

# 中小學中重度智能障礙學生科學活動實施結果初探-以「生活科學營」為例

蔡明富

高雄師範大學特殊教育學系

## 摘 要

本研究主要探討科學活動運用在中小學中重度智能障礙學生的成效。經由實施科學遊戲活動，期許身心障礙學生對相關科學概念有初步認識，並願意動手解決科學問題。本研究執行將中重度智能障礙學生分成兩組進行：「認知功能輕微缺損組」、「認知功能嚴重缺損組」。主要授課講師為數名高雄市中小學自然領域專長的資優及特教教師，每梯次另安排高師大特教系大學生 8 名，擔任身心障礙學生的輔導員。

活動辦理歷程共分成兩階段：(一) 講師及輔導員行前訓練課程：舉辦兩天講師及輔導員行前訓練課程，讓講師及輔導員能夠了解身心障礙學生特質及輔導方法，並讓輔導員了解科學營隊課程內容進行方式，以勝任輔導員之工作。(二) 正式實施活動：本計畫總共辦理 10 梯次(5 所小學及 5 所初中參與)，總共有 156 名學生參與(來自高雄市、台南市及屏東縣)，其中「認知功能輕微缺損組」共 84 名，「認知功能嚴重缺損組」共 72 名。每梯次上課時間為半天(兩組學生均上四節課)，活動地點安排參與學生就讀中小學的特教班教室為主。

針對此次活動辦理後，結果顯示：(一) 「認知功能輕微缺損組」學生習得科學技能達八成以上，整體滿意度達九成以上，「認知功能嚴重缺損組」學生習得科學技能達六成以上，整體滿意度達八成以上，科學遊戲活動有助於身心障礙學生提昇科學的學習興趣，對相關科學概念的認識，並願意動手解決實際問題。(二) 對身心障礙學生的輔導員(特教系大學生)可同時增加其科學相關知能，有利特教系學生畢業後實施科學教育活動。(三) 過去鮮有科學活動應用在身心障礙學生身上，本次活動後，可建立身心障礙學生科學遊戲活動帶領方式(結合科學教育及特殊教育精神)。

關鍵詞：中小學學生、中重度智能障礙、科學遊戲

# 臺韓特殊教育實施現況之比較研究

王聖維

彰化師範大學特殊教育學系

## 壹、前言

臺灣特殊教育發展已逾百年歷史，於身心障礙教育及資賦優異教育已展現具體成果並邁向精緻化發展。臺、韓兩地不僅在歷史上、文化上有著十分密切的關係。由於地理上的接近，源遠流長的頻繁往來，也為雙方的交流和借鏡提供極大的方便。臺灣與韓國有許多類似的地方，譬如同處亞洲，同為黃種人，同樣受漢文化的影響等；學校制度與教育的實際問題亦頗為類似(王家通、王朝茂，1996)。研究者於2018年參訪韓國師培大學、資優及特教學校各一所，特將韓國特教現況紀錄，旨在評析臺灣、韓國兩地特殊教育現況與發展動向，以提供擘劃與推動特殊教育之參考，析論面向包含特殊教育推動現況與演變、主要施政措施與成果、當前重要問題與因應對策以及未來發展方向。

本研究主要採用文獻分析進行研究，並採分析歷史與比較法。在文獻分析方面為求分析和論述之完整度與深度，蒐集之資料包括特殊教育統計年報及特殊教育相關法規、白皮書、計畫與施政報告，並參考韓國官方教育部資料、課程研發相關單位發行之資料，韓國特殊教育學會等相關資料，試圖完整地描述韓國特殊教育實施之現況並加以評述之。本研究依據上述文獻分析法蒐集2017年資料進行分析比較。此外，韓國的資優(英才)教育包括師資培育及統計都是與身心障礙類別分開，因此以下統計皆與資優議題無涉。

## 貳、特殊需求學生數

韓國的特殊教育蓬勃發展，可以從特殊教育機構、特殊需求學生人數及接受特殊需求服務的學生數急速增加一見端倪。1997年韓國的特殊學校有114所，至2017年增加為173所(增加51.8%)；就讀學生則由22789人增加為25,798人(增加13.2%)。而特教班則由5753班，增加為10325班(增加79.5%)；就讀學生則由35340人，增加為47564人(增加34.6%)。

其中可以看出，韓國接受特殊需求服務的學生數大幅增加，而學校數及班級數的增加速度更是學生增加速度的2~4倍左右，可見資源投入更是豐沛，且辦學積極。

2017年韓國幼兒園到高中階段在學學生約588萬，接受特殊教育服務的學生數為89,353，比例約為1.4%。臺灣學前到高中在學學生為3,025,711人(教育部，2018)，接受特殊教育服務(不含資優)的學生為109,542(教育部，2018)人，3.6%。

只看服務比例，會覺得臺灣接受特殊教育服務的學生數比例較高，但這其中有極大的社會差異，其中緣由將在安置類型一節詳述。

### 參、特殊需求學生安置場域

臺灣在學前到高中，於一般學校就讀的特殊需求學生數為 103,385 人，其中 12646 人(11.5%)安置於特教班，89748 人(81.9%)安置於普通班；在特殊教學校為 6157 人(5.6%)，在家教育及床邊教學 978(0.8%)人，共 109542 人(100%)。

韓國在學前到高中，於一般學校就讀的特殊需求學生數為 63154 人，其中 15590 人(17.4%)安置於特教班，47564 人(53.2%)安置於普通班；在特殊教學校為 25798 人(28.9%)，在機構 401 人(0.5%)，共 89353(100%)人。

由上一節可知，韓國這幾年大力發展特殊教育，預計在 2018~2022 年之間將特教師資比例由目前 67%拉高到 90%。和臺灣不同的是臺灣積極推動融合，高達 81.9%安置於普通班，甚至有廢除特教學校之倡議，特教班班級數近年也呈現萎縮。韓國卻是持續設立特殊教育學校，目前只有 53.2%安置於普通班，此外更預計五年內(2018~2022)至少增加 22 所身心障礙學生特殊教育學校與 1250 個特殊教育班級。由以上數據觀之，臺灣的特教努力方向是融合教育，而韓國則是著力於特教資源的普及。

### 肆、特殊需求學生類型

2017 年臺灣幼兒園到高中特殊需求學生總數為 109542 人，其中學齡前兒童為 16823 人(15.3%)，國小 40894 人(37.3%)，國中 26772 人(24.45%)，高中 25053 人(22.9%)。

2017 年韓國幼兒園到高中特殊需求學生總數為 89353 人，其中學齡前兒童為 5986 人(6.7%)，國小 35505 人(39.7%)，國中 19218 人(21.5%)，高中 28644 人(12.1%)。

臺灣高級中等以下接受特殊教育服務學生數為 109542 人，智能障礙 25392 人(23.2%)，視覺障礙 997 人(0.9%)，聽覺障礙 3069 人(2.8%)，語言障礙 1771 人(1.6%)，肢體障礙 2326 人(2.1%)，腦性麻痺 2235 人(2%)，身體病弱 2518 人(2.3%)，情緒行為障礙 5866 人(5.4%)，學習障礙 32771 人(30%)，多重障礙 4572 人(4.2%)，自閉症 13599 人(12.4%)，發展遲緩 12785 人(11.2%)，其他 1641 人(1.5%)，分 13 類。其中學習障礙佔最大比例(30%)，其次為智能障礙(23.2%)。

韓國高級中等以下接受特殊教育服務學生數為 89353 人，智能障礙 48084 人(53.8%)，視覺障礙 2026 人(2.3%)，聽覺障礙 3358 人(3.8%)，溝通障礙 2038 人(2.3%)，肢體障礙 10777 人(12.1%)，身體病弱 1626 人(1.8%)，情緒行為障礙 2269 人(2.5%)，學習障礙 2040 人(2.3%)，自閉症 11422 人(12.8%)，分 13 類。沒有發展遲緩、腦性麻痺、多重障礙及其他。最多為智能障礙 48084 人(53.8%)，其次為自閉症 11422 人(12.8%)。

臺灣 2017 年總人口數為 23,571,227(內政部，2018)，因此接受特殊教育服務者占 0.4%。韓國 2017 年總人口數為 50,670,876 人(人口時鐘，2018)，接受特殊教育服務者占全國人口 0.2%。以此觀之，臺灣的特殊教育服務較韓國普遍。

以分類來看，臺灣佔最大比例的學習障礙(30%)，在韓國竟然只佔 2.3%。究其原因是因為韓國還是很重視學科教育的國家，家長莫不以學科表現優秀的子弟為榮，所以很少提學習障礙鑑定，即使鑑定通過也鮮少接受服務。若加上這一觀念的因素考量，即可理解何以韓國

接受特殊教育服務的比例較臺灣低了不少。

韓國的特殊需求學生高中畢業後(9786 人)，有 37%升學，30%就業，33%則是未就學就業，而是參加類似臺灣的準備社會適應。而臺灣就讀大專院校的特殊需求學生則接近 8 成，比例是韓國的兩倍以上，不過有部分因素也是因為臺灣的學障生比例較高。

## 伍、特殊教育投入資源

臺灣接受特殊教育服務的學生比例約為 3.6%。所有師培大學都有設特殊教育中心，共設有 13 個。每一特殊需求學生在 2017 年平均經費接近 21 萬新臺幣。特殊教育年度預算為佔年度總預算 4.4%，接近 228 億新台幣。

韓國接受特殊教育服務的學生比例約為 1.4%。共設有 199 個中心，其中有 751 名教師，35 名聘僱人員，319 名專業團隊人員。每一特殊需求學生在 2017 年平均經費為 28000 美金(含教師及設備)，約合 86 萬新臺幣。特殊教育年度預算為佔年度總預算 4.7%，超過 25 億美金，約合 776 億新台幣。

## 陸、結語

由以上各數據分析，可以發現韓國發展特殊教育的魄力與決心。例如年度預算就較臺灣多出 0.3%，每一學生的預算更達 86 萬新臺幣。臺灣的優勢是特教的融合觀念較開放，且包容性大，所以接受服務的人數多。雖然臺韓總預算算只差 0.3%，但總額境差了 548 億以上，其經濟實力也讓人訝異。

除了經濟上的差異，韓國政府的積極心態更讓人羨慕：1.臺灣是 8 個人以下要裁班，韓國是 7 個人以上必須再成立一班；2.特殊需求學生入學，在臺灣若是沒有特教班或資源班，許多學校會輔導學生就近安置，但在韓國則是規定要成立特教班。即使，只有一個學生！聞此方知何為「零拒絕」！

在臺灣極力擷節特教經費時，韓國卻是大手筆的在推動特教，雖然有些觀念和臺灣不一致，但其中卻有許多值得臺灣借鑑之處。

## 參考文獻

人口時鐘(2018)。韓國人口時鐘。人口時鐘網頁 [http://countrymeters.info/ct/Republic\\_of\\_Korea](http://countrymeters.info/ct/Republic_of_Korea)

王家通、王朝茂(1996)。日本、韓國中小學教育的基本研究。台北：行政院教育改革審議委員會。

內政部(2018)。內政統計年報。內政部網頁 [https://www.ris.gov.tw/zh\\_TW/346](https://www.ris.gov.tw/zh_TW/346)

教育部(2018)。特殊教育統計年報 2017 年度。教育部

教育部統計處(2018)。教育部統計處網頁 <https://stats.moe.gov.tw/>

韓國特教新聞網頁：<http://taiwanandkorea.blogspot.com/2017/12/2022.html>

# 家長參與對聾兒語言訓練康復具體路徑之個案分析

劉小青

汕頭市聾啞學校學前康復中心

## 摘 要

聾兒康復得到社會越來越多的關注，而在聾兒康復訓練中家長是聾兒的第一任老師，家長的參與更是一項不可輕視的因素。本研究主要在個案其他影響因素不變的情況下，針對聾兒語言較差環節所設計的一個教學過程，通過家長參與這個教學過程前後的康復效果進行比較，分析家長參與教學過程中容易遇到的問題，教授家長參與教學過程中需具備的教學方法，獲悉家長在參與過程中的態度、對孩子耳聾問題的看法和心態，對聾兒康復機構的看法與意見等。總結家長參與對聾兒康復之具體路徑及運用方法、效果，為家長及康復中心提出可行性的建議。

關鍵字：聾兒語訓、家長參與、個案研究

## 一、引言

據統計，中國有 7 歲以下聽覺障礙兒童 80 萬人。在此基礎上，每年聾兒的數量還在不斷遞增，大致每年新增聾兒 3 萬余名。多由藥物、遺傳、感染性疾病、環境、噪音污染等原因所引起<sup>[1]</sup>。聽覺障礙是指因聽覺系統某一部位發生病變或損傷，導致聽覺功能減退，造成言語交往困難，也稱聽力障礙、聾、重聽、聽力損失<sup>[2]</sup>。聽覺障礙對兒童的心理及智力都有影響，而其語言困難更是顯而易見的。在語言的習得發展上，當他們發出聲音時，不能得到充分恰當的聽覺回饋，得不到成人的言語強化，不能完全聽到一個成人的言語模式。近幾年來的研究進一步表明，儘管聾童的語言發展一般都落後於正常兒童，但只要實行早期發現、早期訓練，最大限度的利用殘餘聽力來發展語言，聾與重聽兒童的語言能力的提高是很有希望的。而語言訓練是聾童早期康復教育的中心任務，若針對聾童語音習得的發展特點，遵循兒童語音發展的規律，採用科學的方法，對聾童進行語言康復教育，聾童的語言能力是能夠得到發展的。

在聾兒康復過程中，越來越多的學者開始研究能夠對聾兒康復效果造成影響的諸多因素，在以往研究中發現教師、聾兒自身情況、家長、環境等都制約著聾兒的康復效果。其中，家長是聾兒的第一任老師，家長的參與更是一項不可輕視的因素。對於聾兒來說，家庭是強化和鞏固語言最主要的場所。只有家長對自己的孩子最瞭解，知道孩子的興趣及擅長，什麼時候注意力最集中，精力最充沛。每一位康復成功聾兒背後都離不開家長的密切配合<sup>[3]</sup>。以往研究多為全面討論家長在聾兒或者普通兒童教育中的影響，很少有對個案在長期教學中進行實際的研究。因此本研究主要在個案其他影響因素不變的情況下，針對聾兒語言較差環節

所設計的一個教學過程，通過家長參與這個教學過程前後的康復效果進行比較，分析家長參與聾兒教學對康復效果的影響，分析家長參與教學過程中容易遇到的問題，瞭解家長參與教學過程中需具備的教學方法，分析家長對聾兒康復參與的具體路徑及效果，包括家長在教學中對聾兒學習興趣以及學習態度等影響，得到一定結論為家長、康復機構提供建議。

## 二、研究設計

### (一) 研究物件

本研究選取的個案林 xx 是汕頭市聾啞學校學前康復中心在訓學生。他是一個 5 歲的男孩，2014 年 5 月入園，屬於先天聽力障礙，致聾原因為胎兒母體孕期皮膚過敏外用藥物刺激，左耳 $\geq 89$ dB，右耳 $\geq 91$ dB，聽力康復級別為一級。林 xx 父親是個體戶，初中文化水準，母親在家專門負責林 xx 學習及生活，初中文化水準，曾參加過家長培訓。

個案研究目標：<sup>[4]</sup>

姓名	林 xx
聽能：	1.能察覺自己和孩童的名字、語言聲、環境聲、有聲玩具（距離 50 釐米） 2.林氏六音察覺：m u a i sh s（距離 30 釐米） 3.聽覺記憶二項：擬聲詞（動物、交通工具）、水果及動物名稱
說話：	1.單韻母：a o e i u v 及音長，音短 2.韻母輪替：a-u u-a e-i i-a u-i i-u a-i 3.聲母：b p m
語言：	1.名詞：動物、水果、老師和周圍小朋友的名字及人稱 2.動詞：給 3.表達：早上好、下午好、謝謝、不用謝
認知：	1.認識顏色：紅、黃、藍 2.分類顏色 3.唱數：1-10 4.形狀：圓形
溝通：	1.眼神注視 2.輪替、等待 3.聽家長及老師指令做拿的動作
其他：	1.紀律遵守 2.基礎體育動作如：跑、跳、拍等 3.對生活中實物顏色的敏感度

### (二) 研究方法及工具

1.本研究採取個案研究法，包括以下研究方法：

(1) 訪談法。對聾兒家長進行訪談，瞭解家長的背景與家庭環境，包括家長年齡、受教育程度以及職業、父母之間的關係，瞭解家長在家裡對孩子的教學方法、教學態度，在教學過程中容易出現的問題以及出現問題後的解決辦法，對孩子耳聾問題的看法和心態，對聾兒康復機構的看法與意見；對聾兒的班主任進行訪談，瞭解聾兒基本情況，包括年齡，格雷菲斯所測情況，學習能力，聽力水準以及語言發展水準。

(2) 觀察法。觀察家長在家裡對聾兒的教學情況包括家長的教學方法，在教學過程中容

易出現的問題以及出現問題後的解決辦法和聾兒在家長參與教學中的學習興趣及學習態度等的變化，觀察家長與學校教師之間的配合度。

(3) 測驗法。本研究個案情況所得表格均採用中聾言語聽力評估題。

(4) 對比法。家長和教師合力觀察記錄兒童在同種對話環境下（比如需要完成“謝謝”“不用謝”日常對話的時候，兒童能否準確表達的記錄）的變化。

2. 本研究採取的評估工具有：

(1) 行為測試記錄表：記錄兒童在家長未參與進來前的訓練回饋以及家長參與後的訓練回饋並進行對比。

(2) 中聾言語聽力評估題。

### (三) 研究過程

該研究的主要干預過程在於：觀察並記錄林 xx 家長參與班級集體課及個訓課的過程，林 xx 的家長訪談主要是如何在家裡及平時生活中對林 xx 進行教學的，在教學中常遇到的問題，以及家長對林 xx 的教育方式及態度。最終在林 xx 個訓老師處得到林 xx 的學習情況及聽覺能力評估。

### (四) 家長參與實施內容

#### 1. 家長參與專題講座

汕頭聾校語訓部會不定期的舉辦專題講座，大部分講座對家長是開放的，當講座開展的時候，林 xx 的家長就會參加並記錄下授課老師所說的重點，並且在允許的情況下，還會帶著林 xx 去請教授課老師，把林 xx 的簡單情況給授課老師說，得到一些實際性有針對性的建議。

#### 2. 家長參與個訓課

汕頭市聾啞學校語訓部的個訓課程每個孩子每日一節，時間為 40 分鐘。其目的在於配合集體課程進行補足與拓展，結合個訓計畫推進教學進度，以及針對幼兒實際情況對幼兒部分行為習慣的矯正。

林 xx 的家長首先參與了親子同訓，參與到個訓課中，親子同訓每半個月一次。家長在個訓課時，坐在林 xx 後面，面對個訓老師。老師對林 xx 發出指令“把蘋果給媽媽”的時候，林 xx 只是一直拿著蘋果，並沒有做出給的動作。於是，老師讓林 xx 在一旁觀察，老師對家長做出指令“把蘋果給我”，家長就做出相應指令，隨後老師說“謝謝”，家長說“不用謝”，讓林 xx 慢慢有模仿動作給的意識，有禮貌用語的意識。家長在觀摩老師上課的時候會用筆記下老師上課的重點，在個訓課上完之後，與林 xx 的老師進行交流。

#### 3. 家長課後對孩子的訓練

林 xx 的家長回家後，每天先按照孩子的個訓本複習鞏固，並且把學習的情況回饋在個訓本上。家長在日常生活中，增加給與林 xx 指令“把 xx 給我”的次數，常叫林 xx 把他認識的東西給爸爸或者媽媽。爸爸和媽媽還在林 xx 的面前實行聽指令“把 xx 給我”做出給的動作，並語言灌輸“謝謝”、“不用謝”。家長利用林 xx 已經認識的實物，例如氣球、彩珠等，加

強訓練林 xx 顏色的分類。

#### 4.家長與其他家長進行交流

林 xx 的家長每天下午等孩子放學前，都會在與其他家長一起進行交流，相互談論自己孩子的情況和孩子目前最需矯正的內容，從中吸取一些方法與經驗。

### (五) 結果與分析

#### 1.訓練結果

教師在家長參與前後，實施計畫對林 xx 的康復訓練得到的回饋如下表：

家長參與訓練前	家長參與訓練後
基本掌握對顏色的分類	能夠熟練的對顏色進行分類
對“不用謝”的掌握不穩定，不能完全理解，並且在說“不用謝”的時候顯得比較膽怯	能夠在日常中穩定的掌握“謝謝”“不用謝”等禮貌用語的使用。
在聽到指令“把 xx 給 xx”時，只能夠複述，但是不會做出相應的動作，當教師強調指令“給 xx”時，林 xx 只能聽到並重複而無法理解“給”的含義	能夠理解並完成指令“把 xx (顏色) 的 xx (名詞) 給 xx (人物)”

2.林 xx 的康復效果在家長參與之後取得了明顯的進步，在家長參與過程中得出以下結論：

#### (1) 家長心態影響語訓效果

通過訪談與觀察林 xx 的家長，得知其家長因為認為孩子是在母體孕期皮膚過敏外用藥物刺激致聾，所以對孩子特別的內疚，一心想補償孩子，盡全力讓孩子康復效果達到最好。林 xx 的家長在對待語訓老師時，也並不像有些家長那樣把孩子的康復訓練責任全部寄託在老師身上，而是積極配合老師一起訓練孩子。

目前一些聾兒家長存在著一些不良的心態，比如有些聾兒家長認為孩子耳聾是自己造成的，認為自己孩子已經很可憐了，不能再過多的要求什麼，所以對孩子放縱與嬌慣；而有些家長則過於輕鬆、過於順其自然、過於依賴老師，回家不再對孩子進行訓練；還有的家長過於緊張、焦慮<sup>[5]</sup>，這些不良的心態都會影響孩子的康復效果。

當家長發現孩子有聽力問題時，會立即考慮改善聾兒的聽力狀況，或者佩帶助聽器，或者做人工耳蝸。然而，由於長時間的聽覺剝奪，聾兒聆聽習慣沒有養成；由於缺乏聽覺回饋的調節，產生了諸多聽覺言語障礙，因而植入人工耳蝸或者戴上助聽器並不能使聾兒自然而然地會聽、會說。能否儘早發揮這些聽力設備的最大功效，關鍵在於聽覺、言語和語言康復，而這些都依賴於學校的康復和指導，更依賴於家庭的參與。作為家長，既不可以把聾兒康復的責任完全推給康復教師，也不可脫離機構的指導和培訓，盲目地進行摸索，從而多走不該走的彎路，延誤聾兒康復的最佳時機。

家長的情緒、態度直接影響的孩子的身心發展，在得到孩子失聽的診斷後，明智的家長能夠較快的調整自己的情緒，正確的面對現實，在醫生和康復部門的指導下，參照正常兒童聽力、語言發展的情況，為聾兒制定切實可行的方案，有明確的階段性目標和具體措施，以便定期檢查效果，改進訓練方法。

#### (2) 家長參與中遇到的問題及所需教學方法



一些聾兒家長沒有受過文化教育，在心理上的集中表現為不自信，不知道如何下手，空有一顆火熱的心，卻不知道如何去教孩子，對孩子和家庭未來充滿疑惑。

家庭訓練不受時間、空間的限制，內容豐富多彩，貼近生活易於接受，家庭日常生活中家長可以給聾兒提供更多運用語言的機會。大量的真情實景，使孩子們能夠輕鬆的學習運用<sup>[6]</sup>。

家長在訓練孩子時，要掌握一些必備的教學方法：注重語言的使用性，在交往中教學；理解先於表達；採取直觀有趣的訓練形式；在日常生活中找尋說話的機會；採取製造剪貼畫或講故事等多種手段；鼓勵孩子自己去說，不要代替或過分照顧；儘量讓孩子在別人面前表演；細緻講解；強調語言的完整性；大量豐富聾兒的字彙量；注重語言的複現和鞏固；聆聽孩子的語言，當孩子出現錯誤時，要把正確的重複一遍；循序漸進，堅持不懈<sup>[7]</sup>。

### （3）家長參與對聾兒的影響

家長參與之後，聾兒的學習興趣得到提高，聾兒的心理理論發展較之正常兒童延遲，可能的原因是正常的兒童和聾兒在心理狀態過程的認知方面存在很大的不同，聾兒較之正常兒童更難意識到自己和他人的心理狀態和過程。聾兒在家庭環境中關於心理活動過程的順暢交流，可以促使他們成功的獲得心理理論<sup>[8]</sup>。

一些幼兒因為性格內向，所以在學習的時候面對老師可能會比較膽怯，比如讓林 xx 做出動作給的指令時，這些幼兒面對家長時就會減少抵觸心理，這樣學習的效果也會有所提高。

### （4）家長對聾兒康復參與的具體路徑

通過林 xx 家長的參與，得出家長參與聾兒語言康復訓練有如下的路徑：集中培訓；專家講座；親子同訓；家長之間的相互交流<sup>[9]</sup>，家長通過這些路徑參與到聾兒的語言康復訓練中，都可以提高聾兒康復訓練的效率。

## 三、分析建議

綜合以上資料與分析，可以得出結論，家長參與到聾兒語言康復訓練中，對聾兒的訓練起到事半功倍的效果，家長參與聾兒語言康復訓練有如下的路徑：集中培訓、專家講座、親子同訓、家長溝通、家庭訓練個訓回饋等。

父母是兒童的第一任教師，家庭是兒童最早的也是最自然的有聲語言環境，語言習得場所<sup>[10]</sup>，聽力障礙兒童康復的成敗，在很大程度上取決於家庭康復的好壞，即使在聾兒進入了康復機構乃至基本康復進入普通學校之後，聾兒家庭康復仍然起著十分重要的作用。特殊兒童的家長應該端正態度，給孩子創設良好的語言環境，儘早對孩子進行干預訓練，充分發揮家庭康復的作用，幫助孩子更快更好地回歸主流社會。有鑑於此，我結合教學實踐過程以及一些教學經驗，對聾兒語訓中的家庭康復提出如下建議。

### （一）家長方面：

1.保證幼兒在家訓練時間，完成家庭訓練內容，鞏固學校教育效果。

所有的教學內容都需要經過鞏固才能熟練掌握，語言訓練同樣如此，在學校的時間只占一天的較少部分，而在這部分時間中，教師在眾多學生中關注某一人的時間更是少數。所以，教師所交與家長的個訓記錄既是在校個訓的記錄，同時也是期望家長在家訓練的內容，因此

家長必須保證在家中完成家庭訓練的內容，鞏固教學效果，同時查漏補缺，針對孩子的特點進行家庭訓練。

#### 2.注重幼兒社會交往，增加幼兒語言使用機會。

社會交往是聾兒鍛鍊聽力與語言能力的絕佳機會，也是鍛鍊其融入社會的開端，因此，家庭教育中，幼兒的社會交往是不可或缺的一環，家長應多帶幼兒參加各類社會活動，在活動中鼓勵他說糾正他說，讓幼兒在交流中養成說的習慣，獲得說的方法。

#### 3.營造良好語言環境，確保豐富的語言資源。

環境是教育的重要組成部分，營造良好的語言環境可以使幼兒更容易從周圍獲得更多的語言資源來豐富他們的語言，同時，營造正確的語言環境也可以讓幼兒在日常生活中潛移默化的糾正自身的發音錯誤，用正確的方式聽和說。

#### 4.加強與教師溝通，總結獲取適當教學方法。

每一個孩子都有其特點，都需要針對其特點的教學方法，老師比家長擁有更多的教學經驗，可以總結出各類更行之有效的教學方法，但對於幼兒而言，最瞭解他的依然是朝夕相處的家長，因此，家長在家庭訓練之後，及時將發現的問題，總結的規律回饋給老師，再由老師提出針對性的訓練意見，形成更有效的教學方法，可以使語訓事半功倍。

### (二) 教師方面

#### 1.全面時刻掌握學生情況，設置合理教學方案。

作為教師，除了關注學生在校情況以外，也應關注學生在家教學情況，部分學生在家會與在校擁有不同的表現與不同的學習態度，要全面掌握學生與家長的具體情況，並將其體現在教學方案的設置過程中，使家長的訓練達到事半功倍的效果。

#### 2.與家長建立相互尊重和信任的平等關係

教師要與家長建立尊重、信任的關係。這種關係是相互的，而不是單方的，也就是說，教師既要尊重、信任家長，同時要爭取家長尊重、信任自己。教師要學會換位思考，站在家長的角度看問題，體會他的愛子之情，進而理解他們望子成才的願望。

#### 3.與家長進行實效溝通，指導其正確教學

家長做孩子的監護人，掌握著學生最準確最全面的資訊，教師應時刻與家長保持溝通，從家長處瞭解到學生的具體情況，結合教師自身的經驗，總結出訓練意見，回饋給家長，這樣才能提高家長的教學水準，使其真正可與學校配合，共同完成幼兒的教育。

#### 4.組織各類家長交流活動，加強家長間學習交流

家長在長時間與孩子的相處過程中，必然積累了相當的教學經驗，鑒於每個幼兒的情況不同，家長所積累的教學方法也多種多樣，多組織各類家長交流活動，有助於加強家長間教學經驗的互相學習，同時也有助於家長在這一過程中，對自身的教學策略進一步提煉與內化。

### 參考文獻

[1]陳濱.對聾兒家長參與教學的現狀調查及教育對策. 中國聽力語言康復科學雜誌第 25 期

- [2]方俊明.特殊教育學.人民教育出版社，2005:155.
- [3]馮芹，肖愛玲 家長的配合程度對聾兒康復效果的影響 中國現代醫生，2008年6月第46卷第17期
- [4]個案資料來自於汕頭市聾啞學校語訓部檔案整理
- [5]唐亮 調整家長心態，促進聾兒康復 現代特殊教育，2007.11
- [6]李雲濤 家長素質與聾兒康復效果分析
- [7]宋彩霞 聾兒語言康復訓練中的語訓教學發聲 中國聽力語言康復科學雜誌總第14期 53
- [8]趙俊峰，張傑，黃衛紅 聾兒心理理論的發展及其培養 中國特殊教育 2006年第12期
- [9]周紅省，徐少妹，黃昭鳴，陸洋，劉巧雲，陳茜 同步式聾兒家長培訓模式的構建與實踐 中國聽力語言康復科學雜誌總第4期 49
- [10]林崇德主編.發展心理學.北京:人民教育出版社，1995.26-265

## **A Case Study on the Specific Way of Parental Participant in Hearing-impaired Children's Language Rehabilitation Training**

Liu Xiaoqing

Preschool Rehabilitation Center of Shantou Deaf and Mute School

### **ABSTRACT**

Recently, rehabilitation of hearing-impaired children has gained growing social attention, and Parents play as the first teachers of their children's language rehabilitation training. What's more, parental participant cannot be overlooked. In this study, all other factors being equal, a teaching procedure is designed which aims at the weak link of hearing-impaired children's language. The study compares effects of the rehabilitation before and after parental participant, analyzes the problems that parents would meet easily when participating in the teaching procedure, teaches parents the teaching methods needed and learns about parents' attitude for participation, view and mentality towards children's deafness, opinions on hearing-impaired children rehabilitation facilities and so on. By summarizing the specific way and effects of participant in hearing-impaired children's language rehabilitation, this study will put forward some practical recommendations to parents and rehabilitation center.

**Key Words : hearing-impaired children's language rehabilitation training、parental participant、case study**

# 讓聽障兒童在繪本閱讀中成長綻放~ 淺談繪本在學前聽障兒童語言教學中的應用思考

蔣昀

衢州市特殊教育學校

## 摘 要

發展聽障兒童語言表達能力是聽障兒童康復的核心問題，而早期繪本閱讀活動是聽障兒童語言教育的有效組成部分。在此探討了學前聽障兒童語言存在問題、繪本閱讀在聽障兒童語言教育中的作用和如何運用繪本提升學前聽障兒童語言表達能力的策略。

關鍵字：聽障兒童、繪本閱讀、語言教學

### 一、問題的提出

語言是人類思維、交流的主要工具，也是一種非常複雜的能力結構系統。科學研究表明，2~4歲是孩子學習語言的關鍵期，一旦錯過了關鍵期，就會成為心理上的某種缺陷，帶來無法挽回的後果。讓孩子在語言的模仿與實踐中獲得語言的技能和交往能力，對他們未來的發展起著重要的意義。由於學前聽障兒童缺乏自然豐富的語言刺激，所以，往往會存在一些問題：1、詞彙貧乏，例如，知道“高興”，而不會使用“愉快、興奮、開心”等。2、詞語概念理解不清，使用不當。我們經常會碰到這樣的情況：當你指著“皮球”或“書”問孩子“這是什麼？”很多聽障兒童會回答為“拍皮球”或“看書”。3、句子不完整，以單詞堆積的形式來表達。聽障兒童在表述一句話時經常會漏掉介詞、助詞、連詞等成分，使得一句話聽起來不通順。如，“我和爸爸看書”說成“我爸爸看書”；“書包在椅子上面”說成“蘋果桌子上”。4、對語言的掌握死板、不靈活。聽障兒童在複述故事時經常只會一字不差地背誦，不會使用自己的語言。

### 二、繪本閱讀在聽障兒童語言教育中的作用

繪本是聽障兒童語言教學活動最好的教材之一，其內容形象有趣、題材廣泛、語言簡練生動、繪畫精緻優美、色彩鮮豔、圖容並茂，是聽障兒童語言活動良好的素材。

#### （一）繪本幫助聽障兒童積累詞彙

詞彙是語言的基本材料，聾兒只有積累了較為豐富的有聲詞彙，才能逐步進入自如表達的境地。繪本能積累詞彙，例如繪本《你好，點點》，將語言與生活認知聯繫在一起。“你好，點點。你好，櫥門。你好，點點。你好，窗簾。你好，點點。你好，小狗。你好，點點。你好，小汽車。你好，點點。你好，小熊。你好，點點。你好，卜蔔。”從這個繪本中我們認識到了櫥門、窗簾、小狗、汽車等等，增加了詞彙量。

繪本還能將以其形象的圖像以及一些簡單而生動的詞彙可以向聽障兒童傳達訊息。例如“愛”、“高興”、“痛苦”等這些抽象的詞，是很難理解和掌握的，而繪本能以圖的方式傳達這些概念，並以圖文並茂的方式讓孩子在栩栩如生的畫面中建立其準確、生動而形象的語言運用圖式。例如在《猜猜我有多愛你》中，大兔子和小兔子不斷通過肢體語言的變化表達對對方的愛，並不斷昇華愛的內容，使孩子生動形象地感受到愛的內涵和本質。

#### (二) 繪本幫助聽障兒童使用正確句式

語言康復的關鍵在於語言的實踐，因為語言的生命在於語言的運用，在於語言的交際。繪本有一個突出的特點，句式採用並列式的結構，除了內容不同外，幾個段落的句式和用詞基本相同。對於聽障兒童學習語言非常合適。例如繪本《我爸爸》，語言很有特色，句子結構比較相似，“我爸爸（）得像（）一樣（）”。聽障兒童一讀就能掌握句子的語言特點，從而自行創造新的句子進行仿說訓練。通過這樣的說話練習，學生可以多掌握一些有用的句式和詞彙，也豐富與提升了學生的語言表達能力。

#### (三) 繪本幫助聽障兒童使用自己語言看圖說話

在繪本中，圖畫不再是文字的附庸，而是圖書的生命，甚至可以見到一個字也沒有的無字書。一本好的圖畫書，能讓一個不識字的孩子僅看畫面也能“讀”出各大意。繪本裡有一幅幅精美的圖畫，可以引導聽障兒童在欣賞畫面的過程中用自己的語言進行表達，就可以收到很好的效果。

#### (四) 繪本幫助聽障兒童正確使用禮貌用語

用簡單的圖畫和語言教會聽障兒童學問好，講禮貌。例如繪本《你好》：“你好！你好！大家見面要問好。“啾！啾！”什麼聲音？誰在向小熊問好？“咕、咕、咕”什麼聲音？誰在向小熊問好？你能猜出他們是誰？怎麼猜出來的？ 小熊最後又向誰問好了？大家友好地在一起，真高興啊。小寶寶，今天說“你好”了嗎？”學了《你好》這本繪本，聽障兒童能學會了見面主動打招呼，乖巧地向人們說：“你好！”

### 三、運用繪本提升學前聽障兒童語言表達能力的策略

繪本在發展聽障兒童語言能力方面符合聽障兒童的需要、能激發聽障兒童語言學習的興趣，發揮好繪本的作用，是語言教學的關鍵。筆者嘗試利用繪本在學前語言教學中開展應用實踐。

#### (一) 選擇適合聽障兒童的繪本材料

選擇繪本要適合聽障兒童的生理年齡特點、聽覺年齡特點。給學前聽障兒童閱讀欣賞的繪本應當選擇情節簡單、故事短小的圖書；書的圖案要清晰優美、色彩鮮豔，人物要大且形象有趣，最好是一句話就配一幅圖的繪本，內容應是以兒童生活範圍為主題的放事，語句少且重複，按照聽障兒童可以預測情節發展走向，結局是圓滿的。選擇貼近聽障兒童生活經驗的讀本。繪本讀物內容要與聽障兒童生活的情景相關聯。聽障兒童的心理認知特點決定了只有與其生活情景緊密相連的事物，才能促進聽障兒童認知的發展，並逐步增強聽障兒童的社會交往能力如《小熊寶寶繪本》，其情節與人物都較符合聽障兒童的心理特徵，因此頗受孩子

們的歡迎。在選擇繪本時還可以考慮為了矯正中聽障兒童的某個發音，選一些帶這個發音句子出現頻率比較高的繪本，然後以孩子比較感興趣的方式表現繪本故事。

每個年齡段的選擇參考：

托班的聽障兒童選擇的繪本應是圖畫越簡單、越大、越清楚越好；顏色越鮮豔，越強烈對比越好；品質過關，寶寶可以隨便啃咬，可以是布書。

小班的聽障兒童適合讀有一定情節、單純而有趣的故事；應該給孩子複述或跟讀的機會，發展語言表達能力；瞭解實踐各種基本生活習慣+基本認知的培養。

中班的聽障兒童適合讀更有想像力、情節更曲折的故事；篇幅不宜太長。

大班孩子的審美程度已經發展到完整形象及細節的感受。因此給大班孩子選擇的繪本應當內涵比較深刻，圖畫風格明顯，形式多樣。

選取優秀繪本是孩子學習語言、豐富詞彙的，讓孩子根據作品的結構進行改編和創編活動，可發展幼兒語言的創造性，培養孩子思維能力。

## （二）有效的繪本教學對語言表達能力的影響

在開展繪本閱讀教學活動前，認真解讀兒童圖畫書是教師備課時的重要環節。教師只有精細地解讀繪本，才能準確地把握作品的思想內涵和藝術風格，瞭解作者意圖。從而有效地駕馭整個閱讀教學過程。

在繪本教學中，需十分注重促進聽障語言的發展。以《小貓的生日》這一繪本為例進行探討。《小貓的生日》是一節學前聽障兒童繪本語言教學活動，在活動中我從故事的封面導入，引導幼兒根據畫面內容進行講述，同時猜測故事內容的發展。聽障兒童在活動中始終隨著教師的引導積極主動地觀察、想像、討論、講述，積極表達自己的想法。那麼如何讓繪本在語言活動中更好地促進幼兒語言的發展呢？我主要從以下幾方面入手：

1.從孩子的興趣點着手，過生日是聽障兒童熟悉的生活情景，故事情景簡單易懂，畫面富有探究性，非常適合學前聽障兒童喜歡挑戰，喜歡猜測的年齡特徵。故事中的動物朋友是聽障兒童所喜歡的，但它以影子的形象出現，給孩子們一個意外的驚喜，活動中我以繪本中的影子來吸引他們的注意力。

2.在活動中注重聽障兒童的主體地位。一個好的提問設計能夠激發幼兒的興趣，引起思考，探索。因此，在設計問題時，要考慮到了聽障兒童的年齡特點和興趣點，多角度設問，啟發聽障兒童思考，開闊聽障兒童思維，使他們充分地發揮想像、擴展思維，積極大膽地表達。整個故事很簡單，以“小貓過生日遇到了什麼事？”讓孩子帶著問題猜測，活動中出現的“黑乎乎的兩隻眼睛”，“發生了什麼事？”把孩子帶入想像的世界中。這裡是關鍵，孩子們根據已有的經驗猜測是停電了。之後整個活動都是在停電的情境中開展。只有停電了，整個屋子才會變黑，才能與黑乎乎的影子聯繫。（也就是與找影子的內容融合）接著整個環節以“小貓家來了哪些客人？通過觀看影子圖片，猜測來了哪些動物？不是一般的猜測，而是帶著動物的特徵在猜測。在影子圖片的設計上，教師也很巧妙，先是特徵明顯的小兔、小猴，接著是刺蝟。圖片的設計在層次上、難度上有提高，特別是在爭論是公雞還是刺蝟時，教師能充分預設孩子的認知經驗，設計了兩張圖片。先是露出一點點黑影讓孩子猜，在討論出現分歧時，

出示第二張整體的黑影圖片，再讓孩子猜，讓孩子一步步思考，驗證得到確切的答案。

3.在活動中滲透情境教學。叮咚，門鈴響了，小貓拿著手電筒從門洞裡照照，會是誰呢？（是小兔）請小貓打開門看一看。小貓開門後和小兔對話。

-小兔，你好！

-小貓，你好！祝你生日快樂！禮物送給你。

-謝謝！請進，請進！

之後小刺蝟、小猴子、長頸鹿、梅花鹿、熊貓來了，逐一對話練習，鞏固對話內容。

4.表演繪本內容。聽障兒童學習語言的最終目的是能夠在日常生活中運用，能夠自如的和老師、同伴、家長溝通交流。那麼在繪本表演中需要理解故事內容，將所學的句式，語言將繪本演繹。在這樣的繪本表演中，孩子們的創造能力與表達能力總能讓教師驚喜不已。

### (三)巧妙設疑，層層遞進，鼓勵聽障兒童大膽地猜想

好的繪本不僅僅在講述一個故事，同時也是在幫助孩子提升觀察力，豐富他們的想像力，昇華他們的精神境界。從繪本閱讀的提問中着手，使提問更具魅力與藝術，更能激發聽障兒童的發散性思維，促進聽障兒童閱讀概念的 formed，引導聽障兒童主動從多角度、多方位思考問題，並引導聽障兒童真正有效地學會生存、學會學習。

#### 1.開放式提問

讓聽障兒童敢說並且鼓勵孩子不要怕說錯大膽的說，能讓聽障兒童多發表自己的見解，在運用語言過程中更好地掌握語言這個工具，從而提升運用語言的能力，獲得語言的發展。例如：小班的繪本《雞蛋哥哥》，我從以下幾個問題進行提問：“小朋友們猜一猜，雞蛋哥哥為什麼想一直在蛋殼裡呢？”這是猜想式提問，這樣的問題能使幼兒積極動腦，有利於孩子大膽主動地發言。

#### 2.由淺入深的遞進式提問

在繪本教學活動中，遞進式提問時一種比較常見有效的提問，起針對性強、問題之間有聯繫、遞進關係，對聽障兒童語言發展有很大的促進作用。如：小班繪本《好餓的小蛇》中，教師在讓聽障兒童觀察第二天，小蛇看到香蕉的那張圖片時問：“小蛇這時找到什麼了？”（香蕉）“什麼顏色的？”（黃色）“什麼形狀的？”（彎彎的）“誰能把黃和彎連起來把這句話說完整？”（黃黃彎彎的香蕉）。這些提問，由易到難，從物品名稱到顏色、形狀再到連起來完整回答，慢慢遞進，有一定系統性。接下來的提問又具有一定的發散性。“你覺得還有什麼東西也是彎彎的呀？”（月牙，小嘴笑的時候，眉毛）把孩子的思維擴散到平常所見的事物中。這樣的問題有針對性，每個問題不是停留在同一層面上，而是相互聯繫遞進、層層深入，並鼓勵聽障兒童把話說完整，這樣的問題對聽障兒童語言表達能力有較大的提高，同時也助於聽障兒童將原有的經驗系統化，在新的刺激下得到新知識、新經驗。

教師提問後，對聽障兒童的回答給予積極引導和總結評價。要注意運用恰當的表情“回饋”聽障兒童的回答，鼓勵聽障兒童大膽說出自己的想法。總結評價時，則應注意肯定或否定性評價用語的恰當運用：否定時不應全盤否定，要注意給聽障兒童以鼓勵；肯定和表揚時則要注意啟發聽障兒童進一步思考，調動聽障兒童往下學習的願望。

#### (四) 發展聽障兒童語言表達能力要養成良好的閱讀習慣

良好的閱讀習慣能夠影響聽障兒童的終身發展。由於聽障兒童行為的堅持性、自控性差，制定相宜的規則是限制不良閱讀行為習慣的重要手段，教師要在開放式管理的基礎上，注重規則的設置與執行，有目的、有計劃地引導孩子養成良好的閱讀習慣。

除了在日常語言教學中應用繪本，還應有其他形式的繪本閱讀活動，比如，在教室設置圖書角，圖書角裡經常擺放很多孩子們感興趣的繪本，還會對繪本進行定期更換。在一定程度上，繪本的擺放結合了當前階段的教學主題，孩子們在圖書角的閱讀活動也能對正常教學所學內容進行鞏固和補充。

一本優秀的繪本，如同一部精彩的劇碼。在學前聽障兒童語言教學中，我們都可以利用繪本的優勢，讓孩子在沒有壓力的情況下帶著好奇、興奮的心情，融入繪本創設的情境中，並通過教師的提問和引導，激發聽障兒童閱讀、觀察的興趣，幫助他們真正想說、敢說、會說、樂說，在說的過程中獲得豐富的閱讀能力培養孩子的認知、思維能力，以及語言表達能力。

#### 參考文獻

- [1]楊文豔.《讀寫算(教育教學研究)》.《幼稚園繪本教學對幼兒語言表達能力的幾點思考》.2012年第13期.
- [2]耿明磊.《湖南科技學院學報》.《繪本閱讀對兒童發展的重要性分析及教育建議》.2010年10期
- [3]羅陽.《神州》.《兒童繪本在幼稚園語言活動中的作用》.2012年7期



# 海峽兩岸視障教育教師專業知能調查研究

杞昭安

臺灣師範大學特殊教育學系

## 摘 要

本研究旨在探討海峽兩岸視障教育教師具備專業知能的程度以及該專業知能的重要性程度，俾利於視障教育教師專業知能的培訓規劃。以海峽兩岸各省市師範院校特殊教育學系教授和學生、各特殊教育學校校長、教師為對象，共 266 名；大陸地區 246 名，臺灣地區 20 名。以問卷形式發放，以微信(Wechat)為媒介。結果歸納如下：

1. 海峽兩岸特殊教育人員對視障教育專業知能，半數以上認為不具備的有十項，依序為：使用二級點字和聶美茲點字系統製作點字教材；指導視障生性教育的教學法；設計方案模式，包括有效的職業輔導和升學規畫；使用適合視障者的評量工具，如盲人學習性向測驗，基本概念之觸覺測驗，診斷評量過程；使用點字機，點字板和計算器製作點字教材；瞭解各種電腦和智慧化電子設備的輸入和輸出，以促進電腦技能，達到特殊的需求；視障生從大社區中獲得資訊和服務；全盲或低視力之評量須變通其方式；協助家長和專業人員規劃視障生適當的升學方案；法律上有關視障學生特殊設備及教材之供應。
2. 海峽兩岸特殊教育人員對視障教育專業知能，半數以上認為很重要的有六項依序為：教師的態度行為將影響視障生的行為；基本生活技能的指導：包括：獨立生活、適應社區生活、人格發展和就業等；視障在學習和經驗獲得上的影響；發展獨特的教學策略，以增進其學習，包括改變環境，調整教材和特殊的教學方法。對於視障生的篩選、轉介和分類，應注意其過程，包括視力篩選的方法，功能性的視覺評估，學習媒介的評量；設計多感官的學習環境，鼓勵視障生多參與各種團體或個別的學習活動。
3. 海峽兩岸特殊教育人員對視障教育專業知能，半數以上認為不具備但很重要的有六項：法律上有關視障學生特殊設備及教材之供應。使用適合視障者的評量工具，如盲人學習性向測驗，基本概念之觸覺測驗，診斷評量過程。指導視障生性教育的教學法。瞭解各種電腦和智慧化電子設備的輸入和輸出，以促進電腦技能，達到特殊的需求。設計方案模式，包括有效的職業輔導和升學規畫。協助家長和專業人員規劃視障生適當的升學方案。
4. 海峽兩岸特殊教育人員對視障教育專業知能的重要議題排序為：視障兒童心理與學前教育、視障教育教師專業知能的提升、視障者的就業問題、視障者的持續教育與職業教育、低視力學童的教育、視障教育專業評估、科技輔具在視障教育上的應用、視障者的膳養問題、視多障教育、視障學生的融合教育。

關鍵詞：海峽兩岸、視障教育、教師專業知能

## 壹、緒論

本人曾於 2010 年探討過海峽兩岸視障教育教師專業知能滿意度，2011 年調查海峽兩岸視障教育教師專業能力，2013 再度探討海峽兩岸特殊教育學系學生專業能力。臺灣教育主管機關每年委託台南大學視障重建中心，在北中南三區辦理視障教育十學分班，除了北區之外，報名情況並不理想；此外，這些年在臺灣師大辦 2009、2010、2015、2016 年兩岸視障教育研討會，報名討論都非常踴躍，惟美中不足的是臺灣三所盲校教師參會的比率偏低。2017 年本人參加廣東省嶺南師範學院舉辦的「兩岸特殊教育高端論壇」，會中陳雲英博士提及特殊教育的專業知能培訓課不容緩。因此事隔多年，究竟兩岸視障教育教師的專業能力是否有所變化，令人好奇。

視障教育教師的專業知能，就美國特殊兒童委員會(CEC)所編「初任特教教師應備之知識與技能」一書中，有關視障教育方面加以列舉，共有八個向度：1.特殊教育哲學的、歷史的和法律的基礎方面(法律上有關視障者特殊設備及教材之供應；歷史的基礎包括服務專案的優先順序；視障生在教育上的定義；瞭解目前視障教育的議題和發展趨勢。2.學習者的特性方面(人類視覺系統的正常發展；關於視覺系統的結構和功能的基本術語；關於視覺系統的疾病、異常的基本術語；發展第二種感覺(聽、觸、嘗、聞)；視障對於早期發展的影響(如動作系統、認知、社會/情緒互動、自助、語言)；對於社會行為及獨立的影響；視障對於語言溝通的影響；視障對家庭的影響及其自尊心之傷害；心理社會狀況；視覺系統的醫療效果；視障生其他的影響。3.評量、診斷和評鑑方面(視障在學習和經驗獲得上的影響；評量視覺系統和重要領域時，使用特定的術語；在評量學生的視覺缺陷時，有倫理的考慮，法律的規定(例如各州、省、地方不同)。

中華師範教育學會完成「各師資類科教師專業標準結論(摘要版)」中，關於特殊教育教師專業標準共有七項：1.教師專業基本素養(透過教師的專業知識與素養，以發揮潛移默化的力量，引導與啟發學生學習的興趣，並鞏固教育的根基。2.敬業精神與態度(發揮特教的敬業精神，為特殊兒童謀求最大福祉，並能犧牲奉獻；秉承特教專業理念，恪遵特殊教育專業倫理規範；以客觀及專業的心態與相關人員有效的合作。3.特教專業知識(對於特教的基礎知識、學習者的發展與特性及相關法規展現出豐富的知識。4.特殊需求學生鑑定與評量(運用適當的評量方法，評估特殊需求學生的能力與學習，並向相關人員說明結果。5.課程設計與教學(協同相關人員為特殊兒童訂定適性的個別化教學計畫，並適時加以調整，以利學習。6.班級經營與輔導(為特殊兒童創造關懷、支持與鼓勵的學習環境，運用行為管理與心理輔導策略，發展特殊兒童的正向行為與情意特質。7.研究發展與進修(主動尋求專業成長的機會，並透過與同儕的互動與分享，以增進自我成長與專業形象；靈活運用專業知能，綜合分析各種資料，進行評估與調整，以解決問題、化解衝突)等。

此外，法律的規定和功能性的定義也不盡相同；關於轉介和安置有特定的規定；對於視障生的篩選、轉介和分類，應注意其過程，包括視力篩選的方法，功能性的視力評估，習媒體的評量；全盲或弱視之評量須變通其方式；對於評量結果的解釋和應用必需適當；評量、IEP 的發展、安置，影響視障生的服務品質；解釋眼睛的診斷報告；使用適合視障者的評量

工具，如盲人學習性向測驗，基本概念的觸覺測驗，診斷評量過程；調整和使用各種適當的評量過程來評估；搜集和保存學生缺陷的資料；搜集學生的背景資料，如學業，醫學，家庭史等；發展獨特的教學策略，以增進其學習，包括改變環境，調整教材和特殊的教學方法。

4.教材教法和教學實習方面(發展特殊的聽覺和觸覺，改變溝通技能的教學法，包括：(1).點字閱讀和書寫的教學法；弱視生的書寫和全盲生的點字的教學法；傾聽技能的教學法；打字技能的教學法；使用視障者的獨特技能的教學法；善用非語文的溝通；獲得缺陷者獨特的學業技能的教學法；發展學生所須基本概念的方法；發展視覺效能的方法，包括大字體、視覺設計和非視覺設計；發展推理和作決定的教學方法；發展組織和研究技能的教學方法；定向行動的評量與教學前應充份準備；發展學生的觸知覺以作為主要之學習管道；指導視障生性教育的教學法；發展適性體育和休閒的教學法；發展社會的和日常生活的教學法；發展職業覺知策略以提供職業諮商；促進自我主見策略；基本生活技能的指導，獨立、社區、人格和就業等；特殊教材的資源；改變教材教法的技能；能解釋和利用上課所搜集到的資料；能選擇和使用適當的教學方法去達成教學目標，在教學過程中能運用適當的教學技術；逐漸的完成和評估學生獨特的學習目標；使用策略克服學習環境，以求精熟和類化；指導學生思考、問題解決和其他認知策略以適應其獨特的學習需求。

5.教學情境之規劃與經營方面(瞭解各種電腦的輸入和輸出，以促進電腦技能，達到特殊的需求；設計方案模式，包括有效的職業輔導和進路方案；改變特殊的教材(如點字，放大，畫線，增加亮度等)；獲得和組織特殊教材以達教學目標；設計多感官的學習環境，鼓勵視障生多參與各種團體或個別的學習活動；提供一學習環境，促進學生之主見和獨立技能；使用二級點字和聶美茲點字系統製作點字教材；使用點字機，點字板和計算機制作點字教材。

6.學生行為和社會互動技能之管理方面(教師的態度行為將影響視障生的行為；使視力漸減退的學生習得一正向的變通技能；視障生從大社區中獲得資訊和服務；培養學生正向的社會態度和行為，主見和榮譽感。

7.溝通和合作方面(協助家長和專業人員規劃視障生適的進路方案；視障生的組織、聯絡網路和獨特的服務資源；提供視障生特殊的材料(如報讀、操寫、輔具等)；提供成功的視障者作為楷模；協助家長和其他專業人員去瞭解視覺的障礙，會影響其學習和經驗之獲得；以簡單的術語，將視障生的評量結果讓家長、行政人員及其他專業人員瞭解；視障生小老師的管理和指導。

8.專業和倫理方面(訂閱視障出版品和期刊；加入和參與專業組織的活動。)等。

美國特殊兒童委員會(CEC)最新版的初任視障教育教師專業知能，目前修訂為十大項：1.理論基礎 (Foundations)。2.學習者的發展與特質(Development and Characteristics of Learners)。3.個別學習差異(Individual Learning Differences)。4.教學策略(Instructional Strategies)。5.學習環境/社會互動(Learning Environments/Social Interactions)。6.語言(Language)。7.教學規劃(Instructional Planning)。8.評量(Assessment)。9.專業和倫理(Professional and Ethical Practice)。10.合作(Collaboration) 等。

莊素貞、梁成一(2000)分析現任視障教育教師之專業能力，瞭解教師對各項專業能力的重要程度的看法以及對具備程度之評定。其所使用的問卷內容是以美國特殊教育協會 (The Council for Exceptional Children, 簡稱 CEC) 所屬之視障教育協會 (Division for the Visually

Handicapped，簡稱 DVH）於 1993 年發表之初任視障教育教師應具有的專業知識與技能為主要架構，參考相關文獻、並斟酌我國視障教育之需求加以修定而成，內容包括十大領域，77 項視障教育專業知能。研究物件為 68 位元啟（惠）明學校在職視障教育教師。研究結果顯示，教師對各項專業知能所具備的程度遠低於其所認定的重要性程度。其中以「職業訓練」領域之重要程度與具備程度差距最大。

## 貳、研究方法

### 一、研究架構

研究者首先透過文獻探討搜集特教教師專業能力、以及視障教育教師專業能力等相關文獻，做為建構視障教育教師專業能力指標之理論依據，本研究架構圖（如圖 1）。

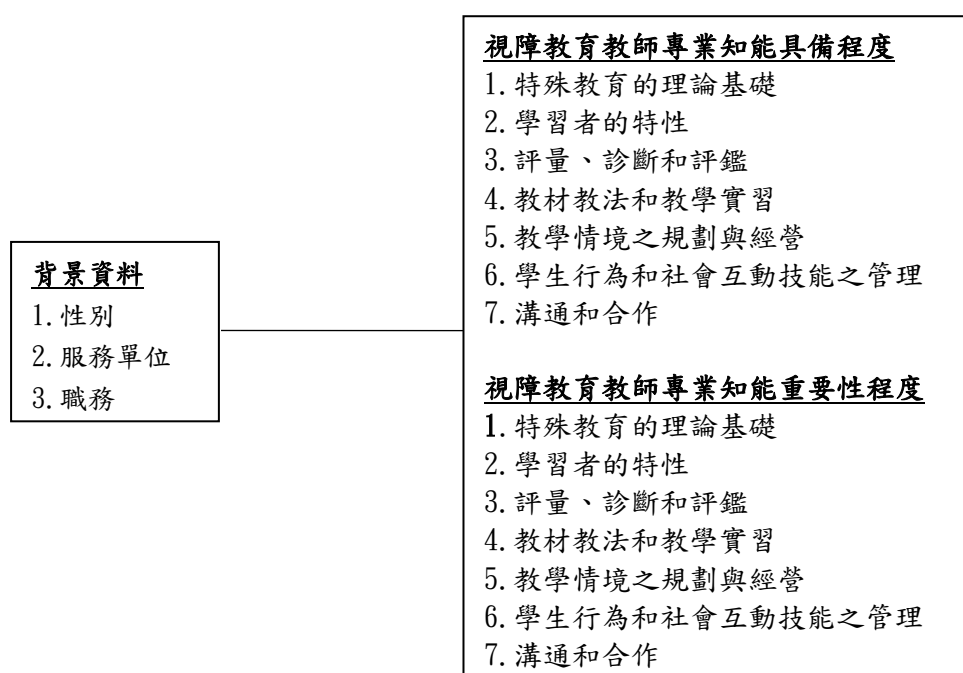


圖 1 研究架構

### 二、研究對象

本研究以各省市師範院校特殊教育學系教授和學生、各特殊教育學校校長、教師為對象，協助填寫問卷的對象有天津體育學院、貴州師範學院、華南師範大學、華中師範大學、廣西師大、華東師大、遼寧師範大學、山東南京特殊教育師範學院、山東體育學院、嶺南師範學院、西南大學、東北師大、盛華職業學院、青島盲校、上海盲校、重慶盲校、浙江盲校、貴州盲聾校、長沙盲聾校、大連盲校、哈爾濱盲校、廣州盲校、陝西盲聾校、泰安盲校、寧夏特殊教育學校、蕪湖盲校、溫州特殊教育學校、廣東康迪學校、四川特殊教育學校、廣西玉林特殊教育學校、無錫特殊教育學校、內蒙赤峰特殊教育學校、寧波特殊教育中心、香港心光盲校、以及臺灣各啟惠明學校教師等(基本資料如表 1)。

表 1 研究對象基本資料

性別	人數	百分比
男性	62	23.3
女性	204	76.7
服務單位		
視障特殊學校	31	11.7
高校特教系在校生	96	36.1
特殊學校視障部	47	17.6
其他(特教系及特殊教育學校非視障類教師)	92	34.6
職務		
校長	8	3.0
教師	141	53.0
學生	104	39.1
其他	13	4.9
地區		
大陸地區	246	92.5
臺灣地區	20	7.5
整體	266	100

### 三、研究工具

本研究採用杞昭安(2011)依據文獻及相關資料，參考臺北市政府教育局 2010 年度高中職身心障礙學生特殊個案輔導評鑑實施計畫、臺灣師範大學特殊教育學系的專業能力指標、胡心慈等人(2010)的「建構特殊教育系學生專業能力指標」、CEC 的初任視障教育教師專業知能等四分資料，編制成「視障教育教師專業知能」問卷。問卷以 Cronbach  $\alpha$  考驗本研究量表的信度，問卷各層面之 Cronbach  $\alpha$  係數均達.800 以上，整體 Cronbach  $\alpha$  係數為.981。

為因應兩岸說詞以及用法上的差異，特地邀請華南師大學特殊教育學系李聞戈系主任，貴州師範學院特殊教育學系楊娟系主任協助潤飾，並採用大陸地區盛行的問卷星編輯。

本問卷採四等量表，具備程度分別是(1)十分具備(2)具備(3)不具備(4)十分不具備等；重要程度則是(1)很重要(2)較重要(3)略重要(4)不重要等。

## 參、結果

### 一、專業知能具備程度

#### (一)特殊教育的理論基礎

表 3.1 海峽兩岸視障教育教師專業知能在特殊教育哲學的、歷史的和法律的基礎具備程度  
N=266

特殊教育的理論基礎	十分具備		具備		不具備		十分不具備	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
1.法律上有關視障學生特殊設備及教材之供應。	27	10.1	106	39.8	116	43.6	17	6.3
2.視障生在教育上的定義(鑑定標準、標記問題、出現率和發生率)。	44	16.5	129	48.5	83	31.2	10	3.7
3.瞭解目前視障教育的議題和發展趨勢。	24	9.0	115	43.2	106	39.8	21	7.8

由表 3.1 顯示，半數以上認為不具備的有法律上有關視障學生特殊設備及教材之供應。

## (二)學習者的特性

表 3.2 海峽兩岸視障教育教師專業知能在學習者的特性具備程度 N=266

學習者的特性	十分具備		具備		不具備		十分不具備	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
4.人類視覺系統的正常發展。	33	12.4	120	45.1	97	36.4	16	6.0
5.視障對於早期發展的影響(如動作系統、認知、社會/情緒、語言)。	39	14.6	134	50.3	83	31.2	10	3.7
6.視障對於語言溝通的影響。	49	18.4	126	47.3	83	31.2	8	3.0

由表 3.2 顯示，對學習者特性的三個題項認為不具備及十分不具備的總人數都未達一半。

## (三)評量、診斷和評鑑

表 3.3 海峽兩岸視障教育教師專業知能在評量、診斷和評鑑具備程度 N=266

評量、診斷和評鑑	十分具備		具備		不具備		十分不具備	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
7.視障在學習和經驗獲得上的影響。	66	24.8	131	49.2	65	24.4	4	1.5
8.對於視障生的篩選、轉介和分類，應注意其過程，包括視力篩選的方法，功能性的視覺評估，學習媒介的評量。	25	9.4	117	43.9	106	39.8	18	6.7
9.全盲或低視力之評量須變通其方式。	29	10.9	93	34.9	106	39.8	38	14.2
10.評量、IEP 的發展、安置，影響視障生的服務品質。	33	12.4	113	42.4	105	39.4	15	5.6
11.使用適合視障者的評量工具，如盲人學習性向測驗，基本概念的觸覺測驗，診斷評量過程。	19	7.1	90	33.8	111	41.7	46	17.2
12.發展獨特的教學策略，以增進其學習，包括改變環境，調整教材和特殊的教學方法。	39	14.6	116	43.6	100	37.5	11	4.1

由表 3.3 顯示，半數以上認為不具備的有全盲或弱視之評量須變通其方式；使用適合視障者的評量工具，如盲人學習性向測驗，基本概念的觸覺測驗，診斷評量過程。

## (四)教材教法和教學實習

表 3.4 海峽兩岸視障教育教師專業知能在教材教法和教學實習具備程度 N=266

教材教法和教學實習	十分具備		具備		不具備		十分不具備	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
13.發展特殊的聽覺和觸覺，改變溝通技能的教學法，包括：點字閱讀和書寫的教學法。	48	18.0	110	41.3	95	35.7	13	4.8
14.獲得視障者獨特的學業技能的教學法。	27	10.1	112	42.1	103	38.7	24	9.0
15.發展視覺效能的方法，包括大字體、視覺設計和非視覺設計。	41	15.4	112	42.1	96	36.0	17	6.3
16.發展學生的觸知覺以作為主要之學習管道。	46	17.2	120	45.1	88	33.0	12	4.5

17.指導視障生性教育的教學法。	25	9.4	69	25.9	113	42.8	59	22.1
18.發展適性體育和休閒的教學法。	19	7.1	92	34.5	123	46.2	32	12.0
19.發展社會的和日常生活的教學法。	27	10.1	120	45.1	102	38.3	17	6.3
20.基本生活技能的指導：包括：獨立生活、適應社區生活、人格發展和就業等。	32	12.0	124	46.6	101	37.9	9	3.3
21.能選擇和使用適當的教學方法去達成教學目標，在教學過程中能運用適當的教學技術。	40	15.0	113	42.4	10	37.9	12	4.5
22.指導學生思考、問題解決和其他認知策略以適應其獨特的學習需求。	35	13.1	115	43.2	104	39.0	12	4.5

由表 3.4 顯示，半數以上認為不具備的有指導視障生性教育的教學法。

### (五)教學情境之規劃與經營

表 3.5 海峽兩岸視障教育教師專業知能在教學情境之規劃與經營具備程度 N=266

教學情境之規劃與經營	十分具備		具備		不具備		十分不具備	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
23.瞭解各種電腦和智慧化電子設備的輸入和輸出，以促進電腦技能，達到特殊的需求。	25	9.4	91	34.2	125	46.9	25	9.4
24.設計方案模式，包括有效的職業輔導和升學規畫。	27	10.1	80	30.0	120	45.1	39	14.6
25.改變特殊的教材(如點字，放大，畫線，增加亮度等)。	41	15.4	121	45.4	95	35.7	9	3.3
26.設計多感官的學習環境，鼓勵視障生多參與各種團體或個別的學習活動。	38	14.2	128	48.1	89	33.4	11	4.1
27.使用二級點字和聶美茲點字系統製作點字教材。	12	4.5	59	22.1	73	27.4	122	45.8
28.使用點字機，點字板和計算器製作點字教材。	31	11.6	80	30.0	112	42.1	43	16.1

由表 3.5 顯示，半數以上認為不具備的有瞭解各種電腦和智慧化電子設備的輸入和輸出，以促進電腦技能，達到特殊的需求；設計方案模式，包括有效的職業輔導和升學規畫；使用二級點字和聶美茲點字系統製作點字教材；使用點字機，點字板和計算器製作點字教材。

### (六)學生行為和社會互動技能之管理

表 3.6 海峽兩岸視障教育教師專業知能在學生行為和社會互動技能之管理具備程度 N=266

學生行為和社會互動技能之管理	十分具備		具備		不具備		十分不具備	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
29.教師的態度行為將影響視障生的行為。	83	31.2	122	45.8	55	20.6	6	2.2
30.使視力漸減退的學生習得一正向的變通技能。	35	13.1	101	37.9	97	36.4	33	12.4
31.視障生從大社區中獲得資訊和服務。	23	8.6	93	34.9	96	36.0	54	20.3

由表 3.6 顯示，半數以上認為不具備的有視障生從大社區中獲得資訊和服務。

(七)溝通和合作

表 3.7 海峽兩岸視障教育教師專業知能在溝通和合作具備程度 N=266

溝通和合作	十分具備		具備		不具備		十分不具備	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
32.協助家長和專業人員規劃視障生適當的升學方案。	34	12.7	98	36.8	108	40.6	26	9.7
33.提供視障生特殊的材料(如報讀、抄寫、輔具等)。	48	18.0	120	45.1	87	32.7	11	4.1
34.提供成功的視障者作為楷模。	54	20.3	112	42.1	94	35.3	4	1.5
35.協助家長和其他專業人員去瞭解視覺的障礙,會影響其學習和經驗之獲得。	42	15.7	110	41.3	98	36.8	16	6.0

由表 3.7 顯示,半數以上認為不具備的有協助家長和專業人員規劃視障生適當的升學方案。

就上述 35 的題項,半數以上認為不具備的有十項:法律上有關視障學生特殊設備及教材之供應。全盲或弱視之評量須變通其方式;使用適合視障者的評量工具,如盲人學習性向測驗,基本概念的觸覺測驗,診斷評量過程。指導視障生性教育的教學法。瞭解各種電腦和智慧化電子設備的輸入和輸出,以促進電腦技能,達到特殊的需求;設計方案模式,包括有效的職業輔導和升學規畫;使用二級點字和聶美茲點字系統製作點字教材;使用點字機,點字板和計算器製作點字教材。視障生從大社區中獲得資訊和服務;協助家長和專業人員規劃視障生適當的升學方案。

二、專業知能重要程度

(一)特殊教育哲學的、歷史的和法律的基礎

表 3.8 海峽兩岸視障教育教師專業知能在特殊教育哲學的、歷史的和法律的基礎重要程度 N=266

特殊教育的理論基礎	很重要		較重要		略重要		不重要	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
1.法律上有關視障學生特殊設備及教材之供應。	146	54.8	92	34.5	27	10.1	1	0.3
2.視障生在教育上的定義(鑑定標準、標記問題、出現率和發生率)。	153	57.5	91	34.2	20	7.5	2	0.7
3.瞭解目前視障教育的議題和發展趨勢。	127	47.7	106	39.8	30	11.2	3	1.1

由表 3.8 顯示,半數以上認為很重要的有法律上有關視障學生特殊設備及教材之供應:視障生在教育上的定義(鑑定標準、標記問題、出現率和發生率)。

(二)學習者的特性

表 3.9 海峽兩岸視障教育教師專業知能在學習者的特性重要程度 N=266

學習者的特性	很重要		較重要		略重要		十不重要	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
4.人類視覺系統的正常發展。	125	46.9	110	41.3	29	10.0	2	0.7
5.視障對於早期發展的影響(如動作	157	59.0	81	30.4	24	9.0	4	1.5



系統、認知、社會/情緒、語言)。								
6.視障對於語言溝通的影響。	144	54.1	91	34.2	29	10.9	2	0.7

由表 3.9 顯示，半數以上認為很重要的有視障對於早期發展的影響(如動作系統、認知、社會/情緒、語言)；視障對於語言溝通的影響。

### (三)評量、診斷和評鑑

表 3.10 海峽兩岸視障教育教師專業知能在評量、診斷和評鑑重要程度 N=266

評量、診斷和評鑑	很重要		較重要		略重要		不重要	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
7.視障在學習和經驗獲得上的影響。	169	63.5	79	29.7	16	6.0	2	0.7
8.對於視障生的篩選、轉介和分類，應注意其過程，包括視力篩選的方法，功能性的視覺評估，學習媒介的評量。	162	60.9	82	30.8	20	7.5	2	0.7
9.全盲或低視力之評量須變通其方式。	128	48.1	107	40.2	26	9.7	5	1.8
10.評量、IEP 的發展、安置，影響視障生的服務品質。	150	56.3	84	31.5	26	9.7	6	2.2
11.使用適合視障者的評量工具，如盲人學習性向測驗，基本概念的觸覺測驗，診斷評量過程。	132	49.6	103	38.7	27	10.1	4	1.5
12.發展獨特的教學策略，以增進其學習，包括改變環境，調整教材和特殊的教學方法。	163	61.2	81	30.4	19	7.14	3	1.1

由表 3.10 顯示，半數以上認為很重要的有視障在學習和經驗獲得上的影響；對於視障生的篩選、轉介和分類，應注意其過程，包括視力篩選的方法，功能性的視覺評估，學習媒介的評量；評量、IEP 的發展、安置，影響視障生的服務品質；發展獨特的教學策略，以增進其學習，包括改變環境，調整教材和特殊的教學方法。

### (四)教材教法和教學實習

表 3.11 海峽兩岸視障教育教師專業知能在教材教法和教學實習重要程度 N=266

教材教法和教學實習	很重要		較重要		略重要		不重要	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
13.發展特殊的聽覺和觸覺，改變溝通技能的教學法，包括：點字閱讀和書寫的教學法。	151	56.7	89	33.6	25	9.4	1	0.3
14.獲得視障者獨特的學業技能的教學法。	149	56.0	94	35.3	21	7.8	2	0.7
15.發展視覺效能的方法，包括大字體、視覺設計和非視覺設計。	147	55.2	94	35.3	22	8.2	3	1.1
16.發展學生的觸知覺以作為主要之學習管道。	154	57.8	84	31.5	23	8.6	5	1.8
17.指導視障生性教育的教學法。	149	56.0	84	31.5	30	11.2	3	1.1
18.發展適性體育和休閒的教學法。	128	48.1	114	42.8	23	8.6	1	0.3
19.發展社會的和日常生活的教學法。	147	55.2	97	36.4	20	7.5	2	0.7
20.基本生活技能的指導：包括：獨立生活、適應社區生活、人格發展和	176	66.1	73	27.4	15	5.6	2	0.7

就業等。									
21.能選擇和使用適當的教學方法去達成教學目標,在教學過程中能運用適當的教學技術。	155	58.2	86	32.3	23	8.6	2	0.7	
22.指導學生思考、問題解決和其他認知策略以適應其獨特的學習需求。	156	58.6	88	33.0	19	7.1	3	1.1	

由表 3.11 顯示，半數以上認為很重要的有發展特殊的聽覺和觸覺，改變溝通技能的教學法，包括：點字閱讀和書寫的教學法；獲得視障者獨特的學業技能的教學法；發展視覺效能的方法，包括大字體、視覺設計和非視覺設計；發展學生的觸知覺以作為主要之學習管道；指導視障生性教育的教學法；發展社會的和日常生活的教學法；基本生活技能的指導：包括：獨立生活、適應社區生活、人格發展和就業等；能選擇和使用適當的教學方法去達成教學目標，在教學過程中能運用適當的教學技術；指導學生思考、問題解決和其他認知策略以適應其獨特的學習需求。

#### (五)教學情境之規劃與經營

表 3.12 海峽兩岸視障教育教師專業知能在教學情境之規劃與經營重要程度 N=266

教學情境之規劃與經營	很重要		較重要		略重要		不重要	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
23.瞭解各種電腦和智慧化電子設備的輸入和輸出,以促進電腦技能,達到特殊的需求。	137	51.5	97	36.4	30	11.2	2	0.7
24.設計方案模式,包括有效的職業輔導和升學規畫。	141	53.0	87	32.7	31	11.6	7	2.6
25.改變特殊的教材(如點字,放大,畫線,增加亮度等)。	157	59.0	83	31.2	24	9.0	2	0.7
26.設計多感官的學習環境,鼓勵視障生多參與各種團體或個別的學習活動。	162	60.9	90	33.8	12	4.5	2	0.7
27.使用二級點字和聶美茲點字系統製作點字教材。	80	30.0	111	41.7	46	17.2	29	10.9
28.使用點字機,點字板和計算器製作點字教材。	118	44.3	105	39.4	34	12.7	9	3.38

由表 3.12 顯示，半數以上認為很重要的有瞭解各種電腦和智慧化電子設備的輸入和輸出，以促進電腦技能，達到特殊的需求；.設計方案模式，包括有效的職業輔導和升學規畫；改變特殊的教材(如點字，放大，畫線，增加亮度等)；設計多感官的學習環境，鼓勵視障生多參與各種團體或個別的學習活動。

#### (六)學生行為和社會互動技能之管理

表 3.13 海峽兩岸視障教育教師專業知能在學生行為和社會互動技能之管理重要程度 N=266

學生行為和社會互動技能之管理	很重要		較重要		略重要		不重要	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
29.教師的態度行為將影響視障生的行為。	181	68.0	67	25.1	14	5.2	4	1.5

30.使視力漸減退的學生習得一正向的變通技能。	142	53.3	88	33.0	29	10.9	7	2.6
31.視障生從大社區中獲得資訊和服務。	118	44.3	105	39.4	38	14.2	5	1.8

由表 3.13 顯示，半數以上認為很重要的有教師的態度行為將影響視障生的行為；使視力漸減退的學生習得一正向的變通技能。

### (七)溝通和合作

表 3.14 海峽兩岸視障教育教師專業知能在溝通和合作重要程度 N=266

溝通和合作	很重要		較重要		略重要		不重要	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
32.協助家長和專業人員規劃視障生適當的升學方案。	146	54.8	94	35.3	19	7.1	7	2.6
33.提供視障生特殊的材料(如報讀、抄寫、輔具等)。	157	59.0	85	31.9	21	7.8	3	1.1
34.提供成功的視障者作為楷模。	137	51.5	93	34.9	32	12.0	4	1.5
5.協助家長和其他專業人員去瞭解視覺的障礙，會影響其學習和經驗之獲得。	142	53.3	93	34.9	26	9.7	5	1.8

由表 3.14 顯示，半數以上認為很重要的有協助家長和專業人員規劃視障生適當的升學方案；提供視障生特殊的材料(如報讀、抄寫、輔具等)；提供成功的視障者作為楷模；協助家長和其他專業人員去瞭解視覺的障礙，會影響其學習和經驗之獲得。

就上述 35 的題項，半數以上認為很重要的有 28 項：法律上有關視障學生特殊設備及教材之供應；視障生在教育上的定義(鑑定標準、標記問題、出現率和發生率)。視障對於早期發展的影響(如動作系統、認知、社會/情緒、語言)；視障對於語言溝通的影響。視障在學習和經驗獲得上的影響；對於視障生的篩選、轉介和分類，應注意其過程，包括視力篩選的方法，功能性的視覺評估，學習媒介的評量；評量、IEP 的發展、安置，影響視障生的服務品質；發展獨特的教學策略，以增進其學習，包括改變環境，調整教材和特殊的教學方法。發展特殊的聽覺和觸覺，改變溝通技能的教學法，包括：點字閱讀和書寫的教學法；獲得視障者獨特的學業技能的教學法；發展視覺效能的方法，包括大字體、視覺設計和非視覺設計；發展學生的觸知覺以作為主要之學習管道；指導視障生性教育的教學法；發展社會的和日常生活的教學法；基本生活技能的指導：包括：獨立生活、適應社區生活、人格發展和就業等；能選擇和使用適當的教學方法去達成教學目標，在教學過程中能運用適當的教學技術；指導學生思考、問題解決和其他認知策略以適應其獨特的學習需求。瞭解各種電腦和智慧化電子設備的輸入和輸出，以促進電腦技能，達到特殊的需求；.設計方案模式，包括有效的職業輔導和升學規畫；改變特殊的教材(如點字，放大，畫線，增加亮度等)；設計多感官的學習環境，鼓勵視障生多參與各種團體或個別的學習活動。教師的態度行為將影響視障生的行為；

使視力漸減退的學生習得一正向的變通技能。協助家長和專業人員規劃視障生適當的升學方案；提供視障生特殊的材料(如報讀、抄寫、輔具等)；提供成功的視障者作為楷模；協助家長和其他專業人員去瞭解視覺的障礙，會影響其學習和經驗之獲得。

綜合上述，半數以上認為不具備但半數以上又認為很重要的有六項：法律上有關視障學生特殊設備及教材之供應。使用適合視障者的評量工具，如盲人學習性向測驗，基本概念的觸覺測驗，診斷評量過程。指導視障生性教育的教學法。瞭解各種電腦和智慧化電子設備的輸入和輸出，以促進電腦技能，達到特殊的需求。設計方案模式，包括有效的職業輔導和升學規畫。協助家長和專業人員規劃視障生適當的升學方案。

### 三、十項專業知能培訓的重要程度

表 3.15 海峽兩岸特殊教育師生對十項專業知能培訓的重要程度 N=266

重要議題	很重要		較重要		略重要		不重要	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
1.視障兒童心理與學前教育。	245	92.1	20	7.5	1	0.3	0	0
2.科技輔具在視障教育上的應用。	198	74.4	62	23.3	6	2.2	0	0
3.視障教育教師專業知能的提升。	241	90.6	24	9.0	1	0.3	0	0
4.視障者的持續教育與職業教育。	223	83.8	39	14.6	3	1.1	1	0.3
5.視障學生的融合教育。	182	68.4	72	27.0	10	3.7	2	0.7
6.視多障教育。	183	68.8	76	28.5	7	2.6	0	0
7.低視力學童的教育。	216	81.2	44	16.5	6	2.2	0	0
8.視障者的就業問題。	230	86.4	33	12.4	3	1.1	0	0
9.視障者的贍養問題。	190	71.4	68	25.5	7	2.6	1	0.3
10.視障教育專業評估。	211	79.3	50	18.8	4	1.5	1	0.3

表 3.15 顯示，海峽兩岸特殊教育師生對重要議題的排序為：視障兒童心理與學前教育、視障教育教師專業知能的提升、視障者的就業問題、視障者的持續教育與職業教育、低視力學童的教育、視障教育專業評估、科技輔具在視障教育上的應用、視障者的贍養問題、視多障教育、視障學生的融合教育。

### 肆、結論與建議

綜合上述，本研究海峽兩岸特殊教育夥伴對視障教育專業具備程度和重要性，以及對視障教育議題重要程度結果歸納如下：

#### 一、結論

1. 海峽兩岸特殊教育人員對視障教育專業知能，半數以上認為不具備的有十項，依序為：使用二級點字和聶美茲點字系統製作點字教材；指導視障生性教育的教學法；設計方案模式，包括有效的職業輔導和升學規畫；使用適合視障者的評量工具，如盲人學習性向測驗，基本概念的觸覺測驗，診斷評量過程；使用點字機(點字板)和計算器製作點字教材；瞭解各種電腦和智慧化電子設備的輸入和輸出，以促進電腦技能，達到特殊的需求；視障生從大社區中獲得資訊和服務；全盲或低視力之評量須變通其方式；協助家長和專業人員規劃視障生適當的升學方案；法律上有關視障學生特殊設備及教材之供應。

2. 海峽兩岸特殊教育人員對視障教育專業知能，半數以上認為很重要的有六項依序為：教師的態度行為將影響視障生的行為；基本生活技能的指導：包括：獨立生活、適應社區生活、人格發展和就業等；視障在學習和經驗獲得上的影響；發展獨特的教學策略，以增進其學習，包括改變環境，調整教材和特殊的教學方法。對於視障生的篩選、轉介和分類，應注意其過程，包括視力篩選的方法，功能性的視覺評估，學習媒介的評量；設計多感官的學習環境，鼓勵視障生多參與各種團體或個別的學習活動。
3. 海峽兩岸特殊教育人員對視障教育專業知能，半數以上認為不具備但又認為很重要的有：法律上有關視障學生特殊設備及教材之供應。使用適合視障者的評量工具，如盲人學習性向測驗，基本概念的觸覺測驗，診斷評量過程。指導視障生性教育的教學法。瞭解各種電腦和智慧化電子設備的輸入和輸出，以促進電腦技能，達到特殊的需求。設計方案模式，包括有效的職業輔導和升學規畫。協助家長和專業人員規劃視障生適當的升學方案。
4. 海峽兩岸特殊教育人員對視障教育專業知能的重要議題排序為：視障兒童心理與學前教育、視障教育教師專業知能的提升、視障者的就業問題、視障者的持續教育與職業教育、低視力學童的教育、視障教育專業評估、科技輔具在視障教育上的應用、視障者的贍養問題、視多障教育、視障學生的融合教育。

## 二、建議

1. 目前視障教育教師的培訓或研習，都是主辦單位主觀的認為很重要的或現職教師教不具備得專業知能為主軸，建議上述的調查結果可以供參考。
2. 視障教育教師專業知能的培訓，如果時間許可建議先調查教師的意願及想培訓的主題，並分為初級、中級和高級專業知能培訓。

## 參考文獻

- 杞昭安(2010)：海峽兩岸視障教育教師專業知能滿意度之研究。載於 **2010 年海峽兩岸視障教育研討會論文集**。中華視障教育學會主編。1-8 頁。
- 杞昭安(2011)：海峽兩岸視障教育教師專業能力之研究。載於 **2011 年兩岸溝通障礙學術研討會論文集**。頁 240-263。
- 杞昭安(2013)：海峽兩岸特殊教育學系學生專業能力之研究。載於 **2013 年兩岸溝通障礙學術研討會論文集**。頁 245-254。
- 胡心慈、朱尹安、林秀瑋、蔡碩穎(2010)：**建構特殊教育系學生專業能力指標-以臺灣師大特教系學生為例**。發表於 2010 年特殊教育學術研討會暨中華民國特殊教育學會北區研討會。臺北：臺北教育大學。
- 莊素貞、梁成一(2000)：現任視障教育教師專業知能之研究。**特殊教育研究學刊**，18 期，頁 105-125。
- 蔡崇建 (1994)：特殊教育教師專業知能發展的需求評估，**特殊教育研究學刊**,10, PP103-117。
- 臺灣教育部 (2007)：各師資類科教師專業標準結論 (摘要版)。2007 年 3 月 27 日台中 (三)

字第 0960043557A 號函。臺北：臺灣教育部。

- Council for Exceptional Children. (2015). *What Every Special Educator Must Know : Professional Ethics and Standards*. Arlington, VA : CEC
- McIntire, J. (1985), The future role of residential schools for visually impaired students, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, PP 161-163.
- Spungin, S. (1982), The future role of residential schools for visually handicapped children, *Journal of Visual Impairment and blindness*, 76(6), PP229-233.
- Spungin, S. J. (1977), *Competency based curriculum for teachers of the visually handicapped : A national study*, New York : American Foundation for the Blind.

# A Study of the Professional Competencies of Teachers of Students with Visual Impairment in Taiwan Strait

Chi, Chao-An

Department of Special Education, National Taiwan Normal University

## ABSTRACT

The purpose of this study is to explore the degree of Professional Competencies of teachers with visual impairment in the straits, and the importance of this specialty, so as to make it possible for the teachers of visual impairment to teach professional knowledge and training. A total of 266 professors and students, principals and teachers across the Taiwan Strait were targeted. Of which 20 were recruited in Taiwan and 246 in mainland China.

A questionnaire was issued to the WeChat as the media, the results are summarized as follows :

1. More than half of the 10 items considered to be least available are : using the Contraction braille and Nemeth Braille system to produce Braille textbooks; to guide the teaching method of visual impaired sex education; Design scheme models, including effective career counseling and school planning; use of assessment tools for the visually impaired, such as the Blind Learning Aptitude test, the basic concept of tactile test, diagnostic evaluation process; Braille and calculator to make Braille textbooks; understand the input and output of computers and intelligent electronic devices to promote computer skills to meet specific needs; Visually impaired students receive information and services from large communities; the assessment of total blindness or amblyopia must be adapted to the way To assist parents and professionals in the planning of appropriate education programmes for the visually impaired; the supply of special equipment and teaching materials for visually impaired students in law.
2. More than half of the six items considered important are : The teacher's attitude
3. behavior will affect the behavior of the visually impaired students, the basic life skills of the guidance : including : Independent living 、 adapt to community life 、 personality development and employment, the impact of visual impairment on learning and experience, development of unique teaching strategies to enhance their learning, including changing the environment, Adjust textbooks and special teaching methods. For the screening and classification of visually impaired students, attention should be paid to the process, including methods of vision screening, functional visual assessment, evaluation of learning media, design of a learning environment, and encouragement of visually impaired students to participate in various groups or individual learning activities.

4. More than half of the six items considered not to be available but more than half considered important were : legal provision of special equipment and materials for visually impaired students. Use assessment tools for the visually impaired, such as the Blind Learning Aptitude test, the basic concept of tactile testing, and the diagnostic evaluation process. Teaching method to guide the education of visual impaired nature. Understand the input and output of computers and intelligent electronic devices to promote computer skills to meet special needs. Design scheme model, including effective career guidance and school planning. To assist parents and professionals in the planning of appropriate education programmes for visually impaired students.
5. The priority issues of special education teachers and students across the Taiwan Strait are : the psychological and preschool education of visually impaired children, the promotion of professional knowledge of teachers with visual impairment, the employment of the visually impaired, the continuing education of the visually impaired and vocational education, the education of the students with low vision, the professional assessment of visual impairment, and the application of science and technology in the visual barrier education
6. The maintenance of the visually impaired, the education of the students with multiple disabilities and the integration of the visually impaired.

Key words : **Cross-strait, visually impaired education, Professional Competencies of Teachers.**



# 特殊學校視覺障礙學生音樂點字認識之研究

何嫻

臺灣師範大學特殊教育學系

## 摘 要

本研究旨在了解目前就讀特殊學校小五至高三之視覺障礙學生在音樂點字的認識程度、學習上的情況及其相關之看法。本研究採用問卷調查法中普查法，以台北啟明、台中啟明、台中惠明三所盲校及高雄楠梓特殊學校中使用點字系統為主要學習工具之視覺障礙學生為研究對象。問卷回收資料採用 SPSS 23.0 for windows 的統計套裝軟體進行資料建檔及分析，依據研究結果獲致以下結論：

- 一、台北啟明與台中啟明學校學生於音樂點字的認識情況由高至低依序為音符式、點字樂譜的基本規則、新國際點字音樂記譜法；台中惠明與高雄楠梓特殊學校學生於音樂點字的認識情況由高至低依序為音符式、新國際點字音樂記譜法、點字樂譜的基本規則。
- 二、不同特殊學校、使用點字年資、音樂學習年資與音樂點字認識存在顯著差異。不同就讀學校、性別、年級、父親教育程度、家庭月收入、音樂學習年資視障學生與音樂點字的學習動機存在顯著差異。
- 三、視障學生音樂點字的認識與學習動機不存在顯著相關關係。
- 四、視障學生學習音樂點字的動機由高到底排序前五名依序為：1.為自我充實、2.為個人興趣、3.為一技之長、4.為未來工作需要、5.因希望從事音樂工作。

關鍵字：視障學生、音樂點字、特殊學校

## 壹、緒論

點字樂譜是專為視覺障礙者（以下簡稱視障者）設計的觸摸式樂譜，透過點字樂譜的閱讀，視障者可藉此較能精準的接受音樂相關的學習與練習。若要能使用點字樂譜，就先必須學習音樂點字。目前台灣點字樂譜的產出數量，以及懂得閱讀點字樂譜的盲人及能夠教授音樂點字的師資均相當有限，加以受到在應用範疇的不廣泛，及在人工製作過程及點譯或軟體轉換的困難，甚至是在商業利潤考量下，常被視為可能有不符需求及無用論之虞。

但研究者始終認為，點字樂譜對於從事音樂工作的視障者與正在學習音樂的視覺障礙學生(以下簡稱視障學生)仍相當重要，惟礙於此類盲文系統在輸出、轉換、點譯等製作上難度的外在因素，加以個體對此盲文在學習能力、意願等內在因素之下，導致視障者往往習慣於仰賴聽力與記憶來練習與學習音樂，無論是閱讀樂譜或自己作曲記譜，常都直接依賴明眼人士的報讀協助，因此造成其在追求音樂生涯過程中遭遇諸多的障礙與挫折，影響學習成效與音

樂素養的提升。於此，了解目前視障學生對於音樂點字的認識程度與在使用音樂點字及學習點字樂譜的動機與相關之看法，應是值得重視的議題。

台灣點字樂譜歷史可追溯至 1978 年，教育部盲人點字研究小組(1984)陸續於其後數年，完成《音樂點字符號彙編》、《點字樂符精解》、《點字符號彙編-音樂點字》等點字樂譜以供學習音樂的視障學生與視障音樂工作者運用，同時亦藉此自日本引進音符式點譯法。至 1992 年，《中國盲文民族器樂符號集成》引進至台灣，成為傳統樂器使用符號，然而，這些編譯而成的各式成果並未正式發行，造成推廣成效不彰。根據梁柏禧(2006)的研究指出，音樂點譯系統方面，主要以音符式為大宗，此與國際通用之新國際點字音樂記譜法大不相同，尤其是音程與和聲上，仍較缺乏爵士樂與現代音樂和聲等部份。

另一方面，台灣雖有音樂程式點字樂譜相關書籍，某些視障學生也具備兩種系統皆可辨識之能力，然因教育部未以加強宣導國際通用之新國際點字音樂記譜法，造成在學習與使用上尚未普遍。同時，台灣目前在點字樂譜的取得管道上亦未達便捷，學習者仍以經由錄音讀譜、請託音樂教師點譯或報讀為主，音樂教師至今仍為視障學生學習音樂點字之重要媒介。

直至 2009 年，臺灣師範大學、臺南大學以及美國麻州州立大學波士頓校區(University of Massachusetts-Boston)藉由臺灣獅子會提供獎學金協助，乃共同合作訓練音樂點字教師回台進行教學工作，截至 2013 年底止已訓練出幾位音樂點字教師，可於師資教學與協助製作點字樂譜教材方面，提供相當之助益，而該如何推廣這些成果，並讓具有需求者能便於學習與使用，則是我們應該思考的重要方向。

研究者選擇探究與了解台灣視障學生目前於音樂點字的認識情形如何，實感於目前大專校院對視障學生就讀科系的大幅開放後，視障學生無須如研究者過去的學習年代僅以按摩及音樂為將來出路之首選；加以音樂點字及點字樂譜因記號的繁複學習不易，讓許多視障者及視障學生對點字樂譜的學習更加視之畏途，降低學習意願。研究者於過去參與視障表演團體的經驗中，經歷團員皆僅仰賴錄音及聽音的方式做每一首曲子的練習，其過程不乏因使用聽音辨識樂譜而致時間上的大量消耗，造成進度延宕，產生團練效率不佳的情況。環觀時下目前從事音樂工作，無論是主業或副業之視障者人數仍占有相當之比例。試問，假使其想要把音樂學好，甚或從事音樂展演中能有效率地練習，求得精湛的演出，倘使不會使用點字樂譜，就如同明眼人學鋼琴或學習任何樂器不會看譜、認譜一般，難以準確的作出樂句間的感情表現。

過去啟明學校的教育中，對於音樂教育十分重視，此因當時大專院校科系開放並提供視障者報考的名額甚少，不像現在有些科系缺額全數加總已開放至數十個名額。在視障音樂教育與點字樂譜教學式微之下，現今視障學生究竟對於音樂點字的熟習度、認識情形為何？甚至於點字樂譜從早期台灣使用「音符式」版本到後來新國際點字音樂記譜法(音程式)新版本的使用趨勢，究竟學生們又對此認識多少？此兩個版本在台灣使用方面至今皆未達統一，絕大多數年長一輩的視障者仍習慣使用由日本引進，且較符合台灣盲文系統之「音符式」樂譜，近幾年於點字樂譜有需求學習之視障學生才陸續較為開始使用由美國引進的新國際點字音樂記譜法。一般而言，新國際點字音樂記譜法因具國際通用符號系統，因此具有其諸多優勢，

例如，透過國外引進的豐富點字樂譜與作曲、記譜之科技等許多數位軟體的套用，使其助於較易進行輸出、製作、蒐集、存放及分享。台灣近二十年來，針對音樂點字與點字樂譜相關的研討會中，對於該兩個版本的統一或擇一使用的研議，始終尚未取得共識。

然而，所謂「工欲善其事，必先利其器」，假使希望從事音樂工作，或進行音樂等相關的學習，就盲文化而言，學生都應該要能夠擁有學習音樂點字的機會，或許將來不一定會派上用場，但此是其應具有、亦不該被剝奪之權利。有鑑於此，研究者欲試圖針對現今就讀特殊學校視障學生的音樂點字認識情形進行探討，期望透過北部、中部及南部特殊學校之視障學生的施測結果，非但只從其音樂點字的認識情形作出研究，同時也以其個人背景為出發點，了解此對其音樂點字的認識情況及學習意願是否具有影響或相關性。

根據研究的背景與動機，本研究提出下列目的：

1. 了解特殊學校視障學生點字及點字樂譜的學習情形。
2. 了解特殊學校視障學生對音樂點字的認識現況。
3. 探討特殊學校視障學生對音樂點字認識程度的差異。
4. 了解特殊學校視障學生在音樂點字及點字樂譜學習與使用上的想法及意見。

## 貳、研究方法

本研究採用問卷調查法中普查法探討特殊學校視覺障礙學生音樂點字認識之情況，以台北啟明、台中啟明、台中惠明三所盲校及高雄楠梓特殊學校中使用點字系統為主要學習工具之視障學生為研究對象，如表 1，研究架構如圖 1。

表 1 學校地區分布情形 (N=52)

學校地區	人數	百分比
北部	22	42.3
中部	6	50.0
南部	4	7.7

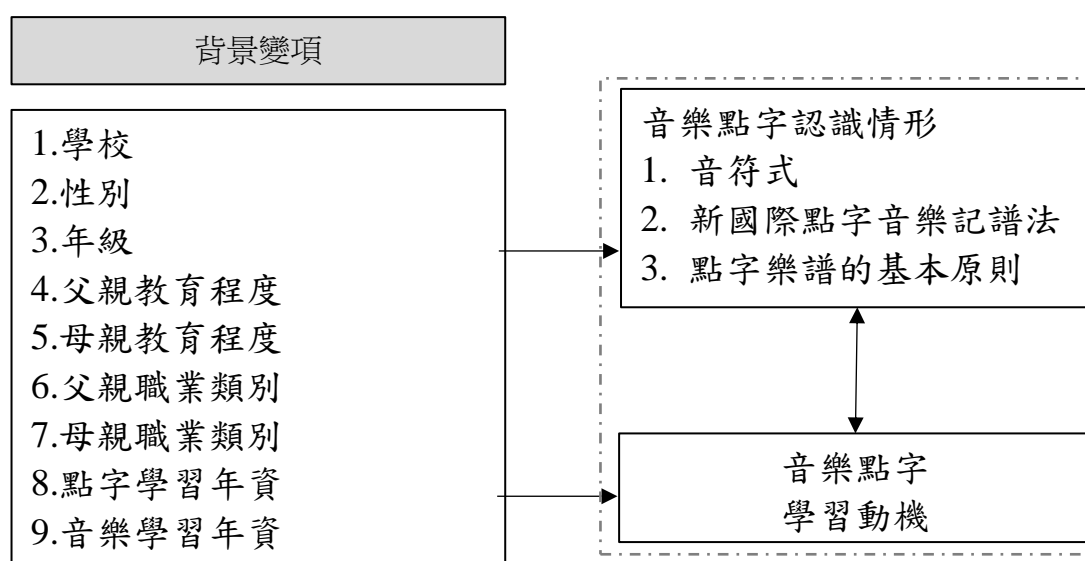


圖 1 研究架構

### 參、研究結果與討論

首先就目前視障學生使用音樂點字及對音樂點字認識情形的作答結果來探討四所學校視障學生目前音樂點字的認識情況：

#### 一、特殊學校視障學生使用點字及接觸音樂點字的情況

依結果顯示，約近七成的學生皆已使用點字系統為學習工具達，七年以上，且有五成的學生皆於小學期間即有音樂點字的接觸，倘再加上國中始才接觸音樂點字的學生比例可達本研究人數七成。此研究結果與文獻中梁柏禧(2006)所指出於幼年時期，特別是國小中低年級階段即開始接觸與學習音樂點字或點字樂譜是為最佳時機近相符合；而在學習音樂點字及所使用點字樂譜的來源方面佔較高之四成比例皆為透過學校音樂教師或學校出版中心所取得，此一結果也與梁柏禧(2006)指出音樂教師為視障學生學習音樂點字之重要管道的結果一致，由此顯示，無論過去與現在，台灣視障學生在點字樂譜的取得管道上皆大多仍以學校出版中心及音樂教師提供為主。

#### 二、特殊學校視障學生音樂點字認識之現況

在全部52個特殊學校視障學生對音樂點字認識的現況樣本中，以「音符式」類題項的認識得分率最高，達41.54%；其次為「點字樂譜的基本規則」，得分率為25.00%。而以「新國際點字音樂記譜法(音程式)」的得分率最低，為22.84%。此研究結果顯示在文獻探討中提及由於新國際點字音樂記譜法在台灣的推廣上成效未彰，因之許多視障學生皆仍使用既有之「音符式」音樂點字，更由於台灣在教授音樂點字方面的師資極少，特殊學校的學生在便利性的考量下，往往於音樂點字學習與使用上遇有問題時大多求助於使用經驗豐富的學長姊，而早期台灣音樂點字的教學皆僅教授「音符式」版本，此即形成在新國際點字音樂記譜法尚未能成為音樂點字教學主流之際，「音符式」仍為特殊學校視障學生學習與使用音樂點字的主要傳承，也因此「新國際點字音樂記譜法」類題項的作答結果得分率較低。由此可知，欲要促使台灣音樂點字教育能與國際趨勢接軌，乃相關單位及教導人員所欲共同期待之目標。

本研究亦由不同之個人及其家庭背景變項，以及音樂學習年資資歷來進行視障學生學習音樂點字動機的探討。

#### 三、個人及其家庭基本資料項度於音樂點字學習動機之差異情形

本研究在個人及其家庭背景項度中涵蓋有就讀學校地區、年級、性別、視覺狀況、就學交通狀況、父母親學歷、父母親職業及家庭月收入等變項。由本研究結果顯示，其中全盲及低視力、通勤及住校，以及不同母親學歷等項度皆與音樂點字學習動機無明顯的差異，而在不同之家庭月收入項度中與音樂點字學習動機達最明顯之差異，此與施玉娟(2002)研究中將學習動機分為七個類別中的「家庭支持系統」趨於相似。

#### 四、音樂學習年資資歷於音樂點字學習動機之差異情形

依研究結果顯示，音樂學習年資資歷達七年以上者其音樂點字學習動機程度為最高，與音樂學習年資不到一年及四至六年之兩組整體效果值均達中等至高等強度。從音樂學習年資越久，其對音樂點字的學習動機就越高的結果推論，其對於點字樂譜之需求很有可能因音樂學習上的需要而有增加的情況。然目前台灣在點字樂譜的製作與產出技術方面，因使用性的

不普遍致相關人才培訓的機制尚未確立與整合，造成能夠投入製作的人力有限，影響點字樂譜的產出。

#### 五、就學習動機的項度分析結果探究視障學生學習音樂點字的目的

根據問卷中學習動機量表的分析結果顯示，「非常同意」之前三名排序第一為「自我充實」，第二為「個人興趣」，第三為「為一技之長」。此研究結果與黃富順(1984)、Nordhang(1989)兩位學者的研究相符合，認為學習動機最為普遍的即為「自我實現」及「學習興趣」。由此可知，儘管尚未確定將來是否會從事與音樂相關之工作，然視障學生仍願意接受音樂點字的學習以求自我提升。

#### 六、就其它類題項探究視障學生對音樂點字的學習意願及未來朝音樂相關領域發展的情況

52個樣本中有39人表示會想要更進一步學習音樂點字，佔總樣本數75%；可見音樂點字的學習需求仍佔有相當之比例，儘管有超過半數比例的視障學生認為在音樂點字的使用上有問題時仍然可以找得到人解惑，但學校教授點字的老師缺乏，大多以音樂老師為主，實無法顧及太多學生之需求。令人喜悅的是，已有民間團體有感於此方面的需要，積極開發音樂點字的專責點譯人員及音樂點字的師資相關人才，如幾年前於台北市視障音樂文教基金會曾開設的點字樂譜集訓班，以及現今於台北市視障者家長協會中所提供的音樂點字教學及點字樂譜轉譯服務平台等。

而在未來可能從事音樂工作的音樂類型上大多選擇朝向流行音樂的發展。流行音樂的型式多元且富於彈性，不用樂譜亦可融入其中，因之不難理解何以流行音樂成為視障學生未來較趨於傾向發展的領域類型。

此外，在52個樣本中，有49人對未來從事音樂領域題項的填答，由此浮現，儘管大專院校科系的大幅開放之下提供視障學生能有多元科系的學習，然多數視障學生仍不排除未來會有從事音樂發展的可能。此結果與學者杞昭安(2000)、萬明美(1991)與王育瑜(1995)等人研究發現「音樂」為次於按摩，排行視障者所從事工作之第二順位的結果相符合。是此，音樂點字教學的提倡及點字樂譜的推廣與製作產出技術的提升，應仍為現今視障教育中不容忽視的課題。

「音樂」本身即是無障礙的藝術，對視障者而言更是一種距離最近，障礙最少的形式與環境。我們經常看見視障學生的音樂才華與明眼同儕的相較下往往不落於後，但許多的視障學生卻困難於參加明眼人組成的音樂表演藝術團體，原因在於其無法讀譜，皆須仰賴明眼人的報讀或示範來記憶。若能擁有獨立的摸譜技能，視障學生不但可以從中提升音樂素養，亦可超越仰賴他人學習的被動處境，在能獨立自主的學習養成下，可與明眼人於悠遊音樂藝術的領域中一比高下，打成一片。無論其學習動機為何，對於仍有意願學習音樂點字的視障學生，我們都應積極為其安排並提供友善的學習環境，使其能夠及早習得摸譜技能，以備未來不時之需。

#### 七、特殊學校視覺障礙學生對於點字樂譜的使用或學習上的想法及意見

此部分為問卷中之開放題，透過該題讓同學們就音樂點字的學習或點字樂譜的使用等相關議題作自由表達，期藉以能更客觀及深入了解音樂點字的學習對視障學生而言之定義及想

法。在 52 份有效問卷中，其中有 29 人表達意見及想法，有 22 人表示無意見及沒有想法，有 1 人表示不知道。僅就 29 人所表達之意見將之彙整重點摘要如下：

#### 1. 音樂點字很重要，對於盲人學習音樂極有幫助

一些學生認為在尚未學會或學習音樂點字之前，完全僅靠使用聽覺讀取，將音符強記下來的方式學習音樂，如此可能造成音樂細節的部分無法確切掌握，因而導致無法做到更好的音樂詮釋。音樂點字很重要，對於盲人在學習音樂上具有極大的助益，例如，不僅可以確定音符，更精確的計算出拍子，還可摸讀樂譜後較快速準確的唱歌彈琴等；更甚者，音樂點字可以提升音樂樂理的知識與水準，此將有利於未來音樂工作的從事。正如受訪學生所說：「希望有機會，能夠在繼續增進自己對點字樂譜的認識，並且讓它成為我學習音樂的好夥伴。」

#### 2. 音樂點字學習很難

一些學生認為，音樂點字及點字樂譜真的很難，但如果有需要的話仍然願意學習，也希望能夠學好，此亦讓人感覺很大的成就感。

#### 3. 若能研發更簡易些的新型音樂點字，可以讓更多的人接觸音樂點字

一部分的學生認為音樂點字的學習上很難掌握，例如要記憶許多記號，繁複的讓人有時候摸不懂，因而讓學生產生挫敗感，繼而放棄學習。對於這些既受挫又很想要學習音樂點字的學生，其希望能研發更簡易些的新型音樂點字，使之能夠容易學習與了解，且相信若能研發成功，則願意接觸音樂點字的人也將越來越多。

#### 4. 希望有專門的老師教點字樂譜，隨時給予幫助與協助

一些學生還是希望能夠有專門的老師教音樂點字及點字樂譜，他/她們認為單憑自己學習唯恐僅能學到粗淺的知識，因之仍然看不懂很多樂譜間的符號。如果有特定的老師教學，學生在遇到問題的時候，能有暢通且迅速尋求幫助與協助的管道，將可增強學習的信心與效率。

#### 5. 希望點字樂譜能夠被推廣且更廣泛的被使用

一些學生也對點字樂譜提出期望，希望點字樂譜能夠被推廣且更廣泛的被使用，讓點字樂譜應用於更多的地方，使其容易取得，例如：多一些有關點字樂譜的資料以供閱讀；可以有單位專門製作點字樂譜；有更多幫助盲人朋友製作或轉譯校對點字樂譜的人；在網絡上可以設置網站，將 Brl(braille)檔的樂譜放在上面供人取用；可以讓巡迴輔導老師都學會音樂點字，讓每個有興趣的盲生都能好好學習等。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

1. 特殊學校視障學生點字及點字樂譜的學習近七成的學生使用點字時間達 7 年以上，亦即於小學期間即使用點字；有五成的學生於小學期間即已接觸音樂點字，且學習音樂點字的來源以學校音樂課教師提供為主。
2. 特殊學校學生對音樂點字的認識，台北啟明與台中啟明學校學生對音樂點字的認識情況由高至低依序為「音符式」、「點字樂譜的基本規則」、「新國際點字音樂記譜法

(音程式)」；台中惠明與高雄楠梓特殊學校學生對音樂點字的認識情況由高至低依序為「音符式」、「新國際點字音樂記譜法(音程式)」、「點字樂譜的基本規則」。

3. 特殊學校視障學生音樂點字認識程度的差異，四所學校中，以台中啟明與楠梓特殊學校之間，及楠梓特殊學校與台中惠明學校之間此兩組學校學生的認識程度皆達到高等強度的差異，即該兩組學校在音樂點字認識程度的表現上具有明顯的落差。

## 二、建議

1. 音樂點字相關輔助軟體的認識與推廣
2. 鼓勵視障學生透過摸讀樂譜，培養獨立主動的學習
3. 建立教學平台，共享教學資源
4. 舉辦音樂交流會，鼓勵視障學生學習點字樂譜

## 參考文獻

- 王明理 (2011)：音符式音樂點字自學手冊。台中：教育部中部辦公室視障服務中心。
- 王育瑜 (1995)：台灣視障者的職業困境—以按摩為例的分析。政治大學社會學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 朱敬先 (1997)：教育心理學：教學取向。臺北：五南。
- 余月霞、林俊育譯 (2001)：如何讀點字譜 (How to read Braille music)。臺北：台灣無障礙科技發展協會。
- 余月霞、林俊育譯 (2001)：國際視障聯盟點字記譜法委員會 (Subcommittee on Braille Music Notation of World Blind Union)，新國際點字音樂記譜法。臺北：台灣無障礙科技發展協會。
- 吳明隆 (2003)：SPSS 統計應用學習實務。臺北市：知城數位科技。
- 宋雪芳 (2012)：視覺功能障礙者電子化圖書資源利用研究。淡江大學資訊與圖書館學系研究報告。
- 李佩欣 (2014)：台灣視障教育發展—以臺北市立啟明學校為探討中心。臺灣師範大學臺灣史研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李彥勳 (2005)：簡譜之發展與其使用於臺灣音樂教育之調查。臺灣師範大學音樂學系碩士論文，未出版，臺北。
- 李偉洪、李任偉、陳水木主編 (1992)：中國盲文民族器樂符號集成。北京：中國盲文。
- 杞昭安 (2000)：視覺障礙者就業現況與就業期望之調查研究，特殊教育學報，14，3-30。
- 阮春龍 (1990)：點字樂符精解。臺南：教育部盲人點字研究小組。
- 阮春龍 (1991)：點字樂符精解 (中)。臺南：教育部盲人點字研究小組。
- 林惠玲、陳正倉 (2006)：統計學。台北：雙葉書廊。
- 林寶山 (1990)：教學—理論與方法。台北市：五南圖書出版公司。
- 社團法人台灣身心障礙者藝文推廣協會 (2010)：企業進用—望你來牽成。取自 <http://>

- www.apad.org.tw/ap/news\_view.aspx?bid=51&sn=09eb665b-cde9-47c5-b506-a357bdc077a7。  
香港教育委員會(1996)：特殊教育小組報告書。取自 [http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/about-edb/publications-stat/major-reports/sped\\_c.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/about-edb/publications-stat/major-reports/sped_c.pdf)。
- 張文亮 (2003)：布萊爾與點字法。科學發展，369，43-49。
- 張春興 (1996)：教育心理學-三化取向的理論與實踐。台北：五南出版社。
- 張春興 (1997)：張氏心理辭典。台北：東華。
- 教育部(2013)：身心障礙及資賦優異鑑定辦法。全國法規資料。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080065>
- 教育部盲人點字研究小組 (1984)：音樂點字符號彙編。臺南：臺灣省立臺南師範學院。
- 教育部盲人點字研究小組 (1991)：音樂點字組研訂成果-國樂拉絃樂器專用符號 1991 年度研訂草案。臺北：教育部。
- 教育部盲人點字研究小組 (1992)：音樂點字組研訂成果-國樂彈撥樂器琵琶、柳琴、阮、三絃、月琴、揚琴、箏點字專用符號 1992 年度研訂草案。臺北：教育部。
- 教育部盲人點字研究小組 (1993)：音樂點字組研訂成果-國樂吹管樂器笛、簫、嗩吶、管子、笙及打擊樂器點字專用符號 1993 年度研訂草案。臺北：教育部。
- 梁柏禧 (2006)：點字樂譜使用狀況之研究。臺灣師範大學音樂學系碩士班論文，未出版，台北。
- 莊惠如(2007)：淺談身心障礙學生之教育需求。取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/68/68-21.htm>。
- 萬明美 (1991)：視覺障礙者從事按摩業之現況及影響其收入之相關研究，特殊教育學報，6，1-47。
- 萬明美 (2001)：視障教育。臺北：五南。
- 劉佑星 (1982)：台灣盲人點字之沿革。啟明苑通訊，28，1-3。
- 劉靖國 (2005)：成就動機理論及其在教學上的應用。中等教育，56 (4)，96-109
- 滕偉民、李偉洪 (2005)：中國盲文 (二版)。北京：華夏。
- 賴怡婷 (2013)：學習動機、學習態度、學習滿意度與學習成效關係之研究—以某技術學院美容系學生為例。南華大學企業管理系管理科學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 藍介洲 (2003)：生產與保護—以臺北市中、重度是決障礙者庇護性就業服務之探究。台灣大學社會工作研究所碩士論文，已出版，臺北。
- Keller, J.M. (1983) .Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.) , *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- McCombs, B. L. (2000) .Reducing the achievement gap.*Society*,37 (5) , 29-39.
- Smaligo, M. A. (1998) . Resources for Helping Blind Music Students. *Music Educators Journal* , 85 (2) :23-45.
- Pintrich, P. R. (1999) . The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning.



*International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Rogers, A. (1996) .*Teaching Adults*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Stipek, D. (1995) .Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation.*Child Developmet*, 66 ( 1 ) , 209-223.

UK National Library for the Blind (2012).Reviewed from <https://web.archive.org/web/20050315091718/http://www.nlb-online.org:80/>.

Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (1997) . Development phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.

#### ABSTRACT

This study aims to understand the degree of understanding, learning and related views of braille music code for visually impaired students in special schools from Primary 5 to High 3. This study uses the census method in the questionnaire survey method, for the visually impaired students who use the Braille system as the main learning tool in the Taipei Qiming, Taichung Qiming, Taichung Huiming School and the Kaohsiung Nanzhao Special School. The questionnaire recovery data was analyzed and analyzed by SPSS 23.0 for Windows statistical software, and the following conclusions were obtained based on the research results:

1. The students' understanding of braille music code in Taipei Qiming and Taichung Qiming School are from high to low is Note, Basic rules for Braille, and Sound program. The students in Taichung Huiming and Kaohsiung Nanxun Special School have a basic understanding of the musical characters, from high to low, which are Note, Sound program, and Basic rules for Braille.
2. There are significant differences in Musical word recognition of different special schools, the use of dot-words, music learning years and music. There are significant differences in the motivations of different schools, genders, grades, father education, family monthly income, and music learning years for visually impaired students and music.
3. There is no significant correlation between the knowledge of visually impaired students and the motivation of learning.
4. The motivation of visually impaired students to learn music words is ranked by the top five in order: (1). for self-enrichment, (2). for personal interest, (3). for a skill, (4). for future work needs, (5). for wanting to engage in music jobs.

**Keywords: visually impaired students, braille music code, special schools**

# 視覺障礙者視覺功能與定向行動表現之調查研究

林蔚荳

臺南大學特殊教育學系

## 摘 要

本研究旨在探討視覺障礙者視覺功能與定向行動之情形。研究對象為領有身心障礙證明且無伴隨其他障礙，且能夠透過網路接受資訊者，透過立意取樣的方式進行調查。實際發放與施測人數為 70 位視覺障礙者，有效問卷回收率為 100%。調查所得資料以描述性統計、單因子變異數分析、獨立樣本 t 檢定以及皮爾森積差相關方式進行統計分析。

本研究之重要研究結果如下：

- 一、定向行動表現現況部分：視覺障礙者大致具備定向行動能力，以平均數來看，「手杖技能」相對四個向度中分數最低。
- 二、視覺功能現況部分：整體受試者以視力方面來區分，程度介於重度與中度之間；以視野方面來分，受損程度介於中央視野介於 10~20 度間。
- 三、背景變項在定向行動表現之差異：在性別上男性定向行動優於女性；教育程度較高者對於「生活應用」方面得分較高；不同視覺障礙成因方面，先天性白內障平均得分最高，視網膜色素性平均得分最低。不同學習經驗方面，曾學習過定向行動之視覺障礙者在「人導法」與「手杖技能」二個向度中得分較高。
- 四、視覺功能與定向行動表現之相關：視覺功能與定向行動能力表現在統計學上無相關。細項來看：「視力部分」與「人導法」、「手杖技能」之間，呈顯著低度負相關。「視力部分」與「生活應用」之間，呈顯著低度正相關。「視野部分」與「手杖技能」之間，呈顯著低度負相關。「視野部分」與「生活應用」之間，呈顯著低度正相關。

關鍵詞：視覺障礙、定向行動能力、視覺功能

## 壹、緒論

定向與行動對一般人來說，是一件非常平凡的事，因其可以利用視覺來認知外界的環境，不需要花費太多時間來搜尋自己的位置，而且在行動時，也可以利用視覺來避開各種障礙物，能安全、有效的行走目的地（張勝成，1991）。林慶仁、陳清溪（1999）指出定向與行動是個人能利用感官與環境中的各種線索與資訊，以確定個人在環境中的位置。而在定出於環境中的方位後，以有效而安全的移動來到達目的地。

根據衛生福利部2017年統計，全台灣共有57,291位視覺障礙者，且呈現持續增加的趨勢。視覺障礙者由於本身視覺的缺陷，在生活上，將產生相當多的限制，造成和社會的隔閡，也會造成生活品質上的影響，包括獨立性、自治權、自我效能以及對事物的控制感。而形成這

個問題的一個重要因素便是失去來去自如的自主行動能力。

Lowenfeld(1975)提出視覺障礙者三大限制為1. 經驗範圍和種類的限制;2. 移動能力上的限制;3. 控制環境能力上的限制;而行動上的限制就是其中之一(杞昭安, 2000a;張勝成, 1999)。視覺障礙者只要具備定向行動(orientation & mobility)能力,其生活與明眼人沒有多大之差異(杞昭安, 1999b)。視覺障礙者若缺乏定向行動能力,常導致行動不便、不喜外出活動、人際關係不佳、心理和生理不安全感,以及常使人易自卑退縮和孤獨(杞昭安, 2000b)。除此之外,缺乏定向行動能力的視覺障礙者離開自己熟悉的區域,便無法從不熟悉的區域中蒐集到向前走的訊息,使他們自己陷入被阻礙或跌倒的危險之中(杞昭安, 1999a; Croce & Jacobson, 1986)。Hill & Hill(2006)也提到透過定向行動能力的建立,個人活動的空間及範圍增加,活動量也相對增加。具備良好定向行動能力的視覺障礙者,就能為自己做許多事,可擴展自己的生活領域,提高獨立的生活能力,使日常生活更方便,提升自我信心,對人際關係的發展也很大,並可增加就業謀生的機會(朱啟華, 2005;魏國峰, 2003)。因此,為了讓視覺障礙者適應生活環境、增加經驗,以及發展人際互動社會關係,培養「定向行動」的能力確有其必要性(朱啟華, 2005;杞昭安, 2000b)。

「看」是人類與環境互動時很重要的功能,因此眼睛又稱為人類的靈魂之窗。視覺是動作、溝通和情緒的主要受體(Zoltan, 2007),在我們所接受的全部訊息中,透過視覺所獲得的約占 87%,通過視覺來控制身體各部分活動的佔 75-90%(林敏哲, 1995)。因此,視覺使我們能迅速瞭解周遭環境的狀況,讓我們能夠持續產生適當的反應或動作。然而,視覺的形成卻極為複雜。光線自物體發散或反射經過角膜(cornea)、房水(aqueous)、水晶體(crystalline lens)、玻璃體(vitreous humor)等屈光介質後到達視網膜(retina),經由視網膜中的感光細胞(photo receptor)將光轉譯成神經衝動(impulse),透過視神經(optic nerve)經過視覺傳導路徑至大腦枕葉的視覺皮質(visual cortex),再將神經衝動進行影像分析,使我們獲得訊息。而整個形成視覺的過程中,只要有其中一個部位損傷都可能造成不同程度的視覺問題,而這樣的視覺問題將影響我們取得視覺線索,也連帶影響了獨立生活和參與社會生活的能力。

根據上述論述,失去視覺個人的定向行動能力就會被限制住,使其穿越環境時,無法清楚知道自己和周遭環境的位置關係(余月霞、花敬凱, 2004)。因此,視覺障礙者需要透過定向行動訓練來提升其感官知覺的能力,包含了視覺、聽覺、觸覺、嗅覺、味覺及共感覺等。然而視覺功能的缺損將造成視覺障礙,而其功能的好與壞,剩餘視力的多寡,是否影響到定向行動的結果,值得研究者深入去探討。希望藉探討這之間的關聯性,提供給主管行政機關、定向行動專業人員與教學者等相關專業人員未來在執行自身專業服務時的一項指標,以利視覺障礙者重新建立獨立生活與參與社會生活的能力。

## 貳、研究目的

基於上述研究背景與動機,本研究旨在探討視覺障礙者視覺功能與定向行動表現的相關性,故主要研究目的如下:

(一)探討視覺障礙者視覺功能之現況。

(二)探討視覺障礙者定向行動之表現。

(三)探討視覺障礙者視覺功能與定向行動表現之相關性。

### 參、研究方法

本研究根據研究目的與待答問題採用問卷調查法，透過「視覺障礙者視覺功能與定向行動量表」為研究工具，使用立意取樣方法收集量化資料，並分析及整理結果。探究視覺障礙者視覺功能與定向行動表現之現況，以及分析不同背景變項中能力表現上之差異情形，並進一步比較定向行動能力與視覺功能之間的關係。

根據問卷量化資料，綜合分析視覺障礙者在視覺功能與定向行動能力上的表現，以及探究相互間的關係是否為正相關。研究者將問卷調查結果針對基本資料、視覺功能現況、定向行動能力現況、不同背景變項在視覺功能上之差異情形、不同背景變項在定向行動能力上之差異情形以及視覺功能與定向行動能力之相關性，做資料處理與分析。

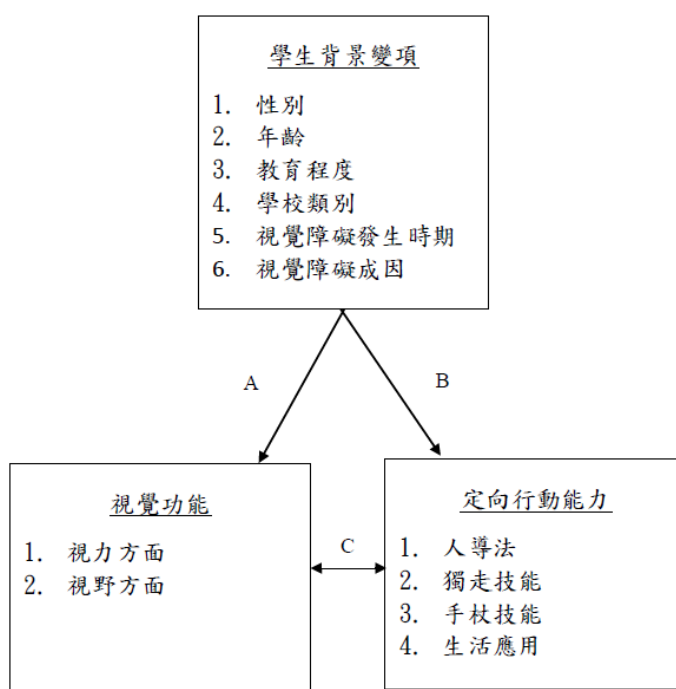


圖1 研究架構圖

註：A為不同背景變項視覺障礙者在視覺功能情形的狀況  
B為不同背景變項視覺障礙者在定向行動能力之差異  
C為探討視覺障礙者視覺功能與定向行動能力之關係

### 肆、研究對象

問卷調查對象透過立意取樣，選取領有身心障礙證明且障礙類別為視覺障礙並無伴隨其他障礙，且能夠透過網路獲得資訊以填寫網路問卷者為研究對象。問卷的填答者為視障者本

人或由其親友代填，填答方式可透過語音報讀、點字觸摸顯示器、放大軟體或其親友報讀。統計出研究對象之不同背景變項分布比例，詳述如下：

#### 一、性別分布情形

本研究之 70 份有效問卷中，每份皆明確歸類其性別，其中男性有 35 位，占總研究對象人數之 50.0%；女性有 35 位，占總研究對象人數之 50.0%。由上述可知，男女性比例在此研究之取樣是一致的。

#### 二、年齡分布情形

本研究之 70 份有效問卷中，每份皆明確歸類其年齡，其中 18 歲以下，占總研究對象人數 21.5%；19-40 歲，占總研究對象人數 47.1%；41 歲以上，占總研究對象人數 31.4%。由上述可知，本研究之對象 19-40 歲人數最多，18 歲以下最少。

#### 三、教育程度分布情形

本研究之 70 份有效問卷中，每份皆有明確歸類其教育程度，其中小學(含)以下學歷者，占總研究人數 4.3%；國中學歷者，占總研究人數 2.9%；高中學歷者，占總研究人數 27.1%；專科及大學學歷者，占總研究人數 57.1%；碩士以上學歷者，占總研究人數 8.6%。由上述可知，本研究之對象專科及大學學歷者人數最多，國中學歷者最少。

#### 四、學校類別(是否曾就讀特殊教育學校)分布情形

本研究之 70 份有效問卷中，每份皆有明確歸類其學校類別，其中曾就讀特殊教育學校者，占總研究人數 40%；不曾就讀過特殊教育學校者，占總研究人數 60%。由上述可知，本研究之對象曾經就讀與從未就讀特殊教育學校的比例為 4:6。

#### 五、視覺障礙發生年齡分布情形

本研究之 70 份有效問卷中，每份皆有明確歸類其視覺障礙發生時期，其中 4 歲以前者，占總研究人數 57.1%；5-18 歲者，占總研究人數 18.6%；19 歲以上者，占總研究人數 24.3%。由上述可知，本研究之對象以 4 歲以前發生視覺障礙者最多，5-18 歲發生視覺障礙者最少。4 歲以前若歸類為先天視覺障礙，5 歲後歸類為後天視覺障礙，則先天與後天人數比例接近。

#### 六、視覺障礙成因情況分布

本研究之 70 份有效問卷中，每份皆有明確歸類其視覺障礙成因，其中因青光眼造成視覺障礙者，占總研究人數 11.4%；先天性白內障造成視覺障礙者，占總研究人數 12.9%；視網膜色素變性(RP) 造成視覺障礙者，占總研究人數 12.9%；黃斑部視網膜病變造成視覺障礙者，占總研究人數 10.0%；視神經相關疾病造成視覺障礙者，占總研究人數 18.5%；其他疾病造成視覺障礙者，占總研究人數 34.3%。

#### 七、學習經驗分布情形

本研究之 70 份有效問卷中，每份皆有明確歸類其是否學習過定向行動，其中曾經學習過定向行動者，占總研究人數 72.9%；未曾學習過定向行動者，占總研究人數 27.1%。由上述資料可知，曾經學習過定向行動人數多於未曾學習過定向行動人數。

表 1

背景變項次數分配與百分比一覽表

N=70

變項	類別	人數	百分比(%)	總人數
性別	男	35	50.0	70
	女	35	50.0	
年齡	18 歲以下	15	21.5	70
	19-40 歲	33	47.1	
	41 歲以上	22	31.4	
教育程度	小學(含)以下	3	4.3	70
	國中	2	2.9	
	高中	19	27.1	
	專科/大學	40	57.1	
	碩士以上	6	8.6	
學校類別(是否曾就讀特殊教育學校)	是	28	40.0	70
	否	42	60.0	
視覺障礙發生年齡	4 歲以前	40	57.1	70
	5-18 歲	13	18.6	
	19 歲以上	17	24.3	
視覺障礙成因	青光眼	8	11.4	70
	先天性白內障	9	12.9	
	視網膜色素變性(RP)	9	12.9	
	黃斑部視網膜病變	7	10.0	
	視神經相關疾病	13	18.5	
	其他疾病	24	34.3	
學習經驗(是否學習過定向行動)	是	51	72.9	70
	否	19	27.1	

## 伍、研究結果

### 一、視覺障礙者定向行動能力之現況

表 2 為視覺障礙者定向行動能力得分摘要表，從表中可得知，視覺障礙者之「整體定向行動」能力之每題得分平均數為 3.76 分，略超過 3 分，為大致具備定向行動能力。至於在各向度能力得分平均數上，最高分為「人導法」(M=3.92)，其次依序為「獨走技能」(M=3.81)、「生活應用」(M=3.75)，最低為「手杖技能」(M=3.65)。四大向度之得分平均數都高於 3.50 分，代表受試者在定向行動能力上趨向完全具備。

表 2 視覺障礙者「整體定向行動」能力摘要表

N=70

向度	最小值	最大值	每題得分平均數	平均數	標準差
人導法	8.00	40.00	3.92	31.36	8.29
獨走技能	9.00	40.00	3.81	30.50	7.40
手杖技能	14.00	70.00	3.65	51.04	17.24
生活運用	15.00	60.00	3.75	44.99	12.10
整體定向行動	48.00	210.00	3.76	157.89	31.14

## 二、視覺障礙者視覺功能之現況

根據回收之問卷分析結果，以視覺功能部分之平均分數來進行分析討論，平均分數越高，代表視覺功能越佳。以下針對「整體視覺功能」、「視力部分」、「視野部分」三個功能的高低，以四等地能力描述，分別為幾乎不具備（具備 0% 至 25% 該項能力）、不太具備（具備 26% 至 50% 該項能力）、大致具備（具備 51% 至 75% 該項能力）以及幾乎完全具備（具備 76% 至 100% 該項能力）。

### 1. 視覺障礙者「整體視覺功能」部分現況

由表 3 可知，整體視覺功能在所有受試者中，最低得分為 2 分，最高得分為 10 分，平均數為 5.37 分。以四等地來描述時，平均數落在不太具備該項能力之級距中，顯示整體受試者視力能力與視野能力皆偏弱。

### 2. 視覺障礙者「視力部分」現況

由表 3 可知，視力部分在整體受試者中，平均得分為 2.49 分，在四等地的歸類中，屬於不太具備該能力，但略偏向幾乎不具備該能力。而在本研究之操作型定義中，介於視覺障礙類別重度與中度之間。

### 3. 視覺障礙者「視野部分」現況

由表 3 可知，視野部分在整體受試者中，平均得分為 2.89 分，在四等地的歸類中，屬於不太具備該能力，但偏向大致具備該能力。而在本研究之操作型定義中，介於破碎視野與雙眼中央視野介於 10~20 度間。

表 3 視覺障礙者「整體視覺功能」能力摘要表 N=70

向度	最小值	最大值	平均數	標準差
視力部分	1	5	2.49	1.20
視野部分	1	5	2.89	1.58
整體視覺功能	2	10	5.37	2.39

## 三、不同背景變項的視覺障礙者在定向行動能力上表現之差異

不同背景變項的視覺障礙者在定向行動能力的差異情形，視覺障礙者的背景變項包括「性別」、「年齡」、「教育程度」、「學校類別」、「障礙發生年齡」、「視覺障礙成因」、「學習經驗」。研究者採用平均數、標準差及單因子變異數分析，分別檢驗不同背景變項的視覺障礙者在定向行動能力表現上之差異情形，分析結果敘述如下。

### (一) 不同性別的視覺障礙者在定向行動能力表現的差異情形

表 4 為不同性別之視覺障礙者在定向行動上之差異情形，從表中可以發現「人導法」、「獨走技能」、「手杖技能」及「生活應用」四個向度之平均數分數皆是男性大於女性。顯示男性視覺障礙者之定向行動能力優於女性。透過獨立樣本 t 檢定分析發現，男性大於女性在統計上皆有顯著差異。

表 4 性別在定向行動能力中的摘要 N=70

性別	個數	平均數	標準差	最小值	最大值	
人導法	男	35.00	33.66	7.36	11.00	40.00

	女	35.00	29.06	8.63	8.00	40.00
獨走技能	男	35.00	32.60	5.79	19.00	40.00
	女	35.00	28.40	8.28	9.00	40.00
手杖技能	男	35.00	55.57	14.53	14.00	70.00
	女	35.00	46.51	18.71	14.00	70.00
生活應用	男	35.00	47.91	9.48	27.00	60.00
	女	35.00	42.06	13.76	15.00	60.00

### (二)不同年齡層的視覺障礙者在定向行動能力表現的差異情形

表 5 為不同年齡層之視覺障礙者在定向行動能力表現之差異情形，對照單因子變異數分析，三個分層（18 歲以下、19-40 歲與 41 歲以上）中，「人導法」、「獨走技能」、「手杖技能」及「生活應用」四個向度之平均數雖有差異，但統計上皆屬於無顯著差異。

表 5 年齡在定向行動能力中的摘要 N=70

	年齡	個數	平均數	標準差	最小值	最大值
人導法	18 歲以下	15	30.60	8.85	11.00	40.00
	19-40 歲	33	29.97	8.78	8.00	40.00
	41 歲以上	22	33.95	6.76	14.00	40.00
獨走技能	18 歲以下	15	31.13	6.97	16.00	40.00
	19-40 歲	33	30.70	7.25	9.00	40.00
	41 歲以上	22	29.77	8.16	12.00	40.00
手杖技能	18 歲以下	15	46.80	20.16	14.00	70.00
	19-40 歲	33	52.15	16.46	14.00	70.00
	41 歲以上	22	52.27	16.63	14.00	70.00
生活應用	18 歲以下	15	40.40	13.78	15.00	60.00
	19-40 歲	33	48.12	10.44	17.00	60.00
	41 歲以上	22	43.41	12.45	17.00	58.00

### (三)不同教育程度的視覺障礙者在定向行動能力表現的差異情形

表 5 為不同教育程度（小學、國中、高中、專科/大學及碩士以上）在定向行動表現上的差異情形，並對照單因子變異數分析來看，不同教育程度在定向行動之「生活應用」方面有顯著差異。代表教育程度越高，「生活應用」方面得分越高。

表 5 教育程度在定向行動能力中的摘要 N=70

	教育程度	個數	平均數	標準差	最小值	最大值
人導法	小學	3	29.67	13.58	14.00	38.00
	國中	2	28.50	12.02	20.00	37.00
	高中	19	29.63	8.36	11.00	40.00
	專科/大學	40	32.10	7.79	8.00	40.00
	碩士以上	6	33.67	9.73	14.00	40.00
獨走技能	小學	3	25.00	11.27	12.00	32.00
	國中	2	22.50	9.19	16.00	29.00
	高中	19	30.74	6.23	21.00	40.00
	專科/大學	40	31.03	7.81	9.00	40.00
	碩士以上	6	31.67	4.97	24.00	37.00



手杖技能	小學	3	43.67	26.76	14.00	66.00
	國中	2	40.50	17.68	28.00	53.00
	高中	19	49.32	18.34	14.00	70.00
	專科/大學	40	52.78	16.86	14.00	70.00
	碩士以上	6	52.17	14.59	29.00	68.00
生活應用	小學	3	26.33	11.93	18.00	40.00
	國中	2	25.00	14.14	15.00	35.00
	高中	19	43.89	11.75	24.00	60.00
	專科/大學	40	47.15	10.43	17.00	60.00
	碩士以上	6	50.00	11.66	27.00	58.00
總和		3779.50	69			
手杖技能	組間	569.79	4	142.45	0.464	0.762
	組內	19947.08	65	306.88		
	總和	20516.87	69			
生活應用	組間	2203.43	4	550.86	4.537	0.003
	組內	7891.56	65	121.41		
	總和	10094.99	69			

#### (四)不同學校類別的視覺障礙者在定向行動能力表現之差異情形

表 6 為不同學校類別（以是否曾就讀特殊教育學校分類）的視覺障礙者在定向行動中能力表現的差異情形，對照獨立樣本 t 檢定分析來看，是否就讀過特殊教育學校在定向行動能力的「人導法」、「獨走技能」、「手杖技能」及「生活應用」四個向度上無統計上的差異。

表 6 學校類別在定向行動能力中的摘要 N=70

學校類別 (是否曾就讀特殊教育學校)		個數	平均數	標準差	最小值	最大值
人導法	是	28	32.29	8.27	8.00	40.00
	否	42	30.74	8.35	11.00	40.00
獨走技能	是	28	31.25	7.67	9.00	40.00
	否	42	30.00	7.27	12.00	40.00
手杖技能	是	28	53.68	15.69	14.00	70.00
	否	42	49.29	18.17	14.00	70.00
生活應用	是	28	42.79	13.57	15.00	60.00
	否	42	46.45	10.93	17.00	60.00

#### (五)視覺障礙發生之年齡與定向行動能力表現之差異情形

表 7 為視覺障礙之年齡（4 歲以下、5-18 歲及 19 歲以上）與定向行動能力表現之差異情形，對照單因子變異數分析，視覺障礙發生之年齡在定向行動能力「人導法」、「獨走技能」、「手杖技能」及「生活應用」四個向度上，無顯著差異。

表 7 視覺障礙發生之年齡在定向行動能力中的摘要 N=70

視覺障礙發生之年齡		個數	平均數	標準差	最小值	最大值
人導法	4 歲以下	40	8.00	40.00	32.18	7.99

	5-18 歲	13	29.54	7.73	16.00	40.00
	19 歲以上	17	30.82	9.57	12.00	40.00
	4 歲以下	40	31.68	6.74	9.00	40.00
獨走技能	5-18 歲	13	31.69	6.87	21.00	40.00
	19 歲以上	17	26.82	8.43	12.00	40.00
	4 歲以下	40	51.80	16.53	14.00	70.00
手杖技能	5-18 歲	13	49.31	17.96	14.00	70.00
	19 歲以上	17	50.59	19.25	14.00	70.00
	4 歲以下	40	44.23	12.55	15.00	60.00
生活應用	5-18 歲	13	49.08	9.43	31.00	60.00
	19 歲以上	17	43.65	12.77	17.00	58.00

#### (六)不同視覺障礙成因在定向行動能力表現之差異情形

表 8 為不同視覺障礙成因（分為青光眼、先天性白內障、視網膜色素變性、黃斑部視網膜病變、視神經相關疾病及其他疾病）在定向行動能力表現之情形，對照 8 單因子變異數分析發現，在「獨走技能」方面，各視覺障礙成因間有統計上之差異，其中先天性白內障平均數最高，視網膜色素變性平均數最低。

表 8 視覺障礙成因在定不同學習經驗之視覺障礙者在定向行動能力表上之差異情形

視覺障礙成因		個數	平均數	標準差	最小值	最大值
人導法	青光眼	8	29.00	10.00	14.00	39.00
	先天性白內障	9	32.56	7.14	19.00	40.00
	視網膜色素變性(RP)	9	26.78	10.23	12.00	40.00
	黃斑部視網膜病變	7	34.57	5.77	25.00	40.00
	視神經相關疾病	13	29.31	10.27	8.00	40.00
	其他疾病	24	33.58	6.06	20.00	40.00
獨走技能	青光眼	8	29.63	7.98	12.00	38.00
	先天性白內障	9	35.89	3.02	31.00	40.00
	視網膜色素變性(RP)	9	25.33	9.10	12.00	40.00
	黃斑部視網膜病變	7	34.14	5.05	24.00	40.00
	視神經相關疾病	13	28.77	8.52	9.00	38.00
	其他疾病	24	30.58	6.38	16.00	40.00
手杖技能	青光眼	8	44.00	23.03	14.00	70.00
	先天性白內障	9	51.56	17.11	14.00	67.00
	視網膜色素變性(RP)	9	43.44	21.75	17.00	70.00
	黃斑部視網膜病變	7	53.57	19.54	14.00	67.00
	視神經相關疾病	13	48.31	17.65	14.00	67.00
	其他疾病	24	56.79	11.02	28.00	70.00
生活應用	青光眼	8	46.25	14.72	18.00	60.00
	先天性白內障	9	50.33	6.08	38.00	60.00
	視網膜色素變性(RP)	9	46.67	13.05	17.00	60.00

黃斑部視網膜病變	7	46.43	6.53	36.00	54.00
視神經相關疾病	13	43.23	14.04	17.00	60.00
其他疾病	24	42.46	12.85	15.00	60.00

表 9 為不同學習經驗（是否曾經學習過定向行動）在定向行動能力的表現的差異情形。對照獨立樣本 t 檢定分析，在定向行動的「人導法」與「手杖技能」二個向度中，是否學習過定向行動有統計學上顯著的差異。根據表 4-19 顯示，曾經學習過定向行動之視覺障礙者在「人導法」與「手杖技能」優於未曾學習過定向行動之視覺障礙者。

表 9 學習經驗在定向行動能力中的摘要 N=70

學習經驗 (是否學習過定向行動)		個數	平均數	標準差	最小值	最大值
人導法	是	51	33.78	6.52	8	40
	否	19	24.84	9.17	11	40
獨走技能	是	51	31.04	6.74	9	40
	否	19	29.05	8.99	12	40
手杖技能	是	51	55.69	13.25	14	70
	否	19	38.58	20.67	14	70
生活應用	是	51	44.53	11.90	15	60
	否	19	46.21	12.87	17	60

#### 四、視覺障礙者定向行動能力與視覺功能之相關性

視覺障礙者定向行動能力表現與視覺功能的相關情形，以皮爾森積差相關統計方法分析定向行動能力表現與視覺功能之間的相關性，並將分析結果陳述如下。

##### (一) 視覺障礙者定向行動表現與視覺功能各向度間之相關性

由表 10 可知，定向行動表現與視覺功能之間之相關性，分別敘述如下：

##### 1. 視力部分與定向行動表現之相關性

「視力部分」與「人導法」之相關係數為-0.269，呈顯著低度負相關，顯示視力部分功能越佳，人導法的表現越差。「視力部分」與「獨走技能」之相關係數為0.005，在統計學上無顯著差異。「視力部分」與「手杖技能」之相關係數為-0.245，呈顯著低度負相關，顯示視力部分功能越佳，手杖技能的表現越差。「視力部分」與「生活應用」之相關係數為0.289，呈顯著低度正相關，顯示視力部分功能越佳，生活應用的表現越佳。「視力部分」與「整體定向行動」之相關係數為-0.079，在統計學上無顯著差異。

##### 2. 視野部分與定向行動表現之相關性

「視野部分」與「人導法」之相關係數為0.03，在統計學上無顯著差異。「視野部分」與「獨走技能」之相關係數為0.346，在統計學上無顯著差異。「視野部分」與「手杖技能」之相關係數為-0.245，呈顯著低度負相關，顯示視力部分功能越佳，手杖技能的表現越差。「視野部分」與「生活應用」之相關係數為0.289，呈顯著低度正相關，顯示視力部分功能越佳，生活應用的表現越佳。「視野部分」與「整體定向行動」之相關係數為-0.079，在統計學上無

顯著差異。

### 3. 整體視覺功能與定向行動之相關性

「整體視覺功能」與「人導法」之相關係數為-0.133，在統計學上無顯著差異。「整體視覺功能」與「獨走技能」之相關係數為0.232，在統計學上無顯著差異。「整體視覺功能」與「手杖技能」之相關係數為-0.115，在統計學上無顯著差異。「整體視覺功能」與「生活應用」之相關係數為0.382，呈顯著低度正相關，顯示整體視覺功能越佳，生活應用的表現越佳。「整體視覺功能」與「整體定向行動」之相關係數為0.087，在統計學上無顯著差異。

表 10 視覺障礙者定向行動表現與視覺功能之相關性

		人導法	獨走技能	手杖技能	生活應用	整體定向行動
視力	皮爾森相關	-.269*	.005	-.245*	.289*	-.079
	顯著性(雙尾)	.024	.968	.041	.015	.516
	N	70	70	70	70	70
視野	皮爾森相關	.003	.346**	.012	.357**	.192
	顯著性(雙尾)	.979	.003	.919	.002	.112
	N	70	70	70	70	70
整體 視覺功能	皮爾森相關	-.133	.232	-.115	.382**	.087
	顯著性(雙尾)	.271	.053	.343	.001	.472
	N	70	70	70	70	70

\*\* . 相關性在 0.01 層上顯著(雙尾)。

\* . 相關性在 0.05 層上顯著(雙尾)。

. 相關性在 0.05 層上不顯著(雙尾)。

## 陸、分析

### 一、視覺障礙者定向行動能力表現

整體而言視覺障礙者趨向大致具備定向行動能力。而在定向行動能力各項度而言，視覺障礙者趨向完全具備「人導法」、「獨走技能」、「手杖技能」、「生活運用」。其中以「人導法」得分最高，在「手杖技能」的能力相對較弱，但得分也高於 3.50 分。

在人導法方面，視覺障礙者趨向完全具備該能力，每題平均分數為 3.92 分；獨走技能方面，除搜尋掉落物外，其他各題目皆高於 3.50 分，顯示視覺障礙者皆具備此能力；手杖技能雖平均分數為定向行動向度中最低分，但除了持杖穿越斑馬線或馬路分數為 3.33 分較低外，平均分數也為 3.65 分；生活應用部分，除「我能使用自動提款機提款」、「我能安全穿越未設紅綠燈之馬路」、「我能自行利用語音系統訂購各種交通工具之車票」3 道題目中，分數低於 3.25 分外，整體平均得分為 3.75 分。

由上述可以知道，整體視覺障礙者大致具備定向行動能力，此與蔡佩容(2011)、劉兼伯(2017)針對中等教育階段之盲生所作之定向行動能力研究結果相似。然而，本研究對象為視覺障礙者，其年齡不受限為中等教育階段之學生，縱使研究對象身分不同，但因定向行動能力是隨年齡及生活經驗累積加成的，推論視覺障礙者之定向行動能力在這四個向度中的表現皆為具備的。

## 二、視覺障礙者視覺功能

以整體視覺功能來說，因受試者須符合身心障礙鑑定標準，且領有身心障礙證明，因此整體受試者在總分為 10 分之分數中，平均得分為 5.37 分，顯示整體視覺功能偏弱。在視力方面，在總分為 5 分之分數中，平均得分為 2.49 分，介於視覺障礙類別重度與中度之間。而視野方面，平均得分為 2.89 分，介於破碎視野與雙眼中央視野介於 10~20 度間。上述顯示皆符合本研究之受試者基本條件。

## 三、不同背景變項中視覺障礙者之定向行動能力之差異

本研究發現男性在定向行動能力優於女性，與劉兼伯(2017)之中等教育階段之結果有差異，推論原因可能為本研究之對象有較大比例非學生身分，接觸到的外在環境因素與學生時期不同所致。

各視覺障礙成人在視覺障礙之獨走技能方面有差異，其中先天性白內障平均分數最高，視網膜色素變性平均數最低。推論原因可能來自於先天與後天失明導致學習上與學習時間的差異所致。

學習經驗上，曾經學習過定向行動之受試者在人導法與手杖技能二個向度中，與未曾學習過定向行動之受試者有顯著的差異。代表此二向度經過學習後，將比未曾學習過有更好的表現。而在現階段年齡、不同類別學校及障礙發生年齡上，定向行動能力之表現皆在統計上無顯著差異。

## 四、視覺障礙者視覺功能與定向行動表現之相關

整體視覺功能與整體定向行動能力表現在統計學上無相關性，顯示視覺功能之好壞與定向行動之學習無顯著相關性。但細看項目來說：

「視力部分」與「人導法」、「手杖技能」，呈顯著低度負相關。「視力部分」與「生活應用」，呈顯著低度正相關。

「視野部分」與「手杖技能」，呈顯著低度負相關。「視野部分」與「生活應用」，呈顯著低度正相關。

## 參考文獻

- 王幼玲 (2012)。更好的改變，還是更多的限制？國際健康功能與身心障礙分類系統-ICF 概念與應用。財團法人愛盲基金會。
- 朱啟華 (2005)。視覺障礙學生搭乘大眾交通工具相關問題之研究(未出版之碩士論文)。花蓮師範學院特殊教育教學碩士論文，花蓮縣。
- 杞昭安 (1999a)。視覺障礙學生定向行動能力之研究。載於杞昭安 (主編)，**視覺障礙教育之理論與實務** (29-52頁)。臺北市：中華視覺障礙教育學會。

- 杞昭安 (1999b)。定向行動能力檢核手冊。臺北市：臺灣師範大學特殊教育學系。
- 杞昭安 (2000a)。定向行動教材教法。臺北市：臺灣師範大學特殊教育學系。
- 杞昭安 (2000b)。定向行動實用手冊。臺北市：台北市政府社會局。
- 李英琪 (2008)。ICF 的衝擊。2008 視覺障礙的照護、重建與社會融合研討會，台灣師範大學圖書館 B1 國際會議廳。
- 林慶仁、陳清溪 (1999)。台灣省國高中弱視學生騎機車及自行車能力及態度調查研究。特殊教育與復健學報，7，245-279。
- 張勝成 (1991)。定向行動相關訓練之研究。特殊教育學報，6，89-112。
- 張勝成 (1999)。定向行動訓練 (2版)。彰化：品高。
- 蔡佩容 (2011)。中等教育階段盲生定向行動能力與學校適應之研究(未出版之碩士論文)。彰化師範大學，彰化市。
- 劉信雄、王亦榮、林慶仁 (2001)。視障學生輔導手冊 (55頁)。台北：教育部。
- 魏國峰 (2003)。定向行動訓練對高中盲生搭公車成效之行動研究。花蓮師範學院國民教育研究所。
- Al Lens, Sheila Coyne Nemeth, and Janice K.(2008) *Ocular Anatomy and Physiology* (2nd ed.)Ledford, Thorofare, NJ: Slack Inc..
- Blasch, B. B., Wiener, W.R., Welsh, R.L.(1997). *Foundations of Orientation and Mobility*, 2nd Edition, American Foundation for the Blind, New York.
- Blasch, B. B., Wiener, W.R., Welsh, R.L. (2010). *Foundations of Orientation and Mobility*(5th ed.). New York, NY : AFB Press.
- Carroll, T. J. (1961). *Blindness: What it is, what it does and how to live with it*. Boston: Little, Brown and Company.
- Cline, D., Hofstetter H. W., & Griffin J. R.(1997) *Dictionary of visual science* (4<sup>th</sup> Ed.) , Boston: ButterworthHeinemann.
- Croce, R. V.,& Jacobson, W. H.(1986) The application of two points touch cane technique to theories of motor control and learning: Implications for orientation and mobility training. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 790-793.
- Curtin, B.J.(1985)*Basic Science and Clinical Management*. Harper and Row; Philadelphia: The Myopias.
- Duke-Elder, S.(1993)**Practice of refraction**. 10th revised edition. Abrams, D., editor. Elsevier Health Sciences.
- Ehlers N, Hjortdal J.(2004) *Corneal thickness: measurement and implications*. *Exp Eye Res*;78 (3) :543-8.
- Harper, Douglas.(2001). Online etymology dictionary. Retrieved Dec 12, 2007, from <http://www.etymonline.com/>.
- Hill, E. W.,& Hill, M. M.(2006). *Orientation and Mobility*. In Holbrook, M. C.(Eds). *Children with*

- visual impairments. A parents guide (pp 259-286). New York, NY: AFB.
- Horton , J . K .(1988).*Education of visually impaired pupils in ordinary school* ( Report No.ED-88/WS/30 ) . France . ( ERIC Document Reproduction Service No . ED331218 )
- Jacobson, W. H.(1993).The art and science of teaching orientation and mobility to person with visual impairment. New York, NY: *American Foundation for the Blind*.
- Lowenfeld, B. (1975). *The changing status of the blind: From separation to integration*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Luo HD, Gazzard G, Liang Y, Shankar A, Tan DT, Saw SM.(2006) *Defining myopia using refractive error and uncorrected logMAR visual acuity >0.3* from 1334 Singapore school children ages 7-9 years. *Br J Ophthalmol*;90 ( 3 ) :362-6.
- Mancil, G. L., Bailey, I. L., Brookman, K. E., Bart Campbel, J., Cho, M. H., Rosenbloom, A. A., & Sheedy, J. E.(1998). *Optometric clinical practice guideline: Care of the patient with presbyopia*. St. Louis: American Optometric Association.
- Oyster, CW.(1999) *The human eye: structure and function*. Sinauer Associates; Sunderland, MA: 1999.
- Scholl, G. T.(1986). Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: theory and practice. New York, NY: *American Foundation for the Blind*.
- Silva R.(2012) *Myopic maculopathy: a review*. *Ophthalmologica* 2012;228 ( 4 ) : 197-213.
- Stone, J.(1996).*Mobility:providing trained personnel to facilitate independent travel*. The British Journal of Visual Impairment,14 ( 3 ) ,107-108.
- Wildsoet CF.(1997) *Active emmetropization--evidence for its existence and ramifications for clinical practice*. *Ophthalmic Physiol Opt*. 1997; 17:279–290.
- Zoltan B. (2007). *Vision perception, and cognition: A manual for the evaluation and treatment of the adult with acquired in injury*. 4<sup>th</sup>ed. Thorofare, NJ: SLACK incorporation.

# 聾健融合背景下聽障幼兒交往能力培養的個案研究

王雪瑩

衢州市特殊教育學校

## 摘 要

目的：探討聾健融合工作中，聽障幼兒交往能力培養的方法與途徑。

方法：對一名聾健融合環境中聽障幼兒的交往能力培養進行個案研究。

結論：提高聽障幼兒的語言表達能力、優化聽障幼兒的交往行為、構建良好的交往環境、創設多樣的交往機會等是提高聽障幼兒交往能力的有效方法和途徑，能加快聽障幼兒融入健聽班集體的進程。

關鍵字：聾健融合、聽障幼兒、交往能力、個案研究

在現代聽障幼兒康復中，人們最關心的往往是聽障幼兒能不能開口說話，語言的清晰度高不高，句子長不長等問題，相對忽視了聽障幼兒交往能力的培養，以至於聽障幼兒在最初進入健聽班級融合時就會表現出交留意識薄弱和交往技巧缺乏，進而影響了健聽幼兒對聽障幼兒的接納，延長了聽障幼兒真正融入健聽班級的時間。筆者對一位聾健融合環境中聽障幼兒進行了交往能力培養的個案研究。個案基本情況如下：齊齊（化名），出生於2012年3月17日，先天性重度雙耳耳聾，幼稚園中班下學期進入健聽班級，融合時間為三個學期。單耳人工耳蝸植入，500HZ—4000HZ進入言語香蕉圖。能夠進行簡單的日常對話交流，理解能力達到中等偏下水準，認知能力較強，但不能主動與同伴交往，沒有掌握正確的溝通方式，不能很好地理解同伴的語言，基本上沒有對話語言，習慣於教一句學一句。個案研究過程與交往能力培養的方法如下：

### 一、加強聽障幼兒語言表達能力訓練

**[觀察實錄]**集體活動時，齊齊表現得認真專注，可是對於教師的提問，他卻只能模仿，而不是回答；戶外活動中，對於其他幼兒的提問，他也是機械地模仿，交流性的語言極少，甚至沒有。常表現為：別人說什麼他學什麼，不能用自己組織的語言交流。

**[分析]**由於齊齊的認知量不足，理解和掌握的概念少，對外界輸入的語言資訊，很難理解，導致聽覺理解能力弱，自發語言少，交往能力欠缺，思維能力也不強。

**[方法]**語言是人類思維、交流的主要工具，語言表達能力的提高對他們交往能力的發展具有重要意義。第一，加強聽障幼兒認知量學習和聽覺描述的訓練。建議語訓教師、家長和融合班教師加強對齊齊認知量的學習，認識各種物體，能簡單瞭解物品屬性和用途，並做到理解、掌握簡單概念。隨著認知量的逐漸增加，就可以對齊齊進行以發展聽能為主的聽覺描



述訓練，所謂聽覺描述—訓練者不直接說出名稱，而是通過描述性的語句來敘述所要表達的人、事、物，讓聽障兒童進行猜想選擇。因為聽覺描述訓練的過程中，既可以發展聽能，訓練其聽的專注度和敏感度，又可以促進語言和思維等能力發展。如：關於貓的聽覺描述，它是一種動物，它有四條腿，它走起路來很輕，它喜歡吃魚，它叫起來喵喵喵。在根據描述猜出貓的過程中，齊齊根據自己聽到的描述做出正確的判斷，不僅練習了聽較長的完整句型，齊齊還可以通過提問：如：它會游泳嗎？它生活在哪裡嗎？它會抓老鼠嗎？等問句學習理解問句，並能使用問問題方式找出答案。在此過程中齊齊也習得了透過聽能建立完整的思維，思考、推理、聯結的能力。當然，語訓教師也可以把聽覺描述變成“你說我猜”的遊戲，和融合班教師溝通，讓齊齊帶著這個有趣的遊戲去和健聽幼兒一起玩。從而促進其口語表達及描述人、事、物的能力，體會與同伴交往的樂趣。

第二，利用繪本，規範和提高幼兒語言表達能力。繪本色彩豐富、畫面動態鮮活、語言簡潔明瞭，以圖文並茂的形式，反映兒童生活為主的兒童圖書。優秀繪本不僅是幼兒學習語言、豐富詞彙的好範樣，而且蘊含了多樣的社會生活內容，滲透了豐富的人類情感經驗。如：《是誰咬了我的大餅》《湯姆和他的好朋友》《青蛙費洛格和陌生人》《鼠小弟系列》等。教師可以通過繪本教學可以讓幼兒在繪本學習中可以自然而然地增長知識，豐富詞彙量，提高語言表達能力和交往技巧。例：繪本《是誰咬了我的大餅》是一個充滿懸念的故事，小豬做了一塊好大的餅，等他醒來一看：“咦，是誰咬了我的大餅呢？”故事就在這個懸念中展開了，接著孩子們就隨著小豬開始尋覓那個咬大餅的“小偷”。尋找的過程中孩子們在書中會認識到小鳥、兔子、狐狸、鱷魚河馬、小豬等不同的動物不同的“牙齒咬痕”。瞭解不同動物的“牙齒咬痕”是不一樣的，學會用語言來表達“是你咬了我的大餅嗎？、不是我，你看、嗯，果然不一樣。”可以看出，通過繪本學習鍛煉了幼兒的語言表達能力，發展了幼兒數學邏輯智慧和人際交往能力。

## 二、優化交流行為，引導同伴積極接納

**[觀察實錄]**晨間活動時，其他幼兒都在開開心心地搭建積木，齊齊卻拿著幾塊積木走來走去，專挑固定的3-4位孩子（多是受到教師關注比較多的孩子），用玩具進行攻擊，被攻擊的幼兒哭著向教師告狀，他卻很開心地在笑，覺得好玩。教師要求他說對不起，他卻跑開了。次數多了，導致其他幼兒逐漸疏遠他。

**[分析]**這是齊齊進入健聽班第二週與別人交往的主要方式。究其原因，主要是齊齊平時的交往對象較少，渴望與別人交往，又不知道如何與其他幼兒交往，交流溝通技能的缺失或不熟練，導致齊齊採用不恰當方法引起對方關注。

**[方法]**第一，結合具體情境，引導聽障幼兒學習交往的基本規則和技能。想要改變這種狀況，教師和家長就要給孩子示範相應的行為和語言，讓孩子有機會在不同的生活情景中習得輪替與等待、禮貌用語、開啟話題、用適宜的方式引起關注的技能。例如見到長者，要先稱呼“您”。想讓別人關注自己時，先要用禮貌的語言引起關注。開啟話題時；會說“ㄟㄟ,你看……”“你知道嗎？”“我告訴你……”等交往性語言。當聽障幼兒不知道如何加入同伴遊

戲，或提出請求不被接受時，建議他拿出玩具邀請大家一起玩；或者扮成某個角色加入同班的遊戲。會用“ㄟㄟ，我有非常有趣的玩具，我們一起玩吧？”“你們是不是缺少切菜工，我會切菜，我來當吧！”等交往技巧，當聽障幼兒與同伴發生衝突時，指導他嘗試用協商、交換、輪流玩、合作等方式解決。”學會用適當的言語請求同意、用適當的方式直接請求等不同的交往技能直接請求行動時，會用類似“ㄟㄟ，要出去做操了，我們一起整理玩具吧”的表達方式交往。

第二，改變健聽幼兒及其家長對待聽障幼兒的態度。首先，引導健聽幼兒接納和幫助齊齊。告訴健聽幼兒聽障幼兒的特殊性，齊齊聽力不好，大家說話又快，會聽不清楚；齊齊來融合班時間短，與大家比較陌生，大家應該多幫助他，多和他做朋友。和他說話時要清晰地說出每個詞語，適當放慢言語速度，講話儘可能面對齊齊等。進一步通過愛的教育引導健聽幼兒接納齊齊，幫助齊齊，並把幫助齊齊作為一個獎勵，調動健聽幼兒的積極性。其次，展育兒講座，引導健聽幼兒家長正確對待聽障幼兒和融合教育。在家長會和育兒沙龍中，講一講聽障幼兒的特殊性（聽力不好，但能表達）和一般性（與健聽幼兒無區別），引導家長們正確對待聽障幼兒。向健聽幼兒家長解釋融合教育的對培養健聽幼兒助人為樂，互相欣賞等優秀品質方面的作用，使健聽幼兒及其家長接納聽障幼兒和支持融合教育。鼓勵健聽家長邀請聽障幼兒到家中做客，真正瞭解聽障幼兒，支持孩子和聽障幼兒交朋友。很快，齊齊收到了同伴的生日邀請，齊齊也經常邀請同伴到家中做客。得到同伴接納的齊齊，體驗到了交往的樂趣，交往技能也大大提高。

### 三、構建遊戲情境以提高交往能力

**[觀察實錄]**齊齊和大家一起玩沙池建城堡。齊齊能和其他幼兒合作，互相交換玩沙工具。堆城堡時，齊齊用他自己最喜歡的漏沙工具為大家漏沙子，而且還能主動地拿自己玩沙子的工具和別人交換，甚至借給別人玩。他願意和教師，其他小夥伴一起討論搭建好的城堡，笑聲不斷。

**[分析]**遊戲是兒童最喜愛，也是兒童交往的一種獨特方式。遊戲環境是輕鬆愉悅的，是最能發揮主體性的交往環境，因為在遊戲中交往，同伴之間交往是平等、自主的。齊齊在與同伴的共同遊戲中體驗到喜悅，激發了他參與交往的興趣，進而又激勵了他學習交往語言和協調與同伴之間關係的動機。

**[方法]**第一，通過區域遊戲，構建交往環境，促進聽障幼兒與健聽幼兒的交流。區域遊戲有利於聽障幼兒對語言的理解和發揮生理器官的“代償”作用。融合班教師可以創設豐富多彩的區域遊戲如：“開心廚房”“河馬醫院”“米奇照相館”等。鼓勵有耐心且語言表達能力好和交往能力較強的健聽幼兒和聽障幼兒一起進入區域，參加區域遊戲。安排能力強的健聽幼兒和聽障幼兒一起參與活動不僅可以使聽障幼兒模仿同伴的交往行為，在遇到困難時得到及時幫助；還可以讓聽障幼兒在區域遊戲中習得交往技能，體驗到交往帶來的喜悅。例：情景遊戲“河馬醫院”，齊齊在醫院裡扮演“醫生”，需要他不斷地和不同的“就診病人”溝通，瞭解相關病情，並說服病人打針或吃藥。在這個活動中，齊齊學會了與不熟悉的健聽

幼兒溝通，在齊齊出現錯誤時，另外一位能力強的“主任醫生”還能主動幫助他。漸漸地，齊齊在這種輕鬆愉快的交往環境中學會了主動問話，開啟話題，恰當地解決矛盾等交往能力，並在滲透遊戲的交往環境中體驗到了成功交往的喜悅，主動交往的意識開始萌芽，並主動應聘其它區域崗位。

第二，通過合作遊戲，構建交往環境，提高交往能力。幼兒喜歡遊戲，隨時隨地都會開始遊戲，合作遊戲是幼兒遊戲發展的高級階段。首先，融合班教師可以組織開展對兒童社會性發展的影響較大的合作遊戲。在合作遊戲中，幼兒之間有分工合作，有共同的目的，有共同計畫的活動和方法。開展合作遊戲，不僅可以促進聽障幼兒和健聽幼兒之間的接觸和交往，使他們學會相互尊重、相互協作，而且能發展幼兒行為的調節能力，幫助建立良好的同伴關係。聽障幼兒要參加合作遊戲就必然要和同伴分配角色，處理糾紛、交流討論，這就使聽障幼兒在遊戲過程中，逐漸學會協調自己與他人的關係，同時也發展自身社會交往合作能力。如：在“我是小交警”遊戲中，融合班教師只提供了場地、交通工具和交通指示牌。幼兒可以通過討論自主設計遊戲規則和遊戲過程，並對兩輪車駕駛員、三輪車駕駛員、乘客、交警等角色進行分工合作和角色分配。在此過程中，為了確保遊戲有序進行，一旦發生衝突，就需要每位元幼兒相互謙讓、理解和寬容，遵守遊戲規則，學會處理個人與同伴之間的關係，合作完成整個遊戲過程。

#### 四、創設互動環境以促進交流

**[觀察實錄]**如小雨（化名）在家手燙傷了，教師幫小雨擦藥膏時，齊齊突然跑過去，說：“老師，我來擦藥膏”。教師把藥膏遞給了齊齊，齊齊小心翼翼地為小雨擦藥膏。

**[分析]**齊齊生活在班集體中，也有幫助別人，同時受到小朋友認可的需求。因為在互相幫助的和諧班集體中，齊齊的心態才會積極，情緒才會穩定；在同伴的互幫互助中，他的語言能力和交往能力才會進步。

**[方法]**第一，創設“全園聯動”，鍛鍊聽障幼兒的交往能力。所謂“全員聯動”即：小、中、大班的幼兒全園打通，所有的功能房對全園幼兒開放，所有幼兒均可自主選擇自己喜歡的功能坊，進行混齡遊戲。巧妙利用每週一次的“全園聯動”機會，鼓勵聽障幼兒走出班級和全園不同年齡段的陌生幼兒一起參加活動。融合班教師引導聽障幼兒從自己最擅長的功能坊開始活動，可以利用自己的特長幫助別人，也可以用：“你好，能幫我一下嗎？”解決自己的困難。學會在真實情境中逐漸學會面對陌生教師、陌生同伴的交往技巧。在此過程中，齊齊起初表現得有些拘謹，但當他得到大班幼兒的幫助後，齊齊不再膽怯，開始用自己的特長主動去幫助功能坊裡不同年齡階段的陌生幼兒，當小班的弟弟妹妹不斷湧向他，請求他幫助時，齊齊被同伴認可的需求得到了滿足，說話的語氣變得溫和，有禮貌，同時也學會了介紹自己和如何請求別人幫助。漸漸地，齊齊的交往技巧越來越嫻熟，交往意識也越來越強，不僅能在“全園聯動”時間選擇不同的功能房去學習，而且在融合班也越來越受歡迎，夥伴也越來越多。

第二、組織幼兒進社區活動，鼓勵聽障幼兒一起參加。教師巧妙利用幼兒進社區的活動機會，帶領聽障幼兒和健聽幼兒一起到社區參加活動。讓聽障幼兒通過向社區居民發放問卷，主動採訪居民、到社區參加表演活動、重陽節看望孤寡老人等活動。面對陌生的人群，教師需要鼓勵引導聽障幼兒運用正確的交流技巧主動交流，完成自己的小任務。從而，提高聽障幼兒的交往能力和交往技巧。例：在“我是環保小使者”活動中，聽障幼兒和健聽幼兒一樣，需要完成10-15份問卷，需要到所在社區的住宅社區，社區裡的超市，社區裡的醫院，社區裡的商場等地點去向不同職業的人介紹自己的活動，請求對方說明完成垃圾袋使用情況的問卷調查表，與被調查物件分享垃圾分類知識，並把活動中資料帶回融合班級和大家分享自己的感受和體會。在分享過程中，聽障幼兒齊齊和健聽幼兒一樣滔滔不絕地講述自己從膽怯害羞到落落大方地變化，分享著被拒絕後的失落和被接受的喜悅，以及完成任務帶來的成就感。讓大家感受到聽障幼兒在交往過程中已經具有自尊、自信、自主的表現。

## 五、總結

經過近一年半的聾健融合環境中交往能力培養，我們通過觀察和主觀評估分析發現，齊齊的交往能力有了很大的進步，表現在：有了主動交往的意識，可以用交往性的語言，能熟練使用問候語、商量性的語氣、建議性的語言和別人對話；初步習得了交往技巧，有了主動幫助別人和主動交往的意願，願意主動結交朋友，學會了合作與分享，改善了同伴關係，能積極參加各種活動並和融合班的健聽幼兒一起快樂的學，開心地玩。由該個案研究可知，提高聽障幼兒的語言表達能力、優化聽障幼兒的交往行為、構建良好的交往環境、創設多樣的交往機會等是提高聽障幼兒交往能力的有效方法和途徑，能加快聽障幼兒融入健聽班集體的進程。我們要在實踐中進一步研究，在研究中進一步提升，以期取得更好的效果。

## 參考文獻

- [1] 李季湄, & 馮曉霞. (2013). □《3-6歲兒童學習與發展指南》解讀. 人民教育出版社.
- [2] 教育部基礎教育司組織編寫. (2002). □《幼稚園教育指導綱要(試行)》解讀. 江蘇教育出版社
- [3] 劉全禮. (2007). □隨班就讀教育學:資源教師的理念與實踐. 天津教育出版社.
- [4] 李蓉. (2009). 健聾融合教育的嘗試□□聾兒黎安觀察實錄. □教育導刊(下半月)(10), 52-54.

作者聯繫方式：

單位：衢州市特殊教育學校

單位位址：浙江省衢州市柯城區世紀大道684號

郵編：324002 手機：18967035336 電子郵箱:983816950@163.com

# 中國大陸現行盲文與臺灣國語點字比較研究

譚小猛

華南師範大學特殊教育學系

## 摘 要

盲文是盲人使用的閱讀和書寫的特殊文字。經過不斷的修改和補充，盲文有了一定的發展，但還存在許多待解決的問題。本文對大陸現行盲文和臺灣國語點字的聲韻母符號書寫規則、標點符號使用規則、標調規則和空方規則四方面進行比較，並在此基礎上進行了兼用歧義、標調規範以及分詞連寫三方面的討論，以期為促進兩岸盲文的改革和完善提供參考。

關鍵字：兩岸、現行盲文、國語點字、比較

1824年，法國人路易·布雷爾(Louis Braille)創造出了六點字盲文，由於它易於摸讀，便於書寫，布雷爾點字系統的記號方式一直被沿用至今。中國大陸的現行盲文(下稱現行盲文)和臺灣的盲文(臺灣稱國語點字，所以以下都叫國語點字)都採用了布雷爾點字系統，即六點字盲文。自1874年英國傳教士穆威廉(William Hill Murray)在北京創辦“啟明瞽目院”開始，盲文傳入中國，其後經歷了一百多年的本土化發展。1952年，原中國教育部盲啞教育處黃乃先生等人在以南京話為拼音標準的“心目克明”的基礎上，創造出以北京話為基礎、以北京語音為標準、實行分詞連寫的《新盲文方案》，即現行盲文，其後一直在中國大陸推行。而臺灣現在通行的國語點字是1948年，盲教師唐子淵和張遐齡等人根據南京盲啞學校盲點字研究委員會制定的“標準國音點字”和“心目克明點字”的排列標音，訂定而成“國語注音符號點字”<sup>[1]</sup>。縱觀兩岸盲文的發展歷史，二者有著相同的歷史淵源，但它們在發展過程中受本土影響而呈現不同的特點。中國政府於2018年7月1日開始推行《國家通用盲文方案》，但是由於現行盲文仍然是目前主要使用的盲文方案<sup>[2]</sup>，所以本研究將比較臺灣國語點字和現行盲文方案。通過探討兩岸盲文的異同，以期為兩岸相互學習，促進盲文發展提供借鑒意義。

## 一、聲韻母符號書寫規則比較

中國大陸的盲文演變和中國文字改革運動——中文拼音化的思潮變化同步，而臺灣一直沿用1918年推行的注音符號，並根據注音符號來設計盲文。這是兩岸盲文真正意義上產生分歧的開始。大陸現行盲文中共有52個字母，其中聲母18個，韻母34個。不同於大陸，臺灣國語點字有21個聲母(包括j、q、x)，16個韻母和22個結合韻，共59個。

### (一) 聲母符號

表1是兩岸盲文聲母符號。經過對比，兩岸盲文在聲母書寫規則中有四點相同之處：第

一，“p”、“m”、“d”、“n”這四個聲母點位相同，其餘均不同；第二，都省略了聲母“y”和“w”，一切以“y”和“w”為聲母的單字都有韻母可以替代；第三，都未給聲母“j”、“q”、“x”設置盲文符號，而是與其他聲母兼用；第四，與現行盲文一樣，國語點字中的ㄗ(zh)、ㄔ(ch)、ㄕ(sh)、ㄩ(r)、ㄗ(z)、ㄘ(c)、ㄙ(s)、七個聲母也可單獨成音。不同的是，大陸的zh、ch、sh、r、z、c、s七個可自成音節的聲母只有在需要單獨成字，且後面連寫自成音節的韻母時，才會在這七個聲母後標調來進行區別<sup>[3]</sup>。而國語點字中這七個聲母的點位與英文盲文中A、B、E、G、H、I、J七個字母相同，為了避免混淆，國語點字需在這些聲母後加上空韻母“儿(er)”，以作區分，例如：“之”字要寫成“ㄗ(zh)儿(er)ㄨ(陽平)”三方盲符。但也有臺灣學者認為當這七個聲母自成音節時，後面加上聲調，可以不必再加上“儿(er)”。

表1 兩岸盲文聲母符號對照表

現行盲文	國語點字	現行盲文	國語點字	現行盲文	國語點字
b ●● ○○	ㄅ ●● ○○	p ●● ○○	ㄆ ●● ○○	m ●● ○○	ㄇ ●● ○○
f ●● ○○	ㄈ ●● ○○	d ●● ○○	ㄉ ●● ○○	t ●● ○○	ㄊ ●● ○○
n ●● ○○	ㄋ ●● ○○	l ●● ○○	ㄌ ●● ○○	g ●● ○○	ㄍ ●● ○○
k ●● ○○	ㄎ ●● ○○	h ●● ○○	ㄏ ●● ○○	j ●● ○○	ㄐ ●● ○○
q ●● ○○	ㄑ ●● ○○	x ●● ○○	ㄒ ●● ○○	zh ●● ○○	ㄗ ●● ○○
ch ●● ○○	ㄔ ●● ○○	sh ●● ○○	ㄕ ●● ○○	r ●● ○○	ㄩ ●● ○○
z ●● ○○	ㄗ ●● ○○	c ●● ○○	ㄘ ●● ○○	s ●● ○○	ㄙ ●● ○○

此外，如前面所講，為儘量減少視障人士識記和摸讀盲文的困難，兩岸都巧妙運用拼音方法，盡可能減少盲文字母的數量，使得j、q、x三個聲母與其他聲母兼用一個符形，但兼用的聲母有所不同。現行盲文聲母中j和g、q和k、x和h三組符號相同，只有在與韻母“i”和“ü”或以“i”和“ü”開頭的複韻母及鼻韻母相拼時，讀j、q、x；國語點字則是ㄐ(j)和ㄍ(g)、ㄑ(q)和ㄎ(k)、ㄒ(x)和ㄙ(s)三組記號相同，同樣只有在韻母“一(i)”和“ㄩ(ü)”或以“一(i)”和“ㄩ(ü)”開頭的結合韻前變讀ㄐ(j)、ㄑ(q)、ㄒ(x)。

## (二) 韻母符號

表2是兩岸盲文韻母符號。從兩岸盲文韻母對照表中可以看出，為節省篇幅，兩岸都為

多音節的韻母專門設置了盲文符號，這就導致了有些韻母由於盲文符形的侷限必須兼用一個符形。一種兼用形式是以“i”和“u”開頭的一些韻母會兼用於聲母“y”和“w”與韻母相拼時。除了這種兼用形式相同外，兩岸盲文中，ui 和 wei、uen 和 un、ong 和 ueng 三組韻母也都兼用一個符形。但其中有略微的差異，與大陸拼音系統不同，在臺灣注音符號書寫系統中，這三組韻母本就只寫成一個結合韻，其中，ui 和 wei 都寫成ㄨㄟ、uen 和 un 都寫成ㄨㄣ、ong 和 ueng 都寫成ㄨㄥ。

此外，現行盲文比國語點字多了一處符形兼用。即現行盲文中，韻母 o 和 e 的點位相同，當與聲母 b、p、m、f 相拼時，讀成 bo、po、mo、fo，其餘聲母均與 e 相拼。而國語點字中韻母比現行盲文多了 4 個，除了“o”和“e”兩個韻母點位不同以外，還多了“ㄝ(e)”、“ㄟ(io)”和“ㄞ(iai)”三個韻母。兩岸三十幾個韻母中，僅有“ou”、“an”和“uan”三個韻母的點位相同。

表 2 兩岸盲文韻母符號對照表

現行盲文	國語點字	現行盲文	國語點字	現行盲文	國語點字
a ⠁	ㄚ ⠮	o ⠔	ㄛ ⠜	e ⠔	ㄝ ⠮
	ㄞ ⠞	ai ⠁	ㄞ ⠞	ei ⠔	ㄟ ⠞
ao ⠁	ㄞ ⠞	ou ⠔	ㄟ ⠞	an ⠁	ㄢ ⠮
en ⠔	ㄣ ⠮	ang ⠁	ㄤ ⠮	eng ⠔	ㄥ ⠮
er ⠔	ㄦ ⠮	i ⠔	ㄟ ⠞	u ⠔	ㄨ ⠔
ü ⠔	ㄩ ⠮	ia ⠁	ㄞ ⠞		ㄟ ⠞
ie ⠔	ㄞ ⠞		ㄞ ⠞	iao ⠁	ㄞ ⠞
iu ⠔	ㄟ ⠞	ian ⠁	ㄢ ⠮	in ⠔	ㄣ ⠮
iang ⠁	ㄤ ⠮	ing ⠁	ㄥ ⠮	ua ⠁	ㄨㄚ ⠮
uo ⠔	ㄨㄛ ⠮	uai ⠁	ㄨㄞ ⠞	ui(wei) ⠔	ㄨㄟ ⠞
uan ⠁	ㄨㄢ ⠮	uen(un) ⠁	ㄨㄣ ⠮	uang ⠁	ㄨㄤ ⠮

ong(ueng) ⠠	ㄨㄥ ⠠	üe ⠠	ㄩㄝ ⠠	üan ⠠	ㄩㄢ ⠠
ün ⠠	ㄩㄣ ⠠	iong ⠠	ㄩㄥ ⠠		

## 二、標點符號使用規則比較

表 3 是兩岸盲文標點符號對照表。兩岸盲文的標點符號並不完全相同，現行盲文和國語點字都列出了 20 個標點符號。對兩岸盲文標點符號進行匹配，如表 3 所示，兩岸共有的標點符號有 13 個。除這 13 個標點符號外，現行盲文列出的標點符號還有連接號、着重號、內書名號、注釋號、黑體號、字母大寫號和字母號 7 個。臺灣國語點字剩下的 7 個標點符號則是私名號、夾註號、星標記號、精讀記號、單引號、方括號和大括弧。在這不相匹配的 14 個標點符號中，着重號與星標記號都有提示重點的作用，注釋號和夾註號都有解釋說明的作用。此外，臺灣的國語點字中雖然未將連接號、字母大寫號和字母號列出，但在使用英文盲文時，依舊會使用這些標點符號。而今年 7 月 1 日在大陸推行的《國家通用盲文方案》列出的標點符號，比現行盲文方案多了 4 個，其中，單引號和方括號也被列入其中。

兩岸標點符號的使用規則有著較大的差異，主要體現在空方上。例如，兩岸盲文中，後面須空一方的標點符號完全不同。現行盲文要求逗號、頓號、分號、冒號和省略號後須空方。而國語點字中後面須空一方的標點符號是句號、問號、感嘆號、星標號和後括弧。對於現行盲文中要求後面空方的標點符號，除了冒號點位與“ㄨㄛ (uo)”相同，連寫“我”字時需空一方以外，其餘均不須空方。

表 3 兩岸盲文標點符號對照表

現行盲文	國語點字	現行盲文	國語點字	現行盲文	國語點字
句號 (。) ⠠⠠	句號 (。) ⠠	逗號 (，) ⠠	逗號 (，) ⠠	頓號 (、) ⠠	頓號 (、) ⠠
分號 (;) ⠠	分號 (;) ⠠	感嘆號 (!) ⠠⠠	驚嘆號 (!) ⠠	問號 (?) ⠠⠠	問號 (?) ⠠
冒號 (:) ⠠	冒號 (:) ⠠⠠	省略號 (……) ⠠⠠⠠	刪節號 (……) ⠠⠠⠠	破折號 (——) ⠠⠠	破折號 (——) ⠠⠠
括弧 (( )) ⠠⠠ ⠠⠠	括弧 (( )) ⠠⠠	引號 ( “ ” ) ⠠⠠	引號 ( 『 』 ) ⠠⠠ ⠠⠠	書名號 ( 《 》 ) ⠠⠠ ⠠⠠	書名號 ( ~~~ ) ⠠⠠ ⠠⠠
着重號 (·) ⠠	音界號 (·) ⠠				



現行盲文和國語點字也有相同之處。總結如下：第一，逗號、句號、頓號、分號、問號、感嘆號都不能寫在行頭；第二，有兩個及以上盲符的標點符號都要同行連書，不可分行點寫；第三，有前後兩部分的組成的標點符號，後半部分不可書於行頭；第四，分號和省略號點位相同。

### 三、標調規則比較

表 4 是兩岸標點規則對照表。兩岸盲文現行盲文和國語點字中均有聲調，不同的是，現行盲文只有陰平、陽平、上聲、去聲四調，並且規定輕聲不標調。國語點字除四調外，輕聲也要標出，而有學者對臺灣國語點字提出改革方案，認為可改成輕聲標調，一聲不標，從而減少盲文篇幅。兩者除了陽平以外，點位均不相同。

表 4 兩岸標點規則對照表

	陰平 ( )	陽平 ( / )	上聲 ( ∨ )	去聲 ( \ )	輕聲
現行盲文	⠠	⠡	⠢	⠣	
國語點字	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤

盲文標調問題是大陸盲文研究學者一直探討的話題。現行盲文規定“一般不標調，有需要時才標調”，以此來滿足由於盲人視覺缺陷導致的必須節省篇幅和閱讀時間的需要<sup>[4]</sup>。據統計，大陸的盲文出版物大約只有 5% 的音節加了聲調<sup>[5]</sup>。但是，由於這種標調規則自由度很大，具有極強的主觀隨意性，在一定程度上導致現行盲文聲調使用的混亂，使得摸讀者往往要根據上下文來猜測字音和詞意，這給視障人士理解盲文帶來了極大困難。為避免這一問題，發揮盲文的表音作用，減少視障人士的閱讀和理解困難，臺灣國語點字要求實行全面標調。因此，我們所看到的臺灣盲文，每個單字後都點寫了聲調符號。但是由於實行全面標調，導致大多數單字需要占到三方的盲符，比起不強調標調的現行盲文可能增加三分之一的篇幅，不符合盲文的經濟原則。

為探索合適的標調方案，盲文經歷了漫長的改革歷程。目前，中國大陸對盲文標調問題已經取得了一定的突破。2018 年 7 月 1 日開始實行的《國家通用盲文方案》要求實行字字標調，同時按照聲母分組簡寫部分調號，例如聲母為 p、m、t、n、h、q、ch、r、c 的音節，省寫陽平符號，但音節 tóu 的聲調符號不省寫等。其實質是在現行盲文的基礎上，實行全面標調和簡寫的盲文方案。這樣做有效解決了現行盲文中語音及語意不明的問題，又在一定程度上減少了盲文的篇幅，十分值得借鑒。有研究表明，視力殘疾大學生在學習通用盲文方案之前，摸讀通用盲文和現行盲文兩種不同標調規則的閱讀材料，摸讀速度上沒有顯著差異，但在摸讀正確率上，通用盲文顯著高於現行盲文<sup>[6]</sup>。

### 四、空方規則比較

現行盲文中，除了使用標點符號時會產生空方外，分詞連寫的盲文書寫規則也有空方需

求。分詞連寫是現行盲文最為突出的設計特點，也是漢語盲文獨有的重要規則。所謂分詞，即是把一個個的詞分開來寫；所謂連寫，即是按照盲文的特殊性，避免音節結構過於鬆散，便於摸讀，將一些詞連起來寫。盲文是一種通過觸摸來閱讀的特殊形式的拼音文字。受到盲人特有的摸讀心理和摸讀習慣的影響，盲人只能是逐個盲符地感知和摸讀。因此，為了使盲人摸讀更加順暢，能夠更準確清晰地認識文本語意，漢語盲文必須講究和實行分詞連寫<sup>[7]</sup>。中國大陸現行盲文遵照的是1993年審定的《漢語盲文分詞連寫規則》中的分詞連寫規則。按照這些規則，盲文中會產生大量的空方，例如“中華人民共和國”七個字，就要在中華和人民之後各空一方，所以這七個字需要佔據九方的長度。而臺灣現行的國語點字繼承“心目克明”盲字，並不實行分詞連寫，即字與字、詞與詞之間不空方。國語點字只有在某些標點符號的前後需要空方，例如句號、問號、感嘆號、星標號和後括弧之後要空一方等。

## 五、討論

### （一）減少兼用歧義，促進盲文互譯

隨著兩岸聯繫越來越緊密，文化交流日益頻繁，兩岸視障人士也十分渴求學習對岸文化，但兩岸盲文體系的不同成為了互相交流學習的絆腳石。目前，兩岸現行的盲文已經有了各自的使用歷史和群眾基礎，當然不可能要求任意一方全盤改變自身的盲文來促進雙方的學習，但為了兩岸交往而做出適當改變是必然的。依靠現代電腦技術實現兩岸盲文互譯是目前最簡單高效的辦法之一。多年來，兩岸致力於合作研究盲人電腦系統，並且取得了一些成果。此外，原本因為現行盲文標調問題導致的互譯困難由於《國家通用盲文方案》的實施有望得到改善。但是仍然存在一些問題，包括標點符號和指示符號使用不規範、某些符號共用導致兼用歧義等還沒有得到解決。例如，希臘大寫字母指示符與韻母 yun 共用一個符號、波浪號與韻母 e 共用一個符號、數位號與韻母 eng 共用一個符號、韻母 e 和 o 共用一個符號等等，依舊給兩岸盲文互譯帶來困難<sup>[8]</sup>。因此，現行盲文應當通過規範標點符號、標誌符號、標調方式等方式，減少兼用歧義<sup>[9]</sup>。

### （二）建立語料庫，確定標調規範

儘管現行盲文“一般不標調，需要時才標調”的規則一直困擾著大陸的視障教育，但不可否認的是這樣做確實減少了盲文的篇幅，體現了盲文的經濟原則。臺灣與大陸不同，實行全面標調，標調方法也不像1975年黃乃、扶良文先生提出的帶調雙拼盲文那樣在兩方中實現標調，而是在寫完一個字後的下一方標調。並且國語點字規定輕聲也要特地標上聲調，盲文的篇幅變得十分冗長。隨意標調和標調率過低不可取，全面標調以致盲文篇幅過長也不可取，規範標調規則，確定哪些音節必須標調，哪些省寫調號就成為了大勢所趨，建立盲文語料庫勢為必然。建立語料庫既可以促進盲文資訊化研究，又有利於盲文標調等問題的基礎研究<sup>[10]</sup>。大陸《國家通用盲文方案》對標調所作出的規範就是建立在龐大的語料庫的基礎上，對漢字、實有音節、基本音節以及按聲母分組的聲調使用頻率進行了上億條資料運算，從而確定標調規範。這既在一定程度上解決了讀音不準、詞義不清問題，又能夠最大限度地縮減篇幅。

### (三) 採用分詞連寫，反映語法關係

漢字由形音義三部分組成，我們有時可以通過一個字的字形，來推測它的字音和字義。但是，不管是現行盲文還是國語點字，所書寫出來的盲符都只有表音的作用，無法發揮象形文字通過表形來表音和表意的優點，這是盲文的先天缺陷。對於這個問題，我們希望盲文一方面可以通過標調來準確表音，另一方面可以通過分詞連寫的方法直接反映詞彙間的語法關係，以促進盲人對詞意的理解。可見，現行盲文中分詞連寫作為一項可以更清晰準確表達盲文語意的書寫規則，對其他盲文具有一定的借鑒意義。

## 六、結語

現行盲文和國語點字已經分別在大陸和臺灣沿用了幾十年，通過不斷的改革和發展成為今天我們所看到的樣子。不可忽視的是，它們都還存在一些亟待解決的問題，需要盲文研究者和改革者通過不懈努力，不斷發展完善。同時在完善盲文的過程中，也要不斷思索如何減少兩岸視障人士因盲文體系不同而造成的文化交流的阻礙，促進兩岸視障人士的溝通交流。

## 參考文獻

- [1] 萬明美. 視障教育[M]. 五南圖書出版公司，2001:60.
- [2] 程黎, 顧定倩, 劉豔虹, 魏丹. 中國盲文使用狀況的調查研究[J]. 語言文字應用, 2013(2): 42-48.
- [3] 鐘經華, 韓萍, 李偉洪, 金惠淑, 肖航, 孔志清, 李任煒. 漢語現行盲文單音節的簡寫研究[J]. 中國特殊教育, 2007(07):36-41.
- [4] 鐘經華, 韓萍, 肖航, 戴紅亮, 閻嘉. 現行盲文隱性標調的優選設計[J]. 中國特殊教育, 2014(03):30-35.
- [5] 滕偉民, 李偉洪. 中國盲文[M]. 華夏出版社，2015 (08): 48.
- [6] 閻嘉, 肖陽梅, 任偉寧. 通用盲文與現行盲文摸讀比較研究[J]. 現代特殊教育, 2017(11):47-49.
- [7] 滕偉民, 李偉洪. 中國盲文[M]. 華夏出版社，2015 (08): 68-69.
- [8] 鐘經華, 肖航, 韓萍, 高旭. 漢語盲文的升級之路[J]. 中國特殊教育, 2014(10):46-50.
- [9] 肖航. 現行盲文符號兼用歧義問題分析及對策[J]. 中國特殊教育, 2016(05):43-47+42.
- [10] 鐘經華, 肖航, 張海叢, 關忠, 高旭. 基於盲文語料庫的現行盲文標調研究[J]. 中國特殊教育, 2015(06):39-44.

# 視障圖形認知發展測驗使用研究的個案報告

譚小猛 徐玉林 李秋玲  
華南師範大學特殊教育學院

## 摘 要

視覺障礙人群因為視力受損，導致在進行認知能力測查時，遇到需要視覺參與的題目時出現重重阻礙。在如今圖像與文字資訊並重的環境中，視障者的圖形認知能力是不可或缺的，所以關於視障人群圖形認知能力的測查也亟需開展進行。本研究以臺灣學者杞昭安研發的《視覺障礙兒童圖形認知發展測驗》為工具，對中國大陸地區 3 名不同程度的視障學生進行認知評估，瞭解其圖形認知能力，並結合其他評估參考資訊，提出適合其發展的教育建議。此外，文章也探究了該測驗在大陸地區適用的可能性。

關鍵字：視覺障礙、圖形認知、測驗

## 一、研究背景

視覺障礙人群因為視力受損，依賴視覺的各種能力的發展往往受到影響。如今這個圖像與文字資訊並重的環境中，視覺世界的發展也趨向以圖像辨認為主，盲人要瞭解明眼人的世界，需要發展圖形辨認能力。Heller (2002) 發現盲人通過觸覺能理解經由浮凸處理的觸覺圖畫，其觸覺能力相當敏銳。Kennedy (1984) 的研究指出，觸覺圖片教育對於盲人瞭解或者表現平面空間的深度線索非常有幫助。D' Angiulli、Kennedy 與 Heller (1998) 證實，先天全盲者觸讀日常物體的觸覺圖形 (tactual patterns of common objects)，成功率雖僅達 45%，卻已與蒙眼的明眼兒童與成人相當。

視障學生的安置形式的決定，認知是一個非常重要的考慮因素。但心理學家編製的各種智力測驗工具，其中絕大多數智力測驗任務都需要視覺參與，視力障礙人群受其視力殘疾的影響無法對智力測驗工具中所包含的文字、圖形、數位等視覺符號進行有效的閱讀和理解，因此也無法按照測試要求做出正確的應答。目前適用視力障礙者的智力測試量表主要分為兩大類，一類是將明眼人的智力測驗轉換為視力障礙人群適用的測驗，例如韋氏智力測驗量表、瑞文推理測驗、積木測驗 (Kohs Block Design) 測試等。視力障礙人群依靠聽覺途徑可以進行言語能力部分的測試。但非言語能力測試往往會涉及到視覺通道，目前基本改造思路都是用觸覺測驗代替需要視覺參與的測驗。另一類則是專門針對視力障礙人群設計的智力測驗，主要採用觸覺作為測量手段來測量非言語能力，如觸覺辨別能力、觸覺空間知覺和記憶等 (徐娟，牟書，2018)。

一直以來，圖形認知常被用來代表非語文智力，Duncan (1989) 指出，圖形測驗可以有效評估盲人的智力表現，雖然非語文智力測驗對於低智商成人未必適用，但卻可用來鑒定伴

隨有學習障礙和腦傷的盲人。臺灣地區學者杞昭安教授經過研究發現，視障學生圖形認知發展的情況和一般學生相同，均是隨年齡增加而增長。杞昭安超越以往僅適用於視障學生的思考模式，着眼于融合教育的發展趨勢，為視覺障礙兒童編製了一套《視覺障礙兒童圖形認知發展測驗》(以下簡稱《測驗》)的認知評估工具，旨在評估學齡兒童對於圖形的認知與圖形的推理能力，以供視障學生的鑒定、安置、輔導之使用，並作為篩選學齡兒童是否具有智力上的障礙之非語文個別智力測驗工具，該測驗在臺灣地區得到了較好地應用。

但是到目前為止，中國大陸地區缺少視障人群使用的圖形認知測驗。因此，本研究以《測驗》為工具，對大陸地區 2 名全盲與 1 名低視力學生進行認知評估，探討視障學生在該測驗的表現，瞭解該學生的圖形認知能力，提出適合其自身發展的建議，與此同時，瞭解該測驗在大陸地區使用的適切性，並提出以後繼續使用推廣的可能性。

## 二、測驗介紹

《測驗》為兒童日常生活中熟知之圖畫或圖形，可以讓視障學生也能瞭解到明眼人所看到的影像。測驗施測物件的年齡介於 6-15 歲，可以是明眼學生、低視力學生和盲生。測驗將視覺性試題轉換成觸覺性試題，特將題目以立體影印紙印製，所有試題上彩色的線條或圖樣，均會凸出紙面，便於視障學生觸摸，一旦視障學生無法辨識時，可以“口述影像”的方式向學生說明圖片內容，即將測驗中有關人物、動植物、傢俱等之影像加以影像描述，例如當視障學生觸摸到椅子的圖片時，順口告知那是一張椅子的圖片，避免因觸覺無法辨認該圖像而影響作答，但不作任何暗示。整個測驗也可以視覺的方式感知，由於是彩色圖畫，所以對於利用視覺的低視力和普通兒童來講也可以使用。該測驗共由五個分領域組成。分測驗一為圖形辨別測驗(第 1-23 題)、分測驗二為補充圖形測驗(第 24-29 題)、分測驗三為圖形關係測驗(第 30-52 題)、分測驗四為圖形系列測驗(第 53-70 題)、分測驗五為圖形關係系列測驗(第 71-75 題)。測驗施測簡單，學生極感興趣，記分評分也很容易，測驗時間只需 30—60 分鐘，但一般並無時間限制，加之不需以語言作答，只需極少的動作能力，故極適合評估學齡兒童對於圖形的認知與圖形的推理能力，並作為篩選學齡兒童是否具有智力上的障礙之非語文個別智力測驗工具，表 1 是該測驗的架構，圖 1-6 是測驗示例，其中圖 6 表示的是以口述影像測試的題目。

表 1 視覺障礙兒童認知發展測驗-測驗內容

分測驗	類型	題量	評估能力
分測驗一	圖形辨別	共 23 題	評估被試對圖形異同的辨認能力
分測驗二	補充圖形	共 6 題	評估被試對於圖形的完整性恒常性的補充能力
分測驗三	圖形關係	共 23 題	評估被試對於圖形彼此間關係的認知能力
分測驗四	圖形系列	共 18 題	評估被試對於圖形變化順序的推理能力
分測驗五	圖形關係系列	共 5 題	評估被試對於圖形的變化及彼此間所在的關係之辨認能力

练习一：（依被试方向由左往右指）这三个图形中，哪一个和其他两个不同？



图 1 分测验一图形辨别的练习题

练习二：（手指直线左边图形）该图形缺少了什么？这四个图画中是哪一个可以补充直线左边缺少的部份？

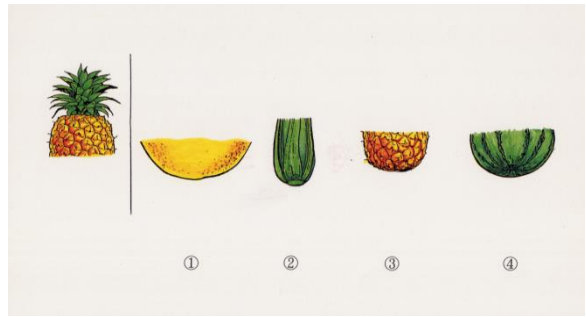


图 2 分测验二补充图形的练习题

练习三：直线左边（指左上到右上）“这个和这个是一对，（指左下）那么这个要和直线右边四个图形中的哪一个搭配？”

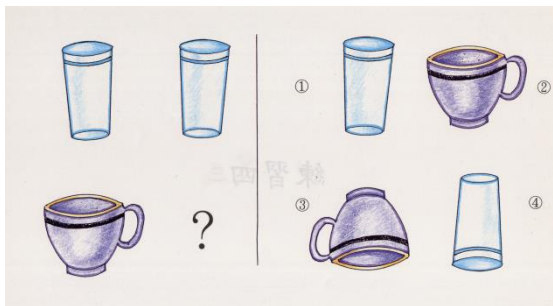


图 3 分测验三图形关系的练习题

练习四：主试由直线上面的从左到右依序指出图形，“再来应该接哪一个图形？”

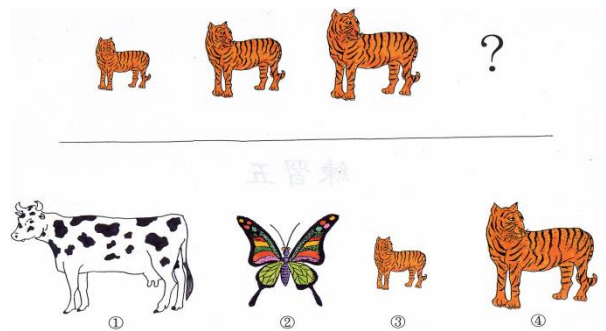


图 4 分测验四图形系列的练习题

练习五：主试由直线左边第一排、第二排、第三排的左边到右边，依序指出图形，“再来应该接直线右边哪一个图形？”

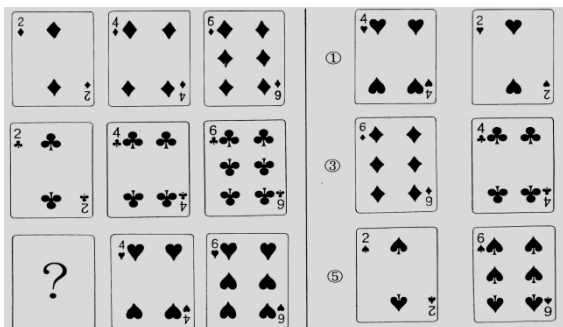


图 5 分测验三图形关系系列的练习题

第 20 题：下面有五个图，哪一个不同？

（可以口述影像方式说明图片内容）



屋顶尖塔 玲珑塔 凉亭 椅子 教堂尖塔

图 6 第 20 题测验题目



在圖形類別方面，該測驗分為幾何圖形和實物圖形。幾何圖形共 44 題，難度在 0.00-0.70 之間；實物圖形共 31 題，難度在 0.26-0.94 之間。測驗採用答案卡人工計分方式，每答對一題得 1 分，全測驗最高得 75 分，得分越高表示個體認知能力越佳，反之則越低。施測人員可鼓勵被試作答，如果兒童中斷無法作答，則繼續翻閱下一題，直到全部做完為止。

測驗的信效度在 1995 年 12 月至 1998 年 6 月之間完成的，常模為臺灣地區小學階段 6 歲至 12 歲及初中階段 13 歲至 15 歲的學生。普通學生常模樣本取自臺灣 22 個縣市小學 878 名及初中的 338 名普通班學生；視障學生的常模以臺灣區公私立學校內 6 至 15 歲的視障學生為物件，以隨機取樣方式抽取常模樣本 515 人，另抽取視障學生 100 名作預試樣本、100 名為同時效度樣本。測驗的重測信度是以前測與間隔兩周後重測之相關求得重測信度，計得信度考驗試卷 100 份，效度考驗試卷 100 份，全測驗間隔二周之重測信度係數為 0.59，以《哥倫比亞心理成熟量表》為效標之同時效度係數為 0.43，以《盲人學習性向測驗》為效標之同時效度係數為 0.85。

### 三、結果與分析

本研究以 2 名就讀于廣州市啟明學校全盲學生與 1 名就讀于普通學校的低視力學生為樣本，採用觀察、訪談和直接測評的方法對個案進行認知測量，並依據評估結果探討教育康復的對策。首先，研究者從課業學習、作業、用眼情況、同伴關係等幾個方面詢問個案本人，同時向個案的家長、教師瞭解其記憶力、情緒行為、生活自理、智力等問題；其次，採用《測驗》對學生進行評估，評估過程中，施測者採用與學生遊戲互動的方式，以鼓勵性語言為主，引導學生完成測驗。最後，根據測驗結果與其他評估（醫學、教育）相結合，對學生的學習提出教育建議。

#### 案例 1

##### 1. 基本情況

小英，女，8 歲，是一名低視力白化症兒童，戴鏡矯正後優眼視力為 0.15。通過觀察得知，小英的認知、及語言能力水準居中，在學科興趣方面，語文、數學能力不錯，但在借助助視器和放大鏡進行閱讀時會出現跳行、注意力分散、難以進行長時間閱讀等問題，並且常因為書寫出差錯而對語文書寫表現抗拒。小英性格活潑好動，能夠掌握基本生活技能，好奇心強，喜歡接觸新鮮事物，心理比較敏感。該生目前在普通小學 3 年級就讀，但是其學習成績一直排名倒數，在學校教師一直懷疑她是否應該繼續留在普通學校就讀，擔心視力影響她的學習，為確定小英的教育安置形式，採用《測驗》及其他測驗對其進行評估，這裡僅介紹《測驗》的評估過程及結果分析。

##### 2. 評估過程及結果分析

主測教師引導小英用闖關的形式完成測量，儘管測量時間長達 40 分鐘，小英全程樂於參與其中，並且在測驗過程中表現出高度的好奇與興趣，專注力十足，非常積極主動地配合測驗。

小英認知測驗所得的原始分數為 61 分，根據視障學生圖形認知發展測驗總分與百分等級

年齡常模對照表，查得其百分等級為 80，這意味著她在認知能力方面，超越了同齡 80% 的視障兒童，根據普通兒童圖形認知發展測驗總分與百分等級年齡常模對照表得到百分等級分數 61，這意味著她在認知能力方面，超越了同齡 61% 的普通兒童，該生圖形認知能力水準較高。由分測驗結果分析可知，分測驗一、分測驗二的完成較好，得分率均在 90.0% 以上，表明該生對圖形異同的辨認能力、圖形的完整性恒常性的補充能力較強，而分測驗三、分測驗四的表現能力相對較弱，得分率分別為 78.2% 和 66.7%，表明該生對於圖形彼此間關係的認知能力、圖形變化順序的推理能力較弱。

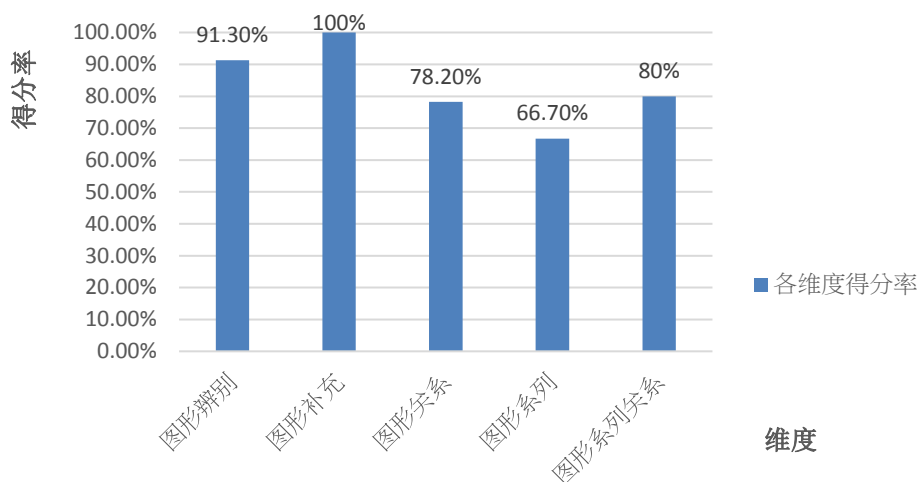


圖 7 小英各個測驗維度的得分情況

### 3. 成長教育建議

單純就此次認知評估結果看，可推薦個案在普通學校繼續隨班就讀。此外，醫學和教育專家們給出了具體的相關教育建議，如：建議座位安排在教室第一排並且背光的一側並安排一位助學夥伴，為小英提供學業上的幫助；班主任和教師積極引導班級學生對小英的接納，教學上盡可能兼顧到學生的視障因素，督促學生佩戴助視器看板書和讀書、寫字；根據孩子的眼病特點、學業需求，購置一些助學設備（聽書機、閱讀架、可攜式望眼鏡等）幫助學習。此外，加強家長與學校教師的聯繫，將孩子的眼病、學習情況等及時與校方溝通，使該生在學習、行為等方面與普通學生儘量保持一致。

## 案例 2

### 1. 基本情況

小森，男，2004 年 12 月出生，12 歲 11 個月，就讀於廣州市啟明學校六年級。該生雙眼視力全盲，在強光下能感覺到光影，但無法辨別形狀，也無法辨別室內是否開燈，缺少視覺經驗並無多重障礙。小森表達能力、認知能力、言語理解能力等水準與普通兒童相似，學習情況優秀，成績在班級表現優異。小森性格開朗，積極主動參加活動，願意主動與他人交流，對於本次測驗也保持積極參與心態。為瞭解該生的認知能力，採用《測驗》對學生進行評估，



結合測驗結果與其他醫學、教育評估為後續 IEP 的制訂提供資訊參考。

## 2. 評估過程及結果分析

小森在測驗過程中展現出了對題本的極大興趣，好奇地詢問主測人員有關觸摸到的圖片，積極主動與主測人員交流，始終保持積極參與的心態。整個實施測驗過程中，因客觀條件，更換兩次施測場地而導致測驗過程長達 65 分鐘。雖然小森心理狀態良好，情緒穩定，測驗過程沒有表現出明顯的狀態失衡，但該事件對測驗結果會產生一定影響。小森在圖形辨別和補充圖形這兩類題型中，能清楚理解題目，對於圖形系列題目不太理解，出現 4 次輕易下結論的情況，即摸到哪個答案就選哪個，不摸全其他答案選項。

小森認知測驗所得之原始分數為 57 分，根據測驗總分與百分等級年齡常模對照表，百分等級為 45，這意味著他在認知能力方面，超越了同齡 45% 的視障兒童。根據普通兒童圖形認知發展測驗總分與百分等級年齡常模對照表得到百分等級分數 32，這意味著他在認知能力方面，超越了同齡 32% 的普通兒童，該生圖形認知能力水準處於中等層次，需要進一步提高。由分測驗結果分析可知，分測驗一、分測驗三、分測驗五的表現較好，得分率均在 80.0% 以上，表明該生對圖形異同的辨認能力、圖形彼此間關係的認知能力以及對於圖形的變化及彼此間所在的關係之辨認能力較強，而在補充圖形、圖形系列方面的認知能力較弱，得分率分別在 33.3% 和 55.6%，低於平均水準，即小森對於圖形的完整性恒常性的補充能力和圖形變化順序的推理能力較弱。

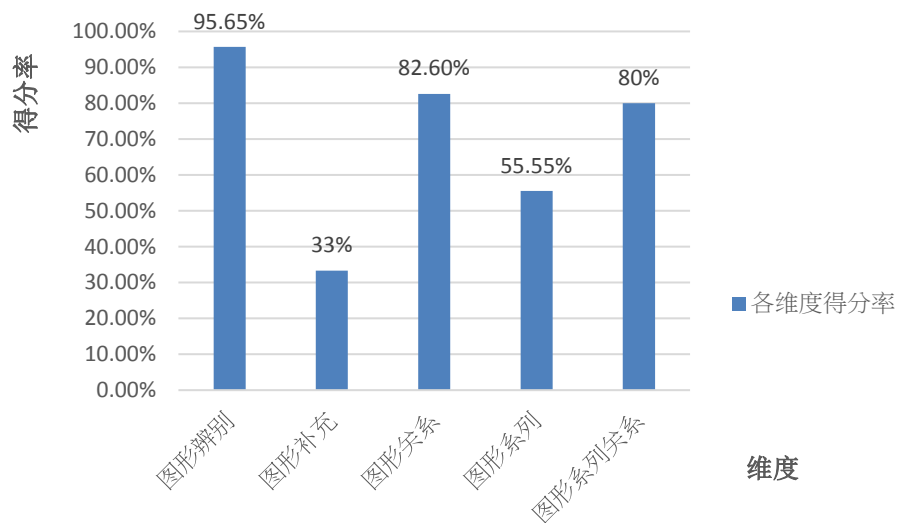


圖 8 小森各個測驗維度的得分情況

## 3. 成長教育建議

教師可以採用個別化教學，設計相應活動提升學生對圖形完整性、恒常性的認識，加強其對圖形變化的邏輯理解、推理能力，例如提供多種多樣的物體完整性觸摸練習，說明學生把握物體的整體與部分的概念。此外，教學時選擇的教具必須符合盲生的年齡特點與認知水準，根據盲生的主要感覺通道選擇教具，靈活運用視聽結合、觸聽結合、視觸結合等不同感

知模式。條件允許的話，準備足夠數量的教具，且使用觸覺教具時要給學生充足的時間，讓學生逐個部分感知，甚至需要從部分到整體，從整體到部分反復感知，使每個盲生都能在課堂上充分掌握教具的特點，理解物體整體與部分的概念，對物體形成全面深刻的認識，以提升學生對圖形完整性、恒常性的認識，加強其對圖形變化的邏輯理解、推理能力。

### 案例 3

#### 1.基本情況

小宇，男，2001年7月出生，15歲4個月，就讀于廣州市啟明學校九年級的全盲學生。該生為先天完全無視覺者，全無影像或視覺經驗，並且無多重障礙。小宇智力、言語理解能力、記憶力等能力水準與普通學生相似，辨別、推理能力較弱，學習情況良好，在同班級的學生發展水準中，小宇的能力相對較高，其生活適應水準能力居中，願意主動與他人交流。為瞭解小宇的認知能力，結合測驗結果與其他醫學、教育評估為後續 IEP 的制訂提供資訊參考。

#### 2.評估過程及結果分析

小宇在評估過程中對測驗表現出了極大興趣，剛開始接觸測驗題本時非常新奇，反復觸摸圖片圖案，並詢問“這是椅子嗎?”“這是獅子嗎?”，十分積極配合主測人員順利地完成了測驗，施測過程長達 58 分鐘。施測過程中，小宇時常十分自信肯定自己的答案，有 6 道題出現沒摸完答案，迅速做出決定，對於測試人員提問“請問你需要摸讀完全部答案再進行作答嗎?”，小宇堅決肯定不用，並確定自己答案，對測驗結果造成一定影響。測驗時間為下午放學後，本為小宇應該用餐的時間，但其直到測驗結束才食用晚餐，導致其在測驗過程中狀態不穩定，以致存在影響測驗結果的可能性。

小宇認知測驗所得之原始分數為 51 分，根據視障學生圖形認知發展測驗總分與百分等級年齡常模對照表，查得其百分等級為 25，這意味著他在認知能力方面，超過了同齡 25% 的視障兒童，根據普通兒童圖形認知發展測驗總分與百分等級年齡常模對照表得到百分等級分數 4，這意味著他在認知能力方面，超過同齡 4% 的普通兒童，在整個測驗的結果來看，整體水準低於平均分 1 個標準差，該生圖形認知能力水準非常弱，處於中低層次，亟需進一步的提高。由分測驗結果分析可知，分測驗一、分測驗四的表現能力較好，得分率均在 80.0% 以上，表明該生對圖形異同的辨認能力、圖形變化順序的推理能力較強，而分測驗二、分測驗三的表現能力較弱，得分率在 60.0% 左右，勉強在及格線上，表明該生對於圖形的完整性恒常性的補充能力、圖形彼此間關係的認知能力較弱。

#### 3.成長教育建議

教師可以為視障學生提供有聲的教學用具，將文字轉化為聲音。如：教導動物這一課時，可以利用播放機播放動物的叫聲，增強同學的感知認識，促進深入理解。同時，還可以為他們提供適合自身的可觸摸教具，如：自製的觸摸圖書、自製的數學模型等。在講解的過程中，讓學生同時操作，增進認識，促進其感知能力提升。使用遊戲教學法能夠促進學生的關注度提升，增加視障學生的感覺經驗，加深他們對於課程的理解與認識，提高思維認知能力水準。

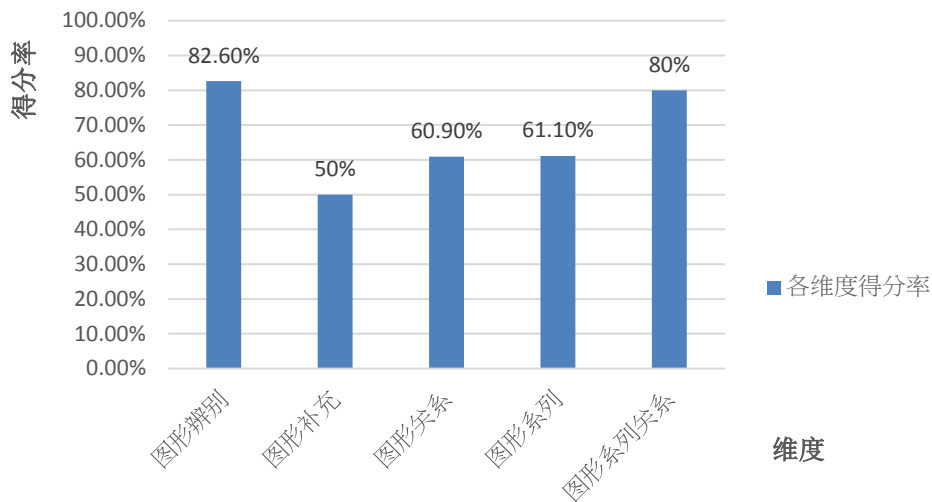


圖 9 小宇各個測驗維度的得分情況

#### 四、討論與啟示

儘管不能僅依靠認知能力評估決定兒童的心理發展水準，但是認知水準的高低很大程度上決定了視障兒童的教育安置形式，決定他們究竟是適合進入特殊教育學校，還是在普通學校隨班就讀，但基於各種因素，目前中國大陸地區仍缺乏適合的評估工具對視覺障礙兒童作鑒定、評估與診斷。臺灣學者編製出的這套《測驗》具有較強的現實意義，為本研究的開展提供了堅實基礎。該測驗專門針對視障者的視力缺陷，設計成主要採用觸覺作為測量手段，配以“口述影像”的方式，用以評估學齡兒童對於圖形的認知與圖形的推理能力，以供視障學生的鑒定、安置、輔導之使用，並作為篩選學齡兒童是否具有智力上的障礙之非語文個別智力測驗工具。從《測驗》應用於 3 名不同程度的視障學生的施測過程以及綜合評估結果針對其認知發展水準提出的成長教育建議，可以看出該測驗運用於視障學生認知評估方面的重大意義，其實踐性與可操作性極強。其施測過程簡單，記分評分也很容易，而且其中的測驗內容生活化，測驗形式新穎有趣，使得學生樂於參與其中，測驗時間只需 30—60 分鐘，並且考慮到視障學生摸讀盲文的速度較慢，在本測驗時間上未做限制，但可加以計時，作分析資料參考。而且該測驗建立了臺灣地區學齡階段普通學生和視障學生的常模，可以通過相互比較和參考，得知學生在所在年齡組中站的位置。

儘管該測驗存在諸多優點，但是在使用過程中也存在一些問題。視覺障礙者缺乏圖像的概念，導致摸讀圖像資訊效果不佳。視覺障礙者對於圖像頗為陌生，原因是可觸讀圖像資源的供應非常貧乏，視障者較少有機會接受系統性的圖像教育，再加上先天視覺的限制，許多先天全盲者對於圖像閱讀效率不佳，並有相當的排斥與成見。因此正式施測之前，除了考慮調整施測方式，使得視障者的視覺問題不致干擾或影響其接受測驗的能力，還儘量先測量學生的觸覺敏感度，以免將觸覺不佳的兒童誤判為智力障礙，而且施測人員要注意指導時所使用的語句是否能讓兒童理解，是否符合本土文化表述。此外，本測驗是由臺灣學者編製，常

模也取樣自臺灣當地學生，由於涉及文化差異或許會導致部分測驗內容不適用於大陸學生，以至於影響測驗結果。因此，筆者希望通過探討大陸地區不同程度的視障學生在《測驗》的表現，收集本土化的資料，提出修訂意見，以期瞭解大陸地區視障學生的圖形認知能力，提出以後繼續使用推廣的可能性。

### 參考文獻

- [1]Heller, M. A. (2002) . Tactile picture perception in sighted and blind people. Behavioral Brain Research,135, 65- 68.
- [2]Kennedy, J. M. (1984). Drawings by the blind: sighted children and adults judge their sequence of development. Visual Arts Research, 10(1),1-6
- [3]D'Angiulli A, Kennedy J M, Heller M A. Blind children recognizing tactile pictures respond like sighted children given guidance in exploration[J]. Scandinavian Journal of Psychology, 1998, 39(3):187.
- [4]Duncan E, Wiedel J W, Prickett H T, et al. The tactile TONI: A possible new performance IQ test for blind adults?[J]. Journal of Visual Impairment & Blindness, 1989, 83(10):510-511.
- [5]王輝,李曉慶,陳惠華.一例視障兼自閉症傾向兒童的特殊教育需要評估與對策研究[J].現代特殊教育,2015(08):44-49+61.
- [6]徐娟,牟書.視力殘疾人群智力測驗工具的回顧及展望[J].中國特殊教育,2018(02):21-25.
- [7]楊光,鐘經華,董晶.淺談視障教學中觸覺圖形的認知[J].現代特殊教育,2017(23):59-61.
- [8]杞昭安 (1999) .視障學生圖形認知能力研究.特殊教育研究學刊，17，139-162.
- [9]杞昭安 (1998a) .視障學生圖形認知發展測驗之編製及相關研究.臺北：臺灣師範大學特殊教育系.
- [10]杞昭安 (1998b) .視障學生圖形認知發展指導手冊.臺北:臺灣師範大學特殊教育系
- [11]伊彬(2004).臺灣全盲者圖像觸讀效率與影響因素探討-I.國科會成果研究報告.(計畫編號：NSC-93-2411-H-011-005) .
- [12]伊彬,張婉琪,黃雅玲.先天全盲者觸知圖形發展探討.2009 國際視覺傳達設計研討會

# 聾和情緒行為障礙多重殘疾兒童的個案研究

戴秀珍

衢州市特殊教育學校

## 摘 要

本文從一名多重殘疾兒童的個案干預入手，探索對多重殘疾兒童的家庭康復、學校特殊教育的方法與措施，期待能為個案的成長狀況的切實改善有所幫助，並能探索有效教育措施，為今後的多重殘疾學生教育提供借鑒。

關鍵字：多重殘疾、家庭康復、學校教育、個案

## 一、個案情況

劉妍，女，於 2004 年 11 月出生於衢江區上方鎮，致聾原因不明，有一定的殘餘聽力，背後叫她都有反應。可屋漏偏逢連夜雨，一次車禍讓她喪失了僅有的聽力，腦部也留下了積水。於 2011 年 9 月來校入學，2012 年 9 月轉到了我班。進班後，行為異常表現愈加明顯，打人，上課毫無紀律可言，喜怒無常，望著窗外長時間的發呆，不能適應學校這種集體生活，只得由家長陪讀。孩子的行為異常、動作協調能力差，生活不能完全自理，阻礙了孩子的發展，更造成孩子與人交往的障礙。長此以往，如果不進行良性的干預，很可能會走入自我封閉的境地。面對這樣一個多重殘疾的孩子，筆者嘗試開展了個案研究，期待她的成長狀況有切實改善，並能探索有效教育措施，為今後的多重殘疾學生教育提供借鑒。

## 二、研究過程

### (一)開展感統發展評定，瞭解基本情況

個案觀察表現，劉某存在明顯的感覺統合失調。感覺統合失調是指外部的感覺刺激信號無法在兒童的大腦神經系統進行有效的組合，而使機體不能和諧的運作，久而久之形成各種障礙最終影響身心健康。“兒童感覺統合失調”意味著兒童的大腦對身體各器官失去了控制和組合的能力，這將會在不同程度上削弱人的認知能力與適應能力，從而推遲人的社會化進程。在現代都市家庭中，感統失調的孩子高達 85% 以上，其中約有 30% 的孩子為重度感統失調。為了能更好地對其進行干預，我們對劉妍進行了感統發展評定，作為個案干預前的前測水準。根據量表得分進行分析：

#### 1. 個案存在明顯的本體感覺失調

劉妍同學的本體感覺失調表現為：喜歡與他人擁抱、捏耳朵、推。手腳喜歡用力揮動、用力做某些動作。動作模仿不到位，常望著手腳不知所措。俯臥地板時全身較軟，把頭、頸、腦提起特別困難。坐姿不夠穩定，坐時會東倒西歪。力度控制較差，常會因太用力而損壞玩具或因力度太小抓不住東西。速度控制較差，跑起來難以按指示停止。對蹦跳的要求高，喜

歡摔跌自己的身體，喜歡踮腳走。

主要表現為左右腦平衡失調，她在體育活動中動作不協調，既學不會跳繩、也學不會拍球等動作；方向感差，容易迷路，不能玩捉迷藏，閉上眼睛容易摔倒，站無站姿、坐無坐相，過分怕黑。另一個表現是動作協調不良，動作協調能力差，走路容易摔倒，不能像其他孩子那樣會滾翻、騎車，在學習和生活中常常觀測距離不准、無法正確掌握方向，協調能力差、手腳笨拙，常撞倒東西或跌倒。

## 2.個案存在明顯的前庭感覺失調

劉妍同學的前庭感覺失調表現為：喜歡自轉，而且轉很久不覺頭暈。喜歡看、玩轉動的東西。經常喜歡爬高，邊走邊跳。平衡差，走路東倒西歪，經常碰撞東西。頸部挺直時比同齡兒童短，常垂頭。主要分為前庭平衡失調和前庭網膜失調。前庭平衡失調表現為多動不安，走路易跌倒，原地打圈易眩暈，注意力不集中，上課不專心，愛做小動作，調皮任性，興奮好動，容易違反課堂紀律，容易與人衝突，愛挑剔，很難與其他人同樂，也很難與別人分享玩具和食物，不能考慮別人的需要。思考或做事情缺乏靈活性，想要用手語表達出自己的意思困難等。前庭網膜失調主要表現多為視覺不平順，喜歡斜眼看東西；注視、追視能力弱，數數時一定要用手指指著數才能完成。儘管能長時間地看動畫片，卻無法描述出動畫片的意思，只是茫然地看。

## (二)開展家庭康復，積極發揮家長作用

### 1. 開展入學前的家長培訓

在孩子初入學時，筆者對家長開展培訓。從觀念上入手，向家長宣傳培養孩子生活自理能力、多溝通的重要性，並且要求家長在假期中，要把孩子在學校學會的一些生活技能、好習慣在家庭中繼續練習、鞏固。通過家校聯繫卡、與家長面談等形式，取得家長的支持和配合。家長儘量多指導、多鼓勵，不嬌慣、更不替代。比如讓孩子自己學會盛飯、洗臉等日常技能，並適時多帶孩子外出，鼓勵孩子多與人交流溝通，學會傾聽，以欣賞者的眼光去看待孩子，培養其對生活的嚮往和憧憬。

### 2. 開展家長手語培訓，建立家長與個案的良好溝通管道

很多聾生不聽家長的話，主要原因就是家長不會手語，不能與聾生進行正常交流。久而久之，家長與孩子溝通較少，相互之間缺乏理解，隔閡日深，矛盾加重。為了使家長更快更好地掌握手語，筆者採取了如下措施：學期伊始，對劉妍家長進行一整天的集中培訓，對手語學習的方法、手語中的手指語和基本手勢進行講解；同時，安排家長利用《中國手語》一書，回家看書自學；還教會劉妍家長利用網路學習中國手語；最後，鼓勵家長和劉妍一起學習，提醒她家長放下架子，主動向孩子請教學習。這樣既聯絡了父子母女之間的感情，又學習了手語知識。

### 3. 提供專業知識培訓，幫助家長掌握有效干預的方法

劉妍同學語言能力和感覺統合的發展，僅僅靠課堂和學校是遠遠不夠的。在家庭中，要給孩子創造一個合適的語言環境和成長環境，讓他們多說、多讀、多寫。因此，筆者在對她

進行有效干預的同時，也對她的家長進行了專業知識培訓，比如簡單的語言訓練方法、感統訓練方法以及矯治方法等，使她家長掌握有關殘疾補償方面的知識和有效的教養方法，減輕了家長的心理壓力、使家長樹立起信心。

### **(三)做好學校特殊教育，多種措施矯正個案行為，培養能力**

#### **1.為個案量身定制“個別化教育計畫”(IEP)**

為了能更好地對劉妍同學進行行為矯正，根據個案前測評估的情況，為她量身定制“個別化教育計畫”(IEP)。IEP特指針對殘疾學生的能力和知識需要，為他們制訂一份適合其全面發展的個別化教育計畫，安排他們能力所及和實際需要的內容，利用各種有利方式開展教育教學，然後根據計畫的達成情況，作出個性化全面的教育評價的教育教學過程。IEP制訂後，筆者與各科任教師共同實施。

#### **2.為個案實施個別化的行為矯正輔導**

從2014年9月1日起，專門安排每天上午第四節作為個別化輔導時間，由筆者對劉妍同學進行個別化的行為矯正輔導，實施個別化教育計畫。個別輔導取得了顯著成效。如今，個案一改往日的喜怒無常，逐漸融入正常的班級學習生活中。她不僅熟練掌握了中文拼音，還掌握了400多個字詞的音形意，以及一部分句子的讀寫，令人非常欣慰。個案媽媽臉上也時常露出會心的微笑，從絕望走向了希望。

#### **3.對個案進行針對性的感統訓練**

感覺統合訓練就是通過各種遊戲使孩子在快樂中接受大量刺激資訊，建立正確的反射，所以感覺統合訓練既是一種嚴格的訓練，又是一種有趣的遊戲，孩子很願意參與，從而獲得肯定的成長經驗。筆者和感統教師合作，設計了專業的感統訓練內容、專業的心理輔導內容，為個體提供具有理想強度的安全有趣的訓練活動。然後，利用學校的感統訓練教室，對個案進行感統訓練。特別針對劉妍的薄弱方面進行大量的強化訓練。

#### **4.抓住教育契機，培養個案的服從意識**

為了矯正個案的異常行為，筆者與家長一致商定，要讓個案對教師或家長有明顯的服從意識。例如，利用她有不當行為的教育契機，罰她不准出去玩她不服從，無奈連家長一起罰，最後終於讓她明白什麼叫“服從”了。

### **(四)開展感統發展評定的後測，驗證干預的成效**

對劉妍同學進行感統發展評定的後測，量表得分顯示，通過一年半的個案干預，現在劉妍同學的生活、學習能力有了很大程度的提高，在以下幾個方面有明顯進步：

#### **1.學會了用笑臉來溝通快樂情感**

通過安排家長與她多溝通，從最初的“好”與“不好”開始，可以一起看電視，一起哭一起笑一起玩，借助一切可以利用的手段(如肢體語言、實物等)讓孩子明白自己所要表達的意思，喚起孩子的溝通欲望。通過特為個體設置口頭家庭作業、學校要帶回家讓家長完成的簽字等，及時地給予評價，讓她意識到了自己也是集體中的一員，減少了她一個人獨處



的機會。通過要求個案見到人都要露出笑臉，激起她內心快樂的元素。如今的個案已經融入班集體。個案與家長的溝通不再是簡單粗暴地“打”的方式，媽媽每天早上的笑容就說明了一切。

### 2.個案在同伴交往中找到了友誼

架起友誼的橋樑對孩子來說意義重大。通過和個案自己喜歡的玩伴（俞鑫遠同學）的互動，劉妍樹立了強大的責任心。個案能把俞鑫遠同學興奮起來會四肢抖動的表現學得淋漓盡致，展現了個案在同伴互動之間的同伴學習。同伴交往中的玩伴（瞿亞同學）能幫助個體，發現個案的錯誤能及時指正。這樣幫助個案少走彎路，較好地融入班級裡。建立在尊重與服從之間的個案與教師特別是班主任之間的友誼也有很穩定的表現。比如，只要班主任說句“不理你了”，她立馬能改正自己不當的言行。

### 3.個案的生活自理、學習能力明顯提高

交通事故使得個案的智力、聽力急劇下降，對事物的接受能力，協調能力等方面表現的遲緩。干預前，個案沒有講衛生的習慣，地上爬，表現出泥裡滾，垃圾亂扔，隨便什麼都往嘴裡塞的行為，最典型的表現是吃飯時要用手抓著菜吃。在干預中，從吃飯行為入手，要求個案自己打飯菜，自己用調羹吃，掉到桌子上的飯菜吃完後都撿起來扔到垃圾桶，吃完自己把碗拿去放好，調羹洗乾淨放進調羹杯裡。並在她面前表揚做得好的學生，給與一定的獎勵（如獎勵一顆五角星、中午可以指定一個同學帶著她去午睡等等）。經過一年半的干預後，現在每天都能自己吃飯，能保持飯桌的整潔。在我會繫鞋帶、穿衣服、梳頭髮等各項生活技能比賽中，個案意識到自己有能力幹好一些事情，她漸漸地為自己會幹力所能及的事情感到成功的喜悅。現在，穿衣服、繫鞋帶、梳頭髮對如今的她來說都已不是難事了。

## 三、總結

經過個案研究，劉妍同學的各方面能力得到了一定程度的提高，但隨著她年齡的增大、知識的增長，新的問題也會層出不窮。如何進行後續的發展指導、如何對不同的多重殘疾孩子如何進行行為矯正等，都是我們今後所需要研究的關鍵所在。

## 參考文獻

- [1]肖非.(2005).關於個別化教育計畫幾個問題的思考.中國特殊教育(2),8-12.
- [2]於素紅.(2012).個別化教育計畫的現實困境與發展趨勢.中國特殊教育(3),3-8.
- [3]丁笑炯.(1998).中國個別化教學研究述要.中小學管理(Z1),45-48.
- [4]王美娜.(2012) 對特殊教育學生個別化教學的實踐與研究.科技資訊(1),192-192.



# 融合教育聽障幼兒個別化學習中專注行為的問題與改進策略

葉希科

衢州市特殊教育學校

## 摘要

融合教育聽障幼兒的專注行為與普通幼兒相較，在質和量上呈現明顯差異，他們總是愛隨意跑動，常常走神，難以專注學習。分析問題產生的原因是場地設置不科學、材料投放不合理、教師指導不到位。因此，筆者提出通過改變場地設置、合理投放材料和深入指導，來改善融合活動中聽障幼兒個別化學習中的專注行為。

關鍵字：融合教育、聽障幼兒、個別化學習、專注行為

## 一、問題提出

上海市教育委員會幼特教部主任黃瓊教師指出：個別化學習活動是教師根據教育目標(含主題學習的核心經驗)和幼兒發展水準，有目的地創設活動環境，投放活動材料，讓幼兒按照自己的意願和能力，以操作擺弄為主的方式進行個別學習活動。個別化學習活動具有四個特點：以學習為主、以操作擺弄類學習為主、以強調自主和注重過程性模式為主、以教師預設與幼兒自發生成相結合。

在個別化學習時，融合教育聽障幼兒的專注行為與普通幼兒相較，在質和量上呈現明顯差異，他們的不專注行為從擺弄物品、隨意跑動、到妨礙其他幼兒學習等均有；這是因為聽障幼兒的專注力往往是受多方面因素影響的，繼而產生缺乏專注力，開小差，活動效果差的現象。教師在預設教學目標時要具有適度的發展和層次性，以適應不同需求和不同發展水準的聽障幼兒。在融合教育的背景下教學組織方式靈活(融入個別的、小組的活動)，提供充分的選擇性，有效地支持不同幼兒個別化、創造性地學習。融合聽障幼兒規則意識萌芽，活潑好動、積極動用感官，思維具體形象，能嘗試獨立表述生活中的各種事物。因此，我們嘗試分析融合聽障幼兒個別化學習中幼兒專注行為存在的問題，並提出相應對策。

## 二、融合聽障幼兒個別化學習中專注行為的產生原因

### (一)場地設置不科學

#### 1.沒有固定操作位置，幼兒隨意跑動

案例：“咚咚咚”融合聽障幼兒小寶鞋都沒穿，扔下積木從建構區跑到了美食區找小舒聊天，“我要喝蜂蜜柚子茶！”不遠處是他未完成的作品。別的幼兒看見小寶跑來喝茶也跟著來了。教師發現後讓大家回到自己玩的地方不要亂跑。聽清了的幼兒馬上回去了，可是小寶並沒有理解，只是看見教師來了，別的孩子都走了，他也就跟著走了，可是沒一會他就又

跑出來了。音樂響起，該整理了，跑了好幾個地方的他已經忘了自己玩過了哪些東西，乾脆全都不管坐在了位子上。有的沒完成的作品又重新放回了材料框裡。

融合聽障幼兒的聽覺神經系統相對於健聽幼兒來說發育不夠完善，所獲得的資訊不完整，理解力方面也就存在欠缺，所以對教師的指令不能馬上聽懂。在區域活動時沒有固定的位置，整個活動過程中都在到處轉悠，一會被這個吸引，一會被那個吸引，注意力具有不穩定性，不能堅持完成手裡的材料，最後自己手上的事一件也沒能完成。

## 2.動態靜態區域共存，聽障幼兒遊離於操作之外

案例：秋天的時候，小寶撿了許多的樹葉在桌子上開始作畫，隔壁桌的男孩子正在當小木工，用鋸子、錘子敲敲打打，畫畫的小寶無法安心畫畫，剛畫一筆桌子就劇烈地搖晃了起來。通過協商，小木工們換到別處去“工作”了。畫畫的小寶又投入到藝術創作中了，可是還沒畫一會兒，隔壁美食區裡送外賣的服務員過來了，“你要吃燒烤嗎？”“果汁給你喝，你喝完盤子要還給我們。”50分鐘過去了，樹葉畫還是沒能完成。

動態的建構區、美食區和靜態的美工區、閱讀區、益智區放在一起，動態區域裡豐富的活動會影響靜態區域裡的融合聽障幼兒，靜態區域裡的他們難以靜下心來，在鬧哄哄的班裡他們的情緒也會跟著煩惱起來，表情變呆滯，遊離操作，想要進一步發展的操作需要安靜舒心、安全的探索環境。

### (二)材料投放不合理

#### 1.材料種類數少，聽障幼兒可操作性低

有些班的櫃子上都是一種材料塞滿一個櫃子，一櫃子的瓶子，一櫃子的盒子，一櫃子的顏料，一櫃子的布，看起來滿滿當當的其實只有四種材料，可以選擇的範圍很小，對於融合聽障幼兒來說由於聽覺刺激的缺損，所以他們獲取資訊更多地依賴於視覺、觸覺和動覺的獲得，量少的低結構材料難以滿足他們的需求。

#### 2.材料更新率低，聽障幼兒操作興致弱

一個學期下來很多材料都沒有更換過，開學時是怎麼投放的學期結束還是同樣的東西。一開始融合聽障幼兒會覺得新鮮進去操作擺弄，時間久了幼兒失去興致了也就不再願意進去操作學習了，有的幼兒看著在操作，其實也只是重複前一天的行為，沒有進行一個深度的學習。

### (三)教師指導不到位

#### 1.難以兼顧

通常班裡會有5個區域，一個區域裡同時會進入6個幼兒，教師在觀察指導時是繞一圈走走看看的。有時觀察了這個區，另一個區發生了很有教育價值的事卻不能發現。融合聽障幼兒在班裡是屬於極少數的，往往會被忽視了，不像在上個訓課時，一對一全方位進行瞭解，沒了成人的“監督”他們自然很容易“鬆懈”。常常是隨意操作，不認真的。

#### 2.喧賓奪主

很多時候會出現有的教師在指導個別化學習時，教師潛意識裡認為融合聽障幼兒能力較弱，乾脆代替他操作了。教師成了主角，孩子成了被動接受的角色，師生互動模式不知不覺

形成單項灌輸，造成融合聽障幼兒缺乏主動參與活動的興趣；有的教師並不瞭解遊戲的進程，擅自介入，打斷了他們的自主遊戲，讓孩子們失去自由探索的空間。

### 三、融合聽障幼兒個別化學習中專注行為的改進對策

#### (一)改變場地設置

##### 1.固定操作位置

打破區域的限制，一個人一個框一個點。可以一個人在桌子上操作，也可以在鋼琴凳上，還可以利用牆面和櫃面進行，甚至可以鋪一張瑜伽墊在地上坐著完成一個小實驗。每個人在不同的地點認真專注地進行著自己的學習。

每位幼兒有一個自己照片的小夾子，將夾子夾在選定的材料框上，就代表今天要用這框材料進行學習。離開一會想要繼續活動一定要找回自己原來的材料框，因為沒有照片夾是不能去操作別的東西的，這樣他們就會記得回來繼續完成自己的作品，今天未完成的作品夾子留在框上，第二天找到夾自己照片的框子可以繼續操作，直到完成。

##### 2.動靜區域分離

像娃娃家，美髮廳，小廚房，醫院等社會性區域活動放到戶外場地。這樣做可以使幼兒減少在教室內到處奔跑，少了叫賣聲和打鬧聲，整體氛圍及安靜了不少，融合聽障幼兒在活動時可以清楚地聽到教師的指令，同時少了干擾的聲音和跑動的角色扮演者，他們能專注一些。

社會性區域不是不要了，而是放在戶外進行，幼兒有了更廣闊的活動場所，融合聽障幼兒的動作能力明顯的發展起來，幼兒活動的範圍大大擴展，活動的專注力和積極性也就有了極大的提高。

例如：在小操場上一群孩子將戶外的“梅花樁”搭成了一個“小灶台”，撿來許多樹葉當菜，揮著長條積木當鍋鏟。還有騎車的孩子送外賣給在另一頭造房子的“工人”。

#### (二)合理投放材料

##### 1.根據融合聽障幼兒的心理特點投放

材料的投放既要體現材料的趣味性，還要符合不同水準幼兒的發展需求，使每個幼兒在活動中都有適合的，感興趣的學習內容。這時期的融合聽障幼兒和健聽幼兒一樣也具備兒童的一般心理，因此可以通過《3—6歲兒童發展指南》瞭解學習與發展目標，分析幼兒應該知道什麼、能做什麼、大致可以達到什麼發展水準提出了合理期望，然後進行材料的選擇。

例如：《指南》中指出，中班幼兒在科學領域目標中應能通過數數比較兩組物體的多少，通過實際操作理解數與數之間的關係。教師可以提供這樣的一份個別化學習材料：一個天秤，若干雪花片，筆和紙。幼兒通過不斷的實驗探索，激起興趣，增強幼兒的探究能力。

聽力障礙對於他們的心理發展是有一定影響的，尤其是對口語表達缺乏自信，因此我們在關注一般心理的同時要注意把握融合聽障幼兒的個體心理差異，選擇一些美麗的圖片投放在區域裡，製作的個別化材料要顏色豔麗使他們對學習內容產生興趣，提高活動的專注力，繼而忘卻語言表達的煩惱。

## 2.根據不同的主題內容投放

幼稚園課程普遍採用主題性的教學模式。主題背景下的個別化學習是根據幼兒發展需求和幼稚園課程中的某一個主題內容，確定區域教育目標，根據目標投放區域材料，組織幼兒進行自主選擇、交往、探索的學習活動。

作為集體教學的補充和拓展，個別化學習在主題活動的開展中發揮著極其重要的作用。

例如：空氣的主題，教師可以給幼兒提供氣球，彩帶，風車，蠟燭，瓶子等材料，幼兒可自主進行選擇。小寶選擇了一筐裡面是蠟燭和瓶子的材料，他把蠟燭點燃，不一會蠟燭滅了，他再一次點燃蠟燭並把瓶子擋在蠟燭前面，教師問他這次能保護好蠟燭嗎？他信誓旦旦地說“這一次蠟燭不會滅了”教師找來一本本子對著瓶子扇風，躲在瓶子後面的蠟燭滅了。他馬上重新點燃蠟燭並將玻璃瓶罩在蠟燭上，可是過了一會兒蠟燭又滅了。通過不斷的學習探索，小寶知道了空氣是流動的並且可以拐彎的，還知道了蠟燭的燃燒離不開空氣的幫忙。

在這個活動中，融合聽障幼兒的視覺、觸覺和動覺都得到了充分調動，他對如何保護蠟燭充滿了好奇心，並主動地進行了一次又一次的探索，在整個活動中他是很有動力的，通過具體的操作解答自己的疑慮，專注力也有了明顯的提高。

### (三)科學深入指導

#### 1.瞭解每一位幼兒的個別化學習情況

在許多框材料裡，教師可以投放記錄卡，幼兒在學習的過程中自己記錄。這樣即使班級裡有 30 位幼兒在活動，教師在別處觀察指導，當看到記錄卡也能知道融合聽障幼兒今天學習的情況。

例如：顏色小精靈這框個別化學習材料裡有各種顏料，滴管、小杯子和蠟筆，一張記錄表上畫著加號和等號。當教師走過來時看見小杯子裡已經是混合了的顏色，表格上幼兒用蠟筆記錄著紅色加黃色等於橘色；綠色和紅色混起來變成了深棕色。即使教師沒有一直觀察小寶的學習過程，也能從記錄表中看出他今天學會了顏色的變化，並且在之後的繪畫過程中將進行運用。

#### 2.等待每一位幼兒的自主性學習探究

教師以玩伴的身份介入，引發融合聽障幼兒產生新的探索行為。相信他們，語言表達上的小瑕疵並不代表他們不優秀，他們是一群能幹和富有創造力的小主人。在幼兒探索的過程中，關注他們的活動，瞭解他們當前已有的經驗，是否應在哪方面給予幫助。

例如：在用棒冰棒製作的手工作品過程中，小寶完成了一塊“地毯”的鋪設，對於他來說七彩的棒冰棒排在一起很漂亮，他問我可以把這個帶回家嗎？我答應了，但是也提了一個要求，“回家看看家裡還有什麼是和棒冰棒一樣，是木頭的傢俱”第二天，小寶果然有選擇了棒冰棒的操作材料，通過前一天在家裡的觀察，今天他完成了一張桌子。在幼兒原有知識經驗上進行引導，引發新的討論和探索行為。

區域活動中的個別化學習能培養融合聽障幼兒學習興趣，滿足活動的需要，增加了他們自主活動的機會，提高了專注性、堅持性，更重要的是激發了探究的欲望，學會了發現問題並實際解決問題的辦法。

### 參考文獻

- [1]李季湄，&馮曉霞.(2013).《3-6歲兒童學習與發展指南》解讀.人民教育出版社.
- [2]葉菁菁.(2015).區域活動個別化學習指導策略淺析.學週刊(32)，240-240.
- [3]王春燕.(2008).共用區域:幼稚園區域活動的新視點.上海教育科研(3)，81-83.

# 融合幼稚園遊戲活動中聽障幼兒能力提升的策略探討

邵美容

衢州市特殊教育學校

## 摘 要

在班級中聽障兒童與健聽幼兒在智力、思維方面相較相差並不多，但在與同伴交流上有著很大的差距。聽障兒童很少主動和健聽幼兒交流，自身的特殊差異會讓聾兒心理產生自卑、無自信。那麼要讓聽障兒童在班級中會主動交流，主動尋找同伴一起活動就需要很多方面的輔助。本文從班級活動開展中的遊戲環境創設、遊戲材料提供、遊戲的開展、教師的引導等方面具體闡述了聽障兒童在區域活動中能力得到的提升。

關鍵字：小班、聽障幼兒、健聽幼兒、個別化活動、遊戲

遊戲在幼兒的心理健康教育中是必不可少的。遊戲為幼兒提供了在安全的情景中角色扮演活動，為她們在區域扮演活動中嘗試用不同的方法來解決問題的機會。遊戲可以促進幼兒增強自信心，在班級中區域活動是幼兒最喜歡的活動之一，也是一日生活中不可缺少的遊戲時間。孩子們能在區域活動過程中有效地表達與交流，討論自己的想法，分享自己的經驗。區域活動的時段也是教師觀察與個別化指導的最佳時間，能觀察到聽障兒童在遊戲時與健聽幼兒表現的差距，給教師對聽障兒童的活動進行干預與指導創造了機會。本文主要探討在遊戲活動中提升聽障幼兒能力的策略。

### 一、創設良好的環境，拓展聽障幼兒的活動空間

環境是遊戲不可缺少的因素，環境是指在一個教室裡要有足夠的遊戲空間和場地，再加上多種多樣又科變化的遊戲材料。聽障幼兒在一個溫馨、熟悉的環境中遊戲時能讓她心情愉悅，在一個舒服的環境中她會開心的去探索，主動尋找遊戲材料，選擇自己喜歡的一塊區域玩起來。

就像幼稚園小班中我們會開設娃娃家類的遊戲區域，教師們會很認真的為孩子們佈置起來，讓孩子有個家的感覺。如在教室裡選擇一塊比較安靜獨立的區域佈置漂亮的帳篷，擺放一些娃娃，擺上一個精緻的梳粧檯，再加一些衣服首飾。班裡的聽障孩子是女孩兒，一看到這樣的區域擺在面前她的遊戲思路、遊戲的欲望馬上就表現出來了。比如，筆者班上的唯一一名融合聽障兒童，她最喜歡的就是美麗的帳篷，她會早早的來到教室，在那裡和夥伴們開展角色扮演活動。該幼兒在這樣溫馨的環境中享受著同伴的角色打扮所帶來的快樂。她可以扮演了家裡的寶寶，寶寶餓了、寶寶要出門玩等等。所有的遊戲規則、玩法都不用教師引導，她和夥伴們就已經快樂地在一起遊戲。

## 二、提供豐富的材料，提高聽障幼兒活動的積極性

對於小班來說，孩子們的操作材料總是顏色鮮豔、品種多且數量也多。孩子們有了材料，她們的遊戲積極性就會提高很多。融合聽障幼兒也是如此。以“美食屋”為例：

在美食屋裡，教師要為孩子提供成品廚師衣帽、麵包、饅頭、麵條、蔬菜等等各類模擬食物。除了食物以外，還要提供漂亮的餐具、準備桌椅、還有買賣的環境等。教師用這些豐富的材料吸引融合聽障幼兒的加入，調動該幼兒參與遊戲的積極性。聽障幼兒在美食屋中熱衷於對這些材料的擺弄，把自己打扮成廚師模樣。在這裡，聽障幼兒的生活經驗能得到有效的提高。比如，她扮演廚師，瞧著她在美食屋裡忙碌的樣子，就會覺得她內心很快樂。她手中拿著鏟子在鍋裡不斷的翻炒著客人要的食物，燒好了用盤子盛好端到客人的位置上，這一系列的動作是十分有趣。聽障孩子和健聽孩子一起沉浸在美食遊戲中。

從以上例子中可以看出，只要有豐富的材料，融合聽障孩子對遊戲活動的積極性也會很高。遊戲活動必然會促進社會交往能力的提高。當然，教師要對融合聽障幼兒在班級中活動、學習情況都很瞭解，在適合的地方加以引導，讓這些孩子真正的融入到大集體中，和健聽孩子一起愉快的遊戲、學習。

## 三、加強對聽障幼兒基礎技能的輔導，保障遊戲活動順利開展

小班的融合聽障幼兒與健聽幼兒相比，在班級中各方面的表現都相差不多。繪畫水準與年齡較大的孩子一樣，其動手能力特別好，還特別會模仿。但在顏色的搭配上，要略顯差異大一些。聽障孩子在繪畫時對顏色地選擇單一。例如：一幢房子，有屋頂、窗戶、門。大部分健聽幼兒會用不同的顏色表示門窗。可是聽障幼兒的整幢房子的顏色都是紅色，教師提醒她換一個顏色，結果另一幢房子都是黃色。針對這樣的情況，教師要引導她觀察各種房子，在個別化輔導活動中對她進行有針對性的輔導，進行塗色、配色、彩泥製作、魔法玉米粒造型等活動。通過一段時間的個別化訓練活動，聽障幼兒的顏色搭配能得到提高。

一日生活學習中，融合聽障幼兒要接觸許多新的學習技能，要讓她與健聽孩子們的能力越來越接近，那麼就要提供她的數學認知能力、語言表達能力、體育活動時的動作能力。在數學方面，可以利用聽障孩子的視覺觀察能力優勢。聽障孩子的身體協調能力要相對差一些，可以通過感統訓練，提高他們的肢體協調能力。在平時體育活動，每次活動設計相應的動作訓練。例如：雙腳併攏跳、跳圈、跳荷葉、直線跳。這些都是在動作“跳”的練習。為了讓聽障幼兒能大膽地在各種物體上行走，我們安排了小熊過橋、小兔拔蘿蔔、我最快等相關的體育遊戲。帶有情景性的遊戲讓聽障幼兒提高了參與興趣和主動性。

## 四、設計有趣的合作遊戲，發展聽障幼兒的主動交流能力

幼稚園中的活動大多是孩子們的遊戲。創設良好的遊戲環境讓融合聽障幼兒與健聽幼兒之間有更多對話。合作遊戲是幼兒學習、表達、探索的刺激物和橋樑，能為幼兒創設說話的情景。

每天個別化遊戲活動的時間就是為孩子們創設交流、交往的時間、空間。孩子們來到教室會選擇自己喜歡的玩具。針對聽障孩子不願意和同伴分享玩具的情形。教師可以對此進行特別干預，讓班裡幾個合作度高、樂於分享玩具的孩子主動和她開展合作遊戲。比如，在操作區裡，聽障孩子選擇一份材料，一個人安靜的玩，教師可以請來健聽幼兒坐到她的身邊，健聽孩子可能會與她對話：“我能和你一起玩嗎”？等等。在玩的時候，健聽幼兒一直不停的和她交流著，聽障幼兒逐漸也開始因為有夥伴加入遊戲而變得開心。嘴巴裡會不停地冒出許多斷斷續續、不完整的話，兩個小孩產生了交流行為。合作遊戲讓聽障幼兒產生了同伴交流行為，在活動中有了更多的主動交往。

## 五、注重生活經驗積累，提高聽障幼兒語言組織能力

教師除了在遊戲上的策劃和激發，還應幫助聽障幼兒積累生活經驗，如引導她們觀察大自然中的日出日落、風雨雷電、花鳥樹木，引導她們體驗生活中的喜怒哀樂。通過這些方面來幫助聽障兒童增長知識，開闊視野，擴大他們對周圍事物的認識和理解，促進她們的思維發展，培養良好的口語表達能力。比如，在主題《下雨的日子》禍首，組織幼兒飯後散步，教師可以引導聽障幼兒邊看邊討論：雨會落到哪些地方？雨落下後發出了什麼樣的聲音？雨落到地上時是什麼樣子的？下雨了我們用什麼來擋雨？等等主題相關的問題。還可以讓大家你一言我一語地試著編個《下雨詩》的兒歌。讓聽障幼兒也參與進來，不僅發展聽障幼兒的想像力、從而提高了聽障幼兒語言表達能力。在散步時，給予聽障幼兒充分交談和表達的時間，充分利用孩子天生的好奇心，鼓勵他們去摸、去看、去聞、去聽，激發聽障幼兒的想像與聯想，讓她們親身體驗、感受著豐富多彩的世界。聽障幼兒將視覺的資訊、聽覺的資訊、主觀感受形成語言表達出來，以滿足他們說的需要和提高說的能力。

除了上述五個主要措施外，教師還要做好聽障幼兒的觀察記錄，觀察的內容可採用照片、錄影等記錄下來。這便於教師客觀地評估聽障幼兒，對聽障幼兒在活動區當中的行為以及出現的問題進行系統地分析和討論。總之，教師應該通過多種措施讓融合聽障幼兒在班級中的各項能力得到提升，能更加主動地和健聽幼兒交流、交往。

## 參考文獻

- [1]教育部基礎教育司組織編寫(2002).《幼稚園教育指導綱要(試行)》解讀. 江蘇教育出版社.
- [2]邱學青(2011).給幼稚園教師的 101 條建議,遊戲指導.南京師範大學出版社.
- [3]李俐(2008).幼稚園班級環境建設.學前教育研究(8),49-51.
- [4]林藝妃(2010).發展幼兒語言表達能力的教學策略.教育藝術(8),57-58.

作者：邵美容；

單位：衢州市特殊教育學校；

聯繫電話：13388502999；

郵箱：[568757568@qq.com](mailto:568757568@qq.com)； 郵編：324002。



# 隨班就讀聾兒生活常規訓練的個案研究

鄭莉勝

衢州市特殊教育學校

## 摘 要

對於隨班就讀聾兒而言，建立良好的常規尤為重要。隨班就讀聾兒從康復訓練班級步入幼稚園，由於環境的變化和心理上的不適應，剛開始幼兒會出現哭鬧現象。這時，我們要教會幼兒如何幼稚園生活、學習，就要建立良好的常規。

關鍵字：隨班就讀、聾兒、常規培養、個案研究

## 一、引言

常規培養直接關係到幼兒的成長和教師組織一日活動的品質。如果常規沒有建立好，幼兒就不易形成良好的習慣，教師要會因總要花費精力來維持秩序而覺得十分勞累，從而影響教學品質。對於隨班就讀聾兒而言，建立良好的常規尤為重要。隨班就讀聾兒從康復訓練班級步入幼稚園，由於環境的變化和心理上的不適應，剛開始幼兒會出現哭鬧現象。這時，我們要教會幼兒如何幼稚園生活、學習，就要建立良好的常規。本案例以一名 3 歲隨便就讀聾兒為研究物件，採取積極引導的方法進行輔導，以期實現養成良好的常規意識為目的。

## 二、研究物件

### 2.1 基本情況

毛毛，女，3 歲，18 個月開始接受門診治療，24 個月後進入康復班級參加每天的個別訓練，12 月到本班隨班就讀，已經是一個能聽懂我們教師基本語言，能和我們進行簡單地交流。但完全沒有常規意識，其他幼兒在上課時她獨自一人在區角裡活動；吃飯時，用手抓飯，飯菜到處亂撒……

### 2.2 家庭背景

母親長年租房子陪毛毛在本地就讀，是為了讓毛毛能接受更好的康復訓練，她對毛毛的關注更多地是停留在陪伴上。父親為了毛毛，常年在外地工作，根本沒有時間陪伴。毛毛平時除了上學外，基本都和媽媽生活在一起，在家吃飯時，基本是媽媽餵飯，自己從不動手。平時，毛毛在家比較倔強，一不開心就要發脾氣、耍賴，還有挑食的壞習慣。

### 2.3 問題表現

主要表現為明顯的毫無常規意識，其他幼兒上課時，她獨自一人待在區角裡玩；吃飯時，用手抓飯、挑食，不喜歡吃的飯菜扔滿地；區域活動時，從不遵守遊戲規則，想去哪裡去哪裡，想幹什麼就幹什麼……

### 三、問題分析

沒有集體活動意識是毛毛毫無常規的最主要表現。此外，毛毛由於是隨班就讀聾兒，在學期後期才來到這個集體中，且毛毛的語言發育也不是很好，不願意與她人交流，更沒有小朋友來找她一起玩，因此也導致了毛毛有獨處的情況。只有先對毛毛的平時表現進行原因分析，才能更好地幫助他常規的培養良好。毛毛今年十二月才剛滿三歲，原康復班級時每天接受著個別訓練的學習，本身集體這個代名詞對於她來說很薄弱。且由於毛毛的特殊性，毛毛媽媽對她也特別的寵愛，任何要求都對毛毛儘量的滿足。到了幼稚園，環境有了改變，對於一個沒有集體意識的孩子來說，她的世界就是全部，根本不用理會周邊的情況，因此才會造成她沒有常規意識。

### 四、常規訓練內容

#### 4.1 準備工作

先對毛毛的行為進行一段時間的觀察，再對家長進行調查，瞭解具體情況，及時與個訓教師進行溝通，設計方案。在入園前與家長達成一致，讓家長也積極配合教師工作。

#### 4.2 輔導方法

針對毛毛毫無常規意識產生原因和表現形式，決定採取積極引導法進行輔導。為了更好地瞭解毛毛出現的無常規的原因，與毛毛的個訓教師進行交流，共同探討常規意識的培養。

#### 4.3 幫助幼兒常規培養的對策

##### 4.3.1 做好準備工作，使幼兒入學時快速融入角色

迎接隨班就讀聾兒工作是很重要的，也是最累的一個階段，但是只要教師們齊心合力，找到合適的方式問題就會引刃而解的。由於隨班就讀聾兒是第一次離開了熟悉的康復訓練班級，所以剛到幼稚園會比較害怕，而且還要想辦法適應新的環境，便會以哭鬧、排斥、恐懼、焦慮、抵觸等消極的情緒來宣洩自己的不滿。幼稚園的生活常規具有較多的方面。洗漱、進餐、午睡、生理問題等很多環節。這些行為都是為了更好的培養幼兒良好的衛生習慣和生活習慣。因此根據毛毛的特點和實際情況，進行正確的引導。

##### 4.3.2 常規培養的方法要靈活應變

幼兒常規的培養不能只憑藉空洞說教的老式方法，因為對幼兒執行起來很難有效果，必須結合實際運用多樣化的教育方法進行幼兒的常規培養。以故事的形式讓幼兒懂得遵守常規，如《嬰兒畫報》中好習慣培養故事，讓幼兒知道飯前便後要勤洗手的重要性。

##### 4.3.3 用愛心、耐心來培養幼兒的自信心

康復訓練聾兒思維能力和自控能力比較不足，因此我們教師一定要有強大的耐心來教育幼兒，就算幼兒不去接受所講授的知識也要耐心的去說服和引導，並對幼兒的正面行為和進步給予積極的表揚和充分的肯定，並且提出新的目標和對他的要求。所以，在日常生活中不要因為小事而吝嗇自己對康復訓練聾兒的表揚和鼓勵，幼兒會因為教師的贊許更加努力的去做每件事，更加充滿了自信。

##### 4.3.4 重視家園配合

培養幼兒常規要重視家園配合。特別是康復訓練聾兒，初入園時，家長擔心幼兒的生活起居。正對這樣的情況，我利用家長早、晚接送幼兒的機會，幫助家長瞭解幼稚園，對家長提出有關教養幼兒的具體要求，初步培養幼兒的自理能力和良好習慣等，讓家長在家中也要培養幼兒飯前洗手、飯後漱口、擦嘴，穿脫衣服，擦屁股等習慣。做好家園配合，才能培養良好、穩定的常規。

## 五、總結

經過半年的相處，毛毛已經可以和大集體共同前行了，和大家一起抱上小椅子上課；吃飯的時候可以將飯菜吃乾淨後把桌子整理乾淨；區域活動時可以根據各個區域的不同要求進行遊戲了。小班幼兒的常規不好是普遍存在的，康復訓練兒童也同樣存在著沒有常規的情況，只要我們能正確運用對策，去理解、關愛、幫助他們，同時能做好相應的家長溝通工作，相信他們能很快地形成良好的常規，順利適應新的生活。

## 參考文獻

[1] 王永飛.(2012).淺談小班幼兒常規的培養.陝西教育(教學版)(3),27-27.

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. 2018 / 林寶貴、林秀錦主編.

初版. -- 臺北市 : 中華溝通障礙教育學會, 2018.09

面 : 21 公分 x 29.5 公分

ISBN 978-986-86535-8-0(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

107013934

## 2018 年兩岸溝通障礙學術研討會論文集

主 編 者：林寶貴、林秀錦

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：臺北市和平東路二段 134 號 臺北教育大學特教系

聯絡電話：(02) 2737-1183

網 址：<http://www.tcda.org.tw>

印刷公司：文探資訊股份有限公司

地 址：臺北市中山區民生東路一段 42 號 505 室

電 話：02-25223900

傳 真：02-25643662

出版日期：2018 年 09 月 初版

ISBN 978-986-86535-8-0