

國小啓智班與普通班教師教育專業 承諾差異比較及相關因素之研究

郭慧龍

新竹市政府教育局

本研究旨在瞭解台灣地區普通班與啓智班教師教育專業承諾現況，探討國小普通班與啓智班教師的個人因素、家庭因素、學校因素、社會因素與教育專業承諾的關係。

本研究以自編「國小教師教育專業承諾量表」（量表由「專業認同」、「工作投入」、「留業意願」等三個分量表組成）為研究工具，採叢集分層隨機抽樣方式，調查普通班與啓智班教師各312人，有效問卷計普通班教師292人、啓智班教師196人，資料統計分析方法主要使用多變項變異數分析及多變項多元逐步迴歸。

根據調查結果，本研究獲得以下的結論：

1. 國小普通班與啓智班教師教育專業承諾均呈現優良正向的特質，唯兩者間在專業認同層面有顯著差異。
2. 本研究的背景變項（個人、家庭、學校、社會因素）中大部分均對教育專業承諾具有影響力。

為提昇教師教育專業承諾，本研究提出對師資培育機構、教育行政機關、學校校長及行政人員的建議，以供參考。

緒論

一、研究動機

不論中外，特殊教育教師短缺的情形日益嚴重，特教班老師的離職率高於普通班教師，且常給人一種比普通班教師較不專業、工作較不盡心的刻板印象。其實情是否如此，頗值得加以研究。

許多研究指出，教育專業承諾是預測教師工作投入、專業認同、駐守教育崗位的重要變

項，也是影響教育成敗的重要因素之一。（李新鄉，民82；沈翠蓮，民83；周新富，民80；黃國隆，民75；Billingsley & Cross, 1992；Brownell & Smith, 1993；Cross & Billingsley, 1994；Grady, 1988；Hart, 1992；Jamal, 1984；Sheldon, 1985）。因此，低教育專業承諾的啓智班教師將可預知其對教學工作較不積極投入、缺乏專業使命感、無意久任教職，而使啓智教育的品質低落。目前國內尚無針對啓智班教師教育專業承諾進行探討的研究，是故本研究將探討國小啓智班與普通班教師教育專業承諾的

情形，並進一步了解兩者間的教育專業承諾是否有所差異。

在影響教師專業承諾高低的因素中，最常被列為研究變項的主要是個人因素及學校因素，而未慮及教師的家庭因素及社會因素，研究的範圍過於狹隘。是故，本研究擬從一較寬廣的角度，進行全面性的觀照，期能對教師的教育專業承諾獲得更透徹的認識。在個人因素方面，本研究將探討性別、年齡、教育程度、專業訓練（啟智班教師）、服務年資、性向、任教抉擇、宗教信仰、成就感等九個變項；在家庭因素方面則有家人支持度、婚姻狀況兩個變項；在學校因素方面包含學校地區、學校規模、校長領導方式、學校支持度、同事關係、教師對課程經營的自主性、職務、工作壓力等八個變項；在社會因素方面則考慮家長支持度、社會接納度、教師地位等三個變項。

二、研究目的

綜合上述，本研究之目的如下：

(一) 瞭解國小啟智班教師教育專業承諾與普通班教師教育專業承諾兩者間的差異情形。

(二) 瞭解不同的背景變項（包含個人因素、家庭因素、學校因素及社會因素）對國小啟智班教師與普通班教師教育專業承諾產生怎樣的影響。

三、研究假設

根據上述研究目的，本研究提出下列研究假設：

假設一：我國國小啟智班教師與普通班教師的教育專業承諾在自編「國小教師教育專業承諾量表」全量表及三個分量表上均呈現正向的特質。

假設二：我國國小啟智班教師的教育專業承諾與普通班教師的教育專業承諾有顯著差異。

假設三：國小啟智班教師的教育專業承諾因背景變項（性別、年齡、教育程度、啟智教育專業訓練、服務年資、啟智教育服務年資、性向、任教抉擇、宗教信仰、成就感、家人支持度、婚姻狀況、學校地區、學校規模、校長領導方式、學校支持度、同事關係、教師對課

程經營的自主性、職務、工作壓力、家長支持度、社會接納度、教師地位）之不同而有顯著差異。

假設四：國小普通班教師的教育專業承諾因背景變項（性別、年齡、教育程度、服務年資、性向、任教抉擇、宗教信仰、成就感、家人支持度、婚姻狀況、學校地區、學校規模、校長領導方式、學校支持度、同事關係、教師對課程經營的自主性、職務、工作壓力、家長支持度、社會接納度、教師地位）之不同而有顯著差異。

假設五：教師的背景變項（性別、年齡、教育程度、服務年資、性向、任教抉擇、宗教信仰、成就感、家人支持度、婚姻狀況、學校地區、學校規模、校長領導方式、學校支持度、同事關係、教師對課程經營的自主性、職務、工作壓力、家長支持度、社會接納度、教師地位）對國小教師的教育專業承諾有預測力。

文獻探討

一、教育專業承諾的涵義與測量

(一) 承諾的涵義

Becker (1960) 認為「承諾」(commitment) 是一種造就人類持續職業行為的機制 (mechanism)，由於心血、金錢等投資成本 (costs) 的累積，使人產生一種持續一致性的傾向。

Buchanan (1974) 認為「承諾」包含三個層面：

1. 認同 (identity)：以該組織或職業為榮，將該組織或職業的目標內化到其自我概念中。
2. 投入 (involvement)：對於職業活動能積極主動參與。
3. 忠誠 (loyalty)：與組織或職業結合為一體的情感，盡力執行、實現角色應有的義務，並承擔應有的責任。

Mowday, Porter, & Steers (1982) 曾將「承諾」分為態度性承諾和行為性承諾兩類 (引自 Billingsley & Cross, 1992)。

態度性承諾包括：

1. 強烈地接受及信仰「組織/專業」的目標與價值；
2. 為「組織/專業」努力的意願；
3. 強烈地留任為「組織/專業」成員的意願。

行為性承諾則源自 Becker (1964) 的「投注」理論，將承諾視為「成本、報酬」與「組織/專業」成員之間的函數。

綜合上述，本研究認為：承諾係個體對於其所認同的對象，在心理上表現出積極認同的態度，在行為上積極投入以求達成認同對象之目標，且具有繼續為認同對象盡力的意願。

(二) 教育專業承諾的涵義

Aranya, Pollock, & Amernic (1981) 認為專業承諾是個人對特定專業認同與投入的程度，包括三種成分：1. 接受並信仰專業的目標與價值；2. 願意為專業付出更多的心力；3. 渴望繼續成為專業的一份子。

Aranya & Ferris (1984) 根據 Hall (1979) 的觀點認為專業承諾包括態度和行為意向兩種成分。態度部份包括：1. 對專業的認同；2. 對專業角色的投入；3. 對專業的忠誠與關心。行為意向部份則有：1. 願意為專業付出更多的心力；2. 渴望繼續成為專業的身份。

Sheldon (1985) 認為教師專業承諾的態度性成分包含：1. 教學專業的認同；2. 教學的內在滿足；3. 工作投入等三個層面。

黃國隆 (民75) 認為教師的專業承諾就是教師獻身教育專業的意願及對專業的認同感。

曹慧玲 (民77) 認為專業承諾係代表個人對己身所從事行業的歸屬感。

周新富 (民80) 認為教師之專業承諾乃是教師對教學目標與價值的接受程度及為教學奉獻、犧牲的意願。

李新鄉 (民82) 認為教育專業承諾是教師認同於教育專業的價值與教育專業規範與信條，願意為教育專業努力、創新與發展的自主意志，具有恆久投入的行動傾向。

沈翠蓮 (民83) 認為教學承諾是指教師對教學的投入及對教學目標的認同。

本研究參考上述有關專業承諾的意義，將教師的教育專業承諾定義為：教師接受並信仰其所從事教學工作的目標與價值，願意為目前所從事的教學工作付出更多的努力，並且願意繼續留在同一教學工作的態度傾向。

(三) 教育專業承諾的測量

Alutto, Hrebiniak, & Alonso (1973) 曾利用 Becker (1960) 的投注 (side-bets) 理論編製專業承諾問卷 (Professional Commitment Questionnaire, 簡稱 P.C.Q.)，以測量教師因四種外在誘因 (薪資、職位、工作自由、同事友誼) 而離開教學專業的意願強弱情形。

Grady (1988) 為測量教師的教學承諾，曾修改 Poter 等人 (1974) 所發展的組織承諾問卷 (Organizational Commitment Questionnaire, 簡稱 O.C.Q.) 成為其研究工具。其內容包括：1. 相信並內化組織的價值與目標；2. 願意成為組織中的好成員；3. 發展出在心理與行為上對群體的忠誠。

黃國隆 (民75) 亦根據 Poter 等人 (1974) 所發展的 O.C.Q. 加以修改成為其測量教師專業承諾的工具，其內容包括：1. 對教育專業的正向評價；2. 為教育專業努力、奉獻的意願；3. 留業傾向等三個層面。

周新富 (民80) 認為教師之專業承諾的高低可由以下五個層面來測量：1. 對教學專業的認同感；2. 對教學工作的投入感；3. 對教學專業的責任感；4. 對教學工作的內在滿意感；5. 對專業訓練的態度。

李新鄉 (民82) 認為測量教育專業承諾可由教育專業認同、樂業投入、研究進修、教育專業關係、教育專業信念、教育專業倫理等六個因素來進行。

沈翠蓮 (民83) 認為教學承諾的測量項目包括下列四個層面：1. 認同教學目標；2. 師生互動承諾；3. 教學規劃承諾；4. 努力教學承諾。

本研究參考上述有關教育專業承諾的測量方法，認為教育專業承諾可由專業認同、工作投入、留業意願等三個層面加以測量，其定義分述如下：

1. 專業認同

指教師對於所從事教學工作的認同程度。

2. 工作投入

指教師願意為教育專業工作投注更多心力的程度。

3. 留業意願

指教師希望繼續留在目前的教育專業工作之程度。

二、特殊教育教師教育專業承諾的研究

教育專業承諾的研究日益受到中外教育學者的重視，惟各研究者係針對不同的教學團體，採用適於研究目的的定義以研究該團體的專業承諾，故所發現的結果並不完全一致。但整體而言，年齡愈高、年資愈長、已婚者的專業承諾較高，至於其他變項對專業承諾的影響則不相一致。

雖然教育專業承諾的研究日多，但有關特殊教育教師專業承諾的研究極為少見（國內亦缺乏此類研究），謹依蒐集所得資料分述於后。

(一) 特殊教育教師的教育專業承諾

Kang (1981) 以1010位韓國特殊教育教師為調查對象，研究其教育專業承諾情形，唯其所定義之專業承諾範圍極為狹隘，侷限在測量教師留在教學工作上的意願，與本研究將專業承諾定義為專業認同、工作投入、留業意願等三個層面略有不同。根據其研究發現：學校所在地區、教師年齡、服務年資、特殊教育服務年資、教師的婚姻狀況、教師的子女數、教師是否接受過大學以上特殊教育課程、是否具有特教證書、教師的教育程度、特教老師與家長的合作關係、校長的領導行為等因素與教師的專業承諾有顯著相關。

Baker & Andrew (1993) 以1985~90年間師範院校畢業的三千名教師為調查對象，調查其教育專業承諾情形。Baker & Andrew的研究中將專業承諾分為四個領域：A.進入特教工作的意願；B.留任的意願；C.課程發展；D.與同事合作的意願。研究發現：

1. 受訪的特殊教育教師，在進入特教工作的意願及留任的意願等二個領域上具有強烈的

承諾。

2. 接受五年訓練的特教老師在專業承諾的三個領域上（進入特教工作的意願、留任的意願、課程發展）顯著高於接受四年訓練的特教老師；但在與同事合作的意願上顯著低於接受四年訓練的特教老師。

國內目前尚無以國小啟智班教師教育專業承諾為主題的研究，類似的研究僅有Ho (1993) 以臺灣地區527位國中小啟智教育教師為研究對象，進行「啟智教育教師任教意願相關因素之研究」，結果發現：

1. 與任教意願有顯著相關的因素為：任教啟智班的自我抉擇、宗教信仰、從事啟智教育的性向、目前的健康狀況、目前任教啟智班的成就感、任教啟智班前接觸殘障的經驗、家人對任教啟智班的支持程度、學校支持程度、同事關係、啟智班與普通班教師的交流情形、啟智班學生學習的反應情形、啟智班教師對課程經營的自主性、啟智班的環境、智能不足學生的特性、家長的支持程度、社會的接納程度、啟智教育教師的地位。

2. 與任教意願無顯著相關的因素為：年齡、性別、最高學歷、專業訓練、普通班任教年資、啟智班任教年資、開始任教啟智班的年齡、婚姻狀況、子女人數、家庭經濟狀況、目前現職、授課時數、啟智教育的教學壓力、回到普通班任教的可能性。

3. 預測啟智教育教師任教意願最好的因素組合為：從事啟智教育的性向、任教啟智班前接觸殘障的經驗、啟智教育教師的地位、任教啟智班的自我抉擇、智能不足學生的特性、目前任教啟智班的成就感、啟智班教師對課程經營的自主性、啟智班與普通班教師的交流情形、家人對任教啟智班的支持程度、學校支持程度。

(二) 普通班與啟智班教師的教育專業承諾差異情形

Billingsley & Cross (1992) 以Virginia州普通班教師589名（約為該州普通班教師的1%）與特殊班教師558名（約為該州特殊班教師的10%）為研究對象，調查其態度性專業承諾〔問卷工

具修改自Potter等人（1974）所發展的O.C.Q.〕及行為性專業承諾〔問卷工具修改自Alutto等人（1973）所發展的P.C.Q.〕。結果發現普通班教師的工作壓力與工作投入程度顯著高於特殊班教師（ $p<.01$ ），但在教育專業承諾的態度性層面與行為性層面上，普通班與特殊班教師並無顯著差異；教育專業的態度性承諾與行為性承諾均為預測教師留業意願的有效變項。其他重要的發現尚有：

1. 各種人口統計變項（性別、年齡、教育程度、家庭經濟主要負擔者）未對教師教育專業承諾產生顯著影響。

2. 對普通班與特殊班教師而言，專業承諾與工作壓力、角色衝突、角色模糊有負相關，而與工作投入、校長支持有正相關；校長支持、工作壓力、角色衝突、角色模糊等與工作有關的變項是教師教育專業承諾較佳的預測變項。

3. 普通班教師的角色衝突與角色模糊程度顯著低於特殊班教師（ $p<.05$ ）。

綜合上述相關文獻，可得下列三點：

1. 教師的教育專業承諾是影響教育發展的重要變項，啟智班教師的教育專業承諾將影響啟智教育的品質。

2. 影響教師專業承諾的因素包含：(1)教師個人因素（性別、年齡、教育程度、啟智教育專業訓練、服務年資、啟智教育服務年資、性向、任教抉擇、宗教信仰、成就感）；(2)教師家庭因素（家人支持度、婚姻狀況）；(3)學校因素（學校地區、學校規模、校長領導方式、學校支持度、同事關係、教師對課程經營的自主性、職務、工作壓力）；(4)社會因素（家長支持度、社會接納度、教師地位）等四大因素。

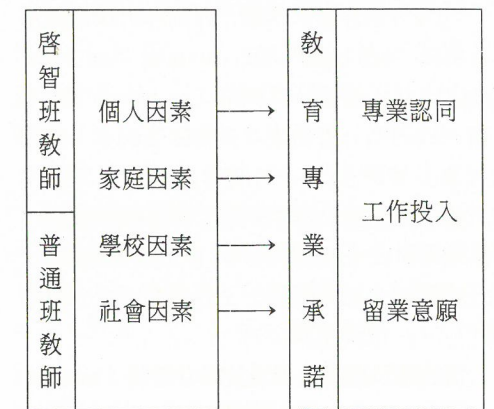
3. 國民小學普通班教師與啟智班教師的專業承諾，受到上述個人、家庭、學校及社會等變項影響的情形如何，仍有待進一步的研究。

研究方法

一、研究設計

本研究之概念架構（如圖一）係綜合前述

文獻探討所得資料，加以組織而成。



圖一 啟智班教師與普通班教師教育專業承諾差異比較及相關因素之研究架構

二、研究對象

本研究採調查研究法探討國小啟智班與普通班教師教育專業承諾的差異情形，研究對象為臺灣地區附設有啟智班的公私立國民小學教師，並不包含金馬地區學校的教師及未附設有啟智班的公私立國民小學普通班教師。為期樣本具有代表性，本研究採叢集分層隨機取樣的方式進行抽樣，其程序如下：

(一) 將臺灣地區分為1.直轄市及省轄市區；2.北區；3.中區；4.南區及5.東部及離島區等五個區域。

(二) 根據各區學校規模（分為24班以下、25~48班、49班以上等三類）大小比例，以分層隨機原則共抽取一百校，被抽中學校全部啟智班教師均為樣本；普通班教師則由被抽中學校中隨機取樣若干名（人數與啟智班教師同）作為樣本，總計抽取普通班及啟智班的教師各312人。

三、研究工具

本研究係以自編「國小教師教育專業承諾量表」為調查工具（為避免引起受試者敏感反應，調查時以「國小教師工作現況問卷」為名），問卷內分專業認同、工作投入、留業意願等三個分量表，採用李克特式五點量表的填答及計分方式。以下就此問卷的因素分析結果、信度與效度等兩方面分別說明。

(一) 因素分析

預試問卷共五十八題，因素分析採主軸因子分析法 (principal axis common factor analysis)，並以最優斜交轉軸 (promax) 來抽取因素。經因素分析結果共抽得四個因素，這四個因素共解釋受試者對問卷反應總變異量的 69.77%。其中第一因素與第二因素相關達 .54，經參酌理論後決定加以合併，故仍為三個因素，此三個因素分別命名為「工作投入」、「專業認同」、「留業意願」。

選題時以因素負荷量及半淨相關 (semipartial correlation) 大於 .35 為選題標準；其次參酌理論架構將因素分析歸類的題目中不符編擬預試問卷分量表的試題刪除；再將受試者反應題意相近的題目刪除，最後分別保留「工作投入」10題、「專業認同」5題、「留業意願」5題，合計二十題為正式問卷。刪題後之因素分析表列如附件一。

(二) 信度與效度

1. 信度

本問卷各層面的信度 (Cronbach α 係數) 分別為：「工作投入」.8702，「專業認同」.8149，「留業意願」.7084。而整體教育專業承諾的信度係數則為 .8862，列如附件一。

2. 效度

本量表曾送請專家審閱，再經因素分析，故具有內容效度及建構效度。

四、調查實施之過程

本研究採用郵寄問卷的方式進行調查。問卷寄發時以學校為單位，請校長協助分送普通班及啟智班教師填答，並於填答後請專人協助彙齊寄回問卷。本問卷於民國85年1月4日寄出 624份，至85年2月15日止，共回收556份，佔發出問卷之 89.10%，經剔除填答不全者，可用問卷為 488份，可用率則為 78.21%。

五、資料分析

本研究應用電腦統計軟體 (SPSS 及 SAS) 就問卷調查資料從事資料分析，主要採用下列分析方法，考驗相關研究問題。

(一) 對「國小教師教育專業承諾量表」之預

試結果，進行因素分析 (factor analysis)。

(二) 以平均數及標準差分析研究假設一。

(三) 以單因子 MANOVA、雙因子 MANOVA 及單變項 F-tests 考驗研究假設二、三、四。

(四) 以多元逐步迴歸分析 (stepwise regression analysis) 考驗研究假設五。

結果與討論

一、普通班教師與啟智班教師間的教育專業承諾

(一) 普通班教師與啟智班教師間教育專業承諾的現況

本研究係以工作投入、專業認同、留業意願為指標探討教師的教育專業承諾，茲將普通班教師與啟智班教師教育專業承諾之平均數及標準差列表一。

表一 普通班教師與啟智班教師教育專業承諾之平均數及標準差

	工作投入	專業認同	留業意願	整體教育專業承諾
普通班教師(n=292)				
平均總分	44.13	23.44	19.84	87.43
標準差	4.47	1.88	3.96	8.32
平均每題得分	4.41	4.69	3.97	4.37
啟智班教師(n=196)				
平均總分	44.12	23.07	20.30	87.49
標準差	4.69	2.52	3.91	9.18
平均每題得分	4.41	4.61	4.06	4.37

由表一可知，國小普通班教師與啟智班教師的教育專業承諾不論在全量表或各分量表上，除普通班教師留業意願為 3.97 分外，其餘在五點量表上的得分皆在 4 分以上，呈現出優良正向的特質。從普通班與啟智班教師在教育專業承諾三層面上之平均得分情形來看，可知不論普通班或啟智班教師均以專業認同最高 (普通班教師為 4.69 分，啟智班教師 4.61 分)，其次為工作投入 (普通班與啟智班教師皆為 4.41 分) 和留業

二、各背景變項對工作投入層面的影響

本研究以雙因子 MANOVA (其中一因子固定為「教學工作」，即將教師分為普通班或啟智班教師兩類。以下專業認同層面及留業意願層面統計方法亦同。) 及單變項 F 考驗發現：「年齡」、「服務年資」、「性向適配程度」、「任教自我抉擇程度」、「宗教虔誠程度」、「教學成就感」、「家人支持度」、「婚姻」、「學校支持程度」、「同事關係」、「課程經營自主程度」、「行政職務」、及「家長支持程度」、「社會接納程度」、「教師社會地位」對國小普通班與啟智班教師教育專業承諾之工作投入有顯著影響，至於其他背景變項則無顯著影響。

在雙因子 MANOVA 交互作用的考驗上，大部分的背景變項與「教學工作」之間在工作投入層面上均未交互作用，僅有「學校規模」與「教學工作」產生交互作用 ($p=.011$)，普通班教師隨著「學校規模」的增大而提高其工作投入，啟智班教師卻隨著「學校規模」的增大而降低其工作投入。

本研究以多元逐步迴歸發現：「年齡」、「教學成就感」、「性向適配程度」、「宗教虔誠程度」、「教育程度」、「行政職務」、「課程經營自主程度」、「學校規模」、「學校所在地區」、「工作壓力」、「同事關係」、「家長支持程度」、「社會接納程度」、「教師社會地位」對國小教師教育專業承諾之工作投入有顯著預測作用，其他背景變項則無顯著預測作用。(本研究在進行多元逐步迴歸之前已先將教師的教學工作及上述廿二個背景變項轉換成虛擬變項，再進行分析。分析結果發現「教學工作」並非工作投入層面的有效預測變項。對專業認同層面及留業意願層面的多元逐步迴歸分析亦有同樣的發現。)

本研究以事後考驗 (LSD 法) 發現：「年齡」愈大、「性向適配程度」愈高、「宗教虔誠程度」愈高、「教學成就感」愈高、「同事關係」愈良好、「課程經營自主程度」愈高、「兼主任」、「家長支持程度」愈高、「社會

意願 (普通班教師為 3.97 分，啟智班教師 4.06 分)；留業意願的調查結果在三層面中屬於得分較低的層面，亦反映出目前教育的實況，如：教師急於退休、啟智班教師流動率大等事實。再就三個層面的標準差來看，可發現專業認同的標準差最低，表示在此層面上教師間看法的一致性高於留業意願及工作投入。

從上述分析中可知，我國國小的普通班與啟智班教師對教育工作係屬於專業性的工作具有相當一致的看法及高度的認同感，對教學工作積極投入，且具有中上程度的留業意願。

(二) 普通班教師與啟智班教師間教育專業承諾的差異情形

雖然從上述的討論中可以知道我國國小普通班與啟智班教師的專業承諾均呈現優良正向的特質，但是多變項變異數的分析卻發現兩者間存在著顯著差異。茲將普通班與啟智班教師專業承諾變異數分析摘要如表二。

表二 普通班與啟智班教師專業承諾多變項變異數分析摘要表

變異來源	df	Wilks' Λ	F(單變項)		
			工作投入	專業認同	留業意願
教學工作	1	.9838*	.0009	3.3313	1.5553
誤差	486	($p=.048$)	($p=.976$)	($p=.069$)	($p=.213$)

* $p<.05$

由表二中，可知 Wilks' Λ 值為 .9838 ($p<.05$) 已達顯著標準，不過因為 $p=.048$ ，已接近臨界不顯著地位，故進行單變項 F 考驗時，工作投入、專業認同、留業意願等三層面均未達顯著，唯可知兩類教師教育專業承諾的差異主要係由專業認同所造成。

本研究的發現與 Billingsley & Cross (1992) 在 Virginia 研究的結果 (特殊班教師與普通班教師在工作投入上有差異) 顯有不同，其原因可能在於國情不同及研究對象不同所致 (本研究的對象為國小啟智班教師與普通班教師，範圍較小。)

接納程度」愈高、「教師社會地位」愈高的教師，其工作投入愈高。

三、各背景變項對專業認同層面的影響

本研究以雙因子MANOVA及單變項F考驗發現：「年齡」、「性向適配程度」、「任教自我抉擇程度」、「宗教虔誠程度」、「教學成就感」、「家人支持度」、「婚姻」、「校長領導方式」、「學校支持程度」、「同事關係」、「課程經營自主程度」、「家長支持程度」、「社會接納程度」、「教師社會地位」對國小普通班與啟智班教師教育專業承諾之專業認同有顯著影響，至於其他背景變項則無顯著影響。

在雙因子MANOVA交互作用的考驗上，本研究的背景變項與「教學工作」之間在專業認同層面上均未有交互作用發生。

本研究以多元逐步迴歸發現：「教學成就感」、「任教自我抉擇程度」、「宗教虔誠程度」、「家人支持度」、「婚姻」、「工作壓力」、「家長支持程度」、「社會接納程度」、「教師社會地位」對國小教師教育專業承諾之專業認同有顯著預測作用，其他背景變項則無顯著預測作用。

本研究以事後考驗(LSD法)發現：「任教自我抉擇程度」愈高、「宗教虔誠程度」愈高、「教學成就感」愈高、「家人支持度」愈高、「已婚」、「家長支持程度」愈高、「社會接納程度」愈高、「教師社會地位」愈高的教師，其專業認同愈高。

四、各背景變項對留業意願層面的影響

本研究以雙因子MANOVA及單變項F考驗發現：「性別」、「年齡」、「服務年資」、「性向適配程度」、「任教自我抉擇程度」、「宗教虔誠程度」、「教學成就感」、「家人支持度」、「婚姻」、「校長領導方式」、「學校支持程度」、「同事關係」、「課程經營自主程度」、「工作壓力」、「家長支持程度」、「社會接納程度」、「教師社會地位」對國小普通班與啟智班教師教育專業承諾之留業意願有顯著影響，至於其他背景變項則無顯

著影響。

在雙因子MANOVA交互作用的考驗上，大部分的背景變項與「教學工作」之間在留業意願層面上均未有交互作用，僅有「家人支持度」與「學校規模」等二個變項和「教學工作」間存在著交互作用。在「家人支持度」與「教學工作」對留業意願交互作用的考驗($p<.001$)上，啟智班教師只要有中等以上的家人支持度即有較高的留業意願，普通班教師則要有高家人支持度，方可有較高的留業意願。在「學校規模」與「教學工作」對留業意願交互作用的考驗($p=.011$)上，普通班教師隨著「學校規模」的增大而提高其留業意願，啟智班教師卻隨著「學校規模」的增大而降低其留業意願。

本研究以多元逐步迴歸發現：「教學成就感」、「性別」、「年齡」、「性向適配程度」、「任教自我抉擇程度」、「家人支持度」、「工作壓力」、「校長領導方式」、「學校支持程度」、「同事關係」、「學校所在地區」、「教師社會地位」對國小教師教育專業承諾之留業意願有顯著預測作用，其他背景變項則無顯著預測作用。

本研究以事後考驗(LSD法)發現：「女性」、「年齡」愈大、「性向適配程度」愈高、「任教自我抉擇程度」愈高、「教學成就感」愈高、「家人支持度」愈高、「校長採取高 interpersonal 關係高工作目標領導方式」、「學校支持程度」愈高、「同事關係」愈良好、「工作壓力」愈低、「教師社會地位」愈高的教師，其留業意願愈高。

各因素對普通班與啟智班教師教育專業承諾影響情形彙整於附件二，各背景變項的普通班教師與啟智班教師教育專業承諾之平均數及標準差則彙整於附件三。

綜合上述，教師對教育專業的承諾感受其沈澱成本、自主意識、周遭回饋的影響。沈澱成本愈多、自主意識愈高、周遭回饋愈佳，教師的專業承諾感就愈強。

結論與建議

一、結論

根據前述調查結果之分析與討論，本研究獲得以下的結論：

(一) 國小普通班與啟智班教師教育專業承諾均屬優良，唯兩者間在專業認同層面有顯著差異。

國小普通班與啟智班教師在教育專業承諾各層面分量表(工作投入、專業認同、留業意願)或總量表上得分均屬於優良的狀態。兩者間的差異主要是由專業認同層面所造成。

(二) 本研究的背景變項(個人、家庭、學校、社會因素)中大部分均對教育專業承諾具有影響力。

根據上述結果與討論及附件二中，可知本研究的背景變項(個人、家庭、學校、社會因素)中大部分均對教育專業承諾具有影響力，其中教學成就感、教師社會地位、家長支持度、社會接納度、家人對教學工作支持度最為重要。換句話說，具有下列特徵的教師，即為教育專業承諾較低的教師：1. 教學成就感差；2. 自覺教師社會地位低；3. 家長支持度低；4. 社會接納度低；5. 家人對教學工作支持度低。此外，本研究亦發現學校規模對啟智班與普通班教師的教育專業承諾造成相反的影響，在大型學校中服務的普通班教師，其工作投入與留業意願較高，而在中、小型的學校服務的啟智班教師，其工作投入及留業意願較高。

二、建議

根據上述的結論，本研究提出下列對師資培育機構、教育行政機關、國小校長及學校行政單位的建議，以供參考。

(一) 對師資培育機構的建議

1. 培養高度教育專業承諾的未來教師。

教育專業承諾的養成起點應始自各師資培育機構，為培養具有高度教育專業承諾的未來教師，師資培育機構可朝下列方向努力：

- (1) 遴選適性人才，實施教育專業訓練。
- (2) 加強教育專業科目與啟智教育專業課

程的薰陶，促進學生情意層面的成長。

2. 促進啟智班在職教師教育專業承諾的成長。

為維持啟智教育的穩定發展，師資培育機構宜針對啟智班教師教育專業上的需求，開設在職進修管道，規畫進修方案，提供合適的專業課程，增進教師專業知能、溝通技能以化解工作壓力，爭取家人及學生家長支持，並協助啟智班教師獲得教學成就感，提昇教育專業承諾。

(二) 對教育行政機關的建議

為提昇啟智班教師教育專業承諾，塑造專業文化，提昇學校效能、教師效能，教育行政機關可朝下列方向努力：

1. 提振男性教師的留業意願。
2. 提昇啟智班教師社會地位。
3. 降低附設啟智班學校的規模。

(三) 對國民小學校長及學校行政單位的建議

1. 採高 interpersonal 關係高工作目標導向領導。
2. 適度分層負責，擴大決策參與層面。
3. 辦理全校性教職員家庭自強活動。
4. 辦理家庭親子活動，促成親師合作。
5. 尊重專業自主，創造優質學校文化。
6. 促進教師 interpersonal 互動，實施同儕輔導。

參考書目

一、中文部份

- 李新鄉(民82)：國小教師教育專業承諾及其相關因素之研究。國立政治大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 沈翠蓮(民83)：國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 周新富(民80)：國民小學教師專業承諾、教師效能信念與學生學業成就關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 曹慧玲(民77)：我國民營企業會計人員組織承諾與專業承諾之研究。國立政治大學會計

研究所碩士論文（未出版）。
 黃國隆（民75）：中學教師的組織承諾與專業承諾。政治大學學報，53期，55-84頁。

二、英文部份

Alutto, J. A., Hrebiniak, L. G., & Alonso, R. C. (1973). On operationalizing the concept of commitment. *Social Forces*, 51, 448-454.

Aranya, N., & Ferris, K. R. (1984). A reexamination of accountants' organizational - professional conflict. *The Accounting Review*, 54(1), 1-15.

Aranya, N., Pollock, J., & Amernic, J.(1981). An examination of professional commitment in public accounting. *Accounting, Organizations and Society*, 6 (4), 271-280.

Baker, T. E., & Andrew, M. D. (1993, Feb). *An eleven institution study of four-year and five-year teacher education program graduates. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators*, Los Angeles, CA. (ERIC Document ED 335 224).

Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.

Billingsley, B. S., & Cross, L. H.(1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The journal of special education*, 25(4), 453-471.

Brownell, M. T., & Smith, S. W.(1993). Understanding special education teacher attrition: A conceptual model and implications for teacher educators. *Teacher Education and Special Education*, 16(3), 270-282.

Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.

Cross, L. H., & Billingsley, B. S.(1994). Testing a model of educators' intent to stay in teaching. *Exceptional Children*, 60, 411-421.

Grady, T. L. (1988). Identifying determinants of commitment and turnover behavior. (ERIC Document ED 303 594)

Hart, A. W. (1992). *Work feature value of tomorrow's teachers: Work redesign as an incentive and school improvement policy.* (ERIC Document ED 345 358)

Ho, Hua-Kuo. (1993). *Correlates of teaching willingness among teachers of the mentally retarded.* (ERIC Document ED 361 933)

Jamal, M. (1984). Job stress and job performance controversy: An empirical assessment. *Organizational Behavior and Human Performance*, 33, 1-21.

Kang, W. Y. (1981). Professional commitment to teaching in Korean special education. *Dissertation Abstracts International*, 42(11A), 4791.

Sheldon, S. R. (1985). An analysis of the relationship between secondary school teacher absenteeism and theoretical dimensions of professional commitment. *Dissertation Abstracts International*, 46(4A), 867.

附件一 教育專業承諾問卷因素分析及信度考驗表

因素名稱	原題號	正式量表題號	因素負荷量	半淨相關值	Cronbach α 係數
工作投入	12	1	.74*	.55*	.8702
	4	3	.66*	.49*	
	14	5	.65*	.48*	
	23	7	.63*	.47*	
	15	9	.59*	.44*	
	30	11	.59*	.44*	
	52	13	.57*	.47*	
	58	15	.56*	.46*	
	44	17	.53*	.44*	
專業認同	29	19	.48*	.40*	.8149
	47	2	.72*	.63*	
	49	6	.69*	.60*	
	48	10	.67*	.58*	
	43	14	.58*	.51*	
	53	18	.46*	.40*	
留業意願	27	4	.64*	.58*	.7084
	18	8	.58*	.52*	
	16	12	.56*	.50*	
	35	16	.49*	.44*	
	38	20	.39*	.36*	

註：全量表Cronbach α = .8862

附件二 個人、家庭、學校、社會因素對普通班與啟智班教師教育專業承諾影響情形表

自變項	統計分析 方法	依變項	整體		工作投入		專業認同		留業意願	
			多變項變異數分析	單變項 F 考驗	多變項多元逐步迴歸	單變項 F 考驗	多變項多元逐步迴歸	單變項 F 考驗	多變項多元逐步迴歸	
個人因素	性別	**					***	@		
	年齡	***	***	@	**		***	@		
	教育程度			@						
	啟智教育專業訓練									
	服務年資	**	**				*			
	啟智教育服務年資									
	性向適配程度	***	***	@	***		***	@		
	任教自我抉擇程度	***	***		***	@	***	@		
家庭因素	宗教虔誠程度	***	***	@	***	@	***			
	教學成就感	***	***	@	***	@	***	@		
	家人支持度	***	***		***	@	***	@		
家庭因素	婚姻狀況	***	***		***	@	***			
	已婚者子女人數	**	***							
	學校所在地區			@					@	
學校因素	學校規模	*		@						
	校長領導方式	*			*		**	@		
	學校支持度	***	***		***		***	@		
	同事關係	***	***	@	***		***	@		
	課程經營自主性	***	***	@	***		***			
	行政職務	*	**	@						
	工作壓力	***		@		@	***	@		
	社會因素	家長支持度	***	***	@	***	@	***		
社會接納度		***	***	@	***	@	***			
教師社會地位		***	***	@	***	@	***	@		

註1: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

註2: @表示該自變項為多變項多元逐步迴歸之有效預測變項。

註3: 家人支持度與教學工作在留業意願層面有交互作用；學校規模與教學工作在工作投入及留業意願層面有交互作用。

附件三一一 各背景變項的普通班教師與啟智班教師教育專業承諾之平均數及標準差

背景變項	工作投入		專業認同		留業意願	
	普通班教師	啟智班教師	普通班教師	啟智班教師	普通班教師	啟智班教師
	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD
性別						
男	43.92/4.94	42.90/5.69	23.41/1.97	22.53/2.86	19.07/4.24	18.85/4.74
女	44.22/4.19	44.43/4.36	23.43/1.84	23.21/2.41	20.31/3.73	20.67/3.59
年齡						
33歲以下	42.11/4.25	42.64/5.14	22.96/1.91	22.69/3.06	18.77/3.85	19.29/4.31
34至44歲	45.14/3.73	44.82/4.19	23.74/1.71	23.13/2.24	20.70/3.33	20.75/3.32
45歲以上	45.40/4.55	45.07/4.29	23.69/1.88	23.47/2.01	20.21/4.34	20.98/3.86
教育程度						
大學以上教育	43.70/4.67	43.75/4.49	23.37/1.96	23.07/2.44	19.73/3.79	20.13/3.80
科系所畢業						
普通大學畢業	44.49/3.48	44.09/4.53	23.64/1.48	23.11/2.69	19.56/3.74	20.66/3.30
師專或師範學校畢業	44.90/4.39	44.07/5.19	23.48/1.90	23.12/2.60	20.26/4.42	19.91/4.20
啟智教育專業訓練(啟智班教師)						
已接受專業訓練		43.96/4.68		23.12/2.41		20.29/3.81
未接受及正接受專業訓練		44.84/4.71		22.84/3.02		20.25/4.47
服務年資						
8年以下	42.72/4.43	44.11/4.45	23.10/1.86	23.13/2.60	18.78/3.90	20.11/4.04
9至20年	44.38/4.02	43.33/5.18	23.60/1.88	22.69/2.84	20.55/3.40	19.74/4.01
21年以上	45.18/4.57	45.25/4.17	23.61/1.86	23.46/1.95	20.18/4.24	21.27/3.48
啟智教育服務年資(啟智班教師)						
1年以下		45.45/3.74		23.88/1.67		20.78/4.20
2至4年		43.53/4.69		22.78/2.83		19.91/3.94
5年以上		44.08/4.73		23.03/2.27		20.48/3.63
性向適配程度						
低適配度	41.21/5.43	40.59/5.54	22.54/2.27	21.68/3.56	17.16/3.77	17.38/4.19
中適配度	42.49/4.14	43.47/4.04	23.08/2.01	22.91/2.14	18.74/3.78	20.28/3.58
高適配度	46.36/3.11	46.17/3.84	24.00/1.42	23.77/2.07	21.57/3.34	21.54/3.47
任教自我抉擇程度						
低自擇度	41.15/4.81	38.88/5.37	22.43/2.35	20.88/3.67	17.34/4.42	17.31/4.76
中自擇度	43.24/4.07	43.25/4.78	23.24/1.99	22.39/2.74	19.26/3.91	19.86/3.70
高自擇度	45.41/4.04	45.02/4.13	23.83/1.53	23.54/2.08	20.86/3.46	20.82/3.72

附件三—二 各背景變項的普通班教師與啟智班教師教育專業承諾之平均數及標準差

背景變項	工作投入		專業認同		留業意願	
	普通班教師 M/SD	啟智班教師 M/SD	普通班教師 M/SD	啟智班教師 M/SD	普通班教師 M/SD	啟智班教師 M/SD
宗教虔誠程度						
低虔誠度	43.01/4.75	43.44/4.48	23.14/2.00	22.90/2.68	19.47/3.68	19.97/3.86
中虔誠度	44.97/3.63	43.33/4.86	23.56/1.71	22.39/2.77	19.78/3.93	20.02/3.98
高虔誠度	46.86/2.73	46.06/4.41	24.36/1.28	24.00/1.56	21.27/4.62	21.13/3.90
教學成就感						
低成就感	41.17/5.10	42.24/5.10	22.69/2.27	22.39/3.06	17.24/3.78	18.97/4.36
中成就感	43.71/4.00	45.16/3.76	23.40/1.87	23.59/1.92	19.89/3.56	21.02/2.85
高成就感	46.72/2.82	46.52/3.34	24.02/1.33	23.75/1.57	21.62/3.56	21.93/3.47
家人支持度						
低支持度	41.41/4.64	41.36/4.94	22.65/2.83	22.36/2.81	17.53/3.04	17.46/4.23
中支持度	41.75/4.41	42.89/4.80	22.41/1.92	22.50/2.76	17.27/3.88	20.89/2.92
高支持度	45.19/4.06	46.37/3.19	23.86/1.60	23.83/1.92	20.93/3.54	21.51/3.48
婚姻狀況						
未婚	42.20/4.38	41.63/4.91	22.94/1.84	22.08/3.38	18.17/3.77	19.05/4.29
已婚	44.71/4.31	44.73/4.46	23.59/1.87	23.31/2.21	20.33/3.88	20.57/3.77
子女人數(已婚者)						
1人以下	42.81/3.98	43.35/4.96	23.37/1.77	22.85/2.67	19.90/4.13	20.07/4.20
2人	44.92/4.12	45.28/3.82	23.74/1.86	23.36/1.90	20.64/3.38	21.15/3.10
3人以上	45.38/4.50	45.45/4.61	23.51/1.94	23.87/1.82	20.29/4.18	20.24/4.08
學校所在地區						
城市(含院、省或縣轄市)	43.92/4.79	42.76/4.68	23.46/1.92	22.73/2.76	19.68/4.12	19.87/3.65
鄉鎮	44.33/4.21	45.30/4.64	23.35/1.86	23.47/2.29	19.97/3.88	20.74/3.99
偏遠地區	44.22/4.03	46.00/2.42	23.78/1.76	23.06/1.89	20.04/3.51	20.95/4.84
學校規模						
30班以下	44.14/4.26	45.57/4.14	23.22/1.96	23.41/2.14	19.44/4.14	20.68/4.14
31至54班	43.53/4.90	43.49/4.76	23.44/1.88	22.72/2.57	19.68/3.62	20.90/3.60
55班以上	44.84/4.09	43.20/4.86	23.69/1.77	23.03/2.79	20.53/4.07	19.43/3.83
校長領導方式						
高人際關係高工作目標	44.39/4.54	44.73/4.69	23.51/1.87	23.35/2.29	20.32/3.69	20.68/3.65
高人際關係低工作目標	43.71/4.30	42.86/5.04	23.29/1.82	21.73/3.40	18.64/3.90	19.64/4.19
低人際關係高工作目標	43.87/4.08	43.45/4.77	23.49/1.65	22.55/2.70	19.24/4.53	19.10/4.20

附件三—三 各背景變項的普通班教師與啟智班教師教育專業承諾之平均數及標準差

背景變項	工作投入		專業認同		留業意願	
	普通班教師 M/SD	啟智班教師 M/SD	普通班教師 M/SD	啟智班教師 M/SD	普通班教師 M/SD	啟智班教師 M/SD
學校支持度						
低支持度	40.96/5.16	41.86/5.13	22.57/2.30	22.44/3.20	18.28/3.76	18.88/4.18
中支持度	43.58/4.13	44.55/4.00	23.24/1.90	23.07/2.10	19.03/3.94	20.70/3.52
高支持度	46.16/3.34	46.79/3.07	24.03/1.40	24.04/1.33	21.45/3.52	21.76/3.43
同事關係						
低得分組	41.05/4.30	42.00/5.42	22.71/2.26	22.24/3.36	17.86/3.04	18.21/4.50
中得分組	42.62/4.81	43.16/4.54	22.83/2.03	22.84/2.31	18.94/3.94	20.23/3.60
高得分組	45.68/3.54	45.69/3.95	23.99/1.51	23.58/2.21	20.79/3.84	21.12/3.64
課程經營自主性						
低自主度	41.71/5.35	41.24/5.27	22.60/2.24	21.91/2.98	18.36/3.97	18.94/5.08
中自主度	44.01/3.84	42.96/4.04	23.52/1.77	22.61/2.22	19.82/3.91	20.65/3.15
高自主度	46.47/3.19	45.97/4.16	24.05/1.37	23.82/2.34	21.18/3.59	20.53/3.91
行政職務						
主任	45.63/3.71		23.89/1.51		20.23/3.94	
組長	43.13/4.90	43.15/5.35	23.20/2.18	22.94/2.87	19.57/4.14	19.94/3.82
級任導師	43.68/4.47	44.29/4.61	23.28/1.87	23.10/2.47	19.61/3.94	20.30/3.98
工作壓力						
低壓力度	44.72/4.81	44.32/4.42	23.54/1.97	23.28/2.44	21.30/3.26	21.19/3.21
中壓力度	43.02/4.62	43.95/4.40	23.26/2.05	22.97/2.26	20.02/3.01	20.42/3.67
高壓力度	44.47/4.05	44.07/5.42	23.47/1.71	22.91/2.91	18.89/4.56	18.93/4.68
家長支持度						
低支持度	40.35/4.89	41.23/5.53	22.19/2.54	21.96/3.56	18.38/3.36	18.44/4.46
中支持度	43.33/4.10	44.00/3.92	23.19/1.80	22.94/2.13	18.88/4.00	20.55/3.59
高支持度	46.95/2.69	46.48/3.61	24.34/1.02	24.10/1.46	21.82/3.35	21.37/3.42
社會接納度						
低接納度	40.26/4.90	41.90/4.93	22.23/2.39	22.37/3.10	17.72/3.73	18.85/4.28
中接納度	43.10/3.92	44.16/4.07	23.05/1.90	23.11/2.07	18.76/3.93	20.66/3.07
高接納度	46.46/3.42	46.28/4.19	24.22/1.23	23.73/2.22	21.63/3.28	21.28/4.12
教師社會地位						
低得分組	41.84/4.71	42.56/5.14	22.77/2.07	22.48/2.94	18.59/3.86	18.97/4.26
中得分組	44.80/3.79	44.25/3.96	23.62/1.76	23.18/2.24	20.49/3.72	21.09/3.00
高得分組	46.76/3.19	47.15/3.16	24.25/1.24	24.10/1.45	20.91/3.98	21.78/3.72

Bulletin of Special Education 1996, 14, 87 - 102
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

THE STUDY OF THE RELATED VARIABLES OF EDUCATIONAL PROFESSIONAL COMMITMENT BETWEEN THE TEACHERS OF SELF-CONTAINED MENTALLY RETARDED CLASSES AND REGULAR CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOLS

Huey-Long Kuo

Hsin Chu city government

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand comparatively the educational professional commitment of the teachers of self-contained mentally retarded classes and regular classes in Taiwan and to investigate the relationship between teacher's background (personal, familial, school, social) variables and professional commitment.

Adopting from several available resources, the "Educational Professional Commitment of Teachers in Elementary Schools Inventory" was developed in the study as an instrument. Cluster stratified random sampling was used in the investigation. Data were collected from the teachers of 196 self-contained mentally retarded classes and 292 regular classes. The obtained data were analyzed by two-way MANOVA and multiple stepwise regression. Three dimensions were illustrated in the study; including involvement, professional identity and intent to stay.

The conclusions drawn from the study are as in the following:

1. The educational professional commitment of the teachers from self-contained mentally retarded classes and regular classes were found excellent, but there was a significant difference in professional identity between them.
2. The variables of most of the teacher's background in this study are the significant predictors of professional commitment.

Recommendations were made to base on the findings of the study, for teacher cultivating institution, education administration, principals and school administrators.

國立臺灣師範大學特殊教育系、所，特殊教育中心
特殊教育研究學刊，民85，14期，103-131頁

聽障學生接受人工電子耳植入術的現況及意見調查研究

林寶貴

國立臺灣師範大學

本研究旨在調查國內各啓聰學校、啓聰班聽障學生接受人工電子耳植入術的人數、現況，及學生、家長、教師對聽障生接受人工電子耳植入術的認知與看法。研究對象包括八十四年學年度就讀啓聰學校全部國中部及高職部學生825名，及國小部四年級以上至國中部三年級所有啓聰班學生1419名，回收問卷1263份，回收率56.3%；家長部份包括所有啓聰學校（班）學前、國小、國中、高職學生家長2997名，問卷回收1836份，回收率61.3%；教師部份包括所有啓聰學校（班）學前、國小、國中、高職部專任教師528名，回收問卷328份，回收率58.8%。主要研究工具為研究者自編之三份調查學生、家長、教師之問卷。資料處理採用次數分配與百分比的統計方法呈現調查的現況及意見，並以卡方檢定考驗各調查對象間的差異情形。研究結果分基本資料、接受人工電子耳手術的現況、對人工電子耳手術的認知與態度三部份加以討論；最後針對聽語復健與未來研究兩方面提出具體的建議。

緒論

一、研究動機與目的

語言在我們的社會性活動（尤其在學校活動）中極為重要。許多啓聰教育教師相信聽障者的學習、認知發展、情緒發展、社會適應等

問題，主要歸因於語言上的缺陷（Hallahan & Kauffman, 1988）。因此，聽覺障礙教育的目的是在利用聽力—語言的方式，配合口語教育，使聽障者儘量重返社會，利用他們所學的表達方式改善他們和社會的關係，並使兒童知道如何有效且技巧地去認識社會與個人的關係，以發展教育的潛能。雖然教導兒童學習說話、表達、理解別人所說的話語始終是教育計畫所強調的方針，但是多年來重度感覺神經性的聽障兒童仍難以聽力與口語訓練的方法達到最理想的效果。語言治療師、聽能訓練師、及特教教師需要及早訓練兒童配戴助聽器，透過聽能訓練和讀唇／說話訓練的溝通技巧，使聽障兒童

本研究承蒙各啓聰學校、啓聰班協助收發問卷，所有教師、家長、同學惠予填答，駱麗桑、汪林玲研究助理協助資料輸入與文書處理，國立臺北師院黃玉枝老師協助統計與分析，謹致最高之敬意與謝意。