



國小普通班教師面對 ADHD 學生教學困擾與因應策略之 現況調查與研究

呂秋蓮
新竹市東園國小
輔導教師

陳明終
臺北市立大學心理與諮商學系
教授

孟瑛如
國立新竹教育大學特殊教育學系
教授

田仲閔
國立新竹教育大學特殊教育研究所
碩士

摘 要

本研究目的在探討國小普通班教師面對 ADHD 學生時所產生的教學困擾及採行的因應策略，與因應策略之實施成效。研究方法以分層隨機抽樣方式，抽取臺灣北部地區近兩年於任教班上有 ADHD 學生就讀之公立國小普通班教師 450 人，其中有效樣本數為 395 人。所得資料以描述性統計、t 考驗、單因子變異數分析及列聯相關等進行資料分析與處理。研究結果：一、教師在面對 ADHD 學生時，教學困擾感受趨於中下程度，以課程教學層面感受較深；因應策略的使用情形、實施成效趨於中上程度，主要使用於支持系統整合、班級經營及管理策略調整層面，而班級經營及管理策略調整層面成效較佳；二、在教師個人背景變項中，教學困擾、因應策略的使用情形會因不同性別及學校規模有顯著差異，以女性與任教於 24 班(含)以下教師面臨較多教學困擾，而女性、任教於 25-49 班及 50 班（含）以上的教師使用頻率較高；因應策略的實施成效會因教師不同教學年資及學校規模有顯著差異，以任教 21 年以上、25-49 班與 50 班(含)以上教師實施成效較佳；三、在學生個人背景變項中，教學困擾會因不同班級年段及是否有固定運動習慣有顯著差異，以低、中年級與無固定運動習慣 ADHD 的教師面臨較多教學困擾；因應策略的使用情形、實施成效會因學生是否有固定運動習慣有顯著差異，以有固定與無固定運動習慣 ADHD 的兩類教師，使用頻率高於不清楚學生是否有運動習慣的教師，而有固定運動習慣 ADHD 的教師實施成效較其他兩類教師為佳；四、教師面對 ADHD 時，因應策略使用情形愈高，實施成效愈好。本研究根據研究結果提出建議作為教育主管行政機關、相關人員及未來研究之參考。

關鍵詞：國小普通班教師、ADHD 學生、教學困擾、因應策略

壹、前言

近年來，在融合教育的趨勢下，有越來越多的特殊學生在普通班就讀。根據教育部的統計，目前國小身心障礙學生安置於分散式資源班佔 67%，安置於普通班接受特教方案佔 12% (教育部特殊教育通報網，2014)。而注意力缺陷過動症 (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder，以下簡稱 ADHD) 即為其中之一類。根據 DSM-5 (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition，簡稱 DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013) 指出 ADHD 的發生率約為 5%，且患者有持續增加趨勢。國內研究發現國小一年級至國中三年級的學生中 ADHD 約 4.9%，男女比例約為 3：1 (洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、孟瑛如、蔡明富，2001)。按此數據來看，一個班級至少會出現一個 ADHD。根據研究顯現 ADHD 學生約 39% 有嚴重的適應困難，約有將近 50% 的比例顯示這群學生被家長及老師認為有過動且無法專心的問題，並且高達 65% 的學生被評為符合對立違抗行為問題的症狀標準 (洪儷瑜等，2001)。這不僅造成生活適應的困擾，甚至在學業、人際互動及社會適應上，均造成嚴重的問題。當這群學生就讀普通班時，是否可能因為普通班教師對於他們的認知普遍不足，引發教學困擾進而影響教學，則是本研究所關心的議題。

一、注意力缺陷過動症之定義與特徵

身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法中，注意力過動缺陷症屬於「情緒行為障礙」的一類 (教育部，2013)。由 ADHD 定義的相關文獻 ((孟瑛如、簡吟文，2014；黃錦敦，2004；張本聖等譯，2014；臺灣兒童青少年精神醫學會，2014；APA, 2013；Barkley, 1998；Barkley,

Grodzinsky, & DuPaul, 1992) 中可以歸納出其特徵為注意力缺失、活動量度過高及衝動控制差等問題，同時還伴隨著學業、行為、人際方面等適應及障礙問題。

二、教學困擾之定義

由國內針對融合教育下教師的教學困擾相關研究 (方婉真，2008；吳南成，2010；吳珣媛，2013；卓怡君，2006；林美慧，2014；洪啓芳，2007；張錦蕙，2005；許俊銘，2004；陳宜慧，2006；游淑娟，2008；馮淑珍，2005；鄭雅靜，2005；鍾任善，2004) 中，歸納出教學困擾的定義為「教師在從事教學過程中，對其所面臨到的問題無法有效地解決其內在的衝突，或滿足內在標準及需求，因而導致心理或情緒出現不安的狀態，引發負面情緒失衡。」而最令教師感到困擾的層面依序為：課程教學、教室管理、專業知能、支援系統、親師溝通及評量方式等六個層面。

研究者彙整相關文獻，將教學困擾歸納為以下三個層面：

- (一) 課程教學：包含課程教材調整、教學進度、評量方式、作業指導、教學能兼顧所有學生、個別化教學設計、教師專業知能等。
- (二) 班級經營：包含秩序管理、班級氣氛、特殊學生突發的行為、同儕糾紛等問題。
- (三) 支持系統：包含學校環境設備、行政、專業團隊、社區、家長支持等。

三、因應策略之定義

張春興 (2006) 指出「因應策略係指個體在遭遇困難時所採取的一些較為積極性的應付手段，包括行動與思想，是有目的的意識行為，而非潛意識的防衛作用，目的在減低焦慮並解決困難。」

研究者彙整相關文獻，將因應策略歸納為以下三個層面：

(一)課程教學調整：包含結構化的教學、呈現教學刺激前須喚起學生的注意力、適時變化教學過程、教學項目調整、增強多重感官學習、多元評量等。

(二)班級經營及管理策略調整：包含教室情境布置、班級活動、班級規定、行為管理等。

(三)支持系統整合：包含結合校內外的人力資源、成立專業的支持團隊、醫療資源等。

四、教學困擾與因應策略之相關研究

研究者整理近十年內研究對象為國中小普通班教師之相關研究(吳國維, 2005; 林碧珠, 2006; 鄭桂能, 2007; 洪啓芳, 2007; 許俊銘, 2004; 王慧甄, 2013; 卓怡君, 2006; 游淑娟, 2008; 吳南成, 2010), 研究結果如下：

(一)在教師教學困擾研究中, 研究結果大多顯示整體困擾程度屬於中等程度, 其中教師最感教學困擾向度為「課程教學」, 而教師教學困擾程度, 會因部份個人背景變項的不同, 而有顯著差異存在。

(二)在教師因應策略研究中, 研究結果顯示因應策略使用情形屬於中上程度, 介於偶爾使用到經常使用之間, 以班級經營策略使用頻率最高; 教師親師溝通因應策略與學生整體學校適應呈顯著正低相關; 與學生團體適應、活動適應呈顯著正低相關。

(三)在教師機學困擾與與因應策略研究中, 研究結果顯示教師面對身心障礙學生, 其教學困擾感受偏高, 因應策略使用情形介於普通至偏低, 而因應策略實施成效偏低。

如前所述, 隨著融合教育的世界潮流與特殊教育法令的規定, 教師需依法保障學生教育權益, 尊重與接納個別差異, 並兼顧全體學生需求。若教師能積極營造適當的環境和實施有效因應策略, ADHD 學生非但不會

干擾課程進行, 甚至能夠展現豐富的創意力及熱情有勁的學習活力, 並能夠同時兼顧全班共同的受教權。因此研究者藉由調查國小普通班教師來瞭解一般教師面對 ADHD 學生所遇到的教學困擾及因應策略, 提供普通班教師在教學生涯中作為參考, 研究目的如下：

一、瞭解國小普通班教師面對 ADHD 學生所面臨的教學困擾現況。

二、瞭解國小普通班教師面對 ADHD 學生所採取的因應策略之使用情形與實施成效。

貳、研究方法

一、研究架構

本研究之研究架構(圖 1)係依據研究目的與文獻探討等資料而設計, 以問卷調查(Questionnaire Survey Research)方式蒐集資料。其中 A 路徑採用 t 考驗、單因子變異數分析, 分析不同背景變項的教師、ADHD 學生在教師教學困擾、因應策略的使用情形與實施成效間的差異; B 路徑以交叉表、列聯相關分析因應策略使用情形與實施成效間的相關程度。

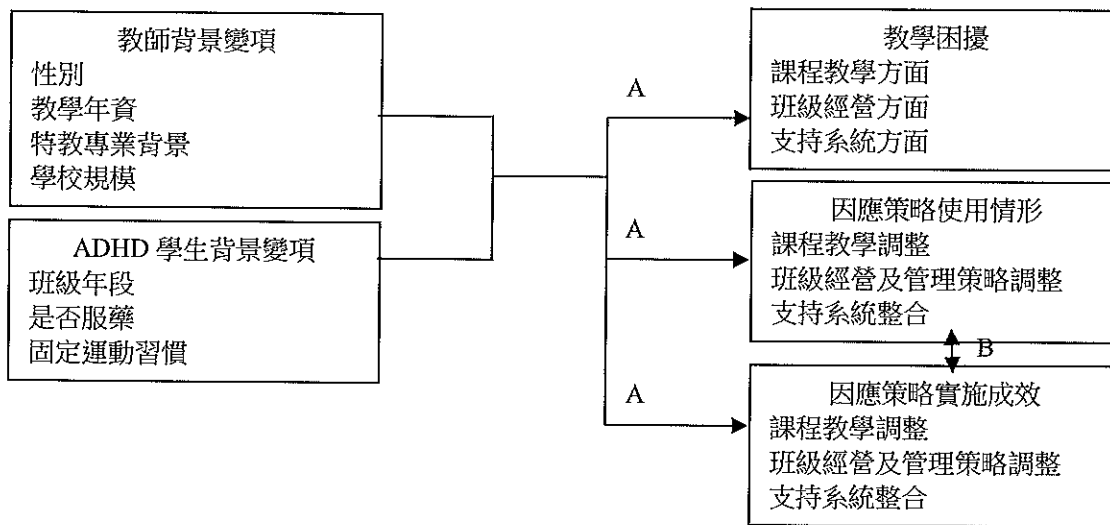


圖 1 研究架構圖

二、研究對象

採分層隨機抽樣抽取北部地區國小兩年內或目前擔任 ADHD 學生就讀班級之普通班教師。預試抽取 10 所學校，發出預試問卷 108 份，回收問卷 105 份，回收率為 97%，

有效問卷為 101 份，有效問卷比率為 94%；正式試抽樣以學校規模分為三層，發出問卷 450 份，回收 420 份，回收率為 93%，有效問卷 395 份，有效問卷比率 88%(見表 1)。

表 1
基本背景資料統計表

類別	背景變項	分項	預試問卷(N=101)		正式問卷(N=395)	
			人數(N)	百分比(%)	人數(N)	百分比(%)
教師	性別	男性	17	16.8	73	18.5
		女性	84	83.2	322	81.5
	教學年資	5 年以下	12	11.9	48	12.2
		6-10 年	25	24.8	75	19.0
		11-15 年	27	26.7	117	29.6
		16-20 年	16	15.8	66	16.7
		21 年以上	21	20.8	89	22.5
	特教專業背景	特殊教育系(所)畢業	4	4.0	16	4.1
		修習特教 3 學分或特教知能研習 54 小時以上	72	71.3	277	70.1
		從未修習特教學分	25	24.8	102	25.8
學校規模	24 班(含)以下	9	8.9	21	5.3	
	25-49 班	25	24.8	173	43.8	
	50 班(含)以上	67	66.3	201	50.9	
ADHD 學生	班級年段	低年級	26	25.7	82	20.8
		中年級	40	39.6	157	39.7
		高年級	35	34.7	156	39.5
	是否服用藥物	有穩定服藥	44	43.6	169	42.8
		斷斷續續服藥	17	16.8	89	22.5

生	有處方箋卻未服藥	38	37.6	92	23.3
	不清楚	2	2.0	45	11.4
是否有	有固定運動習慣	40	39.6	160	40.5
固定運	無固定運動習慣	39	38.6	172	43.5
動習慣	不清楚	22	21.8	63	15.9

三、研究工具

以研究者自編之「國小普通班教師面對 ADHD 學生的教學困擾及因應策略問卷」進行調查研究，編製過程敘述如下：

(一)問卷編製的依據及計分方式

本研究問卷架構依據文獻資料整理後進行編製，並採用李克特式量表(Likert Scale)的形式作答，衡量受測者對各層面的看法(見圖 2)，內容如下：

1.基本資料：包括教師與 ADHD 學生之個人背景變項。教師部分包括性別、教學年資、特教專業背景及學校規模；學生部分包括班級年段、是否服用藥物及是否有固定運動習

慣。

2.教學困擾分量表：包括課程教學、班級經營與支持系統等三個層面，以李克特氏五點量表計分，最高 5 分，最低 1 分，總分得分愈高者表示教學困擾程度愈高。

3.因應策略分量表：包括課程教學調整、班級經營及管理策略調整與支持系統整合等三個層面，每一層面均含使用情形、實施成效兩部分，以李克特氏四點量表計分，最高 4 分，最低 1 分，使用情形總分得分愈高表示其使用頻率愈高，實施成效總分得分愈高表示其實施成效愈好。

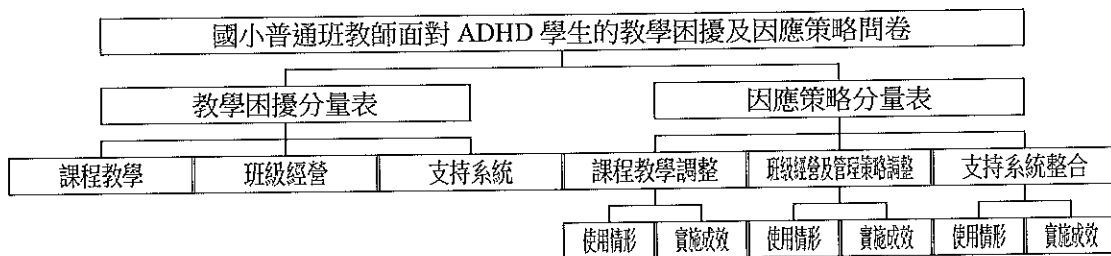


圖 2 問卷架構圖

(二)專家效度

本問卷敦請二位特教學者專家與八位實務工作者(一位輔導主任、一位特教教師及六位教導過 ADHD 學生之國小普通班教師)針對問卷提供修正意見，其中專家學者認為「保留」、「修改後適合」選項比例總值達 80%以上者予以保留，其餘刪除，形成預試問卷。

(三)預試問卷分析

項目分析部份，以獨立樣本題 t 考驗檢視題目之鑑別度，以修正題目與總分之相關、刪除後 α 值檢驗題目同質性後進行選題，並以

Cronbach α 係數來檢視內部一致性信度。

1.教學困擾分量表：經項目分析後刪除第 1 題；信度分析部分，整體 α 值為.94，課程教學為.88，班級經營為.91，支持系統為.92，顯示本量表信度良好(見表 2)。

表 2
教學困擾分量表之項目分析與信度分析表

向度	題號	獨立樣本t考驗	修正題目與總分之相關	刪除後 α 值	分向度 α 值	整體 α 值	刪除
課程與教學	1	2.20*	.37	.88	.88	.94	*
	2	4.26***	.59	.87			
	3	2.54*	.58	.87			
	4	4.40***	.70	.86			
	5	3.60**	.72	.85			
	6	3.93***	.63	.86			
	7	2.78*	.60	.86			
	8	3.49**	.60	.86			
	9	4.53***	.77	.85			
	10	5.42***	.79	.88			
班級經營	11	4.38***	.74	.89	.91		
	12	4.31***	.74	.89			
	13	2.71*	.66	.90			
	14	4.89***	.77	.88			
	15	6.18***	.75	.89			
	16	4.52***	.80	.91			
支持系統	17	4.64***	.82	.91	.92		
	18	4.78***	.83	.91			
	19	2.56*	.83	.91			
	20	2.87*	.74	.91			
	21	2.81*	.81	.91			
	22	3.14**	.52	.94			

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

2.因應策略分量表：經項目分析後，刪除第 16、17、18、23、及 32 題。信度分析部分，使用情形整體 α 值為.90，課程教學調整為.82，班級經營及管理策略調整為.81，支持

系統為.77；實施成效整體 α 值為.93，課程教學調整為.88，班級經營及管理策略調整為.83，支持系統向度為.74，顯示本量表信度良好(見表 3)。

表 3
因應策略分量表之項目分析與信度分析表

向度	題號	使用情形					實施成效					刪除
		獨立樣本t考驗	修正題目與總分之相關	刪除後 α 值	分向度 α 值	整體 α 值	獨立樣本t考驗	修正題目與總分之相關	刪除後 α 值	分向度 α 值	整體 α 值	
課程教學調整	1	3.50**	.43	.81	.82	.90	3.98***	.54	.87	.88	.93	
	2	3.54**	.49	.81			4.69***	.53	.87			
	3	4.47***	.48	.81			5.39***	.59	.87			
	4	5.67***	.51	.81			5.93***	.62	.87			
	5	1.72	.35	.82			4.32***	.56	.87			
	6	4.30***	.51	.81			4.66***	.54	.87			
	7	3.40**	.45	.81			3.75***	.47	.87			
	8	4.02***	.52	.81			5.34***	.61	.87			
	9	6.14***	.53	.81			5.93***	.61	.87			
	10	4.28***	.51	.81			5.48***	.52	.87			
	11	3.85***	.40	.82			4.24***	.44	.88			
	12	2.58*	.25	.83			4.56***	.54	.87			
	13	2.80*	.36	.82			4.12***	.51	.87			

	14	4.74***	.55	.81		7.76***	.60	.87		
	15	3.73***	.33	.82		4.14***	.46	.87		
班級	16	2.16*	.28	.81	.81	1.68	.38	.83	.83	*
經營	17	-0.44	.29	.81		2.75**	.48	.82		*
及	18	1.32	.37	.80		3.03**	.33	.83		*
管理	19	3.16*	.59	.79		3.24**	.54	.82		
策略	20	2.47*	.47	.80		3.53**	.56	.82		
調整	21	3.96***	.38	.80		4.10***	.38	.83		
	22	4.71***	.52	.80		4.31***	.48	.82		
	23	1.52	.27	.81		2.91*	.33	.83		*
	24	1.52	.24	.81		3.30**	.43	.83		
	25	4.09***	.49	.80		5.62***	.52	.82		
	26	4.55***	.46	.80		6.39***	.54	.81		
	27	3.83***	.52	.80		4.27***	.45	.83		
	28	4.11***	.60	.79		6.88***	.64	.82		
	29	2.66*	.54	.79		5.12***	.57	.82		
	30	5.38***	.44	.80		8.20***	.51	.82		
	31	4.45***	.54	.79		5.75***	.55	.82		
	32	1.70	.15	.83		2.01*	.20	.85		*
支持	33	3.50**	.52	.74	.77	4.04***	.57	.67	.74	
系統	34	3.54**	.50	.74		4.38***	.65	.65		
	35	4.53***	.62	.70		5.00***	.47	.70		
	36	4.51***	.60	.71		5.96***	.41	.73		
	37	4.42***	.48	.75		4.86***	.46	.72		

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

四、正式問卷實施與分析

預試問卷原為 60 題，經專家內容效度審查、項目分析檢驗和信度分析的結果，增修刪減題目後形成正式問卷 53 題，其中教學困擾分量表 21 題，因應策略分量表 32 題。正式問卷以電訪及郵寄方式，請學校輔導室代為轉發給予教師填答。

五、資料處理及統計方法

以描述性統計呈現研究對象的基本資料、教師教學困擾與因應策略的現況；以獨立樣本 t 檢定或單因子變異數分析，分別檢驗教師、學生的背景變項在教學困擾與因應策略各層面上的差異情形；以列聯係數 (Coefficient of contingency) 分析因應策略的使用情形與實施成效間關聯強度。

而本研究中間卷之教學困擾部分，以李克特氏五點量表計分，當得分高於中間值 3 分時，表示該層面感受屬於中上程度，當感受程度愈高，亦即表示困擾愈高；當得分低

於中間值 3 分時，表示該層面感受屬於中下程度，當感受程度愈低，亦即表示困擾愈低。問卷之因應策略與實施成效部分，以李克特氏四點量表計分，當得分高於中間值 2.5 分，表示該層面屬於中上程度，亦即因應策略使用程度愈高或實施成效愈高；當得分低於中間值 2.5 分，表示該層面屬於中下程度，亦即因應策略使用程度愈低或實施成效愈低。

叁、結果與討論

一、教師面對 ADHD 學生時，教學困擾感受趨於中下程度，因應策略的使用情形、實施成效趨於中上程度

(一) 教學困擾的現況分析

研究結果得知教師的教學困擾感受趨於中下程度，最主要展現在課程教學層面，次為班級經營層面。其課程教學中以第 4 題「ADHD 學生課堂上不專注的行為」(M=3.09) 的困擾感受最深，其次為班級經營

中第 11 題「ADHD 學生出現與他人對立或不聽從指令的行為」(M=3.04)感到困擾。在支持系統中的困擾感受程度較低,除了第 21 題

「對於 ADHD 學生家長不配合或不重視孩子的教育」(M=2.78)高於整體平均數外,其餘題項皆低於平均數(見表 4)。

表 4
教學困擾分量表分析摘要表(N=395)

分量表/層面/題號	平均數	標準差	平均每題得分
整體教學困擾	56.10	13.22	2.67
課程教學層面	22.65	5.44	2.83
1.	2.94	0.88	
2.	3.01	0.90	
3.	2.70	0.73	
4.	3.09	0.87	
5.	2.95	0.87	
6.	2.46	0.90	
7.	2.52	0.91	
8.	2.99	0.99	
班級經營層面	16.62	4.34	2.77
9.	3.02	0.90	
10.	3.00	0.91	
11.	3.04	0.95	
12.	2.38	0.90	
13.	2.46	0.84	
14.	2.72	0.85	
支持系統層面	16.83	5.37	2.40
15.	2.33	0.93	
16.	2.58	1.01	
17.	2.36	0.98	
18.	2.26	0.95	
19.	2.27	0.91	
20.	2.24	0.89	
21.	2.78	1.06	

(二)因應策略之使用情形與實施成效的現況分析

研究結果得知因應策略的使用情形趨於中上程度,主要在支持系統整合、班級經營及管理策略調整層面的使用情形頻率較高,且大部分教師皆具特殊教育專業知能,因此較能運用策略,亦與本研究結果教師在支持系統、班級經營上的困擾感受較低相互應證。其中得分最高為第 5 題「在教學過程中,若發現學生有分心現象,我會立即提醒或喚起其注意力」(M=3.35);得分最低為第 16 題「我會在教室中布置情緒角(如:抱枕、絨毛玩具),提供避免干擾與平撫情緒的地方」

(M=1.74)。而因應策略的實施成效展現在班級經營及管理策略調整及課程教學調整等層面,而在支持系統整合層面所感受到的實施成效不如其他兩個層面來的高,其中得分最高為第 24 題「我會善用行為改變技術(如:代幣法、忽視法、過度矯正法或隔離法),適當的獎懲並確實執行。」(M=2.90)。而得分最低為第 26 題「我會教導學生自我監控行為(如:反應替代法、系統減敏法、認知改變等)。」(M=2.42)(見表 5)。

另因應策略的實施成效趨於中上程度,其中以班級經營及管理策略調整、課程教學調整等層面的實施成效較佳,支持系統整合

層面實施成效較差。然而，支持系統整合層面卻是教師在面對 ADHD 學生時使用頻率最高的因應策略，推論其可能原因為教師通常會學習預知 ADHD 學生在某些特定的情境之下會出現麻煩的狀況，並事先做好規劃，減少處理 ADHD 學生問題行為的時間，因此在班級經營及管理策略調整實施成效最佳；而支持系統整合方面，推論現今教師對於教育

都有著一定程度的認同與投入，因此會主動尋求校內外的人力資源，積極參與相關專業知能研習，但從教師的回饋中得知，有許多教師反應家長不認同孩子是 ADHD，因為怕孩子會遭受同儕異樣的眼光或教師不公平的對待，以致於家庭與學校的方式不同步，無法協助孩子得到適切的幫助，因此輔導成效不佳。

表 5
因應策略分量表分析摘要表(N=395)

分量表/層面/題號	使用情形			實施成效		
	平均數	標準差	平均分數	平均數	標準差	平均分數
整體因應策略	87.67	11.91	2.74	89.22	12.00	2.79
課程教學調整	40.20	6.02	2.68	41.28	6.31	2.75
1.	2.55	0.76		2.58	0.61	
2.	3.04	0.63		2.55	0.61	
3.	3.03	0.76		2.60	0.62	
4.	3.01	0.69		2.81	0.66	
5.	3.35	0.65		2.77	0.64	
6.	2.83	0.69		2.83	0.66	
7.	2.55	0.74		2.82	0.67	
8.	2.22	0.81		2.83	0.63	
9.	2.49	0.75		2.78	0.72	
10.	2.35	0.84		2.73	0.68	
11.	2.34	0.88		2.86	0.70	
12.	2.62	0.75		2.65	0.62	
13.	2.55	0.86		2.66	0.67	
14.	2.61	0.85		2.52	0.61	
15.	2.68	0.81		2.46	0.62	
班級經營及管理策略調整	33.33	5.28	2.78	34.09	5.25	2.84
16.	1.74	0.87		2.55	0.70	
17.	2.92	0.72		2.88	0.69	
18.	2.84	0.65		2.75	0.64	
19.	2.83	0.65		2.82	0.61	
20.	2.92	0.78		2.81	0.71	
21.	3.08	0.68		2.88	0.70	
22.	2.75	0.95		2.53	0.77	
23.	3.11	0.68		2.71	0.68	
24.	3.11	0.67		2.90	0.69	
25.	2.82	0.82		2.72	0.69	
26.	2.28	0.82		2.42	0.58	
27.	2.92	0.75		2.74	0.70	
支持系統整合	14.15	2.57	2.83	13.52	2.60	2.79
28.	2.71	0.76		2.63	0.62	
29.	2.88	0.71		2.76	0.64	
30.	2.59	0.73		2.59	0.65	
31.	3.15	0.66		2.73	0.75	
32.	2.81	0.78		2.75	0.69	

二、不同背景變項的教師及學生在教學困擾、因應策略及實施成效上部分達到顯著差異

(一)不同背景變項教師之差異比較

1.教師的性別差異在整體教學困擾與三個層面均達顯著差異，學校規模差異在整體教學困擾及支持系統達顯著差異，教學年資差異、特教專業背景差異在整體教學困擾與三個層面均未達顯著差異(見表 6)。

性別差異在整體教學困擾與三個層面均達顯著差異，究其原因為根據社會角色理論的觀點，女性擁有比較好的人際敏感度，是因為她們實際上擔任或被訓練、期待要擔任照顧者，女性教師在處理學生行為時較細膩，因此壓力及困擾就會比較大。學校規模差異僅達部分顯著差異，究其原因為規模小的學校，因人力較不足、缺乏有力的支持，校內工作量較多，因此在支持系統層面感受較深的教學困擾。教學年資、特教專業背景差異均未達顯著差異，究其原因為 ADHD 學生個別差異大，即便是任教年資累積下來的經驗也未必有較少的困擾，且現今資訊流通快速，教師對於專業知訊的取得較容易，再加上近年來教育行政機關要求教師參與特教研習藉以提升特教專業知能，因此教師之教學困擾程度無顯著差異。

2.教師的性別差異在因應策略之整體使用情形、班級經營與支持系統達顯著差異，教學年資差異在支持系統達顯著差異，學校規模差異在班級經營與支持系統達顯著差異，特教專業背景差異在整體使用情形與三個層面均未達顯著差異(見表 6)。

教學年資差異在支持系統達顯著差異，但經事後比較任兩組之間無顯著差異，由此可知不論資深或資淺的教師在面對班上 ADHD 學生時，都能尋求解決問題的途徑與支援管道，因此使用頻率較高。特教專業背景差異在整體使用情形與三個層面均未達顯

著差異，推論其可能原因為教師能主動尋求解決困境，積極尋求因應策略，所以在因應策略的使用情形差異並不明顯。學校規模差異在班級經營與支持系統達顯著差異，推究其可能原因是學校規模較大其在行政運作、教學資源較佔優勢，教師資訊及資源取得較容易，因此在使用因應策略上的頻率較高。

3.教師的教學年資差異在因應策略之整體實施成效與班級經營達顯著差異，學校規模差異在課程教學與支持系統達顯著差異，性別差異、特教專業背景差異在整體實施成效與三個層面均未達顯著差異(見表 6)。

教學年資差異在實施成效之整體實施成效與班級經營達顯著差異，推究其可能原因為資深教師教學經驗純熟豐富，對於學校教育資源較為熟悉，也較能尋求解決問題的途徑與支援管道，所以在使用因應策略上能獲得較佳的實施成效。學校規模差異在課程教學與支持系統達顯著差異，究其原因可能是學校規模較大的教師在遭遇困境時，較會積極尋求方法因應，在使用因應策略上的頻率高於學校規模較小的教師，因此實施成效亦較佳。性別差異在整體實施成效與三個層面均未達顯著差異，究其原因可能是由於 ADHD 學生的個別差異大，且男、女教師所採取的因應策略也不盡相同。特教專業背景差異在整體實施成效與三個層面均未達顯著差異，究其原因可能為研究對象、抽樣人數不同有關，所以不同特教背景的教師採取因應策略的實施成效差異情形並不明顯。



表 6
不同背景變項教師在教學困擾與因應策略差異情形彙整表

分量表/層面	背景變項	性別	教學年資	特教類組	學校規模
教學困擾	整體教學困擾	※(2>1)			※(1>2,1>3)
	課程教學	※(2>1)			
	班級經營	※(2>1)			
	支持系統	※(2>1)			※(1>2,1>3)
因應策略使用情形	整體使用情形	※(2>1)			
	課程教學調整				
	班級經營及管理策略調整	※(2>1)			※(2>1,3>1)
因應策略實施成效	支持系統整合	※(2>1)	※		※(3>2)
	整體實施成效		※		
	課程教學調整				※(2>1,3>1)
	班級經營及管理策略調整		※(5>3)		
	支持系統整合				※(3>1)

備註：※表示達顯著差異；性別：(1)男性、(2)女性；教學年資：(1)5 年以下、(2)6-10 年、(3)11-15 年、(4)16-20 年、(5)21 年以上；特教專業背景：(1)特殊教育系(所)畢業、(2)修習特教 3 學分或特教知能研習 54 小時以上、(3)從未修習特教學分；學校規模分組：(1)24 班(含)以下、(2)25-49 班、(3)50 班(含)以上。

(二)不同學生背景變項之差異比較

1.學生的班級年段差異在整體教學困擾與三個層面均達顯著差異，固定運動習慣差異在整體教學困擾、課程教學與班級經營達顯著差異，服用藥物差異在整體教學困擾與三個層面均未達顯著差異(見表 7)。

學生的班級年段差異在整體教學困擾與三個層面均達顯著差異，究其原因可能為大部分的 ADHD 學生都是隨著入小學後，麻煩問題不斷增加與擴大才慢慢被發現或確診，低、中年級的教師首當其衝面臨的教學困境自然較高年級教師多，因此教學困擾感受亦較高。服用藥物差異在整體教學困擾與三個層面均未達顯著差異，究其可能原因為雖然藥物治療能有效控制 ADHD 行為症狀，並不能完全治療好，必須配合其他的方法，才能讓治療發揮最大功效，故教師的教學困擾並不會因學生有無服用藥物而有顯著差異存在。

2.學生的固定運動習慣差異在因應策略之整體使用情形、課程教學調整與支持系統整

合達顯著差異，班級年度差異、服用藥物差異在整體使用情形與三個層面均未達顯著差異(見表 7)。

3.學生的固定運動習慣差異在因應策略之整體實施成效、課程教學調整與支持系統整合達顯著差異，班級年段差異在課程教學調整達顯著差異，服用藥物差異在整體實施成效達顯著差異(見表 7)。

班級年段差異在課程教學調整達顯著差異，推論其可能原因為教師在面對不同年段 ADHD 學生時，能夠運用各種輔導策略與技巧以減少其問題行為的發生，因此實施成效的差異也不大。服用藥物差異在整體實施成效達顯著差異，但經事後比較組間未達顯著差異，推論其可能原因為藥物治療雖有其成效，但藥物治療只能減少不適當的行為，並不能增加適當的行為，仍必須配合其他的治療方法，來教導兒童良好行為並改善其學習問題，更需要父母及師長、醫師更多的支持與配合，如此才能幫助 ADHD 學生情緒行為穩定，改善其社會性互動及人際關係，因此

教師在因應策略使用上並無差異存在，以致於在實施成效的差異也不大。

表 7
不同學生背景變項對教師教學困擾與因應策略差異情形彙整表

分量表/層面	背景變項	班級年段	服用藥物	固定運動習慣
教學困擾	整體教學困擾	※(1>3,2>3)		※(2>1)
	課程教學	※(1>3,2>3)		※(2>1)
	班級經營	※(1>3)		※(2>1)
	支持系統	※(1>3)		
因應策略使用情形	整體使用情形			※(1>3)
	課程教學調整			※(1>3)
	班級經營及管理策略調整			
	支持系統整合			※(1>3,2>3)
因應策略實施成效	整體實施成效		※	※
	課程教學調整	※		※(1>2)
	班級經營及管理策略調整			
	支持系統整合			※(1>2,1>3)

備註：※表示達顯著差異；班級年段：(1)低年級、(2)中年級、(3)高年級；服用藥物：(1)有穩定服藥、(2)斷斷續續服藥、(3)有處方箋卻未服藥、(4)不清楚；固定運動習慣：(1)有固定運動習慣、(2)無固定運動習慣、(3)不清楚。

三、教師在面對ADHD學生因應策略之使用情形與實施成效間有顯著相關

各題的列聯係數除第 5 題為 0.41 外，其餘 31 題介於 0.62 至 0.76 之間，顯示兩個變項間相關性高，且均達到顯著水準($p < .001$)，

表示因應策略使用情形與實施成效兩變項之間呈顯著正相關，故教師使用因應策略的頻率愈高，其實施成效也愈好(見表 8)。

表 8
不同因應策略及實施成效之列聯係數摘要表

題號	列聯係數 C	題號	列聯係數 C	題號	列聯係數 C	題號	列聯係數 C
1	.70***	9	.70***	17	.71***	25	.75***
2	.66***	10	.75***	18	.70***	26	.75***
3	.65***	11	.75***	19	.73***	27	.73***
4	.68***	12	.73***	20	.68***	28	.67***
5	.41***	13	.71***	21	.74***	29	.67***
6	.62***	14	.72***	22	.69***	30	.69***
7	.69***	15	.72***	23	.66***	31	.71***
8	.73***	16	.76***	24	.70***	32	.73***

肆、結論與建議

一、結論

(一)臺灣北部地區國小普通班教師教學困擾、因應策略及實施成效之現況

國小教師在面對 ADHD 學生時，其教學困擾感受趨於中下程度，以課程教學層面的困擾感受較深；因應策略的使用頻率為中上程度，主要使用於支持系統整合、班級經營及管理策略調整二個層面上；因應策略的實

施成效為中上程度，以班級經營及管理策略調整層面實施成效較佳，支持系統整合層面實施成效較差。

(二)不同教師背景變項在教學困擾、因應策略、實施成效的差異情形

不同背景變項的國小教師在教學困擾會因性別、學校規模不同而有部分顯著差異，女性教師在整體教學困擾及三個向度的感受程度皆明顯高於男性教師，任教於 24 班(含)以下教師在整體教學困擾及支持系統層面高於任教於 25-49 班及 50 班(含)以上的國小教師；因應策略使用情形會因性別、學校規模不同而有部分顯著差異，女性教師整體因應策略使用頻率高於男性教師，任教於 25-49 班及 50 班(含)以上的國小教師其因應策略使用頻率在班級經營及管理策略調整層面高於任教於 24 班(含)以下的國小教師，且任教於 50 班(含)以上的國小教師其因應策略使用頻率在支持系統整合層面高於任教於 25-49 班的國小教師；而實施成效會因教學年資、學校規模不同而有部分顯著差異，任教 21 年以上國小教師的實施成效較任教 11-15 年的國小教師佳，任教於 25-49 班與任教於 50 班(含)以上國小教師的實施成效高於任教於 24 班(含)以下的國小教師。

(三)不同學生背景變項在教師教學困擾、因應策略及實施成效的差異情形

教師教學困擾會因 ADHD 學生班級年段不同而有顯著差異，低、中年級教師面臨的教學困境較高年級教師多；而教師教學困擾、因應策略及實施成效會因 ADHD 學生有無固定運動習慣不同而有顯著差異，教師對於班上無固定運動習慣的 ADHD 學生感受到的教學困擾，明顯高於有固定運動習慣 ADHD 學生的教師，教師在面對有固定運動習慣與無固定運動習慣 ADHD 學生，使用因應策略頻率高於不清楚學生是否有運動習慣

的教師，教師在面對有固定運動習慣 ADHD 學生實施成效，高於無固定運動習慣與不清楚學生是否有運動習慣的教師。

(四)在相關分析中教師因應策略使用頻率愈高，實施成效愈好。

二、建議

(一)對國小教師之建議

1.定期進修或研習，加強特教專業知能：根據特殊教育法(2014)第 7 條之規定，班上有安置特殊生的教師應定期進修修習特教三學分，或參加校內外研習活動，不斷吸收特教新知，以提升教師的專業素養，因應教學現場的實際需要。

2.調適心理與態度：以 ADHD 發生率來看，在教育現場上與其相遇是必然趨勢，建議教師以更為開放的心胸面對，瞭解和尊重個別差異、肯定學生潛能與教育權利等觀念，給予更適性的對待，相信必能營造更好的學習環境，學習成效也自然提升，教師本身亦能從中獲得成就感。

3.有效運用因應策略：根據研究結果顯示，且因應策略使用頻率愈高，其實施成效愈好，因此建議教師可透過多元管道，吸取相關因應策略的新知與使用技巧，亦可尋求有成功經驗的教師，藉由教師間彼此經驗分享與交流，進而提升個人的因應策略使用技巧，使其發揮最大成效。

4.善用 ADHD 學生活力充沛的優勢：建議親師應看見孩子的潛能，善用其活力充沛的優勢，為孩子在晨間訂定固定運動時間，或提供相關課程，協助他們透過遊戲和運動學會動作技能及同儕社會互動，增進其身體、認知、社會及情緒層面的發展。

(二)對學校的建議

1.增加運動社團：建議學校設成運動性社團(如：田徑隊、游泳隊等)，安排 ADHD 學

生規律的運動，將有助於學生情緒的緩和，具有正面效果。

2.提供充分的教學支援與相關彈性措施：建議學校能在支持系統整合上提供較暢通且多元的支持網絡，並增加彈性應變措施(如：教室位置安排、編班時的調整、調整作業與評量方式、安排助理教師等)，協助教師更容易取得所需的支援。

(三)對教育行政機關之建議

1.落實融合教育班級減少學生人數政策：教育行政機關應設法落實融合教育班級減少學生人數政策，以減少教師的教學困擾及工作負荷，提升教學品質。

2.建立家長應配合輔導工作之明確規範：教育主管單位應設法訂定相關輔導法令，或透過與司法、社會福利系統的結合，建立明確之規範，使家長在必要時能夠配合醫生囑咐、學校輔導、教師建議等，如此才能共創親師生三贏的局面。

(四)對未來研究之建議

1.在研究對象方面：本研究之研究對象限於臺灣北部地區國小普通班教師，故研究結果在推論上有其限制，建議未來研究之地區範圍可擴大至全國各縣市，受試對象可包括幼兒園、國小、國中及高中職之導師、科任教師及特教教師等，進而瞭解不同地區、不同教育階段、不同類別教師之間的差異情形，使研究結果更具推論性。

2.在研究方法方面：本研究採用問卷調查法，但問卷填寫容易受情境影響或是心向作用(如社會期望)影響填答結果，建議輔以晤談、現場觀察或行動研究等方式，進行更深入客觀的分析，使研究結果更加詳細完整。

3.在研究範圍方面：在因應策略之實施成效分量表中，填答「不清楚」者比例高，可能會影響研究結果，建議針對這些教師進行質性調查，或許有不同的研究結果，值得再

深入探討。另外從研究結果得知，教師在面對有固定運動習慣的 ADHD 學生，其因應策略使用頻率較高，且實施成效較好，但本研究並未探討運動習慣較高低與是否用藥之交互作用，建議針對這部分做深入探討。

參考書目

- 方婉真(2008)。學前融合教育班教師教學困擾之調查研究(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 王慧甄(2013)。注意力缺失過動症兒童在蘆竹鄉國小適應問題及其教師因應策略之研究(未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。
- 吳南成(2010)。融合班教師對實施融合教育的觀點、教學困擾與因應策略之研究—屏東縣一所小學教師之觀點(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 吳珣媛(2013)。彰化縣國民中學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)。大葉大學，彰化縣。
- 吳國維(2005)。視覺障礙學生就讀普通班教師教學困擾之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 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)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 孟瑛如(2014)。資源教室方案：班級經營與補救教學(三版二刷)。臺北：五南。
- 孟瑛如、簡吟文(2014)。從 DSM-V 的改變談注意力缺陷過動症未來的鑑定與教學輔導趨勢。輔導季刊，50(4)，22-27。



- 林美慧(2014)。智能障礙類特殊教育學校高職部教師職業教育之行政支援知覺與教學困擾之相關研究(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 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，臺中市。
- 林慶芳(2013)。正向行為支持對一位注意力缺陷過動症學生行為問題介入之行動研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 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持系統。特殊教育研究學刊，21，1-26。
- 洪啓芳(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)。國立臺東大學，臺東縣。
- 洪儷瑜(1998)。ADHD 學生的教育與輔導。臺北：心理。
- 洪儷瑜(2009)。注意力缺陷過動症 20 問-教師實用輔導手冊。臺北：臺北市政府教育局。
- 洪儷瑜、丘彥南、張郁雯、孟瑛如、蔡明富(2001)。注意力缺陷過動症學生發現與輔導工作，第三年期末報告。教育部：特殊教育工作小組。
- 張本聖、徐儷瑜、黃君瑜、古黃守廉、曾幼涵譯(2014)。變態心理學(原作者：Ann M. Kring, Gerald C. Davison, John M. Neale, Sheri Johnson.)。臺北：雙葉。(原著出版年：2013)
- 張春興(2006)。張氏心理學辭典。臺北：東華。
- 張美齡(2004)。正向語句引導和增加教室中表現次數在國小 ADHD 兒童教室中干擾行為之應用(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 張錦蕙(2005)。國中普通班教師對身心障礙學生的教學困擾及支持需求研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 教育部(2013)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/SearchAllResultList.aspx?KeyWord=身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法&Cur=L>
- 教育部特殊教育通報網(2014)。各縣市身心障礙學生安置班型統計。取自 <http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>
- 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)。國立臺東大學，臺東縣。
- 陳宜慧(2006)。國中普通班教師對身心障礙學生教學支援需求之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳滿容(2010)。注意力缺陷過動學生在普通班學習之探討(未出版之碩士論文)。東海大學，臺中市。
- 游淑娟(2008)。國小普通班級任教師對 ADHD 兒童的教學困擾、因應策略及所需支持系統之現況調查-以桃園市為例(未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 馮淑珍(2005)。國小普通班教師對融合教育實施困擾與其因應策略成效之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院，臺北市。
- 黃錦敦(2004)。認知行為治療在注意力缺失/過動疾患兒童之應用。取自 <http://w3.sce.pccu.edu.tw/nonarts/paper/paper-0106-2.htm>
- 楊坤堂(1999)。注意力不足過動異常。臺北：五南。
- 臺灣兒童青少年精神醫學會(2014)。教師手冊-ADHD 注意力不足過動症。取自

<http://www.adhd.club.tw/>

- 蔡明富(2010)。有無伴隨品行疾患之注意力缺陷過動症學生與普通學生行為問題之比較。東臺灣特殊教育學報，12，109-126。
- 鄭桂能(2007)。中部地區國民小學教師教學困擾與專業成長需求之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 鄭雅靜(2005)。國中普通班教師因應融合教育措施教學困境之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 鍾任善(2004)。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)。國立臺東大學，臺東縣。
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorder* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Barkley, R. A., Grodzinsky, G., & DuPaul, G. J.(1992). Frontal lobe function in attention deficit disorder with and without hyperactivity: a review and research report. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 163-188.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2004). Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder : An Overview of Empirically Based Treatments. *Journal of Psychiatric Practice*, 10(1), 39-56.
- Barkley, R. A. (2008). School Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Where to form here ? *School Psychology Review*, 36,279-286.

Wood, J. W. (1998). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*(3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.



A Study of Regular Class Teachers' Coping Strategies and Difficulties in Teaching Elementary Students with ADHD

Chiu-Lien Lu

teacher-counselor

DongYuan Elementary School

Hsinchu city

Ming-Chun Chen

Professor

Department of Psychology & Counseling

University of Taipei

Ying-Ru Meng

Professor

Department of Special Education

National Hsinchu University of Education

Jong-Miin Tyan

Department of Special Education

National Hsinchu University of Education

Abstract

Purpose: The research aims to discuss the relationship between teaching difficulties and coping strategies when teachers of regular classes teach students with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) in elementary schools of northern Taiwan.

Methods: By stratified random sampling, this research involved 450 regular class teachers who had taught ADHD students in the past two years in public elementary schools of Taipei City, New Taipei City, Taoyuan County, and Hsinchu City; 395 valid questionnaires were collected. Finally, statistical analyses were performed with the statistical package SPSS 20.0, including descriptive statistics, t-test, on-way analysis of variance, and chi-square test.

Results/findings: Four main results are listed in this study: (1) The elementary school teachers of had less difficulties in teaching with higher frequency of using coping strategies which were highly effective. (2) There were significant differences in either teaching difficulties or coping strategies as a function of teachers' gender and the size of school. Moreover, the difference in coping efficacy was significant caused by teachers' seniority and the school sizes. (3) According to ADHD students' personal backgrounds, the elementary school teachers' teaching difficulties were different significantly resulted from different class levels and ADHD students' exercising habits. In addition, the frequency of using coping strategies and effects were significantly different between ADHD students' with or without exercise habit. (4) When the elementary school teachers used coping strategies more often, they got better effects in teaching ADHD students. **Conclusions/Implications:** Based on the results, the researcher provided suggestions for education administration, elementary school teachers, elementary schools and follow-up studies.

Keywords: regular-class teacher, ADHD, teaching difficulty, coping strategy