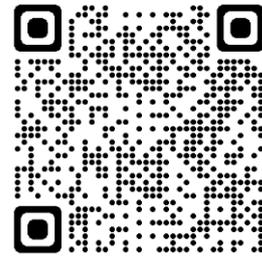


溝通障礙教育期刊

Taiwan Journal of Language and Communication
Disorders

第 10 卷 2023 年 9 月 vol.10 2023.09

出版者 publisher 中華溝通障礙教育學會
Taiwan Communication Disorder Association
學會地址 Address 106 台北市大安區復興南路一段 126 巷 1 號 9 樓之 4
9F.-4,No.1,Ln.126, Sec.1,Fuxing S. Rd., Da'an Dist., Taipei City, Taiwan (R.O.C.)
聯絡地址 Address 97401 花蓮縣壽豐鄉志學村大學路二段一號 國立東華大學特殊教育學系
97401 No.1, Sec.2, Da Hsueh Rd.,Shou-Feng, Hualien, Taiwan, R.O.C.
National Dong Hwa University Special Education Department
學會網址 URL <http://www.tcda.org.tw/>
學會電話 Tel 02-27371183、05-2263411、02-23415584
學會傳真 Fax 02-27369840
學會信箱 E-mail Tcda2003@gmail.com
ISSN 2520-4599
線上投稿 <http://www.tcda.org.tw/contribute/>
submission
學刊信箱 E-mail taiwancommunication@gmail.com
學刊網址 URL <http://www.tcda.org.tw/contribute/>



中華溝通障礙教育學會網站

《溝通障礙教育》以探討溝通障礙教育及特教相關議題，研究身心障礙、醫療復健、社會福利為宗旨。本刊園地公開，歡迎踴躍投稿。凡有關溝通障礙教育及特教之研究性論文、文獻評論、教學案例、研究新知、學術心得等創見新思維，均所歡迎。

主 編 楊熾康 Yang, Chih-Kang
執行編輯 宣崇慧 Hsuan, Chung-Hui

編輯顧問

林寶貴 Lin, Bao-Guey 臺灣師範大學 National Taiwan Normal University

編輯委員

紀昭安 Chi, Chao-An 臺灣師範大學 National Taiwan Normal University

黃玉枝 Huang, Yu-Chih 屏東大學 National Pingtung University

林玉霞 Lin, Yu-Hsia 嘉義大學 National Chiayi University

林秀錦 Lin, Hsiu Chin 台北教育大學 National Taipei University of Education

楊雅惠 Yang, Ya-Hwey 彰化師範大學 National Changhua University of Education

蘇芳柳 Su, Fang-Liu 臺灣師範大學 National Taiwan Normal University

錡寶香 Chi, Pao-Hsiang 臺北教育大學 National Taipei University of Education

溝通障礙教育

Taiwan Journal of Language and Communication Disorders

溝通障礙教育

Taiwan Journal of Language and Communication Disorders

第 10 卷 2023 年 10 月 | vol. 10 2023.09

目錄 Contents

普通中小學教師融合教育素養現狀與對策研究——以南京市為例……………1

A Survey on the Current Situation of Integrated Education Literacy of Primary and Middle School Teachers in Nanjing

張偉鋒 劉芷菡 楊星語 劉翰霞 王好萱 王倩

Zhang, Wei-Feng Liu, Zhi-Han Yang, Xing-Yu Liu, Han-Xia Wang, Yu-Xuan Wang, Qian

通訊作者：張偉鋒 Zhang Wei feng (9479693@qq.com)

廣東省教師對融合教育發展的觀點……………27

Reflections on the development of inclusion education in Guangdong Province

紀昭安 Chi, Chao-An

通訊作者：紀昭安 Chi, Chao An (t14019@ntnu.edu.tw)

「介入反應模式」在學前融合教育現場之實踐……………51

Implementing response to intervention to inclusive preschool education

宣崇慧 Hsuan, Chung-Hui

通訊作者：宣崇慧 Hsuan, Chung-Hui (chunghui2002@mail.ncyu.edu.tw)

聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係研究(全文)……………71

Relationship between Self-Esteem, Self-Identity, and Career Maturity in Deaf High School Students

石夢良 Shi, Meng-Liang

李靈巧 Li, Ling-Qiao

施茵茹 Shi, Yin-Ru

通訊作者：石夢良 Shi, Meng-Liang (smliang1@163.com)

「溝通障礙教育」稿約……………i

普通中小學教師融合教育素養現狀與對策研究

——以南京市為例

張偉鋒 劉芷菡 楊星語 劉翰霞 王好萱 王倩

南京特殊教育師範學院特殊教育學院

摘要

本研究採用自編《普通中小學教師融合教育素養調查問卷》對南京市 56 所學校 792 名教師的融合教育素養進行現狀調查與對策研究。調查結果顯示：南京市普通中小學教師融合教育素養總體較好，但素養構成的四個向度上存在顯著差異，其平均數得分由高到低依次為專業態度、專業能力、獲得支援能力、專業知識。具體表現為：普通中小學正在開展融合教育的教師的專業態度表現較好，而專業知識等表現較差。在特殊兒童教學策略、教育評估知識方法、復健訓練等專業知識掌握得不夠，在使用評估工具開展隨班就讀學生評估、制定個別化教育計畫（IEP）等能力存在不足。本研究提出了今後在職前師資生特殊教育必修課程開設、職後中小學全體教師融合教育專門培訓、築牢特殊教育師資工作長效機制等繼續加強普通中小學融合教育師資隊伍建設的多項對策，有利於區域內全面落實「強化特殊教育普惠發展」「推進融合教育發展」的國家政策和戰略部署，也有助於深化國家特殊教育改革實驗區的創新探索，發揮更大的示範引領作用。

關鍵字：普通中小學、融合教育、教師素養、特殊教育、師資建設

通訊作者：張偉鋒

EMAIL：9479693@qq.com

壹、緒論

融合教育（Inclusive Education），是指提倡教育機會均等，主張特殊學生與普通學生在同一學校同一班級接受同等的教育。融合包容是目前世界教育發展的主流趨勢。隨班就讀是有中國特色的融合教育實踐形式，一般被視為融合教育的初級實踐階段。縱觀發展歷程可知，中國大陸特殊兒童的教育安置形式正在從隔離逐漸走向融合，當前特殊教育研究和實踐的場域已逐漸從特殊教育學校相關建設擴展至如何有效地讓特殊兒童進入普通學校學習。

中小學教師是普通學校融合教育實踐的主要參與者，很大程度上決定融合教育的成功與否。由於融合教育學生障礙類別與程度的差異和多元化特殊需求，以及各種教學與輔導技巧不斷推陳出新，對融合教育教師的專業知識技能、教育教學能力和相關服務能力等都被提出了更高的要求。因此，開展普通中小學教師融合教育素養的研究和培養就顯得至關重要。關於融合教育教師素養問題中國大陸已有一些探討。如周丹和王雁（2017）對美國融合教育教師專業素養的綜述指出，融合教育教師素養主要由專業價值、專業知識和專業能力組成。王雁等人（2015）研究認為，融合教育教師素養包括專業態度、專業知識、專業技能和獲取支援能力四個向度。嚴冷(2008)對幼稚園教師的研究則發現，年資越短的教師具有更多獲得融合教育能力的自信。也有研究指出，普通學校教師對融合教育的態度有地區差異。例如：韋小滿等人（2001）認為在對融合教育的態度上，香港地區教師持贊同態度的比例高於北京地區；鄧猛（2005）認為，農村和城市教師對融合教育的理解與態度存在顯著差異，城市教師對融合教育更為消極。張晶晶等指出，普通學校教師對全納教育持中立態度，性別、年齡、年資等影響因素對此會產生較大影響。張玉紅和高宇翔（2014）等指出，新疆地區多數普通學校師生和家長對融

合教育的態度是消極的，其中教師最消極。

南京市作為中國公辦特殊教育的發源地、2015 年設立的國家特殊教育改革實驗區（簡稱國改區），融合教育發展一直處於全國領先水準。尤其「十三五」期間，南京市抓住國家特殊教育改革實驗區建設的機遇，深化改革，開創並不斷完善「普特融合」的特殊教育體系，讓關愛特殊兒童正成為博愛之都南京的城市行動（張偉鋒，2022）。進入「十四五」，南京市正在持續提升國家特殊教育改革實驗區建設水準，加快建立與現代化教育強市相匹配的高品質特殊教育體系。深入推進融合教育，加強師資隊伍建設，持續提高專業素質，這些都是建設現代化教育強市、高品質教育體系的題中之義及必然要求。在當前南京市深入推進融合教育，不斷提高融合教育品質的重要發展階段，作為中國大陸唯一一所獨立設置，以培養特殊教育師資為主的省屬普通本科高校的師生團隊，本專案組積極回應中共中央關於在全黨大興調查研究之風的號召，堅持現實問題導向，跟蹤關注熱點難點問題，聚焦融合教育師資隊伍建設關鍵問題展開研究，採用問卷調查法探討南京市普通中小學教師融合教育素養現狀並分析對策，以期為融合教育師資隊伍培養培訓的科學決策服務，為建成新時代高品質教育體系的使命任務服務。

本研究對南京市中小學教師群體進行抽樣調查，一方面分析南京市中小學教師的專業態度、專業知識、專業能力和獲取支持能力等融合教育素養表現，另一方面分析南京市中小學教師群體中不同構成群體（例如：性別、文化程度、年齡、年資、學校類型等）的融合教育素養高低，最後提出普通中小學教師融合教育素養培養培訓的對策建議，以期助力中國融合教育師資隊伍建設，尤其是國改區、融合教育發展先行區的普校融合教育主陣地的師資提升，有利於落實黨的二十大報告中“強化特殊教育普惠發展、促進教育公平、建設高品質教育體系、辦好人民滿意的教育”的重要論述和戰略部署，為新時代新征程上國改區南京市等地區積極深化融合教育實踐、全面提高特殊教育品質貢獻我

校師生的智慧。

貳、研究方法

一、研究對象

本研究以普通學校中承擔有視覺、聽覺、言語、肢體、智力、精神、多重障礙以及其他有特殊需求學生隨班就讀班級教育教學工作的校內專任教師為研究對象。以南京市 11 個區普通中小學教師為目標總體進行方便抽樣，本問卷發放 792 份，回收 792 份，回收率 100%。有效問卷 756 份，問卷有效率為 95.50%。樣本群體中不同性別、年齡、文化程度、學校類型、年資的構成如下表所示。經訪談和資料查閱得知，樣本群體與目標總體的教師構成情況基本一致。

表 1 研究對象基本情況一覽表

變數	類別	人數	百分比
性別	男	77	10.19%
	女	679	89.81%
年齡	25 歲及以下	93	12.3%
	25-35 歲	378	50%
	36-45 歲	186	24.6%
	46-60 歲	99	13.1%
文化程度	專科及以下	37	4.89%
	本科	649	85.85%
	碩士	70	9.26%
學校類型	公辦小學	589	77.91%
	民辦小學	56	7.41%
	公辦中學	37	4.89%
	其他	74	9.79%
年資	2 年及以內	117	15.48%
	3—5 年	162	21.43%
	6—10 年	157	20.77%
	11—15 年	92	12.17%
	15 年以上	228	30.16%

二、研究工具

本研究參考北京師範大學王雁教授的《隨班就讀教師專業素養問卷》等研究工具，在文獻綜述和項目比對的基礎上，根據本次研究的目的自編《普通中小學教師融合教育素養調查問卷》。該問卷包括教師基本資訊和專業素養問卷兩部分。基本資訊包括性別、年資、學歷、學校類型、學校所屬地、班級隨班就讀學生人數和總人數等；專業素養問卷分為專業態度、專業知識、專業能力、獲取支援能力四個向度。其中，「專業態度」是教師對融合教育的主觀能動性的表現，本研究中主要通過教師如何看待身障學生和融合教育價值來體現。具體涉及教師在如何看待身障學生、教師專業化發展（專業化認識與規劃）、學校及社會發展對融合教育的影響，以及對融合生教育教學等方面的態度，共有 5 題。「專業知識」是教師在教育身障學生時所需的政策法規、理論知識和實踐知識等，本研究中具體涉及教師在融合教育有關政策和法規、學生發展、教育教學（含基本復健訓練）、評估、個別化教育等方面的知識，共有 7 題。「專業能力」是教師從教的能力，是教師圓滿完成本職工作的專業本領，本研究中主要通過教師與家長、同事與專業人員溝通合作能力、課堂管理能力、差異化教學能力、多元客觀鑒別與評估能力來體現。具體涉及教師在融合生教育教學的目標制定（教學、個別化教育）、教學活動實施、評估、個別化教育實施，以及溝通與合作等方面的能力，共有 8 題。「獲取支援能力」是教師對支援的主動尋求和獲取。本研究中通過教師獲取特殊學生家長、普通學生家長、學校多方面支持來體現，具體涉及教師在獲取家庭支持（家長配合）、獲取學校支援（環境、學生評量、工作量、工作氛圍）、獲得社會支持（社會氛圍、社會輿論、社會捐贈）等方面的能力，共有 6 題。該問卷四個向度總共有 26 題。問卷內部一致性 Cronbach α 係數為 0.975，表明該問卷具有較高的信度，問卷資料可靠。

三、研究流程

(一)依據融合教育實踐中的現實問題確定選題，開展文獻整理與綜述，進一步聚焦研究問題，制定研究方案。

(二)多輪研討調整，多方徵求意見，編制形成《普通中小學教師融合教育素養調查問卷》。

(三)開展南京市普通學校中承擔有身障以及其他特殊需求學生隨班就讀班級教育教學工作的教師群體進行抽樣調查。

(四)回收問卷，整理調查資料。採用 SPSS 26.0 軟體對資料進行統計分析。

(五)對調查結果進行討論分析，提出對策建議，撰寫研究報告。

參、研究結果

一、普通中小學教師融合教育素養總體情況

由描述統計可知，普通中小學教師融合教育素養總體平均分 85.71，遠高於中數；專業態度、專業知識、專業能力和獲取支援能力四項向度的平均分都高於中數 3，這說明南京市中小學教師融合教育素養總體水準較好。差異顯著性檢驗顯示，四個向度之間的得分存在極顯著差異，專業態度、專業知識、專業能力和獲取支援能力四個方面的教師素養水準並不平衡，這反映出儘管中小學教師融合教育素養總體狀況較好，但還存在明顯的提升空間。南京市中小學教師融合教育素養各向度的平均得分由高到低依次為專業態度、專業能力、獲得支援的能力、專業知識。具體資料見表 2。

表 2 中小學教師融合教育素養各向度的差異檢驗

向度	M	SD	F	<i>p</i>
專業態度	4.01	0.89	124.103	0.000
專業知識	3.71	0.90	113.608	0.000
專業能力	3.98	0.80	137.477	0.000
獲得支援能力	3.89	0.87	123.135	0.000
總分	85.71	17.6	132.685	0.000

為進一步掌握中小學教師融合教育素養各向度的具體表現和存在不足，研究者對總體資料進行描述統計說明。中小學教師融合教育素養各向度具體專案的平均數和標準差如見表 3 所示。

表 3 各向度具體項目平均分和標準差

向度	項目	最小值	最大值	平均數	標準差
專業態度	您對特殊兒童在普通中小學就讀的態度	1	5	3.98	1.07
	慢慢說，慢慢教，隨班就讀學生同樣能夠學到東西	1	5	4.00	1.06
	輔導特殊兒童有助於提升老師的教育教學能力	1	5	4.01	1.03
	隨班就讀對普通學生和特殊兒童都有益	1	5	3.86	1.10
	融合教育對社會發展有益	1	5	4.22	0.94
	總分			20.07	4.45
專業知識	我熟練掌握常見隨班就讀學生的障礙特徵	1	5	4.06	0.91
	我熟練掌握常見特殊兒童的教學策略	1	5	3.75	1.01
	我熟練掌握常見特殊兒童復健訓練的知識	1	5	3.31	1.15
	我系統瞭解融合教育相關的法律法規	1	5	3.72	1.03
	我熟練掌握特殊兒童教育評估的知識與方法	1	5	3.63	1.05
	我熟練掌握隨班就讀學生個別化教育計畫的知識	1	5	3.76	1.00
	總分			22.23	5.38
專業能力	我能夠給隨班就讀學生合理安排融入班級的活動	1	5	4.19	0.89
	我能做好普通學生和隨班就讀學生家長們的溝通和 交流工作	1	5	4.16	0.87
	課堂上，當隨班就讀學生出現問題行為，我能及時 合理應對	1	5	3.85	0.95
	我能根據隨班就讀學生自身情況，佈置相應的家庭 作業	1	5	3.97	0.93
	我能及時與其他任課老師交流隨班就讀學生相關情 況	1	5	4.17	0.86
	我能使用評估工具對隨班就讀學生進行評估	1	5	3.66	1.04
	我能為隨班就讀學生制定個別化教育計畫	1	5	3.86	0.97
	總分			22.86	5.57
獲取支援 能力	我能夠讓隨班就讀學生家長配合我的教育教學活動	1	5	4.23	0.873
	我能夠說服學校定期舉辦融合教育研討活動	1	5	3.74	1.107
	我能說服普通學生家長接納融合生隨班就讀	1	5	3.84	0.971
	我能說服學校為隨班就讀學生提供必要的設備支援	1	5	3.73	1.081
	總分			15.54	3.47

二、中小學教師不同群體融合教育素養的差異比較

(一)中小學教師融合教育素養的性別差異

表 4 中小學教師融合教育素養的差異檢驗

	性別（平均數±標準差）		<i>t</i>	<i>p</i>
	男(n=77)	女(n=679)		
專業態度	4.05±1.04	4.01±0.87	2.971	0.085
專業知識	3.78±0.97	3.70±0.89	0.046	0.831
專業能力	4.04±0.92	3.97±0.78	0.680	0.410
獲得支援能力	3.98±1.00	3.87±0.85	1.787	0.182
總分	87.08±20.53	85.55±17.43	0.594	0.441

由統計資料可知，普通中小學教師中，男教師群體的融合教育素養平均得分要略高於女教師群體。但差異顯著性檢驗顯示，男女群體之間普通中小學教師融合教育素養水準並沒有顯著差異。進一步分析中小學教師融合教育素養四個向度的性別差異得出，男女教師群體在專業態度、專業知識、專業能力、獲得支援能力這四個向度上的中小學教師融合教育素養水準都沒有顯著差異。如表 4 所示。

(二)中小學教師融合教育素養的文化程度差異

表 5 中小學教師融合教育素養的文化程度差異

	文化程度（平均數±標準差）			<i>F</i>	<i>p</i>
	專科及以下(n=37)	本科(n=649)	碩士(n=70)		
專業態度	4.02±0.85	4.01±0.90	4.06±0.77	0.118	0.888
專業知識	3.83±0.81	3.70±0.91	3.70±0.84	0.398	0.672
專業能力	4.10±0.78	3.98±0.81	3.95±0.70	0.446	0.640
獲得支援能力	3.97±0.83	3.88±0.89	3.87±0.72	0.168	0.845
總分	87.65±16.90	85.60±18.04	85.69±15.66	0.233	0.793

由統計資料可知，普通中小學教師中，三個不同學歷教師群體的融合教育素養平均得分不同，由高到低依次為專科及以下、碩士及本科。進一步單因素方差檢驗得出，三

個不同學歷教師群體的融合教育教師素養總體水準無顯著差異。對四個向度上的學歷差異進行顯著性檢查發現，專業態度、專業知識、專業能力、獲得支援能力這四個向度上的教師融合教育教師素養也沒有顯著差異，如表 5 所示。

(三)中小學教師融合教育素養的年齡差異

表 6 中小學教師融合教育素養的年齡差異

	年齡（平均數±標準差）				F	p	事後比較
	25 歲及以下 (A) (n=93)	26-35 歲(B) (n=378)	36-45 歲(C) (n=186)	46-60 歲(D) (n=99)			
專業態度	4.28±0.70	3.98±0.89	3.97±0.93	3.99±0.93	3.286	0.020	A>B;A>C;A>D
專業知識	3.98±0.83	3.68±0.92	3.58±0.90	3.79±0.82	3.604	0.004	A>B;A>C
專業能力	4.19±0.71	3.93±0.81	3.91±0.80	4.10±0.76	3.891	0.009	A>B;A>C
獲得支援 能力	4.14±0.77	3.82±0.89	3.84±0.89	3.97±0.81	3.735	0.011	A>B;A>C
總分	91.15±15.83	84.79±18.11	84.04±18.02	87.24±16.78	4.093	0.007	

由統計資料可知，普通中小學教師中，四個年齡段教師群體的融合教育素養平均得分不同，由高到低依次為 25 歲及以下、46-60 歲、26-35 歲、36-45 歲。通過單因素方差檢驗得出，不同年齡段普通中小學教師融合教育素養無顯著差異。對中小學教師融合教育素養各向度上的年齡差異分析得出，四個年齡段教師群體在專業知識、專業能力方面的融合教育素養水準存在極顯著差異 ($p < 0.01$)，在專業態度、獲得支持能力方面的融合教育素養水準存在顯著差異 ($p < 0.05$)。如表 6 所示。進一步事後檢驗發現，25 歲及以下與 26-35 歲教師群體在專業態度方面的教師融合教育素養存在顯著差異，並與 36-45 歲年齡段存在顯著差異；25 歲及以下與 36-45 歲教師群體在專業知識、專業能力和獲得支持能力方面的教師融合教育素養存在顯著差異。

(四)中小學教師融合教育素養的年資差異

表 7 中小學教師融合教育素養的年資差異

	年資 (平均數±標準差)					F	p	事後比較
	2年及以內(A) (n=117)	3—5年(B) (n=162)	6—10年(C) (n=157)	11—15年(D) (n=92)	15年以上(E) (n=228)			
專業態度	4.26±0.73	4.01±0.91	3.87±0.92	4.07±0.78	3.96±0.95	3.634	0.006	A>B ; A>C;A>E
專業知識	4.02±0.83	3.77±0.92	3.53±0.90	3.58±0.90	3.66±0.87	5.897	0.000	A>B>C;A>D;A>E
專業能力	4.21±0.71	4.03±0.80	3.80±0.82	3.88±0.77	3.99±0.79	5.200	0.000	A>E>C ; A>D;B>C
獲取支援能力	4.19±0.76	3.91±0.87	3.67±0.90	3.82±0.86	3.86±0.86	6.390	0.000	A>B>C;A>D;A>E>C
總得分	91.68±15.85	86.55±18.13	81.86±18.39	84.22±16.77	85.30±17.68	5.559	0.000	

由統計資料可知，普通中小學教師中，五個年資段教師群體的融合教育素養平均得分不同，由高到低依次為 2 年及以內、3-5 年、15 年以上、11-15 年、6-10 年。單因素方差檢驗得出，不同年資段普通中小學教師融合教育素養存在極顯著差異，年資在 2 年及以內總得分最高，年資在 6-10 年的總得分最低。如表 7 所示。對中小學教師融合教育素養各向度上的年資差異分析得出，不同年資段普通中小學教師在專業態度、專業知識、專業能力和獲得支持能力方面均存在極顯著差異 ($p < 0.01$)。進一步事後比較得出，在專業態度方面，2 年及以下教師與 3-5 年教師、6-10 年教師、15 年及以上教師群體的中小學教師融合教育素養水準存在顯著差異。在專業知識方面，2 年及以下教師與各年資段教師群體的中小學教師融合教育素養水平均存在顯著差異。在專業能力方面，2 年及以下教師與 6-10 年教師、11-15 年教師、15 年以上教師群體，6-10 年教師與 3-5 年教師群體的中小學教師融合教育素養水準都存在顯著差異。在獲得支持能力方面，2 年及以下教師與 3-5 年教師、6-10 年教師、11-15 年教師、15 年以上教師群體的中小學教師融合教育素養水準存在顯著差異，6-10 年教師與 3-5 年教師、15 年以上教師群體也存在顯著差異。由上述可知，2 年及以下的教師與各年齡段教師群體在各個方面都存在顯著

差異，平均數高於其他年齡段。6-10 年教師與各年齡段教師群體在各個方面也都存在顯著差異，但平均數低於其他年齡段。

(五)中小學教師融合教育素養的學校類型差異

表 8 中小學教師融合教育素養的學校類型差異

	學校類型（平均數±標準差）				F	P	事後比較
	公辦小學(A) (n=589)	民辦小學(B) (n=56)	公辦中學(C) (n=37)	其他(D) (n=74)			
專業態度	3.97±0.92	3.95±0.87	4.33±0.59	4.28±0.68	4.536	0.004	C>D>A; C>D>B
專業知識	3.68±0.93	3.92±0.80	3.80±0.71	3.71±0.80	1.405	0.240	
專業能力	3.97±0.82	4.14±0.73	4.05±0.63	3.89±0.74	1.138	0.333	
獲得支援能力	3.89±0.89	4.00±0.82	3.94±0.68	3.76±0.80	0.888	0.447	
總分	85.26±18.41	88.27±16.51	88.51±13.14	85.93±15.43	0.824	0.481	

由統計資料可知，普通中小學教師中，不同學校類型教師群體的融合教育素養平均得分不同，由高到低依次為民辦小學、公辦中學、其他、公辦小學。而單因素方差檢驗得出，不同學校類型教師群體的融合教育素養總體水準並無顯著差異。進一步差異檢驗得出，不同學校類型的中小學教師群體在專業態度方面的教師融合教育素養水平均存在顯著差異，由高到低依次為公辦中學、公辦小學組、民辦小學組。其他方面無顯著差異。如表 8 所示。

肆、討論與分析

一、普通中小學教師融合教育素養的總體水準分析

本研究發現，抽樣群體所代表的目標總體教師融合教育素養總體水準較好，在專業態度、專業知識、專業能力及獲取支援能力四項向度上的教師融合教育素養都比較高，這充分說明南京市作為中國公辦特殊教育的發源地、國家特殊教育改革實驗區，特殊教育學校和融合教育發展一直處在全國領先的水準。尤其是 2015 年設立國家特殊教育改

革實驗區以來，大力推動融合教育實踐探索，多措並舉，深化改革，逐漸培養起一支普特融合的專業教師隊伍，普通中小學教師融合教育素養的總體水準較高。本研究進一步發現，國改區南京市中小學教師融合教育素養的四個向度水準之間還存在明顯差異，表現出教師融合教育素養構成有短板，還有明顯的提升空間。例如：專業態度的得分較高，而專業知識等得分較低。具體表現為：正在開展中小學融合教育的教師對特殊兒童教學策略、有關法律法規、教育評估知識方法、IEP、復健訓練等專業知識掌握得不夠，在使用評估工具開展隨班就讀學生評估、制定 IEP、說服學校舉辦融合教育研討、提供必要設備支援等能力方面存在不足。

本調查研究得出，國改區南京市普通中小學融合教育素養的四個向度平均數得分是專業態度 > 專業能力 > 專業知識 > 獲得支援的能力。具體分析如下：首先，四個向度中專業態度得分相對較高，這說明普通中小學教師是比較接納融合教育，對於融合教育學生亦是趨於接受的，但是有專業態度並不能替代專業知識能力和實際行動。已有研究表明，一些持積極態度的教師基本停留於理念層面，或出於教育公平的角度，或出於情感向度對特殊兒童的友好，在思想觀念上認可融合教育，但行動上消極對待。同時儘管本研究得出，普通中小學教師認為採取適當的教學方法隨班就讀學生能學到東西，融合教育有助於提升教師的教育教學能力，同時開展融合教育對社會發展有益。但在融合教育對於普通學生和特殊學生均有益，這一問題態度主要為基本贊同，說明在教師專業態度上還有較大提升空間。其次，本研究得出調查結果「普通中小學教師與多方人員合作能力較強」，與吳揚（2017）的研究相符，得出這一結果的可能原因是，由於目前融合教育教育對象一般為各類輕度身障兒童，針對普通學生的教學和管理策略較容易地遷移到身障學生身上，進而當融合教育教師在面對身障學生時並不會表現出束手無措。但從其他方面的專業能力來看，面對融合生的教師差異化教學能力及評估能力等都比較弱，有

待今後加強。再次，在專業知識方面，本研究得出「教師較好地掌握常見隨班就讀學生的障礙特徵，但對於特殊學生教學策略、相關法律法規及 IEP 相關知識存在欠缺，尤其為特殊學生的復健及評估知識仍存在困難。」據已有研究和專案組的訪談得出，這可能與目前大部分中小學教師均來自普通師範院校各個專業，在職前培養階段基本沒有接受過特殊教育知識的學習有直接關係。最後，在獲取支持能力方面，本研究得出中小學教師獲取特殊學生家長支援的能力較強，對於教師說服學校定期舉辦融合教育研討活動、提供必要的設備支援，說服普通學生家長接納融合生隨班就讀能力較弱，反映出教師在獲取普通學生家長及學校支持方面水準表現較弱。從側面也反映出特殊學生家長都有較高融合教育配合度，積極尋求學校教師的支援和關心，而學校本身及普通學生家長對融合教育的關注和支持還較弱。這可能也與班級中健全學生人數多、教育教學需求大，佔據教師更多的精力，進而限制了教師對融合教育工作的投入和主動尋求支持的機會。

二、普通中小學教師融合教育素養的群體差異分析

本研究從性別、文化程度、年齡、年資、學校類型等方面分析了國改區南京市中小學教師群體中不同構成群體的融合教育素養高低，研究發現男教師群體的融合教育素養平均得分要略高於女教師群體，但並無顯著差異；三個不同學歷教師群體融合教育素養平均得分不同，由高到低依次為專科及以下、碩士和本科，但並無顯著差異；但在年齡、年資、學校類型等方面中小學教師群體中不同構成群體的融合教育素養存在高低之分。

具體分析如下：

(一)年齡差異分析。

統計結果顯示，四個年齡段教師群體的融合教育素養平均得分由高到低依次為 25 歲及以下、46-60 歲、26-35 歲、36-45 歲，但並無顯著差異。而在專業態度方面，不同年齡段普通中小學教師融合教育素養存在顯著性差異。25 歲以下到 45 歲年齡段融合教

育素養平均分逐年降低，45 歲以後上升，整體呈現 V 字形，36-45 歲年齡段最低，說明在 25 歲-45 歲年齡之間，越年輕的教師相對來說對於融合教育的接納程度更高，對特殊學生進入學校有益較為認可。這可能與自 2017 年修訂的《殘疾人教育條例》明確提出「師範專業應當設置特殊教育課程」「積極推進融合教育，優先採用普通教育方式」等有極大關係。師資生職前培養中更加重視特殊教育知識的學習，進入新時代社會各層面都更加重視教育公平和推進融合教育，這都加強了年輕一代師資生和教師對融合教育的接納和認識。其他年齡段教師的融合教育素養不同，可能與不同年齡段教師的發展任務、生活和工作壓力、學習機會獲取不同有關。

(二)年資差異分析。

本研究發現，普通中小學教師中五個年資段教師群體的融合教育素養平均得分不同，且存在極顯著差異，由高到低依次為 2 年及以內、3-5 年、15 年以上、11-15 年、6-10 年。研究還發現，普通中小學不同年資的教師融合教育專業素養水準前 10 年時逐步降低，11 年之後又再次上升。專業素養整體總分呈現 V 字形，在 6-10 年達到最低值。即年資在 2 年以下的普通中小學教師的融合教育素養最高，年資在 6-10 年的普通中小學教師融合教育素養最低。這可能也是教師職業成長一般規律的體現。根據教師職業成長的一般特點，在一個新的崗位上工作 5 年以下，是一個新的職業生涯開始的時期。儘管進行融合教育的工作，並不會對教師的事業發展造成重大的或根本的改變，但是，教育物件、教育內容以及所需要的知識、技能的改變，會在某種意義上促進教師重新回到一個相對的適應和轉型時期。因此，專業素養水準隨年資的增長而降低。年資在 6 至 10 年的教師，其在專業知識和專業技能上的得分顯著高於年資在 2 年以下的教師的得分，但其整體專業素養水準為最低。通過對比分析王雁教授等人的研究，不難看出在 2012-2016 年的融合教育教師專業素養均為最低水準，而 2005 年至 2010 年的融合教育

教師專業素養最高，這一現象也許與當時中國社會對融合教育發展的重視程度有關。這同樣可以解釋本研究中年資在 10 年以上的教師出現專業素養上升的情況，並且 15 年以上的融合教育教師專業態度水準出現顯著回升。當教師年資達到 15 年以上時，教師關注情境階段轉向關注學生階段，因此專業態度有所上升。但進入職業穩定期（從教 16 至 20 年）的教師普遍出現了職業期高原現象，會導致職業倦怠和疲勞現象的發生。相關研究也表明，隨著年資的增長普通中小學教師職業倦怠呈上升後下降的趨勢，職業倦怠總分和各影響因素得分均在工作 16 至 20 年達到最高。教師在更新專業知識、技能訓練等方面都有一定的消極表現（趙斌、黃永秀，2015）。職業倦怠影響了與融合教育工作相關的專業知識、專業技能的長期性發展。本次調查結果與趙斌等人的研究互相印證。根據教師專業發展不同階段的理論，10 年以下年資教師是關注生存階段，更加關心學生是否喜歡自己、接納自己；10-20 年年資教師是關注情境階段，更加關注與教學相關的問題；20 年以上年資教師是關注學生階段，開始考慮學生的個別差異，認識到不同發展水準的學生有不同需要。根據學生的差異進行個別化教育，能促進學生更好地發展（李學會等人，2019）。另一方面是與融合教育發展情況有關。從嚴冷的調查報告來看，年資越短的教師在融合教育這一方面越有自信和自主性，也更可能通過主動尋求或獲得與融合教育相關的知識與技能（嚴冷，2008），這與本研究結果相呼應。近五年來，各地融合教育的宣導與實踐推廣更深入，更豐富，普通中小學的知識結構擴展轉型為融合教育服務的經歷也更豐富。5 年以下年資的教師由於其剛踏入職業生涯，更有可能在入職前後瞭解相關資訊，從而影響了其態度、行為等。因此，5 年以下年資教師融合教育各方面得分均高於 11-20 年年資教師，即 5 年以下年資教師融合教育專業素養水準較高。

(三)學校類型差異分析。

本研究發現，普通中小學教師中不同學校類型教師群體的融合教育素養平均得分不

同，由高到低依次為民辦小學、公辦中學、其他、公辦小學，但並無顯著差異。結果還表明，在專業態度方面，公辦中學教師群體的融合教育素養平均分高於公辦小學組高於民辦小學組。《中國殘疾人事業發展報告：殘疾人融合（2020）》顯示，中國 2011—2018 年融合教育初中招生數呈增長趨勢，小初銜接完善，初中開展融合教育能力顯著增強。這一研究結論與本研究結果相互呼應，說明普通中學的融合教育工作有它本身的發展特點。現有研究表明，學生障礙程度影響教師融合教育態度，教師更願意接受此類學生就讀（王玉玲，2020）。目前公辦中學就讀的特殊需求學生障礙程度較輕，這可能也是公辦中學教師對融合學生的態度更為積極的原因。

伍、普通中小學融合教育師資隊伍建設的對策建議

一、在師範院校開設特殊教育等必修課程，提高師資生融合教育素養

本次大樣本調查發現，中小學教師在專業知識方面的融合教育素養偏低。其中主要原因之一是，中國師範院校的職前教師教育課程中普遍未開出特殊教育等必修課程，雖有少數院校開設了，但學時偏少重要性偏低的選修課程。在教師職前培養中開設特殊教育必修課程，師資生通過接觸特殊教育、融合教育相關內容和實踐形成對特殊教育的初步認識，為入職後成為一名普通教師做好相應知識、理念和思想準備，這已經是國際上很多國家和地區的通常做法。借鑒先進經驗，我們應該更加認識到普通師範院校的師資生培養中融入特殊教育、融合教育內容的重要性，在師資生培養的教師教育課程模組中必修特殊教育、融合教育的內容。

南京市的整體教育實力位居江蘇省第一，江蘇本身是全國的科教強省。無論是南京還是江蘇都擁有一大批高校，師範院校數量頗多。因此，本研究建議「十四五」期間國改區南京市乃至江蘇省加大市屬或省屬師範院校中開設特殊教育必修課程的落實力

度。有規劃地開展特殊教育、融合教育教師培育與增能；採用師資培育專業化與普及化並行，普教教師必修特教的推行策略；在師資生必修特殊教育導論同時，亦可加修其他特教課程；不斷增加特殊教育必修課程的比例。這些都可作為國家特殊教育改革實驗區深入推進融合教育，提高融合教育品質的具體且必要的舉措。

二、開展普通中小學全體教師的特殊教育專門培訓，普及融合教育知識

融合教育的主陣地在普通中小學。讓普校普通教師和特殊教育教師同心協力推動融合教育，既要普通教師增能，必修特殊教育課程；也要特殊教育教師增能，增加對普通教育課程的基本認知。作為國家特殊教育改革實驗區，南京市已經開展普通學校融合教育專任教師上崗認證培訓，實施總計 240 學時的融合教育資源中心特教專職教師上崗培訓方案。本研究建議：進入國家特殊教育改革實驗區的下一個發展階段，一方面，普通中小學可以用好校內融合教育專職師資和校外融合教育專家資源，舉辦各類與融合教育以及特殊教育內容的高階研習，推動形成「學校為本位」「研學做一體」開展的研修模式，讓教師持續充實融合教育專業知識與專業能力，提升專業技能。在研習內容和形式上，除舉辦短期課程，培訓隨班就讀安置模式及融合教育的概念知識之外，同時應安排教師利用假期、週末等閒置時間進行特殊教育專業的系統化學習，報考教育碩士或主體培訓班等，促使中小學普通教師掌握融合教育必備的知識與技能。另一方面，也是更為重要的，主管部門要建章立制，常態化、持續組織開展融合教育主陣地普通中小學教師的特殊教育專門培訓。例如：將融合教育納入所有在職人員繼續教育必修內容，對擬進行職稱晉升的普通教師、職務晉升的學校領導開展強制性的相應特殊教育專題培訓，同時建立教育、民政、衛健、殘聯從業人員聯合培訓和技術共用機制。

三、強化問題意識、需求導向，築牢特殊教育師資工作長效機制

本研究發現國改區南京市普通中小學教師在專業知識、專業能力和獲取支持能力等

方面的融合教育素養都還有明顯提升空間。就所屬省份而言，儘管目前江蘇省的特殊教育和融合教育發展走在全國前列，但是普通學校融合教育專職教師配備力度不夠，今後需要加大特殊教育通識內容納入普通教師繼續教育和相關培訓的力度，努力提升全體普通教師積極承擔融合教育工作的能力。“十四五”期間，江蘇省將在普通學校設立特需學生發展支援中心，負責特殊需求學生從發現、評估、安置、轉銜到個別化教育方案的制訂、實施、調整、品質評價等的全過程管理。這種更大的融合教育師資需求，必然呼喚供給側改革與創新。

專業化且優質的師資是優質融合教育的保證。築牢特殊教育師資工作長效機制，才能真正打造一支專業紮實、技藝精湛、結構合理，可持續發展的成熟師資隊伍。這對國改區主管部門和高等院校工作者提出了新的更高要求。時代是出卷人，人民是閱卷人，我們是答卷人。本研究建議：在加大融合教育教師素養職前培養、職後培訓力度的同時，我們應該開展供給側改革和支援保障體系建設：1.根據實際需求適當擴大高校特殊教育專業的招生規模，傾斜支援特殊教育公費師資生培養；加大特殊教育專業和相關學科碩士、博士的培養力度。2.採取把師範類專業開設特殊教育課程必修課納入師範專業認證指標體系，落實教師資格考試中必須含有特殊教育相關內容要求等剛性措施。3.教師職稱評聘和表彰獎勵向特殊教育和融合教育教師傾斜，並加大社會宣傳和輿論引導力度。4.提高並落實特殊教育教師津貼標準，不斷提升特殊教育教師待遇，採用待遇激勵、榮譽激勵及成長激勵等多種方式，吸引優秀人才從事特殊教育和融合教育，加大身障人才投身特殊教育和身心障礙者事業的扶持和保障力度。5.把特殊教育知識和師德師風考核聯動，作為教師評價優先標準，把特殊教育學習、實踐經歷等作為教師准入、聘任、考核和評價的必備內容之一。6.採用加強編制配備，給普通中小學配備專職特教教師。融合教育專任教師須是特殊教育專業畢業或持有普通教師資格證和省級特殊教育專業考

核合格證。作為國家特殊教育改革實驗區，不僅需要採取包括但不限於上述多種舉措，支援區域內融合教育的高品質發展，落實「辦人民滿意的教育，強化特殊教育普惠發展，促進教育公平，建設高品質教育體系」的國家政策和戰略部署，還應為全國改革探路，在深化融合教育發展，構建特殊教育師資工作長效機制上發揮示範引領作用。

陸、結論

一、國家特殊教育改革實驗區南京市普通中小學教師融合教育素養總體水準較高，但各向度之間有存在顯著差異，由高到低依次為專業態度、專業能力、獲得支援能力、專業知識。普通中小學教師專業知識方面的融合教育素養最低，需加以重視。

二、普通中小學教師中不同群體的融合教育素養存在一定差異。不同性別和不同文化程度度的中小學教師群體融合教育素養不存在明顯差異，但在年齡、年資、學校類型等方面中小學教師群體中不同構成群體的融合教育素養存在高低之分。例如：25 歲及以下年齡段的普通中小學教師的融合教育素養最高，36-45 歲年齡段的普通中小學教師融合教育素養偏低。年資在 2 年以下的普通中小學教師的融合教育素養最高，年資在 6-10 年的普通中小學教師融合教育素養偏低。公辦中學教師的專業態度水準最高，民辦小學融合教育教師的專業態度水準最低。

三、本研究基於調查結果，提出師範院校開設特殊教育等必修課程，對中小學全體教師開展特殊教育專門培訓，築牢特殊教育師資工作長效機制等多項對策，以期為當前各地（尤其是南京市）融合教育教師的職前培養、職後培訓提供確切依據，有利於全面落實「強化特殊教育普惠發展」「推進融合教育發展」「建設高品質教育體系」的國家政策和戰略部署。

參考文獻

- 亓娟（2017）。**皖北地區幼兒教師融合教育素養的調查研究**（未出版之碩士論文）。淮
北師範大學。
- 王 瑤、張 薇、周念麗（2017）。**幼兒教師融合教育專業素質的調查與思考**。**現代特
殊教育**，**2017(3)**，(75-76)。
- 王丹（2008）。**小學教師職業倦怠結構、現狀及其與應對方式的關係研究**（未出版之
博士論文）。遼寧師範大學。
- 王玉玲（2020）。**特殊教育學校教師融合教育素養調查**。**現代特殊教育**，**2020(8)**，14-20。
- 王雁、王志強、馮雅靜、鄧猛、梁松梅（2015）。**隨班就讀教師專業素養現狀及影響因
素研究**。**教師教育研究**，**2015(4)**，48—54，62。
- 王曉玲（2010）。**石家莊市中小學教師教學效能感、職業歸屬感、職業倦怠現狀及關
係的研究**（未出版之博士論文）。河北師範大學。
- 吳揚（2017）。**幼稚園教師融合教育素養的調查研究**。**中國特殊教育**，**2017(11)**，8-1。
- 李學會、陳麗斌、張鳳瓊（2019）。**普通中小學教師對融合教育的態度及影響因素研究——
基於深圳市羅湖區 632 名中小學教師的調查**。**現代特殊教育**，**2019(16)**，60-67。
- 周丹、王雁（2017）。**美國融合教育教師素養構成及啟示**。**比較教育研究**，**39(3)**，91
—97，102。
- 南京市政府（2023）。**南京市“十四五”特殊教育發展提升行動計畫**。取自
https://www.nanjing.gov.cn/zdgk/202302/t20230210_3823114.html。
- 韋小滿、袁文得、劉全禮（2001）。**北京香港兩地普小教師對有特殊教育需要學生隨班
就讀態度的比較研究**。**北京師範大學學報（人文社會科學版）**，**163(1)**，34—39。

- 馬紅英、譚和平（2010）。上海市隨班就讀教師現狀調查。**中國特殊教育**，**2010**(01)，60-63+82。
- 商紅豔（2020）。**幼稚園教師融合教育態度與融合教育實踐效能感調查研究**（未出版之碩士論文）。濟南大學。
- 張玉紅、高宇翔（2014）。新疆普通學校師生和家長對全納教育接納態度的調查研究。**中國特殊教育**，**170**(8)，14—20。
- 張偉鋒（2022）。江蘇省特殊教育高品質發展短板問題的對策研究。楊會良，**新時代無障礙與融合共享發展**（p112-126），北京：經濟管理出版社。
- 張晶晶、佟月華、董婷（2017）。國外普通學校教師全納教育態度研究進展。**中國特殊教育**，**205**(7)，10—15。
- 張萬敏（2021）。中國普通教師對隨班就讀態度及影響因素分析。**綏化學院學報**，**41**(10)，121-124。
- 張鈺梅（2019）。普通教師實施融合教育效能感及其與融合教育態度的關係（未出版之博士論文）。瀋陽師範大學。
- 馮雅靜（2014）。隨班就讀教師核心專業素養研究。**中國特殊教育**，**2014**(01)，4-9+23。
- 黃冠穎、陳建州、林坤燦、郭又方（2017）。小學融合教育評估指標建構之初探。**東臺灣特殊教育學報**，**19**，57-86。
- 塗夢璐、張觀鳳、龐才斯、柳謙（2020）。隨班就讀教師專業素養的調查分析——以廣西壯族自治區為例。**教育導刊**，**2020**(11),34-39。
- 趙斌、黃永秀（2015）。特殊教育學校與普通學校教師職業幸福感比較研究。**現代特殊教育**，**2015**(10)，56-61。
- 蔣盈、黃桂君（2019）。幼兒教師對融合教育的態度及實施困境之調查研究——以福建省

福州市為例。寧德師範學院學報(哲學社會科學版)，2019(4)，99-104。

鄧猛(2004)。普通小學隨班就讀教師對全納教育態度的城鄉比較研究。教育研究與實踐，2004(1)，61—66。

嚴冷(2008)。北京幼稚園教師全納教育觀念的調查。學前教育研究，2008(5)，17—21。

Li, M., Lin, Y., Bao, T., Zhao, Q., Wang, Y., Li, M., Chen, Y., Qian, Y., Chen, L., & Zhu, D. (2022). Inclusive education of elementary students with autism spectrum disorders in Shanghai, China: From the teachers' perspective. *Bioscience Trends*, 2022.

Shun, W. N., & Yee, W. K. (2020). Inclusive education teachers—Strategies of working collaboratively with parents of children with special educational needs in Macau. *International Journal of Educational Reform*, 29(2), 191-207.

Yang, M., & Yu, C. (2021). A review of teachers' sentiments and attitudes in inclusive education in China. *Front. Psychol.*, 12:76-115.

A Survey on the Current Situation of Integrated Education Literacy of Primary and Middle School Teachers in Nanjing

Zhang, Wei-Feng Liu, Zhi-Han Yang, Xing-Yu Liu, Han-Xia Wang, Yu-Xuan Wang, Qian

Nanjing Special Education Normal University Special Education College

Abstract

This report uses the self-compiled "Questionnaire on Integrated Education Literacy of Ordinary Primary and Secondary School Teachers" to investigate the current situation and countermeasure research on the integrated education literacy of 792 teachers in 56 schools in Nanjing in the National Special Education Reform Experimental Zone. The survey results show that the integrated education literacy of ordinary primary and secondary school teachers in Nanjing National Special Education Reform Demonstration Zone is generally good, but there are significant differences in the four dimensions of literacy composition. The average score is, from highest to lowest, professional attitude, professional ability, ability to obtain support, and professional knowledge. Specifically, teachers who are carrying out integrated education in ordinary primary and secondary schools have a better professional attitude and poor professional knowledge. There is insufficient mastery of professional knowledge such as teaching strategies, educational assessment knowledge methods, and rehabilitation training for special children, and there are deficiencies in the ability to use assessment tools to carry out in-class student assessment and formulate individualized education plans. This study puts forward a number of countermeasures to continue to strengthen the construction of integrated education teachers in ordinary primary and secondary schools, such as the establishment of compulsory courses for special education for pre-service normal students, special training for integrated education for all teachers in post-service primary and secondary schools, and the establishment of a long-term mechanism for special education teachers, which will be conducive to the full implementation of the national policies and strategic deployment of "strengthening the inclusive development of special education" and "promoting the

development of integrated education" in the region, and will also help to deepen the innovative exploration of the national special education reform experimental zone and play a greater demonstration and leading role.

Keywords : Regular schools Inclusive education Teacher literacy Special education
Teacher development

Corresponding Author : Zhang, Wei-Feng

EMAIL : 9479693@qq.com

廣東省教師對融合教育發展的觀點

杞昭安

嶺南師範學院教育科學院，廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室

摘要

本研究旨在融合教育的發展現況，以問卷調查廣東省現職特殊教育教師對融合教育的認知，對融合教育實施現況滿意度，對融合教育招收特殊需求學生類別的看法，對融合教育實施面臨困境的看法，對解決融合教育困境的策略。藉以思考反思廣東省融合教育的發展策略。填答卷人數 208 名。調查結果如下：

- 1.現職特殊教育教師對融合教育的認知方面，有 66%具有較正向的概念。
- 2.對融合教育實施現況，不滿意達 72%，顯然還有很大的發展空間。
- 3.認為特殊需求學生適合在普校就讀者達 71%，其中肢體障礙學生達 89%。適合的排序依次為肢體障礙、特殊學習困難、言語障礙、注意力不足/過動、聽覺障礙、智能障礙、自閉症、腦性麻痺、情緒及行為問題、視覺障礙等。
- 4.認為融合教育實施面臨困境，依序為專業支持人員不足、個人的融合教育培訓不足、針對融合生需要的教材不足、教育心理學家到校支持不足、學校相關設備不足、學習支援津貼不足、缺乏足夠時間照顧融合生、融合生家長不願與校方配合、融合教育培訓課程缺乏應用實踐的內容無法應付實際需要、政府無法為學校提供足夠的資源推行融合教育、政府還無法為學校提供足夠的校本專業支援等等。
- 5.認同解決融合教育困境的策略依序為 1).加強融合及非融合生家長及公眾教育，以提升他們對融合教育的瞭解、2).提供針對各類融合生需要的教材，特別是過度活躍症、特殊學習困難及自閉症等三類融合生，以支持教師做好融合生的學與教、3).融合教育的培訓，應加強應用實踐的內容、4).特殊教育需要統籌主任應納入常額編制，以更有效地統籌校內融合教育的工作、5).減少教師課節，改善師生比例，讓教師騰出空間照顧融合生及加

強相關的培訓。

6.不同年資教師對融合教育觀點有顯著差異,年資在 1-5 年的教師在對融合教育的認知、接納身障學生方面、困擾以及解決策略都較高較為認同;但在滿意度方面,6 年以上教師對目前融合教育的現況較為滿意。

7.普通教育教師對目前融合教育現況較為滿意,但特殊教育學校教師對於融合教育接納身障學生為認同。

關鍵字：特殊教育；融合教育

通訊作者：杞昭安

EMAIL： t14019@ntnu.edu.tw

壹、緒論

一般人將融合教育和回歸主流混為一談，但融合式班級中特殊學生是班級裡面的一分子，回歸主流是將特殊班的特殊生在部分時間外加到一個普通班中。融合式班級最大特色為將普通班課程做調整，讓特殊生能在普通班級中參與並學習，融合式班級基本上是個普通班級，而不是特殊班級。究竟融合式班級中要融入多少學生，以哪一類特殊生較適合並無定論。至於資源教室安置，雖然大部分時間，特殊學生和普通學生在一起，但原班的課程並未做調整，特殊學生雖到資源教室接受以某主科為主的補救教學，卻無法真正地設計出適合特殊生程度的教學(石夢良，2021)。

融合教育是相對於隔離教育，承繼 1970 年代美國的「回歸主流」教育思潮，將身心障礙的特殊學童與普通學童放在一起學習，在普通班中獲得特別的輔助，在最少限制的環境下，滿足他們的需求。融合是達到社會正義公平之道，融合可達成教育的基本價值，融合對學生與教育人員均有所裨益，人皆有其獨特性，應著重所能 (ability) 而非所不能 (disability)。透過差異教導多樣性 (Teaching diversity through variety)，始能減少環境中的障礙。部分融合指特殊教育與普通教育平行運作，但密切合作。完全融合(full inclusion) 則是徹底「特殊教育普通化」；不分障礙類別與程度，一律採單一的普通教育安置系統。

2021 年本人以問卷請教廣東、新疆、湖北、遼寧、江蘇、安徽、湖南、山東、北京、廣西、浙江、貴州、河南、山西、四川、重慶、內蒙古、臺灣、天津、黑龍江、澳門、海南、河北，共 299 名教師。來自廣東省等 23 個省分和地區共 299 位教師回應。結果摘要如下：

- 1.對於目前中國大陸各省推行融合教育現況的滿意度約占 27%。
- 2.特殊教育教師認為普通學校招收融合生的類別，最適合的是肢體傷殘、注意力缺陷/過動和特殊學習困難學生。

3.特殊教育教師認為普通教育教師處理特殊學習需要學生時，將會遇到最困難的是缺乏足夠時間照顧融合教育學生。

4.教師接受特殊學習需要培訓，最困難的原因為教師工作繁忙無暇接受在職培訓

5.教育心理學家可以到校支援情況還是不足夠。

6.融合教育要落實最重要的事項為，現時還沒有清晰的融合教育政策。

7.任教融合生的教師，會遇到最困難的是推行融合教育增加教師教學的困難。

8.協助學校推行融合教育的支持措施，最重要的是加強專業人員的支持。

9.絕大多數特殊教育教師贊成主流學校開設特殊教育需要統籌主任一職;減少教師上課節數，改善師生比例;提供支持鼓勵教師接受融合教育的培訓;增加教育心理學家的資源;提供針對各類融合生需要的教材;加強融合及非融合生家長及公眾教育，以提升他們對融合教育的瞭解。

2023年5月本人再度以問卷調查廣東省現職特殊教育教師的看法，結果有194位教師回應。結果摘要如下：

1.廣東省特殊教育教師認為普通學校招收融合生的類別是：a.注意力不足/過度活躍症、b.特殊學習困難學生和肢體傷殘學生。主要是普通教育教師處理特殊學習需要學生時，將會遇到最困難的是 a.缺乏足夠時間照顧融合生、b.專業支持人員不足、c.針對融合生需要的教材不足、d.日常教學進度受到影響、e.學校相關設備不足。

2.特殊教育教師認為目前教師接受特殊學習需要培訓，但最困難的原因是 a.教師工作繁忙無暇接受在職培訓、b.培訓課程不夠深入、c.無法應付實際需要、d.培訓課程缺乏應用實踐的內容、e.學校的行政安排難以配合。

3.有五分之一特殊教育教師對國內推行融合教育的現況、支援服務、學生的學習表現感到滿意。

4.有四分之一特殊教育教師對國內融合教育中教師的態度和教學、學生的人際關係與社會適感到滿意。

5.有三分之一特殊教育教師對目前國內融合教育的法令和制度感到滿意。

6.有五成多特殊教育教師認為現階段的融合教育就是隨班就讀；但不認為現階段的融合教育就是指資源教室設置；不贊成目前特殊教育學校的特殊教育指導中心足以滿足巡迴輔導的需求。

7.六成多特殊教育教師認為推動融合教育可以讓特殊教育學校的需求減緩；但融合生阻礙班內其他同學的學習進度。

8.有八成多特殊教育教師認為現時還沒有清晰的融合教育政策；贊成開設特殊教育需要統籌主任一職。

9.有九成以上特殊教育教師贊成減少教師上課節數，改善師生比例；推行融合教育的支持措施最重要是加強專業人員的支持；贊成提供支持鼓勵教師接受融合教育的培訓；特殊教育需要統籌主任應納入常額編制；特殊教育需要統籌主任應納入常額編制；增加教育心理學家的資源，讓學校得到足夠的相關支持；提供針對各類融合生需要的教材；加強融合及非融合生家長及公眾教育；認為推動融合教育可以讓特殊需求學生多一教育安置模式；但教育心理學家可以到校支援情況不足夠；認為有教融合生的教師，會遇到最困難的是推行融合教育增加教師教學的困難。

臺灣的特殊教育傳統上只有啟聰學校、啟明學校和啟智學校，融合教育實施之後的幾年，特殊教育學校學生人數遞減，如台南啟聰、臺北啟聰學生數，從原來的 700 多名變成 300 多位，特殊教育需求學生紛紛就近入學，特殊教育學校學生數減少教師變成超編，因此需要轉介到其他學校，或成立特殊教育中心，服務學區內普通學區內的特殊教育學生。而特殊教育學生到普通學校資源班、特教班或融合教育班就讀，又造成了普通教育教師的負擔，甚至因為媽媽入班陪讀，產生了親師溝通問題(杞昭安，2002)。據 2015 年統計，全臺灣學前到大專共有 120,277 位身心障礙學生，有 113,921 位身障生就讀普通學校，占 94.72%；有 6,356 位身障生就讀隔離的特殊教育學校，占 5.28%。身心障礙大專生皆融合於大專各系科就讀，採特殊教育方案之實施。

融合教育在香港推行了近二十年，但政策仍有很多地方需要改善。自融合教育推行後，不少有特殊學習需要的學生到主流學校就讀，近年更有上升的趨勢，為前線教師帶來不少挑戰。平機會及立法會融合教育小組委員會曾先後就融合教育進行相關研究，引

起公眾的關注；而政府亦於今年《施政報告》提出由關愛基金撥款在主流學校開設特殊教育需要統籌主任一職，專責統籌校內融合教育。為瞭解現時學校推行融合教育的情況，以及教師處理特殊學習需要學生個案時所面對的困難，教聯會於 6 月份向全港中小學發出問卷，兩周內收到 241 位在職教師回應，當中有 134 名中學教師及 78 名小學教師。香港教育工作者聯會於 2016 年 5 月 5 日調查教師對於融合教育的意見，受訪教師普遍認為學校招收融合生類別多，在處理特殊學習需要學生遇到不少困難，尤其是缺乏足夠時間照顧融合生，而融合生對日常教學進度亦帶來負面影響。部份教師對處理融合生個案的信心不足，很大程度是由於缺乏相關的培訓；調查顯示大部份教師表示工作繁忙，以致無暇接受相關的在職培訓。整體而言，受訪教師認為香港學校未能有效地推行融合教育，並表示政府對有關政策的支持不足，特別在人手資源及校本專業支持兩方面。在現有校本教育心理服務下，每名教育心理學家需要同時服務 6 至 10 所學校，平均每月只能到訪各校 2 至 3 次，根本未能應付學界的需求。

臺灣在融合教育也推行了多年，剛開始時因為班級教育無法接納，家長也不放心每天在教室內陪同，導致於親師關係不佳，但也有普通學校全面配合視覺障礙學生，傾全校之力配合巡迴輔導教師協助，讓視障學生完完全全的融入普通學校學習。此外，臺灣清華大學特教系吳淑美教授於 1989 年開始實施學前融合教育實驗，吳淑美認為融合教育不只是把特殊生與普通生混合在一起就算了，教學以及統整的教育環境融合教育要成功，需行政、教學、法令等相關因素的配合。

2022 年三月的《親子天下》雜誌調查 2000 年到 2020 年間，臺灣高中以下學生總人數和身心障礙學生人數的增減情況。發現整體學生人數減少了 30%，但是身心障礙學生數卻增加了 81%。其中自閉症學生增加 14.7 倍、情緒行為障礙學生數增加近 4 倍，而平常在普通班，部分時間去資源班上課的身心障礙學生數增加 1.8 倍。因此有人提出了反思：

1. 找出「教育系統裡隱藏的特教學生，並提供個別化特殊教育服務」是重要的「融合教育」宗旨。

2. 以『就近入學』為原則」。所以一般情況下，特教學生就近安置住家附近的初中、小學就讀，這就是高中、初中、小學必須增設資源班的主要原因。
3. 「融合教育是讓身心障礙學生融入學校，『與其他學生一起學習及成長』」，這才是融合教育的基本精神。融合教育並不是單純關心特教學生的發現或是安置哪裡的問題，而是「他們」（特教學生和同儕）要學習一起成長的教育議題。
4. 學生一旦具有特教身分，之後受教期間幾乎難再卸下身分。
5. 特教教師花費很多精力在與融合無關的教育鑒定。
6. 普通班教師逐漸喪失在班級中教導特教學生的經驗。普通班教師面臨有問題的學生，在經過輔導制度後仍不見改善，接續下來的作法是把該學生移轉到另一個學習環境——資源班去學習，顯示融合制度讓教師逐步失去在普通班完整帶好這些學生的經驗。就算已領有身心障礙證明，仍要再接受教育鑒定擁有「特教身分」，才能在校園中得到特教服務，這是教育系統裡有標記才有服務的硬性規定。學生具有特教身分後，之後只有少數、或者應家長要求才能脫掉這個身分(諄筆群<點教育>臺灣融合教育，請三思！
<https://www.storm.mg/amparticle/4497428>. 2022-09-26.6)。

近幾年大陸地區融合教育如火如荼的展開，廣東省資源教師、融合教育的培訓源源不斷。但目前大陸地區融合教育的實施現況如何，相關的研究不少，因此，本文想就特教教師對融合教育的看法，融入融合教育的一些理念，再度以問卷請教廣東省現職特殊教育教師，來探討國內融合教育的發展與困境，試圖找出一些適合本土化的執行策略。

貳、研究方法

一、研究架構

首先透過文獻探討，收集融合教育相關資料，做為探討融合教育發展指標之依據，本研究架構圖（如圖 1）。

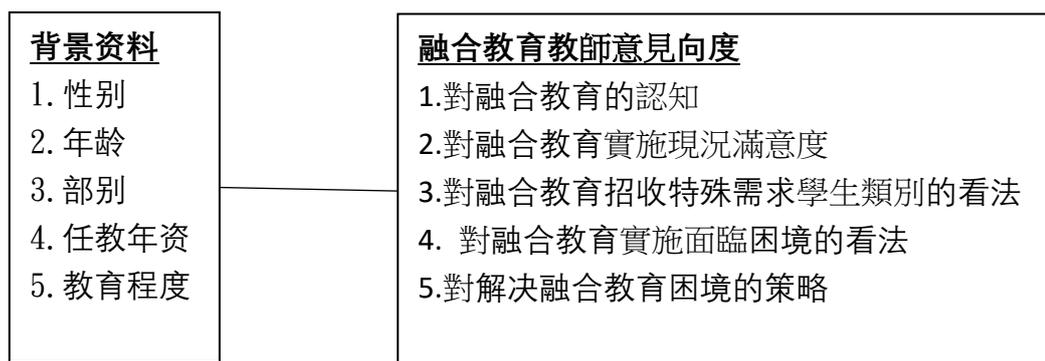


圖 1 研究架構

二、研究對象

本研究以廣東省各特殊教育學校教師、普通學校資源班教師為對象。填答人數總共 208 名，如表 1)。

表 1 研究對象

性別	人數	百分比
男性	26	12.5
女性	182	87.5
年齡		
20-30 歲	143	68.75
31-40 歲	27	12.98
41-50 歲	34	16.35
50 歲以上	4	1.92

任教年資		
1-5 年	136	65.38
6-10 年	20	9.62
11-20 年	22	10.58
20 年以上	30	14.42
任教學校性質		
盲校	2	.96
聾校	1	.48
培智學校	85	40.87
綜合類特殊教育學校	61	29.33
普通學校資源班	59	28.38
教育程度		
高中	0	0
專科	4	1.92
本科	186	89.42
本科以上	18	8.65
任教部別		
幼兒部	23	11.06
小學部	154	74.04
初中部	23	11.06
高中部	8	3.85
整體	208	100

三、研究工具

本研究採用香港教聯會「教師對融合教育的意見」以及臺灣融合教育相關論文，內地融合教育研討會論文集，編制成「廣東省融合教育發展的意見調查」問卷。為因應兩岸習慣語以及用法上的差異，特地邀請大陸地區特殊教育教師協助潤飾，並採用「問卷

星」編輯問卷。本研究量表計分方式採 Likert 四點量表計分，共有四個選項：非常滿意、滿意、不滿意和非常不滿意，依序以 4、3、2、1 計分，反向計分題則依序以 1、2、3、4 計分。本問卷旨在探討現職教師對融合教育實施現況的看法，因此信效度方面未作嚴謹的考驗，是本研究的限制。

四、資料統計與處理

問卷回收後以 SPSS 套裝軟體分析人數及百分比、以人數及百分比呈現特殊教育教師的觀點，以 t 考驗和配對因子變異考驗各背景變項間的差異。

參、研究結果

一、教師對融合教育的認知(平均分 2.84)

表 2 教師對融合教育的認知 N=208

題目/選項	非常同意	同意	不同意	非常不同意	平均分
1.您是否同意全面實施融合教育，勢必減少特殊教育學校的設置。	36 (17.31)	75 (36.06)	84 (40.38)	13 (6.25)	2.64
2.您是否同意找出「教育系統裡隱藏的特教學生，並提供個別化特殊教育服務」是重要的「融合教育」宗旨。	88 (42.31)	112 (53.85)	8 (3.85)	0 (0)	3.38
3.您是否同意特教學生就近安置住家附近的初中、小學就讀，這就是高中、初中、小學必須增設資源班的主要原因。	78 (37.5)	117 (56.25)	13 (6.25)	0 (0)	3.31
4.您是否同意「融合教育是讓身心障礙學生融入學校，『與其他學生一起學習及成長』」。	92 (44.23)	111 (53.37)	5 (2.4)	0 (0)	3.42
5.您是否同意學生一旦具有特教身分，之後受教期間幾乎難再卸下身分。	20 (9.62)	99 (47.6)	79 (37.98)	10 (4.81)	2.62
6.您是否同意特教教師花費很多精力在與融合無關的教育鑒定。	19 (9.13)	75 (36.06)	100 (48.08)	14 (6.73)	2.48
7.您是否同意融合教育讓普通班教師逐漸喪失在班級中教導特教學生的經驗。	4 (1.92)	28 (13.46)	143 (68.75)	33 (15.87)	2.01
小計	337 (23.15)	617 (42.38)	432 (29.67)	70 (4.81)	2.84

表 2 顯示，現職教師對融合教育的認知方面有 65.53% 落在「非常同意」與「同意」具有較正向的概念。

二、教師對融合教育實施現況滿意度(平均分 2.22)

表 3 教師對融合教育實施現況滿意度 N=208

題目/選項	非常滿意	滿意	不滿意	非常不滿意	平均分
8.您是否滿意目前國內融合教育發展現況	1 (0.48)	36 (17.31)	153 (73.56)	18 (8.65)	2.1
9.您是否滿意目前融合教育中教師的態度現況	0 (0)	56 (26.92)	136 (65.38)	16 (7.69)	2.19
10.您是否滿意目前融合教育中教師的教學現況	0 (0)	56 (26.92)	138 (66.35)	14 (6.73)	2.2
11.您是否滿意目前融合教育中的支援服務現況	1 (0.48)	49 (23.56)	138 (66.35)	20 (9.62)	2.15
12.您是否滿意目前國內融合教育的法令和制度	1 (0.48)	81 (38.94)	115 (55.29)	11 (5.29)	2.35
13.您是否滿意目前融合教育中學生的學習表現現況	2 (0.96)	65 (31.25)	133 (63.94)	8 (3.85)	2.29
14.您是否滿意目前融合教育中學生的實際關係現況	0 (0)	53 (25.48)	140 (67.31)	14 (6.73)	2.2
15.您是否滿意目前融合教育中學生的社會適應現況	2 (0.96)	61 (29.33)	134 (64.62)	11 (5.29)	2.26
小計	8 (0.48)	457 (27.46)	1087 (65.32)	112 (6.73)	2.22

表 3 顯示，對融合教育實施現況，滿意度低於平均值，表示不滿意與非常不滿意的教師比率高達 72.05%，顯然還有很大的發展空間。

三、教師對融合教育招收特殊需求學生類別的看法(平均分 2.77)

表 4 教師對融合教育招收特殊需求學生類別的看法 N=208

題目/選項	非常適合	適合	不適合	非常不適合	平均分
16.您認為普通學校招收智力障礙學生是否適合	11 (5.29)	136 (65.38)	59 (39.42)	2 (0.96)	2.75
17.您認為普通學校招收視覺障礙學生是否適合	8 (3.85)	110 (52.88)	82 (37.36)	8 (3.85)	2.57
18.您認為普通學校招收聽覺障礙學生是否適合	14 (6.73)	136 (65.38)	52 (25)	6 (2.88)	2.76
19.您認為普通學校招收肢體傷殘學生是否適合	38 (18.27)	148 (71.15)	20 (9.62)	2 (0.96)	3.07
20.您認為普通學校招收孤獨症學生是否適合	14 (6.73)	122 (58.65)	67 (32.21)	5 (2.4)	2.7
21.您認為普通學校招收腦癱學生是否適合	14 (6.73)	119 (57.21)	67 (32.21)	8 (3.85)	2.67
22.您認為普通學校招收特殊學習困難學生是否適合	25 (12.02)	148 (71.15)	31 (14.9)	4 (1.92)	2.93
23.您認為普通學校招收言語障礙學生是否適合	22 (10.58)	136 (65.38)	47 (22.6)	3 (1.44)	2.85
24.您認為普通學校招收情緒及行為問題學生是否適合	10 (4.81)	114 (54.81)	81 (38.94)	3 (1.44)	2.63
25.您認為普通學校招收注意力不足/過度活躍症學生是否適合	15 (7.21)	134 (64.42)	59 (28.37)	0 (0)	2.79
小計	171 (8.22)	1303 (62.64)	565 (27.16)	41 (1.97)	2.77

表 4 顯示，認為特殊需求學生適合在普校就讀者達 70.86%，其中肢體障礙學生達 89.42%。適合的排序依次為肢體障礙、特殊學習困難、言語障礙、注意力不足/過度活躍症、聽覺障礙、智力障礙、孤獨症、腦癱、情緒及行為問題、視覺障礙等。

四、教師對融合教育實施面臨困境的看法(平均分 3.03)

表 5 教師對融合教育實施面臨困境的看法 N=208

題目/選項	非常 同意	同意	不 同意	非常 不同意	平均 分
26.您是否同意普通教育教師處理特殊學習需要學生時，將會遇到缺乏足夠時間照顧融合生	42 (20.19)	147 (70.67)	18 (8.65)	1 (0.48)	3.11
27.您是否同意普通教育教師處理特殊學習需要學生時，將會遇到日常教學進度受到影響	32 (15.38)	138 (66.35)	36 (17.31)	2 (0.96)	2.96
28.您是否同意普通教育教師處理特殊學習需要學生時，將會遇到針對融合生需要的教材不足	42 (20.19)	159 (76.44)	6 (2.88)	1 (0.48)	3.16
29.您是否同意普通教育教師處理特殊學習需要學生時，將會遇到專業支持人員不足	58 (28.88)	141 (67.79)	8 (3.85)	1 (0.48)	3.23
30.您是否同意普通教育教師處理特殊學習需要學生時，將會遇到班內融合生類別太多	30 (14.42)	137 (65.87)	40 (19.23)	1 (0.48)	2.94
31.您是否同意普通教育教師處理特殊學習需要學生時，將會遇到個人的融合教育培訓不足	53 (25.48)	142 (68.27)	13 (6.25)	0 (0)	3.19
32.您是否同意普通教育教師處理特殊學習需要學生時，將會遇到融合生家長不願與校方配合	41 (19.71)	149 (71.63)	18 (8.65)	0 (0)	3.11
33.您是否同意普通教育教師處理特殊學習需要學生時，將會遇到學習支持津貼不足	35 (20.11)	123 (70.69)	16 (9.2)	0 (0)	3.13
34.您是否同意普通教育教師處理特殊學習需要學生時，將會遇到學校相關設備不足	44 (21.15)	146 (70.19)	16 (7.69)	0 (0)	3.13
35.您是否同意教師工作繁忙，無暇接受融合教育的在職培訓	41 (19.71)	116 (55.77)	46 (22.12)	5 (2.4)	2.93
36.您是否同意學校的行政安排，難以配合融合教育的推行	40 (19.23)	120 (57.69)	44 (21.15)	4 (1.92)	2.94
37.您是否同意相關培訓課程時間不合適	29 (13.94)	129 (62.02)	46 (22.12)	4 (1.92)	2.88
38.您是否同意融合教育培訓課程不夠深入，無法應付實際需要	41 (19.71)	142 (68.27)	23 (11.06)	2 (0.96)	3.07
39.您是否同意融合教育培訓課程，缺乏應用實踐的內容，無法應付實際需要	50 (24.04)	129 (68.27)	27 (12.98)	2 (0.96)	3.09

40.您是否同意目前教育心理學家，到校支持不足	50 (24.04)	142 (68.27)	16 (7.69)	0 (0)	3.16
41.您是否同意推行融合教育，會增加學校行政的工作量	20 (9.62)	139 (66.83)	47 (22.6)	2 (0.96)	2.85
42.您是否同意現時還沒有清晰的融合教育政策	32 (15.38)	130 (62.5)	45 (21.63)	1 (0.48)	2.93
43.您是否同意目前政府無法為學校提供足夠的資源，推行融合教育	38 (18.27)	136 (65.38)	33 (15.87)	1 (0.48)	3.01
44.您是否同意現階段政府還無法為學校提供足夠的校本專業支援	36 (17.31)	140 (67.31)	31 (14.9)	1 (0.48)	3.01
45.您是否同意現階段普通學校整體上能有效地推行融合教育	23 (11.06)	102 (49.04)	75 (36.06)	8 (3.85)	2.67
小計	785 (18.87)	2733 (65.7)	606 (14.57)	36 (0.87)	3.03

表 5 顯示，對融合教育實施面臨困境依序為專業支持人員不足、個人的融合教育培訓不足、教育心理學家到校支持不足、針對融合生需要的教材不足、學習支持津貼不足、教師工作繁忙無暇接受融合教育的在職培訓、缺乏足夠時間照顧融合生、融合生家長不願與校方配合、融合教育培訓課程缺乏應用實踐的內容無法應付實際需要、融合教育培訓課程不夠深入無法應付實際需要等等。

五、教師對解決融合教育困境的策略的觀點(平均分 3.43)

表 6 教師對解決融合教育困境的策略 N=208

題目/選項	非常贊成	贊成	不贊成	非常不贊成	平均分
46.您贊不贊成減少教師課節，改善師生比例，讓教師騰出空間照顧融合生及加強相關的培訓	80 (38.46)	122 (58.65)	6 (2.88)	0 (0)	3.36
47.您贊不贊成融合教育的培訓，應加強應用實踐的內容	96 (46.15)	108 (51.92)	4 (1.92)	0 (0)	3.44
48.您贊不贊成特殊教育需要統籌主任應納入常額編制，以更有效地統籌校內融合教育的工作	88 (42.31)	117 (56.25)	3 (1.44)	0 (0)	3.41

49.您贊不贊成提供針對各類融合生需要的教材，特別是注意力不足/過度活躍症、特殊學習困難及自閉症等三類融合生，以支持教師做好融合生的學與教	96 (46.15)	109 (52.4)	3 (1.44)	0 (0)	3.45
50.您贊不贊成加強融合及非融合生家長及公眾教育，以提升他們對融合教育的瞭解。	108 (51.92)	98 (47.12)	2 (0.96)	0 (0)	3.51
小計	468 (45)	554 (53.27)	18 (1.73)	0 (0)	3.43

表 6 顯示，認同解決融合教育困境的策略依序為

- 1.加強融合及非融合生家長及公眾教育，以提升他們對融合教育的瞭解
- 2.提供針對各類融合生需要的教材，特別是注意力不足過動症、特殊學習困難及自閉症等三類融合生，以支持教師做好融合生的學與教
- 3.融合教育的培訓，應加強應用實踐的內容
- 4.特殊教育需要統籌主任應納入常額編制，以更有效地統籌校內融合教育的工作、
- 5.減少教師上課節數，改善師生比例，讓教師騰出空間照顧融合生及加強相關的培訓。

六、不同性別教師對融合教育觀點之比較

表 7 不同性別教師對融合教育觀點平均數與標準差比較 N=208

性別/ 融合教育向度	認知		滿意度		學生類別		困擾		解決策略	
男性(n=26)	2.94	.36	2.40	.40	2.71	.42	3.00	.41	3.40	.47
女性(n=182)	2.82	.35	2.18	.42	2.77	.43	3.02	.38	3.43	.47
<i>t</i> 值	1.63		2.45		-.74		-.25		-.28	

表 7 顯示，不同性別教師對融合教育觀點並沒有顯著差異。

七、不同年齡教師對融合教育觀點之比較

表 8 不同年齡教師對融合教育觀點平均數與標準差比較 N=208

年齡/ 融合教育態度	認知	滿意度	學生類別	困擾	解決策略
20-30 歲(n=143)	2.81 .34	2.11 .40	2.82 .41	3.09 .38	3.47 .46
30 歲以上(n=65)	2.89 .37	2.44 .39	2.64 .45	2.86 .32	3.33 .47
t 值	-1.40	-5.52**	2.81	4.12*	2.06

* $P < .05$ ** $P < .01$

表 8 顯示，不同年齡教師對融合教育觀點在滿意度上有顯著差異，30 歲以上教師比較滿意；另外在困擾方面，20-30 歲教師較高。

八、不同年資教師對融合教育觀點之比較

表 9 不同年資教師對融合教育觀點平均數與標準差比較 N=208

年資/ 融合教育態度	認知	滿意度	學生類別	困擾	解決策略
1-5 年(n=136)	2.80 .34	2.11 .38	2.81 .40	3.11 .36	3.50 .44
6 年以上(n=72)	2.90 .36	2.41 .44	2.68 .47	2.86 .37	3.30 .50
t 值	-2.08*	-5.15***	2.14*	4.56***	2.98**

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

表 9 顯示，不同年資教師對融合教育觀點有顯著差異，年資在 1-5 年的教師在對融合教育的認知、接納身障學生方面、困擾以及解決策略都較高較為認同；但在滿意度方面，6 年以上教師對目前融合教育的現況較為滿意。

九、不同學校性質教師對融合教育觀點之比較

表 10 不同學校性質教師對融合教育觀點平均數與標準差比較 N=208

學校性質/ 融合教育向度	認知		滿意度		學生類別		困擾		解決策略	
特殊學校(n=149)	2.84	.32	2.15	.40	2.83	.41	3.04	.39	3.39	.47
普通學校(n=59)	2.83	.43	2.36	.46	2.61	.45	2.97	.36	3.52	.46
t 值	.14		-3.17**		3.29***		1.30		-1.77	

** $P < .01$ *** $P < .001$

表 10 顯示，普通教育教師對目前融合教育現況較為滿意，但特殊教育學校教師對於融合教育接納身障學生為認同。

十、不同部別教師對融合教育觀點之比較

表 11 不同部別教師對融合教育觀點平均數與標準差比較 N=208

學校性質/ 融合教育向度	認知		滿意度		學生類別		困擾		解決策略	
學前部(n=23)	2.86	.40	2.61	.41	2.68	.51	2.81	.40	3.42	.46
小學部(n=154)	2.82	.35	2.15	.41	2.80	.38	3.05	.38	3.45	.48
中學部(n=31)	2.88	.32	2.21	.38	2.66	.43	3.01	.36	3.33	.43
F 值	.53		12.85***		1.93		4.17**		.79	

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

表 11 顯示，學前部教師對於目前融合教育現況較為滿意，小學部教師較認同目前融合教育所帶來的困擾。

十一、討論

調查結果和香港的調查稍作比較發現:

(一)特殊教育教師認為普通學校招收融合生最適合為：肢體障礙、特殊學習困難、言語障礙、聽覺障礙、注意力不足/過度活躍症、智力障礙等。但香港教聯會調查結果為注意

力不足/過動、特殊學習困難、自閉症。大陸地區認為肢體障礙而香港為自閉症，是最大的差異。

(二)普通教育教師處理特殊學習需要學生時，將會遇到的困難為專業支持人員不足、教育心理學家到校支持不足、針對融合生需要的教材不足等等，香港的調查主要是缺乏足夠時間照顧融合生。

(三)融合教育要落實最重要的事項是現時還沒有清晰的融合教育政策，但香港調查結果是推行融合教育增加學校行政的工作量。

肆、結論與建議

一、結論

(一)現職特殊教育教師對融合教育的認知方面，有 66%具有較正向的概念。

(二)對融合教育實施現況，不滿意達 72%，顯然還有很大的發展空間。

(三)認為特殊需求學生適合在普校就讀者達 71%，其中肢體障礙學生達 89%。適合的排序依次為肢體障礙、特殊學習困難、言語障礙、注意力不足/過度活躍症、聽覺障礙、智力障礙、孤獨症、腦癱、情緒及行為問題、視覺障礙等。

(四)認為融合教育實施面臨困境，依序為專業支持人員不足、個人的融合教育培訓不足、針對融合生需要的教材不足、教育心理學家到校支持不足、學校相關設備不足、學習支援津貼不足、缺乏足夠時間照顧融合生、融合生家長不願與校方配合、融合教育培訓課程缺乏應用實踐的內容無法應付實際需要、政府無法為學校提供足夠的資源推行融合教育、政府還無法為學校提供足夠的校本專業支援等等。

(五)認同解決融合教育困境的策略依序為:1).加強融合及非融合生家長及公眾教育，以提升他們對融合教育的瞭解、2).提供針對各類融合生需要的教材，特別是注意力不足/過度活躍症、特殊學習困難及自閉症等三類融合生，以支持教師做好融合生的學與教 3).融合教育的培訓，應加強應用實踐的內容 4).特殊教育需要統籌主任應納入常額編制，以更有效地統籌校內融合教育的工作 5).減少教師課節，改善師生比例，讓教師騰出空間照顧融合生及加強相關的培訓。

(六)不同性別教師對融合教育觀點並沒有顯著差異。

(七)不同年齡教師對融合教育觀點在滿意度上有顯著差異，30 歲以上教師比較滿意；另外在困擾方面，20-30 歲教師較高。

(八)不同年資教師對融合教育觀點有顯著差異，年資在 1-5 年的教師在對融合教育的認知、接納身障學生方面、困擾以及解決策略都較高較為認同；但在滿意度方面，6 年以上教師對目前融合教育的現況較為滿意。

(九)普通教育教師對目前融合教育現況較為滿意，但特殊教育學校教師對於融合教育接納身障學生為認同。

(十)學前部教師對於目前融合教育現況較為滿意，小學部教師較認同目前融合教育所帶來的困擾。

二、建議

(一)目前國內推行融合教育不遺餘力，且獲得了 23%教師的認可殊屬不易，但反之我們還有很大的進步空間，需要特殊教育工作者夥伴一起來努力。

(二)香港於數年前提出的調查報告中的建議，獲得本研究填答特殊教育教師的認同，因此我們可以該報告的所有建議逐一來檢視和改進。

(三)融合教育的推展只要是提供所有特殊需求學生接受適性的教育，涉及了社會大眾對融合教育的認知、學校的完全配合、教師的專業能力以及親師合作，有必要以生態學的觀點來思考。

(四)各單位提供教師接受特殊學習需要培訓時，應該先解決教師工作繁忙無暇接受在職培訓的問題。

(五)融合教育要落實有賴於清晰的融合教育政策之制定和實施。

(六)主流學校開設特殊教育需要統籌主任一職;減少教師課節,改善師生比例;提供支持鼓勵教師接受融合教育的培訓;增加教育心理學家的資源;提供針對各類融合生需要的教材;加強融合及非融合生家長及公眾教育等等已形成共識，相關單位可以參考。

參考文獻

石夢良(2021)。融合教育理念與實踐---資源教室方案。

杞昭安(2002)。臺北市視覺障礙學生融合教育實施成效評估初探。發表於九十一學年度彰化師範大學特殊教育學系舉辦亞洲區障礙理解教育國際學術研討會。

杞昭安(2021)。特殊教育教師眼中的融合教育。載於殘疾人事业发展研究会融合教育专业委员会成立大会暨第三届全国融合教育论坛論文集(河南)。

杞昭安(2023)。特殊教育教師對融合教育態度調查研究。載於 2023 年海峽兩岸特殊教育研討會論文集(北京)。頁 65-76。

香港教育工作者聯會于 2016.5.5.調查教師對於融合教育的意見報告。

諄筆群<點教育>臺灣融合教育，請三思！<https://www.storm.mg/amparticle/4497428>.

[2022-09-26](#).

Reflections on the development of inclusion education in Guangdong Province

Chi, Chao-An

Academy of Education, Lingnan Normal University, Guangdong Provincial Key
Laboratory of Special Child Development and Education

Abstract

This study aims to investigate the views of current special education teachers in Guangdong Province on inclusion education by surveying the development of inclusive education. To reflect on the development strategy of inclusive education in Guangdong Province. The number of respondents was 208. The findings were as follows:

1. 66% of current special education teachers have a positive concept of inclusive education.
2. 72% were dissatisfied with the current status of the implementation of inclusive education, and obviously there was still a lot of room for development.
3. 71% of students with special needs were suitable for general schools, of which 89% were students with physical disabilities.
4. It was believed that the implementation of inclusive education is facing difficulties, including insufficient professional support personnel, insufficient personal inclusive education training, insufficient teaching materials for the needs of inclusive students, insufficient support for educational psychologists to attend school, insufficient school-related equipment, insufficient learning support subsidies, etc.
5. Agree that the strategies to solve the dilemma of inclusive education were: 1) Strengthen the education of parents and the public of inclusive and non- inclusive students, 2) Provide teaching materials tailored to the needs of various inclusive students to support teachers in learning and teaching inclusive students, 3) The training of inclusive education should strengthen the content of applied practice, 4) The Director of Special Education Needs

Coordination should be included in the regular establishment to more effectively coordinate the work of inclusive education in schools, 5) Reduce teacher lessons, improve the teacher-student ratio, free up space for teachers to take care of inclusive students and strengthen related training.

6. There were significant differences in the views of different senior teachers on inclusive education, and teachers with 1-5 years of experience are more likely to agree with them in terms of awareness of inclusive education, acceptance of students with disabilities, difficulties and resolution strategies; However, in terms of satisfaction, teachers with more than 6 years were more satisfied with the current situation of inclusive education.

7. General education teachers are more satisfied with the current situation of inclusive education, but teachers in special education schools agree that inclusive education accepts students with disabilities.

Keywords: Special education, inclusive education

Corresponding Author : Chi, Chao-An

EMAIL : t14019@ntnu.edu.tw

「介入反應模式」在學前融合教育現場之實踐

宣崇慧

國立嘉義大學 幼兒教育學系

摘要

本研究探究「介入反應模式（Response to Intervention, RTI）」在學前融合幼兒園中的應用與實踐歷程。研究目的為探究融合教育現場教師應用「介入反應模式」，進行教學設計與評量的互惠循環歷程。採用質性研究法之觀察、訪談及資料蒐集等方法。於 2022 年 2 月至 6 月一個學期的時間，在密西根州立大學人類發展與家庭學系的兒童發展實驗室之附設幼兒園進行。研究結果，兒童發展實驗室實驗幼兒園進行完全融合之學前教育並符合個別化精神；介入-反應模式的評量與教學技巧之歷程，呈現教師評量討論之分工合作、以證據本位的評量依據來指引教學；提出評量單設計與教學指引之示例。最後根據研究結果，對國內學前融合教育之推動提出相關建議。

關鍵字：介入反應模式、融合教育、學前教育

通訊作者：宣崇慧

EMAIL： chunghui2002@mail.ncyu.edu.tw

壹、緒論

融合教育的理念與實踐因重視身心障礙者接受適當教育的人權意識而興起。融合教育的推動奠定在國際上的重要宣示與立法規範（吳武典，2020）。台灣的融合教育之推動起步甚早，於 1996 年的「特殊教育法修訂」保障了學前特殊需求幼兒受教育的權益，隔年的「特殊教育法施行細則」則保障特殊需求幼兒與普通幼兒一同接受教育。特殊教育統計年報資料顯示，台灣學前階段有超過 90% 以上的學前特殊需求幼兒安置在融合幼兒園中，由幼兒教保服務人員進行課程、教學與環境的規劃調整，以滿足幼兒的學習需求。Sandall 與 Schwartz（2008）以學前階段融合教育場域之一日作息課程與教學為主，在滿足特殊需求幼兒的各方面，提出可行的做法：（1）「嵌入式學習機會（Embedded Learning Opportunity, ELO）」，將幼兒於早期療育或特殊幼兒教育中習得的個別技能，嵌入其一日作息中進行類化學習，幼兒教保人員可在一日作息當中，指導、觀察、協助幼兒，將重要的生活與學習技能，運用於生活作息與常規中；（2）「課程調整與修改（Curriculum Modification, CM）」，幼兒教保服務人員透過課程調整以滿足特殊需求幼兒的學習與生活需求，例如：全方位的環境設計、教學與教材的調整、展現學習成果方式的修正等。

介入反應模式（Response to Intervention）是指引導第一線教師透過幼兒對教學反應的情形，搜集多元評量的資料，以之做為調整課程與教學的依據（Carta, McElhattan, & Guerrero, 2016）。在幼兒園教學現場，最常見的多元評量包括，教師的觀察記錄、學生的學習反應、教師自我教學省思、以及教師與同儕教師共同教學討論的內容。教師即是根據上述資料，進行下一階段課程調整與教學的考量、設計、嘗試，進而根據新的介入與反應資料，蒐集到新的教學調整的依據。由此可見，此 RTI 的歷程是一個不斷循環與自我回饋的連續性歷程。在幼教現場，若幼兒過去或現在正接受過早期療育，則其個別化家庭服務資料中會有更豐富的各類認知評量及個別介入反應的評量紀錄。若幼兒是入學幼兒園後，才因為一日作息生活自理或社會適應困難，或在學習表現未達同儕預期水準，而需要進一步轉介，則該幼兒將會在轉介歷程中取得最新的標準化評量資料。幼兒園教師在現場所蒐集的非標準化評量資料，若有清楚的一般幼兒發展對照標準，則更容易讓老師掌握幼兒之各領域技能在生活適應、社會適應與認知學習上的發展狀況。因此，幼兒園教師在日常活

動與教學中，如何應用 RTI 以使自己在融合現場的教學與評量之對應更為精準，為實踐學前融合教育的重要探究議題。

然而，目前融合教育現場教師對於 RTI 的執行有多方的困境：其一，幼教老師非特殊教育專業，需要充分的專業團隊支持；其二，RTI 實踐需要的課程調整與評量措施，技術上需要透過大量的研習與工作坊予以增能。本研究透過以下兩個主要的困境進行探究，在美國密西根州立大學幼兒發展實驗室的實驗幼兒園進行一學期的觀察與訪談資料，搜集該幼兒園執行 RTI 的歷程與經驗，做為台灣精緻化學前融合教育推動的參照。

貳、研究方法

一、研究方法

本研究採質性研究方法進行，透過訪談與觀察技術，在自然的情境下蒐集相關資料進行分析，以對應研究目的，提供合理的理解與詮釋。此過程相當繁複但卻能反映豐富的資料訊息（陳向明，2002）。質性研究資料分析可分為以下四個步驟，將資料意義化，對學前融合教育場域中教室運用 RTI 技術提出有建設性的詮釋與建議：「文字蒐集」，將訪談與觀察的內容如時轉為文字；「概念化」，將蒐集的文字依其概念意義進行分類與歸納；「命題」，依據學前融合教育現場狀況與 RTI 技術的實踐，做重要概念與技術命名；「歸納」，歸納相關訊息展現各階段 RTI 實踐技術的重點與內涵，提出可實踐的實用工具應用例子。

（一）觀察

研究者透過有目的與有計畫的觀察進行資料搜集。本研究在研究期間，在實務場域共進行兩次 RTI 之觀察，第一次觀察教師評量會議進行 RTI 教學評量歷程；第二次觀察教師備課會議，進行 RTI 教學準備的歷程。

（二）訪談

研究者透過訪談實驗幼兒園的主任及現場教師，根據研究目的進行半結構引導式的交談，以了解行政主管及教師在進行 RTI 歷程的信念與想法。本研究訪談大綱：1) 行政主管對於教師進行 RTI 之理解與支持之態度與行動；2) 幼教老師在 RTI 歷程的信念與做法。

(三) 教學資料蒐集

研究者進入融合教室中，蒐集教師們方案教學設計之教材教具：包括：分組別任務的教材、教具與評量單。

二、研究場域

研究者以美國密西根州立大學人類發展與家庭研究學系 (Michigan State University, Department of Human Development and Family Studies) 之兒童發展實驗室的實驗幼兒園 (Child Developmental Laboratories, CDLs) 為研究場域，依照上述研究目的進行為期一學期 (2022 年 2 月 1 日至 2022 年 6 月 30 日) 之實地觀察與訪談。CDLs 採融合方式安置，並依年齡分班，每個班級每年平均約有 30 名幼兒，每班編制為 1 位主教老師 (head teacher) 以及兩位搭班之助理教師 (assistant teachers)。

該實驗幼兒園有執行美國弱勢支持扶助 (Head Start) 的方案，班級中所服務的特殊需求幼兒，比台灣傳統對鑑定為發展遲緩幼兒的概念更廣泛，包括：發展遲緩、家庭弱勢、多元文化與語言支持者、以及其他具有內在差異需要不同面向之課程支持者。故在融合教育的理念下，是以完全融合的方式進行，並有充分且立即性的特殊教育支持系統。

該實驗幼兒園使用美國高瞻實驗中心所使用的評量系統，即：COR 1.5 進階評量指標 (HighScope The Child Observation Record-advantage 1.5)。此評量指標與台灣的「幼兒園教保活動課程大綱」領域目標與學習指標非常接近，因我國學前融合教育亦參照類似的課程評量標準，故所蒐集的資料相當值得參考。

三、研究對象

(一) 研究者

研究者為國立大學師範學院幼教系教授，同時具有特殊教育專長。研究者在幼教系負責幼兒特殊教育與幼兒融合教育之課程，近年也教授師培中心之學前教師特殊教育次專長課程。研究者也輔導幼兒園特殊教育與融合教育之經營管理，常與幼兒園主任/園長互動交流，對於台灣幼兒園融合教育的推展與執行有相當的掌握。本研究乃以研究者對台灣學前融合教育的理解與困境為基礎，並以 RTI 的評量與介入之執行為目標，針對將進入的場域之 RTI 執行進行觀察與訪談。進而以台灣學前融合教育之教師在 RTI 上所遇到的困境與需求，探索滿足此困境需求的相關經驗，並提出建議。

（二）觀察對象

本研究主要觀察實驗幼兒園的主教教師與搭班教師，以 RTI 技術在課程學習指標下進行教學評量與教材準備之歷程內涵。觀察的內容包括：RTI 評量會議討論歷程與教學準備歷程。故觀察對象為融合班級教師三名，觀察其透過評量會議與教學討論會議進行 RTI 之討論與準備歷程。三名教師均為該實驗幼兒園的專任教師，其中一名為主教老師，主要負責掌控班級教保活動、課程規劃與執行、教學細節分工合作、根據搭班教師的觀察陳述提出見解與教學建議等。在實驗幼兒園中，需要具有一定的教學實務經驗、行動研究能力以及幼兒園行政資歷，才能升遷為主教老師。另兩名教師為搭班教師，配合主教老師落實融合班級中的教學實務。

（三）訪談

訪談對象有兩名，一名為實驗幼兒園的行政主管，其主要工作為經營管理兒童發展實驗室各方面行政與工作，聯繫所屬大學系所端與實驗室以及實驗室與實驗幼兒園之行政與業務，以滿足實驗工作、實務需求、以及教師專業成長等各方面的重要業務。另一名為實驗幼兒園的主教老師，為觀察對象與班級的主教老師。該名行政主管與主教老師在所觀察的實驗幼兒園的服務年資均已超過 10 年，應用高瞻方案課程執行 RTI 在融合教育的實踐上具有充分的理解與實務經驗。

四、資料分析與整理

本質性研究資料包括觀察、訪談以及教師教學與學生表現之與 RTI 執行有關的資料。資料蒐集後，依質性研究的資料整理與編碼方式進行分析，以給予資料結構與意義化的功能。研究者先將相關資料整理為文字稿，研究者經過閱讀消化的歷程將資料編碼並意義化予以詮釋。質性資料編碼如表 1：

文件種類	編號代碼	資料說明
觀察	1. 20220311 觀評 2. 20220325 觀教	1. 研究者於 2022 年 03 月 11 日在 RTI 評量會的觀察資料 2. 研究者於 2022 年 03 月 25 日在 RTI 教學討論會的觀察資料
訪談	1. 20220225 訪行 2. 20220415 訪教	1. 研究者於 2022 年 02 月 25 日訪談行政人員 2. 研究者於 2022 年 04 月 15 日訪談主教老師
相關文件 資料	20220506 資	研究者於 2022 年 05 月 06 日於融合教室中所蒐集的評量與教學資料

參、研究結果

研究結果分 RTI 實踐之理念制度面與實務面來說明，最後根據相關資料針對各種教學情境與其評量教材設計，提出實例與可行的做法。

一、RTI 在學前融合教育之理念

本次計畫要深入了解 CDLs 學前融合教育教學現場的執行方式，並提出相關思考供台灣學前融合教育辦理之思考。包括：融合教育下的個別化精神、專業團隊整合與運作、以及學前教師特教專業知能的建立。

(一) 在完全融合的大原則下做到個別化的精神

辦理融合教育有兩個重要的原則，分別是整體課程的品質以及個別化需求的滿足。

1. 整體課程的滿足

CDLs 實驗幼兒園使用高瞻機構的課程系統，並根據該課程系統研發的 COR 評量系統做為 RTI 評量的參照。除了實驗幼兒園，學區多數幼兒園也會引導幼兒教保服務人員利用此系統評估幼兒發展的基礎能力。此套系統亦根據兒童發展訂出發展里程指標，能規劃出每一位幼兒是否達到指標。幼兒教保人員在進行整體課程時，依照幼兒在不同面向能力上的優勢與弱勢能力，進行各領域的觀察報告與評量，進而依據評量結果設計整體課程的教學方案。

幼教老師依據此項能力指標的結果，規劃 tier 1¹的課程引導。在 tier 1，幼教老師根據幼兒指標分數顯示需要加強的能力，調整課程的難易度與每一位幼兒需要達成的目標。
(20220225 訪行)

此套課程與台灣「幼兒園教保服務課程大綱」類似，但在台灣幼兒園教保服務人員已教學設計為重，根據相關指標及幼兒學習表現設計差異化的課程，是讓每一位幼兒在團體課程中能夠獲得適切學習的重要教學與評量的技巧。

2. 個別化需求的滿足

融合幼兒園教保服務人員須透過課程調整，以滿足個別化的學習需求。教師可以調整教學目標，讓幼兒在自己目前的評量表現上，達到自己下一階段的學習目標。教師也可以嘗試不同的介入方式協助幼兒達到自己的學習目標。

若系統偵測出幼兒在字母知識學習上較弱，老師會根據字母知識 (letter knowledge) 學習的目標能力調整，活動設計有不同難易層次的目標。若幼兒能念出 26 個字母的名稱，則字母知識較弱的幼兒則是能認出自己名字中有的字母做為學習目標。(20220415 訪教)

(二) 專業團隊合作支持融合現場的運作

融合教育現場需透過不同專業支持，讓整個專業團隊了解滿足個別需求的方法，也促使團體課程 (tier 1) 可以繼續進行。在 RTI 的精神脈絡下，幼兒園教保服務人員透過平日的教學與幼兒反應所蒐集的資料，做為專業團隊討論的討論依據。

教師在 tier 1 的歷程就要開始蒐集觀察教學介入反應，了解是否還有如何幫助幼兒滿足個別需求或達到學習目標。(20220225 行訪)

¹ 行政人員所指的 tier 1 為團體課程的全方位之課程規劃層級，以高品質課程為目標，規劃差異化的課程與教學規劃。

專業團隊的運作，不一定要依賴定期的制式的會議來進行，整個融合教育的支持系統的應有一個機動性的支援架構。讓現場老師可以從不同的專業角度，得到彼此的看法，並溝通討論出可以支持幼兒的方法或獲得近一步的相關資源。

老師若遇到困難，可以與另一位教師或較資深的老師一起觀察、討論，給予第二意見（second opinions）。這位資深老師不需要有一定的職稱，幼兒園中教學成功經驗豐富者均可協助參與。像是 Lauri（CDLs 的主任）常常入班幫忙觀察幫忙看一下某個孩子的學習情形，然後跟老師提出她的看法和建議。（20220225 行訪）

在專業團隊成員從多元專業角度觀察與討論，並常與幼教老師討論幼兒在相關教學調整與專業支持後的進步情形。如果在融合環境中的進步有限，需要申請進一步的特殊教育評估與特殊教育服務，則會進一步與家長討論，提供家長進一步評估的管道，並與特殊機構合作。

幼教老師們發現教學支持難以滿足幼兒需求時，會跟家長討論這一段時間的介入-反應資料，給予家長進一步尋求正式評估的聯絡管道，並請家長將評估後的結果報告回報學校。若幼兒有特殊教育需求，評估機構與學校之間進而形成特殊教育支持平台，協助此個案進行個別化教育計畫（IEP）的擬定、評估、執行、評量等事宜。（20220225 行訪）

由此看出，特殊教育的支持系統並不是只仰賴固定的鑑定期程與鑑定程序，幼兒園此時的專業角色為提供家長相關支援。從專業整合平台機制來看，家長、幼兒園、與特殊教育機構三方需要彼此保持溝通，並確定服務資源能夠整合。其個案管理重點應反映在清楚有脈絡的個別化教育計畫中。

（三）學前融合教育教師專業知能的建立

幼教師的職前課程分為基礎課程、專業課程（幼教課程設計、教學與評量）、以及實務技術（幼兒園實務、班級經營、夥伴合作、親師溝通等）課程三階段，學生在密西根州大的師培中心或相關學系完成課程。幼教師的在職研習課程是延續的，以密西根州的教師為例，HighScope 機構除了提供一套系統化的評量系統供幼教老師在第一層級中使用，也

固定辦理相關研習與工作坊，鼓勵幼教老師分享自身的教學實務，同時也藉由研討會投稿、發表、同儕討論與審查機制，落實證據本位實務（Evidence-based practice）的理念。

要當幼教老師，幼教的課程大部分在 HDFS 開課，教育學院也有規劃課程。
（20220225 行訪）

老師都會參加 HighScope 的研習、研討會或在職進修。（20220225 行訪）

二、學前融合教育現場 RTI 評量系統之應用

（一）教師知道如何使用高瞻課程與其 COR1.5 評量系統

CDLs 的教師在評量上，是以 HighScope 所研發的 COR 1.5 評量系統為參照，該評量系統提供幼教老師在觀察基礎（Observation-based child assessment）上進行評量（<http://highscope.org/cor-advantage/>），該評量系統包含幼兒園各領域技能上的重要行為與能力表現，老師持續利用該系統建立學童的觀察資料、教學調整與支持需求、教學調整後的反應情形等，建立持續性的教學反應評量資料。

我們的老師都會使用高瞻的 COR，你可以來參與我們老師的教學會議。（20220225 行訪）

（二）教室運用評量系統進行證據本位（evidence-based）評量

一套明確學習指引的工具，不但可持續引導老師在教學調整上的方向與執行效能評估，也同時累積特殊教育個別需求的轉介資料。教師根據學習指標，設定每一位幼兒在各領域學習歷程中，可做的活動觀察，從幼兒在活動中的表現，做即時的觀察紀錄，在每週的教學會議中提出來說明，進而決定下一次的學習任務與活動規劃。討論過程中可以看出，主教老師不但指引搭班老師下週整體觀察評量的內容重點，也提供教學策略或從不同角度做多元評量，例如：提供視覺訊息（如：製作故事序列表，呈現故事發生序列性）；以正例或反例觀察幼兒是否真正理解故事順序。

主教老師：語言、讀寫與溝通領域，下週我們可以做小組說故事活動。目標放在理解故事有關的提問，包括主旨、故事序列性。教學上，特別觀察幼兒是否提到故事重點，但如果故事順序混淆。可以使用的教學策略：故事序列表、顛倒順序看幼兒是否察覺。

搭班老師：L 幼在語文活動中，會混淆字母讀音（letter sounds）

主教老師：下週繼續從說故事中增加字母在字的讀音和聲韻。安排不同情境，讓 L 練習聲音，觀察 L 幼可以讀哪些音？不能讀哪些音？（20220311 觀評）

三、學前融合教育現場 RTI 之評量與教學討論歷程

兒童發展實驗室採融合教育的方式，在學前教室中提供高品質教學課程，每位幼兒都在預定的課程中參與教學活動。針對少數參與困難的學生，教師藉由討論，找出幼兒現在的情形及可能的影響因素，提出教學調整的策略與三位老師的進行方式與分工合作的協調。

兒童發展實驗室教師會透過幼兒教學反應進行即時的觀察紀錄與評量，班級教師定期討論全班幼兒的學習情形，每位幼兒的學習歷程都需要被討論到，並在討論會中，決定哪些幼兒的能力有符合發展的預期？哪些幼兒需要額外給予課程調整或進行特殊教育需求評估。教師的評量依據為 COR 1.5 的指標，教師逐條根據此階段的課程活動觀察，檢視每一位幼兒在每一項指標所列的行為目標指引，逐條討論幼兒學習目標達成的情況、學生學習歷程、以及下週要進行的教學。其進行方式說明如下：

（一）主教老師主導，另兩位搭班教師共同提出討論。

（二）討論內容與程序後做教學決定

1. 幼兒對上週的教學有何反應？學習成效如何？三位老師依照 COR1.5 指標就整體到個案作討論說明，並分享幼兒學習歷程檔案。
2. 根據本週適應情形，說明下週的教學內容、需要調整的部分以及需要特別觀察紀錄的部分。
3. 針對下週教學與觀察評量的分工，如何結構化形成需要觀察的特定行為目標？發展觀察工具（觀察表格、課程本位評量單）、教師們如何分工合作來達成？
4. 針對個案情緒行為管理的討論，三位教師針對少數本週發生的幼兒行緒行為問題，提出討論與解釋，根據資料討論可能的原因，並共同討論下週因應的方式與分工合作的計畫，包括：個別帶開、行為觀察與紀錄協助等。

教師根據本週活動，對照 COR1.5 溝通指標，檢核幼兒達到哪些與融入參與有關的能力，並同時討論紀錄下週可努力朝向的教學目標、可進行的教學方式與應調整的課程或教學。例如：學生本週做到了「可跟上課程動向」、「與其他幼童說話」、「能掌握團討時的討論內容」等，根據此學習表現，老師做進一步討論，找出幼兒此反應代表達到什麼程度的發展意義？此行為意義反應了目前能力在哪裡？等。進而討論幼兒可進一步朝向的目標，包括：「跟著指令做」、「參與不同情境與活動」、「除了跟人說話，還能達到溝通的目的」等。要達到此等目標，教師可做哪些支持？包括：「給予視覺提示」、「抽出 5 分鐘教導特定的訊息」等。具體說出合作的方式，包括：一人做軼事紀錄觀察，一個人執行。

有關故事情境理解目標的討論：幼兒是否能在大團體中理解故事內容？了解故事情境？

主教老師：在教學過程中試探幼兒是否有跟著故事內容有所互動？是否有在這個故事意義下進行課程活動？我期待幼兒達到的是「溝通」！

主教老師：我們下週要在這個目標下做的事情包括：給幼兒提示（如：踏步的指示或坐下的指示）、故事提問、給幼兒故事相關訊息，並等待幼兒反應。我希望你們記下幼兒的反應，在這當中，我要來進行課程活動。

搭班老師：大概需要多久的時間？

主教老師：我們用一週的時間做看看。

（20220311 觀評）

此外，老師會在此討論中，就此項能力目標，提出需要特別協助的個案，更深入討論該個案需要的協助。

例子如下：

某位教師提出，某位幼兒無法參與小組活動，參考另外兩位老師所觀察到的看法，並由主教老師統整後提出後續支持的策略。教師們也會討論預測個案幼兒可能的情緒反應，討論因應的行為處理策略以及當下幼兒可能的反應。討論擬先聚焦在該幼兒的情緒處理，教師同時事先分工當下個別處理該個案者。

搭班老師：我發現 T 幼在討論故事情境時，天馬行空討論所有相關的內容（但不限於故事內容）。他大部分的分享都只有提到跟故事有關概括性的東西，他不在故事情境裡討論，他常常沒有說到故事的主題。

主教老師：他沒有理解！他只用非情境語言（not-in-context language），他多用概括性的周邊語言在描述。他總是突然想到才參與，但他的參與行為也不在故事情境中。

搭班老師：他也常表現出沮喪或傷心的情緒。當我問他你是否需要幫助？他卻畫一個人。

（20220311 觀評）

四、課程活動調整示例

接著前一次的 RTI 會議討論，研究者入班蒐集教師接下來的教學資料與 RTI 評量紀錄。此次活動名稱為：Colon's Travel Agency. 教室環境採分區規劃，各區的活動以一個大地圖為主軸，該地圖標記了主教老師 Colon 的旅遊規劃，故以圖釘標記不同的旅遊地點以及註記旅遊日期，根據不同地點、不同任務與在不同日期完成的課程活動，隨著這張地圖而展開，教學與 RTI 重點說明如下：

說明：

1. 一般幼兒：在一個大的活動佔或工作區（working area），設計 3-4 個工作站或工作盒，每一個工作站/盒上需有
 - (1) 清楚的工作指引（可文字或圖示，端看幼兒發展能力）
 - (2) 可獨立操作或練習的作業單或活動去完成。其對應的能力目標包括：數數（counting）、認/念字母（letter names）、聲韻練習（rhyming）以及圖形（shapes）
 - (3) 小白板：供操作練習與指導。這些都是前一週在 RTI 會議討論中，提到本週需學習與評量的能力。
2. 利用評量單的設計幫助教師紀錄與了解學生學習情形，從評量單上可看出，每一位幼兒在扮演某個角色時有不同的學習歷程。

(1) 整體活動評量

整體活動評量示例，活動名稱：扮演遊戲（pretend play）。教師經過討論設計好此份評量單，擬在下週遊戲課程中進行。

姓名 name	幼兒所扮演的角色 Role the child took on	活動情境描述 scenario	與其他幼兒的互動 Assign on other children
		(活動程序、內容)	

(20220506 資)

(2) 個別活動中的評量

活動與評量示例 1：數數盒中的評量單可設計，主要針對個別幼兒的能力，與學習站的活動任務要求，從活動中進行評量。

	A 幼兒	觀察紀錄單
2022.04.06	目標：指認數字並說出數量（活動：數物件實物或圖片卡呈現）	評量內容：① ② ③ ④ 5 6 7 8 9 10 (表示 A 幼兒本週可做到 4)

(20220506 資)

活動與評量示例 2：念名與字母盒

每盒有 5 個字母，搭配幾個名字，配合該 5 個字母有可操作的教具，幼兒可由不同的操作形式中，分配到不同的字母盒，獲得熟練字母認識的遊戲練習，如：磁鐵字母、白板、字母/名字配對、字母/名字偵測、排列、尋找不見的字母/名字、餵烏龜吃字母/名字、停車場等。一邊引導幼兒遊戲、一邊指導、一邊評量。評量單設計如下：

姓名	Week of 活動/評量目標	觀察說明
4/5 Tom	認識字母 X O S A M	目標：⊗ O ⊙ A M
姓名	Week of 活動/評量目標	觀察說明
4/5 Sam	字母拼讀：名字 「名字拼圖」(name puzzle) 念出紙上的字母→使用字母拼出	名字：SAM 目標：⊗ O ⊙ A ⊙

活動與評量示例 3：形狀。幼兒依據遊戲任務的提示設計進行活動任務，教師在活動任務中進行評量。

指示語：你要玩哪一個遊戲？What game do you want to play?

形狀配對 match it

找形狀 shape detective

形狀解密 mystery shape, what shape has.....?

形狀建構 build a shape

姓名	Week of 活動/評量目標	觀察說明
4/5 Lana	認識形狀 shape identification	配對 (matching)、指認 (identify)、描述 (describe the characteristics of each shape)

(20220506 資)

活動與評量示例 4：聲韻練習

指導語：你想要玩以下哪一個遊戲？what game do you want to play?

聲韻配對 match a rhyme

押韻骰子 roll a rhyme word

押韻活動 nursery rhymes

找出押韻 what is the rhyme?

押韻排列 sequence rhymes

押韻謎題 rhyming puzzle

姓名	Week of 活動/評量 目標	觀察說明
4/5 Ianna	辨識與發出聲韻	Identifying and creating rhyming 簡化：注意聆聽押韻、跟著重複押韻 Listens to nursery rhymes & repeats rhymes 延伸：辨識出非押韻字 identifies non-rhyming words.

(20220506 資)

教師在討論前，若對象是就整體學生依不同目標進行討論，可先彼此訂定一致性的評量標準，例如：以紅黃綠三種顏色描述三個能力層次，「紅」表示完全沒有做到評量目標的任何一項；「黃」表示部分達成或發展中；「綠」則是完全達到評量項目。當老師在一段活動期間，蒐集到至少 5 份連續性進步檔案資料後，三位老師即開會討論幼兒個目標的顏色，此時，是依循「證據本位」進行討論。老師們搬出所有學生的評量檔案，依著目標逐項逐位討論，除了有完整連續性的評量資料為依據外，在討論過程，老師們更檢核彼此觀察，統整了不同老師從不同角度或不同情境所觀察到的內容（second opinion），再次進行檢核與討論。

肆、研究結論與建議

一、研究結論

本研究以密西根州立大學兒童發展實驗室之實驗幼兒園為質性研究場域，以觀察、訪談與資料蒐集的方法，探究其在融合教育的場域裡，進行介入-反應的評量與教學歷程。亦即：以證據本位的評量方式，以高瞻課程學習指標為評量架構，從幼兒的學習反應與學習指標的達成情形，作為持續性的教學設計方向與教學決定的依據。在此觀察歷程中，歸納其重要實踐技巧包括：

1. 教師可從幼兒不同的活動中觀察到需評量的對應能力。
2. 幼兒可在不同的活動中，針對本週的評量目標做多次的練習

3. 教師設計可觀察、可評量的 RTI 評量單

4. 教師應用課程調整技巧幫助特殊需求幼兒，包括：提示、行為情緒管理等。

二、研究建議

我國學前融合教育的實行相當普遍，在實行的過程中，幼兒園教師仍遇到相當大的挑戰與執行的阻礙。故從此次在兒童發展實驗室實驗幼兒園所得到的經驗，提出以下實務建議：

1. 介入-反應模式

「幼兒園教保活動課程大綱」分為六大領域，各領域有 2 至 6 歲的學習指標供教師參照幼兒的學習表現。學前教師在進行課程設計時，可根據此套課綱的學習指標，了解幼兒在各領域的發展現況，並在評估幼兒發展現況的過程中，根據幼兒對教學的反應，思考如何介入與是否需要特殊教育評估。

2. 證據本位評量的精神之實踐

學前階段的評量很難使用制式的紙筆測驗來蒐集學生的學習表現，而教學觀察與教學省思則是幼教老師評量幼兒學習表現的重要技術，幼兒教保人員在學前教師的養成歷程中，在理論與實務上對此評量技術有相當的訓練。建議學前教師善用此技術蒐集學生表現、建立學習檔案、對照課綱的學習指標分析幼兒學習表現、以及診斷與評估幼兒發生學習困難的地方。透過此等資料，吾人可在不同學習情境下，充分瞭解幼兒的學習歷程以及其對不同教學的反應，並思考教學介入的方法找出有效的教學策略。

3. 落實個別化精神

融合教育的情境中，雖然課程設計與教學進行式以班級為單位進行規劃，但教師須具有敏察每一個幼兒學習情形，並透過課程調整與教學策略的應用，觀察每一位幼兒在優質融合教育規劃中的學習反應，同時找出需要特殊教育協助的對象。

特殊需求幼兒接受相關專業服務與特殊教育時，融合班教師須與相關專業團隊人員合作，讓特殊需求幼兒接受復健或特殊教育所學習的相關技能，嵌入幼兒園一日作息的各種教保活動與學習課程中，使該項特殊技能獲得充分的練習。以社會溝通技能為例，若幼兒在溝通訓練時學習參與活動時的溝通用語，教師可在一日作息中的團體活動、個別活動、戶外活動、桌遊活動、沙坑遊戲、學習區遊戲等不同情境中，讓該幼兒試著與同儕進行參

與活動的社會溝通用語練習，如此讓幼兒能夠在融合教育的環境中接受教育，逐漸建立有用的溝通技能，教師亦能在融合班級中，並建立班級正向與接納的互動氛圍。

參考資料

吳武典(2020)。十二年國民基本教育特殊教育課綱(108 特教課綱)的定位與特色。特殊教育季刊，**154**，1-12。

陳向明(2002)。教師如何做質的研究。台北市：紅葉文化。

Carta, J.J., McElhattan, T.E., & Guerrero, G. (2016). The application of response to intervention to young children with identified disabilities. In B. Reichow, B.A. Boys, E.E. Barton, & S.L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 163-178). AG Switzerland: Springer.

Sandall, S.R., & Schwartz, I.S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs* (2nd edition). Washington DC, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Winton, P.J. (2016). Taking stock and moving forward: Implementing quality early childhood inclusive practices. In B. Reichow, B.A. Boys, E.E. Barton, & S.L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 57-74). AG Switzerland: Springer.

Implementing response to intervention to inclusive preschool education

Hsuan, Chung-Hui

Department of Early Childhood Education National Chiayi University

Abstract

This research aims to explore the application of the Response to Intervention (RTI) Model in preschool inclusive class. The processes of how preschool teachers using the RTI Model to assess and to teach, as a reciprocal cycle has been investigated. Qualitative research paradigm was applied using techniques of observation, interview as well as teaching materials collection were used for data collection. The investigation has been carried out during one semester from February to June 2022 in the experimental preschool of Child Development Laboratories of the Department of Human Development and Family Studies at Michigan State University. The results reveal that, first of all, full inclusion placement has been carrying out in the preschool field with inspection on individuals' needs; secondly, using the RTI Model to form the reciprocal cycle of assessment and teaching has been shown through the processes teachers' curriculum design according to children's learning performances; finally, examples for the design of some applicable assessment tools have been suggested. Accordingly, some suggestions have been provided as was concluded in this paper.

Keywords: Response to Intervention, Inclusive Education, preschool education

Corresponding Author : Hsuan, Chung-Hui

EMAIL : chunghui2002@mail.ncyu.edu.tw

聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係研究 (全文)

石夢良

李靈巧

施茵茹

嶺南師範學院教育科學學院，湛江 524048

摘要

為探討聽覺障礙高中生的自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係，本研究採用自我同一性量表、生涯成熟度量表和自尊量表對廣東省四所特殊學校中的 101 名聽障高中生進行問卷調查。研究結果發現：聽障高中生自尊可以直接預測生涯成熟度；也通過自我同一性起間接預測作用；聽障高中生自我同一性在自尊與生涯成熟間起部分中介作用。

關鍵字：聽覺障礙高中生、生涯成熟度、自尊、自我同一性

通訊作者：石夢良

EMAIL：smliang1@163.com

壹、緒論

近年特殊教育受到國家的高度重視，「辦好特殊教育」在《“十四五”特殊教育發展提升行動計畫》中提出要完善面向身心障礙者的職業教育專業設置，幫助身心障礙學生提高就業創業能力，切實做好身心障礙學生教育與就業銜接^[5]。其生涯教育和職業教育成了特殊學校現在和未來發展的重點。政府也大力支持與發展特殊教育學校職業教育事業^[5]。然而絕大多數特殊教育學校進行的是無效生涯教育，使處於生涯探索的關鍵時期的聽障高中生對生涯感知、探索等都還處於懵懂與片面狀態。所以學校應熟知學生的生涯成熟度現狀的基礎上，全面瞭解學生的生涯成熟度現狀，以設計出適合聽障高中生的生涯規劃課^[5]。Erickson 認為職業生涯發展對處於青少年時期的學生來說極其重要，它可以影響和發展自我同一性。因此探討聽障高中生的自我同一性水準，益於有針對性的瞭解學生的身心發展情況和對將來生涯發展的規劃^[5]。同時因聽覺功能的限制，聽障生的認知、交流等都和常生有明顯區別，這種不同易讓內心敏感的聽障生產生低自尊。但有學者研究發現這兩個變數有仲介效應，表明自尊與自我同一性存在某些聯繫。

生涯成熟度代表生涯發展水準的程度，對處於高中的學生而言是重要的。所以本研究對聽覺障礙高中生的生涯成熟度進行探究，同時在前人的基礎之上，對自我同一性和自尊做進一步研究，完善三者的相關研究，也能在研究結果和討論中逐漸發現一些教學方法去幫助聽覺障礙學生提升生涯知覺水準。有利於特殊學校根據三者發展現狀及相關關係，做好生涯規劃課程的準備及設置，提供理論依據，也為特教教師的生涯發展教育課程提供新的思路。

貳、文獻探討

以下是對生涯成熟度、自尊和自我同一性相關內容的文獻綜述。

一、生涯成熟度及其相關研究

2004 年，劉慧提出中學生生涯成熟度，表明生涯成熟可包括決策知識和決策態度^[5]。因本研究的研究物件為聽覺障礙高中生，處於重點考慮升學和規劃未來階段，因此全文採取生涯成熟度這個說法^[6]。本研究對聽覺障礙高中生生涯成熟度的定義為：聽覺障礙高中生在理解生涯決策自我知識和世界知識的同時，能夠認識到對自身決策的影響因素，從而做出適合自身的決策態度的準備程度^[5]。

生涯成熟度的國內外測量工具較為成熟。其中劉慧在 2004 年修編了《生涯成熟度測量問卷》，共 30 題，分生涯決策態度和生涯決策知識兩個分量表。經過三次大型調查發現有較好的科學性、可信度和效度。李亞真和杜文新發現生涯成熟的影響因素很多，如人口學變數、職業自我效能、心理、家庭和社會支持等^{[8][9]}。劉靜松認為高中三年級學生的生涯成熟程度屬於中上水準^[3]。劉濤認為通過生涯教育，可以增加學生對生涯的認知，提高生涯成熟度^[11]。綜述所述，大多學生生涯成熟度處於中等水準，影響因素多。其研究針對大學生的居多，關於高中生的研究較少，所涉及的物件和內容不算特別廣泛。

二、自尊及其相關研究

自尊是一個人心理健康發展的一個重要指標，可分成三種：以詹姆斯為主的強調自尊的認知評價^[12]。以黃希庭為主的強調自尊的情感體驗^[13]。本研究認同以 Mruk 為主強調自尊的認知評價與情感體驗相結合的解釋。認為自尊是一種能力感和價值觀的結合體^[14]。因此本研究認為，自尊是個人在社會環境的比較過程中，所得到的關於自我價值的評價和體驗。

自尊主要測量內隱自尊和外顯自尊^[15]。目前，學術界適用於青少年的自尊測量工具有三個。一為魏運華的兒童自尊量表^[16]。二為黃希庭等人的青少年學生自我價值感量表^[13]。三為 Rosenberg 自尊量表（簡稱 SES）。通用性高，國內常用^[18]。聽障生的自尊也分內隱和外顯。嚴吉菲、薑瑞玥等人發現與健聽生比較，聽障生的外顯性自尊水準明顯較低^{[19][20]}。而對內隱自尊的研究結果不一。如趙曼研究發現聽力障礙高中生的內隱自尊高於健聽者^[21]。沈潘豔等認為全聾學生的內隱自尊比普通生要差^[22]。爭議的原因可能是測量手段影響研究效果；同時，內隱自尊又是一個較複雜且不穩定的群體。因此，本文著重探討聽障高中生的外顯自尊。

三、自我同一性及其相關研究

加藤厚認為，自我同一性包括現在的自己投入、過去的危機和未來自己投入的願望。一個維度投入多則其收穫多，呈正比^[3]。同時通過張日昇提出的公式和得分流程圖式得出的六種同一性地位，可以反映自我同一性的發展狀態，若處於低地位元則自我同一性發展水準低，反之則高^[24]。綜上所述，自我同一性可界定為：個體目前自己投入願望、過去自我的探索和對未來的投入。其自我同一性的建構，應該正確地認識自己，創造明確的生涯目標。

關於青少年同一性的問卷很多。由郭金山等人修訂的自我同一性狀態客觀性測量問卷第二版^[25]。由王樹青等修訂的自我同一性狀態問卷^[26]。由日本學者加藤厚編制、國內學者張日昇修編的自我同一性地位量表^[24]。其適合高中階段的學生，也考慮題量及聽障高中生的理解程度，本研究採用此量表進行調查研究。國內外有較多關於自我同一性發展的因素研究和實證研究。如陳曉美、安秋玲、Meilman 等人發現教師與學校教育方式、夥伴關係和團體交往、年齡等因素都對同一性有影響^{[28][29][3]}。張日昇自我同一性的實證研究以高中生和大學生為物件^[31]。王小慧和安秋玲發現聽障高中生和

一般高中生的自我同一性有著明顯差別^[32]。可見研究以中、大學生為主體，對特殊學生的研究則相對較少。

四、自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係研究綜述

(一)自尊與生涯成熟度的關係

Germeijs 和陳京軍表明自尊是影響生涯成熟的一個變數^[33]。金敏珠和徐智英認為高生涯成熟度的最高預測率與高自尊有關，可根據自尊水準制定不同的方法來提高生涯成熟度^[34]。Kammeyer Mueller 認為自尊對職業發展存在相互聯繫^[35]。榮格的研究還顯示，自尊在一定程度上影響了生涯成熟度，具有部分仲介效應。

(二)自我同一性與生涯成熟度的關係

自我同一性與生涯有著密切的關係。Venu 等指出自我同一性的達成對學業生涯完成起到積極的促進作用^[36]；Taveira & Moreno 研究也指出其對生涯探索有重要作用^[37]；曹可莉、陳紅等人也發現高中階段的同一性達成能推動學生職業成熟度的發展^[38]。馬翠霞認為，高中學生的職業發展與自我同一性有明顯的正向關係^[4]。故本文假設聽障高中生的生涯成熟度與自我同一性程度有顯著相關性，進行實證分析。

(三)自尊與自我同一性的關係

自尊是個人對自己的價值的一種表現，能反映客觀的自我^[40]。而自我同一性則是對自己的深入瞭解。兩者有著非常緊密地聯繫。張揚認為，大學生自我同一性對自尊和心理健康有一定的仲介效應^[41]。葉景山也發現，自尊與同一性的達成狀態有明顯的正相關^[42]。

綜上所述，聽障高中生生涯成熟度的研究不足，對自我同一性的研究則相對豐富。自我同一性在生涯成熟和自尊間的仲介影響不明確。三者對聽覺障礙高中生的關係研究資料也較難收集。因此研究空間充足。本研究對三個不同年級的聽障高中生進行了

問卷調查，探討三者關係，希望給教育方法提供啟示，加強聽障高中生的生涯規劃能力，並為特校的生涯教育提供理論依據。

自尊是指一個人對自我的一般評價或評價，包括自我價值感^[1]。除了對自我的評價外，自尊還表示一個人如何評價自己。這種對自我的基本認識會影響我們生活中的多個方面，例如友誼、成功和學術生涯。此外，自尊水準較高的人能夠更好地應對壓力性生活事件^[1]，而自尊水準較低的人則更多與孤獨感、同伴排斥、攻擊性、犯罪和精神疾病相關^{[2]-[6]}。因此，擁有足夠的自尊水準至關重要。

人們會假設聽力受損(HI)的人在自尊方面遇到更多困難，因為他們經常面臨多種挑戰，例如言語和語言延遲、溝通問題，以及很少或無法進入聲音主導的世界^[7]這些問題可能會損害他們的自尊水準，從而導致例如不穩定的友誼和更多的欺凌^[8]。良好的語言及溝通技巧與更高水準的自尊有關^[9]。如今，無法從傳統助聽器中獲益或獲益微乎其微的失聰兒童接受了人工耳蝸，這極大地改變並經常改善了他們在上述領域的表現^{[10]、[11]}。最近，已發現人工耳蝸接受者的自尊水準與普通兒童^{[12]、[13]}相當，這充分肯定了語言發展對自尊的重要性。

青少年感到被社會接受或被社會孤立的程度可以促進他們的社會自我概念，這裡將其定義為「一個人對他或她在與他人的社會互動方面的社會能力的看法」(Byrnes and Shavelson, 1996)。社會領域對自我的這種認知可能會影響年輕人的職業發展 (Anderson 和 Brown, 1997; Betz 等, 1999; Felsman 和 Blustein, 1999; Kracke, 2002)。

在考慮青少年的職業發展時，職業成熟度是一個被廣泛使用和有意義的構念。源自職業發展理論，職業成熟度是個體在執行必要工作時的準備程度和能力與職業相關的任務，並做出明智的、適合年齡的職業決策 (Super, 1957; Super, Savickas, & Super,

1996)。

參、研究設計

一、研究假設

假設 1：聽障高中生的生涯成熟度、自尊、自我同一性有人口學變數的差異。

假設 2：聽障高中生的自尊與生涯成熟度存在相關性，自尊可以在一定程度上預測生涯成熟度。

假設 3：聽障高中生的自我同一性與生涯成熟度存在相關性，自我同一性可以在一定程度上預測生涯成熟度。

假設 4：聽障高中生的自尊和自我同一性存在相關性，自尊可以在一定程度上預測自我同一性。

假設 5：聽障高中生自我同一性在自尊與生涯成熟度的關係之中存在仲介效應。見圖 1。

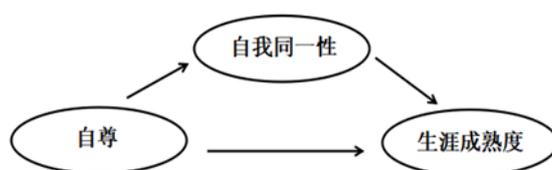


圖 1 變數關係模型圖

二、研究對象

本研究物件為廣東省特殊教育學校高一至高三聽覺障礙在讀高中生，通過紙質版問卷和「問卷星」小程序進行匿名調查，共回收有效問卷 101 份。受試的基本情況見表 1。

表 1 被試者基本情況

人口學變數	變數分類	人數	占比 (%)	總計
性別	男	43	42.6	101
	女	58	57.4	
家庭所在地	城市	29	28.7	101
	農村	72	71.3	
年級	高一	43	42.6	101
	高二	44	43.6	
	高三	14	13.9	
是否佩戴助聽器或人工耳蝸	是	40	39.6	101
	否	61	60.4	
是否擔任過班幹部	是	51	50.5	101
	否	50	49.5	
人際交往	較差	2	2.0	101
	一般	55	54.5	
	很好	44	43.6	
學習成績	很好	9	8.9	101
	一般	70	69.3	
	較差	22	21.8	

三、研究工具

本研究的調查問卷有以下四部分。

第一部分是人口統計學資訊。包括性別、戶籍、年級、所佩戴輔具、擔任班級幹部、人際關係和學習成績等基本資訊。

第二部分是生涯成熟度量表。採用劉慧於 2004 年修編的《生涯成熟度量表》，共 30 題，其中包括 12 題生涯決策知識和 18 題生涯決策態度，部分題項為反向計分。生涯決策知識包括生涯自我知識和生涯世界知識，重點在於個人對生涯知識的瞭解程度。生涯決策態度包括主動性、獨立性、穩定性、功利性和自信心五個方面^[5]。採用 5 點計分法，個體得分愈高其生涯成熟度發展程度愈高，呈正相關。在原文獻裡總量表的 α 係數為 0.789^[44]。本研究重新測得的聽障高中生生涯成熟度總量表的信度為 0.835，分

量表的信度分別為 0.670 和 0.791，見表 2。並通過探索性因素分析表明有較好的結構效度，見表 3。符合本文的研究要求。

第三部分是自尊量表。本研究採用 Rosenberg 編製，季益富、于欣翻譯的中文版的《自尊量表》，共 10 題，正向、反向計分各 5 題。採用 4 點計分法，得分與自尊水準呈正相關。田錄梅對國內 48 篇採用自尊量表的研究結果進行分析，發現其內部一致性和分半信度均大於 0.70，而教師評價的效度為 0.802^[45]。本研究重新測得的聽障高中生自尊量表信度為 0.719，見表 2。且本量表的條目來源於專家學者的實證研究，在國內外使用廣泛，它題少好評分，能夠對個人的正面和負面情緒進行直觀的評價。因本次研究物件為聽障高中生，只修改了個別字眼以便聽障生理解。並在石夢良教授的建議下發放問卷。所以本次的量表具有良好的專家和內容效度。符合本文的研究要求。

第四部分是自我同一性量表。採用日本學者加藤厚在 1983 年編制的、國內學者張日昇在 1989 年修訂的《自我同一性量表》，共 12 題，由現在自我投入、過去的危機和將來自我投入的願望三維度組成。採用 6 點計分法，根據得分可以將同一性劃分為 6 種地位。在原文獻裡各維度的內部一致性信度為 0.65 至 0.84，可靠性高，穩定性好^[46]。本研究重新測得的聽障高中生自我同一性量表信度為 0.871，各維度信度均高於 0.6，見表 2。並通過探索性因素分析表明有較好的結構效度，見表 4。符合本文的研究要求。

總問卷的一致性信度為 0.852，信度良好。見表 2。

表 2 量表信度檢驗

維度	Conbach's Alpha	項目數
生涯決策知識	0.670	12
生涯決策態度	0.791	18
生涯成熟度量表	0.835	30
自尊量表	0.719	10
現在自我投入	0.603	4
過去的危機	0.693	4

未來自我投入的願望	0.731	4
自我同一性量表	0.871	12
總問卷	0.852	52

表 3 《生涯成熟度量表》探索性因素分析

項目	維度 1	維度 2
A1	.677	
A2	.795	
項目	維度 1	維度 2
A4	.672	
A7	.806	
A10	.744	
A15	.836	
A17	.649	
A18	.745	
A20	.785	
A23	.818	
A27	.719	
A30	.679	
A3		.843
A5		.524
A6		.689
A8		.520
A9		.681
A11		.802
A12		.510
A13		.632
A14		.658
A16		.649
A19		.706
A21		.543
A22		.702
A24		.718
A25		.707
A26		.737
A28		.545

A29		.664
因數貢獻率	22.325	30.945
累計因數貢獻率	22.325	53.270

如數據所示，《生涯成熟度量表》的 30 個項目在各自的公共因數上都有較高的負荷值，其抽取的兩個公共因數的累計負荷率為 53.270%，高於 50%，是理想的因數提取結果。

第 1、2、4、7、10、15、17、18、20、23、27、30 題主要與學生對生涯決策的認知相關，量表專案調查了學生對因自己本身與社會外界因素影響而做出的生涯決策所需要的知識和技能的瞭解程度，故將維度 1 命名為「生涯決策知識」。

第 3、5、6、8、9、11、12、13、14、16、19、21、22、24、25、26、28、29 題主要與學生對生涯決策的情感有關，量表專案調查了學生所擁有的做出適當生涯決策所需要的好個性傾向程度，如自信心、穩定性等，故將維度 2 命名為「生涯決策態度」。

表 4 《自我同一性量表》探索性因素分析

項目	維度 1	維度 2	維度 3
B1	.874		
B2	.775		
B3	.869		
B4	.903		
B8		.509	
B7		.501	
B6		.787	
B5		.765	
B9			.845
B10			.894
B11			.787
B12			.763
因數貢獻率	28.922	19.499	20.621
累計因數貢獻率	28.922	48.421	69.042

如數據所示，《自我同一性量表》的 12 個專案有較高的負荷值，其中抽取的三個公共因數的累計貢獻率為 69.042%，高於 50%，因數提取結果理想。

第 1、2、3、4 題主要與學生認識現在的自己有關，量表專案調查了學生瞭解自己後對目標付出全力的行為與態度，故將維度 1 命名為「現在的自己投入」。

第 8、7、6、5 題主要與學生過去的自我有關，量表專案調查了學生對社會角色、理想等問題的迷茫與探索，故將維度 2 命名為「過去的危機」。

第 9、10、11、12 題主要與學生對未來的承諾有關，量表專案調查了學生是否有對將來自己的目標有所付出，故將維度 3 命名為「未來自己投入的願望」。

四、資料分析與處理

對問卷資料回收之後，首先先將資料錄入 SPSS 26.0 軟體；然後進行描述統計；再通過獨立樣本 t 檢驗、單因素方差分析法來分析聽障高中生的生涯成熟度、自尊、自我同一性在人口學變數的差異情況，並進行 LSD 事後檢驗；並運用 Pearson 相關分析及回歸分析等。最後通過仲介檢驗程式驗證聽障高中生的自我同一性是否在自尊和生涯成熟度的關係之中存在仲介作用。

肆、研究結果

結果部分將主要從兩方面來呈現，首先是三個量表的描述性統計情況，其次是它們之間的相關分析。

一、自尊、自我同一性和生涯成熟度的總體情況

對聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的整體描述，結果顯示聽障高中生的生涯成熟度量表的均值為 3.09，表明聽障高中生的生涯成熟度為中等。綜合來看，聽障高中生的自我同一性量表的平均值保持在中間值 3 分以上，說明聽障高中生的自

我同一性處在中上水準。聽障高中生自尊量表的均值為 2.71，高於中值。見表 5。

表 5 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的總體情況

變數	維度	樣本數	均值	標準差
生涯成熟度	總分	101	3.15	0.48
	生涯決策知識	101	3.04	0.49
	生涯決策態度	101	3.09	0.43
自我同一性	總分	101	3.88	0.53
	現在自我投入	101	4.00	0.80
	過去的危機	101	3.71	0.56
	未來自我投入的願望	101	3.94	0.66
自尊		101	2.71	0.36

根據自我同一性地位量表的研究結果，聽障高中生整體自我同一性地位分佈大致為：同一性擴散地位（D 地位）的人數占樣本量的 72.27%，比例較大；同一性形成與權威接納中間地位（A-F 地位）占 10.89%，積極的延緩地位（M 地位）占 7.92%；而在同一性擴散與積極延緩地位（D-M 地位）、同一性形成地位（A 地位）以及權威接納地位（F 地位）的人分別占 4.95%、2.97%和 0.99%。如表 6。

表 6 聽障高中生整體自我同一性地位的總體分佈

總體分佈	A 地位	F 地位	A-F 地位	M 地位	D 地位	D-M 地位
人數	3	1	11	8	73	5
百分比	2.97%	0.99%	10.89%	7.92%	72.27%	4.95%

註：A 地位為同一性達成地位；F 地位為權威接納地位；A-F 地位為同一性達成與權威接納中間地位；M 地位為積極的延遲地位；D 地位為同一性擴散地位；D-M 地位為同一性擴散與積極延遲中間地位。

二、自尊、自我同一性和生涯成熟度的人口學分析

(一)自尊、自我同一性和生涯成熟度在性別上的差異

通過獨立樣本 t 檢驗，資料顯示，聽障高中生生涯成熟度在生涯決策知識維度與總分上無明顯性別差異。但在生涯決策態度上有顯著性差異，其中女生分高，男生分低。

聽障高中生的自我同一性各維度與總分上無明顯性別差異。男女相比，女生得分較高，即女生同一性發展程度較好。

自尊總分在性別上未達到顯著差異水準。見表 7。

表 7 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在性別上的差異

維度	性別	樣本數 (n=101)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
生涯決策知識	男	43	3.09	0.41	-1.213	0.228
	女	58	3.20	0.52		
維度	性別	樣本數 (n=101)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
生涯決策態度	男	43	2.93	0.49	-2.046*	0.043
	女	58	3.13	0.47		
生涯成熟度 (總分)	男	43	2.99	0.38	-1.930	0.056
	女	58	3.16	0.45		
現在的自我投入	男	43	3.90	0.79	-1.031	0.305
	女	58	4.07	0.80		
過去的危機	男	43	3.58	0.56	-1.967	0.052
	女	58	3.80	0.54		
未來自我投入的願望	男	43	3.83	0.50	-1.516	0.133
	女	58	4.02	0.75		
自我同一性 (總分)	男	43	3.77	0.41	-1.905	0.060
	女	58	3.96	0.59		
自尊 (總分)	男	43	2.71	0.36	0.152	0.879
	女	58	2.70	0.36		

註：* $p < 0.05$ 。*N* 為樣本量，*M* 為平均數，*SD* 為標準差，*T* 為 *t* 檢驗的統計值，*P* 為樣本值的最低顯著性差異水準。

(二) 自尊、自我同一性和生涯成熟度在城鄉上的差異

通過獨立樣本 *t* 檢驗，結果發現，不同戶籍所在地的聽障高中生在自尊、自我同一性和生涯成熟度總分及各維度均無明顯差異。見表 8。

表 8 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在城鄉上的差異

維度	戶籍	樣本數 (n=101)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
生涯決策知識	城市	29	3.24	0.57	1.139	0.258
	農村	72	3.12	0.43		
生涯決策態度	城市	29	3.07	0.61	0.296	0.768
	農村	72	3.03	0.44		
生涯成熟度 (總分)	城市	29	3.14	0.55	0.598	0.553
	農村	72	3.07	0.37		
現在的自我投入	城市	29	4.22	0.82	1.782	0.078
	農村	72	3.91	0.78		
過去的危機	城市	29	3.78	0.50	0.813	0.418
	農村	72	3.68	0.58		
未來自我投入的願望	城市	29	3.93	0.66	-0.091	0.927
	農村	72	3.93	0.66		

自我同一性 (總分)	城市	29	3.97	0.59	1.134	0.260
	農村	72	3.84	0.50		
自尊 (總分)	城市	29	2.78	0.44	1.177	0.246
	農村	72	2.67	0.31		

註：同上。

(三)自尊、自我同一性和生涯成熟度在年級上的差異

通過單因素方差分析，結果發現，聽障高中生生涯決策知識和生涯成熟度總分上有明顯的年級差異，而生涯決策態度上沒有明顯的差異。總分上高三大於高二大於高一。LSD 檢驗發現，聽障生高三年級的生涯成熟度水準顯著高於高二。

聽障高中生自我同一性總分上有顯著年級差異，但在三個維度上無明顯差異。LSD 比較發現，總分上聽障高二生的自我同一性發展水準顯著高於高一。

聽障高中生自尊總分在年級上有明顯差異。經過 LSD 檢驗得知，高三聽障生的自尊明顯高於高一和高二。見表 9。

表 9 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在年級上的差異

維度	年級	樣本數 (n=101)	M	SD	F	P	事後檢驗
生涯決策知識	A	43	3.01	0.29	4.296*	0.016	C>B>A
	B	44	3.22	0.47			
	C	14	3.39	0.78			
生涯決策態度	A	43	2.94	0.43	2.072	0.131	
	B	44	3.08	0.46			
	C	14	3.23	0.68			
生涯成熟度 (總分)	A	43	2.97	0.32	3.616*	0.031	C>A
	B	44	3.14	0.39			
	C	14	3.29	0.70			
現在的自我投入	A	43	3.80	0.75	2.673	0.074	
	B	44	4.19	0.70			
	C	14	3.98	1.08			
過去的危機	A	43	3.57	0.59	2.373	0.098	
	B	44	3.82	0.56			
	C	14	3.76	0.35			
未來自我投入的願 望	A	43	3.80	0.58	1.866	0.160	
	B	44	4.01	0.70			
	C	14	4.14	0.75			

自我同一性 (總分)	A	43	3.72	0.48	3.443*	0.036	B>A
	B	44	4.01	0.51			
	C	14	3.96	0.65			
自尊 (總分)	A	43	2.63	0.29	5.160**	0.007	C>A,B
	B	44	2.69	0.35			
	C	14	2.97	0.44			

註：* $p<0.05$ ，** $p<0.01$ 。A 為高一，B 為高二，C 為高三； M 為平均數， SD 為標準差， F 為樣本之間的差異量， P 為樣本值的最低顯著性差異水準。

(四)自尊、自我同一性和生涯成熟度在佩戴輔具上的差異

通過獨立樣本 t 檢驗，結果發現，是否佩戴助聽器或人工耳蝸對聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度上無明顯差異。但在現在自我投入上差異明顯。兩者相比，佩戴助聽器或者人工耳蝸的聽障高中生均值較高。見表 10。

表 10 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在佩戴輔具上的差異

維度	輔具	樣本數 (n=101)	M	SD	t	P
生涯決策知識	是	40	3.14	0.48	-0.177	0.860
	否	61	3.16	0.49		
維度	輔具	樣本數 (n=101)	M	SD	t	P
生涯決策態度	是	40	3.04	0.52	-0.079	0.937
	否	61	3.05	0.47		
生涯成熟度 (總分)	是	40	3.08	0.46	-0.132	0.896
	否	61	3.09	0.42		
現在自我投入	是	40	4.20	0.69	2.103*	0.038
	否	61	3.86	0.84		
過去的危機	是	40	3.79	0.39	1.291	0.200
	否	61	3.65	0.64		
未來自我投入的願望	是	40	3.99	0.65	0.650	0.517
	否	61	3.90	0.67		
自我同一性 (總分)	是	40	3.99	0.49	1.738	0.085
	否	61	3.81	0.54		
自尊 (總分)	是	40	2.77	0.35	1.364	0.176
	否	61	2.67	0.35		

註：* $p<0.05$ 。同上。

(五)自尊、自我同一性和生涯成熟度在擔任班幹上的差異

通過獨立樣本 *t* 檢驗，結果發現是否擔任過班級幹部對聽障高中生生涯成熟度不存在顯著性。但有班級幹部經歷的聽障高中生其生涯成熟度水準高於其他學生。

是否擔任過班幹部對聽障高中生自我同一性無明顯差異，但在過去的危機上有明顯差異。當過班幹部的聽障高中生的自我同一性程度均值高於當過班幹部。

聽障高中生自尊總分在是否當過班幹上有非常明顯的差異。其中當過班幹的聽障高中生自尊較高。見表 11。

表 11 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在擔任班級幹部上的差異

維度	班幹	樣本數 (n=101)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
生涯決策知識	是	51	3.23	0.57	1.705	0.091
	否	50	3.07	0.34		
生涯決策態度	是	51	3.06	0.53	0.403	0.688
	否	50	3.02	0.45		
生涯成熟度 (總分)	是	51	3.13	0.49	1.022	0.309
	否	50	3.04	0.36		
現在的自我投入	是	51	4.05	0.91	0.649	0.518
	否	50	3.95	0.67		
過去的危機	是	51	3.84	0.54	2.512*	0.014
	否	50	3.57	0.54		
未來自我投入的願望	是	51	4.03	0.74	1.441	0.153
	否	50	3.84	0.56		
自我同一性 (總分)	是	51	3.97	0.58	1.805	0.074
	否	50	3.79	0.45		
自尊 (總分)	是	51	2.80	0.42	2.871**	0.005
	否	50	2.61	0.25		

註：**p*<0.05，***p*<0.01。同上。

(六)自尊、自我同一性和生涯成熟度在人際關係上的差異

通過單因素方差分析發現，聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在與同學相處關係上無差異。但在現在自我投入上有明顯差異。LSD 比較發現，際關係很好的聽障高中生其自我同一性水準明顯高於人際關係差的。見表 12。

表 12 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在人際關係上的差異

維度	關係	樣本數 (n=101)	M	SD	F	P	事後檢驗
生涯決策知識	A	2	3.20	0.53	0.048	0.953	
	B	55	3.14	0.40			
	C	44	3.17	0.57			
生涯決策態度	A	2	3.00	0.07	0.750	0.475	
	B	55	3.10	0.41			
	C	44	2.98	0.58			
生涯成熟度 (總分)	A	2	3.08	0.25	0.247	0.781	
	B	55	3.12	0.36			
	C	44	3.05	0.51			
現在的自我投入	A	2	2.87	1.23	3.596*	0.031	C>A
	B	55	3.90	0.82			
	C	44	4.17	0.71			
過去的危機	A	2	4.50	0.70	2.616	0.078	
	B	55	3.64	0.62			
	C	44	3.76	0.43			
未來自我投入的願 望	A	2	3.75	0.35	0.148	0.863	
	B	55	3.92	0.62			
	C	44	3.97	0.72			
自我同一性 (總分)	A	2	3.70	0.05	1.025	0.363	
	B	55	3.82	0.54			
	C	44	3.96	0.51			
自尊 (總分)	A	2	2.35	0.49	2.262	0.109	
	B	55	2.66	0.31			
	C	44	2.77	0.39			

註：* $p < 0.05$ 。A 為較差，B 為一般，C 為很好；同上。

(七)自尊、自我同一性和生涯成熟度在學習成績上的差異

通過單因素方差分析，結果發現，不同學習成績的聽障高中生，其生涯成熟度總分和生涯決策知識上有明顯差異。LSD 檢驗得知，學習成績差的生涯成熟度高於學習成績很好的。

聽障高中生現在的自我投入維度和自我同一性總分上有非常明顯的學習成績差異。其中，從大到小依次是：成績較差、成績一般和成績很好。LSD 檢驗發現，在現在的自我投入和總分中，成績較差的聽障生的自我同一性顯著高於成績很好的聽障高中生。

聽障高中生自尊總分在學習成績上存在顯著差異。經過 LSD 檢驗得知，成績較差的聽障高中生其自尊程度高於成績很好和一般的聽障高中生。見表 13。

表 13 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在學習成績上的差異

維度	成績	樣本數 (n=101)	M	SD	F	P	事後檢驗
生涯決策知識	A	9	2.98	0.35	4.595*	0.012	C>A,B
	B	70	3.10	0.41			
	C	22	3.41	0.63			
生涯決策態度	A	9	2.71	0.53	2.434	0.093	
	B	70	3.06	0.42			
	C	22	3.12	0.64			
生涯成熟度 (總分)	A	9	2.82	0.40	3.228*	0.044	C>A
	B	70	3.07	0.36			
	C	22	3.24	0.59			
現在的自我投入	A	9	3.05	1.02	8.351***	0.000	B, C>A
	B	70	4.05	0.66			
	C	22	4.22	0.86			
過去的危機	A	9	3.55	0.77	1.391	0.254	
	B	70	3.68	0.50			
	C	22	3.87	0.62			
未來自我投入的願 望	A	9	3.80	0.49	2.983	0.055	
	B	70	3.86	0.60			
	C	22	4.23	0.81			
自我同一性 (總分)	A	9	3.47	0.54	5.168**	0.007	C>B>A
	B	70	3.86	0.46			
	C	22	4.11	0.63			
自尊 (總分)	A	9	2.61	0.24	4.477*	0.014	C>A,B
	B	70	2.66	0.31			
	C	22	2.90	0.47			

註：* $p<0.05$ ，** $p<0.01$ ，*** $p<0.001$ 。A 為很好，B 為一般，C 為較差；同上。

伍、聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係分析

針對聽障高中生的自尊、自我同一性與生涯成熟度的關係研究，研究者進行了此三個變數的相關分析、回歸分析與路徑分析。

一、聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的相關分析

(一)聽障高中生自我同一性和生涯成熟度的相關分析

運用 pearson 雙變數相關法進行分析，結果發現，生涯成熟度各項維度及總分與自我同一性維度及總分均呈顯著正相關。說明自我同一性發展好的聽障高中生，其生涯成熟度的水準越高。見表 14。

表 14 聽障高中生自我同一性和生涯成熟度的相關分析

維度	現在自我投入	過去的危機	未來自我投入的願望	自我同一性總分
生涯決策知識	0.396**	0.237**	0.257**	0.388**
生涯決策態度	0.346**	0.275*	0.324**	0.404**
生涯成熟度總分	0.410**	0.291*	0.333**	0.446**

註：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ 。

(二)聽障高中生自尊與自我同一性的相關分析

運用 pearson 雙變數相關法進行分析，結果從總分上看，自我同一性與自尊呈顯著正相關。除了過去的危機外，自尊與自我同一性的其他兩個維度也呈顯著正相關。說明聽障高中生的自尊越高，其自我同一性的發展狀況越好。見表 15。

表 15 聽障高中生自尊和自我同一性的相關分析

變數	現在自我投入	過去的危機	未來自我投入的願望	自我同一性總分
自尊總分	0.269**	0.152	0.204*	0.273**

註：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ 。

(三)聽障高中生自尊與生涯成熟度的相關分析

運用 pearson 雙變數相關法進行分析，結果從總分上看，聽障高中生自尊與生涯成熟度呈顯著正相關，說明聽障高中生的自尊水準愈高，其生涯成熟度也愈高。同時，自尊總分與生涯決策知識也有顯著正相關。見表 16。

表 16 聽障高中生自尊和生涯成熟度的相關分析

變數	生涯決策知識	生涯決策態度	生涯成熟度總分
自尊總分	.530**	0.186	.361**

註：** $p < 0.01$ 。

二、聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的回歸分析

在相關分析的基礎上，為了進一步明確聽障高中生三者變數之間的關係，則以自尊和自我同一性為引數，生涯成熟度作為因變數進行回歸分析。結果從表中可以看出，自尊和自我同一性對生涯成熟度具有顯著的正向預測作用，其中自尊對生涯成熟度得

分的解釋度為 13% ($R^2=0.130$)，自我同一性對生涯成熟度得分的解釋度為 19.9% ($R^2=0.199$)。自尊和自我同一性對生涯成熟度的回歸係數分別為 0.361 和 0.446，決定係數分別為 0.121 和 0.191，呈現正相關，與相關性分析中呈現的正相關結果一致。見表 17。

表 17 聽障高中生自尊和自我同一性對生涯成熟度的線性回歸

因變數	預測變數	R^2	調整後 R^2	F	B	Bate	T
生涯成熟度	自尊	.130	.121	14.796	.436	.361	3.847***
	自我同一性	.199	.191	24.642	.365	.446	4.964***

註：*** $p<0.001$

三、聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的仲介效應分析

根據相關分析和回歸分析檢驗出，聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度兩兩之間有顯著性，符合仲介效應檢驗的先決條件。為進一步研究自尊、自我同一性和生涯成熟度的內在關係，本研究通過前面的文獻探討和相關研究，運用溫忠麟等人所提出的仲介檢驗程式，考查與檢驗自我同一性的仲介作用^[47]。本研究採用依次檢驗法來進行仲介檢驗，具體見圖 2。

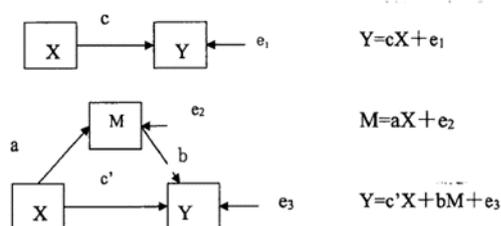


圖 2 仲介檢驗程式

檢驗前，要對自尊和自我同一性（引數）以及生涯成熟度（因變數）的總分進行中心化處理，並以上面的方法進行仲介檢驗，分為三步：

第一步檢驗自尊與生涯成熟度的顯著性（c）。回歸分析得出，回歸係數為 0.437，

且該係數顯著。見表 18。

表 18 自尊對生涯成熟度的回歸分析

因變數	預測變數	擬合指標			係數顯著性	
		R	R ²	F 值	β	T
生涯成熟度	自尊	.361	.130	6.013	0.437	2.452*

註：* $p < 0.05$

第二步檢驗自尊與自我同一性 (a)、自我同一性和生涯成熟度 (b)。得出回歸係數 a 為 0.404，b 係數為 0.308，且 a、b 係數都顯著。見表 19 和表 20。

表 19 自尊對自我同一性的回歸分析

因變數	預測變數	擬合指標			係數顯著性	
		R	R ²	F 值	β	T
自我同一性	自尊	.273	.075	5.298	0.404	2.302*

註：* $p < 0.05$

第三步以自尊和自我同一性為預測變數、生涯成熟度為因變數進行檢驗 (c')，得出回歸係數 c' 為 0.312，該係數顯著。見表 20。

表 20 自尊、自我同一性對生涯成熟度的回歸分析

因變數	預測變數	擬合指標			係數顯著性	
		R	R ²	F 值	β	T
生涯成熟度	自尊	0.511	0.261	9.798	0.312	1.963*
	自我同一性				0.308	3.410***

註：* $p < 0.05$ ，*** $p < 0.001$

從表 18 得知，自尊對生涯成熟度的回歸係數 c 為 0.437，是顯著的，符合仲介假設。自尊對仲介變數自我同一性的回歸係數 a 為 0.404，是顯著的。當自尊和自我同一性作為預測變數進入方程時，回歸係數 b 為 0.308，回歸係數 c' 為 0.312，是顯著的。

但結果顯示自尊對生涯成熟度的回歸係數 c' 顯著下降。表明自我同一性在聽障高中生自尊和生涯成熟度間存在部分仲介作用。直接效應占總效應的 71.55%，仲介效應占總效應的 28.44%。見表 18、19、20 和 21 所示。

表 21 總效應、直接效應和仲介效應分解表

	效應值	標準誤	95% 置信區間		相對效應值
			下限	上限	
總效應	0.436	0.114	0.083	0.790	
直接效應	0.312	0.109	0.095	0.529	71.55%
仲介效應	0.124	0.059	0.016	0.244	28.44%

由上表可知，自我同一性在自尊和生涯成熟度之間起到了部分仲介作用，其仲介模型圖如圖 3 所示。



圖 3 仲介模型圖

陸、總討論

一、聽障高中生生涯成熟度水準及人口學變數的差異

研究結果顯示，聽障高中生生涯成熟度總體處於中游水準。兩個維度題項的均值從高到低為：生涯決策知識>生涯決策態度。與以往的研究結果相比，高中學生的生涯成熟度無論性別年級都在中下水準。與劉慧、程曦的研究結果相符^[48]。

本研究發現聽障高中生生涯成熟度無明顯性別差異，但在生涯決策態度上顯著。從均值來看，女生得分比男生高。這與陳召村和 Luzzo 研究發現一致^[49]。高中女生的身心發展較快與成熟，雖為聽障生，女生對未來職業生涯有更多地思考和探索，比男生較早形成更全面更明確的生涯決策態度。究其原因，一方面研究樣本容量小，只為 101 份。另一方面，研究物件為聽障高中生，隨著國家對特殊教育的重視，男女生有著相同的教育資源。所以對特校而言，指導職業生涯規劃，讓同學做好職業生涯準備，更利於發揮學生潛力，為社會做貢獻。

聽障高中生生涯成熟度得分在農村和城市上無明顯差異，這與以往關於職生涯成

熟度在農村和城市差異研究中發現的結論不一致。但與曹可莉的研究結果一致^[50]。

研究發現，不同年級的聽障高中生生涯成熟度與生涯決策知識上有明顯差別，而且隨著年級的上升，他們的生涯成熟度也會提高。這和孟超對高職學生的調查結果一樣^[51]。隨著年級的上升，知識儲備和學習能力也提高，使身心發展成熟。促使高三年級的學生會比高一、高二年級的學生更多地關注未來發展。

聽障高中生生涯成熟度和各維度在是否佩戴助聽器或人工耳蝸上不存在顯著差異。與人際關係上也不存在顯著差異。說明輔具和學生人際關係對聽障生的生涯成熟並沒有顯著影響。

聽障高中生的生涯成熟度在班幹部情況上都無明顯差別，與陳召村的研究結論不符^[52]。兩者相比，擔任過班幹部的聽障生其生涯成熟度要好。

聽障高中生生涯成熟度、生涯決策態度和知識在學業成績上有明顯差異，學業成績越好的高中生在這三個變數上得分就越高，說明成績好則生涯成熟度高。Kelly 研究表明學業成績與其生涯成熟程度有明顯的正相關^[53]。學習表現較好的學生，其生涯成熟度總體發展程度較高，是可以理解的。學習成績好的學生，會積極地獲得有關生涯發展的知識，得到父母、教師的認同，有更多的自信、更清晰的職業目標，能指導自己的工作，形成積極的生涯態度。而成績較低的同學則反之。

二、聽障高中生自我同一性的水準及人口學變數的差異

研究結果顯示聽障高中生的主要位於「同一性擴散地位」，占比為 72.27%，其餘地位僅占比 27.37%。說明大多聽障高中生沒有做出什麼決定、沒什麼嚮往，對現在、過去以及未來不太放在心上。這與張丹研究結果相符。但同時有 13.86% 同學處於「自我同一性達成地位」和「自我同一性達成與權威接納地位」，說明還是有一小部分的學生的同一性比較成熟，在家長老師的指導下，能正確認識自己，對未來的目標能夠付

出努力。

從三個維度的均值來看，現在大於未來大於過去的危機。未來自我投入和現在自我投入得分相差無幾，說明聽障高中生有明確的未來方向和想要完成的目標。而過去的危機得分較低，則是缺乏生活經驗以及對自己的深入認識和探究。

研究發現，在自我同一性上無明顯的性別差異，男女相比，女生得分要高，說明女生的心理比男生成熟，有較明確的目標。

聽障高中生自我同一性總分在年級差異中有明顯的差異，這與張丹和宋紅霞研究結果一致。在本研究中，聽障高中生的自我同一性得分高二>高三>高一。高二學生處於選擇升學還是職業的分水嶺，升學則重點在於高考，而職業則是高三畢業後就業。此時同學們選擇了自己想要的方向與目標。

聽障高中自我同一性總分在戶籍以及是否佩戴助聽器或人工耳蝸上不存在顯著差異。

聽障高中生有無當過班幹部對自我同一性總分上無明顯差異，但在過去的危機這上有明顯差異。擔任過班幹部的聽障高中生得分要高，說明當過班幹部的學生過去遭遇的危機較多，在挫折中成長，自我反思與調節，所以自我同一性發展良好。

聽障高中生自我同一性總分在人際關係上無明顯差異，但現在自我投入上有明顯差異。且人際關係很好的得分高於較差的學生，說明有著較好的人緣能推動學生共同努力與進步。

學習成績在聽障高中生現在自我投入維度和自我同一性總分上存在非常顯著的差異。本研究結果顯示，聽障高中生的自我同一性得分成績較差>成績一般>成績很好。成績較差的學生更會思考自己的錯誤，有更加大的進步空間，所以會在自我反思和自我調整中逐漸拉近與成績較好同學的差距，逐漸提高自我同一性發展水準。

三、聽障高中生自尊的水準及人口學變數的差異

研究顯示，聽障高中生自尊水準處於中等水準。說明當下的聽障高中生的自尊水準是比較理想的。可能是特殊教育事業得到重視，特殊學生出現在社會的幾率提高，再加上學校注意對高中生進行人生觀和價值觀的引導，在沒畢業之前，他們對自己評價的相對較積極，自尊水準相對較高。

同時，自尊在性別、戶籍、佩戴輔具和人際關係都無明顯差別，但在年級、班幹部和學習成績上有明顯差異。其中高年級的自尊水準明顯高於低年級，在進入高一，學業上難度加深，會出現一些消極的自我評價和情緒體驗，但在不斷地升學與成長中，自我認知和評價逐漸穩定。聽障高中生自尊在有無當過班幹上差異明顯，當過班幹的其自尊總分高於沒當過班幹的聽障高中生。當過班幹部的學生更獨立，也更多的與老師接觸，並在老師的鼓勵與表揚中增加自信，對自己有正向的認知。但在學習成績上，成績較差生的自尊程度明顯高於成績很好和成績一般生。究其原因，可能為成績較差的學生其內心更加無所畏懼，也更能承受外界的壓力。

四、聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係

(一)聽障高中生自我同一性和生涯成熟度的關係

通過分析得知，生涯成熟度與自我同一性間有明顯的正相關。這與曹可莉的研究結論是相符的。個體在經歷過去的危機後，發現和認識自己，發掘自身長處，這對個體自我同一性地位的形成是有益的。同時根據自己的需要，明確自己的人生目標和方向，為此做出相應的努力，形成正確的職業選擇，進而提升自己的職業成熟度。所以，高中學生的自我認同發展得越好，他們就會更主動地去探究自己，根據自己的專長和潛能，掌握足夠的職業決策知識，為自己的職業生涯規劃做好準備。

但在本研究中，聽障高中生的自我同一性地位大多位於「自我同一性擴散」地位，

即不能充分認識自己、瞭解自己，從而沒有形成對未來的目標與方向的。往往會依賴父母師長，自己沒有明確要求，從而使其生涯決策知識缺乏瞭解，對生涯決策態度缺乏自信心、獨立性和主動性，影響他們的生涯成熟的水準。

(二)聽障高中生自尊和自我同一性的關係

本研究發現，聽障高中生的自尊可以正向預測自我同一性，自尊水準高，同一性水準則高，這與王玉、張揚的研究結論相符^[54]。尚珺與吳國來發現進入青春期後，自尊對自我同一性的作用越來越大^[41]。即不同學生群體自我同一性與自尊有正相關關係。

有研究表明，中學生的自我認知能力對自尊的發展有很大的影響^[56]，高中階段的聽障生，所受到的過去的挫折與危機更甚，因為聽力的缺陷所在，在學習、生活和交際方面都存在自卑的傾向，進而影響對自我的積極的認識和瞭解，無法根據自己的長處明確的規定自己的目標和方向，這對自我同一性的形成產生負向作用。所以要促進同一性的發展就要提高聽障高中生的自尊。

(三)聽障高中生自尊和生涯成熟度的關係

聽障高中生的生涯成熟與自尊有明顯的正向相關關係。王丹提出初中生的生涯成熟度可通過影響自尊來影響積極情緒^[57]。國外學者 Khan、Alvi 認為自尊和生涯成熟之間有顯著的正向相關；Crook、Healy 也相信，自尊能培養個人的生涯態度^[8]。尤其是高中階段的聽障生，學習與生活之地主要是寄宿式的特殊教育學校，與社會的接觸有限，使得其對生涯認知會很匱乏。而自尊包含自我認識，自我知識包含生涯自我知識，所以增加學生的生涯自我知識能夠促進其自尊的發展^[59]。

研究發現較高的認知自主水準對青少年自尊發展有明顯促進作用^[40]。所以在決策態度上可以提升自尊，從而推動生涯成熟度水準的提高與發展。因此，注重聽障高中

生生涯成熟度的培養不僅可提高學生的自尊水準，反之也是。這說明，注重生涯教育也要注重學生自尊和自信心的培養，相輔相成。

(四)聽障高中生自尊和生涯成熟度的關係：自我同一性的仲介作用

高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度這兩兩之間的影响作用在以往的研究中已得到實證。本研究以聽障高中生為研究物件，進一步證實了它們因果關係。自尊和自我同一性是個人認知中的一個重要組成部分，兩者對個人的心理健康程度也有一定的影響。自尊包括自我評估，它不僅與自我評估有關，而且與“我是誰”的基本心理定位以及個人生活意義密切相關，因此，自尊的改變會導致其生涯成熟度的改變。

本研究採用溫忠麟等人的提出的仲介檢驗程式，對聽障高中生自我同一性的仲介作用進行了檢驗，結果發現自我同一性在自尊和生涯成熟度之間發揮著部分仲介作用。

這說明聽障高中生的自尊對生涯成熟度有直接影響作用，也能通過影響自我同一性進而間接影響生涯成熟度，其中仲介效應為 28.44%。同時自我同一性僅起到部分仲介作用，說明自尊和生涯成熟度之間可能存在其它的仲介途徑，這也為進一步研究在自尊與生涯成熟度之間的其它仲介變數提供了啟發。

柒、結論與建議

一、結論

本研究採用劉慧修訂的《生涯成熟度量表》，張日昇修訂的《自我同一性量表》以及于欣翻譯並修訂的中文版《Rosenberg 自尊量表》為研究工具，探討了聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在人口統計學變數上的差異，探索了三者的關係，得出以下結論：

(一)聽障高中生的生涯成熟度處於中等水準。聽障高中生生涯成熟度在性別、戶籍、佩戴輔具、擔任班幹部和人際關係方面不存在顯著差異，在年級和學業成績上有明顯

差異。年級越高、學業成績越好則生涯成熟度水準越高。

(二)處於「同一性擴散地位」的聽障高中生有 72.27%，是在低自我同一性階段。其在性別、戶籍、佩戴輔具、擔任班幹部和人際關係方面不存在顯著差異，在年級和學業成績上差別明顯。高二年級和成績較差的聽障高中生，其自我同一性水準較高。

(三)聽障高中生自尊處於中等水準。聽障高中生自我同一性在性別、戶籍、佩戴輔具和人際關係方面不存在顯著差異，在年級、擔任班幹部和學業成績上差別明顯。聽障高三生明顯高於高二和高一。擔任過班幹的聽障高中生其自尊水準高於沒有擔任過班幹的聽障高中生。在學習成績上，成績較差的聽障高中生其自尊程度顯著高於成績很好和成績一般的聽障高中生。

(四)聽障高中生自尊、自我同一性與生涯成熟度三者之間兩兩存在顯著正相關關係。

(五)自我同一性在自尊與生涯成熟度的關係中起到部分仲介作用。

二、建議

高中階段是學生通過認識自己和思考未來發展，同時開始進行自我探索與驗證的時期，聽障高中生也不例外。針對本研究所發現的聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的研究結果和分析，提出以下幾點參考性建議：

(一)學校方面

調查發現，聽障高中生的生涯成熟度不高，說明他們對生涯決策知識和態度方面缺乏瞭解和認識，同時又因本身缺陷的限制，常因迷茫和無知而不能形成生涯規劃目標與選擇。如選升學還是直接畢業工作，升學選何專業，工作選何工作。聽障高中生的大部分時間都在學校，所以學校作為生涯教育的主力軍需要發揮其作用。特殊教育學校要開設生涯教育課程，增加生涯師資力量。同時在生涯講座上進行生涯教育的宣傳，得到各層面的重視。

在生涯成熟度存在顯著的年級差異中，如果特殊學校或聾校在高一高二期間就應該請專業的生涯規劃指導教師來上專門的生涯教育課程，有助於學生更好地理解升學學校和職業的種類，以及生涯選擇的多樣性和複雜性。學校也會針對不同的學生，要求教師制定個性化的職業生涯輔導方案。無論在升學上的選擇，還是在職業上，使學生都不會感到困惑與盲目。

同時針對自我同一性水準低的情況，學校要說明其提高。如果是選擇繼續升學的，則要對其學業水準和能力進行評價，確定適合自己的下一步就讀學校，並據此制定個性化的教學方案，以使其更好地適應升學學校的發展。對有就業意向的聽障生，要制定就業轉銜方案，樹立正確的就業觀，根據自己的心理和能力來決定自己的工作方向，為將來的工作做好充分的準備。這樣，就可以讓聽覺障礙的畢業生有針對性的學習，提高他們的自信與自尊。

(二)教師方面

鼓勵聽障高中生在寒暑假參加各種力所能及的社會實踐活動，可更好融入社會與理解職業。在一定程度上提高學生管理與溝通能力，幫助學生輕鬆步入社會。

教師要足夠尊重聽障高中生的選擇權和決定權，提高其主動性和獨立性，重視他們自身的感受，理解與給予充足時間和空間，允許他們有一些嬉笑行為，使他們輕鬆順利進入自我探索階段。老師則在此基礎上引導他們獨立設定適宜目標、完成目標，說明聽障高中生樹立自信心，增強心理穩定性，在堅定的信念中肯定自己，提高自尊水準。而在輕鬆愉快的環境中探尋自我，並找到自信，提高對未來的期盼值，增加生涯成熟度水準。

注重生涯教育課程的過程中，也要提高學生的學習成績。每個學生都有自己不同的需求，除了制訂個別化教育計畫外，還要指導學生制訂符合其身心發展的個別生涯

規劃，在規劃的過程中重新認識自己，逐漸發現自身追求，並努力實踐。不管學習成績如何，都要去多加關注其內心。如果學習成績差的同學覺得自己比別人差，時間一長，就會失去自尊，所以也要制訂個別計畫，在最近發展區內發展成就，及時鼓勵與表揚，學會努力，增加其自尊。教師還要加強對學生人生價值的認識，只有重視自身的價值，不在人生途中失去自我。可以召開類似“活著的意義”的主題班會，使學生在討論中得出人要有所作為與貢獻，尋找存在的意義，所以要認真學習，掌握學科知識。

在聽力障礙學生自我同一性程度低的情況下，教師應在“認識自己”、“互相誇獎”等主題教育活動中，說明他們認識自己、挖掘自己的潛能、建立自己的正面認識、態度、樹立自信，從而提高聽障高中生的自我同一性水準。教師要懂得發現學生優點，建立學生的信心。比如畫畫好的同學，就安排他去做班級的宣傳活動。給予每位聽障高中生做班幹部的經歷，委以重任，讓其在掌握實權與職務之時，磨礪自己，讓他們感受到老師的信任，才能使其在很好的完成工作的同時，樹立自尊。

(三)學生方面

聽障高中生應該有主動思考未來的意識，結合自身實際需要，規劃生涯；同時培養興趣愛好，既有助於緩解壓力，激發快樂情緒，又有助於結識有共同愛好的朋友，形成同輩群體間的親密關係。養成規律運動的習慣，讓青春期所特有的衝動、熱忱、激情找到安放的場所。有條件的話可利用假期多出去旅行，多參加社會實踐活動，比如做志願者、兼職等，在實踐中增強“我能”“我可以”的自主感體驗。這對自尊、自我同一性和生涯成熟度的發展都有意義。

學生也要利用課餘時間或者班團會活動，多聽多看聽障名人故事、學生先進事蹟等。學生的欽佩與羨慕會讓他們不自覺的模仿，從而激發自尊。還能通過身邊的優秀事例，如向班級內有某些特長、工作熱忱的同學學習，互相激勵向上的熱情。

總之，從聽力障礙高中生的終生發展的觀點出發，對特殊教育學校或聾校進行職業生涯規劃教育是十分必要的。要順應人的發展，實現職業生涯規劃的終極目標。因此，在職業生涯規劃教學中應重視對學生個體差異，並對其進行個性化的指導，關注學業、職業和人生發展。在提高聽障高中生自尊和自我同一性水準的基礎上，逐漸提高學生生涯成熟度水準。

捌、不足與展望

一、不足

本研究採用的問卷調查法，主要首先考察了聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的現狀，然後分析聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在人口學變數上差異情況，最後探討了三個變數的關係，驗證了自我同一性在自尊和生涯成熟度間有部分仲介作用。但仍然存在不足：

(一)本研究對廣東省的四所特殊教育學校的聽障高中生進行問卷調查，方法單一，樣本少使得代表性低。

(二)本研究沒有對自尊量表的效度進行重測，而且，所使用的量表在前人的研究中也較少以聽覺障礙高中生為被試進行施測，所以可能因聽障高中生的閱讀水準和答題水準的限制而得不到準確的研究結果。另外，所採用的量表大多來源於外國量表的譯本，由於不同的文化背景，研究結果也存在一定的偏差。

二、展望

針對不足，進行改善：

(一)可以增加樣本量以及樣本的範圍，深入瞭解三個變數間的變化，檢驗三者關係。

(二)可以選用國內自行設計的量表，減少國內外的文化背景的影響。同時多制訂適用於特殊學生的量表。

※本篇文章是由 2023 溝通障礙教育學會研討會論文集推薦改寫。

參考文獻

- [1]http://www.gov.cn/zhengce/content/2022-01/25/content_5670341.htm
- [2]http://www.gov.cn/zhengce/content/201702/23/content_5170264.htm
- [3][10][23][30]宋紅霞. 高中生自我同一性、成就動機與職業成熟度的關係[D].西北師範大學,2020.DOI:10.27410/d.cnki.gxbfu.2020.000099.
- [4][39]馬翠霞. 高中生自我同一性、積極心理資本與生涯發展的關係研究[D].河北師範大學,2019.
- [5][7][43]劉慧. 中學生職業成熟度發展特點研究[D].西南師範大學,2004.
- [6]林小娜. 體驗式團體輔導對高中生生涯成熟度的干預研究[D].廈門大學,2019.
- [8][58]李亞真. 大學生生涯發展的相關因素研究[D].福建師範大學,2005.
- [9]杜文新. 碩士研究生職業成熟度的問卷編制及相關因素探討[D].上海師範大學,2008.
- [11]劉濤. 高中生職業生涯教育與心理健康的相關研究[J].國際公關,2019(07):245-246+248.DOI:10.16645/j.cnki.cn11-5281/c.2019.07.186.
- [12]Embree L , James W . The Principles of Psychology[J]. Philosophy and Phenomenological Research, 1983, 44(1):124.
- [13][17]黃希庭、楊雄. 青年學生自我價值感量表的編制[J].心理科學,1998(04):289-292+382.DOI:10.16719/j.cnki.1671-6981.1998.04.001.
- [14]李美美. 聽障中學生自我汗名與自尊的關係：群體認同的調節作用[D].西南大學,2018.
- [15]蔡華儉.內隱自尊效應及內隱自尊與外顯自尊的關係[J].心理學報,2003(06):796-801.
- [16]魏運華.自尊的結構模型及兒童自尊量表的編制[J].心理發展與教育,1997(03):31-38.
- [18]Rosenberg M . Society and the Adolescent Self-Image[J]. Social Forces, 1965, 3(2).
- [19]嚴吉菲、譚和平.聾高中生與普通高中生自尊比較研究[J].中國特殊教育,2006(08):55-60.
- [20]姜瑞玥、劉曉瑜.聽障大學生自尊的調查研究[J].綏化學院學報,2015,35(01):59-62.
- [21]趙曼. 基於 IRAP 的聽障高中生與健聽高中生自尊的對比[D].瀋陽師範大學,2014.
- [22]沈潘豔、陳幼平、馮春、趙瑞.聽障學生與正常學生外顯和內隱自尊的比較[J].中國健康心理學雜誌,2015,23(01):89-92.DOI:10.13342/j.cnki.cjhp.2015.01.025.
- [24][27]張日昇.同一性與青年期同一性地位的研究——同一性地位的構成及其自我測定[J].心理科學,
- [25]郭金山、車文博.大學生自我同一性狀態與人格特徵的相關研究[J].心理發展與教育,2004(02):51-55.
- [26]王樹青、陳會昌.大學生自我同一性狀態問卷中文簡版的修訂[J].中國臨床心理學雜誌,2013,21(02):196-199.DOI:10.16128/j.cnki.1005-3611.2013.02.003.
- [28]張日昇.同一性與青年期同一性地位的研究——同一性地位的構成及其自我測定[J].心理科學,2000(04):430-434+510.DOI:10.16719/j.cnki.1671-6981.2000.04.011.
- [29]陳曉美、羅紅格、耿彤瑤、郭永芳、趙顯超.醫學院校大學生師生關係與自我認同感的相關研究[J].中國健康心理學雜誌,2012,20(08):1267-1268.DOI:10.13342/j.cnki.cjhp.2012.08.040.
- [31]安秋玲. 青少年非正式群體交往與自我同一性發展研究[D].華東師範大學,2006.
- [32]張日昇、陳香.青少年的發展課題與自我同一性——自我同一性的形成及其影響因素[J].河

北大學學報(哲學社會科學版),2001(01):11-16.

[33]王小慧、安秋玲.聽覺障礙高中生與普通高中生的自我同一性比較研究[J].中國特殊教育,2007(12):33-37.

[34]陳京軍、許清華.大學生自尊與生涯成熟:自我同一性的仲介作用[J].中國臨床心理學雜誌, 2010,18(03):372-373+376.DOI:10.16128/j.cnki.1005-3611.2010.03.036.

[35]Jiyeong Seo,Minju Kim. A Prediction Model of Factors related to Career Maturity in Korean High School Students[J]. Child Health Nursing Research,2019,25(2).

[36]Kammeyer-Mueller J D , Judge T A , Piccolo R F . Self-Esteem and Extrinsic Career Success: Test of a Dynamic Model[J]. Applied Psychology, 2008, 57(2).

[37]Masselam V S , Marcus R F , Stunkard C L . Parent-adolescent communication, family functioning, and school performance.[J]. Adolescence, 1990, 25(99):725.

[38]Maria Do Ceu Taveira & M. Luisa Rodríguez Moreno. Guidance theory and practice: The status of career exploration[J]. British Journal of Guidance & Counselling, 2003.

[40][60]陳紅. 高一學生自我同一性、多元幸福感和職業成熟度的關係研究[D].浙江大學,2016.

[41][55]尚珺、吳國來.自我同一性與自尊、依戀及同伴關係[J].心理研究,2014,7(01):10-14+22.

[42]張揚. 大學生自尊與心理健康—自我同一性的仲介作用[D].湖南師範大學,2016.

[44]魏鵬. 高中生父母教養方式、生涯決策自我效能感與生涯成熟度的關係[D].西北師範大學,2018.

[45]葉景山.大學生自我同一性、自尊與心理健康的相關研究[J].中國學校衛生,2006(10):896-897.

[46]田錄梅. Rosenberg(1965)自尊量表中文版的美中不足[J]. 心理學探新, 2006, 26(2):4.

[47]張日昇著. 青年心理學—中日青年心理的比較研究[M]. 北京:北京師範大學出版社, 1993.

[48]溫忠麟,張雷,侯傑泰,劉紅雲.仲介效應檢驗程式及其應用[J].心理學報,2004(05):614-620.

[49]程曦. 高中生職業成熟度的特點及其與社會支持的相關研究[D].內蒙古師範大學,2011.

[50]Luzzo D A . Gender Differences in College Students' Career Maturity and Perceived Barriers in Career Development[J]. Journal of Counseling & Development, 2014, 73(3):319-322.

[51]曹可莉. 高中生自我同一性、人際適應與職業成熟度的關係及其干預研究[D].上海師範大學,2018.

[52]孟超. 職高生家庭教養方式、自我同一性與職業成熟度的關係研究[D].山西師範大學,2012.

[53]陳召村. 中學生自我同一性與職業成熟度的關係研究[D].廣西師範學院,2015.

[54]Fioravanti G , D Dèttore, Casale S . Adolescent Internet Addiction: Testing the Association Between Self-Esteem, the Perception of Internet Attributes, and Preference for Online Social Interactions[J]. Cyberpsychol Behav Soc Netw, 2012, 15(6):318-323.

[56]王玉、張建英、杭榮華. 大學生智慧手機成癮與社會支持的關係:自尊的仲介作用[J]. 皖南醫學院學報, 2020, 39(5):4.

[57]吳娟娟. 自我認識團體輔導對留守初中生自尊發展的影響研究[D].西南大學,2008.

[59]王丹. 初中生生涯成熟度與積極情緒的關係:自尊的仲介作用[J].應用心理學,2016,22(03):255-260+226.

附 錄

《聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係調查問卷》

親愛的同學：

您好！我是嶺南師範學院的研究人員，現正在做一項關於聽障學生的調查研究，需要您的支援！這是一個匿名調查，調查結果僅供研究使用，您所回答的內容我將嚴格保密，請您放心作答。每道題只有一個答案，不要漏選和多選。回答也無對錯之分，請您按照您的真實想法回答每一個問題，並在您認為最適合的選項上打“√”。感謝您的支持與合作！

【個人基本資料】

- 1、性別：男 女
- 2、家庭戶籍所在地：城市 農村
- 3、年級：高一 高二 高三
- 4、是否佩戴助聽器或人工耳蝸：是 否
- 5、是否做過班幹部：是 否
- 6、您與同學的關係：較差 一般 很好
- 7、您的學習成績：很好 一般 較差

《生涯成熟度量表》

【問卷說明】下面的題目是關於您最近對未來與職業的描述，其中 1=很不符合（很少發生），2=較不符合（較少發生），3=中等符合（不多不少），4=比較符合（有時發生），5=非常符合（經常發生），請您在符合自己情況的選項上“√”。

題目	很 不 符 合	較 不 符 合	中 等 符 合	比 較 符 合	非 常 符 合
1.很瞭解自己打算做的職業(或打算報考的專業)。	1	2	3	4	5
2.不知道自己對哪些專業或工作感興趣。	1	2	3	4	5
3.經常搜集就業或高考方面的資訊。	1	2	3	4	5
4.知道自己能做好什麼工作。	1	2	3	4	5
5.選擇未來職業（或填報升學志願）時，我更願意讓父母老師替我做決定。	1	2	3	4	5
6.我對自己正確選擇職業（或專業）的能力缺乏信心。	1	2	3	4	5
7.知道從各類院校和專業畢業後可能從事哪些工作。	1	2	3	4	5
8.有些專業雖然我一點也不感興趣，但只要好找工作，我也會選擇。	1	2	3	4	5
9.對於未來該選擇什麼工作或專業，我常常是一天一個想法。	1	2	3	4	5
10.不知道自己的性格特點適合幹什麼工作(或讀什麼專業)。	1	2	3	4	5
11.會加強與理想職業（或專業）相關學科的學習。	1	2	3	4	5
12.聽從老師或父母的意見來選工作或專業應該不會錯的。	1	2	3	4	5
13.我覺得自己沒能力規劃自己未來的職業發展。	1	2	3	4	5
14.選工作或專業時，我將更多的考慮它是否熱門，而不是自己的興趣與能力。	1	2	3	4	5
15.不清楚自己喜歡什麼樣的工作環境。	1	2	3	4	5
16.選擇未來職業（或填報升學志願）時，會參考父母老師的意見，但主要由我自己做決定。	1	2	3	4	5
17.不知道如何根據自己的職業目標來填報升學志願。	1	2	3	4	5
18.對於自己理想職業相關的專業和院校有所瞭解。	1	2	3	4	5
19.我覺得自己沒有能力解決實現職業理想時可能碰到的困難。	1	2	3	4	5
20.不知道今後自己從事什麼工作（或想報考什麼院校和專業）	1	2	3	4	5
21.有些工作雖然不適合我,但只要待遇好,我就不會拒絕。	1	2	3	4	5

22.我的職業理想容易隨興趣而改變。	1	2	3	4	5
23.知道如何搜集升學和就業資訊。	1	2	3	4	5
24.經常向他人瞭解自己想從事職業(或想報考專業、院校)的情況。	1	2	3	4	5
25.我懷疑自己沒能力實現我的職業目標或人生目標。	1	2	3	4	5
26.關於未來該從事什麼職業(或該報考什麼專業),我的想法老是在變。	1	2	3	4	5
27.知道如何制訂個人的學習和教育計畫以最終實現職業目標。	1	2	3	4	5
28.在選擇未來職業或專業問題上,我很依賴于父母老師的想法。	1	2	3	4	5
29.極少與他人討論自己在升學或就業方面的打算。	1	2	3	4	5
30.對各種就業和升學的途徑缺乏瞭解。	1	2	3	4	5

《自尊量表》

【問卷說明】下面的題目是關於你對你自己的整體評價和接受程度,其中 1=很不符合(很不是), 2=不符合(不是), 3=符合(是), 4=非常符合(非常是), 請您在符合自己情況的選項上“√”。

題目	很不符合	不符合	符合	非常符合
1.我感到我是一個有價值的人,至少與其他人在同一水準上。	1	2	3	4
2.我感到我有許多好的品質。	1	2	3	4
3.歸根到底,我傾向於認為自己是一個失敗者。	1	2	3	4
4.我能像大多數人一樣把事情做好。	1	2	3	4
5.我感到自己自豪的地方不多。	1	2	3	4
6.我對自己持肯定的態度。	1	2	3	4
7.總的來說,我對自己是滿意的。	1	2	3	4
8.我希望我能為自己贏得更多的尊重。	1	2	3	4
9.我確實時常感到自己沒有用處。	1	2	3	4
10.我時常認為自己一無是處。	1	2	3	4

《自我同一性量表》

【問卷說明】下面的題目是關於您近期對自己的瞭解的描述,其中 1=完全是, 2=相當是, 3=大體是, 4=大體不是, 5=相當不是, 6=完全不是, 請您在符合自己情況的選項上“√”。

題目	完全是	相當是	大體是	大體不是	相當不是	完全不是
1. 我正在為實現自己的目標而努力。	1	2	3	4	5	6
2. 我沒有特別喜歡的事情。	1	2	3	4	5	6
3. 我知道自己是怎樣的人,知道希望與追求。	1	2	3	4	5	6
4. 我沒有“想幹什麼”的確切想法。	1	2	3	4	5	6
5. 我至今沒有自主地為自己的事做出重大決斷。	1	2	3	4	5	6
6. 我曾深思過自己是怎樣的人,該做些什麼。	1	2	3	4	5	6
7. 對於按父母或周圍的人所期待的方式做事,我不覺得有什麼疑問。	1	2	3	4	5	6
8. 我以前曾對自己持有的人生觀失去過自信。	1	2	3	4	5	6
9. 我正在努力找我所能做的事情。	1	2	3	4	5	6
10. 我能適應環境,並可以隨機應變。	1	2	3	4	5	6
11. 對自己是什麼樣的人,能幹些什麼,我正在比較幾種可能的選擇並認真地考慮這些問題。	1	2	3	4	5	6
12. 我不認為自己這一生能做什麼有意義的事。	1	2	3	4	5	6

Relationship between Self-Esteem, Self-Identity, and Career Maturity in Deaf High School Students

Shi, Meng-Liang

Li, Ling-Qiao

Shi, Yin-Ru

School of Education Science, Lingnan Normal University, Zhanjiang 524048, China

Abstract

This study aims to investigate the relationship between self-esteem, self-identity, and career maturity in deaf high school students. A questionnaire survey was conducted using the Self-Identity Scale, Career Maturity Scale, and Self-Esteem Scale among 101 deaf high school students from four special schools in Guangdong Province. The results of the study revealed that self-esteem in deaf high school students directly predicted career maturity and also has an indirect predictive effect through self-identity. Additionally, self-identity in deaf high school students mediated the relationship between self-esteem and career maturity.

Keywords: Deaf high school students, career maturity, self-esteem, self-identity

Corresponding Author: Shi, Meng-Liang
EMAIL : smliang1@163.com

「溝通障礙教育」稿約

本刊探討溝通障礙教育及特教相關議題，研究身心障礙、醫療復健、社會福利為宗旨。本刊園地公開，歡迎踴躍投稿。凡有關溝通障礙教育及特教之研究性論文、文獻評論、教學案例、研究新知、學術心得等創見新思維，均所歡迎。

一、投稿

(一)基本資料表：標題、作者、服務機構及其他聯絡有關訊息。

(二)著作授權同意書

(三)稿件內容：

1.標題：中、英文摘要各五百字以內，包括關鍵詞(至多五個)。

2.請使用單欄格式。

二、文長

中英文文稿均可，每篇中文不超過二萬字，英文不超過八千字(含表格與參考文獻)為原則。

三、稿件格式

稿件內容、圖表排列與參考書目，請依據 APA (第六版) 格式。撰稿體例舉例如下：

(一)圖表之格式：圖號與圖名在圖下方，置中對齊，表號與表名排在表上方，靠左對齊。

(二)參考文獻：所參考的文獻若有「數位物件辨識碼」(digital object identifier [doi])者，應在該篇文獻書目末加註此辨識碼。

(三)中文字型一律採用新細明體，英文字型一律為 Times New Roman。除各項標題外，內文不分中英文均為 12 號字體。

(四)其他參考文獻格式舉例：

1.書籍：

格式：作者(年份)。書名。出版地：出版社。

實例：

林寶貴 (2008)。聽覺障礙教育理論與實務。臺北市：五南。

Mckee, D., Rosen, R. S., & McKee, R. (2014). *Teaching and learning signed language: International perspectives and practices*. New York: Palgrave Macmillan.

2.編纂類書籍中的一章

格式：作者(年份)。章名。載於編者(主編)，書名(頁碼)。出版地：出版社。

實例：

黃玉枝 (2008)。雙語繪本故事教學對學前聽障兒童語言學習成效之研究。載於陳軍 (主編)，*聾校語言教育研究* (159-172 頁)。北京：藝術與科學電子出版社。

Haybron, D. M. (2008). Philosophy and the science of subjective well-being. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 17-43). New York: Guilford Press.

3.期刊論文

格式：作者(年份)。篇名。期刊名稱，卷數(期數)，頁碼。

實例：

錡寶香 (2008)。特定型語言障礙檢核表之編製。《測驗學刊》，55 (2)，247-286

Hsing, M. H., & Lowenbraun, S. (1997). Teachers' perceptions and actions in carrying out communication polices in a public school for the deaf. *American Annals of the Deaf*, 142, 34-39.

Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409-419. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.11.001

4. 專題研討會論文

格式：作者(年份，月)。論文名稱。論文發表於舉辦者舉辦之「會議名稱」，會議舉行地點。

實例：

林玉霞（2000年1月）。聽覺障礙學生字彙檢索歷程之調查研究。「2000國立嘉義大學輔導區特殊教育學術研討會」發表之論文，嘉義。

Hsing, M. H., Ku, Y. S., Huang, Y. C., & Su, S. F. (2012, July). *The impact of sign bilingual partial inclusion experimental program on deaf and hearing kindergarten students' language vocabulary and social interaction in Taiwan: A preliminary report*. Paper presented at the 11th Asia Pacific Congress on Deafness, Singapore.

5. 未出版之論文

格式：作者（年份）。論文名稱(未出版之博／碩士論文)。校名，學校所在地。

實例：

李芃娟（1999）。聽覺障礙兒童國語塞擦音清晰度研究(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。

Chi, P. (1995). *The interaction between taxonomic assumption and syntactic categories: Data from Mandarin Chinese-speaking children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin–Madison, U.S.

四、審稿

本刊之稿件均須通過審查後方得刊出。每一稿件之審稿者以二人為原則；若兩位審稿者中一人審定不可刊出，則將請第三人審稿。俟審查完畢後，方通知原作者審查結果。

五、稿酬

稿經收錄刊登後，即全文登錄中華溝通障礙學會網站並收錄華藝資料庫，不另支稿酬。

六、稿件寄送

(一)投稿方式如下，系統投稿或電子郵件投稿擇一：

系統投稿：<http://www.tcda.org.tw/> (請先至溝通障礙教育學會網頁(右上角)進行會員註冊後，登入投稿系統。)

電子郵件投稿信箱：tcda2003@gmail.com 或 taiwancommunication@gmail.com。來信標題請註明：「溝通障礙教育投稿」。

(二)投稿者基本資料表、授權同意書 (請於學會網頁 <http://www.tcda.org.tw/> 下載)、文稿電子檔 (word、PDF 檔，各一份) 請隨稿上傳。

七、出刊日期

本刊每年預定出版一期，採隨到隨審制。

八、注意事項

(一)若稿件為研究所學位論文，指導教授不可掛名為第一作者。

(二)請勿同時一稿兩投。

(三)本刊各篇內容應由作者完全負責。

(四)本刊各篇文字及體式，由本刊編輯依 APA 格式原則及以上稿約範例進行校對與修正，並交付作者確認。

九、若著作人投稿於本刊經收錄後，同意授權本刊得再授權國家圖書館『遠距圖書服務系統』或其他資料庫業者，進行重製、透過網路提供服務、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為。並得為符合『遠距圖書服務系統』或其他資料庫之需求，酌作格式之修改。

十、本稿約如有未盡事項，得由「溝通障礙教育」編輯委員會修訂之。

十一、相關訊息請參見學會網頁 <http://www.tcda.org.tw/>，如欲詢問，請電子郵寄至 tcda2003@gmail.com 或 taiwancommunication@gmail.com。來信標題請註明：「溝通障礙教育期刊投稿事宜詢問」。

