國立彰化師範大學特殊教育學系
特殊教育學報，民 109，51 期，頁 01－30
DOI: 10.3966/207455832020060051001

家長與教師對國小普通班一年級聽覺損傷學生入學準備能力看法之研究

陳怡慧
國立彰化師範大學特殊教育學系

摘要

本研究採用問卷調查法探討家長與教師對普通班一年級聽覺損傷學生入學準備能力的看法，包括對入學準備能力重要性與具備程度之看法。研究對象包含聽損學生家長 124 位、級任教師 120 位、特教教師 113 位。研究問卷「聽覺損傷學生入小學一年級準備能力」涵蓋八個面向：課室情境適應、課業學習、社會情緒、口語溝通、提問與敘事、生活自理、團體適應、動作。研究結果發現：(1)不同研究對象對入小學準備能力各面向重要性的評定均在重要程度以上；(2)不同研究對象均認爲聽損學生在多數入學準備能力面向已達大部分具備程度；(3)就全量表的重要性而言，家長的評定分數顯著高於級任教師及特教教師，級任教師的評定分數顯著高於特教教師；就全量表的具備情形而言，家長的評定分數顯著高於特教教師；(4)不同背景變項之特教教師對聽損學生入小學準備能力具備情形之看法具有顯著差異；(5)依據重要性——表現值分析結果，小一聽損學生在團體適應與生活自理之能力表現符合各研究對象的期待，課業學習與動作爲超乎期待之能力，而社會情緒是首先需要提升之入學準備能力。

關鍵字：入學準備能力、聽覺損傷、聽覺障礙、重要性——表現值分析

通訊作者：陳怡慧　Email: yihui@cc.ncue.edu.tw

壹、緒論

由於融合教育及早期療育概念之普及，大多數特殊需求兒童已可於屆齡時進入普通班級就讀。然而，小學階段的學習與社交型態和學前階段有極大差異，一般學童從學前進入小學初期多半會產生適應困難(Chan, 2010; Yeboah, 2002)、壓力與不安全感，甚至排斥上學(Harris, 2003)，更何況是有特殊學習需求的學童。因此，如何協助特殊需求學童具有入小學的準備能力，是家長與相關教育者所關切的重要議題。

所謂入學準備能力(school readiness)，主要是指兒童進入正式教育學習時所需具備的能力。研究指出，入學準備能力是影響兒童未來學習的重要因素(Gaynor, 2015; Monkeviciene, Mishara, & Dufour, 2006)。然而，入學準備能力非僅限於課業學習能力，有關兒童的發展層面都應被涵蓋，包括社交、情緒、身體、語言等(McTurk, Lea, Robinson, Nutton, & Carapetis, 2011)。國外兒童的正式教育多從幼兒園大班開始，因此對於兒童入學準備能力的研究探討，主要是以四歲半至六歲兒童進入幼兒園大班的準備能力爲主，我國則是以進入小學一年級（簡稱小一）階段的準備能力爲主。

美國國家教育目標小組(national educational goals panel, NEGP)針對幼兒入學準備能力提出五大領域：身體健康與動作、社交與情緒發展、學習方式、語言發展、認知發展與一般知識(NEGP, 1995)。目前我國政府並未針對兒童入學準備能力訂定課程標準或領域內涵，但國內已有研究針對幼童入學準備能力的相關議題進行探討，例如，幼兒園進入小學的課程轉銜與適應（李駱遜，2004；劉慈惠、丁雪茵，2008），及家長、幼兒園、國小教師對幼兒入學準備能力的看法（林秀錦、王天苗，2004；陳秀紋、管秋雄，2009）。過去國內有關入學準備能力之研究主題多以一般兒童爲主，近年，針對特殊需求兒童入學準備能力的研究也已逐漸增加（李承樺，2010；林月仙，2006；陳宛渝、朱思穎，2013；羅文吟，2014），但以感官障礙兒童，如聽覺障礙（本研究稱聽覺損傷，簡稱聽損）兒童入學準備能力之研究探討仍然不多。

國外研究有關聽損兒童在普通班的能力表現，多聚焦在單一面向的能力，例如社會情緒、語言認知(Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer, & Reed, 2011; Antia, Jones, Reed, & Kreimeyer, 2009; Harrington, DesJardin, & Shea, 2010; Xie, Potměšil, & Peters, 2014)，針對聽損兒童入小學整體面向的準備能力探討較少。國內陳怡慧、蔡嘉峰、蘇湘甯與崔昭雯(2013)的研究結果指出，學前聽損早療教學者與國小低年級教師重視聽損兒童各面向的入學準備能力，但該研究並未探討聽損兒童進入小一之後，在準備能力的具備情形。近期，陳怡慧(2018)進一步探討聽損兒童入學準備能力之具備情形，然該研究樣本較小，推論受限。

現今，我國有將近 90%國小階段的聽損學生均就讀於一般國小普通班級（教育部特殊教育通報網，2019）。研究已顯示，兒童入學準備能力與其日後學習成就具有

相關性(Romano, Babchishin, Pagani, & Kohen, 2010)，因此針對這群高比率就讀普通班聽損兒童的入學準備能力進行研究探討，實具重要意義。目前國內相關實證研究對象均未涵蓋聽損兒童家長，然而家長是協助聽損兒童適應入學歷程的關鍵角色。家長對其聽損孩童入小學準備能力的看法爲何？家長之看法是否與小一教師觀點相呼應？均可能影響聽損兒童入小學後的學習發展，因此，本研究旨在探討國內小一聽損學生家長、級任教師、特教教師對聽損學生入學準備能力重要性與具備程度之看法，以及研究對象看法的差異情形。此外，本研究亦透過重要性——表現值分析法(importnace-performance analysis, IPA) (Martilla & James, 1977)探討對不同研究對象而言，各個準備能力面向之重要性與表現程度的對應情形。IPA 是 Martilla 與 James (1977)所提出的一種研究分析法，中文亦稱重要度——表現值分析或重視度——滿意度分析。IPA 最初主要的應用領域在於商業行銷，例如，分析顧客對某項服務品質的重視程度以及相對應的滿意程度，以作爲業者進一步改進服務品質與發展有效市場行銷策略的依據。近年，由於教育改革逐漸受到重視，國內一些教育研究亦使用 IPA 探討有關教育品質與教育服務提升之議題（陳玉娟，2009；蘇靜惠，2016）。因此，本研究採用 IPA，以進一步瞭解各能力面向是否呼應研究對象的期待。期望本研究結果可提供實務與學術研究之參考，進而提升聽損兒童入學後的適應與未來學習競爭力。

基於上述研究目的，本研究待答問題如下：

1. 不同研究對象對聽損學童入學準備能力重要性的看法爲何？
2. 不同研究對象對聽損學童入學準備能力具備程度的看法爲何？
3. 不同研究對象之間對聽損學童入學準備能力看法的差異爲何？
4. 不同背景變項之研究對象對聽損學童入學準備能力看法的差異爲何？
5. 各研究對象對聽損學童入學準備能力之重要性與具備程度二者之評定結果差異爲何？
6. 不同研究對象之重要性——表現值分析結果爲何？

貳、文獻探討

一、入學準備能力

針對入學準備能力的定義，至今並無一致性的看法。從廣義而言，準備能力(readiness)是由兒童與其環境的互動而形成，因此兒童入學準備能力，除了牽涉到兒童本身所具備的準備能力外，也需考量兒童的家庭，早期環境、學校、社區對兒童入學的準備程度(Maxwell & Clifford, 2004)。就狹義而言，入學準備能力僅聚焦在孩子具備可以符合學校工作要求的能力(Janus, 2007, p. 184)；或是爲了適應學校生活及達到成功學習，必須在特定期間習得的準備能力(Kartal & Guner, 2018; McTurk, Nutton, Lea, Robinson, & Carapetis, 2008)。本研究主題所探討的入學準備能力是以狹義觀點爲主，意指聽損學童在進入小一時，被期待具備能符合學校生活與學校工作要求的準備能力。

二、聽覺損傷兒童之發展特質

先天性聽力損失對聽損兒童首當其衝的影響是語言與認知發展，接續便是社交與學業成就(Easterbrooks, 1999; Qi & Mitchell, 2012)。國內外早期研究指出，聽損學生語言能力落後於一般聽常同儕（張蓓莉，1987；Blair, Peterson, & Viehweg, 1985）;聽損學童亦可能因口語能力不佳而致人際互動受限，進而產生社會情緒問題(Antia, 1982; Antia & Kreimeyer, 1996)。然而，隨著近年聽覺輔助科技急速進展，例如，人工電子耳(cochlear implant, CI)，以及各國相關社會福利與教育政策不斷改革，聽損兒童的語言與溝通能力已逐漸獲得提升(Geers, Nicholas, & Sedey, 2003; Nicholas & Geers, 2006)。新生兒聽力篩檢政策與早期療育概念普及，也使聽損幼兒能及早獲得療育介入，在學齡前發展語言及溝通的關鍵學習能力(Yoshinaga-Itano, Sedey, Wiggin, & Mason, 2018)。因此，近年國內外聽損兒童主要的教育安置已從過去的啓聰學校及集中式啓聰班，轉換成一般學校普通班級。然而，入學準備能力具多元內涵，聽力損失仍可能導致聽損兒童在校學習困難、自我感覺不佳、交友困難(American Speech-Language-Hearing Association, 2019; De Giacomo et al., 2013)。因此，探討這群高比率就讀於普通班級之聽損學生的入學準備能力現況，具有學術研究與教學實務參考的重要意義。

三、一般兒童入學準備能力相關研究

自 1995 年美國將兒童入學準備能力列爲第一項國家教育目標，並針對其內涵提出五大領域（身體健康與動作、社交與情緒發展、學習方式、語言發展、認知發展與一般知識）之後，有關兒童入學準備能力的各類主題即成爲研究焦點，且主要是以進入幼兒園大班階段的準備能力爲主。Janus 與 Offord (2007)爲了提供加拿大幼兒園教師評估與監控幼童的入學準備能力現況，發展出一份早期發展評量工具(early development instrument, EDI)，內容涵蓋身體健康狀況、社交能力、情緒成熟度、語言與認知發展、溝通技巧與一般知識五大領域。此外，McTurk 等人(2011)在分析一份有關澳洲在地學童進入幼兒園的準備能力文獻(McTurk et al., 2008)之後提出，兒童入學準備能力並無簡明定義，但其內涵具有多面向的共識，亦即，入學準備能力應涵蓋動作、情緒健康、社交知識、語言技巧、一般性知識等五個發展領域。其他相關研究結果也顯示，社會情緒、言語溝通、獨立性、教學情境適應、參與團體能力及課業技巧是兒童進入幼兒園大班時應具備之能力面向；其中，社交情緒是幼兒園教師所強調，且其重要性大於學業面向(Lin, Lawrence, & Gorrell, 2003; Wesley & Buysse, 2003)。

近年國外針對一般兒童進入小一準備能力之看法的研究探討逐漸增加，研究設計涵蓋問卷調查法及質性訪談法。Sahin、Sak 與 Tuncer (2013)以質性訪談法，探討土耳其幼兒園教師(n = 35)與小一教師(n = 35)對幼童入小學所需具備的準備能力看法，其研究結果歸納出五個重要能力領域：生理發展、社會情緒、認知準備度、語言、自理技巧；其中，多數教師認爲學前教導讀寫技巧對兒童具有負面影響。Kinkead-Clark (2015)亦透過焦點團體訪談牙買加的家長(n = 13)與來自 12 個學校的

小一教師，其研究結果指出，家長普遍以學業技巧爲首要能力，包括數概、讀、寫、算，而多數教師雖然認同學業技巧的重要，但也強調基本社會技巧與自理技巧，例如，能使用叉子用餐。此外，Fayez、Ahmad 與 Oliemat (2016)以問卷調查法探討約旦扎爾卡地區的幼兒園大班教師(n = 155)及小一教師(n = 134)對一般兒童入小一準備能力的看法，其研究結果顯示，兩階段的教師皆認爲調查問卷所涵蓋的六大面向，包括學業知識、基本思考技巧、社會情緒、身體與動作發展、自理能力、溝通技巧，均是重要的入小學準備能力；兩階段教師皆認爲課業知識是首要能力面向，且幼兒園教師對於該面向的評定分數顯著高於小一教師。而 Kakia、Popov 與 Arani (2015)則使用一份包含 14 項準備能力的問卷，探討中東地區小一學生的入學準備能力，該研究工具所涵蓋的 14 項準備能力，大致可歸納爲六個面向：生活自理、身體動作、社交情緒、認知學習、課室情境適應、語言溝通；其研究結果顯示，50%以上的小一教師(n = 36)認爲先備閱讀經驗、課堂傾聽與專注力、遵從指令與教導、基本知識是學生所缺乏的入學準備能力，而此四項能力乃屬於認知學習及課室情境適應面向。

國內林秀錦與王天苗(2004)以訪談與 Delphi 方法分析歸納小學低年級教師對兒童入小學準備能力的共識，其研究結果提出幼童所需要的入學準備能力領域包括生活自理、溝通能力、團體適應、動作能力、課業學習。管秋雄與陳秀紋(2009)以問卷調查，探討小一教師對兒童入學準備能力的看法並發展入學準備度量表，其研究結果顯示小一教師對生活自理、語言表達／溝通、社會人際關係、認知概念、粗動作知覺、精細動作知覺，以及讀寫七大領域的同意度評定，均達同意至非常同意。以上兩份探討國內幼童入學準備能力所需涵蓋的能力面向，研究結果大致相近，包括生活自理、語言／溝通、社會人際／團體適應、認知／學業、動作。

此外，林秀錦與王天苗(2004)的研究結果發現，生活自理、溝通、團體適應是重要性排序前三面向。管秋雄與陳秀紋(2009)的研究結果則發現，60%以上的小一教師給予「非常同意」等級的能力項目均屬於生活自理面向，例如「獨立使用湯匙或筷子用餐，並能主動收拾善後」。此外，鄭婷尹(2010)以問卷調查高雄地區小一教師(n = 816)對小一新生應具備的基本能力之看法，其研究結果顯示，研究問卷所涵蓋的四個能力面向皆具重要以上程度，重要性由高至低依序爲，生活作息及自理能力、常規適應、人際互動、學習方式與能力；其中「能獨立完成如廁程序」及「不以肢體暴力或言語暴力的方式與友伴相處，如：推人等」是最重要的兩個項目。此外，陳秀紋與管秋雄(2009)亦針對家長與幼兒園教師對兒童入小學準備能力的評量結果進行比較後發現，家長與教師皆認爲大多數大班幼童已具備入小學的能力水準，且二者的評量結果無顯著差異。

綜上可知，針對小一入學準備能力面向之看法，國內外研究結果相近，涵蓋面向多包括生活自理、肢體動作、社會情緒、團體適應、語言溝通、認知課業；其中，國內外教師皆強調小一兒童在生活自理面向的準備能力。然而，教師針對入幼兒園

大班所重視的主要能力面向並未強調生活自理，探討其主要差異原因，可能是幼童在幼兒園的生活自理能力仍在學習養成過程之中，因此在幼兒園大班階段所強調的入學準備能力和小一階段便略有差異。目前針對一般兒童入小學準備能力具備情形之實證研究不多，有待未來進一步探討。而上述探討小一新生入學準備能力面向所涵蓋的題項，即是本研究者編製研究工具初稿內容之參考依據。

四、對特殊需求兒童入學準備能力看法之實證研究

國外有關特殊需求兒童入學準備能力的研究，以幼童進入幼兒園大班所需的準備能力爲主軸，探討相關預測因素(Jeon et al., 2011)，以及特殊幼兒進入大班的入學準備能力與其入小學學業成就的相關性(Lloyd, Irwin, & Hertzman, 2009)等議題，針對特殊兒童入小一準備能力的探索較爲有限。至於國內之研究，本研究作者查詢 Google Scholar 和 Airiti Library 華藝線上圖書館，搜尋「準備能力」、「入學準備」、「小一入學」、「門檻能力」、「基本能力」等關鍵字，結果截至 2020 年止，僅有七篇有關一般兒童與特殊需求兒童入學準備能力相關之學術期刊研究文獻；而以相同關鍵字詞在臺灣碩博士論文知識加值系統中查詢之結果，亦僅有九篇研究主題與特殊需求兒童入學準備能力相關。可見，國內對於特殊幼兒早期療育與融合教育之概念雖已逐漸普及，然針對特殊需求兒童入小學準備能力的相關研究仍不多見。

張雅惠(2008)以自編問卷探討中部地區幼兒園教師(n = 130)及小一教師(n = 189)對發展遲緩兒童進入小一準備能力的看法；其研究工具涵蓋生活自理、課業學習、語言／溝通、動作、社會情緒、團體適應六面向；其研究結果指出，兩階段教師對入學準備能力重要性的看法具有一致性，重要性由高至低依序爲生活自理、語言／溝通、團體適應、社會情緒、動作、課業學習；不同背景變項之教師對準備能力的重要性看法皆無顯著差異。張雅惠同時探討特殊幼童入小學後準備能力的具備情形，其研究結果指出，小一教師認爲發展遲緩兒童在生活自理面向的具備程度最佳，語言溝通面向最爲不足。此外，李承樺(2010)依據林秀錦與王天苗 2004 年研究結果的五大面向編製問卷，針對屏東地區幼兒園大班特殊兒童家長(n = 130)、幼兒園教師(n = 154)及國小低年級普通班教師(n = 175)對特殊幼兒入學準備能力的觀點進行探討比較；其研究結果發現，家長、幼兒園教師、國小教師皆認爲五個發展面向都是特殊幼兒重要的入學準備能力，然而家長著重在課業學習能力，幼兒園與國小教師則較重視生活自理與溝通能力。羅文吟(2014)以問卷調查及質性訪談法，探討新北市家長(n = 107)、國小普通班教師(n = 171)及特教教師(n = 102)對特殊需求幼兒入小一普通班門檻能力之看法。羅文吟自編之問卷涵蓋生活自理、社會情緒、溝通、認知、動作知覺、基本學科能力六大領域，以及其他因素；其研究結果指出，所有研究對象皆贊同以上六大領域爲入小學的門檻能力，其中前三項門檻能力的重要性由高至低依序爲生活自理、社會情緒、溝通。然而，普通班教師對生活自理、社會情緒、溝通、動作知覺四個領域的重要性看法顯著高於家長與特教教師。

綜上可知，國內探討特殊需求兒童入小學準備能力看法的研究對象涵蓋了家長、幼兒園教師、國小低年級教師、特教教師，而研究對象亦多重視各面向的準備能力。再者，大多數幼兒園及國小教師對於特殊兒童之生活自理與語言溝通能力的重視程度高於課業認知能力，且皆以生活自理爲首要能力面向。國內研究顯示家長對課業學習較爲重視的結果，與國外一般兒童家長的看法一致(Sahin et al., 2013)。目前國內探討特殊兒童入學準備能力的研究主題多聚焦在重要性的觀點，較少探討能力的具備情形；若能針對特殊兒童入小學準備能力的具備情形進行研究，應可進一步提供早期療育或幼小轉銜工作者更具實務性的參考。

五、對聽覺損傷兒童入學準備能力看法之相關研究

國內陳怡慧等人(2013)以自編問卷，調查中部地區具有聽損學生教學經驗的國小低年級普通班教師(n = 64)及聽損早療教學者(n = 20)對聽損兒童進入小學一年級準備能力之看法；其研究問卷涵蓋課業學習、語言溝通、社會情緒、生活自理、團體適應、動作；研究結果發現，不同研究對象皆認爲六個能力面向都是入小學重要的準備能力，且以生活自理的重要性最高。早療教學者對準備能力重要性看法，由高至低依序爲生活自理、語言溝通、社會情緒、課業學習、團體適應、動作；國小教師針對重要性的排序由高至低則爲生活自理、團體適應、課業學習、動作、語言溝通、社會情緒。聽損早療教學者在社會情緒以及語言溝通面向的重要性評定顯著高於國小教師。

近期陳怡慧(2018)以陳怡慧等人 2013 年所編製之問卷，針對就讀於彰化縣小一聽損學生之小一教師(n = 24)以及中部地區聽損早療教學者(n = 16)，探討對聽損兒童幼小轉銜準備能力之看法；其研究結果顯示，不同研究對象皆認爲六個能力面向都是重要的入學準備能力。早療教學者對準備能力重要性的看法由高而低依序爲語言溝通、社會情緒、生活自理、團體適應、課業學習、動作；小一教師的看法由高而低依序爲生活自理、團體適應、課業學習、語言溝通、動作、社會情緒。其中，早療教學者在社會情緒及語言溝通面向的重要性評定顯著高於小一教師。此外，小一教師認爲聽損學生入學準備能力的具備程度由高至低爲動作、課業學習、生活自理、團體適應、語言溝通、社會情緒，其中前四個面向的具備情形在「部分具備」程度以上，而語言溝通以及社會情緒則是介於「很少具備」至「部分具備」。

國外早期 Harrington 等人(2010)以縱貫研究設計所進行的研究結果顯示，聽力損失診斷年齡、接受早期介入年齡、口語能力，與聽損兒童進入幼兒園大班認知面向的入學準備能力具有顯著相關。近期，Umat、Mukari、Nordin、Annamalay 與 Othman (2018)則以入小一準備能力量表(school readiness scale to year one)探討馬來西亞六歲人工電子耳聽損兒童與聽常同儕在入學準備能力具備情形的差異，並比較家長與幼兒園教師對聽損兒童入小一準備能力具備情形的評量差異。Umat 等人的研究工具包括九個準備能力面向：課業、社會情緒、大肌肉動作、細動作、自理技巧、語言與溝通、道德(moral)、美感與創

意、公民義務(civic)；其研究結果顯示，幼兒園教師對聽損兒童(n = 11)在九個面向的評分均低於同齡聽常兒童(n = 207)，其中，50%以上的聽損兒童在學業、公民義務、語言溝通面向未達聽常同儕的平均得分。此外，家長對聽損兒童在多個入學準備能力面向具備情形的評定分數高於幼兒園教師，特別是學業面向。

綜合上述國內探討聽損兒童入小學準備能力的兩份研究結果可知，雖然早療教學者與國小教師針對社會情緒與語言溝通面向的重要性看法具有顯著差異，但皆重視研究工具中所含蓋的六個能力面向。再者，國小教師所重視的前三項能力以及相對重要性的排序均相同，亦即，生活自理、團體適應、課業學習。而針對聽損兒童入小學準備能力的具備情形，Umat 等人(2018)與陳怡慧(2018)的研究結果均顯示，聽損兒童在語言溝通的具備程度並不理想。然而，Umat 等人的研究對象人數有限且僅限於使用人工電子耳的學前聽損兒童；陳怡慧的研究樣本人數亦有限，且多數聽損兒童的居住與就學均屬偏鄉地區，兩份研究結果的推論皆有其限制。

現今，聽覺輔具進展快速，早療服務內容亦較以往多元（賴思吟、陳怡慧，2011），聽損學生的入學準備能力爲何？是否符合家長或小一教師的期待，值得擴大樣本進行探究以提升研究結果之推論性。此外，由於國內國小教育階段的聽損學生屬於低發生率之身心障礙類別，其人數約僅達所有國小身心障礙學生之 2.79%（教育部，2018）。因此，聽覺損傷學生並非國小教師（包括普通班教師與特教教師）在教學環境中經常教導的身心障礙學生。學校教師是否會因不同背景因素，例如，任教年資或聽損學生教學經驗，而對聽損學生入學準備能力的看法產生差異，值得探究。再者，國外曾有研究顯示家長的背景因素，例如，教育程度、家長對小一子女的學習期待，以及學業成就具有顯著相關(Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004)。因此，本研究亦藉由問卷，分析不同背景之研究對象，包括家長與學校教師，對聽損學童入學準備能力看法的差異情形。相關背景變項則於以下研究工具內容中說明之。

參、研究方法

本研究旨在探討家長與教師對聽損學生入小學準備能力之看法。本研究對象分布廣泛，因此研究設計採問卷調查法以獲取實證數據。

一、研究對象

本研究母群爲就讀於國內各縣市國民小學普通班一年級聽覺損傷學生之家長、級任教師、特教教師，其中聽覺損傷學生乃指就讀於國內一般學校普通班一年級，且不具有其他身心障礙與資賦優異類別之聽覺損傷學生。

本研究採用立意取樣設計。本研究作者首先透過教育部(2018)特殊教育通報網取得全國有聽損學生就讀的一般國民小學，再致電各縣市特殊教育資源中心，詢問該縣市小學有普通班一年級聽損學生就讀之學校名稱。最後共取得 140 所國小校名清冊。本研究作者以電話確認各校是否有就讀於該校普通班一年級之單一聽覺損傷學生以及就讀之人數，並詢問各校參與

本研究的意願，結果共計有 131 所國小參與本研究。

本研究依研究參與者同意書的簽署結果，共寄出 402 份問卷，包含 137 位聽損學生家長、137 位級任教師以及 128 位特教教師參與本研究。本研究問卷寄出當日，先透過研究助理以電話聯絡各校負責協助之教師或行政人員，並告知問卷郵寄日期；若問卷寄出 10 日後，尚未回收，研究助理則再次致電詢問或催收。

最後，本研究共回收 360 份研究問卷，包含 124 位聽損學生家長、121 位級任教師以及 115 位特教教師。本研究之有效問卷爲問卷題項填答率需達 90%以上。在檢視回收問卷填答情形之後，扣除三份問卷題項填答遺漏值逾 10%之問卷，有效回問卷共 357 份，有效回收率達 98%以上。本研究問卷數發放與回收資料見表 1。

二、研究工具

（一）「聽覺損傷學生入小學一年級準備能力調查問卷」

本研究問卷題項內容之設計，主要係參考國內外相關研究之調查問卷內容（林秀錦、王天苗，2004；張雅惠，2008；陳怡慧等人，2013；Janus & Offord, 2007; Kakia et al., 2015）後自編而成。本問卷結構包括兩部份，一爲填寫者背景資料，二爲入學準備能力之看法。第一部分背景變項內容，依不同研究對象而有差異。各研究對象人數與背景資料見表 2。

（二）效度檢定

本研究者完成研究工具初稿編擬後，敦請具相關專長學者一名，小一級任教師三名，以及國小資源班特教教師二名，分別針對小學一年級學童入學準備能力問卷內容進行審題、刪題或修正。初稿修訂後，再以立意取樣請兩位一年級聽損學童家長先行填寫問卷，以確認家長對於問卷題項內容與文字敘述皆無疑問。

級任教師爲普通班小一新生入學後的主要指導者，也是最需面對並處理新生入學準備能力現況之教師。級任教師對其小一學童入學後應有的準備能力內容以及相關能力的重要程度應是最爲清楚。再者，國內外探討入學準備能力內涵的研究文獻大多數以小一或低年級普通班教師的觀點爲主（林秀錦、王天苗，2004；管秋雄、陳秀紋，2009；Sahin et al., 2013）。因此，本研究以北、中、南，以及花東地區分層，依據各分層之國小聽損學童人數所佔全國

表 1

問卷寄出與回收資料表

研究對象	寄出（份）	回收（份）	有效問卷（份）	回收率(%)	有效回收率(%)
家長	137	124	124	90%	100%
級任教師	137	121	120	88%	99%
特教教師	128	115	113	90%	98%
總數	402	360	357	89%	99%

表 2

研究對象基本資料

背景變項	家長 (n = 124)	級任教師 (n = 120)	特教教師 (n = 113)
身分關係			
父親	20		
母親	99		
其他主要照顧者	5		
教育程度			
高中職以下	33		
專科／大學	74		
研究所碩士以上	17		
孩子有無手足			
有	103		
無	21		
孩子有無聽損手足			
有	13		
無	111		
特教學歷／背景			
特教系學士			70
特教系碩士			33
部分特教學分或研習		41	8
無特教學分亦無研習		78	0
遺漏值		1	2
特教職務類別			
資源班特教教師			94
特教巡迴輔導教師			18
遺漏值			1
是否兼任行政			
是			21
否			92
任教年資			
1－3 年		3	11
4－5 年		8	14
6－10 年		8	28
11 年以上		100	60
遺漏值		1	0
聽損學生教學經驗			
有		28	67
無		91	45
遺漏值		1	1

聽損學童人數之比率，隨機叢集選取各縣市國小低年級級任教師爲預試對象，其比率分別爲北區 56.90%、中區 22.60%、南區 16.10%、花東 4.40%，共取得有效預試問卷 165 份。

由於目前針對兒童入小學準備能力之內涵尚未有定論，針對身心障礙學生入小學準備能力之相關學術期刊研究文獻亦不多見，因此，相關研究工具制定之理論依據仍然有限。本研究工具初稿題目係參考國內外相關研究結果之題項內容自編而成，並未預設測驗架構，因此採用探索性因素分析(exploratory factor analysis, EFA)進行研究工具之效度檢定，並依檢定結果決定分測驗結構；最後，依據各分測驗之內容進行分測驗之命名。

首先，本研究將預試樣本資料以 SPSS 第 20 版進行因素分析，結果顯示 KMO 取樣適當性統計量之值爲 .91，屬於「極佳的(marvelous)」因素分析適合性(Kaiser, 1974)；接著採用主軸法考驗建構效度，結果得到八個特徵值大於 1 的因素，累積解釋量達 65.62%。本研究作者依據各因素題項內容決定正式研究工具之因素名稱，而得研究工具的 8 個面向，包括課室情境適應（5 題）、課業內容學習（8 題）、社會情緒（9 題）、口語溝通（6 題）、生活自理（12 題）、團體適應（7 題）、動作（5 題），以及提問與敘事（3 題），共 55 個題項。「課室情境適應」在於能遵守課堂的各式規定與指令、能適應不同的教學情境，例如能專心學習、不離座。「課業內容學習」包括基本的數字認讀、數字大小分辨，以及形狀辨識等。「社會情緒」意指能與教師同學有適當的互動行爲，例如眼睛看對方、會使用禮貌語、不隨便生氣等；「口語溝通」意指能使用適當的口語回應他人或表達自己的感受，例如使用適當音量、能用口語和人對話或聊天；「生活自理」意指在學校生活中基本的自我照顧能力，例如能獨立完成每天例行工作、自己餵食、保持自身乾淨，以及收拾並維護個人的物品。「團體適應」則指在團體活動中，能遵守團體規範並具有與他人合作的能力，例如能依學校作息活動、不隨便拿別人的東西，不會無故干擾別人；「動作」意指簡易的體能活動與手眼協調能力，例如能握筆寫字、單腳站立、或能依教師示範表現肢體動作；最後，「提問與敘事」意指能提出課堂相關問題以及敘述生活經驗。

（三）信度檢定

本研究以 Cronboch’s α 係數進行問卷之信度考驗。統計分析結果顯示問卷全量表 α = .97，各分量表 α 係數則介於.76 至.96 之間，分別爲課室情境適應 α = .82、課業學習 α = .93、社會情緒 α = .93、口語溝通 α = .92、提問與敘事 α = .76、生活自理 α = .96、團體適應 α = .91、動作 α = .89。

（四）研究工具填答及計分

本研究工具第二部分「入學準備能力之看法」作答涵蓋兩部份：重要性與具備情形。各題項採李克特氏四點量表計分。重要性之評定爲，1 非常不重要、2 不重要、3 重要、4 非常重要；填答者依據自己的看法，評定問卷中各項能力的重要性等級，題項得分越高代表該項能力對聽損學生順利進入小一就讀之重要性愈高。具備情形之評定爲，1 完全不具備、2 少部分具備、3 大部分具備、4 完全具備；填答者依據自己的觀察，評定小一聽損學生在問卷

中各項能力的表現情形；題項得分愈高代表聽損孩子在該項準備能力的具備程度愈佳。

三、資料處理與分析

首先，本研究以統計電腦應用軟體 SPSS 第 20 版進行研究資料之分析彙整。使用次數分配、平均數及標準差等描述統計數據，分析研究對象對小一聽損學生入學準備能力的重要性以及具備程度之評分結果。其次，以獨立樣本 *t* 考驗與單因子變異數分析，瞭解研究對象的看法差異，及不同研究對象在不同背景變項之間的看法差異情形。其中，家長的背景變項包括：與孩子的身分關係、教育程度、聽損孩子有無手足、聽損孩子有無聽損手足；級任教師的背景變項包括：特教學歷／背景、任教年資、聽損學生教學經驗；特教教師的背景變項則包括：特教學歷／背景、特教職務類別、是否兼任行政、任教年資、聽損學生教學經驗。進行差異性比較分析時，若出現顯著差異($p < .05$)，則先以 Levene 進行變異數同質性檢定，若變異數具有同質性，則以 Tukey 進行事後比較，若變異數不具同質性，則以 Dunnett T3 進行事後比較分析。再者，以相依樣本 *t* 考驗，分析各研究對象對入學準備能力重要性及具備程度評定分數之組內差異。

其次，本研究採用重要性——表現值分析(IPA)探討各個準備能力面向之重要性與具備程度的對應結果。研究者使用 IPA 時，需先計算出調查問卷中各題項或各面向重要性及表現程度之平均值；其次，若以 x 軸代表重要性，則 y 軸即代表表現程度或具備程度，研究者將各題項或面向的重要性平均值與相對應具備程度的平均值標記在同一直角坐標系上，便完成 IPA 平面圖之繪製。接續，以整體重要性與具備程度之平均值交叉點爲原點，將 IPA 平面圖分爲 I、II、III、IV 四個象限，各象限均有特定屬性。第 I 象限之標記代表高重要程度且高表現度，屬於符合期待區；第 II 象限之標記代表低重要程度，但高表現程度，爲超乎期待或過度表現區；第 III 象限之標記代表低重要程度且低表現程度，屬於次要改善區；第 IV 象限代表重要程度高，然表現程度低，不符合期待，是首要改善區。

肆、研究結果與討論

一、研究結果

（一）不同研究對象對入學準備能力之看法與差異情形

1. 聽損學童入學準備能力的重要性看法與差異

本研究結果顯示，不同研究對象皆認爲本研究問卷所涵蓋的八個能力面向，均屬重要以上之入學準備能力。家長在全量表重要性的評定是三組中最高者($M = 3.65$, $SD = .35$)，其次爲級任教師($M = 3.50$, $SD = .36$)，最低者爲特教教師($M = 3.35$, $SD = .36$)。三組全量表重要性之評定經由單因子變異數分析結果呈現顯著差異，$F_{(2, 336)} = 18.60$, $p < .05$, $\eta^2 = .09$；經事後比較發現，家長對全量表重要性的評定顯著高於級任教師及特教教師，而級任教師對全量表重要性的評定亦顯著高於特教教師。從上述結果可知，不同研究對象一致認爲各個入學準備能力皆是聽損學生進入小一時的重要準備能力；然家長對整體入學準備

能力的重視程度不僅高於級任教師，且高於特教教師；而級任教師的重視程度則又高於特教教師。

其次，針對各面向重要程度所進行的差異比較結果顯示，不同研究對象在八個能力面向的重要性評定平均分數具有顯著差異，亦即課室情境適應($F_{(2, 350)}$ = 3.56, p < .05, η^2 = .02)、課業學習($F_{(2, 351)}$ = 15.87, p < .05, η^2 = .08)、社會情緒($F_{(2, 349)}$ = 12.82, p < .05, η^2 = .07)、口語溝通($F_{(2, 350)}$ =19.98, p < .05, η^2 = .10)、提問與敘事($F_{(2, 352)}$ = 24.68, p < .05, η^2 = .12)、生活自理($F_{(2, 350)}$ = 7.56, p < .05, η^2 = .04)、團體適應($F_{(2, 354)}$ = 8.87, p < .05, η^2 = .05)、動作($F_{(2, 352)}$ = 20.08, p < .05, η^2 = .10)。不同研究對象在重要性全量表以及各面向之平均分數(M)、標準差(SD)，及事後比較結果見表 3。由表 3 可知，家長對所有面向重要性的評定皆顯著高於特教教師(p < .05)，在課業學習、社會情緒、口語溝通、提問與敘事及動作五個面向的評定顯著高於級任教師(p < .05)。級任教師則在生活自理、團體適應，及動作的重要性評定顯著高於特教教師(p < .05)。

2. 聽損學童入學準備能力具備情形的看法與差異

本研究結果顯示，不同研究對象皆認爲聽損學童在多數的入學準備能力面向已達大部分具備程度。不同研究對象皆認爲聽損學童具備度最佳的前三面向是課業學習、生活自理、動作，具備程度居末之三面向則皆爲社會情緒、口語溝通、提問與敘事。不同研究對象認爲聽損學童入學準備能力僅達少部分具備而未達大部份具備程度的面向，在家長方面僅有提問與敘事，級任教師則包括提問與敘事、口語溝通，而特教教師則是社會情緒、口語溝通、提問與敘事。其中，提問與敘事是三組研究對象一致認爲僅達少部分具備而未達大部份具備程度的面向。

此外，家長給予具備程度的平均分數是三組中最高(M = 3.30, SD = .41)，次爲級任教師(M = 3.21, SD = .49)，最低則爲特教教師(M = 3.05, SD = .45)。三組全量表具備

表 3

不同研究對象在準備能力面向重要性的評定差異分析

	家長		級任教師		特教教師			事後比較	
面向	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*	Tukey [a]	Dunnett T3 [a]
課室情境適應	3.72	.36	3.68	.39	3.59	.37	3.56*	p > s	
課業學習	3.64	.46	3.40	.56	3.24	.59	15.87*		p > s, p > c
社會情緒	3.68	.37	3.54	.42	3.42	.39	12.82*	p > s, p > c	
口語溝通	3.69	.40	3.47	.42	3.36	.42	19.98*	p > s, p > c	
提問與敘事	3.50	.52	3.15	.54	3.02	.58	24.68*	p > s, p > c	
生活自理	3.72	.38	3.68	.37	3.54	.39	7.56*	p > s, c > s	
團體適應	3.70	.39	3.64	.38	3.49	.42	8.87*	p > s, c > s	
動作	3.58	.48	3.38	.49	3.17	.51	20.08*	p > s, p > c, c > s	
全量表	3.65	.35	3.50	.36	3.35	.36	18.60*	p > s, p > c, c > s	

[a] 事後比較，p：家長、c：級任教師、s：特教教師。

* p < .05.

程度平均分數經由單因子變異數分析結果呈現顯著差異，$F_{(2, 325)} = 7.76$, $p < .05$, $\eta^2 = .05$；經事後比較發現，家長的評定分數顯著高於特教教師($p < .05$)。從上述結果可知，不同研究對象皆認爲聽損學童整體入學準備能力的表現，已達到大部分具備的程度；其中家長給予的評分更顯著高於特教教師。

其次，針對各面向具備程度所進行的差異比較結果，三組研究對象除了在口語溝通評定結果無顯著差異之外($p > .05$)，在其餘七個能力面向的評定分數皆具顯著差異，亦即課室情境適應($F_{(2, 346)} = 3.98$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$)、課業學習($F_{(2, 347)} = 14.03$, $p < .05$, $\eta^2 = .07$)、社會情緒($F_{(2, 342)} = 5.09$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$)、提問與敘事($F_{(2, 349)} = 4.21$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$)、生活自理($F_{(2, 347)} = 6.88$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$)、團體適應($F_{(2, 350)} = 3.82$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$)、動作($F_{(2, 348)} = 9.34$, $p < .05$, $\eta^2 = .05$)。不同研究對象在具備程度全量表以及各面向之平均分數(M)、標準差(SD)，及事後比較結果見表 4。

由表 4 可知，家長在六個準備能力面向具備程度的評定顯著高於特教教師($p < .05$)，包括課室情境適應、課業學習、社會情緒、提問與敘事、生活自理、動作。家長在課業學習及動作兩個面向的評定亦顯著高於級任教師($p < .05$)。級任教師在社會情緒、生活自理、團體適應三個面向的評定則顯著高於特教教師($p < .05$)。

（二）不同背景變項之研究對象對聽損學童入學準備能力看法差異情形

本研究針對不同背景變項之研究對象對聽損學童入學準備能力的看法進行差異情形分析之結果顯示，不同背景變項的家長與級任教師對聽損學童入學準備能力的看法（重要性與具備程度）皆無顯著差異($p > .05$)。而針對不同背景變項之特教教師的看法進行差異分析後發現，不同任教年資以及是否兼任行政職之特殊教育教師對聽損學童入學準備能力的看法，包括準備能力的重要性與具備程度，並無顯著差異($p > .05$)；然而在其他三個不同背景變項之特教教師對聽損學童入學準備能力具備情

表 4

不同研究對象在準備能力面向具備程度的評定差異分析

	家長		級任教師		特教教師			事後比較	
面向	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*	Tukey [a]	Dunnett T3 [a]
課室情境適應	3.28	.50	3.16	.50	3.09	.51	3.98*	p > s	
課業學習	3.79	.38	3.55	.58	3.46	.52	14.03		p > s, p > c
社會情緒	3.03	.50	3.04	.56	2.84	.53	5.09*	p > s, c > s	
口語溝通	3.02	.57	2.97	.66	2.84	.59	2.70		
提問與敘事	2.75	.76	2.65	.81	2.46	.72	4.21*	p > s	
生活自理	3.40	.47	3.43	.49	3.21	.48	6.88*	p > s, c > s	
團體適應	3.32	.50	3.34	.49	3.17	.51	3.82*	c > s	
動作	3.68	.45	3.50	.52	3.41	.48	9.34*	p > s, p > c	
全量表	3.30	.41	3.21	.49	3.05	.45	7.76*	p > s	

[a] 事後比較，p：家長、c：級任教師、s：特教教師。

* $p < .05$.

形的評定則具有顯著差異，包括不同特殊教育養成背景($F_{(2,\ 102)}$ = 3.18, p < .05, η^2 = .06)、不同職務類別 $t_{(104)}$ = 2.18, p < .05, d = .58, 95% CI [.02, .49]、有無聽損學生教學經驗 $t_{(104)}$ = -2.28, p < .05, d = .46, 95% CI [-.38, -.03]。易言之，不同特教職務、不同特殊教育學歷／背景以及有無聽損學生教學經驗的特教教師，對聽損學生入學準備能力的表現有不同程度的看法；其中，特殊教育系學士組特教教師的評定分數(M = 3.15, SD = .43)顯著高於特殊教育學系碩士組特教教師(M = 2.92, SD = .46)；資源班特教教師的評定分數(M = 3.09, SD = .45)顯著高於特教巡迴輔導教師(M = 2.83, SD = .41)；具聽損學生教學經驗的特教教師對聽損學生入學準備能力具備情形的評定分數(M = 2.97, SD = .45)顯著低於無聽損學生教學經驗的特教教師(M = 3.18, SD = .43)。

（三）各組內對入學準備能力重要性與具備程度看法之差異以及 IPA 結果

爲了要瞭解小一聽損學生在入學後的準備能力表現情形與不同研究對象的期待是否有顯著差距，因此，本研究以相依樣本 t 考驗分析各組研究對象在各入學準備能力重要性與具備程度看法的差異情形。研究結果顯示，不同研究對象在各面向的重要性與具備程度的評定分數皆具顯著差異(p < .05)。其中，不同研究對象針對課業學習及動作兩個面向的評定結果皆是具備程度顯著高於重要性(p < .05)，對其餘六個面向以及全量表所評定的結果則皆爲重要性顯著高於具備程度(p < .05)。易言之，透過 t 考驗分析結果可知，在八個面向當中，小一聽損學生在課業學習以及動作兩個面向的表現程度高於研究對象所評定的重要性程度，意指這兩個面向的表現已達各研究對象之期待；然聽損學生在其餘六個面向的表現情形並未呼應各研究對象的期待程度。

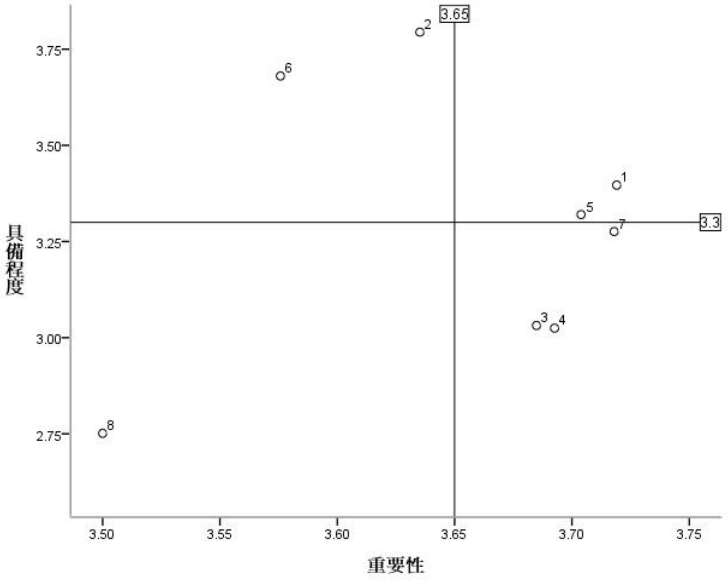
其次，本研究再透過 IPA，探討各準備能力的重要程度與其表現程度的差異情形。依據不同研究對象對各面向重要程度與具備程度所評定的平均分數，繪製各研究對象之 IPA 圖，見圖 1、圖 2、圖 3。在各座標圖中，第 I 象限之能力面向屬於高重要性、高具備程度，第 II 象限爲低重要性、高具備程度，第 III 象限是低重要性、低具備程度，第 IV 象限則爲高重要性、低具備程度。

綜合圖 1、圖 2 與圖 3 可知，在第 I 象限的能力面向，家長與級任教師皆爲生活自理與團體適應，特教教師則包括生活自理、團體適應、課室情境適應。座落於第 II 象限者，所有研究對象皆爲課業學習與動作。座落於第 III 象限者，家長與特教教師皆爲提問與敘事，級任教師則是提問與敘事以及口語溝通。最後，在第 IV 象限的能力面向，對家長而言，包括社會情緒、口語溝通、課室情境適應，級任教師爲社會情緒與課室情境適應，特教教師則爲社會情緒以及口語溝通。不同研究對象之 IPA 資料彙整如表 5。

二、討論

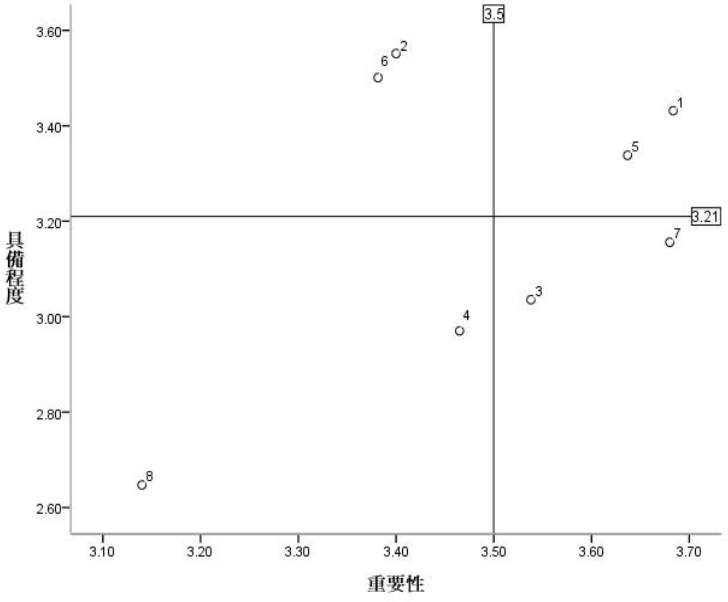
（一）聽損學生入學準備能力之重要性看法

本研究不同研究對象皆認爲八個能力面向都是重要的入學準備能力，此結果呼應了入學準備能力涵蓋多元面向的看法，其中，級任教師對生活自理的重視也呼應



1 生活自理
2 課業學習
3 社會情緒
4 口語溝通
5 團體適應
6 動作
7 課室情境適應
8 提問與敘事

圖 1 家長看法的 IPA 圖。



1 生活自理
2 課業學習
3 社會情緒
4 口語溝通
5 團體適應
6 動作
7 課室情境適應
8 提問與敘事

圖 2 級任教師看法的 IPA 圖。

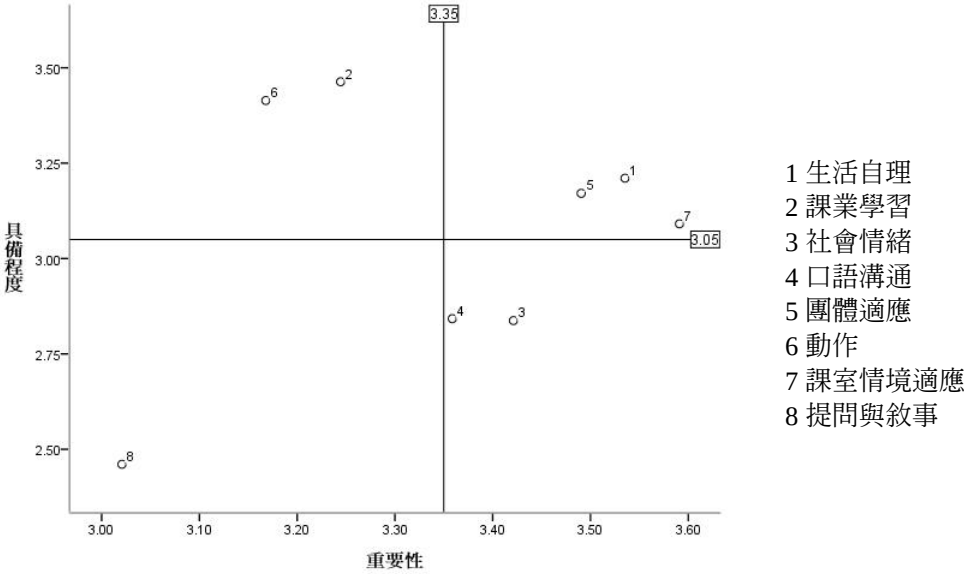


圖 3 **特教教師看法的** IPA **圖**。

表 5

不同研究對象之 *IPA* ***資料彙整***

象限	家長	級任教師	特教教師
I	生活自理、團體適應	生活自理、團體適應	生活自理、團體適應課室情境適應
II	課業學習、動作	課業學習、動作	課業學習、動作
III	敘事與提問	敘事與提問、口語溝通	敘事與提問
IV	社會情緒、口語溝通、課室情境適應	社會情緒、課室情境適應	社會情緒、口語溝通

國內外普通班教師對一般或特殊需求兒童入小學準備能力的看法，亦即，生活自理是學童進入小學階段最重要的準備能力（林秀錦、王天苗，2004；張雅惠，2008；羅文吟，2014；Kinkead-Clark, 2015）。其次，本研究結果，家長、級任教師與特教教師一致認爲聽損學生入小學準備能力重要性排序居末的三個面向是課業學習、動作、提問與敘事。可見，小一教師雖然認爲課業學習是聽損學生重要的入學準備能力，但其重要性並非排序在前端。此看法呼應了多數國內外探討國小普通班教師對一般及特殊需求兒童入小學準備能力的看法（林秀錦、王天苗，2004；張雅惠，2008；李承樺，2010；Sahin et al., 2013）。

然而，本研究家長將課業學習重要性排序在後端的研究結果，則與國內針對發展遲緩兒童家長所進行的調查研究結果有所差異（李承樺，2010）；進一步探究後發現，本研究工具所涵蓋的課業學習能力多

屬於認知學習的準備能力，例如，「能指認注音符號，或是能念出部分注音符號」、「能認讀數字 1－10」、「能辨識基本形狀」，以及「能認讀簡單常見的國字，例如：大、小、一、二」。然而，在李承樺(2010)之研究問卷中，課業學習面向共包含五項能力，其中僅有一項「有基本的概念，例如形狀、顏色、方向或數概念」是屬於認知學習能力，其他四個題項則多屬於課室適應能力，例如「能遵從指令」、「課堂上能專心學習」。因此，當李承樺的研究結果指出家長較重視特殊幼童的課業學習能力時，並無法明確區分家長所重視的是課室適應或是認知／課業學習面向的準備能力。從表 3 可知，本研究家長給予課室情境適應面向的平均分數高於課業學習，進一步透過相依樣本 *t* 考驗分析後發現，家長對課室情境適應的重視程度(M = 3.72, SD = .36)顯著高於課業學習面向(M = 3.64, SD = .46), $t_{(120)}$ = -2.49, p < .05, d = .32, 95% CI [-.15, -.02]。

（二）聽損學生入學準備能力具備情形

本研究結果，不同研究對象皆認爲，小一聽損學生具備程度最佳之前三面向是課業學習、生活自理以及動作，其中小一教師（級任教師與特教教師）的看法與陳怡慧(2018)的研究發現相呼應。而針對小一聽損學生入學準備能力僅達少部份具備程度的面向，不同研究對象的看法具有共同性與差異性。不同研究對象皆提出的面向爲提問與敘事；此外，級任教師與特教教師一致認爲小一聽損學生在口語溝通面向的具備程度亦不理想。除了提問與敘事、口語溝通面向之外，特教教師對小一聽損學生在社會情緒面向具備程度之看法亦僅達少部份具備之程度。易言之，小一聽損學生入學準備能力較爲不足的面向包括社會情緒、提問與敘事以及口語溝通。然而，此三面向的能力發展不僅是學童在受教階段的學習基礎，更是未來成爲終身學習者的關鍵能力，此研究結果值得聽覺損傷學童相關教育者關注。

首先，社會情緒是兒童未來入學學習能力的重要基石(Curby, Brown, Bassett, & Denham, 2015; Denham, 2006)；國外研究多指出，普通班教師針對兒童入小學所強調的準備能力是社交技巧而非課業學習技巧(An, Curby, & Xie, 2018; Lin et al., 2003)。雖然本研究結果顯示不同研究對象一致認爲小一聽損學生具備程度最佳的面向爲課業學習，但社會情緒能力具備程度不佳，亦將影響聽損學童後續的學習成效，實需相關教育者重視。其次，口語溝通是目前大多數學校教育所使用的主流模式，也是預測小學後續年級學業成就之因素(Durham, Farkas, Hammer, Tomblin, & Catts, 2007)，而提問與敘事能力亦與學生學業發展具有相關性(Stinson & Antia, 1999)。過去研究指出，與聽常同儕相較，聽損學童的口語敘事技巧較無法提供相關的內容訊息(Reuterskiöld, Ibertsson, & Sahlén, 2010)，以及詞彙變化較少(Asker-Árnason et al., 2012)。國外教師在幼童進入幼兒園大班之前，便已強調幼童口語敘事能力的發展。因此，如何提升我國小一聽損學生入學口語溝通以及提問與敘事面向的準備能力，是學前聽損早療以及幼小轉銜服務工作的重要議題。

（三）入小學準備能力看法的差異情形

本研究結果，不同研究對象一致認爲各面向的準備能力均屬重要。然而，家長在整體入學準備能力全量表與各面向的重視程度皆顯著高於特教教師；在全量表及課業學習、社會情緒、口語溝通、提問與敘事、動作五個面向的重要性評定也顯著高於級任教師。可見，不同研究對象雖然一致認同量表中各準備能力的重要性，但相較於小一級任教師與特教教師，家長對聽損兒童整體入學準備能力的重視程度明顯較高。如此結果可能也意味著家長對聽損兒童入學的準備能力具有較高的期待。

此外，本研究結果，級任教師與特教教師對生活自理、團體適應及動作面向重要性看法的顯著差異情形，與陳怡慧(2018)的研究結果略有不同。然陳怡慧的研究對象僅有 18 位小一教師（五位級任教師及 13 位特教教師），且研究者亦提出有關其研究樣本人數以及取樣地域的限制，而不宜過度推論。在此，僅就本研究之結果差異進行探討。級任教師與特教教師在生活自理、團體適應及動作面向重要性看法的顯著差異，主要可能是因爲級任教師對班級學生所需教導的責任範圍較廣，需要集中教學人數也較多，例如，每天例行性的環境清潔與午膳活動多屬於大團體或小組型態，因此對學生在以上三面向的入學準備能力較特教教師更爲重視。

其次，本研究結果，家長在全量表與多數能力面向的具備程度評定分數顯著高於特教教師，而在課業學習與動作兩個面向也顯著高於級任教師。此研究結果呼應 Umat 等人(2018)的研究結果。Umat 等人提出，家長與教師的看法差異，主要原因在於家長與孩子相處互動的時間與觀察孩子能力表現的情境，均與學校教師所付出的時間及觀察情境具有差異。再者，本研究結果，級任教師與特教教師對小一聽損學生在社會情緒、生活自理及團體適應具備程度的看法差異，與陳怡慧(2018)的研究結果不同；進一步探討結果不同的主要原因，可能還是在於不同職務的教師對學生的觀察以及與學生互動的情境具有差異所造成。級任教師可在各類情境，例如課室內外教學情境、師生單獨或團體活動情境等，觀察學生不同面向的行爲表現，包括社交、溝通、生活自理與團體適應。然特教教師對聽損學生的觀察情境則多屬小團體或個別情境，與普通班教師經常觀察的情境不同，能觀察得到的行爲表現也較爲侷限。因此，雖然在同一所學校提供教育服務，但不同職務類別的教師對於特殊學童入學準備能力的看法仍可能有所差異。

（四）不同背景變項之研究對象在看法的差異情形

本研究結果，除了任教年資以及是否兼任行政職之變項以外，其餘不同背景變項之特教教師對聽損學生入學準備能力具備程度的看法具有顯著差異，包括特教學歷／背景、特教職務類別、聽損學生教學經驗。首先，特教系學士組之特教教師對小一聽損學生入學準備能力具備程度的評定分數顯著高於特教系碩士組之特教教師。黃詩惠(2011)針對中部地區國小特教教師特教專業成長現況所進行的研究結果發現，國小特教教師在運用專業能力時，會因不同特教背景而產生差異；其中，特教碩士教師組在課程與教學、鑑定與評

量、整體的專業成長現況顯著高於特教學士教師組。因此，本研究結果是否可能因特教系碩士組特教教師對聽損學生入學準備能力之觀察評量較特教系學士組之特教教師具有較高的標準依據所致？明確原因仍待探究。

其次，本研究資源班特教教師對聽損學童入學準備能力具備情形的評定分數顯著高於特教巡迴輔導教師。一般而言，資源班特教教師通常是駐校之特教教師，與特教巡迴輔導教師相比，可有較多元的情境接觸與觀察小一聽損學生在不同能力面向的表現。再者，特教巡迴輔導教師的服務模式並非都是面對特教學生提供直接服務。研究指出，普通班教師最期待特教巡迴輔導教師所擔任的角色是「諮詢者」和「處理學生情緒或行爲問題的協助者」（譚婉盈，2009）；因此，特教巡迴輔導教師到校服務所需面對處理的工作，可能多與聽損學生負面表現行爲相關，而造成其對聽損學生的入學準備能力具備程度之評定相對較低的結果。

最後，本研究結果發現，無聽損學生教學經驗的特教教師對小一聽損學生入學準備能力具備情形的評定分數顯著高於具有聽損學生教學經驗的特教教師。由於目前與本研究主題相關的學術研究缺乏，因此較無相關研究結果可進行對照。然而，國外研究指出，一般學校教師會因聽損學生具有口語溝通行爲，即認爲聽損學生的學習模式與聽常學生相當，而經常忽略他們在溝通互動方面的困難或特殊學習需求(Antia et al., 2009)。實際上，大多數有口語溝通能力的聽損學生在與他人溝通時，經常因周遭環境噪音太多，或身處與多人交談的情境，而影響對他人語音的接受與理解，進而阻礙其社會情緒以及進階口語能力的發展。若依此推斷，具有聽損學生教學經驗的教師可能較能理解聽損學生的學習限制，而對其能力表現判斷較爲謹慎，以致給予能力具備程度之評定較無聽損學生教學經驗的教師爲低。

（五）組內看法差異與重要性——表現值分析

本研究結果發現，不同研究對象對聽損學童在課業學習與動作兩個面向具備程度之評定分數均顯著高於重要性之評定分數，在其餘六個面向則是重要性顯著高於表現程度；此結果可反應出聽損學童在課業學習與動作兩個面向之表現是符合研究對象的期待。然而，進一步從 IPA 結果可知，對所有研究對象而言，小一聽損學生在課業學習與動作兩個面向的入學準備能力是坐落於第二象限，爲超乎期待之結果；團體適應與生活自理（高重要性、高具備程度）則是符合期待的能力面向；而口語溝通、提問與敘事以及社會情緒，在不同研究對象之 IPA 圖中，皆屬於低具備程度，因此是後續有待提升之能力面向；其中，社會情緒（高重要性、低具備程度）更是首要提升的能力面向。

此外，在不同研究對象的 IPA 所呈現的結果中，課室情境適應所坐落的象限是八個能力面向中差異較大的面向。在圖 3 中，課室情境適應是符合特教教師期待的能力面向，但在圖 1 與圖 2 中，課室情境適應卻是未符合家長與級任教師期待之面向。此結果的差異，主要是因爲各面向所坐落的象限是依據各研究對象所給予的重要程度與具備程度之平均分數而決定。從

表 3 可知，個別研究對象給予課室情境適應面向重要程度的平均分數均高於個別研究對象所給予重要程度全量表的平均分數。其次，從表 4 可知，家長與級任教師給予課室情境適應面向具備程度之平均分數皆低於具備程度全量表的平均分數，然而，特教教師給予課室情境適應面向具備程度之平均分數仍然是高於具備程度全量表的平均分數。除了 IPA 所呈現的差異結果之外，從表 3 與表 4 亦可知，對所有研究對象而言，課室情境適應是聽損學童入學準備能力重要性排序第一的能力面向，然而，透過相依樣本 *t* 考驗的分析結果卻顯示不同研究對象對此面向的重要性與具備程度的評定分數具有顯著差異 ($p < .05$)。因此，本研究者進一步探討此面向所涵蓋的五個題項之重要程度與具備程度的評定分數後發現，不同研究對象給予課室情境適應面向中所有五個題項之重要程度平均分數皆在 3.5 分以上，接近非常重要之程度；然而，就具備程度而言，五個題項之中，出現一個題項之平均分數低於 3.0 分，亦即，「在上課或活動時能維持注意力」的具備程度僅達少部份具備，未達大部分具備程度，且不同研究對象的看法一致。針對此題項的研究結果呼應 Kakia 等人(2015)的研究發現：50%以上的小一教師認爲「課堂傾聽與專注力」是小一學生所缺乏的入學準備能力之一。可見，聽損學生與聽常同儕在進入小學一年級階段均可能面臨上課注意力較爲不足之情形。雖然本研究結果，小一聽損學生在課業學習準備能力的表現超乎各研究對象的期待，但上課專注力是後續課業學習的關鍵能力，需家長與教師給予關注並提供相關協助，以克服因聽力損失所帶來的負面衝擊。例如，在課室環境中，教師應確認聽損學生上課座位安排是否適當、是否有干擾噪音、是否有配戴適當聽覺輔具以及使用遠距麥克風的需求，以避免因聽覺環境不佳而影響上課注意力或降低後續之學習成效。

簡言之，本研究小一聽損學生之口語溝通、提問與敘事，以及社會情緒能力在 IPA 結果中，均屬於低表現程度之準備能力，其中聽損學童語言能力具備情形不理想之結果呼應陳怡慧(2018)與 Umat 等人(2018)的研究發現。而社會情緒爲高重要性、低具備程度的研究結果更是不容忽視。未來研究可針對聽損學生在社會情緒、口語能力以及提問與敘事能力的提升策略進行探討，以提供相關實務教學設計之參考。

伍、結論與建議

一、結論

（一）家長、級任教師及特教教師對小一聽損學童入學準備能力各面向的重要性評定均在「重要」以上程度。

（二）家長、級任教師及特教教師皆認爲小一聽損學童在多數入學準備能力面向已達大部分具備，具備程度最佳之面向爲課業學習，居末者爲提問與敘事。

（三）就入學準備能力重要性的評分差異而言，家長在全量表的評定分數顯著高於級任教師及特教教師，而級任教師的評定分數亦高於特教教師。此外，家長對各準備能力面向重要性的評分均顯著高於特教教師；在課業學習、社會情緒、口語

溝通、提問與敘事及動作五個面向則顯著高於級任教師；而級任教師對生活自理、團體適應與動作的重要性評分顯著高於特教教師。

（四）就入學準備能力具備情形的評分差異而言，家長在全量表的評分顯著高於特教教師，在課室情境適應、課業學習、社會情緒、提問與敘事、生活自理及動作六個面向的評分顯著高於特教教師，而在課業學習及動作兩個面向的評分亦顯著高於級任教師。級任教師在社會情緒、生活自理及團體適應三個面向的評分則顯著高於特教教師。

（五）不同背景變項之特教教師，對小一聽損學生入學準備能力具備程度的看法具有顯著差異。特教系學士組之特教教師的評定分數顯著高於特教系碩士組之特教教師、資源班特教教師的評定分數顯著高於特教巡迴輔導教師、無聽損學生教學經驗之特教教師的評定分數顯著高於具有聽損學生教學經驗的特教教師。

（六）各研究對象對於聽損學童在課業學習與動作具備程度的評分顯著高於重要程度，在其它六個面向則是重要程度之評分顯著高於具備程度。

（七）根據重要性——表現值分析結果，小一聽損學生在團體適應、生活自理面向的表現符合研究對象的期待，課業學習與動作面向是超乎期待，口語溝通、提問與敘事為後續有待提升之能力面向，而社會情緒則未符合期待，是首要待提升的入學準備能力。

二、限制

本研究之目的主要在探討聽損學生家長、級任教師以及特教教師對就讀於普通班一年級聽損學生入學準備能力的看法。本研究所指之聽損學生為單一聽覺障礙類別，不具有其他障礙或資賦優異類別。因此，研究推論有其限制。

三、建議

（一）本研究對象並未涵蓋啓聰學校以及普通學校自足式啓聰班級之小一聽損學生，未來研究可針對不同教育安置之小一聽損學生之入學準備能力進行探討，以獲取更全面性的實證研究結果。

（二）家長與教師皆認為小一普通班聽損學生的入學準備能力，在多數面向已達大部分具備程度。未來研究可進一步探究我國小一聽損學童與聽常同儕在入學準備能力具備情形之差異，以更瞭解聽損學童在融合教育環境中的能力表現，進一步提供普通班級教師與特教教師在教學與輔導工作之參考。

（三）小一聽損學生在社會情緒、口語能力及提問與敘事面向之入學準備能力具備程度較為不足。未來研究可針對以上各能力面向的提升策略進行實證研究，以供學前聽損早期療育介入課程、幼小轉銜計畫，以及入小學後特殊需求課程設計之參考。

致謝：本研究承蒙科技部人文司之經費補助（研究計畫編號 MOST106-2410-H-018-019），特此致謝。同時感謝參與本研究之國小一年級普通班聽損學生之級任教師、特教教師，以及家長。在此也特別感謝本篇論文之審核委員，對於本研究提供寶貴的建議，謹以申謝。

參考文獻

李承樺(2010)。*家長、幼師與小一融合班級教師對特殊兒童入學準備能力觀點之比較*（未出版碩士論文）。樹德科技大學，高雄市。

李駱遜(2004)。走在銜接的路上：幼稚園與小一課程與教學之探討。*幼兒教育年刊*，*16*，25－42。

林月仙(2006)。以童書爲媒介提升身心障礙兒童入學準備能力之成效分析。*特殊教育研究學刊*，*31*，1－22。

林秀錦、王天苗(2004)。幼兒入學準備能力之研究。*特殊教育研究學刊*，*26*，89－108。

教育部(2018)。*中華民國特殊教育統計年報*。臺北市：教育部。

教育部特殊教育通報網(2019)。*各縣市身心障礙學生特教類別統計*。取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/stuA_city_All_spckind.asp

張雅惠(2008)。*發展遲緩兒童幼小轉銜準備能力相關問題之研究*（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

張蓓莉(1987)。回歸主流聽覺障礙學生語文能力之研究。*特殊教育研究學刊*，*3*，119－134。

陳玉娟(2009)。「應用重要——表現程度分析法」探討幼稚園服務品質之研究。*教育政策論壇*，*12*(4)，153－177。

陳秀紋、管秋雄(2009)。入學準備度評量研究——家長與教師評量比較。*中洲學報*，*27*，223－238。

陳宛渝、朱思穎(2013)。幼兒園及小一家長對特殊需求幼兒入國小準備能力觀點之探究。*身心障礙研究*，*11*(4)，233－248。

陳怡慧(2018)。聽覺損傷兒童幼小轉銜準備能力之初探。*特殊教育與復健學報*，*35*，25－46。

陳怡慧、蔡嘉峰、蘇湘甯、崔昭雯(2013)。教師對聽覺障礙兒童幼小轉銜準備能力之看法。載於國立臺中教育大學幼兒教育學系（主編），*幼兒教育暨早期療育理論與實務對話學術研討會手冊*（頁 47－54）。臺中市：國立臺中教育大學。

黃詩惠(2011)。*國民小學特殊教育教師專業成長現況與需求之研究*（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

劉慈惠、丁雪茵(2008)。幼教人看小一生的學校適應及親師之因應。*師大學報*，*53*(2)，131－167。

管秋雄、陳秀紋(2009)。小學一年級教師入學準備度觀點之探討。*中州學報*，*27*，101－133。

鄭婷尹(2010)。*小一新生應具備的基本能力之研究*（未出版碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。

賴思吟、陳怡慧(2011)。學前聽覺障礙兒童家長對療育服務現況與滿意度之研究。*特殊教育與復健學報*，*25*，73－93。

羅文吟(2014)。*探究新北市地區家長、國小普通班教師與特教教師對學前特殊需求幼兒入小一普通班門檻能力之看法*（未出版碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。

譚婉盈(2009)。*臺南市國小普通班教師對特教巡迴輔導教師服務的角色期待、功能期待與支援需求*（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

蘇靜惠(2016)。*應用 IPA 法改善國小學生對班級教師個人形象之研究*（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

American Speech-Language-Hearing Association. (2019). *Effects of hearing loss on development*. Retrived from http://www.asha.org/public/hearing/Effects-of-Hearing-Loss-on-Development

An, X., Curby, T. W., & Xie, Q. (2018). Chinese teachers' perceptions of early childhood school readiness. *School Psychology International*, *39*(5), 454-469. doi: 10.1177/0143034318790635

Antia, S. D. (1982). Social interaction of partially mainstreamed hearing-impaired children. *American Annals of the Deaf*, *127*, 18-25.

Antia, S. D., Jones, P. B., Luckner, J., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, *77*(4), 489-504. doi: 10.1177/001440291107700407

Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *14*(3), 293-311. doi: 10.1093/deafed/enp009

Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (1996). Social interaction and acceptance of deaf or hard-of-hearing children and their peers: A comparison of social-skills and familiarity-based inter-

ventions. *The Volta Review*, *98*(4), 157-180.

Asker-Árnason, L., Akerlund, V., Skoglund, C., Ek-Lagergren, I., Wengelin, A., & Sahlén, B. (2012). Spoken and written narratives in swedish children and adolescents with hearing impairment. *Communication Disorders Quarterly*, *33*(3), 131-145. doi: 10.1177/1525740111401906

Blair, J. C., Peterson, M. E., & Viehweg, S. H. (1985). The effects of mild sensorineural hearing loss on academic performance of young school-age children. *Volta Review*, *87*(2), 87-93.

Chan, W. L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents, and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, *180*(7), 973-993.

Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, *24*(5), 549-570. doi: 10.1002/icd.1899

De Giacomo, A., Craig, F., D'Elia, A., Giagnotti, F., Matera, E., & Quaranta, N. (2013). Children with cochlear implants: Cognitive skills, adaptive behaviors, social and emotional skills. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, *77*, 1975-1979. doi: 10.1016/j.ijporl.2013.09.015

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, *17*(1), 57-89. doi: 10.1207/s15566935ee d1701_4

Durham, R. E., Farkas, G., Hammer, C. S., Tomblin, B., & Catts, H. W. (2007). Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. *Research in Social Stratification and Mobility*, *25*, 294-305. doi: 10.1016/j.rssm.2007.03.001

Easterbrooks, S. (1999). Improving practices for students with hearing impairments. *Exceptional Children*, *65*, 537-554.

Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, *96*(4), 723-730.

Fayez, M., Ahmad, J. F., & Oliemat, E. (2016). Jordanian kindergarten and 1st-grade teachers' beliefs about child-based dimensions of school readiness. *Journal of Research in Childhood Education*, *30*(3), 293-305. doi: 10.1080/02568543.2016.1178195

Gaynor, A. K. (2015). Development toward school readiness: A holistic model. *Journal of Education*, *195*(3), 27-40.

Geers, A. E., Nicholas, J. G., & Sedey, A. L. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, *24*(1), 46S-58S. doi: 10.1097/01.aud.0000051689.57380.1b

Harrington, M., DesJardin, J. L., & Shea, L. C. (2010). Relationships between early child factors and school readiness skills in young children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, *32*(1), 50-62.

Harris, S. B. (2003). "I need time to grow": The transitional year. *Phi Delta Kappan*, *84*(8), 624-627.

Janus, M. (2007). The early development instrument: A tool for monitoring children's development and readiness for school. In M. E. Young & L. M. Richardson (Eds.), *Early child development from measurement to action* (pp. 183-217). Washington, DC: The World Bank.

Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *39*(1), 1-22.

Jeon, H. J., Peterson, C. A., Wall, S., Carta, J. J., Luze, G., Eshbaugh, E. M., & Swanson, M. (2011). Predicting school readiness for low-income children with disability risks identified early. *Exceptional Children*, *77*(4), 435-452. doi: 10.1177/001440291107700404

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*, 31-36.

Kakia, L., Popov, H. N., & Arani, A. M. (2015). A comparison of parents and teachers' evaluations about school readiness among first-grade pupils of primary schools in tehran. *Cogent Education*, *2*(1), 1-17.

Kartal, H., & Guner, F. (2018). A review of articles that include the schools' readiness dimension. *European Journal of Educational Research*, *7*(3), 431-443. doi: 10.12973/eu-jer.7.3.431

Kinkead-Clark, Z. (2015). “Ready for big school”: Making the transition to primary school-a Jamaican perspective. *International Journal of Early Years Education*, *23*(1), 67-82. doi: 10.1080/09669760.2014.999027

Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers’ views of children’s readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(2), 225-237. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00028-0

Lloyd, J. E., Irwin, L. G., & Hertzman, C. (2009). Kindergarten school readiness and fourth-grade literacy and numeracy outcomes of children with special needs: A population-based study. *Educational Psychology*, *29*(5), 583-602.

Martilla, J. A., & James, J. C. (1977). Importance-performance analysis. *Journal of Marketing*, *41*(1), 77-79.

Maxwell, K., & Clifford, R. (2004). School readiness assessment. *Young Children*, *59*(1), 42-46.

McTurk, N., Lea, T., Robinson, G., Nutton, G., & Carapetis, J. R. (2011). Defining and assessing the school readiness of indigenous Australian children. *Australasian Journal of Early Childhood*, *36*(1), 69-76.

McTurk, N., Nutton, G., Lea, T., Robinson, G., & Carapetis, J. R. (2008). *The school readiness of Australian indigenous children: A Review of the Literture*. Retrieved from https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/152/filename/The_school_readiness_of_Australian_Indigenous_children.pdf

Monkeviciene, O., Mishara, B. L., & Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy’s friends programme on children coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education*, *34*(1), 53-60.

National Education Goals Panel. (1995). *Reconsidering children’s early development and learning: Toward common views and vocabulary* (Report No. ISBN-0-16-048151-1). Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391576.pdf

Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2006). Effects of early auditory experience on the spoken language of deaf children at 3 years of age. *Ear and Hearing*, *27*(3), 286-298. doi: 10.1097/01.aud.0000215973.76912.c6

Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf

and hard-of-hearing students: Past, present, and future. *Journal of Deaf Studies and deaf education*, *17*, 1-18.

Reuterskiöld, C., Ibertsson, T., & Sahlén, B. (2010). Venturing Beyond the Sentence Level: Narrative Skills in Children with Hearing Loss. *Volta Review*, *110*(3), 389-406.

Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, *46*(5), 995-1007. doi: 10.1037/a0018880

Sahin, I. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). A comparison of perschol and first grade teachers' views about school readiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *13*(3), 1708-1713.

Stinson, M., & Antia, S. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *4*(3), 163-175. doi: 10.1093/deafed/4.3.163

Umat, C., Mukari, S. Z. M. S., Nordin, N., A/L Annamalay, T., & Othman, B. F. (2018). Mainstream school readiness skills of a group of young cochlear implant users. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, *107*, 69-74. doi: 10.1016/j.ijporl.2018.01.031

Wesley, P. W., & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*, 351-375.

Xie, Y. H., Potměšil, M., & Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *19*(4), 423-437. doi: 10.1093/deafed/enu017

Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years*, *22*(1), 51-68. doi: 10.1080/09575140120111517

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Wiggin, M., & Mason, C. A. (2018). Language outcomes improved through early hearing detection and earlier cochlear implantation. *Otology & Neurotology*, *39*(10), 1256-1263. doi: 10.1097/MAO.0000000000001976

Journal of Special Education, 2020, Vol. 51, 01-30
DOI: 10.3966/207455832020060051001

Parents and Teachers' Perspectives on School Readiness of the First-Graders Who Were Deaf-and-Hard of Hearing in General Education Classrooms

Yi-Hui Chen

Department of Special Education, National Changhua University of Education

Abstract

The current study aimed to explore the perspectives of parents and teachers regarding school readiness of the first-grade students who were deaf-and-hard of hearing educated in the general education classrooms in Taiwan. There were 124 parents, 120 classroom teachers, and 113 special education teachers recruited in the study. A self-developed questionnaire with two sub-scales was used for data collection. The instrument covered eight domains: Adaptation in classroom, academic skills, social-emotion, oral communication, requesting and narrating skills, self-care, group adaptation, and motor. The results indicated that all the participants regarded all the domains as "important" school readiness skills. In terms of the performance level, all the participants unanimously rated the domains of adaptation in classroom, academic skills, self-care, group adaptation, and motor as between "mostly" and "fully" possessed levels, and regarded the domain of social-emotion as between "somewhat" and "mostly" possessed levels. In both whole sub-scales the scores measured by the parents were significantly higher than those measured by the special education teachers. Moreover, there were significant differences in the measurement of performance level between special education teachers with different demographic variables. Finally, the results of importance-performance analysis (IPA) demonstrated that the domains of self-care and group adaptation were in accordance with the expectation of all participants, and the domain of social emotion was below the expectation of all participants.

***Key words*:** deaf-and-hard of hearing, school readiness, IPA

Corresponding Auther: Yi-Hui Chen Email: yihui@cc.ncue.edu.tw