

# 溝通障礙教育

半年刊

第一卷第二期

## 專論

### 發刊詞、徵稿函

- 特殊教育教師對視皮質損傷認知之研究……………杞昭安 1  
學前幼兒溝通與社會行為評定量表之編製……………宣崇慧 11  
口述影像之理論與研究回顧……………劉芷晴 19  
雙語繪本故事教學對聽損幼兒故事理解之學習成效……………黃玉枝 30

### 學會動態

- 第四屆第三次會員大會第一次籌備會議紀錄……………47  
第四屆第三次會員大會第二次籌備會議紀錄……………51  
第四屆第三次會員大會第三次籌備會議紀錄……………55  
第四屆第六次理監事會議紀錄……………57

### 封底內頁

中華溝通障礙教育學會 編印

中華民國一〇三年十二月

## 發刊詞

中華溝通障礙教育學會成立至今，已進第十一個年頭，溝通障礙教育半年刊會能順利出版發行，事件值得慶賀的事。

本期刊目前係半年發行一集，採取邀稿及會員投稿之方式進行。出版本期刊是希望能社會大眾對溝通障礙教育或特教相關議題之關注。為了讓學會更有活力和朝氣，學會於2013年7月建置了官方網站(<http://www.tcda.org.tw/>)，將學術研討會論文集完整上傳，2014年6月完成「溝通障礙教育半年刊」創刊號，提供溝通障礙教育工作夥伴，相互交流成長的學術園地。

故本會歡迎關心溝通障礙教育或特教相關議題人員，能將自己的研究或實務心得在本期刊發表，我們衷心的希望，中華溝通障礙教育學會，能一直扮演好自己的角色，為社會作出一些貢獻。

---

### 溝通障礙教育 半年刊

#### 徵稿函

1. 本刊以對溝通障礙教育及特教相關議題之探討，研討身心障礙者之教育、醫療復健、社會福利為宗旨。
2. 本刊園地公開，歡迎踴躍投稿。
3. 凡有關溝通障礙教育及特教之問題諸如教材教法、研究新知、教學心得、專題研究、動態報導等，均所歡迎。
4. 來稿請使用PC以電腦排版雙欄格式；或送稿時請附輸出稿件兩份以利送審之用。
5. 來稿每篇以不超過八千字為原則，並請勿一稿兩投。
6. 本刊對來稿有刪改權，不願刪改者，請先說明。
7. 來稿不論是不刊登，概不退稿。
8. 作者見解，文責自負，不代表本刊意見。
9. 投稿人需知：經本學會採用稿件之著作權（包括以資料庫、網路、光碟、文字印刷…等方式在內之各種媒體公開發行之權利）概屬本刊所有，如投稿人不同意本會前述聲明，請勿來稿。
10. 來稿請投寄 [t14019@ntnu.edu.tw](mailto:t14019@ntnu.edu.tw) 國立臺灣師範大學特殊教育學系。註明「溝通障礙教育半年刊編輯小組收」。

## 特殊教育教師對視皮質損傷認知之研究

杞昭安

國立台灣師範大學特殊教育學系

### 摘要

本研究以就讀於國立台灣師範大學特殊教育學系暑期碩士班學生為對象，參考視皮質損傷之相關文獻，自行編製「特殊教育教師對視皮質損傷認知問卷」，共發出問卷 105 份，回收 100 份回收率為 95%。研究結論如下：

一、特殊教育教師對視皮質損傷之認知大部分都正確；惟視皮質損傷孩童是否避免使用視覺刺激、視皮質損傷孩童環境的調整是否單獨成為治療課程、以及視覺敏銳度是否視皮質損傷學生功能性視覺評量的主要項目等三題，特殊教育教師的認知有待修正。一般而言，視覺刺激是最後的手段，視皮質損傷孩童應該避免使用；視皮質損傷孩童環境的調整應融合在日常生活當，而不是單獨成為治療課程；功能性視覺評量主要是評量不是視皮質損傷學生的視覺敏銳度，而是其視覺功能。

二、不同性別、不同年齡、不同婚姻狀況、不同年資、任職學校和不同任職學校之特殊教育教師對視皮質損傷之認知，沒有顯著差異。

三、服務於都會區特殊教育教師對視皮質損傷認知，和服務於非都會區特殊教育教師有顯著差異。亦即服務於都會區特殊教育教師對視皮質損傷認知高於服務於非都會區特殊教育教師。

關鍵詞：視皮質損傷，皮質盲(Cortical Visual Impairment, CVI)

## 壹、緒論

皮質盲(Cortical Visual Impairment, 簡稱 CVI)在早期很難非常準確且傳神地傳達這個概念。只好以電腦主機及其周邊配件來類比。例如,電腦從 286、386、486 乃至於目前的 XP,以目前電腦處理資訊的速度來看 286 電腦,那就比較能理解智能障礙學生,為何反應比一般人緩慢;同理,當電腦如法處理從攝影機傳來的影像,我們會先檢查攝影機,檢查線路和驅動程式。一旦攝影機正常、傳遞線路正常、卻無法將影像進一步處理,我們就知道主機出了狀況,是要下載驅動程式或換一台主機。皮質盲就類似這種狀況,雙眼視覺完全喪失,但瞳孔光反射正常,眼底也正常,可就是無法運作正常的視功能,就如同學習障礙學生,有正常的智力、視力和聽力,卻因神經心理功能異常,以致在聽、說、讀、寫、算等學習上有顯著困難。外表正常的學生卻有閱讀、書寫、運算、推理、聽覺處理、口語表達困難等等,常讓人不解。至於皮質盲則是眼球功能正常,卻無法處理影像,也就是有「看」沒有「到」。

認知心理學將大腦分為四葉,其中枕葉是負責視覺/視覺系統中的各個小區域碼上分辨、整合所收到的刺激。枕葉中有一個皮質區,皮質一但受到內傷或外傷,就會引起中樞性視功能障礙,一般稱為皮質盲,常見於 2~6 歲幼兒。皮質盲病因為急性腦缺氧、腦外傷、炎症、中毒、腫瘤、腦血管疾患、大腦視覺區病變(檢查瞳孔對光反射存在,眼底正常而無視覺功能)、大腦枕葉紋狀區視覺中樞遭受

嚴重損害、大腦枕葉缺血導致腦細胞壞死、中風等。其特徵為雙眼全盲、瞳孔光反應完好、眼底正常。因此,對強光無反應,不追蹤物體,視網膜保持正常結構,注視近物時雙眼會聚及瞳孔縮小的反射,眼球運動自如。早期診斷、早期治療,可改善症狀,提高生活品質。

面對視覺障礙兒童,如何去做專業的評估及有效的介入,一直是視障教育教師努力的目標,而由於皮質受損所引起的皮質盲,其獨特的視覺行為特徵包括顏色偏好、移動物品的需要(移動物品較能引起學生的視覺注意力)、視覺延宕、視野偏好、在視覺環境複雜的情形下有辨識的困難、對光或無目的的凝視、對遠距離的辨識有困難、異常(非典型)視覺反射、對新穎事物有辨識的困難、視覺引導伸手觸碰動作上的缺損等等。

莊素貞(2014)為文指出視覺皮質損傷對許多人包括視障老師、視障兒童父母、及其化相關專業人員是個既陌生又困惑的名詞。其主要的原因在於其成因並非一般人所熟悉的,且其定義極為模糊。傳統上增強視障學生視覺效能的方法譬如放大認知物體、增加照明度、使用色彩鮮豔教材教具等並不適用於視覺皮質損傷兒童。然而大多數特教教師缺乏教導這類兒童的專業知識與訓練,因此常倍感焦慮與吃力,甚至因教法不當而造成學生學習上的困擾。本文除了對視覺皮質損傷之定義加以說明以外,並將視覺皮質損傷兒童之行為特徵及對這類兒童之教學方法等方法做一詳細介紹,以提供特殊教育工作者、兒童父母、

及相關工作者參考。

莊素貞(2014)指出國內視障教育長久以來偏重於眼球性視覺障礙，對於大腦性視覺損傷的關注甚少，相關教育人員缺乏相關專業知識，往往錯過個案視覺功能早期復健與療育的黃金時機，特別是學前階段幼童，令人深感遺憾。本文主要簡介美國視覺皮質損傷兒童教育專家 Dr.

Roman-Lantzy (2007) 所提出的 CVI 範圍評估 (The CVI RangeAssessment)，並希望藉此機會讓更多相關特殊教育與醫療復健人員了解 CVI 的定義、成因、特徵以及如何利用 CVI 功能性視覺評估結果，提供適切的視障教育服務和相關醫療復健。

何世芸(2012)為文指出視覺皮質損傷 (Cortical Visual Impairment) 是大腦皮質產生視覺問題，CVI 個案的表現因為成因不同、特徵不同，因此迥異於視覺障礙者。因此在教學策略的指導方向與專業團隊的服務服務量上，自與視覺障礙學生差異甚大。本文針對國內外文獻探討視覺皮質損傷的成因與特徵，並提供教學策略，希望輔助有視覺皮質損傷 (CVI) 的個案、教師或家長，以裨益 CVI 個案的學習成長。

蕭佳雯(2013)探討功能性視覺訓練對增進疑似視皮質損傷兒童視動協調能力之成效。研究對象為一名六歲疑似為視皮質損傷合併有腦性麻痺之視多障個案，研究方法採單一受試研究法之跨行為之實驗設計，受試者進行功能性視覺評量及視皮質損傷特徵評估後，發展適合個案的功能性視覺

訓練方案，並將生活自理活動融入到功能性視覺訓練課程。本研究之自變項為功能性視覺訓練，包含提示及延宕策略及環境調整策略；依變項為三項生活自理活動「擦嘴活動」、「喝水活動」、「吃飯活動」的視動協調能力，視動協調能力包括視動協調得分百分比及動作反應時間秒數，所得資料以視覺分析法及 C 統計法分析，在教學活動結束後與受試者的家長進行訪談。結果顯示：1. 功能性視覺訓練後能提昇受試者在三項「擦嘴活動」、「喝水活動」、「吃飯活動」伸手取物的視動協調能力。2. 社會效度的結果家長對三項擦嘴、喝水及吃飯活動的教學成效有正向的肯定，認為孩子在教學後，伸手取物的視動協調能力有提昇，整體活動的參與主動性與獨立性皆增加。

有些因為腦部受損而失明的人會展現出盲視能力：對他們意識中看不見的物體或影像產生反應。盲視可偵測許多視覺特徵，包括顏色、動作、簡單形狀和臉部及肢體傳達的情緒，有些因為腦部損傷而失明的人，具有一種特殊的盲視能力：能夠感應別人臉上的表情，甚至能在障礙物中穿梭前進；雖然失明，但擁有盲視 (blindsight)，這種驚人的能力可以讓人在「看不到」的情況下，對眼睛感測到的東西做出反應；盲視研究的主要目標，是想了解因大腦皮質受損而失明時，我們仍保存了多少感知能力，以及盲視涉及了哪些腦區和神經線路(涂可欣(譯)，2010)。

綜合上述文獻探討，本研究的目的主要在於：

一、探討特殊教育教師對視皮質損傷認知之現況。

二、探討不同背景變項之特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異情形。

根據上述研究目的，本研究有以下七個待答問題：

一、特殊教育教師對視皮質損傷認知之現況為何？

二、不同性別之特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異為何？

三、不同年齡之特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異為何？

四、不同婚姻狀況之特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異為何？

五、不同年資之特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異為何？

六、不同任職學校之特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異為何？

七、不同服務所在地之特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異為何？

## 貳、研究方法

本研究以就讀於國立台灣師範大學特殊教育學系暑期碩士班的學生，以及啟惠明學校教師，共發出問卷 105 份，回收 100 份回收率為 95%。其中男

性教師 18 位(18%)，女性教師 82 位(82%)；年齡方面，30 歲以下 55 位(55%)、31~40 歲 31 位(31%)、41~50 歲 11 位(11%)、51 歲以上 3 位(3%)；婚姻狀況方面，未婚 74 位(74%)、已婚 26 位(26%)；教學年資方面，5 年以下 50 位(50%)、6~10 年 27 位(27%)、11~15 年 13 位(13%)、16 年以上 10 位(10%)；特殊教育學校 42 位(42%)、普通學校 58 位(58%)；都會區學校 69 位(69%)、非都會區學校 31 位(31%)。

本研究參考視皮質損傷之相關文獻，自行編製「特殊教育教師對視皮質損傷認知問卷」，採用 Likert 四點量表，依據特殊教育教師實際認知程度，區分「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」四個等級，邀請特殊教育專家學者就問卷內容加以修正完成。問卷除了基本資料外，問卷的主要內容分為生理機轉方面(9 題)、鑑定與評量方面(6 題)、行為特質方面(6 題)、環境調整方面(7 題)、教學介入方面(7 題)等五個向度共 35 題，其中 31、32 題為反向題。本問卷信度為 .8299，題目分佈如表 1：

表 1  
特殊教育教師對視皮質損傷認知問卷題目分佈

題目向度	題號
生理機轉方面 9 題	2、13、14、16、17、21、22、23、24
鑑定與評量方面 6 題	1、25、26、32、33、34
行為特質方面 6 題	3、4、5、6、9、11
環境調整方面 7 題	8、10、28、29、30、31、35
教學介入方面 7 題	7、12、15、18、19、20、21

問卷回收後，利用電腦統計套裝軟體視窗版 SPSS for Windows 22.0 版

進行各項統計與分析，以平均數和標準差來看特殊教育教師對於長期照護保險的看法。各題項分數在 3.50 以上者界定為非常同意、2.51-3.50 分者為同意、1.51-2.50 分者為不同意、1.50

以下者為非常不同意。

### 參、研究結果

#### 一、特殊教育教師對視皮質損傷認知現況

表 2

特殊教育教師對視皮質損傷認知的平均數與標準差 N= 100

題項	認知態度		結果
	M	SD	*
1 我認為做過一般眼科檢查，並不能解釋眼睛嚴重功能喪失的狀況。	3.06	.61	
2 我認為視皮質損傷孩童的醫療病史中會有視神經方面的問題。	2.95	.45	
3 我認為視皮質損傷孩童會展現出獨特的視覺行為特徵。	3.15	.43	
4 我認為視皮質損傷孩童會有顏色偏好問題。	2.88	.59	
5 我認為視皮質損傷孩童會有視覺延宕現象。	2.98	.42	
6 我認為視皮質損傷孩童會產生視野偏好。	2.94	.57	
7 我認為移動的物品較能引起視皮質損傷孩童的視覺注意力。	2.79	.69	
8 我認為視皮質損傷孩童在視覺環境複雜的情形下有辨識的困難。	3.23	.54	
9 我認為視皮質損傷孩童會無目的的凝視。	2.73	.53	
10 我認為視皮質損傷孩童對遠距離的辨識有困難。	2.91	.49	
11 我認為視皮質損傷孩童會有異常的視覺反射。	2.91	.40	
12 我認為視皮質損傷孩童對新穎事物有辨識的困難。	2.94	.44	
13 我認為視皮質損傷嬰兒視覺功能無法維持穩定狀況。	3.01	.45	
14 我認為視皮質損傷嬰兒視功能的進步必須依靠神經的穩定性。	3.00	.55	
15 我認為視皮質損傷嬰兒視功能的進步必須依靠環境的支持。	3.27	.53	
16 我認為視皮質損傷嬰兒視覺功能會於視力可塑關鍵期進步。	3.26	.60	
17 我認為視皮質損傷孩童視功能的進步是可以期待的。	3.11	.54	
18 我認為視皮質損傷孩童課程內容呈現的方式，必須根據正確的評量而做調整。	3.47	.50	
19 我認為視皮質損傷孩童所有的教學介入必須能夠整合於日常生活中。	3.48	.50	

20	我認為視皮質損傷孩童應該避免使用視覺刺激。	2.30	.72	*
21	我認為視皮質損傷可能和眼球功能受損的視覺障礙同時存在。	2.94	.60	
22	我認為視皮質損傷孩童最相關的眼球狀況是視神經萎縮。	2.68	.60	
23	我認為視皮質損傷孩童最相關的眼球狀況是視神經發育不全。	3.06	.45	
24	我認為視皮質損傷孩童最相關的眼球狀況是視神經不正常的增生和斜視。	2.62	.61	
25	我認為眼科專業人員或許只能診斷出眼球功能受損的狀況。	3.00	.67	
26	我認為功能性視覺評量是視皮質損傷學生一種專業的評量溝通工具。	3.22	.53	
27	我認為視皮質損傷學生的教學介入必須根據評量的結果了解學生的需求而設計。	3.47	.50	
28	我認為視皮質損傷孩童環境的調整必須考慮到視覺複雜度。	3.40	.54	
29	我認為視皮質損傷孩童環境的調整必須考慮到聽覺複雜度。	3.06	.69	
30	我認為視皮質損傷孩童環境的調整必須融合到日常生活中。	3.45	.52	
31	我認為視皮質損傷孩童環境的調整必須單獨成為治療課程。	2.27	.82	*
32	我認為功能性視覺評量主要是評量視皮質損傷學生的視覺敏銳度。	2.13	.75	*
33	我認為搜尋能力及手眼協調是功能性視覺評量項目。	3.27	.45	
34	我認為功能性視覺評量可以評量視皮質損傷孩童的色覺。	3.05	.55	
35	我認為環境線索會影響視皮質損傷孩童的視覺效能。	3.26	.58	

\*表不同意，也就是認知不足之題項。

表 2 顯示，特殊教育教師對視皮質損傷認知的平均數大部分在 2.50 以上；惟 20. 我認為視皮質損傷孩童應該避免使用視覺刺激、31. 我認為視皮質損傷孩童環境的調整必須單獨成為治療課程、以及 32. 我認為功能性視覺評量主要是評量視皮質損傷學生的視覺

敏銳度等三題特殊教育教師的認知是有待加強。一般而言，視覺刺激是最後的手段，視皮質損傷孩童應該避免使用；視皮質損傷孩童環境的調整應融合在市常生活當中，而不是單獨成為治療課程；功能性視覺評量主要是評量不是視皮質損傷學生的視覺敏銳



度，而是其視覺功能。

二、不同性別特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異情形

表3

不同性別特殊教育教師對視皮質損傷認知之平均數與標準差之比較 N=100

向度	男性 n=18		女性 n=82		t 值
	M	SD	M	SD	
生理機轉	2.56	.28	2.57	.34	-.01
鑑定與評量	2.92	.25	2.93	.28	-.14
行為特質	2.92	.28	3.05	.36	-1.28
環境調整	2.99	.33	3.12	.30	-1.57
教學介入	2.94	.29	3.09	.32	-1.69
整體	2.96	.23	3.04	.23	-1.20

表3顯示，不同性別特殊教育教師對視皮質損傷認知，整體上沒有顯著差異。

三、不同年齡特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異情形

表4

不同年齡特殊教育教師對視皮質損傷認知之平均數與標準差之比較 N=100

向度	30歲以下 (n=55)		31~40歲 (n=31)		41歲以上 (n=14)		F 值
	M	SD	M	SD	M	SD	
	生理機轉	2.62	.36	2.55	.29	2.38	
鑑定與評量	2.91	.27	3.00	.29	2.87	.25	1.46
行為特質	2.97	.30	2.97	.28	3.39	.48	9.37***
環境調整	3.08	.30	3.11	.31	3.15	.35	.31
教學介入	3.06	.30	3.05	.31	3.10	.42	.12
整體	3.02	.23	3.02	.22	3.05	.27	.11

\*\*\* $p < .001$

表4顯示，不同年齡特殊教育教師對視皮質損傷認知，整體上沒有顯著差異。但在行為特質方面有顯著差異，亦即41歲以上的教師對於視皮質損傷認知

高於41歲以下之教師。

四、不同婚姻狀況特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異情形

表5

不同婚姻狀況特殊教育教師對視皮質損傷認知之平均數與標準差之比較 N=100

向度	已婚 n=74		未婚 n=26		t 值
	M	SD	M	SD	

生理機轉	2.57	.34	2.54	.30	.41
鑑定與評量	2.90	.27	3.02	.27	-1.93
行為特質	3.03	.35	3.01	.37	.30
環境調整	3.09	.28	3.12	.36	-.47
教學介入	3.05	.30	3.12	.38	-.92
整 體	3.02	.22	3.04	.27	-.53

表5顯示，不同婚姻狀況特殊教育教師

對視皮質損傷認知，整體上沒有顯著差異。

五、不同年資特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異情形

表6

不同年資特殊教育教師對視皮質損傷認知之平均數與標準差之比較

向度	5 年以下 (n=50)		6~10 年 (n=27)		11~15 年 (n=13)		16 年以上 (n=10)		F 值
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
	生理機轉	2.63	.37	2.54	.27	2.52	.29	2.35	
鑑定與評量	2.90	.28	2.97	.28	2.97	.27	2.90	.30	.42
行為特質	2.97	.32	2.98	.25	3.06	.38	3.40	.52	4.33**
環境調整	3.06	.31	3.14	.25	3.17	.28	3.07	.44	.65
教學介入	3.05	.31	3.07	.30	3.13	.34	3.01	.44	.25
整 體	3.01	.24	3.03	.20	3.05	.24	3.01	.30	.08

\*\*p < .01

表6顯示，不同年資特殊教育教師對視皮質損傷認知，整體上沒有顯著差異。但在行為特質方面有顯著差異，

亦即16年以上的教師對於視皮質損傷認知高於16年以下之教師。

六、不同任職學校特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異情形

表7

不同任職學校特殊教育教師對視皮質損傷認知之平均數與標準差之比較 N=100

向度	特殊教育學校 n=42		普通學校 n=58		t 值
	M	SD	M	SD	

生理機轉	2.53 .31	2.59 .35	-.76
鑑定與評量	2.92 .26	2.94 .28	-.38
行為特質	3.19 .43	2.92 .23	3.93***
環境調整	3.13 .33	3.08 .29	.47
教學介入	3.13 .36	3.02 .28	1.72
整 體	3.06 .26	3.00 .21	1.31

\*\*\* $p < .001$

表 7 顯示，不同任職學校特殊教育教師對視皮質損傷認知，整體上沒有顯著差異。但在行為特質方面有顯著差異，亦即特殊教育學校教師對於

視皮質損傷認知高於普通學校特殊教育教師。

七、不同服務所在地特殊教育教師對視皮質損傷認知之差異情形

表8

不同服務所在地特殊教育教師對視皮質損傷認知之平均數與標準差之比較N=100

向度	都會區=69		非都會區 n=31		t 值
	M	SD	M	SD	
生理機轉	2.63	.34	2.40	.24	3.22***
鑑定與評量	2.96	.27	2.85	.28	1.80
行為特質	3.08	.35	2.89	.32	2.50*
環境調整	3.14	.30	3.00	.31	1.97
教學介入	3.13	.33	2.91	.23	3.07***
整 體	3.08	.24	2.89	.17	3.60***

\* $p < .05$  \*\*\* $p < .001$

表 7 顯示，不同服務所在地教育教師對視皮質損傷認知，有顯著差異。服務於都會區特殊教育教師對視

皮質損傷認知高於服務於非都會區特殊教育教師。

**參、結論**

一、特殊教育教師對視皮質損傷之認知大部分都正確；惟視皮質損傷孩童是否避免使用視覺刺激、視皮質損傷孩童環境的調整是否單獨成為治療課程、以及視覺敏銳度是否視皮質損傷學生功能性視覺評量的主要項目等三題，特殊教育教師的認知有待修正。一般而言，視覺刺激是最後的手段，視皮質損傷孩童應該避免使用；視皮質損傷孩童環境的調整應融合在日常生活當，而不是單獨成為治療課程；功能性視覺評量主要是評量不是視皮質損傷學生的視覺敏銳度，而是其視覺功能。

二、不同性別、不同年齡、不同婚姻狀況、不同年資、任職學校和不同任職學校之特殊教育教師對視皮質損傷之認知，沒有顯著差異。

三、服務於都會區特殊教育教師對視皮質損傷認知，和服務於非都會區特殊教育教師有顯著差異。亦即服務於都會區特殊教育教師對視皮質損傷認知高於服務於非都會區特殊教育教師。

**參考文獻**

何世芸(2012):探討視覺皮質損傷的成因特徵與教學上的策略。國小特殊教育；53 期，頁 24 - 31。

- 何世芸(2013):從神經行為學角度分析視覺皮質損傷個案。載於**兩岸溝通障礙教育學術研討會論文集**。頁302-316。中華溝通障礙教育學會。頁15-18。
- 施永豐(2012):**遠離惡「視」力-近視發生的原因及其如何預防與治療**。新北市:合記。
- 涂可欣(譯)(2010):視而不覺:眼盲還是心盲?**科學人**2010,第106期,12月號。2014.8.18.摘自年
- 莊素貞(1998):如何教導視皮質損傷兒童。**國教輔導。幼教與特教專輯**。37期,頁24-27。
- 莊素貞(2000):視覺皮質損傷及其在教育上的因應。**特殊教育季刊**,74期。
- 莊素貞(2014):大腦視皮質損傷與其功能性視覺評估。**特殊教育與輔助科技半年刊**,頁38-47。
- 蕭佳雯(2013):**功能性視覺訓練對增進疑似視皮質損傷兒童視動協調能力成效之研究**。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士在職專班。臺中市。

# 學前幼兒溝通與社會行為評定量表之編製

宣崇慧

嘉義大學幼兒教育學系

## 摘要

本研究主要探究學習困難兒童學前之學習與行為表現。先以過去文獻所統整之學習困難學童學前行為特徵，與國中小階段學習障礙學童學習行為檢核表內容為依據，修改並草擬一份「學前溝通與社會行為評定量表」。經過因素分析與標準化過程，以確保「學前溝通與社會行為評定量表」之效度與使用功能。

## 壹、緒論

受到學前融合教育政策的影響，目前一般幼兒園中，普遍都有一兩位明顯有適應與學習問題的兒童，形成幼稚園保母與老師們莫大的挑戰。常見的班級不適應問題通常包括活動中自行離開、上課上到一半自行起來走動、情緒很容易受細故影響而起伏很大、或是精神只能投入於少數自己感興趣的事物等，使得這些幼兒在班級中的人緣極差、被同學欺負或是無法與同學建立友誼。也有些兒童有學習問題，像是無法集中精神專心聽老師講述事情、做事情心不在焉常常擱東忘西或忘記帶東西來學校、向老師或同學清楚說明發生的事情或描述故事內容時無法清楚表達、也無法完整記住老師所交待的事情。

這些兒童不同於傳統所認為的智能障礙或發展遲緩兒童，他們雖然常在班上製造問題，但在某些時候或某些作業上又可以有很好的表現。例如：有老師曾描述班級中的一位適應困難同學說道：「XX看故事書或聽故事時常心不在焉，不過很會利用積木做出各種造型，像是動物園、商店街或摩天樓，可是，若是請他向其他小朋友介紹說明他用積木堆出的作品，卻是這個那個的說不清楚事情的名稱或是內容情境。如果老師繼續鼓勵他再多說一點，就低下頭只說不知道。」這些兒童的智力正常，但在不同情境或不同性質作業的表現上卻時好時壞，常令老師或家長認為這些兒童是一群懶惰或不聽管教的壞孩子。

兒童適應與學習的困難可能與特定腦神經功能損傷、內分泌失調或感覺統合能力較差有關，很顯然，這些孩子的智力正常，但卻因為某種原因而無法發揮自己

的能力，有可能是特殊教育法所指的「學習障礙」、「語言障礙」或「情緒行為障礙」等問題，但通常要到進入國小接受較規律的課堂作息、學習方式以及正式的學科讀寫算課程後，其問題才會較明顯地反應在課業表現與行為上。因此，早期療育或學前特殊教育課程與教學的介入對這些兒童而言是當務之急。然而，雖然學習障礙、語言障礙或情緒障礙兒童在學前階段就會在適應與學習上顯現出行為徵兆，但由於這些兒童在學前階段可能只會被老師或家長解讀為「比較調皮好動」或是「大雞晚鳴」，教師或家長並不認為需要向地方「發展遲緩兒童通報轉介中心」提出通報，以至於無法讓兒童能夠提早透過專業團隊人員篩選與診斷的機制，找到問題的癥結以接受適當的介入。因此，若在學前階段以具體且較具說服力的檢核標準，可讓學前教師與家長能以較客觀的方式認識孩子的問題，及這些問題與其未來學習的關聯性。

本研究在學前階段，設計適當的檢核工具來檢核學前幼兒溝通與社會行為表現。台北市學習障礙家長協會從兒童注意力、記憶力、知動協調能力、理解表達與推理能力等面向，舉出 50 項學齡階段學習障礙學生常發生的問題，但此檢核表是根據國小及國中學習情況所編製。若能根據學前幼兒的學習情境並考量學習障礙幼兒的行為特質，編製一份適用於學前幼兒的檢核標準，可做為未來評量學前階段疑似有學習與適應困難幼兒的問題檢核工具，如此，相關專業人員也能夠以較客觀的方式與教師或家長溝通，使其不致忽視兒童的問題及儘早接受治療的時機。因此，本研究主要動機為綜合過去研究所整理出學習困難幼而學前問題行為徵兆(王

瓊珠, 2002), 與學齡兒童行為與學習問題檢核表的內涵, 並考量學前階段的學習課程與環境而編製。以隨機且大量取樣, 來建立一般兒童在標準化檢核工具上的平均數與標準差, 以提供未來早期檢核學前兒童適應與學習問題的參考依據。

## 貳、文獻探討

### (一) 學習困難兒童的學習與行為問題

學習是每個人在成長過程中不斷經歷的過程。從認知心理學的角度來解釋, 學習可視為環境中的新知識與我們內在舊知識的整合, 進而儲存在長期記憶的系統中, 以及在適當的情境下將已儲存的知識提取出來使用。以上過程需要個人各種能力的整合, 才能達到有效的學習, 包括: 正常的智能、相當的專注力、以及訊息的處理與記憶能力(胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳、林玉華譯, 2006), 而一般所稱學習困難兒童, 是指智力正常但卻在專注力或訊息處理與記憶力上發生問題, 而影響學習效果者(Barkley, 1990)。

從我國特殊教育法來看, 智力正常但卻有學習困難的學童可能為情緒行為障礙中的注意力缺陷過動症或學習障礙兒童(教育部, 1997; 2008), 但前者的學習困難主要是由注意力或衝動問題所導致; 而後者的學習困難主要由神經心理功能的異常所造成(教育部, 2009)。因此, 可從兒童注意、記憶、語言理解與表達、知覺動作協調等面向的問題與其在聽、說、讀、寫、算的學習表現間的關係。

許多研究探討閱讀困難兒童認知能力與一般兒童之差異(宣崇慧, 2008; 曾世杰、簡淑真、張媛婷、周蘭芳、連芸伶, 2005; 謝俊明、曾世杰, 2004; Swanson, 1994), 結果發現, 學齡階段閱讀困難兒童在訊息的儲存、提取、聲調覺識以及快速自動念名(Rapid Automatic Naming, 簡稱RAN)上較一般學童差, 其學業表現上的主要問題在於識字、閱讀理解或數學。由於學前學習困難兒童不易鑑定, 且其表現的行為問題容易與注意力缺陷過動兒童、輕度智能障礙兒童以及語言障礙兒童混淆, 故目前尚無研究直接探討學習困難兒童在學前階段的認知與學習表現。

### (二) 學習困難學童學前溝通與社會行為問題之檢核

由於學前階段兒童尚未正式學習閱讀與數學, 因此在兒童智力正常的前提下, 很難從其具體的學習成果表現來發現。雖然如此, 學習困難兒童除了注意力問題外, 也會出現記憶力、理解、語言以及知動協調等問題, 所以, 在學前階段可從這些方面來探究, 若兒童在此等能力上顯著落後, 則表示兒童入學後有較高的機率發生學習困難。一般而言, 注意、記憶、理解、語言與知動協調等能力的測量與觀察, 學前幼兒不易測量, 則可透過具體且簡易行之的檢核表做檢核。

台北市學習障礙者家長協會根據孩子的行為, 編製了學習障礙兒童「學習行為檢核表(國民中小學普通班教師版)」, 但此份表格是以國中小學習障礙學童的學習環境與行為為主。王瓊珠(2002)彙整學前階段學習困難高危險群學童的行為特徵。因此, 研究者綜合以上兩者, 草擬「溝通與社會行為評定量表」之內容與架構, 進行評定量表內容因素分析, 並蒐集一般兒童在此份評定量表的平均表現, 做為篩選學習困難的參照。

## 參、研究方法及步驟

### (一) 研究設計

本研究將草擬之「溝通與社會行為評定量表」進行檢核表內容分析。

### (二) 研究對象

以179名年齡4歲足、5歲足與6歲足, 分別就讀小、中、大班, 老師認為幼兒在互動上正常且沒被鑑定為發展遲緩者為對象, 請幼兒教師根據幼兒平時表現, 填寫學習與行為問題檢核表, 並參考因素分析結果增刪或修改學前學習困難兒童檢核表的內容, 並建立一般兒童在此份檢核表上的平均數與標準差作為對照。

### (三) 研究工具

根據「學習行為檢核表(國民中小學普通班教師版)」與學前階段學習困難高危險群學童行為特徵所編製「溝通與社會行為評定量表」草擬版。其內容包括知動能力協調所反應的一般行為特徵、注意力、記憶力、語言能力及情緒與社會適應。

#### (四) 研究程序

以「溝通與社會行為評定量表」草擬版為工具，以老師認為幼兒在互動上正常且沒被鑑定為發展遲緩者之兒童為對象，根據他們的學習與行為表現做檢核。將所蒐集的資料彙整，輸入電腦 SPSS 統計軟體，在指導教授的指導下進行因素分析，根據因素分析的結果增刪或修改評定量表的內容，以及完成常模標準化建立程序。

#### 肆、研究結果

本研究主要工具「溝通與社會行為評定量表」草擬版內容包括知動能力協調所反應的一般行為特徵、注意力、記憶力、語言能力及情緒與社會適應。請熟悉兒童學習與行為的大班教師填寫以做為預試題本，將預試結果進行因素分析，並請相關領域專家審核、修正後，正式採用。

##### (一)「溝通與社會行為評定量表」的預試題本說明

##### 1. 編製過程：

##### (1) 預試題本內容：

A. 知動協調能力所反應之一般行為特徵共 9 題、B. 注意力共 5 題、C. 記憶力共 8 題、D. 語言能力共 9 題、E. 情緒與社會適應共 6 題，合計 37 題。

##### (2) 預試對象：

以 179 名普通幼兒為預試對象，請熟悉兒童學習與行為的教師填寫預試題本。

##### (二) 效度分析

##### 1. 因素分析結果

本量表使用主成份分析

(principal components analysis)，並採直接斜交轉軸法 (direct oblimin)，因素分析結果抽取三個因素，共可解釋 70.56% 的變異量 (表一)，依據原題意及因素分析的結果，經命名後做因素歸類。

依據文獻探討將三個因素分別命名為「語言與認知概念」、「知動協調能力與注意力」、「情緒與社會適應」。

##### 2. 根據因素分析後的題項

- (1) 根據原題項「A2 能夠有邏輯的談論許多事物，卻不會拉拉鍊或畫圈圈，不喜歡玩拼圖」、「A8 抄寫數字或注音符號或描繪圖形要一看再看地對照，速度緩慢」以及「A9 方向感差，左右不分」，因素分析結果為因素一，原題意較傾向檢核因素二的知動協調能力；因素分析後，一般園所教師在填寫時傾向將此項目歸因為認知，因此，分別將此等題目依次修改為「語言溝通能力顯著優於動作控制能力」、「抄寫數字或注音符號的速度緩慢」以及「方向認知概念較差」，並歸類至因素一。
- (2) 根據原題項「B2 完成一項工作或任務 (如：美勞)，速度比其他兒童慢」，由於多數學前教師誤認為此等學生是屬於認知較差的學生，故因素分析結果落至因素一，但題意主要為注意力，因此將之歸類於因素二。

表一 「溝通與社會行為評定量表」因素分析結果

原題號	因素負荷量			共同值
	因素一	因素二	因素三	
A2	.569			.512
A8	.771			.760
A9	.804			.691
B2	.490			.702
C2	.728			.664
C3	.904			.729
C4	.682			.676
C5	.792			.593
C6	.758			.724

C8	.861			.764
D1	.534			.724
D2	.730			.811
D3	.680			.751
D4	.866			.784
D5	.819			.748
D6	.861			.740
D7	.719			.509
D8	.794			.765
D9	.811			.807
A1		.777		.696
A3		.472		.685
A4		.507		.684
A5		.537		.748
A6		.632		.688
A7		.578		.639
B1		.566		.573
B3		.594		.736
B4		.499		.694
B5		.870		.688
C1		.415		.681
C7		.407		.609
E1			.661	.765
E2			.838	.799
E3			.750	.824
E4			.743	.763
E5			.606	.707
E6			.692	.674
特徵值	22.67	2.12	1.32	解釋量
總變異量	61.26%	5.72%	3.58%	70.56%

### 3. 專家建議修改題項

量表擬定後，請數位幼教專家，就其專業知識與經驗為依據，針對量表內容之適用性進行評量。並根據其建議進行修改。

### 4. 根據相關分析結果修改題項

以 Pearson 積差相關計算各分項間之相關，各分量表間之相關介於.244 至.954 之間，皆達  $P < .01$  顯著水準。並根據相關係數結果，修改少數題項。

### 5. 正式題本

本評定量表依評定目的共分三個部份，分別為 A. 語言與認知概念，共 17 題；B. 知動協調能力與注意力，共 13 題；C. 情緒與社會適應，共 6 題，合計 36 題，為五點量表，由 1 至 5 分數愈高表示行為表現愈佳。由任教教師計分，各分項比重如表二。因此，分測驗 A、B、C 的最高分分別為 85 分、65 分、以及 30 分。正式題本內容如附錄右欄。

表二 「溝通與社會行為評定量表」各分項比重表

項目	A. 語言與認知概念	B. 知動協調能力與注意力	C. 情緒與社會適應
題數	17	13	6
比重 (%)	47	36	17



### (三) 信度分析

#### 1. 內部一致性分析

以 Pearson 積差相關計算各分項間之相關，目的在於了解各題項檢核能力間的相關，並根據相關分析、因素分析與專家檢核結果，將各題項做進一步調整，各分量表間之相關介於.244 至.954 之間，皆達  $p < .01$  顯著水準。

#### 2. 評分者間一致性分析

本研究請兩位大班幼教教師分別填寫 20 位相同的大班學生，以 Pearson 積差相關考驗評分者間一致性在語言與認知概念、知動協調能力與注意力、情緒與社會適應三個分項相關分

別為.902、.708 及.667，均達  $p < .01$  顯著水準。

### (四) 不同年齡幼兒在各變項之比較

#### 1. 不同年齡幼兒在各變項的描述性統計結果

考量變項語言與認知概念、知動協調能力與注意力、情緒與社會適應與年齡發展有關，因此識字困難幼兒除外，將四歲組、五歲組與六歲組做一比較。表三詳列三組幼兒的語言與認知概念、知動協調能力與注意力、情緒與社會適應表現之平均數與標準差。可見三項能力皆隨著年齡發展而成長。

表三 不同年齡組各變項之平均數與標準差

能力變項	四歲組 (n=32)		五歲組 (n=60)		六歲組 (n=87)	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
語言與認知概念	62.28	16.31	73.22	21.35	78.92	12.96
知動協調能力與注意力	40.06	11.90	49.68	15.33	50.28	12.21
情緒與社會適應	21.90	5.61	24.23	7.38	25.62	5.29
總和	124.25	30.12	147.13	43.15	154.82	27.39

#### 2. 不同年齡幼兒在各變項上的變異數分析比較結果

進一步以單因子變異分析

(ANOVA)，比較三組幼兒在各項能力表現上是否有顯著差異，表五為變異數分析摘要表，結果顯示不同年齡幼兒在語言與認知概念， $F(2, 176)=11.6$ ， $p < .001$ 、知動協調能力與注意力， $F(2, 176)=7.4$ ， $p < .001$ ，情緒與社會適應， $F(2, 176)=4.4$ ， $p = .014$ 。LSD 事後比較顯示，在語言與認知概念方面，四歲組小於五歲組、五歲組小於六歲組，皆有顯著差異；知動協調能力與注意力，四歲組顯著小於五、六歲組，但五歲與六歲組差異不顯著；情緒與社會適應，四歲組顯著小於六歲組，但四歲與五歲組、五歲與六歲組之間未達顯著差異。可見，三項能力皆隨著年齡發展而進步。

#### 參考文獻

王瓊珠 (2002)：學習障礙家長與教師手冊。台北市：心理出版社。

#### 伍、研究結論與討論

本研究所建立的「溝通與社會行為評定量表」經因素分析統計歸類後，可分為語言與認知概念、知動協調能力與注意力、情緒與社會適應之能力三類別，且四至五歲幼兒在各分項能力上的表現，隨年齡的增長而進步。

本研究主要貢獻在於「學溝通與社會行為評定量表」的建立，不但提供學前教師區域性的平均數與標準差予以參照，也可讓教師了解不同年紀兒童在此份評定量表上應有的整體表現得分。可幫助學前教師及早察覺學童有學習困難的跡象，進一步提出接受進一步評量與診斷。此份檢核表可讓學前教育工作者及家長正視兒童學前行為與學習問題的嚴重性，以免耽誤早期介入的機會。

胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳、林玉華譯，Bender, W. N. (2006)：學習障礙。

- 台北市：心理出版社。
- 宣崇慧 (2008)：直接教學模式對不同認知問題識字困難學童學習成效及其相關因素之研究。國立台灣師範大學博士論文 (未出版)。
- 張世慧、楊坤堂 (2005)：閱讀理解測驗。台北市立教育大學。
- 教育部 (1997)：特殊教育法。台北市：教育部。
- 教育部 (1998)：身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準。台北市：教育部。
- 黃秀霜 (2001)：中文年級識字測驗。台北：心理出版社。
- 黃毅志 (2008)：如何精確測量職業地位？「改良版台灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構。台東大學教育學報，19 (1)，151-160。
- 陳榮華、陳心怡 (2003)：魏氏幼兒至力量表修訂版指導手冊。台北：中國行為科學社。
- 曾世杰、簡淑真、張媛婷、周蘭芳、連芸伶 (2005)：以早期唸名速度及聲韻覺識預測中文閱讀與認字：一個追蹤四年的相關研究。特殊教育研究學刊，28，頁 123-144。
- 謝俊明、曾世杰 (2004)：閱讀障礙學生與一般學生在唸名速度上的比較研究。台東大學教育學報，15(2)，頁 193-216。
- Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorders: a handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- O' Shaughnessy, T. E., & Swanson, H. L. (1998). Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit? A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly, 21*, 123-148.
- Swanson, H. L. (1994). Short-term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities, 27*, 34-50.

附 錄

* 修 改 題 目	修改前的題目內容	修改後的題目內容
A 分項		
*	A2 能夠有邏輯的談論許多事物，卻不會拉拉鍊或畫圈圈，不喜歡玩拼圖	A1 語言溝通能力顯著優於動作控制能力
*	A8 抄寫數字或注音符號或描繪圖形要一看再看地對照，速度緩慢	A2 抄寫數字或注音符號的速度緩慢
*	A9 方向感差，左右不分	A3 方向認知概念較差
	C2 明明已經看過很多次的字，還是無法認出	A4 明明已經看過很多次的字，還是無法認出
	C3 認識自己的名字或常見的繪本，但卻唸不出來	A5 認識自己的名字或常見的繪本，但卻唸不出來
	C4 能唸出自己名字或常看的繪本名稱，但單獨看到其中一個字卻不認得	A6 能唸出自己名字或常看的繪本名稱，但單獨看到其中一個字卻不認得
	C5 能夠正確看著數字數出來，但是單獨看到某一個卻認不出	A7 能夠正確看著數字數出來，但是單獨看到某一個卻認不出
	C6 不易記住學過的東西，雖然學會了，過一會或數日就忘記	A8 不易記住學過的東西，雖然學會了，過一會或數日就忘記
	C8 對剛聽到的數字、字詞或童謠複述有困難	A9 對剛聽到的數字、字詞或童謠複述有困難
	D1 孩子會好像一副專心聽話的樣子，可是卻沒聽進去或答非所問	A10 孩子會好像一副專心聽話的樣子，可是卻沒聽進去或答非所問
	D2 無法遵循較複雜的指令	A11 無法遵循較複雜的指令
	D3 無法正確回憶描述做過的事情的時間、地點或經過	A12 無法正確回憶描述做過的事情的時間、地點或經過
	D4 能聽懂的辭彙比其他兒童少	A13 能聽懂的辭彙比其他兒童少
	D5 要想很久，才能說出想要說的詞句	A14 要想很久，才能說出想要說的詞句
	D6 說話的句子不完整或語法不對	A15 說話的句子不完整或語法不對
	D7 所表達方式比其他兒童幼稚(如：僅以「尿尿」或「恩恩」來表示「我想要上廁所」)	A16 所表達方式比其他兒童幼稚(如：僅以「尿尿」或「恩恩」來表示「我想要上廁所」)
*	D8 聽完一則故事或讀完一本繪本後，無法知道文章的「主題或重點」 D9 聽完一則故事或讀完一本繪本後，無法知道文章的「內容前後關係」	合併為： A17 聽完一則故事或讀完一本繪本後，無法知道文章的「重點、內容發展與前後關係」
B 分項		
	A1 常推倒積木、撞到門、摔下椅子或	B1 常推倒積木、撞到門、摔下椅子或

	推擠同伴	推擠同伴
	A3 會四處看，卻好像有看沒有到，讓他操作會比只用看的好	B2 會四處看，卻好像有看沒有到，讓他操作會比只用看的好
*	A4 行為和動作表現好像比較幼稚	B3 行為和動作表現的成熟度似乎比同年齡幼兒差
*	A5 好像老是少根筋(做是沒頭緒、沒組織或邋邋)	B4 好像老是少根筋(做事沒頭緒、沒組織或穿著外表邋邋)
	A6 集合動作緩慢，不會控制時間，缺乏時間概念	B5 集合動作緩慢，不會控制時間，缺乏時間概念
	A7 書包、抽屜或房間經常凌亂不堪	B6 書包、抽屜或房間經常凌亂不堪
	B1 上課、讀書或遊戲無法集中注意力超過 10 分鐘以上	B7 上課、讀書或遊戲無法集中注意力超過 10 分鐘以上
	B2 完成一項工作或任務(如：美勞)，速度比其他兒童	B8 完成一項工作或任務(如：美勞)，速度比其他兒童慢
	B3 看故事書或遊戲時，容易被外來聲音干擾而分心	B9 看故事書或遊戲時，容易被外來聲音干擾而分心
	B4 與人談話時，常不注意聽	B10 與人談話時，常不注意聽
	B5 經常在問題未聽完時，即搶說答案	B11 經常在問題未聽完時，即搶說答案
	C1 無法記住剛才交代的事	B12 無法記住剛才交代的事
	C7 經常忘記帶文具、作業或遺失隨身物品(外套、雨具或便當)	B13 經常忘記帶文具、作業或遺失隨身物品(外套、雨具或便當)
C 分項		
	E1 學習意願很低或缺乏學習動機	C1 學習意願很低或缺乏學習動機
	E2 自信心低落，總覺得自己凡事都做不好	C2 自信心低落，總覺得自己凡事都做不好
	E3 不願嘗試新的事物或做是容易放棄	C3 不願嘗試新的事物或做是容易放棄
	E4 顯得害羞或退縮	C4 顯得害羞或退縮
	E5 很難與其他小朋友建立友誼	C5 很難與其他小朋友建立友誼
	E6 孩子對事情常過度反應(如：特別激動、生氣或驚嚇)，或反應太弱(如：冷漠、忽視)，好像情緒調節功能失常	C6 孩子對事情常過度反應(如：特別激動、生氣或驚嚇)，或反應太弱(如：冷漠、忽視)，好像情緒調節功能失常

## 口述影像之理論與研究回顧

劉芷晴

國立台灣師範大學特殊教育學系博士班研究生

### 摘要

本文主要介紹「口述影像」之發展源起及回顧國內外與口述影像主題相關的文獻，目前國內外相關之研究均較著重在電視節目、戲劇、表演等方向之口述影像服務，尚缺乏在教育方面之運用的探究，期待未來口述影像的研究能朝向結合視障教育方向來發展。

### 壹、前言

“眼前的黑不是黑，你說的白是什麼  
白，人們說的天空藍，是我記憶中那團  
白雲背後的藍天”

悠美的旋律搭配著動人歌詞背後的愛情故事，蕭煌奇在這首「你是我的眼」中，充份流露出視障者對看不見世界的一切影像所做的詮釋。為何眼前的黑不是黑？究竟你說的白是指什麼白？而天空藍又是怎麼一回事？在視障者，尤其是全盲者、先天失明者的世界中，這一切明眼人所創造的視覺性描述，無論是色彩、光影，乃至於一個動作、眼神，都不是容易以非視覺的方式來體會經驗到的。生活中的視覺影像，明眼者該如何透過非視覺以外的其他方式傳達給他們？他們對於這樣的傳達又能吸收

多少？效果如何？每當思考到這些議題，傳播學中「口述影像」的理念就會浮現在我腦海中！

什麼是「口述影像」？「口述影像 (Audio Description, 簡稱 AD)」，是指在節目中對白停頓或本身之敘述暫停處，在不干擾原節目的聲音和對白部分成音的原則下，對影像節目中出現之視覺成份加以解釋與描述 (Cronin & King, 1990)。口述影像的概念係透過明眼者的口述協助，使視障者能藉由口語的說明更加掌握住影像所呈現的內容，應用在電影、電視節目、影片的觀賞上，自 1980 年中期後，此構想已開始出現，也陸續有不少相關的服務提供以及研究。然而，視障者不僅僅是在觀賞影片時需要口述影像的服務，如前所述，日

常生活中亦有太多視覺訊息的掌握需要透過明眼者口述來傳達；相對地，視障者的學習歷程也是如此，極可能需要教學者各式的口語描述來補充一般教材或課程中無法藉由視覺管道傳遞的部分訊息。

在過去視障者學習過程中，遇到需要視覺影像教材的部分，處理方式往往是「替代」，也就是將平面的圖片製作成立體的教輔具，讓視障學生以觸覺的方式來體驗這些視覺空間的抽象概念或經驗。然而，觸覺與視覺是兩種截然不同的經驗方式，在視覺經驗中可以掌握住整個由動態關係而呈現的意義，這些關係所構成的形狀與線條，正是形成我們對物體有完整概念的重要素材；而觸覺則只限於肌膚與物體的接觸，所得到的知覺是物體籠統的概念(鄒品梅,1983)。這正如「盲人摸象」的故事所示，視覺是整個面的統合認知，但觸覺只能靠點和線，即使統整起來也不見得是完整的；更何況生活中也有太多經驗是無法以觸覺體驗的。

周掌宇(2000)運用梅洛龐蒂的論點而提出「視障者可以透過『語言』來學習視覺概念」，他在論文中也舉證了兩

個真實案例：牛津大學著名的盲講師桑德森，是光學權威，雖然他從沒看過任何東西，卻對空間的理論知識與概念了解透徹；蘇聯的龐屈耳根博士，是一位數學家，從小學習數學是靠媽媽將黑板上的符號及圖講解給他聽。這些例子說明了視障者可以透過語言形構出正確的視覺概念。此外，楊宜甄(2003)分析視障者的文本作品中感官經驗的結構，其中在審美體驗的分析中指出，先天失明者需要用語言去建構對於視覺的認識，因此對先天失明者而言，語言的位置是先於被世界包圍的事實，正是藉由語言的橋樑中介，世界上的許多不可觸、不可由非視覺感官替換的體驗才得以展開。

既然語言在視障者的學習中扮演的角色如此特殊，那麼視障者如何透過語言來學習就是值得深究的議題，以下介紹「口述影像」之發展源起及回顧國內外與口述影像主題相關的文獻，借以思考其在視障教育之運用方向。

## 貳、口述影像之發展源起

口述影像是指在對白之間插入的額外的描述，其描述的內容包括動作、肢體語言、臉部表情、場景、戲服……等

任何能夠幫助視障者對故事情節更加了解的描述。此服務主要提供在電視、影片、DVD、電影院、劇院、運動場，以及博物館(Whitehead, 2005)。

Snyder(2005)將口述影像的源起作了詳盡的說明：口述影像最早發展於美國，是1970年代，加州舊金山 Gregory Frazier 的碩士論文主題，Frazier 是第一個發展出口述影像概念者。然而，在更早之前，1964年，一位全盲的教育部職員 Chet Avery，聽聞有針對聽障者製作影片字幕時，即建議視障者團體應該也提供視障者口述影像的服務，但當時團體組織均致力於視障者的求職問題，此議題並未受到重視。而後，在1980年華盛頓第一個非營利性的劇場—Arena Stage 負責人 Wayne White 召集了一群人討論劇場的可及性(accessibility)議題，之後 Metropolitan Washington Ear 開始提供口述影像的服務。

口述影像的理念是將視覺影像轉換成聽覺語言傳達給視障者，因此它也成為了視障者的「另一個眼」。Freitas 和 Kouroupetroglou (2008)彙整所有口語發音的視障生活輔具，其將電視口述影像服務也納入為其中之一，可見口述影

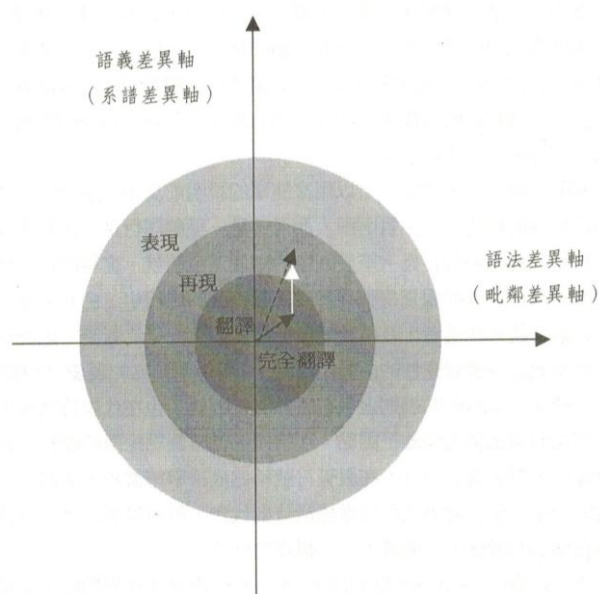
像服務是視障者無障礙生活的一環。此外，口述影像在概念上已符合全方位設計的理念，Udo 和 Fels(2010b)即逐條檢視全方位設計的要項，具體說明了聽障者的字幕服務及視障者口述影像服務符合全方位設計(universal design)的七項原則(公平使用、彈性使用、簡易及直覺使用、明顯的資訊、容許錯誤、省力、適當的尺寸及空間供使用)。而更有文獻指出可以將口述影像的方式運用在一般學生的讀寫教學方面，學生均能獲益良多(Hoffner, Quinn & Deasy, 2004; Hoffner, Baker & Quinn, 2008; Snyder, 2005)。由此可見，口述影像不僅只能為視障者服務，更是為所有人的服務。

### 參、國內口述影像之探究

目前國內進行口述影像之學術研究者，主要以淡江大學大眾傳播學系趙雅麗教授的研究為首，其於1998年至2003年陸續主持與口述影像相關之國科會專案計畫研究，並於2002年出版國內第一本口述影像學術專書—「言語世界中的流動光影—口述影像的理論建構」(趙雅麗, 2002c)，茲將其有關口述影像之研究內容及發現作一概要整理，並依年代排列。

首先，是有關口述影像是「翻譯」或是「再現」的討論，意即，口述影像究竟是一種符號與符號之間的翻譯，或是一種符號對另外一種符號的再現？如果意義已經被某符號以某種形式賦予，那麼將這種意義以另一種符號陳述出來，就是「翻譯」，以此角度來看，電影的意義已經被導演以視覺符號形式所賦予，所以口述影像只是將電影中畫面轉述成文字陳述出來，這就只是翻譯；然而，翻譯的工作中，英文小說被翻譯成中文，它仍是一部小說，一種語言的詩被翻譯成另一種語言，它也還是一首詩，其保留原來的形式與文體，但口述影像是將一部可以看的電影翻譯成只能

聽的電影，那這部用口述影像呈現的電影還算是一部電影嗎？如果它不算是電影，那這樣的轉述形式能稱為翻譯嗎？此處，趙雅麗(2002a)認為，對視障者而言，口述影像的意義比較接近「再現」，甚至更接近「表現」，但對明眼人而言，口述影像的意義比較接近「翻譯」，因為明眼人與視障者基本上是使用兩種不一樣的符號系統；因此，口述影像究竟是「翻譯」或「再現」，其主張它是界於「翻譯」與「再現」之間，而「翻譯」、「再現」到「表現」之間的變化，並不是有絕對的標準界線，而是一種連續性的光譜關係，如圖一。





圖一 從翻譯到再現的光譜示意圖

資料來源：趙雅麗(2002a)：口述影像：一個翻譯與再現觀點的對話。新聞學研究，70，127。

其次，談到口述影像的理論建構，趙雅麗(2002c)詳盡地討論了電影口述影像所面臨的符號問題，由於一般觀眾(明眼者)是以視覺符號來理解，而視障觀眾是以言辭符號來理解，於是轉述作者(口述影像者)在將視覺符號轉述為言辭符號時即面臨了許多問題，並將這些問題分為三個層次討論：訊息感知層、符號表意層(明示義層)、美學符碼層(隱含義層)。除了電影的元素之外，研究者認為其所討論的符號差異，其實也間接等同於視覺與聽覺管道接收訊息的差異性。在其他篇章文獻也不斷重覆討論視覺符號與言辭符號的差異及其轉換，並將口述影像視為跨符號研究的典型代表(趙雅麗，2003a；趙雅麗，2006)。

此外，再談到電影的敘事與口述影像敘事之差異，趙雅麗(2002c)認為口述影像的敘事文本與電影的敘事文本之論述形式不同，如前所述，一般電影敘事的論述形式，應用了多元的符碼，包含視覺、聽覺以及電影特定的結構符碼；

然而口述影像電影敘事之論述僅能以言辭符號，透過聽覺管道來傳達與表意。但在口述影像的立場是希望對視障者仍能達成與一般電影特殊之故事與論述相同的觀賞效果，因此，口述影像就是欲透過不同的文本，來達成相同之故事及論述的效果，這也正是口述影像研究的核心。

而在口述影像的實驗研究方面，趙雅麗(2003b)透過實驗調查，針對兩所啟明學校視障生進行卡通影片口述影像版之理解效果測試，探討有無口述影像的協助下視障生對卡通理解效果之差異。其研究結論提出卡通節目的口述影像製作應注意的幾項原則：

1. 卡通的情節簡單，對其故事的理解即使缺乏影像訊息的說明，仍可自行由聲音訊息所獲得的線索進行意義的連結與填補，因此，如何藉由故事的趣味性，提供視障者更豐富的視覺知識刺激，並進一步創造所謂「互文網」的聯繫效果，應是口述影像在達成讓視障者「聽懂故事」的目標以外更重要的製作思考方向。
2. 視障學生「媒體識讀能力」缺乏是口述影像描述時要注意的問題，所以在口

述影像描述的整體結構上，除了必須注意「媒體識讀」因素對影片理解的影響外，也必須於平時就加強視障者「媒體識讀能力」之培養等目標的規劃。

3. 口述影像描述的理解效果，並非單純僅是一種在既有聲音訊息下「疊加」上去的意義，由於口述影像的描述會導致資訊量、資訊結構的差異，視障者必須採取完全不同的理解策略，所以在口述影像的製作上(尤其卡通)，必須重視口述影像描述所形成的主導性影響，以適度平衡口語描述的訊息及既有聲音符號間的訊息搭配。

另外，謝青樺(2003)亦以實驗研究的設計，從認知心理學與敘事理論出發，比較明眼與視障兒童對收看電視卡通的認知機制。其發現如下：

1. 在無畫面及口述影像協助之「一般電視卡通」收視效果上，不論視障兒童或明眼兒童，均在核心事件情節、聲音訊息清晰之劇情上掌握較好。
2. 視障兒童在「符合故事基模的典型情節」、「特有之媒體表現手法的聲音訊息」上比明眼兒童有較好的掌握。
3. 在「口述影像版卡通」收視效果上，兩受試組對劇情的掌握皆顯著提昇，其

中視障兒童對若干情節掌握較差，大都是由於「語言理解」和「視覺經驗」的不足，以致影響其對口述影像描述的理解，以及進一步組織與連結其他劇情訊息進行推論的能力。

4. 視障兒童善於利用電視中的「音效」作推測，此類「非語文」(心像)的編碼機制，屬於視障兒童特有的「精緻化」記憶處理策略。

5. 在「媒體互文性」的影響下，儘管單憑聽覺媒體的使用，視障兒童也可逐漸建立與視覺媒體相通的基模(如：故事基模)，並能成熟地運用作為猜測劇情的機制。

#### 肆、國外口述影像之探究

研究者以「Audio Description」及「Video Description」作為主題或關鍵字，在 EBSCOhost 電子資料庫的檢索系統中查詢原文資料，結果所得之學術期刊相關文獻為數不多，茲將其重要文獻探討或研究內容及發現作一概要整理，並依年代排列。

Peli、Fine 和 Labianca(1996)進行實驗，研究盲人及明眼人聆聽有無口述影像電影的成效，其針對 25 位視障者(低視力者)及 24 位明眼者觀賞有口述影像

的電視節目片段，以及另外 29 位受試者僅以聆聽方式欣賞節目的聲道部份，觀賞後讓受試者進行相關的節目內容問答。其結果發現，明眼受試組表現最好，其次是視障者，最後是僅聆聽聲道部分的受試者；但所有的受試者表現都在預期水準之上，可見雖然視障者可以利用口述影像的方式來獲取節目中的影像訊息，但也有部分訊息是來自於原來節目本身的聲道訊息。此研究結果也可瞭解有部分口述影像的訊息太過多餘，視障者有部分的影像訊息是已經可以從節目原聲道的部分獲取的；也可說口述影像未來應該更加著重在描述那些完全不能藉由聲道部分來獲得的影像資訊。

Schmeidler 和 Kirchner(2001)則針對 111 名視障者進行實驗，讓其分別觀賞有無口述影像的兩段電視節目，一半的視障者觀賞第一個節目是有口述影像的，第二個節目則無，另一半與之相反；最後並針對這些視障者進行觀賞後的訪談。其研究結果指出，視障者對觀賞有無口述影像的差異性是，有口述影像的節目對觀眾而言能獲得較多資訊且較有趣味性。

Piety(2004)針對四部不同型態的

影片進行其口述影像中的語言分析，統計其口述影像插入(insertions)的次數及長度，以及發語(utterance)的次數及長度。最後提出口述者不同的口述型態以及影片本身的風格都是影響口述影像的因素；並認為口述影像是視障者對影片內容認知的重要因素之一，視障者對影片的有效認知過程可以視為口述影像、影片對話、影片原音效、其背景知識以及其他的影響因素所綜合產生的效果。最後的結論，其提出口述影像的兩項要素即「要描述的內容」及「如何描述」，而這兩個要素也衍生出許多口述影像的相關議題，如：口述影像可以依影片的型態而有不同風格？影片口述影像的重點在於增進觀眾的認知性或增加趣味性？口述影像的方式可依視障者個別的需求而不同？……這些議題有待更多的後續研究探討。

Fels Udo Deamond 和 Diamond(2006)探討使用「第一人稱」口吻進行喜劇片的口述影像方式與傳統口述影像方式(使用第三人稱口吻)，其邀請明眼者與視障者各 7 位為受試者，並比較受試者對兩種口述影像方式觀賞後之感覺有何差異性。其研究結果顯示，視障觀眾仍

較習慣傳統的口述影像方式，然而卻覺得以第一次稱口述影像時較有趣味性。

Udo 和 Fels(2009)嘗試由戲劇導演與口述影像者一同合作，創造出新式的口述影像，其以哈姆雷特的舞台劇為例，指出在現場的表演中，口述影像團隊所要傳達內容不應涉入過多自己的想法，而是應該配合導演所要傳達的訊息，因此建議口述影像的腳本應該與導演共同確認，如此才更能傳遞給視障者與明眼人相同的訊息。

Udo和Fels(2010a)分析一場僅有音樂沒有對白的音樂劇之現場口述影像(live audio description)的內容，其結合了傳統口述影像的技巧以及比賽運動播報員的技巧，將情緒、興奮的情況及重要的視覺訊息呈現給觀眾。現場口述影像的過程中，大約60%的內容可以依照時間順序來報導，但其分析結果也指出，現場口述影像容易漏掉的資訊大約是事先寫好腳本的口述影像的三倍之多。

Branje和Fels(2012)探討由無口述影像經驗的生手使用LiveDescribe此一

口述影像製作軟體進行影片的口述影像製作，其口述影像作品的品質及娛樂性價值如何。其由12位生手針對20分鐘的喜劇節目，使用LiveDescribe軟體來製作口述影像，並由75位包含視障者及明眼者的評估者來評定等第。結果指出，即使是生手也可以表現出高品質的口述影像，觀眾喜愛的口述影像其實取決於口述者本身的一些不同特徵，例如，口述的語調、使用方言、口述的時機、口述的長度。研究最後並指出，由於目前大部分非正式的口述影像多由視障者的家人及朋友執行，若生手進行口述影像是可行的方式，那麼只要將該軟體加以推廣使用，將能大幅提昇口述影像的品質。

Szarkowska(2013)探究由導演自己來製作該影片的口述影像，指出傳統的口述影像常是遵循著「看到什麼就說什麼(What you see is what you say, WYSIWYS)」的最高指導原則來進行，但口述的內容往往只在場景、演員的動作及燈光效果上打轉，只描述了人事時地物等資訊，容易忽略掉影片製作者—導演真正的視角。將口述影像轉為加入導演的想法，從導演的劇本來發展口述影像的腳本，以此方式

上述研究均仍聚焦在觀賞影片、戲劇、表演等視覺藝術之口述影像，至於將口述影像運用在教學上的探討，則有以下三篇文獻提及。

Snyder(2005)指出，運用口述影像的技巧，將童書朗讀給視障幼兒聽，對視障孩子的讀寫能力建立有很大的助益。

Hoffner、Quinn 和 Deasy(2004)認為以口述影像的影片進行寫作教學，可以有利於一般學生以及視障學生，並支持將口述影像運用到一般學生的寫作教學上。其針對一群四到六年級的學生進行暑期的閱讀課程，選取了迪士尼的口述影像版卡通--「木蘭」作為教學材料，發現學生表示口述的部分有助於他們理解影片中事件發生的順序，而人物角色的名字和動作等透過口述也讓他們更容易掌握。

Hoffner、Baker 和 Quinn(2008)分享其教學經驗，他們將一般的動畫片及口述影像版本的動畫片播放給明眼兒童觀賞，並發現觀賞過口述影像版本影片的兒童在敘寫影片劇情時，能更具體描述，並能出現許多特定名詞，此方式有助於其寫作上的學習。

## 伍、結語

由上述的探討與回顧，可以歸結出幾項重點：

一、確認口述影像對視覺障礙者的重要性不僅止於娛樂性，並且指出口述影像是一種「對所有人的服務」，符合全方位設計的理念。

二、國外近年有關口述影像之研究，主題多集中在口述影像對視障者欣賞影像作品之成效、口述影像本身技巧方面，以及口述影像製作技術等方向的探討；至於口述影像之其他應用性，尤其在教育方面，則僅有少數幾篇提及。

三、國內近年的研究係均以趙雅麗為首的團隊所進行，有不少系統性的研究成果，其研究主題多集中於討論口述影像的真義、語言與文字之「符號」間的轉換。然而趙雅麗(2002b, 2011)指出，第一階段的口述影像研究，係致力於透過「戲劇」此一虛擬世界所建構的通道，讓視障者成為一個文化環境中不缺席的「文化消費者」；而第二階段則是要透過「教育」的進路，更深化口述影像的研究基礎與範疇。如此，口述影像的研究由傳播進到教育，也讓口述影像的理論基礎由符號發展到認知，為視障者成為

「文化生產者」預作準備。

在視障教育領域中，由於欠缺視覺的管道以進行教學，一般教師大多會以聽覺(口語敘述)為主的方式來進行授課，如：文字報讀、圖表口頭說明；而針對視覺影像的部分加以口語描述，其實就是視障教育的口述影像。目前在口述影像方面的探究，正是較缺乏趙雅麗(2002b, 2011)所指之第二階段口述影像研究，故未來研究方向將可以口述影像如何在視障教育中加以運用為主題，進行更深一層次的探討。

#### 參考文獻

##### 一、中文部分

周掌宇(2000): 盲人的問題與梅洛龐蒂的解決方案(未出版之碩士論文)。國立中央大學，桃園縣。

楊宜甄(2003): 視障者作品文本中感官經驗的結構分析(未出版之碩士論文)。私立淡江大學，新北市。

鄒品梅(1983): 視覺障礙兒童美感經驗之研究。台北市：台北市立師範專科學校。

趙雅麗(2002a): 口述影像：一個翻譯與再現觀點的對話。新聞學研究，

70, 97-134。

趙雅麗(2002b): 口述影像研究：語言世界的秘密後花園。中華傳播學刊，2, 145-183。

趙雅麗(2002c): 言語世界中的流動光影—口述影像的理論建構。台北市：五南。

趙雅麗(2003a): 符號版圖的迷思：影像化趨勢下語言的未來發展。新聞學研究，77, 187-215。

趙雅麗(2003b): 視障學生對口述影像卡通影片理解機制之研究。廣播與電視，21, 1-54。

趙雅麗(2006): 跨符號研究：「結構/行動」交相建構中的傳播巨型理論藍圖。新聞學研究，86, 1-44。

趙雅麗(2011): 傳播有什麼意義？中華傳播學刊，19, 3-24。

謝青樺(2003): 視障兒童影像理解之探索—以電視卡通「神筆」為例(未出版之碩士論文)。私立淡江大學，新北市。

##### 二、外文部分

Branje, C. J., & Fels, D. I. (2012). LiveDescribe: Can amateur describers create high-quality audio description? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106 (3), 154-165.

Cornin, B. J., & King, S. R. (1990).

- The development of the descriptive video service. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84, 503-506.
- Fels, D. I., Udo, J. P., Deamond, J. E., & Diamond, J. I. (2006). A comparison of alternative narrative approaches to video description for animated comedy. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(5), 295-305.
- Freitas, D., & Kouroupetroglou, G. (2008). Speech technologies for blind and low vision persons. *Technology and Disability*, 20, 135-156.
- Hoffner, H., Baker, E., & Quinn, K. B. (2008). Lights, cameras, pencils! Using descriptive video to enhance writing. *The Reading Teacher*, 61(7), 576-579.
- Hoffner, H., Quinn, K. B., & Deasy, M. K. (2004). Visual description: Using a new technology to build literacy. *Journal of Visual Literacy*, 24 (1), 67-74.
- Peli, E., Fine, E. M., & Labianca, A. T. (1996). Evaluating visual information provided by audio description. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90 (5), 378-385.
- Piety, P. J. (2004). The language system of audio description: An investigation as a discursive process. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98 (8), 453-469.
- Schmidler, E., & Kirchner, C. (2001). Adding audio description: Does it make a difference? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95 (4), 197-212.
- Snyder, J. (2005). Audio description: The visual made verbal. *International Congress Series*, 1282, 935-939.
- Szarkowska, A. (2013). Auteur description: From the director's creative vision to audio description. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107 (5), 383-387.
- Udo, J. P., & Fels, D. I. (2009). "Suit the action to the word, the word to the action" : An unconventional approach to describing Shakespeare's Hamlet. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103 (3), 178-183.
- Udo, J. P., & Fels, D. I. (2010a). Re-fashioning fashion: An exploratory study of a live audio-described fashion show. *Universal Access in the Information Society*, 9(1), 63-75.
- Udo, J. P., & Fels, D. I. (2010b). The rogue poster-children of universal design: Closed captioning and audio description. *Journal of Engineering Design*, 21, 207-221.
- Whitehead, J. (2005). What is audio description. *International Congress Series*, 1282, 960-963.

## 雙語繪本故事教學對聽損幼兒故事理解能力之學習成效

黃玉枝

國立屏東大學特教系副教授

### 摘要

本研究的主要目的在探討雙語繪本故事的教學對提升聽損幼兒故事理解能力的成效。以南部地區機構早療班 3-6 歲的 5 位聽損幼兒為研究對象。教學介入期間為十六個月。每週進行兩次各一小時的教學，分別由一位聾老師（手語）及研究者（口語）擔任繪本故事的教學。每本繪本故事約進行三至四週的教學，共持續三個學期。於教學結束後，進行故事理解的評量，評量內容包含閱讀測驗及故事重述兩部分。閱讀測驗為研究者根據每一繪本內容自編的閱讀理解測驗題。故事重述分為口語重述故事及手語重述故事兩項，評量時錄影幼兒重述故事的內容。手語的重述故事由早療班三位老師將其所述內容轉譯。故事重述的評分，在量化方面係依據王瓊珠（2004）「故事結構評分標準」給分，分析幼兒在故事重述的表現能力。另外，透過語言樣本的分析瞭解聽損幼兒在雙語故事繪本教學後其語言表達的能力，作為其故事理解能力的指標之一。

本研究的主要發現如下：

1. 在故事理解方面，整體來說，學前聽損幼兒以手語評量的結果優於口語評量的表現。在口語的故事理解評量方面，三位幼兒的表現較不佳，平均正確率在 22.25%至 37.97%之間。
2. 聽損幼兒的表現不論在手語或口語的總詞數及相異詞數，隨著教學介入時間，都呈現進步的情形。再者，五位聽損幼兒在總詞數和相異詞數的表現手語均優於口語的表現。
3. 聽損幼兒在手語敘事和口語敘事能力，在句法方面，較少篇章凝聚的概念或能力，對於故事前後的意義、語義邏輯關係較無法聯結，故事中的不同情節連貫及安排有些零亂。且學習雙語的聽損幼兒，在兩種語言都不熟悉的形下，手語的句法和口語的句法表現相互影響。

根據研究結果，說明雙語繪本故事教學對提升聽損幼兒故事理解的學習成效，並進一步提出教學建議。

### 壹、研究背景及目的

聽力損失對個體的影響不僅是對

聲音聽取的困難，更嚴重的是影響其語言的學習和日常生活中的溝通困



難，直接也影響其讀寫的能力。過去國內外對於聽損幼兒的語言發展的研究均發現其在音韻、語意、語法、敘事及閱讀理解方面都存在很多的困難(林寶貴、黃玉枝, 1997; 林寶貴、黃玉枝、李如鵬, 2010; 林寶貴、錡寶香, 2002; 錡寶香, 2011; Geers & Moog, 1989; McAnally, Rose & Quigley, 1999; Trezek, Wang, & Paul, 2010)。雖然近年來人工電子耳蝸植入術改善聽力損幼兒的言語知覺與音韻表達能力(Chin, Tsai & Gao, 2003; Geer & Moog, 1994)，也提升聽力損失幼兒的語言與閱讀能力，但 Geers(2003)研究發現只有二分之一植入人工電子耳蝸幼兒的閱讀表現可以達到年齡期望的平均範圍內。所以在聽損幼兒發展早期，使用幼兒的優勢語言及有效的教學策略，提升其語言發展及讀寫能力，是聽損幼兒早期療育的重要工作。

然而，幼兒語言習得的過程是不斷地與周圍的人、事物進行互動而發展，學習環境和情境安排就成了很重要的因素。幼兒如果發展早期暴露於優勢的第一語言中，有利其第二語言發展(Cummins, 2000; Homeister, Philip, Costello, & Grass, 1997)。第一語言的優勢，代表使用這個語言的人，能夠分析這個語言的規則及有足夠的詞彙

能力，而這樣的語言通常被認為是來自家庭或者出生就開始接觸。但聽損幼兒的父母，有 90% 至 95% 是聽力正常者(Tye-Murray, 2009)，父母為聽損幼兒選擇的第一語言通常為口語。而多數聽損幼兒是屬於視覺優勢者，口語的學習成效有限，造成其不容易與家庭其他成員溝通，較難將其經驗與語言及文字產生連結(McAnally, Rose, & Quigley, 1999)。再者，推理是閱讀過程中不可缺少的部分(McAnally, Rose, & Quigley, 1994)，在閱讀理解方面他們常缺乏語言推理能力，對隱喻性語言較感困難，加上缺少有效的後設認知技能及無法監控他們閱讀理解的過程，遇到困難處常不知採用修補策略(朱經明、王鳳妃, 2006)。讀寫能力與認知、溝通、語言是雙向影響的循環，相互影響，在語言能力受限的情況下，其閱讀困難度自然甚於聽力正常幼兒(陳小娟、邢敏華譯, 2007)。對於聽損幼兒面對閱讀困難的問題，持續發展適當的語言及有效的閱讀理解教學策略，是聽損教育工作者責無旁貸的任務(錡寶香, 2011)。

Marschark 與 Albertini (2002) 指出透過視覺溝通及早期有效的語言學習管道，能提升聽損幼兒語言學習成

效。多數研究指出在雙語教育方案中以自然手語為聽損幼兒的第一語言，使用自然手語為教學語言，並經由閱讀和寫作以發展其英語(口語/書面語)的能力(Lane, Hoffmeister, & Bahan, 1996; Paul & Quigley, 1990; Vernon & Andrews, 1990; Mahshie, 1995)。Lewis (2005)提到雙語教育的目標是希望確保所有學生能夠學到語言和知識，使他們能過得美好又有尊嚴的生活。研究發現透過優勢語言的學習不僅促進第二語言能力的提升，也提升其人際關係、認知、學業成就和情緒的發展，更重要的是增進其自尊及自我認同。以手語為第一語言的聽損幼兒，其入小學後的學業成就表現及人際適應和一般幼兒沒有差異(Marschark, 2002)。國內邢敏華(2003)及鍾旻樺(2003)的研究亦發現早期介入手語可以促進聽損或聽常幼兒的詞彙理解能力。

聽故事及看故事書是一般人童時的快樂回憶之一，故事對提升學生的學習動機和興趣是非常有用的工具(Roach, 1992)。並且，善用故事是開啟和引發思考的鑰匙。然而，對聽損幼兒而言，囿於幼年的語言理解力以及其他種種的限制，「聽故事」往往是他們遙不可及的夢想。教師若能利用

其優勢語言及設計有效的教學，使聽損學生能夠透過「看故事」，甚至「聽故事」，來提升他們的學習動機和興趣，進而學習「說故事」以增進其故事理解及語言能力發展。林寶貴(2006)指出，聽損者因其語言能力的限制，不易理解艱深的說明和敘述，教學應以視覺性的多媒體來輔助。繪本是一種以圖畫為主文字為輔，講究視覺化效果的幼兒文學(林敏宜, 2000);繪本為媒介符合聽損學生的視覺優勢特質。以繪本故事作為說故事的教材應該是非常可行的方式。

「說故事」是一種敘事(narrative)的能力，敘事是一種高層次的語言處理及認知運作歷程，需要應用很多相關的技能，包括：1. 尋取/使用正確詞彙；2. 應用正確的語法知識，將詞彙串連形成句子表達更廣、更完整的概念；3. 使用明顯的篇章凝聚，設計聯結句子與句子之間所傳達的意義，以及不同段落或插曲情節之間的大單位意義(林寶貴、錡寶香, 2002)。關於聽損幼兒的敘事研究在國內有文字敘事和手語敘事能力研究(邢敏華, 2000; 楊雅惠, 2005)，在口語敘事方面較少。當重述的內容為故事文本時，即為故事重述，重述是讀後或聽後的記憶，也就是讀者或聽者說出他

們由讀或聽中所記的事物（谷瑞勉譯，2004）。重述故事被認為是最能夠誘發具代表性的語言樣本（林寶貴、錡寶香，2002），且提供幼兒有機會以自己的語言，再次探索或建構故事情節的意義，可以增進其對故事意義的詮釋。故事重述被證實有許多功效，它既是一種語言發展策略，同時也可以是一種語言評估策略，大部分的幼兒皆喜歡聽故事與說故事，故事重述提供很好故事理解評估策略（Morrow,1985）。在分析方面以透過「故事結構單」及 Fitzgerald 與 Spiegel(1985)故事的評分方式對重述故事的品質加以評分（引自王瓊珠，2004）分析。且透過語言樣本分析的相異詞數可以了解兒童語意的多元化；以總詞數來代表整體表達能力；透過結構化的分析句子中的句法表現以瞭解學生的語言能力(吳啟誠，2003)，並以此檢視其語言處理及認知技能。一些研究發現以重述故事策略可以了解低年級學生的語言表達複雜度、故事理解、和對故事結構的覺察（吳佳玲，2010；洪雅惠，2010）。本研究擬藉由重述故事方式及故事理解測驗題，瞭解聽損幼兒對繪本故事理解之情形；及比較聽損幼兒以口語或手語故事理解表現的差異情形。據

此，本研究的主要目的為：

1. 探討雙語繪本故事的教學後，聽損幼兒故事理解能力。
2. 探討雙語繪本故事的教學後，聽損幼兒重述故事的能力。
3. 探討雙語繪本故事的教學後，聽損幼兒口語和手語重述故事表現的差異情形。

## 貳、研究方法

在研究開始介入前，先進行參與幼兒的教學前評估，並徵詢守門員及家長的同意，與早療班老師討論課程單元，可行的介入方式及繪本題材的選擇等。教學介入期間共三個學期。由一位聾老師及研究者擔任繪本故事的教學，每週進行兩次每次一小時的教學。三個學期共介入 16 本繪本故事的教學及 1 本戲劇繪本的教學。研究過程同時將繪本故事製作成雙語繪本故事光碟作為輔助教材，提供聽損幼兒借回家中親子共讀。每個月研究者、聾老師與早療班進行教學檢討與修正討論。以下分別就研究對象、研究參與人員、課程規劃及評量分別敘述之：

### 一、研究對象

本研究場域為南部地區早療機構以聽損幼兒為主的早療班。研究對象為 3-6 歲接受早期療育的 5 位聽損幼

兒，研究對象的背景資料描述如表 1。由表 1 可看出，研究對象年齡介於 3 歲 9 個月至 5 歲 5 個月，聽力損失都在 90dB 以上，二位幼兒因助聽輔具對其沒有幫助，所以沒有配帶助聽輔具；有一位配戴人工電子耳，二位戴耳掛式助聽器。研究對象的魏氏幼兒智力量表中文修訂版 (WPPSI-R) 中的作業量表 IQ 表現在 94 以上。整體而言，本研究對象智力在中等以上，並無智能的問題。五位幼兒的父母均為聽常者，父母或家人以口語和手語

與其溝通。其中二位聽覺輔具無助益的幼兒，以手語為主要溝通方式。洋洋戴人工電子耳，學會手語之後，才出現口語，家人使用口語和手語與其溝通。小君和小勛是姊弟，都戴耳掛式助聽器，在早療班使用口語和手語溝通；母親為主要照顧者，因母親不會手語，在家中主要以口語為主。成成為中途加入的新生，僅參與本研究兩學期，其餘四位均參加三個學期的課程。

表 1 研究對象的背景分析

	洋洋	小程	小君	小勛	成成
年 齡	5 歲 5 個月	5 歲	5 歲	3 歲 9 個月	4 歲 6 個月
聽力狀況 (裸耳)	左右耳 90dB 以上	左右耳 95dB 以上 (小耳 症)	左耳 90dB 右耳 98dB	左右耳 93dB 以上	左右耳 100dB 以上
助聽輔具	人工電子 耳	無	助聽器	助聽器	無
WPPSI-R 作業量表的 IQ	113	114	100	94	108
父母親的聽力狀況	聽常	聽常	聽常	聽常	聽常
家庭主要溝通方式	口語	口語 手語	口語	口語	口語 手語
幼兒主要溝通方式	口語 手語	手語	口語 手語	口語 手語	手語
家人參與手語課程	有	有	無	無	有

參與本研究的时间 三學期 三學期 三學期 三學期 二學期

## 二、教學參與人員

本研究教學的參與人員除了研究者外，包括一位聾老師，及聾老師上課時陪同翻譯者，攝影由手語翻譯志工隊長蘇老師擔任，中心主任及三位早療班的老師（皆會手語），教學的工作任務如下：

1. 研究者：規劃繪本故事教學課程內容，每週四下午繪本故事閱讀課的主要教學者、編製故事理解測驗題，規劃及主持每個月的教學檢討會議。實驗初期也參與手語翻譯班課程的學習。
2. 聾老師及陪同翻譯：聾教師每週三下午負責閱讀繪本的手語教學，雙語繪本故事光碟的手語示範老師，並和研究者討論教學目標。繪本光碟則請資訊專長者協助製作與拍攝。
3. 攝影蘇老師：協助教學及評量過程的錄影及照片拍攝。
4. 中心主任：參與教學檢討會議，並做行政聯繫與協調工

作。

5. 三位早療班老師：三位老師都是聽常教師，能以手語及口語溝通。在研究過程在班上協助教學及定期參與教學討論會。並協助學生學習表現及生活的紀錄，參與課程規劃與教學設計的討論；協助繪本教學的故事理解測驗及重述故事的評量，並將學生手語重述故事的內容，轉譯為文字稿，提供給聾老師檢核其正確性。

## 三、課程安排

研究期間共三個學期，繪本故事選取的原則為：儘量配合課程單元主題、故事性強、內容字數少、圖文並茂、色彩吸引幼兒且學前幼兒閱讀的繪本故事。所選取的繪本故事如表 2 所示。教學過程透過角色扮演、解釋、討論、提問、練習說故事等過程進行，並配合雙語繪本故事光碟的自學或親子共讀，大約三週完成一本故事的教學。早療班教師利用課餘時間進行故事理解測驗題評量和重述故事評量。

表 2 繪本故事教材內容

編號	繪本名稱	出版社	課程單元主題
1	小黑魚	信誼出版社	海底總動員
2	毛頭小鷹	上堤文化	我的願望

3	鱷魚怕怕牙醫怕怕	上誼出版社	甜甜的糕餅
4	媽媽買綠豆	信誼出版社	健康的五穀雜糧
5	子兒吐吐	信誼出版社	活力種子
6	上面下面	三之三文化出版社	好吃的蔬果
7	拔啊拔啊拔蘿蔔	小天下出版社	蔬果大百匯
8	好餓好餓的毛毛蟲	上誼出版社	健康的身體
9	有一個下雨天	上人文化	寵物大作戰
10	猜猜我有多愛你	上誼出版社	我的最愛
11	好想見到你	遠流出版社	美滿的家庭
12	我們的媽媽在哪裡	上堤文化	美麗的家園
13	小不點交朋友	格林文化	左鄰右舍
14	彩虹魚	青林國際出版社	魚兒水中游
15	大嘴鳥快遞公司	信誼出版社	天空的航行者
16	我小時候長什麼樣子	上人文化	哺乳家族
17	大青蛙愛吹牛（表演劇）*	小魯出版社	爬行天地

\*此繪本為對話表演，不納入評量

#### 四、故事理解與重述故事的評量

故事理解的評量係研究者根據故事的內容，每本故事編製 3 至 8 題的三選一的選擇題，每本故事的評量題數如表 3 所示，測驗內容經由機構的三位老師審閱，並提供修正意見後定稿。繪本故事教學結束後，由早療班

老師協助進行評量。在口語和手語評量的部分，每本故事隨機先以手語或口語評量，以避免口語對手語產生影響或手語對口語產生影響。以此結果作為本研究中幼兒口語及手語詞彙學習、故事理解能力及重述故事能力表現的指標。

表 3 故事名稱與評量題數

編號	繪本名稱	閱讀測驗題數
1	小黑魚	5
2	毛頭小鷹	4
3	鱷魚怕怕牙醫怕怕	5
4	媽媽買綠豆	4
5	子兒吐吐	5

6	上面下面	8
7	拔啊拔啊拔蘿蔔	5
8	好餓好餓的毛毛蟲	7
9	有一個下雨天	6
10	猜猜我有多愛你	5
11	好想見到你	4
12	我們的媽媽在哪裡	5
13	小不點交朋友	5
14	彩虹魚	3
15	大嘴鳥快遞公司	8
16	我小時候長什麼樣子	5

在故事重述能力方面，由重述故事內容的詞彙廣度、語意深度、使用句型複雜程度、及語法正確度等作為分析指標。故事內容之結構則依據王瓊珠(2004)「故事結構評分標準」給分，評分標準如表4所示。並以Fitzgerald與Spiegel(1985)口述故事的評分方式對口述故事的品質加以

評分(引自王瓊珠, 2004)分析，故事內容評分標準如表5。進一步也以語言樣本分析的相異詞數—語意的多元化、總詞數—整體表達能力和結構化的分析句子—句法的表現以瞭解學生的語言能力(吳啟誠, 2003)，檢視其語言處理及認知技能，並瞭解手語和口語能力發展的情形。

表4 故事結構評分標準

結構元素	說明	計分範圍
主角	說對主角得1分，描述出主角特徵得1分。	(0至2分)
情境	說出主要地點或次要地點兩個以上得1分，說出時間得1分。	(0至2分)
主要問題	說出事件的某個概念得1分，將事件概念完整描述出三分之二得2分。	(0至2分)
事情經過	說出事件得1分，完整描述出三分之二得2分。計分時以三件事件6分為最高得分。	(0至6分)
故事結局	說出事件的某個概念得1分，將事件概念完整描述出三分之二得2分。	(0至2分)
主角反應	說出主角的行動得1分，說出感覺得2分，計分時以三件事件6分為最高得分。	(0至6分)

表 5 故事內容評分標準

等級	說明	給分
一	陳述性句子：句子間沒有因果關係串連，屬於片段的陳述。	2 分
二	順序性句子：句子間有一些因果關係以及連接詞傳連，但整體故事主題不明顯。	4 分
三	部分情節：句子能描述出具開頭與結尾的情節內容，句子間已呈現出某些程度的連貫與主旨，但省略了許多的情節內容與細節。	6 分
四	完整情節：句子較詳細的描述出完整的情節內容，但缺乏完整的結尾，對最後的結局交代不清楚。	8 分
五	複雜情節：對主旨、順序、細節、結尾等都能很完整的交代清楚。	10 分

## 五、資料分析

### 1. 故事理解能力分析

研究對象在 16 本繪本的口語和手語的故事理解能力，按照每本繪本故事中受試者反應，計算其正確率。將 16 本的正确率求出平均值，做為受試者在該項能力表現的指標，並比較其口手語能力表現的差異。

### 2. 重述故事內容的分析

重述故事的能力本研究以研究對象在「好餓的毛毛蟲」、「好想見到你」兩本故事書的重述故事內容來分析。兩本故事書內容的總詞數及相異詞數為：「好餓的毛毛蟲」故事的總詞數為 175，相異詞數為 109。「好想見到你」故事的總詞數為 158，相異詞數為 61。量化的資料以「故事結構評分表」及

「故事內容評分等級」，做為其重述故事能力的指標。並以語言樣本分析的相異詞數—語意的多元化、總詞數—整體表達能力和結構化的分析句子—句法的表現以瞭解學生的語言能力。並分別分析聽損幼兒口、手語重述故事能力的表現及其差異情形。

## 叁、研究結果與討論

### 一、聽損幼兒故事理解能力的分析

在研究者自編的繪本教學評量卷中，研究對象在口語和手語故事理解表現的平均正確率，如表 6 及圖 1 所示。在手語的故事理解表現方面，三位年齡比較大的幼兒其平均表現介於 67.11% 至 74.16% 之間，另外兩位三至五歲幼兒的表現為 23.64% 與 37.76%。在口語的故事理解評量方面，三位幼



兒的表現相對於口語較不佳，正確率介於 22.25% 至 37.97% 之間。

由使用口語和手語不同方式的評量結果發現，五歲以上幼兒，對繪本故事的內容應能掌握六至七成，五歲以下的幼兒，其故事理解能力的表現不盡理想；因故事理解能力涉及詞彙的能力，年齡較小的幼兒在詞彙的發展上和年齡較長者有差異，且其接觸手語的時間也較短，由成成和小勛的故事理解能力比三位五歲以上的幼兒落後，此結果可以說明年齡和參與雙語方案的時間會影響幼兒故事理解能力的表現。

再者，比較三位幼兒口語和手語評量的差異情形，結果顯示，以手語評量故事理解的結果優於口語評量的

表現。三位幼兒手語的故事理解表現也優於口語的故事理解。聽覺理解上的困難，是影響其能力的重要因素；在雙語教育方案中，幼兒手語能力的表現優於口語能力的表現。小程僅以手語為溝通，但其表現最佳，手語學習對聽損幼兒早期認知發展的重要性可見一般。Andrews, Leigh, 與 Weiner (2003) 提到聾人雙語者很少兩種語言同樣流利(平衡的雙語者除外)，尤其來自聽人父母的雙語者，因其手語的學習往往遲至幼兒早期介入才開始，聽損幼兒也才有機會學習自然手語複雜的構詞和句法，學習手語的時間是影響語言學習成效的關鍵因素

(Mayberry & Eichen, 1991; Newport, 1990)。

表 6 聽損幼兒在 16 本繪本口語和手語故事理解能力的平均正確率

	洋洋	小君	小勛	成成	小程
口語	27.76	37.97	22.25		
手語	67.11	72.49	37.76	23.63	74.16

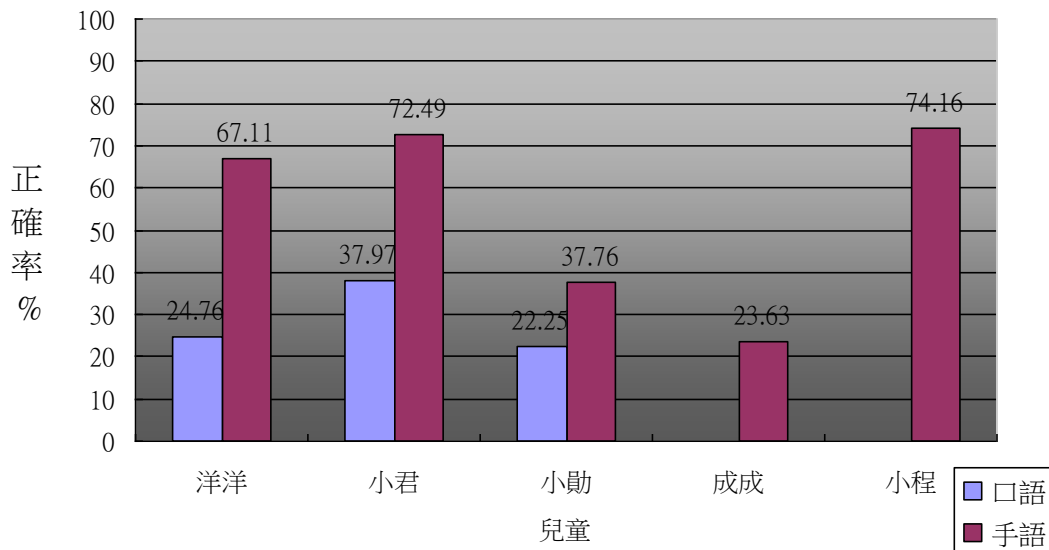


圖 1 聽損幼兒繪本故事理解能力

## 二、聽損幼兒重述故事的語言樣本分析

本研究以「好餓的毛毛蟲」和「好想見到你」兩本故事書的重述故事內容，分析研究對象在總詞數和相異詞數的表現情形。研究對象在兩本繪本重述故事的總詞數及相異詞數表現如表 7，因語言發展和年齡有關，本研究將研究對象分為五歲組以上（三人）及五歲組以下（二人），分別計算其在口語和手語的總詞數及相異詞數的平均。結果發現：五歲以上的聽損幼兒在「好餓的毛毛蟲」繪本重述故事內容的表現，在手語方面總詞數平均為 52，口語總詞數平均為 36；五歲以下聽損幼兒的表現手語總詞數平均為 37，口語的總詞數為 21。在相異詞數的表現方面，五歲以上聽損幼兒在手

語方面相異詞數平均為 41，口語相異詞數平均為 30；五歲以下聽損幼兒的表現手語相異詞數為平均 31，口語的相異詞數為 18。

在「好想見到你」重述故事內容分析，五歲以上聽損幼兒的表現在手語方面總詞數平均為 128，口語總詞數平均為 103；五歲以下聽損幼兒的表現手語總詞數平均為 103，口語的總詞數為 48。在相異詞數的表現方面，五歲以上聽損幼兒在手語方面相異詞數平均為 59，口語相異詞數平均為 45；五歲以下聽損幼兒的表現手語相異詞數平均為 46，口語的相異詞數為 20。

根據上述的分析，本研究發現，聽損幼兒的表現不論在手語或口語的總詞數及相異詞數，「好想見到你」

的重述故事均優於「好餓的毛毛蟲」；隨著教學介入時間越長，呈現進步的情形，聽損幼兒在重述故事總詞數和相異詞數的表現，手語均優於口語的表現。洋洋和小程在相異詞數

的表現量高於繪本的內容，從其表達的內容發現，當學生使用手語重述故事時，他們會自己添加故事內容，且將自己的生活經驗納入故事中，其表達的內容更加豐富。

表 7 聽損幼兒重述故事的總詞數及相異詞數表現

繪本名稱		洋洋		小君		小勳		小程	成成
		手	口	手	口	手	口	手	手
好餓的毛毛蟲 (總詞數為 175, 相異詞數 為 109)	總詞 數	62	40	48	32	45	21	45	28
	相異 詞數	44	34	42	26	36	18	36	25
好想見到你 (總詞數為 158, 相異詞數 為 61)	總詞 數	148	139	100	66	78	48	137	127
	相異 詞數	64	59	40	30	37	20	72	55

### 三、聽損幼兒故事結構與內容等級分

析研究對象在故事結構及內容等級的表現，在量化方面的表現如表 8。聽損幼兒在故事結構方面（總分為二十分），五歲以上的聽損幼兒，在手語敘事能力分數介於 12-16，平均為 14；五歲以下的聽損幼兒手語敘事能力分數介於 3-10，平均為 7。口語敘事能力的表現，五歲組以上分數介於 8-12，平均為 10；五歲以下的聽損幼兒口語敘事能力分數介於 8-11，平均為 10。在

故事內容等級方面（總分為十分），五歲以上的聽損幼兒，在手語敘事能力分數介於 6-8，平均為 7；五歲以下的聽損幼兒手語敘事能力分數介於 4-8，平均為 6。口語敘事能力的表現，五歲組以上分數介於 4-6，平均為 5；五歲以下的聽損幼兒口語敘事能力分數介於 2-3，平均為 3。由上述的分析，聽損幼兒在故事結構的表現，五歲以上的聽損幼兒手語敘事的表現優於口語敘事表現，但是在五歲以下的聽損

幼兒，口語敘事能力優於手語敘事能力，且手語敘事能力的表現接近普通幼兒。在內容等級方

面，由聽損幼兒透過手語來重述故事中也發現手語敘事優於口語敘事能力。

表 8 聽損幼兒故事結構得分與內容等級

繪本名稱	結構元素	洋洋		小君		小勛		成成	小程
		手	口	手	口	手	口		
好餓好餓的毛毛蟲	主角	2	2	2	1	1	2	1	2
	情境	2	2	2	1	1	1	0	2
	主要問題	1	0	1	0	0	0	0	2
	事情經過	5	4	5	3	4	4	3	5
	故事結局	2	2	2	2	2	2	1	2
	主角反應	2	2	2	1	2	2	1	3
故事結構總分		14	12	14	8	10	11	6	16
故事內容等級		6	4	6	4	4	2	6	8
好想見到你	主角	2	2	2	1	2	1	1	2
	情境	2	2	2	1	1	1	0	2
	主要問題	1	1	1	1	1	1	0	2
	事情經過	4	4	4	3	4	3	1	5
	故事結局	1	1	1	1	1	1	0	2
	主角反應	2	1	2	1	1	1	1	2
故事結構總分		12	11	12	8	10	8	3	15
故事內容等級		7	6	8	6	5	3	8	6

在質性資料的分析，以結構化分析句子來了解聽損幼兒的句法表現，聽損幼兒手語敘事的表現中，句子的內容較缺少動詞，僅有名詞（例如：在「好餓的毛毛蟲」故事中，毛毛蟲星期幾所吃的東西，學生都只有打出星期幾

和所吃東西的名詞），句子中缺少順序性及邏輯性（例如在「好想見到你」的故事中，學生對於具有方向性的位置、人物及事件的描述會混淆），所以無法將整個事件的細節描述清楚，但故事中出现的人物、交通工具都有在

重述故事中被提到。在口語敘事的表現，較少出現完整的句子，較多使用獨立的詞彙來代表語句，缺少代名詞或連接詞等，而形成類似電報式的語言。且也會漏掉單位數詞，還有句法使用也會有顛倒的現象。

整體而言，聽損幼兒在手語敘事和口語敘事能力的表現，在句法方面，較少篇章凝聚的概念或能力，對於故事前後的意義、語義邏輯關係較無法聯結，故事中的不同情節連貫及安排有些零亂。相關研究發現低閱讀能力者在故事結構的掌控能力較差(銻寶香, 2004; Griffith, Ripich, & Dastoli, 1988)，多數對於聽損幼兒的訓練，過於強調聽覺與說話能力，而忽略其認知及閱讀能力的培養。本研究對象過去缺少閱讀的經驗，在面對故事重述情境時的反應策略，他們傾向看到一張圖卡即直接說出圖卡的內容，而無法顧及人、物、事環環相扣之因果關係，也因此才會遺漏較多故事結構。另外，聽損幼兒其手語敘事能力優於口語敘事能力，其口語表達句法，也會受到手語句法的影響。

#### 肆、結論與建議

##### 一、結論

根據上述的分析，本研究的主要發現如下：

1. 在故事理解方面，整體來說，學前聽損幼兒以手語評量的結果優於口語評量的表現。在口語的故事理解評量方面，三位幼兒的表現較不佳，平均正確率在 22.25% 至 37.97% 之間。
2. 聽損幼兒的表現不論在手語或口語的總詞數及相異詞數，隨著教學介入時間，都呈現進步的情形。另外，五位聽損幼兒在總詞數和相異詞數的表現手語均優於口語的表現。
3. 聽損幼兒在手語敘事和口語敘事能力，在句法方面，較少篇章凝聚的概念或能力，對於故事前後的意義、語義邏輯關係較無法聯結，故事中的不同情節連貫及安排有些零亂。且學習雙語的聽損幼兒，在兩種語言都不熟悉的形下，手語的句法和口語的句法表現相互影響。

##### 二、建議

1. 在雙語教育的方案中及研究者的教學介入，是否太偏重手語的呈現，而較少以口語的方式呈現教學內容。回顧對整個實驗的教學過程，研究者在教學中呈現的口語漸少，而以手語居多，可能減少藉助聽覺學習的幼兒接受口語刺激的機會。在雙語教育環境中，兩種語言

的介入時間應妥善規劃，並配合課程實 2.手語在聽損幼兒的語言學習確實扮演很重要的角色。在雙語教育方案中，聽損幼兒口語能力的訓練是不可偏廢的，宜考量訓練聽損幼兒為平衡的雙語者。且聽損幼兒教師在評量其相關語言能力時，需考量以聽損幼兒的優勢語言進行評量，比較能夠瞭解其真正的語言能力。

3.聽損幼兒雙語教育的課程中可透過故事結構及重述故事的教學策略，訓練聽損幼兒句法及篇章能力，提升其語言發展。

#### 參考文獻

- 王瓊珠(2004):**故事結構教學與分享閱讀**。台北:心理出版社。
- 朱經明、吳鳳妃(2006):多媒體聽損者成功奮鬥故事協助聽損學生理解主要概念及提昇自我概念成效之研究。**特殊教育研究學刊**，30，135-154。
- 吳佳玲(2010):**以故事結構教學提升國小一年級學生閱讀理解能力之研究**。國立中正大學教育研究所碩士論文。未出版。嘉義。
- 吳啟誠(2003)譯:**語言樣本分析—威斯康辛州指導手冊**。台北:心理出版社。
- 谷瑞勉(2004)譯:**鮮活的討論!培養**

- 專注的閱讀**。Linda B. Gambrell & Janice F. Almasi 主編。台北:心理。
- 邢敏華(2000):啟聰學校教師口手語並用溝通之句子訊息與詞彙語意特質分析。**特殊教育復健學報**，8，27-52。
- 邢敏華(2003):手語學習與融合教學對普通班學生之辭彙理解、認知能力以及對聽損者之接納態度初探。**九十二年年度師範學院學術論文發表會論文集**。
- 92年10月24-25日。國立台南師範學院出版。
- 林敏宜(2000):**童話書的欣賞與應用**。臺北:心理。
- 林寶貴(2006):**聽覺障礙教育理論與實務**。臺北:五南。
- 林寶貴、黃玉枝(1997):聽損學生國語文能力及錯誤類型之分析。**特殊教育研究學刊**，15，109-129。
- 林寶貴、黃玉枝、李如鵬(2010):**學齡聽損學生國語文能力及相關因素之研究**。發表於2010兩岸溝通障礙學術研討會。臺北:中華溝通障礙教育學會。
- 林寶貴、錡寶香(2002):聽覺障礙幼兒口語述說能力之探討:語意、語法與迷走語之分析。**特殊教育研究學刊**，22，127-154。
- 洪雅惠(2010)。**故事結構教學對偏遠**

地區國小二年級學童閱讀理解能力及識字能力之影響。明道大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，彰化。

陳小娟、邢敏華譯(2007):失聰者--心理、教育及社會轉變中的觀點。

Andrews, J. F., Leigh, I.W., & Weiner, M. T. (2004)著. Deaf people: Evolving perspectives from psychology, education and sociology. 台北:心理出版社。

楊雅惠(2005):聽覺障礙學生手語敘事與故事寫作能力之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，台北市。

錡寶香(2004):國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構之分析。特殊教育研究學刊，26，247-269。

錡寶香(2011):聽力損失幼童的早期讀寫萌發與支持。國小特殊教育，52，1-14。

鍾旻樺(2003):聽損父母所生聽常子女之詞會理解能力與手語能力以及相關因素研究。國立台南師範學院特殊教育學系畢業論文。(未出版)

Andrews, J. F., Ferguson, C., Roberts, S., & Hodges, P. (1997). What's up, Billy Jo? Deaf children and bilingual-bicultural instruction in east-central Texas.

*American Annals of the Deaf*, 142(1), 16-25.

Andrews, J., Leigh, I. & Weiner, T.(2003). *Deaf people: Evolving perspectives in psychology, education and sociology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Chin,S.B., Tsai, P.L. & Gao, S.(2003).Connected speech intelligibility of children with cochlear implants and children with normal hearing. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 440-451.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Cleve-ton, England: Multilingual Matters.

Geers, A. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 24, 59S-68S.

Griffith, P., Ripich, D., & Dastoli, S. (1990). Narrative abilities in hearing-impaired children: Propositions and cohesion. *American Annals of the Deaf*, 135, 14-21.

Lane, H. Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A Journey into the deaf world*. San Diego, CA: Dawn Sign Press.

Lewis, W.(2005) . Bilingual teaching of deaf children in Denmark。吳安安、劉

- 潤楠譯 (2005)：雙語聾教育在丹麥。華夏出版社。
- Lucas, C., & Valli, C. (2000). *Language contact in the American deaf community*. San Diego, CA: Academic Press.
- Mahshie, S. (1995). *Educating deaf children bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Marschark, M. (2000). *Language development in children who are deaf: A research synthesis*. National Association of State Directors of Special Education (NASDSE), 1800 Diagonal Road—Suite 320, Alexandria, VA 22314.
- Marschark, M. (2002). Sign language, spoken language, and other communication alternatives. 聽損者心理衛生與教育溝通學術研討會會議手冊。國立台南師範學院。
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. NY: Oxford University Press.
- Mayberry, R., & Eichen, E. B. (1991). The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition, *Journal of Memory*, 30(4), 486-512.
- McAnally, P. L., Rose, S. & Quigley, S. P. (1999). *Reading practices with deaf learners*. Austin, Texas: Pro-ed.
- Morrow, L.M. (1985). Reading and retelling stories: Strategies for emergent readers. *Reading Teacher*, 38(9), 807-875.
- Newport, E. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28.
- Paul, P. & Quigley, S. (1990). *Education and deafness*. New York, NY: Longman.
- Roach, L. E. (1992). *I have a story about that: Historical vignettes to enhance the teaching of the nature of science*. Natchitoches, LA: Roach Publishing Company.
- Spencer, P. (2002). Language development of children with cochlear implants, In J. B. Christiansen, J. B., & I. W. Leigh (Eds.), *Cochlear implants in children: Ethics and choices* (pp.222-249). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. V. (2010). *Reading and deafness: Theory, research and practice*. Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.
- Tye-Murray, N. (2009). *Foundations of aural rehabilitation: Children, adults, and their family members* (3<sup>rd</sup> ed.). Clifton Park, NY: Delmar.
- Vernon, M. & Andrews, J. (1990). *The psychology of deafness: understanding deaf and hard of hearing people*. White Plains, NY: Longman Press.



## 中華溝通障礙教育學會第四屆第三次會員大會第一次籌備 會議紀錄

一、時間：民國 103 年 6 月 7 日中午 12：00-14：00

二、地點：國立臺北教育大學特教系會議室

三、主席：杞昭安理事長

記錄：林寶貴

四、出席人員：林寶貴、胡冠璋、錡寶香、韓福榮、呂淑美(請假)、楊雅惠、杞昭安、翁素珍、林麗慧(請假)、李榮輝、梁鈞浩、蘇芳柳。

列席人員：胡心慈、林雲彬、王美芳、葉宗青、李書儀。

五、主席報告：

1. 感謝各位對學會的支持，撥冗出席第一次籌備會議。
2. 第四屆第五次理監事會議記錄請確認(如附件一)。

六、林名譽理事長報告：

1. 今天因為台灣師大特教中心 40 週年慶，把特教系館所有會議室、教室都借光了，所以我們只好向國北錡主任借用開會場地，謝謝寶香主任。
2. 已向台灣師大借到教育大樓 201 演講廳做為本年度研討會會場。
3. 理事長已建構學會網站，並上載最新消息，請大家有空上網閱覽。
4. 我從 5 月下旬就開始清理研究室，6/17 日至六月底，這一段時間先向系辦借用 208 研究室，但沒有聯絡電話，只能打我手機：0936773909。7/1 日以後有工讀生才會來系上，但是沒有固定的位置和電腦，也沒有工讀生的座位，暑假可能留在家裡(02-23690304)，下學期有工讀生或開會時才會來系上。一些學會的資料先搬去 314 寄放在理事長的觀察室。
5. 最近接到陳小娟教授繳了 1 萬元永久會費，希望有人劃撥會費時，能知會我一聲，以便登記並回信。
6. 5 月 1 日我還是上教育部特教通報網 Po 上本年兩岸溝通障礙學術研討會報名資訊。
7. 到目前為止台灣有 28 人，大陸 13 人報名研討會。今天會後我會再發第二次報名通知，也請尚未給我報名條的記得填寫報名條給我。請各位校長、教授們多鼓勵同仁、學生踴躍報名參加研討會並發表論文。
8. 大陸的專題演講人黃偉處長尚未答覆能否應邀出席，6 月底如再不能確

定只好改邀別人。

9. 4月上旬已經向教育部及教育局提出經費補助申請，已獲台北市教育局擬補助 12,8000 元  
印刷費通知。
10. 今年研討會的籌備和接待工作要麻煩北聰多多幫忙(請參閱附件三北聰負責部分)。
11. 各場主持人及各項審查委員也均取得同意擔任;兩位分組經驗分享人也都同意。
12. 北聰、中聰、南聰、文山等單位也都同意繼續協辦。
13. 5月13日東華大學圖書館請金寶書局打電話來欲購買去年研討會論文集，請工讀生免費郵寄1本贈送金寶書局。
14. 5月28日教育部承辦人通知我寫一份新聞稿，要登在教育部即時新聞。
15. 6月5日早上呂淑美校長特別跑來捐一萬元給學會，非常感謝她。

七、討論提案：

**提案一：本年年會的活動計畫、議程，請再確認。**

說明：請參閱附件二。

決議：通過。

**提案二：本年聽障教育成果發表會如何進行？請討論。**

說明：請參閱附件四，請科林公司說明。

決議：北聰擬提供一個舞蹈表演節目，其他五個協辦單位也同意各提供一個節目。

**提案三：本年研討會工作進度，請討論。**

說明：參考去年的工作進度修改如下：

1. 3月10日前寄發第一次模範聽障教育教師表揚活動報名通知。
2. 3月10日發出大陸人士來台交流邀請函。
3. 3月10日寄發第一次會員報名通知、論文邀稿通知、主持人、專題演講人、經驗分享人、評審委員邀請函。

4. 3月10日發出大陸專題演講人邀請函。
5. 3月12日請公共電視、聽語學會、科林等單位，上網公告研討會訊息。
6. 3月12日徵詢北聰、中聰、南聰、文山等特殊學校協辦意願。
7. 4月17日向教育部、教育局等二單位提出經費補助申請。
8. 6月7日召開第一次籌備工作會議。
9. 6月15日寄發第二次研討會報名及聽障教育成果發表會報名通知。
10. 8月1日催收專題演講、經驗分享大綱或內容。
11. 8月5日論文截稿並進行論文審查。
12. 8月8日向國家圖書館申請 ISBN。
13. 8月8日中午召開第二次籌備工作會議。
14. 8月10日通知論文宣讀名單及發表順序。
15. 8月25日發出第三次會員、非會員報名通知。
16. 8月25日向教育部索取特教法規等資料。
17. 9月1日確定聽障教育成果發表會報名截止。
18. 9月2日通知心理出版社、五南書局來參加研討會書展。
19. 9月6日編輯會議手冊、論文集。
20. 9月12日聽障成果發表會報名單位需提供完整發表作品。
21. 9月12日印製會議手冊、論文集、光碟。
22. 9月15日印製出席證明、感謝狀、研習條、餐券等。
23. 9月26日上午10:00分裝資料袋。
24. 9月26日下午17:00以後佈置研討會、論文發表會場。
25. 9月27日舉行年會及研討會、聽障教育成果發表會。
26. 9月29日編輯研討會成果專輯。
27. 9月30日郵寄紙本論文集給投稿但未來論文發表的作者。
28. 10月20日前向教育部學特司、台北市教育局經費報銷。

決議：通過。

**提案四：如何提高本年研討會報名人數？請討論。**

說明：去年此時的報名人數國內已有 50 人，大陸 24 人，特教通報網有 12 人。

決議：請各位校長、教授們多鼓勵同仁、學生踴躍報名參加研討會並發表論文。

明年可考慮提供論文徵選獎金等誘因。

**提案五：第二次籌備工作小組會議時間、地點、出席人員，請討論。**

說明：下次會議地點要不要換場地？

決議：

時間：103 年 8 月 8 日中午起。

地點：台灣師大特教系 230 會議室。

出席人員：

1. 下次籌備會議請北聰及科林公司提供工作小組名單。
2. 下次籌備會議擬邀請臺灣接待大陸團的旅行社代表出席。

八、臨時動議：研討會後如有需要，擬比照資優教育學會向國北特教中心借用辦公室給林常務理事及工讀生使用。

九、散會

## 2014 年會暨兩岸溝通障礙學術研討會第二次籌備工作小組 會議紀錄

一、時間：民國 103 年 8 月 8 日中午 12：00 起

二、地點：國立台灣師範大學特教系 230 會議室

三、主席：杞昭安理事長

記錄：林寶貴

四、出席人員：胡冠璋、錡寶香、韓福榮(請假)、楊雅惠、呂淑美(請假)

翁素珍(請假)、林麗慧(請假)、李榮輝、蘇芳柳、梁鈞浩(請假)。

列席人員：胡心慈、葉宗青、高鳳鳴(請假)、林雲彬、王美芳、郭秉華、馮仲凱

五、主席報告：

1. 感謝各位籌備委員撥冗蒞臨第二次籌備工作會議。
2. 請大家確認第一次籌備工作小組會議紀錄。(附件一)
3. 目前學會網站已建置完成，已將學會消息及論文上傳學會網路。

六、林常務理事報告：

1. 7/20 日才收到教育部通知今年學會補助研討會經費 31.5 萬元。
2. 前國內已有 157 人報名參加研討會，應該還會增加，大陸今年出席人數不確定性很高，目前廣州組團有 50 名，向我要邀請函的有 23 名。論文目前國內有 20 篇，大陸有 19 篇。
3. 6 月中我的研究室要整修為 OA 辦公室，為整理圖書、搬遷、整整忙了 2-3 星期，現在已搬回原來研究室，只是沒有空間放置資料。
4. 等一下請科林聽力保健中心報告：今年參加聽障教育成果發表會有哪些單位，報名情形如何。
5. 也請台北市文化教育交流發展協會報告：目前大陸特教參訪團預定行程及組團情形。
6. ISBN 統一編號 8 月 5 日已提出申請。
7. 我問過溫州市特殊教育學會今年 9 月 27 日他們要不要組團來參加我們的研討會，他們答覆沒有預算可以組團來參加。
8. 今天會後會通知論文發表者報告場次和時間。
9. 過兩天會再調查理監事及協辦單位參加歡迎晚宴名單。

10. 過兩天會再發出第三次報名通知。
11. 請再鼓勵各位的同仁或學生踴躍報名參加研討會。
12. 北聰、北明、北智應屆畢業生慶祝典禮，學會各送一個盆景祝賀。
13. 本年大陸的專題演講人我前後花了五個月分別邀請黃偉處長、周擘理事長、陳軍校長、張文京教授，都不能來，最後只好拜託本年來台灣師大訪問進修的陳秀敏教授。
14. 8月1日收到內政部電話及書面調查表要求8/15日前寄回，請理事長或秘書長也幫忙填寫部分內容。
15. 請尚未報名出席研討會的理監事、籌備委員、工作人員，填寫報名回條及出席交流晚宴調查表（附件五、六）。
16. 10月11-19日學會擬組團參加大陸在煙台聾校舉行的聾教育年會，會後去威海、蓬萊、青島等地旅遊，有興趣者歡迎報名參加（附件七）。

七、討論提案：

**提案一：研討會分工項目及負責人，請再確認。**

說明：1. 請北聰葉校長介紹今年負責協辦的工作人員名單及分工項目。

2. 煩請北聰準備及接待的工作內容會後會提供備忘檔。

決議：1. 請北聰準備及接待的工作內容備忘檔已傳送。

2. 另定9月12日下午2點在台灣師大特教系研究室討論準備及接待工作細節。

**提案二：請郭副總報告今年大陸特教參訪團行程、名單。**

說明：請郭副總聯絡廣州戴總盡快將考察團名單及行程寄給我，才能聯絡參訪學校。

決議：1. 今天廣州又傳來42名新的名單，但可能會再調整。

2. 來台及參訪機構行程亦尚未確定，可能提前抵台停留7-8天，確定後再聯繫。

**提案三：請科林公司報告聽障教育成果發表會協辦單位報名情形、表演者名單及發表順序。**

說明：科林公司希望今年研討會舞台背版標題增列「2014年度聽障教育成果發

表會」，請大家表示意見（附件二）。

決議：1. 舞台背版同意增列「聽障教育成果發表會」。

2. 9月27日中午工作人員及聽障教育成果發表人員便當由科林公司負擔。

**提案四：論文審查結果，請討論。**

說明：1. 請參閱附件三。

2. 發表篇數、順序請決定。

3. 如尚有來稿，還可以接受嗎？

決議：1. 授權林常務理事安排論文發表場次及時間。

2. 請尚未回傳論文發表調查表者儘速回傳，以便決定論文發表場次及時間。

3. 如尚有來稿不再接受。

**提案五：研討會經費不足部份，請討論。**

說明：今年教育部補助 31.5 萬元，教育局補助 12.8 萬元，共約 44.3 萬元（附件四）。請問下列項目支付標準如何？

決議：

專家出席費：

1000 元 x24 人

論文審查費：

5000 字以下 500 元，5000~8000 字 700 元，8000 字以上 1000 元

撰稿費：大陸文章稿費 1000 元，台灣稿費 2000 元

主持費：2000 元

引言費：2000 元

專題演講費：3000 元/人

翻譯費：1000 元/每小時

編稿費：不支領

論文發表費：1000 元/人

印製費：紙本、光碟印製費用實報實銷

便當費：80 元/份

點心費：上午 18000 元

早點費：50 元/份

歡迎晚宴：地點（三軍軍官俱樂部），預算 6000 元/桌

行政支援人員工作費：暫訂 20000 元，視人數多寡再調整。

雜費（酒、飲料、紙杯、文具、伴手禮等）：視需要購買。

場地費：8000 元

**提案六：其他籌備事項分工，請討論。**

說明：參訪學校、會場佈置、便當、點心、資料袋內容、各組工作人員名單、感謝狀、螢幕、投影機、麥克風、筆電、計時器、桌巾、茶桶、海報板、報到/展示桌椅等。

決議：1. 裝資料袋及會場佈置請科林及北聰幫忙。

2. 科林提供 350 個資料袋並準備投影機及筆電。

3. 請北聰借用螢幕一個、計時器、按鈴 5 個。

4. 茶桶、海報版、114 用桌巾 3 條、裝資料袋教室等，向特教中心借用。

5. 林常務理事訂便當、早點、點心、飲料、晚宴，準備資料袋內容，聯繫參訪學校等。

**提案七：需要再召開第三次籌備工作會議嗎？**

說明：口頭說明

決議：第三次籌備工作會議由林常務理事與北聰召開即可。

八、臨時動議：無。

九、散會



## 2014 年會暨兩岸溝通障礙學術研討會第三次籌備工作小組 會議紀錄

一、時間：2014 年 9 月 12 日下午 14:00 至 2014 年 9 月 12 日下午 16:30

二、地點：台灣師範大學特教系 203 教室

三、主席：林寶貴 代

記錄：胡心慈

四、出席人員：葉宗青、蔡明蒼、林家楠

列席人員：陳綺君

五、主席報告：

4. 感謝北聰葉校長的團隊今年大力支持學會的接待工作。

5. 今天理事長有論文口試，我只好代理主席。主要是說明北聰的工作人員如何支援研討會接待工作的細節。

六、林常務理事報告：

目前國內有 281 人報名參加研討會（含聽障教育成果發表會師生），大陸有 33 人報名。今年大陸來索取邀請函等文件的很多，論文、會議議程、交流晚宴都安排好了，也發出去通知了，忙了半天最後突然有 5 個學校來函通知來不成，所以參加研討會的人數比去年少很多，後面的準備及接待工作應該比較不會那麼辛苦，但還是要麻煩葉校長和北聰各位同仁的幫忙。接下來我就來做一些工作項目分工的說明，尤其是北聰需要協助的部分，特別再提醒一下。

七、討論提案：

項目一：介紹研討會活動議程。

項目二：介紹研討會分工項目及負責人。

項目三：介紹理事長備忘事項（略）。

項目四-1：介紹秘書長備忘事項（略）。

項目四-2：介紹下午主持人備忘事項（略）。

項目五：介紹科林聽能復健中心備忘事項（略）。

項目六：介紹工讀生及志工備忘事項（略）。

項目七：介紹林老師備忘事項（略）。

項目八：介紹北聰協助工作項目。

附件一：研習條

附件七：大陸與會人士簽到表

- |                 |              |
|-----------------|--------------|
| 附件二：證書格式        | 附件八：晚宴邀請函    |
| 附件三：論文集目次       | 附件九：主桌名單     |
| 附件四：論文撰稿者/宣讀者名單 | 附件十：晚宴調查表    |
| 附件五：外賓資料袋內容     | 附件十一：北聰工作費收據 |
| 附件六：台灣與會人士簽到表   | 附件十二：證書章、研習章 |

項目九：如何節省感謝狀的資源？請討論。

1. 多重身份時：頒給最高榮譽身份的感謝狀一份即可。
2. 一人多篇文章時：只頒給一張感謝狀。
3. 又撰稿又宣讀：頒給撰稿的感謝狀一份即可。

項目十：撰稿人若不參會、不宣讀論文時，撰稿費、論文集、光碟、感謝狀要不要寄？

決議：

1. 撰稿人若因故無法出席本次研討會，且未覓人宣讀論文時，其撰稿費、論文集、光碟、感謝狀將不主動寄發。
2. 會後五日內若撰稿人提出申請，才寄發撰稿費、光碟及感謝狀；若撰稿人五日內未提出申請，則不主動寄發，其撰稿費將移作研討會其他項目使用。

項目十一：有人只要論文集，有人只要光碟，資料袋如何裝？

決議：裝袋時依報名者意願個別處理。

八、臨時動議：1. 以上附件準備工作請在 9/25 日以前完成，9/26 日下午 14 時裝資料袋時，請帶來。

2. 請問 9/27 上午 7:30 要不要為北聰 10 位工作人員準備早點？需要，一周前請告知葷、素餐點人數。
3. 請問 9/26 下午 14:00 來師大幫忙裝資料袋及佈置會場有幾位老師？4 位。

九、散會

## 中華溝通障礙教育學會第四屆第六次理監事會議紀錄

一、時間：2014年9月27日(星期六)上午7:50至8:30

二、地點：台灣師範大學教育大樓二樓演講廳貴賓休息室

三、主席：杞昭安理事長

記錄：林寶貴

四、出席人員：

理事：李芃娟、林玉霞、林寶貴、胡冠璋、呂淑美(請假)、錡寶香、翁素珍、林麗慧

曹純瓊、黃玉枝、蕭金土、韓福榮、楊雅惠、杞昭安、宣崇慧

監事：梁鈞浩(請假)、鍾莉娟(請假)、蘇芳柳、李榮輝、朱經明

列席人員：胡心慈、曾文慧、陳綺君

五、主席報告：

1. 今天的理監事會議議程請參閱會議手冊第62頁。
2. 第四屆第三次會員大會第三次籌備工作會議記錄請確認(如會議手冊p.60)。
3. 第四屆第五次理監事會議記錄請確認(如會議手冊p.50)。
4. 報告2014年度工作計畫、收支決算表及2015年度收支預算表(如會議手冊p.10-14)。

六、林常務理事報告：

1. 今天是第四屆第六次理監事會議，感謝各位一大早就趕來出席理監事會議，謝謝大家一年來的支持與辛勞。
2. 本年年會大陸代表團有27名特教專家、教師組團前來參加研討會，請多與他們交流。
3. 本年度年會及兩岸溝通障礙學術研討會報名及會費繳費通知，共發了三次；論文宣讀議程改了五次。
4. 本年研討會申請經費補助，獲得教育部、台北市教育局二單位補助，共443,000元。
5. 本次二個單位補助的經費項目，有的與實際我們需要支付的項目不符，需要學會自行負擔，請各位按照信封內有幾張收據就請簽幾個名，戶籍

住址(含里鄰)可只填一張，項目用途及金額請不要填。這些收據只留存備查。但專案支援的諮詢會議出席費、交通費，請另填藍色單據，之後會撥到各人郵局帳戶。

6. 已填寫要參加交流晚宴的理監事們，請留下來參加交流晚宴並幫忙招待外賓，最好大家分開陪外賓，不要坐在一起。
7. 今天下午分二個場地，聽障教育成果發表會在教育大樓，論文發表分三場，在博愛樓 113、114、115 三個場地，請秘書長及北聰工作人員依照場地容量引導入場。
8. 今年非常感謝北聰葉宗青校長的團隊協助行政支援及接待工作。
9. 今年謝謝專案提供工讀費才能繼續請工讀生協助文書處理。
10. 今年大陸特教老師投稿也很踴躍，論文集大陸投了 23 篇、台灣 20 篇，希望明年本地的論文會再更多。
11. 今年理監事還是提供很多捐款，謝謝各位的熱心支持。
12. 本年教育學術團體聯合年會將在 11 月 15 日(六)舉行，請大家等一下推薦兩位代表本會參加木鐸獎和服務獎，請這 2 位代表準時前往領獎。
13. 今天各場主持人在介紹主講人、經驗分享人、論文報告人時，請參考會議手冊內收：主持人、主講人、論文報告人名單的簡介 (p. 34 頁)。
14. 各場主持人的角色主要是介紹主講人或論文報告人並控制時間，而不是引言人，每場主持人介紹及結論只有 5 分鐘或 10 分鐘，請盡量把握時間，否則會耽誤下一場議程的進行。
15. 請按照餐點調查結果，發交流晚宴請柬給理監事。
16. 已準備感謝狀要給科林聽能復健中心頒給聽障教育成果發表的協辦單位。

#### 七、討論提案：

**提案一：**本會 2014 年度的工作計畫是否恰當？請討論。

說明：如會議手冊 p. 10。

決議：通過。

**提案二：**本會 2014 年度收支決算是否恰當？請討論。

說明：如會議手冊 p. 11。

決議：通過。

**提案三：**本會 2015 年度收支預算是否恰當？請討論。

說明：如會議手冊 p. 12。

決議：通過。

**提案四：**本年參加教育聯合年會木鐸獎及服務獎名單，請推薦。

說明：本年教育學術團體聯合年會將在 11 月 15 日(六)上午 9:00 台師大教育大樓舉行。

決議：木鐸獎楊雅惠理事，服務獎葉宗青校長。

**提案五：**下次理監事會議，時間、地點，請討論。

說明：今年是 2014 年 3 月 8 日(日)召開理監事會。

決議：下次理監事會議時間：2014 年 3 月 7 日上午 10 時。

地點：台灣師大特教系館召開理監事會。

八、臨時動議：林常務理事：今年我勉強又當了一年的義工，體力與視力實在已經無法再負荷，研討會後拜託各位讓我完全放下休息，不能再像以前一樣，每天從早到晚在師大忙不完，有勞理事長、秘書長、理監事們多留一點時間給學會，讓學會能繼續運作下去，謝謝大家多年來的支持與協助。

決議：下次理監事會議詳細討論。

九、散會

**編輯委員(依姓名筆劃排列)**

杞昭安 國立臺灣師範大學特殊教育學系

林寶貴 國立臺灣師範大學特殊教育學系

錡寶香 國立臺北教育大學特殊教育學系

**本期主編**

杞昭安 國立臺灣師範大學特殊教育系

**編輯助理**

趙庭瑋

溝通障礙教育 第一卷 第二期

中華民國一〇三年十二月 Dec., 2014

本刊物為網路版半年刊

發行者：杞昭安

地 址：台北市和平東路一段 162 號

電 話：02-77345005