

國立臺東大學教育學系
課程與教學碩士在職專班
碩士論文

指導教授：何俊青 博士

The logo of National Taitung University is a circular emblem. It features a central five-pointed star with a stylized 'N' shape inside. The Chinese characters '國立臺東大學' are written in a circular path around the top of the star, and 'National Taitung University' is written around the bottom. The entire logo is rendered in a light blue color.

屏東縣國小普通班級任教師對 ADHD 兒童
教學困擾與因應策略之研究

研究生：許瑞珍 撰

中華民國一〇九年十一月



國立臺東大學教育學系
課程與教學碩士在職專班
碩士論文

屏東縣國小普通班級任教師對 ADHD 兒童
教學困擾與因應策略之研究



研究生：許瑞珍 撰

指導教授：何俊青 博士

中華民國一〇九年十一月

國立臺東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系課程與教學碩士在職專班

本班許瑞珍君

所提之論文：屏東縣國小普通班級任教師對 ADHD 兒童教學困擾與因應策略之研究

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

黃 弘 坤

(學位考試委員會主席)

孫金雄

何俊育

(指導教授)

論文學位考試日期：民國 109 年 9 月 18 日

國立臺東大學

附註：1. 本表一式二份經學位考試委員會簽後，正本送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

國立臺東大學 學位論文授權書

重要事項說明：依著作權法第十五條第二項第三款規定，「依學位授予法撰寫之碩士、博士論文，著作人已取得學位者，推定著作人同意公開發表其著作」。本校圖書資訊館就紙本學位論文之閱覽服務依前開規定，採公開閱覽為原則。如論文涉及專利申請、投稿論文、機密或其他法定事由，需延後公開紙本論文者，請另行填寫本校「學位論文延後公開申請書」。

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 課程與教學碩士在職專班

109 學年度第 1 學期取得 (碩士 博士) 學位之論文。

論文名稱：屏東縣國小普通班級任教師對 ADHD 兒童教學困擾與因應策略之研究

一、本人具有著作財產權之上列 (學位論文 書面報告 技術報告 專業實務報告) 之電子全文(含書目、摘要、圖檔、影音資料、附件等)，依著作權法規定，非專屬、無償授權予下列單位得重製、上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

單位	公開上網時程
本人畢業學校	(依據 108 學年度第一學期第 3 次行政會議決議：研究生畢業論文延後公開上網時程，至多以三年為原則) <input checked="" type="checkbox"/> 立即公開 <input type="checkbox"/> 一年後公開 <input type="checkbox"/> 二年後公開 <input type="checkbox"/> 三年後公開
國家圖書館	<input checked="" type="checkbox"/> 立即公開 <input type="checkbox"/> 一年後公開 <input type="checkbox"/> 二年後公開 <input type="checkbox"/> 三年後公開 <input type="checkbox"/> 不同意公開
與本人畢業學校圖書資訊館簽訂合作協議之資料庫業者	<input checked="" type="checkbox"/> 立即公開 <input type="checkbox"/> 一年後公開 <input type="checkbox"/> 二年後公開 <input type="checkbox"/> 三年後公開 <input type="checkbox"/> 不同意公開

二、本人 (同意 不同意) 本人畢業學校圖書資訊館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同同意授權。

學 號：4510207 (務必填寫)

研究生簽名：許瑞珍 (親筆正楷)

指導教授簽名：何俊青 (親筆簽名)

日 期：中華民國 109 年 11 月 18 日

本授權書(得自本校圖書資訊館網站下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。授權書版本:2020/01/02

屏東縣國小普通班級任教師對 ADHD 兒童 教學困擾與因應策略之研究

作者：許瑞珍

國立臺東大學教育學系課程與教學碩士班

摘要

注意力缺陷過動症（ADHD）為一神經發展疾患，初始年齡好發於兒童期，而僻處臺灣最南端的屏東縣長期以來存有醫療與教育資源缺乏的問題，在此執教的教師勢必面對更多面向的考驗，其因應學生問題的方式也可能有所差異。

本研究採質性研究法，以立意取向的方式訪問十一位屏東縣國小普通班級任教師，旨於深入探討教師面對班上 ADHD 學童時的教學困擾與因應策略。研究者以自編訪談大綱為研究工具，以屏東縣國小普通班目前或曾經擔任 ADHD 學童的級任教師為研究對象，透過深度的訪談方式蒐集研究參與者的經驗與觀點，並於彙整晤談內容後，根據文獻資料，做進一步的分析與討論。

本研究獲得發現如下：

- 一、家長對孩童罹患 ADHD 所持的態度多為不接受、不重視。
- 二、教師的教學困擾包含需協助學童服藥、ADHD 學童對課堂造成干擾、教師無法滿足 ADHD 學童的學習需求等。
- 三、教師的因應策略包含積極與家長溝通、提升特教知能、調整教學方式、提供 ADHD 學童表現自我的機會等。

關鍵詞：注意力缺陷過動症、普通班級任教師、教學困擾、因應策略

Teaching Disturbance and Corresponding Strategies for Regular Class Room Teachers of Elementary Schools in Pingtung County regarding Children with ADHD

Jui-Chen Hsu

Abstract

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is a neurodevelopmental disorder that initially begins in childhood. Pingtung County, located at the southernmost of Taiwan, has always been having issues of lacking medical and education resources in the long term; therefore, teachers in Pingtung County certainly face more challenges in different aspects and may have different methods to respond to students' issues.

Qualitative research is adopted for the study to interview 11 homeroom teachers of elementary schools in Pingtung County in a conception-oriented manner, aiming at the in-depth exploration of the teaching disturbance and corresponding strategies for teachers regarding children with ADHD in their classes. The researcher used self-prepared interview outline as its research tool, set teachers who are or used to be the regular class room teachers of elementary schools as the study subjects, and made further analysis and discussion based on the literature and information compiled by using the interview content collected from the interview regarding the experiences and views of participants of the research.

Findings of the research are as follow:

1. Parents often do not accept or attach attention to children with ADHD.

2. Teaching disturbance for teachers include having to help children take medicine, interference to the class from children with ADHD, and incapability for teachers to satisfy the learning requirements of children with ADHD.
3. Corresponding strategies for teachers include active communications with parents, improvements on knowledge-ability regarding special education, adjustments in teaching methods, providing self-expressing opportunities for students with ADHD, and seeking assistance from professionals.

Keywords: *Attention deficit hyperactivity disorder, regular classroom teachers, teaching disturbance, corresponding strategies*



目 次

中文摘要.....	i
英文摘要.....	ii
目次.....	iv
表次.....	vi
圖次.....	vi
第一章 緒論	
第一節 研究背景與研究動機.....	1
第二節 研究目的與研究問題.....	2
第三節 名詞釋義.....	3
第四節 研究範圍與限制.....	4
第二章 文獻探討	
第一節 注意力不足過動症之探討.....	5
第二節 國小教師面對 ADHD 學生之教學困擾.....	10
第三節 國小教師面對 ADHD 學生之因應策略.....	18
第三章 研究方法與設計	
第一節 研究對象.....	27
第二節 資料蒐集方法.....	30
第三節 研究流程與設計.....	31
第四節 研究工具.....	33
第五節 資料處理與分析.....	34
第六節 研究信效度.....	35
第四章 結果與討論	
第一節 國小普通班級任教師對 ADHD 兒童之教學困擾.....	37
第二節 國小普通班級任教師對 ADHD 兒童之因應策略.....	60
第五章 結論與建議	
第一節 研究結論.....	83
第二節 研究建議.....	85
參考文獻.....	88

附錄.....	93
附錄 1 訪談大綱.....	93
附錄 2 教師訪談同意函.....	94
附錄 3 屏東縣各鄉鎮偏遠小學數量一覽表.....	95
附錄 4 屏東縣 106 學年度各鄉鎮小學班級數量統計表.....	96



表 次

表 2-1 教學困擾定義彙整表.....	11
表 2-2 因應策略定義彙整表.....	19
表 3-1 屏東縣普通班級任教師基本資料一覽表 (T001 至 T004)	28
表 3-2 屏東縣普通班級任教師基本資料一覽表 (T005 至 T008)	29
表 3-3 屏東縣普通班級任教師基本資料一覽表 (T009 至 T011)	30

圖 3-1 研究流程圖.....	19
------------------	----



第一章 緒論

本章說明研究背景、動機、研究目的與問題、重要名詞解釋以及研究的範圍與限制。本章共分成四節，第一節研究背景與研究動機，第二節研究目的與研究問題，第三節名詞釋義，第四節研究範圍與限制，各節詳述如下。

第一節 研究背景與研究動機

屏東縣位處臺灣本島的最南端，地勢南北狹長，共包含三十三個鄉鎮，資源多集中於北區或少數鄉鎮市內，城鄉區域的發展差異極大；而其餘的鄉鎮許多地處偏遠，其中山地原住民鄉鎮數量更高居全國縣市之冠，總計八個。如此隨之而來的即是常見的隔代教養情形，就醫治療也極度不便；於此，學校教育顯得格外重要。

根據教育部統計處偏遠地區國中小地理資訊查詢系統截至 2019 年 5 月 27 日的資料顯示屏東縣逾半數鄉鎮內的小學屬於偏遠、特偏甚或極偏地區，計有十七個鄉鎮（參見附錄三）。另由教育部統計處教育統計查詢網統計結果得知，屏東縣 106 學年度偏遠地區國小學生數為 15770 人，佔縣內比率 44.22%；特偏地區國小學生數為 2937 人，佔縣內比率 8.24%，結果僅次於金馬澎湖地區及臺東縣。

在屏東縣境內的國小，近半數為六班以下的學校，逾三分之二為十二班以下的學校（參見附錄四），而學校規模的大小關係著資源班能否成立以及行政人員的配置數量。在規模較小的學校，通常無法成立資源班或特教班，校內沒有專任的輔導教師或特教老師，輔導與特教業務常由普通教師兼任，可提供的協助多不及擁有專業背景的輔導教師或特教老師。張雅婷、黃玉枝（2015）的研究也發現屏東縣國小普通班導師缺乏社區資源的協助，較無相關專業人員或機構可供諮詢與溝通。

研究者執教十餘年來，調任過兩所學校，一直都在小型學校服務，須同時兼任級任教師及行政業務，但發現不論班級學生人數多寡，都面臨同樣的困境—學校輔導及特教資源的缺乏。身為教學現場第一線的班級導師，當發現孩子有某些症狀，需要特別的資源或協助時，在校內常常是求助無門，無法找到立即且有效的方法，只能向外尋求支援。

注意力不足過動症(attention-deficit/hyperactivity disorder,AD/HD,簡稱 ADHD)是目前普遍常見的疾病，學齡期的盛行率為 5~10%，成人期則約 4%。雖然 ADHD 的致病成因以目前的科學研究來說仍無法有明確的定論，但若確診須服用藥物，小學低年級是藥物治療的最佳時機。教師往往是第一線發現學童可能患有 ADHD

的人（洪儷瑜，1998），也在其診斷與處遇上扮演著重要角色（黃舒微，2011）。級任教師整日陪伴孩童，很快便能發現某些孩童有嚴重的注意力問題，但面對課堂上的眾多學童以及有限的教學時間，常出現力有未逮之感。由於 ADHD 學童常有學業、社會關係和家庭關係等行為問題，教師所遭遇到的難題，除了管理他們的行為之外，也需協助其課業，兩者皆足以令教師大傷腦筋，而且學習問題和行為問題又往往有著惡性的交互影響（楊坤堂，1997）。因此，想了解級任教師在面對 ADHD 兒童時面臨了哪些教學困擾，為本研究動機之一。

其實 ADHD 學生的問題相當複雜，其症狀應在小學之前便已出現，但多數卻是在進入小學以後才被發現與診斷，且其中個別差異頗大，即便外在的行為問題容易觀察，但內向行為問題既不穩定也不易被發現，每個學生所需要的有效方法也不盡相同。對於不專心、過動的孩子，可給予行為治療，也需改善親職技巧，同時學校的補救教學也是不可或缺的治療策略，面對盤根錯節的問題，若缺乏適當的策略與技巧，可能只能提升其正面行為或短暫改善問題，但效果難以持久。然而，學校教育所能給予的支持協助究竟有多少？因此，想了解教師在面對這群擁有 ADHD 的孩子時，會採取哪些因應策略來幫助他們，此為本研究動機之二。

第二節 研究目的與研究問題

依據本研究的研究動機，其研究目的與待答問題如下：

一、研究目的

依據本研究的研究動機，本研究目的如下：

- （一）瞭解國小普通班級任教師在面對 ADHD 兒童時所面臨的教學困擾。
- （二）瞭解國小普通班級任教師在面對 ADHD 兒童時所採取的因應策略。

二、研究問題

根據研究目的，訂定研究問題為以下二點：

- （一）探討國小普通班級任教師在面對 ADHD 兒童時所面臨的教學困擾為何？
- （二）探討國小普通班級任教師在面對 ADHD 兒童時所採取的因應策略為何？

第三節 名詞釋義

本研究包括下列重要名詞：注意力不足過動症、國民小學普通班級任教師、因應策略、教學困擾及支持系統。茲分別說明如下：

一、 注意力不足過動症

注意力不足過動症（attention-deficit/hyperactivity disorder, AD/HD，簡稱 ADHD）是一種早發性的精神疾病，一出生便已存在，只是在不同時期被發現診斷出來。ADHD 可分為三種類型，不專心型約 30~35%，過動 / 衝動型約 15~20%，合併型約 50~55%。學齡期兒童的男女比約 9：1，青春期的約為 2~3：1，性別不同在共病症狀上會有所差異（高淑芬，2011）。

ADHD 的主要核心症狀是不專心、過動和衝動。不專心方面的臨床表徵包括沒有注意到細節、粗心大意、注意力分散、需要不停地提醒日常生活的事情、東西很亂、忘東忘西、丟三落四、弄丟常用的東西、沒有時間觀念等等。

在過動方面的臨床表徵有：跑來跑去、爬高爬低、不怕危險、精力旺盛、坐不住甚至離開位子、坐時身體扭來扭去、動來動去或玩弄手指、動作較粗魯、運動協調不佳、肢體動作多、易惹人厭或被誤會打人、愛講話、甚至在不該說話時講個不停等。

而在衝動方面，所表現出來的行為則包括沒有耐心、打斷或干擾他人、話多、插嘴、沒耐心聽別人講完，就急著接話或回答、好管閒事、熱心過度、難與他人輪流、無法等待（高淑芬，2011）。

本研究所稱之 ADHD 兒童，為經醫生評估後取得醫院診斷證明或經縣市政府鑑輔會鑑定核准之兒童。

二、 國民小學普通班級任教師

本研究所稱普通班教師，係指任教於屏東縣公立國民小學之現任教師，且班上有安置 ADHD 學生並擔任普通班班級導師之教育工作者。

三、 教學困擾

本研究所稱「教學困擾」，主要探討普通班教師在面對 ADHD 學生時，在教學上所遇到的困難，包括教學與評量、專業知能、行政支持、親師溝通等因素。本研究所指教學困擾（teaching problems）為：教師在從事教學的過程中，無法有效解決所面臨的問題，導致內在心理的失衡狀態。

四、 因應策略

本研究所稱「因應策略」，主要探討普通班教師在面對 ADHD 學生時，為了處

理教學上所遇到的困難而採取的行動。本研究所指因應策略為：教師遭遇教學困擾時，為免於產生威脅或解除壓力，而努力處理問題的動態歷程。

第四節 研究範圍與限制

一、 研究對象

本研究對象以經醫生評估後取得醫院 ADHD 診斷證明或經縣市特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會（簡稱鑑輔會）鑑定為 ADHD 學生之級任教師為主，非融合教育中其他障礙學生之導師。

二、 研究範圍

研究限制本研究範圍針對屏東縣為研究範圍，其結果只適合解釋 108 學年度屏東縣國民小學普通班 ADHD 學生之級任教師所遇困難及其因應教學策略現況，若用於其他地區與時間，只適合作比較研究，並不適合作為推論的研究。

三、 研究限制

（一）本研究對象為 ADHD 學生之級任教師，不宜將結果推論至其他障礙類別及相關科任教師與行政人員。

（二）本研究對象為國民小學普通班 ADHD 學生之班級導師，不宜將結果推論到幼稚園、國民中學、高中職以及大專等階段。

（三）由於本研究是以訪談方式進行，因此無法以大量樣本進行研究，基於研究時間以及研究對象意願的因素，僅能由屏東縣地區選出代表性的對象作訪談，無法進行全面性的訪談。

（四）由於 ADHD 異質性高，本研究所擷取的只是少數受訪者的意見，因此不適合推估至母群體，也無法推論至其他 ADHD 學生之級任教師身上。

（五）本研究以半結構訪談方式進行，受試者在回答問題時可能因主客觀因素影響，而作出不符實際之回答，導致結果有測量誤差之存在，以致本研究在內容分析及結果的推論上可能會有所偏誤。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討國民小學普通班教師面對注意力不足過動症兒童時所遭遇之教學困擾與所採取的因應策略。本章將就相關文獻進行探討，分為三節如下：第一節探討注意力不足過動症，第二節說明國小教師面對 ADHD 學生之教學困擾，第三節為國小教師面對 ADHD 學生之因應策略，並以上述三節作為本研究之文獻基礎。

第一節 注意力不足過動症之探討

本節將就 ADHD 的成因、診斷、盛行率、行為特徵與處遇等方面依序探討。

一、ADHD 之成因

ADHD 的成因十分複雜，科學研究至今尚無明確定論。有諸多研究顯示出 ADHD 的成因與遺傳基因有關。Goodman 和 Stevenson (1989) 研究發現同卵雙胞胎同時出現過動的比率高於異卵雙胞胎。Lahey 等人 (1988) 的研究更發現 ADHD 兒童的父母或手足也罹患 ADHD 的比率較一般兒童來得高。若家族中有酒精濫用者或反社會型的人格異常者，可能也會出現罹患 ADHD 的後代 (臧汝芬, 2000)。

目前在罹患 ADHD 的兒童中，約有 10~15% 可找出其致病或惡化原因：1. 懷孕生產時的危險因子：母親在懷孕時情緒低落、感染疾病、抽菸喝酒、吸食古柯鹼或其他非法藥物，很可能會造成胎兒的腦部發展損傷。2. 早產：三十二週以前出生的早產兒有較高比例會罹患 ADHD，與造成其早產的因素有關，例如母親可能是青少年，不懂得懷孕時需照顧自己，導致孕期營養及情緒不佳；或者母親本身就有 ADHD 的體質等。3. 神經系統感染：罹患腸病毒的孩子產生腦膜炎或腦炎後，有較高比例的孩子腦部受到影響，其專注力、動作協調以及衝動控制等方面皆表現不良。4. 重金屬感染：重金屬中毒也可能表現出 ADHD 症狀。5. 家庭環境因素：先天的遺傳基因與後天的家庭環境會相互影響，例如父母本身可能帶有遺傳基因，沒耐心、脾氣差，情緒容易失控，再加上責備、冷漠等不當的管教方式，會讓孩子的身心處境惡化，甚至衍生出其他的精神疾病 (高淑芬, 2013)。

二、ADHD 之診斷

ADHD 為一早發性的神經發展疾患，一般而言，出生時便已存在，然大部分卻在小學階段才被注意與確診，因為相較於嬰幼兒時期，小學階段需要更持久的

專注力，於是注意力的問題變得顯而易見，ADHD 兒童在團體中顯得異常，為低成就兒童的高危險群，許多行為表現易引起老師與家長的注意，因而被轉介與鑑定。

目前 ADHD 的診斷主要有兩大系統，一為世界衛生組織的國際疾病分類第十版（The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision, ICD-10），二是美國精神醫學會出版的精神疾病診斷與統計手冊第五版（The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5）。1994 年出版的 DSM-4 及 ICD-10 的診斷準則，皆要求症狀須於七歲之前便被明顯觀察到，而 2013 年出版的 DSM-5 則將症狀出現的年齡放寬至十二歲以前。

以下列出 DSM-5 中的 ADHD 診斷準則（引自高淑芬，2013）：

（一）持續（經常）存在下列注意力不足及（或）過動/衝動症狀，造成功能與發展障礙。

1. 注意力不足症狀：

- （1）不注意細節或學校功課、工作或其他活動，粗心犯錯。
- （2）工作或遊戲活動中無法持續專注力。
- （3）別人在跟他說話時，似乎沒在聽。
- （4）無法遵從指令，且無法完成功課、家事或工作。
- （5）難以組織規劃任務及活動。
- （6）逃避、不喜歡或拒絕從事需持續用腦的工作。
- （7）遺失工作或活動所需的東西，例如學校用品、鉛筆、書本等。
- （8）容易被外界刺激所吸引而分心。
- （9）經常忘記每日常規活動。

2. 過動 / 衝動症狀：

- （1）在座位上無法安靜地坐著，手腳一直動來動去或拍拍打打，或者扭動身體。
- （2）在不該離席的場合離開位置，例如教室。
- （3）在各種場合中，不合時宜地跑、跳及爬高爬低（青少年及大人會讓人感到靜不下來）。
- （4）無法安靜地玩或參與休閒活動。
- （5）不停地動，好像有馬達驅動著停不下來。
- （6）話多。
- （7）在問題尚未說完之前，不加思索地接話回答。
- （8）難以等待輪流、排隊。
- （9）常打斷或干擾他人的談話或活動。

（二）某些症狀須在十二歲以前發現。

（三）在兩種以上的情境中出現上述症狀。

（四）上述症狀會干擾或降低社交、學業或工作的品質。

三、ADHD 之盛行率

ADHD 的盛行率在兒童中大約占 3%至 7%，在成人中大約占 2%至 5%。男女生比率，兒童大約 3：1，成人為 2：1 或更低 (Barkley & Murphy, 1998)。王雅琴 (1993) 以 DSM-III-R 的 ADHD 診斷標準篩檢高雄地區的學齡期兒童，發現盛行率高達 9.9%，男生為 14.9%，女生為 4.5%，男生的盛行率是女生的 3.3 倍。洪儷瑜、張郁雯、丘彥南與蔡明富 (2001) 調查全國離島共 6480 個國中、小學生，篩檢出約 15%疑似 ADHD 的學生，其中 1/3 的學生後經診斷確認為 ADHD。吳光顯、臧汝芬、劉秋平 (2002) 在臺北市某區域針對國小學童進行研究，篩選出疑似 ADHD 之兒童為 8.4%。

ADHD 盛行率的統計各家說法差異極大。黃惠玲 (2008) 整理臺灣關於 ADHD 統計的相關文獻發現：盛行率會隨著研究使用的量表、抽樣方法、樣本數、區域的大小以及研究程序等不同而有所差異，但仍可歸納出臺灣地區的 ADHD 盛行率在 6~12%之間，高於美國地區 (DSM-IV-TR) 的 3~7%許多。花郁婷 (2013) 認為臺灣的過動症盛行率之所以偏高，除了測量方法上的不同之外，在判定的方式上也會因社會環境的不同而有所差別。因此生理上的因素並不是能夠解釋盛行率的唯一原因，其他的因素，例如現今的環境、對於過動症的診斷、鑑定等過程也會產生不同的影響。

即便如此，仍有各種原因使這類學童被排除在統計數字之外。在普通班級中的學生也可能是尚未被發現的 ADHD 學童，其原因可能是家長不願孩子被標記或接受特殊教育 (洪儷瑜, 1998)。當面對孩子的異常時，家長需有相當的時間來調適，既期待孩子能得到專家的協助，但卻又害怕證實孩子真的有問題，如此矛盾複雜的心情往往也影響著孩童的就診率 (蔡美馨, 2006)。

高淑芬 (2010) 表示在 2007 年之前，學齡前的孩子只有 1.2%有注意力不足過動症的診斷。蔡美馨 (2006) 也認為臺灣 ADHD 族群的就診率不及兩成，其主要原因分別為：醫療資源嚴重不足、醫療品質不佳、患者個別差異大以及家長對醫療存有質疑。由於就診率偏低，使得大部分 ADHD 學童僅能就讀於普通班級，無法接受特殊教育的支援及服務，而普通班級教師礙於有限的特教知能，無法給予孩童有效的管教與教學策略，以致教學上的困難增加，學生也難以得到適當的協助。

四、ADHD 國小階段的行為特徵

國小階段是孩子接受社會化過程的正式起步，學校的團體生活讓 ADHD 兒童開始面臨人際與學習的壓力及挫折。除了核心症狀之外，其次級症狀也漸次顯現，例如：低動機、情緒低落、低智能表現、動作笨拙、認知上的組織障礙、特殊學習障礙 (林幼青, 1995)。ADHD 的行為特徵所衍生的問題讓孩子難以有耐心的完成工作、遵守規則；做事情時容易出現分心、馬虎且雜亂無章的狀況；坐在位置上時，容易焦躁不安或者不時起身走動。一般而言，相較於同儕，大多數的 ADHD

兒童在小學階段的學業表現及人際關係通常會明顯地出現困難。

參考 Barkley 與 Murphy (2001)，將出現的行為特徵整理詳述如下 (引自廖文怡，2011)：

(一) 反應抑制缺陷、衝動控制困難或延宕需求滿足的能力有所損害：

1. 缺乏行動前的思考。
2. 玩遊戲、與他人說話或排隊時無法等待，常插話、插隊或搶答。
3. 發現個人舉動不再有效時，無法快速中斷反應。
4. 必須專心工作時，無法抵抗分心。
5. 寧願為小卻可立即獲得的獎賞工作，但不願為較大卻必須較久才能獲得的獎賞而努力。

6. 無法因應情境的要求去抑制對某一事件的強勢或立即反應。

(二) 出現太多與工作無關的活動：

1. 躁動、坐立不安、靜不下來、一直找事做。
2. 多餘的動作如：抖腿、敲擊物品、坐時搖來搖去、不斷變換姿勢或位置。
3. 年紀較小的兒童可能有亂跑、亂爬或其他大肢體動作。

(三) 在維持注意力或對工作持續努力上有困難：

1. 沒人監督下很難完成指定的作業。
2. 持續性、耐心、動機與意志力較同年齡的人低。
3. 常抱怨「無聊」。
4. 工作被打斷後，很難再收心回到工作中。

(四) 記住要做的事情或在工作記憶上有困難：

1. 無法察覺或利用時間，經常耽誤約定的時間或截止日期。
2. 思考無組織，常忘了原來的計劃。
3. 較不追求長期的目標。

(五) 內在語言 (內心的聲音) 及遵從規範的發展遲緩：

1. 經常犯規，屢勸不改。
2. 因缺乏內在引導的自我對話，有時在閱讀理解上有障礙。
3. 為達成自己的目的而干擾別人，卻不以為意。

(六) 情緒動機及警覺的調節困難：

1. 較直接公開的表現其情緒經驗，無法將感受內化保存於心中。
2. 容易激動，表現較幼稚與情緒化。
3. 對事情較易感到挫折。
4. 難以促發或激發自己開始做必須做的工作。

(七) 在追求長期目標時，問題解決能力、創造力及彈性都降低：

1. 容易因障礙而直接放棄目標，不花時間找方法。
2. 無法很快的整理自己的想法，其困擾可能反映在說話或寫作時。
3. 面對問題情境時，會以自動化的行為衝動反應，較缺乏彈性，容易得罪人。

(八) 在工作的表現上大於正常的變異性：

1.無法在例行工作上維持平穩的表現，例如抄寫聯絡簿或完成作業的時間與品質。

2.在各方面表現時好時壞，起伏很大，無法維持一致與穩定的方向，常令家長與老師困惑，令人覺得難以管教。

五、ADHD 兒童的處遇及教育原則

(一) ADHD 兒童的處遇

ADHD 兒童常用的治療方式包括結構式環境、自我教導、感覺統合治療、生理回饋、飲食治療、內耳治療、遊戲治療、藥物治療以及行為改變技術等（楊坤堂，1997）。由於 ADHD 存有高異質性，沒有任何一項單獨處置對 ADHD 兒童是絕對有效的方式，因此治療 ADHD 的方法必須先尋求專業的鑑定與診斷，才能針對其成因與類型，設計有效的教育策略及療育措施。

Barkley（1997）提出目前最受肯定且有效之介入方式如下（引自洪儷瑜，1998）：

- 1.藥物治療：中樞神經興奮劑、抗鬱藥、抗精神病藥。
- 2.行為管理或治療（行為改變技術）：積極增強（讚美、獎勵）和消極增強，懲罰與隔離。
- 3.認知行為治療：對專注力及衝動之控制。
- 4.親職教育。

高淑芬（2013）指出目前藥物治療是經由國內外數百份知名研究所證實過最有效的治療方式，但使用藥物須嚴謹，服藥年齡也需注意，小學低年級是最佳的用藥時機，可因應孩子較重的課業負擔以及開始學習社會化後，要建立良好的團體生活習慣與人際關係，藥物能協助 ADHD 兒童增加執行力與自制力，改善學習及生活習慣，並建立自信心與責任感，對其成長有正向幫助。ADHD 的治療必須多管齊下，除了藥物治療，仍須輔以行為治療為原則的親職教育及學校的補救教學，透過家長、學校、社區與醫療共同攜手合作一同協助 ADHD 兒童。

(二) ADHD 學生的教育原則

行為治療搭配藥物治療的效果最好，然而對於班上的 ADHD 兒童，許多教師未能善用行為改變技術提供行為管理及相關策略，導致學生的行為問題未能有效處理與解決，因此讓普通班教師對於班級經營和行為管理產生無力感。

以下整理臧汝芬（2000）及高淑芬（2013）提供給教師們的具體教學技巧：

- 1.提供適當的教室環境及座位安排，減少 ADHD 兒童分心的可能性。
- 2.可分批完成作業，每次的份量讓孩子在可維持專心的時間內寫完，建立其自信心後，即可逐步拉長每段做功課的時間。

- 3.靈活運用正向增強物及代幣制度，以鼓勵孩子的正向行為。
- 4.課堂上保留特許空間，師生可一同討論規範與自由，訂定出行為契約，提供 ADHD 兒童一些彈性空間，例如上課時，幫忙擦黑板、收作業或發資料給同學，使其過動症狀能有合宜的抒發管道。
- 5.找出孩子特定的問題及其相關情境。例如只要受人取笑，便出手打人。
- 6.找出孩子的正確行為。例如只要受人取笑，便轉身離開。
- 7.簡化複雜的指示，勿一次給予太多指令。
- 8.一次鎖定一種問題進行行為輔導，並避免一直不停地嘮叨。
- 9.親師保持密切聯繫以及良好的合作關係，且對孩子的特殊行為有一致的管教方案與態度。

綜合以上文獻可知，ADHD 的特質使患者從小需面對較常人更多的問題與挫折，其因過動、難以專注、無法守規則等行為表現而衍生出學習與人際關係等問題，也將持續影響往後各階段的表現及自我的概念。普通班教師在協助 ADHD 兒童順利學習與培養良好人際關係上皆占有舉足輕重的地位，若能隨時注意其症狀，讓孩童及早接受鑑定診斷並及早介入，以找出適合其特質的學習方法，才能讓 ADHD 兒童享有學習樂趣，且充分發揮出潛能，幫助學生成功的適應和學習。

第二節 國小教師面對 ADHD 學生之教學困擾

本節主要目的在瞭解 ADHD 學童對國小普通班級任教師所產生的教學困擾情形，茲就三部份作說明。首先探討教學困擾之意涵，其次探討普通班教師面對 ADHD 學生所面臨的教學困擾，最後探討教學困擾之相關研究。

一、教學困擾之意涵

在教學過程中，教師可能因無法滿足個人的需求或達到有效教學的標準而產生教學困擾，若無法獲得有效解決，情形嚴重者，甚或產生教學倦怠，長此以往，對師生關係與教學品質必將產生負向影響。如果能在教學困擾發生初始，便提供教師有效的因應策略，相信對教師本身與教學品質而言都將助益良多。以下就數位國內外研究者所提出的定義作說明，如表 2-1（見下頁）：

表 2-1 教學困擾定義彙整表

研究者／年代	教學困擾之定義
許朝信（1999）	教師在教室內從事教學互動的歷程中，無法適切的解決教學上的困難問題，滿足內在的標準與需求，而妨礙其心理效能，進而影響其教學行為的狀態。
黃瑛綺（2002）	教師在從事教學行為時，自我觀察到無法有效解決內在衝突，以滿足其需求，進而導致心理或情緒方面不安定狀態，心生焦慮、無力感、工作疲乏現象。
蘇文瑛（2004）	教師在教學工作環境中，面對個人與環境互動，所知覺到緊張或衝突，無法有效化解，所產生嚴重的壓迫感受，影響到個人身心狀況，而造成的不愉快或痛苦感受。
鍾任善（2007）	教師在從事教學工作時，自覺遭遇困境且無法做適當有效的解決或調適，以滿足其內在標準與需求，而引起個人心理或情緒的不安狀態。
游淑娟（2008）	教師在課堂內從事教學互動歷程中，自我知覺面臨無法有效解決教學上之困難問題，或滿足內在的標準與需求，導致心理或情緒困惑不安，進而影響其教學行為的狀態。
馬青滿（2010）	教師在從事教學時，無法有效解決與教學有關的人、事、物，因而產生不安、緊張的負面情緒與心情，進而影響到教學行為與教學效能。
吳柳錚（2011）	教師在進行教學活動時，自覺面臨己身能力無法解決之瓶頸，因而產生身心失衡，進而影響教學活動及成效。
黃千殷（2012）	普通班教師在教導班級中身心障礙學生時，於課堂中所面臨的問題及教學互動的歷程中，無法適切的解決教學上困難的問題及滿足其內在標準與需求，進而妨礙其心理效能的行為狀態。
呂秋蓮（2015）	教師在輔導管教 ADHD 學生過程中，面臨到問題無法適切解決，或無法滿足教師內在需求，進而導致心理或情緒出現不安的狀態，引發負面情緒失衡。
李宜珊（2016）	教師在教學過程中，在課程教學、專業知能、支援系統及評量方式遇到的困擾狀況。
蕭好安（2017）	對身心障礙學生進行教學時所產生的困擾。
Pithers（1995）	教師工作壓力根源於教學環境與個人因素，即教師壓力之產生來自於外在工作要求、本身所參與的角色及大量與期望等所引發的負面情緒。

（續下頁）

表 2-1 教學困擾定義彙整表（續）

McCormick (1997)	教師工作困擾係指教師工作時，察覺到個人資源不足以因應外在要求，而產生的負面情緒。
Kyriacou (2001)	教師壓力是來自於教師工作上的愉快、負面情緒的經驗，可能造成教師憤怒、不安、緊張、焦慮的反應。

資料來源：研究者整理

綜合上述，不同研究者對教學困擾的定義因研究焦點不同，也有不同的看法。本研究所指教學困擾（teaching problems）為：教師在從事教學的過程中，無法有效解決所面臨的問題，導致內在心理的失衡狀態。

二、普通班教師面對 ADHD 學生所面臨的教學困擾

在所有身心障礙學生中，情緒障礙學生是老師教學較無法掌握的類別，也是最令人感到困擾費心的一群（游玉芬，2007；莊秀妮，2015）。依 2013 年 9 月所修正身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法之第三條第八款所稱情緒行為障礙，其症狀包括精神性疾患、情感性疾患、畏懼性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症（ADHD）、或有其他持續性之情緒或行為問題者。

隨著融合教育的發展，大多數 ADHD 學生安置於普通班級中。ADHD 學生的行為問題不僅讓教師備感困擾，班級的上課氣氛與教學進度也時常受到影響（游淑娟，2008）。以下就普通班教師面對 ADHD 學生所面臨的教學困擾依課程教學、班級經營、專業知能、支援系統及親師合作共五個層面來說明：

（一）課程教學

普通班級人數眾多，有既定的課程內容與教學進度，教師在有限的時間內須完成一定的教學進度，很難同時兼顧一般學生和 ADHD 學生的學習需求，而 ADHD 學生因其特殊的身心特質，容易出現干擾教學的行為，本身的學習成就也可能較同儕落後，因此 ADHD 學生需要個別化的指導。然而游淑娟（2008）的研究卻發現教師的教學困擾之一就是缺乏個別輔導 ADHD 學生的時間。另外，教師需花費心力與時間處理 ADHD 學生的課堂干擾行為，課程的進行與進度便容易受到影響。延宕的教學進度、亟需個別輔導的 ADHD 學生與其他學生的學習，都讓教師在教學上面對諸多挑戰。

（二）班級經營

任何教學活動的進行都需有良好的班級經營相輔相成，然而 ADHD 學生因其特質可能出現許多違抗性行為，進而影響教師的班級經營。除了各種違規行為、干擾教學以外，ADHD 學生甚至會無視教師的權威與班規（吳秋燕，1998；游淑

娟，2008)。而其違規行為又造成許多人際上的衝突，以致人際關係惡劣，教師常需處理 ADHD 學生與同儕之間的各式糾紛。另外，班上其他學生常覺得老師對 ADHD 學生有偏心之嫌，因此對教師的班級經營也容易出現質疑(莫藜藜，2003)。ADHD 學生的行為問題、人際關係及違規行為對課堂與其他學生的影響，都讓教師對班級經營感到困擾與壓力。

(三) 專業知能

由於 ADHD 此病症異質性高，普通班教師因缺乏特殊教育的專業訓練，而無法了解 ADHD 學生的不同需求。當普通教師自覺專業訓練不足，不能滿足特殊需求學生的差異性需求時，自我效能的預期和自信心便會下降，甚至容易產生高度的壓力感，對於融合教育的實施就傾向「拒絕」；反之，態度較為正向，對自己的教學更具信心(吳南成，2010)。當教師的專業知能缺少、教學自信不足時，對 ADHD 學生缺乏了解，無力顧及 ADHD 學生學習所需，而其行為問題及衍生而來的其他班務問題常讓教師須耗費許多心力和時間處理，卻又不得其法，因此教師容易感到挫敗與困擾。

(四) 支援系統

多數 ADHD 學生安置於普通班級中，但相關的配套措施不足，包含行政給予支持與協助、足夠的特教資源、進修研習的機會等。普通班教師需要各方資源的協助，來共同促進 ADHD 學生的學習成效。

(五) 親師合作

普通班教師面對 ADHD 學生時，在親師合作層面所遭遇到的教學困擾包含：ADHD 學生家長拒絕讓孩子就醫或服藥；ADHD 學生家長不願配合學校；對子女的教育處於被動的角色；親師溝通不足；家長缺乏獲得特教資訊的管道；家長的需求無法獲得滿足等(王筱晴，2014)。

綜上所言，普通班教師在面對 ADHD 學生的教學過程中，會遭遇到的教學困擾有五項：一、在課程教學方面，教師無法兼顧一般學生和 ADHD 學生的學習需求；缺乏個別輔導 ADHD 學生的時間；需花費心力與時間處理 ADHD 學生的課堂干擾行為，課程的進行與進度容易受到影響；二、在班級經營方面，教師常需處理 ADHD 學生的各種違規行為、人際衝突引發的各式糾紛，班上其他學生甚或覺得老師偏袒 ADHD 學生，而對教師出現質疑；三、專業知能方面，普通班教師缺乏特教專業知能，對 ADHD 學生缺乏了解，常須耗費心力和時間處理其行為問題及衍生而來的其他班務問題；四、在支援系統上，缺少相關的配套措施，包含行政給予支持與協助、足夠的特教資源、進修研習的機會等；五、親師合作方面的教學困擾包含：ADHD 學生家長拒絕讓孩子就醫或服藥、不願配合學校、對子女的教育態度被動、親師溝通不足、家長缺乏獲得特教資訊的管道、家長的需求無

法獲得滿足等。對未受過特教專業訓練的普通班教師而言，在教導異質性高的 ADHD 學生過程中，的確須面對相當多的教學困擾。

三、融合教育班級教師教學困擾之相關研究

融合教育已成主流趨勢多年，越來越多的身心障礙學生被安置於普通班級中，但目前普通教育與特殊教育仍呈現著二元分立的狀態，普通班教師若缺乏適當的支持，將產生極大的困擾。研究者將近年來國內學者研究融合教育班級教師教學困擾的研究主題與結果整理歸納如下。

黃瑛綺（2002）以問卷調查及訪談方式研究高雄地區國小融合教育班級教師，發現教師遭遇的教學困擾如下：1.課程教學：班級學生人數過多，難以兼顧特殊學生；教材內容過多，特殊學生無法吸收；特殊學生個別差異過大，難以同時進行教學。2.教室管理：特殊學生的不當行為會影響其他學生的受教權；班級學生對特殊學生的接納態度不同。3.專業知能：教師自覺特殊教育專業知能不足，需再加強課程及教學技巧。4.評量方式：教師認為評量方式缺少彈性，較不適合特殊學生。5.支援系統：特殊學生家長與教師溝通不良；學校無法提供相關的人力資源，或是配合教師作行政上的調整。

蔡文龍（2002）採問卷調查及訪談法探討台中縣國民小學融合教育班級教師之教學困擾，其結果顯示：1.教學專業：授課時數多，個別指導特殊兒童的時間不足；特殊學生與普通學生差異大，難以兼顧雙方需求。2.資源需求：教學所需的特教輔具資源不足。3.態度認知：有些老師專業知能不足、或心理尚未調適好，出現困擾或擔憂的想法。4.教室管理：過動兒、行為異常與情緒特殊學生易影響教學。5.家長方面：普通生家長較難接特殊兒童，造成教師在溝通上產生困難。

馮淑珍（2005）以國小普通班教師為對象，以個案研究法及訪談探討其對融合教育實施困擾與因應策略的成效，研究結果指出：1.課程教學：教師無法同時兼顧所有學生的學習；評量方式未作調整，常催促繳交作業；特殊學生干擾教師教學。2.專業知能：教師信心不足，但又不願接受長時間進修；希望特殊生能抽離多一點課程，懼怕特教教師隨班服務，心理上有負擔。3.支援系統：對特教教師入班合作有壓力及負擔；教師不清楚可提供協助的資源；未全面性的信任和運用家長支援。4.教室管理：對特殊學生不當行為最感無力與困擾；因班級人數過多，難以管理特殊學生之秩序；與家長溝通上，普遍認為家長無法配合。5.教師態度：因特殊專業知能不足，接受特殊學生的融合安置意願低。

陳秋伶（2010）以問卷調查雲林縣國中普通班教師面對身心特殊學生之教學困擾，研究結果如下：1.課程教學：普通班教材內容過多，特殊學生難以吸收；特教支援服務（如巡迴輔導、資源教室）的服務時間不足。2.班級經營：普通學生因不瞭解特殊學生而發生衝突；班級人數太多，難以兼顧特殊學生。3.家長態度：特殊學生家長對孩子期望不高而降低教學成效；特殊學生家長質疑教師的教學讓教師感到挫折。4.評量方式：不了解適合特殊學生的評量方式；教師無法對特殊學生

進行適當的評分。

賴淑豪(2010)以訪談法探討國小普通班融合教育教師的特殊教育專業知能，指出教師在教學中遭遇的困擾有：1.支援方面：班級人數無法減少；支援人力不足；資源班服務偏重課業協助；輔導人員專業不足。2.教學方面：特殊學生的教導常需耗費心思，但成效有限；特殊學生干擾上課造成教學延宕。3.教室管理：特殊學生的衛生習慣及偏差行為造成困擾；難以兼顧一般學生與特殊學生；在處理同儕相處問題時產生困擾及壓力。4.家長方面：態度消極的家長配合度不足，溝通上出現困擾。

吳南成(2010)採用訪談法探討屏東縣一所小學融合班教師對實施融合教育的觀點、教學困擾與因應策略，其研究發現如下：1.課程教學：教學負擔重，難以調整教材與教法；教育宣導活動太多，影響教學；授課節數太多，難以進行補救教學；個別化教學計畫並未確實執行。2.班級經營：特殊學生因語言、衛生、行為及障礙問題影響與同儕的互動。3.支援方面：未能配合教師帶班意願；特教人員未能確實協助教學；教學現場人力支援不足；行政缺乏具體支援做法。4.家長方面：親師間缺少信任，以致關係緊張；家長配合度不足。5.專業知能：教師特教知能不足；師培階段缺乏完整特教訓練；未能系統性的推動研習活動。

王慧娟(2012)使用問卷調查法探討南投縣國小普通班教師對實施融合教育之教學困擾，結果顯示：1.課程教學：特殊學生未能如期完成作業；擬定教學計畫與執行教學有困難；無法依特殊學生個別能力調整上課進度或內容。2.專業知能：在處理特殊學生的突發狀況時感到困擾；不了解特殊學生的個別差異；缺乏特殊教育教材教法的專業知識。3.教室管理：無法同時顧及普通生和特殊生的學習權益；難以兼顧學生個體的異質性；處理級務並兼任學校行政工作有困擾。4.支援系統：不清楚教師助理員的申請方式；未能有效分配身障生的班級安置。

陳維屏(2013)以臺中市國小普通班導師為對象，使用問卷調查及訪談法進行融合教育政策對教學影響之研究，發現結果如下：1.教室管理：普通學生對特殊學生出現不合宜的對待；特殊學生人際關係差並發生適應不良狀況。2.課程與教學：特殊學生學習進度落後；教學以普通學生為主，難以同時兼顧特殊學生的需要。3.支援方面：教師不清楚學校能夠提供的資源；未提供配套措施給融合班中的普通學生。

童新玉(2013)使用問卷調查彰化縣融合教育下國小普通班教師教學困擾與支援服務情形，指出教師在教學中遭遇的困擾有：1.課程教學：無法兼顧特殊學生和一般學生的學習需求；個別化教育計畫的內容難以落實；不易找到有效的教學方法提升特殊學生的學習意願。2.專業知能：不知如何處理特殊學生的各式突發狀況；難以滿足特殊學生的學習需求，並提供適切的相關專業服務。3.教室管理：特殊學生易干擾教學活動；無法兼顧普通生和特殊生的學習權益；輔導特殊學生需耗費許多時間。4.家長參與：家長不關心子女在學校的學習狀況及人際關係；家長配合協助教師及參與特教研習的意願低落。5.支援系統：不清楚如何從校外的專家

學者獲得協助；缺少班級協助的人力資源。

吳珣媛（2013）以問卷調查法進行彰化縣國民中學普通班教師融合教育實施下的教學困擾之研究，研究結果如下：1.課程教學：對設計適合特殊學生的學習單、執行個別化教育計畫、上課內容無法兼顧到特殊學生感到困擾。2.評量方式：無法針對特殊學生採用合適的評量方法及內容感到困擾。3.教室管理：對特殊生常常無法遵守班規、常有遲交作業的現象、特殊生受到普通學生排擠感到困擾。4.專業知能：教師對於每學期至少參加一次特殊教育研習活動、進修有關特教的課程、上課時無法讓特殊學生熟悉上課內容感到困擾。5.支援服務：對於義工或愛心媽媽等資源入班協助、未能考量教師的負荷即安排特殊學生進入普通班、學校未能協助申請特教助理員以協助特殊學生適應普通班生活感到困擾。6.親師合作：對特殊學生的家長反應小孩受到同學不平等對待、普通學生家長抱怨特殊學生干擾班級教學、家長未能配合協助特殊學生學習感到困擾。

莊秀妮（2015）採用訪談法探討國小融合班教師教學困擾與因應策略，其研究發現如下：1.課程教學：特殊生的情緒及不當行為問題干擾教學；無法顧及特殊生的學習需求；特殊生學習落後；須費時處理特殊生的問題；特殊生的資源班分數過高，影響班級成績的公平性。2.班級經營：一般生質疑教師對學生的公平性；一般生與特殊生互動出現問題；少數一般生不當對待特殊生；一般生對特殊生的接納度隨年紀愈高而降低；特殊生的不當言行及不守常規影響班級；教師須注意特殊生的身體狀況，並處理其被欺侮的情形。3.支援方面：人力協助不夠；專業治療的服務時間不夠；教師未能為特殊生找到適合的輔具；教師認為提供給特殊生家長學習教養知識的資源不足。4.家長方面：少數家長無法接受特殊生的傷人行為；特殊生家長過度保護孩子，並反應孩子受到不善對待；家長觀念不當。5.專業知能：教師特教知能不足。

研究者根據上述研究融合教育教學困擾的相關論述，發現教師在融合班中確實存在諸多的教學困擾，茲將上述各研究中的教學困擾分為「課程教學、班級經營、專業知能、支援系統、親師合作」等不同層面，統整分述如下：

（一） 課程教學

1.班級學生人數過多，且特殊學生與普通學生差異大，教師無法同時兼顧所有學生的學習需求（吳珣媛，2013；陳維屏，2013；童新玉，2013；馮淑珍，2005；黃瑛綺，2002；蔡文龍，2002）。2.特殊生的情緒及不當行為問題干擾教學，造成教學進度的延宕（莊秀妮，2015；賴淑豪，2010；馮淑珍，2005）。3.教材內容過多，特殊學生無法吸收（陳秋伶，2010；黃瑛綺，2002）。4.個別指導特殊學生的時間不足，難以進行補救教學，造成特殊學生學習進度落後及作業無法如期完成（莊秀妮，2015；陳維屏，2013；王慧娟，2012；吳南成，2010；蔡文龍，2002）。5.因普通班教師授課時數多，教學負擔重，無法依特殊生需求調整教材、教法及評量方式（王慧娟，2012；吳南成，2010；馮淑珍，2005；蔡文龍，2002）。

(二) 班級經營

1.特殊學生因語言、衛生、行為及障礙的問題而影響普通學生對其接納程度，特殊學生可能因此遭受排擠或不當對待，甚至引發衝突（莊秀妮，2015；吳珣媛，2013；陳維屏，2013；吳南成，2010；陳秋伶，2010；黃瑛綺，2002）。2.特殊學生的不當行為、不守常規及同儕相處的問題，教師常須花費許多時間處理，造成教師的困擾及壓力（莊秀妮，2015；吳珣媛，2013；童新玉，2013；陳維屏，2013；賴淑豪，2010；馮淑珍，2005；蔡文龍，2002；黃瑛綺，2002）。3.因班級人數太多，教師無法兼顧學生個體的異質性（王慧娟，2012；陳秋伶，2010；賴淑豪，2010）。

(三) 專業知能

1.普通班教師缺乏完整特殊教育訓練，專業知能與信心不足（莊秀妮，2015；吳南成，2010；馮淑珍，2005；黃瑛綺，2002；蔡文龍，2002）。2.教師無法滿足特殊學生的學習需求，因此需加強課程或教學技巧，以提供特殊學生適切的協助（童新玉，2013；黃瑛綺，2002）。3.教師不知如何處理特殊學生的突發狀況（王慧娟，2012；童新玉，2013）。

(四) 支援系統

1.學校行政上的協助不足，無法提供足夠的人力與特教資源，未能有效分配特殊生的班級安置，或配合教師作行政上的調整（莊秀妮，2015；吳珣媛，2013；童新玉，2013；王慧娟，2012；吳南成，2010；賴淑豪，2010；蔡文龍，2002；黃瑛綺，2002）。2.教師不清楚可提供協助的資源，例如特教助理員的申請方式或校外專家學者的協助（童新玉，2013；陳維屏，2013；王慧娟，2012；馮淑珍，2005）。3.特殊教師的服務時間或專業不足，未能確實協助教學（莊秀妮，2015；吳南成，2010；賴淑豪，2010）。

(五) 親師合作

1.親師間缺乏信任、溝通不良，有些家長甚或質疑教師的教學（吳南成，2010；陳秋伶，2010；黃瑛綺，2002）。2.普通生家長抱怨特殊學生干擾教學及傷人的行為，較難接納特殊學生（莊秀妮，2015；吳珣媛，2013；蔡文龍，2002）。3.特殊學生家長態度消極，對孩子期望不高，配合度也不足（吳珣媛，2013；童新玉，2013；吳南成，2010；陳秋伶，2010）。4.特殊學生家長過度保護孩子，反應孩子受到不善對待（莊秀妮，2015；吳珣媛，2013）。

綜合上述分析發現教師於融合教育中的教學困擾主要如下。1.課程教學：班級學生人數太多，教師無法兼顧特殊學生的需求；教材內容過多，特殊學生無法吸收；特殊生的情緒及不當行為問題干擾教學；個別指導特殊學生的時間不足；無法依特殊生需求調整教材、教法及評量方式。2.班級經營：特殊學生可能遭受普通

學生的排擠或不當對待；教師常須花費許多時間處理特殊學生的不當行為、不守常規及同儕相處的問題；教師無法兼顧學生個體的異質性。3.專業知能：教師專業知能與信心不足；無法滿足特殊學生的學習需求；不知如何處理特殊學生的突發狀況。4.支援系統：學校行政上的協助不足，無法提供足夠的人力與特教資源；教師不清楚可提供協助的資源；特殊教師的服務時間或專業不足。5.親師合作：親師間缺乏信任、溝通不良；普通生家長抱怨特殊學生干擾教學及傷人的行為，較難接納特殊學生；特殊學生家長態度消極、配合度不足或者過度保護孩子，反應孩子受到不善對待。

身心障礙的種類繁多，彼此間的差異頗大，所損傷之系統構造及功能也各不相同，不管是內隱或外顯的問題，皆能直接或間接地影響學習，而不同身心障礙類別的學童在課室裡所帶來的教學困擾也不盡相同。研究者整合上述教學困擾類別，以「課程教學、班級經營、專業知能、支援系統、親師合作」等五方面作為本研究之訪談大綱主軸，並從教師訪談中獲取第一手資料，期能透過更深入的探究來瞭解教師在面對 ADHD 學生的過程中所面臨到的教學困擾，並提供第一線的教師與教育相關單位參考，以幫助 ADHD 學童及早並積極地適應學校生活。

第三節 國小教師面對 ADHD 學生之因應策略

本節主要目的在瞭解教師面對班上 ADHD 學童產生教學困擾時，所採取的教學因應策略情形，分三部份來說明。首先探討因應的定義，其次探討普通班教師面對班上 ADHD 學童所採取的因應策略，最後探討因應策略之相關研究。

一、 因應策略之意涵

在教學過程中，教師可能因無法滿足個人的需求或達到有效教學的標準而產生教學困擾，無論是採取積極的面對教學挑戰，或選擇應付壓力的威脅，不同的因應策略有不同的因應效果。以下就數位國內外研究者提出的定義作說明，如表 2-2（見下頁）：

表 2-2 因應策略定義彙整表

研究者／年代	因應之定義
李坤崇（1996）	當個體面對超過其所擁有資源或能力所能解決的情境或問題時，為免於產生壓力、焦慮、威脅、害怕或其他身心疾病之傷害，進而透過認知改變或行為的努力，去處理情境或問題的動態歷程。
林昭男（2001）	個體與環境互動過程中，為避免遭受威脅或解除壓力，所採取的處理方式或解決方法。
張春興（2006）	個體在滿足自身需求而克服外在困難，與為達成外在要求而調整行為的過程中，自我態度、觀念改變的過程。
游淑娟（2008）	當個體評估內外情境或問題，感覺超過個人資源和能力負荷時，為免於產生壓力、焦慮、威脅、害怕或其他身心疾病，透過認知改變或行為努力，去處理這些情境或問題的歷程。
Lazarus & Folkman（1984）	個體在與環境的互動過程中，面對超過自己可用資源的內在及外在要求時，持續改變認知與行為來處理要求所做的努力。
Cohen（1987）	個體面對超過自己所能掌握資源而產生緊張和威脅時，努力處理問題的歷程。
Dean（1988）	個體面對壓力的態度和行為。
Justice（1988）	因應是一循環，當個人去處理問題時，需要經過許多步驟或階段。

資料來源：研究者整理

綜合上述，本研究所指因應策略為：教師遭遇教學困擾時，為免於產生威脅或解除壓力，而努力處理問題的動態歷程。

二、普通班教師面對 ADHD 學童所採取的因應策略

ADHD 學童在普通班級中所產生的學習與人際適應問題，常讓普通班級任教師在面對各式的挑戰，老師們常因不知如何因應而有著極大的困擾，不管是消極的逃避或採取積極的作為，都可能是教師會採取的因應策略。以下就普通班教師面對 ADHD 學童所可能採取的一般因應策略，依課程教學、班級經營、專業知能、支援系統及親師合作共五個層面來做探討：

（一）課程教學

我國教科書的數種版本各有特色，若一版本能同時滿足所有學生的個別差異及個人需求並不容易，因此教師須具備調整、編選與使用教材教具的能力，才能

因應學生的學習需要。邱上真（2004）提供三種教材調整的方法：利用現有教材，提供輔助教材或學習策略；修改現有教材以及教師自編教材。

ADHD 學童因其特質關係，教師要有效的傳遞知識，必須有效的運用教學策略，考慮學生的優弱勢與興趣，且適當調整作業的形式、內容與難易度，以期符合學生的能力，使其能真正的學習。針對注意力學習策略課程，邱上真（2004）提出六個建議：1.利用自我對談、自我控制與自我管理訓練，讓學生自我幫助注意力的集中與持久；2.利用感覺訓練，例如：靜坐、練氣功及生理回饋法，讓自己心情平靜；3.利用情緒因應策略，處理情緒低落、雜念困擾等排除不利因素；4.改變或適應外在環境，例如有效管理時間及選擇較適當的環境；5.充分休息及充足的營養；6.藥物治療。

（二） 班級經營

教學運作順暢端賴良好的班級經營，若任教班級中有 ADHD 學生，為了提供適切的學習環境，教師須在班級管理和教學方面做出調整。洪儷瑜（2001）提出適性的有效管理方式，包括不當行為的預防、增加適當行為以及處理不當行為等三方面。不當行為的預防包括有效的教學、調整學習的內容與時間、生活規律以適合學生、協助學生學習規律；增加適當行為的策略，包括明確的提示適當的行為、有系統的教導適當的行為、問題解決的能力或放鬆訓練，以及逐步養成預期的適當習慣等；在不當行為的處理方面則可大致分為五類，給予懲罰、忽視他、剝奪他的時間或喜好、要求學生對自己的行為付出代價，或是有系統的獎勵其他適當行為。

ADHD 學生常有無法控制分心的困擾，教師可根據學生的敏感管道，給予必要的限制或調整（張新仁主編，1999）；包括座位與小組的安排、組織不同的學習區域、營造正向的作業時間和班級氣氛、簡化教室佈置、重新安排教室與其中的工具或資源、運用視聽媒體等環境調整策略。教師亦可指定小老師坐在 ADHD 學生旁邊以協助其學習，或提供其所需的輔具與行政資源，盡量避免其干擾與分心。

（三） 專業知能

游淑娟（2008）提出普通班級任教師提升特教知能的方法如下：1.與其他教師討論 ADHD 學童的教育，做經驗分享之交流。2.參加校內外 ADHD 的輔導或特教知能相關的研習。3.主動閱讀 ADHD 相關書籍、期刊、學術研究、報章雜誌等特教相關資訊，或參加相關之讀書會。4.向專業輔導教師、特教教師、專業團隊或有教導過 ADHD 學童的教師請益。5.教師進一步進修輔導或特教學分。

（四） 支援系統

當普通班教師面對 ADHD 學生所產生的教學困擾時，老師單方面的單打獨鬥往往只能「事倍功半」，但是若能結合校內外的人力資源攜手合作，共同為了幫助

學生的學習與成長而打拼，極可能有「事半功倍」的效果！校方可成立專業的支持團隊，共同會商擬定 ADHD 學生的輔導方案，以提供教師、家長諮詢；也可結合校內普通教師、特殊教育教師、輔導老師、行政人員及家長的力量，甚至社區的力量共同為 ADHD 學生提供服務，檢視輔導方案的執行狀況；另外，還可結合身心障礙教育專業人員（如：職能、物理、心理諮商人員等），以及醫療資源以提供 ADHD 學生專業輔導的需求服務。

（五） 親師合作

親師合作的目的是希望透過親師間密切的互動與合作，讓學生在學習或生活適應方面更上軌道（吳南成，2010）。良好的親師溝通是了解學生、協助學生發展的方法，也是親職教育的途徑，拓展學校資源的手段（楊坤堂，1998）。親師溝通是家庭與學校的橋樑，對於 ADHD 學童的家長，教師應適時給予支持與鼓勵，積極建立親師關係，彼此互相合作，提供相關的家長親職教育訊息，並鼓勵其參與輔導成長團體，讓家長對老師產生信任感進而願意配合學校的教育措施，將有助於 ADHD 學童的教育。

綜上所言，普通班教師在面對 ADHD 學生的教學過程中，會採取的因應策略有：（一）在課程教學方面，因應 ADHD 學童的學習特質，教師必須考慮學生的優弱勢與興趣，有效的運用教學策略，適當調整作業的形式、內容與難易度，還須具備調整、編選與使用教材教具的能力，才能因應學生的學習需要；（二）在班級經營方面，採取有效的管理方式，包括不當行為的預防、增加適當行為以及處理不當行為；另外根據 ADHD 學童的特質在環境上給予必要的限制或調整，也可指定小老師協助其學習，或提供其所需的輔具與行政資源，以避免其干擾與分心；（三）專業知能方面，教師可進修、閱讀 ADHD 相關資訊或參加相關的研習，亦可向其他教師或具相關專業背景的教師交流請益；（四）在支援系統上，可結合校內外教師、家長還有身心障礙教育專業人員的力量以及醫療資源，以提供 ADHD 學生專業輔導的需求服務；（五）親師合作方面，教師應積極建立親師關係，讓家長對老師產生信任感，進而願意配合學校的教育措施，將有助於 ADHD 學童的教育。不一樣的因應策略有不相同的因應效果，當普通班教師面對 ADHD 學生所產生的教學困擾時，若能以正向積極的態度去面對，積極解決問題與尋求幫助，則可減輕教學困擾所帶來的負向結果，激發工作的成就感，亦能使教學活動順利進行，滿足一般學生及 ADHD 學生的學習需求。

三、 融合教育班級教師因應策略之相關研究

雖然國內的融合教育已發展多年，教師在融合教育中仍遭遇到許多困擾，必須採取各種因應策略來加以調整，以提供學生適切的學習環境。研究者將近年來國內研究者研究融合教育班級教師因應策略的研究結果整理歸納如下。

蘇燕華（2000）訪談十二位臺北市普通班教師，其教學困擾的因應策略為：

1.心理層面：做好認知或心理方面的調適。2.教學策略：建立良好師生關係、提供學生參與的機會、展現學生個人的價值、注意特殊性與平常心看待之間的拿捏，並且適性調整教學、運用靈活應變的處遇策略等。3.資源運用：包括家長、同儕、特教教師、巡迴教師與職能治療師等相關專業人員，以及實習教師、義工、普通學生家長、他校教師等人力資源，其中有些發揮支援效果，成為實施融合教育的助力，有些卻反成為阻力。

蘇燕華、王天苗(2003)認為融合教育教師所採取的因應策略為：1.班級經營：與家長建立良好的關係，親師合作緊密、有效的教室管理、在教學方法與教室安排上需建立支持性的班級環境，班級成員間相互尊重。2.課程教學：同儕的示範增強、個別指導與小組教學、適當的家庭作業及充分的教學準備時間。3.尋求合作：與特教教師、專業人員、助理人員、義工等人合作。

馮淑珍(2005)對臺北縣國小師生進行問卷調查及訪談研究，研究結果發現普通班教師之因應策略為：請小老師協助；以聯絡簿或電話與家長溝通；調整作業、一對一額外教學；口頭讚美、建立獎勵制度；輔導一般學生接納特殊生並給予協助；請特殊教育教師介入行為改變、接受特殊教育教師隨班服務並肯定其成效。

張鳳惠(2007)以個人深度訪談與焦點團體訪談的方式探討教師在融合教育理念下之困境與因應策略，研究發現教師面對困境之因應策略為：先尋求其他教師與行政之協助，問題若未能獲得完善解決，便會選擇自我尋找資料、依經驗去解決問題，這樣的情況次數一多，自我設法就成為教師遇到困境時的唯一因應策略。

陳麗君(2007)訪談發現老師面對身心障礙學生的因應措施有：1.課程：提供課堂上參與的機會、讓身心障礙學生做有興趣的事、暫停課程提醒不當的行為、隔離。2.班級經營：利用身心障礙學生不在的時候，為普通生做輔導，或透過共同探討與分享來提昇普通生的包容心；適當安排學生的位置。3.教師自我調適，提昇自我的信念，透過書籍或朋友，尋找問題解決的方法。

游淑娟(2008)採用問卷調查法，發現桃園市國小普通班級任教師在面對ADHD兒童的因應策略為：1.課程教學：給予ADHD學童適度的提醒。2.班級經營：訂立明確具體的行為規則。3.特教知能：與其他教師討論、分享教導ADHD學童的經驗。

侯毅津(2010)訪談十四位特教行政人員及融合班教師，發現教師有自我心理調適、求助同事、求助專業人員及向外界求援等四種歷程；而其因應策略為提升班級氣氛、建立良好的親師生關係、整合與協調校內資源。

吳南成(2010)採半結構式訪談，整理出教師因融合教育所產生困擾之因應策略為：1.特教知能：自我提升特教專業知能。2.課程教學：教材內容雖相同，但設定不同的教學目標，並優先教導特殊需求學生生活技能。3.班級經營：教師以身作則的楷模學習策略、穩定學生情緒、賦予責任提升自我肯定、教導說話技巧以

增進人際溝通。4.親師互動：教師採主動策略，讓家長瞭解孩子在校表現、鼓勵家長參與班級事務。

陳美月（2010）針對 18 位學前融合教育教師進行半結構式訪談，高因應組的受訪教師其因應方式為：1.課程方面：大部份由特教老師規劃課程。2.教學方面：採用個別教學、分組教學、重複練習、多重感官學習（視、聽、操作）、協同教學等方式。3.班級經營方面：教師依幼兒的行為及特殊需求而輔導，並且主動尋求特教知能。4.家長方面：特殊幼兒家長呈現兩極化反應，教師充分運用溝通方式與家長建立關係，並且時常鼓勵家長參加親師活動，以解決家長對班上有特殊幼兒的疑慮和特殊幼兒家長的擔憂。5.支持系統方面：會儘量與特教老師合作，或找其他老師協助，也有具特教資格的普幼老師能為班上的特殊幼兒設計 IEP。

游翠芬（2013）訪談 18 位幼兒園融合教育教師，結果發現高解決組教師的解決策略為：1.課程設計層面：由巡迴輔導老師和特教專長老師共同規劃課程。2.教學策略層面：將 IEP 與教學結合，依特殊需求幼兒的能力調整教學方式，簡化學習評量，或調整不同的評量方式，例如：觀察評量、教具操作評量。3.班級經營層面：特殊需求幼兒容易分心需個別指導，依障礙狀況調整座位，增加與一般幼兒的互動，以增進其表達能力。4.親師活動層面：老師的態度包容、不貼標籤，利用班親會、親職講座邀請家長協助並參與活動，加強親師溝通及特教宣導，讓家長更瞭解特殊需求幼兒的狀況及教養。5.支持網絡層面：行政人員會利用班親會幫忙宣導融合教育的理念，強調融合教育的優點，並安排專業團隊入班進行治療，因學前是治療的黃金時期，教學上的資源是巡迴輔導老師的協助與諮詢，也會參加特教的專業知能研習。

鍾潔瑤（2014）探討學前融合班普通教師教學上的困境與所採取的因應作法，其因應作法為：1.課程與教學：做課程規劃與評量的調整，可使用簡化、減量、分解與替代方式；運用教學策略如對個別下指令、重覆示範、個別提問等方式；座位靠近老師、結構化的環境；增加範例、圖表、放大圖片，將步驟細步化等；多給特殊幼兒表現的機會；可用個別處理、課前暖身、角色扮演、團討、繪本引導、同儕協助、分組活動及工作分析等不同方式來教導；提供教材與輔具。2.班級經營：協同教學；使用有效的教學策略，與特教老師討論介入方案，請其他教師、助理員、家長協助，同儕間互相幫忙；善用同儕合作學習；老師使用輔導策略或資源來協助他們參與活動，以遊戲方式增進人際互動，提升自信心與社交技巧；透過改變特殊幼兒的行為，達到同儕接納的效果。3.親師互動：主動積極地用誠懇的態度與家長互動，並善用溝通的技巧；增加特教宣導；提供資源。4.支援系統：無障礙空間的規劃；採互助合作方式或請求支援協助；申請巡迴輔導老師、相關專業團隊治療師的評估與諮詢，也提供醫療院所的復健治療課程給家長。5.個人自我成長：自我調整，主動蒐尋資料，充實特教知能，參與特殊教育知能訓練研習，諮詢相關專業人員。

研究者將上述各研究中的因應策略，分為「課程教學、班級經營、專業知能、

支援系統、親師合作」等不同層面，統整分述如下：

(一) 課程教學

1.個別指導(鍾潔瑤, 2014; 游翠芬, 2013; 陳美月, 2010; 馮淑珍, 2005; 蘇燕華、王天苗, 2003)。2.分組教學(鍾潔瑤, 2014; 陳美月, 2010; 蘇燕華、王天苗, 2003)。3.協同教學(鍾潔瑤, 2014; 陳美月, 2010)。4.重複示範、練習(鍾潔瑤, 2014; 陳美月, 2010)。5.調整教學(游翠芬, 2013; 蘇燕華, 2000)。6.調整評量方式(鍾潔瑤, 2014; 游翠芬, 2013)。7.由特教老師規劃課程(游翠芬, 2013; 陳美月, 2010)。8.同儕的示範增強, 或請小老師協助(鍾潔瑤, 2014; 馮淑珍, 2005; 蘇燕華、王天苗, 2003)。9.調整作業, 給予適當的家庭作業(馮淑珍, 2005; 蘇燕華、王天苗, 2003)。10.給予提醒(游淑娟, 2008; 陳麗君, 2007)。11.提供參與、表現的機會(鍾潔瑤, 2014; 蘇燕華, 2000; 陳麗君, 2007)。12.讓身心障礙學生做有興趣的事(陳麗君, 2007)。13.提供教材與輔具(鍾潔瑤, 2014)。

(二) 班級經營

1.建立良好師生關係(侯毅津, 2010; 蘇燕華, 2000)。2.依特殊兒童的行為及特殊需求而輔導, 協助其參與活動, 以增進人際溝通與互動(鍾潔瑤, 2014; 陳美月, 2010; 吳南成, 2010)。3.為普通生做輔導, 透過共同探討與分享來提昇普通生的包容心(陳麗君, 2007; 馮淑珍, 2005)。4.安排適當的座位與環境(鍾潔瑤, 2014; 游翠芬, 2013; 陳麗君, 2007; 蘇燕華、王天苗, 2003)。5.提升特殊生的自信心(鍾潔瑤, 2014; 吳南成, 2009)。6.訂立明確具體的行為規則, 以進行有效的教室管理(游淑娟, 2008; 蘇燕華、王天苗, 2003)。

(三) 專業知能

1.充實特教知能(鍾潔瑤, 2014; 陳美月, 2010; 吳南成, 2010; 張鳳惠, 2007)。2.與其他教師討論、分享教導 ADHD 學童的經驗(游淑娟, 2008)。3.主動蒐尋書籍、資料(鍾潔瑤, 2014; 陳麗君, 2007)。4.參加特教專業知能研習(鍾潔瑤, 2014; 游翠芬, 2013)。5.自我調適, 提昇自我的信念(陳麗君, 2007)。6.諮詢相關專業人員(鍾潔瑤, 2014; 游翠芬, 2013)。

(四) 支援系統

1.尋求家長、同儕、特教教師、巡迴教師與職能治療師等相關專業人員, 以及實習教師、義工、普通學生家長、他校教師等人力資源的合作與協助(侯毅津, 2010; 張鳳惠, 2007; 蘇燕華、王天苗, 2003; 蘇燕華, 2000)。2.無障礙空間的規劃(鍾潔瑤, 2014)。

(五) 親師合作

1.善用溝通技巧，主動積極地與家長互動，並建立關係（鍾潔瑤，2014；游翠芬，2013；陳美月，2010；侯毅津，2010；蘇燕華、王天苗，2003）。2.鼓勵家長參加親師活動與班級事務，讓家長瞭解孩子在校表現（游翠芬，2013；陳美月，2010；吳南成，2010）。3.增加特教宣導（鍾潔瑤，2014；游翠芬，2013）。4.提供資源（鍾潔瑤，2014）。

綜合上述文獻發現教師於融合教育中的因應策略主要如下：1.課程教學：可調整作業及教學、評量的方式；採用有效的教學策略如分組教學、協同教學、個別指導、重複示範與練習等；由特教老師規劃課程；請同儕協助；給予提醒及參與、表現的機會；讓身心障礙學生做有興趣的事；提供教材與輔具。2.班級經營：建立良好師生關係；為普通生及特殊生做輔導；安排適當的座位與環境；提升特殊生的自信心；訂立明確具體的行為規則，以進行有效的教室管理。3.專業知能：自我調適，提昇自我的信念；主動蒐尋書籍、資料；充實特教知能；參加特教專業知能研習；諮詢相關專業人員；與其他教師討論、分享教導特殊生的經驗。4.支援系統：尋求專業人員及校內外等人力資源的協助；無障礙空間的規劃。5.親師合作：善用溝通技巧，主動積極地與家長互動，並建立關係；鼓勵家長參加親師活動與班級事務；增加特教宣導；提供資源。





第三章 研究方法與設計

本研究旨在探討國民小學級任教師對 ADHD 學生之教學困擾與因應策略，並以屏東縣為例，採取質性研究的方式，以半結構式訪談普通班 ADHD 學生之級任教師，探討其所遇困難及因應教學策略，在資料蒐集過程中並同時進行資料分析。本章分為五節分別說明如下：第一節研究對象；第二節資料蒐集方法；第三節研究流程與設計；第四節研究工具；第五節資料處理與分析；第六節研究信效度。

第一節 研究對象

本研究應用質性研究中的訪談研究法，以半結構式訪談屏東地區擔任普通班 ADHD 學生之國民小學級任教師，希望藉由訪談瞭解級任教師所遭遇之困難及採取之因應策略。研究者於屏東縣五大轄區中，選取不同規模之學校發放問卷，採取立意抽樣 (purposeful sampling)，徵求可受訪者，合計共十一位教師參與本研究。

本研究受訪者計有 ADHD 學童級任教師共十一人，基本資料詳見表 3-1。其中女性 10 人，男性 1 人，年齡分佈於 30 歲以下的教師計有 2 名，30-40 歲有 5 名，40-50 歲有 3 名，50 歲以上有 1 名，此次受訪教師多為 40 歲以下者，趨向年輕化。教育程度為師院畢業者有 2 名，大學畢業有 3 名，研究所畢業有 6 名，擁有碩士學位者居多；至於教師們的任教資格為代理教師者有 3 名，正式教師有 8 名；任教年段屬低年級者有 4 名，中年級有 5 名，高年級則有 2 名。

教學年資方面，5 年以下者有 1 名，6-10 年有 3 名，10-15 年有 5 名，15-20 年有 1 名，20 年以上者有 1 名，其中具有 10-15 年資歷者約莫半數；而在擔任級任教師的年資方面，5 年以下者有 3 名，6-10 年有 3 名，10-15 年有 3 名，15-20 年有 1 名，20 年以上者亦有 1 名。教師所服務學校的規模在 6 班以下者有 2 名，6-12 班有 7 名，12 班以上者有 2 名，發現規模介於 6-12 班的學校佔了半數以上；若依其地理位置劃分，服務學區在屏東區者有 1 名，屏南區有 2 名，東港區有 4 名，潮州區亦有 4 名。

特教專業背景方面，修習過特教 3 學分者有 7 名，完全無特教專業背景者有 4 名。在校內的特教資源方面，有特教班或資源班者有 3 名，巡迴輔導教師到校服務者有 8 名，亦即三分之二教師所任教的學校是沒有特教班或資源班的。此次受訪的所有教師皆有參加特教相關研習的經驗；指導過 ADHD 學生人數有 1 人者為 6 名，有 2 人者為 4 名，有 7 人者為 1 名，發現指導過最多 ADHD 學生的教師亦為本次受訪對象中年資最高者，而第一次教導 ADHD 學童的教師共計 6 名，占有半數之多。

在學生服藥情形方面，6 名教師的學生有服藥，4 名教師的學生未服藥，而教導過最多 ADHD 學生的該名教師則表示有的學生有服藥，有的學生沒有。另在 ADHD 學生的合併症狀方面，全數 11 位教師中，有 3 位教師的學生皆合併有輕度智能障礙的情形。教師所教導的班級目前全班人數在 10 人以下者有 3 名，10-20 人者有 8 名，皆為 20 人以下的班級；教師們指導過的身心障礙學生類型包含 ADHD、妥瑞氏症、智能障礙及學習障礙共四種。

以下將受訪教師的基本資料整理成表 3-1、3-2 及 3-3。

表 3-1 屏東縣普通班級任教師基本資料一覽表（T001 至 T004）

編號	T001	T002	T003	T004
性別	女	女	女	女
年齡	27	37	48	41
教育程度	大學	師院	碩士	碩士
任教資格	代理教師	代理教師	正式教師	正式教師
任教年段	低年級	高年級	中年級	中年級
教學年資	1	8	24	14
擔任導師年資	1	7	24	7
學校規模	29 班	12 班	9 班	6 班
服務學區	屏南區	屏南區	屏東區	東港區
特教專業背景	特教 3 學分	特教 3 學分	無	無
校內特教資源	特教班	特教巡輔班	無	無
參加特教相關研習	有	有	有	有
指導過之 ADHD 學生人數	1	1	7	1
ADHD 學生服藥情形	無	有	有或無皆有	有
ADHD 學生合併症狀	輕度 智能障礙	無	無	無
全班人數	7	6	14	18
指導過之身心障礙學生 類型	ADHD	智能障礙、 學習障礙、 ADHD		智能障 礙、妥瑞 氏症、 ADHD

資料來源：研究者整理

表 3-2 屏東縣普通班級任教師基本資料一覽表（T005 至 T008）

編號	T005	T006	T007	T008
性別	女	男	女	女
年齡	40	35	37	39
教育程度	碩士	大學	碩士	師院
任教資格	正式教師	正式教師	正式教師	正式教師
任教年段	低年級	高年級	低年級	低年級
教學年資	15	10	14	13
擔任導師年資	15	3	14	13
學校規模	8 班	14 班	8 班	11 班
服務學區	東港區	東港區	東港區	潮州區
特教專業背景	無	特教 3 學分	特教 3 學分	特教 3 學分
校內特教資源	無	特教中心	無	無
參加特教相關研習	有	有	有	有
指導過之 ADHD 學生人數	1	1	2	2
ADHD 學生服藥情形	無	無	有	有
ADHD 學生合併症狀	無	無	無	無
全班人數	15	18	13	20
指導過之身心障礙學生 類型	ADHD	情緒障礙、 ADHD	ADHD	ADHD

資料來源：研究者整理

表 3-3 屏東縣普通班級任教師基本資料一覽表 (T009 至 T011)

編號	T009	T010	T011	
性別	女	女	女	
年齡	30	41	51	
教育程度	碩士	碩士	大學	
任教資格	正式教師	正式教師	代理教師	
任教年段	中年級	中年級	中年級	
教學年資	6	17	15	
擔任導師年資	5	17	10	
學校規模	6 班	7 班	7 班	
服務學區	潮州區	潮州區	潮州區	
特教專業背景	無	特教 3 學分	特教 3 學分	
校內特教資源	無	無	無	
參加特教相關研習	有	有	有	
指導過之 ADHD 學生人數	1	2	2	
ADHD 學生服藥情形	無	有	有	
ADHD 學生合併症狀	無	輕度 智能障礙	輕度 智能障礙	
全班人數	10	14	20	
指導過之身心障礙學生 類型	ADHD	情緒障礙、 ADHD	ADHD	

資料來源：研究者整理

第二節 資料蒐集方法

本研究以質性研究中的「深度訪談法」為主要研究方法，並輔以訪談札記及相關資料進行研究，以增加研究的厚實性與信賴度。深度訪談是質性研究的資料收集方法之一，研究者運用口語敘述的形式，針對特定對象收集與研究有關的資料，以便對研究的現象或行動有全面式的了解（潘淑滿，2003）。

本研究採用「半結構式訪談」來進行回溯式的深度訪談，訪談的時間與地點也盡量配合受訪者，時間以每次 30 分至 1 小時為原則。在進行訪談之前，研究者會根據研究目的與問題蒐集並參考相關資料，設計出訪談大綱，以作為訪談的指引方針，並在徵求研究對象的同意後，採用錄音工具記錄訪談過程，並於訪談結束後，將錄音內容轉換成逐字稿，以利後續資料分析。

在訪談過程中，研究者就訪談大綱的內容引導受訪者述說自我的教育背景、

教學經驗與面對 ADHD 學生時的教學困擾及因應策略。訪談時，應注意建立友善關係，營造輕鬆愉快的氣氛，也須專注傾聽受訪者的敘說，必要時也可依據研究對象的回答內容，再深入詢問探討。訪談結束後，立即撰寫訪談札記，將訪談過程中所觀察到的受訪者表情、動作及手勢等肢體語言盡力描述，以求真實的呈現。

第三節 研究流程與設計

一、本研究的實施程序簡述如下：

- (一) 準備階段：2019 年 7 至 2019 年 10 月確定主題、蒐集文獻。
- (二) 研究計劃撰寫：2019 年 11 月至 2020 年 1 月擬定研究計劃。
- (三) 研究工具編製：2020 年 2 月至 3 月設計訪談大綱。
- (四) 研究對象調查：2020 年 2 月至 3 月尋找符合研究樣本條件的受訪者，並確定研究對象及人數。
- (五) 預訪視探對象：2020 年 2、3 月，對符合研究樣本條件的受訪者進行半結構訪談。
- (六) 研究工具修訂：2020 年 2 月至 3 月修改訪談大綱。
- (七) 實施訪談：2020 年 4 月至 6 月，對符合研究樣本條件的受訪者進行半結構訪談，轉譯訪談逐字稿並蒐集相關資料。
- (八) 資料分析、撰寫研究報告：2020 年 5 月至 6 月，將完成的轉譯訪談逐字稿歸納整理與分析詮釋，彙整後撰寫成完整的研究報告。

二、研究過程圖

基於上述說明，研究者擬出研究流程圖如下：



圖 3-1研究流程圖

第四節 研究工具

本研究所採用之各項研究工具說明如下：

一、 研究者本身

在質的研究中，研究者本身即是主要的研究工具。研究者為普通班導師，因擔任過數位特教學生的班級導師，因此開始關注於教學過程中教師所遭遇到的教學困擾，並想進一步探求教師所採取的因應策略。為此，研究者對研究對象的經驗與情境作出全面性和統整性的描述，並透過不斷地思考與反省，逐步建構出研究對象的教學世界，期以更寬廣且深入的視角，綜觀全貌，獲得豐富完整的資料，以增進對研究主題的瞭解。

二、 訪談同意函

確定研究對象後，研究者在正式訪談前，會先將邀請函寄予研究對象。內容簡述研究之目的、過程，並說明錄音之必要性，且載明此訪談錄音檔僅供作學術研究之用，以保障其隱私，對研究對象之身分也絕對保密。

三、 訪談大綱

本研究採半結構式訪談，訪談大綱內容主要依據研究目的與研究問題，並參考張美珠（2010）、王榮宏（2011）研究後，再綜合本研究欲探討「屏東縣國小普通班級任教師對 ADHD 兒童之教學困擾與因應策略」之相關問題編製成為初步訪談大綱。研究者先以初步訪談大綱的內容，個別訪談一位符合研究條件但未列於正式訪談名單內的教師。訪談結束後，請受訪者針對此次訪談過程提出看法與建議，包含訪談大綱的設計、問題的順序以及訪談者的提問方式等，研究者將疏漏之處提出，與指導教授討論並作修正，最後請指導教授複閱、建議並予以修正後，確立為正式訪談大綱。

四、 錄音筆

錄音筆也是本研究資料蒐羅的主要工具之一。在訪談過程中，研究者使用錄音筆記錄訪談的內容，並於錄音之前，完全瞭解錄音筆之操作方法，以預防錄音資料之遺失或各種臨時之突發狀況，期能蒐集完整資訊，以利進行後續資料之處理。

五、 訪談觀察手札

訪談手札主要記載受訪者之基本資料，以及訪談過程中可能發生的特殊狀況，或研究者在訪談過程中所觀察到的情形及重要的相關訊息，例如研究對象表

現出的非口語之訊息、研究者與受訪者彼此之互動與感受，及訪談中或訪談後的省思等，不僅可作為研究者後續整理資料之參考，充實資料之多樣化，也可協助研究者進行反思。

六、訪談回饋函

訪談結束後，研究者會在兩天內將訪談內容轉成逐字稿，經由謄打時再次仔細聆聽受訪者陳述之內容，確認有否遺漏或有所疑問之處，並記錄下來。於一週內請受訪者協助檢核逐字稿，若內容若有失真或不當之處，請受訪者於原稿上直接修改。在獲得受訪者對訪談內容的認可時，再請受訪者給予回饋，並將受訪資料保密。

第五節 資料處理與分析

本研究採質性的資料分析方法，其方式如下：

一、資料編碼原則

為保護研究對象的個人隱私及學生狀況和學校單位等相關訊息，研究者在整理和分析論文研究資料之前，須先建構出一套簡單明瞭且合乎邏輯的資料管理模式，將收集到的資料分門別類，以方便儲存、管理與取用。

本研究採開放性譯碼來解讀蒐集到的資料，為便於分析與歸類，將錄音逐字稿的內容依其訪談對象、訪談日期、頁數等依序編號。資料記錄的代號分別如下：I 代表訪談紀錄，訪談內容文稿以標楷體表示；訪談對象則以 T 表示。例如：T001 (20200515I)，表示 2020 年 5 月 15 日訪談 T001 教師。

二、資料整理

本研究之資料蒐集主要是透過深度訪談的方式取得，研究者徵得受訪者同意後進行錄音，依據訪談錄音記錄轉譯成逐字稿，避免缺漏重要資訊，研究者儘可能在一週內謄寫並整理完訪談資料，為增加流暢度，在整理時，會刪除談話中的贅語；對於訪談內容、訪談日期與訪談對象進行編碼動作，以便於日後檢索。研究對象以代碼表示（I 代表研究者，T 代表受訪老師），其他在研究訪談中所提及的學生或他人的姓名等個人資料也會匿名處理，並依據訪談主題歸納受訪者的意見，以利後續資料分析。

三、 研究分析

本研究分析方法採質性研究之「主題分析法」(thematic analysis)。研究者從所蒐集的資料中，透過分析與編碼，以「主題抽離」的方式將資料系統化，並依據本研究目的，列出研究主題，對蒐集的研究資料進行反覆的閱讀與詮釋，以尋求各資料隱含的意義與其中的關聯性。透過概念化的過程，期能對研究現象或事實有更全面性的描述與解釋。本研究試圖將研究脈絡聚焦於普通班級任教師在教學上所遭遇的困擾，更進一步探求教師所運用之因應策略的深層意義，並作完整性的描述。

第六節 研究信效度

針對本研究的信賴度，研究者從下列方向著手，藉由多方資料收集方式，交互檢核相互印證，進而得到資料的一致性，以增加研究的可信賴度。

一、 多方資料檢證

在研究資料的蒐集方面，研究者嘗試以不同的來源與不同的方式蒐羅多元資料。研究資料的來源主要以深度訪談為主，同時為了更真確掌握研究現象的多元與整體性，研究者也撰寫田野札記與反省札記，以充實資料的多樣化，並透過資料的多方檢證及交叉比對，增加資料本身的可信程度。

二、 研究參與者確認

訪談結束後，研究者於一週內盡快將訪談內容轉錄成逐字稿，並請受訪者逐一過目，若有失真或異議之處，請受訪者直接在原稿上作修正。

三、 自我檢視與反思

研究者基於本身在偏遠地區任教多年的現場工作經驗作初步的自我反思，並於蒐羅及閱讀相關文獻後，擬定了初步的訪談大綱。在訪談過程中，觀察受訪者的言語行為和非言語行為，去了解受訪者當時的感受、心情，以便能更真實詮釋受訪者的想法。透過研究札記的記錄與不斷反省，試圖將研究過程中的所見、所聞、所感、所想，皆忠實且完整地呈現出來。

研究者參考潘淑滿(2003)所提出的方法來控制本研究的信度與效度，包含了評估資料的真實性、遷移性與可靠性。本研究之內在效度在於評估相關文獻資料與訪談資料的真實程度，以及研究者在研究的實施過程中所觀察到之實際情況，顯示此資料之真實性；而訪談記錄與資料分析內容，顯示出本研究將受訪者之經驗、想法與感受如實陳述，具有遷移性，即具備外在效度；本研究在文獻整

理與資料分析部分，也將研究過程清楚說明，具可靠性，故本研究也具備內在信度。



第四章 結果與討論

本章就訪談所蒐集的資料加以整理分析，共分二節來作說明。第一節探討國小普通班級任教師面對 ADHD 兒童所面臨之教學困擾，第二節探討國小普通班級任教師對 ADHD 兒童之因應策略。

第一節 國小普通班級任教師對 ADHD 兒童之教學困擾

本節主要在探討國小普通班級任教師面對 ADHD 兒童時所面臨之教學困擾，分為「課程教學、班級經營、專業知能、支援系統、親師合作」共五方面之結果，茲將受訪者的意見加以統整並分述如下：

一、課程教學方面

教學行為乃由教師的「教」與學生的「學」所組成，且兩者交互影響。在學校班級的教學中，ADHD 學童造成老師及同學困擾的問題與行為時有所聞，以下就 ADHD 學童、普通學生、普通班教師等三個層面來探討普通班教師面對 ADHD 學童時所面臨的教學困擾。

(一) ADHD 學童本身的學習

1. ADHD 學童不專心

ADHD 學童的注意力缺失使其經常無法在同一事物上持續太久，也易受不相干刺激的影響而中斷任務，導致其無法專注於課堂上的學習，但普通班教師須兼顧全班學生的學習情況，難以時常給予 ADHD 學童特別提醒，甚至 T007 老師提到：有時提醒也無效，使得課業落後的 ADHD 學童在課堂裡幾乎無法參與學習。而在課堂上，教師究竟該給予 ADHD 學童多少彈性與包容，也是教師的一大考驗及負擔。

他就是上課沒有辦法專心嘛！有時候會動來動去啊！有時候上課會起來走動什麼的。(T003)

他就是真的是眼神渙散，然後上課完全不理你。(T008)

在課堂上，他就也不會去注意到老師的一個口令啊！很容易身邊周圍發生什麼聲響，他就被影響了，然後就被吸引了，就不專注在你要求他們的一個指令上。(T004)

T005、T007 及 T009 老師提到班上的 ADHD 學童在上課時坐不住，無法靜下心學習，時常玩弄桌上的小物品，甚或自己的手指頭，難以集中注意力學習。

該生上課容易分心，課堂上喜歡講話，有時坐不住，會唱反調，注意力不容易集中，課堂上常玩弄小東西。(T005)

該生注意力不容易集中，上課很不專心，情緒起伏很大，無法安靜下來，座位上總是動來動去。課堂上常在玩弄桌上的小物品，沒有小物品，就玩手指頭，就算提醒了，還是無法專心。(T007)

我在上課的時候，他比較不能夠靜下來，我常常看到他的情況就是低著頭，自己手在玩自己的東西，然後手有很多時候都是在抽屜底下。(T009)

2.ADHD 學童習得記憶差

學習過的內容，ADHD 學童很快便忘記，即使老師、家長反覆的陪同一對一的練習，仍無法維持學會的技能，學習成效難以提昇，這對指導者和學習者而言皆倍感挫折。

那記憶是還好，但是短暫哪！短期記憶，然後今天教的，明天問，還會有一點印象，可是長期的話，就會忘記了這樣。(T010)

T006 教師陪同班上的 ADHD 學童重複練習相同題目，孩子學會了以後，卻無法在隔天的測驗結果呈現出來。

反覆陪著學生，練習一樣的題目，直到能夠練習操作，但學生會很快忘記，無法反映在隔日的練習測驗中。(T006)

而 T003 教師也說到班上的家長會盡心盡力地教導 ADHD 學童的課業，但其考試效果仍不理想。

其實他的家長也都盡心盡力，回去也都很認真的教他，可是他就是習慣學得快也忘得快，考試出來是效果不太好。(T003)

3.ADHD 學童跟不上班級學習進度

程度懸殊、課程難度以及無法專注的特質都可能造成 ADHD 學童的學習速度慢、成效不佳，而普通班教師上課時，不僅有進度的壓力，還須兼顧全班的學習狀況，下課後又須面對繁忙的級務，只能利用其它有限的時間為 ADHD 學童進行一對一的教學，對老師來說可能會是另一個負擔。

他學習沒辦法跟上其他孩子的步調，他就是數學方面比較沒辦法去跟上大家的腳步這樣子。(T001)

T001 與 T003 老師皆提及孩子在數學方面無法跟上同儕的學習進度，而且 T003 老師會再另行找時間為 ADHD 學童進行課業輔導。

他們學習力就是比較弱，然後真的像尤其是數學那一方面，他就是常常沒有辦法跟上進度，所以我們也是很頭痛啊！阿當然就是我們私底下又要再輔導他。(T003)

(二) 對普通生產生的影響

1. ADHD 學童干擾學習

其實 ADHD 學童在學習方面需要諸多協助，但教師礙於課堂上有限的心力與時間，通常以大部份普通生的學習為主。ADHD 學童除了自身無法專注於課堂之外，干擾同學或與同學起衝突等行為表現也容易影響到其他同學的學習，普通班教師須因此而中斷課程，耗費不少時間與心力來處理，如此勢必會影響上課秩序與課程進行的流暢性，進而影響到普通生正常的學習。

T001、T002 及 T005 老師皆提到孩子狀況不好時，可能無法融入班級、聽從管教，較易出現干擾上課的情形。

因為他們的專注力不集中，那他們又會去干擾其他同學。(T001)

他如果狀況不好的時候，他上課就會無法融入班級，比較會去干擾別人上課。

(T002)

有時不願聽從管教、會干擾教學的進行。(T005)

T009 老師班上的孩子則是因坐不住而常找藉口離開座位，理由諸如上廁所、丟垃圾或跟同學借東西等，也干擾了其他同學的學習。

學習方面，我發現他耳朵是有在聽的，耳朵有在聽，可是他就是不能停下來，他常常就是要找藉口離開座位，上廁所丟垃圾，或者是要跟人家借東西，他就一定要動。(T009)

T004 老師班上有兩位情緒障礙學生，其中一位屬 ADHD，T004 老師在座位的安排上已將二人隔開，但兩位學生還是會在上課時互相對話，嚴重影響其他普通生的學習。

這樣的孩子，他比較容易去干擾到課堂的上課，因為他比較沒有辦法去遵守一個上課的遊戲規則，然後他就會照他自己的模式在走。他們兩個會在課堂上一左一右，盡量在座位安排上，都已經把他們分開了，一左一右，左邊右邊就會大聲干擾，然後對話對話，他們兩個很對立，還會影響上課。(T004)

2. 普通生受影響而分心

有些普通生會因為 ADHD 學童在課堂上的干擾行為而分心，將注意力轉移至 ADHD 學童身上，受其一舉一動的影響，而無法專注於課堂，上課的情緒也容易變得比較浮躁，教師須另花時間拉回學生的注意力，普通生的學習就會受到影響。在處理該生的狀況時，容易耽誤課程的進行，影響教學的時間，也影響全班學生的學習情緒。(T005)

T003 老師說孩子有時會轉頭看別人，導致同學上課時分心。

他有時候上課都會轉頭，就看別人，阿別人就會說，你幹嘛看我啊這樣，常常這

樣的戲碼常常上演就對了啦！（T003）

而 T008 老師班上的孩子則是因為上課時亂講話而讓同學分心。因為他是比較動型的，所以他也會亂講話，他曾經因為亂講話，有一個學生就轉頭了。（T008）

3. ADHD 學童的不良行為造成不當示範

即便教師想對 ADHD 學童多些包容，但若無法維持課堂的秩序與基本的常規，便無法給予學生良好的教學品質。ADHD 學童插話、故意唱反調等不良行為，不僅影響了課程的進行，也可能對普通生形成不當的示範，對授課教師而言確實是管教上的一大挑戰。

T008 老師說班上的 ADHD 學童會在上課時插嘴、搗蛋，影響課程的進行。他真的是會插嘴啦！然後反正插嘴嘛打斷你，他真的很專長〈笑〉，然後就是上課中可能會搗蛋。（T008）

T003、T004 及 T005 老師也發現 ADHD 學童會出現與老師唱反調的行為。言語上他就是要佔優勢就對了，連我講他怎樣，他都抓你的語病，說你講的話不對，然後怎樣。（T003）還會跟老師對衝。（T004）有時將注意焦點擺在課程時，又會亂發言、或故意唱反調，多次勸導亦不改善，常因此影響課程的進行與進度。（T005）

（三）對教師教學的影響

1. 教師提醒 ADHD 學童而中斷教學

ADHD 學童上課容易分心，需不斷提醒，但教師須兼顧班級教學，還有教學進度的壓力，難以時時給予特別的關注。在提醒與不提醒之間，老師時常陷入兩難的局面，一面擔憂著 ADHD 學童的學習狀況，但提醒的動作又會讓教學活動因此而中斷，甚至引發 ADHD 學童的不悅，老師花費時間處理 ADHD 學童的狀況時，也會造成課程進度的延宕。就像 T003 老師看到 ADHD 學童因無法專心上課而影響學業時，會特別給予其提醒。

因為我們又看不下去，又不忍心說他都沒有在專心上課，又會特別注意他提醒他，當然有時候會影響到進度之類的啊！（T003）

T008 老師則會視 ADHD 學童的狀況採取行動，有時給予提醒，有時讓他放鬆，以免加深其煩躁的情緒，也能降低對班級上課的干擾頻率。我會走過去就是點一下啦！因為有時候我提醒他，等於全班也被干擾了。因為他會很煩，有時候會點他一下，有時候會讓他放鬆一下。（T008）

2. 課程進度延宕

ADHD 學童在課堂上的不專注、影響同學或其他干擾行為，都能讓老師陷入如何處理的矛盾情緒中。T005 教師在上課時花費時間處理 ADHD 學童的問題，勢必得面對教學時間縮減、教學流程中斷、課程進度拖延的情形，且事後需再費心趕課，以彌補延宕的教學進度，而趕課時的教學品質可能又會大打折扣。

有時將注意焦點擺在課程時，又會亂發言、或故意唱反調，多次勸導亦不改善。在處理該生的狀況時，容易耽誤課程的進行，影響教學的時間，常因此影響課程的進行與進度，也影響全班學生的學習情緒。(T005)

3. 無法滿足 ADHD 學童的特殊學習需求

團體教學須配合學校整體教學計畫來行事，課堂上既定的內容及進度多是針對普通生而設計的，教師除了面對教學進度的壓力、每日繁重的級務，還須為落後的普通生進行補救教學，以致無暇顧及 ADHD 學童個別的學習需求，ADHD 學童難以於一般的課程中有所學習。若 ADHD 學童又伴隨有智能障礙的狀況，個人基本能力的缺損，再加上理解、記憶、反應等認知能力不如一般同儕，著實難以跟進普通班級的學習步調。如此無法符合 ADHD 學童特殊學習需求的情況，對 ADHD 學童的學習極為不利，對普通班教師而言也會形成教學上巨大的壓力及困難。

T010 教師說如果按照課本進度來教學，班上 ADHD 學童的學習是無法被照顧到的。

如果我要按照課本的進度來教學的話，那這個孩子的能力比較落後，他就比較沒辦法被照顧到，這是教學方面比較不足的。(T010)

T011 教師也表示：在普通班裡，沒有適合的教材及教具，無法提供伴有智能障礙的 ADHD 學童適合的資源與指導，以致其在課業方面的學習是有限的。

這個 ADHD 的孩子，因為他還有伴隨著智能障礙，所以他可能需要學習的部分，跟我們一般生的教學部分都有些不同，但是我們就是教一般生，所以我們沒有辦法給他他需要的一些資源，因為我們沒有適合他的教材還有教具，所以對他的幫助就是有限。(T011)

二、 班級經營方面

ADHD 學童以其特殊的行為與特質處於普通生佔多數的普通班級中，對普通生必定帶來不同程度的意義與影響，對教師更將帶來不小的衝擊與困擾，以下就教師在教學現場所觀察到的情形作一歸納分析。

(一) 個人方面

1. 生活自理能力不足

多數受訪教師提到 ADHD 學童的生活習慣及生活自理能力不佳，加上耐心不足、難以集中精神，導致書包、抽屜及座位常顯髒亂，常常忘東忘西，無法注意細節，文具用品常弄壞或遺失，許多例行事務諸如刷牙、洗碗、打掃及服裝儀容的整潔等都需教師一再地提醒。

T004、T005 及 T007 教師皆發現孩子的抽屜、書包或座位常顯髒亂，文具用品也會弄壞或遺失，無法保持周圍環境的整潔。

他們的自理能力比較差，比如說他在整理他自己的位子的時候，乜，他們的抽屜通常都是凌亂的。他們很容易就是沒有辦法去配合別人。(T004)

書包、抽屜凌亂，常常忘東忘西，無法注意細節，文具用品常弄壞或遺失。自身物品常散落於座位四周，無法保持整潔、容易跌倒受傷。(T005)

動作極慢，座位常顯髒亂。(T007)

像是 T003 教師需要時常督促班上 ADHD 學童的打掃進度。

他是很會遲到，不過是因為他家就是住得比較遠啦！喔他喔就是那個，就是掃地都很懶散，就要我一直講他，說「你趕快掃趕快掃，喔！有一次就跟他說，我來掃多久就好了，他說：好啊！你去掃你去掃，我看你有沒有那麼快就好，我說我要去掃的時候，他就說，不然你去掃看看啊！我看你能不能像你說的那麼快啊，阿其實你就覺得，明明如果一般的孩子來掃的話，應該很快就會掃好了，阿可是就這樣慢條斯理，然後要你這樣生氣。(T003)

T008 老師則表示孩子無法維持自己生活環境的整潔，連基本的碗筷、餐桌都需要有人協助整理。另外 T011 老師班上的 ADHD 學童因伴有智能障礙，情況也是如此。

我覺得他生活上應該是屬於發展遲緩那個部分，他就是很多的基本能力不會。那個小朋友的生活習慣就很差，他就真的是亂了，非常的亂，亂到我給他的作業就是每天擦餐桌、每天整理餐桌，就是從整理家裡開始，但是因為媽媽不太配合啦！就是家裡有老人家嘛！老人家會主動出手幫忙，所以他的改善不大，因為家裡是大家族，阿他又是長孫，所以他的生活自理都不好。(T008)

因為他的智能的關係，所以他生活上，他沒有辦法主動去整理自己的環境，就是他的環境的整潔、吃飯各方面，他都沒有辦法自理，自己把自己的碗筷整理好，他就需要有旁人來協助他做這些事情。(T011)

而 T009 與 T010 老師面臨的狀況則是 ADHD 學童無法維持身上衣服的整潔，也不能視天氣狀況調整自己的衣著。

像他的衣服，我們常常會要求小朋友衣服要整理維持乾淨嘛！然後我們學校衣服有領子，要他時時刻刻去把它翻起來，可是怎麼跟他講就是沒有用，他的衣服就是，他想玩的時候他就要弄髒，就是髒髒的，然後他的領子，他就是衣服穿起來了就是沒領子，就是那種感覺。(T009)

我覺得他的生活自理能力不好，不曉得是家裡面也沒有很在乎還是怎樣，像比如

說他的衛生習慣就不是很好，然後像今天天氣冷了，他也只是穿那種很大件的運動服，而且是削肩的，就是空空洞洞的，問他會不會冷，他都說不會，可是他就是又流鼻涕，然後吃藥吃一個禮拜了這樣，所以他的這方面的感知好像很弱。

(T010)

另外 T009 老師所遭遇的情形是：孩子將穿過換下的衣服塞在抽屜裡，置物櫃也塞得滿滿的，或者常拿著刷牙的用具出門後，看到了其他東西，便很快地分心了，而原本該做的事也就拋諸於腦後。

那個小朋友在生活方面，他很難注意，他很難集中精神，像比如說他帶了一件外套來，他上體育課，那如果說穿了兩件衣服，帶了兩件衣服來，他會把他的一件衣服，可能都是汗的，他要換一件，換一件下來之後，他就會塞在他的抽屜裡面，或者是我給他安排的小櫃子，會塞得滿滿的，那我常常前腳提醒他一句把衣服帶回去，他後腳就忘記了。我叫他去刷牙，他牙膏牙刷水杯可能拿出去了，可是又看到其他東西，他又在外面玩起來了，然後牙膏牙刷水杯帶著又帶進來，問他刷牙了沒，他沒刷，然後就馬上很快就分心了，所以他就是在管理自己方面，他很難去好好的管理自己，叫他整理桌墊整理抽屜，他也是很沒有耐心，他就是我叫他把書疊起來，他書整個疊起來，然後邊角沒有對齊，他說已經疊好了，就是耐心方面是完全不足。(T009)

2.情緒易起伏

ADHD 學童遭遇壓力或困難無法排解時，可能產生諸如哭泣、頭撞地板等激烈行為。

像是 T004 老師班上的 ADHD 學童未服藥時，只要遭遇課業上的困難或同學些許的言語刺激，便會出現以頭撞地板的自殘行為。

有時候他會沒有服藥的時候，然後他上課的時候，他只要遇到困難，別的同学一些言語上的刺激，課堂上老師的，寫題目或是他在寫作業，他遇到一點點難度，他就開始用頭撞地板，就是有點自殘的行為。(T004)

而 T006 老師班上的 ADHD 學童則害怕接觸陌生的環境或人事物，當其產生壓力又不能抒解時，會有哭泣或鬧脾氣的情況出現。

害怕接觸新的人事物，對於陌生的環境，會有壓力，當壓力無法排解時，會直接哭泣或鬧脾氣。(T006)

3.以自我為中心

ADHD 學童自我意識高，容易以自我為中心，較無融入團體、與人分享的概念。T003 老師認為班上的 ADHD 學童自我意識較高，每當有問題發生時，都覺得別人有錯，而自己是對的。

他可能自我意識比較高，他不是笨的小孩，然後就是他都覺得是別人錯，什麼都是別人錯，ㄟ，他都執著是他都先對，你罰都不能只罰他喔！他也對我怎樣啊！

勢必等於說每次這樣的狀況，他一定要你罰到他，不然他都不甘願。(T003)

T004 老師說班上的 ADHD 學童很偏重自己的個人表現，較難融入團體裡。他們很偏重他個人的表現，他對於團體榮譽的東西，他比較沒有辦法去了解為什麼是團體，他會覺得，比較去覺得我自己哪裡很棒，阿所以他們在團體上會比較難融入。(T004)

而 T010 老師班上的孩子則是獨佔玩具，不太願意與同學輪流分享。他會覺得我要玩，就這個都是我要的，他不太會分享，阿你要叫他說，用輪流啊！分享啊！他不太願意這樣，即便吃了藥，還是這樣。(T010)

(二) 同儕方面

1. 人際關係不良

ADHD 學童特殊的身心特質所引發的行為問題是其與普通班同儕相處的最大障礙，也是普通班教師班級經營最大的困擾。資源班除了提供 ADHD 學童課業輔導，也應提供社會行為、情緒及心理的輔導。像是 T006 老師發現 ADHD 學童因害怕與人接觸，所以朋友較少。

會害怕與人接觸，所以朋友會較少，但與他接觸的同學也顯得較單純而善良，行為問題會較少。(T006)

T008 老師在低年級時教導過的 ADHD 學童，幾乎沒有同學玩伴，所以升上中年級後，還是會到 T008 老師的教室來，與 T008 老師當時任教中的低年級學生玩。不過 T008 老師也提到一開始一年級的小朋友還能夠接受，但到了二年級，開始有學生向老師抱怨 ADHD 學童會擅自拿取他們的物品，學弟妹們也逐漸地無法接受 ADHD 學童的行為。

幾乎沒有同學要跟他玩，雖然這些同學都是幼稚園同學，但是沒有人要理他，然後就覺得他就是笨啊！大搵啊！對，所以他就是變成說會一直找我，然後到了中年級，去找低年級的啊！他其實到了升三四年級，都是會一直到我教室來，我就會跟他講，你回去找自己的同學玩，他還是不要，就是不要，因為他在我們的教室，他可以找一二年級的玩。可是他跟他們玩到後來，本來一年級的時候，小朋友還可以接受他，到了二年級，小朋友比較大一點點了，會開始跟我抱怨說，某某哥哥都動我們的東西，都拿我們的東西，就變成他竟然就比二年級的還要幼稚，所以小朋友也開始受不了了，對。(T008)

T002、T003 及 T009 老師也提及班上的 ADHD 學童因心緒狀況不穩，而導致同儕相處上的困難。

他狀況不穩定的時候，他們那一班的小朋友就會很不喜歡跟他玩。(T002)

這個小孩連人際關係都非常的差，就是疑心疑鬼，都覺得別人都對他怎樣對他怎樣，我們同事那時候就說，他好像有被害妄想症那種感覺就對了啦！所以導致他人際關係超差的就對了，跟同學相處方面比較會有困難。(T003)

跟他一起在同一個部落長大的小朋友，原本是幾個會玩在一起，可是越發現到後來就因為他有這個習慣，所以也是因為我跟他們講說，他發脾氣的時候，不要理他啦！所以就變得說跟其他人越走越遠。(T009)

而 T001 及 T005 老師遭遇到的 ADHD 學童甚至與同學發生肢體上的衝突，引起他人的不滿與排擠行為。

因為他的暴力行為，第一小孩一定會先不喜歡他，然後會想要排擠他。(T001)
易衝動，有時無法處理與同儕間的意見不合，易引發衝突。下課時間和同學玩遊戲，常無法遵守遊戲規則，引發同學的不滿，與同儕容易發生言語及肢體上的衝突，人際關係欠佳。(T005)

2. 普通生出現模仿行為

ADHD 學童的主要症狀會衍生許多行為問題 (Flicek, 1992; Pelham & Bender, 1982)，教師須勞心傷神地花費較多時間處理，在此同時，有些普通生也會學習模仿 ADHD 學童的不當行為，增添教師在班級管理上的困擾。像是 T001 老師所教導的普通生會開始模仿班上 ADHD 學童的行為。

他也會影響到其他的孩子，所以小孩會受他影響，甚至會有模仿他的行為出現。(T001)

3. 易與同學產生摩擦

由文獻可知，ADHD 學童的症狀行為會影響師生之間的互動，過度衝動、挑釁同儕等行為也容易引起與其他學生之間的各式衝突糾紛。幾乎所有本研究的受訪者皆指出 ADHD 學童在校所發生的情緒及行為問題，其中 T001 老師甚至曾被 ADHD 學童攻擊。教師在上課時，需花心思注意 ADHD 學童的情形，下課時，還需處理他們與其他學生間所發生的事情，無論上、下課，甚至是課後時間，老師須時常費心耗時地重複處理類似的問題，對老師來說，的確是一大困擾與負擔。

由教師們的訪談中，發現 ADHD 學童與同儕相處的過程中，很容易因小事而起衝突。

學生與同學的相處偶有摩擦與爭執。(T006)

他跟同儕相處，就是很容易有爭執，因為他會覺得我要玩，就這個都是我要的。(T010)

不管是上課或下課，尤其有時候下課我們沒有注意的時候，他有時候無形中又很容易跟同學發生一些衝突，所以我們要處理這一方面的問題，也是要花很多的時間。(T003)

T004 老師指出班上 ADHD 學童的情緒反應十分激烈，且很容易被帶動。他們的情緒反應是非常的激烈的，他會比一般的孩子還要更情緒容易被帶起來，特別 high，一件事情他可能就是笑半天，那可能會很誇張的，阿但是並沒有那樣子的一個，別的孩子就不是這樣，他們就是特別的，情緒上就是特別 high。(T004)

T009 老師覺得 ADHD 學童似乎缺少領域的概念，自己喜歡隨意翻動同學的東西，但卻認為別人不可以拿取他的物品，於是常跟鄰座的同學發生衝突。他好像沒有那個我不能超過人家的領域啦！那種概念好像也沒有，那也很容易跟旁邊的人鄰座的人起衝突，而且起衝突的原因都非常小，最常出現的問題就是，他自己桌上的東西感覺起來好像被人家動過了，然後他就會找這個理由去找別的小朋友麻煩，然後他自己很喜歡亂動別人的東西，可是他就不會去自己反省自己這一塊，就是人家動他的不可以，他可以拿人家的。(T009)

T002 老師班上的 ADHD 學童會在口語上對同學挑釁，以致彼此摩擦較多，雖然 ADHD 學童知道不能這樣做，但還是無法克制自己的行為。他跟小孩子之間，班上的學生之間，可能磨擦會比較多，他會去挑釁學生，口語上啦！他會有很明顯的衝動，因為他克服不了自己要去做一些惡作劇的行為，他明明知道不能做，可是他還是會去做，他當下他就是我就是要去做這樣子。(T002)

有近半數的受訪教師皆指出 ADHD 學童在情緒不穩時，甚至易發生攻擊行為，常讓教師為了處理孩子的衝突情形而費盡心思。他後來發生的事情是很誇張的大動作，壓同學，他明明個子很小，想去壓同學，然後會暴衝。(T008)
這個問題就特別多，尤其是他們剛從二年級升上三年級的時候，小朋友他完全不會處理他的情緒，他生氣他就是要動手動腳。(T009)

T007 老師所遇到的 ADHD 學童情緒不穩，時常唸唸有詞，極易與同學起衝突，也會因輸了遊戲而生氣地攻擊同學。情緒控制很不穩定，總是唸唸有詞，極容易和同學起衝突，喜歡動手，玩遊戲輸時，會很生氣而攻擊人，常常為了處理該生的不當行為而傷透腦筋。(T007)

T005 老師任教的 ADHD 學童有時因易衝動且不擅表達，無法處理與同學意見不合的情形，而常有雙方言語及肢體上的衝突，其導致受傷的頻率頗高，也讓許多人傷透腦筋。

易衝動，挫折容忍力差，有時不擅表達，無法處理與同儕間的意見不合，易引發衝突，常和同學發生言語及肢體上的衝突，有時經過同學身邊就會出手打人，導

致自己或同學受傷，事故發生的頻率頗高，導師、學校、家長傷透腦筋。(T005)

T001 老師也指出 ADHD 學童在情緒不穩定時，較易出現暴力行為，甚至會有攻擊老師的情況發生。

他的一些情緒比較不穩，然後暴力行為也很多，那而且他甚至會打老師，對，他會攻擊我，然後是妳，尤其他會拿東西，他會突然跑過來，然後就戳妳，然後打妳戳妳，然後會踢妳呀！（T001）

（三） 團體方面

1.破壞班級常規

ADHD學童不在意也無法專注於老師的指令、大聲地玩耍、唱反調等諸如此類的行為也是教師的困擾之一，他們難以控制自己的行為，不服從命令，無法遵守班級秩序，在生活或行為上皆需要教師較多的提醒。Barkley（1998）指出ADHD學生在規則行為的習得與規範是有困難的。許多老師對於在班級的管理上該給予ADHD學童多少的彈性及包容，感到十分困擾。

多數受訪教師皆指出ADHD學童無法遵守班級的常規，行為難以控制。

無法遵守常規，會故意唱反調，影響整體的秩序。(T005)

該生情緒很不穩定，常規也無法遵守。(T007)

當然是常規破壞掉了，因為小朋友，尤其是低年級的，他們不會很懂，你跟他們解釋，他們其實也聽不太懂。(T008)

他的行為，我一直都很難去控制。(T009)

T004老師說ADHD學童無法專注於老師的指令，對此也不在意，很容易受到周圍環境的影響。

在課堂上，他會用比較大聲的聲響去嬉鬧啊！甚至你在課堂上，他就也不會去注意到老師的一個口令啊！很容易身邊周圍發生什麼聲響，他就被影響了，然後就被吸引了，就不專注在你要求他們的一個指令上。他們比較沒有去在意這些，比較不能控制自己的行為這樣，比較沒有辦法遵守老師要求的常規，就是學校的常規。(T004)

另外 T010 老師遭遇到的 ADHD 學童則是伴隨有智能障礙的情形，不僅學習方面落後，在行為上也與同儕們有著極大的差距，容易造成秩序方面的問題。

他除了 ADHD 之外，他是還有智能的問題，所以他的行為能力跟學習力，都很落後，然後跟班上的小朋友，有時候行為上面落差很大，他比較會造成秩序上面的問題，情緒很容易高低起伏的啊！然後就沒辦法好好的上課。(T010)

2.不能配合班級活動

ADHD學童的情緒容易起伏，會出現較多不能合作及缺乏自我控制的行為（Flicek, 1992），無法融入班級團體活動，T002與T004老師班上的ADHD學童甚至出現自殘、逃學的情形。

團體活動時常無法安靜配合，影響課程進行與團體秩序。（T005）

T004老師班上的ADHD學童在未服藥時，情緒易起伏，一些言語上的刺激或課業方面的難題，都會導致其自殘的行為。

有時候他會沒有服藥的時候，然後他上課的時候，他只要遇到困難，別的同学一些言語上的刺激，課堂上老師的，寫題目或是他在寫作業，他遇到一點點難度，他就開始用頭撞地板，就是有點自殘的行為。（T004）

而T002老師班上的孩子則在情緒或狀況不好時，會拒絕配合班級的活動，也曾逃學躲起來，讓師長奔走尋找。

很多班上的活動，他有時候會情緒不好或狀況不好，他就會說他不要參加不要配合這樣子，這是我比較困擾的部分。比如說我們一起煮火鍋，一起出去比賽，他如果要參加的話，都是可以很融入，有很大的部分是他自己發脾氣，然後自己要脾氣，就說我不要我不要這樣子。他會有那個逃學的情形，就是他這一天不想來上學，他就會躲起來，對啊！我們就有出去找過他這樣子。（T002）

三、專業知能方面

（一）教師專業知能不足

ADHD 屬一隱性障礙，鮮能從外表判斷其問題，因此常被誤解，若採取不當的管教方式，除了會增加 ADHD 症狀的嚴重性與持續時間，還可能伴隨有其他行為或情緒的問題。教師除了須完全承擔班上學生的學習之外，且常須獨自面對 ADHD 學童帶來的各式問題，因 ADHD 特質所引發的常規、公平性、告狀、嚴重偏差行為等問題皆讓教師們感到棘手。

許多 ADHD 學童的行為是在普通班環境所難以處理的，教師們疲於因應 ADHD 學童在校園裡的諸多適應問題，其身心特質的特殊性讓普通班教師在班級經營的過程中既勞心又勞力。儘管 ADHD 盛行率頗高，但若能早期治療，效果良好，因此身在教學現場第一線的教師應具備 ADHD 的相關知識，才能及早發現孩子的問題，並採取適當的管教方式。

T001 教師剛開始接觸 ADHD 學童時，由於缺乏對 ADHD 的了解，不知如何面對學生的問題，於是先觀察孩子，再尋求特教老師的協助。

一開始就是觀察，我先用觀察的方式，然後發現他特別的跟其他孩子不一樣，然後當孩子有反應的時候，我就開始去想說，這孩子到底是什麼狀況？然後就去尋

求特教老師的那個，跟他們討論這種孩子可能是什麼，對啊！不知道是亞斯還是什麼之類的，對對對，然後用觀察，再詢問學校其他老師的協助。(T001)

T002 教師也與特教老師討論孩子過動的情形。

我跟那個特教老師說過他的情形，那特教老師就是說：嗯！很明顯哪！對啊！他就建議我要去跟家長談談看，請家長帶去做那個過動的鑑定這樣子。(T002)

ADHD 除了藥物治療，還須配合親職教育、行為治療與學校的補救教學。在目前的教育環境中，ADHD 學童在普通班級裡無法獲得符合其特殊需求的學習，對學生而言是受教權益的損失。此外，對於伴有智能障礙的 ADHD 學童，普通班教師難以為其設計課程，只能配合巡迴輔導老師的課程設計，讓孩子持續練習相似的內容。

T001 教師無法為伴有智能障礙的 ADHD 學童設計課程，因此採用特教老師的上課內容，再讓孩子練習類似的題目。

老師設計的課程，如果可以的話，我就用老師教的內容，然後再去跟他做一些相似題目，或者是精熟的練習這樣。(T010)

四、支援系統方面

(一) 人力不足

ADHD 學童的個別差異頗大，除了服用藥物，也需適時的輔導介入。在未成立資源班或特教班的學校中，儘管政府以巡迴輔導的方式提供 ADHD 學童所需的服務，但輔導人員並非隸屬於 ADHD 學童所就讀的學校，因而教師常在遇到 ADHD 學童的干擾行為或情緒問題時，無法得到立即性的協助，往往礙於有限的人力及課程進度的壓力，只能先以暫緩或消極的方式自行處理或報請行政人員協助，等輔導人員下次到校或透過電話方式，才能進行諮詢，不僅效果不彰而且緩不濟急。

像是 T006 與 T010 教師皆希望在普通班級裡的 ADHD 學童能有助理員一同陪伴學習，以適時提醒其該注意的地方。

學校有資源班教師可提供協助，但若能有助理員可以陪伴學習，在適當的時候提點他，應能有更好的進步。(T006)

因為特教生放在班級，我倒覺得需要其他人力的支援這樣，像行政如果能幫忙，或者是助理員，會比較好，有這些會比較好。(T010)

而 T005 與 T007 老師更提及因為學校人力方面不足，沒有具專業背景的輔導老師可提供協助，所以每當學生有狀況時，常常只能由導師自行輔導或者消極處理，待孩子狀況嚴重，才報請行政人員協助處理。

當學生有狀況出現時，只能由導師自行進行勸說與輔導，狀況嚴重時則會送至辦

公室報請行政人員協助處理。(T005)

學校人力方面也不足，更無有專業背景的輔導老師可供協助，每當學生有狀況時，常常只能先消極處理，但往往也會影響到其他孩子的情緒。(T007)

(二) 特教資源不足

校內未成立資源班或特教班，除了特教人力不足，特教資源的分配也讓現場老師感到匱乏，政府以巡迴輔導的方式提供 ADHD 學童所需的服務，也可供教師諮詢，但礙於巡迴輔導的時間有限，要在有限的輔導次數中有成效真的很難；另外普通班教師無法為伴有智能障礙的 ADHD 學童設計適合的教材，只能利用每週巡輔老師到校的短暫時間諮詢相關問題。以目前的巡迴輔導制度而言，儘管一對一的輔導對 ADHD 學童有幫助，但一週一、二節課的授課節數實顯不足。

T007 教師說由於學校沒有設立特教班，因此只能利用巡迴輔導老師每週到校一次的時間，才能當面諮詢相關問題。

由於學校沒有特教班，只能利用每週一次的巡輔老師到校時，諮詢相關的資源。(T007)

T011 教師也提到由於學校沒有設立資源班，因此無法給予孩子符合其能力需求的教材與教案。

因為我們學校沒有資源班，所以我們就是沒有適合他的教材跟教案，我們都沒有辦法能夠符合孩子能力的需求，所以孩子在學習方面，可能我們就沒有辦法給他很多很充足的一些資源。(T011)

不過也有教師因為本身負責特教業務，相較於一般教師，更懂得如何尋求相關資源，教師對於 ADHD 學童之處遇知能將有效助於 ADHD 學童之學校適應。

因為我今年剛好也接特教業務，所以就剛好就是業務的關係，所以基本上是還好。(T004)

我覺得那兩個孩子都還不需要，在資源方面，因為兩個家境都不錯，我自己又是特教人員。(T008)

五、親師合作方面

除了學校的教育，孩童家庭的狀況與功能也是不容忽視的一環，若家長具備正確的認知與教養態度，教師能獲得家長的信任與配合，雙方溝通的內容能達到預期的效果，ADHD 學童才能適切成長，親師共同合作對孩童的幫助肯定是最大的。

(一) ADHD 學童家長的態度

1.家長無法接受孩童罹患 ADHD 的事實

即便孩童已接受診斷，並開始服藥，有些家長仍無法完全接受自己的孩子罹患 ADHD。要接受自己的孩子與眾不同，甚至與理想中的情形相去甚遠，家長需要一段時間來作調適，知識的不足、認知的差距都會阻礙心理上的接納程度。梁玲銀（2010）研究也發現特殊學生家長不能接受其子女是特殊學生的情況不在少數。無法接受事實的壓力會讓家長出現逃避的心態，迴避與學校老師的接觸，因而延誤了親師合作的時機，也減少孩子尋求資源的管道。

T001 教師說家長不想承認自己的孩子罹患 ADHD，也會迴避與老師接觸。家長會不太想承認他是 ADHD 的孩子，一開始我們會想跟他溝通，可是他會迴避想跟老師接觸這方面。(T001)

T004 與 T007 教師也提到家長認為孩子在家裡很乖、很正常，當 T004 老師陳述孩子在校所發生的狀況時，家長是無法理解與接受的。他比較不能接受他的孩子被老師認為說有可能是過動症，他們在教室的狀況喔！家長他不知道，阿所以你在跟家長講教室的狀況的時候，有些家長會，他並沒有辦法接受，他會以為說我的孩子並沒有像老師所講的那樣，他在家裡是很乖的。(T004)

爺爺則是表明該生在家裡都很正常，實在想不通在學校怎會有這麼多問題。(T007)

T008 教師班上的家長甚至不讓老師將孩子就醫的行為登錄在輔導紀錄簿上。我覺得這個個案讓我比較有印象就是他自欺欺人，他一年級其實有帶小孩去，可是他都不讓我把這個寫在輔導紀錄簿。(T008)

有時父母雙方接受孩童罹患 ADHD 的態度也會出現不一致的情形。面對孩子患病的事實，若父母態度不一致，雙方會感受到明顯的心理壓力，也可能引發後續一連串的衝突，諸如管教方式、用藥與否、是否告知學校等等。T008 教師所遇到的情形便是如此，爸爸無法接受，但媽媽願意聽從老師的建議，帶孩子到醫院做鑑定。

家長比較不希望小孩子被老師說成這樣，尤其是爸爸這一方面，會比較不能接受，但這個媽媽就是會覺得說，如果老師是這樣講的話，她願意帶去醫院鑑定看看。(T008)

2.家長不願公開孩童的特殊生身份

還有些家長因擔憂外界的壓力或老師對 ADHD 學童產生烙印的情形，怕孩子擁有特殊生的「身份」會被另眼看待，成為身心障礙的標記或班上被關注的焦點，儘管孩子已就醫服藥，卻始終不願在學校裡公開。

T008 教師說雖然孩子已就醫並服藥，但媽媽卻一直不讓外界知道。因為媽媽就是始終就是都不敢跟對外講說我兒子有在服藥，可能因為那時候發生在二年級，阿因為他有給我填單子，所以有跟我說，但是她也沒有說一定要保密，但是她就是直接不要讓人家知道。(T008)

身處人權意識高漲的今日，家長擁有教育的選擇權，有時 ADHD 學童伴有智能障礙或其他情形，即便已達標準，家長仍因擔憂其子女就讀特殊學校或特教班會成為標記，而堅持安置在普通班。像 T011 教師班上的家長就堅持讓伴有智能障礙的 ADHD 學童就讀普通班，與普通生一同學習，對孩子能否吸收以及學習的程度，完全沒有任何要求。

因為他的家長堅持讓他在普通班，所以他的家長也認為說孩子在學習方面不要求，所以只要讓他能在普通班，跟大家一起學習，他的吸收的程度，他們做家長的都沒有做任何的要求。(T011)

3.家長不重視孩童的教育

父母常不在家無法陪伴關照，形成隔代教養的情形，祖父母對孩童的照顧以生活方面為主，在教育方面則顯出不重視的消極態度，時常無法配合學校的要求。家長在 ADHD 學童的成長過程中是不可或缺的角色，不管是平日的課業或者行為表現發生狀況，有了家長的積極配合，不僅能讓孩子的情形獲得有效改善，也讓老師在處理問題時，多了一位協助者。

T009 與 T010 教師說孩子主要是由祖父母照顧，只能給予孩子基本的生活，課業方面就無法協助指導了。

家裡面兩兄弟是由老人在帶，那老人在帶，其實對他們兩個兄弟的照顧，也沒有說非常的周全吧！可能就是給他們吃給他們喝，可是教育方面就不是那麼地重視。(T009)

大概只有生活上面的指導而已，那學業上面，因為他是隔代嘛！所以沒有辦法幫助他。(T010)

T002 及 T011 教師也提及祖父母不太在意孩子在學校或課業方面的表現，當孩子有狀況時，就是讓老師負責處理，態度較為消極。

他主要是隔代教養，是奶奶照顧，那奶奶比較不會在意他在學校的表現或學習方面的表現，就只要他乖乖的，不要被告狀就好了這樣子。他無法配合學校的很多的要求，甚至是小朋友有狀況的時候，她也都不會想要去，就都是給老師負責，阿不太會去配合學校這樣子。(T002)

家長也不注重孩子的教育方面，所以家長是比較採取消極的態度在對待孩子的學習方面的一些問題。他的家長就認為說他對孩子的要求，只是讓他準時的來上學放學這樣。(T011)

另外 T002 教師進一步指出由於主要照顧者採取放任的管教方式，以致班上 ADHD 學童在課後出現許多脫序行為，諸如說謊、偷竊、抽菸等等，雖然孩子經由學校輔導，但仍無法管控自己。

這個小朋友是家庭方面的困難會很大，因為他主要是阿嬤照顧，那阿嬤其實也是屬於放任式的，對，所以他等於回家就沒有人管，就會在社區裡面閒晃，會有一些說謊、偷竊的行為，甚至還有抽菸的行為，那其實我們在學校輔導，他都知道這樣不行不行不行，可是他還是會去做。(T002)

4.家長無法陪伴孩童

有些家長可能因經濟、婚姻狀況等因素而無法長期陪伴孩子。單親家庭時常伴隨有隔代教養的情形，身為單親家庭中的父親或母親必須扛起經濟的重擔，照顧孩童的責任便多落在祖父母一方。家中的長輩因受限於衰退的體力、傳統的觀念或教養知識的不足，養育一般的孩子對他們而言已是沉重的負荷，更何況面臨精力旺盛、常需叮嚀的 ADHD 學童，祖父母除了照料生活起居、提供基本的生活需求，實在無力給予更多諸如課業、品格等其它方面的指導。

T004 與 T009 教師班上的 ADHD 學童家長皆因工作因素時常離家，難以與孩子多相處或給予周全的照顧。

他們有些家長他比較忙於工作，比較少跟孩子在一起。(T004)

爸爸在帶，可是因為要工作的關係，所以常常離開家裡面，那家裡面兩兄弟是由老人在帶，那老人在帶，其實對他們兩個兄弟的照顧也沒有說非常的周全吧！可能就是給他們吃給他們喝，可是教育方面就不是那麼地重視。(T009)

T007 教師班上的 ADHD 學童則是來自於隔代教養家庭，從小母親離家不歸，父親也長年在外不務正業，對孩子少有聞問。而每當教師與主要照顧者溝通孩子在校的情緒問題時，祖父母便將責任推究於父母。

該生是隔代教養家庭，曾多次向爺爺和奶奶說該生在學校有很大的情緒問題，但家長常把責任推究於父母親，母親在該生出生不久就離家，至今未回，父親不務正業，長年在外，對該生不聞不問。(T007)

(二) 級任教師與 ADHD 學童家長的親師合作互動

1.家長無法讓孩童準時服藥

ADHD 學童每天早上即須服藥，以協助其在校的表現穩定，然而有些家長無法讓孩子按時服藥，除了擔憂服藥後產生的副作用，也可能受主要照顧者自身的因素影響。

T004 教師說班上的 ADHD 學童因疏於照顧，而有不固定服藥的情形。他的家人喔！不會固定讓他服藥，有時有服用，有時沒有服用，因為他比較疏於

照顧。(T004)

T008 教師則說每天早上遭遇到的第一個困擾就是要讓 ADHD 學童服下藥物，因為祖母無法使孩子完成吃藥的動作。

自從他鑑定之後，因為他是早上送去奶奶那邊，那奶奶沒有辦法逼他吃藥，所以我每天早上第一個大困擾就是給他吃藥服藥，因為服藥畢竟還是小孩子要自己吞下去。(T008)

而 T005 教師班上的家長則因看到鄰居用藥後所產生的副作用，而堅持不讓孩子服藥。導師希望能藉由藥物穩定孩子在課堂上的表現，以提高學業成就，但經過行政人員、巡輔老師以及導師的多次溝通，仍然無法說服家長。

學校行政人員、巡輔老師和導師都曾多次與家長溝通，該生資質不錯，建議讓孩子服藥，以穩定在課堂的表現，希望能讓該生較專心上課，以提高學業成績的表現。媽媽表示看到鄰居的經驗，會害怕藥物的副作用，所以很堅持不敢讓孩子服藥。(T005)

除了服藥，也有教師積極地建議家長尋求專業團隊的協助，但家長持續一段時間後就放棄了。

曾建議家長帶孩子尋求醫療院所的專業課程，以訓練該生的注意力。但家長帶了孩子上過幾次課後就沒上了，無法持續，甚為可惜！(T005)

另外，對於疑似 ADHD 的孩子，教師也建議家長協助孩童就醫診斷，而許多家長在知識與經濟條件相對弱勢之下，對 ADHD 的了解不足，容易有所反彈；再者，因位置偏遠、交通不便，也容易影響家長協助孩子就醫的意願。

T002 教師請主要照顧者帶班上疑似 ADHD 的孩子到醫院做鑑定時，祖母因交通不便，加上距離遙遠，而不想前往。

當初要請他奶奶帶他去做那個鑑定的時候，因為這裡太遠了，對，所以他奶奶那個時候也不想帶他去，因為要到安泰去嘛！那個交通方面。(T002)

2.家長的無效管教

教師向家長反映孩童在校所發生的問題，家長採取的管教方式無效，仍無法改善孩童的不當行為。孩子平常由祖父母照顧，只能提供基本的日常所需，管教的責任仍在未同住的父親身上，心有餘而力不足容易讓家長陷入管教的無效與無助之中。

T009 老師在孩子出現狀況時，會打電話給爸爸，爸爸又常因工作而須離家，所以孩子平時的主要照顧者是祖父母。而爸爸回家後採取打罵的管教方式，加上爸爸時常不在家，因此管教的成效十分有限，孩子的行為仍舊無法改善。

因為小朋友只要出問題的話，我就會打電話給他，可是，常常那個家長他給我的反應就是，我有試著去跟那個小朋友說過了，我每一次都會，用他的方式就是打罵，教那個小朋友說不要怎麼樣不要怎麼樣，可是講過之後，因為我是覺得因為爸爸還是會離開，所以小朋友就是聽過之後，反正爸爸也不是他們在管，那他就會再犯，他們小朋友他們會怕他們的爸爸，可是，也並沒有因為說怕他們的爸爸，會管教他們什麼的，而去改善自己的行為。家長有曾經跟我坦承過，他不知道怎麼管理這個小孩子。(T009)

3.家長對教師有所誤解

在處理孩童問題的過程中，也可能因溝通不良而引起親師互動上的壓力。有時教師為避免家長對於孩子的狀況過於擔憂，而對 ADHD 學童的在校狀況有所保留，但可能反而造成家長因不清楚孩子的情況或老師的處理方式而產生誤解。像是 T003 老師對 ADHD 學童的處理方式，經由孩子回家轉述以後，便引發家長的誤解。

難免上有時候我們處理孩子的問題的時候，可能溝通會有一些不良，難免我是覺得偶爾會有這樣，有時候他對我們處理的方式他不太諒解，有時候誤解啦！我覺得是這樣。他就會跟他家長說，那個我們老師都是叫同學不要跟我玩，就等於說這樣子的，他回去傳話的方式又傳錯，就我說的溝通不良。其實我們講的是說，他有這方面的情形，你不要去跟他太多的太多的那個，就是不要引起衝突啦！因為他會說你怎樣，阿你又回過去，都回不完就對了啦！爭執越來越大啦！那個很嚴重，阿所以我才說你們盡量跟他不要有太多的互動，然後他回去就說，阿老師都叫他們不要跟我玩啊！（T003）

而 T004 老師則認為因為家長沒有看到孩子在教室裡發生的狀況，因而無法接受教師所陳述的內容。

他們很會干擾學校的上課狀況，那家長那邊喔！他沒有在課堂上，在現場看到自己的孩子跟其他孩子之間，就是會遇到有的狀況就是那個，過動的孩子喔！他們那個，他們在教室的狀況喔！家長他不知道，阿所以你在跟家長講教室的狀況的時候，有些家長會，他並沒有辦法接受，他會以為說我的孩子並沒有像老師所講的那樣，他在家裡是很乖的，老師會不會是對我的孩子特別有偏見，他可能就會保衛他自己，然後可能對老師，他就比較不能去相信老師。(T004)

4.親師理念不同

對於老師想要推行的活動或是指派的作業，有些家長因理念不同而較難認同與配合。T004 老師在開學之初，想推行全班跑步的活動，便接獲家長反對的聲浪。那也遇到家長他就說，為什麼他們的孩子要被老師這樣的訓練，剛開學的時候，其實家長的反浪聲，有三四個還滿反彈的，但是我，那時候我要堅持，就是我要

的東西，那就跟他講說大概是什麼原因。然後有些，也遇到家長他的孩子是，他認為他的孩子是體能上比較不行的，一般的孩子，嗯！比較不能認同老師的方式喔！（T004）

還有家長認為 T008 教師指派的作業對孩子而言難度太高，孩子都不會寫，雖然家長也同樣身為教師，卻不太配合老師的要求，另外對教師的教導方式也頗有微詞，希望老師能對學生嚴格些。

我出的作業，家長會自動覺得太難，他會有一些意見說，雖然家長也跟我同行，但是他會覺得說你這個作業是在給家長寫的吗？你在考我吗？怎麼樣，因為我孩子都不會寫啊！他可以不用這麼說，你倒不如就是我自動幫他減量就可以啦！但是家長就是覺得說太難啦！老師你這樣就太難了。這個媽媽非常疼小孩，我覺得我該給他怎麼樣的那個，媽媽都覺得老師你太，不太能夠去配合老師的要求，然後會找一些，之前的老師都很嚴格啊！都有打或怎樣，可是我們也沒有打，就是為什麼學生都不會怕，問題是我很想跟你說你的孩子不一樣，跟姊姊不一樣，然後他就一直說，姐姐都比較怕老師，以前姐姐的老師就怎麼樣，姐姐就很怕了。（T008）

不過也有些家長因為教師執行的成效良好而改變了原本的想法。T004 老師在學期初推行全班跑步活動，有家長看到運動效果良好，其態度因而從一開始的反對質疑轉而為支持。

不過這個，一個長時間的堅持喔！跟有理論依據，有理論依據的一個支持啦！然後我這樣子一直執行下來之後，到期末，有些家長他是贊成的，甚至還有一個家長，他當初反對，到期末他還問我說：「ㄟ，老師，阿你怎麼這陣子都沒有讓孩子跑步，孩子都越來越胖。」（T004）

六、綜合討論

隨著科學研究的發現與醫學觀念的推動，近年來普通班教師對於 ADHD 的認識逐年增多，亦能接納班級中的 ADHD 學童，但在面對實務工作上仍感困擾。以下就「課程教學、班級經營、專業知能、支援系統、親師合作」共五方面闡述本研究國小普通班級任教師面對 ADHD 兒童時所面臨教學困擾之結果與探討。

（一）課程教學

1. ADHD 學童本身的學習

ADHD 學童的智力分佈與常人無異，從智力優異到智能不足皆有可能，雖然 ADHD 與智商的高低並無絕對的正面關係，但注意力不集中、學過易忘的特質導致 ADHD 學童無法專注於課堂上的學習，使其難以跟上普通班學生的學習進度，這些學習困境容易導致學習意願低落、學習成效不彰，不但減損了 ADHD 學童自己學習的機會，也容易因此出現干擾別人的行為，上課的學習時間對 ADHD 學童

來說幾乎是事倍功半的。多數受訪教師反應 ADHD 學童的注意力問題使其在課堂裡幾乎無法參與學習。邱上真(2001)、劉嘉樺(2004)、馮淑珍(2005)、陳維屏(2013)、莊秀妮(2015)的研究亦發現特殊學生的學習進度落後。受訪教師也表示，花費許多時間進行個別指導，反覆陪同 ADHD 學童練習學過的內容，但 ADHD 學童仍無法維持學會的技能。此外，隨著學齡增加、課程內容加深加廣，ADHD 學童學習的意願與成效可能陷入每下愈況的困局。

2.對普通生產生的影響

對班上其他的一般學生而言，ADHD 學童在課堂上容易出現的干擾行為，阻礙了老師上課過程的流暢性，以致同學上課分心、情緒較為躁動、無法正常學習，影響了上課的學習氣氛與成效。Chris 與 Forlin (2001)、許碧勳 (2001)、王天苗 (2003)、馮淑珍 (2005)、童新玉 (2013) 與莊秀妮 (2015) 的研究發現特殊學生易干擾教學活動。而 ADHD 學童插話、違抗等負面行為，也可能在同儕間形成不良示範，進而學習仿效。吳秋燕 (1998) 與游淑娟 (2008) 亦指出除了干擾教師的教學外，許多 ADHD 學生還常有各種違規行為，甚至無視於老師的權威與班規。

3.對教師教學的影響

上課時注意力無法集中、學過的內容容易忘等身心特質，都是 ADHD 學童先天難以克服的特殊學習問題，都會導致其難以跟進普通班級的學習進度，形成學習意願與成效低落的惡性循環，而這也是普通班教師面對挑戰的來源。受訪教師指出，因 ADHD 學童上課容易分心，需不斷提醒，但提醒的動作又會讓教學活動因此而中斷；而在花費時間處理 ADHD 學童的狀況時，也會造成課程進度的延宕。此與張育甄 (2009)、賴淑豪 (2010) 的研究結果一致，即教師在教學中遭遇的困擾為特殊學生干擾上課而延宕教學。普通班教師常因不知如何處置因應 ADHD 學童的學習問題而感到沮喪，也對於無法滿足 ADHD 學童的學習需求而感到困擾。許多研究亦發現，特殊學生與普通學生差異大，教師難以兼顧雙方學習需求 (莊秀妮，2015；陳維屏，2013；童新玉，2013；吳珣媛，2013；馮淑珍，2005；蔡文龍，2002；York & Tundidor，1995)。若要安撫 ADHD 學童，又要同時兼顧其他學生的受教權，就會造成老師在教學工作上極大的情緒壓力。

(二) 班級經營

ADHD 學童之級任教師在班級經營方面所面臨的困擾依發生對象可分為一般生與 ADHD 學童本身。在一般生方面，有些一般生會學習模仿 ADHD 學童的不當行為，增添教師在班級管理上的困擾。莊秀妮 (2015) 的研究亦發現一般生會模仿特殊生的問題行為，進而影響彼此間的接納。而 ADHD 學童所帶來的困擾可分為對個人、對同儕以及對整個班級團體的影響；個人方面包含生活自理能力不足、情緒易起伏、以自我為中心；在同儕相處方面有人際關係不良、易與同學產生摩擦；對團體方面的影響則是破壞班級常規及不能配合班級活動。

本研究受訪教師多數反應 ADHD 學童的生活自理能力不足，與鍾梅菁

(2000)、許碧勳(2001)、賴淑豪(2010)的研究結果一致，即特殊學生的衛生習慣及偏差行為造成教學困擾。ADHD 學童的症狀不僅關係著他們的生活，也容易在班上發生各式無法預料的事情，更可能伴有品行疾患與情緒疾患等其他問題，使班級的學習氣氛及教師的情緒受到重大影響。

DuPaul 與 Stoner (1994) 指出，ADHD 學生的主要症狀行為常導致其學業學習與社會適應的困難。ADHD 學童會出現人際互動困難(洪儷瑜, 1993; 鄭惠雲, 1997; Barkley, 1998; Landau & Moore, 1991)，人際關係普遍不佳(洪儷瑜, 1993)；甚至與同儕會出現人際衝突問題(蔡淑妃, 2000)。也有研究指出特殊生在班上容易與同學產生摩擦，甚至引發衝突，教師在處理同儕相處問題時產生困擾及壓力(莊秀妮, 2015; 吳珣媛, 2013; 陳維屏, 2013; 陳秋伶, 2010; 吳南成, 2010; 賴淑豪, 2010)。

特殊生的不當言行及不守常規會影響班級，問題行為難以改善，維持紀律和常規成為教師的難處(莊秀妮, 2015; 吳珣媛, 2013; 傅思維, 2007; 邱曦萱, 2007; 馮淑珍, 2005; 李惠蘭, 2001; Micklo, 1992; Adams, 1982)。當教師管理整個班級，處理 ADHD 學童各種不當行為時，也須同時面對班上其他的學生與家長，若處理稍有不慎或者有失公允，也會形成教師的一種壓力，這樣的班級在經營上既棘手也較費心，對教師與同儕皆帶來極大的困擾。

(三) 專業知能

整理訪談結果發現，教師在專業知能方面之教學困擾為專業知能不足，此與 Adams (1982)、Davis (1994)、郭秀鳳(1996)、曲俊芳(1998)、李惠蘭(2001)、黃瑛綺(2002)、蔡文龍(2002)、鄭雅文(2004)、馮淑珍(2005)、傅思維(2007)與吳南成(2010)的研究結果相符，即教師自覺特教專業知能不足。由於缺乏教導經驗及對 ADHD 的了解，使普通班教師不知如何面對學生的問題，也難以為伴有智能障礙的 ADHD 學童設計適合的課程。李惠蘭(2001)、王慧娟(2012)與吳珣媛(2013)指出教師缺乏特殊教育教材教法的專業知識，對設計適合特殊學生的課程或學習單感到困擾。

因應 ADHD 學童的身心特質，在學習上需要特殊的方法，但由於普通班教師在師資培育的過程中缺乏該部分的訓練，礙於專業知能或時間的限制，普通班教師要為伴有智能障礙的 ADHD 學童設計與規劃課程相當不易，因而將課業學習的主要教學工作交給巡迴輔導老師，自身轉為輔助者的角色。

(四) 支援系統

融合教育的精神乃強調將特殊教育的服務帶進普通班，與普通班教師共同達成適性教學，以支持身心障礙學生融入一般的班級中。但在實務層面中，仍有許多支援不足的現象。本研究受訪教師指出，礙於有限的人力及課程進度的壓力，教師往往選擇以暫緩或消極的方式處理 ADHD 學童在課堂上的干擾行為或情緒問

題；另外，因為校內未成立資源班或特教班，除了特教人力不足，特教資源的分配也讓現場老師感到匱乏，教師只能利用每週巡輔老師到校的短暫時間諮詢相關問題，而每週一、二節課的授課節數也明顯不足。

York 與 Tundidor (1995)、黃瑛綺 (2002)、賴淑豪 (2010) 與童新玉 (2013) 的研究指出融合教師的困擾之一為學校無法提供相關的人力資源，導致班級內的人力協助不足。吳淑美 (2001) 與侯毅津 (2010) 亦表示行政支援及配套措施的不足皆會影響融合教育的推展。從上述研究結果可發現，在 ADHD 學童就讀的普通班級中，若政府與學校的支援系統及配套措施沒有建立與落實，普通班教師在面對困擾與壓力時，未獲得教學和行政上應有的協助與支援，則 ADHD 學童將無法獲得應有的照顧，學習無法成長，教師會陷於孤軍奮戰的無助疲憊之中，而融合教育的美意也易流於形式。

(五) 親師合作

由本研究結果可得知，ADHD 學童家長的不當觀念，讓教師在親師合作層面遭遇到不少教學困擾，諸如家長無法接受孩童確有 ADHD 的事實；不願公開孩童的特殊生身份；不重視孩童的教育；無法陪伴孩童。許多研究亦指出態度消極的家長，對子女的狀況不關心，配合度也不足，導致親師溝通出現困擾 (Kochhar & West, 1996; 莊秀妮, 2015; 童新玉, 2013; 王筱晴, 2013; 吳南成, 2010; 賴淑豪, 2010; 陳秋伶, 2010; 王天苗, 2003)。

而在親師合作互動方面，家長無法讓孩童準時服藥、管教無效，對教師有所誤解或親師理念不同，亦成為教師在親師溝通上的困擾。王筱晴 (2013) 的研究指出，ADHD 學生家長拒絕讓孩子就醫或服藥。莫藜藜 (2003) 也將不配合的家長區分為五類，其中排斥或抗拒就醫的家長被歸類為「無知型」的家長。除了需面對普通生家長的質疑，也難以滿足特殊生家長的需求，無法滿足家長的期待與要求，令教師感到挫折與壓力 (陳秋伶, 2010; 許碧勳, 2001; 李惠蘭, 2001; 楊智雯, 2000)。

家長的不當觀念或反應帶給普通班教師的困擾及無奈，皆是教師在班級經營中無可避免的。除了主動與家長多溝通外，教師也可尋求外部的資源一同協助，找出適當的因應對策。良好的親師溝通能讓雙方了解彼此的想法與處境，帶來積極、有效的親師合作，親師達成共識，採取相互配合的教育策略，讓孩子生活在同一標準之下。家長的支援不僅減少了阻力，還能轉而為班級經營的助力，更可能提升 ADHD 學童的學習成效，普通班教師的教學困擾不但能因此降低，班級經營也將更為順暢。

第二節 國小普通班級任教師對 ADHD 兒童之因應策略

本節主要在探討國小普通班級任教師面對 ADHD 兒童時所採取之因應策略，分為「課程教學、班級經營、專業知能、支援系統、親師合作」共五方面之結果，茲將受訪者的意見加以統整並分述如下：

一、課程教學方面

學生學業的學習仍是老師相當重視的一環，在付出時間與心力的同時，必定期盼孩子在校學習能有所成長。ADHD 學童身處以一般生為主體的學習環境，若教師能提供有效的指導與協助，讓他們獲得適性的課程及資源，使其突破因本身特質而起的學習困難，對教師而言將獲得工作上的成就感，學生也能夠順暢的學習。以下就訪談內容歸納出普通班教師在課程教學方面所採用的因應策略作說明。

(一) 調整教學目標

1. 放寬標準

雖與一般生使用同樣的教材，但考量 ADHD 特殊的身心特質，教師對一般生的要求較為完善，對 ADHD 學童則會視情形降低標準。

考量到孩子的特殊狀況，T007 老師降低了對作業的要求，T010 老師在學習方面也不作勉強，孩子盡力而為即可。

考量到孩子的特殊性，對於作業的品質，有稍作調降。(T007)
阿學習，也不會勉強他啦！讓他做他能力做得到的事情這樣子。(T010)

2. 簡化學習內容

對於伴有智能障礙的 ADHD 學童，教師會簡化課程內容，將課程目標調降至其能理解的淺層知識。像 T010 老師上數學課時，會利用其他普通生在練習的時間，教導伴有智能障礙的 ADHD 學童較簡單的內容。

像今天上數學，我們在教三個數的連加連減、混合計算，阿他沒有辦法，可是他有自己帶撲克牌來，然後我就是其他 13 個孩子在計算練習的時候，我就要去跟他講說，那我們就抽三張撲克牌，反正撲克牌的數都是在 13 以內或是 10 以內的，他就抽三張，我就教他說你去加，看多少這樣子，其實他能力算可以啦！只不過也沒有很主動的要學習，所以就是簡化課程讓他做這樣。(T010)

(二) 運用同儕力量

1. 小組學習

為提高 ADHD 學童的專注度與榮譽感，有時教師會採取小組合作的方式，ADHD 學童不僅從小組活動中獲得了學習，也降低了課堂干擾的行為，是能讓其

積極參與課堂活動的教學策略。像是 T002 與 T005 教師皆改採小組競賽的方式授課。

後來是改成用小組的方式來進行上課，學習的模式是用小組競賽的方式。(T002) 有時也會採取小組合作競爭方式，希望以同儕的力量，以提高該生的專注與榮譽感。(T005)

2.安排同儕協助

教師安排同儕坐在ADHD學童身旁或周圍，一同參與課堂上的小組競賽，訓練同儕成為愛心小義工，給予ADHD學童適時的提醒與協助。

T005與T010教師會指定適合的同學坐在附近，以適時給予ADHD學童協助。指定上課認真、情緒穩定、富有愛心的同學坐在該生旁邊，以適時給予在課堂上的提醒與協助。(T005)

會盡量找那個女孩子，就是比較可以協助他的，跟他坐得比較近。(T010)

T002 教師安排了兩位同學與 ADHD 學童在同一小組，一同參與小組競賽，在學習方面的效果顯著。

另外安排兩位學生，讓他們一起來輔導他，讓他們一起做那個小組的一起競賽的表現，所以他在學習方面，其實是還滿不錯的。(T002)

(三) 營造合適環境

1.減少外在的環境刺激

ADHD 學童容易受外在環境影響，教師為其減少或去除周遭的刺激。T005 與 T007 教師會在課堂上或寫作業時，為 ADHD 學童減少外在的刺激，以提高其專注度及效率。

課堂上盡量減少或除去該生周遭的外在刺激，使其較能專心。(T005)

在學校寫作業時，會盡量減少當下的環境刺激，以提高效率。(T007)

2.暫時隔離

在 ADHD 學童學習狀態不佳時，使其與教學現場暫時分隔，讓他做自己有興趣的事。像 T002 老師會在 ADHD 學童狀況不好時，讓他單獨在一旁的角落看自己喜歡的書。

我都會請他就是自己去找一本故事書，坐在旁邊看，因為他很喜歡看書，那這個小孩子，他學習狀況很不錯，智能是沒有問題的，其實你如果額外留下來教他的話，他很快就可以把學業方面的問題解決掉，所以在教學方面，就是如果他不好的時候，我會另外讓他在一個角落這樣子。(T002)

(四) 個別化教學

1. 給予提醒

教學過程中，在須注意的地方，教師會立即提醒 ADHD 學童，也會多給予機會發表，以提高其注意力。

T007 及 T009 老師會在課堂上點名，以提高 ADHD 學童的注意力。課堂上會隨時點名，以提高注意力。(T007)
我偶爾在台上，還是會去點他的名字，我讓他知道說，需要抬頭看，什麼時候要抬頭看。(T009)

T005 老師也會盡量給 ADHD 學童發言或搶答的機會。
課堂上會盡量點選該生發言或搶答，以提高其注意力。(T005)

2. 個別輔導

教師在課堂上會多加注意 ADHD 學童的學習狀況，並盡可能找時間為 ADHD 學童做個別的學習輔導。T009 與 T006 老師上課時，會特別注意 ADHD 學童的學習狀況，T006 老師還會幫 ADHD 學童進行補救教學。

巡堂的時候，我一定會到他的座位上去看。(T009)
會加強巡視了解他的學習狀況，並實施補救教學，以期能幫助他解決學習上的困境。(T006)

而 T011 老師班上的 ADHD 學童因伴有智能障礙，無法跟上班級的學習進度，因此教師會就其可理解的部分再另行教導。

因為他在我們班上的程度，沒有辦法跟上我們的進度，那我大部分的上課進度也是跟著我們一般生的課程去教學。但是我私下我會特別來教導他，就是再利用時間教導他，他可以理解的部分。(T011)

3. 配合學習模式

教師在觀察後，找出 ADHD 學童的優勢學習管道並作配合，協助其發展適合的學習策略，以增加學習成就感。T009 教師發現孩子上課時雖然不喜歡抬頭看黑板，手也一直在做其他的事情，但耳朵會聽，於是便順應孩子的習慣，沒有要求孩子在上課時一定要看著黑板。

我覺得他在學習的時候，嗯！不太喜歡抬頭看黑板，可是他用耳朵在學習，對，他都用耳朵在聽，可是他的手都會一直做其他的事情，是停不下來，所以我就順著他這個學習的習慣，就讓他用聽的去學習，然後不會特別去要求他說，一定要眼睛盯著黑板。(T009)

4.尋求特教資源

教師為 ADHD 學童申請特教資源，讓 ADHD 學童接受一對一的課業輔導，也有教師會再依特教老師設計的課程，讓孩子持續練習相似的內容，以求精熟。

T003 教師幫孩子蒐集資料，申請特教鑑定，符合資格之後，開始有巡迴輔導老師到校為孩子一對一授課。

因為他學習很差嘛！所以有時候都考不及格之類的，所以我們後來有幫他申請那個巡迴輔導，我們要幫他蒐集資料，然後送去鑑定，合格之後，就每個禮拜有一個老師會來幫忙作巡迴輔導的，就是稍微幫稍微教他慢慢教他，一對一的方式啦！就是額外撥一節課還是幾節課額外教他，就只能這樣子。(T003)

T010 教師在孩子接受特教服務之後，會再讓 ADHD 學童練習類似的題目。因為他是特教生，所以也有特教老師來服務，不過是巡迴輔導老師，所以他的課很少，一個禮拜只有兩節，那就是我們也跟特教老師配合啊！老師設計的課程，如果可以的話，我就用老師教的內容，然後再去跟他做一些相似題目，或者是精熟的練習這樣，盡量啊！但是他的達成跟完成度很低這樣。(T010)

(五) 給予肯定

1.製造 ADHD 學童參與學習的機會

教師找出 ADHD 學童的優勢能力，並積極製造他們參與學習的機會，課堂中上臺示範發表、在才藝表演中擔綱要角，讓他們適時呈現出自己的才能，提高自信心，也可讓其他學生有機會發掘 ADHD 學童的長處，進而願意接納他。

T004 老師在平時的課堂上，會給予學業成就高的 ADHD 學童上臺回答、示範的機會。

我會讓自己的孩子在課堂上，有時候他上去回答、寫、教什麼的，所以他們學業成就是很高的，就是希望他有機會可以去表達。(T004)

T009 老師班上的 ADHD 學童語文能力很好，老師會特別給予表現的空間，將其書寫的作品呈現給同學們看。

因為那個小朋友他喔！語文能力很好，所以我會特別希望他在語文方面就是有表現的空間，那我會覺得說，像他在班上人緣就不是很好，那就盡量讓他把他的才能呈現給其他同學看，讓其他同學也覺得說，ㄟ，這個同學雖然平時我對他的行為不是很喜歡，可是他寫出來的東西其實滿好的，就讓他有一點自尊心，有那個其實我也不錯的那種感覺。(T009)

T008 老師為班上 ADHD 學童量身打造才藝表演的劇本，並讓孩子擔任主角，盡情發揮其戲劇方面的專長，讓家長與小朋友都看到孩子在舞臺上優異的表現。我們每年都要才藝表演，然後通常就是唱歌唱遊〈笑〉跳舞這樣子，那那時候我

就是選擇讓他們演戲，阿主角很明顯。其實很多的村民，但主角就是村長，然後把故事講完之後，其實我早就設定是他，我早就設定主角非他莫屬，結果我把故事講完一遍，我說你們覺得誰最適合，他們一致跟我推薦就是這個小朋友，所以他是這方面的專長，他可以，他也做得很好，他上臺完全，你知道，有的家長其實看了不太高興，就說阿都他演就好了啊！意思就是說，他真的演得還不錯！ㄟ，所以這個方面就是我就是讓他有發揮。(T008)

2.善用獎懲制度

在ADHD學童表現良好時，教師會適時地給予正增強鼓勵。像是T005老師平時會以集點的方式鼓勵ADHD學童良好的表現。平時採取鼓勵集點的方式引導該生，以利提升學習成效。(T005)

二、班級經營方面

ADHD 學童的處遇除了常見的藥物治療，認知行為治療、行為改變技術、感覺統合治療、問題解決訓練、社交技巧訓練和親職教育等非藥物治療方式也常用於相關問題的處理。由於大多數 ADHD 學生就讀於普通班級，普通班級教師除了要瞭解 ADHD 學生的特殊性，更需要有助於此類學生的班級經營與教學策略，以期兼顧一般學生與 ADHD 學生，達成班級經營的目標。經由訪談教師們發現，教師在班級經營方面所採取的因應策略，可依其對象分為 ADHD 學童個人與班級團體。

(一) 個人方面

1.空間安排

教師會將 ADHD 學童的座位安排在老師容易注視或者較為獨立的位置，以避免干擾同學，也可減少分心的機會，更方便教師隨時掌握學生情況或提供協助。

T007 與 T009 老師為了讓 ADHD 學童專心學習，並且不影響到他人，將其座位安排在靠近老師或者老師容易看到的地方。

了解到孩子很不容易專心，又很容易影響他人，座位特別安排在教師容易注視到的地方。(T007)

我經常在安排座位的時候，會把他安排在比較靠近我的位置，或者是比較獨立的位置，讓他不要去影響到其他人，或者是讓他覺得自己好像隨時都有人會去注意他，或許這樣好像比較有一點會約束到他的感覺。(T009)

而 T010 老師則是為了避免孩子之間的衝突，而經常調整 ADHD 學童的座位，另外無法參與課程時，老師也會讓 ADHD 學童坐在不會干擾到同學的地方。我是經常在調整他的座位啦！因為他的狀況，有的時候會跟一些小朋友比較容易有衝突，那就盡量避開。那座位不固定是因為有一些課程，他沒有辦法參與的時

候，那一節課就要再把他另外調整位置到不會干擾到其他小朋友的地方去坐。
(T010)

也有教師會在教室裡設計一個安靜的角落，當 ADHD 學童有情緒或行為問題時，可在教師安排的區域稍作沉澱、反省或抒發自己的情緒。

安排冷靜區，讓該生情緒沉澱與靜心反省。(T005)

會安排一休息角，請孩子先冷靜反省。(T007)

2.個別晤談

教師針對 ADHD 學童的狀況作個別晤談，使其了解問題的因應方法。告知該生遇到狀況時應該如何反應。(T005)

T001 老師花了許多心力時間與 ADHD 學童晤談，並作了約定，對其不專注的行為頗有助益。

跟他約定一些事情，然後不斷的去跟他講，所以對他課程的那方面，針對他那個專注力不足的行為，這一方面也是可以幫到很多。(T001)

T009 老師也花了許多時間，並嘗試了不同的策略，讓孩子將自己的行為與解決方法說出來或寫下來，學習如何處理自己的情緒，並懂得如何與同學相處的方法。

因為小孩子一開始不太願意說，所以我就用了很多時間去讓他嘗試把他自己的行為說出來，或者是用寫的寫出來，那我會盡量用那個，會對他問一些問題啦！比如說，你知道你這樣子做，當你被激怒的時候，你心情不好，可是你可以怎麼做，我會讓他自己把那個方法寫下來，讓他在比較穩比較平靜的時候寫一寫，或者是我把我的解決方式告訴他，那比如說他闖還有就是他闖禍的時候，他有可能，當初我會覺得說小朋友可能不知道怎麼跟人家道歉，所以我會帶著那個小朋友去找人道歉這樣子，然後也告訴他說道歉要怎麼說，然後讓他學習道歉這件事情，至少可以讓人心裡面不會那麼不愉快，在受到你的傷害之後這樣子。(T009)

3.適時給予正增強

對於學生良好的行為，給予即時的鼓勵與讚美。利用行為理論，有系統的規範學生行為。

T005 老師會針對孩子優良的表現，額外給予獎勵。針對其優良表現，也會額外給予獎勵。(T005)

T001 老師也會在孩子完成一部分的任務時，便給予獎勵。他只要完成一小部分啦！就可以得到一些他的獎勵還是什麼的。(T001)

而 T007 老師則是依據孩子的強項來給予讚美。

該生很會打掃，每當打掃工作結束，會特別讚美該生的好表現。(T007)

4.給孩子練習的機會

教師會讓 ADHD 學童做自己感興趣的事情，或者賦予不同任務，給予孩子多一點練習的機會。

T004 老師會盡量請 ADHD 學童幫忙，使其有機會多做練習。

起身活動，然後幫老師忙，他也不會做得很好，因為反正就請他做，就會更、更、就是 trouble 更大〈笑〉，那就是讓他練習這樣，阿盡量讓他做事這樣。(T004)

T008 老師在低年級曾任教過的 ADHD 學童，雖然已升上了中年級，仍愛往 T008 老師的教室跑，T008 老師便會利用下課或科任課的時間，陪伴其畫畫、剪紙，讓孩子做自己喜歡做的事。

因為他目前就是只有對電腦的一些遊戲有興趣，其他還有什麼，喔！還有他很愛畫一些小飛機，然後就畫了，然後就剪剪剪，我就是說，他如果爸爸媽媽也不想要求他了，他的三年級四年級老師也不想要求他，那你既然願意剪，你也剪得滿細膩的，我就讓你剪這樣。因為基本上，我已經當了很多年的輔導老師，就是學校的輔導老師，就是學校的輔導業務，所以我想說你要來，老師可以陪你，就是下課或科任時間你都可以，就是我讓你做你可以做的事。(T008)

5.視孩子情況調整策略

每位 ADHD 學童的問題不盡相同，教師抱持著積極態度，運用各種方法，嘗試找出有效的教導策略。像是 T001 老師採用特教老師建議的遊戲方式來教導 ADHD 學童，並視情形調整策略，以達到較好的效果。

有點是應用行為改變技術的方式，然後也運用特教老師跟我講的，用遊戲的方式。一開始我軟硬兼施，對，一開始我是先用比較軟的方式，去跟他做一個，呃！怎麼講，就是我看他的態度，本來是用軟的態度去跟他講，對，可是孩子好像，其他孩子會看在眼裡，然後好像會覺得說，為什麼他可以之類的，就是他好像可以不一樣，然後慢慢會學習他的一些行為。所以後來我就改成，發現就用硬的，我就採取比較嚴厲嚴肅的方式，那就是覺得成效好像比較大。(T001)

為了要求 ADHD 學童的規矩，T004 老師一改以往所謂好老師的帶班風格，擬定的教導策略是讓孩子知道老師愛他，但也須嚴格地要求規矩，再逐漸給予引導、慢慢調整，T004 老師發現若能給予孩子明確的指令、規律的生活，其行為就會趨向於穩定。

我對他的策略是讓他知道老師是愛他，但是也不能讓他覺得說，你就是會放縱他，

他如果會爬到你頭上，那大概就是嚴哪！要求規矩跟給他愛，阿慢慢調整他，這個孩子應該是需要慢慢去引導他。我為了讓他們的行为能夠靜下來，所以這一班的孩子，我會比較嚴格，以前我在帶班，就會比較傾向所謂的好老師，然後講話也很小聲，可是帶了這一班之後，就變成要有規律，他們需要的是一個比較有規律的生活，然後很明確的指令，然後他們會因為明確，因為有規律，他就會比較穩定。(T004)

而 T009 老師班上的 ADHD 學童則是常在下課時出現許多暴力的行為，所以開始規定孩子在每次下課時間結束之後，都要向老師交代行蹤。

他常常在下課的時候，就會有很多很暴力的舉動，他會去傷害同學、中低年級的小朋友，有的時候甚至年級比他高的也會被他欺負，所以我剛開始的時候，我請他下課的時候一定要來，呃，下課時間結束之後，要來找我報到，然後上科任課結束之後，要來找我報告，說發生了什麼事情做了什麼事情。(T009)

(二) 團體方面

1. 班級宣導

教師透過正式上課、非正式談話或團體教導等方式，使用繪本、影片等媒材向同儕說明 ADHD 學童的身心特質以及可能產生的行為狀況，培養同儕的同理心、包容性與因應的具體做法，營造友善接納的學習環境。

T001 與 T003 老師向班級說明 ADHD 學童的狀況，並請同學們能多些包容體諒以及協助，盡量減少與 ADHD 學童之間的衝突。

我也會跟其他孩子說，用一些比較正面的方式，我們是要一起去包容他幫助他之類的，那他們也慢慢的可以接受他的一些比較特殊的狀況啊！然後會去跟他做一個比較不會正面衝突的應對。(T001)

我會跟小朋友就是說，其實他們是有過動的傾向這樣，阿你當然能夠多體諒包容他們，少跟他們起衝突之類的啦！可是有時候講一講，小朋友也不見得就做得好啊！（T003）

T010 老師在上閱讀課時，藉由特教相關的故事繪本，讓班上其他人了解 ADHD 學童的不同之處，並且懂得多給予包容。

像前幾天上閱讀課的時候，就會講故事繪本，是關於特教的小孩的故事，然後讓其他十三個小孩要知道說其實他跟一般的孩子是有一點不一樣的啊！希望小朋友多包容他的狀況。(T010)

T002 老師也會在上課時，透過影片、敘說來帶入同理心，希望班級裡的普通生能對 ADHD 學童多些理解。

我在上課的時候，會比較多帶入那種就是要小朋友去有同理心的部分。五六年級

高年級了，我們就會用解釋的方式，慢慢跟他們講，也會帶一些影片，跟他們說，每個人狀況都不一樣，那你要去理解這個小朋友，對，如果你真的沒有辦法理解，你也不能去欺負他這樣子。(T002)

2.安排團體合作的機會

教師採分組方式進行班級活動，藉由合作讓 ADHD 學童與同儕產生良好互動，也可提高自身的專注度與參與感。

T005 教師有時會採小組方式上課，期能以同儕的力量，提高 ADHD 學童的專注度及榮譽感。

有時也會採取小組合作競爭方式，希望以同儕的力量，以提高該生的專注與榮譽感。(T005)

T002 教師上課時會採取較多的小組活動，讓 ADHD 學童學習如何融入小組，也讓同組的普通生學習如何與 ADHD 學童相處並一同學習。

我會那時候是採取比較多就是小組活動，讓他盡量可以去試著去融入小組中，然後也可以讓班上的學生說，因為他是我們這一組的，所以你不能去排斥他，你要想辦法把他帶進來，然後一起做這個競賽的部分。(T002)

T006 教師在班級活動時，會特別安排 ADHD 學童與好朋友同組，以消除其緊張感，順利融入團體的活動當中。

安排班級活動時，會讓他與交情較好的學生同組，協助他消除緊張感，並融入團體活動，讓他樂在其中。(T006)

T004 教師的班級裡有三位特殊學生，礙於力量有限，於是老師藉由分組的方式進行課程，企圖透過同儕的牽制與協助來帶動三位學生的學習。

平常他們都是用分組的方式，除了我這邊下功夫，還要同儕的那個牽制跟協助來帶他們這樣，因為有三個，老師其實沒有辦法把三個一次帶起來。(T004)

3.增加消耗體能的活動

教師讓全班每天練習晨跑，並逐步增加距離，教師發現消耗了體能之後，全班較能靜心上課。T004 老師經由研究得知 ADHD 學童需要消耗體力，於是開始讓全班每天晨跑，從一開始的三圈、四圈，慢慢的增加到十幾圈，T004 老師發現有了體能上的消耗之後，ADHD 學童較能靜下心上課，也會帶動整個班級的學習氛圍。

我有看那個特教的一些，一些那個 paper 喔！他裡面有提到說，這些孩子他需要有體力上的一個消耗，阿所以這個班級，後來就有調整到，他們每天早上都要晨跑，跑操場三圈喔！然後慢慢慢慢四圈啊！然後越來越增加，然後增加到十幾圈啊！

就讓他們跑。

那跑一跑之後喔！ㄟ，他們在上課的時候，就會比較能夠靜下心來上課，這是真的，經過實驗，它是真的。然後，假如沒有跑的時候，就下雨天，他們就真的是靜不下來。很特別的是，這三個孩子的不穩定，他也會去帶動周遭的孩子，所以這班的孩子，他就是比較動，而且這班孩子剛好男生也多，男生十一個，女生才七個，所以他整個班級他是比較動的，那在體能上面的一個消耗跟練習之後，他的氛圍就真的是比較能夠靜得下來，所以就大概體能上的一個訓練跟消耗，作這個調整這樣。(T004)

4.安撫學生情緒

當 ADHD 學童在課堂中出現干擾行為時，容易影響班上其他學生的注意力，此時 T008 教師會先安撫其他學生的學習情緒。

很多人都理不理他啊！可是看到他做一些奇怪的事情，他們又會講，就是在上課的時候，ㄟ老師某某人他在怎麼樣，老師有看到，沒關係，我自己處理，老師會處理這樣子，就是盡量先把其他小朋友先安撫下來。(T008)

三、專業知能方面

(一) 諮詢他人意見

1.向專業人士請益

特教老師所具備的專業性能協助普通班教師判斷 ADHD 學童的問題所在，提供對症下藥的因應策略，教師能因此獲得實質性的協助。訪談結果發現多數受訪教師皆會積極尋求專業人士的幫忙。

T001 老師的學校設有特教班，會積極尋求校內特教老師的協助，找各式機會將班上孩子的狀況說出來，特教老師也會提供相關的資料或教學技巧，讓 T001 老師實際應用在孩子身上。

我也積極的尋求學校的幫忙，所以有機會我都會問他，或是用電話聯絡說，我這個孩子的狀況是怎麼樣，那他們也會ㄟ一些資料啊！一些的技巧啊！也會教給我們，那我就應用在那個孩子的身上這樣子，那就是去看看哪一個成效會比較適合他，對，這一塊我覺得特教老師也是幫滿多的。(T001)

而 T003 與 T011 老師的學校未設立特教班或資源班，大多利用開會時，與特教老師一同討論孩子的情況及問題的處理方式。

那個巡迴輔導班的老師，因為我們都會開會，他會跟我說這個小朋友哪方面改善了，阿什麼狀況，我們會那時候開會的時候就一起討論，阿我也會跟他說，對他可能哪些部分有改善，他也會說他哪些部分有改善，阿我也覺得感覺好像有，就那個時候就會作溝通啦！（T003）

在開 IEP 或是跟特教老師在一起討論的時候，我會把它發生的經過把它陳述出來，我是怎麼樣的處理，然後請教特教老師怎麼處理會比較恰當。(T011)

2.與同事討論

每個 ADHD 學童所展現出的身心特質不盡相同，詢問較有經驗或之前教導過該生的老師，彼此的經驗交流能幫助新任導師快速掌握其學習狀況與因應策略。

T004 與 T006 老師會詢問擔任過 ADHD 學童導師的同事，了解孩子之前的情況。

我就會去問他先前的導師，然後大概了解說他的所遇到的狀況，是不是跟我的狀況是類似相似的，那也去評估看看說，他經過一年，升了一個年級，他在對於情緒部分這邊，孩子有沒有因為年級的增加，他就會有所成熟，那行為就會改變，所以就是跟他之前的老師聊一下孩子的這個狀況。(T004)

向有經驗的老師或之前曾擔任過他導師的同事討論與請教。(T006)

T001 與 T011 老師則會詢問校內較資深、有經驗或具特教背景的老師，希望能找出因應的對策。

我會尋求學校老師的協助，然後跟一些比較資深或有經驗的老師討論說，ㄟ，我這些是什麼情況，我應該要怎麼處理會比較好。(T001)

會跟其他有特教背景的老師互相的溝通、聊天，就是把我在班上出現的問題、跟孩子互動、教學各方面的問題，請教這些有特教背景的老師或是主任，讓他們也就是了解我班上的狀況，然後也可以告訴我一些因應的對策。(T011)

(二) 增加自身的專業知能

1.參與研習活動

參與研習活動是教師們經常採用的策略，以增進自己對 ADHD 及 ADHD 學童的了解，並期待能得知具體有效的處置方式。

T001 與 T011 老師為了理解 ADHD 學童的行為表現及處理方式，而積極參與特教方面的研習。

因為接觸到這樣的孩子，那我看到研習，就覺得滿想去了解，了解他這一塊，呃！之前看到過 AD 孩子的研習，那因為去聽了之後，發現好像更能理解一些發生在他們，為什麼會出現這種行為，所以讓我覺得在看他們的一些情況，應對他們的一些方式又可以更加的體會這樣子。(T001)

我還會去參加一些有關特教部分的研習，過動的一些研習，讓我們知道過動的孩子他會有怎麼樣的表現，然後我們應該做什麼樣的一個處理，或是做怎麼樣的一個互動，讓他的學習比較能夠進入狀況。(T011)

另外 T004 老師也提到，參加研習時，看到許多教導 ADHD 學童的教師有著

相同困擾，便感覺到自己並不那麼孤單，不是獨自面對這樣的狀況，透過教師們彼此經驗的交流，跟著大家一起面對一起學習，感覺好了許多。

2. 閱讀特教相關書籍資料

隨著網路科技的發達，不少老師會主動透過不同管道查詢 ADHD 的相關資料，相關單位也會寄送特教刊物到校供教師參考，讓教師們進一步認識 ADHD 與其因應之道。

T004 與 T009 老師會閱讀 ADHD 的相關書籍或文章。

看一些書，我有看那個特教的一些，一些那個 paper 喔！去讀相關的文本。(T004) 會看書。就是看一些可能過動症的過動症的小朋友或是老師的一些，他們怎麼教這個小孩子的一些這個，算是記錄吧！記錄他們，或者是心路歷程，我會去看這種文章。(T009)

T010 老師則是會參考相關研究單位寄送到學校的特教期刊。

有一些書面的資料，像那個屏大他們會寄特教的一些資訊，或者是有一些特教的單位，他們會寄資訊來的時候，就是作書面上的了解。(T010)

而 T005 與 T007 老師會上網查詢 ADHD 學童的相關資料。

查詢有關 ADHD 學童的表現與特質。(T005)

上網查詢過動兒的特質和因應之道。(T007)

(三) 嘗試與實驗

教師在諮詢他人意見或閱讀相關資料後，仍需實際去嘗試摸索或加以修正，才能找出有效的策略。

T001 老師在諮詢過後，採用特教老師建議的方式教導 ADHD 學童，在嘗試後稍作調整，之後成效良好。

運用特教老師跟我講的，用遊戲的方式。(T001)

另外 T004 老師在研讀過特教方面的研究報告後，得知 ADHD 學童需要消耗體力，便視孩子情況逐步調整跑步的距離，從初期的三圈增加到後來的十多圈，經由其實際的帶班經驗發現，ADHD 學童跑步後的上課狀況比較能靜下心來。

我有看那個特教的一些，一些那個 paper 喔！他裡面有提到說，這些孩子他需要有體力上的一個消耗，阿所以這個班級，後來就有調整到，他們每天早上都要晨跑，跑操場三圈喔！然後慢慢慢慢四圈啊！然後越來越增加，然後增加到十幾圈啊！就讓他們跑。那跑一跑之後喔！，他們在上課的時候，就會比較能夠靜下心來上課，這是真的，經過實驗，它是真的。然後，假如沒有跑的時候，就下雨天，他們就真的是靜不下來。

四、支援系統方面

(一) 學校的協助

1. 學校開辦課後照顧班

學校在放學後，開辦了不同的課後照顧班，讓 ADHD 學童可在校完成作業再回家，減輕教師收作業的負擔。

T009 老師的學校有夜光天使計劃及補救教學計劃等課後照顧課程，T009 老師會要求班上的 ADHD 學童在留校參加課後照顧班時，將回家作業完成。

學校開始有夜光天使，然後也有補救教學，然後還有很多的就是課後的課後照顧的時間，那我就會要求他在那個時間把作業寫完，寫完再回去，阿我發現到寫完再回去之後，我這樣子收作業的情況就變得比較正常。(T009)

2. 學校提供輔導課程

有些學校會由校內人員擔任講師，或者結合社區資源，開放大專社團到校服務，一同協助學校的輔導工作，提供 ADHD 學童定期或不定期的輔導課程。

T003 老師的學校有大專院校的團隊到校進行小團體輔導，課程很受孩子們的喜歡。

我們有那個小團體的輔導啊！就每班各有，他有時候會提兩位同學，然後一起作一些輔導，像我們這學期是好像有美和那邊，美和科大那邊他們有一個團隊過來，然後我們有小團體輔導，然後去幫這些小朋友去作一些輔導，我們班他們都很喜歡去那邊上課ㄟ，他們都說，在那邊上課都很正常〈笑〉。(T003)

T009 老師學校的校長也曾為 ADHD 學童進行小團體輔導。

校長有替他做過那種就是小團體輔導，就是所有的小朋友手牽手牽成一圈，然後就開始講，就是他們對那個小朋友的想法是什麼，那好像做過兩次。(T009)

輔導課程多是一對一或一對少的教學，雖有效果，但礙於時間與環境的限制，ADHD 學童回到普通班裡的大班教學時仍舊狀況百出，成效有限。像是 T003 老師認為雖然 ADHD 學童參加小團體輔導課程時表現良好，但回到原來的班級後，之前的問題仍會一再地發生。

他在那裏很好，可是回來班上之後，你還是一樣啊！因為他那些人不是他班上的同學，而且就一節課的時間，你也沒有辦法做一些什麼事情啊！可是你回到班上之後，你一些問題都還是會出現啊！就很奇怪。(T003)

而 T005 老師則認為因學校編制的關係，輔導老師並無相關的專業背景，加上輔導的時間有限，因此成效不彰。

學校沒有特殊班的编制，學校也無具有專業背景的輔導老師可提供協助。只能報請學校兼任的輔導老師進行認輔，但因輔導時數有限，效果不佳。(T005)

(二) 人員的協助

1.同事協助

當 ADHD 學童有暴力或衝動的行為時，鄰近的老師可就近提供協助。像 T001 老師班上的 ADHD 學童有暴力行為時，隔壁班級的老師會及時提供協助，防止孩子隨意衝撞。

小孩會伴隨著一些暴力的行為，所以其實也滿需要一個老師，可以幫我輔助控制他的一些比較衝動的行為，那還好，因為可能是小規模的班級，所以就是有隔壁的老師，我們都會互相幫忙，那他都會亂跑，就防止他這樣子亂衝撞。(T001)

2.行政人員協助

若 ADHD 學童出現嚴重狀況時，教師會請求行政人員協助將孩子帶離教學現場。

T002、T005 及 T007 老師在班上 ADHD 學童行為失控或狀況嚴重時，會請求行政人員協助處理。

學校的行政還有特教班這邊，都會給我很大的幫助，有的時候他很失控的時候，我們主任也會幫我把他帶走這樣子。(T002)

狀況嚴重時，則會請求學校行政人員支援處理、提供協助。(T005)

請求學校行政協助，若孩子失控打人，會帶往辦公室先冷處理。(T007)

而 T009 老師在無助的情況下，甚至直接與校長反映，校長也幫忙處理過孩子的行為問題。

其實學校校長他也有幫我處理過幾次這個小孩子的行為，就是我剛來的時候，我直接跟校長反映過說，ㄗ這個小朋友我很難處理，我比較我不太了解他，我不了解他，然後也不知道怎麼處理他，然後校長有來過。(T009)

T008 老師負責特教業務的同事會特別告知其特教相關研習的訊息。我的特教業務的同事他會特別跟我說，如果有研習的時候，我會去參加。(T008)

3.特教人員協助

特教人員擔任諮詢者的角色，可與教師一同討論，找出適合 ADHD 學童的因應策略。

T007 老師會詢問巡迴輔導老師可用的特教資源。

請教學校的巡迴輔導老師，是否有可以申請的相關資源。(T007)

T002 老師的學校設有特教班，因此常利用課後時間，與特教老師討論班上 ADHD 學童的狀況及其對策。

學校的行政還有特教班這邊，都會給我很大的幫助。我們很常在課後，在針對這

個孩子的狀況，去試看看說我們可以用什麼樣的方式來輔導他。(T002)

不過 T005 教師也表示，巡迴輔導教師每週一次的到校輔導時間不多，因此協助效果有限。

一下時為該生申請情緒障礙鑑定通過，二上開始每週一次巡輔老師會到校觀課與輔導，但授課時間不多，因此效果也有限。(T005)

五、親師合作方面

經訪談教師後發現，教師在面對 ADHD 學童家長時，可依其調整後的態度分為積極及較為消極兩部分。

(一) 態度積極

1. 密切與家長溝通

教師善用各種機會溝通，藉由聯絡簿、電話或通訊軟體等工具讓家長進一步的了解 ADHD 學童在學校裡的特殊狀況或良好表現，也可了解 ADHD 學童在家中的情形。

T003 及 T006 老師會針對 ADHD 學童不適應或需協助等狀況，與家長溝通。有什麼問題的時候，我們就常常會跟家長聯絡，那一有什麼狀況，我們就會跟他的家長聯繫，應該就是加強溝通。(T003)

跟家長做溝通，學生在校內有較不適應的現象或需協助的行為，會向家長反映，期望能親師合作協助學童成長。(T006)

T007 老師會在聯絡簿上清楚交代 ADHD 學童在校所發生的衝突。告知家長，並在聯絡簿上寫明在校發生的衝突狀況。(T007)

T009 老師因應家長的狀況，會寫在聯絡簿上，也會打電話。跟那位家長聯絡的經驗其實也滿多的。因為我聯絡的主要對象就是只有他爸爸，那他爸爸的話，因為工作是在外地工作，而且很早就出門，而且晚上才回來，所以我大概都是寫聯絡簿，然後打電話，就是兩個可能都會同時做，可是我比較常寫聯絡簿，打電話的話，有時候爸爸不會接到。(T009)

T005 老師除了聯絡簿、電話之外，也會使用通訊軟體，與家長進行密切的溝通。

聯絡家長，告知孩子在校發生的事情。與家長保持密切聯繫，利用聯絡簿、電話或 LINE 做密切的溝通。(T005)

T008 老師則說只要家長願意，就會抓緊各種機會，與家長溝通。我一視同仁啦！不管孩子有問題或沒問題，只要你願意跟我談，我都可以跟你談

很多。第二個爸爸媽媽都在工作，只要他們兩個來，我基本上就是只要找到機會嘛！我就趕快跟他們講一下，孩子有優點有缺點，我都會講，對，有時候家裡該怎麼調整，就是大概建議一下。(T008)

除了與家長溝通之外，T004 老師也會商請班上已確診的 ADHD 學童家長協助溝通，讓別的家長也同意孩子接受特教鑑定。

他會有哪些服務，大概就是以服務來跟他們說，阿你真的需要，讓他能知道說不是貼標籤，只是他的孩子需要什麼樣的輔導，情緒的引導啊！阿老師來跟這些孩子，在作巡迴輔導的時候，再作一些情緒輔導的引導，阿大概講這一些，讓家長他去知道，他們就會比較能夠接受，然後放下心防。因為怕他不願意，所以我就是先讓前面的一個在服藥的孩子，先讓他家長溝通完之後，家長願意送件，然後再跟第二個家長，是已經有帶去給醫生去診斷的那個家長，也讓他跟他溝通，然後他也願意送件，那之後再去找第三個家長講，阿大概就跟他講說，另外兩個孩子，也是幫他送件，那他就比較放下心來。(T004)

而 T001 老師所遭遇到的情況則是家長一開始不想正視孩子的問題，老師不僅每天寫聯絡簿，也會打電話與家長溝通，後來家長才慢慢地願意接受孩子的狀況，並同意孩子接受特教鑑定。

那因為很多的文件跟一些，比如說需要帶去鑑定的地方啊！都是以爸爸為主，那爸爸一開始就是呈現就是連正眼都不敢看老師，就是有這個情況，對，然後他會很不想看到這一塊。對，那因為慢慢的我會打電話，慢慢的也去有機會能聯絡到爸爸，聯絡簿我會盡量地把每天的情況都寫給他爸爸，讓他去看，就算他很少在簽名，可能都是爺爺奶奶簽，不過，所以我會打電話去跟他爸爸作溝通這樣子，對。那還有一定要跟我面對的問題，因為家長的態度也是非常重要，對對對，那因為這樣慢慢的調整，所以他爸爸也是慢慢願意接受他孩子的狀況，然後慢慢才跟我說，其實之前有接受過早療，可是他們又放棄了這樣子，所以後來願意去做鑑定這樣子。(T001)

另外 T001 教師由家長處得知孩子之前曾接受過早療，甚至還聯絡了 ADHD 學童的幼稚園老師，回溯其過往的表現狀況。

早療，對，所以因為這樣，我又去聯絡他的幼稚園老師，對對對，跟他的老師聊到這一塊。呃！一開始，是他爺爺奶奶那邊不想承認這方面，說我的孩子非常的乖，還是什麼的，可是幼稚園老師那邊是，其實他小時候就有這些狀況，對，暴力啊什麼的，愛打人，可是幼稚園老師也說，是家長自己要放棄早療。(T001)

2. 贏得家長信任後再溝通

教師先與 ADHD 學童家長建立良好關係，再逐步告知孩子疑似過動的傾向。

T004 老師在面對新接的班級時，會先告知孩子在校的狀況，待家長對老師產生了信任感以後，再慢慢提到孩子可能有過動的傾向，希望家長能協助就醫。所以我就是怕會這樣，怕家長會以為老師對他的孩子貼標籤，所以我就會在三年級上學期，我接到一個新班的時候，我並不直接馬上地去跟這些家長講，但是我會跟家長講說，阿今天孩子大概怎麼樣，那發生什麼事，跟同學之間的什麼狀況，然後等家長他比較信任了，那孩子也比較信任這個新老師，再慢慢跟他們講說，你這個孩子他的狀況是比較，大概就會稍微提一下，可能有過動的一個傾向。(T004)

T009 老師則會先與家長溝通孩子的管理方式，讓家長放心以後，才開始實行。如果有機會跟他溝通的話喔！嗯！我自己我是站在我自己也是老師的立場，我會跟他大概講說，我會怎麼去管理這樣的小孩子，我會把我的管理方式告訴他，然後看他覺得放不放心，然後就讓我這麼做。(T009)

3.善用溝通技巧

試著發覺孩子的優點，並適時地加以讚美。

T008 老師會告知家長孩子的優點與缺點。

孩子有優點有缺點，我都會講。(T008)

T005 老師在孩子表現良好時，會特別通知家長給予額外鼓勵。

孩子有優良表現時也會通知家長，請家長在家給予額外的鼓勵。(T005)

T007 老師初期常提及孩子在校的不當行為，導致家長態度消極，後來老師嘗試著發掘孩子的優點，並與家長多談論，期待讓家長感受到學校老師的用心。由於一直跟爺爺和奶奶表明該生在校的不當行為表現，導致後來家長也很消極，後來就盡可能想該生的其他優點，讓家長了解其實老師也是有在注意孩子的好表現，讓家長感受到其實學校是有在盡心幫助孩子的。(T007)

4.提供家長相關資訊

對 ADHD 較不熟悉的家長，教師也會盡力蒐集相關資訊，擔任一個諮詢的角色，藉由經驗與資訊的交流，讓家長增進對於 ADHD 的了解以及可運用的資源。

T007 老師會盡力提供家長可申請運用的資源。

盡量提供學校可以申請的課業輔導資源。(T007)

T004 老師在詢問過特教老師之後，告知家長服用藥物的相關訊息。

在他服藥上面喔！也是跟家長講說，不要讓他有服沒服有服沒服，因為後來我有去一些，ㄟ一個特教的老師喔！他是一個特教的助理員，那我跟他講到我們班小

朋友的狀況是有時候有服用有時候沒有服，他就跟我講說，這樣對孩子不好，要嘛就要都一直服，不要說有時有服有時沒服，這樣孩子他心中就會覺得很奇怪，怎麼會這樣上上下下，阿我有轉達給家長知道。(T004)

5.請行政人員協助

除了自身與家長積極聯絡，T007 教師也會請校長協助與 ADHD 學童家長作溝通。

請校長協助跟家長溝通。(T007)

(二) 態度消極

有些家長配合度不佳或者不重視孩子的教育，當孩子發生問題時，教師只好自行處理，就學校能夠處理的部分盡力善後，待狀況嚴重時，再聯絡家長。

T008 老師與家長提過孩子的狀況後，發現家長沒有意願協助就醫，便不再就此部分與家長溝通，只能盡力教導孩子。

有一些家長，我還是就是稍微提一下，發現他們沒有意願要帶去，那當然就不需要再講了，就是盡量自己想辦法教他們。(T008)

T002 老師班上 ADHD 學童的主要照顧者為祖母，祖母對孩子在校的情況並不在乎，也難以提供實質的協助，因此除了發生重大事件時，老師會打電話聯絡祖母以外，其餘皆採自行處理的模式。

原本我是打算就是可能會比較多的書面來跟那個家長溝通說，目前我可能要在班上實施什麼計劃，跟家長講，可是他阿嬤根本就不會在乎這一塊，所以後來我就是，他如果有什麼大的，出很大的狀況，我才會跟他阿嬤電話聯絡，對，不然的話，其實我就自己在學校就把它處理完了。對啊！所以在親師方面，他的家長可以提供的協助，非常非常的少。(T002)

六、綜合討論

本節主要在探討國小普通班級任教師面對 ADHD 兒童時所採取之因應策略，以下就「課程教學、班級經營、專業知能、支援系統、親師合作」共五方面闡述本研究國小普通班級任教師面對 ADHD 兒童時所採取因應策略之結果與探討。

(一) 課程教學

綜合上述，得知教師在面對 ADHD 學童時，所採取的課程教學因應策略可區分為調整教學目標、運用同儕力量、營造合適環境、個別化教學以及給予肯定等五個層面。

在普通班級的 ADHD 學童對教師的教學帶來的影響包括課堂上的干擾以及教

學進度的延遲。普通班教師轉換教學的策略，透過同儕的提醒、協助與小組合作，來提升 ADHD 學童在課堂中的專注度、學習動機與參與感，同儕的提醒陪伴有時會比老師的教導更具效果，當普通班教師忙於班務而無暇顧及 ADHD 學童時，普通學生會是老師最得力的幫手與立即的支援。蘇燕華與王天苗（2003）、馮淑珍（2005）、鍾潔瑤（2014）指出同儕的示範增強或請小老師協助都是普通班教師可能採取的因應策略。蘇燕華與王天苗（2003）、陳美月（2010）、鍾潔瑤（2014）的研究結果也發現教師會採取分組教學的方式授課。而在教學目標上，教師也需做一些適度的調整，讓伴有智能障礙的 ADHD 學童在普通班級裡也能學習。吳南成（2009）研究也發現面對相同的教材內容時，普通班教師會針對特殊生設定不同的教學目標。

ADHD 學童不易集中注意力的特質，會影響其學習的表現與動機。游淑娟（2008）、陳麗君（2007）的研究指出教師在課堂上會給予特殊生適當的提醒。鍾潔瑤（2014）、游翠芬（2013）、陳美月（2010）、馮淑珍（2005）、蘇燕華與王天苗（2003）研究也發現普通班教師會針對特殊生的情形做個別的指導。多給予提醒、配合 ADHD 學童的學習模式及個別輔導等個別化的教學方式對 ADHD 學童的學習會有較大的助益，但教師礙於級務繁忙、時間有限，較難挪出時間進行個別的學習輔導，此時，特教老師的個別輔導也成為普通班教師為 ADHD 學童積極尋求的資源。

此外，環境的因素對 ADHD 學童影響甚鉅。ADHD 學童的學習表現易受情境影響而有較大的起伏，在一對一、干擾較少的環境中會有較好的表現（黃瑋苓，2004）。減少外在的環境刺激或者學習狀態不佳時的暫時隔離都有助於 ADHD 學童提高注意力，使其專注於學習或做自己感興趣的事。讓身心障礙學生做有興趣的事，並提供他們在課堂上參與、表現的機會，也是普通班教師會使用的因應措施（鍾潔瑤，2014；蘇燕華，2000；陳麗君，2007）。找出 ADHD 學童的優勢能力並加以引導與鼓勵，安排情境讓他們在專長領域中獲得成就感，以優勢來補償弱勢，教師的及時肯定對他們而言非常重要，成功的經驗不僅能充分開發其潛能，也能使其產生自信心。

對 ADHD 學童而言，普通班是最少限制的教育環境，卻也是提供最少特教服務的教育安置。若老師能瞭解並提供協助，減少對他們的誤會，營造適合的環境，實施有效教學策略，ADHD 學生非但不易干擾課程進行，甚至能展現富有創造力和積極性的學習活力，並能同時兼顧全班共同的受教權。

（二） 班級經營

經由訪談教師們發現，教師在班級經營方面所採取的因應策略可依其對象分為 ADHD 學童個人與班級團體。在個人方面，教師會將 ADHD 學童的座位安排在老師容易注視或者較為獨立的位置，以避免干擾同學，也可減少分心的機會，更方便教師隨時掌握學生情況或提供協助。在蘇燕華與王天苗（2003）、陳麗君（2007）、游翠芬（2013）、鍾潔瑤（2014）的研究中也發現教師會為特殊生安排適

當的座位與環境。也有教師會讓 ADHD 學童在有情緒或行為問題時，在教師安排的安靜角落稍作沉澱、反省或抒發自己的情緒；教師還會針對 ADHD 學童的狀況作個別晤談，使其了解問題的因應方法；也會抱持積極態度，視孩子情況隨時調整，找出有效策略；並在學生有良好行為時，立即給予正增強；讓 ADHD 學童做自己感興趣的事情、賦予不同任務，給予孩子多一點練習的機會。吳南成（2009）、陳美月（2010）、鍾潔瑤（2014）也指出普通班教師會依特殊兒童的行為及特殊需求而輔導，協助其參與活動，以增進人際溝通與互動。

在班級團體方面，教師透過正式上課、非正式談話或團體教導等方式進行班級宣導，並使用媒材來說明 ADHD 學童的身心特質以及可能產生的行為狀況，以培養同儕的同理心、包容性與因應的具體做法，試圖營造出友善接納的學習環境。馮淑珍（2005）、陳麗君（2007）的研究與本研究結果相同，即教師為普通生做輔導，透過共同探討與分享來提昇普通生的包容心。另外，當 ADHD 學童在課堂中出現干擾行為時，教師會先安撫其他普通生的學習情緒，也會安排團體合作的機會，以分組方式進行班級活動，藉由合作讓 ADHD 學童與同儕產生良好互動，來提高其自身的專注度與參與感；還有教師增加消耗體能的活動，讓全班每天練習晨跑，教師發現效果良好，全班較能靜心上課。

教師可運用行為改變技巧來處理學生的行為問題，而學生的問題行為與教師的處理方式彼此之間又會產生交互作用。縱然是類似的問題行為，不同教師的因應處理方式仍可能有所差異，進而對學生的行為造成不同的影響；學生的行為會影響教師，教師的處理方式也會影響學生的反應和後續的自我調節。由此可知，教師的班級經營是影響學生學習的關鍵要素，無論學生的學習態度、學習行為與學習效果都與教師的班級經營息息相關。

在融合教育的趨勢下，大多 ADHD 學童均就讀於普通班，班上的過動兒對老師的班級經營乃是一大挑戰。學習與不同樣貌的人和諧相處是現今社會的普世價值，每個人都擁有不同的特質與需求，都應努力學習相互尊重與包容，而了解是開啟學習共處的第一步。普通班教師在協助 ADHD 學童順利學習與培養良好人際關係上占有舉足輕重的地位（黃瑋苓，2004）。安置於普通班級中的身心障礙學生，可藉由與同儕的互動學習社會技巧與溝通技巧，此有助其語言及社會的適應能力。同儕間因為對 ADHD 學童的不了解，導致許多誤解與傷害，若教師能引導班上同學讓孩子了解每個人的不同，理解 ADHD 學童的身心特質、如何與其互動相處，經營出接納包容的班級氣氛，也教導 ADHD 學童與同儕相處的技巧，並且提供相互瞭解的機會，指出孩子行為的影響，讓雙方能以同理心來溝通，學習人際互動的技巧，如此不僅能共同來幫助 ADHD 學童，更能培養學生的情緒智能、人格素養與社會適應能力。

（三） 專業知能

由訪談結果得知，諮詢他人意見是教導 ADHD 學童的教師們所普遍採用的因

應策略，其諮詢對象為專業人士與學校同事。詢問較有經驗或之前教導過 ADHD 學童的老師，能幫助新任導師快速掌握其學習狀況與因應策略；再者，ADHD 學童異質性極高，容易伴隨有智能不足、學習障礙、品行疾患及情緒疾患等其他問題，在診斷與處遇上極為不易，因而教師們相當倚重特教老師的專業性，針對不同學童不同情形對症下藥給予建議，教師因此能快速獲得適合 ADHD 學童的有效策略，是普通班教師不可或缺的支援。游翠芬(2013)、鍾潔瑤(2014)、莊秀妮(2015)的研究與本研究結果相似，即教師遭遇因特殊生而產生的教學困擾時，會諮詢相關的專業人員。

除此，增加自身的專業知能也是教師們經常採用的策略，包含參與研習活動及閱讀相關書籍資料，並透過不同管道作查詢，以增進自己對 ADHD 及 ADHD 學童的了解。陳麗君(2007)、賴淑豪(2010)、游翠芬(2013)、鍾潔瑤(2014)研究也發現教師在增進特殊教育專業知能，大多是以主動上網搜尋相關資料及參與相關特殊教育研習為主。而在諮詢他人意見或閱讀相關資料後，教師仍需實際嘗試摸索或修正，才能找出具體有效的因應策略。

在 ADHD 學童的學校生活中，教師扮演著重要角色，也可能是最早發現孩子學習、社交及行為方面等障礙的人，若能提出與家長討論，則有機會幫助孩子接受診斷與治療，然而許多家長不願承認孩子有問題並且拒絕治療，這時老師對疾病的觀念及態度便顯得極為重要，教師的正確觀念能發現 ADHD 症狀、與家長討論在校觀察到的行為以及幫助學童獲得適當治療，並適時提供特殊教育。換言之，教師在 ADHD 學童的診斷與處遇上扮演著重要角色，提升教師的專業知能、輔導策略以及教學合作團隊的運作，皆有助於 ADHD 學童的教養與成長。

(四) 支援系統

整理訪談結果可知，教師面對 ADHD 學童在支援方面的因應策略可分為學校的協助及人員的協助。在學校的協助方面，學校會開辦課後照顧班，讓 ADHD 學童在校完成作業，減輕教師收作業的負擔；也會結合社區資源，提供定期或不定期的輔導課程，但礙於時間與環境的限制，ADHD 學童回到普通班裡的大班教學時仍舊狀況百出，成效有限。

在人員的協助方面，當 ADHD 學童有暴力或衝動行為等嚴重狀況時，鄰近的老師可就近提供協助，行政人員也可協助將孩子帶離教學現場；而特教人員則擔任諮詢者，協助教師一同找出適合 ADHD 學童的因應策略，不過也有教師表示，巡迴輔導教師每週一次到校的輔導時間不多，因此協助效果有限。

ADHD 學童的各式突發狀況常讓忙於級務的普通班教師分身乏術，因此人力的支援是教師在教導 ADHD 學童時不可或缺的支援。當普通班老師能善加運用週遭的支援，包括學校行政、學校老師、學生及家長的資源來解決融合教育所帶來的挑戰，其班級經營會更加的順利，此與蘇燕華(2000)、蘇燕華與王天苗(2003)、張鳳惠(2007)、陳麗君(2007)、侯毅津(2009)的研究發現相似。在學校中除了

教師、行政人員的協助，還需有專業團隊的介入協助，專業人員的參與不僅可輔導 ADHD 學童，更可提供教師及家長相關的諮詢，進而提升教師基本的專業能力。特教教師扮演的角色是教學諮詢者、個案管理者，同時也是團隊的促進者（黃志雄，2006）。盧安琪（2001）也指出教師的壓力與學校提供的服務多寡有關。ADHD 學童所需的服務需要跨專業團隊的合作，若學校行政人員能抱持支持的態度，且具備特殊教育的專業知能，為普通班教師與 ADHD 學童建立起支援的系統，勢將成為教師教導 ADHD 學童的最大助力，不僅能協助教師提升教學品質，也將使 ADHD 學童得到良好的照顧與教育。而普通班教師也須積極為自己與 ADHD 學童尋求支援的建立，與專業人員保持良好溝通，彼此相互配合，當學生輔導的效能提升時，教師自身的壓力與負擔也將隨之減輕。

（五） 親師合作

經由訪談後發現，教師在面對 ADHD 學童家長時，可依其態度分為積極及較為消極兩部分。態度積極的教師會善用各種機會、管道密切地與家長溝通，讓家長了解 ADHD 學童在學校裡的狀況，教師也可藉此了解 ADHD 學童在家中的情形。此結果與吳南成（2009）、陳美月（2010）、游翠芬（2013）相同，即鼓勵家長參加親師活動與班級事務，讓家長瞭解孩子在校表現。在與 ADHD 學童家長建立良好關係、贏得家長信任後，再逐步告知家長孩子的特殊狀況；善用溝通技巧，在家長面前讚美孩子的優點。蘇燕華與王天苗（2003）、侯毅津（2009）、陳美月（2010）、游翠芬（2013）、鍾潔瑤（2014）研究也指出教師的因應策略為善用溝通技巧，主動積極地與家長互動，並建立關係。除此，也會蒐集相關資訊，提供給家長，讓家長增進對於 ADHD 的了解以及可運用的資源；並請行政人員協助與家長作溝通。而相較之下態度顯得較為消極的教師，則可能受家長配合度不佳或不重視教育的因素影響，而採取自行處理的模式，就能夠處理的部分盡力善後，待孩子狀況嚴重時，才通知家長。

家長對老師的態度對普通班教師的班級經營也會造成影響。親師的問題可能是教師壓力的來源，要達到互相合作的目標並非易事，若教師不放棄與家長對話的機會，保持開放的心胸與其多加接觸，也可擔任諮詢的角色，與家長維持溝通的管道，彼此間更為熟悉，溝通也將日益順暢，家長對於孩子的學習也會有更高的參與感。

而主動積極的家長會努力投入在孩子的教育上，以求了解 ADHD 學童的狀況，並尋求更有效的方法，不僅會積極與醫院及學校保持密切聯繫，更期盼孩子在學校能有較好的學習狀況與人際適應，如能與其建立良好關係，也會是教師們有力的資源與支持者。對 ADHD 學童來說，家庭、學校與醫療專業的協助缺一不可，若家長能具備正確的認知與教養態度，教師積極建立親師關係，親師攜手合作，不僅能讓教師充分了解家庭對於 ADHD 學童的教養方式與期待，也能讓家長對老師產生信任感，進而願意配合學校的教育措施，如此則 ADHD 學童的症狀容易穩

定，教師的困擾也能因此減輕，ADHD 學童才能適切成長。



第五章 結論與建議

本研究旨在探究國小普通班級任教師面對 ADHD 兒童所面臨之教學困擾與因應策略。本章共分為二節，第一節依據第四章之研究結果提出研究結論，第二節提出研究建議供相關人員及教育單位作參考。

第一節 研究結論

研究者根據第四章之研究結果與討論歸納出以下研究結論，茲就「國小普通班級任教師對 ADHD 兒童所面臨之教學困擾、國小普通班級任教師對 ADHD 兒童之因應策略」分述如下。

一、 國小普通班級任教師對 ADHD 兒童所面臨之教學困擾

(一) 課程教學

國小普通班級任教師在課程教學方面的困擾可分 ADHD 學童、普通學生、普通班教師等三個層面來探討。來自 ADHD 學童的困擾有不專心、習得記憶差以及跟不上班級的學習進度；在普通生方面，ADHD 學童干擾學習、普通生受影響而分心、ADHD 學童的不良行為造成不當示範；而對教師教學的困擾為教師因為提醒 ADHD 學童而必須中斷教學、課程進度延宕、無法滿足 ADHD 學童的特殊學習需求。

(二) 班級經營

有關班級經營方面的困擾，因 ADHD 學童所產生的困擾可分個人、同儕及團體等三個層面來探討。在個人方面，其生活自理能力不足、情緒易起伏、以自我為中心；同儕方面則是人際關係不良、一般生會模仿 ADHD 學童的不當行為、易與同學產生摩擦；團體方面，ADHD 學童會破壞班級常規、不能配合班級活動。

(三) 專業知能

本研究受訪教師在專業知能方面遭遇到的困擾主要為專業知能不足，由於缺乏對 ADHD 的了解，不知如何面對學生的問題，也難以為伴有智能障礙的 ADHD 學童設計適合的課程。

(四) 支援系統

支援系統方面不足的項目以人力及特教資源為主，面對 ADHD 學童在課堂上的干擾行為或情緒問題，教師礙於有限的人力及課程進度的壓力，往往選擇以暫緩或消極的方式處理。同時教師對特教資源的分配也感到匱乏，只能利用每週巡輔老師到校的短暫時間諮詢相關問題，且目前巡迴輔導制度每週的授課節數明顯不足。

(五) 親師合作

關於教師在親師合作方面的困擾，研究結果顯示家長的態度為：無法接受孩童罹有 ADHD 的事實、不願公開孩童的特殊生身份、不重視孩童的教育、無法陪伴孩童；親師合作互動部份的困擾則有：家長無法讓孩童準時服藥、管教無效、對教師有所誤解、親師理念不同等。

二、國小普通班級任教師對 ADHD 兒童之因應策略

(一) 課程教學

本研究受訪教師在課程教學方面的因應策略分為以下幾項，一是教師調整教學目標，考量 ADHD 學童特殊的身心特質，視情形放寬其標準，另外對於伴有智能障礙的 ADHD 學童，簡化其學習內容；或運用同儕力量，採取小組合作的方式學習，並安排同儕給予 ADHD 學童適時的提醒與協助；或營造合適環境，減少 ADHD 學童受外在環境的影響與刺激，其學習狀態不佳時，會暫時隔離，讓他先做自己有興趣的事；或者採個別化教學，在教學過程中，適時給予提醒，盡可能找時間為 ADHD 學童做個別的學習輔導，也會在觀察後，找出 ADHD 學童的優勢學習管道並作配合，還會申請特教資源，讓 ADHD 學童接受一對一的課業輔導，教師再依特教老師設計的課程，讓孩子持續練習；又或者製造 ADHD 學童參與學習的機會、善用獎懲制度，以給予 ADHD 學童肯定及鼓勵。

(二) 班級經營

在班級經營方面的因應策略依其對象分為個人與團體二部份。個人方面，教師會將 ADHD 學童的座位安排在老師容易注視或者較為獨立的位置，以避免干擾同學，也可減少其分心的機會，更方便教師隨時掌握學生情況或提供協助，而有情緒或行為問題時，也可在教師安排的區域稍作沉澱、反省或抒發自己的情緒；或針對 ADHD 學童的狀況作個別晤談，嘗試不同策略，使其了解問題的因應方法；對於學生良好的行為，適時給予正增強；讓 ADHD 學童做自己感興趣的事情或賦予不同任務，給予孩子多一點練習的機會；每位 ADHD 學童的問題不盡相同，教師會視孩子情況調整策略，運用各種方法，嘗試找出有效的教導策略。團體方面，教師採取的因應策略是以繪本、影片等媒材向同儕說明 ADHD 學童的身心特質及

可能產生的行為狀況，培養同儕的同理心、包容性與因應的具體做法，營造友善接納的學習環境；或安排團體合作的機會，藉由合作讓 ADHD 學童與同儕產生良好互動，也可提高其專注度與參與感；還有教師增加消耗體能的活動，使得全班較能靜心上課；而 ADHD 學童在課堂中出現干擾行為時，教師也會先安撫其他學生的學習情緒。

(三) 專業知能

普通班教師在專業知能方面所採取的因應策略分為諮詢他人意見、增加自身的專業知能及嘗試與實驗等三種方法。

(四) 支援系統

在支援系統方面，學校會開辦課後照顧班及提供輔導課程；ADHD 學童出現嚴重狀況時，其他教師與行政人員也會給予協助。

(五) 親師合作

關於親師合作方面的因應策略，態度積極的教師會善用各種機會密切與家長溝通，贏得家長信任後，再逐步告知孩子的狀況，善用溝通技巧，適時讚美孩子的優點，盡力蒐集相關資訊並提供給家長，也會請行政人員協助與家長溝通；而態度較為消極的教師則在孩子發生問題時，就能夠處理的部分盡力善後，待狀況嚴重時，再聯絡家長。

第二節 研究建議

根據研究發現與結論提出建議，以提供普通班教師、學校行政單位、家長及後續研究之參考。

一、對普通班教師的建議

(一) 提昇自身特殊教育專業能力

本研究結果發現 ADHD 學童的異質性高且容易影響班級的學習，隨著融合教育的主流趨勢，身心障礙學生的學習權益逐漸受到重視，安置於普通班級裡的人數也日益增加，因此有愈來愈多的教師將面臨身心障礙學生所帶來的困難與挑戰，面對教學生涯中可能遭遇的各式身心障礙學生，建議普通班教師須透過各種機會進修學習來充實特殊教育的專業能力，才能有效解決所遇到的困難與挑戰，讓身心障礙學生得到妥善的照顧。

(二) 善用資源建立支援系統

從研究結果發現，普通班教師在專業知能、人力與行政等方面皆有迫切的需求。因此建議教師能善加運用週遭的資源，例如：向特教班、資源班或特教資源中心諮詢、與校內教師作交流，學習 ADHD 學童的教學經驗及有效的行為問題處理策略；再者，運用學生同儕協助 ADHD 學童在課業與生活能力上的學習；同時尋求家長的支持與支援；若能成功整合學校行政、學校老師、特教老師、普通學生及家長等資源，教師便能一一克服各項困難與挑戰，班級經營也將愈來愈順利。

(三) 抱持主動積極的態度

研究結果發現，普通班教師的教學困擾是一普遍存在的事實，因此建議教師本身能有所知覺，並積極面對，尋求適當的解決方法，善加利用週遭既有資源，比如資源班教師的協助以及校內經驗豐富老師的諮詢，皆能使教學困擾降低，讓 ADHD 學童獲得更適性的學習。

二、對學校行政的建議

(一) 提供教師特教進修與專業諮詢

由文獻及研究結果可知，專業知能不足是普通班教師面對 ADHD 學童的重要困擾因素，因此建議校方可安排多方管道供教師了解相關理論基礎以及教師之間的經驗分享，提供教師有效的教學方法與實務經驗。此外，由於 ADHD 異質性高，教師對其身心特質、教學策略等專業諮詢有強烈迫切的需求，因此建議校方可協助整理校內外關於 ADHD 的諮詢服務，以提供教師及時的專業諮詢。

(二) 建立完善支援系統

本研究結果發現 ADHD 學童易因身心特質或情緒控管能力不足而產生干擾行為或其他突發事件，嚴重時甚或影響自身與同儕的安全，因此建議學校行政單位應事先成立危機處理小組，協助教師及時處理班級狀況，以保障學生的安全與學習權益。另學校應主動提供普通班教師所需要的教學及人力上的支援，以因應教學需求及各式突發狀況。此外，學校行政單位亦應主動辦理親職教育或相關活動，增進家長對 ADHD 的認識，並瞭解教師的教學理念與方向，使親師建立良好的互動，讓家長成為教師的重要支援，提升教學成效。

(三) 縮減教師行政業務

本研究結果發現普通班教師除了教導普通生，仍須同時花費許多心力兼 ADHD 學童的學習需求及處理相關問題，因此建議校方在安排行政業務時，應考量教師的工作份量以及上課時數的分配。

三、 對家長的建議

(一) 透過加強親職教育以具備正確的認知及教養態度

本研究結果發現家長對孩童罹患 ADHD 所持的態度多為不接受、不重視，因此建議家長須多汲取 ADHD 的相關資訊，培養正確的認知及教養態度，毋須擔憂孩子被貼上標籤，只有相信醫療並接受專科醫師的診治，公開孩童的特殊生身份，坦然說明孩子的症狀，讓老師了解孩子接受醫療的情形，才有可能理解並看見孩子的需求，進而獲得老師、學校、同學的了解、關懷與接納、協助，也能依法獲得個別化教育計畫的教育方案，讓孩子在校得到最妥善的照顧。

(二) 主動與老師聯繫，建立良好親師關係

本研究結果發現親師積極溝通，能讓家長增進對於 ADHD 的了解，因此建議家長能與教師共同努力且充分溝通，積極參與孩子的學習過程。家長是教育不可或缺的一環，即使父代母職或祖父母代為照顧，仍是孩童教育路上不容缺席的重要角色，也是左右教育成敗的關鍵人物，孩子每個階段的學習過程都需要家長的投入與配合，家長的參與不僅能促進良好的親師關係及親子關係，也能促進 ADHD 學童成功的學習表現，並且減少其行為問題，達到事半功倍的效果。

四、 對後續研究的建議

(一) 增加不同學習階段的對象

本研究的研究對象為教導 ADHD 學童的國小普通班教師，而 ADHD 可能伴隨的對立反抗性及行為規範障礙等行為問題多發於青春期，所得的資料無法囊括 ADHD 學童在不同學習階段中對普通班教師所帶來的影響，故建議未來研究能增加不同學習階段的研究對象，使其研究結果更趨完整。

(二) 增加不同的場域

本研究的研究場域主要為城鎮及鄉村中的小學，而城市學校在環境、資源等各式條件上皆不盡相同，故研究者建議未來的研究可將研究場域轉移至城市的學校，可蒐集到更多元性的資料。

(三) 加入現場觀察的研究方法

本研究採取深度訪談的研究方法，並以訪談所得資料進行分析，但仍無法窺見真相的全貌，建議未來的研究可加入現場觀察，以蒐集更完整與深入的資料。

參考文獻

貳、中文部分

- 王筱晴 (2014)。臺中市高中職普通班教師面對 ADHD 學生之教學困擾調查研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學, 彰化縣。
- 王榮宏 (2011)。臺南縣國民中小學學生學習障礙鑑定實施現況之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學, 彰化縣。
- 王慧娟 (2012)。南投縣國小普通班教師對實施融合教育之教學困擾研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學, 臺中市。
- 曲俊芳 (1998)。國中普通班身心障礙學生及其教師所遇困難及支援服務需求之研究—以兩名腦性麻痺學生為例 (未出版之碩士論文)。臺灣師範大學, 臺北市。
- 李坤崇 (1996)。國小教師心理需求困擾與因應策略之關係和理論模式驗證研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學, 臺北市。
- 李宜珊 (2016)。融合教育之教師教學困擾及其因應策略研究—以新北市市立三重區國小為例 (未出版之碩士論文)。銘傳大學, 臺北市。
- 李惠蘭 (2001)。特教班教師支援融合班教師之行動研究--以台北市立師院實小附設幼稚園為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院, 臺北市。
- 吳秋燕 (1998)。國小學生對聽覺障礙兒童態度及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學, 高雄市。
- 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。
- 吳柳錚 (2011)。社區大學講師教學困擾與因應方式之研究-以雲林縣社區大學為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學, 嘉義縣。
- 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。
- 呂秋蓮 (2015)。北部地區國小普通班教師面對 ADHD 學生教學困擾與因應策略之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立大學, 臺北市。
- 花郁婷 (2013)。過動症兒童的鑑定與處置之社會學分析 (未出版之碩士論文)。國立臺北大學, 新北市。
- 林昭男 (2001)。國小初任主任工作壓力與因應策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學, 高雄市。
- 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。

- 邱上真 (2004)。特殊教育導論—帶好班上每位學生。臺北市：心理。
- 邱曦萱 (2007)。學前教師教學之心路歷程-以融合班為例 (未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 洪儷瑜 (1993)。注意力缺陷及過動學生人際關係及其相關問題研究。特殊教育研究學刊，9，91-106。
- 洪儷瑜 (1998)。ADHD 學生的教育與輔導。臺北市：心理。
- 洪儷瑜 (2001)。注意力缺陷過動症學生安置與輔導工作第三年期末報告。教育部特殊教育工作小組，未出版。
- 侯毅津 (2010)。彰化縣國民小學融合班教師工作壓力及因應策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 高淑芬 (2013)。家有過動兒：幫助 ADHD 孩子快樂成長。臺北市：心靈工坊文化。
- 馬青滿 (2010)。國小集中式特教班教師教學困擾之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 莊秀妮 (2015)。國小融合班教師教學困擾與因應策略之探究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 張育甄 (2009)。融合班教師輔導身心障礙學生困境與支援需求之研究—以花蓮縣某國小為例 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 張美珠 (2010)。花蓮縣國民中學普通班智能障礙學生及其教師所遇困難與支持服務之研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 張春興 (2006)。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
- 張新仁主編 (1999)。班級經營：教室百寶箱。臺北市：五南。
- 張鳳惠 (2007)。融合教育之理念對教師的影響與因應策略---以南投縣某國小為例 (未出版之碩士論文)。慈濟大學，花蓮縣。
- 陳美月 (2010)。學前教師實施融合教育困境及其因應方式之探討-以東部地區為例 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 陳秋伶 (2010)。國中普通班教師面對身心障礙學生教學困擾之研究-以雲林縣為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳維屏 (2013)。融合教育政策對臺中市國小普通班導師教學影響之研究 (未出版之碩士論文)。逢甲大學，臺中市。
- 陳麗君 (2007)。國小普通班教師融合教育之經驗與歷程 (未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 許朝信 (1999)。高屏地區國小教師教室內教學困擾之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東師範學院，臺東市。
- 莫藜藜 (2003)。注意力缺陷過動症兒童之親師互動與合作關係之探討。東吳社會工作學報，9，119-154。
- 郭秀鳳 (1996)。幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討 (未出

- 版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 梁玲銀(2010)。融合學校行政支持與面對困境之因應：以台中市一所特教評鑑績優國小為例(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 游玉芬(2007)。台中市國民小學身心障礙資源班實施現況之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹縣。
- 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。
- 游翠芬(2013)。幼兒園普通教師實施融合教育困境及解決策略之研究-以南投地區為例(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 童新玉(2013)。融合教育下國小普通班教師教學困擾與支援服務情形之研究-以彰化縣為例(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 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。
- 黃千殷(2012)。國民小學實施融合教育班級酌減班級人數對降低教學困擾之研究-以臺中市為例(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 黃志雄(2007)。重度及多重障礙學生個別化課程擬定與執行之研究(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 黃舒微(2011)。注意力缺陷過動症學生家長對其子女採用藥物治療之態度研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 黃瑛綺(2002)。國小融合教育班級教師教學困擾之研究(未出版之碩士論文)。臺東師範學院，臺東縣。
- 黃瑋苓(2004)。班級中的寶貝-注意力缺陷過動症兒童。屏師特殊教育，8(5)，10-17。
- 傅思維(2007)。幼稚園普通班老師與 IEP 的交會(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 楊坤堂(1997)。注意力不足過動異常兒童的診斷與處遇。臺北：臺北市立師範學院特殊教育中心。
- 楊坤堂(1998)。親師溝通。學生輔導，55，78-93。
- 臧汝芬(2000)。我家有個過動兒。臺北市：婦幼家庭。
- 廖文怡(2011)。台南市國小普通班級任教師對 ADHD 兒童之工作壓力與工作滿意度之研究(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 魯曉玲(2008)。嘉義偏遠地區國小實施融合教育問題之探究(未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 蔡文龍(2002)。臺中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 蔡淑妃(2000)。ADHD 學童於人際互動的社會訊息處理歷程之研究(未出版之碩

- 士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 劉嘉樺 (2004)。台灣學前融合教育政策與實踐—以台北縣市國小附幼為例 (未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 鄭惠雲 (1997)。國小六年級注意力缺陷及過動症學童社會技能及其教學訓練效果之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 鄭雅文 (2004)。學前教育機構執行融合教育之困境及因應策略探討-以高雄市為例 (未出版之碩士論文)。靜宜大學，臺中市。
- 潘淑滿 (2003)。質性研究理論與應用。臺北市：心理。
- 賴淑豪 (2010)。融合教育下國小普通班教師的特殊教育專業知能之探究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 盧安琪 (2001)。過動兒教師壓力知覺與因應策略之探討 (未出版之碩士論文)。東吳大學，臺北市。
- 鍾任善 (2007)。高雄市特殊學校教師教學困擾調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 鍾潔瑤 (2014)。學前融合班普通教師教學困境及因應作法之研究 (未出版之碩士論文)。開南大學，桃園市。
- 蕭好安 (2017)。屏東縣國小融合教育班教師教學困擾與支援服務需求關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東縣。
- 蘇文瑛 (2004)。國小九年一貫自然與生活科技教師工作困擾與因應策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 蘇燕華 (2000)。融合教育的理想與挑戰-國小普通班教師的經驗 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蘇燕華、王天苗 (2003)。融合教育的理想與挑戰-國小普通班教師的經驗。特殊教育研究學刊，24，39-62。
- 鐘梅菁 (2000)。學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究 (未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。

參、外文部分

- Adams,R.D.(1982).Teacher development : A look at change in teacher Perceptions and behaviors across time. *Journal of Teacher Education*,33 (4), 40-43.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder : A handbook for diagnosis and treatment (2nd ed)*. New York: Guilford Press.
- Cohen, F. (1987). Measurement of coping. In S. V. Kasl & C. L. Cooper(Ed.) *Stress and health: Issues in research methodology*. NY : John Wiley & Sons.
- Davis,S.W. (1994). *Full inclusion of students with moderate to severe disabilities :how do administrators and teachers feel about it?* (Doctoral dissertation, University of

- Louisville, 1994). University Microfilms International.
- Dean, C. J. (1988). *Stress, coping behavior and burnout in secondary teacher*. (Doctoral dissertation. Northern Illinois University) Michigan: University Microfilms International.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (1994). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Justice, B. (1988). Stress, coping, and health outcomes. In M.C. Russel (ed) ,*Stress, Managementfor Chronic Disease*. N.Y.:Pergamon Press.
- Kochhar,C., & West,L.(1996).*Handbook for successful inclusion*.Rockville,MD: Aspen.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: *Directions for future research*. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Landau, S., & Moore, L. A. (1991). Social skill deficits in children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 20, 235-251.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S . (1984). Coping and Adjustment. In Gentry, W.D. (ed.),*The handbook of behavioral medicine*. New York: Guilford.
- Micklo, S. J.(1992). *Perceived problems of public school prekindergarten teachers in Florida related to demographic variables*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED348-354)
- McCormick, J. (1997). Occupational Stress of Teachers: Biographical Differences in Large School System. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 18-38.
- York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educations, parents, and students. *The Association for Person with Severe Handicaps*, 20 (1), 311-344.

訪談大綱

【屏東縣國小普通班級任教師對 ADHD 兒童之教學困擾與因應策略】

訪談綱目	內容
一、基本資料	(一)您的性別、年齡、教育程度？ (二)您的任職地區、任教資格、學校規模？ (三)您的年資？(教學幾年，擔任導師幾年) (四)您有無特教背景？(修習特教三學分或特殊教育學分) (五)您有無特教經驗？(有沒有教過特殊生的經驗) (教過幾位ADHD學童？是否有服藥控制？) (六)您有無參加過輔導或特殊教育研習？
二、班級現況	(一)目前班上有幾位ADHD學童？ (二)目前班上有幾位普通班學生？
三、教學困擾	(一)在家長方面，您遇到了哪些困擾？ (二)在班級經營方面，您遇到了哪些困擾？ (三)在課程教學方面，您遇到了哪些困擾？ 1.教學方面 2.評量方面 3.作業方面 (四)在資源需求方面，您遇到了哪些困擾？ (五)在專業知能方面，您遇到了哪些困擾？
四、因應策略	(一)您在親師溝通方面如何因應，做了哪些調整？ (二)您在班級經營方面如何因應，做了哪些調整？ (三)您在課程與教學方面如何因應，做了哪些調整？ (四)您在資源需求方面如何因應，做了哪些調整？ (五)您在專業知能方面如何因應，做了哪些調整？
五、發現個案	(一)以最近教過的 ADHD 學童為例，您是如何發現的？ (二)上述學童遭遇哪些困難？ 1.生活有哪些困難？ 2.課業有哪些困難？ 3.同儕相處方面有哪些困難？ (三)發現孩子有特殊狀況時，您會採取哪些處理步驟？ (觀察記錄、與其他教師討論、尋求特教資源等) (四)若確認孩子為疑似 ADHD 學童，您曾為他提出過特教鑑定嗎？有通過嗎？

教師訪談同意函

敬愛的老師，您好：

非常感謝您撥冗接受訪談，也對您戮力投入普通班 ADHD 兒童之教學致上敬意！本次訪談的主要目的在了解普通班級任教師在面對 ADHD(注意力不足過動症)兒童時之教學困擾與因應策略。

本研究將採用半結構的訪談方式，預計進行三十分鐘，訪談時會徵求您的同意使用錄音設備，訪談內容也會在整理完畢之後請您確認，您的意見十分寶貴，訪談內容僅供研究使用，並絕對保密，請您就真實想法與做法放心回答。

為了保障您的權益，倘若同意參與本研究，請於右下空白欄位上簽名，最後再次感謝您對本研究的支持與協助！

敬祝

教 安

國立台東大學課程與教學研究所碩士班

指導教授：何俊青 博士

研究生：許瑞珍 敬上 民國一〇八年 月 日

受訪人同意參與本研究簽名：

附錄三

屏東縣各鄉鎮偏遠小學數量一覽表

鄉鎮/屬性	偏遠	特偏	極偏	合計	備註
屏東市	0	0	0	0	
潮州鎮	0	0	0	0	
東港鎮	0	0	0	0	
萬丹鄉	0	0	0	0	
長治鄉	0	0	0	0	
麟洛鄉	0	0	0	0	
九如鄉	0	0	0	0	
鹽埔鄉	0	0	0	0	
萬巒鄉	0	0	0	0	
內埔鄉	0	0	0	0	
竹田鄉	0	0	0	0	
新埤鄉	0	0	0	0	
新園鄉	0	0	0	0	
崁頂鄉	0	0	0	0	
林邊鄉	0	0	0	0	
南州鄉	0	0	0	0	
恆春鎮	0	6	1	7	
里港鄉	6	0	0	6	
高樹鄉	8	0	0	8	
枋寮鄉	4	0	0	4	
佳冬鄉	5	0	0	5	
琉球鄉	0	4	0	4	
車城鄉	0	1	0	1	
滿州鄉	0	2	3	5	
枋山鄉	0	2	0	2	
三地門鄉	5	0	0	5	山地原住民區
霧臺鄉	0	0	1	1	山地原住民區
瑪家鄉	3	0	0	3	山地原住民區
泰武鄉	3	0	0	3	山地原住民區
來義鄉	5	0	0	5	山地原住民區
春日鄉	0	3	0	3	山地原住民區
獅子鄉	0	1	3	4	山地原住民區
牡丹鄉	0	0	3	3	山地原住民區
合計	39	19	11	69	

資料來源：依教育部統計處偏遠地區國中小地理資訊查詢系統(2019)資料整理

附錄四

屏東縣 106 學年各鄉鎮小學班級數量統計表

編號	鄉鎮	6 班以下	7-12 班	13-24 班	25 班以上	合計	備註
1	屏東市	3	4	7	6	20	
2	潮州鎮	3	0	3	2	8	
3	東港鎮	1	2	2	2	7	
4	萬丹鄉	3	2	2	1	8	
5	長治鄉	1	0	2	0	3	
6	麟洛鄉	0	1	0	0	1	
7	九如鄉	2	1	1	0	4	
8	鹽埔鄉	3	2	1	0	6	
9	萬巒鄉	1	2	1	0	4	
10	內埔鄉	7	2	4	0	13	
11	竹田鄉	0	3	0	0	3	
12	新埤鄉	4	0	0	0	4	
13	新園鄉	2	1	3	0	6	
14	崁頂鄉	0	3	0	0	3	
15	林邊鄉	3	2	0	0	5	
16	南州鄉	1	2	0	0	3	
17	恆春鎮	3	2	1	1	7	
18	里港鄉	3	1	2	0	6	
19	高樹鄉	5	2	1	0	8	
20	枋寮鄉	1	1	2	0	4	
21	佳冬鄉	3	2	1	0	6	
22	琉球鄉	4	0	0	0	4	
23	車城鄉	0	0	0	1	1	
24	滿州鄉	3	0	0	0	3	
25	枋山鄉	1	1	0	0	2	
26	三地門鄉	4	1	0	0	5	山地原住民區
27	霧臺鄉	0	1	0	0	1	山地原住民區
28	瑪家鄉	2	1	0	0	3	山地原住民區
29	泰武鄉	2	0	1	0	3	山地原住民區
30	來義鄉	5	0	0	0	5	山地原住民區
31	春日鄉	2	1	0	0	3	山地原住民區
32	獅子鄉	4	0	0	0	4	山地原住民區
33	牡丹鄉	2	1	0	0	3	山地原住民區
	合計	78	41	34	13	166	

資料來源：依屏東縣教育處網頁(2019)資料整理