

序 一

首先歡迎各位長官、貴賓、會員及特教夥伴們，前來參與 2023 年中華溝通障礙教育學會學術研討會。

中華溝通障礙教育學會已經滿二十歲，為慶祝二十週年，除了歷年的會員大會和研討會外，特別邀請手語翻譯協會於開幕典禮表演手語歌和輔具廠商與書商的展覽。本人要感謝多年來一直支持學會的夥伴們！中華溝通障礙教育學會自創會以來，經歷任理事長的用心經營，每年為舉辦學術研討會費盡心思，尤其是創會理事長林寶貴教授，雖然年已高齡八十五，自臺灣師範大學退休後，每天仍為溝通障礙教育、為學會、為兩岸交流，全心投入，此種退而不休的精神著實令人感佩。

過去，每年參加溝通障礙教育研討會的夥伴，總在兩、三百人左右，其中大陸地區的教育工作夥伴總在百人左右。研討會中相互發表個人在工作崗位上的心得和研究成果，有人偏重理論探究、有人偏重實務策略分享、或者有人提出實徵性研究報告。報告型式或是拘謹或是活潑、多元而充實，這也是每年吸引許多人來參與研討會的主因之一。

中華溝通障礙教育學會學術研討會皆固定在教師節前的一個星期六舉行，為了這一天的會議，創會理事長林寶貴教授需要花半年時間來籌備，每年從三月到九月，林教授每天到研究室或在家規劃議程、邀約主持人、演講人、經驗分享人、論文宣讀者等工作。雖然今年的疫情趨緩，但學會學術研討會的籌備工作仍充滿許多變數，尤其是長期支持學會的大陸夥伴，如何來台？研討會採取線上或實體方式？關心學會的夥伴，也不斷詢問寶貴教授，而她仍不間斷地與所有支持我們的朋友進行溝通，為溝通障礙教育研討會全心投入，這種奉獻精神的確值得大家敬佩。

我個人衷心期盼，中華溝通障礙教育學會，能一直扮演好為溝通障礙者和其家長提供專業的角色，同時也期待為社會和溝通障礙教育作出貢獻。

最後再度感謝各位的熱心參與和出席研討會，尤其是論文發表者無私的貢獻，更是感謝臺北市內湖國小朱怡珊校長犧牲假期協助論文集封面設計和排版工作。本人衷心期待兩岸緊張關係可以緩解，讓兩岸對溝通障礙教育有興趣的專家學者們可以盡情分享學術的研究成果。

中華溝通障礙教育學會第七任理事長

楊熾康 謹識

2023 年 9 月 17 日

序 二

感謝各位敬愛的長官、貴賓、特教先進、同仁，不辭辛勞，百忙中撥冗前來參加由「中華溝通障礙教育學會」主辦的「2023 溝通障礙學術研討會」。今天個人就藉這個機會代表「中華溝通障礙教育學會」，再度向特殊教育界的同仁們報告個人成立「中華溝通障礙教育學會」的目的。

各類身心障礙學生多多少少均有聽、說、讀、寫的語言與溝通問題。溝通的方法很多，不限聽與說、讀與寫，尚有唇語、手語、指語、肢體語言、筆談、圖畫、傳真、網路、簡訊、溝通板、綜合溝通等管道，但是我們的社會、學校、教師、家長都習慣也只希望孩子用言語說話，啟聰班只教口語，醫療系統或醫院語言治療師，也是只矯正構音或口語訓練，我們的社會剝奪了身心障礙者利用其他管道表達情意的權益。雅文基金會 Joanna 女士，生前希望未來 20 年內台灣沒有不會說話的聽障者，我一直借用她的這個遺願，希望未來 20 年內，台灣沒有溝通障礙的身心障礙者。

雖然個人 66 年來從事特殊教育的教學、研究、輔導、推廣、服務等對象，大部分以聽語及溝通障礙者為主，可是仍然經常會碰到許多教師、家長表示，不知道怎樣幫助他的孩子解決語言、溝通與人際交往的問題。1993-1998 學年度教育部、教育廳委託個人規劃在桃園啟智學校，連續舉辦六屆的語言治療研討會，場場爆滿，可見語言溝通障礙專業知能研習需求之殷切。雖然國內已有一個「台灣聽力語言學會」可供聽語專業人員進修，但是他們研習的對象比較偏重在醫療系統的專業人員，出版品或講義內容等，也充滿英文或醫學用語，對我們的特教教師、家長較難理解。

近年來台灣特殊教育的領域中，已有多位語言與溝通障礙學博士、碩士從海內外大學畢業，我在退休前希望把這些人力結合起來，因此於 2003 年 6 月 28 日成立了「中華溝通障礙教育學會」，希望有一個團隊能有計畫、有系統地繼續為溝通障礙的學生及家長服務。語言矯治、溝通訓練的最佳人選是家長與特教教師，溝通訓練的最佳場所是在家庭與學校，希望這個學會成立後，有一個平臺、一個園地能提供特教教師、研究生、與家長更多進修、研習、發表論述、溝通觀念的機會，以增進特教教師、研究生與家長，語言與溝通訓練的專業知能。

本次研討會能順利舉行，首先要感謝我的小學同學王添成董事長，以及學會理監事、會務工作人員、協辦單位贊助，才能讓需要資料的與會或參加視訊的人士，無論是本會會員或非會員，均能取得會議手冊、論文集、期刊等資料。其次要感謝今天所有的長官、貴賓、主持人、專題演講人、經驗分享人、論文發表人的共襄盛舉、辛苦準備、精彩報告。同時也要向現任的理事長和論文集主編楊熾康主任，編輯期刊的宣崇慧主任和研討會手冊的王聖維秘書長，熱心協助本次「2023 溝通障礙學術研討會」的北聰 8 位工作人員、6 個協辦單位、6 位籌備工作的夥伴、5 位論文集、9 位期刊的審查委員，以及所有志工，致上最高之敬意與謝意。謝謝大家的熱心參與、指導與協助。

中華溝通障礙教育學會創會暨名譽理事長

林寶貴 謹識

2023 年 9 月 17 日

目 錄

序 一.....	I
序 二.....	II
目 錄.....	III
01 聽障融合班級課堂教學效果質性研究——以職業高中烹飪專業技能課《金團製作》為例/范雅萍、楊嘉溪、袁 東.....	1
02“聚焦普校 融愛學生”普通中小學教師融合教育素養現狀與對策研究 ——以國家特殊教育改革區南京市為例/張偉鋒、劉芷菡、楊星語、劉翰霞、王好萱、王倩.....	11
03 融合教育環境下手語教育的推廣與研究/徐昊明.....	27
04 幼兒園手語雙語助力全聾幼兒融合的個案實踐與反思/章華英.....	31
05 幼小轉銜服務對聽覺障礙學生適應國小普通班學習生活影響之探究/許又云、林桂如.....	37
06 聽覺障礙學生個別化幼小轉銜報告的使用者滿意度調查——以雅文基金會為例 /林桂如、王冠雅、方彥婷.....	43
07 2005-2022 聽覺障礙者擔任中華民國公務人員之分析/黃國禎、黃國庭.....	49
08 互動式電子繪本介入對發展遲緩幼兒語言能力之學習成效/劉以婕、黃玉枝.....	63
09 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係研究 /石夢良、李靈巧、施茵茹.....	75
10 廣東省特殊教育教師對融合教育態度調查研究/祀昭安.....	89
11 嶺南師範學院特教系學生對身心障礙者權利的態度研究/祀昭安.....	103
12 幼兒園教師特殊教育專業素質調查研究～以廣東省為例/祀昭安.....	117
13 淺談國小身心障礙類資源班教師之生涯歷程發展/葉思妤.....	133
14 五感觀察學習法應用在學習障礙學生寫作練習成效之探討/張榕韻、楊雅惠.....	137
15 身心障礙學生升學大專校院輔導策略之初探/林思賢.....	145
16 特殊兒童/成人的高階語言發展及高層認知與社會心理建設/蔡明伶、蔡佳擘.....	151
17 以參與模式看家長參與 AAC 介入之機會阻礙/王道偉、楊熾康.....	171
18 改善發展性語言障礙學童語言能力之行動研究-語言介入方案與智慧型眼鏡輔具提示 /陳毓豪、劉冠標、劉佑國、陳震宇.....	179
19 以 AAC 介入三部曲模式結合結構溝通策略提升重度 ASD 成人社交溝通之初探 /林秀媚、吳尚書.....	190

20 一位罕病幼童 AAC 介入之初探/沈素戎、林政緯	198
21 弱勢家庭身心障礙青少年成長困境之探討/劉薔薇、王柏翔.....	204
22 脆弱家庭少年回歸學校歷程-以 ADHD 少年為例/王柏翔、劉薔薇.....	210
23 學齡前兒童持續性注意力時間之初探/梁佑薇、謝依庭、林秀錦.....	216
24 淺談學前特教班實施類學習區鷹架融合發展之初探/羅文吟.....	222

01 聽障融合班級課堂教學效果質性研究——以職業高中烹

飪專業技能課《金團製作》為例

範雅萍

寧波市特殊教育中心學校

楊嘉溪

華中師範大學

袁東

寧波市特殊教育中心學校

摘要

本文針對職業高中聽障融合班級課堂《金團製作》進行質性研究，以此窺探聽障融合課堂教學品質提升之路徑。研究者通過現場觀（評）課和後期資料的歸納整理，分別從教學流程、教師協同、師生互動、課堂氛圍等多角度進行分析與編碼，發現本課例有以下優勢：教學流程清晰、體現支援性教育理念、教學過程與育人方式有機結合、技能教學與文化薰陶相結合、使用有通用設計特點的手語學本、先進設備支援多元需求學生。有待商榷之處是融合課堂空間設置有待改進、創新性思維培養需得到重視、主教與助教的配合有待完善、分層教學不明顯。據此提出對未來聽障融合課堂教學的建議：開發各專業手語教材、關注學生學習合作需求、探索主教與助教的合作技巧、培養學生的自主性和創新能力。

關鍵字：職業高中、聽障融合教育、質性研究

壹、前言

2018年，中國教育部等部門發佈的《關於加快發展殘疾人職業教育的若干意見》要求：「不斷提高殘疾人職業教育的品質，為殘疾人提供更多個性化教育、適合的教育。」2022年，中國國務院辦公廳轉發的《「十四五」特殊教育發展提升行動計畫》中也提到，若推動融合教育發展、全面提高特殊教育品質，其中一個重要項目就是推進職業教育和特殊教育融合：「支持特殊教育學校和職業教育學校融合辦學，完善面向殘疾學生的職業教育專業設置，深化校企合作，增加殘疾學生的專業與職業體驗，培養殘疾學生的實踐與就業能力。」2023年，寧波市人民政府辦公廳轉發的《寧波市第三輪特殊教育提升行動計畫（2023-2025年）》提出：「以特殊教育‘優質融通’為主要目標，以建設高質量教育體系」「深化普特融合，深化職特融通。」在相關政策的支持和推動下，中國身心障礙者職業教育得以快速發展，寧波市也進行了一系列職業教育與特殊教育融合的初探。

2023年5月，由愛德基金會和浙江省特殊教育指導中心共同主辦，寧波市特殊教育指導中心與寧波市特殊教育中心學校共同承辦，寧波市甬江職業高級中學協辦的2023年浙江省「愛德基金會融合教育發展項目」暨全省聽障職高學生融合教育研討活動，本文將對一節聽障融合公開觀摩課《金團的製作》的評課進行梳理與分析，微觀研究普通職業高中學校聽障融合課堂教學效果提升路徑。

貳、研究方法

一、研究設計

本文採用質性研究方法，對寧波市特殊教育中心學校與寧波市甬江職業高級中學合作設立的聽障衛星班的一節烹飪技能公開課進行錄音錄影，並收集、整理、分析和歸納評課教師與專家的聽課記錄與即興點評意見，對教學設計、教學流程、師生配合、教學成效等進行分析。

二、研究對象與地點

1.教師：2人。主教，范○○，寧波市特殊教育中心學校聽障職高烹飪與麵點專業教師（中式麵點高級技師、國家職業技能鑒定高級考評員）；助教，陸○○，寧波市特殊教育中心學校語文高級教師（浙江省手語翻譯員）。

2.學生：20人。其中，聽障學生10人（來自寧波市特殊教育中心學校職高部2021級烹飪與麵點班），普通學生10人（來自寧波市甬江職業高級中學2022級中西烹飪2班）。

3.上課時間與地點：2023年5月19日上午，寧波市甬江職業高級中學實訓樓麵點實訓教室。

三、研究工具

「教師即研究者」。本次觀摩課主教教師范○○即是本文第一作者，把研究人員自身作為研究工具（researchers as key instruments）（楊魯新等人，2012），兼有局外人（outsider）和局內人（insider）（陳向明，2000；龍筱紅、張小山譯，2009）的雙重身份，體現了循證實踐的特點。

四、教學流程

（1）觀察學生

聽課學生 20 人分佈在麵點實訓教室的 4 張操作臺周圍，每張操作臺站立 5 人，2 名聽障生（帶鴨舌帽者）與 3 名普通生（帶筒形高帽者）合作，或 2 名普通生與 3 名聽障生合作。

（2）觀察教學

教學流程和學習內容，見表 1。

表 1 《金團的製作》教學設計

教學流程	學習內容與時間記錄
導入（6'45）	問題（寧波傳統點心）、視頻（金團的原材料與製作過程） 用相關圖片、視頻、金團實物等吸引學生注意，明確學習目的。
新授（33'）	原料配比（教師講解 45''） 原料加工（和麵、搗碎、蒸制）（教師講解 2'15、教師實操 2'、學生實操 6'12） 製作過程（分割、壓皮、包制、粘滾、壓模、出模）（教師講解 2'50、教師實操 4'50、學生實操 14'）
回饋（2'15）	作品展示、評比、分享（切割、擺盤、試吃）
交流（3'）	《寧波點心手語》學本（校本教材）的翻閱與交流
佈置作業	米鴨蛋等 6 種寧波點心的區別（小組合作） 佈置融合小組作業，拓展本課知識，激發學生興趣。

五、研究資料收集與分析

本研究收集到浙江省內外教師 5 份評課（說課）視頻（音頻或文本）素材，包括 1 份主教教師說課，2 份專家評課，2 份教師評課。主教教師范○○（FYP），專家沈○○（SYL）、李○（LX），聽課教師段○○（DYT）、楊○（YN）。本文採用邏輯編碼的方法，根據各評課人員姓名拼音字母縮寫和評課記錄敘說語句的順序，形成文本資料編碼。如沈○○（SYL）評課記錄中述說的第一段的第一語句、第二至四句語句分別編碼為 SYL-1-1、SYL-1-2、3、4。其他人員文本編碼依此類推。

參、研究結果與討論

一、課堂教學特徵

1. 教學流程清晰

教師合理安排教學，按照流程教學，體現了教師紮實的教學基本功，也引發了學生的積極性和主動性，師生配合默契。「首先有這個金團的歷史文化傳統的介紹，然後有

老師的實踐展示，動作的分解到學生的操作，一直到最後有一個互動的小組激勵的環節，就是學生自評挑選最好的作品出來。在這個過程當中，我看到了老師和學生培養了非常好的默契。因為當老師走到某個操作臺的時候，她只要手指點一下，然後學生就明白了，要把這個操作臺整理乾淨」（LX-4-2、3、4）。「從‘趙大有’圖片開始導入到播放視頻，介紹金團在寧波人心中的地位、介紹原料，然後一步一步的教師示範學生操作，學生操作過程中教師來回巡視，個別化指導，共性問題再次全班強調。這個過程安排的非常緊湊。沒有浪費課堂的每一分鐘時間，學生都是在聽，在操作，最後點評的過程中，一邊糾正錯誤，一邊評價，最後給出指導性建議，這個總結互評展示環節，其實是在提升，讓學生在學習的時候，按照學生的學習心理，先從文化開始，接著開始動手操作，然後成果的評價，給學生的激勵，再教學生裝盤、銷售技巧。所以，這個過程非常重要，從文化開始一直到最後產品出售的過程，整個過程安排得很好，就這麼一堂課一個小時左右的時間，全部講得很清楚、很實用」（SYL-6-2、3、4）。「教學環節緊扣，時間分配合理。因為製作金團的過程中，有10分鐘左右需要蒸制，教師很好地利用了這段時間，在教師演示的環節中，利用這段時間講解重點注意事項；在學生操作環節中，教師的金團蒸制已完成，教師利用這段時間演示後續製作步驟」（YN-4-4、5）。

2. 體現支持的教育理念

本課程同時有聽障和健聽兩類學生，教師需要兼顧普特學生學習特點，開展協同教學。除了主講教師外，還有一名助教擔任手語翻譯，專門支持聽障學生學習，實施教師支援策略。「從學情出發，採取集體教學、小組教學、個別輔導等多形式的教學方法，兩位教師共導融合課堂，達成普特兼顧的教學目標」（FYP-6-2）。「我非常欣喜地看到，我們的主講老師在上課的過程當中，在給小組指導的時候，她也有手語的提示，我們可以看到這是一個非常重要的提示，在融合教育課堂當中是非常重要的環節。而且，我看到老師在剛剛的說課過程當中，她對整體支持體系有一個理論性的理解」。(LX-5-1、2)

課堂教學有大量的生生互動，開展同伴支持。「在課堂中第四個特點，注意到雙方學生的互融互助、共同進步，教師的課堂設計做得很好。有的環節讓甬江學生幫助特教學生，有的環節又讓特教學生幫助甬江學生。大家互相幫助，最後還互相學手語，建立特教學生的自信心，同學們都很樂意、很喜歡，我覺得這個學生的融合非常和諧，相互之間非常接納，氣氛非常好，我們看不出他們之間有什麼歧視、區別、溝通障礙，教師還非常細心地在每張桌子上準備了紙和筆」（SYL-5-1、2、3）。「普特學生以‘3+2’或者‘2+3’的小組合作形式學習，生生互助，共同操作練習。整個課堂中，普特學生的溝通交流環節比較多，如說在‘劑子整形’（註：麵點專業名詞）的環節，特教學生已經學習過‘收口’技能，而甬江學生還未接觸過，在操作過程中，特教學生能夠適時地幫助甬江學生，提升了聽障學生的自信心；而在接下來的小組討論、學生互評自評、成品品嚐、

手語圖冊掃碼學習及課後作業拓展等環節中，普特學生的交流更加深入，這既能彌補學生之間的認知差異，又能增強同學之間的感情，達成情感認同的目標」(FYP-7-2、3)。「鑑於特校學生已經學過‘收口’方法，教師可以在之前的講解示範環節創設機會，引導學生間能在此環節相互學習和互動」(DYT-7-2)。「教師講解後續步驟：揉面-分割-壓皮-包餡-粘滾-壓模-出模。提示同學之間可以相互學習，說明特教學生之前已經學習過‘收口’這一技能，特教的孩子能夠在某一技能上優於普通孩子，能夠提升他們學習的積極性和自信心的培養，通過互助合作，促進特殊孩子主動社交、融入社會的能力」(YN-2-5、6)。

3.教學過程與育人方式有機會結合

教師在傳授專業技能的過程中注重培養學生良好的操作習慣，並滲透了職業素養、職業道德等內容。「我還有一個發現，所有的學生，不管是我們的聾生還是普通學生，我覺得他們都養成了非常好的專業操作習慣。比如說我發現有一個孩子在洗完手之後，先用毛巾擦幹手，然後把操作臺整理乾淨。所以，這個是平常已經打好了深厚的基礎」(LX-4-4)。「首先我覺得範老師在這個教學過程中非常注重職業素養的培養，職業教育就是培養人，大家有沒有注意到，她在課的最後播放了一張 PPT，在座的老師們能不能說說是哪幾個字，關鍵的最後點睛之筆，‘擇一事 終一生’這就是我們教育的根本。選擇一件事，一定要堅持做一輩子，這就是職業教育的目的，你既然選擇這個職業，你就要盡心盡力把它做好，做一輩子，這個很重要的。範老師在這節課中講到了職業教育最重要的意義，很多老師都知道要培養、要育人，但是怎麼才是育人，不是口頭上面說說，應該體現在日常的課堂教學中，不需要花費太長時間，一分鐘的時間就把這六個字展示一下，這堂課的品味就提高了，看課看什麼？就看內涵，就看這節課的內涵、品味的高度。很多老師都知道教學有幾個過程，但是我們還要看這堂課有沒有品味，就是要看這些細節的東西。這是培養學生第一個需要做的」(SYL-2)。「第二，職業能力的培養和他的這個職業道德的培養有機會的融合在一起。大家有沒有注意到剛開始放 PPT 的時候，範老師講‘趙大有’金團的‘三不出售三不賣’，這就是職業道德。漏餡了不賣、皮破了不賣，還有人家來買的時候，帶著器皿不合適不賣，這些都有道理呀，這就是職業道德，教師把店家傳承了上百年的祖訓在傳授技能之前告訴學生，這就是職業素養的培養」(SYL-3)。「其中‘三不出售與三不賣’的店鋪原則融入了職業道德教育，闡明瞭職業道德素養在企業品牌建設和塑造品牌形象的重要性」(YN-1-2)。「首先是職業道德素養，導入環節的‘三不出售三不賣’。其次是食品安全，注重個人清潔(口罩、帽子、烹飪服、手套等)和操作臺衛生(及時清理)。再是工匠精神，現階段，在大力弘揚工匠精神，培養大國工匠，構建技能型社會的背景下，本堂課在總結環節用‘擇一事，終一生’來教育學生們持之以恆、精益求精的工匠精神」(YN-4-5、6、7)。

4.技能教學與文化薰陶相結合

烹飪專業技能課教學大多是從技術的角度對學生進行烹飪技能的傳授，但技能背後蘊含的飲食文化教育，並未得到足夠的重視（秦彤，2023）。但課程恰好的做到了技能教學與文化薰陶相結合。在課堂導入部分，「範老師運用問答導入‘大家喜歡的寧波點心是什麼？’‘趙大有老字號最有名的點心？’‘趙大有老字號有名的原因？’學生在積極回答的過程中，激發了學習興趣，教師出示一隻做好的金團，引出主題將學生帶入課堂」（YN-1-1）。如此一來，在學習的過程中，學生能體會自己是「寧波人」的身份，在學習製作寧波點心時，更多地聯繫到生活中的所見所食，激發學習興趣。「職業道德的第三個，文化是與我們職業的專業相結合，就是地方文化。這個寧波金團是有名的地方美食，那麼怎樣從介紹這個美食到教會學生製作，這個就從瞭解我們當地人在製作這個金團的時候選用米、松花粉等對食材的取材開始瞭解，就把當地的文化融入到我們職業教育的專業課裏面來」（SYL-4）。誠然，普特兩類學生在學習傳統點心的同時，也能瞭解到其中的文化背景，也有助於其加深對「龍鳳金團」的認識，增強對寧波傳統美食文化的自信心和認同感，領悟中華飲食之美。

5.使用有通用設計特點的手語學本

《關於加快發展殘疾人職業教育的若干意見》指出：「必須加快殘疾人職業教育教材和教學資源建設，鼓勵職業院校開發適合殘疾人職業教育的校本教材。」普特兩類學生使用有通用設計特點又帶有手語元素的《寧波點心手語》學本（校本書籍）是本課程的一大亮點。「我們的融合課堂，我們非常高興的看到形成了一個重要的成果，就是我們有了手語圖冊，這是一個重要的成果。它裏頭加入了重要的手語的元素，這是很多學校仍然沒有做到的，這是非常領先的成果。我們的融合教育事實上是希望培養學生的一種能力，在我們融合教育平等的教學過程當中」（LX-10-1、2、3）。「我覺得手語課程教材非常好，以前我就講到了，一定要有實質的東西，一定要製作我們自己的課程教材，六年前我來聽課，沒有教材，課後我們研討的時候我提到這個建議，她（註：範老師）就按照這個去做了。她原來是甬江職高的老師，後來調到了特校。現在她兩邊都很熟悉，兩個學校的學生也熟悉，而且本身專業技術很高，是非常優秀的一個老師，希望教材還可以再進一步的發展，不只局限於只是個麵點，慢慢再擴容。然後在這本教材裏有許多二維碼，用手機微信一掃就是這個詞的手語打法，希望以後能把詞要變成句。另外，這本書在點心圖片中還加入了寧波老話的二維碼，這個非常有創意」（SYL-7）。「本課選自我校烹飪專業校本教材《寧波點心手語》圖冊模組三的任務二。此手語圖冊是由我和我們學校兩位聾人老師共同編寫完成，本次課以手語圖冊為基礎，開展融合課堂的教學，有效地提升了課堂中普特學生的溝通效率，幫助學生更好地掌握專業知識與技能」（FYP-2-1）。

6.先進設備支援多元需求學生

在日常課堂教學使用多種先進資訊科技設備，不僅能高效傳達教學內容，還能夠通過視覺、聽覺、觸覺等多感官通道刺激，並吸引學生注意，激發學習興趣並促進學生緊跟課堂教學節奏，支援多元需求學生學習。同時也檢驗了上課教師的資訊技術運用能力。

「從‘趙大有’圖片開始導入，到播放視頻介紹‘金團’在寧波人心中的地位、原料介紹，然後一步一步的教師示範、學生操作，學生操作過程中，教師來回巡視、個別化指導，共性問題再次全班強調」（SYL-6-2）。「為了課堂內容呈現的多樣化，滿足普特學生的不同學習需求，引入了希沃白板、即時投屏、平板電腦和手語圖冊等軟（硬）件，展示結構化的操作流程，創設普特共融共用的教育環境，營造輕鬆愉悅的學習氛圍」

（FYP-5-2）。「教師演示，實操教學。該環節採用了投影演示資訊技術手段，放大細節，邊操作邊講解，能夠讓教室裏的每一個學生都能清楚準確地觀看學習教師的操作過程：和麵-掰碎-蒸制。並充分利用蒸制的時間，講明注意事項，並讓同學們開始動手操作」（YN-2-3）。「職業學科的實踐性非常強，著重於學生動手能力的培養，課堂採用了課件、微課、投影等資訊技術教學手段實現了課堂的高效、生動」（YN-4-2）。

二、課堂教學的不足和其影響因素

1.融合課堂空間設置有待改進

融合教育體現著尊重個體的差異化。融合課堂鼓勵身障學生和普通學生接受全納教育。但全納教學環境也必須兼顧到不同學生的學習需求，面向集體，關注差異、尊重個體。「首先，我想講融合課堂的空間設置，我剛才說走到這個空間裏頭非常有儀式感，可能是為了迎合我們這麼多人的參觀的需求。每個學生非常嚴肅的站在那裏，我們想講一下真正的融合課堂它的空間設置，我們要從一種差異化的空間到一種均等共用的空間」（LX-7-1）。「通過改變課堂佈局，圓桌式教學，所有的同學都包圍在老師的周圍，呈扇形狀，避免出現背對講臺的學生」（YN-4-6）。開展尊重個體的差異化教學，師生首先要瞭解差異是一個客觀存在，每一個學生都有差異，確保每一個學生都能平等地接收到課堂資訊，而不是單純地只是把普特學生安置在同一個教室的物理環境。其次是建設溝通無障礙的心理環境，普特學生內心彼此接納、共融。

2.創新性思維培養需得到重視

融合課堂教學需發揮普特兩類學生的想像力和創新力，不僅有利於提升教學效果，而且也有利於培養學生自主能力，激發其對烹飪與麵點專業學習的興趣，對於學生未來的職業成長有長遠意義。「就是在教學內容當中要加入創新性的，包括對於學生自主性的培養。在剛才的那一節金團課裏，用傳統模具的製作，可能會有一些學生說，我自己可以設計一個不一樣的金團，比如說青團、紅團、黃團、白團，不同的顏色和形狀。有一些學生將來他可能有自己創業的想法，教師是否可以給出一些展示和提示給學生」

（LX-10-6、7、8）。教師在教學時僅僅著眼於傳統樣式的金團製作，一味要求傳承，

不容改變。如果僅限於此，會讓課堂顯得枯燥乏味，程式化和儀式化，學生創新性思維就會限制。

3. 主教與助教的配合有待完善

融合教育課堂中，主講教師負責主導課堂節奏時，手語翻譯教師作為輔助教師，其發揮的作用也不容忽視。二者相互配合時，彼此的任務、走位、站位等都需斟酌。「主講教師的走位，阻擋了輔助教師手語資訊的傳遞」（DYT-1-1）。由於也有教室空間較小、中間的走道過窄的問題，這對主教與助教的配合提出了更高的要求。「手語翻譯教師和主講教師的站位元和分工需要更有默契，盡可能更為高效地為課堂服務」

（DYT-14-2）。「在一些關鍵的環節，讓我們的手語翻譯可以跟主講老師站在一起，輔助學生，兩個人互相合作」（LX-8-6）。

4. 分層教學不明顯

普特融合班級中的聽障學生和普通學生一起上課時，教師應當對學生的差異化予以更多的關注與照顧，變差異為資源，開展層次教學。「我們剛才看到主講老師講得非常好，她在這節課裏頭加入了很多互動的環節，步驟的分解等等。但是如果我們從融合教育理論的角度來看，剛才的這個課堂它仍然是屬於一個整體性教學，就是老師在做一個整體性的講解，學生在學習一個同質的步驟，在做一個同樣的產品」（LX-8-2）。「教師對不同類別、能力層次學生存在的難點把握和解決有待加強」（DYT-7-3）。分層教學不明顯也導致教師對普特兩類學生的個別化教學元素不凸顯。

肆、研究結論

通過對普特融合烹飪技能課教學進行現場觀察和後續專家(教師)評課的質性分析，研究者認為師生在以下幾個方面的配合達成了較好的教學效果：

- 一、教學流程清晰；
- 二、體現支持性教育理念；
- 三、教學過程與育人方式有機結合；
- 四、技能教學與文化薰陶相結合；
- 五、使用有通用設計特點的手語學本；
- 六、先進設備支援多元需求學生。

同時，本研究課例中也有幾點不足有待完善：

- 一、融合課堂空間設置有待改進；
- 二、創新性思維培養需得到重視；
- 三、主教與助教的配合有待完善；
- 四、層次教學不明顯。

伍、教學啟示

結合以上融合課堂實錄和評課資料分析，本研究提出以下幾點建議，為將來職業高中聽障融合教學提供參考。

一、開發各專業手語教材

融合教育課堂不僅要考慮普通學生的學習需求，更要照顧到聽障學生特殊需要，在課本中加入手語的元素，有助於促進聽障學生對知識與操作技能的理解，提升其學習的效率，增強在融合環境下學習的自信心，從而吸引更多的聽障學生進入普通學校課堂，與普通學生享用平等豐富的學習資源。學生學本（校本教材）要有通用設計的基礎上出現個性化的手語元素，也能讓普通學生在耳濡目染中提升對聽障學生的接納和包容度，從而逐步實現雙向的、真誠的心理融合。

二、關注學生學習合作需求

大多數教師都屬於健聽群體，聽障學生的學習需求並不是簡單的“聽見知識”（瞭解）需求。在教學之後，大多都是請有經驗的專家（教師）評課來獲取意見，往往忽略了真正的學習者（學生）的需求。因為課堂學習主體是全體學生，關注所有學習者的合作需求、個體獨特需求，瞭解聽障學生的學習風格，深入瞭解聽障學生在今天的課堂中“學會了什麼，需要什麼樣的支援”，滿足兩類學生的弱勢者與優勢者的學習需求。

課堂教學需要設置多元學習空間。研究者認為，在課堂結束以後，應收集聽障學生和普通學生的意見和建議，根據他們對課堂環境、多媒體設備等各方面的想法，進行分析與思考。

首先在學生座位分佈上，可打破傳統的“秧田型”班級座位佈局，根據教學需要採用馬蹄形空間佈局，讓所有學生以同樣的距離圍著教師，觀察主講教師的操作演練與知識講解，手語翻譯教師應在旁積極引導聽障學生瞭解知識，跟上主講教師步伐，同時觀察聽障學生是否有理解上的困難，根據實際情況及時與主講教師調整教學節奏。若佈置成分組模組的形式，亦可促進生生之間小組合作，每當小組需要合作完成任務時，教師們應加強巡迴指導，關注聾聽學生群體之間的溝通情況，提供必要且適時的幫助，積極促進聾健學生心理上的融合。當然，本節課是在實訓教室，受固定的操作臺限制（不可移動），學生只能圍繞操作臺站立學習。

其次，有條件的教室宜配備先進的多媒體技術設備與軟體。此外，教師還能夠利用多媒體設備將知識生動形象地呈現給學生，促進學生理解學習。

三、探索主教與助教的合作技巧

在本課例中，主講教師與輔助教師的相互配合是支撐本節融合課良好教學效果的重要因素。主講教師在傳道授業的同時，手語翻譯老師作為輔助教師起到的作用不應僅限於將其語句翻譯成手語給聽障學生看（瞭解），而是要充當聽障學生與課堂教學的橋樑。其一，手語翻譯教師與主講教師距離不宜過遠，在講授時注意站位與走位，確保每一位

聽障學生能夠及時且輕鬆看到主講教師，也能及時接收手語翻譯的資訊；其二，引導聽障學生緊跟課堂，及時關注其是否存在理解某個知識點的困難，與主講教師相配合，與學生形成良性互動，適時適當調整教學節奏；其三，在學生合作學習過程中注意觀察聽障學生與普通學生的交流情況，積極促進生生之間友好交流。其四，關注聽障學生與普通學生中的弱勢學生、優勢學生的學習狀況，盡可能給與必要的個別化支持。

四、培養學生的自主性和創新能力

對聽障學生的職業教育重在培養其一技之長，將來能夠回歸主流社會，自食其力，平等參與社會生活（郭斌，譚健敏，2022）。在融入主流社會的過程中，個體的良好自主學習能力、創新能力等將成為其長遠發展的重要推動力量。因此，職業教育的過程中，教師應該關注學生自主性和創新思維的培養，激發其對知識與技能的探索欲、學習的主動性。如在烹飪課中，可以讓學生發揮自己的靈感，在傳統菜系的原料、做法、烹飪工具等各方面進行大膽創新，多採用正向激勵方式，與學生進行積極互動，在愉悅的、充滿創造力的課堂中成長。

參考文獻

- 陳向明(2000)。質的研究方法與社會科學研究。北京：教育科學。
- 楊魯新等(2012)。應用語言學中的質性研究與分析。北京：外語教學與研究。
- 龍筱紅、張小山 譯(2009)。參與觀察法。重慶：重慶大學。
- 秦彤(2023)。傳統美食文化融入高職烹飪專業教學的探索——以順德職業技術學院為例。
黃岡職業技術學院學報，25(3)，59-61。
- 郭斌、譚健敏(2022)。中職聽障學生職場體驗課程的構建與實施研究。**現代特殊教育**，2022(15)，55-56。

誌謝：本文的研究與寫作得到了愛德基金會社會福利部項目顧問李雪博士、沈玉林編審、雲南省昆明市特殊教育資源中心（昆明市盲啞學校）執行主任段豔婷、雲南省楚雄彝族自治州特殊教育學校教務處副主任楊娜的大力支持。感謝浙江省特殊教育指導中心、愛德基金會、寧波市特殊教育指導中心、寧波市特殊教育中心學校、寧波市甬江職業高級中學以及「愛德基金會融合教育發展項目」（第三期）的支持與幫助。

本文有刪節，需要完整全文可聯繫通訊作者 袁東
電郵：775637041@qq.com 電話：18968298240

02“聚焦普校 融愛學生”普通中小學教師融合教育素養現 狀與對策研究 ——以國家特殊教育改革區南京市為例

張偉鋒 劉芷茵 楊星語 劉翰霞 王妤萱 王倩
南京特殊教育師範學院特殊教育學院

摘要

本研究採用自編《普通中小學教師融合教育素養調查問卷》對國家特殊教育改革實驗區南京市 56 所學校 792 名教師的融合教育素養進行現狀調查與對策研究。調查結果顯示：國改區南京市普通中小學教師融合教育素養總體較好，但素養構成的四個維度上存在顯著差異，其平均數得分由高到低依次為專業態度、專業能力、獲得支援能力、專業知識。具體表現為：普通中小學正在開展融合教育的教師的專業態度表現較好，而專業知識等表現較差。在特殊兒童教學策略、教育評估知識方法、康復訓練等專業知識掌握得不夠，在使用評估工具開展隨班就讀學生評估、制定個別化教育計畫（IEP）等能力存在不足。本研究提出了今後在職前師資生特殊教育必修課程開設、職後中小學全體教師融合教育專門培訓、築牢特殊教育師資工作長效機制等繼續加強普通中小學融合教育師資隊伍建設的多項對策，有利於區域內全面落實“強化特殊教育普惠發展”和“推進融合教育發展”的國家政策和戰略部署，也有助於深化國家特殊教育改革實驗區的創新探索，發揮更大的示範引領作用。

關鍵字：普通中小學、融合教育、教師素養、特殊教育、師資建設

一、緒論

融合教育（Inclusive Education），是指提倡教育機會均等，主張特殊學生與普通學生在同一學校同一班級接受同等的教育。融合包容是目前世界教育發展的主流趨勢。隨班就讀是有中國特色的融合教育實踐形式，一般被視為融合教育的初級實踐階段。縱觀發展歷程可知，中國特殊兒童的教育安置形式正在從隔離逐漸走向融合，當前特殊教育研究和實踐的場域，已逐漸從特殊教育學校相關建設擴展至如何有效地讓特殊兒童進入普通學校學習。

中小學教師是普通學校融合教育實踐的主要參與者，很大程度上決定融合教育的成功與否。由於融合教育學生障礙類別與程度的差異和多元化特殊需求，以及各種教學與輔導技巧不斷推陳出新，對融合教育教師的專業知識技能、教育教學能力和相關服務能力等都被提出了更高的要求。因此，開展普通中小學教師融合教育素養的研究和培養就顯得至關重要。關於融合教育教師素養問題中國已有一些探討，如周丹和王雁（2017）

對美國融合教育教師專業素養的綜述指出，融合教育教師素養主要由專業價值、專業知識及專業能力組成。王雁等人（2015）研究認為，融合教育教師素養包括專業態度、專業知識、專業技能及獲取支援能力四個維度。嚴冷(2008)對幼稚園教師的研究則發現，教齡越短的教師具有更多獲得融合教育能力的自信。也有研究指出，普通學校教師對融合教育的態度有地區差異。例如：韋小滿等人（2001）認為在對融合教育的態度上，香港地區教師持贊同態度的比例高於北京地區；鄧猛（2005）認為，農村和城市教師對融合教育的理解與態度存在顯著差異，城市教師對融合教育更為消極。張晶晶等人(2017)指出，普通學校教師對全納教育持中立態度，性別、年齡、教齡等影響因素對此會產生較大影響。張玉紅和高宇翔（2014）等指出，中國新疆地區多數普通學校師生和家長對融合教育態度是消極的，其中教師最為消極。

南京市作為中國公辦特殊教育的發源地、2015年設立的國家特殊教育改革實驗區（簡稱國改區），融合教育發展一直處於全國領先水準。尤其“十三五”期間，南京市抓住國家特殊教育改革實驗區建設的機遇，深化改革，開創並不斷完善“普特融合”的特殊教育體系，讓關愛特殊兒童正成為博愛之都南京的城市行動（張偉鋒，2022）。進入“十四五”，南京市正在持續提升國家特殊教育改革實驗區建設水準，加快建立與現代化教育強市相匹配的高品質特殊教育體系。深入推進融合教育，加強師資隊伍建設，持續提高專業素質，這些都是建設現代化教育強市、高品質教育體系的題中之義及必然要求。在當前南京市深入推進融合教育，不斷提高融合教育品質的重要發展階段，作為全國唯一一所獨立設置，以培養特殊教育師資為主的省屬普通本科高校的師生團隊，本專案組積極回應中共中央關於在全黨大興調查研究之風的號召，堅持現實問題導向，跟蹤關注熱點難點問題，聚焦融合教育師資隊伍建設關鍵問題展開研究，採用問卷調查法探討南京市普通中小學教師融合教育素養現狀並分析對策，以期為融合教育師資隊伍培養培訓的科學決策服務，為建成新時代高品質教育體系的使命任務服務。

本研究對南京市中小學教師群體進行抽樣調查，一方面分析南京市中小學教師的專業態度、專業知識、專業能力和獲取支持能力等融合教育素養表現，另一方面分析南京市中小學教師群體中不同構成群體（例如：性別、文化程度、年齡、教齡、學校類型等）的融合教育素養高低，最後提出普通中小學教師融合教育素養培養培訓的對策建議，以期助力中國融合教育師資隊伍建設，尤其是國改區、融合教育發展先行區的普校融合教育主陣地的師資提升，有利於落實黨的二十大報告中“強化特殊教育普惠發展、促進教育公平、建設高品質教育體系、辦好人民滿意的教育”的重要論述和戰略部署，為新時代新征程上國改區南京市等地區積極深化融合教育實踐、全面提高特殊教育品質貢獻我校師生的智慧。

二、研究方法

(一) 研究對象

本研究以普通學校中承擔有視覺、聽覺、言語、肢體、智力、精神、多重障礙以及其他有特殊需求學生隨班就讀班級教育教學工作的校內專任教師為研究對象。以南京市 11 個區普通中小學教師為目標總體進行方便抽樣，本問卷發放 792 份，回收 792 份，回收率 100%。有效問卷 756 份，問卷有效率為 95.50%。樣本群體中不同性別、年齡、文化程度、學校類型、教齡教師的構成，如表 1 所示。經訪談和資料查閱得知，樣本群體與目標總體的教師構成情況基本一致。

表 1 研究對象基本情況一覽表

變數	類別	人數	百分比
性別	男	77	10.19%
	女	679	89.81%
年齡	25 歲及以下	93	12.3%
	25-35 歲	378	50%
	36-45 歲	186	24.6%
	46-60 歲	99	13.1%
文化程度	專科及以下	37	4.89%
	本科	649	85.85%
學校類型	碩士	70	9.26%
	公辦小學	589	77.91%
	民辦小學	56	7.41%
	公辦中學	37	4.89%
	其他	74	9.79%
教齡	2 年及以內	117	15.48%
	3—5 年	162	21.43%
	6—10 年	157	20.77%
	11—15 年	92	12.17%
	15 年以上	228	30.16%

(二) 研究工具

本研究參考北京師範大學王雁教授的《隨班就讀教師專業素養問卷》等研究工具，在文獻綜述和項目比對的基礎上，根據本次研究的目的自編《普通中小學教師融合教育素養調查問卷》。該問卷包括教師基本資訊和專業素養問卷兩部分。基本資訊包括性別、教齡、學歷、學校類型、學校所屬地、班級隨班就讀學生人數和總人數等；專業素養問卷分為專業態度、專業知識、專業能力、獲取支援能力四個維度。其中，“專業態度”是教師對融合教育的主觀能動性的表現，本研究中主要通過教師如何看待身障學生和融合

教育價值來體現。具體涉及教師在如何看待身障學生、教師專業化發展（專業化認識與規劃）、學校及社會發展對融合教育的影響，以及對融合生教育教學等方面的態度，共有 5 題。“專業知識”是教師在教育身障學生時所需的政策法規、理論知識和實踐知識等，本研究中具體涉及教師在融合教育有關政策和法規、學生發展、教育教學（含基本康復訓練）、評估、個別化教育等方面的知識，共有 7 題。“專業能力”是教師從教的能力，是教師圓滿完成本職工作的專業本領，本研究中主要通過教師與家長、同事與專業人員溝通合作能力、課堂管理能力、差異化教學能力、多元客觀鑒別與評估能力來體現。具體涉及教師在融合生教育教學的目標制定（教學、個別化教育）、教學活動實施、評估、個別化教育實施，以及溝通與合作等方面的能力，共有 8 題。“獲取支援能力”是教師對支援的主動尋求和獲取。本研究中通過教師獲取特殊學生家長、普通學生家長、學校多方面支持來體現，具體涉及教師在獲取家庭支持（家長配合）、獲取學校支援（環境、學生評價、工作量、工作氛圍）、獲得社會支持（社會氛圍、社會輿論、社會捐贈）等方面的能力，共有 6 題。該問卷四個維度總共有 26 題。問卷內部一致性 Cronbach α 係數為 0.975，表明該問卷具有較高的信度，問卷資料可靠。

（三）研究流程

1. 依據融合教育實踐中的現實問題確定選題，開展文獻整理與綜述，進一步聚焦研究問題，制定研究方案。
2. 多輪研討調整，多方徵求意見，編制形成《普通中小學教師融合教育素養調查問卷》。
3. 開展南京市普通學校中承擔有身障以及其他特殊需求學生隨班就讀班級教育教學工作的教師群體進行抽樣調查。
4. 回收問卷，整理調查資料。採用 SPSS 26.0 軟體對資料進行統計分析。
5. 對調查結果進行討論分析，提出對策建議，撰寫研究報告。

三、研究結果

（一）普通中小學教師融合教育素養總體情況

由描述統計可知，普通中小學教師融合教育素養總體平均分數 85.71，遠高於中數；專業態度、專業知識、專業能力和獲取支援能力四項維度的平均分數都高於中數 3，這說明南京市中小學教師融合教育素養總體水準較好。差異顯著性檢驗顯示，四個維度之間的得分存在極顯著差異，專業態度、專業知識、專業能力和獲取支援能力四個方面的教師素養水準並不平衡，這反映出儘管中小學教師融合教育素養總體狀況較好，但還存在明顯的提升空間。南京市中小學教師融合教育素養各維度的平均得分由高到低依次為專業態度、專業能力、獲得支援的能力、專業知識，詳見表 2 所示。

表 2 中小學教師融合教育素養各維度的差異檢驗

維度	M	SD	F	p
專業態度	4.01	0.89	124.103	0.000
專業知識	3.71	0.90	113.608	0.000
專業能力	3.98	0.80	137.477	0.000
獲得支援能力	3.89	0.87	123.135	0.000
總分	85.71	17.6	132.685	0.000

為進一步掌握中小學教師融合教育素養各維度的具體表現和存在不足，研究者對總體資料進行描述統計說明。中小學教師融合教育素養各維度具體專案的平均數和標準差，見表 3 所示。

表 3 各維度具體項目平均分數和標準差

維度	項目	最小值	最大值	平均數	標準差
專業態度	您對特殊兒童在普通中小學就讀的態度	1	5	3.98	1.07
	慢慢說，慢慢教，隨班就讀學生同樣能夠學到東西	1	5	4.00	1.06
	輔導特殊兒童有助於提升老師的教育教學能力	1	5	4.01	1.03
	隨班就讀對普通學生和特殊兒童都有益	1	5	3.86	1.10
	融合教育對社會發展有益	1	5	4.22	0.94
專業知識	總分			20.07	4.45
	我熟練掌握常見隨班就讀學生的障礙特徵	1	5	4.06	0.91
	我熟練掌握常見特殊兒童的教學策略	1	5	3.75	1.01
	我熟練掌握常見特殊兒童康復訓練的知識	1	5	3.31	1.15
	我系統瞭解融合教育相關的法律法規	1	5	3.72	1.03
	我熟練掌握特殊兒童教育評估的知識與方法	1	5	3.63	1.05
	我熟練掌握隨班就讀學生個別化教育計畫的知識	1	5	3.76	1.00
總分			22.23	5.38	
專業能力	我能夠給隨班就讀學生合理安排融入班級的活動	1	5	4.19	0.89
	我能做好普通學生和隨班就讀學生家長們的溝通和交流工作	1	5	4.16	0.87
	課堂上，當隨班就讀學生出現問題行為，我能及時合理應對	1	5	3.85	0.95
	我能根據隨班就讀學生自身情況，佈置相應的家庭作業	1	5	3.97	0.93
	我能及時與其他任課老師交流隨班就讀學生	1	5	4.17	0.86

	相關情況				
	我能使用評估工具對隨班就讀學生進行評估	1	5	3.66	1.04
	我能為隨班就讀學生制定個別化教育計畫	1	5	3.86	0.97
	總分			22.86	5.57
獲取支援能力	我能夠讓隨班就讀學生家長配合我的教育教學活動	1	5	4.23	0.873
	我能夠說服學校定期舉辦融合教育研討活動	1	5	3.74	1.107
	我能說服普通學生家長接納融合生隨班就讀	1	5	3.84	0.971
	我能說服學校為隨班就讀學生提供必要的設備支援	1	5	3.73	1.081
	總分			15.54	3.47

(二) 中小學教師不同群體融合教育素養的差異比較

1. 中小學教師融合教育素養的性別差異

表 4 中小學教師融合教育素養的差異檢驗

	性別 (平均數±標準差)		<i>t</i>	<i>p</i>
	男(n=77)	女(n=679)		
專業態度	4.05±1.04	4.01±0.87	2.971	0.085
專業知識	3.78±0.97	3.70±0.89	0.046	0.831
專業能力	4.04±0.92	3.97±0.78	0.680	0.410
獲得支援能力	3.98±1.00	3.87±0.85	1.787	0.182
總分	87.08±20.53	85.55±17.43	0.594	0.441

由統計資料可知，普通中小學教師中，男教師群體的融合教育素養平均得分要略高於女教師群體。但差異顯著性檢驗顯示，男女群體之間普通中小學教師融合教育素養水準並沒有顯著差異。進一步分析中小學教師融合教育素養四個維度的性別差異得出，男女教師群體在專業態度、專業知識、專業能力、獲得支援能力這四個維度上的中小學教師融合教育素養水準都沒有顯著差異，如表 4 所示。

2. 中小學教師融合教育素養的文化程度差異

表 5 中小學教師融合教育素養的文化程度差異

	文化程度 (平均數±標準差)			<i>F</i>	<i>p</i>
	專科及以下(n=37)	本科(n=649)	碩士(n=70)		
專業態度	4.02±0.85	4.01±0.90	4.06±0.77	0.118	0.888
專業知識	3.83±0.81	3.70±0.91	3.70±0.84	0.398	0.672
專業能力	4.10±0.78	3.98±0.81	3.95±0.70	0.446	0.640
獲得支援能力	3.97±0.83	3.88±0.89	3.87±0.72	0.168	0.845
總分	87.65±16.90	85.60±18.04	85.69±15.66	0.233	0.793

由統計資料可知，普通中小學教師中，三個不同學歷教師群體的融合教育素養平均得分不同，由高到低依次為專科及以下、碩士及本科。進一步單因素方差檢驗得出，三個不同學歷教師群體的融合教育教師素養總體水準無顯著差異。對四個維度上的學歷差異進行顯著性檢查發現，專業態度、專業知識、專業能力、獲得支援能力這四個維度上的教師融合教育教師素養也沒有顯著差異，如表 5 所示。

3. 中小學教師融合教育素養的年齡差異

表 6 中小學教師融合教育素養的年齡差異

	年齡（平均數±標準差）				F	p	事後比較
	25 歲及以下 (A) (n=93)	26-35 歲(B) (n=378)	36-45 歲(C) (n=186)	46-60 歲(D) (n=99)			
專業態度	4.28±0.70	3.98±0.89	3.97±0.93	3.99±0.93	3.286	0.020	A>B;A>C;A>D
專業知識	3.98±0.83	3.68±0.92	3.58±0.90	3.79±0.82	3.604	0.004	A>B;A>C
專業能力	4.19±0.71	3.93±0.81	3.91±0.80	4.10±0.76	3.891	0.009	A>B;A>C
獲得支援 能力	4.14±0.77	3.82±0.89	3.84±0.89	3.97±0.81	3.735	0.011	A>B;A>C
總分	91.15±15.83	84.79±18.11	84.04±18.02	87.24±16.78	4.093	0.007	

由統計資料可知，普通中小學教師中，四個年齡段教師群體的融合教育素養平均得分不同，由高到低依次為 25 歲及以下、46-60 歲、26-35 歲、36-45 歲。通過單因素方差檢驗得出，不同年齡段普通中小學教師融合教育素養無顯著差異。對中小學教師融合教育素養各維度上的年齡差異分析得出，四個年齡段教師群體在專業知識、專業能力方面的融合教育素養水準存在極顯著差異 ($p < 0.01$)，在專業態度、獲得支持能力方面的融合教育素養水準存在顯著差異 ($p < 0.05$)。如表 6 所示。進一步事後檢驗發現，25 歲及以下與 26-35 歲教師群體在專業態度方面的教師融合教育素養存在顯著差異，並與 36-45 歲年齡段存在顯著差異；25 歲及以下與 36-45 歲教師群體在專業知識、專業能力和獲得支持能力方面的教師融合教育素養存在顯著差異。

4. 中小學教師融合教育素養的教齡差異

表 7 中小學教師融合教育素養的教齡差異

	教齡（平均數±標準差）					F	p	事後比較
	2 年及以內(A) (n=117)	3—5 年(B) (n=162)	6—10 年(C) (n=157)	11—15 年(D) (n=92)	15 年以上(E) (n=228)			
專業態度	4.26±0.73	4.01±0.91	3.87±0.92	4.07±0.78	3.96±0.95	3.634	0.006	A>B ; A>C;A>E
專業知識	4.02±0.83	3.77±0.92	3.53±0.90	3.58±0.90	3.66±0.87	5.897	0.000	A>B>C;A>D;A>E
專業能力	4.21±0.71	4.03±0.80	3.80±0.82	3.88±0.77	3.99±0.79	5.200	0.000	A>E>C ; A>D;B>C

獲取支援能力	4.19±0.76	3.91±0.87	3.67±0.90	3.82±0.86	3.86±0.86	6.390	0.000	A>B>C;A>D;A>E>C
總得分	91.68±15.85	86.55±18.13	81.86±18.39	84.22±16.77	85.30±17.68	5.559	0.000	

由統計資料可知，普通中小學教師中，五個教齡段教師群體的融合教育素養平均得分不同，由高到低依次為2年及以內、3—5年、15年以上、11—15年、6—10年。單因素方差檢驗得出，不同教齡段普通中小學教師融合教育素養存在極顯著差異，教齡在2年及以內總得分最高，教齡在6—10年的總得分最低。如表7所示。對中小學教師融合教育素養各維度上的教齡差異分析得出，不同教齡段普通中小學教師在專業態度、專業知識、專業能力和獲得支持能力方面均存在極顯著差異 ($p < 0.01$)。進一步事後比較得出，在專業態度方面，2年及以下教師與3—5年教師、6—10年教師、15年及以上教師群體的中小學教師融合教育素養水準存在顯著差異。在專業知識方面，2年及以下教師與各教齡段教師群體的中小學教師融合教育素養水平均存在顯著差異。在專業能力方面，2年及以下教師與6—10年教師、11—15年教師、15年以上教師群體，6—10年教師與3—5年教師群體的中小學教師融合教育素養水準都存在顯著差異。在獲得支持能力方面，2年及以下教師與3—5年教師、6—10年教師、11—15年教師、15年以上教師群體的中小學教師融合教育素養水準存在顯著差異，6—10年教師與3—5年教師、15年以上教師群體也存在顯著差異。由上述可知，2年及以下的教師與各年齡段教師群體在各個方面都存在顯著差異，平均數高於其他年齡段。6—10年教師與各年齡段教師群體在各個方面也都存在顯著差異，但平均數低於其他年齡段。

5. 中小學教師融合教育素養的學校類型差異

表8 中小學教師融合教育素養的學校類型差異

	學校類型 (平均數±標準差)				F	P	事後比較
	公辦小學(A) (n=589)	民辦小學(B) (n=56)	公辦中學(C) (n=37)	其他(D) (n=74)			
專業態度	3.97±0.92	3.95±0.87	4.33±0.59	4.28±0.68	4.536	0.004	C>D>A; C>D>B
專業知識	3.68±0.93	3.92±0.80	3.80±0.71	3.71±0.80	1.405	0.240	
專業能力	3.97±0.82	4.14±0.73	4.05±0.63	3.89±0.74	1.138	0.333	
獲得支援能力	3.89±0.89	4.00±0.82	3.94±0.68	3.76±0.80	0.888	0.447	
總分	85.26±18.41	88.27±16.51	88.51±13.14	85.93±15.43	0.824	0.481	

由統計資料可知，普通中小學教師中，不同學校類型教師群體的融合教育素養平均得分不同，由高到低依次為民辦小學、公辦中學、其他、公辦小學。而單因素方差檢驗得出，不同學校類型教師群體的融合教育素養總體水準並無顯著差異。進一步差異檢驗得出，不同學校類型的中小學教師群體在專業態度方面的教師融合教育素養水平均存在顯著差異，由高到低依次為公辦中學、公辦小學組、民辦小學組。其他方面無顯著差異。如表8所示。

四、討論與分析

(一) 普通中小學教師融合教育素養的總體水準分析

本研究發現，抽樣群體所代表的目標總體教師融合教育素養總體水準較好，在專業態度、專業知識、專業能力及獲取支援能力四項維度上的教師融合教育素養都比較高，這充分說明南京市作為中國公辦特殊教育的發源地、國家特殊教育改革實驗區，特殊教育學校和融合教育發展一直處在全國領先的水準。尤其是 2015 年設立國家特殊教育改革實驗區以來，大力推動融合教育實踐探索，多措並舉，深化改革，逐漸培養起一支普特融合的專業教師隊伍，普通中小學教師融合教育素養的總體水準較高。本研究進一步發現，國改區南京市中小學教師融合教育素養的四個維度水準之間還存在明顯差異，表現出教師融合教育素養構成有短板，還有明顯的提升空間。例如：專業態度的得分較高，而專業知識等得分較低。具體表現為：正在開展中小學融合教育的教師對特殊兒童教學策略、有關法律法規、教育評估知識方法、IEP、康復訓練等專業知識掌握得不夠，在使用評估工具開展隨班就讀學生評估、制定 IEP、說服學校舉辦融合教育研討、提供必要設備支援等能力方面存在不足。

本調查研究得出，國改區南京市普通中小學融合教育素養的四個維度平均數得分是專業態度 > 專業能力 > 專業知識 > 獲得支援的能力。具體分析如下：首先，四個維度中專業態度得分相對較高，這說明普通中小學教師是比較接納融合教育，對融合教育學生亦是趨於接受的，但是有專業態度並不能替代專業知識能力和實際行動。已有研究表明，一些持積極態度的教師基本停留於理念層面，或出於教育公平的角度，或出於情感維度對特殊兒童的友好，在思想觀念上認可融合教育，但行動上消極對待。同時儘管本研究得出，普通中小學教師認為採取適當的教學方法隨班就讀學生能學到東西，融合教育有助於提升教師的教育教學能力，同時開展融合教育對社會發展有益。但在融合教育對於普通學生和特殊學生均有益，這一問題態度主要為基本贊同，說明在教師專業態度上還有較大提升空間。其次，本研究得出調查結果“普通中小學教師與多方人員合作能力較強”，與吳揚（2017）的研究相符，得出這一結果的可能原因是，由於目前融合教育教育對象一般為各類輕度身障兒童，針對普通學生的教學和管理策略較容易地遷移到身障學生，進而當融合教育教師在面對身障學生時並不會表現出束手無措。但從其他方面的專業能力來看，面對融合生的教師差異化教學能力和評估能力等都比較弱，有待今後加強。再次，在專業知識方面，本研究得出“教師較好地掌握常見隨班就讀學生的障礙特徵，但對於特殊學生教學策略、相關法律法規及 IEP 相關知識存在欠缺，尤其為特殊學生的康復和評估知識仍存在困難。”據已有研究和專案組的訪談得出，這可能與目前大部分中小學教師均來自普通師範院校各個專業，在職前培養階段基本沒有接受過特殊教育知識的學習有直接關係。最後，在獲取支持能力方面，本研究得出中小學教師獲取特殊學生家長支援的能力較強，對於教師說服學校定期舉辦融合教育研討活動、提供必要的設備支援，說服普通學生家長接納融合學生隨班就讀能力較弱，反映出教師在獲取普通學生家長及學校支持方面水準表現較弱。從側面也反映出特殊學生家長都有較高融合

教育配合度，積極尋求學校教師的支援和關心，而學校和普通學生家長對融合教育的關注和支持還較弱。這可能也與班級中健全學生人數多、教育教學需求大，佔據教師更多的精力，進而限制了教師對融合教育工作的投入和主動尋求支持的機會。

（二）普通中小學教師融合教育素養的群體差異分析

本研究從性別、文化程度、年齡、教齡、學校類型等方面分析了國改區南京市中小學教師群體中不同構成群體的融合教育素養高低，研究發現男教師群體的融合教育素養平均得分要略高於女教師群體，但並無顯著差異；三個不同學歷教師群體融合教育素養平均得分不同，由高到低依次為專科及以下、碩士、本科，但並無顯著差異；但在年齡、教齡、學校類型等方面中小學教師群體中不同構成群體的融合教育素養存在高低之分。具體分析如下：

1. 年齡差異分析。統計結果顯示，四個年齡段教師群體的融合教育素養平均得分由高到低依次為 25 歲及以下、46-60 歲、26-35 歲、36-45 歲，但並無顯著差異。而在專業態度方面，不同年齡段普通中小學教師融合教育素養存在顯著性差異。25 歲以下到 45 歲年齡段融合教育素養平均分數逐年降低，45 歲以後上升，整體呈現 V 字形，36-45 歲年齡段最低，說明在 25 歲-45 歲年齡之間，越年輕的教師相對來說對於融合教育的接納程度更高，對特殊學生進入學校有益較為認可。這可能與自 2017 年修訂的《殘疾人教育條例》明確提出“師範專業應當設置特殊教育課程”“積極推進融合教育，優先採用普通教育方式”等有極大關係。師資生職前培養中更加重視特殊教育知識的學習，進入新時代社會各層面都更加重視教育公平和推進融合教育，這都加強了年輕一代師資生和教師對融合教育的接納和認識。其他年齡段教師的融合教育素養不同，可能與不同年齡段教師的發展任務、生活與工作壓力、學習機會獲取不同有關。

2. 教齡差異分析。本研究發現，普通中小學教師中五個教齡段教師群體的融合教育素養平均得分不同，且存在極顯著差異，由高到低依次為 2 年及以內、3—5 年、15 年以上、11—15 年、6—10 年。研究還發現，普通中小學不同教齡的教師融合教育專業素養水準前 10 年時逐步降低，11 年之後又再次上升。專業素養整體總分呈現 V 字形，在 6—10 年達到最低值。即教齡在 2 年以下的普通中小學教師的融合教育素養最高，教齡在 6—10 年的普通中小學教師融合教育素養最低。這可能也是教師職業成長一般規律的體現。根據教師職業成長的一般特點，在一個新的崗位上工作 5 年以下，是一個新的職業生涯開始的時期。儘管進行融合教育的工作，並不會對教師的事業發展造成重大的或根本的改變，但是，教育對象、教育內容，以及所需要的知識、技能的改變，會在某種意義上促進教師重新回到一個相對的適應和轉型時期。因此，專業素養水準隨教齡的增長而降低。教齡在 6 至 10 年的教師，其在專業知識和專業技能上的得分顯著高於教齡在 2 年以下的教師的得分，但其整體專業素養水準為最低。通過對比分析王雁等人的研究，不難看出在 2012—2016 年的融合教育教師專業素養均為最低水準，而 2005 年—2010 年的融合教育教師專業素養最高，這一現象也許與當時中國社會對融合教育發展的重視程度有關。這同樣可以解釋本研究中教齡在 10 年以上的教師出現專業素養上升的情況，並且 15 年以上的融合教育教師專業態度水準出現顯著回升。當教師教齡達到 15 年以上

時，教師關注情境階段轉向關注學生階段，因此專業態度有所上升。但進入職業穩定期（從教 16 至 20 年）的教師普遍出現了職業期高原現象，會導致職業倦怠和疲勞現象的發生。相關研究也表明，隨著教齡的增長普通中小學教師職業倦怠呈上升後下降的趨勢，職業倦怠總分和各影響因素得分均在工作 16 至 20 年達到最高。教師在更新專業知識、技能訓練等方面都有一定的消極表現（趙斌、黃永秀，2015）。職業倦怠影響了與融合教育工作相關的專業知識、專業技能的長期性發展。本次調查結果與趙斌等人的研究互相印證。根據教師專業發展不同階段的理論，10 年以下教齡教師是關注生存階段，更加關心學生是否喜歡自己、接納自己；10—20 年教齡教師是關注情境階段，更加關注與教學相關的問題；20 年以上教齡教師是關注學生階段，開始考慮學生的個別差異，認識到不同發展水準的學生有不同需要。根據學生的差異進行個別化教育，能促進學生更好地發展（李學會等人，2019）。另一方面是與融合教育發展情況有關。從嚴冷的調查報告來看，教齡越短的教師在融合教育這一方面越有自信和自主性，也更可能通過主動尋求或獲得與融合教育相關的知識與技能（嚴冷，2008），這與本研究結果相呼應。近五年來，各地融合教育的宣導與實踐推廣更深入，更豐富，普通中小學的知識結構擴展轉型為融合教育服務的經歷也更豐富。5 年以下教齡的教師由於其剛踏入職業生涯，更有可能在入職前後瞭解相關資訊，從而影響了其態度、行為等。因此，5 年以下教齡教師融合教育各方面得分均高於 11—20 年教齡教師，即 5 年以下教齡教師融合教育專業素養水準較高。

3. 學校類型差異分析。本研究發現，普通中小學教師中不同學校類型教師群體的融合教育素養平均得分不同，由高到低依次為民辦小學、公辦中學、其他、公辦小學，但並無顯著差異。結果還表明，在專業態度方面，公辦中學教師群體的融合教育素養平均分數高於公辦小學組高於民辦小學組。《中國殘疾人事業發展報告：殘疾人融合(2020)》顯示，中國 2011—2018 年融合教育初中招生數呈增長趨勢，小初銜接完善，初中開展融合教育能力顯著增強。這一研究結論與本研究結果相互呼應，說明普通中學融合教育工作有它本身的發展特點。現有研究表明，學生障礙程度影響教師融合教育態度，教師更願意接受此類學生就讀（王玉玲，2020）。目前公辦中學就讀的特殊需求學生障礙程度較輕，這可能也是公辦中學教師對融合學生的態度更為積極的原因。

五、普通中小學融合教師資隊伍建設的對策建議

（一）在師範院校開設特殊教育等必修課程，提高師資生融合教育素養

本研究發現，中小學教師在專業知識方面的融合教育素養偏低。其中主要原因之一是，中國師範院校的職前教師教育課程中普遍未開出特殊教育等必修課程，雖有少數院校開設了，但學時偏少重要性偏低的選修課程。在教師職前培養中開設特殊教育必修課程，師資生通過接觸特殊教育、融合教育相關內容和實踐形成對特殊教育的初步認識，為入職後成為一名普通教師做好相應知識、理念及思想準備，這已經是國際上很多國家和地區的通常做法。借鑒先進經驗，應該更加認識到普通師範院校的師資生培養中融入

特殊教育、融合教育內容的重要性，在師資生培養的教師教育課程模組中必修特殊教育、融合教育的內容。

南京市的整體教育實力位居江蘇省第一，江蘇本身是全國的科教強省。無論是南京還是江蘇都擁有許多高校，師範院校數量頗多。因此，本研究建議“十四五”期間國改區南京市乃至江蘇省加大市屬或省屬師範院校中開設特殊教育必修課程的落實力度。有規劃地開展特殊教育、融合教育教師培育與增能；採用師資培育專業化與普及化並行，普教教師必修特教的推行策略；在師資生必修特殊教育導論同時，亦可加修其他特教課程；不斷增加特殊教育必修課程的比例。這些都可作為國家特殊教育改革實驗區深入推進融合教育，提高融合教育品質的具體且必要的舉措。

（二）開展普通中小學全體教師的特殊教育專門培訓，普及融合教育知識

融合教育的主陣地在普通中小學。讓普校普通教師和特殊教育教師同心協力推動融合教育，既要普通教師增能，必修特殊教育課程；也要特殊教育教師增能，增加對普通教育課程的基本認知。作為國家特殊教育改革實驗區，南京市已經開展普通學校融合教育專任教師上崗認證培訓，實施總計 240 學時的融合教育資源中心特教專職教師上崗培訓方案。本研究建議：進入國家特殊教育改革實驗區的下一個發展階段，一方面，普通中小學可以用好校內融合教育專職師資和校外融合教育專家資源，舉辦各類與融合教育，以及特殊教育內容的高階研習，推動形成“學校為本位”“研學做一體”開展的研修模式，讓教師持續充實融合教育專業知識與專業能力，提升專業技能。在研習內容和形式上，除舉辦短期課程，培訓隨班就讀安置模式及融合教育的概念知識之外，同時應安排教師利用假期、週末等閒置時間進行特殊教育專業的系統化學習，報考教育碩士或主體培訓班等，促使中小學普通教師掌握融合教育必備的知識與技能。另一方面，也是更為重要的，主管部門要建章立制，常態化、持續組織開展融合教育主陣地普通中小學教師的特殊教育專門培訓。例如：將融合教育納入所有在職人員繼續教育必修內容，對擬進行職稱晉升的普通教師、職務晉升的學校領導開展強制性的相應特殊教育專業培訓，同時建立教育、民政、衛健、殘聯從業人員聯合培訓和技術共用機制。

（三）強化問題意識、需求導向，築牢特殊教育師資工作長效機制

本研究發現國改區南京市普通中小學教師在專業知識、專業能力和獲取支持能力等方面的融合教育素養都還有明顯提升空間。就所屬省份而言，儘管目前江蘇省的特殊教育和融合教育發展走在全國前列，但是普通學校融合教育專職教師配備力度不夠，今後需要加大特殊教育通識內容納入普通教師繼續教育和相關培訓的力度，努力提升全體普通教師積極承擔融合教育工作的能力。“十四五”期間，江蘇省將在普通學校設立特需學生發展支援中心，負責特殊需求學生從發現、評估、安置、轉銜到個別化教育方案的制訂、實施、調整、品質評價等的全過程管理。這種更大的融合教育師資需求，必然呼喚供給側改革與創新。

專業化且優質的師資是優質融合教育的保證。築牢特殊教育師資工作長效機制，才能真正打造一支專業紮實、技藝精湛、結構合理，可持續發展的成熟師資隊伍。這對國改區主管部門和高等院校工作者提出了新的更高要求。時代是出卷人，人民是閱卷人，我們是答卷人。本研究建議：在加大融合教育教師素養職前培養、職後培訓力度的同時，我們應該開展供給側改革和支援保障體系建設：1.根據實際需求適當擴大高校特殊教育專業的招生規模，傾斜支援特殊教育公費師資生培養；加大特殊教育專業和相關學科碩士、博士的培養力度。2.採取把師範類專業開設特殊教育課程必修課納入師範專業認證指標體系，落實教師資格考試中必須含有特殊教育相關內容要求等剛性措施。3.教師職稱評聘和表彰獎勵向特殊教育和融合教育教師傾斜，並加大社會宣傳和輿論引導力度。4.提高並落實特殊教育教師津貼標準，不斷提升特殊教育教師待遇，採用待遇激勵、榮譽激勵及成長激勵等多種方式，吸引優秀人才從事特殊教育和融合教育，加大身障人才投身特殊教育和身障者事業的扶持和保障力度。5.把特殊教育知識和師德師風考核聯動，作為教師評價優先標準，把特殊教育學習、實踐經歷等作為教師准入、聘任、考核和評價的必備內容之一。6.採用加強編制配備，給普通中小學配備專職特教教師。融合教育專任教師須是特殊教育專業畢業或持有普通教師資格證和省級特殊教育專業考核合格證。作為國家特殊教育改革實驗區，不僅需要採取包括但不限於上述多種舉措，支援區域內融合教育的高品質發展，落實“辦人民滿意的教育，強化特殊教育普惠發展，促進教育公平，建設高品質教育體系”的國家政策和戰略部署，還應為全國改革探路，在深化融合教育發展，構建特殊教育師資工作長效機制上發揮示範引領作用。

六、結論

（一）國家特殊教育改革實驗區南京市普通中小學教師融合教育素養總體水準較高，但各維度之間有存在顯著差異，由高到低依次為專業態度、專業能力、獲得支援能力、專業知識。普通中小學教師專業知識方面的融合教育素養最低，需加以重視。

（二）普通中小學教師中不同群體的融合教育素養存在一定差異。不同性別和不同文化程度的中小學教師群體融合教育素養不存在明顯差異，但在年齡、教齡、學校類型等方面中小學教師群體中不同構成群體的融合教育素養存在高低之分。例如：25歲及以下年齡段的普通中小學教師的融合教育素養最高，36-45歲年齡段的普通中小學教師融合教育素養偏低。教齡在2年以下的普通中小學教師的融合教育素養最高，教齡在6—10年的普通中小學教師融合教育素養偏低。公辦中學教師的專業態度水準最高，民辦小學融合教育教師的專業態度水準最低。

（三）本研究基於調查結果，提出師範院校開設特殊教育等必修課程，對中小學全體教師開展特殊教育專門培訓，築牢特殊教育師資工作長效機制等多項對策，以期為當前各地（尤其是南京市）融合教育教師的職前培養、職後培訓提供確切依據，有利於全面落實“強化特殊教育普惠發展”“推進融合教育發展”“建設高品質教育體系”的國家政策和戰略部署。

參考文獻：

- 亓娟（2017）。皖北地區幼兒教師融合教育素養的調查研究（未出版之碩士論文）。淮北師範大學。
- 王瑤、張薇、周念麗（2017）。幼兒教師融合教育專業素質的調查與思考。《現代特殊教育》，2017(3)，(75-76)。
- 王丹（2008）。小學教師職業倦怠結構、現狀及其與應對方式的關係研究（未出版之博士論文）。遼寧師範大學。
- 王玉玲（2020）。特殊教育學校教師融合教育素養調查。《現代特殊教育》，2020(8)，14-20。
- 王雁、王志強、馮雅靜、鄧猛、梁松梅（2015）。隨班就讀教師專業素養現狀及影響因素研究。《教師教育研究》，2015(4)，48—54，62。
- 王曉玲（2010）。石家莊市中小學教師教學效能感、職業歸屬感、職業倦怠現狀及關係的研究（未出版之博士論文）。河北師範大學。
- 吳揚（2017）。幼稚園教師融合教育素養的調查研究。《中國特殊教育》，2017(11)，8-1。
- 李學會、陳麗斌、張鳳瓊（2019）。普通中小學教師對融合教育的態度及影響因素研究——基於深圳市羅湖區 632 名中小學教師的調查。《現代特殊教育》，2019(16)，60-67。
- 周丹、王雁（2017）。美國融合教育教師素養構成及啟示。《比較教育研究》，39(3)，91—97，102。
- 南京市政府（2023）。南京市“十四五”特殊教育發展提升行動計畫。取自 https://www.nanjing.gov.cn/zdjk/202302/t20230210_3823114.html。
- 韋小滿、袁文得、劉全禮（2001）。北京香港兩地普小教師對有特殊教育需要學生隨班就讀態度的比較研究。《北京師範大學學報（人文社會科學版）》，163(1)，34—39。
- 馬紅英、譚和平（2010）。上海市隨班就讀教師現狀調查。《中國特殊教育》，2010(01)，60-63+82。
- 商紅豔（2020）。幼稚園教師融合教育態度與融合教育實踐效能感調查研究（未出版之碩士論文）。濟南大學。
- 張玉紅、高宇翔（2014）。新疆普通學校師生和家長對全納教育接納態度的調查研究。《中國特殊教育》，170(8)，14—20。
- 張偉鋒（2022）。江蘇省特殊教育高品質發展短板問題的對策研究。楊會良，新時代無障礙與融合共用發展（p112-126），北京：經濟管理出版社。
- 張晶晶、佟月華、薑婷（2017）。國外普通學校教師全納教育態度研究進展。《中國特殊教育》，205(7)，10—15。
- 張萬敏（2021）。中國普通教師對隨班就讀態度及影響因素分析。《綏化學院學報》，41(10)，121-124。
- 張鈺梅（2019）。普通教師實施融合教育效能感及其與融合教育態度的關係（未出版之博士論文）。瀋陽師範大學。
- 馮雅靜（2014）。隨班就讀教師核心專業素養研究。《中國特殊教育》，2014(01)，4-9+23。

- 黃冠穎、陳建州、林坤燦、郭又方 (2017)。小學融合教育評估指標建構之初探。 **東臺灣特殊教育學報**，**19**，57-86。
- 塗夢璐、張觀鳳、龐才斯、柳謙 (2020)。隨班就讀教師專業素養的調查分析——以廣西壯族自治區為例。 **教育導刊**，**2020(11)**，34-39。
- 趙斌、黃永秀 (2015)。特殊教育學校與普通學校教師職業幸福感比較研究。 **現代特殊教育**，**2015(10)**，56-61。
- 蔣盈、黃桂君 (2019)。幼兒教師對融合教育的態度及實施困境之調查研究——以福建省福州市為例。 **寧德師範學院學報(哲學社會科學版)**，**2019(4)**，99-104。
- 鄧猛 (2004)。普通小學隨班就讀教師對全納教育態度的城鄉比較研究。 **教育研究與實驗**，**2004(1)**，61—66。
- 嚴冷 (2008)。北京幼稚園教師全納教育觀念的調查。 **學前教育研究**，**2008(5)**，17—21。
- Li, M., Lin, Y., Bao, T., Zhao, Q., Wang, Y., Li, M., Chen, Y., Qian, Y., Chen, L., & Zhu, D. (2022). Inclusive education of elementary students with autism spectrum disorders in Shanghai, China: From the teachers' perspective. *BioScience Trends*, 2022(prepublish).
- Shun, W. N., & Yee, W. K. (2020). Inclusive education teachers—Strategies of working collaboratively with parents of children with special educational needs in Macau. *International Journal of Educational Reform*, 29(2), 191-207.
- Yang, M., & Yu, C. (2021). A review of teachers' sentiments and attitudes in inclusive education in China. *Front. Psychol.*, 12, 760115. doi: 10.3389/fpsyg.2021.760115

03 融合教育環境下手語教育的推廣與研究

徐昊明

鄭州幼兒師範高等專科學校

摘要

手語是聾人進行交際和溝通的主要工具，在聾人知識習得、認知發展和社會發展中具有重要作用。手語不僅存在地區的差異，也存在著個體差異。本文從研究聾人教育和聾人文化入手，探索在融合教育環境下手語的推廣與研究的方法與途徑。通過推廣手語，促進聾人的交往，促進社會和諧互愛，在公共場合、校園、社區等建設來達成無障礙環境；通過專業手語的研究，滿足專業課程教學的需要，實現專業知識學習與手語研究雙贏。

關鍵字：融合教育、手語、課堂教學

一、前言

手語是一種語言，是聾人的母語，世界上很多國家的手語都已經得到公認，並且在相應國家的教育政策文書和法律上出現，在手語教育課堂教學的過程中，手語是非常重要的溝通語言，對於提升課堂教學品質具有非常重要的作用，就主要對融合教育環境下手語教學中的應用予以簡單分析探討。

手語在融合教育課堂教學中發揮著非常重要的作用，手語作為一種語言形式，但目前醫療科學技術不斷發展，擁有人工電子耳使用者越來越多，融入聽人人羣也越來越多。但仍有一些聾童和家長，渴望能有聾校接收，問題是聾校的原來聾童或聾生越來越少，有些家長認為，手語會妨礙聾童的口語發展和影響學習，怕跟不上知識學習進程。有人指出早期手語的介入能促進口語發展，並對認知、情緒等方面產生正向影響，且手語亦是聾人發展自我認同的關鍵因素。

融合教育已成為特殊教育發展的主要潮流，依據聯合國在1993年通過的《障礙者機會均等即時準則》第六條指出：普通教育有責任提供身心障礙者融合式教育，並在學校體系中給予障礙者必要的支援性服務及教師所需的支援系統，即教育單位應為特殊生提供相關的支援系統，使其真正地在融合環境中學習。

中國大陸所使用的“融合教育”一詞來自香港和臺灣的翻譯，對應的英文可能是兩個不同的概念——inclusive education 和 integrated education，後者更多的時候用於種族隔離和宗教隔離教育系統中的“融合”行為。例如：20世紀80年代初的北愛爾蘭，天主教學校和新教學校涇渭分明，為了讓孩子的成長不因為宗教原因而被隔離，一些民間組織

開始宣導教育融合，政府的教育政策和資金也開始傾向於融合學校。在美國，對種族隔離教育體系的反省也指向融合教育，美國最高法院在 1954 年宣佈種族隔離學校非法，僅保障非白人學生進入主流學校。

在教育領域，社會對基於身障的隔離的反思發生在對種族隔離和宗教信仰隔離的反思之後。1994 年 6 月 10 日在西班牙薩拉曼卡召開的世界特殊需求教育大會上，88 個國家與 25 個國際組織的代表通過了薩拉曼卡宣言，其中提出一種新的教育理念和教育方式——全納教育（inclusive education）。全納教育強調所有學生，無論身障與否，在主流學校中有接受教育的權利，並且教育環境和教師需要具備自我反省和調整的能力，以適應特殊需求學生。因為臺灣和香港社會並不面對根深蒂固的種族和宗教隔閡，所以選擇將 inclusive education 翻譯為“融合教育”，身心障礙權利運動興起之後也沒有必要更新這一概念。中國大陸則是在 2007 年簽署聯合國《殘疾人權利公約》之後才開始接觸這一理念的，同時受到西方社會和港臺地區的影響，因此兩詞混用。

為了尊重受益者的使用習慣，我們在一些案例中沿用了“融合”一詞，使用英語的國家是依據原文對應翻譯為“全納教育”。但應當指出的是，在本文中和工作中所宣導的一向是 inclusive education。至於在更廣泛的社會討論中，使用“融合”也好，“全納”也好，最重要的是對基本教育理念和專業性的理解，其背後的理論和操作無論如何不應等同於簡單的“隨班就讀”和“主流化”，而是對學生受教育權利以及個人需求的尊重。

林寶貴教授說：“世界的聾教育，事實上就是一部語言溝通與語文教育的發展史。”對於聾人來說，聽力損失所引起的最大問題就是語言溝通的問題。語言溝通問題解決了，聾人其他的教育問題、學業問題、情緒問題、社會適應問題自然迎刃而解。聾人學校無論教學環境和硬體設施怎樣改善，聾人教育的根本問題不會改變。聾人學生的根本問題是耳聾造成接受外界資訊受阻，以及由此帶來的心智成長和文化學習的影響，那麼聾人教育需要解決的依然是不惜一切代價開拓聾人學生資訊管道，以盡可能減少耳聾對聾人學生造成的損害，使聾人學生盡可能接近聽人學生水準的發展。

“南橘北枳”這個典故告訴了我們，環境對於人成長的影響非常重大。“近朱者赤”，在接近主流社會的教育環境中，聾人學生也會自然而然地接近主流社會的教育目標。在遠離主流社會封閉的教育環境中，聾人學生會出現偏離主流社會，變得狹隘、自守、上進心不足等問題。新加坡前些年已經取消了聾人學校，聾人學生完全分散到普通學校融合就讀。廣州市啟聰學校（聾人學校）與廣州實驗教育集團花城實驗學校聯合進行了創新性的有益嘗試，學校同時招收聽人學生與聾人同校上學，2017 年 12 月 15 日《中國教育報》以整版對此進行報導。北京市啟暗實驗學校、常州市中吳學校（原常州市聾人學校）學前教育招收聽人幼兒；杭州市文匯學校（原杭州市聾人學校）、徐州市特殊教育學校也進行了類似的嘗試。這一模式值得各地聾人學校學習和探索，聾人學生可以在聽人學生身上學到很多在聾人學校學不到的品質和素養，會有力地促進聾人學生的發展與進步；也能從小培養聽人對聾人的接納，促進聾人與社會的融合。

二、融合教育的具體做法與建議

在融合教育環境下手語教育的重要因素是教學對象是什麼？怎麼教？教什麼？

為此，研究者提出幾點建議：

1. 提高課堂內容的理解，儘快適應學習環境：

在手語課件上，由於我們先期學手語，課件上最好是圖文並茂的模式，再加上相應的手語影像同步教育學習。

2. 擴充手語詞彙的學習，緊扣日常生活方面：

詞彙對於語言來說，是語言發展的基礎，就好像是建造大樓用的材料，掌握詞彙量的多少，理解詞義的深淺程度，與他的語言表達有著十分直接的關係，所以，一定要利用好各種機會不斷豐富自己的詞彙量。學習手語詞彙並不難，更重要的是要堅持學習，多和聾人同學朋友交流，一邊交流一邊學習。

3. 積極參與課程的活動，提升課堂的專注度：

當堂老師和兒童學生一樣一起學習手語，提升課堂活躍的氣氛是很重要的。

4. 提升師生之間的互動，增進師生友誼情感：

聽障兒童能在融合教育理念指導下的普通幼稚園裡與健聽兒童一同學習生活，有著其在特殊學校中學習所無法具備的巨大優勢。身處特殊學校中的聽障兒童所能接觸到的同伴只局限于聽障族群，無法從中獲得足夠的語言刺激何良好的言語環境；而身處融合幼稚園中的聽障兒童接觸到的同伴除去聽障兒童以外還有大量的健聽兒童，因此對學前聽障兒童的感官刺激大大增強、刺激頻率也大大提高，更有助於聽障兒童早期的語言介入，同時有助於師生關係進一步深入。

5. 能和夥伴使用簡單易懂的手語聊天：

手語作為聽障兒童的第一語言對其以後的語言系統的完善和擴充極為重要。在學前教育階段，幼兒正處於語言發展的關鍵期，並且具有極強的學習模仿能力，在這一重要的語言訓練時期，聽障兒童與健聽兒童同樣需要語言環境的刺激，然而由於聽障兒童的聽力受損，他們無法像健聽兒童一樣以學習口語為切入點來獲取完整的語言系統。

手語有自己成熟完善的語法結構，主要是通過視覺上的觀察模仿，再以雙手的空間關係加上臉部的表情，把想要表達的資訊表示出來，所以手語又被定義為一種三維語言。雖然聽障兒童很難跟健聽兒童一樣獲得建立在聽力刺激基礎上的口語能力，但是可以通過對視覺的刺激去接受語言資訊，同樣也能建立起第一語言。

6. 能和夥伴之間一起做遊戲：

為了通過遊戲的形式全面有效提升孩子們的語言表達，認知學習、互動合作、分享共情等方面的能力，研究者在課堂遊戲方面做了很多推敲和設計，力求讓孩子的遊戲課好玩又有趣，充實又給力。

三、結論

最後，最重要的是能遵守生活常規和上課規則，能聽老師和家長的話。可以考慮的做法，包括把手語設為選修課或者是舉辦手語社團和興趣班等，不論聾人或者聽人都可以自由選擇，通過這樣的方式，把授予課程推廣至整個校園，使學校成為一座手語語言環境的校園，最後向全國和世界一步一步地推廣，分享經驗。

參考文獻：

- 方俊明（2006）。融合教育與教師教育。華東師範大學學報（教育科學版），24（3），37-42。
- 王宇（2011）。學前融合教育促進普通幼兒親社會行為獲得的實驗研究。華東師範大學。
- 李尚生（2004）。從文化的視角探討聾人語言教育。中國特殊教育，2004（1），48—51。
- 孟繁玲（2010）。聾人與社會。鄭州大學出版社。
- 張甯生，陳光華（2002）。再論融合教育：普小教師眼中的“隨班就讀”。中國特殊教育，2002（2），1-6。
- 張寧生（2010）。聾人文化概論。鄭州大學出版社。
- 黃志成（2004）。全納教育：關注所有學生的學習和參與。上海教育出版社。
- 黃麗嬌（2009）。論中國開展聾文化研究的必要性。中國特殊教育，2009（3），38。
- 鄧慧蘭、姚勤敏、林慧思、馮曉雯、施婉萍（2011）。手語雙語研究對聾人教育的啟示。當代語言學，2011(2)，175- 187。
- 樸永馨（1987）。缺陷兒童心理。科學出版社。

04 幼兒園手語雙語助力全聾幼兒融合的個案實踐與反思

章華英

浙江省衢州市特殊教育學校

摘要

對聽力補償適合或不佳的聾童來說，純口語教學的支持都有不同程度的受限。幼兒園招收全聾幼兒入普幼班融合，探索手語雙語共融教育支持策略，實施家園共育，全力促進全聾幼兒、班級中聽覺補償好的聾兒同伴及健聽同伴的良好發展，建議選用聾人擔任手語教師，聾聽幼兒越小學習手語越好，期待更多普校的融合聾兒獲得手語雙語支持、更多全聾兒童獲得平等優質的融合教育，實現公平而有品質的教育目標，促進社會文明發展。

關鍵字：幼兒園、全聾幼兒融合、手語雙語共融教育

本研究主要探討幼兒園手語雙語協助全聾幼兒融合的個案實踐與反思，以下就個案的基本資料、實踐背景、支持策略、融合成效，以及實踐反思進行詳細說明。

一、個案的基本資料

含含（化名），女，6周歲，雙耳一級聾，家中有一名健聽的雙胞胎哥哥，含含的聽力損失原因不明，聽覺神經發育異常，助聽補償效果不佳，未配戴助聽設備。家長諮詢過學前聾兒康復機構，均採用純口語教學，較不適合含含就讀，因此，含含一直在家未能上學。家人均為健聽人，不知如何與她溝通，對她十分溺愛，事事包辦，期望值也較低。2022年9月，含含父母聽說幼兒園有手語雙語共融教育，急切來園申請入讀，含含入園後直接安置在大班融合，班級中有27名健聽同伴，還有1名配戴人工電子耳、聽力補償適合、手語和口語發展較好的聽障男童。入園時，含含無口語，手語能力弱，有自創的少量手勢動作，例如：點頭、搖頭、聳肩攤手，自理能力差，挑食嚴重，不願與同伴溝通互動，運動能力低，害怕嘗試新鮮事物，極少參與幼兒園的教學活動，喜歡一人坐在邊上看同伴遊戲，模仿能力較強，喜歡畫畫。

二、個案的實踐背景

現階段中國聽障兒童在學前康復班或是普通學校隨班就讀，普遍採用純口語教學，部分教師和聽障幼兒家長對手語存在誤解，認為手語是姿勢不是語言，聽障幼兒學習手語會影響口語發展。純口語教學的融合教育存在以下不足：（一）聽力補償不好的聽障幼兒融合機會少或融合時難以良好發展；（二）聽力補償較好的聽障幼兒在融合教育中

也難以接收到全部有聲語言，目前的聽力技術無法達到真耳水準，所有聽障幼兒均有部分頻率聽不到或聽不清，環境嘈雜、距離太遠或助聽設備發生故障時也會影響聽覺能力，從而影響對口語的接收和理解；（三）純口語學習使部分聽障幼兒成人後較難進行身份認同，難以接納聾人文化和群體，也減少能從事和聾人或手語相關的工作機會，縮小婚配範圍，影響生活品質。

近 20 年來，部分發達國家及地區的手語語言學在走進聾校的同時，開始被接納進入普通學校的融合教育——開展手語雙語共融教育實踐。研究結果表明：這是讓聾聽幼兒都受益的教育方案。聽障幼兒可以通過視覺和聽覺兩個管道發展手語和口語兩個不同的語言系統（鄧慧蘭，2014），手語的加入為健聽幼兒提供了多語言學習機會，打手語需要幼兒手眼協調，能促進左腦和右腦的全腦發展。手語雙語共融教育自 80 年代美國加州開始試行之後，歐美各地相繼發展這種模式，亞太地區有澳洲以及中國的香港、澳門，以及臺灣。

2017 年，學校舉辦的融合幼兒園借鑒相關成功經驗，開展了手語雙語共融教育實踐，在幼兒園一日保教活動中，聾人教師用中國手語、普通幼兒教師（又叫聽人教師，以下合稱聾聽教師）用漢語（包括口語和書面語，幼兒園階段的漢語學習以口語為主）兩種語言進行合作教學，聽障幼兒和健聽幼兒（又叫普通幼兒，以下合稱聾聽幼兒）進行中國手語和漢語口語的雙通道學習，促進聾聽幼兒全腦發展、共融共進。因此，有手語雙語的支持，聽覺補償不良的含含有了入園融合的機會。

三、個案的支援策略

（一）幼兒園系統開展手語雙語共融支援

1. 張貼手語牌進行環境支持

幼兒園內的各類設施、場地名稱及教職工姓名，全部張貼相應的手語牌，上面有照片和手語圖，例如：“午休室、種植園、帆老師、采阿姨”，含含每經過一個手語牌，都會產生興趣，並十足地停下來打手語。

2. 聾聽教師手語雙語合作教學

幼兒園一日保教活動，包括幼兒入園、早操、集體教學、戶外遊戲、區域活動、進餐、午睡、點心、入廁盥洗、離園等環節，園內每個年段有三個班，各年段配有一名聾人手語教師，輪流到三個班與聽人教師開展各保教環節的手語雙語合作教學。

聾聽教師開展手語雙語合作教學時，無論手語和口語是分開教學還是合作教學，都同樣具有價值（郭玉祺、甯寧，2022）。合作教學時是聾師先打手語還是聽師先說口語，或是聽人教師說口語和聾人教師打手語同步出現，具體取決於教學內容、教學目標的需要。明確聾人手語教師和聽人教師是平等的關係，兩者要分工合作。聽師的主要任務是培養全班幼兒各發展領域應有的能力，同時做好與聾師的合作，要與聾師共同備課，做好課前溝通，聽師可對手語新詞的打法進行口語解釋，利於幼兒理解和記憶，使全班聾聽幼兒能同時學好口語與手語。聾師是手語的示範者，要堅持“關注聽障幼兒發展同時兼顧健聽幼兒”的原則，在與聽師合作教學時，手語儘量用鏡子示範，打手語的快慢因

需而定，新詞或難詞打慢一些，已掌握的，可以打快一點。聾聽教師的手語雙語合作教學使含含能更好地理解與參與幼兒園各項保教活動。

3.個別化教育鞏固手語

(1) 聾人手語教師小組學手語

聾人教師每週帶本年段各班融合的聽障幼兒開展小組學手語，規範手語詞彙和句子的打法，增進聾兒與聾師之間、聾兒與聾兒之間的手語交流。含含所在的三個大班共有5名聽障幼兒，一起和聾人老師學手語。

(2) 個別化教育教師每日雙語教學

園內配備1名有手語教學經驗的聽人教師負責含含的個別化教育計畫，每天帶她一對一地學習手語雙語。

基於含含的手語起點較低，只有少量自創的手勢語，個訓時從兩方面開展手語學習，一是學習日常生活需求的手語詞和短句，例如：“吃飯、睡覺”等，遵循中國通用手語詞彙和手語語言學的語法原則，規範含含的自然手語。二是學習園內自編的手語雙語繪本，鼓勵她看手語圖自學手語，結合繪本圖片理解手語，並學習用手語圍繞圖片內容進行對話，能看圖打出完整的手語句子。

另外，由於含含的聽力補償不佳，對她的口語學習重在培養語音思維，通過口部練習和中文拼音的手指語輔助，初步建立語音意識，清晰度盡力就好。

4.鼓勵更多同伴手語互動

(1) 引導健聽同伴手語互動

大班幼兒從托班開始就開展手語雙語共融教育，全班幼兒都掌握了一些手語。聾聽教師引導班級中性格活潑、熱心的健聽同伴主動與含含互動，鼓勵小朋友們打手語，同伴們都較主動，知道含含聽不見，就會用手語和她溝通。

(2) 鼓勵聾兒同伴手語互動

同班的聽障幼兒六六（化名）聽覺補償適合，口語能力達到了班級健聽同伴的較好水準，手語也會一些。含含進班後，老師鼓勵六六多與含含做朋友，六六開始與含含有更多手語互動。

(二) 幼兒園全面實施家園合作共育舉措

1.轉變家長育兒觀念

幼兒園通過召開全園聾聽幼兒家長溝通會、班級家長會、家長育兒沙龍、家長開放日、親子課堂等方式，引導全園聾聽幼兒家長認識和支援手語雙語共融教育，含含家長開始從普通幼兒全面發展的視角去看待聽力障礙，學習放手，適宜支持，合理期待。

2.鼓勵家長學習手語

鼓勵含含家長學習中國手語，一是建議家長使用中國通用手語 App，方便檢索日常詞語的手語打法，二是提供幼兒園編譯的手語雙語繪本，每晚開展手語親子閱讀，培養含含的閱讀習慣，同步提高健聽家人和含含的手語水準，增進親子感情，三是引導家長結合家庭生活，每日學習三到四個手語詞彙，初期主要是家裡物品名稱和日常動作的手語詞彙，逐漸可拓展住宅社區、周邊社區的生活。

3.建議更多外出活動

建議家長閒暇時帶含含參加更多的外出活動，例如：探新訪友、超市購物、遊樂場、郊區遊玩等，拓展含含的生活體驗，擴大含含對社會的認知經驗。

四、個案的融合成效

(一) 個案能力全面發展

1.手語和認知水準快速提高

經過一年的手語雙語共融教育，含含已經掌握了較多聾人自然手語，對手語圖的自學能力提升飛速，能快速觀察手語圖的各種細節，例如：手形、運動、手掌朝向、臉部表情等，會發現和提出聾聽教師、班級同伴手語打得不對的地方，開始對周邊更多事情發生興趣，常常用手語問“誰、什麼、做什麼、為什麼”。能在幼兒園裡主動與聾聽同伴用手語交流，會向父母用手語講述在幼兒園裡發生的事，也會和聾聽老師用手語描述在家裡發生的事，例如：含含能用手語向群和個訓老師描述如下”一個週末，媽媽生病在家休息，爸爸帶著她和哥哥去騎馬，她不害怕，哥哥有點害怕，伯父請大家吃飯，伯母給她買了新衣服。”

2.更多參與園內保教活動

手語雙語的支持，使含含逐步融入了大三班這個大家庭。現在的含含每天都能開開心心地來上學，看到老師會主動用手語問好，有了自己固定的好朋友，會主動幫小朋友拿物品，會組織小朋友們排好隊，會和同伴一起遊戲，會教小朋友打手語，勇於挑戰更多的運動器材，一起收拾玩具，自理能力越來越強，也開始嘗試吃更多的菜，有了一定的規則意識，為今後升入小學的學習生活奠定了很好的基礎。

3.家庭幸福感大增

含含入園後，家長開始學手語，漸漸會用手語和含含溝通，能看懂互相的意願和請求，也驚喜地感受到了含含各項能力的飛速進步，願意把含含帶出家門，自如地在各種場合和含含打手語，對含含的未來充滿信心和希望，笑容時常綻放在全家人的臉上。

(二) 個案同伴共融共進

1.推進平等包容共融氛圍

幼兒園現有 19 名聽障幼兒參與融合，含含是唯一聽力補償不良的全聾幼兒，在對同班 27 名健聽同伴訪談時，問“你覺得含含有哪裡不一樣”，有 21 人回答“聽不見、不會說”，有 6 人回答其他答案，例如：“睫毛很長、手語打得好、有點懶、會挑食”，另 1 名聽障同伴說“沒什麼不一樣”，顯示含含在班級同伴的眼中只有差異，沒有歧視。又問班級 28 名聾聽同伴“你願意和含含一起玩嗎”，23 人表示願意，1 人說有時不願意，因為含含有時會故意搗亂，破壞自己搭好的玩具，4 人說不願意，因為不會打手語，顯示含含普遍被班級同伴接納。含含的加入推進了全班平等、接納及共融的良好氛圍。

2.提升全班聾聽幼兒手語水準

(1) 聽障同伴手語能力更強

同班的人工耳蝸聽障幼兒六六，托班時入園融合，各項能力發展較好。含含入園後，六六與含含每天會時常一起玩遊戲打手語互動，六六的手語詞彙和句群拓展也飛速進步，手語和口語同步達到較高水準。如一次下午點心時間，六六發現鄰座健聽小朋友的頭上有傷痕，馬上用手語告訴含含：“他好像去外面玩，爬到高的地方摔下來，頭摔破流血了，去醫院縫針。”含含用手語回應：“爬高的地方危險，玩的時候要小心，不要滑倒。”兩人點點頭，繼續吃點心。

(2) 多數健聽同伴手語良好

含含入班級共融一年，大部分健聽幼兒的手語能力也得到快速發展，大家都知道和含含一起玩，說話聽不懂，只好打手語。問“你喜歡學手語嗎”，28名聾聽同伴中，20人選擇喜歡，理由多數是學了手語可以和含含聊天，少部分是覺得手語很好玩，4人選擇有時喜歡，理由是短的手語能學會，就喜歡；長的手語太難了學不會，就不喜歡。4人選擇不喜歡，說手語太難了，覺得自己的手指打不出來。含含的加入使同班更多健聽幼兒的手語能力有較大提高，精細動作和親社會行為也得到良好發展。

五、個案的實踐反思

(一) 個案實踐的利好趨勢

1.政策支持減輕家長經濟負擔

中國各省市政府正在逐步加大對聽障幼兒助聽設備、生活補貼等各項經濟補助，聽障幼兒家庭的經濟負擔減輕，家長不再單一從經濟成本投入的角度去考慮聽障幼兒的發展，容易接受新理念，不再過度排斥手語。

2.融合教育利於家長接納手語

中國融合教育正蓬勃發展，在融合幼兒園，聽障幼兒家長能更全面、深入地瞭解學前教育理念和聾聽幼兒的發展差異，學說話不再是聽障幼兒僅有的教育目標，意識到孩子全面發展的重要性。此外，融合教育提供了開放多元的語言環境，聾聽幼兒之間有非常多的口語溝通機會，減少了聽障幼兒家長對手語會干擾口語學習的擔心，利於手語雙語的開展。

(二) 個案實踐的反思建議

1.希望更多融合聾兒獲得手語支持

隨著融合教育的飛速發展，越來越多聽覺補償較好的聾兒能進入普校融合，但純口語教學使他們難以接收到全面的口語資訊。即使是在聽力言語康復科學不斷取得進展的今天，形象、簡潔、易學易懂的手語仍然是最符合聾人生理需要、最受聾人歡迎的視覺語言形式（鄭璿，2012）。期待更多普通幼兒園或中小學能提供手語支援，能同步學習漢語和手語兩種語言，利於他們今後身份認同、就業、婚姻等良好發展，提升聾童的文化素質和生存品質，同步邁入小康社會。

2.期待更多全聾幼兒有優質融合機會

純口語教學，使全聾幼兒難以進入普校融合。期待更多全聾幼兒有機會進入普通學校，並有手語支持，在豐富的教學活動、與同伴多元互動中發展各項能力。同時全聾幼兒的加入，使健聽幼兒和口語發展好的聽障同伴有更多的手語溝通機會，能同步提高所有聾聽兒童的手語水準，培養了多語言能力和積極的多元文化態度及價值觀，使更多的普通兒童及家長瞭解並接納聾人。

3.堅持選用聾人擔任手語教師

手語雙語共融教育，要堅持選用聾人擔任手語教師，首先聾人學習自然手語有先天的優勢，更重要的是，任用聾人擔任手語教師，代表著對聾人和聾人文化的接納和尊重，體現了手語和口語的雙語雙文化，這是手語打得好的健聽教師無法取代的，也為聾人打開一條新的就業通道，激勵更多的聾生努力學習。

4.要加強手語的輸入

普通學校的手語雙語共融教育，健聽幼兒、聽人教師和聽人家長占大多數，需要加強聽人對手語的學習，才能更好地瞭解聾人，聽人教師在手語雙語合作教學時，可及時瞭解聾人教師的意圖，平時也能流利地用手語與聾師溝通，利於做好聾人和聽人的共融示範，實現手語和口語的同等輸入，使聾聽兒童真正習得手語和口語這兩種語言，營造平等共融的校園文化。

5.聾聽幼兒越小學習手語越好

語言學習越早，大腦就能越有效地掌握這門語言的語法，較晚接觸第二語言會導致語法加工能力的嚴重缺陷（周加仙等譯，2014）。實踐顯示，低齡幼兒（例如：托班、小班）對手語和口語雙語的學習及轉換能力很強，由於他們不識字，在漢語轉換成手語時，不會受到漢語句子語法和詞序的影響。而大班的部分幼兒已識字，在漢語轉換成手語時，易受漢語影響，產生困惑。建議更多家長支持聾聽幼兒從小學手語。

手語和口語不是對立的，是可以相容學習的。期待手語雙語共融教育成為聾人和健聽人的溝通橋樑，使更多聽覺補償合適或不良的聾兒及健聽同伴同時獲得平等、優質的融合教育，實現公平而有品質的教育目標，促進社會文明發展。

參考文獻

- 鄧慧蘭（2014）。聽障幼兒語言獲得與手語雙語共融教育：語言科學研究之知識轉移。
語言科學，2014（1），24-32。
- 郭玉祺、甯寧（2022）。近十年美國手語雙語聾教育課程教學經驗。**現代特殊教育**，2022（17），74-79。
- 鄭璿（2012）。面向聽人的中國手語教學研究。**現代特殊教育**，2012（4），15-18。
- 周加仙等譯（2014）。**理解腦：新的學習科學的誕生**。北京：教育科學出版社。

05 幼小轉銜服務對聽覺障礙學生適應國小普通班學習生活

影響之探究

許又雲
桃園市平興國小
資源班教師

林桂如
中原大學特教系
兼任助理教授

摘要

隨著聽覺輔助科技的進步和聽語早療的意識抬頭，多數聽覺障礙（以下簡稱聽障）學生往往能發展出和一般同儕相當的聽語能力，並安置於國小普通班中就學。

有鑑於學前教育銜接至國小教育，乃是聽障生成長過程中經歷的第一個正式學習階段的轉換，本研究旨在探究學前大班階段提供的幼小轉銜服務，對聽障生接續適應一年級普通班學習生活的影響。本研究採半結構式訪談和檔案分析法的質性研究，研究對象為一名國小一年級聽障生個案的親師，所搜集到的資料做進一步進行謄寫和編碼分析後，發現：一、穩定配戴聽覺輔具、接受早期療育，是幼小轉銜順暢的基礎。二、透過幼小轉銜服務，能敦促學生、家庭及學校三方面同時做好準備。最後，研究者建議學前單位、家長和國小端建立積極互動的合作關係，以確保聽障學生順利銜接適應國小一年級普通班的學習生活。

關鍵字：幼小轉銜、聽覺障礙、國小普通班

壹、緒論

由生涯轉銜的觀點審視，學前教育銜接至國小教育，乃是個體成長過程中經歷的第一個正式學習階段的轉換，然而，學前與國小階段在課程結構與內容、教室的物理環境、師生比、教育哲學觀點等方面迥異，因而身心障礙學生及其家長，每每總倍感焦慮、緊張（林秀錦、田佳靈，2016）。事實上，身心障礙幼兒進入小學前若能獲得充份的協助，進入小學後將有較佳的適應，並可作為早期療育成效延續的重要指標（陳麗如，2010）。

台灣國小階段的聽障學生數約佔國小身障學生的 2.69%，且近 90% 聽障兒童就讀於國小普通班（特殊教育通報網，2022）。在研究者服務的教育現場中，有感於協助一年級的聽障學生展開適應普通班的學習活動不易，也發現多數普通班教師易因缺乏教導過聽障學生的相關經驗而有較多顧慮或擔憂。因此，本研究希冀藉由一名國小一年級聽障生個案的親師質性訪談，彙整學前大班階段提供的幼小轉銜服務，對聽障生接續適應一年級學習生活的影響，以提供特教工作者在因應聽障生幼小轉銜服務的參考。

貳、接力支持，無縫接軌—幼小轉銜服務的意義與重要性

一、幼小轉銜的意義

幼小銜接，不僅僅是家長與教師雙方面的參與，在此一動態的過程中，團隊的各成員和家庭，應共同發展出符合學生需要，且最合適的特教服務（陳韻珍、朱思穎，2012），以因應幼兒的需求訂定出多元全面的轉銜目標，並透過團隊合作促使服務更為完整（吳盈瑤、孫淑柔，2014；陳麗如，2010）。因此，幼小轉銜的意義，係指身障幼兒的就學環境從幼兒園轉換至國小的歷程，團隊人員以合作方式，訂定並執行以幼兒為中心的轉銜服務計畫，以協助幼兒順利轉換並成功適應新環境。

二、幼小轉銜的重要性

轉銜，不應是上小學前的某一段時間，而是持續的歷程。「幼兒準備能力」既是為了上小學而準備，更是為孩子的一輩子預備（林秀錦、王天苗，2011）。對於身障的學生而言，提供適切的轉銜服務將更有助於學生未來的身心發展、學習與生活適應（吳盈瑤、孫淑柔，2014）。

我國關於轉銜相關主題研究的學位論文、期刊文獻等著作，近年來日益增加，表示目前轉銜議題仍是特殊教育研究趨勢所在，研究大多聚焦於特殊需求學生的入學準備度、家長的參與狀況，但國內較少探討幼小轉銜的成效及相關因素。綜上所述，本研究將探討幼小轉銜服務對國小聽障學生適應一年級普通班生活的影響。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採取個案研究法，以一名先天性感音性聽障的 A 生為研究對象。A 生約兩個月大時發現聽損，近一歲時開始接受雅文聽語早療服務，兩歲時進行右耳的人工電子耳手術，在四歲時入私立幼兒園中班就讀，並接受巡迴輔導服務；五歲時接續植入左耳的電子耳；六歲時如期進入國小就讀，並接受資源班的特教服務。

資料收集上，透過半結構式的訪談，以 A 生的家長、幼兒園教師、國小普通班教師為主要的訪談對象，並輔以相關檔案分析，包括：幼兒園和國小階段的個別化教育計畫、幼小轉銜資料和進入小學一年級後的追蹤適應資料。

二、資料的蒐集與分析整理

研究資料編號原則可分成四個主要編碼，第一碼代表資料來源，分別以 D 代表檔，I 代表訪談，第二碼代表研究對象（家長 M；幼兒園教師 PT；國小教師 ET），第三碼為頁碼，第四碼為段落。

肆、結果與討論

一、幼小轉銜服務，有助於聽障生維持已習得的能力，並提高普通班學習生活的適應

從轉銜填答資料和家長訪談內容，A 生已能保管好自己的**人工電子耳**、自行完成如廁、穿脫衣物、整理個人物品等，惟仍需加強「**能察覺輔具電池沒電**」、「**能自行更換聽覺輔具的電池**」等日常聽覺輔具能力照護能力（D-1-1）；A 生的人際關係佳，個性外向，會主動幫助他人、找同學玩。從訪談幼兒園教師和國小教師的內容中，得知 A 生的基本能力與同年齡孩子相當，甚至優於同年齡的孩子。比較大班時家長線上填答的轉銜宜備量表結果和入小一後教師填答的轉銜填答資料，A 生的各方面能力穩定維持，並能持續將學前階段習得的能力維持至國小階段。

「從幼兒園開始，上課就應該要使用 mini mic(註：遠端麥克風的一種)，但在幼兒園時沒有著重在學習哪一塊，學校又是開放式的，我就是讓她像我們一般人一樣，先去習慣各個聲音，不管她有沒有聽到，我也不會說讓她注意，只是有時候特別吵雜的環境，會特別提醒她一下」
(I-M-1-1)。

「從日常生活及上課表現觀察，覺得學生沒有什麼不同，甚至比班上的孩子表現更好」(I-ET-2-1)。

在語言溝通上，A 生在清楚的聽覺環境下，均可理解日常生活語言，偶在接收別人告知的訊息時，會請他人重複表述。聲調、構音無明顯異常，可以清楚表達出所想表達的語句，儘管偶有文法錯誤，並不影響整體溝通清晰度。惟在聲音較為複雜的環境，仍會受到噪音的干擾，無法聽清楚師長的說話內容。

「剛開始孩子不太表現，會給孩子信心、多鼓勵，在團討中也會漸漸發表自己的意見」(I-PT-2-2)。

「她平時都說今天星期三，星期三要去資源班做東西，做上課以外的東西她覺得很好玩，看到她很開心我就覺得很好」(I-M-8-1)。

二、幼小轉銜過程中，針對聽障生的弱勢有賴跨專業團隊成員共同予以協助

從大班時家長填答的轉銜宜備量表結果來看，A 生就已經具備「**能自行至廁所蹲式馬桶自行如廁**」、「**能獨立在 30 分鐘內完成進食**」等能力，「A 生在入學前已具備生活自理方面的準備能力，較能適應國小普通班的生活」(D-PT-1)。

「就像雅文阿，她就會很積極的、上小學阿，她會希望你填一個測驗，也不是測驗，是問卷，依照你的問卷、她現在的能力阿、還有對她做一些基本的測試，出來一份報告，報告希望她在小學的時候有要注意什麼事項」(I-M-4-1)。

國小教師在 A 生在開學前安排個別化教育計畫 (IEP) 會議，並在會議上確認本學期的課程、考試調整、福利申請、專業團隊申請、聽力輔具設備等相關服務，讓整體幼小轉銜服務推展更為順遂。惟 A 生雙耳皆有植入人工電子耳，宜避免跌倒、碰撞等狀況，因此，家長除了讓 A 生穿較防滑的鞋子，也將 A 生的狀況即時轉達給體育教師。

「盡量不要跌倒，穿著的鞋子的部分，要確認一下在雨天是不是可以防滑的，因為她跌倒的話，可能她的植入體或是戴的東西破損就蠻麻煩的，下雨的時候也要注意一下，就是不能淋到雨嘛，淋小雨還好，淋到過大的雨其實是不好的啦」(I-M-7-3)。

伍、結論與建議

一、結論

在教學觀察和訪談的過程中，研究者有感於比較服務的資源班中的一年級的特殊需求學生，A 生是最快融入國小普通班生活的學生，茲就其成功適應的關鍵因素，分析如下：

(一) 穩定配戴聽覺輔具、接受早期療育，是幼小轉銜順暢的基礎

A 生是從近一歲時穩定配戴聽覺輔具，並接受雅文聽語早療服務，六歲前是聽力語言發展的重要階段，掌握發展的黃金時間，早期療育確實為非常關鍵的重要因素。若聽障幼兒能及早配戴合適的聽覺輔具，便能夠察覺到聲音的存在，同時仍需透過早期療育課程提升聆聽、語言、溝通等能力。當聽障幼兒聽得越清楚，在發展語言時，就能夠說得越清晰。透過早期發現、穩定配戴聽覺輔具、接受早療課程，聽損幼兒才能發展出最佳的聆聽和口語能力。

(二) 幼小轉銜服務，能敦促學生、家庭及學校同時做好準備

雅文基金會在 A 生即將進入國小前一年的 11 月請家長線上填答幼小轉銜宜備量表，並請聽覺口語師撰寫學習現況、請聽力師撰寫聽能總表，在隔年 3 月會提出完整的幼小轉銜報告給家長，報告內含五個表單，包含聽能狀況總表、聽力報告、幼小轉銜宜備能力評量表 (含學習現況)、相關文章閱讀參考，以及遠端麥克風系統使用寶典，並預告會在入小學後一個月，再追蹤學生的入學適應狀況。透過這樣的服務流程，快速建立聽損生、家長及學校三方面的準備。

二、建議

(一) 對學前單位的建議

1. 提供家長有關轉銜服務相關法令及內容

學校應主動提供正確且足夠的資訊增加知能，讓家長更能夠參與轉銜的歷程，並讓家長擴權、賦能、有足夠的能力判斷與決定，提升對等地位主動參與轉銜服務。

2. 召開轉銜會議時應邀請早期療育機構的成員

學前聽損早療教學者，亦是聽障學生進入小學前的重要角色，在召開轉銜會議時，除了幼兒園教師、聽巡特教教師外，也應再邀請聽損早療教學者，方能提供更完整、全面性的服務。

（二）對國小的建議

1. 安排入學準備班活動

入學準備班讓特殊需求學生能在開學前瞭解學校的作息、練習課堂規則、甚至是銜接國小的課程，對於開學後的適應有很大的幫助，應積極邀請學生參與入學準備班。

2. 邀請家長到校參觀

國小應提供機會，讓家長在轉銜前的階段熟悉學校，例如：邀請家長到校參觀、向家長提供安置學校的相關資訊、與相關人員的協同與團隊合作、召開入學前的會議。

3. 連結相關特教資源

坊間聽障組織多有提供校園宣導服務，例如：桃園市聲暉協進會申請「聲歷其境—認識聽損校園宣導」，透過校園宣導活動，增進一般學生與學校老師對聽損生特質之認識。此外，亦建議可進一步參與相關教學研習，例如：雅文兒童聽語文教基金會在每年九月舉辦的教師專業知能進修研習課程，皆有助於提升教師對聽障學生的理解，並提供更有效的教學策略。

（三）對家長的建議

1. 家長宜主動積極參與

在轉銜會議時，家長若能主動提供個案相關資料，將有助於國小教師更快瞭解學生的狀況與能力。

2. 教導孩子自我倡議的技能

讓孩子練習解說助聽器或人工電子耳的功能、佩戴的原因，能讓聽障學生更能夠接納自我、為自己發聲（賴紀閔，2016），故建議家長引導孩子理解自己配戴聽覺輔具的必要性，並教導孩子禮貌邀請班級導師使用遠端麥克風。

3. 善用幼小轉銜相關資源

網路上有許多幼小轉銜相關的訊息與資源，例如：新北市幼小銜接專區的網站中，有相關引導影片可以觀看。此外，幼兒園、早療機構、特教中心等皆有舉辦幼小轉銜座談會，參與座談會能幫助家長更理解轉銜的內容和權益。

參考文獻：

- 吳盈瑤、孫淑柔（2014）。臺中市家長參與身心障礙幼兒轉銜服務之調查研究。**特殊教育學報**，**39**，1-29。
- 林秀錦、王天苗（2011）。特殊幼兒轉銜服務的協同行動研究。**特殊教育研究學刊**，**36(2)**，1-26。
- 林秀錦、田佳靈（2016）。小學提供特殊兒童入學前轉銜服務之相關因素。**特殊教育與復健學報**，**32**，47-66。
- 陳韻珍、朱思穎（2012）。醫療專業人員對特殊需求幼兒入小學普通班準備能力看法之初探性研究。**幼兒教育年刊**，**23**，69-89。
- 陳麗如（2010）。特殊需求兒童幼小轉銜工作問題與因應。**國小特殊教育**，**49**，62-71。
- 賴紀閏（2016）。聽損生入小學先修關鍵能力。**雅文聽語期刊**，**29**，8-11。

06 聽覺障礙學生個別化幼小轉銜報告的使用者滿意度調查—以雅文基金會為例

林桂如¹、王冠雅²、方彥婷³

¹²³財團法人雅文兒童聽語文教基金會

¹研究員、²助理研究員、³聽覺口語師

摘要

為協助聽障學生順利銜接至國小普通班的學習生活，雅文基金會自 2021 年正式展開提供即將進入國小的學前大班聽障生一系列的幼小轉銜服務，包括：個別化的幼小轉銜報告、大班生社交互動團體課程、親師知能研習等。其中，個別化的幼小轉銜報告扮演了轉銜服務遞送過程的要角，為瞭解該報告的使用成效，本研究以調查研究法瞭解親師對於該計畫使用的滿意度，並比較 2022-2023 兩年間的滿意度差異。結果發現：親師對於幼小轉銜報告的使用與內容滿意度高；七成以上的親師在幼小轉銜報告使用上多聚焦在提升學童弱勢能力上的討論，對學童的優勢能力探討較少。據此結果，建議可作為調整與規劃幼小轉銜服務的參考。

關鍵字：聽覺障礙、幼小轉銜、融合教育、滿意度

壹、緒論

為協助聽覺障礙學生順利銜接至國小普通班的學習生活，雅文基金會四區（包含臺北中心、中原中心、宜蘭中心、高雄中心的服務據點）自 2021 年正式展開提供聽覺障礙即將進入國小普通班的幼小轉銜服務，期能透過客觀的幼小轉銜宜備能力評量、聽覺口語學習現況描述、聽能總表/聽力報告和相關衛教訊息的傳遞，以跨專業的團隊成員合作，在學前大班下學期提供服務個案個別化的幼小轉銜報告，有效結合個案、家庭及學校共同為孩子入小學的學習適應做好準備。故本研究以調查研究法瞭解親師對於個別化的幼小轉銜報告使用的滿意度，並比較這兩年的滿意度差異，進而作為調整與規劃幼小轉銜服務的參考。

貳、個別化幼小轉銜報告的實施

成功融合的基礎，將有賴教師、學校行政及學生家長三方共同協力，方能提供聽障孩子最大學習的可能，以順利推動融合教育方案。

聽障兒童由早期療育階段銜接至國小教育階段的過程，也意味著家庭本身必須開始學習新的規則與例行事務，並為孩子協調服務與因應伴隨而來的壓力與標記的問題。聽障兒童家庭的轉銜需求，著重於參與、資訊的獲得與專業人員的溝通等方面，而家長的需求也幾乎是以孩子為中心所衍生出來的。因此，在聽障兒童的幼小轉銜的階段，實有賴家長與雅文專業團隊的合作。

一、現行法令

為使身心障礙學生服務需求得以銜接，教育部 2010 年所頒布的「各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法」中，明訂各級學校及其他實施特殊教育之場所應評估學生個別能力與轉銜需求，學生進入國民小學、特殊教育學校國小部之轉銜，原安置場所或就讀學校應規定於安置前一個月召開轉銜會議，邀請擬安置學校、家長及相關人員參加，依會議決議內容至通報網填寫轉銜服務資料，並於安置確定後二星期內填寫安置學校，完成通報。安置學校應於學生報到後二星期內至通報網接收轉銜服務資料，於開學後一個月內，召開訂定個別化教育計畫會議，邀請學校相關人員及家長參加，並視需要邀請學生原安置場所或就讀學校相關人員參加。

為協助聽障學生順利銜接小學生活，學前療育機構若能主動整合、分享與交流學生的學習評估與後續追蹤建議，將更有效協助個案學生、家長和學校單位建立合作的關係，並促使聽障學生的幼小轉銜過程更加順暢。

二、個別化幼小轉銜報告在轉銜過程中扮演的角色

聽語早期療育的基本目標之一，是在協助聽障兒童及其家庭儘可能過著正常化生活。由早期療育進入到國小階段的學前轉銜過程中，需要考驗早期療育與國小教育體系的順利接軌，以提供身心障礙兒童得以轉換到一個有助其成長的環境，並且使其家庭更有能力去承擔照顧特殊兒童的責任（林桂如，2014）。

整體而言，通常學前大班的幼小轉銜準備時間約在一至二年，多由轉移前的原單位或機構的人員協助提供相關服務，並由原單位與後續單位持續提供三個月至六個月的接續安置前之轉銜服務，流程整理如圖 1。

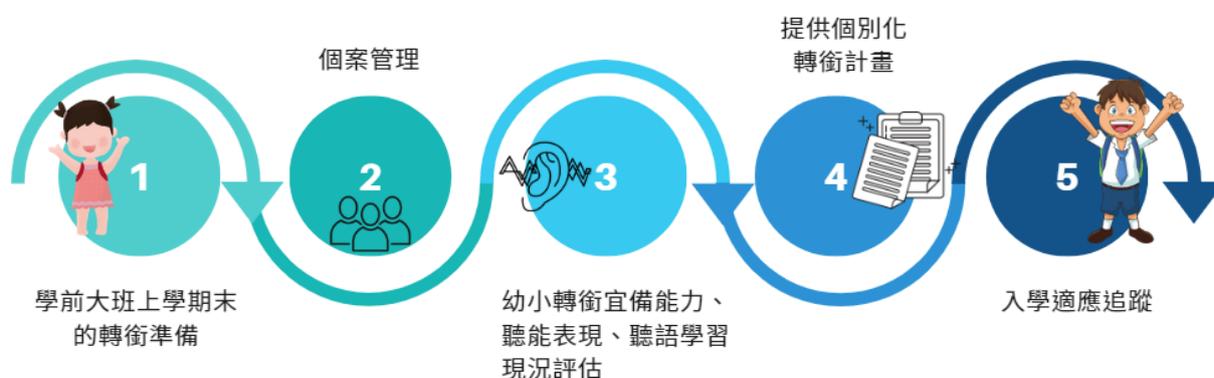


圖 1 雅文基金會幼小轉銜服務流程

參、研究方法

本研究以調查研究法，透過便利取樣，針對 2022-2023 年間雅文基金會四區據點服務的 219 位聽覺障礙學生，以收到幼小轉銜報告的家長和師長為邀請填答的對象（如表 1），採用線上問卷的方式，回收有效填答問卷共 155 份，分別為 76 名家長（49.03%）、74 名學前端教師（47.74%）以及 5 名小學端教師（3.23%），如表 1 和圖 2。

研究工具上，採研究者線上自編評量表，採 Likert 五等量表填答。所得資料經描述性統計、獨立樣本 t 檢定加以分析。

表 1. 2022-2023 年間，各年填答者之身分資料

填答者	2022	2023	小計	分群	
	n (%)	n (%)	n (%)	身分別	n (%)
1.家長	53 (50.48)	23 (46.00)	76 (49.00)	家長	76 (49.03)
2.大班幼兒園教師	31 (29.53)	19 (38.00)	50 (32.26)		
3.大班巡迴輔導教師	16 (15.24)	4 (8.00)	20 (12.90)		
4.大班集中式特教班教師	1 (0.95)	0	1 (0.65)	學前特 教團隊	74 (47.74)
5.啟聰學校幼兒部教師	0	1 (2.00)	1 (0.65)		
6.心評教師	0	2 (4.00)	2 (1.29)		
7.小學特教教師	2 (1.90)	0	2 (1.29)	小學特 教團隊	5 (3.23)
8.小學巡迴輔導教師	2 (1.90)	1 (2.00)	3 (1.94)		
總數 N (%)	105 (100)	50 (100)	155 (100)		155 (100)

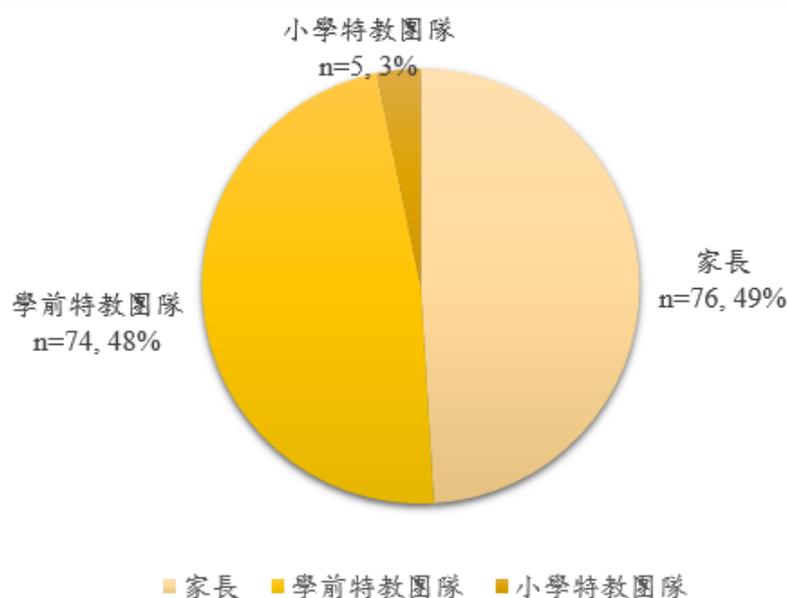


圖 2 2022-2023 年期間填答者身分別圓餅圖

肆、結果與討論

一、親師多聚焦在提升孩子弱勢能力上的討論

多數親師在幼小轉銜報告的使用上，多聚焦在孩子的弱勢能力的討論 (N = 112, 72.26%)，同時，有近二成的親師僅是收、送報告，而未有進一步的討論 (N = 25, 16.13%)，見表 2。

就實務上探究其因，很可能是 2022-2023 年受到新冠疫情的影響，改變聽語服務型態上由傳統面對面的實體課程，轉而以線上的遠距課程方式提供聽語教學有關。當親師彼此習慣於以電話、簡訊、郵件的方式接收訊息時，在討論上亦聚焦在孩子的不足或待加強項目上，惟重視聽障生既有的優勢能力，對於學生的學習適應亦屬重要，故建議未來在報告的解說上宜多加留意。

表 2. 2022-2023 年間，各年填答者與兩年內填答總數使用幼小轉銜報告之策略

運用幼小轉銜報告的方式	2022	2023	總數
	n (%)	n (%)	n (%)
1. 親師僅關注孩子當前的弱勢能力項目	6(5.71)	2(4.00)	8(5.16)
2. 親師關注孩子當前的弱勢能力項目，並討論雙方可加強的策略	74(70.48)	38(76.00)	112(72.26)
3. 未有進一步的討論，僅提供 / 收到紙本或電子檔	17(16.19)	8(16.00)	25(16.13)
4. 其他	6(5.72)	2(4.00)	8(5.16)
5. 無回應	2(1.90)	0	2(1.29)

二、幼小轉銜報告各分項內容的滿意度中上

整體而言，在幼小轉銜報告各分項內容的滿意度高，平均滿意度皆在 4.5 分以上，如表 3，並說明如下：

1. 聽能總表／聽力檢查報告：能有效協助使用者瞭解孩子的聽力狀況 ($M = 4.70$, $SD = 0.67$)，並瞭解依孩子的聽能需求進行調整 (例如：座位的調整、噪音的影響) ($M = 4.64$, $SD = 0.69$)；
2. 聽覺口語學習現況描述：能高度協助使用者瞭解孩子學習狀況的程度 ($M = 4.65$, $SD = 0.78$)；
3. 幼小轉銜宜備能力評量：能高度協助使用者瞭解孩子入學準備能力 ($M = 4.66$, $SD = 0.78$)、進行孩子入學前準備 / 入學後追蹤方向的程度 (例如：生活自理、輔具保管、IEP 目標擬定) ($M = 4.64$, $SD = 0.78$)；
4. 相關文章閱讀：能增進使用者瞭解入學前準備的方法與策略程度 ($M = 4.57$, $SD = 0.81$)。

三、親師在幼小轉銜報告的使用上滿意度高

整體而言，親師在幼小轉銜報告的使用上滿意度高 ($M=4.65$, $SD=0.76$)，如圖 3；且第二年的滿意度顯著成長【 $t(153)=-2.36$, $p=0.02$, $d=0.41$ 】，如表 3。

雅文基金會推行的幼小轉銜服務中的轉銜報告，在第一年實施後，曾發現諸多執行上的待修正的地方，例如：提供報告的時間點較晚，無法實質提供參與轉銜的相關特教團隊（如，心評教師）參考、部分個案的聽能表現資料有缺漏等，因而在會內跨團隊的討論修正後，在提供報告的時間上提前，並多方提高家長對於報告運用的主動性，例如：鼓勵家長陪伴孩子練習自我介紹、家長共同討論能提高孩子幼小轉銜宜備能力的練習活動。

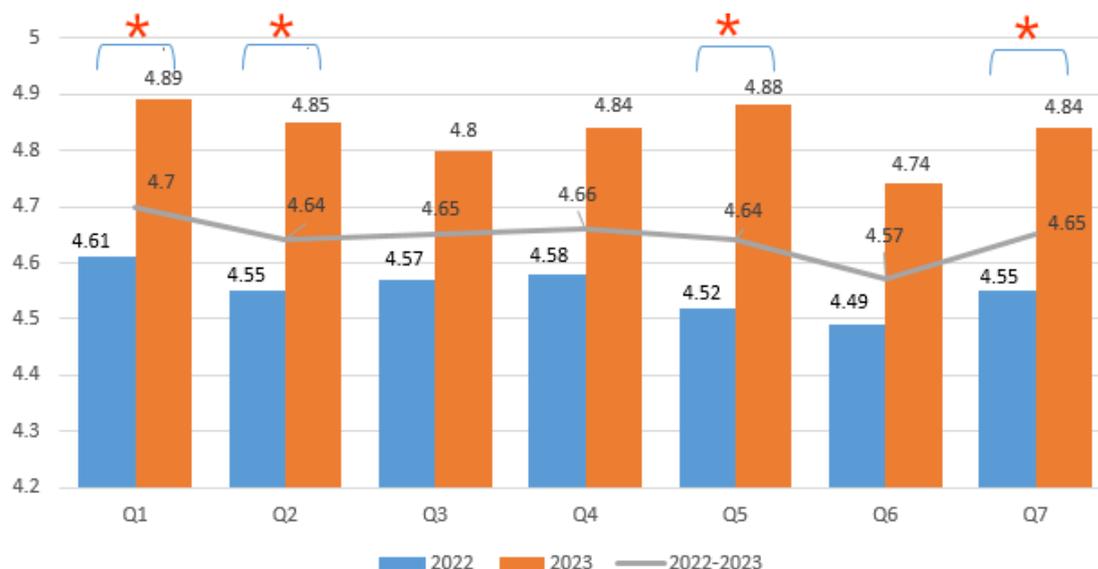


圖 3 2022-2023 年期間及各年項目平均數長條圖、折線圖與差異檢定註：Q1 至 Q7 分別對應表 3 的項目欄中的題項。

表 3. 2022-2023 年使用心得的描述性統計與 t 檢定摘要表

項目	2022 ($n=105$)			2023 ($n=50$)			t	d	總計	
	M (SD)	遺漏 值	排 序	M (SD)	遺漏 值	排 序			M (SD)	排 序
Q1.轉銜報告的【聽能狀況總表/聽檢報告】能協助您瞭解孩子的聽力狀況?	4.61 (0.77)	6	1	4.89 (0.30)	3	1	-2.39*	0.43	4.70 (0.67)	1
Q2.透過【聽能狀況總表/聽力報告】，能協助您瞭解如何依孩子的聽能需求進行調整的程度？(如：座位的調整、噪音的影響)	4.55 (0.78)	6		4.85 (0.40)	3	3	-2.46*	0.44	4.64 (0.69)	
Q3.轉銜報告的【聽覺口語學習現況】協助您瞭解孩子	4.57 (0.89)	0	3	4.80 (0.45)	0		-1.72	0.30	4.65 (0.78)	3

學習狀況的程度?

Q4.轉銜報告的【轉銜宜備能力評量】協助您瞭解孩子入學準備能力?	4.58 (0.90)	0	2	4.84 (0.42)	0	-1.94	0.33	4.66 (0.78)	2
Q5.此份轉銜報告的【轉銜宜備能力評量】，能協助您進行孩子入學前準備 / 入學後追蹤方向的程度(如:生活自理、輔具保管、IEP目標擬定)?	4.52 (0.89)	0		4.88 (0.39)	0	-2.71**	0.47	4.64 (0.78)	
Q6.此份轉銜報告的【相關文章閱讀】，能增進您瞭解入學前準備的方法與策略程度?	4.49 (0.90)	0		4.74 (0.53)	0	-1.85	0.31	4.57 (0.81)	
Q7.整體而言，您認為對这份幼小轉銜報告的實用程度	4.55 (0.88)	0		4.84 (0.37)	0	-2.22*	0.38	4.65 (0.76)	3
總平均	4.55 (0.80)			4.83 (0.35)		-2.36*	0.41	4.64 (0.69)	

註：* $p < .05$ 、** $p < .01$

伍、小結

雅文基金會提供的幼小轉銜報告，對於親師在面對幼小轉銜的預備工作上，普遍具有中上程度的滿意度，肯定其幼小服務報告的必要性與成效。惟本次研究填答者多為學前端的教師和家長，未來也建議針對小學端的教師和專業團隊成員，在運用幼小轉銜報告的意見進行瞭解，例如：個別化教育計畫（IEP）的擬定上、弱勢能力的追蹤、優勢能力的強化上，以客觀瞭解轉銜服務遞送和接收兩端使用者的意見，以作為優化幼小轉銜服務的基石。

參考文獻

各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法（2010）。
林桂如（2014）。學前聽障學生轉銜至國小普通班之因應策略。載於林桂如（主編），以家庭為中心的聽覺障礙早期療育：聽覺口語法理論與實務（第241-262頁）。心理。

07 2005-2022 聽覺障礙者擔任中華民國公務人員之分析

黃國禎

國立彰化特殊教育學校農園藝整理服務科
導師

黃國庭

臺北市文山區力行國小校長

摘要

為延續 2016「2005-2015 台灣聽障成人擔任公務人員之分析」，本研究採縱貫式調查，分析 2005 年至 2022 年 18 年資料。研究對象 2005-2022 年中華民國聽覺障礙者公務人員，18 歲到 65 歲。研究方法採次級資料分析。統計方法，採描述性統計分析，excel2016 版。研究結果共 11 項，以 2022 為例，依序：(1)聽障人口 129315 人，佔身障人口 1196654 人，其比率 10.81%(2)聽障成人任公務人員 714 位。(3)聽障公務人員 714 位，佔身障公務人員 6940 人，其比率 10.29%，障礙類別排名第 3 名。(4)聽障公務人員 714 人，佔聽障人口比率 0.55%。(5)性別，男性聽障公務人員 379 人，女性公務人員 335 人。(6)學歷，大學最多 380 人，碩士 143 人，專科 120 人，高中 58 人，博士 9 人，國中以下 4 人。(7)經考試管道錄取，以身障特考 358 人最多，升等考 118 人次之，其他特考 117 人，依其他法令進用 54 人，高考 47 人，普考 9 人，初等考試 6 人，其他考試 5 人最少。身障特考是成為聽障者公務人員最主要管道，2022 年身障特考 2929 人，佔身障公務人員 6940 人，其比率 42.2%，比重已佔 4 成，不可不重。(8)聽障公務人員平均年齡 46.81 歲，平均年資 17.70 年。(9)聽障者透過身障特考錄取任公務人員，至 2022 年 358 人。(10)聽障者透過身心障礙特考任公務人員 358 人，佔聽障公務人員 714 人，其比率 50.14%。(11)聽障者透過身心障礙特考錄取任公務人員 358 人，佔身心障礙特考 2929 人，其比率 12.22%，錄取之障礙類別排名第 2 名，次於肢體障礙。本研究之分析結果，值得學校教師、聽障者家長、社工師、障礙者生涯發展領域、考選部、銓敘部及衛生福利部等行政部門來關心瞭解。

關鍵字：聽覺障礙者、身障特考、聽障公務人員、次級資料分析、縱貫式調查

一、前言

研究者曾在今年（2023 年）七月初與彰化聲暉家長協會游明洲理事長談起身心障礙特考，游理事長提起自己的兒子遊政諺參與社會工作師之國家考試的心路歷程，其中對於考試及格後在國家文官學院上課感到非常壓力大，由於政諺是位極重度聽障者無法聽到授課講師的聲音，完全看授課講師的唇型與上課講義來準備國家文官學院的大小考試。因為國家文官學院之公務人員基礎訓練，必須要通過考試，才能通過第一關。對當時的政諺而言，壓力非常大。第二關是實務訓練，幸好遇到貴人，長官非常體諒政諺，因為溝通與表達的困境，權宜之策改為室內辦公，無須與民眾接觸溝通。游理事長希望研究者能將聽覺障礙者服公職遇到的困境能夠代為發聲，此為研究動機之一。

其次，政諺是研究者 18 年前從事聽障巡迴輔導的學生，當時研究者在國立台中啟聰學校聽障服務中心擔任巡迴輔導教師。因為巡迴輔導工作開啟與政諺同學及游理事長，長達 18 年的師生情誼。政諺同學透過大專身心障礙甄試考上國立中正大學社會福利系，

高三轉銜服務，研究者陪同政諺與游理事長到國立中正大學參加校園與資源教室輔導教師溝通服務工作。大四畢業時，游理事長邀請研究者參與政諺同學的畢業典禮，政諺非常爭氣，直升系上研究所，在寫論文時，研究者曾提供意見，政諺針對自己是聽障者，從看診求醫的過程中，找出研究題目。因為是親身經驗，頗能代表聽障者的心聲，政諺順利完成碩士論文。完成論文後，參加國家三級社工師考試，順利考上新北市政府社會工作師。其「聽障工作權」一直是聽障家長、全國各地聲暉家長協會關注的焦點，此為研究動機之二。

研究者曾在 2016 年進行「2005-2015 台灣聽障成人擔任公務人員之分析」，在當年中華溝通障礙學會年會暨海峽兩岸溝通障礙學會研討會發表論文，時間過了 7 年，研究者一直將這論文題目掛在心上，想要瞭解這幾年，聽障者透過身心障礙特考，考上幾位？加上這幾年陸陸續續有聽障學生與家長詢問研究者關於如何透過身心障礙特考考上公務人員，因此為研究動機之三。

研究者一方面想要延續 2016 年的研究，二方面想要從縱貫式調查，透過從 2005 年至 2022 年之 18 年的資料分析，研究者想要知道這 18 年中聽障成人擔任中華民國公務人員的人數有多少？其學歷、性別、考試管道、平均年齡、平均年資是多少等，此為研究動機之四。最後，研究者想要知道 18 年中聽障成人擔任中華民國公務人員，其聽障人口佔身障人口比率是多少？聽障公務人員佔聽障人口比率是多少？聽障公務人員佔身障公務人員比率及瞭解我國聽覺障礙者擔任公務人員的途徑？聽障者透過身障特考任公務人員是多少？聽障者透過身障特考任公務人員，佔聽障公務人員比率又是如何？聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率及排名的情形又是如何？此為研究動機之五。綜合上述研究動機，研究者進行 2005-2022 年中華民國聽覺障礙者擔任公務人員之分析研究。

二、方法

本研究為「縱貫式調查(longitudinal survey)乃在於蒐集被研究群體一段長時間」(王文科、王智弘, 2009, 頁 206), 其「旨在研究一段期間的變化或狀態」(王文科、王智弘, 2009, 頁 207), 以採次級資料分析來完成研究目的。研究者透過考試院銓敘部網站, 統計年報提及身心障礙人員任公務人員概況(考試院銓敘部, 2023), 該網站從 2002 年統計年報即揭露身心障礙公務人員數, 但直到 2005 年統計年報將身心障礙公務人員數按障礙類別統計, 研究者得以知道聽障者任公務人員人數多寡(黃國禎, 2016)。研究對象 2005-2022 年中華民國聽覺障礙成人, 18 歲到 65 歲。

其次, 統計分析方法上, 研究者採描述性統計分析, 透過 excel2016 版中折線圖, 瞭解聽障者任公務人員自 2005 年至 2022 年, 擔任公務人員人數是多少? 男性與女性聽障者公務人員比例? 聽障者任公務人員學歷情形是如何? 聽障者任公務人員透過何種國家考試管道進入公務體系服務? 聽障者任公務人員平均年資與平均年齡又是如何? 聽障人口佔身障人口比率是多少? 聽障公務人員佔聽障人口比率是多少? 聽障公務人員佔身障公務人員比率及排名是多少? 聽障者透過身障特考任公務人員是多少? 聽障者透過身障特考任公務人員, 佔聽障公務人員比率又是如何? 聽障者透過身障特考任公務人員, 佔身障特考比率及排名的情形又是如何?

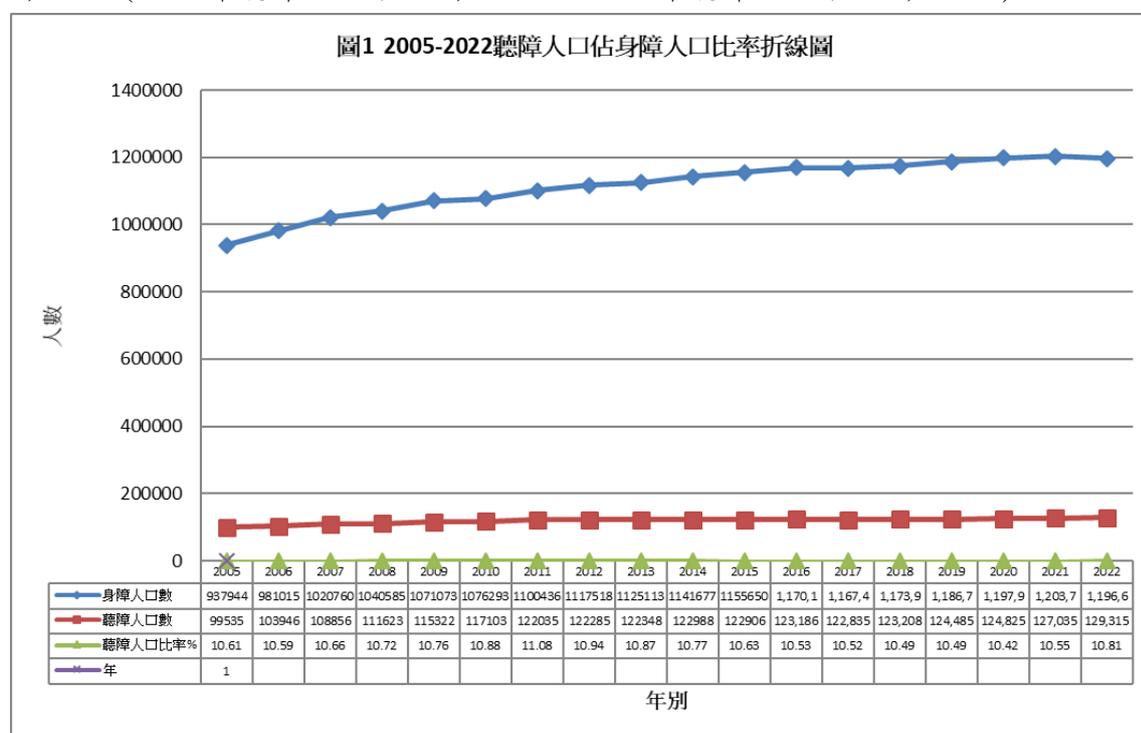
研究者整理銓敘部統計年報自 2005 年至 2022 年, 共 18 年統計資料分析。依聽障人口佔身障人口比率、聽障者任公務人員數目、聽障公務人員佔身障公務人員比率圖及

排名、聽障公務人員佔聽障人口數比率、聽障者任公務人員數，按性別、學歷、考試管道、平均年資與平均年齡分類、聽障者當年考上身障特考任公務人員、聽障者透過身障特考任公務人員，佔聽障公務人員比率圖、聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率圖及排名等十一項分類，依統計資料進行描述分析。

三、結果與討論

(一)聽障人口佔身障人口比率

由圖 1 可知，2005 年聽障人口 99,535 人佔全國身障人口 937,944 人之比率 10.61%，之後比率逐年增加，到了 2011 年佔全國身障人口比率 11.08% 為最高，之後比率逐年減少，到 2022 年聽障人口 129,315 人佔全國身障人口 1,196,654 人之比率 10.81% (行政院衛生福利部，2023)。因為受到新冠疫情影響，身障人口數減少 7,102 人 (2021 年身障人口數 1,203,756 人，2022 年身障人口數 1,196,654 人)，但聽障人口數卻沒有減少，增加 2,280 人 (2021 年聽障人口數 127,035 人，2022 年聽障人口數 129,315 人)。

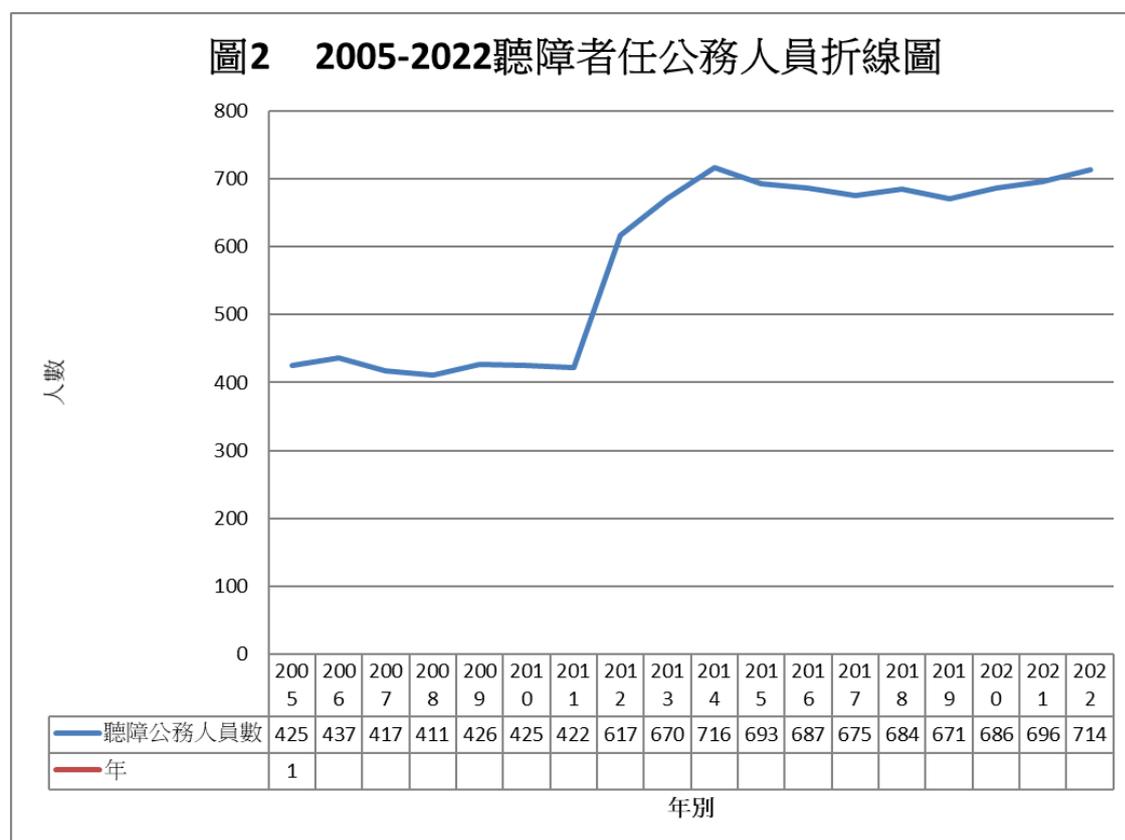


(二)2005-2022 聽障者任公務人員數

由圖 2 可知，2005 年聽障者任公務人員數計 425 人，經過 18 年，到了 2022 年 714 人，增加 289 人。從 2005 年至 2011 年，聽障公務員是在 422 人到 437 人之間，2012 年聽障者公務人員直接跳到 617 人，是第一個高峰，二年後第二個高峰是 2014 年 716 人 (史上最高峰)，並且直接跳上 700 人大關後，逐年往下滑，來到 2017 年第一個低點 675 人，雖隔年 2018 年往上爬至 684 人，但 2019 年第二個新低點 671 人。自 2019 年後，又逐漸往上爬，來到歷史第二新高峰 2022 年 714 人，並且第二次突破 700 人大卡。

從圖 2 折線圖可知，自 2005 至 2022 年，聽障者任公務人員數分成三段，第一段

2005 至 2011 年，是平穩期。第二段 2012 至 2014 年，急速上升期，在 2014 年達歷史最高峰 716 人。第三段 2015 至 2022 年，逐步緩降又逐步緩升期，在 2022 年達歷史第二高峰 714 人。

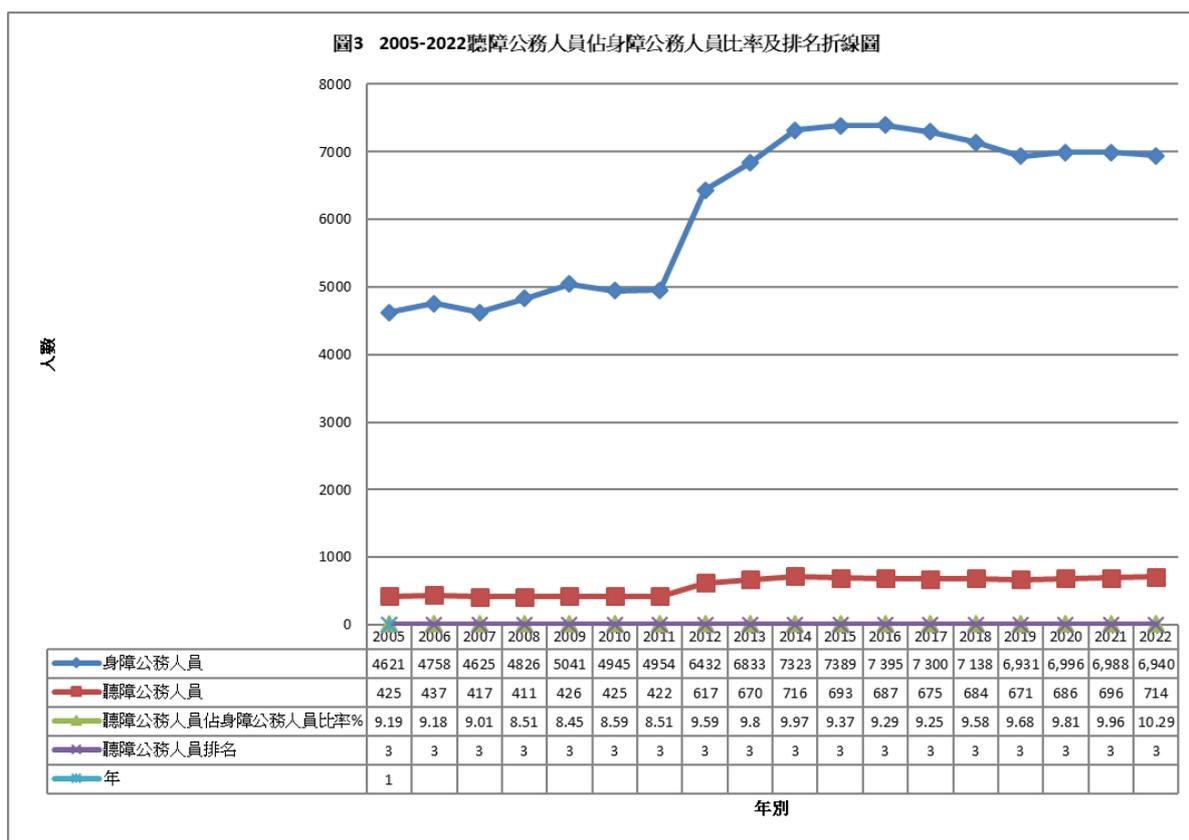


(三)2005-2022 聽障公務人員佔身障公務人員比率及排名折線圖

從圖 3 可知，2005 年聽障公務人員 425 人，佔身障公務人員 4,621 人，佔比率 9.19%，排名佔身障公務人員第 3 名，次於肢體障礙與重大器官喪失者。經過 18 年後，2022 年聽障公務人員 714 人，佔身障公務人員 6,940 人，佔比率 10.29%，首次突破 1 成，排名仍佔身障公務人員第 3 名，次於肢體障礙與重大器官喪失者。

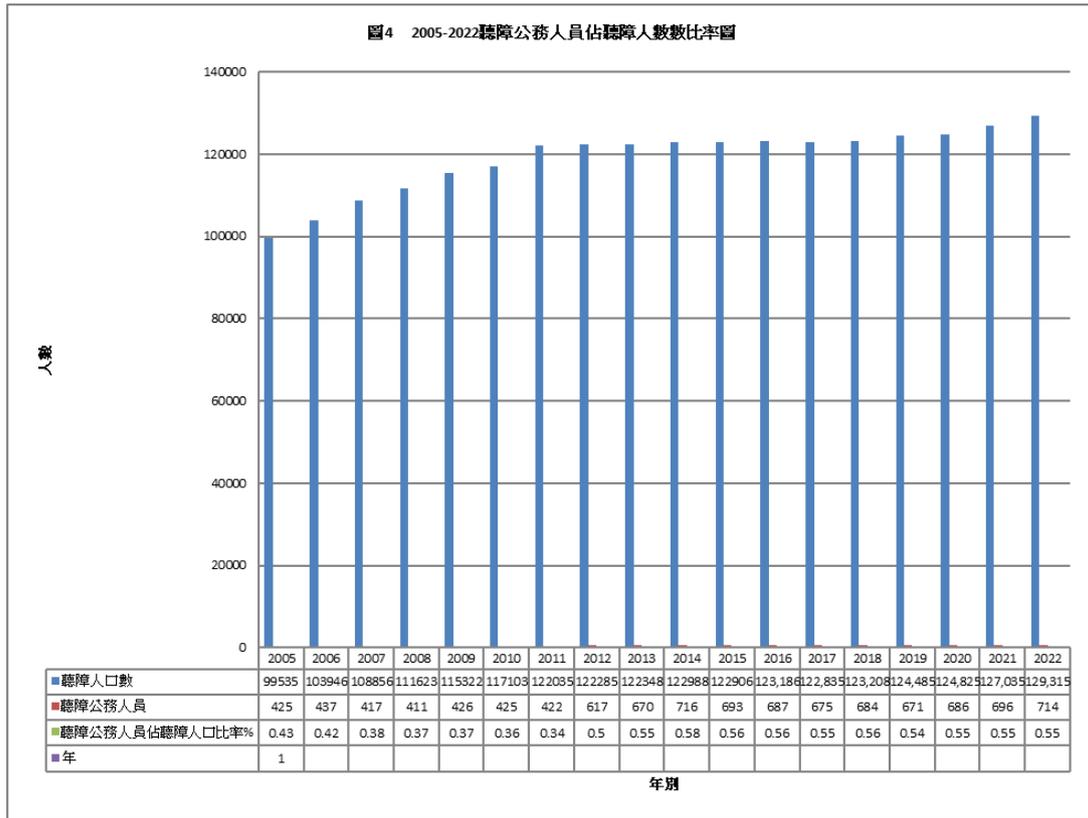
從圖 3 折線圖可知，自 2009 年是最低點，聽障公務員 425 人，佔身障公務人員 8.45%。在 2010 年開始往上爬，至 2012 年第一高峰，聽障公務人員大幅增加為 617 人，佔身障公務人員比率為 9.59%；至 2014 年 716 人，達到第二高峰，為佔身障公務人員 9.97%，隨即緩慢上升，直到 2022 年，聽障公務人員 714 人，達到最高峰，佔身障公務人員 10.29%。

2005-2022 聽障公務人員佔身障公務人員排名均是第三名，均次於肢體障礙與重大器官喪失者，跟 2016 年調查一樣(黃國禎，2016)。



(四)2005-2022 聽障公務人員佔聽障人口數比率

從圖 4 可知，2005 年聽障公務人員 425 人，佔聽障人口數 99,535 人之 0.43%。自 2005 至 2011 年，聽障公務人員佔聽障人口數比率逐年下降，詳見圖 4。但 2012 年起，則大幅提升為 0.5%，至 2014 為達最高峰 0.58%，2015 稍降為 0.56%，一直到 2022 年仍維持 0.55%。由此可知，2022 聽障公務人員 714 人，佔聽障人口數比率，較 2005 高 0.12%，但比率不到 1%聽障人口數。可見聽障公務人員在聽障人口數中是極為稀少的。

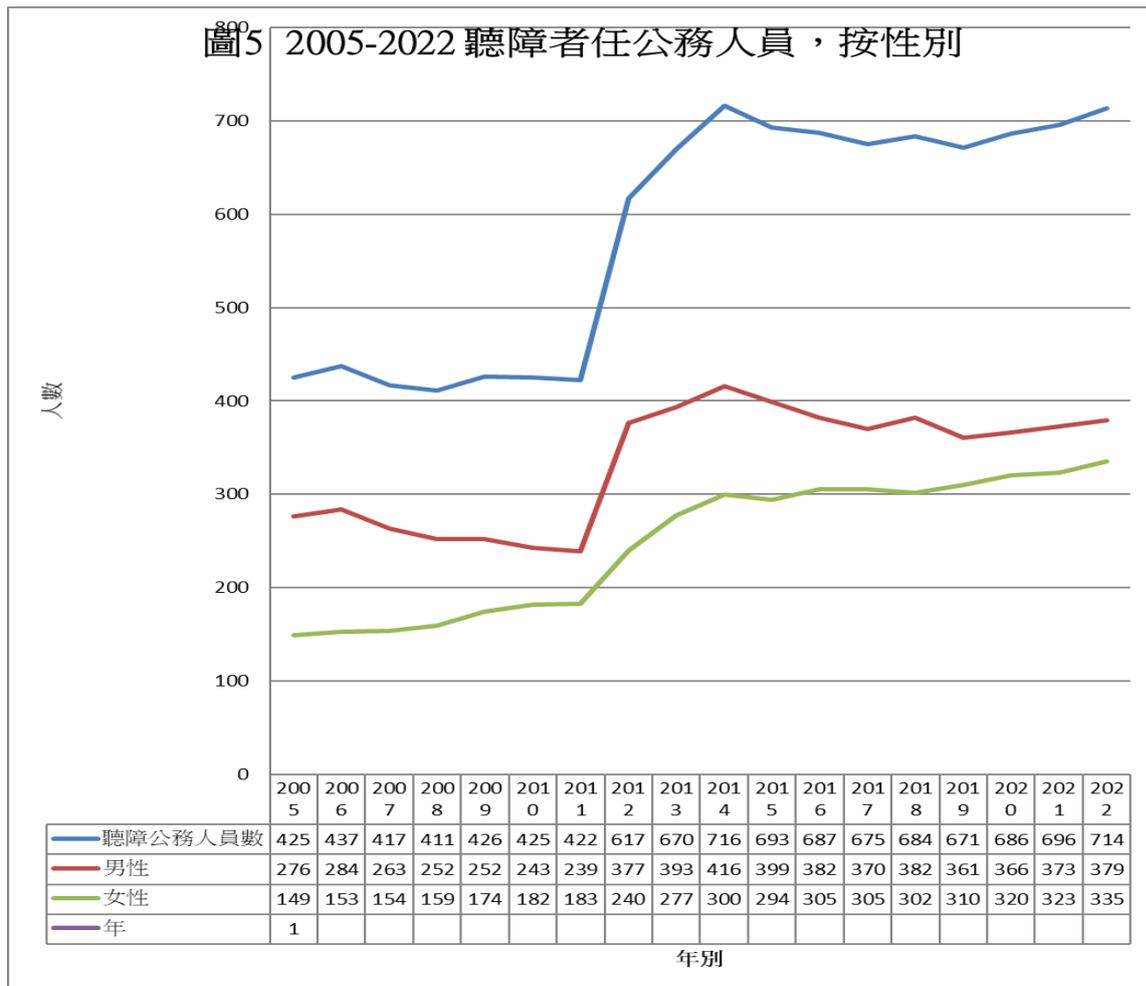


(五)2005-2022 聽障者任公務人員數，按性別分類

從圖 5 可知，2005 年男性聽障公務人員數 276 人，女性聽障公務人員數 149 人，男女聽障公務人員數相差 127 人(黃國禎，2016)。2014 年，男性聽障公務人員 416 人史上最多；2022 年，女性聽障公務人員 335 人史上最多。

圖 5 折線圖可知，男性聽障公務人員自 2006 年至 2011 年，是逐漸減少趨勢，但 2012 年男性聽障公務人員大幅增加 138 人，為 377 人。至 2014 年，男性聽障公務人員達到史上最高峰 416 人(黃國禎，2016)，並破 400 人大卡。從此緩慢下降，至 2019 年最低點 361 人，再逐步往上走(2022 年，379 人)。

相對地，2005 至 2011 年，女性聽障公務人員數目一直緩慢增加中(詳見圖 5)，在 2011 年最為接近男性聽障者公務人員，相差僅 56 人(黃國禎，2016)。2012 年是女性聽障公務人員第一次站上 240 人，第一次破 200 人大卡，第一次開始往上爬。大幅增加 57 人，為增加最多女性聽障公務人員的一年，自此往上高速增加，2014 年達第一次高峰，女性聽障公務人員 300 人，短短 2 年達到 300 人，並破 300 大卡。相對男性聽障公務員則花了 7 年時間，才達到 300 人以上(2012 年)。可見，女性聽障公務人員非常努力。雖然 2015 年女性聽障公務人員少減 6 人為 294 人，但從 2016 年開始逐漸往上爬，至 2022 年，女性聽障公務人員達第二次高峰，女性聽障公務人員數 335 人，最為接近男性聽障者公務人員，相差僅 44 人。比起 2011 年差距 56 人，更為進步超前 12 人。若與 18 年前比，2005 年，男女聽障公務人員差距 127 人，如今(2022 年)差距 44 人，女性聽障公務人員大幅邁進超過 83 人(127-44=83)，可見公務人員職缺，很吸引女性聽障者報考。



事實上，從圖 5 折線圖，可看出男女聽障公務人員數趨勢圖，誠如研究者在 2016 年推測：2011 年以後聽障者任公務人員數增加，可能與公務人員退休潮與獎勵公家單位進用、開缺身心障礙單位有關，亦可能與身心障礙特考已成為聽障者主要就業管道有關(黃國禎，2016)。依圖 5 的趨勢圖，研究者推測再過 10 年，女性聽障公務員會趕上男性聽障公務人員數量。

(六)2005-2022 聽障者任公務人員，按學歷分類

從圖 6 可知，擁有大學學歷的聽障公務人員數最多，380 人。其次，碩士學歷 143 人。第三，專科學歷 120 人。第四，高中學歷 58 人。第五，博士學歷 9 人，最後是國中學歷 4 人。

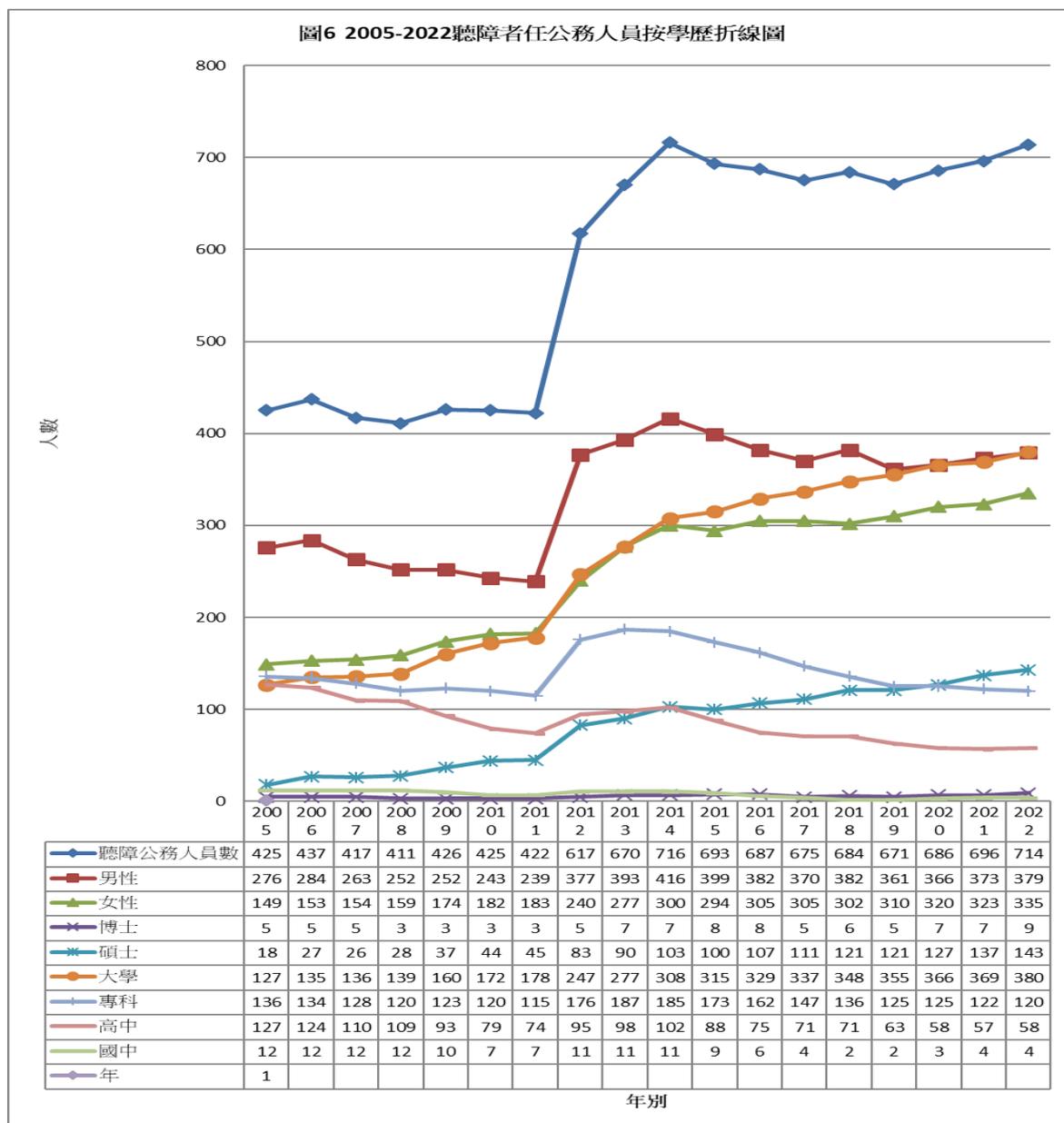
從圖 6 折線圖可知，國中學歷的聽障公務人員 2005 年 12 人至 2022 年 4 人，逐年減少。高中學歷的聽障公務人員 2005 年 127 人，2005 年至 2011 年是逐漸減少中，但 2012 年卻大幅增加為 95 人，直到 2014 年 102 人，才開始往下掉，逐年減少，至 2022 年 58 人。

專科學歷聽障者任公務人員，亦跟高中學歷聽障者任公務人員的情形相似。2005 年 136 人，2005 年至 2011 年是逐漸減少中，但 2012 年卻大幅增加，至 176 人。2014 年 185 人最高峰，隔年開始往下掉，直到 2022 年 120 人，詳見圖 6。

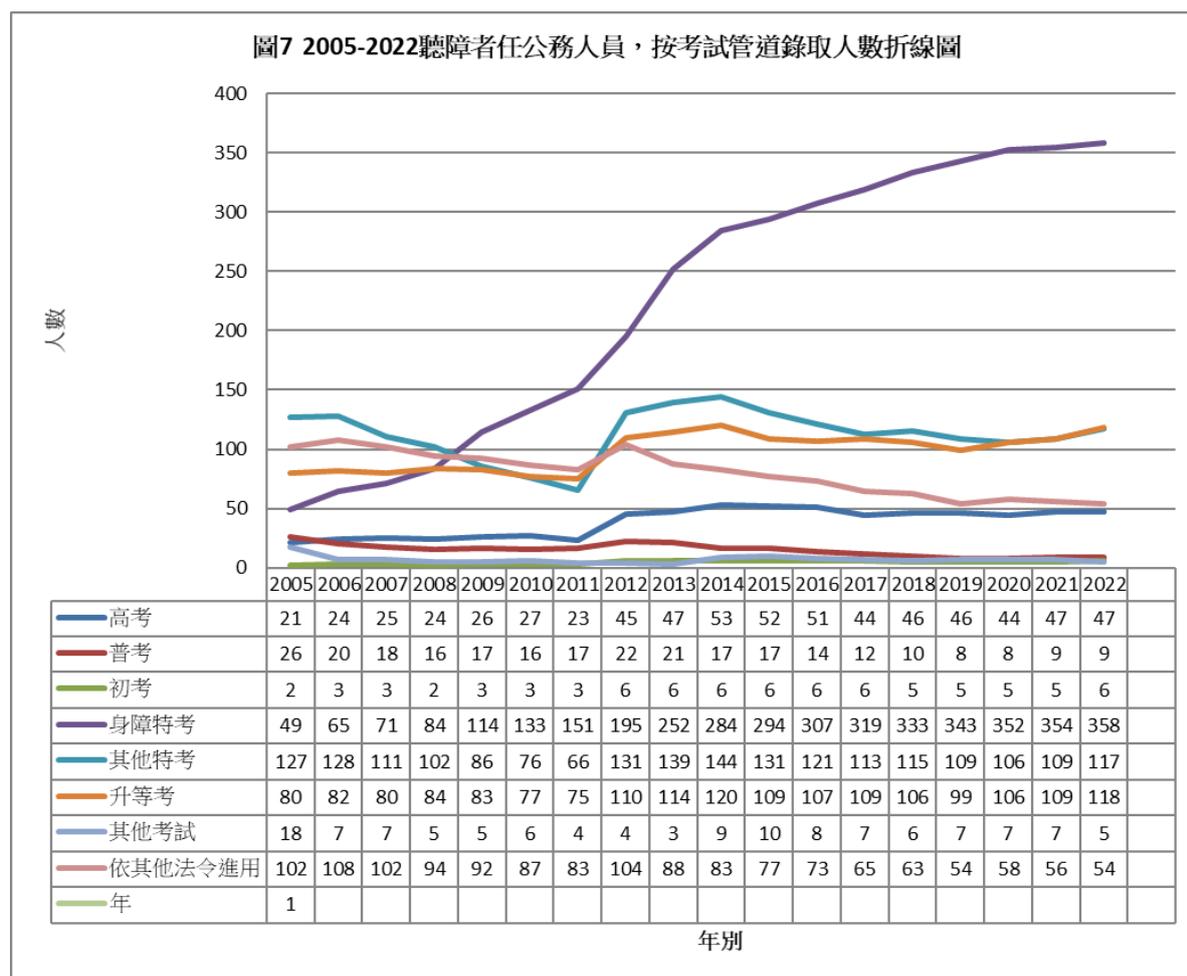
大學學歷的聽障公務人員數，2005 年是 127 人。2011 年 178 人開始往上爬，2012 年第一個高峰 247 人，2014 年第二個高峰 308 人，自此一路往上爬，2022 年 380 人。

碩士學歷聽障者任公務人員的情形，2005 年 18 人至 2022 年 143 人，增加 125 人。2011 年 45 人開始往上爬，2012 年 83 人第一的高峰，2014 年 130 人第二高峰，2015 年以後逐步往上爬，2022 年 143 人。

擁有博士學歷的聽障者任公務人員，2005 年 5 人，2008 年 3 人，2012 年 5 人，2013 年 7 人，2015 年 8 人。2017 年 5 人，2018 年 6 人，2019 年 5 人，2020 年 7 人，2022 年 9 人。由此可見，修習博士論文需要 4~8 年，甚至更長的時間。



(七)2005-2022 聽障者任公務人員，按考試管道分類。



從圖 7 可知，聽障者透過 8 種管道成為中華民國公務人員。從折線圖可知身障特考是聽障者任公務人員首選，看趨勢圖可知，2005 年一路往上爬。2005 年身障特考排第 4 名 49 人(次其他特考 127 人，升等考 80 人，依其他令進用 102 人)。經過 18 年後，身障特考排名第 1，2022 年 358 人，增加 309 人(358-49=309)，成為聽障者進入公職，成為公務人員最主要管道。

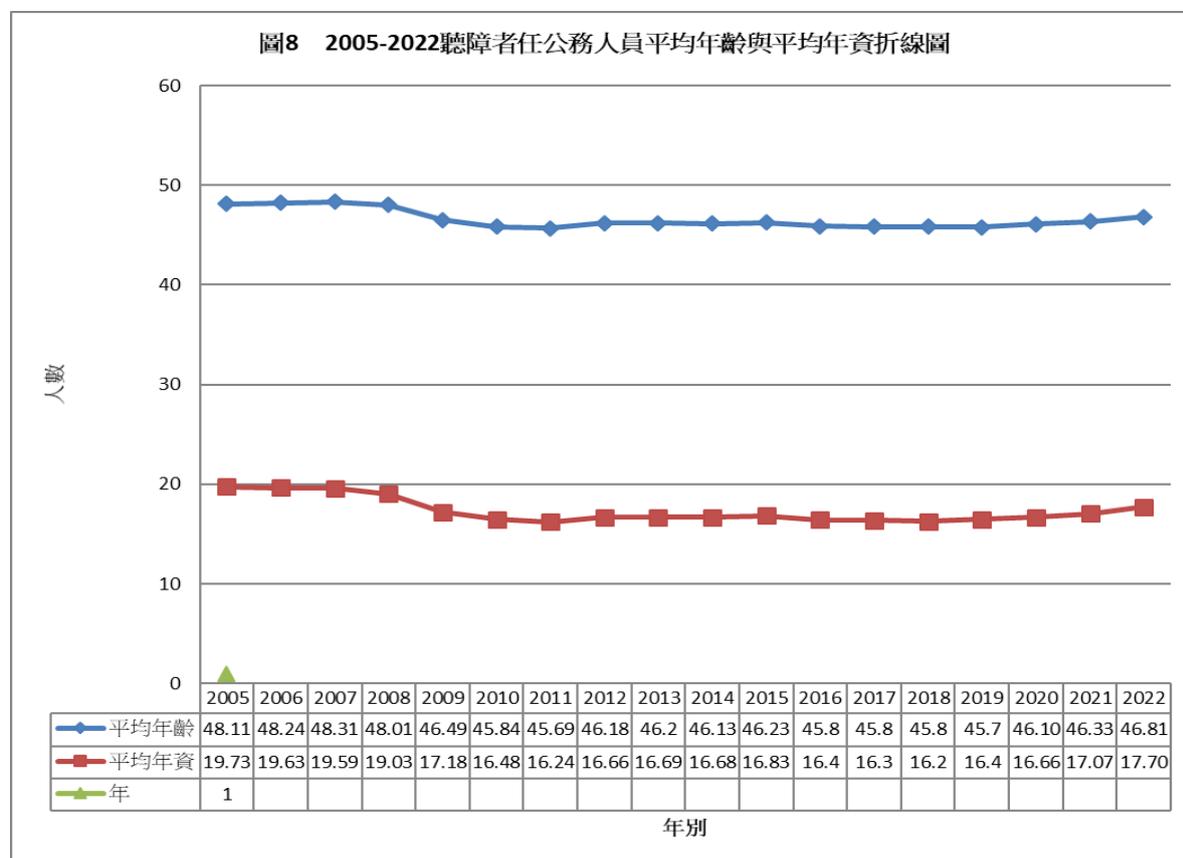
由上可知，身障特考是成為聽障者公務人員最主要管道，2022 年身障特考 2929 人，佔身障公務人員 6940 人，其比率 42.2%，比重已佔 4 成，不可不重。

其次，高考 2005 年 21 人，2022 年 47 人，增加 21 人；普考 2005 年 26 人，2022 年 9 人，減少 15 人。初考 2005 年 2 人，2022 年 6 人，增加 4 人。其他特考 2005 年 127 人，2022 年 117 人，少 10 人。升等考 2005 年 80 人，2022 年 118 人，增加 38 人。其他考試 2005 年 18 人，2022 年 5 人，少 13 人。依其他法令進用 2005 年 102 人，2022 年 54 人，少 48 人。

總而言之，身障特考與其他考試不一樣之處(除升等考外)，身障特考不考英文。其他國家考試均考英文。英文是聽障者的天敵。因此，高考與初考聽障公務人員微幅增加。普考、其他特考、其他考試、依其他法令進用等 4 管道，則是名額大減，為什麼？因為準備不易。除普考與初考，其他考試是不定期舉辦，無法掌控。而身障特考卻是專門為身心障礙者從事公職的主要管道。同時，政府施政的重點，保障身障者的工作權與就業權，象徵人權的保障，亦是國家進步的指標。

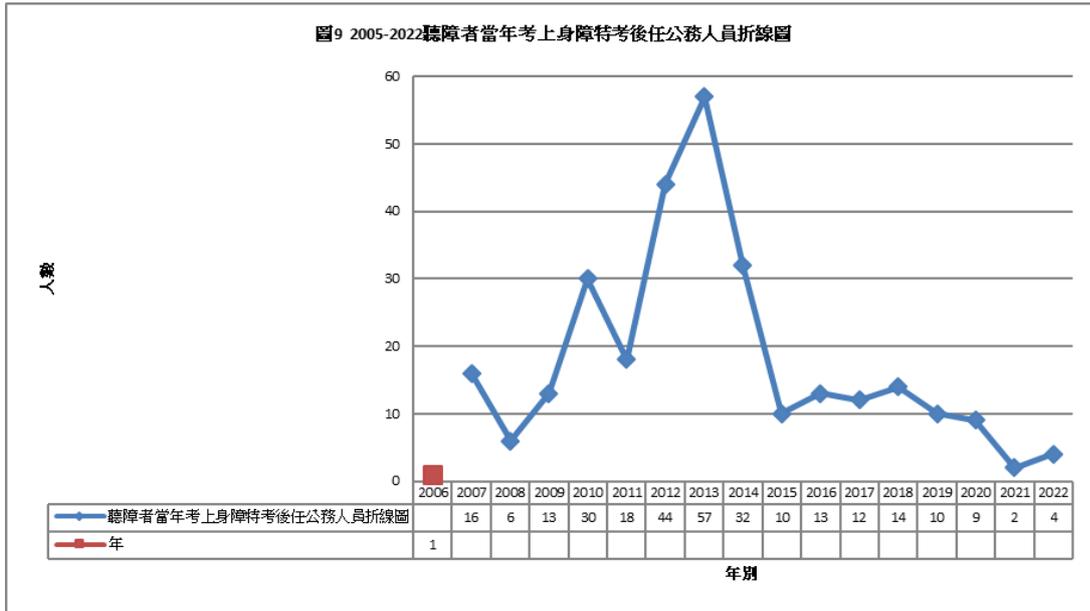
(八)2005-2022 聽障者任公務人員，按年齡與年資分類

從圖 8 可知，聽障者任公務人員之平均年齡，2005 年 48.11 歲，2022 年 46.81 歲，經過 18 年，年輕了 1.3 歲。2007 年 48.31 歲是最高峰，2019 年 45.79 歲是最低點。聽障者任公務人員之平均年資，2005 年 19.73 年，2022 年 17.70 年，經過 18 年，年輕 2.03 歲。2011 年 16.24 歲，最年輕；2018 年 16.29 歲第二年輕。



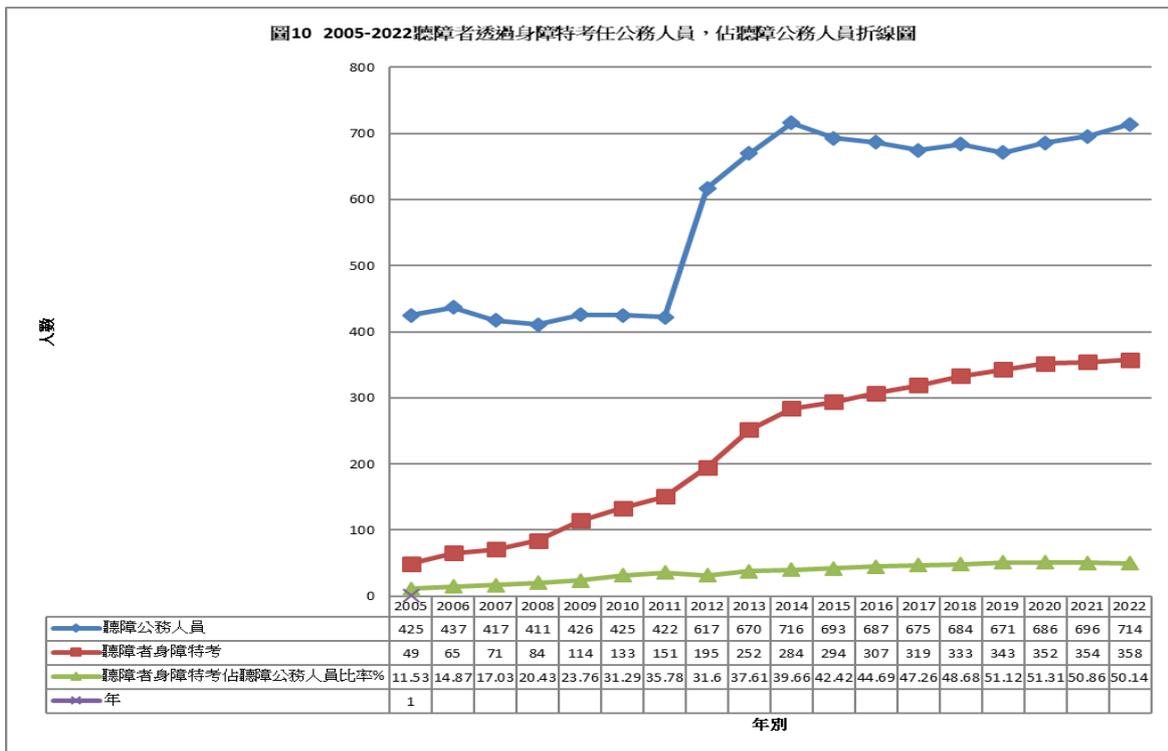
(九)2005-2022 聽障者當年考上身障特考任公務人員

從圖 9 可知，聽障者當年考上身障特考任公務人員折線圖，2008 年 6 人，是第一個低點，2015 年 10 人第二個低點，2021 年 2 人，是最低點。2010 年 30 人，是第一個高峰，2013 年 57 人，是聽障者考取身障特考史上人數最多且達到最高峰。2014 年 32 人開始下降。

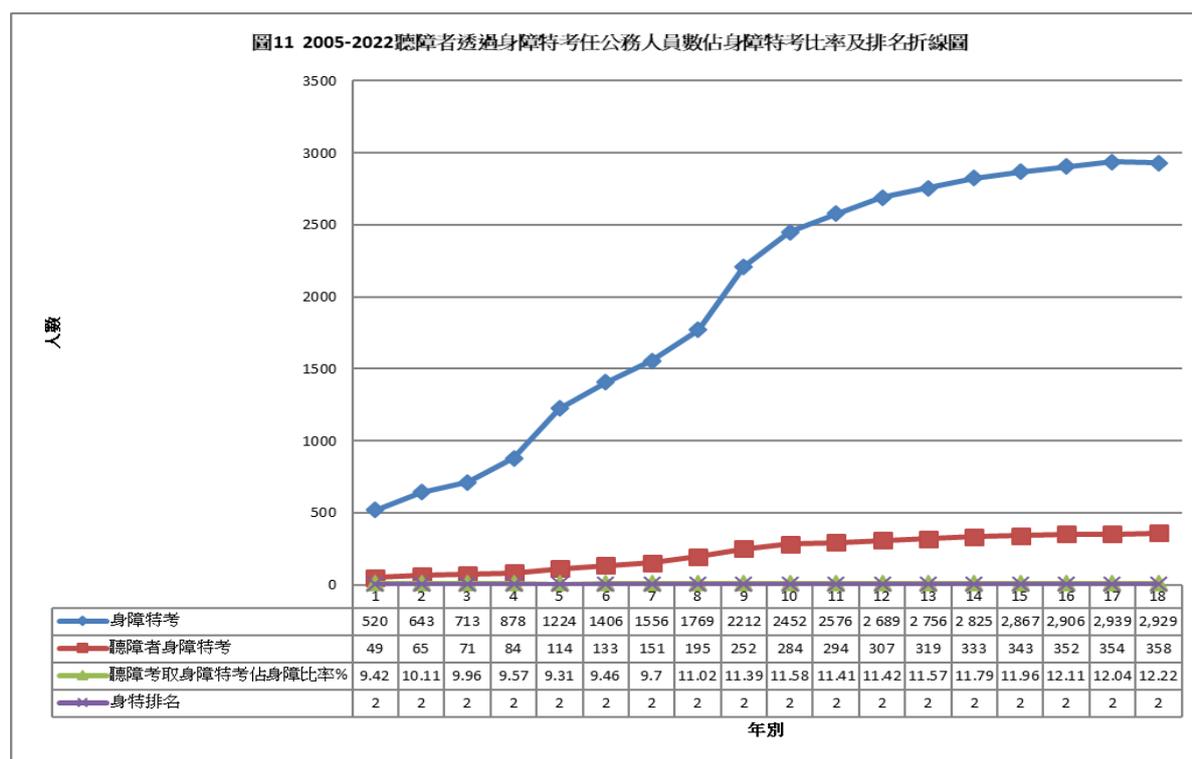


(十)2005-2022 聽障者透過身障特考任公務人員，佔聽障公務人員比率

從圖 10 折線圖可知，聽障者透過身障特考任公務人員，是逐年增加且幅度大增。2005 年 49 人，佔聽障公務人員比率 11.52%。2011 年 151 人，比率 35.78%，是第一高峰。2013 年 252 人。比率 37.61%是第二高峰。2019 年 343 人，已破 51.12%，已佔聽障公務人員的一半。2020 年 352 人，來到歷史最高峰 51.31%。2022 年 358 人，佔聽障公務人員比率 50.14%。故 2022 年聽障者透過身障特考錄取任公務人員，相較 2005 年，增加 309 位聽障公務人員，增加 38.61%，詳見圖 11。由此可見，聽障者身障特考已成為佔聽障者任公務人員最大比例的管道。



(十一)2005-2022 聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率圖及排名



從圖 11 折線圖可知，2005 年 49 人，9.42%，排名第 2 名，次於肢體障礙者。2022 年 358 人，12.22%，排名仍第 2 名。聽障公務人員增加 309 人，增加 2.8%。

2006 年，65 人，佔 10.1%，第一高峰，佔 1 成。2012 年 195 人，佔 11.02%，第二高峰，突破 1 成。2014 年 284 人，11.58%，第三高峰。2019 年 343 人，11.96% 第四高峰。2020 年 352 人，12.11%，第五高峰，突破 1 成 2。2022 年 358 人，佔身障特考比率 12.22%，來到歷史最高峰。

聽障者身障特考 2009 年 114 人，突破 100 大關。2013 年 252 人，突破 200 大關。2016 年 307 人，突破 300 大關。自此聽障公務人員數往上爬，2022 年 358 人。

綜上所述，2005-2022 聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率與排名均是第二名。

四、結論

2005-2022 聽障者任公務人員之分析，其結果有 11 項，以 2022 為例，依序：(1)聽障人口 129,315 人，佔身障人口 1,196,654 人，其比率 10.81%(2)聽障成人任公務人員 714 位。(3)聽障公務人員 714 位，佔身障公務人員 6,940 人，其比率 10.29%，障礙類別排名第 3 名。(4)聽障公務人員 714 人，佔聽障人口比率 0.55%。(5)性別，男性聽障公務人員 379 人，女性公務人員 335 人。(6)學歷，大學最多 380 人，次之碩士 143 人，專科 120 人，高中 58 人，博士 9 人，國中以下 4 人。(7)經考試管道錄取，以身障特考 358 人最多，升等考 118 人次之，其他特考 117 人，依其他法令進用 54 人，高考 47 人，普考 9 人，初等考試 6 人，其他考試 5 人最少。身障特考是成為聽障者公務人員最主要管道，2022 年身障特考 2,929 人，佔身障公務人員 6,940 人，其比率 42.2%，比重已佔 4

成，不可不重。(8)聽障公務人員平均年齡 46.81 歲，平均年資 17.70 年。(9)聽障者透過身障特考錄取任公務人員，至 2022 年 358 人。(10)聽障者透過身心障礙特考任公務人員 358 人，佔聽障公務人員 714 人，其比率 50.14%。(11)聽障者透過身心障礙特考錄取任公務人員 358 人，佔身心障礙特考 2,929 人，其比率 12.22%，錄取之障礙類別排名第 2 名，次於肢體障礙。

上述分析結果，值得教師、聽障家長、社工界和學術界、考選部和銓敘部等政府機關來關心。

參考文獻

王文科、王智弘(2009)。教育研究法(第 13 版)。五南書局。

考試院銓敘部(2023)。統計年報-身心障礙者任公務人員概況。取自

<http://www.mocs.gov.tw/pages/detail.aspx?Node=1180&Page=4978&Index=4>

行政院衛生福利部(2023)。衛生福利公務統計-身心障礙統計專區。取自

<https://dep.mohw.gov.tw/DOS/cp-5224-62359-113.html>

黃國禎(2016，9 月 24 日)。2005-2015 台灣聽障成人擔任公務人員之分析。邢敏華(主持人)，論文宣讀，中華溝通障礙年會暨海峽兩岸溝通障礙研討會，臺北市。

08 互動式電子繪本介入對發展遲緩幼兒語言能力之學習 成效

劉以婕

台南永康國小學前巡輔教師

黃玉枝

國立屏東大學特教系教授

摘要

本研究旨在瞭解互動式電子繪本對發展遲緩幼兒語言能力之學習成效。本研究之研究參與者為三位安置於普通班的發展遲緩幼兒，研究方法採單一個案研究法之多基線跨受試設計，介入期使用互動式電子繪本進行課程教學，研究時間為期三週，每週進行三次，每次為三十分鐘的課程時間。並在基線期與追蹤期皆使用標準化測驗工具——修訂學前兒童語言障礙評量，以及在每階段皆以研究者自編語言評量表施測，藉由目視分析法瞭解研究參與者在語言理解與口語表達的能力變化，並在結束前後皆以訪談表與研究參與者之家長與班級教師進行訪談，瞭解此互動式電子繪本對於研究參與者，於不同情境中的語言能力之變化與其他影響。

本研究結果顯示：

- 一、互動式電子繪本對發展遲緩幼兒的語言理解和表達具立即正向成效。
- 二、互動式電子繪本對發展遲緩幼兒的語言理解和表達具不同程度維持成效。
- 三、家長及教師認同互動式電子繪本對發展遲緩幼兒的語言能力改變具社會效度。

一、研究背景與動機

幼兒園作為幼兒從家庭走進社會的第一站，學會良好的表達方式，並以語言與同儕進行互動是首要任務，然而，翁菁菁與鄒國蘇(2005)的研究報告顯示，發展遲緩幼兒在各領域中，語言困難占最高比例約為 85%。因此，為了避免發展遲緩幼兒以錯誤的方式與他人溝通，例如：打人、推人，與尖叫等，進而導致產生認知、人際互動、社會適應層面之負面影響，提供早期療育服務，用以提升發展遲緩幼兒的語言能力，促進需求之表達、社交溝通，有相當的重要性和必要性。許多學者研究出多元的有效教學策略，例如：自然情境教學(張英鵬、曾碧玉，2011)、遊戲模式(吳聖璿，2015)，以及溝通訓練(朱思穎，2016)、繪本教學(林玉霞、陳渝青、陳政見，2017)等，協助提升發展遲緩幼兒的語言能力。而在眾多有效教學策略中，繪本教學為多數教學現場，皆會使用於課程之中，繪本能克服因文化相異之限制，可直接看圖理解文意，也不似遊戲模式教學，需訓練指導語，面臨幼兒因不懂遊戲規則的困境，同時又比系統化教學策略更具彈性，增添幼兒想像和創造空間。科技的進步，繪本教學也從紙本躍出，轉換成動態影像呈現的電子繪本，動畫搭配趣味的轉場效果、逼真的場景音效，以及引人入勝的旁白，比起紙本繪本更能吸引幼兒目光，帶來多元的視聽經歷，段承汧與歐陽閻(2016)的研究結果也顯示，

電子繪本能有效提升幼兒之學習動機及專注力。透過互動式電子繪本，是否能提升發展遲緩幼兒的語言能力，並藉以改善其社會適應的問題，是為本研究動機。據此，本研究目的如下：

(一)研究目的

- 1.探討互動式電子繪本，對提升發展遲緩幼兒語言能力之的立即成效。
- 2.探討互動式電子繪本，對提升發展遲緩幼兒語言能力之的維持成效。
- 3.探討互動式電子繪本，對提升發展遲緩幼兒語言能力之的社會效度。

二、研究方法

(一)研究設計

本研究欲探討互動式電子繪本教學，對發展遲緩幼兒語言能力之學習成效。目的在於瞭解互動式電子繪本教學與語言能力之間的因果關係，而每位發展遲緩幼兒間的語言特質雖有部分相似，但仍不盡相同，此外，互動式電子繪本所使用的電子設備 iPad 較適用於個別學習，所以選擇以個別介入更易有顯著成效，與此之外，為了能更深入紀錄每位研究參與者的語言能力變化過程，故本研究採用單一個案研究法多基線之跨受試實驗設計。

說明如下：

1.基線期

本階段不進行任何教學介入方案，僅會請三位研究參與者進行「修訂學前兒童語言障礙評量表」的測驗為前測，以標準化測驗的分數瞭解未介入前的語言能力，期間只給予口語讚美的社會性增強，不提供其他提示，讓研究參與者的自然作答，並同時進行施測研究者「自編語言評量表」，此階段至少蒐集三個資料點，建立第一條基線，並且資料點至少連續三點呈穩定未改善趨勢之後，才進入介入階段。個案甲、乙皆蒐集三點，個案丙蒐集四點，但因個案流失，故未呈現個案丙於各階段的資料點。

2.介入期

本階段研究者會於早上研究參與者尚未進行團體班級課程前，進行每週三次(星期一、三、五)的互動式電子繪本教學介入方案，增強方式只給予口語讚美的社會性增強，除了當遇到操作設備問題，研究實施者不提供其他提示，並考量學齡前幼兒的年齡，其課程時間不宜過長，故設定每節課為三十分鐘，共九節課，每本繪本會進行三節課，會在每節課後以自編語言評量表進行 15 分鐘的評量，觀察研究參與者的語言能力變化，以瞭解其學習成效。

3.追蹤期

本階段於介入期結束後的隔週進行，此階段的安排與基線期的方式相同，只給予口語讚美的社會性增強，不提供其他提示，以研究者「自編語言評量表」施測至少蒐集三個資料點，才結束追蹤期，觀察研究參與者的答題正確率的百分比，作為追蹤期的維持

成效。此外，會再以「修訂學前兒童語言障礙評量表」進行後測評量，以瞭解在標準化測驗中，經過互動式電子繪本方案介入後，發展遲緩幼兒的語言能力進步狀況。

(二)研究架構

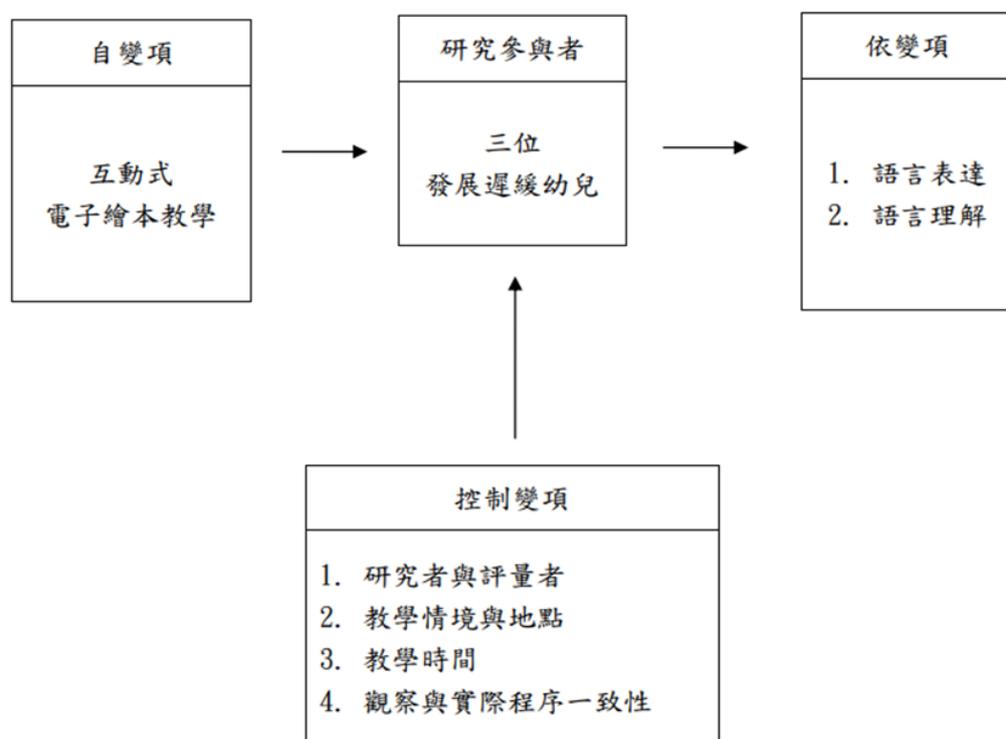


圖 2-1 研究架構圖

(三)研究參與者

依據本研究的目的，以便利取樣的方法選取三位研究參與者，三位參與者皆為通過高雄市特殊教育學生及就學輔導會(以下簡稱鑑輔會)，並安置於普通班之幼兒，其障礙類別為發展遲緩，領有醫院鑑定之診斷證明。

本研究之研究參與者共有三位發展遲緩幼兒，目前皆安置於高雄市某國小附設幼兒園普通班。研究者使用「介入前訪談紀錄表」晤談研究參與者之重要他人，包含家長與班級教師，透過此訪問瞭解研究參與者的基本能力，以及在家中與學校的語言表現。研究參與者在認知部分，相較於同齡者皆有落後情況，在語言能力的表現，詞彙量少，類型以日常基本詞彙為主，多以詞彙，或簡單句表達，但完整性與複雜程度皆弱於同儕，且溝通積極度低，多一問一答；從社會情緒領域來觀察，三位研究參與者因理解與表達的困難，在社交部分有顯著的問題。研究者整合家長與教師的訪談後，瞭解其共同點還有喜歡繪本教學，綜上所述，研究者會依研究參與者的興趣及需求，選擇教學教材及調整教學方案與目標。而遺憾的是，研究參與者個案丙在介入期第五次介入時，因家庭因

素，而造成個案流失，故資料無法作為研究結果，後續分析會以分析個案甲、乙為主，個案丙的留存資料在告知其家長後銷毀。

(四)介入方案發展過程

1.介入方案的發展過程

(1)瞭解研究參與者的語言能力

本研究介入方案為研究者根據三位發展遲緩幼兒的語言特質所設計。研究者透過「介入前訪談紀錄表」，訪問三位研究參與者的家長與班級教師，從家長與班級教師的角度，瞭解研究參與者在不同情境中的語言能力，並且從訪談問題中瞭解其語言造成的狀況，以及研究參與者本身是否有社會適應的問題，接續使用「修訂學前兒童語言障礙評量表」進行語言能力的前測評量。結果發現，三位研究參與者在語言能力中的理解和表達，與同齡學童有一定程度的落後，例如：無法瞭解詞彙的意涵，造成語用及語法上的錯誤，導致他人無法瞭解研究參與者欲表達的語意，也同時影響其情緒、產生社交層面的困難。

(2)選擇適當的教材

研究者為了讓介入方案不脫離介入目標的主軸，選出適當的互動式電子繪本作為教學教材，依據林敏宜(2000)整理出選擇繪本的原則：(a)適齡：符合觀看者年齡發展，故事繪圖與文字以淺白、易理解為主，同時切合實際，引導觀看者與生活經驗連結；(b)藝術性：繪本故事應讓繪圖的美感與語文的意涵兩者達到良好的平衡、並重；(c)教育意義：繪本故事中能夠結合豐富的常識與知識，協助觀看者於認知發展階段能夠有鷹架作用，並傳達道德、培養心性的故事內容；(d)有趣：為了吸引觀看者的專注，圖文的內容可以依照趣味性的方向發展，同時色彩也可更多元。

研究者依據研究參與者之語言特質、需求、年齡，以及家庭文化背景，擇出繪本的標準為：繪本內容以實際生活經驗為主，且詞彙與情節簡白易懂，避免文字艱澀，同時故事除了有有趣味性，也需有不同領域的知識結合。以上述標準，研究者從童書夢工廠的繪本庫中，事先篩選出五本繪本，給予研究參與者之園所的教師三位、學前特教班兩位教師檢核，藉由專家評鑑，並填寫「繪本適切性專家問卷」，最後以符合介入目標的三本繪本：「尋找青蘋果」、「森林消防隊」、「開心湯圓」。每一本繪本在介入期中皆會進行三次閱讀，在教學介入前，教學者會事先演練教學過程，以確保教學的流暢性。

(3)研究工具

研究中用來蒐集各項資料，以及紀錄研究過程的研究工具，用以回答研究問題，包含修訂學前兒童語言障礙評量表、自編語言評量表、介入前後訪談表、社會效度問卷、繪本適切性專家問卷，以及介入完整性檢核表。以下就各階段所使用的研究工具彙整成表 2-1。

表 2-1
研究工具彙整表

階段別	研究工具	使用目的
基線期	修訂學前兒童語言障礙評量表、繪本適切性專家問卷、介入前訪談紀錄表、社會效度問卷、自編語言評量表	蒐集能力現況，了解研究參與者語言能力，於不同情境的程度。
介入期	自編語言評量表、介入完整性檢核表	蒐集教學介入後，研究參與者語言能力的資料點，用以檢核學習成效。
追蹤期	修訂學前兒童語言障礙評量表、自編語言評量表、介入後訪談紀錄表、社會效度問卷	蒐集介入後的資料點與重要他人之觀點，用以了解其學習及社會效度。

(五)資料分析

1. 圖示法

本研究選擇折線圖表示研究參與者於基線期、介入期，以及追蹤期之資料點，用以呈現依變項的變化過程。縱軸為答題正確率百分比，橫軸為評量次數。

2. 目視分析

本研究以目視分析法分析，依據 Tawnay 與 Gast 在 1984 年指出，目視分析含括階段內、階段間的資料分析(鈕文英、吳裕益，2018)。

3. 社會效度評量分析

本研究採用研究者自編社會效度問卷，共有六題題目，其中目標、程式，以及結果社會效度的問題各兩題，描述對此教學介入方案的看法。評量表選項計分為：5分「非常同意」、4分「同意」、3分「普通」、2分「不同意」、1分「非常不同意」，分數越高則代表同意程度越高，用以瞭解本研究之介入的目標，還有教學介入的過程，與研究結果的成效是否獲得研究參與者之家長與教師的認同。

4. 質性資料分析

研究者將訪談資料分為兩部分編碼，第一碼為資料來源，教師為 T、主要照顧者為 P。第二碼為時間順序，後面會依照訪談日期、提綱題號編碼，如在介入前訪談，則以「T 前 1101001-1」表示。而在留存及記錄的編碼，會寫明影片檔以教學日期、研究參與者，研究參與者的姓名將會以匿名處理，並在蒐集資料後，於一禮拜內完成資料整理。分析訪談內容時，會將受訪者的文字以新細明體做為分辨，並用引號()標示，以便閱讀者閱覽。

三、研究結果與討論

(一)教學介入後個案的語言能力結果分析

本研究僅討論兩位研究參與者於互動式電子繪本教學介入後，在語言能力的學習成效，因在研究參與者個案丙進行介入期的第五次介入時，因家庭因素而導致個案流失，為了避免不完整資料點而影響研究結果的真實性，故本節不討論研究參與者個案丙的資料，僅呈現出三位研究參與者的答題正確率百分比折線圖(圖 3-1)。本研究將會從基線期、介入期，以及追蹤期，施測自編語言評量表，從中蒐集每位研究參與者的資料點，以圖示法將資料點呈現，並以目視分析法進行結果分析。本研究的介入期有三點，介入期有九點資料點，而追蹤期也有三點實驗資料，並且在介入前後皆以修訂學前兒童語言障礙評量表進行前後測，瞭解其語言能力的變化。先圖示三位研究參與者的答題正確率百分比折線圖，再分述兩位研究參與者(個案甲、乙)語言能力之成效分析。

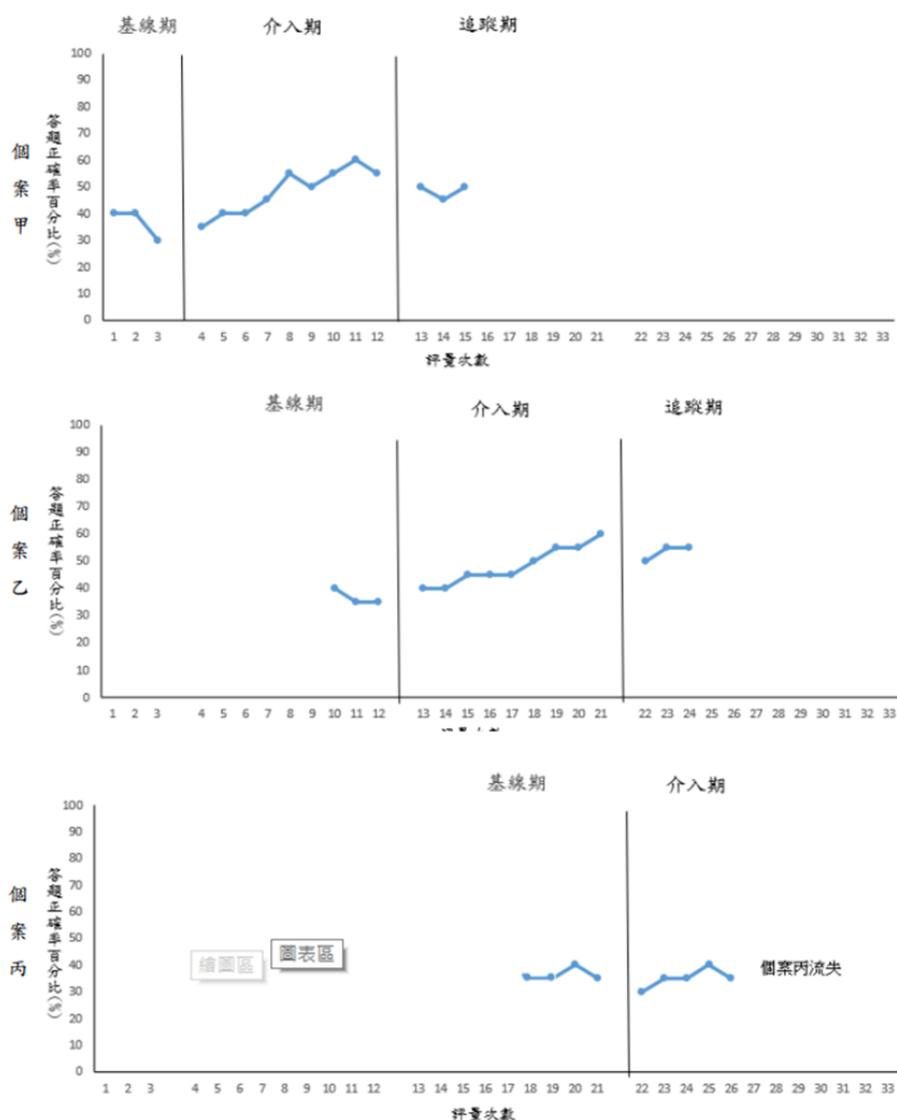


圖 3-1 三位研究參與者答題正確率百分比折線圖

1.個案甲的語言學習立即和維持成效

個案甲於每階段的在研究者自編語言評量表之答題正確率百分比，目視分析分析結果如表 3-1、3-2。

表 3-1 個案甲語言能力之階段內目視分析摘要表

分析向度	分析結果		
	階段內變化		
階段名稱	基線期	介入期	追蹤期
階段長度	3	9	3
水準全距	30-40	35-60	40-50
階段內水準變化	-10	20	0
平均水準	36.66	48.33	48.33
水準穩定度	100%	88.88%	100%
趨向和趨勢內的資料路徑	\(—\)	/(\(\))	—(\(\))
趨勢穩定度	66.66%	88.88%	66.66%

表 3-2 個案甲語言能力之階段間目視分析摘要表

分析向度	分析結果	
	階段間變化	
比較的階段	介入期/基線期	追蹤期/介入期
階段間水準變化	5	-5
平均水準的變化	+11.67	0
趨向變化與效果	\(—\)/(\(+\))	/(\(+\))—(\(=\))
趨勢穩定度的變化	不穩定到穩定	穩定到不穩定
重疊率	33.33%	100%

2. 個案乙的語言學習立即和維持成效

個案乙於每階段的在研究者自編語言評量表之答題正確率百分比，目視分析分析結果如表 3-3、3-4。

表 3-3 個案乙語言能力之階段內目視分析摘要表

分析向度	分析結果		
	階段內變化		
階段名稱	基線期	介入期	追蹤期
階段長度	3	9	3
水準全距	35-40	40-60	50-55
階段內水準變化	-5	20	5
平均水準	36.66	48.33	53.33
水準穩定度	100%	44.44%	100%
趨向和趨勢內的	\(\backslash\text{---}\)	/(\text{---}/)	/(\text{---}/)
資料路徑	(\text{---})	(+)	(+)
趨勢穩定度	100%	100%	100%

表 3-4 個案乙語言能力之階段間目視分析摘要表

分析向度	分析結果	
	階段間變化	
比較的階段	介入期/基線期	追蹤期/介入期
階段間水準變化	5	-10
平均水準的變化	+11.67	+5
趨向變化與效果	\(\text{---}\)/(\text{---}/)	/(\text{---}/)/(\text{---}/)
趨勢穩定度的變化	穩定到穩定	穩定到穩定
重疊率	22.22%	100%

本研究兩位研究參與者在互動式電子繪本教學介入後的語言能力表現，可看出在基線期皆呈現等速或下降的趨勢，經由介入後，在個案甲、乙在平均水準均由 36.66 提升至 48.33，故可知互動式電子繪本對於發展遲緩幼兒語言能力具有立即成效；而在個案甲與個案乙的介入期與追蹤期的階段重疊率可看出，兩者皆達 100%，也顯示互動式電子繪本教學對兩位受試者，都具有維持成效。

綜合比較文獻後發現，以互動式電子繪本進行教學，其研究對象較少出現中、重度障礙者，研究結果大多有正向學習成效，探討其原因可發現，因操作電子設備仍須具備一定程度的操作技能與認知，並能對互動式電子繪本中的圖片或按鈕進行互動，從中獲得適當反饋和回應，進而達到學習效果，而本研究以發展遲緩幼兒作為研究參與者，與國內相關研究之研究參與者多為學齡前普通生，或學齡兒童具輕度障礙特質相符(洪婉甄，2014；張惠純，2013；Smeets & Bus, 2012)。故可知，互動式電子繪本運用於不同年齡的特殊學生，其研究結果仍能提升其語言能力，並帶來正向的影響，與國內外的研究結果一致。

(二)個案甲和乙語言學習能力前後測的表現

在進行互動式電子繪本教學介入前個案甲和乙在「修訂學前兒童語言障礙評量表」前後側的得分，如表 3-5 和表 3-6。

表 3-5 個案甲在標準化測驗的前後測分數

	理解		表達	
	前測	後測	前測	後測
T 分數	38	45	39	44
百分等級	13	28	13	24
得分程度	差	普通	差	普通

表 3-6 個案乙在標準化測驗的前後測分數

	理解		表達	
	前測	後測	前測	後測
T 分數	38	48	33	41
百分等級	13	39	6	18
得分程度	差	普通	差	普通

而個案甲與乙在「修訂學前兒童語言障礙評量表」的理解與表達的能力描述，皆從差提升至普通。綜合上述，在進行互動式電子繪本的教學介入後，兩位研究參與者於語言能力的表現皆優於未介入前，所以互動式電子繪本對於發展遲緩幼兒，能有效提升其語言能力的表現。

(三) 互動式電子繪本介入對發展遲緩幼兒語言能力之社會效度分析

1. 互動式電子繪本對目標與程式社會效度之分析

在實施互動式電子繪本介入後，兩位研究參與者的家長與教師，填寫研究者編制的社會效度問卷，皆認為介入方案的教學目標，能依據研究參與者的語言需求設計，且能提升兩位研究參與者的語言能力，同時也認為此教學方案流程適當，並易於在不同情境下進行。此外，根據一位特教教師在教學介入時，以及一位幼兒園教師於觀看影片後，填寫的介入完整性檢核表，結果皆達 100%。綜上可知，具有目標及程式之社會效度。

2. 互動式電子繪本對結果社會效度之分析

經過互動式電子繪本的教學介入後，個案甲的家長與教師皆認為，個案甲的語言理解與口語表達皆有明顯進步，家長表示個案甲在日常生活中能更願意使用短句描述事件，並減少哭泣與尖叫的情緒反應，教師表示個案甲已能理解教室情境中的大多口語指令，且在進行團體討論的時候，也能理解故事內容並主動分享，同時也能以正向的方式與同儕互動。

透過互動式電子繪本教學介入後，個案乙的家長與班級教師皆認為，個案乙之語言理解與表達都有正向的進步，可不須額外協助即能完成口語指令的內容，能使用具連接詞的完整句與成人分享自己經歷的事情，並能夠看著自己創作的圖畫描述細節，但在空間概念、時間順序較抽象的詞彙，仍會有混淆的狀況。個案乙在語言理解能力提升之後，也連帶改善拿取他人物品的行為，現已能接受他人共同進行平行遊戲，雖然仍不擅長與同儕溝通解決問題，但已明顯降低與同儕爭執的頻率。

四、結論與建議

(一) 結論

1. 互動式電子繪本對發展遲緩幼兒的語言理解及口語表達具立即正向成效。
2. 互動式電子繪本對發展遲緩幼兒的語言理解及口語表達具不同程度維持成效
3. 互動式電子繪本教學的教學目標、教學流程，能依據研究參與者的語言需求所設計，並且對其語言能力有不同程度的正向助益，對於在不同情境下也易於實施。

故綜合上述可知，家長與班級教師對於互動式電子繪本之發展遲緩幼兒語言能力的看法具社會效度。

(二)建議

1.未來研究建議

- (1)研究參與者可擴至其他階段或障礙類別
- (2)自變項可調整其互動程度或應用於其他領域的學習
- (3)擴大至小組或團體情境進行研究
- (4)預備個案流失時的解決方案
- (5)依據介入方案的特性選擇研究參與者

2.實務建議

- (1)依據設計之教學流程進行課程
- (2)隨時觀察研究參與者的能力變化與情緒
- (3)重複的閱讀有助於語言理解與表達

受限篇幅參考文獻請洽通訊作者

通訊作者：黃玉枝

ychuang@mail.nptu.edu.tw

09 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係研究

石夢良 李靈巧 施茵茹
嶺南師範學院教育科學學院

摘要

本研究旨在探討聽覺障礙高中生的自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係，採用《自我同一性量表》、《生涯成熟度量表》和《自尊量表》對廣東省四所特殊學校中的 101 名聽障高中生進行問卷調查。結果發現：聽障高中生自尊可以直接預測生涯成熟度；也通過自我同一性起間接預測作用；聽障高中生自我同一性在自尊與生涯成熟間起部分中介作用。

關鍵字：聽覺障礙高中生、生涯成熟度、自尊、自我同一性

壹、緒論

中國大陸自中共十八大以來，高度重視特殊教育。在《“十四五”特殊教育發展提升行動計畫》中特別強調特殊教育的“兩頭延伸”與“普惠發展”，提出要完善面向殘疾人的職業教育專業設置，幫助殘疾學生提高就業創業能力，切實做好殘疾學生教育與就業銜接（中華人民共和國教育部、國家發展改革委、民政部等，2022）。因此，身心障礙學生的生涯教育和職業教育成了特殊學校現在和未來的發展重點。然而絕大多數特殊教育學校進行的是無效生涯教育，使處於生涯探索的關鍵時期的聽障高中生對生涯感知、探索等都還處於懵懂與片面狀態（宋紅霞，2020）。Erickson (1980) 認為職業生涯發展對處於青少年時期的學生來說極其重要，它可以影響和發展自我同一性。中國大陸的特殊教育職業教育場域的身心障礙學生以聽障生佔絕大多數，他們也是目前能走入職場的主要障礙群體。探討聽障高中生的自我同一性水準，將有益於特殊教育學校有針對性的瞭解學生的身心發展情況和對將來生涯發展的規劃（馬翠霞，2019）。這個群體的學生因聽覺功能的限制，其認知、溝通等都和普通學生存在顯著差異，這種差異容易導致內心敏感的聽障生產生低自尊。有學者以普通大學生為研究對象，發現自我同一性是自尊與生涯成熟度的中介變量（陳京軍、許清華，2010），這裡的生涯成熟度代表生涯發展的高度水準。本研究想探討這種關係是否也存在於聽障高中生中，以期能通過進一步研究發現一些可行的支持策略幫助聽障學生提升生涯發展水準，完善生涯規劃課程設置，也為特教教師提供新的教學思路。

貳、文獻探討

一、生涯成熟度及其相關研究

生涯成熟可包括決策知識和決策態度（劉慧，2004）。聽覺障礙高中生若在理解生

涯決策自我知識和世界知識的同時，能夠意識到對自身決策的影響因素，從而做出適合自身的決策態度的準備程度，則說明其生涯成熟度是高的（林小娜，2019）。生涯成熟度的測量相對成熟，其中劉慧（2004）修編的生涯成熟度測量問卷應用廣泛，該問卷共30題，分生涯決策態度和生涯決策知識兩個維度，信效度良好。對於生涯成熟的影響因素，研究者們通過研究發現多方面因素會對其造成影響，如人口學變數、職業自我效能、心理、家庭和社會支持等（李亞真，2005；杜文新，2008）。高中學生生涯成熟的發展處於發展關鍵階段，通過適當的教育，可以促進他們對生涯的認知，提高生涯成熟度（劉濤，2019）。

二、自尊及其相關研究

自尊是一個人心理健康發展的一個重要指標，在對它的界定上，有學者強調認知評價維度（James, 1983），也有學者強調情感體驗維度，本研究採納以認知評價與情感體驗相結合的界定（Mruk, 2018），認為自尊是個體在社會環境的比較過程中，所得到的關於自我價值的評價和體驗。

對於自尊的測量主要分兩個維度，內隱自尊和外顯自尊（蔡華儉，2003）。目前，學術界適用於青少年的自尊測量工具有三個。大陸地區目前常用的自尊測量工具主要有三，即魏運華（1997）的《兒童自尊量表》、黃希庭等人（1998）的《青少年學生自我價值感量表》，以及Rosenberg（1965）的《自尊量表》。嚴吉菲、薑瑞玥等人發現與健聽生比較，聽障生的外顯性自尊水準明顯較低（嚴吉菲、譚和平，2006；薑瑞玥、劉曉瑜，2015），而內隱自尊則顯著高於健聽生（趙曼，2014）。因內隱自尊測量相對困難，本研究著重探討的是聽障生的外顯自尊。

三、自我同一性及其相關研究

同一性最早由美國心理學家Eriksen於1963年提出。他認為自我同一性能提供過去、現在及未來的主觀一致感和連續感，提供組織和整合不同行為的框架，為社會比較提供基礎，給個體明確的價值觀、目標和信念以及生活的方向、目的和意義（Erikson, 1963）。此後，眾多學者對自我同一性進行了研究。如日本學者加藤厚（1983）提出自我同一性的三個維度，分別是過去的危機、現在的自我投入及未來的自我投入願望。有研究發現，不良的自我同一性狀態與大學生的社交障礙有著密切的關係，自我同一性可以顯著預測其社會適應，並通過自我適應間接影響其人際適應（黃華華，劉少英，徐芬，2014），間接說明自我同一性會影響個體的生涯成熟發展。自我同一性的發展受教師、學校教育方式、夥伴關係、團體交往、年齡等諸多因素的影響（馬翠霞，2019；陳曉美等人，2012），且聽障高中生和一般高中生的自我同一性發展卻存在明顯差別（張日昇、陳香，2001）。

四、自尊、自我同一性和生涯成熟度三者的關係研究

自尊是個人對自己的價值的一種表現，能反映客觀的自我，而自我同一性是對自己的深入瞭解，兩者有著非常緊密地聯繫。首先，自尊與自我同一性的達成之間有顯著正相關（葉景山，2006），自我同一性是自尊和心理健康之間的仲介變項（張揚，2016）。

同時，自尊也是影響生涯成熟度的重要變項，並且高自尊可以顯著預測個案的高生涯成熟度，因此可以依據自尊水準擬定相應輔導策略來提高生涯成熟度（陳京軍、許清華，2010；Seo & Kim, 2019; Kammeyer-Mueller & Judge, 2008）。而自我同一性同樣與生涯發展有著密切的關係。如 Taveira 和 Moreno (2003)指出自我同一性對生涯探索有重要作用（2003），尤其是高中階段，生涯發展與自我同一性有明顯的正相關（馬翠霞，2019），並且自我同一性達成，能有效推動學生生涯成熟度的發展（曹可莉，2018；陳紅，2016）。

綜上所述，自尊、自我同一性與生涯成熟度三者關係緊密。考慮到人們常會假設聽力受損的人在自尊方面遇到更多困難，因為他們經常面臨多種挑戰，例如：言語和語言延遲、溝通問題（劉慧，2004），這些問題可能會損害他們的自尊水準，從而導致例如不穩定的友誼和更多的欺凌（李亞真，2005；杜文新，2008）。實在有必要深入瞭解影響聽障這個群體生涯發展的關鍵因素，以提供生涯輔導與教學之參考。

參、研究方法

一、研究對象

本研究對象為廣東省特殊教育學校高一至高三聽覺障礙在讀高中生，通過紙質版問卷和“問卷星”小程序進行匿名發放，最後回收有效問卷 101 份，基本情況如表 1 所示。

表 1 研究對象基本資料（N=101）

人口學變數	變數分類	人數	占比（%）	總計
性別	男	43	42.6	101
	女	58	57.4	
家庭所在地	城市	29	28.7	101
	農村	72	71.3	
年級	高一	43	42.6	101
	高二	44	43.6	
	高三	14	13.9	
是否佩戴助聽器或人工耳蝸	是	40	39.6	101
	否	61	60.4	
是否擔任過班幹部	是	51	50.5	101
	否	50	49.5	
人際交往	較差	2	2.0	101
	一般	55	54.5	
	很好	44	43.6	
學業成績	很好	9	8.9	101
	一般	70	69.3	
	較差	22	21.8	

二、研究工具

《生涯成熟度量表》。採用劉慧于 2004 年修編的《生涯成熟度量表》，共 30 題，其中包括 12 題生涯決策知識和 18 題生涯決策態度，其信效度良好，在本研究中總量表的 α 系數為 0.835，分量表的分別為 0.670 和 0.791。探索性因素分析抽取出兩個公共因數，均能解釋變異數 50% 以上，各項目因數載荷量也都在 0.5 以上，說明結構效度良好。

《自尊量表》。參考 Rosenberg 編制的《自尊量表》，共 10 題。在本研究中 α 信度系數為 0.719。

《自我同一性量表》。採用日本學者加藤厚在 1983 年編制的、國內學者張日昇在 1989 年修訂的《自我同一性量表》，共 12 題，由現在自我投入、過去的危機和將來自我投入的願望三維度組成。在原文獻裡各維度的內部一致性信度為 0.65 至 0.84。本研究重新測得的聽障高中生《自我同一性量表》 α 系數為 0.871，同樣抽取了三個公共因數，累計貢獻率為 69.04%，各項目因數載荷量均在 0.5 以上。

三、資料分析與處理

採 SPSS 26.0 軟體進行數據分析，先對樣本數據進行描述統計，再通過獨立樣本 t 檢驗、單因素方差分析法來分析聽障高中生的生涯成熟度、自尊、自我同一性在人口學變項上的差異情形，以及用 Pearson 相關性分析檢驗各變項的相互關係。

肆、研究結果與分析

一、自尊、自我同一性和生涯成熟度的總體情況

對聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的整體描述，結果顯示聽障高中生的《生涯成熟度量表》的總分均值與分量表均值在 3.04 以上，《自我同一性量表》的總分均值與分量表均值在 3.71 以上，也就是聽障高中生這兩個變項保持中上水準，而《自尊量表》的均值為 2.71，相對較弱。具體見表 2。

表 2 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的總體情況 (N=101)

變數	維度	樣本數	均值	標準差
生涯成熟度	總分	101	3.15	0.48
	生涯決策知識	101	3.04	0.49
	生涯決策態度	101	3.09	0.43
自我同一性	總分	101	3.88	0.53
	現在自我投入	101	4.00	0.80
	過去的危機	101	3.71	0.56
	未來自我投入的願望	101	3.94	0.66
自尊		101	2.71	0.36

二、自尊、自我同一性和生涯成熟度在人口學變項上的差異情形

(一) 在性別上的差異情形

通過獨立樣本 *t* 檢驗，資料顯示，聽障高中生生涯成熟度在生涯決策知識維度與總分上無明顯性別差異，但在生涯決策態度上有顯著性差異，其中女生分高，男生分低。聽障高中生的自我同一性各維度與總分上均無明顯性別差異。《自尊量表》也是總體上未表現顯著性別差異。具體見表 3。

表 3 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在性別上的差異

維度	性別	樣本數 <i>n</i> = 101	M	SD	<i>t</i>	<i>P</i>
生涯決策知識	男	43	3.09	0.41	-1.213	0.228
	女	58	3.20	0.52		
生涯決策態度	男	43	2.93	0.49	-2.046*	.043
	女	58	3.13	0.47		
生涯成熟度 (總分)	男	43	2.99	0.38	-1.930	.056
	女	58	3.16	0.45		
現在的自我投入	男	43	3.90	0.79	-1.031	.305
	女	58	4.07	0.80		
過去的危機	男	43	3.58	0.56	-1.967	.052
	女	58	3.80	0.54		
未來自我投入的願望	男	43	3.83	0.50	-1.516	.133
	女	58	4.02	0.75		
自我同一性 (總分)	男	43	3.77	0.41	-1.905	.060
	女	58	3.96	0.59		
自尊 (總分)	男	43	2.71	0.36	0.152	.879
	女	58	2.70	0.36		

注：* 代表 $P < .05$ 。

(二) 在戶籍所在地上的差異情形

通過獨立樣本 *t* 檢驗，結果發現，不同戶籍所在地的聽障高中生在自尊、自我同一性和生涯成熟度總分及各維度均無明顯差異。

(三) 在年級上的差異

聽障高中生生涯決策知識和生涯成熟度總分上有明顯的年級差異，而生涯決策態度上沒有明顯的差異。事後檢驗發現，聽障生高三年級的生涯成熟度水準顯著高於高二。自我同一性總分上有顯著年級差異，但在三個維度上無明顯差異。事後檢定發現，總分上聽障高二生的自我同一性發展水準顯著高於高一。自尊總分在年級上有明顯差異。LSD 事後多重檢驗可知，高三聽障生的自尊明顯高於高一和高二。見表 4。

表 4 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在年級上的差異

維度	年級	樣本數 <i>n</i> = 101	M	SD	<i>F</i>	<i>P</i>	事後 檢驗
生涯決策知識	A	43	3.01	0.29	4.296*	.016	C>B>A
	B	44	3.22	0.47			
	C	14	3.39	0.78			
生涯決策態度	A	43	2.94	0.43	2.072	.131	
	B	44	3.08	0.46			
	C	14	3.23	0.68			
生涯成熟度 (總分)	A	43	2.97	0.32	3.616*	.031	C>A
	B	44	3.14	0.39			
	C	14	3.29	0.70			
現在自我投入	A	43	3.80	0.75	2.673	.074	
	B	44	4.19	0.70			
	C	14	3.98	1.08			
過去的危機	A	43	3.57	0.59	2.373	.098	
	B	44	3.82	0.56			
	C	14	3.76	0.35			
未來自我投入的 願望	A	43	3.80	0.58	1.866	.160	
	B	44	4.01	0.70			
	C	14	4.14	0.75			
自我同一性 (總分)	A	43	3.72	0.48	3.443*	.036	B>A
	B	44	4.01	0.51			
	C	14	3.96	0.65			
自尊 (總分)	A	43	2.63	0.29	5.160**	.007	C>A, B
	B	44	2.69	0.35			
	C	14	2.97	0.44			

注：* 代表 $P < .05$ ，** 代表 $P < .01$ 。

(四) 是否佩戴聽力輔具上的差異情形

通過獨立樣本 *t* 檢驗, 結果發現, 是否佩戴助聽器或人工耳蝸對聽障高中生的自尊、自我同一性和生涯成熟度總體並無明顯差異, 只是在自我同一性的在現在《自我投入分量表》上差異明顯。具體見表 5。

表 5 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在佩戴輔具上的差異

維度	輔具	樣本數 <i>n</i> = 101	M	SD	<i>t</i>	<i>P</i>
生涯決策知識	是	40	3.14	0.48	-0.177	.860
	否	61	3.16	0.49		
生涯決策態度	是	40	3.04	0.52	-0.079	.937
	否	61	3.05	0.47		
生涯成熟度 (總分)	是	40	3.08	0.46	-0.132	.896
	否	61	3.09	0.42		
現在的自我投入	是	40	4.20	0.69	2.103*	.038
	否	61	3.86	0.84		
過去的危機	是	40	3.79	0.39	1.291	.200
	否	61	3.65	0.64		
未來自我投入的願望	是	40	3.99	0.65	0.650	.517
	否	61	3.90	0.67		
自我同一性 (總分)	是	40	3.99	0.49	1.738	.085
	否	61	3.81	0.54		
自尊 (總分)	是	40	2.77	0.35	1.364	.176
	否	61	2.67	0.35		

注：* 代表 $P < .05$ 。

(五) 在班級角色上的差異

是否擔任過班幹部對聽障高中生生涯成熟度沒有顯著影響，但有班幹部經歷的聽障高中生其生涯成熟度水準高於其他學生。是否擔任過班幹部對聽障高中生自我同一性總體無明顯差異，但在過去的危機維度上有明顯差異。自尊總分當過班幹的顯著高於未當過班幹的學生，見表 6。

表 6 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在擔任班幹上的差異

維度	班幹	樣本數 <i>n</i> = 101	M	SD	<i>t</i>	<i>P</i>
生涯決策知識	是	51	3.23	0.57	1.705	.091
	否	50	3.07	0.34		
生涯決策態度	是	51	3.06	0.53	0.403	.688
	否	50	3.02	0.45		
生涯成熟度 (總分)	是	51	3.13	0.49	1.022	.309
	否	50	3.04	0.36		

續表

維度	班幹	樣本數 <i>n</i> = 101	M	SD	<i>t</i>	<i>P</i>
現在的自我投入	是	51	4.05	0.91	0.649	.518
	否	50	3.95	0.67		
過去的危機	是	51	3.84	0.54	2.512*	.014
	否	50	3.57	0.54		
未來自我投入的願望	是	51	4.03	0.74	1.441	.153
	否	50	3.84	0.56		
自我同一性 (總分)	是	51	3.97	0.58	1.805	.074
	否	50	3.79	0.45		
自尊 (總分)	是	51	2.80	0.42	2.871**	.005
	否	50	2.61	0.25		

注：* 代表 $P < .05$ ，** 代表 $P < .01$ 。

六、在學習成績上的差異情形

不同學習成績的聽障高中生，其生涯成熟度總分和生涯決策知識維度均存在顯著差異。在自我同一性發展上，自我投入維度和自我同一性總分上不同學業表現也均有顯著差異性，從大到小依次是成績較差、成績一般和成績很好。自尊在該變項上也存在顯著差異，成績較差的聽障高中生其自尊程度顯著高於成績很好和一般的聽障高中生。具體見表 7。

表 7 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在學習成績上的差異

維度	成績	樣本數 <i>n</i> = 101	M	SD	<i>F</i>	<i>P</i>	事後檢驗
生涯決策知識	A	9	2.98	0.35	4.595*	.012	C>A, B
	B	70	3.10	0.41			
	C	22	3.41	0.63			
生涯決策態度	A	9	2.71	0.53	2.434	.093	
	B	70	3.06	0.42			
	C	22	3.12	0.64			
生涯成熟度 (總分)	A	9	2.82	0.40	3.228*	.044	C>A
	B	70	3.07	0.36			
	C	22	3.24	0.59			
現在的自我投入	A	9	3.05	1.02	8.351***	.000	B, C>A
	B	70	4.05	0.66			
	C	22	4.22	0.86			
過去的危機	A	9	3.55	0.77	1.391	.254	
	B	70	3.68	0.50			
	C	22	3.87	0.62			

續表

維度	成績	樣本數 <i>n</i> = 101	M	SD	<i>F</i>	<i>P</i>	事後檢驗
現在的自我投入	A	9	3.05	1.02	8.351***	.000	B, C>A
	B	70	4.05	0.66			
	C	22	4.22	0.86			
過去的危機	A	9	3.55	0.77	1.391	.254	
	B	70	3.68	0.50			
	C	22	3.87	0.62			
未來自我投入的 願望	A	9	3.80	0.49	2.983	.055	
	B	70	3.86	0.60			
	C	22	4.23	0.81			
自我同一性 (總分)	A	9	3.47	0.54	5.168**	.007	C>B>A
	B	70	3.86	0.46			
	C	22	4.11	0.63			
自尊 (總分)	A	9	2.61	0.24	4.477*	.014	C>A, B
	B	70	2.66	0.31			
	C	22	2.90	0.47			

注：* 代表 $P < .05$ ，*** 代表 $P < .001$ 。

二、聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係分析

(一) 自我同一性和生涯成熟度的相關分析

生涯成熟度各項維度及總分與自我同一性維度及總分均呈顯著正相關。說明自我同一性發展好的聽障高中生，其生涯成熟度的水準越高，見表 8。

表 8 聽障高中生自我同一性和生涯成熟度的 Pearson 相關性分析

維度 1 \ 維度 2 相關係數	現在的 自我投入	過去的危機	未來自我投入 的願望	自我同一性 總分
	生涯決策知識	.396**	.237**	.257**
生涯決策態度	.346**	.275*	.324**	.404**
生涯成熟度總分	.410**	.291*	.333**	.446**

注：* 代表 $P < .05$ ，** 代表 $P < .01$ 。

(二) 自尊與自我同一性的相關分析

從總分上看，自我同一性與自尊呈顯著正相關。除了過去的危機外，自尊與自我同一性的其他兩個維度也呈顯著正相關。說明聽障高中生的自尊越高，其自我同一性的發展狀況越好，見表 9。

表 9 聽障高中生自尊和自我同一性的 Pearson 相關性分析

變數 1 \ 變數 2 相關係數	現在的 自我投入	過去的危機	未來自我投入 的願望	自我同一性 總分
	自尊總分	.269**	.152	.204*

注：* 代表 $P < .05$ ，** 代表 $P < .01$ 。

(三) 自尊與生涯成熟度的相關分析

從總分上看，聽障高中生自尊與生涯成熟度呈顯著正相關，說明聽障高中生的自尊水準愈高，其生涯成熟度也愈高。同時，自尊總分與生涯決策知識也有顯著正相關，見表 10。

表 10 聽障高中生自尊和生涯成熟度的 Pearson 相關性分析

變數 1 \ 變數 2 相關係數	生涯決策知識	生涯決策態度	生涯成熟度總分
	自尊總分	.530**	.186

注：** 代表 $P < .01$ 。

(四) 三個變項相互影響路徑的分析

根據相關分析和回歸分析檢驗出，聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度兩兩之間有顯著性，符合仲介效應檢驗的先決條件。為進一步研究自尊、自我同一性和生涯成熟度的內在關係，本研究通過前面的文獻探討和相關研究，運用溫忠麟等人所提出的仲介檢驗程式，探討自我同一性的仲介效應（溫忠麟、張雷、侯傑泰等，2004）。

檢驗前，要對自尊和自我同一性以及生涯成熟度的總分進行中心化處理，並進行仲介效應檢驗，分為三步：第一步檢驗自尊對生涯成熟度的預測顯著性（c）。回歸分析得出，回歸係數為 0.437，預測效果顯著。第二步檢驗自尊與自我同一性（a）、自我同一性和生涯成熟度（b）。得出回歸係數 a 為 0.404，b 係數為 0.308，且 a、b 係數都顯著。第三步以自尊和自我同一性為預測變數、生涯成熟度為因變數進行檢驗（c'），得出回歸係數 c' 為 0.312，該係數顯著。

自尊對生涯成熟度的回歸係數 c 為 0.437，預測顯著，符合仲介假設。自尊對仲介變項自我同一性的回歸係數 a 為 0.404，是顯著的。當自尊和自我同一性作為預測變項進入方程時，回歸係數 b 為 0.308，回歸係數 c' 為 0.312，是顯著的。但結果顯示自尊對生涯成熟度的回歸係數 c' 顯著下降。表明自我同一性在聽障高中生自尊和生涯成熟度間存在部分仲介作用。直接效應占總效應的 71.55%，仲介效應占總效應的 28.44%，如表 11 所示。

表 11 總效應、直接效應和仲介效應分解表

效應類型	效應值	標準誤	95% 置信區間		相對效應值
			下限	上限	
總效應	0.436	0.114	0.083	0.790	
直接效應	0.312	0.109	0.095	0.529	71.55%
仲介效應	0.124	0.059	0.016	0.244	28.44%

由表 11 可知，自我同一性在自尊和生涯成熟度之間起到了部分仲介作用，其仲介模型圖如圖 1 所示。

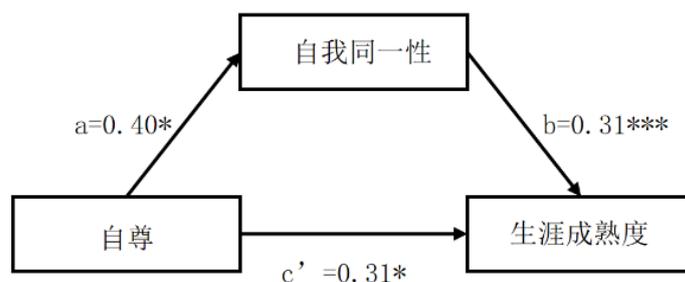


圖 1 仲介模型圖

注：* 代表 $P < .05$ ，*** 代表 $P < .001$ 。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 聽障高中生的生涯成熟度處於中等水準。聽障高中生生涯成熟度在性別、戶籍、佩戴輔具、擔任班幹部和人際關係方面不存在顯著差異，在年級和學業成績上有明顯差異。年級越高、學業成績越好則生涯成熟度水準越高。

(二) 處於“同一性擴散地位”的聽障高中生有 72.27%，是在低自我同一性階段。其在性別、戶籍、佩戴輔具、擔任班幹部和人際關係方面不存在顯著差異，在年級和學業成績上差別明顯。高二年級和成績較差的聽障高中生，其自我同一性水準較高。

(三) 聽障高中生自尊處於中等水準。聽障高中生自我同一性在性別、戶籍、佩戴輔具和人際關係方面不存在顯著差異，在年級、擔任班幹部和學業成績上差別明顯。聽障高三生明顯高於高二和高一。擔任過班幹的聽障高中生其自尊水準高於沒有擔任過班幹的聽障高中生。在學習成績上，成績較差的聽障高中生其自尊程度顯著高於成績很好和成績一般的聽障高中生。

(四) 聽障高中生自尊、自我同一性與生涯成熟度三者之間兩兩存在顯著正相關關係。

(五) 自我同一性在自尊與生涯成熟度的關係中起到部分仲介作用。

二、建議

高中階段是學生通過認識自己和思考未來發展，同時開始進行自我探索與驗證的時期，聽障高中生也不例外。針對本研究的發現，提出以下幾點參考性建議：

(一) 學校方面

生涯成熟度存在顯著的年級差異，提示我們要盡早開設生涯輔導課程，不是到了八年級才開始做相關輔導。

針對自尊水準較低的情況，需要從多方面來提升學生自信。如適時提供成功機會，增加自信水準；加強自我認知的心理健康教育課程，讓學生更多積極的自我認知，培養正向思維習慣。

(二) 教師方面

重視學生自身的感受，理解與給予充足時間和空間，允許他們輕鬆進入自我探索階段。老師則在此基礎上引導他們獨立設定適宜目標、完成目標，培增強心理穩定性，在堅定的信念中肯定自己，提高自尊水準。而在輕鬆愉快的環境中探尋自我，並找到自信，提高對未來的期盼值，增加生涯成熟度水準。

參考文獻：

- 中華人民共和國教育部、國家發展改革委、民政部、財政部、人力資源社會保障部、國家衛生健康委、中國殘聯（2021年12月31日）。國務院辦公廳關於轉發教育部等部門「十四五」特殊教育發展提升行動計劃的通知。國務院。
https://www.gov.cn/zhengce/content/2022-01/25/content_5670341.htm
- 加藤厚（1983）。大學生自我同一性諸相及其構造。《教育心理學研究》，31，3120-3130。（日語）
- 杜文新（2008）。碩士研究生職業成熟度的問卷編制及相關因素探討 [未出版之碩士論文]。上海師範大學。
- 李亞真（2005）。大學生生涯發展的相關因素研究 [未出版之碩士論文]。福建師範大學。
- 宋紅霞（2020）。高中生自我同一性、成就動機與職業成熟度的關係 [未出版之碩士論文]。西北師範大學。
- 林小娜（2019）。體驗式團體輔導對高中生生涯成熟度的幹預研究 [未出版之碩士論文]。廈門大學。
- 馬翠霞（2019）。高中生自我同一性、積極心理資本與生涯發展的關係研究 [未出版之碩士論文]。河北師範大學。
- 陳京軍、許清華（2010）。大學生自尊與生涯成熟：自我同一性的仲介作用。《中國臨床心理學雜誌》，18（3），372-373，376。
- 陳紅（2016）。高一學生自我同一性、多元幸福感和職業成熟度的關係研究 [未出版之碩士論文]。浙江大學。
- 陳曉美、羅紅格、耿彤瑤、郭永芳、趙顯超（2012）。醫學院校大學生師生關係與自我認同感的相關研究。《中國健康心理學雜誌》，20（8），1267-1268。
- 曹可莉（2018）。高中生自我同一性、人際適應與職業成熟度的關係及其幹預研究 [未出版之碩士論文]。上海師範大學。
- 張日昇、陳香（2001）。青少年的發展課題與自我同一性——自我同一性的形成及其影響因素。《河北大學學報（哲學社會科學版）》，26（1），11-16。

- 張揚 (2016)。大學生自尊與心理健康—自我同一性的仲介作用 [未出版之碩士論文。湖南師範大學。
- 黃希庭 (1998)。青年學生自我價值感量表的編制。心理科學, 4, 289-292.
- 葉景山 (2006)。大學生自我同一性、自尊與心理健康的相關研究。中國學校衛生, 27 (10), 896-897。
- 楊靜 (2011)。青少年的發展課題與自我同一性的建構。知識經濟, 14, 79-98.
- 趙曼 (2014)。基於 IRAP 的聽障高中生與健聽高中生自尊的對比 [未出版之碩士論文]。瀋陽師範大學。
- 蔡華儉 (2003)。內隱自尊效應及內隱自尊與外顯自尊的關係。心理學報, 35 (6), 796-801。
- 劉慧 (2004)。中學生職業成熟度發展特點研究 [未出版之碩士論文]。西南師範大學。
- 劉濤 (2019)。高中生職業生涯教育與心理健康的相關研究。國際公關, 2019 (7), 245-246, 248.
- 薑瑞玥、劉曉瑜 (2015)。聽障大學生自尊的調查研究。綏化學院學報, 2015 (1), 59-62。
<https://doi.org/10.3969/j.issn.2095-0438.2015.01.017>
- 魏運華 (1997)。自尊的結構模型及兒童自尊量表的編制。心理發展與教育, 1997 (3), 31-38。
- 嚴吉菲、譚和平 (2006)。聾高中生與普通高中生自尊比較研究。中國特殊教育, 2006 (8), 55-60。
<https://doi.org/10.3969/j.issn.1007-3728.2006.08.012>
- Erickson, G. L. (1980). Children's viewpoints of heat: A second look. *Science Education*, 64(3), 323-336. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/sce.3730640307>
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. Norton.
- James, W. (1983). *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*. Harvard University Press.
- Kammeyer-Mueller, J. D., & Judge, T. A. (2008). A quantitative review of mentoring research: Test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 269-283.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.09.006>
- Mruk, C. J. (2018). *Feeling good by doing good: A guide to authentic self-esteem and well-being*. Oxford University Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Seo, J., & Kim, M. (2019). A prediction model of factors related to career maturity in Korean high school students. *Child Health Nursing Research*, 25(2), 95-102.
- Taveira, M. D. C., & Moreno, M. L. R. (2003). Guidance theory and practice: The status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31(2), 189-208.
<https://doi.org/10.1080/0306988031000102360>

10 廣東省特殊教育教師對融合教育態度調查研究

杞昭安

嶺南師範學院教育科學院、廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室

摘要

本研究旨在融合教育的推行發展現況，以問卷調查廣東省現職特殊教育教師的看法，結果有 194 位教師回應。結果摘要如下：

- 一、廣東省特殊教育教師認為普通學校招收融合生的類別是：(一) 注意力不足/過度活躍症和 (二) 特殊學習困難學生與肢體傷殘學生。主要是普通教育教師處理特殊學習需求學生時，將會遇到最困難的是：(一) 缺乏足夠時間照顧融合生、(二) 專業支持人員不足、(三) 針對融合生需要的教材不足、(四) 日常教學進度受到影響，以及 (五) 學校相關設備不足。
- 二、特殊教育教師認為目前教師接受特殊學習需求培訓，但最困難的原因是：(一) 教師工作繁忙無暇接受在職培訓、(二) 培訓課程不夠深入、(三) 無法應付實際需要、(四) 培訓課程缺乏應用實踐的內容，以及 (五) 學校的行政安排難以配合。
- 三、有五分之一特殊教育教師對國內推行融合教育的現況、支援服務、學生的學習表現感到滿意。
- 四、有四分之一特殊教育教師對國內融合教育中教師的態度和教學、學生的人際關係與社會適應感到滿意。
- 五、有三分之一特殊教育教師對目前國內融合教育的法令和制度感到滿意。
- 六、有五成多特殊教育教師認為現階段的融合教育就是隨班就讀；但不認為現階段的融合教育就是指資源教室設置；不贊成目前特殊教育學校的特殊教育指導中心足以滿足巡迴輔導的需求。
- 七、六成多特殊教育教師認為推動融合教育可以讓特殊教育學校的需求減緩；但融合生阻礙班內其他同學的學習進度。
- 八、有八成多特殊教育教師認為現時還沒有清晰的融合教育政策；贊成開設特殊教育需要統籌主任一職。
- 九、有九成以上特殊教育教師贊成減少教師上課時數，改善師生比例；推行融合教育的支持措施最重要是加強專業人員的支持；贊成提供支持鼓勵教師接受融合教育的培訓；特殊教育需要統籌主任應納入常額編制；特殊教育需要統籌主任應納入常額編制；增加心理學專業人員的資源，讓學校得到足夠的相關支持；提供針對各類融合生需要的教材；加強融合及非融合生家長及公眾教育；認為推動融合教育可以讓特殊需求學生多一教育安置模式；但教育心理學專業人員可以到校支援情況不足；認為有教融合生的教師，會遇到最困難的是推行融合教育增加教師教學的困難。

關鍵字：特殊教育、融合教育、廣東省

壹、緒論

融合教育是相對於隔離教育，承繼 1970 年代美國的“回歸主流”教育思潮，將身心障礙的特殊學童與普通學童在一起學習，在普通班中獲得特別的支持，在最少限制的環境下，滿足他們的需求。融合是達到社會正義公平之道，融合可達成教育的基本價值，融合對學生與教育人員均有所裨益，人皆有其獨特性，應著重所能 (ability) 而非所不能 (disability)。透過差異教導多樣性 (teaching diversity through variety)，使能浮現，障礙少或減除。部分融合指特殊教育與普通教育平行運作，但密切合作。完全融合(full inclusion)則是徹底“特殊教育普通化”；不分障礙類別與程度，一律采單一的普通教育安置系統 (石夢良，2021)。

臺灣的特殊教育傳統上只有啟聰學校、啟明學校及啟智學校，融合教育實施之後的幾年，特殊教育學校學生人數遞減，台南啟聰、臺北啟聰學生數，從原來的 700 多名變成 300 名，特殊教育需求學生紛紛就近入學，特殊教育學校學生數減少教師變成超編，因此需要轉介到其他學校，或成立特殊教育中心，服務學區內普通學區內的特殊教育學生。而特殊教育學生到普通學校資源班、特教班或融合教育班就讀，又造成了普通教育教師的負擔，甚至因為媽媽入班陪讀，產生了親師溝通問題 (杞昭安，2002)。據 2015 年統計，全臺灣學前到大專共有 120,277 位身心障礙學生，有 113,921 位身障生就讀普通學校，占 94.72%；有 6,356 位身障生就讀特殊教育學校，占 5.28%。身心障礙大專生皆融合於大專各系科就讀，採特殊教育方案之實施。2015 年全臺灣 160 所大專校院，有 148 所學校設資源教室，占 92.5%。依身心障礙大學生之個別需求，撰寫個別化支援計畫 (individual support plan, ISP)，提供特教與支援服務。2015 年度全臺灣大專身心障礙學生 12,918 人，依序如下：1.學習障礙 (2,688)、2.肢體障礙 (2,394)、3.身體病弱 (1,375)、4.聽覺障礙 (1,230)、5.自閉症 (1,292)、6.情緒行為障礙 (988)、7.智能障礙 (937)、8.視覺障礙 (765)、9.其他障礙 (519)、10.多重障礙 (381)、11.腦性麻痺 (196) 及 12.語言障礙 (153) (杞昭安，2021)。

融合教育在香港推行了近二十年，但政策面仍有很多進步的地方。自融合教育推行後，不少有特殊學習需求學生到主流學校就讀，近年更有上升的趨勢，為一線教師帶來不少挑戰。平機會和立法會融合教育小組委員會曾先後就融合教育進行相關研究，引起公眾的關注；而政府亦於今年《施政報告》提出由關愛基金撥款在主流學校開設特殊教育需要統籌主任一職，專責統籌校內融合教育。為瞭解現時學校推行融合教育的情況，以及教師處理特殊學習需求學生個案時所面對的困難，教聯會於當年 6 月份向全港中小學發出問卷，兩週內收到 241 位在職教師回應，當中有 134 名中學教師及 78 名小學教師。香港教育工作者聯會于 2016 年 5 月 5 日之報告指出，依據調查教師對於融合教育的意見，受訪教師普遍認為學校招收融合生類別多，在處理特殊學習需求學生遇到不少困難，尤其是缺乏足夠時間照顧融合生，而融合生對日常教學進度亦帶來負面影響。部份教師對處理融合生個案的信心不足，很大程度是由於缺乏相關的培訓；調查顯示大部份教師表示工作繁忙，以致無暇接受相關的在職培訓。整體而言，受訪教師認為香港學校未能有效地推行融合教育，並表示政府對有關政策的支持不足，特別在人手資源和校本專業支持兩方面。在現有校本教育心理服務下，每名教育心理學專業人員需要同時服務 6 至 10 所學校，平均每月只能到訪各校 2 至 3 次，根本未能應付學校的需求 (杞昭安，2023)。

近幾年大陸地區融合教育如火如荼的展開，廣東省資源教師、融合教育的培訓源源不斷。但目前國內融合教育的實施現況如何，相關的研究不多，因此本文從特殊教育教師的觀點，

來探討國內融合教育的發展與困境。

貳、研究方法

一、研究架構

首先透過文獻探討，收集融合教育相關資料，做為探討融合教育發展指標之依據，本研究架構圖（如圖 1）。

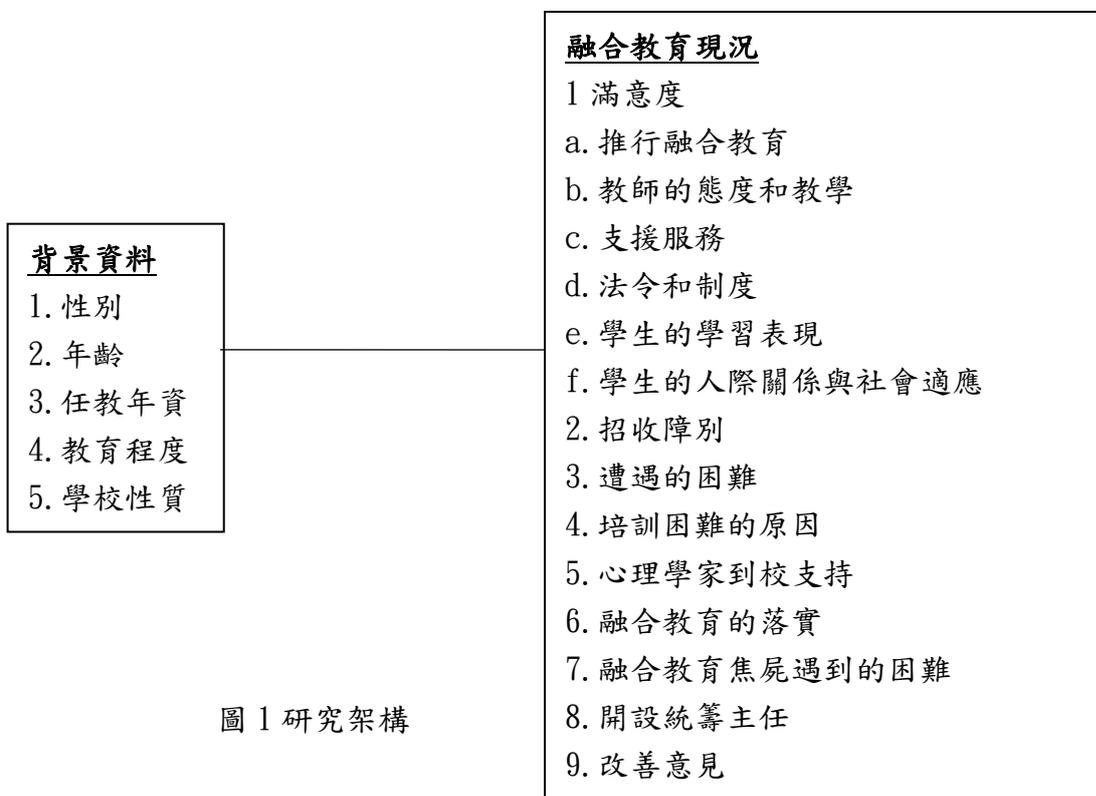


圖 1 研究架構

二、研究對象

本研究以廣東省教師為對象。填答人數總共 194 名，如表 1。

表 1 研究對象基本資料

性別	人數	百分比
男性	23	11.86
女性	171	88.14
年齡		
20-30 歲	142	73.2
31-40 歲	16	8.25
41-50 歲	27	13.92
50 歲以上	9	4.64
任教年資		
1-5 年	136	70.1
6-10 年	14	7.22
11-20 年	12	6.19
20 年以上	32	16.49
任教學校性質		
培智學校	81	41.75
綜合類特殊教育學校	59	30.41
普通學校資源班	54	27.84
教育程度		
專科	4	2.06
大學	169	87.11
大學以上	21	10.82
整體	299	100

三、研究工具

本研究採用香港教聯會「教師對融合教育的意見」和臺灣融合教育相關論文，編製成「廣東省教對融合教育態度」問卷。為因應兩岸習慣語以及用法上的差異，特地邀請大陸地區特殊教育教師協助潤飾，並採用「問卷星」編輯問卷。

四、資料統計與處理

問卷回收後以 SPSS 套裝軟體分析人數及百分比、以人數及百分比呈現特殊教育教師的觀點。

參、研究結果與討論

有關本研究之結果，詳見表 2 至表 26，以及各表之說明。

表 2 教師對國內推行融合教育的滿意度分析 N=194

對國內推行融合教育的滿意度	人數	百分比%
a.滿意	39	20.1
b.不太滿意	130	67.01
c.不滿意	19	9.79
d.非常不滿意	6	3.09
有效填寫人次	194	100

表 2 顯示，有 20.1%的教師對國內推行融合教育的現況感到滿意。

表 3 對於目前融合教育中教師的態度和教學現況滿意度分析 N=194

教師的態度和教學現況	人數	百分比%
a.滿意	51	26.29
b.不太滿意	120	61.86
c.不滿意	17	8.76
d.非常不滿意	6	3.09
有效填寫人次	194	100

表 3 顯示，有 26.29%的教師對國內融合教育中教師的態度和教學感到滿意。

表 4 對於目前融合教育中的支援服務現況滿意度分析 N=194

對於目前融合教育中的支援服務現況	人數	百分比%
a.滿意	42	21.65
b.不太滿意	118	60.82
c.不滿意	28	14.43
d.非常不滿意	6	3.09
有效填寫人次	194	100

表 4 顯示，有 21.65%的教師對目前融合教育中的支援服務現況感到滿意。

表 5 對於目前國內融合教育的法令和制度滿意度分析 N=194

融合教育的法令和制度	人數	百分比%
a.滿意	63	32.47
b.不太滿意	97	50
c.不滿意	26	13.4
d.非常不滿意	8	4.12
整體	194	100

表 5 顯示，有 32.47%的教師對目前國內融合教育的法令和制度感到滿意。

表 6 對於目前融合教育中學生的學習表現滿意度分析 N=194

融合教育中學生的學習表現現況	人數	百分比%
a.滿意	39	20.1
b.不太滿意	129	66.49
c.不滿意	22	11.34
d.非常不滿意	4	2.06
整體	194	100

表 6 顯示，有 20.1%的教師對於目前融合教育中學生的學習表現感到滿意。

表 7 對於目前融合教育中學生的人際關係與社會適應現況滿意度分析 N=194

學生的人際關係與社會適應	人數	百分比%
a.滿意	49	25.26
b.不太滿意	123	63.4
c.不滿意	18	9.28
d.非常不滿意	4	2.06
有效填寫人次	194	100

表 7 顯示，有 25.26%的教師對於目前融合教育中學生的人際關係與社會適應學習感到滿意。

表 8 認為普通學校招收融合生的類別哪幾種最適合(多選題) N=194

普通學校招收融合生的類別哪幾種最適合	人數	百分比%
a.注意力不足/過度活躍症	114	58.76
b.特殊學習困難	129	66.49
c.自閉症	63	32.47
d.言語障礙	87	44.85
e.情緒及行為問題	53	27.32
f.聽力障礙	85	43.81
g.智力障礙	67	34.54
h.視覺障礙	54	27.84
i.肢體傷殘	125	64.43
有效填寫人次	194	100

表 8 顯示，認為普通學校招收融合生的類別:注意力不足/過度活躍症、特殊學習困難學生和肢體傷殘學生。

表 9 認為普通教育教師處理特殊學習需求學生時將會遇到那些困難(多選題)

處理特殊學習需求學生時將會遇到那些困難	人數	百分比%
a.缺乏足夠時間照顧融合生	175	90.21
b.日常教學進度受到影響	142	73.2
c.針對融合生需要的教材不足	160	82.47
d.專業支持人員不足	173	89.18
e.班內融合生類別太多	77	39.69
f.個人的融合教育培訓不足	147	75.77
g.融合生家長不願與校方配合	99	51.03
h.學習支持津貼不足	100	51.55
i.學校相關設備不足	140	72.16
有效填寫人次	194	100

表 9 顯示，認為普通教育教師處理特殊學習需求學生時，將會遇到最困難的是缺乏足夠時間照顧融合生、專業支持人員不足、針對融合生需要的教材不足、日常教學進度受到影響、學校相關設備不足。

表 10 認為目前教師接受特殊學習需求培訓困難的原因(多選題) N=194

教師接受特殊學習需求培訓困難的原因	人數	百分比%
a.教師工作繁忙無暇接受在職培訓	165	85.05
b.學校的行政安排難以配合	111	57.22
c.有同工認為相關培訓課程時間不合適	76	39.18
d.培訓課程不夠深入，無法應付實際需要	140	72.16
e.培訓課程缺乏應用實踐的內容	140	72.16
f.個人的融合教育培訓不足	119	61.34
g.有教師不願參與相關培訓	69	35.57
有效填寫人次	194	100

表 10 顯示，認為目前教師接受特殊學習需求培訓，最困難的原因是教師工作繁忙無暇接受在職培訓、培訓課程不夠深入，無法應付實際需要、培訓課程缺乏應用實踐的內容、學校的行政安排難以配合。

表 11 認為目前教育心理學專業人員可以到校支援情況 $N=194$

教育心理學專業人員可以到校支援情況	人數	百分比%
a.很足夠	4	2.06
b.足夠	12	6.19
c.不足夠	109	56.19
d.很不足夠	66	34.02
e.沒有意見	3	1.55
有效填寫人次	194	100

表 11 顯示，有 90.21%認為教育心理學專業人員可以到校支援情況不足夠。

表 12 對於融合教育的落實情況的看法 $N=194$

融合教育的落實情況	人數	百分比%
a.推行融合教育增加學校行政的工作量	77	39.69
b.現時還沒有清晰的融合教育政策	159	81.96
c.政府為學校提供足夠的資源推行融合教育	95	48.97
d.政府為學校提供足夠的校本專業支援	67	34.54
e.普通學校整體上能有效地推行融合教育	55	28.35
有效填寫人次	194	100

表 12 顯示，有 81.96%認為現時還沒有清晰的融合教育政策。

表 13 認為作為一個有教融合生的教師，會遇到那些困難 $N=194$

有教融合生的教師，會遇到那些困難	人數	百分比%
a.推行融合教育增加教師教學的困難	175	90.21
b.融合生阻礙班內其他同學的學習進度	139	71.65
c.融合生和班內其他同學相處融洽	93	48.97
d.融合生在主流學校學習比在特殊學校更有效	73	37.63
有效填寫人次	194	100

表 13 顯示，90.21%認為有教融合生的教師，會遇到最困難的是推行融合教育增加教師教學的困難、71.65%認為融合生阻礙班內其他同學的學習進度。

表 14 期望協助學校推行融合教育的支持措施比較重要的有那些(多選題)

推行融合教育的支持措施比較重要	人數	百分比%
a.減少教師課節，改善師生比例	143	73.71
b.加強專業人員的支持	178	91.75
c.將特殊教育需要統籌主任納入常額編制	140	72.16
d.提供各類融合生需要的教學資源	155	79.9
e.加強融合家長的教育	136	70.1
f.提供支持鼓勵教師接受融合教育的培訓	147	75.77
g.加強公眾教育以提升對融合教育的瞭解	126	64.95
h.提高融合生的單位成本	74	38.14
i.按融合生類型分配到不同學校	94	48.45
j.適量增加特殊學校學生的學額	9	35.57
有效填寫人次	194	100

表 14 顯示，推行融合教育的支持措施最重要是加強專業人員的支持(91.75%)。

表 15 贊不贊成主流學校開設特殊教育需要統籌主任一職，納入常額編制專責統籌校內融合教育
N=194

開設特殊教育需要統籌主任一職	人數	百分比%
a.贊成	167	86.08
b.不贊成	3	1.55
c.沒意見	24	12.37
有效填寫人次	194	100

表 15 顯示，有 86.08%贊成開設特殊教育需要統籌主任一職。

表 16 贊不贊成減少教師課節，改善師生比例，讓教師騰出空間照顧融合生及加強相關的培訓
N=194

減少教師課節，改善師生比例	人數	百分比%
a.贊成	182	93.81
b.不贊成	3	1.55
c.沒意見	9	4.64
有效填寫人次	194	100

表 16 顯示，有 93.81%贊成減少教師課節，改善師生比例。

表 17 贊不贊成提供支持鼓勵教師接受融合教育的培訓，同時優化現有特殊學習需求的培訓課程，加強應用實踐的內容 N=194

提供支持鼓勵教師接受融合教育的培訓	人數	百分比%
a.贊成	188	96.91
b.不贊成	2	1.03
c.沒意見	4	2.06
有效填寫人次 280	194	100

表 17 顯示，有 96.91%贊成提供支持鼓勵教師接受融合教育的培訓。

表 18 贊不贊成特殊教育需要統籌主任應納入常額編制，以更有效地統籌校內融合教育的工作 N=194

特殊教育需要統籌主任應納入常額編制	人數	百分比%
a.贊成	187	96.39
b.不贊成	1	.52
c.沒意見	6	3.09
有效填寫人次	194	100

表 18 顯示，有 96.39%贊成特殊教育需要統籌主任應納入常額編制。

表 19 贊不贊成增加教育心理學專業人員的資源，讓學校得到足夠的相關支持 N=194

增加教育心理學專業人員的資源	人數	百分比%
a.贊成	187	96.39
b.不贊成	2	1.03
c.沒意見	5	2.58
有效填寫人次	194	100

表 19 顯示，有 96.39%贊成增加教育心理學專業人員的資源，讓學校得到足夠的相關支持。

表 20 贊不贊成提供針對各類融合生需要的教材，特別是過度活躍症、特殊學習困難及自閉症等三類融合生，以支持教師做好融合生的學與教

提供針對各類融合生需要的教材	人數	百分比%
a.贊成	185	96.39
b.不贊成	3	1.03
c.沒意見	6	3.09
有效填寫人次	194	100

表 20 顯示，有 96.39%贊成提供針對各類融合生需要的教材。

表 21 贊不贊成加強融合及非融合生家長及公眾教育，以提升他們對融合教育的瞭解。
N=194

加強融合及非融合生家長及公眾教育	人數	百分比%
a.贊成	187	96.39
b.不贊成	2	1.03
c.沒意見	5	2.58
有效填寫人次	194	100

表 21 顯示，有 96.39%贊成加強融合及非融合生家長及公眾教育。

表 22 你是否認為現階段的融合教育就是隨班就讀 N=194

現階段的融合教育就是隨班就讀	人數	百分比%
a.贊成	100	51.55
b.不贊成	84	43.3
c.沒意見	10	5.15
有效填寫人次	194	100

表 22 顯示，有 51.55%認為現階段的融合教育就是隨班就讀。

表 23 你是否認為現階段的融合教育就是指資源教室設置 N=194

現階段的融合教育就是指資源教室設置	人數	百分比%
a.贊成	78	40.21
b.不贊成	103	53.09
c.沒意見	13	6.7
有效填寫人次	194	100

表 23 顯示，有 53.09%教師不認為現階段的融合教育就是指資源教室設置。

表 24 你是否認為推動融合教育可以讓特殊需求學生多一教育安置模式多一種選擇
N=194

推動融合教育可以讓特殊需求學生多一教育安置模式	人數	百分比%
a.贊成	183	94.33
b.不贊成	5	2.58
c.沒意見	6	3.09
有效填寫人次	194	100

表 24 顯示，有 94.33%的教師認為推動融合教育可以讓特殊需求學生多一教育安置模式。

表 25 你是否認為您是否認為國內推動融合教育可以讓特殊教育學校的需求減緩
N=194

推動融合教育可以讓特殊教育學校的需求減緩	人數	百分比%
a.贊成	128	65.98
b.不贊成	55	28.35
c.沒意見	11	5.67
有效填寫人次	194	100

表 25 顯示，有 65.98%的教師認為推動融合教育可以讓特殊教育學校的需求減緩。

表 26 您是否認為國內推動融合教育，目前特殊教育學校的特殊教育指導中心足以滿足巡迴輔導的需求
N=194

目前特殊教育學校的特殊教育指導中心足以滿足巡迴輔導的需求	人數	百分比%
a.贊成	82	42.27
b.不贊成	103	53.09
c.沒意見	9	4.64
有效填寫人次	194	100

表 26 顯示，有 53.09%的教師不贊成目前特殊教育學校的特殊教育指導中心足以滿足巡迴輔導的需求。

綜合上述結果：

- 1.特殊教育教師認為普通學校招收融合生最適合為：肢體傷殘、注意力不足/過度活躍症、特殊學習困難。但香港教聯會調查結果為注意力不足/過度活躍症、特殊學習困難、自閉症。大陸為肢體障礙而香港為自閉症，是最大的差異。
- 2.普通教育教師處理特殊學習需求學生時，將會遇到的最大困難缺乏足夠時間照顧融合生和香港的調查一致。
- 3.教師接受特殊學習需求培訓困難的原因為：教師工作繁忙無暇接受在職培訓和香港調查一致。
- 4.融合教育要落實最重要的事項是，目前還沒有清晰的融合教育政策，但香港調查結果是推行融合教育增加學校行政的工作量。
- 5.香港教聯會提出主流學校開設特殊教育需要統籌主任一職，納入常額編制專案，獲得本問卷九成教師的認同。

肆、結論與建議

一、結論

- 1.廣東省教師認為普通學校招收融合生的類別是：a.注意力不足/過度活躍症、b.特殊學習困難學生和肢體傷殘學生。主要是普通教育教師處理特殊學習需求學生時，將會遇到最困難的是：a.缺乏足夠時間照顧融合生、b.專業支持人員不足、c.針對融合生需要的教材不

- 足、d.日常教學進度受到影響、e.學校相關設備不足。
- 2.教師認為目前教師接受特殊學習需求培訓，但最困難的原因是：a.教師工作繁忙無暇接受在職培訓、b.培訓課程不夠深入、c.無法應付實際需要、d.培訓課程缺乏應用實踐的內容、e.學校的行政安排難以配合。
 - 3.有五分之一教師對國內推行融合教育的現況、支援服務、學生的學習表現感到滿意。
 - 4.有四分之一教師對國內融合教育中教師的態度和教學、學生的人際關係與社會適感到滿意。
 - 5.有三分之一教師對目前國內融合教育的法令和制度感到滿意。
 - 6.有五成多教師認為現階段的融合教育就是隨班就讀；但不認為現階段的融合教育就是指資源教室設置；不贊成目前特殊教育學校的特殊教育指導中心足以滿足巡迴輔導的需求。
 - 7.六成多教師認為推動融合教育可以讓特殊教育學校的需求減緩；但融合生阻礙班內其他同學的學習進度。
 - 8.有八成多教師認為現時還沒有清晰的融合教育政策；贊成開設特殊教育需要統籌主任一職。
 - 9.有九成以上教師贊成減少教師課節，改善師生比例；推行融合教育的支持措施最重要是加強專業人員的支持；贊成提供支持鼓勵教師接受融合教育的培訓；特殊教育需要統籌主任應納入常額編制；特殊教育需要統籌主任應納入常額編制；增加教育心理學專業人員的資源，讓學校得到足夠的相關支持；提供針對各類融合生需要的教材；加強融合及非融合生家長及公眾教育；認為推動融合教育可以讓特殊需求學生多一教育安置模式；但教育心理學專業人員可以到校支援情況不足夠；認為有教融合生的教師，會遇到最困難的是推行融合教育增加教師教學的困難。

二、建議

- 1.目前大陸地區推行融合教育不遺餘力，且獲的了 27%教師的認可殊屬不易，但反之我們還有很大的進步空間，需要特殊教育工作夥伴一起來努力。
- 2.香港於數年前提出的調查報告中的建議，獲得本研究填答特殊教育教師的認同，因此我們可以該報告的所有建議逐一來檢視和改進。
- 3.融合教育的推展只要是提供所有特殊需求學生接受適性的教育，涉及了社會大眾對融合教育的認知、學校的配合、教師的專業能力以及親師合作，有必要以生態學的觀點來思考。
- 4.各單位提供教師接受特殊學習需求培訓時，應該先解決教師工作繁忙無暇接受在職培訓的問題。
- 5.融合教育要落實有賴於清晰的融合教育政策之制定和實施。
- 6.主流學校開設特殊教育需要統籌主任一職；減少教師授課節數，改善師生比例；提供支持鼓勵教師接受融合教育的培訓；增加教育心理學專業人員的資源；提供針對各類融合生需要的教材；加強融合及非融合生家長及公眾教育等以形成共識，相關單位可以參考。

參考文獻

- 石夢良(2021)。融合教育理念與實踐---資源教室方案。
- 杞昭安(2002)。臺北市視覺障礙學生融合教育實施成效評估初探。發表於九十一學年度彰化師範大學特殊教育學系舉辦亞洲區障礙理解教育國際學術研討會。
- 杞昭安(2021)。特殊教育教師眼中的融合教育。駐馬店融合教育研討會。2021.6.3-5。
- 杞昭安(2023)。特殊教育教師對融合教育態度研究。載於兩岸特殊教育研討會論文集。北京聯合大學，265-286。
- 林坤燦(2015)。如何提升融合教育成效及特殊學生的教育品質與學校人財物的資源配置和支援系統--學校本位融合教育現場行動方案。
- 香港教育工作者聯會于 2016.5.5.調查教師對於融合教育的意見報告。

11 嶺南師範學院特教系學生對身心障礙者權利的態度研究

紀昭安

嶺南師範學院教育科學院、廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室

摘要

本研究旨在探討特教系學生對身心障礙者權利的態度。以嶺南師院教育科學學院特殊教育系二、三、四年級學生共 305 名為調查對象，回收 231 份問卷，回收率 76%。

研究結果如下：

- 一、特教系學生對身心障礙者權利的態度在四等量表的平均分達 3.49。
- 二、特教系公費生和自費生學生對身心障礙者權利的態度沒有顯著差異。
- 三、不同年級特教系學生對身心障礙者權利態度特有顯著差異，四年級顯著高於三年級學生，且達.05 的顯著水準，但在情意方面沒有顯著差異。

基於研究結果提出以下建議：

- 一、特教系學生可以利用課餘時間，製作宣傳短片倡議身心障礙者權利。
- 二、特教系學生的見習和實習作業中，加入倡議身心障礙者權利作業，讓學生思考如何讓特殊教育需求學生的同儕具有同理心，減少歧視。

關鍵字：身心障礙者權利公約、態度

壹、前言

身心障礙者權利公約有七個原則：尊重固有尊嚴、包括自由作出自己選擇之個人自主及個人自立；不歧視；充分有效參與及融合社會；尊重差異，接受身心障礙者是人之多元性之一部分與人類之一份子；機會均等；無障礙；男女平等；尊重身心障礙兒童逐漸發展之能力，並尊重身心障礙兒童保持其身分認同之權利(身心障礙者權利公約，2014)。

身心障礙者權利公約內涵，包括了身心障礙者的生活、娛樂、休閒及學習等方面。因此所設計的軟硬體設施，可以發現其可長久使用，具經濟性；品質優良且美觀；對人體及環境無害。一般常見的有通用設計與無障礙設計、人因設計、社會設計。無障礙設計重視的是「身障者」，人因設計重視的是「人體工學」，社會設計以設計解決社會問題。通用設計考量一些特殊使用族群的需求，從同理心去進行設計，提升所有使用者的自主能力，在高齡化社會解決了一些長照問題，自然可謂是一種社會設計。通用設計是以「使用族群需求」為主要目標，社會設計是以「社會問題」為主要目標。社會設計簡單來說，就是以設計來解決社會問題。而社會問題很多，不論是全球暖化、空氣污染、環境破壞、貧富差距或資源不均，只要是能透過設計解決任何一種社會問題，都是一種社會設計。

通用設計是指無須改良或特別設計就能為所有人使用的產品、環境及通訊。除了考量身障者和其他弱勢使用族群，也顧及一般人的使用情況和需求，不僅考量使用者的使用情形，還顧慮到使用時的心理感受，這種設計在使用上憑直覺就能瞭解如何使用(通用設計 - 維基

百科，自由的百科全書 (wikipedia.org)。通用設計與無障礙設計的差異，通用設計和無障礙設計主要的不同，在於「對象」和「面向」。無障礙設計考量的，主要是身障使用族群，但通用設計除了身障者之外，也考量其他使用族群，例如：老人、孕婦及兒童等。無障礙設計為身障使用族群消除障礙，通用設計則考量所有使用族群的需要。生活環境中多數的無障礙設計可能有考量到輪椅使用者，但視障、聽障、肢障及認知障礙等其他身障使用者的需求卻常被忽略。而通用設計考量的對象，也有包括這些使用族群。所以無障礙設計重視的是「身障者」，無障礙設計著重在功能改善，致力消除障礙；而通用設計不僅考量所有使用者能否使用，也在意使用者是否能打從心裡接受該項設計。因此除了實用度，還會考量設計的美感、使用者操作的舒適度，以及使用的心理感受等。

通用設計雖可幫助到大多數使用者，仍有些特殊需求，需要靠無障礙設計來輔助，故兩者缺一不可。但無障礙設計可以導入通用設計觀念，讓輔具更美觀、更舒適、避免突顯使用者特徵，考量到使用者心理感受，提升使用意願等。通用設計考量一些特殊使用族群的需求，從同理心去進行設計，提升所有使用者的自主能力，在高齡化社會解決了一些長照問題，自然可謂是一種社會設計。但兩者的設計重心還是不太一樣，通用設計是以「使用族群需求」為主要目標，社會設計是以「社會問題」為主要目標。因此，不能說社會設計等於通用設計，也不能說社會設計是一種通用設計(餘虹儀，2020)。

科技越來越發達，城市的規劃也越來越複雜，不論是路線、設施或資訊等，經常會讓外地人無法快速且正確地有所掌握。不只是視障者或聽障者會需要多感官設計，一般人也可能會有無法自行理解重要資訊的困擾。例如：導覽地圖除了提供透明點字，讓懂點字的視障者理解，且不影響明眼人的觀看，若能設置語音資訊，讓視障者、外地人、較無方向感者，或是判別地圖有困難的人都能用聆聽的方式理解。另外，對於聽障者或聾啞者，除了以視覺呈現資訊，例如：文字告知、閃燈警示等，也可以提供手寫與手語的服務。日本有些導覽地圖不只設有透明點字，還有可以得知左、右及後方有何設施的語音按鍵。

特殊教育的領域中，我們著重於滿足身心障礙學生的特殊需求，例如：2016年特殊教育課程標準的公佈、個別化教育計畫的落實、手語教學、盲文教學，硬體設施方面有盲道鋪設、校園無障礙環境規劃。日前故宮博物院開放給視障生參觀的種種措施。特殊教育系的課程規劃中涉及了口述影像、盲文、手語、盲道、通用設計、無障礙環境、同理心、接納、文化友善平權等議題，主要是想滿足特殊需求學生的各種需要，將潛能發揮出來。

身心障礙者權利公約在軟件方面，例如：博物館如何成為促進「社會平權」的場域？博物館是否強化了不同社會階層在文化資本上的不平等？抑或可以賦權弱勢與邊緣團體，使其成為文化再現與展示的主體？陳佳莉(2015)以英國的社會平權文化政策為主軸，爬梳二十一世紀以來博物館界積極關懷邊緣與弱勢團體的文化參與權情況。「文化參與」，不只是邊緣與弱勢團體參與博物館提供的各種活動與服務，而是進一步賦權他們本身就是文化「再現」的主體。

莊偉慈(2021)指出文化平權與文化近用的概念，在近年來逐漸受到矚目。文化生活是人民的基本權利，國家必須積極確保人民的『文化近用』，不會因為身分、年齡、性別、地域、族群、身心障礙等原因產生落差。由此可見，文化平權主要是希望藉由業務的推動，提供更加多元的藝術展演活動，進而達到降低觀賞門檻與參與的限制，以及推廣平等參與文化活動並促進多元文化發展的目的。郭潔鈴(2016)指出「通用設計」不只考量弱勢需求，更要讓全民皆可用。就是「設身處地、將心比心」。把通用思維導入日常生活中，對自己和周遭的人一定有幫助，若公共空間設計考量到每位使用者的需求，社會將更加友善。推行的低底盤公車，讓身障者、推娃娃車者、還有提大型行李的旅客，都能輕鬆上下車，是通用思維的最佳展現；公眾場所地板上用清楚的顏色標示各科的位置，讓民眾不需詢問志工就能自己找到方向，省時又省力。特殊教育系學生對於身心障礙者權利的態度如何令人想進一步的瞭解。

貳、研究方法

本研究主要目的是想瞭解以下幾個問題：一、特教系學生對身心障礙者權利的態度現況。二、不同年級特教系學生對身心障礙者權利的態度比較。三、特教系公自費學生對身心障礙者權利的態度比較。

一、研究架構

研究者首先透過文獻探討，收集身心障礙者權利的內容項度做為本研究之依據，本研究架構圖（如圖 1）。

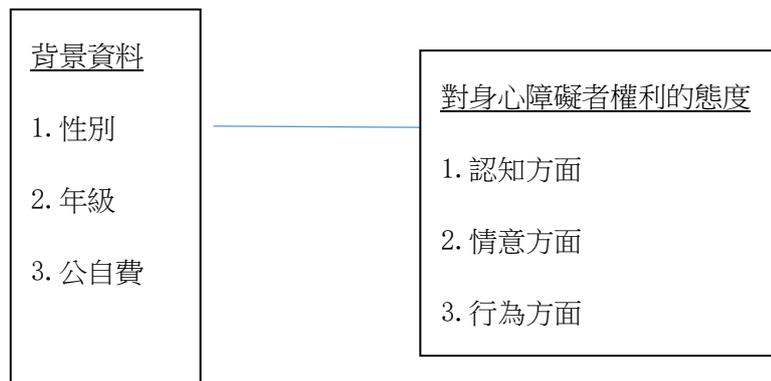


圖 1 研究架構

二、研究對象

本研究以嶺南師院教育科學學院特殊教育系二、三、四年級學生共 305 名為調查對象，回收 231 份問卷，回收率為 76%(如表 1)。

表 1 研究對象基本資料

年級	人數	百分比(%)
大二	84	36
大三	87	38
大四	60	26
公/自費		
公費	163	71
自費	68	29
整體	231	100

三、研究工具

參考身心障礙者權利公約的規範。從中攫取 49 個題項加以潤飾，編製成「特教系學生對身心障礙者權利的態度問卷。」其中認知方面讀題目有 13 題，情一方面有 14 題，行為方面有 22 題。採用「問卷星」來編輯問卷。本問卷採用四等量表，符合程度分別是：(1)非常符合(2)符合(3)不符合(4)非常符合等，得分依次轉換成四分、三分、二分及一分。

四、資料統計與處理

問卷回收後以 SPSS 套裝軟體分析人數及百分比、平均數和標準差、並以 t 考驗和 F 考驗來比較差異：

- 1.以人數及百分比呈現特教系學生對身心障礙者權利的態度現況。
- 2.以平均數和標準差呈現特教系學生對身心障礙者權利的態度現況。
- 3.以 t 考驗比較公費與自費特教系學生對身心障礙者權利的態度的差異。
- 4.以 F 考驗比較不同年級特教系學生對身心障礙者權利的態度的差異。

參、結果與討論

有關本研究之結果，詳見表 2 至表 6，以及各表之說明。

表 2 特教系學生對身心障礙者權利的態度人數和百分比現況

該矩陣題平均分：3.49

題號 / 選項	非常認同	認同	不認同	非常不認同	平均分
1.	63(27.27%)	166(71.86%)	1(0.43%)	1(0.43%)	3.26
2.	46(19.91%)	156(67.53%)	27(11.69%)	2(0.87%)	3.06
3.	70(30.3%)	154(66.67%)	5(2.16%)	2(0.87%)	3.26
4.	114(49.35%)	113(48.92%)	3(1.3%)	1(0.43%)	3.47
5.	64(27.71%)	131(56.71%)	33(14.29%)	3(1.3%)	3.11
6.	100(43.29%)	123(53.25%)	6(2.6%)	2(0.87%)	3.39
7.	102(44.16%)	128(55.41%)	1(0.43%)	0(0%)	3.44
8.	86(37.23%)	133(57.58%)	11(4.76%)	1(0.43%)	3.32
9.	114(49.35%)	115(49.78%)	2(0.87%)	0(0%)	3.48
10.	126(54.55%)	105(45.45%)	0(0%)	0(0%)	3.55
11.	133(57.58%)	97(41.99%)	1(0.43%)	0(0%)	3.57
12.	108(46.75%)	98(42.42%)	21(9.09%)	4(1.73%)	3.34
13.	134(58.01%)	95(41.13%)	2(0.87%)	0(0%)	3.57
14.	120(51.95%)	110(47.62%)	1(0.43%)	0(0%)	3.52
15.	123(53.25%)	105(45.45%)	3(1.3%)	0(0%)	3.52
16.	130(56.28%)	100(43.29%)	1(0.43%)	0(0%)	3.56
17.	111(48.05%)	120(51.95%)	0(0%)	0(0%)	3.48

18.	115(49.78%)	116(50.22%)	0(0%)	0(0%)	3.5
19.	116(50.22%)	115(49.78%)	0(0%)	0(0%)	3.5
20.	131(56.71%)	100(43.29%)	0(0%)	0(0%)	3.57
21.	131(56.71%)	96(41.56%)	4(1.73%)	0(0%)	3.55
22.	72(31.17%)	138(59.74%)	21(9.09%)	0(0%)	3.22
23.	91(39.39%)	135(58.44%)	5(2.16%)	0(0%)	3.37
24.	140(60.61%)	90(38.96%)	1(0.43%)	0(0%)	3.6
25.	120(51.95%)	108(46.75%)	3(1.3%)	0(0%)	3.51
26.	98(42.42%)	127(54.98%)	6(2.6%)	0(0%)	3.4
27.	159(68.83%)	72(31.17%)	0(0%)	0(0%)	3.69
28.	137(59.31%)	94(40.69%)	0(0%)	0(0%)	3.59
29.	94(40.69%)	120(51.95%)	17(7.36%)	0(0%)	3.33
30.	128(55.41%)	97(41.99%)	5(2.16%)	1(0.43%)	3.52
31.	133(57.58%)	94(40.69%)	3(1.3%)	1(0.43%)	3.55
32.	126(54.55%)	104(45.02%)	1(0.43%)	0(0%)	3.54
33.	116(50.22%)	115(49.78%)	0(0%)	0(0%)	3.5
34.	137(59.31%)	94(40.69%)	0(0%)	0(0%)	3.59
35.	132(57.14%)	98(42.42%)	1(0.43%)	0(0%)	3.57
36.	117(50.65%)	110(47.62%)	4(1.73%)	0(0%)	3.49
37.	110(47.62%)	107(46.32%)	13(5.63%)	1(0.43%)	3.41
38.	130(56.28%)	100(43.29%)	1(0.43%)	0(0%)	3.56
39.	128(55.41%)	103(44.59%)	0(0%)	0(0%)	3.55
40.	137(59.31%)	94(40.69%)	0(0%)	0(0%)	3.59
41.	128(55.41%)	103(44.59%)	0(0%)	0(0%)	3.55
42.	127(54.98%)	103(44.59%)	1(0.43%)	0(0%)	3.55
43.	128(55.41%)	102(44.16%)	1(0.43%)	0(0%)	3.55
44.	134(58.01%)	97(41.99%)	0(0%)	0(0%)	3.58
45.	140(60.61%)	91(39.39%)	0(0%)	0(0%)	3.61

46.	149(64.5%)	82(35.5%)	0(0%)	0(0%)	3.65
47.	146(63.2%)	85(36.8%)	0(0%)	0(0%)	3.63
48.	128(55.41%)	103(44.59%)	0(0%)	0(0%)	3.55
49.	127(54.98%)	104(45.02%)	0(0%)	0(0%)	3.55
小計	5749(50.79%)	5346(47.23%)	205(1.81%)	19(0.17%)	3.49

由表 2 顯示，特教系學生對身心障礙者權利的態度在四等量表的平均分達 3.49。

表 3 特教系公費生和自費生對身心障礙者權利態度各題項平均數和標準差比較

題目\選項	公費生 n=163		自費生 n=68		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
1.身心障礙是一個演變中之概念具多元性。	3.25	.49	3.26	.44	-.10
2.大多數身心障礙者生活貧困，亟需消除貧窮對身心障礙者之不利影響。	2.99	.58	3.23	.57	-2.88*
3.報讀員及其他輔助或替代性傳播方法、模式及格式，包括無障礙資訊及通信技術。	3.26	.51	3.26	.58	-.01
4.“通用設計”是指盡最大可能讓所有人可以使用的產品、環境、方案與服務設計。	3.46	.56	3.48	.50	-.23
5.“通用設計”應為特定身心障礙者群體提供輔助用具。	3.07	.68	3.19	.67	-1.19
6.通用設計之貨物、服務、設備及設施，盡可能達到最低程度之調整及最少費用，滿足身心障礙者之具體需要。	3.37	.59	3.42	.55	-.61
7. 提供身心障礙者行動輔具、用品及輔助技術，以及其他形式之協助、支援服務與設施。	3.41	.50	3.50	.50	-1.22
8.身心障礙兒童之行動中，應以兒童最佳利益為首要考量。	3.51	.50	3.61	.48	-.86
9.提高對身心障礙者能力與貢獻之認識。	3.48	.50	3.48	.55	-.00
10.培養接受身心障礙者權利之態度。	3.51	.50	3.61	.48	-1.42*
11.於各級教育體系，包括學齡前教育，培養尊重身心障礙者權利之態度。	3.55	.51	3.60	.49	-.61
12.身心障礙者能無障礙地進出物理環境，使用交通工具，利用資訊及通信。	3.30	.71	3.44	.72	-1.36
13.身心障礙者於生活各方面享有與其他人平等之權利能力。	3.56	.50	3.58	.52	-.32
14.信息應達易讀易懂境界。	3.49	.51	3.55	.50	-.84

15.身心障礙者享有近用各種居家、住所及其他社區支援服務。	3.47 .53	3.61 .48	-1.84*
16.社區服務及設施，身心障礙者亦可平等使用，並回應其需求。	3.53 .51	3.61 .48	-.84
17.促進身心障礙者享有近用優質之行動輔具、用品、輔助技術以及各種形式之現場協助。	3.46 .49	3.52 .50	-.95
18.提供身心障礙者及與其共事之專業人員行動技能培訓。	3.49 .50	3.51 .50	-.33
19.鼓勵生產行動輔具、用品與輔助技術之生產者斟酌身心障礙者行動能力之所有面向。	3.47 .50	3.57 .49	-1.40
20.身心障礙者之個人、健康與複健資料之隱私。	3.54 .49	3.61 .48	-.99
21.消除對身心障礙者之歧視。	3.50 .54	3.64 .48	-1.80*
22.身心障礙者，包括身心障礙兒童，保留其生育能力。	3.17 .59	3.33 .58	-1.94
23.協助身心障礙者履行其養育子女之責任。	3.35 .51	3.41 .55	-.73
24.防止隱藏、遺棄、疏忽與隔離身心障礙兒童。	3.58 .50	3.64 .48	.89
25.不得以子女身心障礙或父母一方或雙方身心障礙為由，使子女與父母分離。	3.47 .53	3.57 .49	-1.26
26.直系親屬不能照顧身心障礙兒童之情況下，盡一切努力於家族範圍內提供替代性照顧。	3.36 .55	3.48 .50	-1.56
27.身心障礙者享有受教育之權利。	3.68 .46	3.70 .45	-.37
28.發展身心障礙者之人格、才華與創造力以及心智慧力及體能。	3.60 .48	3.55 .50	.68
29.身心障礙者能有效參與社會活動。	3.30 .62	3.39 .57	-1.02
30.身心障礙者不因身心障礙而被排拒於普通教育系統之外。	3.50 .58	3.55 .52	-.60
31.身心障礙兒童不因身心障礙而被排拒於義務小學教育或中等教育之外。	3.55 .55	3.55 .52	-.08
32.促進身心障礙者充分及平等地參與教育及融合社區。	3.51 .51	3.60 .49	-1.19*
33.促進手語之學習及推廣聽覺障礙社群之語言認同。	3.46 .50	3.58 .49	-1.69
34.提供教育予視覺、或視聽覺障礙兒童。	3.57 .49	3.64 .48	-1.07*
35.聘用合格之手語或點字教學教師。	3.53 .51	3.63 .48	-1.27*

36.身心障礙者能夠獲得一般高等教育、職業訓練、成人教育及終身學習。	3.45 .54	3.57 .49	-1.55
37.將“愛心鈴”改為“服務鈴”。	3.42 .60	3.36 .64	.69
38.依據身心障礙者個人需求與優勢能力進行跨專業之評估。	3.52 .51	3.64 .48	-1.72**
39.為身心障礙者設計之輔具與技術之可及性、知識及運用。	3.53 .49	3.58 .49	-.67
40.身心障礙者享有與其他人平等之工作權利。	3.58 .49	3.61 .49	-.48
41.身心障礙者有自由選擇與接受謀生工作機會之權利。	3.53 .49	3.58 .49	-.67
42.與身心障礙有關之費用支出，包括適足之培訓、諮詢、財務協助及喘息服務方面，可以獲得國家援助。	3.54 .51	3.54 .60	.02
43.身心障礙者應有權利，包括手語及聾人文化。	3.52 .51	3.60 .49	-1.62
44.認識身心障礙者特質與需求。	3.57 .49	3.60 .49	-.45
45.身心障礙者權利涉及教育、社會福利、醫療等。	3.60 .49	3.60 .49	.06
46.身心障礙者的權利需要你我的努力，讓我們尊重他人，包容不同的需求。	3.63 .48	3.67 .47	-.64
47.接受身心障礙者是人類多元性的一種，尊重每個人不同之處。	3.61 .48	3.67 .47	-.90
48.身心障礙者權利公約包括無障礙環境設計。	3.55 .49	3.23 .57	-.09
49.視覺障礙者引導方式及導盲犬相關知能宣導。	3.52 .50	3.60 .49	-1.04*
整體	3.34 .33	3.42 .34	-1.54

* $p < .05$ ** $p < .01$

由表 3 顯示，特教系公費生和自費生學生對身心障礙者權利的態度沒有顯著差異。

表 4 不同年級特教系學生對身心障礙者權利態度的平均數和標準差比較

題目\選項	二年級 n=84		三年級 n=87		四年級 n=60		F 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	
1.身心障礙是一個演變中之概念具多元性。	3.28	.45	3.21	.41	3.28	.58	8.55**
2.大多數身心障礙者生活貧困，亟需消除貧窮對身心障礙者之不利影響。	3.10	.58	3.04	.50	3.03	.71	6.55*
3.報讀員及其他輔助或替代性傳播方法、模式及格式，包括無障礙資訊及通信技術。	3.26	.46	3.27	.56	3.25	.60	.02
4.“通用設計”是指盡最大可能讓所有人可以使用的產品、環境、方案與服務設計。	3.40	.54	3.43	.52	3.61	.58	.03
5.“通用設計”應為特定身心障礙者群體提供輔助用具。	3.17	.64	2.98	.67	3.18	.72	5.45*
6.通用設計之貨物、服務、設備及設施，盡可能達到最低程度之調整及最少費用，滿足身心障礙者之具體需要。	3.42	.49	3.26	.61	3.51	.62	.54
7. 提供身心障礙者行動輔具、用品及輔助技術，以及其他形式之協助、支援服務與設施。	3.38	.53	3.47	.50	3.53	.50	.76
8.身心障礙兒童之行動中，應以兒童最佳利益為首要考量。	3.29	.57	3.22	.58	3.46	.56	1.38
9.提高對身心障礙者能力與貢獻之認識。	3.38	.53	3.47	.50	3.65	.48	7.44**
10.培養接受身心障礙者權利之態度。	3.52	.50	3.49	.50	3.65	.48	8.44**
11.於各級教育體系，包括學齡前教育，培養尊重身心障礙者權利之態度。	3.54	.50	3.54	.59	3.65	.51	1.71
12.身心障礙者能無障礙地進出物理環境，使用交通工具，利用資訊及通信。	3.23	.60	3.26	.70	3.60	.52	3.53
13.身心障礙者於生活各方面享有與其他人平等之權利能力。	3.54	.54	3.51	.50	3.68	.46	12.90***
14.信息應達易讀易懂境界。	3.47	.52	3.43	.49	3.68	.46	8.65**

15.身心障礙者享有近用各種居家、住所及其他社區支援服務。	3.47 .54	3.47 .52	3.65 .48	7.10**
16.社區服務及設施，身心障礙者亦可平等使用，並回應其需求。	3.51 .50	3.52 .52	3.66 .47	8.28**
17.促進身心障礙者享有近用優質之行動輔具、用品、輔助技術以及各種形式之現場協助。	3.40 .49	3.47 .50	3.60 .49	2.67
18.提供身心障礙者及與其共事之專業人員行動技能培訓。	3.42 .49	3.44 .50	3.66 .47	8.65**
19.鼓勵生產行動輔具、用品與輔助技術之生產者斟酌身心障礙者行動能力之所有面向。	3.47 .50	3.44 .50	3.61 .49	7.10**
20.身心障礙者之個人、健康與複健資料之隱私。	3.57 .49	3.52 .50	3.61 .49	8.28**
21.消除對身心障礙者之歧視。	3.60 .49	3.49 .52	3.55 .59	.96
22.身心障礙者，包括身心障礙兒童，保留其生育能力。	3.29 .61	3.13 .59	3.23 .56	.15
23.協助身心障礙者履行其養育子女之責任。	3.35 .52	3.29 .61	3.50 .53	4.00*
24.防止隱藏、遺棄、疏忽與隔離身心障礙兒童。	3.61 .46	3.57 .52	3.61 .49	1.42
25.不得以子女身心障礙或父母一方或雙方身心障礙為由，使子女與父母分離。	3.52 .54	3.43 .52	3.50 .53	1.12
26.直系親屬不能照顧身心障礙兒童之情況下，盡一切努力於家族範圍內提供替代性照顧。	3.41 .49	3.28 .52	3.53 .59	4.37*
27.身心障礙者享有受教育之權利。	3.66 .47	3.65 .47	3.76 .42	9.21**
28.發展身心障礙者之人格、才華與創造力以及心智慧力及體能。	3.51 .50	3.56 .49	3.75 .43	22.36****
29.身心障礙者能有效參與社會活動。	3.26 .62	3.29 .55	3.48 .65	5.20*
30.身心障礙者不因身心障礙而被排拒於普通教育系統之外。	3.48 .59	3.47 .54	3.65 .54	1.73
31.身心障礙兒童不因身心障礙而被排拒於義務小學教育或中等教育之外。	3.51 .57	3.52 .52	3.65 .54	.97

32.促進身心障礙者充分及平等地參與教育及融合社區。	3.50 .52	3.51 .50	3.60 .52	.10
33.促進手語之學習及推廣聽覺障礙社群之語言認同。	3.57 .49	3.37 .48	3.58 .49	.74
34.提供教育予視覺、或視聽覺障礙兒童。	3.58 .49	3.54 .50	3.68 .46	11.18**
35.聘用合格之手語或點字教學教師。	3.55 .49	3.50 .50	3.66 .50	3.51*
36.身心障礙者能夠獲得一般高等教育、職業訓練、成人教育及終身學習。	3.45 .54	3.44 .52	3.60 .52	.34
37.將“愛心鈴”改為“服務鈴”。	3.34 .59	3.37 .61	3.55 .64	.08
38.依據身心障礙者個人需求與優勢能力進行跨專業之評估。	3.48 .52	3.54 .50	3.68 .46	11.18***
39.為身心障礙者設計之輔具與技術之可及性、知識及運用。	3.48 .50	3.55 .50	3.65 .48	5.54*
40.身心障礙者享有與其他入平等之工作權利。	3.53 .50	3.56 .49	3.71 .45	14.45***
41.身心障礙者有自由選擇與接受謀生工作機會之權利。	3.52 .50	3.52 .50	3.63 .48	5.57*
42.與身心障礙有關之費用支出，包括適足之培訓、諮詢、財務協助及喘息服務方面，可以獲得國家援助。	3.47 .52	3.54 .50	3.65 .48	6.56*
43.身心障礙者應有權利，包括手語及聾人文化。	3.51 .52	3.52 .50	3.63 .48	5.57*
44.認識身心障礙者特質與需求。	3.54 .50	3.54 .50	3.68 .46	11.18***
45.身心障礙者權利涉及教育、社會福利、醫療等。	3.57 .49	3.57 .49	3.70 .46	9.79**
46.身心障礙者的權利需要你我的努力，讓我們尊重他人，包容不同的需求。	3.57 .49	3.64 .48	3.75 .43	9.79**
47.接受身心障礙者是人類多元性的一種，尊重每個人不同之處。	3.58 .49	3.62 .48	3.71 .45	8.44**
48.身心障礙者權利公約包括無障礙環境設計。	3.53 .50	3.50 .50	3.65 .48	6.20*
49.視覺障礙者引導方式及導盲犬相關知能宣導。	3.55 .49	3.50 .50	3.60 .49	3.53

整體	3.35 .34	3.31 .30	3.45 .35	3.33*
----	----------	----------	----------	-------

* $p < .05$ ** $p < .01$

由表 4 顯示，不同年級特教系學生對身心障礙者權利態度特有顯著差異，且達.05 的顯著水準。

表 5 特教系公自費生學生對身心障礙者權利態度各向度的比較

公費自費生/向度	公費生 n=163 平均數 標準差	自費生 n=68 平均數 標準差	t 值
認知方面	3.52 .36	3.56 .37	-.83
情意方面	3.24 .36	3.36 .38	-2.04*
行為方面	3.27 .36	3.23 .34	-1.33
整體	3.34 .33	3.42 .34	-1.54

* $p < .05$

由表 5 顯示，特教系公費生和自費生學生對身心障礙者權利的態度整體上沒有顯著差異。但在情意方面自費生高於公費生且達.05 顯著水準。

表 6 不同年級特教系學生對身心障礙者權利態度各向度的比較

年級/向度	二年級 n=84 平均數 標準差	三年級 n=87 平均數 標準差	四年級 n=60 平均數 標準差	F 值
認知方面	3.50 .38	3.49 .33	3.63 .37	3.06*
情意方面	3.29 .38	3.21 .33	3.35 .43	2.52
行為方面	3.26 .34	3.24 .32	3.39 .35	3.72*
整體	3.35 .34	3.31 .30	3.45 .35	3.33*

* $p < .05$

由表 6 顯示，不同年級特教系學生對身心障礙者權利態度特有顯著差異，且達.05 的顯著水準，四年級顯著高於三年級學生，但在情意方面沒有顯著差異。四年級學生優於三年級學生，可能因為他們經過了半年的實習，每天和特殊教育需求的學生接觸，有實務上的經驗和感受。

肆、結論

- 一、特教系學生對身心障礙者權利的態度在四等量表的平均分達 3.49
- 二、特教系公費生和自費生學生對身心障礙者權利的態度沒有顯著差異。
- 三、不同年級特教系學生對身心障礙者權利態度特有顯著差異，四年級顯著高於三年級學生，且達.05 的顯著水準，但在情意方面沒有顯著差異。

伍、建議

- 一、特教系學生可以利用課餘時間，製作宣傳短片倡議身心障礙者權力。
- 二、特教系學生的見習和實習作業中，加入倡議身心障礙者權利作業，讓學生思考如何讓特殊教育需求學生的同儕具有同理心，減少歧視。

參考文獻

- 餘虹儀 (2020)。通用設計與無障礙設計、人因設計、社會設計三者的差異。取自 <https://udfish.tw/articles/678-universal-design>。
- 身心障礙者權利公約 (2014)。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=Y0000064>
- 莊偉慈 (2021 年 4 月)。文化平權在路上。藝術家，551，64-65。
- 郭潔鈴(2016)。友善社會如何實現？「通用設計」不只考量弱勢需求，更要讓全民皆可用。取自 <https://www.seinsights.asia/article/4406>
- 陳佳莉(2015)。邊緣與再現——博物館與文化參與權。國立臺灣大學出版中心。

12 幼兒園教師特殊教育專業素質調查研究～以廣東省為例

紀昭安

嶺南師範學院教育科學院、廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室

摘要

本研究旨在探討幼兒園教師特殊教育專業素質的現況。以廣州市培智學校幼兒部、中心幼稚園、嘉洲幼稚園、東鄉幼稚園、新水坑幼稚園、嶺南師院附屬幼稚園、廉江良垌幼稚園、湛江第一幼稚園、茂名幼專附設幼稚園、茂名蓓蕾舜堯堂幼稚園等十所幼稚園的教師為對象，共 178 名教師填寫問卷。

研究結果如下：

- 一、廣東省幼稚園教師特殊教育專業素質在五點量表中達 3.73，表現亮眼。
- 二、幼稚園教師特殊教育專業素質各項度中素質最佳的分別是「喜歡與人（學生）互動」、「具有生涯規劃與專業發展的能力」、「能維持穩定的情緒」等，至於比較不理想的有「了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規」、「能從事特殊教育學生鑑定與評量工作」、「能運用科技輔具」等。
- 三、不同教育程度幼稚園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異，只有在應用科技輔具專案本科畢業者優於本科以下的老師。
- 四、整體而言，不同婚姻狀況、不同學校規模、不同年齡、不同教育年資、不同職務的幼稚園教師專業素質，並沒有顯著差異。

關鍵字：幼兒園教師、特殊教育專業素質

壹、緒論

特殊教育教師專業知能發展的需求評估，係根據專業知能相對重要程度和配對熟知程度的評定，以及這兩項評定間所產生的心理計量差距等三項變數，進行專業知能領域和其專業知能間內在差異的比較分析。研究對象為臺灣師大特教所暑期班 88 位學員，研究工具為「特殊教育教師專業知能問卷」。調查結果顯示特殊教育教師在八項專業知能領域中的「課程設計」及「診斷評量」兩領域上，有較大的專業發展空間和需要；其次，根據六十項專業知能的需求分析，針對相對重要程度較高且其熟知程度較高，重要程度較高但其熟知程度較低，以及重要程度較低且熟知程度亦低的專業知能，提出一個以「能力本位」為導向的三層次教師在職訓練課程發展的初步架構（蔡崇建，1994）。關於特殊教育學系學生專業能力，胡心慈、朱尹安、蔡碩穎、林秀瑋(2013)以德懷術專家意見調查而達成共識建立專業能力指標，並依該指標編制自評量表。指標內容分成四個向度，包括知識與認知、職能導向、個人特質，以及價值/倫理。特殊教育學系學生專業能力指標自評量表」以北部某一大學之特殊教育學系學生為對象，實施全系學生之自我評量。結果發現，各年級之總平均數隨著年級的升高，大致呈增加的趨勢，且職能導向項度有年級間之差異；全體學生在個人特質以及價值/倫理向度的分數，高於知識與認知、職能導向的分數。第二年之得分亦均較第一年為高，且四個年級在四個向度上之得分均有差異，顯示本量表能合理反映學生自我覺知之專業成長，表示此一專業能力指標之建構，具有實用價值。

陳偉仁、陳明聰、胡心慈(2014)指出，「標準本位師資培育」是國內外師資培育的重要趨勢，為提供師資培育之參考，本研究以臺灣地區現有的特教專業標準為基礎，透過研究小組討論，專家焦點座談，和現場教師專業諮詢，在四類科師資（學前、小教、中教、特教）共通的架構下，建構出跨特教類別和教育階段的十項特殊教育教師專業標準，和 30 項專業表現指標，並從專業標準的修訂、職前師資培育課程、教師專業評鑒等方面提出省思與建議。

陳清溪(2009)探討國中小特殊教育教師專業評鑒手冊編制，旨在編制適用於國中小特殊教育教師專業評鑒之手冊。評鑒手冊主要分為四個層面，分別為：課程設計、個別化教育計畫（IEP）、教學經營及專業合作。每個層面之下設有指針，而每個指標之下有檢核重點及示例。研究者先自編國中小特殊教育教師專業評鑒手冊初稿，再邀請國中小特殊教育教師參與修訂，修訂之後成為評鑒試作手冊，然後請北、中、南、東之國中小特殊教育教師 14 人參加試作，根據試作教師之意見，修訂成為正式之國中小特殊教育教師專業評鑒手冊。

黃欣怡、洪榮照(2015)研究臺灣中部地區小學特教教師對教師專業發展評鑒的態度與意見現況。這兩位研究者以自編問卷為研究工具，抽取中部地區台中市、彰化縣及南投縣等三縣市特殊教育教師為樣本，回收有效問卷共 258 份。經統計分析結果，發現特教教師對教師專業發展評鑒整體及各實施層面持正面態度；而不同背景變項的特教教師對於評鑒實施各層面的意見則有所差異。張益志(2013)研究國民中學初任特殊教育教師專業發展歷程，以十位特殊教育教師的基本經驗為基礎，對特殊教育專業教師的研究過程進行了探討，以訪談進行。研究結果：1. 特殊教育培訓課程是教師能力的基礎和發展。2. 來自不同志願服務和領導服務的經驗有助於培養教師的教育熱情。3. 實習將繼續形成特殊教育教師的教育經驗。4. 教師選拔方案的參與有助於培養他們的特殊教育教學技能和知識。5. 初級教學經驗的挑戰將考驗他們的靈活性。6. 特殊教育的知識和熟練程度必須在其教學生涯中繼續積累。7. 實習生教師很容易從教師和學生之間的角色中掙紮。8. 有初級經驗的教師感受到壓力和責任。

鄒小蘭(2013)著眼特殊教育教師專業成長的必要性，進而從文獻與實務經驗提出特殊教育教學輔導教師制度的建立與推動。期盼教學輔導教師制度能對特殊教育教師的專業成長注入活水。隨著教育的更新和加強，鄒小蘭以十位特殊教育教師的初步經驗為基礎，對特殊教育工作者的專業發展過程進行了探討。以定性研究的形式通過對這些研究人員訪談。鄒小蘭總結了以下內容：1. 特殊教育培訓課程是教師能力的基礎和發展。來自不同志願服務和領導服務的經驗有助於培養教師的教育積極性。實習將繼續形成特殊教育教師的教育經驗。教師選拔課程的出勤率有助於培養教師的專業教育教學技能和知識。初級教學經驗的挑戰將檢驗他們的靈活性。特殊教育的知識和熟練程度必須在他們的教學過程中繼續積累。實習教師很容易從教師和學生之間的角色中掙紮。有初級經驗的教師感受到壓力和責任。2. 不同志願服務和領導服務的經驗，有助於培養教師的教育熱情。3. 實習將繼續形成特殊教育教師的教育經驗。4. 教師選拔課程的出勤率有助於培養他們的特殊教育教學技能和知識。

李歡、李翔宇(2017)指出，大陸地區《特殊教育教師專業標準》的出臺，對大陸地區的特殊教育走向專業化、標準化道路有著重要意義。研究人員採用文本分析法，對中國、美國、加拿大的特殊教育教師專業標準的結構、具體內容及主要特點等進行比較分析，提出加強特教師資學科知識技能，明確特殊教育教師職能範圍，建立特殊教育師資分級分類標準，以及促進專業標準的動態調整等建議。

教師專業化發展是促進中國特殊教育事業更快發展的重要途徑。而中國國內對教師專業發展的研究多指向於普通教育，對特殊教育教師的專業成熟尚未進行系統的理論和實踐的研究。張悅歆(2004)分析目前大陸地區特教教師素質的現狀和教師專業化存在的問題，指出特教教師走專業化道路的重要性和必要性，並試圖總結出大陸地區特教教師達到專業化的標準，和提高專業化水準，促進專業成熟的途徑。郭啟華、孫常青(2012)採用問卷與訪談相結合的方式，就安徽省特殊教育教師專業發展現狀，進行了初步的調查研究，發現目前安徽省特殊教育教師存在學歷水準偏低，特殊教育專業修養不夠，參加培訓機會較少且針對性不強，科研意識和能力欠缺，專業認同感不足等現象。建議通過開設特殊教育本科專業，實施特殊教

育教師資格制度，構建特殊教育培訓體系，加大特殊教育科研力度，建立長效激勵機制等途徑，促進特殊教育教師專業發展，推動安徽省特殊教育事業不斷向前。

包文婷(2011)指出特殊教育教師的專業化水準，直接關係到特殊兒童受教育的權利和特殊教育的品質，是特殊教育教師隊伍建設的重要方面。目前中國特殊教育教師專業化發展存在的問題在於特殊教育教師的數量嚴重缺乏，專業化水準偏低，培訓體制不完善，角色認同感不高，生活品質不理想，促進特殊教育教師專業化發展的對策在於改革師範院校的特殊教育教師培養體制，建立具有中國特色的特殊教育教師資格證書制度，完善特殊教育教師培訓制度，加強特殊教育教師的專業認同感，樹立終身學習觀念，關注特殊教育教師的生活品質，建立有效的激勵機制。

任健美(2006)認為教師的專業精神是指教師對所從事的教育專業所抱有的理想、信念、態度、價值觀和道德操守等傾向性系統，是指導教師從事專業工作的精神動力。根據大陸地區特殊教育發展的現狀以及特殊教育教師專業勞動的特性，研究者認為，特教教師專業精神的內涵至少應包括人道主義的專業理想，甘於清貧的專業情操，堅韌不拔的專業意志，和堅強獨立的專業個性四個方面。甘開鵬、鄭秀娟(2009)認為特殊教育教師專業化不僅包括教師所應有的共同素質，還包括特殊教育職業所特別需要的專業道德、專業知識及專業能力等方面。目前大陸地區特殊教育教師專業化發展存在的問題，在於特殊教育教師的數量嚴重缺乏，專業水準不高，培訓制度不完善，促進特殊教育教師專業化發展的對策，在於加強特殊教育教師專業化培養，完善特殊教育教師的培訓制度，儘快建立和實行特殊教育專業資格證書制度，建立有效的激勵機制。劉婧(2012)指出，學前特殊教育教師的專業化發展，直接關係到學前特殊教育的品質。基於特殊教育的目的和任務，針對目前學前教育教師專業化發展存在的主要問題，應該規範對學前特殊教育機構的管理，大力加強對學前特殊教育教師的繼續教育，以培訓為依託，組織學前特殊教育教師開展必要的科學研究實踐活動，加強學前特殊教育教師的心理健康教育。要堅持以人為本，加大對學前特殊教育的投入和支持力度，實現學前特殊教育教師專業化的可持續性發展。

隨著特殊兒童義務教育普及的實現，如何通過提升品質促進特殊教育可持續發展就成為一個迫切需要解決的核心問題。特殊教育教師專業發展則是應對這一問題與挑戰的重要途徑。通過對大陸地區特殊教育教師專業標準與專業發展模式的述評，旨在為大陸地區制定特殊教育教師專業化標準和實施專業發展模式提供理論依據，從而奠定特殊教育可持續發展的動力與基礎(陳小飲，申仁洪，2008)。高雅芳(2012)指出，中國的特殊教育是大陸地區教育事業的重要組成部分，教師專業化的發展是中國特殊教育事業蓬勃發展的重要途徑。只有特殊教育的教師認真敬業、熱誠工作，主動負責，大陸地區的特殊教育事業才能夠蓬勃的發展。本文介紹了大陸地區特殊教育教師專業化發展中所存在的不足，並提出了促進特殊教育教師專業化發展的有效措施。

馮幫、陳影(2014)解讀美國學科教師專業標準，從學習者和其多元性、學科知識與技能、評價、學習環境、專業與道德實踐、合作和反思、與專業發展七個方面，對四大標準中特殊教育教師專業標準的具體內容進行解讀，以期為中國特殊教育教師專業標準的建立和完善提供借鑒。王雁(2014)撰文指出，特殊教育事業發展不但需要一大批規範化、標準化的特殊教育學校，和具有接收身障學生隨班就讀能力的普通學校，而且更需要建設一支數量充足、專業水準較高的特殊教育教師隊伍。《特殊教育提升計畫》要求建立健全特教教師專業標準體系，不斷增強特教教師專業能力，多角度、全方位地為大陸地區特教師資隊伍建設，提供強有力政策支援。這將為加快推進特殊教育師資隊伍建設提供新的契機，對於提升特殊教育發展水準具有里程碑式意義。張毓容(2015)探討屏東縣小學特殊教育教師的職業認同與專業實踐的認知與關係。屏東縣小學特殊教育教師在整體職業認同上，表現出高度的認同感。在專業實踐中，特殊教育專業背景，現有職位和目前的教學課堂等不同變數，出現了顯著差異。屏東縣小學特殊教育教師專業認同與專業呈適度正相關。顯示出較高的職業認同程度，專業

實踐的程度也將更高。全面的規模在各級專業身份和專業實踐中，出現了顯著的差異和相關性。小學特殊教育教師在職業認同和專業實踐上，存在顯著差異。

鄧猛(2017)認為重建中國特色之特殊教育學科依然任重而道遠，其提出以下幾個重點：

- 1.要豐富中國特殊教育學科的傳統文化及哲學基礎；
- 2.應構建中國特色的特殊教育話語體系；
- 3.要探索中國特殊教育的實踐方式。甘開鵬、鄭秀娟(2009)指出，特殊教育教師的專業化水準直接關係到特殊兒童受教育的權利和特殊教育的品質，是特殊教育教師隊伍建設的重要方面。特殊教育教師專業化不僅包括教師所應有的共同素質，還包括特殊教育職業所特別需要的專業道德、專業知識和專業能力等方面。目前大陸地區特殊教育教師專業化發展存在的問題，在於特殊教育教師的數量嚴重缺乏，專業水準不高，培訓制度不完善，促進特殊教育教師專業化發展的對策，在於加強特殊教育教師專業化培養，完善特殊教育教師的培訓制度，儘快建立和實行特殊教育專業資格證書制度，建立有效的激勵機制。

陳立、楊瓊(2018)採用大學生專業認同量表、學習效能感量表和學習倦怠量表，對川、甘、冀地區 538 名特教師範生進行調查，結果發現特教師範生專業認同，學習效能感與學習倦怠，均處於中等水準；專業認同感高的特教師範生學習效能感，顯著高於專業認同感低的學生，其學習倦怠顯著低於專業認同感低的學生；專業認同、學習效能感與學習倦怠均呈負相關，專業認同與學習效能感呈正相關；特教師範生學習效能感在專業認同與學習倦怠之間，起部分仲介作用。

本研究主要目的是想瞭解以下幾個問題：一、廣東省幼兒園教師特殊教育教師專業發展孰悉程度與需求程度現況。二、廣東省不同性別幼兒園教師特殊教育教師專業孰悉程度與需求程度比較。三、廣東省不同年齡幼兒園教師特殊教育教師專業孰悉程度與需求程度比較。

貳、研究方法

一、研究架構

研究小組首先透過文獻探討，收集特殊教育學系需培育的專業能力有哪些向度，做為學前特殊教育教師專業發展能力指標之依據，本研究架構圖（如圖 1）。

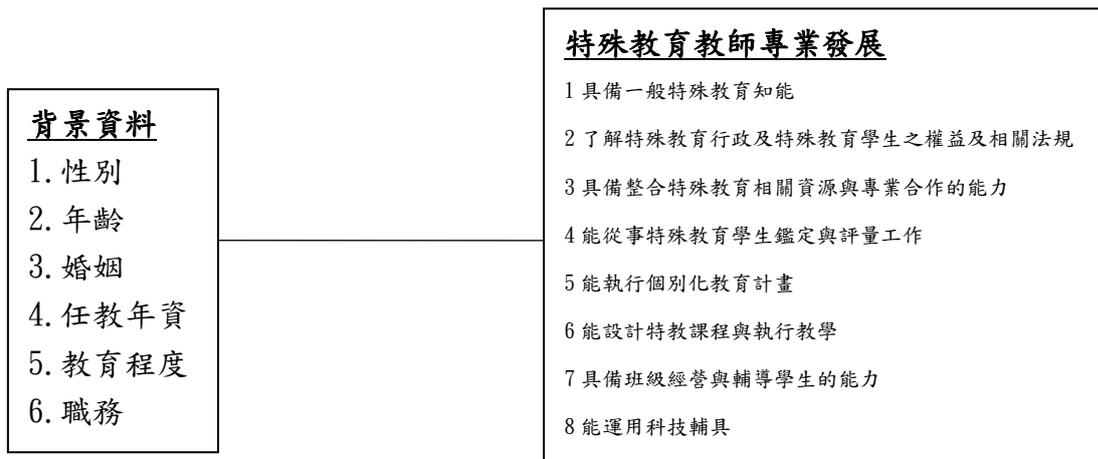


圖 1 研究架構

二、研究對象

以廣州市培智學校幼兒部、中心幼兒園、嘉洲幼兒園、東鄉幼兒園、新水坑幼兒園、嶺南師院附屬幼兒園、廉江良垌幼兒園、湛江第一幼兒園、茂名幼專附設幼兒園、茂名蓓蕾舜堯堂幼兒園等十所幼兒園的教師為對象。

表 1 研究對象基本資料 (N=178)

性別	人數	百分比
男性	3	1.69
女性	175	98.31
年齡		
20-30 歲	88	49.44
31-40 歲	44	24.72
41-50 歲	33	18.54
50 歲以上	13	7.3
婚姻		
未婚	80	44.94
已婚	97	54.49
其他	1	0.56
任教年資		
5 年以下	85	47.75
6-10 年	31	17.42
11-15 年	19	10.67
16 年以上	43	24.16
教育程度		
高中/中專/技校	12	6.74
專科	92	51.69
大學及以上	74	41.57
現職職務		
專任教師	109	61.23
教師兼班主任/行政	69	38.77
學校規模		
12 班以下	146	82.02
13~60 班	30	16.85
61 班以上	2	1.12
整體	178	100.0

參、幼兒園教師特殊教育專業素質調查結果

有關本研究之結果，詳見表 2 至表 9，以及各表之說明。

1. 幼兒園教師特殊教育專業素質各題項現況

表 2 幼兒園教師特殊教育專業素質各題項現況

該矩陣題平均分：3.73

題目\選項	非常符合	符合	普通	不符合	非常不符合	平均分
1.瞭解兒童及青少年的身心發展特質。	42 (23.6%)	91 (51.12%)	38 (21.35%)	6 (3.37%)	1 (0.56%)	3.94
2.瞭解特殊教育需求學生之身心發展、學習特質與教育需求。	34 (19.1%)	75 (42.13%)	56 (31.46%)	10 (5.62%)	3 (1.69%)	3.71
3.瞭解特殊教育需求學生之服務方案。	32 (17.98%)	64 (35.96%)	63 (35.39%)	14 (7.87%)	5 (2.81%)	3.58
4.瞭解特殊教育的重要理念與發展趨勢。	32 (17.98%)	74 (41.57%)	55 (30.9%)	11 (6.18%)	6 (3.37%)	3.65
5.熟悉各種特殊教育及其相關之法規。	29 (16.29%)	57 (32.02%)	68 (38.2%)	18 (10.1%)	6 (3.37%)	3.48
6.熟悉各級特殊教育行政組織與政策。	26 (14.61%)	61 (34.27%)	61 (34.27%)	22 (12.3%)	8 (4.49%)	3.42
7.具備特殊教育行政運作之概念與技巧。	29 (16.29%)	60 (33.71%)	58 (32.58%)	24 (13.48%)	7 (3.93%)	3.45
8.瞭解專業團隊服務的資源和功能。	32 (17.98%)	65 (36.52%)	55 (30.9%)	20 (11.2%)	6 (3.37%)	3.54
9.瞭解特教教師在專業團隊合作中的角色。	38 (21.35%)	70 (39.33%)	53 (29.78%)	13 (7.3%)	4 (2.25%)	3.7
10.具備與專業團隊溝通合作之能力。	34 (19.1%)	87 (48.88%)	48 (26.97%)	6 (3.37%)	3 (1.69%)	3.8
11.具備與家長溝通、親師合作之能力。	41 (23.03%)	87 (48.88%)	45 (25.28%)	3 (1.69%)	2 (1.12%)	3.91
12.瞭解各類鑒定安置之模式、內涵及運作程式。	36 (20.22%)	60 (33.71%)	63 (35.39%)	16 (8.99%)	3(1.69%)	3.62
13.熟悉評量方法、工具與限制。	31 (17.42%)	58 (32.58%)	64 (35.96%)	19 (10.67%)	6 (3.37%)	3.5
14.熟悉各階段特殊教育學生轉銜工作之重點。	33 (18.54%)	57 (32.02%)	61 (34.27%)	23 (12.92%)	4 (2.25%)	3.52
15.能與相關專業團隊共同評估學生。	33 (18.54%)	63 (35.39%)	62 (34.83%)	16 (8.99%)	4(2.25%)	3.59

16.能分析學生的能力現況與教育需求。	38 (21.35%)	68 (38.2%)	57 (32.02%)	12 (6.74%)	3(1.69%)	3.71
17.具備擬定個別化教育計畫之能力。	31 (17.42%)	72 (40.45%)	59 (33.15%)	14 (7.87%)	2 (1.12%)	3.65
18.具備考核個別化教育計畫目標是否達成之能力。	29 (16.29%)	71 (39.89%)	59 (33.15%)	17 (9.55%)	2 (1.12%)	3.61
19.瞭解普通教育之課程。	43 (24.16%)	70 (39.33%)	53 (29.78%)	9 (5.06%)	3 (1.69%)	3.79
20.熟悉目前國內各階段之特殊教育課程實施情形。	30 (16.85%)	60 (33.71%)	64 (35.96%)	17 (9.55%)	7 (3.93%)	3.5
21.能應用各種特殊教育適用之教學法與教學策略。	34 (19.1%)	59 (33.15%)	65 (36.52%)	15 (8.43%)	5 (2.81%)	3.57
22.能依學生個別化需求設計課程。	32 (17.98%)	72 (40.45%)	63 (35.39%)	7 (3.93%)	4 (2.25%)	3.68
23.能根據學生的學習表現，彈性調整課程。	30 (16.85%)	84 (47.19%)	51 (28.65%)	9 (5.06%)	4 (2.25%)	3.71
24.編選教材與製作教材教具。	29 (16.29%)	75 (42.13%)	56 (31.46%)	14 (7.87%)	4 (2.25%)	3.62
25.瞭解各類特殊教育方案的經營方式。	28 (15.73%)	56 (31.46%)	67 (37.64%)	20 (11.24%)	7 (3.93%)	3.44
26.瞭解各類特殊教育方案中學生的輔導策略。	30 (16.85%)	55 (30.9%)	69 (38.76%)	19 (10.67%)	5 (2.81%)	3.48
27.具備經營各類特殊教育方案之概念與技巧。	26 (14.61%)	64 (35.96%)	64 (35.96%)	17 (9.55%)	7 (3.93%)	3.48
28.能建構適應個別差異的學習環境。	29 (16.29%)	69 (38.76%)	65 (36.52%)	12 (6.74%)	3 (1.69%)	3.61
29.能有效地處理學生的行為問題。	32 (17.98%)	81 (45.51%)	52 (29.21%)	8 (4.49%)	5 (2.81%)	3.71
30.瞭解各類科技輔具與學習輔助系統。	29 (16.29%)	72 (40.45%)	58 (32.58%)	14 (7.87%)	5 (2.81%)	3.6
31.能適當應用各類科技輔具和學習輔助系統。	26 (14.61%)	77 (43.26%)	56 (31.46%)	13 (7.3%)	6 (3.37%)	3.58
32.能統整學科與課程領域間之異同。	30 (16.85%)	72 (40.45%)	61 (34.27%)	10 (5.62%)	5 (2.81%)	3.63
33.能將課堂所學實際應用到特教現場。	30 (16.85%)	73 (41.01%)	60 (33.71%)	11 (6.18%)	4 (2.25%)	3.64

34.能在實務工作後進行反思。	34 (19.1%)	86 (48.31%)	48 (26.97%)	7 (3.93%)	3 (1.69%)	3.79
35.能接納與尊重殊異。	43 (24.16%)	84 (47.19%)	43 (24.16%)	5 (2.81%)	3 (1.69%)	3.89
36.尊重個人的隱私與自我決策。	50 (28.09%)	82 (46.07%)	39 (21.91%)	4 (2.25%)	3 (1.69%)	3.97
37.對有特殊需求學生之家庭具備充分的同理心。	47 (26.4%)	85 (47.75%)	40 (22.47%)	4 (2.25%)	2 (1.12%)	3.96
38.樂於與一般學生互動。	56 (31.46%)	79 (44.38%)	39 (21.91%)	2 (1.12%)	2 (1.12%)	4.04
39.樂於與特殊教育需求學生互動。	48 (26.97%)	83 (46.63%)	40 (22.47%)	5 (2.81%)	2 (1.12%)	3.96
40.能瞭解自己的情緒與環境的關係。	44 (24.72%)	93 (52.25%)	36 (20.22%)	3 (1.69%)	2 (1.12%)	3.98
41.能因應情境調節自己的情緒。	47 (26.4%)	89 (50%)	37 (20.79%)	3 (1.69%)	2 (1.12%)	3.99
42.具備正向思考的能力或習慣。	47 (26.4%)	87 (48.88%)	37 (20.79%)	5 (2.81%)	2 (1.12%)	3.97
43.瞭解自己的專長與需求。	45 (25.28%)	89 (50%)	37 (20.79%)	4 (2.25%)	3 (1.69%)	3.95
44.具備持續學習及不斷成長的熱忱。	51 (28.65%)	86 (48.31%)	34 (19.1%)	5 (2.81%)	2 (1.12%)	4.01
45.能主動發現問題並設法解決問題。	50 (28.09%)	86 (48.31%)	38 (21.35%)	2 (1.12%)	2 (1.12%)	4.01
46.能認同自己的專業並努力學習。	51 (28.65%)	87 (48.88%)	34 (19.1%)	4 (2.25%)	2 (1.12%)	4.02
47.具備社會服務之熱忱。	48 (26.97%)	85 (47.75%)	40 (22.47%)	3 (1.69%)	2 (1.12%)	3.98
48.能認同以滿足學生個別化需求為主的教學理念。	43 (24.16%)	85 (47.75%)	46 (25.84%)	2 (1.12%)	2 (1.12%)	3.93
49.具備與人溝通及團隊合作之熱忱。	52 (29.21%)	84 (47.19%)	38 (21.35%)	2 (1.12%)	2 (1.12%)	4.02
50.瞭解並實踐特殊教育專業倫理規範。	40 (22.47%)	72 (40.45%)	56 (31.46%)	7 (3.93%)	3 (1.69%)	3.78
小計	1854 (20.83%)	3721 (41.81%)	2611 (29.34%)	526 (5.91%)	188 (2.11%)	3.73

從表 2 顯示，幼兒園教師特殊教育專業素質在五點量表中達 3.73，表現亮眼。

2. 幼兒園教師特殊教育專業素質各項度現況

表 3 幼兒園教師特殊教育專業素質各項度現況 $N=178$

項 目	M	SD	排序
具備一般特殊教育知能	3.72	.83	6
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.44	.99	11
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.74	.82	5
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.58	.92	10
能執行個別化教育計畫	3.63	.87	8
能設計特教課程與執行教學	3.56	.89	1
具備班級經營與輔導學生的能力	3.60	.88	9
能運用科技輔具	3.58	.92	10
能將知識概念運用在實務表現	3.68	.83	7
能接納有特殊需求者	3.94	.80	3
喜歡與人(學生)互動	3.99	.79	1
能維持穩定的情緒	3.97	.76	2
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.99	.78	1
具有敬業精神與態度	3.92	.76	4
整體	3.74	.76	

從表 3 顯示，幼兒園教師特殊教育專業素質各項度的平均值 3.74，而上表各題項的平均值為 3.73 有些許落差，但不影響統計的正確性。其中素質最佳的分別是「喜歡與人(學生)互動」、「具有生涯規劃與專業發展的能力」、「能維持穩定的情緒」等，至於比較不理想的有「了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規」、「能從事特殊教育學生鑑定與評量工作」、「能運用科技輔具」等。

3. 不同教育程度幼兒園教師專業素質比較

表 4 不同教育程度幼兒園教師專業素質比較 $N=178$

項 目	本 科 以 下		本 科 以 上		t 值
	(n=104)		(n=74)		
	M	SD	M	SD	
具備一般特殊教育知能	3.77	.86	3.64	.77	1.01
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.54	1.00	3.31	.96	1.47
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.80	.84	3.64	.78	1.30
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.69	.92	3.42	.90	1.92
能執行個別化教育計畫	3.69	.88	3.55	.86	1.05
能設計特教課程與執行教學	3.66	.90	3.42	.86	1.71
具備班級經營與輔導學生的能力	3.71	.88	3.44	.87	1.98
能運用科技輔具	3.71	.92	3.41	.89	2.18*
能將知識概念運用在實務表現	3.74	.87	3.60	.78	1.06

能接納有特殊需求者	3.93	.83	3.94	.77	-.01
喜歡與人(學生)互動	4.00	.83	3.98	.75	.15
能維持穩定的情緒	3.96	.76	3.99	.76	-.26
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.96	.78	4.04	.79	-.63
具有敬業精神與態度	3.91	.76	3.94	.76	-.32
整體	3.79	.79	3.67	.71	1.06

* $P < .05$

表 4 顯示，不同教育程度幼兒園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異，只有在應用科技輔具專案本科畢業者優於本科以下的老師。

4.不同婚姻狀況幼兒園教師專業素質比較

表 5 不同婚姻狀況幼兒園教師專業素質比較 $N=177$

項 目	未婚(n=80)		已婚(n=97)		t 值
	M	SD	M	SD	
具備一般特殊教育知能	3.75	.79	3.68	.86	.56
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.51	.92	3.39	1.04	.80
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.76	.76	3.71	.86	.39
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.62	.83	3.55	.99	.53
能執行個別化教育計畫	3.63	.79	3.62	.94	.04
能設計特教課程與執行教學	3.60	.80	3.53	.96	.50
具備班級經營與輔導學生的能力	3.69	.77	.352	.96	1.26
能運用科技輔具	3.72	.82	3.47	.99	1.80
能將知識概念運用在實務表現	3.71	.76	3.66	.89	.38
能接納有特殊需求者	3.87	.75	3.99	.85	-1.02
喜歡與人(學生)互動	3.93	.77	4.04	.82	-.89
能維持穩定的情緒	3.90	.72	4.03	.80	-1.08
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.90	.76	4.06	.81	-1.36
具有敬業精神與態度	3.83	.75	4.00	.77	-1.50
整體	3.74	.72	3.73	.80	.10

表 5 顯示不同婚姻狀況幼兒園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異。

5.不同學校規模幼兒園教師專業素質比較

表 6 不同學校規模幼兒園教師專業素質比較 N=178

項 目	12 班 以 下		12 班 以 上		t 值
	(n=146)		(n=32)		
	M	SD	M	SD	
具備一般特殊教育知能	3.72	.84	3.68	.76	.24
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.44	1.00	3.46	.96	-.12
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.71	.85	3.85	.60	-.90
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.56	.94	3.66	.82	-.51
能執行個別化教育計畫	3.61	.88	3.73	.84	-.75
能設計特教課程與執行教學	3.53	.90	3.67	.87	-.80
具備班級經營與輔導學生的能力	3.59	.89	3.62	.86	-.16
能運用科技輔具	3.60	.93	3.53	.87	.39
能將知識概念運用在實務表現	3.68	.85	3.71	.76	-.23
能接納有特殊需求者	3.92	.82	4.01	.75	-.54
喜歡與人(學生)互動	3.99	.80	4.01	.76	-.14
能維持穩定的情緒	3.97	.76	4.01	.79	-.26
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.98	.79	4.06	.78	-.52
具有敬業精神與態度	3.92	.76	3.95	.74	-.21
整體	3.73	.77	3.78	.69	-.35

表 6 顯示不同學校模幼兒園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異。

6.不同年齡幼稚園教師專業熟悉程度比較

表 7 不同年齡幼稚園教師專業素質比較 N=178

項 目	20-30		31-40		41-50		51 以上		F
	(n=88)		(n=44)		(n=33)		(n=13)		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
具備一般特殊教育知能	3.75	.78	3.61	.88	3.88	.76	3.42	1.09	1.29
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.48	.89	3.38	1.08	3.60	.95	3.00	1.31	1.27
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.74	.76	3.77	.91	3.82	.81	3.40	.89	.87
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.61	.82	3.55	1.00	3.65	1.01	3.29	1.05	.54
能執行個別化教育計畫	3.61	.78	3.64	.93	3.75	.96	3.37	1.04	.61
能設計特教課程與執行教學	3.59	.79	3.54	.98	3.60	.95	3.32	1.14	.36
具備班級經營與輔導學生的能力	3.66	.76	3.56	.94	3.61	.95	3.23	1.22	.94

能運用科技輔具	3.68	.82	3.55	.96	3.54	.96	3.15	1.26	1.34
能將知識概念運用在實務表現	3.71	.76	3.65	.86	3.78	.86	3.35	1.10	.88
能接納有特殊需求者	3.89	.75	3.91	.88	4.16	.72	3.79	1.05	1.09
喜歡與人(學生)互動	3.92	.76	3.94	.87	4.19	.78	4.19	.72	1.28
能維持穩定的情緒	3.89	.71	4.00	.91	4.11	.76	4.10	.53	.77
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.90	.75	4.01	.90	4.12	.82	4.23	.40	1.07
具有敬業精神與態度	3.82	.75	3.94	.90	4.15	.66	4.01	.40	1.60
整體	3.73	.71	3.72	.84	3.85	.78	3.56	.80	.50

表 7 顯示，不同年齡幼兒園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異。

7.不同年資幼兒園教師專業熟悉程度比較

表 8 不同年資幼兒園教師專業素質比較 N=178

項 目	5 年以下 (n=85)		6-10 年 (n=31)		11-15 (n=19)		16 以上 (n=43)		F
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
具備一般特殊教育知能	3.75	.79	3.68	.93	3.64	.82	3.72	.85	.10
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.47	.91	3.51	1.05	3.33	.95	3.40	1.12	.18
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.74	.75	3.77	.99	3.71	.76	3.72	.86	.02
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.60	.84	3.65	1.03	3.50	.87	3.54	1.02	.12
能執行個別化教育計畫	3.57	.80	3.76	.99	3.63	.77	3.65	.97	.35
能設計特教課程與執行教學	3.55	.82	3.64	.99	3.52	.86	3.54	.99	.10
具備班級經營與輔導學生的能力	3.65	.79	3.69	1.00	3.52	.78	3.46	1.01	.59
能運用科技輔具	3.67	.86	3.66	1.05	3.55	.79	3.38	.99	1.03
能將知識概念運用在實務表現	3.68	.79	3.81	.91	3.66	.79	3.61	.89	.36
能接納有特殊需求者	3.85	.75	4.09	.89	3.96	.76	3.99	.87	.79
喜歡與人(學生)互動	3.90	.76	4.01	.96	4.02	.75	4.16	.75	1.04
能維持穩定的情緒	3.87	.72	4.04	.90	4.10	.79	4.08	.72	1.08
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.86	.77	4.08	.92	4.11	.79	4.14	.69	1.61
具有敬業精神與態度	3.82	.74	3.89	.94	4.06	.78	4.09	.62	1.51
整體	3.71	.71	3.81	.91	3.74	.68	3.75	.78	.11

表 8 顯示，不同年資幼兒園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異。

8. 不同職務幼兒園教師專業素質比較

表 9 不同職務幼兒園教師專業素質比較 N=178

項 目	專任教師 (n=109)		教師兼行政 (n=69)		t 值
	M	SD	M	SD	
	具備一般特殊教育知能	3.68	.84	3.77	
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.40	1.02	3.52	.93	-.77
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.65	.89	3.87	.67	-1.73
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.51	.98	3.70	.81	-1.39
能執行個別化教育計畫	3.56	.92	3.73	.78	-1.24
能設計特教課程與執行教學	3.50	.97	3.66	.74	-1.16
具備班級經營與輔導學生的能力	3.54	.95	3.69	.76	-1.13
能運用科技輔具	3.49	1.00	3.73	.76	-1.72
能將知識概念運用在實務表現	3.60	.89	3.81	.71	-1.64
能接納有特殊需求者	3.85	.86	4.06	.70	-1.68
喜歡與人(學生)互動	3.96	.82	4.04	.75	-.61
能維持穩定的情緒	3.93	.81	4.03	.69	-.84
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.94	.84	4.07	.69	-1.03
具有敬業精神與態度	3.86	.79	4.02	.70	-1.32
整體	3.68	.80	3.84	.68	-1.35

表 9 顯示，不同職務幼兒園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異。

肆、結論與建議

一、結論

1. 廣東省幼兒園教師特殊教育專業素質在五點量表中達 3.73，表現亮眼。
2. 幼兒園教師特殊教育專業素質各項度中素質最佳的分別是「喜歡與人(學生)互動」、「具有生涯規劃與專業發展的能力」、「能維持穩定的情緒」等，至於比較不理想的有「了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規」、「能從事特殊教育學生鑑定與評量工作」、「能運用科技輔具」等。
3. 不同教育程度幼兒園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異，只有在應用科技輔具專案本科畢業者優於本科以下的老師。
4. 整體而言，不同婚姻狀況、不同學校規模、不同年齡、不同教育年資、不同職務的幼兒園教師專業素質，並沒有顯著差異。

二、建議

1. 廣東省幼兒園教師特殊教育教師專業培訓課程，可依其不甚瞭解的部分來規劃，例如：「特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規」、「特殊教育學生鑑定與評量工作」、「運

用科技輔具」等。

2. 廣東省學前特殊教育課程的安排與規劃，也可依其需求程度規劃，例如：特殊教育需求學生之身心發展，學習特質與教育需求，特殊教育需求學生之服務方案，特殊教育的重要理念與發展趨勢，兒童及青少年的身心發展特質，各種特殊教育及其相關之法規，個別化需求設計課程，特殊教育適用之教學法與教學策略，專業團隊服務的資源和功能。

參考文獻

- 王雁(2014)。強化特殊教育教師專業發展。**中國特殊教育**，2014 (02)，20-21。
- 包文婷(2011)。論特殊教育教師專業化發展。**當代教育理論與實踐**，3(10)，13-15。
- 甘開鵬、鄭秀娟(2009)。論特殊教育教師專業化發展。**教育與教學研究**，23(11)，1-3。
- 任健美(2006)。試論特殊教育教師專業精神的內涵。**現代特殊教育**，2006 (7)，7，20-22。
- 李歡、李翔宇(2017)。中美加特殊教育教師專業標準比較研究。**教師教育研究**，29(6)，114-122。
北京師範大學、華東師範大學、高等學校師資培訓交流北京中心。
- 胡心慈、朱尹安、蔡碩穎、林秀瑋(2013)。建構特殊教育學系學生專業能力指標及其應用。
特殊教育研究學刊，38(3)，1-27。
- 唐夢月、王守紀(2017)。MOOCs對特殊教育教師專業發展帶來的機遇與要求。**西部素質教育**，3(08)，253-254。
- 高雅芳(2012)。特殊教育教師專業化研究。**現代教育科學：中學教師**，2012 (07)，145-145。
- 張悅歆(2004)。特殊教育教師專業化與特殊需要教育。**中國特殊教育**，2004 (2)，51-55。
- 張益志(2013)。國民中學初任特殊教育教師專業發展歷程之研究(未出版之碩士論文)。逢甲大學。
- 張毓容(2015)。屏東縣小學特殊教育教師專業認同與專業實踐之研究(未出版之碩士論文)。屏東大學。
- 郭啟華、孫常青(2012)。安徽省特殊教育教師專業發展現狀調查。**中國特殊教育**，2012 (04)，60-64。
- 陳小飲、申仁洪(2008)。特殊教育教師專業化標準及發展模式的研究述評。**中國特殊教育**，2008 (4)，65-69。
- 陳立、楊瓊(2018)。特殊教育師範生專業認同與學習倦怠、學習效能感的關係研究。**中國特殊教育**，2018 (01)，39-45。
- 陳偉仁、陳明聰、胡心慈(2014)。特殊教育教師專業標準建構之研究。**中華特殊教育學會年刊**，75-94。
- 陳清溪(2009)。國中小特殊教育教師專業評鑒手冊編制之探討。**東臺灣特殊教育學報**，11，1-29。
- 陳瑋婷(2008)。中等特殊教育師資生對「特殊教育教師專業標準」接受度模式驗證及意見調查之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，1 (1)，97-118。
- 黃欣怡、洪榮照(2015)。國民小學特殊教育教師專業發展評鑒意見之研究。台中教育大學。
- 鄒小蘭(2013)。教學輔導教師制度對特殊教育教師專業成長之應用。**特殊教育季刊**，127，045-052。
- 劉婧(2012)。學前特殊教育教師專業化發展芻議。**貴州師範學院學報**，28(01)，76-79。

- 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**，103-117。
- 馮幫、陳影(2014)。美國特殊教育教師專業標準解讀及啟示——基於美國學科教師專業標準。《中國特殊教育》，**2014**（09），43-48。
- 鄧猛(2017)。重讀《努力發展有中國特色的特殊教育學科》——兼論中國特殊教育學科建設。《現代特殊教育》，**2017**，7-10。
- DeJaeghere, J. G. & Zhang, Y.(2008). Development of intercultural competence among US American teachers: Professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, *19*(3), 255–268.
- Huntly, H.(2008). Teachers'work: Beginning teachers'conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, *35*(1), 125-145.
- Mansfield, B., & Mitchell, L. (1996). *Towards a competent workforce*. Gower Publishing Ltd.

13 淺談國小身心障礙類資源班教師之生涯歷程發展

葉思妤

國立臺灣師範大學研究生

摘要

為滿足台灣特殊教育需求，台灣在特殊教育師資培育方面皆有相關規定和課程安排。研究者經由大學培育並通過教師檢定、教師甄試成為身心障礙類科正式教師，目前於國民小學資源班服務。從師資培育階段、考取教師證、取得正式教師資格，上述為特教教師之生涯歷程發展的一部分，而過程中想回顧師資培育階段，是否有增能之處，以利日後到實務現場足以應對。小學教師工作穩定、內容單純不易變動，但其實隨著科技日新月異、社會文化變遷，教師需要不斷學習新的科技設備和技能，並要在文化變遷下，調整教學策略、教學風格等，以利為學童打造適性且良好的學習環境，故特教教師在服務過程亦要不斷參與研習、共備課程、進修深造等，以精進自我。教師生涯發展規劃就是可以協助教師個人思考能自我精進的內容與方向，進而可以成長與進步，以增進個人潛能之發展，亦能在實務現場為特教孩子提供更完整的服務。

關鍵字：資源班教師、生涯發展

壹、前言

於大學培育期間學過很多關於身心障礙和資優教育的原則理論，於實習和到實務現場時卻發現所學的到學以致用還有一段距離，會想起以前所學，發現有些事情是到了教學現場之後才發現需要注意的地方，於此思考回顧特教師資生在職前教育階段，所學習到還有需要增能的有哪些？翻閱許多文獻後，得知特殊需求學生的學習品質與教師專業素質息息相關，想要把教學做好，教師的素養必定是大大因素之一。且進入職場後參與研習、新進教師培訓、心評人員培訓、共備課程工作坊、科技設備研習等，以不斷精進自我能力，並協助學生適應社會的轉變，達到更完善的學習情境。

貳、職前特殊教育教師之培育課程

洪榮照（2011）在其〈我國特殊教育師資培育之探討〉一文中指出，自1999學年度起，特教教師資格檢定改為「資賦優異類」及「身心障礙類」兩大類，師資培育學校無法要求學生需修畢全部特教類別課程，各校依其師資專長開課，要求學生主修1-2類別，因此師資生未必能充分瞭解各類學生學習特質與教育需求，是依各學生自我選擇修習課程，然而目前身心障礙資源班招生多採不分類，以致於教師在教導非主修類別特教學生時，感到能力窘迫，難以勝任。由此可知，在職前培育時，僅選擇其中一類或者兩類「身心障礙類別及資賦優異類別」皆選擇修習，對於日後至實務現場教學是有所影響的。洪榮照（2011）在其〈我國特殊

教育師資培育之探討>一文中，提出強化職前特教師資培育課程內涵及提升師資生專業能力的要點，內容詳述如下：

- (一) 檢討特殊教育師培課程認定專業課程科目及學分。自 2003 年 10 月訂定「特殊教育教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分」，迄今已逾多年，近年來教育改革浪潮下，教育環境改變、教學工具日新月異，原頒佈之特教學程專業科目認定，應配合檢討。
- (二) 檢討特教教師資格鑑定考試之類科特殊教育教師資格鑑定，依不同階段別採資優類及「身障類」兩類。師資培育課程亦採兩大分類，由於身障類多達 13 類，其各類別內容迥異，且身心特質差異性大，各師資大學機構應要求學生修習各障礙類別的教育課程。
- (三) 鼓勵特殊教育師資生加修專長領域，以提升專業知能中等教育階段普通班採分科教學，教師必需具備充分的學科領域專長，方能勝任。特殊教育教師不論在學科領域補救教學或教學策略訓練，均需具備領域(學科)專長，因此鼓勵師資生加修學科專長領域，才足以應對實務教學現場，因應學生多元學習的需求。
- (四) 加強特殊教育師資生學科知識(CK)與學科教學知識(PCK)，由於特教師資生修習「教學學科基本課程」之科目相當有限。師培機構應善用校內及校外資源，來增加開設「教學學科基本課程」學分或相關學分，以提升領域知識及領域教學知識。
- (五) 加強特殊教育師資生普通教育及特殊需求領域的學習。教育部研訂《十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要》(2019)，依身心障礙學生之個別需求，實施其中所訂之支援性課程，包括：生活管理、社會技巧、學習策略、職業教育、溝通訓練、點字、定向行動、功能性動作訓練、輔助科技應用科目，故需師資培育機構和大學增加開設相關的課程以補足相對應的知識及技能。
- (六) 推動特殊教育師資培育評鑑認可制度，強化特殊教育教材教法課程與教學，落實特殊教育實習制度設置師資培育機構臨床授課教師，鼓勵教師參加臨床教學，增加臨床實務經驗，或兼聘實務工作績優教師，講授臨床經驗，以減少理論與實務之落差。提升對師資生教材教法及實習之輔導能力，結合特教理論與實務。而師培機構也應擴增特教實習夥伴之合作學校，遴選第一線優良教師，透過合作機制，規劃教學實習課程，讓師資生實習的內容更加豐富，例如：有觀摩、見習與實習的機會，並定期檢討，改善其運作模式。
- (七) 檢討學前特教師資課程，強化教師專業素養《特殊教育法》(2023)明確揭示學前階段之特殊教育學生以安置在普通班為原則，依現況學前特教教師之主要任務為巡迴輔導，因此，在職前師培課程中，應修足一定數量的幼教學分，方能瞭解幼教課程的內涵，進而對特殊需求學生進行巡迴輔導，提供教師諮詢服務。幼托整合後師資背景的歧異性更大，學前特教巡輔教師需具備堅實的幼教與特教專業能力。

參、教師增能進修

《特殊教育法》(2023)中，提及為提升融合教育之知能，各級主管機關應加強辦理普通教師、教保服務人員、學校與幼兒園行政人員及相關人員之培訓及在職進修。研究者於嘉義市實習及代課時，校內週三下午會定期安排相關研習，讓校內外教師參加，持續增能，內

容包含科技輔具應用、園藝治療、融合教育知能、普特合作等面相的研習。校內亦有教師社群，每學期定期共備課程及互相交流該領域的主題內容，像是桌遊應用於特教班案例分享、電子白板遊戲設計分享。且亦能於附近大學之相關研習可以自行報名增能。《新北市國民中小學身心障礙資源班實施要點》(2016)中表示，資源班教師應參與新北市教師進修研習、特殊教育相關教育訓練及教師專業成長活動，每學年時數應達十八小時以上，其中領域(學科)教學研習時數應達六小時以上。研究者錄取於新北市國民小學身心障礙類科教師，新北市會安排新進教師研習，於暑假為期四至五天的研習課程，內容包含新北市特教政策、領域課程設計等向度。且會依照各區域來組織學習群組，群組內有其他新進教師(約二至三名)及一名輔導教師，該學習群組能共備課程及互相至他校觀課、議課。新進教師第二年會安排心評人員培訓研習、第三年安排參加國語及數學領域的工作坊，以共同進行設計課程。新北市亦有針對社會技巧、溝通訓練、學科領域策略、適應體育、科技應用等面向的研習提供給需要的教師增能。在研究者服務學生中，轉進一位無口語自閉症學生，便報名參加新北市跨越溝通鴻溝-輔助溝通系統(AAC)教學實作工作坊，為期半學期的時間，內有語言治療師、資深特教教師、相關專業講師，以分享個案、共同思考可介入的策略，來提升特殊教育教師溝通訓練專業知能。經由專家講座補足溝通訓練相關知能，再經由共同討論，擬定出適合的介入策略。且在互相交流分享的過程中亦能學習其他教師的策略及技能，教師間互相交流分享，共同激發出不同思維的介入方式。

除了法規規定固定研習時數外，在實務現場中也體會到自我知能的不足，深知定期增能是有其必要性，在需要其他領域的知識、技能時，亦可以在全國教師研習網站、各縣市特教研習網站等進行報名參加。在攻讀碩博班的進修管道也相當完善，在職進修及日間碩博班皆須報備校內人事主任及主管單位。在各縣市規定下，教師可以持續進修深造學習。

肆、結論與反思

在大學期間修習規定課程後，踏入實習場域，察覺到學習內容與實務現場有所落差，但在反思過程中，思考自己或師資生們可以於就學期間多參與志工活動、代課，以增加實務現場經驗。從代課、代理教師到取得正式教師資格過程，亦須依據規定參與研習，或根據個人意願持續進修深造。教師教學生涯漫漫，為因應時代變遷和多元化情境，故為面對未來可能的改變，教師在生涯規劃上，應根據個人興趣、專長、能力、面臨的實務現場、社會文化等方面，來規劃未來的進修內容。在進行生涯規劃時，需先瞭解自己的優弱勢能力，再評估自己和社會的需求，以制定明確的發展目標，並隨時進行反思，以便及時進行調整和改進。國小資源班教師生涯規劃是一個持續性的過程，需不斷反思、修正，才能在變遷速度快的環境中，持續性的發展茁壯，為特教學生們打造良好的學習環境。

參考文獻

- 十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要（2019）。<https://sencir.spc.ntnu.edu.tw/GoWeb/include/GetDBfilePDF.php?KeyID=2360960255d303753836e0-f01>
- 吳武典、張芝萱（2009）。資優教育師資專業標準之建構。**中華資優教育學會資優教育研究**，**9**，103-143。<https://tpl.ncl.edu.tw/NclService/Journal ContentDetail? SysId=A10032980>
- 洪榮照（2011）。我國特殊教育師資培育之探討。**特殊教育叢書**（頁 75）。國立臺中教育大學特殊教育中心。特殊教育法（2023）。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080027>
- 高世榮、吳雅萍、陳振明（2014）。專業標準觀點之特教系師資生對資賦優異類師資培育課程成效覺知之研究-以國立嘉義大學特教系為例。**雲嘉特教**，**20**，37-51。
- 陳偉仁、陳明聰（2015）。在職身心障礙教育教師專業表現水準之建構。**中華民國特殊教育學會年刊**，**2015**，242-266。
- 新北市國民中小學身心障礙資源班實施要點(2016)。
<https://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=B020060001028000-1050204>

14 五感觀察學習法應用在學習障礙學生寫作練習成效之探討

張榕韻 楊雅惠
彰化縣立萬興國中 彰化師範大學

摘要

本研究根據相關文獻探討設計教學方案，進行五感觀察學習法應用在國中資源班學習障礙學生的寫作練習。經過一學期的教學活動後，觀察到如下成效：一、該教學法能激發學生學習寫作的興趣，幫助其蒐集寫作的素材；二、五感觀察教學活動設計的方式與多元化，必須考量學生的興趣和生活經驗；三、發展不同的學習方式，如實作體驗、討論分享和分析判斷等方法，可減緩學生對寫作的焦慮感，並且提升其對寫作學習的動機。

關鍵字：學習障礙、五感觀察、寫作練習

壹、前言

感官觀察力是探索世界的鑰匙，更能開啟寫作的大門。雖然學習障礙學生(以下簡稱學障生)在聽、說、讀、寫上有學習困難，但所擁有的五種感官能力是良好的，透過視覺、聽覺、嗅覺、味覺、觸覺來感知環境的變化與內心的感受，來接受外來的訊息與知識。

研究者擔任國中資源班的學障生之國文課程，多年來的教學經驗，深感可以藉由學障生的正常感官能力，來探討五感觀察學習法應用在學障生的寫作學習經驗，嘗試透過五感觀察法帶領學生運用感官來觀察事物的變化，並透過摹寫來闡述觀察到的變化和感受。

一、學習障礙學生寫作困難的背景與動機

學障生的學習問題不盡相同，根據不同的學者研究，就其常見的寫作問題分述如下(楊坤堂, 2003; Lerner, 2000; Sills, 1993; Vallecorsa & DeBettencourt, 1997)：

- (一) 在聽、說、讀、寫等接收與表達能力有障礙：指學障生無法理解文章內容或有詞彙提取問題，造成個人雖有想法，但以寫作方式表達有困難。
- (二) 文章組織結構不佳：無計畫的書寫，缺乏文章組織架構能力，段落間的語境脈絡不連貫，寫作之時分段能力不足，以致段落間凝聚力較弱、文章結構雜亂等。
- (三) 文句表達困難：經常因為內容創造性與流暢性有困難，造成文思不足的現象，以致經常僅就發生的事件作片段描述，而無深入描寫事件細節與心理感受，造成寫作內容量少與篇幅過於簡短等情況。
- (四) 替換詞彙少且精確描述事件能力低：如要表達內心的喜悅，只會使用「很快樂」等簡單詞彙，而無法使用「感到十分的歡欣雀躍/欣喜若狂/興高采烈」等進階的詞彙，且呈現較少使用連接詞、形容詞、副詞或成語、諺語等現象。
- (五) 用字遣詞錯誤或不恰當：時常出現錯別字、注音文或網路用語等，如「印像(象)深刻」、「表情很ㄍ一ㄥ(僵硬)」、「太 OP 了!(OP 為電玩遊戲術語中表示『強大』的意思)」等。
- (六) 易有語法問題：語法指句子文字詞的出現順序有誤，語法障礙可能出現狀況為「爸爸買很多文具給我」，寫成「爸爸給我買很多文具」等。

(七) 文意一致性低，離題或文不對題：如題目為「我的家庭」，學生整篇文章只寫出家人的職業與生活作息，卻未針對家庭成員間互動的經驗多作描述。

由上述這些情況可知，除了加強基本書寫能力外，在寫作預備期，也要加強學習障礙學生的思考能力，若能對主題產生想法，知道從何下筆，就不會苦無寫作材料。然而光是能對寫作主題產生想法仍是不夠的，更重要的是學生必須具備有將想法、概念組織成文的能力，知道如何佈局、分段及建構一篇內容通順的文章。因此首先讓學生對生活周遭有感知能力，並能將感受與想法有策略的進行組織架構，便能將想法書寫成句子，再逐步建構成篇，而生活中的感知能力又依賴五種感官的刺激與觀察，故研究者欲探討五感觀察學習法應用在學習障礙學生的寫作學習經驗。

二、五感觀察學習法的寫作練習

「五感觀察教學」是指透過視覺、聽覺、嗅覺、觸覺及味覺這五種感官體驗，產生內在思想上的連結或感觸，並引導學生在這些感官經驗當中，思考不同的表達方式（梁益慈、遊自達，2018）。

張春榮（2008）認為感官觀察力是打開寫作的第一把鑰匙，因此感官觀察力是探索世界的鑰匙，更能開啟寫作的大門。以下說明五種感官觀察力：（一）、視覺：利用眼睛看到形狀和顏色。（二）、聽覺：通過耳朵來確定聲音的大小。（三）、嗅覺：用鼻子來判斷有東西的氣味。（四）、味覺：用舌頭來判斷某樣東西是甜的、酸的、苦的，還是鹹的。（五）、觸覺：用皮膚接觸物品，感受其觸感。

將五感觀察運用在寫作，就是修辭教學中的「摹寫」。在語文中，對事物的聲音、顏色、形體、情狀等的感受，加以描繪形容的一種修辭技巧，叫做摹寫，是指用文字來描述看到、聽到、聞到、摸到、吃到的感覺；摹寫的功能是通過感官來觀察和描述具體的反應，從而加強讀者的印象與理解，令讀者感同身受，而產生高度的情感共鳴。寫作可運用多感教學策略，引發學生在同樣的感官經驗下，思考不同的表達方式（梁益慈、遊自達，2018）。

研究者以國中常見課文——古蒙仁《吃冰的滋味》、琦君《髻》及其他文中的段落來舉例五種感官摹寫中：

- (一)、「聽」覺摹寫：「小販手上還持有鈴鐺，一路騎來，串串鈴鐺聲響徹街頭巷尾，人人便知是賣芋冰的小販來了。」——古蒙仁《吃冰的滋味》。
- (二)、「視」覺摹寫：「冰屑就像雪花一般，一片一片飛落盤中，俄頃堆積成一座小冰山。」——古蒙仁《吃冰的滋味》。
- (三)、「觸」覺摹寫：「一匙一匙挖入嘴裡，冰花瞬即溶化，溶入舌尖，那種沁涼暢快的感覺，足以將豔陽溶化掉。」——古蒙仁《吃冰的滋味》。
- (四)、「味」覺摹寫：可樂果的香氣隨著我的咀嚼蔓延至嘴裡每個角落，香氣入侵舌根與喉嚨之間，直到吞下肚，真是美味。
- (五)、「嗅」覺摹寫：「雙妹牌生髮油的香氣混和著油垢味直薰我的鼻子。有點兒難聞，卻有一份母親陪伴著我的安全感」——琦君《髻》。

五感觀察應用於寫作教學是從五種感官知能出發，透過文字描述所看見的景象、所聽到的聲音、所聞到的氣味、所感觸的質感以及味蕾的感受，汲取環境訊息，把握所寫事物的特點，加以描述、收錄與積累寫作的素材，能使所寫事物形象生動，躍然紙上（梁益慈、遊自達，2018）。透過五感觀察培養學生對生活的觀察力和表達能力，並利用五感摹寫來豐富寫

作內容。許多研究證實感官觀察力的教學已有助於寫作發展，能幫助學生言之有物、啟發想像力，從實際經驗和感受中得到具體的寫作材料，提升學生的取材能力和寫作的動機，對於寫作表現有顯著的影響（王淑貞，2002；吳佩珊，2019）。

以上例子即是研究者透過五種感官摹寫來豐富寫作內容，故研究者探討五感觀察學習法應用在學習障礙學生的寫作學習經驗，並進一步探討學障生透過教學活動的摹寫對於提升寫作能力的學習成效。

貳、教學研究設計

針對指導學習障礙學生練習寫作的方法，多位學者（孟瑛如，200；楊坤堂，2003；Lerner, 2000）提出以下建議：一、培養寫作先備知識。二、充實寫作環境。三、鼓勵學生發表想法。四、利用寫作進行溝通。五、利用同儕合作學習寫作。六、鼓勵學生造樣造句、替換語詞。七、學習看圖說故事。八、找出學生作品的優點，避免過度修改。

一、學習障礙學生的五感觀察寫作練習

研究者綜合以上寫作建議結合五感觀察法來進行寫作指導，本文以國中常見課文古蒙仁《吃冰的滋味》為例，設計課程簡案及兩份學習單，如下表所示：

(一)課程簡案：

領域：語文——國文	學生：七年級資源班 3位學習障礙學	單元：吃冰的滋味	時間：一節(45分鐘)
<p>一、學習目標(含核心素養、學習表現與學習內容)：</p> <p>(一)核心素養：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 國-J-B1 運用國語文表情達意，增進閱讀理解，進而提升欣賞及評析文本的能力，並能傾聽他人的需求、理解他人的觀點，達到良性的人我溝通與互動。 2. 國-J-B3 具備欣賞文學與相關藝術的能力，並培養創作的興趣，透過對文本的反思與分享，印證生活經驗，提升審美判斷力。 <p>(二)學習表現：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2-IV-1 掌握生活情境，適切表情達意，分享自身經驗。 2. 6-IV-3 靈活運用仿寫、改寫等技巧，增進寫作能力。 <p>(三)學習內容：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ac-IV-3 文句表達的邏輯與意義。 2. Ba-IV-2 各種描寫的作用及呈現的效果。 3. Ba-V-3 寫作手法與文學美感的呈現。 <p>(四)學習目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 學習使用五種感官觀察的摹寫技巧。 2. 能藉生活中的人事物來寄託情懷。 			
<p>二、學生經驗(含學生先備知識、起點行為、學生特性等)：</p> <p>(一)先備知識：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 已上過4節課，對全篇課文的含意以及五感摹寫有基本的瞭解。 2. 已完成「溪湖糖廠」戶外教學體驗活動。 <p>(二)學生特性：七年級3位學習障礙學生。</p>			

三、教師教學預定流程與策略：

(一)流程：

- 1.利用學習單(一)複習五感摹寫的例子，並帶學生做練習題。
- 2.以學習單(二)帶學生回顧昨天至溪湖糖廠戶外教學的所見所聞及體驗，邊討論邊利用五感觀察法寫作。
- 5.總結本堂課所學重點。
- 6.交代回家作業。

(二)策略：直接教學法、列舉日常生活中的實例、教師示範與學生演練、教室走動管理、問答討論。

四、學生學習策略或方法：

(一)專注力：能自己維持適當的專注時間（如：讀完一段課文）

(二)後設認知：能將新訊息和舊經驗、知識連結(如：能表達自己曾因好奇心的驅使下而產生的探索經驗。)

(三)組織力：能依據教師的指示，標記學習材料的重點（如：關鍵字句劃線）

(四)理解：能夠利用文本中的解釋說明（如：注釋），瞭解文意。

五、教學評量方式（請呼應學習目標，說明使用的評量方式）：

運用「提問、口頭回答」及「紙筆測驗」評量「學習使用五種感官觀察的摹寫技巧」「能藉生活中的人事物來寄託情懷」等兩個學習目標。

(二)學習單一：

	彰化縣萬興國中—黑馬班		第2課 吃冰的滋味	
	七年級國文	日期： 年 月 日	班級：	姓名：

一、本課強調感官摹寫，請依五種感官知覺完成下圖中的空格：



二、感官摹寫練習：請判斷下列句子為何種感官摹寫，並將正確答案填入括弧中。

視覺 聽覺 嗅覺 觸覺 味覺

- (觸覺) 1. 烤地瓜出爐了，我迫不及待伸手去拿，地瓜**燙**得拿都拿不住。
- (嗅覺) 2. 剛沖泡好的玫瑰花茶散發出一股**淡雅的清香**。
- (味覺) 3. 這道菜不會太**甜**也不會太**鹹**，吃起來相當爽口。
- (視覺) 4. 那**黑**雲邊上鑲著**白**雲，漸漸散去，透出一派日光來，照耀得滿湖**通紅**。
- (聽覺) 5. 北風呼嘯得更猖狂，**呼——呼——**。

學習單二：

	彰化縣萬興國中—黑馬班		第 2 課 吃冰的滋味	
	七年級國文	日期： 年 月 日	班級：	姓名：

一、請透過五感觀察法，記錄走訪溪湖糖廠的所見所聞與感受體驗：

(一) 視覺：_____

(二) 聽覺：_____

(三) 嗅覺：_____

(四) 味覺：_____

(五) 觸覺：_____

二、請貼上走訪過程中，你拍攝中最喜歡的一張照片，並利用五感摹寫來描述這張照片當時的情景：

你對照片中當時情景的描述：

三、請上台向老師及同學分享你記錄的內容。

二、教學活動流程說明

以下說明本研究教學活動的流程：

- (一) 首先的課堂先建立五感摹寫的定義與範例，「培養寫作先備知識」。
- (二) 再透過帶學生走訪溪湖糖廠來「充實寫作環境」，在走訪的過程請學生拍攝喜歡的景象。
- (三) 隔日國文課中，「鼓勵學生發表想法」，帶學生討論所見所聞，並利用五感作分析，寫下視覺、聽覺、嗅覺、味覺及觸覺的觀察，討論過程中「鼓勵學生造樣造句、替換語詞」以及讓學生在學習單上貼走訪及拍攝過程中最喜歡的一張照片，讓學生「學習看圖說故事」並利用五感摹寫來描述這張照片當時的情景。
- (四) 寫作完讓學生上臺向老師及同儕發表與分享其記錄的內容，老師與同儕盡量找出發表學生寫作內容的優點，避免過度修改，盡量保持學生的原創性，以及建立其成功經驗，維持寫作動機。

研究者提出以上範例說明運用五感觀察學習法設計教學教案和學習單，引導學障生如何依照教師的教學活動，一步步產出寫作的內容，並在發表說明寫作的歷程後，再逐步的修正完成寫作的完整內容，提升學習成效和寫作動機。

參、五感觀察學習法教學建議

研究者根據教學設計和教學活動的完成，對於學障生寫作表現的提升，提出以下的教學建議：

一、讓學生選擇有興趣的寫作主題

教師剛開始進行五感觀察寫作教學時，可以讓學生自己選擇有興趣的寫作主題，學生對於自己所選擇的主題不至於會感到枯燥、無聊，也可藉此引發學生對寫作的熱情。

寫作教學並非一項簡單的任務，需要教師花相當心血，運用一些策略或有別於傳統的教學方法，讓學生逐步練習，培養他們的寫作能力，如此可以增強他們的自信，讓學生們漸漸擺脫對寫作的無力感，幫助他們克服寫作的窘境，不至於盯著試卷或是紙張而不知該如何下筆（莊凡瑩，2022）。

二、按學生能力編輯教材程度

五感觀察教學活動設計的方式亦要有所變化與多元，必須考量學生的興趣和生活經驗，並發展不同的學習方式，例如：實作體驗、討論分享和分析判斷等學習方法，可減緩學生對寫作的焦慮感，提升其對寫作學習的動機。即使是學習障礙學生，也有能力高低的差異，可針對低能力的學生編輯符合其程度的五感觀察寫作練習教材，可幫助他們蒐集寫作素材、言之有物，提升其取材能力；另外，能力較佳的學生之觀察力、取材及遣詞造句的能力較好，所以建議可針對這組學生再增強內心感受的闡述，讓整個段落的文字敘述更加的完整，也就是在五感之外，增強情緒的描寫，以及將內心感受以文字抒發的訓練，提升其更高層次的寫作能力，適性的教材能達到有效教學。

三、融入多樣化的寫作策略，設計不同的寫作策略

除了五感觀察寫作教學之外，還可以融入多樣化的寫作策略，設計不同的寫作策略融入五感觀察寫作教學中，例如：不同體裁的寫作議題、不同寫作技巧的修辭運用，或搭配課文結構與句型的仿作練習等，繼續研發不同寫作策略結合教學的活動，指導學生強化寫作技巧，提升寫作學習的效果（莊凡瑩，2022）。

參考文獻

- 王淑貞（2002）。感官觀察活動與過程導向寫作教學對學童寫作表現與態度之比較研究（未發表之碩士論文）。國立屏東教育大學。
- 吳佩珊（2019）。觀察策略對國小三年級學童記敘文狀物類段落寫作成效之研究（未發表之碩士論文）。國立台中教育大學。
- 孟瑛如、邱佳寧（2005）。學習障礙學生寫作教學法介紹。國小特殊教育，39，69-80。
- 張春榮（2008）。作文教學風向球。萬卷樓。
- 梁益慈、遊自達（2018）。國小四年級敘事類記敘文寫作表現與問題分析之初探性研究。台灣教育評論月刊，7（6），246-270。
- 莊凡瑩（2022）。自我調整策略發展模式與五感觀察融入國小四年級寫作教學之行動研究（未發表之碩士論文）。國立彰化師範大學。
- 楊坤堂（2003）。書寫語文學習障礙學生：認識與教學。臺北市立大學特殊教育中心。
- Lerner, J. (2000). *Learning disability: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Houghton Mifflin.
- Sills, C. K. (1995). Success for learning disabled writers across the curriculum. *Learning disabled children*, 43(2), 66-71.
- Vallecorsa, A., & DeBettencourt, L. (1997). Using a mapping procedure to teach reading and writing to middle grade students with learning disabilities. *Education & Treatment of Children*, 20(2), 173-189.

15 身心障礙學生升學大專校院輔導策略之初探

林思賢

臺北市立明德國民中學特教教師

摘要

本文旨在探討身心障礙學生升學大專校院的輔導策略，因近年來之趨勢與制度變革，身心障礙學生升學大專校院的需求增加，因此特教工作者、學生及家長皆有必要瞭解身心障礙學生升學大專校院之轉銜需求。需求面包含生涯探索與認識大專校院科系之需求等四項。而輔導身心障礙學生升學大專校院之理念與策略則有完整而紮實的學力培養等八項。在面對現今考招制度之變革，特殊教育工作者應提供學生多元探索機會並累積足夠之學習歷程資料。最後，提出本文觀點之結論以及對未來此議題之相關建議，期待此議題能更受重視。

關鍵字：身心障礙學生、轉銜輔導、升學輔導、大專校院

壹、前言

根據教育部（2019）發布之統計資料顯示，高級中等學校普通科學生在畢業後，有 94.95% 的人選擇繼續升學；綜合高中有 90.24% 選擇繼續升學，而高級中等學校專業群（職業）科亦有 79.42% 的學生選擇繼續升學，可見大部分的高中職畢業學生在畢業後，都選擇繼續攻讀大專校院。而各高級中等學校之輔導室，也多會提供學生升學輔導的服務，包含資訊提供、辦理講座、口面試輔導、備審資料諮詢、升學諮詢與落點分析等，但這些服務多是為普通學生之升學管道而設計，並未考量身心障礙學生之入學管道或調整需求。但身心障礙學生升學大專校院的需求日益擴大，可由特殊教育統計年報中不斷增長的身心障礙學生就讀大專校院人數發現，甚至就讀以就業導向的綜合職能科學生以及智能障礙學生，都出現選擇升學的考量與需求（龔瑀婷，2013、謝佳男，2017）。因此本議題值得特教界之重視。

貳、身心障礙學生升學大專校院過程之轉銜需求

研究者彙整文獻、升學制度之要求以及身心障礙大專生投書所提出的需求後，發現身心障礙學生在升學大專校院的過程中的轉銜需求可分為四項，如下說明：

一、生涯探索與認識大專校院科系之需求

身心障礙學生可能較缺乏對生涯的瞭解與認識（林幸台，2019；姜樹仁、林玉如、陳淑青，2006），進而難以確定自己想就讀的大專校院科系。黃柏華（2010）認為，生涯探索在轉銜過程中的重要性在於，生涯探索能幫助學生獲得經驗，進而形成適當的認知概念。研究者認為，高中階段身心障礙學生若以升學為目標，其重要的生涯探索目標便是瞭解與認識各類大專校院與科系，為身障學生升學大專校院的重要轉銜需求之一。

二、身障甄試提供足夠且彈性的科系選擇與名額之需求

早年研究顯示，身障甄試所開放之校系雖分佈於各學群，但卻過於集中在某些科系（趙麗華、王天苗，2006），而現今身障甄試各校系所開放的名額中，即便每年都會請高中職事先調查學生欲報考的科系，進行開缺需求填報，但開缺權限仍屬各校系，因此考生們仍認為所提供的名額並不足夠，且選擇受限，更會因所報考的障礙類別不同而有所出入（李坤融，2017；邱羽逢，2018）。而在開缺需求填報時，就已要求身心障礙學生選擇可能欲就讀的校系，但許多學生在準備考試的過程中，鮮少花足夠心思決定未來的科系選擇。如此狀況常使學生在參加身障甄試時，沒有辦法選填到自己喜歡或有興趣的科系，甚至有可能讓有天賦的孩子被拒於其最適合就讀的科系門外。

三、學業能力養成與面對升學考試之需求

調查顯示，多數人（97.8%）認為就讀大學需要具備相當的學力水準，可見學業能力的培養亦是身心障礙學生升學大專校院的重要需求之一（林素貞等人，2010）。但有身心障礙學生曾撰文表示，身心障礙學生因先天限制，導致成績並不如同儕，難以在沒有積極性差別待遇的普通升學管道中與一般生競爭，甚至在身障甄試考試中，仍然無法達到自己想就讀的校系所設下的分數門檻（李坤融，2017）。在現行制度下，身障甄試因專為身心障礙學生設計，其制度設計本身較能彈性提供身心障礙學生各項考試服務與支援，但在一般的升學考試中（例如：新型學測、分科測驗、統測），則要提供身心障礙學生完整的考試服務有其難度，以及在公平性衡量上的難題，造成升學考試調整，有時無法與學生的實際需求吻合。

四、口面試與製作學習歷程相關資料輔導之需求

不論是學測後的個人申請入學、四技二專甄選入學或身心障礙單獨招生，都可能要求學生製作備審資料以及到校進行口面試，身心障礙學生若需要透過此類升學管道升大專校院，則需要在學習歷程相關資料與口面試方面之協助。

在各項需求中，前兩項需求與身心障礙學生本身之特質、需求與制度現況較為接近，而後兩項需求則與一般學生接近，因此，在擬定相關輔導策略時，應考量升學制度之現況與能力要求，再根據學生的個別特質，擬定身心障礙學生的升學輔導措施。

參、輔導身心障礙學生升學大專校院之理念與策略

現行升學輔導方案之最主要困境，便是要求學生們花三年時間準備考試，卻只花升學考試結束後的少許空檔，瞭解與消化各項升學資訊（林孟萱，2016）。目前高三學生之升學輔導，大多學校皆由輔導室主責，提供一般升學考試與管道的各項資訊，部分學校亦會辦理考試準備技巧、備審資料製作與口面試相關講座，但都侷限於普通學生之升學管道，對於身心障礙學生的特殊升學管道則無著墨，學生多依靠特教教師提供資訊或自行摸索。因此，協助學生擬定升學方向、準備升學考試、選填志願、升學後的追蹤輔導均是對特殊學生而言重要的升學輔導事項（俞和萱、林純真，2014），以下分就輔導身心障礙學生升學大專校院之理念與策略進行說明。

一、完整而紮實的學力培養

許天威等人（2002）的研究建議高中職加強身心障礙學生的基礎學科能力以順利轉銜，而培養學生之學力，除了可以透過良好的學科教學與補救達成外，提供學習策略亦是培養學業能力的重要方法之一（周文欽，2015）。特教教師可透過特殊需求領域中的學習課程，教導學生學習之方法與技巧，以及培養學習觀念和態度，必要時也可採診療教學之方式，與學科教師合作設計個別化之教學，進而提升學生的學業能力（何英奇，2015）。而有調查顯示，身心障礙大專生休退學的原因以學習困難居多（林坤燦等人，2007），研究者認為，若能在高中奠定學生之學科能力與學習能力，則能使學生大學後的學習狀況更佳。

二、以課程進行生涯探索與規劃

生涯轉銜之輔導與評量可透過正式課程與其他方式進行，例如：學校開設之「生涯規劃」課程，可以由教師協助學生進行生涯探索，並提供大專校院之升學管道與校系資訊（林幸台等人，2010）。諸如大考中心興趣測驗等結果，亦是輔導身心障礙學生進行生涯規劃與探索的重要依據。而辦理與生涯相關之探索活動，例如：專題講座、校友座談、大學生活體驗等，也能協助身心障礙學生進行生涯探索（林水見，2012；林幸台等人，2010），研究者也認為，邀請身心障礙的學長姐返校座談，對正在就讀高中的學弟妹而言十分有幫助，其經驗也較貼近身心障礙學生，例如：身心障礙的學長姐通常具有考身障甄試的經驗，這是一般學校辦理學長姐返校座談較為缺乏的部分。

三、提供升學進路諮詢

現行大學多元入學管道之複雜程度高，身心障礙學生升學勢必需要專業人員協助（林幸台，2019）。而提供相關升學資訊與諮詢，以協助學生選出最適合自己的升學管道，即為升學進程輔導，並可分為升學管道介紹、各種管道的優劣以及大專校院科系介紹三部分（周文欽，2015）。升學資訊探索是生涯輔導的重點之一，而利用官方與非官方升學相關資訊網站以提供學生資料，並教導學生使用，是實施進程輔導的可行策略（林水見，2012；林孟萱，2016；周文欽，2015）。而學生若能越早確定自己要升學的校系，越有機會透過個人申請等甄選之管道進入大專就讀（楊靜芳，2011）。

四、實施個別化升學輔導

以團體諮商的方式實施生涯輔導，可透過團體成員間的互動帶給參與者學習；以個別諮商之方式則可針對個人之問題一對一討論，提供較為個別化的服務（周文欽，2015；林幸台等人，2010）。除李慧賢（2019）建議之校系諮詢、落點分析、校系博覽會等一般高中舉辦的升學輔導活動之外，針對身心障礙學生宜加入個別諮商或晤談等方式，提供學生個別化的諮詢，並給予適合學生的建議。

五、協助學生選擇適合的校系與升學管道

選擇適合自己的升學之路，首先要掌握升學相關資訊，並瞭解自身條件後，發展相關學習策略，因此，使身心障礙學生瞭解與認識自我，是協助其升學轉銜的重要事項（李文弘，2002）。黃柏華（2016）建議，特教教師應運用多元資料協助瞭解學生的個人性向與能力現

況，再評估不同升學管道之利弊，以及大學端所能提供的支援服務，協助學生做大專校院校系之抉擇。而瞭解自己，也能幫助學生選擇適合的升學管道。

六、提供書審資料製作與口面試輔導

大學入學之甄試，傾向錄取文化資本較高的學生，大學教授期待學生具備多項技能，且喜歡具有涵養、口條、語言能力及國際觀的學生，而這些因素都需要金錢的堆砌（張訓譯，2017），協助高三身心障礙學生升學之教師，若能在學生高中時提供充實性的活動，增加學生接收各項資訊的機會，便能增加其文化資本，降低包含經濟因素等其他不利因素在升學中造成的影響。不論是學測申請入學，或身心障礙單獨招生，許多校系都要求學生上傳學習歷程檔案或到校進行口面試，因此，提供身心障礙學生書審資料與口面試輔導，實為針對身心障礙學生升學需求輔導之有效方法。

七、以實際行動與體驗進行生涯探索

許多高中職都有多采多姿的社團選擇，其中不乏與各大學校系性質類似之社團，鼓勵身心障礙學生參與其有興趣的社團，也是提供學生探索的好機會（林思賢，2015）。除社團外，各類志工服務的參與也能讓身心障礙學生實際體驗各種不同的工作與環境，進而瞭解自己。除志工服務外，打工也是生涯探索的重要方法之一（林思賢，2019；Trach et al., 2014），其提供直接從事工作或進入工作領域體驗之機會，進而實際瞭解工作狀況，幫助學生選擇未來是否要往相關領域發展。

八、團隊合作並將升學輔導方案納入個別化教育計畫中

有關普通學生之升學之輔導工作多由輔導室主責，特殊學生之升學及其管道協助則多由特教教師負責。但俞和萱與林純真（2014）認為，若只有特教教師來協助身心障礙學生之升學輔導，恐無法完整評量學生之升學準備，亦需用團隊合作來提供身心障礙學生升學轉銜服務。研究者認為，身心障礙學生之升學輔導應納入個別化教育計畫「轉銜輔導與服務」中，並且由高一開始實施，一路從學業學習輔導、選組諮詢、生涯規劃課程到生涯探索方案。也應在個別化教育計畫會議或個別化轉銜計畫會議中，與相關教師、學生、家長及專業團隊共同討論身心障礙學生之升學與未來進路，才能幫助身心障礙學生選擇適合自己的科系就讀。

肆、結論與建議

身心障礙學生升學大專校院為許多身心障礙學生之生涯需求，但如何實施有效之身心障礙學生的升學輔導，仍有賴後續更多實證研究來發掘。而許多人想到身心障礙學生的升學時，多以特殊管道優先的思維出發，但許天威等人（2002）指出，藉由身障甄試入學的大專身心障礙學生，學習與獨立生活能力較普通管道入學者差，且學生可能在入學前欠缺對系所的瞭解，因而適應不良，希望學生在入學前能加強對各校系的瞭解，該研究亦指出，藉由一般管道入學的身障生，也表現出較佳的學校適應與滿意度，所就讀的科系與未來發展的面向也較為契合。關丞博（2009）的調查也發現，藉由一般學生入學管道入學的身心障礙學生，其教育滿意度高於藉由特殊管道入學之學生。因此，考量普通學生的入學管道，也是在升學輔導中很重要的思維。

在實務現場中，身心障礙學生升學大專校院為時常需要面對此議題，但從以往到現在，學術界的研究並不多，研究者從考上特教系後，在資源教室擔任志工，便察覺此一議題之重要性，站在特教界初生之犢的立場，希望將此議題推廣出去，因而成立台師大身障甄試工作團隊，提供身障甄試考題之詳解，以補足此塊升學輔導資源之不足，並協助接手的學弟妹進行相關成效研究（蔡幸吟，2019）。期待身心障礙學生升學大專校院之權益與輔導需求，在未來能被更多看見，而現場教師也更具專業之能，提供身心障礙學生良好的升學輔導轉銜服務，開創身障生的更多未來與生涯可能性。

參考文獻

- 何英奇（2015）。學習輔導的基本原理。載於何英奇、毛國楠、張景媛、周文欽著，**學習輔導**（第二版）（1-37頁）。心理。
- 李文弘（2002）。從多元入學中作有利的升學抉擇。**師友月刊**，**422**，53-55。
- 李慧賢（2019）。學測後高中生的升學、生涯與學習輔導。**評鑑**，**79**，26-28。
- 周文欽（2015）。學習輔導的基本原理。載於何英奇、毛國楠、張景媛、周文欽著，**學習輔導**（第二版）（49-188頁）。心理。
- 林水見（2012）。高職如何推動生涯輔導。**商業職業教育**，**126**，21-28。
- 林坤燦、羅清水、邱滌瑩（2007）。台灣地區大專校院身心障礙學生休退學現況調查研究。**東台灣特殊教育學報**，**10**，1-19。
- 林孟萱（2016）。探討輔導高三生大學入學的因應之道。**臺灣教育評論月刊**，**5**（4），155-158。
- 林幸台（2019）。身心障礙者生涯輔導與轉銜服務（第二版）。心理。
- 林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰（2010）。生涯輔導。心理。
- 林思賢（2015）。高中學生全方位輔導—高一上學期到高三下學期。國立台中第二高級中學特教資源教室。
- 林思賢（2019）。重度視障者於大專就學時期打工經驗對未來就業影響之探究。科技部補助大專學生研究計畫研究成果報告，學生計畫編號：MOST 107-2813-C-003-037-H。
- 林素貞、丘愛鈴、莊勝義（2010）。教育人員對我國身心障礙學生就讀大專校院教育議題之調查研究。**高雄師大學報：教育與社會科學類**，**28**，61-83。
- 俞和萱、林純真（2014）。初探亞斯伯格症高中生之升學轉銜議題。**特殊教育發展期刊**，**57**，71-84。
- 姜樹仁、林玉如、陳淑青（2006）。身心障礙學生之生涯輔導。**諮商與輔導**，**246**，6-10。
- 張訓譯（2017）。大學入學甄試影響教育機會均等之分析。**育達科大學報**，**45**，69-90。
- 教育部（2019）。**106學年度高級中等學校應屆畢業生升學就業概況調查報告**。教育部。
- 許天威、蕭金土、吳訓生、林和姻、陳亭予（2002）。大專校院身障礙學生學校適應狀況之研究。**特殊教育學報**，**16**，159-198。
- 黃柏華（2010）。身心障礙學生生涯探索課程的設計與評量。**特殊教育季刊**，**116**，21-29。
- 黃柏華（2016）。高職資源班學生至大專校院升學轉銜歷程之研究。**中華民國特殊教育學會年刊**，**105**，35-48。
- 楊靜芳（2011）。高中生涯輔導的內涵與實務。**諮商與輔導**，**306**，16-20。

- 趙麗華、王天苗 (2006)。身心障礙學生升大學甄試簡章之分析研究。《特殊教育與復健學報》，**16**，1-24。
- 蔡幸吟 (2019)。身障甄試詳解團隊提供之服務對於高中升大學生身障甄試考試幫助成效之探討。科技部補助大專學生研究計畫申請書，學生計畫編號：MOST 108-2813-C-003-049-H。
- 謝佳男 (2017)。機會之旅—智能障礙學生的大學經驗 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學。
- 關丞博 (2009)。高等教育階段身心障礙學生教育滿意度之研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學。
- 龔瑀婷 (2013)。綜合職能科智能障礙學生升大專校院轉銜技能準備度之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立體育學院。
- Trach, J. S., Oertle, K. M., & Plotner, A. J. (2014). Transition from school through process to outcomes. In Strauser D. R. (Eds.). *Career development, employment, and disability in rehabilitation*. Springer.

16 特殊兒童/成人的高階語言發展及高層認知與社會心理建設

蔡明伶

加拿大愛得克整合性線上學習及教育機構

語言病理師

蔡佳曄

加拿大愛得克整合性線上學習及教育機構

諮商心理研究人員

摘要

人類使用語言進行溝通的能力是有別於其他萬物的指標，從心理學的立場語言是歸屬在高功能的認知能力，語言也是個體表達想法、感受、情緒的橋樑，同時語言的學習可以表現在聽、說、讀、寫四大領域，特殊兒童/成人因為障礙和各感官知覺間的優、弱勢發展不一，他們不一定能遵循一般語言發展所謂的聽說讀寫的程式來開展，加上也因為他們的障礙（如低口語表達者）讓一般大眾產生了刻板印象，忽略了他們也可能具備發展閱讀和高階語言的能力，其突破的原理就是從他們的心智及感官知覺之間的優弱勢去取得平衡，以優勢協助弱勢來發展他們整體的語言能力（初階口語、閱讀及高階語言），研究者發現不論是智慧發展落後的唐氏症、有讀寫困難的學障、甚至是自閉症案例進行高階語言的課程之後，因為學習和溝通效率的提升而帶來成就感、自信心、自我認同、甚至為社會人際關係帶來更大的助力。

關鍵字：高階語言發展、高層認知、社會心理建設

壹、研究目的

本研究主要在探討：

- 一、初階語言、閱讀及高階語言發展之間的關係。
- 二、中文閱讀發展的機制及特殊兒童/成人的閱讀適合由上而下（Top-Down）或是由下而上（Bottom-Up）的模式。
- 三、透過高階語言課程產生成效的案例有什麼樣的具體變化。
- 四、高階語言能力對特殊需求者在認知和社會心理上的建設意義。

貳、緒論：語言的要素和溝通勝任力的條件

從語言病理的角度，Bloom 和 Lahey(1978) 語言的基本三大要素：一、語言的形式(form) - 語音、字、句、文法；二、語言的內容 (content) - 語意；三、語言的功能 (function) - 在語境之下，說話者與聽話者之間能理解彼此的溝通意圖，正確選擇語言的形式和內容去進行互動，包含肢體動作、臉部表情的使用。

Hymes 在 1972 年就提出「一個說話者需要知道語言的整體系統（語音、語形、語意，語法、語用），並且能掌握這個系統的知識和技巧，如此，這個說話者才能稱為具有勝任溝通的能力。」

Knowing the language entails knowing its phonology, morphology, syntax, and semantics, as well as its pragmatics. The speaker who knows all this has acquired communicative competence.” (Berko,1997)。

而語言本身除了口語，還包含讀寫所使用的文字元號，個體也需要掌握和語言文字元號相關的「音形、意、法、用」的知識和技巧，才能說是在閱讀理解和書寫表達上具有勝任力。

為了完善不論是口語或是書寫語言的能力，語言病理師或是特殊教育老師的立場還需要：當個案在“語音”“語意”“語法”“語形”“語用”等向度因“輸入、處理歷程、輸出”產生困難時去進行評估與訓練，讓個案在使用語言這個工具去進行溝通時能得心應手，不論溝通的目的是為了聽、說、讀還是寫。

基於中文龐大的漢字量，書寫對於許多特殊兒童/成人都有極高的挑戰性，本研究的核心不會著重在“寫”的發展，在閱讀能力的建構過程，基本上傾向並且鼓勵以“打字”代替大量重複性的文字書寫，因為大量重複的書寫，學習者需要極高的專注力和能量上的耗費，加上寫字的結果未必是吻合標準，如此一來很容易導致學習者也對閱讀失去興趣和學習動力。

參、初階語言、閱讀及高階語言發展之間的關係

語言的學習可以表現在四大領域：聽、說、讀、寫，基本上一般兒童在語言發展上也可以說是循序著這四大順序進展的，嬰兒到幼兒 2-3 歲的階段，可以說是語言輸入的初始階段，孩子們透過和成人及周遭的社會互動，還有在大腦、認知智能能力的發展之下，不斷地積累詞彙和一般生活中的用語，聽懂比能說的多，這個語言接收階段的孩子因為無法精準的敘述自己的經驗與感受，所以生氣了、委屈了傾向用哭、發脾氣來表示，當然表示自己開心的方式經常是笑、擺動身體，會走、會跳了就會興奮衝撞，因此經常家長需要在旁邊留意、提醒小朋友：“小心”，也就是說這個階段的孩子比較用具體的行動來表達需求和情緒。

三歲到六歲的幼童，他們的語言能力更趨成熟，即便有時候句子的完整度還不夠，對於複雜的句子有時也不是完全懂得含義，但能透過學習到的片語、常用的句型來表達自己的需求或是情緒，家長也比較能用簡單的道理來教導孩子日常生活的規則、禮貌等等，兒童也會問“為什麼”及簡單說明原因，例如，問：為什麼要帶鑰匙出門？回答：不然不能開門進去，Ely 和 Gleason (2003) 表示，這整個 0-6 歲的階段是在認知發展和社會情緒發展的交互功能之下共同建構完成的。

以下研究者統整了 2.5-6 歲兒童發展里程碑 (詳見圖 1-5) 作為初階語言發展階段的參照資料，語言和溝通能力的發展會和其他領域的發展交互影響。



圖 1 2.5-3 歲兒童發展里程碑



圖 2 3-4 歲兒童發展里程碑

社會情緒的發展	語言及溝通能力的發展	認知遊戲的發展	大小肢體動作的發展
<ul style="list-style-type: none"> 喜歡嘗試新鮮的事物 假扮自己是爸爸或是媽媽 扮家家的想象力及內容的豐富度越來越多 比起自己一個人玩，更喜歡和其他小朋友一起玩 願意和其他小朋友一起配合玩或完成一個遊戲任務 搞不清什麼是真的、什麼是假的（如爸爸可能說再不乖就去找警察，小朋友會相信這是真的） 喜歡去說自己喜歡和有興趣的事給別人聽 	<ul style="list-style-type: none"> 更多的句型和基本的語法規則（如一個小朋友看到一隻小鳥在天空飛，知道“小朋友”要用單位量詞“個”，小鳥是“只”） 會說自己完整的姓名 開始會講故事 會唱或說以前記憶中的童謠或兒歌 會說出繪本中故事接下來要發生什麼事 會回答功能性的問題：像是做蛋糕要用什麼 開始懂得使用“如果”...“因為”...“什麼時候”...“為什麼”... 	<ul style="list-style-type: none"> 會說顏色名稱， 辨識數字及知道名稱，如看到3578，能說出3578) 開始懂得“算數”幾個 開始了解時間（幾點了） 記得故事中部分的情節 ”了解“一樣”和“不一樣” 可以畫出人像圖2-4個身體部位（頭、身體、手、腳） 會開始使用剪刀 開始模仿寫簡單的字形或是字母 會開始玩字卡、圖卡和其他紙板設計遊戲 	<p>4-5歲：</p> <ul style="list-style-type: none"> 可以用單腳跳或是單腳直立2秒鐘 自己丟出去的球大部分都可以接住沒有問題 在大人的協助之下可以自己倒飲料、切食物，搗碎、切塊自己要吃的食物 能用同側大拇指分別去碰觸食指、中指、無名指、小指

蔡明伶老師

圖 3 4-5 歲兒童發展里程碑

社會情緒的發展	語言及溝通能力的發展	認知遊戲的發展	大小肢體動作的發展
<ul style="list-style-type: none"> 會想去討好朋友 希望被當成是好朋友 大部分都會遵從指定和規矩 喜歡唱歌、跳舞 和行動扮演（我是超人、我是蜘蛛俠） 對於別人難過、傷心時會表達關懷 開始注意性別的不同 知道什麼是真的、什麼是假的 會自己獨立的去找鄰居的朋友玩 有時候很堅持自己的立場，有時候會配合 	<ul style="list-style-type: none"> 說話非常清楚 可以用完整句子說故事 對於未來發生的事可以完整敘述“奶奶星期六要來看我們” 可以說自己的名字和家裡的地址 對於新的詞彙會問那是什麼意思 懂得複雜的句子，懂得比較性的用詞，比較冷、比較好 會從故事中和他人交流問題、說出想法與感受 會清楚的和他人講電話或是進行社交會談 	<ul style="list-style-type: none"> 可以數到十、甚至更多 可以至少畫出六個以上細節的人形圖（頭、眼睛、鼻子、耳朵、嘴巴、頭髮、身體、手、腳...） 可以自己寫出一些字母和數字 可以模仿畫出三角形或是其他幾何圖形（如長方形、正方形或是簡單的房子） 完全懂得錢和食物對生活常規的功能 會買東西 	<p>5-6歲：</p> <ul style="list-style-type: none"> 單腳站立至少10秒或是以上 單腳跳，也能跳繩 可以翻跟斗 筷子、湯匙等餐具的使用很流暢 可以一隻手扶着紙，另外一隻手拿筆畫 不需要大人帶，可以完全自主去上廁所 在公園盪鞦韆、爬溜滑梯、玩單杠 開始有能力踢球進去指定的地方

蔡明伶老師

圖 4 5-6 歲兒童發展里程碑



圖 5 6 歲兒童發展里程碑

根據研究，兒童在 5-6 歲可以理解至少 2500-2800 個詞彙，雖然對於複雜的句子有時也不盡然全部理解，但是在口語表達上已經可以有 2200-2500 個詞彙，也能講一個跟自己家人有關的小故事了。有關兒童詞匯量的階段發展，見表 1。

表 1 兒童詞匯量的階段發展 (Nicolosi et al., 1996)

12 months	Two to six words other than “mama” and “dada”
18 months	10-20 definite words in vocabulary
24 months	200-300 words in speaking vocabulary
30 months	Vocabulary of 450 words
36 months	Vocabulary near 900-1000 words
42 months	Vocabulary of 1200 words
48 months	Vocabulary of 1500-2000 words
54 months	Vocabulary of 1900 words
60 months	2200-2500 words in speaking vocabulary

Terminology of Communication Disorders, Speech-Language-Hearing Fourth Edition

研究者以圖 6 說明初階語言的發展重點：

初階語言 初階語言治療偏向早期療育的介入

- 1 命名 (知道各種人、事、物有一個語言詞彙來代表)
如：小狗、小貓、太陽、月亮...
- 2 詞彙量的增加
- 3 了解自己及他人的溝通意圖
- 4 了解問句
- 5 以完整句型表達
- 6 發展所需要的相關基礎認知能力
如：配對、分類、顏色、序列...

Education Centre All Integrated Tele-Learning M.L. Tsay PUBLISHING

圖 6 初階語言的發展重點

當六歲之後的兒童在認知和口語能力的發展漸趨複雜化，接下來的讀寫發展基本上是透過學校系統化、大量學習而獲得的一種能力，然而兒童 0-6 歲的口語能力的發展其實是閱讀文字的基礎，這兩大功能之間產生一種多向度和動態的互利支援關係(Kamhi & Catts, 1989)。Goldworthy (1996) 提出“兒童把自己先前學習累積的經驗來學習新的東西，口語能力也是一種累積的學習經驗，這個經驗會是閱讀文字的支援基礎”。換句話說，閱讀能力的獲得可以說是口語發展能力的延伸 (Karen, 2010)，同時文字元號和閱讀能力也是發展高階語言的必要條件，換言之，發展高階語言也是為了整合“口語及書寫文字”之間的能力，讓個體在聽說讀寫各方面的溝通上更具效率。

為了區分初階語言的發展任務，研究者以圖 7 說明高階語言的心智活動，而且這些活動是指在思考時，配合文字元號和閱讀能力的使用。

高階語言

高階語言治療的處理範圍和讀寫能力的發展、課業及職場需求相關度更高，需要運用語言符號去進行

- 1 推理原因
- 2 提供定義與更深一層的解釋
- 3 預期能力
- 4 解決問題能力
- 5 從他人的立場去看事情
- 6 表層意義/深層意義/弦外之音/雙關語/情境下的特定意義

圖 7 高階語言的心智活動

研究者再以圖 8 整合初階、閱讀和高階語言之間的關係



圖 8 初階、閱讀和高階語言之間的關係

綜合上述，從語言發展的觀點，不論是語言病理師或是特教老師要將初階語言和高階語言有系統性、結構性的去協助學習者，幫助學習者去開展整個「語言符號的表徵系統」。

參、中文閱讀的開展機制

既然文字閱讀能力是發展高階語言的必要條件，英語語系針對閱讀能力的獲得是依據兩大模式去進行解釋圖9)：由上而下(整體認字學習法)和由下而上(語音教學)。由上而下的模式是指在語境中(如繪本)直接指導孩子看著文字元號去讀出來，由下而上的模式是指特別去指導孩子學習語音的成分(音素、字音、母音)及組合規則(例如：拼字規則和音節)。然而中文語系是由形音義三大系統所組成的，特殊兒童/成人該應用採用哪一個模式來發展他們的閱讀能力？

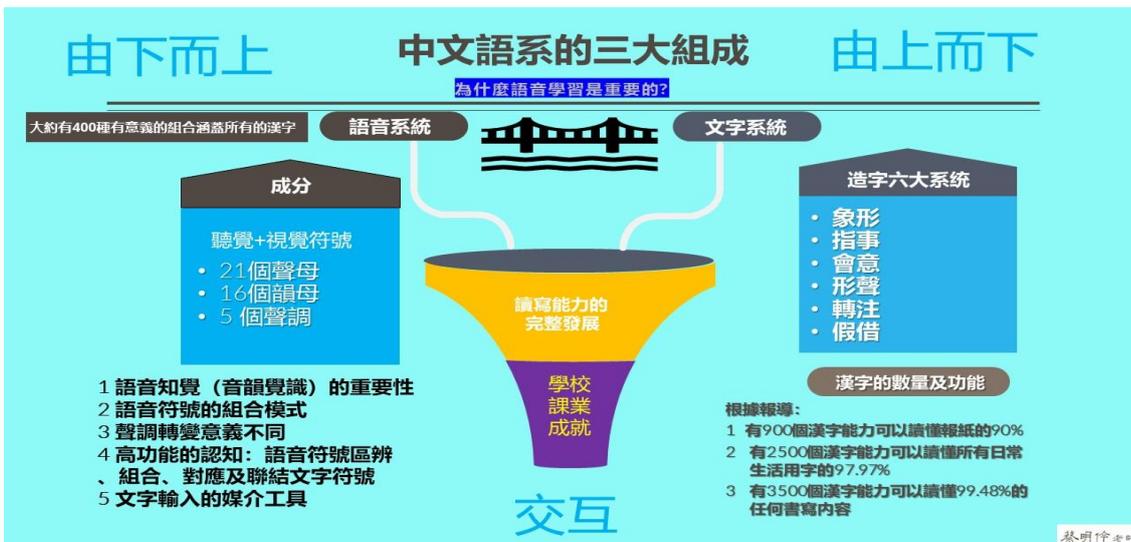


圖9 由形音義三大系統所組成的中文語系

研究者對於究竟是採用“由上而下”或是“由下而上”的閱讀學習模式主要是著重在學習者的背景條件，例如：特殊兒童因為障礙及各感官知覺間的優勢、弱勢發展不一，他們不一定能遵循一般聽說讀寫的程式來發展，而是需要從他們感官知覺、心智優弱勢及環境的條件去取得平衡，以優勢協助弱勢來發展閱讀和高階語言的能力。

大腦的可塑性是終生的，神經元透過突觸和神經傳導物質協助大腦不同區塊之間的訊息通路保持聯結與順暢，其中最有效率的方式是透過“學習行為”，而“閱讀”被證實是學習行為中對於激發、維持大腦功能是最為正面的方式之一。為了幫助學習者能順利的閱讀，教學者還需要去分析學習者感官知覺的優弱勢，是短期記憶缺陷、檢索訊息困難、還是拼音符號和語音連結不上、或是連聽辨語音的不同都有困難等。但只要將學習者訓練成流利的閱讀者就能產生：1. 因閱讀量去激發大腦不同區域神經分支的生長與聯結；2. 從閱讀內容去讓語意、語法、語用在質上的變化；3. 從社會情緒性的閱讀內容去產生同理心與理解他人的想法和立場；4. 閱讀的進展帶給學生們成就感與自信心。

一、唐氏症

1. 視覺辨識和記憶優勢，透過聽覺來處理及檢索訊息的速度慢（弱勢），因此視覺符號的學習就成為優勢

2. 智能發展遲緩，加上聽覺處理訊息及記憶長度問題，學習注音這樣的抽象語音符號會有困難
3. 屬於低口語、詞彙量發展少的族群
4. 字形符號因為在生活中處處可見（如廣告標語），因此由上而下整體辨識字形（whole word approach）的模式對於語意的理解反而有利，透過這樣的優勢先幫助他們認識大量的文字詞彙，初期在閱讀時對內容的理解可能不是全部通透，但教學者可以透過解釋協助他們對意義的理解。經過持續性的閱讀活動，除了啟動大腦視覺與聽覺的聯合及回饋路徑，也增加句型、語法和語境的判斷和精熟度，加上日常生活經驗與常識的提升聯結了閱讀理解，之後再回過頭來教導語音系統，語音符號也能成為打字的輸入工具，當然學生要手寫作為手機、電腦的輸入方式也可以，只要這些高階語言和認知能力被建構之後，唐氏症者的思維能力也就跟著被開發，接著他們的口語產出的質和量也會跟著提升（請看後面唐氏症成人高階語言的學習成果）。

二、讀寫障礙

由於讀寫障礙還有其他亞族群（語音型讀寫障礙、辨識和書寫文字障礙、語意理解障礙、數學和演算障礙、快速命名障礙、語音和語形聯結困難），同時也有 ADHD 和讀寫障礙同時存在的情況（25-40%），不像唐氏症的優弱勢群體性比較高，讀寫障礙的學習優弱勢更需要在個別化評估之後，才能做比較精準的訓練計畫。

在英語語系研究文獻記載音素技巧(phoneme skills)和音韻覺識(phonological awareness)的困難是判斷讀寫障礙的重要指標，當然語意理解、不會拼寫、寫不出文章也都是讀寫障礙常見的基本困難。

中文讀寫障礙者呈現出漢字的辨識、文字線條空間的比例和配置有困難（字跡潦草甚至無法判讀），即便有些讀寫障礙者能閱讀文字，能書寫，卻無法理解閱讀內容，考試時，學校老師幫助讀寫障礙者常用的策略之一是為其讀問題（靠聽覺管道），學生再去作答、為其延長考試作答時間（如寫作文）或是以打字代替手寫。

在介入訓練時則傾向以文字部件拆解、圖像等視覺提示去支持形意理解，然而，龐大的漢字量，每個字也會因為前後相關的用字而產生不同的語意（例如：相信，信心、寫信、信念），讀寫障礙者要用多久的時間才能成為一個流暢的閱讀者（fluent reader）？

雖然閱讀的歷程是非常複雜的心智功能，但仍可以被簡單的分成：讀出音的解碼歷程和語意理解歷程，當讀出音的速度越快，越不耗神費力，閱讀越容易成為自發性的反應。換言之，閱讀時大腦對語意理解的處理更為同步，就表示閱讀效率更好。因此，對於漢字系統，幫助讀寫障礙者成為自發性閱讀者，由下而上的語音學習模式仍然是一個重要的策略，只要整個語音學習是有系統與結構性，教材的呈現和教學的程式適合讀寫障礙者的個別性，語音系統的學習可以和一般人一樣有效率，接下來就是和文字產生聯結即可。

肆、發展高階語言的對象和教學者應有的理念

一、發展高階語言的對象

各類特殊案例，小學一年級開始到成年了都可以進行高階語言的訓練，只要具備幾個基本條件：

- 1.有文字元號的辨識及記憶能力，因為必須以文字做為閱讀的工具和橋樑。
- 2.雖然口語能力並非是絕對的條件，但是理解性詞彙量越多越容易進行。
- 3.豐富的生活體驗與常識對於高階語言的學習有相當大的助益。
- 4.對於讀寫障礙的孩子而言，小學一年級開始進行高階語言訓練的讀寫障礙學生，比已經上學多年的讀寫障礙學生少了心理上的障礙（習得無助感）和代償性的學習反應（例如：沒有仔細看文字，只憑關鍵字去編造內容）。

二、從事高階語言的教育者該有的理念是什麼

- 1.打破初階語言的執行觀念與模式：在教學上應把重心放在和學生共同參與學習的過程，而非把重心放在評估學生的能力。
- 2.雖然量很重要，但更重視質的提升，由質再轉成量。
- 3.不是條條框框的執行歷程，注重案例的心理感受與反應。
- 4.避免低估特殊兒童的學習能力，例如：看起來低口語能力的孩子也可以發展高階語言能力，例如：兒童口腔失用症很容易被誤判是智慧發展有缺陷。
- 5.初階、閱讀及高階的整合，需要在判斷學習者的需求之後，在初階、閱讀及高階三者之間靈活的來回穿梭，協助學生建構起大腦使用文字元號去思考的高階心智慧力，見圖 10。



圖 10 初階、閱讀及高階的整合

伍、透過高階語言課程產生成效的案例有什麼樣的具體變化

一、機構內的成人唐氏症發展高階語言課程的成果

1.學生背景介紹

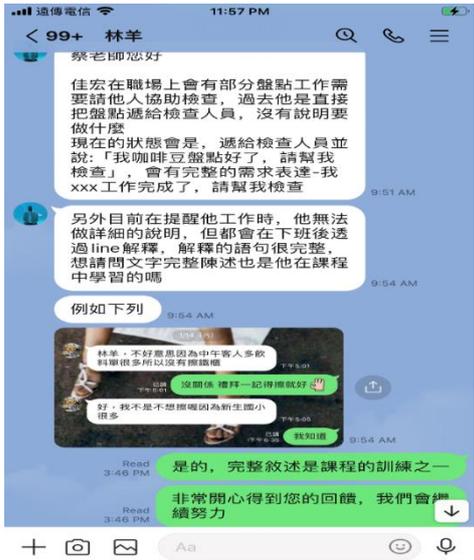
機構內位唐氏症成人學生的年齡在 28-30 歲之間，在初階語言階段曾是研究者的學生，當時已經依據他們的視覺優勢而有辨識文字、讀標語等簡單的閱讀基礎，在 2021 年時，家長因下麵的困擾，見表 2。所以研究者為他們開啟高階語言的線上課程。

表 2 機構內的成人唐氏症發展高階語言課程的訓練向度

上高階語言之前家長的困擾：	日常生活中語言及溝通能力的表現：	高階語言矯正與發展的訓練向度
<p>1 沒有傳達職場督導老師要家長知道的訊息</p> <p>2 無法記得職場督導老師的口語指令，所以不能完全勝任工作。</p> <p>3 無法完全勝任每天工作結束時應該做的清點工作。</p> <p>4 無法解釋清楚自己的立場及老師發問的問題。</p> <p>5 對於工作的完成是否達到要求不在意。</p>	<p>1 只用大鈔，不使用零錢，零錢都帶回家</p> <p>2 會認字，閱讀簡單的文章，但無法理解文意</p> <p>3 聽理解能力、訊息保留率有相當大的問題</p> <p>4 在自然對話情境很少開口說話，經常使用同樣的詞彙、重複說相同的內容</p> <p>5 遇到彼此沒有主動打招呼的習慣</p> <p>6 構音的問題：聲調、韻母、聲母都有不同程度的錯誤</p>	<p>1 聽覺記憶長度及訊息保留量</p> <p>2 詞彙量和質（含成語）</p> <p>3 閱讀解碼速度加快</p> <p>4 聽理解能力</p> <p>5 造句及句型完整</p> <p>6 生活常識與知識</p> <p>7 聲調及構音（但不是主要目標）</p> <p>8 文字元號遊戲：含同音、不同字、不同意（不同語境）</p> <p>9 提供訊息、解釋理由</p> <p>10 提出自己立場上的看法（如為什麼要搭公車不搭捷運）</p> <p>11 對話語境、立場判斷、溝通意圖</p> <p>12 邏輯推理及解決問題</p> <p>13 使用問句的能力</p>

2. 高階語言學習成果（見表 3）

表 3 成人唐氏症發展高階語言課程的成果

上課及做功課時數	成果很多，只附上幾個例子說明
<p>階段一</p> <p>4/15/2021 – 2/8/23</p> <p>上課時數： 71 小時</p> <p>平均課後做功課時數： 前 3 個月：</p> <p>每週 4-5 天，每天一小時</p> <p>之後：</p> <p>每週 2-3 天，每次一小時</p>	<p>職場老師回饋學生主動以完整的口語句型去請老師檢查自己的工作，對於自己因為工作忙碌沒有完成，雖然在上班時沒有說明，但下班之後會發 Line 跟職場老師說明原因和理由，因此老師詢問研究者是否文字的完整陳述也是高階語言的訓練內容，其實當把課堂及課後的活動練習到一定的量，這些能力自然而然就會出現。</p>  <p>學生理解並且發兔年祝福語諧音給研究者，還有詢問自己想知道的事，提醒老師過年後要恢復上課的訊息</p>  <p>發現老師用了錯字，提出問題來討論</p>



階段二

2/8- 8/4

15 個小時

後期做練習的時間縮短到 2-3 小時/週

1 沒有教過的成語應用在日常對話中（如出爾反爾），表示語言的學習已經可以從日常情境去吸收和應用。

2 能夠和媽媽用語言進行討論

3 針對特定的詞彙下定義說明是目前在練習的

4 有自信、期待上課、如果老師請假會表示沒有上課很失望

5 現階段學習目標：

抽象的概念“隱私”是什麼？

社會的負面事件（詐騙集團的手法、保護自己）

6 繼續將認知和語言能力同時在“質”做提升

7 生活數量價值可以到百萬概念（買屋主題）



高階語言在唐氏症身上還看到其他什麼樣的具體進展（聽說讀寫）：

1. 閱讀解碼速度加快，閱讀量增加（平均 2000 個字的故事內容/堂）、理解力增加，回答得出來、寫得出來、表達自己的想法而產生自信。
2. 因為聽得懂、跟得上他人的交談內容，更覺得自己是社會的一份子。
3. 詞彙使用變得有彈性，能夠進行深一層意義的解說。
4. 理解並且同理他人的立場，情緒管理、人際關係更好。
5. 期待學習，產生自主性的內在學習動力。
6. 會主動提出問題，像是對某一個字的字形及意義、對某一件事的看法。
7. 降低了重複講同樣事情的反應。
8. 解決問題的能力增加（因為可以用語言去作為思考的工具）。
9. 會口頭稱讚別人、用文字書寫敘述現在、過去和未來事件並表達感謝；例如：媽媽妳這次旅行活動安排得很好，對於過去照顧過他的同學表示感謝與祝福。
10. 自主選擇做功課的量及內容（如造句），對於比較難的內容，會主動提出“有點難，需要幫忙”，不會選擇逃避而不去執行。
11. 社群媒體的內容發表有條理、用詞變得豐富、句型完整。

Jul 2 · 🧑

于軒小時候讀台南瑞復，一直讀到海洋學院畢業完那麼多年了，沒想到一轉眼都會過去，在此感謝德汝都帶著于軒去機構校外教學，結束後德汝好意送于軒回診所，也是祝福後天德汝生日快樂 🎉
#以前都是德汝照顧于軒的

🧑 Jul 21 · 🧑

時間好快又是星期五！
于軒從昨日完全整天都在家沒出門，連今日終於可以出來，很早就開始上桌球課，因為最近有練習拍第一次正手拉，進步很多，下課後去中山附近走走，回和平東路，買石二鍋，預祝福週末假日愉快。
#又是一整個禮拜週末假日都在開會
#明天又是凱帝貓智青的打擊樂器課程
#夏日植物風情話會議主題植物相框

二、機構內多動症加讀寫障礙小學一年級學生的高階語言課程成果（見表 4）

個案小學一年級，於 7 月返台，預計 112 年 9 月在臺北就讀國小二年級。

1. 在中國兒童醫院診斷為 ADHD+讀寫障礙
2. 矯正部分：音韻覺識+音素+拼音規則+字形辨識
3. 發展部分：讀故事的數量及詞匯量的進展+社會情緒故事
優勢：詞匯量豐富、個性活潑、情感豐富、敏感、容易被鼓勵、喜歡問問題。
加強面：畏難心態，需要熱身、一開始逃避看不懂字，情緒起伏比較大。

表 4 機構內多動症加讀寫障礙小一學生高階語言課程成果分析

高階語言的課程活動：	閱讀能力進展的原因：
<ol style="list-style-type: none"> 1 拼音系統建構 2 字形拆解後設判斷能力的建構 3 透過文脈，語詞/語意判讀選擇活動 4 自己講故事-老師立即打字-再立即閱讀 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Smart Chart 系統拼音學習支持音素知覺及音韻覺識，進而在閱讀過程解碼速度加快（原理說明刊登於 111 年中華溝通障礙教育學會論文集線上治療的趨勢與 300 小時線上課程摘要分享 p305-309）

閱讀的材料，去幫助這個族群瞭解他人的情緒與感受、使用關心及同理的語言去和周遭的人產生互動，也表達自己的感受，例如：新加坡的自閉症學生詢問研究者“什麼時候要來新加坡，因為他想念我”。

研究者以一個自己設計的簡單教材說明如何幫助自閉症者學習所有格和代名詞。



圖 11 身體部位示範圖

左邊是示範圖（見圖 11），先將身體部位做複習，右邊將學習者的照片放在頭部，變成客製化的學習材料單，從 XX 的身體—《我的眼睛、頭...》，以此類推放置其他家人、同學的照片，轉換成媽媽的，“妳的”，奶奶的，“她的”。

這個材料也曾提供給在台東研究者輔導的中英雙語單詞階段的自閉症學生，使用的老師回饋給研究者，這位自閉症學生喜歡，而且願意配合學習，平時他是經常拒絕學習的。這個例子在說明當個案學習程度沒有適切被理解時，拒絕是低口語自閉症逃避學習的方式之一。這個活動也能同時連接身體部位的命名和代表的文字元號，這就是靈活的遊走在初階-辨識文字之間，也能成為未來高階語言學習的基礎能力建構。

陸、發展高階語言能夠幫助社會心理的發展

高階語言的發展，除了語言本身以外，事實上也和心理的發展息息相關。它和一個人的認知、情緒、社交等層面互相關聯。以下列舉一些和高階語言能力相關的心理發展：

理解他人的立場 — 高階語言的「語用」部分，和瞭解他人的想法有關，例如：聽到或讀到某句話，這句話要表達的意思是什麼？能不能理解對方的看法是什麼？可以從別人的表達，推測出他的心情、喜好、或是意圖嗎？這些其實跟心理學上所說的「同理心」、「換位思考」、「共感能力」有高度關聯。

機構唐氏症學生，過去他在這方面並不擅長，但是經過 86 小時的課程介入後，在理解他人立場上有很大的進步。例如：他和媽媽討論去日本找日本的阿姨和姊姊的計畫，發現實際要去好像會有困難，但是他竟然可以想到，「如果我答應別人而不去做，日本的阿姨和姊姊會說我出爾反爾」，我們都相當驚歎他的進步，他現在已經可以想到日本的阿姨和姊姊會怎麼想。

當一個人有辦法去聽懂別人想說什麼、瞭解別人的看法和心情時，他也才能跟人建立正向的互動，因此可以看出高階語言發展對於社交能力的重要性。

表達自己的感受和看法 — 高階語言發展可以支援一個人去表達他的感受和看法。如果一個人的語言能力，沒有辦法使他表達自己的感受和看法，別人可能會很難瞭解他，而造成人際上的挫敗感。

例如：一個孩子可能因為在學校長時間的學習以及挫折感，回到家裡累了，當家長督促他去寫作業，他覺得相當疲累，難以配合，但是因為他不知道如何好好表達自己的感受，因此他開始鬧脾氣、出現強烈的情緒，家長可能會覺得莫名其妙，甚至可能會因此產生衝突、處罰孩子。然而，如果孩子有能力把自己的感受說出來，例如「我今天在學校用功了一整天，現在我覺得好累」，比起鬧脾氣的方式，家長更可以理解孩子的想法，也比較有機會用平和的方式幫助孩子解決問題。因此自我表達，對於人際與社交能力的發展，也是相當重要的。

和他人維持共同的話題 — 我們發展人際關係時，通常需要和人交談、與人維持共同的話題。高階語言能力可以幫助學生接收資訊並表達話語，參與他人的說話主題。這對於人際關係的培養是相當重要的，特別是自閉症族群。

建構正面的自我概念 — 高階語言能力的培養，可以幫助孩子建構正面的自我概念。自我概念指的是一個人如何看待自己、覺得自己是誰、有哪些能力、興趣、特質。當孩子反覆的學習上經驗挫折、受到周遭成人的否定，很多這樣的孩子會把他人的評價內化，而認為自己沒有能力、總是遭遇失敗，從而影響他們對自己的信心。而負向的自我概念跟憂鬱、焦慮、低挫折容忍力有關。而如果有適當的方法能夠幫助孩子建立高階語言的能力，當學習表現進步了，他們也會有實際的證據看到原來自己是有能力的，這些實際的學習成果、以及周遭的肯定，將可以幫助孩子建立更正向的自我概念。

認知能力的拓展 — 許多不同領域的知識，都仰賴透過語言能力來學習，例如：做數學應用題，孩子需要語意理解的能力來讀懂數學題目，學習科學、人文方面的知識，也會需要語言的能力。很多抽象的概念，像是「尊重」、「勇敢」、「隱私」等，孩子也會需要一定程度的高階語言能力做為基礎，才能理解和討論。

思考上的彈性 — 當孩子的語言理解能力弱的時候，容易堅持自己固定刻板的習慣，高階語言能力能夠幫助學生對於別人的解釋和立場產生理解，自己也會變得有彈性。

內在自我對話的能力 — 有了高階語言能力，孩子能在內心進行較抽象的思考，而能夠「和自己對話」。一個人能夠和自己對話，他才能夠釐清自己喜歡與不喜歡什麼？自己的看法和感受是什麼？如何解決問題。同時，內在自我對話的能力，也和情緒的調節息息相關，例如：可以藉由正向的內在自我對話，來鼓勵自己、調適自己的心情。

培養學習的自信與內在動機 — 「感受到自己有能力完成」是擁有內在動機的一大要素。內在動機和外動機不同，內在動機是你出自於內心想做一件事、樂意嘗試這件事情本身，而外動機則是做這件事是為了得到別的東西，例如：他人的讚賞、不要被處罰、金錢等。想想看，當我們面對一個新的挑戰，若我們已經沒有信心、認定自己會失敗，還會有內在動機去嘗試嗎？頂多可能只能被外動機推著走。高階語言能力的培養，可以幫助孩子對自己產生學習的自信，而這份自信可以幫助他們在新的學習與挑戰中找到樂趣，讓他們對學習是有內在動機的。

柒、高階語言發展與神經發展多樣性

長期以來，醫療模式 (medical model) 用「缺陷」的觀點看待自閉症、讀寫障礙、過動症等族群，強調他們有哪些能力不如一般人，並且介入時也著重在補強他們不足的地方。但是歐美國家在 1980 年代以後，有人陸續提出反思：我們真的只能以「缺陷」的眼光，看待這些不同於主流的群體嗎？在 1980 年代，歐美國家陸續有學者和倡議人士呼籲：些學習、思考、行為風格迥異的人，本身並不是問題。1999 年，澳洲社會學家 Judy Singer 提出「神經發展多樣性 (neurodiversity)」的觀念，她認為人類群體中本來就存在不同的行為、思考及學習方式，如此的變異性是相當正常的，我們不應把不同於主流的心智視為缺陷。

而神經發展多樣性的觀點，在教育與臨床上提倡：不只需要瞭解學生的弱勢之處，更需要瞭解學生的優勢在哪裡，並運用這個優勢幫助學生發展他們的能力。這樣的觀點，和上述支援學生發展的高階語言的方法不謀而合。兩者皆重視學生個別心智功能的獨特性，並且使用這個獨特性發展出適合他的教學/介入方式。

如果一個具有讀寫障礙的學生，處於一個非常著重閱讀、寫字、記憶細節的教育環境，且這個教育環境僅以傳統考試的成績來斷定他們的成就，也沒有針對這些學生的需求，提供他們額外的支援，這樣的做法，將會使這些讀寫障礙的學生，失去對於學習的信心和興趣，也容易使他們認為自己沒有前途，在這樣的環境下，他們不容易去發展自己的才能。

但如果這個讀寫障礙的學生，他的教育環境能夠看到他不同方面的興趣或才能，例如：他喜歡畫畫、善於照顧別人，並且充分提供他發展這些優勢的機會，比如讓他多接觸和畫畫相關的活動、讓他擔任一些協助他人的角色，並且常常給予這個學生正向的鼓勵，讓他知道即使在學校學科方面不是很擅長，他還是有很多發展空間、可以在社會上找到屬於他的位置，他在這樣的環境下，自然會對自己比較正向的看法，也會更瞭解自己的才能、對生涯發展更有想法，讀寫障礙這件事情，就沒有對他產生像前段那麼多的限制。

捌、結論

研究者透過 30 多年的臨床經驗，包含在西方國家執行華語外語教學近 20 年、自己本身經歷過以英語為第二語言 (English as Second Language, ESL) 的階段，事實上，特殊兒童的語言發展並非像母語學習者能自然而然從家庭、社會、學校環境中就能習得，而是更像外語學習者，需要透過抽絲剝繭的分析每個學習者的困難，也因為個別差異甚大，提供個別化的教材及適合的學習程式才能幫助他們去建構高階語言的能力，進而也建設了他們在社會心理層面的需求。

參考文獻

靳洪剛 (1997)。語言發展心理學。五南。

劉惠美、陳昱君 (2015)。華語嬰幼兒表達性詞彙的語意內容及詞類組成之發展。認知心理學報，47 (2)，217-242。取自

http://epbulletin.epc.ntnu.edu.tw/upload/journal/prog/6c6db6d9_20170903.pdf

劉麗容 (1991)。如何克服溝通障礙。遠流。

鄭麗玉 (1997)。認知心理學。五南。

Berko, G. (1997). *The development of language*. Allyn & Bacon.

Nicolosi, L., Harryman, E., & Kresheck, J. (1996). *Terminology of communication disorders* (4th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

Karen, L. T. (2010). The development of phonological awareness with specific language-impaired and typical children. *Psychology in the Schools*, 47(5), 467 – 480.

其他重要網路資源：

蔡明伶 (2022)。神經發展多樣性—讀寫障礙相關議題及語言治療師的角色。取自 <http://aiteconline.com>

Catherine, H (2021). *How to help kids develop locomotor skills very well family*. Retrieved July 2, 2021 from <https://www.verywellfamily.com/locomotor-skills-1256925>

Centers for Disease Control and Prevention (2021). *CDC's Developmental Milestones*. Retrieved July 2, 2021 from

<https://www.lanekids.org/developmental-milestones-for-children-age-2-5-years>

Ely, R., & Gleason, J.B. (2003). *The handbook of child language*. Retrieved July 2, 2021 from <https://www.verywellfamily.com/locomotor-skills-1256925>

17 以參與模式看家長參與 AAC 介入之機會阻礙

王道偉

國立東華大學教育與潛能開發學系教育博士班

特殊教育組博士候選人

楊熾康

國立東華大學特殊教育學系

摘要

輔助溝通系統（Augmentative and Alternative Communication, AAC）在語言治療、特殊教育與醫療復健領域，針對不同障礙類別與不同嚴重程度的溝通障礙者的康復與訓練服務已經被證實是有效的重要方法。Beukelman 和 Light 在 2020 年指出，全球至少有九千七百萬人均可受惠於 AAC，而且此數據仍在持續增加中。

AAC 服務模式發展多年，現今以參與模式為主流。參與模式將 CCN 者稱為參與者，強調所有複雜溝通需求者（Individuals with Complex Communication Needs, CCN）皆有提高其溝通能力的可能性。參與模式亦強調溝通夥伴重要性，將 CCN 者家屬視為重要服務對象之一，進行機會阻礙分析，做為日後 AAC 介入依據和潛在溝通阻礙分析來源，進而確定 AAC 服務內容與療育目標。

本研究使用參與模式架構以文獻分析法回顧參與模式下 CCN 家屬參與 AAC 服務遇到的機會阻礙內容，進行初步探究。探究結果得知 CCN 家屬參與 AAC 服務遇到的機會阻礙分別為政策阻礙、實行阻礙、態度阻礙、知識阻礙，以及技能阻礙。AAC 介入具有高度的整合性，CCN 者家屬為服務中重要環節，遇到的機會阻礙具有高度複雜性。本研究依據研究探究結果提出相關研究和發展建議，提供相關專業人員或行政主管機關進行 AAC 介入研究或臨床服務之參考運用。

關鍵字：輔助溝通系統、參與模式、機會阻礙、語言治療

壹、前言

輔助溝通系統（Augmentative and Alternative Communication, AAC）在服務口語缺損、無口語或溝通受損個案已經證實是有效的介入策略。AAC 可以改善溝通問題和增加語言溝通能力（Beukelman & Light, 2020； Sigafos & Gevarter, 2019）。AAC 介入方式由過去主張手語應用、手勢溝通，到使用圖片、溝通簿，或語音溝通器等介入方式，異於過去以口語為主傳統溝通訓練模式，以 AAC 改善或解決複雜溝通需求（Complex Communication Needs, CCN）者溝通問題（吳武典等，2020；楊熾康，2018； Lapointe & Stierwalt, 2018/2020； Owens, 2017/2019； Owens & Farinella, 2018/2019）。經調查推估，全球至少有九千七百萬人均可受惠於 AAC。AAC 具有跨障礙類別特性，而且數據仍在持續增加中（Beukelman & Light, 2020），由此可知 AAC 有高度需求性。

AAC 服務以個案為中心，著重溝通夥伴訓練、團隊合作與服務整合。Parette（2000）認為，AAC 落實要由專業團隊成員評估，搭配溝通輔具，增進家庭與專業團隊合作，以符合 CCN 者現在和未來的需求（引自林惠卿，2006）。專業人員勢必要面對提供服務過程中所帶

來的衝擊，像是個案家屬或相關專業人員的不信任，或是不同的期望和標準，還有可能出現專業上的抗衡以及專業人員自我價值觀的挑戰。

研究者查詢相關資料庫發現，國內外雖有 AAC 服務困難相關文獻，針對專業人員和 CCN 者家屬為研究對象進行相關研究（李美燁，2018；陳玲鬱，2020，楊儀涵，2019；蕭紫晴，2020），但沒有以相關服務模式架構檢視 CCN 者家屬參與阻礙並進行探究，這樣容易造成散落式地瞭解 AAC 服務機會阻礙。為協助相關專業人員或行政主管機關完整掌握 AAC 服務阻礙，進而瞭解 CCN 者家屬的參與阻礙，本研究探究相關資料與文獻，以參與模式架構探究 CCN 者家屬的參與阻礙。

貳、文獻探討

AAC 是輔助科技(Assistive Technology, AT)的一個類別，依據美國聽語學會(The American Speech-Language-Hearing Association, ASHA)對 AAC 的定義如下：「AAC 屬於臨床語言治療的領域，其使用的目的在提供有效且便利的溝通方式，給暫時或永遠患有嚴重溝通障礙的人。嚴重溝通障礙不僅包括口語上的障礙，同時也包括了寫作上的障礙」(ASHA, 1989)。ASHA 後續又對 AAC 重新定義：「AAC 是在研究上、臨床上及教育上所實行的一個領域。AAC 涵蓋試探性的研究，以及何時需要給予暫時性或永久性損傷、活動限制和有口語或語言表達及（或理解）嚴重障礙而造成參與者的限制時，所進行的補償。其內容包括口語和書寫模式的溝通」(ASHA, n.d.)。由上述定義可知，AAC 具有多專業整合的特性。

AAC 介入除有助於提升 CCN 者溝通能力，對 CCN 者還有以下助益（王淑娟、羅翌菁，2016；鄭媛文，2016）：

- 一、改善人際關係：CCN 者可藉由 AAC 的使用，增加與人互動機會，並可透過溝通減少誤會發生，進而改善人際關係。
- 二、增加獨立自主能力：藉由 AAC 的使用，CCN 者可以表達自己需求及意見，能有更多選擇權與決定權，進而增加獨立自主能力。
- 三、參與教育活動：藉由 AAC 的使用，CCN 者可以增加接受教育的機會。
- 四、參與家庭生活：藉由 AAC，CCN 者可以表達自己的需求及感受，容易被家人瞭解和接受，而減少其挫折感與攻擊、自傷等偏差行為發生，促進家庭和諧。

AAC 服務經過多年發展，AAC 服務模式發展在本質上依循 AT 模式的發展。AAC 模式依照發展時期，依序為候選人模式 (Candidacy Model)、溝通需求模式 (Communication Needs Model)、參與模式 (Participation Model)、AAC 專業人員架構模式 (AAC personnel framework) 以及 AAC 介入三部曲等 (preparation, functional vocabulary, sentence structure, using in milieu model, PVSM model)（楊熾康，2018；Beukelman & Mirenda, 2013; Beukelman & Light, 2020; Binger et al., 2012）。

現今 AAC 主流服務模式為參與模式，是 Beukelman 與 Mirenda (1988) 將 Rosenberg 與 Beukelman (1987) 所提出。其理念認為所有 CCN 者都有提高其溝通能力的可能 (Beukelman & Mirenda, 2005; Beukelman & Light, 2020)。參與模式將 CCN 者稱為參與者，強調溝通夥伴重要性，並將其做為介入計畫依據和潛在溝通阻礙的來源，使用參與模式檢視與決定 AAC 服務內容與療育方向。

參與模式注重身心障礙者三個層次：身心損傷存在於生理層次、活動存在於個體層次、參與則存在於社會層次。身心損傷可能是暫時或永久性的，這些會對身體功能和系統產生影

響；活動是個體整體功能的表現；參與和個體生活狀況有關，即身心障礙者能參與主流社會的程度。參與者模式將AAC系統評估分為現況需求的初期評估、未來需求詳細評估與追蹤的評估三個階段。

CCN者接受AAC服務，不僅要持續地服務個案，並須持續地對CCN者的重要他人（例如：家人、教師、同儕、其他專業團隊成員以及工作夥伴等）提供專業訓練。將AAC策略盡可能地全面落實在個案生活中。最後，還要不間斷地追蹤和評估AAC系統的有效性，例如：溝通符號是否需要再調整、溝通輔具是否需要更換、維修或升級，以及溝通策略是否需要再做修正等，AAC系統介入具有訓練漫長與充滿挑戰的特性，如此綿密、細緻又複雜的過程，需要持之以恆。

AAC以個案為中心，強調溝通夥伴的訓練、團隊合作與服務整合。Parette等人（2000）認為，進行AAC服務需要專業團隊成員進行評估，搭配輔具，重視個案家庭成員，增進家庭與專業團隊合作，以符合兒童現在和未來的需求。語言治療師必須接受服務過程中AAC所帶來的衝擊，像是個案家屬或相關專業人員的不信任，或是不同的期望和標準，還有可能出現專業上的抗衡，以及語言治療師或臨床服務人員自我價值觀的挑戰。

參、研究方法

本研究由研究者透過文獻探討訂定題目初稿後，使用文獻分析法進行探究，就相關文獻進行分析。為確保內容效度，研究期間邀請某國立大學 AAC 授課教師、3 位語言治療師，分別進行內容討論，提出 AAC 介入中，CCN 者家長在參與模式下的機會阻礙。

肆、研究結果

依據相關文獻資料，本研究以參與模式架構對 CCN 者家長的機會阻礙進行探究。由參與模式的服務流程可知，如圖 1-1 所示。AAC 介入從確認 CCN 者的參與典型和需求開始，透過建立 CCN 者的詳細描述、評估 CCN 者的溝通夥伴、評估 CCN 者需要參與的活動和其參與的程度，確認 CCN 者接受 AAC 服務所需面對的阻礙。機會阻礙（opportunity barriers）的意義與內涵，以參與模式架構分述如下（Beukelman & Mirenda, 2013）。

機會阻礙是指由他人強加，非單靠介入 AAC 可排除的阻礙，包括下列因素：

一、政策阻礙（policy）

是指法律或法規的決策限制了 CCN 者參與的機會，最常見的兩種障礙是隔離政策與限制使用政策。隔離政策是指有些教育主管或學校行政人員，對 CCN 的安置仍存有「隔離」的想法。這些想法不但會阻礙 CCN 者接受融合教育的機會，還會剝奪 CCN 者與正常同儕溝通及相處的機會。另一個常見的障礙是限制使用，例如：以學校經費所購買的溝通輔具，常常不允許 CCN 者帶回家，或是不能帶出校外（例如：職訓場所），因此 CCN 者只能在固定的場域使用溝通輔具。

二、實行阻礙（practice）

是指家庭、工作場所、醫療中心等慣例或習慣（非真實書面政策）限制了參與機會。李美燁（2018）以主要照顧者研究對象發現，主要照顧者的持續使用 AAC 與否，對於 AAC 的滿意度有所差異。在日常生活基本需求與表達情緒溝通滿意度上，持續使用組優於無持續使用組。無持續使用組的主要照顧者，只有在最基本的吃、喝、上廁所或拒絕的互動溝通的滿意度是可接受的。兩組在傳遞訊息與維持社會親密度之滿意度均偏向不滿意。持續使用組在休

閒活動中的需求表達與就學中的表達拒絕滿意度偏向可接受，休閒活動與就學中的傳遞訊息與需求表達兩組均是偏向不滿意。這說明 CCN 者使用 AAC 過程受到家屬使用 AAC 的實行阻礙所影響。

三、態度阻礙 (attitude)

是指父母、親人、同事、監督者、專業人員、同儕、以及社會大眾對 CCN 者的信念及態度，限制了 CCN 者參與的機會。最常見的是家人、專業人員及雇主對於 CCN 者的期望過低，而限制 CCN 者對 AAC 的使用。主要照顧者對 AAC 使用者向社政請款購買溝通輔具後，於日常生活中不同情境活動下使用 AAC 頻率不同，造成 AAC 應用上的阻礙(李美嬋,2018)。

四、知識阻礙 (knowledge)

是指相關人員缺乏 AAC 系統的知識與資訊，而限制 CCN 者參與的機會。在接受 AAC 介入過程亦為家長自身對於溝通意義改變的過程，歷經初始對於 AAC 理解的偏誤，經驗的累積，逐漸重建溝通的意涵，才能調整對於 CCN 者溝通能力的看法與期待 (陳玲鬱, 2020)。

五、技能阻礙 (skill)

是指相關人員缺乏 AAC 的技術與策略，而限制 CCN 者參與的機會。除參與模式架構下的障礙之外，陳玲鬱 (2020) 亦發現家長在面對 CCN 者使用 AAC 時，還需要配合 CCN 者生活和學習所需、深入瞭解並提升 CCN 者當下的溝通能力、自主地尋求相關資訊、依據情境彈性使用 AAC，以及運用幽默來緩和困境。以因應他人不瞭解 AAC 的疑惑，家長還須學習不在乎他人眼光及倡議 AAC 的使用。與專業人員互動時，家長還需要具備認同專業做法、獲得互惠相待、不願意產生正面衝突，以及擔心表達需求會造成專業人員的工作負擔等正面積極的態度。

家長在介入過程中具有不可或缺的重要性。陳玲鬱 (2020) 建議，專業人員需持續增進 AAC 的相關知能及實務經驗，重視個別家庭的價值觀及生活模式，並保持互惠平等的態度與家長互動，視家長為重要的合作夥伴，提升與家長之間的融洽互動，必能帶給 CCN 者正向的幫助。

綜上所述，運用參與模式架構可以全面性的理解 AAC 介入服務流程與相關細節。參與模式從確認參與典型及需求開始，透過建立參與者本身的詳細記錄、評估參與者的同儕、評估參與者需要參與的活動與參與有效性，確認參與者接受 AAC 服務所面對的阻礙。針對服務對象中的 CCN 家長，可以將參與阻礙中的機會阻礙進行分析，分為政策阻礙、實行阻礙、態度阻礙、知識阻礙，以及技能阻礙。此外，AAC 專業服務和實踐上還具有團隊合作的特性。考慮 CCN 者具有多元與複雜之特性，AAC 專業服務之需求層面深且廣，AAC 專業不單只是臨床服務與實踐需要提供更多更廣且更為深入與細化且完整的服務。系統性地瞭解家長在 AAC 介入的機會阻礙，有助於 CCN 者接受 AAC 介入。

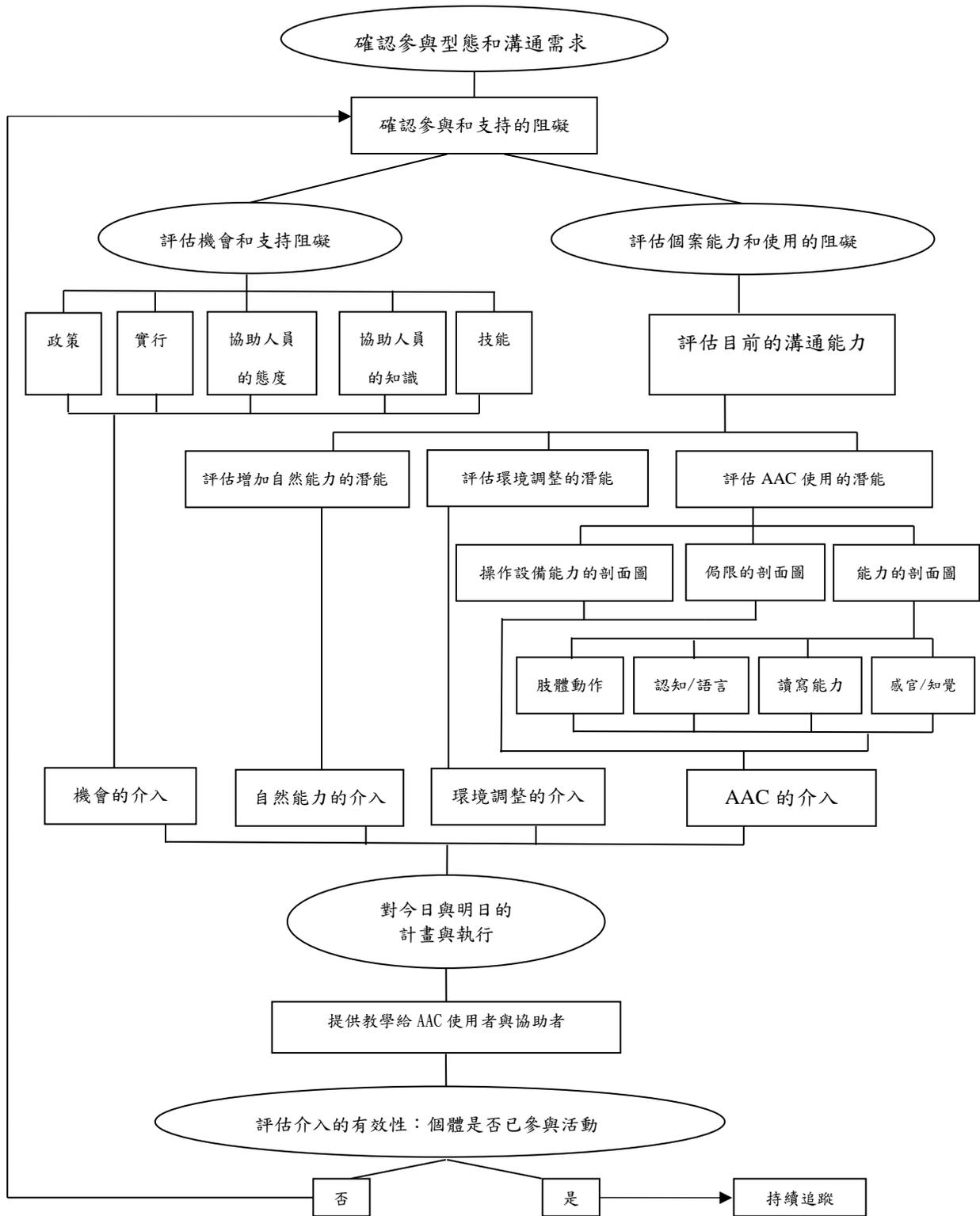


圖1-1 AAC參與模式

資料來源：Beukelman, D.R., & Light, J.C., (2020). *Augmentative and alternative communication : Management of severe communication disorders in children and adults* (5th ed.), p28. Paul H. Brookes Publishing Co.

伍、結論與建議

本研究從 AAC 的理論架構進行文獻探討，再以 AAC 參與模式架構，針對 CCN 者家長的機會阻礙進行探討。本研究僅以參與模式架構下探究 AAC 介入時，CCN 者家長的機會阻礙之初步探究，對於後續之研究發展提出建議如下：

- 一、建議可以探討不同障礙類別 CCN 者家長的機會阻礙。
- 二、建議可以探討如何解決 CCN 者家長的機會阻礙。
- 三、考量各地區之人口、醫療與教育資源，建議可針對不同族群收集 CCN 者家長機會阻礙的實際困難和需求，作為不同族群、跨專業或地區，針對 CCN 家長提供 AAC 介入專業服務之參考。

參考文獻

- 王淑娟、羅翌菁（2016）。溝通輔具在特殊教育中的應用。*輔具之友*，39，21-28。
- 李美嬋（2018）。主要照顧者對 AAC 使用者溝通品質滿意度及使用阻礙之調查研究：以新北市為例。〔碩士論文。國立臺北護理健康大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/rbd585>。
- 吳武典、林幸台、林正治、胡心慈、潘裕豐、林淑莉、杞昭安、張蓓莉、劉惠美、余永吉、洪儷瑜、王曉嵐、陳心怡、張千惠、邱紹春、張正芬、程國選、郭靜姿、于曉平（2020）。*特殊教育導論*。心理。
- 陳玲鬱（2020）。以家長觀點探討兒童使用輔助溝通系統的經驗。〔碩士論文。國立高雄師範大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/774nyf>。
- 楊儀涵（2019）。幼兒園教師對輔助溝通系統之態度調查研究。〔碩士論文。臺北市立大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/b344y9>。
- 楊熾康（2018）。以活動本位的 AAC 介入三部曲模式：從無到有之創建歷程。遠景印刷企業。
- 鄭媛文（2016）。輔助溝通系統對自閉症學生溝通成效之後設分析。*身心障礙研究*，14，34-54。
- 蕭紫晴（2020）。語言治療師使用輔助溝通系統調查研究。〔碩士論文。國立臺中教育大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/43kp57>。
- American Speech-Language-Hearing Association（1989）。Competencies for speech-language pathologists providing services in augmentative and alternative communication. *ASHA*, 31(3), 107-110.
- American Speech-Language-Hearing Association（n.d.）。*Augmentative and alternative communication*. https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/#collapse_4
- Beukelman, D. R., & Light, J. C.（2020）。*Augmentative & alternative communication：Supporting children and adults with complex communication needs*（5th ed.）。Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Beukelman, D., & Mirenda, P.（2013）。*Augmentative and alternative communication：Supporting children & adults with complex communication*（4th ed.）。Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

- Binger, C., Ball, L., Dietz, A., Kent-walsh, J., Lasker, J., Lund, S., Mckelvey, M., & Quach, W. (2012). Personnel roles in the AAC assessment process. *Augmentative and Alternative Communication*, 28, 278–288. <https://doi.org/doi:10.3109/07434618.2012.716079>
- Lapointe, L. L., & Stierwalt, J. A. G. (2020)。失語症與相關神經性語言障礙〔洪佩芳、詹庭芳、池育君、孫磊、李家緯、林明靜，譯〕。華藤文化。（原著出版於2018）。
- Owens, Jr., R. E. (2017)。語言發展導論〔林玉霞、楊熾康、童寶娟、曾怡惇、王淑娟、吳鹹蘭、鍾莉娟、葉麗莉、郭令育，譯〕。華藤文化。（原著出版於2015）
- Owens, Jr., R. E., & Farinella, K. A. (2019)。溝通障礙導論：以實證本位觀點為導向（三版）〔林寶貴、錡寶香、楊淑蘭、李秀妃、劉惠美、童寶娟、詹妍玲、王淑娟、鄭靜宜、楊熾康、鍾莉娟、陳小娟，譯〕。華藤文化。（原著出版於2018）
- Parette, H. P., Jr., Brotherson, M. J., & Blake Huer, M. (2000). Giving families a voice in augmentative and alternative communication decision-making. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 177-190.
- Sigafoos, J., & Gevarter, C. (2019). Introduction to the special issue: Communication intervention for individuals with complex communication needs. *Behavior Modification*, 43(6), 767–773.

18 改善發展性語言障礙學童語言能力之行動研究-語言介入方案與智慧型眼鏡輔具提示

陳毓豪¹、劉冠標²、劉佑國¹、陳震宇²

¹ 國立東華大學教育與潛能開發學系

² 國立東華大學電機工程學系

摘要

為解決一位發展性語言障礙學童在實際場域中所遭遇語言能力的實務性問題，本研究透過行動研究法探討可能的語言介入方案與輔助科技，並分析其成效。

介入過程以錄影和語料轉錄方式蒐集資料，進行觀察、歸納及分析；然後，再輔以質性資料進行三角驗證，再解釋個案的語言表現。介入過程由治療師與家長一起參與規劃、執行及協同反思，逐步修正調整介入教學內容與方法。在行動研究循環中共進行了閱讀理解、敘事以及智慧型眼鏡等介入。

介入初始理念以「視覺提示」、「操作示範」以及多感官輸入與多管道輸出為原則。在閱讀理解介入後，個案成功的學會解讀含方位詞附屬子句的句子，也成功地在一個月後提取出過去所不熟悉的動詞；並且個案也習得短文故事因果與脈絡關係，理解短文中的內容，成功地回答出推論性的問題。

敘事介入與智慧型眼鏡研究結果則發現在介入後個案平均語句長度（Mean length of utterance, MLU）與整體敘事內容在不同敘事語料都有顯著的進步：故事重述能力由介入前 MLU=3.94 進步至 MLU=5.11；並在介入後仍維持在 MLU=5.2。透過智慧型眼鏡輔助，MLU 再進步至 6.51。想像敘事 MLU 由介入前 3.87 進步至介入後 5.48。自發性個人敘事在介入後由 MLU=4.36 進步至 MLU=6.9。透過智慧型眼鏡輔助，MLU 再進步至 8.8。

透過本行動研究的質性分析，本研究發現讀寫語言（literate language）在語言進展歷程中扮演關鍵性角色，因此也提出了針對個案的「多感官多管道介入模式」。建議未來可在其他發展性語言障礙個案中再進一步探討。

關鍵字：發展性語言障礙、多感官、多管道、敘事、智慧型眼鏡、讀寫語言

壹、前言

(一) 發展性語言障礙的需求與輔助科技趨勢

世界衛生組織 (World Health Organization, 2021) 的身心障礙報告提到全球約有超過十億人經歷某種程度的失能，其中約一億九千萬人 (全球人口的 3.8%) 需要醫療、教育或社工的幫助才能執行其日常生活、學習或溝通。肢體障礙、視覺障礙或聽覺障礙個案，大多有相對應的輔助科技 (assistive technology, AT) 能予以協助。然而，對於「神經發展障礙」個案，例如：智能障礙、自閉症、注意力功能障礙、情緒障礙以及發展性語言障礙等，較少有適合他們隨身攜帶之輔具。

目前雖然常見以平板電腦或手機當作「神經發展障礙」個案的輔助溝通系統 (augmentative and alternative communication, AAC)，但是這些掌上型輔具常常會讓人的注意力從溝通對象身上轉向輔具而非溝通者。對於有溝通需求的個案而言，溝通對象與輔具之間的切換並不容易，也不夠有效率 (William et al., 2016)。而且，因為平板和手機是手持使用的關係，無論是單手或雙手操作，都會讓使用者習慣採用低頭的姿勢，進而減低了使用者對週遭實體環境的社交警覺性，並不利其社交的互動參與。

相反地，智慧型眼鏡是頭戴式的智慧裝置，個案在使用時會自然抬著頭與周遭的人互動，而不是像手持裝置一樣變成低頭族 (Sahin et al., 2018)。因此，以頭戴式智慧裝置搭配擴增實境的應用可以將資訊以即時並互動的方式帶到實體世界中，對於這些有感知缺陷神經發展障礙個案將會有很大助益，也較為合宜。

另外，隨著人工智慧 (artificial intelligence, AI) 開源軟體、擴增實境 (augmented reality, AR)，以及虛擬實境 (virtual reality, VR) 等科技一直持續進步，許多科技公司都陸續計畫要推出輕巧的智慧型眼鏡 (theVerge, 2023)。針對「神經發展障礙」個案，開發出一個非掌上型、既時尚又有效輔助科技的時機似乎已漸成熟。

在硬體方面，Bulling 和 Kunze (2016) 認為過去頭戴式裝置設備過於笨重，然而近年的技術已讓這類頭戴式裝置或智慧型眼鏡裝置變得輕巧適合每天使用。而且，許多人類的感官都坐落在頭部，因此為智慧型眼鏡裝置帶來更多可能的人機互動 (Human-Computer Interface)。例如：眼球追蹤器、眼角膜影像、骨傳導耳機、動作感測器或腦機介面等。

在軟體方面，Brain Power System 發展了一套軟體模組 Emotion Charades 可以協助解讀表情，以及 Face to face 軟體可以引導使用者在說話時注視別人。此外，Brain Power System 另一套軟體模組 Transition Master 也可以降低 ASD 患者的壓力與焦慮 (Brain Power, 2022; Bulling & Kunze, 2016)。

因此，本研究想探討智慧型眼鏡軟硬體的進步是否能讓發展性語言障礙個案的生活與溝通得到改善。由於發展性語言障礙個案的介入改善通常需要很長的時間，無法一蹴而成，有的甚至因其語言所造成的溝通限制而影響到了其日常生活與社會參與，以致於達到了失能的標準。所以，本研究試圖探討在語言介入之外，如何再透過輔助科技進一步的改善與協助。

(二) 研究目的

承上所述，本研究以行動研究的方式，對一名發展性語言障礙個案可能的語言介入與輔助科技介入方案逐步探討，並分析其成效。具體研究目的如下：

1. 探討對個案敘事表達之介入改善情形。

2.探討對個案在使用智慧型眼鏡後之敘事表達情形。

貳、研究方法

(一) 研究理念

透過輔助科技服務及介入提昇或改善失能者生活品質的理論中，其中最有影響力的模式被稱為「人類活動輔助科技」(human activity assistive technology, HAAT)。HAAT 模式是由 Cook 和 Hussey 1995 年提出(引自 Cook & Polgar, 2015)，強調以人及其活動為本，在特定情境下利用輔助科技完成其環境所應執行的活動。所考量的四個因素，依序為人(human)、活動(activity)、情境(context)，以及輔助科技(assistive technology)。而本研究設計中的人是一名發展性語言障礙個案；活動以敘事表達為主；情境為家裡以及同學生活圈；所使用之輔助科技為市售的 Google 智慧型眼鏡企業 2.0 版。

與肢體障礙者不同的是，發展性語言障礙者的缺陷並不是永久性，且不能改善的，其語言隨著介入仍有進一步改善之可能，因此本研究不只使用了輔助科技，還融入語言介入方案。採行動研究的方式逐步探索語言介入方案以及輔助科技所能提供個案改善的情形。

(二) 研究架構

依據 Elliot (1991, p71) 的行動研究螺旋循環的程式為：確立理念 (general idea) → 勘察/省思 (reconnaissance) → 計畫 (general planning) → 執行 (implement action) → 評估執行效果 (evaluation) → 勘察/反思 (reconnaissance) → 修正理念 (revised general idea)；再進入第二個循環，逐步探討出改善實務的方案。

承上節上述之研究理念，本研究自 2017 年起開始逐步建立。介入初始理念以「視覺提示」、「操作示範」以及多感官輸入與多管道輸出為原則。一般來說，在探索語言介入過程中，會先以改善語言理解為主，再逐步進入語言表達。因此本研究先介入閱讀理解，再以與語言理解相關的故事重述作為起始點，逐步進入想像敘事，最後再進入個人敘事。再從三種不同敘事語料來源(故事重述、想像敘事及個人敘事)進行語言表達能力的觀察、評估，並修正「多感官多管道」語言介入法。而在語言介入後，又另外加上智慧型眼鏡提示作為輔助，期待改善個案語言表達情形，詳見圖 1 研究架構圖。

研究架構

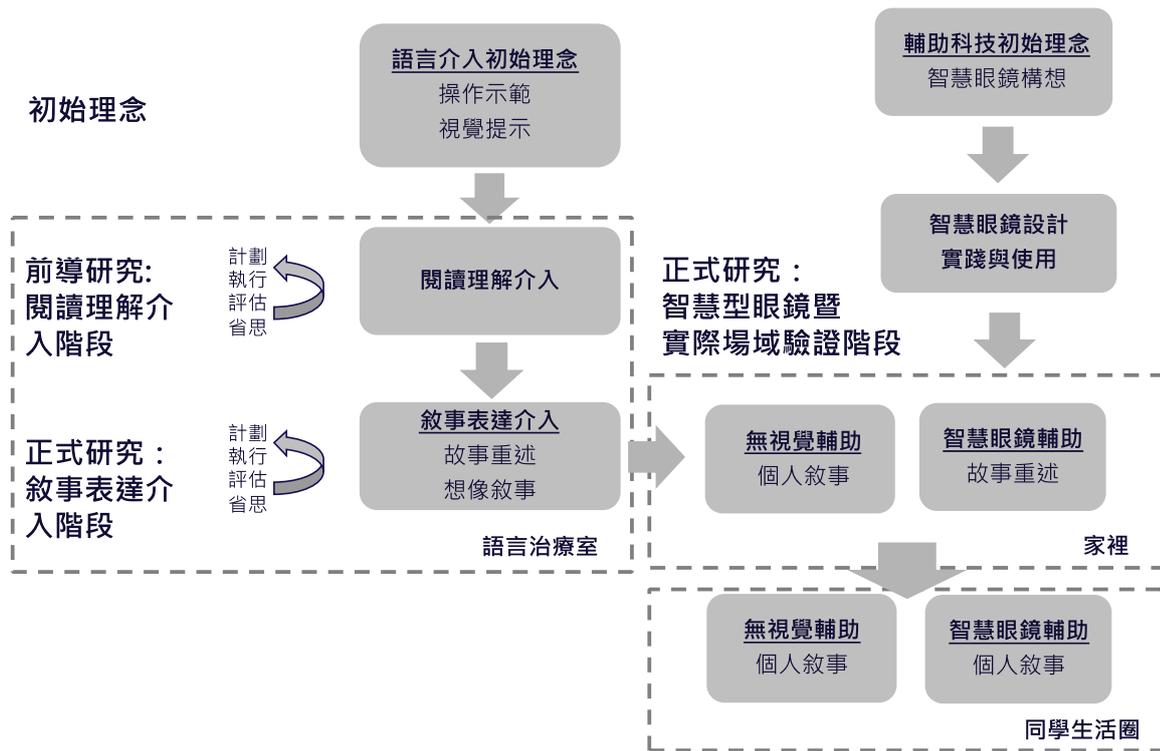


圖 1 研究架構圖

(三) 研究參與者與場域

本行動研究場域在一間語言治療所和個案家中進行，研究團隊由語言障礙個案之兩位家長、語言治療師及語言治療所所長所組成。所長負責治療方案原則性的諮詢；語言治療師負責語言治療室之教學內容與介入；其中一位家長為特教博士生，負責個案家中及生活圈個人敘事之介入、結果記錄及撰寫研究；另一位家長扮演批判性省思的角色。

個案小陳為 2007 年 8 月出生的女童，診斷為特殊型語言障礙之語意語用障礙。依據磁共振成像 (magnetic resonance imaging, MRI) 的結果，醫生推斷可能是出生時胎心音暫停的缺氧造成輕微腦傷，皮質層白化的現象出現在大腦多處。視知覺及聽知覺反應時間有顯著的內在訊號處理速度之差異，影響到聽覺訊息的處理，以及視覺系統符號的理解和執行。2020 年魏氏兒童智力量表第五版全量表智商為 73，但非語文智商在正常範圍。修訂畢保德圖畫詞彙乙式測驗百分等級為四；口語理解與表達百分等級皆小於一；2020 年，詞覆誦作業答率為 87%，但在 2015 年非詞覆誦作業答對率僅為 57%；2020 年時，聲調覺識答對率 60%；2015 年，聲調覺識答對率 30%。

(四) 研究工具：智慧型眼鏡

本研究挑選 Google 智慧型眼鏡企業 2.0 版主因是其使用的接納度高 (Sahin, Keshav, Salisbury, & Vahabzadeh, 2018)。若輔助科技讓人變成與世界或人有所隔閡時，輔助科技反而成了阻礙 (hindrance)，而不是賦能者 (enabler)。因此，使用上的接納度為本研究最優先考量。

由於「神經發展性障礙」學生的類別與差異性非常大，開發個別化的溝通輔具所需要的相關資源與時間也較多。本研究軟體由東華大學電機系團隊自行開發，功能包括了位置感知、影像同步，以及文字提示。其中，位置感知部份可透過智慧型眼鏡的 WI-FI 功能，擷取即時的在地天氣與時間。影像同步方面，可讓障礙者第一人稱的視角之影像透過 WI-FI 即時同步到照顧者的智慧手機；透過影像的同步功能，照顧者可以不必全時、全程陪伴在障礙者旁，可以放心的讓障礙者學習獨立自主、外出與溝通，讓障礙者及其照顧者的生活品質、活動參與以及社會參與都有所提昇，達到身心障礙者、身心障礙家庭與學者們(Beukelman & Mirenda, 2005; Cook & Polgar, 2015, p3) 對輔助科技終極目標的期許。

此外，透過影像的同步功能，教學介入者可以透過自己的智慧手機在教學介入的過程中提供個案文字視覺與聽覺提示。例如：在手機輸入連詞（「因為」、「所以」、「結果」、「然後」、「的時候」、「一開始」、「後來」）時，個案的智慧型眼鏡也會出現手機輸入連詞，甚至將詞彙的語音同時播放出來。透過智慧型眼鏡，希望在實際的場域中也能用視覺和聽覺的方式同時給予個案兩種不同感官的刺激，減低個案工作記憶的負荷並協助個案更順暢的敘事表達；讓智慧型眼鏡成為個案的日常實際情境中的輔具。

為確保智慧型眼鏡在使用上沒有問題，在個案配戴前，研究者會先進行配對測試，以確保聲音提示顯示、文字提示顯示以及手機同步顯示這三個功能皆可正確運作。

（五） 資料蒐集與分析

本研究量化資料以平均語句長度（mean length of utterance, MLU）為主。依據黃瑞珍等人（2016）編制的「華語兒童語言樣本分析使用手冊」規定進行轉錄，並量化分析個案的語句之 MLU。語料轉錄一致性為 98.6%；MLU 一致性為 93.75%。

質性質料方面，則以研究者日誌、訪談、語料觀察記錄為主。在不同的資料來源與不同的情境進行交叉比較，以達到方法間的三角驗證。例如：在智慧型眼鏡介入階段中，以訪談、Line 對話記錄等方式蒐集在實際情境中的個案朋友、老師及所有參與者的回饋與省思。

參、研究結果與討論

（一） MLU 進展成果

自 2017 年起至 2023 年，經過多年行動研究的探討（陳毓豪等人，2022；陳毓豪，2023），發現透過「聽說讀寫多感官多管道」（圖 4）介入，加上視覺提示，逐步引導個案學習使用連詞並在句子中加入人、事、時、地後，個案在故事重述以及個人敘事方面的平均語句長度都可以得到改善，且可以類化並維持（圖 2、圖 3）。

故事重述能力由介入前 MLU=3.94 進步至 MLU=5.11；並在介入後可持續維持在 MLU=5.2。且在治療室中觀察到的進步，也可以在沒有介入的情形下，自然地類化到實際場域中的個人敘事。從量化結果發現，自發性個人敘事可由基線期 MLU=4.36 進步至想像故事介入期之後 MLU=6.9。

而且透過語言治療師的介入，在實際場域中個人敘事時，個案的連詞能力、地點、時間副詞等也使用得更好更頻繁，以致於 MLU 可以由介入前 4.36 提昇至 6.9。

透過智慧型眼鏡的輔助，個人敘事之平均語句長度也由 6.9 再進步至 8.8；故事重述之平均語句長度也可由 5.2 進步至 6.51。量化數據顯示能更進一步延長語句，原因是透過智慧型眼鏡中的視覺提示，個案的工作記憶負荷因此降少，以致於個案可以處理更長的語句。

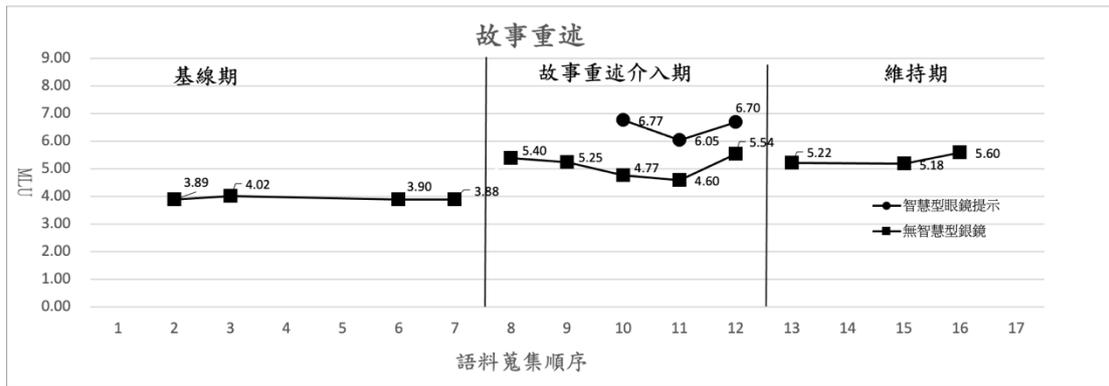


圖 2 故事重述：有智慧型眼鏡提示與無智慧型眼鏡提示比較

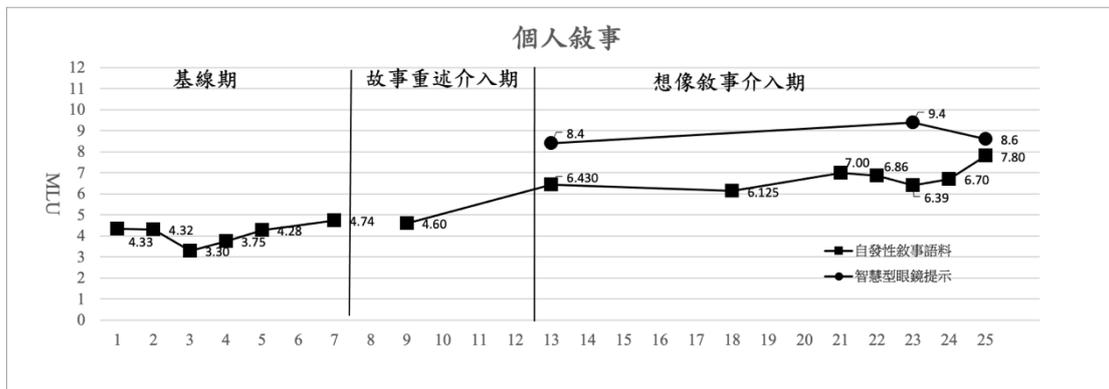


圖 3 個人敘事：有智慧型眼鏡提示與無智慧型眼鏡提示

(二) 質性分析與回饋結果

在針對故事重述和想像敘事時發現，原來承接關係連詞相較於因果關係連詞是更早且頻繁的出現，而且是有順序性的。關於承接關係連詞的使用，在一開始重述故事時還需要在治療師誘導或視覺提示下才能說出來，但在故事重述第五次介入時，個案已可在不需任何提示的情況下自發性地說出承接關係連詞。但對於因果關係連詞，此時仍必須在治療師介入並詳細解釋之後才會使用。而關於想像敘事在第五次介入後，個案已學會自發性地將地點、因果連詞及結果添加到語句當中。

此外，個案在實際場域中的個人敘事也得到同學的質性回饋非常正面。個案針對自己的畢業旅行進行簡述時，同學們都回饋說可以清楚理解個案所要表達的，並且對於個案的表現感到非常訝異，因為過去從來不知道個案竟然可以講這麼長的句子和事件。針對這部分，同學們也建議個案可以多陳述一些有趣的溫馨小細節，而不必講那麼長的流水帳，並認為若可以多分享感覺和重點會更好。至於，智慧型眼鏡的回饋方面，同學們都覺得智慧型眼鏡很酷，戴起來不會覺得奇怪。但有同學反應智慧型眼鏡會慢半拍，再加上提示聲音周遭的人也聽得到，因此會讓人覺得個案有「又講一遍」的問題。所以同學建議聽覺提示的聲量可以再放小聲一點，否則在場聽的人也聽得到聽覺提示會有點奇怪。

而家長在訪談中也覺得智慧型眼鏡「很有用、很有效」，「因為個案很需要視覺提示」，而且「比用平板 AAC 自然」。

(三) 討論與反思

本研究使用多感官多管道聽說讀寫介入方法介入後可以明顯看到語句延長改善的果效，甚至也可以在一個月後維持（圖 2；圖 3），而且在三種不同語料來源（故事重述、想像敘事及個人敘事）都可觀察到改善。既然個案語言能力已透過量化結果、不同研究者間長時間質性觀察、質性資料編碼比較分析被證實得到改善，那麼原因為何呢？應該如何解釋這個成果呢？

本研究經整理後提出以下針對個案的聽說讀寫教學介入模式：透過書寫與口語，可加強個案語意語法的讀取及輸出，強化輸出路徑，使之自動化。此外，透過便利則貼視覺輔助，並利用個案工作記憶中較無缺陷之「視覺空間描繪板」替個案分擔工作記憶，使個案在語句輸出時的語言處理得到改善（圖 4）。而透過智慧眼鏡的視覺提示，個案無論在故事重述或個人敘事時，因著工作記憶負荷被分擔，語句又再進一步的得到增長（圖 2；圖 3）。

搭配此聽說讀寫理論模型，對個案有效的「聽說讀寫多感官多管道」介入模式將可得到一致性的解釋。未來在其他教學介入時，建議亦可參考此教學模式，針對個別情況，進一步修正或改善。

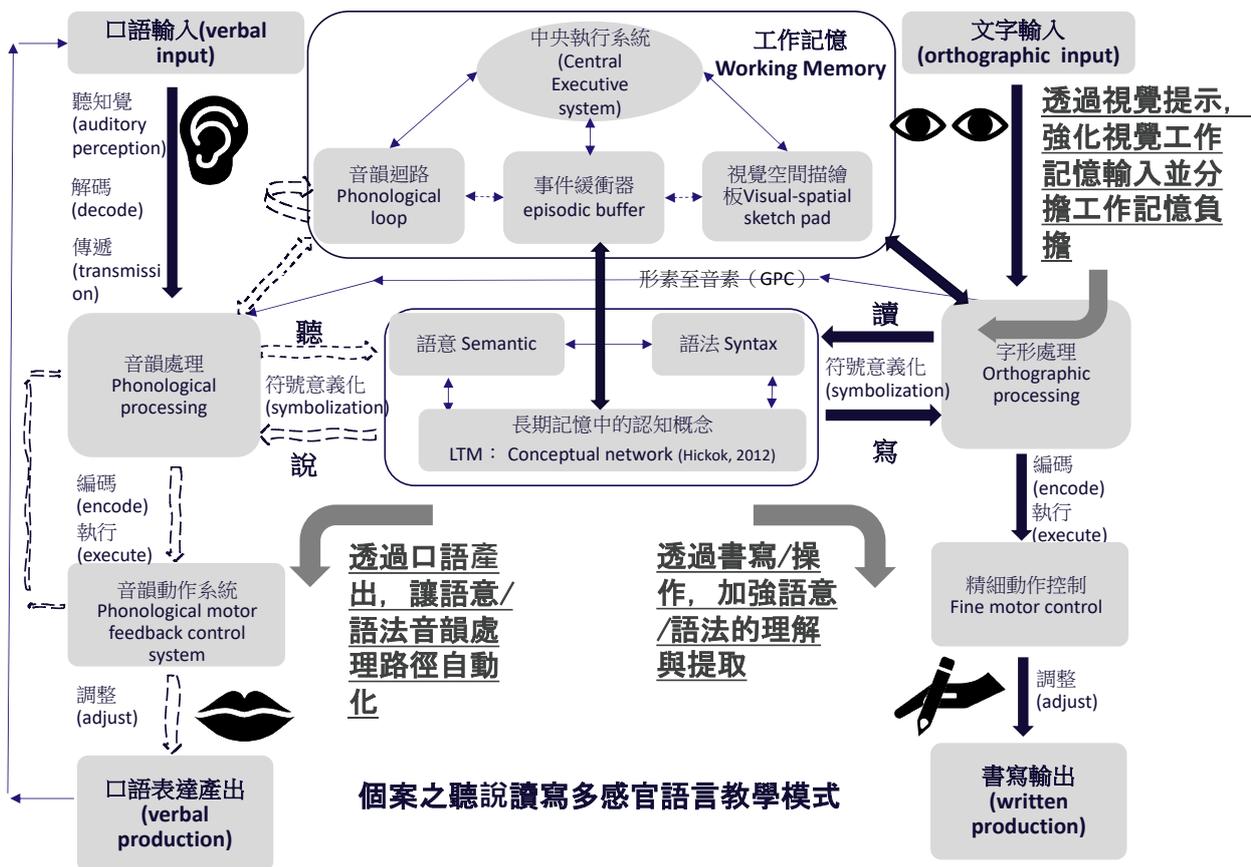


圖 4 個案之聽說讀寫多感官多管道語言教學模式

肆、研究建議

(一) 發展性語言障礙個案介入方案建議

目前國內學術上在探討微結構分析時，多半以名詞、形容詞、介詞等語言學上的特性進行分析。但是，鮮少從高層次認知語言（例如：因果連詞或承接連詞等）的角度進行深入分析。這些高層次的認知語言，在國外文獻中被稱為讀寫語言（literate language; Petersen, Gillam, Spencer, & Gillam, 2010; Peterson, 2011），大多以抽象語言為主。除了前所述因果連詞、時間副詞、並列連詞外，還包括了修飾名詞短語（elaborated noun phrase；例如：「住在隔壁的老王」、「穿藍色裙子的女孩」）、心理動詞（mental verb；例如：「決定」、「知道」、「想」等）、語言動詞（linguistic verb；例如：「說」、「問」等）和副詞狀語（adverb；例如：「現在」、「馬上」等）。讀寫語言（literate language）被認為是口語與書面語言的關鍵橋樑（Benson, 2009），也在一些國外文獻中被列為評估語言障礙的指標之一，以彌補主流微結構與巨結構分析的不足（Anderson, 2011）。

建議未來可以進一步分析其他發展性語言障礙個案時，可以考慮著重在認知語言的分析而不是文法語言的角度進行分析。例如：與其籠統地蒐集並分析「相異詞彙量」（形容詞或名詞的多樣性分析較偏向文法語言能力或國文程度），不如深入集中分析各類別連詞詞彙的頻率與多樣性（認知語言能力），並進一步規畫相關的教學方案。

(二) AAC 與智慧型眼鏡的建議

本研究使用智慧型眼鏡的初步結果顯示：智慧型視覺提示對個案語句的延長有顯著的助益。此結果與過去 AAC 研究雷同（陳毓豪等人，2018）。建議未來 AAC 在設計上，除了傳統的名詞、動詞或受詞之外，可考慮優先設計承接關係連詞、因果關係連詞相關視覺提示。並且參考加入更多「讀寫語言」的元素，增加 AAC 使用者表達的豐富度。因為這些詞彙對於句與句之間或事件之間的連貫性是重要的認知概念，並需要反覆練習才能自動化的使用。

在使用上，智慧型眼鏡雖然輕便且大眾接受度高，青少年甚至覺得很酷，但是使用時如何準確預測並即時地將訊息顯示在智慧型眼鏡作為有效的輔具而非飾品，目前在技術上是一大挑戰。未來可密切觀察人工智慧的進展，研究如何將最近火紅的 ChatGPT 融入智慧型眼鏡中，發展出新型 AAC 輔具。

參考文獻

- 陳毓豪 (2023)。多感官多管道介入方案對改善發展性語言障礙學童語言能力之行動研究〔未出版之博士論文〕。國立東華大學。
- 陳毓豪、王道偉、李美燁、楊熾康 (2022)。發展性語言障礙學童閱讀理解介入歷程之行動研究。《教育與多元文化研究期刊》，25，89-134。
- 陳毓豪、王道偉、劉佑國、楊熾康 (2018年12月30日)。輔助溝通系統與動態影像介入方案對言語失用症兒童語言能力之初探〔論文發表〕。2018特殊教育暨第四屆原住民族特殊教育學術研討會，花蓮縣，臺灣。
- 黃瑞珍、吳尚諭、蔡宜芳、黃慈芳、鄭子安 (2016)。《華語兒童語言樣本分析使用手冊》。新北市：心理出版社。
- Anderson, A. (2011). Linguistic specificity through literate language use in preschool-age children with specific language impairment and typical language. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 109-123.
- Benson, S. E. (2009). Understanding literate language: Developmental and clinical issues. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 36, 174-178.
- Beukelman, D.R., & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (3rd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Brain Power (2022). *Empowered Brain*. Retrieved Sep. 15, 2022 from <https://brain-power.com/empowered-brain/>
- Bulling, A., & Kunze, K. (2016). Eyewear computers for human-computer interaction. *Interactions*, 23(3), 70-73. doi: 10.1145/2912886
- Cook, A. M., & Polgar, J. M. (2015). *Assistive technology: Principles and practice* (4th ed.). Missouri: Mosby.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Petersen, D. B. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32(4), 207-220.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., Spencer, T., & Gillam, R. B. (2010). The effects of literate narrative intervention on children with neurologically based language impairments: An early stage study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 961-981.
- Sahin, N.T., Keshav, N.U., Salisbury, J.P., & Vahabzadeh, A. (2018). Second version of Google Glass as a wearable Socio-Affective aid: Positive school desirability, high usability, and theoretical framework in a sample of children with Autism. *JMIR Hum Factors* 5(1), e1, 1-12. doi: 10.2196/humanfactors.8785

- TheVerge (2023, June, 6th). *Apple Vision Pro is Apple's new \$3,499 AR headset*. Retrieved from <https://www.theverge.com/2023/6/5/23738968/apple-vision-pro-ar-headset-features-specs-price-release-date-wwdc-2023>
- Williams, K., Moffatt, K., Hong, J., Faroqi-Shah Y, & Findlater, L. (2016). *The cost of turning heads: A comparison of a head-worn display and a smartphone for supporting persons with Aphasia in conversation*. In Proceedings of the 18th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS 2016), 111-120.
- World Health Organization (2021, Nov. 24). *Disability and health*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

19 以 AAC 介入三部曲模式結合結構溝通策略提升重度

ASD 成人社交溝通之初探

林秀媚

吳尚書

國立東華大學教育與潛能開發學系教育博士班

特殊教育組博士研究生

摘要

本研究為瞭解輔助溝通系統 (augmentative and alternative communication, AAC) 介入三部曲模式 (preparation, functional vocabulary, sentence structure and using in milieu model, PVSM model) 教學結合結構溝通策略對提升低口語重度自閉症類群障礙 (autism spectrum disorder, ASD) 成人社交溝通成效之初探，研究採個案研究法，蒐集介入目標行為量化及課程觀察質性資料，並建立三角驗證確保課程介入效果。研究結果發現，透過 AAC 介入三部曲模式教學後，透過視覺輔助協助外，結合結構溝通策略可協助研究參與者進行社交情境的溝通活動，有效提升研究參與者在指定社交情境中的參與度。此外，善於利用視覺輔助及結構溝通策略能有效提升介入效果，在選用版面類別方面，視覺場景版面對本研究參與者有所優勢。對未來實務工作者建議能採用本研究之模式持續介入，逐步增加結構溝通策略的複雜度，增加研究參與者的社交溝通品質。未來研究建議，對 ASD 幼兒以社交溝通為主題的 AAC 介入，應更具潛力。

關鍵字：自閉症類群障礙成人、AAC 介入三部曲模式、視覺輔助、結構溝通、社交

壹、緒論

研究者長期以輔助溝通系統 (augmentative and alternative communication, AAC) 介入少口語重度自閉症類群障礙 (autism spectrum disorder, ASD) 成人，過去曾以情緒辨識 (吳尚書等人, 2021)、出去玩 (吳尚書、楊熾康, 2022) 及三餐要吃什麼 (吳尚書等人, 2022) 等溝通活動，透過 AAC 介入三部曲模式 (preparation, functional vocabulary, sentence structure and using in milieu model, PVSM model) (楊熾康, 2018) 有效提升少口語重度 ASD 成人的日常需求表達。唯欲進一步提升其溝通品質時，可發現幾乎沒有以 AAC 介入 ASD 者的社交溝通研究能夠參考 (Beukelman & Light, 2020)。因此，本研究結構溝通策略為「開啟對話」、「溝通內容」及「結束對話」三個部分，透過結構溝通策略將「搭乘計程車」及「自我介紹」兩個溝通活動，以 AAC 介入三部曲模式 (楊熾康, 2018) 提升少口語重度 ASD 成人其社交溝通功能。

貳、文獻探討

ASD 者在社交溝通上的障礙是全面且個別間的差異很大，無論在何種年齡層皆需要去進一步介入，以提升 ASD 者在社會中的參與度與獨立性。精神疾病診斷準則手冊第五版的修訂版 (diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th ed., ext revision; DSM-V-TR) 明確定義 ASD 者在社會情境中具有的溝通困難是包含語言和非語言，且對於溝通中的對話品質 (開啟對話、維持話題、適當互動及結束話題等) 有不同程度的問題 (APA, 2022)，在身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法 (教育部, 2013) 也同樣清楚說明 ASD 學生有溝通及社會互動問題。因此，ASD 者超過半數以上有明顯溝通問題 (張正芬, 2002)，甚至 20%~30% 不使用口語 (Wodka et al., 2013)，而 AAC 介入則為 ASD 者提供一個解決溝通問題的方法。

AAC 介入三部曲模式已陸續證明能有效提升各年齡層華語使用 ASD 者的溝通表現，可有效提升研究參與者的功能性詞彙、句構能力及類化能力。陳怡華 (2018) 結合溝通圖卡及「聽我說」App 等不同科技程度輔具，有效提升學齡前特殊教育班 ASD 學生溝通表現。在國小 (李宏俊, 2007)、國中 (王允駿等人, 2021) 及青少年至成人階段 (吳尚書等人, 2022) 也有相同的介入成效。雖過去研究皆顯示能夠有效提升 ASD 者的溝通表現，但大多溝通活動屬需求表達層面，對 ASD 者的 AAC 介入研究較缺少對社交功能的討論 (Beukelman & Light, 2020)，是與國外的研究趨勢一致。

溝通問題是 ASD 者終其一生最主要的困難，尤其重度 ASD 成人，其對社交情境的瞭解、同理心及口語表達都顯得難以融入。重度 ASD 者缺乏語用與社交能力，其難以瞭解溝通情境與目的，進而難以使用適當的語言或非語言與他人溝通 (方以琳、藍瑋琛, 2020)，近年對 ASD 兒童的社交技巧介入方案，主要為社會故事 (Gray & Garand, 1993) 及 Super Skills (Coucovanis, 2005)，唯這些方案仍難以適用少 (或無) 口語重度 ASD 者的社交技巧介入。在 AAC 介入的過程中，國外文獻建議需評估 AAC 使用者在溝通過程中「開啟對話」、「維持話題」、「溝通輪替」及「結束對話」的技巧 (Beukelman & Light, 2020)，本研究評估研究參與者的溝通情況，將溝通情境的結構簡化為「開啟對話」、「溝通內容」及「結束對話」，其中簡化「維持話題」及「溝通輪替」的功能，以達成溝通目的初步目標，試圖讓溝通情境具備基本結構，讓本研究參與者能透過不同主題溝通情境，習得基本溝通結構後，提升研究參與者在社交情境的溝通參與及獨立。

參、研究方法

本研究以個案研究法對本研究提出之 AAC 介入三部曲模式 (如圖 1) 結合結構溝通策略，對少口語重度 ASD 成人的社會溝通功能進行研究初探。在 AAC 介入三部曲模式中，在序曲階段評估個案能力與溝通需求後，於首部曲建立功能性詞彙，在二部曲提升個案句構能力，除了依據過去經驗給予視覺支持策略外，於三部曲階段額外加入結構溝通策略，以「開啟對話」、「溝通內容」及「結束對話」三個部分，協助個案瞭解社交情境的溝通目的，在角色扮演情況下重複練習對話流程後撤除視覺支援。

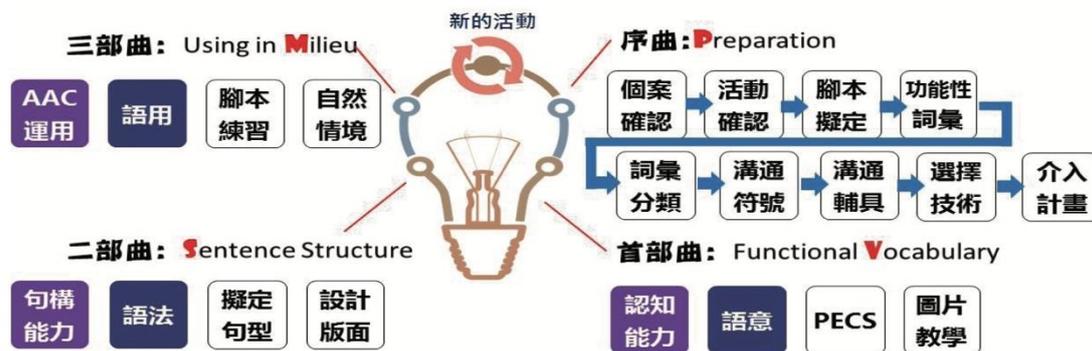


圖 1 AAC 介入三部曲模式架構圖 (AAC PVS model)

資料來源：楊熾康 (2018)。以活動為本位的輔助溝通系統介入三部曲模式:從無到有之創建歷程。華騰文化。p. 55。

研究對象領有重度自閉症類別之身心障礙證明和大專校院身心障礙學生鑑定證明，為一重度 ASD 成人研究對象。過去曾有兩年的 AAC 使用經驗，皆以 AAC 介入三部曲模式進行，個案對此模式進行有一定的瞭解程度。在社交部分，僅與熟悉的家人與老師有電報式的自然口語，對於問答也少有回應，有表達時大多表達自己的需求為主。目前情緒行為問題出現機率較低，大多是需求未被滿足或誤以為被指責而發生。

研究者將每次撰寫個案教學記錄，並於期間錄影紀錄一些關鍵時間點（如：第一次獨自使用 AAC 搭乘計程車等），在教學的成效部分，每次教學會依據目標行為的出現進行量化紀錄，並紀錄觀察溝通情形的質性資料。在研究期間，除研究者主觀觀察資料與客觀量化紀錄外，另外搜集家長、同學及家中其他成員的看法，並將所有角色資料分析結果進行交互比對，以進行三角驗證。

本研究以兩種溝通活動進行介入，首先以「搭乘計程車」作為初探，結合過去使用視覺輔助策略在 AAC 介入三部曲模式中各階段，並於第三部曲的角色扮演階段撤除視覺輔助。此外，活動設計時即以結構溝通策略將溝通活動分為「開啟對話」、「溝通內容」及「結束對話」三個部分，意圖讓研究對象將溝通任務有策略地去學習，透過簡單的結構達成社交任務。完成第一個活動任務後，進行第二個溝通活動——「自我介紹」，同樣以視覺輔助（學習之後撤除）及結構溝通策略進行，試圖在 AAC 介入三部曲模式中透過這樣的模式進行介入，用以提升對社交溝通中表達有困難的 ASD 研究參與者。

肆、研究結果與討論

一、序曲：溝通能力評估和教學設計

研究者長期以 AAC 介入三部曲模式對研究參與者進行 2 年教學，且為解決家人頻繁接送不同地點的問題，研究參與者有搭乘計程車的溝通需求，若能獨立搭乘，則可增加活動參與的獨立性，因此設定搭乘計程車的溝通活動為本次介入課程的目標之一。此外，研究參與者有參加不同種類機構服務課程，出入不同團體休閒活動，在認識團體同

儕時有自我介紹的需求。因此，本研究依序規劃「搭乘計程車」及「自我介紹」的溝通介入活動。

本研究在搭乘計程車活動部分的 AAC 四大構成要素分別如下敘述：「溝通符號」為與研究參與者共同討論出包含卡通圖片及文字；「溝通輔具」為使用 iPad 搭載「聽我打」App，採視覺場景版面與文字的混合版面；「選擇技術」以直接選擇版面上預先設計之符號與播放預存之錄音；「溝通策略」部分則期待研究參與者能以習得之句子與不同計程車駕駛表達目的地並完成詢價與支付費用。在自我介紹活動部分的 AAC 四大構成要素如下敘述：「溝通符號」為與研究參與者共同討論出包含個人相片、卡通圖片與文字；「溝通輔具」和「選擇技術」同搭乘計程車活動所使用之輔具；「溝通策略」則希望能在不同團體之間完成簡單自我介紹。

溝通對話腳本採簡單社交互動句構，其中個案已經擁有的詞彙包含社交用語類（您好、掰掰、請問多少錢）、動詞（我想要去、我喜歡）、形容詞（很高興）及名詞類（美崙校區、新家、新新家、認識大家、生日、紫園民宿、紅色、21 歲），此外，在搭乘計程車活動部分，為讓研究參與者在面對不熟悉的溝通夥伴時（計程車司機），能有緩衝時間，設計一個「不好意思！我沒有聽清楚，麻煩您再說一次！」的按鍵，以試圖減緩研究參與者面對不熟悉溝通夥伴時的緊張或焦慮，兩組活動對話句構，如表 1 所示。

表 1 教學設計之句構腳本

搭乘計程車溝通活動		自我介紹溝通活動
情境一	情境二	單一情境
A：請問要去哪裡？	A：請問要去哪裡？	B：大家好！我是阿民
B：您好！我想要去 XXX	B：您好！我想要去 XXX	B：我 21 歲
A：好的 (車程時間)	A：好的 (車程時間)	B：我的生日是 9 月 9 日
A：XXX 到囉！	A：XXX 到囉！	B：我喜歡紅色
B：請問多少錢？	B：請問多少錢？	B：我正在紫園民宿實習
A：XXX 元	A：XXX 元	B：很高興認識大家
B：(支付對應之金額)	B：不好意思！我沒有聽清楚， 麻煩您再說一次！	
A：謝謝！掰掰！	A：XXX 元	
B：掰掰！	B：(支付對應之金額)	
	A：謝謝！掰掰！	
	B：掰掰！	

註：A 為司機（不熟悉的溝通夥伴）；B 為研究參與者

二、首部曲及二部曲：功能性詞彙及句構能力教學

本研究使用的 AAC 版面為視覺場景版面與文字混合及功能性詞彙規劃，乃是與研究參與者共同討論形成，兩個溝通活動中僅「門諾基金會」為第三部曲介入後因應實際需求新增的功能性詞彙，個案過去未使用過此一名詞。本研究的首部曲和二部曲進度與

過去相比相當迅速，兩個溝通活動之首部曲功能性詞彙各僅 2 次課程，在搭乘計程車活動課程的第一次課程討論後，僅「再說一次」有錯誤，第二次課程即能夠完全正確使用版面上的功能性詞彙；二部曲句構能力僅各 4 次課程，在搭乘計程車活動介入中，一開始即依據過去介入經驗提供視覺提示版（吳尚書等人，2022），兩堂課之後即可撤除視覺提示而完全正確，而自我介紹活動僅前兩次課程使用視覺提示版，第三堂課開始即撤除。分析研究參與者過去經驗，除了詞彙與句構與過去介入經驗中類似，或句構型態與過去介入經驗得以延伸，可能是再加上經過長期學習及使用 AAC，少口語重度 ASD 研究參與者對使用 AAC 版面能夠有自己的意見與使用習慣。這與過去 AAC 介入三部曲模式相關研究皆有所不同（吳尚書等人，2022；吳尚書、楊熾康，2022；吳尚書等人，2021），可能是利用研究參與者已有功能性詞彙和句構能力重新組合而產生的效果。

三、三部曲：回歸自然情境

原 AAC 介入三部曲模式中第三部曲應完成回歸到自然情境，但本研究搭乘計程車活動之第三部曲依照教學情境分為兩個階段，分別為角色扮演模擬階段及自然情境支援階段，而自我介紹活動部分，研究參與者尚無參加新團體，故僅有角色模擬階段，尚未類化至真實情境。為有效對比兩個活動進行的比較與投稿篇幅限制，僅討論兩個溝通活動介入的角色扮演階段。

搭乘計程車的角色模擬階段於 111 學年度第 2 學期開學前進行，與研究參與者進行模擬搭乘計程車的對話，以 AAC 版面進行對話練習。本階段教學為司機（研究者）與乘客（研究參與者）以製作好之 AAC 版面（如圖 2[a]）進行預設句構之對話，每一次課程下課時的模擬練習時，口頭提示計算為錯誤按壓。綜合前三天的學習表現發現，研究參與者除了「您好！」、「我想要去」可以正確依照順序按壓正確外，其他預設之按壓在沒有提醒之下研究參與者容易不知所措，或直接表示：「我不會！」。再觀察並與研究參與者確認之後，發現研究參與者對於溝通情境發展的順序不清楚，即使句構階段有句構順序由上而下的順序暗示，在模擬情境時仍有困難。因此，與研究參與者討論決定以箭頭在 AAC 版面上表示順序，讓研究參與者在使用版面時能夠有視覺提示情境發展順序。

研究參與者在第 6 次課程得以在角色扮演模擬的情境與視覺提示之下，兩組預設對話的練習能夠完全正確，隨即撤除視覺輔助策略仍可獲得完全正確。研究參與者在開學之後的兩週內各有一次，由研究者實際開車模擬計程車司機，讓研究參與者練習以 AAC 進行溝通對話，往返學校和預設之三個目的地，也都能完整進行對話流程。此後，即進行每週四天與同儕共乘同一位司機之計程車，且由研究參與者與司機進行對話溝通。同儕反饋實際執行情形，溝通表現部分都能完成對話流程，唯付錢時研究參與者明顯過於緊張且雙手顫抖，無法判斷金額與獨立拿出對應金額。



圖 2 本研究所兩個溝通活動最終使用的版面

自我介紹的角色模擬階段於 111 學年度第 2 學期到 112 學年度第 1 學期中間暑假進行，與研究參與者以 AAC 版面（如圖 2[b]）進行模擬搭自我介紹的情境對話。本階段教學一開始即採用視覺提示表示溝通句構之順序，綜合前三天的學習表現發現已可完全正確，之後課程的練習撤除視覺輔助策略也能夠掌握，唯撤除視覺輔助策略時，研究參與者主動要求將「我今年 21 歲」的功能取消，雖減少了表達的內容，但表現出研究參與者對版面設計或溝通內容的主導性。

伍、結論與建議

透過上述研究結果與討論，整理出本研究三個結論：

一、個案偏好使用視覺場景版面為主的溝通版面

本次介入兩個社交活動情境為搭計程車及自我介紹，雖過去其他活動皆使用傳統矩形網格版面，但經過討論個案皆決定使用視覺場景版面為主的版面進行溝通活動。雖自我介紹活動在 AAC 介入三部曲模式的階段中尚未開始第三部曲—回歸自然階段，仍可見使用視覺場景版面的學習效果與過去單純使用矩形網格版面來得更有成效。

二、ASD 個案對社交溝通的規則問題可透過視覺支援策略學習

在兩個溝通活動介入的過程中，皆使用視覺支援策略在 AAC 介入三部曲模式中，尤其在角色扮演階段，透過練習後即可撤除視覺支援策略，這與過去許多 ASD 學習策略原則相同，如：結構化教學法。

三、透過簡單規則的設計可協助 ASD 個案學習社交溝通的初步規則

本研究透過設計「開啟對話」、「溝通內容」及「結束對話」三個溝通內容的結構，協助少口語重度 ASD 成人透過 AAC 介入三部曲模式進行搭計程車和自我介紹的溝通活動，能讓個案在溝通情境中順利開啟及結束對話，並順利達成溝通目的。

對實務工作者而言，可利用本研究之結論，同時採用視覺場景版面及視覺支持策略，可能有助於少口語重度 ASD 個案的 AAC 介入訓練，亦可利用本研究所採用的溝通內容結構，讓使用者能夠快速且一致的掌握溝通情境，讓溝通活動得以順利進行。也建議逐漸增加溝通內容的複雜程度，協助 ASD 個案能夠掌握更細節的社交訊息，以利增加個案社交的接觸面和獨立程度。

使用 AAC 的 ASD 個案在社交領域的研究非常少，即使本研究已有初步探討，但本研究個案已經成年，對於往後的進步空間比年紀小的個案顯得較小，若未來研究能關注 ASD 幼兒早期階段的 AAC 介入，應可帶來更好的研究價值。即使如此，社交溝通效能的提升對本研究參與者而言，已提升其自己與家人的生活品質。

參考文獻

- 方以琳、藍瑋琛 (2020)。iPad 社會故事介入自閉症幼兒語用能力之研究。**特殊教育發展期刊**，**69**，43-51。
- 王允駿、沈素戎、楊熾康、馬蕊 (2021)。運用 AAC 介入三部曲模式對提升一位元自閉症類群障礙國中生溝通表現之研究。**東臺灣特殊教育學報**，**24**，187-209。
- 李宏俊 (2007)。**AAC 應用於國小低功能無口語自閉症學童主動溝通成效之研究**(未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學。
- 吳尚書、沈素戎、Phu Siriphet、王允駿、楊熾康 (2021 年 5 月 14-25 日)。**以輔助溝通系統提升重度自閉症青少年情緒辨認與表達之初探**[論文口頭發表]。2021 海峽兩岸特殊教育研討會—後疫情時代的特殊教育，臺北，臺灣。
- 吳尚書、楊熾康 (2022 年 9 月 24 日)。**AAC 介入三部曲之前二部曲對提升自閉症類群障礙成人溝通能力之行動研究**[論文口頭發表]。2022 中華溝通障礙教育學會年會暨學術研討會，臺北，臺灣。
- 吳尚書、王允駿、楊熾康 (2022)。**AAC 介入三部曲對提升少口語重度自閉症類群障礙成人日常溝通能力之研究**。**東臺灣特殊教育學報**，**25**，27-49。
- 張正芬 (2002)。一位自閉症兒童的語言發展歷程—二年縱貫研究的發現。**特殊教育研究學刊**，**22**，27-47。
- 楊熾康 (2018)。**以活動為本位的輔助溝通系統介入三部曲模式：從無到有之創建歷程**。華騰文化。
- 教育部 (2013)。**身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法**。臺北市，教育部。
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text revision). American Psychiatric Association.
- Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2020). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (5th ed.). Paul H. Brookes.
- Coucouvannis, J. (2005). *Super skills: A social skills group program for children with asperger syndrome, high-functioning autism and related challenges*. Backer & Tylor Books.
- Gray, C., & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, *8*(1), 1-10.
- Wodka, E.L., Mathy, P., & Kalb, L. (2013). Predictors of phrase and fluent speech in children with autism and severe language delay. *Pediatrics*, *131*, e1128-e1134.

20 一位罕病幼童 AAC 介入之初探

沈素戎

林政緯

國立東華大學教育與潛能開發學系教育博士班
臺中市響響輔助科技協會溝通訓練師
特殊教育組博士研究生

摘要

本研究旨在探討運用輔助溝通系統 (augmentative and alternative communication, AAC) 教學，提升罕病幼童溝通表現之初探。依據研究目的之需求本研究採用個案研究法，以一位就讀啟聰學校幼兒部之幼童為研究參與者，研究者透過與個案媽媽、溝通訓練師討論以瞭解個案日常活動溝通現況，確認個案的溝通問題後，運用 AAC 介入設計教學方案，使用圖卡和溝通筆做為溝通輔具，研究者針對個案的功能性溝通進行教學，並觀察溝通表現之歷程改變。

關鍵字：AAC 輔助溝通系統、碳水化合物缺乏醣蛋白症候群、溝通表現、AAC 介入三部曲模式

*通訊作者：沈素戎 810988120@gms.ndhu.edu.tw

壹、前言

遇見是一種緣份，與個案第一次見面是在演講的會場，她靜靜的陪媽媽聽我的演講，不吵不鬧只是靜靜的看著、笑著，天使般的笑容笑得真燦爛，會後與媽媽交談才知道個案是罕病兒童，碳水化合物缺乏醣蛋白症候群(Carbohydrate Deficiency Glycoprotein, CDG)，而她又屬於裡面極為罕見的NGLY1-CDDG，與她一樣的罕病病友全世界目前只有100多個案例，其嚴重程度和特點因個體而異；一些常見的症狀包括全身性發育遲緩、智力障礙、癲癇、神經病變、肝病、少淚或無淚、低口語或無口語等；個案診斷出全身性發育遲緩、肝功能損傷、癲癇、視力、聽力損傷，目前無口語但能以有限的圖卡做溝通，家人希望個案可以發展出口語，因此本研究之目的是希望透過語言治療、AAC的介入從手勢語、圖片兌換、溝通筆的介入，讓個案從無口語到能以部分口語結合高科技溝通輔具來做溝通。

貳、文獻探討

一、碳水化合物缺乏醣蛋白症候群之特徵與溝通表現

嬰兒時期最剛開始的特徵，為神經肌肉畸形引起的餵食困難與嚴重的發展遲緩，受神經肌肉畸形的影響，造成身體普遍肌肉張力低下，甚至患者的頭部活動無法控制，不規則的肌肉反射(過度或低下)都會發生；內部器官功能衰退情形，包括肝臟腫大、心包液滲出、胃腸出血、聽力及視力損傷等，患者仍可以透過手勢或姿勢的使用來表達，進而與人們溝通，多數的患者是屬於外向與友善的，成年期患者仍需要繼續給予日常生活與活動上的協助，若接受特殊教育訓練，可以發展出一些簡單的句子（社團法人中華民國先天及代謝疾病關懷之友協會，2023）。

二、AAC與AAC介入三部曲模式之教學

（一）AAC：AAC 可為說話或書寫困難的溝通障礙者提供適當的溝通協助，而 AAC 的英文名稱就包含擴大（augmentative）溝通和替代（alternative）溝通的意義；擴大溝通是指除了口語表達以外，可用來輔助個人表達的所有非口語溝通方式，包含動作溝通的臉部表情、肢體動作等，以及符號溝通，或用手語和圖片來補強殘存的發聲或口語能力；替代溝通則為個人失去口語表達能力時，用來替代口語說話的方式，需仰賴特殊技術或溝通設備來進行，像是溝通板、高科技電子溝通輔具（楊熾康、黃光慧，2004；錡寶香，2010）。

（二）AAC 介入三部曲模式之教學：AAC 介入三部曲模式（preparation, functional vocabulary, sentence structure, using in milieu model, PVSM model）為一結構化、以活動為本位的 AAC 教學策略，可用於有溝通障礙的複雜溝通需求者（individuals with complex communication needs, CCN）。AAC 介入三部曲模式的理論基礎融合兒童語言發展理論、人類活動輔助科技模式（human activity assistive technology, HAAT）、活動本位介入（activity-based intervention approach）以及鷹架理論（scaffolding theory）。教學者首先需充分瞭解 CCN 者的特質、溝通需求、溝通環境與 AAC 四大構成要素，才能以 CCN 者的日常活動作為教學切入點，再利用 HAAT 模式的概念規劃 AAC 教學方案（楊熾康，2018；Cook, Polgar, & Encarnação, 2020）。AAC 介入三部曲模式包含序曲：準備工作（王芳，2019；沈素戎、楊熾康，2020）；首部曲：增加功能語彙量；第二部曲：提升句構能力；第三部曲：回歸自然，將 AAC 應用在自然情境中（周丹雅、黃騰賢、楊熾康，2015）。

參、研究方法

一、研究設計

依據本研究的目的採用個案研究法，從個案基本資料收集、溝通能力評估、輔助溝通系統評估，以活動本位為基礎並依家裡和學校日常生活搜集相關資料並進行教學，期待個案能提升其功能性溝通能力於日常活動中。

二、研究對象

個案出生於2017年4月，研究者於演講會場首次接觸到個案，她靜靜的陪媽媽聽著我的演講，不吵不鬧只是靜靜的看著、笑著，天使般的笑容笑得真燦爛，會後與媽媽交談才知道個案是罕病兒童，碳水化合物缺乏醣蛋白症候群(Carbohydrate-Deficiency Glycoprotein Syndrome)，而她又屬於裡面極為罕見的NGLY1-CDDG，與她一樣的罕病病友全世界目前只有100多個案例，其嚴重程度和特點因個體而異；個案診斷出全身性發育遲緩、肝功能損傷、癲癇、視力、聽力損傷；在過去的11個月一直有接受圖片兌換溝通系統(Picture Exchange Communication System, PECS)(Bondy & Frost, 2002)的溝通訓練，能理解他人簡單的口語，能以圖卡做兌換溝通。

(一)家庭狀況：個案目前與爸爸、媽媽、外公同住；個案長得非常可愛，家人們都非常疼愛個案，也積極地尋求能提升個案溝通能力的途徑。

(二)溝通能力評估：個案為第一胎，媽媽懷孕期間有異常出血和羊水過少等狀況，37週出生，出生時體重2105公克，二歲一個月開始能扶物行走，三歲開始自己吃飯，五歲開始能表示小便，但一直沒有口語。視覺方面：個案視力閃光200度，有配戴眼鏡矯正，視覺機警度尚可；聽覺方面：聽力損傷左耳36 dB、右耳45 dB，有配戴助聽器矯正，對聲音反應較為敏感；觸覺方面：有觸覺防禦，不喜歡他人觸摸。味覺方面：對於沒嘗試過的食物會排斥。口腔動作：雙唇閉合弱，會流口水，但在視覺提醒下可以自己擦拭、可咀嚼，但常常是硬吞。口語表達：無口語，以圖卡兌換溝通。語言理解：能理解生活中部分常用的簡單指令、常見物品，可以聽懂日常用語，例如：「要」、「不要」、「不可以」、「bye-bye」、「丟垃圾桶」等，語言理解遠比口語表達佳。溝通效度：個案的溝通效度不佳，通常只有照顧者能理解。注意力：個案的注意力較為短暫，在口語和肢體的提示下可以配合活動的進行。精細動作：低張力但可以用湯匙吃飯，用手握溝通筆。人際互動：不喜歡戶外課，但在大人的陪同下能被動與同儕互動。生活自理：喝水、上廁所都需要他人協助。

(三)輔助溝通系統評估：輔助溝通系統評估主要評估個案對於AAC所包含的溝通符號(symbols)、溝通輔具(aids)、溝通策略(strategies)及溝通技術(techniques)四個構成要件的能力。個案符號接收能力：以實物和彩色相片為主，溝通輔具：能獨立以手拿圖卡做兌換，而溝通筆的使用目前需要口語提示或肢體協助。溝通技術：能穩定地坐在位置上，優勢手為左手，能以手或手指直接做選擇。溝通策略：個案的溝通意圖較為被動，溝通效度弱，溝通對象主要為個案媽媽、爸爸、幼兒園教師、治療師，溝通時機主要為進食、幼兒園上、下課、上治療課和休閒活動時，有效地增強方式為食物、聲光玩具、音樂。

三、研究工具

本研究使用的研究工具包括自編教具和研究器材，分述如下：

(一)自編教具：自編工具有溝通圖卡、AAC教學教材。

(二)研究器材：研究器材包括教學活動之教材、AAC包含低科技溝通圖卡、高科技的溝通筆及iPhone 13手機等器材。

四、語言治療與 AAC 教學

語言治療主要是希望藉由口腔動作、發音練習引發個案口語表達的意願，研究者藉由身體擺位、肢勢的變換增加個案的發音頻率，並藉由 AAC 的教學帶入口語的仿說。

AAC 教學主要以楊熾康 (2018) 首創 AAC 介入三部曲模式為主軸再依臨床治療上的教學需要做部分修正。AAC 介入三部曲模式包含序曲：準備工作 (王芳, 2019; 沈素戎、楊熾康, 2020)、首部曲：增加功能語彙量；第二部曲：提升句構能力；第三部曲：回歸自然，將 AAC 應用在自然情境中 (周丹雅、黃騰賢、楊熾康, 2015)。研究者藉由與個案媽媽、溝通訓練師諮商並由臨床治療活動中觀察個案的獨立性、參與度及溝通表達能力等，為個案制訂符合其溝通需求活動為本位的 AAC 介入三部曲訓練計畫。

肆、研究結果與討論

本研究起始於「緣份」，緣份開啟了我和個案的溝通之路，研究者本身擁有語言治療師與聽力師雙證照，而個案是一位罕病幼童無口語有視力、聽力損失，研究者利用本身擁有的醫學知識，先瞭解個案的聽力損失狀況並確立了助聽器的幫助後，進行語言治療與 AAC 教學。

一、語言治療：主要是藉由口腔動作、發音練習引發個案口語表達意願，研究者藉由身體擺位、肢勢的變換增加個案發聲頻率，研究者利用雙手上舉成「Y」字型，讓個案跟著做伸展的動作並發聲，在肢體協助下個案可以做雙手上舉的動作，並開心的發出聲音；仿說練習：研究者利用點讀筆點讀稱謂圖卡發出「媽媽」、「爸爸」、「阿公」同一稱謂圖卡有 15 張重複點讀，活動中給予視覺提示、聽覺刺激，個案可以在刺激下緩慢仿作嘴部閉唇、張唇動作。

二、AAC 教學：以活動為本位、在自然情境下透過活動來提升個案溝通能力；個案在今年九月即將進入小學就讀，研究者與個案媽媽針對個案在家裡和學校可能會遇到的溝通情境設計功能性語句；擬定腳本：根據個案的特質和實際表現，研究者和媽媽依據個案在家裡和學校的日常活動中可能面臨的溝通情境，擬定在此情境下需要的溝通對話腳本，並對腳本和圖片逐一討論，以確認個案可以理解溝通對話內容和辨識圖片，利用功能性語句促進個案快速達到溝通目的，透過這些語句就可以讓個案在表達時容易聚焦，並很快的讓溝通夥伴瞭解其意圖甚至在情境中增進個案的理解能力 (見表 1、2、3、4)。

表 1 腳本情境一：生理需求情境

溝通對象：研究者、家人、教師	溝通者：個案
你想要做什麼？	我想要吃飯
你想要做什麼？	我想要吃水果
你想要做什麼？	我想要吃餅乾
你想要做什麼？	我想要吃點心
你想要做什麼？	我想要喝水
你想要做什麼？	我想要上廁所
你想要做什麼？	我想要換尿布

表 2 腳本情境二：認知需求情境

溝通對象：研究者、家人、教師	溝通者：個案
你想要做什麼？	我想要看書
你想要做什麼？	我想要看點讀書
你想要做什麼？	我想要看 iPad

表 3 腳本情境三：娛樂、休閒情境

溝通對象：研究者、家人、教師	溝通者：個案
你想要做什麼？	我想要玩貓咪
你想要做什麼？	我想要玩玩具
你想要做什麼？	我想要打棒球
你想要做什麼？	我想要踢足球
你想要做什麼？	我想要聽音樂
你想要做什麼？	我想要溜滑梯

表 4 功能性語句表

功能性需求	功能性語句
生理需求 (我想要+吃、喝)	我想要吃飯、我想要吃水果 我想要吃餅乾、我想要吃點心 我想要喝水
生理需求 (我想要+上、換)	我想要上廁所 我想要換尿布
認知需求 (我想要+看)	我想要看書、我想要看 iPad 我想要看點讀書
娛樂、休閒需求 (我想要+玩、打、踢、聽、溜)	我想要玩貓咪、我想要玩玩具 我想要打棒球、我想要踢足球 我想要聽音樂、我想要溜滑梯

個案在過去的 PECS 溝通訓練中，已經學會區辨圖卡並以圖卡做兌換溝通，因此在轉換成單一圖卡做功能性圖卡溝通時，個案能很順利的轉換成功；但在活動中利用溝通筆點讀圖卡做溝通時，遇到個案握筆的穩定性和無法區分點讀方向的問題，經過在點讀筆的尾部綁上緞帶後，個案便能清楚的區分溝通筆的點讀方向。

伍、結論與建議

根據本研究初探結果，個案雖然是罕病幼童伴有多重障礙，但家人仍不放棄，在研究者語言治療與 AAC 教學後，雖然還未發展出口語，但聲音有明顯變多，能以手勢語和溝通筆點讀功能性圖卡做溝通，增加了溝通效度也減少了個案的情緒反應。

研究建議：個案雖然是全世界目前 100 多個罕病案例之一，在案例不多的情況下，從一開始的無所適從，到現在能以 AAC 介入溝通，個案已經建立了有效的溝通方式，證明 AAC 教學的介入是有效的，因此也可以給目前仍無口語的罕病個案一個發展溝通介入的參考。

參考文獻

- 王芳 (2019)。重度自閉症兒童溝通表達能力培養「序曲」階段策略初探-基於以活動為本位的輔助溝通系統。《現代特殊教育》，61 - 64。
- 沈素戎、楊熾康 (2020)。一位發展遲緩兒童 AAC 介入三部曲模式「序曲」之初探。《東華特教》，63，1-08。
- 社團法人中華民國先天及代謝疾病關懷之友協會 (2023)。疾病介紹。取自 http://www.pku.org.tw/disease_detail.php?id=11。
- 周丹雅、黃騰賢、楊熾康 (2015)。運用 AAC 介入三部曲對提升一位國小唐氏症兒童溝通能力之初探。《東華特教》，53，7-14。
- 楊熾康、黃光慧 (2004)。淺談溝通輔具的基本理念。《國教天地》，156，18-23。
- 錡寶香 (2010)。輔助溝通系統的應用。《國民教育》，50 (5)，51-62。
- 楊熾康 (2018)。以活動為本位 AAC 介入三部曲模式：從無到有的創建歷程。華騰
- Cook, A. M., Polgar, J. M., & Encarnação, P. (2020). *Assistive technologies: Principles and practice* (5th ed.). Elsevier.

21 弱勢家庭身心障礙青少年成長困境之探討

劉薔薇 王柏翔

國立嘉義大學特殊教育研究所碩士班研究生

摘要

近年來臺灣社會經濟持續低迷，失業率居高不下，貧富差距逐漸擴大，令中低收入戶的家庭財務狀況更為拮据，而家庭經濟持續在貧窮狀態者有逐年增加的趨勢。當家庭面臨經濟危機或資源匱乏等壓力時，親職能力與照顧兒少的品質可能會受到影響。經濟資源缺乏的家庭較少提供孩子閱讀和學習的素材、較少引導孩子參與教育或文化的活動。

智能障礙青少年的身心健全發展有賴於持續穩定的家庭環境，研究證實家庭中存在的危險因數，會對子女身心健康或是社會功能發展產生負面影響，家庭危險因數顯著地負向預測家庭凝聚力和身心障礙者青少年自尊心。面對渴望異性認同，智能障礙者常常被一些不懷好意人士推銷高額的產品，或是假裝以結婚為前提詐騙。網際網絡的發達讓智能障礙者藉由抖音打賞網路直播主，對方以甜美的聲音以及有意無意的釋放出戀愛訊息，讓判斷力薄弱的智能障礙者付出本身經濟無法負擔的金額，供應直播主的業績，因此欠下高額的負債。依據身心障礙者權利公約（The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD），其損傷與各種障礙相互作用，可能阻礙身心障礙者充分有效的做到社會參與，更加劇智能障礙者之家庭經濟負擔，是現場特殊教育實務者不得不重視的新議題。

本研究主要是以個案方式探討弱勢家庭身心障礙青少年所面臨的性需求，及離開學校教育後之社區生活輔導。過去，相關探討多從人權道德的觀點進行討論，智障者的婚姻議題被視為照顧機制的轉移，但是在教育體制中很少對於智能障礙者未來婚姻作探討。

關鍵字：弱勢家庭、智能障礙青少年、身心障礙者權利公約

壹、緒論

一、前言

弱勢（minority）其實是個複雜的社會名詞，內含許多不同的指涉層次，隨著空間時間與文化背景的變動而改變其組成要素。雖家庭支持只是社會支持中的一環，但家庭支持卻是社會支援中最主要的部分，家庭支援又可分為情緒性支援、訊息性支援及工具性支援三大類。情緒性支持意即指對家人表示愛、關懷與瞭解等，使其情緒獲得安慰與鼓勵。訊息性支援是指提供意見給家人，例如：給予建議、忠告。工具性支援是指提供家人生活中的實際幫助，例如：提供金錢資助、幫忙作家事、交通接送等具體協助（呂寶靜，2000；曾慧雯，1999）。臺灣社會對身心障礙者的思考觀點多半是採取「不足」，

「缺乏」的立場，並以「需要幫忙」的角度來看待個體。社區化照顧是讓被照顧者能和常人般，在社區中過著自然且正常化（normalization）的生活，盡量避免與社區隔離、欠缺隱私及選擇、以及充滿依賴之非人道式的全控機構照顧（黃源協，2005）。

依據身心障礙者權利公約（The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）的規範，台灣對身障者的服務更應跳脫機構化模式，落實社區化的服務。正常化的核心價值乃在於「公民權利」（citizenship）的存在，為讓服務使用者能在充分享有公民權利的基礎上接受照顧，以過著有尊嚴且受尊重的獨立自主生活，賦權（empowerment）也是正常化生活所不可或缺的一環（黃源協，2005）。Maslow 於 1945 年提出階級需求理論（need-hierarchy theory）被認為為內容理論的源頭，其將需求劃分為五個階級，人類眾多的需求分為五個層次：生理需求、安全需求、歸屬與愛、尊重及自我實現的需求，並提出需求滿足的順序會由低階逐漸滿足後再緩部追求高階需求（黎士鳴譯，2008）。

世界性健康協會（World Association of Sexual Health, WAS）於 2014 年公佈新版的《性權宣言》（declaration of sexual rights），主張性權（sexual rights）是獲得性健康不可或缺的因素，並且聲明性權乃是普世人權，以全人類之自由、尊嚴及平等為基礎。

貳、文獻探討

（一）弱勢家庭：

「家庭」，這個人口組合，是人類社會最古老的社會制度，至今仍無其他可以被接納的社會制度，來取代其照顧初生人類與維繫穩定社會的機制。依據貧窮兒童的相關研究發現：1. 貧窮文化具有傳承現象，負向因數是宿命與自艾自憐，正向因數則是兒童會珍惜現有，並想要突破貧窮困境。2. 在學校脈絡，兒童遭受嘲笑、被拒絕或害怕被拒絕、經濟困境及學業困擾。3. 面對困境時，亦能樂觀看待現況、對未來抱持希望、持正向動機也努力解決問題，不過仍有部分貧童表現逃避、被動與要求他人負責的負向態度。慶幸的是，在方案介入後發現，貧窮兒童大都能積極參與，表現正面思考、利他、感恩與寬恕等行為。貧窮不只是造成經濟弱勢，其弱勢的生活內容包括物質生活條件低落、生活照顧缺乏，貧窮父母無力提供豐富學習環境、低度社會支持、教育機會排擠，無法享受平等對待、社會接觸逃避等多面向社會排除，進而限制兒童的學習能力及專業發展（江守峻、許立亞、劉宗幸、陳婉真，2020；張嘉玲、黃素滿，2013；鄭芬蘭、吳佳珮、江淑卿、徐庭蘭，2008；蕭琮琦、古允文，2010）。

（二）智能障礙

輕度智能障礙兒童一般在學前的表現和普通兒童懸殊不大，但是進入學齡教育階段後，由於學業學科內容日漸加深，學習材料日漸抽象，開始與普通兒童的表現出現顯著的差異，才會被鑑定出來。在普通班的智能障礙學生由於在學業方面長期經歷挫敗，容易感到自卑，不喜歡自己的身體、缺乏自我意識，易形成負向的自我概念，並具社交退縮的反應，易出現與社會疏離的心態。遇到事情時容易緊張、焦慮、缺乏彈性，因而出現拒絕、退縮、固執、壓抑等行為來處理所面臨的衝突。有較強的「外控制握信念」，將事物的成敗歸諸於外界因素，如命運、機會或其他人等，不認為自己可以主宰外界事

物。在解決問題上，有預期失敗的心理，為了避免失敗，習慣性求助他人的暗示指導，所以比較容易模仿別人的行為，而不是靠自己的能力解決問題(王文科, 2013; 何華國, 2003)。因此，幫助輕度智能障礙學生建立正向的自我概念，將有助於他在身心方面的發展。

(三)、身心障礙者權利公約

2006年12月13日聯合國通過CRPD，並於2008年05月03日CRPD生效。CRPD為21世紀第一個人權公約，影響全球身心障礙者之權利保障。為聯合國促進、保障及確保身心障礙者完全及平等地享有所有人權及基本自由，促進固有尊嚴受到尊重，降低身心障礙者在社會上之不利狀態，以使其得以享有公平機會參與社會之公民、政治、經濟、社會及文化領域。

CRPD的八大原則：包含尊重他人與自己做的決定、不歧視、充分融入社會、尊重每個人不同之處，接受身心障礙者是人類多元性的一種、機會均等、無障礙、男女平等、尊重兒童，保障身心障礙兒童的權利（衛生福利部社會及家庭署，2018）。

同時，在2012年頒布的「身心障礙者個人照顧服務辦法」中明確定義：

1.婚姻及生育輔導：指由專業人員應用專業知能及技巧，提供身心障礙者兩性交往、性教育、性諮詢、婚姻諮商、生育保健和親職等諮商輔導及協助服務。2.性教育：指提供身心障礙者性生理與性心理知識及認知、親密關係及身體接觸、人身安全之維護，促進性別平等及尊重。3.性諮詢：指提供十八歲以上之身心障礙者身體探索及瞭解、建立性自尊、性行為模式、性伴侶關係之諮詢服務。

參、案例分享

一、案例

小峰(化名)為20歲男性，為自閉症合併中度智能障礙。小峰的父親55歲，因長期酗酒、本身有高血壓、肝硬化、糖尿病以至於只能短期靠接點零工工作，無法長期有穩定工作，家庭經濟來源一直處於貧窮邊緣。小峰的母親45歲、本身有重度憂鬱症，有時候會自殘。身體狀況無法讓她外出就業貼補家用。由於家族土地無法分割，也無法申請中低收入補助，平常會有一些宮廟或是慈善團體捐贈一些物資或是金錢，再加上案主身障津貼勉強可以維持生活。小峰於弱勢家庭中長大，父親長期酗酒，會對他們言語辱罵或是摔東西宣洩內心的不滿，長期處於「家庭暴力」(family violence)中。母親也只是躲在她的世界裡，無法走出來。小峰長期無法得到家庭的關愛與教養，青少年之後行為漸漸的產生偏差。看見同儕母親會擁抱孩子，讓他有時候看見中年婦女就會想要碰觸女性身體，尋找失落的母愛。學校輔導老師介入輔導，教導他男女有別與界限，與性平議題。社工介入使用娃娃教導他性知識與該如何處理生理與心理之困擾。

二、社會福利概況

近年由於政策施行上的百花齊放，增加許多新興兒少家庭服務與社工人員，但服務定位卻模糊不清，亦無法控管人力專業素質(餘漢儀, 2014)。較複雜的家庭可能同時有多個單位介入，缺乏協調而提供重疊服務，對案家產生負面干擾，嚴重甚至導致個案漏接。即使機構間有所分工，但執行上共同遵守協定的意願不高、難以配搭，甚至形成

爭執衝突、更削弱彼此合作意願（趙善如，2009）。於是「助人者間」的權力競合，在合作過程隱隱可見。尤其到服務後期資源龐雜，已不是像早期幾位社工那樣靠著默契就能達到共識。要說服各單位介入社工共同家訪，這些決策都攸關於「誰有權力進入家庭」的選擇，因而有些人未必願意買單。考量到跨單位合作的可行與「雙贏」可能，多數新的角色均願意加入此模式。事實上許多所謂的「介入」，是因行政上「有所交代」的需求、非真正為解決案家困難。

三、學校教育與諮商輔導

學校諮商輔導介入，有時候比外面社福團體的社工介入更有成效，個案在熟悉安全的環境接受輔導，比起每月一次家庭面訪社工接受程度來的強，再加上師生彼此具備的熟悉度，能夠讓個案與案家的信任關係更加理想。政府有許多福利服務常是「看得到用不到」，有時因為距離太遠缺乏可近性，就連最基本的課後照顧，都不見得會有。當身心障礙學生碰到壓力時，最能夠及時解決處理的常常是學校教育工作者與專業輔導人員。

肆、結論

影響親職壓力的來源可分為兩大面向，一為照顧者的因素，再者是孩子的因素。在照顧者因素方面，以身障為對象的研究結果發現，在年齡變項上，身心障礙兒童母親的年齡與親職壓力有關（汪俐君，2003；鐘燕宜、潘雨辰、陳右振、郭煌宗，2010）。當一位特殊兒童成為家庭中的一員時，這個家庭即面臨到出生、養育，以及一連串因障礙而衍生的許多問題之調適，包括家庭經濟、社交生活及情緒上的付出等（Gwyther, 1998）。例如：照顧者持續的疲勞及疲倦、缺乏充足的睡眠、疏於對其他子女的照顧、造成手足間的忌妒與排斥。

國外相關研究資料顯示，一般人口群的家庭暴力盛行率介於11—25%之間，身心障礙者遭受家庭暴力的比率是一般人的四倍，這些研究也指出智能障礙者遭受性侵害的盛行率約為25—83%。然而，在潘淑滿、黃東益、林惠芳（2005）的調查研究中，卻顯示台灣智能障礙者無論是家庭暴力（14.05%）或性侵害（5.5%）的盛行率，都遠比國外研究報告所顯示的發生率低。但是在性侵害通報案件中卻是以智能障礙者居多。在面對家庭困境與問題時，暴力不是一個很好的解決辦法，反而會讓家庭陷入更大的危機。尋求專業人員協助與平常在學校師親生關係維持良好態度與配合才能一起努力突破難關，迎向美好的未來生活。

參考文獻

- 王文科（2013）。**特殊教育導論**。五南。
- 江守峻、許立亞、劉宗幸、陳婉真（2020）。青少年憂鬱的代間傳遞：個人、家庭與學校保護性因數之相關研究。**家庭教育與諮商學刊**，22，59-84。
- 何華國（2003）。**啟智教育研究**。五南。

- 餘漢儀 (2014)。台灣兒少保護的變革-兼論高風險家庭服務方案的影響。 *台灣社會研究季刊*, 96, 137-173。
- 汪俐君 (2003)。學前身心障礙子女母親親職壓力與社會支持相關因素之探討 (系統編號: 092NTNU1284002) [碩士論文, 臺灣師範大學]。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 呂寶靜 (2000)。老人朋友網絡支持功能之初探。 *社會政策與社會工作學刊*, 4(2), 43-90。
- [身心障礙者個人照顧服務辦法](#) (2015)。
- 曾慧雯 (1999)。門診憂鬱症患者之社會支持與希望狀態之探討 (系統編號: 087KMC00563001) [碩士論文, 高雄醫學院]。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 張嘉玲、黃素滿 (2013)。確認貧窮的類別: 台灣低收入家戶的特性。 *社會科學論叢*, 7(1), 1-46。
- 黃源協 (2005)。社區長期照顧體系的建構。 *國家政策季刊*, 4(4), 41-68。
- 趙善如 (2009)。提升兒童少年保護個案家庭處遇組織間合作效能之要素: 從實務工作者觀點探討之。 *臺大社工學刊*, 20, 133-178。
- 黎士鳴譯 (2008)。 *心理學概論*。雙葉書廊有限公司。
- 潘淑滿、黃東益、林惠芳 (2005)。身心障礙者受暴問題之調查研究—以家庭暴力及性侵害被害人為例。內政部委託研究報告。
- 鄭芬蘭、吳佳珮、江淑卿、徐庭蘭 (2008)。由正向心理的觀點探究貧窮兒童的內在認知思考。2008年屏東科技大學暨北京科技大學第三屆學術交流研討會論文集, 中國北京。
- 衛生福利部社會及家庭署 (2018)。 *身心障礙者權利公約*。 [cited 2018 March 28]; 摘自 http://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=C&bulletinId=56。
- 蕭琮琦、古允文 (2010)。以能力建構為歷程的脫貧策略: 台灣的實務工作經驗。 *復興崗學報*, 100, 65-80。
- 鐘燕宜、潘雨辰、陳右振、郭煌宗 (2010)。發展遲緩兒童母親親職壓力之初探。 *身心障礙研究季刊*, 8, 83-98。
- Gwyther, L. P. (1998) Social Issues of the Alzheimer's patient and family. *The Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

22 脆弱家庭少年回歸學校歷程-以 ADHD 少年為例

王柏翔 劉薔薇

國立嘉義大學特殊教育研究所碩士班研究生

摘要

近年來，臺灣社會發展結構日趨 M 型社會型態，貧富差距極大。近年來受到疫情影響，失業人口比例的急速攀升，對於家庭經濟是一大損傷，連帶親子關係也出現緊張。貧窮家庭特殊的行為模式及文化會延續至下一代，青少年若又因觸法進入司法體系，在矯正機構未獲妥善輔導，反而接觸更負面人際網絡，將一再觸法形成「旋轉門效應」。

本文以個案研究法探討 ADHD 少年一年半的輔導歷程，說明個體所在的複雜網絡力量如何正向地影響個人與其行動的場域，及相關阻礙個人成長、健康與社會功能的負向生活情境。

青少年案件劇增不僅危害治安，更嚴重減損青年勞動力，形成國家發展危機。「智能邊緣」學生的認知、記憶或邏輯能力不佳，加上長期遭到漠視因而觸法，社會若沒有適當安置機構可收容，社會安全網有漏洞，身心障礙學生將無處可去，安全網變流刺網。

關鍵字：脆弱家庭、貧窮、M 型社會、ADHD

壹、前言

家庭才是兒少最適合成長的环境，為了保障兒少權利，提供兒少更好的服務，衛福部以家庭為中心、社區為基石的「強化社會安全網第二期計畫」（衛生福利部社會及家庭署【社家署】，2021），協助脆弱性家庭重整，讓兒少在原生家庭中成長。但當兒少沒有辦法在原生家庭中成長時，需要給予替代性的照顧，行為偏差的孩子們，更需要社區型的服務。

研究者服務於公部門，目前工作常常需要到偏遠地區訪案，長期發現愈鄉下的孩子早熟到讓人心疼。很難想像還是小學的年齡，就要負擔照顧一個家庭的責任，父母長期酗酒，成長環境毒品氾濫，暴露在家暴陰影底下的孩子，眼神充滿只要我能夠趕快長大的念頭。問他們為什麼不願意到學校？常常回答是，爸媽把補助都拿走了，家裡連日常用品都買不起，孩子身上衣服髒髒的，家裡往往沒有錢繳電費，或是家暴下的傷痕怕人家嘲笑或同情的眼光。九年一貫/十二年國教課綱，對他們來說只不過像過年的春聯貼在牆壁上瞻望而已。社工師能提供幫助的非常有限，只能在給物資時盡量帶日常用品關懷他們。

研究顯示，高風險家庭成長的孩子約 90% 罹患重度憂鬱、70% 低落性情感疾患及 40% 其他未註明之憂鬱性疾患 (Muse, 1990)。青少年的憂鬱性疾患也常伴隨暴躁易怒的情緒，容易與學校老師產生衝突的行為問題。許多偏差行為正是孩子們社會化的過程中以防禦

或攻擊的方式，去回應外在環境對他的負面反應，為改善如此不友善的社會生態或司法環境，少年輔導委員會也需結合必要資源以協助青少年返回正途。

為求體系連結完整，在 2023 年 7 月 1 日前，若有曝險情事，仍能由少輔會請求少年法庭判定處理。除此之外，2020 年 6 月 19 日起，12 歲以下兒童若未來有觸法可能，也都轉由學校輔導體系處理，避免兒童過早進入司法體系，影響其未來發展。在行政先行的思維之下，目前較缺乏的相關多元處遇的單位或機構設置，並協助觸法之青少年恢復正常社會生活。

理解個人所在的複雜網絡力量如何正向地影響個人與其行動的場域，也關心阻礙個人成長、健康與社會功能的負向生活情境（例如：壓迫、貧窮、失業等），當事人所經歷的困境為「生活中的問題」（problem in living），並非個人的病態或性格缺陷所導致（鄭麗珍，2003）。

貳、文獻探討

一、脆弱家庭：

脆弱家庭是指家庭因貧窮、犯罪、失業、物質濫用、未成年親職、有嚴重身心障礙兒童需照顧、家庭照顧功能不足等易受傷害的風險或多重問題，造成物質、生理、心理、環境的脆弱性，而需多重支持與服務介入的家庭（社家署，2021）。家庭經濟陷困之面向，主要是以造成經濟陷入困境家庭為主，包括工作不穩定或失業、急難變故、家庭成員因傷病有醫療或生活費用需求、家庭因債務或財務凍結或具急迫性需求等。

高風險家庭有複雜的成因，有的是父母入獄，無法照料子女，包括照顧者因貧困、失業、重病、罹患精神疾病或酒癮、藥癮等成癮性行為等，無法照顧家中孩童；或主要照顧者教養知能不足，包括家庭成員生活自理能力薄弱或其他不利因素。自 2004 年開始，政府啟動高風險家庭通報系統，為風險的兒少提供預防服務。這群少年如同活在欠缺家庭失能與社會支援的廢墟狀態裡。他們是一群不被國家看到，存在當台灣主流社會高喊著為下一代累積競爭力，卻很少意識到有為數不少的少年少女們根本沒有選項。他們生活中缺少學習榜樣和文化刺激、欠缺人脈網絡和社會資本，最後賣體力、賣身體，甚至賣尊嚴沒家人照顧、也沒有錢學一技之長。

二、貧窮

我國對貧窮的定義是依「最低生活費」來界定，所得低於可支配所得中位數的 60% 者即為貧窮。「中低收入戶」則是採「最低生活費」1.5 倍計算，但不得超過全國中位數。2019 年審核通過的全國低收入戶人口為 30 萬人，以此認定為法定貧窮人口，約占全國總戶口數 1.64%、全國總人口數 1.27%，貧窮率不到 1.3%。

人類學家 Lewis 探究貧窮家庭所呈現的文化特質與生活型態，運用田野調查法方式探訪墨西哥的五個貧窮家庭提出貧窮文化的觀點，因無法達到主流規範，為適應剝奪環境或自我安慰而形成的一種防衛機制（丘延亮譯，2004）。

三、M 型社會

M 型社會或極端社會 (M-Form Society ; M-Shaped Society) ，M 型社會 (M-Form Society) 是一個社會學術語，是指社會財富-人口統計曲線大致呈現以字母「M」的形狀出現，即中產階級逐漸縮小和消失，社會上的人依照經濟狀況可大略分成三個階級：勞動階級、中產階級、資產階級，其中勞動階級占多數，這個階級也較另外兩個階級貧窮，例如：種田的農夫、修車的技工、便利商店的店員、餐廳的服務生等，大部分的人都屬於勞動階級。人數居中的是中產階級，經濟狀況也居中，例如：小公司的老闆、中高階的主管等。人數最少的是資產階級，也就是所謂的有錢人、富翁，例如：大型企業或連鎖企業的老闆。因為全球化、數位元化、高科技的發展，大企業掌握了資訊、資源、技術，而具有高競爭力。而小公司無法與之競爭，生意變差，漸漸地，大企業賺取了大量金錢，而中小企業愈來愈沒錢。於是原本的中產階級愈來愈窮，公司倒閉，也逐漸變成了勞動階級。整個社會的財富分配，在中間這塊，忽然有了很大的缺口，跟「M」的字型一樣，整個世界分成了三塊，左邊的窮人變多，右邊的富人也變多，但是中間這塊，就忽然陷下去，然後不見了。這就是 M 型社會，貧富差距大、沒有中產階級的社會。

參、後疫情之下目前台灣現況

當家庭受到各種因素的影響，除個人及其家庭外還包括社會氛圍，層層的壓力堆疊使得家庭結構功能失調，一旦家庭受到威脅，家庭內部的成員也一定會受到相對程度的影響。現在網路交友方便，許多中輟女生都會在網路尋求包養，或是臨時情人。即是離家出走也不怕沒有地方居住，甚至於在學期間就當起直播主，穿著清涼，臉上畫著不符合年紀裝扮，尋求一些大叔鬥內贊助一些金錢，滿足內心虛榮或是現實生活中物質匱乏心態。類似脆弱家庭案例，包含許多未成年懷孕、有了孩子父母不接納、懷孕後男方不願結婚，或是缺乏教養經驗的父母，都屬於高風險家庭。

在推動「強化社會安全網第二期計畫」(社家署，2021) 後，開始慢慢顯現成效，並持續在各縣市增設社服中心、增聘社工人員，讓通報系統向前延伸，這樣仍會有漏洞，因此目前正加強比對、盤整類似案例，要讓社會安全網涵蓋更多脆弱家庭。目前社會安全網計畫仍持續推動中，希望透過評估與處遇的社會協助使案家可以走出風險。

以前臺灣最引以自傲的就是教育機會均等，個人經濟、社會地位、聲望均有可能因為教育而變化，讓社會階層有較高的流動性。但如果年輕人因為家庭無法發揮支持功能而喪失教育機會，社會流動就只能水準或向下流動了。研究者輔導過案母生下多名孩子領取補助款，實際上卻沒照顧小孩，因此加害人的輔導、處遇，也相當重要，要求加害人必須定時去家暴防治中心上課，改正強勢觀念，應理解家人並非他的物品，可以任意打罵。孩子在疫情期間可以明顯察覺到家庭狀況改變：經濟狀況轉壞、家中無人打掃、照顧者表現抑鬱的頻率增加，也都直接間接造成孩童壓力累積。面對不確定年代、個人所面臨「社會風險」之不確定性。

然而因為疫情的關係，多數學童受家長禁令無法外出，無從宣洩的壓力均可能出現飲食狀況不正常、情緒調節異常、親子衝突等問題增加，造成家庭功能失衡的風險。個

人及其家庭成員在社會生活適應中，難免有諸如身心疾病或障礙、婚姻失調、酗酒與失業等風險事件發生，且一般家庭在日常生活中，亦面對諸多外在環境上的壓力，例如：住宅不良、交通不便、教育或就業機會缺乏等。這些生活風險事件可能使個人及家庭在應付日常生活的需求上，增加許多困難和問題且深感無力，因而落入高風險家庭當中(趙文滔、許皓宜，2012)。

疫情讓人們的工作型態，工作者能否順利、快速的適應，便非常重要了。適應力不僅可以幫助青少年避免不知所措的窘境，也可以協助青少年在混亂中發揮創造力並抓住機會。職場可以透過主動跳脫舒適區，去學習新的方法和技術，進行成長型思維的訓練。例如：在做決定的時候，可以問問自己是什麼心態在驅動決策，可以試著轉向另個方向。職業並不是學會技能就可以勝任，不同企業、工作的不同文化也需要就業者去適應。

弱勢家庭經濟需要被協助，而即使現今有許多服務方案，這些家庭卻不知道該從哪些管道獲得幫助，研究者認為這是資訊不夠流通所產生的狀況。那些有未滿十八歲少年的家庭中，兒少的教育與心理方面的問題也是他們的需求之一。江雅築(2009)指出工作提供了個人滿足基本需求、社會角色及自我認同的欲望，藉由工作可讓人類的生活具有生產性、成就感、發揮自我能力、實踐自我理想甚至獲得聲望地位等。

最早由人類學家 Lewis 探究貧窮家庭所呈現的文化特質與生活型態，運用田野調查法，探訪墨西哥五個貧窮家庭，因此提出貧窮文化的觀點，因無法達到主流規範，為適應剝奪環境或自我安慰而形成的一種防衛機制(丘延亮譯，2004)。

青少年犯罪有多嚴重呢？警政數據顯示，近八年間青少年人口(十二歲以上至未滿二十四歲)銳減八十一萬，但青少年嫌疑犯卻增加百分之十六，從2014年三點六萬人增至去年四點二萬人，以詐欺和毒品為最大宗。若將範圍縮小至十二歲至未滿十八歲的少年，近三年平均每年查獲約一萬人犯罪。雖青少年反覆觸法形成旋轉門效應青少年變少，卻有更多人觸法，使得「青少年犯罪人口率」八年內攀升百分之四十七，即使近兩年疫情導致社會活動減少，該比率仍持續上升(警政署，2022)。

在少子化與缺工的台灣，青少年案件劇增不僅危害治安，更嚴重減損青年勞動力，形成國家發展危機。青少年因觸法進入司法體系，若在矯正機構未獲妥善輔導，反而接觸更負面人際網絡，將一再觸法形成「旋轉門效應」。身心障礙遭漠視社安網變流刺網，現代家庭功能不彰，加上網路讓少年與社會接軌，與網路有關的犯罪占三成以上。「智慧邊緣」孩子的認知、記憶或邏輯能力不佳，卻長期遭到漠視因而觸法，社會沒有適當安置機構可收容，「社會安全網有漏洞，身心障礙孩子竟無處可去，安全網變流刺網」。青少年(12歲以上，未滿24歲)為國家未來棟樑，若誤入歧途，涉入犯罪行為，除危害社會治安，更將減損國家未來發展競爭力。近年受少子化影響，青少年人口數逐年下降，如何防制青少年犯罪，遏止青少年偏差行為，使青少年有健康、良善之成長環境更顯重要。青少年有三分之一的時間都在學校度過，校園介入的輔導與跨專業的協助對於曝顯少年回歸校園完成學業尤其重要。

肆、輔導案例

個案為 17 歲男性。案父 48 歲為餐廳送貨員，案母 43 歲葬儀社禮儀師，案祖母 73 歲，是主要照顧者，以務農為業。個案在國小階段診斷出有 ADHD，正常服用藥物一段時間到國小四年級，因案父母離異，案父後續就沒帶個案持續就醫治療，導致在國小五、六年級階段常在校與同儕發生口角爭執。個案於國中時曾住案母家中讀書，但案母過於溺愛個案導致案主會以病由到處惹事，國中畢業後案母就將案主帶回案父家中讓案主祖母照顧。國中畢業後選擇就讀高職，但就讀一學期後與同儕及導師發生衝突，後續自行辦休學離校，之後就與友人從事太陽能板作業或粗工作業。

個案因在外與人發生聚眾鬥毆（觸法）事件，經由警政轉案進少輔會進案輔導。研究者在接案後前兩個月是與案主建立關係和瞭解案家情形，輔導過程發現個案與案父相處溝通上出了問題，經常談沒幾句就產生口角糾紛，後續輔導介入案父教導案父親職溝通技巧。第三個月後個案與案父在交談上與溝通上逐漸改變，後續個案提到想賺錢買交通工具，輔導員詢問個案是否想找相對穩定工作，竟而轉介就服站就業資訊給個案瞭解，並輔導個案理財觀念。

在輔導第四、五個月後，協助個案前往就服站填寫履歷，請就服站人員提供就業媒合工作，後續陪同個案前往就業面試，前後共面試兩次但後續個案沒有面試上。第六個月個案與研究者討論還是回到粗工作業對於個案本身較適應，後續個案提到想復學就讀，輔導員就協助詢問學校如何復學流程，前後花了一個多月時間包含轉學資訊，報到資訊等，最後雖然原先高職無法順利復學，但最後與個案討論後決定轉學重讀他校高職一年級。個案就讀後又持續追蹤就讀與就業穩定三個月後結案，前後追蹤與輔導一年半。

伍、結論

疫情期間家庭原先只有經濟困頓、教養負擔的問題，但不久家庭主要照顧者面臨病魔的考驗、家中主要照顧者死亡或出走的問題，加重家庭教養負擔與經濟問題，交錯的時間因果關係，複雜了家庭的問題與解決的難度，甚至造成疫情期間家暴事件通報數攀升。面對不確定年代、我們應該讓社會救助確實關懷以改善經濟困境家庭之生活品質，並提供積極脫貧的增強權能協助。

如今因為疫情期間導致家庭收入減少，物質經濟的改變使家庭成員情緒均受到影響，亦深深影響家庭互動關係。孩子們可能擔心生病、對突然改變的所有事情感到害怕，或對期待的活動因疫情中斷而感到沮喪。感到恐懼和挫敗的孩子可能會以其他行為表現出來，例如：打架、發脾氣或不合作。如若人際權力不對等即出現霸凌，社會學家認為青少年霸凌關係錯綜複雜，不同背景、能力與價值觀的青少年，會自成一群或排擠落單，在「班級」這個「縮小社會」競爭地位，霸凌其實是仿大人踩著別人往上爬的社會化行為（陳利銘，2021）。

每個人的一生都在追求不同的價值，同時也不斷地在努力找回內在的自我，然而，當這些價值感被建構了之後就能學著理解，每件事都不是偶然出現或發生的，是否也提

醒著你我，掌握活著的當下，將這些與他人相互連結的關係賦予意義性，落實社會支持行動對於減少孤獨感與孤立有著決定性的影響。目前的社福政策還有許多可改善的地方，不是只有發放補助款而已，現金補助並非萬靈丹。對抗貧窮與解決失業問題應有整合性作法與措施，才能避免資源重疊浪費。後續的追蹤、關懷，才是避免高風險家庭演變成家暴案件最重要的方式。

參考文獻

- 丘延亮譯(2004)。貧窮文化：墨西哥五個家庭一日生活實錄(Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty)。巨流。
- 江雅築(2009)。受刑人家庭服務實務經驗探討以中華民國紅十字會為例。社區發展季刊，128，190-202。
- 衛生福利部(2018)。107年強化社會安全網第二期計畫(核定本)。衛生福利部。
- 衛生福利部社會及家庭署(2021)。強化社會安全網(第二期計畫110-114年)。取自 <https://topics.mohw.gov.tw/SS/cp-4515-62472-204.html>
- 陳利銘主編(2021)。校園霸凌防制及案例彙編手冊。教育部。
- 趙文滔、許皓宜(2012)。關係的評估與修復：培養家庭治療師必備的核心能力。張老師文化。
- 鄭麗珍(2003)生態系統觀點。宋麗玉、曾華源、施教裕、鄭麗珍著，社會工作理論：處遇模式與案例分析，249-280。洪葉文化。
- 警政署(2022)。警政統計通報。取自 <https://www.npa.gov.tw> › app › data › doc
- Muse, N. J. (1990). *Depression and suicide in children and adolescents*. Pro-ED.

23 學齡前兒童持續性注意力時間之初探

梁佑薇
國立臺北教育大學
特殊教育學系
早期療育碩士班

謝依庭
國立臺北教育大學
特殊教育學系
早期療育碩士班

林秀錦
國立臺北教育大學
特殊教育學系
副教授

摘要

本研究旨在探討宜蘭縣一所幼兒園 3-6 歲學齡前兒童在學習區操作教具時的平均持續性注意力時間。為達研究目的，研究採用自編的持續性注意力觀察表，對 26 名學齡前兒童進行測量。研究結果發現大班學齡前兒童在學習區時間操作教具時的平均注意力持續時間為 12 分 30 秒（最長時間為 20 分 0 秒，最短時間為 5 分 30 秒），中班學齡前兒童平均注意力持續時間為 14 分 15 秒（最長時間為 20 分 0 秒，最短時間為 10 分 0 秒），小班學齡前兒童平均注意力持續時間為 12 分 15 秒（最長時間為 20 分 0 秒，最短時間為 6 分 0 秒）。

關鍵詞：持續性注意力、學齡前兒童、學習區

壹、緒論

一、研究背景與動機

注意力是一種高度複雜的心智慧力，透過注意力讓有意義的訊息得以過濾進入認知處理系統，使人可以聚焦於當下任務並維持專注於任務中。第一作者為職能治療師，具有小兒評估的實務經驗，在評估過程中經常聽到家長帶小朋友來評估的原因是「園所老師說小朋友上課注意力不集中，容易分心」。然而，一歲半到四歲的幼童本來就精力充沛，注意力較短，難以長時間安靜地進行活動（宋淑惠，1992）。回顧過去研究幼兒注意力持續時間的結果並不一致，且研究情境並非都為自然情境，因此一般幼兒在園所自然情境下的注意力持續時間為何？是值得探討的主題。

本研究之目的在探討不同年齡段學齡前兒童在學習區操作教具時的平均注意力持續時間。

貳、文獻探討

一、注意力

依據張春興（1991）的定義，注意力是指在面對多樣刺激時，個體選擇反應一個或一部分刺激，並透過這過程獲得知覺經驗的心理活動。而Sohlberg與Mateer（1987）提出的「注意力臨床模式」，將注意力分為五向度，包括：集中性注意力、持續性注意力、

選擇性注意力、轉換性注意力及分散性注意力。在本研究中，主要探討持續性注意力，而持續性注意力可依據文獻分為兩大指標，即時間長度和注意力品質。時間長度指的是：在一段時間內維持注意力，並將注意力集中在作業上的過程（Klorman, 1991；Wicks-Nelson & Israe, 2000）。注意力品質則是指：長時間內維持注意力和保持對刺激的警覺性（Warm, 1984）；隨著時間的進展亦能夠維持注意力焦點，並保持神經系統的警覺性（Rooney, 1993）。

二、幼兒的持續性注意力

隨著嬰兒眼動控制的日趨成熟，逐漸發展出內隱性的轉移性注意力和持續性注意力，此時嬰兒逐漸可以持續地注意物體，暫時不會被周圍不相干的物體干擾（林宜親等人，2011）。注意力廣度亦會隨著年齡變化逐漸增加（黃惠玲，2000）。兩歲兒童的注意力持續時間為3-5分鐘，三歲時可持續5-10分鐘，四歲時可持續10-12分，五歲時則可持續15分鐘（Linder, 2008）。

Ruff與Lawson（1990）的研究指出，使用適齡的玩具進行自由遊戲，注意力的持續時間會隨幼兒年齡發展逐漸增加，並發現年長的兒童在建構和解決問題方面的注意力顯著高於年幼的兒童，其認為持續性注意力發展可能與兒童活動的多樣性和複雜性有關。且3-6歲幼兒在自由遊戲情境中較少中斷遊戲，即便中斷後也會回歸先前的活動（Sarid & Breznitz, 1997）。

Van Alstyne（1932）的研究發現，學齡前兒童在自由遊戲情境中從25樣材料中選擇喜歡的玩具進行操作，兩歲兒童的平均注意力持續時間為7分鐘，三歲兒童為8.9分鐘，四歲兒童為12.3分鐘，五歲兒童為13.6分鐘。Gutteridge（1935）則在托兒所和幼兒園中讓幼兒自由選取自然情境中的材料進行操作，結果顯示幼兒注意力持續時間會隨年齡增加而增長，兩歲兒童的平均注意力持續時間為9.4分鐘，三歲兒童為13.4分鐘，四歲兒童為18.9分鐘，五歲兒童為23.8分鐘。然而，DiCarlo等人（2016）的研究中發現，讓兒童於幼兒園自行選擇任何玩具進行操作，四歲幼兒的注意力持續時間平均僅為6分15秒。

學齡前是幼兒認知發展的關鍵時期，學齡前兒童開始面臨學習、記憶和執行任務等認知活動，但綜合以上文獻，學齡前兒童的持續性注意力時間卻呈現不一致的情況。這引起研究者欲探討學齡前兒童的持續性注意力表現的動機。為了滿足幼兒個別需求的學習形式，規劃學習區是非常適切的方式（蕭美華，2017）。因此，本研究決定以幼兒園中的學習區教學模式進行學齡前兒童的持續性注意力時間測量。

參、研究方法

一、研究方法及對象

本研究使用自編注意力觀察表，以測量學齡前兒童於學習區時的注意力持續時間。研究對象為宜蘭縣一所幼兒園 3-6 歲的大班、 中班與小班幼兒，受測幼兒總計為 26 人；詳細的樣本分佈見表 1 所示。

表 1 本研究樣本分佈一覽表(N=26)

單位：人

性別 ／年齡	男	女	總計
大班	5	5	10
中班	5	3	8
小班	4	4	8
小計	14	12	26

二、研究工具與資料分析

(一) 研究工具

本研究工具乃參考簡芸蓉（2018）、陳玲玉（2020）及林雅雪（2020）等人之文獻所編製修改而成，編製完成後經由學者專家進行內容審查，編擬成正式使用之研究工具—自編持續性注意力觀察表。

(二) 研究工具的內容與計分

本研究工具的內容為測量學齡前兒童在幼兒園學習區之持續性注意力時間，時距每 30 秒一次，觀察方法及行為定義則詳述如下：

1. 測量方法

- (1) 時間區間內，在所選擇的學習區，進行符合該區規則的合宜活動，例：美勞區安全地使用剪刀剪紙。能持續 30 秒，註記「✓」，未達 30 秒，則保留空白。
- (2) 學習區時間，幼兒可能會轉換活動，請在第二欄紀錄活動類型，例：美勞區進行繪畫、剪貼、串珠及拼豆等活動，分別為不同類型活動。

2. 行為定義：以下情況，仍視為有維持持續性注意力，可記錄「✓」

- (1) 眼睛未注視，但有合適操作教具。(例如：和同儕、老師討論或分享玩法)。
- (2) 更換學習區，仍操作同樣單一教具。
- (3) 因外在因素干擾(例如：同儕老師呼喚、同學大吼大叫、突發事件)而分心，分心時間 10 秒內後，注意力仍回到原先教具繼續操作。
- (4) 因生理需求而中斷持續性注意力，回來之後，仍回到原先教具繼續操作。

(三) 研究工具之信度

王文科（2001）指出，信度分析結果之整體觀察信度應達 80% 以上。本研究之自編持續性注意力觀察紀錄表之觀察者間信度為 90%-100%，均高於標準 80%，顯示具有一致性。

三、研究實施程式

本研究採用入班測量的方式進行，每次觀察時間約為 20 分鐘，由兩位研究者親自進入班級進行觀察，並按照紀錄表上的觀察指標進行記錄。

(一)資料處理與分析

本研究採用敘述統計中的平均數 (M)、標準差 (SD)、次數分配 (N) 及百分比 (%) 分析學齡前兒童的持續性注意力表現。

參、研究結果

一、幼兒持續性注意力時間

如表 2 所示，大班幼兒於學習區操作喜愛教具的持續性注意力時間平均時間為 12 分 30 秒；最長時間為 20 分 0 秒；最短時間為 5 分 30 秒。中班幼兒平均時間為 14 分 15 秒；最長時間為 20 分 0 秒；最短時間為 10 分 0 秒。小班幼兒平均時間為 12 分 15 秒；最長時間為 20 分 0 秒；最短時間為 6 分 0 秒。

表 2 大中小班之持續性注意力時間(N=26)

年齡	平均數 M	標準差 SD	最小值 Min	最大值 Max
不分年齡	12 分 58 秒	5 分 25 秒	5 分 30 秒	20 分 0 秒
大班	12 分 30 秒	6 分 17 秒	5 分 30 秒	20 分 0 秒
中班	14 分 15 秒	4 分 16 秒	10 分 0 秒	20 分 0 秒
小班	12 分 15 秒	5 分 46 秒	6 分 0 秒	20 分 0 秒

肆、不同年齡層之幼兒差異分析

依據多位學者的研究結果顯示，學齡前兒童的注意力持續時間會隨年齡增長而增加 (黃惠玲, 2000; Gutteridge, 1935; Linder, 2008; Ruff & Lawson, 1990; Van Alstyne, 1932)。然而，本研究中的大班幼兒在平均注意力持續時間上卻未呈現最長時間。研究者認為可能的原因有兩個方面。

首先，大班幼兒選擇的遊戲型態較為複雜，研究者在測量過程中觀察到大班幼兒在進行桌遊活動時會需要協調遊戲方式，且更容易於活動中產生紛爭，進而中斷活動。其次，大班幼兒的口語能力較佳，容易因為交談而中斷活動。顯示社交相關因素亦可能導致幼兒分心，進而影響持續性注意力的表現。

此外，在測量過程中，研究者亦發現幼兒選擇不同的學習區也會影響其持續性注意力。例如：選擇美勞區的幼兒相較於選擇益智區的幼兒，其持續性注意力時間較長。這可能顯示不同學習區對於持續性注意力表現亦有影響。

伍、討論與建議

一、討論

本研究結果發現不分年齡學齡前兒童在學習區操作喜愛教具時，持續性注意力時間有較大的差異，最長的持續性注意力時間達到20分0秒，而最短的則僅為5分30秒。表示學齡前兒童在持續性注意力方面有著很大的個體差異。不同學習區的活動對幼兒的吸引力不同，進而影響他們的持續性注意力表現，因此，提供多樣性的學習區和活動選擇，有助於提升幼兒的持續性注意力。

二、建議

當發現學齡前兒童注意力不集中時，建議家長、老師可以在活動中加入幼兒喜愛的教具，延長其注意力時間。本研究存在一些限制，例如：樣本數較少、設定於單一幼兒園等。因此，未來的研究可以增加更多幼兒園的參與，擴大樣本數，以及考慮更多其他可能影響幼兒持續性注意力的因素，如情境因素、課程內容等。將有助於更全面地瞭解學齡前兒童持續性注意力的發展及其相關影響。

參考文獻

- 王文科 (2001)。教育研究法。臺北市：五南。
- 宋淑慧 (1992)。多向度注意力測驗編制之研究【未出版碩士論文】。國立彰化師範大學。
- 林宜親、李冠慧、宋玟欣、柯華葳、曾志朗、洪蘭、阮啟弘 (2011)。以認知神經科學取向探討兒童注意力的發展和學習之關聯。教育心理學報，42 (3)，517-541。
- 林雅雪 (2022)。運用桌上遊戲增進學齡前幼兒專注力之行動研究【未出版之碩士論文】。國立臺北教育大學。
- 張春興 (1991)。張氏心理學辭典。東華書局。
- 陳玲玉 (2020)。國小學童參與桌上遊戲休閒活動與注意力之研究【未出版之碩士論文】。育達科技大學。
- 黃惠玲 (2000)。零歲至六歲兒童發展篩檢量表--指導手冊。心理出版社。
- 蕭美華 (2017)。幼兒園課程發展-以學習區預設活動為例。國教新知，64 (4)，30-45。
- 簡均蓉 (2018)。桌上遊戲融入幼兒課程對專注力影響之行動研究【未出版之碩士論文】。淡江大學。
- DiCarlo, C. F., Baumgartner, J. J., Ota, C., & Geary, K. (2016). Child sustained attention in preschool-age children. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 143-152.
- Gutteridge, M. V. (1935). The duration of attention in young children. *Australian Council of Educational Research*, Series No. 41, 1-52.
- Klorman, R. (1991). Cognitive event-related potentials in attention deficit disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 24(3), 130-140.
- Linder, T. W. (2008). *Transdisciplinary Play-Based Assessment (Tpba2)*. Brookes Publishing Company.
- Rooney, K. J. (1993). Classroom intervention for students with attention deficit disorders. *Focus on Exceptional Children*, 26(4), 1-16.

- Rooney, K. J. (1993). Classroom intervention for students with attention deficit disorders. *Focus on Exceptional Children*, 26(4), 1-16.
- Ruff, H. A., & Lawson, K. R. (1990). Development of sustained, focused attention in young children during free play. *Developmental psychology*, 26(1), 85.
- Sarid, M., & Breznitz, Z. (1997). Developmental aspects of sustained attention among 2-to 6-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 21(2), 303-312.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an attention-training program. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 9(2), 117-130.
- Van Alstyne, D. (1932). *Play behavior and choice of play materials of pre-school children*. University of Chicago Press.
- Warm, J. S. (1984). *Sustained attention in human performance*. John Wiley & Sons.
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. C. (2000). *Behavior disorders of childhood* (4th ed.). Prentice Hall.

24 淺談學前特教班實施類學習區鷹架融合發展之初探

羅文吟

新北市鷺江國小教師

摘要

近觀台灣各地區如火如荼推展融合教育之時，尤以學前特教班與普通班進行融合的狀況，為眾所矚目的焦點及研究的對象。然而，諸多研究聚焦在學前融合班之課程調整為融合教育成效之探討，顯少針對普特雙方教師，在知難行易的心裡層面，進行多數普通班級採用學習區的活動方式，來探討融合教育的成效狀況。故此，本研究以個案研究法回溯一所學校實施一學年半日融以來，以一班特教班的特生固定與一班普通班的普生，在且行且悟的狀況下，將課程調整化零為整，鷹架於普通班類學習區的信念裡滋長，等待普特雙向同儕互動友誼的開花結果，以及參與活動過程的蒸蒸日上。為此，增益學前融合教育實屬幼兒園自然生態中，值得身歷其境創造一番豐富挑戰的美事。

關鍵詞：類學習區、合作教學模式、逆向融合

壹、前言

一、學前普特雙班融合模式

研究者自任教學前特教班數十年以來，每年的融合教育模式不外幾種方式滾動的進行，方法一：特教班的特殊幼兒分散進入不同普通班裡，由普通班教師主導的活動，融合時間約一個活動長度(40至50分鐘)，稱之正向融合。方法二：普通班的幼生進入特教班，由特教班教師主導的活動，時間亦同，稱之逆向融合(又稱反回歸)。方法三：點心或玩具分享融合，以點心的時間進行逆向融合。方法四：全園活動的融合，例如：年節、校慶及闖關遊戲等。而普通班教師在表決上，也偏向單一活動且各班輪流，幾乎未曾普通班教師舉手錶達一對一(一班普通班對一班特教班)的融合方式；反觀研究者及另外一班特教班教師，也沒勇氣以一對一進行半日融起步。相關原因會於下文中說明。

研究者蒐集台灣地區學前特教班與普通班融合教育實施成效，以楊逸飛(2012)主要探討普特教師融合的心路歷程，其研究結果普通班教師接納特生程度的多寡是融合成效的關鍵。陳燕靜(2016)研究八位普幼師及兩位元特幼師融合模式，其研究發現普特雙方教師除壓力，也缺乏共同備課、檢討、溝通與活動常被特幼生中斷，以及師生雙方瞭解不佳等。張寶倫(2017)以質性研究，針對中部四縣市八位學前特教班教師帶領班級幼兒參與融合班學習活動的看法，其結果普特教師對特幼生角色知覺的不一致、分工、協調、心態、狀況、程度、幹擾、人手等都是導致融合的問題與壓力，彼此都是「為辦理融合

而融合」。林書帆(2021)針對公立國小附設幼兒園之特教班實施融和教育活動之成效與困難，其問題與張寶倫(2017)有如出一轍的結論。

依據教育部 2010 年 4 月 16 日發布《教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項》，提到幼稚園基本的評鑑指標，當中規定幼兒園每班活動室要設置三種以上的學習區。現在越多幼兒園將主題帶入學習區(陳芷妍, 2017; 鐘梅菁, 2018)，國小幼兒園普通班也開始倡導以學習區為主的教學模式，藉由幼兒隨著主題的發展，延伸習得的概念，並利用有限的空間，在預設單週學習區的理念、規劃及素材的提供下，希望以幼兒為中心，教師在旁輔導，將習得的概念，轉化以操作、模仿及創作為主的模式展現。故此，研究者稱「類學習區」，即是界於學習區與角落區之間。

二、事在人為教師的信念

融合教育是來自對教育的信念(吳昆壽, 1998)，而信念是一種心理的思維模式，會受到先前經驗及當前環境的影響而產生內在的想法及對價值觀的判斷(王恭志, 2000)。從杜威先生的「生長」、「經驗的連續性原則」來看，教師的教學信念(teaching belief)有助於教師因應突發的教學事件，將教學賦予意義化，而形成教學決定的判斷依據。因此，教師的教學信念與教學行動進行轉化與實踐密切相關(李宜學, 2006)。

融合教育意旨特生與普通學生在同一個班級裡，同一個環境下，接受教育的同時，思慮其特殊需求和個別發展，並因應教師與家長為特殊生共同擬訂並執行的個別化教育目標，學校應提供支持及學習的機會，以助長其學習預期的目標(張翠娥, 1999)。換而言之，融合教育的信念，不再只強調身心障礙幼兒的權利，而是認同每個幼兒都有不同的背景、特質與需求，應在普通教育的環境學習成長中(吳武典, 2002)。

依據以上的信念，研究者認為教學信念即是教師信念，針對學前普特班教師對學生，課程教學、師生互動、親師互動等融合教育的信念。故此，研究者蒐集國內學前普班和特教班實施融合教育的文獻，端倪出普特教師養成教師的背景與信念，還是有相異之處。許倚瑄(2012)針對三位學前特教教師教學信念的研究，三者皆「生活即是教育，教育即是生活」來培養幼兒的生活自理能力，這是非常重要的教育目標，所以教學內容要從生活出發，從反覆性的活動才能幫助幼兒習得，並重視與幼兒互動，善用能力分組與課程調整；三者不一致是「對幼兒堅持到底」和「常規的遵守」；與鄭雅馨(2020)針對四位融合教育的普通班教師的教學信念，研究結果：因緣遇到，安排皆有道理，盡心盡力，無愧我心，快樂學習就好。這即是研究者所言普特師相異信念影響融合之因。

貳、回溯融合模式及歷程

縱觀融合教育成效的關鍵，除教師對融合教育的信念外，對普通班教師而言，特殊教育需求幼生(簡稱特生)的障礙程度和類別是融合重要的關鍵。自醫學科技的躍進，提高許多新生命存活的機率，加上教育往下紮根《特殊教育法》第 23 條，讓這些新生命提早進入教育階段，並在融合教育的積極推動下，實屬障礙程度中重度以上者才會安置於學前特教班。故此，本研究對象聚焦在研究者特教班的特生，且安排固定與一班普通

班為融合的方式。此外，因應特教班特生身心障礙的程度和個別化教育計畫的考量，將融合分成四種方式進行，一、參加晨間正向融合，包括：日記畫、故事列車、任務工作。二、參加學習區融合：正向融合學習區、心得分享。三、晨間在特教班：個別化操作。四、參加學習區融合：逆向融合方式。

一、特教班特生障礙和融合形態之概況：

本研究之八位特教班特生的障礙類別與程度，乃依據全國通報網之確定個案身心障礙證明紀載之內容。現況能力以當時給普通班教師發展兩班融合的實際狀況，如表 1。

表 1 研究對象(特教班特生)障礙及融合形態之概況

化名	ICD 障礙類別/程度	現況能力	融合形態
小睿 大班	自閉症-第 1 類/中度	口語：能仿說 2-3 個字	A
		動作：能上下樓梯、精細動作不佳	B
		自理能力：能自行跑去如廁。	
		特殊行為以製造聲音為樂趣及不如意就用頭撞地板。	
		個性：急躁不耐煩	
小品 大班	通常初發於兒童期及青少年期的非特定行為及情緒障礙症-癲癇，非難治之癲癇，未伴有癲癇重積狀態、腦其他短缺畸形-第 1 類/重度	口語：能自主說 2 個字意義的單詞	A
		動作：能扶手把上下樓梯	B
		自理能力：顯少自主表達如廁，須定時 15-20 分鐘帶去如廁。	
		生理狀況：癲癇、肌肉張力低、流口水	
		個性：溫和是個非常配合的孩子。	
小蘭 大班	非特定的智慧不足-第 1 類/重度	口語：尚未有口語能力、會仿說張嘴的單音	A
		動作：能扶手把上下樓梯、不會跳高	B
		自理能力：顯少自主表達如廁，須定時 15-20 分鐘帶去如廁。	
		肌肉張力低，容易趴在地上。	
		個性：溫和。	
小圓 大班	非特定的智慧不足、其他心理發展障礙症-第 1 類/重度	口語：尚未有口語及仿聲能力	C
		動作：能扶手把上下樓梯、不會跳高及單腳抬高。	D
		自理能力：顯少自主表達如廁，須定時 15-20 分鐘帶去如廁。	
		特殊行為：易經常興奮而不自主地發出高頻率的聲音。	
		個性：溫和	
小直 大班	腦性麻痺-第 7 類/輕度	口語：能自主說出 4-6 個字情境的語言。	A
		動作：左腳矯正鞋、左手內彎，左右手協調不佳，以右手為主。能扶手把上下樓梯。	B
		自理能力：能表達如廁。	
		特殊行為：曾用牙齒咬傷鄰座幼生、要近距離	

化名	ICD 障礙類別/程度	現況能力	融合形態
小峰 大班	腦性麻痺-第 1 及 7 類/重度	<p>才能辨識物體，但視檢只有斜視問題。</p> <p>個性：易動手干擾他人此行為反覆不斷。</p> <p>口語：尚未有口語及仿聲能力；但偶而用搖頭及點頭回應問題。</p> <p>動作：尚未自主移動的能力，以助行器加人力協助前進。</p> <p>自理能力：未能表達如廁，完全包尿布。</p> <p>生理疾病：易有局部性癲癇發作、咬手及流口水。</p> <p>個性：溫和</p>	C D
小欣 大班	自閉症-第 1、3、7 類/中度	<p>口語：尚未有口語及仿聲能力；但有肢體拉手錶達需求。</p> <p>動作：能自主移動、上下樓梯。尚未理解跳高跳遠的能力。</p> <p>自理能力：能自行跑去如廁。</p> <p>特殊行為：以剝捏咬黏土及蠟筆為樂。上課離開座位。</p> <p>個性：溫和，但易無故哭鬧。</p>	C D
小民 中班	腦性麻痺-第 1 及 7 類/重度	<p>口語：尚未有口語及仿聲能力。</p> <p>動作：尚未自主移動的能力，以助行器加人力協助前進。</p> <p>自理能力：未能表達如廁，完全包尿布。</p> <p>生理疾病：癲癇、長時性咬手、易驚嚇、需要時間適應環境或吵雜聲。</p> <p>個性：溫和</p>	C D

二、合作性融合支援模式

依據新北市政府教育局學前特教學生助理人員服務實施計畫：（一）為協助本市幼兒園輔導特殊教育學生在校學習與生活適應，依其學習及生活之需要，以減少幼兒學習困難。（二）為增進特殊教育之幼兒於普通教育環境中學習參與，確保獲得最佳教育品質(新北教幼字第 1110062251 號函)。故此，在徵得新北市學前特教中心給予助理人員時數的核定後，助益半日融的支援如下安排，詳見表 2。

表 2 半日融教師及人力支援概況

	正向融合 普特教師	逆向融合 特師	特班助理	普班原融合班助理	半日融合助理
人數	3	1	1	1	1
師生比	1:9(10)	1:8	1:4	1:3	1:7
分工	3 位在普班 正向融合	1 位正向融合/ 1 位逆向融合	留在特班協助	半日留在普班協助 時數不足，期末只剩 1 位	留在普班協助

三、融合活動進行模式

111 學年度融合教育的開始，研究者因應融合承辦人是同班搭擋，表示他已與普通班老師談妥，普師願意做半日融合。研究者順應此計畫的來臨。由於研究者與搭擋未曾有學習區的經驗，恰巧研究者參加新北市主任研習營當中 9 天的幼兒課程規劃實作與融合共學的實踐研習，帶給研究者瞭解「學習區」真正的意涵，即是強調以幼兒興趣為本位的教學，藉由「較長時空給予後設認知的構設、發現、探索及創造的行動情境」，提供幼兒個人與個人，個人與同儕間的互動、討論、偕同、互助及分工合作等學習狀態，發展能力指標及活動目標。故此，研究場域雖非全學習區，但也介於與角落的類學習區。

兩位普師有鑒於教室空間不足，無法全學習區的方式進行，加上採用普特四位教師皆須分別擔任學習區的主帶老師，並以上下學期各有四大主題，每個主題之下，四位教師每週順應當週開設的學習區作更動。此外，普師對融合活動的設定，週一讓幼兒自己選定該週的學習區，週二開始進入學習區到週四，週五讓幼兒分享在學習區的歷程及感想。開設的學習區，分別從七種：娃娃家、積木區、美勞區、鬆散區、語文區、數學區及體能區當中，每週只挑四種進行。且採用幼兒園學習區的核心素養六大學習指標(覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造及自主管理) 並設置「在學習區做的事」的本子，讓主帶教師勾選及文字記錄，提供親師參考和瞭解實施成果。

參、融合結果

一、晨間融合是造山運動

晨間普幼生一進教室，開始他們坐下來畫日記畫；特教班四位特生大約 8:15 分進入普通班。由於座位不足，所以添購折合式桌子給特生使用。特師在晨間融合的角色，協助特生(日記畫或形狀配對本)、輔導普生協助特生的適切方式，並協助普生日記畫的文字紀錄。由於普生耳濡目染看見特師動口不動手或使用指示的方式，採用鼓勵語替代讚美語。加上普師在融合區接納特生的態度和信念，普生不僅很快習得這些大人們的技能去對待特生，並且經常為搶著照顧特生而爭執，因為那是一種殊榮。

晨間日記畫之後，普師也在每週三天開「任務工作」。任務工作在幫助幼兒建立主題架構下的基本製作的能力，包括：毛線繞花片、彩色花瓶、手工棉花糖及縫工布袋等。普生在普師的引導下獨自完成作業；特生往往要特師與普生共同合作，畢竟技巧要多些。

雖然偶爾有的特生完全賴性去完成，有的是半協助完成，但是雙方卻樂在其中，也相對日久生情，建構良好信賴的友誼。

二、他山之石相輔相成一展融合的新天地

上學期融合教育開始，研究者常深感焦慮，一方面每週學習區的開始即重新洗牌新的一組幼兒，除特教班四位特生固定以逆向融合外，另外四位特生分散在自選的學習區與普生共同進行。二方面研究者總想如何別開生面創新上週學習區幼生玩過的素材加點不同，再加點引發普生的興趣，並將過程類化到特生昔日習得的認知與技能，同時鷹架普特生相輔相成的效果，尤其在短短的三天內。

幸好每週五普師在分享幼兒學習區的歷程，提到這些作品都出自普生的思維及創作，讓研究者陷入不可思議之後，研究者領悟到「看得見的實物」與「生活經驗」的關聯，即能讓普生熟能生巧鷹架出自己或小組的創作新天地，也能有多餘的時間與方法來幫助特生。

三、普特融合崛起鷹架循善漸進的狀況

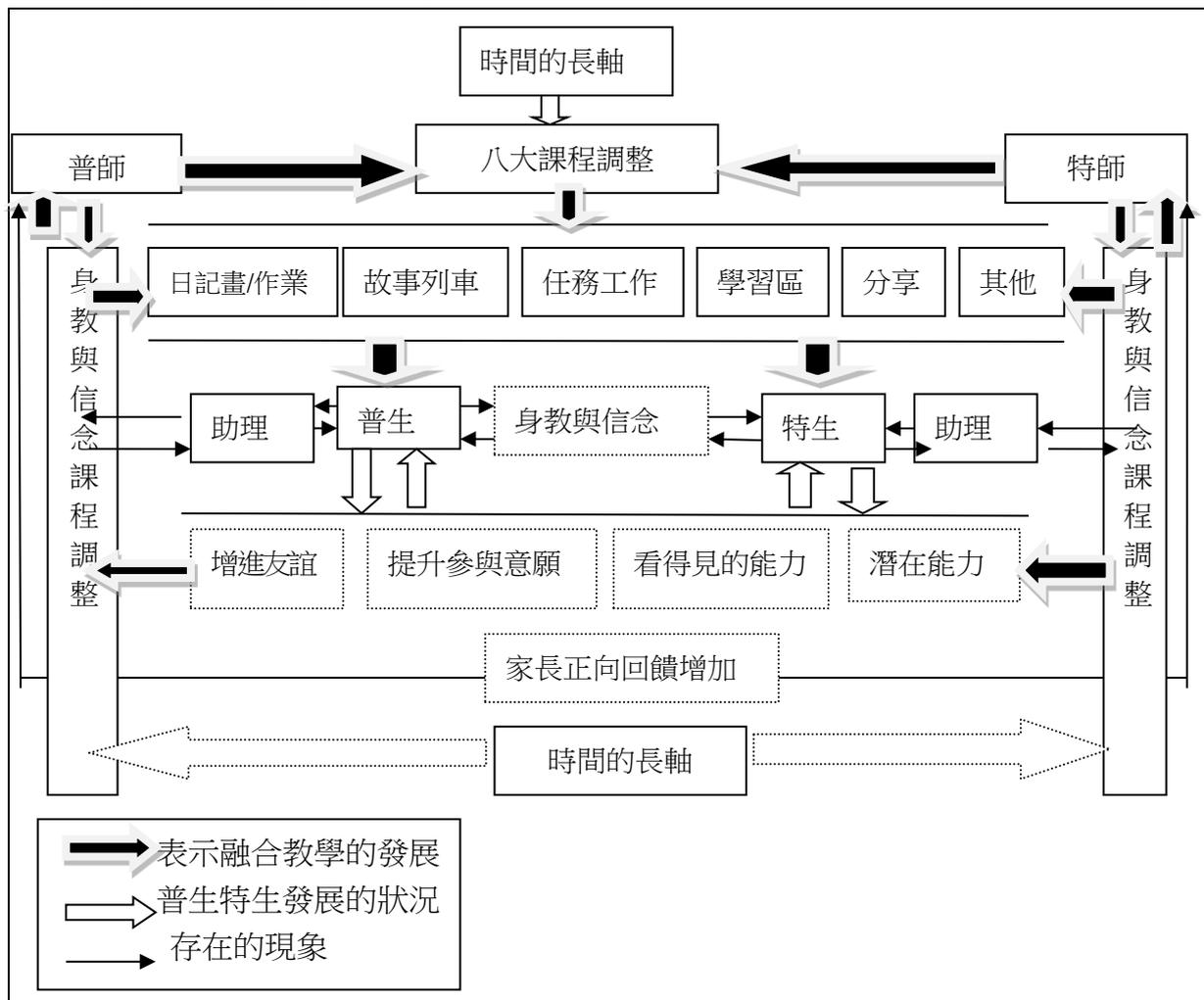


圖 1 回溯普特兩班融合教育實施的架構

四、學習區紀錄歷程營造親師肯定的成效

本研究學習區之成效，乃依據普特四位教師每週紀錄幼兒在學習區之「學習區評量本」，以供親師瞭解幼兒在學校融合學習的成效，如圖 2。

<p>Y在學習區做的事：周首次欲藉由幼生鮮少玩過的「頂點珠造形棒與架構棒」，讓幼兒學習此不同建材來搭建麵包店，未料幼生對此不熟外，此建材也呈現易倒或不牢的現象。老師發現小蘭沒興趣，老師立即改成「大塊城堡大積木」後，小蘭不僅自己搭建非常開心，還不斷向老師發出要老師看她的聲音。且有時會雙手舉高要老師看。 第二天小蘭捨去與小澁一組，自己與自己一組，她默默認真搭建，不時還跟老師分享，很驕傲指給老師看。</p>	<p>Y在學習區做的事：周首次欲藉由幼生鮮少玩過的「頂點珠造形棒與架構棒」，讓幼兒學習此不同建材來搭建麵包店，未料幼生對此不熟外，此建材也呈現易倒或不牢的現象。老師發現小澁沒興趣，老師立即改成「大塊城堡大積木」後，小澁不僅開始發出興趣，且會靠近小蘭，試圖與小蘭合作。 第二天老師給大家木頭的建材，但小澁還是想自己去搭建昨日他沒完成的工作。這次他更有概念，知道要一層一層的堆疊讓上去。</p>
<p>Y照片：正向融合，特生小蘭</p>	<p>Y照片：特生小品</p>
	
<p>Y家長回饋：</p>	<p>Y家長回饋：</p>
<p>第五周融合活動記事-蘿蔔 Y在學習區做的事：在麵包主題的語言學習區，為在有限(三天)的時間裡，能豐富及鷹架幼兒對麵包的感覺及語言能力的創作，老師在周三自編四種口味的麵包各自吹捧自己的厲害外，也找人評理，最後由吐司麵包終結相互的紛爭。除了讓幼生找出吐司麵包的評理及本身千變萬化外，也實際讓幼生利用工具，將吐司變出各種形狀，然後創作一首「短詩」。 週四第一時段，先喚醒昨天的故事外，也藉由大家一起朗誦再一次聆聽故事內容，然後各自選擇角色，站在台上重演麵包的故事。第二時段，透過真實的草莓、青蔥及波羅等麵包。讓孩子先描述是什麼形狀、顏色及可能吃起來的味道是甜還是鹹，然後請一人出來描述，其他人猜是什麼麵包?最後有猜到及沒猜到的人，一起品嚐激發他們演出及猜謎勇氣的麵包。 小睿週三呈現離開座位也不知大家在做什么?但老師藉由小睿上周喜歡的麵包歌曲，吸引他不僅回到座位，且主動參與畫畫及創作歌曲(用比的)。週四大家在演出小睿又離開座位，尤其換到知動教室，他更隨心去玩。老師為吸引他，除用麵包歌曲外，也用真的好吃的麵包，讓他知道有演出有舉手猜謎就會有好事發生。</p>	<p>Y在學習區做的事：本周鬆散區是由我(蘿蔔老師)當引導老師，經過3天的思考，我覺得鬆散的定義是給幼兒透過平日或現有的材料發揮他們的創意。但要有空間讓選擇鬆散區的幼生，有地方去慢慢地連思及建構他們的能力，非一蹴可完成。故此，我尋覓到蘋果班教室前面的花台及往西瓜班樓梯的花台，分成兩區讓9位孩子能在安全之下創作我給他們的主題:結婚典禮花材布置。 小直本周讓老師看到他非常想融入團體的心。首先第一天老師沒給小直剪刀，一方面小直還在學習剪刀正確的握法，一方面在叢葉中用手撿拾更是有助於他眼睛的尋找。結束後，小直一張張幫老師將圓椅子疊起來，搬到器材室放好。第二天小直看到普生用磁鐵板拼裝盛花，也非常投入，一整個時間他乖乖地在地面上執行他認為有助於團體的工作。 此外，老師沒想到小直這次的婚禮的設計圖是有結構的，圓的是花朵的裝飾，線條是桿子上裝飾的作用。老師好欣慰。</p>
<p>Y照片：正向融合特生小睿</p>	<p>Y照片：正向融合特生小直</p>
 <p>圖1小睿透過實際吐司麵包製作出不同麵包的感覺。 圖2:小睿指著老師編製的兒歌，享受音樂樂趣</p> 	
<p>Y家長回饋：</p>	<p>Y家長回饋：</p>

第十周逆向融合小欣

Y在學習區做的事：

本周一樣在積木區，不同的是，第一天他會拿磁鐵板主動放入與他同組的西瓜班葉薪蓋一半的屋頂上。還會依偎在他身旁。第二天小欣會拿小塊板幫忙鋪設步道，雖然不是有結構或概念似連結的方式。但是他知道同學在蓋房子，沒有拿取蓋好裡面的東西。第三天小欣會拿磁鐵板在旁邊自己組裝。此外，雖然小欣還是會跑到她最喜歡的娃娃家，但是整個過程，她是有試著參與的。

Y照片：逆向融合特生小欣



Y在學習區做的事：

本週的美勞區，設計的方向在給予幼兒從植物花卉的元素，去細看及了解，花卉的基本構造雄蕊、雌蕊、花瓣、萼片，葉子具有互生、對生、輪生、叢生等狀態的。然後在基本的概念裡，才能養成及創作出美術的智能。這才能在真正的學習區生展創作。所以先帶幼兒去校園觀察杜鵑花、杜鵑花及波斯菊。然後自己再從中用單一的輕粘土塑型，再以非常薄的蠟紙挑出立體感。

第二天觀看桌上的杜鵑花及康乃馨，先以鉛筆繪圖，再以水彩彩繪出花的感覺及意象。

第二天觀看自己的親子學習單，用塊狀的色紙及口紅膠，拼製學習單內的花樣。

本週美勞區有三次因小欣周三請假，所以只參與二次，這二次(5/4)，小欣還是有一些聲音，這聲音感覺他急起來。蘿蔔老師走進他身旁告訴他等下完成後就帶你去走路。之後，老師帶著小欣沾白膠黏貼，似乎有事請給小欣，他慢慢就安靜沒吵著要下來的狀態。然後老師放手給普生幫忙他也可以做的美勞，即是食指沾白膠再沾黏紙張貼成普生要教他製作的花樣，小欣就配合這一一完成。

Y照片：逆向融合特生小民



Y家長回饋：

圖1:助理老師引導普生幫助小民製作貼畫。圖2:普生學習老師運用食指粘白膠再拼貼的技巧。

Y在學習區做的事：

小圓本周在積木區讓老師驚訝的是小圓知道東西要放在建築物(便利商店裡面)，有幾次他自己的拿食物的模型，然後丟在裡面。雖然她一丟會讓建築物有點倒，但老師看到卻是她已有這件抽象的概念。小圓總是默默在旁邊觀察，她的搭檔在做什麼?幾次還會主動拿磁鐵板想去協助放在上面。

Y照片：逆向融合特生小圓



Y家長回饋：

Y在學習區做的事：

本週的美勞區，設計的方向在給予幼兒從植物花卉的元素，去細看及了解，花卉的基本構造雄蕊、雌蕊、花瓣、萼片，葉子具有互生、對生、輪生、叢生等狀態的。然後在基本的概念裡，才能養成及創作出美術的智能。這才能在真正的學習區生展創作。所以先帶幼兒去校園觀察杜鵑花、杜鵑花及波斯菊。然後自己再從中用單一的輕粘土塑型，再以非常薄的蠟紙挑出立體感。

第二天觀看桌上的杜鵑花及康乃馨，先以鉛筆繪圖，再以水彩彩繪出花的感覺及意象。

第二天觀看自己的親子學習單，用塊狀的色紙及口紅膠，拼製學習單內的花樣。

這二次美勞區，凱楓都很配合，或許白天他經驗到小蕃茄同儕的幫助蠟筆書寫，所以在普生幫他時，他顯得不緊張。第一次用黏土塑花樣，老師幫他鬆軟手部，感受黏土的狀況。第二、三次普生叫他手伸過來，他揮動手的狀況明顯降低。

Y照片：逆向融合特生小峰



Y家長回饋：

圖1:特師先按摩小峰的手使其放鬆。圖2:協助的普生先完成她的作品來將預期留給小峰的時間，運用上。

助理老師及特師牽引普生協助小峰按壓粘土的方法。

圖 2 學習區的實況紀錄

肆、研究結論與建議

一、結論：

(一)家長對學習區融合大開眼界的話

「週三去全家，居然會主動提籃子來買東西，也第一次很明確的手指出自己要買的点心，放到籃子裡要去結帳，明顯對便利商店流程熟悉度提升，實在太棒的融合課程(2022.10.29)」。「小睿最近在家也常去拿勞作盒的工具要用，塗抹膠水跟撕的動作看起來不陌生(2022.11.04)」。「這週在家也開始主動會想幫忙洗碗整理桌面等的行為，以前大多比較被動，需要一個個步驟提醒，現在的探索能力也提升，變得會觀察週圍，自己關門。能融合學習模仿西瓜班真的給予很多的正向刺激，就連西瓜班同學的生日禮物也分享給蕃茄班，看了真的好感動。謝謝西瓜班老師、家長及同學們(2022.11.12)」。「能看到孩子在西瓜班不同的學習面很感動，連上課內容也與普通班一起活動，以前都沒想

過會有這一天，謝謝老師的帶領，孩子明顯活潑很多(2022.11.20)。「看見孩子越來越融入西瓜班，還能理解課程規範，知道同學在做什麼，實在是好大的進步(2023.05.13)」。

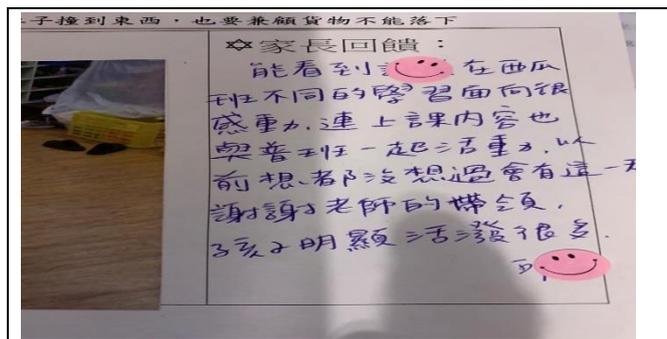


圖 3 家長對學習區成效的話

(二)知難行易創造事在人為的皆大歡喜

依據鄧猛(2023)於融合教育分論壇中提倡：幼兒園是最天然的融合環境，並提出「人皆有潛能，人皆有困難」的 Response to instruction(RTI)支持方略。並依據學前融合的數據，80%的特生處在普通教育階段只要調整課程即可；15%須額外支援有持續學習困難的特生；5%須加強支援個別問題嚴重的特生，這些5%必須介入康復師等，防範與關注高危狀態發生，也是服務專業團體緊密的一群。故此，研究者在本校111學年實施融合成效後，得出結論，除了普特養成的背景對特生角色知覺的認知、分工支持及人手等問題外，還有一個非常關鍵的因素，則是「謀事在人，成事在天，事在人為」。這即是研究者非常感謝搭擋促成本班與西瓜班合作性融合教育皆大歡喜的成效，整個活動過程讓研究者不曾感覺四位普特教師與助理是為辦理融合而融合，而是發自給幼生習得更多不同的愛與接納。

二、建議

針對研究者學校111學年度合作性融合成效之建議：

(一)要彼此告知預設學習區進行的方向。(二)普特師要一個月前得知配得的學習區，以便週全準備素材(最為關鍵)。(三)融合的班級最好在同一層樓，否則造成肢體障礙特生上下樓的不便性。(四)融合要有具體的成效，時間及助理是非常或缺不少的關鍵。

註：研究者要感謝西瓜班兩位普師與助理，以及研究者班上的助理。

參考文獻

吳武典(2002)：融合教育的迴響與檢討。《教育研究》，136，28-42。

李宜學(2006)：「融合教育」融什麼？合什麼？融合班教師信念與心理調適之研究。(未出版之碩士論文)。國立台南大學。

林書帆(2021)：針對公立國小附設幼兒園之特教班實施融和教育活動之成效與困難。《台灣教育評論月刊》，10(10)，162-166。

張寶倫(2011)：學前特教班學生參與普通班學習活動之方式及問題研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺中教育大學。

- 許倚瑄(2012):**學前特教教師教學信念之研究**(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學。
- 陳燕靜(2016):**學前普通班教師與特教班教師合作模式之個案研究**(未出版碩士論文)。
國立臺東大學。
- 楊逸飛(2012):**學前特教班老師與普通班老師發展合作關係之行動研究**(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 鄧猛(2023)。學前融合教育實踐基本策略探討。**中國聽力語言論壇-融合教育分論壇暨中國聽力語言康復技術服務展覽**。中國北京 2023 年 7 月 15-16 日。
- 鄧猛(2023):學前融合教育實踐基本策略探討。**中國聽力語言論壇-融合教育分論壇暨中國聽力語言康復技術服務展覽**。中國北京 2023 年 7 月 15-16 日。

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

中華溝通障礙教育學會 20 周年年會暨學術研討會論文集

2023 / 林寶貴、楊熾康、王聖維主編

—初版.—臺北市：中華溝通障礙教育學會. 2023.09

面：公分

ISBN 978-986-99429-3-5(平裝)

1. CST:語言障礙教育 2. CST:溝通 3. CST:文集

529.6307

112015025

中華溝通障礙教育學會 20 周年年會 暨學術研討會論文集 2023

主 編：林寶貴、楊熾康、王聖維

助理編輯：朱怡珊

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：花蓮縣壽豐鄉大學路二段一之 19 號

東華大學特殊教育學系

聯絡電話：(03)8903871

網 址：<http://www.tcda.org.tw>

出版日期：2023 年 09 月 初版

ISBN 978-986-99429-3-5 (平裝)