

# 2020 年中華溝通障礙教育學術研討會

## 論 文 集

指導單位：教育部

臺北市政府教育局

主辦單位：中華溝通障礙教育學會

協辦單位：科林聽能復健中心、臺北市立啟聰學校

臺北市立啟明學校、臺北市立啟智學校

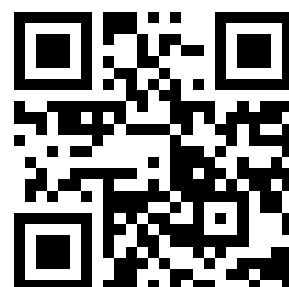
臺北市立文山特教學校、臺中市立啟聰學校

南大附聰學校、臺灣師範大學、嘉義大學

臺北市龍江扶輪社、臺灣手語翻譯協會

時 間：二〇二〇年九月十二日

地 點：臺灣師範大學博愛樓一樓 114 視聽教室



# 目錄 Content

序一/林玉霞.....	i
序二/林寶貴.....	ii
遠距網絡課程滿意度之調查研究~以嶺南師範學院為例/杞昭安.....	1
過度矯正策略對自閉症兒童亂吐口水行為成效研究/高曉雲.....	19
湛江市特殊兒童教育復健政策之研究/葉海恩、杞昭安.....	45
隨機教學對中度智力障礙兒童自發性口語溝通行為之成效研究/鄭曉穎、杞昭安.....	77
功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的影響/黎金鳳.....	113
淺談「視覺障礙者職業重建」那些事/韓繼綏.....	145
嶺南師範學院無障礙設施滿意度調查研究/藍梓葭.....	155
插圖教學法對高中聽障生閱讀記敘文能力成效介入的研究/藍遠婷、杞昭安.....	181
聽障專業學分班辦理成效之調查研究/林寶貴、宋金滿.....	207
嶺南師範學院圖書館無障礙環境現況的初步探究/陸春艷.....	231
自我決策能力對身心障礙學生之重要性探討/吳秋南.....	251
兒童認知發展測驗應用在廣東省鑑定安置可行性之研究初探/杞昭安、楊溢.....	265
從障礙社會學角度回顧特殊教育法立法歷程/林祐鳳、王聖維.....	287
亞斯伯格美術資優學生的故事/林祐鳳、王聖維.....	301
社會團體力量推廣親子手語之經驗-從『親子手語故事屋』課程到『親子手語入門完全手冊』教材 /魏如君、高鳳鳴.....	315
學前聽覺障礙幼兒國小轉銜宜備能力評量表之發展/林桂如.....	325
大專以上聽障學生開啟人際互動的經驗探究/鄭佩均、劉秀丹.....	327
特殊幼兒重要關係人參與幼小轉銜之困擾研究/高培芬、林秀錦.....	345
國小聽障學生接受 AAC 介入三部曲模式對提升溝通能力之研究/莊峻榕.....	347
學前集中式特教班實施融合方案之初探/葉子菁、李沂潔、廖明正、廖玲宜、劉瑋雯、吳麗娟、黃 淑萍.....	363

肢體提示對視覺障礙者壓眼固著行為介入研究/賀超穎、譚琳.....	365
淺談特教教師應用科技進行課程調整與教學設計之素養/林思賢.....	373
淺談 RTI 在幼兒園的運用 /丁俐瑋、王俞方、林佳玲、蔡佳婷、林秀錦 .....	385
聾成人功能性閱讀素養電腦化測驗的編製及其效度/林琬穎、劉俊榮、劉秀丹 .....	397
情緒與行為評量工具評析/蕭蜀珍、翁瑜、鄭惠尹、張庭瑄.....	413
初中視障學生點字讀寫速度追蹤研究/袁東.....	429
自閉症兒童的私語、內在語言之回顧初探/羅怡、胡心慈、劉惠美.....	447
小中大班幼兒聲韻覺識發展之分析/謝庭芳.....	465
中途失明者主要照顧家屬之心路歷程/吳秋南、張千惠、林寶貴 .....	471
實習見習課程對特殊教育學系學生專業知能習得之研究~以嶺南師範學院為例/杞昭安、楊溢.....	493

## 序 一

首先歡迎各位長官、來賓、會員，前來參與 2020 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邁入了第十八年，感謝多年來一直支持著學會的夥伴！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，每年舉辦學術研討會費盡心力，尤其是創會理事長林寶貴教授，雖然年已八十二，從臺灣師範大學退休之後，每天仍為溝通障礙教育、為學會、為兩岸交流，完完全全的投入，真是令人欽佩，在這裡特別表達無盡的敬意與謝意。

過去十多年來，每年參與溝通障礙學術研討會的夥伴，總在兩三百人左右，其中大陸地區的教育工作伙伴總在百人左右。研討會中相互發表各人在工作崗位上的心得和作品，有人偏重在理論方面、有人偏重在實務方面、甚或提出實徵性的研究報告。報告型式或是拘謹或是活潑、多元而充實。

中華溝通障礙教育學會學術研討會固定在教師節前舉行，為了這一兩天的會議，創會理事長林寶貴教授至少需要花半年的時間來籌備，每年從三月到九月，林教授每天到研究室或在家規劃議程、邀約演講者、徵稿等等工作，一手包辦。2020 年初，因新冠病毒（Covid 19）的爆發，疫情的危急尚未解除，兩岸三地的朋友能不能前來參與研討會充滿變數。但是，林教授仍不間斷地與兩岸所有支持我們的朋友進行溝通，為溝通障礙教育研討與交流全心投入。

我們衷心的希望，中華溝通障礙教育學會，能一直扮演好自己的角色，為社會及溝通障礙教育作出一些貢獻。

最後再度感謝各位的參與，願全球的人們都能平安度過疫情，期待明年兩岸的朋友再相聚！。

中華溝通障礙教育學會第六任理事長

林 玉 霞 謹識

2020 年 9 月 12 日

## 序 二

感謝各位敬愛的長官、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「2020 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、筆談、圖畫、傳真、網路、簡訊、溝通板、綜合溝通等管道，但是我們的社會、學校、教師、家長都習慣也只希望孩子用言語說話，啟聰班只教口語，醫院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 64 年來從事特殊教育的教學、研究、服務對象，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。雖然台灣已有一個「台灣聽力語言學會」可供聽語專業人員進修，但他們研習的對象比較偏重醫療系統的專業人員，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，有一個平台、一個園地能提供特教教師、研究生、與家長更多進修、研習、發表論述、溝通觀念的機會，以增進特教教師與家長語言與溝通訓練的專業知能。

本次研討會能順利舉行，首先要感謝我的小學同學王添成董事長，及學會理監事、工作人員的大力支持與經費贊助，才能讓所有與會人士，無論是本會會員或非會員，均能取得會議手冊、論文集、期刊等資料。其次要感謝今天所有主持人、專題演講人、溝通教學經驗分享人、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林玉霞主任，以及熱心協助本次「2020 溝通障礙學術研討會」的 7 位工作人員、11 個協辦單位(尤其是負責接待的台北啟聰學校、科林公司團隊)、16 位籌備工作的夥伴、4 位論文集、9 位期刊的審查委員、及所有義工，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

2020 年 9 月 12 日

# 遠距網路課程滿意度之調查研究~以嶺南師範學院為例

杞昭安

嶺南師範學院廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室

## 摘要

本研究旨在探討嶺南師範學院遠距網路課程滿意度。究竟嶺南師範學院學生對於遠距網路課程最滿意的是哪些向度，不滿意的又是哪些向度。本研究對象為嶺南師範學院 2019 學年度 10 個科系修習遠距網路課程的學生，共有 352 人，包括教育學系、烹飪與營養教育學系、物理學系、數學與英用數學學系、化學學系、教育技術學系、科學教育班、生物科學學系、地理科學學系、機電技術教育學系。以「問卷星」編輯問卷，結果歸納如下：

一、調查研究發現，學生對於教學與學習成效方面，33 個題項中有 19 各題項滿意度達八成以上，依序為：1.教師充分備課，並掌握課程進度。2.我覺得老師樂於解決學生學習問題。3.教師教學態度認真負責，且授足所需授課之時數。4.教師能清楚且有組織、有系統的表達教學內容。5.我覺得老師樂於鼓勵學生獨立思考。6.教師樂於鼓勵學生提問與討論，師生互動良好。7.我覺得老師的教材取材適當。8.我覺得老師在教學上都能尊重學生的意見。9.教師於本課程開始時會提供教學大綱，敘明課程需求與評分方式。10.我覺得老師的教學目標很明確。11.教師評量方式公平且合理。12.教師對課程內容有良好的組織與規劃。至於過半數學生不滿意的題項分別為：1.我希望老師在避免性別或族群偏見上可以更臻完善。2.我希望老師在講課避免偏離主題。

二、同學們缺課的情況不多，但預習和復習方面有 30%的同學沒有這個習慣。

三、大部分教師使用騰訊課堂(64.77%)，其次為 QQ 課堂(54.83%)，再其次為雨課堂(49.72%)。至於在操作技術方面，老師偶而或經常卡頓或斷線的有八成一(81.25%)，學生偶而或經常卡頓或斷線的有八成九(88.64%)。

四、嶺南師範學院學生認為遠距網路課程的優點或建議有：1.環境比較舒適，同學們不用跑很遠的路到教室上課安全。降低了大規模聚集的可能性。2.可以實現資源共用，隨時隨地學，教學安排比較靈活。3.師生互動更多，學生敢於向老師提問，彈幕或語音多種形式互動豐富。4.在家上課不用教室宿舍食堂來回走，可以節省時間。5.遠距網路課程可以通過發彈幕的形式增加師

生互動，形式新穎，可以增添課堂活躍氣氛。6.建議老師們在授課過程中可以隨意抽查同學開攝像頭，防止有些同學在掛課。建議學校針對於網上授課出一套相對應的校規校紀，並考慮到一些同學家裏沒有 WiFi，建議學校給以一定的流量補助。

**關鍵字：**遠距網路課程

# **Investigation and research on the satisfaction of distance network courses- taking Lingnan Normal College as example**

Chao-An Chi

Guangdong Provincial by Key Laboratory of Development and Education for Special Needs Children

## **Abstract**

The purpose of this study was to explore the satisfaction of lingnan normal college's long-distance network courses. What was the most desirable ness for students at Lingnan Normal College about the distance was the degrees of direction, and what was not satisfied was those degrees. The research object was the 2019 academic year of the Minnan Institute of Science, 10 departments of studying distance network courses, a total of 352 students, including the Department of Education, Cooking and Nutrition Education, Physics, Department of Science, Department of Education technology, Science, Science, Science, Science, Science, Science and Technology. The results were summarized as follows by the "Survey Star" editing the questionnaire:

First, the study found that students on teaching and learning effectiveness, 19 of the 33 subjects of more than 80% of the content, in order: 1. Teachers fully prepared lessons, and master the progress of the curriculum. I think teachers were happy to solve students' study problems. 3. Teachers were conscientious and responsible in their teaching and give the required number of teaching hours. 4. Teachers can clearly and organizedly and systematically express the content of teaching. I think teachers were willing to encourage students to think independently. 6. Teachers were willing to encourage students to ask questions and discuss, and teachers and students interact well. 7. I think the teacher's teaching materials were appropriate. I think teachers can respect the opinions of students in teaching. 9. Teachers will provide an outline at the beginning of the course to describe the needs and scoring methods of the course. I think the teacher's teaching goal was very clear. 11. The teacher's assessment was fair and reasonable. 12. Teachers have good organization and planning of the content of the curriculum. As



for the less-than-satisfactory questions of the students: 1. I hope that teachers can be more perfect in avoiding gender or ethnic bias. I hope the teacher will avoid straying from the subject in the lecture.

Second, there are not many students who lack, but 30% of the students and students do not have such a system.

Third, most teachers use Tencent Classroom (64.77%), followed by QQ Classroom (54.83%), followed by Rain Classroom (49.72%). As for operational technology, 81 percent (81.25 per cent) of teachers occasionally or often katton/rollovers, and 89 percent (88.64 per cent) of students occasionally or frequently katton/rollovers.

**Keywords:** distance network courses

## 壹、緒論

受到新冠狀疫情的影響，各校原定二十七日的開學日期，往後延了兩周於三月二日開學，但疫情全球蔓延，中國國內雖然已受到控制卻又傳來境外移入確診案例，因此為了學生的安全，遲遲無法讓學生返校上課，在停課不停學的策略下，決定三月二日準時開課，採用遠距網路課程方式。學校為了讓網路課程能順利進行，在微信上組了「嶺南師範兩課堂交流群」，有專人指導解答關於網路課程的所有問題，同時教育科學學院也要求任課教師要熟練相關技能，並提出進度彙報。對於一向以教室課堂上課為主的教師而言，這真是一個挑戰，本人乃請教熟習電腦而且熱心的學生私下指導，並組兩人一組的「RUN 教材群」，先彩排了數次等熟練後再逐一組成各個科目班級的 QQ 群，把各科目各班級網課的 QRcode 提供給學生。網路課程的軟體不少，除了學校提供的握課程，還有騰訊課堂、騰訊會議、ZOOM、QQ 課堂等等。本人和學生討論的結果，所有軟體都需要一段時間適應學習，而只有 QQ 課堂是每位學生最熟悉的軟體，因此決定採用 QQ 課堂來上課，一旦碰上 QQ 課堂卡頓或斷線情況，隨即轉換到騰訊會議繼續上課，一學期下來還算順利。

本人因為新冠狀疫情的影響，無法返回工作崗位，只能每天在臺灣師大教師研究室用網路上課，但臺灣師大也是三月二日開學，因此特教系雖然正常上課，但怕學生受到感染，系館嚴禁外人進入，初期遭樓上國語中心的外籍學生抗議，經溝通後維持現狀，但特教系有危機意識，邀請專家學者來系上分享如何使用 ZOOM 來上課，沒多久臺師大有學生新冠狀確診，學校宣佈採用遠距網路課程上課，目前特教系雖然恢復了正常的到教室上課，但防疫工作仍持續進行，進學校要量體溫戴口罩層層把關，人數超過 60 人的課程仍維持網路上課。

章凱閔(2020)為文指出網路頻寬少、師資缺經驗、學生管不著...遠距課受質疑。新冠肺炎疫情全球大流行，不少學校已超前部署，採遠距教學降低校園感染風險。但私校工會指出，若疫情未失控，反對大學現階段全面實施遠距教學，因各大學尚未具備全面遠距教學的能力與條件，且讓學生在校外自由行動，恐成為防疫破口。

臺灣教育主管機關以通報方式發布「大專校院因應嚴重特殊傳染性肺炎疫情採遠距教學注意事項」，針對部分大學將進行全面遠距教學提出指導原則，學校因疫情停課可進行小規模、短期的遠距教學；若實施全校性遠距教學，須將規畫內容報送檢視後才得辦理。私校工會表示，推行遠距教學多年，目前各大學也僅有少數課程實施遠距教學，未曾有全校所有課程均實施遠距教學的經驗。遠距教學存在不少問題，例如網路頻寬不夠、學生未具足夠設備參與、老師缺乏遠距教學經驗、實作課無法進行也難以管控學生出席狀況等，冒然實施恐影響學生受教權。網路上課雖然不是新奇的方式，但卻和傳統不一樣，因此臺灣師大網路課上沒多久學生會馬上公佈一份調查報告，這份報告引起了一些非常用心上課教師的不滿，究竟遠距網路課程的成效如何？本人也想瞭解嶺南師範學院的狀況，因此對幾個科系學生做出問卷調查。

遠距教學的歷史已經很久了，而且跟傳播科技的發展及應用密不可分。一開始的遠距教學形式是以函授教學的方式進行，時間約在十九世紀後期。那時，主要以郵寄方式克服遙遠的距離，將講義、教材寄給每個求學者，供學習者自行進修閱讀。遠距教學的重大變革是發生在無線廣播發明以後，而隨著本世紀中葉電視的發明，更將遠距教學帶到一個兼含視覺與聽覺學習方式的新階段。於是，世界各國紛紛地成立遠距教學的專責機構，將之規劃為教育體系的新成員，以彌補傳統學制所不及的部份，並逐步推演出終身學習的教育目標。空中大學成立是第一個從事遠距教學的機構，以現有的無線電視頻道為教學的傳輸系統。另外，有線電視業者，將教學目錄像帶排入頻道中播出，內容形形色色，包含：成人教育、中小學生的學科教學等這些嘗試的確使得電視這個傳播媒體，除了娛樂的效果外，還發揮了社教的功能。

遠距網路課程通常都訂定一些標準和檢核表，和一般課程的教學意見回饋表相似：

- 1.課程適當說明科目宗旨、學分數、單元目標、適用對象、學前能力及評量標準；
- 2.教材提供適當的重點提示、事例、練習、反思活動，及補充教材或網路資源；
- 3.教師實施的同步或非同步教學活動時，師生能針對課程相關議題積極地參與討論；
- 4.課程能針對各項學習評量提供評量結果與回饋；
- 5.評量有考慮學習者的線上學習歷程和參與度等等(嘉義大學、政治大學、臺北醫學院等)。

遠距網路課程原本是教學方式的一種選項，但受到新冠狀疫情影響，採取停課不停學方式，使得遠距網路課程便成了唯一選項。從選項之一變成唯一選項，這真是教育上的一大變革，臺灣師大受疫情影響，校方建議全校各系所於 04/06-04/17 的課程採「遠距授課方式處理，並表示：「相信從開學以來的宣導，老師們都已做好遠距授課的準備。」然而，從授課方式、課程設計、評量方式到教學設備的建立與使用（線上平臺使用或課程預錄、剪輯、上傳，以及師生雙方的網路頻寬、設備），種種面向都需要各行政單位、教師的共同努力協助與調整。因此，臺師大第 24 屆學生工作會學生會開設了「遠距教學情形調查」，邀請同學填寫問卷，共同監督與改善遠距教學情形，調查時間為 04/06（一）12:30 至 04/07（二）15:00，共蒐集 498 份問卷。調查結果隨即公佈，如遠距教學之授課方式(課程直播 58%、課程預錄 14%、觀看影片 25%、閱讀教材線上，練習習題或繳交作業 23%)、遠距教學直播使用的平臺(Zoom320、FB 社團 7、Skype 5、Youtube 4、U meeting 4、Google meeting 3、Line 3、NTU COOL、Microsoft 1、老師自創平臺 1)，並做出建議，但也引起不少反彈。其提出的建議有：

## 一、硬體設備

(一) 各級學校全面禁用 ZOOM 視訊軟體，建議教師採用 U Meeting、Microsoft Teams、Cisco WebEx、Adobe Connect、Google Hangouts Meet 及開源的 Jitsi Meet 等軟體線上教學

(二) 教師之硬體設備、網路收訊不足，直撥或預錄課程畫質、音質不佳建議校方協助教師加強硬體設備。

(三) 尚有教師不熟悉軟硬體使用方式，師大網路大學籌備處已發佈「遠距教學網路操作手冊與軟體資源」可供教師參考，也建議課堂助教可協助遠距教學。

(四) Moodle 平臺負荷量不足，無法順利登錄或下載資料，請資訊中心盡快完成修繕。

(五) 學生之硬體設備或網路收訊不足，無法順暢收審直播，建議校方以符合防疫規範之方式開放有需要之學生借用電腦教室，或提供筆電外借。

## 二、課程設計與互動方式

(一) 部分課程停課或僅提供教材閱讀、觀看，並無授課。請校方盡快要求授課教師改善，

維護課堂學生之受教權。

(二) 遠距授課師生互動較差，建議教師配合使用 Slide、Kahoot！等軟體互動，或在預錄課程之外，以直播進行課堂討論。

(三) 部分課程取消小組討論與報告，改為個人作業，較少問儕互動，建議仍可視課程設計，改為線上小組討論。

(四) 學生個人電腦無學校電腦具備之軟體設備，且下載軟體、製作作業不易。建議教師調整課程設計及順序、校方以符合防疫規範之方式開放有需要之學生借用電腦教室。

(五) 實作課程及體育課難以進行。

### 三、課程時數

至少有 30 門課程減少教學時數，請校方儘快要求授課教師改善，維護課堂學生之受教權。

嶺南師範學院自從 2020.2.27 宣佈停課後不停學採遠距網路課程，要求每位老師要先做好準備，並將網路上課課前準備情況向上彙報。本人為了解遠距網路課程現況與成效，也於 4 月 18 日編制問卷，想藉此瞭解教學與學習成效、個人的反思與建議、上課軟體的技術問題、遠距網路課程的優點或建議等等。

## 貳、研究方法

### 一、研究架構

本研究首先透過文獻探討，收集各校教學意見評量表，做為遠距網路課程評量指標之依據，本研究架構圖（如圖 1）。

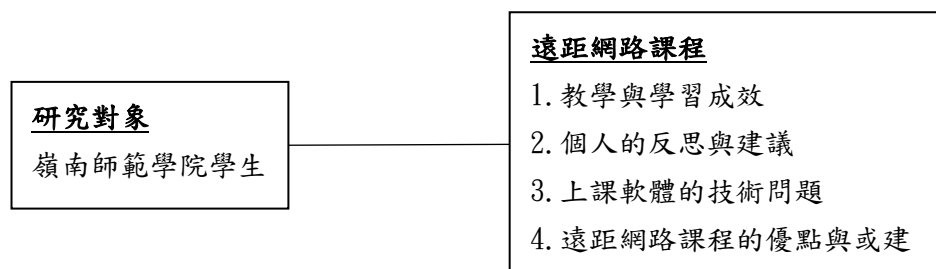


圖 1 研究架構

## 二、研究對象

本研究以嶺南師範學院2020年使用遠距網路上課的學生為對象，抽取10個科系（教育學系、烹飪與營養教育學系、物理學系、數學與英用數學學系、化學學系、教育技術學系、科學教育班、生物科學學系、地理科學學系、機電技術教育學系）。填答人數總共352名。

## 三、研究工具

本研究採用政治大學、臺灣師大、銘傳大學等校的教學意見調查表，以及嘉義大學遠距教學課程審查標準及遠距教學課程檢核表、臺北醫學大學遠距教學課程品質檢核表等改編成「嶺南師範學院遠距網路課程意見調查表」問卷，並採用「問卷星」編輯問卷。本問卷采五等量表，分別是(1)非常滿意(2)滿意(3)普通(4)不滿意(5)非常不滿意等，得分依次轉換成五分、四分、三分、二分和一分。

表 1 「嶺南師範學院學生對遠距網路課程意見調查表」問卷各題項

題目	題號
1.教學與學習成效	1-33
2.個人的反思與建議	34-36
3.上課軟體的技術問題	37-39
4.遠距網路課程的優點或建議	40

## 四、數據統計與處理

問卷回收後以 SPSS 軟體包分析人數及百分比等：以人數及百分比呈現對於遠距網路課程的滿意度和現況。

## 參、研究結果

### 一、教學與學習成效方面

表 2 嶺南師範學院學生對遠距網路課程在教學與學習成效滿意度現況

題目/選項	非常滿意	滿意	普通	不滿意	非常 不滿意
1.整體而言，我對本課程是滿意的。	86 (24.43%)	216 (61.36%)	45 (12.78%)	3 (0.85%)	2 (0.57%)
2.課程提升了我對相關課程與知識的學習興趣。	74 (21.02%)	202 (57.39%)	67 (19.03%)	7 (1.99%)	2 (0.57%)
3.我能清楚瞭解本課程的主要內涵與重點。	67 (19.03%)	214 (60.8%)	66 (18.75%)	4 (1.14%)	1 (0.28%)
4.教師於本課程開始時會提供教學大綱，敘明課程需求與評分方式。	101 (28.69%)	209 (59.38%)	36 (10.23%)	5 (1.42%)	1 (0.28%)
5.我知道如何運用本課程所學到的知識。	44 (12.5%)	198 (56.25%)	104 (29.55%)	5 (1.42%)	1 (0.28%)
6.教師對課程內容有良好的組織與規劃。	89 (25.28%)	216 (61.36%)	42 (11.93%)	4 (1.14%)	1 (0.28%)
7.教師能依學生的學習狀況，選用適切的教材內容。	79 (22.44%)	213 (60.51%)	54 (15.34%)	4 (1.14%)	2 (0.57%)
8.教師的教學方法能幫助您有效學習。	74 (21.02%)	225 (63.92%)	49 (13.92%)	2 (0.57%)	2 (0.57%)
9.教師能清楚且有組織、有系統的表達教學內容。	93 (26.42%)	228 (64.77%)	31 (8.81%)	0(0%)	0(0%)
10.教師評量方式公平且合理。	94 (26.7%)	212 (60.23%)	43 (12.22%)	2 (0.57%)	1 (0.28%)
11.教師充分備課，並掌握課程進度。	109 (30.97%)	210 (59.66%)	30 (8.52%)	3 (0.85%)	0(0%)
12.教師樂於鼓勵學生提問與討論，師生互動良好。	121 (34.38%)	195 (55.4%)	35 (9.94%)	1 (0.28%)	0(0%)
13.教師教學態度認真負責，且授足所需授課之時數。	129 (36.65%)	193 (54.83%)	26 (7.39%)	4 (1.14%)	0(0%)
14.修習網路課程讓我覺得收穫良多。	64 (18.18%)	201 (57.1%)	80 (22.73%)	6 (1.7%)	1 (0.28%)

15.我覺得老師的教學目標很明確。	98 (27.84%)	212 (60.23%)	39 (11.08%)	2 (0.57%)	1 (0.28%)
16.我覺得老師在教學上可以引發學生學習動機。	92 (26.14%)	207 (58.81%)	49 (13.92%)	3 (0.85%)	1 (0.28%)
17.我覺得老師在教學可以增強學生信心。	85 (24.15%)	206 (58.52%)	56 (15.91%)	4 (1.14%)	1 (0.28%)
18.我覺得老師在教學上都能尊重學生的意見。	109 (30.97%)	206 (58.52%)	35 (9.94%)	2 (0.57%)	0(0%)
19.我覺得老師的教材都能適時更新。	96 (27.27%)	206 (58.52%)	46 (13.07%)	4 (1.14%)	0(0%)
20.我覺得老師的教材取材適當。	94 (26.7%)	222 (63.07%)	30 (8.52%)	5 (1.42%)	1 (0.28%)
21.我覺得老師樂於解決學生學習問題。	130 (36.93%)	193 (54.83%)	25 (7.1%)	4 (1.14%)	0(0%)
22.我覺得老師樂於鼓勵學生獨立思考。	123 (34.94%)	198 (56.25%)	28 (7.95%)	2 (0.57%)	1 (0.28%)
23.我希望老師在準時上/下課上可以更臻完善。	63 (17.9%)	168 (47.73%)	93 (26.42%)	21 (5.97%)	7 (1.99%)
24.我希望老師在減少調課/缺課上可以更臻完善。	44 (12.5%)	151 (42.9%)	124 (35.23%)	24 (6.82%)	9 (2.56%)
25.我希望老師在彈性調整教學內容上可以更臻完善。	43 (12.22%)	190 (53.98%)	106 (30.11%)	11 (3.13%)	2 (0.57%)
26.我希望老師在立論力求持平上可以更臻完善。	39 (11.08%)	179 (50.85%)	116 (32.95%)	15 (4.26%)	3 (0.85%)
27.我希望老師在避免性別或族群偏見上可以更臻完善。	36 (10.23%)	136 (38.64%)	140 (39.77%)	28 (7.95%)	12 (3.41%)
28.我希望老師在增加課程內容深度上可以更臻完善。	38 (10.8%)	178 (50.57%)	117 (33.24%)	13 (3.69%)	6 (1.7%)
29.我希望老師在增加課後延伸閱讀上可以更臻完善。	33 (9.38%)	179 (50.85%)	117 (33.24%)	20 (5.68%)	3 (0.85%)
30.我希望老師在調整作業報告份量上可以更臻完善。	54 (15.34%)	176 (50%)	102 (28.98%)	18 (5.11%)	2 (0.57%)



31.我希望老師在加大上課音量上可以更臻完善。	30 (8.52%)	132 (37.5%)	146 (41.48%)	35 (9.94%)	9 (2.56%)
32.我希望老師在講課避免偏離主題。	38 (10.8%)	135 (38.35%)	131 (37.22%)	37 (10.51%)	11 (3.13%)
33.我希望老師在考試範圍能考慮學生負荷上可以更臻完善。	71 (20.17%)	172 (48.86%)	86 (24.43%)	16 (4.55%)	7 (1.99%)

從表 2 發現，學生對於教學與學習成效方面，33 個題項中有 19 各題項滿意度達八成以上，依序為：(一) 教師充分備課，並掌握課程進度。(二) 我覺得老師樂於解決學生學習問題。(三) 教師教學態度認真負責，且授足所需授課之時數。(四) 教師能清楚且有組織、有系統的表達教學內容。(五) 我覺得老師樂於鼓勵學生獨立思考。(六) 教師樂於鼓勵學生提問與討論，師生互動良好。(七) 我覺得老師的教材取材適當。(八) 我覺得老師在教學上都能尊重學生的意見。(九) 教師於本課程開始時會提供教學大綱，敘明課程需求與評分方式。(十) 我覺得老師的教學目標很明確。(十一) 教師評量方式公平且合理。(十二) 教師對課程內容有良好的組織與規劃。

至於過半數學生不滿意的題項分別為：(一) 我希望老師在避免性別或族群偏見上可以更臻完善。(二) 我希望老師在講課避免偏離主題。

## 二、個人的反思與建議方面

表 3 嶺南師範學院學生對遠距網路課程在個人的反思與建議

題目/選項	A. 不到 1 小時	B. 1 小 時	C. 2 小 時	D. 3 小 時	E. 超過 4 小時
34.我每週平均花多少時間進行本課程的預習。	113 (32.1%)	133 (37.78%)	71 (20.17%)	17 (4.83%)	18 (5.11%)
35.我每週平均花多少時間進行本課程的復習。	105 (29.83%)	124 (35.23%)	77 (21.88%)	27 (7.67%)	19 (5.4%)
36.我在本課程的缺課情形 (含請假及曠課)					
選項			小計	比例	
A.從未缺課			336	95.45%	
B.缺課 1-2 次			13	3.69%	
C.缺課 3-4 次			2	0.57%	
D.缺課 5 次 (含) 以上			1	0.28%	
本題有效填寫人次			352		

從表 3 得知 同學們缺課的情況不多，但預習和復習方面有 30%的同學沒有這個習慣。

## 三、上課軟體的技術問題

表 4 上課使用的軟體以及操作層面的技術問題

37. 老師所使用的軟體是 (可複選)			
選項		小計	比例
A. 雨課堂		175	49.72%
B. 騰訊課堂		228	64.77%
C. QQ 課堂		193	54.83%
D. 其他		151	42.9%
本題有效填寫人次		352	
38. 我上課時網路卡頓/斷線的情況			
選項		小計	比例
A. 從未卡頓/斷線		40	11.36%
B. 偶而卡頓/斷線		291	82.67%
C. 經常卡頓/斷線		21	5.97%
本題有效填寫人次		352	

### 39 老師上課時網路卡頓/斷線的情況

選項	小計	比例
A. 從未卡頓/斷線	66	18.75%
B. 偶而卡頓/斷線	281	79.83%
C. 經常卡頓/斷線	5	1.42%
本題有效填寫人次	352	

表 4 得知大部分教師使用騰訊課堂(228, 64.77%)，其次為 QQ 課堂(193, 54.83%)，再其次為雨課堂(175, 49.72%)。至於在操作技術方面，老師偶而或經常卡頓/斷線的有八成(286, 81.25%)，學生偶而或經常卡頓/斷線的有八成九(312, 88.64%)。

### 40. 嶺南師範學院學生認為遠距網路課程的優點和建議

#### (一) 優點方面：

1. 環境比較舒適，同學們不用跑很遠的路到教室上課安全。降低了大規模聚集的可能性。
2. 可以實現資源共用，隨時隨地學，教學安排比較靈活。
3. 師生互動更多，學生敢於向老師提問，彈幕或語音多種形式互動豐富
4. 在家上課不用教室宿舍食堂來回走，可以節省時間。

#### (二) 建議方面：

1. 遠距網路課程可以通過發彈幕的形式增加師生互動，形式新穎，可以增添課堂活躍氣氛。
2. 建議老師們在授課過程中可以隨意抽查同學開攝像頭，防止有些同學在掛課建議學校針對於網上授課出一套相對應的校規校紀考慮到一些同學家裏沒有 WiFi，建議學校給以一定的流量補助。
3. 可以課前以手機回應學生的疑問，這也可以督促學生事先預習。還可以課間休息一下，或者中間大家一起做眼睛操。
4. 加強簽到以及課程期間的考核
5. 網路上課眼睛較易疲憊，可適當增加課間休息時間，閉目養神
6. 可以增加課後思考題或者課前回顧，強化學習效果。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

(一) 調查研究發現，學生對於教學與學習成效方面，33 個題項中有 19 個題項滿意度達八成以上，依序：1.教師充分備課，並掌握課程進度。2.我覺得老師樂於解決學生學習問題。3.教師教學態度認真負責，且授足所需授課之時數。4.教師能清楚且有組織、有系統的表達教學內容。5.我覺得老師樂於鼓勵學生獨立思考。6.教師樂於鼓勵學生提問與討論，師生互動良好。7.我覺得老師的教材取材適當。8.我覺得老師在教學上都能尊重學生的意見。9.教師於本課程開始時會提供教學大綱，敘明課程需求與評分方式。10.我覺得老師的教學目標很明確。11.教師評量方式公平且合理。12.教師對課程內容有良好的組織與規劃。

至於過半數學生不滿意的題項分別為：1.我希望老師在避免性別或族群偏見上可以更臻完善。2.我希望老師在講課避免偏離主題。

(二) 同學們缺課的情況不多，但預習和復習方面有 30% 的同學沒有這個習慣。

(三) 大部分教師使用騰訊課堂(228, 64.77%)，其次為 QQ 課堂(193, 54.83%)，再其次為雨課堂(175, 49.72%)。至於在操作技術方面，老師偶而或經常卡頓/斷線的有八成一(286, 81.25%)，學生偶而或經常卡頓/斷線的有八成九(312, 88.64%)。

(四) 嶺南師範學院學生對遠距網路課程的優點或建議：

#### 1.優點方面：

(1)環境比較舒適，同學們不用跑很遠的路到教室上課安全。降低了大規模聚集的可能性。

(2)可以實現資源共用，隨時隨地學，教學安排比較靈活。

(3)師生互動更多，學生敢於向老師提問，彈幕或語音多種形式互動豐富

(4)在家上課不用教室宿舍食堂來回走，可以節省時間。

(5)怕遺漏重要知識點而更加專心聽講。

(6)更加鍛煉自己的聽寫能力。

## 2.建議方面：

- (1)遠距網路課程可以通過發彈幕的形式增加師生互動，形式新穎，可以增添課堂活躍氣氛。
- (2)建議老師們在授課過程中可以隨意抽查同學開攝像頭，防止有些同學在掛課建議學校針對於網上授課出一套相對應的校規校紀考慮到一些同學家裏沒有WiFi，建議學校給以一定的流量補助。
- (3)可以課前以手機回應學生的疑問，這也可以督促學生事先預習。還可以課間休息一下，或者中間大家一起做眼睛操。
- (4)加強簽到以及課程期間的考核
- (5)網路上課眼睛較易疲憊，可適當增加課間休息時間，閉目養神
- (6)可以增加課後思考題或者課前回顧，強化學習效果。g.在講課過程中，希望老師能時不時停頓並提問一下學生，有沒有什麼問題，方便有疑問的同學及時得到解答。
- (7)希望老師上完課之後能把 PPT 發出來，方便補充筆記遺漏的。
- (8)多備一個應急軟體方案，如騰訊會議。
- (9)點名同學回答時如果沒有回應，跳過找其他同學就可以了，不用等太久。
- (10)視頻播放用超鏈接容易出故障，提前網頁打開好或者退出 PPT 播放比較好。
- (11)希望個人課堂分享不要過多的佔據講課時間。

## 二、建議

- (一)基本上學生上網路課程多屬於被動狀態，因此課前預習及課後復習容易被怠惰掉，如果任課教師能硬性規定課前預習，那麼上課討論的議題就會更深入。
- (二)本人將上課的教材上傳後，學生多只下載以備考試時復習使用，並未點開內容，但偶而將問題穿插在教材並附上同學相片，發現效果不錯，增加上課對話及課前預習的時間，也增加師生互動機會。
- (三)準時上課是必要的，但如果提前十分鐘打開視頻，下課後延後關掉視頻，那真的能達到「上課是上班，下課是教育」的效果。

(四) 期中或期末作業方面，第一次上課將課程教材大綱說明後，如果能讓學生對整個課程架構畫出「思維導圖」，期末分組就各章節內容分配以圖片方式展示，交出一分班級的「某某課程圖解」，將有助於課程目標的達成。

(五) 平時課堂上的討論，以腦力激蕩方式為宜，沒有絕對正確的答案，讓全體學生可以自由發揮思考能力，最後再來找出大家認為比較合適的答案，創意思考式的教學和討論對上課氛圍有所幫助。

## 參考文獻

什麼是遠距教學。

<http://www.cs.nccu.edu.tw/~lien/Class/NII/NII97/4/Far/Exp/index.htm>

臺北醫學大學遠距教學課程品質檢核表。

[http://cis.tmu.edu.tw/upload/2020\\_03\\_16\\_113540782.pdf](http://cis.tmu.edu.tw/upload/2020_03_16_113540782.pdf)

臺師大 24th 學生工作會。”臺師大遠距教學情形”問卷調查結果。2020.4.10.

陳嘉彌(1997a)：網路互動式遠距教學策略之構想與其可行性(上)。教學科技與媒體，  
34，42-46。

陳嘉彌(1997b)：網路互動式遠距教學策略之構想與其可行性(下)。教學科技與媒體，  
35。47-54。

[章凱閔](#)(2020)。網路頻寬少、師資缺經驗、學生管不著...遠距課受質疑。

<https://udn.com/news/story/120960/4434005>2020-03-22(臺北聯合報)。

[嘉義大學遠距教學課程審查標準](#)。

[www.ncyu.edu.tw > files > list > distance > 1081231-](http://www.ncyu.edu.tw/files/list_distance/1081231-)

# 過度矯正策略對自閉症兒童亂吐口水行為成效研究

高曉雲

嶺南師範學院教育科學學院

## 摘要

本研究的目的是探討過度矯正策略對自閉症兒童亂吐口水行為的影響。研究採用單一被試 A-B-A 撤回實驗設計，對一名特殊學校四年級 11 歲的自閉症男童的亂吐口水行為進行為期 40 天的介入。本研究的自變數是過度矯正策略，因變數是個案亂吐口水行為的發生次數，研究者通過在教室的自然情境中介入個案亂吐口水行為，促使其養成良好的衛生習慣。研究資料通過目視分析的方法進行分析，輔以其他觀察資料及社會效度分析，以瞭解過度矯正對個案亂吐口水行為的影響。研究發現，過度矯正介入能減少自閉症兒童的亂吐口水行為，具有良好的社會效度。

**關鍵字：**過度矯正、亂吐口水行為、自閉症兒童



# **Study on the effects of overcorrection strategies on disorderly spitting behavior in autistic children**

Gao Xiaoyun

Advisor : Professor Qi Zhaoan

School of Education Science , Lingnan Normal University , Zhanjiang 524048 , China

## **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the effects of overcorrection strategies on disorderly spitting behavior in autistic children. The single-subject a-b-a withdrawal design was used to intervene for 40 days in an 11-year-old autistic boy in fourth grade at A special school for his disorderly spitting behavior. The independent variable of this study is the overcorrection strategy, while the dependent variable is the frequency of the random spitting behavior of the individual. The researcher intervened the random spitting behavior of the individual in the natural situation of the classroom to promote the individual to develop good hygiene habits. The research data were analyzed by visual analysis, supplemented by other observational data and social validity analysis, to understand the influence of overcorrection on the random spitting behavior of the case. The study found that overcorrection intervention can reduce the disorderly spitting behavior of autistic children, with good social validity.

**Key words:** overcorrection, disorderly spitting behavior, autistic child

## 壹、緒論

本研究以研究者實習學校中的一名四年級自閉症兒童為研究對象，通過觀察個案日常行為表現，訪談個案的班主任、家長以及鄰居等重要他人，確定個案的行為問題為亂吐口水，選擇該生的行為問題進行介入，主要是因為近期他在校的上下午第一節課頻繁出現亂吐口水的行為問題，老師反映個案在上其他課的時候和喝水的時候也有發生該行為，個案的主要照顧者也表示其在家用餐和喝水後也會頻繁出現亂吐口水行為。亂吐口水帶來口腔的自我刺激的行為問題，一方面影響到個案的社會交往，另一方面也影響到個案的個人衛生和教室清潔問題，給家長和教師帶來苦惱。當教師或者家長對自閉症兒童亂吐口水對行為沒有正確地矯正，自閉症兒童可能會頻繁出現各種行為問題，來表達他們的需求。過度矯正是目前常用的自我刺激行為的介入策略之一，通過進行單一被試的倒返實驗設計，目標是降低個案亂吐口水行為的發生率，以探討過度矯正對自閉症兒童在學校情境中亂吐口水行為的介入效果。本章分為三個部分，第一部分是研究背景和動機，第二部分是研究目的與問題，第三部分是名詞解釋。

### 一、研究背景與動機

近年來，自閉症的發生率呈現逐漸上升的趨勢。2020年，美國疾病控制與預防中心（Center for Disease Control and Prevention）的數據表明，自閉症譜系的發病率已高達1/54，較2018年發佈的數據上漲10%，佔據兒童精神發展疾病的首位。《中國自閉症教育康復行業發展狀況報告III》（2019）報告統計數據顯示，中國自閉症的發病率正持續增長，自閉症患者的數量已經超過1000萬，0~14歲的兒童中，患病者有200多萬，目前中國的情況與世界其他各國相似，自閉症患病率約為1%。全球自閉症兒童的數量逐漸增長，情形不容樂觀，增長的速度觸目驚心，但以目前的情況來看，自閉症仍無法被完全治癒，能夠完全治癒自閉症的藥物或者方法還沒有發明出來。在對自閉症兒童進行介入時，大多數都是採用行為介入的療法，這也意味著對自閉症兒童進行科學、及時的介入，是十分重要和緊迫的。

自閉症(autism)是一種發生在兒童早期的廣泛性發育障礙性疾病，由Kanner在1943

年發現並命名，基本特徵有三點，分別是：在3歲前表現出社會交往障礙、言語發展障礙以及重複刻板的行為。由於自閉症是一種較為嚴重的廣泛性發育障礙，在行為方面，自閉症患者存在質的異常。在學校教育情境中，自閉症兒童經常會發生行為問題，學校以外的日常生活情境也不例外。由於班級人數較多，在進行課堂教學時，教師通常會選擇對學生影響到課堂進行的行為問題進行處理，如：情緒行為、攻擊行為等等較大動作的行為問題，而無暇關注自閉症兒童沒有明顯對課堂紀律造成干擾的行為問題。因此，如果自閉症兒童能夠安靜地坐在座位上，不出現情緒行為或者攻擊行為、不干擾課堂紀律、不影響其他同學上課，就不會受重視。因受先天障礙所限制，可能導致有特殊需求的學生使用口語溝通較一般孩子困難，所以，當學生通過問題行為的方式來傳達某些資訊或者需求時，教師和家長很難瞭解出現行為問題的真正原因，也難以對症下藥去改善他們的問題行為。<sup>[1]</sup>個案小傑三年級下學期出現亂吐口水行為時，班主任使用小噴瓶輕微往嘴巴噴，亂吐口水的行為有停止過幾個月，但是新學期又開始亂吐口水。小傑的爸爸和外婆非常希望他可以表現得像一個普通孩子一樣，不要顯得和其他孩子格格不入，而且亂吐口水很不衛生，造成學生個人衛生問題，家裏的地板總是髒髒的。在日常學習生活和進行社交互動時，我們通常都會注意和克制自己的行為舉止，從而不會讓人感到奇怪，這是因為我們在一定程度上，都會在意別人的目光和別人對我們的看法。然而，由於部分自閉症孩子存在社交認知上的不足或者根本都不在乎別人的看法，導致他們頻繁出現自我刺激行為。患有自閉症的孩子和正常發展的孩子的差別就是在於，他們不會有過於突出的行為問題，行為的發生頻率和強烈程度都在合理範圍，不至於對學習，以及日常生活造成影響。因此，在小傑的班主任與家長的建議下，研究者決定對小傑的亂吐口水行為進行介入，期望以過度矯正策略，幫助小傑消除這個行為問題或降低影響到其學習生活和社交的亂吐口水的行為發生的頻率。

## 二、研究目的與研究問題

### (一) 研究目的

研究者希望通過運用過度矯正策略介入後，能降低個案亂吐口水的次數，更希望個案的生活型態能有所改變，養成清潔衛生的習慣。根據以上研究目的，分數本研究之具

體目的如下：

研究者希望通過運用過度矯正策略介入後，能降低個案亂吐口水的次數，更希望個案的生活型態能有所改變，養成講清潔衛生的生活習慣。根據以上研究目的，分述本研究之具體目的如下：

1. 探討過度矯正策略對自閉症兒童的亂吐口水行為之立即成效。
2. 探討過度矯正策略對自閉症兒童的亂吐口水行為之維持成效。
3. 探討教師對過度矯正策略對自閉症兒童對亂吐口水行為介入成效的態度與看法。

## (二) 研究問題

根據以上研究目的，本研究提出以下研究問題：

1. 過度矯正策略對自閉症兒童亂吐口水行為之立即成效為何？
2. 過度矯正策略對自閉症兒童亂吐口水行為之維持成效為何？
3. 教師對過度矯正策略對自閉症兒童對亂吐口水行為介入成效對態度與看法為何？

## 三、名詞解釋

### (一) 自閉症

自閉症，中國國內通常也稱之為孤獨症，是一種通常發生在兒童早期的廣泛性發育障礙性疾病。自閉症主要有三大症狀，分別是：社會交往障礙、言語發展障礙、興趣狹窄以及刻板行為，這些症狀通常情況下在3歲前會出現，而2~5歲這個時段，這些症狀表現最為明顯。<sup>[2]</sup>

依據美國精神科學醫學協會(American Psychiatric Association DSM-5, 2013) ASD的診斷基準，以下兩項基準需同時符合：

1. 存在持續、多個情境的社會互動和社會溝通上的缺損。
2. 局限、重複的行為、興趣及活動。

根據臺灣《身心障礙及資賦優異學生鑒定辦法》定義：指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，致在學習及生活適應上存在顯著困難者<sup>[3]</sup>。

綜上所述，本研究中的自閉症兒童接受醫學鑒定，確診為自閉症，領有身心障礙者

手冊，目前安置在特殊教育學校四年級就讀，個人主要特質有以下三種，包括存在社會交往障礙、溝通障礙與固定而有限的行為模式及興趣。

## (二) 過度矯正

過度矯正是一種運用於減少行為發生的行為介入策略，具體實施步驟是：當研究對象每次發生行為問題時，就會被要求進行費力的活動，這種費力的活動與個案的行為問題存在直接的關聯或者是邏輯上的關聯。當出現行為問題時，當事者會被要求進行費力的活動，剛開始時，當事者可能會逃避做這種費力的活動，因此，為了讓當事者進行活動，介入者將需要經常使用軀體引導，從而減小了行為問題發生的可能性。<sup>[3]</sup>過度矯正策略運用最初的目的是為了減少智能障礙成人的干擾行為與不良適應行為，由 Fox 和 Arin(1972, 1973; Foxx & Bechtel, 1983)首次運用。

本研究對過度矯正策略的定義為，通過過度矯正及進行正面練習，來處理特殊兒童較常發生的行為問題。在個案行為問題發生時，除了被要求修正外，還要多做一些。如亂吐口水，除了要用拖把拖乾淨，還要個案把拖把放回原位。實施此策略時，研究者要陪在身邊，並告之正確的行為。正面練習可用來學習較好的能力，以修正不當行為。若出現不當行為時，研究者應找出最接近的正確的替代行為來讓個案進行正面練習。

## (三) 亂吐口水行為

亂吐口水行為，有幾種主要表現形式。一種為個體為了引起別人注意而故意朝著他人身體吐口水，使人感到噁心且難以忍受，從而導致社交上的問題。一種為個體無目的性隨意朝著地面或其他物品吐口水，有時會吐到別人身上，影響環境衛生和個人衛生。亂吐口水行為屬於課堂行為問題的一種表現形式，它不僅會影響兒童自身及干擾同伴學習，同時也會對教師良好的教學情緒與行為造成影響，正常的教學秩序很容易受到干擾，並給課堂教學品質帶來不良影響。

本研究所指的亂吐口水行為，是個案近期在課堂情境和課間活動情境中頻繁發生的朝著地面或其他物品亂吐口水的行為。

## 貳、文獻探討

過度矯正介入是通過使用軀體或者反應限制，達到阻止或者強行遏止自閉症患者出現不恰當行為的目的，同時教授他們如果想要表達或者獲得某種需求的目的，需要如何使用恰當的行為去達到，即對其行為問題進行限制，對其恰當的行為進行強化。當自閉症患者出現或發生這種行為問題時，則會被要求必須進行費力的活動。但對自閉症患者來說，他們會試圖去回避，或者逃避做費力的活動，所以，老師將需要經常使用軀體去引導他們進行活動，從而達到減少行為問題的發生的可能性的效果。例如，運用過度矯正策略對自閉症兒童搖晃身體的行為進行介入，當其搖晃身體行為發生時，就立刻抓住他的肩膀，對他身體的活動範圍進行限制，引導他把雙手放在腿上，保持這個姿勢一定的時間後，然後再鬆開，重複介入此搖晃身體行為。

當普通兒童出現或發生行為問題時，運用行為介入策略有較好介入效果，其實，自閉症兒童與普通兒童在行為問題方面有較多的相似之處，因此也有研究者使用行為介入的方法介入自閉症兒童的行為問題，並取得了一定的介入效果。目前介入自我刺激行為常用的方法主要有以下7種：感覺消退、匹配性刺激替代法、正向行為支持、過度矯正、強化、早期預防和感覺統合訓練。<sup>[4]</sup>作為一種懲罰方法，過度矯正策略通常比較浪費時間，與積極介入策略相比，非進行介入的首選。從兒童長遠發展的角度考慮，在介入自閉症兒童的自我刺激行為時，選擇介入方式之前，要清楚地瞭解介入策略的優勢和劣勢，介入策略需要基於兒童行為問題的功能來確定。

目前，有較多的傳統行為介入技術能減少自閉症患者的行為問題，被應用到介入自閉症患者自我刺激的行為問題上的行為介入技術也越來越多，但收效甚微。在處理自閉症患者的行為問題時，通常採用的介入策略主要有兩種，分別是暫停程式以及區別增強其他行為，但單純使用其中一種介入策略成效不佳；研究表明，將過度矯正策略和區別增強其他行為的策略這兩種策略結合起來，對介入自閉症患者自我刺激行為成效顯著<sup>[5]</sup>。國內外使用過度矯正策略介入學生的行為問題的研究甚少，但介入成效都較為顯著。

懲罰方法最大優點是行為改變的即時性。雖然已有實證研究證實懲罰方法具有有效

性，但是，過度矯正策略也存在撤除介入後低維持率、對自然環境產生厭惡以及出現社會排斥的介入效果等局限性，和其他的懲罰程式是一樣的。因此，如果選擇使用過度矯正策略，在運用過度矯正策略時，研究者可以選擇補充功能性的替代介入，比如對匹配性刺激採用替代強化法。Koegel、Rincovec、和 Egel 在 1982 年指出，處理自閉症兒童經常發生的自我刺激行為時，最常使用的是過度矯正加上區別增強其他行為兩種策略。王大延 1993 年也曾指出運用過度矯正介入自閉症兒童自我刺激行為時，若能合併區別增強不兩立行為、區別增強其他行為、隔離等策略，則效果更佳。

Thompson、Iwata、Conners 和 Roscoe 1999 年的研究中表明，可以通過借由增強替代反應，來加大過度矯正策略的抑制成效。28 歲的 Shelly 是日間病房中一個有發展障礙且伴有自傷行為的成人，她是該研究參與者之一。Shelly 會往手上吐口水，並把口水摩擦到物體表面，例如桌子、椅子或窗戶等物體，導致頻繁發生細菌感染。過度矯正並非研究者的第一選擇，在使用過度矯正策略進行介入之前，Thompson 等人嘗試過使用其他的行為介入策略進行介入，但 Shelly 先前的介入在減少她的自傷行為方面均無效(例如區別性增強適當行為、反應阻擋)。經過功能性分析，結果表明 Shelly 的自傷行為和她的自動增強有關。當 Shelly 的吐口水行為發生時，治療師就會說「不可以」，再用一塊布把她的雙手以及其他被 Shelly 弄濕的物體表面簡單地擦乾。在實施過度矯正的過程中，如果 Shelly 發生自傷行為，就立即給予後果。研究結果顯示，對 Shelly 進行一段時間的過度矯正訓練後，她在一段時間後不再發生自傷行為。<sup>[6]</sup>

顧新榮 2018 年的研究表明，過度矯正策略應用在消除自閉症兒童吐口水行為上成效顯著，且維持成效很好。受試者是一名某特殊學校一年級的 8 歲女童，該女童平時喜歡玩輕黏土和剪紙，情緒不穩定，當需求得不到滿足時會出現哭鬧和自傷行為。在進行個訓時，研究者發現該女童出現頻繁地將口水吐在彩色黏土上，並且用手去塗抹口水的行為問題，家長也反映近期孩子在家中玩黏土時，他觀察到孩子也出現了此行為。受試在出現吐口水行為後，研究者給予的後效是用紙巾擦掉口水，並將髒紙巾扔在距離三米遠的垃圾桶裏。研究者也會在受試不吐口水的時候隨機給予表揚，達到強化其正確行為的效果。實驗結束後的追蹤期期間，受試在個訓課上沒有再發生吐口水行為，在個訓情

境中達到完全消除的成效，家長也回饋當孩子在家出現吐口水行為時，使用此策略後當天孩子都沒再出現此行為。

溫婉琪(1999)在進行行為功能分析的基礎上應用過度矯正包裹區別增強其他行為、溫和教學、改變情境之策略介入一名 11 歲自閉症兒童的吐口水行為，取得極佳的行為改變成效。三個包裹策略分別是：過度矯正加區別增強其他行為、過度矯正加溫和教學、過度矯正加改變情境，研究結果顯示，使用以上包裹策略進行介入，都達到改變自閉症兒童吐口水的行為問題的成效。<sup>[7]</sup>

陳榮華(1984)採用 ABAB 倒返實驗設計，對教養院啟智班一名中重度智能障礙學生的經常敲打牙齒行為問題進行過度矯正包裹區別增強對立行為的介入，例如讓個案聽從指示仿做哈巴狗的動作(把雙手放在頭頂兩側並做俯首動作)，因變數則為敲打牙齒行為問題的出現百分比。當個案出現敲打牙齒動作時，能聽從研究者的指令——哈巴狗，做出哈巴狗伏首的動作，就給予代幣增強。代幣增強與過度矯正、區別增強對立行為等輔助策略的配合使用，對自我刺激行為的矯正有較短暫的效果，且適用於家庭、保育區、學前班等不同情境。<sup>[8]</sup>

## 參、研究設計

### 一、研究實驗

本研究採用單一被試 A-B-A 實驗設計的研究方法對一名 11 歲自閉症兒童的亂吐口水行為進行研究，通過過度矯正策略的介入，介入個案的亂吐口水行為。以探討過度矯正策略對個案亂吐口水行為問題的成效。

### 二、研究對象

#### (一) 研究對象來源

本研究的研究對象小傑(化名)是某特殊學校一名四年級自閉症兒童，研究者在跟班實習期間，觀察到小傑有課堂隨意亂吐口水行為，而且諮詢班主任和家長有關小傑的情況，瞭解到他在課堂中和日常生活中出現亂吐口水的行為問題。研究者通過對研究對象小傑的觀察與熟悉瞭解，征得小傑班主任以及父母的同意，簽訂了《家長同意書》(見



附錄 1)。

## (二) 研究對象資訊

小傑，11 歲，足月，剖腹產，致病原因不明。出生無異常，無家族遺傳病史，經過醫院診斷，確診為重度自閉症，在就讀特殊學校之前，小傑在自閉症療育機構做過康復訓練。小傑喜歡蹦床和玩瑜伽球、畫畫和音樂，愛吃甜的食物，主要照顧者是爸爸和外婆，小傑能理解簡單的句子，但主動語言很少，平時在學校自發性語言幾乎沒有，單獨教學時模仿粗大動作能力較好。

## (三) 研究對象能力現狀描述

1. 通過整理小傑的基本資料，和班主任、家長、各科任老師面談以及平時研究者的觀察，得出被試者基本能力現狀如下：

領域	能力現況描述
生活自理領域	掌握基本的飲食能力，能夠獨立穿脫衣物，上廁所，但需要教師提醒如廁後要洗手，身體清潔需要協助才能完成。
認知領域	能記住自己的物品（如書包、水杯）；能接收簡單的指令；配對、分類、順序方面很弱。
溝通領域	能仿說詞彙，有輕微語言、能表達固定短句；自發性的溝通行為少，在表達想要的東西時，多數直接用手拿或搶，很少用言語表達在日常生活中很少能主動表達需求和情緒；聽指令、認知、書寫能力較差。
知覺動作領域	通過教師的課堂觀察發現，該生精力充沛，較多動，粗大動作較好，在康復課和體育課上能聽懂老師的基本指令，理解能力較好，動作姿勢良好，精細動作方面雙手協調力好。
社會互動領域	休閒活動多樣，多數時間喜歡自己玩，很少主動與人溝通，多為被動溝通，與人交流時有眼神接觸，但注意力很容易分散；進行團體活動時，需要教師或者同學帶領。

### 三、研究框架

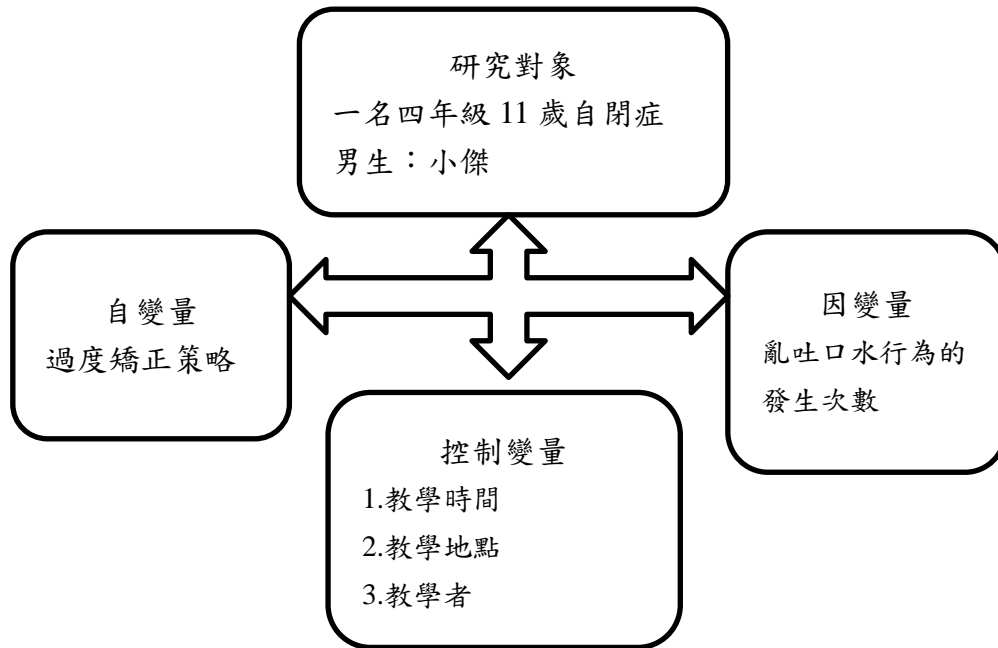


圖 1 研究框架圖

#### (一) 引數

本研究的引數是過度矯正策略。

#### (二) 因變數

本次研究的因變數個案亂吐口水行為的發生次數。具體目標是在這個情境中能夠通過過度矯正介入減少個案亂吐口水行為發生的次數。

#### (三) 控制變數

控制變數分為教學時間、教學地點和教學者三部分。

1. 教學時間：本研究的基線期設為 10 天，介入期為 20 天，追蹤期為 10 天。

2. 教學地點：在學生熟悉的且最容易發生亂吐口水行為的學校自然情境教學中進行，即個案的原班級——四年級教室。

3. 教學者：

本研究的實驗實施者由研究者本人擔任。並且研究者作為本班級的實習教師，有大量的時間和機會觀察、記錄以瞭解個案的亂吐口水行為發生的次數，並對個案的亂

吐口水行為問題進行介入。

#### 四、研究工具

##### (一) 家長同意書 (附錄 1)

由研究者編寫，進行研究之前，研究者需要和個案家長闡明此次研究的研究目的、研究用途、研究人員來源、闡明保護個案隱私和尊重家長，研究者需經過家長同意，並請家長簽署家長同意書後才能進行研究。

##### (二) 觀察記錄表 (附錄 2)

觀察記錄表由研究人員編寫，用於記錄實驗過程中三個階段個案亂吐口水行為的發生次數，為研究提供數據支持。

##### (三) 社會效度訪談大綱 (附錄 3) --家長版

對個案的家長進行訪談，並將訪談結果記錄於《社會效度訪談大綱》，用於調查其對過度矯正介入對個案的亂吐口水行為介入成效的態度與看法，以此作為使用過度矯正策略進行介入的參考。

##### (四) 社會效度訪談大綱 (附錄 4) --教師版

對個案的班主任進行訪談，並將訪談結果記錄於《社會效度訪談大綱》，用於調查其對過度矯正介入對個案的亂吐口水行為介入成效的態度與看法，以此作為使用過度矯正策略進行介入的參考。

#### 五、研究程式

本研究因個案在課堂上和課間休息期間一再發生亂吐口水的行為，該行為問題對同學學習和老師授課造成干擾，班主任和個案的家長都希望研究者能提供協助，對個案對行為問題進行介入，而進行研究。本研究旨在探究實施過度矯正介入對自閉症兒童亂吐口水行為的成效。研究過程分為準備階段、實驗階段、資料分析階段及完成階段。

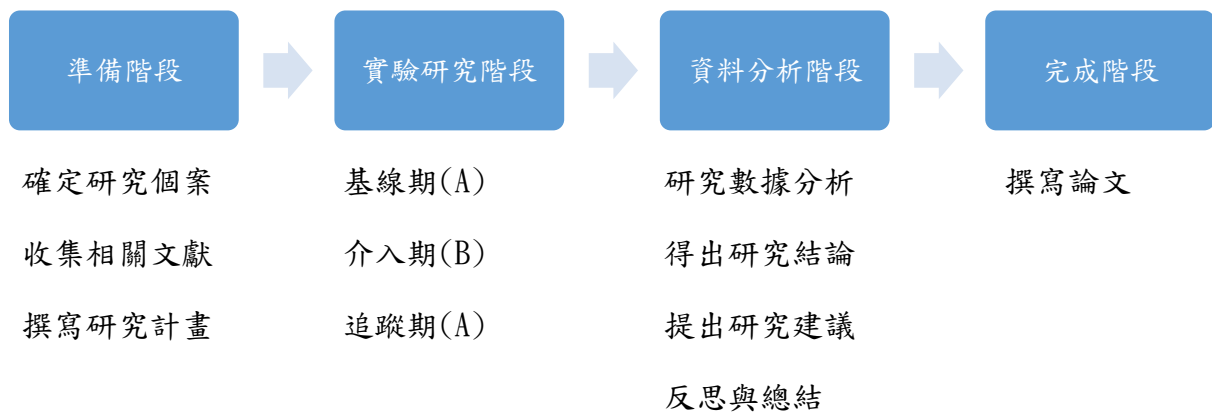


圖 2 研究流程圖

### (一) 準備階段

#### 1. 確定研究個案：

選擇湛江市某特殊學校的一名四年級自閉症學生作為研究對象，收集研究對象的基本資料，並取得其家長的同意與配合。

#### 2. 收集文獻：

查閱中外與自閉症患者的行為問題和行為改變相關的文獻資料，並將運用過度矯正策略介入自閉症兒童的行為問題的文獻資料篩選出來，進行深入分析。瞭解採用過度矯正策略的注意事項及操作原則。

#### 3. 撰寫研究計畫：

研究個案選定之後，研究者將過度矯正策略作為介入方法，進行為期 40 天的介入，介入過程分為基線期、介入期、追蹤期三個階段。在每天上午(7:30-8:05)進行介入，在教室進行實驗。根據研究個案、研究方法等制定出詳細的介入計畫，以順利開展實驗研究。

### (二) 實驗階段

本研究採用單一被試實驗設計模式中的 A-B-A 倒返實驗設計，對湛江市某特殊學校一名四年級自閉症的學生的亂吐口水行為進行觀察研究，研究過程共分為三個階段，分別是基線期、介入期、追蹤期，個案接受基線期的觀察、介入期的介入以及追蹤期的觀察。

### 1.基線期 A1：

研究者在完全不介入、不給予提示的情況下，對個案進行為期兩周共 10 天的觀察記錄，以此瞭解介入前個案亂吐口水行為的真實情況。每天觀察記錄 35 分鐘，由研究者作記錄，收集數據的時間為週一至週五上午 7:30-8:05，同時，為準確記錄資料，在教室內架設手機作攝影機。基線期的資料以攝影機拍攝、觀察記錄表收集。這期間收集了 10 節課的數據，基線期呈現穩定的水準時，進入下一階段。

### 2.介入期 B：

經過 10 天的基線期後，研究者對個案的亂吐口水行為進行了 20 天的介入，每週介入 5 天，每次介入 35 分鐘，介入時間為週一至週五上午 7:30-8:05。介入期間，研究者與個案小傑面對面而坐，如發現個案在玩鈕扣貼畫期間發生亂吐口水的行為，研究者立即要求個案去離座位 5 米的走廊拿拖把拖乾淨，並命令個案把拖把放回原位，回來後個案可繼續玩鈕扣貼畫。最初介入的三次，個案需要研究者帶領去取拖把，並且不願意把拖把放回原位，後來的介入中，個案聽到指令會自覺地去拿拖把拖乾淨，也能把拖把放回原位了。介入期間的目標是連續五節課，每節課亂吐口水的次數不超過 2 次。介入期間收集了 20 節課的數據，每節課吐口水的次數約為 2 次，相比基線期亂吐口水行為問題發生的頻率急劇下降（具體發生次數如表 1 所示）。在介入期期間，研究者依據個案的實際情況調整介入策略，以確保介入計畫的客觀性和準確性。介入期間，當個案發生沒有亂吐口水行為，研究者會隨機給予口頭表揚，當受試者的目標行為表現在介入期呈現穩定的水準時，才進入下一階段。

### 3.追蹤期 A2：

在介入期結束後，隨即進入追蹤期。此階段撤除介入期的所有介入，依舊選取每天上午（7:30-8:05）為固定觀察時間，觀察時長為 35 分鐘，並記錄個案亂吐口水行為發生的次數，瞭解介入前後行為的變化，此階段為 10 天。

### (三) 資料分析與處理階段

#### 1. 目視分析

為了將折線圖的資料更好地呈現出來，使本實驗研究兼具可信度與可行性，本研究進行了目視分析。目視分析主要分為階段內的變化及階段間的變化，其內容須涵蓋三個實驗階段。

#### 2. 觀察者一致性信度分析

觀察者一致性的考驗是為了瞭解本研究的觀察信度。為了增進研究結果的可信度，在本實驗中，除了研究者本人擔任主要觀察者，也邀請了另外一位任課教師擔任第二觀察者，就觀察者間一致性做信度分析。在實驗介入過程中，事先對觀察者闡明研究中的相關定義，並解釋記錄的方式。

#### 3. 社會效度分析

為了解過度矯正介入的社會效度，研究結束之後，對個案的班主任和家長進行訪談，以瞭解過度矯正對個案亂吐口水行為的影響。訪談主要針對過度矯正介入對個案亂吐口水行為的影響，還包括對個案在家裏的亂吐口水行為的影響。

### 六、研究倫理

本研究實施之前，需要獲得家長同意，並請家長簽署家長同意書，尊重且保護個案和家長的隱私，實驗研究的相關情況如實告知個案班主任和家長。以下是本實驗研究倫理的相關說明：

#### (一) 研究內容

本研究的內容為運用過度矯正策略能否減少自閉症兒童亂吐口水的行為問題。個案是湛江市某特殊學校一名四年級的 11 歲自閉症學生。本研究所採用的過度矯正策略，對比學生在過度矯正策略的介入下，其亂吐口水行為是否能夠減少，從而找到過度矯正介入對於學生的實際應用效果，探討過度矯正策略對自閉症學生亂吐口水行為的介入成效。

## (二) 實施過程

進行實驗研究過程中，需要注意的地方有很多，如讓個案和家長獲悉他們具有決定是否參與本次研究的自由、向家長提供完整的研究情況。

## (三) 保密原則

本論文對個案及其家長的個人隱私絕對保密，如嚴禁出現個案的姓名和殘疾證號、家長的姓名及聯繫方式等等。在本實驗研究中，個案的姓名使用化名，個人資料以及家長資訊僅作為此次研究用途。

# 肆、研究結果與討論

## 一、相關人員訪談資料分析

### (一) 訪談班主任的結果

- 1.亂吐口水行為是個案近期頻繁出現的行為問題，在課堂上個案會隨意亂吐口水，影響自身學習和對班上另一名自閉症學生造成干擾，干擾課堂教學的開展。
- 2.在實習期間，觀察者發現教師們對於個案的行為問題採取的策略是忽略、口頭警告、批評等，這些策略只能暫時制止個案的亂吐口水行為，但是其亂吐口水行為並沒有得到根本改善，不久後，個案又會重新出現亂吐口水的行為。

### (二) 訪談家長的結果

近期，個案也在家中頻繁出現亂吐口水的行為問題，由於個案大多數時間喜歡自己一個人玩，亂吐口水行為對其社交影響不大。家長對學生的的行為問題比較放任，只要不影響到孩子自身安全，對個案強調在家中不要亂吐口水，行為較嚴重時讓其玩瑜珈球，其行為會暫時停止。家長在教養方面也較忽略其行為問題。

## 二、亂吐口水行為紀錄表分析

研究者對小傑每週一至週五上午 7:30—8:05 進行觀察並做記錄，每次觀察時間為 35 分鐘，進行為期 10 天的觀察記錄，記錄個案亂吐口水行為的發生次數。當個案出現亂吐口水行為問題時，任課老師的處理方式一般是忽略、或者給予口頭批評，但個案只會在被批評後暫時沒有行為問題出現，過一段時間後，又會出現亂吐口水行為問題，對課

堂教學造成干擾。通過與個案班主任的討論，一致認為個案的粗大動作能力較好，最需要改進的是個案的這項亂吐口水行為。

### 三、過度矯正策略對個案亂吐口水行為介入結果分析

本研究總觀察天數為 40 天，在基線期，不對個案的亂吐口水行為進行任何介入，通過 10 天的觀察記錄發現，在觀察時段的 35 分鐘內，個案亂吐口水行為發生的平均次數高達 15 次。在介入期，個案的亂吐口水行為發生的平均次數為 2 次，說明過度矯正策略對個案課堂不專注行為具有介入成效。在追蹤期，亂吐口水行為發生的平均次數為 1 次，說明過度矯正策略對個案亂吐口水行為具有介入成效。

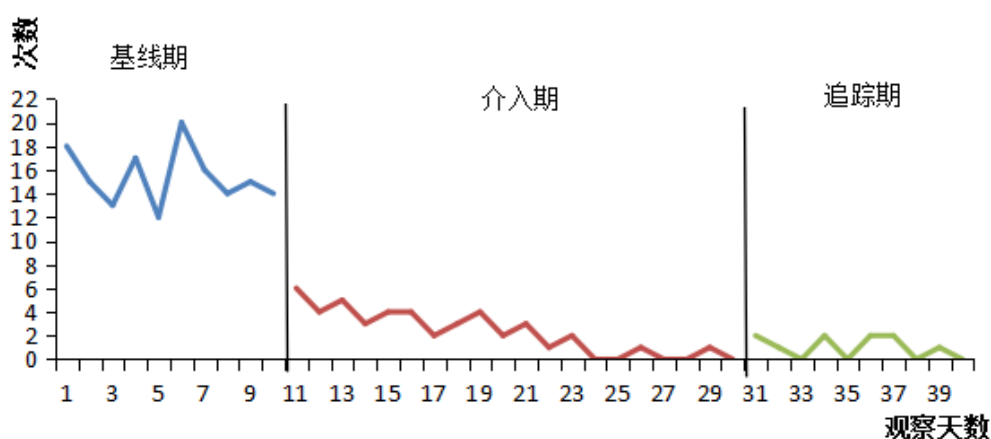


表 1 過度矯正策略對自閉症學生亂吐口水行為介入結果分析

分析向度	分析結果		
	階段內變化		
階段順序	基線期	介入期	追蹤期
階段長度	10	20	10
水準範圍	12-20	0-6	0-2
水準變化	14-18	0-6	0-2
	-4	-6	-2
平均水準	15.5	2.2	1
水準穩定度	60%	15%	20%
	不穩定	不穩定	不穩定
趨勢走向	\(+\)	\(+\)	\(+\)

注：趨勢與水準穩定度的絕對值為：20%



階段內變化		
比較的階段	介入期/基線期	追蹤期/介入期
階段間水準變化	-8	2
平均水準的變化	-13.3	-1.2
趨勢方向變化與效果	\(+)\(+\)正向	\(+)\(+\)正向
趨勢穩定度的變化	不穩定到不穩定	不穩定到不穩定
重疊率	0%	100%

本研究總觀察天數為 40 天，在基線期，不對個案的亂吐口水行為進行任何介入，通過 10 天的觀察記錄發現，在觀察時段的 35 分鐘內，個案亂吐口水行為發生的平均次數高達 15 次。在介入期，個案的亂吐口水行為發生的平均次數為 2 次，說明過度矯正策略對個案課堂不專注行為具有介入成效。在追蹤期，亂吐口水行為發生的平均次數為 1 次，說明過度矯正策略對個案亂吐口水行為具有介入成效。

#### 四、目視分析

通過目視分析的結果可以看出，經過介入期的介入，個案的亂吐口水行為明顯減少。從基線期到介入期，平均水準由 15.5 降到 2.2。在介入期期間，個案亂吐口水行為的趨勢呈正向遞減，表明過度矯正介入對減少個案亂吐口水行為具有立即成效。

從介入期到追蹤期，追蹤期的平均水準為 1，而介入期的平均水準為 2.2，平均水準由 2.2 降到 1。通過數據的對比分析可知，撤除介入後，個案亂吐口水行為的效果變化是正向的，且亂吐口水的次數較介入期有所減少，表明過度矯正介入對減少個案亂吐口水行為具有維持成效。

#### 五、觀察者間一致性分析

本研究的主要觀察者是研究者本人，第二觀察者是個案的班主任。本研究的觀察者一致性結果，是根據兩位觀察者觀察且記錄到的個案亂吐口水行為次數結果計算得出的，具體計算結果如下表所示：

表 2 觀察信度表

	基線期	介入期	追蹤期
亂吐口水行為信度	90%	95%	100%

由表 2 可知，在實驗研究的三個階段，兩位觀察者對目標行為的觀察信度分別是 90%、95%、100%，都達到 85% 或以上，表明本研究的數據具有可靠性。

## 六、社會效度分析

為了解本次研究使用的過度矯正介入對個案亂吐口水行為介入成效的社會效度，在研究結束後，用訪談的方式對個案的相關重要人員（個案班主任、爸爸）進行訪談。訪談主要針對過度矯正策略對個案的亂吐口水行為的影響，包括進行過度矯正介入對個案在家裏亂吐口水行為的影響如何，哪些部分需做調整及建議等。以下對訪談的內容進行分析和說明：

### （一）是否同意研究者進行溝通訓練

據訪談的結果，個案班主任及個案的爸爸都同意對個案的亂吐口水行為進行介入，也對研究者所選的過度矯正策略予以認同並簽署了《家長同意書》。

### （二）亂吐口水行為的變化情形

根據訪談的結果可得知，個案班主任及家長都認為在過度矯正介入之後，個案的亂吐口水行為有著減少的情形。班主任反映個案在上課的時候發生亂吐口水行為次數減少，過度矯正策略對個案的亂吐口水行為有明顯的介入效果。個案的父親則反映當個案在家中發生亂吐口水行為時，使用研究者提供的方法後，個案當天幾乎沒有發生亂吐口水的行為。

### （三）亂吐口水行為減少的原因

家長及班主任都認為個案亂吐口水行為的減少正是由於研究者所實施的過度矯正策略。而符合個案日常學習生活的自然的教學環境、適合個案粗大動作能力發展的使用拖把拖乾淨地板矯正行為，是本次研究取得成效的主要原因。並且研究者在個案的班級

進行為期四個月的專業實習，有較充分的時間對個案進行介入，較長的介入時間也使得介入成效顯著。

#### (四) 改進及建議

班主任認為除了使用過度矯正，還可以多加強個案認知上的教導，自閉症兒童普遍認知不太好，例如“不可以亂吐口水”“吐口水要到垃圾桶”，而不僅局限於使用過度矯正去介入其亂吐口水行為。

### 伍、研究結果與討論、建議與限制

#### 一、研究結論

綜上所述，個案在接受過度矯正介入訓練後，亂吐口水行為顯著減少，使用拖把拖地的粗大動作能力得到相應加強。本研究採用單一被試實驗研究中的 A-B-A 實驗設計，研究對象是湛江市某特殊學校四年級的一名 11 歲的自閉症兒童。本研究的介入訓練情境選擇兒童熟悉的教室，由研究者作為主要教學者。研究者根據個案在基線期、介入期、追蹤期的亂吐口水行為次數，繪製成圖表，並且進行目視分析，探討階段內與階段間之變化情形，通過進行各項分析與討論後，依據研究目的和待答問題，得出以下結論：

##### (一) 過度矯正策略對減少自閉症兒童的亂吐口水行為具有立即成效

個案的行為問題，從目視分析階段內的變化，可以看得出來，在沒有進行介入之前，出現的頻率和次數，都是比較高的。但在介入之後，其行為問題得到了有效的改善，出現了下降的趨勢。由此說明，過度矯正策略，對減少個案的亂吐口水行為的發生，是具有立即效果的。本研究的顯示結果，與顧新榮（2018）的研究結果一致，研究對象都為小學的自閉症兒童，個案本身都具有吐口水的行為問題，用單一受試實驗研究方法，對其進行了過度矯正訓練，都減少了個案的行為問題。

##### (二) 過度矯正策略對減少自閉症兒童的亂吐口水行為具有維持成效

研究進入追蹤期時，研究者撤除了對個案的過度矯正介入，個案的亂吐口水行為發生次數整體呈下降趨勢，證實過度矯正策略對減少自閉症學生亂吐口水行為的維持成效是存在的。此結果與眾多研究結果相似。顧新榮採用單一被試倒返 ABA 實驗設計對自

閉症兒童吐口水行為進行過度矯正介入，研究結果實驗結束的追蹤期，個案已無吐口水的行為。Thompson、Iwata、Connors和Roscoe1999年的研究結果顯示，對Shelly進行一段時間的過度矯正訓練後，她在一段時間後不再發生自傷行為。

### (三) 過度矯正介入具有良好的社會效度

本研究對個案的班主任及家長進行訪談後，得知班主任和家長都認為個案經過過度矯正訓練之後，亂吐口水行為減少了，對介入的效果給予了肯定和認同，研究得到良好的社會效度支持。

## 二、研究討論

本研究結果表明過度矯正方法對自閉症兒童亂吐口水行為的介入取得顯著的成效。進行介入之前，個案亂吐口水的行為問題頻繁發生且發生率較高。使用了過度矯正策略對個案亂吐口水的行為進行介入後，其亂吐口水的行為明顯減少。實驗的追蹤期撤除介入，學生亂吐口水的行為也有較好的維持效果。除了在學校的自然情境對個案進行介入外，研究者還與家長進行溝通，告知家長使用本研究中的過度矯正策略介入個案在家裏亂吐口水的行為，家長在家發現孩子有亂吐口水行為時，使用此方法進行了矯正後，孩子的亂吐口水行為發生的次數顯著減少了，能得到這樣的介入效果，離不開家長的積極合作。

分析個案亂吐口水的功能，可能有以下三點：一是個案覺得吐口水很有趣，平時喜歡吐口水來獲得口腔的自我刺激；二是個案上下午到校之前，吃的食物過於粘稠，如霜淇淋，個案在吃了霜淇淋後，亂吐口水頻率顯著高於其他時候；三是對課程內容感到無聊，個案在上喜歡的課程如康復課和美工課，專注卷紙和畫畫時、在玩感統室的器材時沒發生過亂吐口水的行為問題。基於上述分析，在進行研究之前，研究者嘗試了對前事進行處理。首先，讓家長在送孩子上學之前，不要給孩子吃粘稠的食物和零食，然而這種處理方式並沒有過多改變個案亂吐口水的行為，個案即使只是在課間喝了水，也會不停發生亂吐口水的行為。其次，上課時，不要讓學生太閑著，讓他有事可做，但是個案在做不喜歡或者不感興趣的活動時，亂吐口水行為仍然頻發，例如在體育課上跑步時，在生

活語文課抄寫生詞時。在個案問題行為發生時，研究者也嘗試了對其說“不可以”，試圖阻止個案繼續亂吐口水，結果學生只是復述“不可以”，但卻不停止亂吐口水的行為。

由於前事處理和替代行為介入個案亂吐口水行為收效甚微，研究者選擇使用過度矯正之策略進行介入且獲得顯著成效。在過度矯正介入的過程中，學生使用拖把拖地的粗大動作能力受到強化，從逃避使用拖把拖地到讓拖完地後能把拖把放回原位，在正向懲罰的過程中，個案習得了講衛生的良好行為習慣，有益於其身心健康之發展。

由於是初次進行研究，所以在研究過程中，還是存在很多的不足。如，僅使用過度矯正這一懲罰性的策略對個案亂吐口水行為進行介入，沒有結合其他介入策略。在每次介入時，如能加上認知的訓練，可能介入效果會更好。

### 三、研究建議

根據本研究的研究發現，研究者提出以下幾方面建議：

#### (一) 關於過度矯正策略介入的建議

本研究只探討了過度矯正介入對自閉症兒童亂吐口水行為的影響。研究僅針對自閉症這一的障礙類型的亂吐口水行為，其實，除了自閉症兒童外，未來的相關研究可以將研究對象擴展到不同障礙類型、不同障礙程度的特殊學生，從而進行進一步的研究，以更全面地瞭解過度矯正介入對其他障礙類型的特殊學生的行為問題的處理成效。

相對於積極介入策略而言，本研究使用的過度矯正策略作為一種懲罰方法，一般比較浪費時間，並非介入之首選。研究者是在分析學生亂吐口水功能的基礎上，嘗試使用其他強化和替代方法無效才採用此策略。過度矯正策略的懲罰有正向與負向之分，基於實驗倫理，決定採用此策略之前應與個案相關重要人員（如班主任、家長）積極溝通瞭解個案能力現狀及情緒穩定度，選擇正向懲罰之矯正策略。

#### (二) 對特殊教育學校的建議

學校採取積極有效的措施，多開設有關於學生行為問題處理的講座和培訓。組織有經驗的教師進行經驗分享，為教師教學工作提供各項資源支持，也為家長提供諮詢，及時糾正家長對學生行為問題處理的錯誤認知，提高家長對學生行為問題的處理能力。學校應該創設良好的學習氛圍，為學生制定適合其自身的教育，促進學生的全面發展。

家長積極和教師合作，加強家校溝通，觀察記錄學生在家的行為表現，為制定適合學生的行為問題介入策略提供真實有效的資料和回饋意見，家長也可以向老師學習如何運用適合學生的行為介入策略來介入學生的行為問題，使得學生在學校接受的教育和家裏接受的教育相一致，更有利於學生良好行為的維持。

加強對學生認知的訓練，特殊學生，尤其是自閉症學生和智能障礙學生在認知方面較普通學生不足，由於特殊學生認知能力有限，在語言理解方面能力較弱。因此，在日常教學介入中，要加強對學生認知能力的訓練，包括注意、記憶、思維能力等，尤其要注重對常見的事物、問題的認知訓練。

#### 四、研究限制

##### (一) 研究方法

本研究只採用了單一被試個案研究的方法，顯得比較單一，未將過度矯正介入與認知訓練相結合，未能達到完全消除個案行為問題之效果。僅有一名四年級的自閉症學童作為受試者，在個別差異影響下，過度矯正行為問題的成效很難達到一致，因此，本研究所用的介入策略不能適用於每個自閉症兒童。

##### (二) 研究者能力限制

研究者是在校大學四年級的學生，專業實踐經驗和能力不足，在進行研究的過程中，還存在很多不足的因素。

## 參考文獻

- [1]廖恩綺,簡冠瑜·多重障礙學生攻擊行為之個案研究[D].臺灣：國立屏東教育大學,2008.
- [2]王梅,張俊芝.孤獨症兒童的教育與康復訓練[M].北京：華夏出版社,2007 .5.
- [3]劉春玲,江琴娣·特殊教育概論[M].中國:華東師範大學出版社,2016·
- [4]顧新榮·過度矯正在消除自閉症兒童吐口水行為中的個案研究[R].2018.07.28.
- [5]趙真·自閉症兒童自我刺激行為介入綜述[J].綏化學院學報,2015,07.
- [6]Thompson, R. H., Iwata, B. A., Conners, J., & Roscoe, E. M. (1999). Effects of reinforcement for alternative behavior during punishment of self-injury[J].*Journal of Applied Behavior Analysis*,32, 317–328.586
- [7]溫婉琪·行為功能分析暨包裹策略介入國小自閉症兒童吐口水偏異行為之效果研究[D].臺灣:臺灣師範大學,1999.
- [8]陳榮華·代币增強方案對改善中重度智能不足兒童不良適應行為之成效研究[J].國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報，1984.
- [9]Harris, S.L., & Wolchik, S.A. Suppression of self-stimulation: Three alternative strategies[J].*Journal of Applied Behavior Analysis*, 1979 (12) :185-198, 190, 192.
- [10] 林崇德·心理學大詞典（上卷）[M].上海：上海教育出版社, 2003.





# 湛江市特殊兒童教育復健政策之研究

葉海恩

杞昭安

嶺南師範學院教育科學學院

## 摘要

自有人類，便有教育。教育是推動人類與社會發展的重要因素。隨著中國經濟社會的高速發展，教育的重要性也越來越突出。教育的公平公正逐漸成為全社會的追求，公共政策日益傾斜到社會弱勢群體。特殊兒童作為社會最為弱勢的群體，理應受到社會的大力關注和政策的鼎力支持。然而現實是，在大多數特殊兒童的教育和復健中，他們的父母都將面臨沉重的財務和心理負擔，家長們擔心他們未來的生活和工作面臨巨大的困難。由於這些沒有得到政策的充分保證，這將對實現社會公平與公正產生嚴重影響。

隨著國家頒布的各项關於特殊兒童教育的政策，湛江市的特殊教育得到了政府的大力支持。但與發達地區(如南京、北京、廣州、深圳)相比仍存在較大差距，特殊兒童教育復健的供求關係存在急需解決的矛盾。本文運用了文獻查閱法和訪談法，選取湛江市特殊兒童教育政策的執行作為研究對象，首先介紹了特殊兒童、特殊兒童教育政策和政策執行等相關定義及理論基礎。其次簡要概述了中國特殊兒童教育的政策發展演變，再過渡到湛江市現行的政策介紹，說明湛江市特殊兒童教育政策執行的現狀，分析湛江市現行政策執行取得的成效，找出政策執行中存在的問題及產生的原因。最後對湛江市特殊兒童政策有效執行的實現提出對策建議。

**關鍵字：**特殊兒童、教育復健、教育政策、政策執行

# Research on the Education and Rehabilitation Policy of Special Children in Zhanjiang City

Ye Haien

Qi Zhaoan

Lingnan Normal University

## Abstract

Education comes with human beings..Education is an important factor that promotes human and social progress. With the continuous development of China's economy and society , the importance of education is becoming increasingly prominent. Fairness and justice in education have gradually become the pursuit of the whole society, and public policies are increasingly inclined to the socially disadvantaged groups. As the most vulnerable group in society, special children deserve the strong attention of society and the support of policies. However , the reality is that in the education and rehabilitation of most special children, their parents will face heavy financial and psychological burdens, worrying that they will face huge difficulties in their future lives and work. Since these are not fully guaranteed by policies, this will have a serious impact on the realization of social fairness and justice.

With the various policies on special children education issued by the state, special education in Zhanjiang city has received strong support from the government. However, compared with developed regions (such as Nanjing, Beijing, Guangzhou, and Shenzhen), There is an urgent conflict between the supply and demand of special children's education. This article is taken the implementation of Zhanjiang city's special children 's education policy as the research object, and is used the literature review method and interview method to first introduce the definitions and theoretical basis of special children, special children's education policy and policy implementation. Secondly, it briefly summarized China 's special children 's education policy. Development and evolution, and then it is transitioned to the current policy introduction of Zhanjiang city, is explained the current status of the implementation of special children 's education policies in Zhanjiang city. By analyzing the effectiveness of the current policy implementation in Zhanjiang city, being found out the problems and caused of policy implementation. Finally, the paper is put forward countermeasures and suggestions for the effective implementation of special children's policies in Zhanjiang city.

**Keywords:** Special children, Rehabilitation education, Education policy, Policy implementation

## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

目前中國經濟正處於一個的快速增長的時期，國家對特殊教育重視程度也日漸提高，政府頒布的政策中越來越多關於保障特殊兒童權益的內容。在特殊兒童的眾多權益中，最值得社會大眾關注和目前亟需解決的就是特殊兒童的教育權益，他們除了需要政府資金上的幫助，也迫切地需要教育的保障。教育是人之根本，教育復健權益的保障對特殊兒童而言是非常重要的。只有通過教育，他們中的大多數人的未來才能擁有希望。然而，現實卻是他們尋求教育的道路十分坎坷，總是多有阻撓。他們的父母更是需要面臨著來自各個方面的困難與壓力，不止經濟上的沉重負擔，更有社會環境對特殊兒童的偏見隨之而來的心理負擔。加之他們無法與普通兒童享受相同的教育權益，這給他們未來融入社會生活帶來了巨大的影響。

儘管《身心障礙人教育條例》對特殊兒童的教育權益作出了最大限度的保障，但在現實中，政府與社會在政策上的落實力度還是遠遠不夠的，投入的資金、人力、物力都稍有欠缺，使得他們在教育權益的需求無法獲得滿足。

湛江市作為粵西地區發展前景較好的城市，近幾年來各方面都得到了很好的發展，城市綜合實力得到大力提高，在特殊教育方面的關注度也明顯提高，把湛江市特殊兒童教育政策執行作為例子，促使湛江市特殊兒童的教育現狀得到客觀上的反映，研究特殊兒童教育復健權益的相關政策條例並分析其成因，為政府在特殊兒童的教育復健權益政策上實現有效執行提供可行的參考對策。

### 二、研究價值

#### (一) 理論價值

本研究以公共政策為研究中心，分析現有公共政策中對特殊兒童權益保障的缺失。黨的十九大報告中提出，要大力推進義務教育，線上教育，特殊教育的發展，讓每一個孩子都能享受公平優質的教育。本研究在一定程度上也凸顯了全面建成小康社會，促進社會公平公正的時代意義，有利於完善、豐富中國現階段的公共政策服務，為政府制定

政策提供一定的理論依據。

## (二) 現實價值

特殊兒童的教育復健對他們是有著非常重要的意義的，尤其是在0~6歲的關鍵期中，復健教育顯得更為重要。復健教育對他們的身心、智力等各方面的恢復有一定的實際意義，為他們長大後的生活與工作奠定基礎。有意義的教育復健不僅事半功倍，還會影響一代代青少年兒童的成長。因此做好特殊兒童的教育復健有很重要的實踐意義。而特殊兒童的教育權益是由政策來保障的，因此讓政策更有效地執行就變得尤為重要。

## 三、研究目的

為了特殊兒童的教育現狀在客觀上得到反映，研究特殊兒童教育權益的相關政策條例，找出湛江市特殊兒童教育政策執行中的問題並分析其成因，為政府在特殊兒童的教育政策的有效執行提供可行的參考策略。

## 四、研究難點與創新點

### (一) 研究難點

本研究的難點在於數據的收集。由於研究時間、研究經費的問題，實地調研的對象主要集中在湛江市市區，收集到數據數量有限。在這樣的研究情境之下，我只能對收集到的數據進行逐一分析，以達到我的研究目的。

### (二) 研究的創新點

本研究對湛江市特殊兒童教育政策執行現況進行研究，分析政策執行過程中的問題及產生原因，對政策的有效實行提出對策，為推動湛江市構建完善的特殊教育體系出謀劃策，是有一定的新意的。

## 貳、研究方法

### 一、研究方法

本研究的研究方法主要如下：

#### (一) 文獻查閱法

本文主要通過中國知網、國家教育局官方網站、中國身心障礙者聯合會官方網站等

途徑查閱和收集有關特殊兒童教育政策及其實施的國內外雜誌、新聞報導、網頁等資料，經過整理、對比分析和歸納形成本文。通過文獻查閱、整理，本文較為全面地介紹了中國的特殊兒童教育復健政策發展的演變、現有的政策，以及政策執行的現狀，由國家的情況過渡到地方的情況。從對比分析中找出存在的問題，針對問題提出促進湛江市特殊兒童教育相關政策發展和有效執行的對策和建議。文獻的搜索範圍主要是中國國內與國外的相關文獻。

## (二) 訪談法

本人通過微信訪談、實地訪談等方式，與湛江市殘聯、湛江市特殊教育學校、湛江市啟航教育復健機構和湛江市霞山區婦幼保健院等機構進行訪談，收集特殊兒童教育的基本狀況以及特殊兒童政策執行情況的最新資料。對特殊兒童的家長進行訪談，瞭解他們的實際需求，從而提出對他們最有利的對策和建議。

## 二、研究思路

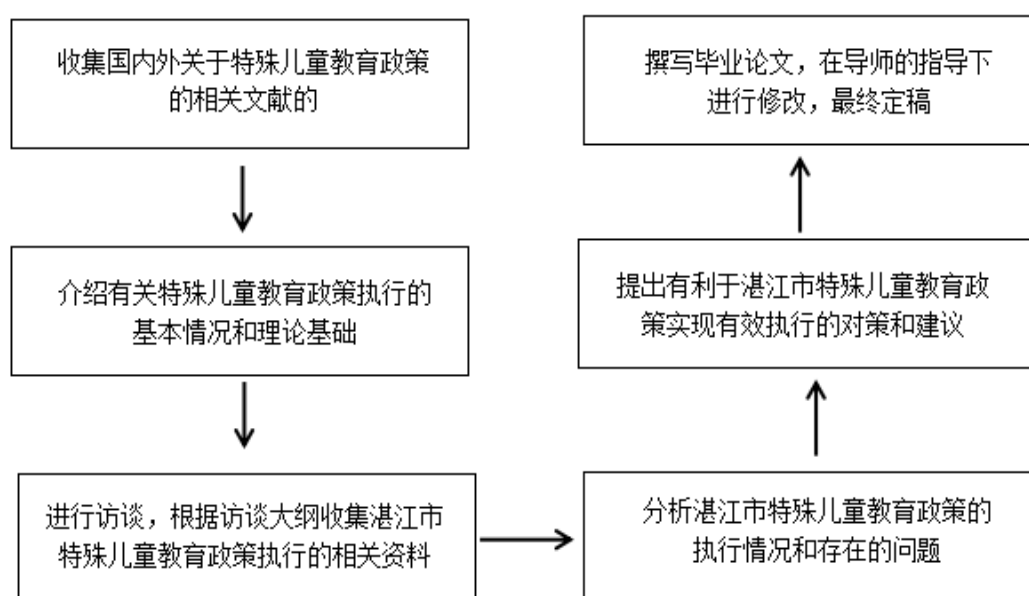


圖 1 本文研究思路

### 三、相關概念的界定

表 1 相關概念的界定

名 词 名 称	定 义	本文定义
特 殊 儿 童	<p>1. 广义的理解,是指与正常儿童在各方面有显著差异的各类儿童。这些差异可表现在智力、感官、情绪、肢体、行为或言语等方面,既包括发展上低于正常的儿童,也包括高于正常发展的儿童以及有轻微违法犯罪的儿童。在《美国特殊教育百科全书》中分为天才、智力落后、身体和感官有缺陷(视觉障碍、听觉障碍)、肢体残疾及其他健康损害、言语障碍、行为异常、学习障碍等类型。</p> <p>2. 狭义的理解,专指残疾儿童,即身心发展上有各种缺陷的儿童。又称“缺陷儿童”、“障碍儿童”。包括智力残疾、听力残疾、视力残疾、肢体残疾、言语障碍、情绪和行为障碍、多重残疾等类型。各个国家规定的具体种类数量和名称不尽相同,例如美国的法令规定残疾儿童有 11 类,日本的法令规定有 8 类。我国的分类也是 8 类。可以在发现残疾后即进行教育和训练,使其达到最佳的康复水平、减少残疾的不良后果,从而得到全面发展,能够适应社会,成为社会平等的成员。</p>	<p>本文所指的是狭义上的特殊儿童,即在心智特质、感觉能力、神经动作或生理特质、社会行为和沟通能力方面,偏离一般或常态儿童,或具有多重障碍的儿童。而这种偏离的情形,须达到儿童得靠学校教育设施的调整,或特殊教育服务的提供,才可发展其最大潜能的程度。</p>
教 育 康 复	<p>教育康复(educational rehabilitation)是全面康复的重要组成部分。以教育和训练手段改善或恢复受损害的机体功能,使受损害的个体重返社会、适应社会。以特殊教育为重要条件和内容。对象是残疾人,且首先是残疾儿童受损害的机体或功能。任务是最大限度地发挥个体的潜能和补偿能力,使受损害的机体功能达到最佳发展水平,尽其最大可能参与社会生活。主要依靠社会、教师、受损者本人及家庭。其组织形式有专门的特殊教育机构(学校、班级、中心等),亦可在普通机构、社区、家庭内开展集体的或个别的特殊教育工作。运用一般的教育方法和结合受损机体特殊性的适当的特殊方法。</p>	<p>本文指的是特殊儿童在一个环境中通过教育来达到康复目的的行为,实施地点是家庭、社区、特殊儿童早期干预指导中心、普通或特殊学校、特殊儿童康复综合中心等场所。</p>
教 育 权 益	<p>即指受教育权,受教育权包含两个基本要素:一是公民均有上学接受教育的权利;二是国家提供教育设施,培养教师,为公民受教育创造必要机会和物质条件。</p>	<p>本文所指为上学接受教育的权益。</p>
政 策 执 行	<p>它是通过一定的方法,综合运用各种手段,为了实现政策目标而采取特定行为模式的过程。是将一种观念形态的政策方案付诸实施的一系列政策活动。这些行为包括两方面内容:一是将决策转化为可以操作的过程,二是按照决策所确定的目标而进行的</p>	<p>本文系指是将一种观念形态的政策方案付诸实施的一系列政策活动。即将特殊教育相关政策付诸行动实现的活动。</p>

#### 四、相關文獻綜述

##### (一) 有關特殊兒童教育政策的相關理論

###### 1. 社會支持理論

社會支持是在 20 世紀 70 年代的時候引起人們的廣泛關注的，鮑爾拜在精神醫學的研究中提出的依附理論，是社會支持的概念首次被提出，之後被其他學科領域廣泛引用。社會支持包括兩個方面的支持，有形支持與無形支持，一般來說無形支持是社會支持中的主要部分。李強(1998)認為，社會支持是人們在社會網路（家庭、親友、同事、社區）中獲得的支持與幫助帶來的影響，能夠幫助降低心理應激反應、提高生活適應能力等。程虹娟等(2004)在《大學生社會支持的研究綜述》中給社會支持下定義，主要歸納為以下三方面：第一個方面是由社會互動關係來定義的，即社會支持是屬於人與人之間的社會互動關係，它是一種雙向的關心與協助；第二個方面是由社會行為的性質來定義的，這一層面的定義是指在個人對其他個體需要時作出的相關反應，這些反應是促進個體成長和進步的主要影響因素；第三個方面的定義是由社會資源的作用來定義的，是指來自於個體所處的社會網路中的幫助、成員間的資訊交換、資源交換等<sup>[3]</sup>。

###### 2. 社會—生態理論

特殊兒童教育政策運用最為密切的理論當屬社會—生態理論。人類社會是一個大系統，其中包含了很多個子系統，人類作為社會系統中的一部分，註定了會與生活環境中的每一個子系統發生碰撞，並互相作用著。現代學習理論主義代表班杜拉認為，環境與個體的發展是相互作用的，即環境影響著個體的發展，個體發展又反過來影響環境。布朗芬布倫納認為認為個體的發展是受到環境因素和生物因素相互作用的影響，因此他還指出社會—生態理論應當被描述為生物生態學理論。除此之外，他還表明人類發展的主要影響因素來自於自然環境。與此同時，布朗芬布倫納還認為個體是在直接環境與間接環境的交替作用下推動發展的，而每個子系統之間的相互作用也都在影響著個體各個方面的發展。他針對特殊兒童的教育復健提出了：特殊兒童學習、復健和生活的環境是由若干個系統組成，根據各系統與特殊兒童的密切程度和重要性可以分為四個部分：微觀



系統(如處於家庭、社區、學校中的成員)、宏觀系統(國家法律、法規、政策等)、中觀系統(家庭與專業人員之間的合作問題)和巨觀系統(如文化氛圍)。因此在特殊兒童的教育復健中要特備註重各個系統之間的相互影響,打破各個系統之間的隔閡,進行有效整合,充分利用有效資源,為特殊兒童的教育復健做出貢獻。在這個系統中,政府要配合宏觀系統制定法律法規,為特殊兒童政策的實施提供切實的保障。

### 3.政策轉移理論

政策轉移研究是作為比較政治學文獻研究的分支系統逐漸形成的。西方學者對政策轉移提出了不同的看法,1999年埃文斯和戴維斯提出了有關政策轉移和擴散過程的模型,主要包含以下幾階段:對需要專注的問題進行識別;尋找隱藏的解決辦法;通過中間人和其他的精英聯繫,資訊輸入的網路出現,理解、分析並吸收,繼而衍生出一個轉移的網路;認知和精英的動員給予了有關政策或計畫的資訊,中間人之間的互相作用推動了資訊間的交流,資訊的評估;政策決定;過程和結果。由以上資訊我們可以知道,所謂政策轉移即當需要解決面臨的政策問題之時,通過網路資訊流入或者聯繫中間人(別國精英),然後選擇、借鑒和採用了別的國家的公共政策、規章制度、行政體制或思想中的精華等以作己用。在特殊兒童教育政策上,借用別國的政策,再加以利用已成為世界的潮流。當然,在現如今中國特殊教育發展相對較弱的時候,借用他國特殊兒童教育政策也是很有必要的,但我們一定要結合本國特色,借鑒別國的精華,制定符合中國國情的特殊兒童教育政策。

## (二) 國內外特殊兒童教育復健政策研究現狀

### 1.國外特殊兒童教育復健政策研究現狀

特殊兒童教育在20世紀的西方社會逐漸興起,西方社會的「隔離式」特殊教育也是在20世紀的時候逐漸向公立學校轉變,他們享受著這種自給自足式的特殊教育班的教育模式,而這一模式發展到頂峰是在20世紀50-60年代。西方的特殊教育理論與實踐在20世紀60年代的時候發生了一次大規模的轉變,具體表現為美國的「民權運動」,他們呼籲特殊兒童回歸主流社會與學校,主張實施全納教育。全納教育是指學校等教育

機構接收全部學生，不能拒絕，更不能歧視、排擠他們，在教學上促進學生積極參與，並注重使用集體合作的教學方法，最大限度地滿足學生的不同需求，是一種有教無類的教育。全納教育的首次提出是在聯合國教科文組織 1994 年召開的世界特殊教育大會上，大會順利通過了《薩拉曼卡宣言》，並號召全世界加入行動，在國際上掀起了一股全納教育的思潮。

由上可知，特殊兒童的教育從「隔離式」到半回歸社會，再到全納教育，它們的實現都離不開政府政策的保障和社會大眾的接納。

## 2. 中國特殊兒童教育復健政策研究現狀

郭春寧(2011)在《特殊教育應是國家基本公共教育服務優先保障的領域》一文中指出，特殊教育的義務教育階段也應納入國家基本公共教育服務範疇，這樣有利於政策為特殊教育作出保障。為了讓特殊教育體系變得更完善，進一步提高特殊教育的品質，應把特殊教育作為優先發展的領域，加強立法，進一步明確以人為本的基本理念，要加強特殊教育學校的教學品質，提高特殊教師師資隊伍的品質，增強特殊教育的科研能力，建立穩健的特殊教育財政保障機制，落實保障特殊兒童教育權益的政策措施，推動特殊教育朝穩定、持續的方向發展，幫助每個特殊兒童和特殊青少年享有適當的教育，擁有希望的明天。

王新明（2013）認為，隨著市場經濟的深入發展，社會結構的改變以及社會組織建設水準的不斷提高，人們達成了一種共識，即社會組織在加強管理和創新社會管理中的協同作用是必不可少的。發展特殊教育，不僅僅是要加強政府和教育部門的責任，而且要號召全社會的力量來支援特殊教育事業，促進特殊教育事業的發展，充分發揮社會團體組織的作用，建立健全的特殊教育保障體系。

鄭曉丹、朱德楓和劉倩巧（2017）在《廣東省特殊兒童教育權益保障的困境與對策》一文中強調，特殊兒童教育是國家教育事業的重要組成部分，但特殊兒童作為特殊群體中的弱勢群體，他們的教育權益保障情況卻不是很理想，政策的執行落實度不高，權益難以得到充分的保障。教育是一項包括特殊兒童在內的所有人的基本人權，特殊兒童的教育權益理應得到制度的保障，公平而有品質的教育應該同樣適用在他們身上。

由以上內容，我們可以得出政策保障對特殊兒童教育發展的重要性。然而在現實中，特殊兒童的教育權益卻仍得不到百分之百的保障，這就需要政府和社會大眾的力量共同為他們完善相關的法律法規。

## 五、特殊兒童教育復健政策的概述

不以規矩，不能成方圓。國家的長治久安、穩定發展都離不開國家法律的保障。當然，特殊兒童教育的發展更是需要國家的支持和立法的保障。特殊教育早在民國時期就嶄露頭角，新中國成立後黨和政府對教育的高度重視，也帶動了特殊教育的立法工作的發展。黨和政府推動中國特殊事業的發展上煞費苦心，不斷完善與特殊兒童權益保障相關的政策和法規，推動中國特殊教育事業的發展。地方政策都是以國家總政策和法規為指引的，特殊兒童教育政策當然也不例外。因此，要瞭解湛江市特殊兒童教育政策，我們首先要整理中國特殊教育政策的演變歷史和現狀。

### (一) 特殊兒童教育復健政策的發展過程

不同時期的特殊教育法規政策體現了不同歷史時期的選擇以及特定時期的歷史條件、社會思潮和大眾需求。經濟社會的發展，決定著國家法規政策的走向，因此，特殊教育法規政策的演變過程大致可以分為建國初期的起步階段（1949-1977）、改革開放後至十七大的快速發展階段（1978-2006），十七大至今的深化階段三個階段（2006年以來）。

#### 1. 建國初期的起步階段（1949-1977）

新中國成立之前，特殊教育的發展前景可謂是一片迷茫，大多數特殊教育學校都是不正規的，以私人學校為主，且多數學校主要是做到看管、照顧的作用，基本談不上是教育。直到新中國成立後，政府對特殊教育逐漸重視，特殊教育的立法才相對走上了正軌。1951年周恩來簽署的《政務院關於改革學制的決定》中明確規定「各級人民政府並應設立聾啞、盲目等特種學校，對生理上有缺陷的兒童、青年和成人，施以教育<sup>[10]</sup>」。這個決定的頒佈，讓特殊教育從此有法可依，改變了特殊教育的救濟、慈善的社會福利性質，正式把特殊教育納入了中國的教育體系，成為國家教育事業的重要組成部分之一。1956-1957年政府又相繼頒佈了《關於盲童學校、聾啞學校經費問題的通知》以及《辦

好盲童學校、聾啞學校的幾點指示》等政策檔，至此，中國的特殊教育體系逐漸形成。

## 2.改革開放後至十七大的快速發展階段（1978-2006）

改革開放後，特殊教育發展的勢頭猶如猛虎，開始蓬勃發展起來。改革開放期間，國家先後頒佈了《中華人民共和國憲法》、《義務教育法》、《身心障礙人保障法》、《身心障礙人教育條例》等法令，這些法律檔對特殊教育都作出了相關規定，特別是《中華人民共和國憲法》，憲法裏規定「國家和社會幫助安排盲、聾、啞和其他有身心障礙的公民的勞動、生活和教育」，這使得特殊教育逐漸步入依法治教的軌道。這一時期，中國還多次召開與特殊教育有關的會議，中國身心障礙人教育事業發展的五年規劃在 1988 年第一次的全國特殊教育工作會議上正式啟動了；1989 年國務院辦公廳又轉發了國家教育委員會等部門《關於發展特殊教育的若干意見》，使得特殊教育的到了快速發展；上個世紀 80 年代初，由於特殊兒童入學難，中國開始嘗試鼓勵普通學校對輕度特殊兒童開放招生，即所謂的隨班就讀。這一時期的立法，推動了中國的特殊教育的大力發展，特殊教育的問題再次得到國家的重視，前途一片光明。

## 3.十七大至今的深化階段（2006 年以來）

到了 21 世紀，特殊教育的發展更上了一層樓，特殊教育政策不再是一些表面的條條款款，而是深入到特殊兒童教育的方方面面。黨的幾大會議中都提及了特殊教育這個主題，例如黨的第十七次全國人民代表大會上提出了「關心特殊教育」，黨的十八大呼應十七大，表示繼續「支持特殊教育」，不久前結束的黨的十九大又再一次明確地提出「辦好特殊教育」的要求。這一時期特殊教育的立法工作進行得如火如荼，先後對《義務教育法》、《身心障礙人保障法》、《身心障礙人教育條例》等檔進行了修訂，為特殊兒童的教育權益作出了更強有力的保障。在這一時期，政府還頒佈了一系列促進特殊教育發展的相關規劃和政策檔，例如《國家中長期教育改革和發展規劃綱要(2010—2020 年)》以及《關於進一步加快特殊教育事業發展的意見》、第一期以及第二期「特殊教育提升計畫」等。在這些政策和規劃的推動下，中國特殊教育的發展是越來越好了。

## (二) 湛江市特殊兒童教育政策內容

湛江市特殊兒童教育政策是在國家的相關政策的指引下逐漸成型的，以國家政策為總方向，在《中華人民共和國身心障礙人保障法》、《中華人民共和國義務教育法》、《關於開展身心障礙兒童少年隨班就讀工作的試行辦法》、《身心障礙人教育條例》等法律法規的指導下，湛江市教育局、湛江市身心障礙人聯合會、湛江市民政局等相關部門積極回應國家號召，認真執行國家政策，大力推動湛江市特殊教育事業的發展。

根據現有檔顯示，湛江市最早推行特殊兒童教育政策是在 2004 年，以中華人民共和國教育部令第 1 號《特殊教育學校暫行規程》打開了湛江市特殊教育事業的大門。規程圍繞特殊兒童的入學、教學、學校機構管理、校園環境建設及經費等方面展開，為特殊兒童教育事業的發展提供了契機。之後，為了保證特殊兒童青少年充分享有受教育權，推動湛江市特殊教育事業的快速發展，市人民政府根據上級檔，印發了《湛江市特殊教育提升計畫(2014-2016 年)》，計畫裏提到：擴大義務教育階段特殊教育的規模；大力推動特殊兒童青少年非義務教育階段的教育的發展；增加特殊教育經費的預算；完善特殊教育基礎設施的建設；提高特殊教育師資的教學品質；號召社會的力量共同推動特殊教育事業的發展。每一個規定都細分到了該如何去做，其中計畫裏提到的大力推動非義務教育階段特殊教育的發展就包含了要大力推動特殊兒童學前階段的特殊教育。各縣市的學前教育發展總規劃裏要包含有學前階段的特殊教育計畫，積極採取有效措施推動特殊兒童學前階段教育的發展，到 2016 年，湛江市特殊兒童學前教育毛入園率達 75% 以上。同時規劃裏還提到，要貫徹實施特殊學生十五年免學費的教育；從 2015 年開始免收高中階段特殊學生學雜費、課本費等；到 2016 年，視力障礙、聽力障礙、智力障礙的特殊兒童少年義務教育的入學率達到 95% 以上，大力普及特殊兒童少年義務教育；重度障礙特殊學生以及其他類別的特殊學生享有教育權利的機會顯著增加。為提高特殊教育的教學品質以及特殊教育教師的待遇，《湛江市特殊教育提升計畫(2014-2016 年)》指出：根據《廣東省特殊教育學校教職員編制標準暫行辦法》檔的規定，為特殊教育學校、普通學校和兒童福利機構及特殊需求兒童復健教育機構附設特教班、開展隨班就讀和送教上

門的普通學校配齊配足教職工，保證學校順利開展正常的教學和行政管理工作。全面落實國家和省制定的特殊教育津貼等特殊教育教師工資待遇傾斜政策，為送教教師和承擔「醫教結合」實驗的相關醫務人員提供工作和交通補貼。從 2015 年開始把「上崗退費」政策的福利惠及到湛江市內特殊教育學校任教的應屆畢業生。對在普通學校擔任特殊學生隨班就讀教學和管理工作的教師，在績效獎勵中給予適當傾斜<sup>[16]</sup>。

為全面落實提升計畫，湛江市特殊教育指導中心將依託湛江市特殊教育學校的教育資源，對全市特殊教育標準化學校建設進行指導、不定期組織特殊教育師資進行培訓、並鼓勵開展特殊教育教學研究，推動特殊教育服務保障體系進一步完善。此外，指導中心還將推動建立「以湛江市特殊教育學校為中心，以各縣(市、區)特殊教育學校為骨幹，通過普通學校特教班和隨班就讀為主體，以送教上門和社區教育復健等為補充」的特殊教育辦學格局，大力普及特殊兒童青少年義務教育，發展特殊兒童學前教育和以職業教育為主的特殊青少年高中階段教育，充分保障特殊人群的受教育權。

2018 年，湛江市教育局轉發了《廣東省第二期特殊教育提升計畫(2017—2020 年)》，以二期計畫作為新時期湛江市特殊教育事業的行動綱領，計畫裏明確指出：完善特殊教育體系；增強特殊教育保障能力；提高特殊教育品質。計畫裏還提到至 2020 年實現特殊兒童義務教育入學率達到百分之九十五的目標<sup>[17]</sup>。

這一系列的檔在國家總政策的指導下，從湛江市的實際情況出發，對各項政策的施行細則重點解讀，並在此基礎上制定出更詳細的規定，有力地推動了湛江市特殊教育事業的發展。

## 六、特殊兒童教育政策執行現狀分析

與上一章介紹特殊兒童教育政策同理，我們要在介紹了全國的特殊教育復健政策執行的現狀的基礎上，再分析湛江市特殊兒童教育復健政策的執行情況，在對比中，瞭解湛江市的相關政策的執行情況，發現湛江市目前在政策執行上的優缺點，推動特殊教育工作的發展。

### (一) 中國特殊教育政策的執行情況

黨中央、國務院在 2010 年 7 月頒布了《國家中長期教育改革和發展規劃綱要》，對中國新時期特殊教育的發展作出了新的部署，《綱要》明確指出了各級特殊教育發展的重點任務，還強調了要積極推動各項教育保障措施的實施。隨著《綱要》的深入實施，黨和國家高度關注著特殊教育的發展，各級人民政府為了讓特殊教育得到政策的充分保障，也相繼頒布了一連串的政策檔。黨的十九大提出要「優先發展網路教育、學前教育和特殊教育」，《國民經濟和社會發展「十二五」規劃綱要》提出要「關心和支持特殊教育，改善特殊教育學校辦學條件，逐步實行身心障礙學生高中階段免費教育」。在這些政策的推動下，特殊教育事業顯得一片朝氣蓬勃。根據國家教育部統計數據，截止 2018 年底，全國特殊教育學校數量達到 2152 所，與 2014 年相比，至 2018 年為止一共增加了 152 所特殊學校。圖 2 是中國特殊教育學校的數量統計，基本上人口超過 30 萬人口的街道（縣）至少要建有一所特殊教育學校。國家第二期特殊教育提升計畫裏提到，在落實義務教育階段特殊教育學校在校生均公用經費 6000 元（相當於按普通學生 8-10 倍）補貼標準的基礎上，經濟允許的地區還可以根據學校招收的重度以及多重障礙學生的比例，適當地增加年度費用預算。

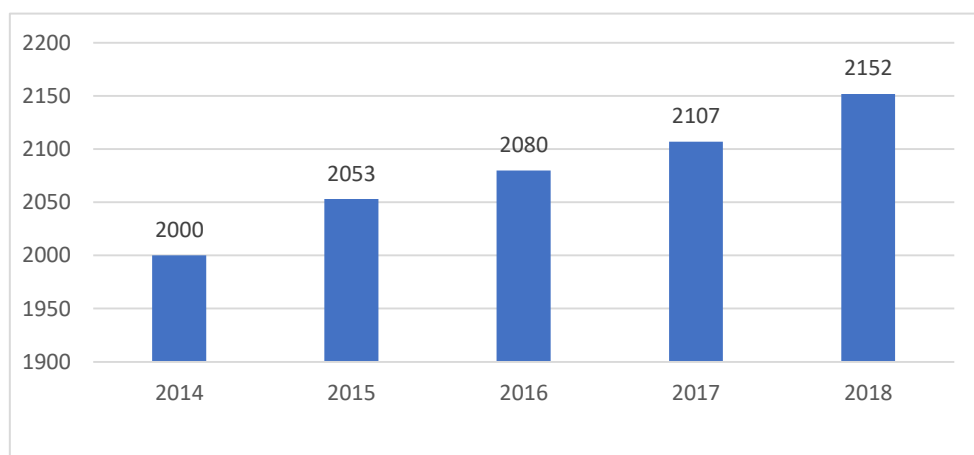


圖 2 2014-2018 年全國特殊教育學校數量

截止至 2018 年底，全國共計招收各種類型的特殊學生 12.35 萬人，比 2017 年增加 1.27 萬人，增長率為 11.43%；總計在校生 66.59 萬人，比 2017 年增加 8.71 萬人，增長

了 15.05%。其中，普通學校開設的特教班在校人數有 3316 人，占特殊教育在校生 0.50%；融合教育在讀生人數為 32.91 萬人，占特殊教育在校生人數的百分之四十九點四一；需要送教上門的在校生人數為 11.64 萬人，占特殊教育在校生 17.48%<sup>[25]</sup>。與此同時，特殊教育的招生對象也在不斷地擴大服務類型，各種類別的障礙生入學率也呈現出逐年增長的趨勢。

高中階段的教育、隨班就讀以及附設特教班的在校人數與義務教育階段的特殊教育在校生人數相比發展還是較為緩慢，但也是在呈現逐年增長的趨勢。截止 2018 年底，小學階段特殊教育在讀人數合計為 47.93 萬人，比 2017 年增加了 5.67 萬人，增長率為 13.4%。其中，隨班就讀和附設特教班在讀人數總共有 23.50 萬人，比 2017 年增長了 7.1%，占小學階段特殊教育在讀人數的 49.1%，比 2017 年下降 2.9%。初中階段特殊教育在讀人數為 17.62 萬人，比 2017 年增加 29400 人，增長 20.5%。其中，隨班就讀和附設特教班在校生 96800 人，比 2017 年增長 14.7 個百分點；占初中階段特殊教育在讀人數的百分之五十五，比 2017 年下降 2.8%。高中特殊教育在讀人數為 10500 人，比 2017 年增加 446 人，增長了 4.4 個百分點。與 2014 年相比，小學階段特殊教育在校生增加了 19.63 萬人，其中，融合教育在讀人數增加了 8.5 萬人；初中特殊教育在讀人數增加了 7.42 萬人，其中，融合教育和普校開設的特教班在校生增加了 3.78 萬人；特殊教育高中階段的在校人數增加了 617 人。圖 3 是中國特殊教育學生 2014-2018 年在校總人數統計。

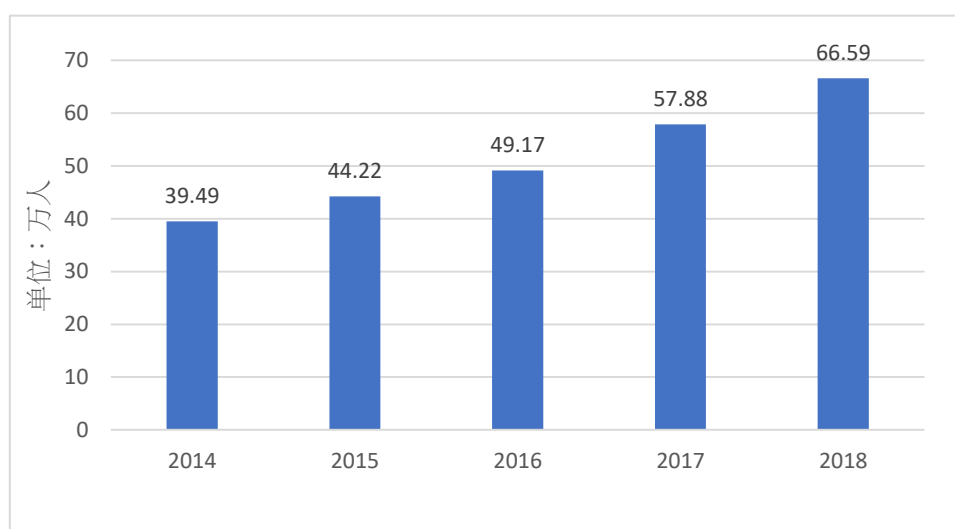


圖 3 2014-2018 全國特殊學校在校總人數



在國家特殊教育提升計畫一期、二期、「十三五」規劃綱要及教育規劃綱要等政策中都有提到：「加強特殊教育教師培訓，提升特殊教育品質」。在此背景下，特殊教育師資的數量以及品質都有了大幅度的提高。在國家教育部統計數據中，全國特殊教育教師人數在逐年增長，截至 2018 年底，全國特殊教育學校教師人數有 58656 人，比 2014 年增加 10531 人，增幅高達 22.9 個百分點。（見圖 4）為了提高特教教師待遇，各地各級政府提高了特殊崗位津貼，個別省份甚至把特殊教育崗位津貼提高到當地事業單位績效工資基準線的百分之三十至百分之五十。黑龍江、貴州規定隨班就讀教師享受特教津貼；陝西規定省、市、縣三級特教專職教研員享受特殊教育崗位津貼；遼寧規定中高職特教學校教師享受特教津貼；浙江、福建、山東、湖北、海南、甘肅將特教教師津貼範圍擴大到退休教師<sup>[26]</sup>。

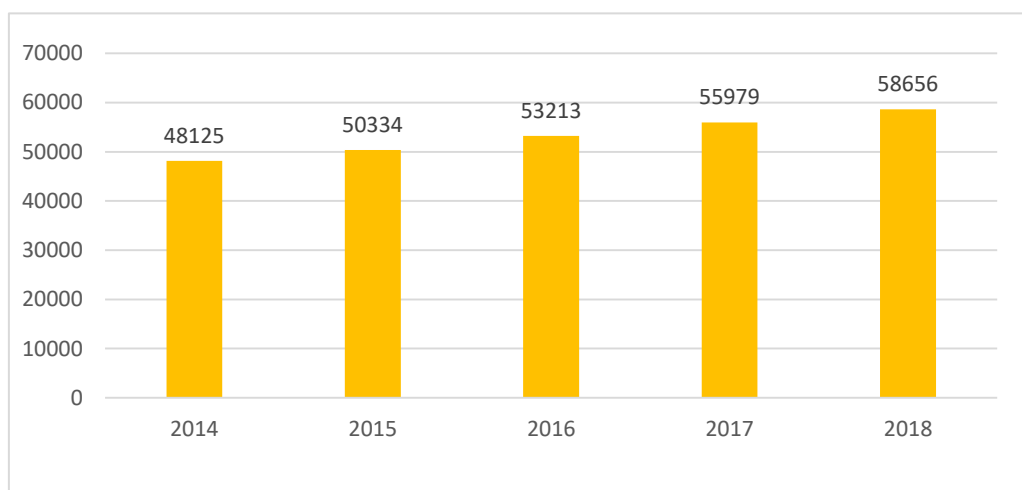


圖 4 2014-2018 全國特殊教育教師總數

從這些數據可以看出，全國都在加大推行特殊教育政策的力度。然而綜合全國教育的狀況來看，特殊教育的發展情況還不算理想。特殊教育的發展呈現出各方面不均衡的局面，例如區域發展不平衡，發達地區發展較快，而經濟較差的地區、偏遠地區以及農村的特殊教育發展都較為緩慢；不同學段的特殊教育發展的不平衡。學前階段的特殊教育起步晚，發展緩慢，特殊幼兒入學率偏低，個別地區特殊幼兒入學率還基本空白；高中階段的特殊教育和職業教育發展較為緩慢。由於缺乏職前培養和職後培訓，中國目前

特教行業的各類專業教師數量不足，這也從側面反映出中國特殊教育教師隊伍急需加強。這也將會是中國特殊教育政策執行中急需解決的問題。為了保障特殊兒童和特殊青少年的教育復健權益，中國還要繼續加強立法，完善法律法規，建立健全的監督機制。加強各級政府依法履職的意識，讓各級政府重視起來，以發達地區的特殊教育帶動偏遠地區特殊教育的發展。落實特殊教育的各項法律法規，為特殊教育體系出謀劃策，為更多的身心障礙者爭取受教育的權利，推動融合教育的發展。

## (二) 湛江市特殊教育政策執行現狀

### 1. 湛江市特殊教育的基本狀況

#### (1) 湛江市特殊教育機構基本情況

根據湛江市身心障礙人聯合會數據統計，「十二五」期間，全市教育系統在市委、市政府的正確帶領和省教育廳的悉心指導下，在各方力量（政府、社會）的大力支持下，緊緊握住教育「創強」這個總抓手，促進全市教育協調、均衡、優質、快速發展。在此背景下，全市共計新建成了特殊教育學校 8 所，幾乎涵蓋了湛江市所有的縣區。實現了縣、鎮兩級特殊教育「從無到有」、各級特殊教育「從有到優」的新跨越。目前湛江市共有九所特殊教育學校，大多數培智類特殊教育學校，招生對象主要為智障生、自閉症以及聾生、盲生等，這些特殊學校除了湛江市特殊教育學校，其他的基本都是從 2014 年開始陸續投入使用。從湛江市教育局官網、湛江市身心障礙人聯合會等官方網站瞭解到湛江市的特殊教育學校基本都只能提供義務教育階段的特殊教育服務，僅有湛江市特殊教育學校有提供學前階段的特殊教育服務，而且各個學校的招生人數會根據自身情況安排，基本實行「一出一進制」，即畢業一個學生空出一個學位，再招一個學生，需要入學的特殊兒童除了考慮其戶籍所在地外，還要對特殊兒童進行評估，以確定他的智力水準和生活能力是否能適應日常的學習生活，程度較重的學生一般會被推薦在家教育或尋求機構進行教育復健。

湛江市身心障礙人聯合會的官方數據顯示，除了專門的特殊教育學校，還將在鄉鎮地區建立融合資源班 67 個，而且超過 4 萬人口的街道中心小學都開設了特殊教育融合資源室。然而調查發現，實際上真正投入使用的很少，能拿出來的大概是湛江市第十七

小的資源中心與湛江市第十六小的資源教室，但學校教師以及普通學生家長對待隨班就讀的學生的態度還有待考究。

## (2)湛江市特殊教育教師結構情況

湛江市市目前從事特殊教育的老師大部分是從普通學校轉崗過來的，還有一部分是來自學前教育專業和其他教育專業的，只有少部分是特殊教育專業的畢業生。從湛江市特殊教育學校的師資比來看，是遠低於全國的師資比的。除了特教老師，湛江市還有一股社會力量在推動特殊教育事業的發展，有嶺南師範學院特殊教育專業的志願者、廣東海洋大學志願者協會、醫生學者等，他們對特殊教育事業的發展提供了很好的協助和支持。總的來說，湛江市的特殊教育師資組成還是不夠理想，而且由於教師們的專業所限，缺少對特殊兒童進行復健教育的知識技能，教師的教學壓力過大，容易造成職業倦怠以及離職現象。

## 2.對特殊兒童教育政策執行情況進行走訪調查

由於在湛江市教育局官網、湛江市身心障礙人聯合會所能獲得的資訊量過少，為了更深入瞭解特殊兒童教育政策的執行情況，我還訪問了湛江市特殊教育學校、湛江市霞山區婦幼保健院、湛江市身心障礙人聯合會、湛江啟航復健教育機構。

下面我將詳細介紹湛江市特殊教育學校，這是一所可以寄宿的特殊學校，但寄宿服務僅提供聾生與盲生。它也是湛江市唯一一所綜合型的特殊教育學校，可以接收的障礙類型較全面，例如智力障礙、聽力障礙、自閉症和視力障礙等各類學生，提供學前、小學、初中、職業高中等階段的特殊教育服務。學校現有教職工 106 人，專任教師 100 人，學歷範圍主要涵蓋大專到研究生，分別有 2 名在職研究生、53 名本科學歷、44 名大專學歷，其中包括有中學高級教師職稱的 10 人；中學教師中級職稱的 17 人以及小學高級教師職稱的 33 人，學校教師曾多次被評為全國優秀教師以及省級、市級先進教師。學校目前有 37 個教學班，學生人數有 520 人，師生比為 1：5.2。學校義務教育階段費用全免，辦學經費主要來源於湛江市教育局和湛江市身心障礙人聯合會。學校目前建有聽力語言復健中心、低視力復健部、視障教育資源中心，還成立了特校藝術團。該校形成“復健教育、職業培訓、文化傳承、精品展示和特教科研”協調推進的辦學模式，在師資

隊伍建設、特教科研改革、辦學特色水準和特殊藝術競賽、殘運會、高考等方面也取得了不錯的成績<sup>[38]</sup>。

因為湛江市目前擁有的特殊教育學校僅提供義務教育階段的服務，學前階段的教育只能借助復健機構實現。因此，大多數的機構都是以招收 0-6 歲學前階段的學生為主，課程主要為語言訓練、感覺統合訓練等，如湛江市霞山區婦幼保健院，院內沒有特殊教育師資，有心理醫師 1 人，普通護理師 5 人，普通幼稚教育師資 1 人，可以服務 70 名學齡前特殊兒童，目前服務的 0—6 歲特殊兒童大概有 57 人。這裡有一對一的課程以及團體課，一節課收費標準在 80-100，院內設有感覺統合訓練室、個別訓練室和團體訓練室（圖 5、圖 6）。湛江市啟航復健教育機構現有專職老師 17 人，沒有特殊教育專業背景，但都會參加職前培訓，通過審核取得特教上崗資格證方可入職。機構目前正在服務著 50 名左右的學生，學生年齡在 1-7 歲，收費一個月 1800 元起，一對一課程越多收費就越高。此類型的機構收費比較高，而且都不是全托型，對家長時間的要求比較高。



圖 5 婦幼感覺統合訓練室

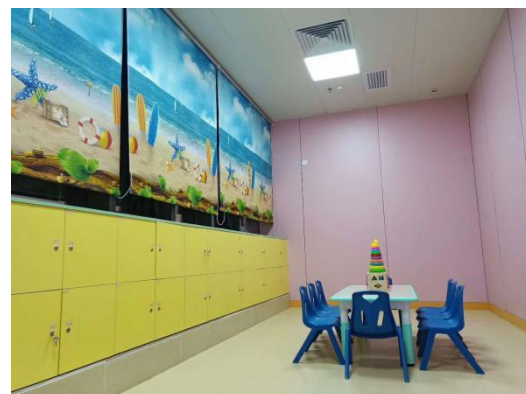


圖 6 婦幼個別訓練室

在走訪過程中，除了對湛江市特殊教育學校和機構的情況進行瞭解，我還對個別特殊兒童的家長進行了訪談。表 2 是我訪談的簡要資訊。在訪談的過程中，家長們反映的問題主要有以下五方面：

### (1)入學難

普遍家長反映特殊兒童的入學很難，大部分學生被拒絕的理由都是學位不足以及學生個人能力不足。如訪談對象 1 號，她的孩子 17 歲才入讀湛江市特殊教育學校的一年級，她女兒在很小的時候就被確診為智力障礙，尋求入學的過程猶為坎坷，剛開始是特殊教育學校的數量少，無法實現就近入學，再者就是普通學校拒收，導致他女兒年齡到了 17 才進入小學一年級就讀。訪談對象 7 號，他家的孩子目前正在湛江市霞山區婦幼保健院心理行為科做語言復健訓練，沒有在幼稚園就學，目前正在等待湛江市特殊教育學校的學位。還有訪談對象 2 號，她家孩子的情況相對較好，剛開始在普通小學就學，後來因為學校設備以及師資不足，被轉學到特殊教育學校，雖然目前在特殊學校就讀，但其母親表示孩子能力良好，希望能到普通學校隨班就讀。

### (2)復健費用高，政府補助少

在湛江市啟航復健機構走訪過程中，瞭解到大多數家長對於 0-6 歲這個關鍵期的復健效果是比較認可的，但大家表示復健費用太高，家庭負擔較重，政府的補助比較少，而且政府補助對象基本是持證對象，如果孩子沒有領證就沒有接受補助的資格，因此大部分家長都是自費來做復健的。在湛江市啟航復健機構的復建費用一節課在 80-100，十節課下來就要 1000 左右，這對於湛江市的消費水準還是相對較高的。

### (3)復健機構分佈不均勻

訪談對象 6 號表示，她家在雷州，但是家附近基本沒有復健教育機構，她只能每個星期帶著孩子從雷州過來上課，上完之後又匆匆趕回雷州，雖然湛江市霞山區婦幼保健院作為殘聯的定點醫院，基本都能得到補貼，但來回奔波還是略微吃力。所幸的是，孩子的復健是有效果的，這才給了她堅持下去的理由。根據已有資訊顯示，湛江市的復健機構真的是少之又少，比較知名的主要有湛江市身心障礙人聯合會、湛江市啟航復健機構和湛江市霞山區婦幼保健院，這些機構裏的資源比較充足，復健效果較為明顯。

### (4)社會的關注度以及接納度不足

隨著《特殊教育提升計畫》二期的推出，融合教育再一次走進大眾的眼裏，特殊兒童也再度進入社會大眾的眼中，但大眾對他們的關注熱度基本都是一陣，而且偏遠農村

地區對他們的關注是遠遠不足的。訪談對象 4 號表示，在她們農村對特殊兒童還是很封建的，認為孩子的障礙是家族做了不好的事情所致，對孩子惡語相對。還有訪談對象 2 號反映，她孩子在普通學校就讀的時候，老師和普通家長的話語雖然聽起來沒有惡意，但話裏話外都充滿對她孩子的排斥，老師嫌棄孩子拖累班級進度，家長害怕孩子對自己的孩子造成傷害。其實特殊孩子是很善良的，在特殊學校實習的時候，我們發現，只要在孩子完成任務的時候比一個大拇指，他們就會感到很高興，而且他們也很樂意幫助別人。

#### (5)專業人員不足

在對機構進行走訪的過程中，我們不難發現教師和復健人員基本都不是由專業人員組成。大多數的老師和復健師都是從別的專業轉過來，然後在幫助孩子做復健的過程中一邊做一邊學習。還有一些機構是因為負責人的孩子就是障礙生，為了孩子而成立的機構，用自己對孩子做復健的經驗幫助其他孩子。湛江市啟航復健機構的負責人孩子就是一名自閉症患者。

總之，儘管中國的特殊兒童政策對特殊兒童的教育復健有一定的保障作用，但湛江市的特殊兒童政策在執行過程中還是遇到了很多問題，接下來的章節我們將對政策執行中主要的問題以及成因展開分析。

表 2 訪談資訊

訪談時間	訪談形式	訪談對象	訪談地點	訪談對象代號
2018.03.21	微信個別訪談	智能障礙女生（17歲） 母親	無	1
		自閉症男童（12歲）母 親		2
2019.04.26	個別訪談	自閉症女童（5歲） 母親	湛江市 啟航復健機構	3
		自閉症女童（5歲半） 母親		4
2019.07.18	個別訪談	自閉症男童（2歲半） 父母	湛江市霞山區 婦幼保健院	5
		智能障礙女生（7歲） 母親		6
		智能障礙男童（5歲） 爺爺		7

## 六、湛江市特殊兒童教育政策執行中的問題及產生原因

### （一）湛江市特殊兒童教育政策執行中的問題

#### 1. 特殊教育資源分佈不均衡

根據走訪情況以及從湛江市身心障礙人聯合會、湛江市教育局等機構收集到的數據，截止 2018 年底，湛江市特殊教育機構僅有 10 所，這樣的數量還是相對較少的，而且大多數的教育機構都集中在湛江市市區，在縣級地方如吳川、雷州等地除了近幾年新起的特殊教育學校就很少再有特殊兒童教育復健機構了，而且大部分的特殊學校都不提供學前階段的教育。還有上述政策所提到的隨班就讀、融合教育，雖然在湛江市身心障礙人聯合會的官網的資料顯示在鄉鎮（街道）建立隨班就讀資源班 67 個，人口超過 4 萬的街道中心小學都開設了特殊教育融合資源室，但在實際中執行度很低，稍發達的區域都很少享受到融合教育的權利，更別提縣級地方以及農村地區了。

#### 2. 師資力量薄弱

湛江市從事特殊兒童教育的專職教師，極少部分是特殊教育專業的畢業生，大部分

是從普通的學校和復健教育機構轉崗來的，還有一部分是幼兒師範教育專業或其他教育專業的畢業生，並沒有接受過系統的特殊兒童教育相關培訓。雖然大部分的教師都能夠給予特殊兒童足夠的耐心和責任心，但由於專業度的問題，老師們往往是心有餘而力不足。儘管這幾年在特殊教育教師培養這一塊下了很大的苦心，也特殊教育專業擴大了招生計畫，但由於湛江市的教師薪資水準略低，大部分畢業生都會往珠三角地區跑，鮮少有人樂意留在湛江市的特殊學校任教。

### 3.現有的政策保障力度不足

湛江市現有政策大多數是以國家頒佈的政策為指導，結合地方特色頒佈的特殊兒童教育政策還很少，現有政策對特殊兒童未起到充足的保障作用。雖然這幾年在特殊兒童教育復健這一塊投入了很多，但國家的補貼的對象數量對政策目標群體家長的數量來說還是遠遠不足的，根據湛江市身心障礙人聯合會 2020 年 02 月 13 日公示的湛江市身心障礙兒童定點機構補貼名單，裏面的補貼對象僅有 60 位。而且國家補貼針對的對象大多數數以持證人群為主，湛江市目前持有身心障礙人證的身心障礙人共有 12.68 萬人，占全市身心障礙人總數的 25.8%，遠遠不足一半，這其中持證的且在特殊教育階段的兒童又能有多少。這樣一來，特殊兒童教育政策就很難給予特殊兒童充分的保障了。

### 4.學前階段的特殊教育發展相對緩慢

從湛江市目前建有的 9 所特殊教育學校的招生情況來看，湛江市針對學前階段的特殊教育提供的資源是遠遠不足的，大多數的學前特殊幼兒只能靠復健教育機構來實現學前階段的復健教育。根據心理學上的關鍵期理論，特殊兒童在 0-6 歲的復健教育是尤為重要的，特別是對程度較輕的特殊幼兒而言，這個時期的幼兒做復健得到的效果是很顯著的，對他未來的學習、生活都能產生很大的影響。但就目前湛江市的融合程度來看，幼兒想要進入普通幼稚園學習還是很難的，大多數的幼兒都會被幼稚園拒收。總而言之，學前特殊教育想要得到發展還是要依靠政府制定針對學前階段特殊教育的細則。

### 5.特殊兒童教育政策執行的社會支持度不高

儘管現有的特殊教育政策裏都有提及隨班就讀、融合教育等，但在實際的執行過程中都遭遇到了困難。普通學校班級教師、普通學生以及家長的接納態度是實現融合教育



的重要因素之一。但正如前文提到的那位訪談對象 2 號所說，普通學校的老師、家長都對她的孩子持有排斥態度，不願特殊學生在班級裏學習。常此以往，特殊學生的身心都會受到傷害，也接受不到教育。這也從側面反映出社會大眾對特殊兒童還是抱有偏見態度的。

## (二) 湛江市特殊兒童教育政策執行中的問題產生的原因

### 1. 政策不完善，法律體系不健全

問題的產生恰恰就是說明政策存在不完善的地方。近年來，中國頒布了很多提及特殊教育的法律法規，如《中華人民共和國義務教育法》、《身心障礙者保護法》、《身心障礙者教育條例》2017 修訂版，但卻沒有一部專門針對特殊教育的立法。且大多數憲法裏提到特殊教育使用的字眼都較為溫和，缺乏了法律的強制性意味，致使執法部門對特殊教育政策的執行不夠重視。根據大多數的政策，目前中國特殊教育的服務對象的範圍主要是持有身心障礙證的身心障礙兒童，對於還沒有取得身心障礙證的兒童服務不到。

### 2. 社會文化背景，導致融合程度低

根據前文所說，我們可以得知在湛江地區社會大眾對特殊兒童的接納度還是遠遠不夠的。儘管嶺南師範學院特教系的同學經常在各個小學及印象匯廣場等地開展宣導活動，但觸及的範圍還是太小，對於農村等地區的宣導力度不足。在訪談的過程中我們瞭解到大多數的普通學生家長都是不太樂意特殊學生與自己的孩子同班學習，這也導致了一些特殊兒童的家長不願意讓自己的孩子出現在大眾面前。

### 3. 特殊教育體系不完善，特殊教育發展不平衡

湛江市最初的特殊教育主要關注在義務教育階段，學前階段、高中階段以及職高階段的教育是在 2015 年才逐漸開展的，但從湛江市目前擁有的特殊教育復健機構的數量和類型來看，能夠接收學前特殊幼兒和高中特殊教育學生的教育的機構還是很少。根據政策內容，學前階段的特殊教育和隨班就讀應該是特殊教育的發展重點，但因為能夠接收他們的機構少，導致這兩部分的教育在特殊教育的發展裏顯得較為緩慢。

### 4. 政策執行監督機制缺失，責任落實不到位

國家制定了政策，當然就要有政策的執行部門，但是執行部門的執行效果如果沒有

人監督，效率可能會大大降低，這就促使我們政府要健全政策執行的監督機制。湛江市目前還沒有成立相關的監督部門，這就導致很多政策裏的內容沒有人去落實，而特殊兒童的家長很多時候也不知道要去哪里為自己爭取權益保障。

## 七、湛江市特殊兒童教育政策有效執行的對策和建議

### (一) 國家完善法律法規，地方制定符合地情的政策

國家要保障特殊兒童都能享受到公平的教育，就要完善中國現有的特殊兒童教育政策，可以借鑒發達國家以及地區政策的成功之處，如參照美國、臺灣等地區，針對特殊教育專門立法，讓特殊兒童有法可依，有法可用。立法的同時要注意使用詞語的強制性，不應當再出現像《身心障礙人教育條例》裏第一章第四條裏說的「縣級以上人民政府『應當』加強對身心障礙者教育事業的領導，將身心障礙者教育納入教育事業發展規劃，統籌安排實施，合理配置資源，保障身心障礙人教育經費投入，改善辦學條件<sup>[13]</sup>」的「應當」這種字眼，而是要用準確的詞語，如必須等。

同時在立法的過程中，應當把特殊兒童教育領域的各相關項細分，詳細到特殊兒童的安置方式、資源分配、課程設置等小細目上。特別是對學前階段的特殊教育更應該做出明確的規定。

在國家各項法律政策的指導之下，地方應該結合地方情況，對國家政策正確解讀後制定符合在當地實施的特殊教育政策，切實保障當地特殊兒童的權益。同時要健全政策執行監督機制，向社會公開信息，讓特殊兒童的家長在權益受到侵害時，明確知道該去哪裡申訴。

### (二) 有效整合資源，均衡資源佈局

健全特殊教育體系，合理佈局學前階段到高中階段的特殊教育，推動各縣市成立特殊教育復健機構，推進融合教育發展。把各縣市之間的資源進行整合，再進行合理分配。以湛江市特殊教育指導中心為中心，帶動各級縣市成立縣級特殊教育指導中心，定期對各縣市特殊教育的實施情況進行評估。推動全市範圍特殊教育的發展。

### (三) 加大特殊教育資金投入，讓更多的特殊人群享受服務

任何活動的開展都需要資金的支持，特殊教育的發展也不例外，足夠的資金有利於

推動特殊教育的順利開展。財政部門要加大特殊教育的投入，增加學前特殊幼兒復健的補助資金，讓特殊教育贏在起跑線上。同時還要增加特殊兒童教育機構基礎設施建設的資金投入，為特殊兒童提供專業的活動場所，打造良好的復健環境。除此之外，在特殊教育教師的津貼補助這一塊也要加大投入，留住每一位能幫助特殊兒童的教師，提高教師的工作積極性。

#### (四) 加大宣傳力度，讓更多的特殊兒童融入社會

開展特殊教育絕不僅僅是特殊兒童及其家庭的事情，它還需要社會大眾的配合才能完美地開展。從上述章節的陳述中，我們不難發現湛江市的大眾對特殊兒童的關注度和接納度都是不夠的，這也恰恰說明湛江市特殊教育的相關部門對特殊教育的宣傳力度不夠大，沒有讓社會大眾正確認識特殊兒童並給予接納的態度。相關政府應該積極開展特殊兒童宣導活動，讓更多的人認識他們，瞭解並幫助他們。

#### (五) 豐富特殊兒童教育的形式，促進融合教育發展

在教育形式上，我們可以以特殊學校為主，結合普通學校特教班、普通學校融合資源班、巡迴輔導、送教上門等多種方式開展特殊教育，讓特殊孩子不只是捆綁在特殊學校，而是觸及教育的各種形式，有利於特殊兒童融入社會，打開社交受限的局面，推動融合教育的全面發展。

#### (六) 加強師資培訓，提高教師待遇

加強師資培訓，建立師資培訓機制，讓每一位教師在特殊教育事業上變得更加專業。雖然大多數的在職教師已經沒有機會再重頭選擇自己的專業，但是她們可以在學校的組織下參加特殊教育教師技能培訓，讓自己對特殊教育專業有更深入的理解，從而幫助提高自己的教學能力。同時我們提倡擴大特殊教育專業的招生計畫，也可整合專業資源，在教育專業開設特殊教育的課程，讓每一位教育者瞭解特殊教育的知識。再者我們可以從源頭入手，提高特殊教育教師的待遇，留住更多特殊教育專業的畢業生。

## 參、研究結論與展望

### 一、研究結論

#### (一) 湛江市特殊兒童教育政策執行現狀仍有很大的改善空間

根據湛江市教育局以及湛江市身心障礙人聯合會收集到的數據以及走訪機構瞭解到的情況，我們可以看出，湛江市目前在特殊兒童政策執行投入的力度還不夠，執行效果不明顯。因資源分佈不均、師資力量不足等，湛江市的特殊兒童還不能夠充分享受特殊兒童應有的權益，不能得到及時、有效的復健。

#### (二) 湛江市特殊兒童教育政策的有效執行缺乏支持力度

從上述章節中，我們可以得知，儘管國家已經頒布了很多政策來支持特殊教育的發展，但在實際執行中還是遇到了不少問題。例如特殊教育資源地區分佈不均衡、特教師資力量薄弱、現有的政策保障力度不足、學前階段的特殊教育發展相對緩慢和特殊兒童教育政策執行的社會支持度不高等。總而言之，支持特殊兒童政策有效執行的硬體條件和軟體條件都不足。

### 二、研究展望

#### (一) 擴大數據的收集來源

因為研究時間、研究經費以及本人的能力不足等問題，數據主要來源於國家教育局、湛江市教育局、湛江市身心障礙人聯合會以及實地訪談，而實地訪談的機構集中在湛江市區，沒有深入到各縣市實地研究，數據收集範圍相對狹窄，整體地區的代表性不足。將來如果有機會，希望可以深入到各縣市進行深入的探討，為湛江市特殊兒童政策的有效執行提供更全面的數據參考。

#### (二) 提出的對策的可行性還需驗證

本研究對湛江市特殊兒童政策有效執行的建議是在對湛江市特殊兒童復健教育政策開展實地調研和分析的基礎上，依特殊教育相關理論研究成果提出的，大多數的對策建議還只是停留在比較宏觀的理論層面，能否在湛江市的具體實踐中實施還有待進一步的考究。

## 參考文獻

- [1] 王琳玲.學前特殊兒童復健教育的政策保障及其實現策略[D].重慶:重慶大學公共管理學院, 2014.
- [2] 李強.社會支持與個體心理健康[J].天津社會科學, 1998 (1): 66-69.
- [3] 程虹娟, 張春和, 龔永輝.大學生社會支持的研究綜述[J].成都理工大學學報, 2004, 12 (1): 88-91.
- [4] 彭志越.群體中社會支持研究的文獻綜述[DB/OL].東南大學高教所, 2012.
- [5] 紀夢楠.大學生社會支持研究現狀[J].精神醫學雜誌, 2008 (6): 477-479.
- [6] 婁成武, 魏淑豔.西方國家政策轉移理論研究綜述[J].國家行政學院學報, 2006(5): 83-86.
- [7] 郭春寧.特殊教育應是國家基本公共教育服務優先保障的領域[J].中國特殊教育, 2011, (5): 18-23.
- [8] 王新明.加快社會組織建設推進特殊教育事業持續發展[J].中國特殊教育, 2013, (7): 17-19.
- [9] 鄭曉丹, 朱德楓, 劉倩巧.廣東省特殊兒童教育權益保障的困境與對策[J].法制與社會, 2017: 226-227.
- [10] 中央人民政府政務院關於改革學制的決定[J].人民教育, 1951(11): 53-54.
- [11] 彭霞光.中國特色特殊教育發展模式初步形成[EB/OL].中國教育新聞網-中國教育報, 2019.
- [12] 56 全國人民代表大會.中華人民共和國義務教育法[EB/OL].人民教育, 1986, (05): 2-3.
- [13] 國務院辦公廳.身心障礙人教育條例  
[EB/OL].[http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-02/23/content\\_5170264.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-02/23/content_5170264.htm), 2017-02-23.
- [14] 40 教育部等八部門.關於進一步加快特殊教育事業發展的意見[EB/OL].中國身心

障礙人，2009，(06):24-25.

- [15] 54 國務院.身心障礙人教育條例[EB/OL].人民日報，2017-03-28(015).
- [16] 湛江市教育局等八個部門.關於印發《湛江市特殊教育提升計畫（2014-2016 年）重點任務分工落實方案》的通知[EB/OL].<http://www.zhjedu.cn/>.2015.07.14.
- [17] 教育部等七部門.關於印發《第二期特殊教育提升計畫(2017—2020 年)》的通知[EB/OL].<http://www.moe.gov.cn/>.2019.12.11.
- [18] 中國身心障礙人聯合會.中國身心障礙人事業發展統計公報 [EB/OL].  
<http://www.cdcpf.org.cn/sjzx/sjcx/ndsjs/>，2015-03-25.
- [19] 中國身心障礙人聯合會.2014 年中國身心障礙人事業發展統計公報 [EB/OL].  
<http://www.cdcpf.org.cn/sjzx/sjcx/ndsjs/>，2015-03-25.
- [20] 中國身心障礙人聯合會.2009 年 -2013 年年度數據 [EB/OL].  
<http://www.cdcpf.org.cn/sjzx/sjcx/ndsjs/>，2015-03-25.
- [21] 中國身心障礙人聯合會.2014 年中國身心障礙人事業發展統計公報 [EB/OL].  
<http://www.cdcpf.org.cn/sjzx/sjcx/ndsjs/>，2015-03-25.
- [22] 教育部.教育統計數據[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs\\_left/s182/](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs_left/s182/)，2015-09-11.
- [23] 教育部.教育統計數據[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs\\_left/s182/](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs_left/s182/)，2015-09-11.
- [24] 教育部.教育統計數據[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs\\_left/s182/](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs_left/s182/)，2015-09-11.
- [25] 特殊教育專題評估組.《國家中長期教育改革和發展規劃綱要》中期評估特殊教育專題評估報告(摘要)[J].現代特殊教育，2015，(23) :5-7.
- [26] 教育部.特殊教育評估報告 [EB/OL]. 特殊教育網，<http://www.spe-edu.net/Html/tjnews/201512/43161.html>.2015-12-01.
- [27] 張茂聰，王寧.改革開放四十年來中國特殊教育政策演進與邏輯[J].中國特殊教育，2019，(3) :225.

- [28] Maag , Kauffman , Simpson. The Amalgamation of Special Education? On Practices and Policies that may Render it Unrecognizable[J]. Exceptionality , 2019 , 27(3).
- [29] 王琳玲，張合霓，陸園美.學齡前身心障礙兒童復健教育的公共政策保障[J].重慶行政(公共論壇)， 2010， 5: 100-102.
- [30] 漆國生，譚鈺怡.廣州市特殊教育政策實施的困境及對策[N].廣州廣播電視大學學報， 2015(1).
- [31] 教育部.教育統計數據 [EB/OL].[http : //www.moe.gov.cn/s78/A03/moe560/jytjsj/](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe560/jytjsj/) ， 2019.10.11.
- [32] 蘭嵐，蘭繼軍，吳永怡.臺灣地區特殊教育及對大陸特殊教育發展的啟示[J].中國特殊教育， 2008， 12:18-22， 27.
- [33] 付開菊.中國特殊兒童教育的社會政策研究[D].遼寧：東北財經大學社會學， 2016.
- [34] 黃淑芳.廣州市特殊兒童教育政策執行中的問題及對策研究[D].廣東：華南理工大學公共管理， 2016.
- [35] 黃建輝.公平與卓越的追求：美國特殊教育發展與變革研究[D].福建：福建師範大學教育史， 2015.
- [36] 陸雄文·管理學大辭典：上海辭書出版社[EB/OL].2013.
- [37] 湛江市身心障礙人聯合會官網 . 機構介紹 [EB/OL].<http://www.gdzjcl.org.cn/>.2019.09.15.
- [38] 百度百科.“湛江市特殊教育學校”詞條 [EB/OL].<https://baike.baidu.com/item/>.2019.10.27.

## 附錄

### 湛江市特殊兒童教育政策之訪談大綱

您好！我是嶺南師範學院特殊教育專業的大四畢業生，現在正在進行一項關於湛江市特殊兒童教育政策執行情況的調查研究，需要耽誤您 10 分鐘的寶貴時間完成訪談。本次訪談採取問答形式進行，訪談內容僅用於科研專案及決策參考，不會對您和您的孩子產生任何不良影響，您的真實看法有助於我們研究的科學性，也有助於保障特殊兒童的基本權益。衷心感謝您的支持！如果沒有疑問，我們就開始吧！

受訪者：                      日期：

1. 您的孩子屬於哪種障礙類別？
2. 您從何時開始為孩子進行復健治療？治療了多久？
3. 現在還有繼續嗎？如果沒有了是因為什麼停止了孩子的復健治療？
4. 您每月在孩子的治療身上花費多少？
5. 您的孩子有接受政府的補貼嗎？如果有，是多少？
6. 您的孩子現在在哪里就讀？
7. 入學過程中有遇到什麼困難嗎？
8. 您對特殊兒童的教育政策瞭解嗎，有什麼看法嗎？
9. 您對本研究有無相關內容補充或者您希望政府在特殊兒童教育政策方面提供哪些幫助？



## 致謝

大學四年，匆匆而過。在論文即將結束之際，我要在此感謝一些人。首先，我要感謝我的論文指導老師杞昭安教授，是他一直在背後支撐著我完成論文，如果沒有他，我的論文可能會「難產而亡」，感謝他不厭其煩地指導我，給出修改意見。

其次，我要感謝大學所有教過我以及給予過我幫助的老師，感謝他們的諄諄教誨，使我能擁有一定的知識去完成論文的撰寫，也感謝他們讓我的大學課堂變得十分精彩。

然後我還要感謝我的舍友和同學，大學四年能和我相親相愛，在我需要的時候施以援手，感謝大學讓我遇見他們，這是緣分。當然，我還要感謝協助我完成論文數據收集的訪談對象們，特別是湛江市霞山區婦幼保健院的李醫師、湛江市啟航復健機構的吳老師以及湛江市身心障礙人聯合會的莫老師，謝謝他們在忙碌中抽出時間給我提供資訊，謝謝他們曾經給過我的幫助。

最後，我要感謝在百忙之中抽空完成答辯的所有老師，辛苦您們了，感謝您們在論文答辯中給出的寶貴意見，使我的論文更上一層樓。衷心感謝出現在我生命中的每一位。

# 隨機教學對中度智力障礙兒童自發性口語溝通行為之成效 研究

鄭曉穎

指導教師 杞昭安教授

嶺南師範學院教育科學學院

## 摘要

本研究旨在探討隨機教學對中度智力障礙兒童自發性口語溝通行為的成效。研究採用單一被試 A-B-A 撤回實驗設計，在特殊教育學校的自然情境下，選取一名 15 歲的低口語表達能力的中度智力障礙為研究物件，進行為期 42 天的介入。研究者通過在各種精心設計的自然情境中教導個案功能性的口語溝通內容，培養其自發性口語溝通能力。研究資料以目視分析的方法加以分析，輔以其他觀察資料及社會效度分析，以瞭解隨機教學對自發性口語溝通行為的影響。結果得出，隨機教學能促進中度智力障礙兒童的自發性口語溝通行為，具有良好的社會效度。

**關鍵字：**隨機教學、中度智力障礙兒童、自發性口語溝通行為、自然情境

# **Study on the effect of Incidental Teaching on the spontaneous oral communication behavior of children with moderate intelligence disorders**

Zheng Xiaoying

School of Educational Science ,Lingnan Normal University , Zhanjiang, 524048 China

## **Abstract**

The purpose of this study was to explore the effect of Incidental Teaching on the spontaneous oral communication behavior of children with moderate intelligence disorders. Using a single A-B-A withdrawal experiment design, a 16-year-old with moderate intelligence disorder with low oral expression ability was selected for a 42-day intervention in the natural context of special education schools. The researchers developed their spontaneous oral communication skills by teaching the functional oral communication content of individuals in a variety of well-designed natural situations. The research data were analyzed by visual analysis, supplemented by other observational data and social validity analysis, to understand the impact of immediate teaching on spontaneous oral communication behavior. The results showed that Incidental Teaching could promote the spontaneous oral communication behavior of children with moderate intelligence disorder, and had good social validity.

**Keywords:** Incidental Teaching, Children with moderate intelligence disorders, Spontaneous oral communication behavior, Natural situation

## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

#### (一) 研究背景

溝通是人際交往的重要技能，根據日常生活的不同需求，可以用口語、書面語、臉部表情、手勢語、動作、眼神等多種形式來表達自身的需求、想法與感受，進而建立良好的人際關係。對大多數的身心障礙兒童而言，倘若他們能運用溝通技能去表達自己的想法或回應他人，可在一定程度上增加他們的社會參與度。

但是，對於患有智力發育障礙的兒童來說，由於其認知和表達能力的缺陷，使得他們在各方面的語言能力發展都有明顯遲緩的現象，特別是在發展口語的溝通以及表達能力的發展方面更是困難。口語溝通能力的缺乏將會對智力障礙兒童造成許多負面影響。中度智力障礙兒童因口語和溝通能力的缺乏，無法透過言語正常地與他人溝通和表達自我需求，經常造成溝通上的誤解和障礙，並進而影響其生活及認知學習、社會互動和人際關係等的發展<sup>[1]</sup>。

為提高智力障礙兒童的溝通能力，增加其社會參與度，許多研究已嘗試運用自然情境教學法、圖片溝通系統等不同的教學法去訓練智力障礙兒童的溝通能力。目前已有一些研究將自然情境教學法運用在身心障礙兒童的溝通教學上，他們將隨機教學等策略融入自然情境教學法，在提升障礙兒童的語言表達與溝通能力上，已取得了較好的成效<sup>[2]</sup>。自然情境教學法包括四大策略，分別為：示範、提示——示範、時間延宕和隨機教學。其中，可根據個體的能力特性及環境需求的評估而單獨運用其中的某一個教學策略，或結合運用這些教學策略，這就需要教學者能夠敏銳地察覺到自然情境中的教學契機，並靈活地運用教學法以達到最佳的教學效果<sup>[3]</sup>。

本研究根據自然情境教學法的條件選取了研究物件，經過觀察及評估發現，自然情境教學法中隨機教學法的單獨運用更適合個案。而作為自然情境教學法策略之一的隨機教學法，應當也具有自然情境教學法的功能。

## (二) 研究動機

隨機教學法在單獨運用到智力障礙兒童身上能否起到增加自發性口語溝通行為的作用是本研究的動機之一。其次，特殊兒童的異質性大，每個兒童都有個體差異性，自然情境中的隨機教學法對於本研究的研究物件是否有效，它能否提高本研究中的研究物件的自發性口語溝通行為，是本研究的研究動機之二。

基於上述研究背景與動機，本研究將通過平時的觀察、對個案家長和教師的訪談及對溝通行為模式和功能進行評估來瞭解中度智力障礙兒童的溝通需求及內容，再運用隨機教學法進行口語溝通訓練，探討隨機教學法對中度智力障礙兒童自發性口語溝通行為的影響。

## 二、研究目的與研究問題

### (一) 研究目的

1. 探討隨機教學對中度智力障礙兒童自發性口語溝通行為的立即成效。
2. 探討隨機教學對中度智力障礙兒童自發性口語溝通行為的維持成效。

### (二) 研究問題

1. 隨機教學對中度智力障礙兒童自發性口語溝通行為的立即成效為何？
2. 隨機教學對中度智力障礙兒童自發性口語溝通行為的維持成效為何？

## 三、名詞解釋

### (一) 中度智力障礙兒童

依據世界衛生組織(WTO)和美國智慧遲緩協會(AAMD)對智力殘疾的分類標準，中度智力障礙兒童是指智力商數(IQ)在 35-50 或 40-55 之間，並伴有適應行為障礙，在閱讀和計算能力方面較困難，但能簡單與人進行交往的兒童。

### (二) 隨機教學法

隨機教學是自然情境教學的一種重要的教學模式，指在非結構化的情境中互動時(如：遊戲)，成人有系統的將溝通所必備的技巧傳承給兒童的方法。它的主要特徵有：強調教學技巧及策略的運用，主張促進學生自發性學習和類化學習的興趣及行為，要求在「自然的教學環境」中進行教學，強調教學內容的功能性<sup>[4]</sup>。隨機教學主要是利用自

然發生的情境及兒童感興趣的事物來促進語言的學習。教師或主要照顧者在孩子感興趣的情況下，對孩子進行一對一的語言互動教學以提升孩子的技巧，提供兒童語言學習的機會。隨機教學是為了增進兒童的學習動機，學習適當的互動和學習將溝通技能應用於自然的環境中。

### (三) 自發性口語溝通行為

自發性口語溝通行為指兒童主動用口語表達需求或是自己開始與他人口語溝通互動的行為而不需要他人口語、手勢或動作的提示或協助。本研究的自發性口語溝通行為包括研究物件表現的「我要」、「請幫助我」與「看我」三項口語溝通目標行為。

## 貳、文獻探討

### 一、中度智力障礙兒童的溝通特質

#### (一) 口語溝通不足

口語溝通行為是指用語言與他人進行語言的溝通互動或是表達需求的行為。許多溝通方面的研究發現，由於認知及理解能力受限，智力障礙兒童口語能力很弱，很難主動發起口語溝通。而很多中度智力障礙及發展障礙兒童在進行口語溝通時經常依賴溝通者的提示，自發性口語溝通的缺乏是他們在溝通上面的特質。

#### (二) 異常的溝通行為

多數的中度智力障礙學生呈現少許的口語，有時會出現破壞、攻擊、尖叫、自我刺激、自傷等異常行為去達到溝通的目的。中度智力障礙兒童往往會通過異常行為來表達其需求，比如需要玩具、食物、活動、物品，或身體難受、病痛等，他們往往會以自傷、哭鬧及破壞等行為去表達自己的需求。

其次，引起社會性注意是異常行為的另一功能。中度智力障礙兒童在偶然的情況下使用異常行為（如拍頭）而得到了他人的注意和關注時，這些異常行為就會得到增強及維持。這些異常行為對中度智力障礙兒童無疑是獲得關注等的最佳方式<sup>[4]</sup>。

但是這些異常溝通行為不僅會會給自己及身邊帶來傷害，還會對其口語溝通能力的發展造成阻礙。

除上述的口語溝通行為缺乏外，他們的訓練和學習的遷移也很困難，除了認知能力的限制，訓練內容和方式、單一的溝通訓練環境也是造成中度智力障礙兒童類化溝通不足的原因。因此，功能性的教學內容及自然的教學環境尤為重要。

## 二、中度智力障礙兒童的有效溝通要素

### (一) 溝通訓練的自然情境

傳統的溝通訓練通常會在隔離的情境下開展教學，而這種隔離式、片斷式的教學容易忽視學習者溝通動機的培養。1992年，美國「重度障礙者溝通需求聯合委員會」(National Joint Committee For the Communicative Needs of Persons with Severe Disabilities)提出，有效的溝通訓練需要完全地運用自然的溝通互動情境<sup>[2]</sup>。在這種自然的情境互動中，教師和家長對智力障礙兒童應做到減少指導式的溝通、增加回應式的溝通。

### (二) 環境的安排

溝通訓練中，僅強調自然情境是不夠的，還需要注重環境的安排，這樣可以使更多溝通互動的機會產生。用來發起溝通的一些非口語式的線索和兒童「感興趣的材料」是環境安排中的重要因素，它們能夠讓中度智力障礙兒童有自然的機會使用擴大溝通系統去溝通，同時，能提醒教學者注意並回應學習者的主動溝通<sup>[5]</sup>。

### (三) 重視異常行為功能，制定功能性溝通內容

溝通能力的缺乏導致中度智力障礙兒童在學習及生活適應上面存在著較大困難，而這也易引各種異常溝通行為。在處理兒童出現的異常行為時，首先要通過對異常行為進行功能性分析，找出其功能並將對異常行為的處理納入到溝通訓練中<sup>[6]</sup>。其次，還需對所需要的溝通內容進行評量。

## 三、隨機教學法

### (一) 隨機教學的內涵及要素

隨機教學法是自然情境教學法的主要教學模式之一，自然情境教學法指在真實的環境中運用實際的對話方式，採用時間分散的訓練歷程，以兒童的興趣為主軸來進行語言的訓練<sup>[7]</sup>。在自然情境教學中，隨機教學法廣受採用。隨機教學法的互動是以兒童主導為話題，由兒童的主動行為開始，當兒童主動參與教學主題的互動時，教學者需要提供

有效的專注、讚美和教學行動。隨機教學法需要考慮幾個要素：兒童的主動參與、反應表現的增強、在自然情境中教學。

## (二) 隨機教學的使用步驟

在操作上，首先需要安排環境，這個環境能夠誘發兒童主動尋求幫助。例如：在架子上放孩子喜歡的玩具卡車，兒童能看到卻拿不到；當兒童以口頭語言向成人求助時，成人就以適當的語言線索對兒童做出回應。

包含九個實施步驟，分別為：

- 1.情境：情境中有研究物件感興趣的物品及活動。
- 2.教學者：兒童熟悉的重要他人，能夠給予兒童某些協助或幫助其做決定。
- 3.行動：教學者在等兒童的主動溝通時，可在其身邊忙一些事情。
- 4.開始：當兒童開始主動說話時，教學者需要注視兒童的眼睛，並給予微笑支援並專注話題。
- 5.確認：如果教學者不確定兒童要表達什麼，可詢問他。
- 6.擴展問題：教學者要加強兒童語言的擴展與提升。
- 7.提示：如果兒童無法回答或回答不正確時，教學者要給予兒童提示。
- 8.示範：如果兒童依然無法回答或回答不正確時，教學者就要將答案告知兒童並讓他模仿說。
- 9.給予肯定並增強：當兒童說出正確答案時，教學者要給予及時的回饋，肯定其回答並讓兒童知道他的回答是正確的。接著，再示範一次擴展的句子，給予兒童增強，滿足兒童之前的要求<sup>[5]</sup>。

## (三) 隨機教學法的使用要點

使用隨機教學法時，需要掌握幾個實施上的要點，這就包括：掌握開始的時機、掌握談話的關鍵資訊、掌握結束的時機、掌握語言擴展與精細化的內容、掌握提示的程度。

### 1. 掌握開始的時機

當兒童想要獲得某個物品或滿足自身某種需求時，便是使用隨機教學法的最佳



時機，是主動進行的溝通行為。準則包含下列四點：

- (1)當知道兒童的需求是什麼時；
- (2)成人有時間去聆聽並與兒童互動時；
- (3)談話的主題必須是教學者願意並適合給予兒童的；
- (4)教學者確實知道和兒童互動中要達到的什麼教學目標時。

## 2.掌握結束的時機

教學者在與孩子的互動中要鼓勵他主動進行對話，當教學者失去了耐性，如變成較權威式的追問，或兒童表現煩躁時，則必須馬上停止教學。

## 3.掌握談話的關鍵資訊

教學者要善於從兒童的話語中發現他的需求，掌握兒童說話的資訊，從而確認談話主題。當兒童表現煩躁或想離開時，可能是教學者沒有把握好兒童的需求或談話主題。

## 4.掌握語言擴展與精細化的內容

當兒童出現「我要」或是「請幫我」等句子時，教學者可以根據兒童的說話內容進行反問，一方面可以再次確認兒童的需求或談話的主題，另一方面，則可以幫助兒童去接觸學習一些新的詞彙，教學者再根據兒童的能力給予一些溝通技能的教學與訓練及更精細的語言。

## 5.掌握提示的程度

為幫助兒童正確的回答，教學者可以在對話中給予兒童提示。提示的類型有很多種，如用問題的提示「然後呢？」。教學者必須根據兒童的現有能力及個別化特性使用不同的提示方法。下面就根據教學者的介入程度將提示分為三個階段做說明：

- (1)示範：如果兒童無法說出正確答案時，教學者示範說出正確答案，並讓兒童再說一次。
- (2)部分示範：當兒童想嘗試說出正確答案，卻說不出完整的答案或是沒有信心說出時，教學者應該給兒童部分的提示或示範，幫助兒童說出正確回答。
- (3)暗示：當教學者幾乎確定兒童知道答案並有能力正確回答時，可以用暗示法去幫

助兒童再思考問題並肯定自己的答案<sup>[5]</sup>。

#### 四、隨機教學的相關實證研究

隨機教學法是自然情境教學法中的一項教學策略，而國內外相關研究多是運用一整套自然情境教學法，較少將隨機教學法單獨運用，而隨機教學具有與自然情境教學法相同的特徵，故本研究也多是參考自然情境教學法相關的文獻以瞭解隨機教學法的研究狀況。研究者整理歸納的國內關於自然情境教學法之研究如表 1：

表 1 自然情境教學法之研究

作者	研究物件	研究名稱	研究方法	結果與成效
鄧寶蓮 (2013)	中重度智力障礙學生，11 歲	在自然情境中建立提示系統對增進中重度智力障礙兒童主動溝通行為的成效研究	單一受試法中的撤回試驗設計	1.能夠增加和維持中重度智力障礙兒童口語主動溝通行為的次數。 2.獲得兒童家長和教師的社會效度支持。 3.提高了語言的理解能力、提高了抗挫折能力、增加了溝通互動中的信心等。
白茹 (2015)	中度智力障礙並伴隨癲癇的學生，7 歲	探討在自然情境中建立的提示系統對於中中度智力兒童主動溝通行為的影響	單一被試撤回實驗設計	1.增加中度智力障礙兒童口語溝通行為並具有維持效果。 2.降低中度智力障礙兒童異常行為並具有維持效果。 3.能夠獲得個案任課教師以及家族的社會效度支持。
張惠雯 (2013)	兩名國小中度智能障礙學童	加強式自然情境教學法對增進國小中度智力障礙學童功能性口語溝通的成效	單一受試實驗設計中的跨行為多探試設計	1.具有習得成效。 2.具有維續成效 3.獲得教師及家長的社會效度支持
張英鵬 曾碧玉 (2011)	中度智能障礙的女生，6 歲 7 個月；中度自閉症的男生，5 歲	自然情境教學法在融合情境中對特殊需求幼兒溝通能力之學習成效	單一受試實驗設計中撤回設計	女生的溝通能力有所增加，但主動、被動自發語言占口語表達的比例分配有所差異。 男生的溝通能力有所增加，但在角落、團體情境中每個階段均以被動回應的自發性語言比例居高。

吳沛錚 (2017)	中度多重 障礙學 生，六年 級	探討自然情境教學 對提升國小學生多 種障礙學生溝通能 力的成效	行動研究法	1.自然情境教學對增進多重障礙 學生主動溝通能力具有成效。 2.多重障礙學生在自然情境教學 介入後，面對相似的溝通情境也 能具有溝通能力。 3.能降低多重障礙學生不適當的 溝通行為。
黃志雄 (2002)	3名中度智 能障礙兒 童，7-9歲	自然環境教學對智 力障礙兒童溝通能 力的影響及其相關 研究	單一受試跨 受試多探試	1.提升口語溝通行為及類化溝通 行為的次數。 2.異常行為的溝通次數明顯降 低。
林桂英 (2009)	中度智能 障礙兒 童，七年 級	自然情境教學法對 中度智力障礙學生 口語溝通成效之研 究	單一受試撤 回實驗設計	1.增加並維持口語溝通行為的次 數，並可類化。 2.無法維持類化溝通行為的次 數。

由表 1 整理的相關研究中可以發現，大部分研究的研究物件障礙類別大多為自閉症、智力障礙。在研究方法方面，目前的相關研究多采單一受試實驗設計。從相關研究可以發現，自然情境教學法對於提升障礙兒童的語言與溝通能力，具有相當的成效。隨機教學法作為自然情境教學法中重要的教學模式之一，具有自然情境教學法的主要特徵與作用，由此可知隨機教學法是適合作為提升各類障礙學生語言溝通能力的教學方法。在相關的教學研究中，中國目前僅有《在自然情境中建立提示系統對增進中中度智力障礙兒童主動溝通行為的成效研究》（鄧寶蓮，2013）和《運用自然情境教學促進中度智力障礙兒童溝通行為的個案研究》（白茹，2015）的這兩項研究使用於具口語能力的中度智力障礙學生的溝通教學上，其他大多是運用圖卡或手勢來進行溝通教學。但非口語的溝通形式可能使智力障礙學生在與一般兒童互動時較不自然。目前也較少有單獨使用隨機教學的案例研究。因此本研究運用隨機學法針對低口語能力的中度智力障礙學童進行教學介入，以期增進其功能性口語溝通的表現。

## 參、研究方法

### 一、研究框架

本研究旨在探討隨機教學法對中度智力障礙兒童自發性口語溝通的成效。實驗的引數為隨機教學策略，因變數為中度智力障礙兒童的自發性口語溝通行為。實驗的研究框架如圖 1 所示，並針對研究變數說明如下：

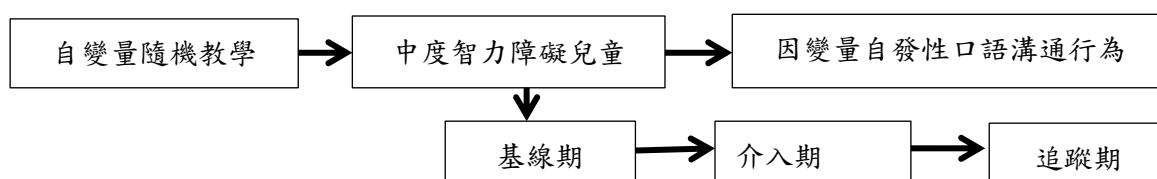


圖 1 研究框架圖

### 二、研究過程

本研究主旨在探討隨機教學對中度智力障礙兒童的溝通行為的成效。以中山市特殊教育學校的 1 名低口語能力的中度智力障礙的學生為研究物件，採用單一被試法中的撤回實驗 A-B-A 設計。

#### (一) 研究設計

##### 1. 實驗設計步驟

本研究採用單一被試法中的撤回實驗 A-B-A 設計，在本研究中，研究設計共分為基線期、介入期以及為追蹤期三個階段，受試者接受基線期、介入期及追蹤期的觀察及處理。溝通目標行為的介入順序以個案家長及教師認為研究物件最需要的行為為優先介入。

##### 2. 實驗相關變數

###### (1) 引數：

引數為隨機教學法。隨機教學法需要在自然情境中，設計一種幫助障礙兒童能夠類化、自然地使用語言的方案。教學中，由兒童的主動行為開始，當兒童主動地參與相關主題的互動時，教學者必須提供有效的專注、教學行動與讚美。訓練的情境可以是正在進行的活動或是日常生活中的例行事件。隨機教學法的主要特點包括

以兒童為中心及在熟悉情境中學習。當研究物件有溝通意圖或先開始溝通互動時，才能進行隨機教學的溝通訓練。此外，教學者也可透過教學刺激的控制和環境的安排對研究物件進行隨機教學，以增加自發性口語溝通行為的次數。在隨機教學的過程中，可依據研究物件的溝通需求及能力，輔助以示範、提示——示範和時間延宕等教學策略。

(2)因變數：

本研究的因變數為研究物件的自發性口語溝通行為。具體行為是在自然情境下能夠說出「請幫我」、「我要」及「看我」這些溝通語言的次數。如當小輝想要喝水但拿不到水時，只能向教師請求幫助。當他用眼神求助時，不予理會，而等他自己用口語說出：請幫我拿水時，教師才把這一個行為當作是自發性口語溝通行為，並給予水。

(3)控制變數：

- A. 教學時間：本研究教學基線期設為 8 個工作日，介入期有 42 個工作日。
- B. 教學地點：選取了個案所熟悉的教室、操場、食堂、廚房。
- C. 教學者：本研究的教學者為研究者本人，作為班級實習教師，有充足的時間對個案進行教學。

(二) 研究步驟

本研究採用隨機教學的策略，介入中度智力障礙兒童的主動溝通訓練，以探究隨機教學介入的成效。本次研究分為準備期、實驗期、資料分析期及完成期。如圖

2 所示

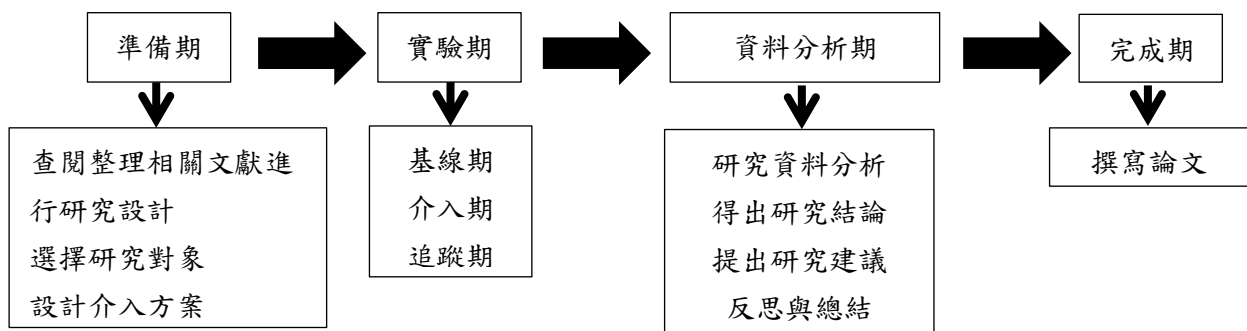


圖 2 研究準備圖

## 1. 準備階段

準備階段分為查閱整理相關文獻、進行研究設計、選擇研究物件、設計介入方案，分述如下。

### (1) 查閱整理相關文獻

研究主題確定後，查閱國內外關於隨機教學策略和中度智力障礙兒童溝通訓練的相關研究資料，閱讀後加以整理，作為本研究的理論基礎，並確定本研究的研究設計和架構。

### (2) 進行研究設計

本研究採用單一受試的撤回實驗設計，本研究的引數是隨機教學法，因變數是個案的自發性口語溝通行為發生的次數，控制變數是教學地點、教學時間，控制變數需保持一致。

### (3) 選擇研究物件

本研究的研究物件選取條件包括：主要障礙類別為中度智力障礙；能聽懂簡單的指令；有簡單的口語表達能力；取得班主任及家長同意者。依前述條件選取研究物件並通過老師的推薦和平時的觀察，選擇了 1 名中度智力障礙的 15 歲兒童為研究物件。研究者在與家長、教師溝通協商並取得同意後，開展了本項研究。

### (4) 設計介入方案

確定研究物件後，通過訪談家長和教師，對個案進行生態評量後，瞭解個案認知能力、常用的溝通方式、溝通水準、興趣等。在此基礎上，在瞭解個案需要建立的功能性語言後，設計介入方案，擬定適合研究物件的口語溝通行為目標，分別為「請幫我」、「我要」及「看我」三項。觀察瞭解發現，個案具備有基本的回應能力，但主動溝通的能力較弱，因此創設各種情境，用以激發個案的主動溝通意願及行為。

## 2. 實驗教學階段

本研究分為基線期、介入期以及追蹤期三個階段。研究過程中保持三個階段的評量情境都相同，並安排共同的刺激和一致的環境。全程使用日誌、觀察表格等方式收集資料，並進行分析。

基線期、介入期以及追蹤期三個階段具體如下：

(1)基線期

基線期以 8 個工作日的時間對個案的基本情況予以記錄。為瞭解介入前研究物件三項口語溝通目標行為的表現，此階段不進行教學介入。基線期的資料以觀察表、日誌收集。選擇於研究對象自主性高的活動時間和結構性低的環境進行記錄觀察，每天對個案進行觀察，觀察其在介入教學前的自發性口語溝通行為發生的次數。當基線期資料沒有明顯趨向時，表明資料達到穩定狀態，進入介入期。

(2)介入期

基線期達到穩定後進入介入期。研究者通過觀察後，設計符合個案需求的教學方案。選取個案所熟悉的教室、廚房、食堂及操場進行教學，由研究者對研究物件實施每週 5 天，共 42 個工作日的隨機教學。介入期中觀察評量的地點、時間與基線期相同。介入期中，實施表 2 教學方案，記錄研究物件自發性口語溝通行為變化。

表 2 隨機教學方案設計

策略說明		
隨機教學策略	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.在教學訓練的開始，教學者先進行環境安排，引發研究物件的溝通動機之後。</li> <li>2.訓練前期以示範、提示——示範為主，教導研究物件用口語表達溝通行為為目標。</li> <li>3.訓練後期以時間延宕為主，讓研究物件能獨立表現溝通目標行為</li> <li>4.在教學過程中依據研究物件的溝通意圖進行隨機教學，策略的運用要看研究物件的反應作彈性調整。</li> </ol>	
溝通目標行為	「請幫我」、「我想」、「看我」	
教學時間	週一至週五	
教學地點	學校內	
教學時段	活動內容摘要	環境安排
第 1-4 節（週一、週五）班會課、通識教育課	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 通識教育課讓個案到辦公室拿計算機，個案到了辦公室不會說要拿什麼，只會盯著計算機。對其眼神注視不予反應，運用隨機教學使個案開口說出「請幫我拿計算機」。</li> <li>2. 上班會課時發獎勵物，故意給個案其不喜歡的巧克力，個案不喜歡，推開巧克力表示不滿。對其不滿不予反應。運用教學策略讓個案說出「我要薯片」，再給予個案喜歡的薯片。</li> <li>3. 通識教育課做計算題，不給個案草稿紙，對其眼神注視不予理會，運用教學策略讓其說出「我要草稿紙」後再給予。</li> <li>4. 遇到不會算的題，對個案的眼神注視不予理會，教導其說出「請幫我」尋求幫助。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 計算機放在老師的辦公桌上。</li> <li>2. 提供研究物件不感興趣的點心。</li> <li>3. 不給研究物件草稿紙。</li> <li>4. 給個案不會算的計算題。</li> </ol>
第 1-3 節（週二、週四）衍紙課	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 讓個案自己去拿衍紙材料，鎖住個案的材料櫃，對其眼神求助不予理會，運用教學策略教會其口語表達「我要鑰匙」。</li> <li>2. 當個案不會做衍紙而敲桌子或眼神注視時，不予反應，運用教學策略口語表達「請幫我」。</li> <li>3. 當個案完成衍紙作品後，注視老師，對其行為不予回應，教導口語表達「看我」。</li> <li>4. 個案要去扔垃圾，不允其離座，運用教學策略讓個案說出「我要去扔垃圾」。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 鎖住個案的材料櫃。</li> <li>2. 給個案比較難的任務，先不提供幫助。</li> <li>3. 故意不看個案做好的作品。</li> <li>4. 把垃圾桶放教室外面。</li> </ol>



第 1-4 節 (週三) 廚房課	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 個案不會繫圍裙，眼神求助，不予反應，運用教學策略讓其口語表達「請幫我繫圍裙」。</li> <li>2. 完成作品後，跳過個案表揚其他同學的作品，個案煩躁地拍桌子，不予反應，運用教學策略讓其口語表達「看我」。</li> </ol>	1. 跳過個案表揚其他學生。
課間	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 下課時間，把水杯放在個案構不到的櫃子上，對其不予反應，教導個案口語表達「請幫我拿水」。</li> <li>2. 讓個案削鉛筆，把卷筆刀放在櫃子上，對眼神求助不予反應，教導其口語表達「請幫我拿卷筆刀」。</li> <li>3.</li> <li>4. 把個案喜歡的卡車玩具放在個案看得到，但拿不到的櫃子上，教導個案說出「請幫我拿玩具」。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 水杯放在兒童拿不到的櫃子上。</li> <li>2. 卷筆刀放在兒童拿不到的櫃子上。</li> <li>3. 卡車玩具放在兒童拿不到的櫃子上。</li> </ol>
午餐時間	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 讓個案打飯，其伸手拿餐盤，不給餐盤，教導口語說出「請幫我打飯」。</li> <li>2. 給飯後不給湯勺，個案拍打桌子，不予反應，教導口語表達「我要湯勺」。</li> <li>3. 不給個案盛湯，個案會有拍桌子行為，不予理會，教導口語表達「我要喝湯」。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 把餐盤放在兒童拿不到的地方。</li> <li>2. 故意不給個案湯勺。</li> <li>3. 先不給個案盛湯。</li> </ol>
第 5-6 節 (週一、週三) 美術課	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 讓個案塗色，將蠟筆拿在手上，對其伸手行為不予，教導口語表達「我要蠟筆」。</li> <li>2. 個案碰到不會畫的地方會拍桌子或眼神注視，不與反應，教導口語說出「請幫我畫」。</li> <li>3. 個案完成作品很驕傲，眼神注視求關注，不予理會，教導口語表達「看我的畫」。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 把蠟筆拿手中。</li> <li>2. 讓個案畫難度較高的畫。</li> </ol>

介入期的趨勢達到穩定後，進入追蹤期。

### (3) 追蹤期

介入期結束一周後，開始進行追蹤期的資料收集。追蹤期的目的在於評量隨機教學撤除後，研究物件各項口語溝通目標行為的表現是否維持著介入期的成效。追蹤期要保持與介入期相同的時間與地點，通過觀察表及日誌記錄研究物件的口語溝通目標行為的表現。當追蹤期所觀察、記錄到的結果趨勢穩定後，即結束此階段。

### 3. 資料分析階段

實驗教學結束後，研究者將所得研究資料及資料進行量化分析，瞭解隨機教學對個案的介入效果，得出研究結論，並提出研究建議、不足與展望。

### 4. 撰寫研究報告

研究者根據準備階段、實驗階段及資料分析階段的結果，撰寫研究報告。

## 三、研究物件

本研究的研究物件需符合以下條件：1、主要障礙類別經鑒定為中度智力障礙；2、具有簡單的口語理解能力（能聽懂指令或簡單句）；3、具有簡單口語表達能力；4、對日常生活中所接觸的事物有具體的概念；5、取得家長同意。

研究者在中山市特殊教育學校實習期間，經由指導老師推薦及對學生進行前期觀察後，選擇了符合條件的個案，對個案的基本資料整理如表 3。

表 3 研究物件資料分析表

基本資料	研究物件小輝
性別	男
年齡	15 歲
障礙類別和程度	中度智力障礙
家庭情況	1. 主要照顧者為父親； 2. 家中經濟較困難； 3. 排行第二，有姐姐。
溝通能力	1. 在表達能力方面，發音較清晰，喜歡眼神注視表達，口語表達能力很差； 2. 個性較為安靜、內向，不擅長表達，脾氣好，無情緒行為； 3. 理解一般的指示，並遵從指示； 5. 能理解簡單的問題。 6. 遇到人時不會主動打招呼。
認知能力	1. 能認得並說出生活中經常使用的物品，如牙刷、杯子等； 2. 可以指認自己的名字，但無法自行寫出； 3. 具簡易分類、配對能力與集合概念。

社會情緒能力	1.情緒穩定，無情緒行為； 2.喜歡玩卡車； 3.個性內向，只和熟悉的2個舍友玩鬧； 4.環境適應能力較好。
學習特質	1.學習動機強，上課認真投入，喜歡展示自己的作品。 2.記憶力較好，當周學習的課程過了一周仍能記住。

#### 四、研究工具

##### (一) 強化物調查表（附錄1）

通過強化物調查表收集個案所喜歡及厭惡的東西、活動等相關資訊，把調查結果作為準備相關材料及溝通訓練方案的參考，有助於對教學環境做適當的安排。

##### (二) 各階段口語溝通行為觀察記錄表（附錄2）

本研究採用直接觀察法去記錄個案的口語溝通目標行為，分別記錄研究者觀察的次數、自發性正確溝通目標行為的次數、出現溝通行為的總次數，並計算溝通目標行為正確率。目標行為正確率計算公式如下：

$$\frac{\text{觀察時間內自發性正確溝通行為的次數}}{\text{觀察時間內溝通行為的總次數}} * 100\% = \text{口語溝通行為的出現率}$$

##### (三) 溝通技能生態評量表（附錄3）

本研究以觀察日誌的形式對研究物件進行溝通技能生態評量表。對研究物件使用三項溝通專案「請幫我」、「我要」及「看我」的溝通情境、意圖及行為和效果進行記錄。

##### (四) 家長同意書（附錄4）

由研究人員編寫，闡明研究目的、研究人員來源、研究用途，並闡明尊重家長和研究物件隱私，維護雙方權益。

##### (五) 社會效度訪談大綱——家長版（附錄6）

對班級教師進行訪談並將訪談結果記錄於《教師訪談記錄表》，以瞭解研究物件在學校中的認知能力、溝通情形、行為表現與學習狀況等。訪談目的在於確認研究物件在學校使用溝通技能的情形，以此作為教學內容的參考資料。

##### (六) 社會效度訪談大綱——教師版（附錄5）

對研究物件的家長進行訪談，並將訪談結果記錄於《家長訪談記錄表》，以瞭解

研究物件的基本資料、認知能力、日常溝通狀況與人際互動情形等，以此作為設計功能性溝通教學內容的參考。

## 五、資料分析與處理

### (一) 資料收集與記錄

本研究的資料收集採用自發性口語溝通行為觀察記錄表對目標行為出現的次數進行記錄，分別記錄個案的口語溝通行為出現的次數變化及溝通行為出現的總次數，並計算相應的出現率。

### (二) 資料處理

本研究的資料分析可分為目視分析、質性分析與社會效度分析三部分，說明如下：

#### 1. 目視分析

本研究依據研究物件功能性溝通技能的表現情形進行目視分析。研究者將基線期、介入期、追蹤期所收集到的資料，整理出各個階段長度、水準、趨向預估等，比較兩個階段內變化分析摘要表，進行階段間分析以瞭解依靠的趨向、穩定的水準等。目視分析如表 4 所示。

#### 2. 其他觀察資料分析

研究者不僅採用口語溝通行為觀察表對研究物件的口語溝通行為表現進行量化的分析，還附以觀察日誌進行追蹤記錄，以期獲得研究物件在教學過程中功能性溝通技能的學習歷程，更全面、清晰地瞭解個案在教學過程中的學習全貌與溝通行為。

#### 3. 社會效度分析

為了瞭解溝通教學成果的社會效度，在結束教學之後，以訪談方式對研究物件的班導、任課教師和家長進行訪談，以瞭解隨機教學對個案溝通行為的影響。訪談分為家長版和教師版，主要針對隨機教學對個案自發性口語溝通行為的成效，還包括對個案在家裡的溝通行為的影響。通過這些訪談資料的補充，瞭解隨機教學對個案自發性口語溝通行為的成效。

## 六、研究倫理

基於研究倫理的考慮，在研究前，已經過個案重要他人的同意，並向個案家長解釋研究的目的、研究內容與研究過程。保證所有設計個人隱私的部分都會加以保密且以匿名方式呈現，所提供的資料及結果僅提供學術研究。研究過程中，若不願意繼續進行，則尊重其意願，並終止研究。研究前，以書面文件予以保證，個案重要他人填寫《家長同意書》方可進行研究。而訪談大綱及研究紀錄經個案的重要他人檢視後才能在研究中使用。

## 肆、研究結果與分析

本研究使用自編的《自發性口語溝通行為觀察記錄表》來記錄個案接受隨機教學之後，在基線期、介入期和追蹤期這三個階段的自發性口語溝通行為次數。

### 一、隨機教學對中度智力障礙兒童自發性口語溝通行為的影響

本研究的目的是探討隨機教學對中度智力障礙兒童自發性口語溝通行為的立即成效和維持成效。研究者以「觀察次數」為橫坐標，以自發性口語溝通行為的「出現率」為縱座標，建立以圖 3 的座標系統，繪製成折線圖，並依據實驗設計分為基線期(A)、介入期(B)和追蹤期(A)。

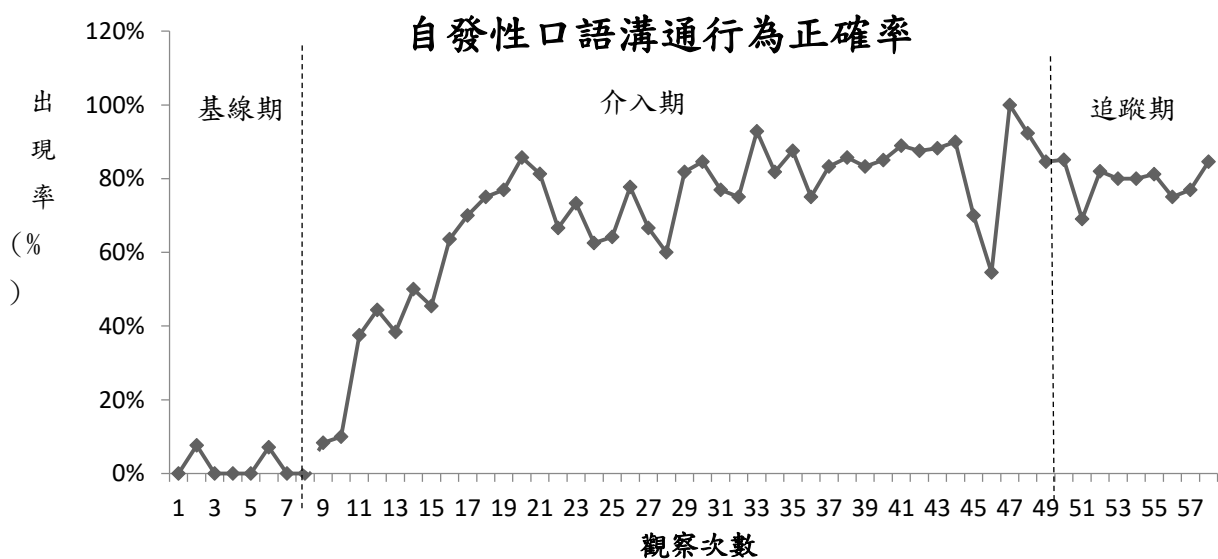


圖 1 溝通行為目標正確率折線圖

由圖 3 可知，在介入期內，溝通目標行為正確率整體上呈遞增狀態，第 47 個資料點為最低點，分析其原因為這幾天為校運會，課程減少，個案自發性口語溝通行為也有所減少。在撤出介入後，個案溝通目標行為正確率折線圖相較介入期有所下降，但從整體上看，個案溝通目標行為正確率折線圖呈明顯上升趨勢，表明隨機教學對個案的自發性口語溝通行為有顯著的效果。

## 二、目視分析

表 4 目視分析表

階段內目視分析			
分析向度	分析結果		
階段名稱	基線期	介入期	撤除期
階段長度	8	42	8
水準範圍 (%)	0-8	8.3-92.8	69-84.6
階段內水準變化(%)	0-0 (=)	8.3-92.3 (+76.8)	84.6-69 (+15.6)
平均水準	1.83%	71.21%	78.59%
水準穩定度	0/8 0 不穩定	14/42 33% 不穩定	7/8 87.5% 穩定
趨勢方向	— (=)	/(+)	/(+)
階段間目視分析			
分析向度	分析結果		
比較的階段	介入期/基線期	撤回期/介入期	
階段間水準變化 (%)	8.3	-16	
平均水準變化 (%)	69.38	7.38	
趨勢方向變化與效果	/(+) 正向	/(+) 正向	
趨勢穩定度的變化	不穩定到不穩定	穩定到不穩定	
重疊率	0/42 0%	8/8 100%	

通過目視分析的結果可以看出經過介入，研究物件的自發性口語溝通行為明顯增加。在基線期與介入期階段，平均水準由 1.83% 上升到 71.21%，說明介入具有成效。

由介入期進入撤回期，撤回期的平均水準為 78.59%，介入期的平均水準為 71.21%。通過圖 3 與表 4 的對比分析可知，在撤除介入後，小輝的自發性口語溝通行為有所下降，但整體上呈上升趨勢，其介入效果變化是正向的。

### 三、其他觀察資料分析

以上是用圖示法和目視分析方法對個案在每一個階段的自發性口語溝通行為進行分析說明。除了這些量化的記錄外，本研究還以觀察日誌的形式進行跟蹤記錄，即對其進行質的方面之其他觀察資料分析，比如記錄個案每天的課程學習、人際交往、學校的例行活動等，對突發情況、學習和生活中遇到的衝突也進行記錄；並且還包括平時與班導、任課教師及家長的非正式訪談等，以這些質的資料來補充量化資料，以期能夠更全面更清晰地瞭解個案的生活和學習的全貌。從整個溝通訓練的過程，隨機教學不僅能夠有效地增加個案的自發性口語溝通行為，而且還發現個案有其他方面的改變，查看觀察日誌，對個案的改變予以記錄和分析。

#### （一）主動溝通的意願增加

在隨機教學介入前，個案的主動溝通意願不高，這不僅是由於口語表達能力有限所造成的被動依賴，還是由於個案的性格受限，小輝本是普通小學的隨班就讀生，但因同學的嘲笑、學校的排斥導致性格逐漸內向、孤僻，不願與人溝通。而家人給予的照顧和關心也較少，這些內在和外在的因素導致了個案溝通的意願低，對於環境的變化也顯得被動和依賴他人。

研究者在基線期的資料收集中，選擇了多個不同的情境（衍紙課、廚房課、午餐時間、美術課、課間休息時間），在這些情境中，個案的溝通意願很低，主動口語表達自己的需求非常的少。但是從介入期的中後段之後，個案對口語溝通表達需求的方式越來越熟悉，再加上口語表達完後都會有相應的物質增強及社會增強，所以表達情緒和需求的意願增加。比如個案通過口語表達完「老師看我」後，就會得到老師的社會增強「小輝做得衍紙作品真好看！」老師的表揚成為了自然增強。

#### （二）跟其他同學相處更加融洽

在介入前，個案比較害羞和敏感，往往不擅長與其他同學交往，交往時也會因難以

開口表達需求而得不到夥伴的理解，在社會交往方面困難較大。自從溝通訓練開始後，個案會嘗試開口說話，或是模仿，或是表達需求。而在表達的過程中，夥伴及老師也能理解個案的需要。觀察日記中記錄很多在課間休息時間段，小輝都會與同伴一起玩鬧著上廁所或打皮球，而這是在介入前很少出現的現象。

#### 四、社會效度分析

為瞭解口語溝通教學成果的社會效度，在研究結束後，用訪談的方式對小輝的班導、任課教師及家長（父親）進行訪談。訪談分為家長版及教師版，主要針對隨機教學對個案的口語溝通行為的影響，包括對研究物件在家裡的口語溝通行為影響如何，需做哪些部分的調整及建議等。以下對訪談內容進行分析和說明。

##### （一）是否同意研究者進行溝通訓練

據訪談的結果，個案班主任、任課老師及個案的父親都同意對個案進行隨機教學的口語溝通訓練，也對研究者所選的功能性溝通內容予以認同並簽署了《家長同意書》。

##### （二）自發性口語溝通行為的變化情形

根據訪談的結果可得知，個案任課教師及家長都認為在隨機教學介入之後，個案的自發性口語溝通行為有著增加的情形。班主任老師反映個案學會了正確的表達方式，使用口語溝通之後，老師能夠清楚地知道個案的需求，不用費力地從個案的眼神中去讀懂需求。個案的父親則反映個案口語溝通行為增加比較明顯，這有助於個案在需要幫助的情境下尋求幫助。

##### （三）口語溝通行為增加的原因

家長及教師大都認為個案口語溝通的增加正是由於研究者所實施的隨機教學策略。而符合個案日常生活的自然的教學環境、適合個案的功能性溝通內容及研究中的自然增強物是取得成效的主要原因。其次，研究者作為個案班級的實習老師，有充分的時間對個案進行教學，較長的教學時間也使得教學效果顯著。

##### （四）改進及建議

班主任認為在功能性溝通內容上，還可以多做彈性調整，根據情境去靈活變化教學內容，而不僅局限於「請幫我」、「我要」及「看我」這三項溝通行為。比如進教室時，



可以教導個案說出「請開門」這一功能性溝通內容。家長則認為在教導口語溝通時，要加強對個案的言語訓練，包括語音、發音、音量等。

綜上所述，個案在接受隨機教學的溝通訓練後，口語溝通行為顯著增加，在溝通表達上變得更為主動。

## 伍、研究結論與建議

### 一、研究結論

本研究的目的是探討隨機教學對中度智力障礙兒童口語溝通行為的成效。研究採用單一被試撤回實驗設計（A-B-A），研究物件為中山市特殊教育學校的一名 15 歲的中度智力障礙兒童。本研究的溝通訓練情境選擇兒童熟悉的教室及操場，由研究者作為主要教學者。研究的引數為隨機教學。因變數為口語溝通行為。資料的收集採取觀察日誌、觀察記錄表等對個案的目標行為出現的次數進行記錄，並計算目標行為出現率。本部分將對研究結果做逐一說明。

#### （一）隨機教學對中度智力障礙兒童自發性口語溝通行為具有立即成效

從研究物件整體的自發性口語溝通行為的目視分析結果來看，隨機教學介入前，個案整體的自發性口語溝通行為出現率僅為 1.83%。而在介入期階段個案整體的自發性口語溝通行為有顯著增加的現象，達到了 71.21%，這說明隨機教學對中度智力障礙兒童的自發性口語溝通行為的增加具有立即成效。

#### （二）隨機教學對中度智力障礙兒童自發性口語溝通行為具有維持成效

進入追蹤期時，研究者撤除了對研究物件的隨機教學介入，研究物件的自發性口語溝通行為整體呈上升現象，保持著較高的出現率，達到了 78.59%。表明隨機教學對研究物件自發性口語溝通行為的增加具有維持效果。

本研究對個案的班主任、科任老師和家長進行訪談後，得知教師和家長都認為個案在接受隨機教學的口語溝通訓練之後，口語溝通行為增加，對介入的效果給予了肯定和認同，得到良好的社會效度。

綜上所述，隨機教學法對中度智力障礙兒童的自發性口語溝通行為具有立即效果與

維持的效果，同時，具有良好的社會效度。作為自然情境教學法中重要教學模式之一的隨機教學法，在單獨使用時，也具有與自然情境教學法同等的功能與作用，在增進障礙兒童的溝通能力上取得良好成效。

## 二、研究建議

### (一) 多被試的研究設計

本研究的研究物件為一名中度智力障礙兒童，具有自身獨特性，研究結果不具備普適性，無法推廣到其他中度智力障礙兒童身上，如果有條件，可以進行多被試的研究，選取至少 2 個以上的中度智力障礙兒童作為研究物件進行隨機教學的研究，以使研究結果更具信服力。

### (二) 充分瞭解研究物件的溝通需求和模式

智力障礙兒童由於溝通能力受限，常在溝通互動中受挫，這常常導致其養成一些不適當的異常溝通模式，如拍桌子。如果想有效地提供正確的溝通方式，在進行教學時，就需要去瞭解背後的溝通需求，方能有針對性地解決他們的溝通問題，改善他們的溝通能力。

### (三) 適當的情緒管理方法

本研究中，個案的消極情緒經常干擾到其自發性口語溝通行為的發生，因此，在瞭解個案的溝通需求的同時，還要對其消極情緒進行適當地管理及處置。可以透過放鬆訓練法、理性情緒療法等方法，對症下藥，改善研究物件的消極情緒。

### (四) 功能性的教學內容的調整

自發性溝通行為是中度智力障礙兒童亟需加強的一個方面，教學介入中，要避免選取一些抽象的、不適當的內容，避免其因難以表達而產生挫敗感。教學內容的選取，應當是具有功能性的內容，尤其是日常生活中經常使用的熟悉的內容。

### (五) 加強認知的訓練

在本研究中，溝通訓練的內容受限，主要是由於個案認知能力有限，在語言理解方面能力較弱，而個體發展溝通能力的基礎便是認知。因此，在溝通教學介入中，要加強對個案認知能力的訓練，包括注意、記憶、思維能力等，尤其要注重對常見的事物、問

題的認知訓練。

### 三、不足與展望

#### (一) 不足

##### 1. 研究限制

本研究採用單一被試的撤回實驗設計，研究物件是一名中度智力障礙兒童，具有個別差異性，故研究的結果無法推論到其他障礙的兒童，但可以視為其他障礙的兒童溝通教學方法的參考。

##### 2. 參考文獻限制

本研究依據研究物件的認知水準、語言表達能力、社會交往能力等選擇隨機教學法作為口語溝通訓練的方案，但大部分研究都是將隨機教學融入到自然情境教學法之中，幾乎沒有單獨運用隨機教學法的研究。因此，本研究也是選取自然情境教學法的相關文獻作為探討，從中選取隨機教學部分做借鑒。

##### 3. 溝通內容受限

由於個案有限的認知及理解能力，本研究只選取了個案最熟悉且具功能性的三項溝通內容即「請幫我」、「我想要」和「看我」，因此，無法顧及到兒童其他方面的溝通需求。

##### 4. 個案情緒方面

本研究的個案為中度智力障礙兒童，其個性內向敏感，有時會因與同學發生衝突、受到挫折或是身體不舒服等而情緒低落，導致溝通意願的降低，從而影響個案的自發性口語溝通行為。

##### 5. 環境因素的限制

因隨機教學需要，本研究不能打亂個案日常的學習和生活，因此是在個案最熟悉的自然情境開展的溝通教學，對於環境的安排，無法做過多的改變，也只能利用有限的資源。

#### (二) 展望

##### 1. 其他情境的類化教學

本研究的研究情境主要限於學校的教室、廚房及操場等，由於沒有打亂個案在學校

的學習及生活，因此本研究取得良好的成效。未來建議可將隨機教學運用在其他情境，比如家庭和社區，通過運用隨機教學開展溝通訓練，探討不同情境中的類化效果。

## 2.家長為教學者

本研究是實習教師作為主要教學者，教師對隨機教學策略熟悉並且能系統靈活地運用，因此取得了較好的溝通教學效果。但是作為最主要照顧者的家人，可能由於對兒童的過度照顧和保護，而失去很多溝通教學的機會；也可能因急於求成的心情而忽略溝通訓練方法的有效學習。因此，家長不僅要熟悉各種溝通訓練的策略，還要恰當地運用這些策略，用心選擇溝通媒介。因此未來可讓家長以主要教學者的身份參與研究，以促進親子之間的溝通互動。

## 3.其他障礙類別兒童教學

本研究是以一名口語能力較弱的中度智力障礙兒童為研究物件，未來研究除以中度智力障礙兒童作為研究物件外，還可擴大到諸如自閉症、腦性麻痺等其他障礙類別的兒童，以瞭解隨機教學對其他障礙類別的兒童溝通行為的影響。

## 參考文獻

- [1]黃志雄.自然環境教學對中度智力障礙兒童溝通能力的影響及其相關研究[D].臺灣：台南師範學院，2002.
- [2]張惠雯.加強式自然情境教學法對增進國小中度智力障礙學童功能性口語溝通之成效[D].臺灣：台南大學，2013.
- [3]白茹.運用自然情境教學促進中度智力障礙兒童溝通行為的個案研究[D].上海：華東師範大學，2015.
- [4]鄧寶蓮.在自然情境中建立提示系統對增進中中度智力障礙兒童主動溝通行為的成效研究[D].重慶：重慶師範大學，2013.
- [5]Alpet, C.L.& Kaiser, AP. Training parents as milieu language teachers[J].Journal of Early Intervention,1992,(16)：31-54.
- [6]郭慧仙.功能性溝通訓練對促進國小中度智力障礙兒童溝通能力之成效[D].臺灣：台南大學，2006.
- [7]王姿元.隨機教學對自閉症兒童及其家長溝通行為效果之研究[D].臺灣：彰化師範大學，2000.
- [8]張英鵬、曾碧玉.自然情境教學法在融合情境中對特殊需求幼兒溝通能力之學習成效〔J〕.慈濟大學人文社會科學學刊，2011（4）:53-76.
- [9]吳佩錫.自然情境教學對提升國小多重障礙學生溝通成效之行動研究[D].臺灣：台中教育大學，2017.
- [10]林桂英.自然情境教學對中度智力障礙學生口語溝通成效之研究[D].臺灣：嘉義大學，2009.
- [11]邱彩惠.早期療育單位介入方案[D].臺灣：高雄師範大學,2002.
- [12]魏壽濤.自然情境教學法對自閉症兒童主動語言的績效研究[D].重慶：重慶師範大學,2015.
- [13] Bemstein, D.K& Tiegermen E.Language and communication disorder in children [D].New York, NY:M:Macmillan Publishing Co, 1993.
- [14] Durand,V.M.& Carr,E.G.An analysis of maintenance following functional

communication training[J]. *Journal of Applied Behavior Analysis*,1992,(25) :777-794.

- [15] Halle, J., Alpert, C. L., & Anderson, S. R. Natural environment language assessment and intervention with severely impaired preschoolers [J]. *Topics in Early Childhood Special Education* , 1984 ,(4):35-36.

## 附錄

### 附錄 1：強化物調查表

研究物件姓名：小輝

填寫者：研究者家長

日期：2019.9.10

類別	增強物
物質類	食物
	飲料
	玩具
	物品
活動類	金魚、水彩筆
	美術課、衍紙課
	拍皮球
	運動
	跑步
社會性讚美	音樂
	無
	休閒
厭惡的東西	玩卡車
	好棒！做得真好！
	豎起拇指做“棒”的手勢
	代幣
	巧克力

## 附錄 2：口語溝通行為觀察記錄表

研究物件：小輝 日期：2019.9.16- 2019.12.27 地點：學校

記錄者：鄭曉穎

### 一、基線期 (2019.9.16-2019.9.25)

觀察次數	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	合計
自發性正確溝通目標行為的次數	0	1	0	0	0	1	0	0	2
出現溝通行為的總次數	7	13	8	11	9	14	8	10	80

### 二、介入期(2019.9.26-2019.12.17)

<b>觀察次數</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
自發性口語溝通行為次數	1	1	3	4	5	6	5	7	7	6	10	12	13	8	11
出現溝通行為總次數	12	10	8	9	13	12	11	11	10	8	13	14	16	12	15
<b>觀察次數</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>
自發性口語溝通行為次數	10	9	14	6	3	9	11	10	9	13	9	14	6	10	12
出現溝通行為總次數	16	14	18	9	5	11	13	13	12	14	11	16	8	12	14
<b>觀察次數</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>42</b>	合計		
自發性口語溝通行為次數	15	17	16	14	15	9	7	6	15	12	11	12	398		
出現溝通行為總次數	18	20	18	16	17	10	10	11	15	13	13	14	534		

### 三、追蹤期(2019.12.18-2019.12.27)

觀察次數	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	合計
自發性正確溝通目標行為的次數	9	14	12	8	13	9	10	11	86
出現溝通行為的總次數	13	17	15	10	16	12	13	13	109



附錄 3：溝通技能生態評量表

研究物件姓名：( )      評量表：( )      評量日期：( )

領域：學校      主要環境：( )      次要環境：( )

溝通專案    溝通情境    溝通行為    溝通意圖    溝通效果    備註

#### 附錄 4：家長同意書

親愛的家長，您好：

本研究旨在瞭解隨機教學對孩子主動口語溝通行為的效果。整個教學期間從 2019 年 9 月—2019 年 12 月，教學是在學校情境進行，教學在課間活動化及上課期間進行。在教學期間，儘量不要轉學或者長時間的休假，希望您同意這項研究。如果您對這項教學有任何問題，請和我聯繫，我的聯繫方式是：15767628819。謝謝您的支持與合作。

鄭曉穎敬上

---

#### 家長同意書（回執）

本人同意讓我的孩子參與這項教學研究。

學生姓名：

家長簽字：

時間： 年 月 日

## 附錄 5：社會效度訪談大綱—家長版

受訪者：

日期：

### 一、介入前

您是否同意研究者透過隨機教學教導個案“請幫我”、“我要”、“看我”？

### 二、介入後

1. 您覺得個案在隨機教學介入後，口語溝通的行為是否有增加？

2. 您覺得個案的溝通能力有沒有進步，你覺得原因是什麼？

3. 您覺得個案與家人溝通時，是否能讓他人清楚知道要表達的意圖是什麼？為什麼？

4. 整體而言，隨機教學對個案在家裡的溝通是否有幫助？有那些部分或溝通系統需要再做調整？

5. 您對學生未來的溝通行為，有什麼期待？

6. 您對本研究的建議有哪些？





# 功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的影響

黎金鳳

嶺南師範學院

## 摘要

本研究旨在探討功能性行為評估及介入，對腦性麻痺兒童課堂離座行為的影響。本研究以一名八年級 15 歲的腦性麻痺兒童為研究對象，在特殊學校八年級教室的自然環境下，使用單一被試 A-B-A 實驗設計，運用功能性行為評估的方法以及結合觀察記錄的資料對該名腦性麻痺兒童的課堂離座行為進行了評估和分析了其問題行為背後的功能，並基於評估結果制定了介入計畫，進行了為期 40 天的研究。研究發現，基於功能性行為評估的結果對個案進行介入，介入成效顯著且較為穩定。

**關鍵字：**功能性行為評估、腦性麻痺、功能性行為介入、課堂離座行為

# **The Effect of Functional Assessment and Intervention on Classroom off-seat Behavior of Children with cerebral palsy**

Li Jinfeng

Lingnan Normal University

## **Abstract**

The purpose of this study was to explore the effect of Functional Behavior Assessment and Intervention on Classroom off-seat Behavior in children with cerebral palsy. In this study, an eighth-grade 15-year-old child with cerebral palsy was taken as the research object. Under the natural environment of the eighth grade classroom in a special school, a single subject A-B-A experimental design was used to evaluate the Classroom off-seat Behavior of the child with cerebral palsy in class and analyze the function behind the problematic behavior by using the method of Functional Behavior Evaluation and combined with the data of observation records. Based on the evaluation results, an intervention plan was formulated and a 40-day study was conducted. The study found that the intervention based on the results of the Functional Behavior Assessment was effective and stable.

**Key words:** Functional Behavior Assessment, cerebral palsy, Functional Intervention, Classroom off-seat Behavior

## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

功能性行為評估通過收集問題行為的相關資料，然後對資料進行分析，從而找出其問題行為背後的功能，從而為後期的介入提供參考。腦性麻痺兒童的課堂離座行為不會無緣無故地發生與持續，需要使用功能性行為評估進行分析，得出其課堂離座行為背後的原因，然後探討對應的介入策略以作進一步的研究。功能性行為評估介入在自閉症兒童、智力障礙兒童的問題行為中應用較為廣泛，並取得良好的效果，但經查找和閱讀相關的資料發現，關於腦性麻痺兒童的研究大多都是關於腦性麻痺兒童溝通能力、早期介入和管理、生活自理能力、康復訓練、粗大動作的訓練等方面的研究，而功能性行為評估及介入在腦性麻痺兒童的課堂離座行為的研究甚少。

隨著社會的飛速發展，人們對特殊兒童的關注度也越來越高。特殊兒童需要格外的關心與關注，而腦性麻痺則是其中一個值得引起大家重視的疾病，因為它嚴重影響了患兒的身心健康，並且對家庭及社會造成了極大的負擔。目前，無論是發達國家還是發展中國家，每年都有大量的腦性麻痺患兒出生，腦性麻痺兒童的出現率每年都呈現不斷增長的趨勢。腦性麻痺兒童的課堂問題行為是當前教師在教育教學中急需解決的問題。關於腦性麻痺兒童課堂離座行為的問題，老師採取的介入措施通常是忽視或懲罰等行為矯正策略。這些策略不僅無法改善腦性麻痺兒童的行為問題，而且會加劇其他負向行為的發生。FBA認為，每個人任何一種行為的產生都會有其緣由，那麼我們在評估其行為結果的同時更應該重視評估環境等多種因素，並基於評估結果設計介入策略<sup>[43]</sup>。研究者在查閱和整理相關文獻的時候發現國內外關於功能性行為評估及介入的相關研究中，大多都是探討智力障礙學生、自閉症學生的行為問題，而與腦性麻痺兒童的行為問題的相關研究甚少。因此，本研究通過觀察和記錄腦性麻痺兒童的課堂離座行為，並基於功能性行為評估的結果設計介入策略，從而進行系統的研究，以探究功能性評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的介入成效，力求達到能夠降低腦性麻痺兒童課堂離座行為的發生率的目標，以期能為後續相關研究者應用功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童問題



行為的介入提供一些參考。

## 二、研究目的、研究問題及研究意義

在前述的研究背景與動機的基礎上，本研究的目的為探討功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的介入成效，以求達到降低腦性麻痺兒童在課堂上出現離開座位的出現率的目標。

### (一) 研究目的

本研究的主要目的為探討功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的介入成效，具體研究目的分為以下三點：

1. 探討功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的立即成效。
2. 探討功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的維持成效。
3. 瞭解教師對功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童的課堂離座行為介入效果的相關態度與看法。

### (二) 研究問題

1. 功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的立即成效如何？
2. 功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的維持成效如何？
3. 教師對功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為介入效果的相關態度與看法如何？

### (三) 研究意義

#### 1. 實踐意義

通過探討功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的影響，減少腦性麻痺兒童在課堂上離開座位這一行為的發生，引導其樹立遵守課堂紀律的觀念和養成良好的課堂行為習慣，提高其課堂參與度，為特殊教育教師在腦性麻痺兒童課堂離座行為等課堂問題行為的處理上提供一定的介入策略。

#### 2. 理論意義

研究者通過對國內外一些相關的文獻進行收集、查閱及整理，研究和討論功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童在課堂上離開座位這一行為的介入效果，從而促進功能性

行為評估及介入在腦性麻痺兒童問題行為或其他特殊兒童問題行為的應用，為後續的相關研究提供一些借鑒和參考。

### 三、名詞解釋

#### (一) 腦性麻痺

##### 1. 腦性麻痺的定義

腦性麻痺也成為小兒腦性癱瘓，其英文為 cerebral palsy，簡稱為 CP，最早是由英國外科醫師 William John Little 在 1862 年的報告中提出的，故也稱為“李特氏病”。1888 年，Dr. Gurgess 在其個案報告中描述了一位因出生的時候大腦受到損傷而導致肌肉麻痺的兒童，自此以後，便開始使用“腦性麻痺”一詞。1967 年，國際障礙者協會常設腦性麻痺委員會指出，腦性麻痺是指腦在發育完成前受到損傷，產生永久性的但仍可變化的姿勢和運動異常，同時可伴有多種合併症。在 1988 年的佳木斯市全國小兒腦性麻痺學術研究會上，各國專家們根據日本厚生省腦性麻痺研究班的定義原則認為腦性麻痺指的是從出生前到出生後 1 個月內因各種因素所導致的非進行性腦損傷，主要表現為中樞性運動障礙和姿勢異常，同時常伴有其他併發症，如智力低下、語言障礙、癲癇等。2007 年，臺灣腦性麻痺研究領域權威專家張嘉獻認為腦性麻痺指的是腦部在發育成熟前受到損傷或發生病變，導致運動機能障礙，從而造成姿勢與動作控制異常<sup>[39]</sup>。

本研究所選取的腦性麻痺兒童是經權威醫院診斷後確認其主要障礙為腦性麻痺，並伴有其他併發症，如癲癇和智力低下等。

##### 2. 腦性麻痺的成因

雖然目前已有不少研究在探討腦性麻痺的原因，常見的病因有早產、新生兒窒息、難產、缺氧等，但因造成腦性麻痺的原因較為複雜，所以仍有部分原因還在研究中。腦性麻痺是中國兒童患病率較高的一種疾病，而準確掌握腦性麻痺的病因則能夠在很大程度上降低腦性麻痺的誤診和漏診的可能性。腦性麻痺的成因一般是根據時間段來劃分的，分為出生前、出生時和出生後三個時間段。

在 1984 年，Van 和 Emerick 指出腦性麻痺是腦部由於在出生前、出生時或出生後受到損傷而造成的。出生前的原因可能包含母體感染了德國麻疹、糖尿病和毒血症等。而

出生時的原因則可能包含早產、難產、缺氧或生產器械的傷害。出生後的原因則可能包含小孩感染了特定的疾病,如肺炎或腦膜炎等;也有可能小孩在意外事故中其頭部受到直接撞擊,如車禍或高空落物等都可能傷害到小孩腦部的運動中樞。Shames & Wiig 認為腦性麻痺的成因有以下兩種因素:家庭遺傳,如頭蓋骨的畸形、退化、疾病以及發展停滯;環境原因,即從懷孕開始到出生後第一個月內的腦部損傷被稱為腦性麻痺<sup>[39]</sup>。

## (二) 課堂離座行為

由於腦性麻痺兒童的身心特質,腦性麻痺兒童在課堂教學活動中隨意離開座位的不當行為時有發生。Moore 等人(1980)認為,課堂離座行為是出於非任務目的而離開座位的不當行為<sup>[42]</sup>。李利(2017)認為,課堂離座行為是指「學生在課堂上出現未經老師允許隨意離開座位且給教師的教學和學生的學習帶來消極影響的行為」<sup>[7]</sup>。

不適當的離座行為被認為是一種擾亂課堂的行為,本研究的腦性麻痺兒童課堂離座行為是指在課堂教學活動中,研究對象在未取得教師同意的情況下,擅自離開自己的座位,並且對教師教學及同儕學習造成不良影響的行為。

## (三) 功能性行為評估

### 1. 功能性行為評估的定義

功能性行為評估(Functional Behavior Assessment, 簡稱FBA)是在應用行為分析的基礎上發展而來的。FBA 反對單純地從行為的表現、頻率、程度和特徵等片面地理解行為,而沒有對行為產生的功能作進一步解釋。功能性行為評估從八十年代的興起至如今的發展來看,國內外的學者對功能性行為評估的見解各有不同,其定義一直以來都沒有統一的標準。Horner 和 Carr 認為,FBA 是一種可以識別有效地預測和保持問題行為的變數的方法。Steege 則認為,FBA 是一種用多種方法來識別個體的獨特性與引發、推動和強化行為的背景變數之間的關係,在此基礎上設計與個體特點相匹配的行為介入方案的程式<sup>[44]</sup>。FBA 針對學生的問題行為進行評估和介入,它通過對問題行為的功能、引發和維持問題行為的個體與環境因素的分析 and 判斷,在此基礎上實施相關的介入,以預防和改善個體的問題行為<sup>[27]</sup>。

## 2. 功能性行為評估的特點

功能性行為評估與傳統的問題行為評估有很多的不同之處，主要有以下的五個特點：

- (1)以行為主義學習理論為基礎。
- (2)重點關注「為什麼」。
- (3)注重評估的程式化，但不過分強調標準化。
- (4)提供積極行為支援。
- (5)與教育介入相結合<sup>[27]</sup>。

綜上所述，可以得知功能性行為評估最大的特點為FBA關注的重點是問題行為背後的功能，而不是片面地描述問題行為的本身。

## 3. 功能性行為評估的基本步驟

- (1)根據已收集的資料針對問題行為的特徵對問題行為進行操作化定義。
- (2)根據問題行為發生的具體情況進行分析，找出其背後的功能。我們根據已收集的資料提出功能假設，然後進行檢驗功能假設，最後針對所假設檢驗的結果進行分析和評價。
- (3)根據問題行為產生的原因和功能制定相關的介入策略，如替代性行為策略等。
- (4)實施介入策略。
- (5)根據介入策略的實施情況和所收集的介入成效的資料進行分析與評估。

## 貳、文獻探討

目前中國對腦性麻痺兒童課堂問題行為的關注度較少，相關護理研究尚少。研究者使用「功能性行為評估」、「功能性行為介入」、「功能性行為分析」、「行為功能評估」、「腦性麻痺」、「腦性麻痺兒童」、「腦性麻痺學生」、「腦性癱瘓」、「CP」、「cerebral palsy」、「課堂離座行為」、「課堂行為問題」、「離座」、「課堂問題行為」在中國知網搜索了國內外博碩論文與之相關的文獻。研究者在閱讀標題和摘要後排除不相關的文獻，接著排除理論類和綜述類的文獻，最終得到14篇相關的文獻。

李利（2017）採用單一受試研究之跨被試多基線實驗設計，對三名普通小學的智力障礙兒童進行研究。在研究期間，作者使用間接評估、直接觀察與功能性分析等對個案課堂離座行為的具體情況進行記錄與評估，並運用前事控制策略、後果處理策略、行為訓練與生態環境改善進行介入。研究結果顯示，功能性行為評估介入對減少個案的課堂離座行為的次數是有效的<sup>[7]</sup>。

劉文雅（2017）採用單一被試實驗法的 A1-B1-A2-B2 撤回實驗設計，對一名先學前智障兒童的抓人行為（個案甲）和一名小學低段智障兒童的離座行為（個案乙）進行研究。在實驗過程中，作者通過訪談和觀察對兩名個案的問題行為進行評估，並使用正向行為支援計畫和多元及個別化的包裹式介入策略進行介入。研究結果顯示，兩名個案的問題行為都得到了有效改善<sup>[8]</sup>。

楊娟，朱宗順，曹淑芹（2012）採用倒返實驗設計，對一名幼兒的離座行為進行研究。作者通過觀察和訪談對個案課堂離座行為的功能進行評估，並基於評估結果對個案進行前因控制和後果處理。研究結果顯示，個案的課堂離座行為明顯減少<sup>[9]</sup>。

勾柏頻，李鎮譯，黃倩（2018）採用單一被試不同情境介入實驗，探究一名七年級聾生在數學課和生物課的課堂離座行為。作者通過觀察和訪談記錄個案課堂離座行為的次數與分析其功能。基於功能分析的結果，作者採用前事控制、行為表現控制和行為效果控制策略進行介入。研究結果顯示，個案在課堂上出現離座行為的次數明顯減少，證明本研究的介入有效<sup>[10]</sup>。

周曼媛，王輝（2019）以一名某培智學校的腦性麻痺兒童為對象，採用倒返實驗設計對個案課堂中的吸吮手指、拍手和拍桌子的不良行為進行研究。作者通過觀察個案和訪談相關人員來收集資料以作評估，進而使用正強化、言語警告與厭惡療法進行介入。研究結果表明，正強化、言語警告與厭惡療法能夠改善個案的課堂不良行為<sup>[11]</sup>。

馬江霞，咎飛（2017）採用 A-B-A-B 實驗設計，對一名具有自我刺激功能的腦性麻痺兒童的課堂問題行為進行研究。研究者訪談個案的家長和老師，以及直接觀察記錄學生的問題行為，並分析個案問題行為的功能，基於分析的結果，作者從環境調整和行為強化兩方面進行介入。研究結果表明，個案在課堂上出現自我刺激功能的原因為個案自

身的感覺刺激與正常教學環境所提供的刺激不匹配，而環境的調整和行為的強化則取得了良好的介入效果<sup>[12]</sup>。

邵秀筠(2019)運用倒返實驗設計，對一名5歲5個月的學前孤獨症兒童進行研究。在研究的過程中，作者使用觀察法和訪談法對個案的課堂離座行為進行記錄，隨後進行功能評量，並採用生態環境改善、前事控制、行為教導和後果處理等策略進行介入。研究結果表明，積極行為支持對個案課堂離座行為的介入是有效的，其問題行為發生的次數明顯減少<sup>[13]</sup>。

王桐嬌(2016)以兩名視力障礙兼中度智力障礙學生為研究對象，運用個案研究法進行實驗。在研究的過程中，作者通過直接觀察對個案的課堂問題行為進行記錄，然後對記錄的結果進行功能性分析，個案甲的問題行為有隨意走動和隨意趴桌子，個案乙的問題行為有隨意趴桌子。基於分析結果，作者採用聽覺提示策略和觸覺提示策略對兩名個案分別進行介入。研究結果顯示，感覺提示策略能有效減少個案的課堂問題行為<sup>[38]</sup>。

朱楠，張英(2014)採用跨行為撤回實驗設計，對一名智力障礙兒童的課堂問題行為進行研究，個案的課堂問題行為包括跑離座位、打鬧、打人。作者通過直接觀察和訪談對個案的問題行為進行記錄，並評估個案問題行為的功能。基於評估結果，採用前事控制和後果控制等介入策略進行介入。研究結果顯示，個案的問題行為得到良好的改善<sup>[14]</sup>。

孫立雙(2008)採用單一被試實驗，以一名11歲和一名12歲具有自傷行為的自閉症兒童為研究對象進行研究。在研究的過程中，作者通過觀察和訪談收集個案問題行為的相關資料，並進行功能性行為分析，而後運用區別強化、反應中斷、前事控制、行為訓練和後果控制等策略。結果顯示，兩名個案的自傷行為明顯減少<sup>[15]</sup>。

曾純靜，曾純潔(2019)使用個案研究法，以一名15歲具有自言自語、握手指頭或腳指頭和離座旋轉行為等自我刺激行為的自閉症學生為本次研究的對象。在本次研究中，作者通過觀察和訪談記錄個案問題行為的相關資訊，然後進行功能性行為分析，基於分析結果採取增強與消退、可替代的感官刺激行為等策略進行介入，研究結果顯示，個案的自我刺激行為明顯減少<sup>[16]</sup>。

李澤洋（2019）採用單一被試實驗研究方法，用正向行為支持介入方案對兩名四年級的孤獨症學生的問題行為進行研究，其問題行為分別為：A學生的尖叫問題行為，B學生的咬手自傷行為。在研究過程中，作者通過觀察記錄、使用行為動機評量表對個案的行為進行評估，隨後運用正向行為支持計畫來進行介入。研究結果顯示，正向行為支援能有效減少孤獨症學生出現問題行為的次數，並且能夠很好地維持此效果<sup>[17]</sup>。

肖豔林，文娜（2018）以一名具有攻擊性行為的自閉症兒童為研究對象，通過觀察和訪談收集個案問題行為的相關資訊，然後基於所收集的資料進行功能性行為分析，而後運用前事控制、行為教導和後果處理等策略進行介入。研究結果顯示，個案的攻擊行為為明顯減少<sup>[18]</sup>。

任會芳（2019）採用單一個案研究法的跨條件多基線設計，用正向行為計畫對一名自閉症兒童的攻擊性行為進行介入。作者通過觀察和訪談對個案的問題行為進行記錄並根據所記錄的資料進行評估，基於評估結果運用前事控制、行為教導、後果處理和生態環境等策略進行介入，研究結果顯示，個案攻擊行為的次數減少，而且正向行為也明顯增加<sup>[19]</sup>。

綜上所述，在 14 篇相關文獻中，僅有 2 篇文獻與腦性麻痺兒童的問題行為有關，並沒有 1 篇文獻是關於功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的研究。這 14 篇個案研究的結果表明，功能性行為評估及介入能有效降低個案在課堂上存在的一些問題行為的出現率。因此，本研究以一名腦性麻痺兒童為研究對象，以個案的課堂離座行為為研究內容，以單一被試 A-B-A 實驗進行研究，以探討功能性行為評估介入的成效。

## 參、研究方法

### 一、研究框架

本次研究旨在探討功能性行為評估介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的影響。本次實驗的自變量為功能性行為評估及介入，因變量為腦性麻痺兒童的課堂離座行為。本次實驗的研究框架如圖 1 所示：

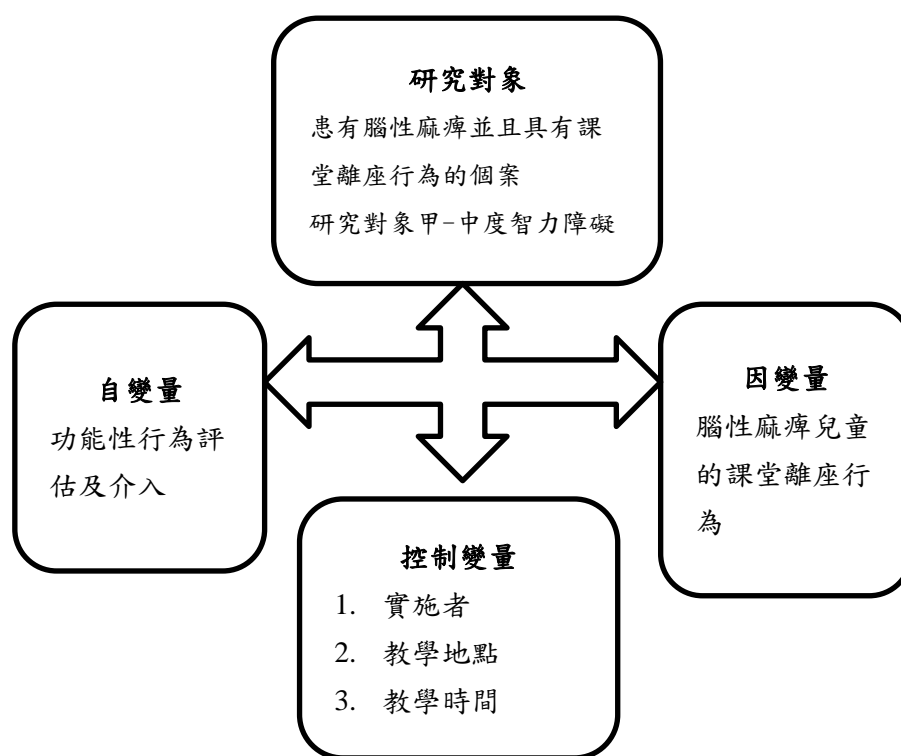


圖 1 研究框架圖

## 二、研究對象

### (一) 研究對象的選擇

本研究選取了一名廣州市某特殊學校八年級伴有課堂離座行為的 15 歲腦性麻痺兒童豪仔作為本次的研究對象。研究對象均滿足以下 4 個選取條件：

1. 經權威醫院確診為腦性麻痺；
2. 有課堂離座行為；
3. 於某特殊教育學校就讀；
4. 征得個案家長及教師的同意，並且讓家長簽訂《家長同意書》。

### (二) 研究對象的基本資料

鈕文英（2010）認為，功能性行為評估不僅要瞭解個案的背景資料，也要瞭解個案所生長的环境，如社區環境等。研究者通過收集和查閱個案的基本資料以瞭解個案的基本情況，並直接進入研究對象的原班級進行直接觀察，且在課後對個案的家長和老師進



行訪談，以更全面地瞭解個案各方面的現有情況。研究者將個案的基本資料進行整理，如表 1 所示，並就此基本資料作簡單說明，如表 1 所示：

表 1 研究對象基本資料表

專案領域	能力現況描述
智慧發展	<p>動作能力、感知能力：1-3 分。優勢：視、聽、觸覺較靈敏。弱勢：味覺和本體覺較遲鈍。粗大動作和精細動作發育遲緩、注意力集中時間短。</p> <p>認知能力、語言溝通：0-2 分。優勢：能夠進行簡單圖片及文字配對、理解簡單語言。弱勢：與交流溝通交流管道單一、主要通過手勢及部分圖片。</p> <p>數理運用：0-1 分。優勢：能點數、1-10 的數位匹配、認識人民幣。弱勢：數前概念模糊、數位的排序、數位與生活的聯繫</p> <p>自我引導：0 分-1 分。優勢：對自己的物品有清晰的認識。弱勢：自我決定能力較差，僅在自己感興趣的範圍內選擇。</p>
社會適應	<p>情緒情感、人際關係：0-2 分。優勢：對於情緒的自我覺察、能夠通過姿勢、表情表達自己的情緒。弱勢：與同學互動較少、會觸碰老師或同學。</p> <p>社會參與、安全防範：0-1 分。優勢：遵守校內外規則。能在老師或家長的協助下安全參與社區活動、在校能保證自己的基本安全。弱勢：無法對生活中潛藏的危險因素做出預防，如看交通燈過馬路、預防火災等。</p> <p>社會權責、實用常識：0 分，尚未發展。</p>
生活實踐	<p>日常生活、衛生健康：0-1.5 分。優勢：能自己進行飲食、穿襪、穿鞋的活動。弱勢：食物生熟不分、個人清潔事務、與同學交流較少。</p> <p>休閒娛樂、資訊運用：0-1.5 分。優勢：喜歡聽歌、看視頻。弱勢：運用網路自行娛樂的能力。</p> <p>職業能力：0 分。尚未發展</p> <p>環境保護：0-1 分。優勢：對開關燈感興趣。弱勢：根據垃圾材質分出可回收物品。</p>

豪仔，男，15 歲，順產，出生時嬰兒出現不良的健康狀況，經醫院診斷為輕度腦性麻痺。個案有癲癇史而且目前有在定期服藥（2018 年 6 月開始服用，一日 2 次），個案於 2019 年 12 月曾發生癲癇。個案動作發育遲緩，下肢大部分關節活動度退化 5-10°。個案於 2012 年至 2014 年曾在越秀區至靈學校做康復訓練，現就讀於廣州市某特殊學校

的八年級。個案的主要家庭成員為爺爺和奶奶，個案在家中主要由奶奶照顧。其家庭的生活水準一般，住在農村，沒有固定的收入來源。個案喜歡聽歌、玩平板、吃零食，故研究者會利用聽歌、玩平板和食物作為本次研究的強化物。

### (三) 研究對象課堂離座行為的現況

研究者經訪談個案所屬班級的老師以及進入其所在班級進行直接觀察，力求做到全面瞭解個案在課堂上出現在未取得老師同意的情況下離開座位的行為的實際情況。在觀察期間，研究者發現個案經常性的離座行為使老師的課堂教學和同班同學的學習受到嚴重的影響。每次當研究對象出現課堂離座行為的時候，當前的授課老師通常都會採用忽略和放任等較為消極的方式，所以個案的課堂離座行為並未出現任何好轉的情況，反而是不斷地重複出現。

## 三、研究工具

### (一) 家長同意書（附錄 1）

由研究者進行編寫，闡明研究目的、研究用途、研究人員來源、闡明尊重家長和保護個案隱私，研究者需征得家長同意後才能進行研究。

### (二) 課堂離座行為 ABC 評估觀察表（附錄 3）

由研究者通過依據本次研究的目的與研究內容以及與個案班級老師討論自編而成。該表格用以記錄研究對象在課堂上出現離座行為的時間、前因、行為、後果和行為功能及次數統計等六個方面。

### (三) 增強物調查表（附錄 2）

研究者依據個案實際情況並參考鳳華教授團隊所編制的《增強物調查表》修改而成，包含物質、學習、活動與社會互動四類。通過訪問個案的班主任和家長，由研究者填寫，以瞭解個案的喜好，為本次研究的介入做準備。

### (四) 行為動機評量表（附錄 4）

本量表是研究者通過參考洪儷瑜教授（1990）修改的 Durand 評量表、臺灣學者林惠芬（2001）等學者編制的《問題行為動機》量表修改而成。該量表共有 12 題，採用的是封閉型的、易於量化統計的問題，包含「想要做某事」、「吸引老師的注意」及「獲

得實質性東西」三個方面。根據這三個方面所對應的題來計算總分及平均分，並對所得分數進行排序。得分越高則排序越高，行為功能的可能性也就越大。本量表由研究者及個案的班主任進行填寫，用以初步診斷研究對象行為問題的動機。

#### (五)社會效度表（附錄5）

在實驗完成後，研究者自編了一份社會效度表，讓參與本研究整個過程的個案班主任鄭老師就本次實驗介入的成效進行填寫，以調查其關於功能性評估及介入對研究對象在課堂上離開座位的介入成效的態度與看法。

### 四、研究過程

#### (一) 研究設計

##### 1. 實驗設計步驟

本研究的主要目的為研究功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的影響情況。本次研究以一名患有腦性麻痺且具有課堂離座行為的八年級學生作為本次研究對象，採用單一被試A-B-A實驗設計。本研究階段共分為基線期、介入期和追蹤期三個階段，個案接受基線期的觀察、介入期的介入和追蹤期的觀察。

##### 2. 研究情境

本次研究的實驗主要於個案最容易發生課堂離座行為的教室中進行，即在個案的原班級八年級教室進行實驗，情境主要為課堂教學情境，通過介入逐漸減少個案發生課堂離座行為發生的次數。

##### 3. 實驗相關變量

(1)自變量：本次研究的自變量為功能性行為的介入策略，即依據個案的課堂離座行為的功能而制定的前事控制、行為教導及後果處理策略。

(2)因變量：本次研究的因變量為個案在課堂教學中的離座行為所發生的次數，具體目標是在這個情境中能夠通過介入減少個案課堂離座行為發生的次數。

(3)控制變量：控制變量分為教學時間、教學地點和實施者三部分。

A. 教學時間：本次研究的基線期設為10個工作日，介入期為20個工作日，追蹤期為10個工作日，且均為每週一至週五的第三節課（10:15-10:50），每次35分鐘。

B. 教學地點：在學生熟悉的且最容易發生課堂離座行為的學校自然情境教學中進行，即個案的原班級——八年級教室。

C. 實施者：本研究的實驗實施者由研究者本人擔任。並且研究者作為本班級的實習教師，有大量的時間和機會觀察、記錄以瞭解個案的課堂離座行為發生的次數並對個案的課堂離座行為進行介入。

## (二) 研究步驟

本研究採用功能性行為評估與介入來探究功能性行為評估介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為中的成效。本研究分為準備階段、實驗階段、資料分析階段及撰寫論文的完成階段。

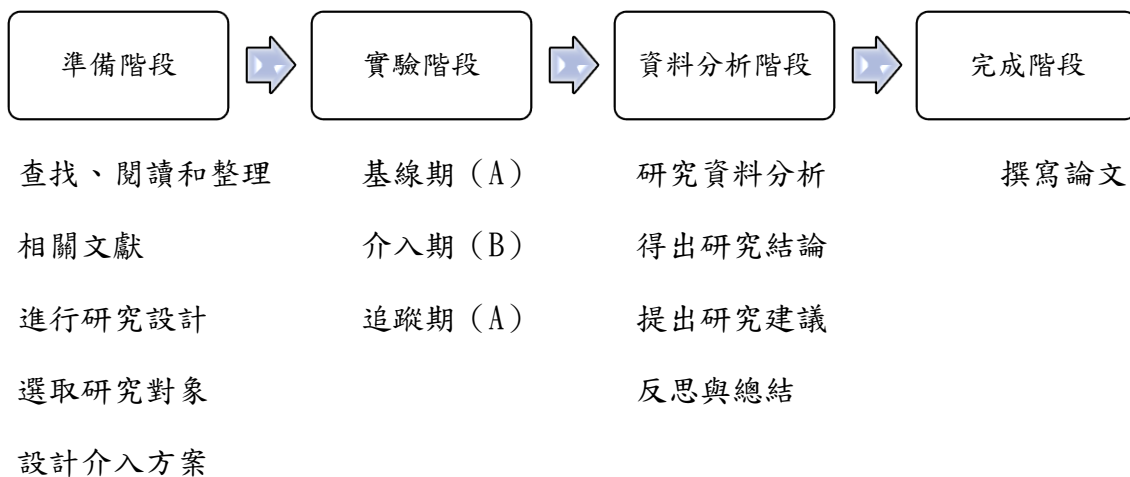


圖 2 研究流程圖

### 1. 準備階段

準備階段主要分為查閱和整理相關文獻、進行研究設計、選擇研究對象、設計介入方案，分述如下：

#### (1) 查找、閱讀和整理相關文獻

在確定研究主題後，研究者通過查閱和整理國內外關於功能性行為評估及介入在腦性麻痺兒童課堂離座行為方面的相關文獻，以作為本研究的理論基礎。

#### (2) 進行研究設計

實驗階段分為基線期、介入期和追蹤期三個階段，研究者使用單一被試 A-B-A 實驗

設計，確定引數、因變數和控制變數等。引數是功能性行為評估介入，因變數是個案的課堂離座行為發生的次數，控制變數是教學時間、教學地點及實施者，值得注意的是控制變數需要保持一致。

### (3)選擇研究對象

本研究的研究對象選取條件為：

- a. 主要障礙類別為腦性麻痺；
- b. 具有課堂離座的行為；
- c. 能聽懂和服從簡單的指令；
- d. 能進行簡單的模仿；
- e. 取得老師及家長的同意。

依上述選取條件，研究者通過老師的推薦和平時的直接觀察以及查看學生 IEP 資料，選擇 1 名具有課堂離座行為的腦性麻痺兒童作為研究對象。研究者在征得個案的老師和家長的同意後，便可開始本次研究。

### (4)設計介入方案

在確定研究對象後，通過對個案進行生態評量、訪談個案的家長和教師以全面瞭解個案的現有認知能力、偏好物等。在此基礎上，研究者在個案所在班級瞭解引發個案課堂離座行為的原因，並設計介入方案，擬定適合研究對象的介入目標，其中個案的介入目標行為是通過口頭提醒、動作提示、使用替代行為等方式減少個案的課堂離座行為。通過觀察和瞭解，研究者發現個案特別喜歡玩平板、聽歌和串珠，因此借著個案的興趣創設各種情境，以逐漸減少個案課堂離座行為發生的次數。

## 2. 實驗階段

在本次研究中，研究者採用單一受試 A-B-A 實驗設計，設計三個階段進行實驗研究，分別為基線期、介入期和追蹤期，其具體分析如下：

### (1)基線期

在本次實驗中，基線期以 10 個工作日為第一階段，期望以足夠的時間對個案進行多方面的瞭解和評估。在此階段，研究者不會使用任何的介入策略。研究者選

取每天的 10:15-10:50 為固定觀察時段，即每天的第三節課，觀察時長為 35 分鐘。因教室辦公區避開了個案的視線但是又能讓研究者觀察到被試的行為反應，研究者決定選取在教室辦公區進行觀察。研究者借助《課堂離座行為 ABC 評估觀察表》和《行為動機評量表》記錄研究對象在課堂上出現離開座位行為的次數、前事和後果等相關資訊，從而分析研究對象此行為背後的功能。

## (2) 介入期

在基線期結束後進入介入期，正式實施介入計畫，以驗證功能性行為評估介入腦性麻痺兒童課堂離座行為的成效。研究者通過觀察後，分析個案課堂離座行為的功能，制定介入計畫，並將該計畫運用到實際的教學情境中進行介入研究。本次研究的介入策略包括前事控制、行為教導和後果處理策略三方面。同時，研究者在教學中區別性增強個案在原位置上使用教學平板安靜聆聽歌曲、串珠、字詞配對等良好行為。研究者每週介入 5 天，共介入 20 天。在介入期期間，仍選取基線期所觀察的時間為固定時段，每次介入 35 分鐘。在介入期期間，研究者依據個案的實際情況隨時調整介入策略，以確保介入計畫的客觀性和準確性。當研究對象的課堂離座行為在介入期期間的變化趨於穩定後，即進入追蹤期。

## (3) 追蹤期

在介入期結束後，隨即進入追蹤期。在追蹤期期間，研究者仍然選取每天的第三節課（10:05-10:50）為固定的觀察時間，時長為 35 分鐘，並撤除在介入期期間所使用的所有介入。在此期間，研究者使用筆記本來記錄研究對象在課堂上出現離座行為的次數，以充分瞭解此行為在介入前後的變化情況，此階段一共為 10 天。

## 3. 資料分析階段

研究者彙整研究過程的所有資料，並將所得的研究資料和相關資料進行量化分析，從而探究功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的介入成效，以得出結論並提出研究建議及進行總結反思。

## 4. 撰寫論文

研究者根據準備階段、實驗階段、資料分析階段的結果，撰寫論文。

## 五、研究倫理

在進行研究前，研究者首先需要取得研究對象的家長的同意，並告知家長本次研究的目的、內容和過程，並讓其家長簽訂《家長同意書》。保證尊重研究對象的隱私權，並以匿名的方式進行記錄和呈現研究記錄，研究者所收集的資料僅為本次研究所用。研究者還需告知個案家長在本次研究中所擁有的權益，可隨時終止研究。其次，在研究的過程中，研究者需使用正向語言，保持客觀的研究態度，而且要儘量客觀、具體地描述個案行為，不隨意更改原始資料、不篡改資料。

## 肆、資料分析與處理

### 一、資料收集與記錄

#### (一) 《課堂離座行為 ABC 評估觀察表》結果分析

本次研究的資料收集採用《課堂離座行為 ABC 評估觀察表》來記錄研究對象的課堂離座行為發生的時間、出現的次數、前事、行為、後果和行為功能。研究者對研究對象進行了為期 10 天的觀察與記錄，如表 2 所示，以 2019 年 11 月 12 日的記錄為例：

表 2 課堂離座行為 ABC 評估觀察表

學生姓名	豪仔	觀察記錄者	黎金鳳	教學者	劉老師
目標行為	課堂離座行為，即在課堂教學活動中，研究對象在未取得老師同意的情況下，擅自離開自己的座位，並且對教師教學及同儕學習造成不良影響的行為。				
行為發生的時間	前因 (A)	行為 (B)	後果 (C)	行為功能	次數
11 月 12 日 信息技術	劉老師在上課，正在進行“高德地圖”的課堂遊戲（希沃軟體中的小遊戲，讓兩名學生進行 PK，看哪位同學最快、最準確地點擊“高德地圖”，得分最高的為勝。）	豪仔在未經教師允許下，離開座位至多媒體旁，想要碰觸多媒體螢幕，以尋找「酷狗音樂」播放自己喜歡的音樂。	劉老師發現後要求豪仔回位置坐好，並把手放在桌面上。	想要做某事（觸碰螢幕，播放音樂）。	1

劉老師使用多媒體教學，展示高德地圖的圖片，其他同學正在認真觀看。	豪仔擅自屁股離開座位，觸摸小瑜同學的頭。	劉老師看到後請助教將豪仔帶回至座位上。	吸引老師的注意。	1
劉老師正在教導學生如何使用高德地圖尋找“銳豐中心”，此刻，劉老師正在請一位元A層次的學生小紫示範如何使用教學平板找到“銳豐中心”。(銳豐中心是本班級本月的外出活動地點)	豪仔擅自離開座位，想要觸碰小紫同學手上的平板的螢幕。	劉老師看到後，叫其回到位置上，並告訴他“老師正在上課，小紫正在為大家示範如何使用高德地圖找到“銳豐中心”，你不可以隨便走出位置”。	想要做某事(觸碰平板的螢幕)	1
劉老師把學生分為兩組，並把教學平板發給學生(兩位學生一台平板)，劉老師與助教老師正在協助學生在平板上使用高德地圖查找位置。	豪仔擅自離開座位，拿隔壁桌同學的平板，點擊“酷狗音樂”。	劉老師採取從豪仔的手中取回平板，並讓其回到位置上，讓同桌把平板給豪仔玩一玩。	獲得實質性東西(平板)。	1

由表 2 可知，豪仔在當天的資訊技術課上發生課堂離座行為次數較多的原因主要為想要做某事(觸碰螢幕)、獲得實質性東西(教學平板)和吸引他人的注意(吸引老師的注意)。其餘 9 天的觀察記錄詳見附錄 3。

## (二) 行為動機評量表結果分析

研究者根據洪儷瑜教授修改的 Durand 評量表和林惠芬(2001)編制的《問題行為動機》量表及研究的實際情況自編成一份符合本研究的行為動機量表，這份量表主要是對個案的課堂離座行為的動機進行評量，從而進一步確定豪仔課堂離座行為的功能。結果如表 3 所示：



表 3 行為動機量表

功能	吸引老師的注意	想要做某事	獲得實質性東西
題目得分	1. <u>4</u>	2. <u>5</u>	9. <u>4</u>
	3. <u>3</u>	4. <u>5</u>	10. <u>5</u>
	5. <u>5</u>	6. <u>5</u>	11. <u>3</u>
	7. <u>2</u>	8. <u>3</u>	12. <u>5</u>
總分	<u>14</u>	<u>18</u>	<u>17</u>
平均分數	<u>3.5</u>	<u>4.5</u>	<u>4.25</u>
等級	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>2</u>

從表 3 可以看出，個案所表現的離座行為是具有不同功能的。研究者認為，豪仔的課堂離座行為的動機排名等級為：1. 想要做某事；2. 獲得實質性東西；3. 吸引老師的注意。因此可以得出，豪仔的課堂離座行為的主要動機是想要做某事。

### (三) 制定並實施介入計畫

功能性行為評估的結果顯示，豪仔課堂離座行為的主要動機是想要做某事。行為的動機主要是為了表達自身的需求。研究者根據豪仔之課堂離座行為的功能，採用前事控制、行為教導及後果處理策略進行介入，以求達到降低研究對象課堂離座行為的發生率的目標。

#### 1. 前事控制策略

(1) 重新調整研究對象的教室座位和佈置教室的整體環境。

其實，不管是在普通學校還是在特殊學校裡面，學生的很多行為問題都與教室環境有密切的關係。根據課堂離座行為 ABC 評估觀察表的資料顯示，豪仔很多時候會因為想要觸摸螢幕、點擊螢幕上酷狗音樂的圖示、觸碰電腦等而離開座位。教室電腦與螢幕的正前方就是個案的位置，圖書角在個案位置的右邊，而且個案的座位在第一排，正是因為電腦、螢幕和圖書角與豪仔的距離很近，所以個案會在上課期間離座去觸摸螢幕和電

腦以及去圖書角拿繪本。因此，研究者認為想要減少個案的課堂離座行為首先必須重新調整個案的位置和教室環境。研究者與班級老師討論後，決定將豪仔的座位安排在較遠離電腦與螢幕的位置。同時因個案會在課堂上離開座位去拿平板，所以研究者設置一個儲物櫃，將該儲物櫃放置在遠離個案位置的地方，把教學平板放在儲物櫃裡。

(2)調整教學策略，適當增加正當的離座次數，使學生參與課堂教學。

研究者通過基線期的觀察與記錄發現，當個案在課堂上無事可做或長久呆坐在位置，個案就會出現離座行為，在教室裡轉悠或走出教室。因此，教師可以適當地增加學生合理離開座位的機會，使學生的離座行為變得合理化。例如，研究者請研究對象幫老師收發教學平板等，在研究對象完成任務並回到原位後，研究者給予社會性增強(口頭表揚)。其次，研究者根據個案的現有能力和與班級老師討論後，製作一些符合其當前認知水準的任務單，如圖片配對、名字匹配等簡單的學習任務。同時，因為個案喜歡串珠，研究者在與授課老師討論後決定，可適當地準備一些珠子讓豪仔做一做。這樣既可以讓個案在課堂上有事可做，也可以鍛煉其手部的精細動作，同時也減少研究對象在課堂上出現離座行為的次數。

## 2. 行為教導策略

豪仔在課堂上出現離座行為的主要動機是想得到平板、聽歌，動機主要是為了表達自身需求和意願。研究者需提前把視覺提示卡過塑(卡片內容有端坐、平板、個案所喜歡歌曲的歌名、串珠、安靜的姿勢，因個案伴有隨手撕掉手中紙質資料的不良習慣，卡需過塑)，然後用活口書環串在一起，放在豪仔的桌面上。研究者使用視覺提示卡教導豪仔用恰當的方式表達需求。具體操作，在課堂上，研究者隨時觀察個案的課堂表現，當個案出現離座行為的時候，研究者立即拿出端坐的視覺提示卡放置其眼前，並給予語言提示：「豪仔，請看這張卡片！」，同時研究者描述一遍卡片的內容(語言提示)「豪仔，現在是上課時間，請坐好！」。在最初階段，研究者還可同時給予動作提示，把雙手分別放在個案的肩膀上輕輕往下按，在個案坐下後，用手指一指端坐的卡片，讓其知道現在要坐好。當個案逐漸熟悉視覺提示卡的內容後，研究者不再給予語言提示或動作提示，而是慢慢調整為在研究對象的桌面上展示視覺提示卡，這樣有利於個案在看到這個視覺

提示卡後能感知當下應該如何做。同時，研究者還需耐心教導個案自主使用視覺提示卡來表達自己需求的行為。例如，當豪仔想要玩平板聽歌時，豪仔需將平板的卡片打開，並且在得到老師的同意後，豪仔才可以得到平板。

### 3. 後果處理策略

研究者使用區別性增強的策略，讓豪仔通過使用視覺提示卡表達自己需求的替代性行為，強化豪仔建立一個恰當且能表達其需求的功能的行為。如當豪仔能夠通過把“平板”卡片拿給研究者，依此來讓研究者知道其想要獲得平板，研究者應當給予表揚或給予他想要獲得的東西（平板）；反之，當豪仔出現課堂離座行為的時候，研究者應馬上轉移個案的注意力，中斷個案的離座行為，並對其他同學的安坐行為進行表揚。

#### （四）功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為出現次數的影響

本研究主要是為了探討功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的立即效果和維持效果的影響。研究者以「研究對象課堂離座行為出現的次數」為縱座標，以「研究天數」為橫座標，依據實驗設計分為基線期、介入期和追蹤期，從而繪製成圖3折線圖。

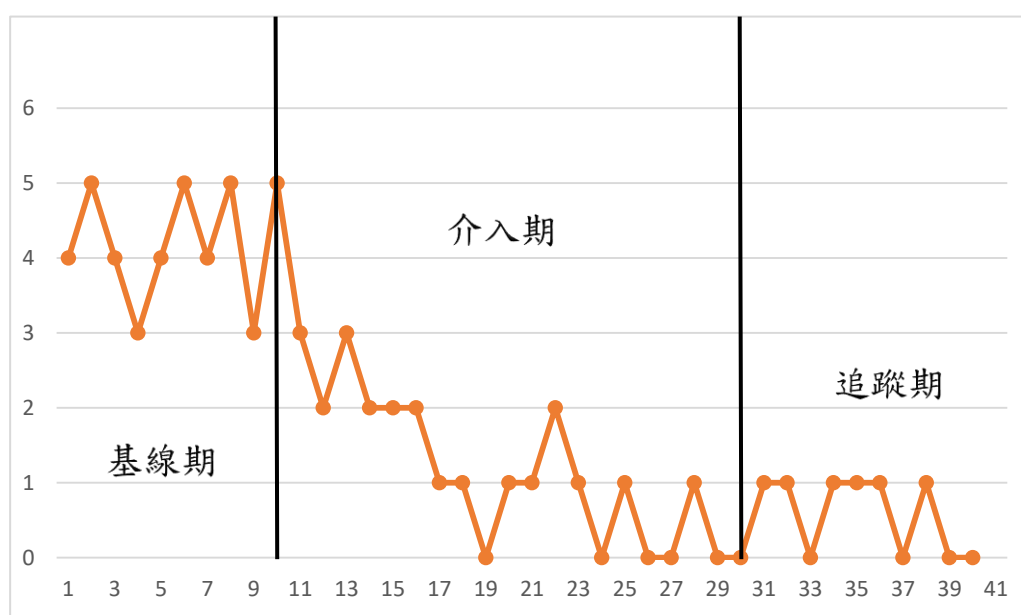


圖3 功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的介入成效

由上圖可知，在基線期階段，研究者對個案進行了十天的觀察與記錄。在基線期期間，研究者沒有對研究對象的問題行為採取任何的介入措施。在每天第三節課中，豪仔出現課堂離座行為的次數在 3-5 次之間，平均每天出現課堂離座行為為 4 次。這表明豪仔在基線期具有較高次數的離座行為，其課堂離座行為呈現穩定的趨勢。

在介入期階段，研究者對豪仔進行了為期 20 天的介入。在此期間，研究者根據豪仔的具體行為功能給予對應的視覺提示或語言提示或動作提示，如當個案想要離開座位拿平板時，研究者在給予語言提示「豪仔，現在是上課時間，請坐好！」的同時給予動作提示，用手指著個案的椅子示意其應坐下。在每天第三節課的課堂教學中，豪仔出現課堂離座行為的次數為 0-3 次之間，平均每天出現課堂離座行為的次數為 1.15 次。圖 3 顯示，豪仔在課堂上出現離座行為的次數明顯減少，但呈現不穩定的降低趨勢，顯示功能性行為評估介入豪仔的課堂離座行為是有效的。

在追蹤階段，研究者撤除了所有的介入，進行了十天的觀察與記錄。豪仔在課堂上出現離座行為的次數的平均變化範圍為 0-1 次之間，平均每天出現 0.6 次。雖然有不穩定稍微上升的現象，但整體呈下降的趨勢。結果表明，功能性行為評估及介入對豪仔的課堂離座行為具有一定的維持效果。豪仔的課堂離座行為出現不穩定稍微上升的現象是因為研究者在此階段並沒有對豪仔採用任何的介入策略。

總體而言，如以上資料顯示，豪仔的課堂離座行為所發生的次數呈下降的趨勢，表明功能性評估及介入對豪仔的課堂離座行為是有效的。

#### (五) 目視分析

研究者根據基線期、介入期和追蹤期三個階段的相關資料進行分析，分析這三個階段的整體趨勢走向、平均水準、水準範圍、水準穩定度，再對階段間的趨勢走勢、平均水準的變化、效果變化和重疊率作比較。具體分析如 4 和表 5 所示：

表 4 個案課堂離座行為出現次數的階段內目視分析

分析向度	分析結果		
	基線期	介入期	追蹤期
階段名稱			
階段長度	10	20	10
水準範圍	3-5	0-3	0-1
階段內水準變化	1	-3	0
平均水準	4.2	1.15	0.6
水準穩定度	40%	35%	0%
趨勢方向	- (=)	\ (+)	- (=)

表 5 個案課堂離座行為出現次數的階段間目視分析

分析向度	分析結果	
	介入期/基線期	追蹤期/介入期
比較的階段		
階段間水準變化	-2	1
平均水準的變化	-3.05	-0.55
	- (=)	\ (+)
趨向變化與效果	\ (+)	- (=)
	正向	正向
趨勢穩定度的變化	穩定到不穩定	不穩定到穩定
重疊率	10%	100%

由表 4 和表 5 可以知道，在基線期與介入期這兩個階段，平均水準由 4.2 降到 1.15。在介入期期間，豪仔的課堂離座行為呈正向遞減的趨勢，表明功能性行為評估及介入對豪仔的課堂問題行為有改善效果。

由介入期過渡到追蹤期，介入期的平均水準為 1.15，而追蹤期的平均水準為 0.6，

平均水準由 1.15 降到 0.6。通過對比圖 2 與表 4，分析可知在撤除介入後，豪仔課堂離座行為的出現率有所下降，並且效果呈正向變化。

以上資料表明，功能性行為評估介入對個案課堂行為的有效的。

#### (六) 社會效度量表

在實驗結束後，研究者為了進一步瞭解班級老師對本次研究成效的態度與看法，從實驗的目的與意義、實驗過程與實驗結果三方面自編了一份社會效度量表，這份表格一共 11 道題。該表由研究對象的班主任鄺老師進行填寫。得分越高，則表明越具有社會效度。表格的具體內容如附錄 5 所示。

個案班主任鄺老師填寫的社會效度量表的總分是 50 分，表明功能性行為評估及介入對個案課堂離座行為是有效的，研究對象在課堂上出現離座行為的次數明顯減少，表明該研究具有良好的社會效度。

## 伍、研究結論與建議

### 一、研究結論

本研究的目的是探討功能性評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的影響。研究者採用單一被試 A-B-A 實驗設計，以一名八年級腦性麻痺學生為研究對象。研究者於研究對象八年級的教室中對其課堂離座的行為進行功能性評估，並基於該行為的緣由與功能制定正向行為支持計畫，以培養研究對象的替代性行為並進行區別性強化，探究研究成效。研究結論有以下三點：

(一) 功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為具有立即成效。

個案在行為動機評量表的分析結果主要為想要做某事、獲得實質性的東西和吸引老師的注意。研究者教導豪仔使用視覺提示卡表達需求，當豪仔想要玩平板時，將平板的卡片拿給老師，教師將平板給他。研究資料顯示，功能性評估及介入策略的介入能夠有效降低腦性麻痺兒童課堂離座行為的發生率。

(二) 功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為具有維持成效。

研究者於追蹤期階段撤除了對豪仔的所有介入，研究資料顯示，豪仔的課堂離座行

為大致呈穩定的下降趨勢。研究資料表明，功能性行為評估及介入對研究對象的課堂離座行為在一定程度上具有維持的效果。

(三) 功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為具有良好的社會效度。

為了更好地驗證本研究的成效，研究者從實驗目的與意義、實驗過程和實驗結果三方面自編了一份社會效度量表，並且將此量表交由研究對象的班主任鄺老師進行填寫，以瞭解老師對本研究成效的態度與看法。個案在社會效度量表的得分為 50 分，則表明了豪仔的班主任對此次的研究結果較為滿意，認同豪仔的課堂離座行為的發生率有明顯降低，說明本研究具有較好的社會效度。

## 二、研究建議

綜合研究結果與腦性麻痺兒童課堂離座行為功能性行為評估介入的相關研究，研究者提出以下建議，為教育工作者在關於處理特殊兒童課堂離座等行為問題及未來的相關研究提供參考。

(一) 關於功能性行為評估及介入的建議

### 1. 關於研究對象

本研究只探討了功能性行為評估及介入對腦性麻痺兒童課堂離座這一行為的影響。除了腦性麻痺兒童外，未來的相關研究可以將研究對象擴展到不同障礙類型和程度的特殊學生，甚至也可以運用到普通學生的一些行為問題的處理上，從而進行深入的探究，以更全面地瞭解功能性行為評估介入對其他障礙類型的特殊學生或一些普通學生的行為問題的處理成效。

### 2. 關於研究內容

本研究旨在探討功能性行為評估介入對腦性麻痺兒童課堂離座行為的影響，因受限於人力和時間，僅選取了腦性麻痺兒童課堂離座行為作為本次研究的目標行為。由於腦性麻痺兒童具有多種行為特質，未來的研究者可以多方面地選擇腦性麻痺兒童不同的行為問題進行持續的研究，豐富研究內容，拓展研究範圍。

### 3. 關於研究方法

本研究採用的研究方法為單一被試 A-B-A 實驗設計，在原班級對一名腦性麻痺兒童

的課堂離座行為進行為期 40 天的介入。本研究雖有較為樂觀的介入成效，但總的來說，本次研究週期較短。所以建議未來的研究者可以嘗試使用單一被試 A-B-A-B 倒返實驗設計進行深入研究，以更好地探究介入成效的穩定性和持久性，從而驗證個案的行為是否朝著良好的方向發展變化。

## （二）對特教教育工作者的建議

### 1. 制定正向行為支持策略

在平常的教學活動中，當腦性麻痺學生在課堂上出現離座等行為問題的時候，老師常常採用忽視或懲罰等消極的方式進行處理，然而此方式並不能有效地改善腦性麻痺學生的行為問題。例如，在本研究中，研究對象的課堂離座行為的功能是想要做某事、獲得實質性的東西和吸引老師的注意。故研究者為豪仔製作了一些簡易的視覺提示卡，教導豪仔正確使用這些視覺提示卡表達自己的需求。如當豪仔想要玩教學平板的時候，則需要將教學平板的圖片拿給老師看，老師就把教學平板給他。與此同時，研究者還根據豪仔的個人喜好準備了零食、串珠、曲名等圖卡，以教導豪仔學會使用這些圖卡表達各方面的需求。研究者根據豪仔的行為功能制定正向行為支援計畫，以塑造和區別性增強豪仔使用視覺提示卡表達自身需求的良好行為，從而有效地減少了豪仔在課堂上出現離座行為的次數。

### 2. 科學有效地對行為進行區別強化。

教師在處理學生問題行為的時候，如果使用了不恰當的介入策略，不僅不會減少問題行為的發生，而且還會使得問題行為持續發生。因此，教師在教學過程中，當學生出現問題行為的時候，在及時中斷其問題行為的同時可多表揚和獎勵其他表現好的同學，讓學生知道只有表現好才能得到表揚和獎勵。要注意的是，教師在對其他表現好的同學進行表揚的時候要說明其為什麼可以得到教師的表揚，對於出現問題行為的學生，教師也要說明為什麼其沒有得到教師的表揚。另外，教師還可針對學生的問題行為制定一些替代行為的策略。如本研究中，研究者區別性增強個案使用視覺提示卡表達需求與意願的行為，有效地降低了個案課堂離座行為的發生率。



### 3. 根據學生的現有能力的適當調整教學策略。

調整教學策略可以從調整教學目標和方式、教學內容的難易度等方面著手。腦性麻痺學生的現有認知能力與實際學習能力之間差異大，所以教師應當為其制定符合其需求的教學目標和任務單，這樣才能充分發揮學生的主體性，調動學生學習的積極性和主動性，提高學生課堂的參與度。另外，教師應該使用多元化的教學方式來進行授課，創設豐富多彩的教學情境，活躍課堂氛圍，如遊戲教學、小組合作學習等教學活動，吸引學生的注意力，讓學生更好地參與到課程中。最後，關於任務單方面，因學生個體差異大，老師需要做到依據學生的認知水準等設計不同層次的任務單或學習單。例如，本研究中的豪仔不具備寫字和誦讀的能力，而且其認知能力較差，所以教師應當為其準備一些圖圖配對、名字配對等簡單的任務單，同時給予其語言提示和動作提示，協助其更好地完成任務單。

## 參考文獻

- [1]張丹. 培智學校學生的問題行為研究——以大連市 XXX 培智學校為例[D]. 遼寧師範大學. 2015
- [2]萬蓓. 積極行為支持用於智障兒童問題行為介入的研究[D]. 華東師範大學. 2007
- [3]成鈺芳, 李歡. 基於功能性行為評估的智力障礙兒童問題行為研究——以重慶市 A 特殊教育學校為例[J]. 綏化學院學報, 2017 (01) :4-53
- [4]王濤. 團體沙盤遊戲對腦性麻痺兒童行為問題的介入效果研究[D]. 重慶醫科大學. 2013
- [5]邱子鵬. 學習障礙小學生課堂行為問題介入研究——以深圳市南山區 Y 小學為例 [J]. 科學教育, 2019 (03) :58-59
- [6]李靜鄖, 孫玉梅. 中國功能性行為評估應用的綜述[J]. 綏化學院學報, 2018 (01) :103-107
- [7]李利. 普小智力障礙兒童課堂離座行為的功能性行為評估及介入的個案研究[D]. 重慶師範大學. 2017
- [8]劉文雅. 正向行為支持方案介入中度智障學生行為問題的研究[D]. 西安大學. 2017
- [9]楊娟, 朱宗順, 曹淑芹. 基於功能性行為評估的幼兒課堂離座行為個案研究[J]. 中國特殊教育, 2012 (11) :18-24
- [10]勾柏頻, 李鎮譯, 黃倩. 聾生課堂離座行為的單一被試矯正研究[J]. 綏化學院學報, 2018 (4) :25-27
- [11]周曼媛, 王輝. 腦性麻痺兒童課堂學習中不良行為介入的個案研究[J]. 現代特殊教育, 2019 (12) :58-66
- [12]馬江霞, 咎飛. 基於自我刺激功能的腦性麻痺兒童課堂問題行為介入研究[J]. 現代特殊教育, 2017 (20) :24-30
- [13]邵秀筠. 積極行為支援對學前孤獨症兒童離座行為介入的個案研究[D]. 濟南大學. 2019

- [14]朱楠,張英.基於功能性行為評估的智力障礙兒童課堂問題行為的個案研究[J].中國特殊教育,2014(10):20-27
- [15]孫立雙.自閉症兒童自傷行為的功能性行為評估及介入研究[D].北京師範大學.2008)
- [16]曾純靜,曾純潔.功能性評估及介入對自閉兒童自我刺激行為矯正的個案研究[J].長沙民政職業技術學院學報,2019(02):14-17
- [17]李澤洋.正向行為支持對孤獨症學生問題行為的介入研究[D].遼寧師範大學.2019
- [18]肖豔林,文娜.自閉症兒童攻擊行為積極介入個案研究[J].綏化學院學報,2018(10):72-76
- [19]任會芳.正向行為支持對自閉症兒童攻擊性行為介入的個案研究[D].廣州大學.2018
- [20]朱毅然.聽覺障礙學生課堂問題行為現狀研究[D].遼寧師範大學.2019
- [21]肖豔林,陳豔玲.自閉症兒童課堂幹擾行為積極介入個案研究[J].中小學心理健康教育,2018(24):45-48
- [22]牟曉宇.“積極行為支持”介入自閉症兒童問題行為的實踐探索[J].現代特殊教育,2018(07):66-69
- [23]李豔.用積極行為支持應對智障兒童課堂上的問題行為[J].文教資料,2008(13):92-94
- [24]賀蒼中,左娟娟(2012)(賀蒼中,左娟娟.功能性行為評估的實施方法述評[J].中國特殊教育,2012(11):13-17
- [25]馬占剛.功能性行為評估在智力障礙兒童問題行為矯正中的應用[J].文教資料,2012(11):149-150
- [26]張琴,魯飛.功能性行為評估——行為評估方法的新發展[J].中國特殊教育,2006(11):64-68
- [27]韋小滿,楊希潔.功能性行為評估的特點及應用價值分析[J].中國特殊教育,2011(02):38-40+46

- [28]鳳華, 鐘儀潔等人. 應用行為分析導論[M]. 臺灣心理出版社, 2015:194-203
- [29]熊歡, 申仁洪, 黃儒軍. 積極行為支援介入多重障礙兒童自傷行為的個案研究[J]. 現代特殊教育, 2019 (10) :22-29
- [30]賀安妮, 熊振芳等人. 自閉症兒童自傷行為功能評估及醫教結合介入個案研究 [J]. 2018 (10) :85-90
- [31]胡夢娟, 馬苗. 積極行為支持對自閉症兒童攻擊性行為的介入研究[J]. 2016 (14) :57-62
- [32]王碧涵, 王碧霞. 自閉症兒童攻擊性行為的功能性評估及介入個案研究[J]. 2015 (04) :52-56+77
- [33]王曙光. 基於功能分析的自閉症兒童干擾行為介入研究[J]. 綏化學院學報, 2016(10):77-81
- [34]沈莉嬋. 智障學生課堂干擾行為的介入研究[J]. 現代特殊教育, 2016 (18) :44-48
- [35]陳冠杏, 徐芳. 自閉症學生課堂問題行為功能性評估的個案研究[J]. 現代特殊教育, 2016(06):61-66
- [36]Horner R H. Functional assessment: Contributions and future directions. Journal of Applied Behavior Analysis[J]. 1994
- [37]Peter J. Alter, Maureen A. Conroy, G. Rich Mancil, Todd Haydon. A Comparison of Functional Behavior Assessment Methodologies with Young Children: Descriptive Methods and Functional Analysis[J]. Journal of Behavioral Education, 2008(2) : 200-219
- [38]王桐嬌. 感覺提示策略應用於多重障礙學生課堂問題行為根於個案研究[D]. 瀋陽師範大學. 2016
- [39]曾線. AAC 介入腦性麻痺兒童溝通能力的個案研究[D]. 重慶師範大學. 2010
- [40]朱默. 腦性麻痺兒童的類型、功能、伴隨症狀之間的關聯及對日常生活能力的影響 [D]. 復旦大學. 2014
- [41]李穎. 208 例腦性麻痺兒童病例分析[D]. 吉林大學. 2011

- [42]Melvin G Moore, Ron Hankins, James D McKinney. Classroom behavior of reflective and impulsive children[J]. Journal of Applied Developmental Psychology. 1980(1):59-75
- [43]Day.H.M., Horner R.H., O' Neill R.E. Multiple functions of problem behaviors: Assessment and intervention[J]. Journal of applied Behavior Analysis, 1994, 27:279-289
- [44]楊希潔，韋小滿. 功能性行為評估的特點及應用價值[J]. 北京師範大學教育部. 2011

# 淺談「視覺障礙者職業重建」那些事

韓繼綏

國立臺灣師範大學退休教授

前教育部特教小組執行秘書

大葉大學校務顧問

## 壹、緒言

臺灣視覺障礙者的職業，在抗戰勝利光復後，因受日本統治 50 年的影響（日本對傳統的三療，針、灸、按摩業，在其國內視覺障礙者就業有法律保障），仍舊以按摩業為主，兼有少數的占卜業。鮮有其他行業。直到 50 年代基督教教會設立了臺灣盲人重建院、陳五福醫師設立了慕光盲人重建中心。二所機構除教授視覺障礙者三療外，另開拓養雞、養豬、種蘭花、包裝、調音、裝配、電話接線、洗滌、編織及製造等新職種行業。許多受過訓練的視覺障礙者可以安置在公司、工廠裡與一般員工共同工作。由於他們工作成效還都能得到雇主的滿意與肯定，所以在西元 1980、1990 年代視覺障礙者的就業市場還算穩定。

自 1990 年開始，機械化及自動化取代了人力。視覺障礙者的就業職種及就業市場便急速的萎縮了。又再回到傳統的按摩業。

1986 年自美國引進盲用電腦。1990 年由電信研究所、資策會、淡江大學合作研發中文盲用電腦。晚近視覺障礙者職業重建的發展，歷經多元資訊與民間、公家機關等合作成果的彙整，已有逐漸成熟的服務機制與流程。最值得一提的是，1996 年開始，考試院設立「殘障特考」。公家機關為對身心障礙者就業權益的保障，乃在「社會福利政策」及「文官考選政策」間取得一個適度的平衡點。考慮身心障礙者所具有的工作能力，視職位工作性質及各單位所能提供適合的工作場所，彈性應用考試，提升更多身心障礙者的就業機會。身心障礙特考近年來每年都舉辦，報名條件必須要領有公家機關核發的身心障礙手冊或殘障手冊。因此報考人數並不多，錄取率又是一般高普考的 3 倍，考上以後所分發的單位都有無障礙的工作環境，所分派的工作多屬於較為單純且不須跑外務的內勤工作，對身心障礙朋友而言，是一項絕佳的就業機會。有資格的，建議其參加身障特考，除了能取得一個穩定的職業，也能成為正式的公務員，憑自己的能力為民眾服務。

2004 年中華無障礙科技發展協會，承接勞政單位委辦視覺障礙者社區化就業服務計畫。協會洪錫銘理事長邀請本人主持並夥同海內外 10 余位碩博士級視障領域專家、學者共同參與並執行該項計畫。個人主持該計畫自 2004 年至 2009 年。5 年期間幾乎每年開案人數都在 120 人上下，接受職訓人數約在 80 人至 90 人，有意願或有能力就業人數約 60 人左右，真正可以上線或試用人數約在 45 人。最後能穩定就業人數，很奇怪，每年都在 21 人至 23 人之間。5 年合計起來已輔導成功就業的視障朋友也有 110 人之多。

## 貳、執行職業重建計畫，工作概要

### 一、執行職業重建計畫的目標

- (一) 建構整體視障者職業重建體系：連結社政、醫療等福利資源，依個案需求，提供整體重建服務。
- (二) 發展與強化按摩以外就業職種的服務經驗：從職務再設計、職能評估與職業生涯規劃、職能回復或職能養成到就業服務。期待能成功創造視障者就業的典範。
- (三) 適時介入中途致殘者的職業生涯：在視力狀況出現變化，影響原有工作執行能力時，即積極介入，並將重建服務與職場環境及個案原有工作內容結合，除達到職能回復的目標外，更讓個案能持續在原職場工作。
- (四) 「視障成功就業者」案例推廣：運用輔導成功的案例，進行推廣，讓更多視障者，能具體瞭解重建的功能，並在典範學習的效果下，可達鼓勵視障者積極接受職業重建服務的目的。

### 二、計畫執行內容及工作人員

#### (一) 計畫執行內容

1. 視障個案開發
2. 開案晤談
3. 功能性評估
4. 職業生涯輔導
5. 輔具使用技能強化
6. 工作機會開發
7. 職場資訊環境無障礙使用測試
8. 職業媒合
9. 職場安置
10. 職場定向行動訓練

11.個案心理支持

12.職務再設計

13.密集輔導

14.追蹤輔導

(二)工作人員：15人。

計畫主持人1人，行政督導1人，重建方案督導1人（美國），評估服務督導1人（美國），個案管理員1人，就業服務員1人，諮商員4人，輔具指導員1人，眼科醫療顧問1人，職場顧問3人。

### 三、計畫執行運作方式

本項服務工作大致可區分為「接受派案、轉介或開發階段」、「服務前階段」、「服務中階段」與「結案階段」四個階段。

(一) 接受派案、轉介或開發階段：簡述個案特質、案源與介入服務內容。

(二) 服務前階段：

1.諮詢性晤談：

(1)由個案管理員進行電話諮詢及電話晤談，確認個案或親屬的動機，厘清重建需求，必要時先以家訪或請個案與家屬一起來協會晤談。

(2)家訪或第二次晤談則由諮商員陪同，可視需要針對個案本身或其家屬分開進行晤談，釐清需求。

(3)符合本計畫服務範圍者則進行開案。

2.提出申請：

個案本身於充分瞭解參與重建服務之權利、義務後，簽訂服務契約書，正式進入服務評估階段。

(三) 服務中階段

1.同質型輔導(或諮商)：

同質型輔導(或諮商)人員，由同為視障者（弱視或全盲）組成，目的為透過視障類別同質的經驗與心路歷程，進行與社會一般人的溝通與個案自覺能力的強化；進行方式為個別輔導(或諮商)，必要時施以家庭輔導(諮商)。

2.需求評估：

依據個案晤談結果，分別進行必要之需求評估，包含獨立生活技巧、工作動機、功能視覺評估、輔具評估、溝通技巧、文書及書寫能力、定向行動等評估。評估團隊由個案管理員依需求協同重建評估員、諮商員、定向行動師、輔具指導員等共同評估，個別



完成評估報告。

### 3.擬定「職業重建服務計畫」：

依據個別的評估報告，由個案管理員進行重建方案的規劃與步驟訂定，在個案共同參與下修正完成。於個案簽訂職業重建服務後，開始交由各重建教師執行。

### 4.職前適應訓練及職業訓練服務：

職前及職業訓練工作由重建教師負責執行，依職業重建服務計畫目的進行、訓練結果經個案管理員彙整後，於必要時銜接職業重建服務。實施內容及方式，依「個別職業重建服務計畫」設計內容如下：

#### (1)職前適應訓練

##### a.個別化訓練：

- (a)定向行動訓練
- (b)殘餘視覺應用能力訓練
- (c)讀寫能力訓練
- (d)文字概念重建
- (e)盲用電腦等資訊管理及應用技能訓練
- (f)光學或非光學輔具應用訓練

##### b.職前適應團體訓練：透過成長團體或課程，辦理下列主題之職前適應服務

- (a)盲的心理適應與自我接納
- (b)人際(含家庭)關係的調整與適應
- (c)個人的壓力處理
- (d)安全感與信任的重建
- (e)自我形象與自信訓練

#### (2)職業訓練

##### a.職能養成：

經評估後，個案若需重新發展個人職業能力，並需經長期之職業養成過程，則優先協助連結開辦相關職業訓練之機構，協助其接受訓練。若經訪查瞭解，確無適合個案參與之課程，則由本計畫自行累積一定數量之個案，開辦團體訓練課程。

b.連結專以視障學員為訓練對象者，所開設的職訓課程，則協助個案開始接受職訓後，由個案管理員進行定期追蹤，隨時掌握個案需求，以提供必要之服務。

c.連結非專為視覺障礙學員開辦者之職訓課程(包括其他障別或非以身心障礙者為訓練物件之一般職訓課程)，則除由個案管理員協助個案進行必要之協調溝通外，並於課程進行期間，協助建構個案自然支援系統及提供必要之支援服務(如教材錄音、轉譯點字、提供輔具等)，以使個案能順利參與訓練。

d.職能回復

經評估，個案若具有持續從事視力喪失(或衰退)前之相關工作可能性者，則協助透過個別訓練方式，以類比相關工作情境為原則，透過「替代性感觀訓練」、「輔具運用訓練」、與「實際操作訓練」等，協助個案重新回復原有的工作能力。

e.職能重建

經評估，個案雖無法重新透過既有之技能，回到職場，但仍可藉由短期之訓練，恢復工作能力，則藉由個別化之訓練模式，習得(或補強)相關技能，以助其快速具備重回職場的能力。

5.職業重建服務：

職業重建部分由就業服務員負責執行，依就業媒合目的進行「工作機會開發」、「職場資訊環境無障礙使用測試」、「職業媒合」、「職場安置」、「職場定向行動訓練」、「個案心理支持」、「職務再設計」、「密集輔導」、「追蹤輔導」等服務。除相關資料建檔於「身心障礙就業轉銜暨職業重建服務系統」外，另於定期的個案管理督導會報中進行討論。

6.其他延展性服務：

(1)寄宿服務：

針對大臺北以外地區個案之住宿問題，除鼓勵個案就近協調親友協助外，確有困難者，則由就服員協助解決其住宿問題，並對於獨立能力尚未建立之個案，協調志工提供必要之人力協助。

(2)居家服務：

視功能評估結果與個案需求提供，內容包含外出人力協助、陪同就醫、社區認識、友善訪視、協助使用日常生活輔具等，視個案能力與需求除連結各區長期照護中心、社會局提供資源外，另於必要時經個案管理員認可下由志工或相關工作者執行。

(四) 結案階段：

轉介後結案主要原因為：

- 案主拒絕接受進一步職業重建服務
- 案主接受轉介到其他機構接受服務
- 案主無法與機構共同執行重建服務
- 案主障礙輕微，無須接受進一步服務即可自行就業
- 案主需求與本計畫服務內容不符

結案的可能因素計有：

1.職業重建服務計畫執行前結案：

個案就業服務計畫設計完成後，案主出現前項轉介後結案之相關情事，以致職業重建服務無法執行。

2.重建服務執行中結案：

個案就業服務計畫執行期間，當初步重建完成時，其適應期歷程預估尚需超過一年以上，以致職業重建服務無法執行或銜接。

3.重建後結案：

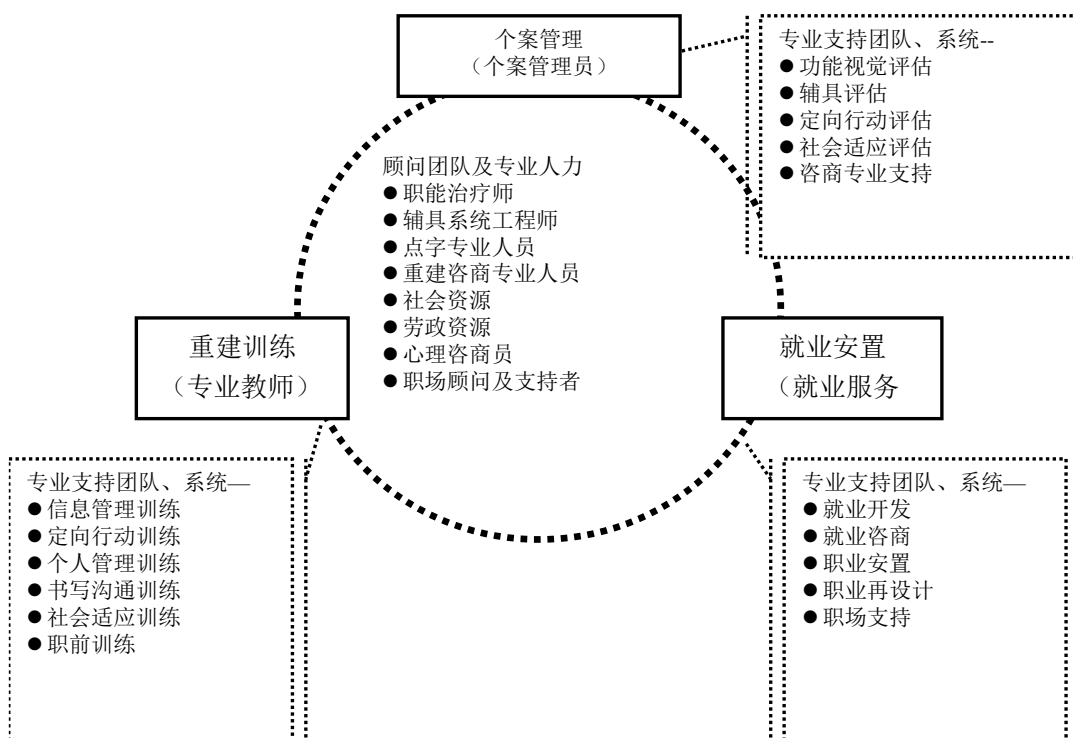
個案就業服務計畫執行完成，且案主與個管人員均認為職業重建成果已達滿意程度。

4.穩定就業三個月後結案：

職業重建人員於追蹤期間，評估案主就業穩定，且短期內無須接受更進一步服務。

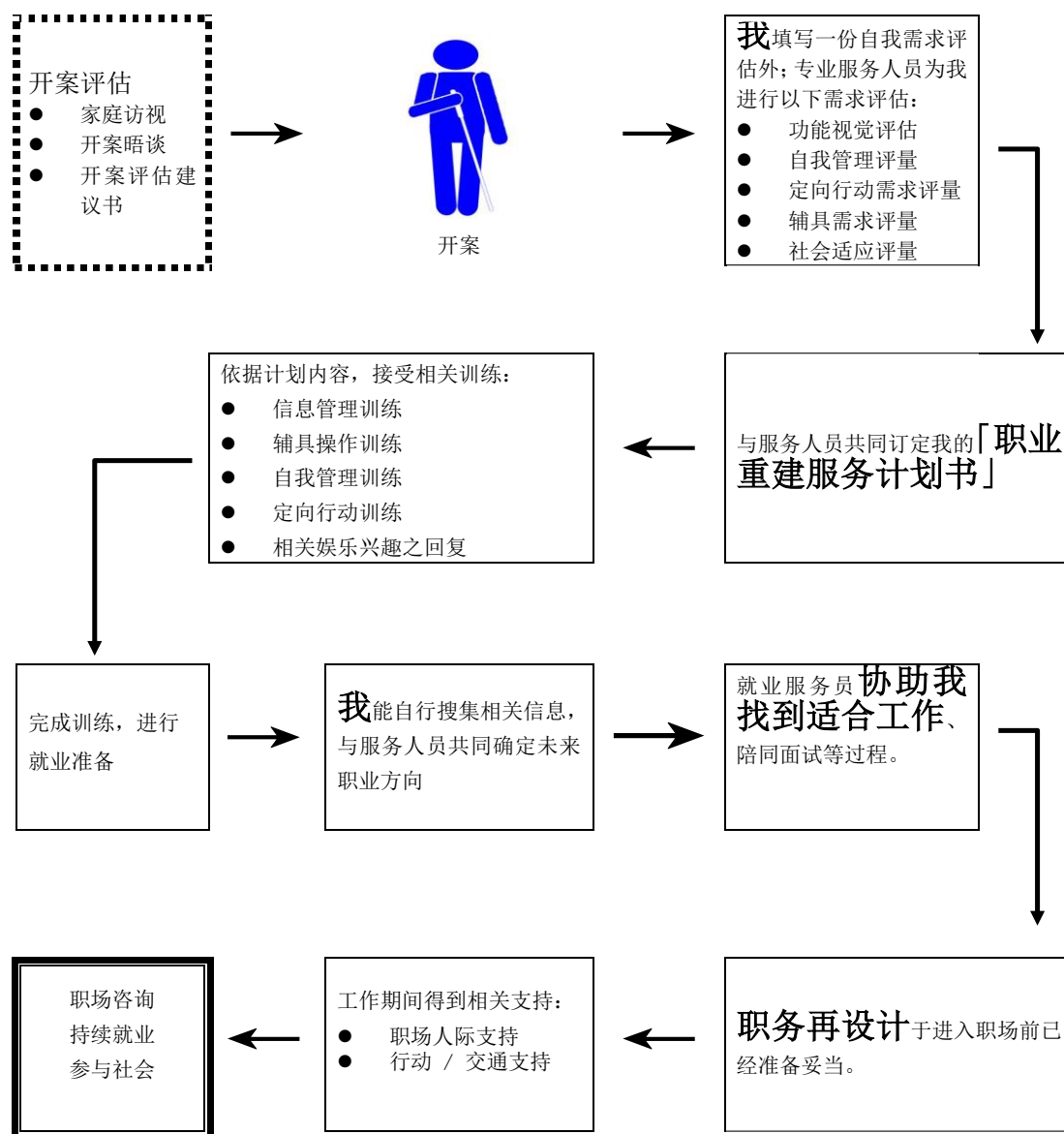
# 视障职业重建系统结构图

## ■ 个案支持系统（专业分工结构）



## 视障者职业重建服务流程图

我（个案）在这里会接受的重建服务流程为：



### 四、督導評估方式

(一) 執行流程式控制管：督導經由書面資料瞭解服務執行流程與記錄，確保個案服務的內容與品質，並在分工機制的操作下，達到持續維持服務系統運作之目標。

(二) 相關重建計畫與評估報告的品質管制

(三) 個案研討會議：原則以每週召開一次的個案研討會議，以重建團隊人員為主要參加

物件，主要內容針對個案的重建服務進行順暢度及面臨的挑戰進行討論。

(四) 專業服務(個案管理督導)會議：每月召開一次的專業服務會議，以個案管理員及評估人員為主要參加對象，配合國外專家系統的介入，以線上討論方式進行，對於不足的專業及需要突破的技巧進行討論。

### 五、計畫執行所遇到的困難：

(一) 就輔員的角色與工作；在視障個案需求複雜，與就業環境多樣化的情況下，就服員須具備多重且多面向的角色與能力，舉凡心理諮商、職場溝通協調、輔具使用、危機處理、甚至就業市場分析、職場定向行動訓練、視功能分析等，都須具備一定程度能力的人。然而對於一個就服新鮮人而言，短期內要培養這些能力，確實有一定程度的困難，面對個人職業能力不足與現實繁雜的工作壓力，經常有心有餘而力不足難以承受的無力感。

(二) 三種壓力在拔河；在執行社區化就業服務工作的過程中，經常面臨業績壓力、個案能力與就服員個人有限時間等三重力量的拔河，如何在這三者之間，取得平衡，對就服員而言，是相當大的挑戰，而往往為符合業績的要求，就服員也得一定程度的調整對於個案的深度服務，無形中也影響到個案接受服務品質的權益。

### 參、結語

個人於 1959 年師範畢業，服務教育界屆滿 50 年（領得退休金年資合計），從未覺得像主持「視覺障礙者重建服務」這 5 年（不含服務 50 年內），工作壓力這麼大、挑戰性這麼高，但在精神上及心理上所得快樂與滿足卻最多。對視覺障礙者職業重建服務的感言有五。

一、學員受訓，要聘請優秀的師資，在鐘點費又少的情況下，都要靠賣面子，才能請到好的老師。誠所謂良師難求。

二、要公司、商號、工廠的大老闆或人事經理，給個工作機會、提供個職缺，太難。或許因世俗的刻板印象揮之不去，總認為視障者那有什麼工作能力？也許是他們覺得視障者到了他們工廠，對環境、對人際互動會增加他們太多的麻煩。有些機關、行號寧願繳罰款也不願雇用視障者。

三、當老師只要好好備課，好好準備輔助器材，教學生動有趣，教學效果就會很好。因為它是操之在我。為學員找工作機會，可不是操之在我，而是操之在彼。要看別人的臉色。求人家，要低姿態、彎腰、笑臉迎人，好話說盡。跑個三五趟，若能找到一個工作職缺，那就得阿彌陀佛，謝天謝地了。但，從人生的價值觀來看，覺得在主持「視覺障

礙者職業重建服務」這五年，活的最有意義也最有價值。算一算，自己也不過是花些時間、費點唇舌、用些心思，就能為一位視障朋友謀得一份工作，甚至是可以工作一輩子。有了穩定的職業，很多都已成家立業。過著和一般人一樣幸福的日子。想起來，這種充實感、滿足感、快樂感，那裡是金錢所能買得到的。是有緣人才有機會能遇到的。俗語說，人活到老學到老。正因為參與「視覺障礙者職業重建」工作，才學得更多輔導就業的能力和經驗。

四、本重建服務計畫自第二年起，已建構出視障重建服務模式與機制，專業服務人員亦累積許多專業經驗，連結視障相關資源，進行服務。本計畫為全台首次也是惟一正式由勞政單位委辦之視覺障礙者「社區化就業服務計畫」。中華無障礙科技發展協會有機會能扛起此歷史性艱巨任務。公家及民間都應該給予掌聲、嘉勉與高度的肯定。

五、最後，最要感謝的還是考試院為這些身障朋友，設立的「身障特考」。

### 參考資料

中華無障礙科技發展協會 2004 至 2009 接受勞工局委辦「社區化就業服務」各年執行計畫及參與 250 於次歷年各種執行視障職業重建計畫會議各項會議紀錄。

# 嶺南師範學院無障礙設施滿意度調查研究

藍梓葭

嶺南師範學院教育科學學院

## 摘要

本研究以嶺南師範學院為案例，對高校校園無障礙環境建設嘗試探討，通過建立無障礙設施評價體系，採用問卷形式收集本校學生對嶺南師範學院無障礙設施之滿意程度並進行研究分析，深入瞭解校園無障礙環境建設的現狀與存在問題，思考並提出具有建設性的對策建議。根據嶺南師範學院無障礙設施滿意度評價表，嶺南師範學院無障礙設施整體得分為 2.52 分，結果表明學生對嶺南師範學院無障礙設施的整體滿意度較低。

**關鍵字：**高校、校園無障礙環境建設、無障礙設施、滿意度



# Satisfaction Survey of Barrier-free Facilities in Lingnan Normal University

Lan Zijia

Qi Zhaoan

Education Sciences School, Lingnan Normal University

## Abstract

In this paper, took Lingnan Normal University as a case study, a series of attempts have been made to explore the construction of barrier-free environment on campus. Through the establishment of barrier-free facilities evaluation system, in the form of questionnaire, this paper investigated and analyzed the satisfaction of the students of Lingnan Normal University to the barrier-free facilities, so as to further understood the current situation and existing problems of the construction of barrier-free environment on campus, deliberated and put forward constructive countermeasures and suggestions. According to the satisfaction evaluation table of barrier-free facilities of Lingnan Normal University, the overall score of barrier-free facilities of Lingnan Normal University was 2.52. The results showed that the students shown a lower satisfaction for the barrier-free facilities on Lingnan Normal University.

**KeyWords:** Colleges and Universities, Construction of Barrier-free Environment in Campus, Barrier-free Facilities, Satisfaction degree

## 壹、緒論

### 一、研究背景

中國《殘疾人保障法》第五十二條規定：國家和社會應當採取措施，逐步完善無障礙設施，推進資訊交流無障礙，為殘疾人平等參與社會生活創造無障礙環境<sup>[1]</sup>。中國現下已步入人口老齡化社會，對無障礙環境的要求必將更加嚴苛。而根據聯合國一項調查顯示，人的一生當中因正常生理發展、日常生活操作、意外或疾病等因素，有三分之一的时间處於暫時性障礙狀況<sup>[2]</sup>。不僅是幼兒、老年人，每個人都有可能成為行動不便者，如：孕婦、肢體受傷者、攜帶大件行李出行者等，由此可見，無障礙環境對於每個人都相當不可或缺。中國目前在無障礙建設方面發展與問題並存，無障礙環境的理念尚未得到普及，許多的無障礙設計並未真正從使用者的角度出發，一方面為特殊人群通行造成不便，另一方面無障礙環境建設欠缺規劃和設計，造成無障礙設施不符合規範，浪費大量資金未能發揮無障礙設施效益；要促進中國無障礙環境穩健發展，必須建立出一套系統化、規範化、完善化的體系，使無障礙環境的規劃、設計、建設、使用、維護等方面科學化。學校生存於一定的城市環境之中，服務於城市發展，對城市的文化建設起到至關重要的作用。以高校校園無障礙環境建設作為突破口，通過調查明確高校校園無障礙建設的現狀以及存在的問題，進行針對性的改善，並從中獲得經驗應用於其他公共場所，積極促進社會環境發展「無障礙」。

在特殊教育不斷發展的今天，通過國家政策、立法環境等配套支持服務的完善，以及教育公平的不斷推進，越來越多的特殊學生有了接受學校教育的機會<sup>[2]</sup>。黨的十七大報告強調指出：教育是民族振興的基石，教育公平是社會公平的基礎，是和諧社會最基本的保障，要重視學前教育、關注特殊教育，把特殊群體的教育納入各級教育部門和相關單位的議事日程，讓特殊學生群體享受應有的教育權利。為貫徹黨的十八大和十八屆二中、三中全會精神，教育部、民政部、中國殘聯等相關部門聯合提出的《特殊教育提升計畫（2014-2016）》檔要求：各地要根據實際情況，在高等學校設置特殊教育學院或相關專業，盡力滿足符合條件的特殊人群享受高等教育權利。高等學校要按照相關法律

法規，努力創造條件，為特殊學生群體接受高等教育提供便利，在政策允許的前提下，積極招收符合錄取條件的殘疾考生，不得以任何理由拒絕招收。

伴隨著中國教育制度的不斷改革，社會助殘意識的不斷增強，殘疾人高考升學逐步實現無障礙，越來越多的特殊學生群體進入高校進行高等教育，他們希望同健全人一樣通過自身努力，為社會減輕負擔的同時可以為社會做出一定貢獻<sup>[3]</sup>。隨著越來越多的殘疾大學生被普通高校錄取，普通高校的特殊大學生群體數量也在逐年增加，據《中國第二次全國殘疾人抽樣調查》數據顯示，目前中國有 8296 萬殘疾人，約占全國總人數的 6.34%<sup>[4]</sup>，在全國殘疾人口中，具有大學程度（指大專及以上）的殘疾人為 94 萬人<sup>[5]</sup>，故高校校園無障礙環境對校園內的行動不便的特殊學生顯得更為重要。此外，有研究指出，若特殊學生對學校適應不良或受到相關因素影響，使其學校生活受阻、學業表現不佳，就有可能面臨休學、退學的選擇與結果，校園無障礙環境也是影響其適應的重要因素之一。

另外，學校作為公眾場所，必須具備可以接納不同身體狀況的公民進行活動的包容度。而高等教育學府具有高開放性，避免不了接待學生家長、學術交流者、退休的老教師等人員。每一個社會成員都會在不同的生命週期、不同的情境和場合下，可能會遇到不同程度的障礙而成為暫時或永久性的行動不便者<sup>[6]</sup>，如兒童時期四肢功能受限、步入老年、肢體受傷、懷孕、重病、推著嬰兒車、負重大件行李等，使我們每一個人都有可能成為暫時的行動不便者。因此，高校之校園無障礙環境的建設不僅僅是特殊學生的內在需求，也是對公共場合建設的必然要求<sup>[1]</sup>。

目前，很多狹義的理解認為校園無障礙環境的服務對象僅包括殘疾人，而根據聯合國一項調查顯示，人的一生當中因正常生理發展、日常生活操作、意外或疾病等因素，有三分之一的時間處於暫時性障礙狀況。校園無障礙環境從狹義上來講是方便殘障人群，從廣義來講，是為全體社會成員創造更為安全、方便地平等參與社會生活的整體環境<sup>[1]</sup>。校園無障礙環境可以降低殘障學生對其他社會成員的依賴，幫助其自強自立地生存和發展；對於其他社會成員同樣具有十分重要的預防障礙的功能，如可以提高其生活品質，預防意外傷害等<sup>[7]</sup>。因此，「校園無障礙環境」的定義，同時也是一種實用的「通用設計」

觀念，意義便在其「適用於每一個人」<sup>[1]</sup>，是更合理、更安全、更公平、更獨立、更自由的學習、工作和生活空間。

## 二、研究意義

### (一) 理論意義

目前，中國國內專門針對高校校園無障礙環境建設的研究並不多，而且基於實際調查數據對高校無障礙環境建設情況進行量化評價的研究較少。筆者自「CNKI 資源總庫」檢索系統收集高校校園無障礙環境相關研究期刊及論文，發現僅有 13 篇針對高校校園無障礙環境進行探討。因此，本調查研究在查閱文獻資料的基礎上結合嶺南師範學院的實際情況，建立了無障礙設施評價體系，希望通過對嶺南師範學院無障礙設施滿意程度的調查與分析，來深入瞭解高校校園無障礙環境建設的現狀與存在問題，思考提出具有建設性的對策建議。本論文的研究成果，對豐富現有的高校校園無障礙環境建設方面的研究有積極作用，對促進高校校園無障礙建設的科學發展具有重要的理論意義。

### (二) 現實意義

嶺南師範學院自 2012 年開始招收特殊教育專業的師範本科生，目前為廣東省屬高等院校中培養特殊教育專業人才數量最多、規模最大、步伐最快、師資最強的院校。嶺南師範學院與臺灣屏東大學和臺中教育大學建立了跨域高校協同創新、聯合培養的友好關係，實施「3.5+0.5」學業形式<sup>[8]</sup>，即大三上學期赴臺學習半年，以期學生能深刻地從臺灣特殊教育發展中獲得啟示。如前所述，嶺南師範學院之特殊教育發展具有一定建樹，但未知校內無障礙環境建設現狀與特殊教育發展程度是否匹配。若學校環境能依照特殊學生的需要進行適當改造，一方面能使特殊教育專業的配套設施更為完善，另一方面也可以充分發揮嶺南師範學院特殊教育專業的優勢，具備招收特殊大學生的實力與底氣；同時也將為今後高校建設中校園無障礙環境規劃與改善提供思路，因此具有重要的現實意義。

### 三、核心概念界定

#### (一) 校園無障礙環境

校園無障礙環境是指以無障礙空間和設施構成的，使殘障學生可到達、可進入、可使用、方便、安全的學校建築與校園環境<sup>[1]</sup>。其目的在於保障殘障學生的平等接受教育的權利，增進殘障學生對於校園生活學習與適應能力，消除校園內各種有形與無形的障礙，使行動不便學生能夠在最少限制條件的環境下與所有學生一起學習、共同享用各種教育資源，也讓行動不便的老師、家長、社會人士等能夠方便地在校園內自由進出活動<sup>[2]</sup>。

校園無障礙環境主要包括物質環境和人文環境兩個層面。其中，物質環境的校園無障礙環境主要是指指的校園道路、教學樓、圖書館等公共建築、宿舍樓及附近區域的規劃、設計、建設應方便殘疾人通行與使用，如校園道路應滿足坐輪椅者、拄拐仗者通行和方便視力障礙者通行，教學樓、圖書館等公共建築和居住區應考慮出入口、地面、電梯、扶手、廁所、房間、櫃檯等設置殘疾人可使用的相應設施和方便殘疾人安全通行<sup>[9]</sup>；人文層面的校園無障礙環境是指營造殘疾人平等參與校園生活、學習與工作的校園氛圍，消除校內排斥，實現殘障學生社會交往與社會參與的無障礙<sup>[10]</sup>。

#### (二) 高校校園無障礙環境建設

《無障礙環境建設條例（2012）》明確指出：「本條例所稱無障礙環境建設，是指為便於殘障人士等社會成員自主安全地通行道路、出入相關建築物、搭乘公共交通工具、交流資訊、獲取社區服務所進行的建設活動。」無障礙環境建設的最終目的是建設成為與年齡、性別和能力無關的適合所有人的通用設計。

高校校園無障礙環境建設是指為高校的特殊群體提供配套其學習、工作和生活服務設施的便利，保證殘障學生正常參與校園生活，平等地充分享受學習資源，以及使殘疾人、傷病人、學生等全體社會成員在校園通行安全和使用便利而採取各種措施建設無障礙校園的活動，包含硬體設施建設、軟環境建設以及制度管理層面的建設等。

### (三) 校園無障礙設施

校園無障礙設施的概念是：為保障有永久性功能障礙的人群如殘障師生，暫時性功能障礙的人群如老年人、孕婦、傷病人、攜帶重物者等全體社會成員能夠安全方便地在校園內通行、開展日常生活、學習和工作而配套建設的各類基礎設施，具體如下<sup>[11]</sup>：

1. 專用類：無障礙停車位、輪椅席位、低位裝置、無障礙扶手；無障礙標誌；無障礙廁所、廁位；無障礙出入口；其他便於殘疾人、老年人、兒童及其他行動不便者使用的設施等；
2. 水準類：防滑條、盲道、坡道、緣石坡道等；
3. 垂直類：升降裝置，如升降臺、無障礙垂直電梯等；
4. 標識類：指示裝置、警示信號、提示音響等。

### (四) 校園無障礙環境的服務對象

校園無障礙環境主要是為殘障師生能夠在最少限制條件的環境下平等參與校園生活、學習與工作所服務的。校園無障礙環境的服務對象為全體社會成員，包括諸如殘障人士、老年人、兒童、孕婦和帶孩子的婦女、負重的行人等。

## 貳、研究設計

### 一、研究架構

筆者查閱相關資料，目前還沒有十分完善的無障礙設施評價體系。本研究根據全面性、針對性、層次性和可比性原則，按照中華人民共和國國家標準《無障礙設計規範》中的實施範圍，考慮嶺南師範學院的實際情況並參考相關文獻（張偉芳，2016），確定嶺南師範學院無障礙設施滿意度評價之依據，本研究架構圖（如圖1）。

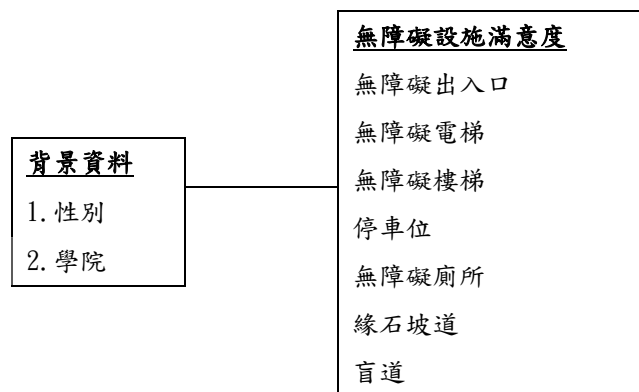


圖 1 研究架構

## 二、問卷調查對象

本問卷以嶺南師範學院學生為調查對象。考慮到疫情期間的實際情況，本文選擇線上「問卷星」平臺將問卷隨機發放給嶺南師範學院學生，本校有教育科學學院、文學與傳媒學院、商學院、法政學院、外國語學院、美術與設計學院、數學與統計學院、物理科學與技術學院、機電工程學院、化學化工學院、生命科學與技術學院、資訊工程學院、體育科學學院、教師教育學院共 15 個本科學院。回收有效問卷 242 份，涵蓋本校所有本科學院，具有一定代表性，如表 1。

表 1 調查對象基本數據

人口統計學變數	類別	人數	百分比 (%)
性別	男	75	30.99
	女	167	69.01
所屬學院	教育科學學院	79	32.64
	文學與傳媒學院	10	4.13
	法政學院	14	5.79
	外國語學院	7	2.89
	音樂與舞蹈學院	10	4.13
	美術與設計學院	9	3.72
	數學與統計學院	7	2.89
	物理科學與技術學院	13	5.37
	機電工程學院	10	4.13

化學化工學院	14	5.79
生命科學與技術學院	10	4.13
資訊工程學院	25	10.33
商學院	16	6.61
體育科學學院	9	3.72
教師教育學院	9	3.72
整體	242	100

### 三、研究工具

本調查問卷採用中華人民共和國國家標準《無障礙設計規範》以及《蘭州市無障礙環境建設的滿意度研究》之無障礙設施滿意度評價指標體系資料，改編成「嶺南師範學院無障礙設施滿意度評價表」問卷，特邀請高校特殊教育系教授1名協助潤飾，並採用「問卷星」編輯問卷。本問卷採用四等量表，分別是(1)非常滿意、(2)滿意、(3)不滿意、(4)非常不滿意，其得分一次轉換成四分、三分、二分和一分。

表2 「嶺南師範學院無障礙設施滿意度評價表」問卷各題項

題目	題號
無障礙出入口	1-4
無障礙電梯	5-8
無障礙樓梯	9-12
停車位	13-14
無障礙廁所	15-20
緣石坡道	21-22
盲道	23-29
對本校無障礙設施之關注程度	30
本校無障礙設施存在之問題	31
制約無障礙設施投入使用的因素	32
最需要補充完善無障礙設施的地點	33

### 四、研究目的

- (一) 探討嶺南師範學院學生對本校無障礙設施的滿意程度。
- (二) 探討嶺南師範學院無障礙設施之現存問題。
- (三) 探討嶺南師範學院無障礙設施之改進對策與建議。



## 五、研究問題

- (一) 嶺南師範學生對本校無障礙設施的滿意程度為何？
- (二) 嶺南師範學院無障礙設施現有問題為何？
- (三) 對嶺南師範學院無障礙設施之改進有何對策與建議？

## 六、數據統計與處理

本研究主要採用 Excel2016、SPSS 25.0 軟體進行數據統計和分析，分析內容主要包括：

### (一) 信度檢驗

運用折半信度對嶺南師範學院無障礙設施滿意度評價表進行信度檢驗。將三級指標所有量表題項分為兩半，計算兩部分各自的信度以及相關係數，進而估計整個量表的信度；如果折半係數值介於 0.7—0.8 之間；則說明信度較好；如果折半係數值介於 0.6—0.7；則說明信度可接受；如果折半係數值小於 0.6；說明信度不佳。

### (二) 描述性統計分析

通過描述性分析計算數據的集中性特徵（平均值）和波動性（標準差值），使用平均值去表述學生對於嶺南師範學院無障礙設施的整體態度情況，將專案得分橫向對比來分析學生對嶺南師範學院無障礙設施建設各個方面的基本評價。

### (三) 獨立樣本 t 檢驗分析

通過 T 檢驗比較不同性別對嶺南師範學院無障礙設施滿意度的差異。

### (四) 方差齊性檢驗（F 檢驗）

通過 F 檢驗比較不同學院對嶺南師範學院無障礙設施滿意度的差異。

## 參、研究結果與討論

為了便於 SPSS 分析，對於嶺南師範學院無障礙設施的滿意度問題進行標題簡化，如表 3，為了便於量化統計，對評價結果進行賦值，從非常滿意至非常不滿意分值依次為 4 到 1 分。

表 3 嶺南師範學院無障礙設施滿意度評價表

序號	一級指標	二級指標	三級指標
1	公共建築 (P)	無障礙出入口 (p1)	坡度適宜 (p11)
2			入口平臺寬度適宜 (要方便輪椅通行和回轉) (p12)
3			防滑處理 (p13)
4			與室外盲道相接 (p14)
5		無障礙電梯 (p2)	設有無障礙標誌 (p21)
6			設有扶手 (p22)
7			寬度適宜, 能夠讓輪椅順利出入 (p23)
8			設置帶盲文的選層按鈕 (p24)
9		無障礙樓梯 (p3)	距踏步起點和終點處設提示盲道磚 (p31)
10			臺階踏步的寬度和高度適宜 (p32)
11			臺階踏面平整防滑或在踏面前緣設防滑條 (p33)
12			設置扶手 (p34)
13		停車位 (p4)	設有殘疾人專用停車位 (p41)
14			無障礙機動車停車位的地面應塗有停車線、輪椅通道線和無障礙標誌 (p42)
15		無障礙廁所 (p5)	設有無障礙出入口 (p51)
16			入口設置無障礙標誌 (p52)
17			地面防滑, 不積水 (p53)
18			設有低位洗手池 (p54)
19			洗手池旁設有抓杆 (p55)
20			便池設置抓杆 (p56)
21	道路 (R)	緣石坡道 (r1)	坡面平整, 防滑 (r11)
22			坡度較緩 (r12)
23		盲道 (r2)	防滑, 有觸感 (r21)
24			連續 (r22)
25			顏色醒目 (r23)
26			行進盲道寬度適宜 (r24)
27			行進盲道在起點、終點、轉彎處應設有帶觸感圓點的盲道磚 (r25)
28			無樹木、電線杆等障礙物 (r26)
29			未被車輛、無關人員等佔用 (r27)

## 一、嶺南師範學院無障礙設施滿意度評價表信度檢驗

將數據導入到 SPSS 進行折半信度分析，結果如表 4 所示。

表 4 可靠性統計

克隆巴赫 Alpha	第一部分	值	.944
		項數	15 <sup>a</sup>
	第二部分	值	.954
		項數	14 <sup>b</sup>
總項數			29
形態之間的相關性			.844
斯皮爾曼-布朗係數	等長		.915
	不等長		.915
格特曼折半係數			.915
a. 項為：p11, p12, p13, p14, p21, p22, p23, p24, p31, p32, p33, p34, p41, p42, p51.			
b. 項為：p52, p53, p54, p55, p56, r11, r12, r21, r22, r23, r24, r25, r26, r27.			

結果讀取：第一部分的克隆巴赫係數  $\alpha$  信度為 0.944，個數是 15 個；第二部分的克隆巴赫係數  $\alpha$  為 0.954，個數是 14 個。相關係數值為 0.844，折半係數值為 0.915，均大於 0.8，因而說明研究數據信度品質很高。綜上所述，嶺南師範學院無障礙設施滿意度評價表的信度品質很高，此調查問卷設計合理。

## 二、滿意度評價

表5 對嶺南師範學院無障礙設施滿意度評價表之描述性分析

序號	一級指 標	二級指 標	三級指 標	非常滿 意 (%)	滿意 (%)	不滿意 (%)	非常不滿意 (%)	平均分 (分)	標準 差	大類平均分
1	P	p1	p11	5.79	56.61	33.88	3.72	2.64	0.649	
2			p12	3.72	52.89	38.02	5.37	2.55	0.657	
3			p13	3.72	48.35	43.39	4.55	2.51	0.646	
4			p14	3.72	41.32	46.69	8.26	2.4	0.695	2.53
5		p2	p21	2.89	51.65	38.43	7.02	2.5	0.671	
6			p22	2.89	53.31	36.78	7.02	2.52	0.671	
7			p23	6.2	68.18	22.31	3.31	2.77	0.606	
8			p24	3.31	49.17	38.84	8.68	2.47	0.701	2.57
9		p3	p31	2.48	43.8	44.63	9.09	2.4	0.688	
10			p32	2.48	63.64	28.93	4.96	2.64	0.618	
11			p33	3.31	56.61	34.71	5.37	2.58	0.647	
12			p34	7.02	62.81	26.45	3.72	2.73	0.643	2.59
13		p4	p41	2.48	45.04	42.98	9.5	2.4	0.695	
14			p42	3.31	45.45	42.98	8.26	2.44	0.692	2.42
15	p5	p51	2.48	46.28	43.8	7.44	2.44	0.668		
16		p52	1.24	47.52	43.8	7.44	2.43	0.648		
17		p53	2.89	43.8	45.04	8.26	2.41	0.684		
18		p54	2.89	50.83	38.43	7.85	2.49	0.683		
19		p55	2.89	40.91	48.76	7.44	2.39	0.669		
20		p56	3.31	41.32	47.52	7.85	2.40	0.682	2.43	
21	R	r1	r11	3.31	61.16	31.4	4.13	2.64	0.618	
22			r12	5.37	59.09	30.99	4.55	2.65	0.653	2.65
23		r2	r21	4.96	48.35	40.91	5.79	2.52	0.683	
24			r22	3.31	44.63	45.45	6.61	2.45	0.669	
25			r23	3.72	52.89	37.19	6.2	2.54	0.67	
26			r24	3.31	48.35	42.15	6.2	2.49	0.665	
27			r25	1.65	47.93	44.63	5.79	2.45	0.631	
28	r26	1.65	49.17	41.74	7.44	2.45	0.657			
29	r27	2.89	40.91	46.69	9.5	2.37	0.695	2.47		
Y 嶺南師範學院無障礙設施整體滿意度										2.52

由表 5 可以看出，嶺南師範學院無障礙設施整體滿意度得分為 2.52 分，且各要素評價指標得分處於 2 至 3 分區域，均未達到「滿意」區間，因此嶺南師範學院學生對本校無障礙設施評價結果為不滿意，表明嶺南師範學院的無障礙設施建設還存在較大問題，有較大的改進空間。

對 P 公共建築的無障礙設施概況的評價中，所有指標平均分數在 2.5 分左右，其中 p3 無障礙樓梯的分數最高，為 2.59 分，說明嶺師學生對本校無障礙樓梯的建設相對而言較為滿意；p4 停車位的分數最低，為 2.42 分，說明學生對嶺南師範學院停車位的無障礙建設較差的問題反映比較普遍。另外，p5 無障礙廁所的滿意度評價得分為 2.43 分，僅比 p4 停車位的得分高 0.1 分，而無障礙樓梯的評價得分 2.59 分相對最高，高分二級指標與低分二級指標間分數差距明顯，說明嶺南師範學院公共建築之無障礙設施建設不成系統。

在對 R 道路的無障礙設施概況的評價中，兩項二級指標分數差距相對較大，r1 緣石坡道在整體評價表指標中的分數最高，為 2.65 分，說明在嶺南師範學院各項無障礙設施中，學生對緣石坡道最為滿意；而校園中最易見的 r2 盲道共有 7 項三級指標，其中 5 項得分均低於整體平均分水準，說明嶺師盲道建設存在較大問題，需要重視並改進。

整體而言，p4 停車位、p5 無障礙廁所與 r2 盲道三個方面的無障礙設施滿意分數分別為 2.42 分、2.43 分和 2.47 分，均低於整體平均分 2.52 分，說明這三個方面的無障礙設施問題尤其突出，需要重點改進。

### 三、不同性別對嶺南師範學院無障礙設施滿意程度比較

表 6 不同性別對嶺南師範學院無障礙設施滿意程度比較

項目	男性 (n=75)		女性 (n=167)		t 值
	M	SD	M	SD	
無障礙出入口 (p1)	2.6	0.603	2.49	0.569	1.357
無障礙電梯 (p2)	2.67	0.549	2.52	0.533	1.928
無障礙樓梯 (p3)	2.71	0.580	2.53	0.528	2.378
停車位 (p4)	2.52	0.709	2.38	0.641	1.549
無障礙廁所 (p5)	2.55	0.660	2.37	0.542	2.042
緣石坡道 (r1)	2.72	0.633	2.61	0.577	1.322
盲道 (r2)	2.66	0.584	2.38	0.566	3.414
Y 嶺南師範學院無障礙設施整體滿意度	2.63	0.538	2.45	0.459	2.662

表 6 顯示，不同性別的學生對嶺南師範學院無障礙設施的滿意程度在整體上並沒有顯著差異（見表 6），但不同性別的學生在嶺南師範學院無障礙廁所方面的滿意程度有顯著差異（見表 7）。

表 7 性別對 Y 嶺南師範學院無障礙設施整體滿意度的 T 檢驗

		萊文方差等		平均值等同性 t 檢驗						
		同性檢驗		t	自由度	Sig. (雙 尾)	平均值 差值	標準誤 差差值	差值 95% 置信 區間	
		F	顯著 性						下限	上限
性 別	假定等 方差	2.446	.119	2.662	240	.008	-.17938	.06738	.04665	.31212
	不假定 等方差			2.506	124.245	.014	.17938	.07159	.03768	.32109

表 7 顯示， $p>0.05$ ，說明方差相齊，不同性別的學生對嶺南師範學院無障礙設施的滿意程度在整體上沒有顯著差異。

表 8 性別對 p5 無障礙廁所滿意度的 T 檢驗

		萊文方差等		平均值等同性 t 檢驗						
		同性檢驗		t	自由度	Sig. (雙 尾)	平均值 差值	標準誤 差差值	差值 95% 置信 區間	
		F	顯著 性						下限	上限
性 別	假定等 方差	4.360	.038	2.119	240	.029	.17763	.08076	.01853	.33673
	不假定 等方差			2.042	120.762	.043	.17763	.08697	.00544	.34982

表 8 顯示， $p<0.05$ ，說明方差不齊性，不同性別的學生對嶺南師範學院無障礙廁所的滿意程度有顯著差異，說明需要重視並加強嶺南師範學院無障礙廁所之建設。

#### 四、不同學院對嶺南師範學院無障礙設施滿意程度比較

表 9 不同學院對嶺南師範學院無障礙設施滿意程度比較 N=242

科系	N	M	SD	F	事後比較	
1. 教育科學學院	79	2.28	0.39		2>1*	14>15*
2. 文學與傳媒學院	10	2.62	0.39	<b>3.51</b>	4>1*	7>15**
3. 法政學院	14	2.48	0.51	<b>***</b>	6>1*	8>15**
4. 外國語學院	7	2.65	0.37		5>1**	9>15**
5. 音樂與舞蹈學院	10	2.77	0.35		9>1**	7>3*
6. 美術與設計學院	9	2.67	0.45		14>1**	7>10*
7. 數學與統計學院	7	2.92	0.15		7>1***	7>13*

8. 物理科學與技術學院	13	2.78	0.37	8>1***
9. 機電工程學院	10	2.81	0.36	12>1***
10. 化學化工學院	14	2.45	0.42	5>15*
11. 生命科學與技術學院	10	2.58	0.70	6>15*
12. 資訊工程學院	25	2.66	0.55	12>15*
13. 商學院	16	2.47	0.81	
14. 體育科學學院	9	2.75	0.26	
15. 教師教育學院	9	2.21	0.2	

\* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

表 9 顯示，不同學院的學生對嶺南師範學院無障礙設施之滿意程度有顯著差異。其中，1 教育科學學院為 2.28 分，2 文學與傳媒學院為 2.62 分，3 法政學院為 2.48 分，4 外國語學院為 2.65 分，5 音樂與舞蹈學院為 2.77 分，6 美術與設計學院為 2.67 分，7 數學與統計學院為 2.92 分，8 物理科學與技術學院為 2.78 分，9 機電工程學院為 2.81 分，10 化學化工學院為 2.45 分，11 生命科學與技術學院為 2.58 分，12 資訊工程學院為 2.66 分，13 商學院為 2.47 分，14 體育科學學院為 2.75 分，15 教師教育學院為 2.21 分。在事後比較上顯示 1 教育科學學院、15 教師教育學院及 7 數學與統計學院，與其他學院有明顯差異。另外，1 教育科學學院與 15 教師教育學院的分數為全部學院當中最底的兩位，7 數學與統計學院的分數是 2.92 分，為全部學院中最高。

根據研究（杞昭安，2020）顯示，嶺南師範學院於 2019 學年度對 9 個師範專業新設《特殊教育概論》課程，師範專業學生認為修習特殊教育概論有必要、對特殊教育專業知能有幫助，因此修習過特殊教育概論課程之 9 個師範專業對無障礙設施有一定瞭解。

由學校實際情況可知，1 教育科學學院之特殊教育專業、小學教育專業、學前教育專業、心理學專業均開設《特殊教育概論》課程，教育科學學院總體特殊教育專業知能較好，對無障礙設施有一定瞭解。而 15 教師教育學院只有教育技術學一門專業且修習過特殊教育概論，因此，1 教育科學學院與 15 教師教育學院總體上對無障礙設施之認知



較為清晰，對本校無障礙設施之評價相對嚴謹，以致分數不高。7 數學與統計學院之數學與應用數學專業也有修習過特殊教育概論，但此學院共有四個專業方向，而且被試人數占比較低，在一定程度上影響了對嶺南師範學院無障礙設施的滿意分數。

綜上所述，可知特殊教育專業知能在一定程度上會影響嶺南師範學院學生對本校無障礙設施之滿意程度，但是嶺南師範學院學生之特殊教育專業知能在總體上較差。因此，學校應該採用多種形式加強特殊教育專業知能的相關培訓，使得學生對本校之無障礙設施更瞭解、評價更嚴謹，同時提高學生之無障礙意識，營造無障礙校園，也是改進本校無障礙設施的一種途徑。

### 五、嶺南師範學院學生對本校無障礙設施的關注程度

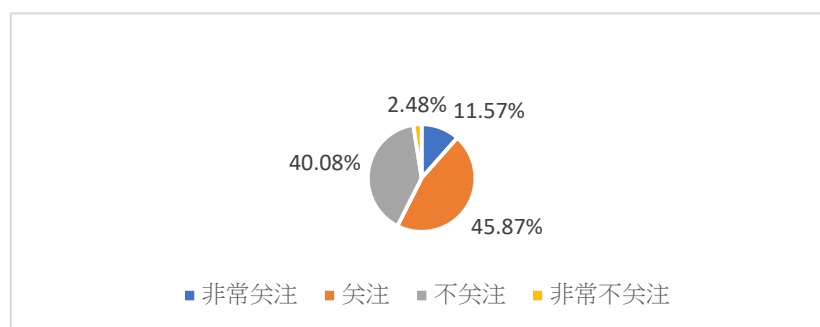


圖 2 嶺南師範學院學生對本校無障礙設施的關注程度

由圖 2 可知，57.44%的學生關注嶺南師範學院的無障礙設施建設，而其中只有 11.27%的學生是非常關注。有 42.56%的學生不關注本校無障礙設施建設。在進一步瞭解中得知，還有很多學生以為無障礙環境建設是為殘疾人等少數弱勢群體服務的，與我們健全人沒有什麼關係，說明學生之無障礙意識不強。

### 六、嶺南師範學院無障礙設施存在的問題

表 10 嶺南師範學院無障礙設施存在的問題（多選題）

選項	小計	比例 (%)
情況良好但有待改善	89	36.78
存在損毀情況	108	44.63
未投入使用	121	50
被無關人員佔用	107	44.21
數量、種類不足	152	62.81
	172	

缺少後期維護	139	57.44
其他	5	2.07
本題有效填寫人次	242	

由表 10 可知，最多學生認為學校無障礙設施之數量、種類不足，學生人數占比 62.81%，可見此問題最為突出，嶺南師範學院之無障礙設施在完整性和系統性方面存在不足。有 57.44% 的學生認為無障礙設施缺少後期維護，有 50% 的學生認為學校的無障礙設施未投入使用，44.63% 的學生認為學校無障礙設施存在損毀情況，44.21% 的學生認為學校的無障礙設施存在被無關人員佔用的情況，反映嶺南師範學院存在無障礙環境管理不當問題，在對校內無障礙設施之維護和損壞、佔用無障礙設施的人員之處罰等方面存在漏洞；而且無障礙設施損毀可能由於人為或自然的損壞，無障礙設施損毀在一定程度上影響其投入使用，由此可見，嶺南師範學院學生無障礙意識需要加強。只有 36.78% 學生認為嶺南師範學院無障礙設施建設情況良好但有待改善，說明學校無障礙建設仍不盡人意，需要改進。還有 2.07% 的學生認為嶺南師範學院無障礙設施還存在其他問題，因此需要進一步探討。

## 七、制約無障礙設施投入使用的因素

表 11 制約無障礙設施投入使用的因素（多選題）

選項	小計	比例
改造難度大	141	58.26
使用率不高	166	68.6
投入資金有限	158	65.29
學校重視程度不夠	179	73.97
校內沒有形成無障礙意識	172	71.07
校園管理和維護不到位	133	54.96
其他	7	2.89
本題有效填寫人次	242	

由表 11 可知，嶺南師範學院學生認為制約學校無障礙設施投入使用的最大原因是學校重視程度不夠，有 73.97% 的學生選擇此項；其次原因是校內沒有形成無障礙意識，有 71.07% 學生選擇。關於制約無障礙設施投入使用之原因，有 68.6% 的學生認為是無障礙設施使用率不高，有 65.29% 的學生認為投入無障礙設施建設之資金不足，有 58.26% 的學生認為無障礙設施改造难度大，有 54.96% 的學生認為校園管理和維護不到位，還有 2.89% 的學生認為還有其他原因，可見嶺南師範學院無障礙設施建設仍存在許多阻礙；尤其是選擇人數最多的兩項，都是公共無障礙意識不足之表現。

#### 八、最需要補充完善無障礙設施的地點

表 12 最需要補充完善無障礙設施的地點（多選題）

選項	小計	比例
教學樓	196	80.99
食堂	196	80.99
宿舍樓	188	77.69
圖書館	169	69.83
體育場館	106	43.8
廣場	98	40.5
校內商鋪	87	35.95
校內候車區	98	40.5
其他	10	4.13
本題有效填寫人次	242	

由表 12 可知，學生認為最需要補充完善無障礙設施的地點為教學樓和食堂，均有 80.99% 的學生選擇；另外，有 77.69% 學生選擇宿舍樓，有 69.83% 的學生選擇圖書館，有 43.8% 的學生選擇體育場館，有 40.5% 的學生選擇廣場和校內候車區（兩者並列），有 35.95% 的學生選擇校內商鋪，還有 4.13% 的學生認為嶺南師範學院內還有其他場所需要補充完善無障礙設施。由數據可知，關乎學生日常生活中吃、住、學的地點均有超半數

學生選擇，可見嶺南師範學院無障礙設施之覆蓋度、普及率並不高，在完整性和系統性上有所欠缺，因此嶺南師範學院要加強無障礙環境建設之規劃設計，切實保障、加快建設學生日常生活中所需的無障礙設施。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

- (一) 本研究探討嶺南師範學院學生對本校無障礙設施的滿意程度，根據嶺南師範學院無障礙設施滿意度評價描述性分析表(表6)，得到嶺南師範學院無障礙設施之整體滿意度得分為2.52分，各項評價指標得分皆在3分以下，評價結果為不滿意，表明嶺南師範學院學生對本校無障礙設施的整體滿意程度較低，嶺南師範學院之無障礙設施建設尚有很大的提升空間，尤其是停車位、無障礙廁所與盲道這三個方面的無障礙設施問題尤其突出，需要迫切改進。
- (二) 本研究探討嶺南師範學院無障礙設施之現存問題，得到不同性別對嶺南師範學院無障礙設施滿意程度整體上無顯著差異，但在無障礙廁所方面存在差異。同時，不同學院對嶺南師範學院無障礙設施滿意程度有顯著差異，尤其是對無障礙設施認知程度較好的學院，如教育科學學院、教師教育學院，與其他學院之差異非常顯著。而且，嶺南師範學院校內無障礙設施受關注度較低，存在人為破壞或佔用無障礙設施的現象，可見學生之無障礙意識較為薄弱。無障礙環境建設缺乏系統規劃，校內無障礙設施不完善、不標準、不實用，導致一系列的問題如：日後改造难度大、無障礙設施使用效率低、空間和資金的浪費；另外，關乎學生日常生活中吃、住、學的地點迫切需要補充或改進無障礙設施；無障礙設施維護程度較低，學校對無障礙設施後期的使用、檢查和維修較少關注，校園無障礙設施出現被佔用、年久失修或被自然條件破壞的情況，但學校有關部門也並未對佔用無障礙設施的情況做出相應的管理，嶺南師範學院無障礙環境管理存在較大盲區。
- (三) 本研究探討嶺南師範學院無障礙設施之改進對策與建議，綜上所述，要提升嶺南師範學院無障礙設施的滿意度，需要重視不同性別的無障礙廁所方面的相關問題；要提升嶺南師範學院無障礙環境之建設水準，需要著重加強本校學生關於無障礙設

施的基本知能教育，加強學生對於無障礙環境的保護意識，加大嶺南師範學院無障礙環境之宣傳；要針對嶺南師範學院無障礙環境建設缺乏系統規劃，校內無障礙設施不完善、不標準、不實用、不維修、不管理的現況做出強有力的改革。

## 二、建議

### （一）推進嶺南師院關於無障礙環境的制度建設和維護管理

嶺南師範學院應當以國家法律法規為引導，結合校園實際情況制定適合本校的無障礙環境建設規定，設立相應的專門的、有真正執行力的無障礙環境建設部門，採取強制性的措施，保障無障礙環境建設的實施。嶺南師院應當對無障礙環境建設進行規劃和設計，就無障礙環境的規劃、設計、建設、使用、維護等方面制定詳細的規章制度，減少不全面、不標準、不完善的無障礙環境建設情況，對違反無障礙設施建設要求、破壞、佔用無障礙設施的行為進行處罰。只有加大處罰力度，才會引起人們的高度重視，才能把它當成一件大事，規劃好、設計好、建設好、管理好，才有利於推動高校校園無障礙環境建設工作的迅速開展和推進<sup>[11]</sup>。

同時，嶺南師院校園中的無障礙環境的管理和設計應當系統化、全面化、人性化，比如說盲道、無障礙廁所、無障礙電梯等設施應當建設得更加全面，關乎學生日常生活中吃、住、學的地點要加快落實相關的無障礙設施，使各區域的無障礙設施系統化，覆蓋到整個校園。

另外，無障礙環境建設應當使殘障人士在公共場所中的基本需求能夠順利地得到滿足，因此設計者需要站在有特殊需要的人的角度來思考無障礙設施的建設，在無障礙設施設計和建造過程中通過微信公眾號、問卷調查、微博收集公眾意見，轉變以健全人為中心的慣性思維，這樣才能建設好人性化的無障礙環境。

### （二）進一步加強關於無障礙環境知識的宣傳，營造校園「無障礙」氛圍

嶺南師院學生對無障礙設施的基本知識瞭解不深，校園「無障礙」環境氛圍薄弱，在一定程度上限制了校園無障礙環境建設的發展，也不利於殘障大學生在普通高校中的學習和生活。即使是健全大學生，也會有提著大件行李、因意外受傷等等而行動不便的時候，無障礙設施建設正是為了建造一個為全體社會成員服務的無障礙環境。我們應當

充分利用校園公眾號、宣傳欄普及無障礙知識，舉辦無障礙知識競賽，開主題講座、班會活動等多種手段，宣傳無障礙知識，在高校校園中普及無障礙環境建設的意義，使大家意識到校園無障礙環境的重要性，提高無障礙知識的普及性。同時，還要加強對相關的法律法規的宣傳，如《殘疾人保護法》、《殘疾人教育條例》、《無障礙設計規範(2012)》等，使每一位師生都能成為監督者，提升校園無障礙環境建設的效能。

加強殘疾知識教育，因為對於生老病死，任何人都無法回避。隨著中國殘疾標準的國際化，殘疾人在數目上和比例上都有上升的趨勢，因此，瞭解殘疾知識，也就是瞭解和關愛自己、家人、他人和社會。在學校，應當把殘疾學與生理學和心理學教育一併看待，進行系統學習或專題講座，或利用影視、多媒體進行學習，使學生的身心素質、品德修養健康發展；對教職工也要通過發放材料等形式多樣的活動進行教育，以切實增強公眾對殘疾學知識的瞭解和對殘疾人的支持和理解，引導公眾關注、愛護、支持無障礙設施的建設，形成關注、支持、愛護、參與無障礙環境建設的良好氛圍。

## 伍、研究不足與展望

本研究主要通過問卷調查的方式就公共建築和道路兩個方面徵求嶺南師範學院學生對本校無障礙設施的滿意程度，獲知嶺南師範學院學生對本校無障礙環境建設現狀之感知以及嶺南師範學院無障礙設施之現存問題，並進行了簡單的分析，但由於某些外在因素與內在因素，本研究存在許多不足之處。首先，本研究嘗試建立了《嶺南師範學院無障礙設施滿意度評價表》，但可能尚存在一些不合理性；其次，無障礙環境建設的範圍廣，包含的要素多，本研究僅從嶺南師範學院之公共建築、道路這兩方面的無障礙設施進行研究，各類別無障礙設施所含要素也有所欠缺，而且因為受限於疫情期間不能回校，無法做嶺南師範學院無障礙設施之現場考察，因此對嶺南師院的無障礙設施之評價不夠全面；第三，調查問卷的被試中教育科學學院的學生占比較高，由於教育科學學院學生整體特殊教育知能相對較好，會對論文的研究結論產生一定的影響。以上不足在今後的研究中需要進一步完善。

本研究從嶺南師範學院無障礙設施的主要受眾之滿意評價入手，分析得到嶺南師

範學院無障礙環境建設存在的問題，並思考給出對策與建議，在一定程度上彌補了嶺南師範學院無障礙環境建設的漏洞：建立了較全面的評價指標體系，將學生對本校無障礙環境的感知進行了量化評價，因此具有一定的理論和實踐意義。今後應盡力完善校園無障礙環境的評價指標體系，對校園無障礙環境建設做出盡可能客觀、全面的評價。

## 參考文獻

- [1]韓旭,王江萍.無障礙的校園環境設計探討[J].建築與文化,2015,(08).
- [2]齊培育.特校教師的無障礙環境知識、態度及校園無障礙環境建設的關係研究[D].重慶:西南大學,2017.
- [3]張麗娜.全納教育理念下普通高校特殊大學生體育教育研究[D].湖北:長江大學,2016.
- [4]陳新.第二次全國殘疾人抽樣調查數據[J].中國生育健康雜誌,2008.
- [5]國家統計局.第二次全國殘疾人抽樣調查主要數據公報(第二號)[J].時政文獻輯覽,2008.
- [6]張偉芳.蘭州市無障礙環境建設的滿意度研究[D].甘肅:蘭州大學,2016.
- [7]張悅欣,黃星星,李雪貞,劉茜芸.中國近年高校殘障人無障礙環境建設現狀及解決方法[J].法制與社會,2015,(33).
- [8]周仕德,張敏婷.跨域高校協同創新培養特殊教育人才探索——以嶺南師範學院特殊教育專業為例[J].綏化學院學報,2016.
- [9]孟繁玲.論創建普通大學校園裏的聾人無障礙環境[J].河南教育學院學報(哲學社會科學版),2005,(04).
- [10]鐘瑩,卓彩琴,李映芬.殘疾人無障礙環境建設的社會因素分析——以廣州市為例[J].綏化學院學報,2006,(04).
- [11]王博.北京市無障礙環境建設問題調研及對策研究[D].北京:北京建築大學,2017.
- [12]杞昭安.高校師培學生修習特殊教育概論對特殊教育專業知能之影響研究——以嶺南師範學院為例[J].溝通障礙教育,2020,(07):1-13.
- [13]喬英.關於高校無障礙設施建設問題的思考與建議[J].決策探索(下半月),2008,(05).
- [14]林雨菡,楊渝南,張磐,胡玉婷.宜昌市無障礙設施滿意度調查與分析[J].福建建築,2018,(02).
- [15]劉瑛.淺議特殊高等院校無障礙環境設計——以南京特教學院為例[J].語文學刊,2015,(02).
- [16]沈麗娟.民辦高校無障礙環境建設研究——以河南省為例[J].現代物業(中旬



刊),2019,(07).

- [17]蘇娜.高校無障礙環境建設現狀調查——以四所高校為例現代特殊教育[J].現代特殊教育,2019,(08).
- [18]張偉芳,史坤博,田新壯,楊永春.城市無障礙設施建設的滿意度研究——以蘭州市為例[J].世界地理研究,2017,(10).
- [19]鄒平.面向深度學習的大學生網路學習共同體建構及有效性分析[D].江西:南昌大學,2019.
- [20]蘇娜.高校無障礙環境建設現狀調查研究——以四所高校為例[D].湖北:華中師範大學,2018.
- [21]蘇娜.高校無障礙環境建設現狀調查研究[D].湖北:華中師範大學,2018.
- [22]陸寧.無障礙自助服務研究[J].科技情報開發與經濟,2010.
- [23]李靜怡.無障礙閱讀權利研究[D].山東:山東大學,2019.

# 插圖教學法對高中聽障生閱讀記敘文能力成效介入的研究

藍遠婷

指導教師 杞昭安教授

嶺南師範學院教育科學學院，湛江 524048

## 摘要

本研究採用插圖教學法策略，對某市特殊教育學校高一（1）班就讀的一名聽覺障礙學生進行介入，探討該方法對於提高聽覺障礙學生閱讀記敘文能力的實際效果。在進行研究介入之前，研究者通過觀察、測驗以及查閱資料等方式，收集個案的基本資料，為研究做好準備。本研究過程分為三個實驗階段：基線期（A1）、介入期（B）以及追蹤期（A2），介入時間有 30 天。研究結果表明：研究者通過運用插圖教學法對個案介入後，能幫助被試閱讀記敘文，並有效地提高閱讀記敘文的速度，提高學生答案的正確率，最終增強個案閱讀記敘文的興趣，為提高學生語文閱讀能力作出貢獻。

**關鍵字：**插圖教學法、聽覺障礙學生、記敘文、閱讀能力

# **The Effect of Illustration Teaching Method on Reading Narrative Ability of High School Students with Hearing Impairment**

Lan Yuanting

School of Educational Sciences , Lingnan Normal University , Zhanjiang , 524048  
China

## **Abstract**

This study used the strategy of illustration teaching method to intervene a hearing impaired student in class 1 of High School of a special educational school in a city , to explore the practical effect of this method on improving the ability of reading narrative of hearing impaired students.

Before the intervention of the study, the researcher collected the basic data and relevant information of the case through observation, interview, test and inquiry, so as to prepare for the development and operation of the study. The process of this study was divided into three stages: baseline (A1), intervention (B), and follow-up (A2) for one month. The results show that the researcher can help the students understand the narrative, promote the speed of reading the narrative, improve the accuracy of student's answers, and enhance the interest of reading the narrative, contribute to the improvement of students' reading ability.

**Key words:** illustration teaching method, Hearing impaired students, Narration, Reading ability

## 壹、緒論

聽障學生在聽覺功能喪失或聽覺的弱化等生理原因，他們的思維主要依賴於他們從視覺所見的具體的事物，他們的思維特徵是對具體事物的概念易於掌握，但掌握抽象的概念對他們就極為困難，這和聽障生視覺在所有感官上佔據優勢的地位，以及他們主要以手語、書面語為交往形式有很大的關係。與正常學生相比，他們的分類能力發展也極緩慢，極大程度需要依靠外界所提供事物的感知覺特徵或視覺所見具體實際的事物來分類，而這也正是他們不能透過事物表像而抓住根本特徵的重要原因。作為社會的每個個體，在日常生活中，他們一樣需要與外界交流，與聽障人士或健聽群體通過各種方式來交往溝通，而要想達到正常交往的境界，那麼他們就要靠視覺獲取大量知識來儲備日常生活知識，方便在交流中能夠及時提取資訊來溝通，簡單來說就是需要通過大量的閱讀來獲取知識。

有很多相關研究證明閱讀對聽障生的重要性，學者梅次開在調查聽障生最常使用何種語言交流的情況的調查中，在口語、手語、書面語這幾種語言的選擇上，絕大部分的聽障生本人認為將來進入社會就業後，與正常人士交往的語言主要還是會選擇書面語言，他們覺得在普通大眾不懂手語的情況下，而他們在使用口語又具有極大困難時，就會傾向於使用書面語與之交流。<sup>[1]</sup>學者張甯生指出如果想要為聽障者和健聽人士的溝通減少一些障礙的話，那麼重中之重的就是必須提高聽障生的閱讀文字能力，這種說法就還是傾向於使用書面語，而且強調只有通過大量的閱讀，聽障者才能更好的獲得書面語知識。<sup>[2]</sup>美國學者 Moores 也提出，普通人的知識大部分都是圍繞聽說讀寫，那麼關於聽障人士的學習，由於絕大部分聽障人士不會使用口語，所以學習中最重要的就是讀寫算的知識，而讀就是其他一切知識的重要基礎。<sup>[3]</sup>總之，這些學者的觀點都指出了閱讀對於聽障生的日常生活、學習和工作的重要性。如今來看，現在無論是在報紙、網路、書刊和各種各樣的媒體介質等，閱讀都是必要的，更不要說現在是提倡「碎片式閱讀」的時代，閱

---

[1] 梅次開.梅次開聾教育文集.學林出版社,2000,91

[2] 張寧生.消除隔閡,營造和諧—談聾人與健聽人的溝通問題,南京特教學院學報,200,2:2

[3] Donald F.Moores,Educating the Deaf--Psychology,Principles,and Practices.Houghton Mifflin Company,2001,134

讀是非常重要的，已經成為現代人不容忽視的重要活動。

閱讀時間在學生生活和學習中佔據很大比例，本研究的實驗物件是高中生，既然上了高中，他們免不了要參加全國統一考試——聾人高考，聾人高考的考試範圍是高二層次的知識水準，即使是數學的相關計算，也是建立在能夠閱讀理解題目的基礎上，可想而知閱讀是多麼的重要，研究者選擇記敘文這一文體作為研究主題，因為記敘文是聽障生參加聾人高考占分比重較高的文體，而且生活中的大多文章敘述是以記敘文或說明文為主，所以無論是學習或生活上的實際應用，閱讀記敘文是極為重要的，閱讀記敘文是學生獲取日常知識的重要途徑，學生只有掌握閱讀，才能透過文本內容提取重點知識，所以教導聽障生掌握記敘文閱讀能力對聽障生是很有必要的。本文主要針對聽障生存在閱讀記敘文理解能力水準較低的問題，探討通過插圖教學法對高中聽障生閱讀記敘文能力的介入成效如何。

### 一、研究背景與動機

據官方統計，中國殘疾人總數有 8296 萬人，這是多麼龐大的人群體系，而占殘疾人總數第一位的就是聽力障礙，其中聽力障礙人士中比重最大的就是老年人。由於先天原因或後天原因的各種因素，青少年聽力障礙人群基數較大，在中國特殊教育相關政策的推動下，還有在借鑒其他國家或地區優秀的特殊教育經驗下，聽障學生的安置方式有所變化，從以前的把所有程度的聽力障礙學生一概安置於隔離式特殊學校，到現今的多種安置處理方式：障礙程度較輕的聽障學生都從特殊學校返回到普通學校的普通班級上學，或進入普通學校的資源班級學習，社會積極宣導融合教育；而中重度聽障學生就留在特殊教育學校內接受特殊教育服務，接受適切的個別化教育，國家積極支持特殊教育的發展初顯成果。

就研究者實習班級學生而言，他們雖為高中生，但其閱讀理解能力和寫作能力很大程度上仍差於其他一般學生，經過研究者本人的觀察發現，他們有些人的閱讀水準甚至只達到小學、初中的程度。「知識改變命運」這一家喻戶曉的信條，對許多聽障學生和家長而言，依靠知識改變自身處境是他們努力追求的途徑，他們同時希望在接受合適的教育之後，學生未來能夠在社會就業。參加聾人高考就是他們改變自身命運的重要途徑，

我們大部分人都經歷著高考這一次命運的重新洗禮，聽障生也不例外，他們面對的是知識水準約為普通高中二年級層次的聾人高考，雖然難度較普通高考已經有所調整與降低，但這對聽障生來說還是一個極大的挑戰，在語文的閱讀理解上，佔據高考分數比重極高，所以掌握記敘文閱讀的解題能力，是每個聽障生必備的技能。本研究是基於高中聽障生閱讀理解的自身能力基礎較差，和特殊教育學校語文課堂的教學效率並不高的雙重條件下<sup>[4]</sup>，研究者設計插圖教學法的介入來提高聽障生的閱讀理解能力。在選擇研究閱讀理解的文體上，研究者選擇了日常生活中最常見的，同時也發揮著傳遞資訊重要作用的記敘文。確定了這一研究思路後，研究者期望這一研究能夠對聽障生的記敘文閱讀能力有幫助，進而廣泛應用在所有聽障生身上，最終提升他們的閱讀能力和掌握解題能力，使聽障生能夠從插圖教學法中受益。

針對插圖教學法對聽障生閱讀記敘文的能力是否具有成效的問題，本研究首先對一名學生採取插圖教學法，採用這種方法加強對聽障生的視覺刺激，在插圖教學法的介入下進行記敘文的閱讀理解測驗，學生的閱讀理解能力以學生作答閱讀實驗材料的總成績作為衡量尺度，從而對比這位學生在不同實驗階段的成績變化。如果對比基線期的純文字材料，聽障學生在有插圖材料介入的情況下，能夠更好地理解實驗材料，即學生在有圖片材料的閱讀理解成績有更顯著成效，那麼我們就可以在今後的特殊教育學校語文閱讀教學中更多地應用插圖教學法。

## 二、研究目的與研究問題

本研究探究插圖教學法對高中聽障生的閱讀記敘文能力是否有提升的效果。

(一) 本研究目的如下：

1. 探討插圖教學法對高中聽障生記敘文閱讀能力的立即成效。
2. 探討插圖教學法對高中聽障生記敘文閱讀能力的維持成效。
3. 探討插圖教學法對高中聽障生自我監控水準的成效。

---

[4] 楊飛燕.聽障高中生閱讀能力現狀調查及其思考[D].南京：南京師範大學，2006.

(二) 根據研究目的，本研究提出以下問題：

1. 插圖教學法對高中聽障生記敘文閱讀能力的立即成效為何？
2. 插圖教學法對高中聽障生記敘文閱讀能力的維持成效為何？
3. 插圖教學法對高中聽障生自我監控水準的成效為何？

主要探討插圖教學法對於學生記敘文閱讀能力的介入成效，通過有無插圖教學法策略的介入，對比學生閱讀理解測驗成績的變化，以及實驗前後學生的自我監控分數是否有所提高，根據這兩點的變化來探討這一方法是否具有成效。

### 三、名詞解釋

為使本研究的研究處理清晰，就本研究所涉及名詞：聽覺障礙、插圖教學法、閱讀能力分別作出如下說明：

#### (一) 聽覺障礙定義

人們對聽覺障礙的認識經歷了一段時間，到了近現代，人們逐步對耳聾的概念有一致的認可。學者馬克白斯將聽覺障礙定義為：「聾者」是聽覺無法在生活中正常發揮功能的人，「重聽者」則是指有聽覺困難但具有口語能力的人。<sup>[5]</sup>我國大陸定義聽力障礙為：由於生理或者後天等各種原因，雙耳喪失聽覺功能而導致聽不到或聽不清周遭的聲音，因此嚴重影響正常生活和社交活動。聽覺障礙包括聾和重聽，聾指的是聽力受損高於七十分貝，而重聽是聽力受損處於四十至七十分貝的範圍。

本研究的物件是某市特殊教育學校的聽力部高一班學生，使用大陸對聽覺障礙的界定標準，該名學生是由於先天生理性原因，其母親孕期服用違禁藥物，導致被試出生前耳聾，其雙耳完全喪失聽覺功能，即使戴上助聽器等輔助聽力的技術設備，其聽力功能也沒法得到改善，屬於重度聽力障礙者，因其不具備殘餘聽力，完全缺乏來自外界的聲音刺激，也因為第一性聾導致了第二性缺陷——啞，因此耳聾也導致其完全缺乏口語能力，日常交往以手語和書面語為主要溝通形式。

---

<sup>[5]</sup> 王俊.初中聽障學生閱讀能力調查與教學對策研究[D].山東：山東師範大學碩士論文，2010.

## (二) 插圖教學法定義

在外文文獻中會用「picture」、「photo」、「map」等單詞來表示插圖。在中文文獻中，會使用「圖片」、「插圖」、「插畫」等詞彙。《現代漢語詞典》上對插圖的定義是，插圖是正文內容的附屬物件，可以起到補充文本的作用，插圖同時也是一種可供藝術欣賞的物品。對「插圖」這個定義看似簡單明瞭，但很多的學者對它的理解並不具有完全統一的認可。很多研究者把插圖看成是正文附屬的一部分，雖然插圖和正文文字有著很大程度的區別，但插圖又總是與正文有著某種程度的相關性，對學習者閱讀具有極大的作用。

從關於學者對插圖與知覺方面的研究中提出，針對閱讀來說，學習者看到呈現在面前的圖畫時，他會比單純看到文字時，更快地提取與概括文中有用的資訊。研究表明，插圖不但提高學習動機，還能喚起情緒。插圖教學法在閱讀中往往能促進學習者的理解，插圖可以直接作用在學習者的心理加工過程，從而生出認知和非認知的作用，認知作用像記憶力、問題解決能力、理解力等，非認知作用如注意集中力、想像力、情感力等，總之，插圖教學法具有引起注意、補償文本和導向學習的功能。<sup>[6]</sup>，Levin 等人提出插圖可以很好的起到導向學習、影響情緒及補償文本的作用。<sup>[7]</sup>

美國學者進行的插圖實驗結果表明，附帶有插圖的課本的學習效果要強於純文字內容的課本，就閱讀材料的信息量來說，相對於只接受純文字材料的學習者，配有插圖課文的學習者要多汲取四分之一的內容<sup>[8]</sup>。

本文研究者認為，插圖是重要的資訊源，它是說明文本內容，有助於學習者的提取與理解，或者是起到解釋文本背景的作用。插圖能夠吸引學習者注意力並使其意志專注於某一學習物件，受到學習環境和學習驅動的影響，插圖使讀者有側重性地提取有意義的部分文本內容，通過提高學習者對部分的重點內容的理解，學習者易於產生插圖和文本內容之間的的聯想思維與邏輯能力，本研究的插圖教學法就是採用配有插圖的記敘文

---

[6] 查怡韻.聽障學生記敘文閱讀理解中插圖效應的實驗研究[D].上海：華東師範大學，2009.

[7] 曾天山.國外關於教科書插圖研究的述評.外國教育研究,1999,(3):20-23

[8] Levie, W.H, Lentz, R. Effect of text illustration: A Review of Research.educational Communication and Technology Journal, 1982. 4



閱讀實驗材料，對被試進行實驗，探討插圖這一方式對聽障生閱讀記敘文的能力是否具有提升作用。

### (三) 閱讀能力定義

從個體來看，閱讀有不同的類型，不盡相同的學習者也有不一樣的閱讀目的，不同學習者也具有不同的資訊加工方法，所以對閱讀下定義是不容易的。因為研究的角度不同，依靠的理論基礎也不同，於是出現了豐富的關於閱讀的定義。其中廣義的定義是——閱讀能夠傳承人類文化的鮮活生命力，是人們互相交流的一種媒體介質，是讀者透過呈現的文字與同時代人、前人直接的對話。狹義的定義是——語文目標總體上概括為聽說讀寫，那麼語文教學的目標之一就包括閱讀在內，目的在於學習者養成閱讀書籍的習慣，培養獨特的文學藝術的欣賞能力。在《中國大百科全書教育卷》中，閱讀被定義為從文字符號系統中取得內在價值的心理過程，閱讀也是學習者取得學業成功的重要基礎。

從心理學層面對閱讀下的定義更加豐富，概括為以下觀點。

第一種觀點認為，閱讀是編碼、解碼、理解文字意義的一種過程。它強調解碼的重要過程，強調字分析技術在閱讀中是起到重要作用的。

第二種觀點認為，閱讀是根據學習者已有的認知和語言能力，以此來理解文字符號的過程，強調閱讀是有意義的獲得，是大腦接受視覺資訊並加工這些內容，學習者自己本身的經驗與自身所擁有的能力有重要作用。

第三種觀點認為，閱讀強調字分析技術和已有經驗具有同等重要的地位，這個觀點是結合前兩者觀點所提出的，突出學習者在知識建構過程中的重要作用，它十分符合我國關於語文新課程的觀點，特別強調閱讀是學習者與文本對話的過程，它以語言文字為仲介而由此獲得人類的優秀成果，積累豐富的材料和形成獨特的認知思維方式，這也是研究者個人所認同的觀點。

結合以上，本研究中的閱讀能是指學習者通過閱讀從文字中汲取資訊，通過結合學習者頭腦中原有的知識經驗，從文本中主動構建知識意義的一種過程。閱讀與學習者的認識水準、學習動力、個人情緒等因素緊密聯繫，它具體表現在個案通過插圖教學法的實驗，結合所給出的材料與內心已有的經驗，提高學習者在記敘文閱讀上的理解及分析

概括能力，在認知、想像、注意等諸方面都能得到提升，最終通過閱讀形成屬於自己的特定的思維方式。

研究者選擇記敘文作為研究主題，是因為記敘文是以敘述為主，主要敘述人物的故事經驗和事物的變化過程，記敘文的六要素有時間、地點、人物、原因、過程和結果。選擇記敘文作為本次實驗的原因是，不管是特殊教育學校的語文通用教材，還是現代社會人們賴以獲取資訊的重要文體，記敘文都是其中一種最常使用的、承載信息量最豐富的文體。而且聽障生對於這一文體的理解上也確實存在特別大的困難，因此，幫助聽障生更好地閱讀記敘文，把握文章的重要資訊，是非常現實且亟待解決的教學任務。

研究者擬通過一名學生閱讀帶有插圖材料的記敘文文章的閱讀理解測驗，對比學生實驗前後的閱讀理解成績，探討聽障學生在插圖材料的情況下，是否能夠較好地理解文本材料，假設被試在帶有插圖材料的閱讀理解成績與純文字閱讀材料的閱讀理解成績上有較大的差異，從而證明被試閱讀能力的提升與插圖教學法這一策略確實存在著一定程度的相關關係。充分運用文本中的插圖，借助這一策略來幫助聽障生理解記敘文閱讀，提高聽障生對學習語文的興趣，提升語文的閱讀成績，從而為解決聾生語文閱讀上的難題作出貢獻。

## 貳、文獻探討

本部分主要探討插圖教學法策略對高中聽障學生閱讀記敘文能力的成效。通過查閱檢索、分析和整理匯總有關插圖教學法以及聽力障礙相關的研究文獻。其中，第一部分為插圖教學法策略及相關研究；第二部分為插圖教學法與聽覺障礙學生的相關研究，各部分研究情況將分別作詳細的說明。

### 一、插圖教學法策略及相關研究

相關學者的研究發現，特殊教育學校聽障學生總體上的閱讀水準較低。學者何文明調查顯示。較之一般學生，大多數聽障生即使在九年級畢業時，他們閱讀理解報刊上的資訊還顯得比較吃力<sup>[9]</sup>。學者丁萍萍也指出聽障生的書面語能力較差，不僅在詞語理解

---

[9] 何文明.聾生語文學習情況調查研究[J].中國特殊教育, 2001, 29(1):46-51

和應用、遣詞造句、寫作能力，最為重要的是他們對文章的理解較其他人表現出更大的困難<sup>[10]</sup>。研究者通過觀察實習班級的學生發現，語文課堂主要圍繞聽、說、讀、寫，唯一不同的是以手語為輔助講解，而聽障學生在「聽」這一輸入方面就存在較大缺陷，導致其在「說讀寫」等輸出方面更加存在較大的困難，在閱讀理解上，更是與普通學生差距懸殊。

廖永紅學者研究「插圖教學法」在語文教學的應用中指出，利用課本的插圖來進行教學是一種極有效率的好策略；Levin 等人提出了插圖具有引起注意、提高認知及補償文本的功能；美國學者實驗表明，相較於只接受純文字材料的學習者，學習配有插圖內容的課文的學習者要多汲取四分之一的內容；Cable 發現，在課文文字旁附加上插圖，利於學習者理解文本內容的上下文的邏輯關係，從而提高學習者理解和思維能力；Samuels 等學者卻不支持插圖能夠起到促進閱讀作用的說法，他認為閱讀主要依靠文字資訊輸入上的視覺刺激，而附加的插圖線索是多餘的，它在旁邊只會干擾到學習者對課文的閱讀理解，也分散了學生的注意力，起到干擾學習者注意力和專注力的作用，這種作用更為明顯的表現在一些學習困難者和注意力極為不集中的兒童身上<sup>[11]</sup>，這兩種支持或者反對的觀點都是有其道理與依據，不能說明觀點的孰對孰錯。

總體上來說，許多學者證實插圖確實是存在一定的有效性。針對少數研究者提出的「插圖會干擾到閱讀」的這個說法，許多學者轉向研究影響插圖的其他因素：例如做標記、插圖的信息量和其他等，但毋庸置疑的是絕大部分學者認同插圖具有有效性，根據這個結論，研究者本人會通過實驗探討插圖教學法是否有效。

## 二、插圖教學法與聽覺障礙學生的相關研究

插圖教學法對聽障生相關的研究，絕大部分以插圖應用在聽障生的研究為主，有關研究提出，插圖對聽障生的作用而言，與他們視知覺能力的發展有極大的相關性，從不

---

[10] 丁萍萍.創設語言環境，提高聾生書面語表達能力[J].中國特殊教育，2004，11：60-61

[11] Samuels, S.J. Attention Process in Reading: The Effect of Picture Acquisition of Reading Responses Educational Psychology, 1967, 58: 337--342

同的學者的觀點來看，大致分為兩種互相對立的觀點，即補償說學派和缺陷說學派。<sup>[12][13]</sup>

在補償說學派看來，聽覺的喪失會讓聽障者更依賴於視覺來攝取知識，視知覺的充分使用，對他們視知覺能力發展的幫助是會更大的，從而視覺發展會提高。而在缺陷說學派看來，聽覺的喪失讓聽障者較難使用聽覺資訊來進行視覺定位，從而視覺發展受阻，這兩種學說是相互對立，各有爭議。學者波斯汀等人總結這兩派學者的相關研究提出了以下的結論，有 1/2 的研究是支持補償說，1/4 的研究認為聽障者和健聽人不存在差異性，而 1/4 的研究是支持缺陷說。<sup>[14]</sup>

前人在關於聽障者視知覺能力的研究上，提出了一些理論上的結論，給予了特殊教育學校語文課堂教學上的一些指導。學者周瑩在特殊教育學校語文教學研究中，證明了插圖在聽障者教育中有較佳的教學效果。儘管聽障者的視知覺能力在絕大部分的學者研究中得到理論上的認可，關於插圖的研究也大概延續了一百年，但這些研究的物件絕大多數是放在在健聽人群身上，即使是關於早期聽障兒童的插圖閱讀研究，也是把焦點放在聽障兒童和健聽兒童閱讀水準的差異比較上。學者楊旭在研究不同閱讀水準的聽障生中發現，插圖的協助工具對閱讀水準處於低層階段的聽障中小學生來說，是有更為顯著的促進閱讀的成效。國外關於插圖對閱讀理解的研究上，提出了在閱讀教學中，插圖是促進學生提高閱讀技能的好工具。<sup>[15]</sup>一些語言學派提出插圖的使用，是能夠促進學習者對語言意義的認識，即能夠促進學習者更好的理解文章和增加記憶力。<sup>[16]</sup>

儘管如此，專門針對插圖與聽障生閱讀理解的研究，還是寥寥無幾，近幾年隨著特殊教育的發展，關於提高聽障生語文閱讀理解能力的研究方法還處於探索實驗階段，並沒有特別有效的好策略，這也是研究者在真正的課堂教學過程中，想要進行此次實驗研究的原因，想要通過實驗設計去探討插圖教學法在高中聽障生閱讀記敘文中的成效如何。

---

[12] 方俊明.視障教育理論初探.中國特殊教育,2002,1:9 - 13

[13] 王庭照.聾人與聽力正常人圖形視知覺加工能力的比較研究.博士論文.上海:華東師範大學,2007.

[14] T.Burnstine et al. Intermodal compensation following damage or deprivation: a review of behavioral and neural evidence, In C.R. Almi et al(eds):Early brain damage, New York: Academic Press, 1984: 3-34

[15] 陳紅香.閱讀理解中的插圖效應.碩士論文.北京:北京師範大學,1994.

[16] 陶雲,申繼亮.高二學生閱讀插圖課文的即時加工研究.心理發展與教育,2003(2):43-46

## 參、研究設計

### 一、研究物件

#### (一) 選擇研究個案

研究者經過觀察、訪談和篩選，最終確定選擇某市特殊教育學校高中一年級的一名 16 歲重度聽力障礙女生，把她作為本研究的研究個案。本研究在開始之前，因為個案未滿 18 歲仍屬於未成年人，所以研究者先詢問個案班主任以及學生家長，進行有效溝通，說明研究目的和詳細內容，爭取她們的首肯；再等她們同意讓個案參加本研究，並請家長在家長同意書簽名之後，才開始本次研究。

#### (二) 研究個案的基本資料

本研究個案化名為小黃，女，今年 16 歲，在某特殊學校高中一年級上學，先天重度聽覺障礙，屬於學語前聾，是生理性的先天聽力障礙，聽力損失程度高於 90 分貝，佩戴普通助聽器等技術輔助工具對她沒有效果，她完全不具備口語能力，語文閱讀理解能力稍差，對語文的興趣性不高，各學科的學業成績水準不高，生活自理能力完全無問題，智商屬於正常範疇，能夠通過手語及書面語與外界交流，性格較為內斂，不善於與他人交往。

經觀察、收集個案的相關資料，分析個案能力現況如表 1：

表 1 個案小黃的能力現況分析

專業領域	小黃能力現況描述
認知能力	<p>① 認知發展在具體運算階段，認知及理解能力較其他同學佳，有初步的抽象概念，但思維邏輯性不高</p> <p>② 手部精細動作能力強，喜歡繪畫，美術技能較強，想像力強，喜歡看漫畫書，因此對插圖具有喜好</p> <p>③ 在學業需求上有較低的期待值，不喜理科學科，對學習興趣不高，自我效能感不高</p> <p>④ 情緒平和，情緒管理能力較佳，但學業上也易產生挫敗感，極易輕言放棄</p> <p>⑤ 在一件事情的投入與專注度較低，對較難的事情缺乏挑戰的熱情，較難做到克服困難而保持持之以恆</p> <p>⑥ 容易分心，課堂活動參與性較差，不喜枯燥的文字閱讀，課堂表現一般，不甚積極主動</p>
溝通能力	<p>① 完全缺乏口語表達能力，使用手語與特校的同學、老師交流，使用書面語與健聽人交流，表達語序上有顛倒、不流暢的現象</p> <p>② 性格敏感脆弱，不喜和他人有太親密的舉動，喜歡獨來獨往，原生家庭影響導致性格較為內向，不善於表達藏於內心的真情實感，性格屬於內向型的人格</p>
閱讀能力	<p>① 在閱讀上，對於古詩詞、記敘文等需要深度理解的文章表現不佳，不喜閱讀，作文輸出能力也較差</p>

## 二、研究實驗

因為特殊學生的同質性低，各種學生有各樣的需求和自身不同的特質差異，使用大樣本來研究有其限制性，使用單一被試法則能夠體現個案接受介入的成效，也方便客觀測量介入的行為變化，實施過程簡單，綜合考量了諸多因素後，因此選擇這種方法。本研究採用 A1-B-A2 研究設計，運用插圖教學法策略介入一名 16 歲聽力障礙學生在閱讀記敘文的閱讀能力成效，探討該策略對個案閱讀能力的影響。實驗程式如下：首先，在

介入前(A1)測量個案的閱讀表現，並將它作為實驗的基線水準；接著，介入介入處理中(B)，測量個案在實驗期閱讀的表現；最後，觀察褪除介入後的能力維續(A2)的效果，測量被試閱讀行為的表現。A1-B-A2 模式可以評判被試閱讀行為的變化情況。

### 三、研究框架

本研究採用插圖教學法策略作為自變項，因變項就是這名聽覺障礙學生對帶有插圖材料中的閱讀理解測驗成績，通過對比這位學生在實驗三個階段的閱讀理解成績變化，來探究此方法是否具有實效，相關變項與情境控制變項下面會一一說明。本論文研究因素請看下面圖 1：

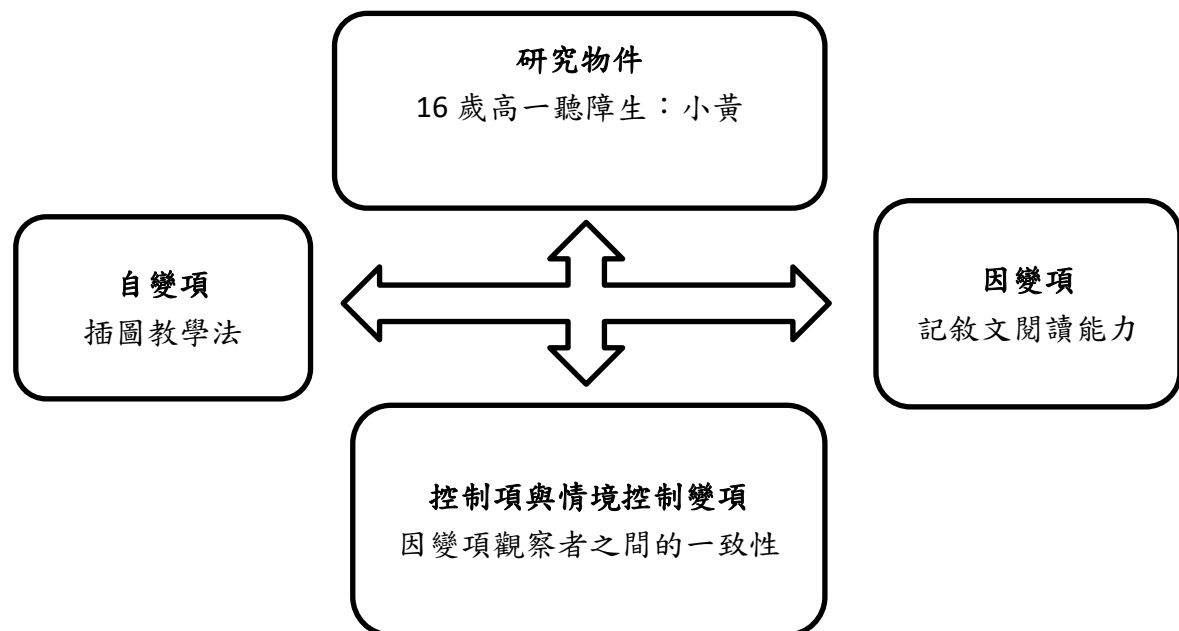


圖 1 研究因素

#### (一) 自變項

本研究以插圖教學法為自變項，本研究主要採用插圖策略來進行教學，為了鼓勵被試積極配合研究進度，提高被試的研究興趣，介入過程會使用一些增強策略，如語言表揚、社會增強和其他獎勵物等，在研究過程中，如果個案積極進行研究，就給予言語增強或者手語動作上的讚美增強及其他社會性增強，保持被試的興趣與耐心。本研究使用插圖教學法，是通過網路搜索和自製自創的方式，收集與整理相關文章插圖或者自製插

圖，以此材料進行個案的介入過程。研究者呈現的是難度中等的記敘文，字數在 500 字-1000 字範圍，在實驗中呈現的是與文本內容高度相關的、連續的插圖材料，文字與插圖是在同一頁面中呈現。

## (二) 因變項

本研究將在插圖教學法的介入之後，把被試作答記敘文閱讀測驗成績作為本研究的因變項。在本研究進行過程中，研究者觀察並記錄聽障生在學校課堂活動閱讀記敘文的情況，以及觀察記錄其閱讀理解測驗成績變化，進而將觀察記錄結果整理，然後進行詳細的分析與總結。在每篇實驗記敘文內容旁邊附有插圖，學生作答記敘文是採用單項選擇的形式，題目主要考察被試對記敘文的整體、細節的理解和概括。記錄成績時使用記分法，每題 1 分，總分為 20 分，被試每一次的閱讀成績就是其作答記敘文的總得分，成績可以反映被試對記敘文的概括、分類和邏輯的能力，所以被試的記敘文閱讀理解測驗成績可以很好的表現被試的閱讀能力變化情況。

## (三) 確定介入時間和地點

本研究對個案進行為期 30 天的介入，實驗材料是帶有插圖材料和文字內容的記敘文閱讀材料，會每次收集這位學生在實驗三個階段的閱讀理解成績。為了不影響被試正常上課時間，插圖教學法介入是利用被試早晨 7 時 30 分-8 時 25 分的這段時間段，為減少無關事物的干擾，研究者選擇原班教室作為介入地點，事先會去除無關干擾物，從而不影響實驗效果。

## (四) 減少無關干擾物

在研究開始前控制好情境，減少無關干擾；規定被試要在固定的時間內完成閱讀題目。

## 四、研究工具

### (一) 家長同意書

在本研究開始前，研究者與被試家長積極溝通，告訴家長研究的主要內容；爭取家長的同意，請家長在同意書上簽名，最後才展開研究。



## (二) 成績記錄表

研究者會控制在特定時間段內，批改並記錄被試完成閱讀材料的分數，即閱讀記敘文的測驗成績，再根據每次的記錄，把個案的分數繪製出折線圖，根據折線圖趨勢來進行解釋說明被試的發展變化。

## (三) 評量單

評量學生對記敘文的理解能力，是衡量被試有無習得記敘文閱讀技巧的立即性指標，評量單有三部分：(1)第一部分是評估學生對插圖的瞭解和喜好程度；(2)第二部分是評量被試有無獲得記敘文閱讀技巧的立即性指標(3)第三部分是以作業單的形式，檢測學生課後閱讀的情況，調查學生在介入後的閱讀記敘文程度。

## (四) 社會效度表

社會效度表是研究者自編，讓個案班主任填寫，用來調查班主任對個案參與插圖教學法對記敘文閱讀能力介入成效的態度與看法，以訪談班主任的方式，調查被試參與實驗前後的變化情況。

## 五、研究程式

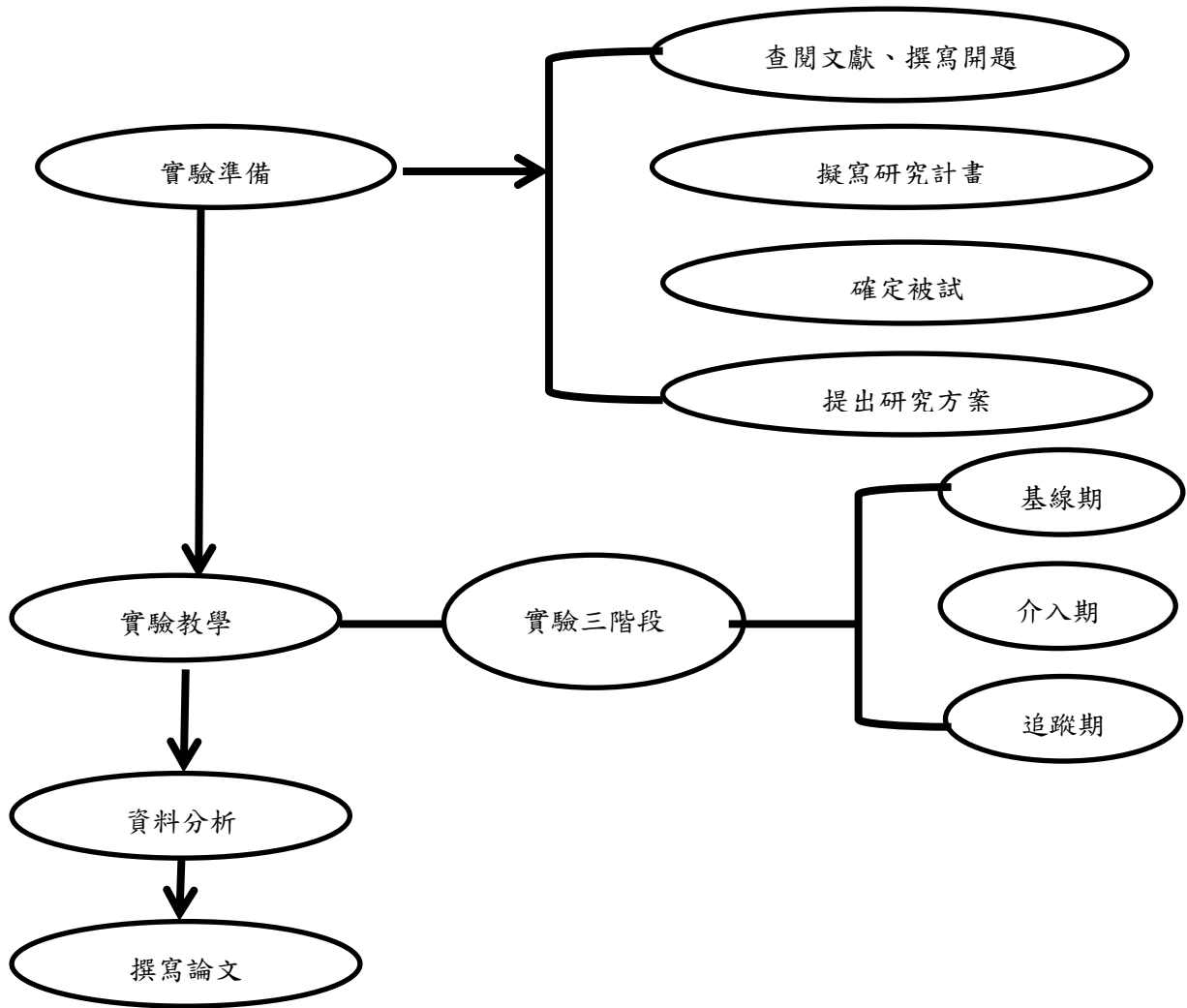


圖 2 研究程式

### (一) 準備階段

本階段的準備主要包括以下幾個方面：

#### 1. 檢索相關文獻

為了本研究有足夠的專業性和充足的參考證據，研究者收集了國內外大量的有關插圖教學法與聽障學生閱讀的參考文獻。通過整理與分析研究文獻，總體掌握目前關於插圖教學法與聽障學生閱讀的研究發展現況，在檢索與分析大量的文獻後，確定這一研究主題。

## 2. 確定研究主題

在撰寫論文開題報告之前，研究者會通過檢索、下載文獻資料來確定自己既感興趣又有研究價值的論文題目，接著與論文指導教授討論初步的研究計畫及研究方法，探討研究主題是否有可行性，最後確定以單一被試實驗設計這個方法來探討插圖教學法與聽障學生閱讀的介入。最後，撰寫出論文開題報告，交給論文指導教師批閱並給出相應的建議，總結反思後，在開題報告的基礎上，設計出詳細的實驗方案，接著再來進行細節上的實驗介入。

## 3. 選擇研究個案

經觀察與挑選，研究者確定本研究物件為某市特殊學校高中一年級的一名聽覺障礙女生。在進行研究之前，與班主任及家長積極溝通，最後取得她們的同意，與研究個案建立親密的關係後，再來進行實驗。

## 4. 制定介入計畫

確定了研究個案之後，研究者把插圖教學法作為介入方法。介入過程為期 30 天，共分為三個實驗階段。具體介入時間為每天早上在教室的早讀這段時間進行介入，在實驗過程中時刻關注個案的身體狀況，若個案身體不適，則對研究進度進行調整，不對個案進行強迫規定，制定詳細的調整後的合理介入計畫後，再開展實驗研究。

## 5. 編寫成績記錄表

觀察者控制在一定的時間內，記錄被試完成閱讀材料的分數，即被試作答閱讀理解測驗的成績，再根據所記錄資料將個案的分數做成折線圖，觀察、分析個案的變化與具體表現，運用目視分析來分析資料，最後根據折線圖趨勢變化進行具體的分析與說明。

### (二) 實驗階段

本研究分為以下三階段：

#### 1. 基線期 (A1)

基線期為期五天。在研究介入之前，多方面的瞭解和評估個案的基本情況，此階段不實施任何的教學介入，先觀察被試對記敘文的表現，以此瞭解被試在介入前閱讀的真實能力。在此期間，每天記錄被試的成績，同時在進入基線期的第一天，讓個案填寫自

我評價表，收集被試的監控分數。

## 2. 介入期 (B)：

處理期共持續介入二十天。當個案在基線期的語文閱讀成績呈現穩定的趨勢時，研究者才進入介入，同樣對被試的閱讀表現進行記錄，選擇相同的時間段和地點，每天一次介入。介入期的目的是評量插圖教學法介入後對個案閱讀記敘文能力的影響，介入教學階段，採用相同的地點和時間。在介入期的最後一天，讓個案填寫自我評價表，收集被試監控分數，待介入期資料穩定後，就進入追蹤期。

## 3. 追蹤期 (A2)：

追蹤期為期五天。它目的在於評量當插圖教學法撤去之後，被試在自然情境中閱讀記敘文的表現，觀察其是否維持了介入期的成效，此階段資料收集的地點和時間也是相同，當追蹤期記錄到的評量結果穩定後，隨即結束本次實驗。在進入追蹤期的最後一天，讓個案填寫自我評價表，收集被試的監控分數。

### (三) 資料分析與處理階段

#### 1. 目視分析

本研究進行目視分析是為了更好地呈現折線圖的趨勢，讓本研究有一定的可信度與可行性。它主要分為階段內和階段間兩個方面，內容涵蓋了三個階段。

本研究個案為聽覺障礙女生，因其還是未成年人，故研究者會告訴班主任及家長本次研究的相關情況，與家長積極溝通，請家長在家長同意書上簽名，確定同意個案參與本研究。下面對本研究倫理進行說明：

##### (1) 研究內容

本研究的內容為採用插圖教學策略對高中聽覺障礙學生閱讀能力的介入研究。個案為某市特殊學校高中一年級的一名 16 歲聽覺障礙學生。本研究所採用的插圖教學法，採用插圖教學法的介入措施，分析被試的閱讀理解成績是否有所提高，從而找到插圖教學法對聽障學生的實際應用效果。

##### (2) 研究透明化

在研究過程中有很多需要研究者注意的幾點，如提供家長完整的研究情況，讓個案

及家長知道實驗情況，告知他們具有自由參與和隨時退出的權利；介入過程和結果使用簡單明瞭的語言，盡可能減少使用深奧難懂的專業術語。

### (3) 保密原則

本論文嚴禁出現個案及家長的個人隱私，如個案的姓名、殘疾證號、照片、家長的電話號碼等等。在本研究中，個案姓名為化名，隱私會事先作隱藏處理。

### (4) 處置方式

研究過程中所出現的不良狀況等，及時向個案及家長作詳細的解釋。如果被試在介入過程中不開心、發生不良情緒反應等，家長有權知情，家長有權利可隨時退出本研究。如果個案因本研究而產生不良後果，研究者應及時進行心理輔導與進行一些補救措施。

## 肆、研究結果與討論

先建立座標系統，橫座標是介入的天數，縱座標是個案的閱讀成績。在製作的折線圖中，資料點是來自於研究者記錄到的成績表。本研究有以下三個實驗階段。

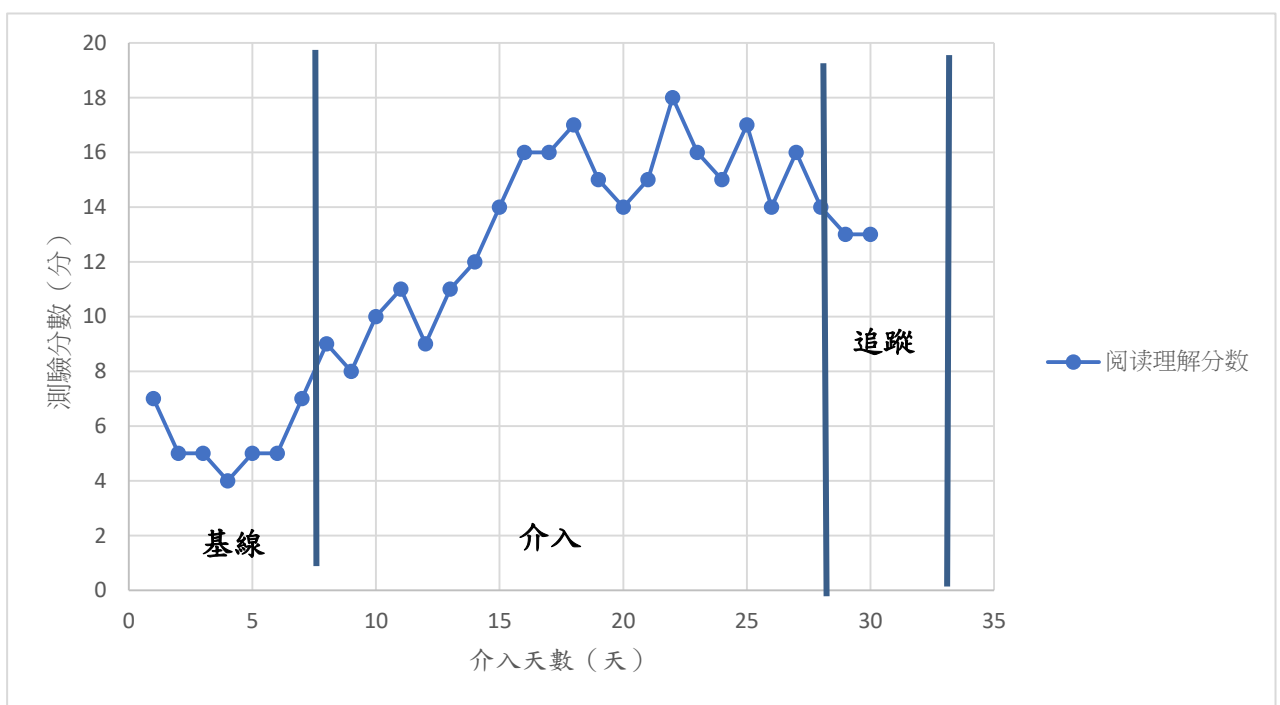


圖 3 插圖教學法對聽障學生閱讀記敘文能力的介入成效

## 一、分析圖表資訊

由圖 3 可知，小黃在基線期階段，作答記敘文閱讀的成績是在 4-7 分，當記敘文只以文字的形式呈現在小黃的面前時，她對文本內容的解讀就產生了極大的困惑，作答正確率較低，證明小黃對純文字的記敘文理解能力不佳。

進入介入期時，小黃的閱讀成績因為插圖教學法的介入，做題的正確率顯而易見地提高了，答對分數在 5-18 分，這說明插圖介入是具有初步成效的。

進入追蹤期時，研究者撤除了對小黃的插圖介入，回歸到純文字的記敘文形式，小黃答對的分數在 13-16 分，有一段不穩定的小變化，但較之基線期其閱讀能力還是有進步的變化，表明小黃在一定程度上維持了插圖教學法介入的效果，根據以上資料表明，插圖教學法對小黃記敘文閱讀能力有明顯的提升效果，而且觀察到小黃對待學習語文的興趣也得到了增強效果。

## 二、目視分析

根據三個階段的資料，研究者分析三個階段的平均水準、水準範圍等，再對階段間的平均數變化、重疊百分等進行比較。目視分析如表 2 所示：

表 2 個案閱讀理解分數

分析向度	分析結果（階段內變化）		
	基線期（A1）	介入期（B）	追蹤期（A2）
階段名稱			
階段長度	5	20	5
水準範圍	4-7	5-18	13-16
階段內水準變化	-2	12	-1
平均水準	5.2	12.75	14
水準穩定度（%）	20%	25%	80%
趨勢方向	\(-\)	/(\(+\)	/(\(+\)

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	0	-3
平均水準的變化	7.55	1.25
趨勢方向變化與效果	\(-\)	/(+)
	/(+)	/(+)
	正向	正向
趨勢穩定度的變化	穩定到不穩定	不穩定到穩定
重疊率	30%	80%

通過目視分析的結果可以看出經過實驗，小黃的記敘文閱讀能力得到提高。在基線期（A1）與介入期（B）階段，平均水準由 20% 升到 25%。在介入期 B 期間，小黃做題的正確率得到提高，說明介入具有成效。

由介入期 B 進入追蹤期 A2，追蹤期的平均水準為 80%，介入期的平均水準為 25%。通過對比得出，在撤除介入後，小黃的閱讀成績雖然較介入期有所下降，但其效果變化是正向的。

### 三、自我評價表的監控分數

監控分數是學生自我評價的回饋資訊，自我評價表示被試對自己答案的把握程度，它反映了被試對自己在閱讀過程中作答的自信程度。

- （一）選項一有 2 分，對應「肯定正確」，表示對自己的答案非常有把握；
- （二）選項二有 1 分，對應「可能正確」，表示對自己的答案有點把握；
- （三）選項三有 0 分，對應「不可能正確」，表示對自己的答案沒有把握。

被試每做完一道閱讀題後，需從每道題附加的「肯定正確」、「可能正確」、「不可能正確」，從這三個選項中選一個作為自己對該題答案的自我評價。很顯然，分數數值越大則表示被試的監控水準越高。本研究在每個階段各一次對被試進行施測，獲取個案在每個階段的監控分數，進而進行對比分析，實驗結果顯示個案的監控分數顯著提高，自我

評價能力得到提高，這也證明學生的自我效能得到增強，通過實驗提升了自信能力。

## 伍、研究結論、限制與建議

### 一、研究結論

本研究採用 A1-B-A2，運用插圖教學策略介入一名 16 歲高中聽力障礙女生的記敘文閱讀能力的介入。研究結果表明，從 A1 到 B 再到 A2，個案在規定的時間內，答案的正確率明顯增加，且在撤除實驗後能夠維持穩定的效果，證明插圖教學法可以幫助聽障學生提高記敘文閱讀能力，教會學生解答記敘文閱讀，從而增加學生的興趣，也提升了學生參與語文課堂的積極性。

對應前文提及到的待答問題，經過實驗設計之後，結論如下：

- (一) 插圖促進聽障學生理解記敘文閱讀材料，個案在規定的時間內，作答記敘文閱讀的正確率明顯增加，證明插圖教學法對高中聽障生記敘文閱讀能力的立即成效是存在的。
- (二) 個案在一定的介入時間後，撤去實驗後，答對記敘文閱讀的分數較介入前明顯增加，證實插圖教學法對高中聽障生記敘文閱讀能力的維持成效是存在的。
- (三) 插圖對聽障生的自我監控水準有幫助，學生在作答過程中的自我監控分數明顯提高，對自我認同與自信感也得到提高，證明了插圖教學法對高中聽障生自我監控水準的提高而作出的介入是有成效的。

最後表明，插圖教學法對於高中聽障生記敘文閱讀能力的介入是有較大成效的，通過插圖教學法策略的介入，學生閱讀測驗成績有所提高，以及實驗前後學生自我監控分數有所提高，這兩點證實了這一方法確實是有效果的。

對重度聽障學生來說，他們大多數因為第一障礙聾，從而導致其缺乏口語表達能力，正是因為聽覺上存在缺陷，視覺線索提示就起到缺陷補償的作用，使用圖片這種視覺材料來開展學習，很大程度上可以幫助他們理解與記憶。本研究所採用的插圖教學策略，經過實驗證明，它可以幫助聽障生主動參與語文的學習，他們的思維水準和認知能力能獲得更高層次的發展。

在實驗最後階段，研究者撤掉插圖教學法的介入，這體現了逐步褪除的教學理念。



無論何種教學，在學生日常生活中應隨著學生能力的提升而逐步褪除介入，從而體現教學的自然情境。最終學生在褪除插圖教學法介入之後，其閱讀記敘文能力仍能夠維持在一定的水準之上，並且提高了閱讀純文字內容的能力。

## 二、研究限制

### (一) 研究物件

在研究物件方面，本研究只選擇了某市特殊學校高中一年級的一位聽力障礙學生，研究介入策略並沒有針對其他學校或其他地區、其他輕中度聽覺障礙或者其他障礙類別的學生。由於地域存在較大的差異性、也有學生間的個別差異因素，所以，本研究難以避免地會存在著各種研究限制。

### (二) 研究時間

本研究在實習期間進行，共持續了 30 天介入。介入期間，班上有節目的表演活動，導致介入時間有些緊張。在各個階段介入中，介入時間較短暫，可能無法細緻觀察到個案真正閱讀記敘文的改善效果。同時，整個介入過程時間較短，也可能會影響結果。

### (三) 研究場地

本研究介入場地只局限在原班級教室，只研究了記敘文文體，沒有進行其他情境的遷移實驗，也沒有讓被試學習其他類型文體的閱讀，如個案是否能在家、公共場所和其他地方閱讀，是否具有理解說明文、議論文、敘事文等除去記敘文的其他文體的閱讀能力。

### (四) 研究方法

本研究只採用了單一被試實驗的方法，方法顯得比較單一。

## 三、研究建議

本研究在研究物件、研究時間等存在限制，研究者提出以下建議。

(一) 本研究物件為某市特殊教育學校高中一年級的一名聽力障礙女生，在以後的研究中，研究者可以選擇其他學校、其他地區或其他障礙類別的特殊學生作為研究物件。選擇各地區各研究物件，探討插圖教學策略對各類學生閱讀能力的介入成效，從而為特殊教育學校的語文課堂教學提供更加全面的參考。

(二) 針對研究時間的限制，研究者在以後的研究，可以適當加長整個介入過程，得到更科學的研究結果。在各階段，可以延長介入的時間長度。特別是在實驗後，應加入個案後續觀察的研究，觀察插圖教學策略對個案有無維持與遷移的效果。

(三) 本研究只採用了單一被試實驗的方法，顯得比較單一。如能增加對聾生的閱讀習慣進行一些調查，應該會使研究更豐富一些。

實驗表明，聽障生對有圖片材料的閱讀理解較於純文字的閱讀理解確實具有更大的優勢，但閱讀教學重要的還是文字，插圖只是輔助閱讀工具，如果利用他們在圖片理解上的優勢，那麼就能更大程度地發揮插圖的作用。

最後，要想提高聽障高中生的閱讀能力，就要重視學生的閱讀，由於聽障生平常使用最多的是手語，在閱讀量方面較其他學生少，也沒有培養平時的閱讀習慣，所以在教學上有側重點地多多訓練聽障高中生，多利用視覺刺激的優勢，借助插圖的有效輔助作用來提高學生的閱讀能力，這些方面就顯得很有必要。

## 參考文獻

- [1] 梅次開. 梅次開聾教育文集. 學林出版社, 2000, 91
- [2] 張寧生. 消除隔閡, 營造和諧—談聾人與健聽人的溝通問題, 南京特教學院學報, 200, 2:2
- [3] Donald F. Moores, *Educating the Deaf--Psychology, Principles, and Practices*. Houghton Mifflin Company, 2001, 134
- [4] 楊飛燕. 聽障高中生閱讀能力現狀調查及其思考[D]. 南京: 南京師範大學, 2006.
- [5] 王俊. 初中聽障學生閱讀能力調查與教學對策研究[D]. 山東: 山東師範大學, 2010.
- [6] 查怡韻. 聽障學生記敘文閱讀理解中插圖效應的實驗研究[D]. 上海: 華東師範大學, 2009.
- [7] 曾天山. 國外關於教科書插圖研究的述評. 外國教育研究, 1999, (3):20-23
- [8] Levie, W.H, Lentz, R. Effect of text illustration: A Review of Research. *educational Communication and Technology Journal*, 1982. 4
- [9] 何文明. 聾生語文學習情況調查研究[J]. 中國特殊教育, 2001, 29(1):46-51
- [10] 丁萍萍. 創設語言環境, 提高聾生書面語表達能力[J]. 中國特殊教育, 2004, 11: 60-61
- [11] Samuels, S. J. Attention Process in Reading: The Effect of Picture Acquisition of Reading Responses *Educational Psychology*, 1967.
- [12] 方俊明. 視障教育理論初探. 中國特殊教育, 2002, 1:9 - 13
- [13] 王庭照. 聾人與聽力正常人圖形視知覺加工能力的比較研究. 上海: 華東師範大學, 2007.
- [14] T. Burnstine et al. Intetermodal compensation following damage or eprivation: a review of behavioral and neural evidence, In C.R. Almi et al(eds):*Early brain damage*, New York: Academic Press, 1984: 3-34
- [15] 陳紅香. 閱讀理解中的插圖效應. 北京: 北京師範大學, 1994.
- [16] 陶雲, 申繼亮. 高二學生閱讀插圖課文的即時加工研究. *心理發展與教育*, 2003(2):43-46

# 聽障專業學分班辦理成效之調查研究

林寶貴

宋金滿

臺灣師範大學特殊教育系

## 摘要

本研究利用問卷調查與個別訪談法，歸納出 58 位修習過 106-108 學年度北區聽障十學分班的學員，來進修聽障學分班的學習動機、學習態度、對課程的規劃、開課科目、學分數、招收對象、人數、上課時間、上課地點等問題的感想與建議，以供教育部主辦單位，及承辦單位國立台南大學視覺障礙教育重建中心，作為今後是否再繼續開設此類聽障十學分班、聽障進階班、或其他類特教學分班的參考。

**關鍵字：**北區、聽障學分班、問卷調查、個別訪談、學習動機、學習態度

## 壹、前言

聽覺障礙學生是感官障礙學生的最大類，其人數超過視覺障礙學生甚多，但是，如同視覺障礙學生一般，擔任聽障教育的教學者，需要在許多方面具備高度專業能力（如手語和聾人文化），方能順利解決聽障學生在學習過程中遇見的問題。美國的特教大師 Hallahan, Kauffman 和 Paige (2015) 指出，聾父母比聽常父母更能理解與教養他們的聾子女，重點就在於能與其子女在溝通上使用的手語（引自黃玉枝譯，2016），可見，溝通對於聽障學生在校學習的重要。

近年，台灣推動融合教育的結果，幾乎所有聽覺障礙學生皆在普通班就讀，造成各縣市原有的一般學校所設置的集中式聽障班，紛紛以巡迴輔導的方式進行教學與輔導（如臺南市的進學小學聽障班已全部成為聽障巡迴班），但是，巡迴輔導教師的服務模式，畢竟是利用有限的時間，由這些學有聽障教育專長的教師進行教學或輔導。事實上，這些在普通班就讀的聽障學生，平常教學的責任仍落在普通班教師身上，只可惜，主其事的普通班教師（含級任與科任教師），在其專業養成的過程中並未接受教導聽障學生的專業知能，無法有效因應聽障學生在學習上的需求，這些普通班教師在聽障教育方面之專業背景，只有師資培育階段所修習的一門「特殊教育導論」三學分中的一章聽障教育，且進入教學現場後的在職進修特教課程，也只是杯水車薪的點到為止而已。多年來，師資培育單位一直有呼聲，思考如何增進普通班教師在聽障教育方面的教導知能，台南大學視障教育重建中心林慶任主任乃於 2016-2019 三年間，向教育部申請經費，為台灣普教教師提供了三梯次各 10 學分的聽障教育專業學分的進修機會。

近年台灣政府雖大力投入特殊教育資源，協助各普校成立資源班，讓各類身心障礙學生可就近在各普校內接受普通班教師即時的特教專業諮詢或輔導，只可惜，1990 年代末期起，在身心障礙教育教師證書上的大改變（身障教育證書不再如以前有各障礙類別的證書，而全部改成一類稱為身心障礙教育類證書），因此各師資培育機構所開設的課程亦有了新的調整，這也是造成所謂的教育大學特教系畢業生，未修習感官障礙教育課程的點字（大陸稱盲文）或手語課程的情況。試想，如此的資源班教師如何支援普通

班教師，使其能有效教導班上的視障或聽障學生？是故，台南大學所提出的聽障教育專業學分培訓計畫，即旨在補足普教教師當年在師資培育階段接受聽障教育專業課程之不足。

聽障輔助科技、手語、與聾人文化等的專業知能與學習，非常不同於非感官障礙的（如智能障礙或學習障礙）教學專業，這些專業課程絕非只是在教材簡化、練習次數增加、或補救教學方案即可達成目標。聽障教育專業學分的培訓，應着重教師與聽障學生溝通方面的專業訓練，如聽能說話訓練、手語、及輔助科技運用於教學與輔導等課程。

本文研究者林寶貴因受台南大學林慶仁主任的委託，協助邀請這三班學分班授課的講師及助理，並擔任這三班學分班「聽障教育導論」及「聽障教育實務與服務」的課程，對這三班學員來進修的動機與進修情形，有較深入的瞭解，為提供台南大學或教育部，今後是否應該繼續培訓這種短期聽障教育十學分進修班的參考，乃與對該學分班學員瞭解與接觸最多的宋金滿老師，進行本調查研究。

## 貳、培訓班簡介

### 一、目標

- (一) 研究聽障教育之理論與實際。
- (二) 專業輔導高中、國中、小學、及幼兒園階段聽障教育與服務之師資。
- (三) 提昇普通班教師及特教教師聽障教育專業知能，以期提供聽障學生適性教育。
- (四) 上課地點分為北部及南部二區，以培養全台灣省融合教育優質的聽障教育師資。

### 二、辦理單位

- (一) 主辦單位：教育部師資培育及藝術教育司
- (二) 承辦單位：台南大學視障教育與重建中心
- (三) 協辦單位：教育部國民及學前教育署、各縣市政府

### 三、行政組織

該計畫設主持人一人，由台南大學視障教育與重建中心主任兼任，兼任助理二人，

協助進修班各項業務之推動。

#### 四、實施方式

(一) 聽障專業 10 學分學習進修，於北部、南部二區辦理，結業後授予學分證明書，未取得教師資格者，則授與研習證明書。

1. 研習對象：以普通班教師為主，每區 25 名（擇優錄取）。
2. 上課時間：以二個學期隔週週六、週日上課
3. 上課地點：北區在台灣師大特教系，南區在台南大學特教系上課。
4. 課程設計：學分、上課科目、與上課節數（大陸稱課時）如下：

二個學期隔週休息日上課							
科	目	學分	節數	科	目	學分	節數
聽障教育導論		2	36	聽覺的生理基礎		2	36
手語		2	36	聽障教育實務與服務		2	36
聽能說話訓練含輔助科技		2	36	專題演講			4
合計						10	184

#### 五、經費

- (一) 進修教師採公費專業學習。
- (二) 由教育部編列經費專款委託辦理。

#### 參、研究方法與實施

本研究採問卷調查及訪談方式，於 2017 年 3 月 5 日至 2020 年 3 月 8 日發出問卷 58 份，請 2017-2018 年度在北區接受十學分班的教師 15 名，2018-2019 年度在北區接受十學分班的教師 24 名，2019-2020 年度在北區接受十學分班的教師 25 名，填寫問卷後於 2020 年 6 月 7 日收回。共回收問卷 58 份，回收率 90%。同時為更深入了解學員來修習學分班的動機、學習的態度、學習的心得、修習後對工作上有無助益等，乃對三班學分班的班長、身份較特殊的學員共 8 人又進行個別訪談，問卷調查及個別訪談結果整理如下。

## 肆、研究結果

A:問卷調查結果									
一、學員基本資料									
1. 服務單位	特殊學校	特殊班	資源班	普通班	其他	小計			
人數	4	5	15	18	16	58			
%	19%	9%	26%	31%	28%	100%			
2. 服務年資	3年 以下	3-5年	5-10年	10-15 年	15-20 年	20-30年	30年 以上	未填	小計
人數	11	14	9	12	3	4	4	1	58
%	19%	24%	16%	21%	5%	7%	7%	2%	100%
3. 服務階段	學前	小學	國中	高中職	其他	小計			
人數	20	19	9	5	5	58			
%	34%	33%	16%	9%	9%	100%			
4. 合格特教教師		是		否	小計				
人數		34		24	58				
%		59%		41%	100%				
5. 有否教過聽障學生		有		否	小計				
人數		42		16	58				
%		72%		28%	100%				
6. 目前班上有無聽障學生		有		無	小計				
人數		26		32	58				
%		45%		55%	100%				
7. 曾否修習過其他類學分班		否		有	小計				
人數		41		17	58				
%		71%		29%	100%				
註:修過其他類學分班學員學分數	視障 10 學分班 (5 位)、視障 20 學分班 (2 位)、視障 30 學分班 (1 位)、輔導 20 學分(1 位)、社工 20 學分(2 位)、資優鑑定種子 10 學分(1 位)、諮商輔導 6 學分班(1 位)、生命教育 3 學分(1 位)、一般特殊教育 3 學分(1 位)、空大社會科學系 29 學分(1 位)、身心障礙就業服務專業訓練 80 小時(1 位)								



二、修課意見							
1.您來修學分班動機為何？(可複選)		個人興趣	工作需求	個人升遷	未填	小計	
人次		28	38	1	1	68	
%		41%	56%	1%	1%	100%	
2.你在修學分班期間，學習態度如何？	很認真	還算認真	普通認真	不大認真	很不認真	未填	小計
人數	26	28	3	0	0	1	58
%	45%	48%	5%	0%	0%	2%	100%
3.整體而言，你對學分班課程的設計是否滿意？	非常好	好	普通	差	非常差	小計	
人數	40	16	2	0	0	58	
%	69%	28%	3%	0%	0%	100%	
4.整體而言，你對學分班講師的滿意度如何？	非常滿意	滿意	普通	不滿意	非常不滿意	小計	
人數	40	16	2	0	0	58	
%	69%	28%	3%	0%	0%	100%	
5.您認為，哪一科目最難學？(可複選)	聽障教育導論	聽覺的生理基礎	聽障教育實務與服務	說話與聽能訓練	手語	小計	
人次	4	43	2	16	16	81	
%	5%	53%	2%	20%	20%	100%	
6.您認為，哪一科目最容易？(可複選)	聽障教育導論	聽覺的生理基礎	聽障教育實務與服務	說話與聽能訓練	手語	未填	小計
人次	36	0	25	4	9	1	75
%	48%	0%	33%	5%	12%	1%	100%
7.您認為，哪一科目最實用？(可複選)	聽障教育導論	聽覺的生理基礎	聽障教育實務與服務	說話與聽能訓練	手語	未填	小計
人次	21	33	32	36	38	2	162
%	13%	20%	20%	22%	23%	1%	100%
8.您認為，哪一科目對你的教學最有幫助？(可複選)	聽障教育導論	聽覺的生理基礎	聽障教育實務與服務	說話與聽能訓練	手語	未填	小計
人次	25	37	37	40	32	2	173
%	14%	21%	21%	23%	18%	1%	100%
9.您認為，哪一科目最感興趣？(可複選)	聽障教育導論	聽覺的生理基礎	聽障教育實務與服務	說話與聽能訓練	手語	未填	小計
人次	13	24	24	31	40	1	133
%	10%	18%	18%	23%	30%	1%	100%

10. 您認為，哪一科目的課業負擔最重？(可複選)	聽障教育 導論	聽覺的生 理基礎	聽障教育 實務與服 務	說話與聽 能訓練	手語	未填	小計
人次	7	28	6	31	11	8	91
%	8%	31%	7%	34%	12%	9%	100%
11. 您認為學分班上課的時間，放在隔週的週末、週日，合不合適？	合適	不合適	未填	小計			
人數	51	6	1	58			
%	88%	10%	2%	100%			
不合適的話希望在何時？	暑假	寒假	上班日	夜間	小計		
人數	5	0	1	0	6		
%	83%	0%	17%	0%	100%		
12. 修完本課程，您對聽障教育是否有更深入的了解？	有	否	小計				
人數	58	0	58				
%	100%	0%	100%				
13. 未來若尚有其他科目的聽障學分班，您還願意參加進修？	願意	不願意	小計				
人數	58	0	58				
%	100%	0%	100%				
14. 如果尚有機會進修聽障學分班的課程，您認為還可以增開哪些科目的課程？(可複選)	聽障教育 教材教法	聽障教育 教學實習	聽障學生 鑑定與評 量	聽障教育 專題研究	其他：聽障生心 理輔導、手語、 聽障者生命經 驗、特教行政與 資源 整合	小計	
人次	55	32	36	20	4	147	
%	37%	22%	24%	14%	3%	100%	
15. 未來若尚有其他類別的學分班，您還願意參加進修？	願意	不願意	小計				
人數	58	0	58				
%	100%	0%	100%				

### 三、106-107 學年度學分班學員的感想與建議

1. 謝謝寶貴老師與金滿老師辛苦您們了！
2. 希望暑假開課的聽障專精學分班可以開在台灣師大或清大，去年只開在台南大學，但是娘家（宜蘭）、婆家（台北）、自宅（新竹），都距離南大太遠，雙寶（孩子）年幼，乏人照料（幼兒園）也無法南下學習，希望若暑假開班，也可設在台灣師大或清大。
3. 非常感謝貴單位開設具意義又在教學現場上有幫助的課程，設計內容由易至深，學習豐富寬廣。且師資陣容堅強專業，很希望再度參與相關類似課程，擴展個人學習視野！
4.
  - 1.建議搭配校外參訪或機構見習，更能學以致用！
  - 2.特別感謝寶貴老師辛勞教導！
5.
  - 1 謝謝台南大學願意開設此學分班供我們進修，也萬分感謝寶貴老師、金滿老師認真指導，並找了許多大師級教師替我們授課。
  - 2.雖然本身非特教老師，不過在普通班也會遇到聽障學生。透過進修有更深入的認識，希望改天能學以致用，服務特教聽障學生。
6.
  - 1.增加說話與聽能訓練的時數，以利工作上的運用。
  - 2.謝謝教師的教導，台南大學視障教育與重建中心安排規劃課程。
7. 課程實用且收穫很多，雖然最後幾次上課因家中有事提早離開，但是對助聽器的實地參訪受益良多。
8. 對於老師對特教的熱情與付出，非常感動，希望聽能說話訓練的部分可以再講細一點，也希望未來能再開設教材教法和鑑定評量的部分，使我們能更多應用在孩子身上。
9. 謝謝金滿老師及寶貴老師的用心，雖相處時間不多，但就像家人一樣，在某些科目的困難及挑戰卻也都是收穫，安排的相當好，能讓我在十學分內對聽障學生的特質、能力、教材教法、生理，都掌握得很好，也促發了我對聽障學生的努力，目前與以靈及另一位參與南大二十學分班同學進行台東縣聽能說話溝通教材研究研發方案，若有疑問時也有這麼多專業老師及其他同學可以請教、交流，實感幸福！祝身體康健平

安!

10. 從同學報告中(1)了解聽障生就學期間、老師、家長、同儕、輔具、聽能環境對其在學習上的重要性<老師本身要有很高的靈敏度<去觀察到聽障生真正需求<期許自己能成為不讓學生感到痛苦的老師。(2)了解家長陪伴聽障孩子的成長辛苦心路歷程<期許自己日後親師溝通時，能更同理家長。(3)手語真的很有趣，老師授業方式讓學手語是用理解的。
11. 聽完學員分享後，覺得自己還有許多努力的地方，需要更積極的面對學生和家長，如果上學期就能夠聽到，就能早點發現自己的不足，更早調整自己的心態。因此建議學員的分享可以在上學期就分享。
12. 謝謝這一年授課的老師和熱心的金滿老師傳授聽障知能和經驗的傳承，希望有機會能開第二階段學分班和老師們再續前緣，繼續在聽障領域深耕。
13. 來上課的同學都相當認真，透過他們的分享增進了不少的見識。在金滿老師的班級導師協助下，也讓學習更有效率，寶貴老師及其他任課老師的專業教學下也讓我獲益良多。手語老師用有系統和連結相關的教學，讓學習更有效率。
14. 可否開設進階課程?
15. 超級感謝台南大學、寶貴老師、金滿老師為了我們的學習費心又費力。這幾個月收穫滿滿，充實了更多聽障教育專業，未來在輔導孩子能更適切，有效幫助他們，感恩!
16. 期待聽障進階學分班「有機會再開班」，因為融合是趨勢，在教學現場近幾年經驗到完全無口語的孩子，老師的聽障教育專業知能需再提升，幫助在普通班的聽障生更有效率學習。
17. 每堂課講師用心給予豐富的資料，讓我可以帶回教學現場運用，也有不同的同儕作分享能夠教學相長。很感謝學分班讓我對於聽障服務有了基本概念，希望有下一期課程更完整而深入的學習。
18. 感謝各位老師的教導。
19. 都很好，謝謝教授、老師們用心教學，很受用。
20. 每位授課老師及金滿老師都很用心指導陪伴，同學們分享也很實用，非常感謝開辦

此學分班，未來也希望能有其他專長類學分班開辦，暑期亦可多多安排。感謝!

21. 本次安排的師資陣容都好棒!教學內容豐富又實用，讓我對聽障教育有更深入的了解，課程安排也洽當，時間皆運用周末，老師們可以更寬裕輕鬆的學習。感謝金滿老師和寶貴教授一路陪伴著我們，整個班級氣氛超溫馨，來上課心裡都暖暖的!希望以後能多增開聽障進階學分班，甚至是其他類別的學分班(例如:語障)，也希望視障學分班能在北部開班，我一定要第一個報名喔!
22. 謝謝學校開設這樣的課程，讓我們進修，幫助我們的專業成長，而且教我們的老師及導師們都很厲害，讓我非常佩服，每個科目都讓我受益良多，真的是非常感謝!
23. 1.老師們都很認真並且將專業知識教授予我們，使我們能運用到教學的實務上。  
2.建議能多增開相關課程在北部，讓有心想學習的老師們(正式與非正式)能參與專業課程的學習。  
3.感謝老師、學校，提供良好的學習環境。
24. 兩階段下來的課程針對的是讓我覺得無論在現場教學時，還是與普師家長討論時，自己的專業度提升，且像是看懂聽力圖做聽能訓練，或是從其他學員的報告中，學習到自己沒有想到的教學方法，收穫很多!但是，礙於工作地點的關係，所以可能不是很能做到每堂課的要求，未來若有相關的課程，仍很希望能像此次的方式學習，充實自我的能力，不過也會就現實情況多加考量，非常感謝每一堂課的講師，助教的指導與教學。寶貴老師、金滿老師您們辛苦了!
25. 很感謝老師們辛苦的教導!
26. 非常感謝這次學分班的開辦，提供現場教師增進聽覺知能相關專業知識，也彌補在學校修習特教學程的不足，並能與各階段的特教教師交流，瞭解聽障生在往後升學時可能遇到的狀況，及時回到教學現場修正自己的教學方式。期望能再開設相關專業學分課程，提升現場教師的專業能力。
27. 收穫滿滿，對聽障有進一步的認識。期望能有多一些聽障教學的教學法(教案分享)能適用(直接用)於教學。老師們辛苦了!謝謝老師!
28. 學海無涯，雖然一直未教過聽障生，但日後若有機會，相信自己不會太過驚慌、茫

然。因為腦中已有種子，清楚資源哪裡找。謝謝講師群，更謝謝辛苦的金滿老師，有您真好!

29. 很開心這次可以參加聽障十學分班，學到了聽障的起源，以前老師教聽障生的教學方法，以及評量的方式，還和其他老師們一起分享教學的實務，收穫滿滿!
30. 希望之後可以開第二階段的聽障學分班，或以特需課程教學為主的學分班，讓老師在教學上更有方向。
31. 希望之後還是有開聽障學分班的課程，提供現場老師再進修。也非常希望可以增開其他類別(例如:學障、自閉症、情障等)學分班。藉由不同教育階段別和相關專業人員互相討論和分享，真的收穫滿滿，反思自己的教學和班級經營。
32. 老師都很專業優秀，感動!同學來自四面八方各種經驗，相處愉快教學相長，難得!
33. 導師寶貴、金滿老師使命感，佩服!增進對聽障教育的認知與理解同理心。十分感謝台南大學的投入與贊助推廣，辛苦了!
34. 上課期間雖說放在隔周的周末(六、日)但配合節日調整，連續兩周六日有些吃不消，或許可上一天休一天之類的方式。
35. 這次很榮幸能上到這門課，學習了好多東西，老師們都好專業而且課程好豐富，後悔當初沒有讀特教，跟在老師們底下學更多東西，期待未來能有更多這樣的課程，讓我們更懂得如何幫助這些需要幫助的孩子。

#### **四、108 學年度的學分班學員感想與建議：**

1. 老師們都很盡心盡力的教導，尤其是寶貴老師深入淺出、極有耐心的教導，使得學生如沐春風、獲益良多。老師們強大又無限的知識，實在無法在學分班短短的時間中學會。非常感謝老師的教導。
2. 感謝講師們及學員們總是不吝分享，讓我受益良多！也希望能有機會在北區開設視障學分班，讓我們有更多機會學習視障教育專業。
3. 對於聽障學分班的課程規劃很滿意，兼顧理論與實務，且教學師資非常堅強，感謝老師們用心、花心思教導。同儕間想精進的動力，也帶給我很大的感動，也藉由現場同學的經驗分享，可以借鏡其他縣市的服務現況，做為現場的省思。重溫單純上課的日

子，可以帶回初衷的動力回到教學現場，很棒！

4. 1.我非常喜歡上學校校網公告，可以看到很多研習資訊，有天看到了有這學分班，我趕快下載報名表傳真報名，當然錄取順序我還是第三順位有興趣，報了名我回家就跟老公說我報名了聽障學分班，老公問我上課地點其實都還不知道是否可以報名成功，我告訴他在和平東路一段 129 號台灣師範大學，他回答可以載我上下課真的很感動，更感謝寶貴老師建議讓備取的都能一起上課，我才能順利上這學分班認識了很多老師。
- 2.上這學分班我學到了很多，因為我不是教師也沒有修過特教，所以很多專業名詞我都聽不懂，尤其是英語更是不懂，26 個字母各自分開我都認識它們，如果他們團結再一起我就不認識它們，還好可以問學校老師。
- 3.因為個人的身體健康因素在三月 21、22 日的課沒辦法上課，一度想退出，可是我真的喜歡上這學分班，加上學校的教務主任問我一句話到底有沒有興趣，趁還沒宣布不能上課趕快去上不然就沒機會，才說完就接到台師大無法借教室要先停課，五月才能繼續上課我非常高興，其實我是得到最多的，因為平常我早晚要吃四顆藥如果有暈眩，再加一顆暈眩藥，可是如果來上這學分班，我早晚只吃一粒膠囊即可，最後感謝教授辛苦的上課及同學們的經驗分享與關心，希望還有機會再一起上課。
5. 我覺得受益匪淺，不但習得教授們的專業知能，也讓我從來自四面八方的同學那裡，獲得滿滿的實務經驗。「鐵肩擔教育，笑臉看兒童」，除了敬佩寶貴老師的退而不休，更讚賞老師對特殊教育默默耕耘付出，而我呢？我能做些什麼？我想還是一步一步腳踏實地的走下去，試著將「雙肩擔起教育重責、發至內心愛這群孩童」的專業精神，打從心底闡明出來。當然，在這之前，專業涵養進修、研讀特教研究所、拿到特教教師證，也是在上學期上完寶貴老師聽障教育導論課程，給我自己往特教這條路繼續走下去的期許。
6. 很感謝寶貴老師的不嫌棄，讓不是正職特教教師的我，也能進來聽障學分班上課。我是去年第一年剛進入國小學校擔任學生特教助理員，曾經在寒假期間到台中教育大學舉辦的特殊教育 3 學分班進修過，後來在網路上看到台南大學的網頁有公告創

辦聽障特教 10 學分班，因為自己第一次接觸特殊教育服務特殊生的工作，深感自己  
在這塊工作領域上，還有許多的專業知識不懂，因此決定報名上與特殊教育專業知  
識有關的課程，希望能充實自己。寶貴老師，很感謝您，是您給我這樣難得的機會，  
謝謝您。希望以後還會再開設其他的與特殊教育相關的學分班課程。

7. 感謝教授們在週末不辭辛勞地特別親自指導我們！我們有機會能學習您們的多年豐  
富教學經驗，了解聽障教學各方面的理論與實務，是我們學生莫大的福氣。
8. 感謝有這次機會能參與學分班的課程，由於之前在大學時修的聽障相關課程的學分  
較少，相較於其他障礙類別的認識，聽障的專業知能算是自己較不足的地方，能有機  
會補足自己不足的部分，是相當開心的一件事，未來如果有機會教導聽障學生，也能  
將所學應用，讓孩子能適當地被教導，避免因自己的無知而耽誤孩子的學習。在上課  
的過程中，令我深受感動的是講師(寶貴老師及美俐老師)分享先前在從事特教工作時  
的一些事蹟，從中真的能感受到特教前輩們的熱情與付出，看到了典範的精神與態  
度，也時時提醒自己要在工作上保有熱情與初衷。而班上有許多熱心且經驗豐富的  
同學，從互動與課程討論中，吸收了許多珍貴的經驗，也讓較少有機會接觸聽障學生  
的我能對實務更有概念。
9. 研修過程雖辛苦，但有幸接受老師們專業、用心的教導，及和一群認真的同學們彼此  
勉勵，受惠良多，著實感謝各位授課的老師，及感謝南大視障教育與重建中心的安  
排！
10. 說話與聽能訓練是聽障教育的一大重心，但此學期此部分的課程與輔助科技合併，  
建議調整：聽覺的生理基礎暨輔助科技 2 學分，說話與聽能訓練 2 學分。
11. 謝謝老師們和南大的協助和幫忙，讓我們有空間及優秀的師資，非常感謝!
12. 授課老師的教學與同學的互動良好，大家都很努力為特殊教育貢獻心力，謝謝台南  
大學林慶仁主任除了關心視障教育外也擴展到聽障教育，林寶貴老師為台灣特殊教  
育的奉獻更是令人欽佩，值得我們尊敬與效法！來上十學分班，學到很多東西，希望  
有機會再上進階的十學分班，感謝！
13. 學完這個課程，我希望未來遇到聽障生或是聾人，我能同理心去理解他們的世界與



幫助他們。相信人生而平等，不管是誰都有權利幸福的生活在這城市裡。我會努力學好手語加入他們的世界。

14. 很謝謝台南大學開辦這個學分班，更謝謝寶貴老師幫我們安排這麼強大的師資陣容，對於像我這樣的不分類資源班老師來說，增能更顯重要，每一個障礙類別特徵和面對到的困難都不一樣，即使相同障礙類別特質也迥異，在教學現場 18 年，每一年新進的個案都還是讓我覺得頗有挑戰，也就是因為這樣，我對教學活動總有滿滿的期待感。學分班上課的這一年，說不辛苦一定是騙人的，平常週間上班已經耗掉所有能量，要在週末五點多起床趕火車並且八點準時出現在教室真的是一大考驗，但就是因為強大的師資群如同寶庫一般誘人，同學求知的精神激勵著我，讓我每次假日上完課後不但沒有疲憊感，反而充滿正能量和動力，可以信心滿滿地面對週間的工作。未來，希望還能有機會學習更多關於聽障的專知，並且，也期待能開設更多不同障礙類別的學分班，讓更多第一線的老師可以系統化瞭解各類別學生的特質及需求，轉而提供特殊生更優質的特教服務。
15. 謝謝教授、講師們專業的授課；尤其是寶貴教授像是台灣聽障教育史的活字典一般，不但為我們娓娓細訴聽障教育的發展，更是無私分享數十年的各項研究成果與教材教法，對於學員們在聽障教學實務上，有著絕對顯著的助益。也感謝台南大學林慶仁主任促成聽障學分專班的開設，尤其在新冠肺炎抗疫期間，各項行政工作更顯瑣碎繁重；對於所有協助的職員、工讀生，在此一併致上最深的謝意。
16. 手語課程老師教得非常好，但限於時間課程安排較為密集，連續一天半上下來，有影片可看的回家可複習，但老師額外教導的詞彙回家後也忘了一大半，很可惜！
17. 參與此學分班的學習很是幸福!!授課老師們很認真、很努力，要幫助我們將聽障教育服務重要內涵學習起來，會關心我們在職中假日進修的辛勞，溫言暖語，讓我們備感溫馨。在聽障教育的學習裡，我們有聽障教育服務界國寶寶貴老師無私分享其畢生的研究與教學著作、聽障教育服務的重要經歷，令我們如同走一趟老師的生命歷程、窺見聽障教育在台發展的軌跡、挹注學員們聽障服務的功力。老師們本身就是特教界的典範，在特教界的用心與服務學經歷令人景仰，具有示範與榜樣的作用，讓學員

們心生敬佩、效法。本學分班，因逢新冠肺炎疫情影響，上課時間、地點常讓授課老師們(尤其是寶貴老師)替我們操心、傷腦，真是感謝老師們(尤其是寶貴老師)為我們的學習之路、為聽障服務新進操心操煩，謝謝老師、謝謝寶貴老師。教育需理論的引導及實務實踐修正。對於，沒有聽障教育與服務經驗學員們來說，能安排實地參訪與實習、聽障教材教法、聽障生的鑑定與評量、手語教學、聽障者的生命經驗分享，是很需要的，這些教學安排對於日後教學將會有莫大的幫助。日後若有聽障教育相關的研習、成果發表..等活動，請將訊息給到上課的學員，以便能持續精進、增能，使能做好聽障教育相關服務。

18. 防疫期間溫馨人:參與聽障十學分班，巧遇新冠狀病毒不明確的防疫階段，導致台師大暫停借用教室延伸諸多的問題與困難。正當大家為此事忐忑不安，擔心延後時間恐怕與自身規劃及家人擔心疫情嚴峻造成危及，而困擾時，我看見林寶貴教授像一腳踏入一肩挑起，把我們這些學員的擔心當成自己的兒女的煩憂，想立即幫忙解決。因此林教授運用她的資源與人脈，四處在找尋教室與瞭解學員及授課教師的意願等，做最妥善的安排與處理，也請工讀生支援學員解決進出學校的問題及學習相關的事務。就想做到最佳滿足學員求學的需要。防疫期間延伸的問題，除了林教授外，傅媽媽(鳳雲)、班長(林郁廷)、劉義翔老師、尚諭等人，也是非常積極投入尋找教室及給予各方資訊。雖然過程難免有紛亂，但雨過天晴後，回想這些事情時，卻令人感到一股溫馨，尤其林寶貴教授的介入，讓我感覺有她真好，處處都是仔細、都是替學員在著想完成學業的一顆仁慈的心。
19. 感謝各位師長於假日中給予指導，本屆學員也是臥虎藏龍，教學相長之際，一年學習獲益良多，以下 2 點為個人建議：
  1. 作業安排：課程作業若安排「IEP 撰寫、聽障生服務經驗分享、個案報告」等，對於非特殊教育、非聽障教育背景者，較有挑戰，可彈性調整。
  2. 參考文獻：有時任課老師未確實註明參考資料、未使用課本，課程投影片穿插中、英文文獻，較有挑戰，若有全文、課本較將有助於深入理解。
20. 感謝講師們及學員們總是不吝分享，讓我受益良多！也希望能有機會在北區開設視

障學分班，讓我們有更多機會學習視障教育專業。

21. 因為在教學現場上，了解自己在教導聽障的教法不足，於是報名聽障學分班增進自己的教學能力。在學分班中，不僅更深入了解耳朵的生理構造、輔具的構造與功用，而當老師和夥伴們分享自己的教學經驗時，更是能啟發我一些教學策略，增進我的教學能力，謝謝老師們辛苦地教導，以及夥伴們不吝分享教學經驗，讓我收穫滿滿，以期能運用在自己的教學上。
22. 在聽覺障礙前未有發展出語言能力者，其實他們這一生就注定得一直為自己的全方位學習付出專注與努力無法鬆懈!(聽人永遠張開著的聽覺感應，四面八方來的資訊，透過媒體，透過口傳，傳進腦袋的機會遠遠大於即使聽力經過矯正有不錯的聽力的聽障者!)所以，理解到他們學習的努力與辛苦，給他們及時且有效性的引導學習是我們對聽障教育要更慎重看待之理!科技不斷進步中，西元 1980、1990 年代現在時代相比，以教學者的角色而言得提升能力，不論教學法或教材開發、科技輔具運用，參與研習是最直接達到目的的途徑，不但提升自己能力，也能相對給直接服務的對象最有效益的服務!
23. 衷心感謝台南大學可以邀請到見證並帶領台灣特教發展史的寶貴老師，擔任本次學分班的北區課程主要授課教師，卓越而樹立典範的課程教師，能夠吸引著需要品質優良的 Program/Curriculum 的學習者，積極主動地分別出個人工作之餘的時間，把握珍貴之持續學習、專業成長機會。好吸引好的磁吸效應，更需要發生在學前領域與特教領域，因為學前領域與特教領域更需要具備專業素養與美好人品的教師，不然受虧損的都是孩子的受教權，希望最優秀的人，才圍繞在最弱勢的孩子身邊，這樣對沒辦法自主選擇的幼兒和特教生才是保障。
24. 謝謝老師，雖然覺得上課壓力很大，但是還是獲益良多。

## **B、訪談結果**

### **一、您來修學分班的動機為何？**

1. 工作需求、專業成長。(台北啟聰李雅雯老師)
2. 班上有聽障生。(新竹縣山崎國小特教資源中心江碧芬老師)

3. 因為在工作上遇到聽障生，覺得自己的知能不知道如何協助孩子，因此，當金滿老師到馬祖督導時，提供學分班的資訊，就報名參加了。(連江縣國民中小學附設幼兒園張嘉琪老師)
4. 想了解聽障在教育界的狀況，與社會接觸到的聽障及聽人對聽障的認識有哪些落差？如何了解聽障在各方面的情形等。(國立空中大學李依珊行政助理)
5. 非常認真、積極，對聽障教育有興趣，且有部分課程相當吸引我，如聽力學、聽能說話訓練等。(台北康寧國小林宮如老師)
6. 我自己的孩子是聽損者，陪伴孩子 15 年的療育過程，從新生兒開始配戴助聽器，到近五歲開了第一耳電子耳同時搭配助聽器，再到十四歲開第二耳電子耳，每個時期的聽語訓練都略有不同，加上目前在輔具公司工作，工作接觸的客戶，皆為聽損者或是家屬，希望自己可以透過學分班的課程多加強聽障相關的專業知識，之後的服務可以更全面更專業。(建聲助聽器公司葉淑婷專員)
7. 因著自己是個聽障家長，從早年西元 1980、1990 年代陪著孩子一步一腳印跟著他學前、國小、國中，母子倆真的是非常努力不因聽障(即使聽損 100db)而放棄語言&課業的學習，也因著這個理由被領進這個服務聽障的領域，協會的服務宗旨很多元，但是就我個人而言每個聽障的孩子也都是我的孩子般的想要 盡一些拉拔他們的心意，所以目前我的服務對象重點放在聽障教育階層的聽障生!教育專業理念和科技輔具不斷進步中，西元 1980、1990 年代之特教教學與教法(土法煉鋼)跟現在時代比，以教學者的角色而言得提升能力，不論教學法或教材開發、科技輔具運用，參與研習是最直接達到目的的途徑，不但提升自己能力，也能相對給直接服務的對象最有效益的服務!(台北聲暉協會傅鳳雲總幹事)
8. 因為本身並非特教科系畢業，考上中聰美工科代理教師後，因此希望多了解聽障相關專業知識，看到學校網頁發布聽障十學分班的進修資訊，覺得機會難得，因此就報名參加學分班。(台中啟聰林郁廷老師)

## 二、您覺得班上學員的學習態度如何？

1. 同學們都是主動報名學分班的，所以大都認真。(台北啟聰李雅雯老師)

2. 大家都很認真。(新竹縣山崎國小特教資源中心江碧芬老師)
3. 我覺得班上學員無論是上課時或是上台報告的態度都很認真也很積極，班上同學在下課時也會互相交流，學習的風氣很好。(連江縣國民中小學附設幼兒園張嘉琪老師)
4. 還不錯，因為是聽障專業的關係，會嘗試打開心胸去了解，學習從聽障者的角度去理解、與之溝通。(國立空中大學李依珊行政助理)
5. 非常認真、積極。(台北康寧國小林宮如老師)
6. 身為家長，有這麼多老師來學分班修聽障相關的學分，實在讓我很震撼又感動，而且兩階段的課程下來，老師們都好認真，課程中都會提出自己的個案狀況跟授課的老師請益。不管上學期聽力檢查實做/分組報告，或下學期的個人聽障教育實務及工作相關的報告，老師們都好積極認真，這樣的學習氛圍真的很棒。(建聲助聽器公司葉淑婷專員)
7. 大家願意在假日放棄慵懶躺在沙發上的舒適，尤其一些遠道而來的學員，真的得佩服大家追求學習的強大意志力，每個人的學習態度都該被肯定!(台北聲暉協會傅鳳雲總幹事)
8. 同學都十分認真，因為報名來上課都是大家的自由意願，都有強烈的學習動機。(台中啟聰林郁廷老師)

### 三、您對於學分班的課程規劃：招收對象、人數、學分數、上課科目、上課時間、上課地點，有何建議？

1. 學分數及科目可加深加廣，其他都很好。(台北啟聰李雅雯老師)
2. 希望分區開課：台師大、清大、彰師大、南大、花師、高師大。時間：1.週末，2.暑假（因寒假太短，扣掉過年只有兩週，且教育部要取消老師的寒暑假了）(新竹縣山崎國小特教資源中心江碧芬老師)
3. 我覺得分為第一第二階段的課程很好，時間為隔周比較不會太累，但對我本身遇到有點可惜的地方是，較多實務課程都在第二階段，也就是下學期了，對我來說接收到這些方法回到學校給聽障孩子(緩讀大班生)可執行的時間會比較少，若在上學期就有更多的實物分享，可以嘗試的時間會更多，也可在下學期和老師們討論。(連江縣國

民中小學附設幼兒園張嘉琪老師)

4. 我認為招收對象可以給各領域一定比例的名額，而非全部都是老師，成為一言堂，這次很幸運有其他不同立場的學員參與，更能從多方面向去理解聽障者。若有名額保障，勢必人數也會增加。學分與科目上，若有繼續學習的規劃會更好，十學分是不夠的，他不應該是專業知識，而是我們對聽障的生活常識與態度。(國立空中大學李依珊行政助理)
5. 如果可以用選修的方式，讓我們有較大空間修讀有興趣的課程，例如:先前特導三學分課的模式，課程不會那麼密集學得會比較紮實。(台北康寧國小林宮如老師)
6. 課程規劃的很豐富完整，招收對象人數都很適合.如果上課的時間可以依照一開始表訂的會比較好安排，因為周末需要輪班，時間若異動，就會無法參與課程，非常可惜。(建聲助聽器公司葉淑婷專員)
7. 因為是由聽障教育專家學者做課程規劃，我覺得滿適切沒什麼要建議的。(台北聲暉協會傅鳳雲總幹事)
8. 招收對象、人數、學分數:無建議，上課科目:手語課如果可以安排在上學期會更好、上課時間:因為平日工作忙碌，六日希望休息，如果寒暑假開班且提供住宿更好。上課地點:因為我本身是中部人，到北部上課要花比較多時間與差旅食宿費用，如果中部有機會開班更好。(台中啟聰林郁廷老師)

#### 四、您覺得修完本課程對您在教學或工作上，有何幫助？

1. 覺得工作能踏實務實(台北啟聰李雅雯老師)
2. 很有幫助，希望能持續開班。(新竹縣山崎國小特教資源中心江碧芬老師)
3. 修完本課程，我覺得自己對於聽障生有更多的了解，像是輔具的選擇、聽力圖如何看、聽損原因，聽能訓練如何作、手語課程，這些都是我以往不知道的，我覺得除了在教學上更有概念外，對同事和家長溝通時，也能給予她們更正確及專業的建議。(連江縣國民中小學附設幼兒園張嘉琪老師)
4. 更能了解聽障在教育這一塊或者說一個聽障/聾人從小的培育是如何?試著理解他們，與他們互動。(國立空中大學李依珊行政助理)

5. 累積自己的實力，將來遇到聽障生能更得心應手。(台北康寧國小林宮如老師)
6. 非常有幫助，因為工作上接觸的都是聽損者或家屬，可以很快了解聽力圖上每個數字所代表的聽能狀況，會比較知道後續可以如何協助使用者，或是可以提供什麼樣的建議及資源甚至是在自己孩子的部分，也可以比較知道聽能訓練，可以往哪個方向繼續做訓練，目標會比較明確。(建聲助聽器公司葉淑婷專員)
7. 重度聽障者在確診聽覺障礙前未有發展出語言能力者，語言發展和學習之路，是聽障家庭家長和孩子沉重的心理包袱！聽人永遠張開著的聽覺感應，四面八方來的資訊，透過媒體，透過口傳，傳進腦袋的機會，依然遠遠大於即使聽力經過矯正有不錯的聽力的聽障者！所以，理解到他們學習的努力與辛苦，給他們及時且有效性的引導學習是我們對聽障教育要更慎重待之理！本著這樣的心情來研修此課程，因此在教學或工作上的幫助當然提升不少！(台北聲暉協會傅鳳雲總幹事)
8. 對於工作上最大的幫助是讓自己比較有自信在啟聰學校服務，因為有相關專業知識的支撐，面對聽障生也比較可以知道他們的需求與差異，再來是手語的學習，雖然是下學期才開始上課，但也能讓我比較看得懂簡單的手語，並用來與學生溝通。(台中啟聰林郁廷老師)

#### 五、對於本次的學分班，您有何學習心得？

1. 雖然辛苦很累，但學習是充實值得的。(台北啟聰李雅雯老師)
2. 老師們教學認真、備課用心、收穫良多。(新竹縣山崎國小特教資源中心江碧芬老師)
3. 兩階段的課程，雖然都要本島、馬祖兩邊跑，但我真的覺得每一次回去上課都很開心，因為除了可以學習到知識以外。在學分班時老師、同學的相處都像家人，很溫暖還能一起討論自己遇到的孩子狀況，聽聽他人的見或困難，想想解決方法就會覺得自己很有力量，是一個人孤軍奮戰，而且上課時遇到的每位講師都很有經驗，能在課程中吸收很多老師的法寶！且看著每一位資深的老師在台上講課時，我都會想老師們已經為了聽障教育努力那麼久，身為後人的我們一定也要更加油。(連江縣國民中小學附設幼兒園張嘉琪老師)
4. 聽障是聽覺出現障礙，卻導致聽與說的問題。我覺得聽覺的生理基礎和說話與聽能

訓練最實用，因為我們總說同理心，但對於聽得到且能說的人是無法想像那是多麼複雜的問題，也許愛可以包含，但如果可以透過[理解]，更能做到[同理]，這不僅是教師需要、而是社會上每個人都需要的專業，而不是對聽障者需求視而不見，甚至誤會他們。(國立中央大學李依珊老師)

5. 很開心能跟大家一起學習，大家的經驗分享是我最大收穫。(台北康寧國小林宮如老師)
6. 因為孩子的聽損，自己接觸了聽損療育，在十幾年前，網路資訊不那麼普及，教學資源不是很容易取得，輔具甚至療育的資訊都很少，一路上靠自己摸索，找出對孩子最好最有效的方式做聽語輸入，透過學分班的聽障教育服務實務，我知道每個求學時期孩子可以有甚麼教學資源及親師應該如何配合，聽能說話訓練的部分，可以學到輸入技巧，是之前沒有接觸過的，還有手語，是自己一直想學習，卻沒有機會可以接觸到的，身邊有很多朋友的孩子即使開了電子耳，但因為聽神經細小，效果有限，就是用手語介入帶出口語的方式。很開心自己在手語課後的隔幾天就運用到手語做簡單的溝通，這位小朋友，父母是聾人孩子完全沒有口語，在協助聽檢制約的過程，孩子打手語問我爸爸在哪?我看懂孩子要表達的，也用手語回應，並用口型說出爸爸，孩子也模仿出口型，雖然聲音還沒有很正確，但是知道孩子有這個學習能力，如果方式對了，資源也介入了，孩子的學習一定可以比現在好，所以希望自己可以繼續努力練習學分班習得的知識並加以運用，有機會可以幫助更多的人。(建聲助聽器公司葉淑婷專員)
7. 以我聽障極重度的兒子舉例而言，雖已三十來歲，幸也有自己一技之長穩定就業(做媽的總算放下一點替他未來人生之路的擔憂)，即使如此，他的這一生還是注定得一直為自己的全方位學習付出專注與努力無法鬆懈!我這當媽媽的，隨時得為他提供即時性(耳聞目睹)可幫助他的資訊，知識性、科技性的學習，母子倆相輔相成，不氣餒往前看!所以為聽障孩子引導學習前進之路，我自己需提升能力是絕對必需的!(台北聲暉協會傅鳳雲總幹事)



## 六、對於本次的學分班，您尚有何建議？

1. 辛苦視障中心和安排的老師們。(台北啟聰李雅雯老師)
2. 希望能在 1.明新科技大學的早療學程(幼保系) 2.清大的特教系、特教學程、特碩班裡開課。(新竹縣山崎國小特教資源中心江碧芬老師)
3. 希望能藉由這份表單向台南大學及寶貴老師、金滿老師說明這次遇到的情形，希望未來若仍有離島或偏遠地區進修的老師有更完善的規定，因為自己剛好發生了因天候因素無法趕回師大考期末考的情形，自己很抱歉沒有在第一堂課時和第二階段的講師說明自己的困難的地方，但是想和老師們說明:自己這種在離島工作，需要加強知能的老師未來一定還是很多，希望能有更詳細的辦法來支持，不然離島真的沒有那麼棒的一系列課程讓老師們學習，自己自認在此十學分班很認真也很努力了!只是天公不作美真的很可惜也很難過!希望自己是第一個也是最後遇到這樣的事情的學員。(連江縣國民中小學附設幼兒園張嘉琪老師)
4. 我覺得還不錯，十學分是不夠的希望未來有其他課程開設，可以參加，以目前認識聽障的基礎課程，若能持續辦理甚至擴大辦理可以減少聽障生在學校被師生誤會、不被理解產生不良溝通、甚至有厭惡自我等負面情緒與行為產生，然而我們社會總把問題歸咎在已知的[聽障]而不去檢討為何這個社會在排擠聽障的生活方式與生存空間。(國立空中大學李依珊行政助理)
5. 無，謝謝老師們辛苦指導，很開心能來充電~再次感激!(台北康寧國小林宮如老師)
6. 希望這樣的課程，可以持續辦理，或是有進階班的課程可以再進修，或是可以就學生的狀況做教學的討論，畢竟每個人的狀況不同，如果可以在課堂上，老師們針對學員們提出的問題做最直接的建議，或許也是很棒的一個方式。(建聲助聽器公司葉淑婷專員)
7. 無其他建議！用感恩的心謝謝規劃此研習課程讓我受益良多！(台北聲暉協會傅鳳雲總幹事)
8. 謝謝聽障學分班所有的任課老師與南大林主任與助理，師大工讀生的協助，大家辛苦了！還有三週的課程，學分班就能圓滿結束，可以因此造福聽障學子們，大家真是

功德無量！！(台中啟聰林郁廷老師)

## 伍、結論與建議

綜合上述問卷調查與個別訪談的結果，研究者歸納出 58 位修習過聽障十學分班的學員，雖來自全台各地，各人的教育背景皆不盡相同，來進修聽障學分班的動機亦各異，但不約而同的均表示，對學習的態度都很認真、很積極。對課程的規劃、開課科目、學分數、招收對象、人數、上課時間、上課地點等問題，均提出很多正向、具體、富建設性的建議，值得主辦單位參考。他們也覺得修完該課程，對他們在教學或工作上均有明顯的幫助。總之，全部學員均覺得犧牲兩學期的周休假日，來北區台灣師大進修十學分的聽障課程，雖然很辛苦、很累，但是充實的、值得的。希望主辦單位能再繼續開設進階班或其他類的特教學分班，讓更多有需求的融合班教師、家長或相關單位的人員，有進修特教專業知能的機會。

## 參考文獻

- 林慶仁 (2017): 2017 年度聽障師資培訓工作計畫, 台南: 台南大學視障教育與重建中心。
- 林慶仁 (2018): 2018 年度聽障師資培訓工作計畫, 台南: 台南大學視障教育與重建中心。
- 林慶仁 (2019): 2018 年度聽障師資培訓工作計畫, 台南: 台南大學視障教育與重建中心。
- 林寶貴 (2008): 聽覺障礙教育理論與實務, 台北: 五南書局。
- 林寶貴 (2019): 特殊教育理論與實務, 第五版二刷, 台北: 心理出版社。
- 林寶貴 (2019): 溝通障礙導論-以實證本位觀點為導向, 第三版, 台北: 華騰出版社。
- 林寶貴、宋金滿 (2019): 106-107 聽障專業學分班辦理成效之調查研究, 中華溝通障礙教育學會研討會論文集 198-209 頁。
- 林寶貴、宋金滿 (2020): 106-108 聽障專業學分班辦理成效之調查研究, 台灣師範大學特殊教育系。
- 黃玉枝譯 (2016): 聾和重聽學習者, 載於張正芬總校閱: 臺南大學視障教育與重建中心: 特殊教育導論 (11-1 至 11-28), 台北: 華騰出版社

# 嶺南師範學院圖書館無障礙環境現況的初步探究

陸春艷

嶺南師範學院教育科學學院特殊教育學系

## 摘要

本文的研究目的是對嶺南師範學院圖書館無障礙環境現況進行初步的探究，通過自編的嶺南師範學院圖書館無障礙環境設施檢核表進行實地勘測，探討其現況及問題，從而針對問題提出可改善的建議。研究結果，嶺南師範學院圖書館無障礙環境設施總體設置率稍高，達標率總體偏低。因此，嶺南師範學院需根據相關法律規定與標準，採取必要的調整與改善措施來提高無障礙環境設施的設置率與達標率。

**關鍵詞：**無障礙環境；無障礙環境設施檢核表

# **A Pilot Study on the accessibility of Lingnan Normal University Library**

Lu Chunyan

School of Educational Science , Lingnan Normal University , Zhanjiang ,  
524048 China

## **Abstract**

The purpose of this paper is to make a pilot study into the current of the accessible environment in the library of Lingnan Normal University , and to investigate the current and problems through the self-edited checklist of accessible environmental facilities in the library of Lingnan Normal University , so as to put forward suggestions for improvement. The results show that the overall rate of setting up accessible facilities in Lingnan Normal University library is slightly higher than that of reaching the standard. Therefore, Lingnan Normal University should take necessary adjustment and improvement measures according to relevant laws and regulations and standards to improve the rate of setting up and reaching the standard of accessible environmental facilities.

**Key words:** Accessible environment, Checklist for accessible environmental facilities

## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

《殘疾人權利公約》第九條明確規定，締約國應當採取措施保障殘疾人享有與其他人平等的權利，能夠實現物質環境、交通和信息交流無障礙。因此，殘疾人擁有與其他社會成員一樣平等工作、學習和生活的權利<sup>[1]</sup>。

據新華社報導，2017年8月，東北師範大學首次招收視障學生却要求其在校外租房引發網友熱議<sup>[2]</sup>。該視障學生表示：「好想住到學校裏，和同學們一起開始大學生活。」從而可以看出他對集體生活的嚮往。然而，因為學校目前尚無針對盲人學生創設的特殊生活環境，他只能在親人的陪伴下在校外租房。學校出於人道主義精神，願意為該視障學生承擔房租並為其父親安排了一份工作，方便陪讀。除了硬件設施的限制以外，學校在盲文教材和培養方案等方面還存在不足。此次高校招收視障學生引發的熱議，反映了高校對於招收殘疾學生還缺乏相應的準備。據統計，2016年全國有9592名殘疾人被普通高等院校錄取<sup>[3]</sup>。但這些在普通高校就讀的殘疾學生是否得到了適切的教育和合理便利的生活支持值得深思。

目前，中國特殊教育在不斷發展，而殘疾人高等教育作為特殊教育中重要的一環也在不斷發展，將會有越來越多的身心障礙者有機會進入高校就讀。在這樣的背景下，嶺南師範學院作為一所高等院校，將來也會迎來身心障礙學生就讀，對於身心障礙學生，特別是對於肢體障礙、視力障礙與聽力障礙以及行動不便的學生而言，他們到圖書館學習都需要無障礙設施的支持，而圖書館的無障礙環境是否達標也將影響到這些學生的學習生活。圖書館是高校重要的學習場所，如有不符合標準或實際使用感不好的無障礙設施應及時提出改善的建議，這才能更好地保障在嶺南師範學院就讀的身心障礙學生的學習需求。因此，研究者決定對嶺南師範學院圖書館的無障礙環境現況進行初步的研究。

### 二、研究目的

(一)研究目的：

- 1.探討嶺南師範學院圖書館無障礙環境設施的設置率。

- 2.探討嶺南師範學院圖書館無障礙環境設施的結果達標率。
- 3.探討嶺南師範學院圖書館無障礙環境的問題以及改善需求。

## (二)研究問題：

- 1.嶺南師範學院圖書館無障礙環境的設置率為何？
- 2.嶺南師範學院圖書館無障礙環境的結果達標率為何？
- 3.嶺南師範學院圖書館無障礙環境的問題及其改善需求為何？

## 三、核心概念界定

嶺南師範學院圖書館：坐落在學校雷陽區寸金廣場東側，環境幽雅，是嶺南師範學院的信息資源與服務中心。圖書館總建築面積 1.64 萬平方米，其中新校區圖書館建築面積 1.5 萬平方米，共九層，能容納紙本圖書 100 萬冊，可提供 1200 個閱覽座位。作為學校教學科研的文獻信息保障中心，學校圖書館設施先進、藏書豐富。嶺南師範學院圖書館擁有紙質藏書 232 萬冊、中外文紙質現期刊 1955 種、電子圖書 470 萬冊、電子期刊 58.82 萬多冊。

無障礙環境：是指一個既可通行無阻而又易於接近的理想環境，包括物質環境、信息和交流的無障礙。物質環境無障礙主要是要求：城市道、公共建築物和居住區的規劃、設計、建設應方便殘疾人通行和使用，如城市道路應滿足坐輪椅者、拄拐杖者通行和方便視力殘疾者通行，建築物應考慮出入口、地面、電梯、扶手、廁所、房間、櫃檯等設置殘疾人可使用的相應設施和方便殘疾人通行等。信息和交流的無障礙主要是要求：公共傳媒應使聽力言語和視力殘疾者能夠無障礙地獲得信息，進行交流，如影視作品、電視節目的字幕和解說，電視手語，盲人有聲讀物等。從以上定義可以得出本文中所提的圖書館的無障礙，既包括物質環境無障礙又包含信息和交流的無障礙。

無障礙設施：是指為了保障身心障礙者、老年人、兒童及其他行動不便者在居住、出行、工作、休閒娛樂和參加其他社會活動時，能夠自主、安全、方便地通行和使用所建設的物質環境。

## 貳、文獻探討

### 一、校園無障礙環境

無障礙環境的建設關乎身心障礙者的社會參與權利，是保證他們能夠正常無阻參與日常生活活動的重要環節，對於學生群體的身心障礙者，他們長期在校園中生活與學習，那麼他們參與學習和生活的便利性將會受到校園中的無障礙環境建設的影響。如果校園中的無障礙環境建設沒有達標或者無障礙設施尚未設置，則將阻礙或影響他們正常地學習與生活。因此，校園無障礙環境的建設對身心障礙者在校園裏的生活和學習有著重要的作用，從而校園無障礙環境建設也越來越受到研究者的關注。

國內學者關於校園無障礙環境的研究主要集中在理論層面，所謂「無障礙校園環境」，就是要排除現存於校園內對殘障學生形成障礙的一切措施，使殘障學生在最少限制的環境中接受適性的教育，以充分發揮其潛能（楊國賜，1992）。通過分析校園無障礙環境的理念和現實意義，提出遵循整體性、通用性、可及性、安全性和尊嚴性的原則。從心理、法律、硬件、教育系統這四個層面建設校園無障礙環境（石茂林、韓旭，2012）。針對高校聾啞學生的無障礙環境進行研究，提出從專業設置、課程安排、教學形式等多方面幫助聾啞學生無障礙學習（孟繁玲，2005）。應樹立正確理念，理論聯繫實際，完善校園無障礙環境（劉英，2015）。臺灣地區的校園無障礙環境建設起步早，學者們對於校園無障礙環境有著獨到的見解，根據《建築技術規則》，規定符合學校需求的無障礙設施標準分別對臺灣高中和大學的無障礙環境進行實地調查，研究發現校園無障礙設施中的室外通路、避難所出入口、室內通路走廊、輪椅觀眾席位等合格率均高於90%，但樓梯、停車空間以及廁所盥洗室的合格率低，並從政府、學校、主要照顧者三方面提出建議（黃義翔，2014）。

而對於高校無障礙環境建設的問題方面，總結為無障礙環境建設缺乏系統性，物質環境無障礙設施建設和維護不完善，信息交流無障礙環境建設薄弱；無障礙環境建設不符合規範，實用性差；無障礙環境建設維護程度較低；缺乏相關的專門法規、執行困難；



社會對高校無障礙環境建設的認同度不夠和意識薄弱，學習環境對身心障礙學生的包容不夠。

## 二、高校圖書館無障礙的建設現況

延海霞（2010）將中國高校圖書館無障礙建設現狀大概分為三個階段：

第一階段 1989 年以前建設的高校圖書館大多沒有無障礙設施，究其原因由於《方便殘疾人使用的城市道路和建築物設計規範》，1989 年提出有點滯後。這一時期，注意到無障礙設計的圖書館僅局限於大型公共圖書館，中小型公共圖書館和大學圖書館還沒有施行無障礙設計的自覺意識（延海霞，2010），所以沒有把無障礙納入設計範疇，身心障礙大學生只能克服生理上的不足，和普通學生一樣去攀登室外樓梯，更無法利用先進的網絡資源。

第二階段 1990 年後建設的圖書館，部分圖書館注意到了 1989 年開始施行的《方便殘疾人使用的城市道路和建築物設計規範》，進行了無障礙設計，但其無障礙設計要麼沒有，要麼不規範。

第三階段 1999 年，修訂後的《圖書館建築設計規範》正式銜接了《方便殘疾人使用的城市道路和建築物設計規範》的相關內容，同年中國高校發展迎來了發展的春天，高校實行擴招，一大批校園圖書館工程需要新建或者改擴建（延海霞，2010），但絕大多數高校圖書館提供的無障礙設施和無障礙後信息都存在不夠完善的問題。

## 三、校園圖書館無障礙環境建設現況的相關論文研究

研究通過在中國知網搜索校園無障礙環境的相關論文研究，發現目前無障礙環境建設的研究甚少，而有關高校圖書館無障礙環境建設的研究更是稀缺，只有延海霞的《高校圖書館無障礙設計探析》、張竹贏的《高校圖書館無障礙環境探析》、陳婧、肖翠萍、鄧亞和臧可的《臺灣地區大專院校圖書館身心障礙者服務分析及啓示》以及趙林靜和鄭宏的《高校圖書館信息無障礙服務研究》等論文，但他們都沒有對校園無障礙環境現況作出實地的數據檢核調查，只是淺義分析目前高校圖書館無障礙環境現況。其中，陳婧、肖翠萍、鄧亞和臧可的《臺灣地區大專院校圖書館身心障礙者服務分析及啓示》的研究

發現，臺灣地區大專院校身心障礙者服務政策較為完善，圖書館內輔助設施都充分考慮了身心障礙讀者的需求，數字化資源建設和無障礙網頁推廣程度較高<sup>[4]</sup>。

而公共圖書館的無障礙環境的調查研究比高校圖書館調查研究多，並且他們對於圖書館無障礙環境的問題探討大同小異。其中，圖書館無障礙環境設施的問題有階梯式入口設計常以階梯呈現，不利於身心障礙讀者進館；未考慮到圖書館內部的各項公共設施和家俱設備是否符合障礙讀者的使用需求，實用性差，如走道間的寬度不夠，乘坐輪椅的讀者無法回轉，沒有提供乘坐輪椅讀者專用的閱覽桌以及盥洗設備等；缺乏整體規劃，未做全面性的檢核，造成無障礙動線不連續的現象產生，如不同的服務空間之間以臺階區隔却未鋪設坡道，或地下樓層電梯無法到達亦未鋪設坡道；未擇定適當位置規劃專用停車空間；未設置無障礙輪椅席位和適當的無障礙坡道；信息交流無障礙和服務無障礙未設置或未達標；館員工作空間未納入規劃範圍，忽略了館員中也有障礙者，也需要無障礙環境的輔助才能有效地提供讀者服務等。

研究者通過在華藝搜尋校園無障礙現況的調查發現，近年來有多篇校園無障礙環境現況的調查研究發表，但大多是校園的無障礙環境現況的調查研究，校園圖書館的無障礙環境現況研究却幾乎沒有。而這些校園無障礙環境現況研究都是通過自編檢核表實地考察來檢驗校園無障礙環境的現況，通過實地檢核獲得清晰的數據依據可以清楚展現校園無障礙環境的現況，使得校方可以依據這些現況來調整與完善校園的無障礙環境。

## 參、研究設計

### 一、研究對象

本研究對象為嶺南師範學院圖書館無障礙設施中的無障礙標志、無障礙出入口、無障礙席位、無障礙電梯、無障礙廁所、無障礙機動車停車位、無障礙坡道、無障礙樓梯、無障礙臺階、無障礙路徑和無障礙通道。

### 二、研究框架

本研究的主要目的在於調查瞭解嶺南師範學院圖書館無環境的現況以及改變需求，研究者根據國家發布的《無障礙設計規範(GB50763-2012)》<sup>[5]</sup>中有關於高等院校建築中圖書館無障礙設施的具體要求自編出檢核表並做實地考察，再根據所得數據分析出嶺南

師範學院圖書館無障礙環境現況與改變需求。根據上述研究方向，研究者擬定出以下研究架構，如圖 1 所示：

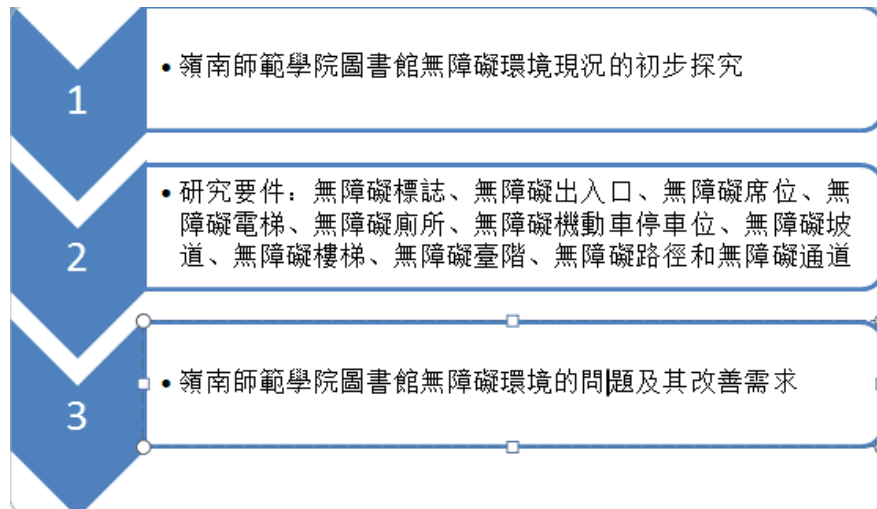


圖 1 嶺南師範學院圖書館無障礙環境現況的研究框架

### 三、研究工具

#### (一) 嶺南師範學院圖書館無障礙設施檢核表

本研究所采用的工具「嶺南師範學院圖書館無障礙環境檢核表」是根據國家發布的《無障礙設計規範(GB50763-2012)》中有關於高等院校建築中圖書館無障礙設施的各項規定所編制而成的，研究者希望通過運用該檢核表實地檢核出嶺南師範學院圖書館無障礙環境的現況以總結出其所存在的問題與需要改善的地方。

#### (二) 檢核表編制過程

##### 1. 編制檢核表初稿

(1) 學校基本資料：包括圖書館中的無障礙設施、填表人、檢核日期等三項內容。

(2) 檢核項目與具體標準：根據國家發布的《無障礙設計規範(GB50763-2012)》中的規定制定相應的檢核項目與標準。

##### (3) 檢核結果

關於檢核結果的部分，分為已設置、未設置與設置中，而已設置中又包含達標

與未達標，然後通過勾選的方式來檢核出所需檢核項目的檢核結果。

專家效度的檢核：爲了能夠使檢核表具有有效性與科學嚴謹性，研究者特意邀請嶺南師範學院吳武典教授、杞昭安教授、劉錫吾教授與石夢良講師作爲檢核效度的專家來檢核該檢核表的有效性。

## 2.正式編制檢核表

在完成專家效度檢驗後，本檢核表保留下原框架，作爲正式檢核表之用。嶺南師範學院圖書館無障礙環境檢核表如附錄。

## 四、研究過程

本研究目的在於探討嶺南師範學院圖書館無障礙環境的現況，首先研究者通過收集相關資料與文獻，對所研究之主題做出深入的瞭解後，再通過利用自編的檢核表進行實地勘測以得出嶺南師範學院圖書館無障礙環境現況，並且根據所檢核之結果分析出其中的問題以及改善措施。具體研究過程如下：

### (一) 準備期

#### 1.確定研究主題與目的

收集有關於殘疾人的數量與殘疾人就讀高等院校等數據，結合國家的特殊教育相關政策，確定出殘疾人在高等院校就讀的數目情況，再通過收集有關於無障礙環境建設的有關法律法規，擬定出研究主題與研究的目的。

#### 2.文獻綜述

通過收集國內有關於無障礙環境建設、圖書館無障礙環境建設現況，以及通過收集有關於高等院校圖書館無障礙環境現況研究的相關論文，結合研究者實際情況，總結出研究對象、研究方法以及研究工具。

### (二) 實施期

#### 1.實地勘測

利用自編好的嶺南師範學院校圖書館無障礙環境檢核表，通過實地拍照、卷尺測量等方式檢核出圖書館無障礙環境中各個項目的檢核結果。

### (三) 完成期

#### 1. 檢核結果的分析

在實地勘測後將收集到的結果數據資料進行分析與整理。

#### 2. 結論與建議

通過所分析出的實地檢核結果數據資料提出總結與適當的建議。

## 五、資料分析與處理

### (一) 嶺南師範學院圖書館無障礙設施現況

利用自編好的嶺南師範學院無障礙環境檢核表，通過實地拍照、卷尺測量等方式檢核出無障礙環境中各個項目的檢核結果，計算出無障礙設施設置率和無障礙設施結果達標率，探討嶺南師範學院圖書館無障礙設施的現況。

### (二) 嶺南師範學院圖書館無障礙設施設置率

在實地檢核後將收集到的結果數據進行分析與整理。

### (三) 嶺南師範學院圖書館無障礙設施結果達標率

在實地檢核後將收集到的結果數據進行分析與整理。

### (四) 嶺南師範學院圖書館無障礙設施問題與改善需求

通過探討嶺南師範學院圖書館無障礙設施設置率和嶺南師範學院圖書館無障礙設施結果達標率來分析結果，並且針對結果找出嶺南師範學院圖書館無障礙設施的問題以及改善需求。

## 肆、研究結果與分析

### 一、嶺南師範學院圖書館無障礙環境設施現況

#### (一) 嶺南師範學院圖書館無障礙設施的設置率

表 1 嶺南師範學院圖書館無障礙設施的設置率

項目	項目設置數/項目總設置數	設置率（保留兩位小數）
無障礙標志	3/7	42.86%
無障礙出入口	5/5	100%

無障礙席位	0/9	0%
無障礙電梯	9/11	81.81%
無障礙廁所	10/12	83.33%
無障礙機動車停車位	0/4	0%
無障礙坡道	5/7	71.43%
無障礙樓梯	7/9	77.78%
無障礙臺階	4/4	100%
無障礙路徑	2/2	100%
無障礙通道	3/5	60.00%

從所檢核到的嶺南師範學院圖書館無障礙設施設置率表 1 中可以看到，嶺南師範學院圖書館無障礙設施設置率達到 100% 的有無障礙出入口、無障礙臺階和無障礙路徑。無障礙廁所設施的設置率為 83.33%，無障礙電梯設施的設置率為 81.81%，無障礙樓梯設施的設置率為 77.78%，無障礙坡道設施的設置率為 71.43%，無障礙通道設施的設置率為 60.00%，無障礙標志的設置率為 42.86%，而無障礙機動車停車位的設施和無障礙席位的設置率為 0%。

在所檢核的 11 個總項目中，嶺南師範學院圖書館無障礙設施設置率介於 0% 至 100%，設置率達 100% 的項目只有 3 個，分別為無障礙出入口、無障礙臺階和無障礙路徑。設置率為 0% 的項目有兩個，分別為無障礙機動車停車位的設施和無障礙席位。其他無障礙設施的設置率介於 42.86% 至 83.33%，設置率較高的項目比設置率較低的項目多，因此嶺南師範學院圖書館無障礙設施設置率總體偏高。

## (二) 嶺南師範學院圖書館無障礙設施的結果達標率

表 2 嶺南師範學院圖書館無障礙設施的結果達標率

項目	項目達標數/項目總達標數	達標率（保留兩位小數）
無障礙標志	3/7	42.86%

無障礙出入口	5/5	100%
無障礙席位	0/9	0%
無障礙電梯	3/11	27.27%
無障礙廁所	2/12	16.67%
無障礙機動車停車位	0/4	0%
無障礙坡道	0/7	0%
無障礙樓梯	5/9	55.56%
無障礙臺階	3/4	75.00%
無障礙路徑	2/2	100%
無障礙通道	3/5	60.00%

從所檢核到的嶺南師範學院圖書館無障礙設施達標率表 2 中可以看到，達到《無障礙設計規範(GB50763-2012)》中所規定的無障礙設施標準的 100%的僅有無障礙路徑和無障礙出入口，而達標率相對較高的為無障礙出入口，其達標率為 80.00%。無障礙臺階的達標率為 75.00%。無障礙通道的達標率為 60.00%，無障礙樓梯的達標率為 55.56%，無障礙標志達標率為 42.86%，無障礙電梯的達標率為 27.27%，無障礙廁所的達標率為 16.67%。而無障礙席位、無障礙機動車停車位和無障礙坡道的達標率均為 0%。

在所檢核的 11 個總項目中，嶺南師範學院圖書館無障礙設施達標率介於 0% 至 100%。達標率為 100%的項目只有 2 個，但達標率為 0%的項目有 3 個，其餘無障礙設施的達標率介於 16.67% 至 75.00%。然而，達標率較低的項目要比達標率較高的項目多，因此，嶺南師範學院圖書館無障礙設施達標率總體偏低。

## 二、嶺南師範學院圖書館無障礙環境設施的問題及改善需求

研究者通過實地勘測的方式勘察了嶺南師範學院圖書館的無障礙設施的現況，下面研究將依照檢核結果資料分述嶺南師範學院圖書館的無障礙設施的問題所在及其改善需求。

### (一) 無障礙標志

研究者通過實地勘測發現圖書館的無障礙標志設置率低，目前只設置了無障礙廁所標志，而無障礙停車位標志、無障礙電梯標志、無障礙輪椅席位標志以及無障礙坡道標志均為設置，而已設置的無障礙廁所標志符合《無障礙設計規範(GB50763-2012)》中所規定的無障礙廁所的設計標準。研究者建議，圖書館應依照《無障礙設計規範(GB50763-2012)》中的規定，因應設置所有無障礙標志，並且符合其標準，以增進身心障礙者獲得信息的便利性。

### (二) 無障礙出入口

無障礙出入口的設置率和達標率均為 100%，因此研究者建議，保持現狀。

### (三) 無障礙席位

在實地勘察中，研究者發現無障礙席位設施的設置率為 0%，因而其達標率也為 0%。研究者建議，可在圖書館演示廳或演講廳增設無障礙席位，並根據《無障礙設計規範(GB50763-2012)》中的規定去設置符合其標準的無障礙席位，若因場地改造的可行性低而無法完全符合標準，可進行因應調整，例如在圖書館二樓的演示廳中，將無障礙席位設置在最前排的位置，既可不遮擋坐輪椅者的視線，又可不用對演示廳的建築進行部分拆除和重建，節省經費。

### (四) 無障礙電梯

圖書館無障礙電梯設施除了候梯廳深度、轎廂門淨寬度和電梯門洞淨寬度外，其他所需檢核的項目都未達標或者未設置。

其中，呼叫按鈕高出了按鈕的設置高度標準，研究者建議要將按鈕將候梯廳呼叫按鈕調整到標準要求的 0.90m-1.10m，以方便坐輪椅的坐輪椅者按呼叫按鈕，使用電梯。圖書館舊館電梯在電梯門洞設置了黑色帶，但是對於全盲人士而言却作用不大，考慮到設置盲道的難度不大，所以研究者建議可以在電梯出入口出設置安裝上盲道方便視障人士出入電梯。

圖書館電梯安裝了運行顯示裝置，但是尚未設置報層音響。此外，圖書館新館的電梯尚未安裝抵達音響。對於視障者而言，沒有抵達聲音則會造成他們對電梯是否抵達的



判斷困難，所以研究者建議學校能夠在轎廂內安裝上報層音響以方便視障者聽到電梯到達層數，並且在電梯上安裝上音響提示電梯已抵達。

圖書館電梯尚未設置盲文按鈕，研究者建議學校能夠在新館和舊館的電梯中的選層按鈕旁邊加上盲文，以便視障者使用電梯。另外，在圖書館舊館的電梯中有設置一面正面的扶手，但是該扶手的高度也設置過高，而其他的兩面無設置扶手。針對圖書館舊館電梯只有一面扶手且扶手高度過高的問題，研究者建議可以安裝外加的符合高度的扶手在圖書館舊館的一個電梯中。

根據檢核結果，圖書館舊館的電梯安裝了鏡子，但是鏡子都稍高於安裝標準所要求的 900mm，但是研究者考慮到對乘坐者的影響不大，避免麻煩，建議維持現狀。電梯的轎廂規格在其深度上都稍低於標準要求的大於 140mm。考慮到調整的轎廂難度較大，耗時麻煩等因素，研究者建議保持現狀。

#### (五) 無障礙廁所

根據檢核結果，圖書館無障礙廁所設施的設置率高，但是達標率低，除男女廁位數、地面防滑和通行淨寬度外，其他項目大多數為未達標，僅多功能台尚未設置。由於修改調整難度大，經費投入高、耗時麻煩等因素，研究者建議調整掛衣鉤高度和救助呼叫按鈕的高度；設置取紙器，高度為 400mm 至 500mm；調整扶手的位置與高度，並設置尚未安裝的扶手；根據標準，設置多功能台；其餘設施則保持現狀。

#### (六) 無障礙機動車停車位

根據檢核結果，圖書館尚未設置無障礙機動車停車位，由於設置成本低、可行性高，因此研究者建議將通行方便、行走距離路綫最短的停車位設為無障礙機動車停車位，地面平整、防滑、不積水，地面坡度不大於 1：50；無障礙機動車停車位一側，設寬度不小於 1·20m 的通道，供乘輪椅者從輪椅通道直接進入人行道和到達無障礙出入口；並且地面塗有停車綫、輪椅通道綫和無障礙標誌。

#### (七) 無障礙坡道

根據檢核結果，圖書館的無障礙坡道均為達標，並且尚未設置輪椅坡道起點、終點和中間休息平臺以及輪椅坡道臨空側的安全阻擋措施。由於改造難度大，費時長，經費

投入高，因此研究者建議可選擇在長假期根據標準進行適當的改造，以避免影響學生平時出入圖書館。

#### (八) 無障礙樓梯

據檢核結果，無障礙樓梯距踏步起點和終點 250mm~300mm 處尚未設有提示盲道，故研究者建議為圖書館中每一個無障礙樓梯安裝上提示盲道。此外，樓梯的踏面和踢面的顏色沒有區分和對比，以及樓梯上行及下行的第一階在顏色和材質上與平臺沒有明顯的區別。因此，研究者建議學校能夠增強樓梯踏面和踢面、樓梯上行及下行的第一階和平臺的顏色對比，增加其區別度與對比度，以便視障者自如上下樓梯，避免不必要的麻煩。

#### (九) 無障礙臺階

無障礙臺階的達標率較高，只有臺階上行及下行的第一階在顏色或材質上與其他階沒有明顯的區別，因此如同以上所說，建議增強兩者間的顏色對比。

#### (十) 無障礙路徑

無障礙路徑的設置率和達標率均為 100%，因此建議保持現狀。

#### (十一) 無障礙通道

無障礙通道除輪椅坡道和安全擋牌尚未設置外，其餘項目均達標。研究者建議，當無障礙通道上有高差時，設置輪椅坡道；斜向的自動扶梯、樓梯等下部空間可以進入時，設置安全擋牌。

綜上所述，嶺南師範學院圖書館無障礙設施的設置率稍高，而達標率偏低。正如文獻探討中所說，絕大多數高校圖書館提供的無障礙設施和無障礙信息都存在不夠完善的問題，要麼不規範，要麼未設置，與公共圖書館無障礙環境建設存在的問題差異不大。例如，未考慮到圖書館內部的各項公共設施和家俱設備是否符合障礙讀者的使用需求，實用性差；沒有提供乘坐輪椅讀者專用的閱覽桌以及盥洗設備等；不同的服務空間之間以臺階區隔却未鋪設坡道，或地下樓層電梯無法到達亦未鋪設坡道；未擇定適當位置規劃專用停車空間；未設置無障礙輪椅席位和適當的無障礙坡道；信息交流無障礙和服務無障礙未設置或未達標等。同時，本研究結果與臺灣高中和大學的無障礙環境實地調查

結果大致吻合，室外通路、避難所出入口、室內通路走廊等設置率與達標率稍高，而樓梯、停車空間以及廁所盥洗室的達標率低。但是，與臺灣不同的是，嶺南師範學院圖書館尚未設置無障礙席位，而臺灣的高中和大學已設置輪椅觀眾席位並且其達標率均高於90%。

對於上述問題，研究者認為造成此結果的原因有以下幾個。第一，相關政策不夠完善。中國關於高校無障礙環境建設的法律尚不完善，只是規定了殘疾人有權利接受高等教育和公共圖書館應為殘疾人無服務，沒有高校圖書館為殘疾大學生提供服務的相關規定，使高校無障礙環境建設缺少法律依據，導致高校圖書館的物理環境、信息交流都無法實現無障礙，使殘疾大學生無法獲得和健康大學生平等的學習權利，使高校圖書館喪失了殘疾大學生提供優質服務的功效。第二，對無障礙物質環境設計的錯誤認識。一是思維定勢的錯誤。由於殘疾大學生只占高校的很小比例，絕大多數高校圖書館的領導者，設計者幾乎不去考慮殘疾大學生閱讀需求的實際情況，認為高校圖書館是為絕大多數身體健康學生服務的，忽視了無障礙化物理環境對少數殘疾大學生的知識援助功能。二是設計理念的錯誤。「環境是為健全人創設的」這個缺少人文關懷的思維定勢成為了很多設計師堅守不破的理念，缺少統籌全域的思想和人文理念。把建築形式當做設計的關鍵，為了少數人破壞了圖書館建築富有藝術性的格局得不償失，忽略了最重要的功能性；認為無障礙環境設計比正常建築花費精力會占據較大的立體空間，會耗費更多工程資金。三是忽視信息無障礙環境，很多高校領導者都把健康大學生作為唯一服務對象，沒有意識到信息無障礙建設對殘疾大學生獲取文獻信息的必要性和重要性，忽略了信息無障礙建設，無法為殘疾大學生提供人性化的閱讀平臺<sup>[6]</sup>。第三，由於中國大陸的特殊教育發展起步晚，融合教育與無障礙環境的概念在普遍人民中尚未普及，因此對無障礙設施並不瞭解以忽略其重要性，從而在無障礙環境的建設方面要比發達國家和地區相對落後。第四，嶺南師範學院位於粵西地區，經濟發展落後，教育水平同樣也是落後於經濟發展較好的地區，一方面是無障礙環境的知識普及率不高，另一方面是經費或資金流動問題，導致圖書館無障礙設施達標率低以及有部分無障礙設施尚未設置。同時，這也是嶺南師範學院圖書館無障礙席位與臺灣高校無障礙席位的設置率存在巨大差異的原因。

## 伍、研究結論與建議

### 一、研究結論

本研究通過自編嶺南師範學院圖書館無障礙環境設施檢核表的方式進行實地勘測，檢核圖書館中 11 個無障礙設施項目，旨在初步探究嶺南師範學院無障礙環境設施的現況，以及通過檢核嶺南師範學院圖書館的無障礙環境探討出學校圖書館的問題及其改善需求。研究結論如下：

(一) 嶺南師範學院圖書館無障礙環境設施的總體設置率偏低。在所檢核的 11 個無障礙設施項目中，設置率達到十成的只有以下三項：無障礙出入口、無障礙臺階和無障礙路徑。除此之外，無障礙廁所和無障礙電梯的設置率均有八成，無障礙樓梯和無障礙坡道設施的設置率為七成，無障礙通道設施的設置率為六成，無障礙標志的設置率為四成，而無障礙機動車停車位的設施和無障礙席位的設置率均為零，雖然圖書館無障礙設施中設置率較高的項目比設置率較低的項目多，但是總體而言，圖書館無障礙環境設施的設置率仍有待改善與提升。

(二) 嶺南師範學院圖書館無障礙環境設施的結果達標率總體偏低。在所檢核的 11 個無障礙設施項目中，設置率達到十成的只有僅有無障礙路徑和無障礙出入口這兩項，而達標率相對較高的為無障礙出入口，其達標率為八成。無障礙臺階的達標率為七成。無障礙通道的達標率為六成，無障礙樓梯的達標率為五成，無障礙標志達標率為四成，無障礙電梯的達標率為兩成，無障礙廁所的達標率為一成，而無障礙席位、無障礙機動車停車位和無障礙坡道的達標率均為零。達標率較低的項目要比達標率較高的項目多，因此，嶺南師範學院圖書館無障礙設施達標率總體偏低，其達標率有待提升與改善。

### 二、研究建議

基於本次研究所得的研究結果，研究者對嶺南師範學院圖書館無障礙環境設施的現況提出如下建議：

(一) 針對嶺南師範學院圖書館無障礙環境設施的設置率與達標率的情況來看，特別是對於設置率與達標率均為零的項目，如無障礙席位與無障礙機動車停車位。學校可借

鑒臺灣地區大專院校的做法，充分考慮身心障礙者身體的特殊性。例如，增設無障礙機動車停車位及其無障礙標志；在圖書館演藝廳第一排位置中選取和拆除幾個座位，調設為無障礙席位，並設置無障礙席位標志；增設無障礙電梯標志、無障礙坡道標志等；增設電梯選層按鈕的盲文；在輔助設備工具方面，可增加大字書、有聲讀物、點字書等資源，圖書館還需要配備放大鏡、圖書支撐架、翻書器、收音助聽器、裝有字幕解讀器的電視機、可升降的閱覽桌等。同時，還可以提供部分針對身心障礙者的學習室和低位自動借還書櫃台，使身心障礙者更加便利地獲取和利用圖書館資源<sup>[7]</sup>，從而提高身心障礙者使用圖書館的便利性。

(二) 從研究結果來看，嶺南師範學院圖書館無障礙環境設施的達標率總體偏低，研究者建議學校能夠依照《無障礙設計規範(GB50763-2012)》中的標準來調整與設計尚未達標的無障礙設施項目，例如，增強樓梯臺階間的顏色對比，調整無障礙廁所掛衣鉤的高度；增加電梯內的兩側扶手，並在新館的電梯轎廂裏增設一面鏡子等等。同時，對無障礙設施的實施人員和設計人員應當要求一定的專業基礎和業務水平，設計者和實施人員需要站在有特殊需要的人群的角度來思考無障礙設施的建設，轉變以健全人為中心的慣性思維，瞭解身心障礙者的特殊需求<sup>[8]</sup>，才能設計與調整出體現人性化的無障礙設施，才有可能達到提高身心障礙者在圖書館學習與活動的便利性和提升圖書館無障礙設施的達標率。

(三) 營造無障礙校園氛圍。我們應當充分利用各種媒體宣傳無障礙知識，在高校校園中普及無障礙環境建設的意義，使大家意識到無障礙環境建設的重要性。首先，可以張貼醒目的無障礙標志，使有需要的人士能夠使用到這些無障礙設施，同時也使高校人群感受到無障礙設施在生活中的存在感，進一步去瞭解無障礙環境建設的重要性。其次，校園無障礙環境的規劃者和實施者都應當樹立無障礙意識。如，出入口斜坡的坡度是否符合規範，無障礙廁所的空間是否充足，電梯的扶手和按鈕的高度是否合適等，都需要規劃者和實施者從使用者的角度出發，考慮使用者在實際生活中可能遇到的困難，從而設計出合理、實用的無障礙設施<sup>[9]</sup>。其次，特殊教育專業的學生可在校園內進行無障礙環境知識的宣導活動，宣導的形式可以是宣傳畫報、影片、宣講會等多種形式。

### 三、研究限制

本研究只是通過檢核嶺南師範學院一所高校的圖書館無障礙環境設施現況，在研究對象的範圍上狹窄，建議未來研究者可以將研究對象的範圍擴充，如可以研究整個湛江市高校的圖書館無障礙環境設施現況，或者可以是對整個粵西地區的高校作研究對象，這樣能夠探討出高校之間圖書館無障礙環境設施的差異情況。

其次，研究者在實地勘測的過程中，並未對圖書館無障礙環設施進行拍照留證，並且人工檢測可能會產生誤差，勘測過程中還應更嚴謹，以及檢核的信效度有待提高。

最後，因研究時間的限制，本研究只是針對圖書館無障礙物理環境設施進行檢核，尚未對信息無障礙和服務無障礙進行相應的檢核，建議未來研究者可以探討圖書館信息無障礙和服務無障礙設施現況，建立圖書館無障礙和服務無障礙設施的基礎數據。另外，美國在無障礙環境建設方面做得較為完善，無論是無障礙設施，還是人們對無障礙環境建設的意識都領先國內很多，美國高校的無障礙環境建設已經融入到了每一個細節當中，故對未來研究者的研究具有一定的參考價值。

## 參考文獻

- [1] 張悅欣，黃星星，李雪貞，劉茜芸。我國近年高校殘障人無障礙環境建設現狀及解決方法[J].法制與社會，2015 (33)：214—215.
- [2] 新華社。“拒之門外”還是“安全考慮”？東北師大視障新生遇住宿難題追蹤[EB/OL].[http://www.xinhuanet.com/2017-08/22/c\\_1121525460.htm](http://www.xinhuanet.com/2017-08/22/c_1121525460.htm)，2018-05-04.
- [3] 中國殘疾人聯合會.2016年中國殘疾人事業發展統計公報[EB/OL].  
[http://www.cdpcf.org.cn/zcwj/zxwj/201703/t20170331\\_587445.shtml](http://www.cdpcf.org.cn/zcwj/zxwj/201703/t20170331_587445.shtml)，2018-04-03
- [4] 陳婧、肖翠萍、鄧亞，臧可. 臺灣地區大專院校圖書館身心障礙者服務分析及啓示[J].  
圖書館建設.2016 (12) :77-83+90
- [5] GB 50763-2012. 無障礙設計規範[S]. 2012.
- [6] 張竹贏.高校圖書館無障礙環境探析[J].綏化學院學報. 2015，35 (11)：144-146.
- [7] 陳婧，肖翠萍，鄧亞，臧可.臺灣地區大專院校圖書館身心障礙者服務分析及啓示[J].  
圖書館建設.2016 (12) :77-83+90
- [8] 蘇娜.高校無障礙環境建設現狀調查——以四所高校爲例[J].現代特殊教育，2019，  
(08):68-78.
- [9] 郭霽航.長春市高校校園環境設施設計研究[D].長春:吉林建築大學，2016.

# 自我決策能力對身心障礙學生之重要性探討

吳秋南

臺灣師範大學復健諮商研究所

## 中文摘要

本研究藉由文獻回顧方式，瞭解各研究者對「自我決策」所採取之定義，以及「自我決策」對身心障礙學生的重要性。最後，根據結論提出建議供參考。

## 本文

### 一、前言

生活上，我們每天、隨時，都在「做決定」。幾點起床？穿什麼衣服？三餐要吃什麼？一月份是高中學生參加學測的重要時刻，接下來，要選擇哪個大學呢？畢業之後，要從事什麼工作？還是繼續就讀研究所？適婚年齡到了，該不該結婚了？結婚後如何教育子女？退休後如何安排生活？每一個決定，都帶著我們走向不同的人生境地。而一般人對於「做決定」這件事情，人格個性、成長背景、生活經驗、資訊 等等，都有所影響。

一個人是否被當作成年人看待，除了年滿 20 歲、結婚成家外，如果有了一份正式的工作，通常也會被視為大人了，至少，農曆年間，開始工作有收入的人，要準備紅包分送父母，也不好意思再領取壓歲錢了。而且，「工作」這件事情，也關係著一個人的尊嚴。除非是事業有成、經濟無虞、歡樂退休、享受清閒，否則，一個人如果結束學業進入社會，年紀輕輕卻無所事事，都會讓人覺得很沒有自尊的，會被視為「吃閒飯」。既然「工作」這麼重要，那麼，「選擇什麼樣的工作」也就不能輕易「做決定」了。

焦點回到研究者關注的身心障礙孩子們身上。身心障礙的孩子，特別是重度身心障礙或者多重障礙的孩子，他們是否有能力，可以像一般人一樣，在他們生活面對的事情上，自己「做決定」呢？更重要的是，或許生活上某些層次的事情，身障孩子們可以或有能力「自己做決定」（但是，有沒有機會自己做決定，暫時不予討論），然而，在面對將



來職業發展這件事情來說，困難度的存在，應該是必然的。只是，若僅是研究者自己想像的，沒有學術研究的證據，是沒有意義的。因此，研究者將以文獻回顧的方式，看看中外研究者，在此議題上有哪些觀點論述。

另外，凡是談論到有關身心障礙者的議題時，總該提及台灣的身心障礙權益保障法。(邱滿艷等人, 2010) 身心障礙者權益保障法(以下簡稱身權法)於2007年7月11日公布後，我國身心障礙者的權益更上層樓；從權益保障的目的來看，增加身心障礙者公平參與的機會、促進其自立與發展是很重要的事，這其中，自我決策(self-determination)扮演著重要角色(Angell, Stoner, & Fulk, 2010)。邱滿艷等人(2010)的專文說，有時，做決定(choice making)被視為自我決策的同義詞。其能在了解自己的興趣下，選擇職業，可見「做決定」在自我決策的歷程中舉足輕重。在台灣，身障學生高職以前的求學歷程缺乏作抉擇的機會，乃是他們生涯發展之困境中，很關鍵的一項個人因素。

國內外的研究均指出，教導身心障礙者自我決策知識以及能力的培養和提升已經成為特殊教育的重要議題之一(引自黃盈瑄, 2012; Zhang, Wehmeyer, & Chen, 2005; 林宏熾, 1999; 陳麗如, 2004a, 2008; 趙本強, 2006)。教育的終極目標，是希望促使學生成為一個不依賴他人，並且能夠自立生活的獨立個體(引自黃盈瑄, 2012; Agran, Snow, & Swaner, 1999)，自我決策則是達成這個目標的重要能力。只是，即便有些許進步了，仍然存在著這麼一個觀念，就是認為嚴重認知障礙及多重障礙的學生，不具有或不可能有自我決策的能力，這(負向觀念)對上述障礙類別的學生而言，依舊是培養他們具有自我決策能力的一種阻礙。儘管如此，Wehmeyer (2005)仍然大力呼籲並堅持他的信念：繼續努力倡導應培養重度身障學生具有自我決策能力的教育。

對於中學生來說，除了課業之外，也應該開始接受生涯教育的課程。一般說來，學生如果在教育、職業訓練和工作選擇尚未獲得適當的教導，而無法了解自己的需求，常無法獨自做出良好的生涯決定，身心障礙者更是如此(張萬峰, 2009)。

## 二、文獻探討

### 1. 自我決策之定義

有時，做決定(choice making)被視為自我決策的同義詞（邱滿艷等人，2010），但是，我們仍應從文獻中，探討「自我決策」之定義為何？對於一個重要概念有了正確認識，才可能發展出延伸性的研究議題。

「自我決策」是由複雜的構念結合而成（引自黃盈萱，2012；邱惠姿與李建成，2009），並不能用單一的技能或態度來涵蓋說明。而且個體在發展自我決策的進路上是一個循環的歷程，從認識自己到認識環境再回到重新認識自己，這個歷程對於經常受到環境排斥，進而影響自我接納認同的身心障礙者而言是非常重要的（胡秀妲，2015）。

藉著表 01，瞭解研究者整理出來的一些中外學者先進們對於「自我決策」的定義。在檢視表單上幾位學者的觀點後，綜合分析歸納結果，我們瞭解到，「自我決策」是一種出自個體本身的「選擇」與「決定」的能力。這能力需要透過對自己的瞭解與認識，在生活中，針對自身的需求，設定適當的計劃與目標，並且要採取行動予以實現。個體對於自己「做決定」的結果，要願意表現負責的態度。一個具有「自我決策」能力的人，是能夠選擇符合自己興趣或喜好的職業。並且，有學者研究文獻指出，因「自我決策」亦受到年紀與心智年齡的影響，故主張這個能力的培養，應該從幼兒時期即開始，尤其是對於身心障礙的特殊幼兒來說。「自我決策」是一種動態的歷程，也是身心障礙者個體與環境交互作用的結果，有一些研究結果認為，「環境」還是「自我決策」能力發展歷程上，一個相當關鍵的阻礙因素（Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007）。

不過，也有學者指出，「自我決策」並非指個體「完全獨立」，有不少人有這樣的迷思，認為自我決策指可能在生活上完全獨立和能溝通想法的人才會有辦法培養發展，這樣的迷思會嚴重阻礙身心障礙者，尤其是重度障礙者認同自己有自我決策權利和能力的動機（胡秀妲，2015）。Wehmeyer(2005)指出即使無法獨立生活和溝通想法的人，也能在提供適當的輔助或替代策略下進行自我決策的行為（引自胡秀妲，2015）。

最後，借用胡秀妲 2015 年論文中所述，作為定義「自我決策」的總結（胡秀妲，2015）：自我決策是各種能力的綜合表現，探討其內涵進而協助個體培養自我決策能力

對身心障礙者是攸關其生而為人的基本權益的事。

表 01 「自我決策」的定義

研究者	對於「自我決策」定義之主要觀點
Wehmeyer (1996)	「自我決策」是指一個人在其生活中，能扮演主要的角色，並對生活品質相關議題做選擇和決定，且不受不當的外在影響或干擾  (引自黃盈瑄，2012)。
Martin, Woods, Sylvester, Gardner (2005)	能夠選擇符合自己興趣或喜好的職業的，才是具有「自我決策」能力的人。
Nota, Ferrari, Soresi & Wehmeyer (2007)	「自我決策」受到個體內在及環境兩個因素的影響，也與生活品質的改善有關。
Marks (2008)	「自我決策」的概念被定義成，發生在自己生命歷程中，一切事情發生的直接原因。而在深入探討有關如何在生活中做有意義的選擇這件事之後，將發現，「自我決策」的概念是與民主教育有相當的關聯性。
林宏熾 (1999)	「自我決策」係一種由瞭解與認識自我，進而自己為自己做決定，並甚且願意為自己的決定負責，以達成自我目標的內在心理歷程。
王明泉 (2000)	「自我決策」係由身心障礙學生做選擇、做決定、尋求資源協助、應用機會、自我倡議，及參與個別化教育方案等的學習經驗，培養其對以後成年時期生活和職業生活主動積極參與及解決困境的能力。(引自黃盈瑄，2012)
邱滿艷，韓福榮， 張千惠，余月霞 (2010)	做決定(choice making)被視為自我決策的同義詞。  「自我決策」是一種人權(Mark,2008)。能在瞭解自己的興趣下，選擇職業，可見「做決定」在自我決策的歷程中舉足輕重。

黃盈瑄 (2012)	乃是個體根據對自己的瞭解與認識，去設定計畫及目標，進而達成滿足本身需求的行為能力。
胡秀灼 (2015)	「自我決策」是一種動態歷程，是身心障礙者個體與環境交互作用的結果，亦是指一個人為自己的生存或生活的緣故採取具體行動以達成所想要的狀態。
朱晴瑀，朱思穎(2015)	「自我決策」不但是做自己，還要能在選擇後付諸行動。這能力受到個體年紀、心智年齡能力、及環境的影響(朱思穎、吳香儀，2011)。若能在年幼階段予以培養，有助於提升個體成年後的自我決策能力。

## 2-2. 自我決策對身心障礙學生之重要性

從眾家學者在文獻中提出對於「自我決策」的各種定義，就可以看出具有這個能力的重要性，尤其是對於身心障礙學生而言。

美國「特殊兒童學會」(The Council for Exceptional Children, 簡稱 CEC)「生涯發展與轉銜支會」(Division on Career Development and Transition)，即於 1994 年於其身心障礙者「轉銜」的新定義中，加入「自我決策」理念(引自林宏熾，1999；Halpern, 1994；林宏熾，1997)。更於 1998 年，單獨針對身心障礙者之「自我決策」發表專論與聲明，全力推廣身心障礙者轉銜階段自我決策有關之教育與社會福利作法，藉以提升社會大眾對身心障礙者「獨立」(independence)「自主」(autonomy)之支持與重視(引自林宏熾，1999；Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998)。由於「自我決策」對身心障礙者的重要性日受重視與呼籲，自 90 年代起，美國即通過幾個法案，強調身心障礙者與一般非障礙的社會大眾一樣，享有獨立的生活、自我決策、自我選擇、貢獻社會、追求有意義的生涯、完全融合與統合於美國社會主流中的所有權利(林宏熾，1999)。由於自我決策是一種權利與能力的彰顯，其更進一步地影響學生轉銜與社區生活的成功與否，因此也與障礙者生活品質有密切的關係。Sands 與 Kozleski(1994)兩位學者研究發現，於美國中，身心障礙者的婚姻的狀況、自事自決的情形、參與社會融入

社區的狀況等，均明顯地較一般非障礙者來得差與較為低落。兩位研究者於是建議，在研究身心障礙者之生活品質時，得特別重視其自我決策能力的發展，及在生活環境中所能夠提供援助與支持。因為生活品質受個人內在主觀因素影響頗大；當個人對於所處的環境，愈覺其有自我掌控的能力時，其對於生活品質亦會有較高且正面的評價(林宏熾，1999)。

我們每天的生活從吃喝玩樂，讀書學習，到生涯規劃，都需要面臨做選擇、做決定，因此，自我決策對於身心障礙者的重要性不言而喻(胡秀妲，2015)。任何人在面對需要做決策的狀況時，都可能為知識與經驗的不足而感到手足無措，這是學習自我決策的必經過程，若因為身心障礙者的生理狀況或認知功能較弱而不讓他們自己做決定，則是剝奪了他們學習自我決策的機會。隨著人們對於障礙者觀念的改變與相關法規制度的革新，身心障礙者逐漸由做決定的被動者變成主動者，社會大眾也開始期待他們能夠具備獨立自主的能力。自我決策對於身心障礙者來說，是一種生活尊嚴和生命尊重，任何人都無法否定他們對生活的決定和掌握。在兒童時期，很多事情的決定是由家人、師長安排，到了青少年階段，漸漸要靠自己做主，學習自我管理、設定目標，培養出判斷抉擇的能力，並藉由同儕形成自我認同和發展獨立性，自我決策能力有助學生將來成功地勝任生活和社會(黃盈瑄，2012)。因此，黃盈瑄(2012)認為自我決策能力是從小就必須逐步養成的重要能力，而國中階段，學生正由兒童轉變為青少年，身心逐漸成熟，則是發展自我決策能力的關鍵時期。林玟吟(2008)則表示，家長基於對受訪學生的保護，會替受訪者決定可以做什麼，不能做什麼，使受訪者很少有做決定的機會。使得受訪者面臨選擇的機會時，表現出不知所措，隨便選的態度。因此林玟吟(2008)認為在課程中應給予聽障學生做選擇與作決定的機會，鼓勵他們化被動為主動，勇於表達自己的想法。研究者認為，這樣的論述適用於其他身心障礙學生。

許雅惠(2006)綜合文獻提出身心障礙者生涯阻礙之因素即包含「作決定的能力」一項(引自林玟吟，2008)，因此可知，作決定的能力，即是「自我決策」能力，對於身心障礙者的生涯發展有相當的重要影響。在邱滿艷等人(2010)的文獻提到，Martin, Mighang, Oliphint, Husch, 和 Frazier (2002)認為，對一個選擇自己職涯的人，當

他選擇職業能配合興趣，就可算是能自我決策的人。可是，許多研究也指出缺乏相關的資訊會導致「作決定」的問題（引自邱滿艷等人，2010；林萬億、林珍珍、吳慧菁、吳華偉、沈詩涵、葉秀姍，2010；Yanchak, Lease, & Strauser, 2005），因此，障礙者所做的選擇不一定是最好的，或許根本就是錯的（引自邱滿艷等人，2010；劉佩嘉，2004），所以學習作決定就顯得更重要（引自邱滿艷等人，2010；Martin et al., 2005）。

一般來說，學生如果在教育、職業訓練和工作選擇上未獲得適當的教導，而無法瞭解自己的需求，常無法獨自做出良好的生涯決定，身心障礙者更是如此。許多障礙者由於缺乏對生涯選擇的覺察、缺乏相關知識來做出生涯決定、以及缺乏就業相關技能，導致了他們低就業率及高失業率的結果（張萬烽，2009）。

自我決策能力之於職業選擇，是一項重要的能力需求。陳增穎（2015）提到，根據Ginzberg、Ginsburg、Axelrad和Herma（1951）的理論，職業選擇會經歷數個時期，其中青少年即進入試驗期和實際期，首先以對特定人物的喜好和厭惡來勾勒未來的職業選擇，然後依自己的所具備的能力做為未來職業選擇的判斷依據，看重不同職業選擇能滿足個人需求的程度，並逐漸體認到須為職業選擇作出決定，準備投入特定的職業領域，接受專業的訓練（引自吳芝儀，2000）。陳增穎的文獻是針對聽障者就業與復健諮商的研究，對於聽障青少年而言，這些時期（職業選擇）發展歷程卻陷入困境。他們無法像聽力正常的同儕一樣，在日常對話中獲得足夠的職業資訊，或者因採用其他的語言表達方式做為溝通橋樑，形成了異於主流社會的文化，致使其接收訊息的能力較弱。由於資訊來源受限，間接使得聽障者在社會資源上的了解與運用頻率呈現較低的情況（引自陳增穎，2015；余珮瑩、馬財專，2013）。由於生活圈受限，他們較不熟悉外在工作世界，亦欠缺角色楷模的引導，因此職業決定的準備和能力稍嫌不足（引自陳增穎，2015；Furlonger，1998）。

黃文軍（2011）引用了林玟吟（2008）提及家長基於對聽覺障礙者的保護與協助，在成長的歷程上往往會替其決定可以做什麼，很少有讓其做決定的機會。從上述所知，如此一來，不僅造成聽覺障礙者在做決定時會有所顧慮與處於被動者的角色外，甚至影響其人格、生涯的阻礙，進而不能實現自我目標之窘境（黃文軍 2011）。

研究者將上述各家文獻闡述「自我決策對身心障礙學生之重要性」之重要觀點整理概述成表 02，期盼家長們、特殊教育界與社會福利服務界之夥伴們，能夠協助身心障礙學生成為具備自我決策能力的人，在生命歷程上化被動為主動，並且願意也能夠對自己的決定負責。

表 02 「自我決策」對身心障礙學生之重要性

研究者	「自我決策」對身心障礙學生之重要性的主要觀點
林宏熾 (1999)	「自我決策」是一種權利與能力的彰顯，其更進一步地影響學生轉銜與社區生活的成功與否，因此也與障礙者生活品質有密切的關係。
林玟吟 (2008)	家長基於對受訪學生的保護，會替受訪者決定可以做什麼，不能做什麼，使受訪者很少有做決定的機會。使得受訪者面臨選擇的機會時，表現出不知所措，隨便選的態度。因此林玟吟認為在課程中應給予聽障學生做選擇與作決定的機會，鼓勵他們化被動為主動，勇於表達自己的想法（研究者認為此觀點適用於其他各類的身心障礙者）。
張萬烽 (2009)	身心障礙學生如果在工作選擇上未獲得適當的教導，而無法瞭解自己的需求，常無法獨自做出良好的生涯決定。由於缺乏對生涯選擇的覺察、缺乏相關知識來做出生涯決定、以及缺乏就業相關技能，導致了他們低就業率及高失業率的結果
邱滿艷，韓福榮，張千惠，余月霞 (2010)	具有「自我決策」能力的人，會選擇能配合他興趣的職業。學習作決定就顯得更重要。
黃文軍 (2011)	家長過度保護，讓身心障礙學生很少有做決定的機會。如此一來，不僅造成聽覺障礙者在做決定時會有所顧慮與處於被動者的角色外，甚至影響其人格、生涯的阻礙，進而不能實現自我目標之窘境。
黃盈瑄 (2012)	自我決策能力有助學生將來成功地勝任生活和社會因此，自我決策能力是從小就必須逐步養成的重要能力，而國中階段，學生正由兒童轉變為青少年，身心逐漸成熟，則是發展自我決策能力的關鍵時期。

---

胡秀妤 (2015)	自我決策對於身心障礙者來說，是一種生活尊嚴和生命尊重，任何人都無法否定他們對生活的決定和掌握。
陳增穎 (2015)	個體由於感官受損導致生活圈受限，較不熟悉外在工作世界，亦欠缺角色楷模的引導，因此職業決定的準備和能力稍嫌不足。

---

### 三、結論與建議

#### 3-1. 結論

在林宏熾 (1999) 文獻中，根據 Wehmeyer(1996)的看法，自我決策具有以下三種策略，予以發展其概念架構：

##### 1. 自我決策是教育結果

自我決策是基於對自己的了解而能獨立做決定或選擇的能力，而此能力的表現則受環境的影響 (林宏熾, 1999)。根據 Wehmeyer(1992)之看法，自我決策係個體天賦的本能與生理上自然的需求，促使個體採用行動來達成所需。亦即，自我決策係產生行動的主要來源，並且任何生命個體不論障礙與否，均具有自我決策的本能，同時可藉由教育來加以提昇 (林宏熾, 1999)。

自我決策與教育、成人結果有正向關係，自我決策高者多能獨立生活、就業 (引自胡秀妤, 2015; Houchins, 1998; Wehmeyer & Palmer, 2003)。自我決策發展於個體與環境交互作用之中，當個體被教導習得此能力之後，可以類化到生活和教育環境中，學者們(Malian & Nevin, 2002; Wehmeyer & Metzler, 1995; Wehmeyer & Schwartz, 1997; Wehmeyer & Palmer, 2003)也提出擁有較佳自我決策能力技巧的障礙人士，在中學畢業後有較高的就業率，較高的薪水，通常更能夠自己獨立生活。因此，從權益保障的角度來看，鼓勵身心障礙者主動參與、學習做選擇、做決定、為自己發聲、自己負責等能力的培養，才是教育的主軸 (胡秀妤, 2015)。所以，我們也可以說，自我決策的能力亦係一項教育的結果，其可藉由教育的方式，給予身心障礙者適當的支持、學習的機會與經驗等，使身心障礙者於日常生活與學校學習當中，充分的表現自我，成為自我的主人 (引自林宏熾, 1999; Wehmeyer, 1996)。



## 2. 自我決策是賦權行動

就賦權行動而言，自我決策的觀念係源自於國家主權獨立與民主自決的精神。就此種理念發展的歷史關係而言，「自我決策」與「自我賦權」係一體的兩面，具有相同的概念與精神；同時均導源於障礙者權利運動的推動，與自我賦權的社會改革運動，其重點在強調身心障礙者與生俱來，控制其自我生活的權利（林宏熾，1999）。Halloran(1993)認為障礙者之提倡與維護並不能僅由法律來加以保障，更應該透過學校教育、家庭教育、或社會性與學校性自然地融合，以改變社會大眾之觀念，方可達成（引自林宏熾，1999）。另外，自我決策也是一種心理賦權（psychological empowerment），相信自己可以控制環境、擁有達成目標的能力，及期待所預期成果的發生（引自朱晴瑀、朱思穎，2015；Wehmeyer，1996）。

## 3. 自我決策是動機構念

就動機構念之觀點而言，所謂視自我決策係指個體內在的需求所產生之個體內在動機行為的一種表現。亦即，障礙者是一種人類與生俱來主動參與，與從事活動的內在動力與需求。此種動力與傾向促使個體主動地進行各種行動活動，以履踐個人利益與展現個人能力，以及尋求並克服個人的挑戰（林宏熾，1999）。Deci & Ryan (1985)指出，自我決策係人類所具有之重要本能與內在特質，而此種傾向促使人類進行有趣的行為活動（引自林宏熾，1999）。此種觀點強調個體動機與興趣的重要性，因此他亦著重自我決策的主動性與內發性。

### 3-2. 建議

根據 Wehmeyer(1993)以及 Wehmeyer & Kelchner(1994)之研究發現，身心障礙青少年與非障礙同儕比較時，前者時常不能也不太會去倡議其所需，想要和可望的決定，或進一步準備去做一些困難的決定，並成為一個有自我決策的成人（林宏熾，1999）。林宏熾（1999）整理出國外的作法與建議，提出下列幾項建議與作法，期待在台灣，身心障礙青少年的自我決策能力，能夠被有效地培養。

#### 1. 師資訓練的實施與強化

相關服務人員準備個別化服務方案時所採用之必要修正的策略、教學方法、和

評量的方式等，以確定其策略能增進身心障礙者自我決策 (Field & Hoffman, 1996)。

## 2. 服務提供的融合與常態化

有效的自我決策課程的規劃與教導，應該於小學、中學轉銜階段即開始實施，以幫助學生準備成為一個社會上有自覺的成人，並能更滿足與履行其成人生活。(Halpern, 1994; Field, 1997)。

## 3. 課程與服務內容的互動與個別化

以幫助學生表現其自我決策於選擇工作，學生的障礙程度與能力的強弱，並不會影響身心障礙學生自我決策能力的發展與學習。

## 4. 負向結果之面對與預防

身心障礙者可能會因學習(自我決策)的過程受到某些程度個人尊嚴的挑戰與承受可能受到的傷害，這是必須面對與承擔的風險，但相關自我決策的教導人員，仍須盡量地避免過多負面的挫折，而造成身心障礙者完全性的自暴自棄與絕望。

## 5. 評量時主動參與的強調與落實

允許身心障礙學生自我評量以及參與有關其自我評量是自我決策的積極精神之一。在所有身心障礙者生涯轉銜評量過程中，身心障礙學生主動參與並作決定，即是一種自我決策能力的發展。

## 6. 家庭方面的關切與配合

家庭與身心障礙者自我決策過程中，亦扮演相當重要的角色。父母可以在身心障礙者年齡幼小之時，藉由鼓勵孩童自我選擇、提出問題、表達自我的意見，會以身作則，為孩子示範正向的自我決策與自尊，以培養孩子的自我決策技巧。

## 7. 障礙者領導能力的開發與教導

領導能力的教導亦是自我決策之主要精義。所謂「領導」(leadership)指的是一種身心障礙者促使全體人類和全體社區來支持和保衛障礙者權利與責任，所採取的行動能力，如參與選舉、擔任公職、從事立法、領導社團等。

身心障礙者權益保障法於 2007 年 7 月 11 日公布後，我國身心障礙者的權益更上

層樓。透過這篇文獻回顧的小型報告，研究者自己增加許多學術資訊，深感獲益良多。期待未來能夠針對單一障別之身心障礙者，進行自我決策狀況之探討。

## 參考文獻

### 中文部份

- 朱晴瑀、朱思穎(2015)。特殊教師對特殊幼兒入小一自我決策與學校生活適應看法：問卷量表編製之研究。身心障礙研究季刊，13 (3)， 170-187。
- 邱滿艷、韓福榮、張千惠、余月霞(2010)。從福利服務使用者觀點探討參訓身心障礙者的自我決策。特殊教育季刊，116， 1-10。
- 林宏熾(1999)。身心障礙者自我擁護與自我決策之探討。特殊教育季刊，73，1-13。
- 林玟吟(2008)。啟聰學校高職聽障學生生涯發展之研究。臺東大學進修部暑期特教碩士班學位論文，台東。
- 胡秀妲(2015)。身心障礙者自我決策歷程：以一位妥瑞氏症者大學校園生活為例。惠明特殊教育學刊，2，173-187。doi:10.6297/JHMSE.2015.2(1).10
- 陳增穎(2015)。從「筆談女公關」看聽障者的就業挑戰與對復健諮商的啟示。諮商與輔導，358， 29-32。
- 黃文軍(2011)。啟聰學校高職部學生就業準備度之研究。國立新竹教育大學特殊教育學系論文，新竹市。
- 黃盈瑄(2012)。國中身心障礙學生自我決策及相關因素之調查研究。國立臺北教育大學特殊教育學系學位論文。
- 張萬烽(2009)。國中學習障礙學生生涯教育之探討。台東特教，29，27-30。

### 英文部份

- Martin, J. E., Woods, L. L., Sylvester, L., & Emmett Gardner, J. (2005).  
A challenge to self-determination: Disagreement between the vocational choices made by individuals with severe disabilities and their caregivers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 147-153. doi:10.2511/rpsd.30.3.147
- Marks, S. U. (2008). Self-determination for students with intellectual disabilities and why I want educators to know what it means. *Phi Delta Kappan*, 90(1), 55-58. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.

doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x

Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120. doi:10.2511/rpsd.30.3.113

Zhang, D., Wehmeyer, M. L., & Chen, L. (2005). Parent and teacher engagement in fostering the self-determination of students with disabilities : A comparison between the united states and the republic of china. *Remedial and Special Education*, 26(1), 55-64. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)

# 兒童認知發展測驗應用在廣東省鑑定安置可行性之研究初探

杞昭安

楊溢

嶺南師範學院廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室

## 摘要

本研究的主要目的在探討廣東省特殊兒童認知發展狀況，以廣東省十四教育學校學生為對象，使用「兒童認知發展測驗」為研究工具，所得資料以相關分析、變異數分析、逐步回歸等統計方法進行資料處理。本研究分為三個階段進行，而初探屬於第一個階段，主要在於探討題本的妥適性、施測講習、施測費用以及作答情形等。主要研究結果歸納如下：1. 題本適用於廣東省兒童、2. 施測講習可以使用騰訊會議型式進行、3. 施測費每份以人民幣 30 元較具合理性、4. 施測可以在 30-60 分鐘內完成、5. 作答情況良好。

基於上述，本研究可以進入第二階段繼續對於十四所特殊學校，抽取 420 名特殊兒童進行施測，接著以普通學校 6-15 歲兒童為對象建立常模。

**關鍵詞：**認知發展、初探研究

## 壹、緒論

### 一、問題背景

依據短板理論的說法，一隻水桶能裝多少水，這完全取決於它最短的那塊木板。這就是說任何一個組織，可能面臨的一個共同問題，即構成組織的各個部分往往是優劣不齊的，而劣勢部分往往決定整個組織的水準。相同的，國家教育水準的提升，特殊教育扮演著重要的角色。大陸地區 2019 年全國教育事業發展統計公告，大陸共有特殊教育學校 2,192 所，比上年增加 40 所，增長 1.86%；特殊教育學校共有專任教師 6.24 萬人，比上年增加 0.37 萬人，增長 6.31%。招收各種形式[13]的特殊教育學生 14.42 萬人，比上年增加 2.07 萬人，增長 16.76%；在校生 79.46 萬人，比上年增加 12.87 萬人，增長 19.32%。其中，附設特教班在校生 3845 人，占特殊教育在校生 0.48%；隨班就讀在校生 39.05 萬人，占特殊教育在校生 49.15%；送教上門在校生 17.08 萬人，占特殊教育在校生 21.50% (2019 年全國教育事業發展統計公告 .[http://www.gov.cn/xinwen/2020-05/20/content\\_5513250.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2020-05/20/content_5513250.htm))。

廣東省為提升特殊教育的水準造福特殊兒童，在嶺南師範學院成立「廣東特殊兒童發展與教育重點實驗室」，廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室於 2019 年 9 月，經廣東省科技廳批准立項建設。主要從事特殊兒童評估工具、教育介入技術與補救教材研發；特殊兒童心理研究；光電材料與光電器件在特殊兒童領域的應用；特殊教育資訊化服務技術；PTSD 研究等。根據“開放、聯合、流動、競爭”的運行機制，重點實驗室重視多學科、多產業的相互交叉滲透，鼓勵相關學科相互結合與集成。重點實驗室熱忱歡迎和邀請各有關領域國內外科研人員來實驗室進行合作研究，共同推動中國特殊兒童發展與教育事業的進步。特殊兒童評估工具與補救教材研發方向有：1、特殊兒童評估工具與干預技術研發等相關研究/包括自閉症評估與診斷量表、學習障礙兒童診斷與評估工具、漢語閱讀障礙兒童評估工具、ADHD 障礙測驗、特殊兒童語言評估研究、特殊兒童環境生態評估研究、自閉症兒童執行功能研究、聽障兒童教育康復策略研究、融合教育師資成長研究、特殊兒童職業教育發展策略研究、ADHD 兒童注意力訓練、抽動障礙兒童特徵分

析及其評估應用等。

致力於特殊兒童評估工具的開發方面，例如鑒定安置所需要的各種檢核評估工具等。目前，診療教學的觀念已普遍為特殊教育界所接受。對有特殊學習困難及適應欠佳的兒童，提供適合其所需要的協助與服務，已成為特殊教育教師及有關人員努力的重點之一。在 Peter(1965) 的診療教學理論中，發現、轉介可疑個案及提出診斷報告，是實施補救教學的先前步驟。換言之，特殊個案的發現與正確的診斷，是有效達成教育治療的重要條件。因此，初步篩選工具及診斷測驗在實施補救教學過程中，實扮演重要角色。Jeanne 和 Michael (1983) 指出，一個良好的篩選測驗(screening test) 應具備下列特點：1·測驗需簡短；2·各類有關專業人員能在極少訓練下便可實施；3·測驗結構良好，受試者在測驗過程中能維持高度興趣；4·記錄與評分需簡單又快速；5·測驗本身需能將錯誤減至最低，以避免遺漏高危險群兒童(high risk child)，因兒童可能無機會接受第二次測驗。

目前，臺灣的教育與心理評量工具不少，但符合前述特點的篩選工具，尤其適用於身心障礙兒童的心理評量工具，有吳武典等（1996）修訂之托尼非語文智力測驗（胡致芬，1996），及 1996 年林寶貴、杞昭安編制的兒童認知發展測驗，後者建立了三歲至十五歲常模。可作為特殊兒童在鑒定、編班和能力分組的評量工具。因此，本研究想探討兒童認知發展測驗，在廣東省施測特殊兒童的可行性，進一步分析廣東省特殊教育學校六至十五歲特殊兒童之認知發展能力。對影響特殊兒童認知發展能力之有關因素(如年齡、性別等)進行相關研究。並比較六至十五歲特殊兒童認知發展能力之差異。最後綜合研究結果，提出具體建議，以供特殊學校（班）教師實施補救教學之參考。至於本研究的最終目的在於建立廣東省普通兒童認知展的常模。

## 二、理論依據

### (一)、智力理論

陳李綢（1989）認為近代智力理論的發展是比較從偏向動態的觀點來論述人類智力的本質，在這方面有 1.Cattell 於 1971 年和 Horn 於 1966 年提出的流體及晶體智力論，2.Vygotsky 於 1978 年的最大發展軸智力論，3.Sternberg 於 1985 年提出的三元智力理論，



4.Perry 於 1970 年提出的智力基模發展理論，5.訊息處理論等。

陳美珍（1990）將智力理論概分為二大類：心理測量論及訊息處理論。心理測量論又可分為五種：1.Spearman 的雙因論，2.Thurstone 的七種基本心理能力論，3.Burt-Vernon 的智力階層論，4.Cattell-Horn 的投資論（此即流體及晶體智力論），5.Guilford 的智力結構論。張春興（1991）將智力理論分為三大類：以心理計量取向的有：1.Spearman 雙因論；2.Thurstone 的基本心理能力論；3.智力多元論（又可分 1.Gardner 於 1985 年提出的文化價值觀點的智力論，2.Sternberg 的智力三元論，3.認知發展取向的 Piaget 智力發展論）。

綜上所論，臺灣學者對智力理論之看法與分類，實大同小異。徐享良（1991）、張勝成及杞昭安（1991）、張勝成（1992）、杞昭安（1992）從發展的觀點，並以早期及近代之理論而歸類，將各家的智力理論之重歸納如下：

#### 1.早期的智力理論

采因素分析理論和方法來抽取因素做為界定智力的本質。其基本假設是個體的心智慧力有個別差異存在，這種差異是由於每個人具有之各種因素能力並不相同所造成。因素分析法就是根據個別差異的現象而發展的心理計量方法。當一群人在兩個測驗題項上的表現很接近，亦即相關很大時，這兩個題項必定可測量相同的或類似的能力，若一群人在兩個題項上的表現沒有相關時，則此題項所測量之能力是不相同的(陳美珍,1990)。故以許多不同的題項為工具，可分析測量智力所具有的因素能力。不過，以不同之工具所發現的因素能力之數目和結構，也有所不同。

#### 1).雙因論

美國學者 Spearman 於 1904 年及 1927 年所提出智力雙因論（two-factor theory of intelligence），認為人類智力的內涵分為普通因素（G 因素）及特殊因素（S 因素）。只是大多數心理學者所重視的是普通因素。Spearman（1927）認為普通因素可以說明人們在智力作業表現心理能量的多寡，而且可以藉以瞭解人們三種認知的質化原則：即經驗理解、教育關連性和教育相關的原則。因此，智力的本質與個人的普通能力有關。

## 2).基本心理能力論

美國學者 Thurstone 於 1938 年主張的基本心理能力論 (Primary mental abilities)，認為所有的心理能力可歸納為七種基本心理能力：語文理解、數位、記憶、知覺速度、視覺空間、語文流暢、歸納推理，而這七種基本心理能力互有關連。

## 3).智力階層論

Burt 於 1940 年根據 Spearman 的雙因論，擴展為主張智力包括五種層次，即人類心理，關係，聯結，知覺，感覺 (引自張勝成，1992)。Vernon 於 1971 年認為普通因數的智力又包括二大群能力，即『語文—教育能力』及『實際—機械能力』，而各群能力之下又分成許多小能力，所以此派理論認為智力所包含的因素之間有層次之分。這就是智力階層論 (hierarchical structure)。

## 4).智力循環論

智力循環論 (radex structure) 以 Guttman 於 1965 年的理論為主，認為智力本質是各因素圍繞著一個核心，愈接近核心的本質愈重要，愈是邊緣本質則愈不重要 (引自張勝成、杞昭安，1991)。

## 5).結構論

結構理論中，可以瞭解分化論認為智力的成長與智力結構的改變有關。美國學者 Guilford 於 1967 年、1982 年、1988 年先後修正並補充所提出的智力結構論 (structure-of-intellect theory，簡稱 SOI)，它根據心智作業的邏輯分析而來。

Guilford (1967) 認為，思考內容可當作自變項，包括圖形(後來修正為視覺、聽覺)、符號、語意、行為四大類；思考的運作可視為仲介變項，有思考評價、聚斂性思考、擴散性思考、記憶(後來修正為短期記憶、長期記憶)、認知等五種；思考的結果則當作依變項，分為單位、類別、關係、系統、轉換、應用等六種方式，亦即產生了 (4×5×6) 120 個基本的心理能力。1982 年修訂為 (5×6×5) 150 個因數。1988 年再修訂為 (5×6×6) 180 個因數，各因數都是獨立的。有人稱之為方塊論，每一小塊都可稱為智力的本質 (引自杞昭安，1992)。

## 2.近代的智力理論

### 1).投資論

美國 Cattell 於 1971 年和 Horn 於 1968 年以智力階層論之觀點提出了投資論 (investment theory) (引自徐享良, 1991)。彼等根據因素分析的結果將人類的智力分為晶體智力 (crystallized ability) 和流體智力 (fluid ability)。晶體智力包括字彙、閱讀理解及一般資訊處理等能力, 也即是以經驗為基礎的認知能力, 它是運用既有之知識與技能去吸收新的知識或解決問題的能力, 此種能力持續發展到二十五歲或三十歲。流體智力包括抽象類別推、分類、系列填空能力, 它是以生理為基礎的認知能力, 也就是對新奇事物的快速辨認、記憶、理解的能力。在十四歲或十五歲前達於高峰, 此後隨年齡的增加而逐漸降低。

### 2).最大發展軸

蘇俄心理學家 Vygotsky 於 1978 年提出最大發展軸智力論 (the zone of proximal development), 又稱鷹架理論。他認為兒童智力的發展, 不僅是內在能力的成長, 而且也靠外在世界中與他人交互作用中不斷的成長。發展軸是一種理論架構, 用來表示個人目前的發展水準和潛在水準之間的差異。個人智力的發展靠學習和發展, 因此, 他認為智力發展離不開社會環境因素, 在兒童時期, 兒童智力發展可能需要更多他人的支援及鷹架維持, 才能使其智力成長更快; 但年齡愈大後, 智力愈高的人愈能獨立於社會的支持 (引自徐享良, 1991)。Vygotsky (1978) 認為心理能力可從實際的發展中內化而反映, 而潛在能力則必須從社會的支援或輔助下才能反映出來。因此, 他認為智力的成長與環境中的學習有密切關係。他認為智力本質有高低層次之分, 高層次的智力功能在與人交互作用中及質化歷程中都不同於低層次的智力功能。由此可見, Vygotsky 的智力論重視社會文化的影響。他亦認為人類的智力發展是動態的, 可以透過學習和診斷而加以改變。

### 3).多元論

美國學者 Gardner 於 1985 年提出智力多元論, 不采因素分析也不用智力測驗來決定智力結構和智力高低, 他認為是在某種文化環境的價值標準下, 個體用以解決問題與生產創造所需的能力, 其內涵有七種能力: 語文、數理、空間、音樂、運動、社交、自

知之明等能力。

#### 4).三元智力理論

美國 Sternberg 於 1984 年提出三元智力理論 (triarchic theory of intelligence)，又名三叉論 (引自張勝成，1991)。Sternberg 認為個人認知活動中所需要的能力有低高的差異，仍是個體面對刺激情境時對訊息處理的方式不同所致。組成智力的成份有三：1.組合性智力，運用知識分析資料時，經由思考、判斷、推理以達到解決問題的能力；2.經驗性智力，乃指個體運用舊有經驗處理新問題時，統合各種觀念而形成的頓悟或創造的能力；3.環境性智力，指個體在日常生活中，運用習得的知識經驗處理日常生活事務的能力。由此觀之，組合性智力相當於早期的智力，經驗性的智力則包括創造力，環境性智力則是社會適應能力。環境型的智力，是指與外界環境接觸的能力，個人在現實環境下適應的能力，包括(1)個人對目前環境的適應力。(2)選擇與自己習慣最接近的環境，最能發展適應的能力(3)改造目前的環境，以便配合自己的技能，興趣和價值觀。這種智力主要代表個人與生存的社會之間的相對關係，說明個人在外在現實環境中表現出什麼行為，在那裡表現適當行為的能力。經驗性智力是指個人面對新情境或陌生環境下，如何應用舊經驗或知識來和新經驗結合，而且能習慣化或自動化表現適當行為。這種智力主要是代表個人內在經驗與外在環境的交互作用關係。說明個人在何時表現出才智行為。組合性智力是指個人智力行為的結構部分，相當於早期的智力內容，但是組合智力尚包括後設成分，作業成分及習得知識成分。傳統的智慧大都測量作業成分及習得知識成分，至於後設成分則少有涉及。所謂後設成分是指個人在思考、推理時，對自己思考分析歷程的監控及自我規律。作業成分是指個人在歸納推理或演繹推理中，所表現的能力。習得知識能力是指個人經由學習語文或數學等獲得經驗的能力。組合性智力主要是測量個人內在知識結構，探討個人如何產生分析及思考能力。

Sternberg (1988) 認為智力理論是多重理論的重迭，不是單一理論，因此，他的理論架構中含攝著各種分理論，分理論下又涉及更細微的小理論。同時 Sternberg 智力理論的最大特色是強調智力是可以訓練的。他強調智力測驗應用時應包含能測量個人內在知識，外在適應能力及能促使知識與外在經驗結合的能力。因此智力本質論應含攝各種

能力，形成一個統整而獨立的三元智力。

#### 5). 認知發展階段論

提到認知發展取向 (Cognitive-developmental approach)，便會想到瑞士心理學家 Piaget (1950) 的認知發展階段論。其理論重點有五：(1) 個體的認知發展，在本質上亦是智力發展。(2) 個體隨年齡而增長的智慧發展，在各階段所表現的能力是受到遺傳和環境的交互影響。(3) 智慧發展歷程中，適應、同化、調適、認知基模等皆為重要概念。(4) 自嬰兒期至成人期，智慧發展分為感覺動作、前運思期、具體運思期、形式運思期等四期。智慧發展四個時期，在開始的階段便有個別差異，但各時期之先後順序不會改變。(5) 各時期所表現的智慧有量的增加及質的改變現象。

認知論者認為智力本質的瞭解，可透過認知作業的運作歷程而獲得。Piaget (1952) 的認知發展理論中，認為兒童的心智發展與認知發展息息相關，因此智力本質包括認知歷程，也即是認知結構。皮亞傑認為兒童的心智發展與其對自己、對他人、對周遭世界的瞭解有關。他以同化—調適的認知模式說明人類心智成長的過程。他認為人類認知歷程是一種複雜的機制，在複雜環境中會適應，以增進其心智的成熟。

#### 6). 智力基模發展理論

Perry 於 1971 年從認知發展觀點，說明人類的智力發展是認知結構的改變，也是各種經驗的改變歷程 (引自徐享良，1991)。他認為人類瞭解外在世界的發展，是經過九種不同性質的階段，每個階段都有其階層性及順序性。每一階段進入下一階段時，智慧發展已融入更多的經驗。這九個階段可分四大類，即兩難式判斷、多種性判斷、相對性判斷及相對性執行經驗等，用以說明個人智慧發展的改變狀況。

Perry 的認知思考模式，強調個人認知思考的歷程，對於智力本質的分析，並不重視量化。這個觀點與 Sternberg (1984, 1988) 重視歷程及後設認知成分的分析上，有類似的看法，只是 Perry 的智力發展基模比較傾向於測量個人內在能力及外在經驗的比較，而忽視了內外經驗的交互作用關係。

## 7). 訊息處理理論

訊息處理理論是以認知取向來評量個別差異的現象。它是假設受試者有記憶系統（即認知系統），在認知歷程上(1)短期記憶中保持的容量有大小之分，操作記憶中的訊息有快慢之別；(2)長期記憶中檢索的速度亦有快慢的區別。Hunt 及其同事在 1970 年代所做的研究顯示：一個人的能力，可利用他的記憶系統的容量和速度的個別差異加以描述（Mayer，1986）。因此，記憶力測驗常見諸於個別智力測驗，如魏氏兒童智力量表（WISC-R），亦可在團體智力測驗中找到，如加州心理成熟測驗（CIMM）。就記憶力測驗而言，同為傳統之相關取向測驗編制者所重視，亦為近代認知取向的測驗編制者所主張，用以顯示個別差異的現象。

### (二)、智力的評量

智力測驗是一種常模參照測驗，它包含一些影響智力之主要行為取樣（Geraldine 1986）（引自郭生玉，1989）。這種行為取樣多半基於對人類智力結構之剖析而來。

綜合前述各家理論，智力的評量題目及種類繁多，不勝枚舉。

1. 依評量題目的類型而區分時，可歸類如下：

#### 1). 語文題目

語文題目包含字詞替換、同義語、字詞分類、語文分析、語文關係。

#### 2). 數字題目

數位題目包含記憶廣度、數位系列、算術計算、算術推理、相對大小。

#### 3). 圖形題目

圖形題目包含著辨識物體、圖形配合、圖形關係、空間心像、隱藏圖形、相同圖形、辨識圖形等種類。

2. 依施測方式可分為個別智力測驗與團體智力測驗兩種。

#### 1). 個別智力測驗：

個別智力測驗比較耗費時間，但精確度要比團體智力測驗來得精確。所以通常在鑒定資優兒童或智慧不足兒童時，都先做團體智力測驗後，對疑似個案再做個別智力測驗，以確實掌握個案。

## 2).團體智力測驗

在學校情境中，團體智力測驗的使用要比個別智力測驗更為普遍，其主要理由是省時省事及合乎經濟原則，但是精確度要比個別智力測驗來得差。通常是為初次篩選之用。

## 3.依測驗名稱而區分時，可分為傳統式智力測驗及性向測驗

1).傳統智力測驗，主要是用來測量個人的普通能力，並採用一個 IQ 總分表示測驗結果。

2).性向測驗是要衡量個人天賦的潛在能力，亦即個人的學習知識與技能的能力。此種能力又分為兩種：一種是普通能力，另一種是特殊能力。普通能力是由數種基本心智能力所組成。特殊能力則指在心智活動中，表現於各種不同領域的專業傾向或特殊才能。近代多以智力測驗預測學業成就，故逐漸以學業性向測驗來取代智力測驗的名稱(郭生玉，1989)。

## (三)、兒童的認知發展

兒童思維發展的一般趨勢為：

1.從歷程概括的演變來看，一般認為是從動作概括向表像概括，再向概念概括發展;2.從歷程反映的內容演變來看，是從反映事物的外部聯繫、現象到反映事物的內在聯繫、本質；從反映當前的事物到反映未來事物的發展。

皮亞傑的認知發展分四個階段，以下就兒童對直覺行動思維、具體形象思維和抽象概念思維來瞭解(李丹，1991)：1.直覺行動思維：此時期相當於皮亞傑認知發展階段中的感覺動作期，從出生到幼稚園小班，屬於行動的思維、手的思維，是一種直覺性行動。2.具體形象思維：此期兒童有分類、次序運作、數目概念的結構、及空間和時間的運作等。3.抽象概念思維：使用概念，通過判斷、推理的思維形式達到對事物本質特徵和聯繫的認識過程。兒童自小學開始，就逐步從以具體形象思維為主要形式過渡到以抽象概念思維為主要形式。

## (四)、影響智力的相關因素

影響智力的相關因素，最重要的有下列幾項：

### 1.性別

智力的性別差異，許多研究只指出男生在空間視覺方面優於女生(如 Botwinick 與

Schaie )；而 Wilson 之研究則提出不同性別在空間視覺、視覺記憶，男女生之表現相似（引自林寶貴、林幸台、張小芬，1988）。

## 2. 社經地位

家庭社經地位被認為是影響兒童智力表現的重要因素，Fischbein(1980)與 Hunt, Husen(1980)等人（引自林寶貴等，1988）之研究，發現父母教育程度及經濟地位較優的兒童，在智力測驗的表現成績優於那些生長於貧困家庭或父母教育程度低下的兒童。Jensen（1980）的研究也指出，高社經地位的兒童在智力測驗的平均分數優於低社經地位的兒童。

## 3. 年齡

隨著年齡的增長，個體的各項能力也隨之發展，臺灣一些研究指出，年齡越大的兒童，其認知發展較佳，使用抽象及推理思考的能力也較強(林寶貴等，1994)。

## 4. 地區

城市和鄉村因文化刺激不同，在兒童的認知發展上可能會有差異。林寶貴、吳純純、黃棱琿（1994）的研究結果發現，學前兒童的普通推理能力，城鄉之因素有顯著相關存在，且都市兒童語文發展優於鄉村兒童。就讀於院轄市和臺灣省的小學兒童在非語文智力上，有顯著差異（杞昭安，1992）。

### (五)、非文字智力測驗探討

非文字智力測驗之解決問題，需受試去界定各抽象圖形間之關係，從四～六個選項中找出最適當者，其圖形之特徵不外：形狀、位置、方向、轉軸、連續、映象、大小、長度、移動和圖案組型等。因此，每一題目均可評量受試對於圖形之認知能力。

Jenson（1980）提出非文字智力測驗應具備七種特徵（引自杞昭安，1992）：

1. 非紙筆測驗的一種表現評量。
2. 以姿勢或動作指導受試，不須運用口頭或書寫。
3. 測驗中應包括練習題目。
4. 沒有時間限制。
5. 以圖畫或文字來代替抽象的題目。
6. 題目應著重於推理或解決問題。
7. 題目應具獨特性，而非回憶先前所學習之訊息。



## (六)、智力障礙兒童的智力發展及相關研究

智障兒童有學習上的困難，如果和正常兒童比較，則出現顯著的學習遲緩現象，因此輔導智障兒童應注意其學習特性和心理特質 (Luftig, 1987)。智障兒童的認知功能顯現出遲緩現象，在智力測驗的分數較低，對於類化 (generalize) 和概念化 (conceptualize) 的發展遲緩，缺乏理解技能。其短期記憶力差，對於辨別、排序和分辨類似東西感到困難，這些認知上的缺陷，導致於課業上的困難 (Ysseldyke, 1990)。

智障學生從事於抽象思考或抽象教材通常受到限制，符號思考，如自我反省和假設均受限，這種問題顯然和其認知發展有關，一般的假定輕度智障兒童無法達到皮亞傑形式運思期階段，即使他們已成人，也只能達到具體運思期的階段 (Haring & McCormick, 1990)。

理性主義的教育學者認為智力是先天的，因此給人的印象是教育無用論；經驗主義認為人生下來像一張白紙，教兒童多少他就可能學多少，近似教育萬能論；而事實上，智障兒童有其先天的限制，但假如能針對其特性而提供適性的教材和教法，則先天和環境交互作用的結果，其認知能力將會有所改善 (杞昭安, 1992)。智障兒童的教學，有人用心象來探索，更將動態評量理論 (測驗—訓練—測驗) 及蘇聯心理學家 Vygotsky 的潛能理論來作實驗，如林敏慧於 1992 年將學習潛能教材應用於智障兒童，該教材包括動作模仿、圖形組合、圖形類推、位置記憶、照片系列等。此等理論認為，兒童的認知能力可分為三種：已經發展成熟的認知能力、正在發展中的能力以及尚未發展的能力；至於心理諮商領域，也有類似的分法，如周哈裡窗 (Johari Window) 之開放的自我、潛在的自我、盲目的自我以及未知的自我等。這種觀點均認為人的潛能是無限的，即使先天上受到限制，亦可以後天的方式來激發。

## 貳、研究方法

本研究的目的是在探討廣東省特殊兒童的認知發展，因此，研究樣本係以目前就讀於特殊教育學校 6-15 歲的特殊兒童。首先為探討施測可行性的需要，抽取普通兒童 13 名作為初步性研究。

## 一、研究樣本

### 1.初步性研究

隨機抽取 6-15 歲普通學校兒童 13 名。

### 2.特殊兒童認知發展探究

本研究樣本，係以目前就讀於特殊教育學校 6-15 歲的特殊兒童。施測學校擬抽取湛江特殊教育學校、霞山培智學校、中山特殊教育學校、東莞啟智學校、黃埔知明學校、江門特殊教育學校、江門蓬江區特殊教育學校、鶴山特殊教育學校、茂名特殊教育學校、清遠特殊教育學校、陽江特殊教育學校、從化特殊教育學校、東莞高埗鎮教育辦、東莞常平鎮教育辦等十四所，每校各抽取 30 名共 420 名。

### 3.建立普通兒童認知發展常模

隨機抽取就讀於普通學校若干所，6-15 歲每組 30 人約 300 人。

## 二、研究工具

(一)受試者基本資料調查表：本調查表系研究者因相關因素探討之必要設計而成，目的在搜集常模樣本特徵資料，內容包含姓名、性別、年級、出生年月日等資料，於施測時由施測者協助完成。

### (二)兒童認知發展測驗

本研究以林寶貴、杞昭安於 1996 年所編制的「兒童認知發展測驗」為工具，該測驗之重測信度為.29-.75，折半信度為.9171，和「哥倫比亞心理成熟量表」的同時效度為.3313。適用於三歲至十五歲兒童。施測所需時間約為 30-60 分鐘。整個測驗之編制乃研究者依據吉爾福的結構論，並參考海內外常用非文字智力測驗之編制情形，將整個測驗分為六個分測驗：1.圖形辨別：共 23 題。評量受試者對圖形異同辨認的能力。2.補充圖形：共 7 題。評量受試者對於圖形完整性、恆常性的能力。3.隱藏圖形：共 12 題。評量受試者對於圖形認知的能力。4.圖形關係：共 25 題。評量受試者對於圖形彼此間關係的能力。5.圖形系列：共 20 題。評量受試者對於圖形變化順序的能力。6.圖形關係系列：共 5 題。評量受試者對於圖形的變化及彼此間所存在的關係之辨認能力。

本測驗採答案卡人工計分方式，每答對一題得一分，全測驗最高分九十二分，得分

愈高表示認知能力愈佳，反之則愈低。

### 三、資料處理與分析

本研究資料包括受試者基本資料及本測驗之測驗結果，各項資料經整理、編碼、登錄、輸入電腦，並逐筆檢查無誤後，利用個人電腦以社會科學統計套裝程式(Statistical Package for the Social Science，SPSS/PC+)進行閱卷記分與統計分析，茲將資料處理方法及過程說明如下：

#### (一)受試者基本資料

受試者基本資料包括年齡、年級、性別等大項，經整理後輸入電腦，以 SPSS/PC+ 23.0 進行相關研究之分析。

#### (二)統計分析

- 1.以 t 考驗分析男生與女生間之差異。
- 2.採用變異數分析法進行常模樣本在本測驗得分之分析，若變異數分析結果交互作用顯著，則進行單純主要效果之考驗；若不顯著，則進行主要效果考驗，並以薛費氏法進行事後多重比較。
- 3.採用變異數分析法分析不同年級、性別在各分測驗得分的差異情形，若有顯著差異，則進一步探討在何項分測驗年級間的差異達顯著水準。
- 4.以相關法及逐步回歸分析探討不同個人背景因素對本測驗得分的預測力。

## 肆、初探性研究結果與討論

### 一、題本妥適性問題

經研究小組討論後，提出四張圖需要修正，最後因為和該測驗的目的並沒有違背之處，而原圖予以採用(如圖 1-4)。



圖 1



圖 2



圖 3

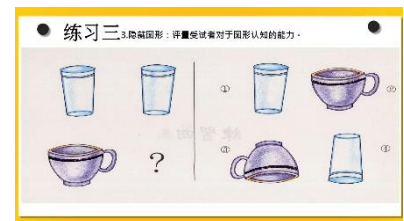


圖 4

二、以騰訊會議針對有意願的特殊教育學系學生做施測說明會。

三、委託嶺南師院特殊教育學系三年級學生，以施測者 6-15 歲的弟妹或鄰居兒童為對象。

四、題本採用電子版(如下圖)



施測了 13 位普通兒童，施測者認為電子版方便可行。

## 五、施測結果

### 1. 13 位普通兒童得分及百分等級情形

使用時間	六歲	七歲	八歲	九歲	十歲	十一歲	十二歲	十三歲	十四歲	十五歲
得分		76	65/72	79	78	88	83/73	86	88/85	83/76
百分等級		90	31/55	76	73	92	69/36	81	88/64	43/25

### 2. 使用的時間

使用時間	六歲	七歲	八歲	九歲	十歲	十一歲	十二歲	十三歲	十四歲	十五歲
性別		女	男/女	女	女	男	男/女	男	男/男	男/女
時間		19	30/25	20	24	24	15/36	26	26/16	25/39

十三位受試的施測時間從 15-39 分鐘不等，但都符合 30-60 分鐘內完成的規劃。

### 3. 作答情形

表 5 不同年齡兒童在認知發展測驗之作答情形

作答情形	六歲	七歲	八歲	九歲	十歲	十一歲	十二歲	十三歲	十四歲	十五歲
反應良好		1	1		1	1	1	1	2	2
反應遲鈍										
無反應			1	1						
容易分心										
其他							1 (臨吃飯 時間有 些急躁)			

從表 5 可以看出大部分受試反應良好。

## 伍、結論與建議

本研究在初探階段共取 13 名普通兒童，其中男生 7 名，女 6 名。茲將主要研究結果加以歸納，並提出建議。

### 一、結論

- 1.兒童認知發展測驗的題本，適用於廣東省義務教育階段的兒童。
- 2.兒童認知發展測驗之施測講習，可以使用騰訊會議型式進行。
- 3.兒童認知發展測驗之施測費，每份以人民幣 30 元較具合理性。
- 4 兒童認知發展測驗之施測時間，可以在 30-60 分鐘內完成。
- 5.兒童認知發展測驗，在初探階段作答情況良好。

### 二、建議

- 1.本研究由於時間、人力、財力之限制，要建立了三歲至十五歲普通學生之常模，有賴於嶺南師範特殊兒童教育與發展實驗室資助。
- 2.本測驗對篩選、評量普通三歲至十五歲學生，及特殊學生之圖形認知及圖形推理能力相當有效，廣東省在提倡特殊教育之際，可以做為特殊兒童鑑定安置的評估工具。

## 陸、參考文獻

- 中國人民共和國中央人民政府. 2019 年全國教育事業發展統計公告.[http://www.gov.cn/xinwen/2020-05/20/content\\_5513250.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2020-05/20/content_5513250.htm)
- 杞昭安(1992)：小學兒童圖形認知之研究;彰化師大特教學報第七期，219~265 頁。
- 李丹(1991)：兒童發展。臺北，五南。
- 李乙明(1991)：國民中學資優生次級文化之調查研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 林美和(1992)：智慧不足研究—學習問題與行為輔導。臺北市，師大書苑。
- 林寶貴、杞昭安(1996)：兒童認知發展能力測驗之編制及相關研究，特殊教育研究學刊，14 期，1-20 頁。
- 林寶貴、林幸台、張小芬(1988)：聽覺障礙兒童智力測驗常模之修訂及其相關研究。臺灣教育學院特殊教育學系。
- 林寶貴、吳純純、黃稜琿(1994)：臺灣區哥倫比亞心理成熟量表常模重建及相關研究。臺灣師範大學特殊教育研究所。
- 林生傳(1989)：教育社會學。高雄市:復文書局。
- 林敏慧(1992)：小學輕度智障兒童學習潛能評量之研究。臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 胡心慈(1996)：托尼非語文智力測驗修訂報告。臺灣師範大學特殊教育學系，38-39 頁。
- 徐享良(1991)：智力因素結構之探索—國中學生注意力、記憶力、及認知能力相關分析，彰化師大特教學報第六期。
- 教育部(1977)：比奈西蒙量表第四次修訂指導手冊。臺北市，中國行為科學社。
- 教育部(1984)：特殊教育法，1984 年 12 月 17 日總統華總(一)義字第 6692 號令公佈。
- 教育部(1995)：中華民國教育統計。臺北，教育部統計處。
- 陳李綢(1989)：智力理論的發展與研究趨勢。資優特教季刊，30 期，34-40 頁。

- 陳美珍(1990)：智力與測驗。臺北市，大洋出版社。
- 張勝成、杞昭安(1991)：盲人學習性向測驗之修訂及其相關因素之研究，彰化師大特教系。
- 張勝成(1992)：盲人學習性向測驗第二次修訂及相關研究，彰化市，欣欣文化出版社。
- 張春興(1991)：現代心理學（下）。臺北市，東華書局。
- 郭生玉(1989)：心理學與教育測驗。臺北，精華書局。
- 郭為藩(1986)：特殊兒童心理與教育。臺北，文景。
- Aiken, L.R.(1976). Psychological testing and assessment(2nd). Boston: Allyn and Bacon.
- Binet, A.& Simon,T.(1916). The development of intelligence in children (the Binet-Simon Scale)(E.Kite,Trans). NY: Arno Press,1973.
- Brown, L.,Sherbenou, R.J.,& Tohnson, S.(1990). Test of Nonverbal Intelligence(2 ED). Austin Texas: PRO-Ed.
- Ebel, R.L.(1979). Essentials of educational measurement(3rd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall,1979.
- Gardner, H.(1985).Frames of mind: The theory of multiple intelligence. New York: Basic Books.
- Guilford, J.(1967). The nature of human intelligence. New York: Fund for the dvancement of Education.
- Haring, Norris G.& McCormick, Linda(1990). Exceptional children and youth An introduction to special education.(5th.ed.) Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Jeanne, B.G.,& Michael, L.(1983).Screening and diagnosing handicapped infants. Topics in Early Childhood Special Education,3(1),14-28.
- Jenson, A.(1980). Bias in mental testing. New Tort: Free Press.
- Mayer, R.E.(1986). Educational psychology: Cognitive Approach.
- Myklebust, H.R.(1960). The psychology of deafness. NY: Grune & Stratton.



- Myklebust, H.R.(1966). The psychology of deafness. NY: Grune & Stratton.
- Newland. T.E.(1980). Manual for the Blind Learning Aptitude Test. Manufactured in the United States of America.
- Piaget, J.(1950). The psychology of intelligence. NY: Harcourt Brace.
- Piaget, J.(1952). The origins of intelligence in children. NY: W.W. Norton.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J.E.(1991). Assessment. Boston, MA: Houghton Milffin Company.
- Siegler, R.S.& Richards, D.D.(1988).The development of intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.897-971.
- Spearman, C.E.(1927). The abilities of man. New York: MacMillan.
- Sternberg, R.J.(1980). Factor theories of Intelligence are all right almost. Educational researcher,9,6-13.
- Sternberg, R.J(1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. Behavioral and Brain Scienos,7. 169-315.
- Sternberg, R.J.& Powell, J.S.(1988). Theories of intelligence. In R.J.Sternberg(Ed.), Handbook of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.975-1005.
- Thurstone, L.L.(1938). Primary mental abilities. Psycholometric Monographs.No.1.
- Vernon, M.,& Brown, D.W.(1964).A guide to psychological tests and testing procedures in the evaluation of deaf and hard-of-hearing children. Journal of Speech and Hearing Disorders,29,414-423.
- Vygotsky. L.(1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. (M.Cole,V.John-Steiner,S.Scribner,& R.Souberman, Trans).Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ysseldyke, James E.(1990). Introduction to special education.(2nd.ed.)Boston: Houghton Milfflin Company.

# **The application of the Nonverbal Cognitive Abilities Test was the pilot study of the feasibility of identifying placement in Guangdong Province.**

Chao-An Chi

Yi Yang

Guangdong Provincial Key Laboratory of Development and Education for Special  
Needs Children

## **Abstract**

The main purpose of this study was to explore the cognitive development status of special children in Guangdong Province, and to use the "Children's Cognitive Development Test" as a research tool for students in 14 educational schools in Guangdong Province, and to process the data by statistical methods such as analysis, variation analysis and gradual regression. This study was divided into three stages, and the initial exploration belongs to the first stage, mainly to explore the appropriateness of the question book, test lectures, test costs and answer situation. The main research results are summarized as follows: 1. This question was applicable to children in Guangdong Province, 2. The test workshop can be conducted using Tencent conference type, 3. The test fee was more reasonable at RMB 30 per serving, 4. The test can be completed in 30-60 minutes, 5. The answer was good.

Based on the above, the study can proceed to the second phase of 14 special schools, the extraction of 420 special children for testing, and then the general school 6-15 years of age for the purpose of establishing a normal model.

**Key words:** Cognitive Development, Pilot Study



# 從障礙社會學角度回顧特殊教育立法歷程

林祐鳳

臺灣師範大學 博士生

王聖維

新北市埔墘國小 資優班導師

## 壹、緒論

特殊需求者為社會上的弱勢族群，國家負有義務在各方面給予彼等特別的關懷及協助。而特殊需求兒童更是具有雙重弱勢的身分，他們因先天或後天生理或心理上的因素，在行使教育基本權時遭受到許多的障礙。因此，國家必須透過立法及行政，更加周全地去保障特殊需求學生的教育基本權。我國特殊教育法及身心障礙者權益保障法，經過多次的修正後，對於特殊需求者教育基本權的保障已漸趨完善。然而在實務上，特殊需求學生在教育基本權的行使上還是經常遭遇重重困難。筆者反思，特殊教育法的制定是否符合障礙社會學的精神。對於弱勢族群的保護，源自於社會國思想。而社會國思想落實於憲政國家，在憲法上產生了基本國策的社會安全保障，並促使國家產生義務，去制定保障特殊需求者權益的法規範。特殊需求學生因其身體功能或心智上的障礙，相較於非特殊需求學生，其學習過程更加困難，而需要透過較為特殊的管道行使其教育基本權。因此，基於義務，國家為特殊需求學生規劃完善的特殊教育制度，並給予適當的照顧與保護，使彼等能與其他學生站在相同的起跑點，達到自我實現的目的。因此，本文嘗試以 Bateman(2006)及 Farrell(2010)的觀點分析，期許透過特殊需求學生教育基本權的建構，來對照我國特殊需求教育的現況，並提出改善建議，使特殊需求學生的教育基本權保障更趨完善。

本文以 1984、1997、2008 等三次特殊教育法全文修訂為主軸，以 Bateman 分類探討變動之軌跡。分類後以 Farrell 觀點檢視 1.人權 (human rights)-教育選擇權 (equality of education)；2.機會均等(equality of opportunity)-公平機會(equity)；3.社會正義(social justice)-教育選擇權(equality of education)和公平機會(equity)缺一不可，權力皆享有始為社會正義之初。

## 貳、以 Bateman 的觀點分類

Bateman(2007)以法律面向關照美國特殊教育法案之完備性，其審視之分類如下：1. 孩童查找(child find, CF)：評量、資格、需求等；2. 方案發展(program development, PD)：服務(IEP)、受益(FAPE)、家長參與等；3. 安置(placement, PL)：多元安置的基礎(LRE)；4. 經費(funding, FU)：不論障礙類別與程度皆須提供教育；5. 人員培訓(personnel preparation, PP)：特殊教育專業人員需要專門培訓，以滿足特殊生之獨特需求之概念；6. 正當程序(due process, DP)：申訴。

針對以上六類分別詳述如下：

### 1.CF

(一)孩童查找：學生有權接受教育，特教學生有權接受特殊教育，政府負責確保學生獲得他們應得的權力。

(二)評量、資格、需求：評估目的有二，一為確定符合資格的障礙與符合法令保護對象；二為確定孩子獨特的教育與功能需求，此為孩子的計畫奠定重要基礎。

### 2.PD

(一)方案發展：特殊教育是針對個人需要的教學，精心策畫密集緊迫目標導向，透過每年的 IEP 確定適合學生的特殊教育課程，觀察每位學生的進步，倘資料是沒有進展的形況下則負責改變教學，亦即方案發展是經驗支援的實踐，特殊教育重點是個人化和個別化教學(IEP)。

(二)特教服務：特殊需求學生所需的特殊教育服務，包括其持續時間和頻率，由 IEP 小組確定，並由學區提供。從概念上講，這是一個合理的計畫。

(三)受益：在法律方面，成功的特殊教育乃指提供免費且適當之公共教育(FAPE)。免費意指父母無須繳費；公共意指公立學校教育包括發展性和功能性技能，也有學業方面。當然，發展性和功能性方面的技能包括社會方面、情感方面、生理方面和職業發展方面等等。且依法而言，任何權利之確定，都必須考慮到個別兒童的能力。

(四)家長參與：讓所有父母在面對關於孩子特殊教育的重大決定時，能有充分、平等的參與機會。長遠來看，父母的參與和夥伴關係最能符合兒童和特殊教育的最佳利益。

### **3.PL 安置**

安置的首要法律基礎概念，即是以教育方案的適當性為主，環境的限制則次之。當在一特殊設置的環境，而非普通的教室，提供適當的教育方案時，特殊需求學生與非特殊需求學生同處有其益處。課餘時間可安排孩子處於融合環境中。融合意味著在學業與社會上都接受這些特殊需求學生。特殊教育安置的法則是，特教團隊必須在一完整的多元安置基礎上，做個別化的安置，並且應該選擇可以達成令人滿意其教育成效的 LRE 安置。

### **4.FU 經費**

重要的是，我們的社會業已經由被我們選出的官員做出決定，為每位特殊需求兒童提供免費，適當的公共教育，而不管其障礙的性質和嚴重程度為何。關於特殊教育經費有三點是肯定的：(a) 每個有特殊需求的兒童都有權得到公費的適當教育 (b) 特殊需求兒童的適當教育費用平均高於非特殊需求兒童的費用；(c) 由於法律糾紛，特殊教育將耗費大量資源—金錢、時間、精力和善意。特殊教育經費的基本概念和法律基礎是相似的—特殊需求兒童有權獲得公共資助的適當教育。

### **5.PP 人員培訓**

擁有足夠的訓練有素的特殊教育人員，能夠有效地採用以研究為基礎的介入是重要的。對經過特殊培訓的特殊教育工作者的需求，與許多特殊需求兒童有其獨特需求有直接關係。挑戰的好處還沒有被顯示出來，現在，法律已承認並強化了特殊教育專業人員需要專門培訓，以滿足特殊需求兒童之獨特需求的概念。

### **6.DP 正當程序(申訴)**

憲法正當程序的法律概念可能是複雜的，但在基本層面上也可以理解為政府如何與百姓打交道的基本公平性。公立學校當然是政府機構，所以美國憲法要求要公

平對待那些與彼等接觸的人，包括特殊需求學生。在特殊教育法中給予父母和子女程序保障的根源，可在憲法正當程序中找到。

特殊教育法和專業法要求的正當程序原則包括：(a)承認父母是子女教育的真正參與合作夥伴（訪談記錄、評估、IEP 和安置決策）；(b)及時、全面地通知家長關於學校關於兒童的提議計劃（事先書面通知、保留）；(c)確保公正的爭端解決程序。

特殊教育法體現了反思和塑造特殊教育實踐概念基礎的基本前提。其中討論的議題如下：

- 1.特殊需求者不得僅因障礙而受到歧視。
- 2.特殊需求兒童和非特殊需求兒童都有權受教育。
- 3.特殊需求的確存在，無庸置疑，有時需要專門設計的指導和其他服務，以滿足其特殊需求。
- 4.特殊需求兒童需要個別化的特殊教育課程，這些課程通常是密集且專業的。他們有權獲得足夠的個別化特殊教育及相關服務，以使他們獲得與他們的能力相稱且有意義的教育。
- 5.特殊教育實踐應以研究為導向，研究應該回應實踐問題等。
- 6.家長應有機會充分並有意義地參與有關子女特殊教育服務和安置的決定。
- 7.安置的決定應當個別化，並從各項安置方式中進行選擇；重新評估應以實證經驗為導向。
- 8.每個有特殊需求的兒童都有權獲得公立教育，就如同無特殊需求的兒童一般。
- 9.需要專門培訓才能最有效地與特殊需求兒童相處。
- 10.公立學校是政府機構，因此美國憲法要求以基本公平的方式對待特殊需求兒童及父母，即從字面意義（形式）及精神實質上（實際）觀察 IDEA 的基本程序保障措施。

顯然，法律不是一門學科概念基礎的唯一框架，甚至可能不是一個特別優秀的框架。但是，這確實揭示了 21 世紀初特殊教育所面臨的一些令人難以置信的基本前提。進入 21 世紀，我們都希望特殊教育的實踐越來越接近其法律規定，並越來越接近引導它的研究。

若以 Bateman 之精神，對應臺灣特教的推行現況，結果如下：

- 1.CF-孩童查找(child find)：評量、資格、需求等-鑑輔會
- 2.PD-方案發展(program development)：服務(IEP)、受益(FAPE)、家長參與等
- 3.PL-安置(placement)：多元安置的基礎(LRE)-鑑輔會、畢業證書、縮短修業年限
- 4.FU-經費(funding)：不論障礙類別與程度皆須提供教育-鼓勵辦理特教業務、獎學金、補助金等
- 5.PP-人員培訓(personnel preparation)：特殊教育專業人員需要專門培訓，以滿足特殊生之獨特需求的概念
- 6.DP-正當程序(due process)：鑑定申訴或專業團隊服務申請複評
- 7.無法分類 AO-行政組織(administration organization)：特推會、評鑑、特教資源中心等推動特殊教育相關組織皆屬之。

### 參、以 Bateman 的觀點看三次修法的脈絡

特殊教育法自 1984 年訂定，分別於 1997、2009 年修訂。兩次修訂都教朝向 Bateman 的理想更趨完備，其脈絡如下：

#### 一、1984 年的特教法

- 1.CF-初次立法，將特殊需求與資優並列特教法，自學前到高等教育，約 6-18 歲。
- 2.PD-第 2、3、16 條分別提及 FAPE 概念，是以政府正視特教為國家責任。
- 3.PL-特殊需求與資優學生不同安置類型首次立法採納兩類學生畢業證書，足顯賦予其教育權及將其納入各教育階段。
- 4.FU-廣納各場域特殊需求學生：自監獄、輔育院乃至社福機構等。
- 5.未有申訴選項。特殊需求學生僅有接受的選項。



6.轉銜僅提及資優，特殊需求學生尚未有轉銜概念。

7.行政組織：敦聘專家學者為推動特殊教育組織之前身。

## 二、1997 年的特教法

1.CF：兩類皆有所整合，類別更加明確，並朝向鑑輔會進行。

2.PD/PL/PP：以學生需求為考量，逐步擴充人-各階段專業人員/教師(資優)、事-安置、時-縮短或延長修業年限、地-場域與形式。

3.FU：確立經費來源單位-開源、彙整統計年報及規劃-節流。

4.DP：申訴(教育選擇權確立)

5.AO：因應各種需求的主責單位-特教中心(PP)、研發中心(PD)、鑑輔會(CF)等

## 三、2009 年的特教法

1.學生本位需求出發：

(一)CF-非以身障手冊，並依鑑輔會(AO-組織)評估為主；障優鑑定(雙殊確立)。

(二)PD-增列評量彈性

(三)資優教育漸趨完備-CF(意涵調整、雙殊獨立法條)、PP(師資)、PD(IGP、辦理方式多元)、PL(入學多元、抵學分)

(四)PP-特教概念入法(特教三學分)

## 肆、Bateman 觀點看三次修法總體比較

個別化教育方案發展一直是重頭戲，DP 視為人權指標性條例。法令逐步比例趨重為行政組織。CF-將特殊需求與資優並列至障優鑑定，包容差異性。鑑輔會組織化；特教教育由 6-15 歲修訂至 3-18 歲，漸進至高等教育。各分類修正如下：

1.PD-FAPE 概念是以政府正視特教為國家責任，三次立法皆未有更動之主要精神。

IEP 自學校到家長參與再進到團隊。IGP 晚期加入，資優是以多元方案及樣貌呈現。

2.PL-鑑輔會自衛生機關(醫療)進入整合各專家學者(社會)共議。廣納各場域特殊需求學生，安置/升學皆以人為本考量。

3.FU-由模糊標準(從寬編列預算)到中央/地方依比例撥款，是以特教經費更制度化。

4.PP-人員由教師到團隊；專業團隊成員組成概念從純晉用到培訓；始於特殊需求進而擴及資優特殊專才。

5.DP-特殊生從僅有接受的選項，到能為自己發聲的申訴，為人權進展之表現。

6.AO-行政組織從單一任務到多元任務導向組織推動特教，足顯特教業務分層負責。

表 1 特殊教育法三次修法各項分類比例

	1984	1997	2009
CF	3 (7.5%)	4(12.1%)	6(11.8%)
PD	7 (17.5)	10 (30.3%)	17(33.3%)
PL	6(15.0%)	8(24.2%)	9(17.6%)
FU	5(12.5%)	8(24.2%)	7(13.7%)
PP	3 (7.5%)	5(15.1%)	7(13.7%)
DP	0	1(0.3%)	1(0.2%)
AO	1 (2.5%)	6(18.1%)	10(19.6%)

## 伍、Bateman 的觀點比較三次修法各項分類

### 一、孩童查找：逐步整合，特殊需求與資優不再分流，學生本位出發。

此外，由於人道主義的主張及對人權的尊重，過去較負面的直接稱呼，如：殘障者 (handicaps) 等，已不復使用。今皆強調以中性名詞或其特殊需求指稱，例如視覺障礙者、特殊需求者等，以聲明其特殊需求可能來自環境或社會人士不當態度等所造成，並統稱之為具有「特殊需求者」(individuals with special needs)。當其特殊需求被滿足則生活困擾得以減輕、消除，其生活適應便可提高。每個人都有特殊需求，如近視的人有戴眼鏡的需求，因此稱之為戴眼鏡的人 (individuals with glasses)。只是特殊需求者其需求在常態環境中較為少見，不同於其他多數人。因此就學生而言，則以「特殊需求學生」(students with special needs)、「特殊教育需求學生」(students with special educational needs)

(以下皆稱特殊需求學生)來稱呼這群學生,彼等之需求有別於多數學生(Farrell,2001)。及今多數國家均以此代稱這群學生,以便直接思考彼等所需之特殊教育服務。正因為其需求特殊,因此在提供特殊教育及相關服務時,便存在一些與一般學生不同的需求規劃方式及思考方向。

表 2 CF 三次修法

	1984	1997	2009
CF	特殊需求-11、資優-3、 鑑定辦法另訂	特殊需求-12、資優-6、 鑑輔會、障優鑑定	特殊需求-12、資優-6、鑑 輔會、入學修業年限、特 教中心、障優鑑定

## 二、方案發展：漸趨完備。

因應融合教育的需求, Bateman 與 Linden (2006)指出於 IEP 中應把在普通班調整的項目列入其中,包括測驗、教科書、作業、評分等方面的調整,因此普通班教師在 IEP 會議中應該提供意見以協助 IEP 團隊在擬定 IEP 時決定融合教育的策略。實際教學現場配合融合教育的調整較常使用的是考試調整與課程調整。

表 3 PD 三次修法

	1984	1997	2009
PD	課程、內容、設施設置 標準	課程、內容、各場域、 升學輔導/特殊考場、專 團組織、教輔具、早療、 家長參與、IEP	增訂評量方式保持彈性、特 殊考場、專團、各場域、特輔 具、早療、家長參與、 IEP/IGP、資賦優異教育之辦 理方式

三、安置：多元，從教育權確立到為學生設想，逐步融合。

表 4 PL 三次修法

	1984	1997	2009
PL	教育階段、環境、特殊學校及縮短修業年限皆核發畢業證書	教育階段、特殊學校及縮短修業年限皆核發畢業證書、鑑輔會/LRE、各場域、保送	鑑輔會、教育階段/型態、各場域、資優多元入學/抵學分、LRE

四、經費：fape 概念不變。

表 5 FU 三次修法

	1984	1997	2009
FU	鼓勵民間/私立辦理特教、獎助學金、預算	主管機關、獎助學金及交通車(費)、統計年報及規劃、預算	統計年報及規劃、預算、鼓勵民間辦理特教、獎助學金、交通車(費)、獎勵辦理資優、專帳

五、人員訓練：培訓概念進從教學師資，涵蓋到專團人員、教助、鑑定等。

表 6 PP 三次修法

	1984	1997	2009
PP	師資進用	專業人員/專團概念、師資進用、資優師資	特教三學分、師資進用/培訓、特殊專才、專團、鑑定人員、特學校校長及助理人員

六、申訴：從無到有，從單一窗口到分化。

表 7 DP 三次修法

	1984	1997	2009
DP	無	申訴	向主管機關/學校申訴

七、行政組織：自諮詢性質單一性質組織，擴充到教學教材研發、鑑定督責、校內特推會等。

表 8 AO 三次修法

	1984	1997	2009
AO	特殊教育諮詢委員	主管機關、研發中心、特教中心、鑑輔會、特殊教育諮詢委員	主管機關、特殊教育諮詢委員、鑑輔會、研發中心、特教中心、特推會、特殊教育諮詢委員、執行特教評鑑

陸、以 Farrell(2010)的觀點檢視歷年特教法修訂

Farrell(2010)提出其法令的理論內涵(right-based)

- 人權 (human rights)
  - 教育選擇權(equality of education)
- 機會均等(equality of opportunity)
  - 公平機會(equity)
- 社會正義(social justice)
  - 教育選擇權(equality of education)+公平機會(equity)缺一不可

### 一、以 Farrell(2010)觀點檢驗 1984 年的特教法

- 人權 (human rights) :
  - 受教權
  - 教育選擇權(申訴)
- 機會均等(equality of opportunity)
  - 納入各個教育階段
  - 教輔具(考試評量調整)
- 社會正義(social justice)
  - 未有教育選擇權
  - 未有均等機會(考場服務)

### 二、以 Farrell(2010)觀點檢驗 1997 年的特教法

- 人權 (human rights) :
  - 受教權(特殊需求、資優首度交流-雙殊)
  - 教育選擇權-申訴
- 社會均等(equality of opportunity)
  - 多元入學、特殊考場
  - 教輔具
- 社會正義(social justice)
  - 教育選擇權
  - 均等機會(教輔具、考場服務)

### 三、以 Farrell(2010)觀點檢驗 1997 年的特教法

- 人權 (human rights)
  - 受教權(學生本位、雙殊更確立)
  - 教育選擇權-申訴 (分層負責)
- 社會均等(equality of opportunity)
  - 資優多元入學、特殊考場

- 教輔具
- 社會正義(social justice)
  - 教育選擇權-分層
  - 均等機會(多元入學、學習、考場服務)

## 柒、結論

孩童查找(鑑定/資格)：逐步整合，特殊需求、資優不再分流，學生本位出發。方案發展(課程/教學)：漸趨完備。安置：多元，從教育權確立到為學生設想，逐步融合。經費：fape 概念不變。人員訓練：培訓概念進從教學師資，涵蓋到專團人員、教助、鑑定等。申訴：從無到有，從單一窗口到分化。行政組織：自諮詢性質單一性質組織，擴充到教學教材研發、鑑定督責、校內特推會等。

以對象(鑑定/資格)而言，逐步整合，特殊需求資優不再分流，學生本位出發。而方案發展(課程/教學)方面漸趨完備。安置則走向多元，從教育權確立到為學生設想，逐步融合。經費其 fape 概念不變。人員訓練從教學師資進培訓概念，涵蓋到專團人員、教助、鑑定等。申訴從無到有，從單一窗口到分化。行政組織自諮詢性質單一性質組織，擴充到教學教材研發、鑑定督責、校內特推會等。漸趨機會平等、人權意識抬頭、社會正義指日可待

## 參考文獻

特殊教育法 (1984, 1997, 2009): 中華民國七十三年十二月十七日總統華總(一)義字第 6692 號令公布; 中華民國八十六年五月十四日總統華總(一)義字第 8600112820 號令修正公布; 中華民國九十八年十一月十八日總統華總(一)義字第 09800289381 號令修正公布; 中華民國一〇二年一月二十三日總統華總(一)義字第 10200012441 號令修正公布。

Bateman, B. D. & Linden, M. A. (2006). *Better IEPs (4th ed.)*. Verona, WI: Attainment Co.

Farrell, P. (2001). Special education in the last twenty years: Have things really got better?

*British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9.

Farrell, M. (2010). *Debating special education*. Routledge.

Bateman, B. D. (2007). Law and the conceptual foundations of special education

practice. *Achieving the radical reform of special education: Essays in honor of James*

*M. Kauffman*, 95-114.





# 亞斯伯格美術資優學生的故事

林祐鳳

王聖維

博士生

資優班導師

臺灣師範大學特教系

新北市埔墘國小

## 中文摘要

本質性研究的目的是回顧一個雙殊需求的青少年學生（藝術資賦優異的亞斯伯格學生）之敘事。通過採訪該學生及其重要他人，研究者試圖展現這名學生與眾不同的形象，並探討特殊教育標籤對他的日常生活的影響。

本研究對此雙殊生的研究，有以下發現：他的家人中，雙親曾對他嚴格要求，直到他們意識到孩子的特殊需求，並順應其天性。在學校，他甚至感到有些老師看不起他，但是一旦他的才華被發掘，就開始發展自己的優勢。在同儕中，如果同學注意到他的特殊需求，他會感到憂慮。而今，他逐漸建立起對自己專業的信心，並找到自己通往未來生活的方式。

資賦優異和特殊需求標籤的影響與環境和個人因素密切相關。人們往往忽略了資賦優異學生的殘疾學生的特殊需求。另一方面，當學生的表現不能滿足他人對資賦優異的期望時，人們會感到困惑和驚奇。只有當學生被鑑定為雙殊生時，他們才得以專心致力於自我發展上，並獲致他人的理解。

**關鍵字：**藝術才能資賦優異、亞斯伯格資優生、雙殊、亞斯伯格症候群、質性研究。

# **Life Story of an Artistically Gifted Student with Asperger's Syndrome**

## **Abstract**

The purpose of this qualitative research was to construct the on-going life story of a twice-exceptional adolescent student (one art-talented student with the Asperger's syndrome). By interviewing the student and his significant others, I tried to unfold the image of the twice-exceptional student and explore the impact of special educational labels in his daily life.

There were some findings from the life study of the twice-exceptional student with hidden disabilities. In his family, parents had treated him with cruelty until they realized their child's special needs and started to. In school, he even felt some teachers looking down upon him, but once he was accepted, he would develop his own advantages. In peer relationships, he would be worried if his peers noticed his disabilities. As for him, gradually he would build up confidence in his specialty and find his own way to the future life.

The impact of the gifted and disabled labels was closely related to environmental and personal factors. People tended to overlook the special needs of gifted students with hidden disabilities. On the other hand, when the performance could not fit in the expectations of the gifted side, people would be confused and amazed. Only when the students were accepted as twice-exceptional students, they would make significant process on self-development and therefore fully understanding from others might appear.

**Keywords:** artistically gifted and talented student, gifted student with Asperger's syndrome, twice-exceptional, Asperger syndrome, qualitative research methods.

## **PREFACE**

When Di (used as an alias) was studying in a vocational high school, he failed all of his subjects except Chinese. His interaction with classmates was not enough. He didn't have enough topics to keep conversations going. He only opened up when they were talking about video games. Misunderstandings with his classmates happened on a daily basis because he was lack of communication skills. Therefore, Di always felt very stressful and against going to school.

Since I owned Teachers Certifications in general education, special education, and gifted education, Di's parents hired me as his tutor. Di had been diagnosed as Asperger's Syndrome by the doctor. His special needs in education bring a lot of challenges to school. How to assist and counsel Di to adapt himself to school life and build his correct self-concept has become a great issue for us.

## **CHARACTERISTIC OF GIFTED STUDENTS WITH ASPERGER'S SYNDROME**

### **Characteristics of Artistically Gifted Students**

For ease of understanding and applicability to the classroom, based on a synthesis of the research on art education (Clark, 1993; Porath, 1997; Winner, 2000), artistic talent can be divided into three domains: technical skill, visual thinking, and creativity (see Table 1). Although these domains are not explicitly stated in any theorist's work, they provide a structure for organizing the various characteristics identified in the research and are supported by my experience of working with artistic children. In addition, these areas of talent may help teachers conceptualize different ways that visual arts talent may manifest in children. Students who are artistically talented may exhibit each domain to a greater and lesser degree. Although advanced achievement in all three domains may be necessary for high levels of career attainment as an

adult, each domain may be identified separately for students (Winner, 2000). Curricular decisions should be made to address each area of talent.

**Table 1: Domains of Artistic Talent**

<b>Domain</b>	<b>Characteristics</b>	<b>Curricular Options</b>
Technical Skill <i>The ability of students to manipulate materials to convey an intended purpose</i>	In the student's artwork: 1.advanced drawing skills (use of perspective, foreshortening, etc.) 2.elaboration and inclusion of many details 3.attachment of complex meaning to drawings	1.Product choices (puppets, triaramas, and folded books) 2.Providing opportunities to express knowledge visually 3.Graphic organizers 4.Drawing pictures to solve problems 5.Allowing more time for students to finish artistic projects
Visual Thinking <i>The ability of people to understand and interpret visual information</i>	The student expresses: 1.conceptually deep understandings of visual images/artwork 2.understanding of visual organization of images (elements of the design) 3.interpretation of meaning of visual print (advertisements, Web pages, and photography) 4.mathematical and conceptual understanding of ideas when presented as graphs or charts	1.Writing prompts about artwork or images 2.Discussions about visual portrayals of meaning 3.Visual representations of important topics 4.Opportunities to learn through graphic and organizational charts

---

Creativity	1.The student’s ideas are:	1.Foster creativity by withholding
<i>The ability of</i>	2.different or unusual	judgment and encouraging student
<i>students to</i>	3.prolific	differences
<i>think flexibly</i>	4.adaptations of old ideas in new Ways	2.Brainstorming (Osborn, 1963)
<i>and generate</i>		3.Attribute Listing (Crawford, 1954)
<i>novel ideas</i>	The student may:	4.SCAMPER (Eberle, 1997)
	1.have a desire to be different	
	2.enjoy generating new ideas	
	3.combine ideas in new ways	
	4.be able to generate many ideas	

---

From Wilson, H. E. (2009) *The Picasso in Your Classroom: How to Meet the Needs of Talented Artists in Elementary School. Gifted Child Today*, 32(1), pp.36-45.

### **Characteristics of Students with Asperger’s Syndrome**

Students with Asperger's syndrome are often seen by others as eccentric or odd, but they may have an average or higher-than-average IQ as well as an exceptional talent in one specific area—traits that make them likely to want to attend college (Hughes, 2009).

Students with Asperger's syndrome experience difficulties in communication and social interaction (Frith, 1991). Social and interpersonal difficulties involve social impairment in conversational norms (for example, one-sided conversations), the inability to read social cues from others, lack of awareness of one's impact on others, inappropriate intensity and timing in social interactions, and not knowing what to say or how to approach someone (Marks et al., 1999). The concept of transactions from ecological theory highlights the challenge this can present to students with autism and Asperger's syndrome. Transactions focus on the point where "something is communicated or exchanged" (Kirst-Ashman & Hull, 2009), and these transactions can be positive or negative. It is easy to see how a student could miss an important

message because he or she misread a social cue or did not know what to say to a faculty member or other student. Social workers can help students proactively identify the types of transactions they need to attend to so that important information is not missed. In addition to social difficulties, students with Asperger's syndrome also may experience behavioral and emotional problems and have a restricted range of interests. They may exhibit concrete cognitive and thinking styles, have strong reactions to sensory input, and demonstrate poor motor skills (Myles & Simpson, 2002). They may also insist on sameness, have poor concentration levels, and experience greater levels of emotional vulnerability (Williams, 1995).

### **Characteristics of Gifted Students with Asperger's Syndrome**

The term twice-exceptional was coined by Gallagher in referring to children who had two exceptionalities (Coleman et al., 2005): exceptional strengths (giftedness) and a disability (Assouline, Foley Nicpon, & Huber, 2006; Beckley, 1998; Foley Nicpon et al., 2011; Foley Nicpon et al., 2013). According to Assouline et al. (2006), a learner “is considered twice exceptional when he or she is identified as gifted/talented in one or more areas while also possessing a learning, emotional, physical, sensory, and/or developmental disability” (p. 14, emphasis in original).

The educational life of a twice-exceptional student is often littered with negative experiences that can cause students to feel like a failure and to have low self-efficacy, increased internalized and externalized anger, and anxiety and depression (Barber & Mueller, 2011). This is particularly troublesome as Vespi and Yewchuk (1992) found that these students had an immense aptitude when it came to self-motivation and self-confidence. However, this was set against a background of contradictory academic and social skills, which led to clouded ability to deal with peers and interpret and react to nonverbal behavior, and which, in turn, led to frustration, anxiety, negative school attitudes, heightened dread of failing, and unrealistic expectations of themselves (Foley Nicpon et al., 2011; Vespi & Yewchuk, 1992).

## **CASE STUDY**

### **1.self-exile in junior high school**

I first met Di on the summer vacation before he entered junior high school. His parents worried that he may not be able to catch up with his classmates in learning; especially because of the school he was going to enter focused a lot on students' academic performance. They hoped I could help him construct some academic foundation. His parents didn't tell me that he was diagnosed with Asperger's syndrome, but other teachers and I observed the way he did math and knew that he must be a student with special needs. The other teachers didn't accept the job offer because of this. Therefore, I was the one who became his tutor due to my special education background.

I only agreed to be his math tutor at first. However, after his English tutor, Physics and Chemistry tutor, and even Chinese tutor left one by one, I started to take over those subjects. Why was I the only one that stayed? It was because Di's school placed strong emphasis on students' academic performance. The senior high school enrollment rate of his junior high school was ranked second among 98 junior high schools in Taipei City. Students spent a lot of time on achievement tests. Di not only didn't have solid academic foundation but also detested tests. Followed by his poor academic performance and bad test results, Di was even less interested in studying. It was a vicious circle. He spent his class time writing poetry or drawing. He fell asleep whenever he was tired. The same situation also happened when he was in tutorial. Di immersed himself in drawing and poetry. Coupled with Di's insistence on many things, such as pencils placed in fixed a location, books arranged in a certain order and angle ...etc. He would fly into a rage if those things were touched. For this reason, his other tutors left one by one. Di was introduced to a Chinese professor by his Chinese tutor before he resigned because he knew Di's strong interest in writing poetry. After that, Di and the professor formed a friendship beyond age barriers.



After the other tutors left, Di was entering his third year in junior high school. He was going to have the first entrance exam in his life, so his mom was anxious about this. That was also when I started to tutor him other subjects. In fact, I spent more time helping him finish homework than teaching him, plus his poor academic performance, so the learning outcome was inadequate. In the last few months before his exam, I had no choice but to change the teaching method to “the techniques on test taking.” Unexpectedly, it was quite useful for Di and he got into his first choice of vocational senior high school.

## **2.Highly supported in vocational high school**

After Di got into his ideal school, his parents relied and depended more on me. Di’s mother even funded my enrollment to a counseling skill workshop. She had to stay overseas for nearly six months in one year. Di’s father was served in the military, so the time he could spend with Di was also limited. Di’s mother thought it was important to know how to communicate with Di, so she hoped me to teach her the counseling skills after I learned from the workshop.

Di’s mother made the right decision. After Di got in to senior high school, he had even more personal thoughts and insinuations. Being late every day and getting into school at nearly noon were some of the examples. Although the school had a discussion with Di’s mother about his condition before registration, Di’s absence was more severe than other students with Asperger’s syndrome. Di’s disregard for school regulations also had been questioned by other students why he could have so many privileges. Again, the school had Di’s mother come to discuss how they could improve this. Moreover, Di was also addicted to video games, and not willing to finish his assignments. He kept playing video games until midnight before he went to bed. Di’s mother was so worried that she made Di see the psychiatrist more frequently, but what she did just made him more upset.

I was aware of his emotions and tried to talk with him. He told me about his misunderstanding with

classmates. He was not understood by his classmates and teachers. He also felt it was not his fault and there was no need to explain to them, so he passively refused to go to school. Besides that, Di also resisted going to see the psychiatrist. He considered himself normal and didn't understand why his mother had to take him there. Therefore, he was always in a fury before and after seeing the psychiatrist.

He failed most of the subjects except Chinese in the first semester in senior high school. So he had to take remedial classes at night. He wouldn't go to day classes, let alone night classes. He just kept skipping school. Initially, the school had communicated with Di's mother and me because of his special condition. As long as Di could go to school on time and hand in his homework, the school could allow him to pass without taking written tests. However, neither did he go to school, nor handed in homework.

After communicating with Di, I realized he had an argument with his teacher again because he dozed off in class and the teacher forced him to wake up. Di didn't want to go to school after the argument. After discussing with Di's mother, we agreed that it was not going to work if he didn't study at all. Considering his academic performance, he was not going to be able to pass the entrance exam and attend college. Therefore, I suggested Di's mother letting Di go to college through the Recommendation-Selection Admission Program. Di's poems had really profound and meaningful insights. What's more, he had been sketching since he was young. He would stand a good chance of entering college through this program if he combined his poetry and sketches together. After that, Di started to learn oil painting and Di's mother also tried to find as many poets and artists possible to exchange thoughts and ideas with Di.

Whatever we did, Di always had excuses to skip classes. Even with my assistance to his homework, his teachers still couldn't give him scores because of his absence rate. I suggested Di having a graduate exhibition as a substitute for his test scores. Di's mother discussed this with the school and they delightedly agreed. The school allowed Di to have the exhibition and also being very supportive. They not only arranged a sweet and warm exhibition site, but also invited a lot of guests.

Di's classmates felt so amazed when seeing Di's work of art. They were surprised to find how talented and passionate Di was in art. Without the exhibition, they could only see Di's indifference and low motivation in class. After this successful graduate exhibition, Di was finally able to graduate from senior

high school.

### **3. Spreading wings after graduation**

After graduating from senior high school, Di went into the art department in college through the Recommendation-Selection Admission Program. Di's mother and I had a discussion about his future and decided to let Di study at home instead of going to college since he was lack of the ability to take care of himself, such as taking a bus or doing housework. Meanwhile, Professor Kay Kuo in National Taiwan Normal University (NTNU) began a class for twice-exceptional adolescent students. The class allowed them to study in NTNU. Therefore, Di studied in NTNU and began to have his art exhibitions in many places, and knew many different artists.

Di is now able to find his way out. I looked back these years assisting him and summarized some important points:

#### **(1) Highly Supportive Family**

Although Di's mother spent nearly six months overseas in a year, she made use of her time to accompany Di when she was in Taiwan. She stayed informed about what was happening in Di's classroom and how he did on his learning progress. She also kept on learning how to interact and communicate with Di and kept in contact with other parents in related associations. She also managed Di to meet and learn from some other artists who were recommended by her friends and family. She even became Di's agent and representative at the end. She took care of everything, include basic necessities of his life, arranging and planning exhibitions, and being Di's contact person. Di's mother also used her experience of working for a foreign company to merchandise Di's artwork. She was the key person why Di could work out his potential.

Di's father was in military. Though he spent longer hours in the military camp than normal office workers, he took care of Di alone when his mother was not in Taiwan as long as he was home. Sometimes Di was too emotional to handle. Di's father would have to take over and calm him down.

Di's parents shared the responsibilities and tried their best to create a happy family atmosphere. As far as I could remember, both of them never spent leisure time socializing with others. On the contrary, they gave Di all of their valuable leisure time. As a result, Di felt secure.

## **(2) Highly Supportive School**

Although some course teachers were not being understanding to Di's behavior problems, the counselor's offices kept in contact with the parents frequently and helped create a home-school coordination between parents and course teachers. On one hand, parents were informed how Di was doing at school; on the other hand, teachers could understand Di's emotional well-being and learning needs. So they could document and adjust the way they teach and assess Di and shared their interventions and treatment options with parents. In this way, parents and teachers could work together on making learning strategies for Di. They even designed an unprecedented graduation threshold for Di and also lowered their stand of many school regulations for him.

## **(3) Counseling, reducing emotional distress, and having advanced thinking**

The purpose of three times a week tutorials arrangement was not only to help Di finish his homework but also provide him a shelter or substitute when his parents were not around. Di would share with his tutor the old books he read, the poetry he wrote, the pictures he drew, the music he listened to. We even had debated over what he had learned to understand the contents more deeply. For special events (such as peer conflicts or time management), I would counsel and discuss with him to reduce his learning pressure and therefore built his ability to make his own decisions.

## **(4) Parental education and close home-school coordination**

Many learning strategies or counseling approaches had to be executed and assessed by the course teachers since they spent long hours with Di. The tutor and mother were the people who understood Di the most. Through the counselor's office, the home-school coordination was built. The counselor's office could also provide the course teachers information about special education. By using Applied Behavior Analysis, the office and the course teachers could seek out the best strategies for students.

Meanwhile, the tutor could also take the responsibility of assisting the student to finish his assignments.

## **FINAL WORDS**

Due to the rapid development of Taiwan society in recent years, parents and general education teachers are more aware of the importance to identify special needs students. Content-oriented education policy has been gradually replaced by multiple intelligences. With the promotion of the implementation of inclusive education, there are more and more students with mild disabilities and less special needs are enrolled in regular schools. Unlike ordinary special education service model, counseling twice-exceptional student has been a great challenge for teachers and parents.

This article tries to provide a theoretical practice experience for the forefront special education teachers as a reference and hope to inspire more ideas and enthusiasm from these teachers to strive for these extremely special students.

## References

- Clark, G. A. (1993). Judging children's drawings as measures of art abilities. *Studies in Art Education, 34*, 72-81.
- Crawford, R. C. (1954). *The techniques of creative thinking*. New York: Hawthorn Books.
- Eberle, B. (1997). *Scamper*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Frith, U. (Ed.) (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kirst-Ashman, K. K., & Hull, G. H. (2009). *Understanding generalist practice* (5th ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Marks, S. U., Schrader, C, Levine, M., Hagie, C., Longaker, T., Morales, M., & Peters, I. (1999), Social skills for social ills: Supporting social skills development of adolescents with Asperger's syndrome. *Teaching Exceptional Children, 32*(2), 56-61.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome: An overview of characteristics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*(3), 132-137.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving* (3rd ed.). New York: Charles Scribner's Sons.
- Porath, M. (1997). A developmental model of artistic giftedness in middle childhood. *Journal for the Education of the Gifted, 20*, 201-215.
- Williams, K. (1995). Understanding the student with Asperger's syndrome: Guidelines for teachers. *Focus on Autistic Behavior, 10*(2), 9-16.
- Wilson, H. (2009). The Picasso in Your Classroom: How to Meet the Needs of Talented Artists in Elementary School. *Gifted Child Today, 32*(1), pp.36-45.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist, 55*, 159169.



# 社會團體力量推廣親子手語之經驗

## -從『親子手語故事屋』課程到『親子手語入門完全手冊』教材

魏如君

高鳳鳴

社團法人台灣手語翻譯協會

### 摘要

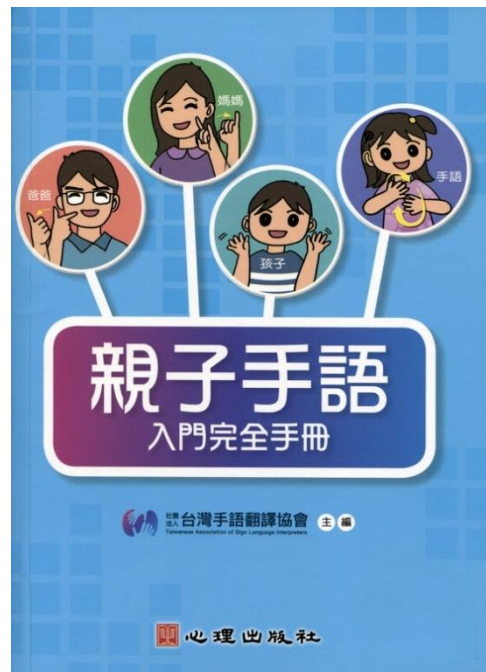
台灣新生兒的先天性聽損發生率約為千分之三至四，隨著聽覺輔具科技的快速發展，學習口語已取代手語成為聽損兒的早療主流。但是，口語真的能夠完全取代手語對聽損孩童的幫助嗎？至少以目前的科技而言，聽覺輔具還是有它的侷限性，而單靠口語的單一語言輸入模式，很可能讓聽損孩童錯失了語言學習的黃金時期！

和口語相比，手語具備了豐富的視覺性和空間性，更有助於聽損孩童的學習認知與溝通表達能力。近年來，愈來愈多與聽語治療相關的國內外案例都

證明，手語不但不會影響聽損孩童的口語發展，甚至還有助於口語學習。國外更有研究證實，學習手語對於刺激幼兒智能發展、增加自信心，以及親子關係，都有很大的幫助！

台灣手語翻譯協會於2017年成立時，便雄心壯志的想為手語翻譯和聽障朋友開創各種資源，然而同時間對於手語需求的聲音，聽見最多的竟然是來自聽損孩童家長和早療從業人員。目前政府的政策並未將手語納入聽覺障礙早療項目，以致於無法從聽覺輔具得到幫助的聽損孩童，或是希望選擇以手語為母語的聽損家庭，沒有手語學習的場所與媒介。

在聆聽許多聽損孩童家長心聲後，手語翻譯協會成員包含手語翻譯員與聾人，便開始以愚公移山的精神，一步一腳印打造夢想，希望結合自身的專長與力量，在台灣辦理





『親子手語故事屋』，出版『親子手語入門完全手冊』教材，大力推動親子手語，以聽損孩童為核心，將手語推展到父母、手足，以及周邊的人，創造聽損孩童的手語友善社會。

**關鍵詞：**親子手語、嬰幼兒手語、聽障孩童、聽障家庭、聽障早療、親子手語教材、親子手語課程

## 壹、親子手語故事屋

### 一、成立動機與理念

鑒於歷年來所開辦的手語班，多為點狀或帶狀課程，課程結束即停止手語間的交流與學習，但手語是一個語言，是需要持續不斷的接觸與學習才能學得的，尤其若能讓學習者沉浸在手語的環境中，更有助於增加其學習效果，故本協會打破一般規畫者以開課次數為思考方向的侷限性，創造一個屬於手語學習的基地，並邀請聾人老師一同打造溝通無障礙的親子手語故事屋，期望參與的親子無論聾、聽，均能在這裡用手語自在溝通。

### 二、第一年課程規劃與設計

課程活動規劃以日常生活中親子溝通互動的內容為主，但家庭內的親子或手足彼此年齡差距大，學習需求也不同，為使每位學習者能充分在有限時間內獲得最大學習效果，在師資團開會討論後，規劃每週一次、每次一小時的課程，並訂定每週生活相關單元主題，發展核心基本詞彙，由聾老師事先錄製相關手語打法供各班老師教學參考，並依照年齡分為手語遊戲班、手語繪本班、以及家長手語班三種課程，各班課程規劃說明如下：

#### 1. 手語遊戲班

以學前幼兒為主，藉由趣味的遊戲，學習日常生活中常用手語及溝通問句，為增進認知及與家人溝通之能力。

#### 2. 手語繪本班

以國小孩童為主，以繪本故事為主，學習相關手語，並藉由繪本的主題故事，增進認知，培養品德、情緒、人際溝通等能力，並培養孩童閱讀及自我表達能力。

#### 3. 家長手語班

以參與孩童之家長為主，希望家長能透過密集的手語學習，在家中打造自然手語溝通環境，增加親子溝通機會。

### 三、年度成果與檢討

參與親子手語故事屋的家庭除對活動設計與內容給予高度肯定外，其成立的宗旨與目的更是感動每個家庭、肯定該故事屋之重要性與意義，故該計畫當年度實體總參與人次達 1,010 人，且在滿意度問卷回饋表分析中發現，有 78.6%的家長覺得「參與親子手語故事屋後，孩子使用手語互動的情況有增加」；有 96.4%的家長覺得「來親子手語故事屋，對於自己與孩子的手語能力有提升」，而對於整體課程活動規劃滿意度達 90%以上。

而在質性回饋部分，家長反應主要有三：1. 對於課程內容與分班進行方式均給予肯定、2. 課程時間太短，希望未來能加長課程時間、3. 家長班所教內容較難，對於初學者較不容易跟上。

### 四、第二年調整方向與設計

本會於活動結束後，邀請參與活動之教師、行政人員進行期末檢討，並從家長的回饋意見以及各班老師之建議，發現雖然遊戲班與繪本班會提供每次上課內容及課後學習單，讓家長除了可了解當周孩子的學習內容，還能在家中與孩子一起複習增進互動，但在實際執行部分，家長卻多因為工作或家庭忙碌之因素而無法確實做到，且有部分家長反應不知道如何用學到的手語與孩子進行溝通，加上課程時間僅有一小時，學習上也感吃力。

因此，在第二年的課程活動規劃上，除了維持每週一小時並分區上課的模式外，第二年的親子手語故事屋更創立親子手語故事劇場-「看聾說故事~繪本說演玩」，讓親子來到故事屋除了學習手語外，第二個小時可以大手牽小手的一起觀賞手語劇場，透過手語融入戲劇的表達，以及設計的親子互動遊戲，讓親子能立即將所學加以應用，增加互動練習，也讓手語溝通成為親子間一種自然而然而非刻意的方式。課程規劃說明如下：

### 1. 學齡前班

以核心基本詞彙與對話為主，配合學齡前幼兒的動作發展進程，將手語融入不同動作、歌曲、手指謠等，吸引幼兒學習興趣，並讓幼兒有大量練習使用機會。

### 2. 國小區

除了核心基本詞彙及對話外，提供更多相關手語學習，並增加情境對話機會，讓國小學童能靈活應用所學。

### 3. 成人區

除了學習手語詞彙與對話外，更邀請聾人老師分享如何用手語說繪本故事及親子遊戲技巧之教學，讓家長能在學習手語的同時，對於如何與聽損兒童互動有更多的認識與了解。

### 4. 看聾說故事~繪本說演玩

以聾人老師依據當次活動主題與繪本，以戲劇方式呈現繪本故事，並設計相關親子互動遊戲，增進其用手語互動機會。

除此之外，第一年課程規劃僅發展核心基本詞彙，第二年為能讓手語更親近日常生活，故新增基本對話練習，均由聾老師事先錄製相關手語打法提供授課教師教學之參考，且配合孩童手部發展能力，以簡單、多數人使用之打法為優先選擇教學之打法，成人區則會分享同個詞彙之各種不同打法，讓家長認識更多手語及了解手語多樣性之表達方式。

## 貳、親子手語入門完全手冊

### 一、動機與理念

自嬰幼兒手語溝通圖卡出版，以及親子手語故事屋開辦之後，將手語納入聽損或身障孩子早療逐漸形成觀念，許多聽損孩子家長與早療專業人員開始積極學手語以協助聽障孩子雙語溝通。

為了要將親子手語更普及推展，協會積極向文化部、衛福部社家署等政府機構申請計畫開辦早療人員手語班和聽障親子手語班，在撰寫課程規劃時發現，如果能有一本豐富的親子手語教材，提供老師教學與學員學習必能增進學習成效，也將成為普遍推展手語的有利工具。

## 二、書籍內容

以生活常見詞彙歸納整理為 30 個主題單元，編有 368 個手語詞彙與 60 組親子對話，收錄多位資深親子手語教學教師們設計的親子遊戲與教學資源，提供想要和聽損兒童互動卻又不得其門而入的讀者更多靈感；另特別邀請在聽障親子教養及語言學領域的專家學者，分享在各領域多年深究所得的精闢見解。各單元內容包含：

### 1. 「手語辭彙與對話」

每單元收錄十多個與主題相關的生活常用詞彙及兩個互動短句，詞彙以樹狀圖編排容易識別，手語由聾成人、聽損孩童及其手足示範，除教材內呈現的靜態照片外，掃瞄圖片旁的 QR CODE 即可觀賞動態影片，並佐以與手語吻合的生動插畫，讓大人小孩都可快樂學習。

### 2. 「教學活動與資源」

由資深親子手語講師及手語翻譯員魏如君、高鳳鳴、林慧芳共同編寫，分享如何利用簡單的素材設計適合聽障兒童參與的手語遊戲，以及延伸可用的教學資源，讓家長與老師能馬上與孩子進行遊戲，運用不同教材教具反覆練習，增進親子互動機會。

### 3. 「話說手語」

由語言學博士手譯員李信賢編寫，將手語的通則、特性與學習注意事項做深入淺出的說明，讓讀者能快速掌握手語視覺語言的精華。

### 4. 「親子手語 Q & A」

邀請國立屏東大學特殊教育學系教授黃玉枝、國立台灣師範大學特殊教育學系副教授劉秀丹、台中澄清醫院兒童發展中心語言治療師羅淑珍、親子手語及口語早療教師林慧芳，以及財團法人雅文兒童聽語文教基金會聽力師林淑芬，分享他們多年鑽研聽障兒童教育與語言治療的心得，釐清大眾對於聽障孩童學習手語的迷思，提供有效的教養方法與建議。

親子手語入門完全手冊的美編是由三位優秀聽障朋友創作，包括陳淑玲手繪可愛插畫，沈素梅設計封面與樹狀圖，小凱架構整本書的美編排版，聾人陳立育、陳濂僑也為全書拍攝手語示範影片、照片，花費數月心力，看得見聽障創作者們的才華。

書中邀請示範手語的小麻豆也是一大亮點，這些孩子皆是『親子手語故事屋』的小朋友，來自十六個家庭，孩子們的手語流暢、表情可愛逗趣，和聾人叔叔、阿姨對話生

動自然，每一位都是最佳的親子手語代言者。

協會是社團組織，沒有充裕的資金出版書籍，感謝參與此本書近五十位作者，以推廣親子手語作為共同目標傾力相助，讓本書能幫助讀者練成自然流暢的手語，領略手語語言的美妙。

### 三、出版時程

親子手語一書從發想、討論、製作到出版，大約歷時七個月完成。

2020年1月-出版計畫草擬撰寫

2020年2月-線上會議討論確認計畫、作者分工撰寫內容

2020年3月-詞彙內容完成

2020年4月-手語拍照、影片拍攝剪接、插畫及美編

2020年5月-手語補拍、插畫及美編

2020年6月-美編排版完成

2020年7月-校對、補拍、完稿、印刷

2020年8月-出版發行

### 四、效益

親子手語入門完全手冊七月底印刷完成，一刷一千本，先開放協會內部群組、臉書粉絲團預購，隨即售出五百餘本，八月在網路書店上架，半個月一刷即售罄，立刻進行二刷，成為暢銷的手語書。之所以受到歡迎筆者認為有以下成功因素：

1. 日常用語對話豐富實用：無論家長或是早療人員，學完手語詞彙就帶入句子，容易學習且有成就感，詞彙量豐富，需要時可以搜尋使用。
2. 小麻豆示範：手語純真可愛，聽損孩童看到小朋友比手語得到激勵和認同，小麻豆的家長們也很樂於推廣本書和協助訂書。
3. 早療人員與親子手語班教材需求：協會在撰寫申請計畫時，便曾思考若能出版一本親子手語書，便可作為各縣市嬰幼兒手語或親子手語班級教材，供需因此連結。
4. 美編排版有效學習：「樹狀圖」概念來學詞彙，在原有的詞彙當基礎會更快速學習到新詞彙，「教學活動」、「教學資源」用手語來教口語也會非常好用。
5. Q&A 目錄內容引起注意：聽障孩童教養、手語應用於早療、手語講繪本技巧等，都是許多家長和早療人員所關注的問題，產生購書動機。

6. 創作出版專業分工：協會的專長是手語能力與人力，書籍完稿控管與售書行銷、通路、物流、金流，則完全委託由出版社處理，迅速便捷。

## 結語

歷經三年多，在協會手語翻譯員、聾人、聽損孩童家長、早療專業人員、特教老師的多管努力之下，不僅『親子手語』的用語已取代『嬰幼兒手語』在全台灣趨於一致，呈現出手語是聽損家庭語言的溝通本質。

另外，比手語會影響口語的傳統說法也逐步減弱，愈來愈多的實證讓我們相信，手語不僅是獨立語言，以手語作為媒介也有助於口語學習，雙語（口語+手語）學習對聽損孩童的認知、理解、情緒、溝通，都有明顯的助益。

影響所及，除了越來越多協會辦理親子手語課程與活動，2020年6月由聽障兒童家長於公共政策網路參與平台發起，建請政府將臺灣手語納入語言早療，獲得超過五千人的附議，其中最大的支持力量，正來自於協會親子手語群組的串連、拉票甚至走上街頭。

協會推廣親子手語歷程：

- 2017年 出版『嬰幼兒手語溝通圖卡』（心理出版社）  
嬰幼兒手語在家庭教育之應用研習會（國立臺南大學附設啟聰學校）
- 2018年 嬰幼兒手語圖卡遊戲班（臺北市社會局補助）  
手語遊戲師資培訓班
- 2019年 親子手語故事屋（臺北市社會局補助）  
親子手語師資培訓班  
親子手語故事列車（彰化縣聲暉協進會、斗六區早期療育日間托育中心）  
手語介入在聽損早療之成效：國際趨勢與台灣現狀研討會（台灣聽力語言學會）  
手語動動書繪本『等一下』製作（文化部）  
彰化早期療癒機構手語訓練計畫（衛福部社家署、彰化縣聾人協會）

- 2020 年 親子手語故事列車(臺北市社會局補助、華科基金會贊助)
- 聽障者之家長手語課程 (衛福部社家署補助、立信基金會、聽見旅行贊助)
- 聽障兒童手語故事屋 (衛福部社家署補助、立信基金會、聽見旅行贊助)
- 早期療育機構專業人員手語人才培育 (文化部)
- 出版『親子手語入門完全手冊』(心理出版社)

回顧一連串足跡，台灣手語翻譯協會以社團法人角色，即使沒有充裕資源，卻能以聽障兒童需求為考量，發揮創意融入實務，尋求政府與基金會資源，結合手語翻譯員與聾人熱誠與專才，精準擬定計畫，一步步打破傳統手語和口語的界線，找到與聽損兒童家長、早療專業人員、特殊教育界合作的方法，以民間力量在臺灣發揮推動親子手語的最大成效。



### 社團法人台灣手語翻譯協會 親子手語推廣紀錄



出版嬰幼兒手語溝通圖卡



親子手語遊戲班





國小班手語課程活動



學前班手語課程活動



手語闖關遊戲



手語介入在聽損早療之成效研討會

# 學前聽覺障礙幼兒國小轉銜宜備能力評量表之發展

林桂如

財團法人雅文兒童聽語文教基金會研究員

## 摘要

本研究旨在發展「學前聽覺障礙幼兒國小入學轉銜宜備能力評量表」，以協助學前教育工作者評量學前大班身心障礙幼兒的轉銜能力，作為擬定轉銜計畫的參考；使用上，不建議作為暗示或評量聽覺障礙幼兒適合安置於國小一年級普通班與否的門檻。本評量表研究者發展之「學前身心障礙幼兒國小入學轉銜宜備能力評量表」為架構，針對聽覺障礙幼兒的學習特性與七位專家內容效度審查意見修改而成；計分上，採李克特五點量表。茲配合研究目的，闡述本研究結論如下：

1. 「學前聽覺障礙幼兒國小入學轉銜宜備能力之評量表」的內容：包含「生活自理技能」、「學習行為」、「學業技能」與「社會互動技能」等四個分量表、共 30 項能力。
2. 「學前聽覺障礙幼兒國小入學轉銜宜備能力之評量表」結合以「SharpDevelop」開發的程式，可快速分析轉銜能力狀態。

最後，依據研究結果與發現，本研究針對學前教育和國小單位提出在幼小轉銜上相關建議，以共同協力提升多數進入國小後接受普通班方案的學前聽覺障礙幼兒的學校準備度。

**關鍵字：**聽覺障礙幼兒、轉銜評量、普通班方案、學校準備度



# 大專以上聽障學生開啟人際互動的經驗探究

鄭嫻均

劉秀丹

臺灣師範大學特殊教育學系

## 摘要

台灣聽障學生就讀普通學校的實踐上已有相當的成效，尤其是他們在輔導和新科技輔具的幫助之下，溝通能力大有進步，較以往更能融入一般性教育體系。然而在基本的人際互動能力似乎並未等量的前進發展，例如：和人接觸時是否不因聽損的關係而會主動自我介紹？是否會因為聽力狀況而影響到與人互動的心態等等，都需要有更進一步的了解。為要瞭解重度以上聽損生對與聽常同儕互動的經驗，本研究以三位台北地區大專以上重度聽損學生為對象，探討他們面對聽常同儕時通常會怎麼自我介紹？會提出自己特別的狀況嗎？大專以上重度聽損學生對於與聽常同儕互動模式滿意嗎？研究方法是採用半結構式深度訪談法，一對一訪問大專以上重度聽損學生分享與聽常同儕開啟的人際互動，並採用文本編碼分析。最後，研究者發現同樣的重度聽損對「自我介紹」理解有不同的想法，也對與聽常同儕互動有不同的滿意，並藉此提出對聽障教育實務上的建議。

**關鍵字：**聽障、人際互動

## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

隨著聽力檢查的進步和助聽輔助技術以及人工電子耳技術發展，越來越多的聽損兒童的聽力更多的補償，得以進入普通學校就讀（Kelman and Branco, 2009）。我國於 2019 年依據教育部公布之 108 學年度《特殊教育統計年報資料》（教育部，2019）

顯示，就讀大專校院的聽覺障礙學生人數共有 1,096 人，約佔大專校院身心障礙學生總人數的 8%。因此，台灣聽損學生就讀普通學校的實踐上已有相當的成效，尤其是他們在輔導和新科技輔具的幫助之下，使溝通能力大有進步，較以往更能融入一般性教育體系。但是在基本的人際互動能力是否亦能積極正向的發展，例如：和人接觸是否會主動自我介紹，是否會因為聽力狀況而影響到與人互動的心態等，都需要有更進一步的了解。

研究者本身是重度聽損者，三歲開始配戴助聽器並接受聽能與說話訓練共五年，包括讀唇語訓練。研究者以第一人稱「我」描述這事實如下：我念大學時藉由參加活動結交了許多聽損朋友。在與聽損朋友相處幾年以來，我不只接觸中度和重度兩種聽損生，也從中發現這兩種聽損生在與聽人互動上有些落差，中度他聽不清楚的狀況，在如果有建立深入關係的情況下，他的這些狀況不會那麼多，但是我認識的重度聽損生有的是常常做自己的事，很少主動聊天。因此，這正是研究者要去探索的原因，並決定採用質性研究法的半結構式深入訪談，了解聽損生對於對聽常同儕做自我介紹和滿意與否目前互動的情形，以幫助我們進一步了解聽損學生在自我介紹上的表現和互動心得。

### 二、研究目的

根據上述研究背景與動機，本研究擬探究大專以上重度聽損學生與聽常同儕互動的經驗，以下有二個研究目的：

- (一)大專以上重度聽損學生面對聽常同儕時通常會怎麼自我介紹？會提出特別的狀況嗎？  
為什麼？

(二)大專以上重度聽損學生對於與聽常同儕互動滿意嗎？為什麼？

對於這些問題，研究者認為其可能會有不同的看法。於是，研究者決定採用質性研究的半結構式深入訪談法，使研究參與者對這些問題的回答不受限制。是故，本研究的目的是欲了解重度聽損生與聽常同儕互動如何自我介紹的通常情形、對與聽常同儕互動的滿意與否。

### 三、名詞釋義

(一)大專以上重度聽損學生

本研究所稱之重度聽損，本研究以登錄在教育部特殊教育通報網之大專以上聽損生為主要受試對象，並持有重度聽障，不連帶其他障礙的身心障礙手冊且於 108 學年度就讀於大專校院的大學部、研究所（碩博士），以口語為主（由於聽損者與聽人的溝通方式大部分都是口語，其次是筆談）。研究者會主動聯繫資源教室老師或詢問認識的大專以上重度聽損學生。

(二)與聽常同儕互動

本研究所指的「與聽常同儕互動」乃為聽損生與一位或二位以上正常聽覺同伴透過口語或非口語的方式在同一個班級或學校中互動的交互歷程。

## 貳、文獻探討

一、重度聽損的內涵與特質

本研究是涉獵和聽損者互動，直接或間接相關的文獻，進行擷取並統整、綜述關於重度聽損生與聽常同儕互動的主要內容來探討重度聽損的內涵與特質、聽損學生的大學經驗、與聽常同儕的互動。文獻檢索主要的工具為 Google Scholar、臺灣博碩士論文知識加值系統網站、期刊論文或是專書。在經過探討文獻過程中，有經觀察歸納行為模式的、有回顧個人經歷的，當然也有許多得到研究者共鳴的，更有能從中得到新的啟發思考。接著依照以上的探討，研究者於以下各做概括性的闡述。

### (一) 重度聽損程度的定義

2019年，我國目前的特殊教育法第三條第三款所稱的聽覺障礙，按照身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法，是指由於聽覺器官之構造缺損或功能異常，致以聽覺參與活動之能力受到限制者。其鑑定基準依下列各款規定之一：

1. 接受行為式純音聽力檢查後，其優耳之五百赫、一千赫、二千赫聽閾平均值，六歲以下達二十一分貝以上者；七歲以上達二十五分貝以上。
2. 聽力無法以前款行為式純音聽力測定時，以聽覺電生理檢查方式測定後認定。我國特教法對於聽覺障礙的鑑定基準，未依聽力損失作分級，為了方便分辨為重度聽損的學生，本研究採用身心障礙手冊聽障的鑑定辦法作為根據，以利進行研究。

### (二) 重度聽損孩子的聽力、口語發展和社交能力

聽損學生由於聽取語言訊息困難，導致影響其互動能力(林寶貴，1994)；Blamey 等人(2001)發現在語彙、語句或接收性與表達性語言能力，聽損學生雖可穩定進步，但仍落後一般聽常兒童(林寶貴、李真賢，1987；張蓓莉，1987；引自翁素珍、洪儷

瑜、林寶貴，2006)，與其差距將隨著年齡的增長而逐漸增加。(Blamey et al., 2001；引自翁素珍、洪儷瑜、林寶貴，2006)。因此，我們要增強重度以上聽損兒童的聽力、口語發展和社交能力，需要長時間特殊的聽覺和口語訓練課程，加強聽覺的語言能力、讀話、概念發展和說話。

### (三) 溝通方式與特質

大部分重度以上聽損者使用的溝通方式是多元的，有手語、口語以及綜合溝通法。綜合溝通法的理念是認為每個聽損學生都有權利以最有利的方法與人溝通，視情況而定，溝通可能以口語、手語、手勢、筆談或其他方法進行(莊雅筑，2009)。以口語為主要溝通方式的重度聽損者，他們在對話時，主要靠「讀唇語」為輔。

## 二、聽損學生的大學經驗

### (一)聽損學生的大學適應

林寶貴、錡寶香(1990)指出，聽損者進入大專院校就讀，常因溝通上的困難，以及本身學力之低落，使其在大學階段的學習、生活適應、社交活動等方面發生很大的困難。就如吳美菽(2006)的研究發現，有的聽損生由於啟聰學校的保護傘之下，難以適應大學要與聽人溝通、學習一般課業的生活；也有的聽損生由於一直在普通學校中求學，並早已習慣現實的殘酷，無接受特殊教育的協助，為了與人競爭，就花很多時間努力去學習、去爭取，極力加強自己的溝通能力與學習基礎，以提高與同儕競爭之能力，所以在大學適應上比較沒有學力之低落的問題，研究者也是不例外的案例。由此窺視，我們可以知道歷經萬難的聽損生能繼續升學就讀一般大學是件來之不易、千錘百鍊的事。

### (二)面對自己的心態

有位本身是從事資源教室老師多年的研究者發現有部分的聽損生不願意配戴助聽輔具，是因為他們認為配戴就是一個標記現象，雖然聽力有所增加，但擔憂外界的眼光和批評，反而造成人際互動上的困難，有時無法融入聽常同學的生活圈子當中(劉忠讓，2014)。因此，有的聽損生由於難以面對自己的心理障礙而難以主動開頭做自我介紹，很少參與與人互動。

### (三)人際適應

聽損生在校人際適應上，有許多聽損生不只和聽損朋友相處，也能和聽常學生成為朋友，甚至發展成愛情(黃婷婷，2005；許維素、王秋霜，2009；引自謝欣惠，2010)。聽損生不會因對象聽不見或聽得見而有不同的友誼經驗，也不會因為存在聽不見的因素而形成隔閡，友誼卻能橫跨此隔閡(李則儀，2016；謝欣惠，2010；引自劉庭君，2018)。研究者本身也有聽人好友圈，曾遇到有愛心的聽人家人或朋友即時/私下教導應修正的字音、說法或合適的表情及語氣，以維持良好的互動。較特別的是，聽損生與聽常同儕間在「幫助與關懷」向度上最高，這與一般人之間的友誼不同(林岳慶，2015)。對於這點，研



研究者也認同與聽人互動有時會需要幫忙聽的現象。然而，不見得聽人一直樂意幫忙，使得有些聽損生受排擠經驗或沒有自信的心理作用，而對聽人同儕也形成負面刻板印象，造成聽生、聽損生常卡在「互惠階段」，就是未完全進入深入分享經驗及生活，自我揭露深且親密度高，並發展出屬於雙方非強質性的互動模式（引自劉庭君，2018）。

以上所述，我們可以從中發現互動對個人多方面的影響至深，尤其是聽力損失越嚴重者，構音障礙程度亦越嚴重(林寶貴，1985；陳小娟，1992；李芄娟，1999；引自林曉萱，2015)，所帶來的影響甚大。雖然一般重度聽損生從幼年就開始接受聽能與說話訓練，口語訓練須要長期、密集、甚至一對一的方式進行才能提升清晰度(江源泉，2006)。然而，進入一般學校就讀後，卻漸漸落後於一般人的能力，尤其是初次主動。是故，研究者欲去探索重度聽損生如何對聽常同儕自我介紹，是否滿意於目前與同儕互動的情形。

## 參、研究方法

本研究欲探究大專以上重度聽損學生在融合環境中與同儕互動的經驗，考量研究目的，請大專以上重度聽損學生對以往與聽常同儕互動作回溯與詮釋，以在產生互為主體的對話中搜集更豐富多元的資料。於是本研究為質性研究，採用詮釋現象學方法論作為研究觀點，以深度訪談法為搜集資料的方法，以下將分六節做敘述，分別為研究設計、研究參與者、研究工具、實施程序、資料整理與分析以及研究倫理的重視。

### 一、研究設計

為達到搜集大專以上重度聽損學生在融合環境中與聽常同儕互動之豐富經驗，研究者試圖以法國著名的哲學家保羅·利科 (Paul Ricoeur, 1913-2005) 所提的「現象學詮釋學」(Phenomenology and Hermeneutics)此理念帶入所知道受訪者的互動經驗，不僅是表面的互動樣貌，而是經由對過去經驗的反思、沈澱，互動經驗本質經詮釋後賦予意義。這就是兼有現象學及詮釋學的特點，有現象學描述互動世界原始面貌及經驗本質結構的特色，亦有詮釋學對現象背後意義的彰顯、理解與解釋；詮釋現象學就是要將日常生活中理所當然的態度或難以理解之處，透過反思，使意義的普遍性得以彰顯(高淑清，2008)。

## 二、研究參與者

### (一) 研究參與者之標準

本研究以採立意取樣 (purposive sampling) 與滾雪球取樣 (snowball sampling) 並進的策略，向北部大專資源教室老師聯繫引薦大專以上重度聽損學生以及其他諮詢管道 (如：聽損生、協會等) 尋找符合本研究條件的大專以上重度聽損學生。研究者依研究目的，選取能夠為研究問題提供豐富資訊的人、時間、地點等，稱之為立意取樣。而滾雪球取樣係指已參與研究的人，再推薦其他人參與。

參與研究者需符合以下資格：

- 1.有重度聽障的鑑定身障手冊
- 2.以口語為主的大專以上重度聽損學生 (大學三至五年級、碩博士生)
- 3.經研究者於初次面談時口頭及書面「研究邀請函」的說明及邀請，同意接受訪談，並簽署「研究參與者知情同意書」之大專以上重度聽損學生。

### (二) 受訪者受邀參與研究之流程

研究者透過電話或信箱聯繫台北市和新北市的大專資源教室老師是否有被推薦的也符合本研究目的及受訪者條件之大專以上重度聽損學生，並發送訪談邀請函，共三位，正如表3-1為研究參與者基本資料。當獲得同意的研究者將約在安靜、通風、隱密不受打擾的空間(例如台師大博愛樓的教室)進行一對一訪談說明。

### (三) 前導研究預訪者暨正式研究受訪者之基本資料

研究者邀請研究參與者3位(A~C)，正式研究期間為109年4月1日至109年7月24日，如下表3-1研究參與者基本資料，皆為一般學校畢業。

表1 研究參與者基本資料

編號	研究參與者	性別	聽損程度	大學幾年級	家庭社經地位	幾歲開始聽不到	幾歲開始接受早期療育	早期療育的總時間	幾歲開始配戴AI/CI	目前配戴輔具	主要互動方式	幾歲開始學手語	輔助互動的方式	訪談次數	面對面訪談時間
A	小文	男	重度	大四	普通	5歲	5歲	超過2-3年	超過4歲未滿6歲	AI、CI各一耳	口語	X	讀唇筆談比手畫腳	3	1小時又10分鐘
B	小戴	男	重度	大三	普通	≤4歲	超過4歲至未滿6歲	超過1年至2年以下	超過4歲未滿6歲	雙耳CI	口語	幼兒園	口語讀唇手語筆談	3	1小時又10分鐘
C	詠青	女	重度	大三	普通	≤4歲	≤4歲	超過2-3年	4歲以下	雙耳CI	口語	X	讀唇	2	1小時又15分鐘

註 1：AI:助聽器；CI:人工電子耳

註 2：「訪談次數」：第 1 次是面對面視訊/現場，第 2 次之後則用傳訊息方式。

為要了解我國聽損生對與聽常同儕之間的互動的想法，除了在互動領域上需要個別訪談以搜集許多真實情形外，研究工具也是很重要的憑藉，期盼能幫助我們清楚地全面認識重度聽損生與聽常同儕互動的各種情形。

### 三、研究工具

本節將分為「研究者」、「訪談大綱」、「協同評量者」、「同步聽打員」以及其他資料的佐證等五部分，分述如下：

#### (一) 研究者

研究者在本研究中，兼具訪談者、資料分析者角色，因此在資料蒐集、分析、撰寫結果的過程中，對本研究實有不同影響。以下分為研究者相關背景、研究者的訪談技巧及自我省察以及分析策略與討論三部分陳述。

##### 1. 相關背景

研究者除了修一門課名稱為「高等質性研究法與資料分析」外，本身也乃為質的研究之重要工具，影響研究資料的詳實性與真實性。研究者本身為重度聽損，自從三歲到大學都配戴雙耳助聽器、大學畢業後經開刀植入一個人工電子耳有七年，再加上長期接觸重度聽損朋友的實際經驗，因此，研究者對配戴助聽器或/和電子耳重度聽損者在與聽常同儕互動上有所認知。

##### 2. 訪談技巧及自我省察

訪談技巧以尊重、同理、引導、平行對話等方式為主，訪談焦點置於引導參與者開放其與聽常同儕互動有關的生活經驗，以半結構式的訪談大綱為依據，跟隨受訪者的思考脈絡，彈性連結訪談大綱內容發問，同時研究者也適切的分享，以產生新的平行對話，彼此有所共鳴，此為本研究訪談中的重要精神。在訪談過程中，為了讓雙方都能有效接收訊息，將會安排在安靜的單獨場地以及同步聽打員的協助之下進行一對一訪談。然而，目前因應疫情之下，若受訪者不願面對面訪談時，可以改用目前與台師大合作的 Google Hangouts Meet 視訊軟體進行。正式訪談前，會提早測試視訊，了解研究者、受訪者及同步聽打員的網路連線是否

穩定等，以利訪談順暢。訪談結束後，研究者從研究問題的確定、閱讀資料文本（訪談文字稿、省思日誌）的過程、至撰寫研究文本的階段，均屢次自我覺察、省思分析。

### 3.分析策略與討論

研究者經由訪談後，將資料作分門別類的整理組織，慢慢萌發出一個前後關聯或微觀至鉅觀的角度架構來論述研究結果，以傳達研究者與研究參與者之間視域融合的境界、新的啟示和討論。在研究過程中，研究者亦閱讀相關文獻及書籍，以加深對研究相關問題的了解，並透過與教授討論研究者從文本中所關注的重點。

#### (二) 訪談大綱

為使研究參與者自由且盡可能地描述其經歷，完整呈現研究現象，研究者以大方向的訪談問題作為自由談吐之工具。為要回應本研究目的和研究問題，研究者根據參閱相關文獻以及互動經驗，初步編擬預試及正式訪談大綱（含個人基本資料）。

#### (三) 協同評量者

研究者商請一位台師大特教系碩士學生，與研究者一同進行場域文本編碼的工作。協同評量者本身修過質性研究課程以及曾碩士論文以質的方法完成，也是透過教授推薦介紹的。

#### (四) 同步聽打員

為使訪談過程中溝通與意思傳達準確，將會安排一名具備聽打豐富經驗之同步聽打員於旁協助。為要保密協定，聽打員事先會與研究者簽署合作意向書，同樣保護研究參與者的隱私權。

#### (五) 其他資料的佐證

除在過程中將訪談過程的聽打轉騰為文字稿，做為研究分析之文本資料外，亦將訪談後的省思日誌、追加訪談、及檢核後修正的資料均納入資料蒐集範圍。

##### 1.省思日誌

包括對訪談場地、受訪者的描述，並記錄研究者在訪談過程中之自我覺察及

檢視，旨在提供檢核訪談過程及內容，做為資料分析的佐證。

## 2. 追加訪談

研究者檢核完文字稿後，若發現仍有必要做進一步的深入了解，即採用line非正式方式進行訪談。本研究中，受訪者均接受第二次訪談，係因研究者在閱讀文字稿後發現仍有資料未蒐集完全處，在抓住僅扣研究問題的提問上，仍有遺漏的部份。直到檢核資料後，無發現需補充處。

## 3. 檢核後的修正資料

受訪者第一次訪談文字稿於第二次追加訪談時，即當面確認無誤，而其餘文字稿則以郵寄方式，請受訪者檢核。若確認無需修改，須在檢核單上填寫「……內容沒有什麼問題……」。

## 四、研究程序

本研究採用主題分析法（thematic analysis），沒有預設的觀點或主題，觀點或主題可以從連續的資料收集與分析過程中慢慢浮現。分析步驟如下（黃秀文，2016；引自詹詩儀，2019）：

步驟一、文本資料的整體閱讀

步驟二、區分文本資料為片段的訊息 步驟三、給予片段訊息意義代碼

步驟四、減少重疊和多餘的代碼 步驟五、重整代碼為主題

## 五、資料處理與分析

本研究以訪談之聽打文字稿做為分析的文本。資料處理過程詳細說明如下：

### （一）訪談資料內容轉騰-場域文本的建立

由各次訪談所蒐集之聽打內容進一步轉騰整理成文字稿，由研究者商請具有豐富聽打經驗的聽打員者轉騰。事前向其說明具體、詳細的保密限制及兼有現場和錄影轉騰聽打文本之注意事項，務求意義明確轉騰；並核對、標示訪問者與受訪者之編號及發言序，舉例如下：

編號方式是將訪談者和受訪者合併編號，如「研A001」即為研究者與受訪者A的對談中所說的第1句對話。又如「研A001-003」意指研究者與受訪者A的對談中所說的第1句到第3句對話。若訪談達二次以上，研究者與受訪者A第一次訪談的第一句話則標記為「研A-1-001」，第二次以上的訪談是以線上LINE傳訊息問答方式，如第二次訪談的第一句話則標記為「研A-2-001」，其他以此類推。

為維護受訪者的隱私，研究者將文字稿中出現之相關人名、學校名、地名改為xx代替之。

## (二) 檢核與提高研究品質

為了提高質性研究的可靠性，本研究試採用同儕檢核（member checking）及研究者的省思日誌來減少對資料的分析，並納入研究者的主觀想法，進而影響研究結果。詳述如下：

### 1. 同儕檢核（member checking）：

為了提高研究之可信度，研究者邀請一位與研究者具有相同的身分和職位，該名成員與本研究所採用的文本分析策略相同，也熟悉主題分析法。研究者完成文字稿分析後，將針對背景審查分析出的主題脈絡，檢視對研究資料所做的初步解釋是否適當，並找到另一種解釋方式。同時，幫助研究者自己思考，誠實面對問題。

### 2. 研究者的省思日誌

為了提高研究的可信度、遷移性、可靠性和可驗證性。這項研究主要分為記錄與反思兩個方面：第一部份是在進入研究之前所組織「研究者反省」，為研究者正式進入研究主題，闡明過去的經驗、個人想法等。只需從受訪者的角度進入每個受訪者與聽常同儕的互動的歷程。第二部份是在文字稿分析過程中對「自我省思」的寫作分析。它記錄自我閱讀、匯整受訪者逐字記錄手稿的個人價值觀、經驗知識、情感等，並透過記錄再次釐清自我狀態，從而減少了避免使用研究者對受訪者的主觀解釋。

還有，為了確定有效性，研究者、指導教授、協同評量者針對每個場域的文本對各個類別的含義進行討論，以獲得對受訪者內容的共識。很重要的是，待完成每一份文字稿後，研究者要親自或郵寄交回受訪者，請其詳閱文字稿內文，檢核文意是否有被曲解或需要補充的地方，以做為後續訪談增添或場域文本修正的依據。

## 六、研究倫理的重視

為了保護研究參與者（預試及正式受訪者），本研究將根據以下原則實施對研究倫理的強調：

### （一）不傷害原則

研究者需要對受訪者的身體狀況敏感，避免過度疲勞，並聽取受訪者的分享，以開放的心態接納其獨特的價值觀。

### （二）知後同意

除了口頭通知受訪者外，研究員還允許受訪者在參加研究之前先閱讀並簽署知情同意書（意即附錄二 研究參與知情同意書）方能參與研究。

### （三）尊重受訪者的自主權

研究參與者可以隨時決定退出研究。研究員完成文本分析後，將其寄送給受訪者閱讀，並取得受訪者的同意才正式採用。

### （四）隱私上的保護

研究者將與參與者充分討論其相關背景資料的透明度，並根據受訪者的意願確定要公開的訊息量。撰寫研究結果後，它們將被發送給受訪者閱讀，並確認受訪者對研究論文是開放的。內容是令人放心，這表明受訪者對隱私感到安全。

## 肆、研究結果

研究者藉著半結構式訪談三位大專以上重度聽損學生關於其與聽常同儕互動的自我介紹和滿意情形後，發現同樣是聽損，卻有不同的情形和看法。研究結果有二，一是對聽常同儕自我介紹的看法；二是對與聽常同儕互動的滿意情形。

### 一、對聽常同儕自我介紹的看法

研究者經訪問後發現不只聽覺輔具、環境因素、面對面說話的方式和音量這些背景因素外，還有其他方面也會影響到其互動發展，如：談話者本身的因素、個人因素等，以致重度聽損生在早期受早期療育後的聽能與語言發展後的初步互動情形無法充分發



展。因此，本研究欲依據二個訪談問題做綜合重點內容，以使讀者可以從中知道自我介紹和對與聽常同儕互動的滿意情形，此便能得到本研究的研究目的之答案。(一) 重度聽損生對自我介紹的看法

當認識新朋友常會有要請我們「自我介紹」的時刻，以下是三位受訪者對自我介紹不同的看法，列述如下：

1. 學校老師會幫我自我介紹和說特殊狀況

「其實我們班都知道我的聽障，都知道。(我)沒必要自我介紹。(因為)老師會幫我紹。」 (研A-1-100)

2. 相處久才願意自我介紹

「相處久了之後。一開始不認識的時候，還是跟自己朋友，相處久了之後互相自我介紹。」 (研B-1-070)

3. 對人不熟，不會說聽力的特別狀況

「自然跟人接觸不會特別跟人介紹，大概美術系幾年級而已，像小組討論那樣，說一下名字不會說自己的狀況。也會有人問我是不是台灣人。除非對方問，否則不會特別講出自己的狀況」 (研C-1-062)

「剛開始不熟時我不會特別講自己的狀況，覺得不需要。」 (研C-1-118)

## 二、對與聽常同儕互動的滿意情形

研究者將三位受訪者對與聽常同儕互動的滿意情形有二點，如下：

(一) 一般的滿意或是還可以

受訪者A對於與聽常同儕互動是一般滿意或是還可以。研究者認為他說的「一般滿意」是指用打字或筆談，而「還可以」是指他覺得自己的互動能力不夠好，很少主動和聽人聊天。

- 「有時候是筆談跟讀唇都有。(我覺得是)一般滿意，(但)是不夠跟聽人互動...溝通的能力我想...是我跟聽人溝通不夠好。.....(我)很少(和人互動).....(互動時)有時候打字或者是筆談。...沒有不好的。一般(的滿意)，還可以。我的溝通的能力沒有這麼好。」 (研A-1-110~116)

## (二)還可以

受訪者 B、C 對於與聽常同儕互動覺得還可以或還好，是因為在互動時會遇到狀況，如：聽不清楚、要求請他講慢點。

- 「還可以。沒有那麼多。(反而是我和)聽障可以相處比較久,很熟。...(對於)聽相處的方式,(我被)要求跟他相處的方式是什麼。(然後對於)講話的方式,聽障和聽人是不一樣的。」(研 B-1-086~088)
- 「我覺得還好。沒有特別到滿意,因為我覺得有時候現在戴口罩,或講話比較模糊不清會比較麻煩,沒到特別滿意,普通。」(研 C-1-066)

## 伍、結論與建議

本研究主要目的在歸納與討論研究統計結果並提出未來研究及學校社交輔導工作之參考的建議。

### 一、結論

根據本研究所得知主要發現綜合整理成結論，並依大專以上聽損生的背景變項、自我介紹和對互動的滿意情形之研究結果摘要整理以及研究者的反思。

#### (一)同樣的重度聽損對「自我介紹」理解有不同的想法

研究者發現受訪者 A 的互動能力較弱，是屬於不會自動自發的互動。例如：本身平常不會和聽常同儕聊天者會需要老師協助其進行自我介紹；受訪者 B 說：「我覺得跟他們(指聽常同儕)熟一點而已。(我會找聽損同學,因為)就是習慣了,互動還可以。」(研 B-1-173~174)。因為他以前國中高中都是念啟聰學校，並且長期和聽損生相處時的溝通有手語也有口語，因此他和聽常同儕相處是需要口語適應期，相處久了之後才會願意自我介紹；受訪者 C 是不熟就不會說出個人聽力的狀況。

#### (二)同樣的重度聽損對與聽常同儕互動有不同的滿意

研究者發現這三位受訪者對於互動上的滿意與否有不同的著重點，受訪者 A 著重是由於其個人互動表達能力有所不足，因此當自己能讀唇和請人打字筆談時，其對與聽

常同儕互動上的表現是覺得「還可以」；受訪者 B 的著重在與聽常同儕互動時，感覺是被要求以口語為主談話的方式進行，對於這一點，研究者認為「被要求」傳達出其不喜歡口語互動的方式。其實他較喜歡的是用手語、口語或綜合溝通法進行互動，因此他常去找聽損同儕互動；最後，受訪者 C 著重在說話的方式，因此面對聽常同儕時希望對方可以用正確的互動方式對待他，例如：要讓他能讀唇語（如不要戴口罩）、聲音要適中。

## 二、建議

研究者經深入訪談後，得知聽損教育領域中的社交輔導這是一件非常需關注的議題，建議教育者在輔導聽損者溝通能力時，要教導適當的社交行為來尋求幫助。例如如何表達自己聽力上不方便之處，要求對方說話速度稍微慢一點或是大聲些；即使自己也只會手語，也要請對方筆談，無論如何總是要產生互動，而不是以「船到橋頭自然直」態度來面對。

## 參考文獻

### 中文部分

- 江源泉(2006)。從聽障生口語復健目標看助聽器材的[不能]。特教論壇。
- 林曉萱(2015)。融合教育環境中聽障幼兒同儕互動行為之研究。國立臺南大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺南市。
- 林寶貴(2004)。溝通障礙：理論與實務。臺北：心理。林寶貴(1994)。聽覺障礙教育與復健。臺北：五南圖書。
- 林寶貴、錡寶香(1990)。聽覺障礙學生升學輔導與安置措施之研究。國立彰化師範大學特殊教育叢書第八十三輯。
- 林岳慶(2015)。啟聰學校及普通學校高中職聽障生與聽常同儕之友誼經驗研究。國立臺南大學特殊教育學系碩士在職專班論文。未出版。臺南市。
- 吳美菽(2006)。追求超越的旅程-聽障碩博士之求學歷程。臺灣師範大學特殊教育學系學位碩士論文，未出版，臺北市。
- 教育部特殊教育通報網(2019)。年度特教統計。2019年11月1日，取自：  
<https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp>
- 高淑清(2008)。質性研究的18堂課：揚帆再訪之旅。麗文文化。莊雅筑(2009)。國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機與學習態度之研究。臺東大學進修部暑期特教碩士班學位論文，1-114。
- 許維素、王秋霜(2009)。聽障者婚姻適應之研究。中華輔導與諮商學報，000(026)，0163-0202。
- 翁素珍等人(2006)。聽障違抗兒童之溝通互動能力研究。特殊教育研究學刊(30)，155-180。
- 黃秀文(2016)。《質性研究：典範與實務》。臺北市：華騰文化。黃婷婷(2005)。「永不止息的自我征戰」聽障者／聾人求學經驗之敘說研究。臺灣師範大學教育心理與輔導學系學位論文，未出版。

- 詹詩儀(2019)。喪親兒童的失落經驗研究-以國小四~六年級經歷喪親事件的成人為例= A  
**Study of Loss Experience of Bereaved Children: Focusing on Adults who have Lost  
Parents in their Fourth to Sixth Grades of the Elementary School.** 台灣神學研究學  
院。
- 劉庭君 (2018)。聽障者的友誼發展經驗。靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系碩士  
論文。未出版，台中市。
- 劉忠讓(2014)。大專聽障生人際行為與生活品質之相關研究。國立台灣師範大學復健諮  
商學系碩士論文。已出版。台北市。
- 謝欣惠(2010)。比較大專院校聽障生與聽生友誼經驗之對偶研究。國立臺北教育大學心理  
與諮商學系學位論文，1-139。

#### 英文部分

- Blamey, P. J., Sarant, J. Z., Paatsch, L. E., Barry, J. G., Bow, C. P., Wales, R. J., . . . Tooher,  
R. (2001). Relationships among speech perception, production, language, hearing loss,  
and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing  
Research*.
- Kelman, C. A., & Branco, A. U. (2009). (Meta) Communication strategies in inclusive classes  
for deaf students. *American annals of the deaf*, 154(4), 371-381.

# 特殊幼兒重要關係人參與幼小轉銜之困擾研究

高培芬

台北市仁愛國小資源班老師

林秀錦

國立台北教育大學特教系副教授

## 摘要

本研究旨在探討特殊幼兒上小學的歷程中，幼兒重要關係人參與幼小轉銜的困擾。研究者訪談台北市 108 學年度參與幼小轉銜的特殊幼兒重要關係人共 18 位，包括特殊幼兒的家長、學前老師巡輔老師、小學心評老師以及小一普通班老師。訪談以個別或團體訪談進行，訪談全程錄音並轉譯成逐字稿，根據訪談資料進行意義摘要、詮釋分類後，邀請三位特教老師進行同儕檢核。

研究者將幼小轉銜歷程分為四個階段：啟航申請入小學、心評人員初相見、驚心膽戰備開學、重新整裝新生活。重要關係人在不同階段面臨的困擾分述如下。

第一階段\_啟航申請入小學，家長面臨的困擾是鑑定申請說明會場次太少而且沒有顧及弱勢家庭的需求、何處是兒家難以選擇。至於老師面臨的困擾則包括，有些家長不願意提出鑑定申請，有些家長則不知道資訊錯過申請作業、學前巡輔老師不了解國小鑑定內容無法提供家長充分資訊。

第二階段\_心評人員初相見，家長和學前巡輔老師提及的困擾，首先是心評人員的專業知能與倫理不足(例如晤談評估次數太少、不了解學齡前幼兒發展與幼教課程取向、未能善盡責任告知家長鑑定結果)、家長不清楚自己參與鑑定安置的權益、鑑定安置的議決(安置或緩讀)不符合家長期待。至於，心評人員的困擾則是，家長矛盾心結(希望有特教服務，不希望有診斷標籤)以致鑑定資料不完整、鑑定安置結果由委員決定自己幫不上。

第三階段\_驚心膽戰備開學，家長困擾的是不了解安置學校的特教服務和學校氛圍、安置學校無法符應孩子的需求、學前準備班與家長需要有落差、小一老師太晚與家長聯繫溝通、新生家長座談會未能顧及特殊生家長的需求、不知如何安排孩子課後班或手足就學。至於學前巡輔老師困擾的是，小一老師未能參與轉銜會議造成轉銜落差、未被邀

請參與轉銜會議、未能與小學級任老師取得聯繫、小學老師輕忽與學前老師見面的重要性。小學老師方面感到困擾的是不確定是否有未爆彈、轉銜資料遺失或缺漏。

第四階段\_重新整裝新生活，家長及學前巡輔的困擾包括：小學像一道高牆進不去無法得知孩子適應情形，小一老師無法包容特殊生、親師溝通頻率太低、小一級任老師很少參與 IEP。至於，小一老師的困擾則是，開學繁忙無法顧及特殊幼兒、資源協助太少、家長對孩子及小學老師的不當期待。

本研究從不同重要關係人的觀點匯聚幼小轉銜歷程中面臨的議題，根據研究結果提出未來實務及研究建議。

**關鍵字：**特殊幼兒、幼小轉銜、重要關係人、困擾、期待

# 國小聽障學生接受 AAC 介入三部曲模式對提升溝通能力之研究

莊峻榕

臺北市立啟聰學校

## 摘要

本研究旨在探討輔助溝通系統 (Augmentative and Alternative Communication, AAC) 對提升聽覺障礙學童溝通能力之成效。依據研究目的之需求，採用單一個案研究法之 A-B-M 設計與跨行為多試探設計，並以啟聰學校一名國小聽覺障礙學童為研究對象。研究工具為低科技 AAC 的溝通圖卡和高科技的 iPad 結合「聽我打」進行教學。本研究自變項為 AAC 教學，包含功能性語彙教學和句構訓練，依變項為功能性語彙之學習成效、句構訓練學習成效及類化成效。研究者蒐集基線期、處理期及維持期之資料，進行視覺分析和 C 統計分析，並訪談相關人員以取得社會效度。

本研究結果如下：

- 一、聽覺障礙學童接受 AAC 介入後，其功能性語彙習得有提升成效。
- 二、聽覺障礙學童接受 AAC 介入後，其句構習得有提升之成效。
- 三、聽覺障礙學童接受 AAC 介入後，其習得之表達能力類化至餐點購物活動有成效。

**關鍵詞：**聽覺障礙、溝通輔助系統、AAC 介入三部曲、溝通能力



## 壹、研究背景與動機

聽覺障礙學生因聽力損失及聽力上的限制，造成訊息接受的困難，其主要障礙在於語言訊息的聽取，進而影響到溝通能力（Siegel, 2000）。溝通能力困難常會影響聽覺障礙學生（以下簡稱聽障生）的讀寫能力、學科學習、社會情緒發展及社會技能，因此教師若能提供適當的溝通教學也就成為其特殊教育中很重要的一部分，為能減輕或避免聽障生可能遭遇的溝通困難，盡可能提供適當的溝通教學，使用有效的訓練、教學策略，以及將習得的語言溝通技能應用在日常生活中，也就成為其整體發展中需要達成的目標之一（錡寶香，2009）。

美國聽語學會（American Speech-Language-Hearing Association, ASHA）提出使用輔助溝通系統（Augmentative and Alternative Communication, AAC），是輔助有嚴重言語或語言問題的人，以補充現有的言語音，或取代不能正常工作的語言問題，而特別強化的輔助工具，如圖片和符號通訊版和電子設備，可以幫助人們表達情感，並可以增加社會交往，將有效的溝通方式發揮個人潛力到極致，並達到最佳生活品質（ASHA, 2014）。AAC 的介入亦可以幫助個體滿足現有的溝通需求，及準備滿足未來的溝通需求。然而使用 AAC 介入最終的目的不是要尋找一個科技的技術來解決人與人之間溝通的問題，而是要讓個體有效且有效率的參與各種活動並與人互動（Beukelman & Mirenda, 2013）。

由以上觀之，國內外學者都強調溝通的重要性，並且要將溝通技能應用在日常生活中，讓溝通障礙者能有效參與各種活動，增加社會適應能力。因此，本研究欲藉由輔助性 AAC 介入教學，來協助聽障學生習得功能性語彙與句構訓練，再將所習得之能力類化至日常生活中，達成提升溝通能力之目的。

## 貳、文獻探討

聽障生的溝通模式，會受其本身的聽損程度、學校類型、家長態度、溝通訓練方式及早療經驗等諸多因素的影響，而發展出自己的溝通方式。Jean（2010）認為聽障生不

會只採用單一的溝通方式，而是會隨著溝通對象或場域來調整自己的溝通模式，但原則上仍有主要慣用的形式。選擇合適的溝通模式，對於聽障生在學習及與他人互動時，能盡可能達到無障礙的情況，是很重要的。

### 一、聽覺障礙學生的溝通方式

目前聽障生常用的溝通方式有手語溝通、口語溝通、綜合溝通法及輔助溝通系統。以下扼要說明：

#### (一) 手語溝通

是指以手勢、肢體動作、臉部表情與人進行溝通。手語又分兩種：1.自然手語：為聾人慣用的語言，優點是溝通快速容易理解，缺點是詞彙量少；2.文法手語：為教學所需，配合中文字特殊性，並以中文文法結構表達的文字手語。手語是一種視覺溝通系統，它的語句、詞彙及文法和口語不同。聽障生往往能夠快速的學會如何運用手語溝通，但瞭解手語的人畢竟還是少數，即使透過手語翻譯員的轉譯，溝通的範圍還是有很多的限制。Clements 和 Prickett (1986) 就曾指出美國自然手語 (American Sign Language) 是聽障生的自然語言。

#### (二) 口語溝通

是指以說話的方式與人進行溝通。在新生兒全面聽力篩檢與早期介入的推動下，聽損孩童的語言、說話清晰度、社會情緒、自我概念都有了較佳的發展 (陳小娟, 2011)。即使是重度或重度以上的聽損程度，經過早期療育復健，也有可能獲得口語能力。口語是 1880 年以後廣被推薦的聽障者溝通方式。這種方法主要是教聽障者利用殘存聽力，運用讀話技術接受外來的訊息，再利用視覺、觸覺、及殘存聽力學習 (配戴助聽器或其他輔聽設備) 說話表達自己。提出這種溝通方法除了是肯定聽障者具備說話能力外，求更能適應語音的社會，也有利於發展語言能力，所以鼓勵聽障者學習口語。

#### (三) 綜合溝通

是指使用口語、手語及其他方式與人進行溝通。聽障者在與人互動時，若不清楚對方的口語，可再加上讀唇、筆談等來接收對方的訊息，或自己口語表達不清晰，或對方不懂手語，則再加上筆談、動作、表情等，稱為綜合溝通。嚴謹的說，綜合溝通只是一種理念，沒有硬性規

範併用的語言溝通方式，但至少必預包括口語和手語（林寶貴，2003）。

#### (四)輔助溝通系統

AAC 是由溝通符號、溝通輔具、溝通策略及溝通技術等四個要素所組成，以增進個體溝通能力之系統，適用於說話與書寫能力上需要適當的幫助者。針對聽力損失達重度與極重度，或多重障礙的學生，且未被及時介入治療以致無口語的學生所設計。

## 二、影響聽覺障礙學生之溝通因素

聽障學常見的溝通方式為手語、口語及綜合溝通法。一般來說，手語的使用較無法普及大眾，畢竟會使用手語的人不多，最直接的溝通方式仍為口語溝通。聽障者在口語表現最常見的特徵，有構音、節律、聲音及語韻的異常。多數聽障者的口語能力均不佳，問題在於其構音及語音清晰度無法如聽覺正常者一樣清楚，因為無法清楚說話，所以不敢輕易開口，轉而借重眼神及肢體等非語言溝通方式，且大多處於被動式回應（林寶貴等人，2006）。林寶貴（2003）指出影響聽覺障礙語言溝通及發展的因素為：失聰的原因、程度、年齡、語言基礎能力、健康狀況及智力等多種因素。而聽障者的溝通方式，和其家庭的溝通環境有密切的關係，無論父母親是聽障或是聽力正常，對其子女未來的溝通模式都有深遠的影響。

## 參、研究方法

本研究旨在探討應用 AAC 於一名國小聽障無口語學童在功能性語彙、句構學習及類化至餐點購物情境之成效。研究方法採用單一個案研究法(single case)中的 A-B-M 設計與跨行為多試探設計(multiple probe across behaviors design)，以一名安置在啟聰學校國小部的學童為研究對象。

### 一、研究架構與設計

本研究採用單一個案研究法中的 A-B-M 與跨行為多試探設計，自變項為 AAC 介入方案，首先進行功能性溝通語言的教學，從配對、指認、手語輸出，到學習如何使用 iPad 結合「聽我打」；其次，讓個案精熟32 個功能性語彙後，再進入句構教學，最後進入類化（點餐

活動)依變項是功能性語彙和句構之學習成效及類化成效。研究者希望個案在介入課程中習得各類之功能性語彙和句子，而後將所習得之能力應用至真實情境中，以提升個案之溝通能力。

## 二、研究對象

本研究採取立意取樣的方式，選擇研究者任教班級之聽障生，該生基本資料、家庭狀況、教育史與在校生活狀況、AAC 學習經驗、現階段能力描述如表 3-1。

表 3-1

姓名	林生
實足年齡	8 歲 5 個月
性別	女
障礙類別	聽覺障礙，領有身心障礙手冊
就學型態	啟聰學校國小部三年級
家庭狀況	家中主要使用的語言為國語，與個案的互動以手勢、肢體動作或簡單手語為主
AAC 經驗	無
認知能力	TONI-3 非語文智力測驗，測驗結果為：離差智商 93，百分等級 32
感官功能	雙耳感音性聽障，聽損約 105-110 分貝；雙耳腦幹聽力檢查 70 分貝無明顯反應
溝通能力	個案的溝通方式以手語為主，能藉由手語接收訊息與表達自己的需求。口語僅能模仿他人的嘴形，但無法發出聲音，也不能理解意思。
學業能力	個案學習態度良好，配合度高，能熟記課堂上教過的生字、語詞，造句、照樣造句與句型的部分則尚待加強。識字量約 253 字，百分等級 1-5。

### 三、AAC 教學設計

本研究之 AAC 教學是為了提升聽覺障礙個案的溝通能力所設計，以下說明此 AAC 教學之內容：

#### (一)溝通符號

依據個案的能力，考量在點餐活動中常用的溝通語彙內容，選取 32 個功能性語彙，分為五個單元：人物類、意願類、動詞類、名詞類、社交類。各單元之功能性語彙溝通內容整理如表3-4。

表3-4功能性語彙表

單元	語彙類別	功能性語彙
單元一	人物	我、先生、小姐、服務員
單元二	意願	想要、不要、還要
單元三	動詞	點、吃、加大、喝、換、去冰、換點數
單元四	名詞	兒童餐、薯條、可樂、蘋果派、漢堡、牛奶、冰淇淋、麥脆雞、開水、沙拉、雞塊、玉米 濃湯
單元五	社交用語	請等一下、請幫忙、您好、不好意思、謝謝、多少錢

#### (二)溝通技術

Church 和Glennen(1992)指出輔助溝通系統的使用方法分為直接選擇及間接選擇。考量個案的認知功能與生理條件，故本研究之溝通技術為直接選擇，意味著個案可以直接指出或按壓所要的語彙。

#### (三)溝通策略

本研究的溝通策略為運用 AAC 在餐點購物之活動中，針對國小聽障學童之功能性語彙，讓個案在餐點購物活動中，從配對、指認、按壓 iPad 到手語輸出語彙的溝通，再配合句構訓練，由簡單句到較複雜的句子，並類化到餐點購物活動中，利用 iPad 結合「聽

我打」的語音呈現下，結合不同溝通方式，如口語、文字等做溝通表達。

#### (四)溝通輔具

本研究使用「聽我打」軟體在 iPad 上製作 AAC 溝通版面，聽我打為 AAC 中的打字溝通軟體，使用者可設定不同的情境以及相應的溝通詞彙，以表達個人需求和感受。聽我打除了可以幫助無法用言語溝通的複雜溝通需求者表達需求和想法，其自建詞庫和文字預測功能，也可幫助寫作困難者來提升寫作的內容和速度。它的文字轉向功能，可以在吵雜的環境中，讓溝通夥伴從文字溝通中，瞭解 AAC 使用者所傳達的訊息。以下圖 3-1 展示 iPad 聽我打之溝通版面。



圖3-1 聽我打之溝通版面

#### (五)功能性語彙教學

透過功能性語彙教學，個案能指認、配對、按壓 iPad 及手語輸出溝通語彙，並在類化期時，能類化至點餐活動中使用 iPad 結合「聽我打」，以非手語的溝通表達方式來做溝通。

#### (六)句構訓練

句構訓練教學分為三種長度句型，順序為：句構一由「4-5 個語彙」組成、句構二由「6-8 個語彙」組成、句構三由「9-10 個語彙」組成的句構。教學目標為個案能依句型排列，使用多個語彙組成完整的句子。

#### (七)類化期

句構訓練結束後，個案即進入類化期，個案會到麥當勞餐廳使用 AAC 和點餐人員進行點餐活動。本階段主要目標是讓個案將所習得的功能性語彙和句構能力應用在點餐活動。教

學者期望個案可以運用已學習之功能性語彙及句構，透過使用 iPad 結合「聽我打」，按壓溝通版面來組成點餐相關構句，並以 AAC 來替代手語溝通，完成點餐的活動。

#### 四、資料分析整理

研究者在研究中，記錄個案於各階段的學習情形，並分析其學習及類化成效。且為了瞭解運用 AAC 教學在餐點購物活動，對國小聽覺障礙學童的溝通表達成效，在 AAC 教學結束後，會訪談個案的導師與家長，取得其社會效度。

研究者依據在餐點購物活動的功能性語彙學習成效、句構訓練學習成效、類化表現與訪談得來的資料做彙整，進一步分析實驗結果和教學成效及訪談分析，資料的分析方式為視覺分析、觀察者信度考驗及訪談分析。

### 肆、研究結果與建議

本研究探討運用 AAC 課程介入對啟聰學校國小聽障學童，以了解其功能性語彙、句構學習與類化之成效。本研究從蒐集到之資料來分析個案在基線期、處理期的學習效果，並探討個案在類化期之表現。研究採用單一個案研究中之 A-B-M 和跨行為多試探研究設計，以通過百分比之曲線圖來呈現學習結果，並配合視覺分析與 C 統計分析處理實驗資料，遂以表格呈現階段內和階段間的資料變化，以了解學習之成效。

#### 一、功能性語彙之學習成效

介入方法採用單一個案研究法中之 A-B-M 設計，個案的資料分析包括圖和表，呈現在各階段內階段間學習達成百分比的變化情形，分別為個案在功能性語彙溝通圖卡之配對、指認、按壓 iPad 與手語輸出等四個學習成果。研究結果資料以視覺分析法進行分析。

##### (一)配對學習成效

如圖 4-1 所呈現，在圖卡配對部分，個案於基線期之 32 個功能性語彙評量結果，三個資料點正確率均達 100%，已達成研究者原預定之標準 80%，故研究者無針對功能性語彙之配對進行教學。

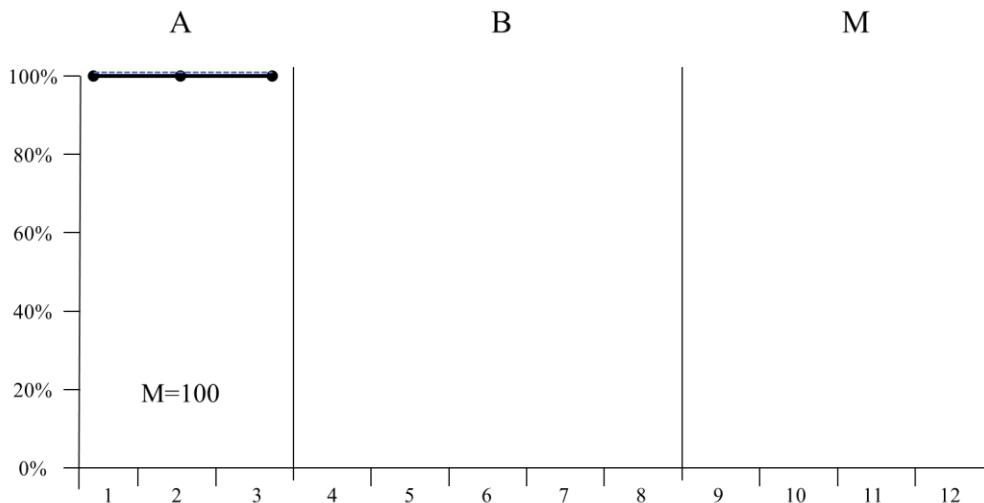


圖4-1功能性語彙溝通圖卡之配對正確率曲線圖

### (二)指認學習成效

如下圖 4-2 所呈現，在功能性語彙之溝通圖卡指認部分，個案於基線期之功能性語彙指認評量結果，三個資料點均為 68%。進入處理期的教學後，個案之指認功能性語彙正確率分別為 90%、100%、100%、100%、100%，平均正確率提升至 98% 顯示具有提升效果。到維持期，其三次功能性語彙指認正確率均達 100%，較基線期增加 32%，顯示有良好的學習成效。

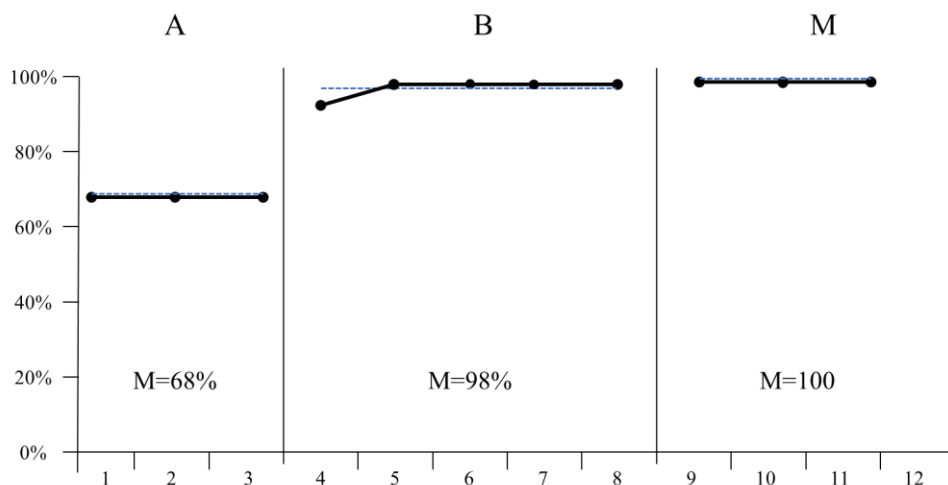


圖4-2功能性語彙溝通圖卡之指認正確率曲線圖

### (三)按壓 iPad 學習成效

如下圖 4-3 所呈現，個案在基線期對功能性語彙之按壓 iPad 評量結果，三個資料點正確率均



為 87%，保持穩定狀態，故研究者無針對功能性語彙之按壓 iPad 進行教學。

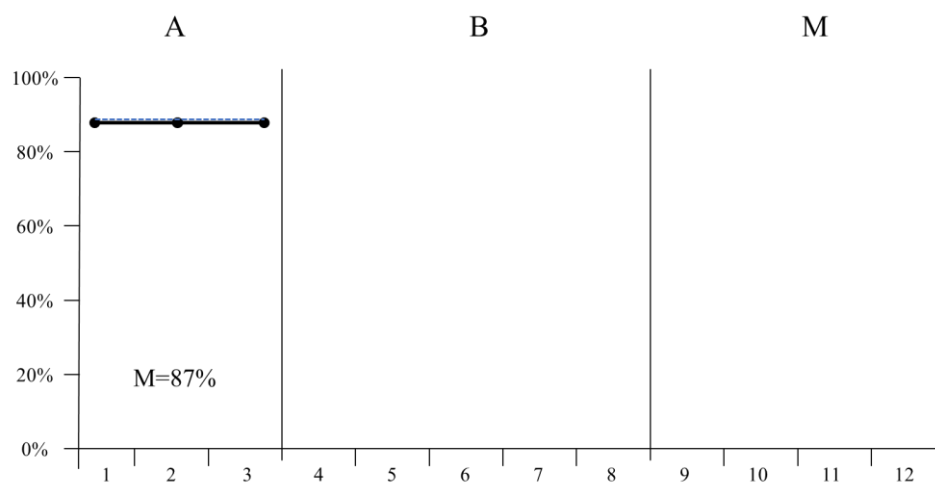


圖4-3功能性語彙之按壓 iPad 正確率曲線圖

(四)手語輸出學習成效：如下圖 4-4 所呈現，個案在基線期對功能性語彙之手語輸出評量結果，三個資料點正確率均為 78%。進入處理期的教學後，個案之功能性語彙手語輸出正確率分別為 93%、100%、100%、100%、100%，平均正確率提升至 98%，且保持穩定提升到維持期，其三次功能性語彙指認正確率均為 100%，較基線期增加 22%，顯示個案功能性語彙學習成效良好。

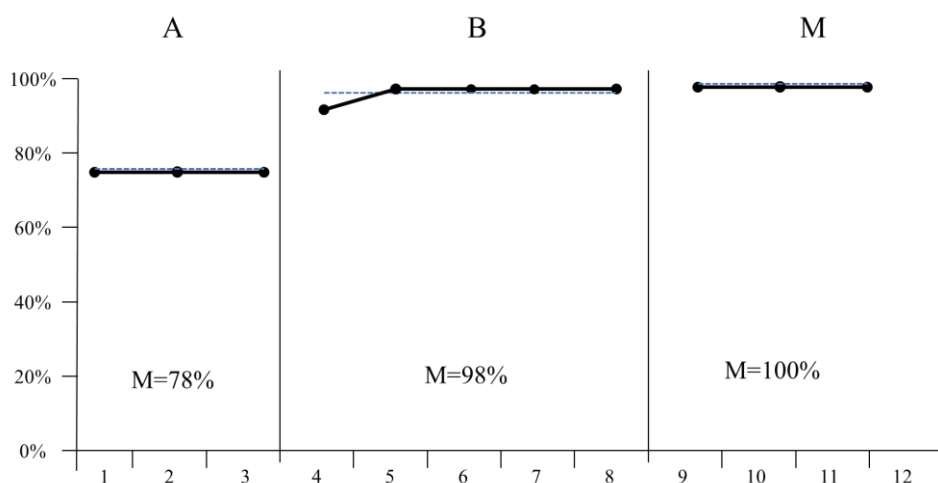


圖4-4功能性語彙之之手語輸出正確率曲線圖

從以上的資料可見，個案對於研究者所選擇之 32 個功能性語彙在教學後已達到穩定，在維持期最後一次評量都達到 100%。個案在 AAC 教學中，透過短期階段訓練與評量，從訓練個案的配對、指認、按壓 iPad 及手語輸出的評量結果中，發現個案在配

對之能力最佳，接著為按壓iPad、指認及手語輸出。綜合以上的資料可知，個案在教學介入後，均能有立即的提升效果，顯示個案具有良好的語彙學習能力。總體而言，個案在本研究之 AAC 教學方案的第一階段達成預計目標，學習成效良好，準備進入第二階段句構訓練。

## 二、句構訓練之學習成效

句構訓練採用跨行為多試探研究設計，研究者根據個案之能力與需求，分別設計三種由短至長不同的句構進行介入。以下呈現個案三種句構觀察紀錄表中正確率曲線圖，可看出個案在三種句構訓練之整體表現，橫座標代表進行評量次數，分為基線期、處理期及維持期三階段。縱座標代表每次評量的百分比，如下圖 4-5。句構一為「我想要...」、「我不要...」、「我還要...」，句構二為「我想要...還要...」、「我想要... 不要...」、「我想要...不要...換...」、「我想要...還要...不要」，句構三為「先生/小姐/服務員+您好/不好意思/請幫忙+我+想要/還要/不要+OOOOO+謝謝」。

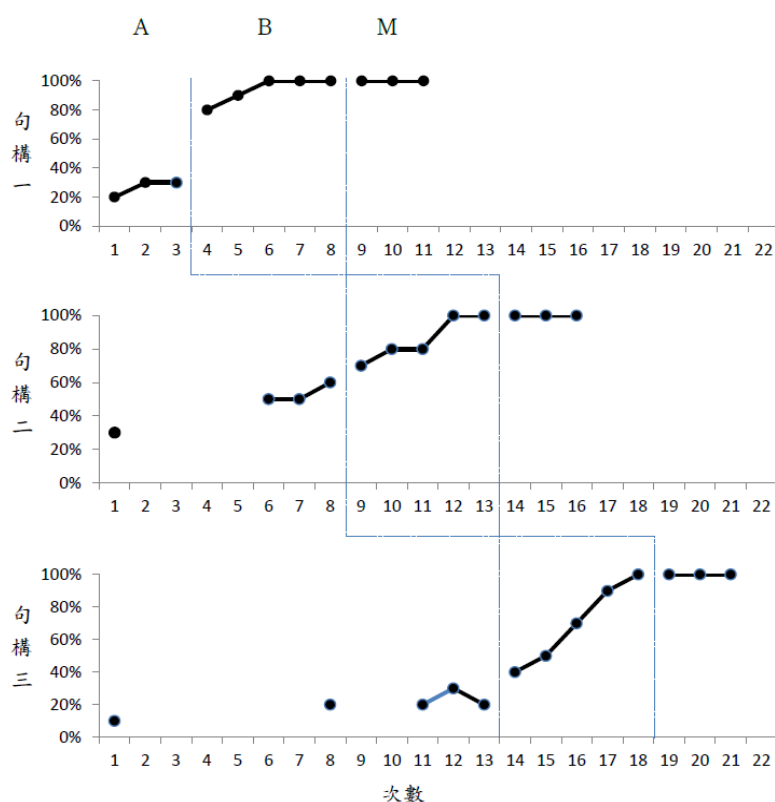


圖4-5句構訓練在語彙 iPad 按壓正確率曲線圖

從圖 4-5 所呈現的資料，顯示個案在 AAC 介入後，句構教學的學習成效呈現正面變化。(一)句構一「我想要...」、「我不要...」、「我還要...」，教學前三次基線期平均正確率為 26%，曲線呈現穩定狀態；當進入處理期，從蒐集到的 5 次評量資料，個案平均正確率提升至 94%；在維持期三次平均正確率為 100%，且持續穩定進步，顯示個案在句構一具有良好學習成效。

(二)句構二「我想要...還要...」、「我想要...不要...」、「我想要...不要...換...」、「我想要...還要...不要」，個案在教學前四次基線期平均正確率為 47%；進入處理期，從蒐集到五次評量資料，個案平均正確率提升至 84%，曲線維持呈現提升狀態；在維持期三次平均正確率為 100%，持續穩定進步，顯示個案在句構二有良好學習成效。

(三)句構三「先生/小姐/服務員+您好/不好意思/請幫忙+我+想要/還要/不要+OOOOO+謝謝」，個案在教學前五次基線期平均正確率為20%；進入處理期後，從蒐集到五次評量資料，個案平均正確率提升至70%，曲線維持呈現提升狀態；在維持期三次評量平均正確率為100%，顯示個案在句構三有良好學習成效

### 三、類化成效

探討個案接受 AAC 教學方案後，於餐點購物時間活動情境中運用 AAC 進行溝通表達的情況。研究者統整三次類化觀察，於整理所得資料做描述分析。為了解個案之類化成效，研究者統整五個單元的功能性語彙使用情形，以及個案組成句子之成效。研究者將個案在各語彙與句構之手勢、AAC、口語及手語使用率分析，以探討個案功能性語彙與句構訓練之類化成效。

#### (一)功能性語彙之類化成效

依「溝通表達方式」的類化成效，研究者統整個案在三次類化的每個單元之使用次數，如下表 4-1 所呈現，個案主要使用 iPad 作為溝通表達之媒介，在三次的類化過程中，均能以完整句來表達自己的需求。。

表 4-1

類化統計表：各單元溝通表達方式

表達方式	單元					總計
	一	二	三	四	五	
手勢	0	0	0	0	0	0
按壓iPad	3	6	2	7	6	24
口語	0	0	0	0	0	0
手語	0	0	0	0	0	0
總計	3	6	2	7	6	24

針對個案溝通表達方式，進一步統整個案在每次類化之表達方式，如下表 4-2 所呈現，個案在每一次類化活動中單只使用 iPad 作為溝通方式，並未使用其他溝通方式，顯示個案能依據溝通對象來選擇合適的溝通模式。

表 4-2

類化統計表：溝通表達方式

表達方式	次數			總計
	第一次	第二次	第三次	
手勢	0	0	0	0
按壓 iPad	7	8	9	24
口語	0	0	0	0
手語	0	0	0	0
總計	7	8	9	24

## (二)句構訓練之類化成效

針對個案在點餐活動中，個案在完成點餐句構時的結果。分析結果如下表 4-3 所呈現，在無任何提示下，個案三次類化均能夠以完整句子來表達點餐需求。

表 4-3

類化統計表：類化句構結果

次數	第一次	第二次	第三次
iPad按壓	您好，我想要雞塊 還要玉米濃湯，謝 謝	您好，我想要吃漢 堡還要冰淇淋，謝 謝	您好，我想要兒童 餐，不要沙拉，換 蘋果派，謝謝
完成時間	12s	14s	18s

在 AAC 介入前，個案本身因語言溝通問題而無法自行點餐。在 AAC 介入後，個案有了溝通工具，能夠利用 iPad 溝通版面直接表達自己的餐點需求，並能延長語句長度，使用 8-10 個語彙組成，維持類化三次，顯示 AAC 介入對個案溝通能力表達有提升效果。

## 四、社會效度

研究者將個案的班級導師與母親訪談內容整理如下：

(一)認同 AAC 的教學，能提升個案之功能性語彙及句構表達能力，除了增進溝通能力外，也增加個案溝通意願。

(二)認同 AAC 的設計，能內建不同情境版面，也能自行擴充，方便使用者快速選取，達到溝通的目的。

(三)認同 AAC 的使用，能帶給個案正面的影響，願意繼續使用 AAC 介入教學，提升個案之學習效果及溝通能力。

(四)認同 AAC 的成效，能帶給溝通障礙者的幫助，增加溝通管道，期待有更多的 AAC 工具，協助改善溝通障礙者與社會的距離。

## 五、研究建議

依據研究結果與研究者在實驗過程中所遇到的困難與教學心得，提出本研究之教學應用建議：

### (一)確實掌握個案學習特質與需求

介入前，教學者應先評估個案之學習能力、溝通能力、學習優勢能力及能力現況等相關條件，並與家長共同討論學生在生活情境中真正的溝通需求，才能設計符合個案需求且實用的教學方案。

### (二)設計符合個案能力與需求的溝通版面

教學者評估個案能力及需求的語彙和語句外，尚需留意版面大小、文字選擇、排列方式及點選之便利性。

### (三)強化非手語溝通技巧

此 AAC 的運用溝通對象為非手語使用者，教學者可先行設計溝通版面內容，透過溝通訓練課程，達成功能性語彙及句構能力，模擬情境可能對話，再類化至自然情境中，協助提升聽覺障礙學童的溝通能力。並協助教導家長也具備 AAC 基本知能，包括符號的運用、輔具的使用及策略的運用等，相信會有更顯著的成效。

### (四)提升識字量

個案之識字量影響其溝通表達能力，建議在教學上將提升個案之識字量作為首要目標，擴充功能性語彙，可搭配語文課教學，增加語彙，擴充句型，厚實語文基礎能力，進而提升溝通能力。

## 伍、參考文獻

- 林寶貴 (2003) 語言障礙與矯治 (二版二刷) 臺北市：五南。
- 林寶貴 (2004) 溝通障礙：理論與實務 (40-41 頁) 臺北市：心理。
- 陳小娟 (2011) 第十屆亞太聾教育會議紀要。特殊教育季刊，118，53-61。楊熾康等 (譯)
- (2007) 輔助科技：原則與實行 (原作者：A. M. Cook, S. M. Hussey) 臺北市：心理。
- 楊熾康、鍾莉娟 (2009) 台灣輔助溝通系統發展趨勢之探討。東華大學花師教育學院特教通訊，42，1-6。
- 錡寶香 (2009) 特殊需求兒童的語言學習問題與語言教學。臺北市：國立臺北教育大學。
- Andrews, J. F. (2010) . *Advantages, Disadvantages, Necessity & Efficacy of Bilingual Education for Deaf and HH Students*. 國立臺南大學特殊教育研究所主辦。2010.3.11。臺南：臺南大學。
- ASHA (2014) . Augmentative and Alternative Communication (AAC) .Retrieved Jan. 3, 2014 from <http://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC.htm>
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs* (4th ed.). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Clements, A. H., & Prickett, H. T. (1986). American Sign Language in education of the deaf. *American Annals of the Deaf*, 131(3), 218–219. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0819>
- Church, G., & Glennen, S. (1992). *The Handbook of assistive technology*. San Diego, CA: Singular Publishing.
- Siegel, L. (2000). The educational and communication needs of deaf and hard of hearing children: A statement of principle on fundamental educational change. *American Annals of the Deaf*, 145, 64-77.

# 學前集中式特教班實施融合方案之初探

葉子菁      李沂潔      廖明正      廖玲宜      劉瑋雯      吳麗娟      黃淑萍  
國立臺北教育大學      新北市國泰      新北市國泰國小附設幼兒園  
特殊教育系學生      國小校長      主任      老師

## 摘要

在新北市教育局的政策引導下，新北市設有集中式特教班(以下簡稱特幼班)的園所均須實施融合方案，以促進特幼班身心障礙幼兒與一般幼兒共同學習的機會，教育局也聘請大學教授協助入園輔導，與園所老師討論融合方案實施。

新北市國泰國小附設幼兒園經園主任與全園老師、指導教授協商討論後擬定融合方案。特幼班共有五位障礙幼兒參與融合方案，每周固定時間到普通班參與課程，最少每周一個半日，最多每周五個半日。園主任與全園老師考量身心障礙幼兒的能力特質、特幼班與普通班的位置、普通班老師的風格與教學模式、特師與普師合作默契等因素後，安排特幼班五位幼童進入適合的普通班參與課程，期望身心障礙幼兒透過規律的課堂參與，逐漸對普通班產生歸屬感，並與該普通班幼兒連結穩定的同儕關係。

研究者參與國泰附幼幼兒園的融合方案，分別協助兩名障礙幼兒到企鵝班與綿羊班參與課程，從中記錄障礙幼兒在參與普通班課程的轉變，也觀察到普通班老師與特幼班老師的合作關係以及促進融合之有效策略。研究者入園共 9 次 36 小時，每次入班觀察後均與班級老師討論，確保觀察資料正確性。觀察資料進行關鍵字摘要、意義詮釋，兩人討論確認編碼取得共識。

研究結果發現，兩名幼童進入普通班參與課程後，從依賴到獨立、有主動性的表達能力、環境覺察的能力，在控管情緒上變得穩定，普通班裡的語言刺激，語言的刺激使得幼童出現主動性的口語表達能力，而普通班的環境，使得兩名幼童跟得上普通班小朋友們的步調並具有環境覺察的能力，皆讓兩名幼童有顯著的成長。

為了協助兩名幼童融入普通班作息活動，老師運用的策略包括：同儕支持、普特教



師在旁引導、親師間溝通合作、諮詢治療師及指導教授等多方支持，在活動方面也舉辦逆融合，於上學期進行特教宣導，共同努力下成為幼兒成長與進步中有力的後盾。

研究者歸納促成融合方案的有利因素，包括教師間的普特合作、志工人力支援、（語言、物理、職能）治療師和指導教授的專業協助，以及行政端的支持給予穩固的行政體系。

# 肢體提示對視覺障礙者壓眼固著行為介入研究

賀超穎

國立彰化師範大學

譚琳

國立彰化師範大學

上海有人基金會

## 摘要

本研究旨在了解肢體提示對視覺障礙學生壓眼固著行為之成效。採用「單一受試研究法之倒返實驗設計」探討肢體提示對一名國小四年級視覺障礙學生壓眼固著行為之介入成效，利用 2 個月的時間對受試者進行行為介入。研究結果顯示肢體提示可以適當減少受試者的壓眼固著行為。

**關鍵字：**肢體提示、視覺障礙、壓眼固著行為

## 壹、緒論

對於視障者的壓眼固著行為，在國外和我國臺灣地區都一致的認定為「自我刺激行為」，而更學科性的名稱應為「刻板行為」、「固著行為」。鑒於自閉症的研究與通識教育在大陸已經相當普及，故一旦提到「刻板行為」這類字眼，很多人就會和自閉症聯繫在一起。不否認很多視多障兒童會伴隨類自閉症的行為，但壓眼固著行為的出現不局限於視多障人群，很多單純視障者也有這種行為表現(萬明美，1982);此外壓眼固著行為的成因相較自閉症，仍有一些特殊原因(萬明美，2001)，所以為了不造成家長概念認知混淆，和自閉症的刻板行為進行區分，本文對壓眼這一自我刺激行為定義為「盲態」，或「盲行為」(Blasch, 1978)。壓眼固著行為可能抑制視覺障礙者接收刺激或訊息而影響學習成效(王大延，1994)，更是視覺障礙者融入社會的一大阻礙因素(McHugh & Lieberman, 2003)。因此，我們需要對視障者的壓眼固著行為加深了解，並加以控制、削弱並逐步消除。

## 貳、文獻探討

壓眼固著行為的成因，根據目前國內外研究的結果，主要有如下幾種:1、因為兒童大腦發育的過程中需要來自外界的感知覺(視覺或運動覺)刺激，視障兒童眼部缺乏這一刺激時，通過按壓眼睛獲得刺激和活動(Blind Children's Fund, 2017);此外據視障者本人陳述，按壓眼睛時會有短暫的「光炫感」(Sarah J. Blake, 2002)，這些原級刺激無形中增強了孩子的行為;2、受視覺障礙的影響，視障兒童的靜態活動多於動態、環境互動活動，雙手因活動而被佔用的機會減少，故僅能在身體可觸及的範圍中尋求刺激，滿足身體的活動需求(萬明美，2001);3、視障兒童缺乏與正常社會人際互動的機會，長期被隔離在家中或集中式特教學校里，社會性刺激的缺失造成其無聊，也成為壓眼固著行為的前事條件(萬明美，2001);4、視障兒童情緒緊張或高興的時候的會通過壓眼來表達情感(BJ LeJune, 2006)，而囿於家長對視障兒童過分保護的管教方式和蓄意隔離，(萬明美，2001)剝奪了孩子通過正常人際社交學習正確表達行為(替代行為)的機會;5、視覺模仿能力受

限，導致視障兒童無法習得正確的社會行為模式，喪失了自我矯正的外界動力(萬明美，2001)；6、視障兒童在各發展階段遇到適應或學習困難，往往會由環境退回而陷入孤立，因此通過壓眼緩解心理壓力；7、因試圖提供視覺輸入而增加的肌肉緊張度(萬明美，2001)；8、體內化學元素的失衡，譬如褪黑激素、維生素、鈣元素的缺失(BJ LeJune, 2006)；9、視障兒童對早期創傷(尤其是成產中外傷)的應激反應(BJ LeJune, 2006)；10、精神(心理)失衡，曾有視障青少年在進行過集中力訓練課程後，行為得到緩解(BJ LeJune, 2006)。綜上，造成壓眼固著行為的原因很多，需要根據不同個案進行個別化分析來處理。

壓眼固著行為會從視障兒童 1 歲以前就開始(Sarah J. Blake, 2002)，隨著各類型增強(社會性和非社會性增強)，如果不進行外界主動干預，就會形成習癖，造成矯正的困難。不論引發具體個案壓眼固著行為的原因為何，這一盲態造成的不良後果是相同的：1、物理性角度看，壓眼固著行為會導致眼眶周圍的肌肉萎縮，呈現出眼窩下陷、黑眼圈等明顯外觀異常，影響美觀；有研究顯示，壓眼還可能引起視網膜脫落的嚴重後果(Blind Children's Fund, 2017)；2、社會性角度，雖然很多人將盲態與普通成年人咬手指、抖腿等習癖相等同，但當視障兒童與普通社群交往時，壓眼固著行為會異於絕大多數人的行為模式；且嚴重的壓眼固著行為，譬如按壓導致眼球外凸，手指扣入眼眶等，會讓非視障者產生懼怕、躲避的情緒，從而影響視障兒童融入普通社群((McHugh & Lieberman, 2003)。

因此對視障兒童壓眼固著行為的干預是非常必要的。對於盲態的矯正方法主要有：1、行為改變技術(懲罰、正增強)；2、過度矯正或反向矯正法；3、早期經驗的再刺激；4、取代活動；5、鬆弛法；6、精神療法；7、矯正手術；8、隨時提醒；9、加強軀體形象(身體結構與動作)的感覺；10、加強心理表像(萬明美，2001)。王金香、陳瑋婷與蕭金土(2008)對國小四年級視覺障礙學生壓眼固著行為進行行為介入與評量，結果顯示受試者的壓眼固著行為減少。目前文獻可查的實驗研究中，針對壓眼固著行為干預研究基本是使用第 1 種——行為改變技術(王金香，陳瑋婷和蕭金土，2008；Kennedy CH & Souza G, 1995)。故本研究也採用行為改變技術中 ABAB 倒返實驗設計，對一名 11 歲視多障兒童進行介入，以證實該技術對於矯正此類盲態的有效性，填補大陸在此方面研究的空白，為一線教學教師和家長提供更廣闊的矯正思路。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

11 歲，男生，現為國小 4 年級學生，診斷為 Joubert 綜合征（一種十萬分之一發病率的罕見病），症狀表現為視覺障礙伴隨智力、言語、運動障礙，壓眼固著行為已有 10 年，已成為固著行為。目前無語言表達能力，認知能力不足，能認識梳子、水杯、碗等日常用品。在本研究進行前，受試者未接受任何改善壓眼固著行為的介入。經家長同意參與本研究且接受研究過程的拍攝。

### 二、研究設計

#### （一）研究程序

本研究採用單一受試實驗研究法之倒返實驗設計，對受試者進行資料收集，探討肢體提示對受試者壓眼固著行為的影響，以就餐情境為記錄情境，就餐時長不固定，約為 10-20 分鐘。

在基線期，以就餐情境為記錄情境，不對受試者的行為做任何回應，只紀錄其壓眼固著行為的出現率，待基線期趨勢呈現穩定後則進入介入期。

本研究介入的目標行為是受試者的壓眼固著行為，定義為手指在眼睛上有按壓、戳的行為。當受試者出現目標行為時，進行肢體提示，把他的手放下來。

#### （二）資料收集方式與處理

壓眼固著行為觀察記錄表由研究者自編，可記錄受試者在基線期和處理期壓眼固著行為及給予肢體提示的出現率。

為建立觀察者間一致性，記錄表單由兩名觀察者分別進行記錄，利用攝影機記錄。第一位觀察者及時記錄，並為受試者提供增強；第二位觀察者另行觀看影片再評量。兩位評分者的平均結果，為該次評量壓眼固著行為或給予肢體提示的出現率。本研究採取逐一嘗試比較 IOA，觀察者信度公式如下： $(\text{記錄一致的次數} / \text{記錄一致次數} + \text{記錄不一致次數}) * 100\%$ 。由此得到觀察者間一致性為 90.13%。

## 肆、研究結果

受試者壓眼固著行為和肢體提示的發生頻率和壓眼固著行為百分比如圖 1 所示。

受試者壓眼固著行為發生頻率在基線期時出現較高，最高達 60%，且較穩定，可以進行介入程序。進入第一次介入期後，當受試者出現壓眼固著行為時，研究者立即給予肢體提示，此階段的問題行為有所下降，但無明顯趨勢，水準呈高變動變。並且出現了無需肢體提示的情況，意味著在該階段受試者沒有出現壓眼固著行為。

再回到基線期時，可以明顯看到受試者的壓眼固著行為隨著介入的撤除呈快速上升趨勢。當進行第二次介入後，受試者行為有所下降，呈現變動的反應水準；也出現了無需肢體提示的情況。

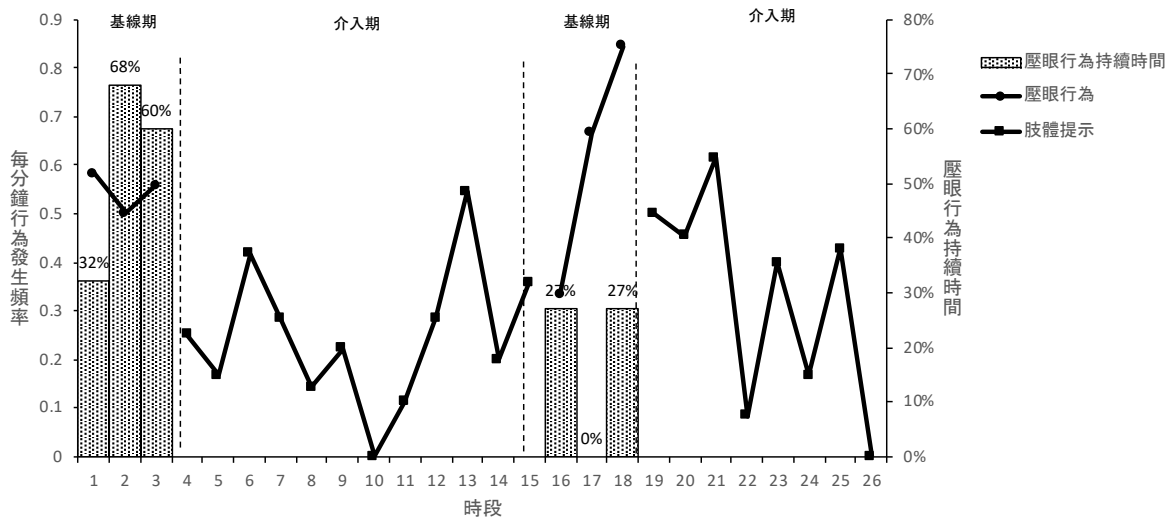


圖 1 壓眼固著行為與肢體提示行為發生頻率與壓眼固著行為持續時間百分比

## 伍、討論

研究採用倒返實驗設計，證實了肢體提示對改善視覺障礙兒童壓眼固著行為的成效，雖然效果不顯著，但仍可以看出其有效性。

在研究過程中，可以明顯地發現當有周圍環境干擾時，受試者會本能地把手放到眼睛上，做出壓眼固著行為；並且被批評時也會因緊張而出現壓眼固著行為。根據上述研究結果，受試者在第一次介入期中，就餐時出現完全沒有壓眼固著行為的情境，經分析可能與他平靜的情緒、喜愛的飯菜、安靜的環境有關。受試者家中有五口人，平時就餐時大家都會互相聊天，環境較熱鬧，在當他下午時，照顧者對他進行了認知教學，得到了鼓勵；在就餐時家中只有兩人（他和照顧者），就餐環境較安靜，無干擾。在第二次介入期中也出現無壓眼固著行為的情境，因受試者在此階段出現牙疼問題，就餐時集中在疼痛感中，所以壓眼固著行為明顯減少。由此可見，集中力、環境、情緒、生理狀態都是操弄壓眼固著行為的重要前事條件。

雖然經過肢體提示，受試者的固著行為有所改善，但效果並不顯著，可能的原因是因為受試者的壓眼固著行為已有 11 年之久，且期間未進行任何介入，已成為嚴重的固著行為，通過短時間的介入難以看出明顯效果的改善；未來需增加其他方式進行密集介入。另一方面，對比視障兒童問題行為早期干預的效果（Cornelia J. van Gendt, 2009），可以推導出越早進行干預，效果越顯著的結論。此外，受試者的視覺障礙伴隨著智力障礙等多重障礙，造成其過度依靠壓眼尋求刺激滿足，僅僅依靠其自我管理而減少問題行為發生的可能性較低，給介入增加了難度；未來應需要先發展一些必要的先備技能，再進行介入。因此對於視多障兒童的壓眼固著行為干預，應需要同時使用新行為塑造程序，發展一些必要的先備技能。

## 參考文獻

- 王金香、陳瑋婷、蕭金土 (2008)。視覺障礙學生壓眼固著行為介入成效之研究以一名國小四年級啟明學校學生為例。2008 年臺東臺灣特殊教育學術研討會論文集，1-14，臺東。
- 王大延 (1994)。自閉症者的特徵。特殊教育季刊，九十七年度東臺灣特殊教育學術研討會 52，7-13。
- 萬明美(2001)。視覺障礙教育。台北：五南出版社。
- Blind Children's Fund (2017). Blindisms: Strange Behaviors that have Meaning. Re: <http://blindchildrensfund.org/for-families/tips-for-parents/blindisms-strange-behaviors-that-have-meaning/>.
- BJ LeJune (2006). Eye Poking: Review of Literature. Re: <https://www.tsbvi.edu/annotation-items/79-eye-poking-review-of-literature>.
- Cornelia J. van Gendt (2009). Early intervention and stereotype behaviour. International Council for Education of People with Visual Impairment Annual Report.
- Family Connect. Repetitive Behaviors in Blind Children: What Are They? Re: <https://familyconnect.org/browse-by-age/infants-and-toddlers/social-life-and-recreation-iandt/repetitive-behaviors/1235/>.
- Kennedy CH1, Souza G (1995). Functional analysis and treatment of eye poking. *Journal of Applied Analysis*, 28, 27-37.
- McHugh, E. & Lieberman, L. (2003). The impact of developmental factors on stereotypic rocking of children with visual impairments. *Journal of visual impairment & Blindness*, 97(8), 453-474.
- Sarah J. Blake (2002). Beating Blindisms. Re: <http://www.tsbvi.edu/seehear/spring02/blindisms.htm>.





# 淺談特教教師應用科技進行課程調整與教學設計之素養

林思賢

臺北市立明德國民中學特教教師

## 摘要

本文由素養的角度，探討特教教師之科技運用以及課程調整與教學設計。首先討論科技與特殊教育之關係，並簡要說明特教教師運用科技於教學中之現況；接著探討科技在特殊教育課程調整上之應用，以及特教教師的科技素養，並藉由文獻回顧從素養之三層次歸納特教教師應具備之科技應用素養，分別包含：(一)知識層面：具備科技應用於特殊教育課程調整與教學設計之基本知能、(二)能力層面：實際應用科技融入教學並調整身心障礙學生課程之能力、(三)態度層面：理解科技應用之重要性及願意跟上科技發展趨勢調整身心障礙學生之課程。最後，提出增進特教教師科技素養之方法，及未來實證研究的可行方向。

**關鍵字：**課程調整、科技融入教學、素養

# **The Technology Integrating into Curriculum Adaptation and Teaching Design- Technological Literacy of Special Education Teachers**

Sih-Sian Lin

Special Education Teacher

Taipei Mingde Junior High School

## **Abstract**

The purpose of this article is to discuss the technology literacy of special education teachers in curriculum adaptation and teaching design. First, discuss the relationship between technology and special education, and briefly explain the current situation of special education teachers using technology in teaching. Second, discuss the application of technology in the adjustment of special education courses and the technological literacy of special education teachers. There are three levels of the technological literacy for special education teachers, including: (1) knowledge: understanding the application of technology in special education curriculum adaptation and teaching design; (2) ability: the ability of special education teachers integrating technology into instruction for students with disabilities, (3) attitude: willing to keep up with the development trend of technology and apply it to the curriculum adaptation and teaching design of students with disabilities. At last, the article proposes methods to improve the technological literacy of special education teachers and the directions for future research.

**Keywords:** curriculum adaptation, integrating technology into instruction, technological literacy

## 壹、前言

科技在特殊教育之運用，過往最常被使用與探討的層面是「輔助科技 (Assistive Technology)」，而12 年國教的身心障礙特殊需求領域課程中，亦有其中一科目為「輔助科技應用」(教育部，2019a)，在特教教師的師資培育歷程中，也十分注重輔助科技的專業知能，各大學之特教系所也多有開設「科技在特殊教育之運用」、「輔助科技應用」、「輔助性科技專題研究」以及「特殊教育電腦化教學」等與科技有關之課程。對特教領域而言，科技最常討論的範疇便是輔助科技了；而其層面也十分廣泛，不論是納入個別化教育計畫、成為全方位課程設計的實施管道或是成為顯示介入反應證據的方法，都是可能運用的範圍 (洪瑞成、劉晴雯，2017；Dell, Newton, & Petroff, 2012)。

但除了輔助科技外，資訊科技融入教學，也是特殊教育新趨勢 (朱惠甄、孟瑛如，2014)，包含針對特教班學生直接進行資訊科技課程 (黃孟萱、林思賢、謝佳男，2019)、資訊科技融入特殊需求領域課程 (王蘋、林思賢、王慧婷，2019) 等等。在資訊科技之教學應用方面，朱惠甄、孟瑛如 (2014) 進行碩博士論文之系統性文獻回顧後發現，資訊科技融入教學在特殊教育領域中之應用有其必要性，也被廣泛使用，但其層次多停留在「電腦輔助教學」，而非將資訊科技之實際內容融入特殊學生的學習主體。因此，筆者認為有必要藉由文獻回顧初步歸納特殊教育教師在科技應用上應具備之素養，使實務工作者可參考現今之教育科技趨勢，適時充實相關知能，以落實科技融入在特殊需求學生之課程中，而師資培育工作者也能依此理念培養職前特教教師的科技素養，促進新進教師運用科技融入教學的能力。

## 貳、科技與特殊教育課程調整

在進行特殊需求學生的課程調整時，科技是一項可行的策略，根據教育部公布之特殊教育課程實施規範 (2019b)，不論是學習內容、歷程、環境還是評量方面，都可能需要科技參與其中。在學習內容上，可採跨領域之方式教學；在學習歷程的調整上，可提供適性教材 (如電子版本教材) 或教育輔助器材 (如擴視機、調頻系統) 等 (教育部，

2019b)；環境上，也應依據身心障礙學生之需求提供適當的教學設備與資源（教育部，2019b)；在學習評量方面，提供學生適當的考試作答器材如盲用電腦、點字觸摸顯示器、報讀軟體等（教育部，2019b)，也與科技息息相關，同時，科技也能改變評量模式、試題呈現與作答方式等。York 與 Fabrikant (2011)彙整了許多適合用在身心障礙者在課程歷程與環境調整上使用的高科技產品，包含人機介面的調整如滑鼠、特殊開關、搖桿、觸控板、眼動儀、頭控裝置、嘴控裝置、智慧筆、特製鍵盤、輸入軟體；溝通方式的調整如語音產生裝置、各類溝通板等；科技產品如智慧型手機、平板電腦、電子白板、電子書等等，若要將科技產品落實在身心障礙學生的課程調整上，則特教教師需要了解這些科技產品，並有能力操作與融入課程，且願意花心力使其與學生學習更適配，所考驗的，便是特教教師的科技素養。

### 參、特教教師的科技素養

根據國家教育研究院(2014)的定義，素養包含知識、能力與態度三方面，趙志揚、林永順、鄭郁霖、邱紹一(2011)認為，科技素養是運用所學科技之能力，並能進行價值判斷與問題解決，以改善生活，其內涵包括科技的知識、應用、態度、評估與資源五大項目。筆者整合其定義，並提出特教教師運用科技以調整或設計特殊需求學生課程的知識、能力與態度，其中「知識」包含對科技的了解以及其應用層面的理解，「能力」則為評估適用之教育科技的能力以及運用科技解決教學問題的能力，「態度」則包含願意應用科技在課程調整中與樂於跟上科技之進步並納入教學等。

早年的研究指出，國中特殊教育教師的輔助性科技素養仍不足(張美雯，2001)，而近年的研究也顯示，中部國小特教教師在輔助科技之「操作使用與融入教學」向度上雖為四個向度中最具備的，但仍達到「不太具備」之程度(朱明建、莊素貞，2015)，國中之特教教師則在科技工具學習、教學策略運用、輔助科技學習與評量、輔助科技應用等方面需要加強(陳佑昇，2014)，由此可見，雖然特教教師提供身心障礙學生課程調整之服務時，需要具備適當的備科技素養，但仍有相當的進步空間。科技的創新也代表著輔助科技的進步，能使特殊教育的服務更精緻，符合特殊教育學生的個別化需求，亦能幫

助特殊需求學生在普通班級中融合 (Michaels, & McDermott, 2003)。筆者認為，特教教師若能跟上科技發展之趨勢，並具備應用科技成果之能力，便能提供身心障礙學生更多學習上的支持，以增進其學習成效。

#### 肆、從素養三層面談特教教師之科技應用

以下說明特教教師在科技素養應用於課程調整與教學設計的三個層面上的內涵以及可努力的方向，分別為知識層面、能力層面與態度層面。

##### 一、知識層面：具備科技應用於特殊教育課程調整與教學設計之基本知能

在教育領域中，科技領域之教學或科技融入教學，不論是在人工智慧、機器人、虛擬實境、擴增實境、電子白板與互動顯示器之運用上，都有許多的成功經驗。這些在普通教育中的成功案例，有些已被嘗試運用在國內特殊學生的教學或訓練上，例如針對腦性麻痺學生使用虛擬實境的互動遊戲進行數學教學 (李淑玲, 2012)、進行復健訓練 (謝協君, 2014)、針對視障者使用虛擬實境進行定向行動訓練 (陳詩豐, 2010)、早期介入 (李淑玲, 2017) 等等，因此，可藉由教育科技趨勢的發展來推測未來科技在特殊教育可能之應用。筆者彙整文獻後也發現，教師認為科技使課程更有彈性，讓老師能根據個別學生需求調整課程，使用不同的方式呈現資訊與教材以促進學生理解，也能提升動機與參與 (Anderson, & Putman, 2019; Michaels, & McDermott, 2003)。

而特教教師對於科技應用在特殊教育教學之了解應包含：輔助性科技的類別與服務內容 (張美雯, 2001)、科技融入的教學策略 (張美雯, 2001)、在個別化教育計畫中的應用 (洪瑞成、劉晴雯, 2017)、在不同課程如語文、數學、學習策略等課程之應用 (Bryant, & Bryant, 2003; Ok, & Rao, 2019)、在融合教育之應用 (洪瑞成、劉晴雯, 2017; Michaels, & McDermott, 2003; Ok, & Rao, 2019)、在全方位課程設計之應用，例如語音辨識系統、書寫輔助系統、報讀系統 (洪瑞成、劉晴雯, 2017; Alnahdi, 2014; Zascavage & Winterman, 2009; Dell et al., 2012) 以及科技能提升學業成就 (Alnahdi, 2014) 等等。在新型態教育的時代下，Collins 與 Halversont (2010) 指出，與科技相關的新型態教育包含在家教育、遠距教學、電腦遊戲融入與網路社群等等，面對這樣的教育變遷，特教

教師應掌握科技與教育之關聯，認識因科技而興起的教育型態，並能在課程與科技融入上有創新之作法（Edyburn, 2013）。

在課程調整與教學設計上，特教教師應掌握各項可用工具，了解其獲取方式、使用方法、對特殊學生的幫助、融入課程中的調整策略，並在不同場域中（融合環境、資源班、特教班等）的使用方法，以適切為學生選擇其學習所需之教育與輔助科技，並有正確應用的知識。

## 二、能力層面：實際應用科技融入教學並調整身心障礙學生課程之能力

美國 2017 年的國家教育科技計畫指出，科技要幫助學生在學習時有更好的經驗、使學生更容易使用以及減少獲得成就的困難（Anderson, & Putman, 2019），並能幫助教師確實評估學生的需求，融入適合的科技進行教學，以達成個別化教學、差異化教學及課程調整（Ciampa, 2017; Courduff, Szapkiw, & Wendt, 2016; Dell et al., 2012）。特教教師的科技融入學科教學知識（Technological pedagogical content knowledge, TPACK）是影響科技融入教學的關鍵因素，而適當基於教學之需求將科技融入課程所產生的教學變革與新情境，尤其考驗著特教教師對科技的理解、教學決策能力以及班級經營能力（許育齡、潘靖瑛，2016；Anderson, & Putman, 2019）。

運用科技調整課程時，在學習內容的調整上，學者強調課程內容與科技結合的重要性（Campigottoa, McEwenb, & Epp, 2013），因此可於特殊學生的課程中實際融入科技領域以及輔助科技應用之學習內容（朱惠甄、孟瑛如，2014）。而在學習歷程、環境與評量三方面的應用上，可藉由資訊科技融入教學達成。朱惠甄、孟瑛如（2014）的研究分析共 54 篇碩博士論文後發現，特教教師在進行資訊科技融入教學時，常使用的科技產物包含電子白板、網路、多媒體教材、互動式虛擬教具以及行動載具，而筆者搜尋文獻後發現，除了上述科技產物外，臺灣特殊教育領域近年來常使用的科技產亦包含平板電腦（吳婕瑜，2018；楊惠琳、杜正治，2014）、虛擬實境（李淑玲，2012；陳詩豐，2010）、擴增實境（郭淳文、張世慧，2018）與應用程式（吳柱龍，2015；吳婕瑜，2018；Dell et al., 2012）等，特教教師應具備融入此類科技產品在教學中的能力，以為學生進行歷程、環境與評量三方面的課程調整。國外研究指出，平板電腦在特殊學生學習上有

良好成效 (Edyburn, 2013)，而相關應用程式也能在課程中幫助學生學習 (Cagiltay, Cicek, Karasu, Cakir, & Akilli, 2014)，其他如行動裝置、ios系統等 (Campigottoa et al., 2013)，也都能融入身心障礙學生的課程中進行學習歷程的調整。

教師選擇融入特殊學生課程調整的科技時，要考量教學目標、學生特質與喜好、能力以及需求 (Anderson, & Putman, 2019)，而評估融入特殊教育教學以調整課程的科技，筆者建議可參考科技領域學者們所提出的科技問題解決模式，以系統性的方法選擇適當的科技融入，以符合特殊教育學生的需求，筆者彙整文獻後 (方崇雄，1998；范斯淳、林弘昌，2010；Ward, 2015) 提出之特教教師評估科技融入教學之科技問題解決流程，如下圖一。

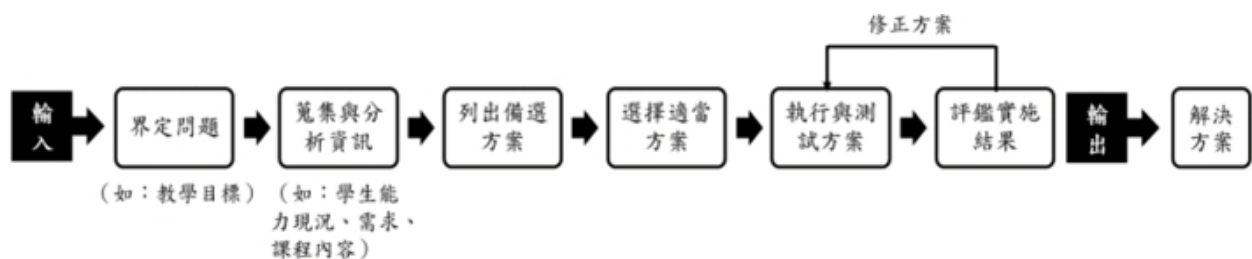


圖 1 特教教師評估科技融入教學之科技問題解決流程

### 三、態度層面：理解科技應用之重要性及願意跟上科技發展趨勢調整身心障礙學生之課程

在科技應用於課程調整與教學設計上，態度是十分重要的一環。研究指出，教師首先要了解科技的應用與重要性，才有意願使用 (Alnahdi, 2014)，特教教師也要願意利用科技調整課程與設計教學，才有機會讓學生在學習過程中運用科技 (張美雯，2001)。主動了解科技發展趨勢、參與研習、充實最新資訊等方式 (朱明建、莊素貞，2015；陳佑昇，2014；張美雯，2001)，是最基本能培養特教教師態度的方法。而其他如建立專業社群、教學觀摩與協同教學 (陳佑昇，2014) 等方式，也能透過教師間的互助來促進使用科技融入教學的意願。黃富廷 (2007) 認為，紮實的職前訓練與在職訓練，有助特教教師對輔助科技有更廣闊的認識與態度，筆者也認為，不論特教系的課程，或在職教師的研習，除了提供輔助科技的新知與應用等知識與能力層面的內容，也應培養教師對學生使用科技學習之關懷，使特教教師們都能願意為了學生的福祉而在課程融入科技。



## 伍、結語及未來展望

雖然科技素養是一項需要終身學習的議題(李隆盛, 2002),但跟上科技的變遷對教師而言,卻是一項挑戰(Zascavage & Winterman, 2009),尤其特教教師在忙碌的教學生涯中,時常無暇顧及吸收新知或更新教學方式,因此,將科技應用納入特教系學生的專業課程中(黃柏彰、呂昆懋、林姿華, 2010; Demirok, & Baglama, 2018),或提供豐富的在職訓練(Demirok, & Baglama, 2018),都是現今科技融入教學趨勢下的當務之急。雖然目前特教教師在課程中對於科技領域內容的實際融入仍缺乏,仍以電腦輔助教學為主,但教師若有自信,並有良好的科技融入學科教學知識(TPACK),就更能找出多種方法在教學中適當融入科技(朱惠甄、孟瑛如, 2014; Anderson, & Putman, 2019)。教師的實際經驗也能幫助科技被適切的應用(朱明建、莊素貞, 2015; 張美雯, 2001; Anderson, & Etch-Hogan, 2001),但需要提供教師適當的資源與支持才能有良好成效(Cagiltay et al., 2014)。

筆者雖提出許多科技在課程調整中之運用,但受限於設備、經費的問題,許多想法並非能立刻落實,期待未來在教育經費的挹注下,能使更多科技產品被普遍應用於教學現場中,科技素養中態度的培養更需要長期的改變才能見效。因此,我們應對特教教師科技素養的提升,持續抱持期待。另外,本文只針對科技在特殊教育課程調整與教學設計之應用做初步探討,提供方向,未來有興趣者可做深入之實證研究,不論是探討臺灣特教教師對科技融入的看法,或找出現今科技融入特殊教育的困難,都是可行的方向。

## 參考文獻

- 王蘋、林思賢、王慧婷（2019年11月）。感冒我不怕（一）：看醫生前要知道的事。  
**2019年台灣教育傳播暨科技學會年會@NCTU國際學術研討會張貼之教案發表**，國立交通大學光復校區。
- 方崇雄（1998）。設計問題解決導向的生活科技教學活動。**生活科技教育**，31（10），9-14。
- 朱明建、莊素貞（2011）。國小身心障礙類特教班教師輔助性科技專業知能之調查研究-以中部地區為例。**明道學術論壇**，7（3），183-202。
- 朱惠甄、孟瑛如（2014）。資訊科技融入特殊教育現況與趨勢探討。**特教論壇**，17，52-71。doi: 10.6502/SEF.2014.17. 52-71
- 李淑玲（2012）。虛擬實境體感互動遊戲對腦性麻痺幼童數數教學之行動研究。**臺中教育大學學報：教育類**，26（2），25-49。
- 李淑玲（2017）。虛擬實境體感互動遊戲在早期療育之應用。**輔具之友**，41。21-26。
- 李隆盛（2002）。教育人員的科技素養。**生活科技教育**，35（7），2-6。
- 吳柱龍（2015）。探討以自製行事曆應用程式結合手持裝置介入國小中度智能障礙學生時間概念教學之成效。**特殊教育與輔助科技學報**，8，21-42。
- 吳婕瑜（2018）。淺談平板電腦搭配 AAC 應用程式於自閉症之溝通行為成效。**特殊教育發展期刊**，65，65-77。
- 洪瑞成、劉晴雯（2017）。從特教趨勢之脈絡看輔助科技在特殊教育的定位與面對之挑戰。**中華民國特殊教育學會年刊**，107，159-178。
- 范斯淳、林弘昌（2010）。問題中的問題：再探生活科技問題解決教學策略之實施現況—以自由落紙教學活動為例。**工業科技教育學刊**，2，17-29。
- 郭淳文、張世慧（2018）。繪本結合擴增實境教學對國小智能障礙學生口語表達成效之研究。**特教論壇**，25，1-24。
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展指引。臺北市：作者。 陳佑

- 昇 (2014)。國中資源班教師運用資訊科技融入教學現況及影響因素之研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學, 新北市。
- 陳詩豐 (2010)。視障者定向行動訓練之虛擬實境輔助設計。技術學刊, 25 (1), 23-28。
- 許育齡、潘靖瑛 (2016)。教師因應科技衝擊: 深化發展 TPACK 迎接科技更迭創新教學經驗。資訊傳播研究, 7 (1), 81-102。
- 教育部 (2019a)。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。臺北市: 作者。
- 教育部 (2019b)。十二年國民基本教育—特殊教育課程實施規範。臺北市: 作者。張美雯 (2001)。國中特殊教育教師輔助性科技素養之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學, 臺北市。
- 黃柏彰、呂昆懋、林姿華 (2010)。探討特殊教育學生所需具備科技素養之研究。科技教育課程改革與發展學術研討會論文集, 2010, 88-93。
- 黃孟萱、林思賢、謝佳男 (2019 年 11 月)。Show 出我自己。2019 年台灣教育傳播暨科技學會年會@NC T U 國際學術研討會張貼之教案發表, 國立交通大學光復校區。
- 黃富廷 (2007)。輔助性科技的人文意涵。臺北市: 心理出版社。
- 楊惠琳、杜正治 (2014)。結合平板電腦於國中特教班學生性教育教學之成效。特教園丁, 30 (1), 37-51。
- 趙志揚、林永順、鄭郁霖、邱紹一 (2011)。高級中學學生科技素養之調查研究。技術及職業教育學報, 4 (1), 1-26。
- 謝協君 (2014)。虛擬實境動作復健機對腦性麻痺兒童上肢動作訓練之成效。人文社會學報, 10 (3), 203-223。
- Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 18-23.

- Anderson, C. L., & Etch-Hogan, B. (2001). The impact of technology use in special education field experience on preservice teachers' perceived technology expertise. *Journal of Special Education Technology, 16* (3), 27-44.
- Anderson, S. E., & Putman, R. S. (2019). Special education teachers' experience, confidence, beliefs, and knowledge about integrating technology. *Journal of Special Education Technology*. Retrieved from:  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0162643419836409#ryant>, D. P., & Bryant, B. R. (2003). *Assistive Technology for People with Disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bagiltay, K., Cicek, F., Karasu, N., Cakir, H., & Akilli, G. K. (2014). Innovative Educational Technology for Special Education and Usability Issues. In A. Marcus (Eds.), *Design, User Experience, and Usability. User Experience Design for Everyday Life Applications and Services: Third International Conference* (pp.155-163). Crete, Greece: Springer.
- Campigottoa, R., McEwenb, R., & Epp, C. D. (2013). Especially social: Exploring the use of an iOS application in special needs classrooms. *Computers & Education, 60*(1), 74-86.
- Ciampa, K. (2017). Building bridges between technology and content literacy in special education: Lessons learned from special educators' use of integrated technology and perceived benefits for students. *Literacy Research and Instruction, 56*(2), 85–113.
- Collins, A., & Halversont, R. (2010). The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*(1), 18-27
- Courduff, J., Szapkiw, A., & Wendt, J. L. (2016). Grounded in what works: Exemplary practice in special education teachers' technology integration. *Journal of Special Education Technology, 31*(1), 26-38.
- Dell, A. G., Newton, D. A., & Petroff, J. G. (2012). *Assistive Technology in the Classroom: Enhancing the School Experience of Students with Disabilities* (2nd ed.). New Jersey, NJ: Pearson.

- Demirok, M. S. & Baglama, B. (2018). Examining technological and pedagogical content knowledge of special education teachers based on various variables. *TEM Journal*, 7(3), 507-512.
- Edyburn, D. L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence base. *Exceptional children*, 80(1), 7-24.
- Michaels, C. A., & McDermott, J. (2003). Assistive technology integration in special education teacher preparation: program coordinators' perceptions of current attainment and importance. *Journal of Special Education Technology*, 18(3), 29-44.
- Ok, M. W. & Rao, K. (2019). Digital tools for the inclusive classroom: Google Chrome as assistive and instructional technology. *Journal of Special Education Technology*, 34(3), 204-211.
- Ward, B. (2015). Deconstructing technological literacy: opening a window to problem solving. *Technology & Engineering Teacher*, 74(5), 18-22.
- York, C. S. & Fabrikant, K. B. (2011) . High technology. In O. Wendt, R. W. Quist, & L. L. Lloyd (Eds.), *Assistive technology: Principles and applications for Communication disorders and special education* (pp. 221-264). Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Zascavage, V., & Winterman, K. G. (2009). What middle school educators should know about assistive technology and universal design for learning. *Middle School Journal*, 40(4), 46-52.

# 淺談 RTI 在幼兒園的運用

丁俐瑋

王俞方

林佳玲

蔡佳婷

林秀錦

國立臺北教育大學特殊教育學系

碩士生

副教授

## 摘要

本文目的針對在幼兒園適應困難的幼兒實施介入反應模式，透過三級介入的處遇方式及早支持幼兒學習成長。作者群透過與班級老師定義目標行為並使用實證有效的介入策略、持續使用系統化表格記錄介入策略後幼兒行為變化情形。並以國外與本文試作案例提出RTI在幼兒園試作值得將來探究的議題。

**關鍵詞：**介入反應模式、早期介入、學前階段、幼兒時期

## 壹、前言

在幼兒園的生活學習當中，老師可能會發現班上幾個孩子在團討活動中，無法坐在位子上，不斷地扭動身體；在音樂律動、學習區的探索中到處遊走，無法進入團體活動。當幼兒園老師懷疑孩子可能有潛在發展落後情形，第一個反應大概是請家長帶孩子接受醫療評估或請巡迴輔導老師協助評估孩子的發展情形。國外提出介入反應模式（ResponsetoIntervention,以下簡稱 RTI），是在轉介評估之前，幼兒園老師因應幼兒狀況調整教學，實施有效的策略介入並有系統的觀察幼兒進步情形，若幼兒還是沒有明顯的進步，老師才考慮將幼兒轉介進行評估。因此，當孩子在幼兒園適應上有困難，不論是否為特殊生都可以得到及時的輔導介入。國外已有學者嘗試將 RTI 應用在幼兒園階段（Bayat,Mindes,&Covitt,2010;Carta,Greenwood,Atwater,McConnell,Goldstein,&Kaminski,2014;Weddle,Spencer,Kajian,&Petersen,2016），然而在國內僅有少數幾篇文章關注學前階段的 RTI（林菡菡，2010；伍亭儒，2018），尚未有實際案例可供參考。本文淺談介入反應模式如何在幼兒園運用？介入後如何了解孩子的進步？由實際案例說明現場老師在發現孩子問題後如何調整課程教學，以系統化的評量紀錄了解孩子的進步與介入的成效。

## 貳、什麼是介入反應模式

美國身心障礙者教育法（IDEA）2004 年修訂案中提出「介入反應」（ResponsetoIntervention）一詞，起初是因應學習障礙的鑑定的介入模式，後來也適用其他如情緒行為或智能障礙等。RTI是指教師可針對學習落後的學生提供更適合的教學策略，而非等到學生學習狀況明顯落後取得特殊生身分後才開始積極介入。RTI核心精神是孩子在出現問題徵兆時，及時介入引導（Mesmer&Mesmer,2008）。因此，及早介入與預防是介入反應模式的重要概念。介入反應模式的架構以分級處遇及管理，針對孩子提供所需要的教育支持，因此，一般來說分為三個層次（Bradley,Danielson&Doolittle,2005;Fuchs&Fuchs,2007）：

第一層：針對所有學生做全班性的評量，篩選學習落後的學生，由普通班老師在全班實施具實證基礎的教學策略。一般來說，第一層介入的教學策略調整之後，可以

適用全班約 80%的學生。未能從中獲益的學生則進入第二層的介入措施。

第二層：普通班老師與特教老師合作，針對全班 20%未明顯改善的學生進行小組教學，增加教學頻率之後，持續評量孩子的學習和進步情形。若孩子的學習目標仍然不如預期，則進入下一層的介入，若學生的學習狀況已獲改善，可回到第一層接受全班性的課程與教學。

第三層：由特教老師為全班約 3%~5%的學生進行更密集的個別教學，並延長個別教學的時間，且更頻繁持續評量孩子的進步狀態，若未達預期目標，則轉介進入特教鑑定。學齡階段的 RTI 強調在學校中教師教學的分層次調整，至於在幼兒園階段的 RTI，除了教師教學調整之外，更加關注家庭成員的角色。因為父母或主要照顧者對孩子有長期的接觸與了解，更瞭解孩子的優勢和需求 (Fuchs&Fuchs,2005)。因此學前階段的 RTI 特別著重教師和家長的合作。當孩子出現行為問題時，我們可以先觀察孩子的行為表現，了解幼兒的行為特質之後，老師與父母共同分析問題成因並調整教學策略。

### 參、如何在幼兒園運用介入反應模式

國外有許多研究將 RTI 應用在幼兒園並探究成效，其中有些關注幼兒的行為問題 (Bayatetal.,2010;Gatzke-Kopp,Greenberg,&Bierman,2015)，有些則是透過 RTI 提升幼兒的讀寫萌發能力 (Carta,etal.,2014;Weddle,etal.,2016)。學齡前幼兒第一次上學有適應不良的現象占 10%，有 4-6%會出現嚴重行為問題 (Raver&Knitze,2002)，因此支持幼兒適應幼兒園的學習生活是老師們關切的重點。Bayat 等人 (2010) 以幼兒問題行為作為案例介紹 RTI 的實施與成效，說明如下：

#### 國外案例

個案年齡 3 歲半，媽媽發現最近幾個月個案在家裡常情緒崩潰，而且會打人。媽媽主動申請專業人員到學校觀察個案在學校是否有類似行為。取得父母同意後，專業人員開始入班觀察，並對家長、班級老師、園長訪談個案日常表現。班級老師描述個案經常對同學大叫、堅持自己訂的規則和獨占玩具、解決社交衝突時，挫折容忍度低，且生氣



時會打人。個案在需要合作分享的團體活動或活動轉銜時間較常發生行為問題。專業人員注意到個案表現良好時老師沒有立刻讚美，而上課時大聲說話或其他行為問題，卻會馬上被老師糾正。由專業人員規畫全班性的正向行為支持計畫並與班級老師討論第一層介入，再與家長討論修訂 RTI 介入計畫如下。

#### 第一層：實施全班性教學介入

(一) 在教學策略調整上，第一、針對個案的行為問題設計社會性故事。教師每天在自由活動前，說社會性故事給孩子聽，讓孩子聽得懂故事。第二、在班上實施正向行為支持，孩子表現好行為時立刻讚美，如「我喜歡小朋友安靜地看書」或「我喜歡小朋友和同學分享玩具」。第三、利用一首歌預告活動結束，讓孩子有充分的緩衝時間。最後，利用同儕力量互相提醒說話的音量與班規。老師記得每天要帶著全班複習規則，同時也要提醒家長當孩子表現良好時要立刻讚美。

(二) 在評量孩子的進步上，分析學校和家裡收集到的資料，是為了讓家長、專業人員與老師找出調整教學介入策略。老師用檢核表紀錄下列行為發生的頻率，包括獨佔玩具和素材、用打人表達生氣、不遵從指令、拒絕輪流、欺負同學、對同學使用挑釁的言語和行為。老師除了收集量化數據，同時紀錄活動轉銜和自由活動時上述行為發生的經過，也請家長將每次孩子生氣的情形用文字記錄下來。分析介入前後收集的資料，若個案行為沒有改善，則進行第二層與第三層介入。

#### 第二層：小組化教學

(一) 在教學策略調整方面，除全班性的正向行為支持計畫，再加上個別性行為支持計畫，包括行為的逐步養成、固定時間給予正增強、從全班教學改為小組教學並增加每週 2~3 次專業人員 30 分鐘的個別教學。

(二) 評量孩子進步的方面，除了老師和家長收集的資料之外，再加上專業人員個別教學時的輔導紀錄。

#### 第三層：個別密集教學

(一) 在教學策略調整方面，若第二層介入仍然無法看到個案的進步，將每週 2~3 次專業人員的個別教學從 30 分鐘增加到 45 分鐘。

(二)評量孩子進步的方面，資料收集和團隊合作方式與第二層級相同。如果個案在 8-10 週後仍然沒有改善，將建議家長轉介個案進行特教評估或醫療院所。

在執行第一層介入 10 週之後，老師和家長都表示個案的行為有顯著改善，因此 RTI 團隊人員決定不繼續執行第二層和第三層介入，也不需轉介接受特殊生鑑定。

上述案例 Bayat 等人以檢核表和軼事紀錄的方式評量孩子的進步，有學者也建議輔以量化收集數據，有助教師提供孩子適當的教學強度 (Coleman,Roth,&West,2009)，決定採用全班性的教學策略或是進入小組或個別的密集性支持幼兒的學習 (Benner&Grim,2013)。因此本文作者群實作 RTI 採用觀察系統收集量化資料，並結合軼事紀錄的方式記錄幼兒的進步情形。

### 國內案例

小恩是某私立幼兒園的小班三歲新生，父母親皆為上班族，平時主要由奶奶照顧，每天都很晚才到學校上課；在一個月的新生適應期過後，班上幼兒都能適應團體生活，只有小恩還顧著玩自己愛的車子，對於老師說故事、團討完全不感興趣，只想玩角落裡的車子、積木或遊走徘徊，稍微要求就會鬧脾氣有情緒，老師也只能讓他坐在教室後方，看看何時他會對大家的活動感興趣。私下與小恩個別互動，他都能正常應對，但是早上的律動體能活動小恩完全不想參加，還會自己衝到教室外玩，老師對小恩的行為相當困擾，無法參與學習甚至會影響到其他同學。對於教室情境內當下的活動都事不關己，彷彿與自己無關。

班級老師、園長與學前特教專業人員合作，針對小恩目前行為表現可能的原因以及老師期待的目標行為進行討論。推測小恩每天 11 點多才睡，導致隔天遲到，沒能參與幼兒園完整課程，需與家長商量配合調整作息。此外，小恩對教室內進行的靜態和動態團體活動毫不關心，老師希望小恩能「關注」教室內正在進行的活動，「只要小恩眼睛能夠願意看大家正在做甚麼，這樣就很好了」。因此團隊人員設定小恩的目標行為是「關注教室內正在進行的活動」，以此目標行為進行系統性觀察。

### (一) 設計觀察表單

為了不增加老師的負擔，由特教專業人員設計觀察表單，觀察情境包含靜態活動與動態活動兩類。請班級老師在團體活動時抽 10 分鐘觀察小恩是否可以在上課時關注老師和同學。觀察記錄採用時間取樣，每 10 秒記錄一次，在第 10 秒出現目標行為打「✓」，共計 60 次，最後計算達成率(達成數/總次數 X100%)。利用觀察表單來了解小恩在班上的學習表現，以利後續擬定介入措施及選擇合適的評量紀錄方式。

表一 觀察記錄表單

目標行為紀錄表											
觀察日期：__月__日 星期__						觀察時間：__:__:__-__:__:__					
活動內容：_____											
*目標行為定義：小恩能關注當下的活動。											
(1)靜態活動：小恩眼睛看著主教老師，或主教老師所展示的教材教具，或分享經驗的同儕。											
(2)動態活動：小恩能看著同儕做活動，或在老師引導下進行活動或主動參與活動。											
*記錄方式：在 10 分鐘內，每 10 秒觀察一次，第 10 秒出現目標行為打「✓」											
次數	達成(v)	次數	達成(v)	次數	達成(v)	次數	達成(v)	次數	達成(v)	次數	達成(v)
1		11		21		31		41		51	
2		12		22		32		42		52	
3		13		23		33		43		53	
4		14		24		34		44		54	
5		15		25		35		45		55	
6		16		26		36		46		56	
7		17		27		37		47		57	
8		18		28		38		48		58	
9		19		29		39		49		59	
10		20		30		40		50		60	
*達成數=		*總次數=		*達成率：達成數/總次數 X100%=							

在 RTI 介入前進行 4 次觀察紀錄，發現小恩在 10 分鐘的團體活動中「關注」的達成率僅有 5%~10%，甚至第 3 回的團體活動班級老師發現「竟然連一個✓都沒有，他幾乎沒有在看老師和同學」。這樣的觀察結果帶給班級老師很大的衝擊，也讓老師決定開始進行介入策略，「我就不相信沒辦法吸引小恩的目光」！

## 第一層：全班性的教學介入

### (1)在教學策略調整方面

Sandall 等人(2002)針對學前融合教育提出有實證研究基礎的課程調整策略，以增進和提高幼兒的參與程度。班級老師使用其中三種課程調整策略。

#### 1.隱性支持—靜坐活動

在課程開始前，老師帶領全班同學靜坐，將靜坐排入每日作息之中，藉此讓小恩與全班同學靜下心開始專注接下來的學習活動。

#### 2.同儕支持—專注力互動遊戲

老師設計簡單的專注力互動遊戲(傳接球遊戲、手指運動)，與同儕一起練習做示範，讓小恩練習與他人一來一往互動的專注力。

#### 3.幼兒喜好運用

老師運用小恩的喜好，在教室中添購了一些車子造型的抱枕；說故事時間給予小恩到台前扮演的機會，在課堂中發現小恩有興趣的活動(操作類的、動態的或討論自己生活經驗相關的話題)，適時給予小恩表現的機會。

除了學校的課程調整之外，也請家長配合學校調整小恩的作息時間，每天準時到園上課。

### (2)在評量小恩的進步方面

班級老師持續以表一的觀察表單進行紀錄，並輔以軼事紀錄寫下當天活動的內容以及小恩的表現，以及老師個人的教學省思。

## 第二層：小組化教學

### (1)在教學策略調整方面

第二層級進行小組教學，參考 Mellard、McKnight 與 Jordan (2010)以 2~5 人或 6~10 人的團體人數，由班級老師與巡輔老師協同合作進行專注力遊戲的分組教學活動。

### (2)在評量小恩的進步方面

觀察小恩在團體教學和分組活動時的表現，記錄小恩課堂活動關注的情形。

### 第三層：個別密集教學

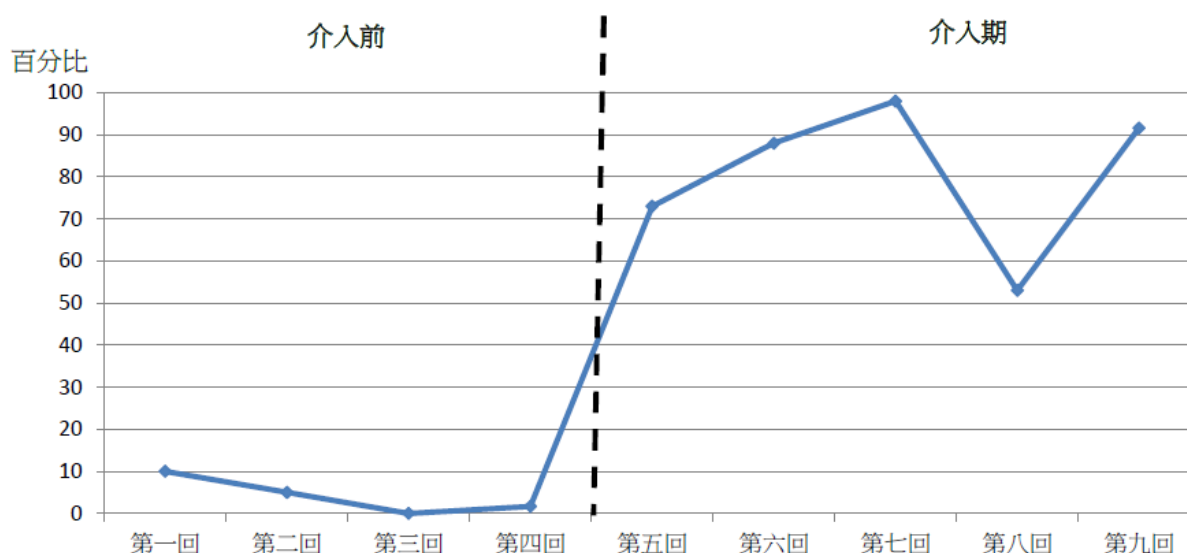
#### (1)在教學策略調整方面

第三層級則增加個別教學，由巡輔老師協助進行一對一的專注力教學活動。

#### (2)在評量小恩的進步方面

除了小組教學的觀察紀錄以外，也記錄個別教學時的表現。Bradley 等人(2007)建議每個層級實施約 8 週，到第三層級仍未改善，則需要全面性的發展評估 (Bayatetal.,2010)。

小恩的案例在進行第一層介入措施 2~3 週後，就發現小恩的上課情形開始改變(見圖一：第五~九回)，老師持續以同樣方式進行每回 10 分鐘的觀察記錄，發現小恩有興趣的活動愈來愈多元。動態或靜態的團體活動可以安坐約 10 分鐘，動態的體能活動(第五回)—空氣棒遊戲，覺得有趣而願意配合老師指令，不再只是想往外跑。其他如慶生會(第六回)、母親節卡片 DIY(第七回)及做餅乾(第九回)等，小恩都能跟著老師的指令全程參與。即使是靜態活動，小恩也開始關注老師和同學上課的情形，聽到團討中談到自己喜歡吃的蔬果，就會主動回到座位參與討論(第八回)。由於小恩整體表現有大幅度的進步，RTI 的介入就在第一層結束。



## 肆、幼兒 RTI 案例討論與感想

### （一）RTI 是一個教與學的歷程

一般教師教學原則分為兩個層面包括：了解學生的能力與興趣、進行有效的教學（Blair, 1988；引自林進材，2004），而 RTI 所強調「教」正是實證有效的教學（Bradley et al., 2007; Coleman et al., 2009）。在上述國外案例中，老師使用正向行為支持的班級經營策略，在小恩案例中班級老師使用融合教育的課程調整策略，此二者均是實證有效的介入策略。是因應孩子學習需求調整教學，也就是幼兒園老師有意圖的教學互動歷程（蔡春美、廖藪芬、羅素玲，2019）。

### （二）結合量化的觀察紀錄有助於教學調整與決定

在小恩案例中，老師與專業人員討論觀察目標行為的定義，運用簡單、好勾選的系統化表格觀察紀錄孩子的表現。老師表示，量化的觀察表單有別於以往流水帳式的軼事紀錄，可減輕教學上的負擔，且更聚焦在孩子的目標行為，發現孩子對課程關注轉變的時間點，幫助老師做適切的教學調整與決定。

### （三）家長參與有助於孩子的學習

研究指出在學前階段幼兒家長參與學校活動有助於孩子的學習，顯示家長與學校之間的關係越好越能減少孩子學習上的潛在困難（Marcon, 1999）。在國外的案例中，家長跟隨老師使用正向語言讚美孩子的好行為；而在小恩的案例中，家長配合學校調整孩子的生活作息。家長與老師之間的夥伴關係不僅能在家中延續老師的教學策略調整，同時也促進孩子的學習。

### （四）RTI 注重團隊合作

在國外及小恩的案例中都可以看到，特教人員和班級老師共同討論孩子發生問題行為的情境、時間等，幫助班級老師釐清目標行為；提供老師使用有系統的觀察紀錄方式，用圖表呈現孩子的進步。在國內，巡迴輔導老師恰好可以擔任專業人員的角色，與普通班老師互相分享彼此對孩子的觀察，透過班上的作息表、例行性活動、主題課程等，與班級老師一起找出在班上可以執行的教學策略調整，一起支持孩子的學習。

### (五) RTI 層級不易區分

在國外案例以及小恩實作案例中，作者群發現 RTI 的層級之間似乎有模糊地帶。有些學者指出，RTI 第一層級是班級老師對全班性的介入與評量，第二層級是老師與特教老師合作進行小組教學（Bradley et al., 2005; Fuchs & Fuchs, 2007; Mellard, et al., 2010）。在國外案例與小恩案例中，採用的介入策略均在全班團體中實施，屬於第一層級介入，然而針對個案額外作行為檢核表和軼事記錄或行為紀錄表，皆比其他同儕接受更頻繁且個別化的評量，已然超過第一層介入的全班性評量，因此在層級的區分上似乎仍有討論的空間。

## 結語

幼兒園實施 RTI 是期望幼教老師透過實證有效的介入策略，並且持續記錄介入策略後幼兒的變化，以便能支持幼兒學習成長。因應每一位幼兒特質與需求的不同而調整策略的個別性與密集性。實施 RTI 同時也能開啟學前巡迴輔導老師與幼兒園老師合作的契機，並鼓勵家長參與，共同為每一位幼兒的學習進步努力！

## 參考文獻

- 伍亭儒 (2018)。學前普通班教師實施轉介前介入之研究 (未出版碩士論文), 國立臺北教育大學, 臺北市。
- 林進材 (2004)。教學原理, 臺北市: 五南。
- 林蒞蒞 (2010)。RTI 向下延伸之新趨勢-介入反應模式在幼兒階段之應用。特教論壇, 8, 1-14。
- 蔡春美、廖藪芬、羅素玲 (2019)。幼兒園教保活動課程設計。臺北市: 心理。
- Bayat, M., Mindes, G., & Covitt, S. (2010). What does RTI (response to intervention) look like in preschool? *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 493-500.
- Benner, S. M. & Grim, J. C. (2013). *Progress Monitoring and Response to Intervention(RTI). Assessment of Young Children with Special Needs: A Context-Based Approach*. New York, NY: Routledge.
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disability*, 38 (6), 485-486.
- Carta, J. J., Greenwood, C. R., Atwater, J., McConnell, S. R., Goldstein, H., & Kaminski, R. A. (2014). Identifying preschool children for higher tiers of language and early literacy instruction within a response to intervention framework. *Journal of Early Intervention*, 36(4), 281-291.
- Coleman, M. R., Roth, F. P., & West, T. (2009). *Roadmap to Pre-K RTI: Applying Response to Intervention in Preschool Settings*, New York, NY : National Center for Learning Disabilities, Inc.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 57-61.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A Model for implementing Responsiveness to Intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39 (5), 14-20.



- Gatzke-Kopp, L., Greenberg, M., & Bierman, K. (2015). Children's Parasympathetic Reactivity to Specific Emotions Moderates Response to Intervention for Early-Onset Aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(2), 291–304.
- Marcon, R.A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28, 395-412.
- Mellard, D., McKnight, M., & Jordan, J. (2010). RTI Tier Structures and Instructional Intensity. *Learning Disabilities Research & Practice (Wiley-Blackwell)*, 25(4), 217–225.
- Mesmer, E. M., & Mesmer, H. A. E. (2008). Response to Intervention (RTI): What Teachers of Reading Need to Know. *Reading Teacher*, 62(4), 280–290.
- Raver, C. C., & Knitzer, I. (2002). Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds. New York: National Center for Children in Poverty, <http://www.nccp.org>.
- Sandall, S., Schwartz, I., Joseph, G., Chou, H., Horn, E. M., Lieber, J., ...Wolery, R.(2002). Building blocks for teaching preschoolers with special needs. MD: Brookes.
- Weddle, S. A., Spencer, T. D., Kajian, M., & Petersen, D. B. (2016). An Examination of a Multitiered System of Language Support for Culturally and Linguistically Diverse Preschoolers: Implications for Early and Accurate Identification. *School Psychology Review*, 45(1), 109–132.

# 聾成人功能性閱讀素養電腦化測驗的編製及其效度

林琬穎

台灣手語翻譯協會監事

劉俊榮

通訊作者

國立臺南大學

特殊教育學系副教授

劉秀丹

國立臺灣師範大學

特殊教育學系副教授

## 摘要

聽障學生的閱讀表現一直是聽障教育的重要議題，眾多研究結果顯示聽障學生的閱讀表現落後一班學生，甚至停滯在國小四年級的高原而離開教育系統，然而在網路發達的社會中，聾成人以文字溝通的機會日益增加，其功能性閱讀素養則需要進一步的探討，不宜以在學時所接受的學術性閱讀表現來看待。

功能性閱讀素養測驗主要是要了解受測者對於日常生活閱讀篇章的能力，但在測驗時常涉及題目的閱讀理解，因此要了解聾成人的功能性閱讀素養就必須考慮手語是聾成人第一語言或優勢語言的特質，編製電腦化測驗呈現測驗題目才能有效評量聾成人對於測驗篇章的理解程度。

本研究發展聾成人功能性閱讀素養電腦化測驗，先從文獻探討與聾成人訪談結果建立測驗架構與內容，編製雙向細目表，將測驗題目轉成具有跨語言等值性的手語版，以建立測驗的邏輯性內容效度並以手語與閱讀專家的評量結果計算內容效度指數為.80 並設計可調整螢幕畫面的方式，讓作答者調整螢幕項目與大小方便作答。測驗的發展歷程與結果可以作為未來發展類似評估工具的參考。

**關鍵字：**聽障教育、聾成人、閱讀素養、功能性、測驗編製

---

謝誌：本研究為科技部專題計畫成果 MOST 106-2410-H-040-002-MY2、MOST 105-2410-H-040-感謝科技部補助經費支持研究，而在研究過程協助完成計畫者眾多，在此一併誌謝。

## 壹、緒論

教育部自 2000 年後，連續三年辦理「全國兒童閱讀運動實施計畫」，推動閱讀運動至今已有 20 年之久期間國際閱讀素養研究的調查結果顯示一般學生閱讀能力已有所進展（柯華葳、張郁雯、詹益綾、丘嘉慧，2017），但重度聽損學生平均閱讀能力仍未超越國小四年級的高原（Allen, 1986 ; Qi & Mitchell, 2007 ; Traxler, 2000）而帶著此程度的閱讀能力進入社會生活。

國內閱讀測驗都不是針對真實生活所設計，而功能性閱讀素養是指透過閱讀以解決日常生活問題的能力（Kirsch & Guthrie, 1977）強調實用性而非學術性閱讀（academic reading）與生活背景有密切關聯（Garbett, 2016）。使用手語的聾成人，手語是其第一語言或優勢語言，在日常生活當中透過文字溝通與閱讀，其功能性閱讀素養應該優於學術性閱讀的能力。唯目前對聾成人功能性閱讀素養所知甚少是目前亟待探知的議題。

在過去的研究中，量化的閱讀理解測驗，無論測驗的篇章、題幹、選項都以文字陳述為主但回答測驗題目所需的閱讀能力常常超出理解測驗篇章的範圍，也就是使用手語的聾成人即使能理解測驗的篇章，卻受限於測驗題目而無法正確作答，因此在閱讀測驗篇章之後，應該以手語呈現測驗題幹與選項，才能了解聾成人功能性閱讀素養，更接近測驗目的，亦即更有測驗效度。

台灣手語業經國家語言發展法於 2018 年 12 月 25 日經立法院三讀通過，並於 2019 年 1 月 9 日經總統公布施行，成為正式國家語言，強化國家語言傳承、復振與發展之相關保障措施，隨著台灣聾成人對台灣手語意識提升，也越來越重視手語資訊平等的權益，發展手語版電腦化測驗，以貼切了解聾成人功能性閱讀素養，發展適合評量聾成人手語版功能性閱讀素養測驗，在研究上更具測驗效度，在語言文化上也符合目前的發展趨勢。

手語是聾成人生活溝通主要語言，亦是視覺化的動態語言無論是聾成人在電腦前端螢幕操作的設計或是研究者群在電腦後端資料庫的準備與測驗題庫編製均為新嘗試之挑戰而手語版的電腦化測驗尚屬萌芽發展階段亟待設計適當的測驗以瞭解聾成人功

能性閱讀素養。具體而言，本研究待答問題如下

- 一、聾成人「功能性閱讀素養電腦化測驗」的測驗架構如何？
- 二、聾成人「功能性閱讀素養電腦化測驗」的測驗特色為何？
- 三、聾成人「功能性閱讀素養電腦化測驗」的內容效度如何？

## 貳、文獻探討

### 一、國內功能性語文素養的指標架構

國內柯華葳及其研究團隊於 2009 年開始執行「公民語文素養指標架構研究」，於 2010 年完成了國內的成人語文素養評量的架構指標，為國內後續研究奠定了基礎。該研究透過文獻探討、專家會議及國內外專家諮詢並舉辦公聽會，建立了公民語文素養指標架構，並且提供評量題目範例（柯華葳，2010），接著編擬題目，設計問卷，進行信效度的考驗，及分析試題難度等（柯華葳，2013）。

柯華葳（2010）等人針對「功能性語文素養」所下的定義是：「透過基本讀寫的能力有效解決生活及工作場域的問題。」而在日常生活、職場、學習、健康及休閒等領域，閱讀時對文本進行重點擷取對文本進行重點擷取（extracting）、推理整合（reasoning and integrating）、以及評估詮釋（evaluating and interpreting）；寫作時能寫出重點時能寫出重點、有條理的加以組織、以及表達與評論。在閱讀歷程的重點擷取是指能在文本中找到特定訊息，進行文本的事實瞭解；推理整合指讀者透過重點訊息關係的瞭解，對訊息進行解釋、比較、比對，以形成有用的判斷；評估詮釋的「評估」是指讀者能判斷訊息的關連性、可信度、可行性及有效性，除了判斷文本訊息的品質外，也能判斷訊息的真偽以及文中是否存有偏見，「詮釋」則指讀者能在對文本進行反思後，重新表達所評估的訊息，形成新的觀點。此公民語文素養的指標架構整理如表 2-1，當中的功能性閱讀素養之閱讀歷程功能性僅包含「重點擷取」「推理整合」兩項。本研究審酌目前國內成人語文素養的文獻與發展，據以作為編製閱讀素養測驗的指標架構，並設計閱讀歷程相應的測驗題目。

表 2-1 公民語文素養的指標架構

	閱讀素養		寫作素養	
	功能性	批判性	功能性	批判性
場域	日常生活	政治	日常生活	政治
	職場	經濟	職場	經濟
	學習	社會	學習	社會
	健康	科技	健康	科技
	休閒	文學與藝術	休閒	文學與藝術
歷程	重點擷取	重點擷取	寫出重點	寫出重點
	推理整合	推理整合	組織重點	組織重點
		評估詮釋		表達與評論

## 二、手語測驗發展

從手語發展時間來看手語測驗是從 1990 至今已近三十年較多且較早發展手語測驗的國家是美國，其次是英國，至於其他國家的手語測驗大都是參考美國或英國的手語測驗如澳洲手語構詞及文法綜合測驗即是從美國手語構詞及文法綜合測驗修改而來。這可能是因為美國對於手語語言的研究，是最早開始，手語語言學及手語習得的研究成果也最豐碩。其他國家在語言學研究不豐的情況下，乃以國外的測驗作為編製本國測驗的參考劉秀丹、劉俊榮、曾進興、張榮興（2015）曾整理國外手語測驗 16 項種，作為發展電腦化手語測驗的參考。國內最早的標準化手語測驗是林寶貴、黃玉枝與邢敏華（2001）所編製的「聽障學生手語能力測驗」該測驗是以八十八年度教育部手語研究小組所編輯的「修訂版手語畫冊」第一輯與第二輯的詞彙做為測驗的內容。手語畫冊的詞彙部分是借用聾人的自然手語，其餘則是以中文為導向，希望達到一字一手勢而編擬的中文文法手語（姚俊英，2001）。此測驗共分為詞彙選擇測驗、詞彙理解測驗、句子理解測驗、文意理解測驗四個分測驗，均為接收性測驗，有提供測驗的項目分析、信效度說明（劉秀丹等人 2015）。此外，林寶貴、楊雅惠、黃玉枝、蘇芳柳和翁素珍（2014）亦針對「大學校院初階手語教材」編製「手語理解能力測驗」，檢驗初學手語的聽常成人在教材的學習成效。後續劉秀丹等人(2015)亦發表標準化台灣手語電腦測驗的編製結果，依據國內外文

獻確立之測驗內容包括：背景變項問卷、詞彙理解、句法理解、故事篇章理解等四部分。透過標準化測驗心理計量指標及常模的發展過程，說明此測驗具相當良好的信效度，並且已建立常模。

上述國內外手語能力測驗的目的是在了解受測者的手語能力，但部分發展出電腦版測驗，其測驗的電腦化的設計歷程與呈現仍可作為本研究的參考。

### 三、聽障者的閱讀表現

國內外的研究結果，絕大多數顯示聽障學生的閱讀表現不若一般學生，甚且有四年級的高原現象，此些研究可以 Allen1986 為代表性的研究。其研究以史丹福成就測驗 Stanford Achievement Test 的表現，比較聽障學生與一般學生的成就差異，整理如表 2，顯示一般學生的閱讀成就隨著年級而增加，但聽障學生在各年齡層均落後於一般學生，即使到了 18 歲，閱讀程度仍在三年級上下。

表 2-2 聽障學生及其同儕在史丹福成就測驗的表現

年齡	聾學生		聽常同儕	
	分數	年級水準	分數	年級水準
8	510	1.75	585	3
9	520	1.90	615	4
10	540	2.25	635	5
11	545	2.30	645	6
12	560	2.55	660	7
13	570	2.70	670	8
14	580	2.85	680	9
15	590	3.05	690	10
16	585	3.00		
17	585	3.00		
18	575	2.80		

國內相關研究也發現聽障學生的閱讀能力落後一般學生(例如李勇佐,2014 林寶貴、黃玉枝,1997;張蓓莉 1987;錡寶香 2000;劉秀丹、曾進興、張勝成 2006),但聽障學

生離開學校後，帶著四年級高原的閱讀能力參與社會生活，培養出的功能性閱讀素養如何？是否足以應付其日常所需？都是值得關注的議題。

國外研究顯示大約有 20% 的學生帶著二年級的閱讀程度離開學校(Dew,1999;as cited in Bowe,2003)只有 8% 的學生離開高中時,閱讀能力達到 8 到 9 年級的程度(Holt, Traxler & Allen,1997),約有 65% 到 75% 的學生畢業後成為功能性文盲 (Deaf Anglo Literacy Center, <https://goo.gl/9OA8wJ>)。這些研究都是早期的研究或推估結果，在今日聾成人大量以文字訊息溝通的網路社會，聾成人的功能性閱讀素養值得探究。

### 參、研究方法

本研究依據國內外閱讀素養的相關文獻，首先建立測驗的初步架構，然後依此架構邀請手語專家共同編製測驗題目後，請手語為第一語言的聾成人將題目錄製成手語影像，最後由資訊工程師發展成電腦化施測及計分的測驗，而後進行正式測驗與問卷填答，分析聾成人功能性閱讀素養及其相關因素。

#### 一、測驗編製流程

本研究測驗的編製流程如圖 1。根據文獻與訪談結果擬定測驗架構、雙項細目表作為測驗的邏輯性內容效度再請三所啟聰學校語文科教師編製測驗文本與測驗試題，由一般領域與聽障領域的 4 名閱讀專家進行審題，根據建議修改完成後，請手語為第一語言的聾成人將測驗題目的文字錄製成手語，再請三名使用手語的聾成人、手語研究者確認手語內容後，進行電腦化的設計，再請四名聾成人進行小規模的預試，確定測驗內容與形式的可行性。

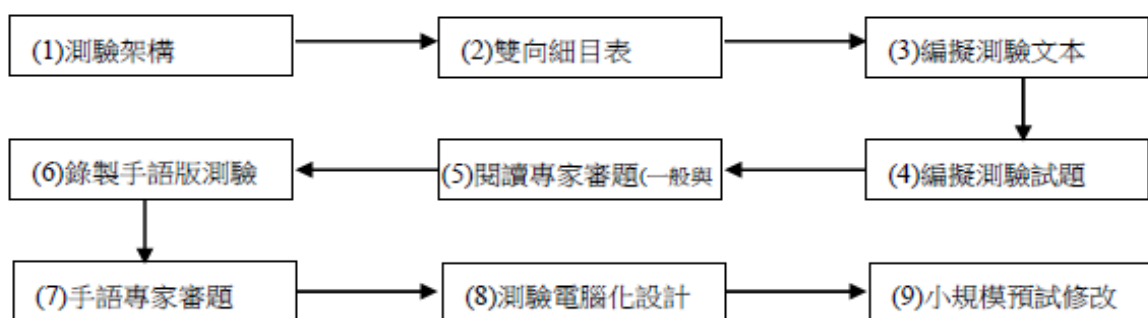


圖 3-1 本研究測驗的編製流程圖

## 二、發展功能性閱讀素養的編製架構

本研究根據柯華葳（2013）所公布的功能性閱讀素養指標架構，加上研究者過去對聾成人的訪談結果，將閱讀場域分為日常生活、職場、學習、休閒、健康五個，接著，研究者再與聾成人、手語翻譯員、聾文化與閱讀專家共四人討論聾成人在不同閱讀場域的閱讀主題，每個場域列出 7 到 9 個閱讀主題，總計五個場域 38 個閱讀主題。這些閱讀主題，包括聽障法規、手語翻譯員申請與服務回饋、聽力防護、聽覺構造、助聽器維護等和聽覺障礙相關的主題，更能反應使用手語的聾成人在日常生活所面對的閱讀文本。列出上述 38 個閱讀主題之後，請四位聾成人針對閱讀主題的經常性、重要性進行排序，排序結果如表 3 所示。每個閱讀場域挑選出排序前三名的閱讀主題，總共保留了 15 個閱讀主題，以作為後續發展測驗文本與題目的依據。

表 3-1 本研究功能性閱讀素養的編製架構

閱讀場域	文本篇名(一)	文本篇名(二)	文本篇名(三)
日常生活	身心障礙者權益保障法	飲料單	廣告宣傳(全聯)
職場	申請手語翻譯員	同事留言	公司公告
學習	圖書館線上利用	職訓局課程報名表	手機操作
健康	藥包訊息	網路掛號	就診說明
休閒	旅遊資訊	遊客中心告示	活動訊息

## 三、測驗內容效度與跨語言等值性

在內容效度方面，研究者向三所啟聰學校語文科六位教師說明功能性閱讀的意義，並根據上述閱讀主題進行討論，初步編擬出測驗文本，接著以測驗文本與閱讀歷程作為編製試題的雙向細目表，建立測驗邏輯性的內容效度，每個文本均設計「重點擷取」「推理整合」兩種閱讀歷程的題目 3 到 4 題，採 4 選 1 的選擇題型。接著，再請一般領域與聽障領域的 4 名閱讀專家進行審題，根據建議修改完成後，再請其逐題評定內容效度，計算 Akien 內容效度係數（余民寧，2002），作為本研究的實徵性內容效度，各題目的效度係數介.80 到 1.00 之間。



在測驗材料上，本研究在螢幕上以書面語呈現測驗「文本」，而測驗「試題」則以手語、書面語兩種語言呈現，讓受測者自由選擇要以何種語言回答試題。如此，聾成人在讀完測驗的閱讀文本後，作答時就不會受到試題文字的干擾，而影響我們對於聾成人閱讀素養的評量結果。因此，必須將測驗題目轉成手語版本。

製作手語版本的測驗題目，先請以手語為第一語言的聾成人把書面版閱讀測驗之試題轉譯成手語版，為確保兩個版本在語意上沒有太大出入，以及適合北、中、南不同地區的手語表達方法，因此再請北、中、南三位熟習手語、口語兩種語言的聾成人或手語翻譯員，將手語影像轉回書面文字，由研究團隊比較、討論轉譯前後兩個書面文字版本的差異，確認版本轉換的跨語言等值性 (cross-language equivalence)。若有語意不清、兩版本語意不同的情況，則再進一步討論、修正。

確認上述書面版與手語版兩種測驗題目後，聘請資訊工程人員撰寫程式語言，建置 15 篇文本的電腦化聾成人功能性閱讀素養測驗，當中一個文本作為練習之用。預試後根據難度與鑑別度挑選品質優良的試題，之後再與柯華葳版(跨語言等值性過程同預試版)一起正式施測。

#### **四、手語測驗题目的轉錄程序**

本測驗手語影像均在大學錄製教學影片的專業教室錄製以 Online Video Cutter 線上裁剪 MP4 影片小工具，可線上直接裁剪 MP4、AVI、MPG、3GP 影片，不需要安裝威力導演或、iMovie 或是 Movie Maker 等影音軟體，只需要把影片上傳到網站上，將需要調整的片段內容，裁剪後直接點選儲存即可完成而且此線上裁剪 MP4 影片小工具免費提供使用 (<https://online-video-cutter.com/tw>)，十分便利。以下圖呈現其視窗操作畫面。



圖 3-2 手語影片的剪輯畫面

進入測驗前，以指導語引導受試者了解測驗如何進行及注意事項，手語版指導語內容如下

您好，謝謝您參加這個研究。接下來要請你閱讀一些短文，然後回答和短文有關的問題。不要緊張，我們會先練習一下有什麼問題隨時提出來如果你想多看幾遍文章再回答問題，也是可以的如果你覺得累了，想要休息一下，也可以告訴我們。

正式測驗前，有一練習題且有手語版練習題說明指導語，內容如下：

看完了這篇短文，請回答以下的問題，選出你認為最正確的答案如果你想要再看一次文章，也是可以的。

最後完成測驗，同樣也有指導語，以茲感謝受試者完成問卷。

## 五、電腦螢幕排版

電腦前端提供受試者看的畫面呈現力求簡潔清晰，讓受試者做測驗時，可以清楚看題目，且操作簡易。電腦化的閱讀文章放在電腦螢幕的左方，螢幕畫面的右側呈現兩個版本(手語版、書面語)的題目，由受試者任選一種方式作答。

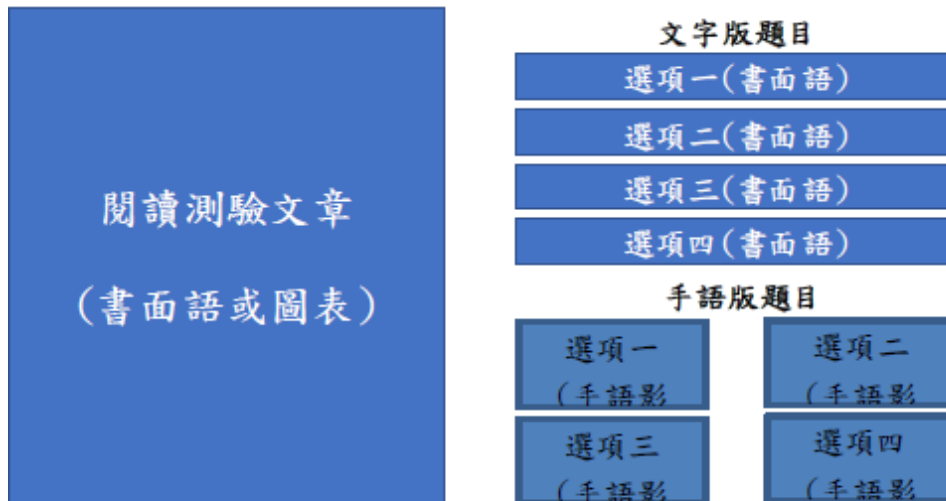


圖 3-3 功能性閱讀素養測驗的螢幕畫面

電腦後端提供研究者群分析資料檔分別有 CSV 檔及 MP4 檔 CSV 檔指的是答題記錄，包含背景資料、每題作答時間資料及答題等詳細資料 MP4 檔指的是視訊鏡頭錄影受試過程，提供研究者群檢查作答過程是否有槍手代答，或是旁邊有人告知答案，提升電腦化測驗的可信度。

## 肆、研究結果

本研究參考過去電腦化手語測驗的呈現方式，測驗開始先請受試者輸入姓名及生日後，即可登入測驗。如圖 4-1 功能性閱讀素養測驗之連結測驗畫面。畫面左側影片按鈕提供手語版說明。

圖 4-1 功能性閱讀素養測驗之連結測驗畫面

當受試者登入後，遵照研究倫理進行本研究，首先詢問受試者是否同意錄影，並進行問卷倘若受試者不同意錄影，則無法進行問卷填答。如圖 4-2 研究倫理錄影同意書。



圖 4-2 研究倫理錄影同意書

受試者同意錄影後，接著回答研究變項，包含性別、聽力程度、輔具使用等，如圖 4-3 研究變項。畫面左側影片按鈕提供手語版說明，接續測驗若有影片按鈕情況相同，不再重複說明之。



圖 4-3 研究變項

填選完研究變項後按下一步，將出現指導語引導受試者進行電腦化測驗。如圖 4-4 問卷指導語。



圖 4-4 問卷指導語

了解問卷進行的方式後，按下一步，即可開始練習題的測試作答。左上角顯示錄影畫面，受試者可以看到自己的影像錄製畫面，若不想看到可以不用點開來；題目再螢幕左半部，倘若覺得畫面太小，看不清楚亦可點此放大閱讀內容若點選題目影片，影片畫面會在右下角提供手語版。若作答過程中，忘記填選答案，及點選下一題，則顯示請填選答案，選完後才能進行下一題，能有效避免漏答情況發生。如圖 4-5 練習題測驗畫面。



圖 4-5 練習題測驗畫面

正式測驗題目進行過程中，有明確指出目前作答的題目是第幾題及總題數，倘若受試者對於上一題的填答想更改答案，亦可點選上一題，即可進行修改選擇。如圖 4-6 正式測驗題畫面。

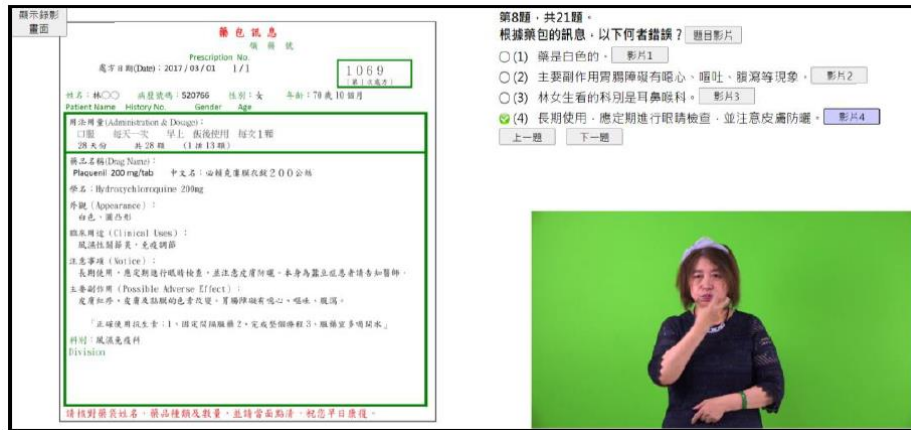


圖 4-6 正式測驗題畫面

做完 21 題題目後，接著是閱讀素養調查問卷，如圖 4-7 閱讀素養調查問卷。

影片 您的主要的職業身份是？

影片  學生

影片  半工半讀

影片  待業中

影片  已就業

影片  其他

---

影片 您的出生地為哪個縣市？ 請選擇 ▾

---

影片 您目前主要住在哪個縣市？ 請選擇 ▾

---

影片 您的教育程度為？

圖 4-7 閱讀素養調查問卷

受試者配合完成「功能性閱讀素養電腦化測驗」及「閱讀素養調查問卷」後，即顯示恭喜完成問卷之指導語。圖 4-8 閱讀素養調查問卷完成畫面。



圖 4-8 閱讀素養調查問卷完成畫面

## 伍、結論

綜合上述測驗編製歷程與結果，整體而言，本研究結論如下

- 一、本研究功能性閱讀素養架構包括日常生活、職場、學習、健康、休閒等五個閱讀場域，每個場域包括三篇典型的閱讀文本。
- 二、本研究功能性閱讀素養測驗以雙項細目表、跨語言等值性等方式確保測驗的邏輯效度，經收集專家評量後，各題目的內容效度係數介於.80 到 1.00。
- 三、此測驗題目與選項有手語影片適合聾成人功能性閱讀素養的電腦化測驗。
- 四、透過手語版指導語與說明讓聾成人能了解測驗相關訊息。
- 五、此測驗透過電腦化測驗可以快速取得研究結果，在未來可以用在學校建立常模數據測驗學生功能性閱讀能力，作為語文能力評估參考。

本研究測驗亦發現仍有改善進步空間，在編製過程中，研究者群發現台灣手語打法有地方性的差異，此部分較無法完全符合，所有聽障者的習慣打法或許可以再設計一個受試者與研究者之間即時聯繫解惑的連結建立操作回覆機制。

## 參考文獻

- 余民寧 (2002)。教育測驗與評量。台北：心理出版社
- 李勇佐 (2014)。國中聽覺障礙學生國語文能力現況研究：以南部特教學校國中部為例。載於台南大學主辦，**2014 提升中小學補救教學成效之理論與實務研討論壇**，頁 229-252。
- 林寶貴、黃玉枝 (1997)。聽障學生國語文能力及錯誤類型之分析。**特殊教育研究學刊**，15，109-129。
- 林寶貴、黃玉枝、李如鵬 (2010)。學齡聽障學生國語文能力及相關因素之研究。**2010 年兩岸溝通障礙學術研討會** (頁 249-294)。中華溝通障礙教育學會，臺北市。
- 林寶貴、楊雅惠、黃玉枝、蘇芳柳、翁素珍 (2014)。手語理解能力測驗之編製。發表於**2014 兩岸溝通障礙學術研討會**。臺北：中華溝通障礙教育學會。
- 姚俊英 (2001)。臺灣手語演進。發表於**2001 年手語教學與應用研討會**。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 柯華葳 (2010)。公民語文素養指標架構研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (NSC 98-2511-S-008-010-)，未出版。2013 年 12 月 25 日取自  
<http://lrn.ncu.edu.tw/Teacher%20web/hwawei/Adult%20Literacy.pdf>
- 柯華葳 (2013)。成人語文素養範例試題編製。行政院國家科學委員會專題研究成果報告，未出版。2013 年 12 月 25 日取自  
<http://lrn.ncu.edu.tw/Teacher%20web/hwawei/Project/成人語文素養範例試題編製%20成果報告%20.pdf>
- 柯華葳、張郁雯、詹益綾、丘嘉慧(2017)。**PIRLS 2016 臺灣四年級學生閱讀素養國家報告**。桃園市:國立中央大學。
- 張蓓莉 (1987)。回歸主流聽覺障礙學生國語能力之研究。**特殊教育學報**，3，119-131。
- 劉秀丹、曾進興、張勝成 (2006)。啟聰學校學生文法手語、自然手語及書面語故事理



- 解能力之研究。《特殊教育研究學刊》，30，113-133。
- 劉秀丹、劉俊榮、曾進興、張榮興（2015）。臺灣手語理解能力標準化測驗的編製與發展。《特殊教育研究學刊》，40（3）27-58。
- 錡寶香（2000）。聽覺障礙學生閱讀能力之分析。《特殊教育學報》，14，155-188。
- Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A. Schildroth & M. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp. 161–206). San Diego, CA: Little, Brown.
- Bowe, F. G. (2003). Transition for deaf and hard-of-hearing students: A blueprint for change. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(4), 485-493. doi: 10.1093/deafed/eng024
- Garbett, C. M. (2016). *Literacies in Context: Working-Class Deaf Adults* (Doctoral dissertation, Bowling Green State University). Retrieved from: <https://etd.ohiolink.edu>
- Holt, J. A., Traxler, C. B., & Allen, T. E. (1997). *Interpreting the scores: A user's guide to the 9th Edition Stanford Achievement Test for educators of deaf and hard-of-hearing students*. (Technical Report No. 97-1). Washington, DC: Gallaudet University, Gallaudet Research Institute.
- Kirsch, I. S., & Guthrie, J. T. (1977). The concept and measurement of functional literacy. *Reading Research Quarterly*, 13, 485-507.
- Qi, S., & Mitchell, R. E. (2007, April 10). *Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Traxler, C.B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 337–348.

# 情緒與行為評量工具評析

蕭蜀珍

翁瑜

鄭惠尹

張庭瑄

## 壹、緒論

筆者有感近年來在教育現場中具情緒行為障礙特質的學生出現率偏高，每學年皆會有1至2位情緒行為障礙特質的新生入班，再比較近4年教育部「特殊教育統計年報」資料，學前階段情緒行為障礙學生人數：105年，55人；106年，60人；107年，63人；108年，75人；國民小學階段情緒行為障礙學生人數：105年，2,702人；106年，2,782人；107年，2,939人；108年，3,184人，皆有逐年增加的現象。筆者也觀察到若沒有滿足學生的需求，學生的狀況會日益嚴重，最後可能會干擾課程而影響自己與同儕的學習，或者可能會有不好的人際關係，張如杏（2018）、王文科等人（2013）指出情緒行為障礙學生若沒有得到適當的協助可能有較高的比率發生適應不良、中輟、低學歷、收入低、高犯罪率等狀況，但假使能即早發現學生的需求，並給予適當的介入支持，學生能減緩或避免不當行為的發生（李姿瑩等人，2016）。綜合言之，發現情緒行為障礙學生的特質與並滿足其需求是一項重要的任務。但教師們應該如何從眾多的評量工具中挑選出適合的工具呢？從特教評量相關書籍中可以看到很多情緒與行為評量相關工具的介紹，但大多為摘要評量工具的使用目的、適用範圍、內容、信效度或常模等資訊（張世慧和藍瑋琛，2011），鮮少有文獻對於評量工具的品質做探討，因此筆者想瞭解現今臺灣篩選鑑定情緒行為障礙之測驗工具的品質，以供教師挑選測驗工具時之參考及未來情緒與行為評量工具之編製建議。

## 貳、情緒行為問題定義

### 一、情緒

情緒是可變的、主觀的，「情緒是一組織複雜的主觀因素和客觀因素之間的交互作用，受到神經系統和賀爾蒙系統的調節」。可能由外在刺激或內在刺激引發情緒，如：內分泌系統、身體狀況。情緒可以經由引起感情經驗，諸如警覺、愉悅或不快樂等情感，而促

使認知過程活化一般的生理適應為警覺狀態，最終產生行為。（張世慧、藍瑋琛，2011）。

## 二、行為

Miltenberger（引自張世慧、藍瑋琛，2011）認為行為具有下列特徵：

- 1.行為是人類所說和所做的事。
- 2.行為會對身體或環境產生影響。
- 3.環境事件會有系統的影響到行為的發生。
- 4.行為可能是外顯或內隱的。可從外顯的行為間接評估內隱行為。
- 5.行為是可測量的，例如：行為次數、強度或持久性等。
- 6.行為可由他人或本人觀察描述或記錄。

## 三、情緒行為障礙

根據「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第九條指出「情緒行為障礙」為：

長期情緒或行為表現顯著異常，嚴重影響學校適應者；其障礙非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果。情緒行為障礙之症狀，包括精神性疾患、情感性疾患、畏懼性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題者。

由法規內容可知情緒行為障礙學生長期受情緒或行為困擾，且已經影響到其在學校的適應，包含學習、人際等。雖然每個人每天都會表現出許多的情緒與行為，但大多數人所表現出來的情緒與行為是合於社會規範的、是正常的（張世慧、藍瑋琛，2003）與情緒行為障礙的狀況有所不同。

我國歷年來「情緒行為障礙」一詞，經歷過數次的更名，終於在2009年將此類問題在特殊教育法上正名。不僅限於「情緒」內在心理問題，也可能是外在行為的問題（洪儷瑜，1995），名稱並列情緒、行為二詞較能顯示此類的內涵（洪儷瑜，1995）。

表一、我國歷年來「情緒行為障礙」類使用名稱

年代	出處	使用名稱
1970年	台灣省特殊教育推行辦法	性格及行為異常
1984年	特殊教育法	性格異常、行為異常
1992年	第二次特殊兒童普查	性格及行為異常
1997年	特殊教育法（修訂）	嚴重情緒障礙
2009年	特殊教育法（修訂）	情緒行為障礙

資料來源：傅秀媚（2019）

### 參、臺灣情緒行為障礙鑑定流程

北市國小鑑定流程：當普通班教師發現疑似情緒行為障礙的學生，可以提報輔導組，由輔導組進行晤談、資料蒐集、轉介前介入（進行二級輔導2~3個月），若輔導介入後沒有顯著效果，普通班教師可以提報特教組，請心評人員進行測驗評量：「問題行為篩選量表」、「魏氏兒童智力測驗」，若學生疑似注意力缺陷過動症則可以施測「學生適應調查表」，若學生疑似情緒障礙可以施測「情緒障礙量表」，施測結束後交叉驗證所蒐集的資料並撰寫鑑定安置摘要報告，最後進行綜合研判後將資料送至鑑定及就學輔導委員會判定學生是否為情緒行為障礙。

### 肆、情緒評量工具選用依據

Dever與 Kamphaus（2013）提出挑選評量的考量向度有：1.資料來源於何者，可能是家長、教師、學生、同儕、助理員或學生自己。2.資料量的多寡。3.評量工具的品質。其中評量表的品質可以透過分析測驗之常模的建置、信效度等面向來評析。綜合張正芬等人（2019）、McDivitt 與 Gibson（2003）、涂金堂（2009）等資料，擬定出以下27個評析指標，並歸納為常模建置、信度、效度及其他等四個面向：

## 一、常模建置面向

1. 母群體描述之清楚度：有沒有清楚說明施測的目標對象。
2. 常模取樣地區有無全面：是不是每個地區的目標對象都有考慮。且抽樣時有沒有按照母群體的組成比例抽樣，並明確標示出兩者的比例。
3. 性別有無分開探討：有些測驗結果會因性別而有差異，測驗有沒有在常模建置的過程中，將性別分開探討。
4. 有無區分家長文化適應（社經地位）：家庭的社經地位，父母的文化適應等，皆可能會影響到學生的表現。因此在製常模過程中應將此點納入考慮。
5. 種族/民族有無分開討論：不同種族/民族可能會有不同的結果，因此取樣過程中應顧慮母群體中的種族/民族的組成。
6. 有無建立特殊常模：考慮有些測驗須將某些族群獨立出來討論。例如：情緒行為障礙篩選鑑定的測驗，應建置一份情緒行為障礙學生常模。
7. 常模時間：人口組成與比例是會隨著時間所變動，且一些能力測驗（例如智力測驗）有隨著時間的增加，施測者的分數越來越高的現象。因此7年內為最佳的常模；7年以上15年以下為可以接受的常模；大於15年應該要重新建立新常模。
8. 常模建立的過程中，有無定義出無效樣本並刪除：若有描述這個部分，可以讓使用者更加瞭解測驗的使用及增加對該常模建立的可信度。

## 二、信度面向

9. 有無檢測重測信度，且重測信度係數是否符合標準：測驗的可重複性為影響測驗結果一致性的主要因素之一。故一個好的測驗應探討重測信度，且信度係數應達統計上的標準值（表二）。
10. 重測信度是否有於2週內重測：有些測驗所測的目標能力會隨著受測者的成長而有所差異，為了避免這個誤差因素，應於2週內完成重測。
11. 有無檢測內部一致信，且信度係數是否符合標準：測驗的穩定性為影響測驗結果一致性的主要因素之一。故一個好的測驗應探討內部一致性，且信度係數應達統計上的標準值（表二）。
12. 有無檢測評分者間信度，且評分者間信度係數符合標準：評分者間一致性為影響測驗結

果一致性的主要因素之一。故一個好的測驗應探討評分者間信度，且信度係數應達統計上的標準值(表二)。

13.有沒有減低評分者不同所造成的誤差之策略（例如有明確範例、有需要事前的訓練、有明確的步驟流程等）。

### 表二、信度係數標準值

信度係數標準值依測驗目的而有所差異。

信度係數	測驗整體品質	測驗用途
.90以上	優良	重要決定(鑑定安置)
.80以上	良好	篩選
.70以上	普通	監視學生進步
.60以上	尚可接受	個別團體紀錄
.60以下	不佳	-

### 三、效度面向

14.檢視評量內容，包含指導手冊或試卷內容，確認看起來有無與情緒相關。

15.內容效度：是否有組成專家小組。

16.效標關聯效度：做為標準的評量工具之信效度有無符合標準。

17.建構效度：1.有無與其理論基礎相符合 2.有無符合聚斂效度與區辨效度之結果（聚斂效度：與相同構念的評量有正相關（近+1.00）；區辨效度：與相對構念的評量有附相關（近-1.00）；與無關聯的評量相關係數會接近0）

### 四、其他評析面向

18.測驗的時間合理嗎？

19.測驗成本合理嗎？

20.整體的可讀性適當嗎：是否簡單易懂

- 21.用字遣詞的適當性夠嗎：用字遣詞有無尊重文化差異或敏感性及尊重性別議題。
- 22.施測程序描述清楚嗎？容易操作嗎？
- 23.計分程序清楚嗎？容易操作嗎？
- 24.結果解釋程序有說明清楚嗎？
- 25.對於情緒或行為問題之描述是否具體明確且可觀察的？
- 26.對於情緒或行為表現之頻率/程度定義是否具體？
- 27.可否成為長期追蹤的工具呢？

## 伍、臺灣常用情緒行為評量工具評析

筆者參考了北市國小情障鑑定所使用的測驗：《問題行為篩選量表》、《情緒障礙量表》，另加入與《情緒障礙量表》相對的測驗-《行為與情緒評量表》，以瞭解學生的正負面之行為與情緒。此外，筆者認為幼兒的早期篩選也十分重要，因此將《幼兒情緒能力評量表》納入探討。以下針對這四個測驗進行介紹與評析。

### 一、幼兒情緒能力評量表

（魏惠貞、李來春、王偉彥、王振德、陳明終、陳龍安、黃志傑、蕭台霞、謝金青編製）

《幼兒情緒能力評量表》是個標準化且具有常模的量表，以魏惠貞（2006，2007）之研究為主軸，編製者參考國內外情緒能力相關研究檢測架構，整理歸納後邀請專家、學者，教學現場的園長、教師共同討論出在幼兒園時常發生、看得見的行為，決定出量表的初步內容。再經由專家、學者針對初稿內容進行討論及修改而完成初稿。經過預試、因素分析完成本量表之內容。

幼兒情緒能力評量表，適用4歲到5歲幼兒。主要目的在於讓家長、老師能夠準確地獲得幼兒情緒能力發展優勢與弱勢，全面瞭解幼兒情緒能力發展現況，並針對其情緒能力發展特性予以適性輔導。本量表包括四個分量表，分別為：了解自己的情绪、了解別人的情緒、情緒調適與自我激勵，總共有40個題目。評量者依據平常對幼兒的觀察與了解，以幼兒行為反應頻率與成熟度為判斷基礎，勾選符合幼兒情緒能力的精熟程度。測驗分數採李克特氏（Likert Type）五點量尺方式計分，以1-5分表示不精熟至非常精熟。

## 二、情緒障礙量表 (SAED)

(鄭麗月修訂)

《情緒障礙量表》是一個標準化且具有常模的量表。由美國學者Michael H. Epstein和Douglas Cullinan在1998年所發展的情緒障礙量表。這份量表是用來幫助確認特殊教育中情緒困擾的兒童。情緒障礙量表是根據美國聯邦政府1990年殘障者教育法(Individuals with Disabilities Education Act of 1990, 於1997年修訂簡稱IDEA)對情緒困擾所訂的定義而編製的量表。情緒障礙量表中五個部分的問題是以美國聯邦政府對情緒困擾所下的定義以及定義中所述的特質所編製的。

SAED 主要評斷6-18歲(臺灣版)的學生之情緒行為。本情緒量表包括七個分量表, 總共有 52 個題目, 和一個整體能力的表現。分量表評量 5 項情緒障礙的特徵, 以及社會失調的狀況。情緒障礙量表的分量表內容包括無能力學習、人際關係問題、不當的行為、不快樂或沮喪、生理症狀或害怕, 和社會失調。除此之外, 尚有一部分為整體的能力表現和一部分為對教育表現的不利影響。

## 三、行為與情緒評量表 (BERS)

(楊宗仁修訂)

《行為與情緒評量表》為一份優勢本位導向的評量工具。編者相信每個人都有優勢與長處, 若沒有展現優勢不等於有缺陷, 可能是環境的支持不夠所至。採優勢本位導向是希望老師以學生的優點為起點, 來瞭解學生與設定IEP目標; 學生與家庭可藉由瞭解優點, 而有更好的適應, 並更能接受學生的狀況; 同時也可以提醒專業人士應對學生保持正向的期待, 並期望以此為出發建立一個正向合作關係。

BERS主要評斷6-18歲(臺灣版)的學生之情緒行為。本測驗總共有52題問題, 其內容為一些可觀察、可測量之行為與情緒優勢描述。另有8題開放式問題, 以蒐集質性資料。由家長或教師等學生重要他人填寫, 需有小六以上的閱讀能力。測驗內容共有五個向度: 1. 優勢人際關係(社會情境中, 控制情緒與行為的能力) 2. 優勢家庭參與(在家庭的活動參與度及人際關係) 3. 優勢內在能力(情緒行為之能力和成就的未來展望) 4. 優勢學校表現(學生學業表現能力) 5. 優勢情感能力(接受他人情感及表達對他人情感的能力)。



可以在1.篩選優勢不足 2.擬定IEP 3.找出介入方案的切入點 4.監控進步的狀況等目的使用。

#### 四、問題行為篩選量表

(洪麗瑜、丘彥南、張郁雯、蔡明富編製)

《問題行為篩選量表》根據美國心理疾患統計及診斷手冊DSM-IV、APA的注意力缺陷與干擾性行為疾患內容，編制有關ADHD症狀極可能伴隨的其他干擾性疾患症狀，此量表為ADHD的初步篩選。於2016年11月二版七刷，量表各向度仍依照DSM-IV的注意力缺陷與干擾性行為疾患內容編制。

量表的評量者為家長與教師，檢核國小一年級至國中三年級學生過動行為狀況，分別有國小版及青少年版，評量時間無限制，全部做完約二十分鐘。共有四個部分49題：第一部分為注意力缺陷過動症狀評量分為不專注問題評量及衝動/過動問題評量。第二部分為注意力缺陷過動症狀對功能受損情形，第三部分為對立違抗行為症狀評量，評量違抗行為症狀出現頻次。第四部份違規行為症狀評量，評量違規行為發生頻次。

#### 五、評析結果

##### 1.常模建置面向

表三、常模建置面向評析結果

向度	評析			
	幼兒情緒能力 評量表	情緒障礙量表 (SAED)	行為與情緒評 量表 (BERS)	問題行為篩選 量表
母群體描述之清楚 度	○	○	○	○
取樣地區有無全面	○	○	○	○
性別有無分開探討	○	○	○	○
有無區分家長文化 適應 (社經地位)	N/A	△ <sup>1</sup>	△ <sup>1</sup>	○

種族/民族有無分開討論	N/A	△ <sup>1</sup>	△ <sup>1</sup>	N/A
有無建立特殊常模	N/A	N/A	N/A	○
常模時間	△	×	×	×
常模建立的過程中，有無定義出無效樣本並刪除？	N/A	N/A	N/A	○

\*○有且符合標準；△有，但沒有這麼好；×不符合標準；N/A：手冊中無相關資料。

<sup>1</sup> 有將樣本進行相關的分析，但沒有標示當時母群體的真实人口比例。

## 2.信度面向

表四、信度面向評析結果

向度	評析			
	幼兒情緒能力評量表	情緒障礙量表 (SAED)	行為與情緒評量表 (BERS)	問題行為篩選量表
重測信度	N/A	△	△	×
重測時間間隔	N/A	○	×	×
內部一致性	○	○	○	○
評分者間信度	N/A	△	△	×
提高評分者間信度之改善方案	N/A	○ <sup>1</sup>	×	○ <sup>2</sup>

\*○有且符合標準；△有，但沒有這麼好；×不符合標準；N/A：手冊中無相關資料。

<sup>1</sup> 測驗者確定評量者了解量表內每個問題所要問的內容，評量者需讀每個題目兩遍，再評量兒童表現。

<sup>2</sup> 提供對每個行為出現頻率進行定義。EX: 幾乎每天出現選”總是這樣”

## 3.效度面向

表五、效度面向評析結果

向度	評析			
	幼兒情緒能力評量表	情緒障礙量表 (SAED)	行為與情緒評量表 (BERS)	問題行為篩選量表
表面效度	○	○	△ <sup>1</sup>	○
內容效度	○	○	○	N/A
效標關聯效度	N/A	△	△	N/A

建構效度



\*○有且符合標準；△有，但沒有這麼好；×不符合標準；N/A：手冊中無相關資料。

<sup>1</sup>題目一半明顯與情緒行為相關，有一半題目感覺比較像是社會技巧的能力。

#### 4.其他評析面向

表六、其他評析面相評析結果

向度	評析			
	幼兒情緒能力 評量表	情緒障礙量表 (SAED)	行為與情緒評 量表 (BERS)	問題行為篩選量 表
測驗的時間合理 嗎？	○	○	○	○
測驗成本合理嗎？	手冊 600元/本 題本 900元/30份 答案/計分紙 250元/50份	手冊 450元/本 評量表 750元/50份	手冊已停售。 評量表 750元/50份	手冊 200元/本 題目紙 (分教師 版、家長版) 250元/50份
整體的可讀性適當 嗎？ (是否簡單易 懂)	○	○	○	○
用字遣詞的適當性 夠嗎？ (用字遣詞 有無尊重文化差異 或敏感性及尊重性 別議題。)	○	○	○	○
施測程序描述清楚 嗎？容易操作嗎？	○	○	○	○
計分程序清楚嗎？ 容易操作嗎？	○	○	○	○
結果解釋程序有說 明清楚嗎	○	○	○	○
對於情緒或行為問	○	○	×	○

題之描述是否具體 明確且可觀察的？				
對於情緒或行為表現之頻率定義是否具體？	×	×	×	○
可否成為長期追蹤的工具呢？	○	○	○	×
○符合；×不符合				

## 陸、結論與建議

### 一、幼兒情緒能力評量表

本量表單就瞭解幼兒情緒能力發展而言，是一份容易理解操作的評量工具，適合教師、家長或是想要瞭解幼兒情緒能力發展精熟程度的相關人士使用。

惟量表編制者原先參考國內外相關研究架構歸納出六個向度，最後決定量表內容為四個向度，刪除兩個向度中其一為情緒表達能力，表達溝通是幼兒的六大核心素養之一極為重要，編制者在刪除此向度上並未提出數值說明參考及理論依據。信度考驗僅提供內部一致性係數，建議可增加評分者間信度、重測信度，檢驗教師之間或是教師與家長之間評分者間結果是否有達一致性；以及在前後不同時間點的評量結果，可為長期觀察幼兒在學校及家庭中幼兒情緒能力發展狀態，以做為後續教育決策之參考。

### 二、情緒障礙量表

本量表評量所需時間僅約十分鐘，為方便使用的評量工具，並且因其適用於6-18歲的兒童及青少年，所以能成為記錄學生在連續特教服務中之進步情形的工具。

本量表在製作常模時雖有考量族別、每月家庭收入、父母教育程度，但無提供母群人口百分比或常模的人口百分比與母群的比例不符，因此本量表常模抽取的樣本不一定能反映出母群的狀態。常模建置時間已超過20年，應重新建置常模，以現今臺灣人口的組成，新常模宜將新住民人口納入考量。目前台灣版的情緒障礙量表僅建立非情障組的

常模，未來宜建立情障組的常模，使評量工具更加完善。

### 三、行為與情緒評量表

本量表以優勢出發，使得學生、家長、教師與專家們可以看到學生的長處，是一份很正向的測驗。手冊中有清楚的說明量表編寫的程序，且再內容效度和構念效度上有專家和統計數據的肯定。

本量表常模製作時雖有考慮種族、社經地位等因素，但未提供母群體之比例，因此不曉得樣本是否與母群體相當。常模建置時間已超過20年，應重新建置常模，以現今臺灣人口的組成，新常模宜將新住民人口納入考量。重測信度之信度係數結果只達可接受至滿意的程度，且重測的時間間隔不一，甚至有間隔長達5個月之久的數據。在效標關聯效度上，臺灣樣本以當時同為建置中的SEAD為效標，可信度有待商榷。

### 四、問題行為篩選量表

本量表可作為ADHD的初步篩選，量表所需時間約二十分鐘，適用於國中小的兒童及青少年。本量表取樣地區十分全面，顧及到離島、鄉鎮地區及都市，並按照人口百分比進行取樣。

常模設有家長社經地位，但僅有提供教育程度且以父親為主，無母親的教育程度及父母的職業。另外量表的常模建置時間已超過20年，應重新建置常模。重測信度係數結果不是很理想，且重測時間間隔不一，甚至有間隔長達半年之久的數據。本量表並非每個人都可取得，必須提供研習證明及所在學校或醫療單位與所屬單位職稱，才可申請購買。此量表僅供篩選用，其穩定性不高，許多自閉症也符合量表的篩選標準，因此進一步診斷是有必要的。

### 五、未來編製情緒與行為評量工具的整體建議

依據這四篇量表，可以看到多數測驗常模的建置會考慮性別、地區進行抽樣，但較少按種族、社經地位之母群人口比例進行抽樣。且目前台灣的人口組成的變化，在常模建置時宜將新住民納入考量。這些測驗皆為情緒行為障礙篩選或鑑定所用之工具，故應建立情緒行為障礙之特殊常模，才得理解情障學生與其他學生的差異性。另外，大多評量工具的常模時間已過舊，應重新建置。在信度面向，重測信度、內部一致性與評分

者間信度三者為相互獨立的因素（張正芬等人，2019），因此三種信度皆討論為宜，且應依測驗的用途調整信度係數的標準值。另外，除了檢視整體的信度係數外，應對於分測驗之信度係數加以討論或說明。再者，若量表手冊內能提供改善評分者間信度的方案建議，更能提升測驗的一致性。在效度面向，大多有清楚的描述測驗編製的構念與過程，但在效標關聯效度上，不是沒有提供相關的資料，就是資料結果沒有那麼的理想，應在這方面更加著墨，以增加測驗的效度。在其他評析面向，量表的測驗時間普遍不長，能方便施測。題目與手冊的描述簡單易懂、用字遣詞適當，但在行為表現之頻率定義可以再具體一些或舉例說明，以減少施測者主觀意識而產生之測驗結果誤差。

## 參考文獻

- 王文科（主編）（2013）。特殊教育導論。五南。
- 李姿瑩、黃澤洋、鄭臻真、詹孟琦、洪雅惠、林玟秀、葛竹婷、陳怡慧、黃玉枝、林慶仁、李淑玲、佘永吉（譯）（2016）。特殊教育導論（原作者：D.P. Hallahan, J. M. Kauffman, P.C. Pullen）。華騰。（原著出版：2014）
- 洪麗瑜、丘彥南、張郁雯、蔡明富（2001）。問題行為篩選量表。教育部特殊教育工作小組。
- 涂金堂（2009）。教育測驗與評量。三民。
- 張世慧、藍瑋琛（2003）。特殊學生鑑定與評量。心理。
- 張世慧、藍瑋琛（2011）。特殊教育學生評量。心理。
- 張正芬、孔淑萱、林純真、黃曉嵐、劉明松、王淑惠、陳淑瑜、鄭淑芬、陳志軒、詹士宜、李姿瑩、陳政見（譯）（2019）。特殊教育與融合教育的評量（原作者：J. Salvia, J. E. Ysseldyke, S. Witme）。華騰。（原著出版年：2016）
- 張如杏（2018）。特殊教育概論。洪葉。
- 鈕文英（2016）。身心障礙者的正向行為支持。心理。
- 黃志成、王麗美、王淑楨、高嘉惠（2013）。特殊教育概論。揚智。
- 楊宗仁（譯）（2001）。行為與情緒評量表。（原作者：M. H. Epstein, J. M. Sharma）。心理。
- 鄭麗月（譯）（2001）。情緒障礙量表。（原作者：M. H. Epstein, D. Cullinan）。心理。
- 魏惠貞、李來春、王偉彥、王振德、陳明終、陳龍安、黃志傑、蕭台霞、謝金青（2011）。幼兒情緒能力評量表。心理。
- Dever, B. V. & Kamphaus, R.W.(2013)Behavioral, Social, and Emotional assessment of Children. In K.F. Geisinger,B.A. Bracken, J.F.Carlson, J.-I C. Hansen, N.R. Kuncel, S.P. Reise & M.C. Rodriguez(Eds.), APA handbook of testing and assessment in psychology:

Vol.3 Testing and assessment in school psychology and education.(pp.129-148).American Psychological.

McDivitt, P. J.& Gibson, D.(2003)Guidelines for Selecting Appropriate Tests.In Wall, J. E. & Walz, G. R.(Eds.), Measuring up: Assessment issues for teachers, counselors, and administrators.(pp. 33- 52).Educational Resources Information Center.





# 初中視障學生點字讀寫速度追蹤研究

袁東

浙江省寧波市特殊教育中心學校

## 摘要

本文通過比較研究追蹤了NB盲校最近三屆（2011-2014、2014-2017、2017-2020）初中班級九學年語文學習狀況，觀察了25名初中視障學生中文點字（語文）讀寫速度。結果發現：（1）三屆初中視障學生班級點字閱讀平均速度（方/分鐘）分別是352、326、213（總平均297，折合音節數149個/分鐘）。（2）三屆初中視障學生班級點字書寫平均速度（方/分鐘）分別是71、67、46（總平均61）。（3）三屆初中視障學生閱讀與書寫，群體有部分相關，個體沒有相關。本研究針對結果，提出了五個建議。

**關鍵字：**初中視障學生；點字讀寫；速度；追蹤研究

---

### 作者簡介

袁東，男，寧波人，早年畢業於南京特殊教育師範學校盲童教育專業，後赴杭州大學、寧波大學、華東師範大學、西南大學等高校在職進修。目前是浙江省寧波市特殊教育中心學校教科室副主任、高級教師，從事視障教育工作30年。兼任浙江省特殊教育指導中心成員、寧波市特殊教育指導中心成員、南京特殊教育師範學院中國特殊教育博物館特約研究員、北京師範大學特殊教育系課題研究人員。2005年在香港當選為國際視障教育學會（ICEVI）東亞區中國分區委員，2019年當選為寧波市教育學會特殊教育分會理事、副秘書長（學術）。近年來參與教育部“盲校義務教育課程標準”研製、中殘聯“0-6歲殘疾兒童康復教育教材叢書”編寫、國家社會科學基金重大專案“中國特殊教育通史”研究等。

聯繫電郵：775637041@qq.com

電話（微信號）：189-6829-8240

FB：袁東

聯繫地址：浙江省寧波市海曙區恒春街146弄75號401室

## 一、前言

輔助技術 (assistive technology, AT) 的發展, 使得殘疾人的學習更為便利! 視障者可以通過聽覺、觸覺、殘餘視覺等多種方式學習。儘管聽覺學習較為迅速, 但口耳相授、一瞬即失, 保存、回顧與反復閱讀卻頗為艱難。觸覺文字是傳承和保留知識的重要途徑。世界盲教育史出現過多種盲文形式, 但多數是基於視覺學習印刷文的變化, 當六點點字 (braille) 的產生、運用和推廣成為一種新典範, 視障者的學習與溝通便成為一場劃時代的特殊教育大革命! 點字體系最終成為視障者與明眼者共享人類文明成果的有效載體。

反觀目前中國各地盲校生源減少, 且偏向多障, 兩極分化嚴重, 師資偏向年輕, 專業技能與教學經驗積累不足, 較少研究點字教學。盲校重視低年級學生點字教學, 加強讀寫訓練, 中、高年級則側重知識傳授, 初中年級與普通學校要求基本一致, 可能會忽視初中視障學生點字讀寫訓練, 而“盲校義務教育語文課程標準”(2016版)也沒有規定初中各年級點字讀寫標準。因此, 瞭解盲校初中視障學生點字摸讀與書寫速度, 是本研究關注的課題。

本研究從2011年9月至2020年6月, 一共9學年, 平均分為三個階段, 3年一階段(2011-2014、2014-2017、2017-2020), 每個階段分別對應研究者所執教的NB盲校初中部2011級、2014級、2017級三屆班級, 每屆班級都是3年一個週期。本研究(初中視障學生點字摸讀與書寫速度)是基於研究者之前二個階段的研究成果, 如個案研究(2011班級)、比較研究(2011班級與2014班級)的基礎上, 再次比較了2011班級、2014班級、2017班級的七年級至九年級的縱向九個學年語文學習狀況, 以三屆學生點字摸讀與書寫速度測試資料為內容, 分別進行個體與集體的追蹤研究, 即第三階段研究成果——追蹤研究(2011班級、2014班級與2017班級)。

## 二、文獻探討

英文與中文的點字讀寫速度的文獻(略), 詳細請見“初中視障學生點字讀寫速度個案研究”(袁東, 2016)、“初中視障學生點字讀寫速度比較研究”(袁東, 2017)。文獻研究結果顯示:(1)初中視障學生點字讀寫速度研究非常缺乏, 部分研究年代久遠(50年前)。(2)“盲校義務教育語文課程標準”沒有提出初中視障學生各年級讀寫點字規定。(3)初中視障學生各年級班級集體、學生個體及各年級讀寫平均速度的研究, 中國學界相關文獻幾乎沒有。(4)視障學生點字讀寫評估需要行規或法規界定。

### 三、研究方法

#### (一) 研究的意義和目的

1. 本研究是資深語文高級教師採用科學的教學策略，指導視障中學生熟練摸讀與書寫點字，並進行定期觀察、測定和分析，以提高點字讀寫效率。

#### 2. 本研究目的

- (1) 瞭解 NB 盲校三屆初中視障學生點字閱讀速度；
- (2) 瞭解 NB 盲校三屆初中視障學生點字書寫速度；
- (3) 瞭解 NB 盲校三屆初中視障學生點字閱讀與書寫的相關程度。

#### 3. 研究過程

##### (1) 研究樣本

NB 盲童學校初中部 2011 級班級、2014 級班級、2017 級班級

2011 級班級有 9 名學生，其中全盲 5 人、低視力 4 人。有效資料樣本 9 人。另有 1 名低視力插班生只測試，但不作分析。

2014 級班級有 11 名學生，其中全盲 5 人、低視力 6 人。其中，全盲者有 2 人沒有學會盲文，低視力者 1 人使用漢文，故不參加測試。有效資料樣本 8 人（全盲 3 人、低視力 5 人）。

2017 級班級有 10 名學生，其中全盲 4 人、低視力 6 人。其中，全盲者有 1 人、低視力 2 人沒有學會盲文，有效資料樣本 7 人（全盲 2 人、低視力 5 人）。

##### (2) 研究方法

調查測試和個案分析

本次追蹤研究的涵義有三個層面：三屆學生整個初中追蹤、三屆學生各個年級追蹤、三屆學生個體追蹤。

##### (3) 研究時間

第一階段：2011 年 9 月至 2014 年 6 月，2011 級的七至九年級班級。測試時間為每學年（2012 年、2013 年、2014 年）6 月下旬。

第二階段：2014 年 9 月至 2017 年 6 月，2014 級的七至九年級班級。測試時間為每學年（2015 年、2016 年、2017 年）6 月下旬。

第三階段：2017 年 9 月至 2020 年 6 月，2017 級的七至九年級班級。測試時間為每學年（2018 年、2019 年、2020 年）6 月下旬。

##### (4) 研究內容

研究者每次任意選取本年級所學語文課文（現代文，點字版）幾個片段，讓學生

摸讀、默讀、聽寫、默寫，以一分鐘為時間單位，師生共同計算點字實方數量（空方不計）。

(5) 研究工具

現行部編初中點字版語文教材；四行硬塑點字板和圓球形點字筆，均為綠色。

(6) 研究設計

量化研究。採用三因數主體設計，測試三次；根據實際資料進行簡單統計、歸類和分析。

本研究的各種變數有自變量、因變量和控制變量。

自變量：讀/寫技能、紙張、點字板/筆

因變量：讀/寫速度、讀/寫關係

控制變量：讀/寫時間

#### 四、研究結果與分析

(一) 三屆初中視障學生閱讀速度比較

表 1 2011 級初中視障學生摸讀與默讀速度對照表

單位：方/分鐘

年級	姓名 速度	遠	浩	靜	燕	凡	坤	瑤	可	輝	穎	平均
		七	摸讀	460	460	384	294	380	265	426	82	/
	默讀	413	417	397	362	407	292	508	107	/	/	363
	平均	442	439	391	328	394	279	467	95	/	/	354
八	摸讀	330	410	268	260	340	230	188	193	397	(86)	291
	默讀	449	472	306	603	441	301	275	243	403	(80)	388
	平均	390	441	287	432	391	266	232	218	400	(83)	340
九	摸讀	435	312	274	421	321	280	262	125	473	(96)	323
	默讀	481	451	347	508	456	320	283	220	558	(102)	403
	平均	458	382	311	465	389	300	273	173	516	(99)	363

注：個別學生沒有資料，是因為測試當日在家病休或插班生（八、九年級）。

表 2 2014 級初中視障學生摸讀與默讀速度對照表

單位：方/分鐘

年級	姓名 速度	凱	芸	天	夢	煉	宇	琛	成	陽	群	欣	平均
			摸讀	397	166	421	110	181	443	/	402	/	/

七	默讀	422	155	402	140	168	420	/	415	/	/	/	303
	平均	409	161	412	125	175	432	/	409	/	/	/	303
八	摸讀	419	306	379	364	210	491	471	248	/	/	/	361
	默讀	664	339	512	618	148	623	569	329	/	/	/	475
	平均	542	323	446	491	179	557	520	289	/	/	/	418
九	摸讀	133	162	263	160	192	523	212	157	/	/	/	225
	默讀	367	228	253	180	190	497	355	277	/	/	/	288
	平均	250	195	258	170	191	560	520	284	/	/	/	257

注：個別學生沒有資料，是視多障(或低視力)學生，沒有學會(或沒有使用)點字；琛是參加體育運動鍛煉一學年。

表 3 2017 級初中視障學生摸讀與默讀速度對照表 單位：方/分鐘

年級	姓名 速度	波	娜	鑫	豪	俊	東	英	怡	宇	晨	平均
		七	摸讀	/	217	/	/	443	148	155	/	/
默讀	/		230	/	/	431	168	176	/	/	/	251
平均	/		220	/	/	437	158	166	/	/	/	245
八	摸讀	100	274	/	80	555	241	245	/	/	66	223
	默讀	120	280	/	70	458	237	213	/	/	68	207
	平均	110	277	/	75	507	239	229	/	/	67	215
九	摸讀	80	220	201	75	461	224	206	/	20	78	174
	默讀	115	256	207	74	466	212	204	/	41	84	184
	平均	98	238	204	75	464	218	205	/	31	81	179

注：個別學生沒有資料，是視多障(或低視力)學生，沒有學會(或沒有使用)點字。鑫是參加體育運動鍛煉二學年。

### 1. 學生個體分析

三屆初中視障學生閱讀速度存在個體間及個體內的巨大差異(見表 1、表 2、表 3)。

#### (1) 七年級

2011 級班級：七年級閱讀最快者是低視力學生小瑤，平均 467 方/分鐘。最慢者是全盲學生小可，平均 95 方/分鐘(僅僅達到盲校小學二年級讀寫標準)。兩者平均閱讀速度相差 4.9 倍。

2014 級班級：七年級閱讀最快者是全盲學生小宇，平均 432 方/分鐘。最慢者是低

視力學生小夢，平均 125 方/分鐘（僅僅達到盲校小學三年級讀寫標準）。兩者平均閱讀速度相差 3.5 倍。

2017 級班級：4 人有數據。七年級閱讀最快者是全盲學生小俊，平均 437 方/分鐘。最慢者是全盲學生小東，平均 158 方/分鐘（僅僅達到盲校小學三年級讀寫標準）。兩者平均閱讀速度相差 2.8 倍。

三屆七年級班級閱讀最快者與最慢者的平均閱讀速度相差範圍 2.8 倍至 4.9 倍，個體之間平均相差 3.7 倍。

## （2）八年級

2011 級班級：八年級閱讀最快者是全盲學生小浩，平均 441 方/分鐘。最慢者是全盲學生小可，平均 218 方/分鐘。兩者平均閱讀速度相差 2 倍。

八年級低視力學生小瑤，平均 232 方/分鐘，則比七年級的自己（467 方/分鐘）減速 2 倍。全盲學生小可，平均 218 方/分鐘，則比七年級的自己（95 方/分鐘）加速 2.3 倍。

2014 級班級：八年級閱讀最快者還是全盲學生小宇，平均 557 方/分鐘。最慢者是學生小煉，平均 179 方/分鐘（接近盲校小學四年級讀寫標準）。兩者平均閱讀速度相差 3.1 倍。

2017 級班級：八年級閱讀最快者是全盲學生小俊，平均 507 方/分鐘。最慢者是全盲學生小晨，平均 75 方/分鐘（僅僅達到盲校小學一年級讀寫標準）。兩者平均閱讀速度相差 7.6 倍。

三屆八年級班級閱讀最快者與最慢者的平均閱讀速度相差範圍為 2 倍至 7.6 倍，個體之間平均相差 4.2 倍。

## （3）九年級

2011 級班級：九年級閱讀最快者是全盲學生小輝，平均 516 方/分鐘。最慢者是全盲學生小可，平均 173 方/分鐘。兩者平均閱讀速度相差 3 倍。

小穎同學是從普通初中轉學來的插班生，在本班僅讀二年（八、九年級），平時閱讀漢文書籍為主。點字學習從頭開始，八年級閱讀速度為 83 方/分鐘，九年級則進步到 99 方/分鐘。因她是初學者，測試資料不計入班級總數。

2014 級班級：九年級閱讀最快者還是全盲學生小宇，平均 560 方/分鐘。最慢者是學生小夢，平均 170 方/分鐘（僅僅達到盲校小學二年級語文讀寫標準）。兩者平均閱讀速度相差 3.3 倍。

2017 級班級：九年級閱讀最快者是全盲學生小俊，平均 464 方/分鐘。最慢者是全

盲學生小豪，平均 67 方/分鐘（僅僅達到盲校小學一年級語文讀寫標準）。兩者平均閱讀速度相差 6.9 倍。

三屆九年級班級閱讀最快者與最慢者的平均閱讀速度相差範圍 3 倍至 6.9 倍，個體之間平均相差 4.4 倍。

因此，三屆初中視障學生總體閱讀速度個體間差異 3.7 倍至 4.4 倍（總平均 4.1 倍）。

## 2. 學生集體分析

三屆初中視障學生班級各個年級多數人閱讀較快，群體平均閱讀速度差異較小，但 2014 級班級差異性比 2011 級班級要大，2017 級班級差異性比 2014 級班級還要大。

2011 級班級：七年級全班學生平均摸讀 344 方/分鐘，平均默讀 363 方/分鐘，平均閱讀 354 方/分鐘，默讀比摸讀快 1.1 倍。八年級全班學生平均摸讀 291 方/分鐘，平均默讀 388 方/分鐘，平均閱讀 340 方/分鐘，默讀比摸讀快 1.3 倍。九年級全班學生平均摸讀 323 方/分鐘，平均默讀 403 方/分鐘，平均閱讀 363 方/分鐘，默讀比摸讀快 1.2 倍。班級初中三年的默讀比摸讀平均快 1.2 倍。每一個年級都有 4 人以上閱讀速度較快，超過班級初中三年平均閱讀速度 352 方/分鐘。從閱讀最快者與最慢者比較（對照班級平均速度）差異倍數來觀察，2011 級班級初中三年閱讀速度差異區間分別為 1.32-0.27、1.30-0.64、1.26-0.48，總體差異區間範圍 1.29-0.55，閱讀速度差異較大。

2014 級班級：七年級全班學生平均摸讀 303 方/分鐘，平均默讀 303 方/分鐘，平均閱讀 303 方/分鐘，默讀比摸讀一樣快。八年級全班學生平均摸讀 361 方/分鐘，平均默讀 475 方/分鐘，平均閱讀 418 方/分鐘，默讀比摸讀快 1.3 倍。九年級全班學生平均摸讀 225 方/分鐘，平均默讀 288 方/分鐘，平均閱讀 257 方/分鐘，默讀比摸讀快 1.1 倍。班級初中三年的默讀比摸讀平均快 1.2 倍。七年級和八年級都有 5 人閱讀速度較快，超過班級的平均閱讀速度 326 方/分鐘，但九年級有兩人平均閱讀超過 500 方，也有兩人平均閱讀不到 300 方，還有 4 人達不到班級平均閱讀水準，差距較大。從閱讀最快者與最慢者比較（對照班級平均速度）差異倍數來觀察，2014 級班級初中三年閱讀速度差異區間分別為 1.43-0.41、1.33-0.43、2.18-0.66，總體差異區間範圍 1.65-0.5，閱讀速度差異較大。

2017 級班級：七年級全班學生平均摸讀 241 方/分鐘，平均默讀 251 方/分鐘，平均閱讀 245 方/分鐘，默讀比摸讀快 1.1 倍。八年級全班學生平均摸讀 223 方/分鐘，平均默讀 207 方/分鐘，平均閱讀 215 方/分鐘，默讀比摸讀慢 1.1 倍。九年級全班學



生平均摸讀 174 方/分鐘，平均默讀 184 方/分鐘，平均閱讀 179 方/分鐘，默讀比摸讀快 1.2 倍。班級初中三年的默讀與摸讀一樣快。每一個年級都有 2 人閱讀速度較快，超過班級初中三年平均閱讀速度 213 方/分鐘。從閱讀最快者與最慢者比較（對照班級平均速度）差異倍數來觀察，2017 級班級初中三年閱讀速度差異區間 1.78-0.67、2.36-0.31、2.59-0.17，總體差異區間範圍 2.24-0.38，閱讀速度差異較大。

因此，三屆初中視障學生班級群體多數人閱讀較快，分別超過平均閱讀速度 352 方/分鐘、326 方/分鐘、213 方/分鐘，總平均 297 方/分鐘（折合音節數 149 個/分鐘）。默讀都比摸讀平均快 1.13 倍（即快 13%）。2014 級班級閱讀速度差異性比 2011 級班級要大，2017 級班級差異性比 2014 級班級更大，都體現在九年級（這可能與 2020 年 2 月至 4 月防疫時期 10 周線上教學缺乏讀寫訓練有關）。

## （二）初中視障學生書寫速度

表 4 2011 級初中視障學生使用板/筆聽寫與默寫速度對照表 單位：方/分鐘

年級	姓名 速度	遠	浩	靜	燕	凡	坤	瑤	可	輝	穎	平均
		七	聽寫	74	72	73	76	81	70	63	67	/
	默寫	88	83	85	72	90	71	73	87	/	/	81
	平均	81	78	79	74	86	71	68	77	/	/	76.5
八	聽寫	64	71	61	59	75	77	63	65	72	(29)	67
	默寫	62	86	58	60	87	56	70	83	71	(37)	70
	平均	63	79	60	60	81	67	67	74	72	(33)	68.5
九	聽寫	60	/	67	65	71	55	68	63	63	(45)	64
	默寫	70	/	84	64	89	65	75	68	69	(37)	73
	平均	65	/	76	65	80	60	72	66	66	(41)	68.5

注：個別學生沒有資料，是因為測試當日在家病休或插班生（八、九年級）。

表 5 2014 級初中視障學生使用板/筆聽寫與默寫速度對照表 單位：方/分鐘

年級	姓名 速度	凱	芸	天	夢	煉	宇	琛	成	陽	群	欣	平均
		七	聽寫	72	55	84	20	35	66	/	52	/	/
默寫	75		60	93	30	58	74	/	73	/	/	/	66
平均	74		58	89	25	47	70	/	63	/	/	/	61

八	聽寫	81	81	84	55	38	76	65	80	/	/	/	70
	默寫	92	86	85	67	44	87	78	89	/	/	/	79
	平均	87	84	85	61	41	82	72	85	/	/	/	75
九	聽寫	77	62	82	72	38	73	74	62	/	/	/	68
	默寫	87	32	72	65	37	68	62	73	/	/	/	62
	平均	82	47	77	69	38	71	68	68	/	/	/	65

注：個別學生沒有資料，是視多障(或低視力)學生，沒有學會(或沒有使用)點字；琛是參加體育運動鍛煉一學年。

表 6 2017 級初中視障學生使用板/筆聽寫與默寫速度對照表 單位：方/分鐘

年級	姓名 速度	波	娜	鑫	豪	俊	東	英	怡	宇	晨	平均
		七	聽寫	/	67	/	/	63	34	42	/	/
默寫	/		54	/	/	62	35	56	/	/	/	52
平均	/		61	/	/	63	35	49	/	/	/	52
八	聽寫	35	69	/	9	63	41	54	/	/	36	44
	默寫	33	61	/	10	69	40	56	/	/	40	44
	平均	34	65	/	10	66	41	55	/	/	38	44
九	聽寫	35	51	47	/	61	37	20	/	33	24	39
	默寫	24	63	56	/	60	38	54	/	21	28	43
	平均	30	57	52	/	61	38	37	/	27	26	41

注：個別學生沒有資料，是視多障(或低視力)學生，沒有學會(或沒有使用)點字。鑫是參加體育運動鍛煉二學年。

### 1. 學生個體分析

三屆初中視障學生書寫速度個體間及個體內的差異分別較大(見表 4、表 5、表 6)。

#### 各個年級個體比較

##### (1) 七年級

2011 級班級：七年級書寫最快者是低視力學生小凡，平均 86 方/分鐘；書寫最慢者是低視力學生小瑤，平均 68 方/分鐘。兩者平均書寫速度相差 1.26 倍。

2014 級班級：七年級書寫最快者是低視力學生小天，平均 89 方/分鐘；書寫最慢者是低視力學生小夢，平均 25 方/分鐘。兩者平均書寫速度相差 3.6 倍。

2017 級班級：4 人有數據。七年級書寫最快者是全盲學生小俊，平均 63 方/分

鐘；書寫最慢者是全盲學生小東，平均 35 方/分鐘。兩者平均書寫速度相差 1.8 倍。

因此，三屆學生七年級書寫最快者與最慢者平均書寫速度相差 2.2 倍。

### (2) 八年級

2011 級班級：八年級書寫最快者是低視力學生小凡，平均 81 方/分鐘。書寫最慢者有兩人，分別是低視力學生小靜和小燕，平均都是 60 方/分鐘。前者比後兩者平均書寫速度相差 1.35 倍。

2014 級班級：八年級書寫最快者是低視力學生小凱，平均 87 方/分鐘；書寫最慢者是低視力學生小煉，平均 41 方/分鐘。兩者平均書寫速度相差 2.1 倍。

2017 級班級：八年級書寫最快者是全盲學生小俊，平均 66 方/分鐘；書寫最慢者是全盲學生小豪，平均 10 方/分鐘。兩者平均書寫速度相差 6.6 倍。

因此，三屆學生八年級書寫最快者與最慢者平均書寫速度相差 3.4 倍。

### (3) 九年級

2011 級班級：九年級書寫最快者是低視力學生小凡，平均 80 方/分鐘；書寫最慢者是低視力學生小坤，平均 60 方/分鐘。兩者平均書寫速度相差 1.33 倍。

2014 級班級：九年級書寫最快者是低視力學生小凱，平均 82 方/分鐘；書寫最慢者是低視力學生小煉，平均 38 方/分鐘。兩者平均書寫速度相差 2.2 倍。

2017 級班級：九年級書寫最快者是全盲學生小俊，平均 61 方/分鐘；書寫最慢者是全盲學生小宇，平均 27 方/分鐘。兩者平均書寫速度相差 2.3 倍。

因此，三屆學生九年級書寫最快者與最慢者平均書寫速度相差 1.9 倍。

所以，三屆初中視障學生各個年級書寫最快者與最慢者平均書寫速度平均相差 2.5 倍。

### 各個班級個體比較

2011 級班級：從書寫最快者與最慢者比較（對照班級平均速度）差異倍數來觀察，初中各年級書寫速度差異區間 1.12-0.89、1.18-0.88、1.17-0.95，平均差異區間範圍 1.16-0.91，有一定差異。初中各年級書寫最快者均是低視力學生小凡，分別為 86 方/分鐘、81 方/分鐘、80 方/分鐘，平均 82 方/分鐘，顯示最快者的個體間差異較小。初中各年級書寫最慢者分別是小瑤、小靜和小燕、小坤，分別為 68 方/分鐘、60 方/分鐘、60 方/分鐘，平均 63 方/分鐘，最慢者的個體間差異較小。最快者與最慢者的平均差異區間值 0.26，最快者與最慢者的平均差異小。

2014 級班級：從書寫最快者與最慢者比較（對照班級平均平均）差異倍數來觀察，初中各年級書寫速度差異區間 1.46-0.41、1.16-0.55、1.26-0.58，總體差異區間

範圍 1.29-0.51，有顯著差異。初中各年級書寫最快者是低視力學生小天、小凱、小凱，分別為 89 方/分鐘、87 方/分鐘、82 方/分鐘，平均 86 方/分鐘，顯示最快者的個體間差異較小。初中各年級書寫最慢者是小夢、小煉、小煉，分別為 25 方/分鐘、41 方/分鐘、38 方/分鐘，平均 35 方/分鐘，顯示最慢者的個體間有一定差異。最快者與最慢者的平均差異區間值 2.34，最快者與最慢者的平均差異極大。

2017 級班級：從書寫最快者與最慢者比較（對照班級平均平均）差異倍數來觀察，初中各年級書寫速度差異區間 1.21-0.48、1.5-0.93、1.48-0.92，總體差異區間範圍 1.40-0.78，有顯著差異。初中各年級書寫最快者都是全盲學生小俊，分別為 63 方/分鐘、66 方/分鐘、61 方/分鐘，平均 63 方/分鐘，顯示最快者的個體間差異較小。最慢者是小夢、小煉、小煉，分別為 25 方/分鐘、41 方/分鐘、38 方/分鐘，平均 35 方/分鐘，顯示最慢者的個體間有顯著差異。最快者與最慢者的平均差異區間值 1.8，最快者與最慢者的平均差異較大。

因此，三屆初中視障學生各個年級書寫速度個體間差異 2.5 倍；從總體看，三個班級個體內有顯著差異，最快者個體間差異較小、最慢者個體間差異卻較大。

## 2. 學生集體分析

2011 級班級：七年級全班學生聽寫 72 方/分鐘，默寫 81 方/分鐘，平均 76.5 方/分鐘，多數人達到班級平均速度。默寫比聽寫快 1.1 倍。八年級年級全班學生聽寫 67 方/分鐘，默寫 70 方/分鐘，平均 68.5 方/分鐘，少數人達到班級平均速度。默寫比聽寫快 1 倍。九年級全班學生聽寫 64 方/分鐘，默寫 73 方/分鐘，平均 68.5 方/分鐘，多數人達到班級平均速度。默寫比聽寫快 1.1 倍。顯示 2011 級初中班級群體（25 人/次）超過半數學生（15 人/次）書寫較快，超過班級的平均書寫速度 71 方/分鐘。七年級與九年級平均差異較小。

2014 級班級：七年級全班學生聽寫 55 方/分鐘，默寫 66 方/分鐘，平均 61 方/分鐘，多數人達到班級平均速度。默寫比聽寫快 1.2 倍。八年級年級全班學生聽寫 70 方/分鐘，默寫 79 方/分鐘，平均 75 方/分鐘，多數人達到班級平均速度。默寫比聽寫快 1.1 倍。九年級全班學生聽寫 68 方/分鐘，默寫 62 方/分鐘，平均 65 方/分鐘，多數人達到班級平均速度。但默寫比聽寫慢 1.1 倍。顯示 2014 級初中班級群體（23 人/次）超過一半學生（15 人/次）書寫較快，超過班級的平均書寫速度 67 方/分鐘。各年級平均差異較小。

2017 級班級：七年級全班學生（僅有 4 人資料）聽寫 52 方/分鐘，默寫 52 方/分鐘，平均 52 方/分鐘，一半人達到班級平均速度。默寫與聽寫一樣快。八年級年級全

班學生聽寫 440 方/分鐘，默寫 44 方/分鐘，平均 44 方/分鐘，多數人沒有達到班級平均速度。默寫與聽寫一樣快。九年級全班學生聽寫 39 方/分鐘，默寫 43 方/分鐘，平均 41 方/分鐘，多數人沒有達到班級平均速度。但默寫比聽寫快 1.1 倍。顯示 2017 級初中班級群體（19 人/次）近一半學生（9 人/次）書寫較快，超過班級的平均書寫速度 46 方/分鐘。各年級平均差異較小。

因此，2011 級、2014 級和 2017 級的初中視障學生班級書寫速度群體差異小，都有半數以上學生都能超過班級平均書寫速度分別是 71 方/分鐘、67 方/分鐘、46 方/分鐘，總平均 61 方/分鐘。2011 級、2017 級的各年級差異較小，但 2014 級各年級差異較大。2011 級班級各年級默寫比聽寫都快 1.07 倍，但是 2014 級的七、八年級默寫比聽寫都快 1.15 倍以上，九年級卻出現默寫比聽寫慢 1.1 倍奇特現象。2017 級班級默寫與聽寫速度則一樣快。總體看，2011 級、2014 級和 2017 級的初中視障學生班級群體默寫比聽寫快 1.1 倍（快 10%）或等速。

從以上內容觀察，三屆初中視障學生各個年級書寫速度個體間差異 2.5 倍，個體內有顯著差異，最快者個體間差異較小、最慢者個體間差異卻較大。三屆初中視障學生班級都有半數以上學生書寫速度都能超過班級平均書寫速度，分別是 71 方/分鐘、67 方/分鐘、46 方/分鐘。群體差異小，群體默寫比聽寫快 10%（或等速）。

### （三）初中視障學生閱讀與書寫比較

表 7 2011 級初中視障學生閱讀與書寫速度對照表

單位：方/分鐘

年級	姓名	遠	浩	靜	燕	凡	坤	瑤	可	輝	穎	平均
	速度											
七	閱讀	442	439	391	328	394	279	467	95	/	/	354
	書寫	81	78	79	74	86	71	68	77	/	/	76.5
	比較	↑	↑	↑	↓	↑	↓					
八	閱讀	390	441	287	432	391	266	232	218	400	(83)	340
	書寫	63	79	60	60	81	67	67	74	72	(33)	68.5
	比較		↑	↓		↑	↓	↓		↑		
九	閱讀	458	382	311	465	389	300	273	173	516	(99)	363
	書寫	65	/	76	65	80	60	72	66	66	(41)	68.5
	比較					↑	↓		↓			

注：個別學生沒有資料，是因為測試當日在家病休或插班生（八、九年級）。

表 8 2014 級初中視障學生閱讀與書寫速度對照表

單位：方/分鐘

年級	姓名 速度	凱	芸	天	夢	煉	宇	琛	成	陽	群	欣	平均
		七	閱讀	409	161	412	125	175	432	/	409	/	/
書寫	74		58	89	25	47	70	/	63	/	/	/	61
比較	↑		↓	↑	↓	↓	↑		↑				
八	閱讀	542	323	446	491	179	557	520	289	/	/	/	418
	書寫	87	84	85	61	41	82	72	85	/	/	/	75
	比較	↑		↑		↓	↑						
九	閱讀	250	195	258	170	191	560	520	284	/	/	/	257
	書寫	82	47	77	69	38	71	68	68	/	/	/	65
	比較		↓	↑		↓	↑	↑	↑				

注：個別學生沒有資料，是視多障(或低視力)學生，沒有學會(或沒有使用)點字；琛是運動鍛煉一學年。

表 9 2017 級初中視障學生閱讀與書寫速度對照表

單位：方/分鐘

年級	姓名 速度	波	娜	鑫	豪	俊	東	英	怡	宇	晨	平均
		七	閱讀	/	220	/	/	437	158	166	/	/
書寫	/		61	/	/	63	35	49	/	/	/	52
比較	/			/	/	↑	↓	↓	/	/	/	
八	閱讀	110	277	/	75	507	239	229	/	/	67	215
	書寫	34	65	/	10	66	41	55	/	/	38	44
	比較	↓	↑	/	↓	↑		↑	/	/	↓	
九	閱讀	98	238	204	75	464	218	205	/	31	81	179
	書寫	30	57	52	/	61	38	37	/	27	26	41
	比較	↓	↑	↑		↑			/	↓	↓	

注：個別學生沒有資料，是視多障(或低視力)學生，沒有學會(或沒有使用)點字。鑫是參加體育運動鍛煉二學年。

### 1. 學生個體分析

#### 2011 級班級

低視力學生小瑤是七年級閱讀最快者(467 方/分鐘)，比班級(354 方/分鐘)快 1.3 倍。她卻是書寫最慢者，平均 68 方/分鐘，比班級平均 76.5 方/分鐘慢 1.1 倍。顯

示小瑤閱讀最快、書寫最慢。

全盲學生小浩是八年級閱讀最快者（441 方/分鐘），比班級（340 方/分鐘）快 1.3 倍。書寫 78.5 方/分鐘（與最快者小凡 81 方/分鐘相比，僅僅慢 2.5 方），比班級（68.5 方/分鐘）快 1.1 倍。顯示小浩閱讀最快、書寫也較快。

全盲學生小輝是九年級閱讀最快者（516 方/分鐘），比班級（363 方/分鐘）快 1.4 倍。書寫 66 方/分鐘（與最快者小凡 80 方/分鐘相比，慢 14 方），比班級平均（68.5 方/分鐘）慢 4%。顯示小輝閱讀最快、書寫稍慢。

初中各年級書寫最快者均是低視力學生小凡，分別為 86 方/分鐘、81 方/分鐘、80 方/分鐘，分別比班級平均（76.5 方/分鐘、68.5 方/分鐘、68.5 方/分鐘）快 1.12 倍、1.18 倍、1.17 倍。但小凡閱讀分別是 394 方/分鐘、391 方/分鐘、389 方/分鐘，分別比班級（354 方/分鐘、340 方/分鐘、363 方/分鐘）快 1.11 倍、1.15 倍、1.07 倍。顯示小凡書寫最快、閱讀也快。

以上顯示 2011 級班級七年級小瑤閱讀最快、書寫最慢；八年級小浩閱讀最快、書寫也較快；九年級小輝閱讀最快、書寫稍慢。七至九年級小凡書寫都最快、閱讀也快。

#### 2014 級班級

全盲學生小宇是七年級閱讀最快者（432 方/分鐘），比班級（303 方/分鐘）快 1.4 倍。書寫 70 方/分鐘，比班級（61 方/分鐘）快 1.15 倍。顯示小宇閱讀最快、書寫也快。

全盲學生小宇是八年級閱讀最快者（557 方/分鐘），比班級（418 方/分鐘）快 1.3 倍。書寫 82 方/分鐘，比班級（75 方/分鐘）快 1.09 倍。顯示小宇閱讀最快、書寫也快。

全盲學生小宇是九年級閱讀最快者（560 方/分鐘），比班級（257 方/分鐘）快 2.2 倍。書寫 71 方/分鐘，比班級平均（65 方/分鐘）快 1.09 倍。顯示小宇閱讀最快、書寫也快。

初中各年級書寫最快者分別是低視力學生小天、小凱、小天，分別為 89 方/分鐘、87 方/分鐘、77 方/分鐘，分別比班級平均（61 方/分鐘、75 方/分鐘、65 方/分鐘）快 1.46 倍、1.16 倍、1.18 倍。而小天、小凱、小天的閱讀，分別是 412 方/分鐘、542 方/分鐘、258 方/分鐘，分別比班級（303 方/分鐘、418 方/分鐘、257 方/分鐘）快 1.36 倍、1.27 倍、1.00 倍。顯示小天、小凱書寫最快、閱讀也快。

以上顯示 2014 級班級七、八、九年級都是小宇閱讀最快、書寫也快。小天、小凱

書寫最快、閱讀也快。

#### 2017 級班級

全盲學生小俊是七、八、九年級閱讀最快者，分別是 437 方/分鐘、507 方/分鐘、464 方/分鐘，分別比班級（245 方/分鐘、215 方/分鐘、179 方/分鐘）快 1.8 倍、2.4 倍、2.6 倍。他同時也是七、八、九年級書寫最快者，分別是 63 方/分鐘、66 方/分鐘、61 方/分鐘，分別比班級（52 方/分鐘、44 方/分鐘、41 方/分鐘）快 1.2 倍、1.5 倍、1.5 倍。顯示小俊閱讀最快、書寫也最快。

以上顯示 2017 級班級七、八、九年級都是小俊閱讀最快、書寫也最快。

因此，三屆初中視障學生閱讀與書寫的關係，部分個體閱讀最快、書寫也快，書寫最快、閱讀也快，但有差異性，部分個體存在閱讀快、書寫慢的現象。閱讀速度與書寫速度，個體沒有相關。

#### 2. 學生集體分析

##### 2011 級班級

以班級群體閱讀和書寫的平均值為標準，兩者都有超過的則呈現正比（上升，↑），兩者都沒超過的則呈現反比（下降，↓），觀察班級群體個體的閱讀和書寫的 25 組有效資料的匹配規律（見表 7）：

七年級有 4 名學生（遠、浩、靜、凡）成正比，有 2 名學生（燕、坤）成反比；八年級有 3 名學生（浩、凡、輝）成正比，有 3 名學生（靜、坤、瑤）成反比；九年級有 1 名學生（凡）成正比，有 2 名學生（坤、可）成反比。整個初中階段 8 名學生成正比，7 名學生成反比，10 人不成比例（6 人閱讀快、書寫慢；4 人書寫快、閱讀慢）。

因此，2011 級初中視障學生班級群體閱讀和書寫成比例，有一半成正比、也有一半成反比，有一定相關。班級群體多數人閱讀快、書寫慢，少數人書寫快、閱讀慢。

##### 2014 級班級

以班級群體閱讀和書寫的平均值為標準，兩者都有超過的則呈現正比（上升，↑），兩者都沒超過的則呈現反比（下降，↓），觀察班級群體個體的閱讀和書寫的 23 組有效資料的匹配規律（見表 8）：

七年級有 4 名學生（凱、天、宇、成）成正比，有 3 名學生（芸、夢、煉）成反比；八年級有 3 名學生（凱、天、宇）成正比，有 1 名學生（煉）成反比；九年級有 4 名學生（天、宇、琛、成）成正比，有 2 名學生（芸、煉）成反比。整個初中階段 2 名學生成正比，1 名學生成反比，6 人不成比例（2 人閱讀快、書寫慢；4 人書寫快、



閱讀慢)。

因此，2014 級初中視障學生班級群體閱讀和書寫少數人成比例，有相關。班級群體少數人閱讀快、書寫慢，多數人書寫快、閱讀慢。

### 2017 級班級

以班級群體閱讀和書寫的平均值為標準，兩者都有超過的則呈現正比（上升，↑），兩者都沒超過的則呈現反比（下降，↓），觀察班級群體個體的閱讀和書寫的 19 組有效資料的匹配規律（見表 9）：

七年級有小俊 1 名學生成正比，有 2 名學生（東、英）成反比；八年級有 3 名學生（娜、俊、英）成正比，有 3 名學生（波、豪、晨）成反比；九年級有 3 名學生（娜、鑫、俊）成正比，有 3 名學生（波、宇、晨）成反比。整個初中階段只有小俊 1 名學生成正比，沒人成反比，4 人不成比例（3 人閱讀快、書寫慢；1 人書寫快、閱讀慢）。

因此，2017 級初中視障學生班級群體閱讀和書寫少數人成比例，有相關。班級群體少數人閱讀快、書寫慢，僅 1 人書寫快、閱讀慢。

以上顯示：三屆初中視障學生班級閱讀和書寫，群體部分成比例，有相關，但閱讀與書寫呈現兩極性。個體則沒有相關。

## 五、研究結論和建議

### （一）研究結論

1. 三屆初中視障學生總體閱讀速度個體間差異 3.7 倍至 4.4 倍（總平均 4.1 倍）。三屆初中視障學生群體多數人閱讀較快，分別超過班級平均閱讀速度 352 方/分鐘、326 方/分鐘、213 方/分鐘（總平均 297 方/分鐘，折合音節數 149 個/分鐘）。默讀都比摸讀快 13%。但在九年級，2014 級班級差異性比 2011 級班級要大，2017 級也如此。

2. 三屆初中視障學生群體多數人書寫較快，分別超過班級平均書寫速度 71 方/分鐘、67 方/分鐘、46 方/分鐘（總平均 61 方/分鐘），書寫速度群體差異小，群體默寫比聽寫快 10%或等速。三屆初中視障學生各個年級書寫速度個體間差異 2.5 倍，個體內有顯著差異，最快者個體間差異較小、最慢者個體間差異卻較大。

3. 三屆初中視障學生班級閱讀和書寫，群體部分成比例，有相關，但閱讀與書寫呈現兩極性。個體則沒有相關。

### （二）建議

1. 本研究僅僅是東部沿海某一所盲校初中部某三個班級作為個案的縱向九學年的

追蹤研究，後續研究可以在不同區域、不同學段（如擴大到普高、職高）、不同班級、不同安置形態（如普通學校隨班就讀）進行個案追蹤研究，以觀察點字讀寫速度和效率。

2. 三屆初中視障學生平均閱讀速度分別為 352 方/分鐘、326 方/分鐘、213 方/分鐘（總平均 297 方/分鐘，折合音節數 149 個/分鐘），比國內外研究報告或測定要快的多。儘管如此，與成年人閱讀（眼睛默讀超過 500 字/分鐘）相比，還是遲緩 3.4 倍，本研究的閱讀最快者（九年級小字 560 方/分鐘，折合音節數 280 個/分鐘）也遲緩 1.8 倍。本研究驗證了國內外文獻記載的摸讀點字較為遲緩的結論，遲緩 3 至 4 倍。但三屆初中視障學生書寫速度 71 方/分鐘、67 方/分鐘、46 方/分鐘，總平均 61 方/分鐘，总体達到了“盲校義務教育語文課程標準”（2016 版）初中的規定（60 方/分鐘以上）。後續研究可增加測試樣本，增加到 100 至 200 人進行觀察、分析和驗證。

3. 三屆初中視障學生點字讀寫關係，群體有部分相關，個體沒有相關。後續研究可以擴大測試時間範圍（如 10 分鐘、20 分鐘、30 分鐘、40 分鐘）、不同難度測試材料、不同紙張、不同書寫工具（如機械點字機、電動點字機、點字電腦等）觀察讀寫相關度。

4. 基於初中視障學生點字書寫速度較為緩慢，在實際教學中增加課堂書面練習量以及課後書面作業量。有條件的盲校可以考慮整個初中部和高中部學生全部使用電動點字機書寫學科作業。從本研究可以觀察到，2017 級班級讀寫差異主要體現在九年級下學期（測試時間是 6 月下旬），可能與 2020 年 2 月至 4 月防疫時期 10 周線上教學缺乏密集的點字讀寫有關。

5. 點字讀寫涉及智力、語文水準，手部力度、觸覺能力等因素，在實際教學中，重視對視多障及低視力學生學業輔導，逐步提高他（她）們點字讀寫水準。從本研究可以觀察到，三屆初中班級都有視多障及低視力學生，部分學生沒有學會點字讀寫，2014 級有 3 人，2017 級有 4 人。

## 參考文獻

- 袁東（2016）。初中視障學生點字讀寫速度個案研究。載于 杞昭安 主編，2016 年海峽兩岸視障教育研討會論文集，45-56。臺北：中華視覺障礙教育學會出版。
- 袁東（2017）。初中視障學生點字讀寫速度比較研究。載于 談秀菁 主編，2017 年海峽兩岸視障教育研討會論文集（電子版）。南京：南京特殊教育師範學院特殊教育學院編印。

# A Tracking Study of the Speed of Braille Reading and Writing for Middle School Students with Visual Disabilities

Dong Yuan

Ningbo School for Special Education

## Abstract

This paper tracks three class of NB middle school students with visual disabilities Chinese learning situation from 2011 to 2019 through study, observing the speed of Chinese braille writing and reading of 27 students. The results showed that: (1) compared with the adult reading, the speed of braille reading is 297 units a minute. (2) the speed of braille writing is 61 units a minute. (3) For the speed of braille and writing, groups partly correlated, individuals are not correlated. For the results, this study puts forward five educational opinions.

**Key words:** students with visual disabilities, braille reading, braille writing, speed, tracking study

# 自閉症兒童的私語、內在語言之回顧初探

羅 怡

台師大特研所研究生

胡心慈

國立台灣師範大學特教系教授

劉惠美

## 摘 要

本文回顧探討兒童的私語、內在語言，發現對 ASD 內在語言的研究傾向於支持 Vygotsky 基於自言自語(私語)轉化為內在語言的理論。回顧 2006 年以來所，中文以”自閉症 “” 私語 “” 內在語言 “，英文以 “inner speech” “ASD” 為關鍵詞搜索相關主要以自閉症為研究對象的中英文文獻，統整過去相關的研究報告與論述。發現實驗研究主要以發音抑制(雙重任務設計)、公開標記內在語言、短期工作記憶中的相似性(長度)效應、私語分析為研究作業設計，大部分研究證實自閉症兒童內在語言存在缺陷。

關鍵詞：自閉症、Vygotsky、私語、內在語言、缺陷

## 壹、緒論

自閉症類群障礙症或自閉症譜系障礙症 (Autism Spectrum Disorder, ASD)，簡稱自閉症，屬於國際性標準診斷用語，其核心症狀表現為在多情境中持續有社交溝通及社交互動的缺損及局限、重複的行為模式 (DSM-5 精神疾病診斷準則手冊，2013)。

Vygotsky 認為從幼兒出現語言後不久，孩子使用公開的自言自語 (私語) 作為引導注意力和幫助解決問題的方法，大約 7 歲時，私語的使用迅速下降，並轉化為內在語言。並認為言語具有社會交流的起源，最初起源於兒童生命早期與他人 (看護者) 進行的對話交流，當看護者通過口頭指導和鼓勵支持兒童解決問題，交流的內在化就發生了。孩子自己解決問題時，不僅可以從自己的角度看問題，還可以從看護者的角度看問題。這樣的想法是 Vygotsky 更廣泛的社會化理論的關鍵思想 (Williams, Peng, & Wallace, 2016)。Vygotsky 理論預測，在發展早期與他人進行有意義對話交流的任何障礙都會導致言語思維的非典型發展，並因此導致認知和行為上的僵化和自我調節的困難。這種缺陷的模式與診斷 ASD 的行為障礙特徵非常相似。

為充分瞭解 ASD 私語及內在語言的問題，本文回顧 2006 年以來所，中文以”自閉症“”私語“”內在語言“，英文以”inner speech“”ASD“為關鍵詞搜索相關主要以自閉症為研究對象的中英文文獻，統整過去相關的研究報告與論述，從三個部分進行回顧與探討，包括「一般發展兒童私語、內在語言的發展與功能」、「自閉症兒童私語及內在語言發展探討」、「自閉症兒童語言思維與內在語言的聯繫」，希望對自閉症兒童的私語、內在語言有更全面的瞭解，並最後總結整理。

## 貳、一般發展兒童私語、內在語言的發展與功能

本文以 Vygotsky 在《思維與語言》的理論為主要依據，並結合目前發現的相關研究文獻認識並理解一般發展兒童的私語、內在語言的發展與功能。

### 一、Vygotsky 理論之私語與內在語言

Vygotsky (李維譯，1988) 將語言視為一種文化工具，是人類能發展出高階心理功能，

並更有效解決問題起到重要作用。Vygotsky 從皮亞傑的實驗中總結學前兒童大部分談話是自我中心的，在他們七歲時的全部錄音談話中 44%-47%從本質上說是屬於自我中心的。Vygotsky 總結七歲或八歲以下的兒童的社會化語言基本是在遊戲中以手勢、動作或模仿性的語言，還不存在有持續的社會語言；而語言是對那個開始覺知的過程的一種表述，自我中心言語（私語）不僅是兒童活動中的表述手段和解除緊張的伴隨物，更是尋求和規劃解決問題的思維工具，並且最終轉化為內在語言（Alderson-Day, & Fernyhough, 2015）。

在社會文化發展學派中，Vygotsky (1934/1987)的認知發展理論是重要代表。Vygotsky 認為內在語言是一個生命發展過程的產物。認識這種現象在生命週期中是如何出現的，並且理解內在語言的特質和功能特徵是必要的。在 Vygotsky 的理論中，兒童先經歷主要以口語為外在語言的方式進行社會交流(比如孩子和看護者之間的交流)，然後孩子通過一種內在化的機制，把這種外在的社會交流方式逐步學習轉化為與自我的內在化對話。

Vygotsky (1934/1987) 在學齡前兒童（7 歲前）觀察到，這些孩童在解決問題或是需要執行某項任務的過程中，常會自言自語，並且隨困難的增加而明顯增加，他稱之為「私語」。

它可以理解為“對自己說話”的一種語言。在他的理論中，私語是有聲語言轉化為內在語言的中間歷程。在之後的研究者們，發現私語是許多較高認知歷程的基礎，比如主動注意、選擇性注意、形成概念、自我思考和計劃等（Berk, 1992）。因此，私語也被認為是一種語言調節，兒童能夠使用語言和其他符號系統來規範自己行為的過程。與 John B. Watson 的理論形成了對比。被稱為行為主義的創始人 Watson 看到兒童自主語言（私語）逐漸減少，直到完全看不到私語，並認為其在內心中轉化為默想，並且與語言無關(Watson,1913)。Vygotsky 認為，把內心語言看作是一種默想是錯誤的(Berk, 1992)。相反，他認為，內在語言在內在化的過程中發生了深刻的變化，它的發展所涉及的過程比單純地弱化說話的行為成分更為複雜。

Vygotsky 的私語觀點僅從理論進行陳述，自此以來的實證研究逐步證實這種自我指導的語言具有多種功能，包括社交練習、語言練習等(Berk, 1992)。大多數研究指出，私語具有普遍的發展特徵 (Winsler, De León, Wallace, Carlton, & Willson-Quayle, 2003) 雖然在

自言自語的頻率和品質上存在重要的個體差異 (Lidstone, Meins, & Fernyhough, 2011)。現在人們還認識到，私語在內化完成後不會萎縮，並可以作為一種有價值的自我調節和激勵工具持續到成年期。

在過去關於兒童私語的研究，主要包括私語的發展歷程和私語在兒童發展歷程的心理功能 (楊書沛, 2014)。目前大部分的研究支持 Vygotsky 的理論，支持私語的發展呈現倒 U 型曲線，最初在幼兒兩歲時開始 (Furrow, 1984) 如前所述，並且隨年齡使用頻率和用量逐漸增加，呈現出外顯有聲 (overt) 的形式，在學齡 (7 歲) 前達到最高點。隨著進入小學階段，外顯有聲的私語逐漸減少，進入小學階段後逐漸呈現內隱無聲 (covert) 的私語，比如無聲的唇動，無語言形式的發聲，最後內化為內在的語言形式。並伴隨語音相似性效應和單詞長度效應的出現。關於私語發展的原因，研究者們觀點不一，主要集中於兩方面。一部分學者認為是兒童受到社會壓力導致私語的內化 (Kronk, 1994 Winsler, Manfra, & Diaz, 2007)，而私語仍然保留直到成人期。另一部分研究者認為是語音迴路系統的控制，在執行功能中發生改變 (Baddeley, 1986)。但都強調 3 到 5 歲是私語發展成為調節自我行為的重要時期。可見，研究者們更關注私語的功能。

在私語的研究中，第二個研究重點即是目前更受關注並且研究較多的方面——私語在兒童發展的功能。包括 (1) 認知功能的調節，如自我控制和自我調節行為，協助執行功能如維持專注力和幫助記憶 (Winsler et al., 2007; Williams et al., 2008)，(2) 情感表達和調節 (Berk, 1986; Atencio & Montero, 2009; Day & Smith, 2013); (3) 促進語言的發展 (San Martin, Montero, Navarro & Biglia, 2014)。(4) 社會互動 (Furrow, 1992)。一些與私語相關的新議題包括心智理論 (Fernyhough & Meins, 2009)，自我識別 (Fernyhough & Russell, 1997)，幻想 (Olszewski, 1987) 和創造力 (White & Daugherty, 2009) 也都提到私語與他們的功能關係。

## 二、私語與內在語言的研究發展

私語已被證明在認知和行為的自我調節中起著重要的作用。私語通常隨著 2 到 3 歲左右的表達語言技能的發展而出現，經常以伴奏或對正在進行的活動進行

評論的形式出現。在 3 至 8 歲之間，私語經常出現，其軌跡從公開的與任務無關的語

言，到公開的與任務相關的語言（例如，大聲說出自我指導的敘述），到內在語言的外在表現（以下簡稱：例如，耳語，聽不見的喃喃自語； Berk，1986 年； Winsler，Diaz 和 Montero，1997 年）。

根據 Vygotsky 的理論，自我調節式私語的發生在某些研究中與任務績效和任務難度相關（例如，Fernyhough & Fradley，2005 年），並證明瞭某些結構性變化，例如縮寫，假設參加內部化（Goudena，1992）。有證據支持 Vygotsky 的說法，即自律性言語在童年中期“潛入地下”以形成內在言語，私語在 5 歲左右就達到頂峰（Kohlberg，Yaeger，& Hjertholm，1968），內在語言使用的則增長（Damianova，Lucas 和 Sullivan，2012）。但是，也有證據表明，在小學階段（Berk & Garvin，1984；Berk & Potts，1991）以及成年後（Duncan & Cheyne，2001；Duncan & Tarulli，2009），私語的使用率一直很高。比較 5-17 歲兒童在認知任務中的口頭策略使用，Winsler 和 Naglieri（2003）顯示 5 歲以上的孩子在使用更多公開的言語時在任務上表現更好，即使私語在這個年齡之後仍然持續存在。

在 7 歲左右，語音相似性效應的明顯出現，證明兒童內在語言的發展（Gathercole，1998）。當在語音上相似而視覺呈現項目相異的項目，由於語音相同的項目詞之間的幹擾而難以回憶時，通常會證明這種效果。當要求兒童學習一組圖片時，年齡在 7 歲及以上的孩子往往會表現出語音上的相似性效應，這表明視覺材料是通過語音練習（即內部語音）被記錄為語言形式的。相比之下，7 歲以下的兒童往往沒有這種效果，這表明缺乏口語練習策略。

無論兒童在早期到中期對內在語言的使用是否發生質的變化，有充分的證據表明它在這個發育階段對支持認知操作起著越來越重要的作用。該領域的大部分工作都涉及口語策略在支持複雜執行功能（例如認知靈活性和計劃）方面的作用。關於前者，已經提出了代表語言規則以指導和支持靈活行為的能力，作為兒童時期執行功能發展的核心部分（Zelazo，Craig & Booth，2004）。通常，年齡較小的孩子（3 至 5 歲）會在需要在兩個不同的響應規則之間進行切換的任務中掙紮，而年齡較大的孩子則不會。有證據表明這涉及言語過程，這是由於在發音抑制下此類任務的表現降低（例如，Fitzer 和



Roebbers, 2012 年), 以及當鼓勵參與者使用言語提示時 (Kray, Gaspard, Karbach 和 Blaye, 2013), 表現得到了改善。對於交換任務 (Kray, Eber 和 Karbach, 2008 年) 和其他情況 (參見 Müller, Jacques, Brocki 和 Zelazo, 2009 年) 進行回顧, 年齡較大的孩子似乎可以從使用提示標記中受益。表明在年幼時缺乏自發的內在語言使用。Vygotsky 所設想的發展過渡『從社會語言到自我語言(私語)再到內心語言(內在語言)』被認為伴隨著句法和語義的轉變(Fernyhough & McCarthy-Jones, 2013)。Vygotsky 關於內在言語的觀點在最近的理論和實證研究中得到了擴展。Fernyhough (2004) 提出內在語言應該採取兩種截然不同的形式: 擴展的內在語言, 其中內部對話保留了外部對話的許多語音特性和轉折性質; 以及濃縮的內在語言, 其中內部語義和句法轉換伴隨著概括總結, 而內在語言接近 Vygotsky (1934/1987) 描述的“純粹意義上的思想”狀態。在後一種形式的內在語言中, 內化的語音質與量被削弱, 並且構成對話的多種視角(Fernyhough, 1996, 2009a) 同時顯現。維果斯基的理論的一個含義是, 內部語音本質上是對話性的, 已被認為在諸如社會理解 (Davis, Meins, & Fernyhough, 2013) 和創造力 (Fernyhough, 2008, 2009a) 等領域很重要。內在語言也被認為在元認知, 自我意識和自我理解中具有重要作用 (Morin, 2005)。

最近的實證研究在很大程度上支持了 Vygotsky 關於內在語言功能意義的主張, 特別是它與任務難度和任務績效的關係 (Al-Namlah, Fernyhough & Meins, 2006 年; Fernyhough & Fradley, 2005 年; Winsler, Fernyhough & Montero, 2009 年) 及其發展軌跡 (Winsler & Naglieri, 2003 年)。Vygotsky 關於內在語言自我調節中的作用的觀念已經開始被整合到現代研究中, 這些研究涉及執行功能, 負責計劃, 抑制和控制行為的各種認知能力 (例如, Cragg & Nation, 2010 年)。言語策略在回憶, 轉換和計劃任務中的明顯使用, 以及它們之間的相關性 (例如, Al-Namlah 等人, 2006 年), 表明在幼兒期普遍轉向言語調節, 影響了短期記憶 STM 和解決問題的方式不同。

## 參、自閉症兒童私語、內在語言的發展探究

自閉症(ASD)的研究已引起人們對內在語言的更多關注。自閉症是一種發展障礙，特徵是社交互動和溝通困難，並阻礙行為的靈活性，受限和重複的行為和興趣 (APA, 2013)。Vygotsky 理論預測的由於未能利用內在語言正是這種僵化，此外，在其理論中，社會互動和溝通障礙被認為是未能適當利用內在語言的直接原因。許多患有自閉症的兒童表現出早期語言發展的延遲，甚至那些具有良好結構語言技能的兒童，例如患有亞斯伯格症(AS)的兒童，通常在與他人交流時也遇到溝通困難。考慮到內在語言在外部交流和互動中的基礎功能，可以得出結論，自閉症兒童的內在語言發展可能會受到干擾和/或延遲 (Ferryhough, 1996)。反過來，這可能會對理解自閉症的認知優勢和劣勢產生影響，例如心智理論和執行功能方面的問題 (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Russell, 1997)。這個想法的支持來自對自閉症內在經歷的描述。最著名的是， Temple Grandin，在 1995 年以描述自己的思想經歷為“圖片中的思維”而不是內心的語言而著稱 (Kunda & Goel, 2010)。在一項使用 DES 的研究中，Hurlburt, Happé 和 Frith (1994) 採訪了三位 AS 成年人的內在經歷。正如作者指出的那樣，對於這種技術對自閉症患者的交流和內省性需求存在疑問。然而，三位參與者中有兩位報告了統一的視覺體驗，而三位參與者均沒有描述內在語言或內部對話的體驗 (Hurlburt 等, 1994)。

Whitehouse, Maybery 和 Durkin (2006) 進行了第一項直接檢查 ASD 內在語言的研究，並發現自閉症內在語言存在缺陷。他們通過三個實驗研究了內在語言障礙在自閉症兒童認知表現中的作用。方法：實驗 1 將自閉症兒童與能力匹配的控制組在顯示圖片和單詞的口頭回憶任務中進行比較。實驗 2 使用單音節或多音節的圖片名稱。視覺和語音兩種編碼條件操縱了語言編碼的使用。實驗 3 採用了任務切換範式，其表現取決於內在語言。結果：在實驗 1 中，在口頭回憶任務中，患有自閉症的兒童表現出比對照組低的圖片優勢效果，這種效果被認為依賴於通過內在語言在視覺和語言上對圖片進行雙重編碼。在實驗 2 中，當單獨展示圖片時，自閉症兒童表現出較低的字長效果。在實驗 3 中，發音抑制僅影響控制參與者的任務切換性能。結論：自閉症患者的內在言語

使用受到限制。

Wallace, Silvers, Martin, & Kenworthy (2009)報告了自閉症譜系障礙的內在語言缺陷的進一步證據，他們使用發音抑制(AS)在倫敦塔(TOL)的替換項目完成期間干擾內在語言。由於對典型發育(TD)青少年(n = 25)的 TOL 表現有負向影響，但對高功能 IQ[80]自閉症 (n = 28)青少年的表現無明顯影響。這些發現進一步說明自閉症患者在完成認知任務時不能有效地使用內在語言。Holland and Low (2010), Russell-Smith, Comerford, Maybery 和 Whitehouse (2014)的研究也提供了自閉症內在語言有缺陷的進一步證據。Holland and Low (2010)還對自閉症兒童進行了比較，他們通常會開發塔任務(河內塔)以及基於算術的切換任務的控制項。在這兩項任務中，自閉症兒童受到發音抑制的影響均比對照兒童受到的影響小；但在算術任務中，自閉症兒童也受到視空間干擾物活動的干擾更大。最後，Russell-Smith 等人 (2014)比較了患有 ASD 的兒童和發育正常的兒童，在發音抑制，明確的策略口頭表達和同時發聲(包括控制非特定的運動需求)4種條件下的卡片分類任務。發音抑制阻礙了正常兒童的表現，但 ASD 兒童則沒有。因此，在利用記憶，計劃和認知靈活性的能力的各項任務中，有證據表明，ASD 患兒相比典型發育的同齡者少使用內在言語。然而，研究中也有報告在 ASD 兒童中使用口頭策略(內在語言)的證據(Williams, Happé& Jarrold, 2008)支持這一想法，他們報告了自閉症兒童在口頭回憶過程中內在語言的完整使用。研究方法使用一項包含語音和視覺圖片都相似圖片任務，ASD 和控制兒童均顯示了語音相似效應的證據，這是在使用內在語言將圖片重新編碼為單詞以幫助回憶時出現的。Williams 及其同事認為，這些結果反映出完整的內在語言是支持 ASD 回憶的一種機制，但並未排除內在語言中潛在的質量差異。自閉症患者的內在語言與典型發展兒童的內在語言在質上可能存在差異的一種方式是獲得支援的。Lidstone, Fernyhough, Meins 和 Whitehouse (2009)對 Whitehouse 等人(2006)的數據以及 Williams 等人(2008)的觀點進行了重新分析。比較自閉症兒童和典型控制組的認知特徵與內在言語之間的關係。由於支持內在語言是早期交流互動的基礎，因此 Lidstone 及其同事假設，自閉症兒童的非語言能力(NV)勝於語言能力(V)(ASD 中常見的認知特徵)在執行任務時也不太可能使用內在語言。

這一預測得到了證實：只有 ASD 參與者顯示出認知特徵的顯著影響，NV> V 參與者顯示出在演算法轉換任務中來自發音抑制的干擾最小。作者還建議，這可能可以解釋 Williams 等人（2008）報告的自閉症內在語言使用是無效發現。然而，Williams 和 Jarrold（2010）的數據進一步發現語言能力是內在語言使用的最強預測指標，而不是語言和非語言能力的相對水準。

ASD 內在語言的質性差異也可以通過內在語言的形式屬性來證明。Williams, Bowler 和 Jarrold（2012）在口頭回憶任務和倫敦塔計劃任務中研究了 ASD 成人的內在語言使用。在前者中，語音相似效果和發音抑制效果被用作內在語言使用的標記；在後者上，指標是發音抑製作用的大小。在記憶任務上，ASD 和通常發育中的成年人都表現出內在言語使用的證據，但在計劃任務上，只有控制組受到了發音抑制的影響。Williams 等（2012）認為，在單一和對話式內在言語之間的區分來理解這些結果。記憶任務只需要通過重複的方式來演練口頭材料，而這種方式不需要多向對話的協調：換句話說，是一種單一語言策略。相反，規劃任務需要對多種選擇和路線進行對話性思考，並權衡不同的策略。如果對話性思維起源於外部交流和與他人的互動，那麼在 ASD 中，對話性而非單一性的內心話語應該是非典型的或不存在的。因此，ASD 個體可能會採用單一的內在語言來支持他們的認知表現。為了支援這一想法，需要進一步的研究來檢驗這一假設，目前尚未對患有 ASD 的兒童在理論上需要對話式內在語言或其他解決問題的任務進行區分測試。因此它仍然是理解獨特人群內在語言的一種可繼續探索的途徑。

最近的一篇研究，Wallace, Peng, & Williams, (2017) 試圖進一步支持。研究方法：51 名成年人在兩種情況下完成了倫敦塔，(a) 進行關節抑制和 (b) 踩踏，並提供了現實世界中執行功能的自我評估（利用執行功能的行為評估量表-成人版；Roth, Isquith 和 Gioia, 2006 年）。結果：干擾內在語言會選擇性地破壞倫敦塔的表現，超過同時進行的運動任務（即，踩踏腳步）。此外，選擇性功能與現實世界中的自我監控相關聯。結論：這些結果為言語思維與 EF 之間的特定聯繫（尤其是使用多因素計劃任務）提供了進一步的證據，並表明內在言語可能是 EF 缺陷嚴重的臨床疾病的主要幹預目標。

以上文獻均探討以英文為母語的自閉症兒童內在語言及私語的發展探究。台灣學者

張琇雁, 林慧麗, 楊宗仁和張顯達在 2011 年發表了觀察以中文為母語之自閉症兒童私語的表現。研究參與者 29 名, 男孩 26 人, 女孩 3 人, 年齡在 7 歲 3 月-13 歲 7 月, 研究工具使用威斯康辛分類卡片, 觀察其在此認知作業中解決問題時的私語表現, 並測量語言能力、認知能力相關的作業解題表現, 結果顯示, 自閉症兒童隨著語言能力與作業相關私語以及與作業不相關私語的平均語句數正相關, 與之前的英文為母語的研究結論一致。但也發現自閉症兒童私語發展呈現明顯的個別變異, 語言能力越好的自閉症兒童, 其個體差異就越大, 此差異反映自閉症兒童的語言與認知能力非平行發展現象, 與英文為母語的研究結論亦是一致。楊書沛.(2014)之畢業論文針對自閉症兒童的認知特質與私語及心智理論表現進行研究探討在不同認知特質下, 私語發展及心智理論能力表現的差異。採用 42 名(男:女=34:8, M=10.53 歲, SD=2.34 歲)患有自閉症兒童, 進行四類心智理論作業(包含兩類初級錯誤信念作業、知覺/知識及非語言藏匿作業), 和誘發私語之認知作業(task-switching performance, 以數學算數紙筆作業呈現), 並加入發音抑制情境, 計算作業完成時間差作為干擾程度的指標, 以推論內在語言使用的有無。結果發現自閉症患童在執行認知作業時仍會使用私語, 但認知特質中知覺推理較高的自閉症兒童語言內化的較少; 另外, 整體心智理論能力會隨著年齡逐漸成熟, 但認知特質中知覺推理較高的個體, 社會認知能力的習得可能不僅透過語言的管道, 知覺推理能力的使用亦在解決心智理論問題中佔有重要的位置。

表 1 整理了目前測評自閉症內在語言的相關研究設計, 表 2 則整理了目前內在語言在短期工作記憶、任務交換、計劃和認知四個維度的部分文獻, 以期概括認識具體研究方法。

關於內在語言在腦神經科學, 通過 MRI、MEG 等影像資料也有很多研究 (Williams et.al, 2016), 本文暫不探討。

表 1 內在語言測評研究設計

研究設計	程式	基本原理
發音抑制（雙重任務設計）	參與者在完成主要任務時，口頭重複一個簡單的單詞或短語。	將發音抑制條件下完成任務的績效與沉默（或踩踏腳步）條件下完成任務的績效進行比較。如果受試者在正常情況下使用內在語言來調節任務，那麼發音抑制將會大大降低任務績效。因為發音抑制會選擇性地打擾內在語言。
公開標記內在語言	參與者清楚地說明任務說明，或完成任務相關的口頭策略。	通常將在強制性自我交談下完成的主要任務績效與靜默條件下的主要任務績效進行比較。如果受試者在正常情況下（如沉默）不使用內在語言來調節主要任務，那麼強制性的自言自語應該會增強主要任務的表現。因為它可以執行自發情況下不存在的口語調節。
短期/工作記憶中的相似性（長度）效應	在短期/工作記憶任務中（通常在研究階段），圖片項目的屬性被標記以語言調節發生的程度。	如果短期/工作記憶是語言調節的，那麼具有較長、語音相似或難以表達的物體圖片比簡短、語音上不同或易表達的圖片易於回憶。如果圖片刺激的語音特性影響回憶，那麼表明圖像已從視覺編碼為語言表達。但是，如果記憶不是通過語言進行調節的，則項目的語音特性不影響回憶。
私語分析	在參與者完成任務時記錄，分析錄音公開說話的數量，並根據這些進行編碼。是否（1）完全公開或部分內部化 （2）與任務相關 （3）與任務執行相關	如果任務執行是通過語言進行的，則應使用任務相關的私語，尤其是在任務困難時

參考 (Williams, Peng, & Wallace, 2016)

表 2 自閉症內在語言研究檢核表

研究	年齡/性別/IQ	語言調節測量	認知任務	設計	ASD 內在語言調節是否缺陷？	可能的混淆
Whitehouse, Maybery, & Durkin, (2006) EXP1 (短期/工作記憶)	ASD=20, TD=20; 100% male; 兩組 VIQ 無差異	圖片與單詞回憶的項目數	Snodgrass & Vanderwart, 1980 的標準化圖片和文字	對於每個試驗，在螢幕中央依次顯示 10 張圖片和 10 張單詞刺激（每 2 秒鐘顯示一項）。他們的順序是隨機的，只是在同一模態中連續出現的刺激不超過兩個。在完成一分鐘的填充任務後，要求參與者通過口頭回憶盡可能多的學習項目每項被召回的刺激項目，得分為 1 分。	對照組兒童採用雙路線回憶信息，自閉症兒童內在語言缺陷	
Whitehouse, Maybery, & Durkin, (2006) EXP2 (短期/工作記憶)	ASD (n=23): Age: 10.91 (1.75); 100% male 非語言能力分數: 38.1 (6.7) TD (n=23): Age: 8.33 (0.83); 100% male 非語言能力分數 35.5 (4.7)*	單詞長度效應	連續回憶圖像刺激	參與者在安靜的房間中接受了單獨測試。每個試驗都在計算機螢幕上均勻分佈了五個正方形。圖片從左到右以正方形連續顯示（每個 2 s）。在沉默狀態下，要求參與者保持沉默。在標籤狀態下，要求她/他大聲說出每張照片的標籤。在展示最終照片後，立即要求參與者以口頭順序依次回憶這些照片。	缺陷，單詞長度效應明顯	沒有組的平均年齡，以及語言能力分數

Williams,Happé, &Jarrod(2008) (短期/工作記憶)	ASD(n =25): Age:12.25(0.08);88 % male; VIQ (verbal IQ) : 77.16 (15.25); PIQ (performance IQ) :76.84 (20.27); FSIQ (full-scale IQ) :74.84 (15.99) TD (n = 20): Age: 12.08 (2.75); 80 % male; VIQ: 73.20 (13.84); PIQ: 74.39 (22.53); FSIQ:71.56 (18.57)	語音相似效應 視覺相似效應	連續回憶圖片刺激	組(ASD/NT) 條件(語音相似刺激/視覺相似刺激/控制刺激) 言語心理年齡(<7 歲/>7 歲)DV =正確回憶試驗數	不存在，是發育正常的語音相似效應和視覺相似效應	此實驗中的自閉症兒童語言心智年齡超過7歲，可能存在單一的內在語言。但不影響簡單任務的回憶。
Whitehouse, Maybery,& Durkin,(2006)EXP3 (任務交換)	ASD (n = 23): Age: 10.91 (1.75);100 % male 非語言能力分數:38.1 (6.7) TD (n = 23): Age: 8.33 (0.83); 100 % male 非語言能力分數 35.5 (4.7)*	發音抑制效應	算術任務:兩列數字。在切換任務中，需要以交替的方式添加和減去幾行數字;在不切換的情況下，需要以阻塞的方式將幾行數字相加(或相減)(因此不需要在心理操作之間切換)	組(ASD/NT) 任務(切換/不切換)條件(發音抑制/沉默) DV =完成每組列表所需的時間	存在缺陷	考慮 NV>V (Lidstone, Fernyhough, Meins, & Whitehouse, 2009)



Wallace,Silvers,Martin,&enworthy,(2009) (計劃)	ASD (n = 28): Age: 15.74 (2.10); 93 % male; FSIQ: 110.25 (16.84) TD (n = 25): Age: 16.36(1.83); 96 % male; SIQ: 113.84 (10.02)	發音抑制效應	倫敦塔	組(ASD/ NT) 條件(發音抑制/沉默)。 DV = 完成每項測試而採取的額外步數(超過所需的最小步數)	發音抑制對典型發育(TD)青少年的TOL表現有有害影響(n = 25)，但對高功能(IQ[80]自閉症(n =28)青少年的表現無明顯影響。發音抑制對對照組分類測試產生不利影響，對 ASD 組則	缺乏視覺空間的控制條件
Russell-Smith,Comerford,Maybery,&Whitehouse,(2014) (認知靈活性)	ASD (n = 17): Age: 11.93 (1.90); 82 % male; VIQ: 101.4 (14.8) PIQ: 101.6 (14.6) TD (n = 18): Age: 10.69 (2.25); 89 % male; VIQ: 109.6 (14.7) PIQ: 102.9 (11.7)	發音抑制效應 和外顯自言自語	威斯康辛卡片分類 測試	組(ASD/ NT) 語言能力(高/低)×條件的順序(4 級)×條件 (沉默/張嘴/發音抑制/大聲說話) DV=持續錯誤量；完成分類量；正確回應量協變量=年齡	沒有影響。表明自閉症兒童在執行任務時不會像通常發展兒童那樣以相同的程度或以相同的效果使用內在語言	

參考 (Williams, Peng, & Wallace, 2016)

## 肆、綜合結論與反思

20 世紀初 Vygotsky 在其《思維與語言》一書中，即確立起關於私語與內在語言的社會發展理論。認為幼兒最早的語言基本上是社會性的，但到大約 7 歲後

它會分化為對自己說的私語和用來與他人溝通的語言。本文通過 2006 年來中英文獻回顧，發現進十幾年許多學者運用現代科學研究方法甚至精密的腦神經科學儀器從不同地面向逐步證實這一理論，實驗研究主要以發音抑制（雙重任務設計）、公開標記內在語言、短期/工作記憶中的相似性（長度）效應、私語分析為研究作業設計，大部分研究證實自閉症並且在研究自閉症這一特殊族群時發現他們在內在語言方面的障礙和缺陷。但正如 William 等人(2016)總結自閉症兒童言語思維與內在語言的研究發展時提醒，也有很少的文獻結果與這一結論相反，從研究的文獻發現研究方法主要集中於一定的類別，部分文獻研究對象的年齡、語言能力、認知能力等方面異質性較高，並且作業方式亦存在是否能真正測試內在語言的問題？因此，對於自閉症兒童是否有內在語言缺陷是一個值得繼續探討的問題。用批判性的角度仔細檢查，期待更多學者能更明確地回答這裡提出的突出理論和研究問題，為瞭解內在語言在調節 ASD 的認知和行為功能的作用，以期解決 ASD 臨床問題。

這在自閉症的研究中目前在中文研究中只找到兩篇文獻，因此在以中文為母語的自閉症兒童內在語言研究值得進一步探索。

## 參考文獻

- 張琇雁, 林慧麗, 楊宗仁, & 張顯達. (2011). 自閉症類障礙兒童的私語表現初探. **特殊教育研究學刊**.
- 楊書沛. (2014). 自閉症類兒童之認知特質與私語及心智理論表現的初探. **台灣博碩士論文** <https://hdl.handle.net/11296/y3m43d>
- Vygotsky, L. S. (1998). **思維與語言** (李維譯). 臺北市: 桂冠. American Psychiatric Association. (2013). **DSM-5 精神疾病診斷準則手冊** (台灣精神醫學會譯). 新北市: 合記圖書出版社.
- Alderson-Day, B., & Fernyhough, C. (2015). Inner speech: development, cognitive functions, phenomenology, and neurobiology. *Psychological bulletin*, 141(5), 931.
- Atencio, D. J., & Montero, I. (2009). Private speech and motivation: The role of language in a sociocultural account of motivational processes.
- Berk, L. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In R. M. Diaz & L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 17–53). Hillsdale, NJ: Erlbaum, Inc.
- Cragg, L., & Nation, K. (2010). Language and the development of cognitive control. *Topics in Cognitive Science*, 2(4), 631-642.
- Fernyhough, C., & McCarthy-Jones, S. (2013). Thinking aloud about mental voices. In F. Macpherson & D. Platchias (Eds.), *Hallucination: Philosophy and psychology* (pp. 87–104). Cambridge, MA: MIT Press. <http://dx.doi.org/10.7551/mitpress/9780262019200.003.0005>
- Furrow, D. (1984). Social and private speech at two years. *Child Development*, 355-362. Holland, L., & Low, J. (2010). Do children with autism use inner speech and visuospatial resources for the service of executive control? Evidence from suppression in dual tasks. *British Journal of Psychology*.
- Hurlburt, R. T., Happe, F., & Frith, U. (1994). Sampling the form of inner experience in three

- adults with Asperger syndrome. *Psychological medicine*, 24(2), 385-395.
- Kunda, M., McGreggor, K., & Goel, A. (2010). Taking a look (literally!) at the Raven's intelligence test: Two visual solution strategies. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (Vol. 32, No. 32).
- Lidstone, J. S., Fernyhough, C., Meins, E., & Whitehouse, A. J. (2009). Brief report: Inner speech impairment in children with autism is associated with greater nonverbal than verbal skills. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(8), 1222-1225.
- Lidstone, J., Meins, E., & Fernyhough, C. (2011). Individual differences in children's private speech: Consistency across tasks, timepoints, and contexts. *Cognitive Development*, 26, 203–213. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2011.02.002>
- Russell-Smith, S. N., Comerford, B. J., Maybery, M. T., & Whitehouse, A. J. (2014). Brief report: Further evidence for a link between inner speech limitations and executive function in high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(5), 1236-1243.
- San Martín, C., Montero, I., Navarro, M. I., & Biglia, B. (2014). The development of referential communication: Improving message accuracy by coordinating private speech with peer questioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 76-84.
- Wallace, G. L., Peng, C. S., & Williams, D. (2017). Interfering With Inner Speech Selectively Disrupts Problem Solving and Is Linked With Real-World Executive Functioning. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 3456-3460.
- Wallace, G. L., Silvers, J. A., Martin, A., & Kenworthy, L. E. (2009). Brief report: Further evidence for inner speech deficits in autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(12), 1735.
- Whitehouse, A. J., Maybery, M. T., & Durkin, K. (2006). Inner speech impairments in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 857-865.
- Williams, D. M., Bowler, D. M., & Jarrold, C. (2012). Inner speech is used to mediate short-

term memory, but not planning, among intellectually high-functioning adults with autism spectrum disorder. *Development and psychopathology*, 24(1), 225-239.

Williams, D., Happé, F., & Jarrold, C. (2008). Intact inner speech use in autism spectrum disorder: evidence from a short-term memory task. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 51-58

Williams, D. M., & Jarrold, C. (2010). Brief report: Predicting inner speech use amongst children with autism spectrum disorder (ASD): The roles of verbal ability and cognitive profile. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(7), 907-913.

Williams, D. M., Peng, C., & Wallace, G. L. (2016). Verbal thinking and inner speech use in autism spectrum disorder. *Neuropsychology Review*, 26(4), 394-419.

Winsler, A., De León, J. R., Wallace, B. A., Carlton, M. P., & Willson Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language*, 30, 583–608.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0305000903005671>

# 小中大班幼兒聲韻覺識發展之分析

謝庭芳

國立嘉義大學 幼兒教育系 研究生

## 摘要

中文的語音成分可分為三種：聲母、韻母和聲調。其中聲母、韻母為音段(segmental)成分，即在發音過程中佔有一段時間的語音成分。聲韻調覺識是指分析口語字音中聲音成分的知識(Cossue et al., 1993)，也是「個體對聲韻規則的後設能力」(曾世杰, 1995)。雖然聲韻覺識在獨立預測或顯著區辨效能的變項並非顯著的預測指標，但幼兒於各年齡階段於聲韻覺識的辨別上，有明顯之差異。本研究旨在分析各年齡於聲韻覺識能力與年齡發展之關係，分析聲韻覺識題型，並以個案研究與實際施測之結果。

本研究結果如下：

1. 幼兒聲韻覺識能力與年齡正相關。
2. 幼兒聲韻覺識能力與閱讀習慣呈現正相關。
3. 聲韻辨識的題型中，幼兒因題型變化而影響判讀。

**關鍵字：**聲韻覺識

## 壹、研究動機與目的

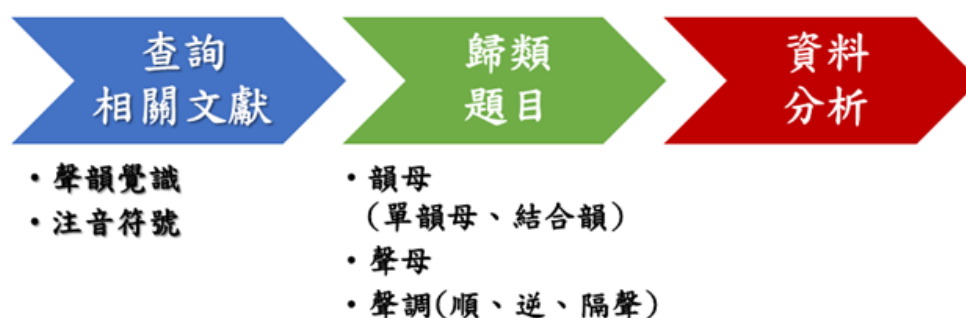
幼兒在學習階段便開始在環境中不斷接觸文字符號，並透過繪本圖畫與語意提示，進行識字與閱讀活動。早期的閱讀經驗與閱讀能力對入學後的閱讀學習有深遠的影響。(Boyce & Snow, 2009)。

語文理解在成長線上最早出現，語言理解在不同的成長時間上，與閱讀理解技巧、字彙知識互惠成長，並大約同時發展，兩者意識在成長線上互惠的成長。聲韻調覺識是指分析口語字音中聲音成分的知識(Cossue *et al.*, 1993)，也是「個體對聲韻規則的後設能力」(曾世杰, 1995)。

而在台灣，幼兒在字彙的認識上，基本上會透過學習「注音符號」認讀、識字，少數幼兒能夠以全語言的方式進行認讀。研究者在大量施測的過程中，引發對於聲韻覺識題型與發音之間的好奇，故將測驗卷中的題目逐題歸類，希望能找出之間的關係。

## 貳、研究方法

本研究採分析聲韻覺識題型，並以個案研究分析實際施測之結果，其研究流程如下：



### (一)查詢相關文獻

聲韻調覺識是指分析口語字音中聲音成分的知識(Cossue *et al.*, 1993)，也是「個體對聲韻規則的後設能力」(曾世杰, 1995)。中文的語音成分可分為三種：聲母、韻母和聲調。其中聲母、韻母為音段(segmental)成分，即在發音過程中佔有一段時間的語音成分。而聲調則是超音段(super-segmental)是指不另外佔時間，附著於整個音節上





韻符的發音方法		收前鼻音要合口
單韻母	Y、ㄛ、ㄜ、 ㄝ	嘴型不變
複韻母	ㄟ = Y + 一 ㄨ = ㄛ + ㄨ	ㄨ = ㄝ + 一 ㄨ = ㄜ + ㄨ
聲隨韻	ㄟ = Y + ㄛ ㄨ = Y + ㄨ	ㄨ = ㄝ + ㄛ ㄨ = ㄜ + ㄨ

圖二 韻符發音方法

韻母16個(單韻母4個，複韻母4個，聲隨韻母4個)

介音	單韻母	複韻母	聲隨韻	捲舌韻
零口呼	Y	ㄛ、ㄜ、ㄝ	ㄟ、ㄨ	ㄨ
齊口呼	一	ㄟ	ㄨ	ㄨ
合口呼	ㄨ	ㄨ	ㄨ	ㄨ
撮口呼	ㄨ	ㄨ	ㄨ	ㄨ

圖三 結合韻中出現之

### (三)資料分析

#### 1.施測背景資料

於施測資料中選取共 8 筆資料，包含小班 4 筆；中班 1 筆；大班 4 筆。當中包含三間學校，太陽幼兒園、月亮幼兒園、星星幼兒園，根據幼兒陳述，太陽幼兒園於小班尚未進行注音符號教學，教師會於團討時間使用繪本說故事，而幼兒於團討時間後不一定會再去取同一本繪本閱讀。而大班之教師會請幼兒繪畫與注音符號相關之圖畫，再請家人寫兩個與圖畫相關的字，以便認讀，屬情境方式認讀。而月亮幼兒園之大班幼兒於施測過程中，幼兒很自然地會將聽到注音造詞、拼音。以上大致整理表格如下(圖三):

	小班	中班	大班	
學校	太陽幼兒園 ★小班幼兒陳述：未進行注音符號之教學，只有說故事的部分。	星星幼兒園 ★中班幼兒所就讀之學校有在進行注音符號教學。	太陽幼兒園 ★大班幼兒陳述以圖畫、情境方式認字。	月亮幼兒園 ★幼兒於施測過程中幼兒會造詞、拼音。
性別	1男3女	1男	一男一女	一男

圖三 施測學校背景整理

## 參、研究結果

依圖一之題型分類，幼兒之施測結果登記如下：

		小班				中班	大班		
		太陽				星星	太陽	月亮	
		編號一 (男)	編號二 (女)	編號三 (女)	編號四 (女)	編號五 (男)	編號六 (男)	編號七 (女)	編號八 (男)
錯/全		7/40	14/40	6/40	14/40	10/40	9/40	2/40	3/40
韻母	早韻母 4. 10. 19. 28. 31. 35	1	0	3 (10. 1 9. 35)	0	1 (31)	0	0	0
	結合韻 6. 11. 21. 25. 29. 33. 34	1(3 3)	5	2 (33. 3 4)	0	4 (6. 25. 29. 34)	0	1(25)	0
聲母	1. 8. 18. 24. 27. 40	0	3 (18. 24. 27)	0	3 (8. 18. 27)	0	1(40)	0	0
聲調	沒變 2. 3. 9. 12. 13. 16 22. 23. 26. 36. 38	3 (9. 16. 2 6)	2 (3. 9)	6 (2. 9. 12 . 13. 36. 38)	3 (13. 26. 38)	0	0	0	2 (13. 38)
	順 7. 15. 32	1	0	2(15. 32)	0	1(15)	0	3 (7. 15. 32)	0
	隔 1 聲 14. 37	1	0	1(14)	0	0		1(37)	0
	隔 2 聲 17	1	1(1 7)	1(17)	0	0		0	0
逆	5. 20. 30. 39	1(20. 39)	0	0	1(20. 39)	3(5. 20 . 30)	2(5. 30)	1(30)	

整體而言，隨年齡增長，幼兒聲韻覺識能力較高，幼兒聲韻覺識與閱讀習慣呈現正相關，包含韻母辨識與聲母辨識。但於聲調的辨別與年齡較無明顯的關係。而中大班聲韻辨識的題型中，逆變化錯誤率普遍高於其他的聲調辨識(沒變化、順變)。

據太陽幼兒園小班幼兒陳述，編號一與編號三之家長會固定帶幼兒至圖書館借閱書籍。就整體而言，編號一、三之幼兒與編號二、四之幼兒，在聲韻覺識的測驗中的錯誤總數上有兩倍之落差，且在聲母辨識的測驗中成績較好，而結合韻之錯誤之題目普遍高於單韻母之題型。在聲調辨識中，於聲調不變化的題目錯誤數高於聲調變化的題目，但於聲調順逆變化上的辨識無明顯差異，而在題型上聲調間隔越少，錯誤率較高;隔 1 聲

的聲調變化中，二聲與四聲，幼兒較不易分辨；在隔 2 聲的聲調變化中，一聲與四聲，幼兒較不易分辨。

此外，施測者在施測過程中，觀察幼兒發音上，在 33 題「ㄇ—ㄩ」的「ㄩ」音發「幺」音；29 題「ㄥ」發「尤」，雖然小班幼兒在發音上，必一定能發的標準，但有些小班幼兒仍能分辨其中的不同。

## 肆、研究結論

本研究旨在分析各年齡於聲韻覺識能力與年齡發展之關係，分析聲韻覺識題型，並以個案研究與實際施測之結果，本研究結果如下：

### 一、幼兒聲韻覺識能力與年齡正相關。

根據本研究之分析結果，幼兒聲韻覺識能力與年齡正相關。尤其在韻母辨識與聲母辨識，但於聲調的辨別與年齡較無明顯的關係。

### 二、幼兒聲韻覺識能力與閱讀習慣呈現正相關。

親子共讀程度越高之幼兒，錯誤總數上有兩倍之落差，且在聲母辨識的測驗中成績較好，而結合韻之錯誤之題目普遍高於單韻母之題型。

### 三、聲韻辨識的題型中，幼兒因題型變化而影響判讀。

在聲調辨識中，於聲調不變化的題目錯誤數高於聲調變化的題目，但於聲調順逆變化上的辨識無明顯差異。中大班幼兒於聲韻辨識的題型中，因題型變化而影響判讀。逆變化題型錯誤率普遍高於其他沒變化與順變化之題型。而在題型上聲調間隔越少，錯誤率越高，如：幼兒於隔 1 聲的聲調變化的辨識上，對於二聲與四聲較不易分辨；在隔 2 聲的聲調變化中（一聲與四聲），幼兒較不易分辨。

# 中途失明者主要照顧家屬之心路歷程

吳秋南<sup>1</sup>

張千惠<sup>2</sup>

林寶貴<sup>3</sup>

臺灣師大復健諮商研究所

## 中文摘要

本研究旨在藉由文獻回顧方式，探討國內中途失明者之家屬，專責照護之心路歷程，及照護歷程獲取之社會支持。本研究所指之中途失明者，為年齡在 18-64 歲之間，因疾病、意外、交通事故、或職業災害等非先天因素，引發視覺損傷的全盲或弱視者；主要照顧家屬則是，付出最多時間照顧失明的家人，且未聘用專職幫傭分擔者。

**關鍵字：**中途失明、主要照顧家屬、社會支持

---

<sup>1</sup> 吳秋南 臺灣師範大學復健諮商研究所碩士生

<sup>2</sup> 張千惠 臺灣師範大學特殊教育學系 副教授

<sup>3</sup> 林寶貴 臺灣師範大學特殊教育學系 退休教授

## 本 文

本文針對與本研究主題相關的文獻，進行探討，分為三部分：第一部份為中途失明者生活適應之挑戰，第二部分為主要照顧家屬之困境，第三部分為主要照顧家屬與社會支持。

### 壹、中途失明者生活適應之挑戰

#### 一、個人生活管理的挑戰

中途失明者首先會面臨的，是個人生活管理的挑戰，這挑戰肇因於成年時期失去視覺，可能導致的 23 種能力喪失(王育瑜譯，1998)。在失去視覺初期，記憶中存有失明前的生活經驗，而專業的生活重建訓練，將有助於他們盡快地適應，不再依賴視覺的新生活方式(周美田、周珮琪、李德茂、周立偉，2018)。惟目前較具規模完整的重建資源，僅有新北市台灣盲人重建院，及宜蘭縣慕光盲人重建中心，不足以因應中途失明人口的需求。生活重建資源缺乏，中途失明者的需求被忽略，鮮少獲得完整的服務配套，無法立即取得生活能力重建支援，造成中途失明者徬徨無助、不知所措的恐慌，也使中途失明者覺得懊惱(郭孟瑜、林宏熾，2009)。因此，生活上大部份需要依賴視覺判斷與操作的事情，中途失明者將難以獨力完成，只能依賴家人協助，學習生活適應的重建。中途失明者從失去視覺開始，在未來很長的一段時期，都需要有人隨時提供協助，這使照顧的家屬將面臨相同的挑戰(黃湘淳、蔡璧光、溫宛虹，2015)。對他人日漸增加的倚賴程度，中途失明者已然感受到喪失自由，缺乏信心，更糟的是，自我價值感崩潰(Stevellink, Malcolm & Fear, 2015)。

#### 二、自由行動能力的挑戰

中途失明者在「自由行動」方面，將面臨以下的挑戰：

##### 1、短距離移動的定向行動：

「定向行動」是中途失明者，重獲自由行動的首要挑戰。自由行動是人類基本的想望。但是，對中途失明者而言，失明初期起的短時間內，是無法再保有以往的自由行動力。中途失明者賴淑蘭

意識到，想要重新獲得行動的自由，唯有優先透過專業訓練，培養「定向行動」才能實現(賴淑蘭，2003)。在國外，已經開發使用虛擬環境系統，以支持鼓勵視障者，尤其是中途失明者，學習定向行動技巧。中途失明者若學會這項技巧，再次具備獨自行動的能力，即可外出參加職業重建訓練，增加個人重返職場的機會(吳佳蓓、張千惠，2012；Lahav, Schloerb & Srinivasan, 2013)。

許多中途失明者，在失去視覺後走不出家門。他們大多是因為，過去依賴視覺的行動經驗中，對於周遭無障礙環境的缺失，仍留有深刻印象，在成為視障者後出現的恐懼感、無安全感、排斥手杖、不接納盲人的事實等因素，更增加中途失明者的行動困難度，且在練習定向行動時，形成許多限制，不利於他們行動能力的重建(柯明期，2004；賴淑蘭，2003)。曾經有過明眼時期的中途失明者，對於周遭環境與道路狀況的想像，造成自我畏懼的心理反應，影響其定向行動技能的學習，導致越發不願獨自外出的困境(吳純慧、河內清彥，2010)。

## 2、長距離使用交通工具的能力：

若未具備使用交通工具的能力，中途失明者會總是依賴親友接送，也會成為獨立生活的阻礙。根據國內的研究，舉凡 45 歲以上的中途失明者，多由疾病引起視覺喪失，失明初期需要頻繁、固定就醫，倘若未建立成熟的定向行動，更遑論會具有使用交通工具的能力，只好繼續依靠親友陪同或接送(朱貽莊，2010)。此外，無法獨立搭乘交通工具，也是中途失明者，重回職場的關鍵障礙之一。國外的研究顯示，中途失明者的職業重建，能提升其經濟獨立、增加社交技能、以促進社會參與，這些都需要訓練中途失明者，具備使用交通工具的能力(Huebner & Wiener, 2005)。

此外，依據衛福部的統計，中途失明的成因，多為疾病或意外所引起，這些視障者往往還會併有，身體健康狀況不佳、需要長期治療的問題。根據慕光盲人重建院官網的登載，其創辦人陳五福醫師，對中途失明者之描述：「遭遇永遠喪失視力的病人，他們聽到如同死刑的宣判時，臉上會顯出茫然、驚恐、無助的神情。」這也是為何有些中途失明者，容易出現憂鬱的性格，因而從此足不出戶，在生理、心理雙重惡性循環下，更加深了健康的困境(萬明美，2000；鍾宛貞，2008)。

## 三、溝通技巧能力的挑戰

一般人都以為，若是喪失視覺，改以聽覺來接收外界的訊息即可。然而，成人階段

失去視覺，對於明眼時期，僅依賴視力的閱讀習慣，突然一夕全然崩壞，理論上似乎可以使用聽覺，改變吸收外界訊息的管道，但實際上，失明後在短時間內，還是不習慣單靠聽力接受訊息(顏姿卉、江秋樺，2015)。點字技巧與盲用電腦的使用，便成為中途視障者獲得學習、吸收訊息的重要技能(吳佳蓓、張千惠，2012)。在家庭經濟變壞的現實壓力下，中途失明者若欠缺點字技能、盲用電腦操作能力，最終只好以按摩業，為重回職場的選項(柯期明，2004)。

#### 四、安全生活環境的挑戰

##### 1、無障礙環境

完善的無障礙環境，是中途失明者回歸社區的關鍵。曾有中途失明者說過，對視障者最具挑戰的陌生環境，便是「公共廁所」，因為公廁是，沒有標準規格設置的空間，加上對於公共建築物，及街道無障礙要求的執行不力，導致所謂的無障礙環境設置，凌亂無所依循，這現象令視障者，每天需要費盡精神去摸索，才得以找到可自由通行的道路(賴淑蘭，2003)。無障礙環境不夠完善，降低中途失明者獨自外出的意願。

##### 2、空間規劃及物品定位

中途失明者生活環境中，各種物品定位是否恰當，生活空間是否規劃得宜，也會成為生活適應的挑戰。失去視覺之後，要憑記憶找到器具，不再那麼輕而易舉(柯明期，2004)。除了物品定位與空間規劃，將日常用品，更換成不易摔壞的材質，並將該物品，置於伸手可取得的固定位置，都是減少中途失明者，生活重建障礙的當務之急(黃湘淳等人，2015)。

#### 五、家庭經濟壓力的挑戰

18-64 歲中途失明者的人數，約佔視覺障礙總人口數的 45%左右，據衛生福利部 2019 年度的數據分析，男性視障者人數多於女性。綜合以上兩項數據的推估，多數的中途失明者，極可能是主要家庭經濟的來源者。再者，因為成年時期的視力喪失，多數起因於疾病、意外事故等，致盲初期，經常要進行醫療復健等，勢必需要請長假，甚至離開職場，如此一來家庭立即面臨，經濟崩盤的現實生活壓力(吳純慧、河內清彥，2010；張謝庭，2010；萬明美，2000)，此外，家庭的其他成員，都有可能受到影響，而改變他

們的生涯規劃，才能繼續支撐家庭經濟。這也就是，當生活重建訓練完成後，中途失明者多期待盡早重回職場，以便解除家庭經濟危機的原因。同時也是為何在台灣，多數提供視障服務的非營利組織，均提供職業重建的緣故(朱貽莊，2010)。

## 六、休閒活動參與的挑戰

中途失明者的休閒活動參與，也會成為他們的一項挑戰，若無中途失明者參與休閒的策略，將妨礙他們與別人互動的機會(Erin & Wolffe,1999)。個人由學生到成人生涯轉銜階段，休閒活動的參與，是一項很重要的需求，而個人的生活品質，則可藉由休閒活動參與，獲得有效的提升(Baer, Daviso, Queen & Flexer,2011)，但中途失明者由於視力喪失，其個人與周遭親友都認為，他們不再適合從事休閒活動(Stevellink et al.,2015)。其實，中途失明者更應參與休閒活動，增加與他人相處互動的機會，這有利於視障者個人興趣發展，建構完成學業後的人際網絡，對其未來就業之路有所助益(Erin & Wolffe, 1999)。不僅如此，參與休閒活動，亦是抒發生活壓力的重要管道(吳佳蓓、張千惠，2012)。故此，中途失明者應該勇於接受，並克服休閒活動參與的挑戰，以滿足個人的人際互動，及提升生活品質的重要需求。

## 七、維繫人際關係的挑戰

中途失明者在喪失視覺後，會面臨維繫人際關係的困境。有的親友們不明白，中途失明者的視覺損傷情況，或是中途失明者自己，也說不清楚視力逐漸喪失，或突然喪失的狀況，於是造成視障者主動，或被動地疏遠親友。更有甚者，有些中途失明者的外觀，不一定「長得像盲人」，在尋求陌生人的援助時，極可能遇到求助被拒的經驗，這使得中途失明者，在失去視覺後，又失去對外求助的勇氣(郭孟瑜、林宏熾，2009)。

## 貳、主要照顧家屬的困境

由於國內對於中途失明者，主要照顧家屬之相關研究極少，研究者以「中途失明、照顧者」為關鍵字搜尋，僅得四篇相關文獻(陳淑汝，2005；莊惠鈞，2008；陳淑汝等人，2011；張淑楨，2013)。故此，本段以失能者之照顧家屬，其身心健康狀況加以探討，並類化於中途失明者之照顧家屬。



## 一、身心健康狀況

主要的照顧家屬在長期照顧失能的親人時，其身心健康狀況容易出現問題。

### 1. 健康出問題的成因

主要照顧家屬健康狀況會出問題，大都因長期照護勞累與疲憊所引起。導致照顧者，出現身心俱疲是正常的現象(燕子，2017；Kaplan, Cassel & Gore,1977)。通常家屬都專注於如何照顧好失能的身障親人，卻忽略照顧者的壓力負荷，與受到健康方面的影響。照顧者或許會自我覺察到，健康在長期承擔照護的壓力下，逐漸耗損(何志鴻、黃惠璣，2007)。但是照顧者將生活重心，以「被照顧者」為主的話，個人就毫無自由的喘息時間，即使意識到自己身心健康出現問題，都可能會置之不理。(王祖琪、朱翠燕、李秋玉、李素卿、林秀麗、謝瑞雲，2010)。有的照顧者，甚至會改變自己的生活方式，以配合受照顧者的需求(Bevans & Sternberg, 2012)。

### 2. 健康出問題的症狀

根據國內、外的研究顯示，主要照顧家屬長期擔負照護工作，會因為慢性睡眠不足的過勞現象，或用餐不正常而營養失衡，不斷累積疲勞並耗損他們的健康，因而出現生理問題，如容易感冒、長期頭疼、慢性疲勞、睡眠障礙、腸胃不適、不健康的行為表現等(朱翠燕等人，2010；莊雅琇譯，2018；Bevans & Sternberg,2012)。

除了生理健康出問題外，主要照顧家屬在心理方面，還會出現焦慮、生氣、挫折、委屈、罪惡、哀傷、抑鬱、憂慮、孤獨感、及無力感等負面情緒(朱偉仁，2017；Bevans & Sternberg,2012)，若還需面對經濟壓力，甚至可能會出現憂鬱的症狀(王育瑜，2011)。

國外關於照顧視覺障礙者的研究提及，雖然負責照顧視力障礙的親人，所遇到的困境，與其他類別患者的照顧者相似，但是，因為視障患者需要使用的交通工具存在極大的困難，且患者未來視力的惡化，可能會與日俱增，需進行各惡化週期性的適應歷程，因此，視覺障礙者的主要照顧家屬，會面臨比較獨特的照護挑戰，成為一個特殊的看護群體。且這群主要照顧家屬多為女性，她們大都會花更多精力，和時間去照顧視覺障礙的患者。若她照顧的視障親人，尚未完成復健計畫，她將成為罹患憂鬱症的高危險群(Khare, Nema & Baredar, 2016)。



### 3. 健康出問題的因應

從上述論述得知，主要照顧家屬因長期照護親人，所衍生出來的身心健康問題，著實堪慮。他們日常身心狀況，應該受到其他家屬的關注，並且給予支援，以避免他們最終的身心崩潰。再者，主要照顧家屬一旦覺察到，自己的身心健康已經受損耗盡，就應該積極就醫、並尋求調適、求助等因應對策，這才是迫切的生存之道(Kaplan, Cassel, & Gore, 1977)。有的主要照顧家屬，把自己面臨的困境寄託宗教信仰，讓自己產生信心與正向能量，並在必要時向外求援，依舊可以面對這場人生的考驗。所以，主要照顧家屬學會自我調適，是相當重要的因應策略，千萬不能把照顧責任全攬在自己身上，要勇敢向外請求支援(朱偉仁，2017；吳若權，2016；莊雅琇譯，2018；燕子，2017)，家人或社會系統都是很好的提供喘息資源。

### 二、情緒承受能力

照顧者情緒承受能力的強弱，與面對長期照護的挑戰，是否具有正負能量，息息相關。女性通常被視為，理所當然的主要家屬照顧者，也向來被訓練成照顧者的角色(林秋芬、宋旻諺、王迺燕譯，2010)。大部分相關研究文獻顯示，家庭照顧者大多由女性擔任，不管是母親、配偶、姊妹、女兒、媳婦，不一而足，且是以女性配偶最多。在陳淑汝等(2011)針對照顧中途失明者的女性配偶，所面臨的衝擊研究指出，妻子負擔照顧者的過程，諸多複雜的情緒感受，是影響她們最直接的因素。無可避免的，主要照顧家屬多會經歷：驚恐、焦慮、憤怒、憂鬱、認命、心力交瘁等情緒，若接收到正向功能的情緒感受，則有助於照顧者具安全感，且能穩定地進行照顧工作；反之，負面功能的情緒感受，則會加劇照顧者沉重的身心壓力，快速耗損照顧者的心心靈健康。

### 三、人際關係變化

照顧者在處於照顧親人的壓力下，人際關係也會出現變化。承接上一段所述，主要照顧者多是致障者的配偶，所以夫妻間的婚姻關係出現轉變，當然在所難免，這也是最多被探討的議題。一名中途致障者的妻子，說出勇敢卻令人鼻酸的心聲：過去是被保護角色的弱女子，如今轉換角色，成為要保護家庭的城堡，潛力無限的女勇士。另一種情況是，原本性生活正常、感情和諧的夫妻，因配偶中途致障的緣故，負責照顧的妻子奔

波忙碌於家庭、醫院，蠟燭兩頭燒的生活模式，導致夫妻再無親密接觸(Parker,G., 1993；黃湘淳等人，2015；燕子，2017)。

另外，國內有研究指出，家庭中兩性角色，對於配偶中途致障後，採取態度的差異是：妻子面對中途致障的丈夫，多半是一肩扛起照顧與經濟責任；若中途致障者是女性，其配偶多在日後發生外遇事件，甚或導致離婚，結果是女性致障者成為單親媽媽(王育瑜，2011)。

有些主要照顧家屬，只專注在致障親人的照護工作，漸漸忽略自己的人際需求，減少與朋友間的聚會連絡。如此長期下去，自我內在情緒及需求的抗議，就會出現沒人關心我的這類抱怨與委屈(陳乃綾，2019)。所以，不論是婚姻關係，或一般的人際關係，都是主要照顧家屬生命中，極重要的一環，切莫因為照護工作而被抹滅，造成照顧者自身的傷害。

#### **四、家庭經濟壓力**

家庭經濟壓力，不只落在中途致障的當事者，主要照顧家屬，也無可避免地需要面對。根據衛福部統計處，2019 年度依致障成因的統計，起因於疾病、意外、交通事故及職業傷害，導致失明的人口數，約佔視覺障礙成因的 73%，患者醫療、復健、照顧所產生的額外費用，增加原本開銷；負責照顧的家庭成員，勢必失去原有的工作，這又減少一份經濟收入。更不幸的是，其他家庭成員的生涯規劃，也可能因此受到影響，甚至造成家庭成員間關係緊張(王育瑜，2011；Amir, Wilson, Hennings & Young, 2012；Stevellink et al.,2015)。國外的研究也發現，主要照顧的家屬，通常最終會面臨失業的事實，因為照顧身障家人，這件事情的急迫性，比他繼續留在職場就業還重要，時間上也不允許照顧者，兼顧照顧病患與自己原有的工作(Khare, Rohatgi, Bhatia & Dhaliwal, 2016)。

#### **五、自我覺察調適**

長期照護病人的主要照顧家屬，自我覺察並採取行動予以調適，是保護自己免於燃燒殆盡、身心崩潰的必要措施。曾有主要照顧的家屬，接受訪談時表示，在經過照護失去視覺的丈夫，這一段煎熬歷程後，若他們能改變心態，採取開闊心胸、或以宗教信仰，去面對長期照顧的壓力的話，最終將展現自我存在的意義，也會對人的生存懷有新盼望，

認真過著積極向善、同理協助他人的生活(陳淑汝、李燕蕙、孫旻暉 2011; Elliott, Shewchuk & Richards, 2001)。為了生存，主要照顧家屬最終會發展出，自我壓力因應策略，例如從負面心境的，「為什麼是由我扮演照顧者的角色」，藉由家人支持、同儕鼓勵、宗教信仰等方式，從轉念到自我釋懷，獲得身心紓壓效果，保住自我健康，持續照顧的工作(胡梅，2016)。於是，當自我覺察調適後，心態轉變為正向，接下來就是，勇敢地向外尋求支援，協助自己具備滿滿的能量，繼續扮演稱職的照顧者的角色。

## 六、向外尋求支援

向外尋求支援，是主要照顧的家屬，能走出如黑夜般的長照生活，最關鍵的一股動力。主要照顧的家屬情緒調適的策略，可以藉由哭泣，紓解長期照顧的負荷與壓力；也可以透過他人的傾聽與建議，改變自己既有想法，以啟發正向積極的思考模式。在照護實務操作方面，可以主動向家屬、親友及鄰舍尋求支援，讓自己有喘息的機會；可以向專業人士學習有效照顧技巧，嘗試多元方案處理患者的症狀。此外，主要照顧家屬，若想堅持妥善照顧患者的初衷，更應主動尋求家人、親友給予心靈上的支持，輔以社會資源的取得應用，照顧知能及技巧的精進，讓照護工作，能達到事半功倍的效果(林麗紋、陳黛芬，2016；許淑敏、邱啟潤，2003；Laura, Elliott, Shewchuk, Berry, Rivera & Patricia, 2007)。

## 叁、中途失明者照顧家屬與社會支持

### 一、社會支持的定義

首先，Caplan(1974)提出，社會支持是藉由和他人、團體的互動過程，個人可以得到情緒認知，及物質方面的回饋，個人因此足以獲得解決困難的協助。Caplan 被學術界認為是，最早提出社會支持觀點的學者。

接著，Cobb(1976)定義社會支持為，能夠幫助個人確信，「他是被關愛的、被尊重的、被視為有價值的個體，且屬於一個具有互惠互利群體中的一員。或者說，提供社會支持，足以讓個人相信其受到關注、關愛、尊重；歸屬於互有義務之網絡的成員。接著 Kahn 與 Antonucci (1980)提出，社會支持是指協助(aid)、感情(affect)和肯定(affirmation) 三個要素。而 House (1981)則主張，情感支持(emotional support)能使個人感受到被愛、被信任、

被關懷，藉以提升自我價值感與歸屬感；評估支持(appraisal support)，是與自我評價相關的訊息；資訊支持(informational support)，意指與提供環境回饋有關的支持；實質支持(instrumental support)，著重在物質或服務的供給。

另有學者 Scheafer, Coyne 與 Lazarus (1981)，將社會支持分成五大面向：第一是情感支持，這與 House(1981)的論點相同；第二是尊重支持，認為能鼓勵個人採取必要行動，確信自己擁有面對困境的能力；第三是網絡支持，使需要支持者不致感到孤單無助；第四是訊息支持，當個人面對困境的掙扎，與重大決定時，提供訊息或建議，可以協助其做為取捨的判斷；第五是有形的支持，這也與 House(1981)的論點一致，提供有形物質或服務，直接滿足造成個人壓力困境的需求。幾年後，Shumaker 與 Brownell(1984)提出，將社會支持被定義為，「提供者與接受者雙方之間的資源交換。」不久，Wilcox 與 Vernberg (1985) 將 House(1981)對社會支持的四項定義，詳加闡述：他們定義工具性支持是，提供金錢，援助個人工作上的協助，以及取代受支持者，直接介入他們的困境處理，以減輕面對壓力的重擔；而資訊支持是指提供建議、引導，可以增加受支持者的壓力承受能力；至於評估支持，則是個人獲得對困境處理能力的自我評估之回饋，評估支持與情感支持一樣，都是可以增強自我尊嚴，促使個人相信，自我有能力因應面臨的困境壓力。

Cohen 與 Syme (1985)，也提出社會支持的詮釋：藉由其他人提供的資源，透過對這些可能有效的信息，或事物資源來評估社會支持，可以了解到這個支持系統，對於健康與福祉的影響。Barrera (1986)為社會支持下的定義是，個人與重要他人之融合連結，個人對可能獲得之社會支持，既有之主觀評價，實際獲得的支持行動項目。四年後，Cutrona 與 Russell(1990)也提出五個面向的概念，分別為資訊支持(informational support)、實質支持(tangible support)、尊重支持(esteem support)、網絡支持(network support)、以及情感支持(emotional support)。接著 Cutrona 與 Suhr(1992)提出，當他人遭遇壓力時，能依照不同的因素，提供適切的協助，這些協助可分為，促進行動型支持(action-facilitation support)，是提供直接處理問題的方法，另有滋養型支持(nurturant support)，則重在撫慰人心。

至此，學界繼續不斷有研究，發表關於社會支持的議題。Reber (1995)將社會支持分為：資訊支持(informational support)、實質支持(tangible support)、情感支持(emotional support)、評估支持(appraisal support)。而 Hinson, Bowsher, Maloney 與 Lillis (1997)，則定義社會支持為四種屬性：情感性、工具性、資訊性及評估性，而足以體現社會支持的三

大要素為:社會網絡、社會融合、及社會趨勢。此外，他們並主張社會支持的結果是，應該展現正向的健康狀態。

在千禧年，Gottlieb (2000)提出，社會支持是一種關係之間介入的過程，透過生理方面的實際行動，或心理感知方面的交流互動，用以改善因應困境的能力，提升尊嚴感受，強化歸屬感，增強自我能力。隔年，Hobfoll(2001)提出，社會支持是一個對於遭受壓力困境的個人，提供有價值的資源，以協助或鼓勵他們融入重要的群體。不過在Hobfoll之後，學者對於社會支持的定義論述，似乎沉寂下來，過了10多年，才又見Edwin(2013)提出，將社會支持定義為五種類型，即情感支持(emotional support)、網絡支持(network support)、信息支持(informational support)、能力支持(competence support)和有形支持(tangible support)。

## 2、社會支持的功能

社會支持可以提升個體的福祉(well-being)，及個體的需求得以被滿足(Caplan,1974)，讓個人感受到被愛、被關懷、受到尊重，與他人隸屬同一群體，且受到肯定(Cobb,1976)。社會支持可在人們的急難中，提供資訊與幫助，相信尋求支持者，有能力因應壓力的能力(Kahn & Antonucci,1980)。提供同理心、關愛與信任感，給予需求者，具正面評價的肯定和回饋。提供忠告，建議給面臨困境的人，用以因應處理壓力、沮喪，提供物質、勞務金錢等實際可量化的協助，減緩困境的衝擊(House,1981)。

社會支持的目的，是為了增進接受者的福祉益處(Shumaker & Brownell,1984)。社會支持與健康有正面積極的關係。其體現的案例如:個人能力、健康維護行為、認知控制、穩定感、自我價值認同、及正面積極影響(Hinson, Bowsher, Maloney & Lils,1997)。1970年起，足以影響個人健康，與生活福祉的「社會支持」議題興起，並被使用於輔助治療，及干預的範圍，包括人類學、建築學、環境設計、流行病學、老年醫學、健康教育與計畫、心理學、社會工作和社會學等(Cohen & Syme,1985)。

在社會支持議題興起約20年後，Cutrona 與 Russell(1990)提出論述，認為社會支持，能提供建議或具體事實，使他人具備有效的訊息，以因應壓力困境，提供實物滿足生存基本需求，肯定需要支持者的能力及價值，陪伴、連結與歸屬，讓尋求支持者減緩孤單的感受，表達同理、傾聽，對理解與鼓勵予以支持。緊接著Cutrona 與 Suhr(1992)提出，適切且令人滿意的社會支持，能使受助者感受到減緩所面臨的壓力，進而得以提高因應壓力的成效，增加幸福的感受。三年後，Reber(1995)認為，社會支持使得個體得以感受到、或實際得到，來自他人所提供的關懷，與協助的程度。

一直到五年後，Lakey 與 Cohen(2000)才又提出，社會支持對於協助個人，免於壓力引起的不利影響，很有效益。社會支持透過提升自尊心，與自我調適能力，直接使個人，免於在生理健康上受到傷害。很快地，在隔年就有 Hobfoll(2001)提出，社會支持是，使人們面對壓力的有效資源，能以獲得更多的福祉，及更好的生理健康，並減少因壓力引起的負面影響。

### 3、社會支持的對象

根據國內、外的研究，社會支持可運用於各種不同的對象。首先，社會支持被運用於銀髮族群，可維持其健康並降低疾病的風險(Minkler, 1981)。而對於女性海洛因藥癮患者，社會支持則可緩解戒毒過程的壓力(Tucker,1982)。不久即有學者宣稱，社會支持不足，將嚴重影響受暴婦女的自尊，使她們遭受更為嚴重的抑鬱症狀(Mitchell & Hodson,1983)。接著 Dunkel-Schetter(1984)指出，醫療人員提供的情感支持，對癌症病患治療期間有所助益。

一九八零年代連續幾年，社會支持運用於某些對象，到了一九九零年代，才又出現 Steinbach (1992)針對銀髮族，提出社會支持中的社交網絡支持，有助於降低美國老年人的死亡率。而 Collins (1993)發現，社會支持對於母嬰健康，及其幸福有所助益，特別是金錢支援、網絡資源，提供支持的品質。提供給母嬰的社會支持，其效能為使孕婦分娩過程更順利，產後憂鬱症機率降低，嬰兒出生的情況較佳，體重較高。

終於，在國內也開始有學者，發表社會支持的相關研究。周月清(1994)提出，對於臺灣家暴受虐婦女的社會支持類型，則以提供情緒性支持為主。隔年，西方學者 Tan, Basta,Sullivan 與 Davidson (1995)提出，社會支持與受虐婦女的心理健康，兩者存在著密切的關係。案例中施暴的男人，總是會將受虐的婦女，隔絕於所有的人際網絡關係，所以社會支持網絡，更是受虐婦女，從親密的施暴者手中，得以復原的重要元素。接著 Stephen,Lepore 與 Helgeson,(1998)主張，對癌症病患的治療過程，情感支持是最重要的項目。

五年後，Bianco (2001)指出，社會支持中的情感支持、信息支持、有形支持，對於遭受運動傷害的運動員，能提升他們積極復原的動機，是協助他們順利復原，相當重要的因應資源。國內研究則在 17 年後，有研究者陳奕伸(2011)指出，社會支持中的社會網絡，對於從事充滿矛盾，與不確定工作性質的運動教練，有助於緩解其工作家庭衝突，提供解決其角色模糊、困擾的思考方向。此外，亦可利用社會支持的力量，提供資源協助運動教練，得以創造出選手，與教練自我的成就感。次年，Hodge,Barr,Bowen,Leeven



與 Knox (2012)發表論述指出，越來越多研究顯示，視覺障礙者，對於情感性支持的服務需求，與日俱增。情感性支持與諮商服務，可以幫助視障者，透過與提供服務中立傾聽者交流，幫助視障者正常化其經驗，也協助視障者接受，並適應其因視覺障礙，在生活上引起的生理、情感及社會的變化。一年後，國內蘇榮裕 (2013) 的研究結論，指出樂齡大學學員，在社會支持方面，其滿意度由高至低依序為：「工具支持」、「情感支持」、「學術支持」、「訊息支持」。兩年後吳鄭善明(2015)則提出，社會支持能有效協助，失智症長者之主要照顧者，度過難關，進而獲得回饋、肯定的力量，而他們獲得的社會支持，依性質歸納為，「情緒性支持、工具性支持、訊息性支持」三大類。

## 二、社會支持與照顧者

對於長期擔負照顧工作者而言，來自親友們在情緒，及物質方面的支援，或者運用妥善的社會制度資源的協助，均能有助於減輕照顧者的壓力(林季誼，2017)。護理人員對於照顧長期臥床病患者，若能提供適時傾聽、指導、與扮演觀察的引導者，將照顧者也納入健康照護計畫的對象，適當地滿足照顧者的需求，也是協助照顧者運用社會支持系統，減輕其在身心煎熬與壓力(Baillie, Norbeck, & Barnes,1988)。若以其他家屬提供支持，做為照顧者主要社會支持的來源，照顧者就能將自己的身心負荷，減到最低。(黃惠屏、吳瓊滿，2004；Thompson,Futterman,Gallagher,Rose,& Lovett,1993)。另外，社會支持對於主要照顧家屬，也能強化其生活品質(孫嘉玲、黃美瑜、宋梅生、陳施妮、李綉彩、王秀香，2005；Clipp & George,1990)，增進生活滿意度，啟動其它正向多元的因應壓力方式。

## 結 論

目前國內的研究，多以照顧長期臥床患者、失智症患者、及精神病患者為研究對象，只有極少的相關研究，是針對中途失明者的主要照顧家屬。希冀本文能扮演拋磚引玉的角色，帶來更多面向的研究，探討此一被忽略的議題。預期此議題之研究結論，可具有兩項意義與作用：為遭遇相同境遇的主要照顧家屬，給予足夠的支持與協助，亦可提供給相關單位，制訂社會福利服務政策的參考。

## 參考文獻

### 一、中文部分:

王育瑜(譯)(1998):迎接視茫茫世界 (Rev. Carroll, 1961, : Blindness: What it is, what it does, and how to live with it)。台北：雅歌。

王育瑜(2011):「中途障礙」的概念內涵與障礙事件對個體及家庭之衝擊：南投縣服務提供者觀點的探究。臺灣社會福利學刊，9(2)，185-234。  
doi:10.6265/TJSW.2011.9(2)4

朱貽莊(2010):強化視覺障礙者獨立生活能力的新思維。社區發展季刊，130，334-348。

朱偉仁(2017):不需要一個人獨自承擔(愛長照寫給照顧者的照護專書)。台北：大田。

吳純慧、河內清彥(2010):從失明時期探討中途失明者之日常生活問題與其相關影響因素。特殊教育學報，31，27-51。doi:10.6768/JSE.201006.0027

吳佳蓓、張千惠(2012):全盲大學畢業生就業轉銜目標發展與就業轉銜需求之探究。中華輔導與諮商學報，33，53-85。doi:10.7082/CJGC.201208.0053

吳鄭善明(2015):失智症長者主要照顧者心路歷程之研究—以社會支持論分析。美和學報，34(1)，85-110。

吳若權(2016):換我照顧您：陪伴爸媽老後的21堂課。台北：遠流。

林秋芬、宋旻諺、王迺燕等譯,(2010):同情的負荷-精障之照顧者的愛與礙。引自 David A. Karp 著：The burden of sympathy:How families cope with mental illness，台北：洪葉文化。

林麗紋、陳黛芬(2016):高齡妻子照顧生病配偶的心路歷程和因應之道-以雲林偏鄉一位八十高齡阿嬤為例。福祉科技與服務管理學刊，4(1)，83-94。

doi:10.6283/JOCSG.2016.4.1.83

林季誼(2017):女性長期照顧者之社會支持與壓力探討。諮商與輔導，375，18-21+30。

周月清(1994):臺灣受虐婦女社會支持探討之研究。婦女與兩性學刊，5，69-108。

doi:10.6255/JWGS.1994.5.69

周美田、周珮琪、李德茂、周立偉(2018):從生命教育與重建探討中途失明者從事按摩業。身心障礙研究季刊，16(1)，31-45。

柯明期(2004):中途失明者適應與重建之研究(未出版)。臺灣博碩士論文知識加值系統碩士論文，台北。

胡梅(2016):家庭照顧者壓力、因應方式及其學習需求之探討-以六位失能老人主要照顧者為例(未出版)。國立臺灣師範大學社會教育學系碩士論文，台北。

陳奕伸(2011):從社會支持談運動教練對疆界的應對。大專體育，115，6-12。

doi:10.6162/SRR.2011.115.02

陳淑汝、李燕蕙、孫旻暉(2011):困境裡的蒲公英-照顧中途失明者之女性配偶的衝擊。復健諮商，5，1-23。doi:10.30123/RC.201112.0001

陳淑汝、李燕蕙、孫旻暉(2013):照顧中途失明者之女性配偶的壓力與壓力因應。輔導與諮商學報，35(2)，1-23。

陳乃綾(2019):解開照護枷鎖-人生必修的長照課，照顧家人你一定要知道的事。台北市：四塊玉文創。

許淑敏、邱啟潤(2003):家庭照顧者的壓力源與因應行為-以一個支持團體為例。護理雜誌，50(5)，47-55。doi:10.6224/JN.50.5.47

孫嘉玲、黃美瑜、宋梅生、陳施妮、李綉彩、王秀香(2005):中風病患主要照顧者的生活品質與社會支持。台灣醫學，9(3)，303-311。doi:10.6320/FJM.2005.9(3).01

莊惠鈞(2009):中途視障者家庭關係變化之研究(未出版)。國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系碩士論文，南投。取自 <https://hdl.handle.net/11296/ak3q54>

莊雅琇(譯)(2018):照顧，不必一個人硬撐!(橋中今日子著) 台北：原水文化。

郭孟瑜、林宏熾(2009):中途失明成人復原力展現歷程暨運作模式之建構。特殊教育研究學刊，34(3)，47-80。doi:10.6172/BSE200911.3403003

張淑楨(2014):視障家庭主要照顧者家庭功能、社會支持與照顧負荷之研究(未出版)。玄奘大學社會福利與社會工作學系碩士在職專班碩士論文，新竹市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/889m2e>

黃惠屏、吳瓊滿(2004):協助一位家庭主要照顧者適應照顧壓力過程。護理雜誌，51(1)，99-105。doi:10.6224/JN.51.1.99

黃湘淳、蔡壁光、溫宛虹(2015):一位因眼內炎導致失明個案之護理經驗。高雄護理雜誌，32(2)，70-82。doi:10.6692/KJN-2015-32-2-7

萬明美(2000):中途失明成人致盲原因及適應歷程之研究。特殊教育研究學刊，19，59-78。

賴淑蘭(2003):且看我所聽到的一中途失明經驗談。啟明苑通訊，49，7-12。燕子(2017):等你回來，雖然你從未離開。台北：方智。

鍾宛貞(2008):視障者休閒體驗及無障礙休閒環境政策之研究—以台中市中途視障者之自然科學博物館休閒體驗為例(未出版)。靜宜大學管理學院管理碩士在職專班觀光事業組碩士論文，台中市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/c2vpu6>

顏姿卉、江秋樺(2015):人生勝利組的變奏曲：與視障者的第一次訪談經驗。 惠明特殊教育學刊，2，163-171。doi:10.6297/JHMSE.2015.2(1).9

蘇榮裕(2013):社會支持理論對樂齡大學學員影響之研究。 亞洲高齡健康休閒及教育學刊，2(1)，39-47。

## 二、英文部分:

Amir, Z., Wilson, K., Hennings, J. & Young, A. (2012). The meaning of cancer: Implications for family finances and consequent impact on lifestyle, activities, roles and relationship. *Psycho-Oncology*, 21, 1167-1174. DOI: 10.1002/pon 2021.

Baer, R. M., Daviso III, A., Queen, R. M., & Flexer, R. W. (2011). Disproportionality in transition services: A descriptive study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 172-185.

Baillie, V., Norbeck, J. S., & Barnes, L. E. (1988). Stress, social support, and psychological distress of family caregivers of the elderly. *Nursing Research*, 37(4), 217 - 222. Retrieved from <https://doi.org/10.1097/00006199-198807000-00009>

Bianco, T. (2001). Social support and recovery from sport injury: Elite skiers share their experiences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 376-388.

Caplan, G. (1974). *Support systems and Community mental health*. New York, NY: Basic Book.

Clipp, E. C. ,& George, L. K. (1990). Caregiver needs and patterns of social support, *Journal of Gerontology*, 45( 3), 102 - 111. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/geronj/45.3.S102>

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.

- Cohen, S., & Syme, S. L. (Eds.). (1985). *Social support and health*. Orlando, FL: Academic Press.
- Collins, N.L., Dunkel-Schetter, Lobel, Marci, Scrimshaw, & Susan C. (1993). Social support in pregnancy: Psychosocial correlates of birth outcomes and postpartum depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(6), 1243-1258.
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Wiley series on personality processes. Social support: An interactional view*. 319-366. John Wiley & Sons.
- Cutrona C. E., & Suhr, J. A. (1992). Controllability of stressful events and satisfaction with spouse support behaviors. *Sage Journal, Communication Research*, 19(2): 154-174.
- Dunkel-Schetter, C. (1984). Social support and cancer: Findings based on patient interviews and their implications. *Journal of Social Issues*. 40(4), 77-98.
- Edwin, H. A. (2013). Visual impairment in the elderly and what care givers need to know: A literature review. *Human Ageing and Elderly Service*. Finland.
- Elliott, T. R., Shewchuk, R. M., & Richards, J. S. (2001). Family caregiver social problem - solving abilities and adjustment during the initial year of the caregiving role. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 223 – 232. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.2.223>
- Erin, J. N.; Wolffe, E.K. (1999). *Transition issues related to students with visual disabilities. PRO-ED Series on Transition*. PRO-ED, Inc.
- Gottlieb, B. (2000). Selecting and planning support interventions. *Social Support Measurement and Intervention*. 195-220. Oxford University Press. NY.
- Hinson, C.P., Bowsher, J., Maloney, J. P., & Lillis, P.P. (1997). Social support: A conceptual analysis, *Journal of Advanced Nursing*, 25(1), 95-100.
- doi: 10.1046/j.1365-2648.1997.1997025095

- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hobfoll, S.E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337-421.
- Hodge, S., Barr, W., Bowen, L., Leeven, M., Knox, P. (2012). Exploring the role of an emotional support and counseling service for people with visual impairments. *The British Journal of Visual Impairment*. 31(1), 5-19. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0264619612465168>
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. MA: Addison-Wesley.
- Huebner, K. M. & Wiener, W. (2005). Special issue on orientation and mobility. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 99(10), 579.
- Kahn, R. L., & Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.), *Life-span Development and Behavior*. Academic Press, NY. 253-286.
- Kaplan, B., Cassel, J., & Gore, S. (1977). Social support and health. *Medical Care*, 15(5), 47-58. Retrieved from [www.jstor.org/stable/3763353](http://www.jstor.org/stable/3763353)
- Khare, V., Nema, S., & Baredar, P. (2016). Solar-wind hybrid renewable energy system: A review. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 58, 23-33. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.rser.2015.12.223>
- Khare, S., Rohatgi, J., Bhatia, M. S., & Dhaliwal, U. (2016). Burden and depression in primary caregivers of persons with visual impairment. *Indian Journal of Ophthalmology*, 64(8), 572-577. Retrieved from <https://doi.org/10.4103/0301-4738.191493>
- Lahav, O., Schloerb, D. W. & Srinivasan, M. A. (2013). Virtual environment system in support of a traditional orientation and mobility rehabilitation program for people who are blind, *Presence*, 22( 3), 235-254. doi: 10.1162/PRES\_a\_00153.

- Lakey, B., & Cohen, S.(2000). Selecting and planning support interventions. *Social Support Measurement and Intervention*. 29-52. Oxford University Press. NY.
- Laura, D., Elliott,E., Shewchuk,T.R., Berry,R., Rivera,J.W., & Patricia, (2007). Family caregivers of persons with spinal cord injury: Predicting caregivers at risk for probable depression. *Rehabilitation Psychology*, 52(3), 351-357.
- Minkler, M.P. (1981). Health education quarterly, *Sage Journal*, 8(2), 147-165.
- Mitchell, R.E., & Hodson, C.A. (1983). Coping with domestic violence: Social support and psychological health among battered women. *American Journal of Community Psychology*, 11(6), 629-654.
- Parker, G. (1993). Disability, caring and marriage: The experience of younger couples when a partner is disabled after marriage, *The British Journal of Social Work*, 23(6) 565 – 580.  
Retrieved from <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a056009>
- Reber, A. S. (1995). *The Penguin dictionary of psychology* (2nd ed.). Penguin Press.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1981). The health -related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 381- 406
- Shumaker, S.A., Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11-36.
- Steinbach, U. (1992). Social networks, institutionalization, and mortality among elderly people in the United States. *Journal of Gerontology* , 47, 183-190. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/geronj/47.4.S183>
- Stephen, J., Lepore & Helgeson, V. S. (1998). Social constraints, intrusive thought, and mental health after prostate cancer. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17(1), 89-106.
- Stevellink, S.A.M., Malcolm, E.M. & Fear, N.T. (2015) Visual impairment, coping strategies and impact on daily life: A qualitative study among working-age UK ex-service personnel. *BMC Public Health*, 15, 1118. Retrieved from



<https://doi.org/10.1186/s12889-015-2455-1>

- Tan, C., Basta, J., Sullivan, C. M., & Davidson II, W.S. (1995). The role of social support in the lives of women exiting domestic violence shelters: An experimental study. *Journal of Interpersonal Violence*. *SAGE Social Science Collections*, 10(4). 437-451.
- Thompson, Jr. E. H., Futterman, A.M., Gallagher-Thompson, D., Rose, J. M., & Lovett, S. B. (1993). Social support and caregiving burden in family caregivers of frail elders, *Journal of Gerontology*, 48( 5), 245-254.
- Turker, RK., Ercan, ZS., Ersoy, A., & Zengil, H. (1982). Inhibition by nicotine of the vasodilator effect of bradykinin: Evidence for a prostacyclin-dependent mechanism, *Archives Internationales de Pharmacodynamie et de Therapie*, 257(1):94-103.

# 實習見習課程對特殊教育學系學生專業知能習得之研究~ 以嶺南師範學院為例

杞昭安

楊溢

嶺南師範學院廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室

## 中文摘要

本研究主要目的是想瞭解實習見習課程對特殊教育學系學生專業能力習得程度；實習見習課程對不同年級特殊教育學系學生，專業能力各向度習得程度是否有差異。以嶺南師範學院特殊教育學系學生為對象，全系學生共 402 名，協助填答人數 261 名，占全體學生的 64.92%。以「問卷星」編輯問卷，結果歸納如下：

1. 實習見習課程對對特殊教育學系學生專業能力習得，多偏向於非常有幫助和有幫助。
2. 實習見習課程對特殊教育學系學生專業能力各題項習得程度，在四等量表中都在 3.0 以上。
3. 實習見習課程對特殊教育學系學生專業能力各向度習得程度，在四等量表中都在 3.0 以上。
4. 不同年級特殊教育學系學生實習見習專業能力各向度習得程度，有顯著差異且其專業能力隨年級增加而遞增。

**關鍵字：**特殊教育實習、特殊教育見習、特殊教育教師專業

## 壹、緒論

臺灣師範大學特殊教育學系的課程規劃，在校期間安排特殊教育教學實習，畢業後安排到各特殊教育學校半年的實習，並通過教師檢定考試以取得教師資格。第二、三學年各任課教師視實際需要安排見習課程，第四學年安排為期半年的集中實習，負責實習課程的任課教師，事先行文到各特殊教育學校或一般學校，以電話和校長或教務主任溝通，以確認該校是否願意提供實習機會和實際名額，實習之前行文邀請各校校長、主任及實習指導教師餐敘或茶敘，逐一介紹參會人員，並親自將前往實習的學生交給各校相關教師，委託他們對待實習學生如同自己的弟妹或子女，過程溫馨感性，以類似師徒制方式誠懇地請各校教師予以指導。實習期間任課教師得前往各校督導學生實習狀況，除了隨時向各校指導教師表達謝意並可處理突發事件。

胡心慈、林淑莉(2011)探討「專家教師」身分的特教實習輔導教師和實習教師在教育實習上的互動及教學反思過程。以觀察及參與討論的方式，蒐集數次實習輔導教師與其實習教師的教學或觀摩教學，及其後的互動與討論內容。研究發現：一、三對輔導教師與實習教師互動的關係分別呈現「同儕式」、「師徒式」及「家人式」。「同儕式」的對等關係讓輔導教師與實習教師能進行較多與理論整合的討論。二、在「同儕式」的對等討論中，較能顯出教學反思循環的歷程。三、三名輔導（專家）教師均注重目標、學生行為的意義、滿足個別化需求並多利用教學知識；一名與輔導教師呈現「同儕式」互動關係的實習教師也注重目標並多利用教學知識，另兩名實習教師則較關心學生秩序及參與度而較少運用知識。研究者鼓勵輔導教師和實習教師能對等會談，將理論和實務整合成專家知識，促進教師專業發展。

至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。

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扎。8. 有初級經驗的教師感受到壓力和責任。

大陸地區的 MOOCs 平臺為特殊教育教師提供了特殊教育領域的最新資訊動態，建立教師共同體的平臺等促進專業發展的機遇。基於此，唐夢月、王守紀(2017)為文分析了特殊教育教師專業發展的意義與困境，闡述了 MOOCs 為特殊教育教師專業發展帶來的機遇，以及 MOOCs 對特殊教育教師提出的要求。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。他們採用文本分析法，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的必要性，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(張悅歆，2004)。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。

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。

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，從學習者及其多元性、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，和具有接收殘疾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，提供強有力政策支持。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。

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：1. 實習見習課程對特殊教育學系學生專業能力習得程度。2. 實習見習課程對特殊教育學系學生專業能力各向度習得程度。3. 實習見習課程對不同年級特殊教育學系學生，專業能力各向度習得程度是否有差異。

## 貳、研究方法

### 一、研究架構

研究者首先透過文獻探討，搜集特殊教育需培育的專業能力有哪些向度，做為特殊教育專業能力指標之依據，本研究架構圖（如圖 1）。

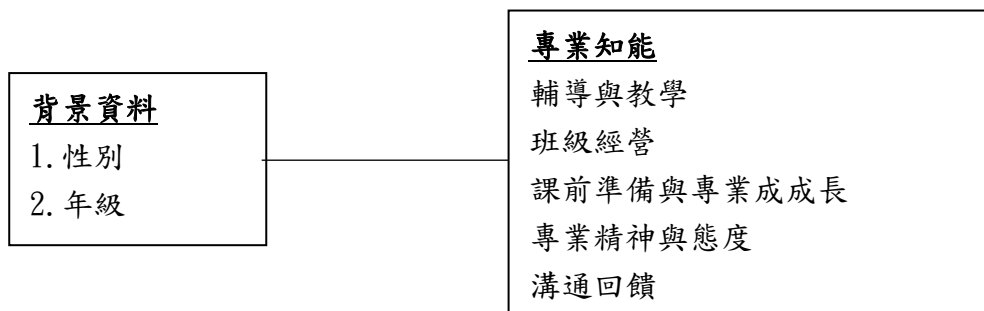


圖 1 研究架構圖

### 二、研究對象

本研究以嶺南師範學院特殊教育學系學生為對象，全系學生共 402 名，協助填答人數 261 名，占全體學生的 64.92%（基本資料如表 2.1）。

表 2 研究對象基本資料

性別	人數	百分比
男性	21	8.05
女性	240	91.95
<b>年級</b>		
四年級	46	17.62
三年級	75	28.74
二年級	106	40.61
一年級	34	13.03
整體	261	100.00

### 三、研究工具

#### 1. 量的資料蒐集

本研究參考了特殊教育專業知能，特殊教育實習見習相關文獻，然後依五個向度：一 輔導與教學、二 班級經營、三 課前準備與專業成成長、四 專業精神與態度、五 溝通回饋，編制成「實習見習課程對特殊教育學系學生專業知能習得」問卷。

表 3 研究問卷向度及題號

輔導與教學 20 題 分別為 7 8 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 40
班級經營 8 題 分別為 11 12 13 14 15 43 44 45
課前準備與專業成成長 9 題 分別為 1 2 3 4 38 39 48 49 50
專業精神與態度 9 題 分別為 9 10 35 36 37 41 42 46 47
溝通回饋 4 題 分別為 5 6 33 34
整體共 50 題

為因應兩岸說詞以及用法上的差異，特地邀請貴州師範學院特殊教育學系楊娟、朱紫橋、田婧等三位教師協助潤飾。問卷經過多方討論結果選出 50 個題項，採用「問卷星」編輯問卷。本問卷采四等量表，習得程度分為(1)非常有幫助(2)有幫助(3)沒幫助(4)非常沒幫助等，得分依次轉換成四分、三分、二分和一分。



## 2. 質性的資料蒐集

蒐集了 2016 級學生的見習日誌和見習筆記各 18 份, 進行資料分析。

## 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 F 考驗來比較年級間的差異：

1. 以人數及百分比分析特殊教育學系學生實習見習課程專業能力各題項習得程度現況。
2. 以平均數和標準差分析特殊教育學系學生，實習見習課程專業能力各向度習得程度。
3. 以 F 考驗比較不同年級特殊教育學系學生，實習見習課程專業能力各向度習得程度的差異。

## 參、研究結果

### 一、特殊教育學系學生實習見習課程對專業能力各題項習得程度現況

1. 特殊教育學系學生實習見習課程對專業能力各題項習得現況

表 4 特殊教育學系學生實習見習課程對專業能力習得現況 N=261

題 項	非常有幫助		有幫助		沒幫助		非常沒幫助	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
1. 實習/見習座談會前置作業。	65	24.90	188	72.03	7	2.68	1	0.38
2. 實習/見習座談會活動。	86	32.95	168	64.37	6	2.30	1	0.38
3. 實習/見習座談後續處理事項。	84	32.18	168	64.37	7	2.68	2	0.77
4. 實習/見習座談會流程標準程式。	69	22.64	173	66.28	18	6.90	1	0.38
5. 觀察導師實習輔導教師和家長互動的歷程，有值得學習之處。	107	41.00	146	55.94	7	2.68	1	0.38
6. 未來如果與家長互動，必須提醒自己可能會犯的錯誤或態度。	115	44.06	140	53.64	5	1.92	1	0.38
7. 透過教學觀摩對教學現場有所瞭解。	119	45.59	139	53.26	3	1.15	0	0.00
8. 掌握有效教學的多元教學策略。	99	37.93	150	57.47	11	4.21	1	0.38

9. 與自我專業實踐進行連結與 省思。	107	41.00	148	56.70	4	1.53	2	0.77
10. 體認教師工作職責與特質， 以增進相關教學知能與情意。	108	41.38	146	55.96	6	2.30	1	0.38
11. 能掌握班級經營常規。	88	33.72	159	60.92	14	5.36	0	0.00
12. 能掌握班級經營目標。	81	31.03	157	60.15	23	8.81	0	0.00
13. 能掌握班級經營計畫。	75	28.74	159	60.92	27	10.34	0	0.00
14. 能掌握班級例行活動與比賽 的規劃。	72	27.59	167	63.98	21	8.05	1	0.38
15. 學生日常生活行為處理。	89	34.10	155	59.39	16	6.13	1	0.38
16. 依照學生需求擬定個別化教 育計畫。	95	36.40	128	49.04	35	13.41	3	1.15
17. 依據學生特性及學習需求，設 計適切的教材與評量方式。	89	34.10	151	57.85	20	7.66	1	0.38
18. 掌握任教學習領域之內容。	88	33.72	165	63.22	7	2.68	1	0.38
19. 呈現教學內容，因應學生學習 表現彈性調整。	82	31.42	168	64.37	11	4.21	0	0.00
20. 教學過程中適時歸納與引導 重要概念。	81	31.03	171	65.52	7	2.68	2	0.77
21. 熟悉並善用教學技巧。	96	36.78	156	59.77	7	2.68	2	0.77
22. 依學生學習特性和教材性質， 運用適切的教學方法和策略。	85	32.57	161	61.69	14	5.36	1	0.38
23. 能提供符合學生生活經驗與 多樣化的教學活動。	87	33.33	154	62.84	9	3.45	1	0.38
24. 能展現生動教學技巧（如音量 足夠、發音咬字清楚、適當運用肢 體語言及教具）。	98	37.55	151	57.85	10	3.83	2	0.77
25. 適切實施學習評量。	69	26.44	165	63.22	27	10.34	0	0.00
26. 通過各種評量方式，瞭解學生 的學習狀況。	83	31.80	157	60.75	19	7.28	2	0.77
27. 能瞭解學生學習困難，並給予 回饋與指導。	79	30.27	168	64.37	14	5.36	0	0.00
28. 運用評量的結果，進行教學與 評量之反思與調整。	79	30.27	163	64.45	18	6.90	1	0.38
29. 能描述出班級活動事件，掌握 學生情緒反應，以擬訂可行解決 方案。	77	29.50	173	66.28	10	3.83	1	0.38
30. 能描述出學生個人表現。	87	33.33	166	63.60	5	1.92	3	1.15

31. 能詳述單一事件始末(將學生匿名)。	72	27.59	175	67.05	11	4.21	3	1.15
32. 能當下的處理學生的反應、自己的情緒、分析自己遇到的困難。	82	31.42	166	63.60	11	4.21	2	0.77
33. 能事後的檢討與反省分析自己可能不足之處。	99	37.93	157	60.15	3	1.15	2	0.77
34. 能與輔導老師討論自己的缺失。	90	34.48	154	59.00	15	5.75	2	0.77
35. 記錄可以改進的地方。	102	39.08	154	59.00	2	0.77	3	1.15
36. 能反思自己對全班學生的影響。	79	30.27	164	62.84	14	5.36	4	1.53
37. 能擬定下次遇到類似事件的計畫。	83	31.80	167	63.98	5	1.92	6	2.30
38. 能參與行政活動規畫和執行任務。	61	23.37	169	64.75	28	10.73	3	1.15
39. 瞭解活動規畫的歷程以及執行歷程應注意事項。	70	27.80	175	67.05	12	4.60	4	1.53
40. 印象深刻的教學課程內容。	78	29.89	177	67.82	4	1.53	2	0.77
41. 相關教育理論連結與應用。	73	27.97	174	66.67	11	4.21	3	1.15
42. 知道如何融入實際教學事務。	78	29.89	172	65.90	9	3.45	2	0.77
43. 印象深刻的班級事件。	79	30.27	175	67.05	5	1.92	2	0.77
44. 人際互動關係的經營。	79	30.27	170	65.13	9	3.45	3	1.15
45. 知道如何融入實際教育事務。	71	27.20	181	69.35	8	3.07	1	0.38
46. 對未來教育生涯的期許與發展規劃有啟發。	87	33.33	164	62.84	9	3.45	1	0.38
47. 能描繪自身的未來生涯期望。	77	29.50	160	61.30	22	8.43	2	0.77
48. 知道如何安排專業能力的進修管道。	77	29.50	172	65.90	10	3.83	2	0.77
49. 知道如何看待學生與學習之間的關係。	76	29.12	176	67.43	8	3.07	2	0.77
50. 能提出教育座右銘,強化個人正向教育特質。	71	72.10	171	65.52	18	6.90	1	0.38

由表 4 顯示，實習見習課程對對特殊教育學系學生專業能力習得，多偏向於非常有幫助和有幫助。

## 2. 特殊教育學系學生實習見習課程對專業能力各題項習得程度

表 5 特殊教育學系學生實習見習課程對專業能力各題項習得程度

N=261

題 項	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 實習/見習座談會前置作業。	3.21	.49
2. 實習/見習座談會活動。	3.29	.52
3. 實習/見習座談後續處理事項。	3.27	.54
4. 實習/見習座談會流程標準程式。	3.18	.56
5. 觀察導師實習輔導教師和家長互動的歷程，有值得學習之處。	3.37	.55
6. 未來如果與家長互動，必須提醒自己可能會犯的錯誤或態度。	3.41	.55
7. 透過教學觀摩對教學現場有所瞭解。	3.44	.52
8. 掌握有效教學的多元教學策略。	3.32	.57
9. 與自我專業實踐進行連結與省思。	3.37	.55
10. 體認教師工作職責與特質，以增進相關教學知能與情意。	3.38	.55
11. 能掌握班級經營常規。	3.28	.55
12. 能掌握班級經營目標。	3.22	.58
13. 能掌握班級經營計畫。	3.18	.59
14. 能掌握班級例行活動與比賽的規劃。	3.18	.58
15. 學生日常生活行為處理。	3.27	.58
16. 依照學生需求擬定個別化教育計畫。	3.20	.70
17. 依據學生特性及學習需求，設計適切的教材與評量方式。	3.25	.60
18. 掌握任教學習領域之內容。	3.30	.53
19. 呈現教學內容，因應學生學習表現彈性調整。	3.27	.53
20. 教學過程中適時歸納與引導重要概念。	3.26	.54
21. 熟悉並善用教學技巧。	3.32	.56
22. 依學生學習特性和教材性質，運用適切的教學方法和策略。	3.26	.57
23. 能提供符合學生生活經驗與多樣化的教學活動。	3.29	.54
24. 能展現生動教學技巧（如音量足夠、發音咬字清楚、適當運用肢體語言及教具）。	3.32	.58
25. 適切實施學習評量。	3.16	.58
26. 通過各種評量方式，瞭解學生的學習狀況。	3.22	.60

27. 能瞭解學生學習困難，並給予回饋與指導。	3.24	.54
28. 運用評量的結果，進行教學與評量之反思與調整。	3.22	.58
29. 能描述出班級活動事件，掌握學生情緒反應，以擬訂可行解決方案。	3.24	.53
30. 能描述出學生個人表現。	3.29	.56
31. 能詳述單一事件始末（將學生匿名）。	3.21	.56
32. 能當下的處理學生的反應、自己的情緒、分析自己遇到的困難。	3.25	.56
33. 能事後的檢討與反省分析自己可能不足之處。	3.35	.54
34. 能與輔導老師討論自己的缺失。	3.27	.60
35. 記錄可以改進的地方。	3.36	.56
36. 能反思自己對全班學生的影響。	3.21	.60
37. 能擬定下次遇到類似事件的計畫。	3.25	.60
38. 能參與行政活動規畫和執行任務。	3.10	.61
39. 瞭解活動規畫的歷程以及執行歷程應注意事項。	3.19	.58
40. 印象深刻的教學課程內容。	3.26	.52
41. 相關教育理論連結與應用。	3.21	.56
42. 知道如何融入實際教學事務。	3.24	.55
43. 印象深刻的班級事件。	3.26	.53
44. 人際互動關係的經營。	3.24	.56
45. 知道如何融入實際教育事務。	3.23	.51
46. 對未來教育生涯的期許與發展規劃有啟發。	3.29	.54
47. 能描繪自身的未來生涯期望。	3.19	.61
48. 知道如何安排專業能力的進修管道。	3.24	.55
49. 知道如何看待學生與學習之間的關係。	3.25	.52
50. 能提出教育座右銘，強化個人正向教育特質。	3.19	.56

由表 5 顯示，實習見習課程對特殊教育學系學生專業能力各題項習得程度，在四等量表中都在 3.0 以上。

## 二、特殊教育學系學生實習見習課程對專業能力各向度習得程度

### 1. 特殊教育學系學生實習見習課程專業能力各向度習得程度

表 6 特殊教育學系學生實習見習課程專業能力各向度習得程度  $N=261$

向 度	<i>M</i>	<i>SD</i>
輔導與教學	3.27	.42
班級經營	3.23	.43
課前準備與專業成成長	3.21	.39
專業精神與態度	3.28	.43
溝通回饋	3.35	.42
整體	3.27	.38

由表 6 顯示，實習見習課程對特殊教育學系學生專業能力各向度習得程度，在四等量表中都在 3.0 以上。

## 三、不同年級特殊教育學系學生，實習見習課程專業能力各向度習得程度的差異

### 1. 不同年級特殊教育學系學生實習見習專業能力各向度習得程度比較

表 7 不同年級特殊教育學系學生實習見習專業能力各向度習得程度比較  $N=261$

向 度	四年級 ( $n=159$ )		三年級 ( $n=196$ )		二年級 ( $n=237$ )		一年級 ( $n=158$ )		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
輔導與教學	3.31	.49	3.24	.44	3.21	.38	3.42	.35	2.36
班級經營	3.32	.52	3.18	.46	3.22	.40	3.25	.35	.90
課前準備與專業成 成長	3.22	.42	3.21	.45	3.19	.34	3.30	.35	.73
專業精神與態度	3.28	.55	3.29	.46	3.25	.36	3.32	.36	.31
溝通回饋	3.39	.50	3.31	.46	3.32	.36	3.47	.41	1.36
整體	3.30	.46	3.25	.41	3.24	.33	3.35	.33	.94

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

由表 7 顯示，不同年級特殊教育學系學生實習見習專業能力各向度習得程度比較有顯著差異，且其專業能力隨年級增加而遞增。

#### 四、嶺南師範學院特殊教育學系學生見習聽課筆記和日記意見匯整

從所蒐集的 18 分實習日記和實習心得中發現，特殊教育學系學生在實習和見習中，對於任課教師的觀察非常敏銳，而他們最佩服任課教師教學策略及學生的管理方式。例如：

1. 教學策略方面：任課教師能夠根據不同學生能力情況，提供不同的教學內容；對於學生新技能學習過程中，運用工作分析法來幫助學生逐步掌握；對所要教授的動作進行詳細地講解，運用了工作分析法分解了動作，讓學生更容易接受；教師會列舉很多生活例子便於學生理解；手語溝通雖然有一定困難，教師在遇到不懂的手語時會立即上網查詢，或是與學生書寫溝通；利用視頻、小遊戲適當調節班級氛圍，使同學們有更多興趣投入課堂教學；注重板書，清晰且有條理，有利於學生對知識的理解和做筆記時理清邏輯關係；教師根據學生情況，進行工作分析教學；教師善於觀察學生的表現，並調整教學進度；教師會給學生自由實踐的機會，根據學生的個別差異，給與個別輔導，有利於個別化教學和時間的有效分配，基礎較好的學生可以自由完成自己的作品，而基礎較差的學生可以得到老師的指導；教師對學生的教學採取循序漸進的方式，經過前段時間基礎知識的教導，現階段就採取自主練習的方式；懂得變通，對學生的反應做出相應的改變；讓學生畫出表格，使操作有範本示範；給學生提供充足的練習，能更好地掌握新授的知識；老師上課很活潑，能夠帶動學生的學習氛圍；給學生自我表現的機會，鼓勵他們展示自己；手語非常熟練；教學方法多樣，並不因學生的障礙而剝奪其機會，對於發聲困難的學生，依舊用口型示範等方法鼓勵其嘗試發聲回答問題；啟聰部上下課用閃燈提示（紅綠燈）；在完成課堂練習時，老師會親自走下去教導，時間到時老師會用手語和動作提示正在認真書寫的學生；教學由簡單到複雜，有單詞到句子；老師可以直接在多媒體上直接標注重點和注意事項，有利於聽障生的學習；老師在教學過程中全程使用口、手語結合教學，讓學生也試著開口讀單詞；運用電子觸屏教學，直接連接到課本內容，還可直接在螢幕上進行修改；體育老師的示範動作為學生所熟悉的手語，配以嘴型及手語進行教學；在教學過程中使用手指比劃數字使聽障學生更容易理解教學內容；教學形式多樣，除了會讓表現好的學生上前示範還會進行小組訓練；在上英語課的時候，老師通過手語把具體

的字母、單詞、句子表達清楚。

2. 學生的管理方面:體育課分為集體訓練和自由活動兩部分,形式多樣,內容豐富,能提供給學生充分的鍛煉機會;使用增強刺激,表現好或配合程度高的可以增加打籃球休閒時間;學生表現出色時,及時使用社會性增強,增強學生正向行為;當學生注意力分散時,會以適當的方式轉移學生的注意力回到教師課堂的教學內容上;面對學生的表現,及時給予正向回饋或糾正;讓動作做得好的學生指導動作規範的學生,可以增進學生的互動交流,同儕之間的合作;會請做得好的學生進行示範,能夠激發其他同學的動機。

## 肆、結論與建議

綜合上述,本研究結果歸納如下:

### 一、結論

1. 實習見習課程對特殊教育學系學生專業能力習得,多偏向於非常有幫助和有幫助。
2. 實習見習課程對特殊教育學系學生專業能力各題項習得程度,在四等量表中都在 3.0 以上。
3. 實習見習課程對特殊教育學系學生專業能力各向度習得程度,在四等量表中都在 3.0 以上。
4. 不同年級特殊教育學系學生實習見習專業能力各向度習得程度,有顯著差異且其專業能力隨年級增加而遞增。

### 二、反思與建議

1. 目前嶺南師院特殊教育學系所安排的見習課或實習課,都是由教師引導到各班級中觀課,較少有機會讓特教系學生親自帶領學生,甚至是進行課程活動設計和教學。
2. 通常二三年級特教系學生,可以依所修習的課程安排到各特殊教育學校,就該課程所強調的理論和特殊教育實務間做個探討。
3. 四年級的教育實習,如果能在各障礙別的班級內,和學生、任課教師有一段時間的接觸討論,相信可以拓展自己的視野,對各障礙學生的心理和特殊需求會更清楚。



## 伍、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年02期。pp20-21。
- 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), pp13-15。
- 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)pp1-3。
- 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。
- 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頁。
- 胡心慈、林淑莉(2011)特殊教育實習輔導教師與實習教師教學後的互動與反思。特殊教育研究學刊, 36卷3期, 27-55頁。
- 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, 2017, 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, 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。逢甲大學公共政策研究所碩士論文(未出版)。
- 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。屏東大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 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年01期。pp39-45。

- 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, p75-94。
- 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。
- 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年09期。pp43-48。
- 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。pp7-10。
- DeJaeghere, J. G. & Zhang. Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: Professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*. Vol. 19, No. 3, 255 - 268.
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, Volume 35, Number 1. pp125-145.
- Mansfield, B., & Mitchell, L. (1996). *Towards a competent workforce*. Gower Publishing Ltd: England.

# Study on the professional knowledge and acquisition of special education students in the internship course:A case study of Lingnan Normal University

Chi, Chao-An	Yi Yang
Guangdong Provincial by Key Laboratory of Development and Education for Special Needs Children	

## Abstract

The main purpose of this study was to understand the degree of acquisition of professional ability in the internship courses of special education students, and whether there was any difference in the degree of professional ability of the internship courses for students of special education in different grades. With the special education students of Lingnan Normal College as the target, a total of 402 students from all departments, 261 students, accounting for 64.92 percent of all students. The results were summarized as follows by the "Survey Star" editing the questionnaire:

1. Internship courses were very helpful and helpful to students in special education.
2. Internship courses for special education students in the professional ability of the degree of study, in the four-class scale were above 3.0.
3. Internship courses for special education students in the professional ability of each degree of acquisition, in the four-class scale were above 3.0.
4. There were significant differences in the degree of professional acquisition of students in special education departments in different grades, and their professional ability increases with the increase of grade.

**Keywords:** Special Education Internship, Special Education Apprenticeship, Special Education Teacher Major

## 國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

### 兩岸溝通障礙學術研討會論文集 2020/林寶貴、宣崇慧主編

初版.-台北市：中華溝通障礙教育學會. 2020.09

面：21公分 X29.5公分

ISBN 978-986-99429-0-4 (平裝附數位影音光碟)

1. 語言障礙教育 2. 溝通 3. 論文集

529.6307

10908060168

## 2020年兩岸溝通障礙教育學術研討會論文集

---

主編者：林寶貴、宣崇慧

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：嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號 嘉義大學特教系

連絡電話：(05) 2263-411 轉 2320 2321

網址：<http://www.tcda.org.tw>

印刷公司：全統照相打字印刷有限公司

地址：新北市中和區水貞路 239 巷 1 號 2 樓

電話：02-2381-9514

Email: [apple491122@gmail.com](mailto:apple491122@gmail.com)

---

出版日期：2020年09月 初版

ISBN 978-986-99429-0-4