

序 一

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

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

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

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

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

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

中華溝通障礙教育學會第七任理事長

楊熾康 謹識

2023 年 9 月 17 日

序 二

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

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

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

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

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

中華溝通障礙教育學會創會暨名譽理事長

林寶貴 謹識

2023 年 9 月 17 日

目 錄

序 一.....	I
序 二.....	II
目 錄.....	III
01 聽障融合班級課堂教學效果質性研究——以職業高中烹飪專業技能課《金團製作》 為例/范雅萍、楊嘉溪、袁 東.....	1
02“聚焦普校 融愛學生”普通中小學教師融合教育素養現狀與對策研究 ——以國家特 殊教育改革區南京市為例/張偉鋒、劉芷菡、楊星語、劉翰霞、王妤萱、王倩.....	12
03 融合教育環境下手語教育的推廣與研究/徐昊明.....	28
04 幼兒園手語雙語助力全聾幼兒融合的個案實踐與反思/章華英.....	32
05 幼小轉銜服務對聽覺障礙學生適應國小普通班學習生活影響之探究/許又云、林桂如	38
06 聽覺障礙學生個別化幼小轉銜報告的使用者滿意度調查——以雅文基金會為例 /林桂如、王冠雅、方彥婷.....	44
07 2005-2022 聽覺障礙者擔任中華民國公務人員之分析/黃國禎、黃國庭	50
08 互動式電子繪本介入對發展遲緩幼兒語言能力之學習成效/劉以婕、黃玉枝.....	64
09 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係研究 /石夢良、李靈巧、施茵茹.....	76
10 廣東省特殊教育教師對融合教育態度調查研究/杞昭安.....	91
11 嶺南師範學院特教系學生對身心障礙者權利的態度研究/杞昭安.....	105
12 幼兒園教師特殊教育專業素質調查研究～以廣東省為例/杞昭安.....	119
13 淺談國小身心障礙類資源班教師之生涯歷程發展/葉思妤.....	135
14 五感觀察學習法應用在學習障礙學生寫作練習成效之探討/張榕韻、楊雅惠.....	139
15 身心障礙學生升學大專校院輔導策略之初探/林思賢.....	147
16 特殊兒童/成人的高階語言發展及高層認知與社會心理建設/蔡明伶、蔡佳曄.....	153
17 以參與模式看家長參與 AAC 介入之機會阻礙/王道偉、楊熾康	173
18 改善發展性語言障礙學童語言能力之行動研究-語言介入方案與智慧型眼鏡輔具提示 /陳毓豪、劉冠標、劉佑國、陳震宇.....	181
19 以 AAC 介入三部曲模式結合結構溝通策略提升重度 ASD 成人社交溝通之初探 /林秀媚、吳尚書.....	191

20 一位罕病幼童 AAC 介入之初探/沈素戎、林政緯	203
21 弱勢家庭身心障礙青少年成長困境之探討/劉薔薇、王柏翔.....	213
22 脆弱家庭少年回歸學校歷程-以 ADHD 少年為例/王柏翔、劉薔薇.....	223
23 學齡前兒童持續性注意力時間之初探/梁佑薇、謝依庭、林秀錦.....	235
24 淺談學前特教班實施類學習區鷹架融合發展之初探/羅文吟.....	245
25 廣東省江門市購物中心無障礙設計情況研究——以江門市萬達廣場為例/劉穎.....	261
26 大學生融合教育態度調查——以嶺南師範學院為例/張美燕.....	283
27 茂名市商場無障礙環境設施調查研究——以明湖商場為例/林君穎.....	329
28 購物中心無障礙設施調查研究——以廣州市南沙區萬達為例/卓子君.....	371
29 廣州博物館無障礙環境設施調查研究——以南越王王宮博物館為例/林婷.....	415
30 歷經風雨初心如磐：我的手語之夢/鄭璇.....	433
31 幼兒園教師職場壓力與因應策略調查/杞招安.....	441
32 嶺南師範學院特教系學生對身心障礙者權利的態度研究/杞昭安.....	461

01 聽障融合班級課堂教學效果質性研究——以職業高中

烹飪專業技能課《金團製作》為例

範雅萍

楊嘉溪

袁東

寧波市特殊教育中心學校

華中師範大學

寧波市特殊教育中心學校

摘要

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

關鍵字：職業高中、聽障融合教育、質性研究

壹、前言

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

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

貳、研究方法

一、研究設計

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

二、研究對象與地點

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

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

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

三、研究工具

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

四、教學流程

（1）觀察學生

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

（2）觀察教學

教學流程和學習內容，見表 1。

表 1 《金團的製作》教學設計

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

五、研究資料收集與分析

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

參、研究結果與討論

一、課堂教學特徵

1. 教學流程清晰

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

2.體現支持的教育理念

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

課堂教學有大量的生生互動，開展同伴支持。「在課堂中第四個特點，注意到雙方學生的互融互助、共同進步，教師的課堂設計做得很好。有的環節讓甬江學生幫助特教學生，有的環節又讓特教學生幫助甬江學生。大家互相幫助，最後還互相學手語，建立特教學生的自信心，同學們都很樂意、很喜歡，我覺得這個學生的融合非常和諧，相互之間非常接納，氣氛非常好，我們看不出他們之間有什麼歧視、區別、溝通障礙，教師還非常細心地在每張桌子上準備了紙和筆」（SYL-5-1、2、3）。「普特學生以‘3+2’或者‘2+3’的小組合作形式學習，生生互助，共同操作練習。整個課堂中，

普特學生的溝通交流環節比較多，如說在‘劑子整形’（註：麵點專業名詞）的環節，特教學生已經學習過‘收口’技能，而甬江學生還未接觸過，在操作過程中，特教學生能夠適時地幫助甬江學生，提升了聽障學生的自信心；而在接下來的小組討論、學生互評自評、成品品嚐、手語圖冊掃碼學習及課後作業拓展等環節中，普特學生的交流更加深入，這既能彌補學生之間的認知差異，又能增強同學之間的感情，達成情感認同的目標」（FYP-7-2、3）。「鑑於特校學生已經學過‘收口’方法，教師可以在之前的講解示範環節創設機會，引導學生間能在此環節相互學習和互動」（DYT-7-2）。「教師講解後續步驟：揉面-分割-壓皮-包餡-粘滾-壓模-出模。提示同學之間可以相互學習，說明特教學生之前已經學習過‘收口’這一技能，特教的孩子能夠在某一技能上優於普通孩子，能夠提升他們學習的積極性和自信心的培養，通過互助合作，促進特殊孩子主動社交、融入社會的能力」（YN-2-5、6）。

3.教學過程與育人方式有機會結合

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

（及時清理）。再是工匠精神，現階段，在大力弘揚工匠精神，培養大國工匠，構建技能型社會的背景下，本堂課在總結環節用‘擇一事，終一生’來教育學生們持之以恆、精益求精的工匠精神」（YN-4-5、6、7）。

4.技能教學與文化薰陶相結合

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

5.使用有通用設計特點的手語學本

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

語》圖冊模組三的任務二。此手語圖冊是由我和我們學校兩位聾人老師共同編寫完成，本次課以手語圖冊為基礎，開展融合課堂的教學，有效地提升了課堂中普特學生的溝通效率，幫助學生更好地掌握專業知識與技能」（FYP-2-1）。

6.先進設備支援多元需求學生

在日常課堂教學使用多種先進資訊科技設備，不僅能高效傳達教學內容，還能夠通過視覺、聽覺、觸覺等多感官通道刺激，並吸引學生注意，激發學習興趣並促進學生緊跟課堂教學節奏，支援多元需求學生學習。同時也檢驗了上課教師的資訊技術運用能力。「從‘趙大有’圖片開始導入，到播放視頻介紹‘金團’在寧波人心中的地位、原料介紹，然後一步一步的教師示範、學生操作，學生操作過程中，教師來回巡視、個別化指導，共性問題再次全班強調」（SYL-6-2）。「為了課堂內容呈現的多樣化，滿足普特學生的不同學習需求，引入了希沃白板、即時投屏、平板電腦和手語圖冊等軟（硬）件，展示結構化的操作流程，創設普特共融共用的教育環境，營造輕鬆愉悅的學習氛圍」（FYP-5-2）。「教師演示，實操教學。該環節採用了投影演示資訊技術手段，放大細節，邊操作邊講解，能夠讓教室裏的每一個學生都能清楚準確地觀看學習教師的操作過程：和麵-辦碎-蒸制。並充分利用蒸制的時間，講明注意事項，並讓同學們開始動手操作」（YN-2-3）。「職業學科的實踐性非常強，著重於學生動手能力的培養，課堂採用了課件、微課、投影等資訊技術教學手段實現了課堂的高效、生動」（YN-4-2）。

二、課堂教學的不足和其影響因素

1.融合課堂空間設置有待改進

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

2.創新性思維培養需得到重視

融合課堂教學需發揮普特兩類學生的想像力和創新力，不僅有利於提升教學效果，而且也有利於培養學生自主能力，激發其對烹飪與麵點專業學習的興趣，對於學

生未來的職業成長有長遠意義。「就是在教學內容當中要加入創新性的，包括對於學生自主性的培養。在剛才的那一節金團課裏，用傳統模具的製作，可能會有一些學生說，我自己可以設計一個不一樣的金團，比如說青團、紅團、黃團、白團，不同的顏色和形狀。有一些學生將來他可能有自己創業的想法，教師是否可以給出一些展示和提示給學生」（LX-10-6、7、8）。教師在教學時僅僅著眼於傳統樣式的金團製作，一味要求傳承，不容改變。如果僅限於此，會讓課堂顯得枯燥乏味，程式化和儀式化，學生創新性思維就會限制。

3.主教與助教的配合有待完善

融合教育課堂中，主講教師負責主導課堂節奏時，手語翻譯教師作為輔助教師，其發揮的作用也不容忽視。二者相互配合時，彼此的任務、走位、站位等都需斟酌。

「主講教師的走位，阻擋了輔助教師手語資訊的傳遞」（DYT-1-1）。由於也有教室空間較小、中間的走道過窄的問題，這對主教與助教的配合提出了更高的要求。「手語翻譯教師和主講教師的站位元和分工需要更有默契，盡可能更為高效地為課堂服務」（DYT-14-2）。「在一些關鍵的環節，讓我們的手語翻譯可以跟主講老師站在一起，輔助學生，兩個人互相合作」（LX-8-6）。

4.分層教學不明顯

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

肆、研究結論

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

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

同時，本研究課例中也有幾點不足有待完善：

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

伍、教學啟示

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

一、開發各專業手語教材

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

二、關注學生學習合作需求

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

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

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

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

三、探索主教與助教的合作技巧

在本課例中，主講教師與輔助教師的相互配合是支撐本節融合課良好教學效果的重要因素。主講教師在傳道授業的同時，手語翻譯老師作為輔助教師起到的作用不應僅限於將其語句翻譯成手語給聽障學生看（瞭解），而是要充當聽障學生與課堂教學的橋樑。其一，手語翻譯教師與主講教師距離不宜過遠，在講授時注意站位與走位，確保每一位聽障學生能夠及時且輕鬆看到主講教師，也能及時接收手語翻譯的資訊；其二，引導聽障學生緊跟課堂，及時關注其是否存在理解某個知識點的困難，與主講教師相配合，與學生形成良性互動，適時適當調整教學節奏；其三，在學生合作學習過程中注意觀察聽障學生與普通學生的交流情況，積極促進生生之間友好交流。其四，關注聽障學生與普通學生中的弱勢學生、優勢學生的學習狀況，盡可能給與必要的個別化支持。

四、培養學生的自主性和創新能力

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

參考文獻

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

誌謝：本文的研究與寫作得到了愛德基金會社會福利部項目顧問李雪博士、沈玉林編審、雲南省昆明市特殊教育資源中心（昆明市盲啞學校）執行主任段豔婷、雲南省楚雄彝族自治州特殊教育學校教務處副主任楊娜的大力支持。感謝浙江省特殊教育指導

中心、愛德基金會、寧波市特殊教育指導中心、寧波市特殊教育中心學校、寧波市甬江職業高級中學以及「愛德基金會融合教育發展項目」（第三期）的支持與幫助。

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

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

張偉鋒 劉芷菡 楊星語 劉翰霞 王妤萱 王倩

南京特殊教育師範學院特殊教育學院

摘 要

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

關鍵字：普通中小學、融合教育、教師素養、特殊教育、師資建設

一、緒論

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

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

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

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

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

二、研究方法

（一）研究對象

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

表 1 研究對象基本情況一覽表

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

（二）研究工具

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

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

（三）研究流程

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

三、研究結果

（一）普通中小學教師融合教育素養總體情況

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

表 2 中小學教師融合教育素養各維度的差異檢驗

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

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

表 3 各維度具體項目平均分數和標準差

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

獲取支援能力	我能及時與其他任課老師交流隨班就讀學生相關情況	1	5	4.17	0.86
	我能使用評估工具對隨班就讀學生進行評估	1	5	3.66	1.04
	我能為隨班就讀學生制定個別化教育計畫	1	5	3.86	0.97
	總分			22.86	5.57
	我能夠讓隨班就讀學生家長配合我的教育教學活動	1	5	4.23	0.873
	我能夠說服學校定期舉辦融合教育研討活動	1	5	3.74	1.107
	我能說服普通學生家長接納融合生隨班就讀	1	5	3.84	0.971
	我能說服學校為隨班就讀學生提供必要的設備支援	1	5	3.73	1.081
	總分			15.54	3.47

（二）中小學教師不同群體融合教育素養的差異比較

1. 中小學教師融合教育素養的性別差異

表 4 中小學教師融合教育素養的差異檢驗

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

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

2. 中小學教師融合教育素養的文化程度差異

表 5 中小學教師融合教育素養的文化程度差異

	文化程度（平均數±標準差）			F	p
	專科及以下(n=37)	本科(n=649)	碩士(n=70)		
專業態度	4.02±0.85	4.01±0.90	4.06±0.77	0.118	0.888
專業知識	3.83±0.81	3.70±0.91	3.70±0.84	0.398	0.672
專業能力	4.10±0.78	3.98±0.81	3.95±0.70	0.446	0.640

獲得支援能力	3.97±0.83	3.88±0.89	3.87±0.72	0.168	0.845
總分	87.65±16.90	85.60±18.04	85.69±15.66	0.233	0.793

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

3. 中小學教師融合教育素養的年齡差異

表 6 中小學教師融合教育素養的年齡差異

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

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

4. 中小學教師融合教育素養的教齡差異

表 7 中小學教師融合教育素養的教齡差異

	教齡（平均數±標準差）					F	p	事後比較
	2 年及以內(A) (n=117)	3—5 年(B) (n=162)	6—10 年(C) (n=157)	11—15 年(D) (n=92)	15 年以上(E) (n=228)			

專業態度	4.26±0.73	4.01±0.91	3.87±0.92	4.07±0.78	3.96±0.95	3.634	0.006	A>B；A>C;A>E
專業知識	4.02±0.83	3.77±0.92	3.53±0.90	3.58±0.90	3.66±0.87	5.897	0.000	A>B>C;A>D;A>E
專業能力	4.21±0.71	4.03±0.80	3.80±0.82	3.88±0.77	3.99±0.79	5.200	0.000	A>E>C；A>D;B>C
獲取支援能力	4.19±0.76	3.91±0.87	3.67±0.90	3.82±0.86	3.86±0.86	6.390	0.000	A>B>C;A>D;A>E>C
總得分	91.68±15.85	86.55±18.13	81.86±18.39	84.22±16.77	85.30±17.68	5.559	0.000	

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

5. 中小學教師融合教育素養的學校類型差異

表8 中小學教師融合教育素養的學校類型差異

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

由統計資料可知，普通中小學教師中，不同學校類型教師群體的融合教育素養平均得分不同，由高到低依次為民辦小學、公辦中學、其他、公辦小學。而單因素方差檢驗

得出，不同學校類型教師群體的融合教育素養總體水準並無顯著差異。進一步差異檢驗得出，不同學校類型的中小學教師群體在專業態度方面的教師融合教育素養水平均存在顯著差異，由高到低依次為公辦中學、公辦小學組、民辦小學組。其他方面無顯著差異。如表 8 所示。

四、討論與分析

（一）普通中小學教師融合教育素養的總體水準分析

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

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

的學習有直接關係。最後，在獲取支持能力方面，本研究得出中小學教師獲取特殊學生家長支援的能力較強，對於教師說服學校定期舉辦融合教育研討活動、提供必要的設備支援，說服普通學生家長接納融合學生隨班就讀能力較弱，反映出教師在獲取普通學生家長及學校支持方面水準表現較弱。從側面也反映出特殊學生家長都有較高融合教育配合度，積極尋求學校教師的支援和關心，而學校和普通學生家長對融合教育的關注和支持還較弱。這可能也與班級中健全學生人數多、教育教學需求大，佔據教師更多的精力，進而限制了教師對融合教育工作的投入和主動尋求支持的機會。

（二）普通中小學教師融合教育素養的群體差異分析

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

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

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

究，不難看出在 2012—2016 年的融合教育教師專業素養均為最低水準，而 2005 年—2010 年的融合教育教師專業素養最高，這一現象也許與當時中國社會對融合教育發展的重視程度有關。這同樣可以解釋本研究中教齡在 10 年以上的教師出現專業素養上升的情況，並且 15 年以上的融合教育教師專業態度水準出現顯著回升。當教師教齡達到 15 年以上時，教師關注情境階段轉向關注學生階段，因此專業態度有所上升。但進入職業穩定期（從教 16 至 20 年）的教師普遍出現了職業期高原現象，會導致職業倦怠和疲勞現象的發生。相關研究也表明，隨著教齡的增長普通中小學教師職業倦怠呈上升後下降的趨勢，職業倦怠總分和各影響因素得分均在工作 16 至 20 年達到最高。教師在更新專業知識、技能訓練等方面都有一定的消極表現（趙斌、黃永秀，2015）。職業倦怠影響了與融合教育工作相關的專業知識、專業技能的長期性發展。本次調查結果與趙斌等人的研究互相印證。根據教師專業發展不同階段的理論，10 年以下教齡教師是關注生存階段，更加關心學生是否喜歡自己、接納自己；10—20 年教齡教師是關注情境階段，更加關注與教學相關的問題；20 年以上教齡教師是關注學生階段，開始考慮學生的個別差異，認識到不同發展水準的學生有不同需要。根據學生的差異進行個別化教育，能促進學生更好地發展（李學會等人，2019）。另一方面是與融合教育發展情況有關。從嚴冷的調查報告來看，教齡越短的教師在融合教育這一方面越有自信和自主性，也更可能通過主動尋求或獲得與融合教育相關的知識與技能（嚴冷，2008），這與本研究結果相呼應。近五年來，各地融合教育的宣導與實踐推廣更深入，更豐富，普通中小學的知識結構擴展轉型為融合教育服務的經歷也更豐富。5 年以下教齡的教師由於其剛踏入職業生涯，更有可能在入職前後瞭解相關資訊，從而影響了其態度、行為等。因此，5 年以下教齡教師融合教育各方面得分均高於 11—20 年教齡教師，即 5 年以下教齡教師融合教育專業素養水準較高。

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

五、普通中小學融合教育師資隊伍建設的對策建議

（一）在師範院校開設特殊教育等必修課程，提高師資生融合教育素養

本研究發現，中小學教師在專業知識方面的融合教育素養偏低。其中主要原因之一是，中國師範院校的職前教師教育課程中普遍未開出特殊教育等必修課程，雖有少數院

校開設了，但學時偏少重要性偏低的選修課程。在教師職前培養中開設特殊教育必修課程，師資生通過接觸特殊教育、融合教育相關內容和實踐形成對特殊教育的初步認識，為入職後成為一名普通教師做好相應知識、理念及思想準備，這已經是國際上很多國家和地區的通常做法。借鑒先進經驗，應該更加認識到普通師範院校的師資生培養中融入特殊教育、融合教育內容的重要性，在師資生培養的教師教育課程模組中必修特殊教育、融合教育的內容。

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

（二）開展普通中小學全體教師的特殊教育專門培訓，普及融合教育知識

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

（三）強化問題意識、需求導向，築牢特殊教育師資工作長效機制

本研究發現國改區南京市普通中小學教師在專業知識、專業能力和獲取支持能力等方面的融合教育素養都還有明顯提升空間。就所屬省份而言，儘管目前江蘇省的特殊教育和融合教育發展走在全國前列，但是普通學校融合教育專職教師配備力度不夠，今後需要加大特殊教育通識內容納入普通教師繼續教育和相關培訓的力度，努力提升全體普

通教師積極承擔融合教育工作的能力。“十四五”期間，江蘇省將在普通學校設立特需學生發展支援中心，負責特殊需求學生從發現、評估、安置、轉銜到個別化教育方案的制訂、實施、調整、品質評價等的全過程管理。這種更大的融合教育師資需求，必然呼喚供給側改革與創新。

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

六、結論

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

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

（三）本研究基於調查結果，提出師範院校開設特殊教育等必修課程，對中小學全體教師開展特殊教育專門培訓，築牢特殊教育師資工作長效機制等多項對策，以期為當

前各地（尤其是南京市）融合教育教師的職前培養、職後培訓提供確切依據，有利於全面落實“強化特殊教育普惠發展”“推進融合教育發展”“建設高品質教育體系”的國家政策和戰略部署。

參考文獻：

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

- 張萬敏(2021)。中國普通教師對隨班就讀態度及影響因素分析。*綏化學院學報*，**41**(10)，121-124。
- 張鈺梅(2019)。普通教師實施融合教育效能感及其與融合教育態度的關係(未出版之博士論文)。瀋陽師範大學。
- 馮雅靜(2014)。隨班就讀教師核心專業素養研究。*中國特殊教育*，**2014**(01)，4-9+23。
- 黃冠穎、陳建州、林坤燦、郭又方(2017)。小學融合教育評估指標建構之初探。*東臺灣特殊教育學報*，**19**，57-86。
- 塗夢璐、張觀鳳、龐才斯、柳謙(2020)。隨班就讀教師專業素養的調查分析——以廣西壯族自治區為例。*教育導刊*，**2020**(11)，34-39。
- 趙斌、黃永秀(2015)。特殊教育學校與普通學校教師職業幸福感比較研究。*現代特殊教育*，**2015**(10)，56-61。
- 蔣盈、黃桂君(2019)。幼兒教師對融合教育的態度及實施困境之調查研究——以福建省福州市為例。*寧德師範學院學報(哲學社會科學版)*，**2019**(4)，99-104。
- 鄧猛(2004)。普通小學隨班就讀教師對全納教育態度的城鄉比較研究。*教育研究與實驗*，**2004**(1)，61—66。
- 嚴冷(2008)。北京幼稚園教師全納教育觀念的調查。*學前教育研究*，**2008**(5)，17—21。
- Li, M., Lin, Y., Bao, T., Zhao, Q., Wang, Y., Li, M., Chen, Y., Qian, Y., Chen, L., & Zhu, D. (2022). Inclusive education of elementary students with autism spectrum disorders in Shanghai, China: From the teachers' perspective. *BioScience Trends*, 2022(prepublish).
- Shun, W. N., & Yee, W. K. (2020). Inclusive education teachers—Strategies of working collaboratively with parents of children with special educational needs in Macau. *International Journal of Educational Reform*, 29(2), 191-207.
- Yang, M., & Yu, C. (2021). A review of teachers' sentiments and attitudes in inclusive education in China. *Front. Psychol.*, 12, 760115. doi: 10.3389/fpsyg.2021.760115

03 融合教育環境下手語教育的推廣與研究

徐昊明

鄭州幼兒師範高等專科學校

摘要

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

關鍵字：融合教育、手語、課堂教學

一、前言

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

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

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

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

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

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

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

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

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

二、融合教育的具體做法與建議

在融合教育環境下手語教育的重要因素是教學對象是什麼？怎麼教？教什麼？

為此，研究者提出幾點建議：

1. 提高課堂內容的理解，儘快適應學習環境：

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

2. 擴充手語詞彙的學習，緊扣日常生活方面：

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

3. 積極參與課程的活動，提升課堂的專注度：

當堂老師和兒童學生一樣一起學習手語，提升課堂活躍的氣氛是很重要的。

4. 提升師生之間的互動，增進師生友誼情感：

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

5. 能和夥伴使用簡單易懂的手語聊天：

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

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

6. 能和夥伴之間一起做遊戲：

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

三、結論

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

參考文獻：

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

04 幼兒園手語雙語助力全聾幼兒融合的個案實踐與反思

章華英

浙江省衢州市特殊教育學校

摘要

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

關鍵字：幼兒園、全聾幼兒融合、手語雙語共融教育

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

一、個案的基本資料

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

二、個案的實踐背景

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

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

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

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

三、個案的支援策略

（一）幼兒園系統開展手語雙語共融支援

1. 張貼手語牌進行環境支持

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

2. 聾聽教師手語雙語合作教學

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

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

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

3.個別化教育鞏固手語

(1) 聾人教師小組學手語

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

(2) 個別化教育教師每日雙語教學

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

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

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

4.鼓勵更多同伴手語互動

(1) 引導健聽同伴手語互動

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

(2) 鼓勵聾兒同伴手語互動

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

(二) 幼兒園全面實施家園合作共育舉措

1.轉變家長育兒觀念

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

2.鼓勵家長學習手語

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

3.建議更多外出活動

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

四、個案的融合成效

（一）個案能力全面發展

1.手語和認知水準快速提高

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

2.更多參與園內保教活動

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

3.家庭幸福感大增

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

（二）個案同伴共融共進

1.推進平等包容共融氛圍

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

2.提升全班聾聽幼兒手語水準

(1) 聽障同伴手語能力更強

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

(2) 多數健聽同伴手語良好

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

五、個案的實踐反思

(一) 個案實踐的利好趨勢

1.政策支持減輕家長經濟負擔

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

2.融合教育利於家長接納手語

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

(二) 個案實踐的反思建議

1.希望更多融合聾兒獲得手語支持

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

2.期待更多全聾幼兒有優質融合機會

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

3.堅持選用聾人擔任手語教師

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

4.要加強手語的輸入

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

5.聾聽幼兒越小學習手語越好

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

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

參考文獻

鄧慧蘭（2014）。聽障幼兒語言獲得與手語雙語共融教育：語言科學研究之知識轉移。

語言科學，2014 (1)，24-32。

郭玉祺、甯寧（2022）。近十年美國手語雙語聾教育課程教學經驗。現代特殊教育，2022 (17)，74-79。

鄭璿（2012）。面向聽人的中國手語教學研究。現代特殊教育，2012(4)，15-18。

周加仙等譯（2014）。理解腦：新的學習科學的誕生。北京：教育科學出版社。

05 幼小轉銜服務對聽覺障礙學生適應國小普通班學習生活影響之探究

許又雲
桃園市平興國小
資源班教師

林桂如
中原大學特教系
兼任助理教授

摘要

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

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

關鍵字：幼小轉銜、聽覺障礙、國小普通班

壹、緒論

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

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

貳、接力支持，無縫接軌—幼小轉銜服務的意義與重要性

一、幼小轉銜的意義

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

二、幼小轉銜的重要性

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

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

參、研究方法

一、研究設計

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

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

二、資料的蒐集與分析整理

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

肆、結果與討論

一、幼小轉銜服務，有助於聽障生維持已習得的能力，並提高普通班學習生活的適應

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

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

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

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

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

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

二、幼小轉銜過程中，針對聽障生的弱勢有賴跨專業團隊成員共同予以協助

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

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

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

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

伍、結論與建議

一、結論

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

（一）穩定配戴聽覺輔具、接受早期療育，是幼小轉銜順暢的基礎

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

（二）幼小轉銜服務，能敦促學生、家庭及學校同時做好準備

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

二、建議

（一）對學前單位的建議

1. 提供家長有關轉銜服務相關法令及內容

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

2. 召開轉銜會議時應邀請早期療育機構的成員

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

（二）對國小的建議

1.安排入學準備班活動

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

2.邀請家長到校參觀

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

3.連結相關特教資源

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

（三）對家長的建議

1.家長宜主動積極參與

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

2.教導孩子自我倡議的技能

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

3.善用幼小轉銜相關資源

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

參考文獻：

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

06 聽覺障礙學生個別化幼小轉銜報告的使用者滿意度調查—以雅文基金會為例

林桂如¹、王冠雅²、方彥婷³

¹²³財團法人雅文兒童聽語文教基金會

¹研究員、²助理研究員、³聽覺口語師

摘要

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

關鍵字：聽覺障礙、幼小轉銜、融合教育、滿意度

壹、緒論

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

貳、個別化幼小轉銜報告的實施

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

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

一、現行法令

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

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

二、個別化幼小轉銜報告在轉銜過程中扮演的角色

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

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

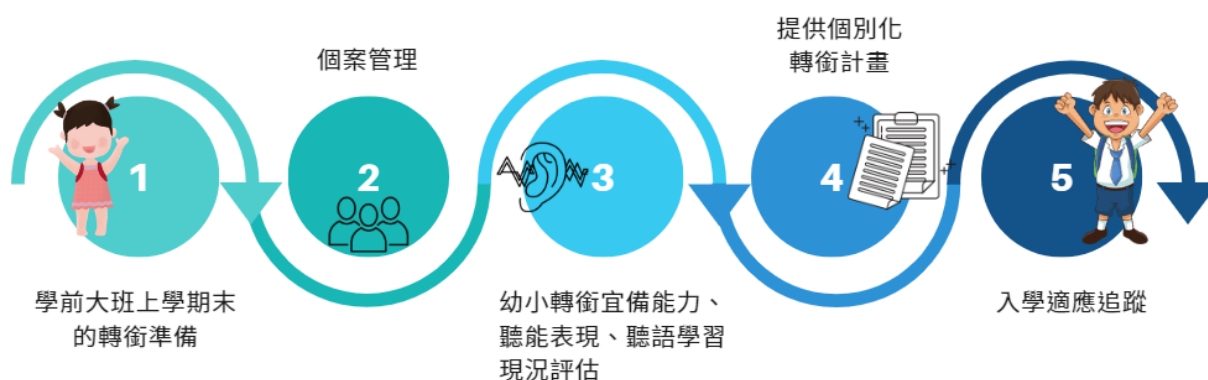


圖 1 雅文基金會幼小轉銜服務流程

參、研究方法

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

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

表 1. 2022-2023 年間，各年填答者之身分資料

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

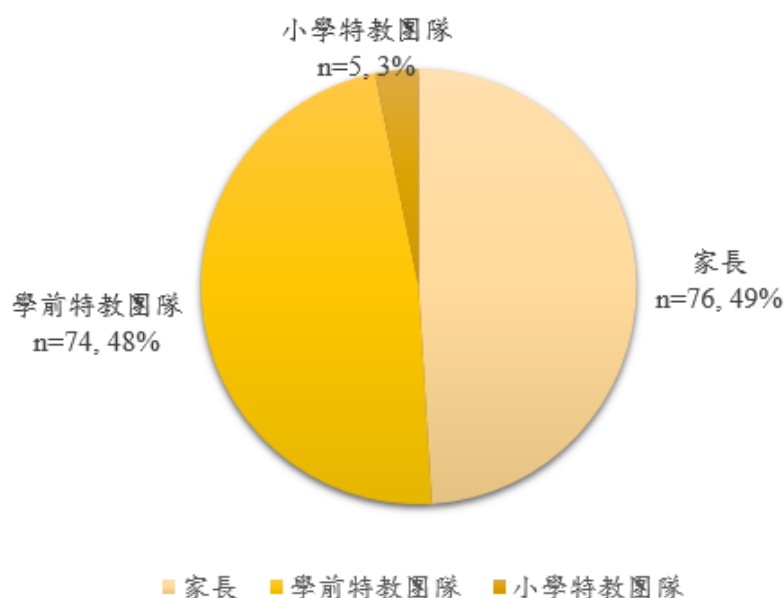


圖 2 2022-2023 年期間填答者身分別圓餅圖

肆、結果與討論

一、親師多聚焦在提升孩子弱勢能力上的討論

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

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

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

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

二、幼小轉銜報告各分項內容的滿意度中上

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

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

三、親師在幼小轉銜報告的使用上滿意度高

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

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

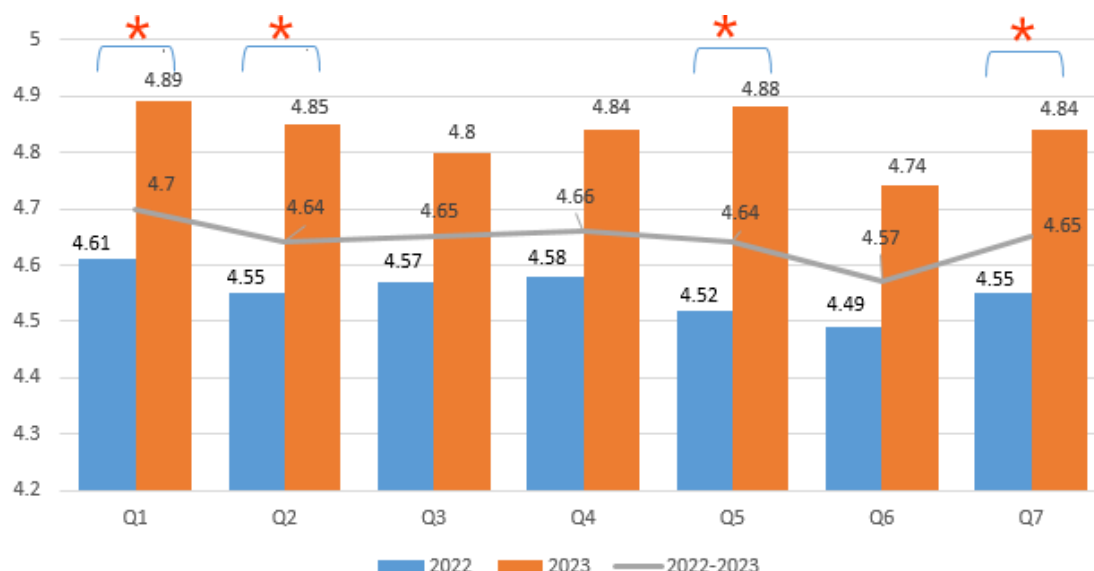


圖 3 2022-2023 年期間及各年項目平均數長條圖、折線圖與差異檢定
註：Q1 至 Q7 分別對應表 3 的項目欄中的題項。

表 3. 2022-2023 年使用心得的描述性統計與 t 檢定摘要表

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

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

註：* $p < .05$ 、** $p < .01$

伍、小結

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

參考文獻

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

07 2005-2022 聽覺障礙者擔任中華民國公務人員之分析

黃國禎

國立彰化特殊教育學校農園藝整理服務
科導師

黃國庭

臺北市文山區力行國小校長

摘要

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

本研究之分析結果，值得學校教師、聽障者家長、社工師、障礙者生涯發展領域、考選部、銓敘部及衛生福利部等行政部門來關心瞭解。

關鍵字：聽覺障礙者、身障特考、聽障公務人員、次級資料分析、縱貫式調查

一、前言

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

其次，政諺是研究者 18 年前從事聽障巡迴輔導的學生，當時研究者在國立台中啟聰學校聽障服務中心擔任巡迴輔導教師。因為巡迴輔導工作開啟與政諺同學及游理事長，長達 18 年的師生情誼。政諺同學透過大專身心障礙甄試考上國立中正大學社會福利系，高三轉銜服務，研究者陪同政諺與游理事長到國立中正大學參加校園與資源教室輔導教師溝通服務工作。大四畢業時，游理事長邀請研究者參與政諺同學的畢業典禮，政諺非常爭氣，直升系上研究所，在寫論文時，研究者曾提供意見，政諺針對自己是聽障者，從看診求醫的過程中，找出研究題目。因為是親身經驗，頗能代表聽障者的心聲，政諺順利完成碩士論文。完成論文後，參加國家三級社工師考試，順利考上新北市政府社會工作師。其「聽障工作權」一直是聽障家長、全國各地聲暉家長協會關注的焦點，此為研究動機之二。

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

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

二、方法

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

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

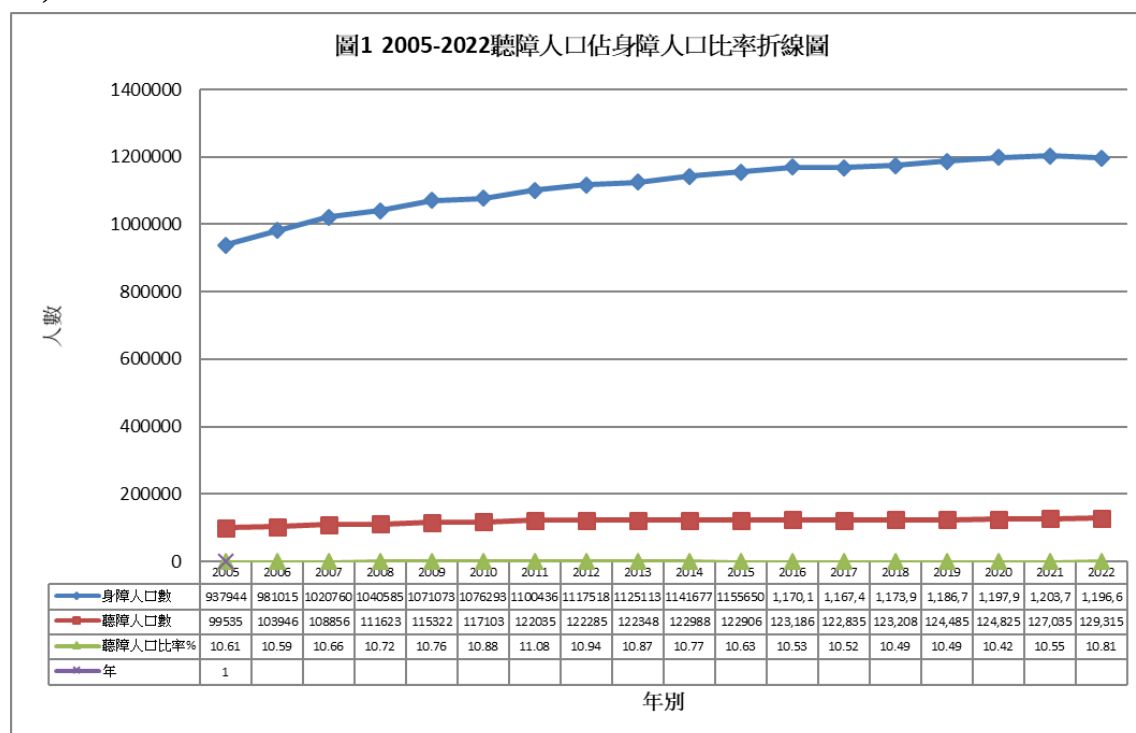
聽障者透過身障特考任公務人員，佔聽障公務人員比率又是如何？聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率及排名的情形又是如何？

研究者整理銓敘部統計年報自 2005 年至 2022 年，共 18 年統計資料分析。依聽障人口佔身障人口比率、聽障者任公務人員數目、聽障公務人員佔身障公務人員比率圖及排名、聽障公務人員佔聽障人口數比率、聽障者任公務人員數，按性別、學歷、考試管道、平均年資與平均年齡分類、聽障者當年考上身障特考任公務人員、聽障者透過身障特考任公務人員，佔聽障公務人員比率圖、聽障者透過身障特考任公務人員，佔身障特考比率圖及排名等十一項分類，依統計資料進行描述分析。

三、結果與討論

(一)聽障人口佔身障人口比率

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

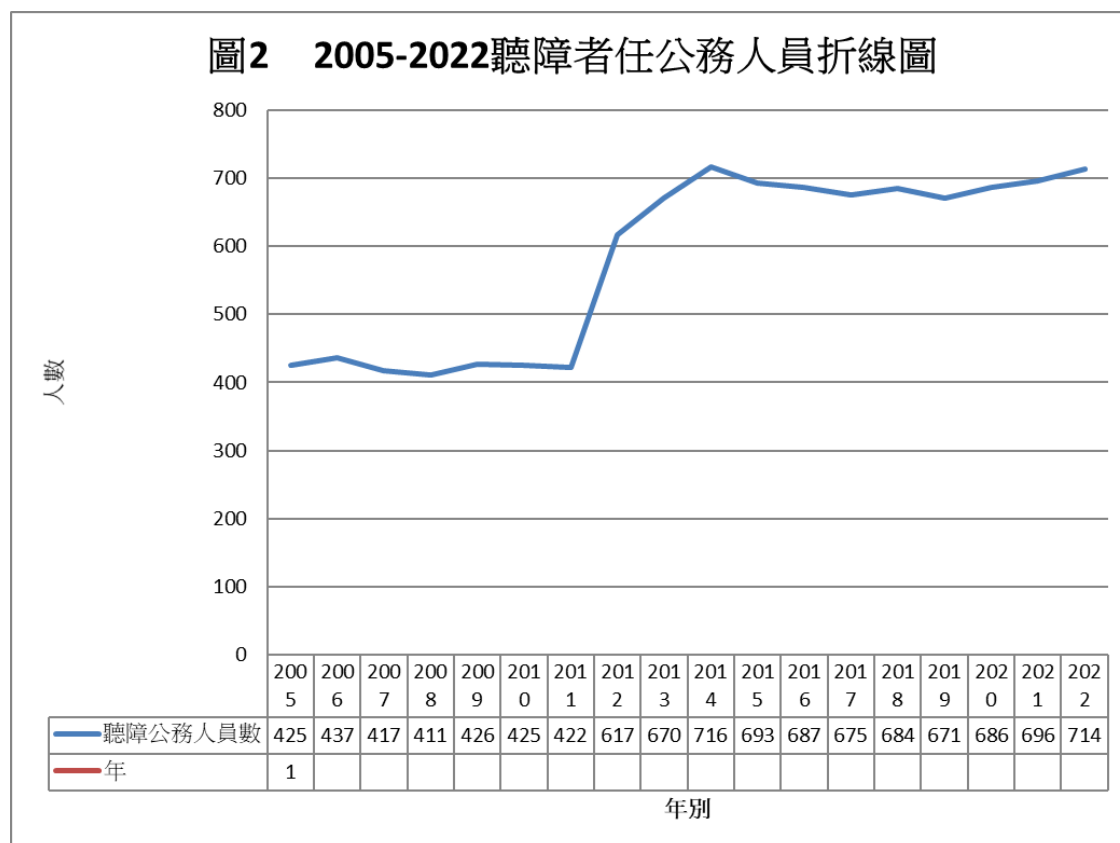


(二)2005-2022 聽障者任公務人員數

由圖 2 可知，2005 年聽障者任公務人員數計 425 人，經過 18 年，到了 2022 年 714 人，增加 289 人。從 2005 年至 2011 年，聽障公務員是在 422 人到 437 人之間，2012 年聽障者公務人員直接跳到 617 人，是第一個高峰，二年後第二個高峰是 2014 年 716 人 (史上最高峰)，並且直接跳上 700 人大關後，逐年往下滑，來到 2017 年第一

個低點 675 人，雖隔年 2018 年往上爬至 684 人，但 2019 年第二個新低點 671 人。自 2019 年後，又逐漸往上爬，來到歷史第二新高峰 2022 年 714 人，並且第二次突破 700 人大卡。

從圖 2 折線圖可知，自 2005 至 2022 年，聽障者任公務人員數分成三段，第一段 2005 至 2011 年，是平穩期。第二段 2012 至 2014 年，急速上升期，在 2014 年達歷史最高峰 716 人。第三段 2015 至 2022 年，逐步緩降又逐步緩升期，在 2022 年達歷史第二高峰 714 人。

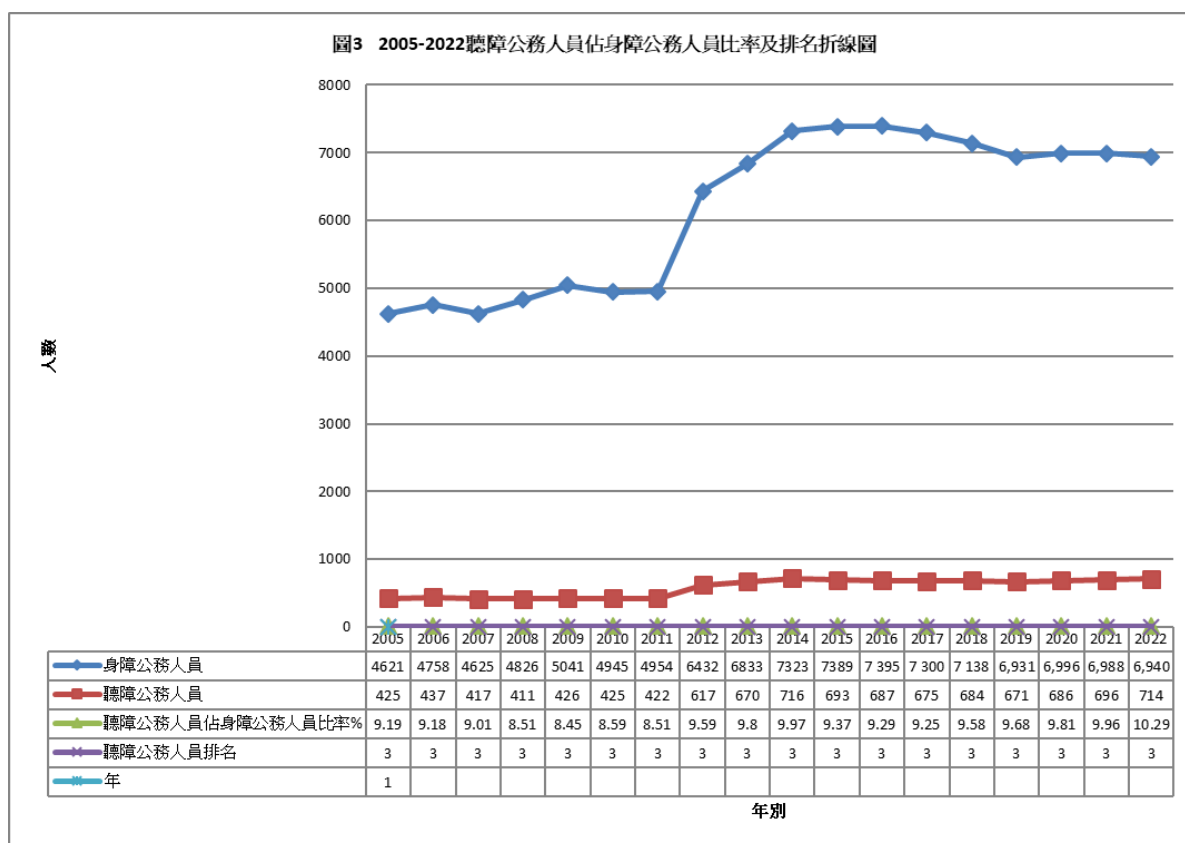


(三)2005-2022 聽障公務人員佔身障公務人員比率及排名折線圖

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

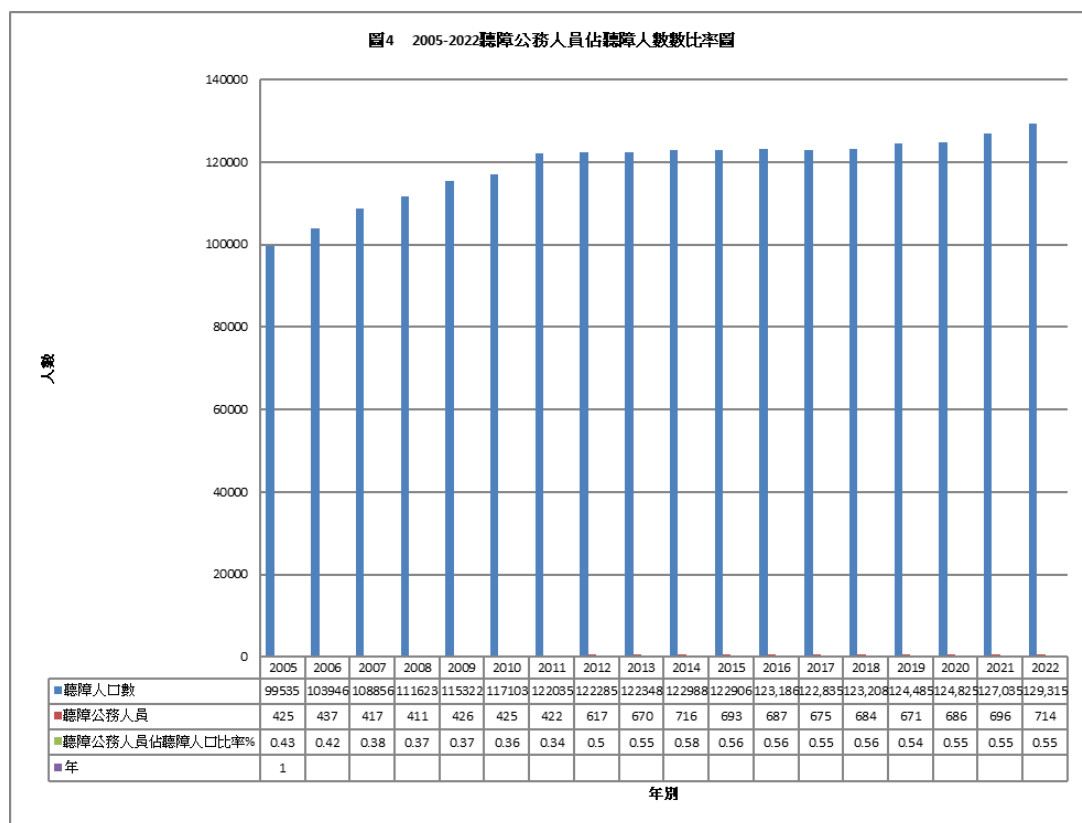
從圖 3 折線圖可知，自 2009 年是最低點，聽障公務員 425 人，佔身障公務人員 8.45%。在 2010 年開始往上爬，至 2012 年第一高峰，聽障公務人員大幅增加為 617 人，佔身障公務人員比率為 9.59%；至 2014 年 716 人，達到第二高峰，為佔身障公務人員 9.97%，隨即緩慢上升，直到 2022 年，聽障公務人員 714 人，達到最高峰，佔身障公務人員 10.29%。

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



(四)2005-2022 聽障公務人員佔聽障人口數比率

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

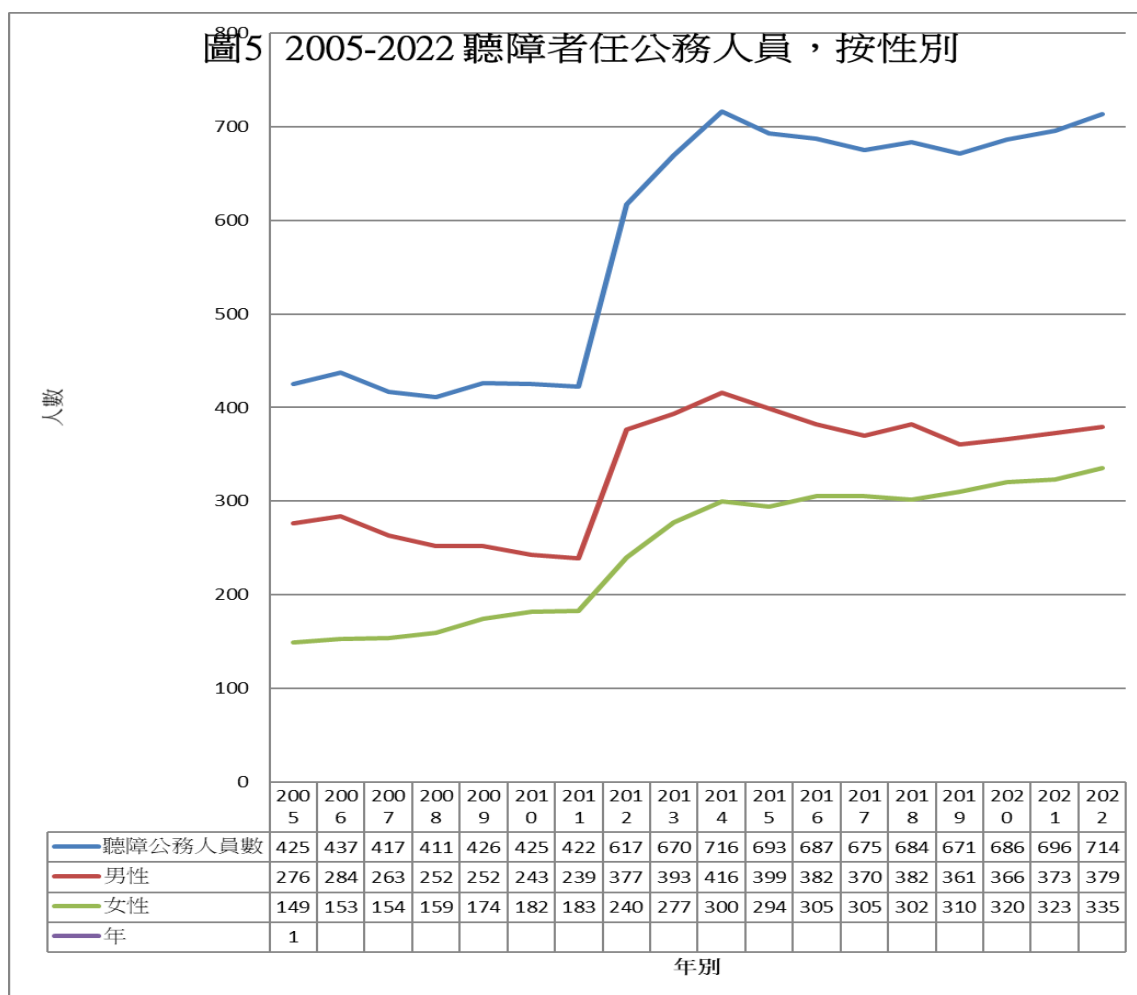


(五)2005-2022 聽障者任公務人員數，按性別分類

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

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

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



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

(六)2005-2022 聽障者任公務人員，按學歷分類

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

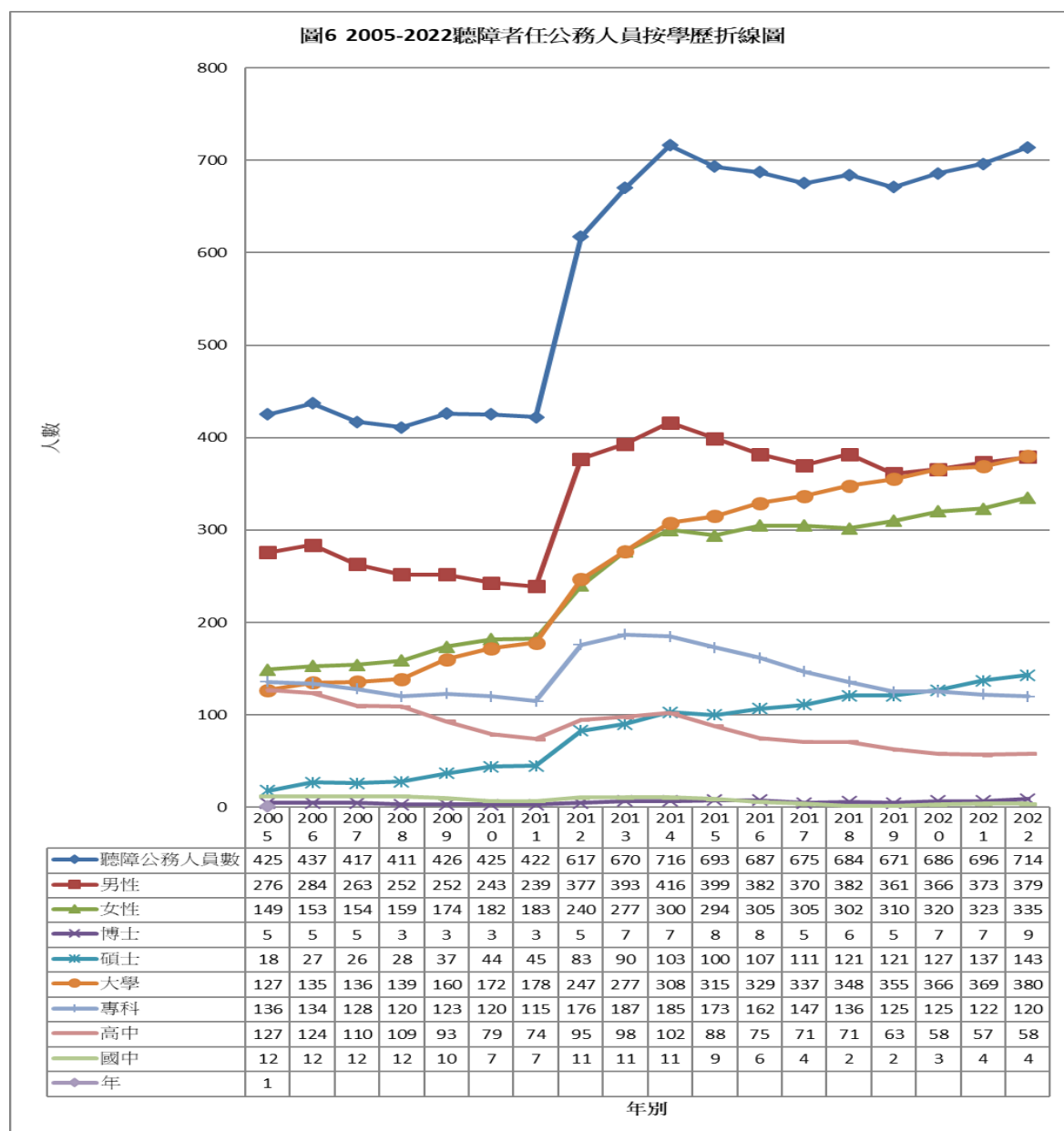
從圖 6 折線圖可知，國中學歷的聽障公務人員 2005 年 12 人至 2022 年 4 人，逐年減少。高中學歷的聽障公務人員 2005 年 127 人，2005 年至 2011 年是逐漸減少中，但 2012 年卻大幅增加為 95 人，直到 2014 年 102 人，才開始往下掉，逐年減少，至 2022 年 58 人。

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

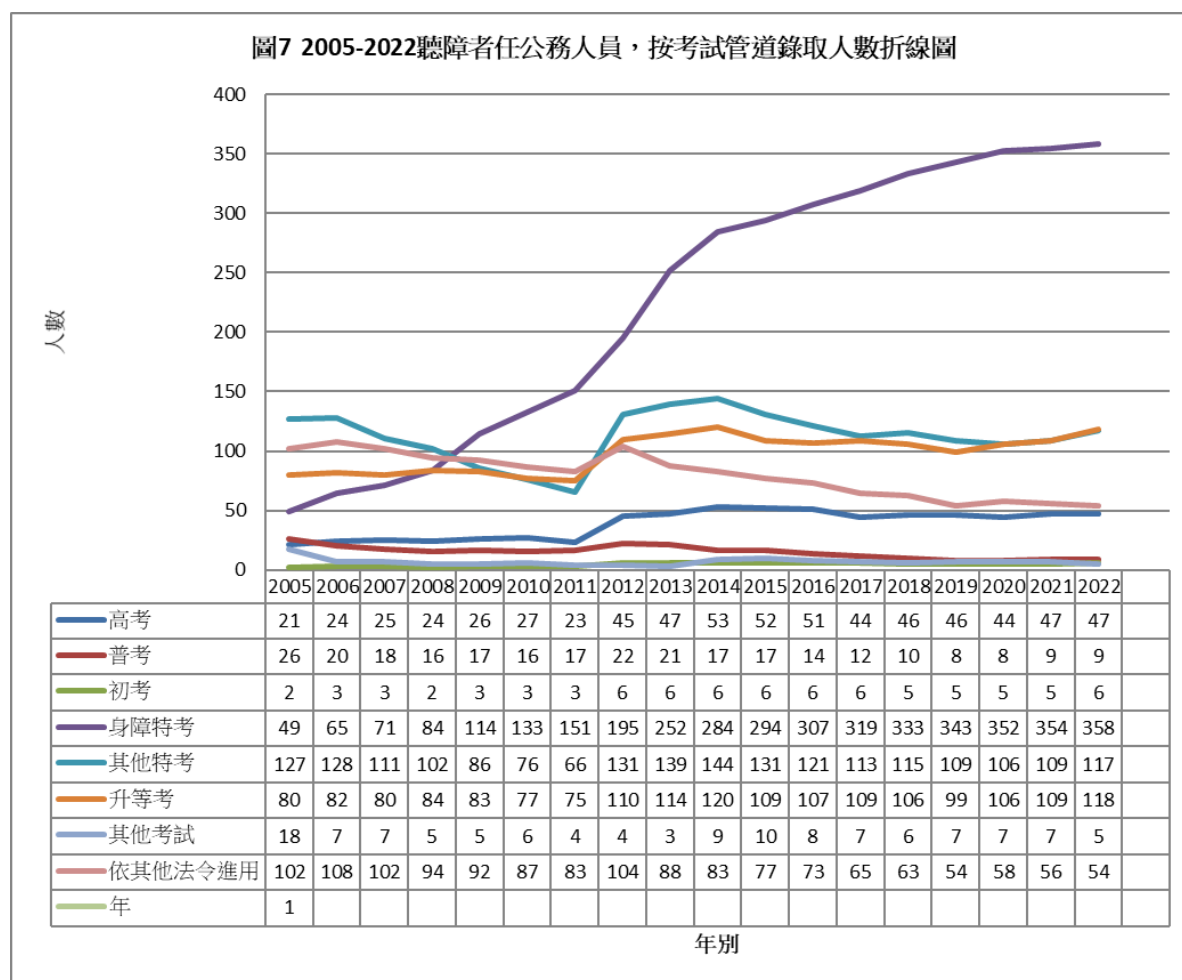
大學學歷的聽障公務人員數，2005 年是 127 人。2011 年 178 人開始往上爬，2012 年第一個高峰 247 人，2014 年第二個高峰 308 人，自此一路往上爬，2022 年 380 人。

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

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



(七)2005-2022 聽障者任公務人員，按考試管道分類。



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

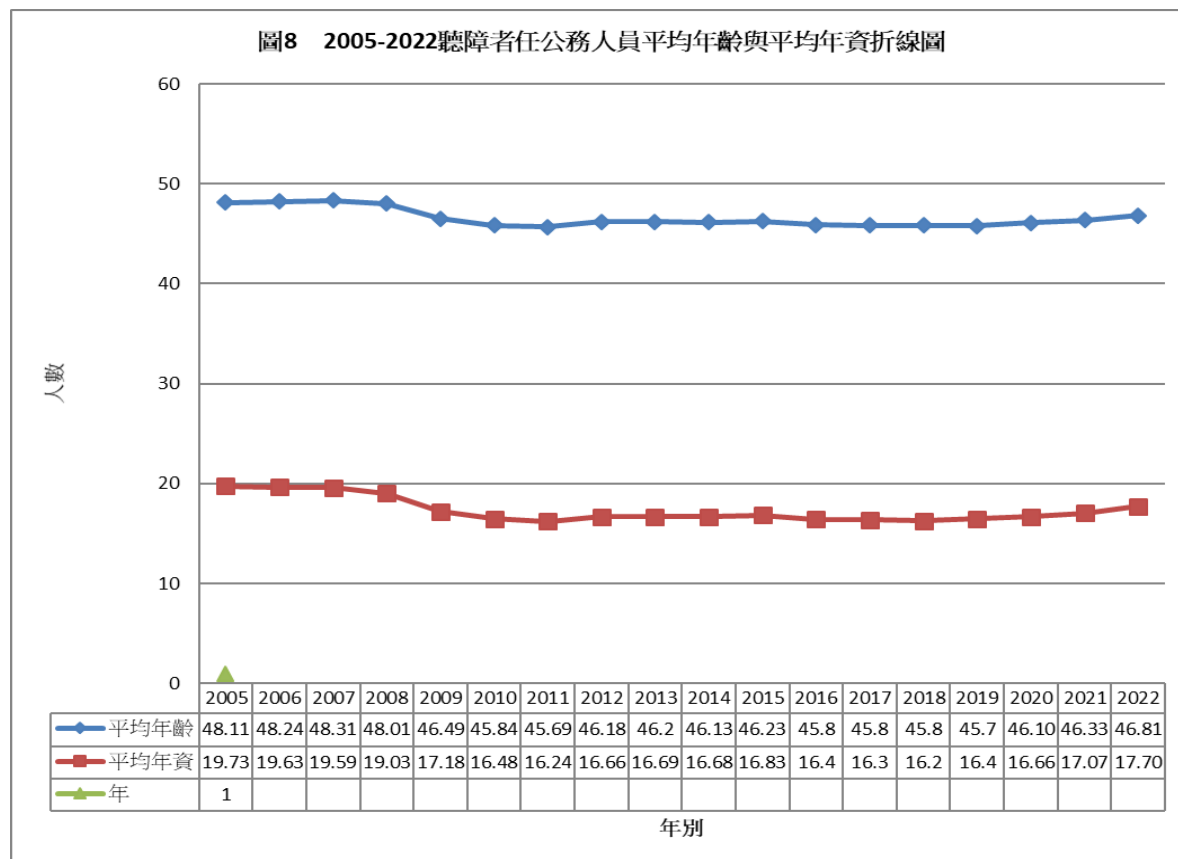
由上可知，身障特考是成為聽障者公務人員最主要管道，2022 年身障特考 2929 人，佔身障公務人員 6940 人，其比率 42.2%，比重已佔 4 成，不可不重。

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

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

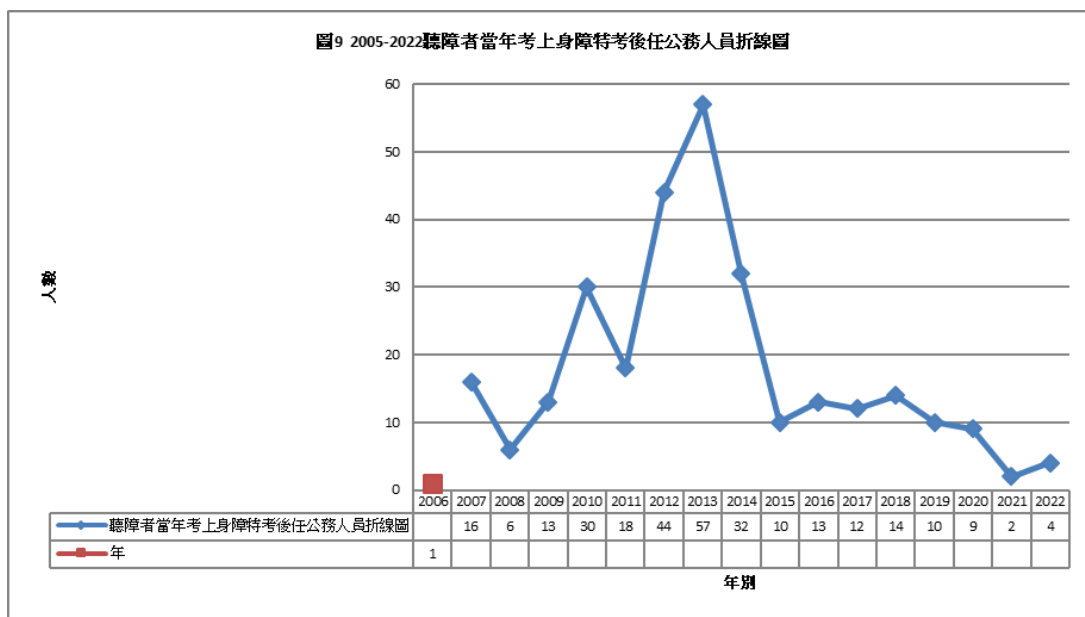
(八)2005-2022 聽障者任公務人員，按年齡與年資分類

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



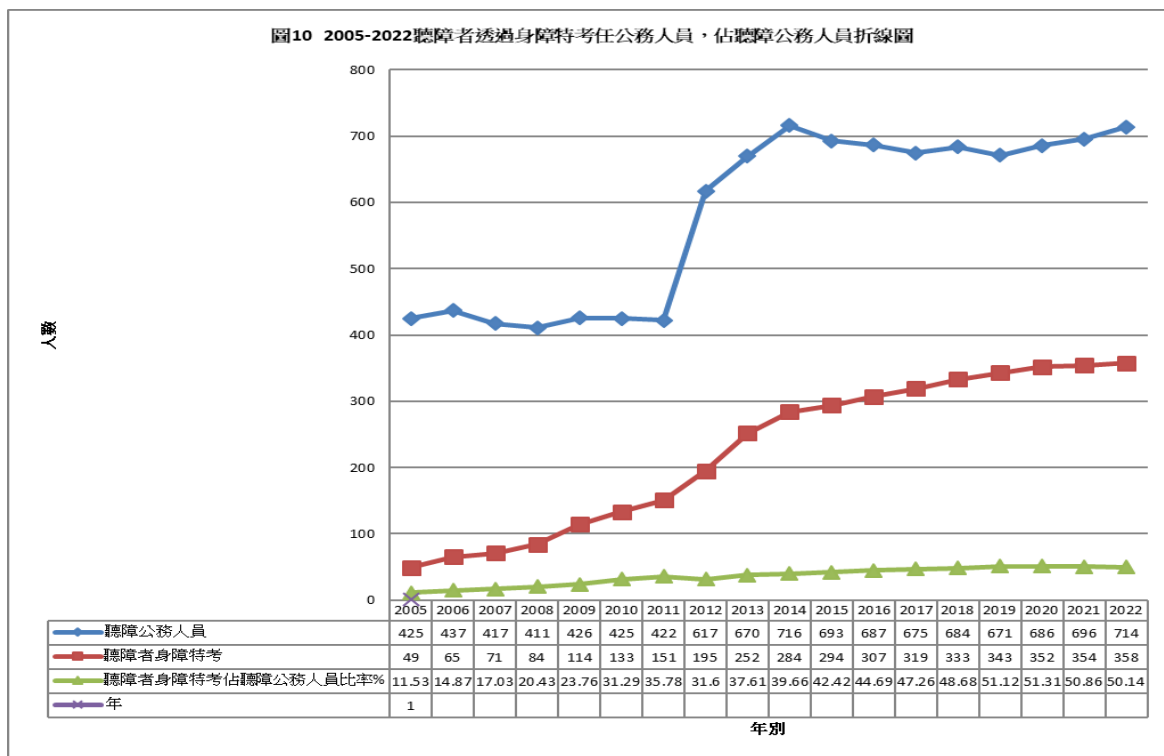
(九)2005-2022 聽障者當年考上身障特考任公務人員

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

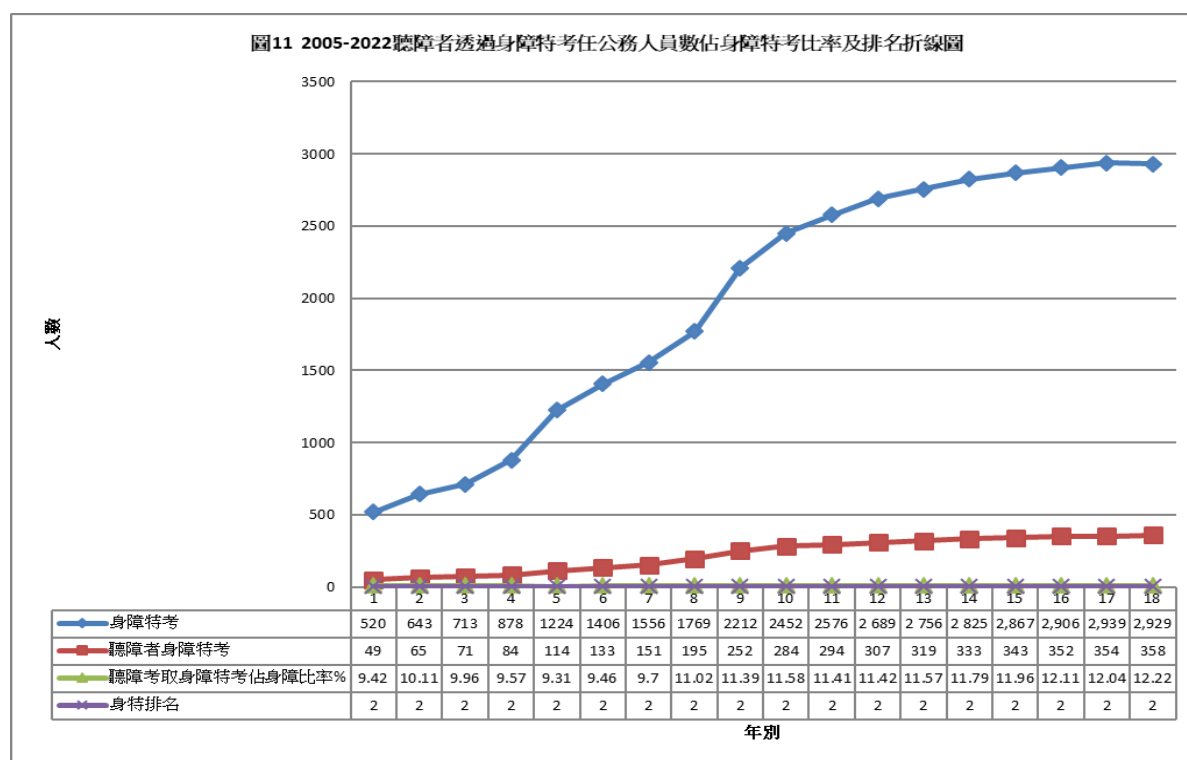


(十)2005-2022 聽障者透過身障特考任公務人員，佔聽障公務人員比率

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



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



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

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

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

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

四、結論

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

42.2%，比重已佔 4 成，不可不重。(8)聽障公務人員平均年齡 46.81 歲，平均年資 17.70 年。(9)聽障者透過身障特考錄取任公務人員，至 2022 年 358 人。(10)聽障者透過身心障礙特考任公務人員 358 人，佔聽障公務人員 714 人，其比率 50.14%。(11)聽障者透過身心障礙特考錄取任公務人員 358 人，佔身心障礙特考 2,929 人，其比率 12.22%，錄取之障礙類別排名第 2 名，次於肢體障礙。

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

參考文獻

王文科、王智弘(2009)。教育研究法(第 13 版)。五南書局。

考試院銓敘部(2023)。統計年報-身心障礙者任公務人員概況。取自

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

行政院衛生福利部(2023)。衛生福利公務統計-身心障礙統計專區。取自

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

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

08 互動式電子繪本介入對發展遲緩幼兒語言能力之學習 成效

劉以婕

台南永康國小學前巡輔教師

黃玉枝

國立屏東大學特教系教授

摘要

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

本研究結果顯示：

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

一、研究背景與動機

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

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

(一)研究目的

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

二、研究方法

(一)研究設計

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

說明如下：

1.基線期

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

2.介入期

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

3.追蹤期

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

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

(二)研究架構

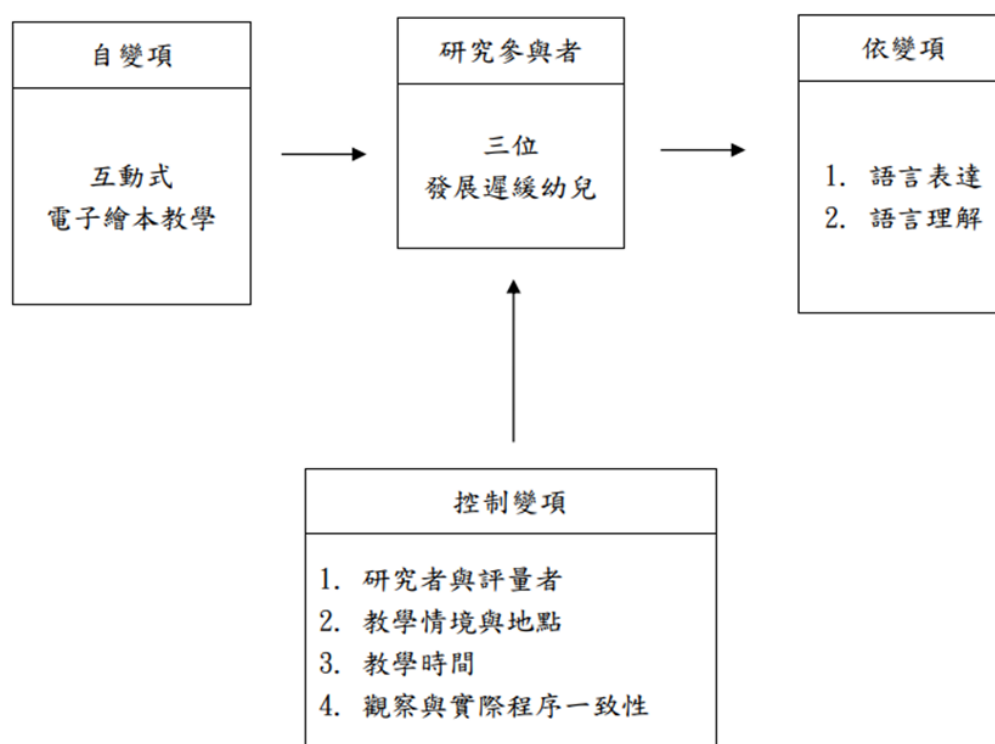


圖 2-1 研究架構圖

(三)研究參與者

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

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

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

(四)介入方案發展過程

1.介入方案的發展過程

(1)瞭解研究參與者的語言能力

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

(2)選擇適當的教材

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

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

(3)研究工具

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

表 2-1
研究工具彙整表

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

(五)資料分析

1. 圖示法

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

2. 目視分析

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

3. 社會效度評量分析

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

4. 質性資料分析

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

三、研究結果與討論

(一)教學介入後個案的語言能力結果分析

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

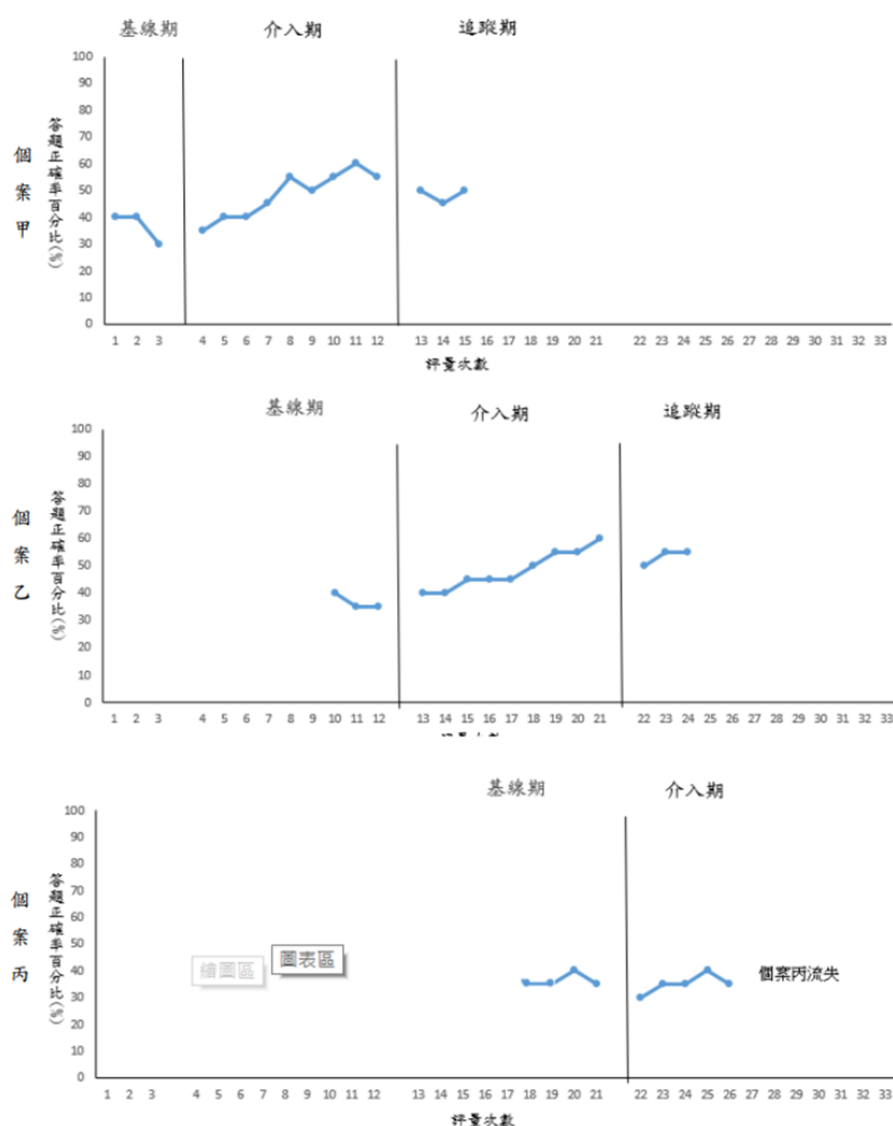


圖 3-1 三位研究參與者答題正確率百分比折線圖

1.個案甲的語言學習立即和維持成效

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

表 3-1 個案甲語言能力之階段內目視分析摘要表

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

表 3-2 個案甲語言能力之階段間目視分析摘要表

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

2. 個案乙的語言學習立即和維持成效

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

表 3-3 個案乙語言能力之階段內目視分析摘要表

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

表 3-4 個案乙語言能力之階段間目視分析摘要表

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

本研究兩位研究參與者在互動式電子繪本教學介入後的語言能力表現，可看出在基線期皆呈現等速或下降的趨勢，經由介入後，在個案甲、乙在平均水準均由 36.66 提

升至 48.33，故可知互動式電子繪本對於發展遲緩幼兒語言能力具有立即成效；而在個案甲與個案乙的介入期與追蹤期的階段重疊率可看出，兩者皆達 100%，也顯示互動式電子繪本教學對兩位受試者，都具有維持成效。

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

(二)個案甲和乙語言學習能力前後測的表現

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

表 3-5 個案甲在標準化測驗的前後測分數

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

表 3-6 個案乙在標準化測驗的前後測分數

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

而個案甲與乙在「修訂學前兒童語言障礙評量表」的理解與表達的能力描述，皆從差提升至普通。綜合上述，在進行互動式電子繪本的教學介入後，兩位研究參與者

於語言能力的表現皆優於未介入前，所以互動式電子繪本對於發展遲緩幼兒，能有效提升其語言能力的表現。

(三) 互動式電子繪本介入對發展遲緩幼兒語言能力之社會效度分析

1. 互動式電子繪本對目標與程式社會效度之分析

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

2. 互動式電子繪本對結果社會效度之分析

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

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

四、結論與建議

(一) 結論

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

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

(二) 建議

1. 未來研究建議

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

2.實務建議

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

受限篇幅參考文獻請洽通訊作者

通訊作者：黃玉枝

ychuang@mail.nptu.edu.tw

09 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係研究

石夢良 李靈巧 施茵茹
嶺南師範學院教育科學學院

摘要

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

關鍵字：聽覺障礙高中生、生涯成熟度、自尊、自我同一性

壹、緒論

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

貳、文獻探討

一、生涯成熟度及其相關研究

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

二、自尊及其相關研究

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

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

三、自我同一性及其相關研究

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

四、自尊、自我同一性和生涯成熟度三者的關係研究

自尊是個人對自己的價值的一種表現，能反映客觀的自我，而自我同一性是對自己的深入瞭解，兩者有著非常緊密地聯繫。首先，自尊與自我同一性的達成之間有顯著正相關（葉景山，2006），自我同一性是自尊和心理健康之間的仲介變項（張揚，2016）。同時，自尊也是影響生涯成熟度的重要變項，並且高自尊可以顯著預測個案的高生涯成熟度，因此可以依據自尊水準擬定相應輔導策略來提高生涯成熟度（陳京軍、許清華，2010；Seo & Kim, 2019; Kammeyer-Mueller & Judge, 2008）。而自我同一性同樣與生涯發展有著密切的關係。如 Taveira 和 Moreno (2003)指出自我同一性對生涯探索有重要作用（2003），尤其是高中階段，生涯發展與自我同一性有明顯的正相關（馬翠霞，2019），並且自我同一性達成，能有效推動學生生涯成熟度的發展（曹可莉，2018；陳紅，2016）。

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

參、研究方法

一、研究對象

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

表 1 研究對象基本資料（N=101）

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

一般	70	69.3
較差	22	21.8

二、研究工具

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

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

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

三、資料分析與處理

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

肆、研究結果與分析

一、自尊、自我同一性和生涯成熟度的總體情況

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

表 2 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的總體情況 (N=101)

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

二、自尊、自我同一性和生涯成熟度在人口學變項上的差異情形

(一) 在性別上的差異情形

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

表 3 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在性別上的差異

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

注：* 代表 $P < .05$ 。

(二) 在戶籍所在地上的差異情形

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

(三) 在年級上的差異

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

表 4 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在年級上的差異

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

注：* 代表 $P < .05$ ，** 代表 $P < .01$ 。

(四) 是否佩戴聽力輔具上的差異情形

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

表 5 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在佩戴輔具上的差異

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

注：* 代表 $P < .05$ 。

(五) 在班級角色上的差異

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

表 6 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在擔任班幹上的差異

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

續表

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

注：* 代表 $P < .05$ ，** 代表 $P < .01$ 。

六、在學習成績上的差異情形

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

表 7 聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度在學習成績上的差異

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

續表

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

注：* 代表 $P < .05$ ，*** 代表 $P < .001$ 。

二、聽障高中生自尊、自我同一性和生涯成熟度的關係分析

(一) 自我同一性和生涯成熟度的相關分析

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

表 8 聽障高中生自我同一性和生涯成熟度的 Pearson 相關性分析

維度 1 相關係數	維度 2			
	現在的 自我投入	過去的危機	未來自我投入 的願望	自我同一性 總分
生涯決策知識	.396**	.237**	.257**	.388**
生涯決策態度	.346**	.275*	.324**	.404**
生涯成熟度總分	.410**	.291*	.333**	.446**

注：* 代表 $P < .05$ ，** 代表 $P < .01$ 。

(二) 自尊與自我同一性的相關分析

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

表 9 聽障高中生自尊和自我同一性的 Pearson 相關性分析

變數 1 \ 變數 2 相關係數	現在的 自我投入	過去的危機	未來自我投入 的願望	自我同一性 總分
自尊總分	.269**	.152	.204*	.273**

注：* 代表 $P < .05$ ，** 代表 $P < .01$ 。

（三）自尊與生涯成熟度的相關分析

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

表 10 聽障高中生自尊和生涯成熟度的 Pearson 相關性分析

變數 1 \ 變數 2 相關係數	生涯決策知識	生涯決策態度	生涯成熟度總分
自尊總分	.530**	.186	.361**

注：** 代表 $P < .01$ 。

（四）三個變項相互影響路徑的分析

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

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

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

表 11 總效應、直接效應和仲介效應分解表

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

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

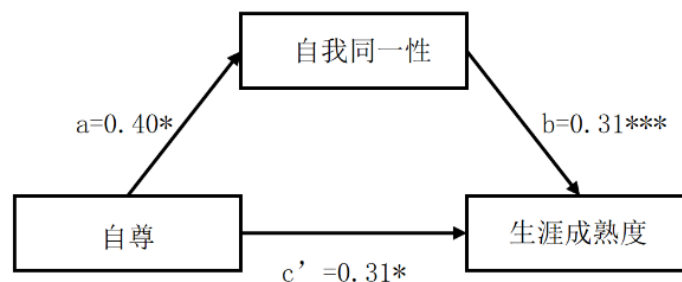


圖 1 仲介模型圖

注：* 代表 $P < .05$ ，*** 代表 $P < .001$ 。

伍、結論與建議

一、結論

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

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

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

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

(五) 自我同一性在自尊與生涯成熟度的關係中起到部分仲介作用。

二、建議

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

（一）學校方面

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

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

（二）教師方面

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

參考文獻：

中華人民共和國教育部、國家發展改革委、民政部、財政部、人力資源社會保障部、國家衛生健康委、中國殘聯（2021年12月31日）。國務院辦公廳關於轉發教育部等部門「十四五」特殊教育發展提升行動計劃的通知。國務院。

https://www.gov.cn/zhengce/content/2022-01/25/content_5670341.htm

加藤厚（1983）。大學生自我同一性諸相及其構造。《教育心理學研究》，31，3120-3130。（日語）

杜文新（2008）。碩士研究生職業成熟度的問卷編制及相關因素探討 [未出版之碩士論文]。上海師範大學。

李亞真（2005）。大學生生涯發展的相關因素研究 [未出版之碩士論文]。福建師範大學。

宋紅霞（2020）。高中生自我同一性、成就動機與職業成熟度的關係 [未出版之碩士論文]。西北師範大學。

林小娜（2019）。體驗式團體輔導對高中生生涯成熟度的幹預研究 [未出版之碩士論文]。廈門大學。

馬翠霞（2019）。高中生自我同一性、積極心理資本與生涯發展的關係研究 [未出版之碩士論文]。河北師範大學。

陳京軍、許清華（2010）。大學生自尊與生涯成熟：自我同一性的仲介作用。《中國臨床心理學雜誌》，18（3），372-373，376。

陳紅（2016）。高一學生自我同一性、多元幸福感和職業成熟度的關係研究 [未出版之碩士論文]。浙江大學。

陳曉美、羅紅格、耿彤瑤、郭永芳、趙顯超（2012）。醫學院校大學生師生關係與自我認同感的相關研究。《中國健康心理學雜誌》，20（8），1267-1268。

曹可莉（2018）。高中生自我同一性、人際適應與職業成熟度的關係及其幹預研究 [未出版之碩士論文]。上海師範大學。

張日昇、陳香（2001）。青少年的發展課題與自我同一性——自我同一性的形成及其影響因

- 素。河北大學學報（哲學社會科學版），26（1），11-16。
- 張揚（2016）。大學生自尊與心理健康—自我同一性的中介作用 [未出版之碩士論文]。湖南師範大學。
- 黃希庭（1998）。青年學生自我價值感量表的編制。心理科學，4，289-292。
- 葉景山（2006）。大學生自我同一性、自尊與心理健康的相關研究。中國學校衛生，27（10），896-897。
- 楊靜（2011）。青少年的發展課題與自我同一性的建構。知識經濟，14，79-98。
- 趙曼（2014）。基於 IRAP 的聽障高中生與健聽高中生自尊的對比 [未出版之碩士論文]。瀋陽師範大學。
- 蔡華儉（2003）。內隱自尊效應及內隱自尊與外顯自尊的關係。心理學報，35（6），796-801。
- 劉慧（2004）。中學生職業成熟度發展特點研究 [未出版之碩士論文]。西南師範大學。
- 劉濤（2019）。高中生職業生涯教育與心理健康的相關研究。國際公關，2019（7），245-246，248。
- 薑瑞玥、劉曉瑜（2015）。聽障大學生自尊的調查研究。綏化學院學報，2015（1），59-62。
<https://doi.org/10.3969/j.issn.2095-0438.2015.01.017>
- 魏運華（1997）。自尊的結構模型及兒童自尊量表的編制。心理發展與教育，1997（3），31-38。
- 嚴吉菲、譚和平（2006）。聾高中生與普通高中生自尊比較研究。中國特殊教育，2006（8），55-60。
<https://doi.org/10.3969/j.issn.1007-3728.2006.08.012>
- Erickson, G. L. (1980). Children's viewpoints of heat: A second look. *Science Education*, 64(3), 323-336. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/sce.3730640307>
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. Norton.
- James, W. (1983). *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*. Harvard University Press.
- Kammeyer-Mueller, J. D., & Judge, T. A. (2008). A quantitative review of mentoring research: Test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 269-283.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.09.006>
- Mruk, C. J. (2018). *Feeling good by doing good: A guide to authentic self-esteem and well-being*. Oxford University Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Seo, J., & Kim, M. (2019). A prediction model of factors related to career maturity in Korean high school students. *Child Health Nursing Research*, 25(2), 95-102.
- Taveira, M. D. C., & Moreno, M. L. R. (2003). Guidance theory and practice: The status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31(2), 189-208.
<https://doi.org/10.1080/0306988031000102360>

10 廣東省特殊教育教師對融合教育態度調查研究

杞昭安

嶺南師範學院教育科學院、廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室

摘 要

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

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

關鍵字：特殊教育、融合教育、廣東省

壹、緒論

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

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

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

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

來探討國內融合教育的發展與困境。

貳、研究方法

一、研究架構

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



圖 1 研究架構

二、研究對象

本研究以廣東省教師為對象。填答人數總共 194 名，如表 1。

表 1 研究對象基本資料

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

三、研究工具

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

四、資料統計與處理

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

參、研究結果與討論

有關本研究之結果，詳見表 2 至表 26，以及各表之說明。

表 2 教師對國內推行融合教育的滿意度分析 N=194

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

表 2 顯示，有 20.1%的教師對國內推行融合教育的現況感到滿意。

表 3 對於目前融合教育中教師的態度和教學現況滿意度分析 N=194

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

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

表 4 對於目前融合教育中的支援服務現況滿意度分析 N=194

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

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

表 5 對於目前國內融合教育的法令和制度滿意度分析 N=194

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

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

表 6 對於目前融合教育中學生的學習表現滿意度分析 N=194

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

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

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

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

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

表 8 認為普通學校招收融合生的類別哪幾種最適合(多選題) N=194

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

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

表 9 認為普通教育教師處理特殊學習需求學生時將會遇到那些困難(多選題)

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

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

表 10 認為目前教師接受特殊學習需求培訓困難的原因(多選題) N=194

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

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

表 11 認為目前教育心理學專業人員可以到校支援情況 $N=194$

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

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

表 12 對於融合教育的落實情況的看法 $N=194$

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

表 12 顯示，有 81.96%認為現時還沒有清晰的融合教育政策。

表 13 認為作為一個有教融合生的教師，會遇到那些困難 $N=194$

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

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

表 14 期望協助學校推行融合教育的支持措施比較重要的有那些(多選題)

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

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

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

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

表 15 顯示，有 86.08%贊成開設特殊教育需要統籌主任一職。

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

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

表 16 顯示，有 93.81%贊成減少教師課節，改善師生比例。

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

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

表 17 顯示，有 96.91%贊成提供支持鼓勵教師接受融合教育的培訓。

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

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

表 18 顯示，有 96.39%贊成特殊教育需要統籌主任應納入常額編制。

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

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

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

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

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

表 20 顯示，有 96.39%贊成提供針對各類融合生需要的教材。

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

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

表 21 顯示，有 96.39%贊成加強融合及非融合生家長及公眾教育。

表 22 你是否認為現階段的融合教育就是隨班就讀 N=194

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

表 22 顯示，有 51.55%認為現階段的融合教育就是隨班就讀。

表 23 你是否認為現階段的融合教育就是指資源教室設置 N=194

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

綜合上述結果：

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

肆、結論與建議

一、結論

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

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

二、建議

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

參考文獻

- 石夢良(2021)。融合教育理念與實踐——資源教室方案。
- 杞昭安(2002)。臺北市視覺障礙學生融合教育實施成效評估初探。發表於九十一學年度彰化師

範大學特殊教育學系舉辦亞洲區障礙理解教育國際學術研討會。

杞昭安(2021)。特殊教育教師眼中的融合教育。駐馬店融合教育研討會。2021.6.3-5。

杞昭安(2023)。特殊教育教師對融合教育態度研究。載於兩岸特殊教育研討會論文集。北京聯合大學，265-286。

林坤燦(2015)。如何提升融合教育成效及特殊學生的教育品質與學校人財物的資源配置和支援系統--學校本位融合教育現場行動方案。

香港教育工作者聯會于 2016.5.5.調查教師對於融合教育的意見報告。

11 嶺南師範學院特教系學生對身心障礙者權利的態度研究

紀昭安

嶺南師範學院教育科學院、廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室

摘 要

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

研究結果如下：

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

基於研究結果提出以下建議：

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

關鍵字：身心障礙者權利公約、態度

壹、前言

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

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

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

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

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

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

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

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

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

貳、研究方法

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

一、研究架構

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

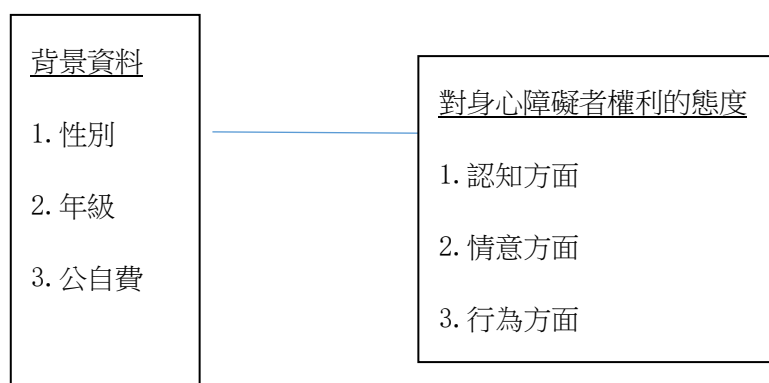


圖 1 研究架構

二、研究對象

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

表 1 研究對象基本資料

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

三、研究工具

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

四、資料統計與處理

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

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

參、結果與討論

有關本研究之結果，詳見表 2 至表 6，以及各表之說明。

表 2 特教系學生對身心障礙者權利的態度人數和百分比現況

該矩陣題平均分：3.49

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

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

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

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

表 3 特教系公費生和自費生對身心障礙者權利態度各題項平均數和標準差比較

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

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

35.聘用合格之手語或點字教學教師。	3.53 .51	3.63 .48	-1.27*
36.身心障礙者能夠獲得一般高等教育、職業訓練、成人教育及終身學習。	3.45 .54	3.57 .49	-1.55
37.將“愛心鈴”改為“服務鈴”。	3.42 .60	3.36 .64	.69
38.依據身心障礙者個人需求與優勢能力進行跨專業之評估。	3.52 .51	3.64 .48	-1.72**
39.為身心障礙者設計之輔具與技術之可及性、知識及運用。	3.53 .49	3.58 .49	-.67
40.身心障礙者享有與其他人平等之工作權利。	3.58 .49	3.61 .49	-.48
41.身心障礙者有自由選擇與接受謀生工作機會之權利。	3.53 .49	3.58 .49	-.67
42.與身心障礙有關之費用支出，包括適足之培訓、諮詢、財務協助及喘息服務方面，可以獲得國家援助。	3.54 .51	3.54 .60	.02
43.身心障礙者應有權利，包括手語及聾人文化。	3.52 .51	3.60 .49	-1.62
44.認識身心障礙者特質與需求。	3.57 .49	3.60 .49	-.45
45.身心障礙者權利涉及教育、社會福利、醫療等。	3.60 .49	3.60 .49	.06
46.身心障礙者的權利需要你我的努力，讓我們尊重他人，包容不同的需求。	3.63 .48	3.67 .47	-.64
47.接受身心障礙者是人類多元性的一種，尊重每個人不同之處。	3.61 .48	3.67 .47	-.90
48.身心障礙者權利公約包括無障礙環境設計。	3.55 .49	3.23 .57	-.09
49.視覺障礙者引導方式及導盲犬相關知能宣導。	3.52 .50	3.60 .49	-1.04*
整體	3.34 .33	3.42 .34	-1.54

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

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

表 4 不同年級特教系學生對身心障礙者權利態度的平均數和標準差比較

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

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

31.身心障礙兒童不因身心障礙而被排拒於義務小學教育或中等教育之外。	3.51 .57	3.52 .52	3.65 .54	.97
32.促進身心障礙者充分及平等地參與教育及融合社區。	3.50 .52	3.51 .50	3.60 .52	.10
33.促進手語之學習及推廣聽覺障礙社群之語言認同。	3.57 .49	3.37 .48	3.58 .49	.74
34.提供教育予視覺、或視聽覺障礙兒童。	3.58 .49	3.54 .50	3.68 .46	11.18**
35.聘用合格之手語或點字教學教師。	3.55 .49	3.50 .50	3.66 .50	3.51*
36.身心障礙者能夠獲得一般高等教育、職業訓練、成人教育及終身學習。	3.45 .54	3.44 .52	3.60 .52	.34
37.將“愛心鈴”改為“服務鈴”。	3.34 .59	3.37 .61	3.55 .64	.08
38.依據身心障礙者個人需求與優勢能力進行跨專業之評估。	3.48 .52	3.54 .50	3.68 .46	11.18***
39.為身心障礙者設計之輔具與技術之可及性、知識及運用。	3.48 .50	3.55 .50	3.65 .48	5.54*
40.身心障礙者享有與其他人平等之工作權利。	3.53 .50	3.56 .49	3.71 .45	14.45***
41.身心障礙者有自由選擇與接受謀生工作機會之權利。	3.52 .50	3.52 .50	3.63 .48	5.57*
42.與身心障礙有關之費用支出，包括適足之培訓、諮詢、財務協助及喘息服務方面，可以獲得國家援助。	3.47 .52	3.54 .50	3.65 .48	6.56*
43.身心障礙者應有權利，包括手語及聾人文化。	3.51 .52	3.52 .50	3.63 .48	5.57*
44.認識身心障礙者特質與需求。	3.54 .50	3.54 .50	3.68 .46	11.18***
45.身心障礙者權利涉及教育、社會福利、醫療等。	3.57 .49	3.57 .49	3.70 .46	9.79**
46.身心障礙者的權利需要你我的努力，讓我們尊重他人，包容不同的需求。	3.57 .49	3.64 .48	3.75 .43	9.79**
47.接受身心障礙者是人類多元性的一種，尊重每個人不同之處。	3.58 .49	3.62 .48	3.71 .45	8.44**

48.身心障礙者權利公約包括無障礙環境設計。	3.53 .50	3.50 .50	3.65 .48	6.20*
49.視覺障礙者引導方式及導盲犬相關知能宣導。	3.55 .49	3.50 .50	3.60 .49	3.53
整體	3.35 .34	3.31 .30	3.45 .35	3.33*

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

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

表 5 特教系公自費生學生對身心障礙者權利態度各向度的比較

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

* $p < .05$

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

表 6 不同年級特教系學生對身心障礙者權利態度各向度的比較

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

* $p < .05$

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

肆、結論

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

伍、建議

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

參考文獻

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

12 幼兒園教師特殊教育專業素質調查研究～以廣東省為例

紀昭安

嶺南師範學院教育科學院、廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室

摘 要

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

研究結果如下：

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

關鍵字：幼兒園教師、特殊教育專業素質

壹、緒論

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

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

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

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

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

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

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

強，科研意識和能力欠缺，專業認同感不足等現象。建議通過開設特殊教育本科專業，實施特殊教育教師資格制度，構建特殊教育培訓體系，加大特殊教育科研力度，建立長效激勵機制等途徑，促進特殊教育教師專業發展，推動安徽省特殊教育事業不斷向前。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

貳、研究方法

一、研究架構

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

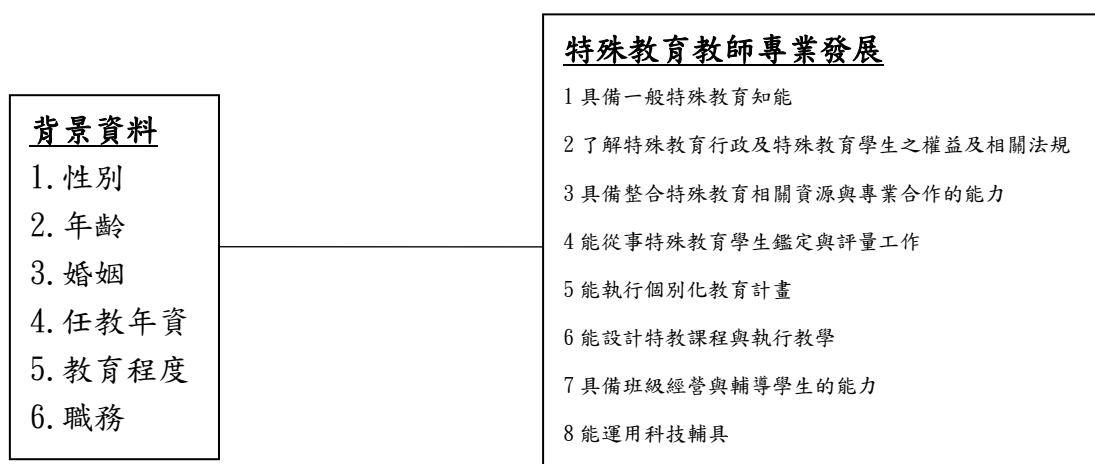


圖 1 研究架構

二、研究對象

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

表 1 研究對象基本資料 (N=178)

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

參、幼兒園教師特殊教育專業素質調查結果

有關本研究之結果，詳見表 2 至表 9，以及各表之說明。

1. 幼兒園教師特殊教育專業素質各題項現況

表 2 幼兒園教師特殊教育專業素質各題項現況

該矩陣題平均分：3.73

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

15.能與相關專業團隊共同評估學生。	33 (18.54%)	63 (35.39%)	62 (34.83%)	16 (8.99%)	4(2.25%)	3.59
16.能分析學生的能力現況與教育需求。	38 (21.35%)	68 (38.2%)	57 (32.02%)	12 (6.74%)	3(1.69%)	3.71
17.具備擬定個別化教育計畫之能力。	31 (17.42%)	72 (40.45%)	59 (33.15%)	14 (7.87%)	2 (1.12%)	3.65
18.具備考核個別化教育計畫目標是否達成之能力。	29 (16.29%)	71 (39.89%)	59 (33.15%)	17 (9.55%)	2 (1.12%)	3.61
19.瞭解普通教育之課程。	43 (24.16%)	70 (39.33%)	53 (29.78%)	9 (5.06%)	3 (1.69%)	3.79
20.熟悉目前國內各階段之特殊教育課程實施情形。	30 (16.85%)	60 (33.71%)	64 (35.96%)	17 (9.55%)	7 (3.93%)	3.5
21.能應用各種特殊教育適用之教學法與教學策略。	34 (19.1%)	59 (33.15%)	65 (36.52%)	15 (8.43%)	5 (2.81%)	3.57
22.能依學生個別化需求設計課程。	32 (17.98%)	72 (40.45%)	63 (35.39%)	7 (3.93%)	4 (2.25%)	3.68
23.能根據學生的學習表現，彈性調整課程。	30 (16.85%)	84 (47.19%)	51 (28.65%)	9 (5.06%)	4 (2.25%)	3.71
24.編選教材與製作教材教具。	29 (16.29%)	75 (42.13%)	56 (31.46%)	14 (7.87%)	4 (2.25%)	3.62
25.瞭解各類特殊教育方案的經營方式。	28 (15.73%)	56 (31.46%)	67 (37.64%)	20 (11.24%)	7 (3.93%)	3.44
26.瞭解各類特殊教育方案中學生的輔導策略。	30 (16.85%)	55 (30.9%)	69 (38.76%)	19 (10.67%)	5 (2.81%)	3.48
27.具備經營各類特殊教育方案之概念與技巧。	26 (14.61%)	64 (35.96%)	64 (35.96%)	17 (9.55%)	7 (3.93%)	3.48
28.能建構適應個別差異的學習環境。	29 (16.29%)	69 (38.76%)	65 (36.52%)	12 (6.74%)	3 (1.69%)	3.61
29.能有效地處理學生的行為問題。	32 (17.98%)	81 (45.51%)	52 (29.21%)	8 (4.49%)	5 (2.81%)	3.71
30.瞭解各類科技輔具與學習輔助系統。	29 (16.29%)	72 (40.45%)	58 (32.58%)	14 (7.87%)	5 (2.81%)	3.6
31.能適當應用各類科技輔具和學習輔助系統。	26 (14.61%)	77 (43.26%)	56 (31.46%)	13 (7.3%)	6 (3.37%)	3.58
32.能統整學科與課程領域間之異同。	30 (16.85%)	72 (40.45%)	61 (34.27%)	10 (5.62%)	5 (2.81%)	3.63

33.能將課堂所學實際應用到特教現場。	30 (16.85%)	73 (41.01%)	60 (33.71%)	11 (6.18%)	4 (2.25%)	3.64
34.能在實務工作後進行反思。	34 (19.1%)	86 (48.31%)	48 (26.97%)	7 (3.93%)	3 (1.69%)	3.79
35.能接納與尊重殊異。	43 (24.16%)	84 (47.19%)	43 (24.16%)	5 (2.81%)	3 (1.69%)	3.89
36.尊重個人的隱私與自我決策。	50 (28.09%)	82 (46.07%)	39 (21.91%)	4 (2.25%)	3 (1.69%)	3.97
37.對有特殊需求學生之家庭具備充分的同理心。	47 (26.4%)	85 (47.75%)	40 (22.47%)	4 (2.25%)	2 (1.12%)	3.96
38.樂於與一般學生互動。	56 (31.46%)	79 (44.38%)	39 (21.91%)	2 (1.12%)	2 (1.12%)	4.04
39.樂於與特殊教育需求學生互動。	48 (26.97%)	83 (46.63%)	40 (22.47%)	5 (2.81%)	2 (1.12%)	3.96
40.能瞭解自己的情緒與環境的關係。	44 (24.72%)	93 (52.25%)	36 (20.22%)	3 (1.69%)	2 (1.12%)	3.98
41.能因應情境調節自己的情緒。	47 (26.4%)	89 (50%)	37 (20.79%)	3 (1.69%)	2 (1.12%)	3.99
42.具備正向思考的能力或習慣。	47 (26.4%)	87 (48.88%)	37 (20.79%)	5 (2.81%)	2 (1.12%)	3.97
43.瞭解自己的專長與需求。	45 (25.28%)	89 (50%)	37 (20.79%)	4 (2.25%)	3 (1.69%)	3.95
44.具備持續學習及不斷成長的熱忱。	51 (28.65%)	86 (48.31%)	34 (19.1%)	5 (2.81%)	2 (1.12%)	4.01
45.能主動發現問題並設法解決問題。	50 (28.09%)	86 (48.31%)	38 (21.35%)	2 (1.12%)	2 (1.12%)	4.01
46.能認同自己的專業並努力學習。	51 (28.65%)	87 (48.88%)	34 (19.1%)	4 (2.25%)	2 (1.12%)	4.02
47.具備社會服務之熱忱。	48 (26.97%)	85 (47.75%)	40 (22.47%)	3 (1.69%)	2 (1.12%)	3.98
48.能認同以滿足學生個別化需求為主的教學理念。	43 (24.16%)	85 (47.75%)	46 (25.84%)	2 (1.12%)	2 (1.12%)	3.93
49.具備與人溝通及團隊合作之熱忱。	52 (29.21%)	84 (47.19%)	38 (21.35%)	2 (1.12%)	2 (1.12%)	4.02
50.瞭解並實踐特殊教育專業倫理規範。	40 (22.47%)	72 (40.45%)	56 (31.46%)	7 (3.93%)	3 (1.69%)	3.78
小計	1854	3721	2611	526	188	3.73

	(20.83%)	(41.81%)	(29.34%)	(5.91%)	(2.11%)	

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

2. 幼兒園教師特殊教育專業素質各項度現況

表 3 幼兒園教師特殊教育專業素質各項度現況 $N=178$

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

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

3. 不同教育程度幼兒園教師專業素質比較

表 4 不同教育程度幼兒園教師專業素質比較 $N=178$

項 目	本 科 以 下		本 科 以 上		<i>t</i> 值
	<i>(n=104)</i>		<i>(n=74)</i>		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
具備一般特殊教育知能	3.77	.86	3.64	.77	1.01
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.54	1.00	3.31	.96	1.47
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.80	.84	3.64	.78	1.30
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.69	.92	3.42	.90	1.92
能執行個別化教育計畫	3.69	.88	3.55	.86	1.05
能設計特教課程與執行教學	3.66	.90	3.42	.86	1.71

具備班級經營與輔導學生的能力	3.71	.88	3.44	.87	1.98
能運用科技輔具	3.71	.92	3.41	.89	2.18*
能將知識概念運用在實務表現	3.74	.87	3.60	.78	1.06
能接納有特殊需求者	3.93	.83	3.94	.77	-.01
喜歡與人（學生）互動	4.00	.83	3.98	.75	.15
能維持穩定的情緒	3.96	.76	3.99	.76	-.26
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.96	.78	4.04	.79	-.63
具有敬業精神與態度	3.91	.76	3.94	.76	-.32
整體	3.79	.79	3.67	.71	1.06

* $P < .05$

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

4.不同婚姻狀況幼兒園教師專業素質比較

表 5 不同婚姻狀況幼兒園教師專業素質比較 $N=177$

項 目	未婚(n=80)		已婚(n=97)		t 值
	M	SD	M	SD	
具備一般特殊教育知能	3.75	.79	3.68	.86	.56
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.51	.92	3.39	1.04	.80
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.76	.76	3.71	.86	.39
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.62	.83	3.55	.99	.53
能執行個別化教育計畫	3.63	.79	3.62	.94	.04
能設計特教課程與執行教學	3.60	.80	3.53	.96	.50
具備班級經營與輔導學生的能力	3.69	.77	3.52	.96	1.26
能運用科技輔具	3.72	.82	3.47	.99	1.80
能將知識概念運用在實務表現	3.71	.76	3.66	.89	.38
能接納有特殊需求者	3.87	.75	3.99	.85	-1.02
喜歡與人（學生）互動	3.93	.77	4.04	.82	-.89
能維持穩定的情緒	3.90	.72	4.03	.80	-1.08
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.90	.76	4.06	.81	-1.36
具有敬業精神與態度	3.83	.75	4.00	.77	-1.50
整體	3.74	.72	3.73	.80	.10

表 5 顯示不同婚姻狀況幼兒園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異。

5.不同學校規模幼兒園教師專業素質比較

表 6 不同學校規模幼兒園教師專業素質比較 $N=178$

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

表 6 顯示不同學校模幼兒園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異。

6.不同年齡幼稚園教師專業熟悉程度比較

表 7 不同年齡幼稚園教師專業素質比較 $N=178$

項 目	20-30		31-40		41-50		51 以上		
	(n=88)		(n=44)		(n=33)		(n=13)		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F
具備一般特殊教育知能	3.75	.78	3.61	.88	3.88	.76	3.42	1.09	1.29
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.48	.89	3.38	1.08	3.60	.95	3.00	1..31	1.27
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.74	.76	3.77	.91	3.82	.81	3.40	.89	.87
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.61	.82	3.55	1.00	3.65	1.01	3.29	1.05	.54
能執行個別化教育計畫	3.61	.78	3.64	.93	3.75	.96	3.37	1.04	.61

能設計特教課程與執行教學	3.59	.79	3.54	.98	3.60	.95	3.32	1.14	.36
具備班級經營與輔導學生的能力	3.66	.76	3.56	.94	3.61	.95	3.23	1.22	.94
能運用科技輔具	3.68	.82	3.55	.96	3.54	.96	3.15	1.26	1.34
能將知識概念運用在實務表現	3.71	.76	3.65	.86	3.78	.86	3.35	1.10	.88
能接納有特殊需求者	3.89	.75	3.91	.88	4.16	.72	3.79	1.05	1.09
喜歡與人（學生）互動	3.92	.76	3.94	.87	4.19	.78	4.19	.72	1.28
能維持穩定的情緒	3.89	.71	4.00	.91	4.11	.76	4.10	.53	.77
具有生涯規劃與專業發展的 能力	3.90	.75	4.01	.90	4.12	.82	4.23	.40	1.07
具有敬業精神與態度	3.82	.75	3.94	.90	4.15	.66	4.01	.40	1.60
整體	3.73	.71	3.72	.84	3.85	.78	3.56	.80	.50

表 7 顯示，不同年齡幼兒園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異。

7.不同年資幼兒園教師專業熟悉程度比較

表 8 不同年資幼兒園教師專業素質比較 $N=178$

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

能力								
具有敬業精神與態度	3.82	.74	3.89	.94	4.06	.78	4.09	.62 1.51
整體	3.71	.71	3.81	.91	3.74	.68	3.75	.78 .11

表 8 顯示，不同年資幼兒園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異。

8. 不同職務幼兒園教師專業素質比較

表 9 不同職務幼兒園教師專業素質比較 N=178

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

表 9 顯示，不同職務幼兒園教師專業素質，整體而言並沒有顯著差異。

肆、結論與建議

一、結論

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

二、建議

1. 廣東省幼兒園教師特殊教育教師專業培訓課程，可依其不甚瞭解的部分來規劃，例如：「特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規」、「特殊教育學生鑑定與評量工作」、「運用科技輔具」等。
2. 廣東省學前特殊教育課程的安排與規劃，也可依其需求程度規劃，例如：特殊教育需求學生之身心發展，學習特質與教育需求，特殊教育需求學生之服務方案，特殊教育的重要理念與發展趨勢，兒童及青少年的身心發展特質，各種特殊教育及其相關之法規，個別化需求設計課程，特殊教育適用之教學法與教學策略，專業團隊服務的資源和功能。

參考文獻

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

- 鄒小蘭(2013)。教學輔導教師制度對特殊教育教師專業成長之應用。**特殊教育季刊**，127，045-052。
- 劉婧(2012)。學前特殊教育教師專業化發展芻議。**貴州師範學院學報**，28(01)，76-79。
- 蔡崇建(1994)。特殊教育教師專業知能發展的需求評估。**特殊教育研究學刊**，10，103-117。
- 馮幫、陳影(2014)。美國特殊教育教師專業標準解讀及啟示——基於美國學科教師專業標準。**中國特殊教育**，2014（09），43-48。
- 鄧猛(2017)。重讀《努力發展有中國特色的特殊教育學科》——兼論中國特殊教育學科建設。**現代特殊教育**，2017，7-10。
- DeJaeghere, J. G. & Zhang, Y.(2008). Development of intercultural competence among US American teachers: Professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, 19(3), 255-268.
- Huntly, H.(2008). Teachers'work: Beginning teachers'conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Mansfield, B., & Mitchell, L. (1996). *Towards a competent workforce*. Gower Publishing Ltd.

13 淺談國小身心障礙類資源班教師之生涯歷程發展

葉思妤

國立臺灣師範大學研究生

摘要

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

關鍵字：資源班教師、生涯發展

壹、前言

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

貳、職前特殊教育教師之培育課程

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

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

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

參、教師增能進修

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

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

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

肆、結論與反思

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

參考文獻

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

14 五感觀察學習法應用在學習障礙學生寫作練習成效之探討

張榕韻 楊雅惠
彰化縣立萬興國中 彰化師範大學

摘要

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

關鍵字：學習障礙、五感觀察、寫作練習

壹、前言

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

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

一、學習障礙學生寫作困難的背景與動機

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

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

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

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

二、五感觀察學習法的寫作練習

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

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

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

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

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

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

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

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

貳、教學研究設計

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

一、學習障礙學生的五感觀察寫作練習

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

(一)課程簡案：

領域：語文——國文	學生：七年級資源班 3位學習障礙學	單元：吃冰的滋味	時間：一節(45分鐘)
一、學習目標(含核心素養、學習表現與學習內容)： (一)核心素養： 1. 國-J-B1 運用國語文表情達意，增進閱讀理解，進而提升欣賞及評析文本的能力，並能傾聽他人的需求、理解他人的觀點，達到良性的人我溝通與互動。 2. 國-J-B3 具備欣賞文學與相關藝術的能力，並培養創作的興趣，透過對文本的反思與分享，印證生活經驗，提升審美判斷力。 (二)學習表現： 1. 2-IV-1 掌握生活情境，適切表情達意，分享自身經驗。 2. 6-IV-3 靈活運用仿寫、改寫等技巧，增進寫作能力。 (三)學習內容： 1. Ac-IV-3 文句表達的邏輯與意義。 2. Ba-IV-2 各種描寫的作用及呈現的效果。 3. Ba-V-3 寫作手法與文學美感的呈現。 (四)學習目標： 1. 學習使用五種感官觀察的摹寫技巧。 2. 能藉生活中的人事物來寄託情懷。			
二、學生經驗(含學生先備知識、起點行為、學生特性等)： (一)先備知識： 1. 已上過4節課，對全篇課文的含意以及五感摹寫有基本的瞭解。 2. 已完成「溪湖糖廠」戶外教學體驗活動。 (二)學生特性：七年級3位學習障礙學生。			

三、教師教學預定流程與策略：

(一)流程：

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

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

四、學生學習策略或方法：

(一)專注力：能自己維持適當的專注時間（如：讀完一段課文）

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

(三)組織力：能依據教師的指示，標記學習材料的重點（如：關鍵字句劃線）

(四)理解：能夠利用文本中的解釋說明（如：注釋），瞭解文意。

五、教學評量方式（請呼應學習目標，說明使用的評量方式）：

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

(二)學習單一：

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

一、本課強調感官摹寫，請依五種感官知覺完成下圖中的空格：



二、感官摹寫練習：請判斷下列句子為何種感官摹寫，並將正確答案填入括弧中。

視覺 聽覺 嗅覺 觸覺 味覺

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

學習單二：

	彰化縣萬興國中一黑馬班		第 2 課 吃冰的滋味	
	七年級國文	日期： 年 月 日	班級：	姓名：

一、請透過五感觀察法，記錄走訪溪湖糖廠的所見所聞與感受體驗：

(一) 視覺：_____

(二) 聽覺：_____

(三) 嗅覺：_____

(四) 味覺：_____

(五) 觸覺：_____

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

你對照片中當時情景的描述：

三、請上台向老師及同學分享你記錄的內容。

二、教學活動流程說明

以下說明本研究教學活動的流程：

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

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

參、五感觀察學習法教學建議

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

一、讓學生選擇有興趣的寫作主題

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

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

二、按學生能力編輯教材程度

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

三、融入多樣化的寫作策略，設計不同的寫作策略

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

參考文獻

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

15 身心障礙學生升學大專校院輔導策略之初探

林思賢

臺北市立明德國民中學特教教師

摘要

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

關鍵字：身心障礙學生、轉銜輔導、升學輔導、大專校院

壹、前言

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

貳、身心障礙學生升學大專校院過程之轉銜需求

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

一、生涯探索與認識大專校院科系之需求

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

二、身障甄試提供足夠且彈性的科系選擇與名額之需求

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

三、學業能力養成與面對升學考試之需求

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

四、口面試與製作學習歷程相關資料輔導之需求

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

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

參、輔導身心障礙學生升學大專校院之理念與策略

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

一、完整而紮實的學力培養

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

二、以課程進行生涯探索與規劃

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

三、提供升學進路諮詢

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

四、實施個別化升學輔導

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

五、協助學生選擇適合的校系與升學管道

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

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

六、提供書審資料製作與口面試輔導

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

七、以實際行動與體驗進行生涯探索

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

八、團隊合作並將升學輔導方案納入個別化教育計畫中

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

肆、結論與建議

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

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

參考文獻

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

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

16 特殊兒童/成人的高階語言發展及高層認知與社會心理建設

蔡明伶

加拿大愛得克整合性線上學習及教育機構

語言病理師

蔡佳曄

加拿大愛得克整合性線上學習及教育機構

諮商心理研究人員

摘要

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

關鍵字：高階語言發展、高層認知、社會心理建設

壹、研究目的

本研究主要在探討：

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

貳、緒論：語言的要素和溝通勝任力的條件

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

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

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

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

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

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

參、初階語言、閱讀及高階語言發展之間的關係

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

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

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



圖 1 2.5-3 歲兒童發展里程碑



圖 2 3-4 歲兒童發展里程碑

社會情緒的發展	語言及溝通能力的發展	認知遊戲的發展	4-5歲：	
- 喜歡嘗試新鮮的事物 - 假扮自己是爸爸或是媽媽 - 扮家家的想象力及內容的豐富度越來越多 - 比起自己一個人玩，更喜歡和其他小朋友一起玩 - 願意和其他小朋友一起配合玩或完成一個遊戲任務 - 搞不清什麼是真的、什麼是假的（如爸爸可能說再不乖就去找警察，小朋友會相信這是真的） - 喜歡去說自己喜歡和有興趣的事給別人聽	- 更多的句型和基本的語法規則（如一個小朋友看到一隻小鳥在天空飛，知道“小朋友”要用單位量詞“個”，小鳥是“只”） - 會說自己完整的姓名 - 開始會講故事 - 會唱或說以前記憶中的童謠或兒歌 - 會說出繪本中故事接下來要發生什麼事 - 會回答功能性的問題：像是做蛋糕要用什麼 - 開始懂得使用“如果”...“因為”...“什麼時候”...“為什麼”...	- 會說顏色名稱， - 辨識數字及知道名稱，如看到3578，能說出3578) - 開始懂得“算數”幾個 - 開始了解時間（幾點了） - 記得故事中部分的情節 ”了解“一樣”和“不一樣” - 可以畫出人像圖2-4個身體部位（頭、身體、手、腳） - 會開始使用剪刀 - 開始模仿寫簡單的字形或是字母 - 會開始玩字卡、圖卡和其他紙板設計遊戲	大小肢體動作的發展	- 可以用單腳跳或是單腳直立2秒鐘 - 自己丟出去的球大部分都可以接住沒有問題 - 在大人的協助之下 可以自己倒飲料、切食物，搗碎、切塊自己要吃的食物 - 能用同側大拇指分別去碰觸食指、中指、無名指、小指

蔡明伶老師

圖 3 4-5 歲兒童發展里程碑

社會情緒的發展	語言及溝通能力的發展	認知遊戲的發展	5-6歲：	
- 會想去討好朋友 - 希望被當成是好朋友 - 大部分都會遵從指定和規矩 - 喜歡唱歌、跳舞 和行動扮演（我是超人、我是蜘蛛俠） - 對於別人難過、傷心時會表達關懷 - 開始注意性別的不同 - 知道什麼是真的、什麼是假的 - 會自己獨立的去找鄰居的朋友玩 - 有時候很堅持自己的立場，有時候會配合	- 說話非常清楚 - 可以用完整句子說故事 - 對於未來發生的事可以完整敘述“奶奶星期六要來看我們” - 可以說自己的名字和家裡的地址 - 對於新的詞彙會問那是什麼意思 - 懂得複雜的句子，懂得比較性的用詞，比較冷、比較好 - 會從故事中和他人交流問題、說出想法與感受 - 會清楚的和他人講電話或是進行社交會談	- 可以數到十、甚至更多 - 可以至少畫出六個以上細節的人形圖（頭、眼睛、鼻子、耳朵、嘴巴、頭髮、身體、手、腳...） - 可以自己寫出一些字母和數字 - 可以模仿畫出三角形或是其他幾何圖形（如長方形、正方形或是簡單的房子） - 完全懂得錢和食物對生活常規的功能 - 會買東西	大小肢體動作的發展	- 單腳站立至少10秒或是以上 - 單腳跳，也能跳繩 - 可以翻跟斗 - 筷子、湯匙等餐具的使用很流暢 - 可以一隻手扶着紙，另外一隻手拿筆畫 - 不需要大人帶，可以完全自主去上廁所 - 在公園盪鞦韆、爬溜滑梯、玩單杠 - 開始有能力踢球進去指定的地方

蔡明伶老師

圖 4 5-6 歲兒童發展里程碑

6歲以上：		認知的發展	大小精細動作的發展
社會情緒的發展 • 喜歡表現自己能力 • 懂得有耐性控制自己的情緒 • 自制能力越來越成熟 • 希望得到同伴和朋友群的認同及得到注意力 • 希望交朋友、獲得友誼關係 • 更明顯希望得到老師的讚賞與肯定 • 希望把事情做得完美 • 有時會失去耐心，但在老師或是長輩慈愛的引導之下會配合去完成任務	語言及溝通能力的發展 • 開始學習閱讀文字多的故事 • 喜歡閱讀和自己經驗相關的故事 • 開始更有耐心練習寫字 • 所有的語音清晰度發展完成 • 有興趣學習寫自己的名字 • 開始發展交際語言的能力，主動配合情境表達“對不起”，“謝謝”	• 對錯、是非的觀念開始增強 • 注意力的集中度持續上升，因此可以完成學校的功課或是家長要求做的學習 • 更複雜的思維能力 • 性格特徵開始更為鮮明 • 能主動說現在幾點了 • 會開始希望有隱私，換衣服不要被人看到 • 喜歡做真的事情，不是扮家家的形式（如自己動手做食物、自己用手機拍照） • 懂得不去講可能會傷害別人的話	• 開始有能力踢球進去指定的地方 • 展現自己很厲害的動作技能：跳繩、投籃進籃 • 持續性單腳跳遊戲 • 握筆穩定

圖 5 6 歲兒童發展里程碑

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

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

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

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

研究者以圖 6 說明初階語言的發展重點：



圖 6 初階語言的發展重點

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

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

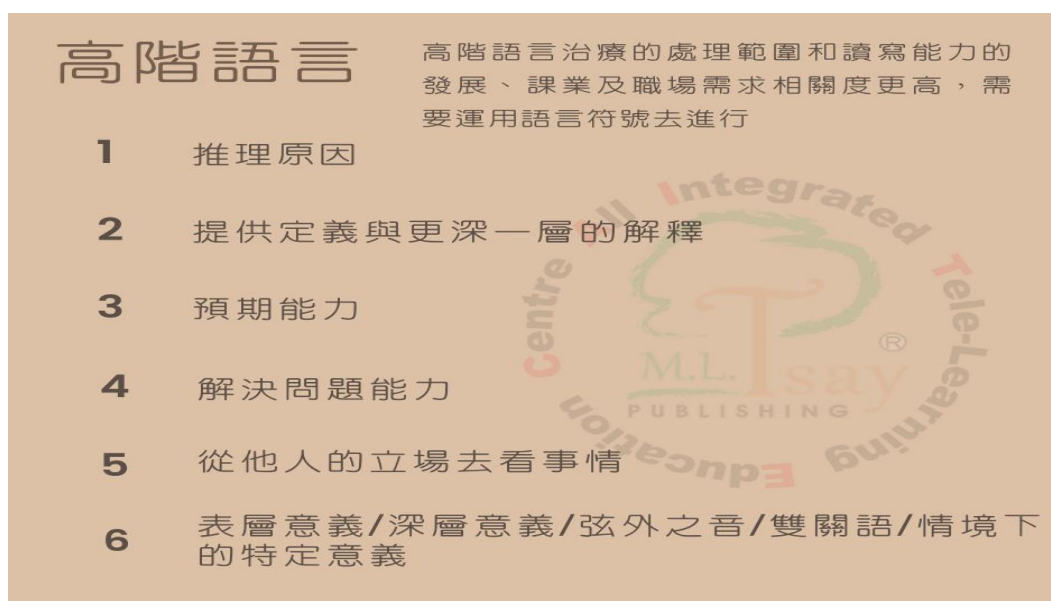


圖 7 高階語言的心智活動

研究者再以圖 8 整合初階、閱讀和高階語言之間的關係



圖 8 初階、閱讀和高階語言之間的關係

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

參、中文閱讀的開展機制

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

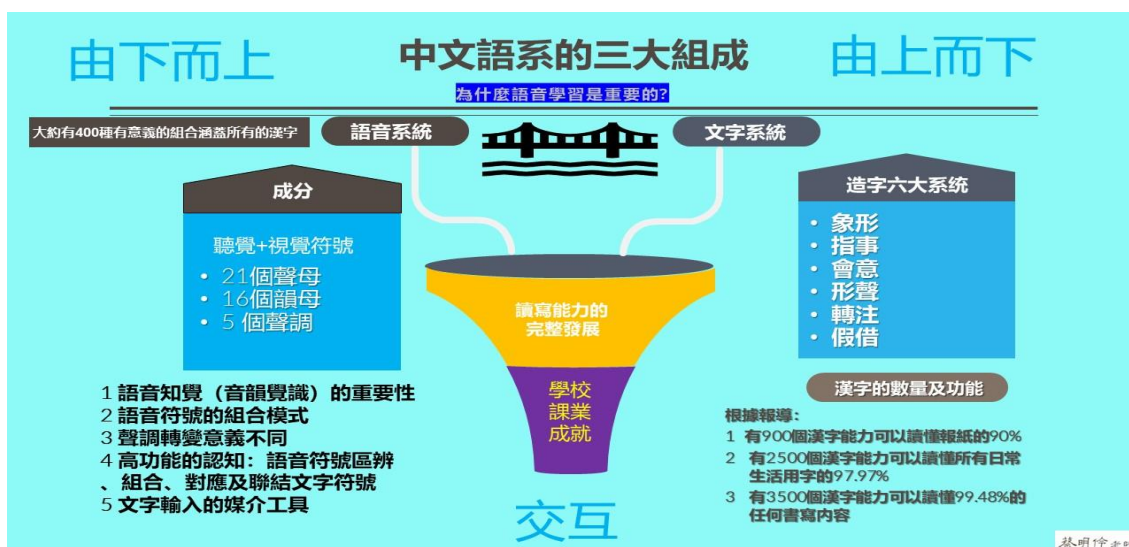


圖9 由形音義三大系統所組成的中文語系

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

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

一、唐氏症

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

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

二、讀寫障礙

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

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

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

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

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

肆、發展高階語言的對象和教學者應有的理念

一、發展高階語言的對象

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

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

二、從事高階語言的教育者該有的理念是什麼

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



圖 10 初階、閱讀及高階的整合

伍、透過高階語言課程產生成效的案例有什麼樣的具體變化

一、機構內的成人唐氏症發展高階語言課程的成果

1.學生背景介紹

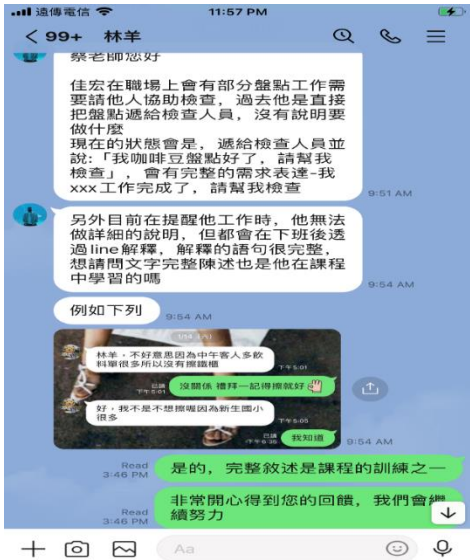
機構內位唐氏症成人學生的年齡在 28-30 歲之間，在初階語言階段曾是研究者的學生，當時已經依據他們的視覺優勢而有辨識文字、讀標語等簡單的閱讀基礎，在 2021 年時，家長因下麵的困擾，見表 2。所以研究者為他們開啟高階語言的線上課程。

表 2 機構內的成人唐氏症發展高階語言課程的訓練向度

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

2. 高階語言學習成果（見表3）

表3 成人唐氏症發展高階語言課程的成果

上課及做功課時數	成果很多，只附上幾個例子說明
階段一 4/15/2021 – 2/8/23 上課時數： 71 小時 平均課後做功課時數： 前 3 個月： 每週 4-5 天，每天一小時 之後： 每週 2-3 天，每次一小時	職場老師回饋學生主動以完整的口語句型去請老師檢查自己的工作，對於自己因為工作忙碌沒有完成，雖然在上班時沒有說明，但下班之後會發 Line 跟職場老師說明原因和理由，因此老師詢問研究者是否文字的完整陳述也是高階語言的訓練內容，其實當把課堂及課後的活動練習到一定的量，這些能力自然而然就會出現。 

學生理解並且發兔年祝福語諧音給研究者，還有詢問自己想知道的事，提醒老師過年後要恢復上課的訊息



發現老師用了錯字，提出問題來討論



階段二

2/8- 8/4

15 個小時

後期做練習的時間縮短
到 2-3 小時/週

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

2 能夠和媽媽用語言進行討論

3 針對特定的詞彙下定義說明是目前在練習的

4 有自信、期待上課、如果老師請假會表示沒有上課很失望

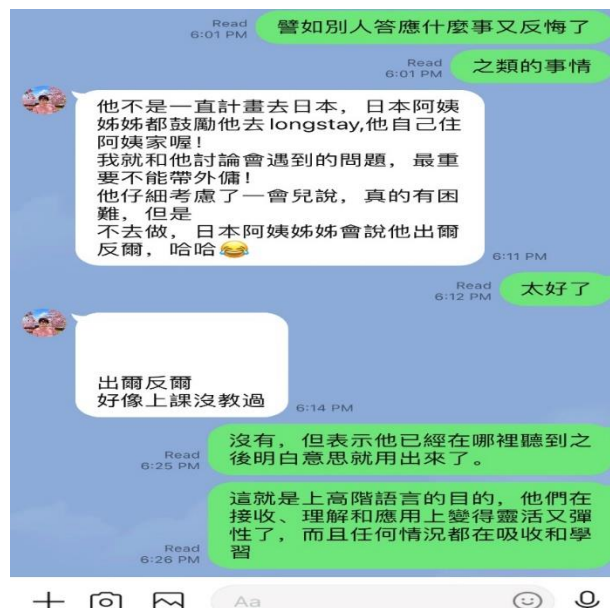
5 現階段學習目標：

抽象的概念“隱私”是什麼？

社會的負面事件（詐騙集團的手法、保護自己）

6 繼續將認知和語言能力同時在“質”做提升

7 生活數量價值可以到百萬概念（買屋主題）



高階語言在唐氏症身上還看到其他什麼樣的具體進展（聽說讀寫）：

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

Jul 2 · 2

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

Jul 21 · 2

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

二、機構內多動症加讀寫障礙小學一年級學生的高階語言課程成果（見表 4）

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

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

表 4 機構內多動症加讀寫障礙小一學生高階語言課程成果分析

高階語言的課程活動：	閱讀能力進展的原因：
1 拼音系統建構	1 Smart Chart 系統拼音學習支持音素知覺及音韻覺
2 字形拆解後設判斷能力的建構	識，進而在閱讀過程解碼速度加快（原理說明刊登
3 透過文脈，語詞/語意判讀選擇活動	於 111 年中華溝通障礙教育學會論文集線上治療的趨勢與 300 小時線上課程摘要分享 p305-309）
4 自己講故事-老師立即打字-再立即閱讀	

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

研究者以一個自己設計的簡單教材說明如何幫助自閉症者學習所有格和代名詞。

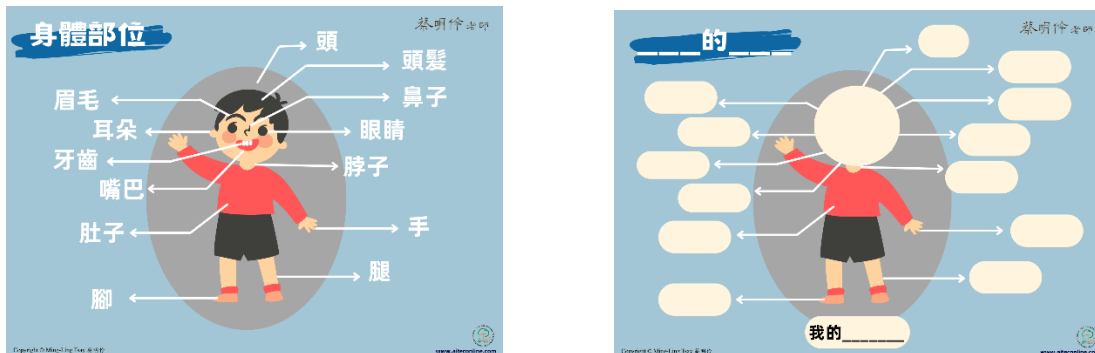


圖 11 身體部位示範圖

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

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

陸、發展高階語言能夠幫助社會心理的發展

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

柒、高階語言發展與神經發展多樣性

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

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

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

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

捌、結論

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

參考文獻

靳洪剛（1997）。**語言發展心理學**。五南。

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

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

劉麗容（1991）。**如何克服溝通障礙**。遠流。

鄭麗玉 (1997)。 *認知心理學*。五南。

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

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

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

其他重要網路資源：

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

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

Centers for Disease Control and Prevention (2021). *CDC's Developmental Milestones*. Retrieved July 2, 2021 from <https://www.lanekids.org/developmental-milestones-for-children-age-2-5-years>

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

17 以參與模式看家長參與 AAC 介入之機會阻礙

王道偉

國立東華大學教育與潛能開發學系教育博士班

特殊教育組博士候選人

楊熾康

國立東華大學特殊教育學系

摘要

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

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

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

關鍵字：輔助溝通系統、參與模式、機會阻礙、語言治療

壹、前言

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

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

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

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

貳、文獻探討

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

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

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

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

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

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

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

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

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

參、研究方法

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

肆、研究結果

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

機會阻礙是指由他人強加，非單靠介入 AAC 可排除的阻礙，包括下列因素：

一、政策阻礙（policy）

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

二、實行阻礙（practice）

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

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

三、態度阻礙 (attitude)

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

四、知識阻礙 (knowledge)

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

五、技能阻礙 (skill)

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

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

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

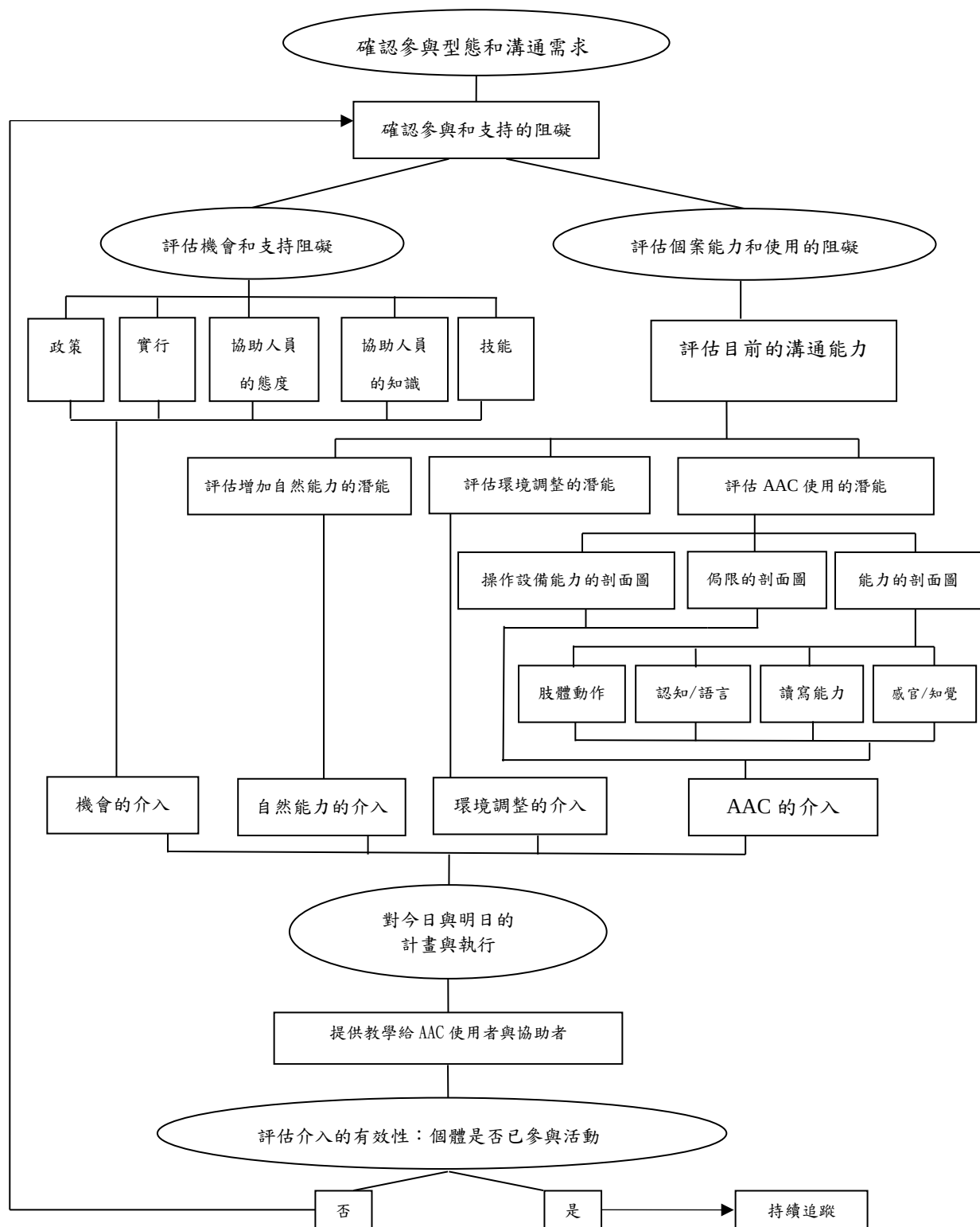


圖1-1 AAC參與模式

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

伍、結論與建議

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

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

參考文獻

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

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

18 改善發展性語言障礙學童語言能力之行動研究-語言介入方

案與智慧型眼鏡輔具提示

陳毓豪¹、劉冠標²、劉佑國¹、陳震宇²

¹ 國立東華大學教育與潛能開發學系

² 國立東華大學電機工程學系

摘要

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

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

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

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

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

關鍵字：發展性語言障礙、多感官、多管道、敘事、智慧型眼鏡、讀寫語言

壹、前言

（一） 發展性語言障礙的需求與輔助科技趨勢

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

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

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

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

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

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

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

（二） 研究目的

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

1. 探討對個案敘事表達之介入改善情形。

2.探討對個案在使用智慧型眼鏡後之敘事表達情形。

貳、研究方法

（一） 研究理念

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

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

（二） 研究架構

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

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

研究架構

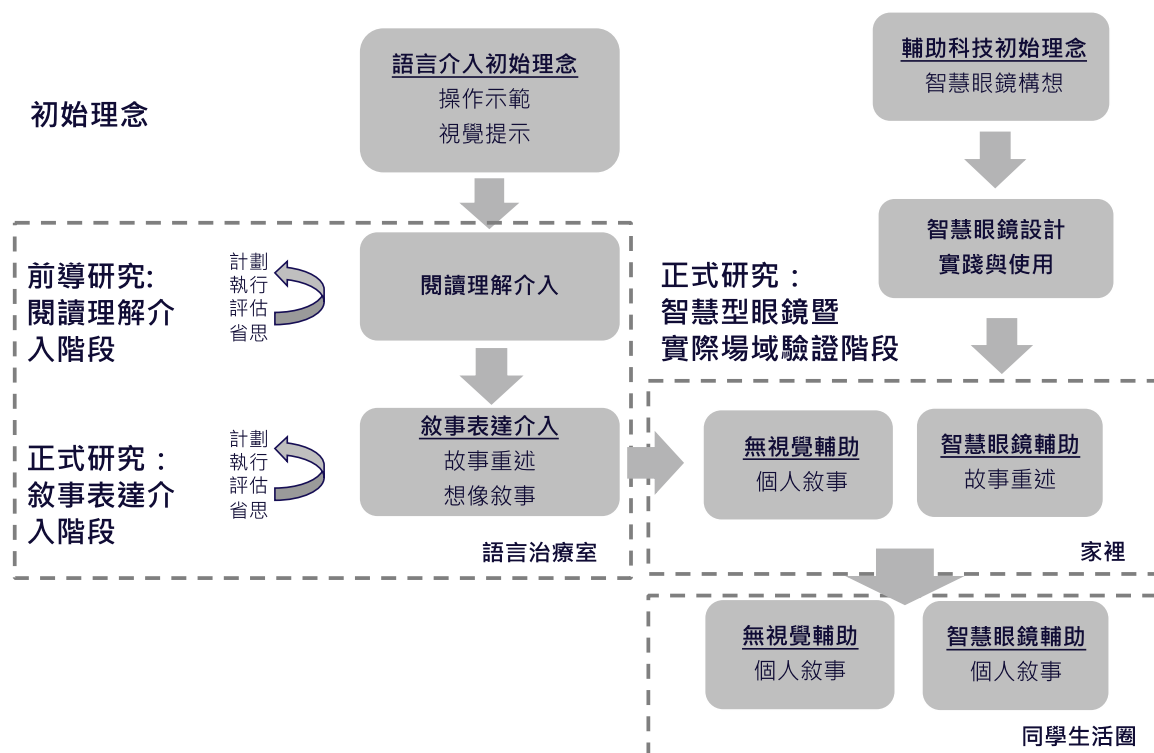


圖 1 研究架構圖

(三) 研究參與者與場域

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

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

(四) 研究工具：智慧型眼鏡

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

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

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

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

（五） 資料蒐集與分析

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

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

參、研究結果與討論

（一） MLU 進展成果

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

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

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

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

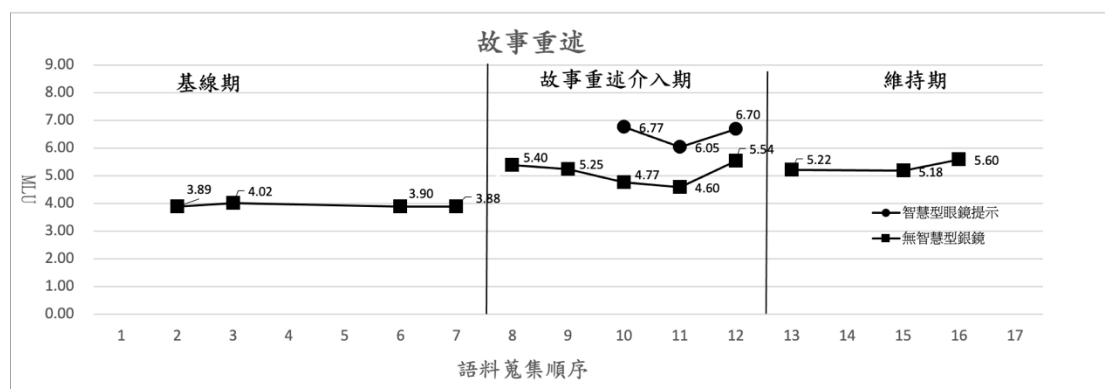


圖 2 故事重述：有智慧型眼鏡提示與無智慧型眼鏡提示比較

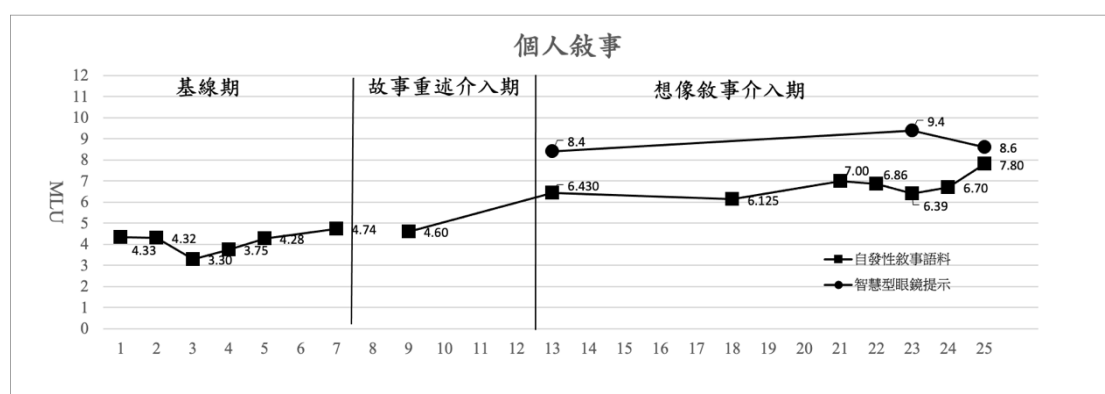


圖 3 個人敘事：有智慧型眼鏡提示與無智慧型眼鏡提示

(二) 質性分析與回饋結果

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

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

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

(三) 討論與反思

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

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

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

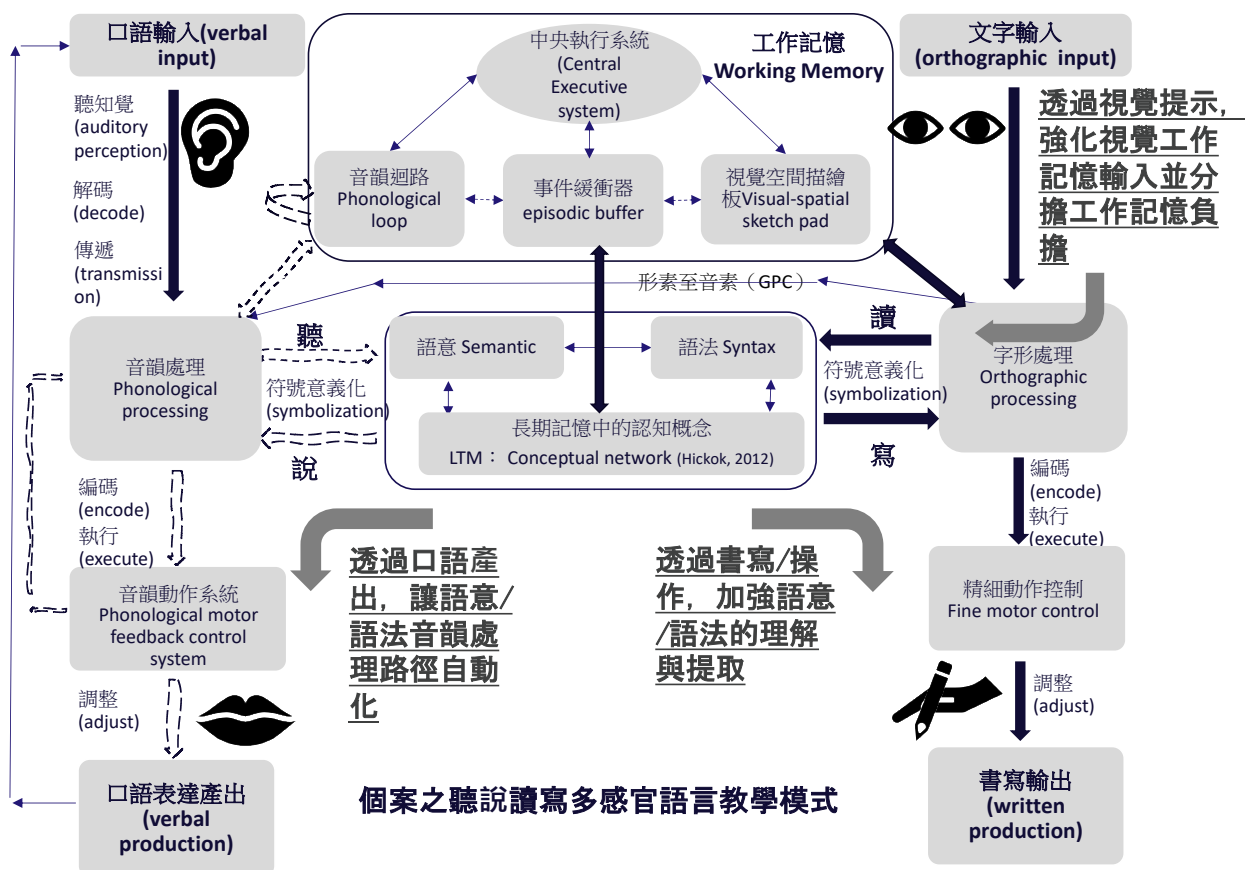


圖 4 個案之聽說讀寫多感官多管道語言教學模式

肆、研究建議

（一）發展性語言障礙個案介入方案建議

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

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

（二）AAC 與智慧型眼鏡的建議

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

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

參考文獻

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

- Sahin, N.T., Keshav, N.U., Salisbury, J.P., & Vahabzadeh, A. (2018). Second version of Google Glass as a wearable Socio-Affective aid: Positive school desirability, high usability, and theoretical framework in a sample of children with Autism. *JMIR Hum Factors* 5(1), e1, 1-12. doi: 10.2196/humanfactors.8785
- TheVerge (2023, June, 6th). *Apple Vision Pro is Apple's new \$3,499 AR headset*. Retrieved from <https://www.theverge.com/2023/6/5/23738968/apple-vision-pro-ar-headset-features-specs-price-release-date-wwdc-2023>
- Williams, K., Moffatt, K., Hong, J., Faruqi-Shah Y, & Findlater, L. (2016). *The cost of turning heads: A comparison of a head-worn display and a smartphone for supporting persons with Aphasia in conversation*. In Proceedings of the 18th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS 2016), 111-120.
- World Health Organization (2021, Nov. 24). *Disability and health*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

19 以 AAC 介入三部曲模式結合結構溝通策略提升重度 ASD 成人社交溝通之初探

林秀媚

吳尚書

國立東華大學教育與潛能開發學系教育博士班

特殊教育組博士研究生

摘要

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

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

壹、緒論

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

貳、文獻探討

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

不使用口語 (Wodka et al., 2013)，而 AAC 介入則為 ASD 者提供一個解決溝通問題的方法。

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

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

同主題溝通情境，習得基本溝通結構後，提升研究參與者在社交情境的溝通參與及獨立。

參、研究方法

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

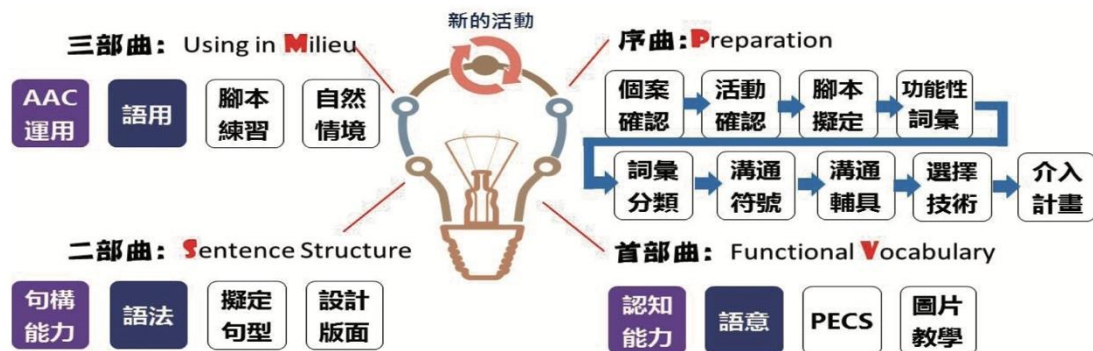


圖 1 AAC 介入三部曲模式架構圖（AAC PVSM model）

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

研究對象領有重度自閉症類別之身心障礙證明和大專校院身心障礙學生鑑定證明，為一重度 ASD 成人研究對象。過去曾有兩年的 AAC 使用經驗，皆以 AAC 介入三部曲模式進行，個案對此模式進行有一定的瞭解程度。在社交部分，僅與熟悉的家人與老師有電報式的自然口語，對於問答也少有回應，有表達時大

多表達自己的需求為主。目前情緒行為問題出現機率較低，大多是需求未被滿足或誤以為被指責而發生。

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

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

肆、研究結果與討論

一、序曲：溝通能力評估和教學設計

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

體休閒活動，在認識團體同儕時有自我介紹的需求。因此，本研究依序規劃「搭乘計程車」及「自我介紹」的溝通介入活動。

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

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

表 1 教學設計之句構腳本

搭乘計程車溝通活動		自我介紹溝通活動
情境一	情境二	單一情境
A：請問要去哪裡？	A：請問要去哪裡？	B：大家好！我是阿民
B：您好！我想要去 XXX	B：您好！我想要去 XXX	B：我 21 歲
A：好的	A：好的	B：我的生日是 9 月 9 日
（車程時間）	（車程時間）	B：我喜歡紅色

A：XXX 到囉！	A：XXX 到囉！	B：我正在紫園民宿實習
B：請問多少錢？	B：請問多少錢？	B：很高興認識大家
A：XXX 元	A：XXX 元	
B：(支付對應之金額)	B：不好意思！我沒有聽清楚，	
A：謝謝！掰掰！	麻煩您再說一次！	
B：掰掰！	A：XXX 元	
	B：(支付對應之金額)	
	A：謝謝！掰掰！	
	B：掰掰！	

註：A 為司機（不熟悉的溝通夥伴）；B 為研究參與者

二、首部曲及二部曲：功能性詞彙及句構能力教學

本研究使用的 AAC 版面為視覺場景版面與文字混合及功能性詞彙規劃，乃是與研究參與者共同討論形成，兩個溝通活動中僅「門諾基金會」為第三部曲介入後因應實際需求新增的功能性詞彙，個案過去未使用過此一名詞。本研究的首部曲和二部曲進度與過去相比相當迅速，兩個溝通活動之首部曲功能性詞彙各僅 2 次課程，在搭乘計程車活動課程的第一次課程討論後，僅「再說一次」有錯誤，第二次課程即能夠完全正確使用版面上的功能性詞彙；二部曲句構能力僅各 4 次課程，在搭乘計程車活動介入中，一開始即依據過去介入經驗提供視覺提示版(吳尚書等人，2022)，兩堂課之後即可撤除視覺提示而完全正確，而自我介紹活動僅前兩次課程使用視覺提示版，第三堂課開始即撤除。分析研究參與者過去經驗，除了詞彙與句構與過去介入經驗中類似，或句構型態與過去介入經驗得以延伸，可能是再加上經過長期學習及使用 AAC，少口語重度 ASD 研究參與者對使用 AAC 版面能夠有自己的意見與使用習慣。這與過去 AAC 介入三部曲模式相關研究皆有所不同(吳尚書等人，2022；吳尚書、楊熾康，2022；吳尚書等人，2021)，可能是利用研究參與者已有功能性詞彙和句構能力重新組合而產生的效果。

三、三部曲：回歸自然情境

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

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

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

完成對話流程，唯付錢時研究參與者明顯過於緊張且雙手顫抖，無法判斷金額與獨立拿出對應金額。



圖 2 本研究所兩個溝通活動最終使用的版面

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

伍、結論與建議

透過上述研究結果與討論，整理出本研究三個結論：

一、個案偏好使用視覺場景版面為主的溝通版面

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

二、ASD 個案對社交溝通的規則問題可透過視覺支援策略學習

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

三、透過簡單規則的設計可協助 ASD 個案學習社交溝通的初步規則

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

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

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

參考文獻

方以琳、藍瑋琛（2020）。iPad 社會故事介入自閉症幼兒語用能力之研究。**特殊教育發展期刊**，69，43-51。

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

- Gray, C., & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1–10.
- Wodka, E.L., Mathy, P., & Kalb, L. (2013). Predictors of phrase and fluent speech in children with autism and severe language delay. *Pediatrics*, 131, e1128-e1134.

20 一位罕病幼童 AAC 介入之初探

沈素戎

林政緯

國立東華大學教育與潛能開發學系教 臺中市響響輔助科技協會溝通訓練師

育博士班

特殊教育組博士研究生

摘要

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

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

***通訊作者：**沈素戎 810988120@gms.ndhu.edu.tw

壹、前言

遇見是一種緣份，與個案第一次見面是在演講的會場，她靜靜的陪媽媽聽我的演講，不吵不鬧只是靜靜的看著、笑著，天使般的笑容笑得真燦爛，會後與媽媽交談才知道個案是罕病兒童，碳水化合物缺乏醣蛋白症候群(Carbohydrate Deficiency Glycoprotein, CDG)，而她又屬於裡面極為罕見的NGLY1-CDDG，與

她一樣的罕病病友全世界目前只有100多個案例，其嚴重程度和特點因個體而異；一些常見的症狀包括全身性發育遲緩、智力障礙、癲癇、神經病變、肝病、少淚或無淚、低口語或無口語等；個案診斷出全身性發育遲緩、肝功能損傷、癲癇、視力、聽力損傷，目前無口語但能以有限的圖卡做溝通，家人希望個案可以發展出口語，因此本研究之目的是希望透過語言治療、AAC的介入從手勢語、圖片兌換、溝通筆的介入，讓個案從無口語到能以部分口語結合高科技溝通輔具來做溝通。

貳、文獻探討

一、碳水化合物缺乏醣蛋白症候群之特徵與溝通表現

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

二、AAC與AAC介入三部曲模式之教學

（一）AAC：AAC 可為說話或書寫困難的溝通障礙者提供適當的溝通協助，而AAC 的英文名稱就包含擴大（augmentative）溝通和替代（alternative）溝通的意義；擴大溝通是指除了口語表達以外，可用來輔助個人表達的所有非口語溝通方

式，包含動作溝通的臉部表情、肢體動作等，以及符號溝通，或用手語和圖片來補強殘存的發聲或口語能力；替代溝通則為個人失去口語表達能力時，用來替代口語說話的方式，需仰賴特殊技術或溝通設備來進行，像是溝通板、高科技電子溝通輔具（楊熾康、黃光慧，2004；錡寶香，2010）。

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

參、研究方法

一、研究設計

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

二、研究對象

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

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

(二)溝通能力評估：個案為第一胎，媽媽懷孕期間有異常出血和羊水過少等狀況，37週出生，出生時體重 2105 公克，二歲一個月開始能扶物行走，三歲開始自己吃飯，五歲開始能表示小便，但一直沒有口語。視覺方面：個案視力閃光 200 度，有配戴眼鏡矯正，視覺機警度尚可；聽覺方面：聽力損傷左耳 36 dB、右耳 45 dB，有配戴助聽器矯正，對聲音反應較為敏感；觸覺方面：有觸覺防禦，不喜歡他人觸摸。味覺方面：對於沒嘗試過的食物會排斥。口腔動作：雙唇閉合弱，會流口水，但在視覺提醒下可以自己擦拭、可咀嚼，但常常是硬吞。口語表達：無口語，以圖卡兌換溝通。語言理解：能理解生活中部分常用的簡單指令、常見物品，可以聽懂日常用語，例如：「要」、「不要」、「不可以」、「bye-bye」、「丟垃圾桶」等，語言理解遠比口語表達佳。溝通效度：個案的溝通效度不佳，通常只

有照顧者能理解。注意力：個案的注意力較為短暫，在口語和肢體的提示下可以配合活動的進行。精細動作：低張力但可以用湯匙吃飯，用手握溝通筆。人際互動：不喜歡戶外課，但在大人的陪同下能被動與同儕互動。生活自理：喝水、上廁所都需要他人協助。

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

三、研究工具

本研究使用的研究工具包括自編教具和研究器材，分述如下：

(一) 自編教具：自編工具有溝通圖卡、AAC 教學教材。

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

四、語言治療與 AAC 教學

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

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

肆、研究結果與討論

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

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

二、AAC 教學：以活動為本位、在自然情境下透過活動來提升個案溝通能力；個案在今年九月即將進入小學就讀，研究者與個案媽媽針對個案在家裡和學校可能會遇到的溝通情境設計功能性語句；擬定腳本：根據個案的特質和實際表現，研究者和媽媽依據個案在家裡和學校的日常活動中可能面臨的溝通情境，擬定在

此情境下需要的溝通對話腳本，並對腳本和圖片逐一討論，以確認個案可以理解溝通對話內容和辨識圖片，利用功能性語句促進個案快速達到溝通目的，透過這些語句就可以讓個案在表達時容易聚焦，並很快的讓溝通夥伴瞭解其意圖甚至在情境中增進個案的理解能力（見表 1、2、3、4）。

表 1 腳本情境一：生理需求情境

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

表 2 腳本情境二：認知需求情境

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

表 3 腳本情境三：娛樂、休閒情境

溝通對象：研究者、家人、教師	溝通者：個案
你想要做什麼？	我想要玩貓咪

你想要做什麼？	我想要玩玩具
你想要做什麼？	我想要打棒球
你想要做什麼？	我想要踢足球
你想要做什麼？	我想要聽音樂
你想要做什麼？	我想要溜滑梯

表 4 功能性語句表

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

個案在過去的 PECS 溝通訓練中，已經學會區辨圖卡並以圖卡做兌換溝通，因此在轉換成單一圖卡做功能性圖卡溝通時，個案能很順利的轉換成功；但在活動中利用溝通筆點讀圖卡做溝通時，遇到個案握筆的穩定性和無法區分點讀方向

的問題，經過在點讀筆的尾部綁上緞帶後，個案便能清楚的區分溝通筆的點讀方向。

伍、結論與建議

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

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

參考文獻

- 王芳（2019）。重度自閉症兒童溝通表達能力培養「序曲」階段策略初探-基於以活動為本位的輔助溝通系統。現代特殊教育，61 - 64。
- 沈素戎、楊熾康(2020)。一位發展遲緩兒童 AAC 介入三部曲模式「序曲」之初探。東華特教，63，1-08。
- 社團法人中華民國先天及代謝疾病關懷之友協會（2023）。疾病介紹。取自 http://www.pku.org.tw/disease_detail.php?id=11。
- 周丹雅、黃騰賢、楊熾康(2015)。運用 AAC 介入三部曲對提升一位國小唐氏症兒童溝通能力之初探。東華特教，53，7-14。
- 楊熾康、黃光慧（2004）。淺談溝通輔具的基本理念。國教天地，156，18-23。

錡寶香（2010）。輔助溝通系統的應用。國民教育，50（5），51-62。

楊熾康（2018）。以活動為本位 AAC 介入三部曲模式：從無到有的創建歷程。華騰

Cook, A. M., Polgar, J. M., & Encarnação, P. (2020). *Assistive technologies: Principles and practice* (5th ed.). Elsevier.

21 弱勢家庭身心障礙青少年成長困境之探討

劉薔薇

王柏翔

國立嘉義大學特殊教育研究所碩士班研究生

摘要

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

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

本研究主要是以個案方式探討弱勢家庭身心障礙青少年所面臨的性需求，及離開學校教育後之社區生活輔導。過去，相關探討多從人權道德的觀點進行討論，

智障者的婚姻議題被視為照顧機制的轉移，但是在教育體制中很少對於智能障礙者未來婚姻作探討。

關鍵字：弱勢家庭、智能障礙青少年、身心障礙者權利公約

壹、緒論

一、前言

弱勢（minority）其實是個複雜的社會名詞，內含許多不同的指涉層次，隨著空間時間與文化背景的變動而改變其組成要素。雖家庭支持只是社會支持中的一環，但家庭支持卻是社會支援中最主要的部分，家庭支援又可分為情緒性支援、訊息性支援及工具性支援三大類。情緒性支持意指指對家人表示愛、關懷與瞭解等，使其情緒獲得安慰與鼓勵。訊息性支援是指提供意見給家人，例如：給予建議、忠告。工具性支援是指提供家人生活中的實際幫助，例如：提供金錢資助、幫忙作家事、交通接送等具體協助（呂寶靜，2000；曾慧雯，1999）。臺灣社會對身心障礙者的思考觀點多半是採取「不足」，「缺乏」的立場，並以「需要幫忙」的角度來看待個體。社區化照顧是讓被照顧者能和常人般，在社區中過著自然且正常化（normalization）的生活，盡量避免與社區隔離、欠缺隱私及選擇、以及充滿依賴之非人道式的全控機構照顧（黃源協，2005）。

依據身心障礙者權利公約（The Convention on the Rights of Persons with Disabilities，CRPD）的規範，台灣對身障者的服務更應跳脫機構化模式，落實社區化的服務。正常化的核心價值乃在於「公民權利」（citizenship）的存在，為讓服務使用者能在充分享有公民權利的基礎上接受照顧，以過著有尊嚴且受尊重的獨立自主生活，賦權（empowerment）也是正常化生活所不可或缺的一環（黃

源協，2005）。Maslow 於 1945 年提出階級需求理論（need-hierarchy theory）被認為為內容理論的源頭，其將需求劃分為五個階級，人類眾多的需求分為五個層次：生理需求、安全需求、歸屬與愛、尊重及自我實現的需求，並提出需求滿足的順序會由低階逐漸滿足後再緩部追求高階需求（黎士鳴譯，2008）。

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

貳、文獻探討

（一）弱勢家庭：

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

卿、徐庭蘭，2008；蕭琮琦、古允文，2010）。

(二) 智能障礙

輕度智能障礙兒童一般在學前的表現和普通兒童懸殊不大，但是進入學齡教育階段後，由於學業學科內容日漸加深，學習材料日漸抽象，開始與普通兒童的表現出現顯著的差異，才會被鑑定出來。在普通班的智能障礙學生由於在學業方面長期經歷挫敗，容易感到自卑，不喜歡自己的身體、缺乏自我意識，易形成負向的自我概念，並具社交退縮的反應，易出現與社會疏離的心態。遇到事情時容易緊張、焦慮、缺乏彈性，因而出現拒絕、退縮、固執、壓抑等行為來處理所面臨的衝突。有較強的「外控制握信念」，將事物的成敗歸諸於外界因素，如命運、機會或其他人等，不認為自己可以主宰外界事物。在解決問題上，有預期失敗的心理，為了避免失敗，習慣性求助他人的暗示指導，所以比較容易模仿別人的行為，而不是靠自己的能力解決問題（王文科，2013；何華國，2003）。因此，幫助輕度智能障礙學生建立正向的自我概念，將有助於他在身心方面的發展。

(三)、身心障礙者權利公約

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

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

同時，在 2012 年頒布的「身心障礙者個人照顧服務辦法」中明確定義：

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

參、案例分享

一、案例

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

二、社會福利概況

近年由於政策施行上的百花齊放，增加許多新興兒少家庭服務與社工人員，但服務定位卻模糊不清，亦無法控管人力專業素質（餘漢儀，2014）。較複雜的家庭可能同時有多個單位介入，缺乏協調而提供重疊服務，對案家產生負面干擾，嚴重甚至導致個案漏接。即使機構間有所分工，但執行上共同遵守協定的意願不高、難以配搭，甚至形成爭執衝突、更削弱彼此合作意願（趙善如，2009）。於是「助人者間」的權力競合，在合作過程隱隱可見。尤其到服務後期資源龐雜，已不是像早期幾位社工那樣靠著默契就能達到共識。要說服各單位介入社工共同家訪，這些決策都攸關於「誰有權力進入家庭」的選擇，因而有些人未必願意買單。考量到跨單位合作的可行與「雙贏」可能，多數新的角色均願意加入此模式。事實上許多所謂的「介入」，是因行政上「有所交代」的需求、非真正為解決案家困難。

三、學校教育與諮商輔導

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

肆、結論

影響親職壓力的來源可分為兩大面向，一為照顧者的因素，再者是孩子的因素。在照顧者因素方面，以身障為對象的研究結果發現，在年齡變項上，身心障礙兒童母親的年齡與親職壓力有關（汪俐君，2003；鐘燕宜、潘雨辰、陳右振、

郭煌宗，2010）。當一位特殊兒童成為家庭中的一員時，這個家庭即面臨到出生、養育，以及一連串因障礙而衍生的許多問題之調適，包括家庭經濟、社交生活及情緒上的付出等（Gwyther, 1998）。例如：照顧者持續的疲勞及疲倦、缺乏充足的睡眠、疏於對其他子女的照顧、造成手足間的忌妒與排斥。

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

參考文獻

王文科（2013）。**特殊教育導論**。五南。

江守峻、許立亞、劉宗幸、陳婉真（2020）。青少年憂鬱的代間傳遞：個人、家庭與學校保護性因數之相關研究。**家庭教育與諮商學刊**，22，59-84。

何華國（2003）。**啟智教育研究**。五南。

餘漢儀（2014）。台灣兒少保護的變革-兼論高風險家庭服務方案的影響。**台灣社會研究季刊**，96，137-173。

汪俐君（2003）。學前身心障礙子女母親親職壓力與社會支持相關因素之探討（系統編號：092NTNU1284002）〔碩士論文，臺灣師範大學〕。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。

呂寶靜(2000)。老人朋友網絡支持功能之初探。**社會政策與社會工作學刊**，4(2)，43-90。

身心障礙者個人照顧服務辦法（2015）。

曾慧雯（1999）。門診憂鬱症患者之社會支持與希望狀態之探討（系統編號：087KMC00563001）〔碩士論文，高雄醫學院〕。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。張嘉玲、黃素滿（2013）。確認貧窮的類別：台灣低收入家庭的特性。**社會科學論叢**，7(1)，1-46。

黃源協（2005）。社區長期照顧體系的建構。**國家政策季刊**，4(4)，41-68。

趙善如（2009）。提升兒童少年保護個案家庭處遇組織間合作效能之要素：從實務工作者觀點探討之。**臺大社工學刊**，20，133-178。

黎士鳴譯（2008）。**心理學概論**。雙葉書廊有限公司。

潘淑滿、黃東益、林惠芳（2005）。身心障礙者受暴問題之調查研究－以家庭暴力及性侵害被害人為例。內政部委託研究報告。

鄭芬蘭、吳佳珮、江淑卿、徐庭蘭（2008）。由正向心理的觀點探究貧窮兒童的內在認知思考。2008 年屏東科技大學暨北京科技大學第三屆學術交流研討會論文集，中國北京。

衛生福利部社會及家庭署（2018）。身心障礙者權利公約。[cited 2018 March 28];

摘自

http://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=C&bulletinId=56.

蕭琮琦、古允文（2010）。以能力建構為歷程的脫貧策略：台灣的實務工作經驗。**復興崗學報**，100，65-80。

鐘燕宜、潘雨辰、陳右振、郭煌宗 (2010)。發展遲緩兒童母親親職壓力之初探。

身心障礙研究季刊，8，83-98。

Gwyther, L. P. (1998) Social Issues of the Alzheimer's patient and family. *The Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

22 脆弱家庭少年回歸學校歷程-以 ADHD 少年為例

王柏翔 劉薔薇

國立嘉義大學特殊教育研究所碩士班研究生

摘 要

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

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

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

關鍵字：脆弱家庭、貧窮、M 型社會、ADHD

壹、前言

家庭才是兒少最適合成長的环境，為了保障兒少權利，提供兒少更好的服務，衛福部以家庭為中心、社區為基石的「強化社會安全網第二期計畫」（衛生福利部社會及家庭署【社家署】，2021），協助脆弱性家庭重整，讓兒少在原生家庭

中成長。但當兒少沒有辦法在原生家庭中成長時，需要給予替代性的照顧，行為偏差的孩子們，更需要社區型的服務。

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

研究顯示，高風險家庭成長的孩子約 90%罹患重度憂鬱、70%低落性情感疾患及 40%其他未註明之憂鬱性疾患 (Muse, 1990)。青少年的憂鬱性疾患也常伴隨暴躁易怒的情緒，容易與學校老師產生衝突的行為問題。許多偏差行為正是孩子們社會化的過程中以防禦或攻擊的方式，去回應外在環境對他的負面反應，為改善如此不友善的社會生態或司法環境，少年輔導委員會也需結合必要資源以協助青少年返回正途。

為求體系連結完整，在 2023 年 7 月 1 日前，若有曝險情事，仍能由少輔會請求少年法庭判定處理。除此之外，2020 年 6 月 19 日起，12 歲以下兒童若未來有觸法可能，也都轉由學校輔導體系處理，避免兒童過早進入司法體系，影響其未來發展。在行政先行的思維之下，目前較缺乏的相關多元處遇的單位或機構設置，並協助觸法之青少年恢復正常社會生活。

理解個人所在的複雜網絡力量如何正向地影響個人與其行動的場域，也關心阻礙個人成長、健康與社會功能的負向生活情境（例如：壓迫、貧窮、失業等），當事人所經歷的困境為「生活中的問題」（problem in living），並非個人的病態或性格缺陷所導致（鄭麗珍，2003）。

貳、文獻探討

一、脆弱家庭：

脆弱家庭是指家庭因貧窮、犯罪、失業、物質濫用、未成年親職、有嚴重身心障礙兒童需照顧、家庭照顧功能不足等易受傷害的風險或多重問題，造成物質、生理、心理、環境的脆弱性，而需多重支持與服務介入的家庭（社家署，2021）。家庭經濟陷困之面向，主要是以造成經濟陷入困境家庭為主，包括工作不穩定或失業、急難變故、家庭成員因傷病有醫療或生活費用需求、家庭因債務或財務凍結或具急迫性需求等。

高風險家庭有複雜的成因，有的是父母入獄，無法照料子女，包括照顧者因貧困、失業、重病、罹患精神疾病或酒癮、藥癮等成癮性行為等，無法照顧家中孩童；或主要照顧者教養知能不足，包括家庭成員生活自理能力薄弱或其他不利因素。自 2004 年開始，政府啟動高風險家庭通報系統，為風險的兒少提供預防服務。這群少年如同活在欠缺家庭失能與社會支援的廢墟狀態裡。他們是一群不被國家看到，存在當台灣主流社會高喊著為下一代累積競爭力，卻很少意識到有為數不少的少年少女們根本沒有選項。他們生活中缺少學習榜樣和文化刺激、欠缺人脈網絡和社會資本，最後賣體力、賣身體，甚至賣尊嚴沒家人照顧、也沒有錢學一技之長。

二、貧窮

我國對貧窮的定義是依「最低生活費」來界定，所得低於可支配所得中位數的 60%者即為貧窮。「中低收入戶」則是採「最低生活費」1.5 倍計算，但不得超過全國中位數。2019 年審核通過的全國低收入戶人口為 30 萬人，以此認定為法定貧窮人口，約占全國總戶口數 1.64%、全國總人口數 1.27%，貧窮率不到 1.3%。

人類學家 Lewis 探究貧窮家庭所呈現的文化特質與生活型態，運用田野調查法方式探訪墨西哥的五個貧窮家庭提出貧窮文化的觀點，因無法達到主流規範，為適應剝奪環境或自我安慰而形成的一種防衛機制（丘延亮譯，2004）。

三、M 型社會

M 型社會或極端社會（M-Form Society；M-Shaped Society），M 型社會（M-Form Society）是一個社會學術語，是指社會財富-人口統計曲線大致呈現以字母「M」的形狀出現，即中產階級逐漸縮小和消失，社會上的人依照經濟狀況可大略分成三個階級：勞動階級、中產階級、資產階級，其中勞動階級占多數，這個階級也較另外兩個階級貧窮，例如：種田的農夫、修車的技工、便利商店的店員、餐廳的服務生等，大部分的人都屬於勞動階級。人數居中的是中產階級，經濟狀況也居中，例如：小公司的老闆、中高階的主管等。人數最少的是資產階級，也就是所謂的有錢人、富翁，例如：大型企業或連鎖企業的老闆。因為全球化、數位元化、高科技的發展，大企業掌握了資訊、資源、技術，而具有高競爭力。而小公司無法與之競爭，生意變差，漸漸地，大企業賺取了大量金錢，而中小企業愈來愈沒錢。於是原本的中產階級愈來愈窮，公司倒閉，也逐漸變成了勞動階級。整個社會的財富分配，在中間這塊，忽然有了很大的缺口，跟「M」的字型一樣，整個世界分成了三塊，左邊的窮人變多，右邊的富人也變多，但是中間這塊，就忽然陷下去，然後不見了。這就是 M 型社會，貧富差距大、沒有中產階級的社會。

參、後疫情之下目前台灣現況

當家庭受到各種因素的影響，除個人及其家庭外還包括社會氛圍，層層的壓力堆疊使得家庭結構功能失調，一旦家庭受到威脅，家庭內部的成員也一定會受到相對程度的影響。現在網路交友方便，許多中輟女生都會在網路尋求包養，或是臨時情人。即是離家出走也不怕沒有地方居住，甚至於在學期間就當起直播主，穿著清涼，臉上畫著不符合年紀裝扮，尋求一些大叔門內贊助一些金錢，滿足內

心虛榮或是現實生活中物質匱乏心態。類似脆弱家庭案例，包含許多未成年懷孕、有了孩子父母不接納、懷孕後男方不願結婚，或是缺乏教養經驗的父母，都屬於高風險家庭。

在推動「強化社會安全網第二期計畫」（社家署，2021）後，開始慢慢顯現成效，並持續在各縣市增設社服中心、增聘社工人員，讓通報系統向前延伸，這樣仍會有漏洞，因此目前正加強比對、盤整類似案例，要讓社會安全網涵蓋更多脆弱家庭。目前社會安全網計畫仍持續推動中，希望透過評估與處遇的社會協助使案家可以走出風險。

以前臺灣最引以自傲的就是教育機會均等，個人經濟、社會地位、聲望均有可能因為教育而變化，讓社會階層有較高的流動性。但如果年輕人因為家庭無法發揮支持功能而喪失教育機會，社會流動就只能水準或向下流動了。研究者輔導過案母生下多名孩子領取補助款，實際上卻沒照顧小孩，因此加害人的輔導、處遇，也相當重要，要求加害人必須定時去家暴防治中心上課，改正強勢觀念，應理解家人並非他的物品，可以任意打罵。孩子在疫情期間可以明顯察覺到家庭狀況改變：經濟狀況轉壞、家中無人打掃、照顧者表現抑鬱的頻率增加，也都直接間接造成孩童壓力累積。面對不確定年代、個人所面臨「社會風險」之不確定性。

然而因為疫情的關係，多數學童受家長禁令無法外出，無從宣洩的壓力均可能出現飲食狀況不正常、情緒調節異常、親子衝突等問題增加，造成家庭功能失衡的風險。個人及其家庭成員在社會生活適應中，難免有諸如身心疾病或障礙、婚姻失調、酗酒與失業等風險事件發生，且一般家庭在日常生活中，亦面對諸多外在環境上的壓力，例如：住宅不良、交通不便、教育或就業機會缺乏等。這些

生活風險事件可能使個人及家庭在應付日常生活的需求上，增加許多困難和問題且深感無力，因而落入高風險家庭當中（趙文滔、許皓宜，2012）。

疫情讓人們的工作型態，工作者能否順利、快速的適應，便非常重要了。適應力不僅可以幫助青少年避免不知所措的窘境，也可以協助青少年在混亂中發揮創造力並抓住機會。職場可以透過主動跳脫舒適區，去學習新的方法和技術，進行成長型思維的訓練。例如：在做決定的時候，可以問問自己是什麼心態在驅動決策，可以試著轉向另個方向。職業並不是學會技能就可以勝任，不同企業、工作的不同文化也需要就業者去適應。

弱勢家庭經濟需要被協助，而即使現今有許多服務方案，這些家庭卻不知道該從哪些管道獲得幫助，研究者認為這是資訊不夠流通所產生的狀況。那些有未滿十八歲少年的家庭中，兒少的教育與心理方面的問題也是他們的需求之一。江雅築（2009）指出工作提供了個人滿足基本需求、社會角色及自我認同的欲望，藉由工作可讓人類的生活具有生產性、成就感、發揮自我能力、實踐自我理想甚至獲得聲望地位等。

最早由人類學家 Lewis 探究貧窮家庭所呈現的文化特質與生活型態，運用田野調查法，探訪墨西哥五個貧窮家庭，因此提出貧窮文化的觀點，因無法達到主流規範，為適應剝奪環境或自我安慰而形成的一種防衛機制（丘延亮譯，2004）。

青少年犯罪有多嚴重呢？警政數據顯示，近八年間青少年人口（十二歲以上至未滿二十四歲）銳減八十一萬，但青少年嫌疑犯卻增加百分之十六，從 2014 年三點六萬人增至去年四點二萬人，以詐欺和毒品為最大宗。若將範圍縮小至十二歲至未滿十八歲的少年，近三年平均每年查獲約一萬人犯罪。雖青少年反覆觸法 形成旋轉門效應青少年變少，卻有更多人觸法，使得「青少年犯罪人口率」

八年內攀升百分之四十七，即使近兩年疫情導致社會活動減少，該比率仍持續上升（警政署，2022）。

在少子化與缺工的台灣，青少年案件劇增不僅危害治安，更嚴重減損青年勞動力，形成國家發展危機。青少年因觸法進入司法體系，若在矯正機構未獲妥善輔導，反而接觸更負面人際網絡，將一再觸法形成「旋轉門效應」。身心障礙遭漠視社安網變流刺網，現代家庭功能不彰，加上網路讓少年與社會接軌，與網路有關的犯罪占三成以上。「智慧邊緣」孩子的認知、記憶或邏輯能力不佳，卻長期遭到漠視因而觸法，社會沒有適當安置機構可收容，「社會安全網有漏洞，身心障礙孩子竟無處可去，安全網變流刺網」。青少年（12 歲以上，未滿 24 歲）為國家未來棟樑，若誤入歧途，涉入犯罪行為，除危害社會治安，更將減損國家未來發展競爭力。近年受少子化影響，青少年人口數逐年下降，如何防制青少年犯罪，遏止青少年偏差行為，使青少年有健康、良善之成長環境更顯重要。青少年有三分之一的時間都在學校度過，校園介入的輔導與跨專業的協助對於曝顯少年回歸校園完成學業尤其重要。

肆、輔導案例

個案為 17 歲男性。案父 48 歲為餐廳送貨員，案母 43 歲葬儀社禮儀師，案祖母 73 歲，是主要照顧者，以務農為業。個案在國小階段診斷出有 ADHD，正常服用藥物一段時間到國小四年級，因案父母離異，案父後續就沒帶個案持續就醫治療，導致在國小五、六年級階段常在校與同儕發生口角爭執。個案於國中時曾住案母家中讀書，但案母過於溺愛個案導致案主會以病由到處惹事，國中畢業後案母就將案主帶回案父家中讓案主祖母照顧。國中畢業後選擇就讀高職，但就

讀一學期後與同儕及導師發生衝突，後續自行辦休學離校，之後就與友人從事太陽能板作業或粗工作業。

個案因在外與人發生聚眾鬥毆（觸法）事件，經由警政轉案進少輔會進案輔導。研究者在接案後前兩個月是與案主建立關係和瞭解案家情形，輔導過程發現個案與案父相處溝通上出了問題，經常談沒幾句就產生口角糾紛，後續輔導介入案父教導案父親職溝通技巧。第三個月後個案與案父在交談上與溝通上逐漸改變，後續個案提到想賺錢買交通工具，輔導員詢問個案是否想找相對穩定工作，竟而轉介就服站就業資訊給個案瞭解，並輔導個案理財觀念。

在輔導第四、五個月後，協助個案前往就服站填寫履歷，請就服站人員提供就業媒合工作，後續陪同個案前往就業面試，前後共面試兩次但後續個案沒有面試上。第六個月個案與研究者討論還是回到粗工作業對於個案本身較適應，後續個案提到想復學就讀，輔導員就協助詢問學校如何復學流程，前後花了一個多月時間包含轉學資訊，報到資訊等，最後雖然原先高職無法順利復學，但最後與個案討論後決定轉學重讀他校高職一年級。個案就讀後又持續追蹤就讀與就業穩定三個月後結案，前後追蹤與輔導一年半。

伍、結論

疫情期間家庭原先只有經濟困頓、教養負擔的問題，但不久家庭主要照顧者面臨病魔的考驗、家中主要照顧者死亡或出走的問題，加重家庭教養負擔與經濟問題，交錯的時間因果關係，複雜了家庭的問題與解決的難度，甚至造成疫情期間家暴事件通報數攀升。面對不確定年代、我們應該讓社會救助確實關懷以改善經濟困境家庭之生活品質，並提供積極脫貧的增強權能協助。

如今因為疫情期間導致家庭收入減少，物質經濟的改變使家庭成員情緒均受到影響，亦深深影響家庭互動關係。孩子們可能擔心生病、對突然改變的所有事情感到害怕，或對期待的活動因疫情中斷而感到沮喪。感到恐懼和挫敗的孩子可能會以其他行為表現出來，例如：打架、發脾氣或不合作。如若人際權力不對等即出現霸凌，社會學家認為青少年霸凌關係錯綜複雜，不同背景、能力與價值觀的青少年，會自成一群或排擠落單，在「班級」這個「縮小社會」競爭地位，霸凌其實是仿大人踩著別人往上爬的社會化行為（陳利銘，2021）。

每個人的一生都在追求不同的價值，同時也不斷地在努力找回內在的自我，然而，當這些價值感被建構了之後就能學著理解，每件事都不是偶然出現或發生的，是否也提醒著你我，掌握活著的當下，將這些與他人相互連結的關係賦予意義性，落實社會支持行動對於減少孤獨感與孤立有著決定性的影響。目前的社福政策還有許多可改善的地方，不是只有發放補助款而已，現金補助並非萬靈丹。對抗貧窮與解決失業問題應有整合性作法與措施，才能避免資源重疊浪費。後續的追蹤、關懷，才是避免高風險家庭演變成家暴案件最重要的方式。

參考文獻

- 丘延亮譯（2004）。**貧窮文化：墨西哥五個家庭一日生活實錄**（Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty）。巨流。
- 江雅築（2009）。受刑人家庭服務實務經驗探討以中華民國紅十字會為例。**社區發展季刊**，128，190-202。
- 衛生福利部（2018）。**107 年強化社會安全網第二期計畫**（核定本）。衛生福利部。

衛生福利部社會及家庭署（2021）。強化社會安全網（第二期計畫 110-114 年）。

取自 <https://topics.mohw.gov.tw/SS/cp-4515-62472-204.html>

陳利銘主編（2021）。校園霸凌防制及案例彙編手冊。教育部。

趙文滔、許皓宜（2012）。關係的評估與修復：培養家庭治療師必備的核心能力。

張老師文化。

鄭麗珍（2003）生態系統觀點。宋麗玉、曾華源、施教裕、鄭麗珍著，社會工作

理論：處遇模式與案例分析，249-280。洪葉文化。

警政署（2022）。警政統計通報。取自 <https://www.npa.gov.tw/app/data/doc>

Muse, N. J. (1990). *Depression and suicide in children and adolescents*. Pro-ED.

23 學齡前兒童持續性注意力時間之初探

梁佑薇

謝依庭

林秀錦

國立臺北教育大學

國立臺北教育大學

國立臺北教育大學

特殊教育學系

特殊教育學系

特殊教育學系

早期療育碩士班

早期療育碩士班

副教授

摘要

本研究旨在探討宜蘭縣一所幼兒園 3-6 歲學齡前兒童在學習區操作教具時的平均持續性注意力時間。為達研究目的，研究採用自編的持續性注意力觀察表，對 26 名學齡前兒童進行測量。研究結果發現大班學齡前兒童在學習區時間操作教具時的平均注意力持續時間為 12 分 30 秒（最長時間為 20 分 0 秒，最短時間為 5 分 30 秒），中班學齡前兒童平均注意力持續時間為 14 分 15 秒（最長時間為 20 分 0 秒，最短時間為 10 分 0 秒），小班學齡前兒童平均注意力持續時間為 12 分 15 秒（最長時間為 20 分 0 秒，最短時間為 6 分 0 秒）。

關鍵詞：持續性注意力、學齡前兒童、學習區

壹、緒論

一、研究背景與動機

注意力是一種高度複雜的心智慧力，透過注意力讓有意義的訊息得以過濾進入認知處理系統，使人可以聚焦於當下任務並維持專注於任務中。第一作者為職能治療師，具有小兒評估的實務經驗，在評估過程中經常聽到家長帶小朋友來評估的原因是「園所老師說小朋友上課注意力不集中，容易分心」。然而，一歲半

到四歲的幼童本來就精力充沛，注意力較短，難以長時間安靜地進行活動（宋淑惠，1992）。回顧過去研究幼兒注意力持續時間的結果並不一致，且研究情境並非都為自然情境，因此一般幼兒在園所自然情境下的注意力持續時間為何？是值得探討的主題。

本研究之目的在探討不同年齡段學齡前兒童在學習區操作教具時的平均注意力持續時間。

貳、文獻探討

一、注意力

依據張春興（1991）的定義，注意力是指在面對多樣刺激時，個體選擇反應一個或一部分刺激，並透過這過程獲得知覺經驗的心理活動。而Sohlberg與Mateer（1987）提出的「注意力臨床模式」，將注意力分為五向度，包括：集中性注意力、持續性注意力、選擇性注意力、轉換性注意力及分散性注意力。在本研究中，主要探討持續性注意力，而持續性注意力可依據文獻分為兩大指標，即時間長度和注意力品質。時間長度指的是：在一段時間內維持注意力，並將注意力集中在作業上的過程（Klorman, 1991；Wicks-Nelson & Israe, 2000）。注意力品質則是指：長時間內維持注意力和保持對刺激的警覺性（Warm, 1984）；隨著時間的進展亦能夠維持注意力焦點，並保持神經系統的警覺性（Rooney, 1993）。

二、幼兒的持續性注意力

隨著嬰兒眼動控制的日趨成熟，逐漸發展出內隱性的轉移性注意力和持續性注意力，此時嬰兒逐漸可以持續地注意物體，暫時不會被周圍不相干的物體干擾（林宜親等人，2011）。注意力廣度亦會隨著年齡變化逐漸增加（黃惠玲，2000）。

兩歲兒童的注意力持續時間為3-5分鐘，三歲時可持續5-10分鐘，四歲時可持續10-12分，五歲時則可持續15分鐘（Linder, 2008）。

Ruff與Lawson（1990）的研究指出，使用適齡的玩具進行自由遊戲，注意力的持續時間會隨幼兒年齡發展逐漸增加，並發現年長的兒童在建構和解決問題方面的注意力顯著高於年幼的兒童，其認為持續性注意力發展可能與兒童活動的多樣性和複雜性有關。且3-6歲幼兒在自由遊戲情境中較少中斷遊戲，即便中斷後也會回歸先前的活動（Sarid & Breznitz, 1997）。

Van Alstyne（1932）的研究發現，學齡前兒童在自由遊戲情境中從25樣材料中選擇喜歡的玩具進行操作，兩歲兒童的平均注意力持續時間為7分鐘，三歲兒童為8.9分鐘，四歲兒童為12.3分鐘，五歲兒童為13.6分鐘。Gutteridge（1935）則在托兒所和幼兒園中讓幼兒自由選取自然情境中的材料進行操作，結果顯示幼兒注意力持續時間會隨年齡增加而增長，兩歲兒童的平均注意力持續時間為9.4分鐘，三歲兒童為13.4分鐘，四歲兒童為18.9分鐘，五歲兒童為23.8分鐘。然而，DiCarlo等人(2016)的研究中發現，讓兒童於幼兒園自行選擇任何玩具進行操作，四歲幼兒的注意力持續時間平均僅為6分15秒。

學齡前是幼兒認知發展的關鍵時期，學齡前兒童開始面臨學習、記憶和執行任務等認知活動，但綜合以上文獻，學齡前兒童的持續性注意力時間卻呈現不一致的情況。這引起研究者欲探討學齡前兒童的持續性注意力表現的動機。為了滿足幼兒個別需求的學習形式，規劃學習區是非常適切的方式（蕭美華，2017）。因此，本研究決定以幼兒園中的學習區教學模式進行學齡前兒童的持續性注意力時間測量。

參、研究方法

一、研究方法及對象

本研究使用自編注意力觀察表，以測量學齡前兒童於學習區時的注意力持續時間。研究對象為宜蘭縣一所幼兒園 3-6 歲的大班、 中班與小班幼兒，受測幼兒總計為 26 人；詳細的樣本分佈見表 1 所示。

表 1 本研究樣本分佈一覽表(N=26)

單位：人

性別 ／年齡	性別		總計
	男	女	
大班	5	5	10
中班	5	3	8
小班	4	4	8
小計	14	12	26

二、研究工具與資料分析

(一) 研究工具

本研究工具乃參考簡芸蓉（2018）、陳玲玉（2020）及林雅雪（2020）等人之文獻所編製修改而成，編製完成後經由學者專家進行內容審查，編擬成正式使用之研究工具—自編持續性注意力觀察表。

(二) 研究工具的內容與計分

本研究工具的內容為測量學齡前兒童在幼兒園學習區之持續性注意力時間，時距每 30 秒一次，觀察方法及行為定義則詳述如下：

1. 測量方法

(1) 時間區間內，在所選擇的學習區，進行符合該區規則的合宜活動，例：美勞區安全地使用剪刀剪紙。能持續 30 秒，註記「✓」，未達 30 秒，則保留空白。

(2) 學習區時間，幼兒可能會轉換活動，請在第二欄紀錄活動類型，例：美勞區進行繪畫、剪貼、串珠及拼豆等活動，分別為不同類型活動。

2. 行為定義：以下情況，仍視為有維持持續性注意力，可記錄「✓」

(1) 眼睛未注視，但有合適操作教具。(例如：和同儕、老師討論或分享玩法)。

(2) 更換學習區，仍操作同樣單一教具。

(3) 因外在因素干擾(例如：同儕老師呼喚、同學大吼大叫、突發事件)而分心，分心時間 10 秒內後，注意力仍回到原先教具繼續操作。

(4) 因生理需求而中斷持續性注意力，回來之後，仍回到原先教具繼續操作。

(三) 研究工具之信度

王文科(2001)指出，信度分析結果之整體觀察信度應達 80%以上。本研究之自編持續性注意力觀察紀錄表之觀察者間信度為 90%-100%，均高於標準 80%，顯示具有一致性。

三、研究實施程式

本研究採用入班測量的方式進行，每次觀察時間約為 20 分鐘，由兩位研究者親自進入班級進行觀察，並按照紀錄表上的觀察指標進行記錄。

(一)資料處理與分析

本研究採用敘述統計中的平均數（M）、標準差（SD）、次數分配（N）及百分比（%）分析學齡前兒童的持續性注意力表現。

參、研究結果

一、幼兒持續性注意力時間

如表 2 所示，大班幼兒於學習區操作喜愛教具的持續性注意力時間平均時間為 12 分 30 秒；最長時間為 20 分 0 秒；最短時間為 5 分 30 秒。中班幼兒平均時間為 14 分 15 秒；最長時間為 20 分 0 秒；最短時間為 10 分 0 秒。小班幼兒平均時間為 12 分 15 秒；最長時間為 20 分 0 秒；最短時間為 6 分 0 秒。

表 2 大中小班之持續性注意力時間(N=26)

年齡	平均數 M	標準差 SD	最小值 Min	最大值 Max
不分 年齡	12 分 58 秒	5 分 25 秒	5 分 30 秒	20 分 0 秒
大班	12 分 30 秒	6 分 17 秒	5 分 30 秒	20 分 0 秒
中班	14 分 15 秒	4 分 16 秒	10 分 0 秒	20 分 0 秒
小班	12 分 15 秒	5 分 46 秒	6 分 0 秒	20 分 0 秒

肆、不同年齡層之幼兒差異分析

依據多位學者的研究結果顯示，學齡前兒童的注意力持續時間會隨年齡增長而增加（黃惠玲，2000；Gutteridge, 1935；Linder, 2008；Ruff & Lawson, 1990；

Van Alstyne, 1932)。然而，本研究中的大班幼兒在平均注意力持續時間上卻未呈現最長時間。研究者認為可能的原因有兩個方面。

首先，大班幼兒選擇的遊戲型態較為複雜，研究者在測量過程中觀察到大班幼兒在進行桌遊活動時會需要協調遊戲方式，且更容易於活動中產生紛爭，進而中斷活動。其次，大班幼兒的口語能力較佳，容易因為交談而中斷活動。顯示社交相關因素亦可能導致幼兒分心，進而影響持續性注意力的表現。

此外，在測量過程中，研究者亦發現幼兒選擇不同的學習區也會影響其持續性注意力。例如：選擇美勞區的幼兒相較於選擇益智區的幼兒，其持續性注意力時間較長。這可能顯示不同學習區對於持續性注意力表現亦有影響。

伍、討論與建議

一、討論

本研究結果發現不分年齡學齡前兒童在學習區操作喜愛教具時，持續性注意力時間有較大的差異，最長的持續性注意力時間達到20分0秒，而最短的則僅為5分30秒。表示學齡前兒童在持續性注意力方面有著很大的個體差異。不同學習區的活動對幼兒的吸引力不同，進而影響他們的持續性注意力表現，因此，提供多樣性的學習區和活動選擇，有助於提升幼兒的持續性注意力。

二、建議

當發現學齡前兒童注意力不集中時，建議家長、老師可以在活動中加入幼兒喜愛的教具，延長其注意力時間。本研究存在一些限制，例如：樣本數較少、設定於單一幼兒園等。因此，未來的研究可以增加更多幼兒園的參與，擴大樣本數，以及考慮更多其他可能影響幼兒持續性注意力的因素，如情境因素、課程內容等。將有助於更全面地瞭解學齡前兒童持續性注意力的發展及其相關影響。

參考文獻

- 王文科（2001）。**教育研究法**。臺北市：五南。
- 宋淑慧（1992）。**多向度注意力測驗編制之研究【未出版碩士論文】**。國立彰化師範大學。
- 林宜親、李冠慧、宋玟欣、柯華葳、曾志朗、洪蘭、阮啟弘（2011）。以認知神經科學取向探討兒童注意力的發展和學習之關聯。**教育心理學報**，42（3），517-541。
- 林雅雪（2022）。**運用桌上遊戲增進學齡前幼兒專注力之行動研究【未出版之碩士論文】**。國立臺北教育大學。
- 張春興（1991）。**張氏心理學辭典**。東華書局。
- 陳玲玉（2020）。**國小學童參與桌上遊戲休閒活動與注意力之研究【未出版之碩士論文】**。育達科技大學。
- 黃惠玲（2000）。**零歲至六歲兒童發展篩檢量表--指導手冊**。心理出版社。
- 蕭美華（2017）。幼兒園課程發展-以學習區預設活動為例。**國教新知**，64（4），30-45。
- 簡均蓉（2018）。**桌上遊戲融入幼兒課程對專注力影響之行動研究【未出版之碩士論文】**。淡江大學。
- DiCarlo, C. F., Baumgartner, J. J., Ota, C., & Geary, K. (2016). Child sustained attention in preschool-age children. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 143-152.
- Gutteridge, M. V. (1935). The duration of attention in young children. *Australian Council of Educational Research*, Series No. 41, 1-52.
- Klorman, R. (1991). Cognitive event-related potentials in attention deficit disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 24(3), 130-140.
- Linder, T. W. (2008). *Transdisciplinary Play-Based Assessment (Tpba2)*. Brookes Publishing Company. Rooney, K. J. (1993). Classroom intervention for students with attention deficit disorders. *Focus on Exceptional Children*, 26(4), 1-16.

- Rooney, K. J. (1993). Classroom intervention for students with attention deficit disorders. *Focus on Exceptional Children*, 26(4), 1-16.
- Ruff, H. A., & Lawson, K. R. (1990). Development of sustained, focused attention in young children during free play. *Developmental psychology*, 26(1), 85.
- Sarid, M., & Breznitz, Z. (1997). Developmental aspects of sustained attention among 2-to 6-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 21(2), 303-312.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an attention-training program. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 9(2), 117-130.
- Van Alstyne, D. (1932). *Play behavior and choice of play materials of pre-school children*. University of Chicago Press.
- Warm, J. S. (1984). *Sustained attention in human performance*. John Wiley & Sons.
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. C. (2000). *Behavior disorders of childhood* (4th ed.). Prentice Hall.

24 淺談學前特教班實施類學習區鷹架融合發展之初探

羅文吟

新北市鶯江國小教師

摘要

近觀台灣各地區如火如荼推展融合教育之時，尤以學前特教班與普通班進行融合的狀況，為眾所矚目的焦點及研究的對象。然而，諸多研究聚焦在學前融合班之課程調整為融合教育成效之探討，顯少針對普特雙方教師，在知難行易的心裡層面，進行多數普通班級採用學習區的活動方式，來探討融合教育的成效狀況。故此，本研究以個案研究法回溯一所學校實施一學年半日融以來，以一班特教班的特生固定與一班普通班的普生，在且行且悟的狀況下，將課程調整化零為整，鷹架於普通班類學習區的信念裡滋長，等待普特雙向同儕互動友誼的開花結果，以及參與活動過程的蒸蒸日上。為此，增益學前融合教育實屬幼兒園自然生態中，值得身歷其境創造一番豐富挑戰的美事。

關鍵詞：類學習區、合作教學模式、逆向融合

壹、前言

一、學前普特雙班融合模式

研究者自任教學前特教班數十年以來，每年的融合教育模式不外幾種方式滾動的進行，方法一：特教班的特殊幼兒分散進入不同普通班裡，由普通班教師主導的活動，融合時間約一個活動長度(40 至 50 分鐘)，稱之正向融合。方法

二：普通班的幼生進入特教班，由特教班教師主導的活動，時間亦同，稱之逆向融合(又稱反回歸)。方法三：點心或玩具分享融合，以點心的時間進行逆向融合。方法四：全園活動的融合，例如：年節、校慶及闖關遊戲等。而普通班教師在表決上，也偏向單一活動且各班輪流，幾乎未曾普通班教師舉手錶達一對一(一班普通班對一班特教班)的融合方式；反觀研究者及另外一班特教班教師，也沒勇氣以一對一進行半日融起步。相關原因會於下文中說明。

研究者蒐集台灣地區學前特教班與普通班融合教育實施成效，以楊逸飛(2012)主要探討普特教師融合的心路歷程，其研究結果普通班教師接納特生程度的多寡是融合成效的關鍵。陳燕靜(2016)研究八位普幼師及兩位元特幼師融合模式，其研究發現普特雙方教師除壓力，也缺乏共同備課、檢討、溝通與活動常被特幼生中斷，以及師生雙方瞭解不佳等。張寶倫(2017)以質性研究，針對中部四縣市八位學前特教班教師帶領班級幼兒參與融合班學習活動的看法，其結果普特教師對特幼生角色知覺的不一致、分工、協調、心態、狀況、程度、幹擾、人手等都是導致融合的問題與壓力，彼此都是「為辦理融合而融合」。林書帆(2021)針對公立國小附設幼兒園之特教班實施融和教育活動之成效與困難，其問題與張寶倫(2017)有如出一轍的結論。

依據教育部 2010 年 4 月 16 日發布《教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項》，提到幼稚園基本的評鑑指標，當中規定幼兒園每班活動室要設置三種以上的學習區。現在越多幼兒園將主題帶入學習區(陳芷妍，2017；鐘梅菁，2018)，國小幼兒園普通班也開始倡導以學習區為主的教學模式，藉由幼兒隨著主題的發展，延伸習得的概念，並利用有限的空間，在預設單週學習區的理念、規劃及素材的提供下，希望以幼兒為中心，教師在旁輔導，將習得

的概念，轉化以操作、模仿及創作為主的模式展現。故此，研究者稱「類學習區」，即是界於學習區與角落區之間。

二、事在人為教師的信念

融合教育是來自對教育的信念(吳昆壽，1998)，而信念是一種心理的思維模式，會受到先前經驗及當前環境的影響而產生內在的想法及對價值觀的判斷(王恭志，2000)。從杜威先生的「生長」、「經驗的連續性原則」來看，教師的教學信念(teaching belief)有助於教師因應突發的教學事件，將教學賦予意義化，而形成教學決定的判斷依據。因此，教師的教學信念與教學行動進行轉化與實踐密切相關(李宜學，2006)。

融合教育意旨特生與普通學生在同一個班級裡，同一個環境下，接受教育的同時，思慮其特殊需求和個別發展，並因應教師與家長為特殊生共同擬訂並執行的個別化教育目標，學校應提供支持及學習的機會，以助長其學習預期的目標(張翠娥，1999)。換而言之，融合教育的信念，不再只強調身心障礙幼兒的權利，而是認同每個幼兒都有不同的背景、特質與需求，應在普通教育的環境學習成長中(吳武典，2002)。

依據以上的信念，研究者認為教學信念即是教師信念，針對學前普特班教師對學生，課程教學、師生互動、親師互動等融合教育的信念。故此，研究者蒐集國內學前普班和特教班實施融合教育的文獻，端倪出普特教師養成教師的背景與信念，還是有相異之處。許倚瑄(2012)針對三位學前特教教師教學信念的研究，三者皆「生活即是教育，教育即是生活」來培養幼兒的生活自理能力，這是非常重要的教育目標，所以教學內容要從生活出發，從反覆性的活動才能幫助幼兒習得，並重視與幼兒互動，善用能力分組與課程調整；三者不一致是「對幼兒堅持

到底」和「常規的遵守」；與鄭雅馨(2020)針對四位融合教育的普通班教師的教學信念，研究結果：因緣遇到，安排皆有道理，盡心盡力，無愧我心，快樂學習就好。這即是研究者所言普特師相異信念影響融合之因。

貳、回溯融合模式及歷程

縱觀融合教育成效的關鍵，除教師對融合教育的信念外，對普通班教師而言，特殊教育需求幼兒(簡稱特生)的障礙程度和類別是融合重要的關鍵。自醫學科技的躍進，提高許多新生命存活的機率，加上教育往下紮根《特殊教育法》第 23 條，讓這些新生命提早進入教育階段，並在融合教育的積極推動下，實屬障礙程度中重度以上者才會安置於學前特教班。故此，本研究對象聚焦在研究者特教班的特生，且安排固定與一班普通班為融合的方式。此外，因應特教班特生身心障礙的程度和個別化教育計畫的考量，將融合分成四種方式進行，一、參加晨間正向融合，包括：日記畫、故事列車、任務工作。二、參加學習區融合：正向融合學習區、心得分享。三、晨間在特教班：個別化操作。四、參加學習區融合：逆向融合方式。

一、特教班特生障礙和融合形態之概況：

本研究之八位特教班特生的障礙類別與程度，乃依據全國通報網之確定個案身心障礙證明記載之內容。現況能力以當時給普通班教師發展兩班融合的實際狀況，如表 1。

表 1 研究對象(特教班特生)障礙及融合形態之概況

化名	ICD 障礙類別/程度	現況能力	融合形態
小睿	自閉症-第 1 類/中度	口語：能仿說 2-3 個字	A
		動作：能上下樓梯、精細動作不佳	B

化名	ICD 障礙類別/程度	現況能力	融合形態
大班		自理能力：能自行跑去如廁。 特殊行為以製造聲音為樂趣及不如意就用頭撞地板。 個性：急躁不耐煩	
小品大班	通常初發於兒童期及青少年期的非特定行為及情緒障礙症-癲癇，非難治之癲癇，未伴有癲癇重積狀態、腦其他短缺畸形-第1類/重度	口語：能自主說2個字意義的單詞 動作：能扶手把上下樓梯 自理能力：顯少自主表達如廁，須定時15-20分鐘帶去如廁。 生理狀況：癲癇、肌肉張力低、流口水 個性：溫和是個非常配合的孩子。	A B
小蘭大班	非特定的智慧不足-第1類/重度	口語：尚未有口語能力、會仿說張嘴的單音 動作：能扶手把上下樓梯、不會跳高 自理能力：顯少自主表達如廁，須定時15-20分鐘帶去如廁。 肌肉張力低，容易趴在地上。 個性：溫和。	A B
小圓大班	非特定的智慧不足、其他心理發展障礙症-第1類/重度	口語：尚未有口語及仿聲能力 動作：能扶手把上下樓梯、不會跳高及單腳抬高。 自理能力：顯少自主表達如廁，須定時15-20分鐘帶去如廁。 特殊行為：易經常興奮而不自主地發出高頻率的聲音。 個性：溫和	C D
小直大班	腦性麻痺-第7類/輕度	口語：能自主說出4-6個字情境的語言。 動作：左腳矯正鞋、左手內彎，左右手協調不佳，以右手為主。能扶手把上下樓梯。 自理能力：能表達如廁。 特殊行為：曾用牙齒咬傷鄰座幼生、要近距離才能辨識物體，但視檢只有斜視問題。 個性：易動手干擾他人此行為反覆不斷。	A B
小峰大班	腦性麻痺-第1及7類/重度	口語：尚未有口語及仿聲能力；但偶而用搖頭及點頭回應問題。 動作：尚未自主移動的能力，以助行器加人力協助前進。 自理能力：未能表達如廁，完全包尿布。 生理疾病：易有局部性癲癇發作、咬手及流口水。	C D

化名	ICD 障礙類別/程度	現況能力	融合形態
小欣大班	自閉症-第 1、3、7 類/中度	個性：溫和 口語：尚未有口語及仿聲能力；但有肢體拉手表達需求。 動作：能自主移動、上下樓梯。尚未理解跳高跳遠的能力。 自理能力：能自行跑去如廁。 特殊行為：以剝捏咬黏土及蠟筆為樂。上課離開座位。	C D
小民中班	腦性麻痺-第 1 及 7 類/重度	個性：溫和，但易無故哭鬧。 口語：尚未有口語及仿聲能力。 動作：尚未自主移動的能力，以助行器加人力協助前進。 自理能力：未能表達如廁，完全包尿布。 生理疾病：癲癇、長時性咬手、易驚嚇、需要時間適應環境或吵雜聲。 個性：溫和	C D

二、合作性融合支援模式

依據新北市政府教育局學前特教學生助理人員服務實施計畫：（一）為協助本市幼兒園輔導特殊教育學生在校學習與生活適應，依其學習及生活之需要，以減少幼兒學習困難。（二）為增進特殊教育之幼兒於普通教育環境中學習參與，確保獲得最佳教育品質(新北教幼字第 1110062251 號函)。故此，在徵得新北市學前特教中心給予助理人員時數的核定後，助益半日融的支援如下安排，詳見表 2。

表 2 半日融教師及人力支援概況

	正向融合	逆向融合	特班助理	普班原融合班助	半日融合助
	普特教師	特師		理	理
人數	3	1	1	1	1
師 生 比	1:9(10)	1:8	1:4	1:3	1:7
分工	3 位在普 班正向融 合	1 位正向融 合/ 1 位逆向融 合	留在特班協 助	半日留在普班協 助 時數不足，期末只剩 1 位	留在普班協 助

三、融合活動進行模式

111 學年度融合教育的開始，研究者因應融合承辦人是同班搭擋，表示他已與普通班老師談妥，普師願意做半日融合。研究者順應此計畫的來臨。由於研究者與搭擋未曾有學習區的經驗，恰巧研究者參加新北市主任研習營當中 9 天的幼兒課程規劃實作與融合共學的實踐研習，帶給研究者瞭解「學習區」真正的意涵，即是強調以幼兒興趣為本位的教學，藉由「較長時空給予後設認知的構設、發現、探索及創造的行動情境」，提供幼兒個人與個人，個人與同儕間的互動、討論、偕同、互助及分工合作等學習狀態，發展能力指標及活動目標。故此，研究場域雖非全學習區，但也介於與角落的類學習區。

兩位普師有鑒於教室空間不足，無法全學習區的方式進行，加上採用普特四位教師皆須分別擔任學習區的主帶老師，並以上下學期各有四大主題，每個主題

之下，四位教師每週順應當週開設的學習區作更動。此外，普師對融合活動的設定，週一讓幼兒自己選定該週的學習區，週二開始進入學習區到週四，週五讓幼兒分享在學習區的歷程及感想。開設的學習區，分別從七種：娃娃家、積木區、美勞區、鬆散區、語文區、數學區及體能區當中，每週只挑四種進行。且採用幼兒園學習區的核心素養六大學習指標(覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造及自主管理)並設置「在學習區做的事」的本子，讓主帶教師勾選及文字記錄，提供親師參考和瞭解實施成果。

參、融合結果

一、晨間融合是造山運動

晨間普幼生一進教室，開始他們坐下來畫日記畫；特教班四位特生大約 8:15 分進入普通班。由於座位不足，所以添購折合式桌子給特生使用。特師在晨間融合的角色，協助特生(日記畫或形狀配對本)、輔導普生協助特生的適切方式，並協助普生日記畫的文字紀錄。由於普生耳濡目染看見特師動口不動手或使用指示的方式，採用鼓勵語替代讚美語。加上普師在融合區接納特生的態度和信念，普生不僅很快習得這些大人們的技能去對待特生，並且經常為搶著照顧特生而爭執，因為那是一種殊榮。

晨間日記畫之後，普師也在每週三天開「任務工作」。任務工作在幫助幼兒建立主題架構下的基本製作的能力，包括：毛線繞花片、彩色花瓶、手工棉花糖及縫工布袋等。普生在普師的引導下獨自完成作業；特生往往要特師與普生共同合作，畢竟技巧要多些。雖然偶爾有的特生完全賴性去完成，有的是半協助完成，但是雙方卻樂在其中，也相對日久生情，建構良好信賴的友誼。

二、他山之石相輔相成一展融合的新天地

上學期融合教育開始，研究者常深感焦慮，一方面每週學習區的開始即重新洗牌新的一組幼兒，除特教班四位特生固定以逆向融合外，另外四位特生分散在自選的學習區與普生共同進行。二方面研究者總想如何別開生面創新上週學習區幼生玩過的素材加點不同，再加點引發普生的興趣，並將過程類化到特生昔日習得的認知與技能，同時鷹架普特生相輔相成的效果，尤其在短短的三天內。

幸好每週五普師在分享幼兒學習區的歷程，提到這些作品都出自普生的思維及創作，讓研究者陷入不可思議之後，研究者領悟到「看得見的實物」與「生活經驗」的關聯，即能讓普生熟能生巧鷹架出自己或小組的創作新天地，也能有多餘的時間與方法來幫助特生。

三、普特融合崛起鷹架循善漸進的狀況

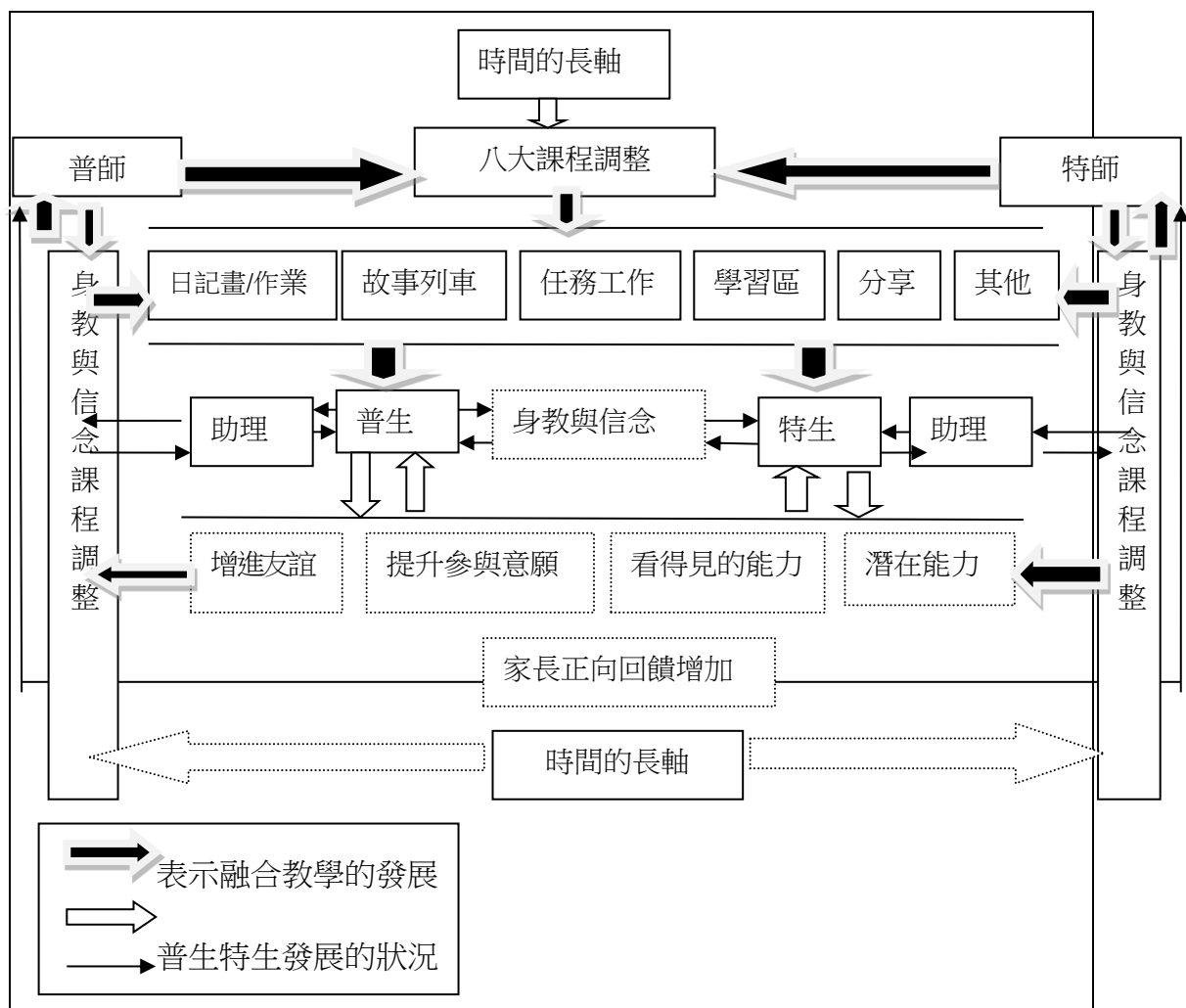


圖 1 回溯普特兩班融合教育實施的架構

四、學習區紀錄歷程營造親師肯定的成效

本研究學習區之成效，乃依據普特四位教師每週紀錄幼兒在學習區之「學習區評量本」，以供親師瞭解幼兒在學校融合學習的成效，如圖 2。

Y在學習區做的事：周首次欲藉由幼生鮮少玩過的「頂點珠造型棒與架構棒」，讓幼兒學習此不同建材來搭建麵包店，未料幼生對此不熟外，此建材也呈現易倒或不牢的現象。老師發現小蘭沒興趣，老師立即改成「大塊城堡大積木」後，小蘭不僅自己搭建非常開心，還不斷向老師發出要老師看她的聲音。且有時會雙手舉高要老師看。 第二天小蘭捨去與小濤一組，自己與自己一組，她默默認真搭建，不時跟老師分享，很驕傲指給老師看。 Y照片：正向融合，特生小蘭  Y家長回饋：	Y在學習區做的事：周首次欲藉由幼生鮮少玩過的「頂點珠造型棒與架構棒」，讓幼兒學習此不同建材來搭建麵包店，未料幼生對此不熟外，此建材也呈現易倒或不牢的現象。老師發現品濤沒興趣，老師立即改成「大塊城堡大積木」後，小濤不僅開始發出興趣，且會靠近小蘭，跟小蘭合作。 第二天老師給大家木頭的建材，但小濤還是想自己去搭建昨日他沒完工作。這次他更有概念，知道要一層一層的堆疊讓上去。 Y照片：特生小品  Y家長回饋
第五周融合活動記事-蘿蔔 Y在學習區做的事：在麵包主題的語言學習區，為在有限(三天)的時間裡，能豐富及應架幼兒對麵包的感覺及語言能力的創作，老師在周三自編四種口味的麵包各自吹捧自己的厲害外，也找人評理，最後由吐司麵包終結相互的紛爭。除了讓幼生找出吐司麵包的評理及本身千變萬化外，也實際讓幼生利用工具，將吐司變出各種形狀，然後創作一首「短詩」。 週四第一時段，先喚醒昨天的故事外，也藉由大家一起朗誦再一次聆聽故事內容，然後各自選擇角色，站在台上重演麵包的故事。第二時段，透過真實的草莓、青蔥及波蘿等麵包。讓孩子先描述是什麼形狀、顏色及可能吃起來的味道是甜還是鹹，然後請一人出來描述，其他人猜是什麼麵包？最後有猜到及沒猜到人，一起品嚐激起他們演出及猜謎勇氣的麵包。 小睿週三呈現離開座位也不知大家在做什么？但老師藉由小睿上周喜歡的麵包歌曲，吸引他不僅回到座位，且主動參與畫畫及創作歌曲(用比的)。 週四大家在演出小睿又離開座位，尤其換到知動教室，他更隨心去玩。老師為吸引他，除用麵包歌曲外，也用真的好吃的麵包，讓他知道有演出有舉手猜謎就會有好事發生。 Y照片：正向融合特生小睿  圖1小睿透過實際吐司麵包製作出不同麵包的感覺。 圖2小睿跟著老師編製的兒歌，享受音樂樂趣 Y家長回饋：	Y在學習區做的事：本周鬆散區是由我(蘿蔔老師)當引導老師，經天的思考，我覺得鬆散的定義是給幼兒透過平日或現有的材料發揮他們的創意。但要有空間讓選擇鬆散區的幼生，有地方去慢慢地運思及建構的能力，非一蹴可完成。故此，我尋覓到蘋果班教室前面的花台及往班樓梯的花台，分成兩區讓9位孩子能在安全之下創作我給他們的主題婚禮花材布置。 小直本周讓老師看到他非常想融入團體的心。首先第一天老師沒給小直刀，一方面小直還在學習剪刀正確的握法，一方面在叢葉中用手撿拾有助於他眼睛的尋找。結束後，小直一張張幫老師將圓椅子疊起來，器材室放好。第二天小直看到普生用磁鐵板拼裝盛花，也非常投入，一個時間他乖乖地在地面上執行他認為有助於團體的工作。 此外，老師沒想到小直這次的婚禮的設計圖是有結構的，圓的是花朵裝飾，線條是桿子上裝飾的作用。老師好欣慰。 Y照片：正向融合特生小直  Y家長回饋

第十周逆向融合小欣 Y在學習區做的事： 本周一樣在積木區，不同的是，第一天他會拿磁鐵板主動放入與他同組的瓜班秉薪蓋一半的屋頂上。還會依偎在他身旁。第二天小欣會拿小塊板幫鋪設步道，雖然不是有結構或概念似連結的方式。但是他知道同學在蓋房子，沒有拿取蓋好裡面的東西。第三天小欣會拿磁鐵板在旁邊自己組裝。另外，雖然小欣還是會跑到她最喜歡的娃娃家，但是整個過程，她是有試著參與的。 Y照片：逆向融合特生小欣 	Y在學習區做的事： 本周的美勞區，設計的方向在給予幼兒從植物花卉的元素，去細看及了解，花卉的基本構造：雌蕊、花瓣、萼片，葉子具有互生、對生、輪生、叢生等狀態的。然後在基本的概念裡，才及創作出美術的智能。這才能在真正的學習區生展創作。 所以先帶幼兒去校園觀察杜鵑花、杜鵑花及波斯菊，然後自己再從中用單一的輕粘土塑型，再常薄的蠟紙挑出立體感。 第二天觀看桌上的杜鵑花及唐乃馨，先以鉛筆繪圖，再以水彩彩繪出花的感覺及意象。 第三天觀看自己的親子學習單，用塊狀的色紙及口紅膠，拼製學習單內的花樣。 本周美勞區有三次因小民周三請假，所以只參與二次，這二次(5/4)，小民還是有一些聲音，還感覺他想起來。蘿蔔老師走進他身旁告訴他等下完成後就帶你去走路。之後，老師帶著小民去黏貼，似乎有事情給小民，他慢慢就安靜沒吵著要下來的狀態。然後老師放手給普生幫忙他的美勞，即是食指沾白膠再沾黏紙張貼成普生要教他製作的花樣，小民就配合這——完成。 Y照片：逆向融合特生小民  Y家長回饋
Y在學習區做的事： 小圓本周在積木區讓老師驚訝的是小圓知道東西要放在建築物(便利商店/面)，有幾次他自己的拿食物的模型，然後丟在裡面。雖然她一丟會讓食物有點倒，但老師看到卻是已有這件抽象的概念。小圓總是默默在旁觀察，她的搭檔在做什麼?幾次還會主動拿磁鐵板想去協助放在上面。 Y照片：逆向融合特生小圓  Y家長回饋	Y在學習區做的事： 本周的美勞區，設計的方向在給予幼兒從植物花卉的元素，去細看及了解，花卉的基本構造：雌蕊、花瓣、萼片，葉子具有互生、對生、輪生、叢生等狀態的。然後在基本的概念裡，才及創作出美術的智能。這才能在真正的學習區生展創作。 所以先帶幼兒去校園觀察杜鵑花、杜鵑花及波斯菊，然後自己再從中用單一的輕粘土塑型，再常薄的蠟紙挑出立體感。 第二天觀看桌上的杜鵑花及唐乃馨，先以鉛筆繪圖，再以水彩彩繪出花的感覺及意象。 第三天觀看自己的親子學習單，用塊狀的色紙及口紅膠，拼製學習單內的花樣。 這三次美勞區，肌機能都很配合，或許白天他經驗到小蕃茄同儕的幫助握筆書寫，所以在普生時，他顯得不緊張。第一次用粘土塑花樣，老師幫他鬆軟手部，感受粘土的狀況。第二、三：叫他手伸過來，他揮動手的狀況明顯降低。 Y照片：逆向融合特生小峰  Y家長回饋

圖 2 學習區的實況紀錄

肆、研究結論與建議

一、結論：

(一)家長對學習區融合大開眼界的話

「週三去全家，居然會主動提籃子來買東西，也第一次很明確的手指出自己要買的點心，放到籃子裡要去結帳，明顯對便利商店流程熟悉度提升，實在太棒的融合課程(2022.10.29)」。「小睿最近在家也常去拿勞作盒的工具要用，塗抹膠水跟撕的動作看起來不陌生(2022.11.04)」。「這週在家也開始主動會想

幫忙洗碗整理桌面等的行為，以前大多比較被動，需要一個個步驟提醒，現在的探索能力也提升，變得會觀察週圍，自己關門。能融合學習模仿西瓜班真的給予很多的正向刺激，就連西瓜班同學的生日禮物也分享給蕃茄班，看了真的好感動。謝謝西瓜班老師、家長及同學們(2022.11.12)」。「能看到孩子在西瓜班不同的學習面很感動，連上課內容也與普通班一起活動，以前都沒想過會有這一天，謝謝老師的帶領，孩子明顯活潑很多(2022.11.20)」。「看見孩子越來越融入西瓜班，還能理解課程規範，知道同學在做什麼，實在是好大的進步(2023.05.13)」。

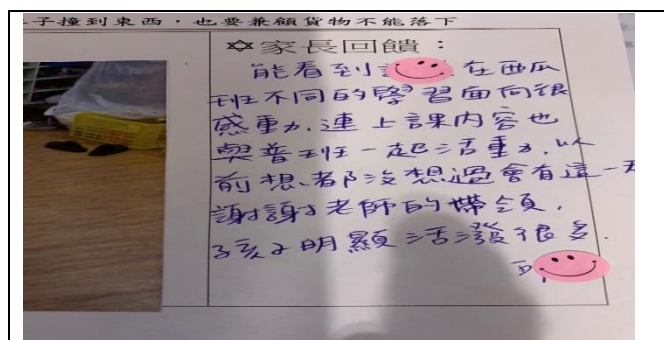


圖 3 家長對學習區成效的話

(二)知難行易創造事在人為的皆大歡喜

依據鄧猛(2023)於融合教育分論壇中提倡：幼兒園是最天然的融合環境，並提出「人皆有潛能，人皆有困難」的 Response to instruction(RTI)支持方略。並依據學前融合的數據，80%的特生處在普通教育階段只要調整課程即可；15%須額外支援有持續學習困難的特生；5%須加強支援個別問題嚴重的特生，這些 5%必須介入康復師等，防範與關注高危狀態發生，也是服務專業團體緊密的一群。故此，研究者在本校 111 學年實施融合成效後，得出結論，除了普特養成的背景對特生角色知覺的認知、分工支持及人手等問題外，還有一個非常關鍵的因素，則是「謀事在人，成事在天，事在人為」。這即是研究者非常感

謝搭擋促成本班與西瓜班合作性融合教育皆大歡喜的成效，整個活動過程讓研究者不曾感覺四位普特教師與助理是為辦理融合而融合，而是發自給幼生習得更多不同的愛與接納。

二、建議

針對研究者學校 111 學年度合作性融合成效之建議：

(一) 要彼此告知預設學習區進行的方向。(二) 普特師要一個月前得知配得的學習區，以便週全準備素材(最為關鍵)。(三) 融合的班級最好在同一層樓，否則造成肢體障礙特生上下樓的不便性。(四) 融合要有具體的成效，時間及助理是非常或缺不少的關鍵。

註：研究者要感謝西瓜班兩位普師與助理，以及研究者班上的助理。

參考文獻

吳武典(2002)：融合教育的迴響與檢討。**教育研究**，136，28-42。

李宜學(2006)：「融合教育」融什麼?合什麼?融合班教師信念與心理調適之研究。(未出版之碩士論文)。國立台南大學。

林書帆(2021)：針對公立國小附設幼兒園之特教班實施融和教育活動之成效與困難。**台灣教育評論月刊**，10(10)，162-166。

張寶倫(2011)：學前特教班學生參與普通班學習活動之方式及問題研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺中教育大學。

許倚瑄(2012)：學前特教教師教學信念之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學。

陳燕靜(2016)：學前普通班教師與特教班教師合作模式之個案研究(未出版碩士論文)。國立臺東大學。

楊逸飛（2012）：學前特教班老師與普通班老師發展合作關係之行動研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。

鄧猛(2023)。學前融合教育實踐基本策略探討。中國聽力語言論壇-融合教育分論壇暨中國聽力語言康復技術服務展覽。中國北京 2023 年 7 月 15-16 日。

鄧猛(2023)：學前融合教育實踐基本策略探討。中國聽力語言論壇-融合教育分論壇暨中國聽力語言康復技術服務展覽。中國北京 2023 年 7 月 15-16 日。

25 廣東省江門市購物中心無障礙設計情況研究——

以江門市萬達廣場為例

劉穎

嶺南師範學院教育科學院特殊教育學系

摘 要

我國越來越重視無障礙設計建設。本文以江門市江海區萬達廣場為例，調查江門市購物中心無障礙設計情況。通過實地調查發現，只有無障礙通道、盲道和低位元服務設施完全符合國家標準。針對實地調查得出的問題進行討論，提出在萬達廣場的內外形成系統全面的無障礙設施體系、加強對廣場內外無障礙設施的管理和修繕以及提高公眾的無障礙意識三點建議，期待江門市萬達購物中心的無障礙設計能為所有人所用。

關鍵字：購物中心 無障礙設計 無障礙環境

Research on Barrier-free Design of Shopping Centers in Jiangmen City, Guangdong Province — — Taking Wanda Plaza in Jiangmen City as an Example

Abstract: China pays more and more attention to barrier-free design construction. Taking Wanda Plaza in Jianghai District of Jiangmen City as an example, this paper investigates the barrier-free design of shopping centers in Jiangmen City. Through field investigation, it is found that only the barrier free passage, tactile paving and low level service facilities fully meet the national standards. Based on the problems found in the field survey, three suggestions were put forward to form a systematic and comprehensive barrier free facility system inside and outside Wanda Plaza, strengthen the management and repair of barrier free facilities inside and outside the plaza, and improve the public's awareness of accessibility. It is expected that the barrier free design of Jiangmen Wanda Shopping Center can be used by everyone.

Key words: Shopping center, Barrier-free design, Barrier-free environme

1. 研究背景

一個有溫度的社會，應該是無障礙的社會。無障礙環境，旨在建設一個讓所有人通行無阻，且公共設施易於接近和使用的理想環境，包括物質、資訊和交流，獲得公共服務的無障礙。

在人口老齡化速度加快和數位化發展的當下，無障礙是一項惠及所有人的固有權利，它不是由特別立法產生的（鄧支青，周林剛，2022）。無障礙建設並非道德性的慈善，而是法定性的責任；並非資源的浪費，而是平等的必需；並非對弱者的憐憫，而是對人權的保障（阿計，2022）。建設一個無障礙環境是現代社會的剛需和普惠，是一個國家和社會文明的重要標誌。

回顧這三十多年我國無障礙環境建設的發展，無障礙設計從零開始，從點到面，無障礙環境建設法律法規、標準不斷完善，城市無障礙建設深入開展，無障礙建設的範圍逐步廣泛，無障礙建設水準顯著提高，無障礙的理念和意識更加被公眾理解認同，關注、支援無障礙建設的社會氛圍日益濃厚，初步形成我國城市無障礙化基本格局（呂世明，2013）。

我國殘疾人總數超過 8500 萬，占世界第一，60 歲及以上人口超過 2.6 億。殘疾人和老齡人口基數大，給人類社會帶來了新的機遇，建設一個人人平等、安全、舒適出行的無障礙環境迫在眉睫。殘疾人數如此之多，可日常生活中卻不常見到有障礙人士出行，不禁讓人深思其原因。

我國幅員遼闊，各城市無障礙建設時間不一，且偏遠地區和農村地區經濟落後，建設能力不充分、建設水準不均，無障礙建設發展還不平衡。

通過相關文獻的閱讀與實地考察，筆者得知，江門市的大部分地方有建設無障礙設施，但無障礙設施的建設並不完備，部分設施缺損或缺乏相關的引導

標識，一些地方的公園、超市、車站、公共衛生間等無障礙設施還有待完善，需要實地調查再提出改進建議。因此，本研究選取江門市江海區萬達購物中心作為實地調查對象，探討該購物中心無障礙環境的設施情況並給予改進及完善建議，希望為江門市無障礙建設盡一份綿薄之力。

2. 文獻綜述

無障礙環境建設可以為個人、社會、國家乃至全球社會的共同、可持續發展貢獻重要力量（鄧支青，周林剛，2022）。通過查閱相關文獻，筆者發現無障礙環境建設的研究主要集中在公共建築、公共交通和市政設施等方面，有關商業建築無障礙環境研究的論文較少。

王傳宏（2021）指出，無障礙商業空間打造在於三個方面，一是到達路徑規劃，二是購物中心的入戶設計，三是購物中心的“遊逛”。想要讓商業場景真正實現“無障礙”，在設計規劃方面就要充分融合包容性設計、通用性設計、協助工具設計三個設計理念，提前調研目標群體的各類特定需求，為所有人提供一個適宜的商業環境。

李明明，徐釗，郭晶，王薇薇（2017）對商業空間環境中無障礙設計的必要性和可行性進行探討，提出了在商業空間中關於無障礙設計的應用策略。

王瀟瀟，林文潔（2018）談到北京市4座商業建築無障礙設施現狀問題和設計建議，在無障礙出入口、坡道、低位元服務台等方面設施建設不全面。

趙忠超（2012）談到濟南泉城廣場地下商業空間垂直通行無障礙設施的現狀，分別從亮度規劃、電梯設計和坡道空間借用三方面提出設計應對方案。

王斐，劉連新（2018）談到西寧市無障礙設施建設存在的問題，並針對文中所說的問題為西寧市無障礙設施設備的建設提出改善意見。

商業空間的無障礙設計是為全體社會成員提供服務和使用的，是為特殊需要人群參與商業活動，提供平等參與、共同分享的場所（彭鴻坤，2012）。我國商業建築在無障礙環境建設方面目前還存在建設不全面、不系統和不合理等問題。

3. 研究設計

3.1 研究物件

本研究的物件為江門市的一個購物中心——江海區萬達廣場的無障礙設施，包括購物中心的出入口、通道、電梯、廁所、緣石坡道、盲道、低位元服務設施及無障礙標誌八個方面。

江海萬達廣場是江門第四座萬達廣場，總建築面積約 31 萬 m²，建設 12 萬 m²購物中心，於 2021 年 6 月 26 日開始營業，集購物休閒、餐飲娛樂、旅遊觀光和商務辦公於一體。

3.2 研究方法

本研究采實地調查法，研究所涉及的層面根據國家發佈的《無障礙設計規範》(GB50763-2012)，自編“江門市購物中心——萬達廣場的無障礙設施檢核表”，深入探討江門市江海區購物中心——萬達廣場的無障礙設施建設的現況。

3.3 研究工具

本研究采實地調查法，根據國家發佈的《無障礙設計規範》(GB50763-2012)中有關於無障礙設施的標準編制成“江門市購物中心——萬達廣場的無障礙設施檢核表”。用卷尺輔助測量，記錄資料。用拍攝的方式證明萬達廣場無障礙設施的建設情況。

檢核表編制過程：

(1) 購物中心基本資料：包括購物中心中的無障礙設施專案、檢核組成員、檢查日期等內容。

(2) 檢核專案與具體標準；

(3) 檢核結果：檢核結果分為符合、不符合、未設置三項，並通過打“√”的方式來檢測出所需檢核專案的結果。還附有備註一欄。

檢核項目	檢核內容	檢核結果			備註
		符 合	不符 合	未設 置	

(4) 專家效度的檢核：

為了確保本研究所使用檢核表的有效性，筆者邀請嶺南師範學院杞昭安教授檢核該表，並根據杞教授提出的建議完善檢核表。在完成專家效度檢驗後，本檢核表作正式檢核表用於本研究。江門市購物中心——萬達廣場的無障礙設施檢核表，詳見附錄。

3.4 研究實施

本研究將邀請另外兩名特殊教育工作者一同前往考察。

(1) 評分者間可信度分析

筆者及另外兩名評分者運用自編的檢核表進行記錄，待調查結束後，進行評分者間可信度分析，若調查結果不一致，則重新進行此專案調查，直至各項目的資料呈現在調查者間評分都達一致性。

(2) 江門市購物中心——萬達廣場無障礙設施的完善建議

通過探討江門市購物中心——萬達廣場無障礙設施的設置情況和符合情況，據此提出江門市購物中心——萬達廣場無障礙設施問題以及完善建議。

4.研究結果與討論

4.1 江門市購物中心——萬達廣場無障礙設施現況

根據國家發佈的《無障礙設計規範》(GB50763-2012)中有關於無障礙設施的標準自編檢核表進行萬達廣場實地調查，統計江門市江海區萬達廣場無障礙設施現狀如下表 1。

總體來說，江門市江海區萬達廣場無障礙設施的建設狀況有待提高。從萬達廣場無障礙設施的符合項目來看，有三項是完全符合的，而無障礙廁所和無障礙電梯基本符合，雖有設計不合理之處，但可以正常使用，無障礙出入口、緣石坡道、無障礙標誌整體上設計情況比較差，影響正常使用。尤其是無障礙出入口和緣石坡道，是出入的重要關卡，設計情況不樂觀，非常影響視覺障礙者和乘坐輪椅的人群出入萬達廣場。

4.2 無障礙出入口

無障礙出入口是方便肢體行動不便或有視力障礙者使用的安全出入口。在人流量大的公共場所裡格外重要。

表 1 江門市購物中心——萬達廣場的無障礙設施情況統計表

檢核項目	購物中心	江門市江海萬達廣場	備註
無障礙出入口		×	
無障礙通道		√	完全符合

無障礙電梯	√	有設計不合理之處， 不影響正常使用
緣石坡道	×	
盲道	√	完全符合
無障礙廁所	√	有設計不合理之處， 不影響正常使用
低位元服務設施	√	完全符合
無障礙標誌	×	
基本符合數	5	

注：“√”表示設施較完善且可以正常使用，“×”表示該設施不完善而影響正常使用。

江海區萬達廣場附近有不少住宅社區、學校、公園和產業園，人流量較大。無障礙出入口有多種類別，有平坡出入口、同時設置臺階和輪椅坡道的出入口、同時設置臺階和升降平臺的出入口。平坡出入口是障礙最少，最適合所有通行的出入口。



圖 1 無障礙出入口



圖 2 無障礙出入口雨棚

通過實地調查發現，江海區萬達廣場共有 3 個人行出入口，3 個出入口都是采平坡出入口的設計，大門都是兩側平推式大門，門在完全開啟的狀態下，平臺深度都大於 1.5m，符合檢核標準，可供輪椅人員出入。在出入口的門廳、過廳設置了兩扇門，門扇同時開啟時兩道門的間距大於 1.5m，符合檢核標準。

所有出入口的上方均設置了雨棚，雨棚可阻擋高空異物以及避雨，使走出的人們有足夠的空間打傘或避雨。無障礙出入口地面磚雖然有防水效果，但並未設置室外地面濾水運算元，如下雨積水可能會造成廣場門口積水，存在安全隱患。

4.3 無障礙通道

通過實地調查發現江海萬達的無障礙通道是完全符合國家規定的，室內走道寬度大於 1.2m，室外走道寬度大於 1.5m，檢票口通道大於 900mm，由於江海萬達廣場占地面積廣，通道甚至比國家規定中寬得多且通道連續、地面平整，反光小，不設置厚地毯。筆者觀察得，通道上方無懸掛物，牆壁上也很少探出物，偶有商家看板放置，也都易於繞開。

總的來說，江海萬達廣場的無障礙通道完全符合規定，便於所有人自由暢通萬達廣場。



圖 3 無障礙通道

4.4 無障礙電梯

電梯在人流量大的購物中心是必不可少的，可以幫助人們迅速便捷地到達所在樓層。無障礙設計規範中有規定：“公共建築內部設有電梯時，不能設置少於 1 部無障礙電梯。”據實地調查得知，江海萬達廣場室內每層樓設 6 處扶梯，3 處客貨梯，其中一部無障礙電梯。

通過調查得知，江海萬達廣場的無障礙電梯候梯廳深度大於 1.5m，但電梯入口處未設置提示盲道，對視覺障礙者來說較難找到無障礙電梯的正確位置。無障礙電梯轎箱門開啟的淨寬度、呼叫按鈕的高度、按鈕盲文設置和內設扶手高度均符合國家規範，轎箱內有設置電梯運行顯示和報響音箱，頂部安裝有鏡子，方便了視覺障礙者掌握電梯運行情況、肢體障礙者掌握電梯內身體平衡。



圖 4 無障礙電梯

4.5 緣石坡道

據實地調查得知，江海萬達廣場的緣石坡道為三面緣石坡道，坡面平整、光滑。坡口與車行道之間有高差，坡口高出車行道的地面大於 10mm，不符合國家規範，檢核不符合。高差過大導致輪椅人士行駛不通暢，體驗感降低。



圖 5 緣石坡道

4.6 盲道

首先，萬達廣場內部並無設置盲道，特別是無障礙出入口、無障礙電梯口出入口無設置提示盲道，在引導性和連續性上較差。其次，萬達廣場外部雖有盲道，盲道顏色和材質上均符合國家規範，但存在各種形式的缺損。行進盲道與人行道走向一致，在起點、終點、轉彎處設提示盲道，且避開障礙物。江海萬達廣場外部較空曠，並且廣場配備有智慧停車場，盲道沒有被其他設施佔用，也沒有非機動車的停放。筆者觀察得知，江海萬達廣場室外盲道的維護和修繕上存在較大問題，許多盲道磚出現磨損，表面紋路消失，或盲道磚凹凸不平、斷裂等情況，對視覺障礙者來說存在巨大的安全隱患。



圖 6 盲道磚斷裂、不平

4.7 無障礙廁所

無障礙廁所是不分性別的獨立廁所，配備專門的無障礙設施，可以在家屬的陪同下進入。其中，無障礙設施包括方便乘坐輪椅人士開啟的門、坐便器、洗手盆、呼叫按鈕和安全扶手等，給特殊人群（殘障者、老人或婦幼）提供便利。

通過實地調查的得知江海萬達廣場的無障礙廁所內部設施比較齊全，設有 1 個無障礙廁位、1 個無障礙小便器、1 個無障礙洗手盆和 1 個嬰兒護理台。無障礙廁所的門採用平開門，門扇向外開啟，留有直徑大於 1.5m 的輪椅回轉空間，通行寬度和平開門把手的高度均符合國家規範。地面不積水且防滑。但內部不設有掛衣鉤和取紙器。無障礙洗手盆的水嘴中心距牆 235mm，不符合國家規範（大於 550mm），故檢核不合格。洗手盆上方安裝了鏡子，出水龍頭採用杠杆式水龍頭，符合要求。嬰兒護理台的設置照顧到了帶嬰兒出遊的父母。安全抓杆在廁位兩旁，牢固且符合要求，呼叫按鈕在坐便器旁且符合要求。總的來說，江海萬達廣場的無障礙廁所較符合規範，仍存在一些問題需要改善，如水嘴中心距牆距離過近、無設置掛衣鉤和取紙器。



圖 7 無障礙廁所



圖 8 無障礙廁位

4.8 低位元服務設施

低位元服務設施為方便行動障礙者使用而設置的高度適當的服務設施。低位元服務設施的使用者主要為：身材較矮小的成人、兒童以及乘坐輪椅的人。無障礙低位元服務設施有諮詢台、服務視窗等，據筆者實地調查得，江海萬達廣場的低位元服務設施距地面高度符合要求，低位元服務下部有供乘輪椅者膝部和足尖部的移動空間，有回轉直徑大於 1.50m 的輪椅回轉空間。但服務台旁沒有設置輪椅或嬰兒車等專用設備借用，無障礙專用設備缺失，不能同時滿足不同類型的人群諮詢的需求。



圖 9 低位元服務設施

4.9 無障礙標誌

無障礙設施離不開無障礙標誌，無障礙標誌是建築內部的引導標誌系統，以各種符號和標誌引導障礙者的行進，指明無障礙設施的走向及位置。無障礙標誌應醒目，避免遮擋。

在建築內部，無障礙標誌能使人最大範圍地感知所處環境的空間狀況，減少潛在的心理不安。據實地調查得知，江海萬達廣場的無障礙標誌較不完善，未形成完整流暢的內部系統。設有無障礙廁所、無障礙電梯的標誌，但無設置機動車停車位元標誌，室內較少無障礙標誌的指引，不滿足通行的連貫性。



圖 10 無障礙電梯標誌



圖 11 無障礙廁所標誌

5. 結論與建議

5.1 研究結論

筆者通過自編的江門市購物中心無障礙設施檢核表對江海萬達廣場的無障礙設施進行實地調查，旨在通過檢核江海萬達廣場無障礙設施的結果探討江海萬達廣場無障礙設施的問題與改善方向。

江海萬達廣場無障礙設施現況總結如下：

在檢核中的八個項目中，僅有無障礙通道、盲道和低位元服務設施完全達標，而無障礙電梯、無障礙廁所基本達標，其他無障礙設施整體上不完善，無障礙出入口、無障礙標誌和緣石坡道不符合國家規範，檢核不符合。

筆者以江海萬達廣場的無障礙設施現況總結出以下幾點需要改進的地方：

- (1) 江海萬達廣場的無障礙設施不全面；
- (2) 江海萬達廣場的無障礙設施缺乏系統的管理和修繕；
- (3) 公眾的無障礙意識較薄弱。

與王瀟瀟，林文潔（2018）談到北京市 4 座商業建築無障礙設施現狀問題相一致，在無障礙出入口、無障礙通道、低位元服務設施、無障礙標誌、無障礙廁所、無障礙電梯等設施建設不全面。與王斐，劉連新（2018）談到西寧市無障礙設施建設存在數量與品質不足、民眾對愛護無障礙設施的意識不足、無障礙設施使用率低的問題相類似，江海萬達廣場也存在類似的問題需要改善。

5.2 研究建議

基於本研究的研究結果，對江海萬達廣場的無障礙設施提出以下針對性建議：

(1) 在萬達廣場的內外形成系統全面的無障礙設施體系。針對無障礙出入口缺乏濾水運算元、無障礙電梯候梯口處無設置提示盲道、無障礙廁所水嘴距牆面過近、緣石坡道坡口于車行道之間高差過大等檢核不符合或未設置的問題進行處理，根據國家標準規範進行整改。並按照國家標準增設無障礙設施，如在廣場內外部設置無障礙通道，無障礙標誌，形成完整的引導系統，在無障礙

電梯、公交站等處設置連貫的盲道，同時在有需要的位置設置無障礙地圖引導系統，以此讓各類人群充分地使用無障礙設施，發揮無障礙設施應有的價值。

(2) 加強對廣場內外無障礙設施的管理和修繕。無障礙設施往往存在“重建設，輕管理”的現實困境。從研究結果看江海萬達廣場的無障礙設施缺乏管理和修繕，盲道有多處缺損，低位元服務設施無輪椅、嬰兒椅等借用，給需要使用的人群帶來不便，如廣場內有設置工作人員定期檢查和修繕無障礙設施，萬達廣場一定會更加人性化。

(3) 提高公眾的無障礙意識。為方便有障礙的人、老年人、婦女、兒童和其他人更好地參與社會，平等地享受到無障礙設計帶來的便利，需要向大眾推廣無障礙設施的使用，提高公眾的無障礙意識。此處可以參考臺灣和日本的做法，在廣場內外設置體驗活動，用輪椅行動，帶眼罩使用盲杖走盲道等。通過實際體驗提高大眾意識，樹立尊重和幫助弱勢群體的理念。還可以製作各種漫畫宣傳繪本，直觀形象地表達各種無障礙設施的用途。

5.3 研究限制

由於筆者能力和條件限制，本研究只檢核江海萬達廣場的無障礙設施現況，在研究量上單一，建議未來可以在研究量上進行擴充，如可以研究江門市所有大中型購物中心的無障礙環境設施現況，包括匯悅城、一匯廣場、蓬江萬達廣場等，以能更好地探討比較購物中心之間無障礙設施建設的情況。

本研究只實地調查江門市江海萬達廣場的無障礙設施現況，對使用情況的掌握較少，建議未來可以考慮發放調查問卷，瞭解公眾對廣場無障礙設施的使

用率和滿意度，深入探討大中型購物中心中所有人對無障礙設施的使用率以及滿意度。

參考文獻

中華人民共和國住房和城鄉建設部(2012)。無障礙設計規範。中國建築工業出版社。

王斐、劉連新(2018)。西寧市無障礙設施設備配置現狀與對策建議。住宅與房地產，.504(19)，54。

王傳宏(2021)。無障礙商業空間打造路徑。中國房地產(17)，6。

王瀟瀟、林文潔(2018)。北京市商業建築無障礙設施現狀調研。建築實踐，001(002)，94-99。

呂世明(2013)我國無障礙環境建設現狀及發展思考。殘疾人研究(2)，6。

李君(2022)。住宅建築無障礙設計要點探討。中國住宅設施(002)，000。

李明明、徐釗、郭晶和王薇薇(2017)。商業空間無障礙設計的思考及其應用。山西建築，43(14)，3。

阿計(2022)。無障礙環境建設，觀念變革引領立法進步。民主與法制(43)，1。

彭鴻坤(2012)。淺析無障礙設計在商業空間應用的經濟價值。中國商論(11Z)，2。

趙忠超(2012)。地下空間垂直通行無障礙設計研究——以濟南市泉城廣場地下商業空間

為例。室內設計(4)，35-38。

鄧支青、周林剛。城市無障礙環境建設的困境與支援體系。城市問題。

附錄

江門市購物中心——萬達廣場的無障礙設施檢核表

檢核項目	檢核內容	檢核結果			備註 (缺損情況)
		符 合	不 符 合	未 設 置	
無障礙 出入口	無障礙出入口 ≥ 1 (平坡出入口/同時設置臺階和輪椅坡道的出入口/同時設置臺階和升降平臺的出入口)				
	出入口的地面平整、防滑				
	室外地面濾水運算元的孔洞寬度 $\leq 15\text{mm}$				
	在門完全開啟的狀態下，出入口的平臺的淨深度 $\geq 1.50\text{m}$				
	出入口的門廳、過廳如設置兩道門，門扇同時開啟時兩道門的間距 $\geq 1.50\text{m}$				
	出入口的上方設置雨棚				
無障礙 通道	室內走道寬度 $\geq 1.2\text{m}$				
	室外通道寬度 $\geq 1.5\text{m}$				
	檢票口、結算口輪椅通道寬度 $\geq 900\text{mm}$				

	無障礙通道連續、地面平整、防滑、反光小或無反光，不設置厚地毯				
無障礙 電梯	候梯廳深度 $\geq 1.50\text{m}$				
	電梯出入口處設提示盲道				
	轎廂門開啟的淨寬度 $> 800\text{mm}$				
	呼叫按鈕高度為 $0.90\text{m} \sim 1.10\text{m}$				
	帶盲文的選層按鈕，盲文設置于按鈕旁				
	轎廂內設電梯運行顯示裝置和報層音響				
	轎廂的三面壁上設高 $850\text{mm} \sim 900\text{mm}$ 扶手				
	轎廂正面高 900mm 處至頂部安裝鏡子或採用有鏡面效果的材料				
緣石坡 道	坡面平整、防滑				
	坡口與車行道之間沒有高差；當有高差時，高出車行道的地面 $\leq 10\text{mm}$				
盲道	盲道的紋路凸出路面 4mm 高				
	盲道鋪設連續，避開樹木（穴）、電線杆、拉線等障礙物，其他設施不佔用盲道				

	盲道的顏色與相鄰的人行道鋪面的顏色形成對比，並與周圍景觀相協調，採用中黃色			
	盲道表面防滑			
	盲道避開非機動車停放的位置			
	行進盲道的寬度為 250mm~500mm			
	行進盲道與人行道的走向一致			
	行進盲道在起點、終點、轉彎處及其他有需要處設提示盲道			
無障礙 廁所	方便乘輪椅者進入和進行回轉,廁所內的通道回轉直徑 $\geq 1.50\text{m}$			
	廁所面積 $\geq 4.00\text{m}^2$			
	當採用平開門，門扇向外開啟，如向內開啟，留有直徑 $\geq 1.50\text{m}$ 的輪椅回轉空間，門的通行淨寬 $\geq 800\text{mm}$ 平開門設高 900mm 的橫扶把手			
	地面防滑、不積水			
	內部設有坐便器、洗手盆、多功能台、掛衣鉤和呼叫按鈕			
	無障礙洗手盆的水嘴中心距側牆 $> 550\text{mm}$ ，其底部留出寬 750mm、高			

650mm、深 450mm 供乘輪椅者膝部和足尖部的移動空間			
在洗手盆上方安裝鏡子			
出水龍頭採用杠杆式水龍頭或感應式自動出水方式			
多 功 能 台 長 度 $\geq 700\text{mm}$, 寬 度 $\geq 400\text{mm}$, 高度 600mm			
安全抓杆應安裝牢固，直徑為 30mm ~40mm,內側距牆 $\geq 40\text{mm}$			
掛衣鉤距地高度 $\leq 1.20\text{m}$			
救助呼叫按鈕在坐便器旁，高出地面 400mm~500mm			
取紙器在坐便器的側前方，高度為 400mm~500mm			
廁位兩側距地面 700mm 處設長度 $\geq 700\text{mm}$ 的水準安全抓杆，另一側設高 1.40m 的垂直安全抓杆			
低位元服務設施上表面距地面高度為 70cm~ 85cm			

低位元服務設施	低位元服務設施下部至少留出寬 75cm， 高 65cm，深 45cm 供乘輪椅者膝部和足 尖部的移動空間				
	低位元服務設施前有輪椅回轉空間，回轉 直徑≥ 1.50m				
無障礙 標誌	設有無障礙廁所標誌				
	設有無障礙電梯標誌				
	設有無障礙機動車停車位元標誌				
	設有盲文標誌（盲文地圖、盲文站牌）				
	無障礙標誌醒目，不被遮擋				
	帶指示方向的無障礙設施標誌牌與無障礙 設施標誌牌形成引導系統，滿足通行的連 續性				
結果統計	符合 項，不符合 項，未設置 項				
檢查組 成員簽 字：		檢查日期：			

26 大學生融合教育態度調查—以嶺南師範學院為例

張美燕

(嶺南師範學院教育科學學院特殊教育系)

摘要：採用自編問卷對嶺南師範學院的 296 名大一至大四的學生融合教育態度展開調查分析。研究結果顯示：嶺南師範學院大學生融合教育態度較積極，在認知、情感、行為三個維度中，分數由高至低分別為認知、行為、情感。在本研究中，影響大學生融合教育態度的因素分別有：性別、專業、是否接觸過特殊兒童、是否學習過特殊教育或融合教育相關課程、對特殊教育瞭解程度、畢業後是否從事教育行業。建議加強融合教育制度的實施，轉變大學生融合教育的觀念；加快推進高等融合教育，提升大學生的融合教育態度；加強融合教育宣傳推廣，積極開設融合教育相關課程。

關鍵字：大學生，融合教育，隨班就讀，態度

Investigation on college students' attitude of Inclusive Education

-- Taking Lingnan Normal University as an example

Author:Zhang Meiyan Advisor:Chi, Chao-An.
School of Education Science, Lingnan Normal University, Zhanjiang, 524048 China

Abstract: A self-designed questionnaire was used to investigate and analyze 296 freshmen to seniors' attitudes towards integrated education in Lingnan Normal University. The research results showed that Lingnan Normal University students have a relatively positive attitude towards inclusive education. In the three components of cognition, affection and behavior, the scores from high to low were cognition, behavior and affection. In this study, the factors that affect college students' attitudes towards integrated education are as follows: gender, major, whether to have contact with special children, whether to study special education or integrated education related courses, understanding of special education, and whether to engage in the education industry after graduation . It is suggested to strengthen the implementation of integrated education system and transform the concept of integrated education for college students; Accelerate the promotion of integrated higher education and enhance the attitude of college students towards integrated education; Strengthen the publicity and promotion of inclusive education, and actively open inclusive education related courses.

Key words: college student; inclusive education; learning in regular classroom; attitude

一、緒論

(一) 研究背景及動機

1.融合教育成為全球教育發展的主要趨勢

1994 年《薩拉曼卡宣言》中，融合教育理念被正式提出。2008 年聯合國教科文組織召開第 48 屆世界教育大會，本次會議的主題為“融合教育：未來之路”，各國學者就融合教育的政府職責與政策推進展開討論，此後推進融合教育成為世界各國追求的教育目標。2019 年為紀念《薩拉曼卡宣言》25 周年，聯合國教科文組織召開“教育中的融合和公平國際論壇”，會議頒佈了《卡利承諾》，呼籲各國政府落實行動加速推進融合教育（李拉，2021）。由聯合國這些措施及世界各國的融合教育政策和實踐變革可知融合教育已進入新的發展時期，並成為教育發展的主要趨勢。

2.融合教育關注每位兒童的教育需求，是實現教育公平的必然之路

公平與正義是融合教育的核心理念之一，亦是融合教育在實施過程中應遵循的最基本的要求。融合教育是一場關於整個教育系統的變革，它觸動的不僅僅是特殊教育系統，更在於普通教育系統。就物件而言，融合教育除了殘疾兒童之外，還重視在普通教育體系中處於邊緣化的兒童，以實現促進普通教育改革，希望普通教育能夠接受差別，滿足兒童多樣化需求，最終能針對全體教育物件提供公平和優質教育這一宗旨（李拉，2021）。融合教育不僅是“特殊兒童少年接受教育和融入社會的重要舉措，更是實現教育公平發展的必然之路”（蘭嵐，2022）。

3.融合教育成為我國特殊教育需要物件教育安置的主要形式

《殘疾人教育條例》第3條規定：殘疾人教育應當提高教育品質，積極推進融合教育，根據殘疾人的殘疾類別和接受能力，採取普通教育方式或者特殊教育方式，優先採取普通教育方式。2014年和2017年的兩期特殊教育提升計畫以及2017年修訂的《殘疾人教育條例》，將融合教育提升至特殊兒童的主要教育形式。2021年，我國教育部出臺《十四五特殊教育發展提升行動計畫》，在總體要求的基本原則中，第3項即表明“堅持尊重差異、多元融合。尊重殘疾兒童青少年身心發展特點和個體差異，做到因材施教，實現適宜發展，讓殘疾兒童青少年和普通兒童青少年在融合環境中相互理解尊重、共同成長進步。”在該計畫具體內容中也提出了“推進融合教育，全面提高特殊教育品質”的重要目標。這些法規和重要檔表明融合教育已成為我國特殊教育需要物件教育安置的主要形式。

4.我國融合教育品質有待提高

融合教育在我國起步較晚，20世紀80年代為保障我國殘疾兒童入學的基本權益，隨班就讀政策應運而生。經過三十年的努力，隨班就讀取得巨大收穫，為特殊兒童上學提供了保障。雖然隨班就讀讓廣大特殊兒童有學可上，但品質堪憂，存在片面追求特殊兒童入學率，隨班混讀、隨班就坐等情況（鄧猛、景時，2013）。此外，我國特殊教育需要物件入學率遠不及美國、法國等國家。且特殊教育需求物件在普通學校隨班就讀缺乏必要的關注和資源，師資力量和相應設施缺乏，造成教育品質低（鄧猛、趙泓，2019）。因此，我國由隨班就讀邁向高品質的融合教育階段，依然有很長的道路。

5.研究者的個人興趣

研究者修過融合教育課程，課堂上老師以及同學們開展過融合課堂的相關討論，並觀看了美國以及我國香港地區和臺灣地區的融合教育課堂，有較深的感悟，對融合教育較感興趣。融合教育關注每位兒童的教育需求，符合當今社會發展的追求。嶺南師範學院是廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室設置點，且學校設有特殊教育專業，3+2 特教服務隊等，研究者認為這些與特殊教育相關的事物對嶺南師範學院大學生融合教育態度有一定的影響。最後，在融合教育快速發展的時代，瞭解大眾對融合教育的態度對推進融合教育進展有重要意義，而大學生作為教育領域前沿，對融合教育的態度有一定的代表性。嶺南師範學院是一所師範院校，學生畢業後多從事教育行業。因此，研究者決定以嶺南師範學院為例，調查大學生對融合教育的態度。

（二）研究目的與待答問題

1.本研究旨在探討嶺南師範學院大學生對融合教育態度情況，據此提出了如下的研究目的：

探究嶺南師範學院學生對融合教育的態度情況；

探究不同背景下的學生對融合教育的態度差異。

2.根據本研究結構圖及本研究的問題與目的，提出下列研究問題：

探究嶺南師範學院學生對融合教育態度情況如何？

不同背景下（性別、年級、專業等）的學生對融合教育態度是否存在差異？

（三）名詞解釋

1.大學生

大學生有廣義和狹義的概念。廣義的大學生一般是指社會一種特殊群體，即受過高等教育、是社會新技術和先進思想的前沿群體和領導社會進步的先驅群體。狹義的大學生是指具有大學及以上文化程度，由國家培養出來的高級專門人才。一般認為，大學生代表著年輕活力一族、富有開拓性建設和創造力的主要力量，促進社會進步的重要群體。而據調查顯示，大多數大學生都具有清晰的責任意識，明白自己身上肩負的責任，也願意在現實生活中履行自身應有的責任（蔣麗娜、何瑞，2021）。因此，培養大學生正確的價值觀，增進他們對融合教育的瞭解，提升其對融合教育態度，對更好地實施融合教育有重要意義。

本研究中的大學生指如今就讀於嶺南師範學院的大學一年級至四年級的學生。

2.融合教育

學者黃志成（2003）認為融合教育是一種新的教育理念和教育過程，它容納所有學生，反對歧視排斥，促進積極參與，注重集體合作，滿足不同需求。學者李拉（2021）認為融合教育是國際範圍內興起的，促進普通教育與特殊教育的融合，推進普通教育系統的改革，以滿足所有特殊教育需要兒童教育需求的教育改革運動。

在本研究中，融合教育被定義為一種教育形式，其特點是特殊教育需要物件在普通教育機構中與普通兒童共同接受教育。

3.隨班就讀

關於隨班就讀的概念，不同的學者有不同的理解。顧遠明（1992）認為隨班就讀是將具備相應跟班學習能力的肢殘、輕度弱智、弱視、重聽等學生安置

在普通學校。劉全禮（2007）認為隨班就讀是在普通學校的普通班級內安置一兩名或者最多三名輕度殘疾兒童（包括視、聽、智力殘疾），使其與普通兒童在同一環境下接受教育。可見，學者們對隨班就讀概念的解釋存在細微的差別，但都圍繞兒童相應的學習和接受能力、障礙程度、障礙類型等內容展開解釋。

在本研究中，將具備一定的學習和接受能力的特殊兒童安置于普通學校的普通班接受教育，這種教育形式被稱為隨班就讀。

4.態度

《心理學大辭典》將態度界定為：態度是一種持久而統一的人格化傾向或者心理準備狀態，且這種傾向和狀態是個體通過積累總結以往經驗對周圍的人、事、物所形成的並保持的，包括認知、情感和行為意向三種成分（林崇德，2003）。

本研究中，對於融合教育的調查研究，則通過大學生對融合教育的認知、對融合教育的情感、對融合教育願意採取的行為表現三個方面的綜合表現情況進行調查和分析研究。

二、文獻綜述

（一）融合教育的國外發展歷程

1.正常化思潮與去機構化運動

隨著第二次世界大戰的結束，歐美國家的經濟迅速恢復，人們對於民主和平等人權的追求引發了對各個領域的深刻思考，從而掀起了一系列旨在為處於社會弱勢地位的民眾爭取公平社會地位的運動。身心障礙者作為長久以來受忽

視的群體開始受到關注，因而出現了“正常化”思潮，並引發了歐美國家的“去機構化”運動（李拉，2021）。“正常化”即主張智力落後者及其他身心障礙者每天的生活模式應盡可能地接近主流社會。“去機構化”指特殊個體離開隔離機構到以社區為基礎的生活環境中生活（劉春玲、江琴娣，2015）。在正常化思潮和去機構化運動的影響下，美國、英國等國家開始將障礙人群安置于社區，隨著時間的推移，人們對障礙人群的教育安置的認知也在發生不斷變化，這為融合教育運動的興起奠定了堅實思想基礎。

2.回歸主流與一體化運動

隨著正常化思潮及去機構化運動展開，人們重新審視將特殊兒童安置于特殊教育學校，使得特殊兒童無法平等融入主流教育環境，這是否符合公平原則。因此，歐美國家掀起了一股普通教育改革運動的浪潮，旨在打破特殊教育與普通教育之間的隔閡，將特殊兒童安置在普通學校，與普通兒童一起接受教育。在以美國為代表的北美國家，該運動被稱為“回歸主流”；在以英國為代表的歐洲國家則稱為“一體化”（李拉，2021）。歐美國家在回歸主流和一體化運動的推動下，開始了探索融合教育的歷程。回歸主流和一體化運動也被譽為融合教育興起的標誌。

3.融合教育正式提出

1994 年，聯合國教科文組織召開世界特殊需要教育大會，發佈了在融合教育發展歷程中具有里程碑意義的《薩拉曼卡宣言》，明確提出了融合教育的思想（雷江華，2001）。《薩拉曼卡宣言》發佈之後，融合教育從流行於歐美國家的回歸主流和一體化運動開始逐漸演變為一項全球性的教育改革計畫。隨著全球化進程加快，融合教育在發達國家得到了廣泛發展。特殊教育需要兒童就

讀于普通學校的普通班，接受公平的、有品質的教育是世界各國教育改革的目標與方向。普通學校改革是融合教育的核心，融合教育推進要求普通教育對自身進行反思與批判，重視社會弱勢兒童、特殊教育需要物件的教育需求。1994年後國際上多次召開融合教育研討會，就融合教育的理論和實踐問題展開全球性的討論交流。

（二）我國融合教育發展歷程

在 20 世紀 50 年代初，由於我國當時特殊教育發展相對滯後，特殊教育資源緊缺，為了解決特殊需要學生就學問題，出現了特殊需要學生在普通班級跟讀的現象，但還屬於一種被動的融合。受回歸主流、一體化等運動的影響，我國於 20 世紀 80 年代中期開始隨班就讀試驗。如，1987 年，我國盲教育的社會活動家徐白倫先生首先開啟了“金鑰匙工程”的盲童教育計畫，開始了盲生隨班就讀的實驗。1989 年，國家教委在多地開始進行隨班就讀的試驗。經過 20 世紀 80 年代到 21 世紀 10 年代 30 年的實踐積累，隨班就讀在我國取得令人矚目的成績，隨班就讀逐步普及、走向成熟，融合教育這一教育理念也得到更廣泛的認同。隨班就讀是我國特殊教育工作者基於國情的探索，也是對國際融合教育的本土化回應（鄧猛、朱志勇，2007），因此隨班就讀也被稱為中國式的融合教育（景時，2013）。

學者方俊明指出：“隨班就讀是我國為滿足身心障礙兒童少年的人學要求而探索出的有中國特色的回歸主流之路，但它只是融合教育的初級階段，還未達到實質性的融合教育。”隨班就讀有效促進了我國特殊教育事業發展，但是目前隨班就讀的品質不高，存在隨班就座、隨班混讀等問題，教師對於融合教育的認識程度較低；圍繞“隨班就讀”的專業支持體系亟待優化，社會觀念與教育體

制等方面的制約仍然嚴重。這些問題說明我們仍沒有建立起真正系統化的融合教育的生態結構，特殊兒童僅僅是“進入”到了學校這一空間環境中，未能享受到真正意義公平和高品質的教育。因此，提升隨班就讀品質是我國在推動融合教育過程中亟待解決的關鍵問題（鄧猛、趙泓，2019）。

21 世紀以來，國家提出“提高與普及相結合”，教育品質得到重視，融合的本質顯現。我國特殊教育從隨班就讀出發，探索本土化的融合教育模式，並提出融合教育的目標在於為所有兒童提供公平優質的教育與服務。此後，為促進特殊教育發展，國家發佈了一系列特殊教育法規政策，如：教育部先後頒發了兩期特殊教育提升計畫，《殘疾人教育條例》等。為實現該目標，各地區根據實際情況，因地制宜制定各地的目標和實施辦法，從而分批次實現從注重入學率的隨班就讀轉向高品質的融合教育階段。

（三）大學生融合教育態度研究

現有關於融合教育態度的研究物件大多為融合教育一線教師、特殊教育教師、融合教育學生家長、在讀師範生，對普通大學生研究較少，而大學生對融合教育的認識一定程度上代表融合教育的發展狀況。

表 1 大學生融合教育態度研究

作者 (年份)	研究物件背景	研究結果 (對融合教育態度)	影響因素
李慶恩 (2018)	性別； 年級； 專業； 考取教資情況； 是否接觸過殘疾人士； 特教課程接觸狀況； 是否瞭解全納教育	女比男積極； 文史類專業學生比理工類 專業積極； 接觸過特教課程學生比未 接觸過特教課程學生積 極。	性別 專業 是否接觸過特教課 程
陳蓮俊等 (2006)	性別； 學歷； 專業； 居住地； 與特殊學生接觸頻率； 對特教的瞭解程度	女比男積極； 師範生比非師範生積極； 接觸特殊學生較多比接觸 少積極； 居住地、學歷等因素差異 較小。	性別 專業 與特殊學生接觸率 對特教的瞭解程度
周春豔等 (2021)	性別； 年級； 專業； 生源地； 是否接觸過特殊學生	男比女積極； 高年級學生比低年級學生 積極； 師範生比非師範生積極； 城鎮學生比農村學生積 極。	性別 年級 專業 生源地
辜丹琳 (2021)	性別； 年級； 專業； 戶籍地； 是否接觸過特教課程； 是否參加過殘疾兒童的 志願活動	行為維度上，女比男積 極； 高年級學生比低年級積 極； 特殊教育專業學生比其他 專業學生積極； 接觸過特殊兒童的師範生 比未接觸過特殊兒童的師 範生積極；	性別 年級 專業 是否接觸過特殊兒 童 是否參加過特殊兒 童志願服務活動

參加過特殊兒童志願服務
活動師範生比未參加過的
師範生積極。

注：姓名依姓氏筆劃排列

三、研究設計

本研究將以問卷調查方法，探討嶺南師範學院大學生對融合教育的態度情況。本章共五節：第一節為研究架構及假設、第二節為研究物件、第三節為研究工具、第四節為研究步驟、第五節為資料分析。

（一）研究框架及假設

本研究主要針對大學生對融合教育的態度展開調查，探討不同背景因素下大學生對融合教育的態度是否有差異。本架構所指的大學生是指如今就讀於嶺南師範學院的大學一年級至四年級的學生。

本研究架構如圖 1 所示：

基本資訊

1.性別

2.年級

3.原居住地

4.所學專業

5.是否接觸過特殊學生

6.是否學習過特殊教育或融

合教育相關課程

7.對特殊教育的瞭解程度

融合教育的態度

1. 認知

2. 情感

3. 行為



8.畢業後是否想從事教育行業

1 研究架構圖

(二) 研究物件

本研究旨在調查大學生對融合教育的態度，故研究物件為就讀於嶺南師範學院的學生，包括 2019 級、2020 級、2021 級以及 2022 級。調查物件基本資料如表 2 所示。

表 2 調查物件基本資料

背景	題項	人數 (n)	百分比 (%)
性別	男	84	28.4
		212	71.6
	女		
年級	2019 級	100	33.8
		74	25.0
	2020 級	78	26.4
		44	14.9
	2021 級		
	2022 級		
整體		296	100

(三) 研究工具

本研究以問卷調查法為主，在前章文獻研究基礎上，並參考前人編制的問卷，採用自編問卷《大學生融合教育態度調查問卷》，探討嶺南師範學院大學

生對融合教育的態度，以及在不同背景下嶺南師範學院大學生對融合教育態度的差異。研究工具之編制程式說明如下：

1.問卷編制

①閱讀及參考相關資料

根據參考的相關文獻，採用自編問卷《大學生融合教育態度調查問卷》。本問卷包括兩部分內容：問卷第一部分為填答者基本資訊，包括年級、性別、居住地、專業等；第二部分則旨在瞭解大學生對融合教育的態度狀況，包括對融合教育的認知、對融合教育的情感、對融合教育願意採取的行為表現三個層面。參考文獻如表 3 所示：

表 3 問卷編制參考文獻

作者	年份	問卷研究主題
石夢良等人	2021	廣東省融合教育接納度的調查研究
江小英等人	2016	北京市普通中小學融合教育基本情況調查
李揚等人	2018	深圳市普通兒童家長對特殊兒童參與融合教育的態度調查
胡永崇等人	2021	小學普通教育人員對殘疾生隨班就讀的態度研究
謝夢夢	2018	普通師範大學生對全納教育態度的調查研究

2.問卷內容

問卷包括兩部分內容：個人基本資料、問卷內容，具體內容如下：

① 個人基本資料

表 4 個人基本資料

背景	題項
性別	男
	女
年級	2019 級
	2020 級
	2021 級
	2022 級
原居住地	地級市
	縣級市
	鄉鎮
專業	特殊教育
	師範類其他專業
	非師範專業
是否接觸過特殊學生	是
	否
是否學習過特殊教育	是
或融合教育相關課程	否

對特殊教育的瞭解程度	瞭解
	一般
	不瞭解
畢業後是否想從事教育	是
行業	否

②問卷量表

問卷的主要內容旨在瞭解大學生對融合教育的態度，包括大學生對融合教育的認知、大學生對融合教育的情感、以及大學生對融合教育願意採取的行為表現三個維度，三個維度共 27 題。

③填答與計分

本研究量表計分方式采 Likert 四點量表計分，共有四個選項：完全不認同、基本不認同、基本認同和完全認同，依序以 1、2、3、4 計分，反向計分題則依序以 4、3、2、1 計分。填答者在問卷得分愈高，代表對融合教育態度越積極；反正，代表答題者對融合教育態度越消極。

④問卷回收

本研究通過問卷星發放問卷，調查物件為嶺南師範學院大一至大四級學生，回收問卷 303 份，其中有效問卷 296 份，問卷有效率為 97%。

3.效度檢驗與信度檢驗

①專家效度檢驗

本問卷初稿完成後，經論文指導老師杞昭安教授推薦，委請專家學者就問卷內容與題目旨意進行審查，提供內容與形式上的修正。經過修正後，問卷內容呈現較為恰當，並使題意更加清楚明確。

表 5 問卷審查之專家學者名單

姓名	專長領域	單位職稱
王大延	特殊教育 (自閉症方向)	廣東省湛江市嶺南師範學院特教系教授
石夢良	特殊教育 (融合教育方向)	廣東省湛江市嶺南師範學院特教系副教授
劉錫吾	特殊教育 (身心障礙者生涯發展方向)	廣東省湛江市嶺南師範學院特教系副教授
杞昭安	特殊教育 (視覺障礙方向)	廣東省湛江市嶺南師範學院特教系教授

注：姓名依姓氏筆劃排列

②結構效度檢驗

結構效度檢驗方面，採用探索性因素分析。KMO 檢驗值為 0.939 ($P < 0.01$)，表示問卷所有題目彼此間具有相關性，且具有一個以上的共同因素，適合進行因素分析。資料表明，所有題項僅僅只在單個維度上的負荷量高

於 0.5，屬於有效題項，通過了構想效度檢驗，因此保留所有題項，各題項所屬的維度也不作更改。表格中各題目依其在三個維度的因素負荷量重新編號。

表 6 因素分析

問卷題號與內容	因素名稱		
	認知	情感	行為
1.我認為融合教育能夠促進特殊兒童的社會適應行為發展。(原 5 題)	0.825		
2.我認為提供相關支援服務，有助於普通學校接納特殊兒童。(原 4 題)	0.808		
3.我認為融合教育是實現人人受教育的有效途徑。(原 6 題)	0.789		
4.我認為融合教育可保障特殊兒童受教育權利。(原 3 題)	0.781		
5.我認為融合教育對普教教師要求更高，有助於促進其專業發展。(原 2 題)	0.774		
6.我認為配合課程調整和考試調整才能增進融合教育學生學習表現。(原 7 題)	0.750		
7.我認為融合教育可使特殊兒童和正常兒童交流、共同進步。(原 1 題)	0.743		
8.我認為融合教育教師應接受特殊教育相關教學技能培訓。(原 8 題)	0.718		
9.我認為融合教育對普通兒童的發展是有利的。(原 9 題)	0.711		
10.教師為特殊兒童調整評量方式會很麻煩。(原 14 題)		0.738	
11.若從事教育工作，我會因特殊兒童不配合我的教學感到生氣。(原 17 題)		0.712	
12.接受特殊兒童進普通班級，老師會感到恐慌。(第 13 題)		0.706	
13.有特殊兒童的普通班級很難開展教學。(第 11 題)		0.691	
14.教導特殊兒童，教師會感到吃力和挫敗。(第 15 題)		0.678	
15.若從事教育工作，我覺得我不適合任教有特殊兒童的班級。(第 16 題)		0.675	
16.特殊兒童在普通學校接受教育是不利的。(原 12 題)		0.672	

17.我覺得特殊兒童很難與普通兒童和平相處。(原 10 題)	0.641	
18.若從事教育工作，當特殊兒童請教我學習問題時，我覺得我缺少指導的耐心。(原 18 題)	0.582	
19.若從事教育工作，我會促進特殊兒童如何與班級同學相處。(原 26 題)		0.753
20.若從事教育工作，我會調整評量方式以符合特殊兒童需要。(原 21 題)		0.751
21.若從事教育工作，我會參加融合教育的相關培訓，加深對特殊兒童的瞭解。(原 24 題)		0.738
22.若從事教育工作，我會協助特殊兒童解決學習和適應問題。(原 23 題)		0.736
2. 若從事教育工作，我會鼓勵特殊兒童參與普通班級中的所有社交活動。(原 22 題)		0.705
24.若從事教育工作，我會從事與融合教育相關的工作。(原 20 題)		0.702
25.我會參加與特殊兒童相關的志願活動。(原 19 題)		0.676
26.若從事教育工作，我會任教有特殊兒童就讀的班級。(原 25 題)		0.655
27.若從事教育工作，我會利用時間提供特殊兒童個別輔導。(原 27 題)		0.643

③相關性分析

相關性分析結果顯示，各維度之間的相關性在 0.327~0.656 之間，各維度與總分之間的相關性在 0.707~0.845 之間。三個維度彼此間及其與問卷總分之間，都具有明顯相關性。結果如表 7 所示：

表 7 問卷各維度與總問卷之間的相關

	認知	情感	行為	總分
認知	1			
情感	.327**	1		
行為	.656**	.384**	1	
總分	.842**	.707**	.845**	1

注：**.在 0.01 水準（雙側）上顯著相關。

④信度分析

為瞭解本研究自行編制的調查問卷的信度，採用克倫巴赫 Alpha 係數表示內部一致性，根據 Alpha 信度係數的評估標準，當 Alpha 係數大於 0.9 時，說明量表的內在信度很高；當 Alpha 係數介於 0.7~0.8 時，量表仍具有參考價值（張虎、田茂峰，2007）。本研究的問卷分析結果顯示各分量表的 Alpha 係數在 0.86 ~0.93 之間，總量表的 α 係數為 0.93。本研究的信度分析結果，如表 8 所示：

表 8 信度分析表

維度	Alpha 係數	項數

認知	0.93	9
情感	0.86	9
行為	0.91	9
總分	0.93	27

(四) 研究步驟

本研究的主要目的在於調查嶺南師範學院大學生對融合教育的態度情況，研究者通過收集相關文獻資料以更深入地瞭解研究主題，為本研究奠定理論基礎。其次，通過自行編制的《大學生融合教育態度情況調查問卷》對嶺南師範學院的大學生實施調查，整理並分析問卷調查結果，總結嶺南師範學院學生對融合教育態度的情況並針對提升大學生對融合教育的態度提出相關的建議。本研究的實施步驟可分為準備、實施和完成等三大階段：

1.準備階段

收集關於我國實施融合教育法律法規以及政策檔，提出初步研究方向及構想並和論文指導老師杞昭安教授討論，經指導老師同意後，決定以“大學生融合教育態度調查——以嶺南師範學院為例”作為研究主題。確定主題後，筆者便著手收集、閱讀、分析與整理相關文獻，並承蒙指導老師指導後確立研究方向與架構，開始撰寫論文計畫。

2.實施階段

①初步研究

收集並閱讀相關文獻資料，在參考其他專家學者研究的基礎之上擬定初步研究問卷，經過指導老師以及專家學者所提供的修改建議，建立專家效度，筆者再將其整理匯成正式問卷，發放問卷與回收問卷。

②預試問卷及正式問卷擬定與收發

初稿問卷經過專家內容效度考驗後，對問卷進行修正，修改後為正式問卷，共發放問卷 303 份。

③資料整理階段

回收日期截止後，針對回收的問卷結果進行資料整理與分析。

3.完成階段

①撰寫研究結果

回收問卷後，對問卷結果進行整理，問卷回收有效率為 97%，將 296 份有效問卷輸入電腦進行整理與建檔、並編碼，最後以 SPSS26.0 統計軟體進行資料分析，以相關文獻及量化研究結果作為補充說明，完成討論章節，最後針對分析得出的結果進行總結並提出相關建議。

②修改論文

請論文指導老師、答辯評委老師給予修改建議，包括論文一至三章、研究結果、討論和建議等，研究者依據建議對論文進行修改並最終完成論文。

（五）資料分析

本研究通過問卷調查法獲得主要的研究資料，經過專家學者檢驗問卷後，根據建議對問卷進行修正，修改成為正式問卷後，再進行實施問卷調查。

1.資料整理

正式問卷回收後，將有效資料通過 SPSS26.0 統計軟體進行統計分析。

2.統計分析

①描述統計

以百分比來分析所得背景基本資料的分配情形；以平均數、標準差來分析嶺南師範學院學生在各維度上的得分情形。

②推論統計

以平均數差異考驗不同性別背景下大學生對融合教育態度的差異顯著性；
以單因數變異數分析考驗不同背景下大學生對融合教育態度的差異顯著性；以皮爾遜積差相關來檢視大學生對融合教育態度各維度間的相關情形。

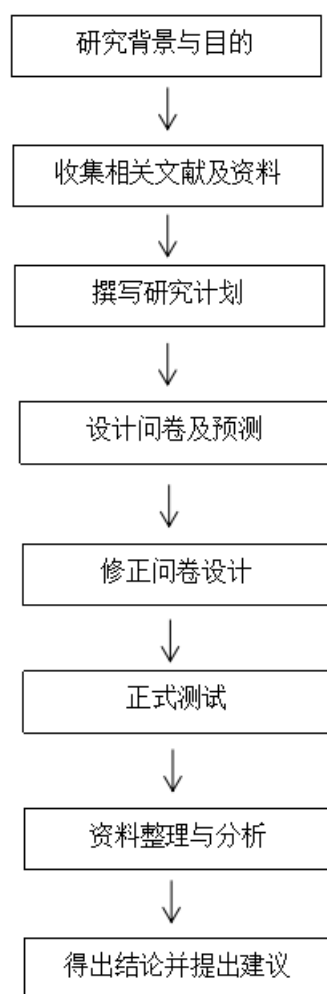


圖 2 研究過程圖

四、結果與討論

(一) 研究物件基本資料

研究物件的背景及人數比例如表 9 所示：

表 9 研究物件基本資料

背景	題項	人數 (n)	百分比 (%)
性別	男	84	28.4
		212	71.6
	女		
年級	2019 級	100	33.8
		74	25.0
	2020 級	78	26.4
		44	14.9
	2021 級		
	2022 級		
原居住地	地級市	70	23.6
		94	31.8
	縣級市	132	44.6
	鄉鎮		
專業	特殊教育專業	149	50.3
		78	26.4
	師範類非特殊教育專	69	23.3
	業		
	非師範專業		

是否接觸過特殊兒童	是	177	59.8
		119	40.2
	否		
是否學習過特殊教育或 融合教育相關課程	是	170	57.4
		126	42.6
	否		
對特殊教育的瞭解程度	瞭解	126	42.6
		112	37.8
	一般	58	19.6
	不瞭解		
畢業後是否想 從事教育行業	是	236	79.7
		60	20.3
	否		

由上表分析可知：

- 1.在研究物件的性別屬性中，男性群體占比 28.4%，女性群體占比 71.4%，男女比例約為 3:7，符合現階段嶺南師範學院整體的男女比例情況。
- 2.研究物件的年級分佈情況為 2019 級學生占總體比重 33.8%,2020 級學生占總體比重 25.0%，2021 級學生占總體比重 26.4%，2022 級學生占總體比重 14.9%，其中 2019 級、2020 級與 2021 級所調查的人數較為均衡。
- 3.在研究物件的原居住地屬性中，23.6%的研究物件原居住地為地級市，31.8%的研究物件原居住地為縣級市，44.6%的研究物件原居住地為鄉鎮。
- 4.研究物件所學專業屬性中各專業所占比例存在較大差異，其中就讀於特殊教育專業的研究物件人數最多，佔據研究物件總體數量的一半，所占比例最

高為 50.3%；其次是就讀於師範類非特殊教育專業的研究物件人數，占總體比重 26.4%；就讀於非師範專業的研究物件人數最少，占總體比重 23.3%。

5.在研究物件是否接觸過特殊兒童屬性中，其結果也存在一定的差異，其中有 59.8%的研究物件接觸過特殊兒童的，40.2%的研究物件未接觸過特殊兒童。

6.在研究物件是否學習過特殊教育或融合教育相關課程屬性中，其中有 57.4%的研究物件學習過特殊教育或融合教育相關課程，42.6%的研究物件未學習過特殊教育或融合教育相關課程。

7.研究物件對特殊教育瞭解程度屬性中，42.6%的研究物件表示瞭解特殊教育，37.8%的研究物件表示一般瞭解特殊教育，19.6%的研究物件表示不瞭解特殊教育。

8.研究物件畢業後是否想從事教育事業屬性中人數占比存在明顯差異，畢業後想從事教育事業的研究物件占總體比重 79.7%，畢業後不想從事教育事業的研究物件占總體比重 20.3%。

(二) 嶺南師範學院大學生對融合教育態度的問卷得分情況

表 10 態度問卷得分情況

維度	問卷題號及題目內容	<i>M</i>	<i>SD</i>
認知	8.我認為融合教育教師應接受特殊教育相關教學技能培訓。	3.47	0.72
	4.我認為提供相關支援服務，有助於普通學校接納特殊兒童。	3.34	0.67
	2.我認為融合教育對普教教師要求更高，有助於促進其專業發展。	3.31	0.74
	5.我認為融合教育能夠促進特殊兒童的社會適應行為發展。	3.30	0.67
	7.我認為配合課程調整和考試調整才能增進融合教育學生學習表現。	3.30	0.69
	6.我認為融合教育是實現人人受教育的有效途徑。	3.27	0.64
	9.我認為融合教育對普通兒童的發展是有利的。	3.27	0.67

	3.我認為融合教育可保障特殊兒童受教育權利。	3.22	0.71
	1.我認為融合教育可使特殊兒童和正常兒童交流、共同進步。	3.16	0.76
	認知維度總分平均	29.64	5.17
	認知維度單題平均	3.29	
情感	9.若從事教育工作，當特殊兒童請教我學習問題時，我覺得我缺少指導的耐心。	2.90	0.76
	7.若從事教育工作，我覺得我不適合任教有特殊兒童的班級。	2.83	0.86
	8.若從事教育工作，我會因特殊兒童不配合我的教學感到生氣。	2.81	0.76
	3.特殊兒童在普通學校接受教育是不利的。	2.79	0.75
	2.有特殊兒童的普通班級很難開展教學。	2.72	0.72
	1.我覺得特殊兒童很難與普通兒童和平相處。	2.68	0.72

	4.接受特殊兒童進普通班級，老師會感到恐慌。	2.66	0.74
	5.教師為特殊兒童調整評量方式會很麻煩。	2.53	0.70
	6.教導特殊兒童，教師會感到吃力和挫敗。	2.51	0.67
	情感維度總分平均	24.41	4.69
	情感維度單題平均	2.71	
	6.若從事教育工作，我會參加融合教育的相關培訓，加深對特殊兒童的瞭解。	3.41	0.60
	8.若從事教育工作，我會促進特殊兒童如何與班級同學相處。	3.40	0.67
	5.若從事教育工作，我會協助特殊兒童解決學習和適應問題。	3.36	0.60
行為	3.若從事教育工作，我會調整評量方式以符合特殊兒童需要。	3.32	0.67
	9.若從事教育工作，我會利用時間提供特殊兒童個別輔導。	3.31	0.66

1.我會參加與特殊兒童相關的志願活動。	3.26	0.67
7.若從事教育工作，我會任教有特殊兒童就讀的班級。	3.26	0.66
4.若從事教育工作，我會鼓勵特殊兒童參與普通班級中的所有社交活動。	3.21	0.66
2.若從事教育工作，我會從事與融合教育相關的工作。	3.10	0.65
行為維度總分平均	29.60	4.52
行為維度單題平均	3.28	
全問卷總分平均	83.69	11.49
全問卷單題平均	3.09	

注：各題滿分為4。

從調查結果分析可以得知，三個維度中，得分最高為認知維度，單題平均 3.29；其次為行為維度，單題平均 3.28；情感維度最低，單題平均 2.71。認知維度得分最高，代表嶺南師範學院大學生對融合教育具有較正向的認識，對該政策表示認同；行為維度得分次高，該維度得分與認知維度得分接近，從調查情況看出，多數大學生願意對融合教育採取積極行動（例如參培訓、促進特殊兒童與同學相處、協助特殊兒童解決學習和適應問題等），其中得分最高的題目是“若從事教育工作，我會參加融合教育的相關培訓，加深對特殊兒童的瞭解”，由此可得知多數大學生具有參加融合教育培訓的意願。三個維度中，情感維度得分最低，各題平均都在 2.90 以下，代表大學生對特殊兒童進行融合教育的態度中，引發負面情緒仍是其中較明顯的問題。

（三）不同背景下嶺南師範學院大學生對融合教育的態度差異

1. 不同性別大學生對融合教育的態度差異

表 11 不同性別大學生對融合教育的態度差異

維度變項		認知		情感		行為		總分	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
性別	男	27.17	5.85	22.95	5.33	27.26	5.18	77.39	12.65
	(N=84)								
	女	30.62	4.53	24.99	4.29	30.57	3.86	86.19	9.99
	(N=212)								
<i>t</i> 檢驗	<i>t</i>	-4.85		-3.42		-6		-6.31	
	<i>p</i>	0.00**		0.001**		0.00**		0.00**	

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$

從上表的結果可知，不同性別的嶺南師範學院大學生在認知、情感、行為三個維度上都存在較大差異。依總體結果而言，不同性別大學生對融合教育的態度有顯著性差異，這與李慶恩（2018）的研究結果相似。

在所調查的嶺南師範學院學生中，女性群體的均值皆比男性群體均值高，可見參與本次調查嶺南師範學院女大學生對開展融合教育態度相較于男大學生更為積極，該結果與陳蓮俊（2006）的研究結果一致。

2.不同年級大學生對融合教育的態度差異

表 12 不同年級大學生對融合教育的態度差異

維度變項		認知		情感		行為		總分	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
年級	2019 級	29.69	4.98	24.88	4.81	29.32	4.80	83.89	12.09
	(N=100)								
	2020 級	28.47	5.03	24.20	4.15	29.41	3.86	82.59	9.06
	(N=74)								
	2021 級	28.42	5.68	23.84	4.52	29.16	4.63	82.43	12.00
	(N=78)								
	2022 級	28.14	4.60	24.70	5.53	29.45	4.12	82.20	11.17
	(N=44)								
<i>f</i> 檢驗	<i>f</i>	2.452		0.814		2.855		2.694	
	<i>p</i>	0.064		0.487		0.053		0.46	

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$

從上表的結果可知，在認知維度、情感維度以及行為維度上，不同年級的嶺南師範學院學生並無顯著性差異，這與周春豔等人（2022）研究結果並不一致。其可能原因為研究物件多為特殊教育專業學生，一定程度上影響了研究結果。

2019 級、2020 級、2021 級以及 2022 級學生對融合教育態度較為良好，其中以 2019 級學生對融合教育態度總分平均最高。

3.不同原居住地大學生對融合教育的態度差異

表 13 不同原居住地大學生對融合教育的態度差異

維度變項		認知		情感		行為		總分	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
原居 住地	地級市 (N=70)	28.64	5.93	24.00	4.47	29.52	4.38	82.17	11.75
	縣級市 (N=94)	29.69	5.11	24.25	5.10	29.57	4.59	83.52	11.82
	鄉鎮 (N=132)	30.15	4.73	24.74	4.50	29.73	4.58	83.62	11.11
<i>f</i> 檢驗	<i>f</i>	1.961		0.648		0.060		1.061	
	<i>p</i>	0.143		0.524		0.942		0.348	

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$

由上表分析結果可知，不同原住居地的嶺南師範學院學生在融合教育的各個維度上並無顯著性差異。本次參與調查的學生，在全問卷總分平均上均值較接近，且分數

較高，體現了來自不同原居住地的嶺南師範學院學生對開展融合教育持較積極的態度，這與辜丹琳（2021）研究結果相似。

4.不同專業大學生對融合教育的態度差異

表 14 不同專業大學生對融合教育的態度差異

維度變項	認知		情感		行為		總分	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
特殊教育	31.51	4.23	26.53	3.36	31.34	4.14	89.38	8.90
(N=149)								
專業 師範類非特殊教育	27.85	6.07	22.94	5.19	28.21	4.80	79.02	12.53
專業 (N=78)								
非師範專業	27.63	4.47	21.49	4.40	27.55	3.51	76.68	8.79
(N=69)								
<i>f</i> 檢驗	<i>f</i>	22.423		41.101		25.328		49.999
	<i>p</i>	0.00**		0.00**		0.00**		0.00**
事後比較		1>2		1>2		1>2		1>2
		1>3		1>3		1>3		1>3

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，1=特殊教育，2=師範類非特殊教育專業，3=非師範專業

由上表分析結果可知，不同專業大學生在認知維度、情感維度以及行為維度得分上都存在顯著性差異。特殊教育專業大學生在各個維度的均值都比師範類非特殊教育專業以及非師範專業高，該結果與辜丹琳（2021）研究結果一致。

特殊教育專業大學生對融合教育態度積極的原因可能是特殊教育專業的學生在學習專業知識過程中更多涉及到融合教育相關知識，且特殊教育專業學生每學期參與教育見習。

5.是否接觸過特殊兒童的大學生對融合教育的態度差異

表 15 是否接觸過特殊兒童的大學生對融合教育的態度差異

維度變項		認知		情感		行為		總分	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
是否接觸過特殊兒童	是	30.55	4.96	25.76	3.78	30.54	4.39	86.87	10.33
	(N=177)								
	否	28.29	5.19	22.40	5.19	28.27	4.38	78.97	11.56
	(N=119)								
<i>t</i> 檢驗	<i>t</i>	3.774		6.062		4.360		6.141	
	<i>p</i>	0.00**		0.00**		0.00**		0.00**	

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$

上表分析結果顯示，是否接觸過特殊兒童的大學生對融合教育的態度有顯著性差異，這與陳蓮俊等人（2006）的研究結果一致。接觸過特殊兒童的大學生在融合教育態度問卷各維度得分上均比未接觸過特殊兒童得分高，表明接觸過特殊兒童的大學生對融合教育態度更積極，其原因可能為大學生在接觸特殊兒童的過程中對特殊學生能力發展形成了正確認識。

6.是否學習過特殊教育或融合教育相關課程大學生對融合教育的態度差異

表 16 是否學習過特殊教育或融合教育相關課程的大學生對融合教育的態度差異

維度變項		認知		情感		行為		總分	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
是否學	是	30.72	4.89	26.22	3.77	30.84	4.49	87.80	10.31
習過特	(N=170								
殊教育	)								
或融合	否	28.19	5.20	21.96	4.70	28.00	4.04	78.15	10.68
教育相	(N=126								
關課程	)								
<i>t</i> 檢驗	<i>t</i>	4.295		8.653		5.622		7.840	
	<i>p</i>	0.00**		0.00**		0.00**		0.00**	

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$

上表分析結果顯示，是否學習過特殊教育或融合教育相關課程的大學生對融合教育的態度存在顯著性差異，這與辜丹琳（2021）的研究結果一致。

學習過特殊教育或融合教育相關課程的學生比未學習過的學生對融合教育態度更積極，其原因可能是學生在學習特殊教育或融合教育課程的過程中會瞭解到融合教育相關資訊，在課程外也會更關注特殊教育或融合教育相關訊息。

7.對特殊教育瞭解程度不同的大學生對融合教育的態度差異

表 17 對特殊教育瞭解程度不同的大學生對融合教育的態度差異

維度變項		認知		情感		行為		總分	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
對特 殊教 育瞭 解程 度	瞭解 (N=12 6)	31.38	4.64	26.42	3.38	31.31	4.25	89.13	9.57
	一般 (N=11 2)	28.18	5.56	23.76	5.13	28.69	4.69	80.65	12.19
	不瞭解 (N=58)	28.68	4.38	21.27	4.19	27.79	3.44	77.75	8.62
<i>f</i> 檢驗	<i>f</i>	13.663		30.818		17.722		30.982	
	<i>p</i>	0.00**		0.00**		0.00**		0.00**	
事後比較		1>2		1>2>3		1>2		1>2	
		1>3				1>3		1>3	

注：* $p<0.05$ ，** $p<0.01$ ，1=瞭解，2=不瞭解，3=不瞭解

上表分析結果顯示，在認知維度、情感維度以及行為維度得分上，對特殊教育瞭解程度不同的學生在得分上都存在顯著性差異。瞭解特殊教育的學生在各個維度的均值都比一般瞭解特殊教育的學生以及不瞭解特殊教育的學生高，這與陳蓮俊等人（2006）的研究結果一致。

8.畢業後是否從事教育行業的大學生對融合教育的態度差異

表 18 畢業後是否從事教育行業的大學生對融合教育的態度差異

維度變項		認知		情感		行為		總分	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
畢業後是否從事教育行業	是 (N=236)	30.36	4.85	24.87	4.43	30.41	4.29	85.65	10.94
	否 (N=60)	26.81	5.47	22.60	5.24	26.58	4.13	76.00	10.42
<i>t</i> 檢驗	<i>t</i>	4.588		3.409		6.211		6.158	
	<i>p</i>	0.00**		0.00**		0.00**		0.00**	

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$

上表分析結果顯示，畢業後是否從事教育行業的大學生對融合教育態度存在顯著性差異。由調查結果可知，畢業後從事教育行業的學生在各維度得分均值上皆比畢業後不從事教育行業的學生高。畢業後從事教育行業的學生對融合教育態度更積極，原因可能是這部分學生同時也是師範生，對融合教育瞭解相較於非師範生多一些。

五、結論與建議

(一) 結論

1.嶺南師範學院大學生對融合教育態度

根據結果顯示，嶺南師範學院學生在認知維度均值為 3.29，在情感維度均值為 2.71，在行為維度均值為 3.28。嶺南師範學院學生在認知維度得分最高，說明嶺南師範

學院學生對融合教育有較深入的瞭解，且對融合教育認知較正向；嶺南師範學院學生在情感維度上得分最低，說明嶺南師範學院學生在面臨特殊兒童進入普通學校時，在情感上仍偏負向；嶺南師範學院學生在行為維度上得分上略低於認知維度，但仍屬於積極範圍，表明嶺南師範學院大學生願意為融合教育貢獻自己的力量。

總體而言，嶺南師範學院大學生對融合教育態度積極。

2.背景不同的嶺南師範學院大學生對融合教育態度有顯著性差異

①女性群體比男性群體對融合教育的態度積極

研究結果表明，不同性別大學生在融合教育態度上存在顯著差異。不同性別大學生在融合教育認知、情感和行為維度存在顯著差異。在所調查的嶺南師範學院學生中，女性群體比男性群體對融合教育的態度更積極。

②特殊教育專業學生較其他專業學生對融合教育的態度積極

根據研究結果，融合教育態度在不同專業的大學生中呈現出明顯的差異。在認知、情感和行為三個方面，特殊教育專業學生對於融合教育的態度與師範類非特殊教育專業和非師範專業的學生存在顯著差異。總體而言，特殊教育專業的學生對於融合教育的態度表現出了比師範類非特殊教育專業以及非師範專業的學生更為積極的傾向。

③接觸過特殊兒童的學生對融合教育關注度更高

研究結果顯示，大學生是否曾接觸過特殊兒童對融合教育的態度有顯著性差異。接觸過特殊兒童的學生對於融合教育的態度呈現出更為積極的趨勢，這從側面反映接觸過特殊兒童的學生對於融合教育關注度更高。

④學習過特殊教育或融合教育相關課程的大學生對融合教育瞭解度更高

結果顯示，是否學習過特殊教育或融合教育相關課程的大學生對融合教育的態度有顯著性差異。學習過特殊教育或融合教育相關課程的學生表現出更積極的態度，反映了學習過特殊教育或融合教育相關課程的學生對融合教育瞭解度更高。

⑤瞭解特殊教育的學生對融合教育的態度更積極

研究結果顯示，對特殊教育瞭解程度不同的大學生對融合教育的態度有顯著性差異。瞭解特殊教育的學生對融合教育的態度在認知、情感以及行為維度上，都與一般瞭解特殊教育、不瞭解特殊教育的學生有顯著性差異。總體而言，瞭解特殊教育的學生對融合教育的態度比一般瞭解特殊教育以及不瞭解特殊教育的學生積極。

⑥畢業後想從事教育行業的學生對融合教育的態度更積極

研究結果顯示，畢業後是否從事教育行業的大學生對融合教育的態度有顯著性差異。畢業後想從事教育行業的學生對融合教育的態度比畢業後不想從事教育行業的學生更積極。

（二）建議

1.加強融合教育制度的實施，轉變大學生對融合教育的觀念

融合教育指推進普通教育與特殊教育的融合，促進普通教育改革，以滿足所有特殊教育需要兒童的教育需求的教育改革運動。近年來，隨著融合教育的不斷推進與發展，相關的法律法規在不斷完善。所有兒童享受平等教育的權利也被寫入法律法規中，但很多人認為融合教育是特殊教育學校的責任。而實際上融合教育的推進應以普通學校為核心，從普通學校自身變革，融合教育發展才能減少阻力。當前我國有關融合教育的法律法規以較完備，但在落實融合教育時由於普通教師對融合教育認知不足、缺少必要的融合教育素養等原因，出現隨班就讀、拒絕特殊需求學生進入等現象。因此，轉變融合教育理念也是實施融合教育的根本所在。加強普通學校教育人員

的融合教育素養，逐步落實融合教育制度，讓大學生看見融合教育成果，從而轉變大學生融合教育的觀念。

2. 加快推進高等融合教育，提升大學生的融合教育態度

在《廣東省第二期特殊教育提升計畫（2017-2020 年）》中，提出了對高等院校招收符合錄取標椎的特殊考生的鼓勵，因此高校應主動接納那些有特殊教育需要的大學生，促進高等融合教育發展，提升普通大學生對融合教育態度。首先，高校應建設合格的無障礙環境、通用設計等，以便利特殊需求學生。其次，逐步擴大特殊需求學生的招生規模，開放更多的專業供其選擇。大學生在學習和生活中較少機會接觸到特殊需求學生，亦或是對特殊需求學生的瞭解來自與他人，可能會因信心偏差對特殊需求學生存在誤解。增加普通大學生與特殊需求學生交流互動的機會，讓普通大學生發現特殊需求學生的閃光點，從而提升大學生對融合教育的態度。

3. 加強融合教育宣傳推廣，積極開設融合教育相關課程

大學生是未來社會的棟樑，是國家未來的主要建設者，融合教育發展需要大學生的力量。近年來，教師資格證書已不再局限於師範類專業學生，而是向非師範類專業的學生開放，非師範類專業的學生考取教師資格證書的比例不斷攀升。這些大學生畢業後有一部分人從事教育行業，而融合已成為未來教育發展的必然趨勢。因此，大學生對融合教育的態度將對融合教育的實施產生深遠的影響。高等院校作為知識傳遞的重要場所，不僅為學生提供專業知識，同時也在潛移默化中塑造著他們的價值觀。因此，高等教育機構應當增設與融合教育相關的課程，通過提供選修課程的方式，讓更多的學生瞭解和認識融合教育的內涵和意義，從而為融合教育的實施提供有力支持。

參考文獻

- [1]丁相順.《殘疾人權利公約》與中國殘疾人融合教育的發展——《殘疾人教育條例》解讀[J].中國特殊教育,2017(06):18-24.
- [2]鄧猛,朱志勇.隨班就讀與融合教育——中西方特殊教育模式的比較[J].華中師範大學學報(人文社會科學版),2007(04):125-129.
- [3]鄧猛,趙泓.新時期我國融合教育現狀和發展趨勢[J].殘疾人研究,2019(01):12-18.
- [4]鄧猛,趙勇帥.從“隨班就讀”走向“中國味”的融合教育[J].教育家,2021(06):20-21.
- [5]鄧猛,景時.從隨班就讀到同班就讀:關於全納教育本土化理論的思考[J].中國特殊教育,2013(08):3-9.
- [6]石夢良,仇梓棋.廣東省融合教育接納度的調查研究[J].嶺南師範學院學報,2021,42(04):16-23.
- [7]馮超,傅王倩,陳慧星.國際融合教育政策演進路徑、特徵及其啟示——基於聯合國組織的融合教育政策文本分析[J].中國特殊教育,2020(11):14-20.
- [8]蘭嵐.小學教師融合教育態度的調查研究[D].廣西民族大學,2022.
DOI:10.27035/d.cnki.ggxmc.2022.000497.
- [9]劉永麗.職前教師全納教育態度調查研究[D].濟南大學,2019.
DOI:10.27166/d.cnki.gsdcc.2019.000385.
- [10]劉全利.隨班就讀教育學[M].天津:天津教育出版社,2007.
- [11]劉春玲,江琴娣.特殊教育概論(第二版)[M].上海:華東師範大學出版社,2015.
- [12]江小英,牛爽爽,鄧猛.北京市普通中小學融合教育基本情況調查報告[J].現代特殊教育,2016(14):22-27+72.
- [13]李慶恩.大學生全納教育態度調查研究[D].濟南大學,2018.

- [14]李拉.當代融合教育改革的目的——融合教育理論研究專題(一)[J].現代特殊教育,2021(15):7-10.
- [15]李拉.我國隨班就讀政策演進 30 年:歷程、困境與對策[J].中國特殊教育,2015(10):16-20.
- [16]李拉.國際融合教育的發展脈絡及階段特徵[J].現代特殊教育,2021(07):25-29.
- [17]李科,郭文斌.推動普通學校融合教育發展的思考[J].現代特殊教育,2022(05):68-70.
- [18]張虎,田茂峰.信度分析在調查問卷設計中的應用[J].統計與決策,2007(21):25-27.
- [19]張玲,鄧猛.新時代我國融合教育發展的本土模式與實踐特色——基於《“十四五”特殊教育發展提升行動計畫》的解讀[J].殘疾人研究,2022(01):40-47.
- [20]陳蓮俊,盧天慶.在校大學生對殘疾學生接受高等融合教育的態度調查[J].中國特殊教育,2006(12):22-26.
- [21]林崇德.心理學大辭典[M].上海:上海教育出版社,2003.
- [22]周春豔,黃儒軍.西部大學生對高等融合教育接納度的調查研究——以川、貴、渝三所大學為例[J].現代特殊教育,2022(06):13-18+28.
- [23]龐文.我國殘疾人融合教育的現狀與發展研究[J].殘疾人研究,2017(04):35-43.
- [24]胡永崇,吳永怡.廣東省小學普通教育人員對殘疾生隨班就讀的態度研究[J].嶺南師範學院學報,2021,42(04):1-15.
- [25]顧明遠.教育學大辭典[M].上海:上海教育出版社,1990.
- [26]教育部關於加強殘疾兒童少年義務教育階段隨班就讀工作的指導意見[J].現代特殊教育,2020(15):4-6.
- [27]黃志成.全納教育展望——對全納教育發展近 10 年的若干思考[J].全球教育展

望,2003,32(05):29-33.

[28]蔣麗娜,何瑞.當代大學生社會責任意識現狀調查與培養路徑研究[J].創新創業理論研究與實踐,2021,4(02):145-146+149.

[29]辜丹琳.大學本科師範生對融合教育態度的調查研究[J].新課程研究,2021(S1):34-37.

[30]景時. 中國式融合教育：隨班就讀的文化闡釋與批判[D].華中師範大學,2013.

[31]謝正立,鄧猛.中國融合教育本土化發展與反思[J].現代特殊教育,2020(22):3-8.

[32]謝夢夢.普通師範大學生對全納教育態度的調查研究[J].現代特殊教育,2018(12):25-28.

[33]雷江華.重讀《薩拉曼卡宣言》——解析全納教育的理念:教育機會均等[J].現代特殊教育,2001(03):4-6.

[34]NADINE SPORER, JENNY LENKEIT, STEFANIE BOSSE, et al.

Students'perspective on inclusion: Relations of attitudes towards inclusive education and self-perceptions of peer relations[J]. International Journal of Educational Research, 2020(103):1-8.

[35]UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for

All.[EB/OL](2005)[2021-06-20].<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.

27 茂名市商場無障礙環境設施調查研究

——以明湖商場為例

林君穎

(嶺南師範學院教育科學學院特殊教育系)

摘要：商場是很多人進行購物、飲食、休閒等的場所，本文為幫助和支持更多行動不便人士出行商場的社會權利，對茂名市商場無障礙環境設施現況進行研究。本研究以明湖商場為例，通過自編的茂名市商場無障礙設施檢核表進行實地調研，探討其現況。結果發現該明湖商場分店的無障礙設施在自編檢核表中的不合格率達到了57.1%。本文通過搜集相關的資料和文獻等對明湖商場的現狀進行分析，以此來為無障礙設施的發展貢獻一份力量。

關鍵字：商場；無障礙設施；無障礙環境；無障礙設施檢核表

Investigation and Research on Barrier-Free Environmental Facilities in Maoming Shopping Mall

Author: Lin Junying Advisor: Chi, Chao-An

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

Abstract: Shopping malls are places where many people engage in shopping, dining, leisure, and other activities. In order to help and support the social rights of more people with mobility disabilities to travel in shopping malls, this article conducts a study on the current status of accessible environmental facilities in shopping malls in Maoming City. This study takes Minghu Shopping Mall as an example and conducts on-site research through the self-made Maoming City Shopping Mall Accessibility Facility Checklist to explore its current situation. It was found that the accessibility facilities of the Minghu Shopping Mall branch had a failure rate of 57.1% in the self compiled inspection checklist. This article analyzes the current situation of Minghu Shopping Mall by collecting relevant information and literature, in order to contribute to the development of accessible facilities.

Key words: Barrier-free environment ; Market ; Barrier-free structures ; Check list accessible environmental facilities

一、引言

本章包括有五節內容，分別為研究背景、研究動機、研究目的、待答問題與名詞釋義。

（一）研究背景和研究動機

1.研究背景

老年人口規模在不斷上升，增長速度也越來越快，老人撫養的負擔也越來越重，我們所希望的是老年人可以在老年階段仍可以融入到社會中，並與社會保持交流、溝通，共同享受不斷繁榮的社會帶來的福利，那麼在未來給老人提供可出行的環境建設及可參與的娛樂活動變得尤為重要，而無障礙設計可以進一步滿足這一需求，成為建設的重要一環（黃聰，2018）。我國從 1990 年開始，65 歲以上的人口比重就呈現逐年快速增長的現象（杜鵬、翟振武與陳衛，2015）。世界平均水準為 16.0%，我國比世界還高出 11.14%，並且將與德國、波蘭、俄羅斯等老齡化國家基本持平（張欣悅，2020）。中國共產黨的十六屆三中全會提出以人為本思想，這一思想中“人”的其中一層含義是指社會中的全體成員（王善超，2004）。

國內首個建工行業工程建設標準《方便殘疾人使用的城市道路和建築物設計規範》(試行版)，1989 年 4 月 1 日正式實施。標誌著中國無障礙設施建設工作走上正規化，中國無障礙設施建設標準自此有據可依（陳曦，2016）。

特殊教育關注到了身心障礙群體的各種權利，不僅僅只是身心障礙者的受教育權。隨著社會的不斷發展，“無障礙”觀念逐漸被人們所接納，我國老人、身心障礙者等弱勢群體的權益也逐漸得到重視，無論是無障礙設施的建設標準，還是無障礙環境所需的技術規範與相關法律法規，也都逐步建立起來，給身心障礙群體建造一個平等、方便、安全的環境，讓他們能夠更好地融入社會生活。

這些法規綱要的頒佈與實施都說明了我國無障礙環境的建設與法制不斷進步，不斷完善。

2.研究動機

完善的無障礙環境建設，能夠使身心障礙者融入正常社會生活，也體現著社會文明進步的程度。隨著科技的發展和社會進步，弱勢群體更加渴望能夠參與社會生活，而無障礙大環境的建設更是時代發展的趨勢。不同的弱勢群體需求也並不盡相同，他們對於環境的需求也會有所差異，要建設滿足所有人需求的環境的可能性較低。因此，無障礙的環境並非是滿足所有人的需求，而是在建設設施時，最大限度地滿足不同人們的需求，盡可能地為大家提供便利。

例如現有的公共設施和規劃大多不便於身心障礙者等弱勢群體，因為大多按照健全成年人所設計的，會讓想要出門的身心障礙者減少出門甚至不出門，這樣也會導致無法與社會進行有效的交流與融入社會。商場作為一個大型的公共場所，人流彙集，如果缺乏完善的無障礙設施，弱勢群體將難以在商場進行有效的活動。因此，在商場建設完善的無障礙設施有助於更多的弱勢群體走進商場，使用商場的公共設施與公共服務，體驗與常人一樣的購物、娛樂體驗，更好融入社會環境。

茂名市是我國的三線城市，也重視著無障礙設施的建設。在 2021 年，茂名市殘聯等人合力開展無障礙設施的點位督導。

檢查組對電梯等進行檢查。在此期間，檢查組還察看公車輛、公車站無障礙設施建設情況，以及已實施無障礙改造的交通紅綠燈語音提示系統運作情況。檢查組發現，部分點位元存在標識不清晰、硬體損壞等問題，現場對不足之處提出了可行性建議，並督促相關部門進行整改。市殘聯黨組成員、三級調研員梁亮表示，此次檢查旨在營造無障礙環境建設宣傳氛圍，讓越來越多的殘疾人朋友邁出家門、融入

社會，享受到無障礙設施的便利。接下來，茂名市將從細節著手，更多地為殘疾人士考慮，高品質推進無障礙環境建設工作。

通過相關文獻的閱讀與實地考察，研究者得知，茂名市的大部分地方雖然有建設無障礙設施，但無障礙設施的建設並不完善，部分缺乏設施相關的引導標識，有些缺乏對設施進行解說，而進一步的設施完善還需要更多的實地考察，進而提出相應的改進策略。因此，本研究將以廣東省茂名市較具代表性的明湖商場作為實地調查對象，探討這個商場無障礙環境的設施現況，並提出相應的建議與改進策略，以作為商場無障礙環境改善的參考。

（二）研究目的與研究問題

1.研究目的

本研究主要目的在於：

- ①瞭解明湖商場無障礙設施現況。
- ②探討明湖商場無障礙設施的現存問題。
- ③探討明湖商場無障礙環境設施的改進對策與建議。

商場通常都是人流量較多的地方，而商場的無障礙環境設施建設也顯得尤為重要。如果沒有完善的無障礙環境設施，那麼身心障礙者、老人、孕婦、兒童等弱勢群體行動便會不便，難以有較好的購物娛樂體驗。因為明湖商場（如圖 1 是集購物餐飲、娛樂等多種豐富功能於一體的綜合性商場，並且當地人熟知度較高，能為茂名市民提供良好的購物娛樂體驗，因此選取該商場為研究地點。



圖 1 明湖商場一分店

2.研究問題

- ①明湖商場無障礙設施現況為何？
- ②對明湖商場無障礙設施的建議為何？

(三) 核心概念界定

1.商場

商場建築承載著重要的作用，其類型多樣，功能多樣，可集購物、休閒娛樂、餐飲、文化展示功能為一體，成為綜合性、多元化的商業中心（盧純青，2015）。

本文提及的商場是茂名市的明湖商場，它是有集購物、餐飲、娛樂、休閒等為一體的商場，可以容納許多人進行購物等休閒娛樂活動，服務功能齊全，可以從各方面滿足顧客提升生活品位的需求，人流量大，具有吸引力。

2.無障礙環境

無障礙環境包含兩層含義。從狹義層面講，是通過消除在資訊、操作和移動上給殘疾人帶來的環境障礙，為方便殘疾人，並強調殘疾人在社會活動可與健全人平等參與的重要性；從廣義層面講，無障礙環境的便利性、安全性已不再局限于殘疾

人，適用於老年人、兒童、孕婦等一切行動不便者，為所有人提供平等參與社會活動的整體環境（薛穎，2020）。

是一種理想的環境，它有助於障礙人群與健全人一樣順利地融入社會生活，有益於他們創造價值、減少社會負擔（吳文博，2015）。

本文所指無障礙環境是公共建築物商場的無障礙情況，將調查研究其建設方面是否包含相應的設施，並且實地研究相應的設施是否符合國家的規範。

3.無障礙設施

“障礙”是指生理上失去平等的機會或者受到限制，無法與其他人在同等基礎上參與社會生活。使用此詞的目的是著重強調環境中和社會上許多有組織活動諸如資訊、交流和教育中的缺欠，使殘疾人無法在平等基礎上進行參與。無障礙設施是指保障行動不便者在居住和參加社會活動時，能夠自立自主、安全有效、方便快捷地通行和使用所建設的物質環境（宛麗，2015）。

在本文的調查研究中，提及的無障礙設施包括了無障礙出入口、盲道、緣石坡道、無障礙廁所、無障礙電梯、無障礙通道、低位元服務設施與無障礙標誌共計有八項專案。

二、文獻探討

（一）國內文獻綜述

儘管已經頒佈了許多檔，但這些政策檔的落實僅僅停留在重點省市，並不具有普遍性。我們需要立足於當前的法治現狀，並不斷發展相關法治建設來應對無障礙環境建設發展方面的難題（李嶽桐，2020）。20 世紀 80 年代，中國的無障礙環境建設處於起步階段。隨著經濟社會的進步和人文主義的推動，相關政府部門開始重視無障礙環境的建設，加大了相關的資源投入和支援力度，人們對此的關注也日益增加，極大地推動了無障礙環境建設，中國無障礙設施建設覆蓋範圍逐漸擴大（吳文博，2015）。中國無障礙環境建設的發展得益于日益豐富的法律法規和日漸完善的政策系統。無障礙法規體系由法律、規定和標準三個層級構成。狹義的法律是國家制定的具有強制性和普遍約束力的社會規範，規定是對法律細節的補充完善，標準是具有法律效力的技術規程（王小榮、許秦、賈巍楊，2011）。

無障礙立法的價值有：（1）完善法律體系，提升立法品質；（2）明確權利義務，解決司法適用困難的問題；（3）維護公平正義，發展我國人權事業；（4）履行無障礙權保障的國際義務，提升國際形象；（5）提高社會的無障礙意識，優化我們的生活環境（黎建飛、竇征、施婧葳、李丹，2021）。

自 20 世紀 80 年代初，從憲法關注無障礙設計規範的制定開始起步，經歷了從無到有，從點到面，在實踐中不斷搜索、逐步規範、不斷提高的過程（賈巍楊、王小榮，2014）。1989 年《方便殘疾人使用的城市道路和建築物設計規範》頒發布，適用於城市道路和建築物的新建、擴建和改建設計。此規範不僅是政府首次用法律的條文方式提出關於殘障人士在無障礙環境建設方面有關資訊，這也同時表明我國

政府已經將無障礙環境的建設 任務以正式的形式歸入其工作任務中（張倩昕、蘇志豪、蔡若佳，2015）。

不難看出，我國的無障礙設計規範不斷完善，在發展、完備與提升階段均取得了相應的成就。但我國的無障礙環境也存在著很多問題，像無障礙設施的管理方面存在問題，例如有無障礙設施被佔用、廢棄等，相關部門對於無障礙設施“只建不管”，社會大眾的“無障礙意識缺乏”。

（二）國外文獻綜述

對於無障礙設計的研究，最早可以追溯到上個世紀三十年代，當時的丹麥等國家便已經開始注意到殘障人士在生活中遇到的困難，並開始針對生活障礙人士所面臨的問題進行開創了無障礙設計的先例，首個無障礙標準誕生在 20 世紀 60 年代的美國（蔣望沂，2020）。與美國強制性法規政策不同，日本政府制定獎勵措施，採用補助金、減免稅、低利融資等獎勵辦法促進無障礙建設（賈巍楊、王小榮，2014）。美國通過法律採用或者轉化為技術法規的方式賦予標準強制性作用，標準的制定和修訂也是圍繞法律的要求進行的，並且有專門的機構負責法律法規、標準的制定和修訂（Judith Waldrop 與 Sharon M.Stern，2000）。美國各州政府大多根據國家統一標準和本州情況，制定了地方無障礙技術規程，美國的無障礙法規體系比較完善，有專門的管理機構和殘疾人組織的參與（賈巍楊、王小榮，2014）。日本在滿足老弱病殘等弱勢群體出行的無障礙環境建設方面走在了世界前列（李嶽桐，2020）。日本無障礙環境建設的高效實施是建立在具有完善的國家無障礙設計法律體系基礎上的，以優先推動重點發展區域的無障礙建設為實施手段，同時提升國民無障礙環境建設意識、逐步營造良好的社會環境氛圍（宮曉東、高橋儀，2018）。英國政府在無障礙設計及無障礙法律法規的建設上已經取得了很大的進步，英國政

府在無障礙設計及無障礙法律法規的建設上已經取得了很大的進步，無論從制定到執行都很完善，可以作為歐洲無障礙事業發展的一個優良典範，儘管在細節上還存在一些不足，但已經很值得我們去研究和借鑒（周園園，2012）。除了在硬體設施上完善環境建設外，日本的無障礙推進措施中明確要求公共交通的運營者需要定期接受一定時長的無障礙培訓，學習在面對老年人和殘障人乘客的時候，如何提供適當的服務（東京都福祉保健局，2015）。學習澳大利亞在無障礙建設相關法律的制定中注重實用性和可操作性的經驗，建立完備的法律體系是非常重要的一步（張瑜，2018）。

這些先進國家無障礙環境建設的成果也不是一蹴而就的，也是經過了長久與巨大的努力與付出，從無到有、由點到線再到面這樣子發展起來的。這些成功的經驗給我們國家的無障礙環境的建設提供了許多有價值的參考，同時也為我們今後如何發展無障礙環境建設指明了方向。

通過以上文獻與資料的查閱可得知，隨著國家的不斷發展，國內外無障礙觀念逐漸被接納，各國對無障礙環境建設也越來越重視，並不斷制定與完善相關法律法規來完善無障礙環境建設。對於國外較成熟的無障礙環境建設立法體系與良好無障礙設計規範，我國也應該不斷進行研究與借鑒，進而促進我國無障礙環境建設，不斷貫徹落實，讓更多有障礙的人可以在生活中享有和其他公民同等的權利。

通過以上文獻與資料的查閱可得知，隨著國家的不斷發展，國內外無障礙觀念逐漸被接納，各國對無障礙環境建設也越來越重視，並不斷制定與完善相關法律法規來完善無障礙環境建設。對於國外較成熟的無障礙環境建設立法體系與良好無障礙設計規範，我國也應該不斷進行研究與借鑒，進而促進我國無障礙環境建設，不斷貫徹落實，讓更多有障礙的人可以在生活中享有和其他公民同等的權利。

三、研究設計

本研究以實地調查法為主，為深入調研茂名市商場無障礙設施實際建設情況，對具有代表性的明湖商場進行實地走訪和勘測，通過對所拍的照片、所述的記錄和測量所得資料的分析，提出相應的建議和改進方向。本章總計五節，分別為第一節研究物件、第二節研究方法、第三節研究框架、第四節研究工具、第五節資料處理與分析。作者通過研究《無障礙設計規範（GB50763-2012）》中相關無障礙設施的標準與規範，通過上網搜集資料、相關學者研究和實地走訪自編出《茂名市商場無障礙設施檢核表》，並運用該檢核表對明湖商場進行實地調研，根據調研所得資訊分析明湖商場的無障礙設施情況，針對不足之處提出建議和改進方向。

（一）研究物件

本研究的物件為茂名市的一個商場——明湖商場，包括明湖商場的無障礙出入口、低位元服務設施和無障礙標誌等。

茂名，是廣東省人口較多的地級市。本研究旨在調查茂名市商場無障礙設施現況，並針對不足之處提出建議。茂名市明湖商場商業信譽高，綜合實力強，位居茂名市地方零售業之首。先後榮獲全國“全國供銷社百強商場”、“廣東省用戶滿意企業”等榮譽稱號。考慮到商業人氣、地理區位、使用人群類型等因素，故研究物件選擇了比較具有代表性的明湖商場的一家分店——明湖超市東信店（原名為明湖商場西粵店、明湖超市西粵店）。如圖所示，明湖超市東信店的地址為廣東省茂名市西粵南路 188 號東信時代廣場 3、5 號裙樓。人流量大，交通便利。明湖超市東信店以百貨零售業為基礎，主要經營有出版物、煙草製品、酒類、食品、保健食品、餐飲服務、遊藝用品及室內家用電器、日用百貨、五金產品、電子產品、文體用品、工藝

美術品及收藏品、針紡織品、文具、、化、攝影擴印服務、廣告發佈、遊樂園服務、健身休閒活動。



圖 2 明湖商場一分店圖

(二) 研究方法

本研究採用了實地調研法。

實地調研法:為了詳細瞭解商場的無障礙設施建設情況，研究者親身至明湖商場進行實地調研，確定了所調研的無障礙設施的具體位置，通過卷尺測量、拍照、手寫記錄等方式獲得相關測量資料與資訊，根據自編檢核表的相關標準來檢核該商場的無障礙設施建設與應用情況，保證了研究的真實性與科學嚴謹性。

(三) 研究框架

本研究針對茂名市明湖商場的無障礙設施情況。研究者依據《無障礙設計規範（GB50763-2012）》中的無障礙設計規範，通過上網搜集資料、相關學者研究和實地走訪自編出《茂名市商場無障礙設施檢核表》，並運用該檢核表對明湖商場進行實地調研，根據調研所得資料分析明湖商場的無障礙環境現況，針對不足之處提出建議和改進方向。研究者根據上述研究方向擬定出以下研究框架，如下圖所示。

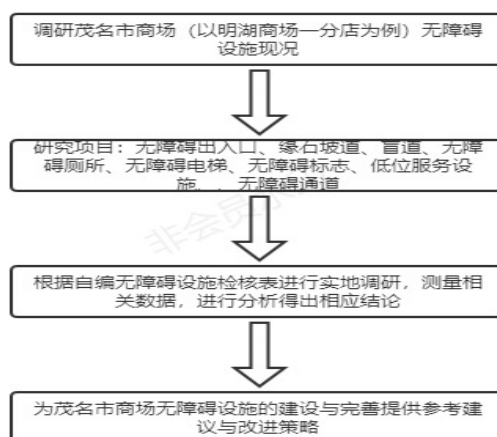


圖 3 明湖商場一分店的無障礙設施的研究框架

本研究的目的是在於瞭解茂名市商場無障礙環境設施的情況，根據情況改變需求與提出建議。研究者會根據國家《無障礙設計規範 GB50763-2012》中關於商業建築無障礙設施的規範與具體要求以及參考《深圳市商業購物中心無障礙設施調查表》，自編無障礙環境設施檢核表，進行實地考察，收集資料並進行分析，總結明湖商場無障礙環境設施的建設現況與改變需求。

（四）研究工具

1. 自編《茂名市商場無障礙設施檢核表》

本研究所採用的工具“茂名市商場無障礙設施檢核表”是根據研究所涉及的層面與國家發佈的《無障礙設計規範》(GB50763-2012)中有關於無障礙設施的各項規定所編制成的。調查的項目包括了無障礙出入口、盲道、緣石坡道、無障礙廁所、無障礙電梯、無障礙通道、低位元服務設施與無障礙標誌總共八大項，五十六小項，研究者依據自編的檢核表到商場進行實地調查，檢視結果分為合格、不合格、未設置 3 個選項，附有備註一欄。研究者將無障礙設施設置現況在合格、不合格、未設置

置的專案根據具體情況來記錄打“√”，最後統計該商場合格、不合格、未設置的項目數量，在備註一欄備註相關資訊。

例如下表“緣石坡道”這一項中：

表 1 緣石坡道相關的檢核表

項目	內容	結果		備註	
		已設置			未設置
		合格	不合格		
三、緣石坡道	1.緣石坡道的坡面應平整、防滑		√		
	2.緣石坡道的坡口與車行道之間沒有高差；當有高差時,高出車行道的地面		√		
	≤10mm				

研究者希望通過運用該檢核表實地調研出茂名市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。

2.檢核表編制過程

①編制檢核表初稿

（1）實地調研的基本資料：商場名稱、填表人、檢核日期、商場中的無障礙設施專案等內容。如表所示。

表 2 檢核表條目

項目	內容	結果		備註
		已設置		

	不合	未設
合格		
	格	置

(2) 檢核專案與具體標準：根據國家發佈的《無障礙設計規範 (GB50763-2012)》的規定制定相應的檢核專案和檢核的具體規範。

以《無障礙設計規範 (GB50763-2012)》中的規範為標準,根據實際情況與研究所涉及的層面制定出的檢核專案以及標準。檢核項目有八項：根據研究所涉及的層面與國家發佈的《無障礙設計規範》(GB50763-2012)中有關於無障礙設施的各項規定所編制成的。檢核項目包括無障礙出入口、低位元服務設施和無障礙標誌等共計八項。其中無障礙出入口有六項標準，盲道有九項標準，緣石坡道有兩項標準、無障礙廁所中的無障礙廁所出入口及地面有五項標準、無障礙坐便器有兩項標準、無障礙洗手盆有四項標準、多功能台、掛衣鉤、呼叫按鈕含八項標準，無障礙電梯中的無障礙電梯候梯廳有五項標準、無障礙電梯中的無障礙電梯的轎廂有四項標準，無障礙通道有五項標準，低位元服務設施有四項標準，無障礙標誌有兩項標準。檢核結果共有合格、不合格、未設置三種結果。實地調研過程中在相應表格處勾選出該檢核專案的檢核結果。如圖所示。

表 3 檢核表結果欄

已設置		未設
合格	不合格	置

(3) 檢核結果：檢核結果分為已設置、未設置，其中已設置中包括合格與不合格，經過實地調研後，通過打“√”的方式來檢核出所有檢核專案的結果。

②專家效度檢核

為了保證檢核表的有效性與科學嚴謹性與實地調研的可靠性，研究者特意邀請嶺南師範學院杞昭安教授作為檢核效度的專家來檢核該份檢核表的有效性，根據專家提供的建議修改和完善該檢核表。

③正式編制檢核表

在完成專家效度檢驗後，所編制的檢核表將作為正式檢核表在對茂名市商場無障礙設施的實地調查中使用。茂名市商場無障礙設施檢核表如附錄所示。

3.其他調查工具

自編檢核表為主要研究工具，在實地調研過程中還需要其他的輔助工具。

①相機/手機：拍攝無障礙設施的建設現況的相關照片。

②卷尺：在調研過程中，測量無障礙設施的實際資料。

③記錄本、筆：對所測量的設施資訊和相關資料進行記錄。

(五) 研究過程

本研究目的在於瞭解茂名市商場無障礙環境設施的情況，根據情況改變需求與提出建議。首先，研究者通過收集相關的資料與文獻，對所研究之主題做出深入的瞭解，其次，再通過利用自編的《茂名市商場無障礙設施檢核表》進行實地勘測以得出明湖商場無障礙設施現況，並根據所檢核出的結果進行分析、總結與建議。

1.準備期

①確定研究主題與目的

流覽有關於商場無障礙環境建設情況與無障礙設施使用等資料，結合國家的無障礙設施建設標準，大致瞭解大部分商場無障礙設施建設的情況，收集有關商業建築無障礙環境建設的有關法律法規，擬定研究主題與研究內容。

②文獻綜述

通過收集與閱讀有關於商場無障礙環境現況研究的相關論文，結合研究者實際情況，總結出研究物件、研究方法以及研究工具。

2.實施期

①實地檢核

利用自編好的茂名市商場無障礙設施檢核表，通過實地拍照、卷尺測量等方式檢核出商場無障礙環境中各個專案的檢核結果。

3.完成期

①檢核結果的分析

在實地檢核後將收集到的結果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資料提出總結與相關建議。

四、研究結果與討論

研究者對茂名市明湖商場進行了實地走訪，將走訪所得資訊與相關資料記錄在自編《茂名市商場無障礙設施檢核表》中，並根據所得資訊與相應標準來勾選出“合格、不合格、未設置”三個選項，以下是研究者對實地調研中相應設施的調查情況進行分析。

（一）研究結果

1.無障礙出入口

表 4 無障礙出入口有關的檢核表條目

項目	內容	結果			備註
		已設置		未設置	
		合格	不合格	置	
一、無障礙出入口	1.至少有 1 處為無障礙出入口（包括平坡出入口、同時設置臺階和輪椅坡道的出入口、同時設置臺階和升降平臺的出入口三種類別），且位於主要出入口	√			
	2.出入口的地面平整、防滑	√			只有坡上不防滑，坡面和坡下均防滑
	3.室外地面濾水運算元的孔洞寬度≤15mm	√			
	4.除平坡出入口外，在門完全開啟的狀態下，無障礙出入口的平臺淨深度≥1.50m	√			
	5.無障礙出入口的門廳、過廳如設置兩道門，門扇同時開啟時兩道門的間距≥1.50m	√			門扇同時開啟時兩道門的間距為 3.2m
	6.無障礙出入口的上方應設置雨棚	√			

研究者在實地勘測中，觀察了有一處無障礙出入口，是同時設置臺階和輪椅坡道這一類型的出入口類別，位置在主要出入口處，其地面無凹凸不平即平整、除了

坡上沒有防滑其餘地方都防滑，室外沒有地面的濾水運算元，通過研究者的實地測量發現，無障礙出入口的門廳、過廳有兩道門，經過研究者的測量，兩門同時開啟時距離是 3.2 米，符合相應的標準，所以是合格的。此外，該商場的無障礙出入口的上方設有雨棚，合格。



圖 4 明湖商場一分店的無障礙出入口圖 1

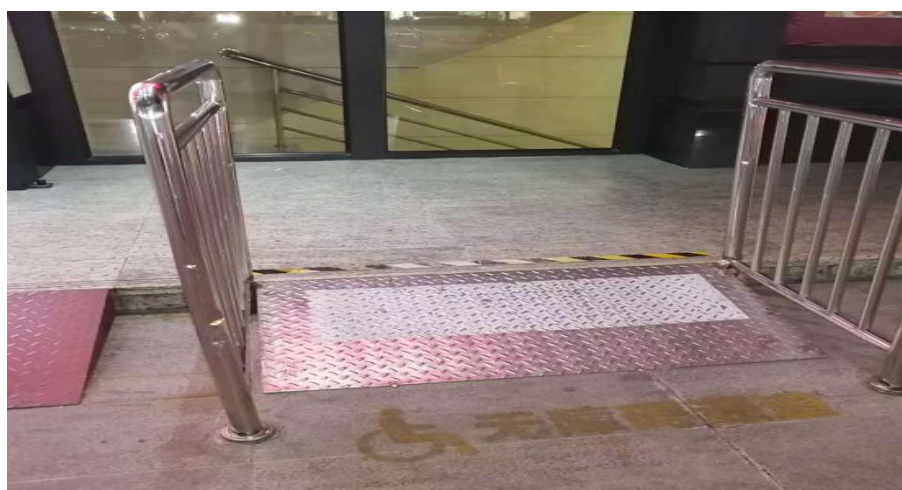


圖 5 明湖商場一分店的無障礙出入口圖 2

2.盲道

表 5 盲道有關的檢核表條目

項 目	內 容	結 果			備 註
		已 設 置		未 設 置	
		合 格	不 合 格		
二 、 盲 道	1.有行進盲道與提示盲道相連接	√			
	2.盲道的紋路應凸出路面 4mm 高	√			盲道的紋路凸 出路面 4mm 高
	3.盲道鋪設連續，避開樹木（穴）、電線 杆、拉線等障礙物，其他設施不佔用盲道	√			
	4.盲道的顏色與相鄰的人行道鋪面的顏色 形成對比，並與周圍景觀相協調，採用中 黃色		√		
	5.盲道表面防滑		√		門扇同時開啟 時兩道門的間 距為 3.2m
	6.行進盲道與人行道的走向一致	√			
	7.行進盲道的寬度為 25cm～50cm		√		有的行進盲道 的寬度為 78cm
	8.盲道避開非機動車停放的位置	√			
	9.行進盲道在起點、終點、轉彎處及其他 有需要處設提示盲道		√		

研究者實地調查發現部分盲道在起點、終點或者轉彎處沒有設置提示盲道。研究者用卷尺對盲道的紋路高度進行測量，剛好符合標準規範，為 4mm。

該商場的盲道鋪設連續，避開了樹木等障礙物，其他設施未占盲道。盲道顏色與相鄰人行道的顏色類似，對比不夠明顯。盲道材料不防滑。行進盲道的走向與人行道的走向一致。經過研究者的測量，行進盲道寬度為 78cm，已經超過了標準的寬度。



圖 6 明湖商場一分店的盲道圖 1



圖 7 明湖商場一分店的盲道圖 2



圖 8 明湖商場一分店的盲道圖 3



圖 9 明湖商場一分店的盲道圖 4

3.緣石坡道

表 6 有關緣石坡道的檢核表條目

項目	內容	結果			備註
		已設置		未設置	
		合格	不合格	置	
三、緣石坡道	1.緣石坡道的坡面應平整、防滑	√			
	2.緣石坡道的坡口與車行道之間沒有高差；當有高差時,高出車行道的地面	√			
	≤10mm				

各種路口、出入口和人行橫道處，有高差時應設置緣石坡道。在實地勘測中，研究者發現茂名市明湖商場的緣石坡道表面凹凸不平，材料不防滑，其坡口與車行道間有高差，高差高於標準的高差，已經超過了 10mm。



圖 10 明湖商場一分店的緣石坡道圖 1



圖 11 明湖商場一分店的緣石坡道圖 2

4.無障礙廁所

表 7 有關無障礙廁所的檢核表條目

項目	內容	結果		備註
		已設置	未設置	
		合格	不合格	
四、無障礙廁所	無障礙廁所出入口及地面	1.方便乘輪椅者到達和進出，尺寸應 $\geq 1.80\text{m} \times 1.00\text{m}$	√	尺寸為 $2.2\text{m} \times 0.9\text{m}$
		2.廁所面積 $\geq 4.00\text{m}^2$	√	廁所面積為 $1.30\text{m} \times 1.35\text{m}$
		3.當採用平開門，門扇宜向外開啟，如向內開啟，留有直徑 $\geq 1.50\text{m}$ 的輪椅回轉空間，門的通行淨寬度 $\geq 80\text{cm}$	√	
		4.平開門設高 90cm 的橫扶把手	√	
		5.地面防滑、不積水	√	
	無障礙坐便器	1.廁位內設坐便器	√	
		2.廁位兩側距地面 70cm 處設長度 $\geq 70\text{cm}$ 的水準安全抓杆，另一側設高 1.40m 的垂	√	

直安全抓杆		
無障礙 洗手盆	1.廁所內設有洗手盆	√
	2.無障礙洗手盆的水嘴中心距側牆>55cm,其底部留出寬75cm、高 65cm、深 45cm 供乘輪椅者膝部和足尖部的移動空間	√
	3.在洗手盆上方安裝鏡子	√
	4.出水龍頭採用杠杆式水龍頭或感應式自動出水方式	√
	1.廁所內設有多功能台	√
	2.多功能台長度≥70cm,寬度≥40cm, 高度宜為 60cm	√
多功能 台、掛 衣鉤和 呼叫按 鈕	3.安全抓杆應安裝牢固，直徑為 3cm~4cm,內側距牆≥4cm	√
	4.廁所內設有掛衣鉤	√
	5.掛衣鉤距地高度≤1.20m	√
	6.廁所內設有呼叫按鈕	√
	7.在坐便器旁的牆面上應設高40cm~50cm 的救助呼叫按鈕	√
	8.取紙器應在坐便器的側前方，高度為 40cm~50cm	√
		取紙器在坐便器的正側面，高度

為 70cm

無障礙廁所是為殘疾人群體設置的公共廁所。研究者在實地勘測中發現方便乘輪椅者到達和進出,尺寸應 $\geq 1.80\text{m} \times 1.00\text{m}$ ，根據現場測量的資料，測量出的結果是 $2.2\text{m} \times 0.9\text{m}$,因此為不合格。而且廁所面積也沒有 $\geq 4.00\text{m}^2$ 。無障礙廁所的門是向內開啟的平開門，得出的資料是小於和不等於 1.5m，留出的輪椅回轉空間直徑小於標準的直徑長，淨寬度未達到標準的 80 釐米。平開門設有高 90cm 的橫扶把手。研究者觀察到了廁所地面防滑、沒有積水，有坐便器，未設有 1.4m 的垂直安全抓杆。廁所內有洗手盆，經過測量，其水嘴中心距側牆距離、底部空間的寬、高與深，都不符合標準。洗手盆上面有鏡子，水龍頭是杠杆式水龍頭，符合標準。廁所應該設有多功能台、安全抓杆和呼叫按鈕，實際上未設有多功能台、安全抓杆和呼叫按鈕，研究者觀察到廁所內設有掛衣鉤，按照標準掛衣鉤的距低高度應 $\leq 1.20\text{m}$ ，測量的結果高於了 1.2m。廁所內的取紙器未按照標準設定在坐便器的測前方，而是設置在坐便器的水準側面，取紙器未按照標準設定高度為 40cm~50cm，而是設置高度為 70cm,為不合格。



圖 12 明湖商場一分店的無障礙廁所圖 1



圖 13 明湖商場一分店的無障礙廁所圖 2



圖 14 明湖商場一分店的無障礙廁所圖 3



圖 15 明湖商場一分店的無障礙廁所圖 4



圖 16 明湖商場一分店的無障礙廁所圖 5



圖 17 明湖商場一分店的無障礙廁所圖 6

5.無障礙電梯

表 8 有關無障礙電梯的檢核表條目

項目	內容	結果			備註
		已設置		未	
		合	不合	設	
		格	格	置	
五、無	無	1.候梯廳深度≥1.50m			√
障礙電	障	2・呼叫按鈕高度為			√ 呼叫按鈕高度為

梯	礙	0.90m~1.10m		1.5m
電	梯	3.電梯門洞的淨寬度	√	
		≥90cm		
候	梯	4.電梯出入口處宜設提示		√
		盲道		
廳		5.候梯廳設電梯運行顯示	√	
		裝置和抵達音響		
無	障	1.轎廂門開啟的淨寬度	√	轎廂門開啟的淨
		≥80cm		寬度為 100cm
礙	電	2.在轎廂的側壁上設高		
		0.90m~1.10m 帶盲文的		√
電		選層按鈕，盲文設置于按		
		鈕旁		
梯	的	3.轎廂內設電梯運行顯示	√	有顯示裝置，無
		裝置和報層音響		報層音響
轎		4.轎廂正面高 90cm 處至		
廂		頂部安裝鏡子或採用有鏡	√	
		面效果的材料		

無障礙電梯是方便輪椅者、視殘者等人群使用的電梯。研究者發現沒有設置到候梯廳。在實地勘測中，電梯裡呼叫按鈕的高度為 1.5 釐米，遠超於標準 0.9m~1.10m；電梯門的淨寬度已經達到了標準的寬度；轎廂門開啟時的淨寬度是 100 釐米，達到了標準寬度且大於標準寬度的 20cm。在電梯的出入口處未發現任何的盲道

與盲文，侯梯廳可以看到有運行的顯示裝置，未聽到抵達音響與報層音響。在電梯未設鏡面效果的材料。



圖 18 明湖商場一分店的無障礙電梯圖 1



圖 19 明湖商場一分店的無障礙電梯圖 2

6.無障礙通道

表 9 有關無障礙通道的檢核表條目

項目	內容	結果		備註
		已設置	未	

		合 格	不 合 格	設 置
六、無障礙通道	1.無障礙通道應連續，其地面應平整、防滑、反光小或無反光，並不宜設置厚地毯	√		
	2.無障礙通道上有高差時，應設置輪椅坡道	√		
	3.檢票口、結算口輪椅通道應≥90cm	√		檢票口、結算口輪椅通道有 91cm
	4.室內走道應≥1.20m	√		
	5.室外通道應≥1.50m	√		

無障礙通道是為殘疾人設計的道路設施。研究者實地調查得知該商場的無障礙通道連續、平整、防滑且反光小，有高差的地方設有了輪椅坡道。經過測量，該商場的檢票口處、結算口處的輪椅通道長度是 91 釐米，符合標準的 90 釐米。用卷尺測量得出室內走道也大於 1.20m，室外通道也大於 1.5m。



圖 20 明湖商場一分店的無障礙通道圖 1



圖 21 明湖商場一分店的無障礙通道圖 2



圖 22 明湖商場一分店的無障礙通道圖 3

7.低位元服務設施

表 10 有關低位元服務設施的檢核表條目

項目	內容	結果			備註
		已設置		未	
		合	不合	設	
		格	格	置	
七、低	1.低位元服務設施上表面距地面	√			低位元服務設施
位元服	高度宜為 70cm~85cm				上表面距地面高

務設施	度為 110cm	
2.低位元服務設施下部宜至少留出寬 75cm，高 65cm，深 45cm 供乘輪椅者膝部和足尖部的移動空間	√	
3.低位元服務設施前有輪椅回轉空間，回轉直徑 $\geq 1.50\text{m}$		
4.掛式電話離地的高應 $\leq 90\text{cm}$	√	掛式電話離地的高為 115cm

低位元服務設施是為行為障礙者服務的服務設施，主要適用人群包括身材矮小者與乘坐輪椅者等。研究者通過實地測量發現其上表面距地高度是 110 釐米，超出了標準。其下部也小於標準的寬、高與深，無法使乘輪椅者膝部和足尖部有足夠移動空間。其前面有充足的回轉空間，回轉直徑大於 1.50 米。電話距離地面的高度為 115 釐米，大於標準的高度，不合格。



圖 23 明湖商場一分店的低位元服務設施圖 1



圖 24 明湖商場一分店的低位元服務設施圖 2



圖 25 明湖商場一分店的低位元服務設施圖 3

8.無障礙標誌

表 11 有關無障礙標誌的檢核表條目

項目	內容	結果			備註
		已設置		未	
		合	不合	設	
		格	格	置	
八、無障礙標誌	1.無障礙標誌應醒目，避免遮擋	√			
	2.無障礙標誌形成完整的系統，				
	清楚地指明無障礙設施的走向	√			
	及位置				

研究者實地調查中發現該商場的無障礙標誌設置在顯眼的位置，且無任何的遮擋與損壞，合格。無障礙標誌相互聯繫，能夠清晰地指引相應無障礙設施方向與位置，合格。



圖 26 明湖商場一分店的無障礙標誌圖 1



圖 27 明湖商場一分店的無障礙標誌圖 2



圖 28 明湖商場一分店的無障礙標誌圖 3



圖 29 明湖商場一分店的無障礙標誌圖 4



圖 30 明湖商場一分店的無障礙標誌圖 5



圖 31 明湖商場一分店的無障礙標誌圖 6

（二）研究結果討論

由帶著自製檢核表進行實地走訪調研可知，茂名市明湖商場分店的未達到國家無障礙設施的標準，大部分無障礙設施不合格或者未設置。該明湖商場分店的無障礙設施中：盲道在轉彎、中斷初未設置提示盲道，無障礙廁所無法使乘輪椅者可以方便到達和進出，緣石坡道的設置不合格，無障礙電梯形同虛設，低位元服務設施不能滿足不同人群尤其是行動不便人士的需求。從檢核結果可以看出，人們的無障礙環境意識有所欠缺，沒有全面考慮到障礙者使用需求。存在無障礙設施政策沒有落實，相關部門監管不到位等現象。由此可見，茂名市商場無障礙設施建設和完善有著很大的改進空間。

五、研究結論與建議

（一）研究結論

研究者為了調查茂名市商場無障礙設施的現狀，針對存在的問題提出可供參考的建議，通過自編的茂名市商場無障礙設施檢核表對明湖商場的無障礙設施進行多次實地調查,得到以下結論。

1.該明湖商場分店的無障礙設施有 57.1%不達標

從研究結果中得知，該明湖商場分店的無障礙設施大部分都沒有符合《無障礙設計規範》中的規範標準：

緣石坡道的設置完全不達標。緣石坡道表面凹凸不平、不防滑，坡度過高。盲道的設置許多都不符合標準。盲道的顏色與相鄰人行道的顏色相似。在部分起點、轉彎或終點的位置沒有提示盲道，盲道表面不防滑，採用很滑的石料，行進盲道的寬度超出了標準寬度。低位元服務設施大多不符合標準。低位元服務設施的高度超過標準高度，下部過小，無法充分滿足輪椅者的移動需求。電話離地的高度大於標

準的高度。無障礙廁所大部分不符合標準。無障礙廁所的出入口和面積過小，沒有水準安全抓杆、洗手盆、多功能台和呼叫按鈕，無障礙洗手盆的水嘴中心距側牆和底部不符合標準，取紙器未在坐便器的側前方，而是在坐便器的水準側面，距地面的高度大於標準的高度，掛衣鉤距地高度大於標準的高度。無障礙電梯不符合大部分的標準規範，其未設置任何盲道與盲文、未安裝有鏡面效果的材料。無障礙電梯內的呼叫按鈕的高度高於標準的高度、無抵達音響和報層音響。無障礙出入口缺少細節上的考慮，未設置室外地面濾水運算元。由此可以看出該明湖商場分店的無障礙設施大多不達標。

2.無障礙環境的相關政策未落實到位

從明湖商場的大部分無障礙設施未符合標準可以看出無障礙環境的相關政策並沒有得到落實。相關部門沒有進行檢查和整改，導致該商場內的無障礙設施滿足不了身心障礙人士的需求。這也是在該明湖商場分店內很少見到身心障礙人群的原因之一。

（二）研究建議

針對本文研究結果所提出的問題，這裡對該茂名市明湖商場分店地無障礙設施的現狀提出相應的研究建議。

1.加強無障礙的立法與管理

對無障礙的相關法律進行改善，借鑒先進經驗，參考其立法模式與管理方法，再結合本地區的實際情況進行融會貫通，對各相關部門的職責進行明確與監督。

2.加強對無障礙環境的宣導

在社會中進行積極的宣傳與指導，通過表演、廣告等活動，進行無障礙環境的相關宣導。還可以通過發傳單、在社區公告欄進行公示、播放電視廣告等活動，讓

更多的人瞭解身心障礙群體的困境與需求，明白無障礙環境的重要性，形成輿論，助力無障礙環境的建設與改善。

（三）研究限制

從檢核專案的內容來看，本文的自編無障礙設施檢核表的檢核項目不完整，針對本次研究自編的《茂名市商場無障礙設施檢核表》是根據國家《無障礙設計規範》改編而來，研究者根據商場的具體情況適當地刪減了其中的一些內容，可能會導致該檢核表未能全面地反映出檢核專案的具體達標情況。從檢核專案的數量來看，總計專案為八項，《無障礙設計規範》中的一些專案未納入該自編檢核表內，可能會導致研究結果不具有足夠完整的說服力，建議未來的研究者可以研究輪椅坡道、無障礙樓梯等專案，以使研究更具代表性，更能全面說明商場的無障礙設施情況。從研究物件的數量和範圍來看，由於研究者能力和現實條件有限，本研究只有對明湖商場一分店的無障礙設施現況進行實地走訪和調查，研究的數量和範圍較為狹窄，無法代表廣東省或是茂名內商場的無障礙設施的現況，建議未來研究者可以將研究物件的數量進行擴充與其研究範圍進行擴大。從研究的方法來看，本研究只從實地調查的方法，去分析茂名市明湖商場的無障礙設施現況，對使用現狀的資訊掌握可能不是足夠全面，建議未來研究者可以考慮結合調查問卷和訪談法去瞭解各類人群無障礙設施的使用情況，以此更深入地探討茂名市商場的無障礙設施使用現況與其是否滿足能夠滿足不同人群的使用需求。

參考文獻

- 《無障礙設計規範》（GB50763-2012）（2012）`
- 王小榮，許秦，賈巍楊．無障礙設計 [M]．北京：中國建築工業出版社，2011.
- 王善超(2007)。“以人為本”的內涵和實質研究綜述。人的基本理論研究——中央馬克思主義理論研究和建設工程“馬克思主義經典作家關於人的基本觀點研究”子課題研究(p66-p86)。中央編譯出版社。
- 吳文博.我國無障礙環境建設問題研究[D].西北大學,2015.

吳文博.我國無障礙環境建設問題研究[D].西北大學，2015.

李嶽桐.無障礙環境建設的法治化路徑研究[D].武漢理工大學，2020.

李嶽桐.無障礙環境建設的法治化路徑研究[D].武漢理工大學，2020.

周園園.國內外城市設施無障礙規範研究[D].北方工業大學，2012.

宛麗.殘疾人無障礙環境建設研究[D].蘇州大學.2015.

東京都福祉保健局.東京都福祉城市建設條例施設整備指南 (2015 年版) [S].2015.

宮曉東，高橋儀平.日本無障礙環境建設理念及推進機制分析[J].北京理工大學學報 (社會科學版)，2018，20(02):168-172.

馬冬梅.大中型商場建成環境使用後評價的理論及應用研究[D].太原理工大學,2008.

張欣悅(2020)。我國人口老齡化的現狀特點和發展趨勢及其對策研究。中國管理資訊化(05)，195-199。

張倩昕.新公共服務視角下的無障礙環境建設路徑——以廣州市為例[J].資訊記錄材料,2016,17(03):68-70.10.16009/j.cnki.cn13-1295/tq.2016.03.034.

張瑜.澳大利亞無障礙環境建設立法研究[D].濟南:山東師範大學，2018.

陳曦.中國無障礙(上篇)[J].中國殘疾人,2016,(3):26-29.

黃聰(2018)。大型購物中心室內通用設計研究。(碩士學位論文，重慶大學)。

盧純青.商場建築適老化設計研究[D].哈爾濱工業大學.2015.

薛穎.基於蘇中地域文化下養老社區的無障礙環境設計應用研究[D].東北電力大學,2020.

Judith Waldrop and Sharon M.Stern:“Disability Status:2000”, U.S Census Bureau.

附 錄

表 12 自編茂名市商場無障礙設施檢核表

項目	內容	結果			備註
		已設置	未設置		
		合格	不合格	置	
一、無障礙出入口	1.至少有 1 處為無障礙出入口（包括平坡出入口、同時設置臺階和輪椅坡道的出入口、同時設置臺階和升降平臺的出入口三種類別），且位於主要出入口				
	2.出入口的地面平整、防滑				

		3.室外地面濾水運算元的孔洞寬度 $\leq 15\text{mm}$
		4.除平坡出入口外，在門完全開啟的狀態下，無障礙出入口的平臺淨深度 $\geq 1.50\text{m}$
		5.無障礙出入口的門廳、過廳如設置兩道門，門扇同時開啟時兩道門的間距 $\geq 1.50\text{m}$
		6.無障礙出入口的上方應設置雨棚
		1.有行進盲道與提示盲道相連接
		2.盲道的紋路應凸出路面 4mm 高
		3.盲道鋪設連續，避開樹木（穴）、電線杆、拉線等障礙物，其他設施不佔用盲道
		4.盲道的顏色與相鄰的人行道鋪面的顏色形成對比，並與周圍景觀相協調，採用中黃色
二、	盲道	5.盲道表面防滑
		6.行進盲道與人行道的走向一致
		7.行進盲道的寬度為 25cm～50cm
		8.盲道避開非機動車停放的位置
		9.行進盲道在起點、終點、轉彎處及其他有需要處設提示盲道
三、	緣石	1.緣石坡道的坡面應平整、防滑
坡道		2.緣石坡道的坡口與車行道之間沒有高差；當有高差時，高出車行道的地面 $\leq 10\text{mm}$
		1.方便乘輪椅者到達和進出，尺寸應無障
		$\geq 1.80\text{m} \times 1.00\text{m}$
四、	礙廁	2.廁所面積 $\geq 4.00\text{m}^2$
無障	所出	3.當採用平開門，門扇宜向外開
礙廁	入口	啟，如向內開啟，留有直徑 $\geq 1.50\text{m}$
所	及地	的輪椅回轉空間，門的通行淨寬度
	面	$\geq 80\text{cm}$
		4.平開門設高 90cm 的橫扶把手

		5.地面防滑、不積水
無障礙坐便器		1.廁位內設坐便器 2.廁位兩側距地面 70cm 處設長度 $\geq 70\text{cm}$ 的水準安全抓杆，另一側設 高 1.40m 的垂直安全抓杆
無障礙洗手盆		1.廁所內設有洗手盆 2.無障礙洗手盆的水嘴中心距側牆 $> 55\text{cm}$,其底部留出寬 75cm、高 65cm、深 45cm 供乘輪椅者膝部和 足尖部的移動空間 3.在洗手盆上方安裝鏡子 4.出水龍頭採用杠杆式水龍頭或感 應式自動出水方式
多功能台、掛衣鉤和呼叫按鈕		1.廁所內設有多功能台 2.多功能台長度 $\geq 70\text{cm}$,寬度 $\geq 40\text{cm}$, 高度宜為 60cm 3.安全抓杆應安裝牢固，直徑為 3cm $\sim$ 4cm,內側距牆 $\geq 4\text{cm}$ 4.廁所內設有掛衣鉤 5.掛衣鉤距地高度 $\leq 1.20\text{m}$ 6.廁所內設有呼叫按鈕 7.在坐便器旁的牆面上應設高 40cm $\sim$ 50cm 的救助呼叫按鈕 8.取紙器應在坐便器的側前方，高 度為 40cm $\sim$ 50cm
五、無障礙電梯	無障礙電梯候梯廳	1.候梯廳深度 $\geq 1.50\text{m}$ 2.呼叫按鈕高度為 0.90m $\sim$ 1.10m 3.電梯門洞的淨寬度 $\geq 90\text{cm}$ 4.電梯出入口處宜設提示盲道

	5.候梯廳設電梯運行顯示裝置和抵達音響
	1.轎廂門開啟的淨寬度 $\geq 80\text{cm}$
	2.在轎廂的側壁上設高 $0.90\text{m}\sim$
無障 礙電 梯的 轎廂	1.10m 帶盲文的選層按鈕，盲文設 置于按鈕旁
	3.轎廂內設電梯運行顯示裝置和報 層音響
	4.轎廂正面高 90cm 處至頂部安裝鏡 子或採用有鏡面效果的材料
六、 無障 礙通 道	1.無障礙通道應連續，其地面應平整、防 滑、反光小或無反光，並不宜設置厚地毯
	2.無障礙通道上有高差時，應設置輪椅坡道
	3.檢票口、結算口輪椅通道應 $\geq 90\text{cm}$
	4.室內走道應 $\geq 1.20\text{m}$
	5.室外通道應 $\geq 1.50\text{m}$
七、 低位 元服 務設 施	1.低位元服務設施上表面距地面高度宜為 $70\text{cm}\sim 85\text{cm}$
	2.低位元服務設施下部宜至少留出寬 75cm ， 高 65cm ，深 45cm 供乘輪椅者膝部和足尖部 的移動空間
	3.低位元服務設施前有輪椅回轉空間，回轉 直徑 $\geq 1.50\text{m}$
	4.掛式電話離地的高應 $\leq 90\text{cm}$
八、 無障 礙標 誌	1.無障礙標誌應醒目，避免遮擋
	2.無障礙標誌形成完整的系統，清楚地指明 無障礙設施的走向及位置

28 購物中心無障礙設施調查研究—以廣州市南沙區萬達為例

卓子君

（嶺南師範學院教育科學學院特殊教育學系）

摘 要：我國由於人口基數龐大，現已成為殘疾人人口數量最多的國家，同時也是擁有老年人口最多的國家，老齡化問題日趨嚴峻，在公共場合進行無障礙設計顯得尤為重要。而購物中心作為人們休閒娛樂的重要場所之一，不應只滿足消費者的購物需求，還應為人們提供便捷的空間。本文本研究通過實地勘察，瞭解廣州市南沙區具有代表性的購物中心—萬達購物中心的無障礙設施建設情況，深入探討南沙區萬達購物中心無障礙設施建設的現狀與完善情況，並且根據調查情況分析其現狀、優點與不足，並且針對不足提供可操作性的完善建議。

關鍵字：購物中心；無障礙設施；南沙萬達購物中心

A survey on the accessibility of shopping centers

— Take Wanda in Nansha District of Guangzhou as an example

Author:Zhuo Zijun Advisor:Chi,Chao-An

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

Abstract: Due to the large population base , our country has now become the largest number of disabled people , but also the country with the largest elderly population , the aging problem is becoming more and more serious , in public places barrier-free design is more important. As one of the important places for people's leisure and entertainment , shopping centers should not only meet consumers' shopping needs , but also provide convenient space for people.In this paper , through a field investigation , we have understood the construction of barrier-free facilities in Wanda Shopping Center , a representative shopping center in Nansha District of Guangzhou; deeply discussed the current situation and improvement of the construction of barrier-free facilities in Wanda Shopping Center in Nansha District; analyzed the current situation , advantages , and disadvantages according to the investigation; and provided operational improvement suggestions for the deficiencies.

Key words: shopping center; Accessibility facilities; Nansha Wanda Shopping Mall

一、緒論

(一)研究背景

1.中國人老年人口和殘疾人人口數量增加

在社會持續發展和人民生活水準不斷提高的今天，休閒娛樂生活已經成了日常生活不可或缺的組成部分。但對某些行動不便和日常生活存在一定阻礙的人而言，能無障礙逛街購物和休閒娛樂還是奢望。我國人口眾多，但老年人口數量卻最大。自上世紀九十年代起，我國的人口老齡化趨勢不斷加速。隨著社會經濟發展和生活水準的逐步提高，人口老齡化問題日益成為人們關注的熱點。65 歲及以上老年人口已從 1990 年的 6299 萬上升到 2000 年的 8811 萬，占總人口中的比例由 5.57%增至 6.96%。由於社會經濟發展水準、人口結構等因素不同，各地區老年人口構成存在較大差別。當前，我國已經進入了老齡化的階段。隨著社會經濟發展和人民生活水準不斷提高，我國人口平均壽命逐年延長，老齡化程度逐漸加深。老年人口中，女性所占比例極高，這也是導致性別差異導致死亡的主要原因之一。隨著人口年齡結構向老齡化發展，人口老齡化程度加深，老齡問題日益突出。預計 2040 年 65 歲及以上老年人口在總人口中的比重將達到 20%以上。與此同時，老年人口比例高齡化的趨勢也越來越顯著:80 歲以上高齡老人正以年均平均人數遞增，至 2040 年時已上升至 7400 余萬。1987 年，我國進行了首次全國殘疾人抽樣調查，根據《中國殘疾人實用評定標準》(1986 版)對不同殘疾類別、殘疾等級進行了評估，從抽樣調查結果推斷，我國六類殘疾人總人數為 5164 萬。我國于 2006 年對殘疾人進行了第 2 次全國抽樣調查，從本次抽樣調查的結果推算出我國七類殘疾人的總人數為 8296 萬。因此，第六次全國殘疾人調查是一次具有歷史意義的重要國情國力調研活動，對於全面瞭解和掌握我國殘疾人狀況及其變化情況具有十分重要的現實意義。由於全國

尚未開展第三次殘疾人抽樣調查，根據第二次抽樣調查的殘疾人比例計算，2015 年全國殘疾人口總數達到了 8715 萬人。我國於 2020 年進行了第七次人口普查工作，據我國第七次人口普查結果顯示我國殘疾人人數約為 8500 萬人（劉棣，2022）。

2. 中國對殘疾人和老年人福利事業逐步重視

殘疾人、老年人人數大幅增加，對社會造成了一定地影響。殘疾兒童作為殘疾人群中的一個重要主體，為殘疾兒童實施義務教育的一個重要陣地就是特殊教育學校。由於特殊兒童需求的特殊性，建設無障礙設施對特殊教育學校至關重要，特殊教育學校有必要配置相關無障礙設施，為了確保特殊兒童和青少年能夠在特殊教育學校安全，方便，有效地學習和生活（于文悅，2021）。而購物中心作為居民休閒娛樂最主要的場所，需要我們對購物中心無障礙設施建設要求加以關注，使購物中心無障礙設施能夠滿足殘疾人與老年人所需，對未來社會和諧發展起到一定保障作用。近些年來，我國越來越重視殘疾人與老年人的居住與生活，紛紛出臺相關法律法規以確保我國殘疾人與老年人福利事業順利發展。這反映出國家對於殘疾人，老年人權益保護問題的高度重視。1990 年《中華人民共和國殘疾人保障法》使殘疾人的生活，教育，工作，福利等方面的發展步入了一個嶄新的階段。2006 年《中華人民共和國國民經濟和社會發展第十一個五年計劃綱要》提出了我國應進一步強化殘疾人事業法制建設與無障礙環境建設目標及老齡事業基礎設施建設的要求，增加殘疾人與老年人在社會環境中的平等參與。2021 年《“十四五”殘疾人保障和發展規劃》對殘疾人服務專案提出了新的具體要求，以進一步確保殘疾人生和殘疾人發展（王剛，2017）。

（二）研究目的、意義以及研究問題

1. 研究目的、意義

第一，瞭解廣州市南沙區購物中心的無障礙設施現況以及現存的不足之處。通過實地調研，再根據相關標準對廣州市南沙區購物中心的無障礙設施進行測量，判斷無障礙設施是否符合標準，以此來瞭解廣州市南沙區購物中心無障礙設施存在的不足之處。

第二，分析廣州市南沙區購物中心無障礙設施存在的不足。根據調研的實際情況及相關文獻，探討廣州市南沙區購物中心的不足之處，並分析不足的原因。

第三，對調研結果提出優化措施及建議。促進廣州市南沙區購物中心改善無障礙設施，從而使有需要使用無障礙設施的人士更加便利出行，體現出社會的人文關懷。

2.研究問題

- ①廣州市南沙區購物中心的無障礙設施建設現狀如何？
- ② 廣州市南沙區購物中心無障礙設施建設存在的不足？
- ③廣州市南沙區購物中心無障礙設施建設的優化建議？

（三）名詞解釋

1.購物中心

購物中心(Shopping centre)是現代城市或城鎮中常見的建築物，是集購物，休閒，文化，娛樂，餐飲，展示，資訊等設施為一體的商業設施。購物中心一般樓層不高，單樓營業面積較大，店主多為獨立一鋪，部分還設有室內遊樂場。

2.無障礙設施

無障礙設施，是指為確保殘疾人，老年人，孕婦，兒童及其他社會成員的通行安全與使用方便而為建設工程提供的相應服務設施。其中包括無障礙通道（路），電（樓）梯，平臺，客房，洗手間（廁所），席位，盲文標識，音響提示及通訊

等，生活中更有無障礙扶手及沐浴凳等與之相關的生活設施。主要面向殘疾人，老人，孕婦和兒童。

3.無障礙環境

無障礙環境指的是一個既可通行無阻而又易於接近的理想環境，它包括物質環境無障礙，資訊無障礙，溝通無障礙等。對物質環境無障礙的要求主要有：城市道路，公共建築物及居住區等的規劃設計，施工要便於殘疾人的通行與利用，例如城市道路要符合乘坐輪椅者的需求、拄拐杖者行路並為視力殘疾者提供便利時，建築物應當考慮在出入口，地面，電梯，扶手，如廁，客房，櫃檯上安裝殘疾人可以利用的相應設施，並為殘疾人提供便利條件。資訊與溝通的可達性主要體現在以下幾個方面：公共傳媒要讓聽力言語、視力殘疾者在影視作品等媒體上無障礙獲取資訊、溝通、電視節目字幕及解說、電視手語、盲人有聲讀物。

4.通用設計

通用設計的貨物、服務、設備及設施，以盡可能達到最低程度的調整及最少費用，滿足身心障礙者之具體需要，促進該等貨物、服務、設備及設施之提供與使用，並於發展標準及準則推廣通用設計（身心障礙者權利公約）。

二、文獻綜述

（一）無障礙環境建設相關法律法規

20 世紀的兩次世界大戰導致大量殘障人士出現，北歐國家早在 30 年代就已開始建設專門為殘障人士服務的設施，“無障礙設計”也隨之萌發。隨著社會經濟、文化、政治的發展，社會價值觀的轉變，殘障概念已由傳統殘障進行廣義延伸，活動能力未形成、活動機能衰退、語言差異等均為廣義殘障所包含的範疇。殘障是全生命週期過程中的必然階段，人性化、精細化、通用型的設計理念之下，城市建築無障礙設計建造逐步開展。制度法規建立是保障無障礙設計，是尊重各類公民公平享有城市建設環境的重要手段之一。到目前為止，世界上已有一百多個國家和地區頒佈了無障礙環境建設法規。

1. 國內文獻

“無障礙設施”系指為了確保障殘疾人、兒童、老年人等行動不便利的人在生活，旅遊，工作，休閒娛樂以及參與其他社會活動時，能夠安全、自主、方便地通行和使用所建設的物質環境和配套服務設施（趙忠超 趙軍，2011）。而商業綜合體作為人們日常生活娛樂不可缺少的公共社交服務場所，不應該只滿足正常消費者的購物、休閒需求，還應該照顧到行動不便的人，提供更舒適便捷的空間。目前我國對於商業建築的無障礙關注程度不夠，設施環境等不夠完善，相關研究急需提高（李賽娜，2020）。建築師在進行無障礙通用設計時，要結合健全人和行動困難者的尺度、行為、心理等因素及特徵進行綜合考慮，對建築的水準通道、垂直交通及相應服務設施，在可達性、適用性、安全性，系統性等方面全方位貫徹無障礙的內涵（周文磷，2007）。

我國臺灣地區較早的無障礙設計規範基本上都是參照日本標準進行，直到後來從美國留學回到臺灣的建築師和設計師數量不斷增多，才開始結合美國和日本的標準制定相關規範。臺灣的無障礙環境建設起步較早且理念到位。11 年前，臺灣啟動了無障礙環境建設，並且堅持“推動心靈無障礙”、“只要你給他機會，搭建好平臺，他也會把事情做好”的理念。臺灣對殘疾人十分尊重，在稱謂方面，稱“殘疾人”為“殘障人”。臺灣也重視營造出一個便利殘障人士生活的環境，並在民間還成立了臺灣無障礙協會。協會經歷了 11 年的不斷努力，目前，臺灣的無障礙環境建設現已經發展得十分成熟。（孫一平 崔影，2007）。我國臺灣地區於 1980 年頒佈《殘障福利法》，第一次對身心障礙的認定專案和內容作出規定；1990 年，又進行了部分修改；1997 年，對《殘障福利法》進行修定和完善，並將其改名為《身心障礙者保護法》；2007 年再次進行修訂，更名為“身心障礙者權益保障法”（楊佳麟 王東 林曉敬，2020）。

20 世紀 70 年代，香港地區無障礙設計理念建立在“傷健共融”基礎上，宣導“社會公平、平等機會、非類別化、非分離化”。1984 年《設計手冊：傷殘人士使用的通道》主張“移除實體障礙”與“增加參與日常生活可能性”，2005 年的無障礙設計理念基於“通用設計”，2008 年《設計手冊：暢通無阻的通道 2008》將無障礙設計物件拓展到老年人、身體虛弱等人士。

澳門地區無障礙建設晚於香港地區。1983 年頒佈的《建築障礙的消除》側重為肢體有殘障的人士移動並除去障礙，增加此部分人群日常社會活動的可能性。1999 年《預防殘疾及使殘疾人康復及融入社會之制度》強調“康復”的概念，針對矯正或減輕殘疾狀況，恢復、發展或提升殘疾人才幹及能力，使他們能夠自立並積極參與社群活動。2016 年出臺《2016 至 2025 年康復服務十年規劃》，主張“共同締造一個

以平等權利、共融為本的特區”。基於《十年規劃》，2019 年澳門特區政府開展“無障礙共融社區計畫”活動，進一步推進“共融”理念（曾磊，2022）。

我國大陸地區無障礙環境事業起步晚，對無障礙環境的理解滯後於時代發展，法律制度進程滯後於時代發展的需要（成斌，2005）。所以，中國大陸地區無障礙環境事業的發展有必要參考其他區域的研究成果，然後根據中國當前國情加以構建。20 世紀 80 年代初期，以憲法重視無障礙設計規範為起點，從無到有，以點帶面，在實踐中探索，逐步規範和完善（賈巍楊、王小榮，2014）。

1982 年，《憲法》寫入“國家和社會幫助安拍聾、盲、啞和其他有殘疾的公民的勞動、生活和教育”。

1984 年 3 月，中國殘疾人福利基金會成立，著手改善身心障礙人士的社會工作環境，幫助身心障礙人士實現“平等·參與”，較好地融入日常社會生活。同時我國這一時期也頒佈了多項無障礙設計規範的條文，國內 12 個無障礙設施示範城市的建設已初具規模，但相較於國際發達國家與地區仍有不小的差距，原因有三：第一，缺乏先進的無障礙環境建設理念，對無障礙環境建設的必要性理解不足；第二，新技術運用與研究的支持力度不足；第三，缺乏完善的無障礙環境建設評估監控管理機制等等（潘海嘯 熊錦雲 劉冰，2007）。

1989 年，為了規範我國無障礙建設，多個部門聯合發佈並實施了《方便殘疾人使用的城市道路和建築物設計規範》，無障礙建設在我國開始得到初步的落實（謝宏忠 葉惠戀，2014）。

1990 年，起草《殘疾人保障法》，提出“維護殘疾人的合法權益，發展殘疾人事業，保障殘疾人充分、平等地參與社會生活，共用社會物質文化成果”的基本理念。

1996 年，《中國殘疾人事業“九五”計畫綱要》把實施無障礙設計規範列入基本建設審批內容，無障礙設施建設具有了程式上的強制性。

1999 年，發佈《老年人建築設計規範》城鎮老年人居住建築和公共建築設計。

2001 年，89 版的規範被修訂為《城市道路和建築物無障礙設計規範》適合用於全國城市的各類新建、房屋建築和居住社區、擴建及改建的城市道路，以及為有殘疾人生活與工作場所的設計。

《建築無障礙設計》標準圖集於 2003 年 7 月份通過，把老年人這一特殊群體納入其中，中國無障礙環境建設也使受眾群體逐漸擴大，這類“行動不便”的群體對我國城市無障礙環境建設提出了更高的要求（吳燁，2021）。

2004 年，頒佈實施《北京市無障礙設施建設和管理條例》，這是我國首部無障礙建設方面的地方性法規，對引領和推動無障礙設施建設工作有序開展，保障 2008 年奧運會順利舉行具有重要意義、殘奧會及其他國家大型賽事的順利召開，促進北京率先建成無障礙設施建設示範城市，起到了巨大的促進作用。目前，無障礙環境建設的現狀已發生深刻的變化，新時代對於無障礙環境建設也有了更多的需求（北京規劃建設，2021）。

2008 年，修訂《殘疾人保障法》提出“推進資訊交流無障礙”。

2009 年，實施《標誌用公共資訊圖形符號標準第 9 部分：無障礙設施符號》無障礙標識。

2012 年頒佈的《無障礙環境建設條例》從國家法律層面強化了無障礙環境建設的必要性，也顯著提升了老年人、殘疾人等弱勢群體的生活品質和促進他們更好地融入社會（田濤 楊翠霞 劉暉，2021）。我國無障礙法規的特點為：主要由政府行

政層面推動設計；體系不斷完善；專家主導規範標準制定；具有一定強制性（賈巍楊，2014）。

2. 國外文獻

①美國

美國作為世界上第一個制定“無障礙標準”的國家，經過多年的發展，美國國內的無障礙環境建設已經頗具成效，具有較完善的建設體系(JohnFPile，1995)。以全方位、多層次的立法法案作為保障，利用科研及高等院校教育課程為載體，大力推進無障礙環境的建設，同時與建築、藝術、美學等學科相結合，努力構建協調統一的無障礙環境，保障身心障礙人士的日常生活需求。無障礙設計理念的大力宣傳及普及，融入到人們的日常生活，迅速發展的經濟也促進了無障礙的發展(Holten，Shane，2001)。

表 13 美國無障礙法規發展歷程

年代	事件	內容
1961 年	美國標準協會頒佈世界上第一部無障礙設計標準——《便於肢體障礙殘疾人進入和平使用的建築設施美國標準》	標誌著美國無障礙法規的起步。國會制定《殘疾人僱傭法案》，內容為殘疾人的就業和教育相關問題
1964 年	美國人權法案出臺	強調性別、種族等內容，但是沒有寫入殘障問題。（趙尤陽，2019）
1968 年	國會通過《建築障礙法》	規定政府進行補助或是建設的建築必須要滿足無障礙設計的規定要求

1973 年	頒佈《康復法》	較全面保障殘疾人生活、就業的平等權利
1982 年	頒佈《無障礙設計最低需求指南》（MGRAD）	為《建築障礙法》配套設計規範
1988 年	修訂《公平住宅補充法案》	民間住宅也需要考慮無障礙設計
1990 年	通過《美國殘疾人法案》（ADA）	其中障礙人士在“所有領域均享有平等權利”的理念，標誌著美國開始進入通用設計時代
1991 年	《殘疾人法案無障礙綱要》（ADAAG），《美國殘疾人法案》的配套設計法規	規定所以公共建築都必須符合無障礙標準，包括視覺與聽覺障礙通訊系統，還詳細規定了殘疾人停車位、無障礙席位、低位櫃檯、無障礙病房、無障礙客廳等各種配備標準。
1996 年	美國政府通過《通訊法案》	促進資訊通訊範疇的無障礙設計
2010 年	《殘疾人法案無障礙綱要》修訂為《殘疾人法案無障礙設計標準》	新增審住宅單元、桑拿房、拘留所、洗衣房、遊艇和釣魚碼頭、高爾夫、健身器械、擊場泳池、判庭射以及許多公共建築的無障礙設計要求

美國的無障礙環境建設歷史悠久，擁有完備的法制建設和法律法規的保障、深厚濃郁的思想基礎以及豐富的實踐經驗，為推動國際無障礙環境的建設做出了巨大貢獻。在美國，無障礙環境建設具有系統性，包括城市道路、交通、建築物和景觀綠化方面，全方位的建設無障礙環境(閔蕊，2007)。如西雅圖的城市規劃管理部門針對身心障礙人士的分佈以及日常出行規律，專門設計了為身心障礙人士服務的公共交通工具和專用路線，使整個道路系統方便殘疾人使用，便利身心障礙人士的出行，提高生活品質(FrankEdgertonMaritin，1999)。為了方便身心障礙人士平等地參與社會政治和文化生活，華盛頓特區的全部國家級重要建築，如國會白宮、林肯紀念堂、國家美術館等都設有入口坡道和無障礙電梯、無障礙停車場位、無障礙衛生間、觀眾席、適宜的飲水和電話設施，方便殘疾人的使用；像商業、娛樂、醫療、旅遊等與全民生活息息相關的生活空間，更是要求實施無障礙設計，完善無障礙設計建設體系(PhllisMondak，2000)。為了滿足身心障礙人士的遊覽需求，著名的奧蘭多神奇樂園和未來世界遊樂園全面實施無障礙設計，並將園內中庭、餐廳、亭廊、遊樂廳等地方與設施進行無障礙連通，在入口處專為乘輪椅者設計了緩坡道，還設置活動座椅方便身心障礙人士的使用，提供便利的出行。

②英國

英國作為較早地建立社會保障體系和最早宣佈福利社會建立的國家，社會保障制度發展走過了一段很長的道路。英國的無障礙建設是在這片福利制度源遠流長的土壤上發展和壯大起來的，它使英國無障礙建設在世界上處於領先地位。

表 14 英國無障礙法規發展歷程

年份	事件	內容

1967 年	英國標準協會(BSI)出版了《方便殘疾人使用的建築》(CP96)	提出“為殘疾人設計”的理念，並吸收了歐美當時的標準，實證性地整理出設計導則
1970 年	頒佈《慢性病人和殘疾人法案》	
1976 年	《慢性病人和殘疾人法案》修訂	規定無障礙通道要求擴大到工作場所
1978 年	《英國殘疾人房屋設計標準行業法規》	住宅無障礙設計
1979 年	CP96 修為(BS5810)	行業標準上升為國家標準
1988 年	《關於英國殘疾人流散方法的標準》行業規定	對建築物的設計與管理提供了權威的指導，便於殘疾人發生火災後安全疏散
1991 年	《建築規則》M 部分修訂	首次羅蓋感官殘疾者:建築改建要包括殘疾人通道
1994 年	政府提出《禁止歧視殘疾人法案》白皮書	確保殘疾人在就業、購物、使用設施及享有服務時不受歧視的權利:要求提供服務者修改其政策、程式和行業規範，以便消除對殘疾人造成的人身及溝通障礙
1995 年	通過《禁止歧視殘疾人法案》	明確了新建築的無障礙環境要求，提出了允許公眾參與單項工程的無障礙設計準則探論

2005 年	頒佈了《英國通用設計管理標準》	為公眾介紹包容設計方法
2009 年	頒佈《建築物及其通道無障礙設計守則》	強調包容性設計理念，增加無障礙標識設計原則

英國已形成全方位、多層次的立法制度，為殘障人士所可能參與的各個方面提供立法保障（張洋，2020）。2012 年奧運會的順利召開，改善了倫敦無障礙設施建設，既實現了新建築無障礙設計，又實現了歷史建築無障礙改造，英國地鐵中增加了一個視覺障礙者專用輪椅的地點，已有 150 年的歷史。英國政府還提出設想，到 2025 年，英國將建成一個完全無障礙的國家（王剛，2017）。

③日本

日本是全球人口老齡化程度最高的國家，在為老弱病殘及其他弱勢群體提供出行無障礙環境的建設中處於全球領先地位。日本現在針對老年人，殘疾人和弱勢群體所建立的無障礙設施已較為完善，還針對老年人和殘疾人等制定了無障礙設計有關法規，且內容涉及廣泛、細緻，總體較為完善，隨著社會的發展，通用設計的理念已經進入日本的各設計行業，並逐漸出現一些相關的研究成果（李賽娜，2019）。

在日本，交通道路的無障礙建設非常完善，例如在東京和大阪市中心主要路段的人行橫道口，安裝了過街音響指示器，並在信號燈處附有盲文，以提示視覺障礙者通過。此外，還配備了盲人專用自行車架以及專門供殘疾人使用的特殊車輛停放點，方便殘疾人安全快速地進出車站等重要場所。為了確保視覺障礙者的順暢出行，公園、步行街和人行橫道上均鋪設了盲道，並對各道路口進行了全面的坡

表 15 日本無障礙法規發展歷程

年代	事件	內容
1949 年	《身體殘疾人福利法》	建議將身體殘疾者應被接納在有關設施中並接受康復訓練，以便他們能夠重新融入社會。
1982 年	建設省頒佈《無障礙化建築設計標準》	制定了公共設施的設計指導原則
1986 年	內閣會議提出《長壽社會對策大綱》	提出了“社區老年人住宅計畫”
1993 年	日本頒佈了《殘疾人基本法》	對國家，地方團體和有關部門在公共設施無障礙化方面應當採取的措施進行規定
1994 年	建設省頒佈了《創建福利生活大綱》和《關於無障礙化特定建築物的有關規定》，通稱《愛心建築法》	為保障無障礙環境設施建設的實效性。《愛心建築法》重點對公共建築出入口、走廊、樓梯、電梯、廁所、停車場、建築用地等的無障礙設計要求進行了規定
1995 年	制定了《與長壽社會相適應的住宅設計標準》	完善了老齡化住宅與環境設施規劃制度
2000 年	頒佈了《交通無障礙法》	
2005 年	日本政府將《愛心建築法》和《交通無障礙法》進行合併	修訂為《關於促進高齡者、殘疾者等的移動無障礙化的法律》

化處理，以方便乘輪椅者在公共場所到達各處(張可喜，馬迎新，2002)。為了更好地滿足殘疾人的使用需求，城市公園內的盲道必須與城市道路的盲道無縫銜接，以方便視覺障礙者順利進入公園。另外還要考慮到殘疾人特殊生理結構及心理特點，設計出適合不同類型人群使用的人性化空間。為了更好地滿足殘疾人的使用需求，無障礙設施在廁所、座椅和飲水池中得到了精心設計，以確保他們能夠輕鬆地使用(鄧凌雲，張楠，2015)。日本無障礙環境建設的背後的推進機制是以健全的國家無障礙設計法規體系作為基石，重點發展地區域無障礙建設作為實施手段，同時提高國民無障礙環境建設意識、逐步營造良好的社會環境氛圍(宮曉東 高橋儀，2018)。

三、研究設計

(一) 研究方法

1.調查法

為詳細瞭解研究物件無障礙設施的建設情況，研究者對研究地進行實地走訪調查，採用測量、拍照、觀察等方法進行記錄，並通過國家頒佈的《無障礙設計規範》(GB50763-2012)以及《商店建築設計規範》自編檢核表，將研究物件的無障礙情況進行評價記錄。

(二) 研究物件

1.研究物件介紹

南沙區是廣東省廣州市市轄區。它地處廣州市的最南端，珠江虎門水道的西畔，為東江，北江和西江三江的匯合處。它位於珠江出海口與大珠江三角洲的地理幾何中心位置，為珠江流域入海通道，與珠江口岸城市群相連，也是廣州市惟一出海通道，與澳門相距 41 海裡，與香港相距 38 海裡。廣州南沙萬達購物中心工程南

沙區南沙街環市大道和雙山大道邊界西北端。地理位置優越，周邊有住宅區、學校和醫院，人流量大，規劃用地總面積 7.14 萬平方米，建築面積 40.85 萬平方米左右。

2.研究物件選取原則

①廣東省省會城市

②開業時間 2014 年以後

③商業人氣旺

④包含購物中心、步行街、休閒、娛樂場所

⑤建築面積大於 20000 m²

（三）研究框架

本研究旨在調查研究廣州市南沙區購物中心的無障礙設施的現狀，早期通過閱讀國內外無障礙相關文獻、收集國內外文獻資料、法律規範等，由文獻可知，購物中心無障礙環境建設的國內外現狀和研究動態。對無障礙設施建設的有關理論和特殊群體需求進行了深入的研究。對購物中心無障礙設施建設具體需求進行了概括總結，為全文順利開展提供了根本保證。研究者通過國家頒佈的《無障礙設計規範》(GB50763-2012)以及《商店建築設計規範》自編檢核表，對南沙區萬達購物中心的無障礙設施建設進行調查研究，對調查的結果進行分析，總結出南沙萬達購物中心無障礙設施建設的不足，並針對其出現的問題給予優化建議。

（四）研究工具

1.《廣州市南沙區購物中心無障礙設施檢核表》

根據建築建設的相關規範，《無障礙設計規範》，《民用建築設計統一標準》，《建築無障礙設計》，《城市道路和建築物無障礙設計規範》，《商店建築設計規範》，皆要求建築物以及道路需要有無障礙的設計，並且大部分的建築設計規範中有明確的要求要如何進行無障礙的設計。本研究通過實地勘察，進一步瞭解廣州市南沙區萬達購物中心的無障礙設施建設情況，採用自編檢核表——《廣州市南沙區購物中心無障礙設施檢核表》，深入探討南沙區萬達購物中心無障礙設施建設的現狀與完善情況。

2. 檢核表具體編制內容

- ①《廣州市南沙區購物中心無障礙設施檢核表》參考《無障礙設計規範》(GB50763-2012)以及《商店建築設計規範》自編檢核表。
- ②自編檢核表包含商場名稱、日期、填表人、10 大項，51 小項檢測內容以及檢核結果。檢核結果包含，符合、不符合、未設置和備註。
- ③自編檢核表共 10 大項，分別為：出入口、無障礙坡道、無障礙電梯、無障礙通道、無障礙標誌、無障礙機動車停車位、無障礙公車車站、盲道、低位元服務設施。
- ④採用卷尺、相機等工具進行測量。使用輔助工具對無障礙設施進行實際測量，再使用自編檢核表對無障礙設施建設的實際情況進行結果評估。

（五）資料處理與分析

1. 資料觀察者間一致性

為減少在資料收集過程中的誤差，研究者邀請了同在嶺南師範學院教科院的兩名同學共同前往廣州市南沙區萬達購物中心進行資料的收集，當資料出現較大誤差時，則重新進行測量。

2. 資料結果處理

無障礙設施建設如符合自編檢核表要求則記為“✓”，不符合或是未設置則記為“✗”，在資料收集完成後算出合格率（合格率=合格專案總數/專案總數×100%），其中合格率<60%為不合格，合格率為 60%~80%為一般合格，合格率≥80 為合格。

3. 資料結果分析

根據《廣州市南沙區購物中心無障礙設施檢核表》統計出南沙區萬達購物中心的無障礙設施合格率，並且根據資料分析其現狀、優點與不足，並且針對不足提供可操作性的完善建議。

四、研究結果與總結

（一）研究結果

研究者對研究物件——廣州市南沙區萬達購物中心進行了多次實地調研，將調研所得資料記錄於自編《廣州市南沙區萬達購物中心無障礙設施檢核表》中，並根據資料與相應標準的比對勾選出“符合、不符合、未設施”三個選項，以下是研究者對實地勘測中相應設施的調查情況進行分析。

表 16 出入口標準 1. 無障礙出入口

檢核項目	檢核內容	檢核結果			備註
		符 合	不 符合	未 設置	
出入口	(1) 出入口為平坡、防滑	√			
	(2) 室外地面算水的孔洞寬度≤15mm		×		水算洞 寬度為 2cm
	(3) 在門完全開啟時，出入口平臺的淨深度≥1.5m	√			淨深度 為 1.67m
	(4) 出入口的門廳、過廳兩扇門之間的距離≥1.5m	√			
	(5) 建築物無障礙出入口的上方設置雨棚	√			



圖 32 南沙萬達正門出入口

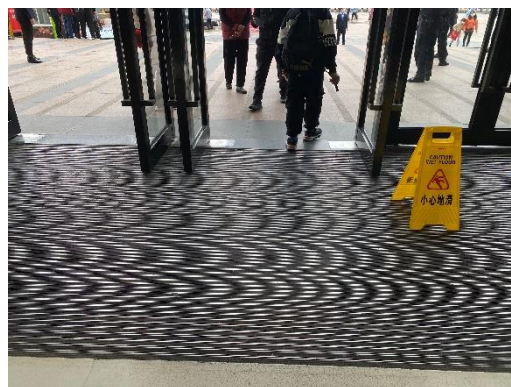


圖 33 防滑地鋪與提示牌



圖 34 地面水算孔

無障礙出入口是為殘疾人，老年人及其他行動不便或者視力障礙者提供便利的安全出入口。主要指門口處，要求地面平整、防滑、沒有障礙物。廣州南沙萬達購物中心共設置了6個門，其中1號門為正門。出入口為平坡，且為了防滑使用了防滑材質的地鋪並且放置了小心地滑的安全提示牌。在門大門完全開啟時，出入口的淨深度為1.67m，符合大於1.5m的標準。在正門口的上方設置了雨棚，能夠為有需要的人遮陽避雨。在南沙萬達室外的道路上設置了地面算水孔，經測量，算水孔的孔洞寬度為2cm，不符合室外算水孔孔洞小於1.5cm的標準，如有人使用底部直徑小於2cm的手杖，則在外面行走時有手杖卡在水算導致摔倒的風險。

廣州市南沙區萬達購物中心的出入口經檢核，五項檢核內容中有四項合格，一項不合格，合格率為80%。水算的寬度過大可能會給使用手杖的人們帶來不便。

2. 無障礙坡道

表 17 無障礙坡道標準

檢核項目	檢核內容	檢核結果			備註
		符 合	不 符合	未 設置	
	(1) 坡道設計成直線形、直角形或折返形	√			
	(2) 輪椅坡道的淨寬度 $\geq 1\text{m}$	√			
	(3) 無障礙出入口的輪椅坡道淨寬度 $\geq 1.2\text{m}$	√			
障礙坡道	(4) 坡道的高度超過 300mm 且坡度大於 1:20 時，在兩側設置扶手，坡道與休息平臺的扶手保持連貫		×		
	(5) 坡道的坡面應平整、防滑、無反光	√			
	(6) 坡道起點、終點和中間休息平臺的水準長度不應小於 1.50m			×	
	(7) 坡道臨空側應設置安全阻擋措施	√			
	(8) 坡道應設置無障礙標誌			×	



圖 35 二樓側門的無障礙坡道

無障礙坡道在購物中心內設置的目的及意義是為了保證高齡者及肢體不便者在購物中心內活動保證安全性的最有效措施。研究者發現在廣州市南沙區萬達購物中心的無障礙坡道僅在二樓的側門處有設置，在一樓及其他樓層均沒有無障礙坡道的設計，且二樓的側門緊閉，不像有打開經常使用的痕跡。在二樓此處的無障礙坡道設計是直線行形，且輪椅坡道的淨寬度為 129cm，符合大於或等於 100cm 的標準，且無障礙的出入口的輪椅坡道寬敞，便於人們使用輪椅時進出。但坡道處僅在一側設置了扶手，另一處未設置，並且在坡道上未設置休息平臺。坡道周圍處未設置無障礙標識，研究者幾番進行尋找才在二樓的一處小側門找到無障礙坡道。

廣州市南沙區萬達購物中心無障礙坡道經檢核，八項檢核專案中有五項符合標準，三項不符合標準，合格率為 62.5%，勉強及格。在人們使用該處無障礙時會存在安全隱患，且最首要的無障礙標誌沒有設置，且側門緊閉，給需要使用無障礙坡道的人在尋找時造成極大的困擾。

3.無障礙電梯

表 18 無障礙電梯標準

檢 核 項 目	檢核內容	檢核結果			備註
		符合	不符 合	未設 置	
無 障 礙 電 梯	(1) 候梯廳深度 $\geq 1.5\text{m}$	√			
	(2) 電梯呼叫按鈕高度為 0.90m— 1.10m		×		測量高 度為 116cm~125cm
	(3) 電梯門洞的淨寬度 $\geq 900\text{mm}$	√			測量淨 寬度為 110cm
	(4) 電梯出入口處設提示盲道			×	
	(5) 候梯廳應設電梯運行顯示裝置 和抵達音響			×	
	(6) 電梯門開啟的淨寬度 $\geq 800\text{mm}$	√			
	(7) 在轎廂的側壁上設高 0.90m- 1.10m 帶盲文的選層按鈕		×		盲文選 層按鈕經測 量為 102cm~118cm

(8) 轎廂的三面壁上設高 850mm-900mm 扶手	×	經測量 扶手高度為 80cm
(9) 轎廂內應設電梯運行顯示裝置和報層音響	√	
(10) 轎廂正面高 900mm 處至頂部應安裝鏡子或採用有鏡面效果的材料	√	
(11) 電梯位置設置無障礙標誌	×	



圖 36 電梯廳



圖 37 電梯內扶手



圖 38 盲文樓層按鈕

無障礙設計規範中要求：“建築內設有電梯，應當至少確保其中一部是無障礙的”。無障礙電梯在購物中心內設置可以給特殊人群帶來便利，能夠提高特殊人群在

乘坐電梯時的安全性。經過研究者進行實地考察發現，廣州市南沙區萬達購物中心每層安裝有 4~6 台電梯，每兩台電梯為一組，右側的電梯被設計為無障礙電梯。電梯外並未設置無障礙電梯的標識，這會給尋找使用無障礙電梯的人造成困擾。電梯內盲文選層按鈕設置的高度為 1.02m~1.18m，按鈕高度設置偏高，不符合規定的 0.9m~1.10m 的標準。電梯門洞經測量為 110cm，較為寬敞，符合電梯門洞 ≥ 90 cm 的標準。電梯出入口未設置盲道，候梯廳未設置抵達音響。轎廂內僅一面設置扶手，且扶手高度為 800mm，未達到高度 850mm~900mm 的標準。

廣州市南沙區萬達購物中心無障礙電梯的檢核項目共有 11 項，符合標準的僅有 5 項，合格率為 45.45%。因此，設計的不規範會給來此處需要使用無障礙電梯的特殊人群造成不便。

4.無障礙廁所

表 19 無障礙廁所標準

檢 核項目	檢核內容	檢核結果			備註
		符 合	不 符合	未 設置	
無 障礙廁 所	(1) 廁所內設置有 無障礙廁位	√			
	(2) 門應方便開 啟，通行淨寬度≥800mm	√			測量為 830mm
	(3) 地面應防滑、 不積水	√			
	(4) 無障礙廁所應 無 設置無障礙標誌	√			
	(5) 無障礙廁位應 方便乘輪椅者到達和進 出，尺寸宜做到 2.00mX1.50m，不應小於 1.80mX1.00m		×		0.6mX0.82m
	(6) 平開門應設有 高 900mm 的橫扶把手		×		990mm
	(7) 面積≥4 平方米		×		實際測量為 1.91X1.94

約為 3.705
平方米，不符合

(8) 廁所內應設坐		
便器，廁位兩側距地面		水準安全抓
700mm 處應設長度		杆為 600mm，
≥700mm 的水準安全抓	×	垂直安全抓杆為
杆，另一側應設高 1.40m		0.58m
的垂直安全抓杆		
(9) 在坐便器的牆		
面上應設高 400mm-	×	850mm
500mm 的救助呼叫按鈕		

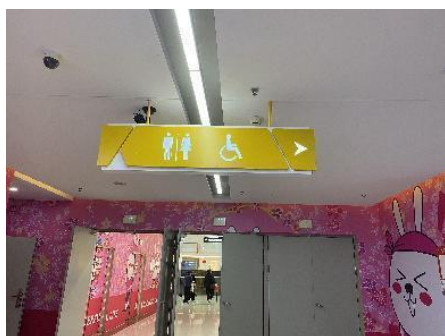


圖 39 無障礙廁所標識



圖 40 無障礙廁所

無障礙衛生間無性別之分，無論是特殊人群或是不方便帶孩子上廁所的大人都可以使用。廣州市南沙區萬達購物中心每層設置 3~5 個廁所，並且每個廁所單獨設置一個無障礙廁所。經研究者實地考察發現，在每個廁所門口，都設有明顯的無障礙標識。經測量，出入口的淨寬度為 830mm，符合 $\geq 800\text{mm}$ 的標準，方便門的開啟和輪椅的進出。無障礙的廁位為 $0.60\text{m} \times 0.82\text{m}$ ，不符合 $1.80\text{m} \times 1.00\text{m}$ 的最低標準。

橫幅把手高度為 990mm，不符合高 900mm 的標準。整個無障礙廁所的面積為 1.91mX1.94m，大約為 3.705 平方米，也不符合 ≥ 4 平方米的標準。坐便器旁的水準安全抓杆為 600mm，不符合 ≥ 700 mm 的設計標準，另一側垂直安全抓杆的高為 0.58m，不符合 1.40m 的設計標準。坐便器牆面上的救助呼叫按鈕為 850mm，設計過高，不符合 400mm~500mm 的標準。

廣州市南沙區萬達購物中心的無障礙廁所共檢核 9 項，合格為 4 項，合格率為 44.4%。無障礙廁所中的無障礙設施齊全，但在設計標準上還不夠嚴謹，如坐便器牆面上的求助呼叫按鈕設計過高，超出最低標準 450mm，若有視力障礙或是肢體殘疾的特殊人群使用無障礙衛生間發生緊急情況，會夠不到緊急按鈕從而導致危險發生。

5.無障礙通道

表 20 無障礙通道標準

檢核項目	檢核內容	檢核結果			備註
		符 合	不 符合	未 設置	
無障 礙通道	(1) 室內走廊寬度 $\geq$ 1.2m	√			
	(2) 室外通道寬度 $\geq$ 1.5m	√			
	(3) 結算口輪椅通道 $\geq$ 900mm			×	



圖 41 室外通道



圖 42 室內通道



圖 43 超市結算口

無障礙通道是為了方便身體不便者的出行而設置的專用通道，主要是為了身體不便者在人行通道的地面有高低差和有臺階時，能安全通過。廣州市南沙區萬達購物中心室內和室外均未設置專門的無障礙通道，購物中心室內與室外十分寬敞，能夠供身體不便的人們使用。在商場結算口處未設置有專門的輪椅通道，普通的結算口通道經測量未 840mm，不符合結算口輪椅通道 $\geq 900\text{mm}$ 的標準。

廣州市南沙區萬達購物中心的無障礙通道共檢核 3 項，其中合格的為 2 項，合格率為 66.6%。雖室內通道較為寬敞，但地面過於光滑，在此使用手杖或輪椅的人會有打滑摔傷的風險。結算口並未設置輪椅通道，且普通結算口的通道過窄，會給使用輪椅的人群帶來不便。

在建築內外空間、環境以及城市交通空間，標誌對殘障者所起的作用都是非常關鍵的。清晰的標誌能使聽障者快且精準地地捕捉到資訊，而完整且有系統的標誌環境則可以協助視障者判斷方向與路徑，以確保安全自如的行動。廣州市南沙區萬

6.無障礙標誌

表 21 無障礙標誌標準

檢核項目	檢核內容	檢核結果			備註
		符 合	不 符合	未 設置	
無障礙標誌	無障礙標誌應該醒目，避免遮擋	√			



圖 44 廁所標誌



圖 45 無障礙資訊服務專案



圖 46 指示牌



圖 47 無障礙車位提示牌

達購物中心的無障礙標誌醒目，且無障礙物遮擋，指示性明確，可供有需要的人群快速到達目的地。但專門的無障礙標誌較少，僅在廁所門口和無障礙停車位元處有附件有設置。

廣州市南沙區萬達購物中心無障礙標誌基本合格，但在無障礙標誌的設置率還有待提升。

7. 無障礙機動車停車位

表 22 無障礙機動車停車位標準

檢核項目	檢核內容	檢核結果			備註
		符	不	未	
		合	符合	設置	
	(1) 無障礙機動車停車位的地面應平整、防滑、不積水，地面坡度	√			
	≤1：50				
	(2) 無障礙機動車停車位一側，應設寬度≥1.2m		√		1.41m
	的通道				
	(3) 無障礙機動車停車位的地面應塗油停車線、輪椅通道線和無障礙標誌	√			



圖 48 無障礙停車位元標識



圖 49 無障礙停車位



圖 50 被其他車輛遮擋的無障礙車位元標識

無障礙停車位是指為肢體殘疾人行駛或者搭乘的機動車的專用的停車位。廣州南沙萬達購物中心地下停車位共 1190 個，無障礙停車位設置共一個，地面平整無坡度、無積水，無障礙機動車位一側寬度測量為 1.41m，符合 $\geq 1.2\text{m}$ 的標準。無障礙機動車位地面有塗油車位元線和無障礙標誌，且設置了特定的輪椅通道線，但被普通的機動車輛佔用（如圖 20 所示）。

廣州市南沙區萬達購物中心無障礙機動車停車位共檢核 3 項，符合標準的為 2 項，合格率為 100%。南沙萬達購物中心地下停車位有 1190 個，屬於特大型停車場，雖有設置無障礙機動車停車位，但僅設置一個。研究者建議特大型停車場的無障礙停車位設置為普通停車位的 2%，方能滿足特殊人群的需求，也可在無障礙停車位附近設置禁止普通機動車佔用的標誌語來防止無障礙機動車停車位被佔用。

8.廣場無障礙公車站

表 23 無障礙公車站標準

檢 核項目	檢核內容	檢核結果			備註
		符 合	不 符合	未 設置	
廣 場無障 礙公車 站	(1) 月臺有效通行寬 度≥1.50m	√			1.8m
	(2) 在車道之間的分 隔帶設公車站應方便乘輪 椅者使用			×	
	(3) 當人行道中設有 盲道系統時，應與公車站 的盲道相連接		×		
	(4) 設置盲文站牌或 語音提示服務設施，盲文 站牌的位置、高度、形式 與內容方便視覺障礙者的 使用			×	



圖 51 公車站附近



圖 52 提示站牌



圖 53 公車車道

城市公共交通飛速發展，特別是地面公交在為人們出行帶來巨大方便的同時，也為部分視力障礙者，肢體障礙及老年人，攜帶大件行李出行不方便的人群，有了無障礙公車站，就可以為這些人群提供方便。廣州市南沙區萬達購物中心的月臺有效寬度為 1.8m，符合月臺有效通行寬度 $\geq 1.5\text{m}$ 的設置標準。公車站與車道的連接處並未設置坡道和盲道，這對需要乘坐公車的視障者十分不便，在乘坐公車時會存在安全隱患。人行道的盲道完全繞開了公車站，且公車站未設置盲文站牌、語音提示服務設施，視障者如果想乘坐公車時很容易找不到車站的位置，並且未設置盲道，視障者在尋找車站時有可能會撞到公車站牌導致受傷。

廣州市南沙區萬達購物中心的廣場無障礙公車站共檢核專案為 4 項，其中符合標準的為 1 項，合格率为 25%，合格率低，公車站的無障礙設置幾乎為零，需加強無障礙設施的建設，否則對於需要來此進行娛樂的特殊人群十分不便利。

9. 低端服務設施

表 24 低端服務設施標準

檢核項 目	檢核內容	檢核結果			備註
		符 合	不 符合	未 設置	
低位元 服務設施	(1) 設置有低位元服務		×		1.8m
	台、飲水機、問詢台				
	(2) 低位元服務設施前				
	應有輪椅回轉空間，回轉直 徑≥1.50m			×	



圖 54 服務台

低位元服務設施是指為乘坐輪椅者、身材矮小或有肢體障礙的人而設計的、滿足其相應高度需求的服務設施，其中低位元服務台較為常見。廣州市南沙區萬達購物中心設有服務台，高度過高，是適合身高正常且並未乘坐輪椅的人使用，未設有低位元服務台，商場內也並未設有低位飲水機和問詢台。

廣州市南沙區萬達購物中心低位元服務設施共檢核 2 項，其中符合標準的為 0 項，合格率為 0%。購物中心需要增加低位元服務設施的設置，以便為身材矮小、乘坐輪椅出行，或是有肢體障礙的人群服務。

10.盲道

表 25 盲道標準

檢 核項目	檢核內容	檢核結果			備註
		符 合	不 符合	未 設置	
盲 道	(1) 盲道寬度 250mm-500mm		×		600mm
	(2) 其他設施不得佔用盲道		×		
	(3) 盲道的紋路應突出路面 4mm 高		×		2mm
	(4) 盲道型材表面應防滑	√			
	(5) 盲道的走向與人行道的走向一致	√			



圖 55 室外盲道被佔用



圖 56 室外盲道

盲道指便於視力障礙者通行的道路設施，一是行進盲道，其功能是指引行人上路，另一種是提示盲道，它的功能是提示行人前面的道路情況，例如前面存在障礙物需轉彎。鋪在馬路人行道上方便盲人。廣州市南沙區萬達購物中心室外盲道表面粗糙防滑，盲道走向與人行道的走向一致，的寬度經測量為 600mm，不符合盲道寬度 250mm—500mm 的標準。室外盲道上都被非機動車佔用，如有視力障礙者在使用盲道的時候易被阻礙，會導致行走困難。盲道的紋路突出路面 2mm 高，不符合突出路面高 4mm 的標準，紋路過低會導致視力障礙者在使用盲道時腳感不明顯。且盲道的顏色與其他路磚顏色相似，較難以區變，如換成鮮黃色的盲道磚會更明顯，利於視力障礙者區分普通磚與導盲磚。

廣州市南沙區萬達購物中心檢核專案共 5 項，其中符合標準的為 2 項，合格率为 40%。南沙萬達商場內並沒有設置盲道，室外設置的盲道合格率也較低，說明開發商並未負責到位，並且監管人員也缺乏履行監督的職權。

（二）檢核結果總結

通過對廣州市南沙區萬達購物中心的實地調研，發現南沙區萬達購物中心無障礙設施合格率較低，一些無障礙設施沒有建成，各種無障礙設施缺乏銜接，無法形成相對完善的無障礙系統，有些無障礙設施在細節上缺乏考慮，會對使用者造成很大不便。這些存在的問題能夠反應出開發商在建設購物中心時並未嚴格按照檔要求進行，導致部分無障礙設施不合格甚至未設置，監管人員對購物中心的無障礙設施監督不到位，部分設施老舊且未更新，利用率低。因此，人們的無障礙環境的意識還有待提高。

五、研究結論與建議

（一）研究結論

研究者通過自製檢核表對廣州市南沙區萬達購物中心的無障礙設施進行實地調研與檢核，根據調研的結果找出問題所在，並提出相關的改進建議。通過調研得出以下結論：

1.南沙萬達購物中心的無障礙設施合格率較低且不完善，未形成一套完整的無障礙系統

經檢核，無障礙出入口、無障礙標誌、無障礙機動車停車位為合格率 ≥ 80 ，均為合格。無障礙坡道、無障礙通道為，合格率為 60%~80%，均為一般合格，無障礙電梯、無障礙廁所、無障礙公車站、低端服務設施、盲道合格率 $< 60\%$ ，均為不合格。其中低端服務設施的合格率為 0。

具體表現如下：

第一，無障礙廁所設施的設置較為完善，但該設施的部分標準未達標，如無障礙廁所面積的標準應 ≥ 4 平方米，而南沙萬達購物中心的無障礙廁所面積為 3.705 平方米，尚未達到標準。

第二，南沙購物中心室外設置有盲道，但並未與公車站相連；室內未設置盲道，與室外的盲道不能形成完整的系統。

2.人們的無障礙觀念淡薄

研究者在為期一周的調研中發現人們普遍缺乏對無障礙觀念的認知。例如南沙萬達購物中心室外的盲道長期處於被非機動車佔用的狀態，且地下停車場的無障礙專用停車位被其他普通機動車佔用，這不僅會導致身心障礙者出行困難，盲道被佔用甚至可能會讓視力障礙者在使用時存在安全隱患，如撞傷或是摔倒的風險。

3.無障礙設施的使用率較低，缺乏科學的維護與管理

研究者在調研期間在南沙萬達購物中心並未發現有身心障礙者出行，無障礙設施的使用率很低。我國擁有眾多的身心障礙者，但是身心障礙者很少出門，在路上基本見不到他們的身影，導致很多已建成的無障礙設施使用率低，其中重要的影響因素是城市的無障礙設施建設嚴重不足，身心障礙者出門會遇到極大的困難。久而久之，部分開發商會出現不重視無障礙設施建設的情況，對無障礙設施缺乏科學的維護和管理，導致無障礙設施的建設更不完善，出現惡性循環。

（二）研究建議

針對以上對廣州市南沙區萬達購物中心的無障礙設施調查研究結論，提出一下建議：

第一，完善商場內外的無障礙設施系統。在商場內可設置盲道，貫穿整個購物中心，連接室內外盲道形成系統。針對無障礙電梯的不足之處可通過加裝音響，播報到達樓層的提示音解決，並在電梯外的位置設置無障礙標誌，方便身心障礙者使用。在商場結算口可加裝一個輪椅結算口供使用輪椅的人群使用，為身心障礙者提供便利。無障礙公車站的盲道可改建為從公車站通過，並在公交車站台設置盲文站牌或者語音提示等服務設施，方便身心障礙人士搭乘公車出行。購物中心可加建低端服務設施，如：低位元服務台、飲水機和問詢台，為身心障礙人士提供幫助。在室外被佔用的盲道附近可設置提示牌，制定相關的懲戒措施，以防盲道被佔用的情況發生。

第二，提高人們對無障礙觀念的認識。研究者建議，可以通過在手機軟體上發佈短視頻、在社區公告欄粘貼宣傳海報、在中小學和高校播放《阿甘正傳》等與身心障礙人士相關的電影等方式，呼籲人們關注身心障礙人群，普通人在購物中心行

使自由出行購物權利的同時，履行好保護無障礙設施的義務，幫助身心障礙人士自由出行、便利購物，營造良好的社會氛圍。

第三，加大無障礙設施的監管力度，做好相關政策的落實。研究者認為，廣州是廣東省省會，其經濟發展速度在國內名列前茅，但人們的無障礙觀念卻較為落後，導致無障礙設施的建設也不夠完善。因此，相關監管部門應該加強學習，提高認知，加強對相關政策的學習，進而加大對購物中心內無障礙設施的監管力度，落實好相關政策，監督購物中心完善未設置的無障礙設施。鼓勵購物中心出臺獎懲體制，提高購物中心工作人員的積極性，對購物中心內的無障礙設施自發監管，科學管理維護無障礙設施。

（三）研究反思

由於研究者受限於自身的條件和能力，本次調研僅對廣州市南沙區萬達購物中心城的無障礙設施進行檢核，研究的範圍狹窄，無法代表廣州市所有購物中心的無障礙設施調查情況，建議未來的研究者可以研究廣州市其他區大型購物中心的無障礙設施建設的現況，如天河城購物中心、海珠區萬達購物中心、番禺區萬達購物中心等，以便更明顯地研究各個商場之間無障礙設施的差異情況。

針對研究方法的單一性，本研究僅通過實地測量的方式對廣州市南沙區萬達購物中心進行調查研究，存在局限性，建議未來的研究者可以運用問卷調查和訪談的方式，調查人們對購物中心無障礙設施的滿意度，為商場開發者和相關部門提出有建設性和針對性的建議。

參考文獻

田濤，楊翠霞，劉暉.近 20 年國內無障礙環境建設研究熱點及趨勢分析[J].建設科技，2021(08):12-16.DOI:10.16116/j.cnki.jskj.2021.08.001.

- 朱燕梅，劉芳.中外無障礙環境建設法規比較研究[J].建築與文化，2021，No.203(02):62-65.DOI:10.19875/j.cnki.jzywh.2021.02.018.
- 吳燁.無障礙環境建設的發展與展望[J].中國高新科技，2021，(22):128-129.
- 李斌，萬莉君.從無障礙設計邁向通用設計[J].包裝工程，2007(08):186-188+225.
- 李賽娜.城市商業綜合體無障礙通用化設計研究[D].瀋陽建築大學，2019.DOI:10.27809/d.cnki.gsjgc.2019.000171.
- 周文麟.城市無障礙建設的理念與措施[J].北京規劃建設，2007(06):53-55.
- 孫一平，崔影.臺灣及香港地區無障礙設施建設[J].北京規劃建設，2007，No.117(06):64-65.
- 宮曉東，高橋儀平.日本無障礙環境建設理念及推進機制分析[J].北京理工大學學報(社會科學版)，2018，20(02):168-172.DOI:10.15918/j.jbitss1009-3370.2018.1321.
- 張洋。英國無障礙立法實施及啟示研究[D].山東師範大學，2020.DOI:10.27280/d.cnki.gsdsu.2020.001842.
- 曾磊.澳門地區無障礙環境建成現狀研究[J].城市建築空間，2022，29(05):79-82.
- 無障礙環境，讓城市更有溫度[J].北京規劃建設，2021(06):197-204.
- 楊佳麟，王東，林曉敬.海峽兩岸無障礙設計規範比對研究[J].標準科學，2020，No.59(12):23-30.
- 趙忠超，趙軍.城市公共空間無障礙設施設計策略研究——以濟南市泉城廣場為例[J].現代城市研究，2011，26(07):26-30.
- 潘海嘯，熊錦雲，劉冰.無障礙環境建設整體理念發展趨勢分析[J].城市規劃學刊，2007，No.168(02):42-46.
- 謝宏忠，葉惠戀.我國無障礙環境建設的現狀與問題述略[J].中共福建省委黨校學報，2014(04):76-79.DOI:10.15993/j.cnki.cn35-1198/c.2014.04.008.

Frank Edgerton Martin. Integration Accessibility[J]. Landscape Architecture, 1999
(5):66-69

Holtcliff, Sharon. Planning a Barrier-Free City of Tomorrow[J]. July 2001

John F. Pilch. Interior Design Published[M]. New York: 1995

Judith Waldrop and Sharon M. Stern: "Disability Status: 2000", U.S. Census Bureau

29 廣州博物館無障礙環境設施調查研究——以南越王 王宮博物館為例

林婷

（嶺南師範學院教育科學學院特殊教育系）

摘要：隨著社會經濟發展，人們文化水準普遍提升，博物館越來越受人們的歡迎，其無障礙設施的設置是否適用於所有人就顯得尤為重要。本文的研究目的是對廣州博物館無障礙環境設施現況進行研究，以南越王王宮博物館為例，通過自編的廣州市博物館無障礙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。研究結果顯示，南越王王宮博物館的無障礙設施不系統且整體達成率偏低。因此廣州市南越王王宮博物館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成率。

關鍵字：無障礙環境；博物館；無障礙設施；無障礙環境設施檢核表

Investigation and research on barrier-free environmental facilities in Guangzhou Museum

Take the Museum of the King of Nanyue, for example

Author: Lin Ting

Advisor: Chi, Chao-An

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

Abstract: With the development of social economy and the general improvement of people's cultural level, museums are becoming more and more popular. It is particularly important whether the setting of barrier-free facilities is applicable to all people. The purpose of this paper is to study the current situation of barrier-free facilities in Guangzhou Museum. Taking the Palace Museum of King Nanyue as an example, this paper conducts a field survey through the self-designed checklist of barrier-free facilities in Guangzhou Museum, discusses its current situation and problems, and puts forward suggestions for improvement. The research results show that the barrier-free facilities of the Palace Museum of the King of Nanyue are not systematic and the overall standard rate is low. Therefore, according to relevant laws, regulations and standards, Guangzhou Nanyue King's Palace Museum should take necessary adjustment and improvement measures to improve the setting rate and standard rate of barrier-free environment facilities.

Keywords: Barrier-free environment; Museum; Barrier-free structures; Check list accessible environmental facilities

研究背景和研究動機

研究背景

博物館的參觀需求日益驟增。博物館是面向公眾，為社會發展提供服務的非營利性永久性機構，為公眾傳播知識、教育、文化，具有信息量大、傳播資訊廣的特點。隨著我國社會不斷發展，百姓生活品質、受教育水準不斷提高，促使人們不斷追求更高層次的精神、文化需求；因此，博物館作為一個向公眾傳播科學文化知識的公共機構對大眾有著強烈的吸引力，再者由於博物館種類越來越多，品質不斷提高，各方面功能不斷完善，促使博物館事業蓬勃發展，人們參觀博物館的需求也隨著驟增（魏亞明，2015）。

我國無障礙建設的發展和必要性。隨著人權意識的發展、社會文明的進步，無障礙設計因此而產生。它強調通過建設無障礙環境為弱勢群體提供利於行動、安全的空間，為弱勢群體創造“平等、參與”的環境。我國無障礙設施建設起步於20世紀80年代，1989年我國頒佈了第一部無障礙建設設計標準，經過30多年的發展，我國無障礙事業不斷發展，無障礙設施覆蓋不斷提升，實現了從“有沒有”到“好不好”轉變，並且無障礙環境建設由市深入到村（皮磊，2022）。

人口老齡化趨勢明顯。根據“六普”資料顯示，2010年我國60歲及大於60歲高齡人口為1.78億，占總人口13.26%，較“五普”數據上升2.86%。據“六普”顯示14歲及小於14歲人口數占總人口數的16.60%，比“五普”資料下降6.29%（任素娟，2017）；據“七普”資料顯示，2020年我國60歲及以上人口有2.6億人，占總人口的18.70%。其中，65歲及以上人口1.9億人，占總人口的13.50%（童玉芬，2021）。根據聯合國中方案預測資料可推算，2015—2050年我國高於65歲老年人口數與15到64歲勞動年齡人口數之比呈現加速上升趨勢，預計2050年將高達46.74%。且人口高齡化趨勢也將不斷提升，2050年80歲及以上人口比重將達到8.94%（胡傑成，2017）。預計到2030年，我國65歲以上人口將有4億多，屆時我國將成為全球老年人口比例最高的國家（薛峰，2022）。

殘疾人群數量龐大。根據第六次全國人口普查及第二次全國殘疾人抽樣調查（2010）資料可知，在我國視力殘疾人數為1263萬人；聽力殘疾人數為2054萬人；言語殘疾人數為130萬人；肢體殘疾人數為2472萬人；智力殘疾人數為568萬人；精神殘疾人數為629萬人；多重殘疾人數為1386萬人，其中重度殘疾有2518萬人；中度和輕度殘疾人有5984萬人。我國8500多萬殘疾人，占全國人口的6.34%，是世界上殘疾人最多的國家（呂世明，2013）。

隨著人口老齡化、殘疾人群的數量不斷增加，無障礙建設越來越重要，無障礙意識也開始被越來越多的人所瞭解、推崇，無障礙建設不僅是現代化城市功能完善的體現，而且是老年人、殘疾人等群體權益保障的重要體現，無障礙建設促進了社會的文

明與進步，我們每個人都能從中受益，因此，我們給與無障礙環境充足的關注和支持，並為之努力（呂世明，2013）。

研究動機

呂世明說過一句話，我印象深刻，他說，我們原以為是我們自己不能，現在漸漸認識到並非我們不能，而是環境沒有讓我們能。聽障者可以通過眼睛看，視障者可以通過手部觸摸，肢體障礙者可以通過輪椅、假肢行動……而無障礙環境所要做到的便是提供他們感官補償的所需環境，比如，提供無障礙標誌、標寫盲文、適宜高度的坡道等，通過無障礙建設使殘疾人與普通人無異，使他們能來去自如，不受自身障礙限制，而不是只能做一隻井底觀天的青蛙，視樓梯為高山、視出門為探險，只能在家裡被動地從電視、手機、家人中獲取想瞭解的資訊，隨著社會的發展，他們也在不斷追求精神富足，汲取知識，去博物館參觀也是他們選擇和權利之一，因此，博物館需做好無障礙環境建設才能保障所有人都享有文化、教育的權利。

研究目的與待答問題

研究目的

① 瞭解南越王王宮博物館無障礙設施的現狀及完善程度。通過實地調研，根據相應標準對南越王王宮博物館的無障礙設施進行測量，判斷其是否符合標準。

② 分析南越王王宮博物館無障礙設施是否存在不足之處。結合文獻及實際情況，如南越王王宮博物館無障礙設施存在不足之處，探討南越王王宮博物館無障礙設施的不足之處，並分析其原因。

③ 提出相關建議促其改善。

待答問題

① 南越王王宮博物館無障礙設施的現況如何？

② 南越王王宮博物館無障礙設施的現存的問題及其原因為何？

（1）南越王王宮博物館無障礙設施的問題為何？

（2）造成南越王王宮博物館無障礙設施問題的原因為何？

③ 對南越王王宮博物館無障礙設施提出的建議及改進方向為何？

名詞解釋

博物館

國際博物館協會在 11 屆會議中把“博物館”定義為：“博物館是一個非營利，且為大眾和社會發展服務的永久性社會機構。它展出通過網羅、保存、展出、研究與人類及其環境相關的見證物，並提供給大眾學習、教育、欣賞。”為人們提供多種體驗，博物館是向大眾服務且具備文化傳播、市民休閒、陳設展示等多種功能的建築空間綜合體（嚴瑩，2020），具有重要意義和社會價值（陳爾純，2022）。

南越王宮博物館

南越王宮博物館面積約 5.3 萬平方米，國家在“十一五”期間把其列為重點保護的大遺址專案。

1996 年國務院公佈南越王宮博物館為第四批全國重點文物保護單位。2018 中國博物館協會將南越王宮博物館列為國家二級博物館。

2021 年 9 月，南越王博物院由原西漢南越王博物館、原南越王宮博物館合併組建，並正式揭牌成立（搜狗百科，2022）。

無障礙環境

無障礙環境，是指讓公眾可以自由、安全、平等的利用，並且不會受到環境的任何阻礙（吳文博，2015）。無障礙環境是指提供方便、舒適的生活環境，提供關愛、共同分享、平等參與的社會環境，是一個暢通無阻的理想環境，體現了人性化空間的實現，主要讓所有的人都能共同參與社會活動（2014，曾思瑜）。無障礙環境指的是創造一個可以通行無阻的理想環境（搜狗百科，2020）。

物質環境方面的無障礙包括對城市道路、公共建築物和私人居住區的規劃設計、建設等方面，應該以方便身心障礙者通行和使用為前提，如城市的道路應能讓坐輪椅者、視力殘疾者通行，建築物應考慮在出入口、電梯、地面等位置設置相應設施以方便殘疾人通行等（搜狗百科，2020）。

本文所要研究的無障礙環境即指的是公共建築物博物館的無障礙情況，將調查研究其規劃設計方面是否考慮了相應的設施、並且相關設置是否符合規範。

無障礙設計

無障礙設計主張的是創造讓所有人都能夠平等參與社會活動的無障礙社會環境。無障礙設計有狹義和廣義之分，主要是服務物件有區別，狹義的服務物件是老年人和殘疾人等社會群體，而廣義無障礙設計指在最大可能限度範圍內，能夠適合所有人（輪椅使用者、盲人、孕婦、小孩、老人、普通人）安全、方便和愉悅的使用空間環境設計，服務物件是所有人，設計內容是使用者所處的空間環境。

本研究所指的無障礙設計不僅僅針對殘障人士和老人等特殊及弱勢人群，而是向普通大眾，在物質設施營造的無障礙設計中還融入資訊傳達的無障礙，使無障礙設計成為適合普遍人群使用的設計。

研究設計

本研究通過調查法，探討廣東省廣州市博物館——南越王宮博物館的無障礙設施建設情況。本章共分為五部分：（一）研究物件、（二）研究框架、（三）研究方法、（四）研究工具、（五）資料處理與分析。

廣州位於珠江三角洲北緣，地理位置優越，經濟發達，兩千多年來，作為嶺南的首善之區，廣州一直穩坐廣東省頭把交椅。不但如此，廣州還是華南地區的“省會”，貴為中國現階段四大一線城市之一。

本研究旨在調查廣州市博物館無障礙設施現況，並針對不足之處提出建議。考慮到參觀博物館種類的多樣性、參觀人群的不同類型等因素，故研究物件選擇了比較具有代表性的南越王王宮博物館，西漢南越王王宮墓博物館是廣州市重要的歷史文物景點，知名度較高，是一座海內外知名的遺址性博物館。



圖 0-1 南越王王宮實體圖



圖 0-2 南越王王宮博物館地圖位置

研究物件選取原則：

- ① 建築面積在 10000 m²以上。

- ② 滿足參觀人群瞭解相關文化的需求和娛樂需求。
- ③ 地理位置優越、適用人群類型多樣。

研究架構

本研究針對廣州市南越王王宮博物館的無障礙設施情況。研究者根據北京市建築設計研究院會同有關單位編制的《無障礙設計規範（GB50763-2012）》中有關城市無障礙設計規範的具體要求以及參考《博物館的無障礙設計探析》、《交通場站無障礙設施檢核表》、《博物館展示空間中無障礙體系的構建分析》、《機場景觀無障礙設計探討——以長白山機場為例》等，通過上網搜集資料、相關學者研究和實地走訪自編出《廣州市博物館無障礙設施檢核表》，並運用該檢核表對南越王王宮博物館進行實地調研，根據調研所得資料分析南越王王宮博物館的無障礙環境現況，針對不足之處提出建議和改進方向。研究者根據上述研究方向擬定出以下研究框架。如圖 3-3 所示

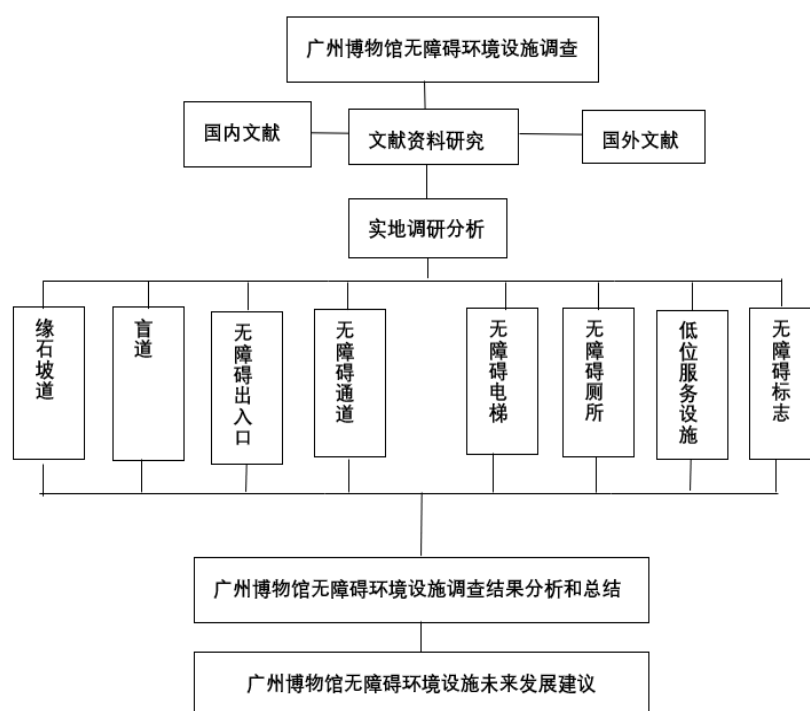


圖 0-3 研究架構圖

研究工具

本研究以調查法為主，為深入探討廣州市博物館無障礙設施現況，對具有代表性的南越王王宮博物館進行實地走訪和勘測，通過對所拍的照片、所述的記錄和測量所得資料的分析，提出相應的建議和改進方向。

自編《廣州市博物館無障礙設施檢核表》

研究者根據《無障礙設計規範（GB50763-2012）》中有關城市無障礙設計規範的具體要求，以及參考《博物館的無障礙設計探析》、《交通場站無障礙設施檢核表》、《博物館展示空間中無障礙體系的構建分析》、《機場景觀無障礙設計探討——以長白山機場為例》，自編出《廣州市博物館無障礙設施檢核表》。其中研究項目包括緣石坡道、盲道、無障礙出入口、無障礙通道、無障礙電梯、無障礙廁所、低位元服務設施、無障礙標誌八個部分；檢核結果有三項，分別為：符合、不符合、未有此設施；研究者將無障礙設施設置現況逐項記錄打“√”，最後統計該博物館符合、不符合與未設置設施的項目數量。

檢核表編制過程

① 編制檢核表初稿

（1）實地調研基本資料

包括博物館名稱、檢核日期、填表人、專案、內容、博物館中的無障礙設施現況、備註等內容。如表 3-1 所示

表 0-1 檢核表條目

博物館名稱：		日期：		填表人：
項目	內容	符合	不符合	未有此設施

（2）檢核專案與具體標準

以國家發佈的《無障礙設計規範（GB50763-2012）》為標準，參考《博物館的無障礙設計探析》、《交通場站無障礙設施檢核表》、《博物館展示空間中無障礙體系的構建分析》、《機場景觀無障礙設計探討——以長白山機場為例》等，根據實際情況制定出相應的檢核項目以及標準。檢核專案有八項，其中、盲道有三項標準、無障礙出入口有四項標準、無障礙通道有三項標準、無障礙電梯有七項標準、無障礙廁所有五項標準、低位元服務設施有三項標準、無障礙標誌有兩項標準。

（3）檢核結果

共有符合、不符合、未有此設施三種結果。實地調研過程中在相應空白處勾選出該檢核項目的檢核結果。如表 3-2 所示。

表 0-2 檢核表結果欄

符合	不符合	未有此設施

② 專家效度的檢核

為了保證檢核表的有效性與科學嚴謹性與實地調研的可靠性，研究者特意邀請嶺南師範學院杞昭安教授作為檢核效度的專家來檢核該份檢核表的有效性，根據專家提出的建議修改和完善該檢核表。

③ 正式編制檢核表

在完成專家效度檢驗後，所編制的檢核表將作為正式檢核表在對廣州市博物館無障礙設施的實地調研中使用。廣州市博物館無障礙設施檢核表如附錄所示。

輔助工具

自編檢核表為主要研究工具，在實地調研過程中還需要其他的輔助工具。

① 相機/手機：拍攝無障礙設施的相關照片。

② 卷尺：在調研過程中，對無障礙設施進行測量。

③ 記錄本、筆：對所測量的資料進行記錄。

研究方法

本研究採用了實地調研法。

實地調研法：去到研究物件實地走訪，確定相關無障礙設施的位置，並根據相關標準對無障礙設施進行測量。

研究步驟

為達成本研究的目的，解答待答問題，乃針對問題背景進行研究，並透過博物館無障礙設施相關的文獻搜集與探究，瞭解研究課題與研究方法，藉由實地調研與記錄，取得所需資訊，經整理分析，最後得出研究結果。本研究的實施步驟，可分為準備、實施和完成等三大階段。茲列述如下：

準備階段

通過網上搜集公共場所（博物館）無障礙設施的相關文獻，提出初步研究方向及構想，並與指導教授進行充分的討論，複經指導教授同意，乃決定“廣州市博物館無障礙設施調查研究（以南越王宮博物館為例）”為研究主題。主題既經確立，乃著手準

備工作，收集、閱讀、分析與整理相關文獻，並蒙指導教授之指正，確立研究方向與架構，撰寫論文計畫。

實施階段

① 初步研究

通過網上收集與閱讀相關文獻資料，參考前人研究，吸取其經驗，制定出自編《廣州市博物館無障礙設施檢核表》，經由指導教授及專家學者提供修改建議，以保證檢核表的科學性，提高本研究的可信度和可行性。

② 正式實施

對研究物件廣州市南越王宮博物館進行實地調研，以自編《廣州市博物館無障礙設施檢核表》為檢核標準，利用輔助工具：相機/手機、卷尺、記錄本和筆，對調研情況和資料進行記錄，並在檢核表上標注檢核結果及備註。

③ 資料整理階段

實地調研後將記錄本和檢核表上收集到的資料進行系統的整理，並按照檢核標準加以分析。

完成階段

① 撰寫研究結果

對調研資料進行整理分析後得出研究結果。

② 結論與建議

通過分析實地檢核結果的資料，作出總結並提出具體建議和改進方向。

③ 修改論文

請論文指導教授、口試委員給予修改建議，包括研究結果的統計法、討論和建議，及論文一至三章等，研究者據以修改完成。

資料處理與分析

本研究以實地調研法獲得主要的研究資料。經過指導教授審查和檢視後，依據建議修改檢核表，再通過實地調研和記錄，依檢核結果進行整理分析，得出結論。

① 資料整理

對工作博物館無障礙設施的圖片進行分類整理，例如無障礙出入口的圖片為一類，整理在一個資料夾中，以發現廣州市博物館無障礙設施的現況與存在的問題。

② 統計分析

採用觀察記錄中的文字記錄內容和實地調研所拍攝的照片相結合進行分析。考慮到實際博物館中的無障礙設施可能沒有完全按照標準實施，因此本研究對檢核標準作出一定的調整，如博物館的多個出入口中只有一個出入口符合檢核標準，即認為此博物館的出入口符合規範。

研究結果與討論

研究結果

研究者對研究物件——廣州市南越王宮博物館進行了多次走訪，將走訪所得資料記錄於自編《廣州市博物館無障礙設施檢核表》中，並根據資料與相應標準的比對勾選出“符合、不符合、未有此設施”三個選項，以下是研究者對實地勘測中相應設施的調查情況進行分析。

無障礙出入口及無障礙坡道

無障礙出入口是無障礙設施中非常重要的一項，出入口是便利性和舒適性是參觀者參觀博物館的一項考慮內容，如果參觀者在門口處被門口所“攔截”，從某重要意義上說，也“攔截”了參觀者的參觀機會、參觀的權利與參觀興趣，無障礙出入口有眾多形式，其中平坡出入口是最為便利通行的一種。

實地調查發現廣州南越王宮博物館由：南越宮苑館、南漢宮殿館、陳列樓、古代水井館組成。廣州南越王宮博物館共有一個東門入口 a 和一個西門出入口 i，東門 a 和西門出入口 i 均為無障礙入口，均設置了臺階和方便乘輪椅者通行的輪椅坡道；南越宮苑館只有一個出入口，並同時設置了臺階與輪椅坡道。南漢宮殿館共有兩個出入口，面向西門出入口 c 是由同時設置臺階與輪椅坡道的出入口，經測量，其坡度小於 1:20，坡度設置合理，利於有特殊需求人士通行，而另一個出入口 d 並非無障礙出入口，其設置了樓梯對乘輪椅者的通行並不方便。陳列樓地圖中顯示只有一個平坡入口 e 與一個樓梯出口 f，而現實中還設置了一個平坡出口，陳列樓平坡出入口完全開啟後均大於 1.5 米。古代水井館其出入口也由一個入口與一個出口組成，其入口 g 為平坡入口，完全開啟後大於 1.5 米，出口 h 同時設置了臺階與輪椅坡道。

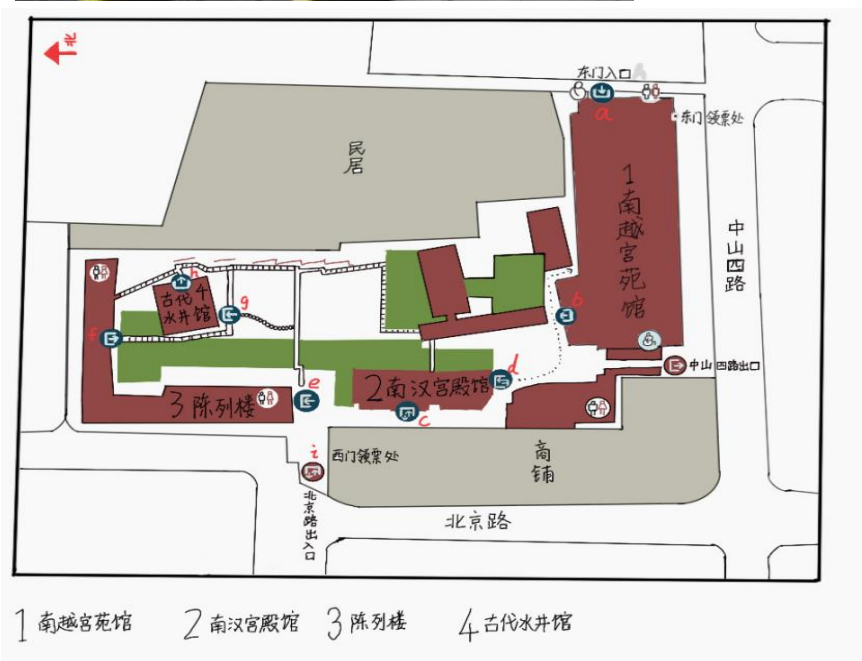
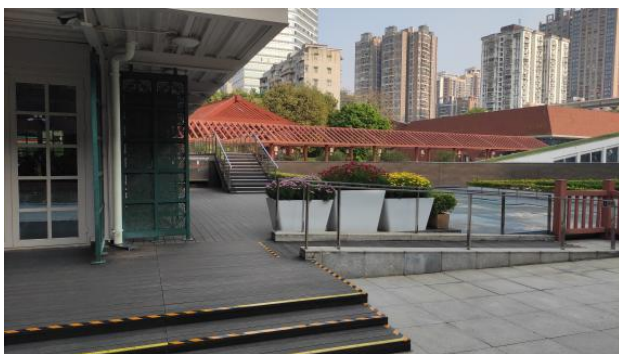


圖 0-1 南越王王宮博物館各建築出入口

圖 0-3 南漢宮殿館無障礙坡道入口



图 0-2 南越宫苑馆无障碍坡道入口

圖 0-4 陳列樓入口

圖 0-5 古代水井館入口

無障礙衛生間

無障礙衛生間其目的為滿足行動不便人士、身體殘疾人士、老人或婦幼如廁需求而設計的廁所，配有專門的無障礙設施，不同于普通公共廁所，無障礙衛生間為不分性別的獨立衛生間。在公共衛生間上廁所對於殘障人士而言是一項巨大的挑戰，例



如，公共衛生間空間較小，殘障人士使用輪椅無法進出自如，且沒有相關設施使殘障人士實現從輪椅到馬桶坐圈的轉移，而無障礙衛生間目的在於解決此類問題。

無障礙廁所主要具有三種類型：1.最基本的無障礙洗手間，提供一些無障礙設備如較高的馬桶底座、感應水龍頭、扶手、緊急呼叫鈴、可向外打開的廁所門，但沒有足夠的空間方便輪椅的活動。2.標準的無障礙洗手間，包括最基本的無障礙洗手間所提供的設施且有高度適宜的水槽和鏡子，以及重要的轉彎圈，可使輪椅使用者自由進出活動。3.更衣室廁所，提供最高水準的便利性和適應性，有利於更好的滿足殘障人士的需求，其空間足夠容納輪椅使用者還可以容納一或兩個護理人員，並提供更衣台。

研究者在第一次走訪調查中，發現廣州南越王宮博物館的無障礙廁所均在建設維修中，並未開啟使用，值得高興的是在第二次走訪調查中發現其無障礙廁所已經開放，並可正常使用了，但是無障礙廁所的分佈卻是比較不合理，在南越王宮博物館中，只有南越宮苑館（圖 4-6）與陳列樓（圖 4-7）有無障礙廁所，而古代水井館與南漢宮殿館中並沒有無障礙廁所。



圖 0-6 南越宮苑館無障礙廁所



圖 0-7 陳列樓無障礙廁所

盲道

盲道是用於幫助盲人日常生活中出行的無障礙設施之一，盲道對於盲人而言至關重要，它就如盲人的眼睛，指引著盲人，因此在任何公共場所設置盲道都是不可缺少的，在《假如給我三天光明》中，失去視覺與聽覺的海倫凱勒說過，假如給他三天光明，那麼第二天的她將花費一天時間去博物館，去體驗那變化無窮的萬古千年，可見，不僅是普通人對參觀博物館有需求，障礙人士同樣也渴望有機會能親自參觀博物館，感受濃縮的歷史與知識。然而在實地勘測中，卻發現廣州南越王宮博物館內外並未設置盲道。

綜上所述，廣州南越王宮博物館的盲道並未有此設施。

無障礙電梯

無障礙電梯是指適合乘坐輪椅，行動不便，有視覺障礙人士使用的電梯。經實地勘測，廣州南越王宮博物館中南越宮苑館、陳列樓、古代水井館中，均設置有無障礙電梯，然而無障礙電梯三面壁上並沒有設置扶手，且古代水井館電梯門洞淨寬度小於標準的 900mm 以上，但是值得稱讚的是南越宮苑館、陳列樓、古代水井館並非只設置了無障礙電梯進行通行，還設置了其他通道，供他人行走，例如樓梯和手扶電梯，因此特殊需要人群乘坐無障礙電梯，並不會有很大的通行困擾。由於南漢宮殿館只有一層，所以並沒有設置無障礙電梯，然而在室內樓梯處設置了斜掛式無障礙電梯，方便特殊需要人群通行。

經過測量，電梯呼叫按鈕的高度符合標準，且在電梯按鈕旁邊設有盲文，電梯內設置了運行顯示裝置，但並無報層音響。



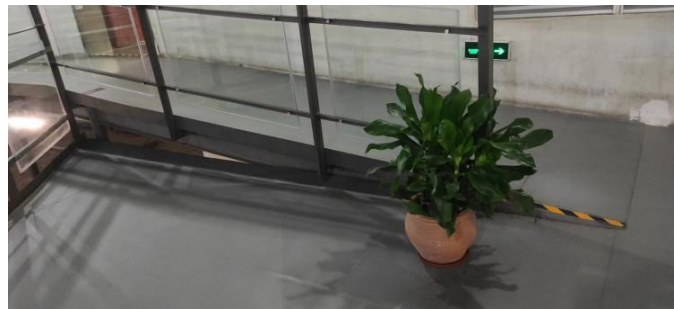
圖 0-8 南越王王宮內無障礙電梯按鈕



圖 0-9 南漢宮殿館內斜掛式無障礙電梯

無障礙通道

通過在不同方面方便行動障礙人士通行的通道，比如改變坡度、高度、寬度、增加扶手等方式。廣州南越王王宮博物館中的南越宮苑館內部地面較為平整連續，乘輪椅者可以暢通無阻，在地面有高差時也設置了無障礙坡道，無障礙坡道大於標準中的 1.5m，有扶手，地面無反光。廣州南越王王宮博物館中的南漢宮殿館內部地面平整



連續，其樓梯設有斜掛無障礙電梯，方便乘輪椅者通行。廣州南越王王宮博物館中的陳列樓與古代水井館中並未設有無障礙通道，因為其內部的地面均較為平整，乘輪椅者可無阻通行。

圖 0-10 南越王王宮內無障礙坡道

無障礙標誌

在日常生活中，我們可以通過標識標牌的提示，準確快速的找到我們的目的地，獲取到我們所需要的資訊，同樣的，無障礙標誌也是通過一些符號或者標誌來引導行動不便人士或是通過聲音與觸覺來滿足視障者的需求。在此次調研中，廣州南越王王宮博物館在一些無障礙設施旁邊設有無障礙標誌，比如無障礙坡道、無障礙電梯旁，都有無障礙標誌的提醒，但仍有不少問題，在參觀過程中我們並未發現有無障礙標誌的提醒，而到了無障礙設施旁邊我們才能看到有無障礙標誌位於其附近，且無障礙標誌設置不顯眼，若非走近，都不知道標有此標誌，再者，廣州南越王王宮的無障礙標誌並未考慮視障人士的需求，通過聲音與觸覺的方式設置無障礙標誌。

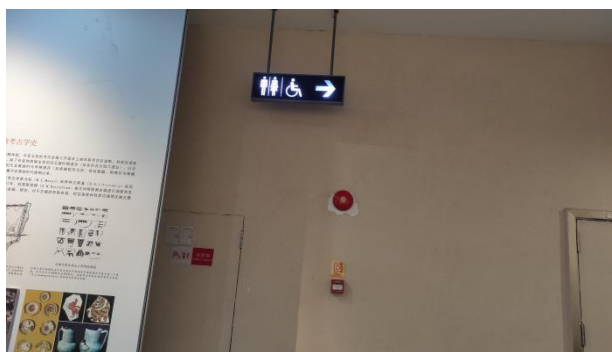


圖 0-11 南越王王宮無障礙標誌

低位元服務設施

低位元服務設施是指為行動障礙者和身材較為矮小者提供高度適宜的服務設施。在實地勘測中，研究者發現廣州南越王王宮博物館內設有服務台，且其前方有充足的輪椅回轉空間，回轉直徑大於 1.50m，但服務台的高度在 1.10m 左右，超過離地面 700mm-850mm 這個標準，所以並不符合，且服務台為垂直設立，並未在其下部留出給乘輪椅者膝部和足部的行動空間。



圖 0-12 陳列樓內服務台

調查結果討論

從以上的調查中我們可以看到，廣州南越王王宮博物館配備有無障礙設施，例如無障礙出入口及無障礙坡道、無障礙廁所、無障礙電梯、無障礙通道、無障礙標誌，但儘管配備了無障礙設施，其設施卻並非均符合規範中的標準。整個南越王王宮博物館中，只有兩個建築設有無障礙廁所，空間分佈不合理，忽略了障礙人士上廁所的緊急需要；無障礙電梯中雖設有盲文，卻並無設置扶手，且並無報層音響，沒有全面考慮障礙者的需求；無障礙標誌設置較少，且位置較為隱蔽；博物館內並無盲道與低位元服務設施，這些種種都放映出其現狀堪憂，雖配備了無障礙設施但仍需進一步完善，且問題須得到解決。

結論與建議

結論

研究者通過多次實地勘測，使用自編《廣州南越王王宮博物館無障礙設施檢核表》對南越王王宮博物館無障礙設施進行調查，並得出以下結論：

1.廣州南越王王宮無障礙設施的覆蓋率處於中等覆蓋率的水準。檢核的7個項目中，設置的無障礙設施有無障礙出入口及無障礙坡道、無障礙衛生間、無障礙電梯、無障礙通道、無障礙標誌5項，在南越王王宮博物館中均能看到無障礙設施的存在，用於便利障礙人士的出行，但無障礙廁所在南越王王宮中設置率較低，四棟建築中，只有兩棟建築設置有無障礙廁所。

2.廣州南越王王宮無障礙設施服務物件單一。從南越王王宮中無障礙設施設置的5個專案觀察，南越王王宮所服務物件主要面向行動障礙者，乘輪椅者，雖其設施均為通用設計，任何障礙人士均可使用，亦均能得其便利，然在未設置的兩個專案低位元服務設施與盲道中可看出，其無障礙設施的服務物件考慮並無視力障礙者與身材較為矮小者。

3.廣州南越王王宮博物館無障礙設施設計達成率低。在檢核七個項目中，南越王王宮無障礙設施僅有無障礙出入口與無障礙坡道、無障礙通道、無障礙廁所三項完全達標，而無障礙電梯、無障礙標誌基本達標，甚至低位元服務設施和盲道設置率為0，其達成率亦為0。無障礙電梯與無障礙標誌在設計上缺乏細節上的考慮，無障礙電梯雖有設置，但並未考慮其是否達標，例如在古代水井館建築中的無障礙電梯，電梯門洞小於最低標準900mm，並且南越王王宮博物館中所有無障礙電梯均未設置扶手，而無障礙標誌的設置也並不醒目，較難起到引導指引行人的作用。

4.廣州南越王王宮無障礙設施配備不全面，存在缺項情況。在檢核的7個項目中，設置的無障礙設施有五項，但是缺少對盲道和低位元服務的設置。

建議

基於研究結果，研究者對廣州南越王王宮博物館無障礙設施現狀提出以下建議：

1. 加強無障礙意識的培養。無障礙意識對博物館的管理者、工作人員、無障礙設施設計者都產生了巨大的影響，甚至可以推動我國無障礙建設的發展。對無障礙意識的理解與貫徹將使博物館管理者進一步瞭解障礙人士這一群體，以此更好的推進博物館的無障礙建設，使其形成完整的體系。此外，無障礙意識的樹立也可以大大影響了設計人員，只有設計者樹立了無障礙意識，才能更好的換位思考，站在障礙人士的角度思考設計的不足與細節，最終更好的服務殘障人士，設計出具有人文關懷的無障礙設施。

2.健全無障礙環境制度。政府完善無障礙環境地方性的法律法規，通過政策支持確保無障礙環境建設的落實與無障礙設施的正常使用，加強無障礙的監管力度，促進相關部門嚴格貫徹落實標準，保證無障礙環境的建設。

反思

完成此項研究後，做出了如下反思：

1.檢核項目有限。由於研究者條件有限，此研究僅選取了7個專案進行研究，對於規範中的其他眾多專案並無進行研究，因此對於廣州南越王宮博物館的無障礙設施的調查研究並不十分全面。

2.自編檢核表檢核內容不全。考慮到南越王宮博物館博物館無障礙設施的實際情況，研究者的自編檢核表雖是從《無障礙設計規範》中改編而來，但對其檢核內容也進行了一些刪減，可能對導致無法全面展示出檢核專案所需達標的各項要求。

參考文獻

- 皮磊.我國無障礙設施覆蓋率穩步提升[N].公益時報,2022-01-04(014).DOI:10.28297/n.cnki.ngysp.2022.000013.
- 呂世明.我國無障礙環境建設現狀及發展思考[J].殘疾人研究,2013(02):3-8.
- 呂世明：加快制定無障礙環境建設法[J].中國勘察設計,2022(03):18.
- 任素娟,馬書農,張奇,馮小溪.我國人口老齡化的現狀、特徵與養老保障體系[J].醫學與哲學(A),2017,38(12):37-39.
- 劉萌,劉雪麗,李澤新.適合老年人出行的城市交通經驗及啟示——以中國臺灣地區、新加坡和日本為例[J].西部人居環境學刊,2021,36(06):57-65.DOI:10.13791/j.cnki.hsfwest.20210608.
- 閻蕊.美國的無障礙環境建設[J].社會保障研究(北京),2007(01):199-208.
- 孫一平,崔影.臺灣及香港地區無障礙設施建設[J].北京規劃建設,2007(06):64-65.
- 嚴瑩,於豔春.博物館建築中的包容性無障礙環境設計研究[J].建築設計管理,2020,37(06):78-81.
- 吳文博.我國無障礙環境建設問題研究[D].西北大學,2015.
- 吳振東,汪洋,葉靜漪.社會融合視角下我國無障礙環境建設立法構建[J].殘疾人研究,2022(S1):21-28.
- 陳爾純,李剛.博物館銜接空間的設計研究[J].工業設計,2022(01):106-108.
- 宛麗.殘疾人無障礙環境建設研究[D].蘇州大學,2015.
- 趙允陽.美國無障礙環境建設法律法規和運行機制研究[J].建設科技,2019(11):28-33.DOI:10.16116/j.cnki.jskj.2019.11.004.
- 胡傑成.我國人口老齡化現狀、趨勢與建議[J].中國經貿導刊,2017(12):59-62.
- 宮曉東,高橋儀平.日本無障礙環境建設理念及推進機制分析[J].北京理工大學學報(社會科學版),2018,20(02):168-172.DOI:10.15918/j.jbitss1009-3370.2018.1321.
- 賈巍楊,王小榮.中美日無障礙設計法規發展比較研究[J].現代城市研究,2014(04):116-120.
- 徐會彬.中外無障礙建設比較研究[J].河南科技,2012(24):85+94.
- 彭飛.解鎖“無障礙”[J].法人,2022(04):42-45.
- 童玉芬.中國人口的最新動態與趨勢——結合第七次全國人口普查資料的分析[J].中國勞動關係學院學報,2021,35(04):15-25.

雷巍.大陸第一位到臺灣自由行的高位截癱者雷巍 圖說臺灣無障礙[J].中國殘疾人,2013(02):30-31.

薛峰.我國無障礙環境建設與發達國家的對比研究與建議[J].殘疾人研究,2022(S1):36-41.

魏亞明.對博物館參觀人數不斷上升的幾點思考[J].學園,2015(20):114-115.

30 歷經風雨初心如磐：我的手語之夢

鄭璇

（北京師範大學教育學部）

作為一名手語研究者和聽障教育工作者，我的身份非常特殊，因為我本人就是一名失聰近四十年的聽障人士。誠如海倫·凱勒所言：“盲隔離了人與物，聾隔離了人與人。”聽力障礙是一種“隱形的殘障”，它縱使不會在身體表面刻下烙印，但卻把人關進一個“透明的玻璃瓶”，嚴重影響個體的人際交往和社會參與。幸運的是，如今的我憑藉良好的手、口雙語能力打破了“結界”，在有聲和無聲兩個世界裡穿行自如，並努力去影響和帶動更多的聽障孩子及其家庭。

一

兩歲半時，一場醫療事故讓我意外失去了絕大部分的聽力。常言道：“十聾九啞”，對於聽障兒童來說，溝通障礙像是一個無法打破的魔咒，但這個“巴別塔魔咒”在我的身上失效了，因為我遇到了大愛無私的父母、循循善誘的老師，還有永不放棄的自己。

其實，我的父母文化水準並不算太高，也不具備教育學、心理學的專業知識。但他們有個簡單淳樸的想法，就是希望我能跟其他孩子一樣說話、上學。在最初的四處求醫宣告無效之後，他們給我買了助聽器，從 a、o、e 開始每天教我說話、發音，日復一日從未間斷。為了方便我跟讀兒歌，他們還節衣縮食特別為我買了一個雙卡答錄機，這在上世紀 1980 年代算是一筆不小的開銷。我沒進過一天康復中心，父母就是我最好的康復老師。

到了上學的年齡，父母四處找門路，把我送到了家附近的一所普通學校念書。第一年去面試時，因為無法和老師流暢對答，我吃了閉門羹，直到第二年我的交流能力稍好些，才終於得以走進校門。可是在課堂上，我並不能完全聽清楚老師的話，只好用眼睛時時觀察外界，模仿別人的行為。這個時候，父母又變成了我的家庭教師，每天晚上在家幫我“開小灶”，複習當天的內容，預習第二天的新課。

而我自己也學會了從小就比別人付出更多的努力：上課時聽不清老師的聲音，就一刻不停地盯著老師的唇形；下課時其他同學出去玩，我抓緊時間借他們的筆記來抄寫；不太好意思去找老師直接溝通，我就把自己的想法寫成長長的日記請老師點評……讀大學時，我用語言學概論課上學到的語音知識嘗試進行自我康復訓練，用隨身聽把自己朗讀的聲音錄下來，貼在耳邊反復聽辨，自我校正。我還購買了普通話考級的培訓教材，訂閱演講雜誌，甚至嘗試過和聽力健全的小夥伴一起參加朗誦比賽。

得益於漫長的家庭教育、學校教育乃至自我教育，我逐漸打破了“魔咒”，走向語言溝通的自由之境。1998 年，不滿 17 歲的我考入武漢大學，念完本科和碩士後又考進了復旦大學。最終，我不僅成為了中國首個獲得語言學專業博士學位的聽障者，而且兼通四門語言——漢語、英語、中國手語、美國手語，能夠清晰、流暢、有感染力地表達自我、傳道授業。畢業之後，我第一時間來到重慶師範大學報到。這裡每年都會

以單考單招的形式面向全國招收 30 名聽障大學生，他們是我放棄沿海地區高薪工作機會、選擇來到西部的直接原因——我想和他們在一起。

在重慶工作的十一年期間，我培養了聽障大學生三百多人，其中有投身脫貧工作的“1980 後白髮幹部”余海濤、登上中國夢想秀舞臺的劉霜霜、“第一位聽障手語律師”譚婷，還有數千名特殊教育師範生，他們中大部分迄今堅守在特殊教育一線的崗位上。我還作為重慶師範大學聽障高等教育的學術帶頭人，建立了手語與聽障教育研究中心，開創了中國獨一無二的聽障學生溝通能力提升課程體系，深耕特殊需要兒童尤其是聽障兒童的溝通領域。



圖片說明：在重慶師範大學給聽障大學生授課

迄今為止，我已主持中國國家社會科學基金專案 2 項，省部級專案 5 項，發表學術論文 30 餘篇，出版教材和專著 3 本、譯著多本。由華東師範大學出版社出版的“十二五重點圖書”《手語基礎教程》被 20 多家大學院校選用，八次加印，是目前中國市場上最暢銷的手語教材。《中華手語大系》《大手小手：少兒手語啟蒙》大膽創新，使手語走入千家萬戶。此外，我還赴包括港臺在內的 28 個省、市、自治區講學。2016 年秋，我作為中國首位公派聽障教師前往美國一所孔子學院下屬的聾校孔子課堂，從事為期一年的教學科研工作，成為促進中美特殊教育合作交流的橋樑和紐帶。

這些年來，我歷獲全國最美教師、全國自強模範、全國巾幗建功標兵、全國女科技工作者社會服務獎、全國文明家庭、北京殘障奧運會火炬手等榮譽，帶領團隊獲得了“重慶市殘疾人工作先進集體”和“重慶市高校志願服務金獎”，此外還被中央電視臺、新華社、人民網、中國日報等幾十家媒體報導。2020 年初，由於北京師範大學特殊教育學科的發展需要，我調入了北京師大教育學部，在新的平臺上開始新的耕耘。

二

儘管身在教育學部，但“在教言教”並非我的本心。助力聽障群體解決語言溝通和語言教育問題，才是串起我教學、科研、社會服務等一系列工作的主線。身為聾人，我和廣大聽障兄弟姐妹們心相連、情相牽，有著共同的體驗，嘗過共同的苦楚。一個表情就心領神會，一個手勢就靈犀相通。我深深明白，這個群體的主要障礙並不在於聽力障礙本身，而在於溝通交流障礙。要想改變現狀、提升他們的生活品質，就必須做一名打破“玻璃牆”的破壁者。這個群體，究竟面臨著何等的障礙呀？《春秋》有云：人之所以為人者，言也。人而不能言，何以為人？

——他們無法充分發展。研究顯示，約有 95% 的聽障兒童出生在健聽家庭，這意味著，聽力健全的父母對自己孩子的聽力問題沒有任何經驗，茫然不知如何應對，也缺乏必要的親子溝通技能。**聽障兒童語言發展的關鍵期一旦被錯過，就會嚴重影響到後續的認知、學業和社會性發展，無論後期如何努力，他們再也不能精熟掌握一門真正意義上的人類自然語言。**

——他們無法順暢溝通。對許多聽障者而言，即使在自己家中也往往難以真正參與交流。國外學者用“餐桌綜合症（Dinner Table Syndrome）”這一個形容詞來描述這種家庭成員同在一起吃飯，卻無法順暢交流的親子溝通窘境。聾校的孩子假期往往自願留在學校，享受和同伴手語溝通的快樂而不願回家，爸爸媽媽對他們來說是“最熟悉的陌生人”。

——他們無法獲取資訊。聽力輔助設備儘管附有說明，但並不能徹底解決問題，“安靜環境下我們是正常人，嘈雜環境下我們是聽障人，多人聊天我們是局外人。”戴上助聽器或植入人工耳蝸的聽障者，仍然需要在視覺的說明下從一片嘈雜中艱難地抓取有用的資訊。對於完全耳不能聽、口不能言的人來說，有時甚至不得不將自己的隱私完全交付給親朋好友或手語翻譯員，讓渡出自己的權利。

為了讓這個群體同享社會文明的發展成果，長期以來一直有許許多多的組織、機構和個人在努力。七十多年來，我們在特殊教育和特殊人群語言文字事業上，取得了巨大的進步——聽障人群有了普通話、盲文(點字)有了規範字，特殊兒童的就學已經不再成為問題，特殊教育的品質逐年提升，許多優秀聽障榜樣接連湧現。然而，**作為全球人口最大的國家，我們為特殊人群提供的語言服務還遠遠不夠，還遠遠沒有為這個群體建構起無障礙的、和諧美好的語言生活。**

在和聾人社群的兄弟姐妹交流時，在和特教同行、手語翻譯同行交流的時候，我經常會看到、聽到他們對一些當下現象的“吐槽”，這些對他們而言成為“卡脖子”的發展難題，有的人講起這些問題來，甚至為自己經歷的窘境或所見所聞而捶胸頓足、痛哭流涕……

我還注意到，根據世界聾人聯合會（WFD）的統計，截至 2022 年底，全球已有 76 個國家和地區通過立法手段，認可了手語的語言地位，而中國的名字，迄今仍未能在列，中國大陸的聾校，迄今基本沒有開設手語課程。

作為一名秉持“問題導向思維”的手語工作者和聾教育從業者，這些現存的問題長期以來讓我輻輳不安，如同芒刺在背。雖然知道沒有什麼事情能夠完美，雖然知道許多問

題的最終解決，有賴於國力的強大和資源的充裕，但那些常為聾人朋友和聾人工作者們吐槽的“黑色幽默”，也一直以一種特別的姿態提示著我：道路迢遙，重任在肩，莫忘啊，莫忘前行。

三

如果我們承認手語是一門人類自然的語言，那麼我們就必然要承認手語語言學研究在特殊人群語言文字工作中的基礎和核心地位。**手語研究從來不能也不應脫離語言學的懷抱。**

人的一生有許多選擇的機會。於我而言，考博士時選擇復旦大學，師從龔群虎教授，是這輩子所做的最正確的選擇之一。龔教授是第一位將手語語言學系統地引介到中國的人。作為廣泛涉獵國際前沿文獻的語言學家，他清楚手語的語言地位在國際上早已不再有爭議。作為有豐富民族語言調查經驗的學者，他也明白專業的手語採集和分析工作應當如何開展，以及聾人應當在手語研究中扮演怎樣的角色。很幸運，在各種機緣巧合之下，我成了他唯一的聾人學生。

猶記當時，導師對我們的規訓是：“在校期間只能做本體，至於畢業後做什麼，我不管你們”，以至於我不得不按捺下想立馬投身應用研究的一腔激情，老老實實從頭做起“枯燥”的本體。當然，在畢業後實實在在接觸了聾生讀寫教育、面向聽人的手語教學、手語政策與規劃、人工智慧手語等一系列研究課題之後，我才發現，原來當年打下的手語本體研究基礎是如此地重要。

樹有根方能參天。水有源方能澎湃。

如今，我以攻克制約聽障教育有效性提高的瓶頸——語言溝通問題為目標，在中國大專院校中率先構建“漢語—手語—溝通技能”的聽障教育三位課程體系，透過整合式課程創設自主、和諧、靈動的課堂教學生態，著力解決聽障學生漢語水準低下、手語表達能力欠缺、社交技巧常識不足、師生溝通障礙嚴重、課堂教學有效性欠佳、聾聽群體隔閡嚴重等問題，助力聽障學生全面提升溝通能力，主動融入主流社會。該課程體系作為全中國獨一無二的課程改革成果，曾在2014年臺灣的兩岸溝通障礙學術研討會上，向世界的同行做經驗彙報，於2018年在全中國聾校溝通與交往教學研討會上，向各地聾校進行介紹和推廣。

如今，在手語語言學理論的指導下，我已成為一名熟練的手語教師，不僅能運用手語熟練給聽障學生授課，還能基於聽力健全學習者的多元化需求給他們設計制式的手語課程。每次開課時，我的課堂裡總會坐著慕名而來學習手語的旁聽學生。著名聽障教育專家張寧生教授評價我的課堂為：“我看過的最棒的一堂大學手語教學課”。2023年，我針對兒童設計的手語教學方案在中國青年出版社出版，轉化為面向社會大眾的科普性成果。

如今，在手語本體研究的基礎上，我廣泛涉獵手語翻譯、手語應急服務、聾校語言教學、聽障人群語言權利、聽障人群語言政策與規劃、聽障兒童早期語言教育、視聽雙障兒童溝通能力干預等多個研究領域。2020年，我作為國際聾人領袖聯盟（Deaf

Leadership International Alliance) 成員，東亞各國唯一的代表，參與了以家庭為中心的聽障兒童早期干預專案 (FCEI) 的立場，聲明修訂工作。



圖片說明：培訓授課間隙和特教同行交流

作為一名大學青年教師，我嚮往象牙塔內低調而自在的學者生活，但自身的聾人身份和我所從事的專業——特殊教育，卻又決定了在潛心學術、修煉自我的同時，還需要常懷一份濟世之心。於是，我在兩者之間，努力地尋求一個平衡點，既能讓自己保持內心的平和，也能力所能及地多做點事，幫到更多的聾人。同時，我又四次上西藏高原開展藏區的手語調查，訪談全國幾十位視聽雙障者，長期堅持指導聽障兒童家庭康復，擔任華為公司手語專案顧問……，我用自己的方式踐行著語言學人投身社會服務的初心。

四

越是在語言文字應用研究的道路上走得遠，就越期盼能夠得到前輩的提攜、專家的指導、同行的支持。一些朋友總是感歎，手語畢竟“小眾”，而我們手語研究者也註定“孤獨”。然而，我還是想突破形單影隻的宿命，渴望同主流語言學界的全面連接。而且我相信，手語也能夠作為一種值得深入探索的人類自然語言進入更多研究者的視野。誠如顧定倩教授所言：認識手語，在於學習；理解手語，在於研究；引領手語，在於教育；發展手語，在於眾人。做好手語工作，既要有正確的理論指導，也應團結一切可以團結的力量。



圖片說明：在全校通選課上教健聽大學生國家通用手語

關於手語，我的事業夢想之一是——讓手語“出圈”。這些年來，我抓住每一點每一滴的機會去推動。在這條路上越是往前走，我就越覺得這一天一定會到來，它“雖遲但一定會到”。

手語出圈，為的是什麼？僅僅是這種語言獲得社會大眾的更多認可嗎？其實手語地位的提升，背後是整個聽障群體地位的提升；手語被接納，象徵著更多的小眾語言文化被接納。手語不遙遠，觸手可及，因為聽力損失其實是每個普通人生命中必然遲早會經歷的狀態；手語不神秘，人人可學，我們希望每個人不論聽力狀況如何，從出生起就有機會習得手語；手語不狹隘，海納百川，聾人和聽人可以一起交流，一起建設家園，一起享受現代生活的便利。

手語出圈，應當如何做？我想，**首先**，我們應當形成立體的、多向度的手語事業目標：保障語言權利，提升語言能力，開發語言資源，優化語言服務，減緩語言衝突，促進語言和諧。**其次**，以手語立法和手語資源的保護，作為工作的基礎，前者認可手語地位，保障各項手語工作的順利開展；後者促進更多人對手語的認知，提升手語的社會聲望。**再次**，以規範化、標準化、資訊化為抓手，做好手語的頂層設計、協同保障、學科建設、人才培育、社會服務等工作，優化手語相關的語言服務，以手語為載體，更好地傳播中華語言文化。**最後**，還要處理好一些特殊問題，如手語方言和通用手語的關係，聾校語言教學的問題，手語無障礙產品的品質監控問題等。



圖片說明：帶領西藏聾人群眾學習國家通用手語

當前，我們的手語研究和手語事業還面臨著許許多多的挑戰，典型的表現如：中國的手語研究尚未完全走向語言學，全國研究力量分散在教育學、心理學等不同領域，缺乏統整，無法形成有效的支撐；既具有理論語言學功底、本身又精通手語的研究者如鳳毛麟角，存在著：“做手語本體研究的不會手語、搞手語翻譯研究的不會手語、編手語教材的不會手語、做手語人工智慧的不會手語”等無奈的現象；聾人朋友的整體文化水準還有待提升，理論功底和思辨能力還有待加強，許多問題無法精準、高效地發聲，在本該自己當家作主的研究中難以形成切實有效的參與；手語和口語的關係問題在教育界，始終未能得到客觀的認識和妥善的解決。絕大多數康復工作者、教師和家長將手語視為問題而非資源，以非此即彼的二元視角來看待聾童的語言選擇……這些問題的解決，都需要實現手語科研能力的整體提升，人才隊伍的持續壯大，乃至手語“出圈”所帶來的全社會的共同關注和參與。

我身為華為公司手語專案顧問，出席 2021 年松山湖開發者大會之後，我曾經在朋友圈寫下這樣一段話：

“我們為什麼要提倡手語？

因為我們相信任何一個小眾群體都不應該被忽視。

正是因為沒有人做，所以他們才被忽視。

我們一定要做，

我們堅信這件事是有價值並且會帶給別人價值的。

何況，手語本來也可以不是小眾；

它可以是橋樑，是資源，是財富。

我們期待打造的，不僅是一個對聾人更包容友好的世界，
而且也是一個充滿無限可能的全新生態圈和經濟體。”



圖片說明：與華為公司余承東、張平安合影

“新時代，新手語。”是的，我期待著屬於手語的新時代來臨。這一天——它是站在海岸遙望海中已經看得見桅杆尖頭了的一艘航船；它是立于高山之巔遠看東方已見光芒四射蓬勃欲出的一輪朝日；它是躁動於母腹中快要成熟了的一個嬰兒。我看不見它，但我相信不久的將來它必會來臨。為了這一天的到來，我們必須努力工作。未來還有許許多多的事情，等著我們去完成。比如，整合全國各地的研究資源，補充和完善通用手語方案；開發科學的教材教法，規範面向聽人的手語教學；編製學校教材手語版本，設置聾校師資從教門檻；研製手語水準測試標準，推動手語翻譯的職業化；發掘優秀聾人學者，引領手語研究不斷深化；通過宣傳提升手語地位，推動社會觀念持續更新……。

時代的車輪滾滾向前。多少事,從來急;天地轉,光陰迫。一萬年太久,只爭朝夕！

31 幼兒園教師職場壓力與因應策略調查

杞昭安

(嶺南師範學院教育科學院、廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室)

摘 要

本研究旨在探討幼兒園教師特殊教育專業素質的現況。以廣州市培智學校幼兒部、中心幼稚園、嘉洲幼稚園、東鄉幼稚園、新水坑幼稚園、嶺南師院附屬幼稚園、廉江良垌幼稚園、湛江第一幼稚園、茂名幼專附設幼稚園、茂名蓓蕾舜堯堂幼稚園等十所幼稚園的教師為對象，共 184 名教師幫忙填寫問卷。

研究結果如下：

1. 廣東省幼兒園教師職場壓力各題項在五等量表中的平均值為 3.14。
2. 幼兒園教師面對職場壓力的因應策略各題項在五等量表中的平均值為 3.94。
3. 幼兒園教師職場壓力依次為工作負荷、角色壓力、專業知能和行政支持。
4. 職場壓力各向度的前兩項分別為：會因須編寫、記錄與執行 IEP 內容時，而感到困難；學生個別差異太大，我常難以兼顧每位學生的個別需求。面對學生伴隨其他問題（例如：精神官能問題、多重障礙、情緒問題等），我感到非我的能力所能處理；面對班上不同障礙類別的學生，我感到自己的專業能力不足以應付。面對家長不合理的要求，使我感到困擾；家長對學生會有過高或太低的期望，使我不易施行適性教學。現行特殊教育相關法令，不能因應實際在校工作的需要；學校行政單位提供的教學設備常使我感覺不足或無法符合需求。
5. 幼兒園教師對職場壓力的因應策略為：理性分析、自我調適、問題解決和尋求協助。
6. 幼兒園教師因應策略各向度的前兩項依次為：我會站在家長角度考慮家長的意見與想法，再與家長作理性的溝通；我會透過搜集資料與閱讀書籍，以提升特教知能來解決問題。面對學生情緒與行為問題，我會仔細分析情況再選擇可行方案；我會參考過去類似情況的經驗，來處理資源班學生的行為問題。面對教學工作上的壓力，我會尋求同事或親朋好友的情感支持；面對行政支持的不足，我會尋求校長或主任的協助與支持。我會做好情緒管理，使足以面對工作壓力；我會藉由運動或從事喜愛的活動來舒緩工作所帶來的壓力。
7. 不同年齡、不同婚姻狀況幼兒園教師職場壓力沒有顯著差異。
8. 不同任教年資幼兒園教師職場壓力整體上沒有顯著差異。惟在角色壓力和行政支持方面，5 年以下者大於 11-15 年者，達統計上.05 顯著差異。
9. 不同教育程度、不同職務、不同學校規模、不同年齡幼兒園教師職場壓力沒有顯著差異。
10. 不同婚姻狀況幼兒園教師對職場壓力因應策略整體上沒有顯著差異。惟在理性分析和問題解決方面，已婚者高於未婚者，且達統計上.05 顯著差異。
11. 不同任教年資幼兒園教師對職場壓力因應策略達統計上.01 的顯著差異。11-15 年者高於 6-10 年者。
12. 不同教育程度、不同學校規模幼兒園教師對職場壓力因應策略沒有顯著差異。
13. 不同職務幼兒園教師對職場壓力因應策略有顯著差異。亦即間有行政職級導師的教師，其因應策略高於專任教師。

關鍵字：幼兒園教師，教師職場壓力，因應策略

Survey on workplace stress and coping strategies of kindergarten teachers

Chi,Chao An

School of Education, Lingnan Normal University, Guangdong Key Laboratory of
Development and Education of Special Children

Abstract

This study aims to explore the current situation of the professional quality of kindergarten teachers. A total of 184 teachers filled out the questionnaire for teachers from 10 kindergartens, including Guangzhou Peizhi School's Early Childhood Department, Central Kindergarten, Jiazhou Kindergarten, Dongxiang Kindergarten, Xinshuikeng Kindergarten, Lingnan Normal Institute Affiliated Kindergarten, Lianjiang Liangyuan Kindergarten, Zhanjiang No. 1 Kindergarten, Maoming Kindergarten Affiliated Kindergarten, and Maoming Beilei Shun Yaotang Kindergarten.

The results of the study were as follows:

1. The average value of each item of workplace pressure of kindergarten teachers in Guangdong Province on the fifth scale was 3.14 .
2. The average value of each item of each question item in the fifth scale of the coping strategy of kindergarten teachers facing workplace pressure was 3.94 .
3. Kindergarten teachers' workplace pressure is workload, role pressure, professional knowledge and administrative support.
4. The first two dimensions of workplace stress were: difficulties in writing, recording and implementing IEP content; There are so many differences among students that it is often difficult for me to accommodate the individual needs of each student. In the face of other problems (e.g., mental problems, multiple disorders, emotional problems, etc.) with students, I feel that I am beyond my ability to deal with them; Faced with the different obstacles in the class, I felt that my professional ability was not enough to cope. Facing unreasonable demands from parents bothers me; Parents have high or low expectations of their students, which makes it difficult for me to implement appropriate teaching. The current laws and regulations related to special education cannot meet the needs of actual school work; The teaching equipment provided by the school administration often made me feel inadequate or unable to meet my needs.
5. Kindergarten teachers' coping strategies to workplace pressure were: rational analysis, self-adjustment, problem solving and seeking help.
6. The first two items of the kindergarten teacher's response strategy were: I will consider the opinions and ideas of parents from the perspective of parents, and then communicate rationally with parents; I will collect information and read it. Read books to improve your knowledge of special education to solve problems. In the face of students' emotional and behavioral problems, I will carefully analyze the situation and choose a feasible solution; I will refer to past experiences in similar situations to deal with the behavior of resource class students. In the face of the pressure of teaching, I will seek emotional support from colleagues or family and friends; In the face of insufficient administrative support, I will seek the assistance and support of the principal or director. I will do a good job of emotional management to face the pressure of work; I use sports or activities I enjoy to relieve the stress of work.

7. There was no significant difference in workplace pressure among kindergarten teachers of different ages and marital status.
8. There was no significant difference in workplace pressure among kindergarten teachers with different teaching seniors. However, in terms of role pressure and administrative support, those with less than 5 years are greater than 11-15 years, reaching a statistically significant difference of .05
9. There was no significant difference in workplace pressure for kindergarten teachers of different educational levels, different positions, different school sizes, and different ages.
10. There were no significant differences in the coping strategies of kindergarten teachers with different marital status. However, in terms of rational analysis and problem solving, married people are higher than unmarried people, and there is a statistically significant difference of .05"
11. Statistically significant differences in workplace stress coping strategies among kindergarten teachers with different teaching seniors. 11-15 years is higher than 6-10 years
12. There were no significant differences in workplace stress coping strategies among kindergarten teachers with different educational levels and school sizes.
13. Kindergarten teachers have significant differences in workplace stress coping strategies for different positions. That is, teachers with administrative level mentors have higher coping strategies than full-time teachers.

Keywords: kindergarten teachers, Workplace pressure of teachers, coping strategies

緒論

目前大力提倡融合教育的同時,幼兒園教師的專業知能及工作負荷量,會不會給他們帶來職場上的壓力,而他們面對壓力如何因應都令人關心,本人指導過的研究生中探討工作壓力的也不在少數,研究結果顯示:教師之工作壓力屬於中等程度、認為學校行政的支持面不夠且在工作上的負荷大。在工作壓力四項層面中,依次為行政支持的壓力、工作負荷的壓力、角色壓力的壓力和專業知能的壓力;教師之因應策略的運用頻率屬於經常使用,因應策略四項層面中,得分最高層面為尋求協助,其次依序為理性分析、自我調適,得分最低者則為問題解決;在年齡方面,30歲以下資源班教師與其他年齡組在工作壓力上有明顯差異存在,較年輕的資源班教師工作壓力高於年齡較大的資源班教師。在「教育程度」方面,碩士學歷的資源班教師與學士學歷的資源班教師之工作壓力有差異存在,且以學士學歷的資源班教師工作壓力為高。在職務方面,不同職務對工作壓力有差異存在,以教師兼導師之資源班教師工作壓力最高。至於不同性別、婚姻狀況、任教年資、特教背景、學校規模及學校地區之教師在工作壓力上則無顯著差異情形(劉秀鈴,2011) [2]。黃惠瑛(2011) [3]和周樂馥[4]研究結果都指出,特殊教育組長的職場壓力屬於中等,其所採取的因應策略為中高程度;年齡越小以及特殊教育相關專業畢業的教師壓力最大;而其壓力和因應策略間沒有顯著相關。

本研究以廣東省 11 所幼兒園教師為調查對象,調查目前特殊教育教師的職場壓力以及因應策略。主要目的有下列幾項:

- 一、瞭解幼稚園教師職場壓力與因應策略之現況。
- 二、瞭解幼稚園教師面對職場壓力所採取因應策略之情形。
- 三、探討不同背景變項幼稚園教師之職場壓力的差異性。
- 四、探討不同背景變項幼稚園教師面對職場壓力採取因應策略的差異性。

根據上述研究目的,待答問題如下:

- 一、幼稚園教師職場壓力與因應策略之現況為何?
- 二、幼稚園教師面對職場壓力所採取因應策略之情形為何?
- 三、不同背景變項幼稚園教師之職場壓力的差異性為何?
- 四、不同背景變項幼稚園教師面對職場壓力採取因應策略的差異性為何?

研究方法

一、研究對象

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

二、研究工具

本研究採用劉秀鈴(2011)「教師工作壓力與因應策略調查問卷」編製成問卷星,該問卷工作壓力問卷的 Cronbach α 值為.912,因應策略的 Cronbach α 值為.892。

本研究問卷分為兩部分:1.職場壓力問卷部分共計 22 題,分為 4 個向度;2.因應策略問卷部分共計 16 題,分為 4 個向度,茲說明如下:

(一) 工作壓力問卷

1.工作負荷：自第 1 題至第 7 題，共 7 題。2.專業知能：自第 8 題至第 11 題，共 4 題。3.角色壓力：自第 12 題至第 16 題，共 5 題。4.行政支持：自第 17 題至第 22 題，共 6 題。

(二) 因應策略問卷

1.理性分析：自第 23 題至第 27 題，共 5 題。2.問題解決：自第 28 題至第 30 題，共 3 題。3.尋求協助：自第 31 題至第 33 題，共 3 題。4.自我調適：自第 34 題至第 38 題，共 5 題。

採取李克特式(Likert Type)五點量表型式編制而成。其計分方式，依填寫者勾選的答案來決定該題的得分。各題目選項分為「非常符答」、「符合」、「普通」、「不符合」及「非常不符合」，依填答者在□內勾選之結果，依序給予 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分等分數。

研究結果

一、研究物件基本資料

表 1 研究物件基本資料

性別	人數	百分比
男性	3	1.63
女性	181	98.37
年齡		
20-30 歲	86	46.74
31-40 歲	48	20.09
41-50 歲	39	21.2
50 歲以上	11	5.98
婚姻		
未婚	80	43.48
已婚	104	56.52
任教年資		
5 年以下	85	45.2
6-10 年	31	16.85
11-15 年	25	13.59
16 年以上	43	23.37
教育程度		
高中/中專/技校	13	7.07
專科	87	47.28
大學及以上	84	45.65
現職職務		
專任教師	105	57.07
教師兼班主任	52	28.26

教師兼行政	27	14.67
學校規模		
12 班以下	149	80.98
13~60 班 34	34	18.48
61 班以上	1	.54
整體	184	100.0

結果與討論。

一、幼稚園教師職場壓力與因應策略現況

1.幼稚園教師職場壓力現況

表 2 幼稚園教師職場壓力現況

該矩陣題平均分：3.14

題目\選項	非常符合	符合	普通	不符合	非常不符合	平均分
1.因學生的身心障礙程度不同，需要花很多時間設計教材，使我感到吃力。	23 (12.5%)	66 (35.87%)	66 (35.87%)	27 (14.67%)	2 (1.09%)	3.44
2.遇見學生有偏差或適應行為問題時，我沒有足夠的時間處理。	21 (11.41%)	52 (28.26%)	71 (38.59%)	31 (16.85%)	9 (4.89%)	3.24
3.會因須編寫、記錄與執行 IEP 內容時，而感到困難。	30 (16.3%)	68 (36.96%)	53 (28.8%)	27 (14.67%)	6 (3.26%)	3.48
4.學生個別差異太大，我常難以兼顧每位學生的個別需求。	26 (14.13%)	68 (36.96%)	60 (32.61%)	24 (13.04%)	6 (3.26%)	3.46
5.在學校兼任太多教學以外的工作，使我承受很大的負荷。	30 (16.3%)	56 (30.43%)	57 (30.98%)	33 (17.93%)	8 (4.35%)	3.36
6.工作負荷太重，我常須利用放學後時間才能完成工作。	31 (16.85%)	61 (33.15%)	58 (31.52%)	29 (15.76%)	5 (2.72%)	3.46

7.強制參加的研習活動頻繁，讓我花費許多時間。	21 (11.41%)	43 (23.37%)	68 (36.96%)	45 (24.46%)	7 (3.8%)	3.14
8.面對學生伴隨其他問題（例如：精神官能問題、多重障礙、情緒問題等），我感到非我的能力所能處理。	19 (10.33%)	55 (29.89%)	68 (36.96%)	34 (18.48%)	8 (4.35%)	3.23
9.我覺得自己的特教專業知能，無法勝任目前的教學工作。	11 (5.98%)	32 (17.39%)	63 (34.24%)	60 (32.61%)	18 (9.78%)	2.77
10.對於在教學上必須使用科技輔具來進行教學，我常感到知識與技能不夠。	12 (6.52%)	59 (32.07%)	60 (32.61%)	46 (25%)	7 (3.8%)	3.13
11.面對班上不同障礙類別的學生，我感到自己的專業能力不足以應付。	15 (8.15%)	47 (25.54%)	78 (42.39%)	39 (21.2%)	5 (2.72%)	3.15
12.面對家長不合理的要求，使我感到困擾。	14 (7.61%)	61 (33.15%)	70 (38.04%)	34 (18.48%)	5 (2.72%)	3.24
13.家長對學生會有過高或太低的期望，使我不易施行適性教學。	16 (8.7%)	54 (29.35%)	67 (36.41%)	42 (22.83%)	5 (2.72%)	3.18
14.為了要與家長維持良好的互動，會使我感到壓力。	16 (8.7%)	46 (25%)	73 (39.67%)	44 (23.91%)	5 (2.72%)	3.13
15.同事在工作方面的配合度不夠使我感到煩心。	11 (5.98%)	47 (25.54%)	66 (35.87%)	53 (28.8%)	7 (3.8%)	3.01
16.教學工作上會因與學校行政單位溝通不良使我感到困擾。	15 (8.15%)	42 (22.83%)	74 (40.22%)	46 (25%)	7 (3.8%)	3.07
17.學校行政單位提供的教學設備常使我感覺不足或無法符合需求。	11 (5.98%)	52 (28.26%)	67 (36.41%)	50 (27.17%)	4 (2.17%)	3.09
18.學校行政單位提供的硬體環境無法符合學生	14 (7.61%)	47 (25.54%)	62 (33.7%)	56 (30.43%)	5 (2.72%)	3.05

的需求，例如無障礙廁所...等。						
19.現行特殊教育相關法令，不能因應實際在校工作的需要。	13 (7.07%)	45 (24.46%)	83 (45.11%)	40 (21.74%)	3 (1.63%)	3.14
20.學校行政單位對特殊教育的支援度不夠，常使我感到無力感。	12 (6.52%)	45 (24.46%)	70 (38.04%)	47 (25.54%)	10 (5.43%)	3.01
21.與學校行政單位進行課程協調時，常發生意見不一致的情況。	11 (5.98%)	39 (21.2%)	79 (42.93%)	47 (25.54%)	8 (4.35%)	2.99
22.學校行政人員常缺乏特殊教育的理念與認知。	13 (7.07%)	35 (19.02%)	72 (39.13%)	55 (29.89%)	9 (4.89%)	2.93
小計	464 (8.7%)	1437 (26.93%)	2003 (37.54%)	1244 (23.31%)	188 (3.52%)	3.14

表 2 顯示,幼稚園教師職場壓力各題項在五等量表中的平均值為 3.14 。

2.幼兒園教師面對壓力因應策略現況

表 3 幼兒園教師面對壓力因應策略現況

該矩陣題平均分：3.94

題目\選項	非常符合	符合	普通	不符合	非常不符合	平均分
1.我會站在家長角度考慮家長的意見與想法，再與家長作理性的溝通。	50 (27.17%)	98 (53.26%)	33 (17.93%)	2 (1.09%)	1 (0.54%)	4.05
2.我會以各種不同的角度去思考面對學生的教學與輔導問題。	42 (22.83%)	100 (54.35%)	40 (21.74%)	1 (0.54%)	1 (0.54%)	3.98
3.我會分析自己在處理學生行為問題時的方式，以適時調整輔導策略。	42 (22.83%)	102 (55.43%)	38 (20.65%)	1 (0.54%)	1(0.54%)	3.99
4.我會透過搜集資料與閱讀書籍，以提升特教知能來解決問題。	46 (25%)	98 (53.26%)	35 (19.02%)	4 (2.17%)	1 (0.54%)	4

5.我會參加特教知能研習或進修，以提升特教知能解決問題。	40 (21.74%)	102 (55.43%)	38 (20.65%)	3 (1.63%)	1 (0.54%)	3.96
6.我會參考過去類似情況的經驗，來處理資源班學生的行為問題。	40 (21.74%)	94 (51.09%)	47 (25.54%)	2 (1.09%)	1 (0.54%)	3.92
7.我會按部就班訂定計劃並據以解決問題。	36 (19.57%)	84 (45.65%)	56 (30.43%)	7 (3.8%)	1 (0.54%)	3.8
8.面對學生情緒與行為問題，我會仔細分析情況再選擇可行方案。	40 (21.74%)	109 (59.24%)	32 (17.39%)	2 (1.09%)	1 (0.54%)	4.01
9.面對行政支持的不足，我會尋求校長或主任的協助與支持。	34 (18.48%)	89 (48.37%)	52 (28.26%)	7 (3.8%)	2 (1.09%)	3.79
10.面對教學工作上的壓力，我會尋求同事或親朋好友的情感支持。	35 (19.02%)	95 (51.63%)	43 (23.37%)	10 (5.43%)	1 (0.54%)	3.83
11.面對與同事間相處的問題，我會向親朋好友或同事尋求建議。	36 (19.57%)	96 (52.17%)	38 (20.65%)	13 (7.07%)	1 (0.54%)	3.83
12.我會抱持著樂觀的態度，視工作壓力為成長的機會。	45 (24.46%)	91 (49.46%)	41 (22.28%)	6 (3.26%)	1 (0.54%)	3.94
13.我會藉由運動或從事喜愛的活動來舒緩工作所帶來的壓力。	48 (26.09%)	91 (49.46%)	42 (22.83%)	2 (1.09%)	1 (0.54%)	3.99
14.面對工作壓力時，我會和親朋好友或同事傾訴。	39 (21.2%)	93 (50.54%)	45 (24.46%)	6 (3.26%)	1 (0.54%)	3.89
15.我常自省，我認為這是自我調適的方法。	51 (27.72%)	83 (45.11%)	46 (25%)	3 (1.63%)	1 (0.54%)	3.98
16.我會做好情緒管理，使足以面對工作壓力。	52 (28.26%)	92 (50%)	39 (21.2%)	0 (0%)	1 (0.54%)	4.05
小計	676 (22.96%)	1517 (51.53%)	665 (22.59%)	69 (2.34%)	17 (0.58%)	3.94

表 3 顯示,幼稚園教師面對職場壓力的因應策略各題項在五等量表中的平均值為 3.94 。

二、幼兒園教師職場壓力現況分析

1. 幼兒園教師職場壓力各向度現況分析

表 2-1 幼兒園教師職場壓力各向度現況分析

職場壓力向度	題數	平均數	標準差	排序
工作負荷	7	3.69	.84	1
專業知能	4	3.07	.85	3
角色壓力	5	3.12	.82	2
行政支持	6	3.03	.85	4
整體工作壓力	22	3.15	.78	

表 2-1 顯示，幼兒園教師職場壓力依次為工作負荷、角色壓力、專業知能和行政支持。

2. 幼兒園教師職場壓力各題現況分析

表 2-2 幼兒園教師職場壓力各題現況分析表

向度	題目	平均數	標準差	排序
工作負荷	1.因學生的身心障礙程度不同，需要花很多時間設計教材，使我感到吃力。	3.44	.92	3
	2.遇見學生有偏差或適應行為問題時，我沒有足夠的時間處理。	3.24	1.02	5
	3.會因須編寫、記錄與執行IEP內容時，而感到困難。	3.48	1.03	1
	4.學生個別差異太大，我常難以兼顧每位學生的個別需求。	3.45	.99	2
	5.在學校兼任太多教學以外的工作，使我承受很大的負荷。	3.36	1.08	4
	6.工作負荷太重，我常須利用放學後時間才能完成工作。	3.45	1.03	2
	7.強制參加的研習活動頻繁，讓我花費許多時間。	3.14	1.03	6
專業知能	8.面對學生伴隨其他問題（例如：精神官能問題、多重障礙、情緒問題等），我感到非我的能力所能處理。	3.23	1.01	1
	9.我覺得自己的特教專業知能，無法勝任目前的教學工作。	2.77	1.04	4
	10.對於在教學上必須使用科技輔具來進行教學，我常感到知識與技能不夠。	3.12	.98	3
	12.面對班上不同障礙類別的學生，我感到自己的專業能力不足以應付。	3.15	.94	2
角色壓力	15.面對家長不合理的要求，使我感到困擾。	3.24	.93	1
	16.家長對學生會有過高或太低的期望，使我不易施行適性教學。	3.18	.97	2
	17.為了要與家長維持良好的互動，會使我感到壓力。	3.13	.96	3

	19.同事在工作方面的配合度不夠使我感到煩心。	3.01	.96	5
	21.教學工作上會因與學校行政單位溝通不良使我感到困擾。	3.06	.97	4
	22.學校行政單位提供的教學設備常使我感覺不足或無法符合需求。	3.08	.93	2
	23.學校行政單位提供的硬體環境無法符合學生的需求，例如無障礙廁所...等。	3.04	.98	3
行政支持	24.現行特殊教育相關法令，不能因應實際在校工作的需要。	3.13	.89	1
	25.學校行政單位對特殊教育的支援度不夠，常使我感到無力感。	3.01	.99	4
	26.與學校行政單位進行課程協調時，常發生意見不一致的情況。	2.98	.94	5
	29.學校行政人員常缺乏特殊教育的理念與認知。	2.93	.98	6

表 2-2 顯示,職場壓力各向度的前兩項分別為: 會因須編寫、記錄與執行 IEP 內容時, 而感到困難;

學生個別差異太大,我常難以兼顧每位學生的個別需求。面對學生伴隨其他問題(例如:精神官能問題、多重障礙、情緒問題等),我感到非我的能力所能處理;面對班上不同障礙類別的學生,我感到自己的專業能力不足以應付。面對家長不合理的要求,使我感到困擾;家長對學生會有過高或太低的期望,使我不易施行適性教學。現行特殊教育相關法令,不能因應實際在校工作的需要;學校行政單位提供的教學設備常使我感覺不足或無法符合需求。

三、幼兒園教師因應策略現況分析

1. 幼兒園教師因應策略各向度現況

表3-1幼兒園教師因應策略各向度現況分析

因應策略向度	題數	平均數	標準差	排序
理性分析	5	3.99	.68	1
問題解決	3	3.90	.69	3
尋求協助	3	3.81	.76	4
自我調適	5	3.97	.69	2
整體因應策略	16	3.92	.64	

表 3-1 顯示,幼兒園教師對職場壓力的因應策略依次為: 理性分析、自我調適、問題解決、和尋求協助。

2. 幼兒園教師因應策略各題現況

表 3-2 幼兒園教師因應策略各題現況分析表

向度	題目	平均數	標準差	排序
理性分析	1.我會站在家長角度考慮家長的意見與想法，再與家長作理性的溝通。	4.05	.73	1
	2.我會以各種不同的角度去思考面對學生的教學與輔導問題。	3.98	.72	4
	3.我會分析自己在處理學生行為問題時的方式，以適時調整輔導策略。	3.99	.71	3
	4.我會透過搜集資料與閱.讀書籍，以提升特教知能來解決問題。.	4.00	.76	2
	5.我會參加特教知能研習或進修，以提升特教知能解決問題。	3.96	.73	5
問題解決	6.我會參考過去類似情況的經驗，來處理資源班學生的行為問題。	3.92	.74	2
	7.我會按部就班訂定計劃並據以解決問題。	3.79	.81	3
	8.面對學生情緒與行為問題，我會仔細分析情況再選擇可行方案。	4.00	.69	1
尋求協助	9.面對行政支持的不足，我會尋求校長或主任的協助與支持。	3.79	.82	2
	10.面對教學工作上的壓力，我會尋求同事或親朋好友的情感支持。	3.83	.81	1
	11.面對與同事間相處的問題，我會向親朋好友或同事尋求建議。	3.83	.84	12
自我調適	12.我會抱持著樂觀的態度，視工作壓力為成長的機會。	3.94	.80	4
	13.我會藉由運動或從事喜愛的活動來舒緩工作所帶來的壓力。	3.99	.76	2
	14.面對工作壓力時，我會和親朋好友或同事傾訴。	3.88	.79	5
	15.我常自省，我認為這是自我調適的方法。	3.97	.80	3
	16.我會做好情緒管理，使足以面對工作壓力。	4.05	.73	1

表3-2顯示，幼兒園教師因應策略各向度的前兩項依次為：我會站在家長角度考慮家長的意見與想法，再與家長作理性的溝通；我會透過搜集資料與閱.讀書籍，以提升特教知能來解決問題。面對學生情緒與行為問題，我會仔細分析情況再選擇可行方案；我會參考過去類似情況的經驗，來處理資源班學生的行為問題。面對教學工作上的壓力，我會尋求同事或親朋好友的情感支持；面對行政支持的不足，我會尋求校長或主任的協助與支持。我會做好情緒管理，使足以面對工作壓力；我會藉由運動或從事喜愛的活動來舒緩工作所帶來的壓力。

四、不同背景幼兒園教師職場壓力現況

1.不同年齡幼兒園教師職場壓力現況與差異分析

表 4-1 不同年齡幼兒園教師職場壓力現況與差異分析表

職場壓力向度	年齡	人數	平均數	標準差	F 值
工作負荷	(1)30 歲以下	86	3.39	.84	.67
	(2)31~40 歲	48	3.25	.85	
	(3)41~50 歲	39	3.39	.81	
	(4)51 歲以上	11	3.62	.81	
專業知能	(1)30 歲以下	86	3.14	.84	1.75
	(2)31~40 歲	48	2.89	.84	
	(3)41~50 歲	39	3.00	.91	
	(4)51 歲以上	11	3.45	.47	
角色壓力	(1)30 歲以下	86	3.26	.81	2.19
	(2)31~40 歲	48	2.91	.78	
	(3)41~50 歲	39	3.04	.81	
	(4)51 歲以上	11	3.23	.89	
行政支持	(1)30 歲以下	86	3.11	.83	2.33
	(2)31~40 歲	48	2.86	.93	
	(3)41~50 歲	39	2.93	.27	
	(4)51 歲以上	11	3.53	.86	
整體工作壓力	(1)30 歲以下	86	3.23	.78	1.72
	(2)31~40 歲	48	2.97	.78	
	(3)41~50 歲	39	3.09	.75	
	(4)51 歲以上	11	4.05	.56	

表4-1顯示,不同年齡幼兒園教師職場壓力沒有顯著差異。

2.不同婚姻狀況幼兒園教師職場壓力現況與差異分析

表 4-2 不同婚姻狀況幼兒園教師職場壓力現況與差異分析表

職場壓力向度	婚姻狀況	人數	平均數	標準差	t 值
工作負荷	(1)未婚	80	3.36	.83	-.02
	(2)已婚	104	3.37	.86	
專業知能	(1)未婚	80	3.10	.84	.45
	(2)已婚	104	3.04	.85	
角色壓力	(1)未婚	80	3.24	.79	.52
	(2)已婚	104	3.04	.83	
行政支持	(1)未婚	80	3.08	.81	.18
	(2)已婚	104	2.99	.88	

整體工作壓力	(1)未婚	80	3.19	.76	.35
	(2)已婚	104	3.11	.79	

表 4-2 顯示,不同婚姻狀況幼兒園教師職場壓力沒有顯著差異。

3.不同任教年資幼兒園教師職場壓力現況與差異分析

表 4-3 不同任教年資幼兒園教師職場壓力現況與差異分析表

職場壓力向度	年資	人數	平均數	標準差	F 值
工作負荷	(1)5 年以下	85	3.43	.79	1.25
	(2)6~10 年	31	3.17	1.00	
	(3)11~15 年	25	3.20	.85	
	(4)16 年以上	43	3.48	.82	
專業知能	(1)5 年以下	85	3.18	.78	1.79
	(2)6~10 年	31	2.87	.99	
	(3)11~15 年	25	2.83	.78	
	(4)16 年以上	43	3.11	.88	
角色壓力	(1)5 年以下	85	3.32	.76	3.46*
	(2)6~10 年	31	2.97	.95	
	(3)11~15 年	25	2.83	.76	
	(4)16 年以上	43	3.01	.77	
行政支持	(1)5 年以下	85	3.18	.78	2.82*
	(2)6~10 年	31	2.90	1.02	
	(3)11~15 年	25	2.65	.76	
	(4)16 年以上	43	3.05	.79	
整體工作壓力	(1)5 年以下	85	3.28	.72	2.32
	(2)6~10 年	31	2.98	.95	
	(3)11~15 年	25	2.87	.73	
	(4)16 年以上	43	3.16	.74	

表 4-3 顯示,不同任教年資幼兒園教師職場壓力整體上沒有顯著差異。惟在角色壓力 c04 行政支持方面,5 年以下者大於 11-15 年者,達統計上.05 顯著差異。

4.不同教育程度幼兒園教師職場壓力現況與差異分析

表 4-4 不同教育程度幼兒園教師職場壓力現況與差異分析表

職場壓力向度	教育程度	人數	平均數	標準差	t 值
工作負荷	(1) 本科以下	100	3.37	.89	.10
	(2) 本科及以上	84	3.36	.80	

專業知能	(1) 本科以下	100	3.17	.89	1.73
	(2) 本科及以上	84	2.95	.78	
角色壓力	(1) 本科以下	100	3.20	.85	1.31
	(2) 本科及以上	84	3.04	.76	
行政支持	(1) 本科以下	100	3.13	.89	1.80
	(2) 本科及以上	84	2.91	.80	
整體工作壓力	(1) 本科以下	100	3.22	.82	1.33
	(2) 本科及以上	84	3.06	.72	

表4-4顯示，不同教育程度幼兒園教師職場壓力沒有顯著差異。

5.不同職務幼兒園教師職場壓力現況與差異分析

表 4-5 不同職務幼兒園教師職場壓力現況與差異分析表

職場壓力向度	現職職務	人數	平均數	標準差	F 值
工作負荷	(1)專任教師	105	3.35	.79	.12
	(2)教師兼導師	52	3.36	.90	
	(3)教師兼行政	27	3.44	.98	
專業知能	(1)專任教師	105	3.11	.78	1.73
	(2)教師兼導師	52	2.89	.89	
	(3)教師兼行政	27	3.24	.97	
角色壓力	(1)專任教師	105	3.15	.78	.63
	(2)教師兼導師	52	3.02	.83	
	(3)教師兼行政	27	3.21	.94	
行政支持	(1)專任教師	105	3.01	.82	.37
	(2)教師兼導師	52	3.00	.86	
	(3)教師兼行政	27	3.16	.96	
整體工作壓力	(1)專任教師	105	3.15	.73	.55
	(2)教師兼導師	52	3.07	.80	
	(3)教師兼行政	27	3.26	.91	

表 4-5 顯示，不同職務幼兒園教師職場壓力沒有顯著差異。

6.不同學校規模幼兒園教師職場壓力現況與差異分析

表 4-6 不同學校規模幼兒園教師職場壓力現況與差異分析表

職場壓力向度	學校規模	人數	平均數	標準差	t 值
	(1)12 班以下	149	3.39	.83	.87

工作負荷	(2)12 班以上	35	3.26	.89	
專業知能	(1)12 班以下	149	3.11	.85	1.43
	(2)12 班以上	35	2.88	.80	
角色壓力	(1)12 班以下	149	3.17	.80	1.80
	(2)12 班以上	35	2.90	.85	
行政支持	(1)12 班以下	149	3.08	.83	1.65
	(2)12 班以上	35	2.81	.94	
整體工作壓力	(1)12 班以下	149	3.19	.76	1.53
	(2)12 班以上	35	2.96	.82	

表 4-6 顯示,不同學校規模幼兒園教師職場壓力沒有顯著差異。

五、不同背景幼兒園教師因應策略差異之分析與討論

1.不同年齡教師因應策略現況與差異分析

表 5-1 不同年齡幼兒園教師因應策略現況與差異分析表

因應策略向度	年齡	人數	平均數	標準差	F 值
理性分析	(1)30 歲以下	86	3.85	.66	2.81*
	(2)31~40 歲	48	4.07	.78	
	(3)41~50 歲	39	4.21	.62	
	(4)51 歲以上	11	4.03	.34	
問題解決	(1)30 歲以下	86	3.77	.67	2.25
	(2)31~40 歲	48	3.99	.78	
	(3)41~50 歲	39	4.09	.64	
	(4)51 歲以上	11	3.93	.44	
尋求協助	(1)30 歲以下	86	3.77	.65	.31
	(2)31~40 歲	48	3.90	.88	
	(3)41~50 歲	39	3.79	.86	
	(4)51 歲以上	11	3.81	.63	
自我調適	(1)30 歲以下	86	3.85	.67	1.81
	(2)31~40 歲	48	4.06	.81	
	(3)41~50 歲	39	4.12	.59	
	(4)51 歲以上	11	3.94	.48	
整體因應策略	(1)30 歲以下	86	3.81	.63	1.65
	(2)31~40 歲	48	4.00	.75	
	(3)41~50 歲	39	4.05	.56	
	(4)51 歲以上	11	3.93	.38	

表 5-1 不同年齡幼兒園教師對職場壓力因應策略沒有顯著差異。

2.不同婚姻狀況幼兒園教師因應策略現況與差異分析

表 5-2 不同婚姻狀況幼兒園教師因應策略現況與差異分析表

因應策略向度	婚姻狀況	人數	平均數	標準差	t 值
理性分析	(1)未婚	80	3.87	.67	-2.26*
	(2)已婚	104	4.09	.67	
問題解決	(1)未婚	80	3.79	.66	-2.02*
	(2)已婚	104	4.00	.71	
尋求協助	(1)未婚	80	3.82	.65	.03
	(2)已婚	104	3.81	.84	
自我調適	(1)未婚	80	3.87	.65	-1.59
	(2)已婚	104	4.04	.71	
整體因應策略	(1)未婚	80	3.84	.62	-1.55
	(2)已婚	104	3.98	.65	

表 5-2 顯示,不同婚姻狀況幼兒園教師對職場壓力因應策略整體上沒有顯著差異。惟在理性分析和問題解決方面,已婚者高於未婚者,且達統計上.05 顯著差異。

3.不同任教年資幼兒園教師因應策略現況與差異分析

表 5-3 不同任教年資幼兒園教師因應策略現況與差異分析表

因應策略向度	年資	人數	平均數	標準差	F 值
理性分析	(1)5 年以下	85	3.80	.68	4.68**
	(2)6~10 年	31	4.14	.79	
	(3)11~15 年	25	4.12	.60	
	(4)16 年以上	43	4.20	.54	
問題解決	(1)5 年以下	85	3.73	.69	4.03**
	(2)6~10 年	31	3.97	.81	
	(3)11~15 年	25	4.20	.60	
	(4)16 年以上	43	4.03	.58	
尋求協助	(1)5 年以下	85	3.70	.69	1.77
	(2)6~10 年	31	3.97	.86	
	(3)11~15 年	25	4.04	.73	
	(4)16 年以上	43	3.79	.80	
自我調適	(1)5 年以下	85	3.77	.63	4.40**
	(2)6~10 年	31	4.10	.85	
	(3)11~15 年	25	4.19	.66	

	(4)16 年以上	43	4.12	.62	
整體因應策略	(1)5 年以下	85	3.75	.62	3.89**
	(2)6~10 年	31	2.98	.95	
	(3)11~15 年	25	4.14	.56	
	(4)16 年以上	43	4.03	.54	

**p<.01

表5-3顯示,不同任教年資幼兒園教師對職場壓力因應策略達統計上.01的顯著差異。11-15年者高於6-10年者。

4.不同教育程度幼兒園教師因應策略現況與差異分析

表 5-4 不同教育程度教師因應策略現況與差異分析表

因應策略向度	教育程度	人數	平均數	標準差	t 值	表 5-4 顯示,不同教育程度幼兒園教師對職
理性分析	(1)本科以下	100	3.93	.68	-1.45	
	(2)本科及以上	84	4.07	.67		
問題解決	(1)本科以下	100	3.83	.68	-1.69	
	(2)本科及以上	84	4.00	.70		
尋求協助	(1)本科以下	100	3.73	.75	-1.60	
	(2)本科及以上	84	3.91	.76		
自我調適	(1)本科以下	100	3.88	.66	-1.89	
	(2)本科及以上	84	4.07	.72		
整體因應策略	(1)本科以下	100	3.84	.62	-1.82	
	(2)本科及以上	84	4.01	.66		

場壓力因應策略沒有顯著差異。

5.不同職務幼兒園教師因應策略現況與差異分析

表 5-5 不同職務幼兒園教師因應策略現況與差異分析表

因應策略向度	現職職務	人數	平均數	標準差	F 值
理性分析	(1)專任教師	105	3.91	.68	3.09*
	(2)教師兼導師	52	3.36	.90	
	(3)教師兼行政	27	4.27	.44	
問題解決	(1)專任教師	105	3.86	.66	3.27*
	(2)教師兼導師	52	2.89	.89	
	(3)教師兼行政	27	4.22	.56	
尋求協助	(1)專任教師	105	3.76	.69	2.35
	(2)教師兼導師	52	3.02	.83	

	(3)教師兼行政	27	4.11	.82	
自我調適	(1)專任教師	105	3.89	.64	4.13*
	(2)教師兼導師	52	3.00	.86	
	(3)教師兼行政	27	4.31	.58	
整體因應策略	(1)專任教師	105	3.86	.60	3.70*
	(2)教師兼導師	52	3.89	.73	
	(3)教師兼行政	27	4.23	.54	

表 5-5 顯示,不同職務幼兒園教師對職場壓力因應策略有顯著差異。亦即間有行政職級導

師的教師,其因應策略高於專任教師。

6.不同學校規模幼兒園教師因應策略現況與差異分析

表 5-6 不同學校規模幼兒園教師因應策略現況與差異分析表

因應策略向度	學校規模	人數	平均數	標準差	t 值
理性分析	(1)12 班以下	149	3.96	.69	-1.38
	(2)12 班以上	35	4.14	.63	
問題解決	(1)12 班以下	149	3.88	.70	-.94
	(2)12 班以上	35	4.00	.66	
尋求協助	(1)12 班以下	149	3.78	.78	-1.31
	(2)12 班以上	35	3.97	.67	
自我調適	(1)12 班以下	149	3.94	.71	-1.19
	(2)12 班以上	35	4.09	.59	
整體因應策略	(1)12 班以下	149	3.89	.66	-1.33
	(2)12 班以上	35	4.05	.56	

表 5-6 顯示,不同學校規模幼兒園教師對職場壓力因應策略沒有顯著差異。

結論與建議

一、結論

- 1.廣東省幼稚園教師職場壓力各題項在五等量表中的平均值為 3.14。
- 2.幼稚園教師面對職場壓力的因應策略各題項在五等量表中的平均值為 3.94。
- 3.幼兒園教師職場壓力依次為工作負荷、角色壓力、專業知能和行政支持。
- 4.職場壓力各向度的前兩項分別為：會因須編寫、記錄與執行 IEP 內容時，而感到困難;學生個別差異太大，我常難以兼顧每位學生的個別需求。面對學生伴隨其他問題（例如：精神官能問題、多重障礙、情緒問題等），我感到非我的能力所能處理;面對班上不同障礙類別的學生，我感到自己的專業能力不足以應付。面對家長不合理的要求，使我感到困擾;家長對學生會有過高或太低的期望，使我不易施行適性教學。現行特殊教育相關法令，不能因應實際在校工作的需要;學校行政單位提供的教學設備常使

我感覺不足或無法符合需求。

5.幼兒園教師對職場壓力的因應策略依次為：理性分析、自我調適、問題解決和尋求協助。

6.幼兒園教師因應策略各向度的前兩項依次為：我會站在家長角度考慮家長的意見與想法，再與家長作理性的溝通；我會透過搜集資料與閱讀書籍，以提升特教知能來解決問題。面對學生情緒與行為問題，我會仔細分析情況再選擇可行方案；我會參考過去類似情況的經驗，來處理資源班學生的行為問題。面對教學工作上的壓力，我會尋求同事或親朋好友的情感支持；面對行政支持的不足，我會尋求校長或主任的協助與支持。我會做好情緒管理，使足以面對工作壓力；我會藉由運動或從事喜愛的活動來舒緩工作所帶來的壓力。

7.不同年齡、不同婚姻狀況幼兒園教師職場壓力沒有顯著差異。

8.不同任教年資幼兒園教師職場壓力整體上沒有顯著差異。惟在角色壓力和行政支持方面,5年以下者大於11-15年者,達統計上.05顯著差異。

9.不同教育程度、不同職務、不同學校規模、不同年齡幼兒園教師職場壓力沒有顯著差異。

10.不同婚姻狀況幼兒園教師對職場壓力因應策略整體上沒有顯著差異。惟在理性分析和問題解決方面,已婚者高於未婚者,且達統計上.05顯著差異。

11.不同任教年資幼兒園教師對職場壓力因應策略達統計上.01的顯著差異。11-15年者高於6-10年者。

12.不同教育程度、不同學校規模幼兒園教師對職場壓力因應策略沒有顯著差異。

13.不同職務幼兒園教師對職場壓力因應策略有顯著差異。亦即間有行政職級導師的教師,其因應策略高於專任教師。

二、建議

1.兼導師或兼行政的壓力大於專任教師，相對的其因應策略高於專任教師，可見賦予教師行政上的工作將帶給他們職場壓力，因此應有相對的獎勵措施，但同時也提高他們的因應策略。

2.教師職場壓力來自於編寫、記錄與執行IEP內容;難以兼顧每位學生的個別需求等等。因此建議提供個別化教育計畫的理念及作法，成立”教師成長團體”，同時增長教師專業技能，將有助於教師壓力的緩解。

3.教師本身面對職場壓力如果能以正向的態度來面對，對於自我成長將有所助益。

4.特殊教育專業上的培訓，除了專業技能之外，也可以邀請第一線的教師，來分享職場壓力的因應及專業上的成長經驗。

參考文獻

周樂馥(2011)。國中特教組長人格特質與工作壓力之研究。臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文。

現代特殊教育(2020.9.1.)。教育部公佈2019年全國特殊教育事業發展情況。

黃惠瑛(2011)。新北市國中特教組長工作壓力與因應策略之研究。臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文。

劉秀鈴(2011)。桃園縣國民中學資源班教師工作壓力與因應策略之研究。臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文。

32 嶺南師範學院特教系學生對身心障礙者權利的

態度研究

杞昭安

(嶺南師範學院教育科學院、廣東省特殊兒童發展與教育重點實驗室)

摘 要

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

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

基於研究結果提出以下建議：

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

關鍵字：身心障礙者權利公約，態度

A Study on the Attitudes of Students of Special Education Department of Lingnan Normal University to the Rights of Persons with Disabilities

Chi, Chao An

Academy of Education, Lingnan Normal University, Guangdong Provincial Key Laboratory of Special Child Development and Education

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the attitudes of special education students towards the rights of persons with disabilities in the Department of Special Education, with a total of 305 second-, third- and fourth-year students from the Department of Special Education, School of Educational Sciences, Lingnan Normal University, with a recovery rate of 76% for 231 copies.

The findings were as follows:

1. The attitudes of students in the Department of Special Education towards the rights of persons with disabilities have an average score of 3.49 on the IV scale.
2. There was no significant difference in the attitudes of publicly-funded students and self-funded students in the Department of Special Education towards the rights of persons with disabilities.
3. There were significant differences in the attitudes of students of different grades to the rights of persons with disabilities, and they reach a significant level of .05, but there was no significant difference in sentimentality.

Based on the research results, the following recommendations are made:

1. Students in the Department of Special Education can use their spare time to make promotional videos to advocate the rights of people with disabilities •

2. In the probation and practice assignments of the students in the special education department, the assignment of advocating the rights of the physically and mentally disabled is added to let students think about how to make the peers of students with special educational needs have empathy and reduce discrimination.

Keywords: Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Attitudes

壹、前言

身心障礙者權利公約有七個原則:尊重固有尊嚴、包括自由作出自己選擇之個人自主及個人自立;不歧視;充分有效參與及融合社會;尊重差異,接受身心障礙者是人多元性之一部分與人類之一份子;機會均等;無障礙;男女平等;尊重身心障礙兒童逐漸發展之能力,並尊重身心障礙兒童保持其身分認同之權利(身心障礙者權利公約, <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=Y00000642005.12.1>)³。全國法規資料庫)。

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

通用設計是指無須改良或特別設計就能為所有人使用的產品、環境及通訊。除了考量身障者和其他弱勢使用族群,也顧及一般人的使用情況及需求,不僅考量使用者的使用情形,還顧慮到使用時的心理感受,這種設計在使用上憑直覺就能瞭解如何使用(通用設計 - 維基百科,自由的百科全書 (wikipedia.org))。通用設計與無障礙設計的差異,通用設計和無障礙設計主要的不同,在於「對象」和「面向」。無障礙設計考量的,主要是身障使用族群,但通用設計除了身障者之外,也考量其他使用族群,如老人、孕婦和小朋友等。無障礙設計為身障使用族群消除障礙,通用設計則考量所有使用族群的需要。生活環境中多數的無障礙設計可能有考量到輪椅使用者,但視障、聽障、肢障與認知障礙等其他身障使用者的需求卻常被忽略。而通用設計考量的對象,也有包括這些使用族群。所以無障礙設計重視的是「身障者」,無障礙設計著重在功能改善,致力消除障礙;而通用設計不僅考量所有使用者能否使用,也在意使用者是否能打從心裡接受該項設計。因此除了實用度,還會考量設計的美感、使用者操作的舒適度和使用的心理感受等。

通用設計雖可幫助到大多數使用者,仍有些特殊需求,需要靠無障礙設計來輔助,故兩者缺一不可。但無障礙設計可以導入通用設計觀念,讓輔具更美觀、更舒

適、避免突顯使用者病徵，考量到使用者心理感受，提升使用意願等。通用設計考量一些特殊使用族群的需求，從同理心去進行設計，提升所有使用者的自主能力，在高齡化社會解決了一些長照問題，自然可謂是一種社會設計。但兩者的設計重心還是不太一樣，通用設計是以「使用族群需求」為主要目標，社會設計是以「社會問題」為主要目標。因此，不能說社會設計等於通用設計，也不能說社會設計是一種通用設計(餘虹儀,2019_。

生活環境中多數的無障礙設計可能有考量到輪椅使用者，但視障、聽障、肢障與認知障礙等其他身障使用者的需求卻常被忽略。而通用設計考量的對象，也有包括這些使用族群。無障礙設計為身障使用族群消除障礙，通用設計則考量所有使用族群的需要。

無障礙設計著重在功能改善，致力消除障礙；而通用設計不僅考量所有使用者能否使用，也在意使用者是否能打從心裡接受該項設計。因此除了實用度，還會考量設計的美感、使用者操作的舒適度和使用的心理感受等。通用設計雖可幫助到大多數使用者，仍有些特殊需求，需要靠無障礙設計來輔助，故兩者缺一不可。但無障礙設計可以導入通用設計觀念，讓輔具更美觀、更舒適、避免突顯使用者病徵，考量到使用者心理感受，提升使用意願等。通用設計考量一些特殊使用族群的需求，從同理心去進行設計，提升所有使用者的自主能力，在高齡化社會解決了一些長照問題，自然可謂是一種社會設計。但兩者的設計重心還是不太一樣，通用設計是以「使用族群需求」為主要目標，社會設計是以「社會問題」為主要目標。因此，不能說社會設計等於通用設計，也不能說社會設計是一種通用設計(餘虹儀,2019)。

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

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

身心障礙者權利公約在軟件方面，例如博物館如何成為促進「社會平權」的場域？博物館是否強化了不同社會階層在文化資本上的不平等？抑或可以賦權弱勢與邊緣團體，使其成為文化再現與展示的主體？陳佳莉(2015)以英國的社會平權文化政策為主軸，爬梳二十一世紀以來博物館界積極關懷邊緣與弱勢團體的文化參與權情況。

「文化參與」，不只是邊緣與弱勢團體參與博物館提供的各種活動與服務，而是進一步賦權他們本身就是文化「再現」的主體。

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

貳、研究方法

本研究主要目的是想瞭解以下幾個問題：1.特教系學生對身心障礙者權利的態度現況。2.不同年級特教系學生對身心障礙者權利的態度比較。3.特教系公自費學生對身心障礙者權利的態度比較。

一、研究架構

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

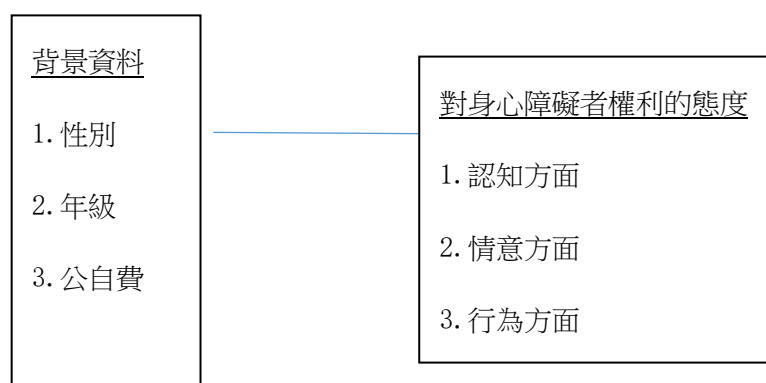


圖 1 研究架構

二、研究對象

本研究以嶺南師院教育科學學院特殊教育系二三四年級學生共 305 名為調查對象，回收 231 份問卷，回收率為 76%(如表 1)。

表 1 研究物件基本資料

年級	人數	百分比(%)

大二	84	36
大三	87	38
大四	60	26
公/自費		
公費	163	71
自費	68	29
整體	231	100

三、研究工具

參考身心障礙者權利公約的規範。從中攫取 49 個題項加以潤飾，編製成「特教系學生對身心障礙者權利的態度問卷」。其中認知方面讀題目有 13 題,情一方面有 14 題,行為方面有 22 題。採用「問卷星」來編輯問卷。本問卷採用四等量表，符合程度分別是(1)非常符合(2)符合(3)不符合(4)非常符合等，得分依次轉換成四分、三分、二分和一分。

四、資料統計與處理

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

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

結果與討論

表 2 特教系學生對身心障礙者權利的態度人數和百分比現況

該矩陣題平均分：3.49

題號/ 選項	非常認同	認同	不認同	非常 不認同	平均分
1.	63(27.27%)	166(71.86%)	1(0.43%)	1(0.43%)	3.26
2.	46(19.91%)	156(67.53%)	27(11.69%)	2(0.87%)	3.06
3.	70(30.3%)	154(66.67%)	5(2.16%)	2(0.87%)	3.26
4.	114(49.35%)	113(48.92%)	3(1.3%)	1(0.43%)	3.47

5.	64(27.71%)	131(56.71%)	33(14.29%)	3(1.3%)	3.11
6.	100(43.29%)	123(53.25%)	6(2.6%)	2(0.87%)	3.39
7.	102(44.16%)	128(55.41%)	1(0.43%)	0(0%)	3.44
8.	86(37.23%)	133(57.58%)	11(4.76%)	1(0.43%)	3.32
9.	114(49.35%)	115(49.78%)	2(0.87%)	0(0%)	3.48
10.	126(54.55%)	105(45.45%)	0(0%)	0(0%)	3.55
11.	133(57.58%)	97(41.99%)	1(0.43%)	0(0%)	3.57
12.	108(46.75%)	98(42.42%)	21(9.09%)	4(1.73%)	3.34
13.	134(58.01%)	95(41.13%)	2(0.87%)	0(0%)	3.57
14.	120(51.95%)	110(47.62%)	1(0.43%)	0(0%)	3.52
15.	123(53.25%)	105(45.45%)	3(1.3%)	0(0%)	3.52
16.	130(56.28%)	100(43.29%)	1(0.43%)	0(0%)	3.56
17.	111(48.05%)	120(51.95%)	0(0%)	0(0%)	3.48
18.	115(49.78%)	116(50.22%)	0(0%)	0(0%)	3.5
19.	116(50.22%)	115(49.78%)	0(0%)	0(0%)	3.5
20.	131(56.71%)	100(43.29%)	0(0%)	0(0%)	3.57
21.	131(56.71%)	96(41.56%)	4(1.73%)	0(0%)	3.55
22.	72(31.17%)	138(59.74%)	21(9.09%)	0(0%)	3.22
23.	91(39.39%)	135(58.44%)	5(2.16%)	0(0%)	3.37
24.	140(60.61%)	90(38.96%)	1(0.43%)	0(0%)	3.6
25.	120(51.95%)	108(46.75%)	3(1.3%)	0(0%)	3.51
26.	98(42.42%)	127(54.98%)	6(2.6%)	0(0%)	3.4
27.	159(68.83%)	72(31.17%)	0(0%)	0(0%)	3.69
28.	137(59.31%)	94(40.69%)	0(0%)	0(0%)	3.59
29.	94(40.69%)	120(51.95%)	17(7.36%)	0(0%)	3.33
30.	128(55.41%)	97(41.99%)	5(2.16%)	1(0.43%)	3.52
31.	133(57.58%)	94(40.69%)	3(1.3%)	1(0.43%)	3.55

32.	126(54.55%)	104(45.02%)	1(0.43%)	0(0%)	3.54
33.	116(50.22%)	115(49.78%)	0(0%)	0(0%)	3.5
34.	137(59.31%)	94(40.69%)	0(0%)	0(0%)	3.59
35.	132(57.14%)	98(42.42%)	1(0.43%)	0(0%)	3.57
36.	117(50.65%)	110(47.62%)	4(1.73%)	0(0%)	3.49
37.	110(47.62%)	107(46.32%)	13(5.63%)	1(0.43%)	3.41
38.	130(56.28%)	100(43.29%)	1(0.43%)	0(0%)	3.56
39.	128(55.41%)	103(44.59%)	0(0%)	0(0%)	3.55
40.	137(59.31%)	94(40.69%)	0(0%)	0(0%)	3.59
41.	128(55.41%)	103(44.59%)	0(0%)	0(0%)	3.55
42.	127(54.98%)	103(44.59%)	1(0.43%)	0(0%)	3.55
43.	128(55.41%)	102(44.16%)	1(0.43%)	0(0%)	3.55
44.	134(58.01%)	97(41.99%)	0(0%)	0(0%)	3.58
45.	140(60.61%)	91(39.39%)	0(0%)	0(0%)	3.61
46.	149(64.5%)	82(35.5%)	0(0%)	0(0%)	3.65
47.	146(63.2%)	85(36.8%)	0(0%)	0(0%)	3.63
48.	128(55.41%)	103(44.59%)	0(0%)	0(0%)	3.55
49.	127(54.98%)	104(45.02%)	0(0%)	0(0%)	3.55
小計	5749(50.79%)	5346(47.23%)	205(1.81%)	19(0.17%)	3.49

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

表 3 特教系公費生和自費生對身心障礙者權利態度各題項平均數和標準差比較

題目\選項	公費生 n=163 平均數 標準差	自費生 n=68 平均數 標準差	t 值
1.身心障礙是一個演變中之概念具多元性。	3.25 .49	3.26 .44	-.10
2.大多數身心障礙者生活貧困，亟需消除貧窮對身心障礙者之不利影響。	2.99 .58	3.23 .57	-2.88*

3.報讀員及其他輔助或替代性傳播方法、模式及格式，包括無障礙資訊及通信技術。	3.26 .51	3.26 .58	-.01
4.“通用設計”是指盡最大可能讓所有人可以使用的產品、環境、方案與服務設計。	3.46 .56	3.48 .50	-.23
5.“通用設計”應為特定身心障礙者群體提供輔助用具。	3.07 .68	3.19 .67	-1.19
6.通用設計之貨物、服務、設備及設施，盡可能達到最低程度之調整及最少費用，滿足身心障礙者之具體需要。	3.37 .59	3.42 .55	-.61
7. 提供身心障礙者行動輔具、用品及輔助技術，以及其他形式之協助、支援服務與設施。	3.41 .50	3.50 .50	-1.22
8.身心障礙兒童之行動中，應以兒童最佳利益為首要考量。	3.51 .50	3.61 .48	-.86
9.提高對身心障礙者能力與貢獻之認識。	3.48 .50	3.48 .55	-.00
10.培養接受身心障礙者權利之態度。	3.51 .50	3.61 .48	-1.42*
11.於各級教育體系，包括學齡前教育，培養尊重身心障礙者權利之態度。	3.55 .51	3.60 .49	-.61
12.身心障礙者能無障礙地進出物理環境，使用交通工具，利用資訊及通信。	3.30 .71	3.44 .72	-1.36
13.身心障礙者於生活各方面享有與其他人士平等之權利能力。	3.56 .50	3.58 .52	-.32
14.信息應達易讀易懂境界。	3.49 .51	3.55 .50	-.84
15.身心障礙者享有近用各種居家、住所及其他社區支援服務。	3.47 .53	3.61 .48	-1.84*
16.社區服務及設施，身心障礙者亦可平等使用，並回應其需求。	3.53 .51	3.61 .48	-.84
17.促進身心障礙者享有近用優質之行動輔具、用品、輔助技術以及各種形式之現場協助。	3.46 .49	3.52 .50	-.95
18.提供身心障礙者及與其共事之專業人員行動技能培訓。	3.49 .50	3.51 .50	-.33
19.鼓勵生產行動輔具、用品與輔助技術之生產者斟酌身心障礙者行動能力之所有面向。	3.47 .50	3.57 .49	-1.40

20.身心障礙者之個人、健康與複健資料之隱私。	3.54 .49	3.61 .48	-.99
21.消除對身心障礙者之歧視。	3.50 .54	3.64 .48	-1.80*
22.身心障礙者，包括身心障礙兒童，保留其生育能力。	3.17 .59	3.33 .58	-1.94
23.協助身心障礙者履行其養育子女之責任。	3.35 .51	3.41 .55	-.73
24.防止隱藏、遺棄、疏忽與隔離身心障礙兒童。	3.58 .50	3.64 .48	.89
25.不得以子女身心障礙或父母一方或雙方身心障礙為由，使子女與父母分離。	3.47 .53	3.57 .49	-1.26
26.直系親屬不能照顧身心障礙兒童之情況下，盡一切努力於家族範圍內提供替代性照顧。	3.36 .55	3.48 .50	-1.56
27.身心障礙者享有受教育之權利。	3.68 .46	3.70 .45	-.37
28.發展身心障礙者之人格、才華與創造力以及心智慧力及體能。	3.60 .48	3.55 .50	.68
29.身心障礙者能有效參與社會活動。	3.30 .62	3.39 .57	-1.02
30.身心障礙者不因身心障礙而被排拒於普通教育系統之外。	3.50 .58	3.55 .52	-.60
31.身心障礙兒童不因身心障礙而被排拒于義務小學教育或中等教育之外。	3.55 .55	3.55 .52	-.08
32.促進身心障礙者充分及平等地參與教育及融合社區。	3.51 .51	3.60 .49	-1.19*
33.促進手語之學習及推廣聽覺障礙社群之語言認同。	3.46 .50	3.58 .49	-1.69
34.提供教育予視覺、或視聽覺障礙兒童。	3.57 .49	3.64 .48	-1.07*
35.聘用合格之手語或點字教學教師。	3.53 .51	3.63 .48	-1.27*
36.身心障礙者能夠獲得一般高等教育、職業訓練、成人教育及終身學習。	3.45 .54	3.57 .49	-1.55
37.將“愛心鈴”改為“服務鈴”。	3.42 .60	3.36 .64	.69
38.依據身心障礙者個人需求與優勢能力進行跨專業之評估。	3.52 .51	3.64 .48	-1.72**
39.為身心障礙者設計之輔具與技術之可及性、知識及運用。	3.53 .49	3.58 .49	-.67

40.身心障礙者享有與其他人平等之工作權利。	3.58 .49	3.61 .49	-.48
41.身心障礙者有自由選擇與接受謀生工作機會之權利。	3.53 .49	3.58 .49	-.67
42.與身心障礙有關之費用支出，包括適足之培訓、諮詢、財務協助及喘息服務方面，可以獲得國家援助。	3.54 .51	3.54 .60	.02
43.身心障礙者應有權利，包括手語及聾人文化。	3.52 .51	3.60 .49	-1.62
44.認識身心障礙者特質與需求。	3.57 .49	3.60 .49	-.45
45 身心障礙者權利涉及教育、社會福利、醫療等。	3.60 .49	3.60 .49	.06
46.身心障礙者的權利需要你我的努力，讓我們尊重他人，包容不同的需求。	3.63 .48	3.67 .47	-.64
47.接受身心障礙者是人類多元性的一種，尊重每個人不同之處。	3.61 .48	3.67 .47	-.90
48.身心障礙者權利公約包括無障礙環境設計。	3.55 .49	3.23 .57	-.09
49.視覺障礙者引導方式及導盲犬相關知能宣導。	3.52 .50	3.60 .49	-1.04*
整體	3.34 .33	3.42 .34	-1.54

*p<.05 **p<.01

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

表 4 不同年級特教系學生對身心障礙者權利態度的平均數和標準差比較

題目\選項	二年級 n=84 平均數 標準差	三年級 n=87 平均數 標準差	四年級 n=60 平均數 標準差	F 值
1.身心障礙是一個演變中之概念具多元性。	3.28 .45	3.21 .41	3.28 .58	8.55**
2.大多數身心障礙者生活貧困，亟需消除貧窮對身心障礙者之不利影響。	3.10 .58	3.04 .50	3.03 .71	6.55*
3.報讀員及其他輔助或替代性傳播方法、模式及格式，包括無障礙資訊及通信技術。	3.26 .46	3.27 .56	3.25 .60	.02
4.“通用設計”是指盡最大可能讓所有人可以使用的產品、環境、方案與服務設計。	3.40 .54	3.43 .52	3.61bb.58	.03

5.“通用設計”應為特定身心障礙者群體提供輔助用具。	3.17 .64	2.98 .67	3.18 .72	5.45*
6.通用設計之貨物、服務、設備及設施，盡可能達到最低程度之調整及最少費用，滿足身心障礙者之具體需要。	3.42 .49	3.26 .61	3.51 .62	.54
7. 提供身心障礙者行動輔具、用品及輔助技術，以及其他形式之協助、支援服務與設施。	3.38 .53	3.47 .50	3.53 .50	.76
8.身心障礙兒童之行動中，應以兒童最佳利益為首要考量。	3.29 .57	3.22 .58	3.46 .56	1.38
9.提高對身心障礙者能力與貢獻之認識。	3.38 .53	3.47 .50	3.65 .48	7.44**
10.培養接受身心障礙者權利之態度。	3.52 .50	3.49 .50	3.65 .48	8.44**
11.於各級教育體系，包括學齡前教育，培養尊重身心障礙者權利之態度。	3.54 .50	3.54 .59	3.65 .51	1.71
12.身心障礙者能無障礙地進出物理環境，使用交通工具，利用資訊及通信。	3.23 .60	3.26 .70	3.60 .52	3.53
13.身心障礙者於生活各方面享有與其他人平等之權利能力。	3.54 .54	3.51 .50	3.68 .46	12.90** *
14.信息應達易讀易懂境界。	3.47 .52	3.43 .49	3.68 .46	8.65**
15.身心障礙者享有近用各種居家、住所及其他社區支援服務。	3.47 .54	3.47 .52	3.65 .48	7.10**
16.社區服務及設施，身心障礙者亦可平等使用，並回應其需求。	3.51 .50	3.52 .52	3.66 .47	8.28**
17.促進身心障礙者享有近用優質之行動輔具、用品、輔助技術以及各種形式之現場協助。	3.40 .49	3.47 .50	3.60 .49	2.67

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

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

47.接受身心障礙者是人類多元性的一種，尊重每個人不同之處。	3.58 .49	3.62 .48	3.71 .45	8.44**
48.身心障礙者權利公約包括無障礙環境設計。	3.53 .50	3.50 .50	3.65 .48	6.20*
49.視覺障礙者引導方式及導盲犬相關知能宣導。	3.55 .49	3.50 .50	3.60 .49	3.53
整體	3.35 .34	3.31 .30	3.45 .35	3.33*

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

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

表 5 特教系公費生學生對身心障礙者權利態度各向度的比較

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

* $p < .05$

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

表 6 不同年級特教系學生對身心障礙者權利態度各向度的比較

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

* $p < .05$

由表 6 顯示，不同年級特教系學生對身心障礙者權利態度特有顯著差異，且達.05 的顯著水準，四年級顯著高於三年級學生，但在情意方面沒有顯著差異。

四年級學生優於三年級學生,可能因為他們經過了半年的實習,每天和特殊教育需求的學生接觸,有實務上的經驗和感受。

結論

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

建議

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

參考文獻

陳佳莉(2015)。邊緣與再現——博物館與文化參與權。國立臺灣大學出版中心。

莊偉慈 (2021)。文化平權在路上。藝術家 2021 年 4 月 551 期。

郭潔鈴(2016)。友善社會如何實現?「通用設計」不只考量弱勢需

求,更要讓全民皆可用。社會設計。

身心障礙者權利公約,

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=Y00000642005.12.1>3.全國法規資料庫)。

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

中華溝通障礙教育學會 20 周年年會暨學術研討會論文集

2023 /林寶貴、楊熾康、王聖維主編

—初版.—臺北市：中華溝通障礙教育學會. 2023.09

面：公分

ISBN 978-986-99429-3-5(平裝)

1. CST:語言障礙教育 2. CST:溝通 3. CST:文集

529.6307

112015025

中華溝通障礙教育學會 20 周年年會 暨學術研討會論文集 2023

主 編：林寶貴、楊熾康、王聖維

助理編輯：朱怡珊

出版單位：社團法人中華溝通障礙教育學會

發行單位：社團法人中華溝通障礙教育學會

聯絡地址：花蓮縣壽豐鄉大學路二段一之 19 號

東華大學特殊教育學系

聯絡電話：(03)8903871

網 址：<http://www.tcda.org.tw>

出版日期：2023 年 09 月 初版

ISBN 978-986-99429-3-5 (平裝)