2016 年兩岸溝通障礙學術研討會

論　　文　　集

指導單位：教育部
　　臺北市政府教育局
主辦單位：中華溝通障礙教育學會
協辦單位：科林聽能復健中心、臺北啟聰學校、臺北啟智學校
　　臺北啟明學校、臺北文山特殊學校、臺中啟聰學校
　　南大附聰學校、臺北教大特教系、臺北龍江扶輪社
時　　間：二〇一六年九月二十四日
地　　點：臺灣師範大學教育大樓二樓演講廳

目　　次

現任理事長序 ..... 黃玉枝..... 1
創會理事長序 ..... 林寶貴..... 2
廣東省特殊教育師資培養與培訓的現狀及探討 ..... 李聞戈..... 3
情緒行為障礙兒童的溝通問題與介入 ..... 胡心慈..... 14
低年級聽障學生兒童詩教學嘗試 ..... 趙蓮紅..... 24
在圖畫書閱讀中教聽損學生思考 ..... 杜涓..... 29
一名大齡人工耳蝸學生術後個別化康復實踐案例 ..... 大潔..... 33
探索聽障學生書面語言交流的實踐研究 ..... 李杰雄..... 38
聽障兒童塞擦音構音障礙有效干預的個案研究 ..... 熊飛奔..... 44
人工耳蝸植入兒童的嗓音音質分析 ..... 尹嬌、顧文濤..... 56
學習與習得 ..... 周妍..... 58
高年級聾生語文學習策略的調查研究 ..... 佘慧敏..... 67
創造性地使用人教版教材來提高聾生的語文能力 ..... 張曉娜..... 72
回歸美育本源的聾校中學語文詩歌教學 ..... 朱銳江..... 78
淺談手語在聾校高中數學課堂中的溝通問題 ..... 舒青..... 86
推進協同教育，營造良好溝通環境 ..... 陳曉君..... 90
醫教結合在特校美術課堂應用的教學模式研究 ..... 聶永平..... 95
聾校紙版畫教學的構想與探索 ..... 華夏..... 100
淺談融合背景下班主任引導聽障學生融入主流社會的實踐思考
..... 宋振芳..... 103
聽障學生青春期逆反心理效應分析與引導 ..... 陳越..... 107
矯正聽障學生感恩缺失的嘗試與思考 ..... 李寧..... 111
自閉症譜系障礙兒童超市購物技能教學策略應用的行動研究
..... 王文瑾、諶小猛..... 116
早期特殊兒童家庭教育諮詢服務的實踐研究-以廣州地區為例
..... 李銀花、黃小玲、諶小猛..... 131
淺論非智力因素對職高聽障學生數學學習的影響 ..... 劉曉翔..... 145
社工模式對特殊教育隨班就讀的可借鑒性研究 ..... 梁昭儀..... 153
補償-發展，助力聽障學生健康成長 ..... 江敏紅..... 158
聾人文化：當今聾校教育中的應有之意 ..... 沈玉林..... 166
學前聽障兒童語言發展影響因素的研究 ..... 許海燕..... 177

從溝通行為發展探討聽覺障礙兒童溝通能力之評估面向
..... 林桂如、李雅蓉、蔡立群..... 183
聽覺障礙幼兒溝通訓練支援服務之初探 ..... 朱淑玲、蘇淑紅..... 189
從線上手語互動教室看手語的多元推廣 ..... 魏如君..... 201
特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會承辦人員工作壓力與
職業倦怠之研究 ..... 賴怡伶..... 208
國中階段學習障礙學生升學轉銜資源班教師服務現況與家
長需求之相關研究 ..... 洪鈺婷..... 220
桃竹苗地區國民中學特教組長知覺校長領導風格與特殊教育
推行委員會運作效能之研究 ..... 黃敏彥..... 236
國中聽覺障礙學生視覺-動作統整能力之探討 ..... 張秋萍、劉惠美..... 249
國小低年級聾生就讀普通學校之學業及人際適應成效之研究
-以小安為例 ..... 陳志榮..... 259
服務學習對於過動症孩子的情緒控制、專注力及人際交往影
響之個案研究 ..... 吳善揮..... 271
不倒的力量-復原力對身心障礙者家長壓力調適之影響..... 鍾偉元..... 273
臺北市國小六年級身心障礙資源班學生轉銜服務需求之研究
..... 康蕙如、林秀錦..... 284
運用電腦語音合成系統改善國小視皮質損傷學童閱讀困境之
個案研究 ..... 陳盈臻、吳純慧..... 285
聽障運動代表團選手目標取向、內在動機與運動價值觀關係
之研究 ..... 高雅茹、柯天路..... 289
從啟聰學校高中生戀愛關係團體諮商省思聾生的親密關係教育. 翟宗悌..... 310
多媒體電腦輔助教學對提昇國小啟聰班學生美術欣賞能力之研究
..... 劉玉蓮..... 319
自製桌上遊戲教學對國小輕度智能障礙學生功能性詞彙之學習
成效 ..... 許芷瑋、李芃娟..... 329
2005-2015 台灣聽障成人擔任公務人員之分析 ..... 黃國禎..... 330
國中特殊教育教師知識管理與教學效能關係之研究
..... 吳閔偉、蕭金土..... 342
矯正口吃發音練習準則 ..... 何西哲..... 353
版權頁 357

序　一

首先歡迎各位長官、來賓、會員，前來參與2016年學會年會暨兩岸溝通障礙學術研討會。中華溝通障礙教育學會自2003年創立，已邁入了第十三年，感謝多年來一直支持學會的伙伴，您們的支持是我們前進的動力。去年11月剛剛接任理事長的職務，感謝歷任理事長的用心經營，讓我可以依循前人的腳步邁進。也期盼各位先進持續的支持學會各項活動。

每年舉辦的兩岸學術研討會是學會的盛事，感謝創會理事長林寶貴教授，為兩岸的交流盡心盡力，為研討會籌措經費、募款、兩岸的聯繫及規劃各項行政事務。讓兩岸在溝通障礙教育的學術互動從未間斷。在此，特別要感謝老師創設這個成果分享及經驗交流的平台和園地。學會於2013年7月建置了官方網站(http://www.tcda.org.tw/)，分享本學會相關訊息及研討會完整的論文集；2014年1月14日與溫州市特殊教育學會結盟簽約，擴大學術交流領域；2014年6月完成「溝通障礙教育」半年刊創刊號，目前也積極建置網路投稿系統，提供溝通障礙教育工作夥伴，相互交流成長的學術園地。我們衷心的希望，中華溝通障礙教育學會能持續為兩岸溝通障礙領域的學術、研究和實務的發展有所貢獻。

今年度兩岸溝通障礙教育研討會，今年參與人數約有300多人，台灣地區有270多人參與，大陸地區的教育工作伙伴有74人。歡迎大家蒞臨指導!本次研討會共有四場專題演講及36篇論文發表，內容涵蓋身心障礙各類學生的聽、說、讀、寫等語言或特教有關的教學、研究與服務；希望大家在互動與交流中能有豐碩的收穫。

最後，感謝全體理監事的默默付出，及學會行政團隊的協助;也感謝所有的協辦單位，尤其是葉宗青校長帶領的台北啟聰學校同仁，協助本次活動的接待工作。謝謝科林公司每年配合學會年會及研討會，與學會合辦聽障教育成果發表會，讓聽障學生及教師有個展演的舞台，使得學會年會更加多彩多姿。

中華溝通障礙教育學會第五任理事長

黃 玉 枝 謹誌

2016年09月24日

序　二

感謝各位敬愛的長官、先進、同仁，不辭辛勞，百忙中撥冗前來參加由「中華溝通障礙教育學會」主辦的「2016 兩岸溝通障礙學術研討會」，尤其是遠從大陸華東、華南各省（市）前來參會的嘉賓們，謝謝您們的光臨指導。今天個人就藉這個機會代表「中華溝通障礙教育學會」，再度向特殊教育界的同仁們報告成立「中華溝通障礙教育學會」的目的。

各類身心障礙學生多少均有聽、說、讀、寫的語言與溝通問題。溝通的方法很多，不限聽與說、讀與寫，尚有唇語、手語、指語、筆談、圖畫、傳真、網路、簡訊、溝通板、綜合溝通等管道，但是我們的社會、學校、教師、家長都習慣也只希望孩子用言語說話，啟聰班只教口語，醫院治療師也是只矯正構音或口語訓練，我們的社會剝奪了身心障礙者利用其他管道表達情意的權益。雅文基金會 Joanna 女士，希望未來二十年內台灣沒有不會說話的聽障者，我一直借用她的這個遺願，希望未來二十年內，台灣沒有溝通障礙的身心障礙者。

雖然個人六十年來從事教學、研究、服務的對象，大部分以聽語及溝通障礙者為主，可是仍然經常會碰到許多教師、家長表示，不知道怎樣幫助他的孩子解決語言與溝通的問題。1993-1998 學年度教育部、教育廳委託本人規劃在桃園啟智學校連續舉辦的六屆語言治療研討會，場場爆滿，可見語言溝通障礙專業知能研習需求之殷切。雖然台灣已有一個「台灣聽力語言學會」可供聽語專業人員進修，但他們研習的對象比較偏重醫院或醫療系統的專業人員，出版品或講義內容等，也充滿英文或醫學用語，對我們的特教教師、家長較難理解。

近年來特殊教育的領域中已有多位語言與溝通障礙學博士、碩士從海內外大學畢業，我在退休前希望把這些人力結合起來，因此成立了「中華溝通障礙教育學會」，希望有一個團隊能有計畫地繼續為溝通障礙的學生及家長服務。語言矯治、溝通訓練的最佳人選是家長與特教教師，溝通訓練的最佳場所是在家庭與學校，希望這個學會成立後，有一個平台、一個園地能提供特教教師、研究生、與家長更多進修、研習、發表論述、溝通觀念的機會，以增進教師與家長語言與溝通訓練的專業知能。

本次研討會能順利成功，首先要感謝教育部、台北市政府教育局的長官、及我的小學同學王添成董事長的大力支持與經費贊助，才能讓所有與會人士，無論是本會會員或非會員，均能取得會議手冊、論文集、教學光碟等資料。其次要感謝今天所有主持人、專題演講人、臨床專業經驗分享人、論文發表人的共襄盛舉、辛苦準備、精彩報告。同時也要向現任的理事長黃玉枝主任，以及熱心協助本次「2016 兩岸溝通障礙學術研討會」的 9 個協辦單位(尤其是負責接待的台北啟聰學校團隊)、15 位籌備工作的夥伴、7 個聽障教育成果發表會的協辦單位、14 位論文集的審查委員、台北教大特教系老師、及所有志工，致上最高之敬意與謝意。謝謝大家的參與、指導與協助。

中華溝通障礙教育學會創會暨榮譽理事長

林 寶 貴 謹識

2016 年 9 月 24 日

廣東省特殊教育師資培養與培訓的現狀及探討

李聞戈
華南師範大學特殊教育學院

特殊教育事業的發展是衡量一個國家政治、教育、文化、經濟、科技、衛生保健、福利等水準的重要標誌之一，是國家文明程度的視窗，是教育不可或缺的重要組成部分。

廣東省是人口近億的經濟大省，殘障人數逾 500 萬。特殊教育師資培養和培訓工作相對比較薄弱，現有特殊教育學校，存在著教師數量不足，專業化程度較低的問題，遠不能滿足特殊教育事業發展的需求，與廣東社會和經濟地位極不相稱，已成為制約廣東省特教發展的重要因素之一。

為推進教育公平與社會和諧，進一步落實國家和廣東省關於進一步加快特殊教育事業發展的相關檔精神，加快推進廣東省“強師工程”，為了加強廣東省特殊教育師資培訓工作的針對性和有效性，需要全面瞭解廣東省各級各類特殊教育師資隊伍建設和專業發展狀況，為廣東省 2014-2016 年度特殊教育師資培訓規劃提供參考，廣東省教育廳繼續教育中心領導組織華南師範大學、湛江師範學院、廣州體育學院、廣州第二師範學院的特殊教育研究工作者于 2014 年 3 月 9-25 日，開展了全省特殊教育師資培訓的調研工作。

此次調研分為問卷調查和現場調研兩個部分。問卷調查覆蓋全省 21 個地級以上市，包括特殊教育教師專業發展現狀調查；特殊學校校長專業培訓需求調查；特殊教育教師專業培訓需求調查三份問卷。現場調研抽取珠三角（廣州、珠海、中山）、粵東（汕頭、揭陽、惠州）、粵西（湛江、陽江、肇慶）、粵北（梅州、河源、韶關）4 個區域，調研組兵分四路實地共參觀走訪了 20 多所樣本學校，訪談了各地市分管特殊教育部門的領導和 20 多所特殊學校的校長和老師。調研圍繞三方面內容：瞭解全省三類特殊教育學校（包括盲、聾、智障：含自閉症、腦癱等)現有師資結構、專業發展、培訓狀況和培訓需求；對廣東省新建和擴建的特殊教育學校新入職教師和轉崗教師的來源、專業發展狀況和培訓需求展開調研；對全省中小學和幼稚園隨班就讀資源中心（資源教室）的師資結構、專業發展狀況和培訓需求進行調研。

各調研組對問卷和訪談的資料進行了統計，整理和分析，在充分的討論和研究的基礎上，提出了如何開展廣東省特殊教育教師隊伍培訓工作的意見建議，現將有關情況報告如下。

一、廣東省特殊學校的師資隊伍基本狀況

據調研資料統計顯示，廣東省到 2014 年底有各類特殊學校 94 所，其中公辦 89 所，民辦 5 所，公辦占到 95%。各類特殊學校數量中啟（培）智類學校(啟/培智學校目前也招收部分自閉症和腦癱兒童)最多，有 42 所，占 44.68%；其次是聾校 9 所；再次為盲校 3 所(聾校和盲校也有部分多重殘疾兒童)，未分類的特殊學校和其他種類的特殊學校，包括自閉症兒童和腦癱兒

童康復學校共 40 所，占 42.55%（見表 1），據 2015 年底的統計資料，特殊學校的數量達到 100 所左右。廣東省特殊教育“十三五發展規劃”要新建特殊學校 43 所，改建 48 所。

特殊學校在職教師人數為 3608 人，各類特殊學校教師人數和所占比例（見表 2）。啟（培）智類教師人數最多，占 48.17% 。其次是聾教育 34.2%，再次為盲教育 5.06%。隨班就讀資源中心的專職教師僅有 26 人，占 0.72%， 兼職教師 227 人，占 6.29%。

表 1　廣東省特殊學校類別數量統計表

學校類型	聾校	盲校	啟（培）智	其它（包括未分類的特殊學校和其他種類）	總計
數量（單位：所）	9	3	42	40	94
占總數百分比	9.57%	3.19%	44.68%	42.55%	100%

表 2　廣東省特殊教育教師人數統計表

	特殊學校				隨班就讀資源中心		總計
類型	盲教育	聾教育	啟（培）智教育	其它	專職	兼職	
數量（人）	202	1234	1738	181	26	227	3608
百分比	5.06%	34.2%	48.17%	5.02%	0.72%	6.29%	100%

特殊學校教師的學歷情況統計（見表 3）、特殊學校教師職稱情況統計（見表 4），特殊學校教師教齡情況（見表 5）

表 3　廣東省特殊教育教師學歷統計表

學歷類型	碩士		本科		大專		中專		其它	總計
專業類型	特教專業	非特教專業	特教專業	非特教專業	特教專業	非特教專業	特教專業	非特教專業		
數量（人）	29	103	418	1564	304	649	20	146	21	3254
	132		1982		953		166			
占總數百分比	0.89%	3.17%	12.85%	48.06%	9.34%	19.94%	0.61%	4.49%	0.65%	100%
	4.06%		60.91%		29.28%		5.10%			

表 4　廣東省特殊教育教師職稱統計表

職稱類型	高級職稱	中級職稱	初級職稱	無職稱	總計
數量（單位：人）	205	1600	824	560	3189
占總數百分比	6.43%	50.17%	25.84%	17.56%	100%

表 5　廣東省特殊教育教師教齡情況統計表

教齡	1 年以下	1-5 年	5-10 年	10 年以上	總計
數量（單位：人）	314	1029	790	1130	3263
占總數百分比	9.62%	31.54%	24.21%	34.63%	100%

從以上訪談調查和統計數字來看，廣東省目前各類特殊學校師資狀況表現出以下幾個突出的特點：

1.特殊學校的增建與擴容並舉，提高了廣東省殘疾兒童的入學率，部分地市特殊學校的數量和規模還沒有達到中國國家的要求

廣東省政府辦公廳頒發了《關於進一步加快特殊教育事業發展的實施意見》（粵府辦[2011]50 號）意見，廣東省財政從今年起連續 5 年，每年從一般預算中安排 2000 萬元，用於支援欠發達地區特殊教育學校和隨班就讀資源中心建設，力爭 30 萬人口以上的縣（市、區）建有一所綜合性、符合中國國家標準的特殊教育學校；在廣東省政府和當地政府的支持下，廣東省特殊學校新建和擴容並舉，有些地市增加了特殊學校的數量，有些學校對于校園重新規劃，投資新建教學設施。大大改善了學校的辦學條件。例如，2009 年韶關市的特殊教育學校僅有 3 所，到 2013 年增至 6 所，但廣東省多數地市特殊學校的數量遠遠沒有達到國家要求。例如，珠三角地區的中山市和珠海市各有 2 所特殊教育學校，從全市的人口數量（中山市超 300 萬，珠海市超 150 萬）來看，這兩個城市的特殊教育學校數量是遠遠不足。特殊學校學位數量供給充足，但配套資金和措施嚴重不足，教師配備嚴重不足，學校不能為適齡的家庭貧窮的特殊兒童提供住宿，交通費，在校伙食費等。特殊兒童還是沒有機會來到學校接受教育。

2.特殊教育師資學歷和職稱偏低，年齡結構相對比較合理

特教學校師資學歷偏低，本科以上學歷僅占 65%，大專和中專占 35%。教師的職稱偏低，以中、初級職稱的教師為主占到 76%，高級職稱僅占 6.43%，17.56%的教師沒有職稱。

從特殊教育教師的教齡方面分析，10 年以上教齡的教師占了 34.64%，排在第二位的是 1-5 年教齡的教師占了 31.54%，5-10 教齡的教師占了 24.21%，1 年以下教齡的新入職教師占了 9.62%，特教師資的年齡結構比較合理，可以以老帶新，不斷提高教學品質。

廣東省新建擴建的特殊學校的數量和師資需求處於有計劃有步驟增長的過程，各地市許多特殊學校尚處在規劃和建設過程中，新建擴建的特教專業師資的需求量目前尚不大。依據當地教育行政部門的規定，此次調研的幾所特殊學校新入職的教師，大多要求特殊教育專業的本科（大學部）學歷，新入職的教師中非專業師資的數量比較少。

3.特教師資專業結構不合理，非特殊教育專業師資比例過高，專業呈現多樣化趨勢。康復類的專業治療師稀缺

康復和教育是特殊兒童成長的兩大主要的需求。據統計，廣東省目前特殊教育學校師資

的專業來源，特教專業占 25%，非特殊教育專業占 75%。師資大多來自教育學、心理學、康復醫學、中文、數學、體育、音樂、美術、學前教育、電腦等專業，多學科的交叉融合，豐富了特教專業的內涵，對特殊兒童教學領域多元的需求和潛能的發展有一定的幫助。這些教師有她們所在的學科的專業知識和教學上的優勢，經過特教校本培訓，也成為特殊學校需要的專業人才。

康復類的專業治療師目前在廣東省比較缺乏。在各類特殊兒童康復治療領域，需要大批的物理治療師、語言治療師、動作治療師、職業（職能）治療師、遊戲治療師、美術治療師，音樂治療師、特殊兒童家庭教育諮詢師等。中國長期以來，這些專業治療師的培訓和專業資格認證機構在中國發展都剛剛起步。成熟和有經驗的治療師數量非常有限。

4.特殊兒童隨班就讀專、兼職老師嚴重不足，專業指導能力有待提高

中國各類特殊兒童中 70%的輕度障礙兒童我們建議能採取回歸普通中、小學和幼稚園隨班就讀的安置方式。但目前廣大的中、小學和幼稚園教師由於在接受高等師範教育階段很少開設過特殊兒童教育類的相關課程，沒有和特殊兒童共同成長的經歷，嚴重缺乏幫助特殊兒童隨班就讀的知識、策略和經驗。許多教師空有愛心，但對特殊兒童隨班就讀給予專業性支援非常有限。在毫無準備的情況下接受特殊兒童隨班就讀，就變成一種負擔，對於隨班就讀的安排難免有抵觸思想和情緒。

廣東省特殊兒童隨班就讀開展的歷史不長，各類特殊兒童隨班就讀的指導工作，由各特殊學校的教師來承擔。這類工作原來不屬於自己的工作範圍，他（她）們對於隨班就讀工作的指導經驗也有限，廣東省目前缺乏隨班就讀專職教師的培養和固定人員的編制，據瞭解，各地只要招收特殊兒童入班的普通中小學教師自然就被界定為隨班就讀兼職教師，參與此項工作的教師數量的統計也是不夠準確。

二、廣東省特殊學校的師資隊伍培養的現狀及存在的問題

1. 廣東省高等、中等特殊教育師資培養發展嚴重滯後

廣東省多年來缺乏高等、中等特教師資培養機構，僅有中山師範學校特師部有培養特殊教育師資的歷史，2008 年廣州體育學院特殊教育（體育）開始招生，2012 年華南師範大學特殊教育學院、嶺南師範學院（湛江師範學院）教科院特殊教育系成立並招生、2013 年廣州第二師範學院教科院特殊教育系成立並招生，2015 年廣州大學特殊教育系籌備並招生，除了廣州體育學院已有四屆畢業生外，高等院校 2016 年開始有特殊教育專業畢業的師資(表 6)。多年來廣東特殊學校的專業師資大都來自北京、上海、南京、西安、武漢、重慶、長春等外省，非特教專業師資大多來自於高校其他專業或者普通的中小學和幼稚園轉崗。

表 6　廣東省五所有特殊教育專業的高校近年特教招生情況統計表

學校		2012	2013	2014	2015	2016	合計
華南師範大學	本科	20	23	26	23	24	116
	碩士		4	5	4	4	17
嶺南師範學院	本科	24	35	54			
廣東省第二師範學院	本科		40	40	40	40	160
廣州體育學院	本科	50	50	50	50	50	250
廣州大學	本科						
合計							

三、廣東省特教師資培訓的現狀與存在的問題

(一)培訓的現狀

1.參與普校的培訓

(1)參與由上海、北京、南京、武漢、重慶等高校組織的“國培”

各地區和學校自行組織或參與的培訓。

“廣州市教委系列培訓”“重慶江津向陽兒童發展中心”

2012、2013 年華南師大特殊教育學院成立後，承擔了兩期“特殊教育的骨幹教師培訓”

2014 年廣東省教委繼續教育中心，在調研的基礎上，委託廣東四所高等院校承擔了 7 大師資培訓。

表 7　七大師資培訓專案

	培訓單位	培訓專案
1	華南師範大學特殊教育學院	特殊學校校長培訓專案
2	華南師範大學特殊教育學院	隨班就讀骨幹教師培訓專案
3	嶺南師範學院教育學院特教系	特殊兒童心理與教育評估培訓專案
4	嶺南師範學院教育學院特教系	孤獨症兒童教育與康復實務培訓專案
5	廣東省第二師範學院教育學院、特殊教育系	智力障礙教育骨幹教師培訓專案
6	廣東省第二師範學院教育學院、特殊教育系	聽力障礙教育骨幹教師培訓專案
7	廣州體育學院	廣東省特殊學校體育康復骨幹師資培訓項目

(2)廣東省高等、中等特殊教育師資培養發展嚴重滯後

廣東省多年來缺乏高等、中等特教師資培養機構，僅有中山師範學校特師部有培養特殊教育師資的歷史，2008 年廣州體育學院特殊教育（體育）開始招生，2012 年華南師範大學特殊教育學院、嶺南師範學院教科院特殊教育系成立並招生、2013 年廣州第二師範學院教科院特殊教育系成立並招生。

除了廣州體育學院已有四屆畢業生外，其他高等院校尚無畢業師資。多年來廣東特殊學校的專業師資大都來自北京、上海、南京、西安、武漢、重慶、長春等外省，非特教專業師資大多來自於高校其他專業或者普通的中小學和幼稚園轉崗。

2. 省、地市教育行政部門積極組織特殊教育骨幹教師培訓

《國務院辦公廳關於轉發教育部等部門特殊教育提升計畫（2014—2016）的通知》（國辦發[2014]1 號）下發後，各市（區）縣教育局領導都高度重視，積極採取相應措施，為特殊教育師資培訓工作設有專項經費，有些市（區）教育行政部門、教研部門配備了專（兼）職特殊教育工作管理幹部和教研員，並堅持把特殊教育師資的引進和培訓納入每年教育系統的人才引進和培訓計畫中，計畫對從事特殊教育工作的專任教師進行長期系統的專業培訓，注重中青年特殊教育骨幹教師的培養和培訓工作。

近年來由省教育廳繼續教育中心撥付培訓經費，華南師大積極牽頭組織的特殊教育國培和省特殊教育骨幹教師培訓專案共有 4 期，各地市教育局組織的骨幹教師培訓和全員培訓也開展的不錯。

其中影響較大的有廣州市教委特殊教育教研室近幾年來，依託廣州越秀啟智學校為培訓基地，近 3-4 年間聘請來自台灣、重慶和北京的特殊教育領域的專家對廣州市特殊教育師資進行全方位系列專題的培訓，組織特殊教育骨幹教師赴台灣參觀考察台灣特殊教育發展情況，特教教師的進修熱情非常高漲，已經培養出一批特教專業的種子教師，不僅可以支援本校的校本培訓，而且可以有效的支援高校特教專業的教學工作和省內特殊學校的師資培訓工作。

粵東地區汕頭市聾啞學校，建立了汕頭市特殊教育資訊網，未來規劃將其打造成汕頭市特殊教育培訓中心。韶關市教育局領導高度重視特校教師培訓工作，有領導分管，有經費保障（設有專項經費）。2010 年之前由於特殊教育學校少（全市 3 所），培訓方式是把經費撥到學校，由學校自行組織培訓。2011 年開始，由於學校數量的增加（共 6 所），培訓方式由原來的分散培訓變為統籌管理。2011 年暑假，舉辦了首期特校教師培訓班，聘請了廣東省聽障教育專家簡棟樑和廣州市教育局教研室特殊教育教研員邱舉標老師，有針對性講授了“特殊教育的教學模式、方法、課堂教學與評價、學科課題研究等專題，收到較好效果。但國培和省培專案給到各地市特殊學校的培訓指標少，參加培訓的教師人數比較有限，有時稀缺的培訓資源每次總是集中在少數人身上。這無形中成了制約一些地區特殊教育學校教師的專業發展。

3.特殊學校和特殊教育機構積極組織和參與師資培訓，但地域差異較大，珠三角地區特教培訓工作相對活躍

由於廣東省高校特殊教育師資培養和培訓工作起步較晚，師資力量有限，尚未設立特殊教育師資培訓中心負責專門為特殊教育學校教師的繼續教育及專業培訓，政府教育行政部門依託高校開展的特教師資培訓次數和規模都非常有限，各市學校教師只能參加普通中小學教師的

培訓或以老帶新的校本培訓。自行參加一些省外舉辦的特殊教育學校教師培訓。但各地基層特別是珠江三角洲經濟比較發達地區的特殊學校和民間特殊教育機構採取走出去，請進來的方式，赴美國、歐洲各國、台灣、香港、上海、北京、南京等地特教機構交流，請專家開展的培訓的工作非常積極活躍。

特殊學校校長和骨幹教師由學校承擔經費參加了華東師範大學、北京師範大學、南京特院培訓中心組織的國培專案。由台灣特殊教育專家方武、李寶珍老師在重慶江津受評山莊特殊教育機構常年請台灣專家設計特教專業專案為中國培訓特教師資，上海英華聽語特殊教育師資培訓中心，廣州市少年宮特殊教育工作部，長年對特殊兒童進行藝術教育和藝術治療培訓，特殊兒童家長培訓和社會宣導都給大家留下了很深的印象。

河源市博愛特校，雖為新辦學校，工作經驗相對缺乏，但是學校很重視師資培訓工作。他們不僅自己請專家到學校為教師的課堂教學進行指導，還組織教師到廣州、深圳、中山、順德等特校學習交流，請廣州越秀啟智學校教師進行個別化教育的研究指導。但是，這是在學校通過愛心人士的捐助有經費的基礎上才得以實施的培訓。

(二)特教師資培訓存在的主要問題

1.師資培訓工作重視不夠，相關的教學資源設備和資金及制度保障仍然欠缺

目前很多學校不僅培訓經費不足，教學場地、多媒體設施、教學和康復類設備器材、教學輔具教材和資源非常不完善。即無法走出去開闊眼界也無法請專家到校培訓。只能選擇採取“師傅帶徒弟”，即老教師帶新教師的校本培訓方式。有些培訓由於跨市跨省，需要離開工作崗位多日，這對本就教師數量不足的特殊教育學校來說，無疑造成教學負擔，很難得到校方的支持。

部分地區鼓勵教師積極參加繼續教育的培訓的措施和保障機制還不夠。沒有將參加培訓沒有和職稱評審和績效考核掛鉤。教師數量匱乏，工作強度大、職稱晉升難、工資待遇差，社會地位低，政府支持不足，心理壓力大、缺乏實踐經驗，遇到問題時缺乏專業人員的指導，教學無關的雜事太多，與同行交流不足，教研時間空間不足，缺乏專業的指導，都影響老師專業進修的動力和積極性。

2.分層分類的針對基層需要有針對性的專項培訓做的不夠，實效性不強

特殊教育學校因數量少、教師人數少、辦學規模小等原因，在每個城市的教育體系中都屬於弱勢群體，為學校以往特殊教育的專門培訓比較少，特殊教育培訓被納入普通教育的培訓體系，許多特教培訓是和普通教師在一起進行，沒有考慮到特殊教育物件的特殊性和特殊需求。老師很難學到可以運用到特殊兒童實際課堂的授課的技巧。

校長和骨幹教師培訓沒有分類分層進行，有的培訓雖然是為特殊教育教師舉辦的，但是沒有分障礙類別和分學科進行培訓，如自閉症、智障、聽障、視障、學習困難等類別；具體學科

領域，例如智障兒童的語文教學、聽障兒童的數學教學等進行，培訓缺乏針對性，許多老師感覺收益不大。

3. 培訓體系不完善，培訓形式單一注重理論，輕視實操

特殊教育是臨床和實操很強的專業，學員反映有些國培和省培過分強調宏觀的理論，缺乏專業針對性和實操性，這樣的師資培訓往往效果很差，收效甚微。很多老師認為，對於理論上的學習，很多老師認為可以通過多看書，多上網查找資料來解決，但是實操性的技術卻不能，我們需要學到回去就能直接用的東西。

有部分教師提到在上海英華培訓中心針對性很強的語訓類的培訓印象深刻。培訓由一線優秀教師任課，先進行理論傳授，然後講解理論在實踐中的應用。接著進行實操訓練，繼而觀摩公開課中的應用，最後是學員之間以及學員與教師之間進行溝通交流、進行反思總結，最後還進行考核，檢驗學習效果。學員感覺這樣的培訓對實際工作能產生很大幫助。特教教師渴望培訓能設計實際操作指導性和模仿性強的課。

4.培訓缺少系統的設計，沒有進階和連續性，後續指導和支持不到位

一個主題只有半天的高度濃縮和概括，缺少系統性和進階培訓，部分教師接受完培訓回來，運用所學的知識應用到實際教學中，但因為學生的特殊性，無法直接照搬，需要專家的後續指導和跟進。同時因為外出接受培訓的教師不多，回校後沒有一起進行教學科研的同伴，導致培訓的影響力下降。

5.特殊兒童早期干預，家長參與和培訓、職業培訓缺乏

特殊兒童的“早發現、早干預”對特殊兒童的康復和人生發展至關重要，父母作為特殊兒童的監護人，在孩子的教育中起至關重要的作用。家長參加一些培訓，這樣可以使教師的教學計畫能更好地在家中操作和進行。

目前特殊教育學校招收的學生障礙程度越來越重，很多學生還是多重障礙。然而針對學前的就學指導培訓卻很少。職業培訓也是如此。

6.缺乏網路教學手段和特殊教育資訊資源庫和平台

目前的培訓一般都是集中授課式的，沒有採用網路手段，如：視頻教學、公開課教學等，這些既可以節省經費，又可以節省教師的時間。

至今省內沒有統一的特殊教育資源網站，不利於廣東省特殊教育的發展，特別是教師自我提升和培訓指導方面，更需要資料的搜集和疑問的諮詢與答覆，廣東省亟需建立特殊教育資源網。

四、特教師資培養與培訓的建議

(一)各級政府應儘早建立特殊兒童通報系統

對特殊人群的摸底統計不夠精確，缺乏對特殊人群的篩查、評估和診斷的機構和專業評估人員，使得殘疾兒童的入學篩查、分類和分流工作缺乏科學依據，很難操作。確定適合接受義務教育的殘疾兒童準確率較高的人數，障礙類型、障礙程度等資訊，便於政府撥款、有計劃的進行安置。

(二)進行分層、分類培訓，提高培訓的針對性

分層是指將教師劃分為新入職的教師和在職的教師，也可按教齡來劃分，還可以劃分為管理層的培訓、專業教師的培訓、學校行政管理人員的培訓、隨班就讀老師的培訓等。分類是指按照老師所教課程劃分，例如聽障、智障、音美等。這樣不但可以逐步實現全員培訓，也能夠最大限度地提高培訓的針對性，使得各層次、各類別的特教老師能夠學有所得。

(三)理論與實踐相結合，重實踐操作，使學員學以致用

以往的培訓主要以理論為主，這些講座使學員開闊了眼界，拓寬了知識面，但同時還應加強實踐操作以及案例分析環節，使學員在學中做，做中學，瞭解理論怎麼在實踐中去運用，實踐如何豐富理論。可以請經驗豐富、優秀的一線教師擔任培訓教師，傳授實用的教學和管理經驗，讓學員學會一些實實在在，並且在教學一線可以用到，能夠解決教學和康復工作中實際問題的易學、易懂、易用的方法，採用理論（30%）+實操（40%）+考核（30%）的培訓模式，在保證理論知識的學習和突出實際操作能力訓練的同時，加強考核和管理，保證培訓品質，使學員從培訓中真正獲益。

(四)利用多種方法，拓展培訓管道，拓寬培訓面

建立特殊教育資源庫，利用多媒體網路平台拓寬培訓面。建議由廣東省教育廳牽頭，整合廣東省各特殊學校積累的豐富的特殊教育資源，建立一個特殊教育領域的共用的資源平台。包括各類特殊學校的學科課程教學教案的設計和優秀的課堂教學的錄影，各類特殊教育的培訓和現場操作錄影、教具和學具的設計和資源、資源教室的建設、建立特殊教育的優秀課例庫供大家觀摩學習；組織優秀教案，優秀教學，優秀校本教材的競賽和評比工作；提供個案訓練的視頻，供基層的特教工作者學習，參考借鑒。

搭建網路平台，開發特教網路資源庫，供老師們網上學習，提供網路培訓課程，教師可以參加遠端培訓，以節約培訓成本，給教師創造更多的學習機會。同時，利用這個平台廣東省的特教工作者可以討論和共用特教資源。

除了集中培訓之外，還可以派教師到廣東省內外教學品質高的特校進修、實踐，進行蹲點學習或者跟崗學習。還可以考慮送教上門，組織巡迴講師團到各地進行培訓。除理論培訓外，

要親臨教學一線培訓，增加學科培訓和跟崗培訓。

培育特教示範校，發揮輻射作用並帶動其他特校發展。可在每個片區培育幾所省級特教示範校，形成比較完整、成熟以及高水準的管理和教學模式，以作為示範，指導並帶動其他特效快速、高品質的發展。

(五)建立省級特教師資培訓基地，加強高校和基層特殊學校實訓基地的建設，為特教師資培訓提供可靠的保障

目前，廣東省尚沒有設立特教師資省級培訓基地，只能依靠國培資源。但是，由於名額有限等因素，每年能夠接受較高級別培訓的教師數量極少，遠不能滿足需要，因此建議以相關高校為依託，儘快建立特教師資省級培訓基地以滿足廣東省特教師資培訓的基本需要。

特殊教育專業是臨床和實操性非常強的一個專業，需要大量的接觸特殊兒童的個案，對特殊兒童進行篩查、進行心理和教育評估，制定個別化成長方案，對各類特殊兒童進行治療和干預的實際操作經驗。實操都離不開實訓基地的建設。建議加強高校和基層特殊學校的實訓基地建設，選擇各類特殊教育基礎和資源比較好的學校投資加以建設，將來作為特教師資繼續教育培訓的基地，處於邊遠落後地區的特殊教育師資可以在這些基地跟崗實習，從觀摩優秀教師的教學和班級管理，特殊兒童的專業評估和矯治工作中獲益。

(六)強化培訓的系統性和連續性，加強高校對基層特殊學校教學和科研的指導，實現特教師資培訓的可持續發展

特教專業知識的培訓不是僅靠一場報告或者一次培訓就能達成，需要系統的設計課程體系，需要有初級、中級、高級的不同的層次和進階。培訓過後學員在實際操作中會出現很多的問題和困惑，需要培訓能有針對性的不斷的跟進和指導，也就是進一步強化培訓後指導。因此，要加強高校和基層特殊學校之間的聯繫。按照目前廣東省的片區劃分，片區的高校要起到指導特教教學、康復和科研的“智囊團”作用，對所在片區的特教學校進行定點指導，以發現和解決特效教師在教學實踐、康復工作和科研中遇到的問題，在研討中提高分析問題和解決問題的能力。除此之外，特校教師可到本地的高校旁聽特教課程等，高校教師還可以到特校進行巡迴指導，在高校教師和基層特教教師的互動中，實現特教之子培訓的可持續發展。

(七)基層急需得到的培訓內容

基層在特殊教育實踐過程中遇到的困難和問題就將是我們培訓的內容。

1.各類特殊兒童在不同領域的評估鑒定：各類障礙兒童，除了醫學檢查外，鑒定評估工作非常不足。智障兒童沒有經過智力評估，自閉症兒童也缺乏全面的專業評估。很多孩子被送入特校學習的依據，僅僅在於其在普校表現差，或者家長和老師大致的感覺和觀察來判斷，很不科學。

2.**轉崗教師的特教專業培訓訓練：**部分從事特殊教育的教師是從普校老師轉崗而來，反映缺乏針對特殊孩子的教學和教育實操技能。在音樂、語文、數學等各種課程中，普通教育的教學經驗很難直接移植到特殊教育中，從課程設計、教學組織、教學效果評定等各個環節，都缺乏針對特殊需要的學生的有效的應對技能。比如即使在發展最為成熟的聾生教育，亦缺乏對轉崗教師手語的系統培訓體系，大多數教師都對如何把語文情景轉換為聽障孩子能理解的情景感到困惑。

3.各類康復治療師的培訓：康復治療和教育都是特殊兒童的需要。目前特殊學校缺乏物理治療師、言語治療師、職業（職能）治療師、遊戲治療師、音樂治療師和美術治療師等康復師崗位的配備，特殊兒童的康復治療得不到保障，給教師的教學和管理都帶來很大的困難，造成心理壓力。

4.各類特殊兒童教材和教法使用的培訓：特殊教育使用的教材不適於教學。教師們都希望國家有關部門能夠儘快出台新的適合特殊孩子的教材，也希望老師們能根據特殊兒童的需要和能力調整教材和教法，製作輔具。

5.特殊兒童早期干預的相關培訓

6.特殊兒童職業教育的相關培訓

7.重度與多重殘疾的特殊兒童的教育與干預

情緒行為障礙兒童的溝通問題與介入

胡心慈
台灣師範大學特殊教育系

情緒行為障礙兒童會有溝通介入的需求嗎？要回答這個問題得先從情緒和語言的關係談起，再從情緒的發展與變異中看見情緒行為障礙兒童的行為特徵與教育需求，並發掘情緒發展中語言的角色，最後才能回答這個問題。以下，本文將循此脈絡前進。

一、 情緒和溝通的關係

在一般發展心理學的論述中，並未在情緒與語言的發展如何交互作用上特別着墨，僅強調所有能力的發展都是先天機制與後天環境交互作用的結果，並遵循「用進廢退」的原則。如果兒童有較多的練習機會，會促成大腦各個區域間有較多連結的網路，情緒和語言的連結相信也是生理成熟後不斷練習的結果，讓兒童能以語言表達情緒，或以情緒回應語言。

還好有些研究從語言障礙兒童的情緒表現、情緒行為障礙兒童的語言表現證實這兩者間的關係，以下將分別說明：

(一) 語言障礙兒童的情緒表現

呂信慧 (2016)對二至四歲的語障兒童與一般兒童追蹤兩年，其中包括 35 名遲語兒童、34 名語言發展正常兒童及 20 名語言晚熟型兒童，比較他們在情緒行為表現與適應行為發展上的差異。發現遲語兒童在兩歲時情緒行為達臨床須注意的比率已高於對照組，而他們在兩歲與四歲的情緒行為特性具有跨時間點的發展穩定性；此外，遲語兒童四歲時在「社會領域」的適應行為仍不如同齡一般兒童。

這是國內少數關注語障兒童情緒行為發展的研究，提醒早療工作者應更全面性的介入語障兒童，不可忽視他們在社會情緒上的發展問題。

(二) 情緒行為障礙兒童的語言表現

有些研究探討溝通訓練對認知功能低下、有情緒行為障礙的兒童的情緒行為問題之影響，發現教導功能性溝通訓練後分別可以減少其固着行為、異常行為與自傷行為(唐榮昌，2006；莊妙芬，2001；賴碧美，2002)。

對認知功能正常的情緒行為兒童之語言研究，則多以過動症兒童為代表。Jordan(1988)對過動症兒童的界定就提出其執行功能缺陷之假說，並認為和執行功能有關的語言亦受影響，如具有遲緩的語言內化能力（internalization speech）、敘事和反應能力不足，閱讀理解能力也有缺陷。

張佳惠(2005)對十名 ADHD 學童與十名典型發展學童個別施測「兒童口語理解測驗」，並收集學童在遊戲互動溝通情境中之交談語料，依「語用能力檢核表」整體性地評估受試學童的語用表現，再進行交談語料的分析比較。發現 ADHD 學童的整體性聽覺理解能力與典型發展學童相較之下表現稍差；在遊戲互動的溝通情境下，ADHD 學童的語用技能與典型發展學童

相較之下，表現有顯著差異。ADHD 學童的不適當語用表現多於典型發展學童，且 ADHD 學童作為聽者角色回應時，具有共同不適當言語行為特徵，影響到社交互動功能的溝通效益。

本研究結果反應出 ADHD 學童執行功能缺失的問題本質，其執行功能缺失造成不專心、衝動過動等主要症狀的行為問題，而這些行為問題會直接影響語言訊息處理與社交互動應對，造成 ADHD 學童語言溝通的問題。

此外，王立志(2010)、石素里(2008)的研究亦分別發現 ADHD 兒童在聽覺注意力及敘事能力上的缺陷。

這些研究提醒我們對 ADHD 學童的介入不能只侷限在藥物治療與社會技巧上，**溝通上的問題**會更惡化其人際互動表現，值得吾人注意。

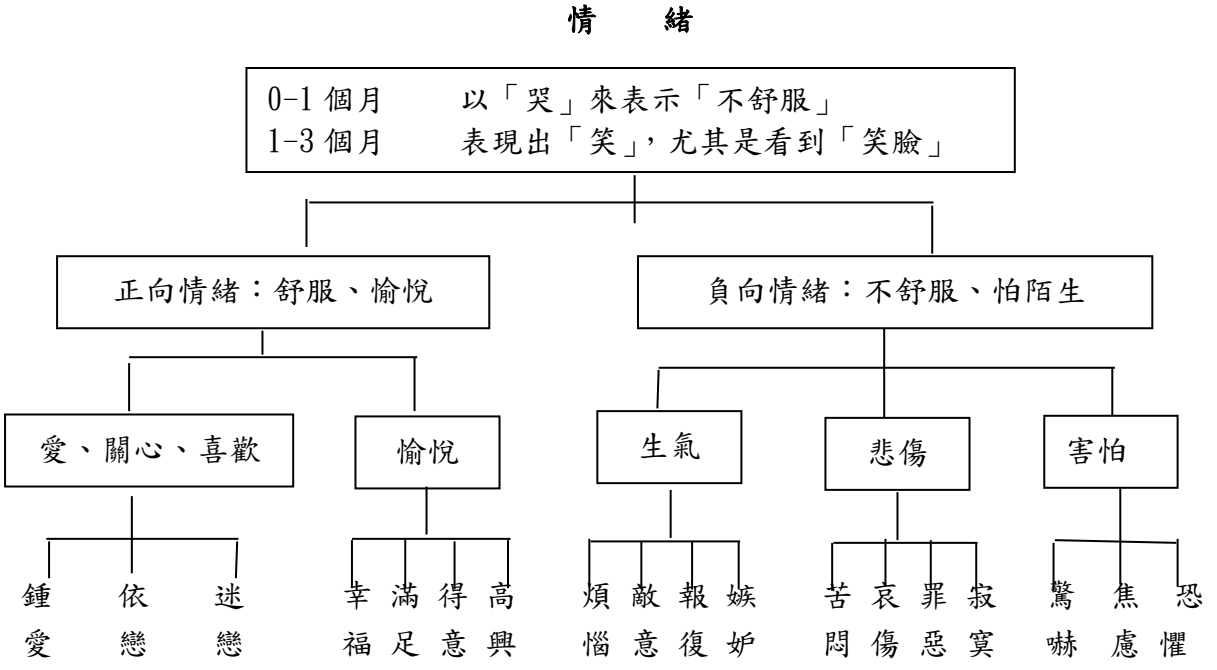
接著，下文將繼續透過進一步探討情緒發展的本質，來發現在兒童成長的過程中，語言扮演何種角色？能協助兒童邁向情緒成熟？還是情緒障礙？

二、 情緒的發展與變異

(一) 情緒的發展

情緒的發展較不像動作發展或語言發展是一種里程碑的概念，例如嬰幼兒一定先會坐再會爬、站、走...；在語言發展上則是先會說一個單字再會用疊字、電報句到短句等。而情緒是以**分化**方式趨向成熟，例如小嬰兒本來只有哭和笑兩種情緒表現，只有 0 或 100(全無或全有)的表達方式，漸漸，他會有開心、愉悅或是生氣、憤怒越來越多種不同的情緒表現(如下圖)。

以情緒分化假說來看，為使兒童在成長的過程中，情緒的「分化」較完整，情緒的感知與其表現就是一種重要的學習。亦即情緒分化較好，較能細膩地敏感於自己與別人的情緒狀況；而情緒的感知狀況將直接影響情緒的表現。



圖一：情緒分化假說簡示

此時，情緒教育的重點即是幫助個體有好的情緒分化，因而能儘量接近真實的、瞭解自我的情緒。所以情緒教育是：1.協助兒童敏感於其當下之情緒。2.協助兒童進一步分析為何有此情緒。3.令兒童隨時於其所處環境中感覺到其情緒，瞭解其情緒，體驗其情緒(吳英璋，2001)。

情緒體驗的另一層意義是「減少壓抑」，也就是讓情緒留存於記憶裡的記錄是容易提取的。所以讓兒童有情緒的體驗，其實是在減少壓抑，協助他繼續記錄下情緒的經驗，也就愈清晰該環境刺激對他的意義為何。簡單說，情緒教育的內涵可包括三方面：

1. 協助兒童清晰地認識他的情緒，感覺他的情緒。
2. 兒童是否有機會用某種方法去**問**：為何我有這種情緒？到底我的環境對我而言，意義為何？
3. 令兒童有機會體驗他的情緒，**並以語言或文字記錄他的情緒經驗**(吳英璋，2001)。

從發展學者吳英璋教授對情緒發展所提出的情緒分化假說中，可以發現**父母的態度與語言能力**扮演重要角色。父母要能敏感兒童的情緒狀況，才能引導兒童覺知自己的情緒狀態；同時，父母還要能接納兒童的情緒而不採取壓抑的手段，兒童才有機會感知自己的情緒狀態。另一方面，若要鼓勵兒童能發問、說出自己的情緒，當然要有好的語言能力，或是有一個善於引導他問出來、說出來的父母；而要將情緒經驗藉由說出來或寫出來記錄下來，更是需要一定的語言能力。

從情緒分化假說的觀點可知，情緒順利分化、發展成熟的個體，應是具有多種不同情緒能力表現以因應不同環境需求的：可以知道自己的情緒也知道別人的情緒，如同俗話所說的「知己知彼百戰百勝」，讓情緒的變化在自己的掌握中而能適應良好。依此觀點，**情緒行為障礙則指不能掌控自己的情緒以致適應不良的人。**

(二)情緒行為障礙

1.定義

情緒是內在的，如何加以客觀評量？因此也一直不少學者主張將「行為」表現考量進去。台灣對此名稱之變革，也正反應這樣的思想改變，由 1984 年「性格及行為障礙」到 1998 年「嚴重情緒障礙」再到 2010 年的「情緒行為障礙」，漸趨周延。

「**身心障礙及資賦優異學生鑑定標準**」(2012)對情緒行為障礙兒童之定義：

> 本法第三條第七款所稱情緒行為障礙，指長期情緒或行為表現顯著異常，嚴重影響學校適應者；其障礙非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果。
> 前項情緒行為障礙之症狀，包括精神性疾患、情感性疾患、畏懼性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題者。
> 第一項所定情緒行為障礙，其鑑定基準依下列各款規定：
> 一、情緒或行為表現顯著異於其同年齡或社會文化之常態者，得參考精神科醫師之診斷認定之。
> 二、除學校外，在家庭、社區、社會或任一情境中顯現適應困難。
> 三、在學業、社會、人際、生活等適應有顯著困難，且經評估後確定一般教育所提供之介入，仍難獲得有效改善。

上述定義有幾個重點值得注意

(1)首先，影響**學校適應**為最重要診斷標準。

(2)診斷標準是具有「排他性」的，排除智能、感官障礙所引發的情緒困擾。

(3)此種症狀是具有長期持續出現的特色，而不是因暫時性的壓力事件而產生。這是為了避免標籤化，太早為兒童貼上負面標記；也為了節省特教資源，讓暫時性的情緒困擾兒童交由輔導系統來處理即可。

(4)強調生態觀，從生態環境中參照同年齡與同社會文化之兒童，作為判斷的依據。

(5)跨情境的。情緒行為障礙兒童在情緒及行為的表達上有一致性，除了學校、其他情境也會有類似的表現。例如一個憂鬱的兒童，不只在學校呈現憂鬱不快樂，在家裡或其他社交場合，也會表現得很不快樂。

(6)特殊教育的必要性。兒童對自己的情緒與行為「難以自我控制」，且一般普通教育與輔導是難有成效的。這時，就需要特殊的行為管理技巧，必要時還要配合醫療的介入。

總括上述，台灣的定義說明了障礙的長期性，跨情境性、排他性與難以自我控制性，亦強調生態上的適應不良及特殊教育之必要性。

2.行為特徵

若從學校適應不良此角度觀之，情緒行為障礙會影響學業學習、人際溝通與社會互動。

(1)學業表現

情障學生的學業表現通常不佳(Lane & Webby, 2002)，缺乏基本的閱讀與數學技巧，這其中當然包括語文能力。在台灣，有許多學習障礙合併有情緒及行為障礙；而情緒及行為障礙學生則很多是學業低成就，甚至已達學習障礙的標準。因此，他們不僅需要心理輔導、情緒支持，還需要結構而有效的教學來幫助他們。

(2)人際溝通

由於他們在智力量表上的得分常是操作性的智商高於語文性的智商，顯示溝通能力是較差的。也可能由於衝動性、不專注性，使他們從小就缺乏「有耐心聽完別人的敘述」及「好好敘述自己的感覺」的經驗，而無法發展出較有品質的聽與說能力，這不但影響他們在團體中的人際關係，也加重了他們以口語或文字抒發情緒的困難。

(3)社會互動

舉凡坐在教室遵守上課常規、有效的學習、與同學討論功課，或者下課與同學互動、遊戲、解決問題與衝突，都是學童每天必須用到的社會技巧。據研究，他們的社會技巧都比較差，輕者只是在團體中人際關係不佳，嚴重者如大部分外向性行為的學生會引起同儕的反感、排斥甚或攻擊。因此也是需要特教教師特別費心安排課程加以改善的。

3.成因

情緒行為障礙不是某一特定原因造成的，但有許多因素及其彼此間之交互作用形成了不同類別的情緒行為障礙。例如體質壓力模式(diathesis-stress model；Hilsman & Garber,1995)就是一個廣被接受的理論。生理的體質、認知傾向加上環境中的壓力事件，憂鬱症就此產生。也可說明其他情緒行為障礙大多有其生物學、 心理學及社會學的因素，並交織在一起。

(1)生物學因素

目前有許多疾病可找到遺傳的基因，或是在大腦的特定區域找到缺陷，也有的則指向神經傳導物質的問題。

情感性疾患、憂鬱症與精神分裂症都可以找到基因因素，焦慮症、強迫症等也和遺傳有關，在同卵雙胞胎的研究中發現，其中一人得恐慌症則另一人得病的機率是異卵雙胞胎的兩倍(Hettema,Neale & Kendler,2001)。雙胞胎的研究也顯示注意力缺陷過動症的遺傳平均約為0.80，有其遺傳因素的重要性(Stevenson,1994)

有些疾病在大腦特定部位發現有異常，例如大腦 frontal-striatal 區域的不正常、邊緣系統的功能異常或是腦室擴大的問題，都有可能造成情緒控制不佳而有行為問題。在腦中負責傳遞訊息的神經傳導物質如血清素(serotonin)、正腎上腺素(norepinephrine)及多巴胺和不少情感性疾患有關。

(2)心理學因素

心理分析論者認為在生命的初期失去愛、信任等會造成人格發展的偏差(Blatt & Homann,1992)。認知論者則認為錯誤的思考模式如過度類化、誇大和低估等，對自己負面的評價，對事物的錯誤期待，影響了人們的情緒感受。還有發展學者(吳英璋，2001)認為，情緒在幼兒時期逐漸分化、發展的過程中，需要有人和他談論自己的情緒感受、練習能具體說出自己的感覺以及了解外界事物與自己情緒的關係，才能擁有健康的心理、具備較高的情緒智商以掌控自己的情緒。反之，則不利於情緒發展。

(3)社會學因素

對兒童及青少年而言，家庭及學校是他們最主要的生活環境，以下分別說明其對情緒之影響。

A.家庭

家庭是人格養成的基礎，在心智尚未成熟的幼年，很難不受到不利的文化背景、惡質的互動關係甚至暴力的影響。貧窮常和疏忽、教養壓力等有關，是不容忽視的家庭因素(NCES,2005)，其他如缺乏管教、互動不佳、虐待等也和兒童的情緒障礙有關，家長有暴力傾向，兒童也容易有暴力傾向(Hallahan & Kauffman, 2006)。自顧不暇的父母當然也無法陪伴兒童感知自己的情緒、說出自己的情緒，減少了兒童經由練習而更情緒成熟的機會。

B.學校

兒童最常經歷的學校危險因子是學業低成就，這和人際關係、情緒困擾有關。兒童在校花較多時間專注在學習上，相對就較少時間和暴力、破壞產生關聯。低學業成就常和情緒困擾相伴而生，互相影響形成惡性循環。

綜上所述，情緒行為障礙學生最大問題在於學校適應不良，包括人際溝通不佳、社會互動不良及學業低成就；影響情緒行為障礙學生的成因可分別從生理、心理、社會及其交互作用探討起。因此，治療或介入方法也當從這幾方面思考起：生理面的藥物治療、心理面的心理輔導、認知行為治療、提升溝通能力以適當表達情緒都很重要。在社會方面的提升社會互動能力，以協助其適應家庭及學校生活，並關注其學業成就，都是建構支持系統時要多方考慮以求面面俱到的。

三.情緒行為障礙兒童的教育需求與溝通介入

(一) 教育需求

依據特殊教育法施行細則第九條規定，為了促進他們的學校適應，學校應為其擬定行為功能介入方案、架構全校性的支持系統。

「**特殊教育法施行細則第九條**」(2013)對個別化教育計劃(IEP)之規範：

> 本法第二十八條所稱個別化教育計畫，指運用團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫；其內容包括下列事項：
> 一、學生能力現況、家庭狀況及需求評估。
> 二、學生所需特殊教育、相關服務及支持策略。
> 三、學年與學期教育目標、達成學期教育目標之評量方式、日期及標準。
> 四、具情緒與行為問題學生所需之行為功能介入方案及行政支援。
> 五、學生之轉銜輔導及服務內容。

行為功能介入方案主要包括前事控制和後果處理，尤其著重前事控制，希望能達到預防勝於治療的功效。在前事策略中又包含環境調整和個案內在能力的提升(教導策略)，因此又再度提醒我們「提升其溝通互動技巧」之重要，當然還包括有效的教學以克服他們學業低成就的狀況。希望教師面對情緒行為障礙學生能看到他們的「不能」，不能控制自己的情緒、不能在學業上有成就感、不能合情達意的表達自己的想法……，他們不是故意想當壞兒童，而是缺少貴人拉他們一把，因此，不要只急著想從後果策略讓問題行為消滅。

有許多學者提出對情緒行為障礙學生三級預防的概念，尤其強調全校性的三級預防，都值得參考；台灣目前許多縣市也正在輔導學校進行全校性的三級預防，或是輔(輔導)特(特教)合作等，本文不在此贅述，僅提供 Neitzel(2010)所提出的正向行為支持的三階層模式供參考，因為 Neitzel 特別將「發展溝通和互動技巧」列出，提醒教師毋忘其真正的教育需求。這三階層模式簡述如下：

1.預防性的策略：包括：(1)組織高品質的學習環境；(2)安排環境支持學生的正向行為；(3)發展溝通和互動技巧。

2.以功能性評量為基礎的介入：包括(1)設計全面性的行為計畫；(2)執行介入策略以減少問題行為；(3)發展溝通和互動技巧。

3.密集的、個別化的介入：(1)實施功能性的行為介入方案：(2)持續監控行為表現。

Neitzel(2000)在此三級正向行為支持方案中，都再三提到提升兒童的溝通能力與社會互動能力的重要性。舉例來說，如果兒童能表達自己的意圖，就不需要哭叫；能適當與人互動，就不必用不適當行為引人注意。說明了提升其溝通技巧是重要的教育需求之一。

以下將介紹幾種溝通介入策略並探討其對情障學童掌控自己情緒、促進學校適應的功能。

(二)溝通介入

林寶貴教授建議對特殊兒童採行的溝通模式與方法包括下列各點：

1. 介入模式
   (1) 直接與間接
   (2) 小團體或個別
   (3) 教室情境：與課程結合
   (4) 父母介入
   (5) 同儕（朋輩）示範
2. 溝通教學方法
   (1) 自然法與人工法
   (2) 綜合法與分析法
   (3) 直接法與分析法
   (4) 情境教學法、 提示-示範、延宕反應、隨機教學等
   (5) 共同活動教學法 (心理腳本治療法)
   (6) 歸納教學法

除此之外，本文再介紹繪本圖書教學、鷹架式教學及會話的教學。

繪本圖書教學

選擇圖文並茂的繪本作為訓練學童溝通的教材是很能引起學習動機的，而繪本的文字都是簡短精煉的句子，對於敘事或對話時冗長抓不到重點的情障學童來說，是很好的模仿對象。精美的圖畫能幫助學童理解並在仿說時成為視覺線索。教師可以循著下列方式進行：

(1)引導看圖說故事，自由發表。

(2)老師一面手指文字一面唸句子，幫助學童專心聚焦。

(3)老師唸讓學生配合手指文字。

(4)老師唸 90%,留最常出現的語詞讓學生唸。

(5)學生唸的部份逐漸加多，老師可配合輪流唸或給予視覺、口型提示。

還可自由加上表演、聯想等各式創造性遊戲，並選擇好句子讓學童在日常生活中應用。

鷹架式教學

鷹架式教學是利用接近發展區域內提供適當的語言支持來提昇兒童的敘事能力。Vygotsky（1987）認為實際發展水準與潛在發展水準之間是有差距的，而藉由有效的教學引導能促進學習者提昇發展水準，且若能獲得來自他人或專家的協助，其潛在的發展性將優於未接受協助時的學習。

主要運用的教具包括(1)視覺性語言支持，如語意圖、事件語意圖、語詞卡、語句卡及情境相片。(2)聽覺性語言支持，就是由教師利用適當的問句引導學童思考，而且肯定溫和，不指責兒童錯誤反應(曹純瓊，2005)。

鷹架式語言教學的主要特色，是以一個**主題**與關鍵或相關問題連結成**一個網狀圖**，在視覺上清楚呈現出整個內容，讓學生透過多重感覺與知覺的事件與回憶，連結語意，並摘要事件資

料，使其能夠**敘述過去事件**。

剛開始時可以利用情境相片協助學生回憶並敘述與主題相關的過去經驗。接著教師以提出問題的方式詢問有關日常生活發生事件，做為配合語意圖的呈現所提供的聽覺語言支持，希望協助學生順利延伸語句內容與長度。提出的問題包含：人、事、時、地、物等。教學步驟如下：

(1)建立口述事件（人/時/地/事/物）之概念 。教師呈現：

情境照片＋提出問題＋語詞語意圖＋事件語意圖，

學生根據問題，依序將語詞語意圖內的主題卡和語詞卡放置於事件語意圖的關鍵問題欄內，直到所有語詞卡皆正確的貼附在事件語意圖內。

(2)特定口述事件能力之建立：教師呈現：

事件語意圖＋情境照片＋提出問題，

學生根據問題答覆與關鍵問題相關之語詞。

(3)語句卡之組合練習：教師呈現：

空白語句卡＋情境相片＋提出問題，

學生根據問題，取下事件語意圖內的語詞卡並完成順序正確的語句。

(4)褪除語言支持：依空白語句卡、事件語意圖（有語詞卡）、事件語意圖（無卡）、語詞語意圖（有語詞卡）一一撤除線索與協助，讓學童能自動完成完整句之敘述。

會話的教學

一般人的會話經歷開啟話題、角色輪替、話題的維持與交談的修補等幾個步驟完成。

(1)開啟話題

人際間的交談大多是環繞某個主題為主以進行對話，根據 Keenan 與 Schieffelin(1976)的界定，開啟話題涉及(A)引起溝通對象的注意，(B)清楚的表達或說出溝通訊息，像是提出問題、提出要求等，(C)指認出談論的物品/事件，(D)瞭解溝通主題的概念等。一般典型發展兒童的開啟對話能力，從嬰幼兒階段即開始發展，例如：一個月大的嬰兒即會使用非語言的方式引起溝通對象的注意，像是微笑、發出聲音。六個月大的嬰兒會操弄物品以引起大人注意。12 個月大時已經可以使用手勢或是指的動作以開啟溝通互動，且隨著年齡越大，幼兒會從非語言的方式變成以使用語言符號來開啟溝通話題。

(2)聽者與說者的角色輪替技巧：

一般而言，非常年幼的兒童在互動或對話中就懂得輪替的概念，例如：典型發展的嬰兒於 0-12 個月大的期間，會與照顧者發展出許多親子互動的輪替行為，像是嬰兒與照顧者之間相互眼神接觸的互動，或是變換眼神接觸的對象。另外，嬰兒也會發出「ㄚ一ㄛ（a i o）」的語音或是喃語音來回應大人說的話語，隨著幼兒語言能力的發展，他們開始在交談互動時使用話語回應別人，而形成說話的輪替。

(3)話題的維持技巧：

與人進行交談時，為了使對話維持一定的長度及時間，雙方必須依據彼此所傳遞的訊息，給予適當的回應，如此才能將話題維持下去。技巧內容包括：(A)模仿/複述溝通對象的話語；

(B)回答問題；(C)使用「好」、「ok」等對話時常用的慣用語；(D)使用「喔」、「嗯」等插入語；(E)補充訊息；(F)順應溝通對象所說的前句話語之語意關係；(G)更正溝通對象的話語；(H)要求澄清訊息。

在嬰兒 1 歲以前即開始發展非語言的維持話題技巧，在許多生活的例行性活動中(例如：洗澡、換尿布、穿衣服、喝奶等)與照顧者進行溝通輪替，可能可以維持超過 2 個溝通輪替。2 歲以下的兒童，有一半的話語幾乎都是在開啟話題，這個時期兒童通常對於一個話題只能維持 1 至 2 次的話語輪替，兒童會經由模仿成人說話或是說出一些與話題相關的新訊息來維持該話題。而 3 歲的幼兒約有 20%的時間可以維持交談的話題，直到 3 歲半的時候，兒童對話時就可以約有 3/4 的時間維持在主題上的。尤其當兒童們扮演熟悉的情節、進行社會性戲劇遊戲、描述一個眼前的物體或是解決問題時，比較可以在對話上持續地維持一個主題的對話輪替。

(4)交談的修補：

在與人交談時，有時會出現訊息不清楚的現象，此時，訊息的接收者可能會指出不清楚的內容，並且要求說話者澄清，而說話者也會依據其要求的部分重新修正其話語。而交談的修補可區分成下列 5 種：(A)將溝通對象聽不清楚的話語再重覆說一遍；(B)詞彙的修正/替換；(C)添加訊息；(D)提供定義、背景情境等線索；(E)不當的回應，包括離開話題、不再繼續談話。典型發展兒童約 3-5 歲時會使用重覆說一遍的策略來修補，但通常要到學齡階段才具備較佳的說話修補能力。

這些溝通訓練都能在正式課程或非正式課程中進行，當情障學童能有效的與人會談、完整的敘事，一方面能表達自己的情緒事件，說出自己的心情讓旁人理解，也可利用能和同儕互動的溝通技巧促進自己的人際關係，幫助情障學童有較佳的學校適應。

透過本文探討，可以了解情緒行為障礙兒童是有很大的可能具有溝通問題的，而好的溝通能力也可以促成情緒發展成熟。建議教師及家長們今後在介入情緒行為障礙兒童時，要優先評估其溝通能力，才能據以擬定適宜的溝通訓練方案。

參考文獻

王立志(2010)：注意力缺陷過動症學生的聽覺注意力問題。**特殊教育季刊，114**，4，16-21。

石素里(2008)：**注意力缺陷過動症兒童與一般兒童口語敘事能力之比較**。臺北教育大學特殊教育學系碩士論文(未出版)，台北。

呂信慧 (2016)：**遲語兒兩歲至四歲的語言發展預測與社會情緒特性**。臺灣大學心理學研究所博士論文(未出版)，台北。

吳英璋(2001)：**情緒教育的理論與內涵**。台北：臺灣大學心理學系。

唐榮昌(2006)：使用功能性溝通訓練來減低多重障礙學童的固著行為。**臺中教育大學學報：教育類，20**(1)，21-38。

莊妙芬(2001)：替代性溝通訓練對重度智能障礙兒童溝通能力與異常行為之影響。**特殊教育與**

復健學報，8，1-26。

張佳惠(2005)：**注意力缺陷過動症學童聽覺理解能力與語用技能之研究。**臺北護理健康大學聽語障礙科學研究所碩士論文(未出版)，台北。

曹純瓊(2005)：**自閉症幼兒鷹架式語言教學方案**。高雄：輔英科技大學。

賴碧美(2002)：**功能性溝通訓練介入多重障礙生自傷行為成效之研究。**臺中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)，台北。

Blatt, S. J, & Homann, E. (1992). Parent child interaction in the etiology of dependent and self – critical depression. *Clinical Psychology Review,12*,47-19

Hallahan, D. P., & Kauffman, J.M. (2006). *Exceptional children: Introduction to special education* (10th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Hettema, J. M., Neale, M.C. & Kendler, K.S .(2001).A review and meta – analysis of the genetic epidemiology of the anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry,158*, 1568-1578

Hilsman, R. & Garber, J. (1995). A test of the cognitive diathesis – stress model of depression in children: Academic stressors, attributional style, perceived competence, and control. *Journal of Personality and Social Psychology , 69*, 370~380.

Jordan, D.R. (1988). *Attention Deficit Disorder —ADD and ADHD syndromes.* Austin, TX：Pro. Ed.

Lane, K.L., & Wehby, J. (2002). Addressing antisocial behavior in the schools: A call for action. *Academic Exchange Quarterly, 6,* 4-9.

National Center for Educational Statistics(NCES). (2005). *Quick tables and figures*, 475-478.

Neitzel, J (2010). Positive behavior supports for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 54* (4), 247~255.

Keenan, E. O., & Schieffelin, B.(1976).Topic as a Discours Notion: A Study of Topic in the Conversations of Children and Adults in Subject and Topic. *Proceedings of the 2nd Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society(1976),*. 240-257.

Stevenson , J. (19 94).*Genetics of ADHD*. Parper presented at the professional group for ADD and related disorders, London.UK.

低年級聽障學生兒童詩教學嘗試

趙蓮紅
無錫市特殊教育學校

摘　　要

對低年級聽障學生教學兒童詩，是特校語文教學中的一個難點。該文介紹通過緊扣詞語、聯繫舊知、反復誦讀、結合畫面、抓住細節和讀寫結合等方法，讓聽障兒童感悟體驗兒童詩的語言美、形式美、韻律美和意象美，激發他們愛學和愛寫兒童詩的興趣與熱情。

關鍵字：兒童詩、教學嘗試、低年級聽障學生

兒童詩是指以兒童為主體接受對象，適合兒童聽賞、吟誦和閱讀的詩歌。包括成人詩人為兒童創作的詩和兒童為抒懷而創作的詩。反映的生活內容、進行的藝術構思、展開的聯想和想像、運用的文學語言，等等，符合兒童的年齡特徵和審美特點，為兒童喜聞樂見。對培養兒童良好的道德品質、思想情操，激發豐富想像力和思維能力等方面，尤其是培養兒童健康的審美意識和藝術鑑賞力，具有獨特作用。

《語文課程標準》指出：第一學段應要求學生誦讀兒歌、童謠和淺顯的古詩，展開想像，獲得初步體驗，感受語言優美。特校聽障學生由於身體殘疾，學習兒童詩存在著一定的難度。為了讓聽障學生擁有純真的詩心和詩意的生活。筆者以蘇教版一年級語文下冊《鮮花和星星》為例，對低年級聽障兒童進行了兒童詩教學的嘗試。

一、緊扣詞語，感悟兒童詩的語言美

《鮮花和星星》語言天真精粹，是語言學習的典範。低年級聽障學生往往會把“這裡一朵，那裡一朵，真是比天上的星星還多”、“這裡一顆，那裡一顆，真比地上的花兒還多”句式中的“這裡一朵，那裡一朵”理解為一共是兩朵，“這裡一顆，那裡一顆”就是兩顆。因此，讓低年級聽障學生正確理解這種語言表達句式和句意，是一個教學難點。如何幫助聽障學生解決這個理解障礙？筆者運用多媒體，借助現代化手段，展示鮮花滿地的畫面——一個小女孩在數花朵。同時，採用“開火車”的傳統教學形式，讀句子“這裡一朵，那裡一朵”。電腦顯示這兒一朵花，那兒一朵花的動畫，一組學生以開火車形式朗讀，畫面上呈現出花朵簇簇，滿地鮮花。然後，師生齊讀“這裡一朵，那裡一朵，真是比天上的星星還多”。這樣對句意的理解就水到渠成。

另外，“這裡一朵，那裡一朵”、“這裡一顆，那裡一顆”的短句運用，很好地描繪了兒

童數花兒、數星星時的天真情態。學生在朗讀中理解和感悟，達到以讀代講的目的。採用相似的教法和學法，反復出現相似句式：“這裡一顆，那裡一顆，真比地上的花兒還多”。可進一步鞏固學生對語言的理解和建構。

第二段，寫星星多，星星美。“到了晚上，花兒睡了，我數著滿天的星星：這裡一顆，那裡一顆，真比地上的花兒還多。”去掉“花兒睡了”讀讀是否通順。似乎去掉也不影響本段主要意思的表達，還可使得語言精練。是作者疏忽了？還是編教材的老師忽略了？輕輕地讀上兩遍，就知道它的妙處。第一，“花兒睡了”是用擬人化的手法寫出鮮花在夜晚的姿態，給人以美感；第二，上文寫兒童白天賞花數花，下文寫兒童夜晚仰望星空數星星，用“花兒睡了”能緊密聯繫上下文，從天上寫到地上，由白天過渡到夜晚，呈現出一幅鮮花滿地繁星滿天的美圖。

二、反復誦讀，欣賞兒童詩的韻律美

輕快的節奏，錯落有致的句式，讓《鮮花與星星》具有較強的音樂感和節奏感。詩歌中那鮮明的節奏感，給人以讀詩如唱的明快感覺。低年級聽障學生由於身體缺陷，無法像健全的學生那樣發出朗朗的清晰的讀書聲，但是結合口型和手勢語，他們一樣可以誦讀文章和詩歌。加上運用體態語，讀詩之時，他們會搖頭擺尾，翩翩起舞。聽障學生不能唱歌，但是能跳舞，跳出千手觀音那樣令人震撼的舞蹈。

賈志敏老師說：只有讀得流暢，才可以說得清楚，寫得明白。同樣，兒童詩更離不開誦讀。高明的老師變著法兒讓學生反復讀書。通過老師範讀、學生練讀、男女生表演讀、自我展示讀等形式，讓聽障學生也能掌握詞句的停頓和詞語的輕重音。有些學生讀得如癡如醉，相信他們不同程度地感受到詩歌的韻律之美。

例如，我最喜歡/夏天滿地的/鮮花：這裡一朵，那裡一朵，真比/天上的星星/還多。

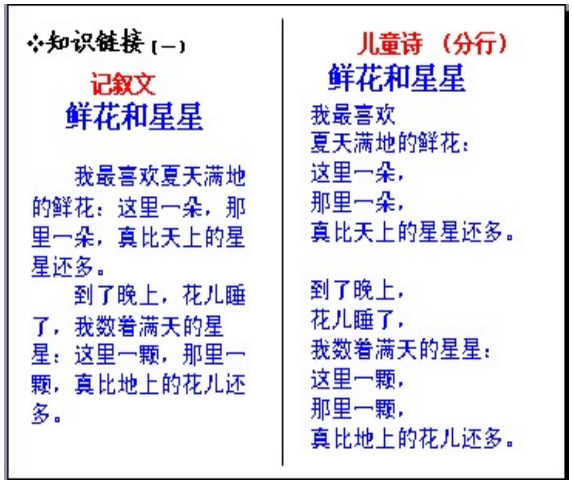
到了/晚上，花兒/睡了，我數著/滿天的星星：這裡一顆，那裡一顆，真比/地上的花兒/還多。

三、聯繫舊知，欣賞兒童詩的形式美

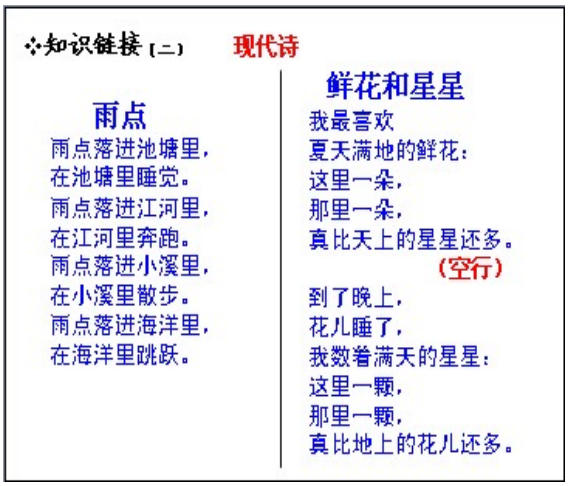
《鮮花和星星》是一首文質兼美的兒童詩。分行寫作則是詩歌的一個特點。在學習《一去二三裡》、《江南》、《大海睡了》和《雨點》時，已向學生講過。本文還有一個特點就是有空行，表明課文是分兩段寫的。教學時，首先安排“知識連結”環節，先將課文內容用記敘文的格式，與詩歌格式相對比，讓學生初步理解文體格式的異同，感知詩歌形式的形式美（如下圖一）。

常見記敘文的書寫形式與兒童詩的分行書寫形式相對比，後者簡潔明瞭，長短句相間，給人以更多的美感。

接著，將一年級上冊的兒童詩《雨點》與《鮮花和星星》相對比，指出它們的不同之處，是後者有空行（如下圖二）。

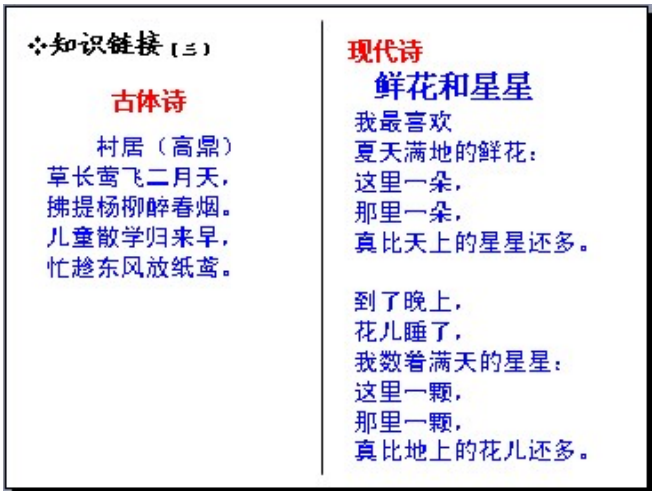


圖一　知識鏈接(一)



圖二　知識鏈接(二)

最後，聯繫上冊的古詩《村居》，引導學生發現古體詩的整齊美，拓展學生的知識面，進一步感知詩歌的形式美（如下圖三）。



圖三　知識鏈接(三)

四、結合畫面，意會兒童詩的意象美

當代著名作家馮驥才在《創作的經驗》中寫道：“我想到的東西都會不由自主地變成畫面。如果不出現畫面，沒有可視性，我仿佛就抓不住它們。”在理解詩歌字面意思的基礎上，讓學生想像詩歌的意境，形成意象。根據詩歌提供的資訊，從記憶倉庫中調動有關表象加以補充組合，進行再造想像，形成詩歌的意象。

通過運用現代化教學手段，多媒體呈現兒童觀看鮮花和星星時的美麗畫面，著力補償聽障學生的視覺。同時，調動多種感官，讓聽障學生有身臨其境的感覺，體會詩人緊緊抓住星星與鮮花的特點，充滿童趣的詩句和巧妙的構思，直達詩歌的意象之美。

將詩歌讀出畫面是從抽象到具象的思維過程。學習和積累詩歌的精美語言，是低年級聽障學生的一個重要學習任務。教學中，出示詩歌內容表達的畫面，引導學生按照時間順序，用詩歌的語言一句一句地表達看到的圖畫。每當學生說對一句，電腦跟著出示相應的句子，幫助學生完成從具象思維到抽象思維的再次飛躍。並告訴他們能按這樣的讀書方法讀書讀詩，才是真正會學習的孩子。

五、抓住細節，感悟兒童詩的情趣美

《鮮花和星星》的標點運用得非常妙，妙就妙在兩個冒號上。

例如：(1) 我最喜歡夏天滿地的鮮花：這裡一朵，那裡一朵，真比天上的星星還多。

到了晚上，花兒睡了，我數著滿天的星星：這裡一顆，那裡一顆，真比地上的花兒還多。

課文裡的冒號不是引起下文的作用，而是分寫鮮花怎麼多，星星怎麼多的。是一個總分的句式，一個簡單複句。筆者試著將分號改成句號讀了讀，句子是通順的。如：

(1) 我最喜歡夏天滿地的鮮花：這裡一朵，那裡一朵，真比天上的星星還多。

(2) 我最喜歡夏天滿地的鮮花。這裡一朵，那裡一朵，真比天上的星星還多。

句子出示給學生，同時拋出問題：兩個句子有什麼不同？你覺得哪一句好？為什麼？然後根據標點試讀詩句。朗讀中，通過停頓的不同，通過表示前後句子內在聯繫程度的不同（體態語的配合），學生很快就明白用冒號。改成句號之後，兒童活潑的天性似乎被僵化了，兒童熱愛自然的情感被淡化了。好的文章裡的標點，能表達鮮明的情感，是不可替代的。

細心的讀者都會發現上文鮮花“真是比天上的星星還多”，下文星星“真是比地上的鮮花還多”，產生了矛盾。這個看似矛盾的表述，恰恰給我們展現了兒童沉浸在鮮花滿地、繁星滿天的自然景色中，欣喜于花兒和星星的多，動情于花兒和星星的美的情趣畫面。兒童的天真無邪表露無遺。讀來趣味盎然。

《鮮花和星星》在矛盾中體現出兒童感受自然感受生活過程中的情態。低年級聽障學生也許目前還無法感悟到這個層次，但筆者嘗試對文本質疑，在疑問中思索，在思索中提高。這個治學過程本身就是對學生最好的身教。

六、讀寫結合，激發創作兒童詩的興趣

學習語文的目的就是要讓學生能夠熟練地運用我們的母語漢語，表達自己的體驗和情感，寫出對事物的新鮮感和獨特發現。秉承讀寫結合、學以致用的教學原則，筆者首先，設計“小練筆”和“我來當詩人”教學環節。“小練筆”安排看圖填空：

(1) **我最喜歡**

草原上的_____：

這裡_____，

那裡_____，

真比_____。



（2）**我最喜歡_____**
藍天上的_____：
這裡_____，
那裡_____，
真比_____。



《鮮花和星星》描寫地上鮮花多和天上星星多。學生們身邊不乏有類似的事物。在“我來當詩人”環節中，準備一些圖片，讓學生自由選擇模仿創作兒童詩（附學生作品）。



（一）
我最喜歡
漫天飛舞的雪花：
這兒一片，
那兒一片，
真比滿天的星星還多。



（二）
我最喜歡
秋天的落葉：
這裡一片，
那裡一片，
真比天上雲彩還多。

方俊明教授認為：“特殊教育是根據特殊兒童的身心特點和教育需要，採用一般或特殊的教學方法和手段，最大限度地發揮受教育者的潛能，使他們增長知識，獲得技能，擁有良好品德，提高適應能力的一種教育。”

通過讀詩寫詩，讓兒童對世界的感覺會更加清晰，對人生的感知會更生動。有人說“兒童是天生的詩人”。也有人說“兒童是詩，詩是兒童。” 低年級聽力障礙學生是患有殘疾的兒童，筆者通過運用以上一些特殊教學手段和方法，補償功能缺陷，引導他們讀詩寫詩，讓他們從小擁有一顆純真的詩心，詩意地生活在大地上。

在圖畫書閱讀中教聽損學生思考

杜涓
廣州市啟聰學校

摘　　要

聽損學生隨著年齡和語言、知識的漸增卻對紛至沓來的各種資訊毫無處理章法，這一現狀反映出聽損學生資訊處理能力的發展不足。因此本文從兒童認知發展規律和聽損兒童心理特點出發，討論對低年級聽損學生開展思考技能（或稱資訊處理技能）的訓練方式，並結合自己的實踐提出一些可行做法，期望能為從事聾校語言教學和學科教學的同行提供一些參考。

關鍵字：聽損學生、圖畫書閱讀、資訊處理、思維技能、教學

聽損兒童進入聾校以後，通過聽力補償和口語、手語、綜合溝通等語言教學法，掌握的語言和資訊不斷增長，但思維能力發展一直停滯不前，具體表現就是，到了高年級，聽損學生寫作言之無物，內容流水帳，邏輯混亂、對經歷的事件理解錯誤…種種狀況屢見不鮮。寫作是思維的外在表現，以上狀況反映出這部分聽損學生隨著年齡和語言、知識的漸增卻對紛至沓來的各種資訊毫無處理的章法，或者說他們所掌握的資訊處理策略還不能有效地作用於自身發展和認知世界的進程。因此本文認為，聾校的語言教學不僅要教語言，而且要在語言學習的源頭就開始教學生資訊處理的策略方法，也就是說要教聽損學生學會思考。

思考，是一種高級的資訊處理方式，包涵了對收集的資訊進行歸納、分類、存儲記憶、鑒別、遴選、分析綜合、抽象概括和表達等基本技能。對識字量少，經驗常識缺乏的剛入學聽損學生來說，獲取資訊是教導思考首先要解決的問題。為此，我們選擇了圖畫書閱讀的形式。

首先，圖畫書的形式有利於閱讀活動的進行。圖畫書的鮮明色彩和活潑的形象設計能輕易引起聽損學生的注意，產生閱讀的要求。形象的連續的畫面符合這一階段聽損學生識字量少，動作形象思維為主的特點，降低了閱讀的難度，便於兒童理解。而聽損學生對圖畫書所承載資訊的獲得，是開展思維訓練的前提。

其次，系統的圖畫書閱讀教學符合兒童語言認知發展規律。越來越多的圖畫書閱讀研究表明，優秀的圖畫書不能簡單視為形象生動色彩鮮明的圖畫和簡明易懂的文字的相加，而應看成是一個有機的整體。就兒童的資訊獲取過程而言，在閱讀圖畫書的過程中，兒童往往先看懂“圖畫呈現的故事”，再隨著詞彙的積累和語言能力的發展而得以讀出“文字敘述的故事”，但在教師的引導下，兒童將最終領會“圖文結合揭示出來的故事”。這種如同揭開重重的神秘面紗最終探得奇妙之境的閱讀體驗，是閱讀真正的魅力所在，能有效激發兒童對語言文字的親和

力，也符合兒童的語言和認知發展規律，有利於聽損學生閱讀興趣的激發和持續。

值得一提的是，一般認為，教兒童思考需要借助語言，必須在兒童掌握了一定量的語言（也就是到了中高年級）後才能開始教授思維技能。但經過多年的實踐，我們發現通過圖畫書閱讀的形式，低年級聽損學生已經可以通過觀察、詢問的方式來獲得足夠的資訊作為思考的材料。

只有在兒童被生動有趣故事吸引，完全沉浸在閱讀的氛圍下，教師才能就兒童感興趣的內容，引導兒童運用一些思考的技能對所獲得的資訊進行處理，從而使兒童生成體驗，並多次練習直至最終掌握這些技能。對低年級聽損學生來說，應當建立的基本思維技能有歸類、區辨、綜合分析和簡單的推理、發散等，那麼結合圖畫書閱讀的形式，可以採用的訓練方式有以下幾種：

一、圖文結合，建立概念

“概念”是聽損兒童進行抽象思維的細胞，而圖畫書在借助各種生動有趣的形象幫助學生形成概念方面具有其它媒材無可比擬的優勢。如《愛吃蘋果的鼠小弟》通過各種動物利用自己的特長摘蘋果的故事，使聽損兒童認知了各種動物的名稱及其特徵。《去兜風》這一故事把各種交通標誌的名稱和含義通過小猴的話和路上行人的反應傳遞給學生。

隨著聽損學生詞彙量的增加，必須幫助學生建立“類”的概念，讓學生學會歸類和分辨，否則學生就無法形成基本的抽象思維能力。如在閱讀《去超市》這一故事中“我去水果區買草莓”這幅圖，就可以充分利用圖畫，先引導學生圖文結合，對照理解“草莓”“水果區”在哪裡。有了以上概念後，教師可以提問“水果區還有什麼？”以引導學生充分發掘自己的”詞彙倉庫”，在畫面中找出對應的“梨”“蘋果”“橙”等歸併入“水果”這一上位概念中；而結合後面的“媽媽在蔬菜區買胡蘿蔔”畫面，還可以引導學生進行區分“哪些是水果？”“哪些是蔬菜？”“番茄在什麼區？”如此反復歸類和區分，可以幫助學生強化對抽象詞彙的理解和分類的概念的建立，從而為思維的進階奠定了基礎。

二、前後聯繫，推斷意涵

好的圖畫書非常強調情緒和主題的連續性，薄薄的十幾頁形成了一個連貫的有情節起伏的故事。然而在閱讀習慣還未建立的初期，聽損學生往往對畫面中提示性的細節不太注重，更缺乏將前後情節聯繫起來向後推理的意識。大部分學生對故事的理解是破碎的，片面的，如在閱讀《池塘》時，小蝌蚪在池塘裡游來遊去，這時候刺蝟來喝水，小蝌蚪問刺蝟：“池塘的外面有什麼？”畫面上小刺蝟的背上刺著幾隻紫色的漿果，畫面的一角也露出一叢漿果，但很少有人注意到這些明顯的線索，一旦教師提問：“你看到池塘的外面有什麼？”，許多同學回答是毫無根據的胡亂猜測。

此時，教師可先進行示範思考，如引領學生進入下一頁觀察“漿果叢”的特點，然後翻回前頁對照找出畫面中的提示，讓學生明白可以在圖畫中找到提示和推理下一情節的依據，接著

在下一個情節出現前提問學生“該怎麼猜？”或是問搶答的同學：“你是怎麼想的？”這樣每次都要求學生把注意力集中到前後資訊的聯繫上，使學生體會到情節的層層推進和相互間的緊密聯繫，並逐漸掌握情節推演的線索。

在學生對故事非常熟悉的基礎上，還可以進一步提高訓練的難度——就故事的整體展開提問。這就要求學生有一定的資訊存儲和歸納能力，如上例《池塘》，經過反復閱讀後，就可以提出：“故事中有幾隻動物來喝水？”這類學生必須統整全文才能回答的問題；更進階的是就情節間的因果關係提問，如“池塘裡的水怎麼越來越少了？”讓學生通過“池塘裡的水越來越少了”——“水進了小動物們的肚子”——“小動物們來喝水”的逆向推理來掌握簡單的因果邏輯。

三、聯結生活，活學活用

兒童常以是否契合自己的生活習性、心理特徵和思維狀況等，作為評價一本圖畫書好壞的標準。而很多為兒童喜聞樂見的圖畫書，都是作者童年經歷的集中反映，這些與兒童的現實生活極其相似的因素很容易就引起兒童一系列的共鳴反應，例如模仿書中的動作或對話，把書中的問題解決辦法遷移到現實生活中問題的解決等。

在閱讀《想吃蘋果的鼠小弟》時，學生讀到鼠小弟羨慕小鳥會飛，自己也努力撲扇著雙臂等情節時，就表示特別好笑，還不自覺地模仿鼠小弟的動作；看到《天真熱，我想去游泳》中，父母因為忙於工作而拒絕“我”的要求時，學生模仿起媽媽說話時的語氣神態動作來維妙維肖，還加上很多生活中自己的觀察，這些反應都說明學生對情節的認知和理解上升到了一個新的高度，將閱讀與自己的生活經驗聯接了起來。

圖畫書中還有一些作者特意的“留白”，作者有意隱藏了具體的內容，而有意讓讀者搜索自己的先備知識和生活經驗解決問題。如《天真熱，我想去游泳》的結尾是小女孩在澡盆裡快樂地玩水，而前一頁是一個空的澡盆和一根距離很遠的水龍頭，沒有任何說明文字和畫面提示。那麼小女孩是怎樣做的呢？學生對此大惑不解，教師就啟發學生聯想身邊的例子，如學校裡的園丁叔叔怎樣澆花，並鼓勵學生勇於嘗試各種可能的方法，最後學生終於想到了辦法，用一根軟質的水管把水引到了澡盆裡。

四、反復閱讀，溫故知新

古人雲“書讀百遍，其義自見”，這句話揭示了反復閱讀對深化概念，將理解推向更高層次的認知過程的重要作用。圖畫書是圖文結合的有機整體，畫面和文字裡可能隱藏著更多的線索，通過一遍又一遍的反復閱讀欣賞，會對圖畫書的內容和意義有新的發現。

實際上兒童對於喜歡的圖畫書會自然地表現出樂於反復閱讀的傾向，如《海盜》一書讀後，學生在課餘時間裡仍喜歡翻開書冊，挑出自己喜歡的海盜們找到寶藏而恐龍即將出現的畫面，反復閱讀和觀賞。

值得提倡的是，教師可以引導學生從多角度解讀圖畫書，讀出新意來。如上文提到的《想吃蘋果的鼠小弟》，教師固然可以從“這些動物各有什麼本領？”的角度引導學生認知各種動物的特徵和本領，也可以在學生重讀複述的時候，通過詰問“如果海獅不和鼠小弟說話，兩個都沒有交談的話，他們還會不會吃到蘋果？”這就從鼠小弟和海獅團結合作的角度切入，使學生領悟到“溝通”與“合作”的重要。

綜上所述，教師從圖畫書閱讀活動入手，精心設計和系統開展思考技能教學，不僅可以幫助聽損學生逐漸掌握基本的思考技能，從而提高學生的資訊處理能力，還能培養學生的閱讀興趣和閱讀習慣，促進語言和思維的發展。而以上兩點對聽損學生的未來各方面發展意義深遠。

參考文獻

[俄]列夫·謝苗諾維奇·維果茨基.思維與語言[M]. 李維譯. 杭州：杭州教育出版社.1999

季佩玉，簡棟樑，程益基主編.聾教育教師培訓教材[M].中國盲文出版社. 2000

康長運.幼兒圖畫故事書閱讀過程研究[M].教育科學出版社.2007

劉淑珍，梁海天.聾童抽象思維形成的心理學問題研究[J].教育探 索，2000(5)：43

陳蓓琴，丁勇.思維與言語:維果茨基理論及其對聾生書面語寫作能力培養的啟示.中國特殊教育，2011，2（128）:30—33.

一名大齡人工耳蝸學生術後個別化康復實踐案例

火　潔
無錫市特殊教育學校

摘　　要

隨著人工耳蝸植入技術的發展和運用，越來越多的聽障兒童佩戴了人工耳蝸，其中也有大量的大齡聽障兒童選擇了人工耳蝸。對於這些聽障兒童，科學有效地制定和實施個別化康復計畫，是提高聽力言語康復品質的關鍵因素。從團隊建立、康復前評估、制定康復計畫和實施計畫、階段性評估等方面，對大齡聽障兒童實施個別化康復，對於促進、提高他們的語言發展有著積極意義，為他們更好融入主流社會打下夯實的基礎。

關鍵字：大齡聽障、人工耳蝸、個別化康復

一、學生情況介紹：

(一)基本資訊

傑傑（化名），男，2004.8.26 出生，現在我校就讀四年級。出生時發現耳聾，2 歲佩戴助聽器，雙耳損失左耳 110 dB，右耳 108 dB，助聽器康復 3 年，之後康復訓練暫停，於 2014 年 12 月右耳進行人工耳蝸手術，術後 3 周進行耳蝸康復訓練。該生性格開朗，樂於與同伴溝通，但是多是手語溝通，口語溝通少，無法看話，導致了該生與健聽人溝通有障礙，主動學習意識弱，學業水準低等現象。

（二）家庭情況

該生父母均為本地居民，自由職業者，大專學歷。家庭經濟狀況較好。父親在杭州做生意，平時由母親照顧。家庭氛圍較為融洽，父母對孩子的耳蝸後康復期望值正常，能夠有針對性地指導該生進行學習，並能配合學校做好各項工作。

二、建立康復團隊

（一）明確成員定位。

為了更好地對傑傑開展耳蝸康復訓練，我校組建了康復團隊，主要人員包括學校行政管理人員、一線康復教師、該生任課教師、助聽設備團隊等，並明確了各方人員在康復訓練中的職責以及功能。

1.學校行政人員：主要由校長、教導主任、教研主任等組成。全面領導該生的評估、計畫制定以及實施。

2.一線教師團隊：參與康復評估、計畫的制定以及實施；對家長進行家庭康復指導。

3.任課教師團隊：參與康復計畫中學科教學的實施以及參與評估工作。

4.助聽設備團隊：對該生進行聽力檢測、聽能管理、耳蝸調試等工作。

（二）明確康復流程。

為了康復訓練科、有效地開展，根據耳蝸康復個別化教育內涵，我們確定了由“訓練前評估——個別化康復訓練計畫制定——個別化康復訓練實施——階段性評估——階段性總結”所構成的康復流程，並對各個流程的任務進行了明確的規定。訓練前評估包括聽能管理、聽覺能力、言語能力、語言與溝通能力等範圍，以此確定該生的聽力語言發展特點、能力，並通過評估結果的分析，制定出適當的個別化康復計畫以及目標，通過康復訓練最終促進該生聽覺言語能力的發展與提高。最後通過階段性評估，並分析、總結康復成效，進行下一階段康復計畫和過程實施的調整。

三、術後康復訓練前評估：

(一)多方參與，開展康復訓練前全面評估。

依據傑傑的年齡、聽力語言發展特點，康復小組結合家長、學校、聽力檢測師等共同參與、開展康復訓練前的全面評估。內容主要分為：聽能管理、聽覺能力、言語發展、語言能力、溝通情況等方面。首先，通過與家長的溝通，以及家長參與評估，使康復教師獲得該生學習、生活等多方面的資訊；其次，與聽力檢測師合作，對該生的矯正聽力進行檢測，得到科學的醫學檢測資料；再次，與任課老師溝通，對該生的學業進行評估。最後，借用專業評估工具，對該生進行聽能、言語、語言、溝通等方面的能力做出評估。

(二)綜合討論，分析康復訓練前評估結果。

通過多方參與，康復教師獲取了大量評估資訊後，進行了歸納、分析，形成整體性的評估報告，並對之後的康復訓練提供了科學依據。

1.聽能管理方面：該生耳蝸增益達標，右耳的矯正聽力為 38dB，當開機時感覺聲音太大，有些不適；家中的聽能環境是相對安靜的，但是該生聽覺習慣是依賴視覺，完全聆聽時他顯得不安，識圖看口型，並要求加入手語。

2.聽覺能力方面：該生能察知環境聲、語音、姓名和林氏六音，但是無法辨識，無法完成聽覺記憶和開放式聽覺描述，閉合式聽覺描述也只能達到第一階段。

3.言語能力方面：該生構音清晰度只有 33%，能模仿發音，能進行超語段發音，但是控制不穩；不送氣音替代送氣音，送氣音遺漏；塞音替代擦音；塞音替代鼻音；舌根音前進化；舌尖中音前進化；舌尖前音替代舌尖後音。；後鼻音前進化；鼻音韻母遺漏；一聲替代二聲、三聲。

4.語言能力方面：該生詞彙量不足 500 左右，模仿複述長度只有 2 個字，如物品的名稱；主動表達混亂、表達不清，語句顛倒現象嚴重，口語表達較少，習慣用手勢表達。

5.溝通能力方面：在溝通時該生有眼神交流，能做到等待和輪替，但是不會主動提問、不

能與測試者主動互動，不能維持一個話題，更無法自己開啟話題。

四、開展個別化康復教學。

（一）制定個別化康復教學計畫，確定康復目標。

在評估開展與分析的基礎上，學校康復組成員功能通過商討了姐姐的個別化康復計畫。

內容/領域	個別化康復計畫
聽覺訓練方面	（1）感知聲音的有無。（2）林氏六音的有無以及辨別。（3）閉合水準感受聲音差異。（4）感受聲音的時長、頻率、振幅等各方面差異不同的語音模仿聲。（5）會聽指令完成簡單的動作等。
言語矯治方面	（1）超語段發音。（2）掌握聲母、韻母的發音方法。（3）正確完成聲韻母的輪替。（4）改善假聲、硬起音等發音問題。
語言及溝通訓練	（1）擴充詞語量。（2）養成正確的語言表達習慣。（3）提高句子和詞語的聽說能力。（4）能與教師維持同一話題。

（二）落實個別化康復教學計畫，提高康復實效。

1.聽覺訓練是耳蝸康復訓練的首要部分，也是關鍵部分，我們遵循聽覺為主原則，並貫穿與康復訓練各大環節之中，培養聆聽各種聲音的習慣。

2.在言語訓練方面，康復教師從訓練音質、超語音入手，逐漸增加四聲、單韻母、韻母輪替、第一階段聲母的發音等。能利用聽覺口語法，學習聲韻母的發音；利用聽障康復訓練儀器糾正發音；通過字、詞、句地練習，練習目標音的轉化；

3.通過聲氣結合訓練協調發音時的呼吸自然性，加強呼吸訓練；加強口部、舌部和唇部運動訓練，提高構音器官的靈活性。利用歎息法、咀嚼法等，假聲、硬起音等發音問題。

4.我們在進行語言訓練時，遵循康復“三明治”原則，在養成聆聽習慣的同時提高語言能力，逐步養成正確的語言表達習慣。加強對話訓練，提高交流能力，在交流過程中，要求該生儘量強調發音的清晰。

五、階段性康復評估

經過兩個多月的康復訓練，傑傑的聽能辨識、語言表達等方面得到了質的飛越。

（一）聽覺能力

評估內容	最大識別率	康復級別
自然環境聲響	87.5%	一級　（≥90）
韻母識別	84%	
聲母識別	52%	
數位識別	100%	

聲調識別	90%　100%	
單音節詞	94%　83%	
雙音節詞	100%	
三音節詞	100%	
短句識別	100%	
選擇性聽取	95%	

（二）語言能力

評估內容	評估結果	康復級別
語音清晰度	84%	二級
詞彙量	450	
語法能力（模仿句長）	一級	
理解能力（聽話識圖）	二級	
表達能力（看圖說話）	一級	
交往能力（主題對話）	三級	

六、階段性總結反思：

（一）開展多方協作，充分發揮各級人員的配合度。

大齡人工耳蝸學生康復教學的有效開展需要多方人員的共同參與，在評估、個別化康復訓練的計畫制定以及實施等方面，都需要各級人員的多方面支援和幫助。發揮行政管理人員的力量，以此提供組織、人員分配、資源等保障；發揮助聽團隊力量，以此為開展康復訓練提供醫學資料，耳蝸的及時調試，為聽障學生有效康復提供保障；發揮各級教師的主導作用，科學有效的開展個別化康復訓練的教學實踐。

（二）注重康復評估，加強評估與訓練的有機結合。

對聽障學生，尤其對其特殊需要的聽覺、言語、語言、交際、認知等方面，評估的開展時不可或缺的，如果說聽障學生的康復訓練是一個系統，一個過程，那麼評估則是這個系統或過程中的重要一環，其作用就會直接或間接地作用在這個系統的構成要素上。

其一，相對于接受康復的聽障學生個體，評估可以幫助教學，如通過評估可以確認聽障學生的特殊需要；決定適當的學習起點；選擇適合聽障學生特殊需要的課程等等。

其二，評估可以幫助決定康復訓練方案的有效性，如康復教學計畫的制定；康復教學內容和的材料的選擇；康復教學過程中使用的方法等等。

其三，評估可以幫助康復教師進行教學，如採用適當的方法和內容；聽障學生康復所接受的康復訓練達到的程度、效果等等。

（三）多種康復形式，提高語言的理解和表達能力。

鑒於大齡人工耳蝸學生聽力語言發展的特點，在進行康復訓練過程中要採用多種康復形式，採用多感官教學法，給予大量的語言刺激，並以生活為導向，提高聽障學生的語言理解能力並說明他們靈活的運用語言。為大齡人工耳蝸學生更好地參與社會活動、逐漸融入社會奠定基礎。

參考文獻：

《多重殘疾學生個別化教育的實踐》陸美方、虞繼紅、林宏。《現代特殊教育》2015 年第 6 期。
《評估的重要性》梁巍。聾康網專題欄《聽障兒童聽覺言語評估》。

探索聽障學生書面語言交流的實踐研究

李杰雄
廣州市聾人學校

摘　　要

由於聽覺障礙和缺乏外部語言能力，聽障學生認識事物的感知過程往往是不完善的，導致他們的語言邏輯思維發展受到限制。聽障學生要減少與健聽者交流的障礙，必須提高書面語言的交流能力。本文主要論述中職聽障學生書面語交流能力的培養，激發聽障學生書面語言交流的動機，課堂上營造語言交流的氛圍，創設體驗活動，加強課外閱讀，優化聽障學生書面語言的交流實效。通過書面語言和健聽者交流，實現聽障學生與主流社會真正的融合。

關鍵字：聽障學生、中職、書面語言、交流

法國傑出的啟蒙思想家、教育家盧梭，提出了自然教育理論，他強調教育必須順應兒童天性發展的自然歷程，即遵循兒童身心發展的特點，同時還要尊重兒童的個性特點。作為特殊學校的教師，教育對象是聽障的中職學生，更應當從學生的實際需要出發，抓住中職階段聽障學生溝通交往的關鍵問題，幫助學生提升書面語言交流能力，培養學生成為適應社會的新人。

一、聽障學生書面語言交流的現狀分析

聽障學生由於聽力受限，語言表達不清晰，溝通交流主要通過口語、手語和書面語言表達。口語並不是每個聽障學生都能說得好，口語表達清楚的學生也只是極少數。聽障學生之間的交流喜歡用手語，但是手語滿足不了聽障學生與社會健聽者的交流，畢竟健聽人懂手語的並不多。中職聽障學生在觀察體驗生活的過程中，常常表現出與人交流無話可說，語言表達不夠準確，甚至產生語言理解的錯誤。

以廣州市聾人學校為例，對中學階段（含中職）的 100 名聽障學生進行調查。86%的聽障學生表示渴望與他人交流，22%的聽障學生表示與健聽人交流過程中有困難，有 4%的聽障學生表示不交流也沒關係的。有 89%的聽障學生希望提升自己的語言交流能力，包括口語、手語和書面語；其中有 74%的聽障學生認為書面語的交流是直接有效的。資料表明，大部分的聽障學生都願意與他人交流，認為運用書面語是重要的，並希望提高語言交流的能力。

目前，聾校中職語文使用的是校本教材，學生的學業水準與普校學生相比低於 3 至 4 年，中職聽障學生的理解、掌握和運用知識的能力普遍較差。中職聽障學生書面語言表達有這三種情況：一是很喜歡書面語言表達，字體工整，堅持練筆，與家人、健聽人交流經常使用書面語

言；二是對書面語言有興趣，希望得到提升，但是又苦於“無米之炊”，組織書面語言文字感到有困難；三是存在畏難情緒，害怕提筆，執筆也不懂得如何表達，最後選擇逃避面對和交流。從心理上看，行為與動機的不協調，容易走進了情緒的負面，表現為一種抗拒心理，而害怕與人交流。因此，有的中職聽障學生會在內心深處築起了心理防線，畏首畏尾，害怕出錯，怕別人笑話，而逃避交流，交流能力減弱。

二、聽障學生書面語言交流的重要性

中職聽障學生語言發展嚴重滯後於同齡的健聽學生，書面語言詞序顛倒，句不達意等現象相當普遍。《全日制聾校課程計畫》在“學科”教學任務中提出：“所有學科都要加強基礎知識和基本技能的教學，重視培養和發展學生的能力，特別是提高學生的語言表達能力和運用所學知識解決實際問題的能力。”中職聽障學生無論採用哪一種交流方式，最終的目標都是“回歸主流社會”參加工作，也就是能與他們周圍的人群進行有效的溝通。書面語言能促使聽障者與健聽人溝通交往，聽障畢業生在工作崗位上更有效交流，從而使他們儘快融入社會。因此，在聾校探索聽障學生書面語言交流的實踐研究顯得尤為重要。

三、培養聽障學生書面語言的交流能力

（一）激發書面語言交流的動機

1.滿足應用的需要

中職學生進入實習階段，這是他們初次工作的嘗試，很多聽障學生到了實際應用的關鍵時候，才會感受到書面語言交流的重要。我班的李鑒華同學被推薦到百佳超市的冰鮮部實習，剛入職，很多工作都能主動做。因此，給用人單位留下了好印象，評價他做事勤快，不計較。由於語言障礙，小華平時都很注意觀察同事的說話表情和動作，生怕自己跟不上同事工作的節奏。起初，工作中簡單的手語動作溝通還是可以解決問題的。但是，後來發生的一件事，讓小華至今記憶猶新。每天下班前，小華都會自覺收拾好冰鮮貨物並做好登記，與下一班的同事交接後才下班回家。這天，他感到肚子不舒服，用手語對主管說：“我現在不舒服，去完洗手間就早點走。”主管以為他說：去一趟洗手間，要走開一下。”主管豎起大拇指，表示同意，看著他向洗手間走去。第二天，主管批評了小華，昨天的工作沒有完成就走了。小華手舞足蹈地向主管解釋，可是主管看不懂。小華拿起紙筆和主管書寫對話，才發現是一場誤會。為了減少溝通障礙，自此以後，小華同學更加喜歡用書面語言交流表達自己的想法。

2.培養正確的意識

首先，我們看到思維和語言有著密切的關係，史達林指出：“語言是同思維直接聯繫的，它把人的思維活動的成果、認識活動的成果用詞和片語組成的句子記載下來，鞏固下來，這樣就使人類社會中的思想交流成為可能了。”葉聖陶認為：“思想和語言是分不開的，心思得靠語言來想，不能憑空想，可以說，不憑藉語言的思想是不存在的。”所以，我們要引導學生有

意識地將生活當中的事物用文字表達出來或者在頭腦中形成文字的資訊非常有必要，但這種意識需要有人去說明讓他們強化。

3.形成良好的習慣

聽障學生的語言不是在生活環境裡通過口耳相傳自然形成的，而是在教學情境中專門培養的，激發聽障學生學習語言的動機是關鍵的一步，形成良好的書面語言交流習慣更是非常必要的。聽障學生都應該養成隨身攜帶交流工具，就是本子和筆的好習慣，為隨時進行書面交流提供更多的機會，要求書寫工整，寫字要快，有主動交流的意識和願望。在學習和生活中，引導學生有意識地去關注文字的資訊，書面語的學習和運用書面語進行交流自然就會成為一種本能的行為，為進一步學習和應用文字進行交流打下了良好的基礎。

（二）課堂教學營造語言的交流氛圍

1.推動聾校課堂教學改革，規範課堂上教學語言

聽障學生在校學習期間，是各種語言發展和提高的重要階段。作為聾校中學語文教師，課堂上應使用規範的教學語言，說明聽障學生掌握和理解詞語和句式。分析學生的書面語言，最明顯的缺陷就是語句不通，常出現的問題是主謂顛倒、主賓顛倒，缺少必要的助詞和連句，嚴重的甚至讓人看不懂是什麼意思。在語文教學中，筆者經常會引導學生運用比較學習法，幫助聽障學生理解手勢語和書面語的異同。例如：書面語言是“請你把教室的桌子擦乾淨”，聽障學生的手勢語表達為“擦—桌—你—教室”。通過比較法，弱化手語的負面影響，提高書面語言交流能力。比較法是眾多學習方法較為適合聽障學生的一種，能夠滿足聽障學生的特殊需要。

發揮聽障學生的視覺優勢，讓學生善於觀察，仿照課文的寫作順序和寫作內容進行仿寫，訓練書面語言表達。如在《福建客家土樓》教學中，課文介紹福建客家土樓的承啟樓“承啟樓直徑 73 米，樓中有樓，全樓為三圈一中心。外圓四層，高 16.4 米，每層 72 個房間；第二圈二層，每層 40 個房間，第三圈為單層，32 個房間；中心為祖堂。全樓共有 400 個房間，3 個大門，2 口水井，整個建築占地面積 5 千多平方米，住著 60 餘戶，400 餘人。”在語文教學中，老師帶領著學生一起實地觀察和情景描述，把我們的學校教學樓介紹給外來的客人。書面語言作為一種交流的工具，在具體的情境當中學習才會更有效，讓中職聽障學生在真實的情境之間學習如何與人進行書面語的交流。學生能在交流之中感受到快樂，體會到書面語交流的意義，那麼自然就會有意識地培養起良好的書面語交流能力，中職聽障學生在任何的環境當中都能自如地應用書面語與人進行交流。

開放的課堂學習環境，讓學生成為課堂教學的主體。語文教學的課堂上，創設情境，角色扮演。例如：在《我愛故鄉的楊梅》一課中，筆者讓學生每人準備一張家鄉的照片，有的學生扮演記者進行採訪報導，有的學生扮演受訪者介紹你家鄉的特產，分享你家鄉的故事，從他們最熟悉的事物著手。課堂上，一名家住從化地區的聽障學生分享了《家鄉的荔枝》。仿照課文，從荔枝的形狀、顏色、味道的特點進行細節描寫。教學中引導學生敢於分享和交流，積極參加討論發言，組織語言文字形成書面語言。

2.運用科學方法識字教學，增加聽障學生識字量

健聽學生在形成和發展語言時，按照正常的先有口語基礎，在此基礎上促進書面語言的發展和提高的順序。聽障學生卻沒有在認識事物的同時形成口語，嚴重影響他們運用語言文字表達思想的能力形成，使聽障學生以視覺代替聽覺，由於聽障學生缺乏這樣的途徑，因此他們的語言發展是緩慢的。中職聽障學生的語文素質普遍偏低，表現突出的是識字量的嚴重不足，造成交流時出現“不能聽、不會說、不會讀、不會寫”的尷尬局面。造成聽障學生書面語言組織材料緊缺的原因，是他們的語言積累太少。荀子有名言：“不積跬步，無以致千里；不積小流，無以成江海”。學習需要長期積累，當聽障學生形成了一定的語言積累後，再落實到書面語言上，使書面語言的語法得以內化，這樣聽障學生的書面語言交流能力，才可能接近同齡的健聽人。閱讀是很好的幫手，多讀書多看報，語言是需要日積月累的。大量閱讀書面語言文字可以說明聽障學生視覺記憶，積極課外閱讀有非常有益的，課外閱讀促進了課內學習，提高了學生語言的積累，使他們能更好地提升語言表達。

筆者認為，語文教師還可以運用思維導圖、快速記憶識字等方法，大大提高聽障學生識字的詞彙量，打好詞彙的根基，才能造成好的句子。經過多年的教學實踐證明，聽障學生順利通過了詞彙識字關以後，在運用語言交流的時候，才不會感覺到“腹中無墨”難於交流表達，能做到運用書面語言順暢交流。

（三）創設書面語言交流的體驗活動

學校、家庭和社區為聽障學生共建對外交流的平臺，學校與家庭這兩者在聾教育的過程當中所起到的作用是不可相互替代的，它們之間的有效配合才能共同推進中職聽障學生應用書面語進行交流的能力。如果家長重視營造書面語交流環境，聽障學生學習書面語言就會容易得多。

我校經常會有大學生志願者到學校開展各項活動，也會與普通學校學生進行聯誼，聽障學生正好可以與他們進行書面語的交流。下面選摘了學生的一段日記，記錄了她在書面語言交流中的心聲，內容如下：週五下午，中山大學心理系志願者來到學校，有個女同學給我寫了張字條：“你讀幾年級？”她問。我寫到：“高二年級”。她說：“你叫什麼名字？你多大？”我說：“我是小珊，今年 18 歲。”她說：“噢，我比你大一歲，你的學習怎樣？”我說：“可以吧。”她又問：“你想去哪裡讀大學？”我說：“想去廣州大學市政學院，我很有信心，一定能成功。”她說：“噢，rufuel。”我不知道這個英文是什麼意思？“refuel 就是加油的意思。”我明白了她是在鼓勵我，我說：“謝謝你，我會努力。”她微笑地點頭，我很開心認識了新朋友。她叫小潔，是一個善良懂得關愛他人的人，我要向她學習。”後來，小珊同學和這位志願者成為了筆友，一直保持聯繫。

心理學上的霍桑效應（Hawthorne Effect）告訴我們，當受到公眾的關注或注視時，學習和交往的效率就會大大增加。我們在日常生活中，要聽障學生學會與他人友好相處，鼓勵他們在生活和學習中不斷地增加自己的良好行為，才可能受到更多人的關注和讚賞，讓聽障學生的學習不斷進步，充滿自信！鼓勵學生在實踐中去應用和提升交流能力，積極到社區參與活動，

學校、家庭和社區為聽障學生共建溝通交流的平臺，讓他們順利回歸主流社會。例如：學校組織“學生形象大賽”活動，為學生搭建展示自我，自信交流的平臺。通過活動，聽障學生學習如何協調交流的氣氛，如何“傾聽”對方的陳述和自己如何合適地反映等，這些溝通的技巧有助於彌補聽障帶來的溝通困難，使聽障學生獲得最大限度的獲取社會資訊。

（四）優化書面語言交流的效果

聽障學生的書面語言交流要收到良好的效果，在過程中要強調資訊提取，不斷加強交流能力的訓練。在聽障學生語言發展的黃金時期，我們強調要集中精力幫助他們訓練口語，培養起“聽”與“說”的良好習慣，並在今後的生活中不斷強化。僅僅依靠視覺補償和手勢語的輔助，在記憶中形成的表象是不完整的，勢必造成語言積累的困難。當聽障學生的口語交流能力難以達到順利完成學習任務的要求時，也會運用手語來幫助聽障學生學習理解，發揮聽障學生順暢表達手勢語的優勢，幫助他們進行交流能力的訓練。對於中職聽障學生來說，無論怎樣的交流方式，如果最後都能說明他們將交流的內容成功地轉換成書面語的話，那麼無論是對於他們自己還是對於他周圍的人群來說，溝通與交流將不再成為問題。

當中職畢業的聽障學生走出聾校，走向工作崗位的時候，我們會發現對於大部分聽障者來說他們更多的交流方式應該是書面語言，也只有書面語的交流才更加準確有效。我們身邊不乏成功的例子，2005 年中學畢業的蕭同學，雙耳聽力損失均在 90db，在校期間用手語與同學和老師溝通，當時該生的書面語言表達還好，但常常覺得書面語表達太麻煩，沒引起足夠的重視。一次學校組織的志願活動，我鼓勵她積極去參加，活動中她體會到與健聽人交流出現障礙所造成的困擾，覺得書面語言交流甚為重要。雖然書面語操作起來麻煩不方便，但的確是最有效的溝通交流方式。蕭同學畢業後到了一家人力資源服務公司做文員工作，公司裡只有她一個聽障人士，因為大家都不懂手語，溝通起來很不方便，幸好她此時早已習慣於書面交流。這時，更加突顯出書面語言的重要性，每次與上司和同事都是通過書面語言交流，久而久之形成了習慣，她的書面語表達也得到了極大的進步，工作也有了起色，受到單位的認可。在一次的畢業生回校分享會中，這個學生談到：書面語言的掌握，幫助她順利走進社會，勝任崗位工作，自食其力是一件幸福的事，願意溝通就再無障礙.....

綜上所述，培養聽障學生書面語言交流能力是特殊教育學校的重要任務，也是每一位聾校語文教師的使命。發展了書面語言交流能力，中職聽障學生的整體素質便會得到相應的提高，聽障學生能夠較為清晰流暢地表達自己的想法，為健聾融合減少障礙，構建和諧社會。

參考文獻

杭慶之,丁志清.聽覺障礙學生書面語言發展的研究[D].東台市特殊教育學院.綏化學院學報.2011（6）

陳靜.聽障學生人際交往能力培養研究[D].蘇州大學.2007

馬雅.問題與對策：提高中學聽障學生寫作能力研究[D].湖南師範大學.2013
林寶貴.培養聾生讀寫能力的關鍵[C].臺灣.2008.
李公治.聽障學生課外導讀的有效策略[J].小學教學參考.2012(24)
何文明.聾校教學語言效率研究[J].中國特殊教育,2003,37(1):36-40
黃紅燕.聾生書面語技能的培養訓練[J].特殊教育研究,2002,4
劉愛琴.一種有效的聾人語言與思維形成的方法——格式化語言教學方法[J].中國特殊教育.2009（03）
王娟.聾生語言能力的培養和發展[J].特殊教育研究,1999,2
雪湘明.論不同語言形式在聾人教育中的地位及相互關係[J].現代特殊教育,2003.5
張寧生.聽力殘疾兒童心理與教育[J].遼寧師範大學,2002.5

聽障兒童塞擦音構音障礙有效干預的個案研究

熊飛奔
湖南省湘潭市特殊教育學校

摘　　要

本個案研究採用單一被試實驗設計，對一例塞擦音構音障礙的聽障兒童進行干預，研究結果表明：該生塞擦音處理前後/zh/、/ch/的正確率有明顯的提高；《塞擦音構音語音評估表》的主觀評估得分有顯著性提高。通過教育康復前後的資料對比，該生在言語中的/zh/、/ch/分詞表的得分對比，發現該生已習得聲母音位/zh/、/ch/，該生總體塞擦音的習得情況也發生了明顯的改變，表明本案研究制定的教育康復方案是有效的，達到了預設的教育康復目標。

關鍵字：塞擦音構音、單一被試實驗設計、教育康復訓練干預

一、研究目的

漢語普通話中獨立的聲母有 21 個，其中塞擦音有 6 個，分別為/z/、/c/、/zh/、/ch/、/j/、/q/。按發音部位分為三類：舌尖前音/z/、/c/、舌尖後音/zh/、/ch/和舌面音/j/、/q/；按發音方法也可將塞擦音分為清音中的送氣音和不送氣音，其中，不送氣音/z/、/zh/、/j/ 和送氣音/c/、/ch/、/q/ 。

塞擦音是由一個閉止音和由閉止音通過發母音的位置發送的非音節連續音構成，塞擦音的開始近似塞音，末端近似擦音，塞擦音是指發音時兩個部位先完全閉合，然後再打開一條縫隙，讓氣流從中擦過去，從而形成的語音。在語音獲得過程中，塞擦音通常是健聽兒童在獲得輔音的過程中較難掌握的一類音，塞擦音更是聽障兒童最難掌握的輔音，為了解決個案存在塞擦音的構音障礙，試圖從語音構音的角度進行個案研究，使該名個案更好地掌握塞擦音的發音部位和發音方法，從而提高言語清晰度，使該生儘早的回歸主流社會。

二、研究物件陳述

基本情況：根據訪談家長和家長提供的聾兒資料、醫院檢查證明和純音聲場聽力檢測單、以及語訓機構對她的訓練效果現對黃某某做以下介紹：黃某某，女，2010 年 3 月出生，現 5 歲零 6 個月，出生後沒在醫院做過聽力篩檢，1 歲左右父母發現小孩沒有喃喃語，但哭笑正常，不會對一般環境聲做出反應，父母不清楚兒童語言的發展里程碑，歲半在湖南兒童醫院進行聽力診斷，左耳聽損 97dB，右耳超過 97dB，半歲時經聽力診斷後配備了唯聽大功率 BV-38 型號的助聽器，但沒接受系統的語言聽覺康復訓練，八個月後自動出現詞彙，會叫媽媽。該幼兒兩

歲進入康復中心接受聽覺語言康復訓練，媽媽辭工在家配合語訓老師輔助訓練。該幼兒三歲時另配唯聽大功率 SV-38 型號的助聽器，經聲場測試，低中高各頻率進入言語香蕉圖內。該幼兒聽能言語康復效果較好。2014 年 12 月使用孫喜斌聽覺語言能力評量結果為聽覺言語識別率 88%以上，語言能力發展水準達到正常兒童 3 歲的標準，現在語言能力處於快速發展中。

三、研究方法

（一）整體評估

研究前通過訪談法採集語言樣本、學前音韻構音障礙評量表、口臉功能檢查表和通過個案複述的故事《三隻小豬》、《小動物分享會》得出評量結果：

1、語言能力

（1）理解能力

該幼兒對 6-8 個字的開放式對話能通過聽理解回答。

（2）表達能力

通過對該幼兒語言樣本的採集，個案的表達能力尚可，能完成一般對話，也能進行自發對話和語言表達。

2、塞擦音構音能力與錯誤語音分析

通過採集語言樣本對個案進行評估，該幼兒整體語言構音障礙不明顯，但翹舌音 zh 和 ch 被平舌音 z 和 c 替代，平舌音和舌面音在自發性語言中出現發音不到位或替代的情況，但經評估者進行幾次矯正能糾正錯誤發音。該生的構音語音處於第四、五階段，/zh/、/ch/未習得，常見的錯誤走向為：/zh/替代成/z/，/ch/替代成/c/，另外該生還存在/j/、/q/、/x/相互替代和/z/、/c/、/s/相互替代的現象。

（二）與塞擦音相關評估

1、與塞擦音相關的構音語音能力評估：依照黃昭鳴-韓知娟詞表模式，編制了針對塞擦音的子量表來評估該生構音的音位對比能力。將塞擦音/z/、/c/、/zh/、/ch/、/j/、/q/，結合其它韻母按照單韻母、後響複韻母，前響複韻母，中響複韻母從易到難的模式編制了塞擦音構音語音的評估表（見表 1），因為根據運動的方向，單韻母的構音要求是快速形成準確的形狀，後響複韻母發音時，舌由上往下運動，遵循重力原理，舌自然滑落，因而除單母音外，後響複韻母較容易發出，因中響複韻母發音時，舌體要有一個由上到下再由下往上的發音過程，所以中響複韻母最難發出，所以根據韻母構音的內部結構特點考慮，表 1 的評估詞表設計是科學合理的，可以用於實驗的效果評估和實驗過程中的效果監控。利用主觀分析法，通過評估者的聽覺感知來判斷學生構音的正誤，最後通過學生所能正確發出的塞擦音語音所占的百分比計算塞擦音構音的整體清晰度。

表 1 塞擦音構音語音評估表

	單韻母 1	習得	單韻母 2	習得	後響	習得	前響	習得	中響	習得
z	zá 砸		zú 足		zùo 坐		zǎo 早 zǒu 走		zǔi 嘴	
c	cā 擦		cū 粗		cùo 錯		cǎo 草		cūi 催	
zh	zhā 楂		zhū 豬		zhuā 抓 zhūo 桌		zhǎo 找 zhāi 摘		zhuī 追	
ch	chá 茶		chū 出		ch ù o 齪		chǎo 炒		chuī 吹	
j	jī 雞		jǘ 桔		jiā 家 jiě 姐				jiǎo 腳 jiǔ 酒	
q	qí 旗		qǜ 去		qiā 掐 qié茄				qi á o 橋 qiú球	

四、 研究過程

個案研究採用單一被試單基線 A-B-A 和單一被試 A-B，運用 ATM 診療系統對學生進行干預，首先對個案的構音語音進行評估，瞭解個案研究前的康復情況，並制定針對性的教育康復方案。再按照康復教育方案，對學生進行教育康復訓練，重點提高個案的構音清晰度和塞擦音的構音語音能力。再回到基線期進行教育康復後的塞擦音構音語音的評估，對比干預前後的資料變化，再對個案進行分析。

（一）個案的初評結果及分析

1、與塞擦音構音密切相關的舌運動能力評估結果：個案的舌尖前身運動和舌尖上捲的力量較弱，舌體接觸異物馬上後縮，舌面敏感，舌面摩擦運動難完成，舌尖向上向下運動不靈活。舌葉上抬不明顯，該生在平舌與翹舌轉換時顯現舌尖平放發音的能力較好，在完成/zh/、/ch 的發音時顯示舌尖捲起為難。

2、從主觀評估上看，相同部位的送氣塞擦音與不送氣塞擦音在音韻結合後，呈現在單字詞的發音上準確率相差不大，但在詞語中則有著明顯的區別，這是由於兩者的音強變化所致，與送氣塞擦音結合的字詞雖摩擦段的時間短，但氣流爆發力強於不送氣塞擦音，該生呈現送氣塞擦音/ch/、/c/、/q/相結合的字詞的正確率高於不送氣塞擦音/zh/、/z/、/j/相結合的字詞的正確率.。而不送氣塞擦音/zh/、/z/、/j/其實在發音的過程中因摩擦強度小得多所以弱化了送氣方式，孩子在摩擦發音段停留的時間較短，發音感覺輕飄，故發音的準確率下降。

3、塞擦音構音能力的主觀評估結果:z 與 ou 相拼時出現錯誤，出現 z 被 c 替代的現象，其餘基本習得；c 與 a、ao、ou 相拼時未出現錯誤，c 與 u 和 ui 有替代 c->s、c->z，或者遺漏；zh 與 a、 u 、ua 、ao、uo、 ai、 ui 相拼時均出現 zh 被 z 替代的現象；ch 與 a、 u 、ua 、

ao、uo、 ai、 ui 相拼時，均出現 ch 被 c 替代的現象；j 音和 q 音基本習得，偶爾出現 j 、q、x 之間相互替代的情形。

（二） 制定教育康復訓練方案

教育康復訓練的時間為一個月，每週四節課，每次課 30 分鐘，通過以下幾個方面的目標，提高學生的聽覺、言語和構音方面的功能。

1、利用聽覺康復訓練儀中詞語識別模組，提高已習得的聲母音位對，（每天 3 組）需強化的聲母音位對（每天 1 組），待習得的/zh/、/ch/兩組聲母音位對（每天 1 組），按照該學生的掌握情況，以每組生成 4 組的平均量適當拓展。

2、在訓練中鞏固強化/j/、/q/、/z/、/c/音，重點訓練“雞，腳，剪，旗、球，切，早、走、做、擦、猜、草”等音，用作每次構音訓練的熱身練習。因學生已基本習得/j/、/q/、/z/、/c/音，所以本研究不關注這四個塞擦音。

3、重點進行/zh/、/ch/的構音音位訓練，訓練 4 周完成，通過抵抗法等提高舌兩側肌肉的肌力，習得舌兩側上抬運動模式，用壓舌板輔助舌尖上抬與下降，體會舌尖上卷和舌尖上下運動；訓練學生完成舌的吮吸運動，用壓舌板抵住上齒內側，舌兩側向上捲起，輕輕回吸，發出“嘖嘖”聲，重複數次，加強舌尖捲起與舌尖平放發音的能力。

4、配合啟音博士構音評估與訓練儀，按照音位習得、音位對比、音位強化的順序，逐一習得/zh/、/ch/，鞏固強化/j/、/q/、/z/、/c/。

（三）具體音位訓練方法及過程

1. 塞擦音/zh/和/ch/的訓練方法和過程

發音部位和發音方法的處理：

（1）不送氣塞擦音/zh/和送氣塞擦音 /ch/在發音部位上是一樣的，屬於舌尖後音中的清塞擦音，/zh/發音時，舌尖上翹，抵住硬齶前部，軟齶上升，堵塞鼻腔通路，聲帶不顫動，較弱的氣流把舌尖的阻礙衝開一條窄縫，並從中擠出，摩擦成聲；/ch/發音的情況和/zh/相比，只是沖出的氣流較強，其餘都相同。首先通過動態的發音類比圖讓學生體會發音部位和感受送氣方式。然後從舌部運動入手，通過抵抗法等提高舌兩側肌肉的肌力，習得舌兩側上抬運動模式，用壓舌板輔助舌尖上抬與下降，體會舌尖上捲和舌尖上下運動；通過舌部按摩刷對舌面進行摩擦，刺激舌面，來加強舌尖捲起與舌尖平放發音的能力。

（2）不送氣塞擦音/zh/與送氣塞擦音/ch/在發音方式上存在摩擦發音段的時長控制和音強變化，其中引導學生體會釋放氣流的方式時，不送氣塞擦音/zh/是發音部位閉合後短時釋放氣流，而送氣塞擦音/ch/是發音部位閉合後較長時釋放氣流，準備一片羽毛在嘴巴前的桌面上，手勢輔助 1、2、3，在數到數位 1 至 3 內，/ch/的發音完成，嘴巴前的羽毛被吹起。而不送氣塞擦音/zh/釋放的是弱氣流，在手勢輔助數完 1 和 2，因/zh/發音的時間略短，嘴巴前的羽毛不會變化。比如說：在進行/ch/的發音的時候，就是像氣打在手上的感覺，當然我們在說話的時候沒有這麼強，如果孩子說這個音不到位的時候，就需要強一點，這樣孩子就體會到了，比如練習

詞彙：“吃飯、長長的、長頸鹿、炒菜、交叉、吃蘋果、吃香蕉”，如此反復訓練，孩子自會體會送氣塞擦音與不送氣塞擦音/zh/、/ch/在強勢氣流和弱勢氣流上的變化。其實，舌尖後塞擦音/zh/、/ch/它們兩個發音時氣流的區別跟舌面塞擦音/j/、/q/和舌尖前塞擦音/z/、/c/很類似，老師可以用學生掌握的聲母音位帶出學生沒有掌握的聲母音位，並提高構音清晰度，並且該名學生只要掌握了塞擦音/zh/、/ch/的發音部位和發音方式，他一定也能掌握舌尖後塞擦音/sh/的發音。

（3）配合啟音博士構音評估與訓練儀，按照不送氣塞擦音/zh/和送氣塞擦音 /ch/的音位習得、音位對比、音位強化的順序，逐一習得/zh/、/ch/，具體的方法是含有目標音位的詞語均重複 3 次，正確率達到 66.67%及以上水準。

(4)利用上海昭鳴醫療器械公司提供的構音治療遊戲台進行聲韻母組合訓練，主要訓練塞擦音聲母音位及極聲韻組合的構音運動，該訓練主要是強化目標聲母準確的構音音位和正確的發音方式，並將所有可能與該聲母組合的單韻母、複韻母、鼻韻母結合起來進行聲韻組合運動訓練，逐步提高聲母向韻母過渡，進一步提高下頜、唇、舌、軟齶等構音器官的靈活性、協調性和穩定性。：1 設計辨聽含有目標音/zh/、/ch/、/z/、/c/的詞語，句子。2、能看圖複述含目標音的詞語、句子和故事。

找出含有聲母/zh/及極聲韻組合的單詞和詞語：炸、找、追、轉、中、重、抓、爆炸、 找到 、追趕 、轉動 、中間、 站立、 種地、 抓到 、蜘蛛，並將單詞和詞語組合在短句和自編的故事中進行訓練。

找出含有聲母/ch/及極聲韻組合的詞語：吃、茶、叉、吹、柴、炒、出、吃飯、刀叉、茶杯、柴火、炒菜、穿衣、盛飯，並將單詞和詞語組合在短句和自編的故事中進行訓練。

五、 研究結果

（一 ）目標音位發音正確率的變化

本研究對塞擦音/zh/採用單一學生法中的 A-B-A 設計，對塞擦音/ch/採用單一學生法中的 A-B 設計進行實驗。

1・塞擦音/zh/的音位發音正確率變化

（1） 塞擦音/zh/的基線期資料收集和結果統計

關於基線期/zh/音的收集，共採集了 “/zhā/楂”、“/zhū/豬”、“/zhuā/抓”、“/zhǎo/找”、 “/zhuī/追”五個音的發音資料，每個音說三遍。對基線期資料的結果統計採用 01 記分的方法對學生的/zh /音進行主觀記分，共 7 次基線期資料，記分表如下：

表 2 塞擦音音位習得情況的主觀評估

姓名：黃×× 性別：女 年齡：5 歲 2 個月 評估日期：2015. 5.12

詞語	1	2	3	得分				
zhā 楂	√	√	z	1	1	0	2	2/15=0.133
zhū 豬	⊖	⊖	⊖	0	0	0	0	
zhuā 抓	z	z	z	0	0	0	0	
zhǎo 找	⊖	⊖	⊖	0	0	0	0	
zhuī 追	⊖	⊖	⊖	0	0	0	0	

記錄說明：正確記“√”；歪曲記“⊗”；遺漏記“⊖”；替代：實發音的拼音。

表 3 塞擦音/zh/的基線期得分統計

日期	5.9	5.12	5.13	5.15	5.19	5.21	5.22
zhā 楂	0.67	0.33	1	0.33	1	1	1
zhū 豬	0	0	0	0	1	0.33	0
zhuā 抓	0	0	0.67	0	0.33	0.67	1
zhǎo 找	0	0	0.33	0	0	0	0
zhuī 追	0	0	0	0	0	0	0
總得分	0.133	0.067	0.4	0.067	0.467	0.4	0.4

（2） 塞擦音/zh/的處理期資料收集和結果統計

處理期所收集的 5 個音與基線期相同，資料收集每次分兩次進行，分別為處理前和處理後，以便觀察治療的效果。塞擦音/zh/對於學生要完全體會和掌握其發音要領，還是有難度的，但是在系列綜合訓練後，打好了發音的基礎，實際訓練兩周就已基本習得，第一周發音基礎訓練，第二周構音訓練，現記錄最後兩次的訓練結果。

表 4 塞擦音/zh/的處理期得分統計

日期	5.26		5.29	
	治療前	治療後	治療前	治療後
Zhā 楂	1	1	1	1
Zhū 豬	0.67	1	1	1
zhuā 抓	1	1	1	1
zhǎo 找	0	1	0	1
zhuī 追	0	0.67	0	0.67
總得分	0.533	0.933	0.6	0.933

（3） 塞擦音/zh/的跟蹤期資料收集及結果統計

由於塞擦音/zh/的處理期只有一周，無法反映治療的長期效果，因此，在處理期結束後，

我又對其進行了跟蹤處理，其資料統計結果見表 5。

表 5 塞擦音/zh/的跟蹤期得分統計

日期	6.16	6.17	6.18	6.19	6.20	6.23	6.24
zhā 楂	1	1	1	1	1	1	1
zhū 豬	0.67	1	1	1	1	1	1
zhuā 抓	0.67	1	0.67	1	1	1	1
zhǎo 找	0.33	0.67	0.33	1	1	0.67	0.67
zhuī 追	0.33	1	1	1	0.33	1	0.67
總得分	0.6	0.933	0.8	1	0.867	0.933	0.867

（4） 塞擦音/zh/的各期資料統計分析

個案塞擦音/zh/在基線期、處理期、跟蹤期的得分率的變化，基線期得分率均低於 50%，處理期學生在處理前和處理後的得分有明顯的區別，處理後得分明顯高於處理前，跟蹤期學生的得分率平均為 86%，基線期與處理期無顯著性差異，基線期與跟蹤期有極其顯著性差異。

（二） 塞擦音/ch/的音位發音正確率變化

1. 塞擦音/ch/的基線期資料收集和結果統計

進行基線期/ch/音的語音收集，語音材料見“塞擦音構音語音評估表”中與塞擦音/ch/有關的音，分別為“/chá/茶”、“/chū/出”、“/chùo/”齪、“/chǎo/炒”、“/chuī/吹”。語音收集的具體要求與塞擦音/ch/的基線期語音收集要求相同，見表 6。

表 6 塞擦音音位習得情況的主觀評估

姓名：黃×× 性別：女 年齡：5 歲 2 個月 評估日期：2015.4.13

詞語	1	2	3	得分				
chá 茶	√	c	c				1	
chū 出	⊖	⊖	⊖				0	
chùo 齪	⊖	⊖	√				1	4/15=0.267
chǎo 炒	√	√	⊖				2	
chuī 吹	⊖	⊖	⊖				0	

記錄說明：正確記“√”；歪曲記“⊗”；遺漏記“⊖”；替代：實發音的拼音；陰影部分為沒有記錄。

整合塞擦音/ch/基線期 7 次的得分，我們將其統計到表 7 中。

表 7 塞擦音/ch/的基線期得分統計

日期	4.9	4.12	4.13	4.15	4.19	4.21	4.22
chá 茶	0	0	0.33	0.33	0	0	0
chū 出	0	0	0	0	0	0	0
chùo 齪	0	0	0	0	0	0	0
chǎo 炒	0	0.33	0.33	0	0.33	0.33	0.33
chuī 吹	0	0	0	0	0	0	0
總得分	0	0.06	0.06	0.06	0.06	0.06	0.06
	7	7	7	7	7	7	

2. 塞擦音/ch/的處理期資料收集及結果統計

處理期所收集的音與基線期相同，資料收集分兩次進行，分別為處理前和處理後，以便觀察治療的效果，由於學生對捲舌動作理解不準確，其實捲舌不是把舌頭卷到後面，而學生總喜歡誇張的卷起舌頭，以致較強氣流送不出來，經多次構音讓學生體會舌頭先抵住下齒，然後離開一點送出氣流才慢慢發准，經歷了較長的處理期，其資料統計結果見表 6

表 6 塞擦音/ch/的處理期得分統計

日期	4.26		4.27		4.28		4.29		5.3		5.6	
	治療前	治療後	治療前	治療後	治療前	治療後	治療前	治療後	治療前	治療後	治療前	治療後
chá 茶	0	0.33	0	0	0	1	0	1	0	1	0.33	0.67
chū 出	0	0	0.33	0	0	0.67	0	1	0	1	0.33	0.67
chùo 齪	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0.67	0.67	1
chǎo 炒	0	0.33	0	0.67	0.33	0.67	0	0.67	0	1	0.33	1
chuī 吹	0	0	0	0	0	0.33	0	1	0	1	0	0.33
總得分	0	0.13	0.06	0.13	0.06	0.73	0	0.93	0	0.93	0.33	0.73

3. 塞擦音/ch/的干預各時期資料統計分析

個案塞擦音/ch/在基線期、處理期的得分率的變化，基線期得分率幾乎全為 0，在處理前和處理後的得分從 4 月 28 日開始有顯著的提高，處理後得分明顯高於處理前，這說明我們針對塞擦音/ch/的治療方法在短期內有明顯的效果，通過對學生進行塞擦音/ch/音位的感知、習

得、強化和聲韻母構音訓練，學生已基本習得塞擦音/ch/音位。

（三）塞擦音構音障礙干預前後對比

以上我針對單個的塞擦音/zh/和塞擦音/ch/進行了單一被試實驗的討論和結果分析，從主觀的資料上證明了我針對塞擦音/zh/和塞擦音/ch/的干預方法是有效的。通過這段時間的干預，個案總體塞擦音的習得情況也發生了改變，從對比個案在干預前和干預後的塞擦音音位習得情況的主觀評估資料看出來，見表 7 和表 8。

表 7 塞擦音音位習得情況的主觀評估（干預前）

姓名：黃 xx　性別：女　年齡：5 歲 2 個月　評估日期：2015.4.19

詞語	1	2	3	得分				
zá　砸	√	√	⊖	1	1	0	3	
cā　擦	√	√	⊖	1	1	0	2	
zhā　楂	⊖	⊖	⊖	0	0	0	0	
chá　茶	⊖	⊖	⊖	0	0	0	0	
jī　雞	x	√	x	0	1	0	0	
qí　旗	√	√	⊖	1	1	0	2	
zú　足	⊖	⊖	√	0	0	1	1	
cū　粗	⊖	√	√	0	1	1	2	
zhū　豬	z	z	z	0	0	0	0	
chū　出	⊖	⊖	sh	0	0	0	0	
jǘ　桔	√	√	⊖	1	1	0	2	
qù　去	√	√	j	1	1	0	2	
zǎo　早	√	√	c	1	1	0	2	36/99=0.363
zǒu　走	√	√	⊖	1	1	0	2	
cǎo　草	√	√	⊖	1	1	0	2	
cāi　猜	√	√	⊖	1	1	0	2	
zhǎo　找	z	z	⊖	0	0	0	0	
zhāi　摘	z	z	⊖	0	0	0	0	
chǎo　炒	c	c	⊗	0	0	0	0	
chái　柴	c	c	⊖	0	0	0	0	
choù　臭	c	c	⊗	0	0	0	0	
zǔi　嘴	√	√	⊖	1	1	0	2	
cūi　催	√	√	⊖	1	1	0	2	
zhuī　追	z	z	⊖	0	0	0	0	
chuī　吹	c	c	⊖	0	0	0	0	
jiǎo　腳	√	√	⊖	1	1	0	2	
qiáo　橋	√	√	⊖	1	1	0	2	

zùo 坐	√	√	⊖	1	1	0	2
cùo 錯	z	z	⊖	0	0	0	0
zhūo 桌	⊖	⊖	⊖	0	0	0	0
chùo 齪	⊖	⊖	⊖	0	0	0	0
jiā 家	√	√	⊖	1	1	0	2
qiā 掐	√	√	⊖	1	1	0	2

記錄說明：正確記“√”；歪曲記“⊗”；遺漏記“⊖”；替代：實發音的拼音。

表 8 塞音音位習得情況的主觀評估（干預後）

姓名：黃 xx 性別：女 年齡：5 歲 3 個月 評估日期：2015.5.16

詞語	1	2	3	得分				
zá 砸	√	√	√	1	1	1	3	
cā 擦	√	√	√	1	1	1	3	
zhā 楂	√	√	√	1	1	1	3	
chá 茶	√	√	c	1	1	0	2	
jī 雞	√	√	⊗	1	1	0	2	
qí 旗	√	√	√	1	1	1	3	
zú 足	√	√	√	1	1	1	3	
cū 粗	√	√	√	1	1	1	3	
zhū 豬	√	√	√	1	1	1	3	
chū 出	√	√	√	1	1	1	3	
jǘ 桔	√	√	√	1	1	1	3	
qǜ 去	√	√	√	1	1	1	3	90/99=0.909
zǎo 早	√	√	√	1	1	1	3	
zǒu 走	√	√	√	1	1	1	3	
cǎo 草	√	√	√	1	1	1	3	
cāi 猜	√	√	√	1	1	1	3	
zhǎo 找	√	√	√	1	1	1	3	
zhāi 摘	√	√	√	1	1	1	3	
chǎo 炒	√	√	√	1	1	1	3	
chái 柴	⊖	√	√	0	1	1	2	
choù 臭	√	√	c	1	1	0	2	
zǔi 嘴	√	√	√	1	1	1	3	
cūi 催	√	√	√	1	1	1	3	

zhuī 追	√	√	√	1	1	1	3
chuī 吹	√	√	x	1	1	0	2
jiǎo 腳	⊖	√	⊖	0	1	0	1
qiáo 橋	√	√	⊖	1	1	0	2
zùo 坐	√	√	√	1	1	1	3
cùo 錯	√	√	√	1	1	1	3
zhūo 桌	√	√	√	1	1	1	3
chùo 齪	√	√	x	1	1	0	2
jiā 家	√	√	⊖	1	1	0	2
qiā 掐	√	√	√	1	1	1	3

從對比表 7 與表 8 的得分發現，個案在通過一定時間的干預後，塞擦音音位習得率從干預前的 36.3%上升到干預後的 90.9%，得分提高幅度大，從而說明對個案塞擦音/zh/和塞擦音/ch/的干預是有效的，並且單個塞擦音音位習得率的提高帶動了學生整體塞擦音音位習得率的提高。在干預後期，個案通過/zh/和/ch/音的掌握，逐漸引導出了舌尖後擦音/sh/的發音，這也說明實施塞擦音/zh/和/ch/的干預對學生習得相同構音部位的擦音也有效，另外，舌面塞擦音/j/和/q/的發音方式類似舌尖後塞擦音/zh/和/ch/，它們當中存在強勢氣流和弱勢氣流的轉換，當學生習得塞擦音/zh/和/ch/後，舌面塞擦音/j/和/q/的聲韻構音正確率提到 96%以上，同時舌尖前塞擦音/z/和/c/的聲韻構音正確率也提到 95%以上。

六、研究總結

(一) 塞擦音構音語音訓練通過評估、矯治和康復教育，收到了很好的訓練效果

塞擦音/zh/和/ch/的構音語音訓練的有效性：通過各期資料的顯著性差異的檢驗，我們發現基線期與處理期有極其顯著性差異，說明針對塞擦音/zh/和/ch/的干預是有明顯效果的。

(二) 塞擦音構音錯誤走向

塞擦音由一個閉止音和由閉止音立刻通過發母音的位置發送的非音節連續音構成，塞擦音的開始近似塞音，末端近似擦音，發音時兩個部位先完全閉合，然後再打開一條縫隙，讓氣流從中擦過去，從而形成的語音。與發音方式、發音部位以及個人的發音習慣等密切相關，無論哪一環節出錯都會影響塞擦音的發音正確性。儘管如此，經過理論與實踐的總結，我們仍然可以大致探討出塞擦音發音的一些常見的錯誤走向，主要分為以下三類：

1、相同發音部位的送氣塞擦音與不送氣塞擦音混淆化:即不送氣塞擦音與送氣塞擦音發音部位相同時，或弱化或強化發音時的氣流，導致/zh/和/ch/、/j/和/q/、/z/和/c/之間不同的送氣方式不明顯或相互混淆。

2、舌面、舌尖前和舌尖後不同類構音部位的塞擦音存在替代的現象:j->q、 j->x、 q->x 、

zh->z、 ch->c、 z->zh、 c->ch 、ch->sh、 s->sh。

3、塞擦音出現擦音化:主要指塞擦音擦音化，常見替代情況為舌面音 j 和 q 替代成 x 和舌尖後音 zh 和 ch 替代成 sh 。

4、塞擦音音位在聲韻構音過程中出現發音錯誤，即聲母音位歪曲和遺漏的現象。

（三） 研究方向

我總結了塞擦音/zh/、/ch/的具體干預辦法，包括對具體塞擦音的評估（塞擦音構音語音評估表），制定具體的干預方案，以及對干預過程進行動態監控等，這一系列流程同樣適用於其他塞擦音，只需將具體的內容作相應的調整，使個案干預更具針對性。在以後的研究中，可以進一步深入，探討出所有塞擦音的干預方法，為解決塞擦音構音障礙提供很好的干預辦法和康復技巧。

在對黃某某進行塞擦音構音障礙的干預訓練階段中，我發現，不送氣塞擦音與送氣塞擦音在發音方式上存在摩擦發音段的時長控制和氣流的強弱變化，其中引導學生體會釋放氣流的方式時，不送氣塞擦音是發音部位閉合後短時釋放氣流，氣流為弱勢，而送氣塞擦音是發音部位閉合後較長時釋放氣流，氣流為強勢。針對某一個塞擦音的治療也會影響其它塞擦音的習得效果，本研究對該名個案干預的方法不僅對研究的塞擦音有效，對其它塞擦音也具有關聯性。因此，在以後的研究中，我們也應探討同類發音部位和發音方式音位之間的相同性，善於發現和總結規律，從而達到良好的康復教學效果。

參考文獻

黃昭鳴，萬勤，張蕾 言語功能評估標準及方法[M].華東師範大學出版社，2007.

黃昭鳴，杜曉新. 言語障礙的評估與矯治[M].華東師範大學出版社,2006 年 6 月第一版.

黃昭鳴，劉巧雲，杜曉新，周紅省 A—B 實驗設計在言語聽覺康復效果評定中的運用[J].中國聽力語言康復科學雜誌，2007 第 6 期.

杜曉新，單一被試實驗與元分析技術[J].心理科學 2003 年第 26 卷第 6 期.

人工耳蝸植入兒童的嗓音音質分析

尹嬌　　顧文濤
南京師範大學文學院

摘　　要

人工耳蝸植入技術的發展，植入人口的增加，使越來越多的重度，極重度耳聾患者重新獲取了聽力。但人工耳蝸植入兒童還存在嗓音問題。本文通過對人工耳蝸植入兒童以及正常兒童產出的持續母音/a/，/i/，/u/進行聲學分析，提取了最高基頻，最低基頻，基頻標準差，諧噪比，時長，基頻微擾，振幅微擾以及共振峰，等參數。比較了人工耳蝸植入兒童與正常兒童在上述參數上的平均值。發現兩組兒童在基頻，、時長以及振幅微擾上，存在顯著性差異。被試組的振幅微擾值大於控制組，時長比控制組短，基頻比控制組低。通過對第一諧波和第二諧波的差值比較發現，人工耳蝸植入兒童在持續母音的產出上，存在氣嗓音。並且本文的發現，將對人工耳蝸植入兒童的言語康復，特別是嗓音音質的改變提供了一些相關的教學意見。

關鍵字：嗓音、人工耳蝸、基頻、基頻微擾、振幅、氣嗓音、言語康復

Abstract

With the development of cochlear implant technology, the population of implanted is larger and larger. So that severe hearing loss patients　can regain hearing. But there are voice problems in children with cochlear implants. Based on cochlear implanted children and normal children output of sustained vowel / a /, / i /, and / u / acoustic analysis, the extract of the highest frequency, lowest fundamental frequency, fundamental frequency standard deviation, harmonics to noise ratio, duration, jitter, amplitude perturbation and the formant, parameters were managed. The average values of the above mentioned parameters were compared between the cochlear implant children and the normal children. It was found that there were significant differences between the two groups in the fundamental frequency, duration and amplitude. The amplitude of the test group was higher than that of the control group, and the time length was shorter than that of the control group, and the fundamental frequency was lower than that of the control group. By the difference of the first harmonic and second harmonic comparison, it is found that children with cochlear implants in vowel

duration of output, breathy voice. And the findings of this paper will provide some relevant teaching suggestions on the speech rehabilitation of cochlear implant children, especially the changes of the voice quality.

Keyword: Voice, Cochlear Implant, Fundamental frequency, Jitter, Amplitude, Breathy voice, Speech rehabilitation.

學習與習得
--新課程標準下的聾校語文主題教學模式的構建

周妍
廣州市啟聰學校

摘　　要

本文分析了中國聾校現行的針對學齡初期語前聾生母語（漢語）獲得的語言教學模式的弊端，就語言教學模式的內容、原則和方法進行了探討，借鑒正常兒童習得母語的經過和方法，遵循漢語語言學的相關規律，從聾生的生理特點和心理特徵出發，提出了“在情景中進行主題教學，以語文課為主導，說寫並舉，以句子習得為中心，強化語言實踐”的語言教學模式，以說明學生習得母語，形成以書面語為核心的第二信號系統。

關鍵字：聾校、語文、主題教學模式

緒　論

對於大多數沒有接受過早期干預的聾生來說，他們在進入聾校學習時其語言水準非常低下，平均年齡為 7 歲的聾童，僅相當於正常兒童 1.7 歲時的語言水準[1]，可以說是從零開始學語言。如果這一時期，能夠讓他們掌握母語的基本語料與語法規則，形成運用母語交際與思維的習慣，將為他們的一生的發展打下堅固的基石，具有深遠的意義。本文擬對中國現階段語言教學模式的現狀和效果作出客觀的分析，從以漢語為母語的語前聾生的生理特點和心理特徵出發，依據語言學特別是兒童語言學的相關理論，對於筆者構建的一種新型的、可操作的、行之有效的語言教學模式進行理論探討。

中國外現狀簡介

在發達國家，對語言教學模式的研究起步較早，發展程度也較高，具有理論性、綜合性及針對性強的特點。歐洲提出的正常化（Normalization）和美國的回歸主流是西方語言教學發展的思想基礎，與之相呼應地已經形成較為完善的語言教學網路與各有特色的語言教學模式，主要有全納、融合[2]、個別化教育模式，以及雙語教學[3]、社會服務[4]模式等。

[1] 見《聾校康復教育的研究與實踐》，社會科學與文獻出版社，1996.2。對聾生言語水準的調查情況如下：

項目	生理年齡	語言年齡			
		語音清晰	聽話識圖	看圖說話	綜合言語水準
平均年齡	10 歲	3 歲	1.2 歲	1 歲	1 .7 歲

[2] 李拉《“全納教育”與“融合教育”關係辨析》，《上海教育科研》 2011.5

[3] 吳世科 《雙語教育理念下聾童第二語言教學的實踐與思考》，《南京特教學院學報》2011.3

[4] 廣義的語言教學模式。設立言語矯正站與言語矯正巡迴計畫，由衛生系統、教育系統、社會保障系統、社會團體等各種社

港澳臺地區的語言教學模式研究具有起步晚、發展快的特點，他們迅速吸取發達國家的教育理念，並與漢語的習慣相融合，發展出手語雙語共融教學[5]、口語教學[6]、混合教學[7]、巡迴指導[8]等模式，非常實用而有效。

中國語言教學研究在一代代聾教育工作者的不懈努力下，一直在探索中曲折前進。特別是在推進新課程改革的背景下，中國的聾校和研究者，提出了許多語言教學的新觀念、新方法，在早期干預、康復手段、課堂教學等方面都取得了長足的進展。口語教學、雙語教學、隨班就讀醫教結合[9]等研究生機勃勃、方興未艾。但由於聾教育本身的特殊性和複雜性，很多規律，還在進一步的探討中，中國的語言教學研究水準，相對於發達國家和地區，都有相當大的差距。客觀存在著教學水準低，效果差的問題，聾生的整體語言水準不容樂觀。經過了六年、九年甚至十二年的學習，大多數聾生仍然說不成話，寫不成句，詞彙貧乏、語句顛倒，意義含混，不能完成日常的交際，沒有完成漢語習得的任務。很多研究資料都揭示了這個問題[10]。

一、我國現階段語言教學模式的現狀分析與思考

(一)現行聾生語言教學模式的現狀及弊端

語言教學的現狀反映了語言教學系統本身存在著一定的問題。中國現行的大部分聾校語文課堂教學與評估模式與普通小學基本一致[11]，加上聽訓課，就構成了聾校語言教學模式的主體。使用人民教育出版社的統編教材，編排體例與正常學校教材完全相同；採用班級教學、課堂教學的方式；並同樣採用學期考試的方式進行評估。這種語言教學模式為推動聾教育的發展，作出了很大的貢獻，為語言教學的系統化、規範化提供了可能，積累了大量的訓練方法和教學經驗，可謂功不可沒。但這種模式的弊端也非常明顯，筆者認為，問題主要表現在以下幾個方面：

1. 教學目標：不符合聾童語言發展階段

不同的語言發展階段，相應的適用不同的語言發展目標。

根據周國光關於漢族兒童語言發展的階段劃分理論，正常兒童在三歲時已基本上完成了對

會機構共同承擔聽障兒童的語言康復工作。

[5] 鄧慧蘭《手語雙語共融教育的基礎和歷史發展》，《現代特殊教育》2014.10

[6] 以口語為主導，致力發展學生的口語以達到交流目的的教學模式。

[7] 聽障兒童同時在合作制（與普小合作）、輔導教師制（由特殊教育學校教師負責施教）與巡迴教師制（由社會志願工作人員實行輔導）下接受語言康復的一種語言教學模式。

[8] 林寶貴 《臺灣聾人大學生的學習現狀與支援性服務的需求》，《現代特殊教育》，2013.9

[9] 王玉 《聾兒教育——雙語教學與醫教結合模式之反思》，《現代教育科學》2012.12

[10] 有關漢語聾生語言情況調查情況散見：潘險峰《廣州市聾人學校高年部學生閱讀、寫作能力的調查報告》，《教壇奇葩》，廣州出版社，2005 年；張會文、鐘燕萍，《培養高職聽障聾生閱讀和寫作能力教學模式的思考》，《中國特殊教育》，2003 年第 6 期；謝英木、賈秀雲、楊永麗，《科學認讀與聾童語言缺陷的教育補償》，《中國特殊教育》，2004 年第 2 期。等多項調查結果。

[11] 2002 年頒佈了《全日制聾校課程標準（草稿）》，2004 年《全日制聾校義務教育課程標準》(草稿)，2007 年《聾校義務教育課程設置方案(徵求意見稿)》。作為聾校課程設置的綱領性檔，雖然提出了在新課程改革背景下，要對聾校的語文教學進行改革，但至今尚未有正式方案出臺，也沒有配套教材出版。

小句這一級句法單位的合成，進入了小句語法階段[12]。對正常學齡兒童來說，他們基本都已經習得了母語的口語，具有了豐富的內部語言，已經建立起了以有聲語言為核心的第二信號系統。語言，作為一門課程，承擔的是規範、擴展與豐富的任務。

而對於絕大多數剛進入聾校學習的聾生來說，他們在入學時都停滯在詞語法階段，而且詞彙貧乏，語無倫次，不能完成基本的日常交際。他們面臨的任務是語言啟蒙，語言教學的目標是說明他們感知語言，讓他們從第一信號系統中解脫出來，幫他們構建起一套母語的基本語法系統，從而基本形成用語言來思維的習慣和用語言來交際的能力。可以說，正常兒童七歲時的水準，是我們通過整個教學希望能夠達到的理想水準。而現行教學目標和普通學生基本相同，不同僅僅體現在難度的降低與學時的延長。教學目標的錯位，必然會帶來語言教學上的一系列的問題。

2. 課程設置：未突出語言教學的基礎性地位

課程設置上將語言教學等同於語文課，將語言獲得等同與拼音-字-詞-句-段等語文知識的按部就班的疊加。既沒有為語言教學提供更多的時間，也沒有為語言教育創造更多的實踐機會。

在 2002 年 6 月對山東西部地區 17 所聾校的語文基礎教學現狀進行的問卷調查中[13]，有高達 95%的教師反映學詞識字教學效率太低，以一年級下學期為例，一學期 200 多個課時，學習 193 個詞語，平均一節課不到一個詞語，可是學生對所學知識仍然不能運用，有些詞語即使能勉強寫下來，也只是“畫詞”。由於缺乏對聽覺言語能力組成系統的科學認識，過分強調語言內容和形式的學習，忽略了語言情景經驗，語言運用經驗的積累，雖然耗時很長，可是學習與運用嚴重脫節，聾兒的語言能力沒有得到切實的提高[14]。

正常孩子習得母語，是在語言刺激的汪洋大海中完成的，由於聽覺表像的參與，兒童母語學習者每年大約花 5000 個小時來學習語言15，而用於聾童語言教學的課時數（包括語文與語訓）大約為 700 個小時，這種學習時間上的巨大差異並沒有在課程設置上得到任何的補充，對於正常孩子來說，語文是一門課程，而對於聾孩子來說，卻是他們個人發展的全部意義。現行的聾校語言教學系統不是一個針對聾童的多方配合的全天候語言學習的教學系統，是一個非常大的缺憾。

3. 教學方法、評價方式：缺乏針對性

正常兒童在入學的時候，基本已完成了母語口語習得的任務，在他們的語言學習中，有較多的學得的成分，相應的語文教學研究也較為側重於教材教法的研究，評價方式側重於對教學效果的評估。

而聾童尚未習得母語，不應跟隨正常兒童學齡階段的字詞句段等具體教法學法的研究亦步亦趨。母語的獲得是一個反復的在情景中互動、回饋的動態的過程，評價在於及時，目的是更

[12] 詳見周國光、王葆華《兒童句式發展研究和語言習得理論》P204～208，北京語言文化大學出版社，2001、5。漢族兒童語言發展可分為三個階段：詞語法階段、片語語法階段、小句語法階段。

[13] 引自謝英木、賈秀雲、楊永麗，《科學認讀與聾童語言缺陷的教育補償》，《中國特殊教育》，2004 年第 2 期。

[14] 梁巍，《歷史新階段開展聾兒早期康復教育工作的觀念與對策》，中國聽力語言康復科學雜誌》，2004 年第 1 期 P34。

[15] 加拿大 W/f/Mackey《語言教學分析》。

好的促進語言雙方互動，提升學習者的興趣。多提供給學生語言實踐的意義遠遠大於對語文知識的反復學習和訓練。低年級聾生的語言教育具有開端性、啟蒙性，是在為其接受學齡教育打下基礎。不應該過早出現小學化傾向。

4. 課時安排：語音教學耗時長，效果差

聽訓可以說是最具聾教育特色的語言教學內容，佔用了最多的教學時間，根據高磊《聾校一年級詞語教學現狀的調查報告》[16]：在所調查的聾校中，一年級音、形、義三項教學時間的分配是：音 2/5，形 2/5，義 1/5。此比例中還不包括專門的集體語訓與個訓的時間。但是這種聽音訓練卻效率不高，筆者認為是由於對於目的語言和語音表像的認識有一定的偏差。即使對於正常兒童來說，在語音發展階段的初期，也會出現聽說矛盾的現象，這充分說明，兒童大腦中的語音表像是目的語言的語音表像表像，而不是他們自己發音的語音表像[17]。 “字音對於聽覺障礙兒童來說已非本來意義上的聽覺表像我們聽訓的目的，是要在聾童的頭腦中建立起一套目的語言的語音表像，無論聾童以怎樣的變形的方式表達出來，只要語法核心與目的語言一致，我們都應該認為是正確的[18]”。如果把“口語教學的指導思想和目的放在培養、訓練看話和發音說話的技能、技巧上，以其作為與健全人交際的手段，這設想不符合客觀條件，實踐中也難以完成[19]”。珍貴有限的教學時間，不能得到最大的利用，是聾校語言教學的一大遺憾。

二、主題教學模式的理論探討

(一)語言教學模式的構建原則探究

1. 語言教學的目標：說明聾生習得第一語言——漢語

針對聾生的語言教學，是盡可能說明他們完成母語習得的任務。是習得而不是學習，是構建第一語言系統，而不是學習語文知識。這是我們已經明確的。要強調的一點是，我們所說的第一語言系統是漢民族的共同語—漢語，它包括漢語的語音、語義與語法。

這個問題對於普通學生來說不成其為問題，但聾生的情況卻相對複雜。

聾生普遍手口並用，手語在一定意義上更加容易習得，因此引發了很多的爭論。筆者不贊同讓聾生先學習手語，再學習主流語言的做法[20]。手語有其固有的缺陷性和侷限性，它是一種不完整、不規範、不能高度抽象，缺乏文化內涵的特殊語言，如果它先於規範的有聲語言影響聾生，形成聾生對視覺的依賴和思維定勢，會對聾生將來的語言、思維和心理產生不利的影響[21]。不應該在手語這一第一語言的基礎上再學習第二語言漢語。

對於正常兒童來說，漢語的語音、語義和語法是借助語音這一媒介同時習得的。但是聾童卻無法借助這一自然的物質媒介。筆者認為，聾童的漢語習得，必須借助一個最為有效的仲

16 北京市第一聾校，《聾校康復教育的研究與實踐》，北京圖書出版社。
17 楊玉芳，《心理語言學》。
18 張寧生，《聽覺障礙兒童的心理與教育》，華夏出版社，1995。
19 內部資料，宋鵬程《聾人世界尋舊蹤》，2000。宋鵬程先生，聾人，無錫市聾人學校副校長。
20 雙語教學論認為：聾人應該先學習手語，等手語達到一定的水準，再學習社會主流語言。見《介紹一種新的康復方式》沈玉林《現代特殊教育》2001. 3。
21詳見 周妍《也談聾人第一語言》，《中國聽力語言康復科學雜誌》，2005。1。

介——書面語。利用字元這種穩定的語言視覺形式作為刺激物，來幫助聾生創建起第二信號系統。

2. 語言系統的核心：附有個體語音表像的書面語系統

聾童的第二信號系統的核心是附有語音表像的書面語系統，要強調的是，這裡所說的書面語系統不同于我們常說的對立於口語的書面語系統，而是以文字為載體，附有個體語音表像，傳達正常學生基礎的口語詞彙語義的系統。我們的目的是讓聾生通過書面語（字元）的形式進行思維，與人交際，可這個過程中一定要有語音知覺的參與，這種語音表像不必過分強調統一性，幾乎每個聾生個體的語音表像都不盡相同。即使聾生使用的語音是單調的、變形的、模糊的、難以辨認的，但是同樣會產生刺激，這種刺激對於一次兩次具體交際的幫助雖然不大，但是對個人的整體發展卻有著深遠的影響[22]。

3. 語言教學的原則——必須符合漢語語言學的相關規律

首先，漢語是一種結構比較鬆散的語言，它的基本框架是：話題＋說明[23]。對語境和話題的正確理解比語言形式的規範要重要。要構建針對漢語為母語的聾生的語言教學系統，就必須牢牢把握漢語這個特點，重視在語境中開展交談，重視對話題的正確理解，從而完成交際。

其次，漢語不是一種拼音語言，它的語音與書寫是不統一的，西方發達國家開展的雙語教學容易取得成功，是因為他們的語言是音形的統一體，手指語的表達系統，與主流社會是完全一致的。他們用手語來教學，其實手語就附帶了相對準確、穩定的語音資訊。而漢語的特點完全不同，漢語手勢語是建立在圖像基礎上的，語音資訊並不準確和固定。在教學中，只有很好的將漢語的特點與聾生的特殊需要相結合，才能收到事半功倍的效果。

這一時期的聾童的語言習得，我們更多的應該研究和借鑒學齡前正常兒童語言習得的相關規律。在兒童成為比較熟練的母語使用者之前，語言學習是他們一切的主題。這一時期的語言教學，和作為一種學科的語文學習是有非常大的不同的。筆者認為，低年級聾生也正處在這個特殊的階段，語言學習也應該是他們的基本的學習方式，是他們生活的主題，涵蓋他們生活的方方面面。我們的語言研究，也應該比語文學科站得高，看得遠。作為我們普通的教師，雖然無法決定一個國家、一個省份，甚至一間學校一個班的課程設置，但我們起碼可以在力所能及的範圍內調動可以調動的力量。不能讓語文教學成為全部，也要讓它成為主導。

(二)模式初構：以句子習得為中心，在語境中說寫並舉的主題教學模式

筆者在長期的教學實踐中，摸索出一些針對低年級聾生的語言教育的方法，並逐漸完善成為一種語言教學的模式。這個模式的核心是在情景中進行主題教學，以語文課為主導，整合各項教育資源，說寫並舉，以句子習得為中心，強化語言實踐。

主題，即選擇與學生生活聯繫最為緊密的方面，按照一定的順序組合起來的教學序列。主題在形式上與傳統教學模式的單元教學接近，但內容更為集中，結合更為緊密，更為實用和有

[22]心理學研究成果表明：經常的聽音發音，能夠促進大腦相應皮層的成熟和發展；經常進行聽說練習，能夠擴大語言器官在大腦皮層的投射面積，增加通向語言中樞的神經聯繫，促進語言中樞的成熟。

[23]詳見周國光、王葆華《兒童句式發展研究和語言習得理論》，北京語言文化大學出版社，2001、5。

效，也更方便展開話題。如小學一年級第一學期，筆者選擇了“我們的學校”、“我們的教室”、“生活中的數”、“我的課程表”、“我的小身體”等 16 個主題。主題是話題展開的依據。筆者考慮，經過兩個學年的主題教學，基本已涵蓋了學生生活的主要方面，讓他們所學皆有用，能完成一般的日常交際。

情景，也就是語境，這裡的情境既是由教師精心創造還原的生活場景，也是師生、生生等交際的語境。

句子，是交際的基本單位，句子的習得是語言習得的中心環節。筆者在“主題教學模式”中將句子的習得提到了最重要的位置。主要學習方式就是在一定語境中展開的以句交談。基本句的出現順序是根據現代漢語句型有關理論、習得難易程度、常見程度及與主題的搭配程度來共同選擇的。

說寫並舉，落實到寫。是教學過程中不可偏廢的兩個主要方面。

與傳統的課文教學不同，主題教學模式沒有完整的課文，學習框架是由主題－情景－句型－詞彙來搭建的。也就是說，模式是在一定語境中（情景中的主題），引導聾生運用一定的句法結構（句型），組合不同的詞語，表達一定語義，完成交際的過程，從而習得語言。

具體來說，主題教學模式的構建如下：

1.課程設置：突出語言，整合資源，以語導學

突出語言教學的基礎性地位，加大語文課的滲透量，以語文教師為主導，整合各科、貫徹大語文的觀念，尋求各科目教師的協助，完成一定量的語言教學的任務。每個星期，語文教師都要就本周的主題單元教學安排，對各科的語言教學提出指導性的意見。各科的期中期末評測中都要體現語言教學的內容。成立家長學校，在住校學生中推行“一幫一”的語言訓練活動，從制度上保證每個學生的語言訓練的時間和效果。

2.教材編寫：情境教學，還原生活，重視交往

聾兒學語的動因，是由於他們感覺到說話可以改變周圍的環境，聾童學習的語言，應該既有用又有意義[24]。因此，教給聾童的語言，應該基於他們的實際需要，我們選擇與學生實際生活聯繫最為緊密的生活場景編寫主題單元教材，在情境中展開教學活動。主題教學方式，與傳統的課文教學最大的不同，就在於由情景引出話題，通過師生互動達到動態的交流和回饋。兒童的語言學習環境的最大特點是它的自然性和和諧性，只有當學習情景、學習內容與他們的認知水準達到最大程度的融合，才能達到語言獲得的最好效果。對於聾童來說，他們無法突破時空的限制，對於以語言為核心的第二信號系統所傳達、描述的非此時此地的抽象概念無法理解，只有在還原的生活場景中，才能有效的幫助他們突破時空限制，達到生活、語言、運用的和諧的統一。

情境教學，是為了給聾童創造一個交往的環境，格羅特[25]認為，語言的真正目的在於交往，

[24] 引自莫格總結的 CID（美國密蘇裡聾人研究中心）語言教學的八大原則。
[25] 格羅特，曾任美國萊剋星頓聾校校長。“新自然教學”宣導人。

而聾兒學習交往就不能不借助周圍環境中發生的自然情境[26]。在我們的語文教學中，我們注重為學生設置交流的平臺，實現多方的以書面語為主體的溝通和交流，讓他們切實體會到語言對於他們來說的實際意義，讓他們感覺到通過語言可以融入周圍的環境，這樣，他們就會樂於學習，樂於交往。提高聾兒學語的動因，達到既學得活，又記得牢的目的。

3.教學形式：以句交談，依文學語，說寫並舉

師生交流以交談為主，以句子的發展（即兒童語法系統的發展）為中心，不獨立進行字詞教學，推遲拼音的學習和降低語訓的難度，將主要教學時間放在學句上。語言這一符號系統與客觀世界和人類社會的現實聯繫不是詞而是句子。兒童在學習語言的過程中，所接觸到的是一個一個的句子，而不是孤零零的屬於語言平面的詞[27]。與聾童的交流，也應該主要以句的形式出現。筆者贊同馮烏登[28]所認為的語言發展的最基本單位為自然發生的交談，通過交談、或近似交談的親身經歷，日記書寫，故事講述、閱讀等形式，可以讓聾生比較自然地獲得語法規則[29]。

借鑒“兒向語言[30]”的研究成果，句法結構儘量簡短，較多的使用常用詞語和詞語的常用意義，教學內容與交談的情景相匹配，不系統的輸入關於語言本身的知識[31]。選擇話題的主動權由聾童控制，教師會做出相關的評論和擴展，並以相應的操作性和訓練性的練習為補充。

另一方面，我們也須重新認識語音知覺在聾童語言獲得中的作用，採用以聽說寫並舉的語言訓練模式，說明聾童建立以書面語為核心的第二信號系統。在聽訓中加大書面語的參與程度，在教學中，交談時師生雙方都必須要輔以書面語形式，建立聽說寫並舉的模式，強調教師輸入語言與聾童輸出語言內在的相似性與書面語表達的一致性，而不強制要求學生聽清，讀準確，說流利。

4.評價方式：語言檔案，及時回饋，親如父母

兒童學習語言，幾乎沒有自覺的學習目的，他們是把學習語言作為人生的必須方式去習得的，獲取人生必需的方式又比任何目的都更具驅動力。我們的教學評價機制，就應該更多的從語言發展的角度出發，而不是單純的為了教學管理。沒有一個兒童在習得母語時，母親會用一張張試卷去評價語言教學的效果。有的，只是在交際情景中的一次次的強化、回饋、補充，一般來說，都是用正面的讚揚語氣，對於語言形式的錯誤充滿了寬容，側重於對語義內容的表達和語用的合體性進行回饋。正如所馮烏登提倡“母親式反射教學法”[32]，按照親子間交往方式評價和發展聾童的語言，能夠充分的培養聾童對語言的親切感。我們的教學評價，也應該如父母一般，讓聾童感覺到學習語言充滿了樂趣和成功感，讓他們沉浸在語言的世界中而不覺得自

[26] 引自格羅特著《聾兒自然語言》。
[27] 見李宇明《論兒童第二信號系統建立的判定標準》，《語言學通訊》1993 年 1～2 期
[28] 馮烏登，心理語言學家，將語言自然結構的應用與聾兒語言自然教學法結合起來。
[29] 引自馮烏登《聾兒語言世界》。
[30] “兒向語言”，簡稱“CDS”，即成人與兒童交談時所使用的語言。有關“兒向語言”的特點，在李宇明的《兒童語言的發展》第二章《兒童語言發展的基本理論中》有詳細的論述。
[31] 王益明《國外關於成人同兒童交際的語言特點》，《心理科學通訊》， 1991。
[32] 馮烏登《聾兒語言世界》。

己是在學習，達到如正常孩子習得母語般自然和諧的氛圍。

在評價方式上我們改變以前以試卷考試為主的傳統方式，強調評價的即時性和發展性：課堂上充分地給予每個學生充分的交談機會，邊交流邊記錄下交流的經過；在教室設立留言板，讓每個學生每天隨時寫下身邊發生的句子，通過自評師評等方式及時回饋，提起了學生相當高的學習興趣；為每個學生建立語言檔案本，學校、家庭、宿舍、社會多方配合，隨時跟蹤記錄聾童的語言發展情況，每天早讀時間讓學生朗讀自己的語言記錄本，讓每一次評價都成為聾童繼續探索語言世界的橋樑。

(三)實驗設計、開展簡述

為了在教學中檢驗新的主題語言教學模式是否有效，並與傳統的教育效果相對比，筆者從2014 年 9 月開始，計畫在實驗班展開為期兩年的實驗，實驗情況尚在進行中。

從實驗結果過程評價來看，新的教學模式有助於提高學生的語言原始積累水準，有助於集中發展學生的書面語能力，幫助學生形成和發展以書面語為核心的第二信號系統。有助於提高句子教學的實效，提升學生語言學習的內部動機，讓語言學習成為他們的習慣而不是負擔。

學生學習語言的積極性比較高，呈現出較為積極的語言面貌，他們積極地探索語言世界，因為他們開始發現語言的樂趣，每天教室的黑板上都寫滿了各種各樣的句子。從這個意義上來說，情況開始接近於母語獲得的實際情況。他們“能夠用語言來表達自己的思想，達到自己的目的，就是母語獲得的開始。”[33]

新的模式是新生的，積極的，有效的，但在實驗進行和評估過程中，我們也發現了很多問題，主要是對傳統教學模式的長處汲取不足，教學缺乏計畫，對學生的語言能力的培養缺乏規範，使實驗班學生在聽、說、讀、寫的基本技能上和對照班有一定的差距。這些問題在下一個階段的實驗中會作出相應的調整，使學生的語言向更均衡，健康的方向發展。

參考文獻

（美）愛德華.薩丕爾《語言論》 第五章 商務印書館，2000 年。
李拉《“全納教育”與“融合教育”關係辨析》，《上海教育科研》 2011.5
吳世科 《雙語教育理念下聾童第二語言教學的實踐與思考》，《南京特教學院學報》2011.3
林寶貴 《臺灣聾人大學生的學習現狀與支援性服務的需求》，《現代特殊教育》，2013.9
王玉 《聾兒教育——雙語教學與醫教結合模式之反思》，《現代教育科學》2012.12
北京市第一聾校編，《聾校康復教育的研究與實踐》，社會科學與文獻出版社，1996 年
丁山燕，《聾校新編語文教材之管見》，《現代特殊教育》，2003 年第 5 期
馮建新、方俊明，《聾童與聽力正常兒童漢字形音義加工比較研究》，《中國特殊教育》，2003、6
馮烏登，《聾兒語言世界》，外語出版社，1984 年

[33] 桂詩春《應用語言學》湖南教育出版社，1998。

格羅特，《聾兒自然語言》，外文出版社，1988 年
桂詩春，《應用語言學》，湖南教育出版社，2003 年
哈平安，《關於聾校的語音教學》，《中國特殊教育》，2003.2。
（英）科林貝克 《雙語與雙語教育概論》中央民族大學出版社 2008
賈秀雲、劉更波等，《聾童雙促進多維度早期干預的研究》，《中國聽力語言康復科學雜誌》，2005、4
李宏泰、季佩玉，《聾校語文教學 200 問》，華夏出版社，1993 年
李宇明，《兒童語言的發展》華中師範大學出版社，2004 年
李宇明，《論兒童第二信號系統建立的判定標準》，《語言學通訊》1993 年 1～2 期
梁巍,《歷史新階段開展聾兒早期康復教育工作的觀念與對策》,中國聽力語言康復科學雜誌》,2004 年第 1 期
林寶貴，《語言障礙與矯治》，五南圖書出版公司，1994 年
蘆雅潔，《聾兒家庭語言訓練》，《中國聾兒康復》，2000 年第九卷第 1 期
彭聃齡、譚力海：《語言心理學》，北京師範大學出版社，1991 年
樸永馨《耳聾學生心理學》，北京師範大學出版社，1992 年
王益明，《國外關於成人同兒童交際的語言特點》，《心理科學通訊》1991 年第 2 期
謝英木、賈秀雲、楊永麗,《科學認讀與聾童語言缺陷的教育補償》,《中國特殊教育》,2004.2
徐建文，《整合：語文課改新策略》。《現代特殊教育》，2004 年第 2 期
張會文、鐘燕萍，《培養高職聽障聾生閱讀和寫作能力教學模式的思考》，《中國特殊教育》，2003、6
周國光、王葆華《兒童句式發展研究和語言習得理論》北京語言大學出版社，2001。
周曉林等，《語音與詞義啟動的相對時間進程：來自兒童發展的證據》，《心理科學》，1998
楊玉芳，《心理語言學》，科學出版社，2015 年

高年級聾生語文學習策略的調查研究

佘慧敏
廣州市啟聰學校

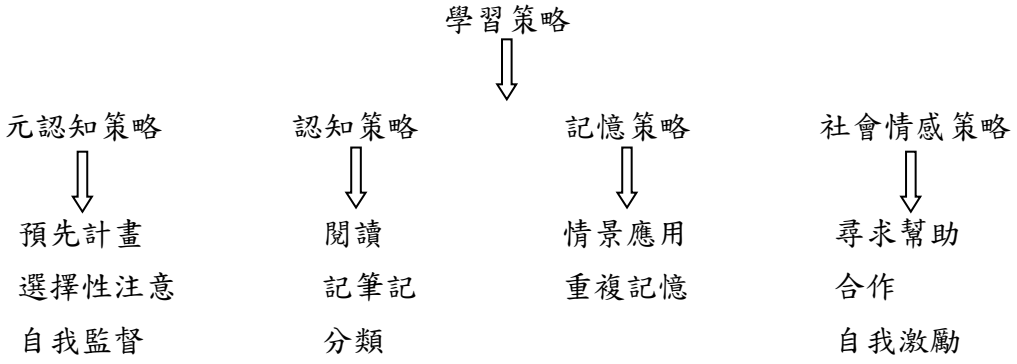
摘　　要

此文通過學習問卷調查的方式考察聾生語文學習策略的整體使用情況，定性探討聾生學習策略的特點和缺陷。根據對聾生學習策略的研究，應增強聾生的學習策略意識，設置大量有針對性的練習，不斷強化聾生的視覺記憶。

關鍵詞：學習策略、聾生、調查研究

在中國，學習策略研究始於 20 世紀 70 年代，所謂學習策略，是指語言學習者為有效地掌握語言規則系統，發展語言技能和語言交際能力，解決學習過程中所遇到的問題而採取的各種計畫、途徑、步驟、方法、技巧和調節措施。（劉珣，2000）[1]在對聾生習得漢語句法錯誤的分析中，我們發現聾生的學習策略也是造成偏誤的重要內在原因之一，大陸對學習者的學習策略考察並不多見，尤其是針對聾生的學習策略方面的研究更不多見，因此，筆者試圖通過設計學習策略問卷來考察聾生的漢語學習策略，並進一步揭示影響聾生學習漢語句法錯誤的原因。

本調查問卷主要參照參考了 O'Malley 和 Chamot(1990)[2]的學習策略分類理論，將學習策略分為元認知策略、認知策略、記憶策略和社會情感策略這四個層次。



學習策略問卷調查表向廣州市啟聰學校九（1）班、高一（2）班、高三（2）班三個班級共 86 位同學發放，實際回收有效問卷 86 份，通過統計分析來考察聾生實際策略的使用情況。學習策略包括 20 項，1 項為多項選擇，具體內容見附表。

[1] 刘珣，《对外汉语教育引论》，北京：北京语言大学出版社，2000.
[2] O'Malley,J.M&A.U.Chamot,Learning Strategies in Second Language Acquisition.Cambridge:Cambridge University Press.1990.

調查問卷採用 Likert 五級量表[3]，對每一策略，要求被測試者在一個五級刻度表上從完全不符合我的實際情況，到完全符合我的實際情況來選擇與自己情況或與其觀點最接近的選項。如：1=完全不符合我的實際情況，2=基本不符合我的實際情況，3=有點兒符合我的實際情況，4=大部分符合我的情況，5=完全符合我的情況。為確保學生理解問卷的內容，每個班都有老師講解了問卷的題目和答案選項。

一、 聾生語文學習策略整體分析

表 1-1：元認知策略

元認知策略	預先計畫	自我監督	選擇性注意	自我測試
題目	1、3	2	4、5、10、17	6
標準差	4.9212	6.9426	5.0335	7.1426

美國心理學家 Flavell(1979)[4]首先提出了“元認知”的概念，他認為元認知就是認知的認知，是個體對自己認知過程和結果的意識與控制。從上面的資料來看，聾生使用策略的先後順序是：自我測試> 自我監督> 選擇性注意> 預先計畫。聾生較常使用的元認知策略是自我測試策略，九年級和高三的聾生面臨中考和高考，較常使用的就是自我測試。從這個資料也可以發現聾生在學習計畫方面是做的很不夠的，大部分聾生都沒有制定學習計畫的意識和行為，這是學習策略中非常失敗的一筆。

表 1-2：認知策略

認知策略	記筆記	分類	閱讀
題目	8、18	9	13
標準差	5.7795	6.4962	4.9699

認知策略是掌握一門語言的最基本策略，也是接觸最為廣泛的策略。它在學習策略中起著至關重要的作用。Gagane(1997)[5]認為，認知策略是學習者用來調節自己注意、學習、記憶和思維的內部過程，其功能在於使學習者不斷反省自己的認知活動，不斷調節與控制學習過程。從上面的表格來看，分類策略是聾生最常使用的認知策略，可以把某些具有共同特點和相互關係的句子、詞分成大大小小不同的類，便於記憶。

“記筆記”也是聾生較常使用的認知策略。俗話說，“好記性不如爛筆頭”，多動筆是加深記憶的一種有效手段。多數學生有記筆記的習慣，這源於大部分老師都會在課堂上給聾生留

[3] Likert(利克特)量表是 1932 年 R.Likert 提出的一个简化的测量态度的方法，也称相加法。它由一系列陈述组成，利用 5 点或 7 点让被试做出反应。5 点量表从强烈赞同（5）、赞同（4）、中性（3）、不赞同（2）到强烈不赞同（1），7 点量表则分为强烈赞同、中等赞同、轻微赞同、中性、轻微不赞同、中性不赞同、强烈不赞同，它不需要搜集对每个项的预先判断，只是把每个项目的评定相加而得出一个总分数。

[4] Flavell,J.Metacognition and cognitive monitoring:A new area of cognitive-developmental inquiry.American Psychologist.1979

[5] Gagne.R,The Conditions of Learning.New York:Holt,Rinehart and Winston.1977.

下記筆記的時間，督促他們記筆記。但課後聾生對於筆記的複習和鞏固卻做的很不夠，課後重現率不高，對語文知識掌握的很不紮實，表現出來就是很容易遺忘，常常教過跟新課沒什麼區別，到考試的時候就更表現出記憶零散錯漏很多。

與其他認知策略相比較，“閱讀”策略使用較少。聾生的閱讀量一直很不夠，從小閱讀啟蒙就不到位，家長在親子閱讀一塊基本缺失，聾生對語言的吸收大部分依靠課堂的四十分鐘，這對於語言學習來說是非常非常不夠的，這也是為什麼聾生學不好語文的癥結所在。課後的閱讀不夠，語言的輸入量大大不足，直接導致聾生語言能力的低下，沒有發展基石也看不到發展前景。而教科書的難度遠超聾生實際能力更增加了聾生學習語文的難度，打擊和挫傷了他們的積極性。

表 1-3 記憶策略

記憶策略	情景應用	重複記憶
題目	14	15
標準差	4.7223	8.2037

記憶策略與其他學習策略相比而言，是絕大多數學習者最為廣泛使用的策略，尤其是針對聾生，死記硬背是一種有效的學習方法。從上面的資料來看，“重複記憶”策略最為常用，“情景應用”次之。重複可以不斷加強記憶，尤其對聾生來說，他們沒有聽覺記憶，視覺記憶在整個記憶系統中佔據主導優勢，漢語在他們的生活中主要依靠課堂輸入，平時生活中的輸入經過大腦中不完整的語言固有系統加工後都是零散的碎片化或者偏誤率很高，這就是聾生經常會出現詞語顛倒、語序混亂、句式雜糅的原因所在。為了強化他們的記憶，老師一般都會加大對重複記憶的要求。但聾生因為語言基礎非常薄弱，很多的語料進入大腦不能進行系統的加工變成理解性記憶，只能活躍在記憶的淺表層，成為短時記憶甚至是暫態記憶，遺忘率自然就很高了。所以，記憶的基礎還是理解，但理解的前提又是記憶的積累，二者相互矛盾糾結。所以閱讀啟蒙尤為重要，幼年時的親子閱讀對聾生來說實在是重中之重。

表 1-4：社會情感策略

社會情感策略	尋求幫助	合作	自我激勵
題目	16	11	7、12
標準差	5.5227	6.2290	5.3802

語言不是一種個人行為，而是一種社會行為，是發生在人與人之間的具體交流，因此，在語言學習過程中使用社交策略是十分必要的。[6]與其他學習策略相比較發現，聾生在使用社會

[6] 周绵绵，余笑，叶长彬，《英语学习策略》第 8 页，北京：科学出版社，2011.

情感策略標準差並不高。“合作”是一種重要的社交策略，合作學習可以培養合作能力，提高學習效率，發展思維能力，在相互學習中獲得歸屬感。“尋求幫助”是一種基本的社交策略，在尋求幫助的過程中，學習者要自覺不自覺地與他人交流，最大限度的使用語言，尤其是直接問老師來尋求幫助，與老師進行問答來加強理解，提高語言能力。

“自我激勵”策略使用較少，多數學生在不明白老師的講解時，心裡不會感到煩躁，少部分會直接查詞典或者向身邊的同學求助，大部分直接放棄。這還是反映了現用教材大大超出了聾生的實際水準，當不明白不理解變成了家常便飯，當聾生對自己的語文差成績司空見慣，我們的聾教育語文教學非常堪憂了。

二、 基於調查的思考

（一）增強聾生的學習策略意識

學習策略是一種複雜的認知技能，不是一朝一夕實現的。目前，聾生的語文教學中，並沒有把學習策略作為教學目標提到日常教學中，聾校的教學設置中也沒有開設專門的學習策略課程。通過問卷調查發現，聾生的學習策略意識很薄弱，尤其是元認知策略的使用意識。教師要引導聾生，讓聾生在語文學習過程中學會自我監督、自我調控、自我診斷、自我評價等，瞭解自己學習中的長處和缺陷，指定適合聾生自身特點的學習策略方案。積極培養聾生使用認知策略意識，瞭解是什麼因素促進自己的語文學習的，並且要激發和維持聾生的語文學習興趣和使用學習策略的習慣。

首先，讓聾生明白使用學習策略是非常有必要、有價值的，對於提高語文水準有很大的促進作用。其次，教師的學習策略要滿足聾生的需求。任務教學、活動教學、多媒體教學廣泛受到聾生的歡迎，以及教師的富有激情的教學、生動的語言、課堂氣氛的活躍等也是促進聾生語文學習的重要因素。最後，在教學設計中可以適當安排策略的培訓，將策略培訓列入教學目標，培訓內容根據教學內容和授課特點而定，培訓進度和教學進度保持同步，並將策略培訓的檢查融入到教學目標中。

（二）培養聾生的閱讀習慣，親子閱讀是重中之重

聾生因為聽力障礙從體征表面上看不出與常人的區別，所以經常會被忽略掉他們所遇到的障礙。但聽力上的障礙恰恰在最關鍵的語言輸入部分切斷了聾生思維能力的成長。健聽人一天 24 小時自覺或不自覺的在不斷的連續的接受著語言刺激和語言輸入，可是對聾生來說，這些都是缺乏的。他們所有的語言輸入都依賴於視覺。很多聾生在幼年時陷入了求醫問藥的奔忙中，家長因為文化程度、教育意識、養育水準的種種原因忽略掉了他們的閱讀啟蒙，這為以後的語言發展埋下了重大隱患。到了入學年齡，聾生主要的語言學習和語言輸入僅靠短短的課堂 40 分鐘，這對於語言學習來說是極為不夠的。在沒有語言積累、語言基礎、閱讀習慣的情況下，讓聾生僅靠課堂學習學好語文顯然是天方夜譚。所以，培養聾生的閱讀習慣極為重要，尤其是親子閱讀是重中之重。家長要樹立這方面的意識，把親子閱讀滲透到每天的生活中去，學校要

梳理適合聾生身心特點的閱讀書目，建立閱讀文本的分階段系列，只有家校共同合作，才能把聾生從現在的語文學習困境中解救出來。

(三)整合現有的聾校教材

廣州市啟聰學校在十幾年前一直使用的是聾校版教材，但因為年代久遠、內容與時代脫節嚴重而被棄用。取而代之的是人教版教材，雖然降低了年級，但相對於聾生的實際水準來說，還是大大地拔高了。聾生面對又長又艱深的內容很難獲得學習的成就感滿足感，嚴重的打擊了聾生的學習興趣和積極性。失去內因的教學是註定會失敗的。所以聾校的教師應該花大力氣整合現有教材，梳理出一個適合聾生身心特點、實際水準的教材系列，說明聾生發展語言，培養閱讀興趣，真正的培養思維能力，獲得成長，達到教育的目的。

參考文獻

文秋芳，《英語學習策略》，上海：上海外語教育出版社，1995.

皮連生，《學與教的心理學》，上海：華東師範大學出版社，2003.

王建勤主編，《漢語作為第二語言系的研究》，北京：北京語言文化大學出版社.

Richards,J.A non-contrastive approach to error analysis.English Language Teaching Journal,25.1971.

O'Malley,J.M.&A.U.Chamot,Learning Strategies in Second Language Acquisition.Cambridge: Cambridge University Press.1990.

曹曉玉，《留學生漢語學習策略的調查與分析》，語文學刊，2010，(6)

江新，《漢語作為第二語言學習策略初探》，語言教學與研究，2000，(1)

徐子亮，《外國學生漢語學習策略的認知心理分析》，世界漢語教學，1999，(4)

吳勇毅，《不同環境下的外國人漢語學習策略研究》，上海師範大學博士學位論文，2007

李佩玉 簡棟樑 程益基，《聾教育教師培訓教材》，北京：中國盲文出版社，2000.

創造性地使用人教版教材來提高聾生的語文能力

張曉娜
廣州市啟聰學校

摘　　要

目前，全國聾教育課程改革正在如火如荼地進行，我們學校也順應形勢，進行了一系列地改革，其中最明顯的就是使用了人教版教材。使用人教版教材對聾生來說確實存在困難，但是筆者經過幾年的實踐，認為使用人教版教材能夠提高聾生的語文能力，那麼筆者是如何做的，現在總結一下幾種行之有效的對策：一、合理選文；二、 抓好基礎；三、多做練習；四、讀寫結合；五、 多出妙招。

關鍵字：人教版、教材、聾生、語文能力

本　　文

目前，全國聾教育課程改革正在如火如荼地進行，我們學校也順應形勢，進行了一系列地改革，其中最明顯的就是使用了普校教材。經過幾年的實踐，筆者認為使用人教版教材確實存在困難，譬如人教版的課文都比較長，很多都有深意，聾生很難理解。又如許多課後思考題都是開放性的，讓學生有點不知所措。在使用人教版的教材的過程中，我們經歷了困惑，但是經過了探索和實踐，筆者認為使用人教版教材能夠提高聾生的語文能力。那麼筆者是如何做的，現在總結一下幾種行之有效的對策：

一、 合理選文：

根據新的課程教學理念，教師可以創造性地使用教材，科學地補充教材，準確地加工重組教材，這就讓教師有了主動權。在教學實踐中，我們主要是根據學生的特點和學生學習的能力以及知識結構的連貫性，做到把普校教材來個大剪裁，精選課文，把必須教的篇目先提煉出來。我們同一年級的教師一般拿到課文，都會集中起來，共同研究，看看應該挑哪些重點篇目，有時還諮詢一下其它年級的教師。接著，我們再把精選的文章認認真真地教，讓學生扎扎實實地學好。鑒於人教版課文長，而語文教學一周只有 7 節課，因此只能精選十篇左右的課文精講，其它課文略講。當然，我們絕不是說選幾篇就教幾篇，而是很下工夫，認真研究教材，力求通過一篇課文的講解，滲透相關的知識點，答題方法，形成系統的閱讀知識，再配合大量的閱讀練習，不斷反復。在平時的教學中就要有意識地教給學生回答問題的規範語言，把相關的知識系統地教給學生，當然精選的課文要考慮學生的情況，課程標準，文體的不同，還要考慮好各

知識點的銜接，給予學生系統的知識，因此備課小組應該在備課組長的帶領下，以負責任的態度，精挑細選好精講的課文. 何謂要精講的文章，引用一下一位教師的感言：” 聾生背誦課文歷來是“老大難”問題。今天看大部分學生能順利背誦《春》，心頭湧動著陣陣喜悅。看來好的文章的確具有巨大的感染力，就連聽力受損的孩子也能強烈感受到朱自清先生文筆的優美和流暢，背起課文來也容易多了。真希望多教這樣琅琅上口且優美、流暢的文章，這樣學生舒服我也舒服。”由於在教學實踐中，我們精選課文，同時要求學生反復背誦和默寫課文的精彩段落，以達到能不假思索就脫口而出的地步。學生把課文中的好句子、好文段記在自己的腦海中，在平時的作文以及與人溝通時就能夠學以致用，恰如其分的表達。近年來，我們參加市級的作文比賽，先後有幾位同學獲得三等獎。羊城晚報的手抄報(所選文章必須是原創)比賽也屢獲佳績。

二、 抓好基礎：

1、聾生的基礎一般，所以在教學中仍應重視基礎知識的教學。我們覺得普校教材的基礎知識部分不是很完善，沒有把基礎知識歸類，針對這種現象，我們在開學前都會把基礎的東西編成幾頁，整理好發給學生，為的就是幫助我們的聾生把基礎打好。筆者還會在平時幫學生有計劃地整理好各個知識點，並且有計劃的密集訓練，每學期都會讓學生在班裡設置筆記本，一般都會讓學生記好筆記，並且幫他們整理好。如果忘記了，學生翻翻筆記就容易明白。

2、在聾校教育中，我們教師一定要根據聾生的生活實際，對通知、啟事、請假條、簡歷等問題，不斷地給學生加強練習，為聽障生創造更多的機會，進行語言實踐。因此，我們在得知學生連填表和寫請假條之類都錯漏百出的時候，我們覺得抓基礎應該做一些實事。要讓學生紮紮實實的地聽說讀寫背，熟練運用語文這門工具，為學習各門功課，今後在各個領域有所作為打下堅實的基礎。這也是要我們給予一些具有基礎性範例性、一些有實用的知識。因為早在17 世紀，英國聾人教育專家瓦利斯就說過：“學生所學如果不在語言交際活動中運用，就會很快忘記，因此聾人的學習必須注重實用性和實踐性，絕不能將所學閒置不用。”於是，我們正在著手構思一份簡單的交際用語的小冊子，想在跨學科學習中，讓學生回歸到現實生活中，通過情景的設置讓學生以後走向社會遇到類似的情況，會用有關的句子，便於學生在以後的生活中實際操作能力好，同時也鍛煉了學生的語文能力。通過觀察，我們發現學生請假和填學校要求的表格的時候，規範很多，錯字、漏字也較少。

三、 多做練習：

為了讓學生鞏固所學的知識，筆者總是讓學生通過做多點練習題來鍛鍊他們的思維，補充多點知識。由於學生是剛接觸人教版，對許多問題的問法有時都不懂，於是我先教他們審題，然後再大量做題。很多學生審題能力都比較差，只有通過不斷地做題、不斷鍛煉他們接觸各種題目，從而達到提高審題的能力。而做題的好處還有可以加深他們對課文的理解，以及鍛鍊他

們的思維。同時要把問題設計成從簡單到複雜的形式，讓學生循序漸進地練習。還有雖然人教版有配套的練習冊，但是教師一定要自己重新整理。 課後練習題難度太大，不大適合聾生。筆者是作了靈活處理的，要有選擇性的做題，不是眉毛鬍子一把抓。因此要去上網找資料，或者到圖書館找一些比較好的練習題，然後進行挑選整理，這樣才能有比較適合學生的題目，不過這樣一來，教師的工作量大，還有對練習的答案就要認真做好。因為找的練習題沒有現成答案，要自己做好了，還要找相關資料再對一對，或者說找個其他教師探討後再確定。因為怕給錯答案，畢竟很多學生對教師太信任，答錯了學生也沒有什麼反應。因此我們必須很負責地去對待，而且還要鼓勵學生一起探討，要學會“不盡信書”。在教師的引導下已經有了一定的思考，和有一定的組織問題答案的能力。而且我覺得新課程教材基本上沒有框定統一的答案，鼓勵學生多角度思考問題。只要言之有理，我都算學生對。在這個過程中，我發現學生審題能力的提高，更讓他們在與人的溝通過程中更加順暢，特別在邀請一些在校的大學生來關心聾生以及和聾生交朋友的時候，筆者常常鼓勵學生大膽地和這些健聽人筆談，也發現學生更加願意和這些健聽人筆談了，因為學生更能明白對方在問什麼？回答的時候也不是答非所問，而是能夠更好的交流。

四、 讀寫結合：

于永正教師在他的《教語文，其實很簡單》一文中誠懇地指出：“怎樣教語文？兩個字：讀、寫。說得稍微複雜一點是四個字：多讀多寫。”只要抓住‘讀、寫’這兩條線不放，即按照教語文的規律去做，誰都能把語文教好，誰的學生都會有好的語文素養。”所以，“多讀多背多寫”的傳統教學法，是行之有效的。加強課文的背誦、默寫檢查。每一課教完了，應該挑選精彩的段落，要求學生背誦、默寫，並把每次默寫的成績登記下來，讓學生看到自己的情況。特別是聾生，在學習語言、掌握語言時，很難通過聽覺來感知人們的談話，模仿人們的語言。他們掌握語言的途徑是教師的教學。教育專家簡棟樑教師曾經說過：“我們都致力使聾人成為主流社會的一員，讓聾人能夠平等參與社會。要平等，聾健之間在感情上就必須相互接納，相互理解;在文化素質上必須相互接近。掌握與使用共同的語言，是實現這一目標的關鍵。” 原蘇聯聾教育專家 HH 丹紐舍夫斯基曾提出：“要經常創造一種推動學生說話的語言環境，考慮周到的語言制度，千方百計地鼓勵學生利用詞的語言。”因此，教師如何教學，對培養和發展聾生語言有重大的影響。筆者在反思、交流和實踐中悟到：對普遍語言能力不足的聾生來說，課文中比較深奧的句子和意義不能作過深的開掘，不能強求全部講深講透，而應把學習課文的重點放在通過課文學習語言上。應把課堂時間還給聾生，組織他們反復地讀、背、默寫、應用課文中的語言，將課文中的語言轉化成自己的語言。

五、 多出妙招：

為了提高學生學習人教版教材的興趣，提高學生的語文能力，每節課都要認真備課， 跟備課小組的教師互相備課，互相啟發，給學生上好每節課，提高課堂效率，一定要爭取讓學生學有所得。通過與學生的溝通，不斷調整教學方法，每課都要結合中國手語學習幾個新詞語；每課都幫忙學生積累基礎知識；每課都重點訓練學生的閱讀能力；每課都讓學生先自己學，教師教，學生練，教師改，學生測；每課都結合生活情景，跟學生實際相聯繫來上：每課都讓學生寫寫小練筆，幫學生提高書面表達能力，養成學生在課堂上勤於思考，多討論，多練筆的好習慣，為此，筆者也絞盡腦汁，出了很多妙招，羅列如下：

（一） 製作課件、借助外力：

使用人教版的好處是，可供參考的資料多，網路上有很多很好的課件，因此要善於利用：譬如在學習《與朱元思書》時，導入時，我利用多媒體演示了富春江的美好景象，創設情境，充分調動學生的感官，讓學生對於富春江有所嚮往。在《兩小兒辯日》中，我也通過FLASH，再以故事引入，即是用古文的翻譯來把《兩小兒辯日》的故事播放出來，這樣學生立即就有興趣，就連比較差的學生也不說古文我不會，而是呵呵地點頭說：“我知道它講什麼，是講一個有趣的故事，是……。”還有古文的原文比較拗口，比較難背誦，教師可以畫結構示意圖，通過課件用減字法幫助學生理解課文，在熟悉課文理解了課文的結構後，再背誦就比較容易。因此筆者認為利用多媒體的輔助，能夠比較容易突破教學的困難點；又如：在學習《只有一個地球》，讓學生體會地球的可愛時，在學生讀了句子有了理性的認識後，再輔以課件演示，就更加形象地展示了地球的可愛、美麗，使學生對地球媽媽的感性認識更加豐富生動，這時再次讀文，理解和朗讀就非常到位了。

（二） 引導學習、善挖人才：

譬如在教《背影》時，學生在找出文章寫了幾處背影，在文章中劃出來，同時對第六段的父親的語言動作外貌也比較明瞭，學生感覺能快速回答，這就和以前的聾校版的問題回答的模式差不多，學生能有把握地回答。但是一提到寫這個背影有什麼作用？表達怎樣的感情，學生就表現得稍微遜色了，因為這是需要經過思考再用自己的語言回答的，不過有一兩個學生在我的引導下，還能回答課文第 2 處背影是體現父親對兒子的愛，這也就不錯了。但有些只會說“愛”，誰對誰的愛都回答得語無倫次。因此都要幫忙理清____對____的愛，用簡單的句式幫助學生回答。再有就是在《背影》的課後練習題回答中，筆者用了兩節課，一節課講完了，只有一兩個同學會，等第二節時，筆者請這幾位同學作為小教師教不會的同學，讓他們根據自己的理解講一次，我再在旁邊補充講解，從而讓更多的學生都明白。在整個過程中，筆者知道善於利用這些好學生的好處，既可以讓好的學生在當小教師的過程中鍛鍊自己的講解能力，更深入理解課文，又能讓學生學以致用，在同學心中也就成為了大家學習的好榜樣。這樣平時如果其他同學不會就可以向他們提問。還有就是在他們做小教師的過程中 ，也可以發現很多問題。譬如：哪些掌握得不牢固，哪些理解得比較好的。因為有時問他們說會了但實際上並非如此。

還有就是差的學生又可以在這些小教師的帶動下，學到更多的知識。而且還要記住如果有差的學生學得會的時候，儘量把回答的機會讓給他們，試著讓相對弱一點的學生做小教師，鍛鍊他們的表達能力和讓他們覺得學會這些知識又能教人會很了不起，還有意想不到的是會激勵同學努力學，爭取做小教師。同時我發現有些小教師做得挺好的，有時他們的講法很能讓學生接受，不過教師要在旁邊輔導，防止小教師講錯、講漏。

（三） 形式多樣、推陳出新：

想讓學生有興趣，需要從易入手，讓學生有成就感。這時可以和以前學過的相關文章聯繫起來，一來是鞏固學過的知識，二來讓學生學得比較有系統性。課堂做練習考學生的方式可以多樣化，這樣學生才不覺得悶。師生要互動，建立一種和諧關係，這樣才能達到共同探究，共同進步的目的，同時要多教學生方法。譬如在《春》中有一個正面、側面的新知識點，在和教師們的交流下，我給學生用了一個生動的例子，譬如描寫一個美女，正面描寫是：“她有著大眼睛，高鼻子，長頭髮……”表明她非常漂亮，正面就是這樣，直接描寫她，但如果說：“很多男生看她連走路都會撞電線杆”則是側面描寫。同學們聽完，都說明白了。還有《水調歌頭》，學生很喜歡讀，但是比較難理解詩中的意境，只會按照參考書來參考著翻，然後死記硬背。後來，我教學生說翻譯詩句要抓住 1.姓名、地方名不用翻譯，照抄就可以，2.先翻譯句子中詞語，再把翻譯連接起來，3.如果發現翻譯不通順就要補缺的，讓句子通達。後來有好幾個同學就學會了。還有在教《水調歌頭》，筆者給學生跳了一段舞蹈，是按照這首詞編的，後來在教師的啟發下，小秦、小劉也編了一小段，在他們跳起來的時候，筆者覺得他們就已經理解了這個詞的意境。因為只有理解了詞語的意思，意境才能夠跳起來，而且節奏比較準確以及所跳的舞姿有一定的表達意義。筆者覺得學生其實是蠻棒的。當然還要反覆檢查，幫助學生鞏固。教師講的時候，學生聽得很明白，但是讓學生寫起來，卻寫得很亂，比如“破琴絕弦”就寫成“破摔琴斷弦”，因此要一個個改正過來；對於省略的成分，翻譯時也都要求學生全部加上。講解的時候儘量用簡潔的、易懂的語言，學生現在學習的古文不多，對於可以靈活處理的地方，還是幫他們統一、明確答案，這樣對他們打好文言文基礎有點幫助。

（四） 競賽活動、精彩紛呈：

學生的詞彙存儲量很小，課外閱讀明顯偏少，要引導學生多看課外書，多接觸外界。書面語言能力與學生的閱讀量關係密切。書面語言能力好的同學，很多都是有良好的課外閱讀習慣，因此要多開展活動：比如要開展看誰讀的書最多的比賽；比如說讀一本書就寫一個讀後感，然後激勵學生大膽去投稿。這學期就是因為有幾個同學寫文章給《心曲》，都被刊登了，這樣就激勵學生的寫作興趣。再比如說指導學生多閱讀美文，多摘錄好詞佳句，以提高詞彙存儲量，並多開展一些口頭和書面表達訓練，最終提高口頭文字表達能力。還可以每週印發每個學生一張週報，內容選自學生的習作和日記，目的就是要提高他們的寫作動力。有時在單元測驗後給前五名學生每人獎勵一本書，希望通過細節感染他們。或者輪流讓學生負責寫每天的時事要聞兩則，課前負責介紹並接受其他同學的提問。通過此形式在一定程度上促進了學生對社會時事

的關注，增長見聞。再如增加《我愛記詩詞》比賽，課本劇表演。這些活動對放鬆學生的學習心情，培養學生的學習興趣，以及學生的綜合溝通能力都是有作用的。

普校的人教版教材配套資料豐富齊全，課件、教案現成可用，教學方法有據可依。我們要善於利用這些資源，自己要不斷給自己充電，擴大自己的知識面，要做好語文與其他學科的整合工作，加強語文與其他學科的聯繫。筆者覺得要多學習理論知識，對學生語文學習的心理及過程，有整體的、理性的認識，特別是從課內到課外語文能力訓練的一貫性、系統性要多關注，繼續立足於課內，進行適當拓展延伸，同時幫助學生提高審題能力，加強學生課外閱讀的指導，加強生活中所要求的寫作能力，以期待能夠更好地教導學生，進一步提高聾生的語文程度。

參考文獻

李雪飛.中高年級聾生書面敘事語的研究[D]. 上海： 華東師範大學， 2008，5：38

張福娟等.特殊教育史[M]華東師範大學出版社 2000：109

李振村.教語文，其實很簡單[M].福建教育出版社 2012 年 12 月出版

簡棟樑.以口語為主導的全溝通教學——值得堅持和完善的聾教育模式[J].中國聽力語言康復科學雜誌 2004 年第 4 期

呂亞萍.聾生語言學習的特點及其教育對策，中國聽力語言康復科學雜誌（J）2006，11(23)：50

王國香.淺談聾啞學生語言表達能力的培養。(J) 課程教材教學研究 2014，3：51

回歸美育本源的聾校中學語文詩歌教學

朱銳江
廣州市啟聰學校

摘　　要

當前聾校中學語文的詩歌教學存在較大的困境。語文的課程性質、詩歌的文體特點和中學階段聾生的自身特點決定了詩歌教學必須回歸美育本源。回歸美育本源的詩歌教學要把握聾生的審美心理特點，在情境中體驗情感美，要揚長避短體會詩歌的音樂美，可點撥初步的詩歌鑒賞方法，要追求詩歌教學的主體性和愉悅感。

關鍵字：聾校、中學語文、詩歌教學、美育

詩歌是文學的起源。在聾校的語文教材中，不論是使用聾教版的教材還是普校教材，詩歌課文的數量都隨著年級的升高而增多。尤其在中學階段，在大量使用普校新課標（新課程綱要）語文教材的前提下，詩歌教學成為了聾校中學語文教學不可或缺的重要內容。

一、 聾校中學語文詩歌教學的困境。

聾校中學階段的詩歌教學往往面對這樣一對矛盾：

一方面，詩歌以其優美的語言，豐富的意境，真摯的情愫，傳唱千年不衰，成為寶貴的文學文化遺產，聾校的中學語文教學怎能錯過呢？

另一方面，聾校中學語文的詩歌教學，特別是高年級的詩歌教學又面臨各種的困境。詩歌具有音樂性的特點，決定了詩歌的學習需要傾聽、誦讀、吟唱，需要對詩歌韻律、節奏的感性體驗，而這正是耳聾學生的生理缺陷所在；詩歌具有概括性、跳躍性、含蓄性及強烈的情意性，但大部分聾生認知水準、思維能力相對落後的，難以理解深層次的思維和情感；加之聾生本身語言積累的薄弱，手語的多重兼代、詞彙量少的侷限，使聾生的情感體驗與表達往往欠細膩，較難體會詩歌的含蓄美、情感美、意境美；詩歌中的古典詩歌屬於文言文的範疇，聾生由於接觸文言文的時間較晚、數量較少，文言知識往往不足，加上有關的古代文學文化常識的缺乏，特別是現代環境中古代人文精神和審美體驗的缺失，學習古典詩歌困難更大；新詩語言相對淺顯，但往往不及古典詩歌形式整齊，背誦有一定難度，有些新詩詩意較抽象朦朧，都影響到學生的積累和理解；中學階段詩歌教學的要求往往已從一般的讀讀背背上升到對詩歌的一定的閱讀鑒賞評價的能力層級，而對於有高考升大要求的聾生來說，所面臨的能力要求就更高了。這些都致使聾校中學階段級的詩歌教學難上加難。

因而，大多數人認為聾生不適合學詩歌，學不好詩歌。聾校中學階段的詩歌教學往往不受重視，往往被迴避或停留在讀背默寫層面，教學不到位，這使得詩歌教學成為“吃之不下，棄之可惜”的“雞肋”，收效甚微。

造成這種困境的原因，一方面是由於詩歌本身的文體特點所致，聾校語文教學以發展聾生語言能力為中心，詩歌在體現語言學習的實用性、交際性方面，確實有不如記敘文等其他文體直接、便利的地方。但另一方面也反映了很多教師對詩歌、詩歌教學在聾校中學語文教學中的重要性認識不足，忽視詩歌教學的重要美育特性，脫離詩歌教學的美育本源。

二、 中學語文詩歌教學要回歸美育本源。

回歸美育本源的聾校中學語文詩歌教學是以審美為主要手段去感受詩歌的語言層所蘊涵的詩歌美，在發展聾生的語言能力的同時讓聾生接受審美的薰陶，培養高尚的審美情趣，提升審美能力。為什麼要回歸美育本源？有以下的決定因素。

1.聾校中學語文詩歌教學要回歸美育本源，由語文的課程性質決定

新課標對語文課程性質的定義為“語文是最重要的交際工具，是人類文化的重要組成部分。工具性與人文性的統一是語文課程的基本特點。”美育，即審美教育，以其突出的人本性和面向整體人格的全面性，以其突出的形象性和感染性，成為實現語文課程人文性的有效途徑。《語文課程標準》明確規定了語文教學的美育任務：“在語文學習中，培養愛國主義感情、思想道德品質，逐步形成積極的人生態度和正確的價值觀，提高文化品味和審美情趣。”語文教材中占很大比重的文學作品都帶有許多強烈的美育因素，是實施美育的有利條件。詩歌作為文學中最具審美性的文學樣式，詩歌教學作為語文教學不可或缺的部分，必須回歸美育的本源。

聾校語文的詩歌教學同樣如是。對於語文課程的人文性與工具性問題，聾校從以聾生為本出發，基本上是以工具性為第一前提，以形成、強化、發展聾生的語言能力為中心。基於聾生由於聽力障礙導致的語言能力低下的實際情況，重視工具性這個前提是無庸置疑的。但在實踐中，往往出現過於重“語”而忽“文”的情況，使聾校的語文教學整體呈現人文性相對弱化的局面。這就更迫切要求我們重視語文的美育功能。中國同樣規定聾校教育要“培養聽力殘疾兒童具有一定的審美能力，初步形成健康的志趣和愛好”。聾校的詩歌教學就必須回歸美育本源。

2.聾校中學語文詩歌教學要回歸美育本源，由詩歌本身文體特點決定

詩歌本身就是一件充滿美的藝術品，詩歌教學比起其他文體的教學具有更明顯的美育因素。

從詩歌的內容上看，詩歌具有無限的自然美、哲理美、社會美和人性美。

從詩歌的藝術特色來看，詩歌具有獨特的語言美、形式美、音樂美、形象美、情感美、意境美。

分析中學語文教材，我們會發現真正對學生提出較高層次文學鑒賞都是從詩歌閱讀教學開始的。人教版新課標高中語文教材也別出心裁地安排詩歌為必修①的第一單元。為什麼從詩歌

開始呢？因為詩歌是文學之母，是最早出現的文學樣式。著名的美學家朱光潛說:“要養成純正的文學趣味，我們最好從讀詩入手，能欣賞詩，自然能欣賞小說戲劇及其他文學種類。”詩歌是最能啟發學生學習語文興趣的一種體裁，是培養學生文學趣味和文學素養，進行審美薰陶的最佳媒介之一。搞好詩歌教學，可以培養學生養成文學的趣味，提高學生的情感素養和鑒賞審美的能力。

既然詩歌是審美的集中體現，我們的詩歌教學就必須把握詩歌的美，以美育為中心。

3.聾校中學語文詩歌教學要回歸美育本源，由聾生的自身特點決定

荷爾德林說：“人類詩意地棲居在這個星球上。”從本質上講，每一個人都是詩人，詩情、詩意、詩心、詩性潛藏在每一個人的心中。聾人也是這個星球上的一份子，即使聽不到或聽不清、說不出或說不好，但也同樣有喜怒哀樂，同樣有詩情詩心；對於聾校來說，我們要培養的不僅僅是有語言交際能力的聾生，更應該是有情感深度、文化素養、審美素質的聾生。先天的耳聾殘疾已經剝奪或減弱了聾生的部分審美體驗，後天的語文教學更應該最大限度地補償，這樣才能培養完整人格意義的聾人，這樣才能讓聾人體驗生活的美好。語文課程要體現人文關懷，我們就不能剝奪聾生學習詩歌、學好詩歌的權利，就應該回歸詩歌教學的美育本源，通過詩歌教學讓聾生感受詩歌的美、鑒賞詩歌的美，甚至創造詩歌的美。以審美為主要手段來感受詩歌的語言內容,從而全面提高學生的語言能力和審美能力。

“少年情懷總是詩。”中學階段的聾生處於青春期，是情感體驗最為豐富的時期，是最容易體會美的時期。若能採用有效適當的教學方式方法，學生通過欣賞詩歌的美，並在這些美的潛移默化中使思想得到淨化、精神得到昇華，聾生的審美能力將有所提高，避免在網路時代流於速食式閱讀的庸俗、膚淺。

三 、回歸美育本源的聾校中學語文詩歌教學。

回歸美育本源的聾校中學詩歌教學應該是怎樣的教學呢？如何改進聾校中學的詩歌教學？筆者有以下幾點認識：

1.把握聾生的審美心理特點。

美育說到底是心靈的對話，回歸美育本源的聾校中學語文詩歌教學應該是審美主體的聾生與審美客體的詩歌之間的心靈對話。回歸美育本源的聾校中學語文詩歌教學自然應該從聾生的審美心理特點出發。

人的審美心理機制有其共同的特點。審美心理通常由審美感知、審美想像、審美情感、審美理解、審美創造等審美心理要素建構而成的。由於聾生的生理特徵和年齡特徵，使聾生的認知、思維等心理品質具有與健聽學生不同的特點，從而呈現出有聾生自身特點的審美心理。

審美感知指處於審美狀態中的感覺和知覺。審美意識有直覺的特點,審美主體憑藉直覺,無需通過複雜的邏輯推理和理性判斷,就能從客體物件的直觀形象中,認識和把握美的客體物件,從而獲得美的享受。直覺首先建立在感知上，審美感知是一切審美活動的開始。由於生理的缺

陷，聾生的感知與正常學生相比欠缺全面性，對聲音、韻律等感知困難；由於以目代耳，視覺優勢集中，對圖形圖像色彩的感知敏銳，具有明顯的形象性。這就要求詩歌的教學要揚長避短，恰當處理對詩歌音樂美的感受。要多發揮視覺優勢，通過圖片、視頻錄影等多媒體手段或現場實景再現詩歌中的形象美；教師要用適度準確的體態、表情、眼神去演繹詩歌抒情主人公的情感，激發聾生用自己的肢體表情等表達自己審美的情感，去再現和體驗詩歌的情感美。

審美想像是詩歌審美必須借助。詩是通過形象來反映生活、表達思想感情的。詩歌的本質是形象的。但詩歌創造的形象不能直接作用于讀者的感官，而借助於語言的媒介，由欣賞者自己用豐富的聯想和想像，把間接的語言描述復活為生動的藝術形象。詩歌的本質還是抒情的。這種抒情的特性使詩歌往往省略完整的記敘描寫，它的詞、句之間聯繫鬆散，畫面景物之間有時不用詞語連接而直接羅列，詩裡行間有跳躍轉換，形成藝術空白。因此，需要欣賞者自己用豐富的聯想和想像把詩歌補全。可見，聯想和想像是欣賞詩歌美的關鍵。由於形象思維較發達，聾生的想像一般比較豐富、逼真。但由於邏輯思維較落後，想像的廣度和深度較欠缺，再造想像明顯優於創造想像。因此詩歌教學要發揮聾生的再造想像豐富、逼真的優勢，引導聾生在理解內容的基礎上進行想像與聯想，把詩中文字描述的形象、隱藏空間再現或填補起來，讓詩中的意境美得到充分的還原，在腦中形成一幅與詩歌內容相符的圖畫，結合文字表達，通過視覺如繪畫、佩配圖、表演呈現出來。對於詩歌中的飛白，要對聾生給予適當提醒。要鼓勵聾生突破理性的限制自由想像，讓其感受想像的愉悅。

審美情感是伴隨審美活動始終的。聾生的語言和交往障礙，使其情感相對敏感度高，容易激動，當他們在進行審美判斷時，常常帶有強烈的主觀情感；感知的不全面、語言能力的不足和聾人手語的特點又使其情感體驗較缺乏或粗疏，欠缺細膩。因此，在詩歌教學中鼓勵學生做生活的有心人，豐富自己的生活經歷，擁有不同的情感體驗；要注意積累來自詩中的間接情感經驗。要理解和積累描寫情感的詞語及其細微差別；在詩歌審美中要大膽表達自己的情感感受。

審美理解主要是對審美對象的分析綜合。人的審美理解都具有形象性，但聾生由於思維形象直觀，發散性思維、邏輯思維落後，所以其審美理解的形象性更為明顯。他們往往能說出怎樣是好的，卻不能說出為什麼這樣是好的。這就要求我們在教學中多意會，少言傳，多用描述性語言表達審美感受。特別是注意對詩歌意境美的感受。由於詩歌本體之美是意境，而意境又具有模糊性、朦朧性的特點，這就導致了意境之美往往只可意會不可言傳，教師或學生就要多用描述法進入美的境界中，而少用分析歸納。

審美創造是對美的感受與認識的創造性實踐，是審美情操的深化體現，是美育的最高目標。在語文教學中，創造美主要是使用語言文字材料去進行寫作等創造性活動。大部分聾生語言能力的不足，知識積累貧乏，我們不能對聾生提出過高的要求。其實，聾生能夠在審美想像中大膽嘗試創造想像就已經初步達到審美創造的目的。在詩歌教學中，我們可以立足仿寫詩歌、仿寫佳句來推動聾生的創作嘗試。

2.在情境中體驗情感美。

詩歌本身具有濃烈的情感美，“情”是詩歌的第一生命。美育是情感教育，回歸美育本源的詩歌教學就是要求通過詩歌用情去打動學生，感染學生；要求審美主體與客體通過共鳴、移情作用，產生美的體驗，接受美的薰陶。審美主體之所以能建構起詩歌文本意義，不僅是看了詩一般的文字，更重要的是詩歌中所塑造的藝術形象所傳達的情感與他的本身情感體驗相融合或相接近，使其置身於詩歌描繪的情景中，與詩人同歡樂、共悲苦。

從接受美學的角度去分析，讀者閱讀會建立起期待視野，即讀者閱讀一部作品時原有文學閱讀經驗構成的思維定向或先在結構。期待視野對閱讀有很大的促進作用。期待視野基本上可分為文學期待視野和生活期待視野。在詩歌教學中，文學期待視野包括詩歌文體的基本特徵、寫作技巧、作家流派的風格、相關的文化背景等，生活期待視野指的是學生獨特的人生閱歷和情感經歷、美學體驗。如果聾生具有或部分具有與審美客體的詩歌相近或相似的情感體驗，即有先建的期待視野，聾生的詩歌審美就容易也深刻得多。但現實教學中，聾生的情感體驗往往是相當貧乏或欠缺細膩的，特別是如戰爭、災難、亡國、愛情這類聾生生活中大部分無法獲得的情感體驗。就要求教師為聾生做情感鋪墊，即創設情境。

羅生布拉特曾說，閱讀材料、閱讀與閱讀者的心境呈現某種一致性時，那麼閱讀的效果就好。建構主義學習理論認為“情境”、“協作”、“會話”和“意義建構”是學習環境中的四大要素或四大屬性，而將情境放在了首位，可見情境在語文教學中的重要作用。這個情境，在詩歌教學中可以理解為兩個層面：第一個層面是學習詩歌的環境。詩歌本身重體驗、感悟，只有心靈有所顫動，只有情到濃時，方能體驗、感悟詩歌的情感、意境。在條件的允許下，教學中應儘量營造與詩歌的內容情感相適的教學環境、閱讀環境。如教授鄉愁詩，可選擇在一些節日如中秋、重陽的時候；教授《沁園春長沙》，可把學生帶到視野開闊的樓頂、江邊。在條件不允許的情況下，教師可以運用多媒體技術，多創設情景。還應充分發揮聾生形象思維強的特點，發揮想像力，變換角色、設身處地，體會情境；還應注重聯繫學生已有的現實生活的情感體驗和過往類似的情感體驗；如教授鄉愁詩、離別詩，就可利用住校學生的想家的心理體驗。如學習《雨巷》，可以先讓聾生想像這樣的情境：少男少女，花季雨季，誰沒有夢？細雨紛飛的春日午後，一條寂靜的小巷，一位少年撐傘而行，迎面而來的是他暗戀的少女，兩人錯身而過，少年會想什麼呢？如果是你，又有什麼感慨呢？青春期的學生多數有情竇初開的體驗，此情景下，聾生就容易有情緒的觸動。第二層面是詩歌本身的意境。詩歌講求意境，即情與景的融合統一。特別是古典詩歌，優秀之作往往是情景交融的。教授詩歌要注意引導學生體會詩歌的情與景的組合。寫什麼景？有什麼情？詩歌的這個特點十分適合詩歌和多媒體技術的結合。現代化多媒體資訊技術集文字、圖像、聲音、動畫、色彩等生動逼真的影像於一體，靈活、便捷、生動形象的表現力和感染力，便於直觀呈現詩歌的情與景，渲染詩歌的意境。能消除時間和空間的障礙，能充分調動聾生的多種感官參與學習活動，幫助聾生理解和記憶，提高學習效率。如唐代邊塞詩，多宏渾、奇麗的塞外圖景，在網路資源環境下，教師就比較容易實現對詩

中意境的呈現。特別在學習古詩時，因聾生的語言水準及生活距離，對詩人精練的語言表達和詩中所體現出豐富的意境難以理解。利用多媒體教學手段消除時間和空間的障礙，給古詩配上相應的圖畫、動畫，把寫景的詩中之畫表現出來，不用老師多講，聾生自然就會“對號入座”，很容易理解出每個字、每個詞、每句詩的意思，加深對古詩的理解和記憶，使古詩變得活靈活現，容易被聾生理解和接受。

2.揚長避短體會詩歌的音樂美。

聾校詩歌教學最明顯的難題就是學生由於耳聾的生理缺陷而無法體會、理解詩歌的音樂美。平仄、押運、旋律、節奏等音樂性元素的失去會使詩歌的美失色不少，也使詩歌學習的趣味減低。

要解決這個問題，筆者認為要因應聾生聽力損失的實際情況來做不同處理。對於聽力較好的聾生可以多關注詩歌的讀音，播放標準的詩歌示範朗讀音訊，或藝術性較強的配樂朗誦音訊視頻，強化聾生的誦讀，讓聾生在反復聆聽、誦讀中對詩歌的音樂美有最直接的感性體會，還要鼓勵聾生大聲誦讀。對於聽力損失嚴重的學生，對詩歌音韻的體會較難，我們可以轉而重點關注詩歌的節奏美，用敲擊等方法放大詩歌的節奏效果。或者發揮聾生形象思維較好的長處，把聽覺上的節奏變化轉化為視覺上的變化：如線條、顏色、形狀、手勢等。其道理和交響樂中的指揮家雙手的豐富多姿是一樣的。設想如果能開發一種音訊視訊轉換軟體，把詩歌在聽覺上的韻律美轉換為視覺上有一定動感的形象美，那麼聽力損失嚴重的聾生也能體驗得到詩歌的美。再者可以教導學生用手語歌的方式來演繹詩歌，從而體會詩歌的音樂美。

3.點撥初步的詩歌鑒賞方法。

詩歌教學的一個重要目的就是培養聾生初步的審美鑒賞能力。能否對詩歌獨立作出的鑒賞評價，關係聾生對詩歌審美體驗的深淺與否。詩歌是一個獨立的審美系統，有其獨特的審美方法。大部分中學聾生雖然無法具備像普通中學學生那樣掌握一套系統的詩歌鑒賞理論的能力條件，但要想使其詩歌學習不流於表面，也應該初步地有選擇性地瞭解掌握這方面的知識，這樣聾生才可以用來自學、自讀，可以不用被教師牽著鼻子走。教師可以適當地開一些專題課，來集中講授這些知識，也可以在教學中穿插滲透進行。

在教學實踐中筆者通常把詩歌的初步鑒賞處理為三個層面：

第一是背景層。背景猶如知識準備階段，將有助於理解詩歌的內容。這主要包括一些詩歌的文體常識；作者的風格、生活背景；題目、注釋背景等補充內容等。第二是內容層。可以分兩步引導學生：讀懂表層意思，明白寫了什麼東西。這是明確詩歌的景（事）。讀懂內層意思，這是體會詩歌的情。要注意古典詩詞往往較講究含蓄美的特點。第三是藝術特色層。主要是抓住詩歌的意象、意境和藝術手法。閱讀時應首先抓住意象即物象，品味物象特徵及物象中所寄寓的感情，然後作整體理解，體會意境。對意象可以引導學生適當歸類並掌握一些特殊意象的特殊含義。如“月”多表達思鄉離愁，渲染悲寂氛圍。對於意境，限於聾生的實際水準，不應作過深的講解，可以讓聾生簡單理解為好的情與景的關係，特定環境中的特定感情。還應注意

讓學生選用詞語概括直觀感受到的意境，這既是加深對意境的認識，也是發展聾生詞彙、語言的需要。意境或是借景抒情，觸景生情，一般先寫景再抒情。或是感情與景物結合，感情融於景物中，情景交融。配合多媒體教學的情景呈現，必定能使聾生感受到意境的美妙。對於表現手法，切勿讓聾生誤入術語、概念的泥潭，由於聾生學習修辭方法的經驗較多，可以結合修辭手法作講解。聾生學習時抓住詩歌中運用的修辭手法將更容易體會其詩歌表露的情感，同時也能體驗到詩歌語言美。

聾生懂得一些初步的鑒賞方法，從接受美學的角度來說，也是使聾生建立一定的文學期待視野。

4.要追求詩歌教學的主體性、愉悅感。

詩歌教學不能脫離詩歌本身，歸根結底是一種文本閱讀教學。根據閱讀“對話”理論，詩歌教學就是學生、教師、詩人、詩歌文本之間的多重對話，必然要尊重對話各方的主體性，尤其是要尊重學生的主體性。建構主義理論指出，詩歌閱讀的過程，是發現和建構詩歌文本的價值意義的過程。學生自己建構的詩歌文本價值意義，才是對學生最有價值的意義。從美育的角度來說，學生體驗詩歌的美，不是靠概念的灌輸和理性的說教，而是通過教師的情感激發、誘導，情境的創設、展開等，依據生命發展的內在要求，遵循美育的客觀規律，強調學習主體的自我體驗，主動發展、完善，以情動人，以情怡人，以情化人。另外，詩歌與其他文學作品一樣，其閱讀鑒賞往往帶有更多的主觀性和個人色彩。而作為閱讀者的中學階段聾生，對問題往往開始具有自己的想法。一般來說，聾生在接觸任何詩歌時都會有一種最直接的初始感受，這種感受可能正確，但通常情況下基於大部分聾生認知能力，可能是離題萬里或簡單幼稚的，但不管哪一種感受都是真實的，是聾生真實的審美體驗，是聾生走向詩歌更深層次審美體驗的踏板，教師應十分珍視和尊重聾生的這一初始感受，要尊重聾生自己對詩歌的解讀，允許解讀的多樣性。從另一層面來說，這正符合詩歌作為一種文學作品的特性：文學作品的內涵總是多義和模糊的。所謂“詩無達詁”。

對聾生審美的主體性的尊重和肯定，能進一步讓聾生建立起審美的成就感和愉悅感。審美，應該是快樂的、自由的。教育家車爾尼雪夫斯基說：“美感的主要特徵是一種賞心悅目的快感”。魯迅說：“一切美術之本質，皆在使觀聽之人，為之感到愉悅。”美的事物往往能引起審美主體的強烈審美愉悅。而且這個審美的過程應是讓人無拘無束的，是出於對美的渴望和嚮往，是帶著輕鬆愉快的心情按照個人的興趣愛好和心理需要進行的。多鼓勵學生自由閱讀自己喜愛的詩歌，能激發學生獲得審美愉悅。追求主體性和愉悅感也是詩歌教學回歸美育本源的最大特點。

追求詩歌教學的主體性、愉悅感，符合聾生學習的心理刺激機制。在聾生看來，詩歌總是有別於一般的非韻文的，具有一定的神秘性。讀懂一首詩歌尤其是古詩詞比讀懂一篇記敘文更有成功感，更能激發閱讀的興趣和積極性。如《雨巷》的教學，在分析主旨情感時，筆者就有意不交代寫作背景，以免使聾生的思維受先入為主的影響，聾生的解讀就不會侷限於大革命失

敗後詩人找不到出路而陷於苦悶、迷惘的心境。寫愛情，寫朦朧的初戀，寫美好的回憶，寫沒有抓住稍縱即逝的機會的懊惱，寫對無法得到的失去的東西的既懷念又無限的惆悵的情感……這些解讀都合理。儘管聾生不能用文字清晰、完整地表達自己的解讀，但在教師的肯定中無疑增添了閱讀新詩的欲望，對下一課《再別康橋》的學習興趣也更濃了。

追求詩歌教學的主體性、愉悅感，還可體現在鼓勵聾生用手語歌演繹詩歌上。手語歌本身就是手語和歌曲音樂的直接結合。鼓勵學生用手語歌演繹詩歌，其實是讓聾生在對詩歌形式、內容、情感、意境的自我理解做一個形象性的歸納，用舞蹈般具有美感的肢體語言和表意的手語共同去表現詩歌的美。用手語歌演繹詩歌，要鼓勵學生發揮想像力，對手語進行特定情景中的變通，使之更具美感。

追求詩歌教學的主體性、愉悅感，還可體現在鼓勵學生詩歌創作上。少男少女，如詩年華。蘇霍姆林斯基說：“我一千次地確信，沒有一條富有詩意的感情和美的清泉，就不可能有學生的全面智力的發展。”在詩歌閱讀的薰陶下，在學習生活中，總有情感的流露、迸發之時，訴諸筆端，匯成詩行，不但可從詩歌中獲取精神昇華的能量，而且能從詩歌中汲取物質創造的力量。筆者所帶班級中，就有較多熱愛寫詩。教師對聾生的詩歌創作應給予支持、肯定，積極為學生搭建一個展示創作的舞臺。切不要認為學生的詩只是幾個幼稚的長短句，也不要認為學生只是胡亂拼湊句子應付作業，這往往會挫傷其學習詩歌的積極性。

聾校中學的語文教學是充滿艱辛的，回歸美育本源詩歌的教學能為其帶來一份詩性的愉悅和美麗！

參考文獻

中華人民共和國教育部.全日制義務教育語文課程標準（實驗稿）[M].北京：北京師範大學出版社，2001

中華人民共和國教育部.普通高中語文課程標準（實驗）[M].北京：人民教育出版社，2003

葉立群、樸永馨.特殊教育學[M].福建：福建教育出版社，1995

趙錫安.聽力障礙學生教育教學研究[M].北京：華夏出版社，2006

楊成章.語文教育心理學[M].四川．四川教育出版社，1994

H.R.姚斯、R.C.霍拉勃，周甯、金元浦譯．接受美學與接受理論[M].遼寧：遼寧人民出版社，1987

賈明強．審美心理的總體特徵[J]．語文學刊，1994（6）

無聲世界中的有形交流
—淺談手語在聾校高中數學課堂中的溝通問題

舒　　青
無錫市特殊教育學校

摘　要

手語是聾校高中數學課堂教學中的重要溝通途徑，然而聾校高中數學課堂教學效果並不理想。本文從手語溝通存在的問題、產生的原因進行了剖析，並在此基礎上提出了解決手語溝通問題的對策。

關鍵字：手語、高中數學、聾生、溝通

在高中數學的學習中，聾生主要依靠視覺感知，利用手語與外界交流學習。數學學習是有計劃、有目的、有組織、有指導的活動，聾生必須在教師的引導下，建構認知。因此，師生間利用手語來進行相互溝通，關係到聾生的數學學習和發展。只有適合聾生自身特點的手語系統，才能說明他們更好的學習，幫助他們形成科學的思維方法。然而，當前聾校數學課堂中存在著的嚴重的溝通障礙。因語言交流的障礙，使師生之間的溝通產生諸多困難，聾生難以理解課堂上的教師傳授的內容，數學學習相當艱難。

一、手語的語言性質

手語是“人們在聾人環境中使用手的指式、動作、位置和朝向，配合面部表情、按照一定的語法規則來表達特定意思的交際工具”（楊軍輝《中國特殊教育》)。它“用手來表達語言，手形是它的物質載體，通過手的形狀、位置、運動來傳遞資訊”（沈玉林《手語性質分析》)。中國手語在使用中可以分為手勢漢語(Signed Chinese)和自然手勢（Chinese Sign Language）(沈玉林《手語性質分析》)。手勢漢語是依照漢語的語法規則，按照手勢與詞的一一對應的關係打出來的，它是對漢語的手勢符號化，因而它沒有獨立的語法和構詞體系，它的語法和構詞規則是從屬於現代漢語的，目前，在教學中使用的就是這種語言。而自然手語是“聾人之間進行交際的語言，其特點是與有聲語言沒有必然的聯繫，不受有聲語言語法規則的制約”（哈平安《兩種不同的手語》)，有自己特有的構詞規律和語法規則。

聾生通過視覺管道用手語進行交流，在聾校高中數學課堂中，手語有以下作用：

1.手語可以幫助聾生有效的參與高中數學活動，引導聾生觀察、實驗、猜想等數學活動。在高中數學學習過程中，聾生需要主動的參與包括觀察、描述、畫圖、操作、猜想等活動，親

身體驗數學的過程。

例如在學習三角形外接圓畫法時，教師一邊畫圖演示，一邊利用手語向聾生展示各步驟的含義。模仿是重要的、必須的，但是明確了其中的道理更容易讓聾生接受和理解。通過板演加手語的引導，聾生能更好的參與活動，加深作圖的印象。

2.手語可以幫助聾生更便捷地理解所學的內容。高中數學中有很多抽象的形式化的語言，聾生若只憑機械的識記和模仿難以真正的理解和運用，這就需要教師利用手語對聾生引導、點撥，幫助他們建構數學理解，更好地把握數學知識。

例如在學習三角函數中的誘導公式時，複雜的公式、相似的符號讓聾生思維十分容易混亂，特別是正負號的確定上讓他們傷透了腦筋。教師在引導聾生記憶的時候，可以用手語指導聾生和之前學習的所在象限符號聯繫起來，在哪個象限，是正是負，手語一打，一目了然。

3.手語幫助聾生積極主動地參與學習。在高中數學課堂中，師生可以通過手語積極地交流、溝通、理解和互動，這樣就能形成積極地心理認同。一方面，聾生能積極地參與學習活動，實現師生情感的交流，進而達到情感的共鳴；另一方面，教師利用手語採取多種方式呈現教學內容，安排教學活動，可以更好的引發聾生的學習興趣，促進聾生更積極地鑽研、探索和思考。

二、當前聾校數學教學中，手語使用方面存在的問題與分析

聾校高中數學課堂上，聾生學習效果並不是很理想，課堂教學一直存在事倍功半的狀況。歸結原因如下：

1.數學手語詞彙貧乏

漢語是世界上最豐富的一種語言，有著繁雜的字詞句。《新華詞典》收入單詞有一萬一千個左右，《現代漢語詞典》收入字、詞、成語大約在五萬六千條。 然而《中國手語》中只收錄了約五千多個詞彙，其中專門涉及數學語言的詞彙僅有 168 個，當中還有一些詞彙（如百分、百分比、百分號等）共用一個手語，僅靠這 168 個數學手語詞彙遠不滿足聽障學生學習數學語言的需要。同時，高中數學中一些比較專業抽象的術語難以用手語形象表達，如定義域、值域、概率等，為了適應教學，有時候教師只能用指語來表示，或者直接創造規定個新的手語來表達這個意思。但這自創的數學手語詞彙缺少嚴密的學術性和實踐的普遍認同，在使用的程中，影響了數學語言表述的準確性，給數學學習帶來了很多不便。

2.數學語言與手語之間的轉化存在困難

數學語言是數學思想和數學思維的載體，是表達數學思想的專門語言,具有準確、嚴密、簡明等特點。在數學教學過程中，教師需要有意識地利用手語為工具指導聽障學生學習數學語言，使數學語言通俗易懂，說明聽障學生理解、內化數學語言。但是在將數學語言轉換為手語的過程中，會或多或少發生資訊缺失狀況，這是由手語的侷限及教師的手語水準決定的。健全人在學習掌握數學語言的過程中都存在困難，對於聽障學生來說，其難度更是不言而喻。

3.手語使用的不規範導致溝通障礙

我國各地區的手語千差萬別，老式手語和新式手語混雜。同校中各位老師的手語又有所差異，同一個班級老師和學生的手語又有不同，甚至是同一位老師今天的手語和明天的手語也會變化。聾校數學老師都有這樣的體會：同一個詞語能用幾種手語表示。

例如“函數”一詞，可以用指語表示，也可以打一個簡單的函數圖像的手勢來表示，還可以一半指語一半用本地語來表示。教師手語的隨意轉換，隨意變化很容易造成聾生理解的困難。

同時，聾生來自全國各地，他們的手語也各有不同。學生打手語表達得不到位、不規範，多次反復隨意更改打法等一些現象，也會導致師生間溝通的效果不高。

4.聾生對手勢漢語的理解存在障礙

手語分為自然手勢與手勢漢語，聾生更適應自然手勢，而大部分教師使用的都是以中國漢語為基礎的手勢漢語。很多老師都有這樣感受：同樣的內容，聾人老師來講，基本上一講聾生都能懂；而換成健全老師，聾生接受的程度就差了很多。

據統計，我校高中某一節數學課中，只有 46.8%的聾生基本能看懂老師的手語，有 21.3%的聾人能看懂部分，25.5%的聾生看懂一點，4.3%的聾生完全看不懂手語。在一些課堂中，教師使用手語（手勢漢語）溝通的作用不但沒有充分發揮，有時聾生接受的甚至是錯誤資訊，嚴重影響了聾生數學的學習，也制約了聾生思維能力的健康發展。

三、手語在數學課堂上使用的策略

1.提高課堂手語的規範性

語言是規範性較高的符號系統，在同一語言背景下，人們對於語言符號的物質形式能建立起高度接近的理解，才能成為資訊傳播的媒介。聾校數學課堂中手語缺乏規範性，必然會引起師生理解的差異。

任何一種語言在發展過程中，都必須經歷統一規範的過程，才能具有長久的生命力。手語不統一，聾生與教師就難以順利的溝通和學習，因此要積極推進手語規範化，根據中國聾人協會編制的《中國手語》一書，逐步規範和統一。例如高中數學中的“定義域”、“值域”等詞，雖然手語書上無法查到，但數學學科組可以在全校內（乃至全省、全國）進行研究，以《中國手語》為基礎，商定統一的手語，使數學課堂上的手語表述更規範更一致。

高中數學教師一方面可以指導聾生使用規範的中國手語，準確、完整的表達自己的意思；另一方面要指導聾生學習中國漢語的語法規律，促進聾生更合理的使用手語，理解並掌握好手勢漢語，從而使教師與聾生的語言溝通能暢通無阻。

2.提高聾校教師手語水準

手語是聾生在課堂上接受教師傳授知識的重要橋樑，它應該是聾校教師的重要基本功，是每位特教教師必備的基本素質。所以聾校教師要刻苦學好中國手語，掌握好中國手語的手式，要做到手語清晰、到位和標準。不但要熟練掌握手勢漢語，也應積極探索自然手勢。聾人教師

與健全教師的教學效果為何有差異，就因為聾生更適應自然手勢。數學課堂上教師應以手勢漢語敘述數學語言，以自然手勢加以說明，拓展和加深聾生對數學的理解。

同時，教師還應充分瞭解所教班級學生的手語水準。不同的聾生能理解的話語程度是不同的。教師的手語要符合班級學生的接受水準。課堂上也並不是教師說得越多，學生對教學內容就越容易掌握。相反，教師的教學語言要做到規範、精煉，手語要簡單、易懂，學生才能正確快速的理解老師表達的意思。

3.利用現代化工具與手語相結合，提高聾生對數學語言的理解

數學語言可分為符號語言、文字語言和圖表語言。根據斯坦因的手語課堂教學方法，對聾生教學要強調視覺上的操作。隨著資訊化時代的到來，教學工具也越來越現代化，許多聾校都配備了電子白板、IPAD 等先進工具，這為聾教育提供了更多、更便捷的溝通途徑。數學課堂上的概念、定理、圖形等都可以利用多媒體加以展示說明，教師輔助手語講解，使課堂效率大大提高。

如高中數學講授“橢圓”的概念時，出示動態圖形（橢圓形成過程），手語與圖形對上號，學生就可以馬上理解：“哦，這就是橢圓！”，教師可以把大量的無效的時間省下來，讓學生去理解思考橢圓具有的性質，真正把課堂知識內化。當然教師利用現代化教學手段時也要注意人性化和個別化教育，教學速度不宜過快。要注意多鼓勵聾生自主表達，教學要和班級聾生的接受速度相匹配，防止“電灌”現象。

4.注重手語個別化指導

高中數學的學習是富有個性的、體現多樣化學習需求的過程。對於因為手語溝通而產生的學習障礙，教師可以通過個別化指導進行補償。聾生來自全國各地，手語打法也不盡相同。而且聾生常多固執、退縮或害羞，自我為中心，挫折容忍力低，所以一旦課堂上因看不懂當地教師的手語而沒有跟上節奏，他們很容易放棄。所以一方面，教師要培養聾生敢於發問、勇於質疑的能力，營造出一種積極的課堂氛圍，促使班級的每個學生都參與教學活動，杜絕聾生不懂裝懂；另一方面，要針對不同的聾生進行手語指導，一方面對課堂教學內容進行補償，另一方面可以提高聾生對教師手語的理解，為今後更順利的學習鋪墊。

手語是聾生溝通與理解的載體。我們要以求真務實的態度提高聾校高中數學課堂上溝通的效率，切實提高聾生對數學的理解和掌握。

參考文獻

沈玉林，吳安安，褚朝禹.雙語聾教育的理論與實踐[M].北京：華夏出版社，2005.

何文明．聾校教學語言效率研究[J]．中國特殊教育，2003 年 01 期.

朱友涵，李拉.聾校數學課程與教學[M].南京：南京大學出版社，2009

推進協同教育，營造良好溝通環境

陳曉君
廣州市啟聰學校

摘　　要

為聽障學生營造無障礙的溝通環境，需要家庭教育、學校教育和社會教育這三大教育系統共同配合，形成合力。在廣州市啟聰學校，聽障學生獲得知識與技能主要依靠學校教育，家庭協同學校教育、社會協同學校教育的各種教育形式也逐步推進，並初具成效。“協同教育”的提出，讓三大教育體系主動協調、積極合作。在推進協同教育的同時，應更關注聽障學生的心理健康發展，真正營造一個良好的溝通環境。

關鍵字：協同教育、聽障學生、良好溝通、心理健康

眾所周知，社會主要涵蓋三大教育系統：家庭教育、學校教育和社會教育。這三個教育系統如果都能各司其職，密切合作，教育的效果是最有效的。但在現實中，我們的教育達不到理想的狀態，尤其是特殊教育領域。要為聽障學生創設無障礙溝通環境，三大教育系統必須行動起來，形成合力，改善目前聽障學生的溝通現狀。

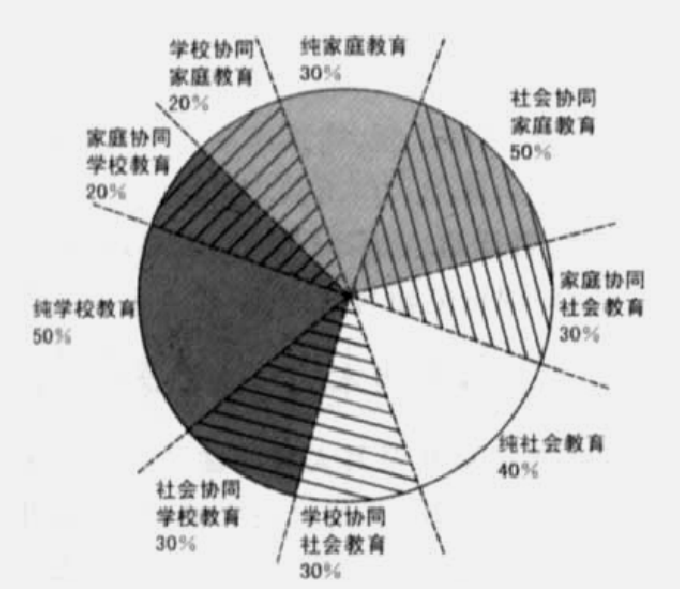
早在 2000 年初，中國教育部就提出要把家庭教育與社會教育、學校教育緊密結合起來。協同教育的研究也在中國展開，並成為重要的議題。“協同教育”是指：“在現代教育觀念的指導下，學校、家庭、社會等多方面教育資源、教育力量主動協調、積極合作、形成合力，對教育對象實施同步教育，以求使教育效果實現最優化。”“主動協調、積極合作、形成合力”的理念非常正確的，同時也可以感受到“協同”開展的進程是循序漸進的。在廣州市啟聰學校，協同教育逐步發展，主要涵蓋的家庭、學校、社會這三大教育系統，也發揮各自的作用。

一、三大教育系統估算比值的現狀

根據李運林教授的研究結果，在當今教育界，三大教育系統估算的比值約如下表：[1]

教育系統	各種協同類型	百分率
家庭教育	純家庭教育	30%
	學校協同家庭教育	20%
	社會協同家庭教育	50%
社會教育	純社會教育	40%
	家庭協同社會教育	30%

	學校協同社會教育	30%
學校教育	純學校教育	50%
	家庭協同學校教育	20%
	社會協同學校教育	30%



現階段，聽障學生的教育主要依賴學校教育，家庭教育和社會教育次之。從我校教育系統出發，基於筆者個人的調查研究和工作經驗，小學部聽障學生中,家庭、學校協同學校教育估算比值約如下：

走讀生				住宿生		
教育系統	各種協同類型	百分率		教育系統	各種協同類型	百分率
走讀生即學校教育	純學校教育	60%		學校教育	純學校教育	75%
	家庭協同學校教育	20%			家庭協同學校教育	5%
	社會協同學校教育	20%			社會協同學校教育	20%

(不住宿的學生；住宿生分為兩類：一類的學生週一到週五住在學校宿舍，週六、日回家；一類的學生每個月末回家兩天，其他的時間住在學校宿舍。）

在我校，走讀生和住宿生主要依賴學校教育。在學校環境下，聽障學生的同伴之間、師生之間基本能夠良好、有效地溝通。但是一旦回歸家庭和社會，溝通的困難就凸顯出來。從調查統計中可以看見，兩類學生所占的社會協同學校教育比例基本一致，約為 20%。這主要依賴學校通過社區（小區）、心理組織機構、“友好學校”的搭建、志願者服務等等各種形式，為聽障學生創設溝通環境，從而提高社會交往技能和交流水準。家庭協同學校教育部分，走讀學生

的家庭協同僅占 20%，而住宿生更少，僅 5%的比率。聽障學生回到家庭，與父母、親人溝通的時間少，效果不佳。

二、我校採用的家庭、社會協同學校教育的支持策略

近幾年，筆者擔任了小學部五年的班主任（導師）、語文任課老師的工作，在教學一線密切接觸聽障學生。學校不斷地創造機會讓家庭和社會協同學校教育，讓學校教育不再孤立無援。通過一系列的支持策略，讓家庭教育和社會教育發揮作用，為聽障學生營造良好的溝通環境發揮了較大的作用。

在家庭協同學校教育領域，我校開設家長學校，成立家長委員會。利用每月一次的放月假時間，讓家長走進校園：聽各類講座，觀摩課堂教學，參加親子遊園會，與班主任老師、任課老師面對面交流溝通……還為家長們提供車費報銷、免費的午餐等等優惠措施，免除了一些路途遙遠而且經濟較為困難的家長的後顧之憂！此外，把每個學期校園主題活動“書香校園”推向“書香家庭”，為家長購置了《中國手語》，讓家長學習基本的手語動作，逐步能與孩子進行簡單的日常溝通。或是推薦和派發一些教育類的書籍，鼓勵家長積極閱讀，寫讀後感，進行學習分享。每學期還評選優秀的家長，樹立典型，予以表彰，並組織優秀家長進行全校性的育兒經驗交流會。一系列的措施，大大增強了家長參加學校各項活動的積極性，並把科學的教育理念帶入家庭教育，有了很大的進步和成效。

在社會協同學校教育領域，我校也打開大門，迎接各方來客，為聽障孩子創造各種與外界交流和溝通的管道。少先隊團委工作方面，“請進來，走出去”，與普通學校的學生聯誼活動，開拓了聽障學生的眼界，瞭解了同齡人不一樣的精彩生活。學生志願者的活動更是精彩紛呈。德育方面，組織學生春遊、秋游，新生軍訓和學農活動，鍛煉了學生的意志和提高勞動技能。在教育教學方面，我校接待了來自高校的見習和實習老師，這些未來將投身特殊教育的大學生，以親和的態度走進聽障群體中，以“知心姐姐”、“知心哥哥”呈現，受到學生們的喜愛。甚至創造機緣，歡迎來自大洋彼岸的外國學生來校交流，這更是讓聽障孩子見識了不同文化背景下優秀學生的風采，感受到世界之大，世界之美。還組織了一系列不同的學科活動，例如學生參加羊城晚報舉辦的徵文和手抄報活動，參加市和省電子製作大賽、機器人大賽等。我校善於挖掘社會資源，讓聽障學生走出校園，融進社會大環境。一系列的活動，在踐行協同教育的過程中摸索和前行，成效初顯。

三、推進協同教育而引發對小學生心理健康的思考

學校在開展一系列紛繁的協同教育的同時，不同年段聽障學生表現出不同的心理反應，這主要取決於學生的年齡特點。小學生與初中、高中生的心理特點和需求差異很大。我校小學階段的聽障兒童單純、熱情，表現出對老師依賴性強，樂於與老師親近，積極幫老師做事情，願意聽從老師的教導的特點。面對一系列的社會協同學校教育所開展的活動，小學生們興致勃勃

之餘，也表現出了一些自身毫無察覺的不良心理狀態。這需要引起教育者的關注，真正讓學生在無障礙的溝通環境下，身心健康地成長。

1.一些聽障學生存在情緒行為障礙，尤其在交友溝通方面極易觸及他們的情緒問題。由於一部分的聽障兒童入學較晚，從年齡上看，小學中年級大多數的學生處於青春期。在教育的過程中，教育者存在這樣的誤區：“所有的青少年都是情緒化的，因此不需要太在意他們的情況。”“學生正處於青春期，有情緒的躁動很正常。”其實這些觀念是不正確的。學生的情緒行為問題應該及早得到關注和疏導。當社會協同學校教育介入時，聽障學生頻繁接觸一些志願者哥哥姐姐、見習或實習老師、或是來校交流學習的普校學生，他們渴望交友、期望受到關注的心理特別強烈，但現實中又存在溝通障礙。由於進行交流的人員數量有限，不能一對一溝通；或是聽障學生因不懂得交友禮節而受到冷落等等客觀和主觀原因，導致學生的情緒不穩定，最主要的表現為獨自悶悶不樂、因小事而情緒激動等。

2.一些聽障學生接觸了更多的社會資源後，為了保持長久的溝通，僅能通過網路諮詢或聊天工具延續聯繫和友誼。現在的網路有潛在的危險，特別需要成人的引導。當學生在家庭中運用電腦或是智慧型手機無拘束地自由流覽網頁，一些不良的資訊侵入孩子的思想，影響很大。我校對手機的管理較為嚴格和規範，使得這個問題有所緩和。但仍然不能阻礙學生對資訊技術濃厚的興趣，學生課餘興致勃勃地談論電腦軟體、遊戲、網站資訊，同時也引發購買優質手機的攀比潮。在這方面，家庭協同學校教育往往是微乎其微的，甚至引發反效果。家長與孩子溝通障礙，引導學生使用電腦上往往採用極端的方式：有的家長出於對孩子的溺愛和遷就，就任由孩子無節制地上網，也從不過問流覽的內容；有的家長就不辦理網路業務，拔掉網線，禁止孩子使用電腦和網路，導致孩子流連網吧；有的家長雖然和孩子做了約定，但因監管不力，所作規定往往無效力。

3.一些聽障學生癡迷偶像，盲目追星。港澳臺、韓國“花樣美男”“美少女”影響力特別大，學生追各式各樣的偶像劇，買各種雜誌、海報和相片，津津樂道偶像們的各種服飾、髮型、言行舉止。學生對“明星”的理解僅僅停留在初級層次，缺乏正確的引導。我校曾接待了英國一所女子學校的數十名高中生，她們都智慧、勤奮的優秀學生，並在某一知識領域潛心學習和研究，成果顯著。這作為較好的教育契機，讓充滿正能量的女孩把新鮮、有趣的事情和學生交流。但是交流過程困難重重，學生與她們交流的主要方式是筆談，而英國的高中生們只會講英語，書寫僅限於很簡單的中文，導致溝通障礙。聽障孩子熱情好奇，搶著為姐姐們做很多事情，諸如：倒水、打飯等等。上課的心思也都飛到隨班學習的英國高中生那去了，下課後反反復複地拍照留念，發微博、微信。在交流目的不明確的前提下，學生們向姐姐們學習的初衷改變了。這次活動效果不佳，浪費了一次教育的契機。引進社會的各種資源，拓寬聽障學生的眼界非常有必要。但是學生的年齡小，看待事物存在盲目性，缺乏是非分辨能力，教育者應該抓住活動的本質，正向地引導，活動應有更周詳的考慮和安排。

由此可見，未來的聽障教育需要通過多種教育組織形式，逐步衝破學校教育的範疇，充分與家庭、社會配合，共同為聽障學生營造良好溝通環境。溝通是心靈與心靈的交流：父母不求回報的關心，教師教書育人的苦心，社會自由真誠的愛心，讓聽障孩子收穫的愛得到更好的融合和昇華。

期刊論文

李運林.協同教育是未來教育的主流[J].理論探討，2007，（9）：5～7

“醫教結合”在特校美術課堂應用的教學模式研究

聶永平
廣州市越秀區培智學校

摘　　要

隨著康復學和輔助技術等專業的發展，今天的特教早已不是單一學科的孤軍奮戰，本案例利用醫學康復手段介入美術課堂，成功摸索出一些能促進殘障學生康復的教學手段，如：結構化教學有利於減輕學生的焦慮情緒；視覺提示策略有助於自閉症學生瞭解工作的程式和步驟；圖片與圖片（物）的交換可以提高學生的溝通能力；互動式繪畫法能巧妙運用想法解讀的原理，理解他人的想法等。該模式的研究效果明顯，未來應該更大有可為。

關鍵字：醫教結合、教育康復、美術治療、案例研究

一、“醫教結合”的背景

2014 年中國國家頒佈了《特殊教育提升計畫（2014－2016）》，其中“加強特殊教育基礎能力建設”中提到“開展‘醫教結合’實驗，探索教育與康復相結合的特殊教育模式。”

可以看出“醫教結合”“綜合康復”是今後中國特殊教育事業發展的核心,是對特殊教育和現有相關專業、學科相結合發展趨勢的總結和預測。今天的特教不再是單一學科的孤軍奮戰，隨著康復學和輔助技術等相關專業的發展，運用醫學手段介入教育，讓特教更大程度的得到醫療科技的支援，這應該是一個大有作為的研討空間。

二、“醫教結合”的內涵及理論基礎

現代醫學領域，醫學應包括：保健醫學、預防醫學、臨床醫學以及康復醫學四大領域，“醫教結合”中的“醫”應該理解為康復醫學。而目前特殊學校多重殘障的學生越來越多，康復的任務必然會向特殊學校延伸，因此特殊學校必須樹立“醫教結合”的理念，擔負起康復與教育的雙重任務。

三、特校美術課堂的現狀

(一)“醫”跟不上“教”，但切入可為

特殊教育裡廣義的美術教育應包括介入康復手段的美術治療，但目前較多關注的是美術課堂的“教”，對介入康復手段的“醫”卻涉及甚少，出現“醫”跟不上“教”的局面，對教學效果大打折扣。隨著特教專業培訓力度的加大，老師們對美術課堂實施醫教結合理念的關注

度和康復技能也會相應增加，故切入可為。

(二)美術療法的研究僅於雛形，但前景可觀

隨著醫教結合研究的深入，學校已建立起較系統的個體康復訓練體系。目前美術課堂介入醫教結合教育模式的探討僅處於初始階段，現有的大量運用視覺提示策略、塗鴉的引入、針對自閉症學生使用的工序分析法等大都收到良好的教學效果，因此加大“醫教結合”在特校美術課堂應用的研究前景可觀。

四、“醫教結合”在美術課堂應用的教學案例分析

在“醫教結合”理念的指引下，我校在美術課堂成功摸索出一些促進殘障學生康復的有效教學手段，如：結構化教學有利於減輕學生的焦慮情緒；視覺提示策略有助於自閉症學生瞭解工作的程式和步驟；圖片與圖片（物）的交換可以提高學生的溝通能力；互動式繪畫法能巧妙運用想法解讀的原理，理解他人的想法；美術鑒賞產生的情感共鳴可以泛化到現實的人際關係中。

以低年級特校美術課例《帽子 DIY》為例，老師選用了“吹色、滾珠”等十分吸引孩子的方式為帽子裝飾色彩。教學中，能夠從很多細節方面考慮到中重度智障學生的一些特殊性，例如：認知能力弱、興趣和注意力維持時間短、部分身體機能弱化的缺陷為切入口設計教學。根據班內有相當部分學生存在唇部肌肉力量不足導致發音障礙，老師在教學“吹色”技巧的過程中，巧妙地結合了語言訓練中運用到的“運氣”，帶領同學們從吹小紙條觀察氣息，到在特定的呼吸角吹動一條條長長的彩帶，這個動態的過程是一個從短氣息發出訓練到長氣息控制的訓練，體現出教學由易到難，循序漸進的教學規律，吹氣訓練對有發音語言障礙的殘障學生來說是一項很好的訓練。針對有一部分學生存在手部肌肉力量不足導致手眼無法很好地配合，因此“滾珠著色”對訓練學生手眼協調功能有很大的幫助，學生通過手部控制託盤上的滾珠運動帶出的軌跡整合成豐富的畫面。

這節課老師充分運用了視覺提示、互動式創作、多感官訓練以及遊戲法等策略，處處體現出個別化教育的原則，多種介入手段使美術課堂更加有趣，學生參與面廣，課堂氛圍生動活潑。

五、“醫教結合”在美術課堂應用的實踐過程（《帽子 DIY》課例分析）

帽子 DIY

引入：

1.老師提問“你們有帽子嗎？戴在哪裡？”使學生明白帽子除了保暖還可以作為一種裝飾

2.欣賞漂亮帽子視頻——普通帽子加裝飾以後變漂亮了，變化多了

3.帽子魔術表演——引出兩種特別上色的方法

“自己動手做的帽子漂亮嗎？而且這樣更有心思，獨一無二，作為我們低年級的同學還可

以怎麼裝扮呢？”——引出課題

（設計意圖：視頻和多款造型變換的帽子魔術使學生獲得豐富的視覺刺激）

新課學習：

（一）學一學

1.學習顏色——出示色牌紅黃藍綠紫，說說生活中看到這些顏色所想到的物品，有什麼是這種顏色的？（設計意圖：學習內容處處與生活關聯，體現生活化）

“這節課我們就學慣用這些顏色創作有個性的帽子吧”

（公佈兩個學習內容的學習目標：掌握吹色和滾珠著色兩種上色的方法，使帽子的裝扮更漂亮、有個性）

2.吹色學習：

A.氣息練習：

老師示範，學生練習對手心吹氣；練習吹紙條；最後到呼吸角練習吹氣，觀察彩紙的動態變化（大力——高遠，小力——矮近）

B.“我們把語言訓練中呼吸的方法運用到了美術學習中，大家學會了吹氣的方法，現在看看怎麼吹色” 播放視頻，觀看吹色順序，強調動作“舀—吹”（貼出動詞）

（設計意圖：借助呼吸角訓練有助於學生正確掌握運氣要領，形象觀察到自己的氣息，以便掌握吹色技巧；視覺提示有助於智障學生形象掌握技能要點；工序分析法有助於自閉症學生掌握相關技巧的操作步驟和要點）

C.老師示範操作吹色

3.滾彈珠著色學習：

A.播放視頻，觀看滾珠著色順序，複習強調動作“舀—晃” （貼出動詞）

B.老師示範操作——第一步“舀”；第二步“晃”

（設計意圖：滾珠著色訓練很好地體現出缺陷補償和美術課堂的良好結合，使學生在學習技巧的同時手眼得到很好的協調訓練）

（二）練一練

（複習提問兩種技巧的要點：吹色—吹；滾珠著色—晃，讓學生根據興趣自由選擇分組）

學習任務：分別用兩種著色方法上色，然後把作品貼上自己的帽子用以裝飾

A 組：吹色（輔具支持：粗、細吸管）

B 組：託盤滾彈珠著色

（設計意圖：分組學習、輔具支持有利於關注不同類型學生的需求）

（三）評一評

1.兩組學生展示自己的作品（帽子），共同分享創作時的心得，以及發散性思維訓練——你覺得像什麼？

2.學生選出最喜歡的帽子，貼上小紅花，帽子紅花的數量

（設計意圖：點評分享有助提高學生的鑒賞能力）

（四）演一演

1.帽子 SHOW 表演，展示作品

(設計意圖：帽子 SHOW 展示有助樹立智障學生自信心，帶動課堂氣氛)

2.集體大合照

課後延伸：

老師總結及鼓勵：“今天通過學習吹色和滾珠著色的技巧，發現低年級的同學們也能用巧手裝飾帽子，讓帽子多姿多彩，其實我們的生活中還有很多東西都是很美的，就靠你去發現、去動手創造。”

六、推廣情況與效果

(一)對學生而言，“醫教結合”的教學案例對多重殘障學生而言是一種有效的教育和康復手段，能夠在認知、動作、溝通、情緒和行為等方面促進其健康發展，學生的情緒行為問題有了較大的改善，有的從初期要時常發洩焦躁的情緒不能安坐一節課，到在美術方面有突出發展，現在在市少年宮專業機構繼續深造，已形成了自己的風格。有的學生通過美術學習還帶動了其他領域的發展，如：演唱、朗誦、輪滑等，變得大膽自信了，積極參評市、區的學生幹部競選。

(二)對教師而言，該案例的探索突破了特校美術教師在專業上的瓶頸，為美術教育提供了廣闊的研討空間，如：美術治療對自閉症學生的情緒行為的調控、色彩對自閉學生的視覺刺激、唐氏綜合症學生的畫作構圖等。美術類教師撰寫的教學設計、教學論文、製作的教具在市級以上的獲獎就超過 30 人次！

(三)對美術課堂模式而言，在探索過程中，師生的關係以及塗鴉、視覺提示策略的運用、互動式教學的普及，對傳統美術課堂的模式是一種衝擊，現在的美術課堂不僅只注重技能技巧的傳授，更強調環境的創設、多媒體帶來的視覺感受、多感官的學習。

(四)對校園環境而言，該案例也突出了環境育人的功能。學校雖然只有 1400 平方米，但各場室、設備均因地制宜地為智障學生提供著學習、訓練和缺陷補償的條件。學校的環境呈現出一種人本的關懷、殷切的鼓勵和注重智障兒童身心發展特殊性的氛圍。如：禮堂、個訓功能室及班級的佈置均採用了強烈的視覺刺激、功能分區明顯提示，有利於各種有障礙的學生使用該場室。

七、問題反思與後續設想

“醫教結合”在美術課堂應用的案例研究打破了傳統的以傳授美術基礎知識技能為主要目

的的學科取向的教學理念，而是以特殊孩子的發展需要為核心設計課程，教學內容具備綜合性和創新性。老師在探索有效美術課堂過程中有意識的加入“醫教結合”的理念，有意識的選取社會認知取向的內容，或者生活技能取向的內容，綜合性的去設置教學目標，對特殊孩子的身心發展有很好的幫助。該案例教學模式值得推廣，今後將加大研究力度，形成系統化的特校美術課程。

參考文獻

《智力落後兒童的特點與教育綱要》2008 年
《中國特殊教育》2007 年
《特殊兒童的美術治療》2011 年
《來畫圖吧——從分析心理學瞭解兒童繪畫與遊戲的意義》2011 年

聾校紙版畫教學的構想與探索

華　夏
無錫市特殊教育學校

摘　　要

紙版畫是版畫藝術中極為經濟方便，操作靈活的一種表現形式。聾校七、八年級美術課中紙版畫教學在實踐過程中，具有十分廣闊的發掘空間，對促進聾生的個性發展和各方面能力的培養起到了十分重要的作用。

關鍵字：聾校、紙版畫、構想

版畫是造型藝術中獨立的藝術形式之一，它不同於其它繪畫，一般的繪畫是用筆或其它工具，在紙、布或其它平面上通過勾、畫、點、塗而成。版畫與之相比，有著較多的工藝製作過程。紙版畫製作簡單，容易掌握，是將手工與繪畫相融合的一種藝術表現形式。版畫作為素質教育中的一種藝術教學，首先要從過去的那種僅把繪畫技巧和塑造能力作為技術性問題中開拓出來，改變灌輸式、摹擬式的教學方法。

本校七、八年級美術教材採用的是江蘇少年兒童出版社出版的《義務教育課程標準實驗教科書美術第 13 冊》，其中第四課的內容就是紙版畫。紙版屬於軟性版材，紙版畫是可塑性很強的藝術形式。紙版畫是運用各種紙質材料做版材，經過多種手段加工製作印刷的版畫，表現空間非常大。它的創作包括了繪畫、手工製作等過程，可以剪貼、刀刻、手撕、鏤空、揉折，能製成凹版、凸版、孔版，無論黑白、套色、油印、浮水印、漏印皆可。紙版畫的製作材料是以生活中常見的廢舊硬紙版及裝飾用吹塑紙，其它版畫形式相比取材更加經濟便利。同時選擇生活中常見的廢舊物品為紙版畫創新的切入點，以此來轉變和豐富紙版畫的形式語言，增加其藝術表現形式。紙版畫的創作過程有很大的靈活性，它屬於版畫，但它不受嚴格意義上的版畫形式的制約，其操作簡便的特點很適合七、八年級的聾生學習掌握。把紙版畫引入聾校課堂，符合素質教育對於美術課程的育人要求。

經過一段時間的紙版畫教學，我發現在教學中應樹立新的教學觀念：

（一）引導聾生觀察積累形象，提高造型能力。

作為藝術中獨立的藝術形式，版畫課教學要教學生學會觀察、積累大自然中的形象，提高其造型能力，開發其創造性思維。實際上就是教會學生怎樣從大自然中發現美，怎樣去概括、表現美的形式。馬蒂斯說過：“創作始於觀看，而看的本身就是一種創造性活動。”創造需要

廣博的基礎，閉門是造不出車的。聾生由於失聽，接收的外界資訊少之甚少。因此造成了聾生對事物的觀察能力淺薄的思維形式。根據聾生的這一特點，教師要提供具體而形象的資訊，給予必要的指導，如：利用學校組織學生春遊、秋遊的機會，引導他們注意觀察具有美感形態的每一個景物，啟發他們的興趣，擴大他們的生活視野，形成更多的情緒記憶和形象記憶。在指導學生製作版畫的過程中，儘量讓學生作為主體，讓他們去發現生活的樂趣，畫他們最想畫的事物，老師只能是事先做一些啟發式的引導，讓學生自己去想像，然後老師再做一些修正式的補充。要充分尊重聾生自己的意願和想像，不要讓聾生有接受老師強加的意願的感覺。

（二）陶冶聾生造型藝術情操，提高審美能力。

雕塑家羅丹說：“生活中不是缺少美，而是缺少發現。”這說明欣賞美的能力培養對一個人來說非常重要，而在各種藝術當中，發現美，欣賞美的能力培養在教學中是必不可少的。在版畫教學中，首先應讓學生欣賞著名的版畫作品。版畫在我國的發展歷史悠久，從新疆出土的東漢藍印布工藝版畫《菩薩像》殘片，證明中國版畫已有二千年歷史。到南北朝時又出現了大量的碑刻拓印技術。唐朝時期單色木版浮水印技術盛行，最著名的有唐代鹹通九年刻制的《金剛經》扉頁畫《說法圖》等， 系由技工根據畫家畫稿刻印的版畫。宋朝時更出現了以彩色套印技術印製的“交子”。利用多媒體邊介紹邊展示，從東漢的藍印布畫到現代民間木版年畫，對他們講述版畫製作的種類，如紙版、鋼版、石版、木刻版畫、絲網版畫、銅版畫等。帶著學生們在版畫的世界裡遨遊一番。版畫不同於其他畫種，就在於它可以多幅印製，所以教師還可以在學生製作過程中，對聾生審美能力加以不斷的修正、調整和改進的指導。

（三）訓練聾生眼心手相結合，提高表現能力。

作為視覺造型藝術之一的版畫教學要教會學生對藝術的認識和審美，如大自然中的物體及對社會藝術的理解和認識，都可以在版畫製作中得以感知和體會，在對物體不斷的觀察和描繪中，學生可通過不斷地把握動態、比例、輪廓、色彩、質地等一系列造型要素，研究美的存在，從而開闊其藝術眼界。

輔導聾生繪製版畫，最主要的目的是充分發揮他們的聰明才智和培養他們的注意力，觀察力，創造力及審美能力。所以，在培養他們繪製各種版畫的同時，還應本著發展聾生的各種感觀，變廢為寶進行創作的原則來實施，才能收到較完美的藝術效果。例如：利用紙版與廢舊物品（紙繩、鉛筆屑、毛線、鈕扣、瓜子殼、蛋殼、篩網、碎布等）相互組合粘貼構成特殊的肌理效果，把所需的圖案畫在紙版上把它剪刻下來，再粘貼上具有特殊的肌理的廢舊物品，然後再把它移貼到版面上，滾油墨，進行轉印。這樣所印出的綜合版畫既層次分明，又形象逼真。

聾生由於自身聽力的缺陷，多數孩子會或多或少的有些自卑心理。當他們經過自己親自動腦、動手製作出的一幅版畫正是成就感的最佳體驗。在教的過程中，我注意觀察他們製作版畫後的狀態，掀起紙張，露出印製的畫面，他們都表現出了激動的神態，這正是他們產生興趣的開始。蘇霍姆林斯基曾指出：“成功的歡樂是一種巨大的力量，它可以促進學生好好學習的願望。”一句衷心的讚美，一個滿意的眼神，都能給他們以無窮的力量，揚起前進的風帆。

在教學中樹立新的教學觀念的同時，應建立新的科學的教學實踐構架：

造型藝術教學應給聾生兩種概念，一是真實地對自然和生活進行描繪及表現。二是概括地創造性地表現美的感受。基於七、八年級聾生的特點，寫實能力的訓練具有一定的限制，一般採取第二種表現美的方式，注重欣賞和理解聾生的繪畫表現。

（一）觀察和體會自然生活。

這種訓練主要是讓聾生瞭解大自然中的一草一物的特點,培養聾生透過現象看本質的觀察能力，提高他們的認知力和理解力，在觀察中讓聾生認知生活中物體的色彩、明暗、體塊、線面的結合，點、線等的結構，瞭解一般的比例，透視生長模式、運動方向以及空間性質等，在切實觀察認識的基礎上再加以體會，才會具有科學性和藝術性。

（二）創造性表現客觀物件。

造型藝術中的表現生活，如以與自然真實的距離來劃分可分為具象和抽象，如以認識論來劃分，有再現和表現。再現和具象是以如實描繪的寫實性手法來表現客觀物件的，抽象和表現帶有對物件的主觀感受和創造的表現，這是一種打破習慣性思維、強調探索性或創造性思維的一種方法。在教聾生造型表現時，我以一種開放的思維來啟發學生，即通過瞭解生活來認識某種具象物體中所蘊含的科學規律。

總之，在各項訓練中，教師都起著十分重要的作用，因為教學中各種方法、途徑的摸索和嘗試，都在於教師對其中所要達到的目的是否清楚，要求是否明晰，這都關係到教學能否取得滿意的效果。所以在版畫教學中，我很注重調整教學中的內容設置及訓練方式。實踐證明，這對於聾生的個性發展和能力培養都起著十分重要的作用。版畫教學是一個多元的體系，其版種的多樣性決定了不同的教學手段及方法，這些都有待教者的不斷努力和探索，願版畫這朵奇葩在美術課堂教學園地中，開放得更加豔麗奪目。

參考文獻

王宏建。藝術概論〔M〕。文化藝術出版社，2000

洪再新。中國美術史〔M〕。中國美術學院出版社，2000

潘耀昌。歐陽英.外國美術史〔M〕。中國美術學院出版社，1997。

且行且思且堅持
—淺談融合背景下班主任引導聽障學生融入主流社會的實踐思考

宋振芳
無錫市特殊教育學校

前言

現階段在我國經濟較發達地區，聾校的課程教材體系逐步完善，師資隊伍也在不斷壯大，對殘疾人教育重視廣泛交流，融合教育得到不斷嘗試，促進殘疾人回歸主流社會的教育問題成了最近幾年大陸大家熱議的話題和不斷實踐的課題。

但聽障學生由於自身無法克服的生理缺陷，使得其與他人之間的資訊交流存在一定的障礙。如果把他們納入普通學校的話，他們可能會在交流問題、學習方式等方面需要一定的支援。大班額的教學班，教師難免會顧此失彼，很難做到關注每一個學生。殘健師資之間的差異，使同學間合作缺少共同的平臺。在這種條件下，把殘疾人簡單地送進普通學校，讓其與普通人一樣接受教育還是不現實的。

我們學校幾年前就嘗試立足於特殊教育自身，通過教育資源的整合，以融合教育理念為指引，作出適合聾教育特點的研究，其中陶行知思想為藍本的《聾生融入主流社會生活教育研究》課題研究，既包括聾生與普通人的融合，還包括聾生與聾生的融合，以實現回歸主流社會的最終目標做了指導。

作為與學生每天都在打交道的班主任在這方面的實踐成了一個不能忽略的環節，在平時的實踐過程中，班主任要充分利用好學校大環境下的有本之源。要有意識疏通引導聽障學生認同自我，把回歸主流意識滲透在學生生活的時時處處，不斷提高他們的融合動機，加強實踐能力，為他們融入主流社會打下堅實的基礎。

一、有本之源

1.學校優良的校園文化和主動探討研究的氛圍是班主任實踐的有本之源。

優良的校園文化是聽障學生回歸主流社會實踐的有本之源。近年來學校秉承“以學生的終生發展”為理念，遵循教育規律，著眼於創新發展，通過校園先進文化的滲透實現育人目標，賦予校園精神文化新的內容和時代精神。學校根據自身特點開展了選修課，還有豐富多彩的實踐活動並將各種活動和校園文化相結合，創建了積極、健康、向上的校園文化，形成了良好的校風、學風和教風。一個個以校園文化建設為主題的主題，也在踐行和引領著這一目標的發展。

2.強大的學習交流系統給老師們提供了理論研究和實踐反思的陣地。

俗話說：“見多識廣”。學校從內到外，由近到遠，橫向縱向的交流形成了一個完善的交流機制。“內”是內部互相交流、互相學習，學校會定期選派老師參加了所有的學習交流活動，大力支持老師們的自主探究活動，提高了教師的理論水準。校內舉辦的各種單項競賽、綜合競賽等等強化了老師的能力。每學期還選送了骨幹教師去普通學校掛職學習。“外”是頻繁有目的到普通學校參加聽課、研討。“近”是經常性的和本市或周邊城市的的交流互學活動，“遠”到廣東、四川、西藏、新疆、臺灣等地去學習交流。這些舉措，大大的開闊了老師的視野，強化了老師們的融合意識。

我校的學生絕大部分是在我們學校幼稚園康復訓練了他們說話的能力,保護和提高了他們那點殘存的聽力。近幾年，我校實行開門走出去、請進來的方式，加大了與政府、社區、家長的聯繫密度。創造各種機會讓我們的學生參與普通學生的競賽、評比、儀式活動等，和普通學生一起參加各種實踐活動。實踐證明，與外界的交流的廣泛，先進的理念和資訊的通暢，全校共識，全員參與，共生共融的氛圍給了聽障學生回歸主流社會持續不斷的關注，為班級實踐提供了發展氛圍，明確了發展方向。

在這濃厚的氛圍中，作為工作在一線，與聽障學生朝夕相處的班主任能清晰的瞭解聽障學生的訴求、他們的心理發展、他們的成長歷程。同時也具備了隨時引導、隨時教育、隨時發現的機遇和得天獨厚的條件進行實踐活動。為此在班主任工作中，我在積極主動的實踐著、思考著。

二、且行且思且堅持

實踐中，班主任應該利用多種教育形式和教育手段，激發聽障學生願意和健全人相互交往、合作的內在願望。在自我的認同中矯正心理障礙，在對社會的認同中樹立奮發向上的精神，為聾生回歸主流社會奠定堅實的基礎。

（一）先認同，再談融入

聽力會限制他們，很多偏見都會視聽障人群為低級的人群。這個偏見需要打破，但外面的大環境改變不是一朝一夕的事情，那麼我覺得首先要引導聽障學生應該要樹立自信，瞭解社會，讀懂這個社會，用自己的實踐告訴他們：世界是多元化的，你們是其中的一部分，除健全的文化以外，世上還有許多值得尊重的東西。

1.疏通引導，讓學生認同自己的長處

大家都知道，聽障學生雖然失去了聽力，但是他們的其他生理機制會優於正常人，所以，我們首先要引導他們找到自身的長處。在實踐中發現：大部分聽障學生動手能力較強，在平時的教育過程中，讓聽障學生逐步看清自己身上的這些優點，他們就會覺得自己並不是無助和無能的，他們有自己的優勢，這樣他們就不會始終盯著自己的缺點不放，自卑和消極情緒就會得到有效改

善。

班主任要把學校的春遊、秋遊、和健全人一起參加的各項活動等作為他們的實戰考察，使學生更加直觀的瞭解到自己，這些活動像一面面鏡子回饋著他們自己的資訊。通過總結回饋，力爭使每位同學每天、每週、每月，清楚的知道自己的優勢及存在的不足，揚長避短，認同聽障人的長處。

2.賞識鼓勵，讓學生認同自己的能力。

“好孩子是誇出來的。”人類本質最殷切的要求是希望被肯定和讚賞，對待有特殊需要的學生更要注意講究運用這些方法。

賞識學生的進步是門藝術，何時賞識，怎樣賞識，賞識後怎樣激勵學生等等，這些都需要用心去考慮、去設計。賞識還要以各項活動為契機，抓住每個同學的閃光點，及時賞識。其中，針對特殊情況還要單獨積極與學生溝通，提出中肯有效的方法。比如：他們每一次的獲獎，尤其是與健聽人一起活動的獲獎，都是一次很寶貴的賞識時機。把他們得獎的原因，細細分析，把他們畫出的畫、做的手工、寫的文章得到的獎狀做一一展示、講解，讓聽障學生感受到一種成就感，感受到成功的喜悅，認同自己的能力。實踐證明：運用對比賞識法來提高聽障學生融入主流意識是個不錯的方法，班主任可以運用與健聽人對比的方法，根據隨時出現的問題、隨時進行比較，比較的物件是同伴之間的比較，每次和健聽人參加完活動後的表現進行比較。在比較中啟發學生領悟他們和健聽人一樣生活在同樣的世界裡，有同樣的夢想。這樣就更形象的幫助聽障學生感受到自身的價值，感受到與健聽人是平等的。讓聽障學生切身體會到自己的長處，自信的融入主流。

（二）先接納 再行滲透

我認為，在班主任管理中，接納就是尊重他們的差異，寬容他們不恰當的言行，在實踐中，允許犯錯，但要寬容有度。學生是活生生的人，他們有思想，有感情，個性不同所以他們做事的方式和標準也不同。如果不能寬容，過分苛求，過於苛責他們，有時也許會被不經意的一句話，從而產生了排斥感，打擊他們的信心。

1.尊重差異，以社會常識滲透回歸理念

學生的校園生活是豐富多彩的，這些實踐活動是用心接納引導他們的思想和行為、滲透回歸社會主流理念的有力的工具。在實踐中要有意識的引導他們關心時事、瞭解社會，增強他們的責任感。對聽障學生而言，他們因為資訊的困乏，常常對社會現象很少關心，對他們來說社會現像是抽象的，班主任要把“關心社會”這一抽象概念具體化，利用晨會、班會、主題活動、上課、下課等一切可以聯繫到社會話題的機會，隨時隨機進行引導、從討論他們感興趣的社會話題入手，引導學生從關心自己的家庭，關心周圍的人和事，逐步擴大到關心學校，關心時事、關心社會，以及關心祖國，關心世界。在管理中，可以從培養他們對家庭的“責任心”開始，逐步培養對班級集體的責任心，再進一步強化觀念，變成對社會的責任感。在這個基礎上，再積極指導學生參與

社會實踐活動，增強他們適應社會的意識。

2.引領潛能，以社會活動滲透交往適應能力

社會交往是指個體的人能夠適應社會環境，適應社會生活，擔負一定的社會角色，完成一定的社會任務，適應社會，服務於社會的重要途徑，是人類的一種最基本的最重要的社會活動。而聽力障礙者由於生理缺陷和心理疾患，容易產生社會交往障礙，遊離於主體社會的邊緣，難於真正實現自立自強的目的。對此，班主任要瞭解原因，利用活動資源，發揮他們的融合潛能。

在活動中可以分層要求，以強帶弱，強弱合作，合作學習中強調增加同伴互助，平等相處，尊重個別學生貢獻，潛移默化的把融合理念滲透在他們的行動中，發揮每個人的個性潛能。比如：讓每個學生都有當"管理者"的機會，動手動腦參與管理班級事務，交給學生辦的事，班主任不要插手，但要遙控指揮。各項活動的參與的各個環節，老師均不參與，讓學生自己做主，這樣，每個學生的潛能得到發揮。實踐證明，只要給每個學生提供舞臺，他們都可以做的很出色。但在這個過程中班主任應隨時隨機提供給每位聾生參與交往的機會，容許學生以不同方式進行實踐，提供大量的表現可能，交給學生交往的各種技能，讓學生在實踐中掌握交流的技巧。以此來構築聾生適應社會交往的良好心理基礎，為聾生適應社會打開一扇門。

（三）先協調，再堅持延續

班主任有更直接的機會、可以頻繁的在工作中協調各方面的教育力量，促使聽障學生回歸主流的延續性發展。

班主任可以依託學校優良的教育大環境，協調社會教育力量，取社會環境之長。協調家庭教育力量，與家長做同伴，對家長既尊重又要適當教育。與任課教師坦誠溝通，協調任課教師的教育力量，達成校內外教育力量的合力。

三、實踐思考

實踐中我認識到：對待有特殊需要學生的教育是一項長期而複雜的工作，說起來容易，做起來很難。但這同時也讓我看到了其中廣闊的發展空間，給我提出了更高的要求。所以我認為：班主任要樹立新的發展觀，不斷地提高和學習實踐，要從被動參與轉變為積極主動的參與。要發展自己的專業能力，以新的理念改變自己的實踐方式，班主任要在實踐中逐步探索，探索出一條適合於聽障學生的踐行之路。

總之，聽障學生與普通學生的真正意義上的回歸主流社會，是複雜而充滿挑戰的課題，對聽障學生來說，問題不光是融入，還有繼承。也許今天我們的實踐思考，今後將會成就他們的明天，我實踐著思考著堅持著……

聽障學生青春期逆反心理效應分析與引導

陳 越
無錫市特殊教育學校

摘　　要

逆反心理是青春期學生身心發展階段特點之一，有其負面影響但也有正面效應。對於聽障學生這個特殊的群體來說，由於聽覺及語言方面的障礙致使身體發育和心理發育的滯後，在“逆反心理”的表現上比健全學生顯得更為突出，更為極端，作為特殊教育的工作者，教師應從正確分析逆反心理產生原因的基礎上，正確疏導、妥善處理好各種偶發事件，引領聽障學生走出這種心理陰影，達到教育的最佳效果。

關鍵字：聽障學生、逆反心理、負面效應、正確引導

青春期問題是心理學和教育學領域長期以來一直關注的問題。 青春期大多年齡在 15—18 歲之間是人生成長過程中的關鍵期，也是學習的好時期，同時也是身心發展的“危險期”。[1] 對於聽障學生這個特殊的群體來說，由於聽覺及語言方面的障礙致使身體發育和心理發育的滯後，這種身心發展的不協調使他們在走向成熟和獨立的過程中，對初涉人世的各種矛盾和挫折缺乏應有的認識和心理準備，多表現在性格特點上非常叛逆而希望獨立，在師生關係上，對老師、家長的教育存在著不同程度的抵觸情緒和對抗言行，也就是人們常說的“逆反心理”。而聽障學生在“逆反心理”的表現上比健全學生顯得更為突出，更為極端。

由於聽障學生缺乏聲音感知，造成語言障礙，進入青春期後，基於自身的身體殘疾所產生的自卑、猜疑心理，只相信自己的主觀想法，不願和別人打交道，內心常有戒備心理，對環境、對他人缺乏信任感，心理失衡。以前那種對父母、對老師的“百依百順”態度和行為逐漸被應付或消極的態度所代替。他們常為父母、老師的一點小小批評或指責感到難於承受，與老師、家長“頂著幹”、“對著幹”， 或以損壞物品等極端方式發洩心中的不滿，要求一切圍著自己轉，一切都按自己的意願辦的“自立”，不聽從父母、教師的教導，遇到一點委屈或很小的得失便斤斤計較等等以這種反常的心理狀態來顯示自己“非凡”的行為，往往都是來自於“逆反心理”。[2]

一、聽障學生逆反心理的負面效應分析

聽障學生逆反心理的產生和存在，有其不可忽視的負面效應，必須堅決予以阻止和糾正。這種負面效應，主要表現在：

1.扭曲家庭關係，破壞家庭親情溫暖。

家庭是聽障學生的重要生活領域。由於聽障學生語言能力的缺失，無法與家長很好地溝通與交流，久而久之隨著聽障學生的成長，他的逆反心理也與日俱增，有的表現於以強硬的態度頂撞、以粗暴的舉止反抗，有的表現于對父母不理不睬、冷淡相對；有的由對某事的分歧遷移到對父母本人的惡感；用極端的辦法來處理，還會造成極大的危害，如出走，甚至非法越軌、傷害父母等等這些往往都是導致家庭中的矛盾和衝突。如果家庭矛盾處理得不當，就會影響學生的健康發展，甚至釀成悲劇。

2.扭曲師生關係，阻礙教學目標的實現。

教育是師生互動的一項活動。而聽障學生逆反心理現象的產生，其實實質上是教師與學生間矛盾或衝突的外在表現。一旦聽障學生對某一位老師有了偏見或產生了不認同感，心裡的疙瘩沒有解開，往往就會對這位老師的言行舉止感到反感，對所教的課程失去興趣，對學習產生不了動力，甚至這種影響可能擴散到他對其他老師的態度和其他科目的學習。這樣，師生關係嚴重扭曲：老師“恨鐵不成鋼”，只能“逼迫”學生學；學生則認為老師是瞧不起殘疾人，故意刁難他們，對老師根本沒有認同感，事事針對，與老師過不去，也就更加不願意學，如此反復，形成惡性循環，最終的教育目標就無法實現。

3.嚴重損害聽障學生自身的個性發展和心理健康。

聽障學生是一個特殊群體，是一個弱勢群體，他們有著與健全學生不同的心態。往往他們需要更多的心理需求以此來彌補生理缺陷給心靈造成的傷害，一旦沒有得到滿足，就會產生強烈的逆反心理。學生就會偏激衝動，習慣於自我中心，對他人要求難以領悟與接受，逐漸就會形成暴躁、衝動、多疑等不良性格特徵。這將嚴重損害聽障學生的個性發展和心理健康，會對學生以後融入主流社會造成很多障礙。

二、對聽障學生逆反心理的正確引導

聽障學生的心理狀態差異很大。多數聽障學生頂住了殘疾及由此帶來的其它方面的打擊，熱愛生活，具有樂觀的人生態度，其中不乏有一些人勇於同命運搏鬥，以堅強的意志和毅力，為社會做出了貢獻；而部分學生情緒消沉，持有某種逆反心理。所有這些，都與他們如何對待生活學習的處境相關。故筆者認為聽障學生的逆反心理猶如一把“雙刃劍”，逆反心理並非一無是處，它也有一些有益教育的因素。

1.改變傳統家庭教育模式，更新教育觀念，孩子能更快更好地發展

上面提到，如果家庭矛盾處理不得當，會影響學生的健康發展，甚至釀成悲劇；當然如果家庭矛盾處理得當，就可以促進學生更好更快的發展。傳統的家庭教育模式，無非就是家長對孩子提出要求的方式是居高臨下的、粗暴的、命令式的,擺出封建家長式的威風，甚至使用暴力使孩子屈服,不給孩子任何自主性的空間。[3] 這些孩子長大以後，對父母的這種教育方式就會產生反感、抵觸，而且以後也會以同樣的方式來對待別人。再次,父母不和也是孩子產生

逆反心理的原因。父母長期的分歧、敵對、爭吵不休、緊張衝突，會使子女的內心產生嚴重的焦慮與矛盾、多疑、心神不寧或神經質，甚至導致心理變態以及反社會行為。其實應該轉變方式，父母應該多與孩子交往，在交往中積極探討是與非的判斷，選擇正確交往行為的態度，追求與孩子交往中善的行為。在交流溝通中，孩子就會受到你的影響，接受一些以前不願意接受的事物，那樣，就會無意中縮小代溝，增進家庭親情。學生就會打開心扉，保持樂觀的態度，更快更好地發展。

2.促進教師理解聽障學生，更新教育觀念，提高教學水準

理解是一束精神陽光，它能產生慰藉心理，可以給人以友善、安慰與鼓舞，給人以心理上的平衡；能引導學生正確對待自我，對生活抱有樂觀的態度，踏踏實實的進取。[4] 對於有逆反心理的學生，首先要理解他的處境、行為表現，並進行有針對性的疏導，將起到較好的效果。例如：我班有名學生是從健全學校轉入的，剛來我班時，逆反心理特別強，行為衝動，簡直是無組織、無紀律。上課說話；蹺課、曠課；作業不寫；破壞班級團結經常和其他同學打架。老師的要求不放在心上，老師批評時，他就扭頭不看，有時來勁時還想要和老師幹一架的姿態擺出來。我通過一段時間的觀察、調查，終於知道他的問題根源在於以前在普通學校，一直受老師和同學的歧視，不能和他們正常交流，有時候還成了老師和同學嘲笑的對象；在家裡父母對他要求也很低，只要求他能安分守己不要惹是生非就好。由於受到正常學校師生的排擠以及家長的溺愛，他的逆反心理就日益增長。因此，我就對他的行為進行言語引導，告訴他如果這樣下去會害他一輩子，要求他一步一步的改變自己。後來抓住他具有體育天賦，以及能與大部分同學和睦相處等特點，有意識讓他參加集體活動，同時每當他有一點進步就會在班級大加表揚，給樹立自信心。課餘時候，我還經常約他出來以朋友的形式與其聊天談心，拉近距離。經過一段時間的反復教育、疏導、鼓勵和鍛鍊以後，他的行為習慣都得到了很好的改正，現在還成了班級的幹部。

3.防止聽障學生形成消極、不健康心理，形成一些積極的心理品質

對於聽障學生逆反心理的出現，實際上也是學生對自身的自卑、憤懣，對事對人的不滿、壓抑等情形下的發洩。不良情緒的及時發洩，對學生個體來說，有益於身心健康，避免了畏縮和自閉等不良心理狀態的產生和發展，造成不良後果。所以我們教師只要注意和及時引導學生如何正確發洩不良情緒，朝健康方向發展。首先我們要想方設法提高學生心理素質，克服心理障礙，其次防止逆反心理的產生，解放自我，主動積極地去融入主流社會。其實逆反心理也能不同程度地體現學生希望被人認可，渴望受人尊重的心理需求。對於他們的合理需求，我們應該給與滿足。在平時工作中，要儘量抓住這一點，尊重每一位聽障學生，同時，也要嚴格要求每一位學生。做到兩者相輔相成，愛中有嚴，嚴中有愛。總之，為了學生保持心理健康，我們平時就要多對聽障學生在心理健康上的培養。

分析聽障學生逆反心理，並非提倡教師去強化和發展聽障學生不健康的逆反心理，放棄對學生實施合理有效地教育和必要的嚴格管理；而對於聽障學生逆反心理的負效應，教師切不

可一味抱怨、怨恨、甚至衝動地採取一些不恰當的處理手段，而應在正確分析逆反心理產生原因的基礎上，正確疏導、妥善處理好各種偶發事件，引領聽障學生走出這種心理陰影。

參考文獻

【1】《新編心理學》　教育科學出版社

【2】《我心飛翔》　深圳元平特殊教育學校心理健康諮詢網

【3】《如何對待孩子青春期的逆反心理》　百度網

【4】《中國殘疾人》　中國殘疾人雜誌出版社 2000 年第 10 期

矯正聽障學生感恩缺失的嘗試與思考

李寧
廣州市啟聰學校

摘　　要

感恩是個體品格生長的基點，但較多聽障學生認為自己身體有殘疾，父母、老師、社會出於同情給予幫助，給殘疾學生捐錢捐物，幫助自己是理所當然的，自己受之無愧，導致了聽障學生感恩意識的缺失。感恩教育能細緻地引導個體發現生活中的愛和感動，幫助個體確立積極的生活意識和生活態度。本文總結了筆者在特殊教育學校對聽障學生進行感恩教育的嘗試與思考。

關鍵字：聽障學生、感恩缺失、感恩教育

感恩，一種偉大的人文精神，在人類歷史進程中的影響源遠流長。自古以來，感恩也是中華民族的傳統美德。感恩精神能積極引導個體關注生活中每一個細節，拉近人與人、人與社會、人與自然的距離；促進人類社會和諧發展和社會秩序良性運作。目前,缺乏感恩意識缺失，已成為一種普遍的現象。而特殊教育學校的學生（主要指聽力障礙）由於受社會、家庭、學校、學生自身障礙、生活環境、道德風尚、個體成熟水準和心理發展等多種因素的綜合作用，他們的感恩意識尤其缺乏。

感恩教育是指教育者運用一定的教育方法與手段、通過一定的感恩教育內容對受教育者實施的識恩、知恩、感恩、報恩和施恩的人文教育。感恩教育是一種以情動情的情感教育,是一種以德報德的道德教育,更是一種以人性喚起人性的人性教育。[①]筆者在特殊教育學校，開展了多樣化的情境式專題活動，通過言傳身教，引導和實踐相結合等辦法，嘗試矯正聽障學生的感恩意識缺失，取得了一定的成效，撰文稍作小結：

一、在情境教育中反思“習以為常”

“投之以桃，報之以李。”良好的教育氛圍對感恩教育的意義非凡，環境是無聲的教育，有著潛移默化的巨大作用。較多聽障學生在其成長過程中，因為生理殘疾而引發了諸多不便，所以長期生活在被同情、被憐憫、被寬容的環境裏，祖輩的細心照料、父母的日夜辛勞成為理所當然；老師的耐心輔導、循循善誘變得無足輕重；別人的傾力相助、雪中送炭也無需感激涕零。學生形成了以自我為中心的意識，面對家庭、學校、社會各界的關懷熟視無睹而冷漠，習以為常而麻木，體會不到“愛”和“恩”。

我們通常會創設“感恩”主題的情境，通過不同的教育情境，促進學生的親身體驗。比如，利用班會課講述富有生活哲理和感恩情節的寓言、童話和經典故事動畫片：《丁丁的故事》等；觀看以聾人為原型的電影《漂亮媽媽》、《無聲的河》以及有關其他殘疾人的電影《飛越蒼穹》、《海洋天堂》等，充分發揮學生的視覺優勢，讓學生在情景中感受到作為一個有殘疾孩子的家庭，自己的父母要為之付出更多的經歷；製作手抄報：學生在種植活動中將種子的發芽、成長、結果，感受到果實對自己回饋；感恩嚴寒的冬天，給了種子所需要的土壤消毒，感恩春天連綿的春雨給了種子發芽的氣候等。充分利用校園壁報、櫥窗、電子展示屏展示“感恩”小故事、名言警句，以及在校評出的感恩生活事例和榜樣人物；在學校的學生活動中開展“感恩”演出，自編自演小品、課本劇等。

其實，在這些常用的情景教育中，我們還可以將平時習以為常的場景“放大細節”“定格瞬間”，從而讓學生深刻感悟內涵和反思自我。比如：在周某同學的生日會上，老師給全班同學重播一張一張的照片，與孩子共同回想：孩子從出生後，其父母發現他耳聾後的表情，然後父母帶著求醫、求學……其實每個聽障孩子的成長都經歷了這種種類似相同過程，孩子們一邊回想，一邊流淚感受到自己生活的不易，感受到父母為之付出的堅信和酸楚。教師並借此契機讓學生用畫筆描繪出一幅幅自己經歷過的畫面，做成一本小的畫冊記錄下來，給它鑲上邊框，作為一份生日禮物送給自己的父母。在期末結束時，播放一個學期在學期學生在校參加的各種活動，以及幕後工作者的勞動畫面；在全校集會上播放社會人士對學生的捐助情況的畫面，讓全體學生集體創作一副感恩主題圖，用於回贈給捐助單位……通過回顧反思，喚醒記憶，讓學生咀嚼生活，讓學生從看似平淡甚至司空見慣的日常生活中，感悟到父母養育子女的艱辛，老師、同學、社會各界的無私關懷和幫助，引導學生懂得應當感激給予我們幫助的人。引導孩子反思自我，培養一顆感恩之心。

二、在專題活動中拒絕“理所當然”

感恩心理的缺失，在聽障學生中並不少見。沒錢的時候，只知道問父母要；看到別人有新衣服、新手機，也哭著問父母要，父母由於經濟原因達不到孩子的要求時，他們就對父母不理不睬，甚至要離家出走。踏入到社會時，覺得別人工資比自己高時就會有不滿的情緒。炎炎夏日，當父母辛苦在田間勞作時，他們在家裏看電視、玩遊戲。在遇到困難時，不是勇於面對，而是埋怨、退縮。

“人不知感恩，無異於沒有靈魂。”要讓學生知恩，不僅要知道他人如何關懷幫助自己，更要切身體驗到他人對自己關懷幫助的不易，感受到這種愛和恩沉甸甸的份量，才會懂得倍感珍貴。

我們可以開展多樣化的專題活動，讓學生在體驗中感悟父母長輩所做一切的來之不易。專題活動“媽媽的一天”，讓學生體驗母親懷孕的辛苦，活動中讓學生腹部綁裹一定重量的沙袋，然後再進行一天的日常活動。“羊有跪乳之恩，鴉有反哺之義。”

在校內可以讓在每個班級輪流去廚房、保潔部門輪值做“小幫手”， 感受摘菜的辛苦、廚房裏的油煙味道、炎炎夏日炒菜時的汗流浹背、給全校學生分飯菜的每個彎腰、每個舀菜的動作，重複幾百次的勞累。在做廁所清掃時的異味，清掃時別人給的眼光。

在校外帶學生去實踐體驗自己父母所從事的職業，在人們都酣然入夢時，半夜值班的醫生、護士；在田間耕種的農民……和自己的父母、家人互換崗位，真正體驗人們工作的艱辛。讓學生真切地感受父母、老師平時的辛勞，讓學生換位思考，轉變了平時一貫的“理所當然”，開始審視地認識自己，深切地體會了父母的恩和愛，奠定了感恩教育的基礎。

在班會課中，開設情景表演：在自己生病、自己忘帶文具、在自己問路，自己遇到難題不知道如何解答、在自己茫然不知所措時，無人幫助自己時，自己的感受如何。採用換位思考，當遇到這些困難時，你所最想得到的是什麼？

開展“假如沒有這些”活動：在你趕這要去辦事，去看望某人時，沒有現代便利的交通運輸，只能靠原始的步行；當你和同學約好了在哪裡見面回合，可是到點了卻沒有見到人，又沒有現代的通訊設備，如何通知對方？通過這些模擬活動，讓學生體驗到其實生活在我們社會的周圍，社會的一切實施給我們都帶來了便利和快捷，讓我們的生活更加美好，從而感受到其實身邊的種種對我們的幫助，從而由讓而生出感恩之心。

在種植活動中，感受種子發芽的美；在養殖小魚的成長過程中，感受對小動物餵養讓其成長帶來的快樂。舉辦“小小攝影師”的活動，帶學生多走出去感受大自然的美，感受祖國山川的美。

三、在言傳身教中培育“寸草之心”

“生活需要一顆感恩的心來創造，一顆感恩的心需要生活來滋養。”感恩意識從不與生俱來，我們需要採用靈活多樣的方式，消除眾多學生感恩之心的“遲鈍”，培養感恩的“本能”。在所有形式的教育當中，教師的榜樣力量最為強大，通過教師的言傳身教，孩子可以真切地體會到“感恩”情感的溫暖，學習到“感恩”行動的示範。

聽障學生經常會受到來之社會各界的關心，我們感恩教育的出發點和落腳點，就是在聽障學生感受到他人對自己的關懷和幫助的基礎上，我們還要讓他們懂得應該怎樣報恩。比如，我們可以言傳身教，讓學生養成說表達感激的習慣。一聲“謝謝”，單純平實而又撼天動地，她包含著人類最美麗的情感。有部分聽障學生，雖然他們無法流利地說出這個動聽的詞語，但我們可以要求他們伸出大拇指，彎一彎，用手勢代替語言，同樣也表達出“謝謝”的含義。在接受社會各界的愛心捐助的時候，我們老師以身示範，對愛心捐助者伸出大拇指，同時大聲地說“謝謝”；在值日生為班級做好了保潔工作時，老師以身作則，表示感謝；在學生為班級贏得了任何點滴榮譽的時候，我們更要發揮言傳身教的作用，大聲地說出“謝謝”……在這樣的示範引領下，學生也會潛移默化地收到薰陶。

我們可以地看到，在父母為學生端上美味的飯菜時，學生能夠伸出大拇指；在老師為個別

學生講解題目而推遲了下班時間時，學生大聲地說“謝謝你”；在同學之間伸出友愛的援助之手時，學生們也會不忘記伸出大拇指……一個大拇指，一聲“感謝你”，是老師言傳身教的功效，在潛移默化地影響下，這些聽障學生學會了發自內心地對身邊的幫助他成長的所有人表達感激，感恩的善念已經種在學生幼小的心靈。

四、在實踐鍛煉中領悟“知恩圖報”

“知恩圖報，善莫大焉。”但聽障學生往往由於孩子的語言溝通存在缺陷，表達不流利，感覺社會對自己有偏見，從而對待人或事物比較偏激，他們不敢踏入社會，即使他們有了感恩的意識，卻往往或不知道如何表達，或羞於表現，或畏懼表達。這就需要我們不斷地去引導，讓他們將感恩意識轉化為實際行動，學會報恩，將感恩化為自覺行為。

實踐鍛煉，應該從小事做起， 愛護身邊的人做起，在生活中學會感恩。

學校可常規定於每個學期的 5 月、11 月為感恩主題教育月。在主題教育月裏，充分利用母親、父親節契機，做好充分的宣傳，讓學生通過各種各樣的形式來表達自己的感恩之心。並借主題月的活動，逐漸讓學生養成一種習慣，一種感恩的習慣陪伴學生渡過一生。

感謝父母的養育之恩。自己完成力所能及的事，讓父母省心，為父母分憂，使父母快樂。自己獨立自理。每天上學時，與父母打招呼：“爸爸媽媽，我上學去了”。父母到家後，主動開門給父母拿拖鞋，端上一杯茶。在家做自己力所能及的事情，每個月不定期地給父母寫封感謝信，給父母洗個腳，數數爸爸的白頭髮，摸摸媽媽粗糙的手，給媽媽親手製作一張面膜。從一年級開始，開學時要求學生把父母的生日，填在班級的備忘錄中，全班學生共同提醒班級學生家長的生日。在生日那天，集體為家長製作感謝卡片，給爸媽放假一天，自己完成家中所有的家務，做一餐飯給父母吃。

感謝老師的教導之恩。感謝老師的培育之恩。主動向老師問好，自覺遵守行為規範，用努力學習表達對老師的尊敬和感激。舉辦“禮貌之星”“文明之星”的評比，每個學期的九月舉辦“感謝師恩，一路有你”的作文比賽，在畢業典禮上，畢業生和全校師生顧自己在成長歷程中，老師所給予的幫助和支持。一點一滴，水滴穿石，在哥哥姐姐的感染下，整個學校都形成一股尊師、愛師的氛圍。

感謝同學的陪伴之恩。同學在是生活和學習中的好夥伴，同學們陪伴著每個人的成長過程，互相鼓勵共同進步。可以開展“我為同學做一件好事”活動；給對自己幫助最大的同學寫信；為班級中有困難的同學獻愛心，送上感恩卡片，同唱感恩歌曲。高年級的同學幫助剛入學的新同學整理書包，包書皮。在宿舍裏面，教小同學洗衣、晾裳、疊被子，養成良好的生活、衛生、學習習慣。

感謝社會的關懷之恩。我們可以鼓勵和帶領學生參加志願者活動，走上社會參與公益活動。為社區衛生做貢獻，為孤寡老人服務，搞衛生。去公車站、地鐵站、商場、醫院等教員工手語。去志願者小屋派送報紙、涼茶。假期可以早上 4 點加入到環衛工人的清潔當中，給鄰居澆花、

洗車等等。

感恩苦難鍛煉自己的意志，感恩失敗讓自己站起。感恩大自然回報人類的所有，感恩周圍所有的一切事和物。感恩自己是個聽障學生，是與眾不同的人，聽障是個特點，而不是一個背著包袱的殘疾人。

感恩的實踐鍛鍊是整個感恩教育的關鍵所在。通過多樣化的實踐行動，才能激發聽障學生內心真實的情感，理解“滴水之恩當湧泉相報”的真諦，讓其充滿感恩之情，充滿愛他人之心，從而學會感激父母、老師、社會、大自然，感激一切為自己的健康成長付出心血和汗水、提供服務和幫助的人。為此，我們要鼓勵學生廣泛實踐，真誠地去回報身邊的人，讓感恩之心深深紮根在學生的思想裏，體現在行動上，成為自覺自願的行為，樹立正確的人生觀、價值觀。用樂觀的眼光看世界，“反哺”社會。從而培養聽障學生的健全人格，實現社會的和諧幸福。

注釋

[1]葛玲.當代中小學生感恩教育之探析[D].曲阜師範大學，2007.4.P22

參考文獻

陳雲英.中國特殊教育學基礎[M].北京：教育科學出版社,2004.12

扈中平.現代教育理論[M].高等教育出版社,2000.8

張寧生主編.聽力殘疾兒童心理與教育[M].瀋陽：遼寧師範大學出版社, 2002.4

王律言.小學感恩教育實踐研究[D].上海師範大學，2012.

葛玲.當代中小學生感恩教育之探析[D].曲阜師範大學，2007.

陶志瓊.關於感恩教育的幾個問題的探討[J].教育科學,2004.4

張桂權.感恩意識與感思教育 教育評論[J].2006.1

劉穎.學生道德發展特點及其對聾校德育的啟示[J].科教文匯,2009.4

江顧啟洲.殘疾兒童感恩意識缺失的原因及教育策略 http://www.pep.com.cn/xgjy/tsjy/grzj/guqz/jxlw/201008/t20100820_697617.htm

自閉症譜系障礙兒童超市購物技能教學策略應用的行動研究

王文瑾　　譚小猛
華南師範大學特殊教育系

摘　　要

為了打破自閉症譜系障礙侷限於原發障礙和缺陷的教育模式，將教育領域延伸到生活方面，本研究採用行動研究方法，開展自閉症譜系障礙超市購物技能的課程教學，總結出適用於自閉症譜系障礙超市購物技能教學的普遍性教學策略：1.教學內容組織形式：主題教學；2.教學組織形式：個別化教學；3.教學方法：遊戲教學、情景式教學、生活實景教學、社交故事、鏈鎖法、視覺策略和代幣制等；此外，以下五項策略的使用原則告訴我們策略使用注意事項：實踐性原則、協同性原則、綜合性原則、靈活性原則和活動性原則。希望研究結果能給廣大特教教師和自閉症譜系障礙家長，進行生活技能教學時提供策略參考，幫助自閉症譜系障礙兒童早日實現獨立生活。

關鍵詞：自閉症譜系障礙，生活技能，超市購物，教學策略

壹、緒論

一、研究背景

近年來，“生存教育”成為培智學校課程改革的重要指導理念其中之一（王輝，2010）。掌握必需的生活技能是學會生存的前提，已成為自閉症譜系障礙（下文簡稱自閉症）在學校教育中的典型課程目標（劉春玲、江琴娣，2008）。大部分自閉症在智力受損的同時，還存在著生活適應的缺陷。嶽琪對上海市輔讀學校學生的生活適應能力研究發現自閉症生活適應能力水準低於智力障礙和腦癱（屠榮榮，2015）。自閉症因社會溝通能力的損傷，生活適應存在著一定困難。要提高自閉症的生活適應能力，必須掌握獨立生活的技能。

現有研究把目光集中在自閉症的主要缺陷上，針對自閉症生活技能系統性教學策略的甚少。由於自閉症在社會溝通和行為上的障礙，生活技能的學習對於自閉症來說存在很大困難。超市購物作為生存必備的基本生活技能之一，完成超市購物活動除了要具備關於技能基礎認知的陳述性知識和技能操作的程式性知識之外，還涉及到社會溝通能力，這是自閉症的核心障礙。技能的教學要求教師必須具備較高的教育教學能力。若能探討出一系列針對自閉症超市購物技能教學的教學策略，讓教師在教學過程中有所參考借鑒，就能大大減輕教師的教學壓力，提高教學效率與品質。

本研究通過在廣州市第二少年宮以班級集體授課的形式，進行自閉症社會生活技能-超

市購物技能的教學實踐，探究適用於自閉症超市購物技能教學的教學策略。希望通過實踐，找出以下兩個問題的答案：

（一）目前有哪些可應用於自閉症超市購物技能教學的教學策略？

（二）如何應用這些策略才能提升自閉症超市購物技能教學的效果？

研究結果能為教師和家長系統開展自閉症超市購物技能教學提供參考。

二、 研究意義

自閉症要獨立生活，必須掌握實用的生活技能。在教學實踐中總結出以技能應用為核心的系統超市購物技能教學策略，更具有針對性、實用性和操作性，教師家長容易理解與掌握，從而更好的運用到自身的教學實踐中，提升教學效果。

此外，對自閉症行為和缺陷的幹預與康復，能減輕障礙對自閉症技能學習的影響；而自閉症超市購物技能教學幫助自閉症掌握與應用生活技能，讓自閉症能自行到超市添置生活必需品，以滿足生活基本需要。

貳、文獻綜述

一、自閉症概念

自閉症的診斷標準主要參考《精神障礙診斷與統計手冊》（DSM）。2013 年，DSM-5 修訂了自閉症的定義，取消分類統一歸為自閉症譜系障礙，分級標準按照所需支援程度分為需要極大支援、需要較多支援和需要支援等三大等級，對應嚴重程度重、中、輕度。此外，DSM-5 還概括了其兩大主要臨床表現：持久性的社會交流障礙以及狹隘興趣和重複刻板的行為方式（American Psychiatric Association,2013）。

二、自閉症的技能學習特徵

有學者提出自閉症除了三大典型症狀：社會交往障礙、人際溝通障礙、重複刻板的異常行為，還存在感知覺異常、情緒情感障礙以及認知異常（錢樂瓊、楊娜、肖曉等，2013），認知的發展與自閉症生活技能的學習息息相關。自閉症認知發展與正常兒童發展的規律基本一樣，不同的是他們發展速度慢，水準淺；在具體的認知方法方面，自閉症與正常兒童有著明顯的不同:

(一)對事物的認知往往關注的是一個細節；

(二)對事物的認知往往缺乏聯繫；

(三)選擇性注意明顯；

(四)遷移能力弱，拒絕變化（謝明，2007）。

綜合自閉症的特徵和認知發展特點，我們可以推斷自閉症在超市購物技能的學習上可能存在以下問題：

(一)由於生活經驗不足，缺乏超市購物的基礎認知知識；

(二)過分關注超市購物技能構成的某一環節；

(三)難以把購物方面的認知與實際購物聯繫起來；

(四)難以保持注意力；

(五)對同時出現的多種資訊難以處理吸收，特別是購物中的社交訊息；

(六)技能難以遷移到具體購物情境中應用。

三、自閉症的技能教學策略

教學策略根據教學目標、學習者、教學環境以及教學資源來選擇與安排教學過程、教學內容、教學組織形式、教學方法以及教學媒介等。自閉症教學策略的選擇必須考慮到教學目標、自閉症的特徵、教學環境以及現有教學資源的狀況。目前自閉症教育策略的研究多數為缺陷補償或行為幹預。鄒小兵教授提出在自閉症的幹預中以 TEACCH 為訓練的基本框架，行為矯治方法（ABA）為基本方法（鄒小兵，2014）。美國國家自閉症中心總結出實證檢驗有效的自閉症幹預方法（Samuel L.Odom,2014）和英國研究發現的有效治療方法(Lee A.Wilkinson,2010)中都有 ABA 和 TEACCH。由此可見在自閉症教育中，兩者都是有效策略。 ABA 和結構化教育對自閉症掌握必要的技能、適應社會生活很有效果（李春梅，2007）。針對自閉症主要障礙進行幹預的理念和策略應用到生活技能教學上能減輕障礙對生活技能學習的影響。自閉症日常生活技能訓練的強化法、行為塑造、鏈鎖法和代幣制(劉學蘭、李艷月，2012)等都是 ABA 的常用策略。

超市購物技能可以採用一般生活技能教學常用策略。何金娣等考慮中度智障和自閉症等特殊兒童的學習特徵和需要，進行了以生活為核心生存教育教學策略研究，應用主題教學模式和個別化教學、分組教學、資源教室教學以及主輔教師制等策略，取得了一定教學成效（何金娣、徐琳、季敏等，2002）。慕雯雯等人採取遊戲以及生活實景教學等策略對一個自閉症個案進行錢幣概念的教學，成功幫助個案用錢幣在商店中購買物品。研究中遊戲教學起到行為和情緒的矯治作用，有效地補償自閉症在超市購物中缺乏的認知以及社會行為；生活情境教學法利用班級模擬的購物情景進行教學，再把課堂遷移到實際購物情境中；班級模擬購物活動的開展對實際商店情境下進行的購物完成情況有促進作用。（慕雯雯、黎莉和張文京，2007）。綜上所述，為了能讓自閉症更好地把所學技能應用到生活實際中，可以利用生活實景和操作訓練進行超市購物技能教學。

隨著對自閉症的深入研究，人們發現自閉症的生活適應能力相對於其他特殊兒童來說，顯得更弱一些。學者 Liss 和史寶玲在對比自閉症和發展遲緩兒童的研究中得出了相同的結論：自閉症的生活適應能力比發展遲緩兒童要低。Liss 還發現，自閉症的溝通能力與發展遲緩兒童水準相當。也就是說在自閉症教育中，生活適應領域的教育應當受到人們的重視（屠榮榮，2015）。為呼應生存教育理念，幫助自閉症實現獨立生活，本研究以自閉症

的超市購物這項基本生活技能的學習為切入點，探討自閉症超市購物的教學策略，希望以此喚起學界對自閉症生活技能學習的重視。

參、研究方法

一、觀察法

通過觀察學生的課堂表現，收集不同教學策略下學生學習情況的資訊，做好每節課的觀察記錄。重點觀察學生外出購物實踐時的行為表現，利用購物檢核表進行記錄、核對，以瞭解學生購物技能的掌握與進步情況。

二、 訪談法

在行動過程中，對學生家長進行訪談，收集他們對學生表現的評價、課程以及教學策略應用的看法與建議。

三、行動研究

本研究採用行動研究的方式進行，研究人員即為行動實踐人員之一。在超市購物技能的教學實踐中開展研究，在實際應用教學策略的過程中檢驗成效，不斷反思改進最後得出結論。

肆、行動研究設計

一、 研究對象

本次研究的對象為廣州市第二少年宮的學生。把研究地點和對象定在少年宮，原因有三。首先，少年宮允許教師自主圍繞某一主題設計課程開展針對性系統性教學；其次，少年宮上課時間一般為週末，對家長來說自由度大，能提高家長的參與度。最後，學生中自閉症占很大一部分，有條件開設一個自閉症的班級。據大多數學生家長反映，他們認為學生需要針對購物技能的課程學習。

綜合上述原因，我們在少年宮開展超市購物技能教學班，招收對象為在少年宮註冊學位的 6 名自閉症。由於教學時間有限，要求招收對象：一，沒有嚴重的行為問題，以不幹擾其課堂參與為標準；二，具有一定的口語表達能力，能與他人進行溝通兩輪以上。

根據家長提供的學生基本情況以及面試時學生的表現分析，招收的六名學生基本情況如下：一，根據 DSM-5 的分類，他們均屬於自閉症光譜中的中輕度，需要支援的程度為間歇性或偶然性的；二，能維持與他人的語言溝通至少兩個來回級以上；三，在面試的十至十五分鐘時間內無幹擾面試進行的問題行為。

二、 行動計畫

（一） 教師團隊組成、課程參與人員及時間安排

教師團隊由一名督導老師、主教、助教和六名志願者組成。督導老師是少年宮自閉症

社交班的主教，指導課程實施；主教與助教以及志願者是華南師範大學特殊教育系的本科生。主教負責課程設計與教學，助教協助主教完成工作；志願者為學生個輔老師，在課堂上輔助學生以及課後與家長溝通。

課程每週日下午上課一小時，為期一年，分為上下兩個學期，共計二十四個週教學週。課程要求家長必須陪同學生一起上課，觀摩課堂教學以便在課後與學生進行知識鞏固，是提高教學效果的有力支持。

（二） 課程目標擬定與學生購物能力前測

課程目標為學生能在超市中獨立完成購物活動。從招生開始到教學第四週，皆為基線資料的收集階段。通過招生面試時家長帶來的材料、與學生的互動交流以及教學一到四週的觀察，收集學生在行為問題、溝通、購物基礎知識掌握以及超市購物實踐能力的情況。本研究採用主教自編的購物能力檢核表作為購物能力前測的工具。

（三） 課程實施中教學策略的選擇

本次行動結合查閱的文獻資料，教學目標、自閉症生活技能學習特徵和需要、教學環境以及少年宮教學資源狀況來計畫使用的教學策略。

一是課程內容組織形式：主題教學。

自閉症的認知注重細節而缺乏對事物整體的認識，對超市購物這項生活技能缺乏一定的基礎知識，所以認知教學必不可少；再者自閉症難以把學習到的知識遷移到具體的生活情境中應用，所以課程以實踐操作課為核心圍繞超市購物進行主題教學。圖一為本課程的主題樹狀圖。每個板塊的課程內容先進行課內的基礎認知教學，然後再設置一到兩節的購物模擬和實踐課。

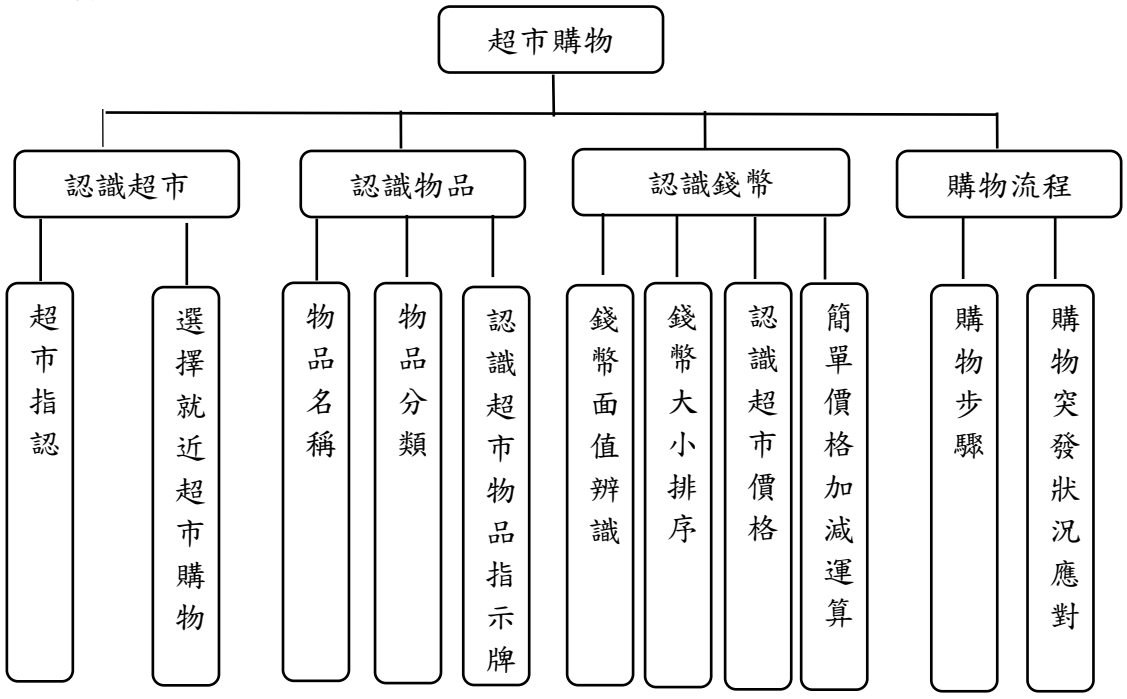


圖 1：購物課程主題樹狀圖

二是教學組織形式：集體教學結合個別化教學。

自閉症個體間差異大，少年宮師資充足，課內教學由主教進行集體教學，設置由志願者進行個別輔導的環節；實踐教學完全採取個別化形式，志願者帶學生到超市進行學習。每位志願者固定負責一名學生，與家長保持密切溝通，擬定學生的每節課的學習目標，課後須完成一份個案觀察記錄，以便主教瞭解學生學習情況，調整教學進度。

三教學方法以自閉症優劣勢能力為依據綜合使用。

研究證實視覺空間和動手能力是自閉症相對優勢能力（Stephen M.Edelson,Ph.D. 2015），結合刻板思維的特點，結構化教學能有效提高學習效果。在認識物品和認識錢幣的板塊教學中，教學內容採用真實物品或圖片呈現。採用結構化中視覺策略，利用圖像、照片等來協助、促進兒童的理解能力（陳凱鳴，2011）。此外，課程教材利用少年宮自主編製的超市購物故事繪本進行購物流程的教學，採用鏈鎖法使流程成為個人工作系統：準備購物裝備→選擇購物商店→選擇商品→請求幫忙→結賬→回家。我們還利用視覺策略來規範學生課堂行為，以簡單文字表述良好行為成為班規寫在全開白紙上，貼在課室醒目位置。



圖 2：超市購物繪本目錄

自閉症注意力分散，缺乏認真聽講，適當回應等行為，課堂需以互動性的活動為主。遊戲教學能增進認真傾聽、專心上課、注意力集中、適當回應等適應性行為（黃勇，2013）。課程將遊戲融入教學，增加課堂趣味性，吸引和保持學生的注意力。

自閉症理解能力和邏輯思維能力發展是弱勢，難以結合現實情境運用所學技能，我們

採取情境創設與生活實景教學的方法幫助他們掌握超市購物技能。情境創設就是在課堂上模擬購物情景。生活實景教學就是教師組織學生到與教學內容相關的場所即超市進行教學（趙麗娜，2013）。

三、學生購物能力的形成性評價和後測

在教學過程中為了監控教學成效和發現學生的學習問題所在，不定時進行形成性評價；課程結束後，對學生進行購物能力後測，檢驗學生的超市購物技能掌握情況。與前測一樣，形成性評價和後測都採用教師自編的購物能力檢核表進行評量。

四、 行動研究流程

本研究按典型的行動研究流程進行，也就是圍繞問題進行計劃、行動，接著便進入行動與反思的循環中，最後得出結論。具體流程如下圖所示：

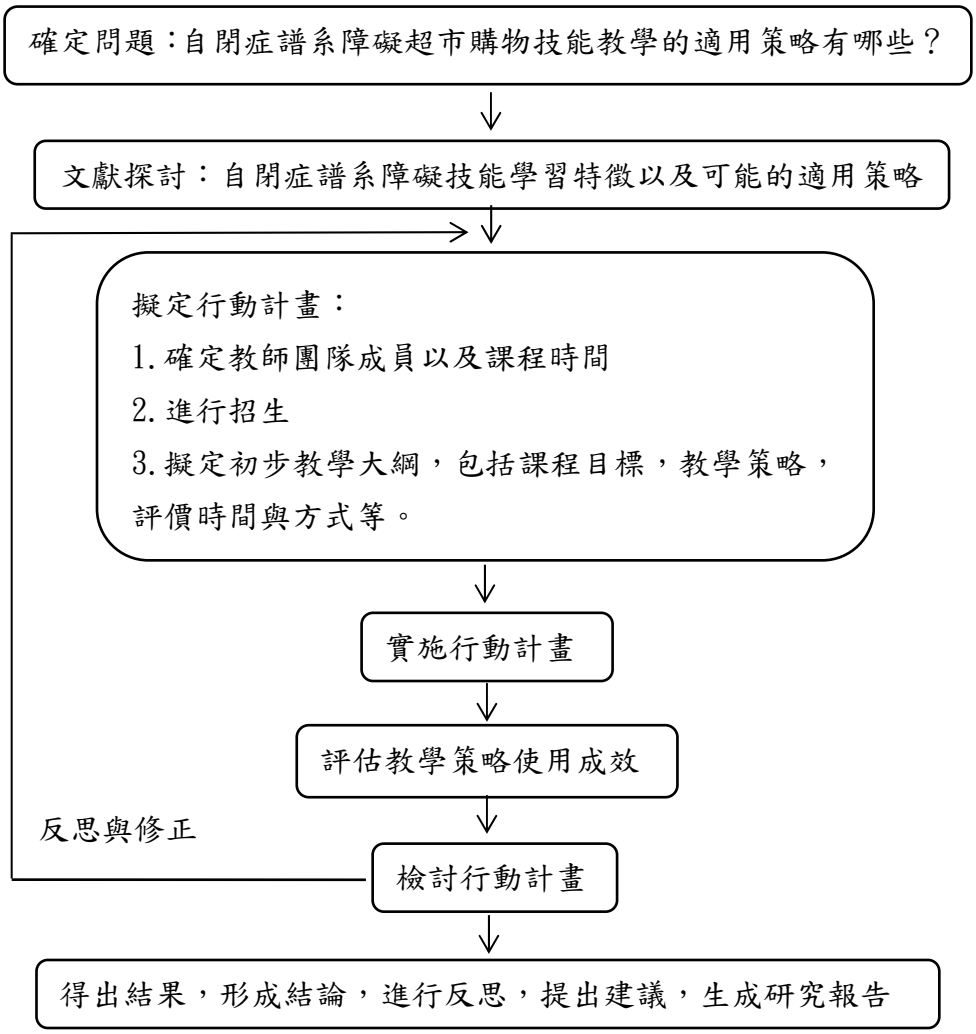


圖 3：自閉症超市購物技能的教學策略行動研究流程圖

伍、結果

一、教學策略應用中遇到的問題及改進

（一）調節教學內容以適應學生能力差異

學生對超市和常用物品的認知基礎較好，但缺少獨立購物的經歷。所以主教減少了認識超市和物品的內容比例，增加實踐教學時間。在認識錢幣教學階段我們發現：學生錢幣認知水準和能力相差較遠，付款阻礙成功購物。是否要增加錢幣認知的基礎知識課課時？學生能力差異大，下節課的教學主題如何制定？課程目標為學生獨立完成購物，是否一定要掌握簡單運算才能購物？

由於錢幣基礎認知內容複雜而教學時間有限，我們決定圍繞總教學目標-學生能獨立完成購物活動擬定錢幣部分教學目標-學生能據商品總額拿出足夠錢幣付款目標達成可結束教學；志願者根據學生能力制定學習內容，也就是在同一主題下將學生的學習內容和目標進行分層分級；若學生在拿出足夠錢幣付款上仍有困難，志願者在實踐時利用示範和協助，結合生活實景教學策略進行教學。

（二）豐富個別化教學策略、改變遊戲形式以提高家長參與程度

課程邀請家長觀摩課堂，與志願者合作幫助教學。家長為本次課程中提高教學效果的中間因素，即教學策略通過直接作用於家長而間接作用於學生。教學一到三週，主教發現家長在課堂中少有留意上課內容和學生表現；對志願者課後的建議沒有有效落實。家長參與度不高的原因是什麼？有什麼策略可以提高家長參與教學的程度？

課程剛開始不久，家長與老師之間尚未建立相互信任的關係；教師與家長的溝通少，家長不知道策略內涵以及在家如何開展教學。分析了原因之後，我們再利用個別化教學策略解決問題。第一，使家長成為個別化教學的“對象”，加強課後教師與家長的溝通，內容包括對本節課內容的看法以及學生上課情況及學習需要，以幫助家長“學習”本節課教學策略；第二，改進個別化教學實施方式，讓家長成為個別化教學的主要實施者，志願者則充當指引者的角色；第三，增加需要家長協助學生完成的課後作業的佈置，實現個別化教學在課後課外的延續。

以上措施幫助志願者與家長之間建立了合作關係，但志願者需要利用較多的時間為家長介紹策略，還要討論學生的課堂表現，制定教學目標，志願者普遍表示溝通效率不高。是否可以讓家長參與課堂，親身體驗教學策略的應用？

針對這個問題我們採取的應對方法是結合整合性遊戲團體的理念設計團體遊戲教學：邀請家長一起參與到悄悄話遊戲和購物闖關遊戲中。我們讓家長與任意學生組隊參與遊戲，課後家長就會互相交流學生的表現，促進了家長之間的討論互動；而且家長親身感受到了教學中策略的運用與效果。

（三） 增加代幣制以提高學生課堂參與度

學生參與度不高主要體現在基礎認知教學上。如何提高學生參與課堂的積極性？

要增加自閉症的動機最有效莫過於代幣制，就是強化法在教學中的體現。為了更好地進行課堂管理，增加學生良好行為表現，提高學習積極性與主動性，決定使用代幣制幫助教學。代幣制就是兒童以良好的行為表現來賺取代幣，用代幣換取權利、活動或具體實物（李芳、李術，2011）。每個學生都有一定數量的笑臉貼紙作為代幣，如果學生表現出良好行為，教師進行言語表揚並獎勵一枚笑臉貼紙；如果出現不良行為，經教師警告 3 次無效後扣除一枚笑臉貼紙。在遊戲過程中，學生成功完成遊戲，也能獲得貼紙獎勵，集齊一定數量的貼紙便能兌換食物。

（四） 結合社交故事修正故事繪本便於學生學習

超市購物故事繪本主要應用在購物流程的教學中，家長和志願者都提出學生注意力無法集中在繪本上，需要不斷地提醒；繪本重點知識不突出，背景內容豐富，學生容易忽略知識點的學習。故事繪本教學效果不盡人意，如何才能將購物流程完整有效地呈現在學生面前？

筆者帶著這個問題回顧第九週的課堂記錄發現在展示學生購物照片的時候，學生的參與度極高，而故事繪本中的圖文卻無法吸引學生注意。如果把繪本中的圖片換成學生自己的照片，以社交故事形式呈現購物流程是否能提升教學效果？

於是我們利用社交故事呈現購物流程，用圖為學生平時購物實踐的照片，輔以簡單的語句描述購物流程以及購物過程中的適宜社交表現，果然引起學生學習興致。

（五）利用模擬場景進行演練應對實踐中的突發狀況

在第二學期第 6 週的購物實踐中學生 D 在排隊時遇到了被插隊的情況，D 不知所措。在購物過程中會發生難以控制的突發狀況：排隊時被插隊，遇到陌生人搭訕等等，學生實際中遇到這一狀況時難以應對；再者，並不是每次購物都會發生突發狀況，學生缺少鍛煉機會。如何保證自閉症能把學習到的適當行為在實際情境中表現出來？

我們結合生活實景教學與情景式教學：在進行以遇到突發狀況時能有適宜的表現為目標的生活實景教學中，教師主動創設相應的突發狀況發生情景，請志願者充當插隊或搭訕的陌生人，觀察學生的反應。

二、不同教學策略的教學成效

教學策略的有效性以能否實現教學目標和保持學習者的積極性為主要標誌（張大均、王映學，2005）。我們將從學生購物能力的變化，教師團隊和家長的回饋三個方面來分析教學目標的實現情況以及學生的積極性，作為教學策略是否有效的參考。

（一）學生購物能力的變化

學生的購物能力的進步情況參考購物能力檢核表。檢核表的目的為測量學生購物流程的完成情況以及發現學生在購物過程中的存在問題。其中包括四個購物流程，購物準備、商品尋找、付款和商品打包。完成率體現完成情況：完成第一環節為 25%，完成前兩個環

節為 50%，前三個為 75%，全部完成為 100%。表格中行為檢核欄及備註欄可以看出學生存在的問題和需要的協助。

整個教學過程中使用了六次檢核表，把班上學生依次編號為 ABCDEF，每次檢核表的使用結果統計如下表：

表 1：購物檢核表使用結果統計表

學生	（學期一）完成率%			（學期二）完成率%		
	第 4 週	第 8 週	第 11 週	第 3 週	第 6 週	第 8 週
A	25	50	75	100	100	100
B	50	25	50	75	/	/
C	50	50	75	100	100	100
D	50	50	75	100	100	100
E	25	50	100	50	100	100
F	75	75	100	100	100	100

如上表所示，學生購物能力經過一年的學習都有所進步，最後兩次購物檢核表的使用結果顯示完成率都為百分之一百（學生 B 中途輟學沒有參加後面課程），查看備註欄發現雖然學生仍在購物過程中存在一定的問題，但沒有對成功購買商品產生阻礙，學生能獨立完成購物，課程總目標已經實現。

購物完成率幾乎呈上升趨勢，學生 B 和 E 出現回落。B 出現回落原因在於對兩次購買商品的熟悉度不一樣：第四週的商品是他熟悉且感興趣的零食，能順利完成商品尋找，而第八週要求購買的商品為學生平時少接觸的調味品；E 的回落出現在兩個學期之間，兩次購物相差了兩個月時間，家長表示在此期間由於工作繁忙，沒有對 E 進行知識鞏固也沒有進行購物實踐，E 出現了遺忘現象。

（二）教師團隊回饋

根據主教的課堂記錄，遊戲教學環節是學生參與度最高的環節，其次為情景式教學環節和生活實景教學。第一學期第三週的課堂記錄中遊戲效果如下：

學生與家長排成兩列，主教與助教老師同時分別向兩隊排頭說出一個詞語：柳丁，學生聽到後立刻轉身輕聲的告訴後面的同學，有同學會用手捂住嘴巴，生怕被別人聽到；也有學生很大聲的講出來。A 學生總是出現傳遞錯誤的情況，“柳丁”到他這裏就變成了“蘋果”，全隊人哭笑不得。傳到隊列最後，隔壁隊伍準確的說出了柳丁，而這邊就變成了蘋果。老師問：它們是屬於哪一類商品？大家齊聲回答：水果。在第二輪遊戲中，A 在家長的幫助下，終於準確傳遞了詞語，大家都為他的進步鼓掌歡呼。

在結合情景式與生活實景教學策略引導學生應對購物過程中出現陌生人搭訕的突發狀

況時，學生 B 表現如下：

*陌生人：小朋友，你媽媽在那邊買東西，叫我帶你過去，我們一起走吧。學生 B 躲開不予理會。陌生人繼續搭訕：我買這個巧克力給你我們一起走吧。學生 B 躲開並果斷拒絕不要。*由此看來，學生 B 把老師教導的內容在實際情境中成功應用。

志願者的個案觀察記錄顯示，學生們在志願者的個別輔導下，能按照自己的需求和特點進行學習，慢慢進步。例如學生 F 第十一週的個案觀察記錄：

"E 順利完成指定商品的購買，但買了額外的巧克力和泡芙，家長反映每次購物 F 都會要求購買自己喜歡的商品，不答應便哭鬧，希望志願者能幫忙解決這個問題"。

志願者與家長擬定了學生 F 的個別化購物實踐任務：用有限的錢購買指定商品；完成任務則能獲得喜歡的食物獎勵，要求學生進行自我管理與控制。在任務進行過程中，志願者全程陪伴。觀察記錄如下：

F 又到巧克力區逗留準備下手購買時，志願者給予提醒：F，你只有十塊錢，買毛巾需要 8 元，你還能買 4 元的巧克力嗎?F 回答：10 元買了毛巾 8 元，10 減 8 等於 2，剩下兩元，不能買巧克力。只好拿著毛巾去結賬。

在經過家長課外多次實踐後，F 在接下來的一次班級集體購物實踐中無需志願者提示，到巧克力區逛了一圈後，便主動拿著指定物品到收銀臺結賬，成功完成任務。

（三） 家長回饋

在課後不定時的訪談中，家長表示*"購物實踐是學生最期待的活動，平時多帶他去超市購物，發現他進步很快""這節課的模擬購物很有趣，能在實踐之前讓他們體驗一下如何向售貨員禮貌詢問，還可以自己當小老闆賣東西，很好玩"*……綜合發現，廣受家長好評的是生活實景教學和情景式教學，家長均表示在這兩個教學策略的教學下學生表現好且有明顯進步。

最後一節課的集體訪談中，家長均表示經過一年的學習，學生基本上已經掌握了超市購物技能，只是在付款時錢幣計算或者錢幣恰當使用存在問題。*"XX 參加了這個課之後急躁的性格改變了不少，付款能安靜排隊等待，結賬之後才打開包裝吃東西""XX 還是回到牙刷區左看右看，但是不會逗留很久，會記得去選自己要買的東西然後付賬；不過他在角元單位的辨認上還是很模糊，我會堅持對他進行鞏固學習的，希望以後志願者姐姐能繼續幫助我們"*……個別化教學得到了家長的認可，有一定的教學成效。

三、分析與討論

從上述行動循環中可以發現，策略有效性的實現需要使用者根據實際情況修正，靈活選擇，綜合應用。本次教學過程中使用的全部教學策略匯總如下表所示：

表 2：超市購物技能教學策略匯總表

教學策略		主要作用	是否為自閉症常用缺陷或行為介入策略
核心策略	主題教學	使教學內容系統化，具有連續性	否
	個別化教學	使教學更具針對性，整合教學資源	否
	情景式教學	建立購物基本認知與操作運用的聯繫	否
	生活實景教學	幫助技能遷移到實際情境中運用	否
輔助策略	遊戲教學	提高學生學習動機，課堂教學活動化	否
	社交故事	整體把握購物流程，規範購物行為表現	是
	視覺策略	使教學內容直觀化、具體化，規範學生課堂行為	是
	鏈鎖法	分解購物流程	否
	代幣制	提高學生課堂參與度，強化良好行為表現	是

把主題教學、個別化教學、情景式教學和生活實景教學歸結為核心策略，是因為它們幾乎貫穿於整個教學過程，使用頻率較高，是學生掌握、運用技能的關鍵性策略；而其他五個輔助策略使用頻率相對較低，主要作用是輔助課堂教學。不管是策略的借鑒、結合、調整或完善都說明在實際教學中應該綜合靈活的運用不同策略來幫助教學。

陸、 結論

根據結果筆者總結了自閉症譜系障礙超市購物技能的適用策略以及五大使用原則。在教學時如果能按照原則應用策略，才能確保策略的有效性。

一、適用策略

在自閉症超市購物技能的教學中，以技能運用為核心的主題教學策略是教學內容設計的中心，是自閉症技能學習的基礎。把一項技能按結構分解成小主題，基礎認知課和實踐操作課穿插進行教學，實踐操作為核心，能保障技能教學的系統性。

個別化教學策略是自閉症超市購物技能學習的催化劑。個別化教學以自閉症的能力特點和需要制訂個別化的教學目標和內容，使其在技能學習過程中得到有針對性的指導；再加上主教、志願者以及家長的密切配合，有效利用了人力資源，使教學從課堂內延續到家庭中。

社交故事是幫助自閉症理解所學技能的有效方式。利用鏈鎖法使技能成為結構化的個人工作系統，學生自定步調學習；社交故事有圖片和簡單的文字組成，對自閉症起到提示作用，幫助整體把握技能的應用。

情景式教學和生活實景教學策略是自閉症生活技能應用的有力保障。模擬情景預告技

能應用的情境以及幫助兒童熟悉操作步驟，建立已有認知與實際操作之間的聯繫；生活實景教學則把技能與特定的使用環境建立聯繫，確保以後在遇到類似生活情境時能自動操作所學技能。這兩個策略實現由基礎認知到實踐操作再到實際應用的逐步過渡。

以下三個策略使自閉症注意到你的教學，加快學習效率：視覺策略發揮自閉症的視覺學習優勢，幫助技能記憶；遊戲教學吸引自閉症的注意，提高學習興趣；代幣制規範課堂秩序，提高學習動機。

二、使用原則

（一） 實踐性原則

超市購物具有很強的實踐性，自閉症技能教學最終目的是為了應用技能去解決生活問題，要求教學與生活實際聯繫起來。教師在選擇和使用教學策略時，始終圍繞實踐進行：考慮自閉症的實際需要，增加技能的操作實踐機會，加強技能學習與技能應用情境的聯繫，確保技能在情境中的正確使用。

（二）協同性原則

協同性原則分為“協”與“同”，“協”是指自閉症生活技能的教學需要與兒童日常生活聯繫緊密的各方面人員協作，例如家人、同伴等，甚至去爭取超市、商店的工作人員的配合；“同”是指這些人員之間使用的教學策略要保持一致，不要讓學生產生混亂感，阻礙學習進度，影響技能學習效果。

（三）綜合性原則

自閉症生活技能教學要綜合運用各種教學策略。一種教學策略可能對幫助自閉症理解技能有積極影響，但是如果自閉症的注意力根本就不在所要教授的東西上，教學也無效的。此時如果在教學中同時使用代幣制以吸引兒童注意，就能進行有效教學。不同的教學策略相互作用相互促進，綜合使用能產生意想不到的效果。

（四）靈活性原則

靈活性原則是指教學策略的選擇與應用必須根據實際教學情況進行調整。學生的學習特點和需要是首要的因素。自閉症個體間差異大，不同的團體或個體總的學習風格存差異，在教學過程中，學生能力也在發生著變化，教學策略不能一成不變。再者教學中會遇到不同的問題與狀況，需要教師提高警覺度靈活調整策略以應對。教師本身的教學風格和學校教學環境與資源也是影響教學策略應用的因素之一。

（五） 活動性原則

自閉症超市購物技能教學要以增加師生間，生生間，學生與環境間的互動為原則選擇教學策略，這就是活動性原則。活動化的教學能增添課堂的趣味性，調動自閉症的積極性。由於自閉症的特殊性，他們無法像普通兒童一樣持續關注老師，安靜聽講，傳統的講授式教學或簡單的提問互動都無法提高參與度，通過活動能實現這一目標。

柒、反思及建議

對整個研究進行反思後發現了以下三點不足之處並提出建議如下：

一、 技能應用情境的單一性問題

本次超市購物技能的實踐都在同一間超市進行，缺少情景泛化教學。此外，超市是社會生活中的一個典型社交環境，如果可以和環境中的人事物，也就是超市的工作人員建立聯繫，形成一個支援性的社會環境，能有效的幫助教學。

二、行動實施地點的特殊性

行動的地點少年宮具有特殊性，它的教學地點，教學時間，教學環境，教學資源，學生情況都與普通學校和特殊學校有較大的差異，一定程度上影響了教學策略的選擇與使用情況，策略需要教師根據實際情況做較大的修改才能更好地應用於教學中。

三、評價方式的單一性

學生購物能力的評價方式單一。教師自編的購物能力檢核表、訪談與課堂記錄等評量方式信度與效度不高，志願者以及家長的評價也摻和著一定的主觀因素，導致評價難以系統化與標準化。如果能改進教學評價部分的設計，使評價多元化，標準化的話，能使研究結構更加嚴密，研究結果更具說服力。

參考文獻

王輝（2010）。 我國培智學校課程改革研究的現狀、反思與展望。 中國特殊教育，12。

劉春玲、江琴娣（2008）。特殊教育概論。上海:華東師範大學出版社，232。

屠榮榮（2015）。自閉譜系障礙學生生活適應課程方案設計與實施效果研究。上海:華東師範大學碩士論文。

錢樂瓊、楊娜、肖曉等（2013）。孤獨症譜系障礙兒童的早期幹預方法綜述。中國臨床心理學雜誌，05，856-862。

謝明（2007）。孤獨症兒童的教育康復。天津：天津教育出版社，65-67。

鄒小兵（2014）。兒童孤獨症譜系障礙醫學治療與教育幹預綜述。殘疾人研究,02，25-28。

李芳,孫玉梅,鄧猛(2015)。美國自閉症教育中的循證實踐及啟示。外國教育研究,02,66-78。

五彩鹿兒童行為矯正中心（2015）。中國自閉症教育康復行業發展狀況報告。北京:北京師範大學出版社，85。

李春梅（2007）。 融合教育理念下自閉症治療方式的分析。長春:東北師範大學碩士論文。

劉學蘭,李豔月（2012）。自閉症的教育與幹預。廣州:暨南大學出版社，175-179。

何金娣、徐琳、季敏等（2002）。以生活為核心的中度弱智生存教育教學策略的研究。會

議論文。
何金娣,支煒,徐琳（2006）。 中度以上弱智兒童生存教育課程與教學研究。現代特殊教育，05，25-27。
王梅（2005）。智力障礙、學習障礙和孤獨症兒童教學策略的比較研究。現代特殊教育，02。30-33。
慕雯雯,黎莉,張文京（2007）。 自閉症錢幣教學之成效探討。 南京特教學院學報，03:31-34。
陳凱鳴（2011）。視覺策略在特殊教育學校的應用研究。現代特殊教育，7-8，7。
李超（2011）。視覺支持策略對孤獨症兒童幹預的個案研究。東北師範大學碩士論文。
連翔（2015）。孤獨症視覺策略綜述、踐行與反思。綏化學院學報，v.3504，1-5。
李寶珍,李淑惠,李正三等（2010）。雙溪心智障礙兒童個別化教育課程。財團法人臺北市雙溪啟智文教基金會,重慶市江津區向陽兒童發展中心，73,78。
郭夢之,曹漱芹,顧未青等（2013）。社會故事提升自閉症幼兒生活技能的個案研究。中國特殊教育，No.16212，43-51。
黃勇（2013）。遊戲教學對增進智力障礙兒童課堂學習適應行為之成效研究。重慶:重慶師範大學碩士論文。
史文平,薛保紅（2014）。自閉症體驗教育課程設計。科學中國人，No.27422，134。
蘇燕（2013）。特殊教育學校自閉症辭彙教學略論——以山東省一所特殊教育學校為例。綏化學院學報，v.3304，104-109。
趙麗娜（2013）。智力障礙兒童現場教學研究。重慶:西南大學碩士論文。
孫美麗（2011）。整合性遊戲團體對提高自閉症社會互動能力的個案研究。重慶:重慶師範大學碩士論文。
李芳,李丹（2011）。特殊兒童應用行為分析。北京:北京大學出版社，128。
張大均,王映學（2005）。教學心理學新視點。北京:人民教育出版社，201。
American Psychiatric Association (2013).Autism spectrum disorder.Retrieved from http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf
Lee A.Wilkinson(2010). A Best Practice Guide To Assessment And Intervention For Autism And Asperger Syndrome In Schools. London: Jessica Kingsley Publisher,101,Table5.1.
Samuel L. Odom(2014).Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder.
Stephen M. Edelson,Ph.D.(2015)Infantile Autism:The Syndrome and its implications for a Neural Theory of Behavior by Bernard Rimland,Ph.D..London and Philadelphia:Jessica Kingsley Publisher,36-37.

建構特殊兒童家庭教育諮詢服務模式，形成體系，為開展早期家庭干預早期特殊兒童家庭教育諮詢服務的實踐研究 -以廣州地區為例

李銀花　黃小玲　諶小猛

華南師範大學 教育科學學院特殊教育學系

摘　要

國際範圍內一致認可通過家庭教育諮詢提供早期家庭干預服務，特殊兒童家庭教育諮詢這一早期干預模式能夠培養一批有能力的家庭教育諮詢師，通過家庭諮詢服務提高兒童的家庭教育品質，讓兒童在一個充滿積極支持的環境中實現最大程度的發展。基於此背景，課題組採用行動研究方法，通過問卷調查、觀察回饋、成員總結、篩查評估資料、報告、IEP/IFSP 資料等多種管道方式收集資訊，從家庭教育諮詢師專業成長、0-6 歲存在各類發展障礙的年幼兒童及其家庭的早期家庭干預成效與家庭回饋探討，已有督導團隊和小組會議的有效經驗，雖有諸多問題，但初步得出特殊兒童家庭教育諮詢服務模式實踐初見成效，並提出解決策略。

關鍵字：家庭教育諮詢服務、以家庭為中心的早期干預、特殊兒童

壹、研究背景

國際範圍內一致認可通過家庭教育諮詢提供早期干預服務。特殊兒童家庭教育諮詢這一早期干預模式的提出，有兩個理論依據：1）家庭環境對兒童發展的關鍵作用：通過提高家庭教育品質，實現孩子最大程度的學習和發展；2）兒童生命早期對一生的關鍵影響：越來越多的研究證明，年幼兒童的大腦所具備的可塑性，是在將來的人生中不可能再有的，兒童與周圍環境的互動能夠改變大腦的結構，提高將來發展的潛力。基於這兩點重要的認識，早期干預專家與政府決策者認為，不能錯失兒童入學前的黃金階段，必須將特殊教育服務送進家庭。學前兒童最主要的環境就是家庭和所在的社區，對於年幼兒童的早期干預，一個首要的、關鍵的任務就是找到有效的策略和方法，提高兒童的家庭教育品質，讓兒童在一個充滿積極支持的環境中實現最大程度的發展。

早期干預對家庭環境以及自然主義的干預策略的強調，是過去數十年的實踐和理論研究中總結出的寶貴經驗。從 70 年代開始，早期干預的理論與實踐的發展使干預物件的主體性、主動性以及家庭環境的關鍵性獲得越來越多的重視，早期干預的模式逐步地從“專家中心”向“兒童中心”以及“家庭中心”轉移（賈嬋娟，2011）。理論基礎的豐富發展與模式的蛻變，同時帶來了內容上的改革。早期干預的目標也從過去單純關注語言、數學、認知概念和肌肉運動的發展，

拓展到全面關注兒童早期發展的感知運動、社會發展、社會溝通行為等多個方面。到了 20 世紀 90 年代之後，美國對 0-5 歲學前嬰幼兒提供“早期干預”與“學前特殊教育”服務的一個主要模式-上門實施家庭教育諮詢，必須為每個接受服務的家庭設立“個別化家庭服務計畫”（Individualized Family Service Plan，IFSP），其中就包括了上門提供家庭教育諮詢。

為家庭提供教育諮詢服務的早期干預在國外已經有 40 多年的歷史，在中國大陸才剛剛起步。在中國，0 到 6 歲的殘疾兒童數量將近達 1680000（程凱，鄭曉瑛，2008），其中僅有 67% 的孩子接受過公共的醫療康復和干預服務，這些服務集中在聽力康復和物理治療這兩個方面（中國殘疾人聯合會，2003 年）。篩查出來的殘疾患兒與接受過干預服務的患兒在人數上是不對等的，造成這種現象可能是由於缺乏早期干預服務和高素質的專業早期干預人才。

廣東是全國第一人口大省。在廣東，無論是面向殘疾或者非殘疾的學齡兒童，職前教師均需要在完成幼兒和低年級的教學許可程式中的一些核心課程後，才能成為一名合格的學前教育工作者。現階段，廣東特殊教育學校的教師較少接受早期家庭教育干預培訓，在解決特殊兒童需要方面的準備是十分有限（王鵬，李聞戈等，2014），對於特殊教育來說，迫切需要一個有實證基礎的、切實可行的人才培養模式。

基於該背景，華南師範大學特殊教育學院已建構廣州地區特殊兒童家庭教育諮詢這一早期家庭干預模式，旨在培養一批具有早期干預核心能力的家庭教育諮詢師，以及在廣州引入有實證基礎的、以家庭為中心的早期家庭干預實踐，為特殊兒童及家庭提供早期家庭干預服務。但以廣州地區為例的特殊兒童家庭教育諮詢服務模式的實踐成效仍未被總結與驗證，據此，本研究目標為探討特殊兒童家庭教育諮詢服務模式的實踐成效。研究內容為：

（一）探討家庭教育諮詢師的專業成長；

（二）探討 0-6 歲存在各類發展障礙的年幼兒童及其家庭的早期家庭干預成效與回饋；

（三）提煉特殊兒童家庭教育諮詢服務模式的有效經驗、總結模式實踐問題並提出解決策略。

貳、研究方法

一、研究方法及過程

本研究採用行動研究的方法，結合問卷調查、觀察回饋、成員總結、篩查評估資料、報告、IEP/IFSP 資料等多種方式收集資訊，進行以下三個階段研究：

第一階段：成立特殊兒童家庭教育諮詢師培訓專案，組建管理團隊。團隊在建立之前，通過查閱大量文獻，發現大陸早期家庭干預模式的理論與經驗不足，以及在廣州開展家庭教育諮詢這一早期干預模式的需求，決定引進國外已有實證研究的家庭教育諮詢服務模式。通過團隊討論，確定專案宗旨是幫助特殊兒童家庭教育諮詢師的專業成長，為 0-6 歲存在各類發展障礙的年幼兒童及其家庭提供以家庭為中心且基於自然環境的早期干預服務，構建特殊兒童家庭教育諮詢服務模式，為開展家庭教育諮詢服務提供專業的程式引領。

招募特殊家庭教育諮詢服務的實施人員與服務物件。在廣州地區招募 0-6 歲存在發展障礙的個案及家庭，瞭解個案及家庭基本資訊。組建一支 30 人左右的家庭教育諮詢師，進行能力、支持與培訓需求調研，為諮詢師進入家庭服務個案及家庭打下理論基礎。

第二階段：實施特殊兒童家庭教育諮詢服務模式，在實施中通過觀察回饋、問卷調查、成員總結、篩查評估資料、報告、IEP/IFSP 等多管道方式收集資訊，反思特殊兒童家庭教育諮詢服務模式的運行問題。通過階段性問題總結，組建家庭教育諮詢師督導團隊以及實行小組會議。督導團隊為家庭諮詢服務把好品質關，提高孩子家庭訓練干預效果，提高家庭教育信心。小組會議則為諮詢師以及督導提供了一個支持性環境，共同談論與分享個案的篩查評估、干預計畫、支持監督、家庭諮詢、實踐困惑。通過這種方式，諮詢師與督導均能提升專業技能，服務家庭。繼續運行服務模式。

第三階段：探討特殊兒童家庭教育諮詢服務模式的成效，通過多管道方式收集資訊，發現家庭教育諮詢服務模式的實施中，存在諸多問題，課題組對階段性的行動實施結果進行反思，找出不足，總結經驗，形成研究報告，為下一階段特殊兒童家庭教育諮詢服務行動做鋪墊。圖 1 是整個行動研究的流程。

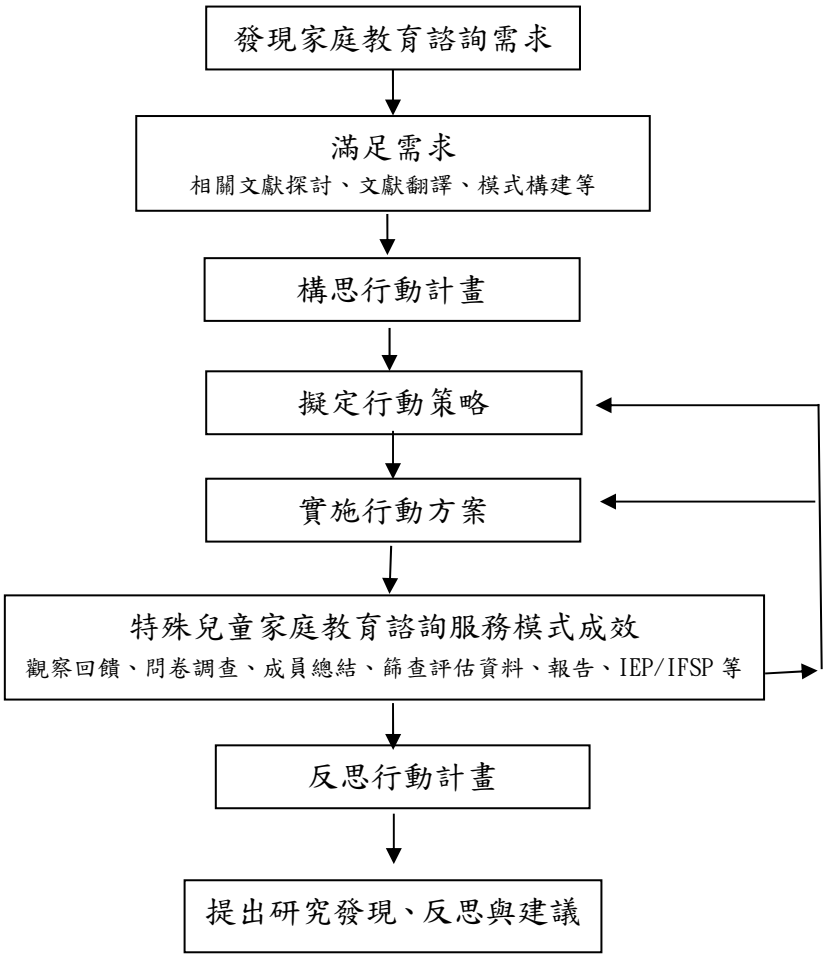


圖 1 行動研究的流程

二、研究工具

（一）年齡與發育進程問卷（中文版：ASQ-C）

本研究採用結合自然主義概念的評估工具-年齡與發育進程問卷（中文版：ASQ-C）。ASQ-C 已建立中國常模，其內在信度 Cronbach's α 係數為 0.8，測試者間信度 r 為 0.8，重測信度 r 為 0.8；ASQ-C 在識別發育遲緩的敏感度、特異度以及準確度均高於 84%，表明 ASQ-C 有良好的信、效度，適合大陸兒童的發育篩查及監測（魏梅，卞曉燕等，2015）。

ASQ-C 適用於 1 個月至 66 個月嬰幼兒，由熟悉幼兒的照顧者如教師、家長、保姆等在家中、教室中或是依照幼兒日常的能力表現進行填寫、評估，其題項的設計主要是功能性題項，為幼兒日常生活中會使用的能力。有些題項有說明可用不同的方式完成或是讓幼兒先進行練習，另外有其他的問題詢問幼兒是否有障礙情況，以作為分數解釋時的參考。該篩查量表能準確識別出存在發育障礙風險的兒童，及在溝通、粗大動作、精細動作、解決問題、個人-社會五個領域的發展障礙。

（二）嬰幼兒評估、評價與計畫系統（AEPS）

嬰幼兒評估、評價與計畫系統（Assessment，Evaluation and Programming System for Infant and Children，簡稱 AEPS）是一種生態評估與課程本位評估相結合的評估工具（傅秀梅，2002），適用於 0-6 歲兒童，用以判斷兒童精細動作、粗大動作、生活適應、認知、社會溝通、社會六大領域的發展水準和現狀，並提供這六大領域全面細緻的干預課程，為兒童提供達標模式，從而顯現教育效果，在美國已被證明 AEPS 是 0-6 歲特殊教育課程性評估工具中，心理測量研究最充分的工具（Diane Bricker，Jantina Clifford 等，2008）。AEPS 評分者內部一致性相關性為.78，重測信度為.88；研究者通過 155 個兒童樣本證明 AEPS、Gesell 發育量表與貝利嬰兒發展量表的同時效度良好，AEPS 是一個能夠有效衡量嬰幼兒技能與能力的標準化工具；AEPS 各領域測驗分數與總測驗分數之間的相關性為 $p<.001$（Bricker et al.，1990；2002）。

AEPS 於 2000 年引入臺灣，並正式出版，自此成為臺灣早期療育一直使用的標準化工具（林惠琴，吳道遠，2007），學者為使 AEPS 課程本位評量更具適切性做出一些努力，如針對臺灣的發展遲緩兒是否會因文化差異、介入主體角色不同、發展遲緩兒程度差異等相關因素影響 AEPS 的成效，基於此，林惠琴，吳道遠（2007）採用 AEPS 對 63 名 0-3 歲發育遲緩兒童以 6 個月為測驗週期進行課程評量，探討 AEPS 對發育遲緩兒童的早期療育成效，結果發現發育遲緩兒童接受 AEPS 課程評量每一階段測驗的前、後測結果成效均為顯著。本研究採用的是臺灣版 AEPS 第三冊。

在本研究中，ASQ-C 作為篩查量表用以接案篩查識別出存在發育障礙風險的兒童以及初步篩查溝通、粗大動作、精細動作、解決問題、個人-社會五個發展障礙中某些障礙問題；為幫助家長細緻瞭解特殊兒童發展水準與現狀，則採用 AEPS 對精細動作、粗大動作、生活適應、認知、社會溝通、社會六大領域進行更為全面、系統的評估。

三、主要研究成果

服務提供了專業引領

團隊經過文獻查閱，發現中國大陸早期家庭干預模式的理論與經驗不足，以及在中國大陸家庭教育諮詢這一早期干預模式的需求，決定參考、引進國外已有實證研究的家庭教育諮詢服務模式，構建出廣州地區早期家庭干預模式（如圖 2 所示），並形成體系，為諮詢師開展早期家庭干預提供專業的模式引導。

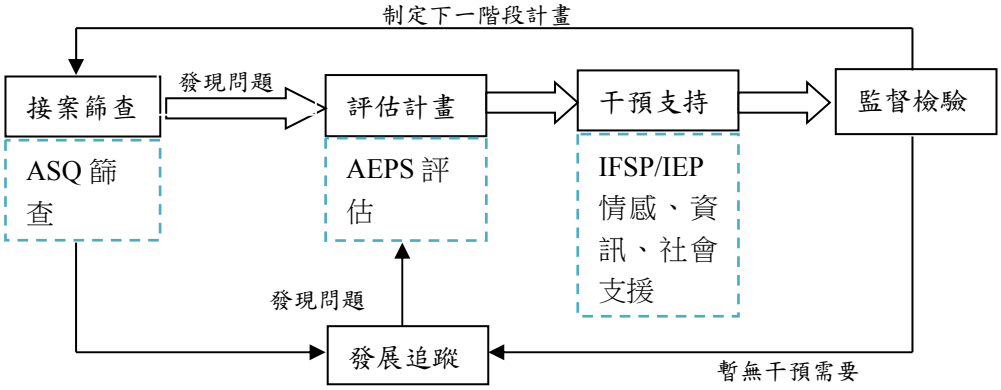


圖 2 特殊兒童家庭教育諮詢服務模式

這個模式中，第一步，家庭教育諮詢師接到 0-6 歲可能存在發展障礙的個案時，使用 ASQ 對個案在自然情境下進行篩查，篩查不出個案的障礙問題時，則對個案進行成長追蹤，關注發展；若篩查出個案的障礙問題，則進行下一步更為全面、系統的評估。第二步，家庭教育諮詢師使用 AEPS，對確定存在發展障礙的個案精細動作、粗大動作、生活適應、認知、社會溝通和社會六大發展領域進行全面、系統的評估，依據評估結果，為個案制定干預目標。第三步，家庭教育諮詢師依據干預目標、以家庭為中心且基於自然環境的早期干預的原則，制定 IEP/IFSP，為家庭干預提供訓練物質基礎。此時，家庭教育諮詢師還需為家庭提供教育諮詢，給予家庭情感、資訊、社會支援；第四步，家庭教育諮詢師在固定的時間內對 IEP/IFSP 執行情況進行監督和檢驗，當個案 IEP/IFSP 執行情況良好且有繼續干預需要，則繼續制定下一階段的干預計畫；若個案暫無干預需要，則家庭教育諮詢師停止干預支持，對個案進行長期追蹤，關注發展。在發展追蹤的階段，家庭教育諮詢師若是發現個案的成長存在某方面障礙、存在問題，則繼續為個案作評估計畫，即再一次啟動該模式。

四、探討特殊兒童家庭教育諮詢服務模式的實踐成效

（一）家庭教育諮詢師的專業成長

家庭教育諮詢師的核心能力有八種：瞭解早期干預的基礎背景；熟悉普通兒童和特殊兒童的發展；掌握嬰幼兒和學前兒童評估；熟練家庭參與技巧；掌握早期干預設計、實施、服務評價能力以及具備多學科、跨機構合作能力。根據諮詢師的總結反思，諮詢師八大核心能力的成

長如下：

1. 早期干預基礎背景

（1）瞭解、遵循特殊教育職業道德標準

諮詢師在課程上已修過《特殊教育職業道德修養》和特殊教育法律法規和政策的課程，瞭解基本道德標準，對國家的特殊教育相關法律法規有系統的瞭解；一些諮詢師還瞭解廣州地區特殊教育及其相關法律法規，能夠嚴格遵守職業道德標準，如維護個案隱私，能對個案及家庭資料進行保密；能夠依照專案的要求和準則進行家庭服務，明確諮詢師的服務內容與責任。

（2）獲得家庭同意，得到家庭回饋

家訪之前，提前與家庭聯繫，約好時間，獲得家庭許可。有諮詢師表示，“個案家長雖然工作忙碌，仍然在百忙之中抽出時間歡迎我們的家訪，耐心完成家長調查表，我們在家長的陪同下也能夠有序的完成對個案的觀察和測試，在家訪前小組成員也認真地閱讀了手冊進行預習，對家訪做了比較充足的準備。”諮詢師積極主動地從家長處獲得專業成長回饋，也幫助家庭爭取更多的資源和服務。

2. 普通兒童和特殊兒童的發展

（1）有全面、系統的基礎知識儲備

諮詢師均修過兒童生理解剖、心理學、教育學、特殊教育概論等課程，對兒童的生理和心理發展有一定的認識，懂得普通兒童在各階段發展過程中的特點，瞭解特殊兒童障礙類型、表現特徵、產生原因，基本瞭解每種障礙、遲緩或風險可能對粗大精細動作、生活自理、社會、溝通等領域產生的影響。

（2）從家庭收集兒童障礙、發展資訊

諮詢師能從家訪深入瞭解兒童各方面的發展能力，通過觀察、家長訪談和兒童診斷、作品綜合瞭解兒童的能力發展水準，對兒童所在年齡階段動作、知覺、語言、適應行為等有初步瞭解。

根據家長回饋和收集的資料，能夠瞭解家長最想要解決的問題，為孩子的成長、發展制定更加切合兒童及家庭實際的目標和計畫；在實施過程中，諮詢師還能夠從家庭處收集兒童情況，適當調整活動設計，制定針對兒童有效的具體干預策略，完善干預方案，為存在發展障礙兒童與普通兒童共同互動做準備。

3. 嬰幼兒和學前兒童評估

瞭解兒童評估量表（ASQ，AEPS），基本完成 ASQ 篩查、AEPS 評估，在評估時，能夠根據兒童需要適當調整和修改評估內容，或為兒童提供輔助材料；能完成 ASQ、AEPS 評估報告，在寫報告時，能反復與團隊討論之後，再確認所撰寫的內容；進行家庭訪談，能與團隊、督導和家庭討論評估結果，能解釋評估結果，找出最適合兒童的發展目標與干預方式，為兒童干預設計服務。

4. 家庭參與

（1）瞭解早期干預、家庭系統理論在家庭中的重要性

諮詢師能夠意識到家庭教育對兒童早期干預的重要性，有了家長的參與，家長能夠在家對孩子有目標、有步驟地訓練；諮詢師等相關人員可以向家長瞭解第一手資料，一同分析孩子進展，對孩子的進步與成長均有積極意義。

諮詢師瞭解家庭系統理論及其在早期干預中的作用，嘗試向團隊成員一起討論個案的家庭情況，能夠將其家庭所做出的努力以及資源整齊列出，能分析影響兒童發展的社會文化因素。能夠認識到孩子的獨特性與一般性，能夠尊重孩子的特殊性。

（2）與家庭建立良好的關係

家庭諮詢師具有高的責任感，善於溝通，態度和善，能夠取得家長信任。在家訪時，能夠認真記錄重要資訊，尊重家長意見；與家長溝通時，能夠通過 QQ、微信、郵件、電話等多種形式進行有效溝通，定期聯繫，保持交流，絕大多數情況下能夠給予家長有效的回應。

在家訪時，能夠盡可能詳細、通俗地解釋篩查評估報告內容，重點關注家長的優先目標和關注焦點；仔細聆聽家長意見，綜合考慮家庭資源與期望，將教育目標的策略融入到家庭的日常生活中，為家長提供干預方法、策略、技巧等資源，支援孩子成長。

5. 早期干預設計

能夠回顧個案資料，為個案制定 3-5 個目標（包括長短期目標），目標是依據篩查評估報告的結果而定，能夠尊重家長對孩子發展的期望、考慮家庭對兒童期待目標的優先順序，能夠設計若干個可操作的干預目標。

6. 早期干預實施

能夠通過家訪瞭解兒童的日常生活活動，瞭解孩子學習、康復課程等等，以便調整活動更好地適應孩子及家長的需求。瞭解干預方法，能夠向家長示範干預流程與注意事項，向家長提供的干預有理有據可施。

7. 早期干預服務

諮詢師均能夠盡心盡責地為家庭和孩子提供一切支持性幫助，能夠意識到早期家庭干預從最小受限制的區域鍛煉，有利於及早發現並處理問題，在孩子發展的黃金期力求功能的實現。

諮詢師能夠清楚地瞭解目標資料收集系統，參與整個過程，團隊間能夠互相討論並彙報各自完成的評估報告和指定的干預計畫，並能適當地提出建議，一同修改和完善計畫。

8. 跨學科和跨機構的合作

能夠守時、有信用，負責任地完成工作、跟進工作；在團隊合作中，能與其他諮詢師建立良好的合作互助關係，尊重並理解他人意見，虛心向他人求教，能夠團隊探討疑難問題，諮詢師們取長補短，資源互補，最大化地拓寬思路，從而推出更有效的解決方案。

經過一年的培養，家庭教育諮詢師的成長迅速，初步具備了早期家庭干預的八項核心能力。在自我效能感量表中（表 1），家庭教育諮詢師呈現出較高的自我效能感（M=2.63-3.81）。

與諮詢師進入項目時表現出的技能低水準相比，可以得出，通過早期家庭干預專案，家庭諮詢師強化了團隊合作能力，增強了早期家庭服務技能，諮詢師的家庭服務基本技能已基本掌握：有信心滿足並適應兒童及家庭需要、鼓勵家庭；能適時提供有效指導，幫助家庭進步，不畏懼家庭服務中存在的挑戰。

表 1 早期干預的自我效能感調查表 （N=32）

項目	M	SD
我可以團隊合作。	3.81	0.78
我能適應家庭的需要。	3.56	0.56
我可以鼓勵家庭。	3.44	0.80
我不能滿足很多家庭的需求。[a]	3.44	1.11
我可以改變我的策略。	3.34	0.65
家庭背景是關鍵. a	3.34	1.04
我是有經驗和技術的。	3.28	0.85
我可以服務具有挑戰性的家庭。	3.13	0.75
我的努力可以被淘汰。[a]	3.09	0.78
我可以支援家庭的進步。	2.97	0.59
我可以支援孩子的進步。	2.94	0.67
基因決定孩子的結果。[a]	2.81	0.97
我是訓練有素的。	2.66	0.90
我能滿足孩子的需求。	2.63	0.66
家庭環境是關鍵。[a]	2.56	0.91

備註：改編自 Lamorey & Wilcox (2005). Early intervention practitioners' self-efficacy: a measure and its applications. Early Childhood Research Quarterly, 20, 69-84.

[a] 專案的分數意為被反轉，通過分數的增加來顯示自我效能感的增加。

（二）家庭回饋

1. 對諮詢師專業技能的回饋

家庭對教育諮詢師的家庭參與能力、評估能力、實施能力以及撰寫能力整體上持認可意見（M>3）。家長對家庭諮詢師的認可度最高是家庭參與能力，家庭諮詢師均能夠與孩子、家長互動良好、溝通及時有效。結果如表 2。

表 2 專業技能認可（N=7）

	M	SD
●家庭參與能力		
諮詢師與孩子的互動良好	3.86	0.90
諮詢師與我的溝通及時、有效	3.86	0.90
●評估能力		

評估熟練	3.43	0.53
測評結果客觀反映孩子的能力水準	3.29	0.76
●實施能力		
訓練目標、計畫切合孩子的實際情況	3.29	0.49
對較難操作的訓練方法，諮詢師能進行示範與輔助	3.29	0.76
●撰寫能力		
我能準確地理解報告的內容	3.14	0.69

備註：依據《俄勒岡大學早期干預培養方案》自編問卷

2. 家長對服務模式的回饋

從整體上來說，家庭一致認可家庭教育諮詢師的服務態度與專業技能，專業技能的認可度（M=3.71）低於服務態度的認可度（M=4.14）。

大部分家長對該模式持積極態度，7 個個案家庭共同認為這種服務模式給予家庭教育訓練方法，使得家庭更加注重兒童早期干預，早期家庭干預也促進兒童進步。結果如表 3。

問卷體現，家庭教育諮詢服務模式對家庭的促進與幫助地方體現在：

教師支持。家長認為，家庭教育諮詢師能夠為家庭提供專業的教育服務。在這些服務中，家庭教育諮詢師為家長展示 AEPS 評估過程以及評估結果報告，為其提供以家庭為中心的家庭計畫，並提供了適合兒童發展的干預方法，輔導家長家庭訓練技巧，如生活自理能力方面的訓練技巧。

心理支持。家長提到，家庭教育諮詢師進行家庭服務時，與兒童互動良好，而且定期給兒童做評估與調整教育目標，可使家長“清楚知道孩子進步情況”，“感覺變得輕鬆一些”。

表 3 家長對家庭教育諮詢服務模式認可回饋（N=7）

	M	SD
●對諮詢師的認可		
我認可學員的服務態度	4.14	1.07
我認可學員的專業技能	3.71	0.76
●兒童進步		
項目使孩子取得進步	3.29	0.76
●家庭獲得		
項目使我更注重孩子的早期干預	3.43	0.79
我能夠掌握訓練方法	3.14	0.69
我的心理壓力有所降低	2.71	0.95

備註：依據《俄勒岡大學早期干預方向研究生培養方案》自編問卷

3. 兒童干預的效果

本項目共有 8 個個案，在 2015 年 12 月-2016 年 1 月之間，各組為個案制定個別化教育目

標與 IEP/IFSP，在 2016 年 2 至 3 月將近 2 個月為個案訓練時間，截止 2016 年 3 月 31 日，個案的計畫實施結果如表 8。

表 8 個案計畫實施情況

編號	姓名	訓練時間	實施情況
1	陳×	1.5 月	繼續跟進中
2	劉×漫	1.5 月	已實施，初有成效
3	丁×騰	1.5 月	繼續跟進中
4	何×遠	1.5 月	已實施，初有成效
5	劉×劍	1.5 月	繼續跟進中
6	歐×君	1.5 月	繼續跟進中
7	冷×嫣	1.5 月	已實施，初有成效
8	王×然	1.5 月	繼續跟進中

現有 3 個個案的干預效果已有成效，由於每個個案教育目標具有特殊性，故個案所干預的發展領域各不相同，但主要圍繞精細動作、粗大動作、生活適應、認知、社會溝通和社會六大發展領域，經過諮詢師與家長的努力，3 個個案的干預效果均有良好的成效。以編號 2 劉×漫的教育目標達成情況為例：

劉×漫的教育目標達成情況（摘錄）

教育目標	檢查方式	短期目標達成率
G1 能將一定量水倒入另一個開口為 5 釐米的深 10 釐米的硬質塑膠杯。不會溢出。		
g1 能將 80 毫升的稠優酪乳倒入另一個開口為 10 釐米的深 10 釐米的硬質塑膠杯之中。不會溢出。	施測諮詢	100%
g2 能將 80 毫升的稠優酪乳倒入另一個開口為 5 釐米的深 10 釐米的硬質塑膠杯之中。不會溢出。	施測	80%
g3 能將 80 毫升的水倒入另一個開口為 10 釐米的深 10 釐米的硬質塑膠杯之中。不會溢出。	施測	70%
G2 當看到紅、黃、藍、黑、白五種顏色時，大人隨機抽取一種顏色詢問孩子，孩子能說出顏色的名稱。		
g4 經大人提示，看到黑、白兩種顏色時，能用手指指出該顏色。	施測	80%
g5 經大人提示，看到紅、黃、藍三種顏色時，能準確指出。	施測	80%
g6 當看到紅、黃、藍三種顏色時，大人隨機抽取一種顏色，詢問是什麼顏色，能準確說出顏色名稱。	施測	60%

長期目標 G1 主要發展的是孩子精細動作動作中雙手穩定抓握、手腕翻轉與平衡、手眼協調的能力。通過目標的達成的情況來看，劉×漫在著重訓練單手抓握的目標 g1、著重訓練手眼

協調的 g2、著重訓練手腕控制與穩定 g3 方面均已達到預期的目標。但是在短期目標 g3 的表現上還不穩定，說明其還需要進一步的鞏固與訓練。而長期目標 G2 的達成情況說明孩子在指認和命名顏色方面的能力有所提升，但其主動說的能力不穩定，需要嘴型或口頭提示。

總之，個案整體上干預效果良好。劉x漫的短期目標達成情況基本為 80%以上，有的甚至達到了 100%，只有兩項短期目標不穩定，還需訓練。

綜上，特殊兒童家庭教育諮詢服務模式的實施初見成效，對家庭教育諮詢師的促進作用明顯，培養特殊教育學生初步具備早期家庭干預服務的八大核心能力，提升早期家庭服務干預的自我效能感；家庭在這個服務模式中也產生了積極影響，家長獲得家庭教育諮詢師這一教師支援，得到情感、心理、干預方法等多方面支持，促使家庭從日常生活中嵌入學習機會，幫助兒童成長，關注兒童進步，降低教養壓力，提高家庭教育的信心，為兒童創造良好的支持性環境；在兒童干預的成效上看，雖然僅有 3 個個案初有成效，這些個案在精細動作、粗大動作、生活適應、認知、社會溝通和社會六大發展領域有良好的干預效果。

五、提煉特殊兒童家庭教育諮詢服務模式的有效經驗，為後續工作開展提供策略

（一）組建家庭教育諮詢師督導團隊

諮詢師接受持續的監督旨在提供激勵、支援以及回饋。家庭教育諮詢師督導由大學教師或在讀碩博研究生組成。大學教師督導或博士生督導是有經驗的專業人員，負責系統地觀察諮詢師並對諮詢師提出建設性的回饋，主要作用是支持諮詢師在課程理論與實踐經驗之間建立聯繫；在讀碩士生督導的遴選來自“家庭教育諮詢師”專業素質的骨幹人員，具備教育管理技術、管理工作經驗和團隊建設能力，與本科諮詢師結為朋輩學習關係，擁有共同的實踐經驗，在讀碩士生督導監督諮詢師的篩查評估、干預計畫等，保證家庭服務品質。

督導的工作貫穿特殊兒童家庭教育諮詢師培訓項目的開展，也貫穿整個家庭教育諮詢服務過程，在特殊兒童家庭教育諮詢服務模式中發揮重要作用。

督導在該模式中的工作職責為：

- 抽查篩查分析結果，審查每一份教育性評估報告，保障評估工作品質；
- 召開並主持個別教育會議，負責收集和回應每 6 個月的家長回饋調查；
- 召開並主持小組會議，對所負責的諮詢師在具體工作中遇到的困難提供回應和支援；
- 觀察所負責的諮詢師的上門諮詢，提供回饋和支援；
- 定期通知諮詢師對所負責個案實施再次評估和再次篩查。

督導每學期 1-2 次定期觀察所負責的諮詢師的上門諮詢服務過程，並提供書面回饋和不時的口頭回饋。督導從不同維度進行書面回饋，包括為家庭提供的服務、教學干預、行為規範或行為支援、評估和資料收集。在每次觀察中，督導描述活動或事件，總結建議策略；回饋的目的在於找出諮詢師的目前優勢和能力以及未來的成長目標。

督導團隊旨在幫助諮詢師獲得更好的成長，為家庭諮詢服務把好品質關，提高孩子家庭訓

練干預效果，提高家庭教育信心。

根據諮詢師的實踐總結，諮詢師能夠積極主動地從督導處獲得專業回饋：學會站在家長角度撰寫篩查評估報告，使用通俗易懂的表述讓家長準確明瞭把握報告內容；學會在小組討論中更加關注家長期望目標與孩子需求目標之間的統合，學會收集家庭有利於孩子干預的資源，將學習機會融入日常家庭生活中，並且幫助家庭解決問題；能夠根據督導的觀察回饋，在實踐中審視和反思自身，以提高實踐效果；在督導的敦促下，有序地開展並完成家庭教育諮詢服務模式。

（二）召開小組會議

小組會議是以同一個個案小組內部 3-5 個諮詢師圍繞個案的情況開展的會議，時間一般為 30-60 分鐘不等，1-2 個督導參加，形式多樣，多為 QQ 群視頻、語音討論或面對面討論。小組會議給督導提供了一個和諮詢師們一起分享資訊和資源的機會，為諮詢師創設一個相互學習、合作的機會，也就是說小組會議是為諮詢師以及督導提供了一個支援性環境，在這個環境中，大家共同圍繞個案的篩查評估、干預計畫、支持監督、家庭諮詢、實踐困惑進行一一討論與分享。雖然小組會議最主要的目的是解決個案問題、服務家庭，但小組會議能夠保證小組成員之間有持續不斷的聯繫，通過這種方式，給諮詢師和督導提供大量充足的機會去反思他們自己和他人的實踐經驗，在這個過程中，成員不僅能夠在個案發展問題上達成共識，提高家庭服務品質，又能提升自身專業能力，同時學會團隊發展和建設的技能。小組會議為督導和諮詢師提供理論和實踐相結合的機會，大家不斷地反思和檢驗在課程、課本習得的概念理論知識是如何應用到特殊兒童和他們的家庭的現實生活中，以及自身的專業實踐。

參、主要問題及解決策略

一、主要問題

即使已經組建督導團隊，加強對諮詢師進行指導、回饋、監督，但督導團隊中仍然缺乏有工作經驗的具有紮實特殊教育專業知識的專業人士，督導團隊與諮詢師一樣均需要通過早期家庭干預專案被逐步培養；其次，參與者僅有有限的時間用於練習學到的技能和策略，參與者是特殊教育學院特殊教育專業的本科生與碩士研究生，以及特殊教育專業專職教師，他們均不得不花費自己的時間參加早期家庭干預項目中的實踐活動，另外需要履行作為全日制學生或教師的義務。這方面對諮詢師的影響最大，家庭服務需要時間、精力投入的實踐，諮詢師在有限的時間內，缺乏深入的實踐，使得早期干預的評估、設計、實施和服務能力均較為薄弱，服務於有障礙或高風險的嬰幼兒及學前兒童和家庭的能力尚且不足。

綜上，本研究認為，以上問題的存在，歸因為特殊兒童家庭教育諮詢師培訓專案作為一個實驗性項目，在華南師範大學特殊教育系未能成為師生日常實踐的一部分，故為實踐實施帶來諸多限制。

二、解決策略

（一）組織召開個案沙龍研討會

個案沙龍研討會與召開小組會議不一樣的地方在於，每次以服務不同個案的兩組諮詢師圍繞個案及家庭問題為討論核心，每個小組分享家庭服務過程中疑難問題，其他小組諮詢師聆聽、分享有效做法、協助解決問題；由 2 個督導協助召開主持研討會，每月進行一次。

個案沙龍研討會將會圍繞家長回饋中提到的更加瞭解個案、指導家長訓練和提供更多資訊這三個方面展開，解決家庭諮詢服務的任何難題，旨在為諮詢師提供家庭服務的有效做法，鼓勵諮詢師積極嘗試各類干預方法、技巧，提升家庭服務品質。個案沙龍研討會既能拓寬諮詢師、督導解決問題思路、積累有效經驗，又是一個諮詢師與督導共同成長的支持性辦法，又能加強督導對諮詢師的持續監督與專業回饋。

通過組織召開個案沙龍研討，諮詢師們在家訪時更加言之有理、言之有物，將會大大提升諮詢師家庭服務信心與服務品質，增強家長對諮詢師專業能力的信任，提升家長教育信心，更加注重兒童的干預訓練。

（二）提供家庭干預監督培訓，追蹤干預進展

現諮詢師在家庭干預監督方面缺乏理論基礎，未來將進行相關主題的理論培訓。現僅有 3 個個案的教育計畫初有實施並初見成效，5 個個案未有進展或進展不明顯，諮詢師則繼續家訪，瞭解家庭干預過程的難題，提供資源、方法等支援，總結家庭服務過程中的問題，加強指導家長的干預方法，適時調整目標、計畫，將目標修改為可測量可操作化，建立目標收集表，密切追蹤家庭近況與個案干預進展，為個案及家庭制定更具“個性化的教育計畫”。

參考文獻

賈嬋娟.美國特殊兒童早期干預模式[J]. 現代特殊教育,2011,No.20801:43-44.

程凱,鄭曉瑛.第二次全國殘疾人抽樣調查資料分析報告[M].北京:華夏出版社,2008.

中國殘疾人聯合會(2007,12 月 2 日),2003 年中國殘疾人事業發展統計專欄,資料引自 http://www.cdpf.org.cn/sjzx/tjgb/index_1.shtml

王鵬,李聞戈,張敏婷,袁銀娟.珠三角地區特殊教育學校師資隊伍現狀調查與分析 [J].時代教育,2014,11:134.

魏梅,卞曉燕,Squires Jane 等.年齡與發育進程問卷中國常模及心理測量學特性研究[J].中華兒科雜誌,2015,53(12):913-918.

傅秀媚.早期療育中跨專業團隊評估模式相關問題研究[J].特殊教育學報，2002(16):1-22.

林惠琴,吳道遠.實施 AEPS 課程評量對 0-3 歲發展遲緩兒成效之初探[A].臺北:中華民國發展遲緩兒童協會,2007.

Bagnato, S. J. (2005). The authentic alternative for assessment in early intervention:An emerging

evidence-based practice. Journal of Early Intervention, 28(1),17-22.

Diane Bricker, Jantina Clifford, Paul Yovanoff et al (2008). Eligibility Determination Using a Curriculum-Based Assessment : A Further Examination. Journal of Early Intervention, 31, 3-21. 轉引自閆明,劉明.課程本位評估在特殊兒童早期教育中的應用[J].綏化學院學報,2012(32):163

Bricker, D., Bailey, E., & Slentz, K. (1990). Reliability, validity, and utility of the Evaluation and Programming System: For Infants and Young Children (EPS-I). Journal of Early Intervention, 14(2), 147–160.

Diane Bricker Ph.D. et al (2002).Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPSR), Second Edition, Administration Guide. Paul H. Brookes Publishing. (pp114-115). Unitedtates : Baltimore.

Early Intervention/Early Childhood Special Education Master's Program2013-2014 Student Handbook(未出版之論文),University of Oregon,16-18.

Lamorey & Wilcox (2005). Early intervention practitioners' self-efficacy: a measure and its applications. Early Childhood Research Quarterly, 20, 69-84.

淺論非智力因素對職高聽障學生數學學習的影響

劉曉翔
廣州市啟聰學校

摘　　要

本文分析了職高聽障聾生數學學習水準低下的現狀並論述了非智力因素對數學過程的影響。對數學學習中的非智力因素進行了定義並提供了利用積極非智力因素介入數學學習的策略和方法，為促進聾生數學能力的提高提出了新的主張。

關鍵字：非智力因素、聽障聾生、數學學習、策略

隨著聾生高中教育的普及，普高人教版教材的引入，聾生文化課的學習困難越發凸顯，數學學習方面的問題尤為突出。數學是職高課程中的一門基礎課程，對聾生今後的學習工作十分重要。聾生對職高數學的學習障礙嚴重影響了他們的專業學習。除了智力因素，非智力因素也是影響聾生數學學習的又一個主要因素。

非智力因素一般是指智慧活動之外又同智慧活動發生相互作用的一切心理因素。包括動機、興趣、情感、意志、環境等。[1]

據考察，早在 1935 年，美國心理學家亞歷山大發表《具體智力和抽象智力》一文，就提出了非智力因素的概念。

在中國，非智力因素的概念的提出是在 20 世紀 80 年代初。1983 年 2 月 11 日《光明日報》發表了燕國材教授的《應重視非智力因素的培養》，該文立即受到大陸教育家與心理學家的重視，對大陸的教育改革心理學發展產生了推動作用。

一、問題的提出

（一）研究背景

對於本研究，中國內外相關的文獻資料，有以下幾個方面：

1. 1963 年美國特殊教育專家柯克定義學習障礙用到“學習無能”一詞，學習無能是指兒童在閱讀、語言發展和社會交往、數學計算等方面實際水準明顯低於應有水準；學習無能將兒童的感覺障礙和智力障礙已排除在外；其中學習無能也包含了中樞神經系統機能的失調。但學習無能沒有完全排除社會文化差異的影響。

[1] 卢守和《中职非智力因素数学困难生的成因调查与研究》，辽宁师范大学 2006 教育硕士专业论文.

2. 1995 年臺灣陳文德指出：“身體及器官反映到大腦各感覺區的感覺學習資訊，一定會在記憶中有無數次統合，才會發展出語言表達、運動計畫、左右腦思考、人格情操區的成熟。由於環境不良和錯誤教導的影響，這些統合可能會不足或失敗，進而形成學習能力的障礙。”[2]

3. 1989 年臺灣學者劉弘白博士指出造成學習缺陷的各種因素可分成環境、身體、心理三類。“學習障礙兒童的特徵有情緒、感覺動作、視覺動作、語言、閱讀、數學六個方面。”[3]

4. 1995 年中國學者陳雲英等人將學習障礙總結為三種主要類型[4]：第一類是對語言的接受和表達方面的學習障礙;第二類是閱讀與書寫方面的學習障礙;第三類是數學方面的學習障礙。

5. 1996 年中國學者梁威在研究初中生數學學習障礙時,把學習障礙分成認知障礙和情緒障礙。“認知障礙是指在認知過程中，由於記憶、理解、思維等心理因素的影響，導致數學學習障礙；情緒障礙是指在學習中，由於師生關係、同伴關係及其它關係不融洽，數學學習受到影響。”[5]

（二）學習現狀

本人在聾校職業高中任教數學多年，發現聾生在數學學習上存在如下普遍問題：

1. 學習興趣不高，不願上課，不願動腦，數學的基本概念、定理模糊不清；

2. 自學能力差，課堂上主動性不強，對教師提出的問題不關心，容易分心，不懂也不問；

3. 課後探究能力弱，怕苦怕累，作業完成馬虎。為自己找藉口；

4. 沒有好的學習方法，不遵循一般步驟，解題沒有邏輯性，死搬硬套，死記硬背；

5. 厭惡考試，對考試的分數無感；

6. 不能經受失敗和考驗；

7. 不會預習、複習，練習很少，抄襲作業多。

如此數學學習面貌,反映出聾生數學學習動機不足,學習興趣低,數學學習情感存在障礙,數學學習意志薄弱以及數學學習習慣不好等問題,不難看出這些都是非智力因素對聾生的數學學習障礙造成的影響。

（三）原因分析

大陸調查報告說中職學生的學業成績與智商之間的相關係數平均為 0.6777。從自己的教學實踐和調查研究可以看出：很多智力水準相近的學生其學業方面成績相差很大，尤其是理科學業方面顯得更為突出。而且，智力水準越低的學生，其考試成績與智商的關係越密切，而智力水準越高的學生，其考試成績與智商的關聯度越低。數學對於中職聽障學生是一門較難的學科，學生害怕數學，甚至討厭數學，對於大部分學生來說，不是由於他們的智力水準和認知水準有問題，而是他們學習數學的能力沒有得到喚醒和提高，具體表現在學習動機薄弱，興趣不高，習慣不良，思維有惰性，注意力不集中，學習環境不和諧等等。而以上影響學生數學學習

[2] 陈文德《学习困难儿童指导手册---感觉统合积极疗法》，北京：中国儿童出版社，1996：573.
[3] 刘弘白《学习能力的障碍》，台北：财团法人台北市刘氏社会福利事业基金会出版社，1991：50-52.
[4] 陈云英、王书荃《儿童汉语语言学习障碍的概念与评估框架》，心理发展与教育，1995：30-34.
[5] 梁威《初中生数学学习障碍研究及教学对策》，教育科学研究，1996：58-62。

的諸多因素，都與學生的非智力因素有關。綜合來看，聽障學生數學水準低下有以下原因。

1. 客觀原因

社會環境：隨著經濟與社會的快速發展，社會環境也日益複雜，聾人團體犯罪率上升，對原本就狹窄的聾人活動群體的影響很大，表現在學習習慣不好、不求上進，尋求所謂成功的捷徑，缺乏正確的價值觀。

家庭環境：聾生大部分來自農村家庭，對聾生的教育因為溝通上的缺乏而少了和孩子的交流，對孩子的引導也就自然不夠，再加上家長們對職業教育的認知不夠，認為學好職業技能就行，文化課不重要，這樣一來，聾孩子們的學習興趣自然不高。

學校環境：職高的聾生大部分都來自外地，所以基本上都是住校，聾校的住宿學生從一年級到高三，年齡跨度很大，宿舍管理也有很大的難度。當前聾校的職業教育特色淡薄，專業應用不足，聾生的就業壓力比健聽孩子的更大，需要具備知識的應用能力和較強的遷移能力。由於校舍的搬遷工程，在臨時校舍中我校目前並沒有充分發揮針對聾生的職業特色，沒有合適的專業要求配套的數學教材，教學內容是學校中學數學科按照往屆職高聾生的學習能力編寫的校本教材，與專業教學脫節，使得現階段聾校職高數學沒有很好發揮功能。

2. 主觀原因

（1）基於聾生本性中的自我觀念、自我評價的消極，數學學習障礙的聾生則更加消極，對於數學學習上的失敗，他們會把失敗歸於外部因素，智力、難度、運氣等，不能主動從自身尋找原因。或者認為自己沒有數學頭腦，肯定學不好數學，對數學越來越沒有興趣。

（2）數學的學習就是對自己的一種挑戰。數學學習障礙生怕困難，怕動腦，數學成績如果經常不能滿足他們的期望時，失敗的體驗增加，成功的體驗幾乎沒有的時候，數學就成為了一個沉重的負擔，自卑、沮喪，自我否定，失去信心。

（3）職高聾生自控能力差，意志力薄弱，沒有持之以恆的學習態度。情緒波動大，沒有耐力和毅力，害怕困難，是非智力因素引起數學學習障礙的顯著特徵。有幾個聾生一看題目計算量很大或者題目稍長一點，就不肯動腦不肯做，空在那等老師寫出答案。很多聾生在數學學習中只有課堂聽課這一個學習過程，課後作業不做，更不用說自主學習了。

（4）選擇職高的聾生，很多是因為初中或者自小學開始的學習成績不理想，高考無望，那麼他們的數學學習一直處於屢遭挫敗的情況中，對自己能學好數學沒有信心，自暴自棄，應付了事。

綜上所述，表明學習障礙的形成不是一個簡單的過程，而是由許多因素相互作用的結果，非智力因素對數學學習困難的影響很大。

二、非智力因素對職高聾生數學學習的影響。

1.動機

“動機指發動、指引和維持軀體和心理活動的內部過程。[6]”學習動機是指推動一個人進行學習活動的內部動力。根據學習動機的來源可以將動機分為內在動機和外在動機[7]。外在動機如前文所述來自家庭、社會和學校對聾生學習動機的影響。內在動機則有聾生自身的需要、年齡特點及聾生的個體差異。

聾生在學習數學的過程中，老師的表揚、父母的鼓勵、朋友的贊許都是他們學習的動力，這樣，完成學習的意義對於他們來看較為明確，則能將自己學好數學的意義和遠大的目標聯繫起來。

2.興趣

興趣是指個體力事物或從事某項活動的心理傾向，表現為個體對某種事物或從事某項活動的選擇性態度而積極情緒。數學學習興趣就是學生渴望認識數學的心理傾向，表現為對數學學習的選擇性態度和積極情緒。對於聾生而言，數學更是一門邏輯推理性很強的學科。先天的不足使得聾生語言發展遲緩，思維模式單一，思維空間狹小，這樣聾生對學習數學不感興趣。所以，提高聾生的數學學習興趣，促使聾生愛上數學，則能提高數學學習效能。

我所任教的班上有 5 個聾生對數學興趣不足，認為數學學習很難，自信心不足，上課注意力不集中，課後完全不願意再接觸和數學學習相關的書、練習甚至作業，所以數學學習比較困難。

3.情感

“情緒是個體環境意義事件之間關係的反映。”[8]情感是對感情性過程的體驗和感受，情緒是這一體驗和感受狀態的活動過程。情感對學習起到了積極的作用，可以放大、提高和加強內驅力及其信號，從而轉化為學習動機。情感也可以幫助學習者確定學習的方向、目標。

為了使聾生愛上數學，則要使他們首先要有愉快的體驗，在學習過程中，幫助和鼓勵能夠激發其學習積極性。從日常生活經驗中可以知道，心情的動盪起伏對思維的敏捷度有影響，即情感對學習效率也有直接的影響。

4.意志

意志是自覺地確定目的並克服各種困難，調節內外活動，以實現目的的心理過程，它包括決心、信心和恒心三個要素，是意識能動性的集中表現。[9]

數學學習中的概念以及公式，極其考驗學生的意志力。很多的解題都需要用到概念以及公式，所以對數學概念公式的記憶尤為重要。這就要考察學生的意志力、堅韌性及自治力和自覺性了。（如在學習一次函數時，一次函數的圖像和性質概念很重要，例如已知函數 $y=(m-3)x-\frac{2}{3}$，當 m 取何值時，y 隨 x 的增大而增大？這裡的考點就是一次函數的性質：一次函數 $y=kx+b(k\neq 0)$ 有下列性質（1）當 $k>0$ 時，y 隨 x 的增大而增大，這時函數的圖像

[6] 孟绍兰《普通心理学》北京大学出版社，1994.9.358
[7] 沈德立《非智力因素与人才培养》，北京：教育科学出版社，2001.163-187
[8] 孟绍兰《普通心理学》北京.北京大学出版社 1994.9.388
[9] 孟绍兰《普通心理学》北京.北京大学出版社 1994.9.396

從左到右上升；（2）當$k<0$ 時，y隨x的增大而減小，這時函數的圖像從左到右下降。根據性質，y隨x的增大而增大時$k>0$，則$m-3>0$，所以$m>3$。這道題並不難，但對大多數聾生來說卻非常困難，因為他們腦子裡所有的公式都一片空白，所有的概念都似是而非，如果學生在學習過程中不調動意志力去進行概念公式的記憶，是不可能完成解題過程的。

綜上，我們探討了動機/意志/興趣/情感等主要非智力因素對聽障學生數學學習的影響。下面，我們將就非智力因素的應用策略做進一步的探討。

三、通過對非智力因素的培養，提升聾生數學水準的策略。

1.利用非智力因素的動力作用，提升學習動機。非智力因素的動力作用，具有啟動功能，它的心理過程是：由外誘因可以轉化為一種心理需要，當這種需要同一定的目標結合時，就產生了達到目標而努力行動的動機，就會產生濃厚的學習興趣，迫切的學習欲望，積極的學習態度和堅韌的學習毅力，從而產生良好的學習效果。實踐證明，學生對即將進行的教學活動的任務和要求明確，學習興趣就愈高，注意力也就愈集中，學習效果愈好，學生情緒高漲，急於找到原因。這樣就激發了學生的學習動機。

例如在《一次函數的圖像》教學中，教學內容是獲取在正比例函數圖像的基礎上向上平移或向下平移的圖像。一開始，我就出示了幾個一次函數的圖像和正比例函數的圖像，利用聾生形象思維優先發展的特點，先讓學生做一個對比，發現不同，刺激學生的學習動機。然後拋出這堂課的教學任務，就是學習這些圖像的不同，要求掌握理解一次函數的圖像就是通過正比例函數圖像的平移得到的，孩子們發現學習任務並不是那麼難，要求也不是那麼高，於是學習動機被調動了起來，積極地參與到教學活動中來，取得了很好的教學效果。

又如在教學《一元二次方程式的根之判別》時，從一元二次方程式$ax^2+bx+c=0(a\neq 0)$用配方法開始求解，學生們看著都覺得非常複雜，也不知道到底解完這個方程式有什麼用處，課堂氣氛非常沉悶。我設計了幾道生活化的例題，當把例題展示出來後，大家終於明白解這個一元二次方程式的作用原來是為了之後不再需要每次解方程式那麼複雜，只需要用到之前推導出來的一元二次方程式的根的判別式就可以知道其他一元二次方程式的根的情況了。讓學生感覺到在課堂上真正有所得，這對教學效果的提升是有非常明顯的作用的。這樣，學生的學習動機一下就被激發起來了，大家對之前的推導也就有了瞭解，紛紛舉手發問之前的推導，也就無形開啟了他們對新課的思考和探索。

2.利用非智力因素的定向作用，激發學習興趣。非智力因素的定向作用，表現在動機的驅動下選擇指標和活動途徑，動機的目的、興趣的物件、理想的目標、情感的傾向直接制約著學習活動的方向。當學習的方向明確時，培養學生的學習興趣，形成他們學習的內部誘因，是學生積極主動學習的重要條件，也是取得良好的教學效果的一種重要前提，學生學習興趣的產生、興趣物件的選擇是與教師巧妙而又生動的啟發密切相關的。

職高聾生的數學課堂內容比較枯燥，也偏於抽象，一般來說學生都是興趣缺缺的。我根據

聾生的生理和心理特徵，緊密聯繫日常熟悉的生活，給聾生提供社會生活的具體例子，使之感受到生活中的數學無處不在，從而激發學習數學的興趣。在教學《函數的認識》時，引數和因變數的概念和區分是學習的重點和難點，對於聾生，這是非常難理解的。在課堂上，應該用他們的形象思維去促進他們的抽象思維的發展。一部玩具汽車，一塊長條木板，就是用來提高聾生們學習興趣的工具。應用木板坡度越高，汽車速度越快這個小實驗來認識提升木板一邊的高度h，小汽車的速度v就會變化，這樣，h是引數，v是因變數。孩子們在親手實踐這個實驗的過程中，學習興趣大增，體會到了他們變動了哪個量而引起了另外一個量的變化，從而清晰認識了引數和因變數的概念和區分。

3.利用非智力因素的引導作用，提升學生的學習品質。非智力因素的引導作用表現為立志，立志是在遠大目標的指引下，使學習活動穩定地指向已定的目標。在數學教學中利用競爭是立志的一種表現形式，在競爭中激發學生的爭強好勝的心理，是教學中的一種手段，達到培養學生的速度、耐心、邏輯思維能力和競爭意識的目的。我任教的職高班，女生和男生各 5 名，按照女生男生分為了兩組，首先就是男生和女生的競爭；其次，男生和女生的兩組內，還有一幫幾的幫助扶持小組，這樣，男生和女生的幫助扶持成果也是一個用來對比的成績。課堂練習的圖板演示，作業的講解，競爭帶來的效果很明顯，大家都不想輸給對方，學習數學也就變成了聾生們主動參與、積極參與了，從而大大提高了數學成績。

4.利用非智力因素的渲染作用，提升環境正面導向力量。

社會環境，家庭環境以及學校環境也都會對聾生的學習數學產生影響。社會大環境尚且不能人為改變，但家庭環境和學校環境則是可以局部操控的。家庭環境，可以通過家校的互通引導家長對孩子注重學習習慣、注重非智力因素的養成教育；學校環境中的正能量，例如師姐師兄參加高考的優異成績、或者職高班的優秀畢業生找到了好的工作，對於在這個學校環境中還在求學的學生們是絕對的正能量；交友圈子的引導也很重要，在目前我所任教的職高班，成績優異的聾生在學校的朋友圈也都是成績優異面貌積極、開朗向上的。在教室的佈置上我也注重數學學科因素的注入，幫助他們形成學習氛圍，從而提高數學學習的動力，提高學習成績。

在良好的育人環境中培養學生良好的意志品質和積極健康的情感。家長和老師多溝通。在日常學習中，老師最瞭解學生，知道他的素質上還有哪些欠缺。教育學生，碰到這些問題，家長和老師一定要配合。有意識地通過一些小事情的處理告訴孩子，自己的事情要自己做。從而培養學生能踏踏實實地坐下來，心平氣和地學進去，這是能學好的最重要因素。數學的學習是一個艱難的過程，只有學生有良好的意志品質和堅持不懈的精神，才會出現山重水盡疑無路，柳暗花明又一村的驚喜。學會做人對學生學習能力的綜合培養很重要。無論是學生的學習、做技術研究還是走以後的人生道路，學會做人，這比學會讀書更重要，也是一個人的情緒商數裡必不可少的一部分。

四、研究成果

（一）非智力因素與學習成績之相關性分析。

1. 數學學習動機與學習成績之間成正比例

學習目的明確的三位元元聾生期末考試成績是 90 分以上，80 分以上的兩位聾生比 60~80 之間的聾生學習動機更強烈，60 分以下的三位聾生則學習動機較弱。

2. 數學學習興趣與學習成績之間有因果關係

平時成績在 80 分以上的 5 位聾生學習興趣濃厚，會利用課間提問以及多做練習；不及格的聾生則上課都提不起興趣，失神較多。

3. 數學學習情感與學習成績有因果關係

樂於談論情感的聾生成績較為優秀。

4. 學習意志與數學學習成績有一定正相關

成績一直優秀的聾生學習壓力較小，精力充沛；學習困難的聾生學習壓力大，注意力不集中，學習焦慮比較嚴重。

5. 環境與數學學習成績有一定正相關

成績優異的聾生家庭、生活以及朋友圈比較積極向上，優良的人際交往也對數學的學習有著正能量。

（二）個案分析

案例 1：

A 是我們班很特別的男生，由於從小缺乏對學習的興趣以及學習的意志力，在小學就一直分在普通班，從而也就導致了他對學習目標的困惑。九年義務教育後，他選擇了職高，但他對數學的學習一直比較困難。在小學階段，語文老師對他的分班判斷源自智力因素。然而，從對他的數學教學過程中不難發現，他的智力水準不低，反而是非智力因素對他學習數學的影響很大。從小被否定，學習動機、學習興趣乃至學習情感都被否定，學習意志力也就更為缺乏，久而久之，學習環境也隨之發生變化，家長的失望、朋友圈的選擇，老師的批評，這些都是他數學學習的障礙。發現了這一問題，要讓他對數學重新燃點希望，則從非智力因素著手。降低學習的難度是第一步，這樣，他的學習目標更為簡單明確。第一個學期，他的成績就可以從之前的 20 分左右上升到 50 分，第二個學期他自己明確要求要和其他同學的數學教學要求相當，很明顯數學學習動機和學習興趣有了很大的提升。下學期他的數學期末考成績達到了 60 分。

案例 2：

B 是我們班一位很內向的女生。高一從汕頭特殊學校考過來，對數學的學習也是比較困難。和她交談過，學習目標尚算明確。就是從小因為總覺得數學學習太難，上課認真聽了就懂一點，不懂的也不會問老師或者同學，只是自己看書，題目太長的話又看不明白，由此落下了很多的知識點，從而導致數學基礎沒有打好，破罐子破摔了。所以，要提高 B 的數學學習成績，就要提高她的數學學習能力從而增加數學學習興趣。B 的學習態度很好，課堂上，引導她主動參與學習，回答問題，輔以及時的方法指導，讓她學會思考數學問題。課後，引導她歸納概括數

學知識點，並逐步養成不懂就問的學習習慣，加上學優生一對一對她作業上的指導幫助，她的期末考試成績合格了，增強了她在數學學習上的信心，她自己也很興奮。

案例 3：

C 出生於農村家庭，父母沒有什麼文化，因為家比較遠，C 住校，很少回家。C 的家長對孩子的學習沒有什麼要求，認為他在學校不鬧事，成績好壞都沒有關係。C 從一年級開始就無心向學，各方面非智力因素表現都很不好，最明顯的是數學學習情感的不穩定：上課不聽課，影響其他同學，有一點不順心就不學了，課後也不完成作業，數學學習都是倒數。鑒於他的數學知識還只是停留在小學階段，對他的轉化則是穩定數學情感，提升數學學習興趣，能夠學會一些簡單的數學知識為目標。但是 C 的家長並不支持，家庭環境沒有辦法得到改善，父母的影響始終比較根深蒂固，C 沒有什麼進步。

案例 4：

D 是女生，班長，家庭條件比較差，但她吃苦耐勞。數學學習上，主要是數學意志力很弱，其他的非智力因素表現較好。課後都能看到她努力學習的身影，但因為數學相對較難，大多數時候都不能完成她自己制定的數學學習任務，長此以往她自己也就很困惑。針對這一點，我讓她不要一開始就制定太多的學習計畫，由少變多，從易到難，循序漸進。當她有一點灰心時，便和她多交談，讓她重新振作，一點點的成功也多鼓勵和表揚，讓她樹立信心。幾個月下來，她的考試成績大幅提升，收穫很大。

五．結論與思考

1.知識的學習，技能的形成，能力的提高，是智力因素與非智力因素共同作用的結果。學生在學習活動中，不僅需要智力因素的直接參與，而且還需要學習動機、情感、意志、性格等非智力因素的啟動、加強、維持和調節，才能使學習活動順利開展。

2.教學的藝術不在於傳授的本領, 而在於激勵、喚醒、鼓舞。非智力因素在教學中是非常重要的。教師是愛的使者, 離開了情感, 一切教育都無從談起。真教育是心心相印的活動, 教師要善於走進學生的情感世界, 把自己當作學生的朋友，您若變成孩子, 便有奇蹟出現: 師生立刻成為朋友, 學校瞬間成為樂園。用我們熱情、誠懇的胸懷, 喚起孩子們的興趣、激情, 贏得孩子們的信任和全身心的參與, 讓我們師生彼此敞開心扉, 去感受課堂中生命的湧動和成長,讓我們致力於探索、創造充滿情感的課堂氣氛, 使學生獲得多方面的滿足和發展, 使教師的勞動裡呈現出創造的光輝和人情的魅力。使我們的教育成為素質教育。

非智力因素的培養又是一個多系統配合的工程。除教師參與外還應有家庭、社會環境的薰陶和學校環境的約束等多方面共同合作。教師在其中所能做的是盡自己最大努力協調和平衡學生的非智力因素和智力因素，促進學生的綜合能力的發展。總之，充分發揮非智力因素對學習活動有促進作用；注意防止消極的非智力因素對學習活動的抑制作用。在智力活動中，發展積極的非智力因素，逐步形成健康的個性，才能提高全體學生的素質。

社工模式對特殊教育隨班就讀的可借鑒性研究
—以佛山市禪城區為例

梁昭儀
廣東省佛山市禪城區啟智學校

摘　要

為了在融合教育環境中有效推進隨班就讀工作，佛山市禪城區以區特殊教育支援服務中心為骨幹，通過“運用社工模式提高特殊需要學生隨班就讀質量”項目，聯合多所普校共同探索區域隨班就讀模式。借鑒社工模式的相關理論、方法和通用過程模式，隨班就讀項目開展一年來，在提升普校特教水準、培養特殊教育種子教師、支援特殊教育需要學生等方面取得了初步成果。

關鍵字：社工模式、隨班就讀、可借鑒性

廣東省佛山市于 2015 年成為中國 37 個國家特殊教育改革實驗區之一，禪城區作為佛山市中心城區，把隨班就讀課題列為重點研究方向，通過“運用社工模式提高特殊需要學生隨班就讀質量”項目，探索在融合教育背景下的隨班就讀模式。

隨班就讀項目開展本土化研究一年多來，以禪城區特殊教育支援服務中心為骨幹，聯合多所普通小學，借鑒社工模式的相關理論、方法和通用過程模式，在提升普校特教水準、培養特殊教育種子教師、支援特殊教育需要學生等方面初具成效。

一、隨班就讀項目背景

社會工作發展至今已有 110 多年的歷史，是以利他主義價值觀為指導，以科學知識為基礎，運用心理學等科學方法助人的職業化的服務活動。2006 年起，“建設宏大的社會工作人才隊伍”被明確提出並得到政策大力支持，社會工作者職業水準考試也在 2008 年重新開考，要求社會工作師及助理社會工作師必須掌握社會工作模式（以下簡稱“社工模式”），包括社會工作專業理論與知識、專業方法和技巧。

社會工作與特殊教育的專業領域有所不同，但兩者的緣起都是以文藝復興為先導的 20 世紀初期人道主義張揚，都是以心理學為主要的專業支持，服務的都是需要幫助與扶持的社會弱勢群體。在融合教育的背景下，相對成熟的社工模式對特殊教育隨班就讀模式研究有很好的借鑒意義。

二、社工模式對隨班就讀項目的可借鑒性

（一）社會工作理論對隨班就讀有指導意義

受精神分析學派、認知學派、人本主義學派和行為主義學派等主流心理學派的影響，社會工作理論發展出新的理論，對特殊教育隨班就讀工作有很好的指導意義。

1.優勢視角理論和增加權能理論對隨班就讀學生個別化教育的啟示

優勢視角理論和增加權能理論要求社工不是孤立或專注地集中於問題，而是看到服務對象的內在潛力和可能性，鼓勵服務物件自己確定自己的生活目標，在創傷、痛苦和困境中尋找希望、確立自信、增強能力，最終消除環境的障礙，走出困境。

這兩種理論啟示我們：隨班就讀教師要注意調整與特殊教育需要學生的互動點。學生有其特殊的教育需要，常常伴有行為、情緒等其他問題。教育者若著眼於這些負向問題，容易被負向情緒牽引，看不到學生真正的需求，也就無從解決問題。而當教育者著眼特殊教育需要學生的優勢、潛能，相信他們自我成長的能力，尊重學生、瞭解學生，才能制定出真正讓學生成長的個別化教育計畫。

2.生態系統理論和社會支持理論對建構隨班就讀支援網路的啟示

在生態系統理論觀點看來，人生來就有與其環境互動的能力，所謂“人在情景中”，理解個人就必須將其置於所生長的環境中去，無論是個人的正向發展還是生活過程中所出現的問題，都是與其環境密不可分的。

社會支援是由社區、社會網路和親密夥伴所提供的感知的和實際的工具性或表達性支援。工具性支援包括引導、協助、有形支持與解決問題的行動等，表達性支持包括心理支持、情緒支持、自尊支持、情感支持、認可等。

隨班就讀學生常伴有的行為問題、情緒問題等等表現，在生態系統理論視角下通常能有合理解釋。常見的隨班就讀“同儕策略”教育手段實質上是社會支持理論的實踐運用。這就啟示我們：推動隨班就讀發展，不僅僅是直接說明有特殊教育需要學生，更重要的是改善他們所處的生態環境——家庭環境、學校大環境和班級小環境，讓他們在改善後的生態系統中得到有力的社會支持，才能保證隨班就讀效果的可持續性。

（二）社會工作三大方法對隨班就讀巡迴指導介入形式有參考價值

隨班就讀的主力依託特殊教育學校的區支援服務中心，主陣地卻在普通中小學。縱觀目前大陸的文獻研究，隨班就讀工作巡迴指導實踐就算在特殊教育相對發達的北京、長三角等地域，也存在介入形式的諸多問題，整體上缺乏穩定的可持續性。

社會工作三大直接方法——個案工作、小組工作和社區工作，對形成穩定有效的隨班就讀工作介入形式有很好的參考價值。

1.個案工作和個案管理方法

個案工作強調社工與服務物件之間解決問題的直接服務，而個案管理則是社工協助服務物

件運用各種資源排除障礙，大多採取間接服務的方式。在隨班就讀實踐中，我們提倡特教輔導員根據特殊教育需要學生，以及他所在班級和學校的實際情況，靈活運用這兩種方法。能靠單一資源即可解決的問題，特教輔導員可以直接為學生提供服務，例如滿足學生的感覺統合需要的感統訓練等。而必須使用不同的資源和服務，需要不同專業、不同層次人員參與進來時，特教輔導員可以運用個案管理法提供間接服務，為學生連結資源、統籌安排各種服務，例如轉介心理諮詢師介入學生心理支持、家庭治療等。

2.小組工作和社區工作方法

按類型劃分小組工作，可分為教育小組、成長小組、支援小組和治療小組。以社區為物件的工作方法強調在社工介入前提下，社區居民集體參與解決社區問題，改善生活環境，提高生活質量，並在參與過程中培養自助、互助與自決的精神。

這兩種工作方法適用在學校中構建班級小環境和學校大環境的支援網路。特教輔導員可以通過活動宣導、小組互動等方法，為特殊教育需要學生構建合適的班級小環境、學校大環境，形成能與學生良性互動的支援網路。

（三）社會工作實務的通用過程模式適用於隨班就讀項目管理

社會工作實務的通用過程模式的基本構成要素包括接案、預估、計畫、介入、評估和結案六個階段，幫助社工面對不同的服務物件，處理各種各樣的問題和挑戰。每個階段都有不同的工作任務、內容、方法和技巧，雖有先後順序，但強調工作過程的彈性、螺旋式上升，而不是直線的，社工在完成一項工作後都要回過頭來看看上一階段的工作是否需要再跟進，前後銜接，構成完整的助人過程。

隨班就讀項目管理可以借鑒社工通用過程模式，從回應普通學校和特殊教育需要學生的需求開始接案，經過對服務對象的社會—心理的預估，獲得對服務物件問題和需要的認識，在此基礎上擬定特殊教育需要學生的個別化教育計畫，並在實際介入中為服務物件提供直接和間接的服務，使其與所處環境有良好的適應。介入後的評估幫助特教輔導員總結個別化教育計畫的經驗，檢查是否實現了目標。結案階段的工作重在處理服務物件面對結案時的反應，並在結案後進行跟進服務。

從工作流程上看，借鑒社工通用過程模式，有利於確定隨班就讀工作過程中的普校和特校的角色定位，有利於發揮區支援服務中心的專業指導和支援服務，保持定期跟蹤和回訪，不斷進行教育幹預（介入）與教育支持。

三、社工模式在佛山市禪城區隨班就讀項目中的借鑒效果

禪城區於 2016 年 1 月成立了特殊教育支援服務中心，依託禪城區啟智學校，借鑒社工模式，通過“運用社工模式提高特殊需要學生隨班就讀質量”項目推動區內隨班就讀工作。首期（2015 年 8 月—2016 年 7 月）參與項目的普通學校包括佛山市第九小學、佛山市禪城區張槎

中心小學、佛山市鴻業小學、佛山市建設小學，覆蓋 285 名教師和 4，581 名學生。近一年的項目實踐表明，社工模式有利於推動隨班就讀工作發展，具體表現為：

（一）隨班就讀各參與方角色定位清晰，學校隨班就讀管理明顯加強

借鑒社工三大直接方法與通用過程模式，區支援服務中心引進特教輔導員進駐校園開展工作，探索支援中心與普校合作的特殊教育社工模式。

1.特教輔導員的社工角色

特教輔導員相當於普通學校資源教師的角色，但加入了社工服務因素，包括服務有時限（為期一年）、有個案任務（不少於 4 個個案工作）。特教輔導員根據通用過程模式，為學校推薦的特殊教育需要學生重點個案提供以直接服務為主的幫助與扶持，包括擬定個別化教育計畫、主持個案研討活動、介入跟進、評估回饋、結案告別等。

2.區支援服務中心的個案管理角色

在特教輔導員提供直接服務的基礎上，區支援服務中心以個案管理的角色介入普通學校隨班就讀工作中，項目前期負責接案、甄選需要提供直接服務的個案，中期參與到個別化教育計畫擬訂、個案研討中，按需要聯繫專業機構的專業人員對個案提供更專業的支援與諮詢指導服務，項目後期組織評估、結案的資料整理。

3.學校加強隨班就讀管理，班級完善隨班就讀服務

享受特殊教育支援服務的普通學校，在隨班就讀視導評價體系引導下，積極宣導全納共融（完全融合）的理念，通過加強管理、科研引領、優化教育教學等方面做好隨班就讀支援工作，對有特殊教育需要學生提供及時支援。

（二）多方資源有機結合，隨班就讀社會支援網路體系初建

項目引進臺灣特殊教育資深教授團隊巡迴指導，得到華南師範大學特殊教育系師生、心理醫生、康復治療師、心理諮詢師等專業力量協助，引進特殊教育社會實踐活動，完善隨班就讀項目學校的資源教室，嘗試為特殊教育需要學生提供適合的轉銜服務、家庭治療心理支援服務。目前，禪城區隨班就讀項目為 39 例特殊教育需要學生建立了較規範的成長檔案，包括自閉症、注意力不足過動症（ADHD）、智能障礙、情緒障礙等重點個案在介入服務方面取得良好進展，隨班就讀社會支援網路初見成效。

（三）全員通識培訓與專業培訓相結合，培養資源教室種子教師

師資人才是隨班就讀工作的關鍵所在。在社工模式增加權能的理論指導下，項目不僅重視有特殊教育需要的學生，更注重培養普通學校中有潛能的資源教師、特殊教育種子教師，探索適合普校的特殊教育繼續教育方式。

在項目開展近一年的時間裡，禪城區先後組織了臺灣資深特教專家開講的特殊教育講座，培訓 13 位種子教師取得特殊教育初級評估員證書，還在廣東省內首創全員培訓的首期通識培

訓項目。2016 年 6 月，來自禪城區 10 多所中小學的 500 位教師自願報名，成為了首批通過網路課程接受特殊教育繼續教育“吃螃蟹”的人。他們在培訓中，學習區域隨班就讀工作政策解讀與基本要求，通過視頻短片直觀瞭解有特殊教育需要學生的特徵，嘗試瞭解兒童問題行為背後的心理機制，不少老師還是第一次知道“個別化教育計畫”的定義和重要性。普通學校提升教師們的特殊教育意識，才能積極營造良好的全納教育（融合教育）大環境。

佛山市禪城區經過一年多“運用社工模式提高特殊需要學生隨班就讀質量”項目（專案）實踐，驗證了社工模式對特殊教育隨班就讀的可借鑒性。特殊教育本來就是綜合性的交叉學科，隨班就讀項目借鑒社工模式，有利於統整資源、搭建起完整有效的支持保障體系，努力解決隨班就坐、隨班混讀的問題。

隨著“運用社工模式提高特殊需要學生隨班就讀質量”項目的繼續發展，我們還需要調整聚焦點，如與普通學校心理建設並軌發展，互為補充，或與普校重點工作（如家校共建、課堂改革等）同步進行，讓特殊教育和普通教育合併為一個系統，接納、尊重並承認學生的差異性，讓每一個人都享有受教育的平等權利，讓現代教育理念全面滲透進每一所學校。

參考文獻

全國社會工作者職業水準考試教材編寫組．社會工作綜合能力[M]．北京：中國社會出版社，2015．

全國社會工作者職業水準考試教材編寫組．社會工作實務[M]．北京：中國社會出版社，2015．

劉翔平．學校心理學[M]．北京：中國輕工業出版社，2012．

鄔平川. 殘疾兒童隨班就讀問題與對策研究——以安徽省為個案[D]. 北京：中央民族大學，2005．

鄧猛，顏廷睿. 我國特殊教育研究新進展與發展趨勢 [J]. 現代特殊教育（高教），2016(5).

甘少杏，蘭繼軍. 我國中小學隨班就讀現狀研究 [J]. 綏化學院學報，2016(36).

丁美珍. 以學生為中心，打造專業特教支持團隊[J].現代特殊教育. 2016(05)

俞林亞. 提升區域隨班就讀質量的實踐研究[J].中國特殊教育. 2016(04)

補償-發展，助力聽障學生健康成長

江敏红
上海市第四聾校

由於聽力損失，聽障學生的發展與普通學生存在較大差異。基於聽障學生成長特點的分析與研究，上海市第四聾校確立了“補償-發展”教育理念，即“以聽障學生發展為核心，從發展中獲得補償，在補償中促進發展”，補償的實質在於針對學生的缺陷進行康復，發展的實質在於促進學生發生穩定的、積極的改變，兩者之間各有側重，互相聯繫，互相促進。

在“補償-發展”教育理念的指導下，學校從學生踏進校門的那一刻起，針對缺陷補償和個性潛能發展需求，有針對性地設計和安排各種活動，創設良好的教育環境，使學生從中獲得最大受益。近年來，學校在市、區教育主管單位的領導下，發揮自身的專業力量，為服務區內隨班就讀聽障學生提供支援性服務，説明他們更好地適應普校環境。

一、應需設“課”，創造充分補償-發展機會

聽障學生獲得缺陷補償和個性潛能發展必定是在各種教育教學活動中實現的，其載體是學校課程。除了滿足具有聽障特點的特殊性需求外，必須能滿足聽障學生身心發展的一般性需求，學校課程應有機規劃。

基於特殊性和一般性的發展需求，學校構建了康復、學科、活動、技藝四個課程板塊，分別實現不同的教育目的。康復課程旨在“預防、促進、改善”，主要針對由於聽力損失引發的功能障礙或問題；學科課程目的在於培養學生“樂學、學會、慧學”，並具備終身發展所需要的基礎知識和基本技能；活動課程以“責任、感恩、自信”為核心，引導學生認識社會生活，豐富經驗，習得現實社會及未來生活所需要的、與其身心特點相適應的知識、能力與態度；技藝課程要讓學生“樂活、智作、創意”，在實際操作的過程中獲得知識，形成動手解決問題的能力，挖掘潛能，發現興趣，發展特長，培養創新意識和實踐能力。康復、學科、活動和技藝四個課程板塊相互交叉，緊密聯繫，共同作用，融合了補償缺陷和發展潛能的要素，培育健康的、全面發展的聽障學生。

比如，康復課程板塊中的個訓課是滿足學生聽覺功能和語言能力補償與發展的一門課。一項由 10 名學生的單一被試實驗報告構成的研究顯示，每一名學生經過一段時間的個別化聽覺語言訓練以後都取得了進步，大部分學生的測量指標在訓練前後具有顯著性差異，如一名學生經過有針對性的口部運動治療和音位識別訓練，成功誘導出/g/，構音正確率從 0 提高至 44.4%。

二、實踐個別化教育，人人得到補償與發展

學校在整體上創設了充分的補償-發展機會，但是每個學生如何根據自己的需要從中獲益，學校實踐個別化教育。個別化教育是基於對學生個體差異的尊重，改變以教材、教師為中心的教育，以學生為中心，關注每個學生潛能開發和個性化發展的教育。

（一）診斷與評估，瞭解學生需求

個別化教育的開展首先需要對學生各方面情況進行全面和詳盡的評估與描述。學校為每位元學生建立了檔案，用於記錄各種評估資訊。在市教委“推進醫教結合，提高特殊教育水準”項目的引領下，學校與醫院形成合力，與家庭緊密合作，形成醫教結合的診斷與評估機制（如圖 1）。

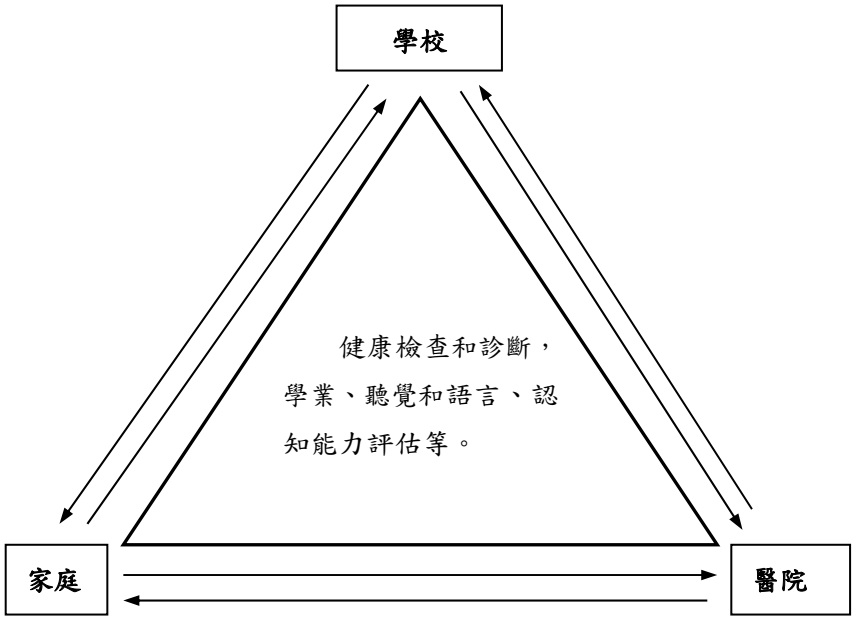


圖 1　聽障學生的診斷與評估機制

教師與家庭合作，通過觀察、訪談、測試等手段，評估學生的學習習慣、學習能力、聽覺和語言能力等。醫院則通過生理檢查、臨床評估等方式，診斷學生的聽力損失程度和補償效果、有無特殊疾患、出生缺陷、體格生長發育、營養疾病等資訊。三方資訊匯總為學生的教育和康復提供依據。

比如說，聽障學生球球被醫生診斷為肌張力低下，也就是看上去“沒有力氣”，教師在觀察中也發現該生說話響度過低、握筆困難、寫字速度慢等，這些問題均與肌張力低有關，因此提高肌張力成了球球的發展需求之一。教師在學校中、家長在家庭生活中都需要為球球開展針對性的練習。

（二）尊重差異，擬訂個別化教育方案

在充分瞭解學生需求的基礎上，教師擬訂個別化教育方案。個別化教育方案從學生在校生

活的整體出發，考慮學生的身心特點、學習方式、學習速度和經驗、興趣特點等各方面的個體差異，在學生分組、課程組織、教材編選、教學方法、課表安排以及考評方法等各方面做出安排。

以一年級學生小俊為例。小俊的聽力、語言、學習能力評估結果與分析如下（因篇幅有限，以下的所有的評估結果、教育方案和學生情況分析僅呈現其中的一部分）。

小俊的評估結果與分析

小俊，2005 年 7 月 19 日生，男，雙耳先天性、極重度聽力損失。2010 年 8 月右耳植入人工電子耳蝸，一個月後開機，在醫院進行了 3 個月的康復訓練，然後轉入黃浦聽障幼兒學前語訓中心接受語訓，現就讀於我校一年級。

醫院聽力評估報告顯示，該生聽力補償效果為最適，最大言語識別率 100%。

語言能力方面，該生尚未習得腹式呼吸方式，呼吸與發聲不協調。該生唇、下頜的運動功能尚可，舌的精細分化不足，構音清晰度 41%。有說話的欲望，但不清晰，只會說簡單的詞語，自發語言多在 3 個音節以內，模仿語言在 4 個音節左右。

希-內學習能力測試結果顯示，該生的學習能力發展不平衡，辨色與色彩記憶、聽覺辨識、圖形比較、環境認識和思維聯想能力與實際年齡相仿，空間定向和手眼協調大大超過同齡水準；但注意力和短時記憶力，分析綜合和知覺想像力均落後於同齡人。

…… ……

班主任（導師）、任課教師、聽力師共同會商，一致認為：首先，鑒於注意力和記憶力這兩項認知能力是學習的前提，且認知能力的形成和遷移具有情境性，因此該生參與的各類活動中都應滲透注意和記憶力的訓練；第二，提高該生的語言理解和表達能力。具體實施策略：學科、康復、技藝和活動類課程的教師，除了指導學生完成本科目學習任務之外，同時還應在學習過程中有目的、有重點的開展認知訓練和語言學習，具體如下。

小俊的個別化教育方案

……

實施細則：

1、通過“語文集體課+個訓+實踐體驗”（C+I+E）模式進行聽覺言語康復訓練，強化學生的語言理解和表達能力。語文集體課，是指全日制聾校以年級、班級為單位進行的有目的、有組織、有計劃的語言教育。個訓，是指個別化聽覺語言康復課，以醫教結合為手段，以 1-2 名同質分類學生組成的小組為主要教學形式，以形成與發展個體聽覺、言語、語言交流溝通技能為目標的課。實踐體驗，是指教師結合學校、家庭、社會生活，抓住各種可能的學習契機，創設各位情境對學生進行語言教育，讓學生在生活中、在實

踐體驗中理解個詞語的語義，積累和拓展語言。

2、通過感覺統合、律動、體育三門課程來加強身體運動與協調能力，改善學生的觸、聽、視等多感覺通道的統合能力，改善大腦對外部資訊的接受和處理機制，從而改善注意力發展的生理基礎。

3、在學科、康復、技藝和活動類課程中，滲透認知能力的訓練，重點是注意力和記憶力。比如上課時，教師呈現學習卡片後，請學生快速地回憶；小步子、多重複、多迴圈的背誦練習等等。

……

（三）安排一日活動，滿足共性（整體）與個性需要

個別化教育關注個體的特點和需求，在傳統以班級為單位的集體授課、集體管理條件下，如何兼顧班級整體發展的需求和個體個性化發展的需求，學校採用“一日活動安排”的模式。

“一日活動安排”的緣起是學校認為課內、外都存在各種學習因素，一張課表很難包含學生在校一日學習情況。因此基於中國的相關規定，學校根據每位元聽障學生的需求安排學生的在校生活，趨同存異，合理安排。“一日活動安排”，既包含了學生在校學習的課程，也包含了一日之中的各類活動和學生個體特需的康復訓練或輔導，使教育教學活動安排符合群體學習需求，也符合各個階段學生的個體需求。

在“一日活動安排”形式下，學生既有傳統的集體上課，也有固定的時間接受教師的個別或分組指導，以及自我興趣發展。比如，1-3 年級每週均有 4 課時的個別化聽覺語言訓練課，班級內的學生按照聽覺和語言發展水準分組，由教師進行一對一或一對二的聽覺和語言訓練；1-9 年級學生每週均有 2 課時（節課）用於發展興趣愛好，學校也提供了豐富的學習內容供學生自主選擇，比如 1 年級的 5 名學生就進入到 4 個不同的組，分別學習舞蹈、兒童畫、串珠、電腦繪畫；每週有 1-2 課時（節課）接受學科教師、技藝課教師的個別或分組的輔導，讓學習困難的學生努力跟上班級學習進度，讓“技優者”的長處得到進一步發展。學校在走廊、教室內等投放不同的材料，每天課間或中午半小時，學生可自行選擇閱讀、棋類、建構遊戲等，自主發展。

除了每日有固定的時間用於個別、分組指導，學校在集體課中實施分層教學，通過設計有針對性的教學手段、內容、環節和措施來滿足不同學生不同的學習需求，力求讓有差異的學生以有差異的方式和進程提升學力，實現個體最大限度的發展。

（四）多元評估，記錄學生成長印跡

學生的補償和發展進程體現在多個方面，表現為多種形式，因此採用多元評估的模式能讓學生充分展示自己的能力，讓教師充分地瞭解學生潛能所在，全面地反映學生的成長。多元評估應用在評估主體、方法和內容的多元化。

教師綜合使用心理、教育和康復領域的研究成果，運用各類量表和能力測驗，綜合使用訪

談、問卷、觀察記錄等方法。比如，個別化聽覺語言訓練課引入單一受試者實驗設計與分析的思路，通過“評估-擬訂方案-實施康復教學-再評估”這四個環節，規範、監控教師的教學和康復成效，展現學生聽覺語言康復的過程和軌跡，製訂符合學生能力水準的教學方案，使得教學最符合學生發展的需求。六年級的認知訓練課，運用《五項認知能力測驗》在訓練前、後施測，結果發現：每名學生的測驗總分都有不同程度的提高，具體表現在不同方面；進步最大的是班級中被認為學習能力最弱的學生；另外全體學生在反應時均有所加快。

評估內容不侷限于學生的學業水準，擴展至學習過程、情感態度等等。就活動類課程而言，學校注重描述學生參與的過程。教師寫下學生的精彩表現，學生寫下自己的收穫和感悟，低年級的學生還通過“畫一畫”的形式表達自己的體驗，把繪畫貼在展示走廊上，供大家欣賞。這裡已經成為我校一道優美的風景線了。在“種植實踐活動”中，教師設計了“開心農場種植實踐活動檔案袋評價表”，細分為“按時做值日”、“參與了種植的全過程”、“學習蔬菜種植技術”等等，評定學生參與活動的情況。

學校改變了教師作為評估主體的單一性，積極促進家長參與其中。邀請家長填寫中隊主題活動回饋表、填寫成長手冊等等，有的家長寫道：“感謝老師能夠積極地激發孩子學習的興趣。我兒子在數學學習有了很大的進步，反應比較敏捷，思維比較活躍，但字寫得很差，希望老師進一步督促他改正。”也有家長回饋：“由於老師在課堂上教了很多貼近生活的知識點，現在能幫我出去買些小東西，錢也會算了，孩子對數學學習的興趣和信心均有顯著提高。”……來自家長的資訊讓教師更清晰地瞭解學生的學習結果、瞭解教學中的不足，讓學生在家長、教師所共同構建的和諧統一的教育氛圍中獲得良好的發展。

三、提供支援服務，惠澤隨班就讀聽障學生

隨著早期康復的推進，越來越多的聽障學生進入到普通教育機構學習，這也是他們融入主流社會的重要措施。不少研究者均提出，保證隨班就讀聽障學生取得優異學業成就的條件是早期干預、家長參與、普校師資、資源支持和學生自身努力。但就普通教育機構本身來說，較難為在校就讀的聽障學生提供由於聽力障礙而需要的學習或學校生活適應等方面的專業支持。

上海市第四聾校在市教委和區教育局的領導下，拓展教育功能，成立上海第四聽障教育指導中心，運用“補償-發展”的理念為服務區內的隨班就讀學生提供支援服務。

（一）調研（調查研究）並明確需求，分模組構建服務內容

中心調研（調查研究）學生、家長和教師的需求，以聽障學生的需求為基點，確定支援服務的內容。

從調查研究的結果看，學生的需求從學前到中小學都有共同點，可以歸納為三個模組：聽能管理、語言學習、溝通與交往。每一模組在不同的學齡段因年齡特點、學業特點而有所側重。比如，在溝通與交往模組，學齡前注重口語的表達能達到交流和溝通的目的，在學齡前基本技能已經形成的前提下，學生將在與不同物件的交往過程中繼續發展溝通技能，這時需要為學生

提供輔助，比如“如何面對自己的聽障”幫助學生去回應在普通學校可能遭遇的“尷尬”，特別是對於青春期的聽障學生，去回應類似於“別人問及我的助聽器時該怎麼辦”“假如別人取笑我該怎麼辦”等等，避免因聽力障礙造成的人際交往不暢通。

在確定了針對學生的服務內容基礎上，進而研究和擴展家長與教師的支援與服務。家長方面有兩大服務模組，分別是“家庭教育康復指導”和“心理支持”；教師的服務內容也分為兩個模組，即“理解聽障”和“協助聽障學生的策略”。基本的設計意圖在於輔助家長和教師正確認識聽覺障礙，對學生建立合理和客觀的預期，對可預見的學習困難（如第二語言學習）早作準備，掌握提高溝通效果的技巧（如面對面的交流、簡單語言重複等），創設支援性的家庭和學校環境，讓學生置身與他人和社會環境的良好互動中，形成積極的自我評價、學會協調自己與他人和周圍環境的關係。

（二）基於“補償-發展”理念，開發個性化的專項教育與康復方案

在普通教育機構就讀的聽障學生按學齡分為學齡前、中小學兩個階段。針對這兩個學齡段的不同需求，我們開發和實踐個性化教育與康復方案。

對於 0-6、7 歲在家庭中生活的或在普通幼稚園就讀的聽障兒童，中心評估兒童的“聽”和“說”的能力，制訂教育康復方案。在實施過程中，注重聽能管理，即家庭、聽障中心、醫院三方合作為兒童提供高品質的聽覺，使其在普通幼兒園能夠獲得豐富多樣的聽覺刺激，進而增進認知概念的發展和語言學習（見圖 2）；遵循幼兒發展的需求，以家庭生活場景為基礎進行家庭教育康復指導。採用量表、錄影（錄像）、文字描述、目標行為觀察等多元化的手段評估兒童的聽覺和語言能力發展。這種“以普通教育機構學習為主，輔助專業支援”的個性化服務模式，既能讓幼兒享受融合教育的優勢，又能獲得聽覺和語言能力的支撐。在這類教育康復指導下，一般都取得了良好效果。其中一位兒童已經通過上海市聾兒聽覺言語康復考試，進入普通小學，學生的語、數學業成績在班級中處於中等偏上的水準。另一位盲聾兒童也通過了上海市聾兒聽覺言語康復考試，現進入盲校普通班學習。

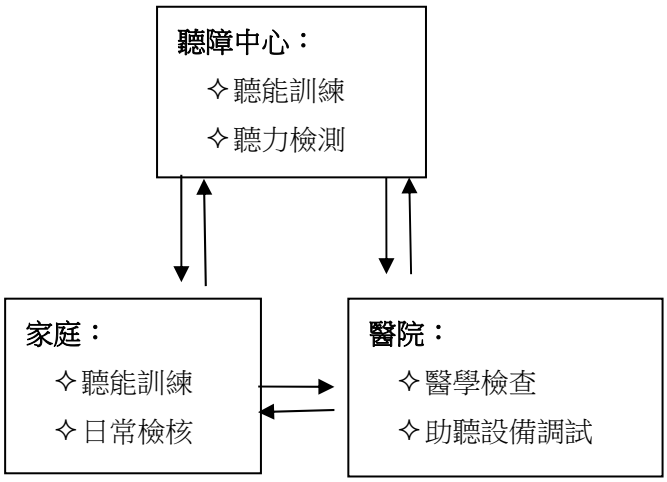


圖 2　聽能管理流程圖

針對中小學隨班就讀聽障學生“第二語言學習”的困難，中心開發英語學習專項教育康復方案，輔助兒童在英語學習初期，習得不同於母語的新的讀音。在方案實施中，堅持音標主導，化解單詞識記難點，利用“國際音標”，堅持“聽”“說”練習，讓學生形成和發展英語的語音思維，轉化為內部語言；通過家校合作，鞏固學習效果；與普通學校積極溝通，實現普特對接，調整教學策略，為學生量身定制個別化教育方案。在一例英語指導個案中，該名學生的普校老師寫道：“英語學習上他已識記了將近一百個左右的單詞，基本掌握語法點，學會了一般疑問句、否定句的改寫方法。現在他學習英語的積極性更高了。”

（三）建檔案，提建議，為學生的教育康復釋疑解惑

為了向聽障學生提供更加專業的服務，中心組建了“專家綜合評估組”、“中心工作研發組”、“巡迴指導組”構成的、具有不同學科背景的專業團隊，開展綜合評估，向家長、教師等相關人員提供諮詢、指導，儘量減少聽障學生在普通教育環境中由於聽力損失而帶來的不便、不利因素，促成他們在普通教育環境中的收益最大化。

中心聯合對口合作醫院，為服務區內隨班就讀聽障學生建立了聽力和言語評估檔案，主要包括基本資訊、耳科檢查、聽力干預前後結果、言語功能以及中心建議等五個方面。為普通學校初步建立了聽障學生的教育康復資訊資料。中心利用醫學檢查發現了 3 名學生有不同程度的耳科問題，使學生得到了及時的治療；綜合醫學與教育評估的資訊，為普校教師在語言溝通方式、教育教學策略等方面提出建議，輔助普通學校更好地接納與幫助聽障學生在校生活。

針對普校教師和家長所提出的教育康復需求，中心舉辦了“殘餘聽力的補償與言語康復”、“助聽輔具的使用、維護和保養”、“讓我們走近聽障學生”等培訓講座，受到家長和教師們的歡迎，滿意率達到 100%。

除了以集體形式諮詢與服務，中心與復旦大學附屬眼耳鼻喉科醫院合作組成專家團隊，至聽障學生就讀的學校巡訪，逐一解讀與討論隨班就讀聽障學生的現狀與面臨的問題，並提出個性化建議。以下是醫生和教師團隊巡訪學生金某後所作的分析與建議。

學生金某的基本情況與綜合建議

基本情況：

金某，女，現就讀于張橋路小學四年級，學前階段已佩戴了助聽器，雙耳補償效果為較適。父母皆為聾人，家校溝通經常由姑姑代為轉達。

自述喜歡美術，語文、數學、英語跟不上。語文詞語理解有困難，如走投無路等成語，課外閱讀少；數學應用題看不懂；英語單詞不會讀，記憶亦有困難。願意做抄寫的作業，不喜歡需要思考的學習任務，自述“腦子轉不動”。

班主任（導師）描述該生被安排在班級第一排的中間位置，便於聽清和看清老師上課的指導語。…… ……

綜合建議：

1.從現場交流的情況來看，該生在 4000hz 的助聽補償雖然不理想，但不影響言語清晰度，問題可能在於早期訓練時，未建立良好的聆聽習慣和注意力，使得其在課堂聽講時語言理解出現困難。

2.該生左側的聽覺功能較好，請教師儘量在該生的左側說話。

3.座位可調整，排到第二排的中間位置。第一，不會影響該生對聲音資訊（信息）的接收；第二，該生在課堂上可觀察到前、左、右同伴的回饋，利於學習；且在課後能有多一些的同伴交往的機會。

4.在個別輔導時間加強包括語文詞語和句子、數學語言在內的語言理解方面的輔導。

5.創設一定的機會，使該生有展示自己的才能的平臺，如畫畫，逐步建立和培養學生的自信心，也能促使其增強與他人的交流和溝通。

聽力障礙對學生的認知發展、語言發展、情緒和社會適應各方面都帶來了不同程度的影響，使聽障學生在整個社會群體中處於弱勢地位。教育過程公平，就要調動教育過程中的一切要素，努力使聽力損失帶來的障礙降到最低，促進學生的健康成長。“補償-發展”教育紮根在第四聾校，培養了有自信、會學習、會交往的四聾學生，讓他們自強不息、積極樂觀地面對人生，成為對社會有用的人。如今，“補償-發展”教育走出了校門，服務和支援在普通教育機構中學習的聽障學生，幫助他們更好地在普通教育環境中成長。“補償-發展”教育遵循了聽障學生的身心發展特點，助力於他們的健康成長，向人們傳遞了教育過程公平的正能量！

聾人文化：當今聾校教育中的應有之意

沈玉林
《現代特殊教育》雜誌編審

摘　　要

聾人文化是指聾人群體在其特有的社會生活中所形成的行為模式、文化心態、互動關係和活動方式。聾人文化表現為聾人的語言、認知、藝體和交往等方面。在聾人文化觀照下，聾童不是“殘疾”兒童、而是手語雙語兒童、他們生活在主流文化和聾人文化兩種文化之中。聾人文化具有教化作用。在聾童教育的辦學理念、課程設置、教學過程以及校園文化建設中都應該包含有聾人文化諸種元素。

關鍵字：聾人社會、文化研究、聾童教育

前　言

文化與教育是兩個不同的領域，但兩者關係密切而且複雜。文化包含教育，教育是文化的一部分。文化發展又離不開教育，“教育本身又是傳遞文化的活動”。[1] 文化是教育的內容從文化的視野研究教育中的文化，對認識教育、推動教育發展有積極作用。從聾人文化角度來研究聾校教育可以對聾校教育有更深該的認識，豐富聾校教育的內涵，促進聾校教育的發展。“任何文化都有教化的作用和教育的意義。”[2] 聾人文化也不例外，也具有教育性。因此，聾教育學科應該關注聾人文化現象，理性地面對這一客觀存在，認真地從聾人文化角度研究聾校教育，客觀地認識聾校教育的本質和規律，遵循和利用聾人文化與聾校教育之間的關係，推動新時期中國聾校教育發展。

定　義

聾人社會是人類社會的一個組成部分，聾人文化就像其他文化一樣是人類社會文化的一個組成部分，是聾人群體在長期的社會活動中所形成的一種文化現象。

聾人文化有廣義和狹義之分。狹義的聾人文化是指聾人群體在其特有的社會生活中所形成的行為模式、文化心態、互動關係和活動方式。

在一般情況下，聾人文化都是指狹義概念上的聾人文化，表現為聾人社會的精神文化。這裡的精神文化不是指整個意識形態，而是指聾人群體追求的精神目標，以及調適自己精神生活的方式手段。聾人也有自己的價值觀念。他們有強烈的回歸社會，參與社會生活的願望，有自尊、自信、自立、自強的信念。他們想在參與社會生活中也表現出堅韌、頑強、樂觀的精神狀

態。美國加勞德特大學(Gallaudet University)有句名言：“除了聽音外，聾人能做世界上任何事情。”[3]這是對聾人群體價值觀的精闢概括。這種精神文化是聾人文化的精髓，是聾人學校、聾人組織裡聾人群體文化建設的高級目標。本文所指的“聾人文化”即為狹義概念上的聾人文化。

表　現

聾人的語言文化。語言是民族文化的最主要的表現形式，是民族文化的載體。每個民族都有自己的民族語言。聾人有自己的“民族”語言，這個語言就是手語。就語言的功能而言，手語像其他任何語言一樣，是本民族的社會成員進行交際和思維的工具。各國聾人所處的文化背景不同，因此各國聾人的手語是不一樣的。只要有聾人群體的地方，就有手語的存在，任何想要限制和禁止聾人群體使用手語的企圖都是不明智的，因為這無疑是企圖扼殺一種文化。

聾人的認知文化。聾人的認知文化是聾人認識世界的方法手段。聾人主要靠視覺來認識世界的。他們用眼睛觀察周圍環境，觀察周圍的人，觀察周圍發生的事情。他們依據這些觀察到的表象進行分析判斷，從而對認知物件獲得認識和結論。如果缺乏正確的教育和引導，這種僅靠視覺“察顏觀色”的認識方法就具有表面性、片面性、主觀性。這是聾人認識文化存在的侷限性。這種侷限性會引起聾人與健聽人之間、聾人群體與周圍環境之間產生隔閡，或者形成對聽力社會(即健聽人的社會，也即主流社會)的偏激認識。一些有部分聽力並有效配帶助聽器或做人工耳蝸（人工電子耳）的聾人，聽覺也是他們認識世界的次要通道，為他們提供了一定的聽覺資訊。

聾人的藝體文化。聾人社會也有體現聾人自豪感的文化活動，如聾人傳說，聾人故事，聾人幽默笑話，聾人詩歌，手語舞蹈，聾人默劇等。另外，聾人繪畫，聾人手工藝，聾人攝影，以及各種層次、各種形式的體育活動等。這些都是能體現聾人群體精神的聾人文化。通常情況下所講的聾人文化恐怕多數是指這種文藝、娛樂、體育活動意義上的聾人文化。可能正是這種文化最能反映聾人的“民族”傳統與精神。

聾人的交往文化。即交往方式、交往習慣、行為方式等方面。各個民族都有自己的傳統的交往方式和習慣。各民族風俗習慣之間的差異，就是文化間的差異。在世界範圍內就存在著東西方文化的差異。聾人社會也有自己的交往方式和習慣。現在對中國聾人社會文化心理的研究不多，還沒有深入探究和揭示其特徵和規律。但聾人社會和主流社會在交往方式和行為習慣上所具有的差異是客觀存在。

觀　念

從聾人文化視野來分析，聾童具有特質屬性。

1.聾童不是“殘疾”兒童

從社會學和文化學的角度來看，聾童不是“殘疾”，也不是“不正常”，“聾人乃為一種

語言的、文化的而非生理的、身體的存在。”[4] 與其他兒童相比，他們只是在聽覺上有區別。正是這種生理區別，形成了各自的文化特徵。“建立在自然生理差異上的一切意義都是一種文化建構，沒有天經地義的正常與不正常。”[5] 在社會學、文化學意義上，聾童與所有兒童一樣，在本質屬性上沒有質的差別。聽覺功能的區別本身並不決定聾童在發展上與其他兒童有價值意義上的差別，只能說明聾童的溝通方式方法與聽童有區別。如果教育能適應其區別，社會能提供教育條件，聾童可以與其他兒童幾乎同步同質地發展，並達到同樣的程度。

“聾”是醫學的終結，也是教育的開始。醫學上的聽力康復是對教育的輔助，決定聾童生命價值和生活品質的根本是教育。教育與文化的聯姻遠比與醫學的聯繫更為密切。過多強調聾童生理上“殘疾”，對教育本身和聾童一生發展並沒有太多的積極意義。與其只關注聾童生理上的聽覺障礙，不如更多地關注聾童在社會與文化上所具有的生命意義。因此，聾校教育應從社會文化的角度，不要把聾童看作是“殘疾”兒童。

2.聾童是視覺優勢兒童

對聾童來說，視覺是其溝通資訊的優勢通道。他們對世界的認識，與他人的交往，主要是依靠視覺來執行的。以視覺為主的溝通，使他們在交往工具、交往方式、交往環境、交往形式、交往心理等方面產生了一系列的模式和行為特徵，這是與聽人不同的交往模式和行為特徵，具有一定的習慣性、穩定性和傳承性。

視覺優勢正是聾人文化的基本要素和特徵；聾人文化也正是以視覺為基本元素的。因此，聾童的這種行為習慣，說明他們天然具有聾人文化的基本特徵。如果擔憂聾童身上表現出的聾人文化元素，而限制其視覺優勢的利用和發展，無疑是扭曲其天性，扼制其自然的文化生成能力，這有悖於聾童自身發展規律，使許多聾童在文化上產生了迷失，他們既不屬於聾人文化，也難屬於聽人文化，成為沒有文化特徵的人群。

說聾童是視覺優勢兒童，並不否定剩餘聽力在部分聾童在口語學習和交流溝通上所具有的意義。只是說，對絕大多數聾童來說，聽覺不是其優勢。有些聾童有剩餘聽力，並借助現代助聽技術，可以感覺口語，學習說話，並與聽人溝通，但多數人一般還不能僅以這些聽力和口語就能自如地進行聽覺與口語的溝通。而且聾人之間不靠聽和說來交往。

3.聾童是手語兒童

視覺是聾童交際的主要管道，手語便是其交際的最自然最便捷的工具。聾童不能自然獲得口語，但聾童仍然有交際的需要，交際是兒童的社會性發展的重要方面。兒童有習得母語的潛在能力，手語是聾人的母語（對語前聾兒童來說），聾人家庭出生的聾童，就在與父母交往的過程中自然習得了手語。聽人家庭出生的聾童，聽人父母不會手語，家庭沒有手語環境，聾童習得手語的本能便被抑制，他的手語能力不能得到自然發展。但嬰兒期的聾童還是會下意識地使用簡單的“寶寶手勢”，來努力地與成人溝通。這種運用手勢表達的意圖，是聾童使用手語天性的最初、最簡單的表現。當聽人父母不願意聾童使用手語，錯過這段時期，聾童最初的手勢就不會繼續發展成手語，他就不能掌握手語語言。但是，以後，一旦進入聾校，與其他聾童

在一起，他的這種天性的語言潛能又被激發起來，也能很快地掌握手語。這正是“聾童是手語兒童”的有力的證據。

當前中國聾校教育中，對聾童的定義都是聚焦於“耳聾”的生理病理特徵上，認為“聾童就是具有聽力障礙的兒童”。這個同義反復的定義，除了強調“耳聾”生理特徵以外，沒有對聾童的本質給出一些社會學或語言學方面的新意。然而這定義在傳統的聾校教育中卻是個毫無疑問的經典定義。

筆者從聾人文化視野提出“聾童是手語兒童”與兩篇國外資料中對聾人的定義不謀而合。一篇資料是賀曉星教授介紹的日本《聾人文化宣言》，宣言中的第一句便是：

“所謂聾人，是指說著日本手語這種與日語不同之語言的語言少數群體”——這是我們對“聾人”的定義。[6]

另一篇是學者張錦先生介紹的美國“手語媒介”網站上的資料：

一個依靠共同享有的交流工具（手語）提供基本的群體內聚力與認同的人群；一個擁有一種共同語言（各種手語）與共同文化的人群，他們與外部世界聯繫的基本方式是視覺性的，所共用的語言依靠身體姿勢產生並依靠視覺接收。[7]

這個新定義的進步意義在於它擺脫了把聾童看作是殘疾的、生理缺陷兒童的這種極易讓教師們產生悲觀消極的教育心態的不利影響。這也為下一步從聾人文化視野理解聾校教育的目標、課程設置、教育教學手段和方法、語言教學等一系列問題，廓清了道路。

4.聾童是生活于兩種文化群體中的兒童

聾童應該是生活在兩種社會文化群體中的兒童：一個是聽人文化群體，一個是聾人文化群體。

一方面，聾童生活在聽人為主的社會中。聾人生活在主流社會中，分散於聽人群體間，是這個社會中的一分子。除了聽，聾人要掌握主流社會的一切文明，包括精神的、道德的、文化的、物質的等等，要接受主流社會的價值觀，要遵守法律規範，參與社會的一切政治、經濟、文化、勞動等社會活動，一同建設屬於人類共有的社會。總之，聾人就是這個主流社會的參與者和建設者。聾童，作為未來的成年聾人，一出生便生活於這個聽人的社會之中。

另一方面，聾童是聾人群體中兒童。要說明這個命題，對於不瞭解聾人世界的聽人來說，對於以聽人主導著的聾校教育來說，對於對聾人群體的存在及其價值都持懷疑的人來說，既有必要也有困難。但正因為如此，所以應該作如下的細說。

還是從聾人群體的客觀存在性入手來說明這個問題。“人類有合群的天性，並從彼此交往中得到最大的滿足。”[8] 聾人需要有自己的群體，這是他們的心理需求。有了需求便有了存在的必然性、合理性、客觀性。在聽人社會中，要讓聾人完全變成“聽人”，自如地“消融”在主流社會中，（此處沒稱“融合”，因為融合與消融是不同的概念。）以至看不出他是“聾人”，這只是聽人的一種善良的願景，是聽人的一廂情願，而非客觀事實。因為在這個以音聲語言為主要溝通媒介的社會，聾人在聽力和口語上，是很難達到聽人的水準的，除了極少數的

個案以外，整體而言，聾人的口語是不能勝任與聽人的無障礙口語交際的。在聾人不能完全融入聽人社會的情況下，聾人就會產生游離於聽人群體的孤獨。因此，聾人群體的產生，其實就是聾人自身的需要，是聾人的心理本能。但這種本能不被聽人所理解，相反被聽人壓抑，而無法找到自己的群體時，聾人會“逆來順受”地孤獨生活在聽人群體中，而這種被壓抑的本能促使聾人一旦有機會，就竭力尋找並組成自己的群體。

聾人群體對聾人的意義是什麼？在聾人群體中，聾童有了歸屬感，也有了安全感，他們感到在這世界上，不再只有他/她一個聾人，孤獨感被歸屬感所代替，恐懼感被安全感所覆蓋。在聾人群體中他們能自如地用手語進行溝通，瞭解彼此的資訊，也瞭解社會的新聞，增加了對聽人社會的理解，彌補了在聽人群體中的資訊缺失。在聾人群體中，聾童也不經意地被聾人文化影響薰陶，承襲著聾人文化，傳揚著聾人文化。

因此說，聾童生活在兩種文化群體中，是跨文化的兒童。聾童這種跨文化群體的需要，就是合理的、人性的、人道的。即便是出生在聽人家庭的聾童，這種需要，也應該被尊重，也應該提供他們與聾人群體接觸和承襲聾人文化的機會。這才是教育聾童的一種合理的、人性的、人道的方法。

否認或剝奪聾童對聾人群體的歸屬權，其實是一些聽人的強權意識，是對聾童生存與發展權益的部分忽視。深究其因，就是聽人群體對“耳聾”和“聾人”的恐懼與歧視的傳統觀念。聽人都願意讓聾童回歸主流社會，不要再與其他聾人接觸，不要打手語，都使用口語，一切就要像“聽人”一樣。竭力把“不正常”的聾童變成為“正常人”。不能懷疑聽人的這一願景的善良性，但也不能不追問這種善良的願景是否真能給大多數聾童帶來善良的結果。最好的方法是，還是尊重一下聾人的意願，聽聽聾人自己的心聲。上世紀 90 年代，周婷婷曾是聾兒聽力語言康復的“成功者”，看看她的自述吧：

我會的手語很少，因而有過類似的感受。1997 年我參加了全國自強模範大會，並受到了江總書記的接見。在講臺一側，有專門為聾人服務的翻譯，把講話者說的話翻譯成手語給台下的聾人看。別的聾人看的很專注，而我再怎麼努力猜，也猜不出是什麼意思。當時有一種很強烈的挫敗感，覺得自己和別的聾人不一樣。那時，我是多麼地想馬上學會手語啊！這樣，就能夠看懂大會上的一切，並和聾人們打成一片了。

周婷婷的“挫敗感”，是單純主張回歸主流的聾教育者始料不及的。周婷婷有了“挫敗感”後，對聾教育有了什麼反思呢？她說：

所以我認為，現在提倡的“聾人回歸主流”的觀點是不全面的。聾人在回歸主流社會的同時，也不要脫離自己的家園——聾人世界。這樣，才能更好地適應當今的主流社會，成為主流社會的一分子。打個比喻，主流社會像是陸地，聾人社會像是湖泊。聾人要麼是水裡的魚，要麼是脫離水的魚，都不如做一個兩棲動物來得自在。所以聾人應該既接受聾人文化，又接受健聽文化，從而成為一個綜合的跨文化的個體，這樣聾人活得才會自由自在，並且多彩多姿。[9]

周婷婷說的“兩棲動物”，就是說聾童是生活在兩個群體中的兒童，是跨文化而存在的兒

童。

實　現

2006 年 12 月聯合國通過的、中國政府簽署加入的《殘疾人權利公約》指出：“殘疾人特有的文化和語言特性，包括手語和聾人文化，應當有權在與其他人平等的基礎上獲得承認和支持。”[10] 這些都為從聾人文化視野觀照聾校教育，提供了中國與國際、理論與政策的支援，形成了寬鬆的研究環境。

以上，初步分析了聾童的語言文化特徵。下面，從聾校教育的角度來看如何把聾人文化元素融合到教育教學之中。

1.辦學理念中的聾人文化元素

辦學理念是對學校培養目標，以及達到目標的指導思想、方法途徑的高度概括。辦學理念是指導學校發展和統一教師教育教學行為的認識準則。學校的辦學理念也影響著學校管理者與教師的兒童觀、教育觀。首先來解讀部分聾校的辦學理念，看看是否包含著聾人文化元素。下面是從網路上下載的部分聾校的辦學理念(有的叫“教育目標”、“育人目標”、“辦學思想”等)：

每個孩子都能化弱為強，為殘疾孩子的終身發展負責。以人為本，化弱為強，持續發展。

—ZJ 特教中心

以殘疾學生發展為本，以道德、文化、科學教育為中心，以身體、心理康復為基礎，強化就業訓練，培養學生自尊自強、頑強拼搏、超越自我、立志成才的品質，努力為各類殘疾學生將來平等、充分參與社會生活，適應社會需要打好基礎。 —SZ 特校

學校堅持“師為先,生為本”的辦學理念和“鑄造健全人格,煉就生存技能,融入主流社會”的辦學思想。 —CD 特校

本著“一切為了學生，始終著眼未來”的辦學思想和“全面發展，個性優良，積極補償，學有所長”的育人目標，學校一貫強調素質教育，重視學生品德、意志的培養，生理、心理的發展，知識、能力的提高，聽力、言語的康復和職業技能的訓練，使學生在德、智、體、美等各方面都得到發展。教育理念：學生生理有缺陷，但心理應是健康的；身體有殘疾，品德應是優良的；殘疾人的教育不應是殘缺的，殘疾人應享受與健全人一樣的優質教育。 —NJ 聾校

學校堅持“尊重和滿足聾生的特殊需要，促進聾生的健康全面發展，使每個孩子有能力回歸主流社會並得到應有的幸福生活”的辦學理念，明確提出“補償聽力，發展語言；掌握技能，立足社會；健全人格，回歸主流；提升底蘊，持續發展”的教育教學目標，促進了聾生的健康成長和學校的發展，逐步形成“健聾融合教育”、“全面康復、以美育人”、“以口語為主導的全溝通教學”等教學模式與辦學特色。 —GZ 聾校

上述辦學理念包含四個方面內容，一是強調“以人為本”的思想，二是提倡“回歸主流社會”的終極目標，三是堅持德、智、體、心理健康、職業技能等全面發展，四是採用補償聽力，發展口語的康復手段。這樣的辦學目標在中國當前的聾校教育中具有代表性。但深入分析發現，這些辦學理念似乎還不完整、不全面，缺少了另外一些必要的內容。

在聾校辦學理念中，“以人為本”是重要的靈魂。但在上述部分聾校的辦學理念中，“以人為本”的教育哲學思想在轉換為辦學終級目標時，被片面化了，把回歸主流社會作為唯一目標。在片面化的理念指向下，聾校的教育教學方法和手段也隨之片面了，聾校成了“補償聽力，發展口語”的教育。聾童作為“聾”人的自身需要、作為“聾”人的特有潛能、作為“聾人群體”中一員的價值訴求被抽去了。聾童對聾人文化的需要，在聾人文化方面的特點和潛質，這也是聾童之“本”。而這個“本”似乎沒有包含在上述聾校的辦學理念中。

聾校教育中的諸多問題，其實都可以從其辦學理念中找到根源。儘管大多數聾校在辦學方面取得了可喜成績，但不可否認，在聾童的學業成就、心理行為、社會適應、人際交往諸方面，離中國的教育目的、離社會和家長的期待還有一定距離，還沒實現辦學目標中所說的“回歸主流社會”。聾生畢業後走上社會，還存在著較為嚴重的孤獨感、失落感、挫敗感和以聾為悲等心理健康問題，聾人的社會參與程度很低，範圍相當小。（當然，把這些問題都歸於聾校教育不當，也有失公允，社會和聾人家庭也有其責任。但聾校教育確實負有不可推卸的責任。）這就不能不說，聾校的辦學目標其實沒有真正地做到“以人為本”。聾童既要獲得主流社會文化，也要獲得聾人社會文化，這是他作為一個“社會人”的兩個方面。這兩方面都是他的“本”，肯定一個“本”，而忽視另一個“本”，都會導致辦學理念的片面化。而片面化的聾校辦學理念是不能夠結出甜美的素質教育之果的。

那麼，聾校辦學理念應該包含哪些聾人文化的元素呢？鄭金洲在其《文化教育學》中，把文化界定為“一個社會中的價值觀、信念、態度、取向和人們普遍持有的見解所澆鑄的思維、行動方式”。[11] 顧明遠也認為，文化具有多個層面，而“其核心是精神層面的價值觀念和民族心理意識”。由此可以把聾校辦學理念中聾人文化的元素理解為，主要是精神層面的作為“聾”人的價值觀、信念和心理意識。具體來說，應該包括兩大元素，一是對聾人文化價值的包容，聾童既要融入主流社會，擁有聽人文化，也要生活於聾人群體，保持聾人文化，即培養聾童成為自由生活於主流社會與聾人社會兩種文化的之間“跨文化”的人。二是，對聾童“聾人身份認同”的包容，培養聾童積極向上的“聾”人態度、立志成才的聾人信念和健康樂觀的聾人心理。在包容了聾人文化元素的辦學目標指導下，教育教學任務、方法手段等，也會隨之變化。

2.課程中的聾人文化元素及其課程類型

(1)聾校課程中聾人文化的元素

① 聾人手語

這是聾校重要的語言課程。聾人手語是聾人文化最典型的特徵。手語是聾人的語言，也是

人類的語言種類之一，聾人群體是一個語言學意義上的“少數民族”。語言是需要好好學習的。手語有手形、詞彙、語法、語用等結構特徵，也有修辭等功用。不能認為，凡是聾童都能“說”好手語。聾童雖然可在手語交往中自然習得手語，但他也要通過手語課程來更好地掌握和使用手語，豐富手語的詞彙、瞭解手語的語法結構、提高手語的表情達意能力，建立手語與漢語的兩種語言意識，瞭解手語與漢語的轉換關係，提高雙語的互譯技能，促進手語在聾人群體中的規範和統一。所以手語應該是聾校中一門重要的體現聾人文化元素的課程。

② 聾人身份認同

聾人身份認同就是說，要讓聾童知道自己“從哪裡來，到哪裡去”，正確地認識自己，認識耳聾，樹立積極的聾人人生觀和聾人價值觀，形成健康的聾人心理，瞭解聾人群體的行為習慣和聾人文化，正確面對聽人群體和聽人文化，提高與聽人溝通的技巧和效果。聾人身份認同的課程內容，包括對耳聾生理、聽力學、助聽知識、剩餘聽力運用。也包括聾人的世界觀、人生觀、價值觀等“聾人觀”教育，形成以“聾”為榮、“我能行”的聾人群體精神和聾人健康心理。

③ 聾人文化藝術

聾人文化藝術，也是聾校課程應有之義。聾人文化藝術包括反映聾人社會精神的幽默故事、聾人歷史傳說、聾人戲劇、聾人默劇、聾人舞蹈、聾人電視、手語故事、聾人繪畫，等等。凡是能體現和讚揚、歌頌聾人群體精神的文化藝術形式都可以作為聾人文化藝術，這就是聾人文化藝術與普通文化藝術的區別。因此，在聾校開設聾人文化藝術課程時，特別要注意這點。不要簡單地把聾校中一般的舞蹈、律動等都當作具有聾人文化元素的課程。

④聾校發展史

聾校發展史也應是聾校課程的內容之一。聾人教育是聾人文化中的一個重要內容，聾人群體的形成、進步與發展都與聾校的產生和發展密切相關。聾校課程中也應該讓包括世界聾校發展史、中國聾校發展史、本校發展史。要讓聾童瞭解世界和中國的著名聾人教育家、不同的聾教育學派、不同的聾教育思想。

⑤聾人社團

聾人社團是聾人自己的主要社會組織，具有代表聾人利益、維護聾人權益、對聾人進行社會教育、展現聾人才華、組織聾人活動的功能，如中國各級聾人協會等。在國外，聾人還有自己的聾人劇團、聾人劇場、聾人教堂、聾人電視臺、聾人俱樂部，國際還有聾人奧林匹克運動會等等。在聾校課程中，要讓聾童知道國際中國以及本地有哪些聾人社團組織，知道它們的發展歷史、社會功能和作用，知道如何合法加入這些社團及活動，並在其中發揮作用。

⑥聾人楷模

聾人楷模是聾人群體中的優秀的、傑出的人物榜樣。聾人楷模對聾童具有更大的勵志作用，為聾童樹立起學習範式，起到榜樣引領作用，讓聾童知道自己也可以成為優秀的聾人。聾人楷模對聾童的教育作用，有時比聽人楷模更大，因為聾人楷模更有說服力和仿效性，所以這

應該作為聾校對學生進行思想品德教育的重要內容。

⑦聾人權利

中國政府保護各類生理殘障者的生存權、教育權、發展權，並制定了法律法規制度。中國政府也參與了聯合國等國際組織機構制定的保障殘障人士權利的國際公約。這些法律法規和公約，對聾人教育、手語的使用、公共手語翻譯服務、保護聾人文化等都有明確的規定和說明。這也應是聾校課程中的一個內容。聾童應該知道和掌握這些法律、法規、約定，以更好地生活在法治社會中，同時也能通過法律手段，爭取和維護屬於自己的各項權利。

⑧聾人交流和生活的器物

隨著現代科技發展，一些方便聾人交流和生活的專用設施設備層出不窮。如助聽器、電子門鈴、電子鬧鐘、電子報警器、可視電話等，這些也需要在學校課程中給予介紹。

(2)聾人文化元素在課程中的呈現形式

聾人文化元素在課程中有兩種呈現形式，一種是專門開設的學科課程或活動課程，一種是分散在其他學科課程中。前者如聾人手語可以作為一門學科課程，聾人的幽默故事、聾人歷史傳說、聾人戲劇、聾人默劇、聾人舞蹈、聾人社團活動、與優秀聾人交流，等等，都可以作為活動課程，以豐富學生的課餘生活。後者如聾人自我認同、聾人楷模、相關的聾人法律法規等等，這些可以分散在其他各學科課程中教授，不必設專門課程。如語文課可以選編優秀的聾人事蹟和精美的聾人文學作品作為課文。思想品德課中，可以編排聾人世界觀、人生觀、價值觀等“聾人觀”的教育內容。歷史課中，可以編排聾校發展簡史、聾人社團及發展史等內容。此外，聾校教師應該具有向學生傳授優秀聾人文化的意識和責任，在各科教學中，結合學科特點和教學內容，恰到好處地進行優秀聾人文化教育。

2007 年中國教育部頒佈了《聾校義務教育課程設置實驗方案（試行）》新增了“溝通與交往”課程，並指出，“溝通與交往課程的內容主要包括：感覺訓練、口語訓練、手語訓練、書面語訓練及其他溝通方式和溝通技巧的學習與訓練，旨在幫助聾生掌握多元的溝通交往技能與方式，促進聾生語言和交往能力的發展”。可以看出，該課程包括了“手語”內容，包容了聾人文化，這是對傳統聾校課程的一大進步。由於“新方案”的各學科課程標準還未出臺，尚不清楚其他課程中對聾人文化元素的包容程度。

“新方案”實行統一性和選擇性相結合的原則，在國家規定的必修課外，也給各地各校留有開設校本課程的空間。該方案提出，“學校應創造條件，積極開設選修課程，開發校本課程，以適應社會和學生發展的需要”。因此，聾人文化元素可以用校本課程形式呈現，如各校的教育發展史，各地的優秀聾人榜樣，各地的聾人社團組織，各校的聾生文化藝術，各校的聾童學習生活的設施設備等，都可以作為校本課程內容。

3.教學過程中的聾人文化元素

教學過程中的聾人文化元素主要表現為教師在教學行為上的聾人文化特質。比如，教師對聾童作為“聾”人的情感態度，對聾人溝通手段的認同和運用能力，對聾人文化的熟悉和掌握

程度，等等。許多聾校教師在教學行為中卻表現出了較好的聾人文化特質，比如，能夠打出地道（道地）的聾人手語，能夠瞭解和尊重聾人的溝通習慣、思維特徵和行為特點，對聾人及其群體有著很深厚的感情，甚至把自己也作為其中一員。這樣的老師就已經不自覺地獲得了聾人文化元素，而且這些元素已經在教學中自然地表現出來，並收到很好的教學效果。在聾校中，這些具有聾人文化元素的聽人教師，最受聾童的愛戴，他們的教學也會有很好的效果。

教學過程中的聾人文化元素，最突出的就是手語的掌握和使用。這有兩層含義，掌握，就是教師會手語；使用，就是教師用手語教學。聾校最重要的問題是溝通問題，而溝通的關鍵就是教師掌握和使用手語的技能。聾校不要盲目反對或限制手語。手語技能是聾校教師的基本技能，手語不好的教師不太可能成為優秀教師。所以聾校應讓所有教師學習掌握手語，處理好手語與漢語的“雙語”關係。

4.校園環境中的聾人文化元素

校園環境是學校的精神面貌和物質氛圍，是學校文化的一部分。校園環境反映出教育思想和教育理念，代表著教師的教育教學態度，也體現著學生的精神風貌。校園環境也承載著潛移默化的教育功能。校園環境反映出學校的個性和特色。聾校要重視和加強校園環境的建設。

聾校環境除了與普通學校環境具有共性（共同性）外，也應有自身的個性與特色，要能夠體現出聾人文化元素。要從精神面貌和物質氛圍中，體現出這是一所“聾”校，聾童是這裡的主人，這裡是他們學習、生活的校園、樂園和家園。聾校環境中的聾人文化元素體現在以下幾方面。

(3)反映聾人群體的精神價值和良好品質

聾人群體的價值觀是聾人文化的精髓，表現為聾童對自己耳聾事實的理性接受，對聾人身份的樂觀認同，對像聽人一樣成長成才充滿自信，對自身特長的自豪，有發奮學習、頑強拼搏的堅韌毅力。聾人群體具有吃苦耐勞、團結互信、以誠待人、友誼好客的樸素品質。聾校環境建設要反映出聾人文化中積極向上的內容，讓學生從中得到精神、心理和行為方面的長期薰陶。

聽人教師在校園文化建設中起著重要作用，教師是學生的表率，教師的行為態度對學生的影響是直接的、深遠的，教師應該尊重和支援聾人文化，並能積極地用“聾人方式”（Deaf Way）鼓勵和引導聾童學習生活，注意營造“鼓舞聾童、服務聾童、方便聾童”的校園環境。

(4)提供無障礙的溝通環境

聾童是聾校的主人，校園公共資訊都應該讓聾童獲悉，因此校園應該是聾童無障礙溝通的環境。聾童是視覺優勢兒童，是手語兒童，聾童在校園中都是以視覺交際為主，建立無障礙溝通的校園環境，就是建立視覺溝通校園。學校在集會時可以直接使用手語發言，在使用口語發言時，應配配備有資質的手語翻譯。在校園中，提倡師生使用同一的手語交際，有聾童在場時，資訊應該共用，哪怕是聽人之間交流都最好使用手語。聾校校園中，聽人教師已經生活在聾人群體裡了，那就應該尊重和服從聾人文化。

(5)建設開放性的校園，讓聾童與優秀的社會聾人接觸和交流

聾校校園應該是一種開放性的，成為聾童與社會聾人團體中的優秀聾人接觸的園地。聾校應該邀請聾人協會中的優秀聾人來校園與聾童交流，介紹他們在社會生活中的經驗和成功事蹟。學校也可以組織學生參加聾人協會的活動，這有利於聾童認識自己、認識社會、認識未來，產生正確的群體意識和歸屬感，有利於傳承優秀的聾人文化，有利於培養聾童對社會聾人中不良現象的鑒別和預防能力，有利於聾童從聾人的眼光正確看待主流社會文化，促進聾童跨文化能力的形成。封閉的校園，只能增加聾童對聾人社會的隔膜和恐懼，降低對社會不良現象的免疫力，阻隔對優秀的聾人文化的繼承，使聾童失去歸屬感，增加其游離在兩種群體之間的危險性。

參考文獻

陳桂生.教育原理[M].上海：華東師範大學出版社，1993,20.

顧明遠.論學校文化建設.http://ipac.cersp.com/XXWH/200802/2830.html 2009.

顧林.除聽音外聾人能做世界上任何事情[J]. 現代特殊教育.，1998.(5) 11.

賀曉星.日本“聾人文化宣言”：權力政治、社會不平等與文化再生產[J].北京大學教育評論，2008，82.

張綿.無聲的河——中外聾人題材電影中的文化意味[J] .文化研究，2003，4.150.。Perspectives on Deaf people. http;//www.signmedia.com/info/abc.htm.

黃濟.教育哲學通論[M] .太原：山西教育出版社，2001，213.

張寧生.殘疾人高等教育研究[M] .瀋陽：遼寧人民出版社，2000，294.304.http://www.un.org/Chinese/disabilities/convention/convention.htm.

顧明遠.論學校文化建設[J] .西南師範大學學報，http://ipac.cersp.com/XXWH/200802/2830.html.2009.

（注：本文綜述了筆者之前發表的有關聾人文化研究的相關文章，尤其是受張甯生教授之約，為其《聾人文化概論》撰寫的“聾人文化與聾校教育”一章。欲詳細瞭解相關內容者，可進一步閱讀該書此章。）

學前聽障兒童語言發展影響因素的研究

許海燕
南京特殊教育師範學院

摘　　要

為探討影響 3-5 歲學前聽障兒童語言發展的相關因素，本研究選取 3-5 歲學前聽障兒童 41 名為研究物件，以《學前兒童語言障礙評量表》測驗其語言發展，採用獨立樣本 t 檢驗與單因素方差分析法進行差異性檢驗。結果發現，學前聽障兒童語言發展與性別、年齡及雙親文化等的影響無關，而助聽輔具的效果、聽覺經驗、語言訓練時間及學校性質等因素對其影響較大。此外，融合環境更有利於學前聽障兒童語言的發展。因此應及時、有效地給予聽障兒童聽覺補償，抓住語言發展的關鍵期，並儘早進行融合教育，這將有助於聽障兒童語言能力的發展。

關鍵字：聽障兒童、學前聽障兒童、語言

一、研究背景

語言是人類溝通思想、表達情感的工具，也是學習與思考的工具。兒童學會使用生活上必要的溝通交往的語言，一般在學齡前期就已經能夠順利獲得。因此語言的發展基礎在於學齡前這一重要的階段。此外，研究表明，兒童在學齡前期語言發展的優劣，對兒童日後的學習、社會關係與人格的發展，也都有著極大的影響。聽力障礙兒童由於語言資訊接收困難而伴隨著嚴重的語言發展遲緩問題。現有針對聽力障礙兒童語言的研究中關於其言語特徵的研究較多，而對其語言發展，特別是其影響因素則缺乏實證性的研究。因此，本研究旨在從聽障兒童的性別、年齡、助聽條件、語訓時間及父母受教育程度和安置環境等多個角度探討聽障兒童語言發展的影響因素， 以便為有效地開展聽障兒童的康復工作提供一定的依據。

二、研究物件與方法

（一）研究物件

本研究選取 3-5 歲學前聽障兒童 41 名，其中男生 24 名，女生 17 名；3 歲組（3 歲 0 個月-3 歲 11 個月）9 名，4 歲組（4 歲 0 個月-4 歲 11 個月）16 名，5 歲組（5 歲 0 個月-5 歲 11 個月）16 名。

（二）研究方法

採用臺灣林寶貴編制的《修訂學前兒童語言障礙評量表》（以下簡稱《量表》，2008 年版）作為評估工具。《量表》由聲音與語暢、語言理解、表達性詞彙與口語表達四個分測驗組成，

通過對兒童詞、語、句、文幾個方面的語言理解與語言表達能力的評量，分析兒童的語言發展水準。本研究重點分析學前聽障兒童的語言理解、口語表達及總的語言發展三個層面的發展水準。

由熟悉《量表》操作的評估人員嚴格執行《量表》的操作要求，逐一對研究物件進行標準化施測。施測時間每名兒童約 35 分鐘。施測結果由研究者統一進行計分統計。

採用 SPSS 17.0 對評估資料進行分析。

三、研究結果與分析

（一）個人因素

1.性別、年齡的影響

兒童發展心理學研究表明，兒童的語言發展，不論在語言的理解與表達，還是在語言使用的語句長度、語句內容的複雜度以及溝通能力等方面上，都會隨年齡的增長而發展。本研究分別對學前聽障兒童的性別與年齡進行獨立樣本 t 檢驗與單因素方差分析。資料顯示，不同性別、不同年齡的學前聽障兒童，在語言理解、口語表達兩個分測驗及語言發展總分上，其差異均未達顯著水準（p>0.05）。具體見表 1、表 2 。

表 1 學前聽障兒童語言發展的性別差異

	男（n=24）	女（n=17）	t	p
語言理解	20.87±8.35	18.76±9.74	0.744	0.461
口語表達	29.13±13.87	24.12±14.74	1.110	0.274
語言發展	61.50±22.51	53.24±24.79	1.111	0.283

表 2 學前聽障兒童語言發展的年齡差異

	3 歲組（n=9）	4 歲組（n=16）	5 歲組（n=16）	F	p
語言理解	15.44±5.98	23.94±8.76	18.63±9.19	3.260	0.051
口語表達	24.11±12.88	31.69±11.53	24.06±16.85	1.415	0.256
語言發展	50.67±20.26	67.00±19.77	53.31±26.94	2.022	0.146

2.助聽輔具助聽效果的影響

採用單因素方差分析對助聽效果進行差異性檢驗。結果表明，助聽效果對學前聽障兒童的語言理解、口語表達及總的語言發展均有其顯著意義（p <0.05），在口語表達和總的語言發展兩方面甚至達到極其顯著的水準（p <0.01）。助聽效果越好，各分測驗分數越高。見表 3。

表 3 助聽效果對學前聽障兒童語言發展的影響

	最適合（n=22）	適合（n=12）	較適合(n=7）	F	p
語言理解	22.95±8.21	19.00±9.15	11.83±6.52	3.002	0.043
口語表達	32.55±11.36	24.50±14.79	11.17±12.29	4.794	0.006
語言發展	67.64±19.40	52.92±23.90	32.83±19.05	4.750	0.007

3.聽覺年齡、語訓時間的影響

單因素方差分析結果顯示，聽覺年齡與語言訓練的時間長短，對學前聽障兒童語言理解、口語表達、語言發展均具有顯著的影響（p <0.05），其中語訓時間的長短效果更加明顯（p <.01）。見表 4、表 5。

表 4　語訓時間對語言發展的影響

	半年及以下（n=14）	一年（n=10）	兩年及以上（n=17）	F	p
語言理解	13.93±6.31	19.10±7.62	25.53±8.22	9.338	0.001
口語表達	19.07±14.95	24.90±9.49	34.88±12.37	6.101	0.005
語言發展	43.79±21.98	54.60±15.42	72.53±20.31	7.835	0.001

表 5　聽覺年齡對語言發展的影響

	不足一年（n=6）	一年（n=6）	兩年（n=10）	三年及以上（n=17）	F	p
語言理解	11.00±6.90	20.83±9.77	20.38±6.74	22.75±9.29	2.960	0.045
口語表達	11.83±13.79	26.00±16.37	29.92±10.39	30.81±13.74	3.324	0.030
語言發展	32.00±21.88	59.00±25.85	61.92±17.42	64.38±22.91	3.512	0.024

（二）環境因素

1.父母受教育程度

臺灣林寶貴教授通過研究發現，父母受教育程度與兒童語言發展有正面的關係。即父母學歷越高，其家中兒童的語言發展能力也越佳。為探討父母親教育程度對學前聽障兒童語言能力各向度的影響，本研究以父母親的教育程度為引數，以語言能力各向度為因變數，逐一進行變異數分析。結果表明，學前聽障兒童的語言各向度發展與其父母受教育程度關係不明顯（p ＞.05）。如表 6。

表 6 父母親文化程度對語言發展的影響

		語言理解	口語表達	語言發展
父親文化	初中及以下（n=13）	18.46±8.96	24.92±16.32	55.00±25.39
	高中及以上（n=25）	22.12±8.32	30.88±11.11	64.96±19.26
t		-1.253	-1.332	-1.355
p 值		.218	.191	.184
母親文化	初中及以下（n=17）	18.00±8.19	26.06±15.16	55.65±23.40
	高中及以上（n=20）	22.70±8.30	30.50±11.23	65.25±19.42
t		-1.726	-1.022	-1.365
p 值		.093	.314	.181

這一結果與正常兒童語言發展隨父母教育程度正相關不一致，其原因可能為：對於聽障兒童來說，父母文化程度再高，但是個案的助聽效果與聽覺經驗不足，仍然不能很好地提高其語言能力水準。

2.安置環境

統計資料顯示，學前聽障兒童語言理解與口語表達的發展在安置環境因數中也表現出極其明顯的差異性（p <.001）。其中融合環境最有利於其語言發展，其次是特殊學校，最後是康復機構。見表 7。

表 7 安置環境對語言發展的影響

	康復機構（n=6）	特殊學校（n=15）	融合（n=20）	F	p 值
語言理解	13.0±8.124	15.93±6.475	25.15±7.876	9.725	.000
口語表達	13.83±13.747	21.20±13.327	35.40±9.627	10.817	.000
語言發展	37.33±22.713	47.93±20.755	71.90±17.174	10.622	.000

筆者認為，這可能與康復機構中的個案來源有一定的關係，一般來說，選擇去康復機構的基本都是處於個案語言發展的初期階段，此階段的聽障兒童能力最低、進步最慢、最需要干預；其次，康復機構自身條件不足也有一定的影響。相比較而言，康復機構的師資流動性較大、專業不對口、非師範背景及師生比等問題，都會影響聽障兒童語言訓練的效果。此外，研究中康復機構個案數不足可能也是一個原因，建議通過增加個案數再做研究。

四、討論與建議

（一）盡可能及時、有效地選配最合適的助聽設備

助聽設備是聽障兒童接受聽覺語言資訊的一個重要的輔助工具，也是聽障兒童接受康復的必要條件之一。韓睿等認為，經過一段時間的助聽器配戴及聽覺訓練，聽障兒童聽聲音的能力會有所提高。王娜等研究表明，助聽聽閾對聽障兒童的聽覺能力有影響。本研究也顯示，聽覺

經驗、合適的助聽效果對學前聽障兒童的語言發展有著顯著的影響作用。此外，在國際聽覺口語法中，也特別強調聽力受損兒童的助聽條件，並要求通過規範的聽覺管理來保證聽障兒童的助聽條件始終處於最優化狀態[7]。可見，聽障兒童最合適的助聽是極其重要要的。因此，對聽障兒童要盡可能的做到科學選配助聽設備，及時、有效的改善其助聽後聽閾。

（二）抓住語言發展的關鍵期，儘早進行融合教育

研究結果表明， 語訓時間長短、聽覺經驗比年齡對學前聽障兒童的語言發展影響更為顯著。可見，越早、越長時間地接受康復訓練則康復效果越好。其次，融合環境最有利於學前聽障兒童的語言發展。這與融合環境下更能夠為聽障兒童提供充足優良的聽覺語言環境有著重要的關係。融合環境中，無論是身邊執教的老師，還是一起成長的同伴，都能提供給聽障兒童一個最自然的學習有聲語言的環境。在這種環境下，聽障兒童能夠遵循正常兒童習得語言的規律順其自然的獲得並發展語言，使其語言發展趨於常態。因此應當儘早讓聽障兒童融入自然環境並進行康復訓練，如此會獲得更好的康復效果。

參考文獻

張傑，陳永香，朱莉琪.學前兒童語言發展測量與評估[J].中華行為醫學與腦科學雜誌，2009(6)：566-567.

林寶貴等.《修訂學前兒童語言障礙評量表》指導手冊[M].臺北：臺灣師範大學特殊教育研究所，2008：15.

趙曼等.保定市特殊兒童民辦康復機構建設現狀調查[J].保定學院學報，2015（2）：127-131.

邱思財.福建省聽障兒童學前教育現狀調查研究[D].福建農林大學，2015:41-48

韓睿，李炬，巴重惠等.嬰幼兒助聽器的驗配及隨診[J].耳鼻咽喉頭頸外科，1999，(5):259-261.

王娜，杜巧新.聽障兒童聽覺言語能力影響因素的研究[J].中國康復理論與實踐，2011（4）：372-374.

中國聾兒康復研究中心.聽覺口語法培訓內部資料[M].中國聾兒康復研究中心，2009：160-161.

Study on the influencing factors of the development of preschool hearing-impaired children's language

Ｘｕ　Ｈａｉ－ｙａｎ

Abstract

To discuss the relevant factors during the process of their language development， this study analysized 41 hearing disabled kids at the age of 3 to 5 on the basis of Language Disorder Evaluation Chart for Preschool Children to make the difference test using the Independent-Sample T Test and One-Way ANOVA Analysis. The results show that the language development of hearing impaired preschool children has no relation to their sexes， ages， and parents’ educational background. These factors has greatly impacted their language development， including the efficient use of assistive listening devices， hearing experiences， the time of language training， and school types. Moreover， the inclusive education is helpful to these children. In conclusion， it is useful to give the compensation of hearing in time， catch the key period of language development， and carry out the inclusive education in advance.

Key Words：

Hearing disabled children; Preschool children with hearing; impairment; Language

從溝通行為發展探討聽覺障礙兒童溝通能力之評估面向

林桂如[1]、李雅蓉[2*]、蔡立群[3]
財團法人雅文兒童聽語文教基金會[123]

摘　　要

從原來無法表示特定溝通意圖到出現手勢、動作等具有溝通意圖的行為，再發展出第一個有意義的詞彙，我們通常可以將典型兒童溝通行為發展歷程概括分為前語言期和語言期。為奠定聽障兒童未來聽語能力的基礎，本文主要由文獻探討彙整聽覺障礙兒童溝通能力之重要評估面向，並經由十位相關領域的專家學者審查其內容效度，期能作為聽語早療工作者及家長引導學前聽覺障礙學童溝通能力發展的參考。

關鍵字：溝通行為、溝通能力、聽覺障礙

壹、前言

當一個生命呱呱墜地起，即意味著其學習溝通的旅程正式開展。一般兒童的語言發展歷程可分為前語言期（prelinguistic phase）和語言期（linguistic phase），而這二大時期主要的分野主要取決於第一個有意義詞彙的出現與否（Sachs, 2001）。

隨著免費新生兒聽力篩檢的推動與聽覺輔具的推陳出新，相較於過去，聽覺障礙兒童擁有更多學習良好傾聽和口語表達的可能性，故本文主要藉由文獻探討瞭解一般兒童溝通行為發展的重點，以及專家學者與實務工作者針對聽覺障礙兒童溝通能力的重要評估面向，期能提供聽語早療工作者及家長引導學前聽覺障礙學童溝通能力發展的參考。

貳、溝通的定義

溝通是傳遞訊息、交換訊息，藉以建立共同性的過程，此一過程，在人與人每天的互動中不斷的反覆出現無數次。Kiessling 等人（2003）指出，溝通模式包含「聽（hearing）」、「傾聽（listening）」、「理解（comprehension）」、「溝通（communication）」，也就是從一開始接觸有聲世界和聽見聲音的能力，到有目的性和注意的聆聽，透過了解所接收到的訊息、意義或意圖，達到雙向訊息交換。

此外，溝通又可視為是兩人以上非語言（如：表情、動作、手勢、發聲、文字、圖畫）和語言的意圖性溝通（許天威，2009；Bates, 1979; Borden et al., 1994; Owen, 1990）。故溝通乃是一種藉由發訊者傳遞訊息、收訊者獲取、交換並理解訊息的傳遞行為（林姿伶，2003；Bates, 1979; Wetherb, Cain, Yonclas, & Walker, 1988）。

參、由一般兒童溝通行為發展探討聽覺障礙兒童溝通能力之評估面向

一、一般兒童溝通行為發展

一般兒童溝通行為主要歷經「前語言期」與「語言期」的發展階段，前者係為兒童開始使用發展出各種非特定意義的溝通意圖階段，後者則為兒童開始能夠使用有意義的詞彙（Sachs, 2001）。此外，前語言期兒童的溝通意圖可細分為尚無法表示特定意義的意圖行為的「遂行階段（perlocutionary act）」、開始建立有意義溝通意圖行為或動作的「非表意階段（illocutionary act）」，語言期兒童開始使有意義的詞彙與他人溝通的「表意階段（locutionary act）」（Austin, 1960）。

二、聽覺障礙兒童溝通能力之評估面向

有鑑於一般兒童溝通行為發展乃是聽覺障礙兒童溝通能力發展的重參照，筆者主要透過文獻探討自編「聽覺障礙兒童溝通能力評量項目適合性之問卷調查表」，並邀請十位國內聽語領域專家學者與實務工作者進行內容效度審查，保留評定結果平均數達 4.3 分以上（滿分 5 分）、眾數為 5 分的題項，臚列聽覺障礙兒童溝通能力的重要評量項目如下。

(一)前語言期

「前語言期」的範疇是指雙方在溝通發展的過程中，溝通行為無意義且尚未發展語言形式，該時期的兒童主要透過哭、笑、喃喃自語、臉部表情、肢體動作表達，並逐步建立有意義的溝通意圖，如：手勢（揮手→bye bye）、發聲（發出「ㄨ」音，吸引他人注意、要求物品或道別），或是結合以上兩種形式呈現（郭令育，2016；Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni, & Volterra, 1975）。綜合文獻探討與內容效度審查結果，前語言期聽覺障礙兒童溝通能力評量項目有六：眼神注視、眼神接觸、手勢動作、發聲、輪替萌發、共同注意力，並說明如表 1。

表 1 前語言期聽覺障礙兒童溝通能力評量項目

項目	定義
1. 眼神注視	非互動情境中，嬰幼兒的目光能夠固定對焦、注視感興趣的人、事、物（如：自行看著轉動的音樂鈴）。
2. 眼神接觸	互動情境中，嬰幼兒的能對感興趣的人事物有眼神接觸（如：家長逗弄他時，幼兒和家長的眼神有接觸）。
3. 手勢動作	嬰幼兒能以「指示性手勢」（即有賴情境線索或照顧者解讀其意義，如：踢腳→媽媽解釋他想要出去）或「象徵性手勢」（如：揮手→bye bye）表達自己的需求。
4. 發聲	嬰幼兒能用聲音表達自己的需求或回應他人（如：發出「ㄨ」音，吸引他人注意、要求物品或道別）。
5. 輪替萌發	互動情境中，嬰幼兒開始有主動或被動等待感興趣的外在刺激（如：玩具、聲音）行為。
6. 共同注意力	互動情境中，嬰幼兒為和他人分享有興趣的事物，所使用的行為：（1）反應型共同注意力：幼兒能跟隨他人視線，以轉頭、手指指示等方式將

	注意力轉至他人視線所注視的事物上；（2）主動型共同注意力：能使用眼神接觸或手勢引起他人注意，並與他人分享他們所感興趣與愉悅之事物，也可能藉此尋求協助或要求物品。

(二)語言期

溝通的開啟到結束，是一連串的不同溝通行為表現的過程，並有賴結合適當的語用技能與運用有效方式，組織所欲傳達的訊息，過程中必須理解對方的意圖想法，才能達到一來一往的輪替交談行為，故溝通的過程主要包含開啟話題、維持話題和結束話題，且各階段中分別有不同的重要任務須達成，方能使對話溝通達到連續性（錡寶香，2009；Harold, 2006; Have, 1999; Richards & Schmidt, 1983）。

綜合文獻探討與內容效度審查結果，語言期聽覺障礙兒童溝通能力評量項目有八：獲得注意力、開啟話題、相互寒暄、建立話題、交換訊息、察覺對話中斷、修補對話、結束話題，並說明如表 2。

表 2 語言期聽覺障礙兒童溝通能力評量項目

項目	定義
1.獲得注意力	兒童能利用不同方式吸引他人注意，讓彼此參與話題。 評量重點包括： （1）肢體語言（如：點頭、舉手、拍肩） （2）眼神接觸：在溝通時能給予目光的接觸，讓他人了解。 （3）發出吸引他人注意的語音（如：ㄟ、嘿、喂、喚名等） （4）臉部表情（如：微笑示意） （5）人際距離：對話時，能視不同情境與不同關係和他人維持適當身體距離（如：≦50cm 為私下與親密家人互動；>50cm 為公眾場合與一般同儕友人互動）。 （6）禮貌中斷他人對話：在合適的時機使用禮貌性的語詞中斷他人對話（如：「對不起，我……」）。
2.開啟話題	兒童能使用不同的招呼語（如：早安、你好！）確認獲得或回應雙方的注意力並進一步展開話題。 評量重點包括： （1）主動和他人打招呼 （2）回應他人的招呼 （3）適當的打招呼時機
3.相互寒暄	兒童能依據和他人之間的關係、對話目的、情境和性別，說出適切的問候的內容。
4.建立話題	兒童能視自身的先備知識、與對話者的關係、情境背景、環境等因素而選擇適切的話題。

表 2 語言期聽覺障礙兒童溝通能力評量項目(續)

項目	定義
5.交換訊息	兒童能依據說話者觀點或想法，進行訊息交換。 評量重點包括： （1）對話輪替 （2）表達同意或不同意 （3）回應他人意見 （4）能覺察他人談話中隱含的語意（如:雙關語、嘲諷） （5）能理解他人的非語言訊息（如:對方面無表情→不悅）
6.察覺對話中斷	當對話遭遇中斷時，兒童能察覺到問題並以口語（如：說「什麼」、「ㄏㄚˊ」）或表情示意（如：疑惑）請求他人回應。
7.修補對話	當對話中斷時，兒童能運用接受性或表達性的對話修補技巧加以澄清之前的話語，確保雙方可接收到正確的訊息以接續對話的進行。 評估重點包括： （1）非特定的對話修補：直接請他人重新描述語句，未針對特定訊息提出澄清（如：請再說一次）。 （2）特定口語對話修補：能重述部份訊息或使用修正的策略，藉由改變文法或用詞的方式進行澄清補述讓原來句意保留（如：請對方重複部份訊息、修正文句、添加新訊息、提供背景線索或針對特定詞彙定義加以提示、以問句確認或歸納原句意）。 （3）非口語的對話修補：以書寫、繪畫、手勢動作等方式讓他人明瞭訊息內容。
8.結束話題	兒童能考量所處的情境、背景、話題內容與溝通的目的性準備結束話題，以順利結束或改變至另一個話題。當對話結束時，溝通的雙方將中斷彼此的注意力。 評量重點包括： （1）預告結束話題 （2）結束話題 （3）延伸至與原主題相關的話題 （4）轉換至與原主題無關的話題 （5）道別

語言在人類溝通互動上，佔重要地位。聽覺障礙兒童由於聽訊息聽取困難，造成學習語言、情緒表達及溝通互動上易生阻礙，故及早訓練聽覺障礙兒童的溝通能力並敏察其發展狀況，將能有效奠定聽覺障礙兒童日後語言發展（林寶貴，1994）。

肆、結語

在語言發展模式上，聽力正常兒童與聽損兒童皆歷經類似的發展過程，藉以習得母語。為瞭解聽損兒童於早期語言溝通發展的精熟度，建議家長或聽語療育工作者首要宜掌握一般兒童溝通行為發展，方能敏察於聽覺障礙兒童溝通能力表現，並提供適當的聽語療育介入。

參考文獻

林寶貴（1994）：**聽覺障礙教育與復健**。台北：五南。

林姿伶（2003）：**自閉症兒童非語言溝通力之研究**。中原大學心理研究所碩士論文，未出版。

郭令育（2016 年）：**語言前期兒童溝通能力：以實證為基礎的評估與治療**。台灣聽力語言學會，未出版手稿。

錡寶香（2009）：**兒童語言與溝通發展**。臺北：心理。

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bates, E. (1979). Intention, coventions, and symbols. In E. Bates (Ed.). *The Emergence of Symbols: Cognition and communication in infant* (pp. 33-68). New York: Academic.

Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). *The Emergence of Symbols: Cognition and communication in infant* (pp. 69-140). New York: Academic Press.

Harold, J. (2006). *Johnson conversational model*. Retrieved from http://goo.gl/n4Xfda

Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London, UK: Sage Publications.

Kiessling. J., Pichora-Fuller, M. K., Gatehouse, S., Stephens, D., Arlinger. S., Chisholm, T. H., Davis, A. C., Erber, N. P., Hickson, L., Holmes, A. E., Rosenhall, U., von Wedel, H. (2003) .Candidature for and delivery of audiological services: special needs of older people. *International Journal of Audiology, 42*(2), 92–101.

Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (1983). Conversational analysis. In J. C. Richards and R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 117-154). England: Longman.

Sachs, J. (2001). Communication development in infancy. In J. B. Glesason (Ed.). *The Development of Language* (pp. 40-69). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Wetherby, A., Cain, D., Yonclas, D., & Walker, V. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multi-word stage. *Journal of Speech and Hearing Research, 31*, 204-252.

Assessing communication abilities for hearing impaired children: From the development of communicative behavior

Kuei-Ju Lin[1], **Ya-Jung Li**[2*], **Li-Chiun Tsai**[3]

Children's hearing foundation [123]

Abstract

Typically developing children from birth to grow up almost experience the similar processes of communication behavior development, such as unable to communicate specific intention, appear gestures, movements or other communication intended behavior, and further develop the first meaningful word. The developmental periods of the communication behavior can be categorized the pre-linguistic phase and the linguistic one. In order to establish the children's listening and speaking abilities, the paper sorted out the critical items for assessing the hearing impaired children's communication abilities through literature review and content validity assessment by 10 experts and scholars in the relative fields.

Key words: communication abilities, communicative behavior, hearing impaired children,

聽覺障礙幼兒溝通訓練支援服務之初探

朱淑玲　　蘇淑紅
高雄師範大學　　高雄市楠梓特殊學校

摘　要

本研究對象為一名九個月大聽覺障礙幼兒，出生後四個月大發現聽覺障礙、八個月大接受配戴助聽器資源服務之後，因個案以及家庭對溝通訓練支援服務之需求，透過系統性、持續性的直接支援服務，建構聽障幼兒溝通訓練支援服務。

本研究發現：一、在溝通訓練支援服務的介入歷程中，提供家庭支持服務的必要性和迫切性。所提供的家庭支持服務內容為：(1) 提升聽障幼兒家長教養知能，如瞭解聽覺障礙幼兒的發展過程與普通幼兒的類同，建立正確的教養觀念以及信心；瞭解聽覺障礙幼兒發展的需求，建立有效的互動教養策略。(2) 提升聽障幼兒家長對家人解釋、說明的觀念和能力，如提升如何對家人解釋、說明聽障幼兒在家庭生活中可能需要的支援或方法之能力；了解對家人解釋、說明聽障幼兒可能會有的障礙或問題之必要性，以及能夠知道如何說明、解釋。(3) 架構家庭支持，舒緩聽障幼兒家長之壓力，如協助聽障幼兒家長與家人分享與聽障幼兒互動的有效策略與心理支持，協助家人分享教養普通幼兒的相關資訊，增進聽障幼兒家長參照和心理支持。

二、對聽障幼兒溝通訓練支援服務的介入歷程中，在鷹架理論架構下，聽障幼兒可發展以下之能力：(1) 在動態視、聽覺接收情境下，聽障幼兒主動展現共鳴的身體動作、模仿能力、共同注意和持續注意等能力。(2) 動態視、聽覺接收學習完成後，在「聲音－動作」訓練下，聽障幼兒逐漸察覺聲音的出現，以及分辨出現聲音時與動作之間的關連；並透過自身的身體動作呈現理解「聲音－動作」之對應關係。(3) 對聲音之察覺和分辨聲音動作之關連性學習完成後，在「聲音－動作－數量」訓練下，聽障幼兒逐漸察覺、分辨和辨識一個聲音一個身體動作的「一對一原則」之理解力；當聲音連續出現時，身體動作也須對應呈現連續性的「順序原則」之理解力、以及總共出現幾個聲音(需少於四)時，身體動作需對應數量的「基數原則」之理解力。換言之，本溝通訓練支援服務中不僅包含「聽覺察覺」、「聽覺分辨」、「聽覺辨識」和「聽覺理解」等訓練，也包括兒童發展的數數能力以及聽覺記憶能力之內涵。(4)「聲音－動作－數量」學習完成後，轉換「聲音－音聲－數量」訓練下，聽障幼兒只出現口型或張口之動作，尚未出現音聲中的音韻。換言之，在聽覺注意、聽覺記憶能力發展的支援下，聽覺的音聲訊息如何擴展成語言聽知覺的樣態呈現是後續支援服務的課題。

關鍵字：家庭支持、鷹架理論、發展

前言

過去聽障幼兒大多因初語的遲緩出現或語言問題，多遲至 2 歲前後才被診斷發現，對聽障幼兒或家長的早期介入服務之效益有所影響，因此強調新生兒聽力篩檢的必須性和迫切性（滝沢，2005；中西、矢部、馬場，2006）。雖然台灣較美國，日本起步較晚，終在 2012 年開始全額補助設籍台灣且出生未滿 3 個月之新生兒接受聽力篩檢。

自從新生兒聽力篩檢陸陸續續在各國實施之後，新生兒聽力篩檢的方法或過程、新生兒聽力篩檢的普及率以及聽障的發生率（陳瑞玲、王紀勳、吳俊良、范軍揚、周昱甫、林鴻清，2015；邱盛璋，2010；林晃宇、林鴻清、徐銘燦、蔡循典、陳昱君、李國森，2009；廣田，2013；山下、森田、氏田，2009；井上、大沼、原由、鈴木、佐野、岡本，2008；中西、矢部、馬場，2006；田中，2006；中西等人，2006；滝沢，2005）、配戴助聽器的使用情形或適用狀況（富澤、坂田，2011；庄司、四日市，2006；富澤，2004；小林、谷、門田、伊藤、古川，2003；佐藤，2002）、聽力管理（富澤，2004；小林、能登谷、門田、伊藤、古川，2003）等受到許多的關注。因此，人工電子耳裝用年齡的降低、人工電子耳對重度聽障幼兒的效益以及對聾文化的衝擊等議論也隨之而來（陳麗美、蕭妡屹、方岑，2011；陳麗美、陳雅雯，2010；陳麗美、楊靜琛，2008；內山等人；2015；內山，2011；內山等人，2007；加我，2003；Itano，2001）。另一方面，對經由新生兒聽力篩檢而發現的聽障幼兒之聽覺支援與發展支援的研究實例並不多（佐藤、小林、寺崎，2003），因此，為聽障幼兒建立溝通訓練支援服務是現階段聽障早期教育之重要課題。

中西等人（2006）強調：新生兒因羊水的殘留或者是中耳腔存留的滲出液之故影響聽力篩檢的結果，因此就算篩檢時發現聽力問題也必須在半年至一年之後重新聽力檢查；這與 Watkin（引自廣田，2013）、長井等人（2013）的追蹤結果相符。而針谷和田中（2011）發現：有些通過新生兒聽力篩檢的幼兒，卻在日後的語言發展中發現疑似聽力問題，再接受聽力檢查後確認為聽覺障礙幼兒；因此提出：縱然有新生兒聽力篩檢的實施，但在語言獲得前再聽力檢查是有其必要。這樣的主張獲得山下、黒川、花井和中川（2012）的贊同。

此外，滝沢（2005）、中村（2004）認為：經由新生兒篩檢強調聽障幼兒的早期介入固然非常重要，但親子關係的支援以及家長的心理支持也同樣重要，卻較容易被忽視。中村認為：聽障幼兒的早期介入服務重點並不單指語言發展，而應更強調家長的親職教育、聽覺之外的代償方法和幼兒期的社會互動溝通發展樣態等（廣田，2013；中澤，2007；庄司，2004）。而針谷、田中和森田（2001）也指出：新生兒聽力篩檢的聽力數值對許多家長而言，並不是件容易理解的事;許多家長可能都是初次聽聞聽覺障礙,對聽力的損失程度或聽力狀況很難清楚明白。因此，為了減輕家長心理上的不安，需要足夠的時間跟家長解釋說明，這是早期介入服務中非常重要的一環。此外，庄司和四日市（2006）強調：從配戴助聽器的早期介入服務中，可以發現聽障幼兒家長「接受聽障」並不是件簡單的事；就如井上、大沼、原、鈴木、佐野和岡本等人（2008）所言：新生兒聽力篩檢的確提升了早期發現的效率，但因需要多次檢查以便獲得較

穩定的聽力閾值，以及家長較難「確見」對語言或溝通的影響；因此，聽障幼兒配戴助聽器所需花費的時間比較長。由此可見，新生兒聽力篩檢並不單是聽力精密檢查，更需輔導新生兒家長對聽力行為的認識。因此，在新生兒聽力篩檢實施的同時，提供家長支持服務也是早期介入支援重要的一環。

而高梨等人（2015）、廣田（2013）、山下、森田和氏田（2009）、中川等人（2007）和中澤（2007）更進一步指出：新生兒聽力篩檢之後理應銜接未滿一歲聽障幼兒早期療育相關人員的配置、助聽器的調整或指導的醫療體制、家長支援以及區域資源之間的聯繫。田中、芦野、深沢、針谷和小山等人（2003）也強調：設立新生兒聽力篩檢制度的同時，早期介入的療育體制也需一併整備充實。

另一方面，對聽障幼兒的早期介入服務大多以學前聽障兒童的語言發展或溝通方法之探討居多（洪右真、林桂如，2015；陳怡慧，2014；陳麗美、蕭妡屹、方岑，2011；陳廷宇、陳麗美、吳俊良、方岑，2011；魏美惠、鞠宗紋，2011；陳麗美、陳雅雯，2010；宣崇慧，2009；陳麗美、楊靜琛，2008；林桂如，2009；邢敏華，2008；廣田，2013；大原、廣田，2012；中澤，2007；井之川、能登谷、伴、伊藤、古川，2007)，因新生兒聽力篩檢結果而早期介入服務的實例較少。能登谷、手取屋、鈴木和古川（1992）以聽覺口語法並用指拚、手語和書面文字，為 4 名未滿 1 歲的聽障幼兒進行溝通訓練後發現:隨著發展階段提供不同的溝通訓練方法，可讓他們順利發展語言能力。而芦野、田中和針谷（2004）對新生兒篩檢後的聽障幼兒早期介入方針以：(一）提供家長心理支持且以團體家長指導為主、(二）重視親子溝通，以五感建立親子之間的親密關係、(三）助聽器的佩戴指導、(四）溝通訓練以家長為中心，依需要與否考量使用肢體動作、手語、以及(五)因居住地區之故，指導方式也包含視訊教育方式等為中心；並依聽障幼兒 2 歲時語言發展狀況，由聽障家長決定是否裝用人工電子耳，或者是增加手語、指拚文字等溝通訓練。內山和德光（2004）對未滿 1 歲、未滿 2 歲、未滿 3 歲就已接受聽覺口語法早期介入服務的聽障幼兒，於 6 歲時施以 WPPSI 測驗、以及進入小學之後再追試 WISC-III 測驗和 WISC-R 測驗，其結果支持：早期介入服務在 1 歲之前就已進行的話，可以有效地促進聽覺障礙幼兒的語言發展。但井板等人（2008）的 2 位個案雖然都是生後一年之內發現，接受語言訓練的年齡卻遲至 4 歲左右；一位並沒有合併其他問題，一耳裝用人工電子耳、一耳配戴助聽器，多以手語和口語進行語言訓練。另一位合併其他障礙，配戴助聽器、以手語和指拚文字為主進行語言訓練。他們的語言訓練內容多以日常生活經驗為主，以擴充詞彙為目標，皆習得 3-4 個詞彙構成句子的口語能力或手語溝通能力。此外，富澤、佐久間、遠藤、坂田和加我（2013）利用 EASD（early auditory skill development for special populations)，對 3～10 個月大已佩戴助聽器的 10 名聽覺障礙幼兒，進行持續性（至 3 歲後半）的聽力發展評估後發現：助聽器早期介入支援，促進了聽覺障礙幼兒「注意周遭的聲音」、「聲音和事物之間的關係」、「聲音的定位」、「對聲音情緒表現的理解」、「對聲音的記憶預測」和「特定文脈的意思理解」等聽覺發展和聽覺理解；此外，對自己聲音的回饋、發出聲音的行為增加、表現情緒的聲音出現等

溝通音聲發展樣態也一一展現,但是聽力受損情形影響口語(初語)發展,個別的差異極為明顯。而原田、能登、橋本、伊藤和吉崎等人（2015）進一步指出：經由新生兒聽力篩檢發現的聽障幼兒在早期介入後，其語言發展較落後的個案家長，他們更加需要「對障礙的接受」、「從早期掌握對障礙理解的程度」等家庭支持。小山等人（2010）對新生兒聽力篩檢發現的雙胞胎聽障幼兒，從 1 歲 4 個月起施以肢體動作（gestures）、手語和指拚文字的溝通語言指導，而且家長也接受手語訓練；其結果發現：因聽力受損的情形不同，一女在助聽器的支援下，順利的發展口語和併用手指語，另一女因助聽器的適用情形不佳，在 2 歲時裝用人工電子耳，之後溝通多以手指語居多、偶用口語，進入幼兒園之後在調頻 FM 系統支援下可順利進行學習。

綜合前述，新生兒聽力篩檢不單是早期發現的工具，更開啟了早期介入服務之門，但早期介入服務多在討論輔具的選用（助聽器或人工電子耳）、溝通方法的選擇（聽能訓練、口語、手語等）以及強調家長支持服務之需要性，較少如何架構早期介入服務內容或如何提供家長支持服務等相關議題。鑑此，本研究探究聽障幼兒溝通訓練支援服務目的如下：（一）應用能力發展的介入模式，提供聽障幼兒直接介入服務。（二）藉由直接介入服務之現況，提供家長間接介入服務。

研究方法

一、研究對象

本研究對象為一名九個月大之聽覺障礙男兒（以下簡稱 A 兒），三個月大時，祖母認為逗 A 兒時發出聲音的情形與她的育兒經驗不太一樣,於是在友人的介紹下至某大學的特殊教育中心諮商，諮商後轉介某大學附屬醫院接受新生兒聽力檢查。檢查結果證實為聽覺障礙，並在八個月大時完成助聽器配戴。

二、研究工具

（一）溝通訓練支援服務

本研究者應用嬰幼兒初期發展各感覺知覺之協調理論和數數（**counting principles**）能力發展原則，綜合皮亞傑認知發展理論、維高斯基最佳發展區和社會互動理論、以及 Mischook 的 discrete skill approach 和 language-based approach 架構聽障幼兒溝通訓練支援服務。如下所述：

1.溝通訓練內容和學習目標

本訓練內容具有階層性、自主性和擴展性，共建構為四階段。第一階段的訓練內容為「跨感官的動作訓練」，以「整合各感官訊息、手腳運動協調能力」為學習目標。第二階段是「聲音－動作聽力訓練」，以達到「理解聲音與動作之間的關連性、音源定向」學習目標。第三階段是「聲音－動作－數數訓練」，以「理解一個聲音一個動作的一對一原則」、「理解聲音的連續性」和「理解聲音的區段性」為學習目標，以及第四階段的訓練內容為「聲音－音聲－數量口語訓練」以達到「音韻理解」、「音韻讀取」、「音韻表現」為目標。

2.溝通訓練的學習歷程

本試案具階層性、重複性、精熟學習和有意義接受的學習歷程；依各階段的訓練內容，在協同直接教導－學習與一對一個別直接教導－學習的方式下，應用共同行為引導活動（co-active movement）全面支援聽障幼兒學習目標行為，當各目標行為出現後，再調整為部分有限支援或轉化為主動自主目標行為，完成該階段之學習。

3.溝通訓練環境之調整

本研究對象 A 兒家中環境作了以下部分之調整：第一階段將地板房間加上厚 2 公分地墊，隔離防止地板迴音調整為訓練學習場域；而進入第二階段之後則去除地墊轉調為原場域，利用地板迴音進行聽力訓練學習。

三、研究程序

本溝通訓練分為四階段，第一階段與第二階段由本研究兩位研究者（簡稱 T1、T2）以協同直接教導－學習方式進行，而第三與第四階段由第一作者（T1）以一對一個別直接教導-學習方式進行；並且每次進行錄影。此外，家長全程參與觀察，並於事後進行介入服務。

四、研究期間與研究場域

本溝通訓練支援服務於研究對象 A 兒家中進行，每週一次、約進行 15 個月。

五、資料處理

本研究兩位研究者均以教學者與觀察者角色進行資料蒐集、紀錄，並且對照錄影資料進行討論與分析。

（一）資料紀錄

本研究資料包含 1.從每次溝通訓練中，一一觀察紀錄 A 兒的學習情形如，目標行為出現與否、與教學者的互動情形、表情、肢體動作或發聲行為等等。以及 2.就 A 兒家長全程觀察溝通訓練情形進一步與家長晤談如，解釋或說明溝通訓練學習內容的意義與功能、如何將訓練學習內容應用於家庭環境等。

（二）資料分析

綜合 A 兒溝通訓練的學習紀錄和家長訪談紀錄資料分析處理：1. A 兒在本溝通訓練下，學習達成情形如何、對學習動機或情緒是否有所影響，以及 2.透過本支援服務是否促進家長增能。

結果與討論

本溝通訓練共有四階段，以下分別依各階段之結果進行探討。

一、第一階段（共 10 週）

本階段在協同直接教導－學習方式下進行「跨感官的動作訓練」；詳言之，首先 T1 在 A 兒面前 15 尺處直接教學目標行為-手腳協調運動（爬行動作），而 T2 在 A 兒身後進行共同行為引導活動全面支援目標行為學習，之後視目標行為出現即調整為部分有限支援或轉化為主動自主目標行為。在此階段中發現 A 兒依序出現：注視前方，雖是坐姿但時常屁股離地墊約 2 公分、雙手在地墊上→注視前方，改變坐姿、身體往前傾雙手撐在地墊上、高抬屁股離地墊約 15 公分→（T2 輕拍 A 兒屁股並進行共同行為引導活動支援）手腳協調運動-目標行為→（T2 退除支援）→主動自主的目標行為-手腳協調運動。換言之，A 兒完成第一階段的「整合各感官訊息、手腳運動協調能力」學習目標。

另一方面，A 兒家長從全程參與觀察和訪談也有以下之轉變：

老師示範的爬行動作是為了刺激孩子腦部促進學習嗎？（W1-1）

老師示範時都在孩子的面前，會不會讓孩子依賴視力而懶惰不用聽力?（W1-2）

我們平時拿玩具讓他玩他都玩不久，一會兒就把它扔掉了，可是跟著老師好像都不會膩也不會找爸媽。（W3）

他真的很注意老師的動作，老師停他也知道要跟著一起停，老師開始爬行他也趕快跟著動，他真的很專心。（W6）

老師很注意孩子，注意孩子是否跟上動作的節奏，發現孩子跟著停時，會給一個眼神，要開始動時也會給孩子一個眼神，是不是在跟孩子玩時必須適時給孩子訊號讓他知道我們很注意他？是不是做新的改變之前要給孩子訊號引起他的注意讓他猜想等一下是不是會不一樣。（W7）

老師動作連續或停止是為了要孩子注意嗎？還是有什麼特別的意義？（W8）

從老師的示範才知道要吸引孩子注意力或興趣才開始和孩子玩，這樣孩子才能跟你玩很久、你才能與孩子共樂。（W9-1）

雖然有時會忘記，但比以前注意要在孩子面前說話或注意孩子有沒有看著你。（W9-2）

綜合上述，可以發現 A 兒能夠從動態的示範進行模仿目標行為、從「跨感官的動作訓練」促進 A 兒的注意力，如持續注意、焦點注意，在溝通訓練過程中與研究者形成共同注意與理解等待對方出現目標行為自己才開始行動的相互關係，以及發展三項學習能力。而家長從 A 兒的學習過程與結果察覺、分辨和理解此階段的溝通訓練內容和活動（運動．移動能力）之間的關聯，以及認識相互作用的功能。

二、第二階段（共 35 週）

本階段在協同直接教導－學習方式下，應用手腳運動協調這個既有能力架構「聲音－動作聽力訓練」；詳言之，起初 T1 和 T2 分別在 A 兒前後成三人一列、一起進行手腳協調運動前進，前進中由 A 兒身後的 T2 大力敲打地板（約 58-65dB 聲響）、之後立即向後轉；此時在 A 兒身

前的 T1 直接教學目標行為－聞聲主動自主向後轉，並且進行共同行為引導活動全面支援 A 兒轉向 T2 的身後，再度成為三人一列、並且再一起進行手腳協調運動前進；此一系列活動交互重複，之後視目標行為－聞聲主動自主向後轉能力達成即在交互重複學習中交叉出現或不出現聲響。在此階段中發現 A 兒的學習順序為：接受支援擴大手腳運動協調能力改變身體位置向後轉→退除部分支援改變身體位置向後轉→目標行為－聞聲主動自主向後轉→分辨有無聲響、辨識聞聲－主動向後轉。換言之，A 兒理解聲音與動作（主動自主向後轉）之間的關連性，以及完成身後有聲響轉身向後之音源定向學習；此外，A 兒達成此系列活動足以證明記憶發展與執行能力之增進；也驗證 Myers Pease、Berko Gleason 和 Alexander Pan（1989；引自 George，Butterworth， & Margaret， Harris）的「如冷熱相對關係的理解，需從正關係（熱）開始理解，待正關係理解逐漸形成之後，再輸入負關係較有所助益」主張可應用聽力察覺、辨識聲響有無之相對關係之學習。

同樣地，A 兒家長在此階段有以下之轉變：

雖然孩子很熟練手腳協調的爬行動作，但是向後轉好像並不順利。（W1）

減少了示範，孩子學習向後轉好像比較手忙腳亂、比較麻煩。（W2）

平時我們也會學老師，爸爸在孩子面前示範向後轉，我在孩子後面幫忙他；我們才發現爸爸示範向後轉時，手先往後放這個動作很容易被身體遮住，然後身體向後轉改變身體位置真的不容易；孩子真的很努力。我們以為很容易，自己試著從頭一步一步做才發現有這麼多要注意要學習的事。爸爸說：難怪許多書都說要以孩子的高度去看孩子所面對的世界。（W5）

現在才注意到，向後轉並不容易；姊姊的小孩已經三歲讓他向後轉，有時看起來像是轉圈子，原來控制身體的位置並不簡單。（W7）

這一陣子我們也會在他身後發出聲響或在他身後弄響玩具，有時候他會注意有時好像沒注意。（W13）

那一天，我又找姐姐的小孩一起玩，真的像老師說的一樣，小孩有時注意別的東西或忙著玩真的會好像沒聽到聲音一樣；就像之前老師所說的：要注意孩子的興趣或現在他注意什麼。不要說孩子，我們也會因孩子當下的行為而忘記老師所叮嚀要注意的事。真的要記住老師所說的，要相信孩子的能力，不要忽略孩子的努力。（W16）

動作的學習真的不簡單，要記得首先做什麼，接著做什麼，不可以亂了步驟；所以有得看、有得聽、有人提醒都對孩子的學習有利。（W21）

用已學會的動作學習新的動作，又把舊動作加上新動作配合聲響的出現，這一連串的事，是不是要看孩子的注意力、記憶、新能力的綜合學習能力？（W23-1）

三人一起向前爬行，之後聞聲各自向後轉再一起向前爬，除了學習身體的控制以及學習聲音和動作之間的關係之外，是不是還有什麼重要的事？（W23-2）

老師並沒有將有無聲響混合學習，是不是先注意聲響，再去分辨有無聲響對孩子的聽力訓

練是比較有幫助？（W26-1）

動作的學習對孩子的發展原來這麼重要，從動作的學習竟然可以看出記憶能力、注意能力和情緒，難怪大家說：做中學。（W32）

綜合上述，可以發現 A 兒在一系列的「動作－聲音－主動自主向後轉動作」之活動中，發展聽覺－動作注意能力、聽覺－動作記憶能力、執行能力以及音源定向能力。而家長也逐漸將溝通訓練應用於家庭環境的親子互動中，從中親身體驗、理解動作發展的意義與功能，肯定孩子的學習；並且較之前主動或頻繁參照一般孩童的發展情形，增加對孩童發展的認識。

三、第三階段（共 10 週）

本階段採用一對一個別直接教導－學習方式、應用前兩個階段之既有能力調整為「聲音－動作－數量訓練」；換言之，聲響次數－動作次數之數量訓練內容。在此階段中驗證 Antell 和 Keating（1983；引自 George， Butterworth， & Margaret， Harris）的觀點「幼兒可辨識不大於四的數」，A 兒可在不大於四的聲響次數中達到數數的「一對一原則（one-one principle）」、「固定順序原則（stable order principle）」、「基數原則（cardinal principle）」能力發展以及聽覺記憶能力。此外，透過敲打地板的聲響可讓 A 兒理解聲音的連續性以及聲音的區段性。

在此階段中，A 兒家長有以下的轉變：

本來認為溝通訓練就是說話訓練和聽力訓練，原來還有動作訓練、聽力訓練還有數學能力訓練。（W2）

數數和注意能力、記憶能力有關!以前都沒注意到或想過。（W5）

姊姊的小孩也是只能數到四，大於四就亂了。原來發展是有一定的道理，不能揠苗助長也不能放置不理。（W7）

小於四的數數能力是否會影響語言能力，譬如只能記得四個音以下或只能說四個音以下。（W9）

綜合上述可見：聽障幼兒的溝通訓練不能遠離發展相關能力，也需提供家長發展相關知識

四、第四階段（共 10 週）

本階段採用一對一個別直接教導－學習方式、應用前階段之既有能力調整為「聲音－音聲－數量口語訓練」；換言之調整為聲響次數對應音聲次數之數量口語訓練。對應敲打地板聲響的音聲多為「ㄆㄚ」「ㄆㄥ」兩唇音。此階段在既有能力的支援下，A 兒可配合聲響次數張口或出現口型卻遲遲未見明確的構音，是尚未理解聲響次數對應音聲次數但與音聲的音韻無關、或者是音韻覺識（音韻辨別）能力尚未完成、或者是尚未理解發聲不僅是動作還需要構音等是今後的課題。

面對 A 兒的狀況，家長出現了以下之轉變：

開始進入口語訓練，怎麼只有張口卻不發出聲音？是發聲器官有問題嗎？（W1-1）

是不是聽得到不見得說得出（W1-2）

是不是開始訓練說話的時間太晚了？（W3）

綜合上述，可以發現對聽障家長而言，聽障孩童能開口說話是多麼重要的一件事，換言之，聽覺-構音（auditory-articulatory）這個編碼工作是後續支援服務的課題。

結論與建議

結論如下：一、聽障幼兒的溝通訓練可依據發展原則提供早期介入服務模式；換言之對聽障幼兒的介入服務可依序從感覺－動作訓練、聲音－動作訓練、聲音－動作－數量訓練和聲音－音聲－數量訓練著手，發展聽障幼兒的運動協調能力、音源定向能力、改變身體位置能力、聽覺動作記憶能力、聽覺動作注意能力、數數能力和構音能力。二、也須提供家庭支持或了解家長的需求；換言之，藉由聽障幼兒的直接介入服務，間接促進家長增能的介入服務如增加家長理解聽障幼兒介入服務的情形以及與一般孩童發展的異同、增加主動參照一般孩童發展之動機進一步掌握聽障幼兒發展的狀況、家人之間可以就聽障幼兒的情形進行討論或解決問題、增加家長將介入服務內容應用於家庭環境之動機，進一步協助家人了解聽障幼兒。

建議如下：一、因個案家庭需求本研究對象之溝通訓練支援服務在家庭環境進行，不宜過度推論至不同家庭對象。二、溝通訓練支援服務所需時間依研究對象應有不同，不宜過度推論至不同對象。三、建議本溝通訓練支援服務模式多衍用於聽障幼兒，進一步蒐集聽障幼兒介入服務之效益，以便檢視適宜性。

參考文獻

小山由美、田中美郷、芦野聡子、吉田有子、針谷しげ子、熊川孝三、…寶田和貴（2010）。難聴の程度を異にする双生児の早期療育支援経験。 *Audiology Japan Vol. 53*，No. 5，603-604

井之川真紀、能登谷晶子、伴亜希子、伊藤真人、古川仭（2007）：2、3 歳代に人工内耳装用を開始した聴覚障害児 5 例の経過。*Audiology Japan Vol. 50*， No. 5， 561-562

内山　勉、伊集院亮子、黒木倫子、田中陽子、徳光裕子、新正由紀子、加我君孝（2007）：乳児期からの早期療育を受けた人工内耳装用児の療育成果。

内山　勉、徳光裕子、黒木倫子、天道文子、楠居裕子、伊集院亮子、加我君孝（2015）：人工内耳装用児の早期療育効果について。Audiology Japan Vol. 58，No. 5， 521-522

加我君孝（2003）：新生児聴覚スクリーニングと新たな課題―人工内耳手術の発展および聾文化(Deaf Culture)の理解。*耳展 46:4*，268-278

田中美郷、芦野聡子、深沢佳道、針谷しげ子、小山由美（2003）：新生児期に聴覚スクリーニングを受けた聴覚障害児の早期療育支援の経験。　*Audiology Japan Vol. 46*， No. 5，

551-552

庄司和史、四日市　章（2006）：聴覚障害の早期発見に伴う 0 歳からの補聴器装用への教育的支援。*特殊教育学研究 44(2)*，127-136

邢敏華（2008）：聽常與聽障嬰幼兒個案學習手語七個月後其語言與整體發展之效益初探。*中華民國特殊教育學會年刊 97 年度*，303-316

佐藤正幸（2002）：聴覚障害乳幼児に対する早期からのオーディオロジーサービス。*国立特殊教育総合研究所教育相談年報第 23 号*，1-5

佐藤正幸、小林倫代、寺崎雅子（2003）：聴覚障害のある乳児及び保護者に対する早期からの聴覚的・発達的援助―１歳未満の１事例を通じて－。*国立特殊教育総合研究所研究紀要第 30 巻*，37-50

林亭宇、姜忠信、郭乃文、黃朝慶（2004）：發展障礙兒童之早期非語言溝通能力。*慈濟醫學 16*，No. 5，277-285

林晃宇、林鴻清、徐銘燦、蔡循典、陳昱君、李國森（2009）：如何降低新生兒聽力初篩轉介率：從 OAE 到 AABR 之經驗。*台灣耳鼻喉頭頸外科雜誌 Vol. 44*，No.5，133-139

林桂如（2009）：從實證本位觀點探討聽障兒童早期介入聽覺口語法療育之成效。*中華民國特殊教育學會年刊 98 年度*，27-50

芦野聡子、田中美郷、針谷しげ子（2004）：我々の研究所における難聴児早期療育支援体制。*Audiology Japan Vol. 47*， No.5， 551-552

邱盛璋（2010）：嬰幼兒聽力篩檢中部地區之現況。*長榮大學學報第十四卷*，第一期，117-122

長井今日子、中島恭子、村田考啓、小原透、篠原悠子、梅本和正、… 近松一朗（2013）：極低出生体重児の聴覚障害について。*Audiology Japan Vol. 56*，No. 5，317-318

洪右真、林桂如（2015）：幼兒導向式語言運用在聽覺障礙早期療育實務之探討。*特殊教育季刊第 134 期*， 21-30

宣崇慧（2009）。影響聽覺—口語溝通訓練取向成效之相關因素探討。*特殊教育季刊第 111 期*，26-30

原田浩美、能登谷晶子、橋本かほる、伊藤真人、吉崎智一（2015）。聴覚障害児を持つ親への支援プログラムの開発(0 歳代での診断の場合)。*Audiology Japan Vol. 58*， No. 5，511-512

針谷しげ子、田中美郷、森田訓子（2001）。新生児聴覚スクリーニングで「refer」となった児の親の心理について。*Audiology Japan44*，5，279-280

富澤晃文、坂田英明（2011）：聴覚障害乳児への SPL フィッティングによる補聴と聴覚的発達評価。Audiology Japan Vol. 54， No. 5， 487-488

陳廷宇、陳麗美、吳俊良、方岑（2011）：學齡前聽障幼童國語聲調發音。*永達學報第 11 卷*，第 2 期，28-36

陳怡慧（2014）：音韻覺識教學對學前聽障兒童音韻覺識與早期中文閱讀能力之影響。*特殊教育學報 39 期*，31-52

陳瑞玲、王紀勳、吳俊良、范軍揚、周昱甫、林鴻清（2015）。台灣實施公費新生兒聽力篩檢之過去、現況與未來。*台灣耳鼻喉頭頸外科雜誌 Vol.50*，No. 2，67-73

陳麗美、陳雅雯（2010）：雙胞胎聽障與聽常兒童國語聲調發展比較：**18** 個月至 **24** 個月長期觀察研究。*中華民國音響學刊第十四卷*，33-40

陳麗美、楊靜琛（2008）：聽障幼童聲調學習：長期觀察研究。*中華民國音響學刊第十三卷*，53-60

陳麗美、蕭妡屹、方岑（2011）：字首塞音嗓音起始時間：**9** 至 **45** 個月長期觀察研究。*中華民國音響學刊第十五卷*，83-91

魏美惠、鞠宗紋（2011）。教師實施自編圖像教學對幼兒語言能力發展之影響—以一位學前聽覺障礙幼兒為例。*特教園丁 28 卷*，1 期，1-12

韓福榮、林寶貴（2000）：學前聽覺障礙兒童家長溝通訓練課程教學效果之研究。*特殊教育研究學刊 18 期*，79-103

Buckley，B(2003). Children’s Communication Skills.George， Butterworth， & Margaret， Harris(1994). Principles of Developmental Psychology http://www.cdc.gov/ncbddd/hearingloss /index.html

Harigai Shigeko， & Tanaka Yoshisato(2011). Clinical studies of children with hearing impairment who passed neonatal hearing screening.*小児耳 32*(3)，377-384

Hirota Eiko(2013). Early identification and intervention for hearing-impaired children and infants: Review of current evidence. *Audiology Japan 56*， 199-211

Inoue Rie， Onuma Sachie， Hara Yuki， Suzuki Keiko， Sano Hajime， & Okamoto (2008). The usefulness of Hearing Screening of Newborns for early diagnosis and intervention of cases of moderate hearing loss. *Audiology Japan 51*， 77-82.

Isaka Yukio， Nakano Asako， Iketani Kosuke， Naito Shizuka， Otokawa Yosuke， Nakanishi Azusa， … Atumi Yohei(2008). About the Language Acquisition Support of the Infant and the pupil with a Hearing Impairment(Ⅱ)Through the case study in Educational consultation Support. *大阪教育大学紀要第Ⅳ部門第 56 巻第 2 号*，15-28

Itano， CY(2001).新生児難聴の早期発見と療育。*小児耳鼻科 22*，47-58

Kobayashi Tomoko， Notoya Masako， Kadota Syuji， Ito Makoto， Furukawa Mitsuru(2003). Otorhinolaryngological After-Care for Hearing Impaired-Children.*小児耳 VoL.24*，No.2，54-57

Nakazawa Misao(2007). Benefits of Early Identification of Hearing-Impaired Children.*音声言語医学 48*，263-269

Nakagawa Takashi，Sakata Toshifumi，Imamura Akihide，Ueno Tetsuko，Matsumoto Nozomu，

Kakazu Yasuhiro， … Fukuyo Kazumasa(2007). Survey on neonatal hearing screening in Fukuoka.耳鼻 53，177-183

Nakamura Kimie(2004). Early Intervention for Hearing-Impaired Infants. *音声言語醫學 45*， 217-223

Nakamura Kimie(2007). Use of the Auditory Modality and Language Acquisition. *音声言語醫學48*， 254-262

Nakanishi Shigeo， Yabe Takao， & Baba Miyuki(2006). Screening of Newborn Infants for Hearing Loss in Tokyo. *Department Audiology Japan 49*， 82-85.

Notoya Masako， Tedoriya Hiromi， Suzuki Shigetada， Furukawa Mitsuru(1992).Development of communication strategy in children with severe hearingImpairment. *音声言語医学 33*，265-271

Oohara Shigehiro， & Hirota Eiko(2012). Analysis of Factors Related to Social Play Development between Hearing-Impaired Preschoolers and their Hearing Peers in Inclusive settings. *音聲言語醫學 53*，319-328

Shoji Masashi(2004). Early Intervention in Deaf Schools for Infants with Hearing Loss. *音声言語医学 45*，224-229

Takanashi Yoshitaka， Kawase Tetsuaki， Okitsu Takuji， Yahata Izumi， Okumura Yuuri， Sasaki Shiho， … Katori Yukio(2015). Newborn hearing screening and intervention: Current status in Miyagi prefecture. *Audiology Japan 58*， 136-142.

Takizawa Hirotada (2005). The newborn hearing screening and the related support for mothers in Hokkaido. *札幌学院大学人文学会紀要第 77 号*，25-36.

Tanaka Yoshisato (2006). Communication Modes Used in Deaf Families-In Relation to Early Intervention for Young Hearing-impaired Children-. *小児耳 27*(1)， 56-63

Tomizawa Akifumi(2004). Amplification in Hearing-Impaired Infants. *音声言語医学 45*，230-235

Tomizawa1 Akifumi， Sakuma Yoshiko， Endo Mayumi， Sakata1Hideaki， & Kaga Kimitaka(2013). Development of auditory skills in infants wearing hearing aids before 1 year of age. *小児耳 34*(1)，53-60

Uchiyama Tsutomu(2011). Effect of Entry Age of Early Intervention in Hearing-impaired Children with Cochlear Implants. *音聲言語醫學 52*，329-335 *Audiology Japan Vol. 50*， No. 5， 563-564

Uchiyama Tsutomu& Tokumitsu Hiroko(2004). Effect of Early Intervention in Hearing-Impaired Children under 12 Months of Age. *音声言語醫學 45*，198-205

Yamashita Hiroshi， Morita Noriko， & Ujita Naoko(2009). Rehabilitation in children with hearing loss. *Audiology Japan 52*， 139-151

Yamashita Michiko，Kurokawa Masako，Hanai Toshio，& Nakagawa Takashi(2012).Investigation of hearing-impaired infants who underwent audiometric Examinations. *耳鼻 58*，51-57

從線上手語互動教室看手語的多元推廣

魏如君

公共電視文化事業基金會節目部

摘　　要

本文從傳統的手語教學方式回顧出發，介紹現階段網路科技的迅速發展下，如何利用線上視訊平台開設線上手語互動課程，如何進行線上教學，線上手語教室之特色，並與傳統手語教室做比較，最後以授課經驗說明未來線上手語互動課程的多元推廣。

關鍵字：線上手語互動教室、線上互動平台、台灣手語、手語推廣

一、前言

隨著網路與科技的普及，遠端教學在全世界逐漸受到歡迎，打破時空的學習彈性，省卻舟車勞頓往返的便利，可成為偏鄉及身障朋友學習的一大利器。

尤其語言的學習貴在互動，過去口說語言的學習媒介比較多元，例如英語、日語，學習者可以使用收音機收聽廣播、錄音機矯正發音或電話交談進行會話練習。但手語是視覺語言，早年想要學手語，除了家庭成員間以手語交流，啟聰學校同學間每日互動，職場有聽障同事時用來簡單溝通，其它想要學習手語者，非得師生約在特定的時間和地點面對面，才有可能進行語言的教學。

手語推廣資源在台灣各縣市也有極大的差距，都會地區開班頻率高，聘請師資不困難，但在離島或部分交通不便的縣市鄉鎮，有心學習手語者只能被動等待開班，學習缺乏主動權。

網路視訊科技高度發展後，臉書、社群網站、聊天軟體甚至是 APP 已經可見各式各樣的手語影片分享，成為手語愛好者識讀手語的教材，但是觀賞影片仍為單向的接受，缺乏語言的互動交流，就教學而言仍有不足。

傳統的學習模式正在逐漸改變，同樣是利用資訊科技和網際網路，我們看到了另外一種學習方式「線上學習」(E-learning)，翻轉了以往固定時間、集中上課的缺點，讓手語教室產生了有別於傳統的推廣互動模式。

二、以往的手語學習推廣方式

台灣手語開始較有規模的推廣大約自 1978 年起，鑑於社會對聾人之種種誤解與因而加諸的不合理限制，眾人認為有必要藉由普及手語，來協助聾人與聽人溝通，於是以「中華民國聾人手語研究會」之名向內政部登記設立組織，成立手語訓練班，開課教導民眾手語，並出版「手

能生橋」手語教學書籍。教育部「手語畫冊」第一輯亦於此時發行，之後手語教學書籍愈來愈多，提供愛好手語者不同選擇。

但書籍的手語圖示只能表現二度空間，無法呈現手語的立體與動作。在數位影音儲存資料的光學碟片普及運用之後，手語光碟配合手語書籍出版便成為趨勢。包括 2008 年教育部的「常用手語辭典」和 2011 年臺北市政府勞工局的「手語翻譯培訓教材」，隨書都附上 DVD 光碟輔助手語學習。

2012 年起 Facebook 成為世界上分布最廣的社群網站，2013 年台灣約有 1,500 萬人每個月登入臉書。視覺化的貼文、即時性的流通，還能分享動態影像，幾個恰好符合手語特性的元素，使得臉書極受聽障朋友喜愛，手語影片廣泛流傳，成為許多愛好者學習手語的媒介。

智慧型手機的普及，使得手語學習又有了新的方式，2015 年「常用手語辭典 APP」整合靜態的文字、圖片、照片和動態的聲音和影像等效果，提供民眾下載使用，多元與即時的手語學習方式，符合現代人快速、有效率的學習需求。

至今台灣在各縣市政府經費的補助下，仍然不定期開設「手語翻譯培訓班」，大學院校開設「手語選修課程」，聽障協會團體和社區大學也持續開設不同程度主題的「手語班」。實體教室師生面對面的手語課程，仍為至今手語推廣的最重要方式。

三、線上手語互動教室試辦

當科技碰上教育，於是激盪出數位學習的火花。網際網路將各地的電腦和手機連接起來，改變了人類訊息交換方式，更對傳統教育方式產生重大的影響。

台灣師範大學特殊教育中心研究員柯惠菁老師，以特教科技之研究專長，於 2014 年時擔任『修訂常用手語辭典』編輯委員時接觸手語，並協助將之開發建置為『常用手語辭典ＡＰＰ』，民眾可直接從手機下載該程式，使手語被更多聽障人士、家長、教師、社會大眾所採用。

2015 年台灣出現線上視訊互動教學平台之後，柯老師認為若將之運用在教學，視覺性強的手語課程最適合初步嘗試，讓手語的動作、面部表情透過視訊清楚呈現，並且利用遠距教學特性，把手語課程推廣到台灣的任一個角落。

由於線上手語課程是即時的影音互動，授課老師除了需將科技運用在教學，規畫課程與教材之外，最好也能了解軟硬體的運用和具備面對鏡頭的經驗，使課程進行有更佳的效果。於是邀請了具備電視手語節目主持、企劃與手語教學經驗的聾、聽手語教師，共同擔任線上手語互動課程的師資，聾人老師負責手語示範，聽人老師負責教材編寫、口譯與解說。

四、線上手語教室的平台作業

（一）報名系統

線上手語教室使用多人視訊服務的「Zoom」為平台，手語課開班前先在雲端「開一間教室」，讓想要上課的同學報名加入，在雲端進行手語影音互動。

平台有一些工具可以使用，例如教學投影片螢幕共享，白板功能可同步打字，檔案傳輸，還有學生管理，例如舉手發問和搶答，讓與會者可以與老師互動；或者畫面切換控制，使同學之間不會受到干擾。

學員進入平台須先註冊成為會員，之後可報名課程。平台的報名管理系統會掌握人數，並協助報名者將上課時間自動加入行事曆，上課前一天發訊息提醒上課，上課講義也會同步顯示在報名網頁，不需另外影印寄發。課程也可以透過雲端錄影功能，讓學員之後還可以收看課程影片。

（二）平台提供的功能：

1. 受理報名，即時了解報名人數。
2. 報名後上課時間自動加入報名者行事曆，開課前發訊息提醒上課。
3. 課程講義直接顯示於報名網頁，不需另外印製講義。
4. 透過螢幕分享，分享教學投影片內容。
5. 白板功能可提供同步打字或留言。
6. 課程進行中學員可使用舉手提問功能，或進行遊戲搶答。
7. 課程可同步錄影紀錄，後續上傳影音網站分享。

五、線上手語互動教室的課程

（一）課程主題與結構

線上手語教室將目標設定在以簡單會話為目的的手語學習者，每次課程 30 分鐘，設定一個主題，從生活情境出發，有時也和時事結合，先介紹手語辭彙的打法和由來，而後模擬真實情境的手語會話，以會話出現的例句解釋手語文法，再融入相關聯的手語提供同學思考搶答，提升課堂互動趣味。教學範例請參考附件。

（二）課程流程與時間： 表一整理課程順序、流程、內容與時間等資料。

表一 課程流程與時間

順序	流程	內容	時長（分）
1	開場	老師與學員認識介紹、引言進入主題	3
2	手語詞彙	16~24 個詞彙 第一遍口譯解說、第二遍無聲複習	12
3	會話	利用學過的詞彙組合句子 第一遍對話無聲、第二遍口語翻譯	5
4	手語文法	形容詞、專有名詞的表現法	2
5	互動問答	主題延伸的手語 老師演示同學搶答	5
6	結束	課堂表現與開課訊息	3

六、線上手語互動課程試辦情形與結果

線上手語課程目前已開始試辦，試辦情形與結果說明如下：

（一）此課程目前屬於試辦，目標為每個月進行一次課程，目前進行九堂課。

（二）開課訊息透過臉書宣傳，2015 年首次兩堂課使用費用由平台贊助，報名人數無限制，分別有 88 人、65 人報名。2016 年後平台根據教室容納大小收費，目前以 49 人為上限。

（三） 報名上線者多為有手語基礎，希望更熟練或學習更多手語的朋友。尤其在偏鄉的雲林、金門和花蓮學員，格外珍惜上課機會，定時上課的忠誠度非常高。

（四） 課程以極為精簡的成本與人力運作，當天課程進行除了兩名老師進行授課，另外由兩名助理預先設置器材、設定軟體，操控平台，切換投影片。每堂 30 分鐘課程含器材設定與排練，現場工作時間約為 1.5 小時。

（五） 每一堂課的影音存檔，課後加上全程字幕，上傳 Youtube 影音網站，延伸成為適合一般民眾與聽障者使用的影音教材。

七、線上手語教室與傳統手語教室的比較

線上手語教室與傳統手語教室之異同說明如下：

表二 線上手語教室與傳統手語教室的比較

項目	線上手語教室	傳統手語教室
時間	同步、同一時間 非同步、任何時間	同步、同一時間
地點	開放、能連上網的地方就是教室。	封閉、實體教室
上課方式	利用網路教學系統學習	固定時間到教室上課
教材	文字直接放在網頁	課本或黑白影印講義
投影片	文字、圖片等多媒體元素於教學時同步呈現並可重覆觀看	老師操作ＰＰＴ 學員有需求須另行儲存
教學情境	面對電腦設備講話教學	面對真實的同學教學
師生互動	一次與一名學生互動	可進行團體互動
手語糾正	無法直接糾正同學手語	可直接幫同學調整手語
學習紀錄	平台紀錄學習次數，指導者可以檢討學習過程和成效。	簽到表、點名表、測驗成績
教學進度	緊湊精準的課程進度	較有彈性的教學節奏

八、心得與建議

網路科技已經幫我們創造了一個嶄新的學習環境,也改變了早期以交通工具為基礎的教育結構。猶記 1990 年時筆者參加手語課程學手語，每次搭乘一個多小時的公車前往教室上課，習課兩小時，交通往返三、四小時，更不論天氣惡劣時出門是何等不便。如今線上手語教室讓台灣各地喜愛手語的朋友，輕鬆聚集在空中的大教室，上課時間一到，無畏風雨和交通，大家直接在家裡、公司、咖啡店、餐廳上網進入教室以手語互動，享受跨越時間空間的學習樂趣。

就授課的心得而言，30 分鐘線上課程對於學手語是很適合的長度，節奏緊湊學員精神集中，短時間可以達成有效的記憶與運用。而線上手語教學平台除了教授手語的同時性之外，更應發揮與教室內學員的互動性，如果只是單向教學，將與影音網站無異沒有區隔，也缺乏語言互動的交流。

至今線上手語互動課程仍屬於試辦階段，尚無穩定的資源，以至於目前開課時間不定，無法培養同學穩定的學習習慣。未來如得資源贊助，可計畫開設如手語故事繪本、手語詩詞等更多類別的線上學習課程，讓手語除了溝通之外的藝術層面亦能推廣於社會。

近幾年語言學習在網路科技運用上,興起的是時間更彈性且更符合個人所需的線上一對一家教課程。或許未來也可利用線上互動平台，建立教師與學生會員計劃，開發手語一對一的教學市場。設計隨選的客製化課程、教材隨時更新、無時間限制的學習、自由選擇教師、打破地域限制和學習門檻。同時透過線上教育平台，幫助偏鄉、身體有限制或缺乏學習資源的朋友，縮短教育落差，打造「教室就是你家」的友善環境，進而達成手語全民化的目標。

九、線上教室實況圖片：:



小成本高效益的線上手語教室



利用螢幕圖文投影配合教學



師生在螢幕上互動



利用造型道具增添課堂趣味

參考資料

線上手語互動教室影音連結: https://m.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=h_p7zdiV43E

中華民國聾人協會「手能生橋」

教育部「常用手語辭典」手語 APP

教育部「常用手語辭典」光碟書

臺北市政府勞工局「臺北市手語翻譯培訓教材」附光碟

張振亨、陳思亮。數位學習 E-learning 的認識與應用

【附件--教材範例】

晴時多雲偶陣雨

近來天氣真的很多變，冬天平地飄下了雪，五月冷得要穿大衣，六月高溫破紀錄，梅雨該下一直沒下，大雨一下就是暴雨，生活的環境和氣候正在逐漸改變。讓我們化身法力無邊的神仙，一起用手語神力來「呼風喚雨」。

一、手語辭彙：

春(涼)	夏(熱)	秋(風)	冬	天氣
太陽(晴天)	雲(陰天)	下雨	雪	霧
冰雹	冰凍	冷	暖	溫度
彩虹	颱風	龍捲風	潮濕	乾燥
淹水	防曬	雷	閃電	氣壓

二、手語形容程度：用表情和動作大小來表示強弱

◎ 微風—輕風—強風—狂風

◎ 毛毛雨—陣雨—大雨—豪雨

三、會話

1.<A> 今天早上太陽好大很熱。　　<B> 是啊！氣溫高達 38 度以上。

2.<A>太熱我沒出去，在家裡吹冷氣。　<B> 我擦了防曬乳，才騎車出去。

3.<A> 但是下午忽然下大雷雨。　　<B> 是，我在騎車，雨淋得全身濕。

4.<A> 雨一直下，地下道都淹水了。　<B> 還好傍晚雨停了，水漸漸退去。

5.<A> 傍晚的天空有彩虹，很美。　　<B> 今天真是晴時多雲偶陣雨啊！

四、【互動搶答】猜猜和天氣有關的成語

呼風喚雨、撥雲見日、雨過天青、冰天雪地、風雨交加、滴水成冰...

特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會承辦人員工作壓力與職業倦怠之研究

賴怡伶
桃園市龜山國小

壹、緒論

台灣特殊教育制度現今已愈趨完備，從1984年公布「特殊教育法」正式實施後，便開啟了台灣一連串有關特殊教育的法令及相關服務措施的蓬勃發展，其中特別值得關注的是為了服務各縣市之特殊教育學生而設立的「特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」(以下簡稱鑑輔會)。從早期設置鑑輔會之縣市不多，亦未能充分發揮其實質之功能，迄今各縣市已邁向有鑑輔會並實際運作之，主要負責各縣市特殊教育學生之鑑定、安置及輔導等相關事宜，秉持著及早發現、介入並提供適性之教育及輔導等相關支持服務。

目前仍有許多縣市將鑑輔會視為一年召開一次或兩次的委員大會，僅做鑑定安置業務相關議題之討論，而實際執行鑑定安置業務則多半需仰賴鑑輔會承辦人員所召開之鑑定安置工作會議(胡永崇，2010)。若進一步將鑑定安置工作會議分為鑑定及安置兩部分加以說明，各縣市鑑定流程大多是須由學生家長或教師提出申請鑑定，並且取得家長簽名同意後方能參加鑑定，由校方蒐集學生的相關資料後提報給鑑輔會彙整派案，由鑑輔會承辦人員派遣心評人員至各校實施評量與診斷，最後經鑑輔會綜合研判是否為特殊生；而安置則是鑑輔會根據初步的安置結果召開身心障礙學生教育安置會議，參與人員有家長、鑑輔會委員、個案學校教師、欲安置學校教師、心評教師出席及相關人員，在此會議中決議個案的安置方式。鑑輔會也會每年評估安置決議的適切性；必要時，得視實際情況調整安置之方式 (黃婉婷，2013)。安置除提供特殊教育學生所需之服務班型及相關服務外，還會針對即將入小一之身心障礙學生審議是否通過暫緩入學，亦是需由鑑輔會辦理。雖各縣市部分執行細節不同，大體都以此方式運作執行鑑定及安置業務，另從特殊教育通報網中年度特教統計可發現，2008年學前至高中職的特殊教育學生總數八十一萬人，到2015年已超過了一百萬人，整體人數明顯增長，雖然各縣市鑑定安置案量並不相同，但從前揭資料中亦可發現是有漸長之趨勢，而其相關協調會議與行政庶務都須經鑑輔會承辦人員在短時間內完成，實非易事。然而，鑑輔會承辦業務也是有其迷人之處，諸如能實際執行特殊教育鑑定安置業務，能將理論與實務相結合並且加以實踐之、能透過行政的力量去推動與規劃各縣市特殊教育之整體發展、能實際幫助到更多身心障礙家庭及學生等。

雖然目前各縣市均有成立鑑輔會，但鑑輔會實際運作差異卻是極大，且鑑定安置標準與人力配置以及送鑑定人數等亦是因地制宜，像是彰化縣、桃園市、新北市以及台中市人力可達十多人，反觀金門縣、澎湖縣、嘉義市僅一人辦理所有鑑輔會相關業務，在此種不均衡的現象下，更想探究鑑輔會承辦人員所實際執行之業務差異情形，並進一步探討他們在面對諸多業務

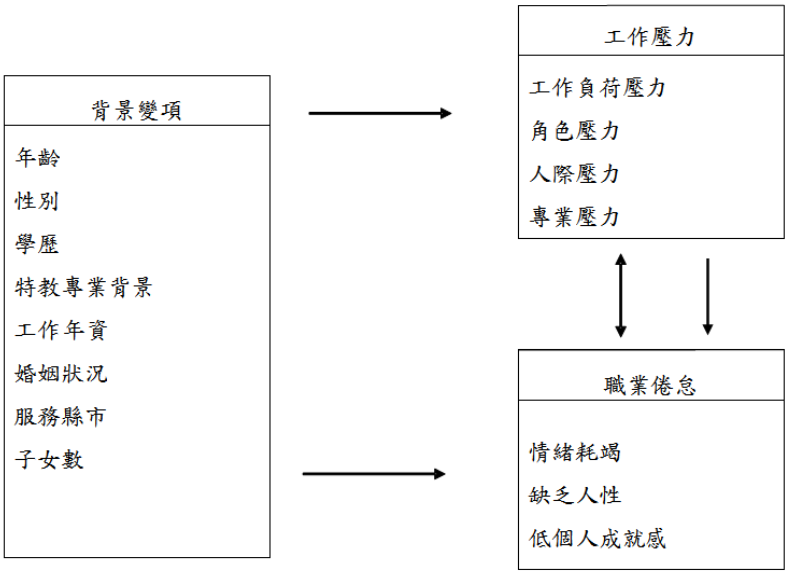
量以及工作壓力等挑戰下，是否產生職業倦怠？

貳、研究方法

本研究採問卷調查法，研究工具為研究者自編之「鑑輔會承辦人員工作壓力及職業倦怠調查問卷」，以鑑輔會承辦人員為研究對象進行台灣普查。

研究問卷於初稿擬定後，經由台灣第一線特教教師、鑑輔會幹事、大學專家學者針對研究問卷內容進行專家審視，用以建立本問卷量表之內容效度。以鑑輔會承辦人員共30名為問卷預試樣本，在預試問卷回收後，在刪除資料不全的無效問卷後，將有效問卷進行編碼，再進行項目分析、因素分析及信度分析，最後完成正式問卷，並進行發放與回收，共發22個縣市，共計130份問卷，回收有效問卷為111份，有效問卷回收率為85.3%。

本研究試圖透過自編問卷探討不同背景變項之工作壓力及職業倦怠差異之情形，並且進一步瞭解鑑輔會承辦人員工作壓力及職業倦怠兩者的相關情形及預測情形。研究架構圖如下。



參、研究結果與討論

本研究依據研究架構圖，將結果分成四部分進行說明，分述如後。

一、鑑輔會承辦人員工作壓力與職業倦怠之現況分析與討論

(一) 鑑輔會承辦人員工作壓力現況

1.鑑輔會承辦人員工作壓力整體的平均數為3.11，顯示鑑輔會承辦人員知覺工作壓力的程度屬於中等程度。

2.就各向度而言，各向度平均數介於2.69至3.39之間，標準差介於0.90至1.08之間，各向度平均數依序為：「工作負荷」(*M*=3.39)、「角色壓力」(*M*=3.28) 、「專業壓力」(*M*=2.79)、「人際壓力」(*M*=2.69)。

3.在進一步比較整體及各向度的平均數，工作負荷及角色壓力的平均數高於整體工作壓力

的平均數(*M*=3.11)，可推知工作負荷及角色壓力向度為鑑輔會承辦人員主要的工作壓力來源。

(二) 鑑輔會承辦人員職業倦怠現況

1.鑑輔會承辦人員職業倦怠整體的平均數為2.79 ，顯示鑑輔會承辦人員感受職業倦怠的程度屬於中等程度。

2.就各向度而言，各向度平均數介於2.54至2.85之間，標準差介於0.88至0.92之間，各向度平均數依序為：「情緒耗竭」(*M*=2.85)、「缺乏人性」(*M*=2.78)、「低個人成就感」(*M*=2.54)。

3.在進一步比較整體及各向度的平均數，「情緒耗竭」的平均數高於整體職業倦怠的平均數(*M*=2.79)，可推知鑑輔會承辦人員較容易感受到「情緒耗竭」的職業倦怠感。

(三)綜合討論

鑑輔會承辦人員整體工作壓力程度為中等程度，此研究結果與李樑吉(2006)、呂幸珠(2007)、呂美玲(2008)、童昌雄(2008)、李翠英(2009)、劉秀鳳(2009)、林怡菁(2010)、林淑琴(2010)、陳昭宇(2010)、蘇郁雅（2010）、徐禮知(2012)、吳淑蕙(2012)、秦旭琨(2014)、鄭竹君(2015)等相同。以每個向度的平均得分來看，「工作負荷」及「角色壓力」的平均數較高，且均大於整體工作壓力的平均數，表示鑑輔會承辦人員工作壓力大多傾向「工作負荷」及「角色壓力」。推究其原因，鑑輔會承辦人員需處理各縣市有關特殊教育學生之鑑定、安置、輔導與相關服務等業務，還需召開相關安置會議、培訓心評教師，與家長、教師或鑑輔會委員聯繫相關事宜，雖各縣市實際執行之業務不盡相同，且人力不足，導致工作負荷量過大。另外，除工作外，鑑輔會承辦人員亦同時扮演了許多角色，在同時需肩負多項角色下，更容易有工作壓力的狀況。

鑑輔會承辦人員整體職業倦怠程度為中等程度。此研究結果與謝連陽(2007)、呂幸珠(2007)、林克泓(2008)、張明輝(2008)、童昌雄(2008)、劉秀鳳(2009)、林怡菁(2010)、林淑琴(2010)、蘇郁雅（2010）、吳淑蕙(2012)、秦旭琨(2014)、鄭竹君(2015)等人相同。以每個向度的平均得分來看，「情緒耗竭」平均數最高，且大於整體職業倦怠的平均數，推究其原因，鑑輔會承辦人員常因執行行政業務而感覺精疲力竭且感覺工作較辛苦，在長期的累積下，以致容易在情緒上有枯竭的感受，而覺得無法再貢獻自己的心力。

二、不同背景變項鑑輔會承辦人員工作壓力之差異情形分析

針對鑑輔會承辦人員不同個人背景變項運用描述性統計、獨立樣本*t*考驗(t-test)及單因子變異數分析(One-Way ANOVA) 進行差異分析，研究結果如下。

(一)工作壓力無顯著差異的個人背景變項有：性別、特教專業背景、學歷。

(二)工作壓力有差異的個人背景變項主要在：年齡、婚姻、子女數、年資、服務縣市地區。

1.年齡：不同年齡鑑輔會承辦人員知覺工作壓力的差異在「工作負荷」向度(F=4.34、p =.015＜.05) 、「人際壓力」向度(F=5.12、p =.007＜.05)、「專業壓力」向度(F=3.59、p =.031＜.05)以及整體(F=4.70、p =.011＜.05)單因子變異數分析達顯著差異，再進一步以雪費法(Scheffé Method)進行事後比較，發現30歲(含)以下的鑑輔會承辦人員在「工作負荷」、「人際壓力」

向度以及整體工作壓力顯著差異高於41歲以上的鑑輔會承辦人員。

2.婚姻：不同婚姻狀況鑑輔會承辦人員知覺工作壓力的差異在「工作負荷」向度(t=-2.22、p =.028＜.05)達顯著差異。

3.子女數：不同子女數鑑輔會承辦人員知覺工作壓力的差異在「工作負荷」向度(F=4.70、p =.011＜.05) 、「人際壓力」向度(F=4.37、p =.015＜.05)以及整體(F=3.75、p =.026＜.05)單因子變異數分析達顯著差異，再進一步以雪費法(Scheffé Method)進行事後比較，發現無子女數之鑑輔會承辦人員在「工作負荷」、「人際壓力」向度以及整體工作壓力顯著差異高於子女數(含)2個以上的鑑輔會承辦人員。

4.年資：不同年資鑑輔會承辦人員知覺工作壓力的差異在專業壓力向度(F=4.75、p =.010＜.05)單因子變異數分析達顯著差異，再進一步以雪費法(Scheffé Method)進行事後比較，發現1年(含)以下之鑑輔會承辦人員在「專業壓力」向度顯著差異高於6年以上的鑑輔會承辦人員。

5.服務縣市地區：不同服務縣市地區鑑輔會承辦人員所知覺工作壓力的差異在「人際壓力」向度(F=2.94、p =.036＜.05)、「專業壓力」向度(F=3.72、p =.014＜.05)以及整體(F=2.69、p =.049＜.05)單因子變異數分析達顯著差異，再進一步以雪費法(Scheffé Method)進行事後比較，發現東部及離島之鑑輔會承辦人員在「人際壓力」向度顯著差異高於北部之鑑輔會承辦人員。

三、不同背景變項鑑輔會承辦人員職業倦怠之差異情形分析與討論

針對鑑輔會承辦人員不同個人背景變項運用描述性統計、獨立樣本t考驗(t-test)及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)進行差異分析，研究結果如下。

(一)職業倦怠無顯著差異的個人背景變項有：性別、特教專業背景、年資、學歷、服務縣市地區。

(二)職業倦怠有差異的個人背景變項有：年齡、婚姻、子女數。

1.年齡：不同年齡鑑輔會承辦人員職業倦怠感受的差異在「情緒耗竭」向度(F=4.62、p =.012＜.05)、「低個人成就感」向度(F=6.42、p =.002＜.05) 以及整體(F=4.61、p =.012＜.05)單因子變異數分析達顯著差異，再進一步以雪費法(Scheffé Method)進行事後比較，發現30歲(含)以下的鑑輔會承辦人員在「情緒耗竭」向度及整體職業倦怠顯著差異高於41歲以上的鑑輔會承辦人員，而在「低個人成就感」向度以年齡層30歲(含)以下最高，其次為31~40歲，最低則是41歲以上的鑑輔會承辦人員。

2.婚姻：不同婚姻狀況鑑輔會承辦人員知覺工作壓力的差異在「低個人成就感」向度(t=-1.97、p=05)達顯著差異。

3.子女數：不同子女數鑑輔會承辦人員職業倦怠感受全都有差異，分別是「情緒耗竭」向度(F=3.72、p =.027＜.05)、「缺乏人性」向度(F=3.63、p =.030＜.05)、「低個人成就感」向度(F=4.32、p =.016＜.05)以及整體(F=4.20、p =.017＜.05)單因子變異數分析達顯著差異，再進一步以雪費法(Scheffé Method)進行事後比較，發現無子女數之鑑輔會承辦人員在「情緒耗竭」

向度、「低個人成就感」向度及整體顯著差異高於子女數(含) 2個以上的鑑輔會承辦人員，僅有「缺乏人性」向度無差異，亦即表示無子女數鑑輔會承辦人員在情緒耗竭向度、低個人成就感向度以及整體職業倦怠感受顯著高於子女數(含) 2個以上的鑑輔會承辦人員。

四、鑑輔會承辦人員工作壓力與職業倦怠之相關與預測力分析與討論

(一)鑑輔會承辦人員工作壓力與職業倦怠之相關分析與討論

使用皮爾遜積差相關法考驗工作壓力四個向度(工作負荷、人際壓力、專業壓力、角色壓力)與職業倦怠三個向度(情緒耗竭、缺乏人性、低個人成就感)之相關情形，逐一分析說明。其分析結果如表1 所示。

表1 鑑輔會承辦人員工作壓力與職業倦怠之積差相關矩陣摘要表

層面	職業倦怠				
		情緒耗竭	缺乏人性	低個人成就感	整體
工作壓力	工作負荷	.704**	.685**	.732**	.763**
	人際壓力	.643**	.637**	.768**	.738**
	專業壓力	.763**	.673**	.763**	.799**
	角色壓力	.673**	.492**	.530**	.625**
	整體	.814**	.735**	.818**	.857**

** $p<.01$

1.鑑輔會承辦人員工作壓力整體與職業倦怠各向度之相關分析

由表1可知，鑑輔會承辦人員工作壓力整體與職業倦怠各向度之間的相關均達顯著差異($p<.01$)，其相關係數γ值依序為「低個人成就感」(γ=.818) 、「情緒耗竭」(γ=.814)、「缺乏人性」(γ=.735)，顯示當整體工作壓力與「情緒耗竭」、「低個人成就感」、「缺乏人性」呈現高程度的正相關；亦即代表當鑑輔會承辦人員的知覺整體工作壓力愈高時，則其「情緒耗竭」、「低個人成就感」、「缺乏人性」的感受程度也愈高。

2.綜合討論

綜合上述結果，可知鑑輔會承辦人員工作壓力與職業倦怠具有顯著的正相關，即鑑輔會承辦人員知覺工作壓力愈大，其職業倦怠感受愈高。此結果與台灣研究者(吳佳瑩(2011)；吳淑蕙(2012)；呂幸珠(2007)；林冬燕(2010)；林克泓(2008)；林淑琴(2010)；林琨堡(2011)；秦旭琨(2014)；陳怡如(2010)；童昌雄(2008)；鄭竹君(2015)；謝連陽(2007)；蘇郁雅(2010))之研究結果相似。

進一步從工作壓力向度來看，「工作負荷」向度與職業倦怠「缺乏人性」向度的相關程度為最高；「人際壓力」向度與職業倦怠「低個人成就感」向度的相關程度為最高；「專業壓力」向度與職業倦怠「情緒耗竭」向度及整體職業倦怠的相關程度為最高。推測因為鑑輔會承辦人員工作負荷量大，需處理特教學生之鑑定、安置及輔導等業務，且常有安置班型、鑑定類

別上的意見分歧需加以協調溝通討論，長期下來面對工作可能會感覺到吃力不討好，且對家長或老師越來越缺乏耐心；另因鑑輔會承辦人員需時常與家長、同事、教育局(處)長官、學校老師以及鑑輔會委員等人進行溝通協調，若在溝通時產生衝突或意見不合，僵持不下時或無法產生共識時，將影響整體鑑輔會工作績效，長期累積下來鑑輔會承辦人員對工作恐無法產生個人之成就感，甚至覺得無法得到他人的認同，進而出現職業倦怠的狀況發生；研究者推測因鑑輔會相關業務與特教專業有關，若在特教專業上較為陌生或心擔任此一職務，在實際面對大量鑑輔會特教業務時，較容易產生挫折感，長期下來則會出現悶悶不樂或情緒失控，甚至容易動怒的狀況。

(二)鑑輔會承辦人員工作壓力與職業倦怠之預測力分析與討論

以鑑輔會承辦人員工作壓力之四個向度為預測變項，而以鑑輔會承辦人員職業倦怠整體及各向度做為效標變項，進行逐步多元迴歸分析。

1.鑑輔會承辦人員工作壓力各向度面對「職業倦怠」整體之預測分析

由表2 得知，以鑑輔會承辦人員工作壓力各向度預測「職業倦怠」整體時，進入迴歸方程式的顯著變項有兩項，依序為：專業壓力與工作負荷。兩個變項與「職業倦怠」整體的多元相關係數(R)為.862，其決定係數(R^2)為.743，顯示兩個變項可以解釋整體職業倦怠74.3%的變異量，其中以「工作負荷」向度的預測力最佳，其解釋變異量為73.8%。顯示兩個預測變項對「職業倦怠」整體有正向影響，表示鑑輔會承辦人員在專業壓力、工作負荷等兩個向度對「職業倦怠」整體具有正向的預測力。

表 2 鑑輔會承辦人員工作壓力對職業倦怠整體之多元迴歸分析表

選入變項之順序	R	R^2	調整後 R^2	F	β
專業壓力	.799	.638	.635	192.05***	.525
工作負荷	.862	.743	.738	155.85***	.424

*** $p<.001$

2.鑑輔會承辦人員工作壓力各向度面對「情緒耗竭」向度之預測分析

由表3 得知，以鑑輔會承辦人員工作壓力各向度預測「情緒耗竭」向度時，進入迴歸方程式的顯著變項有三項，依序為：專業壓力、工作負荷以及角色壓力。三個變項與情緒耗竭的多元相關係數(R)為.826，其決定係數(R^2)為.682，顯示三個變項可以解釋情緒耗竭向度68.2%的變異量，其中以「角色壓力」向度的預測力最佳，其解釋變異量為67.3%。顯示三個預測變項對「情緒耗竭」向度有正向影響，表示鑑輔會承辦人員在專業壓力、工作負荷、角色壓力等三個向度對「情緒耗竭」向度具有正向的預測力。

表 3 鑑輔會承辦人員工作壓力各向度對情緒耗竭之多元迴歸分析表

選入變項之順序	R	R^2	調整後 R^2	F	β
專業壓力	.763	.583	.579	152.18***	.394
工作負荷	.812	.659	.653	104.44***	.336
角色壓力	.826	.682	.673	76.39***	.215

*** $p<.001$

3.鑑輔會承辦人員工作壓力各向度面對「缺乏人性」向度之預測分析

由表4得知，以鑑輔會承辦人員工作壓力各向度預測「缺乏人性」向度時，進入迴歸方程式的顯著變項有兩項，依序為：工作負荷與專業壓力。兩個變項與「缺乏人性」向度的多元相關係數(R)為.749，其決定係數(R^2)為.561，顯示兩個變項可以解釋缺乏人性向度56.1%的變異量，其中以「專業壓力」向度的預測力最佳，其解釋變異量為55.2%。顯示兩個預測變項對「缺乏人性」向度有正向影響，表示鑑輔會承辦人員在專業壓力、工作負荷等兩個向度對「缺乏人性」向度具有正向的預測力。

表 4 鑑輔會承辦人員工作壓力各向度對缺乏人性之多元迴歸分析表

選入變項之順序	R	R^2	調整後 R^2	F	β
工作負荷	.685	.469	.464	96.17***	.429
專業壓力	.749	.561	.552	68.90***	.397

*** $p<.001$

4.鑑輔會承辦人員工作壓力各向度面對「低個人成就感」向度之預測分析

由表5 得知，以鑑輔會承辦人員工作壓力各向度預測「低個人成就感」向度時，進入迴歸方程式的顯著變項有三項，依序為：人際壓力、專業壓力、工作負荷。三個變項與「低個人成就感」向度的多元相關係數(R)為.845，其決定係數(R^2)為.714，顯示三個變項可以解釋低個人成就感向度71.4%的變異量，其中以「工作負荷」向度的預測力最佳，其解釋變異量為70.6%。顯示三個預測變項對「低個人成就感」向度有正向影響，表示鑑輔會承辦人員在專業壓力、工作負荷、人際壓力等三個向度對「低個人成就感」向度具有正向的預測力。

表 5 鑑輔會承辦人員工作壓力各向度對鑑輔會承辦人員低個人成就感之多元迴歸分析表

選入變項之順序	R	R^2	調整後 R^2	F	β
人際壓力	.768	.590	.587	157.03***	.302
專業壓力	.821	.674	.668	111.54***	.351
工作負荷	.845	.714	.706	88.94***	.292

*** $p<.001$

5.綜合討論

鑑輔會承辦人員工作壓力向度中「工作負荷」對其職業倦怠整體及各向度均具較高的預測力，決定係數（R^2）值從.469至.743。推測其原因，因鑑輔會承辦人員有大量的工作業務量，且人力配置不均，相關鑑定安置又有時間之限制，常需加班完成。因此，當鑑輔會承辦人員因工作負荷而知覺工作壓力時，可預測其職業倦怠感受程度也會提高。其次，鑑輔會承辦人員工作壓力向度中「專業壓力」對其職業倦怠整體及各向度頗具預測力，決定係數（R^2）值從.561至.674。研究者推測，因鑑輔會承辦人員需辦理各類身心障礙學生及資賦優異學生之鑑定與安置，需對於各類特教學生有一定之瞭解，且對於相關測驗工具或相關特教服務支援有所知悉，才能給予每一位特殊學生適性的安置與服務心評人員培訓，都屬特教相關專業領域之一。因此，當鑑輔會承辦人員因專業壓力而知覺工作壓力時，可預測其職業倦怠感受程度也會提高。再者，鑑輔會承辦人員工作壓力向度中「角色壓力」對其職業倦怠中「情緒耗竭」向度頗具預測力，決定係數（R^2）值為.682。推測其原因，因多數鑑輔會承辦人員需同時扮演多項角色，如家長、老師、子女、同事、學生等角色，需同時兼顧多項角色，更容易感到壓力沉重，若無法適時紓解壓力，會讓鑑輔會承辦人員感到疲憊，覺得自己悶悶不樂或容易情緒失控。因此，當鑑輔會承辦人員因角色壓力而知覺工作壓力時，可預測其職業倦怠感受程度也會提高。

肆、結論與建議

本研究依據研究結果，列出七點結論，分別如下。

一、結論

(一)鑑輔會目前所執行之業務現況，以鑑定業務最多。

(二)鑑輔會承辦人員整體工作壓力感受程度為中等程度；工作壓力大多傾向「工作負荷」及「角色壓力」。

(三)鑑輔會承辦人員職業倦怠感受為中等程度；其中以「情緒耗竭」感受程度較高。

(四)30 歲（含）以下、未婚、無子女數、擔任鑑輔會承辦人員年資在 1 年(含)以下、東部及離島地區之鑑輔會承辦人員知覺工作壓力程度較高。

(五)30 歲（含）以下、未婚、無子女之鑑輔會承辦人員職業倦怠感受程度較高。

(六)鑑輔會承辦人員知覺工作壓力愈大，其職業倦怠感受愈高。

(七)鑑輔會承辦人員工作壓力對職業倦怠具預測力；其中以「工作負荷」最能有效預測其職業倦怠感受程度。

二、建議

本節係研究者依據本研究之結論，提出以下建議，提供教育主管機關、鑑輔會承辦人員及未來研究之參考。

(一)對教育主管機關的建議

依本研究發現，目前各縣市鑑輔會承辦人員工作壓力及職業倦怠均屬中等程度，且工作

壓力對職業倦怠有預測力；另外本研究亦發現，30歲（含）以下、未婚、無子女之鑑輔會承辦人員在知覺工作壓力及職業倦怠感受程度較高，研究者推論因是此一職務的工作的壓力較為普遍，導致流動率高，教育主關機關應重視此一現況，盡速研擬相關措施。研究者提出下列建議，以供參考。

1.重新劃分業務，分工合作

從目前鑑輔會執行之業務現況中，可看出各縣市業務差異性大，且有權責劃分不清之處，因鑑輔會多半設立於各縣市之特教資源中心內，時常有需辦理特教資源中心業務的情況，建議主管機關能將特教資源中心業務與鑑輔會所需辦理之業務做明確的劃分，以利分工，並能減輕鑑輔會承辦人員之工作負荷。

2.提升行政效率，簡化行政流程

從本研究結論可發現，鑑輔會承辦人員工作壓力與職業倦怠間呈現顯著正相關，而其工作壓力多來自「工作負荷」及「角色壓力」。進一步分析發現，「工作負荷」以突發的業務出現，擾亂本身直行的工作得分最高，「角色壓力」以每天下班覺得非常疲憊得分最高。可看出工作負荷及角色壓力以影響了承辦人員的工作。故建議主管機關可重新檢視鑑輔會業務，全盤規劃並研擬簡化且易執行之鑑輔會行政流程，以提升行政效率並減輕承辦人員工作壓力。

3.適時肯定與鼓勵，激勵團隊士氣

研究結果發現，鑑輔會承辦人員有中等程度的職業倦怠，以情緒耗竭最甚，長期累積的職業倦怠，容易產生離職的想法，且承辦人員流動頻繁，將造成整體業務推動上的困境。因此建議主管行政機關能重視承辦人員職業倦怠的情形，並採取「雙因子」理論，適時給予肯定與鼓勵，提供合宜的工作環境，讓承辦人員能感受到被尊重與重視，進而激勵團隊工作士氣，提升工作效能。

4.辦理相關研習，強化特教行政工作知能

在專業壓力向度上，承辦人員容易因新的政策而感到提心吊膽，針對此一部分，建議主管機關可再推行新政策前，辦理相關研習活動，並與鑑輔會承辦人員充分討論，達成共識，並能使承辦人員更瞭解新政策推行之方向與理念；另從承辦人員基本資料中可看出擔任承辦人員年資以未超過五年為大宗，對於業務熟悉程度有限，若主管機關定期辦理鑑輔會業務之相關研習，讓承辦人員能對其業務有更完整且全面的瞭解。

5.落實職務交接，建立問題反應及經驗交流平台

本研究結果顯示30歲（含）以下及年資1年(含)以下之鑑輔會承辦人員有較高之工作壓力狀況，建議主管機關可透過落實職務交接，讓前輩能傳承並適時輔導新進承辦人員，以利其快速上手業務，並建立問題反應及經驗交流的平台或管道，提供新進承辦人員一個諮詢與協助。

6.重視城鄉差距，協助人力支援

研究結果顯示，東部及離島地區之鑑輔會承辦人員有較高之工作壓力感受，部分承辦人員亦反映，須同時身兼多種角色，且一人包辦多樣特教業務，造成工作壓力，建議主管機關能

重視城鄉差距問題，提供東部及離島地區必要之協助，如協調人力支援、增派人力等方式，降低其工作壓力。

(二)對鑑輔會承辦人員的建議

除教育主關機關之建議外，另提供鑑輔會承辦人員相關建議，因應工作壓力與職業倦怠的產生，建議如下：

1.適度調解壓力，找尋因應策略

任何工作都存在著壓力，適度的工作壓力可以增進工作效能，但過量的工作壓力會影響到個人的身心及工作效率。為使工作壓力不至影響到個人身心狀態及工作效率，建議鑑輔會承辦人員可以建立並培養適合自己的壓力因應策略與方式，如：評估壓力的來源及程度、適度的休閒娛樂、尋求他人支持與協助、充分的休息、運動、妥善的時間規畫、情緒管理及其相關課程等。

2.積極進修，增進專業能力

鑑輔會相關業務，屬特殊教育專業領域，研究結果顯示約25%承辦人員非特教相關科系畢業，且特教一直在求新求變，實需持續進修瞭解並培養相關專業知能，以利鑑輔會業務之執行與規劃，故建議鑑輔會承辦人員積極參加相關進修課程與研習，以增進自身專業能力。

(三)對未來研究的建議

對未來研究，研究者提出下列建議，以供參考。

1.研究方法方面

本研究係以問卷調查法探討鑑輔會承辦人員工作壓力與職業倦怠之相關性，僅能了解其知覺工作壓力及職業倦怠的感受程度，無法深入探知其成因或是現場的實際狀況。建議後續研究者可輔以訪談法，以補問卷調查法之不足，亦可使研究更具參考價值。

2.研究變項方面

在個人背景變項上，本研究僅探討鑑輔會承辦人員性別、年齡、婚姻狀況、擔任鑑輔會承辦人員年資、最高學歷、服務縣市地區、子女數以及專業背景等；在工作壓力變項上僅探討工作負荷、人際壓力、專業壓力、角色壓力等變項。但影響鑑輔會承辦人員工作壓力與職業倦怠的因素有許多，建議未來研究者可將更多的變項納入，以求更加周延、深入的研究結果；如在個人背景變項上可再探討承辦業務等變項，在工作壓力變項上可再探討行政支持、時間管理等變項。

參考文獻

吳佳瑩(2011)：**苗栗縣國民中學兼任行政職務教師工作壓力、職業倦怠與因應方式關係之研究**(未出版之碩士論文)。彰化師範大學，彰化縣。

吳淑蕙(2012)：**屏東縣國小導師工作壓力與工作倦怠關係之研究**(未出版之碩士論文)。屏東教

育大學，屏東縣。

呂幸珠(2007)：**桃園縣公立國民中學導師工作壓力與工作倦怠相關之研究**(未出版之碩士論文)。台灣師範大學，台北市。

呂美玲(2008)：**台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理關係之研究**(未出版之碩士論文)。台灣師範大學，台北市。

李翠英(2009)：**國民中學教師情緒管理、工作壓力、師生衝突與因應策略之研究**(未出版之碩士論文)。彰化師範大學，彰化縣。

李樑吉(2006)：**國民中學教師工作壓力與組織承諾關係之研究—以彰化縣國民中學為例**(未出版之碩士論文)。彰化師範大學，彰化縣。

林冬燕(2010)：**高雄縣國中體育教師工作壓力與工作倦怠關係之研究**(未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄市。

林克泓(2008)：**台北市國民小學兼任行政工作教師工作壓力與工作倦怠之研究**(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。

林怡菁(2010)：**花蓮縣公立國小附設幼稚園兼任行政職務教師工作壓力與職業倦怠之研究**(未出版之碩士論文)。東華大學，花蓮縣。

林淑琴(2010)：**台中市國中教師工作壓力、教師效能與教師職業倦怠之相關研究**(未出版之碩士論文)。彰化師範大學，彰化縣。

林琨堡(2011)：**高中職教師自我效能、工作壓力與職業倦怠之研究**(未出版之碩士論文)。大葉大學教育，彰化縣。

胡永崇(2010)：台灣九十八年版特殊教育法之檢討。**國小特殊教育，49**，1-9。

徐禮知(2012)：**慈輝班教師工作壓力及其因應方式之研究**(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。

秦旭琨(2014)：**台北市國民中學導師工作壓力與職業倦怠相關之研究**(未出版之碩士論文)。台灣師範大學，台北市。

張明輝(2008)：**台南縣市國民小學訓導人員工作壓力與工作倦怠之關係研究**(未出版之碩士論文)。台南大學，台南市。

陳怡如(2010)：**國民小學一年級教師工作壓力與工作倦怠之關係研究**(未出版之碩士論文)。東華大學，花蓮縣。

陳昭宇(2010)：**台北市國中教師角色衝突與工作壓力之相關研究**(未出版之碩士論文)。台灣師範大學，台北市。

童昌雄(2008)：**教導主任工作壓力與職業倦怠關係之研究-以高屏兩縣國小為例**(未出版之碩士論文)。台東大學，台東縣。

黃婉婷(2013)：**特教組長對特殊生家長不同意鑑定安置的通報決定影響因素研究**(未出版之碩士論文)。台灣師範大學，台北市。

劉秀鳳(2009)：**特殊教育學校教師工作壓力、因應策略與職業倦怠之相關研究**(未出版之碩士論文)。中台科技大學，台中市。

鄭竹君(2015)：**新北市國小英語教師工作壓力、工作價值觀與職業倦怠之相關研究**(未出版之碩士論文)。台北教育大學，台北市。

謝連陽(2007)：**國民中學資訊組長工作壓力與工作倦怠之研究**。嘉義大學，嘉義縣。

蘇郁雅(2010)：**國中資源班教師工作壓力、職業倦怠及因應策略之相關研究**(未出版之碩士論文)。彰化師範大學，彰化縣。

國中階段學習障礙學生升學轉銜
資源班教師服務現況與家長需求之相關研究

洪鈺婷
臺北市三民國中

摘　　要

本研究旨在探討臺北市學習障礙學生升學高中職轉銜服務供給與需求之現況與差異情形分析。本研究採問卷調查法，研究工具為自編之「國中資源班教師參與學習障礙學生升學轉銜服務現況調查問卷」與「國中資源班家長參與學習障礙學生升學轉銜服務需求調查問卷」，研究對象為臺北市一〇四學年度公立國民中學不分類身心障礙資源班特教教師與一〇四學年度就讀臺北市公立國中九年級學習障礙確認學生家長。教師有效問卷共163份，可用率為98.8%；家長有效問卷共177份，可用率為85.5%。調查所得資料以描述性統計、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析、 皮爾遜積差相關、雪費法及多元逐步迴歸分析進行統計分析。研究結果歸納如下：

一、臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務，教師執行現況屬「普通符合」以上程度表現；困難程度屬「中下困難」程度表現。家長需求程度則為「高度需求」。

二、臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜中，教師服務之執行現況越佳，則家長需求程度越低；教師服務之執行困難程度越高，則家長需求程度也就愈高。

三、國中資源班特教教師在升學轉銜服務執行現況上會因為「特教專業背景」與「教師資格」等背景變項之不同而有顯著差異；執行困難與家長需求則不因背景變項不同而有顯著差異。

四、臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜中，資源班特教教師服務之「執行現況」與「困難」呈現中度負相關；教師升學轉銜服務執行現況或困難與家長需求間則無顯著相關。

五、臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜中，資源班特教教師升學轉銜服務執行現況中「提供支持系統」對升學轉銜服務執行困難具有預測力；教師升學轉銜服務執行現況或困難與家長需求間則無預測力。

最後，根據上述研究結果提出相關建議，以提供資源班特教教師、學校與教育行政單位、家長，以及後續研究者作為參考。

壹、緒論

一、研究背景與動機

近幾十年來，隨著經濟的發展，台灣政府、相關行政部門、殘障者擁護團體、學界與輿論

界對弱勢族群的權益日益重視，相關法令陸續修正頒訂，身心障礙者於就醫、就學、就養及就業等各方面的權益與福利都得到比以往更具人道的保障。即便是身心障礙學生，也因為社會的包容與教育單位的協助，使得他們能有更多學習及發展的機會。國中升高中職不僅對普通學生來說是人生中第一個生涯抉擇的重要里程碑，對身心障礙學生來說亦是。身心障礙學生的生活，已不僅止於國中畢業後留置家中，反而有更多的學生能夠憑藉著自己的才能或努力，往下一個人生階段邁進---進入下一個教育階段學習，或是邁進社會開始自己的職業生涯。

目前，台灣實施「身心障礙學生十二年就學安置」已久，而陳麗如(2004a)引述國外學者 Milligam 研究指出國中小的轉銜服務工作重點與高中職的有所不同，在升學機會充足的情況之下，暫不需要做就業輔導與安置的考量。但有效的轉銜計畫仍是不可或缺的，可避免學生在學校生活上出現適應不良的情況，且能提供支持的銜接功能，協助順利完成學校的學習課程。由此可知，學制間的順利轉銜，才能提升服務效能，使身心障礙學生在自己的學習生涯中有著理想的教育成效。

進行本研究的第一個動機是來自研究者在教學工作歷程中的發現與體會。臺北市向來是身心障礙教育服務的首善之區，不僅每校普設不分類身心障礙資源班來服務所有的障礙學生，師資及教學資源也都可說是最豐沛的。而不分類身心障礙資源班中所服務的學習障礙學生，卻常因自己先天的學習困難與特質，在我們的教育體制中成為中後段成績的學生，因此九年級的學習障礙學生面對升學關卡的壓力自是不言可喻。雖然高中職多元入學及十二年就學安置等升學管道立意良好，但在與家長意見交流的過程中發現，在國中教育階段的學習障礙學生及家長，對於未來的選擇經常充滿茫然與未知，現階段的升學管道如此多元，讓學生與家長不知如何選擇，因此實際了解家長的想法、學生的需求，探討他們對各種升學高中職轉銜服務項目的需求程度與學校提供程度，以期學校所規劃的課程設計及相關升學轉銜的服務能夠更服膺當事人的需求。特殊教育教師該為有心升學的學習障礙學生者提供什麼樣的服務內容，使其順利升學「轉銜」至下一個教育階段。

再者，台灣各階段的轉銜研究多是以特殊教育教師或身心障礙學生家長為單一對象，個別針對相關轉銜議題進行探討。因此，研究者想藉由調查臺北市九年級學習障礙學生教師在升學轉銜服務的執行現況，與九年級學習障礙學生家長在升學轉銜服務的需求程度，以推論在目前的教育現場中，教師所提供的服務與家長的需求是否相符？而在教學現場的教師是否還能有更進一步改善的空間？藉以作為日後教學改進和親師溝通參考的依據，是本研究的動機之二。

台灣在 1997 年修正的「特殊教育法」與「身心障礙者保護法」中同樣都強調轉銜服務的重要性，以及各專業領域結合的趨勢。但台灣就學階段的轉銜研究，以往多數以高職階段為主軸，對於新法令實施後，國中的轉銜方案實施現況之研究較為少見，然而國中階段的轉銜重要性更甚於高中職階段，所以本研究以國中階段的轉銜服務為主軸，期以補充較少被討論的一環，是本研究的動機之三。

待答問題

一、臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務的執行現況、困難與需求為何？

(一)臺北市國中資源班特殊教育教師提供學習障礙學生的升學轉銜服務之執行現況與困難為何？

(二)臺北市國中學習障礙學生家長對學習障礙學生的升學轉銜服務之需求現況為何？

二、臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜中，資源班特教教師服務之執行現況、困難與家長需求之差異狀況為何？

(一)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務之執行與需求之差異狀況為何？

(二)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務之困難與需求之差異狀況為何？

三、不同背景變項之資源班特教教師與學習障礙學生家長對國中學習障礙學生升學轉銜服務執行現況、困難與需求之差異情形為何？

(一)不同背景變項之臺北市國中資源班特殊教育教師所提供的升學轉銜服務執行現況之差異為何？

(二)不同背景變項之臺北市國中資源班特殊教育教師所遭遇的升學轉銜服務執行困難之差異為何？

(三)不同背景變項之臺北市國中學習障礙學生家長對升學轉銜服務需求現況之差異為何？

四、臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜中，資源班特教教師服務之執行現況、困難與家長需求之相關程度為何？。

(一)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務之特教教師執行現況與困難程度間之相關程度為何？

(二)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務之特教教師執行現況與需求之相關程度為何？

(三)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務之特教教師執行困難與需求之相關程度為何？

五、臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜中，資源班特教教師服務之執行現況、困難與家長需求之預測情形為何？

(一)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務之特教教師執行現況與困難程度間的預測力為何？

(二)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務之特教教師執行現況與家長需求程度間的預測力為何？

(三)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務之特教教師執行困難程度與家長需求程度間的預測力為何？

貳、文獻探討

一、轉銜服務的實施原則與規劃

轉銜服務的規劃與執行良否，乃是影響轉銜服務成效的重要因素（陳麗如，2004b）。以下即分列說明轉銜服務的規劃、內容與實施原則。

（一）轉銜服務的規劃

以無接縫轉銜觀點而言，學生的教育具有終生性（Repetto & Correa, 1996）。因此，轉銜服務的內涵也需要銜接不同階段的轉銜計畫，以實踐生涯發展與安置的目標（羅清水，2008）。依據特殊教育法施行細則的規定，教育人員應結合轉銜服務與個別化教育計畫，建立「個別化轉銜計畫」（Individual Transition Plan, ITP），瞭解身心障礙學生對新環境適應的需求，計畫中包含硬體設備與軟體服務，並藉此讓團隊成員了解本身的角色、責任與任務，達成長遠規劃身心障礙學生未來發展的目標。

為使身心障礙學生不同的生涯福利需求銜接，應透過生涯轉銜的概念提供服務規劃。而於就學階段，各級學校應以專業團隊合作進行為原則，評估學生個別能力與轉銜需求，訂定適切的生涯轉銜計畫，共同提供學習、生活、心理、復健訓練、職業輔導評量及轉銜輔導與服務等協助。

（二）轉銜服務的內容

依據美國國家障礙兒童資料中心的定義，轉銜服務的內容應有就業輔導、升學輔導、職能訓練、生活自理能力的培養、休閒活動教育、社區參與指導及有關長大成人後生活上所必須面對的技能訓練。指導身心障礙者如何生活和學得一技之長也是轉銜服務理念中的重要精髓（林宏熾，2002）。

而台灣的特殊教育法施行細則中亦規定就學階段的轉銜服務，應包含升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等六大項目。跨教育及離校階段之轉銜，則須訂定生涯轉銜計畫，並提供學習、生活必要之教育輔助器材及相關支持計畫。

（三）轉銜服務的實施原則

1.轉銜評估

Kellems與Morningstar（2010）定義轉銜評估為「蒐集目前及未來，關於工作、教育、生活、個人及社會環境的長處、需求、偏好和利益」，可透過實作經驗、非正式訪談、學生檔案及以社區為主的評估方式，依學生需求訂定轉銜計畫，而後方能提供完整的轉銜服務。

2.整合專業，組織轉銜團隊

組織轉銜團隊為提供轉銜服務的國際趨勢，台灣亦強調透過專業團隊的共同合作，以徹底實現轉銜服務的功能（陳麗如，2001）。無論是轉銜團隊提供直接訓練或間接諮詢，目的是為協助相關人員將輔具或訓練融入教學活動或目標之中，幫助身心障礙學生完成任務。此外，若能提升家長參與轉銜團隊的效能，將使其成為具效益的家庭服務模式和具備多元的服務內容（陳惠茹，2005）。

3.透過機構間合作，達到以社區為本位的原則

林幸台（2007）認為機構間的合作，是幫助身心障礙學生參與自然情境並達成目標的重要支持來源。整合學校和社區資源可提高社區支持的可用性（Chen & Zhang, 2003），進而擴大就業的選擇與能力。

4.以個案為中心的轉銜服務，強調身心障礙學生的參與

轉銜服務須著重開發身心障礙學生的正向特質和優勢（Ankeny etal., 2009），並隨其需求、動機及價值觀而調整，此乃是以個案為中心的精髓（林宏熾，2002）。以個案為中心的規劃，是促進合作與解決問題的理想方式，可確保轉銜服務的意義（Michaels & Ferrara, 2005），讓身心障礙學生擁有自己喜歡的生活。

轉銜服務之提供應該引導身心障礙學生有更多的機會參與轉銜服務的評估或執行，例如參與ITP會議、轉銜服務評估、與轉銜服務人員的接觸等等。這樣除了可以更符合身心障礙學生的需求外，更可以使學生成為具有自我決策能力的個體。

5.重視家庭的參與，建立身心障礙學生及家庭的支援系統

家庭與支持網絡的完善與否，是影響身心障礙學生適應生活的關鍵（林幸台，2007）。家庭參與轉銜服務的包括讓家庭和學生自決服務的需求、接受服務的地點、所需的支持管道，並管理獲得的服務（Repetto &Correa, 1996）。

綜合來說，轉銜服務需要多方合作，包含身心障礙學生及其家長、跨機構和專業團隊等，服務提供者透過教導和陪同，將自我決策和自我擁護的責任及權利，轉移至身心障礙學生及其家庭本身，使其發揮賦權的功能（賴姿允，2013）。

二、國中學習障礙學生升學轉銜的策略

曾瓊禎（2009）、劉杏娟（2011）針對學習障礙青少年轉銜服務內涵與施行歸納提出通則性的策略如下：

(一)規劃並執行轉銜評量

在特殊教育領域中，評量向來占重要之席。評量意指藉由一系列蒐集資料的過程，達至以下目標：1.學生特殊教育資格鑑定，並評估其教育安置的適切性；2.學生現況能力與學習需求分析，以規劃適性之個別化教育計畫；3.監督學生接受個別化教育計畫後的進步情形；4.分析教學與輔導介入的有效性。Flexer（2001）認為轉銜評量應評估學生背景資料（優勢能力、需求、興趣及喜好等）、學生當前及未來可能的生態條件（教育、工作、社會環境等）、執行轉銜服務之專業團隊間的協調結果以及監控轉銜計畫的執行進度等，轉銜評量必須是以多元方式持續進行，必得依學生個別情形策劃特定評量向度，整個評量結果的分析更需回饋計畫執行者，以縝密監督轉銜服務執行的有效性。

(二)家長及學生參與

家長是學生生命中關鍵的重要他人，家長的參與是影響學習障礙學生能否成功轉銜的重要

因素，家長的態度和家庭的支持對學習障礙學生的生涯具有關鍵性的影響（Grigal, Neubert, Moon, & Graham, 2003）。若家長持積極態度與有關教育人員合作，對於學生轉銜服務的計劃與執行必有莫大助益。家長是最了解孩子的人，他們要知道孩子的興趣、能力，以及在生涯發展過程所面臨的挑戰，應該要積極地參與轉銜計畫，為孩子建立一個有希望並令人滿意的未來。

此外，學校老師在提供轉銜服務時，應了解學生及其家庭的文化與價值觀，加強其對自身障礙的了解，增加學生自我管理的責任與機會，以培養其獨立性，並鼓勵其發展課外活動的興趣，更要積極邀請學生及家長參與整個轉銜計畫。家長若能陪伴子女走過這些轉銜過程，引導子女逐一克服發展難關與挑戰，並釐清生命意義與價值，孩子的生命潛能就能有發揮到最大經驗值的機會。

(三)提供支持系統

根據王瓊珠（2002）及Lerner（2003）等研究發現，能成功克服學習障礙者，皆具有某些正向的人格特質（如：了解自我障礙特質及其所衍生的影響、情緒穩定、有堅毅耐性、運用問題解決策略及創造力補償自我弱勢等），以及來自重要他人正式與非正式的支持等。Patton 和 Polloway （1992）將支持系統區分為學生本身的個人支持，以及來自生態環境重要他人的自然支持；前者強調透過輔導與教學，讓學生能自我覺知本身的障礙特質、特殊限制及需求，並能利用有效策略發展自我的優勢潛能，繞道補償自我的弱勢缺陷；後者則強調學生於家庭、學校、社區生態人力之源的整合與組織。為能協助學生建構個人支持系統，教師應敏於察覺其心理需求，並有計畫地引導其了解自我優弱勢能力，可藉由系統性情意課程的教學規劃及互動，首先增進學生自我悅納程度，漸次提升學生自我效能，助其逐步發現有效的自我支持策略。另外，轉銜服務的提供需由特殊教育專業團隊齊力規劃與執行，為能實現轉銜目標，轉銜服務團隊應全方位考量學生生態環境中各種人事資源。

(四)規劃轉銜教育課程

轉銜教育的安排與設計必須和轉銜服務的規劃同步進行，主要目的在於藉由一系列有系統的教學，使學生在面對離校後生活時，都能有準備好的能力與心理狀態。轉銜教育課程的規劃首應經由轉銜評量的執行，了解學生及家長的能力和條件、需求向度以及對未來生涯發展的期望等，轉銜教育目標必須是成果導向的，更可與學生個別化教育計畫結合運作。

參、研究方法

一、研究對象

本研究之對象共分成教師及家長。

前者係以2015年度任教於臺北市公立國中資源班之特教教師，包含特教專任教師及特教組長。正式問卷調查採依學校編制資源班班數多寡分層隨機抽樣，編制2班之21間學校中，共抽樣13間學校共26班；編制1班之38間學校中，共抽樣25間學校共25班，總計抽樣42校56班共168

位資源班教師，做為正式樣本，抽樣比例約70%。回收問卷165份，問卷總體回收率為98%，剔除漏填過多之無效問卷2份後，有效問卷為163份，整體可用率為98.8%。

後者則以臺北市公立國中資源班具備學習障礙確認生身分之九年級學生家長為研究母群，包含父母、監護人和主要照顧者，採立意取樣方式抽取研究樣本。依照特殊教育通報網之統計，2015年度就讀臺北市公立國中九年級學習障礙確認學生家長總數為348人。以學校為單位，共發放245份問卷做為正式樣本，抽樣比例70%。回收問卷208份，問卷總體回收率為84.5%，剔除漏填過多或作答反應固定之無效問卷31份後，有效問卷為177份，整體可用率為85.5%。

二、研究工具

根據研究目的，蒐集資料進行文獻探討後，擬出研究架構，並自編「國中資源班教師參與學習障礙學生升學轉銜服務現況調查問卷」與「國中資源班家長參與學習障礙學生升學轉銜服務需求調查問卷」，以瞭解實際狀況回答待答問題。

本研究所使用的問卷工具內容包含兩部份：

第一部分：基本資料，皆為單選題

1.教師基本資料：分為特教教學年資(5 年(含)以下、6-10 年、11-15 年、16 (含)年以上)、特教專業背景(特殊教育系所畢業(含研究所或雙主修)、修畢特殊教育學程(含學分班或輔系)、特教知能研習54小時(含)以上或修習特殊教育3學分(含)以上、無特教背景)、擔任職務(特教組長、特教專任教師)、教師資格(特殊教育正式教師、特殊教育代課代理教師、普通班正式教師)等四項。

2.家長基本資料：分為與子女關係(父親、母親、(外)祖父母、其他)、教育程度(國中(含)以下、高中(職)、專科或大學、碩士或博士)及安置期望(公私立高中、公私立高職、五專、其他)等三項。

第二部分：學習障礙學生升學轉銜相關服務現況與需求

依據內容效度、項目分析及信度度分析結果，將教師及家長參與學習障礙學生升學轉銜相關服務現況與困難分為四個向度：向度一「規劃並執行轉銜評量」，共9題、向度二「家長及學生參與」，共10題、向度三「提供支持系統」，共8題、向度四「規劃轉銜教育課程」，共9題。問卷總題數為36題。

問卷第二部分採Likert四點量表方式計分。此部分問卷形式為單選題，教師版執行現況部分，每一項目分別為總是如此(4分)、經常如此(3分)、偶爾如此(2分)、從未如此(1分)四個選項。教師版困難程度部分，每一項目分別為非常困難(4分)、困難(3分)、不困難(2分)、非常不困難(1分)四個選項。家長版轉銜需求程度部分，每一項目分別為非常需要(4分)、需要(3分)、不需要(2分)、非常不需要(1分)四個選項。

教師版執行現況部分，各向度得分越高，表示提供服務的程度越高，反之則否；困難程度部分，各向度得分越高，表示提供服務的困難程度越高，反之則否。家長部分，各向度得分越高，表示需求服務的程度越高，反之則否。

三、資料處理與分析

本研究回收之有效問卷，經整理編碼後，以 SPSS 22.0 套裝軟體進行資料統計分析，以描述性統計、獨立樣本 *t* 考驗、單因子變異數分析（one-way ANOVA）、皮爾遜積差相關（Pearson's Product-moment Correlation）、雪費法（Scheffé method）和多元逐步迴歸分析（stepwise multiple regression analysis）進行資料統計，各項考驗的統計顯著水準訂為 $p<.05$。

肆、研究結果與討論

一、臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務的執行現況、困難與需求之現況分析

臺北市國中資源班教師提供學習障礙學生升學轉銜服務依序為「家長及學生參與」（*M*=3.57)、「規劃並執行轉銜評量」（*M*=3.43）、「提供支持系統」（*M*=3.29）與「規劃轉銜教育課程」（*M*=3.15）。而教師提供學習障礙學生升學轉銜服務困難程度由小到大依序為「家長及學生參與」（*M*=1.89)、「規劃並執行轉銜評量」（*M*=2.05）、「規劃轉銜教育課程」（*M*=2.082）與「提供支持系統」（*M*=2.087）。教師提供最多服務的向度，亦是教師自覺執行上最無困難的向度。

臺北市國中資源班學習障礙學生升學轉銜服務家長需求程度依序為「規劃並執行轉銜評量」（*M*=3.29）、「提供支持系統」（*M*=3.28）、「規劃轉銜教育課程」（*M*=3.27）與「家長及學生參與」（*M*=3.26)。由上述可知，臺北市國中資源班學習障礙學生家長，在各層面的需求程度差異不大。

二、臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜教師服務之執行現況、困難與家長需求之差異分析

就整體來看，升學轉銜服務中教師執行現況與家長需求的整體平均數都接近「高度符合」或「高度需求」的程度，顯示教師在升學轉銜服務的執行現況與家長的需求程度均頗高。

教師提供學習障礙學生升學轉銜服務的執行現況依平均數排列，依序為「家長及學生參與」（*M*=3.57)、「規劃並執行轉銜評量」（*M*=3.43）、「提供支持系統」（*M*=3.29）與「規劃轉銜教育課程」（*M*=3.15）。而教師提供學習障礙學生升學轉銜服務困難程度由小到大依序為「家長及學生參與」（*M*=1.89)、「規劃並執行轉銜評量」（*M*=2.05）、「規劃轉銜教育課程」（*M*=2.082）與「提供支持系統」（*M*=2.087）。教師提供最多服務的向度，亦是教師自覺執行上最無困難的向度。

學習障礙學生升學轉銜服務家長需求程度依序為「規劃並執行轉銜評量」（*M*=3.29）、「提供支持系統」（*M*=3.28）、「規劃轉銜教育課程」（*M*=3.27）與「家長及學生參與」（*M*=3.26)，可見家長在各層面的需求程度差異不大，皆可說是有相當程度的需求。

三、不同背景變項之資源班特教教師與學習障礙學生家長對國中學習障礙學生升學轉銜服務執

行現況、困難與需求之差異情形

(一)不同背景變項之臺北市國中資源班教師對學習障礙學生升學轉銜服務執行現況與困難之差異情形

1.特教教學年資

研究結果顯示，不同特教教學年資在國中資源班學習障礙學生升學轉銜服務之執行現況與困難，不論是在「規劃並執行轉銜評量」層面、「家長及學生參與」層面、「提供支持系統」層面與「規劃轉銜教育評量」層面上，皆未有顯著的差異。惟特教教學年資「5年(含)以下」之資源班特教教師，在升學轉銜服務執行現況平均數（*M*=29.39）上的表現明顯低於其他教學年資組別之特教教師，這與楊宜瑾（2011）、劉杏娟（2011）、王裕瑄（2013）與曹惠雯（2013）「特教服務年資」十年以上之國中身心障礙資源班教師之轉銜服務知能得分高於未滿一年者」的研究結果相同。而謝佩容（2010）的研究也指出，特教教學年資越少的特教教師，在轉銜服務的執行率上是最低的。但與楊純斐（2011）所指出的研究結論「任教5年以下之教師在職前輔導知能得分高於任教11年以上之教師」有所差異。

2.特教專業背景

研究結果顯示，在學習障礙學生升學轉銜服務執行困難程度上，不因特教專業背景的不同而有顯著的差異。

但在升學轉銜服務的執行現況上，「修畢特殊教育學程」之特教教師在執行現況上皆顯著優於「未具特教專業背景」之特教教師。而在「家長及學生參與」層面中，「特殊教育系所畢業」之資源班特教教師在學習障礙學生升學轉銜服務的執行現況亦顯著優於「未具特教專業背景」之特教教師。而這與謝佩容（2010）的研究發現「在特教專業背景變項上，特教研究所或40學分班畢業的國小特教班教師所具備的轉銜知能高於特教系(組)畢業與特教師資班畢業的教師」的結果，及沈姣真（2008）「身障合格教師在轉銜專業知識及法規認識「實際狀況」的表現顯著優於一般合格教師」的研究結果較為相似。

3.擔任職務

研究結果顯示，在學習障礙學生的升學轉銜執行現況與困難上，不因特教教師擔任職務的不同而有所差異，這與劉杏娟(2011)與曹惠雯(2013)的研究結果大致相同。但與楊純斐(2011)的研究結論「兼行政工作之教師在轉銜法規知能的得分高於專任教師」略有差異。

4.教師資格

研究結果顯示，不同教師資格之國中資源班特教教師所提供學習障礙學生升學轉銜服務，在「規劃並執行轉銜評量」層面、「家長及學生參與」層面、「提供支持系統」層面與「規劃轉銜教育課程」層面之執行困難程度上沒有顯著差異。

但在「規劃並執行轉銜評量」層面、「家長及學生參與」層面、「提供支持系統」層面與「規劃轉銜教育課程」層面之執行現況，除了「提供支持系統」層面未達顯著差異外，其他「規劃並執行轉銜評量」層面、「家長及學生參與」層面與「規劃轉銜教育課程」層面執行現況皆顯

示「特殊教育正式教師」在執行現況上皆顯著優於「特殊教育代課代理教師或普通班正式教師」，由升學轉銜服務來看，特殊教育正式教師的執行現況整體而言顯著高於特殊教育代課代理教師或是普通班正式教師。這與楊純斐（2011）認為「具備特殊教育專業背景之教師在職前輔導知能得分高於其他非相關科系之教師」及楊宜瑾(2011)的研究結果略為相同，但與劉杏娟(2011)、王裕瑄（2013）的研究結論稍有出入。

(二)不同背景變項之臺北市學習障礙學生家長對國中學習障礙學生升學轉銜服務需求之差異情形

臺北市國中學習障礙學生家長對於升學轉銜服務需求，不論是在「規劃並執行轉銜評量」層面、「家長及學生參與」層面、「提供支持服務」層面與「規劃轉銜教育課程」層面，皆不因為家長「與子女關係」、「教育程度」或「安置期望」等背景變項的不同而有顯著的差異。

這樣的研究結果，正與詹月菁（2003）、黃恆萱（2009）、賴姿允（2013）「不同的背景變項不影響家長對參與轉銜服務的需求」的研究結果大致相同，但卻與葉盈均（2014）雖認為不同家庭結構在參與障礙子女轉銜服務現況沒有達到顯著差異，但「教育程度為高中或高職的家長參與情況優於教育程度為國中以下的家長」的結論有所不同。

四、臺北市國中學習障礙學生升學轉銜服務教師執行現況、困難與家長需求之相關分析

(一)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務之執行現況與困難之相關分析

整體升學轉銜服務執行現況與困難程度之相關為-.456，為中度負相關，此結果顯示，當升學轉銜服務執行現況愈佳的時候，其困難程度也就愈低。

(二)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務之執行現況與需求之相關分析

國中資源班特教教師升學轉銜服務執行現況與學習障礙學生家長需求相關分析顯示，整體升學轉銜服務執行現況與需求之相關為-.020，且未達顯著相關水準。

(三) 臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務之執行困難與需求之相關分析

國中資源班特教教師升學轉銜服務執行困難與學習障礙學生家長需求相關分析顯示，整體升學轉銜服務執行困難與需求之相關為-.039，且未達顯著相關水準。

五、臺北市國中學習障礙學生升學轉銜服務教師執行現況、困難與家長需求之預測分析

在「升學轉銜服務執行現況」預測「升學轉銜服務執行困難」中，「提供支持系統」是屬於較具預測執行困難整體與各層面之解釋力之層面，是以「提供支持系統」為升學轉銜服務的重要內涵。我們可以合理預測，當升學轉銜服務執行現況中，教師在「提供支持系統」的執行現況愈佳的時候，則升學轉銜服務的執行困難程度則會愈小。

其他，在「升學轉銜服務執行現況」預測「家長需求」以及「升學轉銜服務執行困難」預測「家長需求」中，不僅彼此之間沒有顯著相關，更沒有具備5%以上的預測解釋量，故推論升學轉銜服務執行現況與困難對升學轉銜服務之家長需求無預測力。

伍、結論與建議

一、結論

(一)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜服務，教師執行現況屬「普通符合」以上程度表現；困難程度屬「中下困難」程度表現。家長需求程度則為「高度需求」。

(二)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜中，教師服務之執行現況越佳，則家長需求程度越低；教師服務之執行困難程度越高，則家長需求程度也就愈高。

(三)國中資源班特教教師在升學轉銜服務執行現況上會因為「特教專業背景」與「教師資格」等背景變項之不同而有顯著的差異；執行困難與家長需求則不因背景變項不同而有顯著差異。

(四)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜中，資源班特教教師升學轉銜服務之「執行現況」與「困難」呈現中度負相關；教師升學轉銜服務執行現況或困難與家長需求間則無顯著相關。

(五)臺北市國中教育階段學習障礙學生升學轉銜中，資源班特教教師升學轉銜服務執行現況中「提供支持系統」對升學轉銜服務執行困難具有預測力；教師升學轉銜服務執行現況或困難與家長需求間則無預測力。

二、建議

(一)對資源班特教教師的建議

1.充實轉銜相關評量知能及運用

在現今身心障礙學生十二年就學安置升學管道中，資源班教師必須正確地使用與解釋學生各式性向測驗及興趣測驗的表現，以協助學生與家長填寫未來的升學志願，這顯示國中身心障礙資源班教師在轉銜服務相關知能上，必須隨時充實轉銜評量實施及應用的相關議題。身心障礙學生相關的評量工具可能隨著時間的推移而有更新的發展，可能有新的評量工具或是舊的評量工具改變更新，特教教師需不斷地更新評量工具運用與解釋的相關知能，以利評估身心障礙學生的轉銜需求，並提供適切的轉銜服務。

2.加強與相關專業團隊之間的合作

多數的資源班特教教師皆認為邀請特教專業團隊參與轉銜會議有困難度，特教教師與特教專業團隊的合作多數仍限於相關治療服務的合作。由於現今的專業團隊到校服務時間多已要求個管老師務必全程參與其中，甚至更歡迎學生家長一同參與，故個管老師可以把握利用治療服務到校時間，針對九年級畢業學生動作或語言上的進步與困難，與專業團隊治療師一同討論和澄清學生的障礙程度對於未來升學進路的方向與限制，廣納各專業層面的意見，以提供學生完善的升學規畫。

3.轉銜服務的規畫需與課程教學相結合

無論是在執行現況或是困難程度中，依著學生的需求確實規畫客製化的轉銜課程，對教學現場的特教教師而言仍屬相當吃力。這或許與特教教師在過去師資養成的過程中，較缺乏除了

學科以外的課程設計的訓練，以至於當在教學現場面臨到相關實務工作的時候，我們多數只能邊做邊學，或是與工作夥伴們相互討論。

若資源班教師課程的安排無法符合學生的轉銜需求，是因為教師主要授課科目仍是學科補救教學導向？或是教師教學及課程設計知能仍有待加強？建議國中身心障礙資源班教師利用領域研習時間，多參與身心障礙學生教學與課程設計相關研習或工作坊，藉以提升相關知能，並重新檢視校內資源班課程設計規畫安排，檢視課程與學生轉銜需求之間的符合情形。

4.與其他資源班教師多進行經驗交流

本研究結果發現「特教專業背景」與「教師資格」變項在學習障礙學生升學轉銜服務之執行現況與困難之「規劃並執行轉銜評量」、「家長及學生參與」與「規劃轉銜教育課程」層面上有顯著的差異。其中「修畢特殊教育學程」之特教教師在執行現況上顯著優於「未具特教專業背景」之特教教師，而特殊教育正式教師的執行現況整體而言亦顯著高於特殊教育代課代理教師或是普通班正式教師。

若能透過與校內或他校特教服務年資較久、較具特教專業背景之資源班教師作經驗交流或諮詢請教，應能對轉銜服務知能之提升有所助益，尤其臺北市特教組教師更能透過特教到校巡迴輔導之機會了解他校轉銜服務模式或是教育局最新的轉銜法規或轉銜規劃，透過彼此經驗交流分享、議題討論等，對於自身特教轉銜知能與應用亦會有所幫助。

(二)對學校與教育行政單位的建議

1.聘用具特教專業背景者擔任資源班教師

如上所述，因「特教專業背景」與「教師資格」變項之不同，可能會在學習障礙學生升學轉銜服務之執行現況與困難程度上造成差異，故學校在聘任資源班教師的時候，應聘用具備特教專業背景者擔任，以確保教師具備較充分的轉銜服務知能。

2.鼓勵在職訓練或進修

當學校聘用初任合格特教教師或是非特教背景之師資，應有相對因應措施，例如安排校內資深教教師提供諮詢輔導、鼓勵參加校內外特教知能研習或進修相關學分，以在職訓練的形式，提升資源班教師之轉銜服務知能。此外，學校更應積極協助解決資源班教師在參與相關研習上的困難（如課務處理問題），給予相對應的支持。

而教育行政單位除了知悉資源班教師轉銜服務在職進修之需求，規劃並暢通相關在職進修管道，以因應特教相關法令變動、特教知識更新等變化，協助資源班教師提升轉銜服務知能外，當資源班教師在轉銜工作實施上遭遇困難，更應有轉銜相關問題諮詢或輔導機制，如由特殊教育資源中心辦理相關轉銜議題研討、辦理到校訪視、蒐集國中轉銜相關課程及活動之教材、辦理轉銜評量工具研習等。

3.國中與高中職轉銜服務之瞭解與協調

在教學現場中。國中端與高中職彼此之間的聯繫程度並不理想，多數的服務模式或許仍侷

限於從書面資料中了解未來升學的高中或高職，而非實地參觀走訪，等到學生實際進入高中或高職後，才有了解學校環境與科系的機會；而這或許與學生個別的升學需求差異性過大，每個學生想就讀的學校不盡相同，且國中特教教師課務壓力大、授課節數多，而高中職特教教師人數比例少有關。

雖然目前公立高職時有開放到校實際參觀的機會，但多數仍侷限於綜合職能科，若是想參觀一般科系，曾有對國中特教教師開放參觀，但開放參觀的學校或是科系仍非常有限，且幾乎沒有開放給學生參觀的機會。在資源班教師的自陳回饋中，的確也點出了自行參觀高中職的困難與限制，期待教育行政單位能針對不同教育階段間轉銜進行協調，提供國中與高中端教師晤談或實際走訪的機會。國中端特教教師若能多瞭解高中職各類科所需之相關能力與限制，與高中職特教服務與未來升學之模式與現況，相信必定能夠給予九年級學生及家長更中肯的升學進路方向之建議，而不只是憑藉著自己過往就學的經驗給予空泛的建議而已。

4.提早辦理下一年度之各管道升學說明會

在家長的自陳回饋中，許多家長都提到國中端對特殊教育之轉銜宣導不足，讓家長在替孩子準備相關升學轉銜之能力與資料的時候常措手不及，所以不但是希望教育行政單位或是國中端可以多辦理幾場關於十二年就學安置或其他升學管道之家長說明會，更希望可以提早一年就讓八年級的學生家長參加，以便家長提早一年協助孩子完成升學轉銜的準備工作。

(三)對家長的建議

1.充實十二年就學安置等相關升學管道之知能

教師與家長均是學生成功升學的重要角色，當相關教育單位提供日趨完善的升學體制時，家長也應與時俱進，充實自身的相關知能，積極參與親職座談或轉銜會議等，而非被動地接受教師提供的服務，以了解子女真正的需求，做出適當的升學決定。

2.善用親師溝通的機會

一項成功的服務取決於是否能符合接受者的真正需求。家長除了在九年級時參與學校為十二年就學安置所舉辦之相關活動外，平日也該保持和老師多向度的溝通，不但利用各種機會了解孩子的多面向能力發展，更有以利於教師確實地針對家庭狀況提供升學建議與服務。

3.提供孩子職業試探的機會

因應十二年國教，大部分的國中生將會選擇繼續升學或是培養一技之長，然而該如何發掘孩子的興趣、潛能及優勢呢？這將是學生、老師及家長所需要面對的課題。有鑑於此，除了國中端積極與鄰近高中職合作，辦理寒暑假營隊活動或是九年級技藝教育學程以外，學習障礙者家長團體自民國104年開始，更積極與不同高中職合作，在暑假期間辦理一連五天的職業試探營隊，而且活動參與對象不侷限於九年級的學習障礙學生。

家長應多利用許多高中職、五專或是家長團體在暑期辦理職業試探活動的機會，鼓勵孩子參加、認識與體驗各個職業類科的特色，進而發掘自己的興趣與潛能，並對未來的生涯有初步

的規劃。

(四)對未來研究的建議

本研究採用問卷調查法,瞭解臺北市國中資源班教師與家長參與學習障礙學生升學轉銜的現況、困難與需求。建議對此研究內容有興趣之研究者，未來可進行的研究方向如下：

1.可擴大研究範圍

本研究僅以臺北市公立國中資源班教師與學習障礙確認生家長為抽樣範圍及對象,在推論上有其限制，建議未來的研究可以將範圍擴大到臺灣不同區域或全臺灣。再者，可將研究對象擴及高中職一年級教師及家長，以了解升學轉銜服務的成效及其他待改進之處。另外，也可以調查已畢業學生家長對升學轉銜服務的滿意度，以其整體升學轉銜服務更加完善，嘉惠更多學生。

2.調整研究方法

本研究以問卷調查法為主，輔以填答式的開放問題，但僅少數研究對象針對填答式開放問題做出回應，多數問卷僅能獲得量化資料。故建議爾後之研究可採質性研究，針對選出具代表性的特定對象深入訪談，以瞭解家長及教師實際需求、執行困難與想法。

3.改變研究變項

本研究之背景變項與依變項間達到顯著差異者少,過去許多研究者所研究之背景變項也未列入本次研究中，故建議未來研究可增加不同變項之比較，以了解是否有差異。甚至可將研究變項再做更細緻的劃分，如擔任職務除了特教組長或特教專任教師外，更可將特教專任教師細分為九年級個管教師與非九年級個管教師等，以了解是否有差異。其次，教師部分更可以增加與相關專業人員合作與評估系統的變項，以更深入了解學習障礙學生升學轉銜服務的現況。

參考文獻

王瓊珠（2002）：從學習障礙成人看學習障礙者的教育方向。**國小特殊教育**，**34**，56-60。

王裕瑄（2013）：**台中市國民中學身心障礙學生轉銜輔導及服務實施現況與教師需求調查之研究**。台東大學特殊教育學系碩士在職專班(未出版)。

沈姣真（2008）：**高雄地區國中資源班教師對轉銜的態度與服務現況之研究**。屏東教育大學特殊教育學系碩士班(未出版)。

林宏熾（2002）：轉銜計畫在身心障礙福利服務的運用與發展。**特殊教育季刊**，**97**，60-79。

林幸台（2007）：**身心障礙學生生涯輔導與轉銜服務**。台北：心理。

陳惠茹（2005）：身心障礙學生離校後生涯轉銜與與家長參與。**特殊教育季刊**，**96**，9-15。

陳麗如（2001）：台灣轉銜服務相關條文之整術與評析。**特殊教育季刊**，**81**，19-27。

陳麗如（2004a）：國民中小學轉銜服務工作之執行現況研究。**特殊教育學報**，**20**，141-170。

陳麗如（2004b）：**美國身心障礙者重要法案之陳述**。台東特教，19，41-47。

曹惠雯（2013）：**國中身心障礙資源班教師轉銜服務知能之調查研究**。台灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班碩士論文(未出版)。

黃恒萱（2009）：**國民中學特教班教師與家長參與十二年就學安置現況之研究**。彰化師範大學特殊教育學系教學碩士論文(未出版)。

曾瓊禛（2009）：學習障礙青少年轉銜服務與轉銜教育內涵初探。**特殊教育季刊，112**，25-34。

詹月菁（2003）：**國民中學身心障礙資源班家長參與子女教育之研究**。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文(未出版)。

葉盈均（2014）：**新北市綜合職能科家長參與子女升高職階段的轉銜服務現況之研究**。台北教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文(未出版)。

楊純斐（2011）：**高職階段特殊教育教師轉銜服務相關知能之研究**。中台科技大學文教事業經營研究所碩士論文(未出版)。

楊宜瑾（2011）：**中部三縣市國民小學資源班教師轉銜服務執行現況調查之研究**。台中教育大學特殊教育學系碩士在職專班碩士論文(未出版)。

劉杏娟（2011）：**國中資源班教師對學習障礙學生十二年就學安置參與及需求之研究**。台灣師範大學特殊教育學系身心障礙特教教學碩士論文(未出版)。

賴姿允（2013）：**特教班家長參與子女升國中階段的轉銜服務狀況及需求之研究—以桃竹苗四縣市為例**。台北市立教育大學特殊教育學系身心障礙教育教學碩士學位班碩士學位論文(未出版)。

謝佩容（2010）：**國小特教班教師對轉銜服務的現況及知能調查—以桃竹苗四縣市為例**。台北教育大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。

羅清水(主編)（2008）：**身心障礙學生轉銜服務資源手冊**。台北：教育部。

Ankeny, E. M., Wilkins, J., & Spain, j.（2009）. Mothers'experience of transition planning for children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, *41*(6), 28-36.

Chen, L. J., &Zhang, D.（2003）. Transition service in Taiwan: Comparison between service need and services received. *Education and Training in Develpoment Disabilities*, *38*(3), 334-340.

Flexer, R. W. (2001). History and transition legislation. In R. W. Flexer, T. J. Simmons, P. Luft, & R. M. Bear (Eds.), *Transition planning for secondary students with disabilities* (pp.2-37). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Getzel, E.F., Stodden, R.A., & Briel, L.W. (2001). Pursuing postsecondary education opportunities for individuals with disabilities. In P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: strategies for young people with disabilities.* Virginia: Paul H.

Kellems, R. O., & Morningstar, M. E.（2010）. Tips for transition. *Teaching Exceptional Children*, *43*(2), 60-68.

Lerner, J. W. (2003). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.

Michaels, C. A., & Ferrara, D. L. (2005). Promoting post-school success for all: The role of collavoration in person-centered transition planning. *Journal of Education and Psychological Consultation*, *16*(4), 287-313.

Milligan, P. M. (1993). *The fast lane to high school: Transition from middleschool/junior high to high school* . (ERIC Document Reproduction Service No. ED389105)

Patton, J. R. , & Pollway, E.A. (1992). Learning disabilities: The challenge of adulthood. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 410-415,417.

Repetto, J. B., & Correa, V. I. (1996). Expanding views on transition. *Exceptional Children, 62*(6), 551-563.

桃竹苗地區國民中學特教組長知覺校長領導風格與特殊教育推行委員會運作效能之研究

黃敏彥
苗栗縣苗栗國中

壹、緒論

一、研究背景與動機

特殊教育推行委員會（以下簡稱特推會）在學校的特殊教育行政上扮演著非常關鍵的角色，舉凡疑似生之篩選、提報，轉介前介入輔導、安置建議等均為其任務。另審議資源班計畫、學生 IEP、課程、教學、編班、評量、相關服務、行政資源，甚至包括特教研習、評鑑、輔具申請等，特推會均有其特定任務(洪榮照，2011)，因此幾乎負責了所有特殊教育的行政管理工作。

當學校辦理特殊教育事務時，居於領導地位的特推會，其任務在提出計畫、決定政策、聯繫並協調各單位配合，並檢討特教組負責執行之工作成效。而校長是學校的最高行政主管，同時兼任特推會的召集人，必須對特推會施以合理的領導，才能使其發揮最大的效率。特推會既是學校推動特殊教育最高決策組織，過去台灣的相關研究也指出特推會的運作有諸多問題，包括行政運作效率、學校文化、專業知能等(林大為，2005；陳雍容，2002；鄒小蘭，2001)。因此，本研究以桃竹苗地區國民中學特教組長為研究對象，探討校長的領導作風是否與特推會之運作效能有關。

二、名詞釋義

（一）校長領導風格

本研究所稱校長領導風格，乃依據張慶勳(2004)所提出，分為三種取向八大類型：

1. 公共關係取向：政治型、人和型與象牙塔型。
2. 權力運用取向：民主開放型、放任型與威權管理型。
3. 任務－關懷取向：工作任務型與人際關懷型。

特教組長填答以上述領導風格為基礎編製的「校長領導風格類型與領導行為調查問卷」，將所得到的結果分析之。

（二）特殊教育推行委員會

係指以特殊教育法(2014)第 45 條為依據所成立之特殊教育推行委員會(簡稱特推會)。其運作辦法則明確規定於教育部(2013)訂定之「高級中等以下學校特殊教育推行委員會設置辦法」，其中第 3 條具體明定了特推會之任務，第 4 條則詳訂了特推會的組織成員，其中一人為召集人，由校長兼任之。

（三）運作效能

本研究中，運作效能係指透過召開特推會，成員間溝通與討論各項特殊教育議題，以形成共識並能確實執行與檢討，達成特殊教育工作目標之成效，分為「組織與管理」、「學生鑑定與輔導」及「支持服務」等向度探討。

貳、文獻探討

一、校長領導風格與相關研究

領導可謂一門藝術，非一成不變的制式化操作，必須交互作用並配合多方條件，才能發揮高度的領導效能(蔡培村、武文瑛，2009)。

在教育現場上，身為領導者的校長如何發揮其有效的領導能力，提升學校的運作效能，至關重要。台灣教育行政學者黃昆輝(1996)以六種主要觀點提出領導的意義：1.領導是影響力的發揮；2.領導是一種倡導行為；3.領導有促進合作的功能；4.領導是一種信賴的權威；5領導是協助達成組織目標的行動；6.領導是達成組織目標的歷程。而教育行政領導可以說是教育行政人員在團體的情境裡，透過與成員的互動來發揮影響力，以導引團體方向，糾合成員意志激發士氣，利用團體的智慧，同心協力齊赴團體目標的歷程(王全興，2005)。校長領導應包括教育領導與學校管理兩大方面；教育領導工作包括教學視導、課程領導、教學領導、學生輔導與管教等方面，而行政領導包括校務發展與計畫、行政管理與視導、編列預算與執行、公共關係與行銷、人事聘用與管理、校園營造與文化等方面(王博弘、林清達，2006)。

台灣學者張慶勳(2004)依其研究提出校長領導風格係指校長在處理有關學校事物、與學校有關人員溝通或是校長本身的教育使命過程中，對學校組織成員或團體發揮其影響力，以達成其教育目標之較一致性的想法和表現出來的行為方式。並將校長的領導風格分析歸納為三種取向八大類型，如下列：

（一） 公共關係取向：此取向依校長對個人形象與人際互動的作法、態度，分為政治型、人和型與象牙塔型。

（二） 權力運用取向：此取向依校長對權力的運作方式，分為民主開放型、放任型與威權管理型。

（三） 任務－關懷取向：依校長對工作或部屬的重視程度，分為工作任務型與人際關懷型。

近年台灣多項研究(吳遠志，2011；林盈男，2011；陳文潔，2011；陳秀珠，2011；蕭國倉，2012)發現校長領導傾向人和型、民主型、人性關懷型等正向領導風格較多；也有少數研究(徐紹玉，2013；林壽榮，2012)得到不同的結果，發現校長領導傾向於放任型的風格。

綜上所述，本研究則將校長領導定義為校長在領導學校的過程中，發揮其智慧、領導才能及影響力，運用各種資源和策略，引導成員在學校運作中團結合作，以達成組織的目標。由於張慶勳(2004)對校長領導風格的探討與分類，乃根據台灣教育情境與學校組織背景及特徵歸納所得，較能切合研究者對校長領導風格類型的研究論點，又國中的組織背景與國小較

為相似，因此，本研究將採用張慶勳(2004)編製之「校長領導風格類型與行為調查問卷」為研究工具，以分析國中校長的領導風格。

二、特殊教育推行委員會與相關研究

由於多數特殊兒童和青少年仍在普通學校中接受教育，故亦為一般教育行政服務對象。因此一般特殊教育行政、一般教育行政和普通行政，在功能上是不宜獨立斷然分開的(林三木，1993)。而特推會便扮演聯繫特殊教育行政、一般教育行政和普通行政的角色與功能。

特推會的法源依據規定於特殊教育法(2014)第 45 條，高級中等以下各教育階段學校，為處理校內特殊教育學生之學習輔導等事宜，應成立特殊教育推行委員會，並應有身心障礙學生家長代表；其組成與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。特推會的實施方式則規定於教育部(2013)訂定之高級中等以下學校特殊教育推行委員會設置辦法。特推會的職責包括審議相關行政計畫、整合資源與推動、評鑑學校特殊教育的運作並建立獎懲制度、學生鑑定與教育計畫等，因此，在學校特殊教育行政上居於決策的地位。

台灣的一些研究指出影響特推會運作的原因有學校行政人員及普通教師的特教專業知能不足，普通教育與特殊教育之間欠缺溝通以及學校文化不支持特殊教育，造成特殊教育行政工作礙難執行(鄒小蘭，2001；陳雍容，2002；林大為，2006)。近期的研究(劉子綺，2014)則發現欲提升特推會的實施成效，特推會成員對其組織的支持態度才是關鍵。

本研究則依特推會法定的組織架構、工作任務，定義特推會的運作效能係指透過召開特推會，成員間溝通與討論各項特殊教育議題，以形成共識並能確實執行與檢討，達成特殊教育工作目標之成效。因此，研究者將特推會的運作效能分為組織與管理、學生鑑定與輔導以及支持服務等三部分探討。

三、特殊教育與校長領導之相關研究

過去幾年,台灣針對校長的領導行為與特殊教育的研究並不多,其中又以碩士論文為主，且研究對象多是特殊教育學校教師或是行政人員。探討的變項包括校長的領導特質(張仁川，2001)、轉型領導(王金香，2003；楊怡雯，2010)、變革領導行為(李依珊，2009)、領導風格類型(陳景祥，2010；楊智馨、2013)等，沈宏五(2004)則是探討轉型領導與互易領導此兩種領導行為之相關。

這些研究指出校長領導行為和特殊教育學校效能(王金香，2003；張仁川，2001；楊怡雯，2010)、組織學習(楊怡雯，2010)、行政人員工作滿意度(陳景祥，2010)、教師工作士氣皆有關(楊智馨，2013)。

然在研究對象上，透過一般國民中學特教組長或特殊教育業務承辦人對校長領導風格的知覺，探討其與學校特殊教育推行委員會的關係則尚未出現過。由於特推會在一般學校特殊教育推動上扮演著決策、督導的角色，因此研究者認為了解校長對特推會的影響，以提升特

推會的運作效能，值得進一步探討。

參、研究方法

一、研究設計

本研究在探討校長領導風格與特推會運作效能之關係，採用問卷調查法，其研究架構如圖 1 所示。

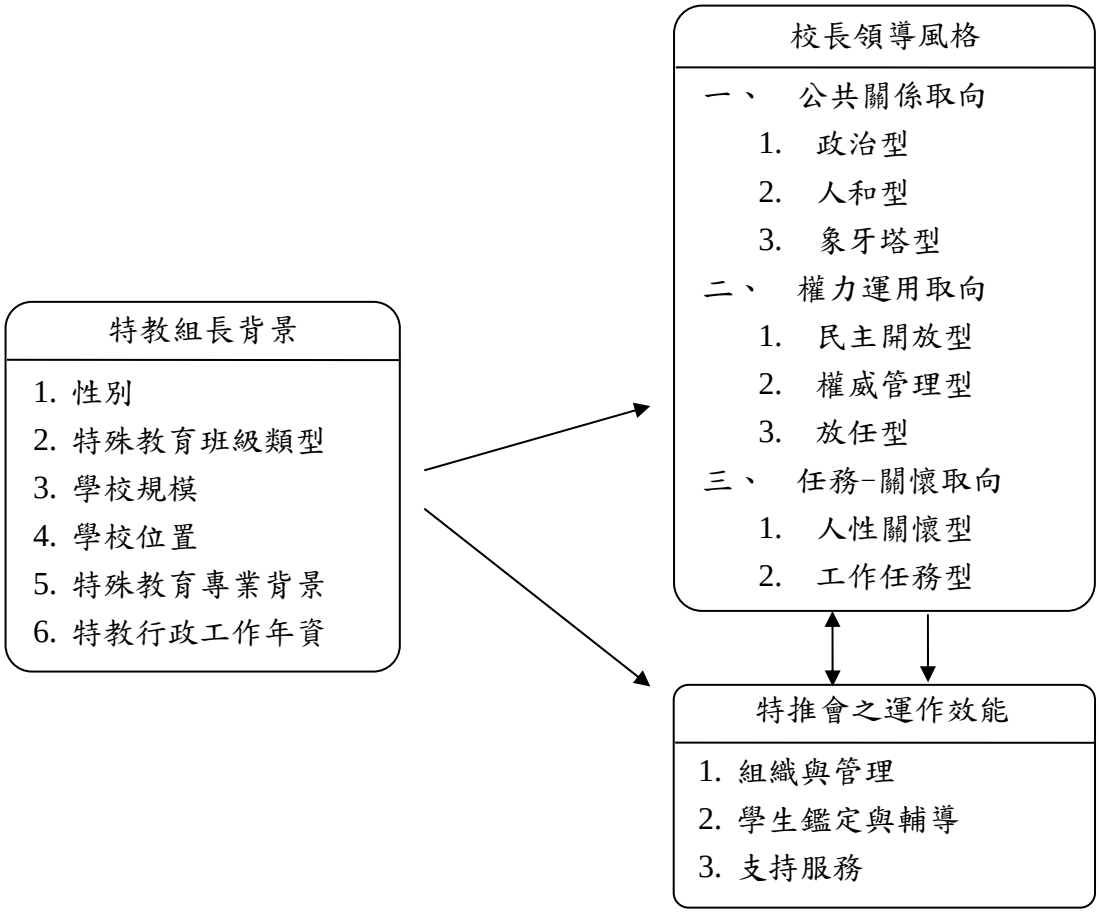


圖 1 研究架構圖

二、研究對象

依據教育部特殊教育通報網之資料顯示，2015 年度桃竹苗地區設有特殊教育班級之公立國民中學，不含高級中等學校附設國中部，共計有 110 所。本研究之研究對象，係指擔任上述單位之特教組長或特教業務承辦人，扣除無填答意願者 6 名、取得聯繫困難者 3 名後，進行問卷普查，總計正式問卷共發出 101 份，有效回收 90 份問卷，回收率為 89.1% 。

三、研究工具

本研究係以普查方式進行資料收集，所採用之問卷分為三部分，共計 70 題。茲就問卷的編制說明如下：

(一)問卷內容架構

1. 特教組長之基本資料，包括性別、特殊教育班級類型、任職學校規模、學校位置、特殊教育專業背景、負責特殊教育行政工作年資等，計有 6 題。

2. 採用張慶勳（2004）之「校長領導風格類型與行為調查問卷」，問卷內容依校長領導風格之政治型、人和型、象牙塔型、民主開放型、放任型、權威管理型、工作任務型及人性關懷型等八種類型所編制，計有 43 題。

3. 研究者根據教育部（2013）訂定之「高級中等以下學校特殊教育推行委員會設置辦法」，並綜合蒐集之資料及實務經驗後，自編之「特殊教育推行委員會之運作效能問卷」，分為組織與管理、學生鑑定與輔導、支持服務等三個層面探討特推會運作情形，經研究者與特殊教育專家學者及現職特殊教育教師共 7 名討論後提出，計有 21 題。

(二)計分方式

問卷題目採李克特式五點量法計分法(Likert-type rating style)，由特教組長根據個人經驗或感受，分成「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」、「很少如此」及「從不如此」等程度，其符合程度之計分依序為 5 分、 4 分、 3 分、 2 分及 1 分。

(三)問卷信度

本研究採用之「校長領導風格類型與行為調查問卷」部分，各領導風格之信度介於 .72 至 .94 之間，整體信度為 .72，信度上降低乃由於問卷之各領導風格類型性質互異之故(張慶勳，2004)。至於，「特殊教育推行委員會之運作效能問卷」部分之信度，係以預試樣本進行內部一致性 Cronbach's α 係數分析，各向度之信度介於 .810 至 .836 之間，整體量表 Cronbach's α 值為 .928 。

四、資料處理與分析

正式問卷回收後，將收集之有效資料以統計軟體 SPSS 22.0 中文版進行分析處理，資料分析採用之統計方法說明如下：

（一） 以描述統計方法分析國民中學校長領導風格之八種類型的分佈情形。

（二） 以描述統計方法分析國民中學特推會分別於組織與管理、學生鑑定與輔導、支持服務等三個向度的運作情形。

（三） 以獨立樣本 *t* 檢定（*t*-test）、單因子變異數分析（one-way ANOVA）分別就不同背景變項的特教組長所知覺校長領導風格類型與特推會運作效能進行分析，如有達到顯著差異，則以 *Scheffé* 法進行事後比較。

（四） 以 Pearson 積差相關探討校長領導風格與特推會實際運作的相關情形。

（五） 以多元回歸分析校長領導風格對特推會運作效能的預測情形。

肆、研究結果與討論

一、國民中學特教組長知覺校長領導風格與特推會的運作效能之分析

(一)桃竹苗地區國民中學特教組長知覺校長領導風格類型

依據資料分析的結果，桃竹苗地區國民中學特教組長知覺校長領導風格類型如表 1 所示。國民中學特教組長知覺校長領導風格以傾向於以「人和型」（*M*=3.72）最高；其次是「民主開放型」（*M*=3.55），再其次是「人性關懷型」（*M*=3.37）；得分最低者則為「象牙塔型」（*M*=1.84）。

此研究結果與吳遠志(2011)、陳秀珠(2011)及楊智馨(2013)的發現大致相同，僅在排序上略有差異；而徐紹玉(2013)的研究則得到不同的結果，校長領導風格類型較傾向放任型及象牙塔型，其背後原因無法進一步說明比較，仍有待後續之研究。

表 1　**整體特教組長知覺校長領導風格類型得分情形**　　***N*=90**

領導風格	題數	總分平均分數	標準差	單題平均分數	排序
政治型	5	11.70	3.89	2.34	5
人和型	4	14.89	3.64	3.72	1
象牙塔型	4	7.36	2.83	1.84	8
民主開放型	10	35.47	7.81	3.55	2
放任型	4	8.08	2.71	2.02	7
權威管理型	5	11.41	3.32	2.28	6
工作任務型	2	4.92	1.97	2.46	4
人性關懷型	9	30.31	6.55	3.37.	3

(二)特殊教育推行委員會之運作效能現況分析

依據資料分析的結果,桃竹苗地區國民中學特教組長知覺特推會運作效能如表 2 所示。特推會各向度運作效能由高至低依序為「學生鑑定與輔導」(M=4.30)、「支持服務」(M=4.15)、「組織與管理」(M=3.76)，整體運作效能達中高程度（M=4.08)。

此研究結果與劉子綺(2014)於北北基地區探討整體特推會實施成效具高度肯定的研究略有出入，研究者推論可能與地區性的差異有關。

表2　**整體特殊教育推行委員會運作效能得分情形**　　***N*=90**

運作效能向度	題數	總分平均數	標準差	單題平均數	排序
組織與管理	7	26.31	4.52	3.76	3
學生鑑定與輔導	8	34.41	6.08	4.30	1
支持服務	6	24.89	4.69	4.15	2
整體量表	21	85.61	13.75	4.08	

二、不同背景變項對國民中學特教組長知覺校長領導風格與特殊教育推行委員會運作效能之差異情形

(一)不同背景變項的國民中學特教組長所知覺的校長領導風格之差異

不同背景變項的國民中學特教組長所知覺的校長領導風格之差異情形如表 3 所示。特教組長因不同特殊教育班級類型，對校長領導風格類型之知覺有顯著差異，學校設有一類特殊教育班級之特教組長對工作任務型的領導風格知覺大於設有二類以上特殊教育班級者。由於目前尚無有關校長領導風格於此方面之研究，其原因無法進一步說明比較，仍有待後續之研究探討。

其他變項，包括不同性別、學校規模、學校位置、特殊教育專業背景、負責特殊教育行政工作年資等，則對特教組長知覺校長領導風格上，均未有顯著差異。

表 3　**不同背景變項特教組長知覺校長領導風格之差異摘要表**

領導風格	性別	特殊教育班級類型	學校規模	學校位置	特殊教育專業背景	負責特殊教育行政工作年資
政治型						
人和型						
象牙塔型						
民主開放型						
放任型						
權威管理型						
工作任務型		一類＞二類				
人性關懷型						

(二)不同背景變項的國民中學特教組長所知覺的特推會運作效能之差異

不同背景變項特教組長知覺特推會運作效能之差異情形如表 4 所示。不同學校規模之特教組長，對特推會之「組織與管理」、「學生鑑定與輔導」、「支持服務」三向度及「整體」運作效能上，皆有顯著差異。在「組織與管理」方面，規模在 21~47 班之學校高於 20 班以下學校，規模 48 班以上之學校高於 20 班以下學校；在「學生鑑定與輔導」、「支持服務」及「整體」運作效能上，皆為規模 48 班以上之學校高於 20 班以下學校。此部分研究結果與林大為(2006)的結果相呼應，小型學校由於人力、制度較不足，容易影響特推會的運作。

不同學校位置之特教組長，對特推會之「組織與管理」、「學生鑑定與輔導」、「支持服務」三向度及「整體」運作效能上，皆有顯著差異。此部分研究結果與林大為(2006)的結果大致符合，研究者推測其原因可能與城鄉差距有關，愈高度發展的地方政府愈能提供相關

資源、資訊以辦理特殊教育。

其他變項，包括不同性別、特殊教育班級類型、特殊教育專業背景、負責特殊教育行政工作年資等，則對特教組長知覺特推會運作效能上，均未有顯著差異。

表 4　**不同背景變項特教組長知覺特推會運作效能之差異摘要表**

運作效能向度	性別	特殊教育班級類型	學校規模	學校位置	特殊教育專業背景	負責特殊教育行政工作年資
組織與管理			21－47班＞20班以下；48班以上＞20班以下	桃園市＞苗栗縣		
學生鑑定與輔導			48班以上＞20班以下	桃園市＞苗栗縣；新竹市＞苗栗縣		
支持服務			48班以上＞20班以下	桃園市＞苗栗縣		
整體			48班以上＞20班以下	桃園市＞苗栗縣；新竹市＞苗栗縣		

(三)國民中學特教組長知覺之校長領導風格與特殊教育推行委員會運作效能之相關情形

國民中學特教組長知覺校長領導風格各類型與特殊教育推行委員會運作效能之積差相關分析如表 5 所示。校長領導風格類型中，民主開放型、人性關懷型與人和型與特推會整體運作效能有顯著正相關，「民主開放型」與特推會「整體」運作效能的積差相關係數 $r(90)= .35$，$p < .01$；「人性關懷型」與特推會「整體」運作效能的積差相關係數 $r(90)= .27$，$p < .01$「人和型」與特推會「整體」運作效能的積差相關係數則是 $r(90)= .22$，$p < .05$。象牙塔型與特推會整體運作效能則有顯著負相關，積差相關係數為 $r(90)= -.25$，$p < .05$。

目前雖尚無有關校長領導風格與特推會於此方面之研究，但此結果尚能呼應吳遠志(2011)與陳秀珠(2011)對校長領導風格與學校效能的研究，校長領導風格為人和型、民主開放型、人性關懷型與學校效能呈現正相關；校長領導風格為政治型、象牙塔型、放任型、權威管理型與學校效能則呈現負相關。

表 5　國民中學特教組長知覺校長領導風格各類型與特殊教育推行委員會運作效能之積差相關分析摘要表　　*N*=90

	組織與管理	學生鑑定與輔導	支持服務	整體運作效能
政治型	-.21*	.07	.04	-.02
人和型	.29**	.16	.15	.22*
象牙塔型	-.39***	-.15	-.15	-.25*
民主開放型	.47***	.24*	.24*	.35**
放任型	-.35**	-.07	-.09	-.18
權威管理型	-.16	.05	-.03	-.04
工作任務型	.07	.13	.06	.10
人性關懷型	.40***	.16	.18	.27*

*p ＜ .05.　**p ＜ .01.　***p ＜ .001

(四)國民中學特教組長知覺之校長領導風格與特殊教育推行委員會運作效能之預測分析

表 6 呈現的是國民中學特教組長知覺校長領導風格各類型與特推會整體運作效能之預測分析摘要。校長領導風格類型對整體特推會之運作具有顯著預測力的變項為「民主開放型」，其多元相關係數（R）為 .346 ，決定係數（R^2）為 .120 ，亦即可預測整體特推會之運作變異量的 12.0% 。又其標準迴歸係數 β 值皆為正值，顯示此變項對於整體特推會之運作有正向的影響，亦即特教組長知覺校長領導風格愈趨向於「民主開放型」，對整體特推會之預測力愈佳。

由於之前未有關校長領導風格與特推會於此方面之研究，因此其他領導風格類型是否對特推會運作效能有預測力仍未有定論，尚須更多的實徵研究加以印證。

表 6 國民中學特教組長知覺之校長領導風格各類型與特殊教育推行委員會整體運作效能之逐步多元迴歸分析摘要表

變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R^2	調整後 R^2	F 值	原始迴歸係數 B	標準迴歸係數 β	容忍度	變異數膨脹係數 VIF	條件指數 CI
民主開放型	.346	.120	.110	11.970**	.609	.346	1.000	1.000	9.237

**P ＜ .01

伍、 結論與建議

一、結論

(一)桃竹苗地區國民中學特教組長知覺之校長領導風格趨於正向類型

桃竹苗地區國民中學特教組長所知覺校長領導風格類型的傾向依序為「人和型」、「民主開放型」與「人性關懷型」等類型，較不傾向「象牙塔型」風格，整體顯示特教組長對校長領導風格的知覺多傾向正向的類型。

(二)桃竹苗地區國民中學特教組長知覺特殊教育推行委員會運作效能達中、高程度

桃竹苗地區國民中學特教組長所知覺特推會整體運作效能達中高程度，各向度運作效能由高至低依序為「學生鑑定與輔導」、「支持服務」、「組織與管理」。

(三)不同特殊教育班級類型之桃竹苗地區國民中學特教組長對校長領導風格有顯著差異

不同特殊教育班級類型之特教組長所知覺的校長領導風格在「工作任務型」上有顯著差異，學校設有一類特殊教育班級之特教組長對校長領導風格類型的知覺大於設有二類以上特殊教育班級者，差異程度為低度。

不同性別、學校規模、學校位置、特殊教育專業背景、負責特殊教育行政工作年資等背景變項在特教組長知覺校長領導風格上，均未有顯著差異。

(四)不同學校規模、學校位置等背景變項之桃竹苗地區國民中學特教組長對特殊教育推行委員會運作效能有顯著差異

不同學校規模之特教組長，對特推會之「組織與管理」、「學生鑑定與輔導」、「支持服務」三向度及「整體」運作效能上，皆有顯著差異，差異程度為中度。在「組織與管理」方面，規模在 21~47 班之學校高於 20 班以下學校，規模 48 班以上之學校高於 20 班以下學校；在「學生鑑定與輔導」、「支持服務」及「整體」運作效能上，皆為規模 48 班以上之學校高於 20 班以下學校。

不同學校位置之特教組長，對特推會之「組織與管理」、「學生鑑定與輔導」、「支持服務」三向度及「整體」運作效能上，皆有顯著差異，差異程度介於中度至高度。在「組織與管理」及「支持服務」方面，桃園市學校高於苗栗縣學校；在「鑑定與輔導」、及「整體」運作效能上，桃園市學校高於苗栗縣學校，且新竹市學校高於苗栗市學校。

不同性別、學校特殊教育班級類型、特殊教育專業背景、負責特殊教育行政工作年資等背景變項在特教組長知覺特推會運作效能上，均未有顯著差異。

(五)桃竹苗地區國民中學特教組長知覺校長領導風格類型與特殊教育推行委員會運作效能具相關性

校長領導風格類型中，民主開放型、人性關懷型及人和型與特推會整體運作效能有顯著正相關；象牙塔型與特推會整體運作效能則呈顯著負相關。

(六)桃竹苗地區國民中學特教組長知覺校長領導風格類型對特殊教育推行委員會運作效能具有預測力

校長領導風格類型中，以「民主開放型」對特推會的運作效能最具有正向的影響，亦即特教組長知覺校長領導風格愈趨向於「民主開放型」，對整體特推會之預測力愈佳。

二、建議

(一)對教育行政機關

1.建議規劃校長職前教育與研習進修之領導相關專業課程

本研究發現，校長領導風格類型之人和型、民主開放型及人性關懷型對特推會之運作效能有顯著的正相關；顯示校長領導風格愈趨於正向，愈能提升特推會的運作效能。而各項研究也顯示正向的領導風格有助於提升組織運作，因此建議教育行政機關在辦理校長職前與在職進修時，規劃領導相關專業課程，或是延請特教績優學校校長經驗傳承與分享，以使校長能提升個人的領導能力，並在教育場域中善用有效的領導策略，帶領學校整體均衡發展。

2.建議規劃校長職前教育與研習進修之特殊教育專業知能課程

本研究發現，特推會各向度運作效能由高至低依序為學生鑑定與輔導、支持服務、組織與管理，其中組織與管理部分，特推會的工作任務與角色功能尚未被充分了解。建議教育行政機關在辦理校長職前與在職進修時，規劃特殊教育專業知能課程，以使校長能更具備特殊教育理念、態度與專業能力，方能領導特推會發揮功能，提升學校特殊教育的品質與環境。

3.建議深入了解小型學校推動特殊教育的困難並提供協助

本研究發現，小型學校的特推會運作效能低於大型學校。建議教育行政機關對小型學校進行訪查，以了解特殊教育推動上的困難，並提供專業的協助，俾使小型學校之特教學生能充分獲得教育資源。

(二)對學校校長

1.建議善用人際互動能力，建立良好的社區關係

本研究發現，校長領導風格為象牙塔型與特推會運作效能呈現顯著負相關，亦即校長領導風格愈保守、愈不善於人際互動，愈不利於特推會的發展。由於特推會除了肩負校內特殊教育行政督導的任務，尚需要整合校內與社區的特殊教育資源，因此建議校長主動與社區接觸，以結合學校與社區教育資源，使特推會能提供更完善的服務。

2.建立增強機制，鼓勵學校人員參與特殊教育

本研究發現，特推會運作效能於組織與管理中的得分最低。建議校長建立增強制度，鼓勵學校人員參與特殊教育,提升學校對特殊教育的認知,不僅能協助特殊學生適應學校生活，減低情緒行為的發生，亦能促使普通學生接納特殊學生，營造和諧的學習環境。

(三)對未來研究

1.研究對象

本研究僅以桃竹苗地區之國民中學特教組長為研究對象，調查所屬學校校長的領導風格與特推會運作效能，受試者在填寫問卷時，可能因自我防衛、個人喜好或情緒等主觀因素影

響而難以客觀填答，使問卷產生偏差。因此建議未來研究者可以兼採校長自評，或是以學校其他教育人員為研究對象，或是擴及其他地區研究，比較各項研究的差異性，使研究結果更客觀、更具參考價值。

2.背景變項

本研究僅以國民中學特教組長之性別、學校規模、學校位置、特殊教育班級類型、特殊教育專業背景、負責特殊教育行政工作年資等背景變項分析，以了解校長領導風格與特推會運作效能。除上述變項外，未能考慮研究對象年齡、校長背景、學校組織氣氛等變項，因此建議未來研究者可擴大背景變項之範圍，以更深入了解其他變項對校長領導風格與特推會運作效能之差異。

3.研究變項

本研究乃依據校長領導風格之三個取向八種類型，但實際僅就領導風格類型探討，並未分析校長領導風格取向，及其與特推會運作效能之關係，因此建議後續之研究可進一步分析比較各領導取向的差異。

4.研究方法

本研究僅採用問卷調查法，對於校長領導風格與特推會運作僅能獲得量化資料，並未實際深入了解其他問題，建議未來研究者可兼採質性研究，與研究對象進行深入訪談，以彌補量化資料之不足，使研究資料更客觀、完整。

參考文獻

王全興(2005)：教育行政領導的意涵、理論與學校經營之運用。**學校行政雙月刊，40**，47-62。

王金香(2003)：**特殊教育學校校長轉型領導與學校效能關係之研究**(未出版之論文)。彰化師範大學，彰化縣。

王博弘、林清達(2006)：台灣近二十年來校長領導實徵研究與學校效能關係之探討。**花蓮教育大學學報，22**，283-306。

李依珊(2009)：**台灣特殊教育學校校長變革領導行為及其影響因素之研究**(未出版之論文)。台中教育大學，台中市。

林三木(1993)：**特殊教育行政**。台北市：五南。

林大為(2006)：**高屏地區國民中小學特殊教育推行委員會實施現況及改進策略之研究**(未出版之論文)。台灣師範大學，台北市。

林壽榮(2012)：**原住民族地區國民中小學校長領導風格與學校經營策略之研究**(未出版之論文)。中台科技大學，台中市。

吳遠志(2011)：**國民小學教師知覺卓越校長領導風格與學校效能關係之研究**(未出版之論文)。台北教育大學，台北市。

武文瑛、蔡培村(2004)：**領導學：理論、實務與研究**。高雄市：麗文文化。

林盈男(2011)：**國民小學校長領導風格、教師溝通滿足與學校效能關係之研究－以台南市為例**(未出版之論文)。長榮大學，台南市。

洪榮照(2011)：落實「學校特殊教育推行委員會」之功能。**特殊教育叢書—特殊教育現在與未來，10001**，83-92。

特殊教育法（2014 年 6 月 18 日）

徐紹玉(2013)：**宜蘭縣國民中學校長領導風格與學校組織文化關係之研究**(未出版之論文)。台北教育大學，台北市。

張仁川(2001)：**特殊學校校長領導特質與學校效能之研究**(未出版之論文)。彰化師範大學，彰化縣。

張慶勳(2004)：國小校長領導風格與行為之研究。**屏東師院學報，6**，1-38。

陳文潔(2011)：**屏東縣國民小學校長領導風格、教師工作價值觀及教學效能關係之研究**(未出版之論文)。台東大學，台東縣。

陳秀珠(2011)：**屏東縣國小校長領導風格與教師工作士氣及學校效能關係**(未出版之論文)。台東大學，台東縣。

陳景祥(2010)：**特殊教育學校校長領導與行政人員工作滿意度之研究**(未出版之論文)。中興大學，台中市。

陳雍容(2002)：**國民小學生身心障礙資源班行政支援需求之研究**(未出版之論文)。台中師範學院，台中市。

黃昆輝(1996)：**教育行政學**。台北市：東華。

鄒小蘭(2001)：**國民小學特殊教育行政組織及其運作之研究**(未出版之論文)。台灣師範大學，台北市。

楊怡雯(2010)：**特殊教育學校校長轉型領導、組織學習與行政效能關係之研究**(未出版之論文)。高雄師範大學，高雄市。

楊智馨(2013)：**特教學校教師知覺校長領導風格與教師工作士氣之研究**(未出版之論文)。台灣師範大學，台北市。

劉子綺(2014)：**國中特殊教育推行委員會之特教經驗、支持態度與實施成效之研究**(未出版之論文)。台灣師範大學，台北市。

蕭國倉(2012)：**國民小學校長領導風格、工作壓力與工作價值觀之研究**(未出版之論文)。暨南國際大學，南投縣。

國中聽覺障礙學生視覺-動作統整能力之探討

張秋萍　　劉惠美
桃園市文昌國中　　台灣師範大學特殊教育學系

摘　要

本研究探討國中聽覺障礙學生與聽力正常學生在視覺-動作統整能力表現是否有差異。參與者為國中聽覺障礙學生與聽力正常學生各20名，兩組學生的性別與年級相配對。本研究使用「托尼非語文智力測驗再版之普及版甲式」、「拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展測驗」及「魏氏兒童智力量表第四版」處理速度指數三項測驗進行測試，檢驗兩組在視覺-動作統整能力的表現，分析視覺-動作統整能力正確度與速度之間的相關性，並探討不同性別、年級、聽力損失程度、父母聽力狀況及教育安置等背景因素之聽覺障礙學生的視覺-動作統整能力差異情形。主要結果如下：

一、 國中聽覺障礙學生與聽力正常學生在「拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展測驗」之「視覺-動作統整」測驗得分無顯著差異，顯示兩組學生的視覺-動作統整能力正確度無顯著差異。

二、 國中聽覺障礙學生與聽力正常學生在「魏氏兒童智力量表第四版」處理速度指數組合分數有顯著差異，顯示國中聽覺障礙學生較聽力正常學生在視覺-動作統整能力的速度表現較差。

三、 以20名國中聽覺障礙學生和40名參與者分別進行相關分析，發現視覺-動作統整能力在正確度與速度間的關聯性未達顯著。而「拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展測驗」各測驗間有內部相關；「魏氏兒童智力量表第四版」處理速度指數各分測驗間亦有內部相關，顯示運用這兩項工具測量聽覺障礙學生的視覺-動作統整能力的正確度與速度有一定程度的信效度。

四、 不同性別、年級、聽力損失程度、父母聽力狀況與教育安置的國中聽覺障礙學生在視覺-動作統整能力的正確度和速度皆無顯著差異。

本研究結果顯示兩組在視覺-動作統整能力正確度沒有顯著差異，但國中聽覺障礙學生在視覺-動作統整能力速度表現較弱，建議在教學上宜酌量呈現視覺訊息量已協助他們提升視覺-動作統整能力速度。

關鍵字：聽覺障礙、視覺-動作統整能力、處理速度

壹、緒論

聽覺障礙學生因聽力的缺損，導致在聽覺的接收理解及口語表達的清晰度都與同儕有顯著的差異性。就多感官的學習歷程來看，他們的「聽知覺」管道是有缺損的（deficit），但「視知覺」的敏感度或許成了他們的優勢管道。

張蓓莉（1981）探討聽覺障礙學生的智力結構，以「魏氏兒童智力量表」（WISC-R）的作業量表施測，結果發現有些聽覺障礙學生在視覺組織能力（visual organization ability）與視覺-動作協調能力（visual-motor coordination ability）方面優於正常學生，但八歲後這些能力卻逐漸落後同年齡正常學生；林寶貴與李真賢（1987）評量國小啟聰班中高年級聽覺障礙學生國語文能力，發覺他們的語文能力相當於七歲十個月大的聽力正常學生，平均語文學業成就比正常學生落後3.7個學年，相較於聽覺障礙學生的語文智力是較弱勢的能力，非語文（nonverbal）能力，例如視覺-動作統整（visual-motor integration）能力、視知覺、空間概念、精細動作速度等向度之表現是否可能是聽覺障礙學生的優勢管道，是值得探索的議題。

對於聽覺障礙學生而言，在神經系統接受外來的刺激中，對聲音的刺激是較無反應的，而對顏色、形狀及視覺空間的刺激是相對有反應的，而「動手繪圖」和「用筆素描」能力需要結合各項知覺動作統整能力與上肢運作能力，因此「繪畫」和「書寫」就是眼-手協調的表現。與書寫能力最為相關的是視覺-動作統整能力（Tseng,1993a；Tseng,& Murray,1994），故書寫常做為視覺-動作整合表現的指標之一(Maeland,1992)。陳美文（2002）探討讀寫能力與認知能力關係時指出，中文的書寫能力除了寫作能力之外，應可區分為手寫能力（handwriting）及寫字能力（writing），其中手寫能力是屬於機械的手部動作，需要與工作記憶、視覺-動作統整、注意力等基礎認知能力互相配合，而寫字能力則是文字筆畫的拼寫能力。書寫時，需要整合看到字的形狀，並賦予意義，再使用書寫工具做出動作反應，因此可知視覺-動作統整能力在書寫上佔了相當重要的角色（Case-Smith,1996; Tseng,& Murray,1994）。然而研究者在教學現場經常觀察到聽覺障礙學生寫出來的「潦草字跡」，此現象是否受到其視覺-動作統整能力之影響亦有待探討。

視覺-動作統整能力表現對書寫的影響可以從正確度（legibility）和速度（speed）兩方面作探討。在正確度方面，字要寫得正確需要有視知覺（visual perception）、眼-手協調（eye-hand coordination）、視覺-動作統整能力(visual-motor integration)、運動知覺(kinesthetic perception)、精細動作功能(fine motor function)以及精細動作計畫(fine motor praxis)等技巧（Tseng & Cermak,1993）。曾美惠（1993）所設計的「曾氏寫字問題檢核表」（Tseng Handwriting Problem Checklist,THPC），是一標準化評估工具，發現有效評估學生寫字問題的六個向度為：「建構」、「順序」、「行為」、「正確」、「動作」及「方向性」（Tseng,1993a），該測驗同時以「拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展測驗」（VMI）、「感覺統合與動作計畫測驗」的動作知覺測驗（Kinesthesia Test of the Sensory Integration and Praxis Test，SIPT）、「視知覺技巧測驗」（Test of Visual Perceptual Skills)，以及「中期兒童教育模仿手指位移動作測驗」（the Imitative Finger

Movement Subtest of the Pediatric Examination of Educational Readiness at Middle Childhood，PEERAMC）作為同時效度的檢測，結果顯示「拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展測驗」（VMI）與「曾氏寫字問題檢核表」在字體的「正確組合」和「建構組合」兩個向度的得分相關係數是所有知覺動作測驗裡面最高的，分別為.59 和.54，由此可知視覺-動作統整能力和學齡兒童的寫字正確度有顯著相關（Tseng,1993b）。

除了正確度之外，視覺-動作統整能力也應重視處理速度（Processing Speed），台灣有關視覺-動作統整能力的處理速度測驗是以眼-手協調技巧為主的紙筆測驗，其中陳榮華、陳心怡（2007）修訂編製的魏氏兒童智力量表第四版測驗（Wechsler Intelligence Scale for Children,WISC-IV,2003)中的處理速度指數（Processing Speed Index，PSI），有三個分測驗分別是符號替代測驗（Coding）、符號尋找測驗（Symbol Search）和刪除動物測驗（Cancellation）。靳彥鋐（2011）綜合多位學者（陳榮華、陳心怡，2007；Burns & O'Leary,2004；Flanagan & Kaufman,2009；Williams, Weiss,& Rolfhus,2003）之論述，說明處理速度指數（PSI）是由測量心智速度和書寫動作處理的分測驗所組成，著重於測量兒童能快速而正確地掃視、排序或區辨簡單視覺資訊的能力，同時也測量短期視覺記憶、注意力和視覺-動作統整能力，及進而能快速的處理訊息且保留大量的工作記憶資源，並建議施測者須留意視覺-動作統整能力對處理速度指數（PSI）分數可能造成的影響，本研究採用此測驗測量視覺-動作統整能力的速度性。

視覺-動作統整能力表現與「書寫」和「繪畫」等學習活動息息相關，而「書寫」能力應包含正確度及速度的面向能力，因此研究者想要了解聽覺障礙學生的視覺-動作統整能力在不同背景因素（性別、年級、聽力損失程度、父母聽力狀況、教育安置）是否有差異，而了解這些背景因素的差異則能讓我們思考適當的教學策略，期許未來能提出有效的學習技巧與教學策略來幫助聽覺障礙學生在抄寫方面的正確度表現及增進處理速度的方法。

貳、研究方法

一、研究設計

本研究以 20 名國中聽覺障礙學生及 20 名國中聽力正常學生作為研究對象。兩組學生皆實施「托尼非語文智力測驗再版之普及版甲式」（TONI）測驗，取得非語文智力分數資料，確認兩組學生的非語文智力並無顯著差異，接著進行各項視覺-動作統整能力的測量，包括「拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展測驗」（VMI）各補充測驗和「魏氏兒童智力量表第四版」（WISC-IV）測驗中處理速度指數（PSI）各分測驗，進一步測量聽覺障礙學生和聽力正常學生的視知覺和動作協調能力，並探討個人不同背景因素（性別、年級、聽力損失程度、父母聽力狀況、教育安置）對視覺-動作統整能力發展的影響。

二、研究對象

本研究的主要對象為 20 名國中聽覺障礙學生及 20 名聽力正常學生，年齡範圍介於滿十二足歲至未滿十六足歲之間（聽障組平均年齡為 167.05 個月，標準差為 11.15 個月；聽常組平均年齡為 167.25 個月，標準差為 10.09 個月），年級涵蓋國中七、八和九年級三個年級，兩組學生的性別與生理年齡相配對。

聽覺障礙組學生在「托尼非語文智力測驗再版之普及版甲式」的智力商數平均數為 97.90，標準差為 9.59，聽力正常組的智力商數平均數為 90.75，標準差為 13.27，獨立樣本 *t* 檢定考驗，顯示兩組學生之間的非語文智力得分未達顯著差異。

三、研究工具

本研究工具如下：

（一）托尼非語文智力測驗再版之普及版甲式（吳武典、胡心慈、蔡崇建、王振德、林幸台、郭靜姿，2006)，強調不受語言、動作技能、社經背景以及文化等因素影響。測驗內容以非語文之抽象圖形為題型，普及版62題，幼兒版45題，有5題例題，題目是由一組抽象圖形組成，其中會有一格或數格空白，答案有四或六個選項，正確答案應合乎邏輯的排列。本研究個別施測，施測時間為15-30分鐘，答對一題得一分，答錯不扣分，所得總分對照同年齡常模，換算成百分等級與離差智商（平均數100，標準差15）。

（二）拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展第四版測驗（劉鴻香、陸莉，1997），主要鑑定在統整或協調視知覺與動作能力(手指與手部動作)有明顯困難的個案。有主測驗及兩項補充測驗，分別說明如下：1、視覺-動作統整（Visual-Motor Integration，VMI）主測驗：特色強調統整，並具有發展順序性，且不受文化限制，受試者以紙筆抄畫27個有難易順序的幾何圖形，不限時間。2、視知覺（Visual Perception，VP）補充測驗：受試者在幾個相同圖形中指出或說出與題目完全相同的圖案即可，限時三分鐘。3、動作協調（Motor Coordination，MC）補充測驗：受試者必須用鉛筆描繪幾何圖形而不超出圖形輪廓，測驗時以提供示範、圖形起點、路徑灰點及雙輪廓線等輔助來避免視知覺能力造成的影響，限時五分鐘。依據在視-動題本評分的結果，通過得一分，不通過得0分，所得總分對照同年齡常模，換算成標準分數及量表分數。

（三）魏氏兒童智力量表第四版測驗（陳榮華、陳心怡，2007），為一種心理教育衡鑑工具。測驗內容分為語文題材和作業題材，共包含十四個分測驗，其中四項屬交替分測驗，評估四項指數智商，有語文理解指數（Verbal Comprehension Index， VCI)、知覺推理指數（Perceptual Reasoning Index， PRI)、工作記憶指數（Working Memory Index， WMI）和處理速度指數（Processing Speed Index， PSI)。本研究採用其中的處理速度指數(PSI)，涵蓋三個分測驗，分別說明如下：1.符號替代分測驗(Coding)，受試者要依照作答圖例，在規定的時限內將每一個符號用筆畫在相對應的幾何圖形或方

格內。2.符號尋找分測驗（Symbol Search），受試者在規定時限內，逐題掃視目標組和尋找組中的符號，然後用筆畫記目標組的符號是否出現在尋找組中。3.刪除動物交替測驗（Cancellation），受試者在規定時限內，掃視雜亂排列和結構排列的兩類圖畫，並從許多圖畫中用筆逐一畫記（刪除）特定的目標圖畫（指動物）。施測 PSI 時間約為 10 分鐘。計分方式是將個別分測驗原始分數對照同年齡常模，換算成百分等級與量表分數。

參、結果與討論

一、兩組學生在「拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展測驗」表現之比較

國中聽覺障礙學生與聽力正常學生在「拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展測驗」各項測驗之得分均無明顯的差異，結果如表一所示。

表一 兩組學生「拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展測驗」之*t*考驗摘要表

	聽覺障礙組（N=20）		聽力正常組（N=20）			
分析項目	平均數	標準差	平均數	標準差	*t* 值	*p* 值
視覺-動作統整（VMI）標準分數	104.25	10.47	107.65	10.43	-1.029	.310
視知覺（VP）標準分數	93.40	16.12	94.55	11.89	-.257	.799
動作協調（MC）標準分數	106.90	10.18	100.75	10.68	1.863	.070

推究其原因，「拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展測驗」（VMI）是一種發展量表，受試者的實足年齡與「視覺-動作統整」主測驗及「視知覺」和「動作協調」兩項補充測驗的相關係數分別為.86、.79及.81，皆達.01顯著水準，表示所測得的視覺-動作統整能力和生理年齡有顯著正相關。劉鴻香、陸莉（1997）也說明「視覺-動作統整」主測驗和「視知覺」及「動作協調」兩項補充測驗在各年齡層的得分平均數會隨著年齡而增加，在幼兒期及兒童前期會增加迅速，此後就會趨緩，至十四、十五歲趨於穩定。而本研究兩組學生的平均年齡為十三歲十一個月，在此項視覺-動作統整能力的正確度表現已達測驗年齡的高原穩定階段，故兩組學生的視覺-動作統整能力正確度不易顯現出差異，卻也間接說明了本研究所測量之國中聽覺障礙學生的視覺-動作統整能力的正確度發展是符合其年齡應有的表現。

接著比較國中聽覺障礙學生視覺-動作統整能力正確度及各補充測驗表現的差異性，結果顯示聽覺障礙學生在「視覺-動作統整」主測驗及「視知覺」和「動作協調」兩項補充測驗的得分有達顯著差異（$F = 6.485$，$p < .01$），亦即「視覺-動作統整」能力明顯優於「視知覺」能力且「動作協調」能力明顯優於「視知覺」能力。

從測驗內容來看，「視知覺」補充測驗要求受試者在幾個相同圖形中指出或說出與題目完全相同的圖案即可，測量視知覺的圖形辨別能力，而此能力可能是聽覺障礙學生的相對弱勢能力。Winnick（1990）提到視知覺-動作發展能力包含視覺形象-背景的相對性知覺、視知覺空間關係、視知覺恆常性及視覺-動作協調性。而當中視覺形象-背景的相對性知覺是指需要注意力集中、具有區辨力，能將部分或零散的形狀統合成一個有意義且完整的圖形能力，因此若視知覺有缺陷時，則會在區別英文字母、字形、數字、幾何圖形、數學符號、書寫和歸類等方面的學習產生困難。在教學實務現場也經常發現聽覺障礙學生在抄寫板書或短文，時有錯別字的現象。

而國中聽覺障礙學生在「動作協調」補充測驗的標準分數及量表分數皆高於「視覺-動作統整」主測驗及「視知覺」補充測驗，推論其原因是前項測驗會提供示範、圖形起點、路徑灰點及雙輪廓線等視覺輔助，而聽覺障礙學生可能因為得到視知覺的各種提示而能表現更好，一方面顯示其手部握筆寫字的精細動作能力發展是良好的，但一方面也顯示聽覺障礙學生的視知覺區辨能力可能是相對較弱的。

此結果呼應Thorpe、Ashmead和Rothplet（2002)的論點，認為若某一種感覺功能有缺損，則會對互相依賴的感覺功能造成不利的影響，因此本研究的國中聽覺障礙學生的視知覺能力，並沒有呈現出其相對的優勢能力，反而在區別數字、幾何圖形及書寫等方面的學習產生困難。

二、兩組學生在「魏氏兒童智力量表第四版」處理速度指數表現之比較

兩組學生在「魏氏兒童智力量表第四版」處理速度指數的各項測驗均有明顯差異（表二），包括：「處理速度」(t = -2.373,p < .05)、及「符號尋找」(t = -2.503, p < .05)，顯示國中聽覺障礙學生的視覺-動作統整能力速度較聽力正常學生弱，又以「符號尋找」的表現差異最大。

表二 兩組學生「魏氏兒童智力量表第四版」處理速度指數之 t 考驗摘要表

	聽覺障礙組（N=20）		聽力正常組（N=20）			
分析項目	平均數	標準差	平均數	標準差	t 值	p 值
處理速度指數（PSI）組合分數	91.20	13.11	102.35	16.42	-2.373	.023*
符號替代（CD）量表分數	8.30	2.73	10.20	3.28	-1.987	.054
符號尋找（SS）量表分數	8.55	2.43	10.65	2.85	-2.503	.017*
刪除動物（CA）量表分數	9.00	3.41	10.00	3.21	-.953	.346

*p < .05

「符號替代」分測驗主要測量處理速度、短期記憶、學習能力、視知覺、視覺-動作協調、視覺注意能力（陳榮華、陳心怡，2007）。此研究結果與張蓓莉（1981）在測量聽覺障礙學生智力結構結果相似，顯示聽障學生此能力的發展低於聽力正常學生，且隨著年齡的增加與聽力正常學生的落差有逐漸加大的趨勢，此外，兩組學生在視覺-動作統整能力速度表現的「符號尋找」分測驗有顯著差異存在（t = -2.503，p < .05），此分測驗主要測量處理速度、短期記憶、視覺記憶、視覺-動作協調、視覺區辨力及專注力（陳榮華、陳心怡，2007）。其中視覺-動作協調、視覺區辨力扮演重要的能力表現，而本研究亦發現國中聽覺障礙學生的視知覺能力是其相對弱勢能力，「視知覺」補充測驗是測驗圖形辨別的能力，這與杞昭安（1997）研究結果相似，亦顯示聽障組的視知覺圖形辨別能力低於正常組（t = -5.22，p < .01）。此時若加上時間的限制，則其視覺-動作統整能力的速度就變得緩慢而顯現出與正常組的差異了。

三、視覺-動作統整能力正確度與速度之相關

本研究分別以20名國中聽覺障學生和40名全體參與者的資料，探討視覺-動作統整能力正確度和速度的關聯性。20名國中聽覺障學生的分析結果（表三）顯示「視覺-動作統整」與「動作協調」達顯著相關(r＝.660, p＜ .01)，「處理速度指數」與「符號替代」達顯著相關(r＝.947, p＜ .01)，「處理速度指數」與「符號尋找」達顯著相關(r＝.933, p＜ .01)，「處理速度指數」與「刪除動物」達顯著相關(r＝.524, p＜ .05)，「符號替代」與「符號尋找」達顯著相關(r＝.771, p＜ .01)，「符號替代」與「刪除動物」達顯著相關(r＝.591, p＜ .01)。「拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展測驗」的「視覺-動作統整」主測驗和「動作協調」補充測驗彼此有正相關；「魏氏兒童智力量表第四版」處理速度指數與「符號替代」和「符號尋找」兩項分測驗之量表分數達顯著內部相關；而視覺-動作統整能力正確度和處理速度之間雖有正相關之趨勢，但並未達統計上的顯著水準。以40名全體參與學生的資料進行量表分數間的相關分析結果亦顯示類似情形。

本研究結果與劉鴻香、陸莉(1997)說明「視覺-動作統整」主測驗與「動作協調」補充測驗之內部相關係數為.38，達.01顯著水準的結果相呼應。與陳榮華、陳心怡（2007）說明「魏氏兒童智力量表第四版」處理速度指數與「符號替代」及「符號尋找」兩項分測驗之相關係數分為.57、.57，皆達顯著內部相關的結果一致。雖然本研究之「視覺-動作統整」主測驗和「處理速度指數」得分未達統計水準，但仍顯示視覺-動作統整能力的正確度與速度有正相關趨勢。與劉鴻香、陸莉(1997)曾將「魏氏兒童智力量表」（WISC-R）中的作業智商為效標，與「視覺-動作統整」主測驗做積差相關分析，顯示相關係數為.47，達.05顯著水準之論述大致符合。

表三 國中聽覺障礙學生在各量表分數之皮爾遜積差相關矩陣（N=20）

分析項目	視覺-動作統整（VMI）	視知覺（VP）	動作協調（MC）	處理速度指數（PSI）	符號替代（CD）	符號尋找（SS）	刪除動物（CA）
視覺-動作統整（VMI）	1						
視知覺（VP）	.412	1					
動作協調（MC）	.660**	.250	1				
處理速度指數（PSI）	.349	.062	.397	1			
符號替代（CD）	.282	.086	.374	.947**	1		.
符號尋找（SS）	.375	-.010	.347	.933**	.771**	1	
刪除動物（CA）	.292	.197	.339	.524*	.591**	.385	1

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

四、不同背景因素之國中聽覺障礙學生視覺-動作統整能力之比較

本研究探討國中聽覺障礙學生在不同之性別、年級、聽力損失程度、父母聽力狀況以及教育安置等背景因素對視覺-動作統整能力的正確度與速度的差異，結果皆未達顯著差異。

本研究主要結果顯示兩組學生在視覺-動作統整能力正確度沒有顯著差異，但國中聽覺障礙學生在視覺-動作統整能力的處理速度表現較弱，現針對日後相關研究和教學，提出下列建議：

1. 未來的研究者可以將取樣人數增多及族群擴大。
2. 可增加聽障發生年齡、開始配戴助聽器年齡等因素探討，將可能影響聽覺障礙學生視覺-動作統整能力表現的因素有更完整的資訊呈現。
3. 國中聽覺障礙學生的視覺-動作統整能力正確度與聽力正常學生相似，但在處理速度上卻較不理想，建議教師在設計課程或評量時，應考慮給予國中聽覺障礙學生較長的反應時間，同時對視覺訊息量呈現應酌量，並將學習步調放慢，確定聽覺障礙學生吸收理解教學內容後再進行新的學習內容，且在學業成就表現漸有進步，以避免在學習與生活適應上產生困難。

參考文獻

杞昭安（1997）：聽覺障礙兒童圖形認知發展之研究。**特殊教育與復健學報，5**，199-225。

吳武典、胡心慈、蔡崇建、王振德、林幸台、郭靜姿（2006）：**托尼非語文智力測驗指導手冊**。

台北：心理。

林寶貴、李真賢（1987）：聽覺障礙學生國語能力之研究，**教育學院學報， 13，**1-29。

張蓓莉（1981）：台北市聽覺障礙兒童之智力結構。**特殊教育季刊，2**，24-31。

張蓓莉（1981）：聽覺障礙學生智力結構。**師大學報，26**，333-352。

曾美惠（1993）：曾氏寫字問題檢核表之因素效度。**職能治療學會雜誌，11**，13-27。

靳彥鋐（2011）：**國民中小學語文型與非語文型學習障礙學生在魏氏兒童智力量表四版（WISC-IV）表現特徵之研究。**新竹教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，新竹。

劉鴻香、陸莉（1997）：**拜瑞-布坦尼卡視覺-動作統整發展測驗指導手冊。**台北：心理。

陳美文（2002）：**國小讀寫困難學生認知能力之分析研究。**台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北。

陳榮華、陳心怡（2007）：**魏氏兒童智力量表第四版測驗指導手冊。**台北：中國行為科學社。

陳榮華、陳心怡（2007）：**魏氏兒童智力量表第四版測驗技術與解釋手冊。**台北：中國行為科學社。

Burns,T.G.,& O'Leary, S.D.(2004). Wechsler intelligence scale for children-IV: Test review. *Applied Neuropsychology, 11*(4),233-236.

Case-Smith,J.(1996). Fine motor outcomes in preschool children who receive occupational therapy services. *American journal of occupational therapy, 50*(1), 52-61.

Flanagan,D.P.,& Kaufman A.S.(2009). *Essentials of WISC-IV Assessment* ,2nd ed. Hoboken, N.J. : John Wiley & Sons.

Maeland,A.F.(1992) .Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy,dysgraphic,and normal children.*Perceptual and Motor Skills,75,3(Pt2),*1207-1217.

Thorpe,A.M.,Ashmead,D.H.,& Rothpletz,A.M.(2002). Visual attention in children with normal hearing, children with hearing aids, and children with cochlear implants. *Journal of speech, language, & hearing research, 45*(2), 403-413.

Tseng,M.H.(1993a). Factorial validity of the Tseng handwriting problem checklist .*Journal of occupational therapy association ROC, 11*, 13-27.

Tseng,M. H.(1993b). Concurrent validity of the Tseng handwriting problem checklist.*Journal of occupational therapy association ROC, 11*, 29-41.

Tseng,M.H.,& Cermak,S.A.(1993). The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance. *American journal of occupational therapy, 47*(10), 919-926.

Tseng,M.H.,& Chow,S.M.K.(2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American journal of occupational therapy, 54*, 83-88.

Tseng,M.H.,& Murray,E.A.(1994). Differences in perceptual-motor measures in children with good

and poor handwriting. *The occupational therapy journal of research,14,* 19-36.

Williams,P.E.,Weiss,L.G., & Rolfhus, E.(2003). *Theoretical model and test blueprint (WISC–IV Technical Report No.1)* .

Winnick,J.P.(1990).*Adapted physical education and sport.*Illinois:Human Kinetics Books.

國小低年級聾生就讀普通學校之學業及人際適應成效之研究
~以小安為例

陳志榮
台北市立雙蓮國小

摘　　要

本研究的主旨在探討國小低年級聾生小安就讀普通學校之學業及人際適應情形，並從中瞭解若有完善的教育資源對國小低年級聾生就讀普通學校有助於適應，進而提出具體建議，並落實手語翻譯入班服務，作為相關單位推動聾生融合教育之參考。本研究採取單組前後測設計，以聾生小安對象，實施兩年。研究工具採取學期成績通知單、標準化測驗、觀察記錄進行。研究結果顯示國小低年級聾生小安在普通學校就讀其學業成績與一般學生無異；同時，國小低年級聾生小安在普通學校就讀其人際適應有正向經驗表現。

壹、緒論

一、研究動機

依特殊教育法(2014)第 25 條之定義：啟聰學校以招收聽覺障礙學生為主，在回歸主流思潮、融合教育政策推行之前，大多數聽障學生均安置在啟聰學校就讀，直到 1980 年後，聽障學生的教育安置模式受到回歸主流的思潮影響，回歸主流教育安置逐漸成常態，使得啟聰班、資源班紛紛成立。

通常就讀普通學校的國小聽障生，無論聽障程度輕重，只要有殘存聽力且配戴上助聽輔具及具有口語能力兩者都有機會選擇普通學校就讀，若是聽力與口語方面受限，其認知方面與一般同齡孩子無異是否也有這樣的機會就讀普通學校，而該校資源班有手語專長的老師，小安，就是這樣的孩子。

小安重度聽障，在他一歲多的時候被發現對聽覺無反應，經聽力腦幹反應檢查後，無法進行電子耳或配戴助聽器改善聽力，因而發展口語能力有限，但其健康狀況、知覺動作、生活自理、認知方面等與一般同齡孩子無異，其醫生與語言治療師皆認為小安應該早日學習手語，有助於他認知能力的提升。在他讀完普通學校附設幼稚園後，教過他的老師與學前巡迴輔導老師一致認為他可以試讀普通學校與一般孩子融合，於是透過大學教授的協助及經過鑑定安置會議後，因研究者有手語教學專長，於是小安經決議安置在研究者任教的普通學校。

另也召開小安個案會議，邀請專家學者出席討論小安入學前的學習需求提供一些教育服務，經討論決議除了國語、數學等課程以手語教學方式抽離到資源班上課，其餘課程皆在普通班上

課，並提供「助理員」，協助小安上課學習及與同儕互動，待小安的基礎手語能力建立後，再視需求申請手語翻譯入班協助，並於學期末再召開檢討會議以討論其安置合適性。

為了讓小安能適應普通學校生活需事先擬定計畫，開學前與幼稚園老師、學前巡迴輔導老師召開升國小轉銜會議，以瞭解小安在幼稚園的學習狀況與同儕互動情形，再則與小安的新班級導師討論一年級班級課表，為了配合助理員入班時間，在課表上做了適度的調整，讓助理員能一天中同一時段入班，避免一天中分開時段而奔波，因此小安的低年級班級課表大致排定，再請教務處排課，而開學初第一週所需要做的事如下:

1. **認識校園：**帶小安在校園內走一遍，如健康中心、圖書館、操場、資源班等拍照下來，並現場教他該地點的手語，提醒務必記得校園內常去的地點。比如：肚子痛去健康中心找護士。
2. **認識科任老師：**利用早自習時間帶小安拜訪校長、主任、科任老師並合照一張，替科任老師取個手語名字，下次提起科任老師時，用手語名字稱呼容易憶起。
3. **認識同學：**由於小安認字剛起步，聽幼稚園老師說法，小安容易記住同學的座號，小安班上有 26 個同學，因此向導師要全班的大頭照，並作成兩張 A4，一張是 12 個男生大頭照、另一張是 14 個女生大頭照，請小安記下每個同學的座號並與其名字做個連結。若提起某個同學，用手語比出座號加上姓氏，有助於他日後協助導師發放聯絡簿與作業本。
4. **認識課本習作等：**拍好所有的課本、習作、作業本、聯絡簿等等照片並做成一張照片圖(正反面)，凡是聯絡簿交代的作業與下節課要帶的課本，小安透過照片圖將作業與課本準備齊全。
5. **認識自己的課表：**指導小安學會看自己的課表，若課表上的課程名稱有黃色塗滿表示要到資源班上課，一開始不熟悉，通常請助理員提醒，只要他一來資源班，研究者詢問他今天是星期幾、第幾節上什麼課，養成他日後自行看課表並準時到資源班上課之習慣，而不需他人提醒。
6. **學習使用溝通圖卡與招呼方式：**由於小安無口語能力，本人製作一份小張可隨身攜帶及易翻閱的溝通圖卡，每張溝通圖卡是校園內常用的句子，比如謝謝、對不起、我想上廁所、我想喝水等等，讓小安可用此圖卡跟同學、老師做簡易溝通，若將來達到足夠的基本字彙量，可準備易小紙張做筆談溝通。招呼方式則提醒小安有幾種選擇可輕拍對方的肩膀、在他人面前揮手或輕敲桌子以示禮貌。
7. **自編語文教材：**由於小一國語課本前十週是注音符號課文，後十週才有國字，因此為了讓小安有參與感，也給他練習描寫注音符號，並將注音符號課文改編國字課文並搭配手語圖，一年級上下冊皆自編成手語課文，讓小安回去可以複習，但二年級課文內容增多，由於有了一年級的基本認字量，於是沒有再編手語課文，也從課文中重要的語詞整理出來並搭配手語圖和照片，以增強小安對語詞的理解度。
8. **定期召開 IEP 會議：**開學初邀請導師、科任老師、家長和行政人員與，向大家說明小安

的學習狀況及特殊需求，並製作常用 10 個手語語詞和溝通圖卡給老師用來和小安溝通，且在學期末將與導師、科任老師等談談小安的目前學習生活狀況。

9. **聽障宣導：**開學初向全班介紹小安，並帶領大家體驗「無聲」活動，瞭解聽不見帶來生活的影響，以及如何跟小安進行有效的互動溝通。

工欲善其事，必先利其器，以上是開學初研究者必須完成的這些事，待一切準備就緒後，於是開始思考研究者能否協助小安在兩年內順利適應普通學校生活，並繼續讀中年級以上到畢業。

因此本研究旨在探討國小低年級聾生-小安就讀普通學校的學業及人際適應現況，據此提出研究結果與建議，作為相關單位規劃未來特殊教育之行政、教學與輔導之參考。

二、研究目的

基於以上研究背景與動機的探討，本研究主要目的如下：

(一) 瞭解低年級聾生小安就讀普通學校其學業成績情形成效。

(二) 瞭解低年級聾生小安就讀普通學校其人際適應情形成效。

貳、文獻探討

一、相關法規

依據「特殊教育法」第 18 條中明文規定:特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神。(教育部，2014)

依據「特殊教育法」第 20 條明文規定:為充分發揮特殊教育學生潛能，各級學校對於特殊教育之教學應結合相關資源，並得聘任具特殊專才者協助教學。(教育部，2014)

依據「高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法」第 3 條明文規定:提供身心障礙學生得與普通班學生共同接受融合且適性之教育；以團隊合作方式為身心障礙學生訂定個別化教育計畫、編選適當教材、採取有效教學策略及實施多元評量方式。(教育部，2014)

依據「身心障礙者權利公約」第 24 條「教育」明文規定，身心障礙者於普通教育系統中獲得必要之協助，以利其獲得有效之教育。確保以最適合個人情況之語言與傳播方法、模式及於最有利於學業及社會發展之環境中，提供教育予視覺、聽覺障礙或視聽覺障礙者，特別是視覺、聽覺障礙或視聽覺障礙兒童。(衛生福利部社會及家庭署，2014)

綜上所述，若將來國小聾生選擇普通學校就讀，相關單位需給予完善的教育資源與配套措施，讓國小聾生在普通學校有良好的適應。

二、國外小學聾生就讀普通學校及手語進入校園之例

波士尼亞與赫塞哥維納（簡稱：波赫）塞拉耶佛市的奧斯曼納克斯小學(Osman Nakas primary school)，去年 9 月迎接一名 6 歲的小男孩查德(Zejd Coralic)入學。但由於查德不但失聰

也不會說話，因此無法與老師跟同學溝通，全班的家長們集資請了一個手語老師，替全班一起上手語課。再經過 3 個月的課程後，孩子們都能用基本的手語跟查德「聊天」，也都熱衷於學習手語。(隋昊志，2016) 。

香港中文大學手語及聾人研究中心與幼稚園與小學合作，推動共融計畫，安排聽障生與一般生共同在主流學校學習，教師以口語和手語作教學語言，讓聽障生與一般生共同學習，大幅提高聽障生學習成效 (星島日報，2014) 。

美國自 1992 年起，政府開始編列經費補助「教育手語翻譯員」的培訓與聘任（Shroyer & Compton, 1994）。Schick(2001)說明「教育手語翻譯員」的角色和功能，他指出翻譯員可為教室活動、遠足、集會及運動競賽翻譯。翻譯的類型可能包括手語翻譯、口語轉譯、同時翻譯。Jones(1999)描述了翻譯員所扮演的多重角色，他們是教育團隊之一，除了準備其翻譯工作以及和老師共同努力去發展一些增進聾生和同儕互動的方法等。郭俊弘(2008)提出「教育手語翻譯員」應充分地與聽障學生的教師進行溝通與瞭解，討論出最適合協助聽障學生的授課模式。

綜上所述，國外比台灣更早推動雙語共融教育及完善的教育翻譯員制度，效果成見，郭俊弘(2007)發現根據國外實施手語和口語並重的綜合溝通或雙語教育，尤其適合重度與極重度的聽障生，手語不僅不會妨礙口語的學習，反而可以使聽障生學習更益獲致成功。

三、台灣小學聾生就讀普通學校及手語進入校園之例

新竹重度聽障的小二生吳小朋友，他是全台灣唯一一位，擁有專屬手語翻譯員小朋友。每天上學，都有翻譯員手語說明，讓原本孤單的他，交到朋友，也喜歡上學。不但成績進步，考了全班第三名，還跟同學漸漸打成一片(莊明獻、彭佳芸，2008)。

據研究者所知，其實新竹市曾有兩位國小聽障重度學生就讀普通學校，一位是開人工電子且口語尚可，另一位是無聽力及口語，兩者就讀不同學校，但他們皆有手語翻譯員入班，一直到今年國中畢業，其兩位母親已有手語專長，迄今和聽障孩子手語溝通沒有太大問題。

曾幫助過他們兩位翻譯的手語翻譯員敘述：「轉眼間，這兩個孩子已長得比我還高，就要從國中畢業了。回想起這段過程，即便一直面臨經費困難、擔心資源排擠，我仍看見孩子、家長、受委託的協會以及政府，整個手語翻譯團隊的努力。」(框框裡的魚，2016)

中山醫學大學語言治療與聽力學系曾與台中和平國小一起合作，進行手語雙語閱讀繪本教學的實驗研究，這是台灣第一次在國小進行實驗，讓班上聽力正常的學生和聽損的同學，一起透過口語和手語上課。此計劃的主持人劉秀丹指出，就算科技再進步，助聽器或人工電子耳都不能夠讓聾生完全聽懂。透過手語的輔助，可以幫助聾童瞭解別人的說話。此外，她亦希望透過這些證據，告訴相關的聾人教育決策者，找到一個在台灣落實手語雙語教育的一個方法和方向。(歐姵君、王興中，2014)

黃玉枝（2010）認為由 ICED 2010(第 21 屆世界聾教育會議)的倡議中，教育環境中對於語言的選擇，應持有更多包容與需求的考量，尊重聾人的多重語言的選擇，聾人的文化也需受

到重視與尊重；聽人應了解聾人文化的內涵並給予尊重，台灣應該也多做這方面的宣導，畢竟未來是一個尊重多元語言及多元文化的新世紀。

綜上所述，新竹市是台灣首例提供國小手語翻譯服務，而台中市則是台灣首次在普通國小試辦聽障雙語教育，作為台灣主要城市的台北市可依此參酌並同時跟進，受惠於就讀普通學校國小聾生。

相對國外與台灣比較，波赫國小家長願意集資手語老師教全班手語，目的是和聾生手語溝通；香港鼓勵國小聽障生和聽人兒童共同學習手語；美國聽障生若選擇就近普通學校，則提供「教育手語翻譯員」入班，台灣這部分還需有改善的空間。郭俊弘(2007)提出未來重度、極重度的聽覺障礙學生也都有可能改採融合教育模式，為因應其手語溝通模式，學校必定需要「教育手語翻譯員」。

參、研究方法

一、研究設計與架構

本研究採取單組前後測設計，探討低年級聾生在普通學校融合成效之影響。研究架構如圖 1 所示：

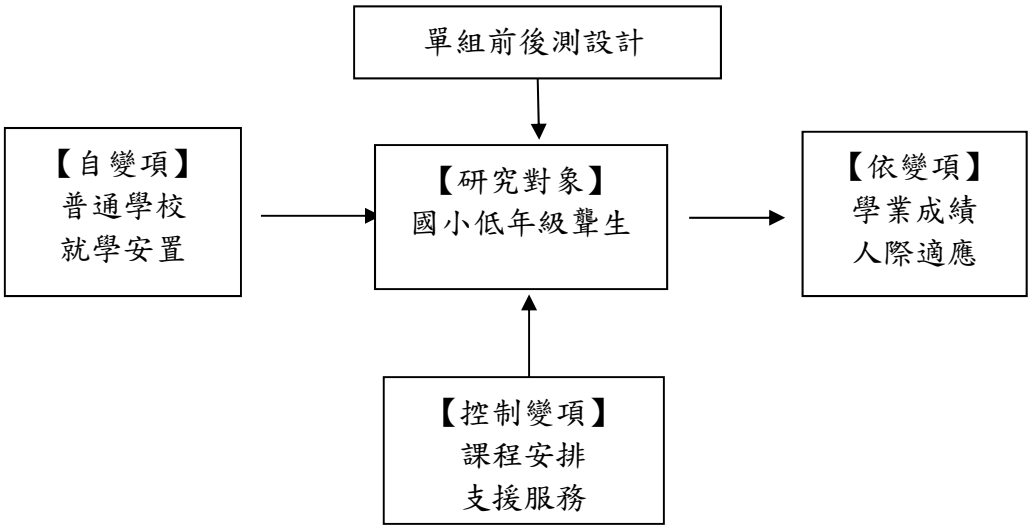


圖 1 研究架構

（一）自變項

本研究的自變項為「普通學校就學安置」，於 2015 年 9 月 1 日至 2016 年 6 月 31 日，國小一年級至二年級兩個年段。

（二）依變項

本研究依變項為學業成績及人際適應，探討國小低年級聾生在普通學校就學安置下，其學業成績及人際適應表現情形。

（三）控制變項

1.課程安排時間

課程安排在小安入學之前，除了透過個案會議決議幾節抽離課程，再則利用與小安的新班級導師討論課表，為了讓助理員每日能連續幾節入班協助，不需空堂等著下節入班，灰底是助理員入班時間，一般字體是小安抽離至資源班上課，括號則是小安外加課程，與其他聽障學生一起上課，談定後並請教務處協助排課表，而本土課程改上溝通訓練課以加強他的手語與閱讀理解能力。

表3-1 小安低年級普通班課表

低年級普通班課表						
節次	時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
晨間	7：55～8：35	導師時間	(社會技巧)	導師時間	朝會	導師時間
1	8：40～9：20	生活	生活	生活	美勞	生活
2	9：30～10：10	綜合	音樂	英語	彈性	健體
3	10：30～11：10	閱讀	健體	本土	數學	國語
4	11：20～12：00	國語	綜合	數學	國語	英語
午休	12：40～13：20					
5	13：40～14：20	(溝通訓練)	國語			
6	14：30～15：10	(溝通訓練)	國語			
7	15：20～16：00		數學			

2.支援服務

低年級期間聘請助理員入班協助，位置安排在小安旁邊，主要觀察記錄小安在普通班表現情形，協助提醒上課注意事項及告知下一堂要換教室，與小安溝通方式則是簡單的手語、溝通圖卡及圖畫筆談等。若下一堂是資源班的課，助理員就提醒小安抄完聯絡簿背書包到資源班，並將觀察記錄表給研究者，討論小安前幾堂在普通班上課情形。若學校有安排宣導活動、校外教學、普通班課程需要等等，不論是排在哪個時段，即便不是研究者的課，隨時到現場協助手語翻譯。

學校支援部分，輔導室定期會召開小安個別化教育計畫會議，邀集導師、科任老師參與會議，說明小安的學習狀況特殊需求，期末時也召開一次會議做個檢討，另也協助申請助理員時數、繪畫比賽通知、交通費補助及其他等等，同時也是扮演協調重要角色。

二、研究對象

本研究以低年級小安為研究對象，聽障重度。

(一)發展史：小安在懷孕與出生時期並無特殊狀況，在動作發展上也大致一般幼兒的發展，惟到 1 歲 9 個月還不會說話，只會有一些聲音。

(二)醫療史：因無法發展出口語，經由聽力腦幹反應檢查後，聽力為 90 分貝以上且無法進行電子耳或配戴助聽器改善聽力，且經磁振造影 MRI 檢測發現左耳無聽覺神經，右耳聽覺神經細小。

(三)過去特殊教育情形：曾進入啟聰學校嬰幼兒部就讀，到幼稚園大班時期，媽媽聘請手語家教老師對小安進行每週三天手語教學，並於同年進入普通學校附幼，適應良好，家人期許小安畢業後，透過鑑定安置能找到一個願意接納聽障孩子的學校及老師、讓小安有機會和一般生融合學習。

(四)能力現況描述

1.健康狀況、知覺動作與生活自理與一般同學無異。

2.認知能力：視覺探索與辨認度表現佳，透過手語、圖卡及文字等學習能接收更多的視覺訊息。

3.溝通能力：主要溝通力為手語，可簡易表達自己的想法，做出正確的回應，且能觀察當下的情境並跟著做出適當的行為。

4.情緒行為：笑臉常開，情緒穩定，有時動作較急促，需學習等待。

三、研究工具

(一)學期成績通知單

每學期末學校將發放成績通知單，低年級科目為國語、英語、本土、數學、生活、音樂、美勞、健體、綜合、彈性共 10 科，並從每一科目採取成績等第方式，研究者將之影印留存於 IEP 資料夾，此成績評量以瞭解小安於兩年內在普通學校之學業成績情形。

(二)標準化測驗

標準化測驗部分選擇合適施測小安的內在能力測驗，且排除相關需聽力測驗，在二年級下學期實施托尼非語文智力測驗、學齡階段數學能力測驗(初級)、學齡階段國語能力測驗(初級)、短句口語接收能力測驗(手語版)四種測驗，此測驗以瞭解小安於兩年內在普通學校之各科習得後，內在能力在各測驗百分等級結果情形進行分析。

(三)觀察記錄

請助理員每日在原班中即時觀察小安上課表現，記錄與教師、同儕互動情形，每逢下課後陪同小安到資源班，便將觀察記錄表給研究者，以瞭解小安兩年內在普通班學業及人際適應情形。

肆、結果與討論

(一)小安在校學業成績表現結果

本研究透過小安學期成績通知單以瞭解兩年內學業成績情形，結果如下：

1.一年級學業成績

表 4-1 小安 2014 學年度學期成績

	國語	英語	本土	數學	生活	音樂	美勞	健體	綜合	彈性
第一學期	甲	甲	甲	甲	優	甲	優	優	優	甲
第二學期	甲	甲	甲	甲	優	甲	優	優	優	甲

2.二年級學業成績

表 4-2 小安 2015 學年度學期成績

	國語	英語	本土	數學	生活	音樂	美勞	健體	綜合	彈性
第一學期	甲	甲	甲	甲	優	優	優	甲	甲	優
第二學期	甲	甲	甲	甲	優	優	優	甲	優	甲

由表 4-1 至 4-2 可知語文(國語、英語、本土)和數學在研究者手語教學指導下，小安能學會 80%以上的學習內容，其他領域課程透過助理員提示、協助以及研究者手語翻譯，小安亦能學會 70%-80%的學習內容。重要的是，小安母親積極學習手語，若是資源班的課會入班學手語，回家方便幫小安複習，也重視他的繪畫與體育才能，因此小安的各科成績皆能甲等以上。

(二)小安標準化測驗結果 (2016 年 5~6 月施測)

本研究透過標準化測驗以瞭解兩年內小安的內在能力情形，結果如下：

表 4-3 二年級小安的標準化測驗結果

測驗名稱	分數結果
托尼非語文智力測驗	原始分數 43 分→百分等級 72
學齡階段數學能力測驗 (初級：適用 1 至 3 年級)	概念 21 分、計算 10 分、應用 7 分、全測驗 37 分→聽障生全測驗百分等級 85、聽常生全測驗百分等級 66
學齡階段國語能力測驗 (初級：適用 2 至 3 年級)	1.圖配字 5 分 →聽障生「圖配字」百分等級 75 2.注音(無法施測) 3.字形 12 分→聽障生「字形」百分等級 55 4.選詞 10 分→聽障生「選詞」百分等級 43 5.語法分析 11 分→聽障生「語法分析」百分等級 58 6.閱讀理解 11 分→聽障生「閱讀理解」百分等級 69
短句口語接收能力測驗 (手語版：適用 3-9 年級聽覺障礙學生)	原始分數 255 分→三年級百分等級 65

由 4-3 表可知，小安在智力與基本學業能力皆在中等以上，惟在部分國語能力測驗上需要研究者以手語加以解釋題意或語詞意義，經解釋後其成績也都能達到百分等級 50 以

上，由此可知，若能藉由手語翻譯，應能提升其學業成績。未來待手語翻譯員入班後，嘗試做小安學習與人際適應之媒介，期望能提升其班級適應能力。

(三)小安於兩年內的人際適應情形

本研究透過觀察記錄表以瞭解小安在兩年內在普通班人際適應情形：

1.參加週三下午社團活動-街舞社

現在的小安，積極參與原班活動，喜歡和班上同學跟著一起行動，做同樣的事，班上有一位女同學對她特別好，願意當他熱心的小天使，一起加入每週三下午的街舞社，也有其他同學一起加入，熱心協助指導小安記熟舞蹈動作，並在每學期辦理才藝成果發表，他和街舞社同學上台獻出舞藝，演出了自信與成就感。

2.參加每學期校外教學暨校慶運動會

每學期低年級都會安排一次校外教學，導師請研究者一起參加並協助手語翻譯，小安知道隔天要校外教學，昨晚會興奮得睡不著覺，和同學互動良好，在手語翻譯協助下，能遵守團體規則。而每學年度校慶運動會，小安參與低年級表演節目演出，唱唱跳跳，即使不用手語翻譯，小安能用眼睛觀察周遭動靜跟著配合動作，田徑競賽也樂於參與其中，並跑出好成績。

3.參與普通班勞作課程暨感覺統合訓練課

導師事先會告知研究者第幾節在普通班上勞作課，邀請小安一起參與，小安原對勞作很有興趣，和同組同學合作完成作品或自行完成一個作品時，導師會將之張貼於公告欄與藝術走廊，小安覺得和大家一起完成作品很有成就感。另每週二早自習安排與資源班不同年級的同學一起上感覺統合訓練課，學習如何遵守團體規則與配合職能治療師指令做正確的動作，小安動作較急促想搶先一步，已提醒需依循序漸進完成，大致上和同學互動不錯。

4.能遵守班級團體生活常規暨同儕互動

如升降旗、下課時間、清潔活動、去圖書館借還書等，小安會運用視覺線索觀察週邊動靜，跟著原班一起行動，小安已記熟同學的座號與姓名，也會幫導師發作業及聯絡簿，又能盡責和大家完成清掃工作。下課時，喜歡和同學至就近的遊戲場所嬉戲，小安在一年級開學初有時心情一興奮會習慣推同學的背部，已叮嚀幾次後已能改善，便能和同學融洽的相處。若同學看到小安在作業操作上無法跟上，即使不會手語，也會動作示範帶領他完成，另小安也吝於分享與幫助同學，如小安生日的時候，會帶來餅乾給同學分享；知道同學沒帶橡皮擦，會願意借他共用；有同學想要多的獎勵卡換獎品，小安也願意將自己的獎勵卡送給他。

綜上所述，小安兩年在普通班參與團體活動和同儕相處愉快，並懂得遵守團體規則，有時同學會做出失當行為，可能在走廊上奔跑或肢體上打打鬧鬧等，引起小安好

奇跟著起哄，以為是跟大家玩在一起是有趣的，但只要告知小安此行為的背後意義，小安便很快能瞭解，並留意互動上的禮貌與原則。而林岳慶(2015)表示聽障學生若可以建立多種模式的溝通管道與一般同儕互動，即便手語並非主要的溝通模式，但卻可以配合是視覺線索使一般同儕瞭解聽障學生欲表達的內容，並進而促使聽障學生與聽人同儕建立良好的社會互動關係。

(四)小安的獎懲記錄

研究者收集小安在兩年內獲得獎懲事蹟，整理如下：

表 4-4 小安兩年內獎懲記錄

年級	獎懲記錄內容	日期
一年級	「第十屆春天兒童畫展-傳遞真愛 迎向未來」美術創作展榮獲乙組銅牌獎(財團法人台北市來春教育基金會)	**103.12**
	台北市 103 學年度學生美術比賽國小低年級組繪畫類第三名(台北市政府教育局)	**103.12**
	103 學年度全國學生美術比賽繪畫類國小低年級組佳作(教育部)	**103.12**
	103 學年五項藝術比賽之美術比賽低年級繪畫類美術創作「快樂的稻草人」表現優良(雙蓮國小)	**103.12**
	一年級學期進步獎(雙蓮國小)	**104.01**
二年級	104 學年度五項藝術比賽之美術比賽低年級繪畫類 美術創作「爺爺奶奶散步去」表現優良(雙蓮國小)	**104.11**
	參加台北市兒童美術創作活動榮獲金牌獎 x1、初階創作精神獎 x1(雙蓮國小)。	**104.12**
	福智文教基金會「媽媽的喜歡」徵畫比賽活動，低年級特優	**105.05**
	二年級學期進步獎(雙蓮國小)	**105.01**
	台北市 105 年度國民小學禮儀楷模(雙蓮國小)	**105.05**

由表 4-4 可知，小安參加校內外美術比賽獲得不少佳績且在公開場合上接受表揚，學業上表現在兩年內獲得兩張學期進步獎，人際適應上表現在班上推舉為禮儀楷模。

伍、結論與建議

一、結論

本研究依研究結果提出以下結論：

1.國小低年級聾生小安在普通學校就讀其學業成績與一般學生無異。

本研究發現，國小低年級聾生小安在普通學校就讀後，透過學期成績通知單與標準化測驗中，顯示其學業成績與一般學生無異。

2.國小低年級聾生小安在普通學校就讀人際適應有正向經驗表現。

本研究發現，國小低年級聾生小安在普通學校就讀後，透過觀察記錄中顯示其人際適應有正向經驗表現。

二、建議

(一)融合教育案例與日俱增、落實「教育手語翻譯員」入班翻譯制度

將來低年級聾生安置在普通學校有其可能性，建議相關單位提供手語翻譯資源，並建立「教育手語翻譯員」制度及培育，讓聾生與同年級學生有平等的機會學習以及吸收更多的訊息。若聾生於學前階段無手語經驗，需安排低年級下午無課時段邀請手語老師加強聾生手語練習，家長能陪同學習為佳。而中高年級的課程多了自然、社會等科目，比起低年級課程更為艱深、抽象。小安除了抽離國語、數學、英語、本土，其他科目(社會和自然等)仍須手語翻譯安排，協助小安即時獲得課本的知識。

(二)入班手語教學

每學年度九月期間學校將辦理親師座談會，簡稱家長日，導師或資源班老師可向全班家長說明聾生的情形，並經其同意則安排每週一次早自習或其他時段，邀請手語老師教全班常用溝通手語句型或利用繪本共讀方式手語說故事，一來能引起全班對手語的興趣以延伸利於與聾生溝通，二來可促進生命教育的涵養。

(三)培育小小手語翻譯員

選出班上對於聾生較熱心協助的同儕，將之培育小小翻譯員，主要協助提醒聾生留意班上一些重要訊息，並一起同時行動，比如老師講到課本第幾頁、分組活動要做的事情等等，不因錯失訊息而慢了一步，於每學年或學期末提出獎勵以示鼓勵。若將升上中年級，期許安排同班，免得重新找新的同學再培育小小手語翻譯員。

(四)立法將手語列為本土課程選修之一

國小一年級第一學期課程安排每週上本土課程，主要是教台語，但升二年級時，學校發放本土課程選修調查表，調查表上除了台語，還有客家語、原住民語，甚至原住民語言分很多細目可勾選，學校則會安排精熟原住民語的老師任教，但唯不見手語，若成立手語課程，聽障生和一般生可共同選修，又若家中有聾家人或親戚，可以學過的手語將之溝通增加親子互動關係。

(五)減輕資源班教師工作量

資源班教師若有手語技能，但其每週負擔個別課程約 10-12 節(占總堂數的一半)，而學校舉行相關學習活動時，資源班老師也隨時現場支援手語翻譯，工作量甚大，因此期望相關單位提供人力資源(如教育手語翻譯員、支援老師)，以減輕資源班教師工作量。

參考文獻

林岳慶(2015)。**啟聰學校及普通學校高中職聽障生與聽常同儕之友誼經驗研究**。台南大學特殊教育系碩士論文，未出版，台南市。

星島日報(2014 年 6 月 21 日)。主流校「雙語」教學，聽障生表現佳。**星島日報**。取自：https://hk.news.yahoo.com/主流校-雙語-教學-聽障生表現佳-220006543.html

莊明獻、彭佳芸(2008 年 10 月 28 日) 。專屬手語翻譯，聽障生不孤單。**華視新聞。**取自：http://news.cts.com.tw/cts/society/200810/200810280255442.html

框框裡的魚(2016 年 6 月 30 日)。第二次的國小生活。**聯合報**。取自：http://udn.com/news/story/7044/1795745。

郭俊弘(2007)。聽覺障礙學生在融合教育環境之探究。**聲暉雙月刊，13**(5)，6-16

郭俊弘(2008)。教育手語翻譯員的角色與職責。**國小特殊教育，46**，77-84

教育部(2011)。**高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法。**2011 年 5 月 16 日教育部台參字第 1000075883C 號令訂定發布全文 9 條；並自發布日施行

教育部(2014）。**特殊教育法**。2014 年 6 月 18 日華總一義字第 10300093311 號令修正公布第 10、17、32 條條文

黃玉枝(2010)。開啟聾人參與和合作的新世紀-第 21 屆世界聾教育會議(ICED)倡議的省思。**南屏特殊教育，1**,101-110。

隋昊志(2016 年 2 月 16 日)。揪甘心！聾啞男孩成新同學，全班為他學手語。蘋果日報。取自：http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20160216/797019/

歐姵君 王興中(2014 年 1 月 15 日)。台灣聽障雙語教育，首次在國小試辦。**公視新聞網。**取自：http://news.pts.org.tw/article/259923?NEENO=259923。

社會福利部社會及家庭署(2014)。**身心障礙者權利公約。**2014 年 8 月 20 日公布

Schick,B.(2001).Interpreting for children:How it is different.Odyssey,2(2),8-11

Shroyer,H.S.,&Compton,M.V.(1994).Educational interpreting and teacher preparation. American Annals of the Deaf, 139(5), 472-479.

服務學習對於過動症孩子的情緒控制、專注力及人際交往影響之個案研究

吳善揮
香港大學教育學院

摘　要

注意力不足過動症(以下簡稱之為過動症)的孩子一般都有著衝動、欠缺專心、情緒控制失調等問題。因此，現時不少學者都嘗試研究以不同的方法，來協助過動症孩子改善此等症狀，以利他們在學校順利學習、以及與他人相交。由是之故，筆者邀請了一名過動症孩子參與服務學習，嘗試藉此改善他的過動症徵狀，而本文則透過深度訪談的方式探究當中的成效，研究結果發現服務學習能夠有效改善他的情緒控制問題、加強他做事的專注度、以及促進他與同儕之間的關係。

關鍵字：服務學習、同儕關係、情緒控制、專注力不足、注意力不足過動症

The Case Study of Service Learning for Children Suffer from ADHD regarding to the impacts of Emotional Control, Concentration and Interpersonal relationships

Ng Sin Fai Eric
Doctoral Student, University of Hong Kong, Faculty of Education

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (hereinafter referred as Attention Deficit Disorder) is generally defined as the children who have the symptoms of impulse, lack of concentration, emotional control disorders and other mental problems. Nowadays, many scholars have tried to find different ways to help the children improving the symptoms in order to facilitate their learning in school, and able to interact with others effectively. Obviously, author has invited a teenager who suffers from Attention Deficit Disorder to participate in service learning, improving his hyperactivity symptoms via this testing. This study is conducted by in-depth interview in order to investigate the effectiveness of service learning. The result reveals service learning can bring many positive effects, encompassing with the emotional control, increase his concentration as well as maintain the relationship with his acquaintances effectively.

Keywords:
Service learning, emotional control, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, hyperactivity

不倒的力量—復原力對身心障礙者家長壓力調適之影響

鍾偉元

台北市啟智學校

壹、緒論

一、研究背景與動機

工作場域之實際感觸

研究者目前服務於台北市某特殊教育學校,本校主要學生皆為身心障礙中重度或極重度的孩子,大部分的孩子幾乎無法獨立生活,此外,許多孩子也伴隨有嚴重的情緒困擾與行為問題,讓家長疲於照顧與應付,在身心情緒、家庭互動、生活改變及經濟開銷上都產生許多負向的影響,甚至因為長期的疲累、壓力與無助讓家長多數都有憂鬱及焦慮的現象。

身心障礙者家長之壓力調適刻不容緩

在 2015 年 3 月底時,發生一起父親殺害身障兒的人倫悲劇,台北市一名父親因為長期照顧自己重度腦性麻痺的兒子而身心俱疲,他詢問兒子:「大家都很累了,我殺了你好嗎?」他見愛兒點頭,便在車後座掐死兒子,兒子斷氣後,他便悲從中來抱著遺體撫屍痛哭(取自蘋果日報電子報,2015),此社會案例震驚了整個特教圈,更能看出協助身障者家長是刻不容緩的重要使命。

復原力之展現應廣為身心障礙者家長重視

研究者近幾年在特殊學校的工作場域中觀察,驚喜的發現,雖然有些家長一樣面臨障礙孩子辛苦的教養壓力與困境,卻仍能在很快的時間走出來,並正向、樂觀的看待自己的孩子,從看見孩子的優勢著手,甚至笑口常開的每天來到校園做志工、學習新知!有鑒於此,研究者希望能以復原力的精神與理論,深入探究身心障礙者家長的復原力量,呈現他們的特殊生命經歷以及成功調適壓力、走出陰霾的歷程與方法。

二、研究目的與問題

基於上述之研究動機,此研究之主要目的為以下三點:

(一)瞭解家長在養育身心障礙孩子時所經歷的情緒反應及壓力經驗。

(二)探討影響身心障者家長成功進行壓力調適的復原因子為何?

(三)提供助人工作者、學校教師、相關機構等在輔導及服務身心障礙者家庭時的參考,並讓尚未走出之身心障礙者家長有良好的典範借鏡。

基於研究目的,本研究探討的主要問題面向包括:

(一)探討身心障礙者家長的壓力反應與經驗為何?

(二)探討影響身心障礙者家長壓力調適的復原因子有哪些?

(三)探討復原因子如何影響身心障礙者家長之壓力調適?

貳、文獻探討

一、身心障礙者家長面臨之悲傷與壓力

基於身心障礙兒童父母對於面對障礙兒事實之反應眾多且分歧，沒有單一的反應模式適用於所有父母（Shea & Bauer, 1985）。Wolfensberger （l967）曾根據有關文獻歸納，父母面對障礙子女時可能會有以下的情緒反應（引自羅婉榛，2007）：震驚、愛恨交織、憤怒、痛苦、焦慮、逃避、沮喪、絕望、失望、難以接受、困窘恐懼、憂鬱、悲傷、罪惡感、無助感、遺憾、自憐、羞愧、受驚嚇、憐惜、自殺的衝動、心理受創等等。而這些情緒也會出現在每一障礙類別孩子的父母身上。Wolfensberger（1967）認為父母會有這些反應，是因為承受了過多的悲傷及罪惡感所致，因此，他們會出現如此反應乃是自然而正常的，社會大眾應給予身心障礙者家庭更多的支持與同理。而台灣學者陳昭儀（1995）對於身心障礙兒童父母的反應歷程，將之歸納為五個階段：(一)震驚、憂慮、絕望、拒絕 (二)憤怒不平(三)祈求、許願(四)沮喪及失落感(五)接納，故研究者綜整以上身心障礙者家長悲傷的反應歷程可得知，家長在面對自己的孩子為身心障礙者時，先會產生震驚、憤怒之劇烈情感反應，而後轉為沮喪、歉疚卻仍不放棄希望，最後則慢慢進入適應與接納階段，能以正向的角度面對孩子為身心障礙者的事實，開始欣賞孩子的優點、享受與孩子相處的樂趣並積極的參與及規劃孩子的教育及治療事宜。

研究者綜合各相關文獻所述，整理歸納出身心障礙者家長所面臨的壓力種類主要分為以下幾類（何國華，2001；周欣穎，1993；陳昭儀，1994；張淑芳，2000；張毓蓉，2009；黃淑賢，2004；羅婉榛，2008；Cauble ＆ Patterson,1982；Kwan, 2002；McCubbin,Mittler,McConachie,& Helen,1986)：

(一) 家庭經濟壓力

障礙孩子自出生起因為疾病的診治便需要龐大的醫療及復健費用，且此經費的支出就像個無底洞一般沒有盡頭。對於整個家庭而言，是最直接也最令人感到極大壓力的因素。障礙兒大多會伴隨許多不同的特殊疾病，每年龐大的藥物費用十分可觀。入學之後，由於生活自理、學習狀況與社交技巧能力皆不盡理想，可能需要額外聘請外傭、鐘點看護、家庭教師等進行專業照顧及輔導，此外，多數障礙兒需要購置特殊的輔具及復健器材，且依照孩子的生理發展必須不斷的汰換更新，採購費用更是無上限。雖然目前政府對身心障礙者家庭有相關的補助，但仍不足以支持無底洞的開銷。是故若家境情況原本便不富裕者，大多無法提供障礙子女的較完善的教育與治療，而錯失許多讓孩子成長的黃金時機。

(二) 工作生活轉變壓力

當障礙子女出世後，父母親們原有的生活形態將有極大改變。由於父母親必須花費大量的時間與精力來照顧子女，因此大部分的社交及休閒活動都被迫停止，再加上障礙子女出生後，許多家長會覺得生出有障礙的子女是比較不光彩的事情，且帶障礙子女出門也較不易或容易引

來外人異樣的眼光，無形中更剝奪了家長想要持續發展社交生活及與外界接觸的意願。另外，家長在工作型態也會有重大改變，由於家長必須長時間陪伴在子女身旁，因此必須面臨轉業的問題，選擇工作時間較彈性、或可在家工作的職業。許多家長甚至須辭去原有的工作，全心全意的照護子女。

（三）障礙子女教養照顧壓力

身心障礙子女由於天生的疾病及因疾病伴隨的情緒與行為問題，讓家長照顧非常不易，多數一輩子都無法獨立、需要家長協助生活自理。再加上為求孩子的進步或防止退化，需耗費相當大的精力到處求醫、安排復健、訓練課程等等。此外，多數障礙孩子伴隨嚴重的情緒行為問題，如打人、咬人等攻擊行為、自傷、尖叫哭鬧等等，往往也讓家長疲於應付或滿身是傷而心力交瘁。除此之外，孩子未來的生計及出路也是家長最擔心也最憂心的課題，擔心孩子未來無法就業、沒有適當的機構安置、無法獨立生活以及擔心自己離世後無人照顧等，以上種種的教養與照顧壓力皆是家長們一輩子難以卸下的重擔。

(四) 心靈譴責及情緒壓力

孩子健康平安的出生與長大是每個家長最大的希望與期待，面對生出障礙兒的事實，這種痛絕對不亞於孩子的過世，在經歷初期的震驚、憤怒及傷痛後，父母親往往會開始不斷思考生出障礙兒的原因或自我責怪當初是否在孕期或照顧上出了什麼問題才導致，讓自己充滿罪惡感，一方面覺得對不起孩子，無法讓他平安健康的長大，一方面也會有愧對家人及伴侶的感受，這樣自我譴責及懊悔的情緒往往到孩子年長後都無法散去。此外，也因面臨長期照顧的壓力及難以喘息的情境，身心障礙者家長往往易處於負向的情緒，更甚者有憂鬱及焦慮的傾向。

(五) 夫妻間衝突壓力

養育孩子本就不易，育有身心障礙兒童因教養的困難度提昇，所花精力多，更會增加婚姻的緊張及摩擦。研究指出育有身心障礙子女的家庭離婚率遠比育有非障礙子女的家庭高，許多父母，會因為子女的障礙而互相責怪對方。擁有障礙子女的父母，可能會感到自責，懷疑是誰的錯，或是責怪配偶的基因出了問題，這可能導致婚姻不和諧或破裂(Bright, 1996)。

(六) 手足子女心理調適壓力

由於身心障礙者的家長必須要長時間的照顧障礙子女，且需投注更多心力在於許多復健及訓練課程，常會因此使其他手足有受到忽視的感覺或對家長對自己的關愛感到不平衡。這將使他們可能採取具有破壞性的對抗方式引起父母的注意或是在心裡無法接受障礙的手足而厭惡他們，讓家庭的氣氛更為緊張。

二、身心障礙家長之壓力調適

張毓蓉指出(2009)身心障礙者父母除了一般父母便要承擔的家庭與教養壓力外，還須面對孩子的發展學習、身體成長、溝通互動、疾病治療…等諸多問題，更容易產生極大壓力，若家長的壓力沒有適度紓解，很容易使家長將壓力加諸在孩子身上，或無法給予孩子適當的照顧，

故讓身心障礙者家長成功壓力調適之議題相當重要。

研究者綜合各國學者理論(任文香，1995；洪珮婷，2001；施怡廷，2008；連珊嬉，2004；許靖敏，2002；劉毓芬，2004；羅婉榛，2007；Boyd, 2002；Gray, 2003；Seligman &Darling,1997)，將影響身心障礙者家長壓力調適之因素大致分成個人特質、自我支持及環境支持三個層面：

(一)個人特質層面：透過堅強、樂觀、積極主動、樂於學習、具良好問題解決能力及幽默感等良好的人格特質，能使自己在經歷高度壓力事件時，依然能保持情緒和心理上的健康。

(二)自我支持層面：個人自發性的積極參與及資源尋求，如：參加進修研習活動、擁有宗教信仰、蒐集及查詢資訊、維持生活品質等方式，此外自身認知與心境上的轉念，例如：重視孩子獨特優點、將困境賦予新的意義等，也都能幫助家長自己的情緒調適、自我成長並更能理性面對解決問題，獲得良好適應。

(三)環境支持層面：透過外來的支持力量以減輕自身壓力，如：透過家人、醫療單位、朋友、學校老師、支持性團體以及社會福利單位等提供的支持與協助。透過環境中多元的支持，讓家長不但能有效減輕養育、經濟等負擔，並能減少孤立、獲得多元資訊、提供角色示範與最適切的資源等等。

綜上所述，身心障礙者家長所面臨之壓力原因是長期且多元的，在教養身障孩子不同的歷程便產生不同的壓力，故對於身心障礙家長壓力調適的努力必須是持續及連貫性的，只要能與自身壓力達成適配並讓家長主觀覺知壓力能有效減輕，就是個別化最好的壓力調適方式。

三、復原力理論與相關研究

在生活中，我們常常會發現，在一群人裡面，同樣遭受到某種重大的打擊、巨變或壓力，有些人可能便因此自怨自艾、一蹶不振，而有些人則是能轉念思考、迅速調適，其實這樣的情形便是取決於一個人復原力（resilience）的多寡。

復原力的源起主要是拋棄過往以問題導向的研究觀點，而是找出讓人們雖然經歷危機或困境中仍然屹立不搖且不受傷害的原因。早期的心理治療研究與介入，多半是聚焦在個案的負向思想、問題及弱點，以病理學角度來看待個案，但也因為如此，而忽略了個案本身具有的力量與資源，隨著心理健康模式逐漸興起，漸漸地心理學者放棄傳統以缺陷為基礎的病理學觀點，開始研究能協助個體在危機中仍能堅毅不摧、在逆境中仍能順利發展的力量。而復原力正是這股「回復的力量」，讓人們不論在多艱困的環境、面臨多大的壓力，仍能靠著自己的力量走下去。綜合各國文獻，復原力有三項特性：(1)復原力是個體所具有的一種能力與特質；(2)復原力是一種個體與環境交互作用因應的過程；(3)復原力的目標是朝向積極與正向的結果。(引自吳庶深，黃菊珍，2009）以及三項原則：(1)個體遇到產生負面影響的逆境；(2)達到良好的適應並保持身心的健全；(3)由個人和環境交互作用所產生的動力，才能讓危機得以化解(引自王上銘，2010)。

研究者綜合上述的定義，可知復原力並非是一種與生俱來且固定不變的能力，隨著生命的

不同經歷，在個人面對極大的挫折、壓力時，能運用自身的特質、資源及與環境交互作用，產生適應困境、維持健康生活的力量。研究者綜整各國學者的研究(朱森楠，2001；吳庶深、黃菊珍，2009；陳乃銓，2006；陽毅、歐陽娜，2006；蕭文，2001；Kaplan,1996；Konrad & Bronson,1997；McCubbin, Thompson, Thompson & Futrell,1999； Patterson,2002；Walsh,2008)，可將復原力的主要內涵分為「內在的保護因子」及「外在的保護因子」。

(一)內在保護因子：主要與個人特質有關，與個人的性格、能力、特質、潛能及心理息息相關，並且會因與環境互動或是外在事件影響而變動。具有良好復原力者大多具有以下幾點特質：樂觀、獨立、具問題解決能力、內控人格、幽默、具同理心、善溝通、易與人親近、勇於學習新事物及獨立等。

(二)外在保護因子：主要包含家庭、社會及學校等外在支持系統，是指個人能運用外在支持性的環境，激發自身的潛能來克服困境。家庭保護因子指支持性的家庭環境，主要包含：與家人有溫暖、一致且正向的關係、彼此尊重接納、信任、有良好的凝聚力，家庭成員有穩定性格並有共同的家庭任務。

研究者將身心障礙者家長的保護因子分為外在與內在兩方面，在外在保護因子的部分，主要需要家庭成員及朋友的互相支持、彈性的工作時間、取得合宜的社福及學校教育資源等社會支持、參加支持性團體、獲得宗教靈性力量以及醫療單位的有效資訊與服務。而內在保護因子方面，最重要的是需要家長在面對困境時能轉念獲得新的意義，並且能正向樂觀的看待孩子及未來、具同理及包容心、能保持良好的人際互動與溝通能力、能適時放鬆以維持生活品質、有良好的問題解決能力、能提升教育知能以及有放心、放下的智慧等。此外，身心障礙者家長經由適度的放鬆與休閒、處理自身的負向情緒、維持良好的家庭生活品質及家人關係、提升對障礙兒教養知能及以正向的角度看待逆境都是能促進復原力的有效方式。儘管在養育障礙子女的過程中面對的問題與壓力重重，但家長們必須先站起來，才能有效的因應困境並且讓孩子更好，我們相信只要能用對方式，每一個身心障礙者家長都能發揮出良好的復原力量。

參、研究方法

一、研究設計

本研究之目的在於探究身心障礙者家長之悲傷及壓力反應、因素以及復原力對家長成功調適壓力之因素與影響。由於目前台灣研究身心障礙者家長復原力之相關研究並不多，質性研究更是屈指可數，研究者選擇由質性研究「半結構式深度訪談」方式進行，希望透過人性化的質性研究，以深入訪談家長們的生命故事，更能完整呈現家長教養的情境脈絡與心路歷程，以期藉由令人感動的奮鬥故事，讓讀者更能同理其真實處境並建立自己正向的生活觀。

二、研究參與者

研究參與者招募條件

本研究採用「立意取樣」之方式，挑選出孩子障礙類別及障礙程度不盡相同，但都有良好

復原力量之家長，並盡可能邀請身分別不同之家長參與研究，包含爸爸、媽媽、阿嬤等。故本研究參與對象條件如下：

家中孩子至少有一人為符合鑑定標準之身心障礙者。

能以正向、樂觀的態度教養並接納自己的小孩，並能良好調適其教養過程中所面臨之壓力。

溝通表達能力較佳且能全程參與研究。

此外，在考量研究的時間限制與訪談者建立關係的難易度，故研究者最終選取自身服務單位-台北市某特殊學校之在校或畢業學生家長共四人，以進行半結構式之深度訪談，由於研究者已與四位家長相當熟識並取得其信任，是故也較能讓家長們放心、自在的訴說自己的生命故事與心路歷程並能更積極投入參與研究，讓研究過程進行更加順利並確保研究內容之有效性。

表 1　正式研究參與者之基本資料

研究參與者	宏莉(化名)	承華(化名)	靖德(化名)	文妹(化名)
文本中代碼	A	B	C	D
性別	女	女	男	女
年齡	45	47	52	76
親屬關係	母子	母子	父女	祖孫
婚姻狀況	已婚正常	已婚正常	已婚正常	已婚正常
目前職業	家管	家管	商	家管
宗教信仰	基督教	無	無	佛教
障礙孩子年齡	20	18	16	18
障礙孩子姓名	小曜(化名)	小宏(化名)	小妮(化名)	小康(化名)
孩子障礙類別	罕見疾病	腦性麻痺	多重障礙	唐氏症
孩子障礙程度	中度	重度	極重度	重度

三、研究程序

(一)研究前之準備

在正式研究進行之前，必須先多元且充分蒐集完整而豐富的資料，提出初步研究重點，再與指導教授細部討論研究主題內容、訪談重點及相關注意事項並發展初步之訪談大綱。

(二)前導性研究

在進行正式訪談前，為確認訪談大綱是否能蒐集到符合研究目的之訪談資料並確認研究者對本研究方法、訪談內容及訪談技巧的把握，故於正式研究階段開始前，先將初擬之訪談大綱對一位符合研究資格的身心障礙者家長進行訪談，並與指導教授進行討論，重新修改擬定出最

終的訪談大綱版本。

四、正式研究

經前導性研究之修正後，即與四位正式研究參與者進行訪談，訪談方式主要以面談進行，每位家長分別進行一至二次之深入訪談，長度約為兩個至三小時之間，訪談地點則選擇隱蔽性較高，安靜而不受外界干擾之場所，每位家長之談時間與地點詳如表 2。

表 2 研究訪談次數、時間與地點一覽表

家　　長	宏 莉	承 華	靖 德	文 妹
訪談次數	2 次	2 次	2 次	1 次
訪談時間	共 186 分鐘	共 175 分鐘	共 137 分鐘	共 126 分鐘
訪談地點	學校晤談室	承華家	靖德家	學校晤談室

在訪談進行之初，研究者會先自我介紹，並將研究動機與目的、研究問題與研究程序清楚與家長說明，並承諾訪談之保密性與權利，以及釐清家長對研究之疑慮。在訪談進行中，研究者也將使用諮商技術，秉持開放、傾聽、摘要、同理、澄清等方式與家長進行深入訪談，以期能讓受訪者在最安全、信任且放鬆的情境中吐露心聲，並也能讓研究者獲得最深入、豐富且可靠的資料。訪談結束後，研究者將再度確認訪談內容有疑慮的部份，並詢問是否有需補充說明之處，與研究參與者皆確認無誤後，訪談才算正式完成，並可進行下一步的資料整理與分析。

肆、結論與建議

一、研究結論

身心障礙者家長在養育孩子的過程中易出現多種負向情緒

根據研究結果顯示，身心障礙者家長在養育身心障礙孩子的過程中因自身狀況及面臨情境的不同共產生了緊張害怕、憤怒不平、憂鬱無助、憂心未來、難過絕望、胡思亂想、震驚失落、難以接受、心疼不捨、震驚擔心及冷靜接受等 11 種情緒反應，而其中憤怒不平、憂鬱無助及心疼不捨為一半的研究參與者皆產生之情緒反應。

身心障礙者家長在養育孩子的過程中易面臨教養照顧、工作生活轉變、手足子女心理調適及家庭經濟等壓力經驗

根據研究結果發現，身心障礙者家長因個人生活環境、家庭社經地位與組成等不同，在養育身心障礙孩子的過程中產生了工作生活轉變壓力、障礙子女教養照顧壓力、夫妻間衝突壓力、手足子女心理調適壓力、心靈譴責及情緒壓力、家庭經濟壓力、家人責怪及教養衝突壓力、社交人際侷限壓力及親友排斥壓力等 9 種不同的壓力經驗，而其中障礙子女教養照顧的壓力、工作生活轉變壓力、手足子女心理調適壓力及家庭經濟壓力皆是研究參與者普遍面臨之壓力經驗。

成功調適壓力之身心障礙者家長具備多元之內外在復原因子

研究者歸納整理出有助於大多數身心障礙者家長壓力調適的內外在復原因子，共包括：心境轉變、保持人際互動、堅持不放棄、維持生活品質、提升特教知能及活在當下等 6 項內在復原因子及加入支持性團體、家庭支持、宗教信仰及社會支持等 4 項外在復原因子，以下便針對這 10 項內外在復原因子分述如下：

(一)內在復原因子：

1.心境轉變：在面臨與養育身心障礙孩子時，家長若能轉換心境與想法，賦予逆境新的意義，只要能以正向、樂觀的心境來看待問題，自然許多問題或壓力便能迎刃而解。

2.堅持不放棄：在養育障礙孩子的過程中儘管遇到許多阻礙與挫折，仍堅持不放棄，即使孩子成長跟進步非常緩慢，仍然能發揮最大的毅力與耐心教導及等待孩子。

3.保持人際互動：即使家長因養育孩子而社交圈限縮，仍勇於走出來接觸人群，透過做志工或參與團體，讓自己不限縮在自己的世界，且藉由家長間的互動交流與支持，心境也能更正向。

4.維持生活品質：家長在忙碌中仍需要排定休閒活動及陶冶個人興趣，讓自己有喘息空間，維持身心的健康，把自身照顧好才更有心力照顧好孩子。

5.提升特教知能：由於家長往往會因對孩子障礙的狀況及養育方式一無所知，而形成龐大的教養壓力與恐慌，若能主動學習、進修，提升自我的特教知能，不但能讓孩子獲得更棒的照顧及成長，也能有效減低教養過程的壓力。

6.活在當下：家長秉持著「過一天算一天」的精神，不過度擔憂，當下遇到問題，就馬上去解決，解決完就不要再想太多，等下一個問題出現在去處理面對就好，讓他們能更樂觀的生活並積極的處理問題。

(二)外在復原因子：

1.家庭支持：家庭是每個人最重要的避風港，在養育孩子的過程中能獲得家庭成員的支持，包含實質養育的辛勞的分擔、情感的支持與鼓勵及經濟物資協助等等，都能有效減低家長的養育壓力。

2.加入支持性團體：有伙伴的支持遠比單打獨鬥更有力量，加入身心障礙相關的支持協會或團體，能透過活動參與獲得肯定，並更快獲得最新的教養資訊、資源以及與團體成員建立互助的情誼。

3.宗教信仰：宗教信仰讓人在無形中有所依靠，藉由宗教教義的信念與生命意義的啟發以及宗教團體成員間互助的力量，幫助家長們在遭遇困境時無形中獲得強大的支持並能正向堅強的面對逆境。

4.社會支持：透過社會上醫療及特教相關社會福利機構的支持，家長們能有效獲得的多元的資源，如醫療費用的補助、免費的物資贊助及社工服務等等，分擔了許多經濟與養育的負擔。

復原力對身心障礙者家長壓力調適具有多元之正向影響

根據訪談資料及研究結果，研究者歸納出復原因子對身心障礙者家長產生之主要影響包括：正向思考、知足感恩、問題解決、圓融處事、適度放鬆、重視孩子優勢及勇於承擔等 7 項影響，茲分述如下。

(一)正向思考：家長在個人心境上的調整與轉變，加上宗教信仰的啟發以及家人朋友的鼓勵，會讓其在面對困境時以正向的角度思考，賦予逆境新的意義與價值。

(二)知足感恩：藉由家人無條件的支持與接受社會福利及學校給予的多元協助與資源，看著孩子的進步，讓家長感恩曾幫助過自己的人，也感恩自己能透過養育孩子的磨練，讓自己更成熟、成長。

(三)問題解決：由於秉持著堅持不放棄及活在當下的處事精神，讓家長在遭遇養育困境時，能沉著應對，靠自己的智慧成功解決問題。

(四)圓融處事：由於家長在養育障礙孩子的過程中，常需要請求別人的協助，必須不斷修正自身的態度與身段，同時在照顧孩子的過程中也讓自己更有耐性及同理心，做人處事自然也更趨圓融。

(五)適度放鬆：由於家人能適時給予照顧上的支援，加上家長能有效規劃自己的休閒活動、維持良好的生活品質，透過定期的出遊、興趣的培養等，讓家長能在忙碌的生活中適時放鬆，充電再出發。

(六)重視孩子優勢：在充實專業的特教知能及加入相關支持團體後，家長更能以正向的角度去看待孩子，多看孩子的優勢能力而非弱勢能力，從優勢能力去發展孩子的專長，讓孩子能進步、成長得更快。

(七)勇於承擔：由於宗教信念的力量以及堅持不放棄的精神，讓家長在面對障礙孩子時能勇於承擔、面對，無怨無悔的照顧孩子更為整個家庭努力付出。

二、研究建議

本節將根據研究結果與發現及受訪家長的建議，提出下列建議以供身心障礙者家長、專業助人工作者以及未來研究參考。

對身心障礙者家長的建議

(一)秉持活在當下的樂觀信念

身心障礙者的家長由於在養育孩子的過程中產生許多擔憂與疑慮，若家長能秉持著「把握當下」、「船到橋頭自然直」及「過一天算一天」的精神，對於未知的困境不要過度憂慮，當下遇到什麼問題，就馬上去解決，解決完就不要再想太多，等下一個問題出現在去處理面對就好，才不會讓自己一直陷入在焦慮憂鬱的情緒中，能更樂觀、正向的迎接每一天的挑戰。

(二)加入身心障礙支持性團體

家長若能及早加入身心障礙相關的支持性團體，在團體中能獲得更多照顧障礙孩子的教養

資訊及資源，並帶孩子參加團體所辦理的多元活動，讓孩子走入人群，或是由家長參與心靈成長等課程，有效獲得支持力量。最重要的是，藉由團體中能認識更多身心障礙孩子的家長，彼此能互相交流、經驗分享，提升教養知能，也能和團體成員建立家人情感，相互關心、協助，透過團體的參與也讓自己更有依歸及支持。

(三)多進修與學習特教專業知能

對許多身心障礙的家長來說，養育孩子最大的挑戰與困難便是因為對障礙與疾病狀況的一無所知。本研究顯示具有良好復原力之家長，大多都能主動學習特教新知，經由多元特教研習的參與、至大學旁聽特教相關課程或是參與身心障礙活動相關培訓與講座等等讓自己能提供障礙孩子更好的教養方式。

(四)主動尋求親友及宗教支持

在本研究中，支持家長能良好度過困境並轉念正向思考最重要的復原因子便是能獲得家人、朋友及宗教信仰的支持，因此建議家長們能主動走出、尋求家人在養育工作的分擔、朋友的心靈支持，藉由談天、出遊抒發壓力，或是藉由宗教信仰教義的啟發尋求精神慰藉，讓自己的生命找到出口、心靈找到港灣。

(五)維持家庭及自身的平衡

研究參與者一致認同--「有健全的家庭，才有健全的孩子！」。從研究中家長經驗的分享可得知，在養育身心障礙孩子的同時，雖然面臨的壓力與挑戰非常多，然而最重要的一定要能維持好家庭的基本運作與功能，家庭的經濟、休閒活動安排、家人間的情感維繫仍需要好好經營，更重要的是若家中有其他手足子女，絕不能因照顧障礙孩子而對其有所忽略，讓手足孩子因誤會家人不再愛他而產生偏差行為，適當調整照顧的作息與時間，對每個孩子均有平等的關注與疼愛非常的重要。此外，建議家長須有效維持良好的生活品質，無論如何一定要適時的進行休閒興趣或旅遊娛樂等活動，能適時的紓解壓力，也才能讓自己走的更堅強、更長遠。

對特殊教育工作者的建議

(一)重視身心障礙者家長之壓力議題

特殊教育工作者在服務特殊孩子的同時，務必重視及關注家長的壓力與情緒狀況，平日須與家長建立良好的溝通管道與情感交流，並多傾聽家長，給予大量的同理及正向的建議。此外，學校或相關單位也應多辦理身心障礙家長的心靈成長團體、紓壓及休閒課程等等，讓家長能有多元的管道紓解壓力、獲心靈支持。

(二)多辦理身心障礙家長之知能研習

由於讓身心障礙者家長獲知更豐富的特教知識後，才更有方向能給孩子安排最好的服務與教育，並減少教養的憂慮。因此建議特教工作者須多辦理家長的特教知能成長研習，包含對障礙類型的認識與治療、特殊教育的教學方式、融合教育、多元的輔具使用、IEP 的擬定執行及身心障礙者未來生涯規劃等主題，由研習與相關課程的參與，讓家長及孩子都能雙贏的進步。

(三)提供多元特教資源與福利訊息

在本研究中，獲得良好的社會支持並享有多元的特教資源是協助身心障礙者家長壓力調適的重要復原因子，雖然現今社會對身心障礙者提供的福利與資源相當豐富，但並非每個家長都能有合宜的管道獲知，因此建議特教工作者務必要依每個家長的不同需求，提供各種社福資源的申請資訊，如：醫療補助、獎助學金、費用減免、免費復健服務或特教社工申請等等，有效減低家長的養育負擔。

(四)加強落實身心障礙學生轉銜與安置

由於研究中顯示，對於孩子畢業後的出路與安置是家長最為憂心的議題，因此建議特教工作者及相關單位應於特殊孩子高中職階段加強落實轉銜與安置的工作，務必做好特殊學生之職業能力培訓、工作媒合並及早辦理機構參訪、試讀及轉銜會議等等，讓家長能對孩子的未來更加放心。此外，也希望相關單位能多加設立小型作業所、身障機構並提供身障者就業機會，讓更多的孩子能在畢業後便能無縫轉銜，減少等待過久或無處可去的狀況。

(五)進修心理輔導與諮商專長

由於身心障礙者家長普遍都有不同的負向情緒與龐大的壓力經驗，是故建議特教工作者若能持續進修心理輔導與諮商專長，在實務工作上遇到陷入負向狀況一直無法走出的家長時，便能結合自身的特教與輔導專長，給予家長專業的輔導與諮商協助，協助家長能更快的走出低潮，並重新協助家長賦能，找出自己的復原力量。

臺北市國小六年級身心障礙資源班學生轉銜服務需求之研究

康蕙如　　林秀錦
台北市濱江國小　台北教育大學

摘　要

本研究旨在以 Maslow 需求層次論為基礎，探討臺北市國小六年級身心障礙資源班學生之轉銜服務需求，以及轉銜服務需求在不同背景變項之差異與相關情形。藉由自編之「臺北市國小資源班學生轉銜服務需求調查表」進行調查，問卷共計發出 279 份，回收 249 份，回收率 89.29%，其中有效問卷 228 份，可用率為 91.57%。問卷所得資料經描述統計、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析及皮爾森積差等統計方法進行分析。茲將本研究歸納結論如下：

一、資源班學生之轉銜服務需求程度介於「非常需要」與「需要」之間，轉銜服務需求程度最高者依序為安全需求、尊重需求、自我實現需求，而美的需求程度最低。

二、就整體轉銜服務需求而言，學生於資源班上課節數不同其轉銜服務需求達顯著差異；學生升國中焦慮程度亦與轉銜服務需求有顯著相關。

三、就分向度轉銜服務需求而言：

1. 學生障礙類別、於資源班上課節數不同其生理轉銜服務需求達顯著差異；教師預期國中適應情形亦與生理轉銜服務需求有顯著相關。
2. 學生障礙程度、於資源班上課節數不同其安全轉銜服務需求達顯著差異；學生升國中焦慮程度亦與安全轉銜服務需求有顯著相關。
3. 學生居住社區等級、於資源班上課節數不同其愛與隸屬轉銜服務需求達顯著差異；學生升國中焦慮程度亦與愛與隸屬轉銜服務需求有顯著相關。
4. 學生障礙類別、於資源班上課節數不同其知的轉銜服務需求達顯著差異；學生升國中焦慮程度亦與知的轉銜服務需求有顯著相關。
5. 學生性別、障礙類別不同其美的轉銜服務需求達顯著差異。

最後根據研究結果提出具體建議，以供相關教育單位輔導以及未來研究之參考。

關鍵字：國小資源班學生、轉銜服務需求、Maslow 需求層次論

運用電腦語音合成系統改善國小視皮質損傷學童閱讀困境之個案研究

陳盈臻　　吳純慧
台北市啟明學校　　台北教育大學特殊教育學系

摘　要

就一般學生而言，閱讀效能的高低對於學習效率有很大的影響（吳宜貞，2004），而識字又是閱讀的起步，若在識字的學習就先遭遇了困難，往後有關閱讀的學習也勢必更加艱鉅（邵慧綺，2003），閱讀能力不佳者亦可能會因閱讀困難而影響生活的適應能力（黃秀霜、蔣慈玲，1997）。由此可知，在融合教育的環境中，身心障礙學生的識字閱讀能力與是否能適應普通班的學習和生活，兩者間更是息息相關。

輔助科技對於融合教育中的身心障礙學生學習及生活亦是十分重要的，使用輔助科技可提高學生對課堂活動的獨立參與，憑著更多的閱讀成功經驗，才能促進他們閱讀的動機，更可提供多重表達的呈現方式，讓身心障礙學生可以利用非文字表徵的途徑，跨過識字與閱讀理解的困難而參與課程的學習。

視覺障礙可大致分為視覺器官損傷及視覺機能損傷，視覺機能損傷又稱為視皮質損傷（Cortical Visual Impairment，以下簡稱 CVI），CVI 的患者和學生人數有日漸升高的趨勢（Roman, 2007），也逐漸受到醫學及教育人員的關注。以目前的研究和文獻，對 CVI 的特徵、評估和教學介入有初步的認識（莊素貞，2013；Campana, 2012;Roman, 2007;Swaminathan, 2011），也了解 CVI 若能越早介入，功能性視覺獲得改善的空間就越大（洪榮照、蕭斐文，2013）。

關鍵字：視皮質損傷、電腦語音合成系統、閱讀困境

壹、研究目的與代答問題

本研究之研究目的如下：

1.探討國小視皮質損傷學童在文字閱讀上的困境。

2.運用電腦語音合成系統輔助學習後，國小視覺皮質損傷學童能藉此提升閱讀效能。

3.探討電腦語音合成系統對國小視覺皮質損傷學童應用至作業之情形。

4.探討電腦語音合成系統對國小視覺皮質損傷學童的自主學習與學習動機之影響。

待答問題如下：

1.國小視覺皮質損傷學童之文字閱讀上的困難為何？

2.以電腦語音合成系統輔助學習後，是否能提升國小視覺皮質損傷學童閱讀之效能？

3.國小視覺皮質損傷學童使用電腦語音合成系統應用至原班作業之情形為何？

3-1 國小視覺皮質損傷學童使用電腦語音合成系統應用至回家作業之情形？

3-2 國小視覺皮質損傷學童使用電腦語音合成系統應用至回家作業後繳交作業之情形？

4.運用電腦語音合成系統之輔助閱讀及作業進行後，國小視覺皮質損傷學童的自主學習與學習動機之影響為何？

名詞釋義

一、電腦語音合成系統

電腦語音合成系統（Text-to-Speech）是指任何能把電腦文字轉化為人工語音的軟硬體，本研究所指的電腦語音合成系統為 NVDA 視窗螢幕報讀軟體（Nonvisual Desktop Access），使用者可以免費下載此軟體且更新速度快，可報讀文字格式，也可讀出滑鼠所指的文字。

二、視皮質損傷學童

本研究中的視皮質損傷學童，指的是一名就讀臺北市國小四年級的資源班學童，李生經臺北市特殊教育學生鑑定安置輔導委員會判定為其他障礙（視功能障礙）學生。

三、閱讀困境

一般所指閱讀障礙（reading disabilities）是指智力正常以上，排除感官、情緒等問題後，閱讀能力低於其預期的表現。

本研究使用閱讀困境一詞，是為了區分出李生的閱讀困難源頭並不完全等同閱讀障礙，但造成李生在教育環境中的學習困難與處境，與閱讀障礙有相似之處。

貳、文獻探討

一、視皮質損傷的概念及學習特質探討

一般所說到視覺障礙學生時，大多會聯想到的是視覺器官上的損傷，但有少數異質性相當大的患者，是後端視神經傳導路徑或視皮質受傷所造成的視覺損傷，這一類被稱為「視皮質損傷（Cortical Visual Impairment，簡稱 CVI）」（Jan, Groenveld, & Sykanda, 1990; Whiting, etsl, 1985）。

視皮質損傷定義為「在角膜到視網膜之間沒有受到傷害或其他眼疾的情況下，視交叉神經通道受損或功能不健全所造成的視覺功能障礙（Swaminathan, 2011）」。因此，CVI 的患者視覺器官正常，卻無法將看到的視覺刺激轉化為有意義的視覺訊息。視覺系統可分成腹流及背流兩部分，當腹流功能有問題時，會有各種失認症等問題；而背流功能異常則可能會複雜背景處理困難，手眼不協調等問題。（Dutton, 2003;Goodale, 2004）。

視皮質損傷的視覺反應異質性高，經研究統整 Roman（2007）指出視皮質損傷有以下十項獨特的視覺行為：顏色偏好、動感的需要、視覺延宕、視野偏好、在視覺環境複雜的情形下辨識有困難、對光或無目的的凝視、遠距離注視有困難、異常視覺反射、對新穎事物辨識的困難、視覺引導動作上的缺損。不同的兒童所表現的行為殊異性仍相當大，故他們的學習需求也各有不同。

CVI 的行為殊異性相當大，在學習給予過度的刺激有時候會反造成行為退縮或視覺注意力短暫，無法一次看太多不同的東西，也很難記得他們看過的東西；有些學生在文字的學習上也有挑戰性，就算擁有正常的視力值，有些學生仍需要大字、點字或是有聲書來學習（何世芸，2000）。已有許多文獻提出針對 CVI 兒童的教學策略（丁凡，1998；江芷儀、莊素貞，2015；何世芸，2012；陳麗如，2010），整理條列如下：

1.找出最理想的視覺

2.結構化的作息活動及簡化環境

3.善用喜好顏色

4.提供適度且反覆的視覺刺激

5.多感官的學習

二、閱讀歷程與相關教學之探討

在學習中閱讀能力是相當重要且複雜的，文獻指出閱讀歷程的階段要素和歷程可分為以下幾點（Gough, 1985; Goodman, 1967）：

※閱讀的階段

（一）解碼（decoding）

（二）文義理解（literal comprehension）

（三）推論理解（inferential comprehension）

（四）理解監控（comprehension monitoring）

※閱讀的模式

（一）由下而上模式（bottom-up model）

（二）由上而下模式（top-down model）

（三）交互模式（interactive model）

※視覺障礙學生的閱讀效能

由文獻資料可了解到閱讀其重要性及歷程的複雜程度，而視覺障礙學生由於在基本的知覺歷程便有了困難，以導致在閱讀時遭遇到總總困境。就低視力的視覺障礙學生閱讀能力可分為主要三個項目，閱讀速度、閱讀正確度、閱讀理解力（莊素貞，2004）。

（一）閱讀速度

多位學者研究發現以閱讀大字課本來說，閱讀速度每分鐘的字數從 12 個字到 326 個字（朱淑玲、李永昌、陳文雄，2001）。杞昭安（1990）曾以 39 位啟明學校中可閱讀國字的學生作為研究對象測試他們的閱讀速度，研究結果發現低視力學生的平均閱讀速度約僅為一般人的六分之一。鄭靜瑩（2006）在評量低視力學生的數學能力也發現，低視力學生要花比一般人多一倍的時間來完成一份數學試卷。

（二）閱讀正確率

閱讀的正確率須包括文字認知與理解兩個部分，張勝成（1995）將這些不同情況分為四種：①文字看不清楚無法閱讀；②文字看不清楚閱讀錯誤；③看不見故不會讀；④看得見，但因視而不見而不會讀。

（三）閱讀理解力

閱讀理解是閱讀最終的目標，李永昌、李淑櫻和廖榮啟（2005）指出低視力學生使用大字書或一般課本配合光學輔具的閱讀方式，閱讀理解並沒有顯著的差異。由以上可以知道，只要給予適當的管道，視覺障礙學生也可以有與一般人相當的閱讀理解力。

※影響閱讀之視知覺功能

張洋馨、曾善裕與鄭靜瑩（2010）提出視知覺能力也是影響閱讀的原因之一，研究指出閱讀困難學生的視知覺功能會有下列幾項缺陷（邵慧綺，2003）：

1.視覺辨認困難

2.區辨處理速度較慢

3.視覺序列困難

4.掃描能力困難

5.複雜字元的視覺處理有困難

6.瞬態系統功能異常

三、視覺障礙學生使用輔助科技相關研究之探討

輔助科技的日益進步，被證實可加強身心障礙學生不足的能力或代償其所需要的功能，減少障礙所產生的負面影響（王曉嵐、吳亭芳、陳明聰，2003），由此可見，輔助科技對身心障礙學生在融合環境下的重要性，是身心障礙學生在學習活動中的重要支持者。

視覺障礙學生在學習中仰賴輔助科技的協助，輔具的提供和教導對視障生而言是十分重要的，胡懿心（2014）調查臺灣視障巡迴輔導教師實施課程的現況發現，應用輔具的課程和定向行動的課程是最優先考慮的，且在調整課程符合視障生能力時也是以學習輔具介入的比例最高。

電腦語音合成系統（Text-to-Speech）為輔助科技之一，Kleiman（1984）指出電腦語音合

成系統是電腦能將螢幕上的字或句子發出語音唸出來，讓視覺障礙學生都能使用文字顯示的電腦。本研究使用電腦語音合成系統軟體為 NVDA（Nonvisual Desktop Access），NVDA 是一套免費的微軟視窗螢幕報讀軟體，可報讀文字格式也可讀出滑鼠所指的文字，並能透過音效指示滑鼠所在螢幕上的相對位置，對於視障者、視知覺困難及視皮質損傷等可有效提供協助。

國內尚無針對 CVI 學生進行有關電腦語音合成系統的研究，藉由本研究來了解是否讓 CVI 學生使用替代性的閱讀管道，解決其閱讀困境和提升學習動機。

參、研究方法

一、研究架構

依據前面所述研究背景與動機、研究目的及問題等，制定了研究架構圖 3-1。研究架構指出研究對象為國小視皮質損傷之學童，經過重要他人的行為觀察、訪談及基本能力評量等方式蒐集李生基本能力，分析其文字閱讀的困境。透過電腦語音合成系統的教學與介入，配合閱讀短文比較使用前後之影響情形，進而將電腦語音合成系統應用到原班的作業上，同時在各個步驟加以觀察及晤談研究對象本人、重要他人的想法，綜合資料並分析來進行研究。

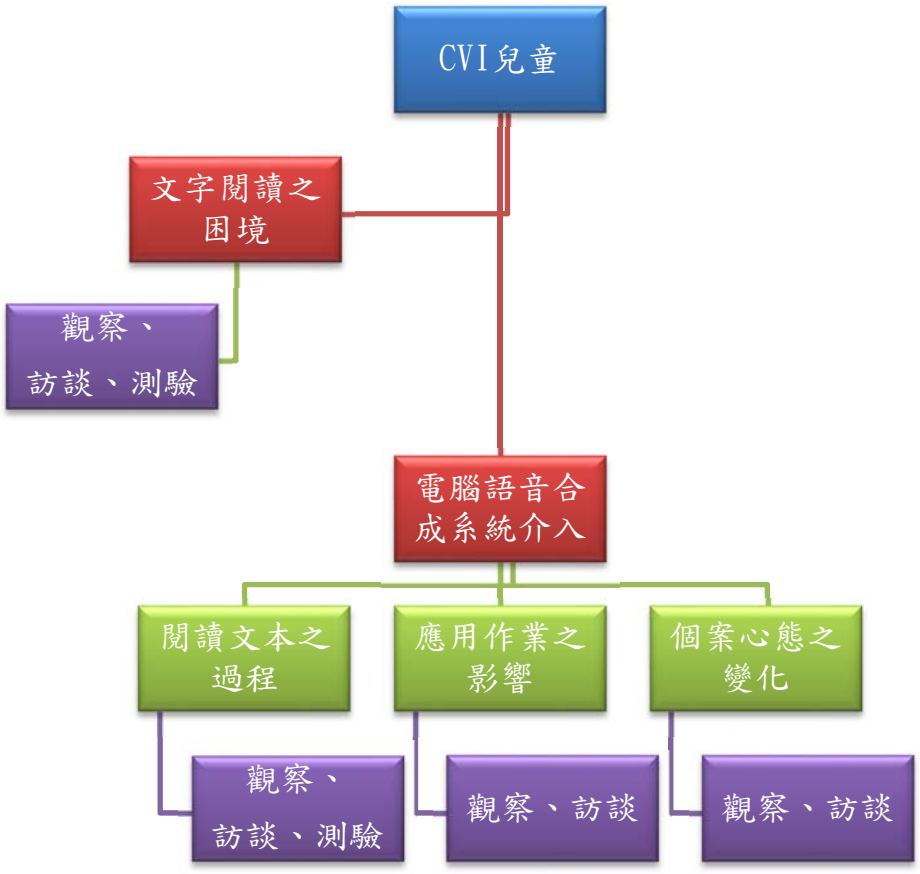


圖 3-1　研究架構圖

二、研究對象

本研究之研究對象—李生出生至早期發展皆為正常，後因病服類固醇後引發高血壓腦病變，

導致癲癇，暫時意識不清，清醒後即發現有視覺障礙的狀況。一開始無光覺，後漸漸改善，但對物體辨認一直有困難。腦部磁振照影顯示兩側枕葉及頂葉有異常訊號，眼科檢查眼球器官功能皆為正常。

在接受教育過程李生原安置於普通班接受資源班服務，後因適應困難而轉至特教班一年；在持續的輔導與教學之下目前回到普通班就讀接受資源班服務。在普通班表現皆與一般同儕無異，但只要與視覺功能有關之能力皆無法獨力完成。在標準化測驗中的表現，李生口語理解與表達能力正常；從魏氏智力測驗中可看出凡牽涉看圖等視知覺能力的項目明顯落後同齡兒童；從 VMI 及 TVPS 等視知覺測驗結果可發現皆為得分低下。

三、研究工具

本研究的研究工具如下：「視皮質損傷功能評估（CVI range）」、「視覺和行為特徵檢核表」、「識字量評估測驗」、「國民小學（二至六年級）閱讀理解篩選測驗」、「VMI 視覺—動作統整發展測驗」、「電腦設備」、「NVDA 語音合成系統」、「閱讀理解測驗」、「回家作業」及研究者自編「閱讀理解測驗記錄表」、「動機變化訪談紀錄表」。

四、研究設計與實施步驟

依據本研究之研究目的進行教學設計，研究設計如下表 3-1。

表 3-1　研究設計

研究目的一	1. 觀察及晤談 2. 資料蒐集：實施「CVI 視功能評估範圍」及相關閱讀測驗。
研究目的二	1. NVDA 語音合成系統及工研院中文語音庫 2. 實施操作教學，熟悉操作方式 3. 由個案獨立閱讀及使用電腦語音合成系統閱讀及作答閱讀測驗題本，將個案答對題數換算成百分比，施測細節（答題速度、答題正確率）由研究者詳細記錄後再進行分析。
研究目的三	1. 閱讀理解篩選測驗複本、回家作業。 2. 實施時間：在學期期中考前運用電腦語音合成系統進行報讀作業，紀錄施測結果
研究目的四	藉由觀察與訪談個案及重要他人，了解個案態度之變化。

本研究的研究步驟分為三大部分：準備階段、實驗階段、資料處理階段，說明如下圖 3-2 及表 3-2：

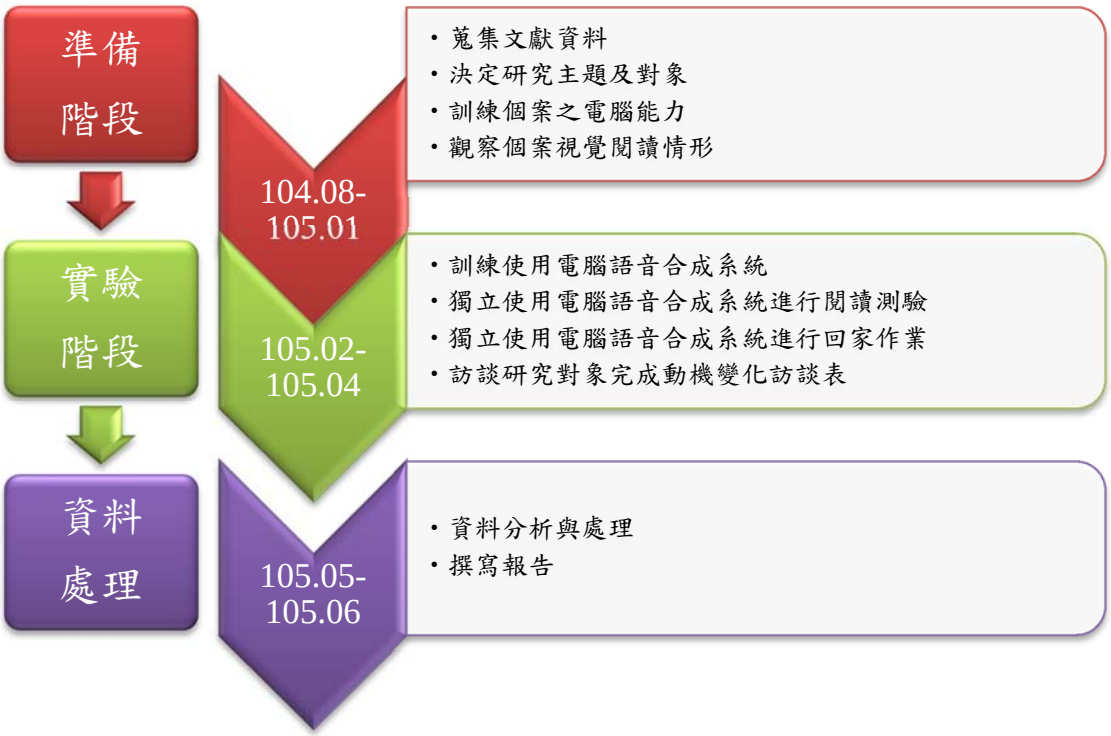


圖 3-2　研究時程圖

表 3-2　實驗階段表

階段		週三	週五
一	第一週	確定研究對象 可穩定操作研究工具 閱讀理解測驗 文本 2 篇(自行閱讀)	確定研究對象 可穩定操作研究工具 閱讀理解測驗 文本 1 篇(自行閱讀)
二	第二週	閱讀理解測驗 文本 1 篇(NVDA)	閱讀理解測驗 文本 1 篇(NVDA)
	第三週	閱讀理解測驗 文本 1 篇(NVDA)	閱讀理解測驗 文本 1 篇(NVDA)
	第四週	閱讀理解測驗 文本 1 篇(NVDA)	閱讀理解測驗 文本 1 篇(NVDA)
三	第五週	運用研究工具 施行閱讀理解測驗複本	運用研究工具 在回家作業
	期中考前	運用研究工具 在回家作業	運用研究工具 在回家作業
	期中考後	使用動機變化訪談表	

（一）研究時程

本研究實施時間為 2016 年 2 月至 4 月中，每次 1 小時。

（二）實施情境

實施地點在教師休息室，休息室僅有兩張辦公桌子和椅子，為降低校園其他干擾，實施時皆將窗戶及喇叭設備關閉。

（三）實施程序

本研究的實施程序包含研究對象視覺閱讀及研究工具介入協助閱讀，每一次 1 篇閱讀測驗，步驟如下：

1.使用視覺閱讀方式施測閱讀篩選測驗、閱讀理解測驗，紀錄研究對象閱讀速度(全文字數/所花時間-分鐘)、答題正確率（答對題數/全部題數），視覺閱讀時皆為注音加註。

2.使用電腦語音合成系統介入後，施測閱讀篩選測驗、閱讀理解測驗，紀錄學生閱讀速度、答題正確率，李生使用電腦語音合成系統施測時電腦亦有文字搭配一起閱讀。

3.實施過程不限制時間，不給予提示及答案，並於每次施測後作詳細記錄，將實施結果製成圖表，以便做研究過程的對照。

（四）應用階段

應用於李生之日常回家作業，針對文字部分轉為電子檔，讓李生自行運用電腦語音合成系統作答，記錄過程以了解其應用情況。

（五）訪談研究對象及重要他人

使用動機變化訪談紀錄表訪談李生及重要他人，了解李生經過此研究後之動機變化。

肆、結果與討論

一、國小視皮質損傷學童在文字閱讀上的困境

綜合整理標準化測驗結果，「魏氏兒童智力量表第四版」中的符號辨認和處理速度為李生的弱勢能力；「識字量評估測驗」結果顯示李生所認識的字約 300 字以下，以國小四年級學童的台灣常模來看，百分等級小於 1，識字量不足而導致閱讀困難。以「VMI」測驗來了解李生視覺及動作統合的能力，結果顯示李生有明顯的視知覺能力缺陷。

根據視皮質損傷評估所評估之結果，李生的視覺行為表現落在 CVI Range 7~8 之間，並綜合檢核表及晤談表統整出李生具有顏色偏好、動感的需要、視覺延宕、在視覺環境複雜的情形下辨識有困難、對光或無目的的凝視、遠距離注視有困難、異常視覺反射、對新穎事物辨識的困難、視覺引導動作上的缺損等九項不同程度的視皮質損傷行為特徵，造成李生在視覺功能上的困難表現。

針對國小視皮質損傷學童在文字閱讀上的困境所設計的訪談問題，可發現在過去，李生在閱讀的源頭—認字上花了相當多的時間與精力，但往往收不到相對應的效果，成人在指導上感到力不從心或是情緒緊繃，甚而導致親子間關係不和，李生不願意學習等情況。

統整標準化測驗、視功能皮質損傷評估、晤談等資料後，發現符合邵慧綺（2003）所研究之視知覺缺陷會造成閱讀困難，視覺辨認困難無法有效處理文字符號的訊息，區辨困難則造成閱讀緩慢。李生在閱讀的第一步「解碼」即產生問題，即使有相對優勢的聽理解能力，仍難以彌補識字量不足及視知覺缺陷所造成的閱讀困難。若是請人代為報讀，則因外在的諸多限制（例如時間、人力、壓力）而無法隨時施行，以上諸多的原因都顯示了李生的閱讀困境。

二、運用電腦語音合成系統輔助閱讀之成效

使用標準化閱讀理解篩選測驗、閱讀測驗評量及觀察所蒐集到的資料，經統整分析後探討國小視覺皮質損傷學童運用電腦語音合成系統輔助閱讀之成效。

先以閱讀理解篩選測驗四年級 A 版及隨機三篇坊間閱讀理解測驗加以注音、以紙本呈現，讓李生獨自閱讀作答，紀錄閱讀的時間與得分，蒐集個案閱讀的情形；再以閱讀理解篩選測驗四年級 B 版及六篇坊間閱讀理解測驗作為 NVDA 的報讀材料，施測方式為將測驗題目打成文字檔，再輔以 NVDA 報讀，題目亦會一併呈現，由李生使用九宮格數字鍵鍵入答案。將以上的測驗結果呈現如下。

（一）閱讀理解篩選測驗四年級 A、B 版測驗結果，如下圖 4-1、4-2。李生在視覺閱讀的 A 複本來看，完成速度緩慢以至於無法在時限內完成測驗，導致得分也較低，亦符合張勝成（1990）提出閱讀正確率會因視而不見所影響；而使用 NVDA 之 B 複本，閱讀速度變快，可以在時限內完成測驗，整體的測驗分數也相對提高，證明 NVDA 對李生有正面之影響與幫助。

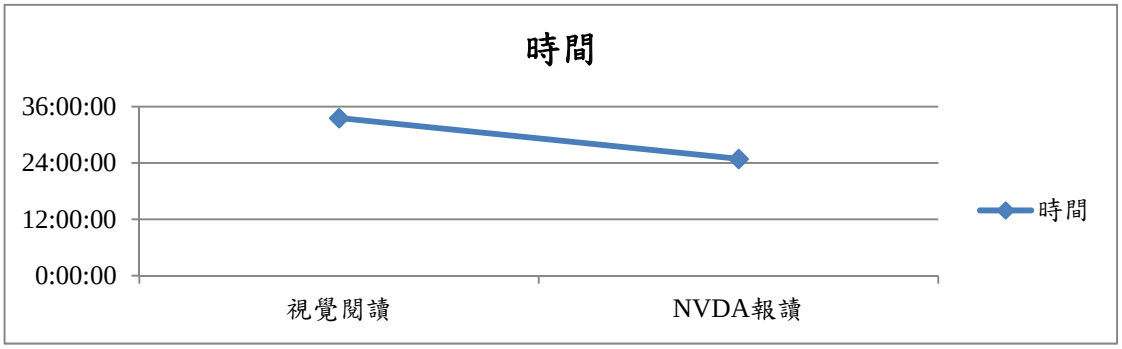


圖 4-1　閱讀理解篩選測驗-視覺閱讀與 NVDA 報讀之完成時間比較圖

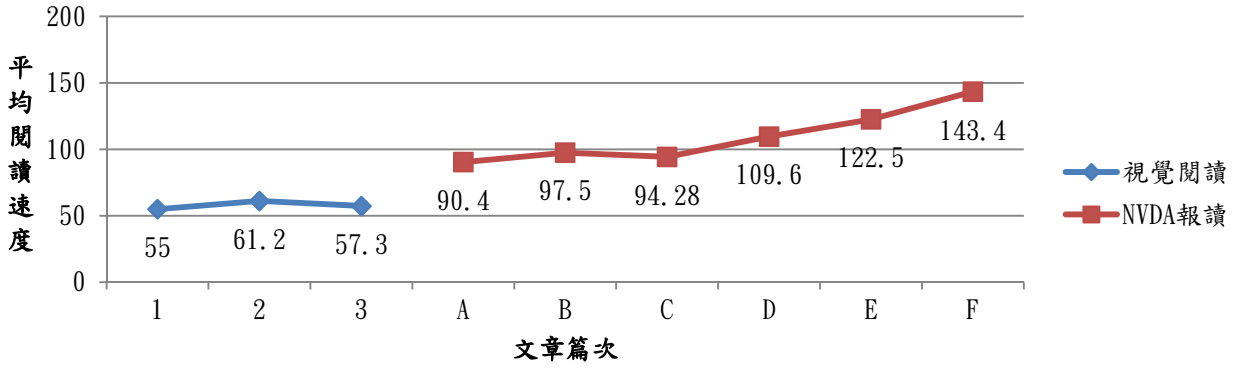


圖 4-2　閱讀理解篩選測驗-視覺閱讀與 NVDA 報讀之測驗得分比較圖

（二）閱讀理解測驗之測驗結果，如下圖 4-3。由圖中資料可得知李生平均閱讀速度為 55 字/分鐘、61.2 字/分鐘及 57.3 字/分鐘，根據詹益智（2013）的研究指出，一般國小四年級平均閱讀速度為 223.84 字/分鐘，以視覺閱讀的速度來說，李生的閱讀速度僅有一般四年級學生的 1/4；而使用 NVDA 進行報讀共六次的時間，李生閱讀速度由第一次文章 A 的每分鐘平均 90.4 字，進步到文章 F 每分鐘 143.4 字。結果顯示李生於 NVDA 報讀時掌握 NVDA 介入閱讀之技巧，並藉此逐步增加自己的閱讀速度。

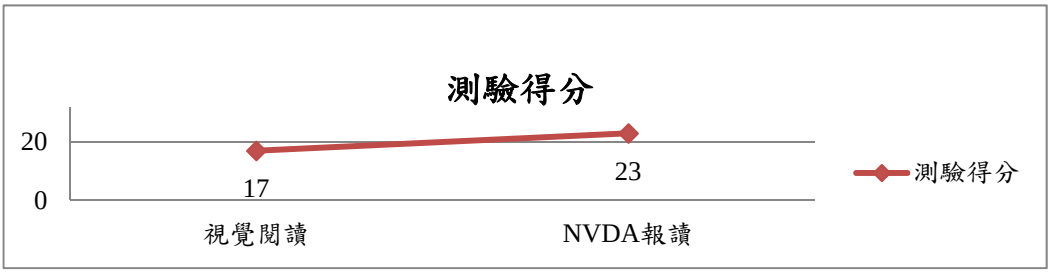


圖 4-3　研究對象於 9 篇閱讀理解測驗的閱讀速度折線圖

由以上研究步驟可得知，視知覺處理缺陷導致識字困難的學生，藉由輔助科技的協助，在閱讀效能上有相當之進步，證明只要有適當的管道，即便不能透過「由下而上的模式」來閱讀（Gough, 1985），改由輔助科技配合文本的上下脈絡，仍可達到「由上而下」的閱讀模式（Goodman, 1967），完成「閱讀」的目的。

三、電腦語音合成系統輔助作業之情形

為挑選適合的科目作業作為電腦語音合成系統介入的媒介，故先了解李生在過去的作業繳交情形。上學期結束時，國語、數學、社會和自然四科的作業平均完成率為約 78%；本學期目前李生與同班同儕之完成進度，平均四科完成率僅 53%。

根據缺繳情形（數學科最多缺繳）及考量各方原因，決定以數學作業簿作為介入之教材。

以回合數共分為 5 次介入，題型主要分為計算題、填空題及應用題。計算題皆為數字及運算規則符號，李生可自行閱讀，不轉為文字檔；填空題及計算題皆有國字，將其轉為文字檔將由 NVDA 報讀。進行方式為李生自行操作電腦聽題目，將答案寫至作業簿以方便繳交，作答結果整理如下表 4-1。

表 4- 1　數學作業簿題目結果分析

	題型	題目數	答對題數	正確率
第 1 回 統計圖表	填空題	30	27	90%
第 2 回 統計圖表	填空題	31	28	90%
第 4 回 分數的加減 與整數倍	計算題	10	10	100%
	應用題	5	4	80%
第 5 回 分數的加減 與整數倍	計算題	9	9	100%
	應用題	7	6	85%
	是非題	6	6	100%
第 10 回 周長和面積	計算題	3	3	100%
	應用題	6	6	100%

李生應用電腦語音合成系統至作業的行為觀察，觀察到李生可以獨立作答，不需要成人在旁協助，獨立性提高很多；以完成時間來說，平均一回合用 30~40 分鐘即可完成，使用電腦語音系統使得李生可在期中考前趕上班級同儕的作業進度，完成速度有大幅提升。

四、電腦語音合成系統介入閱讀與輔助作業進行對自主學習與學習動機之影響

由問卷和訪談的方式蒐集資料，以了解國小視皮質損傷學童自主學習及學習動機的影響情形，訪談對象共四人，李生的媽媽、資源班教師、導師及學生本人，訪談內容包含 6 題封閉式問題及 3 題開放性問題。

經由調查可發現受訪對象皆認為李生可接受電腦語音合成系統之介入協助閱讀，認為李生的閱讀困境可以得以解決，並讓李生在作業繳交情形上得到改善；電腦語音合成系統介入閱讀

的教學實驗及改變作業進行方式後，受訪對象普遍認為李生在自信心與學習態度皆有提升。

伍、結論與建議

一、結論

根據本研究結果對應研究目的之代答問題，結論如下：

（一） 國小視皮質損傷學童在語文閱讀時因大腦皮質損傷，使得辨識符號及文字產生困難，導致識字量長期缺乏，最後造成其閱讀之困境。

（二） 運用電腦語音合成系統（NVDA）報讀文章，能提升國小視皮質損傷學童於閱讀理解篩選測驗的閱讀速度及正確率。

（三） 運用電腦語音合成系統（NVDA）報讀文章，能提升國小視皮質損傷學童於坊間閱讀理解測驗的閱讀速度。

（四） 運用電腦語音合成系統（NVDA）報讀，能提升國小視皮質損傷學童於回家作業的完成率、正確率與完成時間。

（五） 運用電腦語音合成系統（NVDA）介入閱讀與輔助作業進行，能提升國小視皮質損傷學童的自主學習。

（六） 運用電腦語音合成系統（NVDA）介入閱讀與輔助作業進行，能提升國小視皮質損傷學童的學習動機。

二、建議

（一） 教師及教學方面

視皮質損傷患者的表現差異性大，在教學前須經由相關專業人員進行全面且完整的視覺評估，在教學現場應充分讓教學者了解學生評估後所知學習特性與優勢能力，除了由相關專業人員提供視功能上的訓練方案，也可從 IEP 中調整視皮質損傷學童之學習方式，改採用多元評量的方式來達到學習之目的。

（二） 對家長

視覺功能是可進步、有可塑性的，但仍有相當多的困難與問題需要時間和適當調整，家長能給予陪伴及關心便是最好的方式；且須由家長與學校教師多互動，讓教學者充分了解學生的學習特性，也可配合學校進行課業的指導，讓學生找到最適合之學習模式，增加學習之成就感，進而有閱讀及學習之動機。

（三） 對後續研究之建議

本研究因病理特殊，對象來源較少，僅以一位國小視皮質損傷的學童作為研究對象，此研究對象個別內差異大，較難找到相似類型的學生，後續研究可多找到類似病因之個案，探討對其他視皮質損傷學童是不是亦有增進閱讀效能之效果；且主要針對單一個案進行探究，雖已詳述研究對象之現況能力，也以質性與量化方式多方面進行實驗，但研究之結果都僅限於研究對象一人，不適合推論至其他年齡層或任一視皮質損傷患者。

參考文獻

王曉嵐、吳亭芳、陳明聰（2003）。輔助性科技於教室情境中的應用。**特殊教育季刊**，**89**，9-16。

朱淑玲、李永昌、陳文雄（2001）。國中小視障學生大字體課本使用現況及效果實驗。台南：台南師院視障教育叢書第五十八輯。

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**，24-31。

吳宜貞（2004）。重複閱讀及文章難度對五年級學生閱讀能力影響之探討。**教育心理學報**，**35（4）**，319-336。

李永昌、李淑櫻、廖榮啟（2005）視障生閱讀大字體課本及以光學儀器閱讀一般字體課本之效果比較研究。**特殊教育與復健學報**，**13**，91-107。

邵慧綺（2003）。視知覺能力與聲韻能力對閱讀障礙者識字學習之影響。**特殊教育季刊**，**87**，27-33。

洪榮照、蕭斐文（2013）。視皮質損傷教學策略之探究。載於王欣宜主編，**特殊教育叢書：特殊教育現在與未來**（頁 53-63）。台中市，台中教育大學特殊教育資源中心。

胡懿心（2014）。視覺障礙教育巡迴輔導教師實施附加課程現況與困難之研究。台南大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台南。

張洋馨、曾善裕、鄭靜瑩（2010）。影響學童閱讀與學習的視覺機能問題。**特殊教育季刊**，**114**，10-15。

張勝成（1995）。弱視兒童的文字教學。**特教園丁，10**（3），12－13。

莊素貞（2004）。弱視生閱讀媒介評量之實驗-以放大文字與電腦擴視軟體為例。台北：五南。

莊素貞（2013）。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**，**9**，38-47。

莊素貞、江芷儀（2015）。**學習媒介調整策略對提升視皮質損傷學童視覺動作協調能力之個案研究**，發表於中華視覺障礙教育學會主辦，海峽兩岸視障教育研討會論文集，台北。

陳麗如（2010）。**多感官教學對國小低年級學生寫作效應之研究**。台北教育大學教育經營與管理學系碩士論文，未出版，台北。

黃秀霜、蔣慈玲（1997）**弱視兒童與一般兒童國語文能力及後設認知能力之比較研究**。發表於海峽兩岸特殊教育學術論文研討會論文集，台北。

詹益智（2013）。使用 ReadAlyzer 建構台灣國小學童閱讀眼球運動模式。中山醫學大學生物醫學科學系碩士論文，未出版，台中。

鄭靜瑩（2006）。國小視覺障礙學生數學能力及其相關因素之研究。**特殊教育與復健學報**，**16**，45-71。

Campana, L. (2012). *iStimulation: Research on iPad Apps for Children with Visual Impairments.* Retrieved from http://otswithapps.com/2012/09/11/istimulation-research-on-ipad-apps-for-children-with-visual-impairments/

Christine Roman-Lantzy（2014）.**視皮質損傷-評估、介入的方向**（蕭斐文譯）。台中：台中市私

立惠明盲校。（原著出版於 2007）

Dutton, G. N. (2003). Cognitive vision, its disorders and differential diagnosis in adults and children: knowing where and what things are. *Eye*, *Apr*(17), 289-304.

Goodale, M. A., & Milner, A. (2004). *Sight unseen: An exploration of conscious and un conscious vision*. Oxford, England: Oxford University. doi: 10.5860/CHOICE.41-6516

Goodman, K. S. (1967). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. Journal of the Reading Specialist, 6, 126-135.

Gough, R. (1985). One second of reading. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed.), Newark: Del.: International Reading Association.

Jan, J. E., Groenveld, M., & Sykanda, A.M.(1990). Light-gazing by visually impaired children. *Developmental Medicine and Child Neurology, 32*, 755-759.

Kleiman, G. M. (1984). Aids for the blind. *Computer*, *52*, 122-124.

Olivier, C. & Bowler R. F.（1998）.**多感官學習-克服學習困難的教學原則與應用**（丁凡譯）。台北：遠流。（原著出版於 1996）

Swaminathan, M. (2011). Cortical visual impairment in children - A new challenge for the future? *Oman J Ophthalmol, 4*(1). 1-2. doi: 10.4103/0974-620X.77654

Whiting, S., Jan, J.E., Wong, P.K.H., Flodmark, O., Farrell, K., McCormick, A.Q.(1985). Permanent cortical visual impairment in children. *Developmental Medicine & Child Neurology*. *27*, 730-739.

聽障運動代表團選手目標取向、內在動機與運動價值觀關係之研究

高雅茹　　柯天路
台北市立大學　　台北市立大學
身心障礙者轉銜及休閒教育所　　運動教育研究所

摘　要

本研究旨在探討聽障選手之性別、年齡、身分、溝通模式、參賽項目、運動年齡及參賽次數之變項，接受密集訓練後準備參賽前之目標取向、內在動機與運動價值觀之關係。研究對象為台灣參加 2015 年亞太聽障運動會之聽障代表團選手，採用問卷調查法進行資料蒐集。賽前問卷實際發出 70 份，回收後剔除無效問卷，有效問卷共 69 份，有效回收率為 98.57%。資料處理以描述性統計、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關分析及路徑分析，結果顯示：

一、聽障選手背景變項之性別、年齡、身分、溝通模式、參賽項目、運動年齡等變項在目標取向、內在動機與運動價值觀皆無顯著差異。

二、聽障選手背景變項之參賽次數在目標取向、內在動機與運動價值觀皆有顯著差異。

三、聽障選手之內在動機在目標取向與運動價值觀之中介變項路徑分析，在工作取向與四個價值觀構面的關係中。自我取向對於個人、社會、以及道德價值觀，三個構面的影響中，內在動機的中介效果都占總效果的三分之一以上，而在能力價值觀中亦占約六分之一。

關鍵詞：聽障選手、目標取向、內在動機、運動價值觀

壹、緒論

在 2009 年台北聽障奧運台灣獲得 11 金、11 銀、11 銅的佳績。2015 年台灣再次承辦國際聽障運動會－亞太聽障運動會,也就是僅次於奧運的比賽。仍有許多聽障者運動員激烈的競爭，選拔為代表台灣參賽，再次替台灣爭取殊榮，背負奪牌的任務，並持續追求聽障奧運夢。

章宏志（2007）曾以運動自我效能、運動結果期待及自覺運動障礙對運動價值觀的影響，來瞭解聽障選手心理歷程的價值觀。運動競賽一直來都是選手面臨大部分心理壓力的來源（Lander，1980）。聽障選手從事運動訓練時在時間的立即反應上比聽人要吃虧，心理技能的優劣是否成熟，為關鍵的重要影響。在此情況下，聽障選手會自覺到個人價值被比較。

具有強烈的運動動機是聽障選手在競賽上不可缺的特徵，也是維持追求進步的最大動力，因此，動機對運動員而言是一種從事競技訓練的內在燃料（陳美燕，1995）。而運動動機的其

他因素，包括升學保送、獎金與他人等各種誘因的促進，對台灣聽障代表團選手（簡稱聽障選手）內在動機的不同強度，對競賽上表現是否會產生影響。

本研究利用運動價值觀量表、目標取向量表與運動動機量表來測量聽障選手在此賽事產生不同的差異。透過了解不同背景變項與量表的測量所獲得結果，不但可以瞭解聽障選手的目標取向以及對運動競賽的態度，並增強訓練運動表現，來提升聽障選手的自我價值。

貳、文獻探討

一、目標取向對選手的重要性

以目標取向來評估自己的運動表現行為：自我能力與技巧精熟的「工作取向」，而在工作取向會比較注重自己能力發展與學習技巧應用；另一種以贏得比賽或超越他人的「自我取向」，在傾向自我取向的選手會比工作取向的選手更在乎結果，把比賽的輸贏看得非常重要或非成功即失敗（李炯煌、季力康、江衍宏，2005）。

而 Duda（1989）建議以「運動目標取向」（goal orientation in sport）理論提出的兩個向度研究：「工作取向」（task orientation）與「自我取向」（ego orientation）來區分運動目標取向的主軸，用以代表個人在從事運動時追求成就目標時展現出的個人特質（季力康，1994；Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1995）。目標取向為選手個人對競技運動的追求，進一步會影響參與者表現出的動機型態。季力康、賴素玲與陳美燕（1995）指出，運動目標取向定義有很多種，最明顯的特點是參與者想展現運動技能或是勝任比賽的能力。Duda and Nicholls 的研究在目標取向領域對研究對象運動選手的個人特質上，因為目標取向代表一個人如何定義「成功」，或者說明一個人投入某任務的目的為何（Jagacinski & Strickland, 2000）。

二、內在動機對選手的重要性

在運動動機與訓練對選手運動內在動機會顯著正向中等強度的影響訓練滿意度，而針對內在動機的增強能激發選手表現（邱政峰，2011）。內在因素則包含：認同感、成就感、運動本身、責任與前途發展等，指出成為一位成功的運動員，必須具備有良好運動技能訓練與強烈的運動動機，此動機促使他們能夠不斷嘗試超越自己的體能極限，進而獲得佳績（葉雅正，2012）。選手參賽動機愈高，而不同涉入程度會隨著調節的不同，在選擇參賽運動賽會時，會有不同的決策模式及態度，（趙正敏、吳佩璟、王英財、林文郎，2011）。

動機理論在生物本體與認知與社會調整兩者之間的核心，更是在心理學領域裡佔為重要的中心（Ryan& Deci, 2000）。因此在運動領域裡，動機是運動表現行為努力的重要來源，尤其是能透過選手的動機來瞭解所努力的方向與強度，心理學家與教練可以藉此運用適當的策略引導選手發揮競賽潛能，培養運動員自發性和投入運動訓練內在動機的激發（陳東韋，2014）。

三、運動價值觀對選手的重要性

陳其昌（2009）指出，運動員的價值觀經常會左右對運動行為的判斷與看法，尤其一旦建立價值觀之後，運動員會經常依循價值觀去表現運動行為，並不去強調運動競賽的成果，對於

運動員正確的運動價值觀建立有積極正面的作用，品格的建立與運動員個人生涯相關，陳淑滿（2012）認為運動員塑造人格的觀點，與運動價值觀有相關，是因運動競賽僅有輸贏二分法則，對於運動學習者而言，運動訓練提早社會化，如果能夠從小落實一開始參與訓練就能注重運動精神的教育，相對地對外來運動價值觀有提升的效果，。

吳奕賢（2003）提到，價值觀在運動中所扮演的角色，來支配生活層面的原則，也支配人們對運動的參與，因此進一步認為，運動價值觀可視為人們對於運動信念所看待的標準，而價值觀是人們選擇和評估行為的標準（Lee, Whiehead & Balchin，2000）。而運動享樂感主要為個人性價值的影響因素，在奪牌的外在壓力與高強度的訓練之下，選手不論在生理與心理方面都受考驗，並給予選手體會到運動訓練的樂趣，並突破個人極限，為國家爭取榮耀（章宏志，2007）。

四、內在動機及目標取向與運動價值觀的相關研究

盧威臣（2008）在其研究中，將運動價值觀視為內在對於外在的內動力，也會隨著時代的變遷而有所改變。施致平（2000）、王宗吉（2004）與林建良（2006）等人，對於運動價值觀的隨著變化與影響因素，皆提出相同看法。選手個體會透過外在動機的調節與內化歷程來產生自我價值，融入個人的運動參與經驗，也隨著當代社會價值趨勢改變，並進一步成為生活中不可或缺的一部分。

在工作取向與社會取向有助於提高運動道德層次，運動情境的塑造將會影響運動員的運動目標取向特質。盧威臣（2008）研究在大專羽球選手測出運動價值觀與參與動機為顯著正相關，即運動價值觀越高則運動參與也越高。由於自我取向選手經常與他人競爭、與他人比較的態度，並對於這類競爭的行為相當投入。當選手認為比賽的結果是其參與運動最具有價值的目標時，選手可能會經過比賽的轉化過程而認為運動是相當重要的，尤其是在獲勝後所擁有的價值感存在（陳其昌，2008）。

參、研究方法

本研究採用問卷調查法，以瞭解台灣參加 2015 年桃園亞太聽障運動會選手參賽國際賽事對其目標取向、內在動機與運動價值觀之關係。以選手個人背景資料為自變項，使用三種測量工具為依變項來進行討論；

(一)運動價值觀量表

本研究之運動價值觀量表，使用吳佳玟（2008）參考 Rokearch（1973）的價值觀量表。得分越高代表受試者在該價值層面越高。其中價值的分類方式，分為四個構面：個人價值、社會價值、能力價值、道德價值。

(二)目標取向量表

本研究之運動目標取向量表，參考自季力康（1994）所建立之運動目標取向量表，分別為工作取向和自我取向。

(三)運動動機量表

本研究之運動參與動機量表，參考林季燕與季力康（2003）改編自 Pelletier 等人（1995）編制之運動動機量表，分別為內在動機，無動機，內攝調節，外在調節和認同調節。

(四)個人基本資料

性別、年齡、選手身分、溝通模式、參賽項目、運動年齡及國際級參賽次數等。

肆、結果與討論

本研究以代表台灣參加 2015 年亞太聽障運動會選手為研究對象，此賽會有 12 運動項目，台灣參加其中 9 項（田徑、羽球、籃球、保齡球、自由車、游泳、桌球、跆拳道、網球），共 70 位選手參賽，本研究至賽前（10 月 1 日至 10 月 3 日）集訓場地採用實體問卷發放來進行調查與資料收集，共計發放問卷 70 份，回收後剔除無效問卷，共得有效問卷 69 份，有效回收率為 98.57%。

一、個人背景變項資料分析

選手之個人背景基本資料為變項，包括性別、年齡、選手身分、溝通模式、參賽項目、運動年齡及國際參賽次數，變項之分布情形與百分比如表 1 所示。

表 1　個人背景變項資料分析表

變項／統計量	不同背景變項	人數	百分比（%）
性別	男生	45	65.2
	女生	24	34.8
年齡	20 歲以下	10	14.5
	20 - 24 歲	20	29.0
	25 - 34 歲	23	33.3
	35 - 44 歲	9	13.0
	45 歲以上	7	10.1
選手身分	學生	31	44.9
	社會人士	38	55.1
溝通模式[a]	手語	10	20.4
	口語	26	53.1
	手口語併用	13	26.5
參賽項目	田徑	11	15.9
	羽球	8	11.6
	籃球	12	17.4
	保齡球	11	15.9
	自由車	4	5.8
	桌球	6	8.7
	游泳	8	11.6
	跆拳道	3	4.3
	網球	6	8.7
運動年齡	1-3 年	4	5.8

	4-6 年	7	10.1
	7-9 年	15	21.7
	10-12 年	15	21.7
	13 年以上	28	40.6
國際參賽次數	無經驗	5	7.2
	一至四次	36	52.2
	五至八次	26	37.7
	九次以上	2	2.9

a:排除了使用筆談的對象。

二、 不同背景在目標取向的差異分析

以單因子變異數分析檢定參賽選手之背景變項在目標取向之無顯著差異，僅對國際參賽次數不同之參賽選手在自我取向（F=3.495*）構面之目標取向有顯著差異，由表 2 顯示。其中無參賽經驗者在目標取向上的得分低於有參賽經驗者。

表 2 不同國際級參賽次數與目標取向之差異分析摘要表

構面名稱	參賽次數	人數	平均數	標準誤	*F* 值	*p* 值	事後比較
工作取向	無經驗	5	24.40	1.50			
	1 – 4 次	36	28.94	0.76	2.523	.065	
	5 – 8 次	26	27.03	0.86			
	9 次以上	2	31.50	1.50			
自我取向	無經驗	5	21.40	1.12			
	1 – 4 次	36	26.11	0.66	3.495*	.020	1<2,3,4
	5 – 8 次	26	25.12	0.68			
	9 次以上	2	30.00	0.00			

*p< .05

1:無經驗，2:1-4 次，3:5-8 次，4:9 次以上

三、不同背景在內在動機的差異分析

以單因子變異數分析檢定參賽選手之背景變項在內在動機之無顯著差異，同樣的，僅對國際參賽次數不同之參賽選手在內在動機（p =0.033）有顯著差異，由表 3 顯示。無參賽經驗者內在動機低於其他組，從平均數來說可看到隨著參賽次數增加，其內在動機的平均數有漸增的趨勢。

表 3　不同國際級參賽次數與內在動機之差異分析摘要表

構面名稱	參賽次數	人數	平均數	標準誤	*F* 值	*p* 值	事後比較
內在動機	無經驗	5	0.91	0.91	3.105*	.033	1<2,3,4
	1 – 4 次	36	4.23	0.57			
	5 – 8 次	26	3.28	0.91			
	9 次以上	2	7.64	0.071			

*p< .05

四、不同背景在運動價值觀的差異

以單因子變異數分析檢定參賽選手之背景變項在運動價值觀之無顯著差異，在國際參賽次數不同之參賽選手在運動價值觀四個構面之差異性顯著，由表 1-3 可發現國際參賽次數之參賽選手在個人價值（p=.011）構面及能力價值（p=.021）構面中顯著差異。而就每因素構面之平均值亦可得知，國際級參賽次數 9 次以上的參賽選手在各構面亦高於無經驗及 9 次以下，如表 4。從上表的平均數部分可以看到，不論那一個依變項，隨著參賽次數的增加，平均數皆有上升的趨勢。其中個人價值與能力價值的差異達顯著。事後比較發現，主要差異來自無經驗者的平均分數低於有參賽經驗的。

表 4　不同國際級參賽次數與運動價值觀之差異分析摘要表

構面名稱	參賽次數	人數	平均數	標準誤	*F* 值	*p* 值	事後比較
個人價值	無經驗	5	47.00	2.59	4.015*	.011	1< 2,3,4
	1–4 次	36	56.94	1.06			
	5–8 次	26	55.23	1.38			
	9 次以上	2	62.00	1.000			
社會價值	無經驗	5	20.40	0.75	2.553	.063	
	1–4 次	36	23.06	0.40			
	5–8 次	26	22.12	0.57			
	9 次以上	2	25.00	0.00			

五、目標取向、內在動機與運動價值觀的相關分析

為瞭解代表台灣參加 2015 年亞太聽障運動會選手之運動價值觀、目標取向與內在動機三者間之關係，本研究利用皮爾遜積差相關考驗其相關程度，如表 5。

表 5 運動價值觀、目標取向與內在動機相關分析摘要表

構面名稱	個人價值	社會價值	能力價值	道德價值	工作取向	自我取向	內在動機
個人價值	1						
社會價值	.845**	1					
能力價值	.861**	.790**	1				
道德價值	.831**	.900**	.805**	1			
工作取向	.710**	.601**	.652**	.619**	1		
自我取向	.680**	.629**	.713**	.620**	.796**	1	
內在動機	.521**	.540**	.517**	.502**	.481**	.608**	1

*p< .05；**p< .01

伍、路徑分析

（一）內在動機與目標取向之路徑分析

從表 6 可得知，選手的工作取向的標準化係數 β 為-.008（t =-.049, p ＞.05），而自我取向可正向預測內在動機，標準化係數 β 為.614***（t=3.804, p＜.05），未達顯著水準，由此可知，工作取向與內在動機則無關聯。而自我取向與內在動機有中等程度相關。

表6　內在動機與目標取向之路徑分析

變項	未標準化係數 β之估計值	標準誤	標準化係數 Beta 分配	*t*值	*p*值
(常數)	-8.885.	2.109		-4.213	.000
工作取向	0.006	0.113	-.008	-0.049	.961
自我取向	0.501	0.132	.614***	3.804	.000

*p< .05；**p< .01

（二）內在動機對目標取向與個人價值觀之中介變項路徑分析

從表 7 可得知，在直接效果上，工作取向對個人價值標準化係數 β 為.463***（t =3.398,p＜.05）；總效果值為.462(.463+(-.001))，以強度來說，在.3～.7 之間，屬中等強度關聯。從表 6 中的直接與間接效果比例可知，工作取向對個人價值觀的解釋，間接效果的比例極小，因此，內在動機並非工作取向對個人價值觀的中介變項。自我取向對個人價值標準化係數 β 為.207（t =1.376,p＜.05）；總效果值為.313（.207+.106)，屬中等強度關聯。而內在動機對個人價值標準化係數 β 為.173（t=1.664,p＜.05）；所以自我取向透過內在動機中介變項，影響到個人價值觀的間接效果；其中，直接效果與間接效果的比例為 1:.512，表示有部分間接效果。

表7　工作取向、自我取向、內在動機與個人價值觀之路徑分析

自變項 \ 依變項		內在動機	個人價值觀	直接與間接效果的比例
工作取向	直接效果	-0.008	0.463	
	間接效果	-	-0.001	1:0.002
	總效果	-0.008	0.462	
自我取向	直接效果	0.614	0.207	
	間接效果	-	0.106	1:0.512
	總效果	0.614	0.313	

*p< .05；**p< .01

（三）內在動機對目標取向與社會價值觀之中介變項路徑分析

從表 8 可得知，在直接效果上，工作取向對社會價值標準化係數 β 為.277(t=1.843,p＜.05)；總效果值為.275(.277+(-.002))，以強度來說，小於.3，屬低強度關聯。從表 7 中直接與間接效果的比例可知，工作取向對社會價值觀的解釋，間接效果的比例極小，因此，內在動機並非工作取向對社會價值觀的中介變項。自我取向對社會價值標準化係數 β 為.256（t=1.540,p＜.05）；總效果值為.410(.277+.154)，以強度來說，在.3～.7 之間，屬中等強度關聯。其中，直接效果與間接效果的比例為 1:.602，表示有部分間接效果。

表8　工作取向、自我取向、內在動機與社會價值觀之路徑分析

自變項 \ 依變項		內在動機	社會價值觀	直接與間接效果的比例
工作取向	直接效果	-0.008	0.277	
	間接效果	-	-0.002	1:0.007
	總效果	-0.008	0.275	
自我取向	直接效果	0.614	0.256	
	間接效果	-	0.154	1:0.602
	總效果	0.614	0.410	

*p< .05；**p< .01

（四）內在動機對目標取向與能力價值觀之中介變項路徑分析

從表 8 可得知，選手內在動機對於目標取向與能力價值的中介效果不顯著。在直接效果上，工作取向對能力價值標準化係數 β 為.231(t=1.661,p＜.05)；總效果值為.230(.231+(-.001))，以強度來說，小於.3，屬低強度關聯。從表 8 中的比例可知，工作取向對能力價值觀的解釋，間接效果的比例極小，因此，內在動機並非工作取向對能力價值觀的中介變項。自我取向對能力價值標準化係數 β 為.447**(t=2.909,p＜.05)；總效果值為.529(.447+.082)，以強度來說，在.3

～.7 之間，屬中等強度關聯。其中，直接效果與間接效果的比例為 1:.183，表示只有小部分的間接效果。

表9　工作取向、自我取向、內在動機與能力價值觀之路徑分析

自變項 \ 依變項		內在動機	能力價值觀	直接與間接效果的比例
工作取向	直接效果	-0.008	0.231	
	間接效果	-	-0.001	1:0.004
	總效果	-0.008	0.230	
自我取向	直接效果	0.614	0.447	
	間接效果	-	0.082	1:0.183
	總效果	0.614	0.529	

*p< .05；**p< .01

（五）內在動機對目標取向與道德價值觀之中介變項路徑分析

從表 10 可得知，選手內在動機對於目標取向與道德價值的中介效果不顯著。在直接效果上，工作取向對道德價值標準化係數β為.343**(t=2.263,p＜.05)；總效果值為.303(.343+(-.040))，以強度來說，在.3～.7 之間，屬中等強度關聯。從表 10 中直接與間接效果的比例可知，工作取向對道德價值觀的解釋，間接效果的比例極小，因此，內在動機並非工作取向對道德價值觀的中介變項。

自我取向對道德價值標準化係數 β 為.226（t=1.349,p＜.05）；總效果值為.348(.226+.122)，以強度來說，在.3～.7 之間，屬中等強度關聯。則內在動機對道德價值標準化係數 β 為.199（t=1.720,p＜.05)；所以自我取向透過內在動機中介變項影響到道德價值觀的間接效果。其中，直接效果與間接效果的比例為 1:.540，表示有部分間接效果。

表10　工作取向、自我取向、內在動機與道德價值觀之路徑分析

自變項 \ 依變項		內在動機	道德價值觀	直接關係
工作取向	直接效果	-0.008	0.343	
	間接效果	-	-0.040	1:0.117
	總效果	-0.008	0.303	
自我取向	直接效果	0.614	0.226	
	間接效果	-	0.122	1:0.540
	總效果	0.614	0.348	

*p< .05；**p< .01

綜上所述，工作取向與四個價值觀構面的關係中，內在動機中介效果的比例都極低，可視

為無中介效果。但自我取向對於個人、社會、以及道德價值觀三個構面的影響中，內在動機的中介效果都占總效果的三分之一以上，而在能力價值觀中亦占約六分之一。因此，目標取向與運動價值觀的關係中，內在動機並非工作取向之中介變項，但卻是自我取向的中介變項。

陸、結果與建議

一、結果

本研究旨在探討代表台灣參加 2015 年亞太聽障運動會選手之運動價值觀與目標取向、內在動機關係。根據問卷施測與統計分析，其研究結果如下：

(一) 參賽次數在目標取向有顯著差異，以「自我取向」構面得分較高。

(二) 參賽次數在內在動機，無參賽經驗者內在動機低於其他組，隨著參賽次數增加，其內在動機的平均數有漸增的趨勢。

(三) 參賽次數在運動價值觀，以「個人價值」與「能力價值」有顯著差異。

(四) 內在動機為中介變項在目標取向與運動價值觀各四構面路徑分析結果，在工作取向與四個價值觀構面的關係中。自我取向對於個人、社會、以及道德價值觀三個構面的影響中，內在動機的中介效果都占總效果的三分之一以上，而在能力價值觀中亦占約六分之一。

二、建議

(一)對研究方法之建議：

本研究結果，受限於人力、物力及研究對象人數樣本限制，故僅以參加 2015 年亞太聽障運動會之聽障代表團選手為研究對象，推論結果有限。以問卷蒐集選手填答運動量表，資料分析結果僅表達數據上之差異，若後續研究者能以質性訪談，蒐集更貼近實際意見之資料，將有助於分析與深度了解。

(二)擴大研究對象之範圍：

本研究僅以本次參賽選手為研究對象，建議探討其他聽障更高層級賽事（台灣身心障礙運動會之聽障組別、聽障奧運、亞太聽障運動會、國際聽障單項運動錦標賽等）為研究對象，便蒐集更多頂尖聽障選手資料。

參考文獻

吳佩璟（2009）。選手參賽動機、涉入程度、滿意度 與賽會支持關聯性之研究（碩士論文）。台灣體育大學，台中市。

吳佳玟（2008）。台北市國小足球參與者運動價值觀及社會支持之研究(碩士論文)。台灣師範大學，台北市。

李炯煌、季力康、江衍宏（2005）。2×2 運動成就目標量表之建構效度。大專體育學刊，7（4），

61-70。

李慈梅(2003)。台灣報紙運動新聞之運動價值分析研究-以民生報、中國時報為例(碩士論文)。台灣師範大學，台北市。

李力康（1994)。運動目標取向量表的建構效度－驗證性因素分析的應用。體育學報，18，299-309。

李力康、賴素玲、陳美燕（1995)。大專網球選手運動目標取向與運動動機之相關研究。體育學報，20，1-22。

李力康（1997)。探討目標取向理論的發展觀點。中華體育季刊，10（4)， 87-93。

林季燕、李力康（2003)。運動動機量表之編製—信度與效度分析。台灣運動心理學報，2，15-32。

洪煌佳、陳癸享（2010)。聽障選手的社會支持及參與動機之關係研究。成大體育，1(42)，1-18。

章宏志（2007)。國家運動選手訓練中心選手運動價值觀。運動與遊憩研究，1（3)，103-118。

陳其昌（2009)。大學運動員的運動價值觀、運動目標取向與運動團隊規範對運動道德判斷的影響（博士論文)。體育大學，桃園市。

陳淑滿（2012)。大學運動員目標取向與運動價值觀對運動員精神之預測:自我決定動機之中介效應（博士論文)。體育大學，桃園市。

陳瓊茶（2003)。回饋與運動成就動機對運動表現及內在動機的影響（碩士論文)。體育學院，桃園市。

趙正敏、吳佩璟、王英財、林文郎（2011)。選手參賽動機、涉入程度、滿意度與賽會支持關聯性之研究。運動休閒管理學報，8（1)，93-110。

葉雅正、簡瑞宇（2012)。廣州亞運國手運動動機與訓練滿意度關係之研究。嘉大體育健康休閒期刊，11（1)，44-51。

賴素玲（2014)。不同目標取向及背景對成就動機的影響。休閒運動保健學報，(6)， 1-17。

從啟聰學校高中生戀愛關係團體諮商省思
聾生的親密關係教育

翟宗悌
台南大學諮商與輔導學系

摘　　要

本文從經驗形塑人際能力及強調聾人同儕互助的觀點，討論作者等人於 2013 年起在啟聰學校帶領的三個高中生戀愛關係團體諮商，包括戀愛關係團體諮商方案的進行模式及結果，並對聾生的親密關係教育提出建議--持續提供聾生與聾聽前輩學習的機會、提供多次多樣的互動機會且積極鼓勵聾生、親密關係教育從和聾生聊天做起、兩層次的親密關係教育等等。

關鍵詞：聾人、親密關係教育、戀愛、啟聰學校

緒　論

近來台灣外有關青少年戀愛的研究在聽人族群中日益增加，在台灣學校及社福機構開始提供青少年親密關係教育或成長團體。但針對聾人族群的戀愛研究與服務卻甚為少見。親密關係教育(relationship education)或稱關係與婚姻教育(relationship and marriage education)其目的在協助個體具備健康親密關係中所需要的知識、價值和技巧，期待他們在未來有幸福的戀愛或婚姻。聾青少年對戀愛好奇並渴望指引，但由於缺乏適合的教材、不知從何教起，家庭與學校很少提供他們親密關係的教育(楊雅惠，2012；Suter, McCracken, & Calam, 2009)。

根據2015年世界聾人聯盟(The World Federation of the Deaf)國際會議中各國的報告可知，聾人能否在親密關係上得到協助與下列因素甚有關聯，包括：缺乏手語教育、性健康及親密關係教育，以致聾人無法吸收相關知識，發生問題時又因助人者不懂手語需透過翻譯，聾人擔心隱私遭洩不願求助；是故提供適性的教學方法與教材，及強調聾人共同參與而不單仰賴外援的介入方式，才能在聾人社群中產生實質改變(Nkwangu, Iyute, & Ntabowa, 2015; Smith, Massey-Stokes, & Lieberth, 2012)。

在巴西、烏干達及紐西蘭已有以提升聾人性健康為目標的方案。烏干達為了預防與治療HIV，他們採取由聾人共同研議、聾同儕提供協助、組成支持性團體，教導醫療人員手語、編製影像資訊、政策倡議與訪視聾校教學等整體作法，改善環境並提高社群內的意識與互助程度(Nkwangu, Iyute, & Ntaborwa, 2015)。紐西蘭則組織以性健康為主題的聾女性討論團體，視需要討論關係的議題(Prior & Pointon, 2015)。這些作法皆強調從聾人社群中發展方案並運用同儕的

力量。

在台灣方面則有以下兩份教材，包括林玉霞（2006）針對進入青春期的聾生所編寫之「性別平等教育參考教材--聽障類」，及楊雅惠和林寶貴（2014）編製「修訂版教育部性別平等教育手語教材」。綜合來說，目前尚未有以親密關係為主軸的方案，作者在台南大學附屬啟聰學校進行戀愛關係團體諮商方案可能是首次的嘗試，該方案運用聾生同儕互助的精神，自 2013 年以來已進行三個團體及研究，本文即是反省這些年的實作經驗，對於聾生，尤其是啟聰學校的聾生的親密關係教育提出個人的看法。

壹、聾校生戀愛關係團體諮商方案

親密關係教育無非是要培養親密能力，綜合不同學者的看法，親密能力包含能開啟關係、平衡自己與對方需求、妥善處理衝突、並能瞭解自己對戀愛的態度(Shulman, Davila, & Shachar-Shapira, 2011)。親密能力來自個體日常的觀察與互動體驗，例如兒童從大人與媒體所展現的行為與實例，逐漸推論出尊重與不尊重的概念，並練習表現這些行為，漸能體會到尊重與和諧的關係連結，不尊重則與不和諧連結(Shwalb & Shwalb, 2006)。青少年在戀愛前所經歷的人際經驗能培養一些人際能力，例如對異性戀的青少年來說，在友誼所培養的能力可以類化到同樣是平輩的戀人身上，但仍不足以應付戀愛，因戀愛涉及性、依附型態、大多人和異性互動比和同性陌生，所以戀愛對青少年是需要協助的新挑戰 (Collins, Hennighausen, Schmit, & Sroufe, 1997; Miller & Hoicowitz, 2004)。是故在協助聾生處理戀愛議題時需先了解其過去的人際經驗。

以下作者先說明啟聰學校的環境及聾校生可能有的經驗，再描述作者在該校帶領的戀愛關係團體諮商方案。

一、啟聰學校的人際環境

由於聾人多生於聽人父母，家長多努力地提升聾子女的聽力與口語能力，並期待子女能就讀於一般學校，他們在家或在校常感到孤單。聽語能力的提升需花費時間、人力與財力，當家長沒有足夠的資源、孩子的聽障程度較高、還有其他障礙、或在一般學校受挫時，家長才會考慮送孩子入啟聰學校（以下簡稱聾校）。聾校可讓聾生參與所有的課程及活動，有同伴並學習聾人的文化(Scheetz, 2004)，可是在聾校仍有人際適應與寂寞的問題（溫家音，2010）。

全台現有三所聾校，招收幼稚園到高中的學生，各校人數在 100～400 人間，大部分的學生從小即就讀此校，有些人住校，彼此相識來往密切。但因為學生間的聽損程度、溝通能力與方式差異大，並非每個人都擅手語，有些人只用口語，有些人尚兼併其他障礙（莊雅筑，2009）。作者認為差異會帶來孤單或權力高低，能力較佳、較有人緣或較能表達者，較易得到他人支持、獲得較多的決定權與影響力；較無能力或較沒有人緣的人較難得到重視，為了融入團體便易壓抑自己（翟宗悌，2015a）。而父母和師長為了保護他們的安全，也容易要他們聽從指示而非協助他們自我決定(Sebald, 2013)。

聾校生長期在校共同生活，不需因升學換校而重新適應，若放學後仍少與他人互動，甚少有練習開啟關係的機會。常見聾生畢業後即很少結交新朋友，甚至失去社交生活。彼此認識也代表他們多少了解其他同學，互動往往使用習慣的模式，如總由某人發言、衝突時一方總是讓、某方總會主動幫忙而無須當事人開口。

親密能力的基礎在兩方能表達自己也能了解對方；由於長期無人與聾生討論他們的期待，聾生常常不知從何思考自己要什麼，不知如何表達，也不知如何詢問他人的期待，況且表達了可能仍不被理解或接受，因而漸漸失去表達的自信或是放棄表達。所以他們的手語或口語等語言能力高低，不代表他們的表達能力，而具備好的表達能力也不一定能做到前述的平衡雙方與解決衝突。長期面對同一群人和習慣的互動模式，讓聾校生沒有誘因提升表達能力及親密能力。除非進入青春期開始對戀愛好奇、和重要他人經常出現困擾、或校內外出現其他不熟悉的活動或要求，這些學生才可能有機會嘗試新的行為與角色，而以戀愛為主題的團體諮商就是一個能吸引聾生探索並刺激他們嘗試的空間。

二、戀愛關係團體諮商的進行模式

團體諮商是一種建立於情感基礎、強調體驗學習與朝向問題解決的互動歷程，並非單向的教學活動而著重人與人間的互信及互助。成員人數多在十人以下，可由一位或更多的領導員帶領，協助成員建立信任關係，配合成員的需要彈性規劃主題與活動，鼓勵成員練習表達自己也關懷別人，在團體中每個人都可做出貢獻，有助建立成員的自主性（鄔佩麗，2005）。

相較於一般社交的繁雜與匆促，在人數少的諮商團體，每個人更容易察覺彼此的行動，更因看重陪伴及彈性，沒有進度壓力，領導員可協助成員停下來反省，信任有助於相互給予真實的回饋，利於個體做出改變。團體諮商亦適用於聾人諮商，惟團體須降低參加人數、多使用視覺與肢體活動(Schirmer, 2001)。作者過去曾帶領多個聽常青少年的戀愛關係團體諮商並進行研究，故以此經驗為基礎，與聾校的輔導人員合作，逐年帶領三個同主題的團體，累積經驗並研究聾生的改變情形。以下說明此團體方案的進行模式。

（一）架構

1.時間：配合學校行事曆，每兩周進行一次兩堂課，進行 12 到 13 次，持續時間為七至八個月。

2.成員：以高中生為對象，6-8 人，由導師及輔導教師推薦後，先參加說明會瞭解團體諮商及研究過程後，經家長同意自願參加。

3.領導員：由作者擔任主要領導員（女性諮商心理師、曾受手語訓練但仍須手譯員協助）；負責設計團體方案、掌控流程與方向、促進互動。為了讓聾生能合作、練習表露與人討論、和聽人有互動等等，經常使用分組遊戲或討論，故每個團體中有 2～3 名協同領導員，包括聾校的輔導人員（女性、諳手語）、諮商系研究生及大學生（男女皆有，多不諳手語），負責帶領分組討論。

4.觀察員：每個團體都有一名諮輔系大學部高年級生或碩士生在一旁觀察，偶而進入團體分享經驗。每次團體結束眾領導員與觀察員會共同討論本次進展及下次的方向。

5.手譯員：由一名諳心理諮商翻譯且擔任聾人社福機構的女性社工員負責翻譯。需要時作者會請她分享成年聾人的婚姻或工作經驗及社福資源。每次團體方案出爐，手譯員會視需要，如性議題相關的手語較少見，事先向聾人和手語教師確認，務必使聾生得到清楚易懂的手語。故聾生也會與手譯員討教手語。（領導員、觀察員、手譯員均為聽人。）

（二）團體方案

1.主題：三個團體的內容，依照團體的時間進展，大致都包含建立關係及訂定團體規範、建立討論模式（如，每個人都有表達機會、共同商議促進彼此理解的方法及不理解時的因應方式等等）、分享個人對戀愛的期待、辨識情緒、約會（包括邀約、拒絕、互動）、衝突與分手、親密關係中的性、障礙對戀愛的影響、畢業準備、婚姻等。其中混和性別團體還邀請一對聾人夫妻分享成家育兒經驗，討論性議題時亦前來共同帶領團體。

2.進行方式：團體初期由領導員等成人主導，協助成員--放心彼此，瞭解團體互動方式，漸能勇敢表達所需--進而由成員們共同決定，領導員們從旁協助。

每次團體先由主要領導員說明本次目標、由協同領導員負責帶領活動或小組討論，而後由主要領導員引導成員--思考參與心得、反思自己的生活經驗、彼此回饋。所有領導員皆共同參與活動，分享自己過來人的經驗，以鼓勵取代命令協助成員參與，成員可決定自己的表露程度或方式，且共同決定團體往後的主題或活動。過程中常用分組討論、腦力激盪、角色扮演、互動遊戲、播放影片片段、邀請成員帶領遊戲或輪流擔任活動主持人，及運用代幣制度鼓勵成員參與。

貳、啟聰學校戀愛關係團體諮商方案的進行結果

團體諮商研究發現成員的自我表露程度是促進行為改變的重要因素(Shechtman & Dvir, 2006)。作者帶領聾校三個團體亦有如此體會。越願意或越能表露自己的成員，收穫與進步越大；團體中願意表露的成員越多，團體的進展也越明顯。所以介紹各團體結果將先說明這些成員的表達能力或意願。

一、高中女生團體（翟宗悌，2015b）

1.成員：共 6 名女生，使用全手語與口手語併用者各一半，有五名能主動參與並表達意見，另一名表達較少但能投入團體。成員間能相互支持與回饋。

2.結果：從這些女孩身上可發現，戀愛讓她們開心但也帶來爭吵與壓力，她們期待瞭解異性，也意識到障礙與性別所帶來的壓迫。父母期待她們嫁給聽人得到照顧，聽人伴侶或其親友會期待她們使用口語，但她們擔心溝通的問題，掙扎於是否要為了受照顧而忍耐不公平。

透過角色扮演與討論，成員在聽聾戀愛的演劇中反轉前述的局面，聽人伴侶願意學手語及

做家務、親友不分聽聾皆耐心等待，幫助他們融入彼此的生活圈；透過討論，她們發現不是每個聽人都是如此不公，而是不理解或另有善意。隨著團體進展成員漸能自行做決定，如她們共同商議邀請男同學與老師來受訪，自行安排流程與分工合作，展現不同於前述等待他人照顧的心態，主動為自己出擊。

二、高中男生團體（翟宗悌，2016）

1.成員：8 名男生，3 位使用手語、3 位口手語併用，還有 1 位使用口語不會手語的聾生、1 位會手語的聽常學生。其中有五名能主動參與並表達意見，另三名較少表達或常說不知道。

2.結果：因缺乏社交互動、校內男多於女僧多粥少，這群聾青少男少有戀愛機會；他們在開啟與維持戀愛上均難以向對方表露自己，又認為自己應扮演追求者與照顧者形成壓力。他們覺得團體中的小組討論和領導員分享讓他們聽到各種觀點，領導員的傾聽與鼓勵讓他們更願意表達與投入。

參與團體可增加他們追求與關心戀人的方式，更願意瞭解他人並表達自己，能看重每個人，在團體中每個人都能參與並有貢獻；團體的經驗能促進所有成員的人際互動，在團體外能與他人--包括教師與朋友--討論戀愛及性傾向等話題，原本被師生視為優秀的成員變得更能深入思考，並能運用民主程序帶領班級同學討論；有戀人的成員更能尊重對方與解決衝突，得到對方的肯定。

三、高中混合性別團體

1.成員：共 8 位學生參加，男生 4 人女生 4 人，只有一人使用全手語，其餘均口手語併用。有 2 位能主動表達意見，其他人多常表示不知道或沒有回應。

2.結果：此團體剛進行團體後第一次對成員及其好友的訪談，尚待追蹤後續改變。目前訪談的結果顯示：在團體內較少表露的成員認為參加團體有助於他變得更專心、更主動、較了解戀愛與性，但人際改變不大，其中有一成員的朋友看到該生由被動變得較主動。在團體中能主動表達者則表示團體讓他們更瞭解約會、性及每人有不同的觀點，因此變得更尊重他人或能因人調整互動方式，有成員的朋友發現該生變得更能考慮他人立場、較少生氣。

參、省思

本文從經驗形塑人際能力及強調聾人同儕互助的觀點，於實際帶領聾校生戀愛關係團體諮商，發現聾校生在親密關係中的需求及可著力的親密關係教育。雖然聾生非常異質，聾校生所處的環境與其他人不同，或許仍有些資訊可供所有聾生及師長參考。

一、缺乏社交、楷模與資訊，沒有信心⇨應持續提供聾生與聾聽前輩學習的機會：

親密能力奠基於生活中實際的觀察與體驗。從前述說明可知，聾校生的社交經驗不足，如

討論結婚時，聾生告訴領導員，他們從未參加過喜宴，難以想像婚禮需要做什麼準備，只能照著媒體的資訊覺得結婚等於昂貴的戒指與汽車。由於沒有前輩當楷模，他們沒有信心能獨立生活、不知怎麼照顧孩子，不少聾生自己及其父母都期待他們嫁娶聽人得到照顧，卻又擔心雙方如何溝通。有男生覺得要娶聽人，因為對方才能知道孩子哭了；女孩則是巴著前來分享的聾女士詢問她如何照顧聽常子女，才知道原來能震動的監聽器就可以知道孩子哭了，並從她順利養育孩子的過程得到成家育兒的信心。然而這些訊息都非聽常領導員能提供的。

戀愛對每個青少年都是陌生的經驗，期待從成人身上學習，無論聽人或聾人都可扮演過來人，然從 Bandura 的楷模學習研究可知，越是與個體特性相近的楷模，個體越容易模仿之。作者在世界聾人會議報告帶領團體的經驗，與會者便建議加入聾人共同帶領團體，況且聾人共同參與的方案才有辦法在聾人圈持續發酵。

作者在混合性別團體中即邀請一對聾人夫妻前來分享，學生莫不眼睛發亮地引領期盼，結果使用文法手語的學生只看懂使用自然手語的聾前輩一半的訊息。聾前輩第一次蒞臨時，只有兩位較積極的成員鍥而不捨與之討論，其他人則是疑惑挫折靜默不動。事後領導員與成員討論如何把握機會與聾前輩互動，第二次成員變得更積極把握時間與前輩聊天，有些人結束後還與前輩聯繫請教。顯示聾生渴望也願意努力與聾前輩學習，前輩的經驗傳承可讓他們對未來多些信心，減少盲目探索。聾生多生於聽人家庭，但聾人前輩才能確切地告訴他們如何好好的生活，聾聽合作的親密關係教育才能使聾生立足在聾人和聽人兩個支撐點上，不失根而能自己茁壯！

二、要想要表達，好難啊！⇨提供多次多樣的互動機會且積極鼓勵聾生：

聾校生在校外缺乏社交經驗，校內又因長期相處，缺乏練習不同角色與行為的機會。即便老師教過社交技巧，家長和學校若未能提供多次多樣的互動機會協助聾生多加練習，他們仍無法掌握重要原則運用在不同場合，沒有基本的社交技巧，要談場好戀愛或有個好婚姻恐怕是緣木求魚。

但光是參加社交場合並不代表有互動，聾生常被人忽略、自己很被動或一問三不知，參加團體的女孩便說自己容易被朋友或戀人忽略，對方不看她，她就沒拿他辦法；男孩則覺得很難開口告白也很難跟戀人表達自己的想法。聾生在參與團體諮商時也同樣有難以表達的問題，一開始常覺得團體裡「要想、要表達，難啊！」甚至想打退堂鼓。

可是當領導員深究他們的沒反應或不知道，多說：「有感覺但不知道如何說」，其次才是「完全不知道」，雖然他們知道自己都不說，卻很期待知道別人的想法。經歷了八個月的團體諮商後，他們表示在團體時比較會去想去表達，因為領導員會笑笑的鼓勵、針對他們的反應往下問、聽取意見並放手讓他們做，看到同學能表達便覺得自己也可做到，他們開始也在團體外嘗試向人（包括戀人）表達、請教或提議，期盼課堂上老師也可以如此做。參與的學生中曾經接受個別諮商者，也較能善用團體投入討論。這些均顯示有來有往的互動，才會刺激聾生跳出習慣勇敢嘗試，並可促進正向的漣漪。

當然這並非一蹴可幾，師長必須積極地相信聾生有自己的想法，光是能明確的自己表達「不知道」「不想說」「等一下」，都代表聾生能為自己說話，師長願意有耐性、及溫和且持續的鼓勵每一個學生，才能讓失去自信的聾生可以給自己機會。

三、師長不知從何教起？--親密關係教育從和聾生聊天做起

反思自己是親密關係教育的關鍵，因為個體必須有意識地調整自己的行為，才能促進關係。Karney, Beckett, Collins, & Shaw (2007)回顧美加地區現有的青少年關係教育的方案及研究，建議這類方案應要能幫助青少年--瞭解自己對戀愛的想法、自己的過去與環境對戀愛關係的影響、自身言行如何影響別人對待他的方式，並能有效地跟父母、手足、朋友及戀人互動。但如何才能刺激聾生反思自己呢？

其實彼此信任自然能給予對方真實的回饋，而不會引起對方的防備並能促發對方思考。比如團體中有個男孩說女友跟別的男生聊天都要告訴他，其他人紛紛說：「煩死人了！壓力好大啊！如果是我，我就跟你分手了。」男孩便笑說：「自己真的有很嚴重的監控！」。

親密關係教育，師長常覺得不知從何教起，然而戀愛議題本身就能吸引聾生聽取師長的意見，更有動機調整自己。聾生表示參與戀愛關係團體諮商後，更能自在地跟師長--導師和輔導老師--及朋友討論這方面的議題。師長無須給予學生標準答案，透過分享自身經驗就能刺激他們思考，例如在女生團中分享的老師還不打算結婚，有成員很驚訝，她以為每個人 30 歲前就該結了。

四、願景--兩層次的親密關係教育：

作者從前述的經驗中發現聾校生的親密關係教育主題可包括：增加自我表露、認識戀愛歷程、約會（包括邀約、拒絕、互動）、衝突處理、障礙在親密關係中的意義、親密關係中的性互動、提升性別意識、婚姻...等。

可是既然親密能力與經驗息息相關，親密關係教育就不該只是幾堂課程或演講。在執行上需分兩層次，初層次為整體校園的經營，包含各種課程與活動，如建立學生會組織...等，幫助聾生能表達自己、關懷他人、透過建立民主的決策過程，培養聾生衝突解決的態度與技巧，日後他們才能看見／聽見伴侶、家人、及每個聾人的心聲，共同為自己的親密關係、家園及族群努力。第二層次才是運用輔導活動課程及團體諮商，將主軸放在親密互動，包括提升性別意識、瞭解性互動、藉由約會或處理衝突等話題討論如何平衡雙方的需求、認識婚姻...等。

期盼聾聽前輩及伙伴共同參與並豐富此願景，使之符合聾人的需求。

（致謝辭：感謝陳毓儀、陳淑玶、陳南雄、黃婷婷、李彩蓮閱讀本文初稿惠賜意見。）

參考文獻

林玉霞（2006）。*性別平等教育參考教材--聽障類*。嘉義，嘉義大學特殊教育中心。

莊雅筑（2009）。*台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機與學習態度之研究*（未出版碩士論文）。台東大學，台東縣台東市。

楊雅惠（2012）。*聽覺障礙學生性別平等教育課程與教學實施需求與因應。 特教園丁，28*(1)，13-20。

楊雅惠、林寶貴（2014）。*修訂教育部性別平等教育手語教材*。彰化縣彰化市：彰化師範大學。

溫家音（2010）。*不同安置型態下高中職聽障學生人際適應、寂寞感與學習動機之差異*（未出版碩士論文）。台灣師範大學，台北市。

鄔佩麗（2005）。*輔導與諮商心理學*。台北：東華書局。

翟宗悌（2015a）聽覺障礙者／聾人的心理諮商。*輔導季刊，51*（4），50-60。

翟宗悌（2015b）聽障／聾人青少女戀愛關係團體諮商之初探。特教季刊，136，11-18。

翟宗悌（2016）*聽覺障礙高中生戀愛關係團體諮商方案之建立與影響研究(I)。科技部補助專題研究計畫成果報告*（MOST103-2410-H-024-020）。

Collins, W. A., Hennighausen, K. C., Schmit, D. T., & Sroufe, L. A. (1997). Developmental Precursors of Romantic Relationships: A Longitudinal Analysis. *New Directions for Child Development, 7*8, 69-84.

Karney, B. R., Beckett, M. K., Collins, R. L., & Shaw, R. (2007). *Adolescent Romantic Relationships as Precursors of Healthy Adult Marriages: A Review of Theory, Research, and Programs* (RAND Technical Report*)*. Retrieved December 6, 2007, from the RAND Labor and Population Web site: http://www.rand.org/pubs/technical_reports/2007/RAND_TR488.pdf.

Miller, J. B., & Hoicowitz, T. (2004). Attachment contexts of adolescent friendship and romance. *Journal of Adolescence, 27*, 191-206.

Nkwangu, R., Iyute, D., & Ntaborwa, E. (2015, July). *Accessing Sexual and Reproductive Health Services by DeafPeople*. Paper presented at the Xvii World Congress Of The World Federation Of The Deaf, Istanbul, Turkey.

Prior, S., & Pointon, K. (2015, July). *"What's HIV?": Deaf Women's Access to Sexuality and Sexual Health Information*. Paper presented at the Xvii World Congress Of The World Federation Of The Deaf, Istanbul, Turkey.

Scheetz, N. A. (2004). *Psychosocial aspects of deafness*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Schirmer, B. R. (2001). *Psychological, social, and educational dimensions of deafness*. Boston, MA: Allyn and Bacan.

Sebald, A. (2013). Teachers of the deaf and hard of hearing: perceptions of self-determination for their students. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher*

Education Division of the Council for Exceptional Children, 36(2), 145-159.

Shechtman, Z., & Dvir, V. (2006). Attachment Style as a Predictor of Behavior in Group Counseling With Preadolescents. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 10*, 29-42.

Shulman, S., Davila, J. & Shachar-Shapira, L. (2011). Assessing romantic competence among older adolescents. *Journal of Adolescence, 34*(3), 397-406.

Shwalb, B. J., & Shwalb, D. W. (2006). Concept development of respect and disrespect in American kindergarten and first- and second-grade children. In D. W. S. B. J. Shwalb (Ed.), *New directions for child and adolescent development: Cultural perspectives on respect and disrespect* (pp. 67-80). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Smith, C. E., Massey-Stokes, M. & Lieberth, A. (2012). Health information needs of D/deaf adolescent females: A call to action. *American Annals of the Deaf, 157*(1), 41-47.

Suter, S., McCracken, W., & Calam, R. (2009). Sex and relationships education: Potential and challenges perceived by teachers of the deaf. *Deafness & Education International, 11*(4), 211-220. doi: 10.1002/dei.268

多媒體電腦輔助教學對提昇國小啟聰班學生美術欣賞能力之研究

劉玉蓮
台中啟聰學校

摘　　要

本研究目的在探討國小啟聰班學生，利用電腦多媒體輔助教學軟體學習後，對其美術欣賞能力，是否有提昇及保留的成效。研究方法採準實驗研究法，以啟聰學校國小五年級與六年級啟聰班學生為研究對象，實驗組接受十單元的「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教學，控制組無接受任何實驗處理。

在統計資料方面，本研究以描述性統計、組內迴歸係數同質性檢定、共變數分析、事後比較及 *t* 考驗，以瞭解多媒體輔助教學的立即及維持效果；在質性方面，採用個別訪談大綱，以瞭解多媒體電腦輔助教學，對啟聰班學生之教學成效，茲將主要研究發現說明如下：

一、「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教材，可有效提昇聽覺障礙學生的美術欣賞能力。

二、「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教材教學成效，對聽覺障礙學生具有保留效果。

三、運用多媒體電腦輔助教學，可以引起學生興趣、提昇學習動機。

四、多媒體電腦輔助教學，可以增加學生多元學習機會，且能反覆操作練習。

最後，根據本研究結論，提出對行政、啟聰班教師以及未來研究之建議。

關鍵字：多媒體教學、美術欣賞、聽覺障礙

壹、緒論

依據 2016 年 5 月 30 日教育部特殊教育通報網的統計，在所有教育階段中，聽覺障礙學生人數目前有 2,773 人，佔台灣身心障礙學生總人數的 2.7%，是感官（視覺 861 人、語言 1,813 人和聽覺)障礙類學生人數第一位；其中國小階段學生為 1,128 人，佔聽障學生人數的 40.68%。研究者從事特殊教育工作 18 年，專職從事啟聰班教學也已 12 年，教導的學生多是重度或重度以上聽覺障礙學生，這些學生殘存聽力極弱，所以上課時必須用口、手語的雙語教學。聽覺障礙學生對外在環境聲音辨識能力弱，是既成而無法改變的事實，因此，經常在學習過程中感到困難而挫折，甚至產生放棄學習的想法，如此惡性循環下來，學業能力也就愈來愈差了。為改善這種情形，特殊教育學者倡導，教師應用多元的方法教學，以求找到身心障礙者最適當的學習方法；而聽覺障礙學生，除運用助聽器來提高聲音的辨識能力外，最常用的就是視覺感官的輔助學習，而運用多媒體（multi-media）方式來呈現教材，可提供學生多途徑編碼的學習，幫助學生增進記憶，提昇學生認字與閱讀能力（曾建章，2002；朱經明，2002；吳雅齡，2009）。

「多媒體電腦輔助教學」（multi-media computer assisted instruction）是將數種教學媒體，如文字、圖片、動畫、聲音和影像等整合成教材內容，透過聲音及視訊呈現教學訊息，協助教師教學與學生學習（曾建章，2002；黃湘儀、林宏熾，2009），係由行為主義、社會學習、認知心理學、建構主義、情境學習等相關理論進一步發展而成（曾建章，2002）；Gentry, Chinn 和 Moulton (2004)以文字、文字+圖、文字+手語和文字+圖+手語等四種方式做實驗，探討多媒體應用對於聽障學生閱讀學習的成效，結果發現純文字的學習成效最低；Lang 和 Pagliaro（2007）研究高中聽障學生記憶能力，發現圖像愈多愈易記憶；朱經明等人（2008，2010）也認為特殊學生即使閱讀能力不良，也可用影片做為橋樑，來瞭解較複雜的問題，且學習動機更高；翁靜宇（2002）和沈中偉（2003）分別進行多媒體電腦輔助教學，對聽障學生學習英語的成效進行研究，結果不論在學習動機和學習成效上都是正向的。所以，綜合一些研究者的論述，應用多媒體電腦輔助教學，大致有下列優點：1.能引起學生興趣、注意力及學習動機；2.具有客觀性；3.能讓特殊學生安心學習；4.能使教學活潑化、個別化；5.運用多重感官，有助記憶；6.教學內容一致，可重複練習（曾建章，2002；吳雅齡，2009；詹蔭禎、候禎塘，2010）。

歷來，我們的教育強調德、智、體、群、美五育並重，以期學生得到均衡的發展，美術教育，正是要達成美感教育的主要教學活動，以促進兒童個性發展，使兒童得到充分表現自我的機會（吳碧燕，2003）；新課綱也指出：應通過美術學習，使學生認識人的情感、態度、價值觀的差異性，人類社會的豐富性，並在一種廣泛的文化情境中，認識美的特徵、美術表現的多樣性以及美術對社會生活的獨特貢獻（教育部，2012）。聽障學生中不乏繪畫能力不錯的人，有時當他們口、手語都無法適切表達時，也會用繪畫來表達情境，常令研究者讚嘆不已。然而，根據研究者多年的觀察，長期以來，國小啟聰班學生美術的評價，似乎只是單純的技巧、技能的考查評量，忽視了美術欣賞能力的培養；所謂美術欣賞活動，只是在課堂上展示數張範作，目的是讓學生「參考」，然後模仿繪製，其中雖不乏仿畫不錯的學生，但若真問他們欣賞一幅畫的原因，卻完全說不出原由，他們缺乏欣賞美術作品的引導與機會，故審美能力薄弱。

「審美與理解」，是九年一貫課程，藝術與人文領域課程中的重大目標之一。研究者認為，藝術創作不同於一般學科學習，它通常帶有天份，我們無法為創作技能訂出標準來要求學生達到，但卻可經由引導，來培養學生美術欣賞的能力，領略藝術創作的美妙。因此，研究者希望能透過多媒體電腦輔助教學軟體的應用，增進啟聰班學生對美術作品的創作歷程、時代意義以及繪畫技法的理解，進而領略繪畫之美，從而建立基本的藝文素養。故本研究的具體目的為：

一、探討「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教學，提昇啟聰班學生美術欣賞能力之成效。

二、瞭解「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教學，對啟聰班學生美術欣賞能力之保留效果。

三、瞭解「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教學，對啟聰班學生的學習產生哪些影響。

根據研究目的，本研究所提出的待答問題有：

一、啟聰班學生在接受「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教學後，其美術欣賞能力之表現，是否與控制組有顯著差異？

二、啟聰班學生在停止「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教學一個月後，其實驗組美術欣賞能力之表現，在後測與追蹤測之間是否有顯著差異，而具保留效果？

三、啟聰班學生在接受「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教學後，其學習的狀況與感受如何？

貳、研究方法

一、研究對象

本研究採立意取樣，分別以台灣中部和南部啟聰學校國小五年級與六年級啟聰班學生為研究對象，實驗組共7人（五年級4人，六年級3人），接受十單元「西洋名畫欣賞」多媒體教學，控制組共7人（五年級4人，六年級3人），無接受任何實驗處理；受試者基本資料詳見表1：

表1 研究對象基本資料

中部啟聰班學生（實驗組）					南部啟聰班學生（控制組）					
學生	性別	聽損	輔具	年級 溝通模式	語文能力（百分等級）	學生	性別	聽損	輔具	年級 溝通模式	語文能力（百分等級）
T1	男	重度	助聽器	六 手語、筆談	22/1	N1	男	重度	助聽器	六 綜合溝通	16/1
T2	男	重度	助聽器	六 手語	23/1	N2	男	重度	助聽器	六 綜合溝通	23/1
T3	女	重度	助聽器	六 手語	19/1	N3	男	重度	人工電子耳	六 手語	19/1
T4	男	重度	助聽器	五 綜合溝通	49/12	N4	男	重度	人工電子耳	五 手語	18/2
T5	男	重度	助聽器	五 手語、筆談	35/3	N5	男	重度	助聽器	五 手語	6/1-
T6	女	重度	助聽器	五 口語、手語	20/1	N6	男	中度	助聽器	五 綜合溝通	29/3
T7	女	重度	助聽器	五 手語	2/1-	N7	女	重度	助聽器	五 綜合溝通	40/5

註："/"前所列分數為「聽障生常模」的百分等級，"/"後所列分數為「聽常生常模」的百分等級。

二、研究工具

本研究所用之工具有：

1.學齡階段國語文能力測驗：研究者以林寶貴、黃玉枝和李如鵬（2009）出版的「學齡階段國語文能力測驗」為測驗工具，在實驗前先瞭解受試者基本語文能力。

2.「西洋名畫欣賞」教學軟體：本教學系統為研究者自行研發之教學軟體，主要以教導十單元的西洋名畫為主，軟體分為「主旨說明」、「名畫欣賞」、和「遊戲挑戰」，其中「名畫欣賞」下有10幅名畫，內含畫作、作品介紹及賞析；「遊戲挑戰」下有5個名畫拼圖遊戲。系統中除以文字表現內容外，還有聲音和手語影像，讓學生除了從影像中瞭解每幅畫作的典故、涵義和技法外，還可以從文字、口語和手語中學習到；最後，研究者設計5題拼圖遊戲，除增加趣味性，也增進學生對畫作的記憶。本軟體曾參加教育部2006年度，全國特殊教育教材教具、輔具暨電腦輔助教學軟體設計競賽，獲電腦輔助教學軟體設計CAI組佳作，其主要教學架構及部份圖示如圖1～圖3：

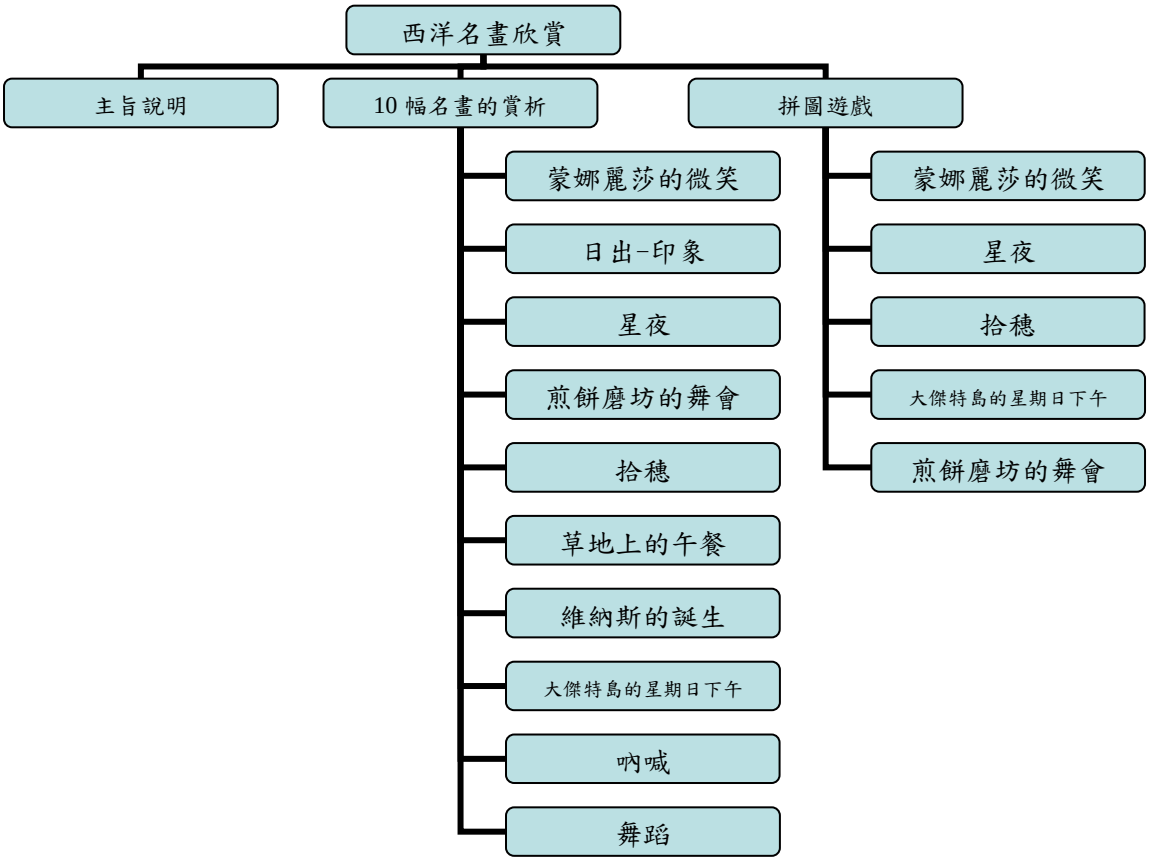


圖 1 「西洋名畫欣賞」架構圖



圖 2 「西洋名畫欣賞」首頁



圖 3 「西洋名畫欣賞」賞析之一

3.「西洋名畫欣賞測驗卷」：研究者邀請二位美術研究所畢業，且教學經驗均在10年以上的美術科教師，在觀看過「西洋名畫欣賞」多媒體教材後，各自設計20題符合教學內容的選擇題，共計40題；再由三位教師（含研究者，教育大學初教系美勞組畢業）開會，刪除一致認同較不適當，或意義相似的題目3題，最後依內容隨機抽取20題做「西洋名畫欣賞測驗卷」的內容。本測驗卷每答對一題得1分，最高得分總計20分，得分愈高代表理解程度

愈正向。

4.半結構式訪談大綱：訪談大綱的主要目的，在深入瞭解聽覺障礙學生，對多媒體電腦輔助教學課程的看法、聽覺障礙學生自覺接受多媒體教學後改變的情形，和對多媒體電腦輔助教學課程的期待。

5.教師觀察紀錄：透過老師對整個過程中的觀察，藉以了解學生在教學過程中的態度、行為、學習氣氛和同儕互動。

三、方法與步驟

本研究旨在瞭解，多媒體電腦輔助教學對啟聰班學生，在美術欣賞能力上的成效，目的是在推論變項間的因果關係，但由於研究者無法做到完全隨機取樣和隨機分配，所以採取準實驗研究，實驗設計如圖4，○1和○3分別表示實驗組與控制組的前測，○2與○4則分別表示實驗組與控制組的後測，X表示經過實驗處理，C表示未經過實驗處理，其設計圖示如下：

○1　　X　　○2

○3　　C　　○4

圖4　實驗設計圖

本研究以中部啟聰班7位學生為實驗組，南部啟聰班7位學生為控制組。在開始研究前，研究者首先徵得二校學生導師同意，並分別對受試者發出「接受實驗教學研究同意書」，內容詳細說明本實驗研究目的，以徵求學生及家長簽署同意參與實驗。在正式進行教學活動前，研究者先以「學齡階段國語文能力測驗」來瞭解每位學生的國語文能力現況；其後再以自編之「西洋名畫欣賞測驗卷」對實驗組與控制組進行前測；之後於實驗組班級進行每週二次，每次40分鐘「西洋名畫欣賞」電腦輔助軟體的教學活動，時間訂在每週二、四的第五節課，共計進行5週10次課程；控制組則按原班原訂的課程與進度上課，無特別處理；待5週課程結束後，研究者再以自編「西洋名畫欣賞測驗卷」分別對兩組學生進行後測；一個月後，研究者再實施追蹤測驗一次，以檢定多媒體電腦輔助教學成效的保留效果。

在統計資料方面，研究者將資料整理後，先進行「組內迴歸係數同質性檢定」，確認共變數分析模式並未違反組內迴歸係數同質性的檢定，再進行共變數分析及事後比較，以瞭解多媒體教學的立即成效；隨後再以*t*-test進行考驗，以瞭解多媒體教學維持的效果。在質性資料方面，研究者以半結構式的訪談大綱隨機抽取3名實驗組學生進行訪談，並徵得受訪者同意後將訪談過程進行錄音，再將內容整理為逐字稿，加以整理分析出受訪者的看法。

參、結果與討論

一、「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教學的立即效果方面

（一）實驗組與控制組前、後測成績的描述性統計

研究者將實驗組與控制組的前、後測成績整理後的描述性統計詳列如表 2：

表 2　實驗組與控制組前、後測成績的描述性統計

組別	人數	平均數	標準差
實驗組—前測	7	5.14	2.545
實驗組—後測	7	17.00	4.933
控制組—前測	7	5.57	2.225
控制組—後測	7	5.71	1.604

表 2 中顯示，實驗組前測的平均數為 5.14，控制組前測的平均數（5.57）與實驗組差不多，表示兩組學生原本對這 10 幅美術作品認知差異不大，控制組得分甚至比實驗組多 0.43 分。經過 5 週的西洋名畫欣賞多媒體電腦輔助教學後，實驗組後測的成績已進步到 17.00，控制組後測成績則為 5.71，可見經過教學後，實驗組學生總平均分數提升 11.86 分，換算為百分位制約提升近 60 分；而控制組分數雖小幅增加 0.14 分，但可能只是猜題的結果，並無特別意義。

（二）組內迴歸係數同質性檢定

組內迴歸係數同質性檢定，是在考驗原分組的自變項與共變項間，是否有顯著的交互作用，若交互作用檢定達到顯著，表示原自變項與共變項間有交互的影響關係，此結果表示違反了組內迴歸係數同質性的假設（吳明隆，2010）。

表 3 組內迴歸係數同質性檢定摘要表

變異來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*
組間 X 共變項	35.496	1	35.496	3.780	.081
誤差	93.913	10	9.391		

表 3 所示之組內迴歸係數同質性檢定的 *F* 值等於 3.780，顯著性 *p* 值 = .081 (> .05)，未達到.05 的顯著水準，表共變數分析模式，並未違反組內迴歸係數同質性的假設，可繼續進行共變數分析。

（三）不同組別在「西洋名畫欣賞多媒體電腦輔助教學」之共變數分析

本研究將西洋名畫欣賞多媒體電腦輔助教學作為主要變因，「西洋名畫欣賞測驗卷」前測的成績當成共變數，後測成績做依變數，經共變數分析之後結果如表 4 所示：

表 4 不同組別在「西洋名畫欣賞多媒體電腦輔助教學」之共變數分析摘要表

變異來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*
共變量	32.091	1	32.091	2.722	.127
組間	419.022	1	419.022	35.617	.000
組內（誤差）	129.410	11	11.765		
全體	607.214	13			

由表 4 共變數分析摘要表可知，組間效果檢定的 *F* 值是 35.617，顯著性 *p* 值=.000<.05，達到顯著水準，表示排除前測變項影響後，實驗組與控制組對這 10 幅美術作品認知差異已有顯著的差異存在，至於差異情形如何，則由事後比較來進行檢定。

（四）不同組別在「西洋名畫欣賞多媒體電腦輔助教學」調整後平均數事後比較

由於表 4 中實驗組與控制組的差異達顯著水準，因此透過調整後平均數進行檢定，其結果整理如表 5：

表 5 不同組別在「西洋名畫欣賞多媒體電腦輔助教學」調整後平均數的事後比較

組別	*n*	*M*	*SD*	調整後平均數	調整後平均數差異值	*SE*	*t*	*p*
實驗組	7	17.00	4.933	16.854	10.993	1.842	5.968	.000
控制組	7	5.71	1.604	5.861				

表 5 中，實驗組與控制組調整後平均數的差異值是正的 10.993，*t* 值為 5.968，兩組的差異達到顯著水準（$p = .000$），表示實驗組顯著優於控制組，意即接受西洋名畫欣賞多媒體電腦輔助教學的學生，比沒接受西洋名畫欣賞多媒體電腦輔助教學的學生表現好，二組間經調整後的平均數差異是 10.993，換算為百分制，其差異約為 54.97 分。

二、「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教學的維持效果方面

（一）實驗組成績的描述性統計

為瞭解本研究在學習上的維持效果，研究者先將實驗組各次測驗成績的描述性統計詳列如表 6：

表 6　實驗組成績的描述性統計

實驗組	前測	後測	追蹤測
人數	7	7	7
平均數	5.14	17.00	14.71
標準差	2.545	4.933	3.094

由表 6 可知，實驗組追蹤測的平均分數比後測時的平均分數下降 2.29 分，換算成百分制，平均約下降 11.45 分，實驗組在西洋名畫欣賞多媒體電腦輔助教學的追蹤測所得的分數在 73.55（百分制）左右。

（二）實驗組維持效果的 t 考驗

為瞭解實驗組在經過教學後一段時間以後，對學習內容的保留成效如何，研究者將實驗組的後測和追蹤測成績以 *t*-test 進行考驗，詳細資料經整理如下表 7：

表 7 實驗組維持效果 *t* 考驗摘要表

	n	M	SD	*t*	*p*
實驗組後測	7	17.00	4.933		
實驗組追蹤測	7	14.71	3.094		
後測—追蹤測	7	2.286	3.147	1.922	.103

由表 7 中可知，教學經過一段時間後，實驗組追蹤測的平均得分比後測的得分減少了 2.29 分，*t* 值為 1.922，*p* 為.103（>.05），未達到顯著差異，代表在追蹤測時學生對多媒體電腦輔助教學內容，雖因未持續學習而稍有生疏，但仍記得大部分學習內容，維持效果良好。

總結上述資料分析的結果，可以得知西洋名畫欣賞多媒體電腦輔助教材，不論在學生的學習成效，和學習內容的維持上都有良好的成效。另外，從學生訪談的資料和觀察紀錄中可發現，學生普遍對運用多媒體電腦輔助教材教學感到興趣，每次上課時都會主動幫忙開電腦、單槍投影機、關燈...，甚至會搶著要操控電腦；學生們一致同意，他們除了可以從賞析中瞭解繪畫的技法外，也能知道每幅作品背後的故事意義，增進了他們對這些美術作品的認知情感，拉近了距離，發現美術欣賞也是一件很重要的事。總括而言，學生們學習的動機增加許多，主動學習的意願也增加了。

肆、結論與建議

一、結論

研究者將所有資料綜合分析後，提出下列結論：

1.「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教材可有效提昇聽覺障礙學生美術欣賞能力

從實驗組前、後測的平均分數和與控制組的各項統計資料分析中，可以非常確定，接受多媒體電腦輔助教學的聽覺障礙學生，從剛開始對這 10 幅美術作品的陌生，經過手語、文字、影像的解釋、典故說明後，已能逐漸理解並在後測中獲得比前測更高的分數，所以可確立多媒體電腦輔助教學的成效。此結果與朱經明（2002，2008）、翁靜宇（2002）、沈中偉（2003），在數學或英語領域多媒體電腦輔助教學成效的研究，結果大致相同。

2.「西洋名畫欣賞」多媒體電腦輔助教材教學成效對聽覺障礙學生具有保留效果

聽覺障礙學生通常語文工作記憶力較弱，因此將文字真實化、生活化及趣味化，有助於克服工作記憶的缺陷（朱經明，2010）。本研究將教材以影像、文字聲音和動畫呈現，除希望能提昇聽覺障礙學生美術欣賞能力外，也希望藉此增加學生記憶保留的能力；從實驗組追蹤測驗的得分，與各項統計資料的分析中，確認多媒體電腦輔助教學具有保留的效果。

3.運用多媒體電腦輔助教學可以引起學生興趣、提昇學習動機

從教師的觀察紀錄中，可發現學生每次上課時態度都很熱切，進一步整理學生的訪談大綱，獲得學生一致喜歡以多媒體電腦上課，並肯定這種方式對他們有幫助的結論；而且學生們特別喜歡能自己操作電腦，並要求自行選擇當天想學習的單元；同學間會討論，同儕的互動增加，學習興趣和動機也提高了。

4.多媒體電腦輔助教學可以增加學生多元學習的機會，且能反覆操作練習

本教材可同時以聲音、文字及影像呈現，學生除學習欣賞美術作品外，尚還能學習手語和字詞。從訪談大綱和教師觀察紀錄中，驗證同學們一致同意，可從本教材中習得美術作品的創作歷程、時代意義以及繪畫技法的基本知識，讓學生對每幅畫作有更深一層的認識，這對於他們自己在畫圖時，有很大的啟發。同時，藉由反覆的操作練習，可以讓他們印象更深刻；另外，因為有手語的說明，讓學生們覺得較容易理解，而不需要花更多的時間閱讀文字。

二、建議

本研究分別從行政、教學和未來研究三方面提出如下之建議：

（一）行政上的建議

運用多媒體教學是一個趨勢，目前市面上雖有販售一些電腦輔助教學軟體，但開發的領域不夠多且品質不定；而現成的軟體中，又以數學、語文類的軟體較多，藝文類較少，而為聽覺障礙學生開發具有手語說明的多媒體教學教材更是少見。近年來，少數電視台播報新聞時，會配置手語翻譯員，總統公開說話時，會啟用手語翻譯員，但這樣的服務對聽障者仍是不夠的。因此呼籲，不論是政府、各學校，仍至民間團體，應鼓勵更多人投入發展多元、實用的多媒體電腦輔助教學軟體；同時，若能在軟體中貼心的加上手語翻譯，就能同時嘉惠更多的聽障者。

（二）教學上的建議

1.建議教師善用網路資源做電腦輔助教學

網路上的資源無遠弗屆，而且由於電子資訊的發達，有愈來愈多的優良網站可以做為老師的教學後盾，建議教師們平時可多流覽各種網站，了解各種網路資源，並將各種網站分門別類的介紹給學生。聽覺障礙的學生們，最常運用視覺來輔助學習，但是學習卻很被動，老師們若能有系統的介紹良好的網站給學生，並配合主題教學出作業，則學生們可以自行利用這些網站學習或查詢資料，而不再只是流於上網玩遊戲或視訊說八卦。

2.建議教材再做擴張延伸

本研究教材「西洋名畫欣賞」教學軟體所顯示的教學成效雖佳，但只有 10 幅畫作，範圍太小，建議未來可擴張到更多藝術作品，建立為資料庫，方便學生能自行操作學習。

（三）對未來研究的建議

未來研究時，前、後測所用之測驗卷，若能先經過信、效度等標準考驗過程，應更具有說服力。

參考文獻

朱經明（2002）。聽覺障礙及自閉症學生學習 3D 電腦動畫及影像剪輯手語歌成效之研究，**台中師院特教叢書 9103 輯**，15-27。

朱經明（2008）。基模化電腦影片及動畫對聽障學生解算術金錢應用文字題成效之研究，**特殊教育學報，27**，31-52。

朱經明、余金庫、張君如(2010)。國小聽障學生運用基模化電腦影片解多步驟算術文字題成效之研究，**中華溝通障礙學會主辦 2010 年國際溝通障礙學術研討會**，194-203，台北市。

沈中偉（2003）。情境式多媒體對增進國中聽覺障礙學生英語聽力理解之成效研究，**視聽教育，44**(4)，23-31。

吳明隆（2010）。**SPSS操作與應用—變異數分析實務**（第二版）。台北市：五南。

吳雅齡（2009）。多媒體電腦輔助教學在識字教學之應用，**特教園丁**，**25**(1)，23-29。

吳碧燕（2003）。美術欣賞教學如何提升小學生的審美能力。**視覺藝術教師天地**，1-40。

林寶貴、黃玉枝和李如鵬（2009）。**學齡階段國語文能力測驗**。台北市：台灣師範大學特殊教育中心。

翁靜宇（2008）。**運用電腦多媒體視覺特效輔助啟聰學童英語學習之研究**（未出版之碩士論文）。大葉大學資訊管理研究所，彰化縣。

教育部（2012）。國民中小學九年一貫課程綱要。

曾建章（2002）。多媒體電腦輔助教學在啟智教育上的應用，**特殊教育季刊**，**83**，22-30。

黃湘儀、林宏熾（2004）。多媒體在自閉症學生社交技巧教學之應用，**特教園丁**，**19**(4)，39-46。

詹蔭禎、候禎塘（2010）。MCAI 製作軟體在特教班教學之應用，**特殊教育輔助科技**，**6**，1-4。

Gentry, M., Chinn, K., & Moulton, R., (2004). “Effectiveness of multimedia reading materials when used with children who are deaf.”, *American Annals of the Deaf, 149*(5), pp.394-403.

Lang, H & Pagliaro, C., (2007) . “Factors Predicting Recall of Mathematics Terms by Deaf Students: Implications for Teaching.”, J*ournal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(4), pp.449-460.

自製桌上遊戲教學對國小輕度智能障礙學生功能性詞彙之學習成效

許芷瑋　　李芃娟
臺南啟智學校　　臺南大學特殊教育學系

摘　要

本研究旨在探討自製桌上遊戲教學對智能障礙學生的功能性詞彙學習成效。本研究採用單一受試實驗研究法之跨行為多試探設計，研究參與者是特殊教育學校國小部的兩名輕度智能障礙學生，自變項為自製桌上遊戲。依變項為功能性詞彙之學習成效，即研究參與者在功能性詞彙之「認讀」、「指認」、「造句」與整體的答題得分。

本研究之資料分析方法為目視分析，同時進行教學程序信度、評分者間一致性及社會效度分析，研究之進行取得研究參與者家長和教師的知情同意，以呈現本研究的品質和研究倫理。綜合整理相關資料，本研究結果如下：

一、自製桌上遊戲對於智能障礙學生功能性詞彙之「認讀」、「指認」、「造句」與「整體答題」得分具有提升之成效。

二、班級導師對於智能障礙學生功能性詞彙學習成效具滿意度。

本研究以桌上遊戲 Uglydoll 的遊戲機制為基礎，設計結合智能障礙學生功能性詞彙教學的「自製桌上遊戲」，此「自製桌上遊戲」的趣味性能讓研究參與者對詞彙學習充滿興趣，提升其學習動機，透過良性的同儕競爭，讓研究參與者有更強烈的動機去學習詞彙，再加上遊戲過程中反覆練習，讓研究參與者加深對詞彙的印象，此等原因使研究參與者提升功能性詞彙的學習成效。

依本研究結果與討論，建議實務教師運用自製桌上遊戲進行智能障礙學生功能性詞彙教學，並可將自製桌上遊戲融入於不同課程之教學中。對未來研究的建議，則包括研究參與者可擴及不同障礙程度的智能障礙學生和不同類別的身心障礙學生；自製之桌上遊戲，可採用其他不同款式的桌上遊戲，或是自行依需求改編；在依變項方面，未來可朝不同學科或是情緒管理、社交技巧等方面進行研究，以瞭解桌上遊戲對於各種依變項的介入成效。

關鍵字：桌上遊戲、智能障礙、功能性詞彙

2005-2015 台灣聽障成人擔任公務人員之分析

黃國禎
員林農工職業學校

一、前言

研究者就讀台南師範學院特殊教育系修習聽障組，曾任教台中啟聰學校，擔任推廣組長、巡迴輔導教師、聽障資源中心輔導員等。因此，一直關心聽障成人工作權，此為研究動機之一。其次，「聽障工作權」一直是聽障家長、台灣各地聲暉家長協會關注的焦點，此為研究動機之二。研究者擔任聽障巡迴輔導教師與聽障資源中心輔導員時期，自 2005 年開始倡導聽障學生努力要成為台灣公務人員，在許多演講公開場合，鼓勵聽障學生報考台灣身心障礙特考，目前已有數位聽障學生透過身心障礙特考成為台灣公務人員，研究者想要知道聽障成人透過身心障礙特考有幾位？此為研究動機之三。

研究者透過考試院考選部網站發現：今年考選部統計資料，並未揭露身心障礙特考錄取榜單之障礙類別人數，於是研究者倒過來找銓敘部的統計年報，發現銓敘部將身心障礙公務人員獨立一份統計報告，並臚列從身心障礙特考人數與身障類別，讓研究者可以從銓敘部統計年中找到研究者所要的答案。歷任考選部部長一直強調身心障礙特考已成為身心障礙人士主要就業管道(考選部，2016)，研究者想要知道 2005 年到 2015 年，這 11 年中聽障成人擔任台灣公務人員的人數有多少？其學歷、性別、考試管道、平均年齡、平均年資是多少等，此為研究動機之四。

其次，為什要研究期要超過 10 年，因為 10 代表一個世代，想要知道這 11 年中聽障成人擔任台灣公務人員，其聽障人口佔身障人口比率是多少？聽障公務人員佔聽障人口比率是多少？聽障公務人員佔身障公務人員比率及排名是多少？聽障者透過身障特考任公務人員是多少？聽障者透過身障特考任公務人員，佔聽障公務人員比率又是如何？聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率及排名的情形又是如何？此為研究動機之五。綜合上述研究動機，研究者進行台灣近 10 年聽障成人擔任公務人員之分析研究。

二、方法

研究對象：2005-2015 年台灣聽障成人，18 歲到 65 歲。在研究方法：採次級資料分析。因為研究者透過銓敘部網站統計年報中身心障礙公務人員概況(銓敘部，2016)，該網站從 2002 年統計年報即揭露身心障礙公務人員數，但直到 2005 年統計年報將身心障礙公務人數按障礙類別統計，研究者得以知道聽障者任公務人員人數多寡。

其次，統計分析方法上，研究者採描述性統計分析，透過 excel2016 版中折線圖，了解聽障者任公務人員自 2005 年至 2015 年，擔任公務人員人數是多少？男性與女性聽障者公務人員

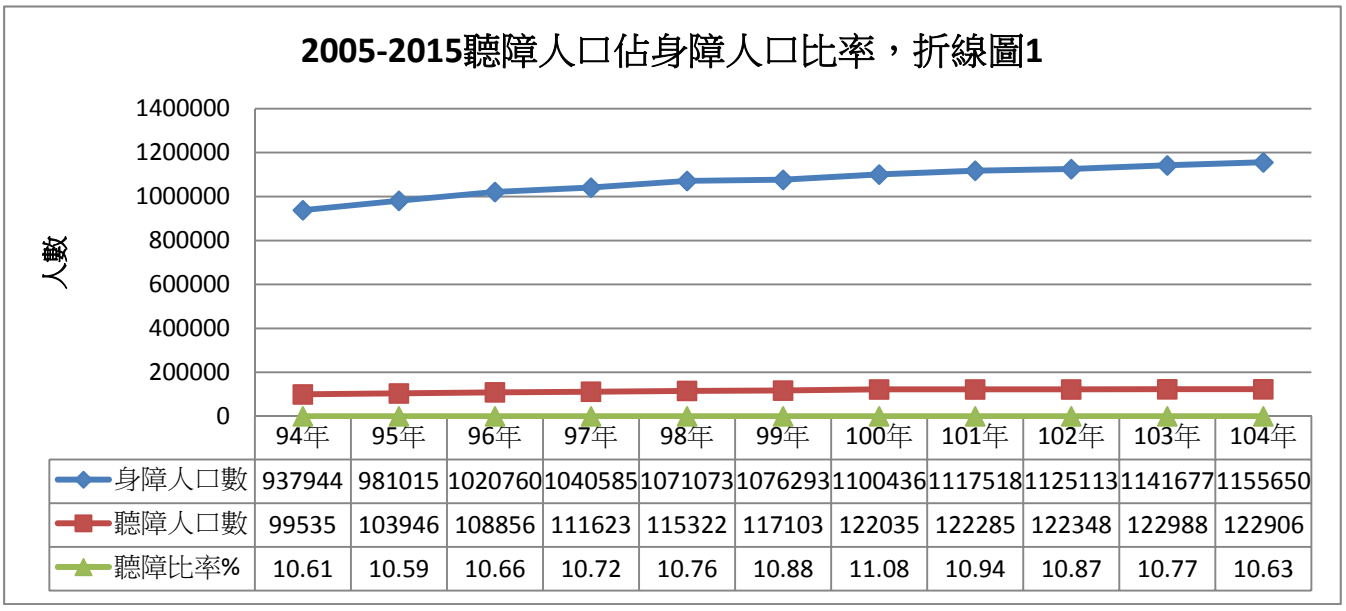
比例？聽障者任公務人員學歷情形是如何？聽障者任公務人員透過何種國家考試管道進入公務體系服務？聽障者任公務人員平均年資與平均年齡又是如何？聽障人口佔身障人口比率是多少？聽障公務人員佔聽障人口比率是多少？聽障公務人員佔身障公務人員比率及排名是多少？聽障者透過身障特考任公務人員是多少？聽障者透過身障特考任公務人員，佔聽障公務人員比率又是如何？聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率及排名的情形又是如何？一一值得探討。

在名詞定義上：在公務人員的定義是涵蓋政務人員，但不包含公立學校教師、技工友及約聘雇員等 (銓敘部統計年報，2015) 。研究者整理銓敘部統計年報自 2005 年至 2015 年，共 11 年統計資料分析。依聽障人口佔身障人口比率、聽障者任公務人員數目、聽障公務人員佔身障公務人員比率圖及排名、聽障公務人員佔聽障人口數比率、聽障者任公務人員數，按性別、學歷、考試管道、平均年資與平均年齡分類、聽障者當年考上身障特考任公務人員、聽障者透過身障特考任公務人員，佔聽障公務人員比率圖、聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率圖及排名等 12 項分類，依統計資料進行描述分析。

三、結果與討論

研究結果共 11 項，依 1.聽障人口佔身障人口比率，2.聽障者任公務人員數，按性別分類，3.聽障公務人員佔身障公務人員比率圖及排名，4.聽障公務人員佔聽障人口數比率，5.聽障者任公務人員，按性別分類，6.聽障者任公務人員，按學歷分類，7.聽障者任公務人員，按考試管道分類，8.聽障者任公務人員，按年資分類。聽障者任公務人員按年齡分類。在此說明，聽障者任公務人員之平均年資與年齡兩項合併報告。9.聽障者當年考上身障特考任公務人員，10.聽障者透過身障特考任公務人員，佔聽障公務人員比率。11.聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率圖及排名。

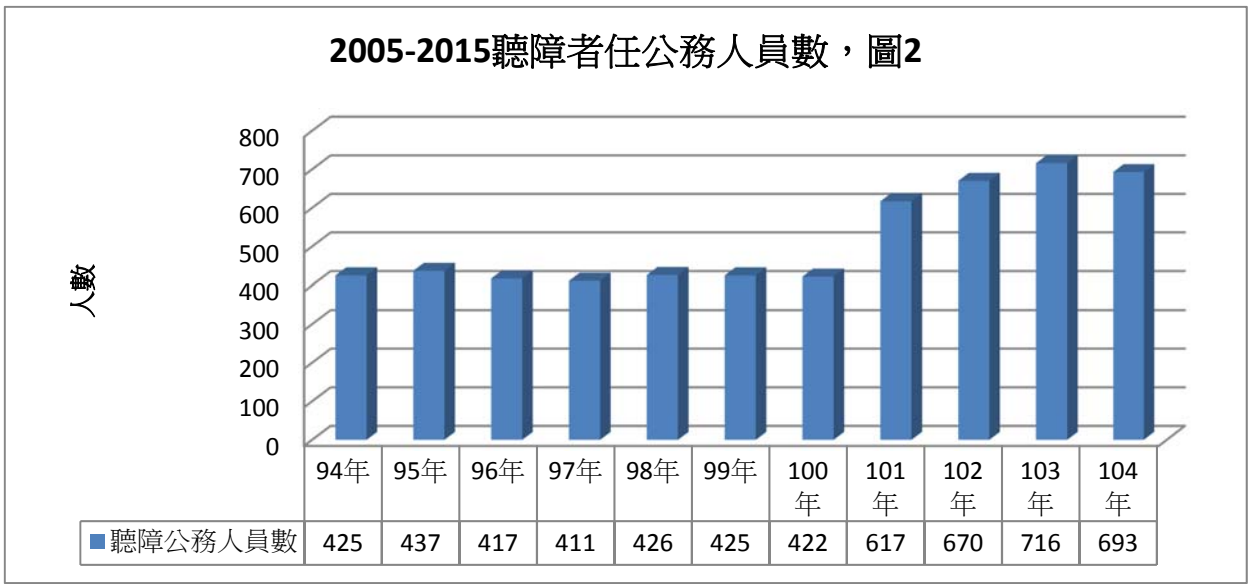
(一)2005-2015 聽障人口佔身障人口比率



	94年	95年	96年	97年	98年	99年	100年	101年	102年	103年	104年
身障人口數	937944	981015	1020760	1040585	1071073	1076293	1100436	1117518	1125113	1141677	1155650
聽障人口數	99535	103946	108856	111623	115322	117103	122035	122285	122348	122988	122906
聽障比率%	10.61	10.59	10.66	10.72	10.76	10.88	11.08	10.94	10.87	10.77	10.63

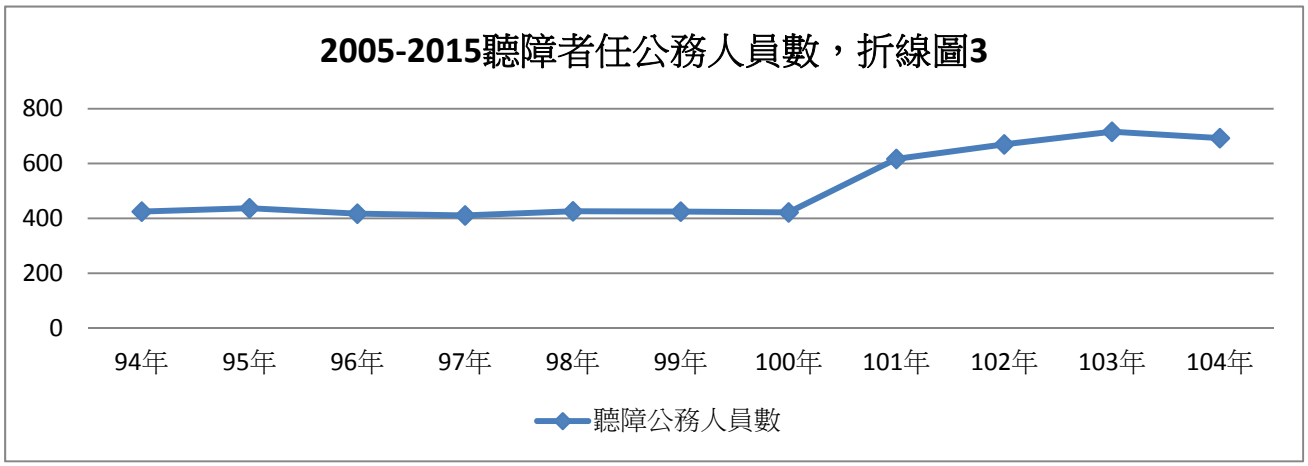
由圖 1 可知，2005 年聽障人口 99535 人佔台灣身障人口 937944 人之比率 10.61%，之後比率逐年增加，到了 2011 年佔台灣身障人口比率 11.08%為最高，之後比率逐年減少，到 2015 年聽障人口 122906 人佔台灣身障人口 11556550 人之比率 10.63%。

(二)2005-2015 聽障者任公務人員數



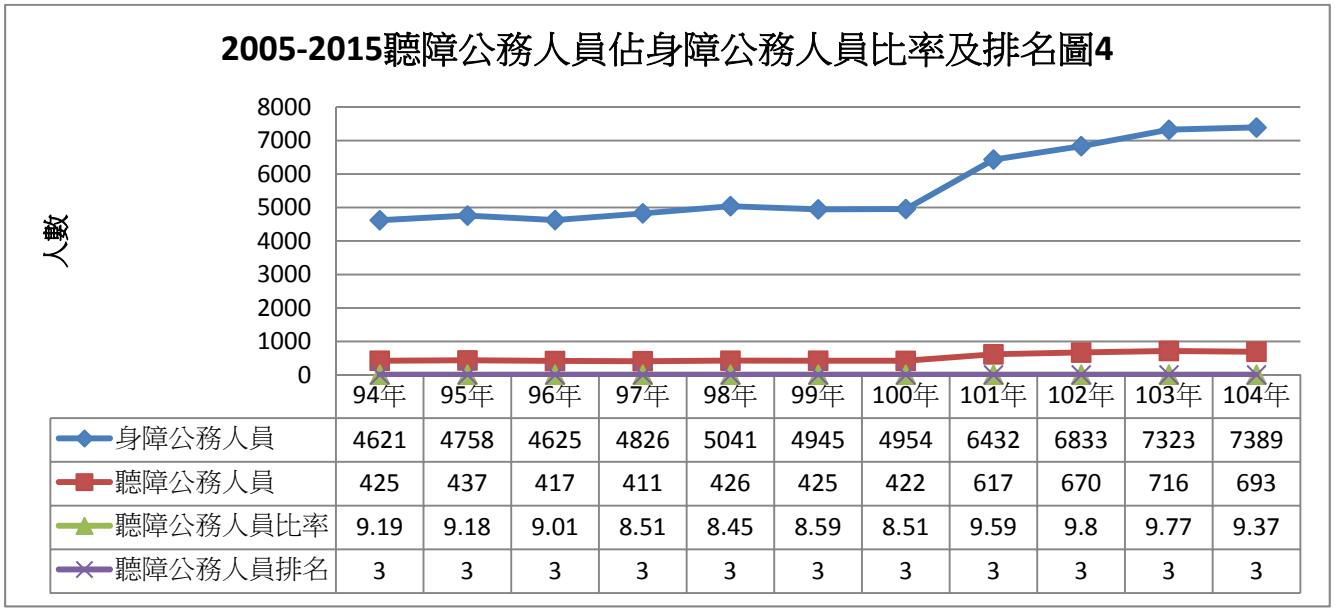
由圖 2 可知，2005 年聽障者任公務人員數計 425 人，經過 7 年，到了 2012 年 617 人，與前一年 2011 年 422 人比較增加 195 人。自 2012 年後，聽障者任公務人員人數大幅增加 53 人為最多(2013)，次之是 2014 年的 46 人(2014)。

從圖 3 折線圖可知，自 2005 至 2011 年，聽障者任公務人員數是增減相伴。在 2012 年聽障者任公務人員大幅增加，一口氣增加 195 人，為 617 人。在 2014 年聽障者任公務人員達到最高峰，716 位公務人員，詳見圖 3。聽障者任公務人員數，自 2011 年起，其折線圖趨勢往上升，雖 2015 降至 693 人，折線圖往下降，但整體趨勢會往上升，這與考選部在網站、媒體宣導身障特考是身障人士就業管道有關(詳見考選部網站，2016)。也可能研究者從 2010 起，在公開場所、演講會場(詳見台中啟聰學校，2010)，倡議聽障學生要參加身心障礙特考有些關聯。



(三)2015-2005 聽障公務人員佔身障公務人員比率圖及排名

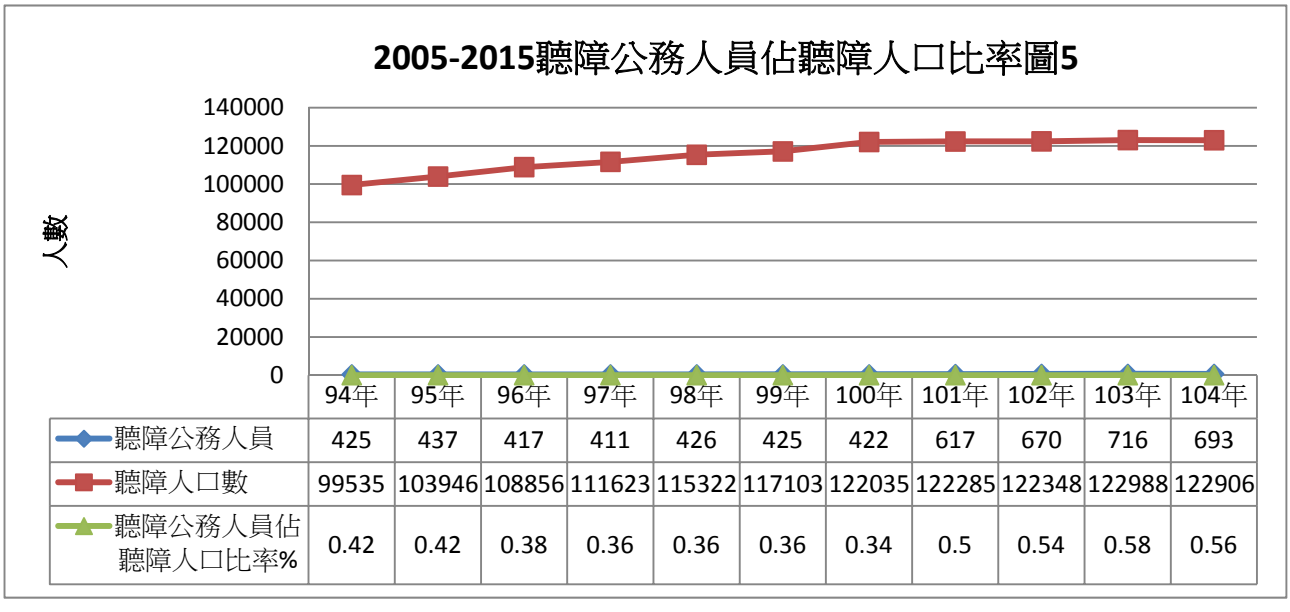
從圖 4 可知，2005 年聽障公務人員 425 人佔身障公務人員 4621 人比率 9.19%，排名佔身障公務人員第 3 名，次於肢體障礙與重大器官喪失者。自 2005 年至 2011 年聽障公務人員佔身障公務人員比率逐年下降，但排名仍居第三名。但 2012 年聽障公務人員大幅增加為 617 人，佔身障公務人員比率為 9.59%，至 2013 年達到最高峰為 9.8%，隨即 2014 的 9.77%與 2015 的 9.37%是逐年降，但仍與 2005 年相較，仍高於 0.18%。



	94年	95年	96年	97年	98年	99年	100年	101年	102年	103年	104年
身障公務人員	4621	4758	4625	4826	5041	4945	4954	6432	6833	7323	7389
聽障公務人員	425	437	417	411	426	425	422	617	670	716	693
聽障公務人員比率	9.19	9.18	9.01	8.51	8.45	8.59	8.51	9.59	9.8	9.77	9.37
聽障公務人員排名	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

2015-2005 聽障公務人員佔身障公務人員排名均是第三名，均次於肢體障礙與重大器官喪失者。

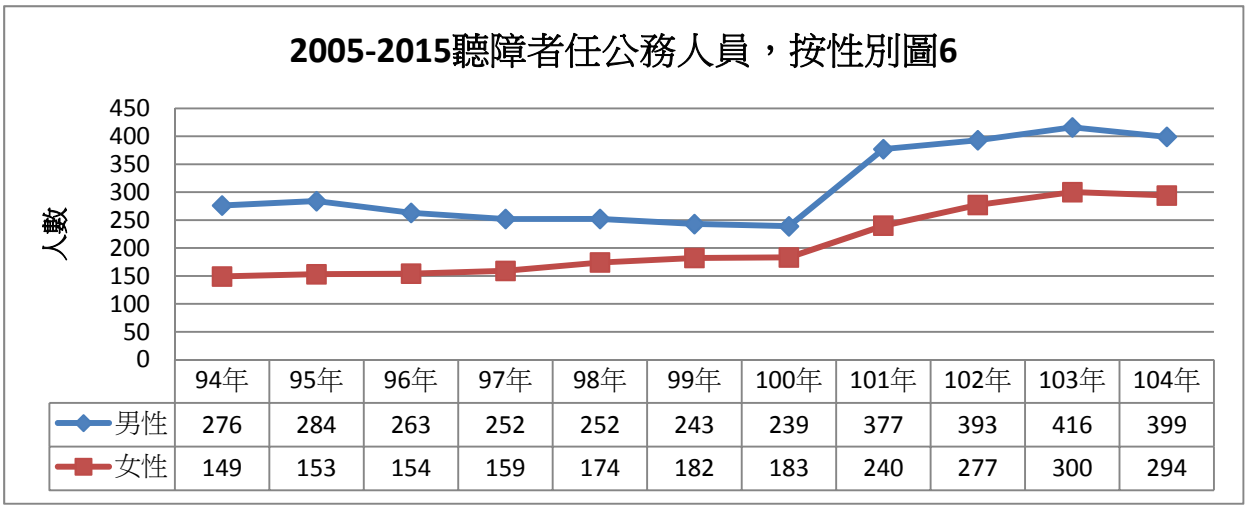
(四)2005-2015 聽障公務人員佔聽障人口數比率



	94年	95年	96年	97年	98年	99年	100年	101年	102年	103年	104年
聽障公務人員	425	437	417	411	426	425	422	617	670	716	693
聽障人口數	99535	103946	108856	111623	115322	117103	122035	122285	122348	122988	122906
聽障公務人員佔聽障人口比率%	0.42	0.42	0.38	0.36	0.36	0.36	0.34	0.5	0.54	0.58	0.56

從圖 5 可知，2005 年聽障公務人員 425 人，佔聽障人口數 99535 人之 0.42%。自 2005 至 2011 年，聽障公務人員佔聽障人口數比率逐年下降，詳見圖 4。但自 2012 年則大幅提升為 0.5%，至 2014 為達最高峰 0.58%，2015 稍降為 0.56%。由此可見，2015 聽障公務人員佔聽障人口數較 2005 高 0.14%。但比率不到 1%聽障人口數。

(五)2005-2015 聽障者任公務人員數，按性別分類



	94年	95年	96年	97年	98年	99年	100年	101年	102年	103年	104年
男性	276	284	263	252	252	243	239	377	393	416	399
女性	149	153	154	159	174	182	183	240	277	300	294

從圖 6 可知，2005 年男性聽障公務人員數 276 人，女性聽障公務人員數 149 人，男女聽障公務人員數相差 127 人。2014 年男性聽障公務人員最多 416 人，女性聽障公務人員也是最多 300 人，由圖 6 可知。

從圖 6 折線圖可知，男性聽障公務人員自 2006 年至 2011 年，是逐漸減少趨勢，但 2012 年男性聽障公務人員大幅增加 138 人，為 377 人。至 2014 年，男性聽障公務人員達到最高峰 416 人。

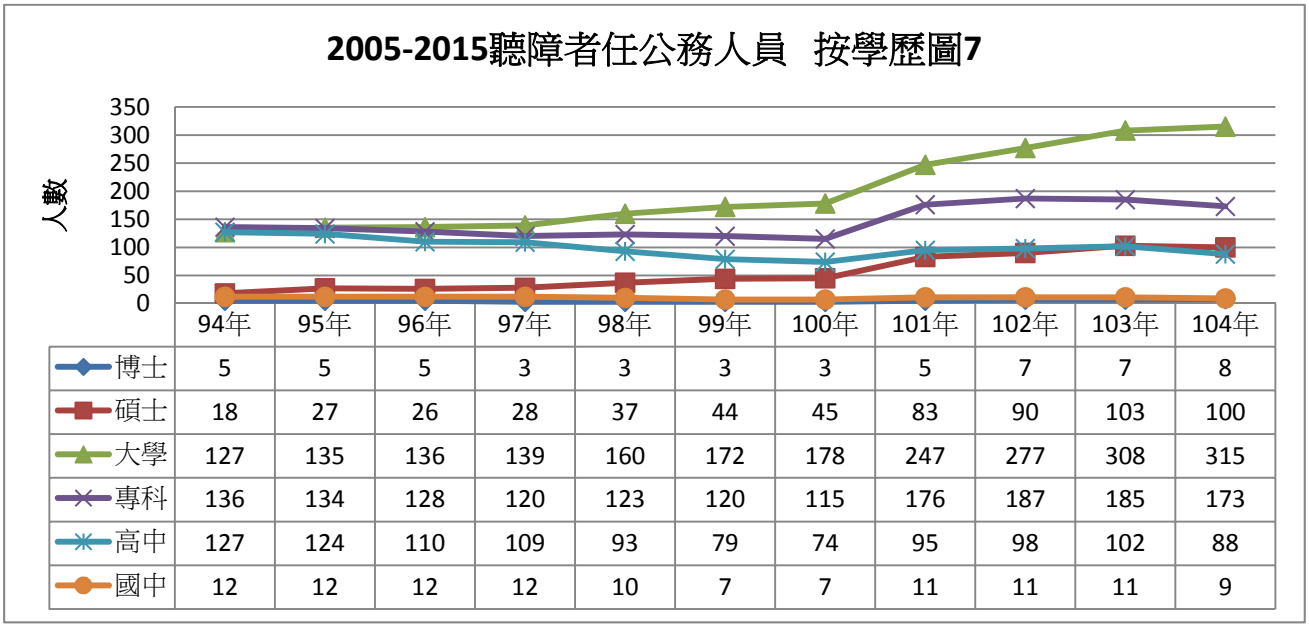
相對地，女性聽障公務人員數目一直緩慢在增加中(詳見圖 6)，在 2011 年最為接近男性聽障者公務人員，相差僅 56 人。同樣地，2012 年女性聽障公務人員亦大幅增加 57 人，為增加最多女性聽障公務人員的一年。自 2011 年開始，女性聽障公務人員開始大幅增加，至 2014 年達最高峰，女性聽障公務人員數 300 人。

事實上，男女聽障公務人員數，在 2011 年以後，從圖 6 折線圖可知，一直往上升的趨勢，雖在 2015 年人數少降，折線圖往下墜。研究者推測 2011 年以後聽障者任公務人員數增加，可能與公務人員退休潮與獎勵公家單位進用、開缺身心障礙單位有關，亦可能與身心障礙特考已成為聽障者主要就業管道有關。

(六)2005-2015 聽障者任公務人員，按學歷分類

從圖 7 可知，擁有大學學歷聽障公務人員數最多，人數 315 人，且發展趨勢一直往上升。自 2005 至 2007 緩慢上升，2009 大幅增加 21 人(160-139=21)，2012 更是大幅增加 64 人(247-178)，

之後一直往上這與廣設大學、研究者時任聽障巡迴教師、輔導員、就近輔導員等倡議聽障學生念大學有關。自 2012 年大學學歷聽障公務人員開始大幅增加 64 人，2012 至 2015 具大學學歷聽障公務人員一直增加。



	94年	95年	96年	97年	98年	99年	100年	101年	102年	103年	104年
博士	5	5	5	3	3	3	3	5	7	7	8
碩士	18	27	26	28	37	44	45	83	90	103	100
大學	127	135	136	139	160	172	178	247	277	308	315
專科	136	134	128	120	123	120	115	176	187	185	173
高中	127	124	110	109	93	79	74	95	98	102	88
國中	12	12	12	12	10	7	7	11	11	11	9

專科學歷聽障者任公務人員，自 2005 年至 2011 年是逐漸減少中，但 2012 年卻大幅增加，直到 2014 年才開始往下掉，詳見圖 7。這可能與廣設大學有關與公務人員升等考試有關。高中學歷聽障者任公務人員的情形，亦跟專科學歷聽障者任公務人員相似，詳見圖 5。自 2005 年至 2011 年是逐漸減少中，但 2012 年卻大幅增加，直到 2014 年才開始往下掉，詳見圖 7。

碩士學歷聽障者任公務人員的情形，自 2005 年至 2011 緩慢增加中，到了 2012 年大幅增加 38 人(83-45)，2012 年以後擁有碩士學歷的聽障者公務人員便一直往上升，這與廣設研究所及升官考試有關，詳見圖 7。

擁有博士學歷的聽障者任公務人員，自 2005 年有 5 位，到了 2008 年減至 3 位，可能是退休或至學術界發展。在 2012 年，增加至 5 位博士學歷聽障者公務人員，2013 年增加至 7 位博士學歷的聽障公務人員，2015 年增加至 8 位博士學歷的聽障公務人員。由此可見，這與廣設研究所、鼓勵終身學習及升等、升官考試有關，可以預見的未來，擁有博士學位的聽障公務人員會增加。

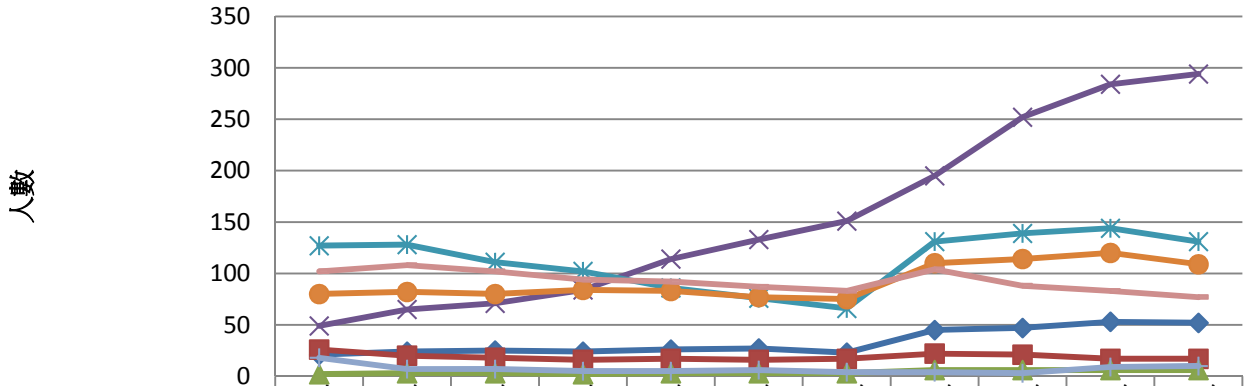
(七)2005-2015 聽障者任公務人員，按考試管道分類

從圖 8 可知，聽障者透過高考管道進入公務體系，自 2005 年至 2011 年是逐年增加，這與鼓勵聽障學生上大學有關，因為高考需要大學學歷。在 2005 年以前，研究者服務的學校台中啟聰學校並沒有鼓勵聽障生上大學就讀，但 2005 年之後便開始倡導。研究者在 2003 年巡迴輔導聽障學生時，便極力倡導聽障學生上大學。高考在 2012 年時，大幅增加 22 位聽障公務人員(45-23)，從折線圖 8 可知，自 2012 以後，高考聽障者任公務人員數目大幅增加，以 2014 年

到達高峰 53 人，雖 2015 年降 1 人為 52 人，勝過當年普考、初考、其他考試等三項考試錄取聽障者人數。

普通考試部分，自 2005 聽障公務人員 26 人，至 2010 年聽障公務人員 16 位，則有逐漸漸少趨勢。但 2011 年開始，普考聽障公務人員的人數 17 人，又逐漸往上升，至 2012 年到高峰，有 22 位聽障普考公務人員。之後逐年往下掉，2013 年普考聽障公務人員數 21 人，至 2015 年是 17 人。這可能與考試科目或身障特考有關。因為普通考試有英文題目，聽障考生可能轉考身心障礙特考，其身障特考是不考英文。所以，考普考的聽障者可能較少，但錄取聽障公務人員數目仍高於初等考試與其他考試等兩項考試管道，詳見圖 8。

2005-2015聽障者任公務人員，按考試管道錄取人數 圖8



	94年	95年	96年	97年	98年	99年	100年	101年	102年	103年	104年
高考	21	24	25	24	26	27	23	45	47	53	52
普考	26	20	18	16	17	16	17	22	21	17	17
初考	2	3	3	2	3	3	3	6	6	6	6
身障特考	49	65	71	84	114	133	151	195	252	284	294
其他特考	127	128	111	102	86	76	66	131	139	144	131
升等考	80	82	80	84	83	77	75	110	114	120	109
其他考試	18	7	7	5	5	6	4	4	3	9	10
依其他法令進用	102	108	102	94	92	87	83	104	88	83	77

初等考試部分，自 2005 聽障公務人員 2 人，至 2007 年 3 人，緩慢上升。但 2008 年降 1 人，為 2 人。2009 年又上升 3 人至 2011 年一直為持 3 人。2012 年初等考試聽障公務人員增加至 6 位，這可能與 2012 年以後初等考試不考國文作文，僅考公文、應用文選擇題有關，這對聽障者而言，是好消息。所以至 2015 年初等考試聽障公務人員一直維持 6 位，詳見圖 8。

身心障礙特考部分，自 2005 年的 49 位聽障公務人員是透過身障特考錄取擔任公務人員，至 2015 的 294 位聽障公務人員，短短 11 年中增加 245 位聽障公務人員。從折線圖 8 可知，增加幅度與速度及人數是最快與最多的。2006 增加 16 位為 65 人，2007 則增加速度較慢，僅增加 6 位為 71 人。2008 至 2009 則大幅增加，2008 增加 13 位為 84 人，2009 達第一次高峰，增加 30 位為 114 人，第一次突破 100 大關的聽障公務人員。之後，2 位數字的增加。2010 增加

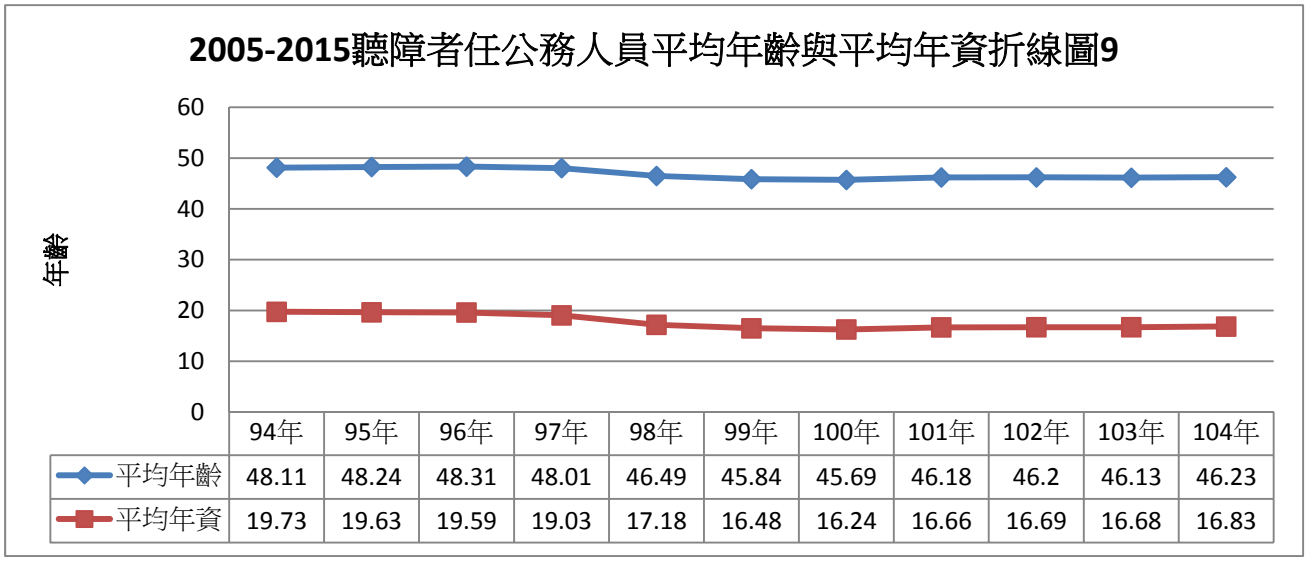
19 位為 133 人，2011 增加 18 位為 15 人，2012 達第二次高峰，增加 44 人為 195 人。2013 達第三次高峰，增加 57 人為 252 人聽障公務人員，首度突破 200 大關的聽障公務人員。2014 達第四次高峰，增加 32 位為 284 人，2015 則增加速度較慢，僅增加 10 位為 294 人。以此趨勢，在 2016 年，透過身障特考錄取聽障公務人員人數可能會突破 300 人。誠如考選部部長所言，身心障礙特考已成為身心障礙者主要就業管道之一(考選部，2016)。其他特考，自 2005 擔任聽障公務人員 127 人，至 2011 年 66 人，有逐漸減少趨勢，但 2012 年以後又逐漸升趨勢，在 2014 年達高峰 144 人，2015 又往下掉，這與取消體位有關。詳見圖 8。

升等考試部分，自 2005 擔任聽障公務人員 80 人，至 2008 年是逐漸增加至 84 人，隨即隔年 2009 年 83 人至 2011 年 75 人，是逐漸減少趨勢，但 2012 年大幅增加至 110 人，首度突破 100 人大關。自 2012 年 110 人至 2014 年 120 人，逐漸增加趨勢。但 2015 又往下掉為 109 人。這與終身學習及廣設研究所有關。詳見圖 8。其他考試部分，自 2005 擔任聽障公務人員 18 人，至 2009 擔任聽障公務人員 5 人是逐漸減少。但 2010 增加 1 人為 6 位，隨即 2011 年至 2012 年後掉至 3 人。但 2014 年大幅增加為 9 人，且 2015 又增加 1 人為 10 位，有往上升的趨勢，這與取消體位有關。

依其他法律進用的聽障者公務人員，自 2005 聽障公務人員 102 人，2006 增加 6 位為 108 人。2007 年依其他法律進用的聽障公務人員 102 人至 2011 逐年下降至 83 人，但 2012 年大幅增加 21 位聽障者公務人員後為 104 人，2013 至 2015 逐漸大幅下降至 77 人，這可能與考身心障礙特考有關，可能身心障礙特考對聽障者而言，相對地比較容易準備。

(八)2005-2015 聽障者任公務人員，按年齡與年資分類。

聽障者任公務人員之平均年齡，自 2005 年 48.11 歲，至 2007 年是緩慢往上升，2007 年 48.31 歲是聽障公務人員平均年齡最高峰，詳見圖 9。2008 年 48.01 歲，開始往下降，並跌破 2005 年 48.11 歲，代表年輕聽障公務人員開始進來公務體系。



	94年	95年	96年	97年	98年	99年	100年	101年	102年	103年	104年
平均年齡	48.11	48.24	48.31	48.01	46.49	45.84	45.69	46.18	46.2	46.13	46.23
平均年資	19.73	19.63	19.59	19.03	17.18	16.48	16.24	16.66	16.69	16.68	16.83

2011 年 45.69 歲，為聽障公務人員最年輕平均年齡，詳見圖 9。。自 2012 年 46.18 歲，往上爬升至 2013 年 46.2 歲。隨即 2014 年下降至 46.13 歲，低於 2012 年 46.18 歲，但隔年 2015 又爬升至 46.23 歲，不過仍低於 2009 年 46.49 歲與 2007 年 48.31 歲。故 2015 聽障公務人員平均年齡 46.23 歲，較 2005 年平均年齡 48.11 歲，年輕了 1.88 歲。

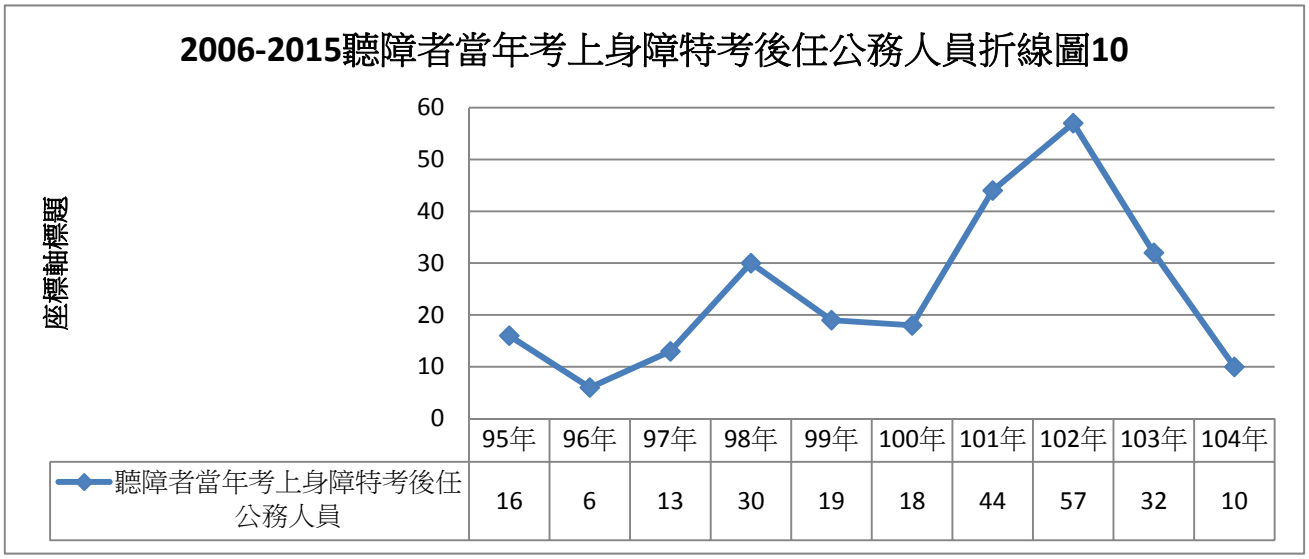
聽障者任公務人員之平均年資，自 2005 年平均年資 19.73 年，至 2011 年平均年資 16.24 年，年資逐年往下降，代表自 2006 年有新進的聽障公務人員進入公務體系，而 2011 年是聽障公務人員平均年資 16.24 最年輕的一年。2005 年是聽障公務人員平均年資 19.73 最資深的一年，詳見圖 9。

2012 年平均年資 16.66 年，聽障公務人員平均年資逐漸往上升，至 2013 年平均年資 16.69 年，在 2014 年稍微掉下為平均年資 16.68 年，但隨即 2015 往上升為 16.83 平均年資，但仍低於 2009 年前平均年資。故 2015 聽障公務人員平均年資 16.83 年，較 2005 年平均年資 19.73 年，平均年資減少了 2.9 年。

綜上所述，聽障者任公務人員從平均年齡與平均年資，自 2005 至 2015 大部分逐步下降之中，這與聽障者踴躍參加國家考試有關，詳見圖 9。

(九)2005-2015 聽障者當年考上身障特考任公務人員折線圖。

研究者原本想從考選部網站統計資料中找出身障特考之聽障者錄取人數與比例，但從網站無從找到，改成至銓敘部統計年報，找身障特考錄取的聽障者，但身障特考當年度考上，並不一定會立刻參加公務人員基本訓練與實地訓練。故僅能稱當年考上任公務人員，並無法真正看到當年透過身障特考錄取的聽障者。



從圖 10 可知，2006 年透過身障特考錄取的聽障者任公務人員 16 人，2007 年人數較少，僅 6 位。2008 年人數增加為 13 人，至 2009 年達第一次高峰為 30 位透過身障特考任公務人員之聽障者。

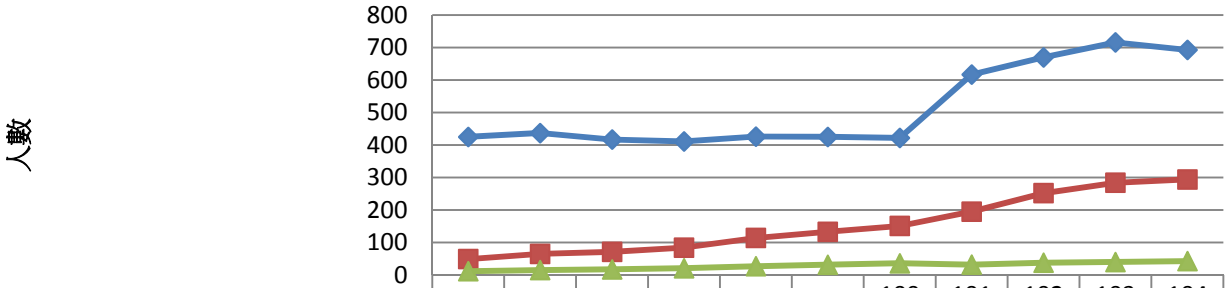
之後 2010、2011 錄取聽障者稍微下降，但 2012 年達第二次高峰為 44 位，透過身障特考任公務人員之聽障者。2013 年達第三次高峰為 57 位，透過身障特考任公務人員之聽障者，2013 年是自 2006 後，聽障者透過身障特考錄取任公務人員最多的一年。

故 2012 年至 2013 年是聽障者透過身障特考，大幅增加聽障公務人員。之後，2014、2015 年錄取聽障公務人員逐年降低至 10 人

(十)2005-2015 聽障者透過身障特考任公務人員，佔聽障公務人員比率圖

從圖 11 折線圖可知，聽障者透過身障特考任公務人員，是逐年增加且幅度大增。2005 年，聽障者透過身障特考任公務人員 49 人，佔聽障公務人員比率 11.52%。自 2005 至 2011 年，聽障者透過身障特考任公務人員數目與比率，逐年增加。至 2011 年 151 人聽障者透過身障特考任公務人員，達第一次高峰為 35.78%。之後 2012 年稍降，為 31.60%，2013 至 2015 年，逐年增加比率。到了 2015 年，聽障者透過身障特考任公務人員已有 294 位，佔聽障公務人員比率 42.42%，並達最高峰。故 2015 年聽障者透過身障特考錄取任公務人員，相較 2005 年增加 245 位聽障公務人員，增加 30.9%，詳見圖 11。由此可見，身障特考已成為聽障者任公務人員最大的管道。

2005-2015聽障者透過身障特考任公務人員
佔聽障公務人員比率圖11



	94年	95年	96年	97年	98年	99年	100年	101年	102年	103年	104年
聽障公務人員	425	437	417	411	426	425	422	617	670	716	693
聽障者身障特考	49	65	71	84	114	133	151	195	252	284	294
聽障者身障特考佔聽障公務人員比率%	11.52	14.87	17.02	20.43	26.76	31.29	35.78	31.6	37.61	39.66	42.42

(十一)2005-2015 聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率圖及排名

從圖 12 折線圖可知，2005 年聽障者透過身障特考任公務人員 49 人，佔當年身障特考任公務人員 520 人，其比率 9.42%，排名第 2 名，次於肢體障礙者。

2006 年，聽障者透過身障特考，任公務人員 65 人，佔身障特考公務人員 643 人，其比率 10.1%，是增加的。但 2007 年至 2009 年，聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率

是逐年下降的，降至 9.31%，比 2005 年還要低。但 2009 年聽障者透過身障特考任公務人員數目突破 100 大關，為 114 人。

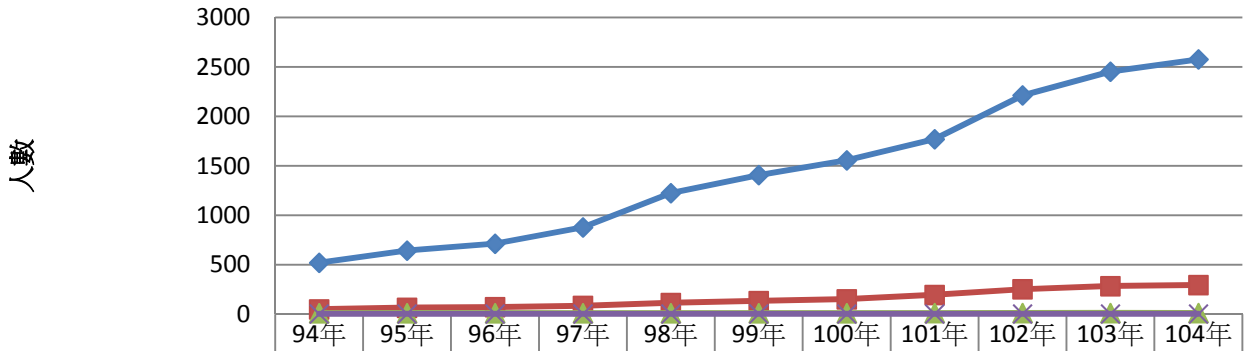
自 2010 年，聽障者透過身障特考佔身障特考之比率 9.45%，至 2014 年 11.58%，逐年上升，而 2014 年聽障者透過身障特考，佔身障特考比率達最高峰 11.58%，284 位聽障公務人員，佔身障特考各障別排名第 2 名。

2013 年，聽障者透過身障特考任公務人員 252 人，突破 200 大關。雖然 2015 年，聽障者透過身障特考任公務人員 294 位，佔身障特考比率 11.41%，較 2014 年為低，但在身障特考公務人員各障礙類別排名仍居第 2 名，次於肢體障礙者。

故 2015 年聽障者透過身障特考任公務人員數目 294 人，相較於 2005 年 49 人，增加 245 人；2015 聽障者透過身障特考任公務人員佔身障特考比率為 11.41%，相較於 2005 年 9.42%，增加 1.99%。

綜上所述，2015-2005 聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率與排名均是第二名。

2005-2015聽障者透過身障特考任公務人員數
佔身障特考比率及排名圖12



	94年	95年	96年	97年	98年	99年	100年	101年	102年	103年	104年
身障特考	520	643	713	878	1224	1406	1556	1769	2212	2452	2576
聽障者身障特考	49	65	71	84	114	133	151	195	252	284	294
聽障身障比率%	9.42	10.1	9.95	9.56	9.31	9.45	9.7	11.02	11.39	11.58	11.41
身特排名	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

四、結論

2015-2005 聽障者任公務人員之分析，其結果有 11 項，以 2015 為例，依序：(1)聽障人口 122906 人，佔身障人口 1155650 人，其比率 10.63%(2)聽障成人任公務人員 693 位。(3)聽障公務人員 693 位，佔身障公務人員 7389 人，其比率 9.37%，障礙類別排名第 3 名。(4)聽障公務人員，佔聽障人口比率 0.56%。(5)性別，男性聽障公務人員 399 人，女性公務人員 294 人。(6)學歷，大學最多 315 人，次之專科 173 人，碩士 100 人，高中 88 人，國中以下 9 人，博士 8 人。(7)經考試管道錄取，以身障特考 294 人最多，其他管道次之 131 人，升等考試 109 人，

依其他管道進用 77 人，高等 52 人，普考 17 人，其他管道 10 人，初等考試 6 人最少。(8)聽障公務人員平均年齡 46.23 歲，平均年資 16.83 年。(9)聽障者透過身障特考錄取任公務人員，至 2015 年有 294 人。(10)聽障者透過身心障礙特考任公務人員，佔聽障公務人員 693 人，其比率 42.42%。(11)聽障者透過身心障礙特考錄取任公務人員，佔身心障礙特考錄取率 11.41%，錄取之障礙類別排名第 2 名，次於肢體障礙。

上述分析結果，值得教師，聽障家長，社工界及學術界、考選部及銓敘部等政府機關來關心。

參考文獻

考選部(2016)。105 年關務、身心障礙人員特考及軍官轉任考試定於 6 月 21 日放榜。取自 http：//wwwc.moex.gov.tw/main/news/wfrmNews.aspx？kind=3&menu_id=42&news_id=2553

銓敘部(2016)。身心障礙者任公務人員概況。取自 http：//www.mocs.gov.tw/pages/detail.aspx？Node=1180&Page=4978&Index=4

黃國禎(2010)。大專身心障礙甄試放榜後，升學轉銜服務：高中職聽障生與家長之注意事項。載於教育部中部辦公室身心障礙教育支持服務網路聽障服務中心聽障生支援服務手冊，36-45 頁。台中：台中啟聰學校聽障服務中心印。

國中特殊教育教師知識管理與教學效能關係之研究

蕭金土　　吳閔偉
南台科技大學　　台南市新化高工

摘　要

本研究目的在探究台灣南部五縣市國中特殊教育教師知識管理與教學效能之關係，研究以自編之「國中特殊教育教師知識管理與教學效能之調查問卷」進行資料的蒐集，以台灣南部五縣市國中特殊教育教師為研究對象，採用分層比例取樣的方式，共抽取國中教師 258 人。所得資料以積差相關及多元逐步迴歸分析等統計方法，進行分析與討論。

研究所得結論歸納如下：

一、特教教師知識管理與教學效能呈中度正相關。

二、特教教師知識管理的「知識的創新」與「知識的分享」層面對於教學效能具有預測作用，其中以「知識的創新」為主要預測變項。

據上述結論，本研究提出若干建議供教育主管機關、學校、特教教師及未來進一步研究之參考。

關鍵詞：國中、特殊教育、知識管理、教學效能

壹、研究動機與目的

在知識經濟的時代中，活用與創造知識，是掌握競爭優勢的關鍵。學校是一個知識密集的重要場所，而教師的專業知識是無形的資產，同時也是知識管理中所強調的知識資本。教師如何利用知識管理的策略或方法，並有效地將專業知識轉化為教學能力，是教育發展上的重要課題。因此希望藉由瞭解南部五縣市國中特殊教育教師(簡稱特教教師)運用知識管理與教學效能的關係,提供教育主管機關、學校、特教教師在未來研究和推動知識管理與教學效能時之參考。

一、研究動機

面對知識爆炸及資訊快速更新的時代,人們透過知識管理將大量資訊予以批判性的接受、選取、彙整及儲存；進而加以創造性的分享、轉化；最後採用辯證性綜合的方式進行應用創新，使知識能夠不斷地創新，才能發揮知識的最高價值（廖春文，2001）。知識管理是一個組織為了追求提升存在於組織內的知識，以確保組織在實務工作方面能成功（Ichijo，2007）。因此知識管理乃是新世紀組織及個人生存發展的重要課題,也是掌握競爭優勢及創造永續經營的利器。

教學是一種雙項回饋的師生互動歷程，目標在透過師生互動關係將知識、技能與價值觀傳授給學生，並促使學生成長。在此過程中，雖然學生是學習之主體，但是教師卻也主宰了整個教學活動的進行，並扮演教學歷程中一個極為重要的角色。教師若能夠實施有效的教學，則對學生的學習成就和行為表現將有重大影響。換言之，教師教學品質的優劣，將影響學生的學習和身心發展；當國家積極推動教育改革之時，若特教教師教學效能未能有效提昇，則教育改革也僅是空談。另一方面，特教教師在教學上所面臨的問題與一般教師並不全然相同，例如特殊教育學生的個別差異大、學習能力普遍遲緩、注意力不易集中，同時常伴有行為問題。此外，面對特殊教育學生之學習需求，特教教師常需要自編或調整教材，為每位學生設計及執行個別化教育計畫。蕭金土和汪成琳（2003）指出，特殊教育之終極目標，在於使身心障礙學生均有接受適性教育之權利、充分發展身心潛能，而特殊教育的成就，是評鑑一個國家教育水準之重要指標；因此，加強特殊教育也成為現代各國教育改革的共同趨勢。

於 2014 年 1 月搜尋國家圖書館「台灣博碩士論文知識加值系統」有關「知識管理」與「教學效能」之相關研究論文中，有關「特殊教育」、「知識管理」與「教學效能」之相關研究論文僅有廖圳如（2007）一篇，是以國小特教教師為研究對象，其結果認為教師知識管理與教學效能二者具正相關。一般學校之研究中：吳敏華(2012)及吳季如(2013)等之研究認為教師知識管理與教學效能二者具正相關；吳季如（2013）之研究認為以知識的應用對整體教師教學效能最具解釋力；邱志鑫（2004）則認為以知識的獲取對整體教師教學效能最具解釋力。至於特教教師知識管理與教學效能之關係為何？此為本研究之動機。

基於上述之動機，本研究以特教教師為對象，進行教師知識管理與教學效能關係之研究，期望藉由文獻探討及進行問卷調查，以瞭解特教教師知識管理及教學效能的關係和預測力，期供日後研究和行政決策之參考。

二、研究目的

本研究旨在研究特教教師知識管理與教學效能之關係，基於上述研究動機，本研究歸納研究目的如下：

(一)探究特教教師知識管理與教學效能之關係。

(二)探究特教教師知識管理對於教學效能之預測力。

貳、文獻探討

為探究特教教師知識管理與教學效能之關係，藉由文獻的閱讀與整理，歸納出具體內容以作為實證研究的理論基礎。

一、教師知識管理之涵義與向度

(一)教師知識管理之涵義

知識管理是組織將組織資訊和人員做有效管理整合的一種策略，歸納相關文獻(劉家宏，2010；賴怡君，2011），可將教師知識管理定義為教師利用資訊科技相關設備設施，將所接受的或搜尋來的知識，進行評估、獲取、儲存、應用、分享及創新等過程，透過不斷的知識循環過程，進而轉換成教學上之智慧。

(二)教師知識管理之流程

歸納 Bose（2004）及許川濠（2010）等文獻，知識管理的步驟應由知識的收集與取得為優先，先是大量的獲取新知識；其次是儲存知識；進而流通與分享、轉換與應用；最後創造新知識。這些流程並非僅是直線進展，而是互相回饋，並適切運用，提升組織最大效能。

(三)教師知識管理之向度

綜合賴怡君，2011；張阿靈，2012；謝月香，2012 等相關文獻，本研究之知識管理能力內涵有：知識的獲取、知識的儲存、知識的應用、知識的分享及知識的創新等五個向度，作為特教教師知識管理之層面，並以此建構研究工具。

二、教師教學效能的涵義與向度

(一)教師教學校能涵義

教學是一種師生雙向互動與回饋的歷程，透過教師與學生對話的形式，建立共識以達成預定的教學目標。綜合 Borich(2007)；官振良(2010)；林美慧(2012)等相關文獻，本研究將教師教學效能界定為教師透過自我學習的能力，在教學過程中，安排設計合適的教學活動，營造和諧的學習氣氛，並運用多元的教學策略與評量，進而提升學生學習成效。

(二)教師教學校能的向度

綜合相關文獻(Borich，2007；林美慧，2012；黃正杰，2012）所採用之教師教學內涵，可歸納出：教學計畫與準備、教學方法與策略、教材組織與呈現、善用多元評量及善用多元評量等五個向度，作為特教教師教學效能之層面，並以此建構研究工具。

三、教師知識管理與教學校能關係之研究

在 2014 年 1 月查詢國家圖書館「台灣博碩士論文知識加值系統」之教師知識管理與教學效能論文中，有數篇研究（林靜怡，2007；廖釧如，2007；徐文星，2008；鐘鎮郎，2009；官振良，2010；黃于哲，2011；吳敏華，2012；吳季如，2013）皆認為教師的知識管理越佳，其教學效能越佳。因此可知提升教師知識管理的能力，有助於教師教學效能的提升。在教師知識管理各向度中，鐘鎮郎（2009）、官振良（2010）及黃于哲（2011）之研究認為以「知識的創新」對整體教師教學效能最具解釋力。鐘鎮郎（2009）、官振良（2010）及吳季如（2013）之研究認為以「知識的應用」對整體教師教學效能最具解釋力。邱志鑫（2004）則認為以「知識的獲取」對整體教師教學效能最具解釋力。綜合以上的論述，可知教師知識管理有助於提升教

學效能，教學效能也有助於知識管理的推動。所以在追求教育品質的提升歷程中，實在不能輕忽知識管理對教學效能之重要性。

參、研究設計與實施

本研究除對特教教師知識管理與教學效能關係之議題進行文獻探討外，亦期盼能從問卷調查結果中獲得實務性資料。僅將研究對象及研究工具等分述如下：

一、研究對象

以 2013 年度擔任南部五縣市國中（設有特教班或資源班）及特殊學校（國中部）特殊教育老師為本研究之調查對象，包含正式教師以及代理教師。於 2014 年 1 月查詢教育部特殊教育通報網（http://www.set.edu.tw/），資料顯示在嘉義縣市、台南市、高雄市及屏東縣境內共有 180 所國中（設有特教班或資源班）及 8 所特殊學校（國中部）之特教教師計 874 位為研究樣本，進行調查研究。研究之正式問卷包含國中 221 份及特殊學校國中部 37 份，共發出 258 份問卷進行調查。回收 248 份，回收率 96%，合計有效樣本 244 份，可用率 98%。

二、研究工具

為調查特教教師知識管理能力與教學效能之關係，乃參考相關文獻，自編「特教教師知識管理與教學效能關係之調查問卷」。

(一)問卷編製內容

問卷的基本架構共分為三大部分，分別說明如下：

1.個人基本資料：教師個人背景變項包括性別、最高學歷、服務年資、擔任職務、學校類別及任教階段別等六項。

2.知識管理能力量表：在探討與分析相關文獻後，建構出本研究量表，包括：知識的獲取、知識的儲存、知識的應用、知識的分享及知識的創新等五個向度，並據此編製量表之題項，共 31 題。

3.教學效能量表：在探討與分析相關文獻後，亦建構出本研究量表，包括：教學計畫與準備、教學方法與策略、教材組織與呈現、善用多元評量及建立和諧氣氛等五個向度，並據此編製量表之題項，共 36 題。

(二)問卷填答及記分方式

本問卷採用李克特式五點量表，由問卷填答者閱讀量表內的敘述句後，依照其實際經驗、感受與敘述情形，從「總是如此」、「常常如此」、「普通」、「偶爾如此」、「很少如此」中，選一個適當感受在□打"✓"。研究者依上述順序給予 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，最後計算各層面及總量表之總分。在第二部分填答者得分越高，表示教師的知識管理知覺越高；反之則教師的知識管理知覺的情形越低。在第三部分教學效能方面，填答者得分越高，表示教學效能越良好；反之，教師的教學效能越不足。

(三)問卷編製過程

問卷編製過程包含「專家效度」、「預試-題項分析」及「信效度考驗」等過程(礙於篇幅之限制，乃省略相關資料之敘述)。

(四)編製正式問卷

根據因素分析結果，將「特教教師知識管理與教學效能之調查問卷」中二個題項予以修改或刪除，編製成正式問卷。

四、研究步驟

研究步驟包含：撰寫研究計畫、蒐集及分析文獻、編擬問卷、進行問卷施測、資料處理與統計分析及撰寫論文並提出結論建議等(礙於篇幅之限制，乃省略相關資料之敘述)。

五、資料處理

在調查問卷回收後，剔除無效問卷後，將問卷調查之有效樣本資料以下列統計方式處理及分析說：

(一)運用皮爾遜積差相關（Pearson’s product-moment correlation ）分析「教師知識管理」及「教學效能」各向度及整體得分之相關情形。

(二)運用多元逐步迴歸分析（Multiple stepwise regression analysis）分析教師知識管理各向度預測教學效能各向度與整體之情形。

肆、研究結果分析與討論

本研究積差相關分析，係依據張芳全（2013）所劃分之級距，各向度的相關情形分別為：很高相關：r 值在.80 至 1.00；高相關：r 值在.60 至.79；中度相關：r 值在.40 至 59；低度相關：r 值在.20 至.39；很低相關：r 值在.01 至.19 等分類進行討論。其次以教師知識管理各向度為預測變項，整體教學效能為效標變項，進行多元逐步回歸分析，分別考驗特教教師知識管理各層面對整體教學效能的預測力。

一、特教教師知識管理與教學效能的相關情形

特教教師知識管理整體與教學效能整體有顯著的中度正相關存在（r＝.53，p＜.01），其統計量見表 4-1。

表 4-1　國中特殊教育教師知識管理與教學效能之積差相關矩陣摘要

	教學計畫與準備	教學方法與策略	教材組織與呈現	善用多元評量	建立和諧氣氛	教學效能整體
知識的獲取	.32**	.22**	.19**	.29**	.31**	.33**
知識的儲存	.39**	.19**	.23**	.31**	.21**	.33**

知識的應用	.35**	.42**	.33**	.33**	.38**	.43**
知識的分享	.32**	.17**	.17**	.27**	.23**	.29**
知識的創新	.52**	.61**	.47**	.48**	.51**	.62**
知識管理整體	.51**	.42**	.37**	.45**	.43**	.53**

註：N＝203　**p＜.01

由表 4-1 統計量可知，知識管理得分愈高者，教學效能的得分也愈高，特教教師知識管理整體與教學效能整體為中度正相關。而且知識管理各向度與教學效能各向度彼此間的相關亦達到.01 顯著水準。換言之，教師知識管理的情形愈佳，則其教師教學效能也愈佳；反之，若教師教學效能愈佳，則其知識管理也愈佳。此研究結果與林靜怡，2007、廖釧如，(2007)、徐文星，(2008)、鐘鎮郎，(2009)、官振良，(2010)、黃于哲，(2011)、吳敏華，(2012)、吳季如，(2013)等人之研究結果相雷同。.

二、特教教師知識管理對教學效能之預測力分析

以特教教師知識管理各向度為預測變項，教學效能各向度及整體層面為效標變項，進行多元逐步迴歸分析，以考驗各變項對教學效能之預測力。

由表 4-2 得知，特教教師知識管理五個預測變項中，除了「知識的獲取」外，大都能有效預測特殊教育教師之教學效能，其中以「知識的創新」對教學效能各層面之「教學計畫與準備」、「教學方法與策略」、「教材組織與呈現」、「善用多元評量」、「建立和諧氣氛」與教學效能整體預測力最佳，其單一層面解釋量為 38%，達到.001 顯著水準，為教學效能之最佳預測變項，並與「知識的分享」層面之整體解釋力為 40%。此研究結果與王建智（2003）、林靜怡（2007）、黃于哲（2011）等之研究結果相雷同。

表 4-2 特教教師知識管理對教學效能之多元逐步迴歸分析之綜合摘要

效標變項 / 預測變項		教學計畫與準備	教學方法與策略	教材組織與呈現	善用多元評量	建立和諧氣氛	教學效能整體
知識管理	知識的獲取						
	知識的儲存	（2）***			（2）**		
	知識的應用		（2）**			（2）*	
	知識的分享						（2）**
	知識的創新	（1）***	（1）***	（1）***	（1）***	（1）***	（1）***
解釋變異量佔總變異量之百分比		32.60%	39.10%	21.60%	25.60%	27.80%	40.10%

*p＜.05，** p＜.01，***p＜.001　（1）表示預測力最大，（2）次之，依此類推

綜合上述可知，「知識的創新」與「知識的應用」對於特教教師教學效能是重要的預測變項。「知識的創新」是指教師能持續地進修與學習，經由內隱與外顯知識的互動，將個人知識擴散至團體及組織，在知識分享的過程中，創新教學知識與教材教法。對於教師而言，創新教學方式或班級經營，積極挑戰自我創新求變，才能因應學生的需求，因此教師們對其都會賦予較正面的評價與意義。而「知識的應用」是指資訊在個人既有的背景及思考模式下，經不斷的交互作用，反思個人的新知識，亦即是個人增長知識的內在歷程。教師在實際教學過程中，其教學模式即是經由過去與學生互動之教學經驗或從教育相關理論中修正調整，而應用相關課程知識最有效的方式是直接教導於學生。

伍、結論與建議

依據研究目的與研究結果與發現，逐一歸納研究結論，並提出具體建議，以供教育主管教育機關、特教教師及未來進一步研究之參考。

一、結論

(一)特教教師知識管理整體與教學效能整體具有中度正相關。從知識管理整體與教學效能各向度中的相關情形得知，在「教學計畫與準備」、「教學方法與策略」、「善用多元評量」與「建立和諧氣氛」向度上呈現中度正相關；在「教材組織與呈現」向度上呈現低度相關。顯示特教教師之知識管理愈佳，則其教學效能也愈佳。

(二)特教教師在「知識的創新」與「知識的分享」向度對於教師教學效能具有預測作用，以「知識的創新」向度最有預測力，「知識的分享」向度預測力則較低。

二、建議

根據研究的結論，本研究提出下列建議，以供教育行政機關、學校、特教教師於未來進一步研究與決策之參考：

(一)建議教育行政機關：訂定教學效能檢核指標，獎勵教師參加專業發展評鑑

本研究發現教師自評、教學檔案或同儕或專家的教學觀察等，都與知識管理的「知識的應用」、「知識的儲存」與「知識的分享」有密不可分的關係。因此，建議教育主管機關透過訂定教學效能檢核指標與積極辦理教師專業發展評鑑，以提升教師專業地位及教學品質。

(二)建議學校： 辦理教材教具競賽，鼓勵教師積極創新課程

本研究發現特教教師，在教師知識管理各層面中，以「知識的創新」對於教師教學效能最具有預測力。因此除了落實教師從事各項知識管理工作外，學校可以辦理課程、教材或教具的創意競賽，透過腦力激盪，發揮創意，設計教案、教材或教具，創新課程內容，調整單調乏味且一成不變的教學活動。透過比賽能讓教師間相互觀摩與交流，並激盪出不同的創新思維及具體作法。

(三)建議特教教師

1.重視特教教師知識管理能力，以提升教學效能

本研究發現特教教師知識管理與教學效能具有高度正相關，也具有預測力，顯示特教教師知識管理愈佳，教學效能愈佳；增加掌握知識管理的能力，將有助於提升教學效能。因此建議特教教師應自我加強知識管理之專業能力，並輔以資訊科技的運用，進而將知識管理實際運用於教學中；也可透過教師間對話、經驗分享平台，發展創新的教學方法，吸引學生學習動機，提高學習效率與學習效果。

2.培養教師知識應用與創新的能力，提升教師整體教學效能

本研究發現「知識的創新」與「知識的應用」對於特教教師教學效能具有顯著預測力。即知識的創新與知識的應用愈佳，教學效能各層面則表現愈佳。因此特教教師除了從事各項知識管理工作之外，若能發揮創意並實踐於教學上，將有助於特教教師教學效能的整體提升。

(四)對未來研究之建議

1.研究主題

本研究僅探究特教教師知識管理變項與教學效能變項，而仍有其他可能會影響教學效能之促動因素，如校長領導風格、學校組織文化、教師專業發展評鑑參與等，皆能列入研究變項中進行討論。因此，建議未來的研究，可以將這些因素納入研究，或許可以獲得更明確之統整性結果。

2.研究方法

本研究採用問卷調查法蒐集資料，以瞭解特教教師知識管理與教學效能之關係，在資料的獲得上，教師常因個人的認知、情緒或為符合社會期待，做出的答題選擇與實際情形有所落差。因此，建議未來的研究可以增加訪談的部分，用質量並重的研究方式進行，以瞭解知識管理之實際歷程，且能更深入瞭解特教教師知識管理與教學效能之關係，獲得更客觀的結論。

參考文獻

王建智（2003）。**國民小學教師知識管理與教學效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。台中師範學院，台中市。

吳季如（2013）。**台中市國民小學教師知識管理與教學效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。台中教育大學，台中市。

吳敏華（2012）。**知識管理導向之線上學習系統對提升教師知識管理能力與教學效能之研究：以某高職為例**（未出版之碩士論文）。正修科技大學，高雄市。

官振良（2010）。**桃園縣國民小學教師知識管理、教學資訊素養與教學效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。政治大學，台北市。

林美慧（2012）。**屏東縣國中校長領導風格、知識領導與學校效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。屏東教育大學，屏東縣。

林靜怡（2007）。**台北縣市國民小學教師知識管理能力與創意教學效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。台北教育大學，台北市。

邱志鑫（2004）。**國民中學教師知識管理認知與教師效能相關研究**（未出版之碩士論文）。彰化師範大學，彰化縣。

徐文星(2008)。**台北市國民中學體育教師知識管理與教學效能之研究**(未出版之碩士論文)。台灣師範大學，台北市。

張芳全（2013）。**統計就是要這樣跑**。台北市，心理。

張阿靈(2012)。**桃園縣國民小學教師知識管理與教學創新關係之研究**(未出版之碩士論文)。東華大學，花蓮縣。

許川濠（2010）。**學校知識管理價值鏈模式及其評鑑指標體系之建構**（未出版之博士論文）。台北教育大學，台北市。

黃于哲(2011)。**屏東縣國民小學校長課程領導策略、教師知識管理與教學效能關係之研究**(未出版之碩士論文)。屏東教育大學，屏東縣。

黃正杰（2012）。**特殊教育評鑑對國小特殊教育教師教學效能之研究**（未出版之碩士論文）。明道大學，彰化縣。

廖春文（2001）。知識管理在學校行政實際應用之研究。**國民教育研究集刊，9，**1-33。

廖釧如（2007）。**國小特殊教育教師知識管理與教學效能相關之研究**（未出版之碩士論文）。台中教育大學，台中市。

劉家宏（2010）。國民小學教師知識管理'學校創新經營與教師專業發展關係之研究。2013 年 01 月 02 日，取自全國教師在職進修網教師專業發展電子報第三期 http://www1.inservice.edu.tw/EPaper/ep2/indexView.aspx?EID=386

蕭金土、汪成琳（2003）。高中職校長教學領導、特教班教師教學效能及其關係之研究。**特殊教育學報，17**，147-175。

賴怡君(2011)。**國民中學教師知識管理素養與專業發展知能相關之研究**(未出版之碩士論文)。暨南大學，南投縣。

謝月香（2012）。**國民小學校長創新領導、教師知識管理與學校組織績效關係之研究**（未出版之博士論文）。東華大學，花蓮縣。

鐘鎮郎（2010）。**台北市國民小學教師知識管理與教學效能之研究**（未出版之碩士論文）。台北教育大學，台北市。

Borich, G. D. (2007). *Effective teaching methods: Research-based practice*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Bose, R. (2004). Knowledge Management Metrics. *Industrial Management & Data Systems*, *104*(6), 457-468.

Ichijo, K. (2007). *Enabling Knowledge-Based Competence of a Corporation*. in K. Ichijo and I. Nonaka(eds). Knowledge Creation and Management: New Changes for Managers. Oxford: Oxford University Press.

A Study of the Relationship between Perceptions of Knowledge Management and Teaching Effectiveness of Junior Hight Schools' Special Education Teachers

Chin-Tu Hsiao
Center for Teacher Education,
Southern Taiwan University of
Science and Technology

Min-Wei Wu
National Hsin Huan Industrial
Vocational High School

Abstract

This research aims to explore the relativity between perceptions of knowledge management and teaching effectiveness,.

Employing the self-made Questionnaire on Knowledge Management and Teaching Effectiveness. Samples are Junior High School special education teachers in southern Taiwan. To draw its data, this research adopts stratified proportional sampling and surveys the aforesaid subjects (258 senior high school teachers) who rendered 248 valid samples to reach a return rate of 96%. All data obtained were processed by computer package and analyzed by product-moment correlation and multiple stepwise regression.

Twelve observations are concluded from this research:

1. Intermediate positive correlation is observed between perceptions of knowledge management and teaching effectiveness amongst special education teachers.
2. Fair predictability exists in two aspects of knowledge management – knowledge innovation and knowledge sharing – to project teaching effectiveness among special education teachers. Innovation of knowledge appears to be the major indicator of teaching effectiveness.

With the observations summarized above, this research intends to offer a number of critical recommendations to relevant authorities of educational policies, school administration committees and teachers at junior high schools for future references and investigations.

Keywords：
junior high school, special education, knowledge management, teaching effectiveness

矯正口吃發音練習準則

何西哲
口吃治療工作室

矯正口吃簡言之有二點：一、改變過去講話快、用力、發音不清的不良習慣。二、經長期約一、二年的訓練，建立講話新習慣。在日常生活的講話中，累積講話順利的喜悅感，培養自信心，這是一個訓練的過程。為何矯正口吃不成呢？每位口吃者自認患口吃很羞恥，因而隱瞞、否認自己是口吃者，不敢照自然、正確的方法來講話，結果繼續累積講話失敗的經驗，反而更不易脫離自卑感。茲敘述自然、正確的講話準則如後：

一、呼吸的靜止期

靜止期(Respiration rest)是吸氣、呼氣、靜止期等一次呼吸週期的一種;呼完了 500c.c. 空氣後全身肌肉放鬆、下腹恢復扁平無任何活動的平靜狀態。設平靜呼吸一份鐘十五次，一次四秒其時間分配為吸 1 吐 2 靜止期 1，一分鐘的呼吸次數依年齡而異外，還會受姿勢、室外空氣、體溫、運動中、平靜時、意志等而改變。因此上列次數非固定，次數與時間增減一、二成尚屬正常。為何在矯正口吃上，極力強調靜止期的重要性呢？其好處有：

1. 呼氣時才能講話，要呼氣先要吸氣，要吸氣必經過靜止期。靜止期為自然呼吸動作之一。
2. 靜止期的時間約一秒鐘。雖然是短暫的一秒鐘短者 0.6-0.9 秒也不一定，可讓自律神經、呼吸中樞神經及各種神經器官肌肉、顏面神經的有關表情的肌肉得到休息，使呼吸恢復平靜，消除緊張功能。
3. 鼻孔常開，形狀不會改變，讓鼻子可順緩、自然地吸 500c.c. 的空氣。
4. 因全身處於放鬆狀態，容易掉下巴開口講出下一句話的第一個字，可避免難開口的現象。
5. 呼吸平靜可以集中精神、專注講話內容，各種發音器官肌肉的動作可以統一同時活動。

錯誤的方法：

1. 一句話講七、八個字甚至十多個字，時間超過三、四秒鐘吐氣量又超過 500c.c. 到七、八百 c.c 以上，講完話時必定瞬間不由自主地反射性的猛力吸氣，無靜止期。
2. 因吐氣量到七、八百 c.c. 以上，胸悶受壓力，猛力吸氣時會動全身發音器官僵硬，下一句無法開口講出來。
3. 因猛力吸氣，吸氣量只能吸兩、三百 c.c. 講話長又吐出了七、八百 c.c. 入不敷出，進出量相差太多，喉頭被緊束、胸腔受壓力導致感到呼吸困難。
4. 從開始講話到講完這段時間，從未休息即無靜止期不斷地講話，話是擠出來的，非講出來的，容易疲憊。
5. 上列情形講久成為習慣，常常講話被卡住的情形，口吃會越來越嚴重起來。換言之，這種

現象以生理方面而言，為氧氣供應量不足和二氣化碳積貯量過多，影響身體內部的機能，即呼吸紛亂不能與發音器官活動配合的結果。

二、掉下巴開口

掉下巴開口是肺臟與橫膈膜當吸滿了空氣後，會自動彈性放鬆進入吐氣時，趁此時該掉下巴開口吐氣發出聲音的方法。整個頭骨中只有下巴能上下移動，開口就是掉下巴，也只有掉下巴才能開口。開口的方法很多種，日常對話或唱歌是屬自由意志控制其快、慢、口型大小。球賽打贏強隊的選手們開大口發出驚喜聲，怒氣沖天開口大罵是極度緊張講話太快，皆屬於情緒的開口法。掉下巴開口不只是開口的動作而已，連接與下巴有關的聲門、舌頭、嘴唇、口型有關，並且開口大小、快慢與氣流排出口外，具有講話順暢與否，有牽一髮動千鈞的影響力。英美兩國的口吃矯正專家也同樣強調掉下巴開口的重要性。掉下巴開口的好處有下列三項：

1.聲帶

呼氣時空氣從肺臟起動通過氣管後的第一關是聲帶，兩條聲帶間的聲門寬度 0.1cm 才能一秒鐘振動 100~150 次(女性 200~280 次)發出聲音。聲門能開 0.1　cm 的寬度與開口的速度有連接關係，吸氣後橫膈膜會彈性放鬆，下腹向內收縮一樣的速度開口是掉下巴開口的速度，為最容易發出聲音的開口法。

比這樣速度快或慢，聲門會緊閉連 0.1cm 的縫隙都不留，阻塞吐氣發不出音來，請將手心放在肚臍上面，摸到下腹向內收縮的速度一樣開口就可以了解，兩者有同時動作的感覺。口吃者都有經驗，話講不出來都是講第一個字時被卡住才發生的，只要第一個字能說出來，同時心理上的壓力立刻消失，後續的話就能順利講出來。

2.舌

第二關是舌，舌頭主要的功能是品嘗，咀嚼及吞嚥食物等。在發音上亦佔很重要的角色為構音器官中活動最多的器官。Mother tongue 母語可代表其重要性。有關動舌頭的子音最容易卡住講不出來的是舌尖音，例如特、太等舌頭向上升碰到上牙床時，緊緊貼上口蓋不放，阻塞吐氣而講不出來。舌根音如改、各等音是氣流流入口腔後，舌根升起碰到軟顎時過分用力，氣流的通路阻塞，不能吐氣而講不出來。講話時喉頭太用力是這種情形。掉下巴開口可以解決這些缺點。

3.上、下嘴唇

嘴唇是氣流通過口腔後的第三關。主要是形成口型的器官。氣流全部進入口腔內，上、下嘴唇輕輕的閉合讓氣流向外流出來。構成雙唇音，如：報、片、妹等音。很多口吃者講報告的報報講不出來，是上、下唇太用力緊閉，連 0.1cm 縫隙都不留，空氣都流出來所致。

母音的”我”講不出來的原因是雙唇強力作圓型突出阻礙吐氣。一個的”一”講不出來是兩邊口角用力向左右拉開停著不動，無法吐氣的原因。上列的缺點只要掉下巴開口就可以解決，順利把話講出來。

三、口型正確

下巴又可稱為下顎。為氣流通過口腔、上、下唇後將空氣排出體外，為開口的第四關。開口之大小、用力程度影響吐氣量。開口的大小可分大開口、中開口、平開口及圓型開口等四種，雖然還沒有機具測試各種開口的吐氣量，以吐氣量總量 500c.c.可供講 6 個字，來推測各吐氣量為大開口 80~90c.c.，中開口為 70~80c.c.，平開口與圓型開口各 60~70c.c.。平均每個字各吐出約 80c.c.，講 6 個字可將 500c.c.的空氣全數吐出口外。

請切記呼氣與下腹向內收縮的速度一樣開口才會吐氣，開滿了口後，下巴放鬆，聲門才會開 0.7㎝吐完氣。開口、閉口都會有吐氣才能吐完 500c.c.的空氣。這種用力的程度要請各位嘗試才能領悟得到。

四、一個字、一個字講

1.講話時一個字、一個字地講，是一句話講五、六個字以內，其中每一個字依口形正確、每個字有開口、閉口。開口有吐氣，閉口也有吐氣的講話方法，吐氣是自然非故意吐氣多。國語的口型有四種大開口(如ㄚ)中開口(如ㄛ)平開口(如ㄧ)圓型口(如ㄨ)。為何要一個字一個字講的原因是我們的國語(北平話)是一字一音，一字一義的特徵。一字一音一義是每一字發音有其特有之舌頭、上下唇、口型、開閉口速度的活動特徵才能表達其含意，因此講國語必須一個字一個字地講才能讓對方聽得懂，如開一次口講兩字以上就不能表達其含意。很不幸口吃者都有開一次口講兩三個字到三、四個字的習慣，因此講話會含糊不清又用力，如把聲音錄起來放給本人聽連自己都聽不懂講什麼。

正確方法：

1. 每一個字都要自然下掉下巴開口，開完了口後開口恢復自然閉口的狀態。
2. 開口時吐氣發出聲音，開滿了口後，放鬆自然開口，閉口時只有吐氣不能發出聲音。
3. 因為自然開口，閉口都有放鬆肌肉，氣流連貫，聲音有稍為拉長音，下一字容易講出來。

錯誤方法：

1. 一次開口後連續講兩、三個字以上，這樣肌肉、聲門被緊閉阻礙順利吐氣，喉頭被緊縮的感覺。
2. 開閉一次口講兩、三字以上會很含糊發音不清晰。
3. 開閉一次口講兩、三字以上會使開口太小，致吐氣量少使呼吸紛亂。

五、一句話限講五、六個字以內

算數字從一數到三，或從一數到四有呼吸量還夠的感覺。從一數到五或一數到六，有呼吸量快吐完或吐完的感覺。從一數到七有呼吸量不夠，胸脯有壓力，數完後有反射性要吸氣的感覺。嘗試以最快速度從一數到十時，有發音不準、呼吸量不夠，開閉口很快很用力，數完了馬上要吸氣，不然胸腔受壓呼吸困難的感覺。

以上實際經驗，歸納下列來說明正常與不正常講話的情形。講話的長度，快慢受下列四

種限制：

1. 受吐氣量 500c.c.的限制
2. 開閉口速度受下巴肌肉運動速度功能的限制
3. 講話時間受 2 秒到 2 秒半的限制
4. 呼吸遵守吸 500c.c.吐 500c.c.的等量原則。

講國語的特點是一字一音(一音節)，一字一義，一字一口型。大致講一個字要吐出約 80c.c.，講五個字吐出 400c.c.，講六個字要吐出 480c.c.。雖然吐完了 500c.c.後可用力吐出 1000c.c.多的空氣，用力吐氣關閉聲門阻塞氣流，無法發出正常的聲音，因此從吐氣量 500c.c.來講，一句話講五個字吐出約 400c.c.最為恰當，剩下 100c.c.由講完話全身放鬆會自動閉口時吐完，再進入靜止期，此種方法為最自然的方法。

設講話時間是 2 秒到 2 秒半，開口就是掉下巴，掉下巴是開與閉的兩種動作，一秒鐘平均開閉口 2 次到 2.5 次是自然舒適的速度。講話時間 2 秒到 2.5 秒。因此講一句話的字數有下列各種情形。

2 個字×2 秒=4 個字……..一句話講 4 個字

2.5 個字×2 秒=5 個字……..一句話講 5 個字

2.5 個字×2.5 秒=6 個字……..一句話講 6 個字

嘗試講ㄅㄚ(八)就知道一句話只講五、六字最適合可以證明。

如講七、八個字以上，必須講話中瞬間吸氣，瞬間吐氣講話，口吃者開始講話一直未停講話是這種情形。唱歌為何不會發生口吃呢？簡要說唱歌是利用腹式呼吸，唱每一段(每一句)保持氣流順通，每個字都有拉長連接起來。講話每句五、六個字能保持氣流順通，每個字稍有拉長音連接起來也會容易講出來。這種講話謂之講話的圓滑連貫性。

六、一分鐘約講 100 個字為標準

一般人的呼吸一分鐘大約在 12 次到 18 次，其中 14~16 佔部分，15 次佔多數。

假設一次呼吸是 4 秒，一分鐘可呼吸 15 次。呼吸有吸氣、吐氣及靜止期三個動作。其時間分配大致為吸氣 1 秒、吐氣 2 秒、靜止期 1 秒。

呼吸是講話的原動力，只有在吐氣時間 2 秒，才能講話，平均一次吐氣可講 6 個字。一分鐘呼吸 15 次也就是可以講 90 個字(6 字×15 次=90 字)。

1. 吐氣佔 2 秒，呼吸 15 次，光講話時間花費共 30 秒。
2. 吸氣、靜止期各佔 1 秒，呼吸 15 次，不講話時間約花費 30 秒。

講話容易受環境或個人的情緒影響，無法固定 1 分鐘講 90 個字。

講的字數可以彈性一點，即講話慢一點，講 80 多個字，講話稍快一點，講 100 個字到 110 個字，皆屬正常。

因此一分鐘講 100 個字是依據自然呼吸的講話字數。也是矯正口吃的目標數值。

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

兩岸溝通障礙學術研討會論文集. 2016 年 / 林寶貴,
黃玉枝主編. -- 初版. -- 臺北市 : 中華溝通障礙教育
學會, 2016.09
面 ;21 公分 X 29.5 公分
ISBN 978-986-86535-6-6（平裝附數位影音光碟）

1.語言障礙教育 2.溝通 3. 論文集

529.6307 105014240

2016 年兩岸溝通障礙學術研討會論文集

主 編 者：林寶貴
出版單位：社團法人中華溝通障礙教育學會
發行單位：社團法人中華溝通障礙教育學會
聯絡地址：台北市和平東路二段 134 號台北教大特教系
聯絡電話：(02) 27321104*62150
網　　址：http://www.tcda.org.tw
印刷公司：全統照相打字印刷有限公司
地　　址：新北市中和區永貞路 239 巷 1 號 2 樓
電　　話：(02) 2928-1740
傳　　真：(02) 2928-1740

出版日期：2016 年 09 月　初版
ISBN 978-986-86535-6-6