數	百分比 (%)	累積百分 比 (%)
PR 25-30	3	25	8.6	71.4
PR 30-35	2	27	5.7	77.1
PR 35-40	3	30	8.6	85.7
PR 40-45	1	31	2.9	88.6
PR55-60	1	32	2.9	91.4
PR65-70	1	33	2.9	94.3
PR75-80	2	35	5.7	100.0
總計	35		100.0	

(五) 部件辨識表現

在部件辨識表現中，利用「部件辨識測驗」來評估研究對象之表現，在部件辨識測驗中，主要評量學生辨識部件的能力，此測驗滿分為20分，由於此測驗偏易，因此以切截點來做為標準，切截點分數分別為：七年級為11分、八年級和九年級為12分，若得分低於切截點分數，則表示部件辨識的能力顯著低落。在七年級部份（見表4-7），在11分以下為2人，佔13.3%，高於11分為13人，佔86.7%。在八年級和九年級部份（見表4-8），八年級在12分以下為2人，佔20%，九年級則無。根據這兩個表格，發現低於切截點的人數較少，若以全體研究對象來看，低於切截點人數共4人，佔全部研究對象的10.8%，因此在部件辨識產生困難者較少。

表4-7
臺東縣國中七年級原住民學習障礙學生部件辨識切截點人數結果摘要表

	人數	百分比 (%)
11分以下	2	13.3
高於11分	13	86.7
總計	15	100.0

表4-8

臺東縣國中八年級和九年級原住民學習障礙學生部件辨識切截點人數結果摘要表

	八年級		九年級	
	人數	百分比 (%)	人數	百分比 (%)
12分以下	2	20	0	0
13~20分	8	80	12	100
總計	10	100	12	100

(六) 部首表義表現

在部首表義表現中，利用「部首表義測驗」來評估研究對象之表現，在部首表義測驗中，主要測驗部首表義知識和其自動化能力，此測驗滿分為17分，若學生得分在15分以下者，表示其字形知識學習有顯著低落。從表4-9可以看出得分17者為最多，共13人，佔35.2%，第二多者為得分14分以下共11人，佔29.7%。由於此測驗難度偏易，因此多數學生能得到16分以上，但得分在14分以下者，將近三成。在此測驗中具有字形知識困難者共14人，佔37.8%，顯示到了國中階段部份原住民學障生仍對字形知識有困難。

表4-9

臺東縣國中原住民學習障礙學生部首表義測驗各得分人數及百分比結果摘要表

得分	人數	累計人數	百分比 (%)	累積百分 比 (%)
14	11	11	29.7	29.7
15	3	14	8.1	37.8
16	10	24	27.0	64.9
17	13	37	35.2	100.0
總計	37		100.0	

(七) 聲旁表音表現

在聲旁表音表現中，利用「聲旁表音測驗」來評估研究對象之表現，在聲旁表音測驗中，主要測驗聲旁表音知識和其自動化能力，

若七年級學生得分在14分以下、八年級學生得分在15分以下及九年級學生得分在16分以下，表示聲旁規則之字形知識學習有顯著低落。

在七年級部份（見表4-10），得分在14分以下有4人，佔26.7%，但多數研究對象皆能通過此測驗，得分17有7位，佔46.7%，顯示出在七年級部份，聲旁規則之字形知識學習與一般學生相同，只有4位研究對象具有顯著低落的情形。

表4-10
臺東縣國中七年級原住民學習障礙學生聲旁表音各得分人數及百分比結果摘要表

得分	人數	百分比 (%)
14分以下	4	26.7
15分	2	13.3
16分	2	13.3
17分	7	46.7
總計	15	100

在八年級部份（見表4-11），得分在15分以下有4人，佔40%，得分16分者有5人，佔50%，但完全答對的只有1人。在此測驗中，八年級的研究對象6成皆無表現出聲旁表音知識的困難，但具有困難者卻有4成。

表4-11
臺東縣國中八年級原住民學習障礙學生聲旁表音各得分人數及百分比結果摘要表

得分	人數	百分比 (%)
15分以下	4	40
16分	5	50
17分	1	10
總計	10	100

表4-12
臺東縣國中九年級原住民學習障礙學生聲旁表音各得分人數及百分比結果摘要表

得分	人數	百分比 (%)
16分以下	6	50
17分	6	50
總計	12	100

如表4-12所示，在九年級部份，得分在16分以下有6人，佔50%，顯示出九年級原住民學障生仍有聲旁表音知識的困難，對於字形知識的學習有顯著低落。若以三個年級來做比較，具聲旁表音知識困難者，七年級為4人，佔26.7%、八年級為4人，佔40%、九年級為6人，佔50%，年級愈高似乎具聲旁表音知識困難比率愈高。若以整體人數來看（見表4-13），七年級和八年級具困難人數佔整體人數的百分比皆為10.8%，九年級較多，為16.2%。全部研究對象中，具有聲旁表音困難者共14人，佔37.8%，仍有將近4成的研究對象對字形知識的學習上有困難，而字形知識也關係到識字，因此若相關教育單位及人員能及早發現原住民學障生的困難處，進而提供更多的協助與支援，那麼原住民學障生在閱讀上產生困難的情形可能將會減少許多。

表4-13
臺東縣中中原住民學習障礙學生聲旁表音各年級具困難與否人數結果摘要表

	具困難人數	佔整體人數的百分比 (%)	無困難者
七年級	4	10.8	11
八年級	4	10.8	6
九年級	6	16.2	6
總計	14	37.8	23

在部件辨識表現、部首表義表現及聲旁表音表現中，都可以發現研究對象在這幾個部份有困難者都具有一定的比率，而此三個測驗皆是屬於偏易的測驗，亦是字形處理的能力，一般學生在小學中年級已趨成熟。但研究者在施測過程中發現，仍有部份學生在進行此三項測驗時作答的速度慢，尤其是在部件辨識上更為明顯，顯示出部份學生除了具有部件辨識困難外，仍未達到自動化之階段。

在通過率上部件辨識測驗比部首表義測驗、聲旁表音測驗來的高，這是否可能因為部件辨識較偏向視覺上的觀察，而不同於部首表義和聲旁表音需要再進行意思或聲音轉換，因此研究對象在此部份較無困難。

(八) 聲韻覺識表現

在聲韻覺識表現中，利用「聲韻覺識測驗」來評估研究對象之表現，聲韻覺識測驗中，主要希望找出聲韻困難的學生，並且診斷出學生聲韻處理的困難處。此測驗分為團體篩選測驗和個別診斷測驗，其中個別診斷測驗包含國小注音符號認讀測驗、聲韻結合測驗、去音首測驗、假音認讀測驗、假音認讀流暢性測驗和聲調覺識測驗。除了聲韻覺識測驗及聲調覺識測驗外，其他測驗結果並不受年級而有所影響，因此在常模轉換並不區分年級。以下就分別說明研究結果。

1. 聲韻覺識測驗—團體篩選測驗

聲韻覺識測驗主要是篩選出可能具有聲韻困難的學生，切截點為PR25。如表4-14所示，PR25以下者，共24人，佔64.9%，高於PR25者，共13人，佔35.1%，顯示研究對象中共24人可能有聲韻覺識困難，約6成5的研究對象可能具有聲韻覺識困難。

表4-14
臺東縣國中原住民學習障礙學生聲韻覺識測驗切截點人數及百分比結果摘要表

百分等級	人數	百分比(%)
25以下	24	64.9
高於25	13	35.1
總計	37	100.0

2. 國小注音符號認讀測驗

此測驗能瞭解學生的注音符號化能力，若學生在注音符號認讀低於35個字，可能為聲韻覺識困難者，但也可能是注音沒有學好得結果，因此測驗只是用來篩選並確定研究對象能認讀注音符號，排除注音沒有學好而影響到假音認讀測驗及假音認讀流暢性測驗的可能性。在此測驗結果中（見表4-15），注音符號認讀35個以上共9人，佔37.5%。注音符號認讀低於35個共15人，其中12人能認讀30~34個注音符號，只有3人認讀注音符號在29個以下。

表4-15
臺東縣國中原住民學習障礙學生注音符號認讀個數所占人數及百分比結果摘要表

注音符號認讀個數	35個以上	30~34個	25~29個	24個以下
人數	9	12	2	1
百分比	37.5	50.0	8.3	4.2

研究者發現雖然注音符號認讀高於35個以上者偏少，在認讀30~34個者較多，但是在認讀30~34個中，多數是因為搞混捲舌或非捲舌音而未達35個，研究對象中約有21人是能認讀注音符號，因此在假音認讀測驗及假音認讀流暢性測驗受注音認讀的影響者較少。另外仍可以發現，其中有3個人無法正確唸出多數的注音符號，經研究者訪談其教師和研究對象本身後，發現其中有2位不是沒有學好注音符號，可能為聲韻覺識有困難者，另一位則是對注

音符號的發音易被混淆而產生念錯的情形，因此這3位研究對象仍需進行判斷是否具有聲韻覺識的困難。

3.聲調覺識測驗

此測驗在判別聲調覺識的能力，量表分數平均值為10，標準差為3，若低於平均值10者，表示其聲調覺識能力不佳。從聲韻覺識測驗篩選後剩下的24位來進行分析（見表4-16），低於量表分數平均數10分者共16人，代表24人中有16人具有聲調覺識困難，佔66.7%。

表4-16
臺東縣國中原住民學習障礙學生聲調覺識測驗切截點人數及百分比結果摘要表

量表分數	人數	百分比(%)
9分以下	16	66.7
高於10分	8	33.3
總計	24	100

4.聲韻結合測驗

此測驗能瞭解學生的聲韻結合能力，量表分數平均值為10，標準差為3，若低於平均值10者，表示其聲韻結合能力不佳。從聲韻覺識測驗篩選後剩下的24位來進行分析，由表4-17可以發現，低於平均值10者為15人，佔62.5%，代表研究對象中15人聲韻結合能力不佳，其中有6人聲韻結合能力低落。由此可知，研究對象中具有聲韻結合困難者為15人。

表4-17
臺東縣國中原住民學習障礙學生聲韻結合切截點人數及百分比結果摘要表

量表分數	人數	累計人數	百分比(%)	累計百分比(%)
1-4	6	6	25.0	25.0
5-9	9	15	37.5	62.5
10以上	9	24	37.5	100.0
總計	24		100.0	

5.去音首測驗

此測驗能瞭解學生音素分割的能力，量表分數平均值為10，標準差為3，若低於平均值10者，表示其音素分割能力不佳。從聲韻覺識測驗篩選後剩下的24位來進行分析。施測過程中，有一位研究對象因身體不適而拒絕測驗，因此本測驗研究對象總共為23人，由表4-18所示，其中在平均值10以下者，共13人，佔56.5%，代表13人音素分割能力不佳，其中3人音素分割能力低落。由此可知，研究對象中具有音素分割困難者為13人。

表4-18
臺東縣國中原住民學習障礙學生去音首測驗量表分數人數及百分比結果摘要表

量表分數	人數	累計人數	百分比(%)	
			所有人數	扣除無資料者
1-4	3	3	12.5	13.0
5-9	10	13	41.7	43.5
10	10	23	41.7	43.5
無資料	1	24	4.2	
總計	24		100.0	

6.假音認讀測驗

此測驗能瞭解學生的聲韻解碼能力，表示若學生能掌握注音符號系統背後的聲韻規則，則其能在此測驗表現良好。此測驗的量表分數平均值為10，標準差為3，若低於平均值10者，表示其聲韻解碼能力不佳。從聲韻覺識測驗篩選後剩下的24位來進行分析。施測過程中，有一位研究對象因身體不適而拒絕測驗，因此本測驗研究對象總共為23人，如表4-19所示，其中在平均值10以下者，共18人，佔78.2%，代表18人聲韻解碼能力不佳，其中7人聲韻解碼能力低落。

表4-19
臺東縣國中原住民學習障礙學生假音認讀測驗
量表分數人數及百分比結果摘要表

量表分數	人數	累計人數	百分比 (%)	
			所有人數	扣除無資料者
1-4	7	7	29.2	30.4
5-9	11	18	45.8	47.8
10	5	23	20.8	21.7
無資料	1	24	4.2	
總計	24		100.0	

7.假音認讀流暢性測驗

此測驗能瞭解學生的聲韻解碼流暢性，若學生會唸，但念得非常慢者，表示注音解碼耗費其大量心理資源，而造成了閱讀得困難。此測驗的量表分數平均值為10，標準差為3，若低於平均值10者，表示其聲韻解碼流暢性不佳。從聲韻覺識測驗篩選後剩下的24位來進行分析。施測過程中，有一位研究對象因身體不適而拒絕測驗，因此本測驗研究對象總共為23人，如表4-20所示，其中在平均值10以下者，共21人，佔91.3%，代表23人聲韻解碼流暢性不佳，其中8人聲韻解碼流暢性低落。

表4-20
臺東縣國中原住民學習障礙學生假音認讀流暢性
量表分數人數及百分比結果摘要表

量表分數	人數	累計人數	百分比 (%)	
			所有人數	扣除無資料者
1-4	8	8	33.3	34.8
5-9	13	21	54.2	56.5
10	2	23	8.3	8.7
無資料	1	24	4.2	
總計	24		100.0	

在聲韻覺識測驗中，若要判別是否具有聲韻覺識困難者，第一部份要先判別在聲韻結合測驗、去音首測驗及聲調覺識測驗是否低落，若有低落者，第二部份再判別假音認讀測驗是否低落，最後再判別假音認讀流暢性測驗是否低落，因此研究者統整研究對象在聲韻覺識測驗表現後，可能具有聲韻覺識困難共24人，無聲韻覺識困難共13人。

在第一部份中（見表4-21），其中可能具有聲韻覺識困難的24人中，有聲韻結合困難為15人、有音素分割困難為13人、有聲調覺識困難為16人。

表4-21
臺東縣國中原住民學習障礙學生聲韻覺識困難
類型人數結果摘要表

人數	聲韻覺識困難者		
	聲韻結合困難	音素分割困難	聲調覺識困難
	15	13	16

第二部份中，排除第一部份三項測驗表現均無低落者，只在假音認讀測驗或假音認讀流暢性測驗低落者，共3人，表示這位研究對象可能為注音精熟度不足或處理速度有問題，並非為聲韻覺識困難者。

總結來說，研究對象中具閱讀障礙有聲韻覺識困難為21人，佔全體的65.6%，無聲韻覺識困難為11人，佔全體的34.4%。其中有聲韻覺識困難者在三種困難類型中，只具有一種困難者為8人，佔38.1%，具有兩種困難者為3人，佔14.3%，三種困難皆有者為10人，佔47.6%，顯示出聲韻覺識困難者同時具有三種困難類型為多數，是否能及早發現並加以補救，相關教育單位及人員應加以重視。

（九）閱讀障礙類型

由上述施測結果可知，本研究對象37人中，5人為無閱讀障礙者，1人為口語問題，31人

有閱讀障礙。最後總結以上所有測驗結果來探討閱讀障礙類型，本研究分為三種類型的閱讀障礙，分別為第一為理解型：係指識字可以、聽覺理解困難、閱讀理解差者，第二為識字型：係指識字困難、聽覺理解及閱讀理解可以者，第三為語言型：係指識字和聽解均困難者。

如表4-22所示，有1人為口語問題，代表研究對象並非具有閱讀障礙，而是在口語或表達方面有困難。在具有閱讀障礙者的31人中，理解型共2人，佔5.4%、識字型共12人，佔32.4%、語言型共17人，佔45.9%。

如圖4-2所示，閱讀障礙類型中第一多者為語言型、第二為識字型，最後為理解型。值得注意的是，語言型和識字型為多數，理解型的人數較少。在語言型和識字型的共同點都是具有識字困難者，因此以實務面來看，理解型的學生是否容易被忽略，造成比率偏低？在觀

察過程中，若學生在識字上並無困難，則容易在一開始就被視為正常，只是不願意念書的學生，因此有待相關教育單位及人員多加用心的觀察才會發現此類型的學生。

表4-22
臺東縣國中原住民學習障礙學生閱讀障礙類型人數及百分比結果摘要表

類型	人數	累計人數	百分比 (%)	累計百分比 (%)
無困難者	5	5	13.5	13.5
口語問題	1	6	2.7	16.2
理解型	2	8	5.4	21.6
識字型	12	20	32.4	54.1
語言型	17	37	45.9	100.0
總計	37		100.0	

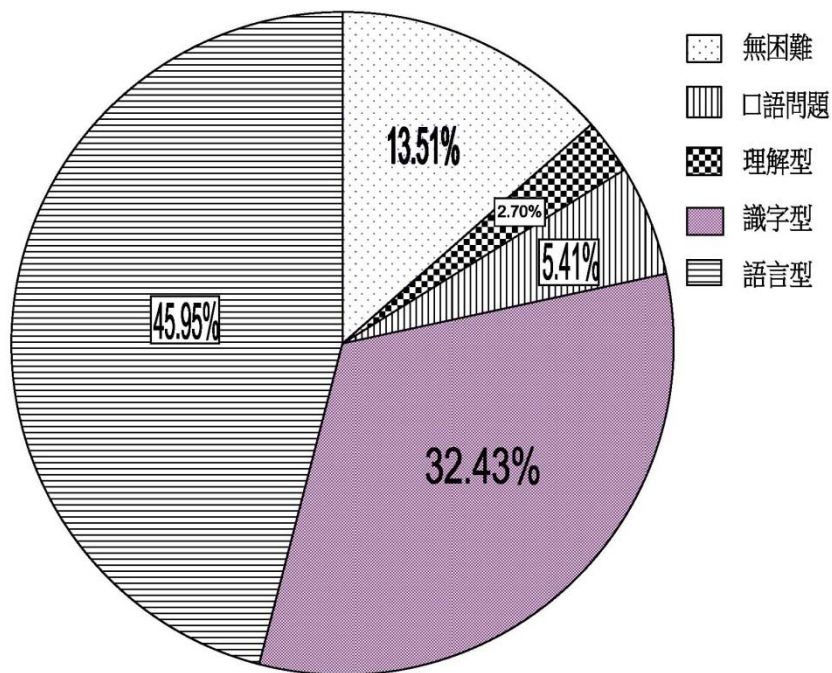


圖4-2 臺東縣國中原住民學習障礙學生閱讀障礙類型人數圓餅圖

(十) 書寫表現

在書寫表現中，先以得分來討論研究對象的書寫表現，如表4-23所示，可發現得分在20分以下者共31人，佔83.8%。顯示出多數的學習障礙學生具有書寫困難。若以切截分數來分析，七年級得分20以下者（見表4-24），共14人，佔93.3%，顯示出七年級生在書寫困難者有九成。八年級得分25以下者（見表4-25），共7人，佔70%，顯示出八年級生在書寫困難者有七成。九年級得分26以下者（見表4-26），共12人，佔100%，由三個年級來看，書寫困難的比率都在7成以上，表示臺東縣國中原住民學習障礙生具有一定的書寫困難比例。

表4-23
臺東縣國中原住民學習障礙學生書寫測驗各項得分人數及百分比結果摘要表

得分	人數	累計人數	百分比 (%)	累積百分比 (%)
1-5	7	7	18.9	18.9
6-10	4	11	10.8	29.7
11-15	12	23	32.4	62.2
16-20	8	31	21.6	83.8
21-25	3	34	8.1	91.9
26-30	1	35	2.7	94.6
31-35	1	36	2.7	97.3
36-40	1	37	2.7	100.0
總計	37		100.0	

表4-24
臺東縣國中七年級原住民學習障礙學生書寫測驗各項得分人數及百分比結果摘要表

得分	人數	累計人數	百分比 (%)	累計百分比 (%)
1-10	4	4	26.7	26.7
11-20	10	14	66.7	93.3
21-40	1	15	6.7	100.0
總計	15		100.0	

表4-25
臺東縣國中原住民八年級學習障礙學生書寫測驗各項得分人數及百分比結果摘要表

得分	人數	累計人數	百分比 (%)	累計百分比 (%)
1-10	3	3	30	30
11-25	4	7	40	70
26-40	3	10	30	100
總計	10		100	

表4-26
臺東縣國中原住民九年級學習障礙學生書寫測驗各項得分人數及百分比結果摘要表

得分	人數	累計人數	百分比 (%)	累計百分比 (%)
1-10	4	4	33.3	33.3
11-26	8	12	66.7	66.7
27-40	0	12	0	100.0
總計	12		100.0	

本研究具有書寫困難者，七年級14人、八年級7人、九年級12人，共33人，佔89.1%，顯示出研究對象有書寫困難具有一定的比率。由於本研究使用的書寫測驗較為簡單，書寫表現的類型目前仍未有一套較完善的測驗或流程來分析，因此有待進一步之探討。

從文獻探討可知，書寫需具備的能力有：聽覺理解能力、肌肉運動能力、注意力、記憶力、語言能力及認知能力（楊坤堂，2004；Lerner,2009）。在施測過程中，研究者觀察到研究對象在進行聽寫測驗時有以下現象，第一為研究對象主要透過聽覺理解能力、注意力，並且搜尋自己曾經學習過的字，其中都會直接以音同的字來作答，較少會再進行檢查是否正確。第二為透過日常生活經驗來作答，與日常生活愈有關係者，愈容易寫出，例如其中一題為「瓦礫」的「礫」字，多數的研究對象會直接聯想到電影角色「瓦力」。第三為寫錯字的

錯誤類型與許育馨（2010）的研究結果相似，本研究錯誤類型包含重複筆畫、同音字替代、筆劃遺漏或增加、書寫成字詞中的另一個字、部件錯誤、只寫出部份等。其中最常發生的錯誤為同音字替代、只寫出部份及筆劃遺漏或增加。

總結來說，本研究對象為37人，具有閱讀困難者為31人，佔83.7%，具有書寫困難者33人，佔89.2%，其中同時具有閱讀困難和書寫困難者為28人，佔75.7%。兩者困難皆無者為2人，佔5.4%。顯示出臺東國中原住民學習障礙學生在讀寫表現上容易產生困難，而此兩項能力卻是國中生進行有效學習時必須具備的能力，若未能及時發現此兩項能力有困難的學生，而予以提供補救，則容易影響到學習成效，造成其在學習上的無力感，因此相關教育單位及人員應加以重視。

結論與建議

一、結論

（一）臺東縣國中原住民學習障礙學生閱讀障礙的比率及閱讀表現

1.37人中具有閱讀障礙為31人，佔83.7%，顯示出臺東縣原住民學障生與一般普通學障生產生閱讀困難的比率是相似的。

2.臺東縣國中原住民學習障礙學生閱讀障礙學生之閱讀表現

（1）識字量偏低，共29人，佔全部的78.4%。

（2）常見字流暢性表現顯著低落，在識字的正確性低落，共23人，佔全部的65.7%；在流暢性分數部份，每分鐘所讀的正確字數偏低共22人，佔62.9%。

（3）生活口語與理解能力上具有困難，共18人具有聽覺理解困難。

（4）部份研究對象仍對字形知識學習有困難，部首表義困難共14人，佔37.8%、聲旁表音困難共14人，佔37.8%，部件辨識產生困難者較少，共4人，佔全部的10.8%。

（5）有閱讀理解困難為21人，佔56.7%，無閱讀理解困難者為16人，佔43.3%。

（6）有聲韻覺識困難為24人，佔全體的65.6%，無聲韻覺識困難者為11人，佔全體的34.4%。在三種困難類型中，聲韻結合困難者15人、音素分割困難者13人、聲調覺識困難者16人。另外，只具有一種困難者為8人，佔38.1%，具有兩種困難者為3人，佔14.3%，三種困難皆有者為10人，佔47.6%。

（7）閱讀障礙類型：有1人為口語問題、具有閱讀障礙者的31人中，理解型共2人，佔5.4%，識字型共12人，佔32.4%，語言型共17人，佔45.9%。

（二）臺東縣國中原住民學習障礙學生書寫表現

本研究具有書寫困難者，七年級14人、八年級7人、九年級12人，共33人，佔89.1%，顯示出研究對象大多數具有書寫困難。

二、建議

（一）教學上的建議

1.加強臺東縣國中原住民學習障礙學生之補救教學：本研究對象在閱讀表現方面，顯示出臺東縣國中原住民學習障礙學生在識字量偏低、常見字正確性及流暢

性低落，由此可知研究對象在國中學習時可能產生困難，因此建議相關教育單位及人員以識字能力作為早期介入及補救教學的參考，使其在書寫及閱讀兩項能力及早被發現，並予以補救。

- 2.以識字量作為課程設計之參考：本研究發現識字量為閱讀能力的指標，因此相關教育單位及人員能透過測驗了解臺東縣國中原住民學習障礙學生之特質後，並以識字量為參考依據，設計出一套能提升其書寫及閱讀兩項能力的課程，讓其真正獲得所需要的教學與能力上的提升。

(二) 研究工具或測驗不足的建議

目前書寫相關工具或測驗較為缺乏，因此有待未來研究者針對書寫困難的類型研發書寫相關工具或測驗。

(三) 樣本較不足的建議

如本節研究限制所述，本研究的樣本較不足，提供相關建議以供未來研究者之參考：

- 1.增加參與研究之誘因。
- 2.實地探訪學生或直接與學生家長溝通。
- 3.請學校教師提供相關協助。

(四) 未來研究建議

- 1.研究者發現研究對象資料之分析顯示出男女比例相差懸殊及族籍別與研究對象在人數比例上相近，因此此兩部份是否具有相關性，有待未來研究者進一步探討之。
- 2.本研究只進行研究對象的讀寫調查，並未考慮性別、族籍別、智力及家庭背景因素，因此後續研究可納入其他變項的探討，並深入了解臺東縣國中原住民學習障礙學生的不同情況。

參考文獻

一、中文部分

- 王慧豐(2001)。**生涯覺察教育方案對國小都市原住民學童生涯覺察能力與生涯抱負影響之實驗研究**(未出版的碩士論文)。國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- 王瓊珠(1992)。**國小六年級閱讀障礙兒童與普通兒童閱讀認知能力之比較研究**(未出版的碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 任秀媚(1986)。山地單語及雙語兒童語文能力及其智力比較研究。**新竹師專學報**，13，193-268。
- 李文成(1996)。其實你不懂我們的心-談族群特性與文化差異對原住民學生學習的影響。**山海文化雙月刊**，14，44-47。
- 李亦園(1982)。都市中高山族的現代化適應。載於李亦園著，**臺灣土著民族的社會與文化**。臺北市：聯經。
- 李茂能(1985)。**努力分數的回饋對國中生英語科的抱負水準、成就動機語學習效果之影響**(未出版的碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李淑芳(2007)。**不同聲韻處理能力的國中閱讀障礙學生在中、英文識字能力之研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 李連珠(1992)。早期閱讀發展釋疑之一：兼談家庭閱讀活動。**幼兒教育年刊**，5，109-126。
- 李瑩均(2001)。**國小寫字困難學童與普通學童寫字相關認知能力之分析研究**(未出版的碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李瑩均(2004)。寫字困難學生寫字特徵之分析。**師大學報(教育類)**，49(2)，43-64。
- 周台傑、吳金花(2000)。國民小學閱讀障礙學生閱讀錯誤類型分析。**特殊教育研究學刊**，

- 19, 37-58。
- 周德禎 (2000)。原漢文化之省思，**原住民教育季刊**，18。
- 林素貞 (1998)。相似字與非相似字呈現方式對國小一年級國語科低成就學生生字學習效果之比較。**特殊教育與復健學報**，6，261-277。
- 林寶貴、錡寶香 (2000)。國小兒童語言能力評量工具之發展。**中華民國聽力語言學會**，15，46-59。
- 胡永崇 (1995)。後設認知策略教學對國小閱讀障礙學生閱讀理解成效之研究 (未出版的博士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 胡永崇 (2002)。高雄地區國中三年級學習障礙學生之WISC-III (中文版) 測驗表現分析。**屏東師院學報**，17，289-328。
- 紀惠英、劉錫麒 (2000)。泰雅族兒童學習世界。**花蓮師院學報**，10，65-100。
- 柯華葳 (2010)。閱讀成分與閱讀發展。載於柯華葳 (主編)，**中文閱讀障礙** (26-42頁)。臺北市：心理。
- 洪月女 (譯) (1998)。談閱讀 (原作者：Goodman, K. S.)。臺北：心理。(原著出版年：1996)。
- 洪儷瑜、王瓊珠 (2010)。閱讀障礙概論。載於柯華葳 (主編)，**中文閱讀障礙** (1-23頁)。臺北市：心理。
- 洪儷瑜、陳淑麗、王瓊珠、方金雅、張郁雯、陳美芳與柯華葳 (2009)。閱讀障礙篩選流程的檢驗—篩選或教師轉介之比較。**特殊教育研究學刊**，34 (1)，1-22。
- 原住民教育資訊網 (2013)。原住民重點學校 (國中)，取自<http://www.air.ttct.edu.tw/schools/kind.aspx?type=2&CityType=12>
- 特教通報網 (2013a)。101學年度一般學校各縣市特教類別學生數統計 (身障)，取自https://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuA_city_All_spckind_C/stuA_city_All_spckind_C_20131021.asp
- 特教通報網 (2013b)。101學年度一般學校原住民身心障礙類障別統計 (身障)，取自https://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuNative_city_spckind_C/stuNative_city_spckind_C_20131021.asp
- 特教通報網 (2014)。102學年度一般學校原住民身心障礙類障別統計 (身障)，取自https://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuA_city_All_spckind_C/stuA_city_All_spckind_C_20140320.asp
- 許木柱 (1989)。臺灣原住民的族群認同運動：心理文化研究途徑的初步探討。刊載於徐正光、宋文里合編，**臺灣新興社會運動**。臺北市：巨流。
- 陳秀芬、洪儷瑜與陳慶順 (2008)。國小一至三年級讀寫字困難學童基本字讀寫能力之研究。**臺東大學教育學報**，19 (2)，36-60。
- 教育部 (2013a)。教育部統計處101學年原住民學生概況分析，取自<https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/101native.pdf>。
- 教育部 (2013b)。教育部統計處101學年各縣市中概況統計，取自<https://stats.moe.gov.tw/files/city/101/101cityj.xls>。
- 許育馨 (2010)。一般學生與書寫困難學生寫錯字的錯誤類型分析 (未出版的碩士論文)。國立成功大學，臺南市。
- 陳枝烈 (2001)。文化差異與兒童學習的關係。**九年一貫課程與多元文化教育研討會論文集**，56-68。花蓮師院多元文化教育研究編。
- 郭為藩 (1978)。我國學童閱讀缺陷問題的初步調查及其檢討。**教育研究所集刊**，20，57-78。
- 張英鵬 (2000)。原住民特殊教育學童之調查研

- 究。教育部委託研究報告。
- 張淑美（2002）。原住民中小學教育場的省思與展望。九十一年度原住民教育學術研討會論文集，99-120。國立屏東師範學院編。
- 曹琇玲（2001）。原住民高低學業成就學生家庭教育之質化分析（未出版的碩士論文）。屏東師範學院，屏東縣。
- 許鈴筑（2009）。花蓮縣原住民學習障礙學童 WISC-III 智力得分差異分析之研究。（未出版的碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 黃人傑（2000）。台灣原住民的貧窮問題與人文關懷。少數民族問題與政策學術研討會論文集。國立台東師範學院主編。
- 黃木蘭（1998）。原住民學校教育機會均等之研究-以花蓮為例（未出版的碩士論文）。國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- 曾世杰（1996）。閱讀低成就學童及一般學童的閱讀歷程成份分析研究。八十五學年度師範院校學術論文集，209-225。
- 曾世杰（2009）。聲韻覺識、唸名速度與中文閱讀障礙。臺北市：心理。
- 黃芸（2003）。中文閱讀障礙研究—以國中小學生為例（未出版的碩士論文）。中原大學，桃園縣。
- 黃森泉（2000）。原住民教育之理論與實際。臺北市：楊智文化。
- 楊千慧（2008）。學習障礙伴隨寫字問題學生與一般學生書寫表現之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹縣。
- 楊坤堂（1995）。學習障礙兒童。臺北市：五南。
- 楊坤堂（2004）。書寫與文學習障礙。臺北市：心理。
- 詹賢政（2002）。融入排灣文化的原住民國中國文網路化輔助教材之設計與評鑑。（未出版的碩士論文）。義守大學，高雄市。
- 臺東縣政府教育處（2013）。國民中學，取自 <http://www.boe.ttct.edu.tw/front/bin/ptlist.phtml?Category=2>
- 臺東縣政統計（2013）。臺東縣地圖，取自 <http://www.taitung.gov.tw/statistics/>
- 廖淑戎、趙蕙慈（2007）。特殊教育學生評量與輔導（七版）。臺北市：考用。
- 廖鳳伶（2000）。直接教學與全語教學對國中低閱讀能力學生閱讀理解表現之研究（未出版的碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 蔡文山（2004）。從教育機會均等的觀點省思臺灣原住民教育現況與展望。教育與社會研究，第六期，P118-121。
- 劉欣敏（2012）。華德福教育形線畫課程運用於學生中文書寫能力之研究—以新竹縣東安國小一年級學生為例（未出版的碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹縣。
- 劉芙蓉（2011）。臺東縣教師對於原住民身心障礙學生融合教育態度之研究（未出版的碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 鄭昭明、陳學志（1991）。漢字簡化對文字讀寫的影響。華文世界，62，86-104。
- 劉靜怡（2009）。國中學習障礙學生學校適應與學業成就之相關研究（未出版的碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 戴汝潛（1999）。漢字教與學。濟南市：山東教育。
- 譚光鼎（1989）。臺灣原住民教育之師資培育檢討。載於洪泉湖、吳學燕主編，臺灣原住民教育，71-90。臺北市：師大書苑。
- 譚光鼎（1997）。阿美族的教育及問題之探討。原住民教育季刊，8，1-27。
- 譚光鼎（1998）。原住民教育研究。臺北市：五南。
- 譚光鼎（2002）。臺灣原住民教育—從廢墟到重建。臺北市：師大書苑。

- 譚光鼎 (2008)。原住民教育。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠 (主編)，**多元文化教育**。臺北市：高等教育文化事業。
- 羅健霖、張建成 (2002)。泰雅族男童的時間觀及其教育意義。**九十一年原住民教育學術研討會論文集**，1-20。國立屏東師範學院編。

二、西文部分

- Aaron, P. G. & Joshi, H. W. (1992). Can reading disabilities be diagnosed without using intelligence tests? *Journal of Learning Disabilities*, 24, 178-186.
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skills. *Psychological review*, 89, 369-406.
- Burns, P. C., Roe, B. D., & Ross, E. P. (1922). *Teaching reading in today's elementary schools* (5th ed.). Dallas: Houghton Mifflin.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (1999). *Language and reading disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Chall, J. S. (1996). American reading achievement: Should we worry? *Research in the Teaching of English*, 30 (3), 303-310.
- Dunn, R. & Griggs, S. A. (1998). *Multiculturalism and learning styles: Teaching and counseling adolescents*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Goodman, K. S. (1970). Behind the eye: What happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds.), *Reading: Process and program*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Heward, W. L. (1996). *Exceptional children: an introduction to special education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Huang, H. S. & Hanley, J. R. (1994). Phonological awareness and visual skills and Chinese reading acquisition in first graders; A longitudinal study in Taiwan. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 3, 325-342.
- LeMoine, N. R. (2001). Language variation and literacy acquisition in African American students. In J. L. Garris, A. G. Kamhi, & K. E. Pollock (Eds.), *Literacy in African American communities*. 169-194, Mahwah, NJ: Hampton Press.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Lerner, J. (2009). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.
- Mercer, C. D. (1922). *Students with learning disabilities*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21, 5-14.
- Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basils to books* (2nd ed.). New Jersey: Englewood Cliffs.
- Rumelhart, D. E. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (3rd ed.). 722-750. Newark, DE: In-

- ternational Reading Association.
- Shade, B. J. (1982). Afro-American cognitive style: A variable in school success? *Review of Educational Research*, 52 (2), 219-244.
- Smith, F. (1982). *Understanding reading* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spedding, S., & Chan, L. K. S. (1993). Metacognition, word identification and reading competence. *Contemporary Educational Psychology*, 18 (1), 91-100.
- Vacca, J. L., Vacca, R.T. & Gove, M. K. L. (1991). *Reading and learning to read* (2nd ed.). Boston: Little, Bro

The Research of Reading and Writing Assessment to Aboriginal Students with Learning Disabilities at Taitung Junior High Schools.

Liu Ming-Sung Hsu Wen-Chi
National Taitung University Department of Special Education

Abstract

The purpose of this study was to investigate the percentage of writing and learning disabilities within Taitung junior high aboriginal students with Learning disabilities. The participants of this study were 37 junior high aboriginal students with Learning disabilities of 102 academic year in Taitung county.

Findings of this study are as follows:

1. There were 31 participants with reading disabilities about 83.7%, and 33 participants with writing disabilities, about 89.2%. There were 28 participants with reading and wiring disabilities, about 75.7%.
2. There were 29 participants with low decoding abilities, 23 participants with low reading fluency of sight word, 18 participants with listening comprehension difficulties, 4 participants with difficulties in identifying parts of word, 14 participants with difficulties in meaning of radicals, 14 participants with phonetic difficulties, 21 participants with reading comprehension difficulties and 21 participants with phonological awareness difficulties.
3. There were 15 participants with blending difficulties, 13 participants with phoneme segmentation difficulties, 16 participants with tone awareness difficulties.
4. There were 1 participants with oral questions, 2 participants with hyperlexia, 12 participants with dyslexia and 17 participants with language learning disabilities .

keywords: learning disabilities, Junior high school aboriginal students, reading disabilities, writing disabilities

大專院校身心障礙畢業生就業狀況、工作滿意度與就業困難之研究

何玉琳

國立屏東大學特殊教育學系
研究生

蔡桂芳

國立屏東大學特殊教育學系
助理教授

摘要

本研究旨在探討大專院校身心障礙畢業生就業狀況、工作滿意度與就業困難。研究者以自編之「大專校院身心障礙畢業生畢業後就業狀況與工作滿意度調查問卷」為研究工具，研究對象為屏東、高雄、台南地區大專校院100、101、102學年度共三年之身心障礙畢業生，採立意取樣，共發出問卷 354份，回收後剔除無效問卷，有效問卷327份，回收率為92.37%。

將問卷以描述性統計、單因子變異數分析、卡方檢定等進行統計分析，所得結果如下：大專校院身心障礙畢業生畢業後對工作滿意度構面整體而言，依平均數的得分排列依序為「人際關係」、「工作環境」、「工作能力」、「薪資待遇」。大專校院身心障礙畢業生畢業後未就業之原因以「參加國家考試或選擇繼續升學」為最多；其次為「家人不支持外出工作」；其後為「雇主未能提供公平的工作機會」、「職業訓練機構所能媒合之工作選擇不多」、「畢業系所與自己興趣不符」。

本研究最後根據研究結論提出各項建議，以提供學校及資源教室、勞政單位及未來研究之參考。

關鍵字：大專校院身心障礙畢業生、就業困難、就業狀況、工作滿意度

緒論

一、研究背景與動機

根據衛福部統計資料指出，截至民國103年底止，我國領有身心障礙證明（手冊）者計有114.2萬人，較102年底增加1.7萬人；身心障礙人口占總人口之比率為4.9%，且人數逐年

上升（行政院主計處，2015）。

然而目前的就業市場中，多以工作技能、工作時間與工作效能等做為求職條件，所以當求職者的條件不符合雇主需求時，將容易遇到求職上的刁難，以至於身心障礙者除了要適應工作環境以及力求工作表現外，還可能承受社會上對於身心障礙者的歧視與偏見（Schur, 2002）。有時身心障礙者在社會上也較容易被

視為無工作能力者，使其受到社會生存和工作上的限制，也進一步剝奪身心障礙者的諸多機會。

隨著身心障礙人數不斷增加，相關與延伸出的議題也應該予以重視與思索解決之道，尤其身心障礙者的就學權益與後續的就業輔導更是重點輔導項目之一。雖然身心障礙者之學歷普遍獲得提升，然而就業卻仍遭遇困難，依據2011年身心障礙者生活狀況及各項需求評估調查報告（內政部，2011）統計資料顯示，身障者勞動力參與率為19.13%。根據研究（郭淳芳，2008）身障者中有工作能力者，約每3人就有1人實質上失業，身心障礙者因先天條件受限，以及心理、社會環境等相關因素影響，遭遇求職歷程難題，產生就業困境（陳郁佳，2008），也因此有就業意願者比率遠高於實際就業率（吳秀照，2005）。

研究者在文獻蒐集過程中，發現身障大學生人數逐年攀升，然而在現今一般人就業尚且困難的情況下，想必身心障礙大學生在面對畢業後就業問題時，困境會更加多元。現今教育部所實施之《補助大專校院招收及輔導身心障礙畢業生實施要點》對於身心障礙畢業生之就業狀況調查，僅針對畢業後近三年內之身心障礙畢業生做薪資與其就業產業類別作初步調查統計，對於實際之工作狀況與工作滿意方面並無進行探討。因此，本研究以屏東、高雄、台南地區100、101、102學年度共三年畢業之大專院校身心障礙畢業學生為研究對象，探討其就業狀況及工作滿意之情形，藉此瞭解其就業之需求，及就業遭遇之困難，以利做出適當之建議。

二、研究目的與待答問題

依據上述研究動機，本研究之目的如下：

（一）瞭解大專院校身心障礙畢業生畢業後之就業狀況、工作滿意度與未就業原因。

（二）瞭解不同背景變項之大專院校身心障礙畢業生畢業後已就業者就業狀況和工作滿意度之差異情形。

（三）瞭解不同背景變項之大專院校身心障礙畢業生畢業後之未就業者未就業原因之差異情形。

根據以上研究目的，提出下列待答問題：

（一）大專院校身心障礙畢業生畢業後之就業狀況、工作滿意度與未就業原因為何？

（二）不同背景變項之大專院校身心障礙畢業生畢業後之已就業者就業狀況和工作滿意度之差異情況為何？

（三）不同背景變項之大專院校身心障礙畢業生畢業後之未就業者未就業原因之差異情況為何？

三、名詞釋義

（一）大專院校身心障礙畢業生：本研究大專院校身心障礙畢業生係指具有大專院校階段學生身份之身心障礙者，他們其一為領有內政部所核發之「身心障礙手冊」（含證明），或領有各直轄市、縣（市）政府特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定證明書者。

（二）就業狀況：本研究就業狀況係指工作時有關之各種狀況，包括目前所從事工作之薪資、工作性質、工作職類、聘僱形態、獲得工作方式等相關工作之勞動條件。

（三）就業困難：本研究中就業困難係指大專院校身心障礙畢業生在調查問卷中所選填之未就業原因，亦即找尋工作時所遇到的問題，共十三項。

（四）工作滿意度：本研究工作滿意係指工作者心理與生理兩方面對環境因素的滿意感受

，亦即工作者對工作情境的主觀反應，包含受訪者對薪資待遇、人際關係、工作能力、工作環境等項目之滿意情形。

（五）障礙類別：本研究障礙類別與程度依照特殊教育課程發展共同原則及課程大綱之適用對象依學生認知能力進行區分，主要分為認知功能無缺損之學生和認知功能輕微缺損之學生。

文獻探討

一、身心障礙者就業狀況

（一）就業對身心障礙者的意義

對身心障礙者而言，由於先天或者後天在生心理上之缺陷，在某些生理和心理之功能上有不同程度之限制，導致其在從事許多工作上，無法與一般人有相同表現。然而身心障礙者除了須面對內外環境之挑戰與就業過程之困難外，亦與一般正常人相同，必須維持生活機能之壓力與心理和社會之滿足需求。此外，身心障礙者因自身缺陷，更需要強烈之自我認同與自我肯定需求，藉以獲得社會之認同及生存之意義。林昭文（2011）研究指出維持生活所需與證明自我工作能力，是身心障礙者工作之最主要動機，且工作對身心障礙者而言是有意義且是重要的。唐先梅、陳怡仔（2006）研究調查也顯示有八成以上之罕見疾病身心障礙受訪者表示「工作是重要的」。因此，就業對身心障礙者而言，不僅能增加身心障礙者之經濟方面收入，同時亦能增進身心障礙者與他人間之互動關係，使其完全地融入主流社會。而就業不但是身心障礙者取得生活所需資源與建立人際關係之主要方式，亦是身心障礙者實現自我目標與獲得社會認同之重要管道（林沛伶，2007）。

（二）身心障礙者就業狀況

依據行政院勞工委員會2011年對全省領有身心障礙手冊者進行抽樣調查結果進行彙整

後得知：在就業管道方面，親友介紹較為多數，相較之下，政府資源之介入則微乎其微，顯示親友提供之就業機會較適合身心障礙者，政府政策所提供之就業管道則較不為身心障礙者所用。此外，身心障礙者主要之就業職類以勞動導向及低技術性的工作為主，在薪資水準上，雇主普遍給予身心障礙者較低的薪資，這也讓身心障礙者在就業上容易受到更多的限制。

環顧現況，教育部投入許多心力與資源，開放身心障礙者接受高等教育，但針對其就業部分除明文規定需於畢業前一學期召開就業轉銜會議外，尚無相關輔導辦法及配套措施。目前政府對於大學階段身心障礙畢業生就業追蹤僅止於調查是否就業、就業年資及薪資待遇來做調查，因此研究者認為有必要將就業狀況分別從任職狀況、與就讀科系之相關性、全職兼職、從事職類、從事職務、工作報酬以及獲得工作方式等項目來探討身心障礙畢業生投入職場後之就業情形，以利於各大學落實就業輔導工作。

二、身心障礙者就業困難之因素

（一）身心障礙者所面臨之就業問題

本研究整理國內外身心障礙者所面臨就業問題後發現，身心障礙者在求職過程中經常遭遇阻礙或挫折，包括雇主排斥其外觀或能力、缺乏適合的工作機會、無專門技術而求職不易、沒有足夠的就業資訊、不知去哪裡尋求協助、不知道如何在面試時表現自我等因素，然而由於不同的身心障礙者因為自身背景的關係所面臨到的就業問題都不相同，尤其大專院身心障礙者比起一般身心障礙者有更好的學歷，但就業情況卻不一定能因此而改善，因此本研究將針對大專院身心障礙者畢業後之就業情況以及就業所面臨之問題進行探討，藉此了解大專院校身心障礙畢業生在畢業後未就業因素為何。

（二）影響身心障礙者就業能力之因素

身心障礙者因生理或心理之因素，使其在生活中面臨到許多限制與阻礙；因此，在身心障礙者就業的過程中亦容易遭到許多困難和挑戰。而身心障礙者在就業過程中，除了身心障礙者之個人因素影響之外，政府政策、社會因素、雇主等因素對身心障礙者相同地亦有很大之影響。除此之外，身心障礙者常常會因為履歷自傳撰寫技巧不佳或面試技巧不佳、無交通能力、求職資訊不足、畢業系所與自己興趣不符、本身障礙受到限制無法工作、參加國家考試、選擇繼續升學、不清楚自己為什麼無法順利就業等等個人因素而失去工作機會（王天祥、羅秀華，2010；吳劍雄，2002；葉至誠，2001；許益得，1998）。因此，本研究希望透過就業狀況調查來探究身心障礙者無法順利就業之主要因素為何，以利研究者後續針對學校身心障礙就業困境來加強生涯規劃與就業輔導工作，同時進行身心障礙畢業生就業狀況之追蹤輔導工作與意見反饋，藉此提升身心障礙畢業生之就業率。

三、身心障礙者之工作滿意度

（一）工作滿意度衡量構面

有關工作滿意度的研究相當的多，但常因研究對象、方法不同而有不同的構面，因而研究者將近幾年有關工作滿意度相關研究整理後發現，大部分專家學者採用「薪資待遇」、「人際關係」、「工作能力」、「工作環境」的工作滿意度衡量構面，因此本研究採用「薪資待遇」、「人際關係」、「工作能力」、「工作環境」等四個構面，參考Robbins（2001）、連苡涵（2006）、邱蓮春（2010）、黃雪娥（2013）等調查研究編製問卷，做為本研究主要探討大專院校身心障礙畢業生工作滿意度之衡量構面。

（二）身心障礙者工作滿意度相關研究

國內近年來不少有關身心障礙者工作表

現相關的研究，如：林慧娟（2006）研究結果顯示，聽覺障礙者之性別、社經等級、工作年資及工作地區等因素皆會影響聽覺障礙者之工作滿意度。連苡涵（2006）研究結果顯示，工作滿意度會因視覺障礙者的工作能力、工作關係、工作環境及工作報酬等因素而有所不同。周俐君（2009）研究結果顯示，脊髓損傷者的婚姻及就業狀況與工作滿意度呈顯著相關。黃淑芳（2009）研究結果發現肢體障礙者薪資報酬與不同教育程度、障礙程度、及就業現況之肢體障礙者在工作滿意度有顯著差異。梁偉岳（2009）研究結果發現，工作表現、工作角色行為、年齡、障礙與教育程度、職業類型、職業訓練等因素皆會影響視覺障礙者之工作滿意度。黃雪娥（2013）研究結果發現，工作滿意度會因視覺障礙者背景變項（性別、年齡、視覺障礙程度、視覺障礙年齡、教育程度、視障成因）及工作背景變項如工作環境、薪資等因素而有所不同。

本研究將身心障礙者之工作滿意度相關研究彙整後發現，不同背景之身心障礙者之工作滿意度不僅與工作能力、工作報酬及工作關係皆有相關，若能夠營造員工喜愛之工作環境與制度，也就能有效提升身心障礙者工作滿意度。而且目前身心障礙者之就業類型已逐漸多元，瞭解身心障礙者工作滿意之情形，有助於大專院校身心障礙者畢業後職業輔導工作之進行。

本研究將綜合上述大專院校身心障礙畢業生就業狀況、未就業因素與工作滿意度之相關文獻為依據，進而探究大專院校身心障礙畢業生畢業後就業狀況、工作滿意度與未就業因素之現況，並進一步探討不同性別、障礙類別、障礙等級、就讀系所、教育程度、是否接受職業訓練、是否取得專業證照、是否接受生涯規劃輔導、累計工作年資等背景變項的大專院校身心障礙畢業生對於就業狀況與未就業因素，再根據不同背景變項的大專院校身心障礙畢

業生對於就業後的工作滿意度是否有顯著差異性。

研究方法

一、研究架構

茲將研究架構圖1的關係說明如下：

(一) 路徑A：探討不同背景之大專院校身心

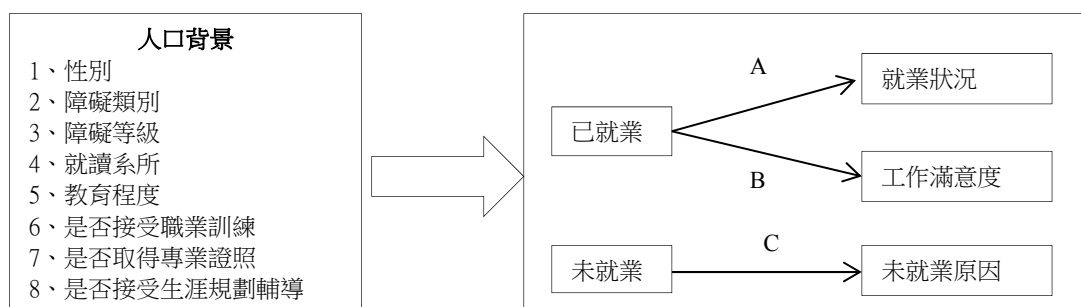


圖1 研究架構

二、研究對象

(一) 預試問卷研究對象

預試對象為研究者服務之大專校院身心障礙畢業生共計98人，再透過問卷發放方式調查，如表1所示。

表1
預試對象及基本資料分析摘要表

畢業學年度	人數	性別 (男/ 女)	碩士班	碩士專班	畢業學制				
					四年制日間部	四年制進修部	二年制進修部	二年制進修專校	
100	28	13	15	0	0	21	6	0	1
101	31	17	14	2	0	22	3	1	3
102	39	16	23	3	3	27	5	1	0
總計	98	46	52	5	3	70	14	2	1

(二) 正式問卷研究對象

本研究採立意取樣，以屏東、高雄、台南地區大學畢業之大專校院100、101、102學

障礙畢業生畢業後在就業狀況之差異情形。

(二) 路徑B：探討不同背景之大專院校身心障礙畢業生畢業後在工作滿意度之差異情形。

(三) 路徑C：探討大專院校身心障礙畢業生畢業後之未就業原因。

年度，共三年之身心障礙畢業生，再透過問卷發放方式調查。正式問卷樣本數如表2所示：

表2
正式對象及基本資料分析摘要表

縣(市)	學校	人數(人)
高雄	私立大學A	70
高雄	私立大學B	73
屏東	私立大學C	65
屏東	私立大學D	56
台南	私立大學E	40
台南	私立大學F	50
總計	6所	354人

三、問卷設計

(一) 問卷編制內容

研究者參考連苡涵(2006)、周俐君(2009)、黃雪娥(2013)之問卷，再加入自行編列之題項內涵，編成「大專院校身心障礙畢業生畢業後就業狀況與工作滿意度調查研究」。其中，就業狀況包含「是否就業」

、「工作任職狀況」、「是否學以致用」、「從事之職業類別」、「從事之職務類別」、「工作報酬」、「目前這份工作之獲得方式」等問題。工作滿意度包含「薪資待遇」（4題）、「人際關係」（7題）、「工作能力」（6題）、「工作環境」（6題）等構面與題項。未就業原因包含「領有社會福利津貼，不急於找工作」、「雇主無法提供適合的工作機會」、「職業訓練機構所能媒合之工作選擇不多」、「工作能力受到懷疑與歧視」、「自信心不足，影響求職積極度」、「家人不支持外出工作」、「履歷自傳撰寫技巧不佳或面試技巧不佳」、「無交通能力」、「求職管道資訊不足」、「畢業系所與自己興趣不符」、「本身障礙受到限制無法工作」、「參加國家考試或選擇繼續升學」、「不清楚自己為什麼無法順利就業」、「其他（請說明）」等選項。

（二）問卷編制過程

1. 建立專家效度

本研究問卷初稿完成後編成「大專校院身心障礙畢業生就業狀況與工作滿意度調查問卷」，商請專家學者與現場工作之輔導人員協助完成內容效度之評定，專家效度之專家學者名單如表3所示。

表3
建構專家效度摘要表

姓名	服務單位	職稱
專家A	大學特殊教育學系	助理教授
專家B	大學兒童與家庭服務系	助理教授
專家C	大學資源教室	資源教室輔導員
專家D	大學資源教室	資源教室輔導員
專家E	勞工局	就業輔導員
專家F	勞工局	職業重建人員

2. 信效度分析

本研究調查問卷預試於104年01月10日至02月10日進行，預測問卷共發放98份，實際回收問卷54份，佔實際回收問卷比例55%。在信度與項目分析部分，根據身心障礙畢業生已就業且有填答工作滿意度共38份問卷進行信度與項目分析。分析結果顯示，刪除題項9時，總量表以及分量表內部一致性有所提升，且各題項刪除該題項後Cronbach α 值均小於工作滿意度問卷的Cronbach α 值，且各題項的修正的項目總相關也都大於0.4，故不需再刪除任何題項。因此，本研究將未刪除的預測問卷題項作為本研究正式問卷，並進行正式問卷的發放。

四、資料處理

為探討不同背景變項之大專院校身心障礙畢業生畢業後之已就業者對於就業狀況和工作滿意度之差異。本研究將以獨立樣本T檢定和單因子變異數分析不同個人背景變項的身心障礙畢業生在工作滿意度上的差異情形。若在單因子變異數分析達顯著水準的變項，本研究則以Scheffé's Method進行事後比較，以考驗各組間差異之顯著性。此外利用卡方考驗分析不同個人背景變項的身心障礙畢業生在就業狀況上是否有其影響性，若差異檢定達顯著水準時，則利用百分比同質性檢定繼續進行事後比較。

研究結果與討論

本研究調查問卷於2015年03月16日至04月30日進行，採立意取樣方式共發放問卷354份，問卷實際回收最後納入統計分析之有效問卷共計327份，有效問卷回收比例為92.37%，其中目前已就業人數231人，未就業人數

為96人，受訪者的基本資料如表4所示。

表4
正式問卷之基本資料樣本

背景變項	類別	人數	百分比
性別	男生	178	54.4
	女生	149	45.6
障礙類別	認知功能輕微缺損	100	30.6
	認知功能無缺損	227	69.4
障礙程度	輕度	168	51.4
	中度	67	20.5
	重度	73	22.3
	極重度	19	5.8
教育程度	專科	22	6.7
	大學	284	86.9
	碩士	21	6.4
入學管道	學校自行招生	68	20.8
	大專校院單獨招收身心障礙畢業生考試	38	11.6
	多元入學方案	38	11.6
	身心障礙畢業生升學大專校院甄試	135	41.3
	其他入學管道招生(技職院校)	7	2.1
	聯合招生(技職院校)	41	12.5
	高中職時和大學畢業後都沒有參加過	58	17.7
	高中職時和大學畢業後都有參加過	196	59.9
	高中職時有參加過和大學畢業後沒有參加過	36	11.0
	高中職時沒有參加過和大學畢業後有參加過	37	11.3
是否曾接受過職業訓練	否	124	37.9
	是	203	62.1
是否曾接受生涯規劃輔導	否	145	44.3
	是	182	55.7

一、敘述統計分析

目前已就業之231位身心障礙畢業學生就業狀態之分布情形，如表5所示。

表5
大專院校身心障礙畢業生畢業後就業狀況之現況摘要表

就業狀況	現況類別	人數	百分比	
工作的任職狀況	全職	202	87.4	
	兼職	29	12.6	
工作所需專長是否與您畢業科系相關	是	131	56.7	
	否	100	43.3	
目前所從事之職務	技術員及助理專業人員	53	22.9	
	服務及銷售工作人員	29	12.6	
	事務支援人員	14	6.1	
	機械設備操作及組裝人員	52	22.5	
	技藝有關人員	37	16.0	
	專業人員	42	18.2	
	其他	4	1.7	
	目前的工作報酬(含專兼職)	每月 18000 元以下	39	16.9
		每月 18000-24999 元	109	47.2
		每月 25000-34999 元	64	27.7
每月 35000-44999 元		10	4.3	
每月 45000 元以上		9	3.9	
目前這份工作的獲得方式	自行應徵或應考	110	47.6	
	政府就業服務機構推薦	36	15.6	
	親友介紹	22	9.5	
	學校轉介或輔導	22	9.5	
	老師介紹	22	9.5	
	其他	41	17.7	

(續下頁)

表5 (續)

就業狀況	現況類別	人數	百分比
目前所從事之職類	製造業	12	5.2
	用水供應及污染整治業	23	10.0
	批發及零售業	5	2.2
	運輸及倉儲業	35	15.2
	住宿及餐飲業	15	6.5
	資訊及通訊傳播業	4	1.7
	不動產業	34	14.7
	金融及保險業	15	6.5
	醫療保健及社會工作服務業	8	3.5
	教育服務業	15	6.5
	藝術、娛樂及休閒服務業	19	8.2
	其他服務業	46	19.9

目前未就業之96位身心障礙畢業學生未就業原因之分布情形則如表6所示。

表6
大專院校身心障礙畢業生畢業後未就業原因之現況分析

變項	類別	人數	百分比	排序
未就業原因 (複選)	領有社會福利津貼，不急於找工作	9	5.172	5
	雇主無法提供適合的工作機會	13	7.471	3
	職業訓練機構所能媒合之工作選擇不多	13	7.471	3
	工作能力受到懷疑與歧視	7	4.023	6
未就業原因 (複選)	自信心不足，影響求職積極度	11	6.322	5
	家人不支持外出工作	21	12.069	2
	履歷自傳撰寫技巧不佳或面試技巧不佳	7	4.023	6
	無交通能力	9	5.172	5

求職資訊不足	9	5.172	5
畢業系所與自己興趣不符	13	7.471	3
本身障礙受到限制無法工作	5	2.874	8
參加國家考試或選擇繼續升學	39	22.414	1
不清楚自己為什麼無法順利就業	12	6.897	4
其他	6	3.448	7

大專院校身心障礙畢業生畢業後已就業者之工作滿意度現況，如表7所示。

表7
大專院校身心障礙畢業生畢業後已就業者工作滿意度之現況分析表

題項	平均數 (<i>M</i>)	標準差 (<i>SD</i>)	排序
與主管在溝通互動情形?	3.662	0.950	9
同事給予支持度?	3.887	0.682	3
主管協助您解決問題之態度?	3.693	0.789	7
主管對於您工作上之要求?	3.554	0.749	13
組織提供之升遷機會與管道?	3.983	0.597	1
工作所獲得之成就感	3.576	0.840	11
專業能力所能勝任工作之程度?	3.688	0.817	8
工作能學以致用之部分?	3.515	0.785	16
工作能實現理想與抱負?	3.359	0.921	22
公司為您所分配之工作負荷?	3.506	0.703	17
工作出入之安全性?	3.922	0.736	2
工作環境中之無障礙設施?	3.541	0.832	15
公司成員所營造之工作氛圍?	3.736	0.783	6
公司為您提供設備資源之調整?	3.450	0.878	18
公司為您調整之職務項目及內容?	3.554	0.643	12

大專院校身心障礙畢業生畢業後已就業者工作滿意度現況，如表8所示。

表8
大專院校身心障礙畢業生畢業後已就業者工作滿意度之構面分析表

構面名稱	題數	平均數 (<i>M</i>)	標準差 (<i>SD</i>)	排序
薪資待遇	4	3.444	0.791	4
人際關係	6	3.763	0.617	1
工作能力	6	3.613	0.524	3
工作環境	6	3.618	0.541	2
工作滿意度總層面	22	3.609	0.488	

由表6得知，「參加國家考試或選擇繼續升學」為大專院校身心障礙畢業生畢業後目前未就業比例最高之原因，佔總體之22.41%；其次為「家人不支持外出工作」，佔總體之12.069%；其後依序為「雇主無法提供適合的工作機會」、「職業訓練機構所能媒合之工作選擇不多」、「畢業系所與自己興趣不符」。由表7得知，各題平均數（*M*）由3.359至3.983，標準差（*SD*）為0.597至0.991。整體而言，其答題得分皆高於3，顯示身心障礙畢業生對工作滿意度為中上程度，其中以「組織提供之升遷機會與管道」（*M*=3.983）、「工作的安全性」（*M*=3.922）以及「同事給予的支持度」（*M*=3.887）感

表9
不同個人背景變項之大專院校身心障礙畢業生畢業後就業情況摘要表

	%	性別		障礙類別		障礙程度				教育程度		
		男性	女性	輕微缺損	無缺損	輕度	中度	重度	極重度	專科	大學	碩士
任職狀況	全職	83.00	91.60	無顯著差異		95.50	76.70	84.40	69.20	59.10	92.30	66.70
	兼職	17.00	8.40			4.50	23.30	15.60	30.80	40.90	7.70	33.30
工作專長與科系相關	是	44.60	68.10	70.30	51.50	64.90	41.90	50.00	69.20	無顯著差異		
	否	55.40	31.90	29.70	48.50	35.10	58.10	50.00	30.80			

（續下頁）

到最滿意。由表8得知，本研究之工作滿意度共4個構面22個題項，就身心障礙畢業生畢業後已就業者對工作滿意度各層面而言，依平均數之得分排列如表4-3所示，依序為「人際關係」（*M*=3.763）、「工作環境」（*M*=3.618）、「工作能力」（*M*=3.613）與「薪資待遇」（*M*=3.444），其個構面平均得分皆高於3，顯示身心障礙畢業生對工作滿意度屬中上程度。

二、大專院校身心障礙畢業生畢業後就業狀況、工作滿意度與未就業原因之差異分析

為了瞭解不同背景變項之大專院校身心障礙畢業生畢業後就業狀況、工作滿意度與未就業狀況之差異情況，以下將針對不同背景變項身心障礙畢業生對於就業狀況與未就業狀況進行百分比同質性檢定，當差異檢定達顯著水準時，繼續進行事後比較。在工作滿意度變項，本研究利用獨立樣本T檢定和單因子變異數分析分析工作滿意度之差異情形，其分析結果如表9、表10、表11和表12所示。

表9 (續)

%	性別		障礙類別		障礙程度				教育程度			
	男性	女性	輕微缺損	無缺損	輕度	中度	重度	極重度	專科	大學	碩士	
製造業	8.00	2.50	7.80	4.20	7.20	0.00	0.00	30.80	31.80	2.60	0.00	
用水供應及 污染整治業	12.50	7.60	14.10	8.40	12.60	11.60	6.30	0.00	0.00	11.90	0.00	
批發及零售 業	0.00	4.20	0.00	3.00	0.00	0.00	7.80	0.00	0.00	2.60	0.00	
運輸及倉儲 業	16.10	14.30	32.80	8.40	27.90	0.00	6.30	0.00	27.30	14.90	0.00	
住宿及餐飲 業	8.90	4.20	7.80	6.00	13.50	0.00	0.00	0.00	0.00	5.20	33.30	
從事之 職類	資訊及通訊 傳播業	3.60	0.00	0.00	2.40	0.00	0.00	6.30	0.00	18.20	0.00	0.00
	不動產業	13.40	16.00	7.80	17.40	4.30	2.20	6.50	1.70	22.70	14.90	0.00
	金融及保險 業	8.90	4.20	0.00	9.00	2.20	2.20	2.20	0.00	0.00	5.20	33.30
	醫療及社會 工作服務業	7.10	0.00	6.30	2.40	1.70	1.70	0.00	0.00	0.00	4.10	0.00
	教育服務業	4.50	8.40	15.60	3.00	9.00	11.60	0.00	0.00	0.00	7.70	0.00
	藝術娛樂及 休閒服務業	8.00	8.40	0.00	11.40	4.50	9.30	7.80	38.50	0.00	9.80	0.00
	其他服務業	8.90	30.30	7.80	24.60	8.10	34.90	34.40	0.00	0.00	21.10	33.30
從事之 職務	技術員及助 理專業人員	23.20	22.70	21.90	23.40	26.10	23.30	21.90	0.00	0.00	24.70	33.30
	服務及銷售 工作人員	7.10	17.60	12.50	12.60	15.30	0.00	18.80	0.00	22.70	12.40	0.00
	事務支援人 員	4.50	7.60	0.00	8.40	3.60	0.00	15.60	0.00	18.20	5.20	0.00
	機械設備操 作及組裝人 員	32.10	13.40	34.40	18.00	24.30	30.20	14.10	23.10	22.70	22.20	26.70
	技藝有關人 員	23.20	9.20	21.90	13.80	19.80	18.60	7.80	15.40	13.60	15.50	26.70
	專業人員	8.00	27.70	7.80	22.20	9.00	23.30	21.90	61.50	18.20	19.60	0.00
	其他	1.80	1.70	1.60	1.80	1.80	4.70	0.00	0.00	4.50	0.50	13.30
工作 報酬	每月 18000 元以 下	13.40	20.20	31.30	11.40	21.60	34.90	0.00	0.00	22.70	14.90	33.30
	每月 18000-24999 元	37.50	56.30	50.00	46.10	36.90	23.30	76.60	69.20	36.40	52.10	0.00
	每月 25000-34999 元	40.20	16.00	18.80	31.10	28.80	41.90	15.60	30.80	22.70	30.40	0.00
	每月 35000-44999 元	4.50	4.20	0.00	6.00	4.50	0.00	7.80	0.00	0.00	2.60	33.30
	每月 45000 元以 上	4.50	3.40	0.00	5.40	8.10	0.00	0.00	0.00	18.20	0.00	33.30

(續下頁)

表9 (續)

	%	性別		障礙類別		障礙程度				教育程度		
		男性	女性	輕微缺損	無缺損	輕度	中度	重度	極重度	專科	大學	碩士
自行應徵或應考		51.80	43.70	42.20	49.70	55.00	55.80	39.10	0.00	0.00	51.50	66.70
工作獲得方式												
政府就業服務機構 推介		16.10	15.10	7.80	18.60	4.50	9.30	42.20	0.00	0.00	18.60	0.00
親友介紹		4.50	14.30	7.80	10.20	8.10	11.60	6.30	30.80	22.70	8.80	0.00
學校轉介或輔導老 師介紹		11.60	7.60	7.80	10.20	9.00	0.00	12.50	30.80	59.10	4.60	0.00
其他		16.10	19.30	34.40	11.40	23.40	23.30	0.00	38.50	18.20	16.50	33.30

由表9的分析結果發現：

(一) 身心障礙畢業生之任職狀況會因「性別」、「障礙程度」、「教育程度」、「入學管道」之不同而有所不同。

(二) 身心障礙畢業生之工作所需之專長是否與畢業科系相關會因「性別」、「障礙類別」、「障礙程度」、「是否曾接受過職業訓練」、「是否取得證照」之不同而有所不同。

(三) 身心障礙畢業生所從事的職類會因「性別」、「障礙類別」、「障礙程度」、「教育程度」、「入學管道」、「是否曾接受過職業訓練」、「是否取得證照」、「是否曾接受過生涯規劃輔導」之不同而有所不同。

(四) 身心障礙畢業生所從事的職務會因「性別」、「障礙類別」、「教育程度」、「入學管道」、「是否曾接受過職業訓練」、「是否取得證照」之不同而有所不同。

(五) 身心障礙畢業生之工作報酬會因「性別」、「障礙類別」、「障礙程度」、「教育程度」、「入學管道」、「是否曾接受過職業訓練」、「是否曾接受過生涯規劃輔導」之不同而有所不同。

(六) 身心障礙畢業生工作獲得方式會因「障礙類別」、「障礙程度」、「教育程度」、「入學管道」、「是否曾接受過職業訓練」、「是否取得證照」之不同而有所不同。

表10

不同個人背景變項之大專院校身心障礙畢業生畢業後未就業原因摘要表

	性別		障礙類別	障礙程度				教育程度		
	男性	女性		輕度	中度	重度	極重度	專科	大學	碩士
領有社會福利津貼，不急於找工作	4.80	6.30	無顯著差異	4.80	9.50	0.00	0.00	0.00	3.10	33.30
雇主無法提供適合的工作機會	9.50	2.10		7.60	2.40	0.00	26.70	0.00	8.00	0.00
職業訓練機構所能媒合之工作選擇不多	9.50	2.10		5.70	16.70	0.00	0.00	0.00	7.40	8.30
工作能力受到懷疑與歧視	4.80	2.10		6.70	0.00	0.00	0.00	0.00	4.30	0.00

(續下頁)

表10 (續)

	性別		障礙類別	障礙程度				教育程度		
	男性	女性		輕度	中度	重度	極重度	專科	大學	碩士
自信心不足， 影響求職積極 度	7.90	2.10		4.80	11.90	0.00	6.70	0.00	6.20	8.30
家人不支持外 出工作	11.90	12.50		11.40	7.10	25.00	20.00	0.00	13.00	0.00
家人不支持外 出工作	11.90	12.50		11.40	7.10	25.00	20.00	0.00	13.00	0.00
履歷自傳撰寫 技巧不佳或面 試技巧不佳	4.80	2.10		4.80	2.40	0.00	6.70	0.00	4.30	0.00
無交通能力	7.10	0.00		8.60	0.00	0.00	0.00	0.00	5.60	0.00
求職管道資訊 不足	2.40	12.50	無顯著差異	5.70	7.10	0.00	0.00	0.00	5.60	0.00
畢業系所與自 己興趣不符	4.80	14.60		12.40	0.00	0.00	0.00	0.00	8.00	0.00
本身障礙受到 限制無法工作	0.80	8.30		1.90	7.10	0.00	0.00	0.00	3.10	0.00
參加國家考試 或選擇繼續升 學	19.00	31.30		14.30	28.60	75.00	20.00	0.00	22.20	25.00
不清楚自己為 什麼無法順利 就業	7.90	4.20		11.40	0.00	0.00	0.00	0.00	7.40	0.00
其他	4.80	0.00		0.00	7.10	0.00	20.00	0.00	1.90	25.00

表11

不同個人背景變項之大專院校身心障礙畢業生畢業後未就業原因摘要表

	入學管道						曾接受過 職業訓練	是否取得證照		是否曾接受 過生涯規劃 輔導	
	學校自 行招生	大專校 院單獨 招收	多元入 學方案	升學大 專校院 甄試	其他入 學管道 招生	聯合招 生		否	是	否	是
領有社會福利津 貼，不急於找工 作	10.00	9.50	9.10	1.60	0.00	0.00		2.70	7.10	8.90	3.90
雇主無法提供適 合的工作機會	0.00	0.00	12.10	12.70	0.00	6.70	無顯著差 異	8.00	7.10	4.40	8.50
職業訓練機構所 能媒合之工作選 擇不多	20.00	19.00	9.10	0.00	0.00	0.00		8.00	7.10	11.10	6.20
工作能力受到懷 疑與歧視	10.00	4.80	0.00	4.80	0.00	0.00		9.30	0.00	2.20	4.70

(續下頁)

表11 (續)

	入學管道						是否取得證照		是否曾接受過生涯規劃輔導		
	學校自行招生	大專校院單獨招收	多元入學方案	升學大專校院甄試	其他入學管道招生	聯合招生	曾接受過職業訓練	否	是	否	是
自信心不足，影響求職積極度	3.30	0.00	12.10	7.90	0.00	6.70		12.00	2.00	13.30	3.90
家人不支持外出工作	0.00	14.30	9.10	19.00	0.00	20.00		16.00	9.10	6.70	14.00
履歷自傳撰寫技巧不佳或面試技巧不佳	0.00	0.00	3.00	3.20	25.00	6.70		4.00	4.00	6.70	3.10
無交通能力	10.00	14.30	0.00	0.00	25.00	0.00		4.00	6.10	0.00	7.00
求職管道資訊不足	10.00	0.00	9.10	4.80	0.00	0.00		4.00	6.10	13.30	2.30
未就業原因 畢業系所與自己興趣不符	10.00	4.80	0.00	4.80	25.00	20.00	無顯著差異	5.30	9.10	2.20	9.30
本身障礙受到限制無法工作	3.30	4.80	0.00	4.80	0.00	0.00		0.00	5.10	8.90	0.80
參加國家考試或選擇繼續升學	20.00	14.30	27.30	23.80	0.00	40.00		24.00	21.20	20.00	23.30
不清楚自己為什麼無法順利就業	3.30	14.30	0.00	7.90	25.00	0.00		2.70	10.10	2.20	8.50
其他	0.00	0.00	9.10	4.80	0.00	0.00		0.00	6.10	0.00	0.00

由表10和表11的分析結果發現身心障礙畢業生的「性別」、「障礙程度」、「教育程度」、「入學管道」、「是否曾接受過職業訓練」、「是否取得證照」、「是否曾接受過生涯規劃輔導」等變項對未就業身心障礙畢業生有顯著差異；其中又以男性、輕度障礙、大學學歷、身障升學大專校院甄試入學、以高中職時有參加過和大學畢業後沒有參加過職業訓練、有取得證照、曾接受過生

涯規劃輔導之身心障礙畢業生佔大多數。由未就業原因之敘述統計分析也可以發現，身心障礙畢業生未就業原因以「參加國家考試或選擇繼續升學」為最多，佔總體之22.41%，其次為「家人不支持外出工作」，佔總體之12.07%，其後為「雇主未能提供公平的工作機會」、「職業訓練機構所能媒合之工作選擇不多」、「畢業系所與自己興趣不符」，分別佔7.47%。

表12
不同個人背景變項之大專院校身心障礙畢業生畢業後已就業者之工作滿意度摘要表

	薪資待遇	人際關係	工作能力	工作環境	工作滿意度總層面
性別	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	男.>女	無顯著差異
障礙類別	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異 認知功能無缺 損>認知功能輕 微缺損	無顯著差異 認知功能無缺 損>認知功能輕 微缺損	無顯著差異
障礙程度	無顯著差異	中度>輕度、重 度、極重度	極重度>輕度、 中度、重度	中度>輕度	中度>輕度、重 度
教育程度	專科>大學	專科、碩士>大 學	無顯著差異	專科、碩士>大 學	專科>大學
入學管道	無顯著差異	獨招>甄試	無顯著差異	獨招>甄試	獨招>甄試
(是否曾接受 過職業訓 練)	高中、大學都 有參加過職業 訓練>高中和大 學都沒有參加 過職業訓練、 高中沒有參加 過職業訓練和 大學有參加過 職業訓練	高中沒有參加 過職業訓練>大 學有參加過職 業訓練>高中、 大學都沒有參 加過職業訓練	高中有參加過 職業訓練和大學 沒有參加職業 訓練>高中、 大學畢業後都 沒有參加過職 業訓練、高中 沒有參加過職 業訓練和大學 有參加過職業 訓練	高中有參加過 職業訓練和大學 沒有參加過 職業訓練、高 中沒有參加過 職業訓練和大學 有參加過職業 訓練>高中和 大學都沒有參 加過職業訓練	高中有參加過 職業訓練和大學 沒有參加過 職業訓練>高中 和大學都沒有 參加過職業訓練
是否取得證照	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	否>是	無顯著差異

由表12的分析結果發現：

(一) 人際關係構面中，身心障礙畢業生會因「障礙程度」、「教育程度」、「入學管道」、「是否曾接受過職業訓練」之不同而所差異。

(二) 工作能力構面中，身心障礙畢業生會因「障礙類別」、「障礙程度」、「是否曾接受過職業訓練」之不同而所差異。

(三) 工作環境構面中，身心障礙畢業生會因「性別」、「障礙類別」、「障礙程度」、「教育程度」、「入學管道」、「是否曾接受過職業訓練」、「是否取得證照」之不同而所差異。

(四) 薪資待遇構面中，身心障礙畢業生會因教育程度、是否曾接受過職業訓練之不同而

所差異。

(五) 工作滿意度總層面中，身心障礙畢業生會因「性別」、「障礙程度」、「教育程度」、「入學管道」、「是否曾接受過職業訓練」之不同而所差異。

研究結論與建議

一、研究結論

根據上述統計分析，本研究所得結論如下：

(一) 大專院校身心障礙畢業生就業狀況以全職、工作所需專長與畢業科系相關、從事其他服務業、從事技術員及助理專業人員、每月工作報酬為18000-24999元、自行應徵或應考得所佔之比例最高。

(二) 大專院校身心障礙畢業生就業後對工作感到中高滿意度，其中以人際關係的滿意度最高，以薪資待遇之滿意度最低。

(三) 大專院校身心障礙畢業生未就業原因以參加國家考試或選擇繼續升學所佔的比例最高，因本身障礙受到限制無法工作所佔之比例最低。

(四) 女性身心障礙畢業生在全職、從事之工作與畢業科系有相關、從事不動產、其他服務業及職務為專業人員、工作報酬24999元以下、工作獲得方式為自行應徵或應考、親友介紹和其他等就業狀況之比例較高。

(五) 認知功能輕微缺損之身心障礙畢業生在與畢業科系有相關、從事製造業、用水供應及污染整治業、運輸及倉儲業、教育服務業、職務為機械設備操作及組裝人員、技藝有關人員等、工作報酬為24999元以下、工作獲得方式為其他之比例較高。

(六) 輕度障礙程度之身心障礙畢業生在全職、從事之職類為用水供應及污染整治業、運輸及倉儲業和住宿及餐飲業、從事之職務為技術員及助理專業人員、工作報酬為18000-24999元和35000元以上之比例較高。

(七) 教育程度越高之身心障礙畢業生在從事之職類為住宿及餐飲業、金融及保險業和其他服務業、從事之職務為技術員及助理專業人員、機械設備操作及組裝人員、技藝有關人員和其他、工作報酬為18000元以下及35000元以上、工作獲得方式為自行應徵或應考和其他等之比例較高。

(八) 學校自行招生之身心障礙畢業生在未就業原因為領有社會福利津貼，不急於找工作、職業訓練機構所能媒合之工作選擇不多、工作能力受到懷疑與歧視、求職管道資訊不足之比例較高。

(九) 曾接受過職業訓練之身心障礙畢業生

在未就業原因為領有社會福利津貼，不急於找工作、雇主無法提供適合的工作機會、無交通能力、求職管道資訊不足、畢業系所與自己興趣不符、參加國家考試或選擇繼續升學、其他之比例較高。

(十) 有取得證照之身心障礙畢業生在未就業原因為雇主無法提供適合之工作機會、工作能力受到懷疑與歧視、家人不支持外出工作、無交通能力、畢業系所與自己興趣不符、參加國家考試或選擇繼續升學、不清楚自己為什麼無法順利就業之比例較高。

(十一) 專科學歷、高中大學都有參加職業訓練之身心障礙畢業生對於薪資待遇有較高的滿意度。

(十二) 中度障礙、專科學歷、經由大專院校單獨招收身心障礙畢業生考試入學、高中沒有大學有參加過職業訓練之身心障礙畢業生對於人際關係有較高的滿意度。

(十三) 認知功能無缺損、極重度障礙、高中有參加過職業訓練和大學沒有參加過職業訓練之身心障礙畢業生對於工作能力有較高的滿意度。

(十四) 中度障礙、專科學歷、大專院校單獨招收身心障礙畢業生考試入學、高中有參加過職業訓練和大學沒有參加過職業訓練之身心障礙畢業生對於有較高的工作滿意度。

(十五) 未接受過生涯規劃輔導之身心障礙學生自信心較為不足，而求職積極度及求職管道資訊不足所佔未就業原因之比例最高。

二、研究限制

依據本研究的結果，提出研究者在研究的過程中所遇到的困境與發現，並提出建議。

(一) 研究地區

本研究地理區域為屏東、高雄、台南地區，不包含中部地區與北部地區，使本研究之統計

結果無法作完全之推估。

(二) 研究對象

礙於人力、時間因素，本研究僅限於發放屏東、高雄、台南地區大學畢業之大專院校100、101、102學年度，共三年之身心障礙畢業生為研究對象，其結果僅能推論至學習環境背景相似者，能否推論到其他地區的身心障礙畢業生則有待進一步討論。

(三) 研究方法

本研究所使用的工具為問卷調查法，由於問卷調查法包含許多限制且可能在問卷的架構與細節中隱含研究者的偏見，或對問卷的解讀與選擇不同，導致填答結果的誤差，故實證性資料較難掌握與推論。

三、具體研究建議

根據本研究之結果與發現，提出下列建議，對學校及資源教室、身心障礙畢業生、勞政單位及未來研究提供建議，俾供參考。

(一) 課程，強化身心障礙畢業生就業能力

根據研究顯示，不同背景之身心障礙畢業生對於就業狀況有顯著差異，尤其許多身心障礙畢業生所從事的工作與畢業科系沒有相關外，大多數的身心障礙畢業生多從事低技術性質的工作，以至於工作報酬無法有效提升。因此本研究建議大專院校可以依據身心障礙畢業生在學校的學習狀況以及個人背景提供具深度與多元性的職業訓練，並可以考量身心障礙畢業生的個人特質與專長，規劃更多元化及彈性的訓練職類。如：肢體障礙者所能勝任之職業種類被固定化，只能從事電腦文書與事務性之工作職種，這樣會限制住肢體障礙者的工作潛能與機會，降低就業機率與侷限就業職種以及提升身心障礙畢業生之工作能力和專業能力。

(二) 藉由企業實習提升薪資空間

根據研究顯示，身心障礙畢業生在職場

工作上所面臨最大的「障礙」，除了來自於與社會環境的互動外，工作報酬低於一般正常人是目前許多身心障礙畢業生所面臨最主要問題，再加上身心障礙畢業生就業後常被分配到低技術的工作以及缺乏工作實務經驗的情況下，使身心障礙畢業生成為就業市場上之弱者。為了增加身心障礙畢業生的實務經驗以提升薪資水準，建議大專院校可於每學期的寒暑假提供企業實習機會，並主動協助雇主認識與接納身心障礙者，或協助雇主解決有關身心障礙者之困難問題，進而提供相關協助與支援。這樣實習經驗對身心障礙者不僅可以為未來找工作加分，企業也能了解身心障礙者生涯發展的現況及困境進而接納身心障礙者，以利身心障礙者與就業接軌，也能藉由豐富的實務經驗提升其工作價值和報酬。

(三) 思考更多元方式協助安置就業

根據研究顯示，可以發現大專院校身心障礙畢業生未就業原因以參加國家考試或選擇繼續升學所佔的比例最高，其次為家人不支持外出工作。由此可知，多數身心障礙畢業生的家長為了怕孩子們在外就業時受到歧視或異樣眼光，寧願讓身心障礙畢業生待在家也不願讓她們外出工作，但這樣反而可能使身心障礙畢業生更無法踏入人群甚至尋找適合的工作。因此本研究建議大專院校可以利用實習、中途站或職業訓練方式，將身心障礙畢業生利用實習的機會安置於職場中訓練，訓練期滿合於標準則予正式任用，也可以由政府委託民間團體根據當地產業特性，針對身心障礙者個人背景進行工作設計，或是與就近在社區、工廠、商店成立庇護工廠或庇護商店，提供在地的就業機會，以補充競爭性市場當中身心障礙畢業生就業機會不足之處，也能夠透過就業服務員做為身心障礙畢業生與家長之間溝通的橋樑，養成身心障礙畢業生獨立自主的能力。

(四) 輔導身心障礙畢業生考取專業證照以利協助取得可勝任之工作

根據本研究看出，多數大專院校身心障礙畢業生畢業後以自行應徵或應考獲得工作，可得知許多身心障礙畢業生很願意藉由工作來提升自己的價值，但有些身心障礙畢業生受限於身體條件，所以在尋找與畢業科系有相關聯之工作時會受到限制，以至於專業能力無法發揮，而有取得證照之身心障礙畢業生雖然也多數從事與畢業科系沒有相關聯的工作，但工作報酬卻相對較高。因此本研究建議身心障礙畢業生可以設法多考取不同之專業證照，藉此提昇自己競爭優勢和專業能力，亦可透過職業訓練以利及早做好就業準備。此外身心障礙畢業生也可視自身專業能力尋求勞政單位的協助，配合就業輔導人員，以利協助自己尋找可勝任之工作。

(五) 勞政單位應加強轉銜服務、落實跨部門合作，以提升工作媒合之機會

根據研究顯示，本研究中工作獲得方式以「自行應徵或應考」最多，而「政府就業服務機構推薦」僅佔 15.6%，顯示身心障礙者可能對勞政單位服務方式不瞭解或不知有其管道，因此研究者建議勞政單可多加強宣傳其管道讓身障者多利用此資源以提高就業率外，政府單位也可以建立身心障礙者工作媒合諮詢平台，將不同政府所推薦之企業所缺的人才以及可接受身心障礙者相關背景資訊放入工作媒合諮詢平台中，讓身心障礙者或其家屬可以透過諮詢平台尋找到適合的工作，使其提供身心障礙者更多得就業選擇。

四、未來研究建議

(一) 研究對象方面

本研究對象為南部地區（臺南、高雄、屏東）之大專院校100、101、102學年度，共

三年之身心障礙畢業生，建議後續研究者可以擴大問卷對象至全國或其他畢業學年度者，進一步探討不同的地區、不同年度的身心障礙畢業生，以增加研究推論性。

(二) 研究工具方面

本研究採用問卷調查法，由於問卷調查法填答者可能會對於問卷題意不了解，填答時亦可能過於主觀，因此，建議後續研究可進行質化與量化並用，進行詳細之研究，以蒐集更多客觀資料，以對身心障礙畢業生畢業後就業狀況、工作滿意度與未就業原因之研究做更深層之探討，使研究內容更為完善。

(三) 研究設計方面

在問卷設計上，本研究採用封閉式問卷設計且在就業狀況以及未就業原因採用類別變項的設計，無法像工作滿意度能夠得到受測者對於特定選項的認知程度，再加上就業狀況以及未就業原因類別細項太多，以至於在進行分析時，容易導致研究分析的誤判，進而產生研究結果的偏誤。因此建議未來在進行問卷選項設計時，可先針對研究對象的就業情況進行調查，並且縮小其範圍，避免因類別變項太多導致在樣本數不夠的情況下，產生不同變項之間樣本差異過大的現象。

文獻參考

中文部分

內政部（民90）。中華民國 100 年身心障礙者生活狀況及各項需求評估調查報告。取自 <http://sowf.moi.gov.tw/stat/Survey/%E8%BA%AB%E9%9A%9C/100%E5%B9%B4/100%E5%B9%B4%E8%BA%AB%E5%BF%83%E9%9A%9C%E7%A4%99%E8%80%85%E7%94%9F%E6%B4%BB%E7%8B%80%E6%B3%81%E5%8F%8A%E5%90%84%E9%A0%85%E9%9C%80%E6%B1%82%E8%A9%95%E4%BC%B0%E8%AA%BF%E>

- 6%9F%A5%E7%B6%9C%E5%90%88%E5%A0%B1%E5%91%8A. pdf
- 王天祥、羅秀華（民99）。輔仁大學身障校友的就業現況及就業因素之探討。**復健諮商**，4，73-109。
- 行政院主計處（民104）。**國情統計通報第092號**。取自<http://www.stat.gov.tw/public/Data/5521163458Q5ISNJPV.pdf>
- 吳秀照（民94）。從理論到實踐：身心障礙就業服務之理念與服務輸送的探討。**社區發展季刊**，112，104-117。
- 吳劍雄（民91）。身心障礙者就業對策之探討。**勞工之友季刊**，597，17-19。
- 周俐君（民98）。**脊髓損傷者就業狀況、工作滿意度與生活品質之相關研究**（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 林沛伶（民96）。**智能障礙者社區化支持性就業服務輸送系統之探討-以台中縣、市就業服務員觀點為例**（未出版之碩士論文）。東海大學，台中。
- 林昭文（民90）。「機會均等，全面參與，走過三十，黃金十年」-談身心障礙者福利服務發展與省思。**社區發展季刊**，133，390。
- 林慧娟（民95）。**聽覺障礙者工作動機、工作滿意度與工作適應之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 邱蓮春（民99）。**新竹縣市幼稚園教師情緒智慧與工作滿意度之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹。
- 唐先梅、陳怡仔（民95）。**困境與希望：罕見疾病身心障礙者就業之路**。台北：罕見疾病基金會。
- 梁偉岳（民99）。**視覺障礙者工作表現、工作角色行為及工作滿意度之研究**（未出版博士論文）。國立高雄師範大學，高雄。
- 許益得（民87）。身心障礙勞工就要之需要與對策。**勞工行政**，125。
- 連苡涵（民95）。**音樂系畢業之視覺障礙者的就業狀況以及工作滿意度調查研究**（未出版碩士論文）。國立台南大學，台南。
- 郭淳芳（民97）。身心障礙者就業權益保障-從身心障礙者權益保障法談起。**就業安全半年刊**，2，31-37。
- 陳郁佳（民97）。身心障礙者求職困境之探討。**就業安全**，7（2），113-116。
- 黃淑芳（民98）。**中部地區肢體障礙者工作滿意度與生活品質之研究**（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 黃雪娥（民102）。**企業定額進用視覺障礙者就業狀況及其工作滿意度之研究**（未出版碩士論文）。國立臺南大學，台南。
- 葉至誠（民90）。**職業社會學**。台北：五南出版社。

二、英文部分

- Schur, L. (2002). The Difference a Job Makes: The Effects of Employment Among People with Disabilities. *Journal of Economic Issues*, 36 (2), 339-347.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior 9th edition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.

The Study of Disable College Students in Employment Status, Job Satisfaction, and Employment Difficulty

Kuei-Fang Tsai

Assistant Professor,
Department of Special Education,
National Pingtung University

Yu-Lin Ho

graduated Student,
National Pingtung University

Abstract

This study was to investigate the disable students in employment status, the status of job satisfaction and employment difficulties. In this study, the "College Disable Student's employment status and job satisfaction after graduation questionnaire" was used to survey the students, who were graduated from Pingtung, Kaohsiung and Tainan in the school year of 2011, 2012, and 2013. There were 354 shares of questionnaires with 327 shares of effective questionnaires; the effective returned ratio was 92.37%.

The coded data were analyzed by descriptive statistics, one-way analysis of variance, Pearson correlation analysis, and chi-square test, and the results are as follows:

The ranking of overall job satisfaction of disable students are interpersonal relations, working environments, working capability, and salaries. It shows disable graduates have moderate level in their job satisfaction.

The causes of unemployment of disable college students after graduation are "continue to study or participate in national examination," "without the support from family," "no fair working opportunity offered by employer," "few working selections matched up by occupation training institute," and "the major is not in accordance with interests."

The findings eventually are able to be served as recommendations to schools, classrooms, the public labor affair institutes, and future research.

Keywords: College Disable Student, Employment Status, Job Satisfaction.

國小普通班自閉症學生行為問題解決之探究

郭又方

東華大學課程設計與潛能開發學系
博士班學生

林坤燦

東華大學特殊教育學系教授

林育辰

國立交通大學教育研究所碩士生

摘要

本研究旨在探究國小普通班自閉症學生行為問題解決之具體可行策略，以提供融合教育現場之普通班教師在面對自閉症學生之行為問題時，有較明確的參考示例。本研究對象為宜蘭縣××國小，一位安置在普通班六年級之自閉症學生，針對其行為問題進行行為功能介入方案（只著重於行為問題之初步診斷與初步處理），且整個介入過程係由具特教背景之教師協助普通班教師一起實施，實際了解與探究其方案介入之初步成效。最後也提出具體建議，強化特教與普教教師的密切互動，讓融合教育現場之普通班教師在處理自閉症學生之行為問題上，更有信心來共同面對與解決。

本研究結論歸納如下：

- (一) 行為功能介入方案，對普通班之自閉症學生行為問題之初步診斷與處理是有實質成效的。
- (二) 行為功能介入方案對融合教育現場之普通教師在處理自閉症學生行為問題上，是非常適用的一套方案。
- (三) 在方案介入的同時，特教老師的適時協助與參與，將強化普通班教師對此方案採用的信心。

關鍵字：國小自閉症學生、行為問題、行為功能介入方案

緒論

一、動機背景

近來國內已有越來越多的身心障礙學生安置於普通教育中，也帶給普通教育和特殊教育許多的衝擊，諸如特教課程與教學的調整、身心障礙學生的行為問題、資源的支援與提供及普通班師生關懷接納問題等（王振德，2002

；林坤燦，2002；張正芬，2001；張素貞，2002；張蓓莉，2001；郭又方，2004；蔣明珊，2002；盧台華，2001）。融合教育的主張莫過於希望身心障礙學生透過融合的過程，能更適應社會的生活，而且能在融合教育的情境下做更有利的學習，然而以目前融合教育的現場來看，身心障礙學生在普通班的學習並非如大家所預期的順利（吳淑美，2004；蔡實，2002），有時候，在普通班老師的排拒及忽視下，

通訊作者：林坤燦 linkt@mail.ndhu.edu.tw

其融合安置更不利於身心障礙學生的學習。因此，羅清水與林坤燦（2006）指出普通班教師是融合教育是否能成功的主要關鍵。

綜觀國內外的相關文獻，對於普通班教師而言，其班級內安置有過動、情緒障礙或自閉症的學生，常造成其班級經營或教學上的重大困擾。而對於普通班的一般學生而言，班上有前述的學生，亦造成他們學習及一般人際互動上的困擾，也影響到對身心障礙學生的接納。以目前研究者所服務的學校來看，亦出現類似之問題（學校近年來一直安置有自閉症學生），這也引起了研究者的興趣，對於普通班教師及學生而言，到底自閉症學生在課堂或其學校中，哪些行為問題是較令其困擾的，而是否和其他的文獻或相關研究看法相一致，這是本研究想要探究的動機之一。

研究者這幾年來於校務經營的現場中發現，老師對於普通班之身心障礙學生學習及適應的問題越來越關注，這是非常好的一個現象，如果普通班的老師能適時得到奧援，據此解決其遇到的問題，將會對特殊教育的認知產生正向的改變，而最終受益是全體的學生，其中當然包括安置在普通班的身心障礙學生。基於此，如果有一個較佳的方式來解決普通班老師面對班身上身心障礙學生的問題，那應該被廣泛來推薦。在整體的思考下，林坤燦（2012）所擬「融合教育現場教師行動方案」之相關內涵非常可行，其中的「增置行為功能介入方案」，對於身心障礙學生行為問題之解決，應是一套不錯的方案。因此研究者計劃根據其方案的內容，做一個簡單的調整，並實際指導普通班教師應用於普通班現場，以了解其方案實施的具體成效，並解決普通班教師的問題，此亦為本研究主要動機之二。

一個方案的成功與否，絕非只單純看到相關數據的重大改變就判定其成功或失敗，就

教育現場而言，其方案的介入應與現場之老師及學生息息相關，因此在論定方案之成功失敗與否之同時，對於現場之老師及學之實際感受的了解，應是至關重要的。基於此，研究者也希望了解在方案介入後，普通班老師及學生對班上自閉症學生之行為問題之改變是否有明顯的感受，是否能接受改變的結果，進而和身心障礙學生有更佳的互動，這也是本研究的主要動機之三。

二、研究目的與問題

綜合上述之三項動機背景，本研究的主要目的如下：

（一）探討普通班的自閉症學生可能出現的行為問題。

（二）探討行為功能方案的介入，對普通班自閉症學生行為問題的解決成效。

（三）探討普通班老師及學生於行為功能方案的介入前、後，對班上自閉症學生行為問題改善之滿意情形。

根據上述之研究目的，本研究主要探究的問題為：

（一）對於普通班的老師及學生而言，對於普通班的自閉症學生可能出現的行為問題中，哪些是感到較為困擾的？

（二）行為功能方案之介入，對普通班自閉症學生行為問題的立即解決及維持成效如何？

（三）普通班師生於行為功能方案的介入前、後，對班上自閉症學生之行為問題之整體滿意度上是否有差異？

三、名詞解釋

茲就本研究之重要相關名詞，做以下之名詞解釋：

（一）國小自閉症學生

教育部（2012）之身心障礙及資賦優異

學生鑑定辦法第十二條之內容，對於自閉症學生之定義即有明確之規範。本研究所指之國小自閉症學生，係指經醫院診斷，並經綜合研判為自閉症學生，領有身心障礙手冊，其行為特徵多數符合上述之鑑定辦法，且目前安置就讀於宜蘭縣××國小之六年級學生而言。

(二) 行為問題

鈕文英(2001)提出什麼樣的行為才會讓大家覺得有問題，也就是形成所謂的行為問題，這常常受制於人、事、時、地、物之影響，因此行為問題的界定非常多元。顏瑞隆(2002)則指出，通常為行為問題之判定必須要考慮到行為者之年齡和發展程度、行為發生的地點以及是否已造成行為人和別人的傷害，或是和別人相處上的困擾。本研究所欲處理之行為問題係指上課隨意發出不當聲音(如大笑、尖叫、發出怪聲)。

(三) 行為功能介入方案

本研究所稱之行為功能介入方案係參考林坤燦(2012)針對融合教育現場中，教師針對身心障礙學生行為問題之解決，具體可以採用的一套方案。本研究之行為功能介入方案則進行至初步診斷與處理階段(以中程診斷分析來輔助確認其行為功能)。

文獻探討

一、從融合教育趨勢看普通班教育現場的問題

(一) 融合教育的發展與趨勢

從特殊教育的發展歷史來看，安置趨勢的轉變，乃深植於當代特教理念的鼓吹(郭又方, 2004)。回顧我國對於特殊需求兒童安置精神的發展，可以發現大致依循美國特殊教育的發展軌跡，從1950年前之隔離式教育為主；到了1960年開始訴求「正常化」教育理念，即

主張特殊教育兒童亦應回到主流社會的正常學校生活；隨之產生1970年的回歸主流與1980年的普通教育改革；1990年迄今，則盛起融合教育與完全融合的教育改革(吳武典, 1994；Kirk, Gallagher & Anastasiow, 2003)。

審視國內目前安置發展的趨勢，並綜合各專家的看法(林坤燦, 2008；邱上真, 1999；Kirk, Gallagher & Anastasiow, 2003)，大致有三個重點：1.繼續融合(inclusion)，甚至於趨向完全融合；2.服務的連續體(continuum of services)：指安置範圍儘量建構最少限制環境；3.「充分授權」給障礙者，尊重其「自我決定」所需特教安置及服務。融合教育是一種「關懷、接納、付諸行動」的教育理念與實踐，強調社會多元化價值，認為所有兒童不論任何條件的不同，皆應在「平等受教權益、共享教學資源」的前提下共同學習及生活(林坤燦, 2012)。

林坤燦(2008)也進一步說明成功推動融合教育應有三個重心：1.特殊學生能「進入」普通教育環境現場，享有公平受教的機會；2.特殊學生能「參與」普通班現場活動並產生良性互動；3.特殊學生在參與普通班現場各項活動的過程中，達到「進步」的目的。如果特殊學生在普通班現場參與活動卻無法進步，即等同於未具有教育效果。

(二) 融合教育趨勢下的普通教育現場問題

依教育部(2015)所公佈的國小身心障礙學生數據來看，目前國小的身心障礙學生共41,300人，其中就讀普通學校者佔了98.28%(40,590人，含啟智班的集中式安置及資原班的分散式安置)，再深入去看，就讀資源班的學生達36,267人，佔所有國小的身心障礙學生的87.8%，也就是說在國小普通班就讀之身心障礙學生已非常的普遍，也清楚顯示我國特殊

教育已邁進融合教育。然而，當有越來越多的身障生到普通班時，也將為普通班帶來衝擊（林坤燦，2008、2012；郭又方，2004；蔣明珊，2002）。

諸多的研究顯示（吳幸祝，2002；徐瓊珠、詹士宜，2008；陳佳敏，2008；陳慧茹，2010；黃瑋苓，2005；戴官宇、李永昌，2007），國小普通班教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度是傾向正向的，然不可諱言的對於普通班教師及學生而言，身障生所出現的學習、人際互動、行為、情緒控制等問題，也著實多多少少困擾著他們，其中，又以情緒行為問題主的自閉症與ADHD學生所產生的困擾為最多。而國小普通班教師對自己有關處理身障生問題的能力與自信心則顯現非常的低，但大多表示願意改變其教學行為來協助其身障生的適應，可見在國小融合教育之現場，普通班老師是很有心想對身障生做些事的，只是缺乏了系統性、專業性及關鍵性的引領。

針對目前融合教育現場所產生之相關問題，林坤燦（2012）也提出了一些看法，例如：誰來主導？屬特殊教育體系或普通教育體系？教師本身的意願？普通教師缺乏合作教學的技巧？等問題，都是目前融合教育現場在推展上實際面臨到的問題。大多數老師只能土法煉鋼用自身的經驗予以面對，而可以想像的，其成效事倍而功半，現場困境問題還是沒有解決，在此惡性循環下，當然心力交瘁，最後無心去面對所有問題。對此，如能提供適切、合宜之融合教育推動策略，將成為普通班教師解決問題的最大助力，亦為融合教育的推動找出一條更完善、更成功的道路。

二、自閉症學生行為問題之探討

（一）自閉症學生之行為特質

自閉症公認是一種廣泛性的發展障礙，

盛行率約為1/500，發生的背景條件是不分地區、種族、社經地位的，但男、女出現比率約為4比1，至目前為止，在各國的醫療條件下，也公認是無法治療的（Heflin & Alaimo, 2007）。Humphrey和Parkinson（2006）也綜合學者看法，提出自閉症非單一特性之障礙，似乎是屬於一系列、廣泛的困難，從最嚴重至較輕微的症狀，有如光譜一般，也就此提出自閉症光譜障礙之名稱，即ASD（Autistic Spectrum Disorders）。模式化的、固定的行為是自閉症兒童普遍的特徵，此同一性的行為包含感官的固著行為、動作的固著行為、學業方面的固著行為、戀物的固著行為。自閉症兒童也有情緒方面的障礙，更增加其同儕互動的困難，例如情緒不穩時會出現咬人、尖叫或自傷行為等（張宿志，2006；Kauffman, 2005）。宋維村（2000）比較了1970年代對於自閉症的九種診斷系統後發現，語言和溝通障礙、社會性和人際關係障礙、以及行為的同一性，這三項是絕大部分臨床家和研究自閉症的學者診斷自閉症的必要條件，也是現代診斷自閉症的三要件。

綜合相關文獻對自閉症行為特質的論述（王大延，1994；宋維村，2000、2001；張正芬，1999；陳慧茹，2000；Kauffman, 2005；Lytle & Todd, 2009；Yianni-Coudurier et al., 2008），研究者特別將自閉症之行為特質歸納為四類，分別為人際關係、語言與溝通、狹窄反覆的固執行為及學習適應與情緒等，分述如下：

1. 人際關係

「不理人」、「不看人」、「叫他沒反應」、「自己玩自己的」等行為是自閉症兒童的主要行為特徵（宋維村，2001）。自閉症學生在人與人的情感互動及理解別人的情感上有非常嚴重之困難，常常無法正視對方的眼神或臉部表情，而他們在依戀關係、家人關係及同

儕關係的建立和維持亦有所障礙，自閉症學生本身也無法瞭解和表達自己的情感，尤其是與人互動時，缺乏臉部表情來有效或真實傳達他們的感情或想法（宋維村，2001；陳慧茹，2010；Kauffman, 2005）。

2. 語言與溝通

自閉症學生有非常嚴重的語言和溝通障礙，甚至到少年期，50%的自閉症兒童沒有發展有意義的語言。而有的雖然在語法上可能沒有問題，但是經常無法在適當的情境使用已學會的話，導致自閉症兒童與同儕經常無法順利溝通或互動，他們對理解別人的話是有困難的。在語言溝通方面，以語言發展遲滯、語法錯誤、及語用障礙最常見；在非口語溝通方面也出現發展遲滯及特殊非口語溝通方式（王大延，1994；宋維村，2001）。

3. 狹窄反覆的固執行為

自閉症學生的「固執化」行為，也是大部分普通班老師對於自閉症學生特質描述的重點之一，可見它令人印象深刻。舉凡玩固定的東西、走教室的固定路線、對旋轉東西的偏好、觸摸老師的絲襪、坐教室的固定位置、對日期、電話號碼或數字的偏好及用固定的餐具吃固定的東西等，都是普通班師生在與自閉症學生互動時常觀察到的行為，而且如果企圖干涉或破壞這固定的機制，也常引發自閉症學生的負向情緒行為。

4. 學習適應與情緒

自閉症學生對環境中的刺激特別敏感，教室中的吵雜聲、光線太亮或特別的香味，都可能使他們的情緒起伏；另外，學校環境的改變也會讓其感到不舒服，若老師無法運用相關策略使其調適，則可能引發情緒失控的行為（Lytle & Todd, 2009）。張正芬（1999）更指出自閉症學生因情緒問題行為，可能影響其班級

常規的運作，若有伴隨攻擊或自傷問題行為，可能使他們從普通環境中被隔離，對其整體的學習更為不利。據大多的研究發現，自閉症學生大多有認知功能上之障礙，多半伴隨著智能不足的現象，對於其學習上有其明顯的困難。宋維村（2000）即指出自閉症學生在學習適應上有三個重大的問題：1.類化困難：這是自閉症教學最大問題之一，他們缺乏對習得技能的應用能力。2.注意力的缺陷：自閉症學生也有注意力的缺陷，在教學時要引起他們去看和注意要教的事物上十分困難。然而，自閉症學生卻常常對某些自己有興趣的刺激十分的專注，這種被稱做過度選擇性的注意力，也常會干擾老師的教學。3.缺乏學習動機：老師常會抱怨學生缺乏學習動機，教學活動難以引起學生的注意和興趣，可是事實上自閉症的兒童並不是沒有動機，而是一般學生有興趣的事物，他們並不感興趣、因此不構成動機。

綜合上述，由於自閉症學生在人際互動、語言溝通和特殊固執行為，造成他們在學校適應的困難，也造成在普通班中與同儕互動學習之衝擊，甚至影響班上同學之學習，這些對班級老師而言，都是一項極大的壓力與挑戰。普通班老師對於自閉症學生之行為特質必須要有明確的了解，以免對自閉症學生之行為產生誤解，增添更多教學及班級經營上的困擾。

（二）普通班自閉症學生之行為問題

在探討有關「行為問題」的同時，另一個名詞也常困擾著老師，即為「問題行為」。林芳燕（2004）指出「行為問題」一詞較強調其行為本身，何種行為被認為有問題，是會因人、因事、因地、因時而異的，因此須考量行為的相關因素，而且也未指出行為的本身是有問題的；而「問題行為」一詞就較負面了，因為在詞的字面上已指出「該行為是有問題的」

，有一種社會標記的成分在，因此在認定個體之行為是否有問題時，除須考量個體因素，也需探討其週遭他人之看法與其行為發生之情境等，對於其名詞之使用亦須慎重。

對於自閉症學生之行為問題，各專家學者之看法原則上大同小異，只是在分類上有些不同，這些行為大多離不開固執、自傷、攻擊、退縮、自我刺激、不服從之範疇（呂建志、李永昌，2014；林錦麗，2006；張正芬，1999；鳳華，2006；Scott, Clark & Brandy, 2000）。林坤燦（2006）綜合各家學者看法與分類，將身障生行為問題的主要類型分為六類，研究者對其詳加探究後，發現對於自閉症學生所可能出現之行為問題，其內容亦頗為適用在自閉症學生之行為問題陳述上，以下簡單介紹：1. 自我刺激行為：通常是身障生因為無聊或無所適事而產生的行為問題，可分成兩種，如下：（1）刻板性行為：如口含手、咬唇、玩手、不停地旋轉物體、尖叫或發怪聲、重覆問相同的問題、做固定座位、走固定路線等；（2）自傷行為：如自打、撞擊、咬、吸吮身體部位、拔頭髮等。2. 攻擊行為：通常來自重要他人的管教不當而形成，分別說明如下：（1）身體攻擊：打人、推人、咬人等；（2）口語、物品攻擊：大聲叫罵、破壞東西等；（3）反抗行為（不聽從）：消極的抵制或是不聽話的反抗行為等。3. 過度活動行為：因為注意力有缺陷而導致分心、過動行為，通常是腦部功能出現問題，無法停留在某一個事物較久時間，處理策略需要「延長注意力」的訓練，常有下列三種行為：（1）不注意、分心；（2）衝動（包含內、外在衝動）；（3）過度活動。4. 不當社會行為：如逃學、曠課、逃家、說謊、偷竊、賭博、在公眾場合脫衣服、大小便、對他人不當的碰觸等，這些行為問題看起來都不一樣，但行為問題的產生原理幾乎是相同的，

都很難去矯正。

宋維村（2000）指出，雖然嚴重的自我傷害和攻擊行為問題只在少部分的自閉症學生身上出現，這些行為卻會嚴重的干擾教室秩序，需要立即的處置和醫療。張正芬（2001）亦指出，長年來與參與自閉症工作的諮商過程中，屢有老師反應教導自閉症兒童的困難，包括無法溝通、行為問題層出不窮等，其中行為問題給老師的教學與班級經營帶來莫大的困擾。Barebetta、Norona和Bicard（2005）也提到，讓學生在學校環境中能安心的學習是教師的重要職責之一，而如果是在一個非常吵鬧、干擾過多的環境裡，有效的學習是不容易產生的，因此自閉症學生之問題困擾著教師。

由此可見，對於普通班的教師而言，如何維持良好的班級學習環境，實在是很重要。而班上自閉症學生所出現的行為問題對於班級學習環境的維持則是一項挑戰，老師在因應的同時則須做較全面性的考量。總而言之，普通班自閉症學生行為問題之解決對於融合教育現場而言有非常重要之意義，因為這將牽動整個學校及普通班的氛圍，也影響融合教育的成功與失敗。

三、行為功能介入方案之運用探討

（一）自閉症學生行為問題之診斷

以目前的行為介入趨勢來看，正向行為支持的概念及功能性行為的評量是最獲支持的，也常被用來介入學生行為問題（林惠芬，2008；林翠英，2013；鈕文英，2009；楊蕢芬，2005）。美國在1997及2004的《身心障礙者教育法》中，針對身心障礙學生較嚴重之行為問題的處理，也特別將功能評量及行為支持計畫列為其法定之程序（呂建志、李永昌，2014；林坤燦，2012；林惠芬，2008；陳佳敏，2008；Goh & Bambara, 2010）。

所謂「正向行為支持」，它是一種問題解決的方法，強調學生行為問題發生的原因（即功能），根據學生所處的生態環境，提出適合其個別需求的行為介入之因應策略，以減少或解決問題行為的發生（林惠芬，2008；林翠英，2013）。它的目的不僅是要在短時間內減少問題行為的發生率，在長期目標上，更期望得以改善個案的生活品質。行為的功能評量旨在透過系統化的資料蒐集與整理，了解行為問題隱含的原因與目的，亦即行為的功能（張正芬，2000）。

儘管學者對於行為的功能分類不盡相同，但大致可分為獲得或逃避內在或外在刺激（陳佩玉、蔡淑妃，2012；鈕文英，2009）。因此，「功能性評量」可說是為了有效的處理研究對象的問題行為所設計的，針對問題行為進行評估，找出行為問題的動機，而計畫出一個適宜的處理策略。所以功能性評量的目的在不只是針對問題行為作探討，也是對問題行為進行預測及改善（戴官宇、李永昌，2007）。相關研究中所使用的功能評量仍以常見的三種方法為主：收集相關人士提供的資料（間接評量）、直接觀察、功能分析（張正芬，2000；陳郁菁、鈕文英，2004；黃重和，2012）。本研究之行為功能評量即採間接評量及直接觀察。

（二）行為功能介入方案之內涵

《特殊教育法施行細則》（2013）第9條規定，教師需運用團隊合作的方式，提供學生所需之「行為功能介入方案」及行政支援，期望教育人員在介入前藉由評量了解行為問題的功能，以擬訂符合學生行為功能的策略，亦即功能本位行為介入方案，減少身障生的行為問題（李翠玲，2014；陳佩玉、蔡淑妃，2013；陳佩玉、蔡欣珮和林沛霖，2015）。研究者在探究國內相關研究後，發現各研究針對所欲解

決之自閉症學生之問題行為之採用策略上，不外乎掌握正向行為支持及行為功能評量之精神，以設計其適合之行為支持計畫或介入策略，本研究考量是在普通班現場之使用，為讓普通班教師了解其整體內涵及提高使用之意願，因此採簡化之精神來呈現其部份內涵，其部份內涵亦為林坤燦（2012）所提倡之融合教育現場之教師行動方案的一個小部分，頗適合普通教育現場老師之使用。

林坤燦（2012）所提出的行為功能介入方案主要包含四個部分，含行為問題陳述、行為問題診斷、行為問題處理及所需之行政支援等。在行為問題陳述部分，主要在指明及剖析行為問題、陳述個案行為資料等。行為問題診斷則是進行行為問題的評量、觀察與診斷，依行為問題之輕重程度分為初步、中程、最後等三階段。行為問題處理則依行為問題診斷的結果進行處理，亦依前述行為問題之輕重程度分為初步、中程、最後等三階段。行為問題的診斷與處理應該是相互為用的過程，初步診斷後進行初步處理，同時二者也為中程診斷與中程處理的基礎，隨之中程診斷與處理也為最後診斷與最後處理的根據（如圖2-1）。因本研究主要是想引起普通班老師之使用動機，其用意只為示例，故只側重在行為問題之初步診斷與處理，另外為使其老師更能明確了解行為問題之功能，也採用了中程診斷之行為功能觀察描述分析，以下也僅將就這幾部分做介紹。

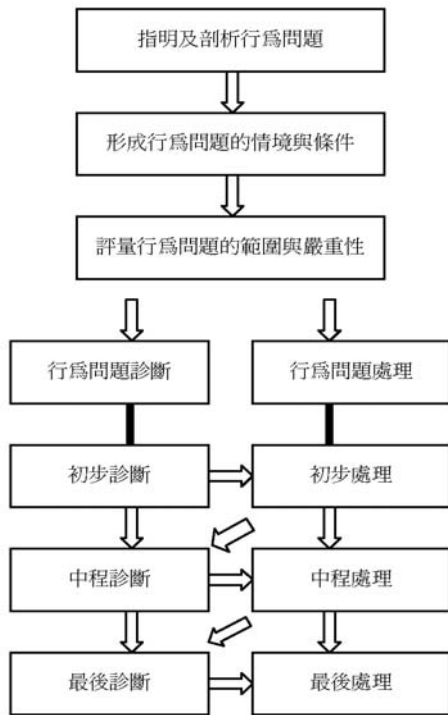


圖2-1 行為問題診斷與處理流程圖

行為問題之初步診斷，包含了四個程序，分別為：1.指明及剖析行為問題：含A.界說行為問題、B.誰在抱怨、C.誰對誰表現此一行為問題、D.發生行為問題的情境、E.預期結果。2.發現形成行為問題的情境與條件：含人物、地點、時間及情境。3.評量行為問題的範圍與嚴重性。4.行為功能調查與訪談結果：採間接評量方式，如經調查填寫「問題行為動機評量表」（林惠芬，2001），再加上適度訪談，以獲得相關資料進行「行為功能」的評量與診斷。再進一步根據行為功能調查與訪談結果進行分析，可能獲致四至五個行為功能及其形成原因，同時亦能指出相應的行為處理策略（如表2-1）。

表2-1
行為功能及其形成原因與相應之行為處理策略

行為功能	形成原因	行為處理策略
1.感官刺激、自我刺激 (自我娛樂)	無聊、提供快樂或刺激	不要獨處、減少刺激、減少快樂、替代性活動
2.逃避、躲避	太難、有壓力、太容易	調整難度及速度、教導有效解決方法
3.要求注意力、獲得他人注意	社會需求未滿足、不當注意	停止不當注意、給予適當注意
4.要求明確的東西、獲得實質性東西	需求未被重視、不當學習與溝通經驗	滿足需求、提升需求、教導適當溝通與正確學習經驗
5.情緒發洩	挫折、傷心、焦慮、生氣等	情緒舒解、轉移或調整

行為問題之中程診斷原則上有二：其一為行為改變技術裡常用的ABC分析法；其二則

為透過直接觀察的行為功能觀察描述分析。在此僅介紹直接觀察的行為功能觀察描述分析，

行為功能觀察描述分析係屬「直接觀察」方法，亦即直接進入個案的自然生態環境，採系統觀察個案周遭環境可能影響行為問題的各項事件，再予以詳細描述並分析，應可獲得個案行為問題之可能行為功能，如：自我刺激（屬於「內在自我積極增強」原理所形成）、逃避（屬於「外在消極增強」原理所形成）、獲得他人注意（屬於「外在積極增強」原理所形成）或獲得實質性東西（屬於「內在自我消極增強」原理所形成）等，然後再按表2-1所列之各項行為功能、形成原因與相應行為處理策略等施行之。

行為問題之初步處理策略與方法，主要為「正向行為支持」，如：積極增強（含分化性增強之DRO、DRA、DRI或DRL等）、消極增強（拿掉個案不喜歡的負增強物，以做鼓勵）、轉移情境（人、時、地、物的移轉）、行為功能處理策略等。

四、相關研究之分析

（一）國內研究

近年來，國內有關處理身障者行為問題的研究有逐漸增多的趨勢，研究情境和介入者多在學校自然情境中，並以教師為主要介入者，研究者不再侷限在操弄的實驗情境下處理行為問題，可見在國內由實務工作者在應用情境中處理行為問題的方式已漸受重視（陳郁菁、鈕文英，2004）。而在有關自閉症學生的行為問題解決上，因研究者所感興趣的部分在有關正向行為支持及行為功能介入部分，故從國圖之博碩士論文系統以「自閉症」、「行為」、「行為問題」、「行為功能」、「正向支持」交叉搜尋後，發現其重要之研究共16篇（呂淑甄，2012、林良薰，2011、林坤輝，2013、朱巧馨，2012、林淑儀，2014、林錦麗，2006、

范佳詒，2014、張文于，2013、陳玉琪，2005、陳郁菁，2003、陳筱嫻，2009、黃琬清，2010、溫婉琪，2000、潘姿蘋，2008、蔡佩玲，2004、鍾儀潔，2003）。而從其相關研究之趨勢來看，以正向行為支持及行為功能介入來解決自閉症學生行為問題乃近十五年來之產物，這應與前述之文獻探討有很大關係，即美國在1997年的《身心障礙者教育法》中，針對身心障礙學生較嚴重之行為問題的處理，將功能評量及行為支持計畫列為其法定之程序。因為我國之特教發展係與美國有很大之相關，受美國之影響頗大。而從這些研究也發現，大多採用了單一受試或個案實驗研究，頗符合融合教育現場之行動研究精神。另外，從各研究結果也發現，以正向行為支持及行為功能介入之方式，確實對於自閉症學生之行為問題之解決有很大的成效，諸如攻擊行為（朱巧馨，2010）、自傷行為（黃琬清，2010、潘姿蘋，2008）、固著行為（蔡佩玲，2004、鍾儀潔，2003）、哭鬧行為（林錦麗，2006、）不當社會互動（林良薰，2011、張文于，2013）、敲打桌面（張文于，2013）、不專注行為（林坤輝，2013）、網路成癮（范佳詒，2014）、干擾行為（陳郁菁，2003）及吐口水（溫婉琪，2000），對於普通班之融合教育現場而言，如要解決普通班自閉症學生之行為問題，無疑提供了一個最佳的示例，不過這就端賴普通班教師要以何種的心態來因應了。

（二）國外研究

國外有關自閉症學生行為問題採正向支持或行為功能介入策略之相關研究已非常多，茲以近十年之3篇相關研究為例，以輔助其成效之說明（如下表2-2）。

表2-2
國外以正向行為支持及行為功能介入解決自閉症學生行為問題之相關研究

研究者 (年代)	研究設計摘述	研究具體結果與發現
Devlin、 Leader & Healy (2009)	以一位九歲自閉症男孩為參與者，採單一受試設計，探討行為介入方案與感覺統合治療之間的成效差異。	1.行為介入較感覺統合能減少自傷行為。 2.當行為介入後，自傷行為的出現頻率降低。
Lucyshyn 等人(2007)	以自閉症合併重度智障為參與者，採單一受試設計，探討正向行為支持計畫之成效。	正向行為支持方案能有效減少行為問題。
Martin 等人 (2005)	以國小特教學自閉症學生為參與者，從影像紀錄中去觀察行為問題，並以ABC分析法找出行為功能，並介入行為訓練。	正向之替代行為增加、部分問題行為明顯減少。

研究方法

本研究所欲探討的三個主要問題，對於現前融合教育現場普通班自閉症學生行為問題之解決，均具有重大的指標意義。以下就研究設計與流程、研究對象、研究工具、實施步驟及資料處理分析加以說明。

一、研究設計與流程

本研究旨在探討行為問題功能介入方案，對普通班自閉症學生行為問題處理之成效，另外，也一併探討在此過程中，普通師生對班上自閉症學生行為問題改善之滿意情形。其研究設計與流程如下：

(一) 行為問題之界定與行為功能評量

此部分由研究者先與校內老師互動聊天，了解校內各老師在與普通班自閉症學生互動（即本研究之對象）之同時，發現其可能的行為問題有哪些？並據以發展出「班級特殊關懷學生之困擾行為問題訪談調查表」，以讓普通班師生（含教師助理員）填寫，確認研究對象

令班上師生感到困擾之行為問題有哪些？依其結果選出「上課隨意發出不當聲音」作為本研究

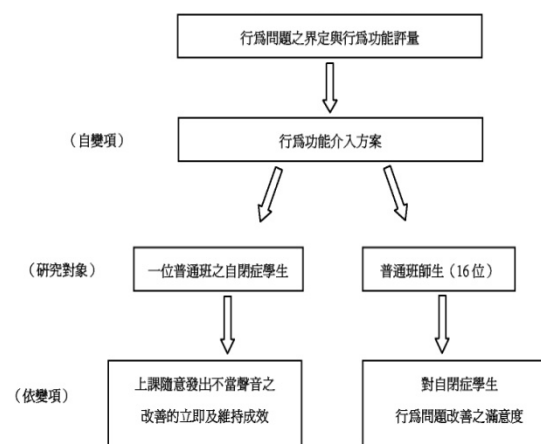


圖3-1 研究設計與流程圖

欲處理之行為問題。另針對此行為問題進行功能評量分析，含運用「問題行為動機評量表」及直接觀察（運用「行為觀察紀錄表」）。

(二) 普通班自閉症學生上課隨意發出不當聲音之改善的立即及維持成效

此部分採單一受試研究法之撤回實驗設計，用以探討行為功能方案之介入，對於普通班自閉症學生行為問題之改善成效。為了避免實驗過程受班級情境改變之影響，研究者也事先與普通班教師溝通，於實驗期間，不要去變動教室內之環境，如學生之座位、教室物品之擺設。本研究在方案介入之設計上包括基線期（3天11節）、處理期（即方案介入期，2週39節）、維持期（3天12節）。

(三) 普通班師生對班上自閉症學生行為問題改善之滿意度

本部分係讓普通班老師及學生完成「普通班師生對班上自閉症學生行為問題改善之滿意度調查表」，以比較普通班師生在方案介入前、後對班上自閉症學生行為問題改善之滿意程度。

二、研究對象

(一) 普通班自閉症學生

本研究對象（即本研究參與者）係經家長同意後而確認，為103學年度第二學期安置於宜蘭縣××國小六年級之自閉症學生，障礙程度為中度，其整體智能表現經衡鑑後符合輕度智能不足水準，曾接受心理、職能及語言治療。參與者之父母已離異，目前由祖父、母照顧，祖父母均為服務業，家境小康，祖父母希望××以後能獨力照顧自己，參與者之生活照顧及課後學習大都由祖母處理。國、數抽離接受巡迴服務，能背出萬年曆，在班上學習較不專心、老師很關心××。對班上之其他一般學生而言，因同班已六年，班上同學也比較不排斥××了。

(二) 普通班師生部分

本部分係以宜蘭縣××國民小學103學年

度第二學期六年級普通班（即本研究之自閉症學生所在班級）師生（含教師助理員）為對象，共16位。

三、研究工具

(一) 班級特殊關懷學生之困擾行為問題訪談調查表

本調查表係由研究者自編，係參酌學校老師及巡迴資源班老師之意見完成初擬，並經兩位資深之特教教師作內容之指導與修正，最後完成此調查表。此部分針對普通班師生進行班級特殊關懷學生之困擾行為問題訪談調查，以確認普通班師生對班上自閉症學生感到困擾的行為問題有哪些。本調查表中已列出13項之問題行為讓其複選，每位師生至多選最感困擾的2個行為問題，以利方案介入之行為問題確認。

(二) 問題行為動機評量表

本調查表係採用張正芬（2001）針對自閉症學生行為問題功能評量所設計之調查表（本研究之採用已獲作者同意），由研究者、班級導師及教師助理員來填寫，以分析本研究所欲處理之行為問題之背後行為功能。

(三) 行為觀察紀錄表

本紀錄表係由研究者與前述的兩位資深之特教教師共同編擬而成，亦與班級導師及教師助理員針對其格式、內容做了充分之討論。主要於進班直接觀察時所用，紀錄表中含觀察日期、節數、授課領域、行為劃記及行為發生之特殊紀錄（含6個選項及其他），主要由研究者及教師助理員進行觀察，以輔助分析本研究所欲處理之行為問題之背後行為功能。

(四) 行為功能介入方案

其方案之整體表件係採用林坤燦（2012）之「融合教育現場教師行動方案」所設計的

部分內容（為整體方案中之有關增置行為功能介入部分），以形成整個方案之設計（此方案之使用亦獲作者同意）。

（五）普通班師生對班上自閉症學生行為問題改善之滿意度調查表

本調查表亦由研究者簡單自編，在於了解普通班師生對於方案介入前、後對班上自閉症學生行為問題改善之滿意情形，對前、後之滿意狀況皆以10個選項（分別表示10~100分之滿意度），以輔證行為功能介入方案的具體成效。

四、實施步驟

（一）準備階段

此階段包含蒐集文獻資料、確認研究流程、決定研究對象、設計研究工具、觀察員默契訓練及完成行為功能分析。在設計研究工具的同時，也與老師探討欲進行入班直接觀察的時間（觀察3天，共11節課，並順道開始進入基線期之建立），而在真正觀察前，研究者即提前幾日進班在固定位置坐下，以讓主要研究對象能先適應情境之變化，避免在直接觀察時，使其感覺情境變化而產生其他行為反應，進而干擾觀察結果。而直接觀察的設計為每週為五天，考量參與者因有抽離班級接受巡迴資源服務的問題（主要為國、數），因此避開抽離時間外，每天的其他節數皆觀察，除了該節為室外課外，每節觀察的時間為20分鐘，即上課後20分鐘後開始到下課，此安排是為讓情境更穩定之考量。而在獲得師生之相關訪談調查及直接觀察資料後，旋即進行行為功能之分析，並確定其介入之處理策略。

（二）方案介入階段

本階段進行A-B-A撤回實驗設計，歷時約四週，在基線期時，以收集參與者之基線期資料為主；介入期時，進行方案之介入（即介

入行為處理之策略），研究者及教師助理員仍在課堂之最後20分鐘，觀察行為問題之發生並記錄；維持期時，只觀察評量目標行為的維持情形。

（三）資料處理與分析階段

整理研究過程之相關的資料，並以預定資料處理方式進行資料分析。

（四）撰寫研究報告階段

此階段根據文獻探討與實證研究結果之分析，加以討論後撰寫研究報告，並對其實驗結果提出相關建議。

五、資料處理與分析

（一）普通班自閉症學生上課隨意發出不當聲音之改善的立即及維持成效之分析

依研究者及教師助理員所紀錄的行為觀察紀錄表之資料進行觀察者間的一致性分析，並根據各曲線圖整理出各階段內（基線期、處理期、維持期）變化摘要表進行目視分析，分析重點為階段內變化分析及相鄰階段間變化分析。另以C統計輔助目視分析，來考驗各階段內及階段間點的變化趨勢是否達到顯著水準；此外，C統計也可用來考驗處理效果是否達到顯著性，階段內的Z值用來表示參與者在基線期、處理期及維持期的行為問題改善是否達到顯著。

（二）普通班師生對班上自閉症學生行為問題改善之滿意度之分析

依所得之滿意度資料進行相關編號，並進行敘述統計描述，比較普通班師生在行為功能方案介入前、後滿意度上的差異。

結果與討論

一、普通班自閉症學生之行為問題診斷結果與策略介入

(一)「班級特殊關懷學生之困擾行為問題訪談調查表」之結果

依普通班師生16人在「班級特殊關懷學生之困擾行為問題訪談調查表」反應結果之資料顯示，最令師生感到困擾的行為問題為「上課隨意發出不當聲音」，共計11人反應，其中含3位男生和8位女生（如表4-1）。另外在「一直問您重複的問題」之選項上也有7人反應，表示這行為問題也困擾師生頗多；而「吐人口水」選項也有5人反應，也是必須正視的行為問題；值得注意的是，在「隨便碰觸您」的選項，有3位女生反應，可見隨著自閉症學生年齡的增長，其對性別好奇的問題也可能發生

，這是教育現場中不得不去重視且解決的。至於「玩手上的線」、「隨便亂打人」、「向您要東西吃」、「幫人取綽號」及「地上吐口水」則有1~2人反應。

綜上所述，本研究最後以「上課隨意發出不當聲音」之行為問題作為處理之目標行為，以為其示例。

(二)「問題行為動機評量表」之評估結果

由表4-2之結果顯示，3位評量者對於參與者「上課隨意發出不當聲音」之行為問題動機看法上很一致，所以其背後之功能屬「自我刺激」之功能比較大，不過在「獲得他人注意」上亦有可能。

表4-1
普通班師生對班上自閉症學生最感到困擾之行為問題分析表

行為問題	反應次數			備註
	男	女	總計	
玩手上的線	1	0	1	※每位師生可複選至多兩個行為問題選項
一直問您重複的問題	3	4	7	
坐時把椅腳抬高	0	0	0	
上課隨意發出聲音（大笑、尖叫、發出怪聲）	3	8	11	
隨便罵人髒話	0	0	0	
吐人口水	3	2	5	
隨便亂打人	2	0	2	
破壞您的東西	0	0	0	
在公共場所脫衣服	0	0	0	
隨便碰觸您	0	3	3	
上課隨意走動	0	0	0	
向您要東西吃	1	0	1	
對您做揮拳動作	0	0	0	
其他：幫人取綽號	0	1	1	
其他：地上吐口水	1	0	1	

表4-2
參與者行為問題動機量表得分彙整表

評量者	自我刺激		逃避		獲得他人注意		獲得實質性東西	
	得分	等級	得分	等級	得分	等級	得分	等級
研究者	22	1	9	3	12	2	7	4
導師	16	1	5	4	9	2	6	3
教師助理員	23	1	8	4	11	3	13	2
平均	20.33	1	7.33	4	10.67	2	8.67	3

(三)「行為觀察紀錄表」之行為功能觀察描述分析

經過研究者和教師助理員之11節課(包括:英語1節、自然與科技1節、社會2節、本土語1節、藝術與人文3節,彈性課程2節及綜合1節)入班觀察後(每節觀察20分鐘),發現參與者其上課隨意發出不當聲音之行為問題,與自言自語、自己玩繩子、同學在笑、有別的人從教室走過、外面有聲音及同學受罰有關,尤其是自言自語及玩繩子時,探究其可能的行為功能,也與自我刺激有很大關係。整體而言,根據其上課隨意發出不當聲音之發生的次數(計135次,其觀察者間的一致性為91%),進行行為功能觀察之描述分析,其中自我刺激的平均比率佔72%(計97次);獲得他人注意的平均比率佔19%(計26次);逃避的平均比率佔9%(計12次);獲得實質東西的平均比率佔0%。從上述的觀察中顯示,參與者之上課隨意發出不當聲音之行為問題,其功能以自我刺激與獲得他人注意的可能性居高,而逃避及獲得實質性東西的可能性較低,因此在處理策略上將以此為依據。

(四)策略介入處理

歸納上述行為功能評量分析,針對參與

者之上課隨意發出不當聲音,其主要功能為自我刺激,屬內在自我積極增強原理所形成,所擬之策略為:1.讓參與者將繩子握在手中;2.與參與者約定每節上課發出聲音在7次以下就可獲得1塊小餅乾;3.如能兩個星期平均每節課發出聲音不超過4次,就能唱學校卡拉ok一次(參與者非常喜歡唱卡拉ok,因此卡拉ok之鼓勵應是非常具吸引力之增強物);4.請老師盡量在上課對參與者發問;5.請同學避免在上課時發出大笑聲;6.請老師避免在班上用嚴厲的口氣責罵學生。

二、普通班自閉症學生上課隨意發出不當聲音之改善的立即及維持成效之分析

(一)上課隨意發出不當聲音之改善成效曲線圖變化分析

由圖4-1的資料變化圖可以看出,介入行為功能方案後,其上課隨意發出不當聲音之改善成效資料點的分佈範圍均比基線期低,且持續有降低之趨勢,評量觀察次數之平均值亦顯著降低,顯示其方案介入具立即成效。另在維持期亦有不錯的改善,平均2.83次,低基線期甚多,亦顯示其介入之成效。

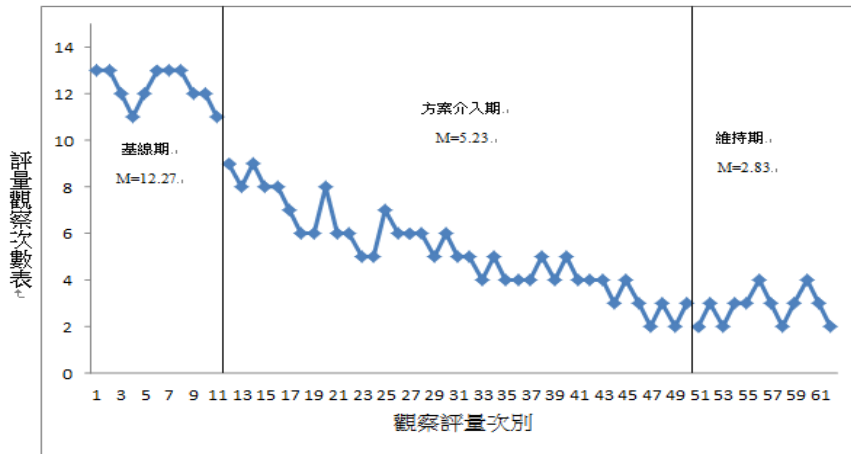


圖4-1 上課隨意發出不當聲音之改善成效曲線圖

(二) 上課隨意發出不當聲音之改善成效目視分析

1. 階段內變化分析

如表4-3所示，在基線期（A）之評量觀察次數水準範圍為13~11，階段平均值為12.27，在取40%為穩定性決斷值的條件下，趨向及水準穩定皆呈穩定。在方案介入期（B），其觀察次數亦隨之降低，水準範圍在9~2，呈現明顯的降低趨勢，階段平均值為5.23。在取30%為穩定性決斷值的條下，趨向預估呈降低趨勢，但趨向多變，水準亦多變，探究其因可能因授課領域的不同，面對不同的老師，可能出現情境干擾之情形。由此可以看方案介入期

（B）資料點的水準範圍較基線期（A）資料點的水準範圍低，得知經由行為功能介入方案的實施，確實降低了參與者上課隨意發出不當聲音之行為，使得介入期（B）的改善成效，與基線期（A）有明顯的不同，並使得參與者在介入期（B），比基線期（A）的評量觀察次數為低。在撤除方案後，維持期（A'）之評量觀察次數水準範圍在4~2之間，階段平均值為2.83，較介入期（B）亦為低，足以顯現其維持成效。在取40%為穩定性決斷值的條下，趨向穩定，但水準穩定為多變。

表4-3 上課隨意發出不當聲音次數階段內目視分析結果摘要表

階段順序	A /1	B /2	A' /3
評量觀察次數	11	39	12
趨向估計	--	\ (+)	--
趨向穩定度	81.82%	66.7%	83.3%
趨向穩定	穩定	多變	穩定
水準範圍（次）	13-11	9-2	4-2

(續下頁)

表4-3 (續)

階段順序	A /1	B /2	A' /3
階段平均值 (次)	12.27	5.23	2.83
水準變化	13-11	9-3	2-2
	-2	-6	0
水準穩定度	100% (C=40%)	41.03% (C=30%)	66.7% (C=40%)
水準穩定	穩定	多變	多變

註：A代表基線期，B代表方案介入期，A'代表維持期

2.相鄰階段間趨向資料分析

從表4-4中可以看出同行為功能方案介入對降低參與者之上課隨意發出不當聲音行為有正向的效果。在基線期進入介入期時 (B/A)，評量觀察次數的平均值降低了7.04，階段間水準變化由11降至9，下降了2；重疊百分比為0，顯示兩階段間的差異非常大，代表介入行為功能方案後，上課隨意發出不當聲音之行為有明顯降低的趨勢。由C統計的Z值為

6.917266，達到非常顯著水準 (** $p < .01$)，顯示行為問題之改善具有持續成效。

由介入期進入維持期 (A' / B) 時，評量觀察次數的平均值下降了2.4，階段間水準變化下降了1，重疊百分比為100%，C統計的Z值為6.420640，達到非常顯著水準 (** $p < .01$)，表示撤除方案介入之後，參與者之上課隨意發出不當聲音行為改善具有很好的維持成效。

表4-4

上課隨意發出不當聲音次數階段間趨向分析摘要表

階段比較	B / A	A' / B
趨向方向	-- (=)	\ (+)
平均值變化 (次)	12.27-5.23	5.23-2.83
	-7.04	-2.4
水準間變化	9-11	2-3
	-2	-1
重疊百分比	0%	100%
C值	0.958676	0.881434
SC	0.138592	0.137281
Z值	6.917266**	6.420640 **

註：A代表基線期，B代表方案介入期，A'代表維持期 ** $p < .01$

三、普通班師生對班上自閉症學生行為問題改善之滿意度分析

由表4-5發現，在方案介入前，普通班師生對於班上自閉症學生行為問題之滿意度只有37.5%，顯現其對於其行為問題是很困擾的，在介入行為功能方案後，其對於其行為問題之滿意度為75.6%，較於介入前，提升了38.1%，可見其方案介入頗能讓普通班師生滿意。

而在本研究的過程中，對於普通班師生的一些反應，有些是非常值得探討的。特舉一例如：一開始在和普通班師生討論欲解決班上自閉症學生行為問題時，普通班師生都認為是不太可能的，大都認為此計畫會失敗。而普通班老師雖然也一直在找方法處理這問題，但因沒有一個較有程序、較有計畫性的方式可參考，另外，加上在特教專業的認知上較有限，因此常導致各種嘗試事倍功半。所以，本研究再開始之前，即和普通班老師老師做了充分討論，強調會由具有特教專業背景的老師來指導與協助，也讓普通班老師老師放心許多，一起協助解決這問題。由整個結果來看，普通班老師對於其介入的過程，有特教專業背景的老師來

指導，是非常肯定且樂於接受的。

普通班老師也強調，目前融合教育是國內特殊教育的發展趨勢，然而，很多時候，在處理班上身障生的問題時，都沒有一個較有系統的程序，透過與別校教師的互動過程中也發現，在其班上所發生的問題，別校的老師也會發生，有時在沒有奧援的情況下，只能任問題繼續留著，對身障生及一般學生都是不公平的。經過此次對於行為功能介入方案的參與，普通班老師認為由特教老師來指導協助，這樣的合作方式不但可以強化普通班老師面對身障生問題的信心，也為融合教育現場的普通班老師們找到了一個好的解決問題的方法。而且普通班老師亦認為，這樣的介入方案對於其他障礙類型的身障生而言，如果具有行為問題，也可真正發揮功效，解決融合教育現常問題。另外，普通班老師也指出，學校的特推會應充分的發揮其功能，在實際的行政作為上也應給予普通班老師更多的支持，如此才可以提升普通班老師解決班上身障生問題之意願，使普教和特教之間的互動更密切。

表4-5
介入方案前、後普通班師生對班上自閉症學生行為問題改善之滿意度差異分析表

	介入前滿意度總分	介入後滿意度總分
16位師生	600	1210
總體滿意%	37.5	75.6

結論與建議

一、結論

(一) 本研究之行為功能介入方案具有實質成效

1. 在普通班自閉症學生之行為問題診斷結果上確具成效

運用「班級特殊關懷學生之困擾行為問題訪談調查表」針對普通班師生16人做調查及結果分析，確實發現了最令師生感到困擾的行為問題為「上課隨意發出不當聲音」。另外，3位評量者（研究者、導師和教師助理員）運用「問題行為動機評量表」對參與者進行評量，對於參與者「上課隨意發出不當聲音」之行為問題動機看法上很一致，其背後之功能屬「

自我刺激」之功能是最有可能的。最後輔以運用「行為觀察記錄表」，由研究者和教師助理員實際進行11節課（每節觀察20分鐘）之入班觀察，發現參與者在上課隨意發出不當聲音之行為問題，與自言自語及玩繩子時有最大關聯，探究其可能的行為功能，也與自我刺激是最有關的。綜合上述，透過本研究三項工具之適當使用，確實能診斷出普通班自閉症學生之行為問題功能。

2.實驗程序介入對普通班自閉症學生行為問題之改善確具成效

經單一受試之撤回設計（A-B-A 撤回實驗設計）之實驗程序，參與者上課發出不當聲音之行為從基線期的12.27次至介入期的5.23次，顯示其方案介入具立即成效；而從最後維持期的2.83次來看，也顯示在維持期亦有不錯的改善，其維持成效是顯而可見的。另外，由相鄰階段趨向資料分析來看，其Z值均已達顯著差異，證明行為功能介入方案明顯改善了參與者上課發出不當聲音之行為。

3.普通班師生對班上自閉症學生行為問題之改善狀況頗為滿意

從結果發現，在方案介入前，普通班師生對於班上自閉症學生行為問題之滿意度只有37.5%，顯現其對於其行為問題是很困擾的，在介入行為功能方案後，其對於其行為問題之滿意度為75.6%，較於介入前，提升了38.1%，可見其方案介入頗能讓普通班師生滿意。也證明本研究之行為功能介入方案確實具有實質成效。

（二）本研究之行為功能介入方案適用於融合教育現場

本研究所設計及採用之行為功能介入方案經過融合教育現場的實驗後，確實對普通班自閉症學生行為問題的改善有莫大的幫助，而普通班老師認為這樣的方案是非常適用於任何

具有行為問題之身障生的，以目前的身障生安置情況來看，已有非常多的身障生安置於普通班中，其融合教育的事實已不言而喻，融合教育現場之問題解決自為各校重要之任務，相信本研究之具體成效，對於融合教育現場是有很大參考價值的，其行為功能介入方案應非常適用於融合教育現場。

（三）特教教師的專業參與能強化普通班老師對行為功能介入方案的採用

從本研究之結果發現，普通班老師對於班上身障生行為問題的解決是非常重視，且是有意願來處理的，但礙於特教專業知能有限，常出現心有餘而力不足之問題。普通班教師認為，如果具有專業背景之特教老師能夠一起協助，將非常樂意共同來面對身障生的行為問題，對於本研究之行為功能介入方案之採用也較具意願及信心。

二、建議

（一）對特教行政上的建議

- 1.在本研究的過程中，普通班教師一直提到有關特推會的功能與角色，並且也關注其具體運作的落實。可見在教育現場中，特推會的功能與運作深受老師的重視，因此建議各校能真正去了解特推會之功能與角色，透過其運作協助普通班教師解決在現場可能會遇到的問題。
- 2.在本研究中，普通班教師反應，雖然目前各校已多屬融合教育之狀態，但在處理身障生的問題時，常得不到適時的奧援，這是目前融合教育現場的重要議題。因此，建議各校在特教行政具體作為上，如遇到普通班之教師求援，必須盡可能引進特教相關資源來協助普通班之教師，這是問題解決之關鍵所在，因為在此研究過程發現，普通班教師是有解決問題意願的，但往

往得不到支援，要自己去找資源又會遇到跨校際、跨單位的問題，如學校行政端能適時協助，那麼也會增強普通班教師解決融合教育現場問題之意願與信心。

- 3.建議各校的行政人員能正視本研究之結果所具之意義，能時時去檢視融合教育現場可能會面臨的問題，如能由學校行政引領，針對其問題現況做分析，加以參酌本研究前述有關林坤燦（2012）所提之「融合教育現場教師行動方案」，並嘗試去行動、解決，將可改善一般普通學校在因應融合教育的相關問題。

(二) 對教學、研究上的建議

- 1.本研究證實行為功能介入方案在處理身心障礙學生之行為問題上是有很大大效的，建議融合教育現場教師可多參考使用。
- 2.本研究也證實，普通班教師教學上的一些改變，也會影響身心障礙學生行為問題之發生，因此教師應多加觀察學生行為之變化，以隨時調整其教學策略。
- 3.本研究因受制於參與者抽離上課之影響，因此在國語、數學領域部分沒有辦法進行其行為觀察，這是較可惜部分，因為這兩領域對學生而言是至關重要的，如後續想進行類似之研究，應該做詳細考量。
- 4.本研究因考量只做簡單示例，因此在其整體之設計上並非非常嚴謹，如介入方案時之情境控制、又如在處理策略上也未盡考量，只與普通班老師討論簡單的介入方式，這是後續研究可加以注意的。
- 5.本研究也發現普通班師生感到困擾的行為有好幾項，不過此次只以最感困擾的部分來處理，以教育現場而言，也應一併考量來處理，這也是本研究可繼續努力的地方。

參考文獻

一、中文部分

- 王振德（2002）。教育改革、九年一貫課程與特殊教育，**特殊教育季刊**，82，1-8。
- 朱巧馨（2010）。正向行為支持方案對改善國中自閉症學生行為問題之研究（未出版之碩士論文），國立臺東大學，臺東縣。
- 宋維村（2000）。自閉症學生輔導手冊。臺南市：國立臺南師範學院。
- 宋維村（2001）。自閉症的行為特徵。**臺東特教簡訊**，14，1-5。
- 吳幸祝（2002）。國小級任教師對自閉症學生就讀普通班意見之調查研究（未出版之碩士論文），國立臺中師範學院，臺中市。
- 吳武典（1994）。我國身心障礙兒童教育安置之檢討。**師大學報**，39，134-181。
- 吳淑美（2004）。融合班的理念與實務。臺北市：心理。
- 呂建志、李永昌（2014）。正向行為支持計畫對改善國小輕度自閉症學生上課分心行為之成效。**障礙者理解學會半年刊**，13（2），19-34。
- 呂涵甄（2012）。以行為功能為基礎介入無口語自閉症學生問題行為（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李永昌（1990）。臺北市國小學生對弱視學生接納態度及其影響因素之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李翠玲（2014）。個別化教育計畫中之行為介入方案發展與應用。**特殊教育發展期刊**，57，13-22。
- 林良薰（2011）。正向行為支持計畫增進自閉症幼兒社會互動成效之研究（未出版之碩士論文）。明道大學，彰化縣。
- 林坤輝（2013）。正向行為支持對國小自閉症不

- 專注行為處理之成效（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林坤燦（2002）。九年一貫課程革新對國民中小學不同安置型態特殊教育課程與教學之影響。「**國立花蓮師範學院九十學年度師生論文發表會**」發表之論文，國立花蓮師範學院。
- 林坤燦（2008）。**融合教育普通班特殊教育服務方案**。花蓮縣：國立東華大學。
- 林坤燦（2012）。**融合教育現場教師行動方案**。臺北市：教育部。
- 林芳燕（2004）。**國中智能障礙學生上課干擾行為功能評量之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範教育大學，彰化縣。
- 林淑儀（2014）。**正向行為支持方案對發展國中自閉症學生替代行為之成效**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 林惠芬（2001）。功能性評量對智能障礙學生問題行為介入處理成效之研究。**特殊教育學報**，15，85-105。
- 林惠芬（2008）。如何執行正向行為支持。**特殊教育園丁**，24（1），42-47。
- 林翠英（2013）。自閉症學生的行為問題介入策略。**特殊教育季刊**，128，35-40。
- 林錦麗（2006）。**正向行為支持計畫對無口語自閉症兒童哭鬧行為處理成效之研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 邱上真（2002）。**特殊教育導論-帶好班上每位學生**。臺北市：心理。
- 范佳詒（2014）。**正向行為支持對減少高功能自閉症學生網路成癮之成效研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 徐瓊珠、詹士宜（2008）。國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。**特殊教育與復健學報**，19，25-49。
- 張文于（2013）。**正向行為支持對重度自閉症學生行為問題處理成效之個案研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立體育學院，臺北市。
- 張正芬（2001）。行政與配套分組研討—心智障礙學生與九年一貫課程。「**國立臺灣師範大學八十九學年度輔導區特殊教育際學術研討會**」之會議記錄（107-110），國立臺灣師範大學。
- 張正芬（1999）。自閉症兒童問題行為之探討。**特殊教育研究學刊**，17，253-273。
- 張正芬（2000）。自閉症兒童問題行為功能之探討。**特殊教育研究學刊**，18，127-150。
- 張正芬（2001）。自閉症兒童不服從行為之研究。**特殊教育研究學刊**，21，165-187。
- 張素貞（2002）。從實施九年一貫課程探討身心障礙學生的教與學。**特殊教育季刊**，82，9-15。
- 張宿志（2006）。**國小普通班自閉症兒童同儕接納課程成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 張喜鳳（2010）。**國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持之研究-以中部地區為例**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 張蓓莉（2001）。教材教法分組研討—其他障礙學生與九年一貫課程。「**國立臺灣師範大學八十九學年度輔導區特殊教育際學術研討會**」之會議記錄（183-192），國立臺灣師範大學。
- 郭又方（2004）。**九年一貫課程影響國民小學特殊教育課程與教學之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- 郭慧君（1997）。**同儕個別教學對高職智能障礙學生學業表現與學習態度效果之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 陳玉琪（2005）。**親師合作運用正向行為支持方案輔導自閉症兒童問題行為之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺

- 北市。
- 陳佳敏（2008）。自閉症兒童上課離座問題行為處理之個案研究。**國小特殊教育**，46，85-94。
- 陳佩玉、蔡淑妃（2012）。普通班教師如何應用功能行為評量概念處理問題行為—對症下藥治之宜殊。**國民教育**，54（1），67-75。
- 陳佩玉、蔡欣瑛和林沛霖（2015）。身心障礙學生功能本位行為介入方案成效之後設分析。**特殊教育研究學刊**，40（1），1-30。
- 陳郁菁（2003）。行為支持計畫對國中自閉症學生行為問題處理成效之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳郁菁、鈕文英（2004）。行為支持計畫對國中自閉症學生行為問題處理成效之研究。**特殊教育研究學刊**，27，183-205。
- 陳筱嫻（2009）。正向行為支持計畫對自閉症兒童行為問題處理成效之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 陳慧茹（2010）。自閉症兒童同儕接納態度相關研究之探討。**臺東特教**，31，1-4。
- 教育部（2012）。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。臺北市：教育部。
- 鈕文英（2001）。身心障礙者嚴重行為問題處理。臺北市：心理。
- 鈕文英（2009）。身心障礙者的正向行為支持。臺北市：心理。
- 黃重和（2012）。行為功能評量與處理方案對改善國小智能障礙學生不良適應行為之成效研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 黃琬清（2010）。正向行為支持對極重度自閉症學生自傷行為之成效（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃瑋苓（2005）。國小融合教育班教師工作壓力與其因應策略之研究。**身心障礙研究**，3（4），201-215。
- 溫婉琪（2000）。行為功能分析暨包裹策略介入國小自閉症學童吐口水偏異行為之效果研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 楊蕙芬（2005）。自閉症學生之教育。臺北市：心理。
- 詹雅淳（2002）。同儕個別教學對國中智能障礙學生日常生活技能學習效果之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 潘姿蘋（2008）。正向行為支持對改善啟智學校高職部重度自閉症學生自傷行為之成效研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 鳳華（2004）。單一嘗試教學法對增進國中自閉症學生—主題式談話行為之成效研究。**東臺灣特殊教育學報**，6，89-116。
- 蔣明珊（2002）。普通班身心障礙學生課程調整之探討及其在國語科應用成效之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蔡實（2002）。臺北市國民小學融合教育政策執行現況及其相關配合措施研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 蔡佩玲（2004）。自閉症學生固著行為之功能分析與介入（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 盧台華（2001）。教材與教法分組研討—心智障礙學生與九年一貫課程。「國立臺灣師範大學八十九學年度輔導區特殊教育際學術研討會」之會議記錄（171-182），國立臺灣師範大學。
- 鍾儀潔（2003）。自閉症兒童固著行為的功能分析與介入成效之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

- 戴官宇、李永昌（2007）。行為支持計畫對國中視多重障礙學生不專注行為之處理成效。**特殊教育學報**，25，135-160。
- 顏瑞隆（2002）。自閉症兒童行為問題家庭介入方案實施探究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 羅清水、林坤燦（2006）。融合教育「關注本位採用模式」理論建構及其試探研究。**東臺灣特殊教育學報**，8，1-19。
- ## 二、西文部分
- Barebetta, P. M., Norona, K. L., & Bicar, D. F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, 49 (3), 11-19.
- Devlin, S., Leader, G., & Healy, O. (2009). Comparison of behavioral intervention and sensory-integration therapy in the treatment of self-injurious behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3 (1), 223-231.
- Goh, A. E., & Bambara, L. M. (2010). Individualized positive behavior support in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, Online First*, 1-16. doi:10.1177/0741932510383990.
- Heflin, J. L., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson / Merrill Prentice Hall.
- Humphrey, N. & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: a critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6, 76-86.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., & Anastasiow, N.T. (2003). *Educating exceptional children* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (8th ed.). New Jersey: Merrill.
- Lucyshyn, J. M., Albin, R. W., Horner, R. H., Mann, J. A., & Wadworth, G. (2007). Family implementation of positive behavior support for a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (3), 131-150.
- Lytle, R. & Todd, T. (2009). Stress and the student with Autism Spectrum Disorders: Strategies for stress reduction and enhanced learning. *Teaching Exceptional Children*, 41 (4), 36-42.
- Martin, C.A., Drasgow, E., Halle, J. M., & Brucker, J. M. (2005). Teaching a Child with Autism and Severe Language Delays to Reject: Direct and Indirect Effects of Functional Communication Training. *Educational Psychology*, 25 (2), 287-304.
- Scott, J, Clark, C. & Brandy, M. (2000). *Students with autism: Characteristics and instruction programming*. San Diego, US: Singular publishing group.
- Yianni-Coudurier, C., Darrou, C., Lenoir, P., Verrecchia, B., Assouline, B., Ledesert, B., Michelon, C. et al. (2008). What clinical characteristics of children with Autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (10), 855-863.

The Inquiry of Behavior Problem-solving with Autistic Students in Regular Classes in Elementary Schools

Kuo, Yu-Fang

Ph.D. student of Education,
Department of Curriculum Design
and Human Potentials Development,
National Dong-Hwa University

Lin, Kun-Tsan*

(*Corresponding Author)

Ph.D of Education,
Department of Special
Education, National
Dong-Hwa University

Lin, Yu-Chen

M.S. student of Education
Institute of Education,
National Chiao-Tung Na-
University

Abstract

This study aimed for exploring a concrete and feasible strategy to solve the behavior problem of the students with autism in regular classes in elementary and to provide a specific exemplification for regular class teachers who faced to the autistic students behavioral problems at education site. This research object was a sixth-grade students with autism in regular classes in Sian Ming elementary school in Yi-Lan County, using behavioral function intervention program for behavior problems (only focused on the initial diagnosis and initial treatment of behavioral problems), and the whole intervention process was conducted by the teacher with the background of Special Education and ordinary class teachers together, practically understood and explored the preliminary results of the intervention program. Finally, it also proposed the concrete advance to strengthen the intimate interaction between special education and general education teachers, so that the regular class's teacher would have more confidence to deal with the autistic students' behavior problem in education spot.

The results of this study are summarized as follows:

(A) Conducting behavioral function intervention program was the essence of effectiveness in initial diagnosis and treatment for students with autism in regular classes.

(b) Behavioral functions involved in education programs on the education site for regular teachers dealing with students with autism behavioral problems was a very suitable solution.

(C) At the same time, special education teacher's timely assistance and involvement would strengthen the confidence of ordinary class teachers using behavioral function intervention program program.

Keywords: elementary school students with autism, behavior problems, Behavioral Function Intervention Program

