

2017 年兩岸溝通障礙學術研討會

論 文 集

指導單位：教育部

台北市政府教育局

主辦單位：中華溝通障礙教育學會

協辦單位：科林聽能復健中心、台北市立啟明學校

台北市立啟聰學校、台北市立啟智學校

台北市立文山特教學校、台中市立啟聰學校

南大附聰學校、台北教大特教系、台北市龍江扶輪社

台師大特教系、屏大特教中心、台灣手語翻譯協會

時 間：二〇一七年九月二十三日

地 點：台灣師範大學教育大樓二樓演講廳

目 次

現任理事長序	黃玉枝	i
創會理事長序	林寶貴	ii
特殊教育區域發展的民間模式	盧偉滔	1
隱形的溝通障礙問題：輕度障礙者的溝通問題與介入策略	宣崇慧	6
繪本結合桌遊教學經驗分享	廖女喬	17
人工電子耳成人植入者聲調與音樂旋律辨識能力之探討	傅奕霖、王珮怡、錡寶香、楊雅惠、羊蕙君	19
基於故事結構法的主題互動遊戲對智力障礙兒童口語敘事 能力的干預研究	周曉雯	20
不同語音表徵能力的聽覺障礙大學生語音編碼研究	王志強	33
矯正口吃發音練習	何西哲	35
幼兒導向式語言訓練對提升學前聽覺障礙兒童語言表達 能力之研究	陳政廷、黃玉枝	44
人工耳蝸術後聽障兒童聽覺言語康復的個案分析	雷淑賢	45
聾人文化概要	趙建民	52
聲韻處理能力對特定型語言障礙兒童識字發展之預測	張旭志、錡寶香、洪書婷	60
繪本教學結合讀寫萌發策略應用於發展遲緩幼兒之個案研究	陳儀亭、錡寶香、楊雅惠、王淑娟	61
循證理念視域下聽障兒童言語康復方法研究	李歡、楊愛佳、李登鈺、夏藝璿、歐陽夢婷、尹玉蓮	62
Bitsboard 應用程式介入方案對提升發展遲緩幼兒 語言表達能力之成效	林學民、黃玉枝	75
聾校高中生英語習得性無助的分析和應對策略	杜學菡	76
自然手語對聾生漢語寫作中敘述視角的影響	張穎傑	80

為視障人士架起溝通橋樑	尚冬梅.....	89
手語教學對聽障幼兒認知、溝通與情緒影響之個案研究	林慧芳、劉秀丹.....	93
淺談自閉症溝通問題的實證本位介入方式	邱怡婷.....	105
輔助犬對小學聽覺障礙兒童溝通能力影響之研究	李虹瑩、黃玉枝、祁偉廉、陳晴惠.....	114
人工電子耳植入者運用職務再設計溝通支持個案研究	韓福榮.....	115
聽說讀寫四位一體，提高聾生數學語言的學習能力	孫明麗.....	116
聾校高中美術課堂教學評價的實踐研究	楊 帥.....	123
淺談如何優化聾校科學課課堂教學	蔣 源.....	128
聾校數學課堂教學中學生動口、動手、動腦等多種能力培養策略	魏紅麗.....	133
平板電腦與虛擬實驗軟體結合下的聾校物理課堂有效教學探究	吳文彬.....	135
論校長如何引領學校教育價值觀的轉變	汪 陽.....	139
烹飪課程對聾生發展的促進作用	沈秋民.....	141
基於生本能力，推開聽障兒童的數學“心門”	錢敏霞.....	144
淺談聽障幼兒數學活動中多媒體技術的運用	顧 盼.....	147
貴陽市發展性障礙兒童活動與參與功能現狀與分析	楊娟、唐輝一、陳丹、王芳、鐘璐、舒玲燕、張豔、張丹丹.....	150
生命教育，為視障學生點亮心燈	王金燕.....	158
淺談視障學生同伴交往	薛 梅.....	161
融合幼稚園普通幼兒對特殊需要幼兒同伴接納態度現狀的調查 研究-以廣州市L幼稚園為例	梁麗影、李聞戈.....	165
視障教育研究之回顧	杞昭安.....	188
小學資源班學童壓力現況與相關因素	許馨云、王晨薰、林秀錦.....	200
動物輔助學習對小學自閉症學生閱讀表現成效之初探	鍾儀潔.....	201
視障者網路無障礙法制之研究	楊雯婷.....	213
在小學服務的中度聽障公務人員面臨的溝通問題及因應 之個案研究	黃國禎.....	224

啟聰學校高中職聽障生之溝通順暢度、師生關係、同儕關係 及幸福感之探究	黃法川、邢敏華	230
聽覺障礙者助聽輔具的消費現況與滿意度之調查	助聽器實物發放推動小組、游政諺、郭肇盛、邱紹斐	231
台灣國民教育階段聽障教育類課程綱要的歷史沿革與啟示	黃妍妮	243
台北市國民中學特教教師對特殊教育評鑑意見之調查研究	李美慧	257
台灣聾人就業歷程之研究	林勃嚴、沈慶盈、林寶貴、韓福榮	271
就讀特教系聽覺障礙學生大學生活之探究	張岸晴、錡寶香、楊雅惠、陳佩玉	283
版權頁		

序 一

首先歡迎各位長官、來賓、會員，前來參與2017年學會年會暨兩岸溝通障礙學術研討會。中華溝通障礙教育學會自2003年創立，已邁入了第十四年，感謝多年來一直支持學會的伙伴，您們的支持是我們前進的動力。感謝歷任理事長的用心經營，讓我可以依循前人的腳步邁進。也期盼各位先進持續的支持學會各項活動。

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

今年度兩岸溝通障礙學術研討會，今年參與人數有400多人，台灣地區有379人，大陸地區的教育工作伙伴有75人。歡迎大家蒞臨指導！本次研討會共有四場專題演講及35篇論文發表，內容涵蓋身心障礙各類學生的聽、說、讀、寫等語言或特教有關的教學、研究與服務議題；希望大家在互動與交流中能有豐碩的收穫。

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

中華溝通障礙教育學會第五任理事長

黃玉枝 謹誌

2017年09月23日

序 二

感謝各位敬愛的長官、先進、同仁，不辭辛勞，百忙中撥冗前來參加由「中華溝通障礙教育學會」主辦的「2017 兩岸四地溝通障礙學術研討會」，尤其是遠從大陸華北、華東、華南各省（市），及香港、澳門地區前來參會的嘉賓們，謝謝您們的光臨指導。今天個人就藉這個機會代表「中華溝通障礙教育學會」，再度向特殊教育界的同仁/同行們報告成立「中華溝通障礙教育學會」的目的。

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

雖然個人六十一年來從事教學、研究、服務的對象，大部分以聽語及溝通障礙者為主，可是仍然經常會碰到許多教師、家長表示，不知道怎樣幫助他的孩子解決語言與溝通的問題。1993-1998 學年度教育部、教育廳委託個人規劃在桃園啟智學校連續舉辦的六屆語言治療研討會，場場爆滿，可見語言溝通障礙專業知能研習需求之殷切。雖然台灣已有一個「台灣聽力語言學會」可供聽語專業人員進修，但他們研習的對象比較偏重醫院或醫療系統的專業人員，出版品或講義內容等，也充滿英文或醫學用語，對我們的特教教師、家長較難理解。

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

本次研討會能順利成功，首先要感謝教育部、台北市政府教育局的長官、及我的小學同學王添成董事長的大力支持與經費贊助，才能讓所有與會人士，無論是本會會員或非會員，均能取得會議手冊、論文集、教學光碟等資料。其次要感謝今天所有主持人、專題演講人、溝通教學經驗分享人、論文發表人的共襄盛舉、辛苦準備、精彩報告。同時也要向現任的理事長黃玉枝主任，以及熱心協助本次「2017 兩岸四地溝通障礙學術研討會」的 12 個協辦單位(尤其是負責接待的台北啟聰學校團隊)、16 位籌備工作的夥伴、9 個聽障教育成果發表會的協辦單位、8 位論文集、8 位期刊的審查委員、台北教大林秀錦秘書長、及所有義工，致上最高之敬意與謝意。謝謝大家的參與、指導與協助。

中華溝通障礙教育學會創會暨榮譽理事長

林寶貴 謹誌

2017 年 9 月 23 日

特殊教育區域發展的民間模式

盧偉滔

廣州市慧雅特殊兒童潛能開發訓練指導中心

廣州市慧雅特殊兒童潛能開發訓練指導中心由廣州市民政局批准成立的非盈利社會服務機構。自成立以來，得到了民政、殘聯、教育以及大學院校等相關部門及機構的廣泛認同和支援，在特殊教育區域發展中起到一定的引領和促進作用，特別是在臺灣和香港專家團隊的專業扶持下，開展了一系列有利於“有特殊教育需要兒童”身心發展需要及體現社會融合、宣導社會大愛與包容的公益活動中，發揮著作為民間社會服務機構的力量，也承載著一份社會責任和企業擔當。

作為民間服務機構，“廣州慧雅”主要從以下幾方面入手，適度在區域內開展針對老師、家長和學生的教育、成長與支持，並透過公益活動宣導社會融合，推動特殊教育未來的持續發展。

一、慧雅模式之師資培訓篇

(1) 華師培訓、外出參訪活動

針對目前普校隨班就讀師資不足的情況，廣州慧雅著眼於把在職教師先培養起來，有一定的特殊教育相關知識和隨班就讀的意識，培訓工作與華南師範大學特殊教育學院合作，結合《特殊教育提升計畫（2014-2016）》，開展了面對廣東省的特殊教育隨班就讀的師資培訓，邀請了臺灣師範大學林寶貴教授和臺北西區特殊教育資源中心羅心美主任，就融合教育的實施與開展進行相關的培訓工作；同時培訓班還把學員帶到香港，參訪了香港教育大學融合教育中心、東華三院、心光學校等，學習和現場觀摩融合教育在香港的開展情況。

結合自閉症兒童的PEP-3評估及結構化教學的師資培訓，廣州慧雅聯繫了香港協康會，到協康會轄下的特殊幼兒中心進行了為期一週的理論加實作的學習，加深了學員對結構化教學的理解，提升了自身的專業能力。

(2) 量身訂做的專題培訓

除了面向全省的特殊教育融合班的師資培訓外，廣州慧雅還開展了針對不同系統、不同單位的需要，開展量身訂做的培訓，如佛山市禪城區殘聯合作開展的《感覺機能運動訓練》、廣州市海珠區教育發展中心開展的《特殊教育提升計畫政策解讀》、佛山市禪城區教育局和禪城區啟智學校共同舉辦《情緒行為問題學生的教學策略》、廣州市越秀區培智學校舉辦的《知覺動作評估與訓練》以及《輔具的評量與使用》、在普校開展《學習障礙學生的輔導》等，都是因應不同單位的需要，配合開展的培訓活動。

(3) “互聯網+” 概念下的混合課堂

面對眾多的培訓需求，廣州慧雅聯合華南師範大學網路教育學院開設了“現場面授”與“視訊學習”相結合的培訓模式，視訊與現場，我們邀請專家蒞臨華南師範大學網路教育學院教學現場，與學員面對面開展培訓，一周後，學員們回到工作崗位，還可以通過“華師線上”平臺，透過網路進一步學習不同的專題內容、以及線上提交作業，專家線上審核；同時，目前華南師範大學網路教育學院已經承接特殊教育的繼續教育課程，以滿足在職教師的業務提升和繼續教育的需要。2016年已經有超過500人次通過華南師範大學網路教育學院的“華師線上”平台進行繼續教育，並獲得相應的學分，今年參與學習的人數還在不斷的增加，而廣州慧雅也成為華南師範大學網路教育學院特殊教育的實習基地。

二、慧雅模式之隨班就讀篇

(1) 普校特教師資支援服務

針對目前普校內特殊教育專業師資不足的現況，廣州慧雅中心派遣、安排相關專業培訓的師資團隊，到普校進行相應的支援服務，目前直接或間接受相應支援服務的普校已經超過30所，為200名以上有特殊教育需求的學生，建立個人成長檔案並撰寫了“個別化教育計畫”，大大地推進了特殊兒童隨班就讀工作在普校的融合服務。

(2) 巡迴指導模式的建立

針對目前普校行政人員及教師對隨班就讀工作瞭解和認識不足的問題，為了更好地支援和幫助他們，慧雅還借鏡台灣的經驗，建立了區域性的巡迴指導模式，聘請台灣特教專業的資深教師宋金滿、郭色嬌老師擔任巡迴輔導老師，輪流到普校現場擔任巡迴指導工作，保證了隨班就讀工作高效而有序地進行。每年巡迴輔導專家到學校現場輔導的時間都超過30日，通過現場個案研討和專業的指導，令一線從事特教的教師能夠配合個案的情況，快速提升教師的專業水準。

(3) 資源教室的建設與經營

按照最新的中國教育部頒佈的《普通學校特殊教育資源教室建設指南》通知：特殊教育資源教室是推進殘疾兒童、少年在普通學校隨班就讀工作的重要場所，對全面提高特殊教育普及水準具有不可替代的作用。但整體來講，特殊教育資源教室工作基礎薄弱，數量不足、設施、設備較差、資源教師缺乏、資源教室作用尚未充分發揮等諸多問題亟待解決。

廣州慧雅師資團隊有鑑於此，乃有效地集結了：物理治療師、職能治療師、言語治療師、心理諮詢師和社工師。所以，廣州慧雅在承辦資源教室建設的同時，還幫助普校的教師，開展了相應的資源教室設施、設備的使用與培訓，讓普校的資源教室真正能派上用場，而不是成為一種“擺設”。目前，廣州慧雅設計、規劃的佛山瀾石小學資源教室，是目前廣州、佛山地區面積最大、功能相應最齊全、服務時數最多的資源教室。

(4) 隨班就讀服務團隊的建設

廣州慧雅在開展隨班就讀服務，不光得到了林寶貴教授及其他臺灣專家的大力支持，建立了有效的巡迴指導制度，宋金滿和郭色嬌老師負責督導，廣州慧雅也不斷充實自己的團隊。慧雅中心聘有物理治療師（PT）、職能（作業）治療師（OT）、言語治療師（ST）、心理諮商師、社工師，全方位支援隨班就讀工作的需要，而這些剛好是普校所缺乏的編製。

三、慧雅模式之家長支援服務篇

孩子的教育不僅有賴學校的功能。隨班就讀工作的 IEP 會議，會邀請家長一起參與，讓家長瞭解學校的教學策略，同時也需要家長在家庭中予以配合，同時結合孩子在家庭的表現作整體的評量。所以廣州慧雅通過定期召開 IEP 會議把家長邀請到學校，共同探討孩子的成長需要，瞭解家長的期望，也給予家長一定程度的策略引導；同時也會不定期的舉辦不同主題的家長工作坊，接受家長諮詢，給予相應的幫助，務求從學校、家庭和機構三方面共同努力，幫助和支援有特殊教育需求的孩子。

四、慧雅模式之科研篇

科研是機構的第一生命力，從國家層面談是從“中國製造”走向“中國智造”，而作為一個社會服務機構，也需要科研帶動機構的發展，從“幫助扶持”的外驅力逐步走向“引領”的內驅力，進一步用科研之力推動特教專業的良性發展和全面發展。

(1) 特殊兒童隨班就讀教學評估系統的建設

特殊兒童隨班就讀一般需要通過醫院對所謂的障礙類別進行相關的評估，我們可以稱之為醫學評估（或者醫院鑑定），而這鑑定結果就作為學校或教育部門“是否讓殘疾學生隨班就讀”的依據；而我們作為一線的教學工作者，為因應教學的需要，我們還需要對我們的教學物件進行相關的教學評估，於是建立和健全教學評估系統、實現對孩子進行全方位的多元評量就顯得尤其重要。

廣州慧雅得到林寶貴教授的大力支持，會同杞昭安教授、錡寶香教授、李如鵬教授，指導並幫助我們建立起初步的教學評估系統，由於涉及到各地區學生的常模建立，廣州慧雅未來將開展各區域的合作，配合開展區域常模的建立，從而帶動各地區特教科研工作。

(2) 借助足球媒介提升特殊兒童機能復健的研究

當足球不斷走進普通學校、走近每個正常孩子身邊的時候，我們特殊學校的孩子，由於本身身體的某種特殊性，可能與這項運動失之交臂，廣州慧雅聯合尼恩足球國際俱樂部，在廣州市越秀區啟智學校、廣州市荔灣區康迪學校開展了以“借助足球的媒介提升特殊兒童機能復健”為主題的研究。

經過前測、開展足球課程的培訓及階段性的測試，不同障礙類別的孩子在不同類別的測試中，靈活性、速度、協調性等各項成績都有大幅度的提升。未來有機會將推廣到更多的特殊學

校裡面去，讓相對枯燥的復健和機能訓練成為有趣的運動。

五、慧雅模式之公益篇

做為一個公益性的社會服務機構，廣州慧雅不光參與、實施了普校的融合教育、隨班就讀工作，還聯合社會熱心企業團體，共同呼籲和幫助特殊兒童走向社會融合的大家庭。

(1) 特殊兒童音樂會與融合音樂會

每年5月的第三個星期日是中國的助殘日，廣州慧雅與廣州市內的特殊兒童聯合中央人民廣播電臺華夏之聲及多家媒體，在廣州珠江新城南區廣場，與信希音樂教育中心的孩子們，一起舉辦了一場別開生面的戶外融合音樂會；同期在廣州大廈藉第一屆兩岸三地特殊兒童全納教育暨資源中心建設論壇之機會，舉辦了“我的故事”特殊兒童音樂會特別演出。廣州電視臺更派出專業團隊進行了現場直播。

(2) 中秋手工月餅的製作

一年一度的中秋節，在闔家團圓的日子裡，廣州慧雅聯合尼恩國際足球俱樂部的教練們，更走進越秀區培智學校、荔灣區康迪學校，與特殊孩子們一起製作手工月餅，一起開展遊園嘉年華活動，不少愛心更是在節日來臨之時給孩子們送上節日的問候。

從學校融合，走向社區融合，到社會的接納包容，我們以愛之名，一步一腳印地向前邁進。

(3) 粵劇紅船

2016年12月3日是國際殘障日，廣州慧雅聯合廣州市越秀區培智學校及多家企業在廣州新地標、珠江河上唯一一個移動舞臺---海心沙紅船上，共同展開以“童心夢飛翔，牽手樂共融”的融合活動。“邁步人生路，走好每一步”，廣州塔下，紅船之上，承載著廣州人的大愛與包容，臺灣師範大學林寶貴教授還專門為本次活動寄來 VCR，一份來自特教前輩的勉勵，一份來自寶島的祝福。

(4) 公益特教論壇

自2015年始，每年6月都在廣州舉辦“兩岸三地特殊兒童全納教育主題論壇”活動，面向從事特殊教育的教師、家長及相關專業人員宣講特殊教育的理念、方法，為推動特殊教育的發展盡一份綿薄之力。

六、慧雅模式之未來發展篇

未來，廣州慧雅將不斷努力，聯合更多相關部門和社會力量，不斷開拓、創新，按照特殊教育的可持續發展，將會從以下幾方面再努力推進：

- (1) 特殊幼兒中心的建立
- (2) 為企業量身訂做的職業培訓
- (3) 部分特殊兒童的高等教育
- (4) 多元化課程體系的研發

(5) 逐步完成特殊兒童多元化的評量系統

(6) 建立區域合作的多元化平台

漫長的特殊教育之路，需要我們不忘初心，堅定信念，不斷地走下去。廣州慧雅將為大陸特殊教育未來的可持續發展不斷努力，實實在在地走好我們的每一步。

本文作者為盧偉滔：廣州市慧雅特殊兒童潛能開發訓練指導中心主任

隱形的溝通問題：輕度障礙者的溝通問題與介入策略

宣崇慧

嘉義大學幼兒教育學系

摘要

本文探究輕度障礙幼兒的溝通問題，以及針對此類學童的發現與介入之可行作法。所指輕度障礙者包括：已鑑定為發展遲緩類之學前幼兒，以及尚無法在學前階段鑑定為任一障礙類別，但已在口說語言表現及書寫語言學習上出現明顯落後者。作者透過一位幼教教師對其班上發展遲緩幼兒所進行的個案介入歷程，說明學前發展遲緩幼兒之溝通困難與介入情形，並由介入期間的觀察記錄探究其介入成效。另外，再以作者目前針對學前至小二學習困難者的追蹤研究報告，探討學習障礙高危險群學童的學前語言學習樣貌，據以介紹早期發現之可行機制。

緒論

本文探討輕度障礙學童常見的溝通特質，及其所反應出的溝通困難情形，進一步整理輕度障礙者之發現，並探究可行的介入策略。溝通障礙存在於各類障礙學童的日常與學習表現，輕度障礙學童在日常溝通障礙表現較不明顯，但他們在學習上所遭遇的困難，卻容易因此而被現場教育人員忽視。本文所關注的輕度障礙者包括：學前發展遲緩幼兒以及低年級學習困難學童兩個族群。就溝通架構而言，溝通包括：語言、副語言、與非語言三大溝通層面。語言溝通包括口語溝通、書面語溝通、以及手語；副語言乃指溝通者的音量、語調、音色、說話速度、以及說話語氣；非語言則是溝通者的眼神、臉部表情、與肢體動作（錡寶香，2009）。本文主要針對學前至低年級輕度障礙幼兒的口說語言與書面語言之發展或學習困難進行探究。

一、學前發展遲緩幼兒的溝通障礙

目前學前階段鑑定為發展遲緩的幼兒，多屬於障礙情形不是很嚴重且障礙類別並不明顯者。根據教育部特殊教育通報網 2016 年的統計資料（教育部，2017），76.73%的學前身心障礙幼兒被鑑定為發展遲緩類別（ $12748/11614=76.73\%$ ），而將近九成的身心障礙幼兒均融合在普通幼兒園接受特殊幼兒教師的巡迴輔導或其他特殊教育服務（ $14862/11614=89.46\%$ ）。在融合班級中，發展遲緩幼兒常因溝通困難，而影響其在班級中的適應與學習（古玲瑛，2017；劉如恩，2017）。

研究發現，學前發展遲緩幼兒溝通困難的程度變異頗大，嚴重者只能安靜地「存在」教室中，但聽不懂老師的問話，或只能重複老師提問的關鍵字（古玲瑛，2017）；有的幼兒反應較佳，在團體課程中能理解討論的主題或故事情節，也能正確回答問題，但所回答的內容無法成

句，只有簡單的辭彙（劉如恩，2017）。此等幼兒在幼兒園的選區活動中，也常因口語溝通表現或其他非語言理解與表達較弱，而常與同儕產生衝突，影響其社會關係之發展（劉如恩，2017）。

二、發展遲緩幼兒語言與溝通介入之個案介紹

古玲瑛（2017）透過行動研究，觀察與紀錄一位發展遲緩幼兒在融合班級中的適應過程與成長足跡。入班之初，迪迪未接受鑑定，身體、感官、與社會發展表現正常，但在開學 1-2 週的時間裡，教師發現迪迪在語言溝通與生活自理表現明顯落後同儕。開學後 1 個月內，教師進行密集的親職溝通，與家長建立互信的關係，並提出特教需求轉介與鑑定，確認迪迪的發展遲緩問題與薄弱的語言溝通技能。

（一）介入前的語言與溝通能力評估表現

教師在班級中的初步評估顯示，迪迪的認知、身體、社會發展、語言溝通與生活自理各方面均顯著低落，但經個別化教育計畫會議討論，影響迪迪在融合班級學習與適應最大的問題還是在於語言與溝通能力。其語言與溝通能力評估表現整理如表 1：

表 1 個案語言與溝通能力評估起點

標準化測驗表現	教師觀察記錄
<p>- 學前兒童發展檢核表（3 歲半至四歲）</p> <p>1. 無法與人持續對話，且有時答非所問。</p> <p>2. 口說語言多為簡單的平述句，幾乎不曾出現問句。</p> <p>3. 答非所問：問杯子是做什麼用的？回答：放進袋子；問鞋子做什麼用？回答：坐飛機；問鑰匙是做什麼用的？回答：騎摩托車；問這是什麼？（鉛筆），回答：畫畫。</p> <p>- 學前兒童語言障礙評量表（林寶貴、黃玉枝、黃桂枝、宣崇慧，2007）</p> <p>語言理解，原始分數 12 分（滿分 37 分），PR 值為 3；口語表達，原始分數 17 分（滿分 37 分），PR 值為 2。顯示語言理解與表達嚴重落後同齡所應發展的程度。</p>	<p>- 口語指令理解困難</p> <p>T：迪迪？請你過來找老師。</p> <p>迪迪：（無反應）。（觀察 20160902）</p> <p>- 回答問題簡短或答非所問</p> <p>T：你叫什麼名字？</p> <p>迪迪：迪迪。（觀察 20160912）</p> <p>T：你是小男生還是小女生？</p> <p>迪迪：我叫迪迪。（觀察 20161003）</p> <p>T：你飯要多還是要少？</p> <p>迪迪：多少！（觀察 20161013）</p> <p>- 無法進行五字以上的仿說</p> <p>T：阿嬤說你昨天沒把外套帶回家，等一</p>

	<p>下去找你的外套，找到之後請你放書包帶回家。(連續跟迪迪講兩次，迪迪眼神與老師無接觸)</p> <p>T：迪迪，請你看著我，跟我說一次，「找到外套放書包帶回家。」</p> <p>迪迪：...(無法進行仿說)。</p> <p>T：跟我說一次，「找到外套」。</p> <p>迪迪：找到外套。</p> <p>T：放書包。</p> <p>迪迪：放書包。</p> <p>T：帶回家。</p> <p>迪迪：帶回家。</p> <p>T：找到外套放書包帶回家。</p> <p>迪迪：(無反應)。(觀察 20160916)</p>
--	--

由以上評估結果得知，迪迪語言理解與表現在標準化測驗上明顯落後，其具體表現包括：對日常對話內容不理解，故常出現答非所問的情形，經教師鷹架提示，可進行五個字以內的仿說。

(二) 介入策略

教師針對迪迪的溝通問題，並思考融合班級的上課情境，擬出以下介入策略：

1. 以生活經驗內容提升仿說能力

教師會先將迪迪想表述的句子重新組合成一完整的句子，並令其完整複述一次。結果發現，若複述的句子能與生活經驗結合，則迪迪的仿說完成度能大為提升。

迪迪：我去溫泉那。

T：你的意思是說，你去泡溫泉嗎？

迪迪：(點頭)

T：那你跟誰去？

迪迪：阿公阿嬤。

T：所以，你是要說，阿公阿嬤帶你去泡溫泉嗎？

迪迪：(點頭)

T：好，那跟我說一次：「阿公阿嬤帶我去泡溫泉。」

迪迪：「阿公阿嬤帶我去泡溫泉。」(觀察 20170315)

2. 提供參與及發表機會

提供幼兒發表的機會並給予適時的鼓勵可以有效地提升幼兒的自信，並刺激幼兒進行思考，組織有邏輯的語言。故教師每週一都會點選數名幼兒上台進行假日分享。為了提升迪迪的口語表達能力，即使迪迪沒有舉手，教師都會刻意點名迪迪上台發表，利用對話引導其思考，並結合仿說的訓練，協助迪迪組織完整的語句。

T：你放假的時候有出去玩嗎？

迪迪：(點頭)

T：去哪裡呢？

迪迪：我有去「泡溫泉」那。

T：喔~你說的是，你去泡溫泉是嗎？

迪迪：(點頭)

T：你跟誰去？

迪迪：阿公、阿嬤，…開車喔！

T：原來你跟阿公阿嬤開車去泡溫泉喔！來，跟老師說一遍「阿公阿嬤開車帶我去泡溫泉。」

迪迪：阿公阿嬤帶我去泡溫泉…開車帶我。(觀察 20170320)

3. 配合貼近生活經驗且概念簡單易懂的繪本教學提升認知及語言能力

介入兩個月後，教師發現：透過教學策略的改變，迪迪在感官知覺能力、生活自理能力、粗動作、精細動作、認知能力及社會情緒與人際關係方面，皆逐漸有進步，但是，最急待提升的語言溝通能力卻沒有明顯進展。而繪本教學，是幼兒園中最常使用的課程活動。有鑑於迪迪理解與生活經驗無關的概念存在困難，教師選擇貼近生活、圖多字少、故事簡單易懂，且重複性高的繪本為主。包括：「小黃點」、「好餓的毛毛蟲」、「愛吃水果的牛」及「鱷魚怕怕牙醫怕怕」等 4 本繪本。逐週介入內容說明如下：

(1) 第 1 週：「小黃點」

此繪本不具備故事性，其中的文字皆為動作指令，但可與讀者產生互動。例如：按一下這個小黃點，然後翻到下一頁、接下來在小黃點上按五下，現在把書拿起來搖一搖，以及把所有的點點排整齊等。指令簡單且不複雜，使得迪迪在與書的互動過程中，容易理解指令所代表的意義，並做出相對應的動作。

資料來源：繪本-小黃點（圖文/赫威·托雷 上誼文化公司）

(2) 第 2 週：「好餓的毛毛蟲」

本書雖為故事性書籍，但是，故事簡短，重複性高，且彩色鮮明，恰好又是迪迪最喜愛的昆蟲主題，可以有效地吸引讀者注意。研究者觀察教師在講述這本故事書時，迪迪有下列幾項表現：

A. 專注度較佳，顯示本書的內容能夠引發迪迪產生共鳴。

- B. 進行第二次繪本共讀時，迪迪可跟著老師仿說五字以上的句子。例如：在樹葉上有一顆蛋和星期一吃一顆蘋果等。
- C. 對於書中不常見的水果或詞彙，仍會答不出來。例如：梨子、李子和「繭」等。
- D. 無法察覺或理解語句間的重複性及關連性。例如：

星期「一」，牠吃了「一」顆蘋果，可是肚子還是好餓。

星期「二」，牠吃了「兩」顆梨子，可是肚子還是好餓。

星期「三」，牠吃了「三」個李子，可是肚子還是好餓。

星期「四」，牠吃了...

資料來源：繪本-好餓的毛毛蟲（圖文/艾瑞·卡爾 上誼文化公司）

由本週師生共讀的結果可知：選擇一本吸引幼兒的繪本進行教學介入是重要的且必要的，如此做不僅較能提升幼兒專注程度，也較能引發幼兒進行仿說。至於察覺詞語間的重複性和關連性的能力可能需要透過更大量的閱讀來訓練，才能看見明顯的成效。

(3) 第3週：「愛吃水果的牛」

由於水果是日常生活中幾乎日日可見的食物，非常貼近生活，所以，進行第2次共讀時，迪迪也較能回應研究者的提問。研究者觀察迪迪的表現，發現有下列4項特點：

- A. 故事書中共出現12種水果，迪迪可以指認出其中6種。
- B. 無法說出正確水果名稱者為：木瓜、楊桃、香瓜、橘子、蓮霧和水蜜桃。可能是因為不常見、沒吃過或是圖畫的緣故而無法辨識出來。
- C. 將故事書合起來，請迪迪說出3種故事書中出現過的水果，可正確回答出：香蕉、蘋果和葡萄。
- D. 對於否定式的問句仍舊無法理解，例如：

T：所以只有牛沒有生病，是嗎？

迪迪：（搖頭）

資料來源：繪本-愛吃水果的牛（圖文/湯姆牛 信誼基金出版社）

本週的共讀情況與上週類似，對於生活化的主題，幼兒的接受度較高，且書本中的繪圖方式可能會影響幼兒的認知狀況。此外，否定式的問句仍有障礙，溝通時仍應以直述句為主較佳。

(4) 第4週：「鱷魚怕怕，牙醫怕怕」

本書明顯較前3本繪本困難，語句雖然重複性高，但是，對於迪迪來說，部分用詞或句型相對艱深，例如：非看不可、我一定得去嗎、我做好最壞的打算了和不用太久等。

T：鱷魚說，我非看不可嗎？所以牠是不是一定要去看牙醫呢？

迪迪：（搖頭）

T：非看不可的意思就是說，一定要去看。所以，鱷魚要不要去看牙醫呢？

迪迪：（搖頭）

T：不用太久，所以鱷魚去看牙醫，要很久嗎？

迪迪：(點頭)

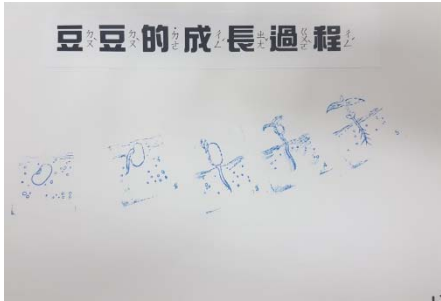
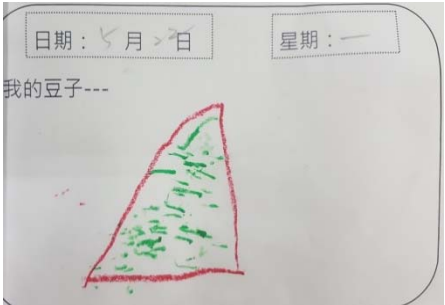
資料來源：繪本-鱷魚怕怕牙醫怕怕 (圖文/五味太郎 上誼文化公司)

本週的共讀結果可以看出：否定句的敘述對於理解困難的幼兒是一種障礙，因此，遇到如本週的讀本中出現「非看不可」之雙重否定的詞語，或「我做好最壞的打算了」之伴隨後設思維的修辭時，幼兒便完全無法理解。

(三) 介入結果

經過為期三個月的持續介入，迪迪隨著自己的步調慢慢進步。進步的表現呈現於標準化測驗的後測結果，與日常的學習表現紀錄，整理如表 2。

表 2 個案語言與溝通能力介入後評估表現

標準化測驗表現	教師觀察記錄
<p>- 學前兒童發展檢核表 (4 歲至 4 歲半)</p> <p>1. 能進行句子仿說「弟弟想要一輛腳踏車」。</p> <p>2. 跟人可以有口語上的互動，偶爾可使用五字以上的句子回應，但有時還是會答非所問。</p> <p>- 學前兒童語言障礙評量表 (林寶貴、黃玉枝、黃桂枝、宣崇慧，2007)</p> <p>語言理解，原始分數 23 分 (滿分 37 分)，PR 值由原來的 3 進步至 28；口語表達，原始分數 27 分 (滿分 37 分)，PR 值亦由 2 進步至 12。顯示，語言理解與表達明顯進步中。</p>	<p>- 能理解指令</p> <p></p> <p>在研究者的口語提示下，可以蓋印出正確的豆豆成長過程順序。(作品 20170310)</p> <p>- 能正確回答問題並主動表達</p> <p></p> <p>迪迪畫完說：「我畫了一個三角形。」</p> <p>教師問：「上面綠色一點一點的是什麼？」</p> <p>迪迪：「很多毛毛蟲。」(作品 20170522)</p>

整體而言，迪迪的語言與溝通技能，在融合環境下，透過一個學期的教學介入，已有明顯的進展。從標準化測驗結果來看，在團體中的位置已從敬陪末座進步到後 1/4 的區塊。教學介入過程中，從教師的觀察記錄與幼兒作品，也呈現具體的語言與溝通行為，在語言理解上，從對生活指令沒有反應進展到能夠理解生活中的指令、課堂指令、乃至於繪本故事理解；在語言表達上，從只是重複提問句裡的簡單詞彙，進展到正確回應生活想法、繪本內容、甚至能表達自己的作品。

三、學前至低年級學習困難學童的溝通障礙

雖然多數發展遲緩幼兒在學前階段便接受特殊教育介入，但他們進小學後，在低年級階段便開始有相當明顯的學習落後表現，尤其是面對書面語言的學習，往往在閱讀中的識字與閱讀理解表現已開始明顯落後同儕。

另外一群本研究所定義之輕度障礙幼兒，其在學前教育環境的生活與學習中，並沒有明顯的語言與溝通障礙表現，但他們在標準化測驗上，從學前到低年級，便已在口語及書面語言的學習上，持續呈現明顯的落後表現，此類學童約占抽樣人數的 32.5%（宣崇慧，2016），相當接近特殊教育小學階段學習障礙（35.03%）類的統計人數比例（教育部，2017）。亦即，這一類的輕度障礙幼兒，絕大多數是無法在學前被發現的學習障礙族群。

宣崇慧從 2013 年開始（MOST 102-2410-415-048 MY3），長期追蹤 120 名學前大班幼兒的語言與閱讀發展至其小學二年級結束。進而根據此等幼兒學前口語理解與大班到小二三年間的識字表現，篩選出識字困難（18 人）、口語理解困難（10 人）以及兩者均困難（11 人），排除非語文智力 Z 分數小於 -2 者，再根據三組學童的年齡與非語文智力平均分布情形，另外選出 20 名年齡與非語文智力相當之識字與口語理解發展正常學童，做為本研究對照組別。四組學童之月齡、非語文智力、學前口語理解、以及學前大班到小一之描述性統計資料（表 3）與變異數分析結果（表 4）整理如下。由表 4，四組學童的年齡， $F(3,58) = 0.86, p = 0.467$ 與非語文智力 $F(3,58) = 1.472, p = 0.232$ 無顯著差異；在早期語言理解 $F(3,58) = 30.947, p < 0.001$ 、及大班至小二的識字表現 $F(3,58)$ 介於 3.389 至 20.583 之間， $ps < 0.05$ 則有顯著差異。此等幼兒早期均未接受特殊教育鑑定與介入，但卻在語言與識字學習表現上出現持續的落後情形。

表 3 各識字類型學童之年紀、非語文智力、口語理解及各年級識字能力之描述性統計

	人數	平均數	標準差	標準誤	最小值	最大值
識字困難	18	73.1667	3.22217	.75947	68.00	78.00
理解困難	10	71.3000	3.59166	1.13578	67.00	78.00
雙重困難	11	72.8182	4.46807	1.34717	68.00	79.00
正常	20	72.0000	2.29416	.51299	68.00	76.00
總和	59	72.3898	3.26959	.42566	67.00	79.00

非語文IQ	識字困難	18	19.0000	3.66221	.86319	13.00	27.00
	理解困難	10	16.9000	2.76687	.87496	13.00	21.00
	雙重困難	11	17.6364	2.87307	.86626	14.00	23.00
	正常	20	17.8000	1.10501	.24709	16.00	20.00
	總和	59	17.9831	2.73856	.35653	13.00	27.00
口語理解	識字困難	18	26.0000	3.54799	.83627	22.00	33.00
	理解困難	10	17.9000	2.51440	.79512	12.00	21.00
	雙重困難	11	17.5455	4.15605	1.25310	8.00	22.00
	正常	20	25.8500	2.25424	.50406	22.00	30.00
	總和	59	23.0000	5.00345	.65139	8.00	33.00
識字大班	識字困難	18	3.5000	5.80314	1.36781	.00	18.00
	理解困難	10	10.5000	12.41191	3.92499	.00	31.00
	雙重困難	11	.7273	1.42063	.42834	.00	4.00
	正常	20	7.7500	9.35203	2.09118	.00	29.00
	總和	59	5.6102	8.62438	1.12280	.00	31.00
識字小一	識字困難	18	19.9444	7.30409	1.72159	12.00	37.00
	理解困難	10	40.6000	11.36466	3.59382	21.00	59.00
	雙重困難	11	17.8182	3.28080	.98920	14.00	26.00
	正常	20	41.5500	20.65372	4.61831	17.00	94.00
	總和	59	30.3729	17.37904	2.26256	12.00	94.00
識字小二	識字困難	18	43.4444	6.56391	1.54713	30.00	54.00
	理解困難	10	74.5000	13.59126	4.29793	55.00	90.00
	雙重困難	11	48.1818	14.82443	4.46973	36.00	90.00
	正常	20	80.0000	22.89794	5.12014	53.00	119.00
	總和	59	61.9831	23.07969	3.00472	30.00	119.00

表4 四組學童在年級、非語文智力、口語理解以及各年級識字表現之變異數分析摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性
年級	組間	27.798	3	9.266	.861	.467
	組內	592.236	55	10.768		
	總和	620.034	58			
非語文IQ	組間	32.338	3	10.779	1.472	.232
	組內	402.645	55	7.321		

	總和	434.983	58			
口語理解	組間	911.823	3	303.941	30.947	.000
	組內	540.177	55	9.821		
	總和	1452.000	58			
識字大班	組間	673.102	3	224.367	3.389	.024
	組內	3640.932	55	66.199		
	總和	4314.034	58			
識字小一	組間	7235.866	3	2411.955	12.902	.000
	組內	10281.931	55	186.944		
	總和	17517.797	58			
識字小二	組間	16340.402	3	5446.801	20.583	.000
	組內	14554.581	55	264.629		
	總和	30894.983	58			

四、學前學習困難幼兒的早期發現

宣崇慧 (2016) 以早期語言相關的認知技能，編製教師評定檢核表。從語言理解、認字相關技能、詞素意義理解、以及高層次語言理解等四個面向，篩選學前學習困難幼兒。信度方面，內部一致性之 Cronbach α 值為.97，以 Kendall 和諧系數考驗評分者間一致性，得 Kendall 和諧系數 $W=.89$, $X^2=85.35$ ，達統計上之顯著水準。以因素分析進行檢核表的效度分析，其架構如圖 1，總解釋量為 75.62%。

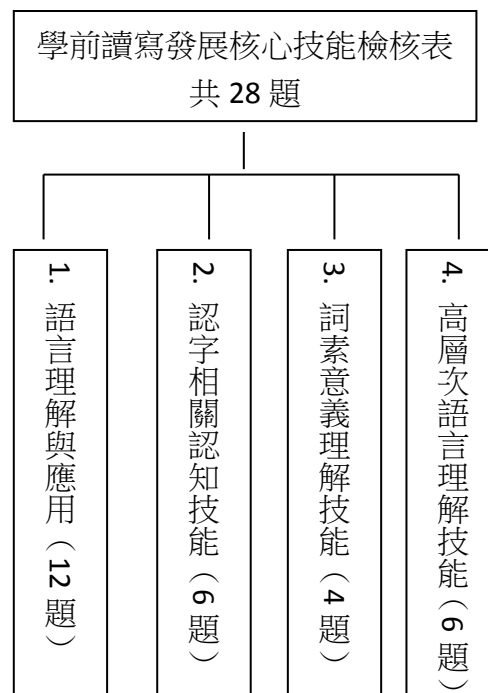


圖 1 「學前讀寫發展核心技能檢核表」架構圖

由於閱讀習得與早期語言理解及識字解碼發展有關 (Gough & Tunmer, 1986)，故宣崇慧與蔡建鈞 (2016) 以語言理解及解碼技能做為閱讀發展預測指標，以學前教師評定搭配認知測驗兩階段篩選機制，做為早期發現早期學習困難學童的篩選機制。其成效檢驗步驟為：一、檢驗第一階段學前教師評定初篩的分類效果；二、檢驗第二階段搭配認知評量的區辨效能；三、分析兩階段篩選機制的整體效能。該研究採縱貫研究，利用宣崇慧 (2016) 的資料進行分析。結果顯示，教師評定之識字解碼及詞素理解總分 (33% 以下) 對小學一年級學童識字困難 (25% 以下) 篩選的敏感度為 53.33%，結果並不理想，故加入學前識字為篩選條件 (教師評定及學前識字其中一項低於 33%)，如此使篩選敏感度提升至 93.33%。以第一階段正確預測識字困難及假陽性識字困難為效標，第二階段認知評量為預測變項做區辨分析，結果顯示，語言理解、符號聲韻解碼與快速自動念名符合最佳區辨組合，整體正確性為 66.7%，預測敏感度為 78.6%。兩階段綜合篩選效能為 73.33%，但仍有 26.67% 的假陰性錯誤，此與父母親社經地位及幼兒成熟度有關。

五、結論

本文探究輕度障礙學童的溝通困難，及其早期發現與介入。對象分為已鑑定為發展遲緩之學前幼兒，以及學前難以發現的學習困難者兩個族群。對於已鑑定為發展遲緩之學前幼兒而言，學前教師善用特殊教育資源進行基線評估、找出具體困難與介入方向、應用融合班級經營與課程設計的調整、定期做教學觀察與評量省思等，可有效提升幼兒在班級的參與品質、語言理解與表達能力、以及整體溝通及學習表現。對於無法鑑定為有學習困難，但其後有可能為學習障礙之族群，提出其早期學習困難的可能徵兆，以及現階段早期發現此等幼兒的工具研發與可行作法。

參考資料

- 古玲瑛 (2017)。學前融合場域裡的行動研究：一位特殊需求幼兒的成長足跡。(未出版之碩士論文)。嘉義大學，嘉義市。
- 林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧 (2007)：修訂學前兒童語言障礙評量表指導手冊。台北：教育部。
- 宣崇慧 (2016)：學前「教師檢核搭配直接施測兩階段篩選機制」對國小低年級閱讀困難區辨效能之檢驗。科技部專題研究計劃成果報告，MOST 102-2410-415-048-MY3。
- 宣崇慧、蔡建鈞 (2016)：學前識字困難高危險群幼兒之鑑別：學前教師評定搭配認知測驗兩階段篩選機制區辨效能之檢驗。特殊教育研究學刊，40(3)，頁 27-56。
- 教育部 (2017 年 5 月 31 日)。教育部特殊教育通報網：特殊教育統計查詢。取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp。
- 劉如恩 (2017)。提升融合班發展遲緩幼兒語言表達之個案研究。(未出版之碩士論文)。嘉義

市：嘉義大學。

錡寶香 (2009)。兒童語言與溝通發展。台北市：心理出版社。

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.

本文作者為宣崇慧：嘉義大學幼兒教育學系副教授

溝通教學經驗分享

繪本結合桌遊教學經驗分享

廖女喬

台北市文山特殊教育學校

一、繪本教學運用

教學準備：選用繪本、尋找關鍵詞彙、摘錄句型、提問內容選擇

活動流程：

1. 介紹繪本
2. 共讀繪本
3. 問題提問與討論

二、桌遊教學運用

教學準備：選用桌遊、尋找關鍵詞彙、自編句型、自編短文

活動流程：

1. 孩子自我介紹及認識互動的同儕
2. 介紹桌遊材料內容及使用方法
3. 說明遊戲規則
4. 開始遊戲並運用眼神、肢體動作及語言溝通
5. 遊戲結束後分享

三、繪本結合桌遊實例分享

四、你覺得還可以怎麼做？

繪本結合桌遊遊戲教學 v. s 特殊需求幼兒語言能力

附錄:教學教材

繪本教材	桌遊教材
1. 鱷魚怕怕，牙醫怕怕	鱷魚
2. 皮皮熊的慶生會	一爭糕下 Take The Cake
3. 一毛小刺蝟	刺蝟木樁競賽 Mecki & Co
4. 彩虹村、誰吃了彩虹	彩虹蛇 Hiss
5. 我是醜小鴨	Ugly Doll(醜娃娃)
6. Rapunzel 長髮/高塔公主	魔法高塔
7. 魔法親親、小浣熊圓圓的救火車	浣熊換裝 Raccoon Rumpus
8. 小松鼠的秋天學校	小松鼠種栗子 THE Sneaky, Snacky Squirrel Game
9. 大野狼與七隻小山羊	小羊躲貓貓 Hide the Kids
10. 五隻猴子在樹上	記憶猴子 Monkey Memory
11. 當我們在一起	南極小企鵝
12. 三隻小豬	超級犀牛
13. 冬冬的房間	收納小精靈皮諾 Pino Sortino
14. 坐輪船旅行	海底夾寶 Submarines
15. 諾亞方舟	諾亞方舟
16. 驕傲的大公雞	拔毛運動會 Zicke Zacke
17. 小牛找媽媽	小白快回家 Verflixt und ausgebuxt
18. 驚嘆號馬戲團	動物疊疊樂
19. 藏寶圖的秘密	Sherlock
20. 恐龍歷險記	恐龍歷險記

本文作者為台北市立文山特殊教育學校教師

人工電子耳成人植入者聲調與音樂旋律辨識能力之探討

傅奕霖 王珮怡 錡寶香 楊雅惠 羊蕙君
台北護理健康大學 馬偕醫院 台北教育大學 彰化師範大學 台北護理健康大學

摘 要

本研究之目的在比較人工電子耳之成人植入者與聽力正常者在聲調及音樂旋律辨識的表現上是否有顯著差異，並進一步探討人工電子耳成人的聲調表達、音樂旋律辨識與聲調辨識的表現上是否具相關性。研究對象共納入30位人工電子耳成人植入者，以及30位聽力正常成人。所有研究參與者皆完成聲調辨識、聲調表達及音樂旋律辨識測驗。聲調辨識測驗包含單字詞聲調辨識及聲調對比測驗。聲調表達測驗中，收錄所有研究參與者唸讀15個華語雙字詞之語料，並以聽知覺及聲學分析進行後續評量。音樂旋律辨識測試，共包含六種不同音高之旋律，共計18題。

研究結果顯示，聽常組受試者在聲調辨識、聲調表達及音樂旋律辨識表現上皆顯著優於人工電子耳植入者，尤以音樂旋律辨識表現差異最大。此一結果顯示，比起聲調辨識，電子耳植入者在音樂旋律辨識上顯得更為困難。在聲調辨識上，電子耳成人辨識正確率最高的是四聲（90.67%），三聲（81.33%）次之、接續為一聲（66.00%），而在二聲（58.00%）的辨識上顯得最為困難。而在聲調表達測驗中，亦為四聲的表現最佳，二聲的表現最弱，此一結果顯示電子耳植入者可能因在知覺上即有明顯的困難，故在表達時亦難有良好的聽覺回饋進行自我監控及修正。

此外，本研究亦發現人工電子耳植入者之聲調辨識、聲調表達及音樂旋律辨識能力間具相關性，而由於聲調辨識、聲調表達、音樂旋律彼此間皆仰賴基頻變化作為感知線索來源，本研究乃推論加強聲調辨識或音樂旋律辨識應該都會有利於提升人工電子耳植入者在音高感知上的表現。

關鍵字：人工電子耳、聲調辨識、聲調表達、音樂旋律辨識

基於故事結構法的主題互動遊戲對智力障礙兒童口語敘事能力的干預研究*

周曉雯*

深圳市寶安區特殊教育學校

摘 要

口語敘事作為語用能力中的高階能力，對智力障礙兒童的溝通與交流意義重大。文章採用跨被試多基線結合多重介入的單一被試實驗設計，通過主題互動遊戲和基於故事結構法的主題互動遊戲兩種干預方法對智力障礙兒童的口語敘事能力進行干預。研究發現：兩種干預方法均對智力障礙兒童的口語敘事能力有提升作用，其中主題互動遊戲在敘事長度方面效果明顯，基於故事結構法的主題互動遊戲在敘事結構方面效果明顯，但兩種方法在篇章凝聚度方面效果均不夠理想，需進一步改良。在尊重智力障礙兒童個體差異的前提下，兩種方法均可在個別化干預和日常教學中靈活運用。

關鍵字：智力障礙、口語敘事能力、互動主題遊戲、故事結構法

1. 問題提出

口語敘事能力 (oral narrative skills) 是一種運用語言的複雜認知活動，說話者除了需要由記憶系統中啟動與敘說主題相關的知識、選擇適當的詞條編碼或表達概念，將詞條依照語法規則結合在一起形成句子之外，還需要考慮所說內容的組織與結構^[1]。口語敘事能力對溝通、交流以及社會發展等有著重要作用^[2-3]。然而智力障礙兒童後設認知策略使用困難，故事能力的組織性相對有限^[4]，嚴重影響其口語敘事能力的發展。

已有實證研究證明主題互動遊戲對智力障礙兒童的語用能力中的會話能力 (conversational skills) 和交流行為 (communication acts) 具有顯著提升作用^[5]，口語敘事能力作為語用能力第三大要素語篇能力 (discourse) 的核心能力，主題互動遊戲對其是否具有同樣的干預效果，筆者在此通過單一被試實驗設計對此問題進行探究。此外，大量實證研究指出故事結構法 (story grammar instruction)^[6-7] 能夠顯著提升學習障礙兒童口語敘事能力。臺灣地區已有研究嘗試將故事結構法運用于智力障礙兒童的實證干預^[8-9]。為進一步改善智力障礙兒童口語敘事能力，促進其更好的融入社會，提升交流技能，本研究嘗試將主題互

*本研究為 2014 年國家社科基金青年項目“漢語兒童語言能力評估體系與語言治療模式的循證研究”(14CYY014)；2016 年重慶市教育科學規劃重點課題“循證視閾下自閉症譜系障礙兒童社交干預研究”(2016GX001)；2016 年中央高校基本業務費專項資金資助重點項目 (SWU1609119) 階段性成果之一。

**周曉雯，寶安區特殊教育學校。研究方向：特殊兒童語言康復。電話：13890616231。郵箱：418851930@qq.com

動遊戲與故事結構教學法相結合，提出基於故事結構法的主題互動遊戲干預方法，在實證干預中尋找適合智力障礙兒童口語敘事能力發展的有效方法。

2. 研究設計

2.1 實驗物件

本實驗物件選擇標準為：第一，輕中度智力障礙學生（以在校檔案為準）；第二，家長、教師及學生願意參與此次研究；第三，排除標準：自閉症、明顯情緒行為異常、聽力障礙以及其他口腔器質性疾患的學生。基於以上標準，本研究在重慶市某特殊教育學校六年級培智班選取3名被試，具體情況如下：羅 XP：三級智力殘疾，12歲。主動溝通能力較強，敘事缺乏連貫性，表達缺乏完整句。唐 QY：三級智力殘疾，唐氏綜合症，12歲。交流的主動性強，喉音較重、敘事結構性差。謝 JY：四級智力殘疾，13歲。口齒清晰，主動交流能力較強，口語敘事較機械，缺乏整體凝聚度。

2.2 研究工具

第一，《敘事能力評分表》。本量表依據臺灣學者王妹雯^[10]所編製的《敘事能力評分表》改編所得，該量表在臺灣口語敘事研究中使用廣泛^[11]，用於量化評估語料資訊。評分內容包括三個維度：敘事長度、敘事結構、篇章凝聚，本量表的評分者一致性為94.43%，符合量表的一致性標準^[12]。

第二，《干預忠誠度檢核表》。為檢核實驗過程中的干預忠誠度，本研究依據干預方案設計的維度及其要求制定《干預忠誠度檢核表》，用更為直觀科學的方式呈現干預忠誠度。本表依據干預方案的九個維度設置評價內容，並按照“達標”“部分達標”“不達標”三級評分，按照評分者一致性公式可得，本量表評分者一致性為96.3%，符合標準^[13]。

2.3 實驗設計

為深入探究主題互動遊戲與故事結構法對智力障礙兒童口語敘事能力的干預效果，本研究採取跨被試多基線結合多重介入的單一被試實驗設計，運用主題互動遊戲和基於故事結構法的主題互動遊戲兩種干預方法對智力障礙兒童的口語敘事能力進行干預。其中，干預方法一為主題互動遊戲干預；干預方法二為基於故事結構法的主題互動遊戲干預。

2.3.1 引數

本研究引數分別為：干預方法一（主題互動遊戲）和干預方法二（基於故事結構法的主題互動遊戲）。干預規則如下：第一，緊扣口語敘事要素，引導被試學生進行口語交流，且遵循常規敘事六要素（時間、人物、地點、起因、經過、結果）^[14]。第二，依據主題設置符合其身心發展的遊戲滲透其中。第三，適時提醒。若在干預過程中學生不能理解遊戲規則，或者注意

力分散的情況下，互動物件做出適當的提醒，以保證干預進行，並適當運用重音、各種提示性詞語或面部表情等暗示^[15]。

2.3.2 因變數

本實驗因變數為智力障礙兒童口語敘事能力，主要包括敘事長度、敘事結構以及篇章凝聚三個維度，敘事長度即總字數和相異字數；敘事結構即敘事六要素；篇章凝聚即敘事內容的上下文關聯程度，具體的操作性定義如表 1 所示^[16]：

表 1 口語敘事能力操作性定義

因變數（口語敘事能力）	說明
敘事長度	總字數：乃指敘事樣本中兒童所說出來的總共字數 ^[17] 。但語言樣本轉錄過程中，排除有模糊、不清楚的語音則不列入轉錄分析；另外，亦排除①有重複的字、詞彙或句子②發語詞（filler）③說了一個或一個以上的與故事無關詞彙，然後再放棄等詞彙。
敘事結構	時間 地點 人物 起因 經過 結果
篇章凝聚	①關聯詞： 例如：與、而、而且、不但、因為、因此、所以、無論、不管等。 ②人稱代詞： 例如：我、我們、你、你們、人家、別人、旁人、自己、大家等。 ③指示代詞 例如：這、這裡、這麼、這樣、這麼些、那、那裡、那樣、那麼、那麼些等。

2.3.3 控制變數

為避免無關變數對實驗效果的影響，本研究將控制某些可能會影響實驗效果的變數，控制變數主要有以下四項：第一，干預時間。本實驗的教學干預時間為週一至週五上午（節假日除外），每次 30 分鐘。第二，干預環境。本實驗選取的環境為某特殊教育學校的語言康復室，每個被試的教學環境一致。第三，干預人員。保證每個被試的每次干預人員一致（均為研究者本人）。第四，干預方法。每次實驗所需的具體干預方案事先準備且保證每個被試的干預方法一致。

2.4 干預程式

本研究採用跨被試多基線結合多重介入的單一被試實驗設計，採用此種實驗設計的理由如下：第一，為探究干預方法與干預物件口語敘事能力是否存在因果關係，採用單一被試實驗設計；第二，為比較兩種方法的干預效果，採用多重干預介入；第三，為提高實驗內部有效性，採用跨被試（三名）多基線實驗設計，通過跨被試來控制無關變數對實驗內部有效性的影響。與大多數隨機控制實驗不同，單一被試實驗通過對實驗結構進行系統性複製保證實驗內部有效性^[18]。實驗設計嚴格按照《單一被試實驗設計技術資料（SINGLE-CASE DESIGN TECHNICAL DOCUMENTATION）》^[19]中所提的標準實行。該檔由 What Works Clearinghouse (WWC) 發佈，WWC 集合眾多國際單一被試實驗專家組成專家小組，他們在檔中詳細介紹了單一被試實驗（SCD）相關標準，為國際較權威的單一被試研究設計標準。實驗流程如下圖（圖 1）所示：

被試 A (羅 XP)	基線期	干預期 1	干預期 2	維持期
	● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ●
被試 B (唐 QY)	基線期	干預期 1	干預期 2	維持期
	● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ●
被試 C (謝 JY)	基線期	干預期 1	干預期 2	維持期
	● ● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ●

圖 1 實驗程式圖

2.4.1 基線期

此階段通過收集相關語料，瞭解被試者在干預前的口語敘事能力。收集語料資料主要通過向被試者播放 5 分鐘的主題動畫，觀看結束之後讓被試者口頭複述動畫內容並錄製保存，在此期間研究者有兩次提示被試者的機會，鼓勵其將動畫內容盡可能詳盡地表述出來。主題動畫按照被試的喜好、認知發展水準以及研究需要選擇《巧虎劇場》，每集時長為 4~5 分鐘，每次評量均選擇不同主題。

2.4.2 干預期

干預期 1 在基線期資料穩定後進入，干預方法為主題互動遊戲干預：主要分為四個環節：第一，主題對話；第二，介紹角色；第三，展開主題遊戲；第四，複述遊戲過程。結束後讓被

試者觀看與干預情境相關的主題動畫(與基線期原則一致)5分鐘,再讓其口頭複述動畫內容,並將語料錄製保存,作為被試者干預期1資料。第一位被試者干預期1的口語敘事能力得分資料穩定後,開始對第二位被試者以同樣的教案、教學環境以及教學人員介入干預方法一;依此類推,當第二位被試者口語敘事能力干預分數據穩定後,對第三位被試者介入干預。

干預期2均在該被試干預期1資料穩定後進入,干預方法為:基於故事結構法的主題互動遊戲,時間30分鐘,主要分為四個環節:第一,主題對話;第二,介紹角色;第三,展開遊戲;第四,故事結構教學法。利用兒童熟知的“故事手”作為故事結構教學工具,手的五指和手臂代表敘事六要素,引導被試兒童依次梳理遊戲過程中的時間、地點、人物、起因、經過和結尾,幫助兒童理解並熟悉敘事結構。結束後讓被試者觀看5分鐘主題動畫(與基線期原則一致),再複述動畫內容,並錄製語料保存,三名被試的介入時間點同干預期1原則一致。

2.4.3 維持期

在被試干預期達到穩定水準之後進入維持期,對其進行連續3次口語敘事能力評估。在此階段的資料收集方式與基線期相同,並將其口述內容錄製保存作為資料分析依據及維持期資料。

2.5 研究信效度分析

2.5.1 評分者一致性

本研究中有兩名研究者對被試的語料進行敘事能力評分,評分者一致性係數=甲已評分一致的項目數÷總項目數 $\times 100\%$ ^[20]。隨機抽取30%的語料評分資料進行檢核,得出被試A資料的評分者一致性為83.3%,被試B資料的評分者一致性為100%,被試C的評分者一致性為100%。平均一致性為94.43%,滿足相關研究所要求的一致性標準^[21],故評分信度較高。

2.5.2 干預忠誠度

實驗過程中,將隨機抽取每個被試一個干預教學視頻,由特殊教育教師將教學過程與干預腳本依據《干預忠誠度檢核表》進行評分。綜合三次干預過程的達成率為92.6%,故干預過程保證其忠誠度,可信度較高。

2.5.3 社會效度

由於本研究為促進智力障礙兒童語言康復,而語言是最重要的交流工具。故筆者通過對被試的家長及教師進行訪談瞭解本實驗效果的社會支援度,進一步驗證本實驗的效度。

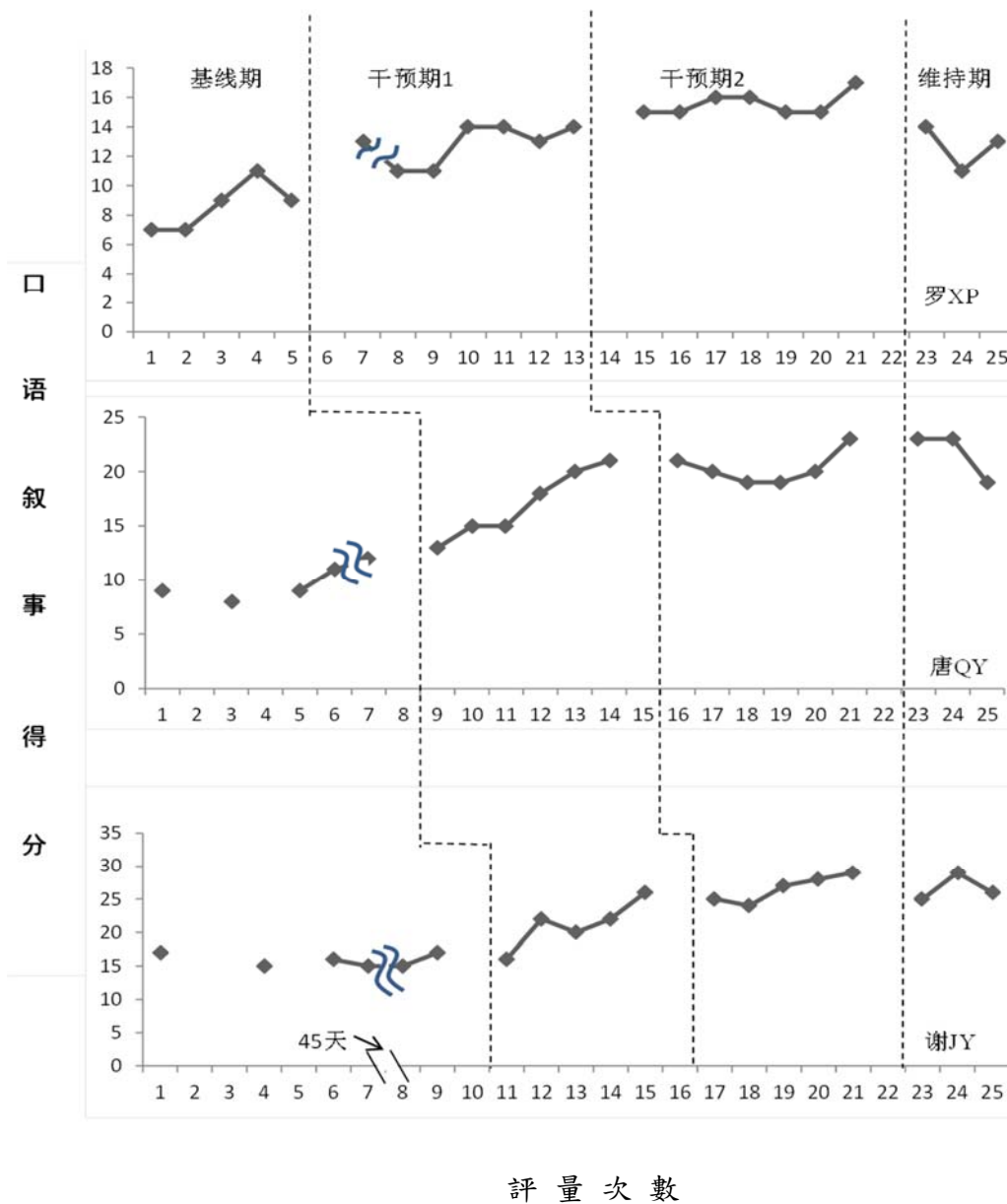
從家長的訪談結果來看,家長比較認可這種教學方式,家長T表示:“她回家都會給我講在學校裡老師和她玩了什麼遊戲,還說看了巧虎。以前說話是一個詞一個詞報出來,現在偶爾會把詞連成句子,看到了她的進步。”家長X表示:“孩子之前在家裡都不怎麼愛說話,現在會到我面前來講在學校發生的事情啊,還會給妹妹講故事。”家長L表示:“他一直話都不多,現在話比以前多一些,問他問題,他會回答。”

從教師的訪談結果來看，教師支持本實驗的干預方法，班主任教師 Y 認為：“干預之後，能夠看到他們平時的話變多了。並且每次都渴望來做實驗，看得出學生很喜歡這個干預方式。每次做完實驗回到教室都會跟同學們講述剛剛做了什麼遊戲，看了什麼動畫片之類的。”

雖然每個孩子的家長反應的具體情況不同，但是看到被試孩子在家庭環境中的語言能力有一定的進步，特校老師也認可這個干預方法，學生在干預過程中參與度較高。整體而言，社會效度較高。

3. 實驗結果分析

3.1 口語敘事總分目視分析



從口語敘事能力的總分看來，三名被試在干預期 1 和干預期 2 均有明顯的上升趨勢，但值得關注的是，被試羅 XP 在基線期的得分已有上升趨勢，通過詳細的資料分析得出其僅在敘事總字數存在上升情況，其他得分專案得分穩定。進一步通過基線期錄影分析得知，最初階段被試不熟悉實驗環境，較少表達。隨著生疏感的減少，口語變多，若繼續收集資料點，即回到正常水準，此為“回歸平均值現象”。因此，為了避免該情況的發生，應該在與被試熟悉之後再進行基線期資料收集，以免“回歸平均值現象”影響資料解釋。

被試羅 XP 的口語敘事得分在基線期、干預期 1、干預期 2 均為上升趨勢，維持期有所下降，但依然高於基線期水準。依水準穩定標準 20%，可得四階段的平均水準穩定度*為 95%，分數波動為可接受範圍。由階段間的變化比較得出，進入干預期 1 時分數明顯提高，平均值變化也最明顯。基線期的最佳表現範圍為[0, 11]，干預期 1 落在基線期該範圍的資料點數為 0，即干預期 1 與基線期的重疊率為 0，可得在干預方法一對被試的總體干預效果明顯，得分均高於基線期的最高分。干預期 1 的最佳表現範圍為[0, 14]，干預期 2 落在該範圍內的資料點數為 0，重疊率為 0，由此可得干預方法二效果明顯優於干預方法一；干預期 2 的最佳表現範圍為[0, 17]，維持期落在該範圍的資料點數為 3，重疊率為 100%，表明維持效果良好。基於上述可得，兩種干預方法對被試羅 XP 的口語敘事能力均有顯著效果，且干預方法二效果優於干預方法一。雖然維持期存在短暫下降趨勢，但總體維持效果良好。

被試唐 QY 在干預期內呈現明顯上升趨勢，但維持期出現下降。其口語敘事能力分數平均值在基線期後呈逐步上升，每個階段的平均分均高於前一階段，維持期平均值最高。四個階段水準穩定度皆為 100%，分數波動均在可接受範圍。由階段間的變化比較得出，基線期的最佳表現範圍為[0, 12]，干預期 1 落在該範圍的資料點數為 0，重疊率為 0。可得干預方法一效果明顯，口語敘事能力得分均高於基線期最高分數。干預期 1 的最佳範圍為[0, 13]，干預期 2 落在該範圍的資料點數為 0，重疊率為 0，可得干預方法二相較於干預方法一效果更為明顯，得分均高於干預方法一的最高分數。而干預期 2 的最佳表現範圍為[0, 23]，維持期落在該範圍內的資料點數為 1，重疊率為 33.3%，維持效果一般。基於上述可得，干預一與干預二均對被試唐 QY 的口語敘事能力產生顯著效果，其得分呈現平穩上升趨勢，且在干預期 2 的得分均優於干預期 1，干預二效果更為顯著，但維持效果不佳。

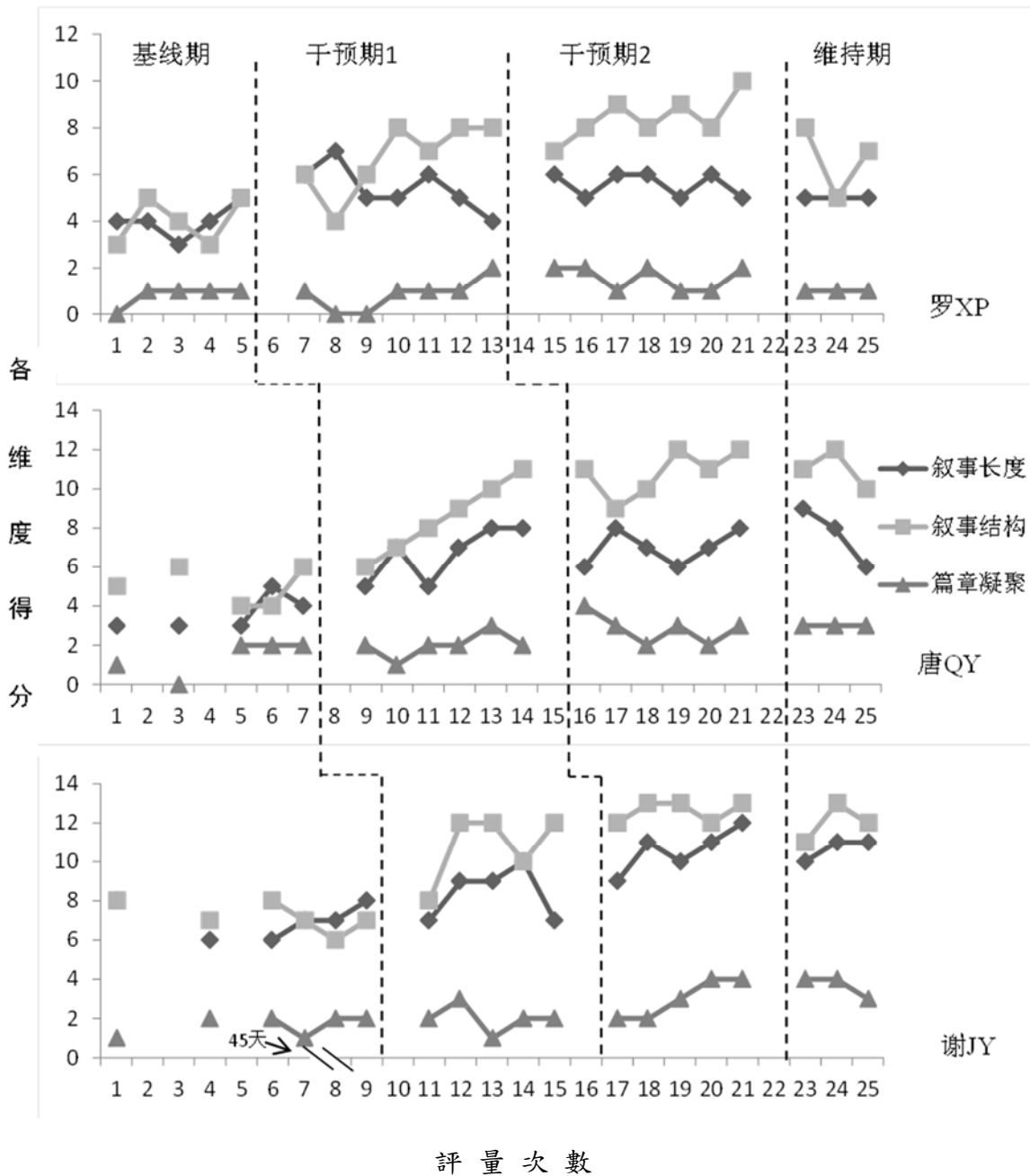
被試謝 JY 在干預期 1 與干預期 2 均呈現上升趨勢，且干預期 1 上升趨勢更為明顯。其口語敘事能力得分平均值在基線期後呈逐步上升，每個階段的平均分均高於前一階段，但階段間水準變化均為負值，表明對其適應能力較弱。四個階段水準穩定度皆為 100%，可得干預效果穩定，均在可接受範圍。由階段間的變化比較得出，基線期的最佳表現範圍為[0, 17]，干預期 1 該範圍的資料點數為 1，重疊率為 20%。干預期 1 的最佳範圍為[0, 26]，干預期 2 落在該範圍的資料點數為 2，重疊率為 40%。比較得出，干預方法一分數上升速度比干預方法二快，但干預方法二總體效果優於干預方法一。而干預期 2 的最佳表現範圍為[0, 29]，維持期落在該範

*水平穩定值=該階段最高值×20%（水平穩定標準）；水平穩定範圍：大於（該階段平均值-水平穩定值）小於（該階段平均值+水平穩定值）；水平穩定度=落在水平穩定範圍內的資料點數÷該階段總資料點數。

圍內的資料點數為3，重疊率為100%，由此可得維持效果明顯。基於上述可得，干預方法一與干預方法二均對被試謝JY的口語敘事能力的提升產生效果，但干預方法二相較於干預方法一呈穩定上升趨勢，干預方法二效果優於干預方法一，維持效果明顯。

綜上所述，兩種干預方法均對智力障礙兒童口語敘事能力具有提升作用，且干預方法二效果優於干預方法一，維持效果不佳。

3.2 敘事能力各維度得分目視分析



敘事長度(narrative length)得分由總字數得分和相異字數得分構成，表示口語敘事的長短。由三名被試的得分數據可得：干預期 1 的均值為 6.83，干預期 2 的均值為 8.01。且三名被試中，被試 A 和被試 B 敘事長度的最高分均出現在干預期 1。干預期 1 落在維持期的重疊率均值為 18.1%，干預期 2 落在干預期 1 的重疊率均值為 62.2%，維持期落在干預期 2 的重疊率均值為 77.7%，且被試 A 與被試 C 重疊率均為 100%。綜合以上資料可得，在敘事長度干預方面，干預方面一比干預方法二效果顯著，總體維持效果較好。

敘事結構(narrative structure)得分由時間、地點、人物、起因、經過以及結果六個敘事要素構成。干預期 1 的均值為 8.67，干預期 2 的均值為 10.22。且三名被試故事結構最高分均出現在干預期 2。干預期 1 落在維持期的重疊率均值為 4.76%，干預期 2 落在干預期 1 的重疊率均值為 38.1%，維持期落在干預期 2 的重疊率均值為 77.8%。綜合以上資料可得，在敘事結構方面，兩種干預均有效，且干預方法二效果優於干預方法一，總體維持效果良好。

篇章凝聚(cohesion)得分由被試在口語敘事過程中使用代名詞和關聯詞的個數組成。干預期 1 的均值為 1.56，干預期 2 的均值為 2.33。干預期 1 落在維持期的重疊率均值為 21.76%，干預期 2 落在干預期 1 的重疊率均值為 38.7%，維持期落在干預期 2 的重疊率均值為 77.8%。綜合以上資料可得，在篇章凝聚方面，總體得分偏低，且上升趨勢均不明顯，兩種干預方式效果均不明顯。

4. 研究結論與建議

4.1 主題互動遊戲對敘事長度干預效果明顯

依據資料分析可得，主題互動遊戲在敘事長度方面干預效果顯著。研究表明，平均年齡在 10 歲左右的重度智障兒童，自發性言語中句子的平均長度為 4.35 個詞，僅相當與 4 歲左右兒童的言語水準^[22]，故智力障礙兒童的敘事長度方面明顯落後于正常兒童^[23]，而主題互動遊戲能夠通過給智力障礙兒童建立適合其發展的語境以及互動遊戲提升其敘事長度，具有一定的實踐價值。

對於主題互動遊戲干預對策，筆者建議：第一，準確理解主題與角色為干預前提。為保證兒童在互動過程中知曉語境，在干預之初需通過交流談話讓其理解遊戲主題。第二，遊戲設置需與主題和兒童認知水準相關。遊戲的設置為干預的關鍵所在，遊戲是兒童認識世界的主要方式，且其趣味性能夠提升兒童在干預過程中的專注力，故設置與交流主題相關的遊戲，能夠幫助兒童在遊戲過程中的表達更適合語境。第三，日常教學可滲透主題互動遊戲。因智力障礙兒童邏輯思維能力較低，對句子的理解存在困難^[24]。而語言分為接收性語言與表達性語言，相互影響，相互促進。故敘事長度的提升即增加兒童的表達性語言，促進其對接收性語言的發展。本實驗因時間不夠豐足，雖然見效較快，但維持效果不佳，而日常教學中的干預恰能彌補時間問題，讓學生擁有充足的干預和練習機會。

4.2 基於故事結構法的主題互動遊戲對敘事結構干預效果明顯

依據上述資料分析可得，基於故事結構法的主題互動遊戲在敘事結構方面干預效果尤為顯著。由於智力障礙兒童注意力容易分散^[25]，且邏輯思維和抽象概括能力較低，主要依賴具體形象性思維^[26]等。敘事結構中地點和人物形象具體易於理解，故事結果處於動畫末尾，導致近因效應，故敘事結構中：地點、人物、結果三方面效果最為顯著。

故事結構法干預重點為理解與記憶，使被試兒童理解敘事要素並有序表達。如何讓智力障礙兒童真正理解敘事要點為研究者的重點，針對智力障礙兒童認知特徵，故事結構法的運用呈現多元化發展，“故事地圖^[27]”、“多媒體繪本^[28]”、“鷹架結構^[29]”以及本研究中使用的“故事手”等均為易於智力障礙兒童理解與記憶的教學方式。基於上述可得，充分瞭解被試的視覺喜好以及認知經驗，設計教學內容，方能使智力障礙兒童的口語敘事表達過程中故事結構完整準確。

4.3 篇章凝聚效果不佳之思考

篇章凝聚指敘事內容中前後句子所傳達的資訊彼此之間的關聯性，包括前後關係照應和連接詞^[30]。

反思本研究的教學過程，兩個干預方法對口語敘事能力中篇章凝聚效果不佳的原因有以下兩點：第一，干預過程中故事結構法僅對故事中的各類人、事、物本身進行理解教學，未強調對其關係的理解教學，導致被試兒童無法正確領會敘事內容中的各種關係。第二，缺乏連接詞教學。本實驗干預僅在干預過程中對連接詞的運用進行示範教學，忽略對其意義的教學。智力障礙兒童本身存在對抽象詞彙的理解困難，不懂得詞語的意義談何運用？因此在未來研究中需進一步加強對抽象的連詞以及各類人事物關係梳理的教學。

4.4 智力障礙兒童溝通訓練相關課程之思考

本實驗所運用的兩種干預方法均可滲透進溝通訓練課程中，促進智力障礙兒童語言溝通能力的發展。關於培智學校溝通課程筆者提出以下幾點建議：第一，溝通課程應以“實用性”為主旨。最新的《培智學校義務教育課程標準（2016）》^[31]的康復訓練課程中將溝通與交往訓練分為言語準備、前溝通技能、非語言溝通、口語溝通四個部分。四個部分均強調溝通能力的“工具性”，但反觀目前培智學校的教學實際，大量的語訓教師將智力障礙兒童的詞彙教學、語音矯正等作為干預重點，而忽視了語用的核心地位，造成學生識詞而不用詞、過多強調發音而反感語訓課程等問題突出。因此筆者建議，在未來的溝通訓練中應強調課程的“實用性”，將該研究所探究的干預方法在相應課程中實踐。第二，教學設計情境化。本研究中兩種干預方法均圍繞主題展開，且效果明顯。故在日常教學中，設置符合教學目標和學生日常生活的情境，為學生提供模擬語境，有利於智力障礙兒童對語言的理解、運用與遷移，進一步促進智力障礙學生融入社會，適應生活。第三，整合遊戲與互動。遊戲的設置可提高課堂的趣味性，從而提升

學生的專注力。整合遊戲與互動，在遊戲中設置互動交流過程，開發潛能，補償缺陷。第四，敘事結構的理解與應用並重。敘事要素及其相關詞彙的應用需建立在理解的基礎上，若需提高學生敘事能力的某一方面，理解與應用相輔相成，不可分離，一味的示範練習無法提高學生的敘事能力。對敘事結構的理解教學可依據兒童認知習慣進行靈活設計，以直觀形象為主。

綜上所述，主題互動遊戲教學和基於故事結構法的主題互動遊戲教學為智力障礙兒童提供了模擬語境、適當的互動交流機會、學習的興趣以及針對性的敘事結構教學，在一定程度上提升了被試的口語敘事能力。其中主題互動遊戲對敘事長度的干預效果最為顯著，基於故事結構教學法的主題互動遊戲教學對敘事結構的干預效果顯著，但兩種干預方法均對篇章凝聚方面效果不佳，需要進一步改良。在尊重智力障礙兒童個體差異的前提下，兩種方法均可靈活運用於日常教學中。

參考文獻

- 1 錡寶香·國小低閱讀成就學生的口語述說能力：語言層面的分析. 台灣特殊教育學報，2001，(15): 9-175
- 2 Reese E，Suggate S，Long J，et al·Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction·Reading and Writing，2010，(7)：627-644
- 3 Gardnerneblett N，Iruka I U·Oral Narrative Skills: Explaining the Language-Emergent Literacy·Developmental Psychology·2015，(7): 889-904
- 4 洪淑卿·以故事結構指標探討國小智慧障礙兒童口語敘事能力表現·碩士論文·台北：台北教育大學，2000
- 5 15 李歡·智力落後兒童語用干預研究·北京：科學出版社，2014·72-176
- 6 Stetter M E，Hughes M T·Using Story Grammar to Assist Students with Learning Disabilities and Reading Difficulties Improve their Comprehension. Education & Treatment of Children，2010，(2): 115-151
- 7 Boulineau T，Forelii C，Hagan B S，et al·Use of Story-mapping to Increase the Story-grammar Text Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities·Learning Disability Quarterly，2004，Spring：105-121
- 8 10 14 16 王姝雯·故事結構分析法教學方案對智慧障礙兒童口語敘事能力之研究·碩士論文·台北：台北市立教育大學身心障礙教育研究所，2006
- 9 謝幸婷·以故事臉進行故事結構教學增進國中智慧障礙學生口語敘事能力之成效·碩士論文·台北：台灣師範大學，2015
- 11 宋宛穎·多媒體繪本融入故事結構教學對國中輕度智慧障礙學生口語敘事之成效·碩士論文·台北：台灣師範大學，2013

-
- 12 13 20 Cooper J O, Heron T E, Heward W L. 應用行為分析 (第二版). 美國展望教育中心譯. 武漢: 武漢大學出版社, 2012. 3 ~ 150
- 李歡. 智力落後兒童語用干預研究. 北京: 科學出版社, 2014. 72~17617 黃瑞珍. 不同詞彙測量法對評估書寫語言詞彙廣度之研究. 教育與心理研究, 1999, (22): 113-144
- 18 19 Kratochwill T R, Hitchcock J. Horner R, et al. Single-case designs technical documentation. What Works Clearinghouse, 2010, (34): 39-5320 胡曉毅, 范文靜. 重度孤獨者兒童接受性語言的干預研究. 中國特殊教育, 2016, (12): 29-32
- 22 馬紅英, 劉春玲等. 中度弱智兒童句法狀況初步考察. 中國特殊教育, 2001, (02): 35-39
- 23 Hemphill L. Narrative as an Index of Communicative Competence in Mildly Mentally Retarded Children. Applied Psycholinguistics, 1991, (12): 263-279
- 24 陳小娟, 張婷. 特殊兒童語言與言語治療. 南京: 南京師範大學出版社, 2015. 256
- 25 徐雲. 弱智兒童早期干預—圖形認知和手眼協調訓練個案研究. 特殊兒童與師資研究, 1995, (3): 16
- 26 郭海英, 賀敏, 金瑜. 輕度智力落後學生認知能力的研究. 中國特殊教育, 2005, (03): 45-48
- 27 Isikdogan N, Kargin T. Investigation of the Effectiveness of the Story-Map Method on Reading Comprehension Skills among Students with Mental Retardation. Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 2010, 10, (03): 1509-1527
- 28 宋宛穎. 多媒體繪本融入故事結構教學對國中輕度智慧障礙學生口語敘事之成效. 碩士論文. 台北: 台灣師範大學, 2012
- 29 林令雯. 鷹架策略說故事教學提升輕度智慧障礙兒童口語敘事能力之研究. 碩士論文. 台北: 台灣師範大學, 2008
- 30 錡寶香. 小學低閱讀能力學童與一般閱讀能力學童的敘事能力: 篇章凝聚之分析. 台灣特殊教育研究學刊, 2003, (24): 63-84
- 31 中華人民共和國教育部. 培智學校義務教育課程標準 (2016). 2016-11-25

Intervention Research on Oral Narrative Skills of Children with Intellectual Disabilities by Interactive Themed Games Based on Story Grammar Instruction

Abstract

Oral narrative skills as a high-level ability in pragmatic competence are essential to the communication of children with intellectual disabilities. A single-case experiment designed with cross-subjects multi-base line and multi-interventions was used to intervene in the oral narrative skills of children with intellectual disabilities by interactive themed games and interactive themed games based on the story grammar instruction. The results showed that the two kinds of interventions-had a positive effect on the oral narrative skills of children with intellectual disabilities. The effect of the interactive themed game was more obvious in the narrative length , whereas the interactive game based on the story grammar method has had more effect on the narrative structure, but both of them did not show enough effect on the cohesion, so it needs to be further improved. Under the premise of respecting the individualization of children with intellectual disabilities, both methods can be used in their intervention and daily teaching.

Key word: intellectual disabilities ; oral narrative skills; interactive themed games; story grammar instruction

不同語音表徵能力的聽覺障礙大學生語音編碼研究

王志強

遼寧師範大學教育學院

摘要

本研究以不同語音表徵能力的聽覺障礙大學生為研究物件，通過同音判斷任務，即判斷同時呈現的兩個形聲字語音是否相同，並與健聽大學生比較，探討聽覺障礙大學生語音編碼特徵。在實驗 1 中，研究採用 2(語音表徵能力) \times 2(語音一致性) \times 2(字形相似性) \times 2(頻率)的混合實驗設計。其中，語音表徵能力為被試間設計，包括語音表徵高分組、語音表徵低分組兩個水準。頻率、字形相似性、語音一致性均為被試內設計。頻率包括高頻、低頻兩個水準，語音一致性包括音同、音異兩個水準，字形相似性包括形似、形異兩個水準。實驗材料為根據漢字形音關係進行配對的漢字 120 對。字對類型包括 4 種，即音同形似(杜-肚)、音同形異(擴-括)、音異形似(伯-怕)、音異形異(佛-綸)。每種類型各 30 對，且高、低頻各 15 對。高頻字頻率不低於 30 次/百萬，低頻字頻率在 1 次/百萬至 30 次/百萬之間。同時，對字對間的一致性值、頻率和筆劃數進行了匹配。研究採用 E-prime1.0 程式設計，並在電腦上完成。研究發現，基於正確率的方差分析結果表明，兩組聽障大學生的同音判斷均受到字形相似性的影響，在形似時傾向於做音同反應，在形異時傾向於做音異反應。基於反應時的方差分析結果表明，語音表徵高分組聽障大學生的同音判斷受到字形相似性影響，形似時需要更多的加工時間，而語音表徵低分組聽障大學生的同音判斷只在高頻條件下受到了字形相似性的影響。該結果表明，雖然兩組聽障大學生在反應時上均在一定程度上表現出對實驗材料相對較低形音一致性的覺知，但由於熟練程度不高，因此，在判斷上仍會表現出受字形干擾的結果，即形似時傾向於做音同反應，在形異時傾向於做音異反應。在實驗 2 中，研究採用 2(字形相似性) \times 2(語音一致性) \times 2(頻率)的實驗設計，各引數的定義、實驗材料和實驗程式同實驗 1。研究發現，基於正確率的方差分析結果表明，健聽大學生的語音編碼僅在低頻字條件下受到字形相似性的影響。基於反應時的方差分析結果表明，健聽大學生將更多的加工時間用於對字形相似條件下的判斷。進一步比較發現，健聽大學生的正確率顯著高於聽障大學生，健聽大學生的反應時顯著低於聽障大學生。綜上，相較于健聽大學生，聽障大學生在語音編碼上傾向於將漢字形音關係一致性絕對化。此種傾向亦發生在表音文字背景下的諸多研究中(Hanson 等, 1987; Campbell 等, 1988; Water 等, 1990;

① 王志強，男，遼寧鳳城人。遼寧師範大學教育學院講師，博士。研究方向：特殊兒童溝通能力的促進與發展，特殊教育教師教育。

② 一致性是指共享同一声旁的诸多合体字的发音同一性情况。一致性是比规则性更为重要的影响语音编码的因素。例如，阅读者更有可能基于带声旁“吉”的大多数汉字均读“jié”的认知而将生字“黠”命名为“jié”，而非“jī”。一致性值是对一致性的量化，研究采用 Fang 等(1986)的计算方式。例如，在含有声旁“半”的 11 个形声字中，“伴、拌、绊”读音相同，故三个字的一致性值均为 0.273(即 3/11)。

Beech 等，1997；Aparicio 等，2014)。字形構成了聽障大學生字詞水準加工的重要資訊源。在此基礎上，研究對聾校漢字識讀能力的培養進行了反思。

關鍵字：語音編碼、聽覺障礙大學生、語音表徵、實驗研究

矯正口吃 發音練習

何西哲

口吃矯正教室

壹、矯正口吃須知

一、順其自然

順是聽從、配合之意，相反是逆。不依人為而存在的物或現象謂之自然，相反是人為。天有日月、地有山水、人有男女是不能以人的意志改變而存在的現象為自然。自然界的活動多是規律性、機械性、反覆性的運動過程。一年有四季屬自然。夏季氣候炎熱，外出時穿短袖上衣、短褲、涼靴、戴草帽；冬季氣候寒冷，外出時穿毛衣、大衣、戴手套、皮帽是可由人的意志去決定的。以人的意志可以控制的行為來配合，不能以人的意志改變的自然現象，謂之順其自然。

講話的順其自然有下列三項：

1.發音器官活動配合呼吸運動

嬰孩落地叫聲就是表示會呼吸發出聲音，維持生命呼吸屬自律神經管轄活動，九成以上不能以人的意志改變的，亦不經學習而自會的活動能力，屬本能亦屬自然。語言是人類後天以人的意志經學習而來的生活方式之一，屬人為。呼吸是發出聲音的原動力。呼吸的氣流通過聲門振動聲帶發出聲音，通過口腔與舌頭發生摩擦，通過上下唇發生觸擋，掉下巴開口讓氣流排出體外，這些器官的動作有共鳴作用發出有意義的聲音就是語言。

發音器官的活動屬自由意志的運動神經管轄動作速度較快，配合不能由自由意志的自律神經管轄動作較慢的呼吸活動才能講話順利就是順其自然。

自律神經由交感神經和副交感神經兩者相抗衡，掌管全身器官保持正常運作保持正常生活。明知患口吃卻要偽裝隱瞞口吃使交感神經活動旺盛，呼吸急促講話不順利改為承認自己是口吃者勇敢面對現實來矯正是順其自然。其具體內容有：

- ① 吐氣量。講話是吐氣才能發音，吐氣量一次 500c.c.講每一個字的吐氣量約 80c.c.一次講 6 個字以內。勿超過七、八字以上。
- ② 吐氣時間。一次呼吸平均四秒，其中吐氣時間約 2 秒，講話時間不超過三、四秒以上。
- ③ 開口的口型。國語（中國話）是一字一音一義每字都有固定的口型，講話時每字照固定的口型勿開一次口講三、四個字以上。
- ④ 發音器官肌肉的運動速度，講每一個字時必有開口吐氣，閉口也有吐氣二種動作併為一次講一個字。肌肉的開閉口運動速度為一秒平均為 2 次至 2.5 次，講話時間約 2 秒至 2.5 秒，因此講一句話只能講 6 個字以內，不超過七、八次以上。
- ⑤ 利用腹式呼吸而非利用胸式呼吸來講話。易言之，用肚子發出來的氣流非由只動喉嚨來講話。從聽覺上聲音是順著氣流發出來的柔和舒緩的聲音而非喉頭緊束像殺雞時的尖銳刺耳

擠出來的聲音。講話時請將右手心（左手心可）放在肚臍上吸氣前下腹呈扁平，吸氣時腹部舒緩地向外鼓起，吸滿了 500c.c. 空氣後下腹會自動向內收縮，同時掉下巴開口吐氣發出聲音。是順其自然的發音法。

如果講話呼氣時腹部猛力向外鼓起，講話時腹部硬直不動當講完了話才向內收縮，喉頭有緊束胸脯受壓制呼吸困難的感覺是逆法。自己了解錯誤的方法然後嘗試摸索，自然發音法就是自療法。

2. 隨意肌配合不隨意肌的活動

人類的活動是靠肌肉的收縮與放鬆的運動過程。肌肉以功能可分為長在骨骼上的骨骼肌，藉由此肌肉的收縮、鬆弛產生各種不同活動，一般所說的肌肉是指骨骼肌，全身大小共有四百多種，成人男子的肌肉佔體重之四成左右。另有製造內臟壁面的平滑肌及讓心臟運動作之心肌等三種。

肌肉也可分為能夠由自由意志來控制其運動量之大小、快慢的隨意肌，發音器官的肌肉屬隨意肌。無法以意志控制的不隨意肌，如構成消化器官和血管等內臟器官的平滑肌及心肌。它的活動由自律神經和賀爾蒙來控制，其活動會不斷地進行規律性運動，更重要的是其活動速度比骨骼肌和緩的特徵，易言之其動作比較慢。講話是全身活動，可以任意講快、快的發音器官的隨意肌來配合動作較慢的呼吸，或心臟的不隨意肌的活動就是順其自然，口吃是兩者不配合的外顯行為。

3. 思想速度比講話速度快四倍

講話是將思想利用發音器官以聲音外顯的化身。思想速度也可稱為思考速度，在大腦內的運動語言區（Broca's area）內預備要講的語文內容構成好的速度為思考速度。講話速度是聲帶的振動由大腦神經衝動經喉返神經的命令將語文內容以聲音發出來的速度，前者比後者快四倍。口吃者講話太快常被朋友警告請勿將滿肚子裡的話一口氣講完就是這種現象。講話快一定是發音不清晰，怎樣快都趕不上思考速度。還不如將講話當為修身養性一個字一個字地講，讓聽者聽得很舒服就是順其自然。

上列三項僅對口吃者勸告強調講話不可太快，分別從呼吸速度、肌肉運動速度及思考速度的觀念加以分析而已。

二、需要長期

來本班接受矯正的同學二十歲至三十歲的占約八成，最高齡四十多歲。患口吃的年齡是小學二、三年級、八、九歲約占了八成。這些實況顯示來接受矯正的患口吃歷史有十年以上到三十年左右。口吃時間相當長，並且都在社會工作，開會報告，接洽公事、打電話或社交交友發生嚴重的挫折，嘗盡了不可告人的痛苦，並且到處去接受矯正，或看過了許多參考文件想矯正改善不成功被迫而來的。

發生口吃原因有下列幾項：

1. 性格的偏差如內向、自卑、神經過敏、膽小、重視別人的批評、耐壓力低、富有同情心等，具有發生口吃的基因。
2. 口吃是偶發事件發生的。一兩次發生口吃，被老師罵或受別人譏笑牢記在心中深怕再發生口吃，變成不敢講話或隱瞞口吃，遇到非講不可時以危急跳牆方式講話用力又快，講快容易口吃，有了口吃又想隱瞞，兩者成為因果關係，口吃會漸進成長的，越來越嚴重起來，時間久了形成牢固的不良習慣。
3. 日常講話常發生口吃在腦中深刻口吃的記憶痕，每當講話時都會想起過去的失敗經驗又想隱瞞口吃產生預期的不安，緊張會一再發生口吃。
4. 講話是生活工具經常發生口吃會影響人格發展，驅使對人處事產生消極、悲觀，時有頗感人生乏味尋短的意念，矯正口吃必須有下列各項決心：
 - (1) 口吃是經長年自造的，必須靠自己來矯正。非去接受矯正就保證會好。
 - (2) 長期講話不良習慣也需要學正確自然的講話方法經過漸進分步、長期的練習改變建立新習慣才能矯正好。
 - (3) 回憶過去講話失敗的經驗才會緊張，過去的失敗無法以意志來消除，唯有靠你自己去體悟正確的自然講話方法，累積成功經驗才能抵銷恐懼感，建立信心。
 - (4) 矯正口吃不僅是矯正好口吃，累積成功經驗附帶使你，對人處事有信心。
 - (5) 從悲觀消極改為樂觀進取的性格，才能認為矯正好口吃。要達到上列各項的目的，需要兩三年的時間，為國際公認的時間，著者民國 36 年進了大學後參考國內外的口吃書籍，暗中摸索、嘗試、自療，經過無數次的失驗，終於了解口吃真相，苦練十餘年體會正確講話的方法，確立不怕口吃自信心終於恢復正常。

貳、口型與呼吸曲線

一、四種口型

講話時開口和閉口的速度，舌頭的位置，口型的大小，發音器官的摩擦、振動的部位，吐氣量、吸氣量的多寡與講話的難易、清晰度、快慢、聲音的大小以及聲色有直接的關係。其中口型的影響力最大。

口由上下兩嘴唇所構成，是將體內的氣息送至體外的關口，口型正確與否，直接影響吐氣量以及發音的難易程度。

國語的注音字母共有 37 個字，子音（聲母 Consonant）有 21 音，母音（韻母 Vowel）有 16 音，每一個字母都有它獨特的口型，其形狀、大小有別。大致可歸納為大、中、小及圓型等四類。口型大者為全開音，中型為半開音，小型為平開音，圓型者稱為圓唇音。

測定口型的大小有多種標準，以著者經驗，以上、下牙尖距離為標準較具客觀性，茲分別說明如下：

全開音：上下牙尖距離約 1.5 至 2 公分。（也可叫大開口）

口型 ○ 的符號

半開音：上下牙尖距離約 1.2 至 1.5 公分。(中開口)

口型 ○ 的符號

平開音：上下牙尖距離約 0.2 至 0.5 公分。(小開口)

口型的符號 —

圓唇音：上下嘴唇撮起來成圓型，上下牙尖距離約 0.5 公分。

口型的符號 △ (小開口)

37 個注音字母的口型，分別敘述如下：

全開音：ㄚ，ㄛ，ㄜ，ㄝ，ㄞ 5 個字 (母音)

半開音：ㄉ，ㄊ，ㄋ，ㄌ，ㄍ，ㄎ，ㄏ，ㄏ，ㄏ，ㄏ，ㄏ 11 個音 (子音)。

ㄝ，ㄜ，ㄞ，ㄟ，ㄠ，ㄡ 6 個音 (母音)

平開音：ㄐ，ㄑ，ㄒ，ㄓ，ㄔ，ㄕ，ㄖ，ㄗ，ㄘ，ㄙ 10 個音 (子音)。

ㄝ，ㄜ，ㄞ 3 個音 (母音)

圓唇音：ㄨ，ㄩ 2 個音 (母音)

漢語的發音除少數的一字一音，如 ㄚ、ㄝ、ㄜ、ㄞ、ㄟ、ㄠ、ㄡ 之外，其餘大多數是拼音的。拼音的發音方法是先發子音，而後發母音。由上、下二個音拼起來發出一個音，其口型以下面母音的口型為準，茲舉例說明如後：

他：注音符號為 ㄉㄚ ㄚ，ㄉ 為子音，ㄚ 為母音。發音的口型以下面的母音為準。ㄚ 是全開音，因此，「他」是全開音。

你：注音符號為 ㄋㄩ ㄩ，ㄋ 為子音，ㄩ 為母音。發音的口型以下面母音為準。ㄩ 是平開音，因此，「你」是平開音。

丁：注音符號為 ㄉㄧ ㄧ，ㄉ 為子音，ㄧ 為兩個母音的結合。口型以下面的 ㄧ 為準。ㄧ 是半開音，因此，丁為半開音。

漢字的拼音絕大多數屬上列三種口型，上有少數的 ㄨ，ㄩ 等兩種圓唇音。ㄨ 是嘴唇合攏成圓型，舌後部上升，叫元音 (Vowel) 從合唇的小孔出來的音，上、下牙尖距離約 0.5 公分。ㄩ 是將嘴唇凸起並撮起來，舌前部上升，叫元音從圓唇的小孔出來的音，上、下牙尖距離約 0.5 公分。

二、呼吸曲線

B Breathing 一次呼吸時間 4 秒

I Inspiration 吸氣時間約 1 秒

E Expiration 呼氣時間約 2 秒

R Respiration 靜止期約 1 秒

- a 用鼻子吸氣約 500c.c.
- b 開口呼氣發音，吐氣量約 450c.c.—480c.c.
- c 閉口呼氣無聲音吐氣量約 20c.c.—50c.c.
- R 500c.c.空氣全吐完，全身肌肉放鬆，無呼吸狀態，靜止期

參、發音練習的準則

發音練習是依據前五章的發音理論來做實際的發音練習。其基本的準則是，一順其自然，二用鼻孔吸 500c.c.的空氣，開口講話吐完了 500c.c.的空氣等二項。

順其自然是請勿自己創造，故意講快，講慢或其他方法。用鼻孔吸 500c.c.的空氣，開口講話吐完了 500c.c.的內容是先分吸氣、呼氣及綜合性的講話速度等三大項，再細分六項準則分別說明於後：

- | | | |
|------|---|-----------------|
| A 吸氣 | 一 | 呼吸的靜止期 |
| B 呼氣 | 二 | 掉下巴開口 |
| | 三 | 口型正確 |
| | 四 | 一個字一個字講 |
| | 五 | 每句話限講五、六個字以內中文 |
| 綜合性 | 六 | 一分鐘約講 100 個字為標準 |

一、呼吸的靜止期

靜止期 (Respiration rest) 是吸氣、呼氣、靜止期等一次呼吸週期的一種；呼完了 500c.c. 空氣後全身肌肉放鬆、下腹恢復扁平無任何活動的平靜狀態。設平靜呼吸一分鐘十五次，一次四秒其時間分配為吸 1 吐 2 靜止期 1，一分鐘的呼吸次數依年齡而意外還會受姿勢、室外空氣、體溫、運動中、平靜時、意志等而改變。因此上列次數非固定，次數與時間增減一、二成尚屬正常。為何在矯正口吃上，極力強調靜止期的重要性呢？

其好處有：

1. 呼氣時才能講話，要呼氣先要吸氣，要吸氣必經過靜止期。靜止期為自然呼吸動作之一。
2. 靜止期的時間約一秒鐘。雖然是短暫的一秒鐘短者 0.6—0.9 秒也不一定，可讓自律神經、呼吸中樞神經及各種神經器官肌肉、顏面神經的有關表情的肌肉得到休息，使呼吸恢復平靜，消除緊張功能。
3. 鼻孔常開，形狀永不會改變，讓鼻子可順緩、自然地吸 500c.c.的空氣。
4. 因全身處於輕鬆狀態，容易掉下巴開口講出下一句話的第一個字，可避免難開口的現象。
5. 呼吸平靜可以集中精神、專注講話內容，各種發音器官肌肉的動作可以統一同時活動。

錯誤的方法：

1. 一句話講七、八個字甚至十多個字，時間超過三、四秒鐘吐氣量又超過 500c.c.到 7、800c.c.

以上，講完話時必定瞬間不由自主地反射性的猛力吸氣、無靜止期。

2. 因吐氣量到 7、800c.c.以上，胸悶受壓力，猛力吸氣時會動全身發音器官僵硬，下一句無法開口講出來。
3. 因猛力吸氣，吸氣量只能吸 2、300c.c.講話長又吐出了 7、800c.c.入不敷出，進出量相差太多，喉頭被緊束、胸腔受壓力導致感到呼吸困難。
4. 從開始講話到講完這段時間，從未休息即無靜止期不斷地講話，話是擠出來的非講出來的，容易疲憊。
5. 上列情形講久成為習慣，常常講話時被卡住的情形，口吃會越來越嚴重起來。換言之，這種現象以生理方面而言，為氧氣供應量不足和二氧化碳積貯量過多，影響身體內部的機能，即呼吸紛亂不能與發音器官活動配合的結果。

二、掉下巴開口

掉下巴開口是肺臟與橫膈膜當吸滿了空氣後，會自動彈性放鬆進入吐氣時，趁此時該掉下巴開口吐氣發出聲音的方法。整個頭骨中只有下巴能上下移動，開口就是掉下巴，也只有掉下巴才能開口。開口的方法很多種，日常對話或唱歌是屬自由意志控制其快、慢、口型大小。球賽打贏強隊的選手們開大口發出驚喜聲，怒氣沖天開口大罵是極度緊張講話太快，皆屬於情緒的開口法。掉下巴開口不只是開口的動作而已，連接與下巴有關的聲門、舌頭、嘴唇、口型有關，並且開口大小、快慢與氣流排出口外，具有講話順暢與否，有牽一髮動千鈞的影響力。英、美兩國的口吃矯正專家也同樣強調掉下巴開口的重要性。掉下巴開口的好處有下列三項：

1. 聲帶

呼氣時空氣從肺臟起動通過氣管後的第一關是聲帶，兩條聲帶間的聲門的寬度 0.1cm 才能一秒鐘振動 100~150 次（女性 200~280 次）發出聲音。聲門能開 0.1cm 的寬度與開口的速度有連接關係，吸氣後橫膈膜會彈性放鬆，下腹向內收縮一樣的速度開口是掉下巴開口的速度，為最容易發出聲音的開口法。

比這樣速度快或慢，聲門會緊閉連 0.1cm 的縫隙都不留，阻塞吐氣發不出音來，請將手心放在肚臍上面，摸到下腹向內收縮的速度一樣開口就可以了解，兩者有同時動作的感覺。口吃者都有經驗，話講不出來都是講第一個字時被卡住才發聲的，只要第一個字能說出來，同時心理上的壓力立刻消失，後續的話就能順利講出來。

2. 舌

第二關是舌、舌頭主要的功能為品嚐，咀嚼及吞嚥食物等。在發音上亦佔很重要的角色為構音器官中活動最多的器官。Mother tongue 母語可代表其重要性。有關動舌頭的子音最容易卡住講不出來的是舌尖音，例如特、太等舌頭向上升碰到上牙床時，緊黏貼上口蓋不放，阻塞吐氣而講不出來。舌根音如改、各等音是氣流進入口腔後，舌根升起碰到軟顎時過分用力，氣流的通路阻塞，不能吐氣而講不出來。

講話時喉頭派用力是這種情形。掉下巴開口可以解決這些缺點。

3. 上、下嘴唇

嘴唇是氣流通過口腔後的第三關。主要是形成口型的器官。氣流進入口腔內，上、下嘴唇輕輕的閉合讓氣流向外流出來。構成雙唇音，如：報、片、妹等音。很多口吃者講報告的報講不出來，是上、下唇太用力緊閉，連 0.1cm 縫隙都不留，空氣都流出來所致。

母音的“我”講不出來的原因是雙唇強力作圓型突出阻礙吐氣。一個的“一”講不出來是兩邊口角用力向左右拉開停著不動，無法吐氣的原因。上列的缺點只要掉下巴開口就可以解決，順利把話講出來。

三、口型正確

下巴又可稱為下顎。為氣流通過口腔、上、下唇後將空氣排出體外，為開口的第四關。開口之大小、用力程度影響吐氣量。開口的大小可分大開口、中開口、平開口及圓型開口等四種，雖然還沒有機具測試各種開口的吐氣量，以吐氣量總量 500c.c.可供講 6 個字，來推測各吐氣量為大開口 80~90c.c.，中開口為 70~80c.c.，平開口與圓型開口各 60~70c.c.。平均每個字各吐出約 80c.c.講 6 個字可將 500c.c.的空氣全數吐出口外。

請切記呼氣與下腹向內收縮的速度一樣開口才會吐氣，開滿了口後，下巴放鬆，聲門才會開 0.7cm 吐完氣。開口、閉口都會有吐氣才能吐完 500c.c.的空氣。這種用力程度要請各位嘗試才能領悟得到。

四、一個字、一個字講

1. 講話時一個字、一個字地講，是一句話講五、六個字以內，其中每一個字依口型正確、每個字有開口、閉口。開口有吐氣，閉口也有吐氣的講話方法，吐氣是自然非故意吐氣多。國語的口型有四種大開口(如丫)中開口(如乙)平開口(如一)圓型口(如义)。為何要一個字一個字講的原因是我們的國語(北平話)是一字一音，一字一義的特徵。一字一音一義是每一字發音有其特有之舌頭、上下唇、口型、開閉口速度的活動特徵才能表達其含意，因此講國語必須一個字一個字地講才能讓對方聽的懂，如開一次口講兩字以上就不能表達其含意。很不幸口吃者都一次口講兩三個字到三、四個字的習慣，因此講話會含糊不清又用力，如把聲音錄起來放給本人聽連自己都聽不懂講什麼。

正確方法:

1. 每一個字都要自然下掉下巴開口，開完了口後閉口恢復自然閉口的狀態。
2. 開口時吐氣發出聲音，開滿了口後，放鬆自然閉口，閉口時只有吐氣不能發出聲音。
3. 因為自然開口，閉口都有放鬆肌肉，氣流連貫，聲音有稍為拉長音，下一字講出來。

錯誤方法:

- 1.一次開口後連續講兩、三個字以上，這樣肌肉、聲門被緊閉阻礙順利吐氣，喉頭被緊縮的感覺。
- 2.開閉一次口講兩、三字以上會很含糊發音不清晰。
- 3.開閉一次口講兩、三字以上會使開口太小，致吐氣量少使呼吸紛亂。

五、一句話限講五、六個字以內

算數字從一數到三，或從一數到四有呼吸量還夠的感覺。從一數到五或一數到六，有呼吸量快吐完或吐完感覺。從一數到七有呼吸量不夠，胸脯有壓力，數完後有反射性要吸氣的感覺。嘗試以最快速度從一數到十時，有發音不準、呼吸量不夠，開閉口很快很用力，數完了馬上要吸氣，不然胸腔受壓呼氣有困難的感覺。

以實際經驗，歸納下列說明正常與不正常化的情形。講話的長度，快慢受下列四種限制:

1. 受吐氣量 500c.c.的限制
2. 開閉口速度受下巴肌肉運動速度功能的限制
3. 講話時間受 2 秒到 2 秒半的限制
4. 呼吸遵守吸 500c.c.吐 500c.c.的等量原則

講國語的特點是一字一音(一音節)，一字一義，一字一口型。大致講一個字要吐出約 80c.c.講五個字吐出 400c.c.，講六個字要吐出 480c.c.。雖然吐完了 500c.c.後可用力吐出 1000c.c.多的空氣，用力吐氣關閉聲門阻塞氣流，無法發出正常的聲音，因此從吐氣量 500c.c.來講，一句話講五個字吐出約 400c.c.最為恰當，剩下 100c.c.由講完話全身放鬆會自動閉口時吐完，再進入靜止期，此種方法為最自然的方法。

設講話時間是 2 秒到 2 秒半，開口就是掉下巴，掉下巴是開與閉的兩種動作，一秒鐘平均開閉口 2 次到 2.5 次是自然舒適的速度。講話時間 2 秒到 2.5 秒。因此講一句話的字數有下列各種情形。

2 個字 x 2 秒=4 個字……一句話講四個字

2.5 個字 x 2 秒=5 個字……一句話講五個字

2.5 個字 x 2.5 秒=6 個字……一句話講 6 個字

嘗試講ㄅ(八)就知道一句話講五、六字最適合可以證明。

如講七、八個字以上，必須講話中瞬間吸氣，瞬間吐氣講話，口吃者開始講話一直未停講話是這種情形。

唱歌為何不會發生口吃呢?簡要說唱歌是利用腹式呼吸，唱每一段(每一句)中保持氣流順通，每個字都有拉長連接起來。講話每句五、六個字能保持氣流順通，每個字稍有拉長音連接起來也會容易講出來。這種講話謂之講話的圓滑連貫性。

六、一分鐘約講 100 個字為標準

一般人的呼吸一分鐘大約在 12 次到 18 次，其中 14~16 佔大部分，15 次佔多數。

假設一次呼吸是 4 秒，一分鐘可以呼吸 15 次。呼吸有吸氣、吐氣及靜止期三種動作。其時間分配大致為吸氣 1 秒、吐氣 2 秒、靜止期 1 秒。

呼吸是講話的原動力，只有在吐氣時間 2 秒，才能講話，平均一次吐氣可講 6 個字。一分鐘呼吸 15 次也就是可以講 90 個字(6 字 x 15 次=90 字)。

1. 吐氣佔 2 秒，呼吸 15 秒，光講話時間花費共 30 秒。

2. 吸氣、靜止期各佔一秒，呼吸 15 次，不講話時間約花費 30 秒。

講話容易受環境或個人的情緒影響，無法固定 1 分鐘講 90 個字。講的字數可以彈性一點，及講話慢一點，講 80 多個字，講話稍快一點，講 100 個字到 110 個字，皆屬正常。因此 1 分鐘講 100 個字是依據自然呼吸的講話字數。也是矯正口吃的目標數值。

本文作者為何西哲：口吃矯正教室負責人

幼兒導向式語言訓練對提升學前聽覺障礙兒童語言表達能力之研究

陳政廷

台南市大同國民小學

黃玉枝

屏東大學特殊教育學系

摘要

聽覺障礙兒童常因聽力損失，導致其在語言表達及互動上產生限制，又因三歲前為嬰幼兒聽語發展的黃金期，若能及早發現、及早介入，對於學前聽覺障礙兒童的語言表達必能顯現進展。台灣對於學前聽障兒童的語言訓練教學法，諸如：語調聽覺法透過聽輔儀來進行聽障兒童的口語教學、幼兒導向式語言訓練等方式。而幼兒導向式語言訓練指出以聲學的策略與創造有溝通需求的情境能促進幼兒語言習得及引發正向情緒，因此本研究以單一個案研究之撤回設計探討幼兒導向式語言訓練對提升學前聽覺障礙兒童語言表達能力之成效。本研究取樣自屏東縣幼兒園，經幼兒園園長及老師推薦之三足歲聽覺障礙兒童為研究對象。研究參與者於訓練前接受前測，包含語言樣本的分析、家長及教師訪談題綱、軼事紀錄、修訂畢保德圖畫詞彙測驗、及華語兒童理解語表達詞彙測驗。研究參與者接受為期 14 週之幼兒導向式語言訓練，每週兩次，每節課 60 分鐘。

本研究所指之幼兒導向式語言訓練方案為(1)設定主題式的語言活動：內容以主題式的課程進行包裝，設計與研究參與者日常生活相關的活動，創造有溝通需求之情境，有助於引起研究參與者的動機。(2)選擇關鍵詞彙及設計情境：根據主題選擇相關繪本，從繪本中選擇欲研究參與者學習之詞彙，並於學習環境中布置相關情境，增加語言表達的主動性。(3)類比式語言提供詞彙理解：透過幼兒導向的語言(媽媽語)來引導參與者習得，以參與者生活當中類似的經驗或物品來進行比喻，使抽象語句、詞彙具象化。透過上述方案進行研究介入。

介入後進行語言樣本分析、質性軼事紀錄與訪談及相關測驗，作為研究前後對照之依據。研究結果發現本研究之研究參與者，經幼兒導向式語言訓練後，於詞彙量及自發性表達溝通達顯著成長，於日常生活的溝通中，不僅所使用的詞彙數增加，自發性表達的次數也持續上升，甚至能有效類化至家庭及學校的互動上；而語音清晰度由於受限於聽覺障礙的限制，為生理之因素，則呈現微幅改善。家長及教師之訪談紀錄亦秉持正向的態度，肯定幼兒導向式語言訓練對提升學前聽覺障礙兒童語言表達能力有正面的影響。

人工耳蝸術後聽障兒童聽覺言語康復的個案分析

雷淑賢

南京市聾人學校

摘要

本研究從聽覺障礙兒童（下文簡稱“聽障兒童”）術後康復現狀出發，以 1 名人工耳蝸術後為研究物件，論述聽力師及康復教師對其實施評估、制定個別訓練計畫及康復訓練的過程，最後呈現康復效果良好的結果，希望提供一條適用於教育機構和聽障兒家庭全作開展的康復操作體系，成為廣大聽障兒康復的有利參考。

關鍵字：聽障兒童、人工耳蝸植入、康復訓練、個案研究

聽覺障礙又稱聽力受損，是指聽覺系統各部位發生病變或損傷導致的聽覺異常或聽覺減退。第二次全國殘疾人抽樣調查顯示，目前，中國有聽力語言殘疾的人為 2057 萬，占殘疾人總數的 34.28%，其中 6 歲以下的聽障兒童約 80 萬。面對如此龐大的聽障兒童群體，我們能為他們做什麼？20 世紀末，人工耳蝸的植入對聽障兒童的全面康復具有里程碑式的意義，它重建了聽障兒童的聽力，讓聽障兒童重新走入一個有聲的世界。至此聽障兒童就擁有了正常人兒童的聽力和語言表達能力，步入正常人的生活嗎？事實並非如此，人工耳蝸術後的恢復情況才真正決定了聽障兒是否融入正常人的生活。

一、不容忽視的問題

通過調查研究，我們發現許多聽障兒雖然做了人工耳蝸術，但其康復情況卻不太樂觀。雖然我國從人工耳蝸的醫療救助、幫助幼兒康復等方面做了大量工作，盡力幫助聽障兒家庭，但面對如此龐大的聽障兒群體，依然是收效甚微，下面我們就從以下幾點深入分析：

1. 兩大規律導致聽障兒術後康復受限

從現實情況看，即使聽障兒能借助人工耳蝸聽到聲音，但“聽得到”並不意味著“聽得懂”，更不意味著能“開口說”。這種情況的發生，一是源於人類語言發展的規律，我們獲得正常的語言不僅需要正常的聽力，還需要聽覺語言中樞的正常發育。二是源于人體生理結構的發育規律，人類的聽覺語言中樞在 5 歲左右就發育完成，6 歲前是幼兒語言發展的關鍵期，而學前聽障兒童，在語言發育前就發生了耳聾，聽覺語言中樞失去了正常發育的機會。上述二種情況，使得人工耳蝸術後的聽障兒康復受限，這就需要聽障兒在人工耳蝸術後進行科學合理的康復訓練。

2. 兩大現狀使得聽障兒術後康復處境尷尬

雖然聽障兒家庭已經意識到人工耳蝸術後需要康復訓練，但在實際生活中仍然有很大部分的聽障兒無法有效參與，只是聽任其向不良方向發展。這種情況的發生，一是源于高昂的康復費用令家長望而卻步，中國大部分聽障兒家庭並不富裕，他們往往依賴國家的優惠政策得到人工耳蝸術實施的機會，卻沒有更多費用帶孩子參加康復訓練；二是中國並沒有科學有效的康復體系，通過調查研究我們發現，現有的康復機構或重於醫療無法對孩子提供社會化成長環境，或者重於教育而不能實施專業性康復訓練。二大現狀下的聽障兒人工耳蝸術後康復陷入尷尬的境地，通過國家前期幫扶做了手術，卻因無法進行後續的科學康復而使效果不佳。

綜合上述二種不容忽視的問題，本文希望通過對個案的康復分析，研究一套適用於教育機構和家庭合作開展的聽障兒術後康復的操作體系，為廣大聽障兒的康復做出自己的貢獻。

二、康復個案分析

目前，我國尚缺乏對人工耳蝸術後康復教育的系統研究，本文以對一名學前聽障兒童的聽覺言語訓練為例，簡要說明訓練的過程，並對訓練結果進行討論與分析。

（一）研究物件的基本情況

小傑，男，4歲1個月，左右耳的聽力損失分別為90dB、110dB，聽力確切損失時間是1歲，2歲半開始佩戴助聽器，2014年12月19日（3歲11個月）右耳植入人工耳蝸，2015年1月10日人工耳蝸開機，2015年3月2日在南京市某康復中心接受康復訓練。

小傑的聽力損失較重，他在植入人工耳蝸前，助聽器補償效果不好；另外，小傑的父母都是聾人，他主要的語言輸入者是奶奶，且奶奶不會說普通話。因此，小傑在佩戴人工耳蝸之前獲得的聽覺經驗極少，他基本依賴非語言和家人溝通。

（二）研究過程

為了得到更加精準的第一手材料，在小傑進行人工耳蝸術後，我們馬上借助 GSI61 聽力計、《聽力障礙兒童聽覺能力評估標準及方法》及《聽覺障礙兒童語言能力評估標準及方法》、林氏六音（a、i、u、sh、s、m）、《個別訓練首次訪談記錄表》等工具和手段對其進行了術後評估。進而結合評估結果制定了科學合理的培訓計畫，以把握最佳治療康復時機。在之後的針對性訓練中，我們又根據孩子的康復情況對計畫進行微調，最終收到了良好的效果。下面就具體過程進行深入探討和分析：

1. 三項評估確定人工耳蝸術後情況

首先，我們在2015年1月21日採用 GSI61 聽力計對小傑進行數量評估，測得右耳聲場（佩戴人工耳蝸後）的聽力為55dB 其中500Hz、1000Hz、2000Hz、3000Hz、4000Hz的聽力均在聽力香蕉圖內，但250Hz的聽力在聽力香蕉圖範圍外。從測量結果分析看出，人工耳蝸對小傑聽力的中、高頻的補償效果優於低頻，這就需要我們在術後訓練中強化對低頻語音的識別及學習訓練。

其次，康復教師又對小傑進行了功能性評估，發現小傑的聽覺能力和語言能力均為 0 歲。結合其成長背景進行分析，小傑在父母是聾人、奶奶不會說普通話的成長環境下，其聽覺和語言基本處於閉塞的狀態，術後則需要強化語言輸入，以豐富語音及詞彙識別，提升語言表達能力。

最後，我們又借助對小傑及家長訪談和觀察進行了第三次評估。訪談及觀察結果顯示出小傑的聽覺習慣依賴視覺；呼吸方式為胸式呼吸；口部、舌部運動不靈活，且舌部力量較弱；缺少主動發音的意識，溝通模式為非口語溝通。但值得欣慰的是，處於幼齡的小傑對新鮮事物有較強的好奇心，能完成簡單的拼圖（3 塊），能按顏色、形狀進行分類。

在上述三種評估結果中，我們發現幼兒因聽覺能力較差而導致語言能力無法提升，更談不上什麼語法和理解能力，其表達、交往能力更是處於弱勢。他有著發音主動意識較弱、發音部位功能差、語音辨識能力不強、溝通習慣不好等聽障兒共存的特點，也有著同年齡幼兒對新奇事物的興趣；就此我們明確了之後康復訓練方向，一是其生活背景決定了康復訓練應該集中於幼稚園，二是其言語基礎較薄弱的現實決定了需要在前其側重於對聲音的識別與積累；三是中高頻被償優於低頻的情況需要在後期的訓練中注意平衡。

2. 周密研究制定訓練目標計畫

在對評估結果進行分析後，我們就致力於培訓目標和計畫的制定。結合幼兒聽力及語言的階梯式發展規律，我們由低到高制定了聽覺、言語、語言、認知、溝通五大方向的目標和計畫。在這幾個領域中，聽覺、言語和語言是重中之重的基礎，而認知和溝通則做為輔助和進行結合。

在目標計畫細節制定的過程中，我還考慮到以下幾種因素，力求使整個計畫更加完善：一是科學性，儘量使整個訓練過程由低向高、由淺入深的進行，使幼兒能夠在一步一個腳印的訓練中，體驗到成功的愉悅感，所以我們借鑒了林氏六音的低、中、高頻訓練法等科學成果及原理；二是實踐性，只有訓練便於操作才能全面落實和推進，讓師幼密切互動，循序漸近完成目標，所以在計畫制定我們基於幼稚園現有設施和條件，以保證整個計畫有序實施；三是趣味性，從評估中我們發現孩子對新奇事物的興趣，而他在術後也會因聽覺的變化而產生一定的心理變化，保證活動的趣味性方可讓孩子全身心投入，因此我們結合孩子喜聞樂見的事物進行了計畫制定；四是生活性，聽力訓練的終極目標自然是讓孩子融入家庭與社會，所以生活化的訓練也應成為重點內容，就此在計畫中融入了家庭與社會中的各種元素。經過慎重考慮和分析，我們最終完成了個別訓練計畫表如下：

表 3 個別訓練計畫表

目標領域	目標內容
聽覺	在安靜環境中對聲音的察覺/辨識(名字、環境聲響、語音等) 在安靜環境中對林氏六音 0.5 米/1 米距離下的察覺/辨識 在安靜環境中對超音段變化的感受和識別：時長、響度、音節數量、明顯的頻率變化等 閉合式擬聲詞的識別 完成一項聽覺記憶

言語	引導孩子模仿發音的意識，鼓勵孩子發出聲音，積極給予回饋 腹式呼吸訓練 唇部、舌部活動練習 在詞語或音節中逐漸練習發舌位中低、較靠後的口腔母音：a、o、u
語言	表示交通工具的擬聲詞：bababa、dididi、 表示動物叫聲的擬聲詞：嘎嘎嘎、汪汪汪、喵喵喵 常見人物名稱：爸爸、媽媽、 常見日用品名稱：杯子、書包、 常見動物名稱：小貓、小狗、鴨子、馬 常見水果名稱：蘋果、香蕉、
認知	認識基本的顏色：紅色、綠色 認識簡單的平面形狀：圓形、正方形 能夠按簡單的關聯進行一一對應，如：動物與愛吃的食物之間一一對應 能夠根據一種簡單的特點進行排序，如：按照顏色排序
溝通	能關注他人的行動，願意聆聽說話的聲音 願意與他人眼神對視 通過發聲引起他人關注或尋求幫助 掌握輪替技巧

3.科學合理安排訓練過程方法

對幼兒的康復訓練過程，不僅要全面落實計畫，還要結合幼兒的成長特點、聽障程度、興趣愛好及認知特點合理安排活動，在實際操作中，我們在訓練時間、訓練內容、輔助措施等方面都做了科學合理的規劃，下面就具體過程和方法進行闡述：

(1) 訓練時間安排：結合幼兒聽力及語言發展規律，他們一般不能長時間集中注意力，更不能急於求成安排超過其承受限度高強度的訓練。所以我們採用了針對性訓練與日常教育相結合的方式進行。一是在每學期 18 周的在園時間內，每週給小傑安排 2 節課共 80 分鐘的時間進行專項訓練；二是在日常教育活動中結合專項訓練與同班幼兒共同進行生活場景的學習活動。

(2) 訓練內容選擇：考慮到幼兒的專注度及持久性較差的實際情況，每節課結合小傑的興趣與能力提升需求，為其選擇至少 3 個領域的內容進行訓練，主要是根據由低到高的“階梯式”、多頭並舉的“並列式”兩種思路進行內容選擇。

(3) 訓練輔助措施：為了使小傑在園的訓練能在家庭生活中得到延伸，我們還在前期邀請家長（小傑奶奶）參于到課堂互動過程中，以此讓家長學習訓練方法，課後幫助幼兒鞏固複習。後期還在園區集中開展了親子教育活動，讓孩子和家長共同融入整個班集體，讓孩子在與小夥伴們的親密互動中得到更快提升。

4.完善落實“階梯並列式”訓練策略

“階梯並列式”策略是在結合評估與多方考慮後而選定的訓練策略。而康復訓練的成果如何，需要借助一定的手段進行前後期測試，並進行對比，綜合多種測試方法特點，我們採用了

林氏六音察覺測試，在每次課前都對小傑的語音察覺情況；而在階梯並列式訓練推進中，我們以聽覺、言語、語言三種並列訓練說明孩子提升三大領域的能力；又以簡單到繁雜階梯式內容選擇，實現訓練計畫目標。下面就以林氏六音的測試及聽覺、言語和語言三個領域的訓練為例做深入探討：

(1) 林氏六音察覺測試——以初次測試為例

林氏六音分別對應的是低頻、中頻和高頻，課前測試林氏六音能瞭解小傑該節課聽力補償的情況。因此我們在每節課前都對小傑進行林氏六音測試，以此方便快捷的瞭解幼兒對語音察覺的情況。我們進行了如下二種具體操作：一是教師和家長示範。家長拿起玩具（如夾夾樂）放在右耳邊，我提示家長注意聽：“如果你聽到了聲音，就把夾子夾到卡片上”。我發“a”音，家長操作。聽完一個音，再拿夾子放在右耳邊，等待聽其它的音，直到6個音全部測試完畢。二是幼兒模仿。小傑模仿家長的動作，接受林氏六音測試。

在家長的示範下，小傑明白了林氏六音的操作方法，但由於聽覺習慣沒有養成，會習慣性依賴視覺，因此我從坐在小傑的右邊改為坐在小傑的右後方，避免視覺線索的干擾。經過測試，小傑在安靜環境中能完成林氏六音0.5米距離下的察覺，但是對六音不能辨識。在之後的每節課中，我們都對小傑進行了基本測試，也由測試結果完善訓練思路與內容，最終收到了良好的成效。

(2) 針對性聽覺訓練——以辨識言語聲“a”並作出反應為例

聽覺訓練由階梯式推進的過程中，我們首先選擇了孩子較易感受的中頻，後面又結合實際情況提升難度，以推進計畫的實施。“a”音屬於中頻，它的第一共振峰和第二共振峰分別為700Hz、1300Hz左右，幼兒較容易聽到。所以在訓練初期選擇“a”音，有利於增強幼兒的信心。在操作過程中，我首先出示幼兒熟悉的食物（蘋果），請幼兒品嚐，誘導幼兒發“a”音。先請家長示範，“奶奶，你看這是一個蘋果，一會兒我說一個句子你注意聽，當你聽到‘a’時，就咬一口蘋果，好麼？”奶奶示範之後，小傑操作。師：“小傑吃蘋果，a——”

傑：（動作）聽到聲音（並不是‘a’音），張開嘴巴吃蘋果

小傑在開始訓練時，察覺到聲音就做“吃蘋果”反應，不能辨識“a”音，經過幾次訓練，已能辨識“a”音，但還不穩定，需要下節課的繼續鞏固。也可以將此拓展到生活中進行訓練。聽到“a”音，除了做“吃蘋果”反應外，也可作出舉手、點頭等反應。在之後對於其他音節的訓練中，我們都從孩子的興趣及聽力特點出發，進行了科學合理選擇，使得訓練計畫得到有序的推進，孩子的聽覺也得到了一步步提升。

(3) 趣味化言語訓練——以鼓勵孩子模仿發音“a——”為例

言語訓練是與聽覺、語言等階梯並列式培訓計畫中的重要一項。在孩子能夠進行聲音辨識之後，其言語訓練也要配合進行。“a”音主要是訓練孩子口部肌肉活動的能力，發“a”時，下頷向下運動，嘴巴要張開，通過“吃”的動作帶出“a”音。在訓練過程中，我選擇了“老虎來了”、“吃蘋果”趣味性較強的活動：

進行“老虎來了”訓練活動時，教師先出示老虎、小狗、小貓玩具，同時對小傑說：“老虎來了，它很餓，a——，老虎來到小貓家，a——，小貓躲起來了。老虎來到小狗家了，a——，小狗不見了”。鼓勵幼兒和教師輪替發音，教師說“老虎來了”，幼兒發“a——”。

進行“吃蘋果”活動時，則以下面的故事推進式進行，“老虎沒找到小貓、小狗，卻發現了一個蘋果，開始大口的吃蘋果。a——”。奶奶和小傑一起學老虎吃蘋果並練習“a——”。

小傑對活動很感興趣，但是開始不會模仿發音，我做發“a”音的動作，並把手放在他的嘴前，提示他發音。經過幾次練習後，他能模仿出“a”音，但是發音動作比較僵硬，但這為他後期的言語訓練奠定了良好的基礎。

(4) 情景化語言訓練——以學習擬聲詞“bababa”為例

語言訓練的階梯並列式推進，是在使用林氏六音察覺測試法對孩子聽力、言語訓練進行測評後，為促進其語言表達而進行的訓練。為了使孩子感受到語言的魅力，並積極投入到訓練活動中來，我們將情景化教學活動的方法融入到訓練過程，給孩子創設語言情境。如學習擬聲詞“bababa”。

考慮到“ba”音包含聲母“b”和韻母“a”，“b”的發音技巧是雙唇緊閉，阻礙氣流後突然張開，氣流自然放出。在實際操作中，我先出示神秘袋（裡面裝有玩具槍），並告知：“這裡面的玩具會發出‘bababa’的聲音，你猜猜是什麼？”奶奶猜測後，小傑從神秘袋中拿出玩具槍，我進行語言輸入“這是槍，槍會發出‘bababa’的聲音”。小傑一邊玩玩具，一邊模仿擬聲詞發“bababa”。

小傑在一開始發“ba”音時，雖然有雙唇緊閉然後張開的動作，但是發出的音清晰度不高。遇到這種無法在當時解決的情況，我們便和孩子家長進行溝通交流，幫助家長掌握訓練方法，請課後幫助孩子進行練習。情景化教學加親子互動的語言訓練，為孩子營設了科學合理的學習氛圍，使他的語言能力進展迅速。

(三) 結果分析

1. 訓練評估結果

經過一個學期的訓練，小傑也基本上完成了個別訓練計畫表中的目標內容，我們又對小傑的聽力各項指標進行了評估，結果顯示（見表4）小傑的聽覺能力和語言能力都有了較大的提高；聽覺能力各項均有不同程度提高的同時，韻母識別和聲母識別進步最大；而語言能力中語法能力和理解能力也有進步，但是語言清晰度和表達、交往能力進步不明顯。

表4 幼兒聽覺語言能力評估結果對比

項目	時間	2015年1月	2015年6月
聽覺能力評估(%)	韻母識別	4	43
	聲母識別	0	48
	聲調識別	0	17
	單音節詞識別	3	20
	雙音節詞識別	0	13
	短句識別	0	14

語言能力評估（歲）	語音清晰度	0	0
	語法能力	0	1
	理解能力	0	1
	表達能力	0	0
	交往能力	0	0

2. 訓練過程反思

從期末評估結果中，我們欣慰的看到孩子各項能力的提升，這也標誌著我們的“階梯並列式”康復訓練取得了一定的成效。此時我們回顧整個訓練過程，從中總結成功的經驗並反思存在的問題。

首先，針對性聽覺訓練成效明顯。我們發現小傑的聽覺習慣有了較大的改善，在老師的提示下願意聆聽他人說話，能辨識林氏六音，能辨識簡單的環境聲響及言語聲，如常見動物的叫聲及名稱、常見交通工具的名稱、常見水果的名稱及家人的稱謂。

其次，趣味話言語訓練尚需完善。雖然小傑有了主動發音的意識，願意模仿老師及家長的發音；但呼吸方式還是以胸式為主，腹式呼吸使用不明顯；雖然口部運動較靈活，但舌部的力量還不夠；雖然 a、o、u 等音清晰度有了一定的提升，但在其他語音的提升並不明顯。

再次，生活化語言訓練初見成效。康復訓練過後，小傑已經學會模仿一些小動物的叫聲，“嘎嘎嘎”“汪汪汪”“喵喵喵”；還能清晰的說出“爸爸”“媽媽”“貓”“花”“鼻”等詞，也能仿說出其它一些簡單的動物的名稱。

除此之外，小傑在與人溝通交往方面也有了較大的進步，他現在有主動與人溝通的意識，見到熟悉的人會笑、打招呼。在課堂上，樂意和老師互動，課下也積極參與到同伴的遊戲中。

三、小結

通過對聽障兒小傑人工耳蝸術後一個學期的康復訓練，我們欣喜地看到小傑在聽覺語言等方面取得了較好的康復效果，更從中積累了寶貴的康復訓練教育經驗。那就是要在隨時把握幼兒術後身體及心理多方面情況的前提下，對其進行階梯並列式訓練，以迎合幼兒認知特點和興趣愛好、符合術後聽力發展規律的方式，科學合理安排針對性、趣味性、生活化的各項訓練內容。

同時，我們還看到小傑的各個方面還有很大的進步空間，需要我們進一步完善康復訓練思路，克服語言及言語訓練中語音豐富性不足、熟練度不夠的缺陷，最終形成一套科學合理的人工耳蝸術後康復的訓練策略，這就需要我們在關愛聽障兒成長、幫助其康復的道路上，不斷的探索和鑽研行之有效的訓練模式，讓更多的聽障兒童受益。

本文作者為雷淑賢：南京市聾人學校教師

黃昭鳴,周紅省著. 聾兒康復教育的原理與方法[M]. 上海: 華東師範大學出版社, 2006

張宇迪,陳呈超. 聾生心理健康狀況的初步調查[J]. 中國特殊教育, 2006(5):29

孫喜斌主編. 聽力障礙兒童聽覺能力評估標準及方法[M]. 三辰影庫音像出版社, 2011

孫喜斌主編. 聽力障礙兒童語言能力評估標準及方法[M]. 三辰影庫音像出版社, 2011

聾人文化概要

趙建民

加拿大溫哥華學院

摘要

文化的意思，是一群人互相交流在範圍與學習的行為而一個社會每人分工合作。

聾人文化與一般文化的不同，往往會造成文化的衝突。

除了筆者以外，無聾人文化研究專家，目前並無任何文獻可考。

聾人文化的意義是指一群聾人共同分享價值觀的文化，而文化的分享首重於手語溝通，成為群體凝聚力與團體意識的基礎。

文化部舉辦「國家語言發展法」草案公聽會，將手語也納入國家語言發展法，保障母語平權及發展。

在回歸主流教育中，聽障生被教導使用唇語，他們因不諳手語，和聾人間產生隔閡；但其唇語又無法與聽常人順利的溝通。

「回歸主流」個別程度之不同，其對外之溝通上，雖較之使用手語者，會日漸回流至手語族群，內心則會有種歸屬感。

聾人保有自己的固有文化，讓這樣優美的文化不至於湮滅。

關鍵字：聾人、手語、唇語、回歸主流

文化的意義

文化 (culture) 的意思，是一群人互相交流在範圍與學習的行為而一個社會每人分工合作。

「文化」一詞在人類學中的用法，當然不含藝術修養和上流社會風度的意義；而是指由學習累積經驗。一個文化——如日本文化——指的是某特定社會群體的行為特質及其受社會傳遞的模式。（陳其南、張恭啟、于嘉雲合譯，基辛 (Roger M. Keesing) 著文化人類學, 1994)。

語言只是人類溝通的工具，這個語言、文字的轉變過程也是文化演進的表象。文化演進是人類自由行動的結果，也是社會裏各個人不經意行動所造成的自然成長秩序的演變。語言、生活、節慶和服飾也隨之不同，保留各自的特色。

據 2012 年 11 月 30 日聯合報報導，新加坡建國總理李光耀說，「雙語文化不等於雙文化」、「會說流利華語不等於瞭解中國文化」，新加坡需建立一支「雙文化」人才的核心

團隊。表示「雙語政策是簡單的，雙文化人才卻很難找到」。新加坡華人與中國華人雖有相似語言背景，但彼此在語言涵義及深層文化上，卻有極大差異。

文化生活有一種「不可逆」的性質。人類的文化生活的變遷發展，正如人類的語言的演變。下一步的發展即是承載著已有的文化去作種種學習活動。文化本身是動態的，不時在轉變，並非永遠不變的。

文化是指人類生活中不是與生俱來的所有東西，其的以客觀的共通要素是語言、風俗習慣、種族、宗教信仰、社會組織、制度、觀念、價值觀等等；語言當然是文化的核心，風俗習慣次之。但政治與科技進步，以及環境、經濟都會影響文化，而發明、創見、新學說也是，例如：手機（簡訊）、禽流感、臉書等。

中美文化差異

1980年我剛到美國加利福尼亞州奧龍學院 (Ohlone College) 求學，被巨幅的「文化震盪」(cultural shocks) 震得頭昏腦脹，又對我實際日常生活頗感吃力。面對語言、食物、習俗、地貌的不同，難免引起心理上的震撼。

我在奧龍學院，上美國歷史課我聽不到教授講話，只是看手語通譯員通譯，而我來不及抄錄，就向某位友善的聽常洋同學商借筆記參考。沒想到他拒絕，但是只好向該校手語通譯服務中心申請抄錄員為我上課時抄錄；後來讀高立德大學 (Gallaudet University) 聽障教育研究所時，教授打美國指語很快，使我有些不了解，就向聽常洋同學商借筆記參考，又遭遇他拒絕，使我逐漸瞭解「美國人是個人主義」，但「獨立」和「競爭」是美國文化的精髓，深怕幫助了同學，害了自己。

但我多懷念以前讀台灣藝術專科學校時，傳閱筆記，互相幫忙的同學情誼。如今我腦筋裡已具備兩套不同的價值觀和行事準則。

奧龍學院級任導師 Sandra Lee Klopping 教授 (李珊蒂女士) 教我們美國手語，我的手語表情成績得 A 分，使她非常欣賞，又勸告我，我不可謙虛，要誠實，應該向手語通譯輔導中心說「我的手語很棒，請應該雇我」，三月我獲得初級手語輔導工作，因為學校很需要最高級手語輔導員，所以九月獲得李珊蒂教授推薦而升格擔任最高級手語輔導工作。

中國人愛打聽別人的年齡、收入和家庭狀況以表示關心；從美國人與加拿大人的觀點看來，實有「侵犯隱私」的嫌疑。

這兩種反應，我在美國及加拿大住了十七年多時間以後，已越來越不習慣本國同胞那種麻木不仁的表現了。

聾人文化的定義

聾人文化與一般文化的不同，往往會造成文化的衝突；在聾人與聽常人生活差異與社會地位價值的不同，他們的感情出現裂痕；聾人和聽常人觀念不一樣而是傳達的意願、方法和信念

的問題。社會對聾人持消極拒絕的態度。

十六世紀以來，世界各國聾人有語言而無文字，就無法用一般人表達內心意念的方式——說話，與人交往，因此在無形中使他們與聽常人隔絕，形成了另一個世界的人，而是聾人文化和其他次文化一樣。

聾人使用手語作為溝通的方式，認為聽不到聲音。聽能正常、口語作為溝通則被稱為「聽常人」。

文化與社會兩者之間有很密切關係，對聾人而言，非但如此，更重要的是聾人也有自己的文化特色。由於台灣甚多人對聾人語言及文化的不認識，以致聾教育與生活被侷限於狹窄空間。環視台灣，聾人文化在台灣並不普遍被研究，這是一個無可否認的事實。

除了筆者以外，無聾人文化研究專家，多數的特殊教育學者側重於唇語教學之發展，從往數十年的聾人族羣之發展與其特有的社會型態與行為特質，目前並無任何文獻可考。

想要了解聾人文化，就須了解聾人本身的需要和發言。一般概念中，聾人就是聽不到聲音的人，且對於聾與啞的概念模糊不清，總認為是等同存在的同一件事，此等概念相當荒謬，亦可見一般人對「聾」之不了解。

聾人社會是自然的結合，在這個社會裡，彼此以手語相互溝通、交換訊息，討論共同關心的話題，卻是聽覺障礙之後自然而然的發展。

聾人文化 (Deaf culture) 的意義是指一群聾人共同分享價值觀的文化，而文化的分享首重於手語溝通，成為群體凝聚力與團體意識的基礎。聾人文化是有耳聾。因此，聾人文化的核心是手語，對聾人社區、聾人社會團體、聾人宗教團體、聾人遺產、聾人文學、及聾人文化的傳承，具有貢獻。

長久以來，聾人與聽常人由於語言表達方式的差異，自始就像隔著一道牆，經年累月而有極多的誤解；同時聽常人世界觀念上根深蒂固的偏差所產生的誤解，更打擊了聾人的勇氣，如果笑臉面對的老是冷冰冰的石牆，笑臉亦將凍結。

「聾人」是「聽力度不同的一群人，首要的交流方式是可視性語言手語，而且有共同的傳統與文化」。那些認同聾人文化運動的人拒絕受損標籤和其他暗示耳聾是一種病態的標籤，相反，他們將聾人視為驕傲。

聾人文化的優點猶如是一種支持系統，使聾人文化傳遞給下一代，其教育的目的是維護及發揚聾人的固有文化與語言，以培養自立精神，建立自尊與自信，充實生活內涵與素質，才能與聽常人公平競爭的機會及能力。這是幫助聾人認同自己耳聾，得以自己的手語分享聾人社交生活。共同享有的經驗。

遠自 1980 年 10 月 26 日 National Association of the Deaf, America (全美聾人協會) 在美國 Massachusetts (麻薩諸塞州) 首府 Boston (波士頓市)，舉行第三屆台灣手語研究暨教學討論會研討聾人團體的文化與手語。這是首次研討聾人文化，因而促使許多社會學家與人類學家、語言學家熱心於研究聾人文化與聾人社會的工作。

聾人文化在《聯合國身心障礙者權利公約》第四段的第30條得到認可，該條規定「身心障礙者有權，在和其他人平等的基礎上，認可並支持他們具體的文化和語言身份，包括手語和聾人文化」。

傳統的聾人群聚而居，形成了相當強勢的聾人文化；美國聾人族群所使用的美國手語(American Sign Language, ASL)，甚至成為美國第三大語言。

台灣聾人自己有語言而無文字，因此其文字用中文，致與一般聽常人產生疏離感。聾人在使用自己的語言時，往往覺得有股無力感，他們發現思想和語言之間，無法完整記錄下來給後代聾人看。除了經濟力在大社會明顯居於弱勢，使聾人自覺是「相對的被剝削者」外，聾人的手語主要是文化的弱勢感，特別是許多聾人深深擔憂聾人悠久，因為聾人數的弱勢，會被聽常人文化所淹沒。

語言的使用，聾人用「視覺語言」—眼睛與手，聽常人則用「聽覺語言」—耳朵與口。聾人的自然手語也有方言與風俗習慣的區別。

從聾人手語的追溯到語言的保存和學習，母語是其「第一語言」，再學習第二語言的中文，因此學習者應算是從未失去自己的母語。

大多數的聾人已覺醒自己所應保存的文化，部分聾人知識青年對於聾人文化傳承的要件—語言、文物、風俗習慣、觀念等，開始亟力保存，同時也開始探索、追溯聾人有無文化流傳的重要媒介—手語。

對自身傳統文化產生自覺的省思下，著手加以整理保存，重建自己的歷史記憶；對未遭破壞而保留尚完整的手語，但至少已足以表達聾人對自己的歷史文化的一種關懷。

文化部2017年7月舉辦「國家語言發展法」草案公聽會，將手語也納入國家語言發展法，增加手語即時翻譯及聽打服務，讓聽障者可以參與。保障母語平權及發展，並提供這些語言傳承、復振的機會，寫系統、公共資源服務等！

因此將針對條文內容研議施行細則，並依法案延伸辦理台語復振及手語復振等相關辦法。文化部將積極完成立法使命，期望能為台灣建構彼此尊重欣賞、相互包容的多元語言永續發展環境。

聾人的定義

「聾人」在手語中的意思是我的朋友，而表達了聾人文化的意思。

「聾人」譯英文為 Deaf，其的英文首字母大寫「D」之意思是耳聾的族群擁有手語語言與自己獨特文化，首要交流式是可視性語言-手語，而且有共同的傳統與文化，不受聽常人管理，我們聾人應該保有自尊心!應該用「聾人」字。

啟聰學校聾教師用自然手語，而且聽常人教師欲用文法手語，顯示出兩種文化之間，在觀念上的衝突。

聽常人對聾人總脫離不了以居於優勢、強勢的文化、社會、政治，甚至於掌握經濟權的地

位，來對待居於少數、弱勢聾人的異文化；其觀點免不了帶有主觀的色彩和對價值的認定，雖然人類學家始終強調以客觀的文化透視來看待另一個族群文化，但因內在「傳統」文化習俗不同的制約，所產生的關懷行為與被研究的聾人對自我關懷，或希望被了解、尊重的程度，會有預期上的差距。

諸如此類的文化衝突在台灣政府與社會都形成誤解排斥聾人與聽障者的一些不當觀念，也常常使聾人與聽障者的生存受到威脅。

回歸主流的聽障者

因為聾人在聽常人中，屬於少數的一群，在社會、文化上受到許多限制。

1977 年美國早已實施回歸主流的教育政策，同時也配合適當的相關支持性服務系統，例如，由校方聘通譯員提供聾生與聽障生通譯服務，協助聾生與聽障生的學習。但是 1998 年聾教育有走向學習手語的趨勢。聾生的語言主要是視覺性而非字母式，而用美國手語教學的效果要優於其他方式，因此聾生應該是雙語學生—先學首要的手語，再學第二種語言：英語。

但反觀台灣提倡回歸主流，卻無手語通譯員及其他支持性的服務，而教育當局疏忽聾生與聽障生溝通問題，造成如今發生聾生與聽障生普遍學習低落或不良等問題，顯示回歸主流教育是事倍功半。所以希望政府應該儘快採取補救措施。

因為回歸主流的聽障者認為能說話，就提高他在社會的地位，也自己以為聽常人，反而受到聽常人同樣的排斥對待，因為聽障者難辨明聲音，使聽常人聽不懂，但只有熟人或家屬、老師聽懂。甚而在聽障間因唇語程度之差異，時有溝通不易之情況，形成之心理障礙更大。

在回歸主流教育中，聽障生被教導使用唇語，他們因不諳手語，和聾人間產生隔閡；但其唇語又無法與聽常人順利的溝通。在兩邊都無法完全融入的情況下，這群聽障生發現自己處於邊緣人的窘境，他們開始產生了認同上的困惑與質疑、追尋及選擇。同時，主流聽常人社會加諸於他們的「污名」，也增強了聽障生對於自身聽障群體的認同。聽障生發覺聽障群體並不是單一、同質性高的社群，而是相當複雜、多元、異質性高的一個群體。

一些聽障生的聽力損失較重、口語能力較差，但隨著手語能力的日漸提升，在未來有可能發展出聾人的認同。若聽障生擁有較好的口語及手語能力，便有機會建構出雙語、雙文化的認同。也有聽障生無法對任一邊產生認同感，而繼續停留在「邊緣人」的狀態中，徘徊在「聽」與「聾」之間。（張稚鑫，徘徊在「聽」與「聾」之間，2004）

聾生與聽障者並沒有選擇的權力，他們其實是「被迫」接受「聽常人」給予他們的標籤。表面上他們似乎知道了自己是誰，但實際上卻已陷於「聽常人」所給的「選項」中，喪失了自己的主體性。

「唇語」強權侵犯「手語」弱勢，屬倚強凌弱之行為，影響所及，令聾人朝朝暮暮「活在語言的文化衝突中，一方面不認同自己的語言—手語，一方面又對唇語欠缺信心」，此則以眾暴寡，誤人一生，不容諒解。

無論如何，在台灣主流社會的聽常人霸權，讓手語成為一種弱勢族群及能力較低的標記，手語在台灣仍屬於弱勢語言，聾人在此社會環境下，產生自我認同感的衝突

回歸主流的聽障者較孤寂，因為聽障學生在一般學校上課，是屬於少數人群，較無法與一般學生流暢溝通及社交。他們回家就沒有參加團體活動，因為他們和家人都沒有認識的聾朋友、同學或家長，也沒有接觸過手語。此一類別之封閉性，較諸手語族群，反而強烈，獨立性較強，自尊性高，相對地合作度較低。

「回歸主流」本身有偏見，畢業學生成為獨立之一群。由於個別程度之不同，其對外之溝通上，大體而言，雖較之使用手語者，障礙之程級較低，然而卻在限制範圍擴及自身之聽障同儕。

聽障者在日後之社交活動上，會日漸回流至手語族群，畢業後常常參加聾人社團活動，內心則會有種歸屬感，當然，他們初起進入聾人社團，學會了手語，多學一種語言對自己有幫助，處在手語這種視覺語言的環境下，他們感受到溝通訊息可由多方面而來的震撼。這麼是人際範圍也擴大，於是，生活內容變得不一樣了，則會漸逐與聾人進行融合，使許多聽障朋友相處而大幅提昇。過往因唇語表達不清在同儕間造成之障礙，於此得藉手語而全然消失，其心理與視野隨之開拓，因而對使用手語之族群加以認同，轉化為其中之一份子。最大的好處是「邊說邊比」，可以幫助他們的溝通能力比只有唇語來得順利。聽障者在任何環境之下都能因手語之使用而創造溝通無障礙的空間。

聾人通過直觀而形象的手語，反映出自豪感和其文化遺產代代相傳。美國聾教育者約翰.W.雷曼和邁克.布利斯在《耳聾學生的回歸主流教育》中寫道：「手語像線一樣把聾人編織進聾人文化的經緯中。當大家一起運用手語時，聾人自然就感到在交往時要比運用聽常人進行交流輕鬆多了。」

結論

聾人在外表上與一般人沒有分別，而同樣面目清秀，身體健全，但隱藏著一種嚴重的缺陷，而與有聲世界產生隔閡。

聾人應該能團結起來，保有自己的固有文化，讓這樣優美的文化不至於湮滅。

我們聾人應該收集文獻資料：如相片、紀錄手稿、和錄影帶等；從事訪問老聾人時所做的傳統聾人紀錄，以及刊物上有關聾人生活描述的人類學研究資料檔案，彌足珍貴。

我們聾人嘗試找回失去的傳統文化，喚醒社會重視弱勢文化的延續。發揚聾人在急速現代化中失去的傳統文化，讓現代聾人了解保存其文化精粹。

我們聾人希望在將來，仍然能看到一完整無缺的。希望藉此發展台灣聾人文化，促使社會真正對聾人文化的尊重與接受。

參考文獻

趙建民(1994)：聾人文化概論。台北：中華民國啟聰協會。

陳其南、張恭啟、于嘉雲合譯，基辛（Roger M. Keesing）(1994：文化人類學。台北：巨流圖書公司。

張稚鑫 (2004)：徘徊在「聽」與「聾」之間：回歸主流教育中聽障大學生的身分認同。台北：台北大學社會學系。

Barbara, Kannapell (1989). Inside the Deaf Community In Sherman Wilcox (Ed.), America Deaf Culture—An Anthology (pp. 21 - 28). Silver Spring, Maryland: Linstok Press.

Carol, P & Tom, H (1988). Deaf in America: Voices from a Culture. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

本文作者為趙建民：加拿大溫哥華學院 退休講師

A Summary of Deaf Culture

James Chien-min Chao
Retired Lecturer at Vancouver College, Canada

Abstract

The meaning of culture is a group of people who communicate with each other in terms of scope and learning behavior and a social division of labor.

Deaf culture and the general culture of different, often lead to cultural conflict.

In addition to the author, no Deaf cultural research experts, there is no literature to test.

The meaning of Deaf culture refers to a group of Deaf people to share the values of the culture, and cultural sharing is the first focus on sign language communication, become the basis of group cohesion and group awareness.

The Ministry of Culture holds the draft of the National Language Development Law, which also incorporates the sign language into the national language development law to protect the rights and development of the mother tongue.

In return to mainstream education, listening students are taught to use lip language, they are not familiar with sign language, and Deaf people have a gap; but the lip language and can not communicate with ordinary people to communicate smoothly.

The difference in the "mainstream" is different from that of the other, and the communication will be accompanied by the use of sign language, which will gradually return to the sign language group, heart will have a sense of belonging.

Deaf people have their own inherent culture, so that this beautiful culture will not annihilation.

Key words : **Deaf** 、 **sign language** 、 **lip language** 、 **return to the mainstream**

聲韻處理能力對特定型語言障礙兒童識字發展之預測

張旭志

錡寶香

洪書婷

台北教育大學特教系 台北教育大學特教系 台北教育大學特教系

摘要

研究主題

本研究旨在探討學前階段所測得的聲韻處理能力可否預測特定型語言障礙(SLI)兒童在小學一年級時的識字發展。

材料方法

研究參與對象為 21 名 SLI 兒童，及 21 名同年齡、同性別、同社經地位配對之一般兒童。研究者在幼稚園大班時以聲韻覺識、聲韻短期記憶以及快速唸名測驗施測於這兩組兒童，並於小學一年級時進行注音符號能力測驗、識字流暢性以及自編形聲字測驗。

結果

本研究發現：(一) SLI 兒童的聲韻覺識能力與其中文識字流暢性測驗具有顯著相關；聲韻覺識能力以及聲韻短期記憶與其形聲字唸讀具有顯著相關；但聲韻處理的三個次能力與注音符號能力並未出現顯著相關。(二) 特定型語言障礙兒童的聲韻覺識能力對中文識字以及形聲字唸讀具有預測力。(三) 一般兒童的聲韻覺識能力、快速唸名能力與中文識字能力都具有顯著相關；聲韻覺識能力與注音符號能力具有顯著相關；聲韻覺識能力以及快速唸名能力與形聲字唸讀具有顯著相關。(四) 一般兒童的聲韻覺識能力、聲韻短期記憶以及快速唸名能力對於中文識字具有預測力；聲韻覺識對於注音符號能力具有預測力；聲韻覺識與語言能力對於形聲字唸讀具有預測力。

結論

本研究結果顯示在聲韻處理能力中，聲韻覺識對 SLI 或一般兒童的識字相關技能具有最穩定的預測效應。研究結果支撐無論是拼音語言或華語意符文字的識字唸讀都涉及聲韻覺識。臨床意涵強調學前階段應加強 SLI 兒童的聲韻覺識技能。

繪本教學結合讀寫萌發策略應用於發展遲緩幼兒之個案研究

陳儀亭
桃園市忠福國民小學

錡寶香
台北教育大學

楊雅惠
彰化師範大學

王淑娟
台中教育大學

摘要

本研究目的在於探討發展遲緩幼兒接受繪本教學結合讀寫萌發策略介入期間，其讀寫萌發的發展歷程，以及此介入對其早期讀寫的影響。本研究採個案研究設計，透過教學影片、訪談、個案作品、讀寫能力檢核表以及其他相關資料的整理分析，深入瞭解兩名 5-6 歲發展遲緩幼兒的讀寫萌發歷程。研究結論顯示如下：

- 一、繪本教學結合讀寫萌發策略對發展遲緩幼兒有正面影響，其影響包括：
 - (一) 有助發展遲緩幼兒語言與認知的成長。
 - (二) 有助發展遲緩幼兒提升學習的動機。
- 二、繪本插圖能吸引目光並成為說故事的鷹架，協助發展遲緩幼兒詮釋故事。
- 三、發展遲緩幼兒對繪本的喜好亦來自個人對角色的投射。
- 四、教師在結合讀寫萌發策略的繪本教學中，身兼引導、技巧傳遞與省思的角色。

關鍵字：發展遲緩幼兒、繪本、繪本教學結合讀寫萌發策略

陳儀亭：桃園市忠福國民小學教師

錡寶香：台北教育大學 教授

楊雅惠：彰化師範大學 副教授

王淑娟：台中教育大學 副教授

循證理念視域下聽障兒童言語康復方法研究

李歡* 楊愛佳 李登鈺 夏藝璿 歐陽夢婷 尹玉蓮

重慶西南大學教育學部特殊教育學院

摘要

言語作為最重要的學習、溝通工具，在兒童的認知與思維發展中起著不可替代的作用。近年來，隨著學界對聽障兒童聽力言語康復越發重視，不同學者在研究中嘗試了大量的聽障兒童言語訓練方法，部分方法的科學性與有效性仍有待商榷。文章將最先來源於醫學領域的循證理念引入特殊教育領域，以期探索聽障兒童言語康復訓練的最佳方法，即干預訓練的“黃金標準”，以促進聽障兒童言語的發展。筆者利用自編量表、Markov 鏈等資料分析方法對檢索出的文獻進行分析，分別對個案研究和多物件研究的文獻進行評價，個案研究分析顯示基礎訓練與針對訓練相結合的言語康復方法為聽障兒童康復訓練的最佳途徑；在群體實驗研究方面，聽覺口語法為穩定性較好的聽障兒童言語康復方法。

關鍵字：循證、言語康復、聽障

1. 問題提出

言語在兒童發展過程中起著至關重要的作用，良好的言語水準是促進個體認知、思維等發展的前提。目前關於聽力障礙兒童言語康復的方法種類繁多，但部分方法的有效性和科學性有待考證。因此我們將循證理念引入特殊兒童言語康復的研究領域，希望通過基於證據、遵循證據的研究方法，對聽障兒童的言語康復方法進行篩選規範和評價，比較各類針對聽障兒童的言語康復方案，抉擇最佳康復方法^{[1][2]}。

2. 概念界定

2.1 循證(evidence-based)

即基於證據、遵循證據，最先來源於醫學領域，隨著循證醫學的發展，循證理念逐漸擴展到護理、社會政策、心理學、教育學等很多領域，已成為社會學、心理學和教育學等領域中干預和服務的“黃金標準”。最初所提出的循證醫學的主要實施步驟為：①確立適當的臨床問題；②文獻檢查；③選擇入選文獻；④嚴格評價文獻；⑤將所得結果應用到臨床^[3]。參照以上實施步驟，中國內外相關研究者為尋找“最佳政策”、“最佳教育實踐”、“最佳干預方法”等進行了大量循證研究，取得了豐富的研究成果。

*作者簡介：李歡，西南大學教育學部特殊教育學院副院長，女，博士，副教授，碩士生導師，主要研究方向：特殊兒童語言康復。郵箱：flora1112@126.com，電話：13452326001

2.2 循證實踐 (evidence-based practices, EBPs)

循證實踐的概念最早來源於循證醫學(evidence-based medicine, EBM)。在醫學領域, 循證實踐是指應用當前所能獲得的最好研究證據, 結合臨床醫生的個人專業技能和臨床經驗, 考慮患者的價值和願望等三方面因素的決策過程。美國心理學會、美國言語語言協會和全美自閉症中心等權威機構均採用了相似的定義。美國特殊兒童委員會則認為, 循證實踐是既包括從業者以科學為基礎, 對干預進行選擇的決策過程, 還包括基於科學的干預本身^[4]。在本研究中, 循證實踐內涵傾向於後者。

3. 研究程式

本研究遵循循證研究路徑, 即提出循證問題、拟定文献检索策略、进行三次文献筛选, 决定纳入文献数量, 完成文献的纳入^{[5][6]}。随后按照實驗設計的類型, 將入选文献分为单一被试设计与群体实验研究兩類, 分别进行量表偏倚性评价与 Markov 链稳定性分析, 以抉择出不同实验设计中一些较佳的听障儿童言语康复方法, 以指导实践中的听障儿童言语康复。

3.1 提出循證問題

設計研究時提出的問題是否得當關係到整個研究設計方案的制定。一個完整的系統評價問題應該詳細說明研究對象、干預、對照和結局, 簡稱為 PICO 原則^[7]。根據 PICO 原則, 確定研究物件 (participant) 為聽力障礙兒童。確定干預措施 (intervention) 為採用某種方法對兒童進行言語康復訓練。對照措施或另一種干預措施 (control) 為同一康復目的的不同康復方法。最後確認此實驗的結局指標 (outcome) 為被試兒童的言語康復狀況。根據以上步驟提出“循證”問題: 使用何種言語康復方法能使聽障兒童言語水準達到最佳?

3.2 擬定文獻檢索策略

為了最大限度地獲得所有相關研究文獻, 本文諮詢相關專業人士確定搜索關鍵字、制定文獻檢索策略。最初先根據研究物件的不同障礙程度及相關的言語康復方法確定 13 個主關鍵字與 31 個隨機搭配的關鍵字, 將每一主關鍵字與所有隨機組合關鍵字一一配對進行全文檢索, 入選標準為: 發表於 1985-2015 年的中文文獻, 包括期刊論文、學位論文以及報刊論文等。在檢索文獻的同時, 用已檢索文獻中含有的新檢索詞作為補充隨機組合關鍵字進行重複檢索, 直到不再有符合標準的文獻出現為止, 在本次的重複檢索過程中, 共使用補充隨機搭配關鍵字 17 個, 與最初制定的搭配關鍵字共計 48 個, 所有關鍵字在本表中僅作部分列舉。具體的文獻檢索關鍵片語合如表 1 所示。

表 1 文獻檢索關鍵字一覽表

主關鍵字	隨機組合關鍵字					
聽障	言語治療	語言治療	節奏訓練	語言康復	發音訓練	言語訓練
聽力損失	言語康復	聽辨訓練	對話練習	音樂治療	言語學習	口腔訓練
聾	語言學習	發音矯治	構音治療	語言訓練	語言回饋	重讀治療

重聽	口音訓練	構音訓練	聽感訓練	會話練習	看話訓練	言語回饋
...	言語干預	語言干預	遊戲治療	啟音博士	回饋語訓	...

3.3 文獻篩選與納入

本研究的文獻篩選與納入的具體操作步驟如下^[8]：①電腦檢索並建立資料庫，去除重複文獻。②初篩：閱讀文獻的題目和摘要初篩。③查找可能符合納入標準的相關文獻全文。④將同一研究的不同結果報導整合。⑤全文篩選：閱讀全文，討論該文獻是否屬於實證研究，是否滿足系統評價原始文獻納入標準。⑥當文獻的相關資訊不全面或不清楚時，需要進一步獲取相關資訊。⑦文獻納入最終結論。文獻篩選的部分資料呈現如表 2 所示。

表 2 文獻檢索搭配舉例及部分資料呈現一覽表

	主關鍵字	搭配關鍵字	檢索的數目	一次篩選	二次篩選	三次剩餘
檢索搭配 舉例 及部分資 料呈現	聽障兒童	言語治療	1150	45	18	3
		言語康復	3380	67	25	6
	聾	看話訓練	133	4	4	2
		啟音博士	725	2	2	2
		構音訓練	592	4	4	1
		發音矯治	227	19	19	1
.....	
歸總			82191	592	80	21

檢索詞經交叉搭配，共檢索出 82191 篇文獻，刪除重複研究後進行初次篩選。首先根據對文獻的時代性要求排除 1985 年以前發表的文獻，再通過閱讀文獻標題和摘要，排除與本課題明顯不相符的研究，故第一次篩選剩餘量為 592 篇。隨後依據 PICO 原則對剩餘文獻進行全文閱讀，篩選後剩餘 80 篇，其中部分文獻是經驗總結或新研發的高科技訓練方法的完整介紹，並未進行實證研究，故排除。最終 21 篇符合標準的文獻納入循證實踐 (EBPs) 進行列舉，對文獻中的干預策略進行分類。分類結果如表 3 所示，按首字母順序排列。

表 3 循證實踐(EBPs)一覽表

循證實踐	實證支持	
	群體	個案
辨音訓練	0	3
觸覺回饋	0	1
多感官刺激	0	2
分解統合法	0	1
放鬆訓練	0	1
感音訓練	1	1

哈欠-歎息法	0	1
呼吸訓練	2	1
技術輔助教學及干預	6	1
家庭干預	0	3
口舌操	0	1
律動訓練	1	1
朗讀法	0	1
美術治療	0	1
器具輔助	0	1
情境教學	0	4
強化	0	1
手語輔助	0	1
示範-模仿	2	2
視覺回饋	4	5
視覺匹配法	0	2
書寫訓練	0	1
聽覺回饋	1	4
聽覺口語法	0	1
問答法	0	1
協調性訓練	2	1
遊戲治療	0	2
音位誘導	0	1
音樂治療	2	1
針對性構音訓練	1	3
針對性節奏訓練	2	1
針對性語調訓練	2	1
綜合性構音訓練	1	3
重度訓練法	0	1
張嘴法	0	1

3.4 文獻評價

本研究根據文獻來源對文獻進行統計^{[9][10][11]}，納入的文獻大致可以分為四大類：碩博論文、CSSCI、國家級期刊、普通刊物。統計分析後，結果顯示：21 篇相關文獻中，碩博論文 10 篇，CSSCI 文獻 3 篇，國家級期刊文獻 1 篇，普通刊物文獻 7 篇。

聽障兒童的言語康復受多種條件的制約，例如自身特徵（聽力受損原因、聽力受損發生時間、聽力殘餘情況等）、外部因素（康復環境、訓練週期等）。由此可見，聽障兒童言語康復的方法具有很大差異性，所以文獻中的實驗多以個案作為研究物件，本研究對個案研究進行納入量表評分。在群體實驗研究中，由於物件較多，言語康復方法更具有普適性，訓練目標更為具體，可進行未來效應值預測，故筆者選擇對個案研究和群體研究進行分開評價。

3.4.1 量表分析

筆者從個案研究的特點出發，結合 jadad 量表、Cochrane 協作網偏倚風險評價標準、病例對照研究的 NOS 評價標準和佇列研究的 NOS 評價標準等的編排，編製個案研究系統評價納入研究的偏倚風險評價量表^[12]。在量表的效度方面，採用目前心理學、醫學、護理學領域常用的專家評價法^{[13][14][15][16][17]}對量表的內容效度進行兩輪評分，計算量表條目的內容效度指數 I-CVI 以及量表水準的內容效度指數全體一致性 S-CVI。第一輪評定邀請了特殊教育專業教授 2 人、副教授 6 人、心理學專業教授 2 人，教育統計學專業副教授 1 人，教師教育專業副教授 1 人，共 12 名專家進行第一輪打分，並就原始量表進行修改、增添與刪減。第二輪的專家評定邀請了特殊教育教授 1 人、副教授 2 人、教育統計學副教授 1 人共 4 名專家對量表評分，首先計算出專家間意見的隨機概率一致性為 $PC=0.0625$ ，校正後的 Kappa 值為 1，大於 0.74，評價結果為優秀，校正後得出各條目水準的內容效度指數 I-CVI 為 1，大於 0.78，提示條目水準內容效度較優；其次計算量表水準的內容效度指數全體一致性 S-CVI 為 1，大於 0.8，平均 S-CVI 為 1，大於 0.9，得出量表內容效度較優。而測驗效度要受測驗信度限制，事實上效度的最大值受它的信度所制約，由公式 $r_{效} \leq \sqrt{r_{信}}$ 可知，信度是效度的必要條件，效度高的測驗，信度一定比較高^[18]。因此，本研究所設計的《個案研究系統評價納入偏倚風險評價表》具有良好的信度和效度。

表 3 個案研究系統評價納入偏倚風險評價表

評價條目	評價結果	評價標準
研究物件		①恰當，有獨立的確定方法或人員
	1.被試的選擇	②恰當，基於檔案記錄或自己報告 ③未描述
干預方法		①恰當，契合其研究目的
	2.干預方法的適切性	②不恰當，不符合目的描述 ③不清楚
	3.干預方法的科學性	①干預方法有很強的理論依據或（和）實踐依據 ②干預方法理論依據或（和）實踐依據不明確 ③無依據
干預實施		①干預方法系統，層次分明，程式完善
	4.干預實施過程	②干預實施過程不系統，結構混亂，無層次性 ③未明確描述
	5.干預時間控制	①很好地控制了干預總時長、頻率、訓練間隔時間 ②缺乏對干預總時長、頻率或間隔時間的控制 ③以上均無控制
	6.無關因素控制	①排除了無關因素干擾 ②可能存在無關因素 ③不清楚
研究結果		①有適當的因變數評估工具及方法
	7.結果評估	②因變數評估工具及方法欠佳

	③未明確描述
8.結局數據	①資料完整呈現，結果真實 ②資料與結果不完整 ③未描述
9.結果對比	①干預前後資料對比呈現 ②僅呈現干預後結果 ③干預前後結果均無
第①項：2分 第②項：1分 第③項：0分	

根據以上的個案評分標準，最終個案研究文獻的得分情況如表 4，以下按照第一作者首字母排序如下：

表 4 個案評分結果表

編號代碼	被試選擇	干預適切性	干預科學性	實施過程	時間控制	無關因素	結果評估	結局數據	結果對比	總分
陳 DL	2	2	1	1	1	1	2	1	2	13
崔 LL	2	2	1	2	1	1	2	2	1	14
崔 Y	1	2	1	2	1	1	1	0	1	10
顧 JL	2	2	1	0	1	0	1	1	1	9
李 LQ	2	2	2	2	1	1	2	2	2	16
李 MH	1	2	1	1	2	1	2	2	2	14
蘇 XZ	1	2	1	2	0	1	0	1	1	10
陶 Y	1	1	2	1	1	1	0	0	1	8
楊 FY	2	2	1	2	1	1	0	1	1	11
易 L	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
趙 K	2	2	1	1	0	1	0	1	1	9

偏倚風險評價量表由兩位小組成員分別進行評分，利用 SPSS 計算其斯皮爾曼等級相關係數，得出評分者評分一致性係數為 0.843，呈顯著相關，評分者一致性係數很高。通過基於個案研究系統評價納入偏倚風險評價量表的文獻評價，我們可得出：易 L 在個案研究試驗中採用的基礎訓練（發聲放鬆訓練、聲帶協調性訓練）、針對性訓練（聲調鞏固訓練、語調整句強化訓練、邊界調強化訓練）相結合的方式得分最高。

3.4.2 Markov 鏈分析

Markov 模型是俄羅斯著名數學家瑪律可夫於 1902-1912 年間提出的一種數學模型，用於研究隨機事件隨著時間推移而發生的過程，根據轉移概率是否恒定，可分為 Markov 鏈和時間依賴 Markov 過程。最初本模型用來描述和預測煤氣分子在一個密閉容器中的狀態，後來被廣

泛運用于水文地質研究、氣象預測、地震預測等^[19]。20 世紀 70 年代開始應用於循證醫學領域，逐漸在臨床干預效果評價、疾病的發病及死亡趨勢預測、篩選試驗的收益評價、疾病自然史研究等方面得到研究和運用^{[20][21][22]}。在本文中，筆者運用 Markov 鏈對聽障兒童的言語康復方法進行預測，來探究其康復效果的穩定性，用以決策出聽障兒童最佳的言語康復方法^[23]。

根據納入不同文獻所呈現出來的資料，我們根據可提取資訊的多少與品質、資料是否符合 Markov 分析維度來決定納入文獻為：盧 XY 《人工耳蝸植入術後聽覺言語訓練方法研究》；陳 S 《“兒歌—節奏”訓練對改善聽障兒童言語障礙的實驗研究》。

根據納入的第一篇文章中所提到的聽覺口語法中兒童年齡的分段（分為圖示三段）與康復訓練中所用的康復指標（圖示三種），我們根據兒童年齡階段之間的相互影響、康復指標之間的相互影響和兒童年齡階段與康復指標之間的相互影響，其影響力按照相關性表示，邏輯圖如下：

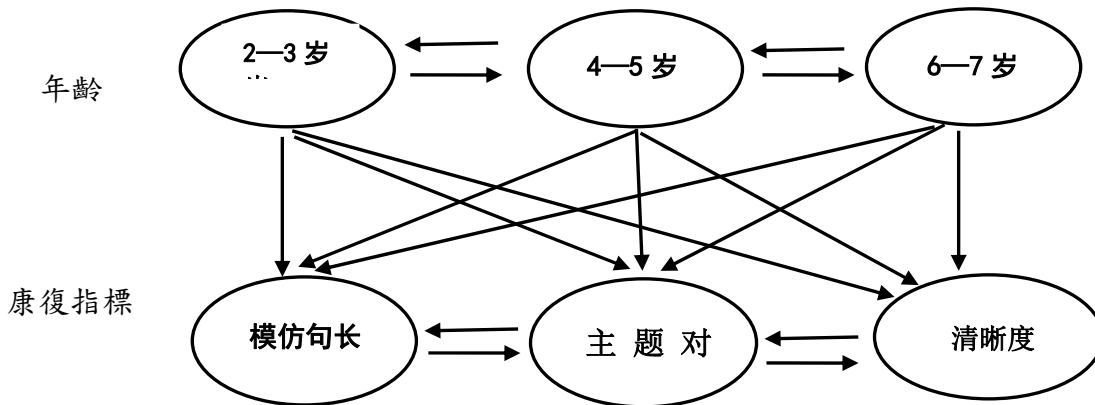


圖 2 Markov 鏈預測模型邏輯圖

由於年齡可橫向變化，也可以縱向變化，則變化指數為 4，而康復指標只能縱向變化，則變化指數為 2，對此可根據公式：

$$P(ai \rightarrow aj) = \frac{C(ai \rightarrow aj)}{\sum_{i=1}^3 C(ai \rightarrow bj) + \sum_{j=1}^3 C(ai \rightarrow aj) - C(ai \rightarrow aj)}$$

$$P(ai \rightarrow bj) = \frac{C(ai \rightarrow bj)}{\sum_{i=1}^3 C(ai \rightarrow bj) + \sum_{j=1}^3 C(ai \rightarrow aj) - C(ai \rightarrow aj)}$$

$$P(bi \rightarrow bj) = \frac{C(bi \rightarrow bj)}{\sum_{i=1}^3 C(bi \rightarrow bj) - C(bi \rightarrow bj)}$$

可得出概率轉移矩陣為：

$$A = \begin{pmatrix} 0 & 1/25 & 1/25 & 9/25 & 7/25 & 7/25 \\ 1/25 & 0 & 1/25 & 9/25 & 7/25 & 7/25 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 12/25 & 13/25 \\ 0 & 0 & 0 & 12/25 & 0 & 13/25 \\ 0 & 0 & 0 & 12/25 & 13/25 & 0 \end{pmatrix}$$

圖 3 概率轉移矩陣

列出初始矩陣(17 19 18 0 0 0)，令(17 19 18 0 0 0)， $A^n=(a_1,a_2,a_3,a_4,a_5,a_6)$ ，當 $n=14$ 時， $a_1=0$ ， $a_2=0$ ， $a_3=0$ ，此時 $(a_4 \cdot a_5 \cdot a_6) = (17.19, 18.09, 18.70)$ 。

以上這組數字之間相差不大，據此可以預測出聽覺口語法對文中三種康復指標(模仿句長、主題對話、清晰度)產生的干預效果在未來比較穩定。

納入的第二篇文章中所使用的言語訓練方法為兒歌—節奏訓練，就言語清晰度分析，有“很好”、“較好”、“一般”、“較差”四個等級，分別對訓練前測試和訓練後測試的資料平均值，可作如下邏輯圖：

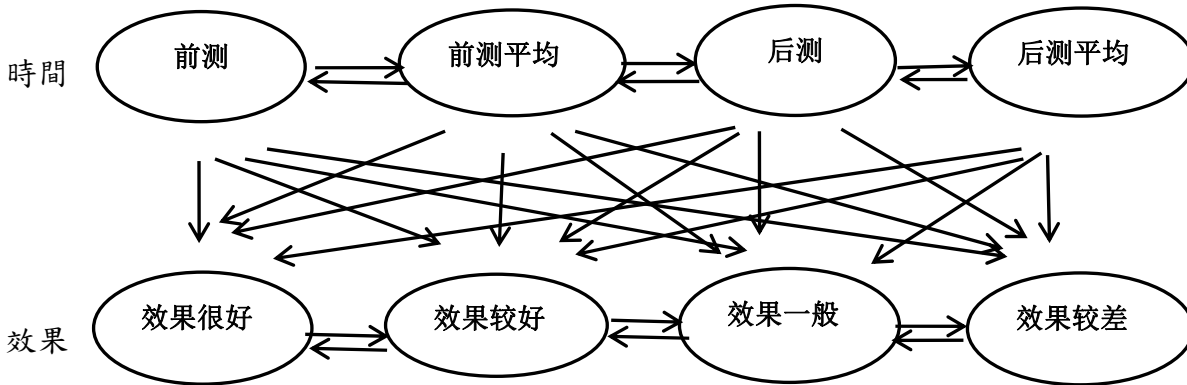


圖 4 Markov 鏈預測模型邏輯圖

則第一列測試內容指標而言，方向數為 5，令其 $a=(i=1 \text{ 列測試內})$ ，對清晰度指標而言，方向數為 2，令其 $b_i(i=1,2)$ ，帶入以下公式進行計算：

$$g(ai \rightarrow ay) = \frac{C(ai \rightarrow ay)}{\sum_{i=1}^4 C(ai \rightarrow by) + \sum_{i=1}^4 C(ai \rightarrow ay) - C(ai \rightarrow ai)}$$

$$g(ai \rightarrow bi) = \frac{C(ai \rightarrow by)}{\sum_{i=1}^4 C(ai \rightarrow bi) + \sum_{i=1}^4 C(ai \rightarrow ay) - C(ai \rightarrow ai)}$$

$$g(bi \rightarrow by) = \frac{C(bi \rightarrow by)}{\sum_{i=1}^4 C(ai \rightarrow by) + \sum_{i=1}^4 C(ai \rightarrow ay) - C(ai \rightarrow ai)}$$

可得出概率轉移矩陣為：

$$A = \begin{pmatrix} 0 & 1/15 & 1/15 & 1/15 & 1/15 & 2/15 & 5/15 & 4/15 \\ 1/15 & 0 & 1/15 & 1/15 & 1/15 & 2/15 & 5/15 & 4/15 \\ 1/15 & 1/15 & 0 & 1/15 & 1/15 & 2/15 & 5/15 & 4/15 \\ 1/15 & 1/15 & 1/15 & 0 & 1/15 & 2/15 & 5/15 & 4/15 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 2/15 & 7/15 & 6/15 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 2/15 & 0 & 7/15 & 6/15 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 2/15 & 7/15 & 0 & 6/15 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 2/15 & 7/15 & 6/15 & 0 \end{pmatrix}$$

圖 5 概率轉移矩陣

當 $n=9$ 時成立，可得 $x_1, x_2, x_3, x_4 = (3.75, 9.13, 9.71, 9.39)$ ，這四個數分別表示“很好”，“較好”，“一般”，“較差”的指數，顯然一般和較差的指數大於較好和很好的指數，表明這種方法對言語清晰度的恢復效果並不顯著，尤其是“很好”這一項指標，還需要提高。總的說來，這種方法並不適用於運用臨床對言語清晰度的訓練中。

基於 Markov 模型，對兩種言語康復方式進行比較，發現文獻一中所使用的聽覺口語法對聽障兒童的言語康復有更好的效果。

4. 研究結果

在尋找聽障兒童的最佳康復方法的循證研究過程中，筆者根據個案研究和群體實驗研究分別採用量表評分以及 Markov 模型進行分析，從而抉擇出在個案研究和群體研究中的最佳康復方法。

4.1 個案研究量表評分結果分析

經過個案研究量表的分析，可得出得分最高的文獻為易 L 的《聽障兒童語調特徵及語調異常干預研究》。該文獻從研究物件上來看，研究物件有專門的康復師對其情況做了較為準確的闡述，在進行康復之前，也對被試兒童進行了專業的測量評估。在研究過程中，首先是進行基礎性的訓練，又在分析了被試兒童的評估結果後制定了針對性的訓練，結構完整，方法恰當，實施有序。在評估結果時，採用 A-B 比較分析，提供完整的資料證明此方法的有效性。所以在個案研究部分，該文章中所採用的康復方法較為理想。

4.2 Markov 鏈結果分析

在群體實驗研究的文獻中，通常會有較為豐富的資料呈現，包括研究物件的年齡劃分、康復指標等。除此以外，群體實驗研究的康復訓練更具有普適性。而 Markov 鏈正是需要各種相互影響的資料之間的對應關係來進行分析，所以我們將符合標準的文獻納入 Markov 鏈中進行

計算，通過數位關係來分析其康復方法的穩定性。

通過對《人工耳蝸植入術後聽覺言語訓練方法研究》中聽覺口語法的計算，我們得到一組數字 17.19, 18.09, 18.70，通過對《兒歌-節奏訓練對改善聽障兒童言語障礙的實驗研究》中兒歌-節奏訓練的計算，我們得到一組數字 3.75, 9.13, 9.71, 9.39。在 Markov 鏈的計算中，其數字越接近，代表其康復指標的效果越穩定，預期效果越好。而經兩組數位進行對比，發現口語聽覺法的穩定性明顯大於兒歌-節奏訓練，所以在此可以推斷出，聽覺口語法為群體實驗研究文獻中的最佳聽障兒童言語康復方法，如果將此種康復方法運用于聽障兒童的言語康復中，會取得較為穩定的康復效果。

5. 討論與建議

5.1 對聽障兒童言語康復方法的思考

首先，聽障兒童言語康復方法的研究數量較少。在運用循證研究方法進行文獻篩選時，可以發現大部分文章傾向於對聽障兒童言語障礙的原因、特點、影響因素等進行分析，能具體提出系統干預措施的文章占少數。因此，在未來研究中，應進一步加強對聽障兒童言語康復方法的探索，使特殊兒童獲得更適宜的教育與康復。

其次，聽障兒童言語康復方法研究缺乏實證性。通過文獻的二次閱覽，可以發現絕大部分文章關於康復方法的論述缺乏實證資料的支撐，大部分文獻只是對經驗的總結或者經過推理的假設，缺乏科學性，大多泛泛而談，訓練方法的結構混亂，經不起嚴密的推敲，對實踐缺乏指導意義。這也是造成了目前特殊教育領域“亂象”之一，各類康復培訓遍地開花，但是具體實效性卻無從考證，直接導致中國特殊教育實踐工作的低效性與盲目性。

5.2 循證理念下聽障兒童最佳言語康復方法

本文通過採用不同方式分別對個案研究和群體研究實驗進行分析，分別尋找出了兩種研究設計中的聽障兒童最佳言語康復方法。

其一，個案研究中得分最高的基礎訓練與針對訓練相結合的言語康復方式。該康復方法中，基礎訓練包括發聲放鬆訓練與聲帶協調性訓練，目的是為聽障兒童聲調、語調發音奠定良好的生理基礎，其中發聲放鬆訓練包括頸部放鬆訓練與聲帶放鬆訓練，聲帶協調性訓練主要是運用重讀治療法的節奏訓練完成。針對性訓練包括聲調鞏固訓練、語調整句強化訓練和邊界調強化訓練，主要是結合特定的聲調和語調進行語調表達的訓練，屬於超音段音位的訓練，由三個相互獨立又包含的內容組成：鞏固單、雙字調的聲調鞏固訓練；逐字增加句長法和句子升降調訓練組合的語調整句強化訓練；借助言語測量儀完成的邊界調強化訓練。這一言語康復方法將醫學解剖生理學基礎與言語測量儀等現代技術輔助手段相結合，是醫教結合理念在特殊教育領域的完美呈現，但該類訓練方法對干預實施人員的手法要求較高，需要經過專業的言語語言病理學訓練才能發揮該康復方法的作用。

其二，群體研究中康復效果最為穩定的是聽覺口語法。該類康復方法適合於人工耳蝸術後

或佩帶助聽器後聽覺補償比較理想的聾兒，主要借助助聽設備，將聽覺、語言、認知依其自然發展之程式結合起來，在有意義的情境中透過會話式的互動，讓聽障兒童學習傾聽說話。因其十分注重殘餘聽力的運用與口語的表達能力，強調“聽”對言語的自我回饋、自我監控以及自我調整，所以必須在沒有視覺線索的情形下先行訓練聽覺能力，否則很難建立起聽覺習慣或視聽並用的技巧。基於群體研究的聽覺口語法在實踐運用中具有一定普適性，在實際使用時，康復師可以此為借鑒，針對其康復物件的特殊情況酌情修改訓練內容或添加針對性訓練，以增強康復效果。

5.3 循證理念在特殊教育領域的運用

首先，循證理念對特殊教育實踐有重要的指導意義。目前針對各類特殊兒童的不同康復需求，循證實踐規範了特殊兒童的干預策略，使各類特殊兒童的康復訓練取得了一定的成果。循證研究理念在其他領域的成功運用也為特殊教育的循證研究提供了借鑒經驗。但就中國現狀而言，各類特殊兒童的康復實踐方法繁雜瑣碎且缺乏科學性，所以將循證研究理念運用于特殊教育康復實踐中，為特殊兒童的臨床康復提供最佳決策方案，規範特殊兒童的康復方法，對特殊教育事業的積極健康發展非常關鍵。

其次，循證理念在特殊教育領域的推進還有待加強。循證研究是近年來各類科學研究的新趨勢，最初主要運用於醫學領域，在其他領域也偶有涉足，但是在中國特殊教育領域鮮有嘗試，所以在具體運用時存在諸多困難。第一，中國特殊教育康復實證研究文獻數量較少，且實證性與嚴謹性不足。第二，在文獻評價階段，缺乏對納入文獻進行評價的量表，進行量化分析的多項方法在特殊教育領域的個案研究中很難適用。所以本研究所採用的各類方法均為初期嘗試，以期為未來更多循證研究奠定基礎。

參考文獻

- 1 楊文登. 循證醫學的哲學反思及其對人文社會科學實踐的啟示. 循證醫學, 2010, 10:50-53
- 2 王波, 肖非. 特殊教育的循證實踐取向. 中國特殊教育, 2013, 8:10-15
- 3 19 趙中夫, 姚應水. 循證醫學. 北京: 人民軍醫出版社, 2013. 11~14, 29~33, 72~78, 181
- 4 Wong C, Odom S L, Hume K, et al. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder.
<http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf/2014-11-21>
- 5 Martin V. Evidence-Based Teaching, “Evidence-Based Teacher Education” (Quality of Teachers and Quality of Teacher Education). In :Zhu XD, Zeichner K. Preparing Teachers for the 21st Century .Berlin: Springer, 2013. 53-66
- 6 Sebbens D K, Kaufmann J, Straka K L, et al. Evidence-Based Education. I can: Infant, Child& Adolescent Nutrition, 2009, 1(3): 316-324

7 8 12 劉鳴. 系統評價、Meta-分析設計與實施方法. 北京:人民衛生出版社, 2011. 10~13, 28~32, 53~80

本研究的文獻篩選與納入的具體操作步驟如下[[]本研究的文獻篩選與納入的具體操作步驟如下[]]

9 程麟. 中國網路成癮的循證研究. 碩士論文. 鄭州: 鄭州大學, 2007

10 屈雲, 何俐, 劉鳴. Cochrane 系統評價的基本方法. 中國臨床康復, 2003, 7: 532-536

11 李靜, 秦莉, 劉鳴. 系統評價的基本方法. 中國循證醫學, 2001, 1: 34-38

13 American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education. Standards for educational and psychological testing. Washington: American Psychological Association, 1999. 9~11

14 Denise F P, Cheryl T B, Steven V O. Is the CVI an Acceptable Indicator of Content Validity? Appraisal and Recommendations. Research in Nursing & Health, 2007, 30(4): 459-67

15 史靜琿, 莫顯昆, 孫振球. 量表編制中內容效度指數的應用. 中南大學醫學學報, 2012, 37(2): 152-155

16 臧瑜. 安德森症狀評估量表肺癌模組的修訂及肺癌患者症狀群研究. 碩士論文. 廣州: 南方醫科大學, 2010

17 周建偉. 《護士依從標準預防信念量表》的編制與考評. 碩士論文. 長沙: 中南大學, 2014

18 朱德全, 宋乃慶. 教育統計與測評技術. 重慶: 西南師範大學出版社, 2013. 90~118

20 張睿玲, 周怡. SAS 的 IML 過程在 Markov 鏈預測中的應用. Medical Informatics, 2004, 17(8): 484-485

21 張敏. 齊次 Markov 鏈在高等數學教學品質的評價中的應用. 數理醫藥學雜誌, 2013(4): 495-497

22 易華雲, 劉愛忠, 張琰. Markov 模型在衛生領域中應用簡介. 循證醫學, 2008, 8(3): 172-176

23 曲成毅. 循證康復耳聾治療及決策康復中的新理念. 中國聽力語言康復科學雜誌, 2007, 4: 10-13

**Evidence-Based Research on the Methods of Hearing-Impaired
Children's Speech-Language Rehabilitation**

Li Huan, Yang Aijia, Li Dengyu, et al.

Department of Special Education

Urban and Rural Education Development Research Center, Southwest University, Chongqing

Abstract

As the most important learning and communication tools, language plays the irreplaceable role in cognitive development of children. In recent decades, with more attentions paid to the speech-language rehabilitation, many researchers tried different methods of speech-language training for hearing-impaired children, and some of the methods are questionable because of their scientificity and effectiveness. Therefore, this research applies Evidence-Based methods into the field of special education to explore the best way of speech-language rehabilitation training for the hearing-impaired children, which is also called the “Gold Standard” of interventions, to help hearing-impaired children develop their speech-language ability. The author uses data analysis method (scales, Markov chains, etc.) to analyze documents which are retrieved and finally respectively comes to two conclusions according to case studies and multi object studies. Case studies analysis shows that the best way is the specific articulation training. The multi object studies by Markov chains obtain a strong stability recovery model of hearing-impaired children : Auditory-Verbal approach.

Key words : Evidence-Based, Speech-Language Rehabilitation, Hearing-Impaired Children

Bitsboard 應用程式介入方案對提升發展遲緩幼兒語言表達能力之成效

林學民

屏東基督教醫院

黃玉枝

屏東大學特殊教育學系

摘要

研究背景及目的

根據屏北早療評估中心近三年來同期統計資料顯示，診斷為發展遲緩人次為 289 人，其中有語言發展遲緩人次為 128 人，相對於其他功能性發展遲緩的個案為多。發展遲緩幼童在認知、動作、感官等發展都有程度不一的發展困難，造成無法像一般幼兒可經由口語做為溝通的方式，其溝通方式也多以代償性的行為或方式為主。研究也顯示多數的語言發展遲緩幼兒除了會是溝通障礙的高危險群，在面臨學齡階段時，其口語能力及閱讀能力也會對未來的課業學習造成明顯影響，進而造成問題行為的產生。因此本研究主要是探討，以應用程式介入方案為語言治療策略，應用於發展遲緩幼兒語言能力臨床之成效。

研究方法

本研究目的在探討應用程式 (Bitsboard) 介入方案對發展遲緩幼兒語言表達能力訓練之成效，個案為一名 4 歲發展遲緩幼兒，研究採單一個案研究法之跨行為多探測設計，自變項為應用程式，依變項為兩類語言表達 (詞彙命名、需求表達) 之表現，本研究進行 7 週，以語言表達評量表來蒐集學生語言表達能力，研究資料以目視分析、C 統計及效果量來分析語言表達能力學習成效資料，並以問卷及訪談內容分析本研究的社會效度。

本研究結果如下

- 一、應用程式對發展遲緩幼兒語言表達能力具有立即成效。
 - 二、應用程式對發展遲緩幼兒語言表達能力具有維持成效。
 - 三、家長和教師對應用程式介入方案的內容，皆感到滿意。
 - 四、家長和教師對應用程式介入方案增進研究對象語言表達能力，皆持正向肯定的態度。
- 最後，依據研究結果，提出未來教學與研究的相關建議。

關鍵詞：應用程式、Bitsboard、發展遲緩、語言表達能力

本文作者為林學民：屏東基督教醫院語言治療師 黃玉枝：屏東大學特殊教育學系副教授

聾校高中生英語習得性無助的分析和應對策略

杜學菡

無錫市特殊教育學校

摘要

隨著越來越多的普通高校開始招收聾啞學生，英語作為高考必考科目，其重要性不言而喻。但一些聾校的高中生在英語學習上困難重重或自暴自棄。本文結合聾校英語教育的實踐經驗，分析聾生英語習得性無助的成因並提出應對策略，旨在幫助聾校高中生增加對英語的學習興趣，養成良好的學習習慣，順利進入理想大學繼續深造。

關鍵詞：聾啞學生、英語、習得性無助

在多年的聾校高中英語教學過程中不難發現，每個班級都會有若干個英語“學困生”。在課上，他們若覺得老師講課有趣就姑且聽聽，若是無趣便互相干擾，用手語交流聊天，也有的就乾脆自暴自棄蒙頭大睡。課後，他們的作業能拖就拖，即便是交，作業也是一抄了之，筆跡潦草，漏洞百出。平日從不見他們請教同學或老師有關英語學習的問題，閒暇時間盡是用於互相討論電腦遊戲。面對單元測驗和期中期末乃至聾人高考，他們害怕困難，畏首畏尾，主動放棄與他人一爭高低的權利，對自己的未來前途甚是迷惘。

經過長久的在校觀察和研究，我們發現習得性無助是導致聾生產生以上問題的主要原因。美國心理學家 Martin Seligman 在 1967 年研究動物時發現，反復對動物施以無可逃避的強烈點擊，會造成無助和絕望情緒。1975 年他將該項實驗作用於人，證明了習得性無助在人身上也會發生。人經歷了某種學習後，在情感、認知和行為上表現出消極的特殊心理狀態，就是習得性無助。[1]

一、分析聾校高中生英語習得性無助產生的原因

1. 學生義務教育階段掌握知識的程度不同

在江浙滬一帶的健聽學校，自小學一年級起就開設英語課程，英語是小升初考試以及中、高考的必考科目。有些聾生，聽力缺失不是特別嚴重的，父母家人會安排他們進入健聽小學隨班就讀，到初中或高中時，因無法跟上健聽學校的學習進度等原因，才進入聾校繼續學習。這樣的學生，在義務教育階段掌握知識的程度就很高，往往進入聾校後能在班級中名列前茅。但更多的學生，自小就在各地的聾啞學校裡成長，由於各個聾校的侷限性，有些聾生在進入高中之前根本沒有接觸過英語，更不用說英語單詞的背誦方法以及形形色色的語法規律。進入高中

以後，這些學生無力承擔日益增多的單詞表和語法規律，和班裡優秀的學生相較，自慚形穢，毫無學習的成就感。一段時間以後，習得性無助根深蒂固，這些學生便會在學習時產生焦慮情緒，對英語學習有恐懼心理，久而久之在經歷了一系列挫折和打擊之後，他們變得漫不經心，遇到困難就自暴自棄，害怕付出，害怕失敗，不願再為完成任務付出任何努力。

2. 學生掌握和運用知識能力的不同

每個學生的學習興趣點、學習動機、學習方法和學習習慣都有很大不同，這些直接導致了學生掌握和運用知識能力的差異。部分聾生雖然聽力損失嚴重，但通過視覺補償，自我激勵等方式，能擁有和健聽高中生一樣的智力和情感水準，有發散性思維，能用一個規律解決幾個問題，遊刃有餘完成高中階段的學習任務。有些聾生，雖然年齡和體型符合高中生的條件，但實際的心智卻如同小學生，對待英語學習，只是一味地依靠死記硬背，無法透過現象看到本質，不能掌握英語學習的規律，更不能做到舉一反三，高考對於這些孩子而言，真是難比登天。長期對英語學科的不理解，似是而非的不懂裝懂，加重了他們的習得性無助感。

3. 學生家庭環境和家庭教育的不同

一般來說，健聽孩子的家庭，父母都希望孩子在學業上有所成就，所以孩子的教育問題是家庭的頭等大事。但是在聾人家庭，特別是父母一方或是雙方都為聾啞人的情況下，對孩子的教育變得困難重重。父母無法給予孩子良好的家庭生活和學習的環境，更不能給予孩子學業上正確的指導。一些家長把孩子送入聾校高中，只是希望減輕自身負擔，讓學校幫助自己管理孩子的日常起居，學習只是順便的事情。還有一些聾生的家長，家裡有二胎且為健聽孩子，全家的重心自然就落在這個健聽孩子身上，聾啞的那個孩子就成了被家人遺忘的角落，其內心的失落可想而知。在這些不正常的家庭環境下成長出來的聾生，更自卑，更憤慨，無責任心，無自我約束力。家庭的失敗也是這些聾生習得性無助的成因之一。

二、幫助糾正聾校高中生英語習得性無助的策略

1. 建立師生之間健康有效的溝通橋樑

在日常的英語教學過程中，教師設計的所有課堂活動，都是在特定的師生關係中進行的。師生關係的好壞與否直接影響了聾生在課堂的表現和學習效率。如果想要師生溝通融洽，首先教師自身要學會積極地傾聽，瞭解學生內心的需求，尤其是遇到學生在課堂上的一些“頑劣”行為，不能用一貫的批評教育來解決問題。教師的“諄諄教誨”在學生心裡即是“喋喋不休”，這樣反而會變成師生溝通的一道屏障。只有積極地傾聽聾生的訴說，努力捕捉他們的需要與願望，才能準確的找到問題的切入點，走進聾生的內心世界。

其次，教師要掌握“無聲溝通”的技能。減少說教，多用眼神或動作與聾生交流，這樣一來避免了對課堂上授課計畫的打斷，二來也能保護部分心理敏感聾生的情緒。勝利的手勢，鼓勵的眼神，點點頭，眨眨眼，拍拍肩膀，這些無聲的語言，讓聾生們知道自己也是課堂重要的一份子，由此師生之間建立起了彼此接納，心靈相通的關係。

2. 提高英語課堂的趣味性和學生參與感

法國作家拉封丹寫過一則寓言故事：北風和南風比賽，看誰能讓路上的行人把身上的大衣脫掉。北風大發威力，寒氣逼人，結果行人把大衣裹得更加嚴實；南風不急不慢，徐徐吹拂，溫暖宜人的氣候，人們很快就脫去了大衣。南風之所以能達到目的，是應為順應了人們的內在需要。“南風效應”告訴我們，只有順應聾生的內在需要，才能讓他們的英語學習變得自覺和有效。

眾所周知，學好英語需要從“聽、說、讀、寫、譯”五個方面著手，逐一擊破。但聾生因為聽力和言語障礙，既不能聽也不會讀和說，寫不出更譯不來。所以，英語課若無趣味性，學生根本無法堅持下去。聾生學英語是為了高考，更是為了今後生活中的自如運用，所以教師可以活化教學內容，從聾生的日常生活中選取英語元素加以教學，讓聾生易於接受如此充滿人情味、親切自然的英語課堂。學生的日常問候語，愛吃的食物，逗留的景點……這些都能為聾生的感知、理解、記憶和運用提供了最佳的英語情境。

或許聾生的語言表達能力不佳，但他們可以通過參與課堂活動來鞏固所學知識。英語遊戲不但能增進學生的學習興趣，更能讓學生掃除學習的疲倦，有課堂參與感，課堂氣氛隨即活躍了起來。教師寓教於樂，學生學得起勁，玩得高興，記得牢固，習得性無助感自然也能逐步淡去。

3. 課內外培養學生的成就感增強自信心

心理學家馬斯洛提出的需要層次理論中，把自我的實現設定為個人生存的終極目標。自我的實現即為成就感。無論那些聾生多麼消極逃避、多麼自暴自棄，在內心也依然希望獲得他人的認可，群體和社會的承認和悅納。成就感能滿足聾生不同程度的自我需求，能激發他們的學習興趣，增強自信心，有助於個性成長，最終能促進自我的實現。

無論在英語課堂上，還是下課後，教師都能夠為不同的聾生設計符合他們各自英語能力的作業或活動，如英語聖誕卡設計、百字競賽、電子小報設計等，鼓勵人人參與，對努力的有進步的學生進行一定的獎勵。這樣一來，那些平日裡對英語有恐懼心的聾生，會在一次次活動中發現自己還是有閃光之處，他們以後再遇到英語就不會產生消極應付的心態，習得性無助就能逐步轉化為習得性成就。

此外，教師可以利用課餘時間多向學生講述一些成功掌握英語的人的事例，如最近電視上熱播的廣告：著名網球健將李娜努力攻克英語難關；為學生所熟知的阿里巴巴創始人馬雲在斯坦福大學商學院用流利的英語進行演講博得眾人的一片喝彩；我校也有往屆優秀聾啞畢業生出國讀研的事例。這些發生在我們周圍的勵志故事，多少能給迷惘的聾生一些啟發，讓他們逐步擺脫自怨自艾的心態，向心中的夢想大步進發。自信心，仿佛一顆在黑暗中閃著光亮的火種，使聾生的內心產生克服萬難的力量、技巧與精力。

教育的最高理想是培養和造就和諧發展的人。身為特殊教育學校的教師，我們首先要明確聾生的“習得性無助”是多方因素導致的共同結果，一旦形成，會對學習和生活產生巨大的負

面影響，且這樣的影響很難消除。其次，我們要創設環境，合理安排考試教學大綱和課本內容，給予聾生正確學習方法的指導和積極心態的指引，讓他們同健聽學生一樣在開放自由的課堂上，通過自身努力，學習國外的語言文字，形成運用英語的基本技能，達到提升自我，促進自我，實現自我的效果。久而久之，聾生的習得性無助感會慢慢消除，他們也有可能學好英語回報社會。

參考文獻

- [1] Peterson, Maier, Seligman. *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. Oxford University Press, 1995.
- [2] 白麗花. 聾啞學生英語教學方式淺談. *教育革新*, 2012.8.
- [3] 馬香桃. 習得性無助對中職英語教學的影響及對策. *外語教學與研究考試週刊*, 2014.
- [4] 王娟. 聾啞生英語學習興趣培養模式初探. *青海師範大學學報*, 2013.3.
- [5] 張炎石. 英語教學中學生“習得性無助感”的分析與干預. *教苑雜談*, 2012.1.

自然手語對聾生漢語寫作中敘述視角的影響

張穎傑¹

南京聾人學校

摘 要

為幫助聾生理清漢語表達中的敘述視角，採取個案研究法，綜合漢語作文和自然手語表達的分析，並給出相應指導。結果表明聾生作文中敘述視角指代不清、轉換無序、視角與身份混雜的問題，而在手語表達中則顯得清晰簡練、或配以手形“人”，或以身體位置變化來有序轉換，根源在於手語與漢語表達的差異。通過設定角色身份或關係、使用存現句、語義限制、角色標注、以“我”為敘述視角的方法指導，聾生漢語表達的敘述視角清楚有序。

關鍵字：自然手語、漢語、敘述視角

敘述視角是指“敘事作品中對故事內容進行觀察和講述的角度，即敘述人站在是什麼樣的位置上講述故事或敘事角度是隨著哪個人物的視點而變化的”^[1]。在《外國小說欣賞》中，把敘事視角分為兩類：一類是觀察者處於故事外的全知視角，一類是觀察者處於故事內的有限視角^[2]。在文本中以第三人稱來表現全知視角，以第一和第三人稱來表現有限視角。

敘述視角是閱讀和理解文學作品必不可少的一部分，近年來，其對中學語文教學的作用也受到一定程度的關注。比如徐海青認為敘事視角在教學中的運用，有利於提高學生閱讀水準，更好地完成新課標的要求；李珍探討了高中語文教學中該如何從敘事視角來對小說文本進行解讀；姚從美研究了敘事視角對文本的建構，可以為童話教學領略不一樣的美感。在寫作方面關注的也有一些，比如姚永東和張海峰指導學生變換敘述視角來寫作文；黎建萍則更傾向於指導學生在作文中運用限知敘述視角，有時比全知視角更好。但在第二語言的寫作中，關注到敘述視角的不多。

眾所周知，手語和漢語是兩種不同的語言，具有不同的語法特點。在人稱表達方面，手語是通過說話人身體位置的變化來表現人稱的變化，而漢語則是通過代詞來指稱。這是聾生學習漢語的難點之一。在漢語作文的表達中，常出現敘述混亂、指代不清的狀況。漢語表達能力越弱的學生，作文中手語的痕跡就越明顯。

張穎傑（1987—），女，安徽滁州人，南京聾人學校中級一等教師，碩士，主要研究方向為古代漢語。

1 研究物件與方法

L 生，全聾，雖有殘存聽力，但一直拒戴助聽器，高二年級，語文成績在班級倒數，均分一直在及格分以下。在語文學習上，理解和表達漢語的能力都很欠缺，詞彙量小，語句不通，順序顛倒，病句成堆，對待作文更是充滿了懼怕，寧願抄襲也不願自己寫。筆者每週一次，每次 40 分鐘，讓 L 生看 gif 動態圖片，先用自然手語描述，再寫成漢語作文。這樣給 L 生提供寫作素材，並在自然手語的表達中，筆者可以說明 L 生擴充內容，再落實到筆頭上，才可以減少他對漢語寫作的畏懼感。在這一過程中，筆者發現在較為簡單的記敘文中，使 L 生的作文混亂難解的第一道關卡，就是指稱的混淆不堪，而這一點又與 L 生將太多的手語特點代入漢語有很大關係。

故筆者試圖以個例研究的方法，以 L 生的作文和自然手語表達為研究物件，找出自然手語中的敘述特點，並以此為依據和融合點，幫助 L 生更好地理清漢語作文中的敘述視角，L 生漢語作文的其他諸多問題，在本文中不一一校正。

同時，gif 動圖是一個連續的過程，故事性強，L 生有興趣去表達，但在本文中，為了行文方便，筆者只能截取關鍵性的圖片表示過程。並且筆者從網上搜集來的動圖原來並無標題，需要 L 生自己命題作文，聾生很明顯的就是概括能力弱，常常只會抓住局部，所以 L 生在取標題時就五花八門，在下文中，筆者對這一點隻做適當的描述，並不作為校正重點。筆者會根據內容來命名動圖，故有時與 L 生寫作的題目不同。

2 研究問題

L 生作文中最常見的問題是在前文沒交代具體主語的時候，就直接使用第三人稱。比如 L 生在一篇名為《無題》的作文中寫道“有一天，他養了 3 只狗，它們長大了。” L 生的意思是：有一個男人，養了 3 只狗，這三隻狗慢慢長大了。在這一句中，我們通過指人的代詞“他”和指物的代詞“它們”，可以理解 L 生表達的意思。但如果人物再多一些，指代物件就很難理解，敘述顯得分外混亂。具體表現如下：

2.1 敘述視角的指代不清



gif 動圖截圖 1 《偷車賊》 Gif animated screenshot 1 "car theft"

根據動圖內容，L 生寫出了一篇名為《無題》的作文：

例 1：“別人的車到了停車場”，“鄰居人看它，等幾天了看它沒開動。他很高興。”“他開始偷車，正在鑰匙，然後他說‘開鎖了，你來！’結果他拉看車裡有人，有人瞪眼睛看他，

他驚訝就逃了。”（《無題》）

L 生不知如何概括，就會直接用“無題”，下文還有類似的例子。據圖片內容，“別人”和“有人”指車主，“鄰居人”和“他”指偷車賊，“你”指偷車賊的同夥。“別人”是相對於偷車賊而言，不屬於賊的車。賊轉動鑰匙時招呼同夥，以“你”相稱；拉開車門看見“有人”，是賊意料之外的發現，表明賊並不認識車主。“鄰居人”是 L 生自設的關係，實際上不符合圖片內容和作文敘述。可見，L 生以偷車賊的身份為敘述視角，並以“他”來指代。

2.2 敘述視角的轉換無序



gif 動圖截圖 2 《貓的反擊》 Gif animated screenshot 2 "cat counterattack"

根據動圖 2，L 生寫出的小作文如下：

例 2：“二個好人在牆，一個好人受重傷，另個好人對他怎麼辦，挑戰三個壞人？另一個好人想站起來，如果站了起來，就被三個壞人殺死了我。他說看貓是員警。”（我哇!!!貓好厲害，高手！）（《貓的反擊》）

據圖片內容，在雙方的戰鬥中，L 生定義戰勝的一方為正，包括兩個伏在牆角的“好人”與一隻在危急關頭挺身射擊的貓，另外一方為反，包括“三個壞人”。“另個好人”、“另一個好人”、“殺死了我”中的“我”都指沒受傷的好人，“他”指受傷的好人，“我哇”中的“我”指 L 生自己。這裡顯示出 L 生在揣測角色的心理活動和語言，卻不會表述，在兩個敘述視角的轉換中，顯得混亂無序。

2.3 敘述視角和身份混雜



gif 動圖截圖 3 《配合不佳》 Gif animated screenshot 3 "Poor coordination"

根據動圖 3 的內容，武術表演中，因誤打到腳導致失敗，L 生寫出了是以《無題》為名的作文：

例 3：“你看過兩個人動作嗎？知道他的腿性質好，結果他的腿好痛嗎？我們目標為錢，宣佈你們來看我們演，你們在看我說：‘我的腿性質好，其他帶擔子打我的腿。’ 其他打了

錯我的腳好痛，悲不自勝。”（《無題》）

據圖片內容，當眾的武術表演，由助手拿棍子打主演者的大腿，想以棍子斷裂來顯示主演者的肌肉強健，不料助手誤打到腳，表演失敗。這裡“你”“你們”指觀眾或讀者，“兩個人”、“我們”指兩個表演者，“他”、“我”指代主演者，“其他”指代助手。從中可見，L生同時用第三人稱“他”、“兩個人”和第一人稱“我”“我們”來指代兩個參演者，並以“其他”來區分助手，說明是以主演者為敘述視角。而第二人稱“你”、“你們”的使用，說明L生可以區分不同的角色和身份，卻在主演者身上“他”、“我”不分，不會轉述。

3 問題解析

手語使用眼睛、頭和身體作為載體。眼睛、頭、身體也暗含語義和話語作用^[4]。比如身體器官、表情、動作等詞，而在手語語段中，即使有手語詞可用，聾人還是常常選擇由自己的肢體來模擬場景。比如“擁擠”一詞，常用是“雙手五指合攏，微微搖動，象徵‘人多擁擠’的樣子”^[5]。有時聾人在描述公車上被擠時，則雙手下垂，身體僵直緊縮，配合木訥的表情，一動不動，模仿被擠住時不能動彈的樣子。L生的手語表達也有類似情況。

3.1 敘述視角的清晰簡練



gif 動圖截圖 4 《走神》 Gif animated screenshot 4 “Distracted”

例 4：圖片內容為一個行人走路時分神，不留神撞到電線杆上了。手語表達：看、棍子、側臉望旁邊、頭碰食指，然後左右搖晃腦袋，仿被撞暈的樣子。

圖片 5 《擠》



Picture 5 “crowded”

例 5：圖片內容為一隻大狗擠住小狗。手語表達：雙肘朝外並斜眼看旁邊、擠。這裡L生都自擬主角，重在抓住角色的動作、神情來描述圖片內容，對配角情況並不在意。

3.2 敘述視角為主，配以手形“人”的位置變化



gif 動圖截圖 6 《用力過猛》 Gif animated screenshot 6 “Too much force”

例 6：圖片內容為哥哥給弟弟示範如何拽桌布，結果用力過猛，碰倒身後弟弟，連帶身後櫃子，一起砸下來。手語表達：看我（食指中指伸開，指尖對著自己，其餘三指彎曲）、弟弟挪開（“人”向右向前，仿弟弟走開的移動位置）、桌子、桌布、拽（同時胳膊肘後拐，並朝後看，仿哥哥用力過猛，碰到了身後的弟弟）、櫃子、壓倒弟弟（右手手掌豎立，掌心朝左，壓倒左“人”）

這裡 L 生自擬哥哥的動作、神情，同時通過手形“人”來表示弟弟的位置移動和被櫃子壓倒的樣子。

3.3 以身體位置的移動來有序地轉換視角



gif 動圖截圖 7《戲弄》 Gif animated screenshot 7 “Tease”

例 7：圖片內容為一個人開著鏟土機鏟水，將水偷偷倒在睡覺的鄰居頭上，鄰居醒來不知所措。手語表達：睡覺（且閉眼打呼，仿鄰居睡得香）、身體轉向右邊（變換角色）、鏟土機、鏟水（左手手掌彎曲，掌心向上，向左邊上鏟；右手手掌向下繞圈，五指頭張開點動，表示“湖水”）、水潑到鄰居身上（右手形“人”；左手鏟起，在高於右手處四指下傾，仿水潑下）、身體轉向左邊（變換角色）、醒、摸頭（仿不知所措的樣子）

這裡 L 生以身體左、右兩邊位置表示兩個不同的人，在敘述中通過轉向來轉換敘述視角。作為平等敘述，以自擬來表現兩個角色的動作、位置和神情。在潑水時，以手形“人”來表示對方。

從上可知，L 生以自然手語描述圖片內容時，雖以自擬來表現人物的動作、神情，但敘述視角井然有序，指稱清楚確定。這是手語自身指稱特點的表現，與漢語不同。

4 指導方法與結果

L 生手語表達中的敘述視角清晰，但在漢語作文中卻問題很多。針對該生的問題，筆者採取了一些行之有效的指導方法。

4.1 設定角色身份或相互關係

在多人物動圖中，筆者指導 L 生的方法是：給人物之間的關係進行設定，比如父子、夫妻、師生之類，這樣才方便稱呼，而不是用簡單的“你”“我”“他”來稱呼；或者是以添加職業身份，比如乘務員、顧客、主人、司機等，來配合場景。L 生運用如下：



gif 動圖 8《自製滑車》 Gif animated screenshot 8“Self-made tackle”

例 8：“爸爸的有 3 個孩子，2 個孩子想要去北方做玩滑輪車。” “2 個孩子很高興，還有 1 個孩子哭了。”（《愛 3 個孩子》）

從 L 生的作文可見，他設定了簡單的父子關係，但下一級的大兒子、二兒子、小兒子的關係他仍不會表達，只找到用數量詞“2 個孩子”和“1 個孩子”來表達。



gif 動圖截圖 9 《好心的獅子》 Gif animated screenshot 9” A kind lion”

根據動圖 9，L 生寫的是題為《獅子修車》的作文：

例 9：“司機想去看動物園，帶車上在看，獅子來碰到車。（我以為獅子會吃了司機）”（《獅子修車》）

L 生設定了場景“動物園”，並設置了身份“司機”，並加入了自己的感想。

這樣，加上對應的主語，有時用名詞，有時用代詞，使文章敘述更為清楚，視角轉換後也可以形成定指。

3.2 使用存現句、語義限制和角色標注

筆者指導 L 生的第二個方法是使用“有一個……”這種存現句來開頭，比直接用“男子”開頭要規範一些；同時學會描述人物的特點，比如穿著、外貌，可以擴寫成“一個什麼樣的人”；並且要分清楚人物和描述者的關係。之後，L 生運用如下：



gif 動圖截圖 10 《電梯裡勇鬥小偷》

Gif animated screenshot 10” Brave fight to a thief in the elevator”

根據動圖 10 的內容，是一個男子搶包未遂，反被女子制服的過程。L 生寫下了題為《電梯智鬥》的作文：

例 10：“有一男人站在電梯裡，好像等待什麼。電梯門打開之後，一位亭亭如玉進入後。男人等好機會，女士轉身。”（《電梯智鬥》）

L 生使用了存現句“有一男人”，但不會使用量詞，這是聾生普遍的問題，因為手語裡沒有量詞。同時使用了修飾詞“亭亭玉立”，可惜沒加中心語，後文用“女士”來表達尊重，標題概括的也還可以。



gif 動圖截圖 11 《痛恨鬧鈴》 Gif animated screenshot 11” Hate the alarm”

根據動圖 11,L 生認為主人公因鬧鈴打擾了休息不惜把手機仍入馬桶是極其奢侈的行為，所以題名為《土豪》，並猜想是最新的蘋果 7 手機。

例 11：“有一天，凌晨，金閃金的蘋果七代撥出快樂的手機鈴聲，誇張的大床上趴睡著的美型男人，聽到這鈴聲眉頭深鎖，不管這鈴聲，可鈴聲還是響起，主人公的手摸索找，找過來找去。”（《土豪！！》）

此時，L 生使用了“有一天”，對場景和人物動作都有了不少描寫，進步比較明顯了，用“美型男人”和“主人公”來指代人物，前後雖不對應和通順，但語義清晰，描述較為細緻。這樣，“運用語義限制使名詞有確切的定指意義”^[7]，可以更好地確定文中角色。

3.3 直接以第一人稱為敘述視角

在手語中，L 生就是直接用自己的動作來表現人物的，所以寫作時，不妨以第一人稱“我”開頭，減少敘述故事的難度，也是一種方法。這是 L 生最為熟悉，也運用的最好的方法。L 生運用如下：



gif 動圖截圖 12 《沙灘捕鷗》 Gif animated screenshot 12” catch gull on the beach”

例 12：“我在家裡書呆，家裡很暖。”“我的手機打電話叫我的同學們：‘你們要不要去沙灘？’他們說要。”“他們和我直接去游泳。”“兩隻鷗來了，一隻鷗有感覺就動飛，另一個有感覺不飛”（《沙灘捕鷗》）

這次，L 生直接把自己代入，想像自己在家裡看書，叫同學一起去沙灘度假，這段場景的設置，是 L 生擴充文章的嘗試，而當 L 生把自己當做主人公時，再加入想像中的“同學”，指稱也沒有錯誤了。後文，L 生才描述了動圖裡的內容，一隻海鷗感覺動靜就飛起來了，但另一只一直不夠敏捷，才會差點被抓住，L 生描述不清，屬於病句問題。

綜上所述，通過對 L 生自然手語表達的觀察分析，筆者發現該生漢語作文敘述視角混亂的問題，並非由於思維邏輯的混亂，而是因為手語表達與漢語表達中指稱的差異。因此，結合手語自擬表達的特點，再加上一些漢語寫作指稱技巧的指導，L 生漢語作文的敘述視角得到了

清楚有序的整理。

隨著融合教育的普遍開展，隨班就讀的聾生越發增多，聾校中的實踐經驗也表明個別輔導是聾生極為需要的。對於漢語表達能力較強的聾生，能分清楚兩種語言的不同，敘述視角的問題未必有 L 生這麼明顯，所以本文的分析和校正方法更適合於個別輔導和作文面批。筆者以個例為引，期盼更多的聽人老師在理解聾生“夾生漢語”的基礎上，幫助聾生更快地提高漢語寫作能力。

參考文獻

- [1]申丹，王麗亞. 西方敘事學：經典與後經典[M].北京：北京大學出版社，2010.
- [2]普通高中課程標準實驗教科書 外國小說欣賞 人民教育出版社 2007 年（2） p.8
- [3]徐海青.以小說為例淺談敘事學理論在高中語文閱讀教學中的運用[D].上海：華東師範大學，2008.
- [4]李珍.敘事視角下高中小說教學內容的解讀與教學策略的重組[D].寧波：寧波大學，2013. [4] 姚從美.敘事學視域下語文童話教學研究[D].長沙：湖南科技大學，2015.
- [5]姚永東,張海峰.作文還可以這樣寫——指導學生變換敘述視角寫作文.新作文：小學作文創新教學[J].山西三晉報刊傳媒集團.2012(2):34-35.
- [6]黎建萍.別有懸念暗地生，此時限知勝全知——初中作文運用限知敘述視角初探[J].讀與學：教育教學刊，2015(4):98-99.
- [7]Rachel Sutton-Spence,Bencie Woll.The Linguistics Of British Sign Language:An introduction[M].England,Cambridge University Press,1999,137~145.
- [8]中國聾人協會編.中國手語（上下）[M].北京：華夏出版社,2003.262.
- [9]駱維維.《中國手語》手形研究[D].北京：北京師範大學，2008.
- [10]邵敬敏.現代漢語通論[M].上海：上海教育出版社，2001，289-293.

The Influence of Natural Sign Language on Narrative Perspective in Deaf Students' Chinese Writing

Zhang Ying-jie

Nanjing Deaf School , Nanjing

Abstract

To help the deaf comb the Chinese narrative perspective, take the case study method, based on the analysis of Chinese composition and natural sign language expression, and give the corresponding guidance. Results showed that the narrative perspective problems in deaf students composition are alleged is not clear, conversion disorder, mixed perspective with identity, whereas in sign language expression is clear and concise, or with the hand shape of person, or changes in body position to orderly transformation, is rooted in sign language and Chinese expression difference. By guiding a series of methods ,such as set role identity or relationship, use in existential sentences, semantic restrictions, role labeling, use "I" as the narrative perspective, narrative perspective becomes clear and orderly in the deaf students' Chinese expressions.

Key words : **natural sign language** 、 **Chinese** 、 **narrative perspective**

為視障人士架起溝通橋樑

尚冬梅

青島市盲校

“融合教育”逐漸成為世界特殊教育發展的最終指向，作為特殊教育學校，我們應為視障學生能夠融入普校、融入社會掃清障礙、鋪路搭橋。視障人士溝通障礙是由於其視力障礙本身客觀存在，自身及社會對視障的認知程度等多方面原因造成的，從廣泛意義上來理解，可以包括與自我的溝通障礙和與他人的溝通障礙。

青島盲校多年來致力於從多方面入手，一方面幫助引導視障學生或校外視障人士自尊、自信、自強、自立，能夠悅納自我，悅納他人，能夠掌握技能，擁有能力，為視障人士融入社會打下內在基礎；另一方面，大力宣傳，多管道引導社會正確瞭解、認識、對待視障人士，為視障人士融入社會創造良好的外部條件。現就學校所做努力在此與各位專家領導分享，有不當處，請多批評指正。

一、行為養成教育入手，科學開設課程，培養視障學生生活、生存技能。

1.學校注重學生行為養成教育，多年來，學校堅持每月組織一次習慣養成主題教育，不同年級根據自身需要內容各有側重。小學特訓低年級着重入學秩序的建立、中年級重點加強生活基礎的學習、高年級強化紀律意識；中學部新生注重環境適應學習、中年級重點為衛生習慣養成和高年級着重生活技能培訓。僅上學年，學校就舉行了“校園通道熟悉”、“如廁習慣強化練習”、“校園牛皮癬的解決”、“學會感謝”、“我的禮貌專屬用語”、“我節約我光榮”、“我的健康我做主”、“我奉獻我光榮”、“技能大比武”等一系列行為養成主題教育活動。活動形式豐富多樣：現場操作、競賽、辯論賽、手抄報、演講等等。學生喜聞樂見，且針對性強，引導了學生的行為習慣，起到了很好的教育作用。

2.學校遵照教育部頒發的《盲校義務教育課程標準》，科學開設各類課程，並注重校本課程的開發。

學校特別開設寫字課，重視低視力學生漢文的學習，根據低視力學生視力情況分類學習漢文：或讀寫都使用漢文，或讀漢文寫盲文，或讀寫都使用盲文，但學習瞭解部分漢文……以期最大限度運用學生剩餘視力，為其更好融入社會打下基礎；學校還開設閱讀課，訓練學生閱讀及表達能力；開設形體課，調整學生盲態；開設家政課，讓學生學會生活……

近年，學校先後編寫 16 種校本教材，包括特訓部生活技能、綜合主題教育，小學部禮儀素養、泥工，中學部生命教育、資訊技術、海洋教育系列、鄉土青島，中專部兒科按摩、外治與理療、中藥與方劑，還有體育遊戲等。學校還組織編寫並出版了《視障學生社會適應能力訓練的策略與實施》一書，作為學校社會適應課程參考教材，也將社會適應能力訓練方面經驗進

行了分享。

3.堅持開設各類選修課，以滿足學生的學習發展需要，開闊學生的視野。根據教育需要、學生需求、課程設置要求，每學期開設 20 門左右選修課，包括言語行為個別訓練、兒童電影欣賞、聽故事學數學、趣味星座知識、自然科學技術發展史、熱點論壇等等。學生通過選修課學習，開拓眼界、激發潛能，信心不斷增強，慢慢融入社會。

4.“關注個體，關注需要”，制定個別教育計畫，開展“康教結合”工作。定期邀請華師大專家到校為全體教師員工進行特殊兒童認知講座，並深入班級，為有特殊需要的學生進行評估和指導。堅持對有需要的學生進行“一對一”康復訓練並爭取到家長參與，效果明顯，學生運動技能進步尤其顯著。

5.確立“科技先行”理念，加快教育資訊化進程。

①積極利用現代康復技術和設備，最大限度地促進視障學生的發展。為視障學生學習生活提供便利，為其與融入社會密切關注各類盲用康復設備，爭取政策和財政支持，及時引進，有效使用。

②加強資訊化校園建設，根據視障學生的實際需求，加強視障教育資訊化的專用設施建設和學生使用培訓。以輔助技術應用為抓手，加強課堂教學研究和改革。認真研究直觀教學和資訊技術輔助教學，改變傳統教學模式，以培養學生能力為重點，進行補償教育。通過無線網路全覆蓋和電腦教室開放等方式，讓學生可以隨時隨地使用資訊技術，輔助好學生學習和生活。

二、系列主題教育活動為保障，多方面培養視障學生核心素養。

1.愛國教育。依託國慶日等節日及升旗、入隊、入團、成人禮等儀式，通過班會、朗誦、歌唱、表演、徵文、行走實踐等多種方式，對視障學生進行愛國教育，培養其責任感和主人翁意識。

2.感恩教育。人需懂得感恩，視障學生接受來自各方幫助，懂得感恩尤為重要。學校堅持借助教師節、母親節、父親節等節日，對學生進行感恩教育活動。中專學生堅持每學期利用午休時間為在校教師義務按摩，並進入社區、共建單位等為周圍人義務按摩，表達自己的感恩之心。設立學生志願崗，校園志願者長期服務師生，彰顯責任心，提高實踐能力。學校設立了廣播站、護導隊、社管會、資訊管理員，說明相關老師錄製節目、播報資訊、檢查督促紀律、清掃衛生、護弱導盲、網路維護、故障檢修、安全維護等工作，不計較個人得失，以實際行動奉獻愛心，也在實踐中提高了自身的能力。

3.品質教育。充分利用軍訓時機，幫助視障學生養成良好生活、行為習慣。軍訓內容包含內務整理、佇列練習、學校制度學習、拉練、軍事裝備體驗、軍體拳學習、打背包學習、拓展訓練等多項內容，軍訓讓視障學生學會了信任，也品嚐到了被信任的喜悅，培養了其吃苦耐勞、堅韌不屈品質。

4.悅納教育。悅納教育包括悅納自我和悅納他人。

①擁有健康的心理。學校設有專、兼職心理教師，根據各年級需要開設心理課程，同時，圍繞中高年級學生情緒、青春期交往、壓力釋放、家庭教育等話題，開展了專題輔導、個別輔導、團體心理輔導、學生朋輩互助和講座等工作，為每個學生建立心理檔案。

②擁有強健的體魄。以陽光體育活動、學生身體素質達標為抓手，排練課間操、兔子舞、排舞、啦啦操等一系列適合視障學生的健身專案，並組織跳繩、仰臥起坐等各類專案達標，為學生建立身體素質檔案，增強學生體質。同時，組織學校各類體育比賽，重視培養體育人才，鼓勵學生參加學校體育訓練隊，積極推薦支持優秀學生參加省市體育訓練隊，多年來，先後培養出殘奧會冠軍吳春苗、周國華，殘奧會第四名尚寶龍，盲足世界盃第三、亞運會第一高天齊，全運會冠軍劉振及其他省市級運動會比賽獎牌獲得者若干。

③擁有喜愛的才藝。重視管樂團、器樂隊、合唱隊、電聲樂隊等建設，每學年開設十幾個學生社團，如話劇社、朗誦社、門球社、足球社、手工社、電腦社、攝影社、器樂社等等。學生器樂、聲樂、門球、足球、朗誦、美工等節目或作品均在各級各類比賽中取得優異成績，周增苗同學榮獲“心路日月光華”全國特殊教育學校學生作品邀請展優秀學生藝術家稱號，“學生攝影社團”“明心手工社”、“大男孩盲足社”先後被評為“青島市中小學生十佳明星社團”。視障學生徜徉在藝術的海洋裡，掌握了技能、愉悅了身心、收穫了信心。

④擁有正確的“三觀”。除去日常學校、家庭的教育，他人的教導影響，要擁有正確的“三觀”，成為一個有文化有思想有才情的人，讀書必不可少。學校堅持着力打造書香校園，除根據需求定制大量盲漢文書籍外，學校每班設有閱讀角，引導學生愛讀書、多讀書、讀好書，並採用讀後感、讀書交流會、朗誦比賽、故事大賽等形式，交流讀書感悟，閱讀在學校裡蔚然成風。學校學生在全中國盲人百科知識競賽中獲二等獎，有五名學生獲得全中國盲人優秀小讀者稱號。

三、以社會實踐、互動交流為依託，引領視障學生走入社會。

1.堅持開展行走實踐活動，每學期組織學生走出校門，親近自然。並在行走實踐過程中，設計任務，使學生在完成任務的同時，真正感受自然，加深與人溝通交流。如“我與世園有個約會”主題教育實踐活動，要求學生探尋場館、找尋特色植物、採訪工作人員、講述“我與世園會的故事”、說出和世園會約會的理由、發出感受世園會的邀請等；“尋找最美八大關”的秋季行走實踐活動，設計了闖關遊戲，進行了全校交流，收集創意了28幅“最美粘貼畫”、提交了51篇遊記；在石老人海水浴場展開了一場特殊的“運動會”，拔河、遊戲、沙雕，與老師和志願者們玩成一片……

2.加強外聯活動，為開闊學生視野，增長學生見識。學校與普校、慈善團體、公交公司、山航、海關、銀行、酒店、共建部隊等多個單位常年合作，通過一同爬山/K歌/包粽子、文藝交流、航空知識/金融業務等講座、職業體驗、觀看跨年音樂會/話劇、組織學雷鋒活動、參觀軍艦等多種形式，大大開闊了學生的眼界，豐富了其業餘文化生活，增加了視障學生與他人交

流機會。今年，還與青島海軍博物館取得共識，部分視障學生利用假期在海軍博物館景區內進行售賣飲料等實踐活動，學生勤工儉學，能力得到極大鍛煉。

3.拓展豐富學生實踐教育基地。每年組織初二、高二、職高和中二的學生到即墨一農場，進入田間地頭學農。定期組織特訓學生到嶗山農業實訓基地進行農業技術培訓。視障學生學習了農具使用、認識了各種蔬菜特徵，體驗了烈日下勞作的滋味，體會到了農民的辛苦，也更懂得了珍惜和感恩。

四、宣傳、家校合作等多方式加強社會對視障人士正確認知

1.借助報紙、電視、網站、微信等平臺，加強宣傳力度，讓社會對視障學生有一個正確的認知和態度。

2.做好家校合作。定期對學生家長進行培訓，引導家長真正瞭解自己的孩子，並掌握正確的教育方法。積極邀請家長參與到學校的管理和各項活動之中，增進學校、家長與孩子之間情感，及時協調解決存在問題，為視障學生創造一個良好的家庭環境。

3.請進來、走出去。熱情地將社會愛心人士請進學校，同時，也帶領學生走出去，增加交流同時，引導掌握正確交往的方式。

五、資源拓展，送教上門，為視障人士提供服務，助其消除障礙。

1.送教上門。堅持定期對青島市內特需視障學生開展送教上門服務。近年，送教上門增添新內容，發揮學校職業教育優勢，積極推動按摩推拿在送教上門工作中的介入。對身體狀況允許的學生，將推拿按摩作為職業訓練內容，學生現已掌握按摩推拿的基本手法，並用於為家人、親朋解除勞動疲乏，受到稱讚，學生對自身價值有了新的評價；對身體狀況不允許的學生，將推拿按摩作為其身體康復手段，對其家長進行培訓和指導，學生肌肉情況明顯改善。

2.發揮資源中心社會服務功能，對周邊省市多位中途失明人士及即將失明眼病患者進行電腦、手機、平板電腦等現代設備使用培訓和諮詢指導服務，說明其適應中途失明後生活、工作環境的巨大變化，提高其生存能力和品質；定期對志願者進行導盲隨行培訓，說明明眼人正確認識盲人、瞭解盲人，提高社會對視障人士的認知度，從而在接納視障學生、幫助視障學生回歸主流、融入社會的過程中發揮更積極的作用。

本文作者為尚冬梅：青島市盲校教師

手語教學對聽障幼兒認知、溝通與情緒影響之個案研究

林慧芳

新竹市聲暉協會

劉秀丹

台灣師範大學

摘要

本研究採質性研究中之個案研究法，並結合觀察與訪談，探討未具口語溝通能力之聽障幼兒手語教學的方案，對其在認知、溝通與情緒表現上的影響。藉由實際教學、觀察以及訪談等方式，進行資料收集。研究結果發現：(一)手語教學可以增進個案認知概念的學習；(二)手語教學可以增進個案之溝通能力；(三)手語教學有助於個案減少負面情緒。

壹、緒論

一、研究背景和動機

第一次看到小盛時，黑溜溜的眼睛閃耀著活力，偶爾用手指著某個物品，有時笑著搖頭，但不知道他真正要表達的是什麼？雖然戴著電子耳，卻很少聽到從他口中發出聲音…

這讓我想到，大多數聽障嬰幼兒的家長，在幼兒配戴助聽輔具後，即開始期待透過助聽輔具可以學會口語溝通(韓福榮, 2002; 鄭貽丹, 2013)，然而助聽輔具對聽障者的聽力雖有幫助，卻無法完全取代正常聽力，仍有其未及之處(許文貞, 2014)。如果助聽輔具無法幫助聽障幼兒學習口語，又該如何提供一個口語以外的溝通的方式？

小盛會用雙手舉起大拇指，表示所有他自己認為肯定或想要的意思，雙手在胸前打叉，表示否定或不想要，但是只有這兩種手勢，能夠表達的想法實在很有限，如果教小盛手語呢？根據研究指出，手語教學可以幫助聽障兒提供一個溝通的方式，若尚未出現口語的聽障幼兒可以習得手語，對於將來發展口語會有幫助(邢敏華, 2008; 黃淑娟、鄭卜元, 2012)，但是要如何進行手語教學，來幫助聽障幼兒認知與溝通的發展？

當小盛用他僅有的手勢表達需求，看到大人表示不可以，卻又無法進一步瞭解原因，就容易出現誤解而引發負面情緒；有研究指出，聽障幼兒在日常生活或在學校中，會因溝通不良而產生情緒問題(翁素珍、洪儷瑜、林寶貴, 2006)，是否可以藉由手語表達，減少聽障幼兒在日常生活的情緒問題？

二、研究目的

基於上述研究動機，研究者將研究目的分為三個部分：

- (一)探討如何發展適合聽障幼兒手語教學的方案
- (二)探討手語教學對聽障幼兒在認知與溝通上的影響
- (三)探討手語教學對聽障幼兒日常生活情緒表現上的影響

貳、文獻探討

以下依據研究主題相關的理論進行文獻資料的探討，包括聽障兒童學習特質以及手語教學對聽障幼兒溝通與學習的影響。

聽障兒童主要是依賴視覺管道接觸及學習語言(Edward & Lynne, 2007；利文鳳，2006)，其次才是透過助聽輔具運用其殘存聽力，以聽覺來接觸、學習語言，並不能代表他們可以充分了解和學習口語，但是像助聽器及人工電子耳這類的助聽輔具，對於聽障兒童而言，仍有助於他們和其他聽常者的整體溝通情形(陳小娟、邢敏華譯，2007)。聽障兒童因從小缺乏聽覺回饋，難以聽清楚別人說的話，也聽不清楚自己說話的聲音，而無法隨時調整發音方法，所以有口語學習方面的困難(江源泉，2006)。

多數聽障幼兒的家長仍希望孩子能以口語溝通，並擔心手語教學會對口語學習造成不良影響；目前大多數聽障幼兒的語言學習仍以發展口語為主，近年來多位學者致力於手語教學的研究，提供手語有利於聽障幼兒的溝通與認知學習，並且不會影響口語學習的觀點。

手語和手勢就像口語一樣，代表了一個象徵性的方式和想法，對於非常年幼的孩子在學習語言之初會更容易使用，透過手動方式慢慢轉移到孩子使用口語的方式(Susan, 2010；黃淑娟、鄭卜元，2012)；藉由自然手語教學有助於提升聽障幼兒的主動溝通，且更能穩定其主動溝通的成功率(顧芳槐，2010)。一般而言，語言發展無論是透過手勢或口語，皆有賴於頻繁的，一致的和合宜的溝通方式(Marschark, 2001)。

從鄭秀芬、蔡昆瀛(2010)的研究發現，手語教學對增進聽力損失嬰兒主動溝通行為有立即增加之成效，聽力損失之嬰幼兒使用聲音及其他溝通方式皆呈現顯著正向上升情形。在學前階段學習手語，使聽障幼兒有更多社會互動的機會，進而對聽障學生的學習，表現出更好的學業成果(Marschark, 2001)；而且手語教學顯著提升聽障幼兒在語言認知發展，同時也對於親子溝通關係有正向效果(金明蘭、林宮如、陳志榮，2015)。

在邢敏華(2008)的研究結果顯示，以二位聽障及一位聽常嬰幼兒為研究對象，經過七個月的手語教學之後，聽常嬰兒的認知、語言發展與整體發展皆明顯進步，並且提升聽障與聽常個案的整體發展，同時研究中也指出，手語學習不會妨礙嬰幼兒的口語發展。

參、研究方法

本研究設計採質性研究中之個案研究法，並結合觀察與訪談，探討一名聽障幼兒接受手語教學之後，對其認知、溝通與情緒之影響。

一、研究對象

小盛是一位聽神經細小導致重度聽損的小男孩，目前就讀於新竹市**國小附設幼兒園，3歲時才發現聽損，在3歲半的時候於長庚醫院開刀植入人工電子耳，當時父親需工作，母親身體狀況不佳，因此植入人工電子耳之後，未能積極參與早期療育課程；小盛在4歲5個月時，

因家中發生變故，無法照顧小盛，因此安置於 24 小時托育保母家，目前保母為主要照顧者。

雖然小盛配戴助聽輔具人工電子耳，但是一直未能參與聽能訓練和口語相關的療育課程，也未能建立其與人溝通的方式；在小盛 4 歲半時，在早療個管社工員協助之下，於新竹市○○協會安排語言治療課程，由於小盛在語言治療課程中，無法確定其聽能狀況以及對認知概念的理解能力，語言治療師建議小盛學習手語，於是在 4 歲 8 個月時，開始加入手語教學。

二、研究資料與收集

本研究資料收集期間由 2017 年 2 月中旬至 2017 年 6 月中旬，藉由觀察、教學紀錄以及訪談等方式，進行資料收集。

(一)實施教學並現場觀察

手語教學分為兩個部分，第一個部分為個別教學，在○○協會的教室進行，第二部份為團體教學，在小盛所就讀的幼兒園班級中進行；研究者在教學中進行觀察，並撰寫教學課程紀錄，並進行教室錄影、拍照，輔助觀察與紀錄手語教學的狀況。

(二)幼兒園教師及主要照顧者訪談

為探討手語教學對研究對象的影響，訪談分為兩個部分，第一個部分是幼兒園教師，是為瞭解小盛在幼兒園中學習與溝通方面的狀況；第二部分是主要照顧者，目前保母為主要照顧者，是為瞭解小盛在居家生活中溝通情形。

(三)資料處理分析

包括教學課程紀錄、訪談紀錄進行整理，依蒐集的資料分成教學觀察紀錄、訪談記錄等項目歸類。

資料類別	代碼方式
個別教學觀察記錄	個、月、日
團體教學觀察記錄	團、月、日
訪談	教師訪談、保母訪談

肆、研究發現與討論

一、手語教學進行方式

小盛開始學習手語之前，研究者先以自編「認知表達檢核表」，讓幼兒園教師及手語教學教師(本文第一作者)，初步檢核小盛的認知表達的能力，並且依檢核表中的項目和檢核內容，規畫設計手語教學的內容，個別教學每次 60 分鐘；並徵求幼兒園教師的同意，進入班級和班上其他幼兒一起進行手語教學，每次 20 分鐘；在 4 個月的研究期間，共安排 8 次個別教學以及 5 次的團體教學，其中包含一般生活中常用的手語、認知概念的學習，以及結合繪本圖畫書，將學習的手語詞彙，運用於繪本故事情境，並且從繪本中學習新的認知與溝通的概念，以下依實際教學與觀察紀錄，呈現手語教學的情形。

(一)個別教學

研究者依教學內容與課堂表現的觀察，將紀錄內容分為概念學習、溝通表達、學習動機三個方面進行探討：

1. 概念學習

小盛在開始手語教學前，無法表現出對於認知的概念，在手語教學內容的設計，是先建立小盛對於事物名稱的概念，包含日常生活中經常看到的顏色、食物、動物、日用品的名稱，以及情緒表達的用詞。

在進行教學的時候，需要提供圖卡或實際操作配合的活動，讓小盛善用視覺和動覺，進入認知概念的學習。

「用彩色地墊和彩色波浪板進行顏色的配對，小盛做得很好，後來讓他學習顏色名稱的手語，並依照手語+口語的提示，找出相同的顏色。」

(個 0214)

「關於動物名稱的手語，多半可以配合動物的外型或是活動方式，大部分可以記得，……有動詞和方位的概念，需要有一些簡單的扮演，協助小盛理解詞意。」(個 0425)

經常有機會出現在日常生活經驗的物品名稱，也可以在情境中直接幫小盛複習，透過上課與生活中反覆練習，有助於學會手語詞彙，以及增加手型的清晰度。

「保母表示在家中不斷地複習顏色和水果名稱的手語，也經常帶小盛去水果攤認識水果，小盛對於食物的喜愛程度高，對於水果名稱的學習比顏色名稱來得有興趣，而且學得快。」(個 0314)

「顏色的名稱部分，小盛都可以打出手型，但是還無法完全答對，仍會需要提示，但是手語的清晰度有明顯進展。」(個 0328)

「今天上課前剛好有一位小女孩，等著上另一位老師的課，小盛對小妹妹表示善意與好感，剛好直接教他女生、男生、妹妹的手語；今天穿了一雙新鞋子，老師教他「新」這個手語。」(個 0613)

從繪本故事書中的圖畫和簡單的符號，讓小盛原本就有興趣的內容，透過手語學習更多相關的認知概念。

「新的繪本故事使用大量的肢體動作，和角色扮演的的方式，讓小盛了解故事中的情節，小盛笑得很開心，……故事中有提到種子，請保母在家切水果的時候，可以引導小盛觀察裡面的種子，與繪本書上的概念連結。」(個 0613)

2. 溝通表達

原本小盛對於溝通表達的方式，是以簡單的手勢，進行非口語的溝通表達，在個別的手語

教學中，增加溝通表達的內容，並且在適當的情境下提供與他人手語溝通表達的機會。

「小盛主動要求要拿跳棋的棋子配合玩，老師要他表達之後才讓他玩，在進行數字與數量的配對時，順勢教他”夠”、”不夠”、”數”、”多少”的手語。」(個 0523)

「課堂中因為冷氣比較強，小盛打噴嚏，老師問他：”覺得很冷嗎?”後來老師指冷氣機，小盛打出冷氣機的手語，老師帶他去跟社工姐姐拿遙控器，請他自己用手語表示，並且引導他觀察冷氣遙控器上的數字 25，請他按△，數字變成 26、27，小盛很感興趣。」(個 0613)

小盛不是很懂「問句」的意思，因此在日常對話的互動方面，小盛仍需要許多練習的機會。

「小盛將書中內容他學過的手語打過之後，就將書合起來覺得已經完成任務，但是對於老師問他的問題，並沒有具體回答，顯示他對”問題”這個概念還不是很清楚，也還不太會針對”問題”進行”回答”。」(個 0328)

「小盛對於問句還不太懂意思，例如老師問：”這是什麼?”對於”什麼”這個疑問詞還不太了解，通常是看到圖片就打出手語，不很確定是否在回答問題，還需要再提供多一些練習。」(個 0411)

3. 學習動機

小盛在參與一對一手語教學的時候，有時會出現分心的狀況，因此需要方法來引起學習動機或者協助維持學習動機，從中建立小盛的主動學習的態度；小盛喜愛的遊戲或是當下關注的事情，都可以成為增強學習動機的方式。

「教豆子的手語時，教室中剛好有豆子，讓小盛玩了一會兒，他很喜歡觸摸豆子的感覺，且會模仿老師將豆子裝入瓶子中，搖動聽發出的聲音，未來可以把這個活動當成是上課後的獎勵。」(個 0425)

「小盛在上課中忽然指著裝豆子的盒子，跟老師打出手語”我要玩”，因為還在上課中，告訴他要”等等”，……小盛再度表示要玩，老師請他打出”我要玩豆子”再給他玩」(個 0523)

(二)團體教學

在進入幼兒園班級教學的內容，以孩子們平日教室中會使用的詞彙為主，並加入小盛在個別課中所學習與繪本相關的內容，以下將分為日常生活用語及繪本故事內容兩個部分進行探討：

1. 日常生活用語

主要是以孩子們平日教室中經常使用的詞彙，教他們用手語方式表達，茲將詞彙摘錄如下：

喝水	上廁所	吃(飯)	睡覺	玩
好熱	開門	關門	窗戶	桌子
椅子	坐下	站起來	開(關)燈	穿鞋
排隊	上課	下課	要	不要
喜歡	不喜歡	等一下	可以	不可以
好	不好	高興	生氣	幫忙
對不起	沒關係	謝謝	不客氣	怎麼辦

配合示範和簡單的角色扮演方式，並且用遊戲的方式複習教過的手語，更能提供孩子們運用的機會。

「邀請小盛和同伴一起扮演，如果不小心發生碰撞的時候，可以怎麼用手語表示對不起和沒關係…」(團 0306)

「教完顏色的手語，就用”大風吹”的遊戲，從孩子衣服顏色，複習教過的手語……下課了，老師也延續”大風吹”的手語教學遊戲，讓孩子們輪流出去外面穿鞋子…」(團 0306)

老師將這些常用的詞彙，結合在日常的教學中，讓小盛與能同班的幼兒同步知道老師要傳達的訊息。

「因為每天的流程是例行性，我們也會用手語下指令，像關燈、開燈、拿東西、配合顏色讓他執行，覺得溝通表達部分有進步。」(教師訪談)

老師對於全班孩子一起學習手語的看法，認為目前小盛比較需要是在日常生活手語的學習，讓老師和同伴可以藉由手語進行溝通。

「全班手語教學是全班一起學習另一種語言，主要還是會平常使用的手語進行溝通，像動物名稱、顏色名稱平常少用…」(教師訪談)

2. 繪本故事內容

結合小盛在個別教學時所採用的三個繪本故事書，與全班幼兒進行手語教學，茲將結合三個繪本故事的手語教學內容摘錄如下：

繪本名稱	故事大綱	手語教學內容
我的蠟筆	有一隻愛畫畫的大象，因為到處畫畫而造成森林動物們的困擾，雖然挨獅子的罵，卻仍忍不住地喜歡畫畫。	1. 顏色手語~紅、黃、藍、綠 2. 動物手語~大象、獅子、長頸鹿、青蛙 3. 情緒手語~高興、生氣、害羞、害怕

小金魚逃走了	小金魚從魚缸裡逃走了，躲過很多地方，仍然繼續逃走，後來小金魚來到一個充滿小魚的池塘，找到了好朋友，不再逃走了。	1. 名詞~魚、窗戶、電話、花、糖果、餅乾、香蕉、草莓、蘋果、電視、玩具、鏡子 2. 動詞~逃走、(躲)起來、(找)到了 3. 方位詞~裡面、外面、哪裡?
蘋果是我的	森林裡的動物都餓了，樹上掉下一顆蘋果，卻被猴子搶走，動物們向猴子追討蘋果，猴子假裝跳下懸崖也無法躲過，後來動物們發現猴子有小寶寶，而放棄追討蘋果。	1. 名詞~蘋果、樹、猴子、媽媽、小孩、大象、獅子、長頸鹿、河馬、烏龜、兔子、熊、豬、蝸牛、老鼠 2. 動詞 ~搶、跑、假裝、餓、對不起、沒關係、回家 3. 情緒詞~生氣、害怕

因為團體教學採用的繪本故事，都是小盛在個別課已經先上過的內容，會比同班的孩子熟悉內容，同時也是一種複習手語的方式。

「……當故事說到大象還是最喜歡畫畫，小盛跑到前面，指出大象畫的顏色，請他打出大象的手語…」(團 0327)

「……接著請小盛來示範”花”的手語，後來請他來找小金魚在哪裡？並打出”找到了”手語…」(團 0417)

藉由圖卡或實際操作練習，以及繪本故事書的圖畫情境，都可以提供小盛手語溝通表達的機會；運用示範動作和簡單的角色扮演以及遊戲的方式，在進行全班幼兒手語教學時，讓小盛可以複習學過的手語。

二、手語教學在學習與溝通上的影響

在進行手語教學之前、後，研究者以自編「認知表達檢核表」為小盛進行檢核，茲將前後檢核結果比較如下：

項 目	檢 核 內 容	手語教學前	手語教學後
概念 表達	1. 會用口語或手語說出 顏色名稱	×	☺ 手語 (紅、黃、藍、綠、白、黑、紫、橘、粉紅、灰、咖啡)
	2. 會用口語或手語說出 水果名稱	×	☺ 手語 (香蕉、蘋果、芭樂、草莓、西瓜、橘子、柳丁、鳳梨、櫻桃、木瓜)

	3. 會用口語或手語說出食物名稱	×	☺ 手語 (麵包、飯、麵、餅乾、麵包、牛奶、果汁、比薩、漢堡、雞蛋、蛋糕、青菜、蘿蔔、玉米、豆子)
	4. 會用口語或手語說出日常用品名稱	×	☺ 手語 (電風扇、冷氣、冰箱、吹風機、電燈、電腦、手機、湯匙、筷子、叉子、剪刀、刀子、碗、桌子、椅子、帽子、機車、衣服、鞋子)
	5. 會用口語或手語說出動物名稱	×	☺ 手語手語 (狗、貓、雞、魚、豬、大象、長頸鹿、鱷魚、獅子、河馬、老鼠、牛、企鵝、老鼠、兔子)
情緒表達	1. 看到別人的表情，能表示出對方的情緒	☺	☺
	2. 會主動表示自己的情緒	×	△
	3. 知道事件和情緒間的連結，能表示出配合情境的情緒	×	△
圖畫內容理解	1. 會表現出自己看到圖畫的內容	△ (有驚喜的表情)	☺
	2. 能簡單敘述圖畫中的故事情節	×	△
	3. 能敘述連續故事情節的圖畫內容	×	△
溝通表達方式	1. 能配合指認圖片或物品表達需求	☺	☺
	2. 能配合手勢和動作表達需求	☺ 以大拇指表示肯定或想要，雙手胸前打叉表示否定	☺ 會打出”要、不要、喜歡、不喜歡”的手語
	3. 能同時運用多種溝通方式與他人互動	×	△ 會盡量打出自己會的手語

檢核結果說明：☺ 表示：完全會，且不需協助 △ 表示：需要部份協助 × 表示：完全不會

從自編「認知表達檢核表」之檢核結果發現，手語教學實施後，小盛對於事物名稱的認知明顯增加許多，在情緒表達、圖畫內容理解及溝通表達方式，都有出現進步的情形。

為探討手語教學之後，對於小盛在教室中學習的狀況是否有影響，研究者訪談小盛的幼兒園教師，小盛與其他同伴的互動情形，從以前完全不知道彼此的意思，後來可以有多一些互動的機會。

「在圖書角孩子們看到”小黃點”這本書，小盛主動比出顏色的手語，孩子知道要表達這個，就跟他點點頭回應，有這個契機剛好可以互動。」

(教師訪談)

老師觀察小盛透過手語的使用，對於教室常規以及對於事件先後順序可以理解，也較能主動表達需求。

「…理解能力比較好，與孩子互動的能力有提升，認知進步很多，對於常規以及事件情境先後順序可以理解，例如：班上老師規定要上課只能有一個孩子可以去上廁所，小盛會等同伴回來之後，他才去上廁所，不像以前會直接衝去…只要他想要的，都可以主動表達得很好。」

(教師訪談)

但是幼兒園教師也提出另外一個觀察的部分，關於小盛與同伴相處時的負面行為表現，班上的孩子們對小盛的包容力大，反而是小盛的負向行為影響人際互動。

「有一次在回家時，一位小女生背對他，小盛忽然打人家屁股，有時候上廁所也會忽然打人家屁股……」(教師訪談)

「生活體驗課，大家排隊，小男生背對他在畫，忽然拿本子一直打人家，對方抓住本子，小盛生氣，就直接抓人家…」(教師訪談)

與幼兒園教師探討小盛這些行為背後可能的原因，也許是為了引起注意，而用不恰當的表現方式，也可能是有負面情緒難以表達；但是語言表達的能力不佳，不易介入心理情緒方面的輔導，應先採取大量學習手語，增加認知及表達能力，如果懂得的事情多了，藉此和孩子有比較多的互動，彼此能溝通對方想法之後，也許就可以進一步理解這些負面行為產生的原因。

三、手語教學對日常生活情緒表現上的影響

為了探討小盛在學習手語之後，對於日常生活溝通方面是否有影響，訪談其主要照顧者~保母，藉此更進一步了解手語教學前後的不同之處；保母在剛接觸小盛的時候，幾乎不知道如何與他溝通，後來透過手語，目前可以簡單對話與溝通，對於情緒表現上有正面的影響。

「有很大的不同，原本我不了解他，他不了解我，有很多磨擦、溝通不良，會哭、發脾氣，躺在地上哭鬧，甚至尿出來，現在可以用手語溝通之後，發現他成熟了，學了手語之後，情緒變得比較沉穩，比較不會一直鬧，以前鬧的話是很拗，剛開始以前在學校情緒起伏很大，會被老師、家長一直告狀，下半學期之後好很多，會嘗試用手語去表達。」(保母訪談)

在小盛的日常規範是否因為手語教學而有影響，保母觀察到在家中和外出時的不同表現，實際的生活經驗，有助於各種情境的理解。

「後來會用手語提醒，數字、水果的圖片會主動向我打出手語，他現在會用觀察的方式，不是用碰觸的方式，反而形成生活規範和自我控制，比較沒有那麼莽撞…」(保母訪談)

「現在比起以前視野開闊許多，現在他講了有人了解，認知發展進步很多，孩子自己很認真、很努力…」(保母訪談)

保母對於小盛可以藉由手語主動溝通，進而減少負面情緒，抱持肯定的態度，但是仍對未來小盛持續使用手語溝通有其看法及擔憂的部分。

「未來我的手語一定會不如他好，再加上家人只有我會用手語，其他家人都不會，也只有我能跟他溝通……而且日後小盛回到原生家庭，不見得可以用手語和他的家人溝通。」(保母訪談)

藉由手語的使用，小盛建立起與保母之間溝通的橋樑，可以隨時在日常生活情境下學習，較能理解偶發事件的應對方式，也減少在日常生活中因溝通不良，所產生負面的情緒問題。

伍、研究結論與建議

一、結論

依據本研究歷程的發現與結果，整理歸納以下結論：

(一)手語教學增進個案認知概念的學習。

進行手語教學後，從自編「認知表達檢核表」之檢核結果及教學觀察紀錄可以發現，手語教學可以增進小盛在認知概念的學習。

(二)手語教學可以增進個案之溝通能力。

自進行手語教學後，透過教師與保母的訪談、教學觀察記錄及自編「認知表達檢核表」檢核結果顯示，手語教學可以增進小盛的溝通能力。

(三)手語教學有助於個案減少負面情緒。

從保母的訪談中得知，透過手語的溝通方式，發現小盛的負面情緒明顯減少，顯示手語教學有助於減少個案負面情緒的發生。

二、建議

綜合研究結果，研究者提出以下建議：

(一)對手語教學的建議

1. 關於與繪本故事相關的手語教學

圖、文相輔是繪本故事書的特性，有圖畫表現故事情節，亦可以配合情境扮演，與聽障幼兒以視覺為主要學習管道之特質相符，因此可以選擇圖畫清楚、故事情節易懂之繪本故事書，

配合手語教學之用。

2. 結合幼兒園的主題課程

幼兒園老師認為手語在教學上是有幫助的，若能結合幼兒園的主題教學，對於聽障幼兒的學習更有助益，建議幼兒園老師參加手語學習課程，或者與負責手語教學老師合作，事先學習和教學主題相關的手語。

(二)對未來研究建議

基於融合教育的精神，聽障幼兒大多安置在普通班的學習環境，在幼兒園中進行全班幼兒學習手語是一個新的挑戰，建議未來可以朝向學前階段聽障幼兒，在融合班級實施口、手語雙語教學的探討。

參考文獻

- 利文鳳(2006)。學齡前聽障幼兒融合班級中的學習特質與需求。國教新知，53(4)，67-70。
- 江源泉(2006)。從聽障生口語復健目標看助聽器材的「不能」。特教論壇，創刊號，1-11。
- 邢敏華(2008)。聽常與聽障嬰幼兒個案學習手語七個月後其語言與整體發展之效益初探。特殊教育學會年刊。97年度(頁303-316)
- 金明蘭、林宮如、陳志榮(2015)。手語教學對聽障嬰幼兒的語言認知與親子溝通關係之成效研究。中華溝通障礙教育學會論文。
- 翁素珍、洪儷瑜、林寶貴(2006)。聽障違抗兒童之溝通互動能力研究。特殊教育研究學刊，民95，30期，155-180。
- 許文貞(2014)。讓我手像我口——台灣特殊教育下的聽障者生命故事。台灣大學新聞研究所學位論文。
- 陳小娟、邢敏華(譯)(2007)。J. F. Andrew, I. W. Leigh, M. T. Weiner (著)：失聰者：心理、教育及社會轉變中的觀點。台北市：心理。
- 黃淑娟、鄭卜元(2012)。以PICO的程序檢視一位聽損幼兒的口/手語雙語介入。第十三屆早期療育論文。發展遲緩兒童早期療育協會。
- 鄭貽丹(2013)。聽能訓練對學前聽障幼兒的口語理解重要性之文獻探討。第十四屆早期療育論文。發展遲緩兒童早期療育協會。
- 鄭秀芬、蔡昆瀛(2010)。嬰兒手語教學對增進聽力損失嬰兒主動溝通行為之成效。研究與實務對話：2010特教教育暨早期療育國際學術論文研討會論文集(頁35-50)
- 韓福榮(2002)。人工電子耳植入幼兒家長親職信念研究。第三屆早期療育論文。發展遲緩兒童早期療育協會。
- 顧芳槐(2010)。自然手語教學對聽覺障礙幼兒與家長主動溝通行為之成效研究。中原大學教育研究所學位論文。
- Edward T. A., Lynne E. B. (2007). Enhanced visual speech perception in individuals with

early-onset hearing impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1157 – 1165.

Susan K. B. (2010). Sign Language With Babies :What Difference Does It Make? *Dimensions of early childhood*, 38(1), 21-30

Marschark, M. (2001). *Language Development in Children Who Are Deaf: A Research Synthesis*, ERIC Document Service No. ED455620.

***本文作者為林慧芳、劉秀丹：新竹市聲暉協會教師、台灣師範大學副教授**

淺談自閉症溝通問題的實證本位介入方式

邱怡婷

台灣師範大學特殊教育學系

摘要

自閉症者佔台灣身心障礙類學生的 12%，溝通缺損為自閉症者的核心問題之一，其溝通問題可能出現在不同層面上的語言缺損，過去的研究可知，早期與正確的介入可以有效降低自閉症者的溝通問題，然而，如何有效選定與符應自閉症者溝通能力訓練之需求，則重要且尚無定論。因此，本文欲回顧自閉症者的傳統教學介入種類與近年興起的實證本位介入，從瞭解與探討增進自閉症者溝通能力的相關介入模式為始，以給予臨床與教學現場人員選定介入方式之建議。

關鍵字：自閉症、溝通、實證本位介入

前言

美國精神醫學學會出版的精神疾病診斷與統計手冊第五版（The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5, 2013）中將第四版的「廣泛性發展障礙」（Pervasive developmental disorder）改為「自閉症類群障礙」（Autism spectrum disorder, ASD），過往定義的自閉症相關亞型（即：自閉症（autistic disorder）、亞斯柏格症（Asperger's disorder）、其他未註明的廣泛性發展障礙（PDD-NOS）、兒童期崩解症（Childhood disintegrative disorder））被納入自閉症類群障礙且不再加以區分（丘彥南等人，2011）。過往的三項臨床診斷標準也改至兩項，即將社交互動缺損與溝通缺損統整為跨情境的社會溝通與社會互動（social communication and social interaction）缺損，並保留固定的興趣及重複的行為（Restricted, repetitive patterns of behavior, interests, or activities）。在台灣，依據身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」（教育部，2013）亦指出：「自閉症，指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，致在學習及生活適應上有顯著困難者」，以及其鑑定基準為顯著社會互動及溝通困難與表現出固定而有限之行為模式及興趣。

以台灣 2016 年度特殊教育統計年報中可見，高級中等以下各教育階段身心障礙類中的自閉症者為 12,762 人，約佔全體身心障礙類學生的 12%，在所有的身心障礙類學生中，僅次於學習障礙與智能障礙（教育部，2016）。從自閉症患者之診斷與鑑定中可見，自閉症患者的社會溝通、固定重複的行為為其障礙之核心問題，這些問題可能衍伸出自閉症者在溝通、社交、學校中的適應、學習及學業表現、自我幫助、共同注意力、動作、認知、休閒生活與心理健康

等不同層面上之問題，這些問題伴隨自閉症者從小至青少年，甚至至成年。然而因應變異性大的自閉症類群，如何找出自閉症學童的問題核心，使用正確且有效的方式引導與教學則顯得份外重要。

自閉症者的溝通問題

自閉症患者的溝通問題為其主要的核心問題之一，大部分自閉症者的家長會在早期階段發現孩子出現語言與說話遲緩的現象 (Short & Schopler, 1988)，在辨別是否為自閉症者或其他心理疾患時，是否曾有早期的語言遲緩之病史亦是判別時的重要條件之一 (Lord & Venter, 1992)。雖然早期的語言缺損、語言表達能力遲緩，不單只出現在自閉症患者身上 (Cantwell et al., 1980)，但普遍認為，自閉症患者存在語言與溝通的問題，特別是語用 (pragmatic) 與敘事 (discourse) 技巧 (如：Tager-Flusberg et al., 2005、Wilkinson, 1998)，且在語言相關能力上的表現變異性極大 (Lord et al., 2004)。

部分自閉症孩童的溝通問題除了來自非語言的溝通能力缺損外，也可能來自其他的語言表現缺損，Tager-Flusberg 與 Joseph 學者 (2003) 收取 44 位 4 至 14 歲的自閉症孩童的語用之外的語言各向度能力 (如：音韻 (phonological)、詞彙 (lexical)、高層次語意 (high-order semantic) 及語法 (grammatical language abilities)) 以探討自閉症者的語言頗面，研究者依據 CELF 測驗 (Clinical Evaluation of Language Fundamentals) 之分數將自閉症孩童分為語言能力正常組、語言能力邊緣組與語言能力缺損組三組並進行比較，研究發現語言能力正常組的自閉症孩童 (共 10 位，佔全體的 23%) 在音韻、詞彙、構詞與語法的語言測驗上表現正常，而邊緣組 (共 13 位，佔全體的 30%) 與缺損組 (共 21 位，佔全體的 47%) 則在高層次的語意與語法、語彙能力與重述序列音韻新詞的作業上出現缺損，且在詞彙相關作業上顯著的低於正常組孩童，此外，研究者發現大部分在缺損組的自閉症孩童其語言表現與過去研究中的特定型語言障礙者相似。部分自閉症孩童終其一生無法出現口語能力，雖然其造成的原因多樣且尚無定論，但其表現可能與口語失用 (verbal apraxia)、言語失用 (apraxia of speech) 患者相似 (Rogers, 2006)。

然而，自閉症者的溝通問題可以因為正確或早期的介入而改善 (如：Goldstein (2002))。因此選定自閉症者的教學介入也格外重要。

自閉症者的傳統教學介入種類

針對自閉症者各面向能力的介入方式有很多，從 1960 年代的傳統說話教學，1970 年代興起的擴大大性及替代性溝通教學、結構化教學，至 1980 年代興起的自然情境教學，與 1990 年代的鷹架式語言教學，各種教學介入方法不斷演變與發展 (曹純瓊，2001)。

Lovaas 學者 (1987) 提出以行為理論為基礎的一對一說話教學 (one-on-one treatment)，隨時間演變至今，如，施行在學前階段的早期密集行為介入 (Early Intensive Behavioral Interventions, EIBI) 已有不錯的成效 (Eikeseth, 2009; Eldevik et al., 2010)。亦有研究者嘗試將

過往傳統的說話教學放入自然情境中，甚至主流學校中，以利孩童能從被動的學習型態中類化至自然情境裡 (Eldevik et al., 2012)。擴大性及替代性溝通教學從早期的手語系統教學 (sign language system) 的開始，發展至符號系統教學，讓符號成為取代口語的有效溝通媒介，並進一步結合現代科技而成了溝通板的運用，近年來較具爭議性的促進式溝通 (facilitated communication)，也屬此項。最著名的結構化教學為 Mesibov 與 Schopler 的 TEACCH 教學法 (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children)，此教學法，考慮了自閉症本身的學習困難與類化問題，運用現存能力的功能分析方式，藉由四大特速 (如：高度物理環境結構化、作息時間結構化、工作制度化與視覺結構化) 加強自閉症者的技能 (曹純瓊，2001)。

1980 年開始的自然情境教學法 (Milieu teaching approach)，則與前項教學法迥異，強調環境的安排是教學裡首要的條件，重視在自然環境下介入，且以兒童的動機為主導的教學，此教學策略中包含(1)示範、(2)指示-示範、(3)時間延宕 (Time delay)、(4)隨機教學法 (incidental teaching) 等教學法 (蘇盈宇，2003)，而自然情境教學法也被廣泛的運用在自閉症者的溝通行為與自發性語言等面向的介入中 (如:王姿元，2000；林玉芳，2005)。

最晚被提出的鷹架式語言教學 (Scaffolding instruction)，則採用 Bruner 等學者在兒童的語言支援提出的鷹架理論為基礎，建構兒童內在的語言鷹架，並藉由語意圖與流程圖等視覺化增加兒童思考與學習(曹純瓊，2001)。鷹架式語言教學也被運用在學前與學齡階段自閉症兒童的語言相關學習中 (如:曹純瓊，1999；曹純瓊，2004；曹純瓊，2005)。

自閉症者的實證本位介入

然而，傳統的教學法百家爭鳴，皆述其為有效之教學法，但隨著科技與研究之發展，學術研究、教育現場與臨床醫學越來越提倡與重視實證本位研究(Evidence-based practices; EBP)，美國的 NCLB(No Child Behind) 法案(2001)與 IDEA(Individuals with Disabilities Education Act) 法案(2004)更強調教師應該優先在教學現場使用具有科學本位(scientifically-based research)的教學策略，因此，顯現出實證本位研究以及探詢自閉症者實證本位介入或教學的重要性。

實證本位(Evidence-based practices; EBP)一詞被廣泛運用在不同領域，如醫學(Evidence-based medicine)、教育(Evidence-based education)，並共享相同的概念，即介入或教學的方法需建立在具有顯著及可信的實驗基礎上，目的在做醫療或教育決策時能提供在科學方法驗證下的最佳介入。美國 NPDC-ASD (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder) 制定符合實證本位研究的自閉症相關教學介入，是否為「實證本位」須符合至少下列之一項標準：(1)此教學法須由至少兩個不同研究團隊，使用至少兩個高品質的實驗研究或準實驗研究設計之實驗驗證；(2)此教學法須由至少三個不同研究團隊，使用至少五個高品質的單一受試研究，且研究需至少包含 20 個參與者；(3)須由至少一位研究者或研究團體，使用至少包含一個高品質的實驗/準實驗研究設計及三個高品質的單一受試研究設計的混合研究設計

(Wong et al.,2015)。在 NPDC-ASD(2014)公布符合的自閉症相關實證本位研究共有 27 個(表一)，而各個介入方式可能針對相同或不同的行為與能力而選定，各種方式可以單獨使用或相互搭配。

通過的 27 個實證本位介入似乎也非全部皆為新創之教學策略或方式，如：區辨增強(DRA/I/O)、削弱(EXT)、示範(MD)、促進(PP)、增強(R+)等，也使用在過去的傳統行為教學法中；而擴大性及替代性系統溝通教學中也包含了圖片交換系統(PECS)、科技輔助指導與介入(TAII)與視覺支持(VS)等概念；結構化教學除了視覺支持外，也強調工作分析(TA)，結構化的遊戲群組(SPG)也可能為結構化教學法的變異；自然主義介入(NI)與時間延遲(TD)則與自然情境教學的概念相似。鷹架式的教學，亦能以影片示範(VM)相互結合。

除此之外，27 種 EBP 教學法中，也可依據欲訓練的能力、訓練的方式與訓練者的角色做區別，例如：針對不同能力之訓練，給予不同的介入模式，如：認知行為介入(CBI)、社交技巧訓練(SST)、功能性溝通訓練(FCT)、運動(ECE)、自我管理(SM)；針對不同使用方式進行介入，如：單一嘗試教學(DTT)、影片示範(VM)、腳本(SC)、核心反應訓練(PRT)；針對不同角色協助介入，如：父母實施介入(PII)與同儕中介指導與介入(PMII)。

然而，沒有單一個實證本位介入可以滿足自閉症者的所有需求與個體差異，每個介入法的選定皆須與依個案需求符應，並搭配不同介入法共同使用(Wong,2015)。因此，如何選定介入法與介入之後是否能有預期的成果則更加重要。

增進自閉症者溝通能力的實證本位介入

Wong 等人(2015)以後設分析回顧 1990 年至 2011 年間 0 至 22 歲間的自閉症者教學相關研究，並以 NAPD-ASD 的標準篩出 456 篇研究，研究者將參與者的成果(outcomes)分為 12 項(如：溝通、社交、挑戰或干擾行為、學業能力、動作等)，研究結果發現，共有八項實證本位介入對於增進 0 至 22 歲自閉症者有效，其介入方式分別為前事基礎介入(ABI)、削弱(EXT)、示範(MD)、增強(R+)、功能性溝通訓練(FCT)、腳本(SC)、科技輔助指導與介入(TAII)與時間延遲(TD)(表一)。若將上述之介入方式進行歸類，可發現削弱、示範、增強為傳統行為理論中的重要概念。前事基礎介入與功能性溝通訓練皆以處理自閉症的干擾行為為主，前者為著重處理干擾行為，後者則著重干擾行為的替換。腳本給予自閉症者特定模範，時間延遲則延遲情境或活動中的行為或技巧。科技輔助指導與介入則讓自閉症者藉由科技輔助而能達成溝通能力上的學習目標。

另外 13 項實證本位介入則只對學前與小學及初中的學齡階段自閉症學童有效，對於 15 至 22 歲之青少年自閉症患者則無顯著的介入效果，其分別為單一嘗試教學(DTT)、自然主義介入(NI)、父母實施介入(PII)、同儕中介指導與介入(PMII)、圖片交換系統(PECS)、核心反應訓練(PRT)、促進(PP)、反應中斷與重新導向(RIR)、自我管理(SN)、社交技巧訓練(SST)、工作分析(TA)、影片示範(VM)、視覺支持(VS)。

值得注意的，有五項實證本位介入只在學齡階段出現效果，分別是認知行為介入（CBI）、區辨增強（DRA/I/O）、功能性行為評估（FBA）、自我管理（SM）、結構化的遊戲群組（SPG）。背後的原因是否與學齡孩童認知概念發展有關，有待後續研究做探討。除此之外，運動（ECE）對於增進 0 至 22 歲自閉症者的溝通能力皆無顯著效果。

以上研究結果可提供教學現場人員在面對不同能力與不同年齡層之自閉症學童之溝通問題時，較能快速且有效的從多種介入方式下進行選擇。

結語

自閉症為個體變異性極大的族群，他們在社會及溝通能力上表現較弱，同時也可能影響其 在其他向度(如:學習、學業、適應等)上出現問題，因此，教學現場如何選定介入方式也變得份 外重要，符合科學標準的實證研究介入，能讓介入變得更加精準與有效。為符應個案需求，除 了參考過往經驗也須參考過去文獻的成效探討與實證研究介入之項目，以能更加有效的協助自 閉症者參與與學習。未來研究可在實證研究介入之選定、成效比較、實際施行者(如：教師)對 實證研究之使用進行研究與調查。

表一 27 個自閉症相關實證本位介入與溝通能力項目上有效之對應表

實證本位介入 (Evidence-based practices)	溝通能力		
	0 至 5 歲	6 至 14 歲	15 至 22 歲
前事基礎介入 (Antecedent-based intervention, ABI)	V	v	v
認知行為介入 (Cognitive behavioral intervention, CBI)		v	
區辨增強 (Differential reinforcement of alternative, incompatible, or other behavior, DRA/I/O)		v	
單一嘗試教學 (Discrete trial teaching, DTT)	v	v	
運動 (Exercise, ECE)			
削弱 (Extinction, EXT)	v	v	v
功能性行為評估 (Functional behavior assessment, FBA)		v	
功能性溝通訓練 (Functional communication training, FCT)	v	v	v
示範 (Modeling, MD)	v	v	v
自然主義介入 (Naturalistic intervention, NI)	v	v	
父母實施介入 (Parent-implemented intervention, PII)	v	v	

同儕中介指導與介入 (Peer-mediated instruction and intervention, PMII)	v	v	
圖片交換系統 (Picture Exchange Communication System, PECS)	v	v	
核心反應訓練 (Pivotal response training, PRT)	v	v	
促進 (Prompting, PP)	v	v	
增強 (Reinforcement, R+)	v	v	v
反應中斷與重新導向 (Response interruption/redirection, RIR)	v	v	
腳本 (Scripting, SC)	v	v	v
自我管理 (Self-management, SM)		v	
社會性敘事 (Social narratives, SN)	v	v	
社交技巧訓練 (Social skills training, SST)	v	v	
結構化的遊戲群組 (Structured play groups, SPG)		v	
工作分析 (Task analysis, TA)	V	V	
科技輔助指導與介入 (Technology-aided instruction and intervention, TAI)	V	V	v
時間延遲 (Time delay, TD)	V	V	v
影片示範 (Video modeling, VM)	V	V	
視覺支持 (Visual supports, VS)	V	V	

註：打勾者表示至少有一篇 EBP 研究證明此介入法在溝通能力上有效 (Wong et al., 2015)。

參考文獻

- 王姿元(2000)：隨機教學法對自閉症兒童及其家長溝通行為效果之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 丘彥南、賴孟泉、徐如維、劉弘仁(2011)：DSM-5 診斷標準的改變。台灣精神醫學會，1(3)，17-21。
- 林玉芳(2005)：自發環境教學對增進中度自閉症學生自發性語言成效之研究。台灣師範大學特殊教育系在職進修班碩士論文，未出版。
- 教育部(2013)：身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。台北：教育部。

- 教育部(2016)：2016 年度特殊教育統計年報。台北：教育部。
- 曹純瓊(1999)：鷹架式語言教學對國小高功能自閉症兒童口語表達能力學習效果研究。特殊教育研究學刊，第 20 期，193-220 頁。
- 曹純瓊(2001)：自閉症兒童的語言教學發展。特殊教育季刊，第 79 期，11-19 頁。
- 曹純瓊(2004)：鷹架式語言教學對自閉症幼兒語言能力學習效果研究。東台灣特殊教育學術研討會，31-44 頁。
- 曹純瓊(2005)：家長應用鷹架式語言教學增進自閉症幼兒自發語言之研究。台北教育大學學報，第 18 卷，第二期，235-266 頁
- 蘇盈宇(2005)：自然環境教學-促進特殊兒童功能性溝通的教學方法。屏師特殊教育，第五期，34-42 頁。
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.
- Barrera, R. D., & Sulzer-Azaroff, B. (1983). An alternating treatment comparison of oral and total communication training programs with echolalic autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(4), 379-394.
- Cantwell, D. P., Baker, L., & Mattison, R. E. (1980). Psychiatric disorders in children with speech and language retardation: Factors associated with development. *Archives of General Psychiatry*, 37(4), 423-426.
- Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in developmental disabilities*, 30(1), 158-178.
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S., & Cross, S. (2010). Using participant data to extend the evidence base for intensive behavioral intervention for children with autism. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 115(5), 381-405.
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Jahr, E., & Hughes, J. C. (2012). Outcomes of behavioral intervention for children with autism in mainstream pre-school settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(2), 210-220.
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Jahr, E., & Hughes, J. C. (2012). Outcomes of behavioral intervention for children with autism in mainstream pre-school settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(2), 210-220.
- Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(5), 373-396.
- Lord, C., & Venter, A. (1992). Outcome and follow-up studies of high-functioning autistic individuals. *High-functioning individuals with autism*, 187-199.

- Lord, C., Risi, S., Pickles, A., Rice, M. L., & Warren, S. F. (2004). Trajectory of language development in autistic spectrum disorders. *Developmental language disorders: From phenotypes to etiologies*, 7-29.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55(1), 3.
- Short, A. B., & Schopler, E. (1988). Factors relating to age of onset in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 18(2), 207-216
- Tager-Flusberg, H., & Joseph, R. M. (2003). Identifying neurocognitive phenotypes in autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 358(1430), 303-314.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Volume 1, Third Edition*, 335-364.
- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79.

*本文作者為 邱怡婷：台灣師範大學特殊教育學系博士班研究生

Evidence-based practices of communication problems for Autism Spectrum Disorders: a brief review

I-Ting Chiu

National Taiwan Normal University

Abstract

According to the annual statistics report from Ministry of Education in Taiwan, 12% students with disabilities are autism spectrum disorder. Communication deficit is one of the most core deficits in this population, and the deficit may show in different language domains. Early and effective interventions can enhance their communication ability. However, how to chose the interventions wisely are being discussed. In this study, we briefly review the traditional interventions as well as evidence-based practice in autism communication ability. Suggestions are given to clinicians and educators.

Keywords: Autism spectrum disorders 、 communication 、 evidence-based practices

輔助犬對小學聽覺障礙兒童溝通能力影響之研究

李虹瑩

高雄市陽明小學

黃玉枝

屏東大學特教系

祁偉廉

大仁科大寵物美容系

陳晴惠

大仁科大寵物美容系

摘要

目前台灣較少輔助犬運用於教育相關領域之研究，研究者本身主修特殊教育，且在因緣際會下接受學習輔助犬領犬員之訓練並取得合格證書，因而興起將學習輔助犬與特殊需求兒童相結合之念頭，促使本研究之誕生。

本研究旨在探討學習輔助犬之介入對小學聽覺障礙兒童溝通能力之影響，主要目的包括：「研究學習輔助犬介入對聽障兒童之口語清晰度的立即及保留成效」、「探討學習輔助犬介入對聽障兒童之語言理解能力的影響」以及「了解家長對學習輔助犬介入在聽障兒童之溝通能力表現之觀感」，因此文獻探討針對學習輔助犬及聽障兒童的溝通能力兩方面多做探討。

研究對象為一名小學四年級重度聽覺障礙兒童，且以口語為主要溝通方式，研究方法採用單一個案研究法之撤回設計（A-B-A設計），自變項係學習輔助犬介入，依變項則為溝通能力的立即及保留成效，表現於口語清晰度、語言理解能力以及家長的觀感上，調節變項則為引導人員於研究中之參與情形。教學時間每週進行一至兩次的教學活動，共計十五次每次一小時。研究者以「國語正音檢核表」及「修訂學齡兒童語言障礙評量表」，檢視研究對象溝通能力整體的改變，並使用「語言樣本分析」（包含基線期、介入期與撤回期）、以及自編之「語言理解表現評量表」與「溝通能力表現成效訪談題綱」，觀察研究對象於溝通能力各向度的改變情形。資料分析主要採用圖示法及目視分析法，同時輔以教學過程之相關質性資料，呈現引導人員、受試者之間教與學的歷程；最後訪談受試者家長進行，以了解本研究之結果社會效度。

本研究結論為「學習輔助犬介入對小學聽覺障礙兒童之口語清晰度具立即成效」、「學習輔助犬介入對小學聽覺障礙兒童之口語清晰度具保留成效」以及「學習輔助犬介入對小學聽覺障礙兒童之語言理解能力具正向影響」，且「家長對學習輔助犬介入課程持正向態度」，研究者根據上述結論，分別針對學習輔助犬運用於實務教學以及未來研究兩方面提出具體建議。

關鍵詞：聽覺障礙、學習輔助犬、口語清晰度、語言理解

人工電子耳植入者運用職務再設計溝通支持個案研究

韓福榮

台北市立大學

摘 要

本研究透過質性研究法，採行職場觀察、訪談及檢核表等方式，瞭解四位人工電子耳植入者在不同工作職場的聽覺障礙者，執行職務時所需的溝通技能、溝通表現，以及遭遇工作困難時運用職務再設計的溝通支持情形。

研究結果顯示，四位人工電子耳植入者運用該項聽覺輔具效能不一，導致職場所需的工作內容有語彙理解、資訊接收及輸出表達等職場溝通方面的困難而尋求職務再設計。而某些個案雖有較佳的語言與文字理解、文字表達能力、電腦文書處理專長，且溝通時主動向對方再確認的表現，所以職場的職務要求皆能完成，但是仍面臨語言處理器升級需求而尋求職務再設計服務。

人工電子耳植入者職場遭遇困難時所得到的溝通支持有：(一) 職場運用多元方式提供訊息，且確保聽障員工對資訊的接收。(二) 協助聽障員工釐清職務及工作角色定位。(三) 申請職務再設計服務。(四) 提供適當工作內容調整。人工電子耳植入者運用的職場支持有：(一) 工作內容書面化。(二) 期待主管提供提醒工作要求。(三) 運用輔具協助其語文理解。(四) 調整工作項目及內容。(五) 教導同事溝通的技巧。(六) 請手語翻譯或聽打人力協助工作會議。(七) 申請職務再設計服務。

根據研究結果，對人工電子耳植入者在職場溝通支持與職務再設計服務等方面，提出相關的建議。

關鍵詞：人工電子耳植入者、職務再設計、溝通支持

聽說讀寫四位一體，提高聾生數學語言的學習能力

孫明麗

江蘇南京市聾人學校

摘 要

數學語言是一種高度抽象的人工符號系統，由於聾生存有聽力障礙，自然語言發展相對遲緩，因此他們在掌握數學語言的過程就顯得十分困難。在聾校數學教學中，筆者嘗試將聾生的心理特徵、語言學習的特點與數學語言特徵相結合，從聽說讀寫四個基本技能來加強數學語言教學，使聾生能準確掌握數學語言並能做到準確表達。這對於發展聾生的數學思維、培養數學學習能力有著重要的現實意義。

關鍵字：聾校、數學語言、聽說讀寫、數學思維、學習能力

數學是人們生活、勞動和學習必不可少的工具，為其他科學提供了語言、思想和方法。數學本質上是抽象和推理的一門學科，而數學語言作為一種表達科學思想的通用語言和數學思維的最佳載體，與日常語言相比較具有簡練性、準確性、嚴謹性、抽象性等特徵。正是這些特徵的存在，增加了聾生學習的困難，數學語言的教學也尤其顯得特別重要。前蘇聯數學教育家斯托利亞爾言：“數學教學也就是數學語言的教學。”思維是語言的實質，而語言是思維的外表，數學語言的學習過程也就是數學思維的形成過程。聾生若能準確掌握數學語言並能準確的表達，對其發展數學思維、培養數學學習能力有著重要的現實意義。因此，要發展和提高聾生的思維能力，必須從發展聾生數學語言入手，我們要針對聾生語言學習的特點及數學語言的特徵尋找相應的教育對策。

數學不只是一門學科，而且是一門科學的語言，語言類的學習，離不開“聽、說、讀、寫”的訓練。因此，在聾校數學教學中，嘗試對聾生實施特定的“聽、說、讀、寫”訓練。在“聽”與“讀”過程中，提高聾生數學語言的理解能力；在“說”與“寫”的過程中，提升聾生數學語言的表達能力。從而，不斷加強聾生對數學語言的學習能力。

1、利用視覺及體驗感知，輔助聾生的“聽”；

數學學習中的“聽”，主要指從外部接收資訊。它是學生獲取知識的重要環節，也是學生系統學習知識的基本方法。數學是一門邏輯性強而嚴密的學科，所以數學中的聽相當重要，可能只有一字之差，然而意思卻截然相反。在聾校課堂上，由於學生的聽力障礙，用耳朵“聽”的效果大打折扣。對於健聽人用耳朵接收的覺得很簡單的內容，而對於聽力障礙的學生則存在耗

費時間長，理解深度不夠等問題。根據缺陷補償原理，採用“視聽”與“體驗聽”兩種方式，在聽的過程中融入視覺、感知、體驗等輔以聽覺，提高聾生的數學語言理解能力，提高聾生“聽”的效果。

1.1 採取“視聽”模式進行視覺補償，發揮視覺優勢；

1.1.1 教師要培養聾生的觀察能力。

指導聾生有目的、有計劃地進行觀察，在觀察前要向聾生提出觀察的任務、目的及要求。還要提出具體的觀察方法，制定觀察計畫。比如，觀察前應該做好知識，資料的準備，確定觀察的順序，最後引導學生記錄和整理觀察的過程及結果。將觀察活動應用於課堂中，在課前列出複習提綱，引領聾生複習與新知相關聯的知識點，做好觀察前的知識儲備；在課堂上教師首先介紹本節課學習的過程框架，給聾生的觀察工作提供方向；在知識的呈現過程中，要求學生記錄教學大概流程及教學重點，做好筆記；隨著課堂觀察的深入，對課堂流程進行分類整理，歸納出一類課程的共性流程，為以後的課堂觀察提供方法。通過課堂的觀察訓練，提高聾生利用“視聽”來接受資訊的能力。

1.1.2 教師還要儘量為學生創造良好的“視聽”環境。

首先教師要提高自身的數學專業素養，引領學生深入挖掘數學語言所蘊含的意義，掌握其真正內涵。作為一名數學教師，數學專業知識是數學教師知識結構中的核心部分，也是數學教師知識結構的主體。教師具備專業的數學素養，將數學知識的真正內涵及知識的來龍去脈準確的揭秘出來。比如：“相反數”的概念，教師應講解“相反數”是兩個數之間的一種特殊的關係，指導聾生從“形”與“數”兩種形式上對比分析這兩個數的相同點與不同點。從“形”的形式上來看，兩個數在數軸上的位置不同、但到原點的距離相同；從“數”的形式上來看，兩個數的書寫上符號不同、絕對值相同。

其次教師更要善於推敲敘述語言的關鍵字句。敘述語言是介紹數學概念的最基本的表達形式，其中每一個關鍵的字和詞都有確切的意義，需仔細推敲，明確關鍵字句之間的依存和制約關係。例如：平行線的概念“在同一平面內不相交的兩條直線叫做平行線”中的關鍵字句有：“在同一平面內”，“不相交”，“兩條直線”。教學時要著重說明平行線是反映兩條直線之間的相互位置關係，是由位置決定的一種關係，要強調“在同一平面內”這個前提，如果沒有“在同一平面內”這個前提，那麼即使是兩條直線不相交，它們也不一定是平行線，進而加深對平行線的理解。

同時教師在呈現資訊時也要適切。聾校教師對數學語言的呈現要清晰、準確。單一的手語不能準確地表示數學語言，使得精確的數學語言嚴重弱化，乃至導致資訊遺失。單一的書面語由於抽象難理解，加之聾生本身具有學習語言的障礙，使得知識的呈現顯得更加枯燥乏味。因此為了避免上述現象出現，教師在數學課堂上不能只以手語或書面語進行單一表述，而應該是兩者有機地結合，實現資訊呈現的完整性。採取“一個手勢+表情（動作）+口語（口型）”的

模式，使得手語的表述更加有針對性；而書面語的呈現又以板書及電子演示文稿為主要呈現形式，文字的呈現不易過多，抓住關鍵語句，以精簡為主。教師應手語清晰大方、準確明瞭；板書工整有序、突出重點；電子演示文稿簡約，頁數不宜過多；在傳授資訊時應掌握好三者呈現的順序及關聯，使得三者有機結合，提高正確表述資訊的作用，以達到適切的語言認知環境。

除此之外，教師還需重視數學直觀教學。直觀教學一直被認為是聾校數學教學的一種基本而且有效的方法。因為數學圖形所具有的直觀性、具體性可以很好地彌補聾生抽象思維薄弱的缺陷，提高他們對數學語言的理解能力。數學課堂上通過直觀引導既便于老師的語言講解，又有利於聾生對數學語言文字的透徹理解。“直觀演示”法是聾校教師普遍運用的一種教學方法。比如，在學習“一次函數的性質”時，從左往右看圖像的上升與下降的趨勢，在這一問題上聾生往往對圖像是上升與下降的判斷存有疑惑，究其原因是學生的畫圖過程有嚴重錯誤，畫函數的圖像時對起點的選擇很隨意，如：在畫函數 $y=kx+b(k>0)$ 的大致圖像時，聾生常常是以右上方作為畫圖起點，這樣畫完之後學生立刻回答圖像是下降的，由於畫圖的起點選擇錯誤，導致了錯誤的產生。因此，為了解決這個問題，我選擇直接在黑板上畫圖演示，利用動態演示過程讓聾生領悟從左往右畫圖的過程；在學習特殊的平行四邊形時，聾生對各個圖形所具有的性質總是分不清，混淆現象嚴重，這類現象的產生是因為聾生對圖形的認識不清晰。因此，在教學中給出每個圖形的具體模型，從這些能看得見摸得著的模型中體會它們的特徵來加以區分；在學習因式分解時，常常是分解結果未能做到乘積形式。在教學中，對於因式分解的定義，給出“ $\square + \square + \square = () \cdot () \cdots ()$ ”的形式，以直觀形式讓學生加深對因式分解的認識。

1.2 採取“感知聽”的模式進行體驗補償，在學習中增加聾生切身體驗的機會；

所謂“感知聽”，就是在學習過程中，讓聾生參與到過程中來。通過親自體驗，加深感性認知，是繼視覺補償後的體驗補償；聾生的聽力障礙帶來的學習困難可謂重重疊加，隨著知識的不斷深入，對數學語言的理解也將越來越難。因此，在整個學習的過程中，抓住一切機會要讓學生親自體驗，幫助理解抽象的數學。如在學習有理數的分類時，如何幫助學生理解什麼是分類討論思想？舉身邊的例子，想要給班級同學進行分類，你會怎樣分？你分的依據是什麼呢？生：按照性別分為男女兩類，按照座位的排數又可分為一排、二排、三排共三類，在學生可接近的事物中親自體驗何為分類。瞭解分類需要有分類依據，依據不同對同一物件可分出不同的類別，加深對分類思想的體驗理解；在學習有理數的混合運算中，按照運算順序進行運算，如何讓學生親自去體驗？那就是讓學生去試錯，在錯誤中總結運算秩序性的重要性；這些“過程性”的教學能量不可忽視，這也是聾生學習的基本途徑。比較抽象的內容可以通過演示來理解，讓聾生在客觀環境中再次認識、感知數學知識，強化對數學語言的理解。

2、創造環境、提供方法，引導聾生的“說”；

2.1 採用多種形式進行“說”。

在表達時，採取多種途徑：手勢、口形、圖式、簡單的文字呈現等表述，以提高“說”的效果。手語作為聾生的交際語言，具有“接受”和“回饋”雙重功能。然而，聾生在進行手語交流時，會出現省略和主謂顛倒的現象，而數學語言不管是最根本的數的運算、簡單的分數認識、複雜的函數意義的理解都貫穿著抽象性。對於數學公理、定理等概念的表達，如果按照聾人手語，就會出現理解錯誤。數學的抽象性與手語的直觀性產生了對立衝突。因此，在表述數學知識時要以手勢、口形、圖式、簡單的文字呈現等多維度表述，已達到互補共贏的目的；

2.2採取適合的方式，為聾生開口“說”創造條件。

聾生在自主探索及理解資訊的基礎上，通過“說”的環節是進一步理清思路、內化知識的一個過程。聾生掌握數學語言並能較準確地敘述是一個漸進的過程。教師必須耐心地指導聾生進行有順序的描述過程、概括結論、說明思路，讓他們漸漸從不知如何開口到敢說、會說，進而善用數學語言表達自己的思想。具體可採用以下幾種漸進的方式進行“說”的訓練。

採用模仿說。教給聾生一種說話的模式，讓聾生仿照模式進行思考回答，體會數學語言的表達方式。對於抽象思維薄弱的聾生來說，“模仿”在數學語言學習中佔有重要的地位。“熟讀唐詩三百首，不會寫詩也會吟。”聾生通過不斷地模仿教師的數學語言，久而久之，熟悉了數學語言的特徵，便能很好地掌握這門語言。模仿說要求教師要說標準的數學語言來起到示範的作用。模仿說中教師引導示範，學生再模仿，出現問題再訂正。要有一個逐步推進的過程，如：教師在說的過程中，適當的穿插一些小問題，讓學生從簡單的問題入手來“學說”，將學生引入到說數學語言中來；教師在說的過程中，在中間留有空白，讓學生來進行“補說”，留有的空白內容要多樣，可以是文字、符號等不同的形式。隨著訓練的不斷增多，根據學生的實際情況，逐步增多空白，多給學生說的機會，達到用數學語言準確表述的目的。

採用合作說。在交流的過程中，講解者有了“說”的機會，對於其它同學則有了“聽”的機會，形成了良好的語言學習環境，利於實現學習互補。小組合作交流：聾生通過自主學習，在對問題認識、理解的基礎上在小組發表意見進行討論，進一步驗證自己推理的合理性和準確性；在合作交流中由學習能力強的聾生指導、幫助學習能力弱的聾生，讓學習能力弱的聾生認真傾聽能力強的聾生所進行的表述，然後再重新敘述，進而得到共同提高。互幫交流掌握方法，可以使每一個同學都有發言的機會，也有聽其他同學發言的機會；既有面對幾個同學發表自己見解的機會，又有面對全班同學說的機會。聾生為了表達本人和本小組的意見，會更加主動地思考、傾聽，整個身心就會處於主動探索的學習興奮之中，彼此之間會在相互討論中強化自己的數學語言。

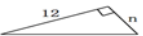
採用獨立說。就是能用數學語言準確地表達自己的思想，這是對聾生說的最高標準。教師經過前面兩個環節的長期訓練後，聾生最後就能具備獨立敘述數學語言的“全說”能力。讓孩子說說自己的思路，哪怕是錯誤的思路，孩子也能從中汲取一定的經驗教訓，深刻理解數學概

念和原理。通過學生大膽地說，才能全面反映學生的思想，暴露其思維過程，這樣也有利於教師掌握準確的回饋資訊，及時調整教學計畫。

3、採取積極有效的舉措，培養學生的“讀”；

數學閱讀水準低的學生，對數學資訊的敏感性差，思維轉換慢，從而也會造成對課堂知識接受量少，理解問題時常出現錯誤或偏差，影響了學生解決數學問題的能力，甚至也會影響孩子學習數學的興趣和信心。因此應讓孩子們學會正確閱讀和梳理數學資訊，讓孩子在讀題的時候從中提取關鍵資訊，從而提高“讀”的技能。

3.1 掌握數學語言的特色，提高學生“讀”數學的能力。

數學語言包含著多方面的內容；其中較為突出的是文字語言、符號語言及圖形語言，其特點是準確、嚴密、簡明。在閱讀中要有意識進行三種語言形式的相互轉化。當讀到數學語言的某一形式時，要學會聯讀，想想其它形式的表述，從另一側面尋找思路，完善讀到的資訊。如在用畢氏定理解決問題中，如圖所示， 求 n 的值。

在剛接觸了畢氏定理的內容過後，學生在解決這個問題時常常會出現下列錯誤： $12^2 + 15^2 = n^2$ 。這一錯誤的出現主要是學生不會讀圖，憑藉對定理的大概印象得出的結論。在解決這類問題時，首先要強調讀圖的重要性，在圖形中讀到直角三角形的直角，然後找到直角所對的邊即斜邊，斜邊的平方才應是等式最右邊的那一項，最後寫出其三邊的關係才不會出現錯誤。將等式與其所隱含的圖形特徵聯繫起來才能得到準確結論。

3.2 加強讀的訓練，培養學生“讀”的習慣。

有的同學在讀的過程中存在求速的心理狀態，在“讀”時走馬觀花，粗心大意。引導學生形成錯題分析法，讓孩子們自己發現問題，從而讓同學們充分認識到由於不正確的讀導致的了解題錯誤，從而形成“我要正確讀”的內部動機，讓孩子們仔細審題，真正弄懂題意；

教材是學生學習數學的主要材料，讀教材包括課前、課堂、課後三個環節。課前讀教材可以瞭解教材內容，發現疑難問題；課堂讀教材則能更深刻地理解教材內容，掌握有關知識點；課後讀教材是對前面兩個環節的深化和拓展，達到對教材內容的全面、系統的理解和掌握；

在解決數學題的時候，讀題也是非常關鍵的。讀題不僅僅侷限於文字題，還有圖形題，計算題這些也需要同學們仔細的讀題。對於這類題的讀題，當然更多的是觀察，在“視聽”的基礎上進一步鞏固“讀”的能力。

除此之外，學生也應廣泛閱讀課外讀物。如“中小學生數學課外閱讀系列”叢書、中學生數學報刊雜誌等。捕捉身邊的數學資訊，體會數學的價值，瞭解數學研究的動態。在多讀常接觸的過程中，提高對數學語言的理解。

4、提供程式模型，提高聾生的“寫”；

數學學習中的“寫”是培養聾生書面表達能力的重要形式。“寫”是對學生“讀”、“聽”的檢驗，又是對“說”的深化。聾生由於存在口頭表述上的一定障礙，因此聾生在語言表達上最終還應落實在“寫”。很多聾生在“寫”的過程中，常出現步驟跳躍、因果關係不清、邏輯關係混亂等現象。還要一些學生根本不知如何下筆，對於聾生不動筆或一動筆就出錯的現象，嚴重挫敗了聾生學習數學的信心。教師應為聾生的“寫”提供一套程式方案，為聾生的“寫”找到切入口並指明方向，以此來提升聾生“寫”的品質。

4.1 抓住知識的內在聯繫，引入固定步伐，讓聾生的“寫”更規範。

聾生在寫計算題的過程中，常常是步驟簡單，一兩步就得到結果。由於關鍵步驟的丟失，造成瞭解題的錯誤。如：計算 $3x^2 - (x+1)(x-1)$ ，有些聾生直接計算為： $= 3x^2 - x^2 - 1 = 2x^2 - 1$ ，為了避免這類錯誤的產生，有必要在計算的過程中固化“添加括弧”的步驟，計算題解題步驟中採取括弧由多逐一變少的原則兩個括弧先變為一個括弧，而不能由兩個括弧直接跨越到無括弧的情況。又如：解分式方程 $\frac{x+1}{x-1} + \frac{x}{1-x^2} = 1$ ，會出現符號錯誤及常數項 1 漏乘最簡公分母的現象。因此，在解分式方程開始時引入方程變式這一步，即原式變為， $\frac{x+1}{x-1} - \frac{x}{(x+1)(x-1)} = 1$

先對分母進行符號統一、化為乘積形式，這樣將有利於準確找到最簡公因式；其次，加入方程兩邊同乘 $(x+1)(x-1)$ 這一環節，即 $\frac{x+1}{x-1} \cdot (x+1)(x-1) - \frac{x}{(x+1)(x-1)} \cdot (x+1)(x-1) = 1 \times (x+1)(x-1)$ ，

這一步的呈現使得聾生能直觀地去計算，避免漏乘現象的發生。

在解題步驟中，加入固定的步驟，使得書寫更加規範，提高解題的效率，在聾校教學中類似的引入固化步驟能使聾生的思路更加條理化，而並非畫蛇添足。

4.2 捕捉關鍵資訊，以表格法為工具，讓聾生的“寫”更清晰；

從聾生解題的實際表現來看，聾生解題的錯誤一般是由於缺乏對文字的理解及邏輯思考造成。

應用題中有大量的題涉問題背景複雜，量與量之間的關係複雜。不是學生不認真讀題，也不是學生不努力分析，而是學生理不清題目中的量，或者是量與量之間的關係所致。表格法正是通過其固有的直觀性、形象性、條理性幫助學生理清應用題中所蘊含的量及量與量之間的關係。表格法的重要意義在於幫助聾生將題中所蘊含的邏輯順序、邏輯關係理順、理清。合理地應用表格法，將能夠極大地降低解題難度。在數學應用中，銷售類問題已知是學生難以攻破的硬骨頭，主要原因是學生對各種量的關係混淆，在教學中採用表格的形式，建立表格：

對象	標價	折扣	售價	成本	利潤	利潤率
		標價×折扣		售價-成本	利潤/成本*100%	

在表格中呈現量及量的關係，要求學生在遇到銷售類問題時，先寫出這一表格，然後根據題意進行基本量詞的填寫。理清他們之間的內在聯繫，從而找到數量之間的聯繫，找到等量關係，列出方程。

學生在解決幾何問題中常常出現因果關係不清、邏輯關係混亂等現象。因此在幾何教學中仍然嘗試以表格法來輔助學習幾何語言三種形式的相互轉化。文字語言具體而不嚴密，符號語言嚴密而過於抽象，圖形語言直觀而不具體。每一種語言對數學知識的呈現都有一定的局限性，所以一定要將三種語言聯立在一起，收到三種語言共贏的效果。教師應幫助學生提煉知識點精華，將精髓匯入表格，在表格中經過直觀對比實現三種語言的互譯。利用表格還可以將知識點化零散為體系，構建完整的知識體系。將建立的表格集應用到學生解題過程中，通過“審題—標明關鍵字—關聯表格—形成思路”這一過程，將複雜的問題逐個拆分還原至表格體系的小板塊中，理清各知識板塊間的內在聯繫；有了強大的基礎知識儲備，在解決問題時學生的思路才能得以拓展，在解題過程中才能敢寫、會寫、寫的更有底氣，做到“有理可依”、“有據可尋”。

綜上所述，聾校數學教學中聽、說、讀、寫四種技能密不可分，相輔相成。在數學教學中通過“讀”和“聽”來接受資訊，進行“輸入式”練習；通過“說”和“寫”來表達思想，進行“輸出式”訓練。由“讀”到“說”經歷初次接受到表達的過程，由“聽”到“寫”再次經歷接受到表達的過程。在數學語言教學中教師要在對學生心理特徵、認知特點準確把握的基礎上，深刻揭示數學概念本質屬性，加強數學語言語義和句法及數學語言三種形式的切換教學，讓聾生進行反復的聽說讀寫實踐練習，提高聾生數學語言能力，有利於培養聾生的數學交流、數學表達和思維習慣等各方面的能力，最終達到數學語言能力與數學思維品質共同發展的目的。

參考文獻

- 邵光華著，《數學閱讀——現代數學教育不容忽視的課題》.中學數學教與學,2000,2.
- 陳德華著，《在“嘗試”過程中體驗“成功”》.現代特殊教育,2002,5.
- 張甯生主編《聽覺障礙兒童的心理與教育》。北京,華夏出版社,1995.
- 呂亞萍.聾生語言學習的特點及其教育對策.中國聽力語言康復科學雜誌.2007,23.
- 左紀正.《指導數學閱讀 開展聾生自主學習》.中國聽力語言康復科學志.2004,1.
- 張文傑.聾生數學語言培養實踐舉隅.綏化學院學報.2017.第37卷第1期.

聾校高中美術課堂教學評價的實踐研究

楊帥

南京市聾人學校

摘 要

聾校的高中美術教學注重實踐教學，不是純粹的理論欣賞課，對“美”認同的差異就會出現“仁者見仁，智者見智”的尷尬局面，對實踐的考察也就會出現局限性，因此，針對上述情況，通過認真的研讀新課程的理念以及教學評價的相關內容，並結合聾校學生的特殊性，整合自己一套應對聾校高中美術課堂的教學評價的形式，這對於激發和促進聾生全面健康的發展有重要作用。

關鍵字：新課標、教學評價、評價形式、評價體系

一、研究理念

新課程標準的改革和調整，適應了時代的要求，普通高中首當其衝，作為聾校也是一次重要的發展契機，新課程教學評價宣導的基本理念正是這次改革傳達的基本精神，包括三方面，即關注學生的發展、強調教師的成長和重視以學論教。

（一）關注學生的發展

傳統的評價方式通常採用統一的標準、機械的方式和單一的方法來評價獨特精神世界與內心體驗的學生，不僅使普通學校的學生造成不健康的心理陰影，對於認知水準相對滯後的聾生在思想上也會產生更大的創傷，因此，高中新課程教學評價則強調評價的教育功能，評價的最終目的是促進學生的發展。

（二）強調教師的成長

“教學相長”是教育界一句至理名言，課堂教學重點不是鑒定教師課堂的教學效果，而是診斷教師課堂教學存在的不足，從而提高教師的教學能力，實現教師個人的發展成長。俗話講：“教師一缸水，學生一瓢水；教師一瓢水，學生一碗水。”因此，教師的成長對於學生的發展至關重要，教師只有不斷地“充電”才能讓學生源源不斷更新知識，獲得快速的成長。

（三）重視以學論教

“以學論教”已成為以學生的“學”評價教師的“教”一貫方法，提倡“以學論教”體現學生的主體性，以學生為本的理念。新課程教學評價的基本理念同樣在聾校高中的美術課堂教學中體現的深刻，聾校的學生雖然身體上有缺陷，但他們應該擁有平等受教育的權利，更需要社會的關注和說明，關注聾生的心理發展，對於聾校孩子的健康成長有重要的意義。

現在，學校還是會根據學生的成績，來考察教師的成果，當然這是一個方面，並不能代表教師的業績。

二、實踐探微

（一）教學評價以及其作用

教學評價是研究教師的教和學生的學的價值過程。教學評價在課堂教學中具有三個作用：第一，教學評價激勵學生的學習。德國教育家第斯多惠說：“教學的藝術不在於傳授本領，而在於激勵、喚醒和鼓舞。”¹聾校的學生聽力有障礙，學習比正常人困難，而每一個學生又存在接受能力的差異，這就需要教師根據聾生的學習特點和接受能力制定適合他們的教學評價，鼓勵每一個聾生學習的積極性、主動性。第二，教學評價具有診斷的作用。一方面，教師可以通過教學評價理解學生掌握知識點的情況，找出成績不好的原因；另一方面，教師可以通過教學評價檢驗自己教學的效果，為下一步調整教學課程做好準備。聾校的學生自我檢測，或相互檢測的比較少，通過診斷，在教學中隨時跟蹤學生的學習狀況。第三，教師通過運用教學評價可以促進學生的發展和成長，實現正常的教學活動。教學過程離不開教學評價，教學評價是進行教學活動的一個重要環節。總之，教學評價並不是主觀臆斷的，評價的標準要根據學生的現有能力和水準來確定，通過簡單的評價，提高學生學習美術的興趣。

（二）教學評價的形式多樣性

教學評價的形式千差萬別，在傳統的美術課堂教學評價中，教師作為評價者，對學生的評價則以自己的嗜好為標準，審美觀單一，教師對學生的作業只是打分數，學生對於自己的繪畫水準不清楚，認識不深刻，對自己改進的地方也不作反思，長此以往，學生就不能客觀看待自己問題。畫畫的好與差，除了與學生的接受能力有關，還需要端正的學習態度，在美術課堂上，有一部分學生聽得很認真，也聽懂了，筆記也都一字不差的記下來了，但是在作畫時，不能很好的完成作業，原因就是繪畫過程中，沒有正確的作畫習慣，態度不認真，因此，如果教師只從單方面的肯定或否定一個學生是不全面的，成績固然可以說明其中的一面，但是這會讓部分學生失去學習的信心，也不符合新課程教學評價的基本理念，教師應該關注每一個學生的發展，適合的教學評價可以讓每一個學生都能快樂的學習和健康的成長。

新課程宣導自評與他評相結合的方式，被評價者由接受評價轉向到主動參與評價，改變教師為主導單一評價主體的現象，多元的評價方式具有全面性，每一個身上都有“閃光點”，既可以找到他們身上的不足，也可以對學生的表現進行肯定，這是因為每一個參與評價的人有不同的思維角度，對畫面有不同感受和理解。

1、師生共評，調動課堂氣氛

評價過程中要重視評價者與被評價者的互動，在平等、民主的互動中關注被評價者發展的需要，促使評價者與被評價者之間形成和諧的評價關係，共同順利完成教學活動。它有兩種表

¹ 李淑华.更有效地评价细节.西南师范大学出版社,2009.1 p236

現形式，一種是學生之間互相的評價，另一種是教師對學生的評價，兩者總起來說，都是別人對自己的評價，大家共同參與，課堂氣氛比較活躍。

(1)、生生互相點評，帶動學習的積極性

在我美術課堂中，在講新課前，我把每個同學的作業都掛起來，給學生充足的時間，去觀察自己和同學的作業，並告訴學生要學會用欣賞的目光去流覽每一幅作業，然後找一部分學生對作業進行簡單的點評，然後我就沒有提到的問題進行補充，不準確的地方進行糾正，通過多次的試驗，每一個同學都能接受這種評價的方式，並且課堂的學習氣氛也得到了調動，就連平時很少說話的學生，也投入到點評的行列。有時，他們有爭吵，但是通過我的講解，他們也可以欣然接受，這是正常的現象，在觀點的碰撞中，學生不僅懂得如何評價畫，欣賞畫，同學之間在互助的、友好的討論下，也加深了深厚的友誼之情。

(2)、師生點評，激發學生的興趣

美國著名工具論美術教育思想家羅恩菲德認為：“在藝術教育中，藝術只是一種達到目標的方法，而不是一個目標”。²在美術課堂上，我不希望學生被動的接受我一家之言，對我的觀點只是被動的接受，沒有自疑和思考，學生之間缺少討論，課堂變成我一個人的演講，課堂教學也就失去了生機，畢竟美術課堂每個人對美都有不同的感受。以高一年級的色彩靜物課為例，在講到單個水果的塑造時，我按照備課的內容講完後，同學們在自己訓練，我一邊巡視一邊輔導學生，留意每一個同學的作畫步驟，還是發現個別同學沒有按照正確的作畫步驟，但作業完成的也算不錯，作業完成後，我找到這幾位同學說：首先，還是要肯定你們完成的不錯，無論是造型還是色彩還可以，但是你們在鋪第一遍顏色的時候，沒有注意從最重的地方開始畫，這會導致不能確定暗面與亮面的明暗關係，也就違背了整體的作畫方法，其次，先畫亮面會加很多白顏色，在水桶涮筆的時候就會把白顏色帶到桶裡，再畫暗面就會很難畫重。因此，一個正確的作畫步驟，是有嚴格規定的，只有運用科學的作畫步驟和方法才可以完成的漂亮，於是，我又重新示範了單個水果的作畫步驟，並且再次強調每個細節的注意事項。在我講完後，有的同學陸續從顏色和冷暖關係給予畫幅的肯定，接著我補充說：在色彩的教學中，對色彩的敏銳把握也是相當的重要，特別是色彩冷暖的分辨。在接下來的訓練中，學生從所講的細節中細細的刻畫，一步步的按照科學的步驟作畫，在繪畫的過程中學生鍛煉了解決問題的能力，培養了學習繪畫的興趣。

2、自評，加深自己瞭解繪畫薄弱的地方

自評就是把評價的權利給自己，大部分學生都是從自己的缺點入手，很少有同學主動說出自己的優點，或是礙於面子，或是出於對自己的不自信，自評的過程，我認為也是學生自我反思的過程，這是在評價中不可缺少的一個環節，因此，我在教學中培養學生以欣賞的目光去看待別人，這樣你才可以取得進步和提高，同時，我也告誡學生在繪畫中要對自己嚴格，只有自己認可自己，別人才可以認可，但這不是自我膨脹，從自評的過程中可以讓學生清醒深刻地認

² 常锐伦.美术学科教育学.首都师范大学出版社,2001

識自己。美國著名美術教育家艾斯納說：“任何一個藝術問題都不會有惟一正確的答案，都可以做多種解釋。因此，從這方面來講，美術作為藝術的一個部分，它具有多元性，審美也具有多樣性，多維性。從師生共評，到生生互評，以及自評，教師也獲得了成長，教師在教學評價的過程中，也可以抓住每一個學生思考的方式，認識問題的程度，及時瞭解學生的薄弱環節，對於調整課程提供了依據。多元評價，同樣在踐行著新課程教學評價的基本理念，“有則改之，無則嘉勉”也成為我在美術課堂教學評價中常用的一句話，這種觀點也深入到沒有的同學內心。

（三）、評價標準的合理分配

高中的新課程標準明確說明學校的美術教學活動不能以傳授基礎的美術知識和造型技巧為主，而應該注重培養學生健康的審美情趣和良好的意志品質，培養學生的觀察力、想像力和創作力。根據新課程的精神，我在學生的期末考試中，制定了自己一套評價的體系，拋棄通過一次考試給學生一個分數，這對於學生是不公平的，臨場的考試，用發揮的好與壞來決定學生的命運是殘忍的。因此，我根據教學大綱和新課程標準的要求，從學生的實際出發，確定出以學生平時成績為主，期末成績占一小部分的原則，讓學生能夠認識到，要取得好的成績，並不是一次考試定終身，而是要通過一次次的積累，才可以獲得好的結果。按照課堂表現 25%（點評作業），課後作業 40%，學習態度 15%，期末成績占 20%的累積分綜合在一起得到的分數，這個分數基本上客觀的反應出學生的學習成績。對於這個比例的分配，我可能更考慮到學生平時訓練的重要性，打好基礎，養成嚴謹的作畫態度，按照正確的作畫方法，全面培養學生的正確觀察方法，獨立解決問題能力等等，通過這一分配，能夠讓學生明白其中的道理，靠突擊考好成績是不可能實現的。

在一次考試中，我還利用自評的方式，大部分學生對自己都有比較正確的認識，還有一部分學生對自己缺乏信心，不敢或者不滿意自己的成績，這都可以暴露出學生自身的弱點，缺乏克服困難的決心，在這種情況下，就需要教師在課下對個別學生進行個別輔導，心理健康的輔導。心理學家蓋慈說：“沒有什麼東西更能增加人滿足的感覺；也沒有什麼東西比成功更能鼓起進一步求成功的努力。”³因此，一個好的課堂教學評價對於一個孩子的成長尤為重要，它會在學生偶爾遇到困難失落的時候，給予內心的鼓舞，重新獲得站起來的信心。在我教的聾生就有這樣的例子，在一次很重要的高考模擬考試，在考試前，我反復強調這次考試的重要性，很多同學都做好了箭在弦上的氣勢，課上認真作畫，課下也花時間加強訓練，正如我所料，某同學心態在最後還是沒有調整過來，模擬考試還是比平時有很大差距，雖然，考前我做了一些緩解心理的工作，但還是沒有幫到他，考後，他主動找我談心，他自己親口說出自己在小時候的經歷，說自己小時一直害怕考試，特別是這種大的考試。通過這件事情，我也做了反思，後來我找到了這位聾生說下這段話：“也許你曾經的經歷讓你害怕，逃避這件事情，但是你現在

³ 楊九俊. 教学评价方法与设计. 教育科学出版社, 2004

有能力完成，首先你應該有自信，其次，人生有很多各種各樣的困難，你都要自己積極的面對，你不克服，也許你永遠都邁不出這個坎，所以你必須努力的試著解決。”後來，經過幾次的嘗試，現在他順利考上了大學，直到現在我才明白，教學評價的確對一個學生的成長起到了重要的作用，如果當時我狠狠地批評他，也許他自己就放棄了。

在教學評價時，應該遵從教育教學的規律，嚴格按照教學大綱和新課程標準的要求，不能以為了評價而進行評價，這就會違背課堂教學評價的初衷。在新課程的理念下，傳統的評價方式要不斷得到創新，如測驗、評語等傳統的評價方式要得到革新與發展，電子化、資訊化的評價手段也在很多課改學校得到了運用，這些教學評價的手段都是讓學生能夠快樂的接受學習，寓教於樂，在學習中獲得知識與技能、情感態度和價值觀，以及學習的方法體驗。最後，新課程評價關注多方評價學生，宣導多尺度的評價學生，改變教師單方面的評價，家庭是學生成長與發展的重要環境，家長也是孩子重要的“教育者”。充分調動家長參與孩子評價的積極性是實現共同促進學生發展目標的惡重要環節，然而目前來看，家庭與學校之間分別進行孤立地教育，不能形成合力，因此，要想教學評價順利的實施，從這個角度來說，應該和家長做好良好的溝通，家長的評價是教學評價有力的“後勤保障”。

總之，課堂教學評價不是一層不變的，它要緊跟著新課程改革的方向，結合聾校學生的特殊性，從課堂中來，到課堂中去，以課堂為陣地展開對教學評價的多方面設計，這樣，課堂教學評價才能釋放能量。

參考文獻

- [1]楊九俊.教學評價方法與設計.教育科學出版社，2004
- [2]李淑華.更有效地評價細節.西南師範大學出版社，2009
- [3]常銳倫.美術學科教育學.首都師範大學出版社，2001
- [4]祝洪校 .《隨班就讀學生有效評價的實踐研究》.現代特殊教育,2014,1 p49

淺談如何優化聾校科學課課堂教學

蔣源

南京市聾人學校

摘要

新大綱規定：科學課教學的任務是對學生進行科學啟蒙教育。因此科學課不再是單純傳授知識，而是要求教師激發學生的興趣，為他們創設探究的情境，完成多方面的任務。只有教法靈活，得當，才能提高教學品質，達到教學目的。在聾校科學課的教學與考評中，教師應從自身出發，切實落實科學課的目標和宗旨，儘量做到以聾生的身心發展和課程本身的特點為依據，積極開展豐富多彩的科學課的教學活動，同時重視對聾生的行為指導和實踐參與。

關鍵字：聾校、聾生、科學課、優化課堂教學

科學的本質就是從提出問題到解決問題，特別是日常生活中人們所關心的問題。而聾校科學課是以培養聾生科學素養為宗旨，積極宣導讓聾生親身經歷以及探究為主的學習活動，培養聾生的好奇心和求知欲，發展他們對科學本質的理解，使他們學會探究解決問題的策略。結合聾生的生理特點，聾校科學課的教學內容包括生活常識、自然常識和社會常識，它的設置本著向聾生傳授初步的生活常識、自然常識和社會常識，培養聾生初步觀察、認識和適應社會的能力的宗旨，對聾生的成長來說，具有重要的意義。教材真正從學生的生活實際出發，從社會的需要出發，充分依據聾生的身心發展規律，追求科學性、實用性、教育性等多方面的統一，有利於促進聾生的發展。

中國聾校的科學教育起步比較晚，在上個世紀90年代的中後期在全中國各地的聾校才逐步開設了義務階段理科方面的學科教學課程。聾校普遍反映出：科學課的教具匱乏，實驗室器材配備不齊全等情況。進入21世紀以後，聾校在新課程方案中強調了加強課程與聾生生活和社會實際的聯繫。教師的教學方法也隨著新課程的深入發生了很大的轉變。但是在教學實踐中，仍然強烈的感覺到很多聾生比較習慣於死記硬背書本知識，在聾校的科學教學實踐中，往往看到這樣的狀況：老師和學生都希望時間早點過去，可以做一些其他的事情。課堂作業也是照著課本，抄下幾句話。在每個學期的期末考試中，如果閉卷考試，是沒有幾個人能及格的，教師也不得不提前告知學生試題內容，即便如此，也總有一些較差的聾生連書上的答案在哪裡都不知道。

很顯然這樣的教學現狀，並不符合我們今天素質教育的要求。試想這樣的學習，聾生能得到什麼呢？是基本的科學知識？還是對自然事物的現象充滿好奇？是激起了他們探究的欲

望？還是使他們學會動手操作一些簡單的小實驗？這樣的教學效果不是我們所需要的。想要改變這樣的狀況，我們就必須層層重視，從各個環節，來改善聾校科學課的課堂教學。

一、聾校課堂教學形式的定位

聾校的科學課往往受到語文教學的影響，重在對科學課課文內容的講解，對於教材中的插圖，教師往往也會這樣提問：他們（圖中人物）會怎麼想？說什麼？做了什麼？這是語文課上想像說話的提示問法。思想品德課是傳統的道德教育課，而科學課的教學內容與其有交叉的部分。如在《水的應用》一課中，水在工業和農業上用途很廣，教育聾生要保護水資源，養成節約用水的好習慣。這樣，在教學中，有的教師又將科學課變異為思想品德課了。為了能上好科學課，不少教師各施妙法：巧設導語、實驗操作、利用插圖、遊戲穿插、精心設計板書等，這樣無疑給聾生帶來了濃厚的學習興趣。但僅是如此，又似缺乏科學課的特點。

興趣是最好的老師，那麼怎樣使聾生喜歡上科學課呢？首先要引起他們對知識強烈的渴求感。根據聾校低年級學生愛新鮮、好奇心強這一特點，在教學新知識前，儘量設計一些聾生覺得新鮮有趣的問題或安排一些新奇有趣的實驗，使聾生產生強烈的好奇心和求知欲，這樣就能在最短的時間內，把聾生的注意力吸引過來，幫助他們高度集中地進入探求新知識的情境中來，提高教學新知識的效果。例如在教學《摩擦生電》時，為了激發聾生的學習興趣，在上課一開始，我做了一個小實驗：用一把聾生使用的橡膠直尺在頭髮上反復摩擦，然後吸起講臺上的小紙碎片。真神奇呀！這一下，同學們的情緒高漲了，一雙雙小眼睛緊盯著教師，流露出急切的神情。這其中奧妙在哪裡呢？通過這節課的學習，我們就能知道了。短短2分鐘的演示，通過誘發聾生的好奇心，激起了他們的求知欲望，產生了學習的興趣，我把聾生們的注意力集中到新知識的學習上來了。聾生的求知欲被激發起來後，教師就要精心組織教學，或通過講解，或通過實驗、討論等，及時幫助解決聾生們渴望知道的問題，儘量滿足聾生的求知欲，這是使聾生對科學學科產生興趣的一個很重要的方面。興趣是聾生學習的內在動力；興趣是最好的老師。在教學中，重視培養聾生的學習興趣，常常能收到事半功倍之效。這也當是減輕聾生學習負擔的一個值得深入研究的問題。

所謂科學課，關鍵在於它的針對性、自然性和社會性。行為訓練、親臨自然和參與社會實踐應該是聾校科學課的重要環節，因而在課程結構安排上應有所側重。也就是要讓聾生目睹生活、親臨大自然，感受到科學就在身邊。通過課堂教學，聾生可以認識自然現象，瞭解科學知識，參與遊戲活動，進行角色體驗，而更重要地則是課後親臨自然和參與科學實踐。對低年級的聾生，由於自身的年齡和心理上的特點，可以通過日常生活禮儀、勞動紀律等方面的具體行為指導，以期養成良好的行為習慣。關於這一點，實踐證明，聾生的年齡越小，行為方式的指導越有必要，效果也越明顯。而對於高年級的聾生，應大力提倡投身大自然，外出參觀、調查，在實踐行動中提高他們認識自然的能力，培養他們的社會意識，訓練他們的社會觀察能力及適應社會的能力。例如在教到六年級《神奇的化石》這一課時，我帶領聾生們來到地質博物

館，引導聾生帶著濃厚的興趣觀察三葉蟲和恐龍等化石，不用老師多說聾生們就自己帶著濃厚的興趣去查找恐龍滅絕的原因了，這比在課堂教學中只形成一個完整的知識框架要有效得多。偉大的科學家愛因斯坦曾說過“沒有大膽的猜想，就沒有偉大的發現。”由此可見猜想可以很好地幫助聾生進行探索活動，一方面、正確的猜想會對聾生是一種激勵，聾生會有一種成就感，會激勵他在以後的活動中更加大膽地去猜想，去實踐；再者即使是聾生猜想不夠正確或不夠全面時，在老師的正確引導下，聾生也會從中有所感悟，去不斷地實踐和探究，同時也讓聾生明白光靠猜想還不行，要勇於去實踐，實踐是檢驗一切的真理。科學本質就是提出問題到解決問題。為了讓學生在“做中學”，在教科學課時老師必須根據課本內容，需要解決什麼問題，學會哪些知識，而設計出相關的所提問題。聾校的低年級學生由於生理缺陷，往往較普通學生更缺乏生活經驗，而且能力方面較普通學生也有一定的差距，一個人的能力是不能灌輸的，只能培養。一定的能力只能通過相應的實踐，活動的鍛煉才能得到發展。從問題入手，正是讓學生帶著問題去，解決問題，帶著好奇心去做，既動手又動腦，從而培養學生動手操作能力和深入探究能力，這樣科學課才能形成生動活潑，趣味橫生的學習氛圍，激起學生主動學習欲望，愛科學，用科學。“做”與“玩”是科學課一種教學模式。教師按照課程內容設計學生實驗方案，準備好學生實踐操作的材料，實驗用具、實驗器材，讓學生帶著問題去做，去探究。學生做，教師看，老師指導，學生歸納。營造輕鬆愉快的實驗操作課堂氛圍，讓學生享受學習科學的樂趣。科學課更多的是讓學生參與實驗操作，合作交流。如教五年級科學課上冊《導體和絕緣體》一課時，我按課程內容，每組學生準備，電池、小燈泡，導線、塑膠、玻璃，陶瓷，幹木材、紙、樹葉等容易找到的實驗材料，讓學生帶著“哪些物體容易導電，哪些物體不容易導電”的問題去分組實驗操作。在“做中學”，在操作中去體驗導線斷了，用其他物品來連接電流還能通嗎？學生動手測驗，合作交流，並把實驗結果填在報告單上，做好實驗記錄，然後各組會報寫出結果。學生分組實驗並合作交流，使學生掌握到導體和絕緣體的有關知識。容易導電的物體叫做導體，如各種金屬、酸、堿、鹽的水溶液，人體等。不容易導電的物體叫做絕緣體、如塑膠、玻璃，陶瓷，幹木材，破布等。老師因勢利導，特別指出人體也能導電要求學生不能用手直摸電源，在家裡不能獨自使用家電器，以防發生意外，火災等，要求注意安全，使學生既學到科學知識也受到一次深刻的安全意識教育。

上好科學課，關鍵的問題是教師如何促使學生去發現問題，提出問題，探究問題，最終得出正確結論。從培養和發展學科學用科學的能力來說，科學課主要是培養和發展學生的觀察能力、實驗能力、邏輯思維能力、想像能力、創造能力。我結合科學課堂教學使用南京市教學研究室編寫的《做中學探究手冊》，促使學生根據手冊中設計的問題以及探究的過程，很好的幫助學生去發現身邊的問題，提出問題，探究問題，最終得出正確結論。例如在講授蠶的生長過程中我使用二下探究手冊，通過探究手冊上的探究過程設計，使學生很好的認識了蠶的生長過程，也使學生瞭解了生物體有生有死，從生到死過程中有不同的發展階段。

學生發現問題，提出問題，動手探究的過程就是學習科學知識的過程，在做中學比直接通過書本獲得知識更加印象深刻，同時也鍛煉了能力，在聾校課堂中注重學生獲得知識的過程，生動地獲取知識更加重要，同時也培養了他們的動手，動腦能力，在這個方面他們比普通學校的學生更需要加強，《做中學探究手冊》的使用能夠更好的指導與幫助他們去瞭解科學知識，探究手冊注重做中學中知識獲得過程的引導，非常適合聾生的使用。目前聾校小學科學課程中教學內容豐富，探究手冊是否可以結合教材，適當增加與教材同步的內容，形成教材加探究手冊更加適合的配套使用，這樣可以更好的指導做中學在科學課堂中的開展，充分實現做中學在科學課堂中的有效性是一個值得思考的問題。

二、精心設計聾校科學課堂教學結構

精心設計課堂教學結構是優化聾校科學課堂教學的關鍵。教學結構是在一定的教學思想指導下建立起來的，較為穩定的教學活動結構框架和活動程式。課堂教學結構可以理解為一節課的組成部分（即環節或步驟），以及各部分的進行順序與時間分配。它包括導入新課、新授內容、鞏固練習和課堂總結等。一節課的效果如何，品質高低往往取決於課堂結構是否合理。因此，精心設計好課堂教學結構，是優化聾校科學課堂教學的關鍵。設計聾校科學課堂教學結構，要從整體目標出發，突出學科特點，不僅使此結構符合教學目的要求和教學內容的需要，更要符合教材的課文結構，並且使它不違背聾生認知規律，因此，這一結構應力求突出以下兩點：一是結構要符合聾生的年齡、心理特點，有利於調動聾生積累科學探究活動經驗的積極性。二是結構要與聾生的認知過程相協調，有利於促進聾生認知結構的發展，有利於完成知識教學、能力培養和思想教育的任務。例如：在教到三年級《校園裡的植物》這一課時我帶領學生到校園裡，分組讓聾生找一找校園裡各有哪些植物，比一比哪個小組找到的植物多，再用手語說一說如何保護這些植物。很多聾生不喜歡學習植物方面的知識，的確坐在教室裡學根、莖、葉實在是夠乏味的。但是當你將聾生們領到校園裡，甚至到廣闊的大自然中去學習植物知識，那就完全是另外一種情況了。配合美化校園的活動，及勞動課帶領聾生在校園裡栽花種菜，給植物掛上名牌，聾生們為了種好、介紹好這些植物，主動地去請教教師、翻閱雜誌、查找書籍，從而學到了大量有關植物的知識，並提高了學習植物的興趣，這樣從今以後，他們不管到公園去，還是到鄉間田野去，都會注意觀察植物，採集植物標本，主動學習有關植物知識。

過去聾校教學方法受教學思想所制約，往往把科學課的性質定為“知識性”學科，其主要任務是教給聾生一些淺近的科學知識，教材也是以敘述現成知識為職能的。教師採用的教法必然是保證聾生獲得這些現成知識並驅使他們被動地記憶現成的知識。而新大綱明確規定：教學的任務是對聾生進行科學啟蒙教育。低年級聾生的基本要求是：指導學生認識周圍自然界常見事物的顯著特徵。因此科學課不再是單純傳授知識，而是要求教師激發聾生的興趣，為他們創設探究的情境，完成多方面的任務。只有教法靈活，得當，才能提高教學品質，達到教學目的。因此，恰當多樣的教學方法，是優化聾校科學課課堂教學的保證。

三、優化聾校科學課教學考評

有課堂教學就會有考評，聾校的科學課如何對聾生考評，如果將它的考評固定為純粹的知識考評，恐怕又會淪為這樣的考試模式：劃重點、記重點、考重點。其實聾校科學課對聾生可以採用如下幾種考評方法：(1) 問卷法。針對科學課的教學內容，結合實踐，設計問卷，通過聾生、家長、教師的評價，瞭解聾生掌握知識的水準程度。例如：低年級可以出這樣的選擇性題目：我會做家务：A.洗碗 B.洗衣服 C.拖地 D.整理房間 (2) 行為觀察法。根據科學課的知識內容進行實地考評。例如：出行要遵守哪些交通規則，注意哪些交通安全？教師設置相應的情境，讓聾生通過實地演示，教師觀察評價聾生理解掌握知識的程度。(3) 主觀測試法。是考查學生綜合能力的有效方法。例如：針對高年級聾生而設組織聾生參觀某一工廠，要求他們自行把參觀內容及過程記錄下來。這樣，既運用了所學知識，又培養了他們的觀察能力和社會交往能力。

考評一個聾生的學習表現時，不能僅僅依靠成績，而是要樹立促進聾生發展的評價觀念，構建多元化、發展性的考評體系。應以考評聾生學習過程中的點滴成長為依據，展現聾生成長的軌跡，讓聾生看到自己的成長和進步，激發他們的學習動力。作為教師，應積極改進和探索方式考評，在考評的內容上不僅要關注聾生獲得科學知識的多少，更要關注聾生的態度和科學探究的能力。在考評手段上，採用書面考查與實踐操作相結合的方式，通過過程評價與結果評價的結合，全面反映聾生所取得的成績和成長的過程。也就是說，要加強內容的考評綜合化、考評手段的多樣化和考評主體的多元化，通過過程評價與結果評價的結合，從而促進聾生素質的全面提高和教師的業務能力的不斷進步。

總之，在聾校科學課的教學中，教師應從自身出發，切實落實科學課的目標和宗旨，儘量做到以聾生的身心發展和課程本身的特點為依據，積極開展豐富多彩的科學課的教學活動，同時重視對聾生的行為指導和實踐參與。這樣才能更好地將科學課的教學任務落到實處，真正提高聾生的社會適應能力，從而把他們培養成為能夠適應社會生活和自食其力的社會公民，讓我們的孩子和正常的孩子一樣，成為全面發展的新世紀學生。

聾校數學課堂教學中學生動口、動手、動腦等多種能力培養策略

魏紅麗

南京市聾人學校

摘 要

在聾校數學課堂教學活動中，動手操作、自主探索與合作交流是學生學習數學的重要方式，教師要努力創設主動探索空間，讓學生有動腦思考、動手操作、動筆嘗試、動口表達的解決問題和提出問題的時間與空間，使其外部活動逐漸內化為自身內部的智力活動，從而獲取知識，發展智慧，以更積極的姿態自主參與學習活動，從而真正成為學習的小主人。

課堂教學效率的優質、高效離不開全體學生的全程積極、有效參與。教師要努力創設主動探索空間，讓學生有動腦思考、動手操作、動筆嘗試、動口表達的解決問題和提出問題的時間與空間，使其外部活動逐漸內化為自身內部的智力活動，從而獲取知識，發展智慧，以更積極的姿態自主參與學習活動。這一點在聾校數學課堂教學中尤為重要。

首先教師要創造真正意識上的讓學生參與嘗試的機會。如教學長方形的特徵，有的教師習慣于先讓學生沿著長邊對折，量一量，得出結論；再沿著寬邊折一折，量一量，得出結論。這種教學表面上看似乎全體參與，全體動手，實質上是讓學生按教師設計好的步子一步一步走到終點的。這種流於表面的淺層參與，難以激發學生的自主參與熱情。如果讓學生自己想辦法，看一看長方形的邊有什麼特點，就給全體學生留有思考的空間，他們會從不同角度，用不同方法得出結論的，這樣才能真正發揮學生的主體作用。

新的《課程標準》中提出：有效的數學學習活動不能單純地依賴、模仿與記憶；動手操作、自主探索與合作交流是學生學習數學的重要方式。這就要求我們的教學活動是師生雙邊的互動過程，要充分利用教材資源增強聾生的參與意識及主動學習的品質，因此在去年，我在對外公開課“長方形的面積計算”這節課中就創設了一個自主探究、合作交流的時空，使學生經歷一個在教師引導、點撥下，學生自己動手擺一擺，邊實踐邊觀察，邊動腦邊思考，再通過學生動口說一說擺的過程與結果，從幾個不同的實例中獲得情感體驗，並作出類比、分析、歸納與判斷，找出長方形的面積與它們的長和寬的關係，從而直觀感知並推導出長方形的面積計算公式，這樣有利於學生動手能力的培養，有利於動口能力的加強，有利於動腦能力的訓練，培養並發展了學生自主學習的品質。這樣才不會因為教師扶得過多，而培養學生思維的惰性，也有利於學生自主參與意識的培養。

其次教師要提供讓全體學生參與的時機。一般應當在做好鋪墊，讓學生在新舊知識的連接點處嘗試解答新知識，使所有學生能夠跳一跳摘到果子，享受成功的喜悅，繼而以更飽滿的熱情參與下面的學習。避免由少數學生的活動代替多數學生活動。在教學中，能讓全體學生動手、動口的就不讓部分人代替，能讓多數人動口、動手的就不讓少數人或個別人代替。要使全體學生都能有效地參與學習過程，學習有困難的學生的學習狀態是一個關鍵。所以要對“學困生”有一個傾斜政策，不但要給他們多吃偏飯的機會，還要為他們創造成功的條件。例如，教師巡視時，優先關照學困生；課堂批改，重點批改學困生的作業；小組議論，安排學困生先發言；課堂提問，優先考慮讓學困生回答力所能及的問題等。對他們的每個微小進步及時予以鼓勵，保護他們的自尊心。因此在今年的數學公開課“圓的認識”這節課上，在教學圓的特徵時，我以實踐→認識→再實踐→再認識為主線，採用多種方法相結合，課堂中讓學生分成學習小組，借助紙片，通過畫一畫、折一折、量一量，使多種感官參與活動，發現特徵後，先讓“學困生”代表本組能用語言表達出來，然後讓好一點兒的學生幫助糾正，最後讓好的學生歸納總結，從而培養學生動口、動手、動腦及協力合作的能力。能自學的儘量讓學生自學，培養學生的自學能力、概括能力、探索精神和嘗試精神；教學半徑與直徑的關係時，主要採用了討論法，直徑和半徑的關係，是本課時的教學重點，又是繼續學習圓的有關知識的基礎。為了突出重點，突破難點，我適時地組織學生進行討論：在同一個圓裡，直徑的長度與半徑又有什麼關係？學生通過動手、測量、觀察、比較等活動後，各抒己見、集思廣益、取長補短。我力爭為學生創造一個平等和諧、活躍的課堂學習的氣氛，調動學生的積極性，使他們獲得在群體中充分展示自己才華的機會，有利於在實踐中獲得感性認識內化為表像，形成思維；同時培養學生團結協作的互助精神。更重要的是讓學生講清用什麼辦法得出“在同圓或等圓中，直徑的長度等於半徑的 2 倍”這一結果的。使個人實踐與小組合作學習，互相討論相結合，學生取長補短，團結協作，有利於發展他們的創造性思維和數學語言的表達能力。總之，數學課堂教學中要為學生創設主動參與的機會，提供主動發展的空間，引導學生的主動參與，從而落實學生的主體地位，促進學生的主動發展，使學生的數學素質得到提高。

最後要以教師之情導學生參與之趣。把自己置身於參與者位置，服務者“地位”。真正把學生當作學習的主人，熱情鼓勵每個孩子，實實在在地營造出平等、寬容、尊重、理解、和諧、愉悅的學習氛圍，使學生在課堂上想說、敢說、愛說、樂說，積極參與課堂教學活動，真正成為學習的主人。尊重學生，相信每個孩子都能學好，允許學生發表不同見解，鼓勵學生提出疑問、異議甚至批評。正確看待學生的答錯、寫錯情況，對待學生要多寬容、鼓勵和引導，使教學過程成為一個源源不斷的激勵過程。讓學生由“要學”到“學會”，最後過渡到“會學”，提高學生的學習品質，使學生真正成為學習的小主人。

關鍵字：數學課、能力、培養

平板電腦與虛擬實驗軟體結合下的聾校物理課堂有效教學探究

吳文彬

江蘇省無錫市特殊教育學校

摘要

物理新課程標準提出注重科學探究，提倡學習方式多樣化。為提高聾校物理課堂教學有效性，在資訊技術快速發展的大背景下。以平板電腦和虛擬實驗軟體結合的現代教育媒體飛速發展，並已走進課堂，成為變革傳統課堂教學模式的主力軍。本文在明確聾校物理課堂有效教學內涵的基礎上，通過教學實例對平板電腦與虛擬物理軟體結合下的聾校物理課堂教學進行探究，旨在分析這種新教學模式對聾校物理課堂有效教學的促進作用，從而進一步提高聾校物理課堂教學有效性，為聽障學生展示形象直觀的物理模型，呈現給聽障學生一個五彩繽紛的物理世界。

關鍵字：平板電腦、虛擬實驗軟體、聾校物理課堂、有效教學

一、聾校物理課堂有效教學

（一）有效教學理解

有效教學理論認為：教學的有效性=教學內容總量×學生接受內容的百分數。由此可知，有效性的教學取決於兩個方面：一是教學內容，二是教學物件。然而，實踐證明，有效性教學的決定因素，並非教學內容，而取決於教學物件—學生，即學生對課堂學習的積極性、主動性、專注性。

筆者認為，有效教學指能夠促進學生有效學習的教學，是效果與效率相統一，最終實現高效益的教學。物理是一門以實驗為基礎的學科，要豐富學生的經驗和知識，離不開實驗，要提高學生的動手動腦能力，離不開實驗，物理實驗是激發學生興趣的最好途徑。所以能夠提高課堂實驗的效率和品質，將大大提升教學的有效性。

（二）聾校課堂有效教學的特殊需求

聽障學生由於存在不同程度的聽力缺陷，資訊接收主要依靠視覺補償，造成聽障學生對資訊的接收轉化率較低（工作實踐中一般聽障學生的資訊轉化率低於50%），從而影響了聽障學生思維水準和語言能力的發展。因此，要實現聾校物理課堂有效教學，需借助資訊化手段多種媒介，盡可能提高資訊傳遞的有效性，並在此基礎上為聽障學生創建語言表達的情景。

1. 資訊傳遞有效性

目前，聾校物理課堂教學主要借助手語和口語進行資訊傳遞。但是受到手語詞彙量的限

制，在資訊傳播方面都具有諸多的局限性，不能完全滿足聾校教育教學的資訊傳播需求，這個問題越到聾校的高年級尤為突出。[1]將現代教育技術合理地運用於聾校課堂教學中，彌補手語在資訊傳遞中的不足，從而提高資訊傳遞的有效性，是聾校課堂有效教學的基礎。

2. 突出語言培養目標

由於聽障學生受先天聽力缺失的限制，在生活中學習規範語言的機會較少。大部分聽障學生存在語序混亂，書面表達能力薄弱的情況。[2]要實現聾校課堂有效教學，除完成已有的知識與技能、過程與方法、情感態度價值觀等教學目標外，教師更應創設語言環境，突出語言培養目標，發展聾生的語言，提高聾生的書面語表達能力。

（三）聾校物理課堂有效教學評價體系

合理科學的教學評價可以更好的促進聾校物理課堂的有效教學，構建一種新的課堂教學評價體系非常有必要。[3]在基於理念的“教學設計”和基於實踐的“課堂操作”之間架設一座橋樑，從提高課堂教學中學生認知建構的“效果、效率、效益”的角度，評價教學設計的有效性和教學設計實施的效果，從而改進課堂教學設計，實現教與學組合效果的最優化。

二、移動互聯時代下的聾校物理課堂構建

平板電腦作為新興的教學媒體，正在改變著課堂教學模式。平板電腦具有體積小、靈活機動，操作便捷等特點，借助無線網路環境可以實現教師與全體學生的互動交流，也有利於學生間的合作探究。同時結合教室裡常規使用的電子白板，進一步提高課堂教學有效性。有利於學生課堂主體性的發揮，學生通過積極的師生互動來實現對知識的意義建構。課堂構建所需硬體：電子白板、教學電腦、iPad 數台（根據師生人數）、無線 wifi 環境。軟體：Notebook（PC 版）、Notebook（iPad 版）、Airservr、物理虛擬軟體。

三、平板電腦與虛擬實驗軟體結合在聾校物理課堂中的有效運用

使用平板電腦的聾校物理課堂，學生可操作性強、全員參與性等特點，使得課堂教學煥然一新。下面，筆者結合教學實例，平板電腦與物理虛擬軟體在聾校物理課堂中的有效運用。

（一）虛擬實驗軟體是中學物理實驗教學的現實需要

虛擬實驗軟體在物理教學中有廣泛運用，不僅可以降低教學成本，還可提高教學效率。使物理實驗不再受時間空間的限制，解決學校因設備欠缺而無法開展實驗的問題，對提高實驗教育品質有著重要作用。虛擬實驗軟體能夠很好地類比真實實驗情況，使實驗更直觀，虛擬實驗有著真實實驗無法比擬的優點。（1）虛擬實驗軟體彌補實驗設備不足。傳統實驗需要借助於具體的實驗設備，而設備價格昂貴，損耗大，實驗成本高。而虛擬實驗軟體中的虛擬裝置不存在著磨損、破壞，可反復使用。既滿足了教學要求，有節約資金，又能提高辦學效益。（2）虛擬實驗學習時間不受限制具有開放性，虛擬實驗打破了傳統實驗的模式，實驗者不再受到時間、空間上的制約，可隨時、隨地進入虛擬實驗軟體。

（二）多屏互動，提高聽障學生的課堂參與熱情

學生參與課堂活動的積極性和課堂氛圍也是考察課堂有效教學的重要因素之一。學生不僅可以在自己的平板電腦上完成實驗，也可以通過螢幕推送功能與大家一起分享互動實驗成果。通過小組交流，聽障學生的課堂參與積極性高漲，課堂氣氛熱烈。虛擬實驗軟體生動、形象，降低了學習難度，提高了學習效率。教師在教學過程中可輕鬆引領學生進入直觀、形象、甚至虛擬的場景，使學生猶如身臨其境，學習興趣倍增，由被動變為主動學習。

（三）虛擬物理實驗有助於聽障學生突破重點和難點。


在物理課堂中，用實驗來演示是一種很好的教學方法。利用 app 商店裡豐富的應用可彌補在實物實驗器材和空間、時間的不足。例如在實際教學中我們使用了一款  “NB 電學實驗”的虛擬軟體。例如講電流時，電流的方向一直是教學的重點，但電流在導體中看不見，摸不著的，對聽障學生來說是較抽象難以理解的，課本中雖然有許多幅相關插圖，但卻是靜止的，不能讓學生有電荷流動感覺。使用了這款虛擬軟體後聽障學生在正確連接道路後，閉合開關可以看到電流流動的動態情景（見圖 1）。



圖 1

使用該軟體後可以非常方便地根據電路圖連接電路，電路的拆裝效率大大提高。還有許多現象我們在課堂上無法做的實驗，我們也可以在應用商店中找到相應的應用。虛擬實驗軟體在物理課堂的應用，使學生心情愉快，重點難點易掌握，學生理解起來難度降低了，學習效率提高了。

（四）通過使用虛擬實驗軟體培養聽障學生的創新能力

物理新課標中培養學生創新能力，創新意識、創新思維的養成尤為重要，學生的學生興趣是前提，動手實驗是培養創新能力的一個主要過程。聽障學生多進行實驗探究，有利於提高聽障學生的創新能力。但是在真實教學活動中，聽障學生由於聽力缺失、獲取科學知識效率較低。例如再講怎樣用變阻器改變燈泡的亮度的實驗時，課上實物演示，課下讓聽障學生在家裡利用平板電腦的虛擬實驗軟體練習，讓他們自行設計利用變阻器、電壓表、燈泡、電源等設計的測風速的電路。在利用平板電腦和虛擬實驗軟體後，學生們做出了許多創新小實驗，學生的創新

能力得到提高。鼓勵學生利用平板電腦上的虛擬實驗軟體，多做實驗，比較困難的地方給予具體的指導，使聽障學生能夠比較順利地參與科學探究活動，對學生小創新給予鼓勵，不但掌握了知識，也培養了他們的創新精神，無形提高他們的創新能力。

（五）發揮大螢幕語言優勢，提高課堂資訊傳遞效率

高效率的資訊傳遞是聾校課堂有效教學的特殊需求。在傳統聾校課堂中，師生之間的交流回饋多以手語交流為主。這種交流形式存在眾多缺陷，無法確保資訊傳遞效率。在現代化多媒體的教學模式下，教師可以充分利用電子白板和平板電腦，通過螢幕文字語言給予聽障學生及時回饋，提高資訊傳遞效率。

以電路連接的基本方式中的“分支點”關鍵字的理解為例。筆者在介紹完並聯電路中的“分支點”後，大部分學生不能很好理解，通過大屏的標記功能以及請學生上臺演示標記。整個過程改變了傳統以手語為主要媒介的課堂回饋，充分發揮螢幕語言的優勢，有利於提高課堂資訊傳遞效率，實現課堂有效教學。

四、結論

資訊時代到來，網路的普及，虛擬實境技術的迅猛發展，這就要求我們教師更新教育觀念，把資訊技術引入的物理課堂，改變傳統實驗教學方式，做到真實實驗與虛擬實驗相結合，恰當、合理的使用虛擬實驗來完成實驗教學。通過以上分析，筆者認為平板電腦和虛擬實驗軟體結合的教學模式對實現聾校物理課堂有效教學有著積極的促進作用。但與此同時，筆者也發現了這種教學模式下存在的一些亟待解決的問題。如：物理實驗軟體的資源還不夠豐富，學生利用平板電腦有效地參與課堂活動？筆者相信，只要能妥善解決這些技術問題，這種新型的教學模式一定能讓聾校物理課堂更加高效，使聽障學生的科學素養和相關能力得到進一步的發展。

五、參考文獻

- [1]閔延河. 文法手語在聾校課堂教學中的資訊傳播局限性解析[J].中國特殊教育, 2012, (5):27.
- [2]丁萍萍. 創設語言環境 提高聾生書面語表達能力[J].中國特殊教育, 2004, (62):27.
- [3]孫建生.中學物理課堂有效教學評價表解讀[J].江蘇教育研究, 2010, (1) :4
- [4]單美賢、李藝· 虛擬實驗原理與教學應用[M]·北京：教育科學出版社，2004年

論校長如何引領學校教育價值觀的轉變

汪 陽

江蘇省無錫市特殊教育學校

摘 要

學校教育價值觀是學校的精神和靈魂，校長作為學校的精神領袖，應該義不容辭地擔當起引領學校教育價值觀的轉變職責，而引領學校教育價值觀的轉變是學校管理工作的重點也是難點。本文擬從思想引領、行動引領、課程引領三方面，談談自己對這個問題的認識。

學校教育價值觀，是指學校用於指導教育教學行為與管理活動的最高價值標準與原則，是每個師生為人處世的最高價值導向。學校教育價值觀是一所學校的魂、神和氣，它影響著學校教職員工的認識和行為，如能發揮其積極的導向激勵作用，就能促使教職工凝心聚力，實現學校的內涵發展。去年9月下旬，我有機會到武漢的兩所學校進行訪學，走進學校與校長零距離交流，切身感受到了引領學校教育價值觀的轉變是校長管理工作中的重點和難點。

一、思想引領，把學校教育價值觀傳遞給每一位教職工。

蘇霍姆林斯基說：“校長的領導首先是教育思想的領導，其次才是行政領導。”校長作為學校的最高決策者和管理者，對學校教育價值觀的形成和轉變起著至關重要的引領作用。校长的教育價值觀，往往決定了學校的辦學理念、辦學風格和辦學特色，在很大程度上也影響著學校物質文化的創造、教育制度的形成以及學校精神的培育。校長要將其先進的教育理念通過學習和實踐活動轉化為全體教職員工的共同信念和追求，轉變為教師正確的奮鬥目標。當個人對集體的目標有認同感以後，就會產生肯定的、積極的態度，就能自覺擔負起責任，發揮積極性和創造性。當教師確信自己是學校的主人的時候，才會使自己的教育需要與學校總體的教育價值觀有機地統一起來。在武漢市第四十五中學，我們聆聽了梁垂東校長所做的“踐行關愛教育，提高教師職業滿足感和學生幸福感”的演講：“愛是教育的起點，愛學生是教師的天職，善愛是教育成功的關鍵”，梁校長善於挖掘學校文化內涵，充分傳承學校歷史文化底蘊，找準學校發展的切入點、着力點和創新點，以積極鮮明的個性彰顯自己的辦學思想。“讓關愛的力量照亮學生的未來”是學校全體人員的共同追求，學校管理者在努力將學校教育價值觀傳遞給每一位教職工，創造適合於每個教師發展的空間，給教師以應有的關注、關懷、成長機遇，在平和、平靜、平凡、平實的教育實踐中，將“專業發展”作為教師共同的職業追求，教育老師愛學生，培訓老師愛學生，引領老師愛學生，學生很喜歡老師，很喜歡學校，每一位學生都感受到學習的快樂，每一個學生全面而具個性地發展，每個學生在體驗著學校生活的豐富多彩的同時，感受成長的喜悅。學校教育價值觀，就是一種人文關懷，一種生命關懷，一種人性化的理念，已經根植於師生的內心，外化於師生的行為，形成一種精神風尚。

二、行動引領，在管理的層面上踐行著學校教育價值觀。

“傳遞學校教育價值的最重要的途徑，是每一個教育者的行為示範。學校的教育價值觀應當通過教師的行為體現出來。教師的行為示範是最有效的教育。真正的教育一定是體現在細節上。僅僅提要求、發號召、喊口號、搞運動、聽報告、看電影、開動員大會是不夠的。真正有效的教育一定是通過教育者行為細節的示範、薰陶、影響來實現的”。這是北京四中校長劉長銘關於教育價值觀的一段闡述。北京四中的辦學理念是：“以人育人，共同發展”，劉校長認為心靈只能用心靈來培養，“身教重於言教”，一個學校的學生素養看教師，教師的言行是最重要的教材，教師的言行就是教育；一個學校教師的素養看校長，校長自身的人格魅力是引領學校教育價值觀轉變的重要因素。劉校長說：“我現在不敢講粗話，在校園裡不敢隨意着裝，與學生和家長談話時保持彬彬有禮，駕車騎車時不敢違規，過馬路時一定走斑馬道，排隊時不敢加塞兒，等等，原因就是怕被學生和家長看到。這是一種教育者應有的內在約束，並已內化為習慣。我知道，我的這些行為細節對學生和家長來說非常重要。在學生面前，教師要展示出一個完整的人，展示出一個完整的人格，展示出一個有個性、有修養、有情感、有思想、有人文情懷、有生活情趣、有精神追求的活生生的人。”劉校長通過喚醒教師、激勵教師來引領教師的發展，促進學生的發展，實現師生的幸福人生。

三、課程引領，在教育教學中體現學校教育價值觀。

課堂是學校教學的靈魂和主陣地，也是展現學校教育價值觀的舞臺。有位教育家曾說過：“校長的課改領導能力，是校長專業發展的新使命，是學校發展的核心競爭力。”校長通過校本課程的開發，把學校教育價值觀通過課程體現出來。如武漢市中學用自省文化引領學校發展，讓校園生活充滿思想、情感和智慧。學校把自省教育課程化，以社團活動為載體，與學校的實踐相結合，形成了有學校特點的校本課程，通過感恩手語操、經典誦讀、科技活動、君子講仁孝善處世求至理系列班會等課程，培養學生感恩的世界觀、和悅的人生觀、求真的價值觀。中午午休時間，我走進了科技實踐專用教室，教室的學生來自於不同的班級，航模、車模、建模、無線電製作、無線電測，內容豐富多彩，學生們動口動腦動手，教師手把手地指導，從規劃、設計、塗膠水、粘貼、裁剪、拼裝……我們可以看到孩子由於操作不熟練手在顫抖，一次次地失敗，一次次地自我反省，一次次地重新開始，教師輔導得很認真、很熱情，學生學得很主動、很努力，表現很自然。這些課程，不僅體現了課改的精神，體現了校長的課程領導力，更培養了學生的實踐精神、探索精神、創新精神和責任意識，增強了學生的歸屬感，實現了學生的主體發展，同時培養了教師的實踐能力、科研能力，促進了教師的專業發展。在這樣一所學校，管理者以課程來引領學校價值觀的轉變，鼓勵教師探索、鼓勵學生創造、鼓勵形成課程特色。師生在課程中共同體現“認識自我、改進自我、超越自我”的自省思想精髓。

學校教育價值觀不是一種“說法”，而是真正地植入行動的一種內心的驅動力，只有讓師生達成價值共識，學校教育價值觀才能去影響、帶動個體價值觀的轉變，才能生效於學校發展和師生發展。

烹飪課程對聾生發展的促進作用

沈秋民

江蘇省無錫市特殊教育學校

摘 要

烹飪課程的設置，符合聾生的身心特點，符合他們生活需求。通過烹飪課程，促進聾生形成正確的勞動觀念，學會與人合作，學會與人交往，也能拓寬聾生就業管道，幫助他們營造和諧的家庭氛圍，為他們順利地融入主流社會奠定了多方面的基礎。

關鍵字：烹飪、聾生、融入社會

“學會認知、學會做事、學會生活、學會生存”是現代教育的四根支柱，也是實施素質教育的基本要求。對於聾生來說，唯有如此才能幫助他們順利地融入主流社會，更好地適應社會。特殊教育最根本的目的是讓殘疾學生受到良好的教育，補償身心缺陷，把聾生培養成為殘而有為的勞動者，引導他們融入社會，適應社會。開設烹飪課程，聾生不僅能快樂地學習實用勞動技能，生活技能，而且在烹飪的學習、實踐過程中，也能很好發揮他們善於觀察，動手能力強的優點，體驗成功，並且在成功的快樂中，看到了自己身上潛在的巨大力量，提升聾生的自信心，為完善聾生健全人格，幫助融入主流社會提供了學習和交流的平臺。

聾人雖然在聽音方面有著極大的困難，接受的信息量較同齡人少了很多，認知與思維發展相對滯後，但是他們觀察敏銳細緻、動手能力強、干擾相對少，因而更容易靜下心來做事，這些基本素質使他們非常適合學習烹飪。我校在九十年代就開始在九年級開設烹飪課，聘請有資質的老師，向九年級的聾生傳授基礎的烹飪技能，受到了學生及其家長的歡迎。近年來，學校根據學生的需求，開設了三十多門選修課。烹飪選修課也受到了初高中學生的熱烈歡迎。實踐證明：烹飪課程對聾生的健康發展有著極大的促進作用。

促使聾生形成正確的勞動觀念，學會生活。

培養聾生良好的勞動習慣，掌握一定的勞動技能，形成正確的勞動觀點，學會生活，適應社會，為將來的生活和就業奠定基礎，是特殊學校的一大辦學目標。烹飪課的學習能夠以聾生非常喜歡的方式，在學習烹飪技能的過程中，積極參加勞動嘗試，達到生活自理，培養聾生熱愛勞動、珍惜勞動成果的觀念，幫助聾生學習生活。在烹飪課的過程中，學生需要仔細揣摩老師的每一個動作，掌握每道菜製作的流程。烹飪過程中，他們需要擇菜、洗菜、切菜、烹製。製作完成之後，他們需要清理操作臺及灶台，清潔烹飪用具，打掃烹飪教室。在快樂的學習中，培養了聾生“勞動光榮”的意識，幫助他們形成正確的勞動觀念。我校的游奇同學，由於家境

優越，父母十分溺愛，生活自理能力差，依賴思想嚴重，怕苦怕累，不愛勞動。在學習經常逃避日常打掃及包乾區勞動，勞動的意識很差。烹飪課讓他有了很大的轉變。烹飪課是他非常喜歡的一門課程。課上他不僅專心觀察老師的操作過程，而且積極主動地完成勞動任務：處理食材、烹製食物、清掃廚房……烹飪課改變了他不勞而獲的思想。“自己做的菜最好吃！”烹飪讓他感受到了勞動的快樂，體會到了勞動的光榮。雙休日，他也會採購食材，在自家的廚房大展身手。蛋撻、椒鹽排骨、魚香肉絲……成了他的拿手菜。以前從不做家務的他，不僅學會下廚，還會主動整理房間，洗衣拖地，幫著父母做些家務，讓父母非常驚喜。他的生活自理能力也有了飛速提高。通過烹飪課的學習，學生體驗了勞動的光榮與快樂，幫助他們更好地學會生活。

幫助聾生獲得自信，學會與人合作。

烹飪課也讓一部分非常內向，甚至有些自卑的同學重獲自信。聾生雖然聽不到，但他們具有視覺補償的優勢，動手操作能力也比較強。烹飪課極好地發揮了他們這方面的優勢，讓他們看到了自己的長處，看到自己通過努力也可以獲得成功，甚至比一些健全人做得更好。成功的喜悅，周圍人的讚賞，點亮了他們的心燈，讓他們獲得了自信。陸彬華同學曾在健聽學校學習過七年，七年與健聽人的接觸，讓他深深陷入了自卑的痛苦漩渦，甚至開始自我封閉，不喜歡交流，更加不願與人合作。來到我校後，這種狀況有所好轉。烹飪課上，他做事認真、仔細，嚴格按照老師交代的操作流程練習，烹飪出的食物多次受到師生的讚揚。內向自卑的他，看到了自己的優點與力量，笑容多了，也變得自信了。烹飪一道菜需要很多食材，要對它們一一進行處理，有的菜式製作流程非常複雜，裝盤擺盤也有諸多的講究。很多菜式需要多人配合，齊心協力完成。聾生在與同學合作完成菜式的過程中，能夠認真傾聽同學的要求，大膽表達自己的意見，學會了和同學交流，學會了與人合作，走出了自我封閉的怪圈。

提高聾生與人交往的能力，進行社會融合。

聾生由於聽不見，聽不清，非常擔心與健聽人交往的時候，因為自己的生理缺陷，被人歧視，所以非常不喜歡與健聽人交往，視主流社會如猛虎。烹飪課的學習，讓他們掌握了一定的生活技能，獲得了一定的自信，看到了自己身上潛在的力量非常巨大。父母若為他們提供一定的人際交往機會，他們可以以烹飪為抓手，打開他們與健聽人交流的隔閡，幫助他們走出自我，大膽與他人進行社會交往。趙秋怡的父母舉行家宴的時候，有意識地讓女兒也露一手。趙秋怡原本很少和親戚家的同齡健聽小夥伴交流。相處時，除了玩手機、打遊戲、看電視，基本沒有語言的交流，情感的溝通。學習了烹飪後，心靈手巧的趙秋怡，經常在健聽小夥伴面前，展示自己的烹飪技藝。精緻可愛的西式點心，色香味俱全的中式菜肴，讓她迅速贏得了同齡小夥伴的豔羨。在小夥伴的要求下，她手把手地教他們。她和小夥伴以手語、書面語、畫圖表、實際操作等各種方式，順暢地交流，談美食，談明星，談學習，談人生。鄰居也經常邀請趙秋怡一

起品味美食，製作美食，並進行交流。以烹飪為媒介，聾生打開了與健聽者交往的通道，拓寬了人際交往的管道，提高了人際交往的能力，走出了融入主流社會的第一步。

改善聾生家庭親子關係，營造和諧的家庭氛圍。

青春期的聾生比較叛逆。對成長的渴望與認知的不成熟，要求更多的自由與尊重與家長的種種不放心形成尖銳的矛盾。有的家長平時不重視與孩子的平等交流，不瞭解孩子的心理，不能及時轉變教育觀點，使得親子關係一度緊張。在烹飪課上，聾生親手體驗了擇菜、洗菜、切菜、炒菜、清理廚房的各個環節，體會到了家長為自己準備食物的不易，操持家務的勞累，體驗到了父母對自己的愛，因而也轉變了對父母的態度，尊重父母，感恩父母。張銀彬同學在假期包攬了一日三餐的製作。當一家人圍坐在一起，品味美食的時候，大家一起交流一天的見聞，親子關係變得融洽和諧。張銀彬也感覺到了久違的和美的家庭氛圍。

培養一技之長，拓寬聾生就業的管道。

隨著市場競爭日益激烈，就業形式嚴峻。為殘疾學生提供的職業就更少。殘疾人就業一直存在著種種困難，但是殘疾人除了身體殘疾之外，其它方面和健全人幾乎沒有任何區別，甚至敬業精神、工作態度等都要高於健全人。發展殘疾人職業教育，是適應市場經濟需求、提高殘疾人職業技能，促進殘疾人就業的重要途徑。因此，培養聾生獨立生活、適應社會能力，逐漸成為自食其力的勞動者，關鍵在於發展職業教育。“授之以魚”不如“授之以漁”。為了聾生的將來，幫助掌握一門職業技能，以便進入社會後能夠成為自食其力的勞動者，職業教育對他們來說尤為重要。

我校一部分對烹飪有興趣的學生，選擇了烹飪專業。職高三年，他們比較系統地學習了烹飪的理論知識與操作技能培訓，順利地拿到了三級廚師技能證書。畢業生在學校食堂、大飯店、餐飲店工作。有的優秀畢業生在省市勞動技能大賽中，摘金奪銀，成為單位的業務骨幹，不僅僅自食其力，而且也在創造自己美好的生活。

聾生喜歡烹飪課，在課上他們可以發揮自己的優勢，親手製作美食，在與人分享美食的過程中，體驗勞動的快樂。烹飪課讓他們學會認知、學會做事、學會生活、學會生存，讓他們看到了自己的力量，增強了自信，促進了人格的完善，為他們順利地融入主流社會奠定了多方面的基礎，善莫大焉。

參考文獻

- 《聽力障礙學生教育教學研究》 趙錫安
- 《盲聾啞學校職業教育的理論與實踐》 劉俊卿
- 《聾生勞動技術與職業技能培訓研究報告》 張慶玲; 陳軍; 黃觀穎
- 《夢想的隕落：特殊學校聾生教育需求研究》 楊運強

基於生本能力，推開聽障兒童的數學“心門”

錢敏霞

江蘇省無錫市特殊教育學校

摘 要

聽障兒童在學習的過程中，會因為自身的感官限制而無法與正常的孩子獲得同樣的知識接受。所以，在小學數學的課堂上，老師要針對此類孩子的特點，變通學習教導方法。通過遊戲體驗的方法幫助學生區別單雙數；借助由易入難的原則教導認識十位元數；秉承銜接實際的觀念，相互學習加減法；利用語言示範的教學手段，共同掌握應用題。經過多方位全方面的教學手段，幫助學生在數學的課堂上打開心門、以目代耳，以不同的視角盡情的徜徉在知識的海洋中。

關鍵字：聽障兒童、小學數學、輔助提高

每一個孩子都是上天的恩賜，但有時上天也會給每個人的命運開個小小的玩笑，其中聽障兒童便是其中的一類。他們在大部分的情況下只能通過自己的眼睛去認識這個多彩的世界。因此在小學數學的課堂上，學生們會習慣性的依賴老師來完成課堂任務。根據這樣的一個特點，老師在數學的課堂上，通過遊戲體驗的方法幫助學生區別單雙數；借助由易入難的原則教導認識十位元數；秉承銜接實際的觀念，相互學習加減法；利用語言示範的教學手段，共同掌握應用題。一切以學生的自身特點出發，綜合運用各類教學方法，指引學生去認識這個多彩的世界。

一、遊戲體驗，區別單雙數

低年級學生由於其年齡和聽力的原因，在課堂上經常會出現跑神、開小差的現象。所以，課堂上老師需要採取一定的教學方法，在課堂教學中吸引學生的注意力，讓具有聽力障礙的學生可以對所學知識抱有很大的積極性。想要達成這一目標，遊戲體驗法是一個非常不錯的教學選擇。

例如，在蘇教版小學數學一年級上冊中有涉及到單數和雙數的概念。如果僅僅從概念“奇數是單數、偶數是雙數”來理解便更加大了學生的理解難度。所以，老師可以採取玩遊戲的方法幫助學生加深理解。老師首先在課前準備了很多寫著數位 1-20 的卡片，在課堂上發給全班的同學，讓學生們參與到“猜猜我幹嘛”的遊戲中。遊戲規則如下：老師會依次說出在一定範圍內的單數和雙數。學生根據這個給出的範圍判斷自己所屬的數字是否符合條件，符合條件的學生需要站起來並作出相應的規定動作。由於老師面對的學生是聽力障礙的學生，所以在這個

遊戲中，老師要借助黑板的力量，將所提條件中數字範圍在黑板上表示出來，並且在遊戲的過程中給學生足夠的時間去思考和判斷，這樣才能真正達到辨別單雙數的目的。遊戲開始了，老師首先出題：1-10 之間的雙數同學請起立並舉出你的右手。同時，老師在黑板上板書“1-10，舉右手”的提示，雖然孩子們可能沒有聽清楚遊戲的規則，但是借助於黑板的提示，也可以完成這個遊戲。而在老師進行描述的同時，針對學生的特殊性，注意語速的調整與規則的重複。

單雙數的區分，對於低年級學生而言，純的從概念上去區分是非常困難的。所以老師將遊戲和單雙數聯繫起來，在玩中學，在玩中提高。

二、由易入難，認識十位元數

聽障兒童由於自身聽力存在不敏感的現象，所以對於一些看似容易接受和理解的知識點的講授，存在一定的問題，在很多情況下也是依靠自己的表情和動作來進行理解。老師在進行課堂教學的過程中，要秉承由易到難的原則，使用多種教學方法來實現教學目的，切忌心急。

在蘇教版小學數學一年級上冊《認識 10 以內的數》一課中，課程目標是需要學生可以熟練的掌握對 0-10 的認識。孩子在幼稚園階段其實已經掌握了，所以對於正常的孩子而言，這節課並不是很難。但是，當課堂的受眾變為“聽力障礙”的孩子，他們在幼稚園階段的知識掌握程度並不如其他孩子，所以老師仍然需要重新向學生樹立“1-10”的概念。所以，在課堂上，老師可以借助各種各樣的“教具”：一、模擬“白雪公主和七個小矮人”的場景，讓不同的孩子代號為“1-7”來向“白雪公主”介紹自己，在這樣有趣味的場景下，孩子們學習到了 1-7，這七個數字；二、使用“數”來表示自己的鉛筆、手指等物品的數量，這個過程可以建立學生在“數字”和“數量”之間的聯繫，例如十根手指頭，就可以用 10 來表示等等；三、將學到的數位寫下來，認識它的“真面目”。鼓勵孩子們將學到的數字寫下來，鍛煉自己的書寫熟練度，這也是認識 1-10 的不錯的方法。

十位阿拉伯數字對於普通孩子來說是非常簡單的，但於聽障兒童而言，老師要堅持由易入難的原則，幫助學生減輕認知上的負擔。

三、銜接實際，學習加減法

從實際中發現知識，這是低年級學生學習的重要途徑之一，對於聽障兒童來說，更是如此。由於聽力的缺陷，他們更習慣於用眼睛來觀察世界。所以，在數學的課堂上，老師以生活實際為例代入知識點的講解，讓孩子從實際生活的熟悉場景中，感知知識的來源，加深對知識點的理解。

在蘇教版小學數學一年級下冊《20 以內的進位加法》和《20 以內的退位減法》中，學生對加減雖然有了一定的基礎，但是涉及到“進位”和“退位”後，便更難以理解。具有聽障缺陷的孩子，他的很多知識的積累都是來自於生活，根據這樣的一個特點，老師緊緊抓住這一方針，將生活實際與課堂聯繫在一起，幫助學生們學會加減法的進位和退位。老師帶著一摞作業

本走進教室，向學生提問：“老師上午批改了8本作業，下午批改了9本作業，那麼一共批改了多少本作業？”這樣的一個問題，學生們認真仔細的聽到問題後，就開始用“數數”的方法來回答：“8、9、10、11、12、13、14、15、……”“一共有17本作業！”學生們通過“數數”給出了正確的答案。“那麼，我們有沒有更簡便的方法呢？”這樣的問題提起了學生的興趣。“接下來，我們用加法來完成這個過程，也就是8加9等於幾的問題，對不對呀？”老師在描述的同時，注意在黑板上的板書。接下來，老師幫助學生理解“滿十進一”的原則，那麼20以內的進位加法便理解了。相同的道理，學生也可以理解“不夠借位”的思想來完成對20以內的借位減法。

加減法對於低年級學生來說接受起來有一定的難度，而將加減法與生活實際聯繫起來就可以起到非常好的教學效果。讓學習融入生活，給孩子便捷的學習途徑。

四、語言示範，掌握應用題

在小學低年級數學的課堂上，語言表達能力的廣泛運用也起到了很好的課堂效果。對於聽障兒童來說，更是如此。自身的聽力缺陷進而會導致在與老師和同學交流時，只能用非常簡單的詞語或者短句來表述觀點。針對這種情況，老師在數學的課堂上應該儘量使用完整規範的語言來向學生示範知識點和題目。

在蘇教版小學數學三年級上冊《長方形和正方形》中，學生要接觸到“周長”這個概念，所以便也涉及到關於周長的應用題目。聽障缺陷的學生雖然聽力方面略差，但是在模仿力方面卻展現出較強的能力。如果將應用題目“說出來”，對於聽障學生而言，即練習了數學，同時在模仿老師的過程中也提高了自己的語言表達能力。例如“一個長方形，長是（）釐米，寬是（）釐米，周長是（）釐米”，老師將這樣的一個句式讓學生進行緩慢的跟讀，然後，讓學生根據自己的想法將括弧中的數位進行填充，然後根據周長公式進行計算，得出最後的答案。每個同學練習以後，老師還可以將學生們進行分組，學生們可以在組內互相進行練習，然後也可以對題目進行擴充，來擴大口語與數學的結合。

借助應用題這種題型，幫助有聽力障礙的學生建立語言與數學之間的連接，在練習了語言表達能力的同時，也提高了應用題的解題能力。

遊戲體驗中識別單雙數、由易入難的理解十位數、銜接實際的學會加減法、語言示範中掌握應用題……在全面的教學手段指導下，具有聽障缺陷的孩子也可以非常輕鬆的掌握課本知識，享受自己快樂的課堂時間，用不同的視野享受知識帶來的快樂。

淺談聽障幼兒數學活動中多媒體技術的運用

顧盼

江蘇省無錫市特殊教育學校

摘 要

在聽障幼兒的綜合康復過程中，數學活動是一項重要內容，它涉及對數學的相關知識理解以及聽和說的能力。借助多媒體技術作為聽障幼兒數學活動的重要手段，能有效激發聽障幼兒的學習興趣、促進他們對數學知識的理解、豐富他們的情感，促進他們全面協調發展。

關鍵字：聽障幼兒、數學活動、多媒體技術

在聽障幼兒的綜合康復過程中，數學活動是一項重要內容，它涉及對數學的相關知識理解以及聽和說的能力。借助多媒體技術作為聽障幼兒數學活動的重要手段，能有效激發聽障幼兒的學習興趣、促進他們對數學知識的理解、豐富他們的情感，促進他們全面協調發展。

一、聽障幼兒數學活動中多媒體的類型

在聽障幼兒數學活動中主要運用多媒體技術：

一是多媒體課件。多媒體課件是教師綜合採用各種形式，將教學資訊、學習內容融於課件中。利用電子白板設備，不僅讓多媒體課件可視、可聽，還能讓聽障幼兒可操作，運用多媒體課件實現了最優化的教學效果。

二是 iPad 教學應用。iPad 已作為一種現代化教育裝備被引入課堂，iPad 教學靠的是 iPad 上豐富的教學應用。設計和挑選各種適合聽障幼兒數學學習的教學應用，能夠更好地輔助教學。

三是康復儀器。啟慧博士全稱“認知能力測試與訓練儀”。運用幼兒喜聞樂見的遊戲的形式，可進行①空間次序、動作序列、目標辨認、圖形推理、邏輯類比等五項認知能力評估；②注意力、觀察力、記憶力、數位認知、圖形認知、序列認知、異類鑒別、同類匹配等八項認知能力訓練；③可進行認知概念訓練。

二、運用多媒體組織聽障幼兒數學活動的優勢

多媒體技術在聽障幼兒數學活動中主要有具象生動、刺激性強的特點，其優勢作用主要體現在：

1. 符合聽障幼兒認知規律。

學前階段的聽障幼兒的感覺、知覺、記憶等認知水準發展相當迅速，因此，在聽障幼兒數學活動中應當注意激發和滿足聽障幼兒的這種需要。多媒體技術打破時間、空間、地域上的限制，以聲像結合、圖文並茂的方式展示教學內容，把聽障幼兒的視野打開，從多方向、多方式、多途徑展示數學認知物件，為他們提供更廣泛的知識和資訊，增強了知識的魅力和引力，有助於啟發和培養幼兒的認知興趣，促進認知能力的發展。

2. 提高師生互動的有效性。

首先，多媒體技術優化了教學情境。多媒體技術綜合運用各種效果，創設靈活多變的學習和教學情境，營造了輕鬆自然的學習氛圍，極大地增強聽障幼兒的認識動力和能力，推動他們學習。其次，多媒體技術優化了學習內容、將學習內容形象生動，以圖、文、聲、像並茂地呈現出來，使抽象的知識具體化，變得可視、可聽、便於幼兒掌握。另外，多媒體技術優化了學習過程，化靜為動，化難為易，從而縮短教學時間，提高學習效率。

三、多媒體技術在聽障幼兒數學活動中的具體運用

多媒體技術集圖、文、聲、像於一體，在聽障幼兒數學活動中有以下運用：

1. 增強數學活動的遊戲性。

遊戲是聽障幼兒最基本、最主要的活動形式。聽障幼兒對數的感悟常常與喜聞樂見的遊戲形式有機地結合在一起，並把它適當安排在教學活動過程中，使聽障幼兒在“玩”中學知識，“趣”中練技能，“樂”中長才幹，“賽”中增勇氣。

例如，在學習《10以內的點數》時，可以利用 iPad 應用“寶寶巴士，學數位”，通過多種形式的遊戲，讓他們邊聽、邊數、邊說。遊戲“熊貓釣魚”，採用孩子們喜歡的熊貓卡通形象，坐在小船上釣魚，河裡有各種各樣的魚，根據要求釣相應數量的魚，每釣到一條會說出相應的數位，全部完成會說出總數，遊戲可以變換數量重複玩。

2. 增強數學活動的趣味性。

“興趣是最好的老師”，多媒體具有鮮豔和生動的圖像，動靜結合的畫面，符合幼兒的好奇心理，運用多媒體技術能夠激發幼兒的學習興趣，變被動學習為主動學習，使他們思維積極，想像豐富，調動學習興趣，從而促使他們全面和諧發展。

比如：在學習《生活中的長方形》時，聽障幼兒大多已經能夠區分簡單的圖形，為了讓他們找一找、說一說生活中的長方形，可以通過多媒體課件的動作按鈕，在出示長方形後即時隱去。讓他們在“長方形沒有了，去哪裡了呢”的好奇中，從身邊的物品中尋找出各種長方形來，由此喚起他們的學習興趣。

輕鬆、活潑、自由的情境能有效地激發幼兒的學習動機。我們可以設計很多聽障幼兒喜愛的情景，運用多媒體加以展示，比如，在學習《按粗細排序》時，出示多媒體課件，創設“圓柱體兄弟一般高，有的胖來有的瘦，今天一起走親戚，快把隊伍排整齊。”的情境，既便於聽障幼兒理解，又利於他們記憶。

多媒體還能有效調節聽障幼兒的學習情緒。比如，在製作多媒體課件時，將動聽的音樂與直觀形象的畫面結合，當聽障幼兒操作正確時，螢幕會顯示大拇指圖片，音響會播出“對了，你真棒！”的語音，幼兒得到表揚和鼓勵，體驗到成功的喜悅；答錯了，會發出“錯了，再試一次吧！”的語音。這迎合了聽障幼兒的學習心理，引發他們的情感共鳴，在不知不覺中全身心地投入到學習活動中。

3. 增強數學活動的可操作性。

蒙台梭利說：“我聽過了，我就忘，我看見了，我就記得了，我做過了，我就理解了。”聽障幼兒同樣如此，只有在參與了大量的活動，擁有了大量的資訊，才有可能掌握概念。所以，將對數的理解和數學活動貫穿於操作活動十分必要。

比如，利用多媒體課件、iPad、認知能力測試與訓練儀，幼兒都可以進行相關數學活動的操作。在《10的形成》的學習中，可以借助多媒體課件，設計“繩結計數”，按照物品的數量，打相應的繩結。然後，在iPad的應用操作“數位連連樂”中，出示數位，由聽障幼兒親自動手將它們一一連起來。在人機交互的活動中，既豐富了操作素材，也發揮了聽障幼兒的主體作用。

4. 增強知識傳授的綜合性。

聽障幼兒的數學活動不是孤立的，它應該與聽障幼兒的語言學習、聽覺練習、音樂活動、美術活動相結合。教師運用多媒體將各種活動整合起來，將各種知識整合為一個整體，使之成為一個綜合過程，這樣才能更好的提升數學活動的有效性。

例如，在學習《半圓形》時：首先複習圓形，出示大量的不同大小、不同顏色的圓形圖片；然後，通過視頻引出新授內容“半圓形”，採用互動方式，讓聽障幼兒親手操作，將圓形卡片折成一個半圓形；接著在視頻中“找一找半圓形”，請幼兒操作電子白板，當半圓形移動到哪裡就拍一下；最後通過觀看圖片，找一找生活中的“半圓形”。這樣，聽障幼兒對半圓形的印象就十分深刻了。

綜上所述，運用多媒體技術輔助聽障幼兒數學活動，能夠發揮巨大的教育功能。只要我們根據聽障幼兒的年齡特點和認知特點，合理運用，必將使教師的教學更加生動活潑，幼兒的學習更加趣味盎然。

參考文獻

- [1] 朴永馨，特殊教育詞典，北京：華夏出版社，2006
- [2] 萬鈞．學前衛生學 [M]．北京：北京師範大學出版社 1994年3月第1版
- [3] 王建平 王春華 王惠君．等從概念到行為——幼稚教育指導綱要(試行)行動指南[M]．南京：江蘇少年兒童出版社，2003年10月第一版
- [4] 丁勇，王輝，近年來我國對特殊教育學校教師教育研究綜述，中國特殊教育，2003(40)
- [5] 林崇德，發展心理學[M]，北京：人民教育出版社，1995.

貴陽市發展性障礙兒童活動與參與功能現狀與分析

楊娟
貴州師範學院

唐輝一
貴州師範學院

陳丹
雲岩惠智學校

王芳
烏當區特殊教育學校

鐘璐
南明區啟智學校

舒玲燕
花溪區特殊教育學校

張豔
貴州師範學院

張丹丹
貴州師範學院

摘要

本研究結合貴陽市發展性障礙兒童的基本發展狀況，結合《國際功能、殘疾和健康分類—兒童、青少年版》(ICF-CY)，編製了“特殊兒童活動與參與”問卷，對貴陽市各特殊教育機構的特殊兒童“活動與參與”維度的功能進行了調查研究。研究結果顯示：1. 整體“活動與參與”功能障礙為中重度水準；2. 不同障礙類別在五個子項目中存在顯著差異，各類別差異比較顯示：智力障礙兒童、多重和其他障礙兒童的水準要好於腦癱、ADHD、自閉症兒童；3. 在自閉症兒童和智力障礙兒童中，障礙程度越高，其在活動與參與各維度的得分也越高，說明障礙程度與其活動與參與維度各維度的功能呈顯著正相關；4. 智力障礙的年齡與其活動與參與各維度的功能上呈負相關，說明其年齡越大，能力越好。

關鍵字：發展性障礙兒童、ICF-CY、活動與參與

一、前言

自 2014 年以來，大陸地區各級政府扎實推動特殊教育改革發展，至 2016 年第一期特殊教育提升計畫結束，在校特殊教育需要學生新增 12.4 萬（教育部，2017）。貴陽市為貴州省省會城市，特殊教育正在快速推動和發展階段，特殊教育需要的學生數量激增，但保障機制、教師數量、專業水準等問題還未得到根本解決。在條件尚未成熟的貴陽，特殊兒童進入學校時情況如何，學習生活又如何？哪些條件影響了他們的發展？這些問題逐漸成為教育管理者和相關研究人員的關注點，為瞭解這些資訊，需要有較為客觀的工具和適用的方法。

然而，“中國特殊兒童的評估標準、評估方法和評估工具的研究方面和發達國家相比還有比較明顯的差距，操作程式沒有統一的標準，操作人員水準也參差不齊（肖非，2005）。”具體表現的問題：其一，對兒童的鑒定過於簡單，通常只是做一份簡單的智力測驗就下結論，缺乏必要的社會適應力測驗，也缺乏具體的醫學檢查以及各種必要的家庭訪談（劉明清，2009）。其二，測驗中出現的偏差和公平性一直沒有得到很好地解決—常見的便是：1. 測驗編製過程中的文化公平問題（肖非，2005）；2. 常用的課程評量多依賴教師簡單的觀察（於素紅，2012）；

劉明清，2009)。其三，對環境生態因素的評估不夠（袁紅梅，張之發，龐再良，2009)。以上困難雖然是幾年前報告出來，但在貴陽特殊教育中這些困難依然存在。

為克服以上困難，本研究使用 ICF-CY 的相關代碼內容進行問卷編製，並在調查中通過跟蹤觀察與訪談進行篩選問題問卷。兒童進入學校後學習能力、生活交往能力、自理能力等在此環境中具有重要意義。因此，研究主要選擇“活動與參與”功能進行調查。概念來自於 ICF-CY，活動指個體的行動或任務執行，參與則是指個體所涉及的生活環境（WHO，2007)。在“活動與參與”功能涉及到個體生活的全部能力，如基本學習、應用所學習的知識技能、思考、解決問題、決策、完成簡單或複雜任務、社會交流溝通、生活自理能力、移動能力等。

二、研究方法及過程

(一) 問卷調查法

研究篩選了 ICF-CY “活動與參與”維度的具體子項目，進行了問卷設計。調查分為三個階段：首先，從 2015 年 8 開始，研究小組一起探討“特殊兒童活動與參與”的問卷編製，通過對中國內外的文獻查找，同時向相關領域的專業諮詢，最終依據 WHO 於 2011 年頒佈的新版 ICF-CY 中的活動與參與維度進行問卷編訂，於 2016 年 1 月進行第一次問卷試測，然後回收問卷，進行修訂。其次，研究組於 2016 年 3 月進行第二次問卷試測，回收問卷後進行信效度檢驗，結果表明有很好的信效度（信度 $\alpha=0.974$ ，結構效度為 0.74)，問卷可以使用，問卷主要內容以“活動與參與”功能為主題，包含五個子專案，項目相關題目主要在問卷第二部分，具體分佈如下：學習能力（題目：1-10)、知識應用（題目：11-19)、任務完成（題目：20-22)、社會交流（題目：23-30)及移動和生活自理（31-38)。最後，專案組於 2016 年 9 月開始，陸續在“烏當區特殊教育學校”、“南明區特殊教育學校”、“雲岩區惠智學校”“清鎮特殊教育學校”等公立特殊教育學校以及貴陽市的多家特殊兒童康復機構發放正式問卷，問卷的填寫者為熟悉並瞭解兒童的主教或助教，並於 2016 年 10 月收集完資料(共 123 份，有效問卷 108)。

(二) 觀察法

觀察法主要是由接受過特殊兒童行為觀察技能訓練的研究小組成員進入特殊教育機構對參與調查的特殊兒童的現場觀察，觀察時間自教師填寫問卷開始，持續 2 天。因特殊兒童發展的特殊性，調查問卷內容涉及為兒童自身“活動與參與”功能的評價，因實際問卷發放物件卻是熟悉兒童的教師，現場觀察能幫助研究組成員判斷問卷的有效性，同時可以收集更多的事實依據。一方面，為最大限度地減少教師對問卷內容理解和回答過程中存在的主觀性，專案小組的成員在請教師填寫問卷後，告知問卷中的物件兒童並追蹤觀察兒童的部分功能是否與問卷顯示結果一致，如果差異過大，問卷會被判定為無效問卷。另一方面，觀察記錄部分特殊兒童的集體活動中參與形式和具體表現，為研究討論提供重要的事實依據。

(三) 訪談法

訪談法主要是在研究追蹤期對部分兒童家長進行訪談，瞭解家長對特殊兒童發展評價以及

兒童早期的成長歷史、兒童所在的環境，幫助研究者分析兒童早期發展和環境等因素對兒童“活動與參與”功能的發展是否存在一定影響。具體的研究過程如下圖 1。



圖 1 研究過程圖

三、研究結果與分析

(一) 整體“活動與參與”功能障礙為中重度水準

結果顯示，整體“活動與參與”功能中的五個維度（子專案），即學習能力、知識應用、任務執行、社會交流、移動與生活自理均呈現中度偏上的障礙表現。具體分析如下表 1：

如表 1 所示，可知，貴陽市發展性兒童“活動與參與”功能總體平均分為 3.463，根據 ICF-CY 的障礙分類標準：(0-4%) 範圍表示沒有困難，本研究統計賦值為 1，(5-24%) 範圍表示輕微困難/障礙，本研究統計賦值 2；(25-50%) 範圍表示中度困難/障礙，本研究統計賦值 3；(51-95%) 範圍表示重度困難/障礙，本研究統計賦值 4；(96-100%) 範圍表示完全困難/障礙，統計賦值為 5。總體均值高於 3，說明整體發展性障礙兒童功能障礙處於中重度障礙水準。

表 1 特殊兒童活動與參與維度總體水準檢驗

	檢驗值 = 3				差分的 95% 置信區間	
	t	df	Sig.(雙側)	注釋	下限	上限
學習能力	1.158	107	.249	.10000	-.0712	.2712
知識應用	5.679	107	.000	.46605	.3034	.6287
任務執行	7.759	107	.000	.76235	.5676	.9571
社會交流	4.876	107	.000	.43171	.2562	.6072
移動與生活自理	-4.653	107	.000	-.42014	-.5992	-.2411
總體平均分 1	3.463	107	.001	.26799	.1146	.4214

通過單樣本 t 檢驗，結果顯示移動與生活自理兩個維度低於 3，t 值為 -5.653 ($p < 0.05$)，說明貴陽市目前接受特殊教育服務的發展性障礙兒童在學習能力方面功能略低於中度障礙水準；

而知識應用 ($t=5.679, p<0.05$)、任務執行 ($t=7.759, p<0.05$) 及社會交流 ($t=4.876, p<0.05$) 三方面的能力卻高於 3，說明這三個維度的功能障礙程度高於中度障礙。

(二) 不同障礙類別在五個子項目中存在顯著差異

本調查涉及了 5 個障礙類別，在總分及五個子項目中進行方差分析，結果如下表 2。結果顯示，總體平均分差異檢驗 $F=4.212 (p<0.05)$ ，差異顯著；各障礙類別在除任務完成之外的各子項目中，方差都顯著 ($p<0.05$)，說明不同的障礙類別其活動與參與功能水準基本上都存在差異；在任務完成項目中差異不顯著。

表 2 障礙類別在總分及五個維度中差異檢驗

檢驗項目	因變數	III 型平方和	df	均方	F	p
障礙類別	學習能力	12.298	4	3.074	4.286	.003
	知識應用	8.576	4	2.144	3.188	.016
	任務完成	9.562	4	2.390	2.414	.054
	社會交流	7.952	4	1.988	2.478	.049
	移動與生活自理	14.703	4	3.676	4.760	.001
	總體平均分	9.730	4	2.433	4.212	.003

各障礙類別相互之間的差異比較分析結果顯示：智力障礙兒童、多重和其他障礙兒童的水準要好於腦癱、ADHD、自閉症兒童。

首先，不同障礙類型在學習能力維度上得分存在顯著差異趨勢 ($P<0.05$)，多重比較發現：智力障礙兒童得分顯著低於腦癱、ADHD、自閉症兒童得分 ($P<0.05$)；在與多重與其他障礙類別比較中，儘管沒有達到顯著水準，智力障礙兒童的得分還是低於多重障礙或其他障礙的兒童；腦癱組兒童的得分顯著高於多重障礙或其他障礙的兒童得分 ($P<0.05$)；ADHD 兒童的得分顯著高於多重障礙或其他障礙的兒童得分 ($P<0.05$)。綜上所述，在學習能力這一維度上，智力障礙兒童、多重障礙和其他障礙兒童的水準要好於腦癱、ADHD、自閉症兒童。其次，在知識應用維度、社會交流維度、移動與生活自理維度、以及總分上得出類似的結果。總體上，智力障礙兒童、多重和其他障礙兒童的水準要好於腦癱、ADHD、自閉症兒童。

(三) 障礙程度與兒童活動與參與功能障礙呈正相關的關係

本研究發現在自閉症兒童和智力障礙兒童中，障礙程度越高，其在活動與參與各維度的得分也越高，結果見表 3。

表 3 障礙程度與兒童活動與參與水準的相關分析

	學習 能力	知識 應用	任務 完成	社會 交流	移動與生 活自理	總體 平均分
自閉症兒童障礙程度	.853**	.741**	.231	.715**	.715**	.811**
智力障礙兒童障礙程度	.691**	.541**	.374**	.444**	.518**	.585**

注：* $p<0.05$ ，** $p<0.01$ 以下同

由表 3 可知，除了自閉症兒童障礙程度與任務完成這一子項目上不存在顯著差異外，自閉症兒童與智力障礙兒童的障礙程度與特殊兒童的活動與參與功能障礙水準的得分均呈顯著

正相關 ($p<0.01$)，說明特殊兒童的障礙程度越高，其活動與參與功能的障礙水準能力越高。

(四) 智力障礙兒童的年齡與其活動與參與功能障礙呈負相關

本研究發現在智力障礙兒童中，其年齡與與其在社會活動和生活自理子專案上呈負相關，結果見表 4。

表 4 年齡與兒童活動與參與水準的相關分析

	學習 能力	知識 應用	任務 完成	社會 交流	移動與 生活自理	總體 平均分
智力障礙 兒童年齡	-.163	-.131	-.240	-.113	-.287*	-.214

由表 4 可知，智力障礙的兒童的得分與特殊而兒童的活動與參與功能障礙水準的得分呈負相關，而且在移動與活自理這一子項目上達到顯著水準 ($p<0.05$)，說明智力障礙兒童的年齡越大，其活動與參與功能的障礙水準越低。

四、研究結論與討論

(一) 貴陽市發展性障礙兒童活動與參與功能中重度障礙，實際參與有限

通過問卷分析顯示貴陽市特殊兒童在活動與參與維度的功能水準障礙程度在中重度水準，即其自身的功能水準障礙偏重度。從訪談和觀察資訊中發現兒童在實際的教學活動中參與卻是有限的。

教師 A：“我問卷中填寫的兒童情況就是這樣的，這些問題項的內容單獨讓他完成，他是可以做到的，能力是有的，不過集體中，也關照不過來，沒有約束的時候，表現就是另一個樣子了，作業不做，閱讀也不讀，偶爾還招惹一下周圍同學。”

教師 B：“這個孩子呢？能力不錯，可是你看，不論上課下課他基本不和同伴與周圍人交流，只有老師或者父母拉著他問的時候才会有回饋，語言嘛，基本需求也能表達清楚，感覺上卻總是少了點交往的動機。”

觀察記錄 A：教師正在給小朋友們示範剪紙貼畫的步驟，將剪刀打開，從周邊將紙片剪成細小的不同形狀的小紙片，然後在給出的畫有圓形的大卡紙上塗上膠水，把小紙片一片一片貼上去。同學 QK 在老師示範時開始用手撕扯要剪的紙片，然後慢慢地揉成一團，老師發下剪刀之後，他將有圓形的卡紙剪成了 3 個部分，扔到了講台。老師看了看他，不予理會了。

從這些資訊中可以看出，在調查的這部分特殊兒童中，其基本的活動與參與功能並沒有嚴重到會影響他們在集體活動中順利完成內容的程度，然而實際的參與程度與效果卻是有限的。導致這些具體問題的原因，如資料中顯示分為：1. 兒童學習習慣過於鬆散，沒有具體約束與管理便不參與活動中；2. 兒童在活動中動機與需求不夠強烈，缺乏參與活動的願望；3. 兒童在活動中有不正確的參與方式，同時也沒有得到很好的行為管理，為了逃避任務，類似行為出現的頻率會增加。

（二）不同障礙兒童活動與參與功能差異明顯，教學活動差異卻不大

從問卷的統計分析顯示，不同障礙類別的兒童在不同子項目中具有明顯的差異，而特殊教育中學者們和教師們也意識到這種差異，因此，特殊教育中提倡差異教學原則，而在實踐中，教學活動中的差異卻是有限的。教師們通常在意識到差異的同時，卻難以做到差異設計。準備不同教學目標，意味著內容和材料上存在一定的差異，然而，這樣的差異時常意味著更多的時間和工作投入。

教師 Y：“差異教學，自然是知道的，在實踐中我也努力嘗試，常常使用不同的提問語言對不同兒童，然而，事實是雖然想要如此去堅持，可是有時候沒有時間去很好地將兒童的現狀和課程內容做好匹配，沒有很好地準備，就時不時忘記了對他們提出不同的要求了。”

教師 G：“那個孩子伴有多動的問題，我要差異教學，於是我給他換了一段時間的座位，他坐在我們老師面前不遠的地方，我們好控制他行為，然而，結果卻是我們基本一節課都把關注點集中到了他身上，這個差異似乎並不是滿足每個孩子的需要了，所以，我又把他座位換回去了。”

觀察記錄 B：老師上完了課，給同學們佈置作業，內容是將今天學習的生字寫一行。而班級裡還有部分同學並不會完成“豎彎鉤”的筆劃，有同學在完成寫字過程中不能將字寫在規定的文字格裡。作業佈置之後，對家長的採訪顯示“孩子寫作業，我就拿著他的手教他寫到格子裡。”

以上資料顯示：特殊兒童不同障礙類別間在學習能力、知識應用、社會交流等項目中的差異，教師也是有比較深刻的認識的，實踐中卻不能較好地做到針對這些差異的教學。原因可以從客觀和主觀兩個方面來看：一方面，兒童所在的環境主體需求和要求客觀上要求兒童不能過於與眾不同，否則，並不利於兒童的同伴關係發展；教師的時間和精力有限，教學以外其他工作耗費了時間和精力用於對兒童差異教學活動設計的部分就會相對縮小，因此，比較難以做到教學活動中的差異。另一方面，教師會習慣於針對集體統一佈置任務和提出要求，無意中忽略了差異的存在，而這種差異的“隱形”，有時又與家長的代勞和消極響應有著密切關係。

（三）兒童年齡和障礙程度與其活動與參與相關，早期干預促進參與

從調查結果來看，特殊兒童的活動與參與功能障礙程度與其年齡和障礙程度具有密切的相關性，而在跟家長進行溝通訪談中，卻發現家長大多認為孩子早期的教育和訓練，對後來的進步具有重要意義。

家長 ZH：“我們家孩子小的時候沒有接受過什麼個別化的教育，但是他們班有一位女孩子不一樣，她們家環境好一些，所以小時候經常做一對一的訓練，所以你看她什麼都可以自己做，膽子也大，能說會道的，我家這個還要我陪著。”

家長 L：“BC 最近進步很大，多虧了前面一段時間的干預和訓練，有了專業的指導後，我們家長也比較有方法了，早期干預做得比較好，比起和他一樣的孩子，他算是好很多了，我們都覺得很開心。不過，他現在也還小，希望他以後會有更好的發展。”

接受過早期干預訓練的那些兒童家長均反映早期教育對特殊兒童發展具有的意義重大，同時，一些沒有讓孩子接受早期干預的兒童家長也在對比兒童的行為表現中，認識到錯過兒童最佳發展階段後，兒童的進步沒有另一些兒童那麼明顯。可見，早期干預對特殊兒童的發展具有奠定基礎和儲備發展力量的重要意義。然而，據瞭解貴陽市 3-6 歲兒童接受早期干預的途徑有效，而提供相應服務的機構和部分，在專業性方面還遠遠落後於發達城市的服務。調查到的部分兒童前期還在貴陽市接受服務，後期就轉到了北京、上海等城市去尋求更好的服務了。

五、研究建議

（一）激發學生參與動機，正確運用行為管理技術

如上分析，顯示特殊兒童在參與活動過程中，動機水準較低，即使能力尚可，卻依然保持較低的參與。在學校教育中，教學知識和技能並不是教育的全部內容，只有通過良好的活動設計，促進兒童彼此之間的信任，建立良性互動的團體，才能促進兒童在集體中的生活能力，從而真正實現特殊兒童適應社會基本生活的能力培養的目標，讓每位有特殊需要的人士享受到美好的生活。激發學生的參與動機的具體做法可以從如下角度着手：

1.創設需要參與的機會和環境。多數教學環境中，兒童的需求都能在還未表現出來的、或者還未具體發生時就已經被預見了，比如，完成作業時，需要基本工具的準備；上課一段時間後，會需要喝水；離開座位時，會需要較大的行動空間等等。這些提前預見的需求，常常被事先滿足了，兒童他不需要自己去計畫和監控自己的所有物，因為有老師會代為管理；他也不需要去感知口渴和喝水行為之間的關係，因為會有固定喝水時間；跟不需要告訴同伴，“請你讓一讓”，因為空間已經足夠。而事實上，在環境中為兒童創設一些可以應對的困難，故意出現一些失誤讓兒童發現不失為一種教學機智。

2.運用行為管理策略，強化兒童參與行為，促進行為的未來發生概率。行為主義認為兒童的行為發生除了與具體的行為環境有關以外，還與其行為發生之後伴隨的結果有密切的關係。一個良好的行為，或者說教師期待的行為發生之後，能伴隨一個愉快的結果，那麼未來此行為的發生概率便會增加發生概率。在實踐中，教師們常常不自覺中錯誤運用了這樣的強化方式，比如，兒童希望老師多關注他，老師卻常常看不到他，可是每當他犯錯誤時，老師就會去到他身邊，提醒他，可是這種提醒對他而言正是他所求，則未來犯錯會更有可能。相反，教師應該在每一個好的行為出現後，給予兒童需要的或喜歡的行為讚美、物品或活動，那麼好的行為出現概率就會增加。而參與動機就是這樣，當兒童出現參與行為時，一定要立刻給予強化。

（二）精減教師額外工作量，促進教師意識到行為的轉變

特殊教育教師會有大量的文字工作、教務相關的研討工作、針對上級檢查的材料工作，這些工作在一定程度上分散了教師的時間和精力。有時候，一件瑣事，雖然耗時不多，但是卻會將教師的思路打斷，將時間化整為零，改變了教師的思索狀態，從而，失去對兒童教學進行全面思考的工作狀態。大多數教師都有如此的經歷，然而卻無法改變現狀，於是，教學行為反

而成為工作的附屬內容。精減教師的工作內容，促進教師將更多的時間和精力投入本職工作，將能有效促進教師對特殊兒童差異的認識和理解，轉變為特殊兒童的教學安排和設計的行動。然而，精減並不意味著放棄某些工作不做，實際上，略作調整便可以處理大部分的零碎工作：

1.將固定的教學以外工作進行分類，由固定的教師處理固定的工作。教師就不用每個人都去從頭學習一些工作，而另一部分教師對這部分工作能因為熟悉而提升處理事務的效率，從而減少教師因為不同的工作內容而學習費去的時間。

2.制定一定的範本和分享系統，減少自己探索和尋找不同的資源所需要的時間和精力，讓常規的事務具有固定的流程和解決途徑，節省獨自摸索的時間。

3.允許教師有固定的時間自己安排和掌握教育活動內容，在這段時間裡不受干擾和其他事務的影響。如此便可以確保教師思維的連貫性和良好的準備教學的心理狀態。

(三) 合理分配資源，開展更專業化的早期干預

兒童早期階段發展和進步較之學齡後的階段更為快速，兒童發展具有一定的關鍵期。兒童早期獲得積極有效的干預，將會有效地促進他們的功能發展。家長也在積極回饋早期干預後的兒童發展預後比較良好，能大量減少家長的後期付出，節省教育時間成本。而本研究涉及到的地區，特殊兒童的學前階段入學還比較困難，沒有固定的學校招收他們，為他們提供適宜的教育。雖然有一定的教育康復機構為兒童提供相關教育服務，通常服務之前沒有專業化的評估和教育計畫的制定，教師的專業知識和技能也比較有限。機構教師願意為兒童付出，但自我的專業發展上卻受到職後教育、在職進修機會的限制，比較難以提升。對此，為提升早期干預服務的專業化水準，可以從以下方面，利用好現有的資源和平台。首先，提供早期干預機構和單位的教師集中學習研修的機會，聘請外省早期干預領域資深實踐專家進行指導和示範。其次，給予這些機構和單位對口特殊教育專家指導，幫助教師們將實踐中的問題提升為行動式教學研究，促進同文化背景中教師經驗的分享和相關教學理論的提升。再次，定期組織教師到外地進行研修學習，觀察發達地區專業化、適宜性的教學提供的具體教學行為。

參考文獻

- 教育部(2017). 教育部基礎教育司負責人就《第二期特殊教育提升計畫(2017—2020年)》答記者問.http://www.moe.edu.cn/jyb_xwfb/s271/201707/t20170728_310276.html 2017.8.2
- WHO(2007). International Classification of Functioning, Disability and Health Children & Youth Version: ICF-CY. WHO Press, 102.
- 肖非(2005). 關於個別化教育計畫幾個問題的思考. 中國特殊教育, 2: 8-12.
- 於素紅(2012). 個別化教育計畫的現實困境與發展趨勢. 中國特殊教育, 03: 3-8.
- 劉明清(2009). 對特殊兒童個別化教育過程中的兩個問題的探討. 教育教學研究, 3: 159-161.
- 袁紅梅, 張之發, 龐再良(2009). 中重度智障兒童個別化教育計畫實踐研究. 中國特殊教育, 10: 29-34.

生命教育，為視障學生點亮心燈

王金燕

青島市盲校

青島盲校始建於 1932 年，是山東省第一所公辦的盲童學校，全國第一所盲人普通高中學校，山東省規範化學校。學校現有小學部、初中部、普通高中部、按摩職業中專部、多重殘疾特訓部 5 個學部，共 22 個教學班，學生 220 人，教職員工 87 人。學校連續多年被評為青島市文明單位、德育工作先進集體、青島市教育科研先進單位、青島市校本培訓先進單位、青島市“讀教育名著，做智慧教師”先進單位、青島市首批“中小學心理健康教育示範學校”，山東省特殊教育先進單位、全國軍民共建先進單位（即中國軍民共同建設精神文明先進單位）。

一、以生命為核心，宣導生命關懷，提升生命價值

以特殊認識對待特殊教育，強化學生的生命教育，牢固樹立生命教育理念。學校堅持“立足盲生，以人為本；補償缺陷，發展潛能；健全人格，回歸主流”的辦學思想和“自主、融合”的辦學特色，全面實施素質教育，突出生命教育創建了“觸摸光明”教育服務品牌。使視覺障礙兒童少年、青年全面發展並具有一技之長，能和健全人一樣獨立參與社會生活、參與社會勞動是學校的辦學宗旨。學校 5 個學部涵蓋了學前教育、義務教育和面向全中國招生的普通高中教育、職業中專教育等多個學段，建立了國家級的青島市盲人教育資源中心，成立了青島市悅明盲人按摩中心和校內的資訊中心、視訓中心、勞技中心等。青島盲校新校區已經在青島西海岸新區古鎮口軍民融合功能區內開工建設，總投資 1.87 億元，占地面積 40000 平方米，建築面積 3.2 萬平方米的新校設計 34 個教學班，預計能夠招生 264 人，預計明年年底竣工。1993 年受中國教育部、中殘聯委託試辦全國第一所盲人普通高中，目前已畢業 426 名學生，其中 421 人考入長春大學、北京聯合大學和遼寧師範大學、濱州醫學院等高等院校。按摩職業中專畢業生供不應求，就業率 100%。

二、以平等為前提，尊重生命的多樣性和獨特性

生命的個體形式是具體的、獨特的、豐富的，每一個生命個體都有別於其他生命個體的天賦、興趣和愛好。尊重生命的多樣性和獨特性，使他們獲得生命的尊嚴。多年來，我校堅持特教特辦的路子，積極探索適合學生全面發展的課程改革之路。學校確立了“關注個體，關注需要”的教學原則，培養孩子全面發展。從學生發展的需要出發，讓學生學習終身發展需要的知識。除了學習國家課程、地方課程外，學校還開設了校本課程，先後編寫了《生活技能》、《生命教育》、《社會禮儀》、《社會適應》、《體育遊戲》等 16 冊校本教材，廣受學生的喜愛。多元化的課程，為視障學生生命多元發展插上飛翔的翅膀。每學期學校還開設選修課、活動課、社

團活動，每個學生根據自己的興趣和愛好選擇。例如開設盲人象棋、美工社、合唱社、器樂社、朗誦社、大男孩足球社等，不僅豐富了學生的課餘生活，學生在參與的過程中，興趣和愛好得到了培養和提高。學校教育既堅持面向全體，又根據每個生命的個體差異和特殊需要實行個別化教學，讓每個生命都能得到應有的充分的發展。注重個別化教育，特別重視、特別傾向每個學生個體，不忽視、不忽略每個生命，使每個學生都能得到呵護，得到教育和培養。關注每個學生的成長和教育需求，學校成立康復部，為每個有特殊需要的學生制定個別教育計畫，並定期進行一對一的個別化的訓練。

三、以回歸生活為基點，堅持生命教育無痕

生命教育是基於生活實踐的教育。立足于學生的生活實際，以他們現實生活中的問題、事件等為內容，遵循理論與生活統一的原則，採取活動、體驗、啟發、陶冶、實踐等方式引導學生進行潛移默化、潤物無聲地體驗生命的意義及價值，使學生在體驗中認同、內省和自悟，在這種無痕的活動和體驗中接受教育。學校堅持“立足盲生,以人為本”，讓教育回歸生活，大力推進素質教育，著力培養學生的實踐能力和創新精神，促進學生全面而富有個性地發展，讓視障學生也能像正常孩子一樣融入主流社會，是我們的長遠發展方向，更是盲校特色項目發展的動力源泉。學校注重建設與學科教學緊密結合的各類社團，努力搭建各種活動平臺，讓具有不同優勢潛能和不同興趣志向的學生都能找到表現和發展的空間。從新生入學開始就有意識地引導學生根據自己的個性特長加入文學、藝術、體育類等社團，使自己的愛好和特長得到發展和錘煉。讓學生在學科類社團活動中發揮學科特長，補償缺陷，體驗學科拓展學習的樂趣。社團活動人人參與，人人受益，為不同類型人才的發展和脫穎而出創造良好的條件。多年來文體活動如火如荼，田徑、盲人足球、門球、合唱團、民樂團、管樂團等小組各領風騷；文學社團活動豐富多彩，徵文賽、辯論賽、寫作社團活動精彩奪目，《端午夢藝》、《長征頌歌》、《盲童愛國防》等作品生氣活現；手工、攝影、話劇、等興趣小組有聲有色、個性突出、富於時代感。各類社團活動的積極開展和不斷發展，取得了顯著成績，如田徑社、盲足社團屢次在全國、省市比賽中獲得金牌，手工和攝影社團的作品也多次在全國、省市刊物上刊登並獲獎。學校現有盲人攝影和盲人足球兩個教育局十佳明星社團。

四、以和諧為目標，營造健康的生命環境

幫助學生懂得珍愛與關懷、敬畏與欣賞生命，營造良好、健康的生命環境。豐富視障學生生命體驗，讓生命更加充盈。學校堅持行走實踐，在石老人海水浴場展開了一場特殊的“運動會”，拔河、遊戲、沙雕，學生度過了一個有意義盲人節。進入田間地頭學農。組織初二、高二、職高和中共二的學生到即墨一農場，學習了農具使用、認識蔬菜特徵，體驗烈日下勞作的滋味，體會到農民的辛苦。開展學工教育，帶領初三學生走進了青島銀行；充分利用好實踐基地的教育功能，行走參觀奧帆基地，舉行了入團宣誓儀式，觀看了“不朽的梵古”藝術展；組織

特訓、小學和初一學生行走匯泉廣場，舉行了新隊員入隊儀式和十四歲少年集體生日，體驗了歡動世界項目，留下美好回憶。開展盲校按摩師社區送服務活動，我校 11 名中專二年級學生在老師們的帶領下，來到登州路街道廣饒路社區，進行社會實踐活動--為社區居民義務按摩。整個活動進行了一上午，現場氣氛熱烈，前來享受盲校專業按摩的居民絡繹不絕，每位學生一分鐘都沒有歇息，不停地為居民送上服務。居民對學生的敬業精神、專業技能讚譽不絕，有的居民為學生送上茶水，有的給學生買來麵包，有的為揮汗如雨不喊累的學生擦起了汗水……經過本次活動，學生受益頗多，他們的技能得到了鍛煉和提升，而且充滿了用自己所學服務他人的幸福感，同時深刻的感受到社會大家庭的溫暖。《都市便民報》的記者對本次活動也進行了採訪和報導。每年還開展走進普通學校聽課活動。為每個盲生將來融入社會、回歸主流、自理自立、幸福生活創設最好的教育環境、提供最好的教育條件，給予最好的教育服務，奠定最好的素質基礎，為每個盲生的未來負責。

五、以自主為路徑，促進學生全面充分、可持續發展

自主性是生命教育的基本方式，人的生命成長是自主、能動的，挖掘學生的生命潛能，使其得到充分的發展，為他們實現人生最大價值奠定基礎。我校秉承以人為本的教育理念，關注學生個體的特殊性，研究了適合學生個體的教學方法，著眼於學生全面素質提高與可持續發展，重視培養學生終身學習的能力。盲生在喪失視力的黑暗中，經過學校的教育、培養和引導，點燃了心靈之光，掌握了生存與發展的本領，使每個盲生都有最大的進步和最合適的發展。學校還培養了大批有特長的學生。培養出了盲人鋼琴家金元輝，並向國家殘疾人藝術團輸送了一名名優秀藝術生。培養出了青島市第一位奧運會冠軍吳春苗等一批批體育特長生。在 2010 年省第八屆殘運會上，我校男子盲人門球、盲人足球雙獲金牌，田徑項目獲 2 金 10 銀 2 銅牌，盲足獲得全運會參賽資格；高二學生高天琪在 2010 年廣州亞殘運會上，以 2 粒進球幫助中國盲足贏得冠軍，並先後赴英國、土耳其參加了世界比賽；2012 年倫敦奧運會，11 屆高中畢業生周國華獲女子 100 米 T12 級冠軍，為中國爭得了榮譽。

成績只屬於過去，未來任重道遠。在今後的工作中，我們將繼續以特教事業的騰飛為己任，百尺竿頭，更進一步，繼續譜寫青島盲校教育的新篇章，為建設幸福美好新青島做出自己的貢獻。

淺談視障學生同伴交往

薛梅

青島市盲校

摘要

隨著社會的發展，同伴交往關係在社會交往中的作用越來越重要，視障者是社會中的一個弱勢群體，他們要在社會中立足更需要能夠自如地與他人交往，形成良好的人際關係。然而在 2008 年對 500 名正常學生和 500 名視障學生的同伴交往抽樣調查研究中發現，視障學生在對同伴的信任度、交往的主動性、交往技巧方面都相對欠缺。本文從視障學生同伴交往的現狀、原因及改進措施等幾個方面對視障學生的同伴交往進行了闡述。

關鍵字：視障學生、同伴交往、信任度、孤獨感、主動性

在兒童和青少年時期，每個人都會有自己的夥伴，並與之一同玩耍、學習、互相幫助、共同成長。發展心理學家把這些年齡或成熟水準相仿的夥伴稱為同伴。我分析歸納了一下近幾年心理諮詢室接待的心理個案，發現其中視障學生同伴交往問題占了很大一部分比重。它不僅影響著一個人的成長，甚至成為左右其學習、工作、事業、生活能否取得成功的重要因素之一。一個視障者的社會適應、人際交往能力會直接影響他的生存與成功。

一、視障學生同伴交往的現狀

（一）視障學生對同伴信任度低

2008 年通過對 1000 名學生的調查研究，普通學生中 67% 的同學認為大多數人都值得信任，而視障學生中只有 48% 的同學認為大多數人值得信任。

（二）視障學生更不相信友誼的存在

普通學生中 83.6% 的學生認為同伴間存在真正的友誼，而視障學生中則只有 60% 的學生認為同伴間存在真正的友誼。

（三）視障學生跟陌生同伴交往的主動性低

普通學生中有 31.9% 的學生願意主動跟陌生人交談，而視障學生中只有 21.1% 的學生願意。

（四）視障學生更容易感到孤獨感

普通學生中有 6% 的同學經常感覺孤獨，而低視力學生中有 23.2% 的學生經常感覺孤獨，全盲學生中有 11.3% 的學生經常感覺孤獨。視障學生中，不同性格學生的孤獨感也有差異。內向性格的學生中 48.1% 的學生經常感覺孤獨，外向性格中 14.7% 的學生經常感覺孤獨。

(五) 視障學生因為交友技巧欠缺而更容易被誤解

普通學生中有 6.55% 的學生經常被誤解，而視障學生中 20.6% 的學生經常被誤解。

二、影響視障學生同伴交往的因素

(一) 視障學生由於自身生理缺陷引發。

當孩子出生後在 0—1 歲期間，父母情緒的穩定和對孩子持續、恒定的滿足會讓孩子獲得安全感和對人的信任感。而且隨著孩子的長大，孩子會在大腦中形成穩固的父母圖像。這種圖像繼續給孩子帶來安全感，所以當帶孩子在戶外玩的時候，如果孩子內心的安全感和對父母的信任感強，孩子就會很快從父母身邊走開去探索周圍的事物，去找同伴玩。即使遠遠地看一眼父母，心裡也會感覺很安全，但嬰幼兒時期的視障孩子他們在跟同伴玩的時候無法遠遠的看父母一眼，也無法確認父母是否在其身邊，所以安全感受影響，他跟同伴玩的投入度就低。等再大一點，頭腦中形成的父母的穩固圖像，孩子在跟同伴玩的時候，即使父母不在身邊頭腦中也會出現父母的形象，內心也會有這種安全感，於是就可以更完全安心的投入跟同伴的玩耍中。但視障孩子在這方面一直受限制。視障孩子嬰幼兒時期同伴間交往的積累，勢必影響他們後來的同伴交往。

對於後天失明的孩子，在失明後一般會經歷這樣幾個階段：迷茫呆滯、否認幻想、四處求醫，當四處求醫嘗試了各種方法視力仍無好轉的時候，有的視障學生開始灰心失望，整天悲觀自憐，通常還伴隨著退縮和孤立。陷入自憐的人傾向於拒絕所有人的幫助，敵意及憤怒開始出現，而且這種敵意和憤怒是針對任何想幫助他的人，由此而陷入沉重的心理苦惱之中而不能自拔。他們除了自憐還會變得退縮、孤立和封閉，大部分後天失明的學生會在家封閉一到三年，這段時間他們往往不外出、不見人。有些學生的性格都會由外向變成內向。這段時間的自我封閉對視障學生的同伴交往也產生不利的影響。

再者由於視力障礙，他們看不見別人的行為，因此琢磨的更多，思考的也就更細，對事物也就會產生更多的懷疑。同樣，對人也會產生懷疑，對人的信任度也低。

另外視力的障礙使他們有時不方便主動跟別人交往。而且視障學生交往的圈子大多也是視障學生，他們無法從對方身上學到好的交往技巧，因此也就不會交往。

另外生理缺陷導致的自卑也讓他們往往認為自己低人一等，樣樣不如人，因此也就不敢主動跟別人交往。

(二) 家庭因素的影響。家庭是塑造兒童個性、形成品質，養成習慣，發展能力的重要場所。父母或養護人是第一任導師，是孩子心目中最重要的人。因此，家長的心理狀態和家庭教育對盲童身心發展都會產生極大的影響。

家長不能接受現實。有的家長能正視盲童的生理缺陷，冷靜考慮教育方法，研究盲童生理、心理特點，採取有效的缺陷彌補措施，在家長的影響下視障孩子會得到正常的發育和發展。但有的家長宿命論嚴重，認為失明是前世作孽，老天報應，羞于讓孩子見人。他們常常

把視力障礙的孩子藏匿起來，從孩子小時候起就不讓他們出門，不准他們見人，甚至對外不承認家中有視力障礙的孩子，以致造成孩子被動交往、不敢交往的現象。

有的家長自身患有嚴重疾病或本身就是視障人士，他們自己的交往就欠佳，因此孩子不能從家長身上學到正確的人際交往的方式方法。有些家境貧困，家長無力教養子女，對孩子態度冷漠，甚至視為累贅。由於得不到父母撫愛和家庭溫暖，就容易產生孤僻、多疑、冷漠等心理；個別家長經常喝斥、責怪、打罵虐待孩子，這樣的家庭容易使孩子向膽怯、怯懦或殘酷無情兩個極端發展，導致他們在人際交往中主動性差、對人不信任等問題。

也有父母罪惡感嚴重，認為子女的視覺障礙的痛苦是自己造成，深感內疚，總覺得對不起孩子。有些家長認為自己孩子已經是殘疾了所以他們對孩子千依百順，以至造成孩子自私自利、自我中心等心理。

從小缺少同伴。視障孩子自己外出不方便，家長也不讓外出，而且夥伴也不願意跟他玩，所以從小就沒有交往的圈子。這樣既養成了他們孤僻的性格又學不會跟人交流和交往的技巧。

(三) 社會的原因。雖然對視障人士的尊重與保護呼籲的聲音越來越高，但是還有一些人會瞧不起視障人，調查顯示普通人大多數不願跟視力障礙的人交往，甚至低勢力學生中有一部分不願意跟全盲學生交往，也會讓學生產生不存在純真的友誼這種想法。甚至普通人中有侮辱視障人的現象，導致他們不敢跟普通人交往。有些後天失明的學生，他們失明前後可能會遭遇一些人情冷暖，因此他們有些也會對友誼產生懷疑。

三、改進視障學生同伴交往的措施

(一) 通過改善家庭環境促進視障學生同伴交往

1、改變家長觀念，接納視障孩子。

父母是孩子最親的人，孩子的愛包括愛自己、愛別人都是從父母那學來的，因此只有父母接納、悅納孩子，孩子才能學會愛自己，愛別人。只有學會愛自己、愛別人，孩子跟同伴交往的時候才會更深入。

2、跟家長溝通，改善家庭教育方法。

利用開學、放假及週末家長接學生的時間開設家長會，或跟家長單獨溝通，探討視障學生的家庭教育方法。另外還通過家庭教育報和家訪的方式，跟家長溝通教育孩子的方法。讓家長尊重學生，鼓勵學生走出去。

(二) 通過心理健康教育和輔導促進視障學生同伴交往

1、個別心理輔導

通過個別心理輔導瞭解影響視障學生同伴交往的具體原因，並有針對性的進行疏導、調整。比如可以根據視障學生的具體情況通過放鬆訓練、心理沙盤等方式，來增強他的安全感和信任感，或改變交往模式。或通過自由聯想、心理催眠瞭解他的早期

創傷，並給予療癒。另外通過設立心語信箱，心理諮詢熱線電話等方便學生預約、諮詢。

2、團體心理輔導

針對視障學生交往時安全感、自信心不足的問題，可以通過團體心理輔導來調整，心理團體就像一個微型社會，視障學生的信任感、自信心和人際交往模式都可以在團體中得到調整和修復。另外也可以通過心理輔導活動課和心理主題班會對學生進行這方面的專題心理輔導。比如通過心理活動課《體驗信任》、《換位思考》、《學會讚賞》、《愉快接納別人》等，增強學生的信任度、增進同伴交往的主動性、學會與人交往的技巧等。

3、組建學生朋輩互助社團

成立朋輩心理互助團。每班選出一名心理委員，組成朋輩心理互助團。由心理老師每週一次對他們進行培訓，他們利用所學的知識為同學們及時疏導心理問題。

由朋輩互助社團組織學生團體沙龍—心靈俱樂部，讓學生自己開展一系列的宣傳教育活動。心靈俱樂部可以成為視障學生的心靈歸屬，他們在心靈俱樂部中進行著心靈的溝通，是深度的同伴交往。

4、普及心理知識和人際交往常識

通過心理講座、心理雜誌和校園廣播等形式來普及心理知識和同伴交往的方法與技巧。

我校由朋輩互助社團學生自己編輯、設計、出版的《心語》雜誌，專門設立了“人際交往”的一個專欄，有漢文版、盲文版和有聲讀物，滿足了不同視力學生的需求。

（三）營造良好的校園氛圍，促進視障學生同伴交往。

1、通過全校師生的盲行體驗，讓大家更理解視障學生，讓低視力同學也更瞭解全盲同學的處境，促進大家更主動的跟視障學生交往，更加關心幫助他們，讓他們相信友誼，相信別人。

2、組織結對活動，讓同伴關係好的學生和同伴關係較差的學生自願結對，幫助內向的同學找到結對的夥伴。其次學校組織各種興趣小組，比如美工小組、音樂小組等，還組織了各種社團，讓學生在豐富多彩的活動中互相交流，增進瞭解，慢慢結成新朋友。

（四）創造良好的社會環境促進視障學生的同伴交往。

政府、機關、團體、媒體等加強宣傳視障教育的力度，消除對視障人士的偏見，形成良好的社會風氣，促進視障學生的同伴交往。

路漫漫其修遠兮，吾將上下而求索，我們會繼續努力和探索，為更多的視障學生點亮心燈，讓更多的視障學生不僅溝通無障礙並且在交往中獲得享受和快樂。

融合幼稚園普通幼兒對特殊需要幼兒同伴接納態度現狀的調查研究 -以廣州市 L 幼稚園為例

梁麗影

華南師範大學特殊教育系

李聞戈

華南師範大學特殊教育系

摘 要

“融合教育”使普通幼兒與特殊需要幼兒成為共同成長的同伴，在融合幼稚園中，普通幼兒是否接納特殊需要幼兒，直接影響到融合教育的品質，以及幼兒社會化的發展。

本研究採用量表測查、實地觀察和訪談法，選取廣州市一所融合幼稚園兩個大班 43 名普通幼兒與 9 名特殊幼兒作為被試，對普通幼兒是否接納特殊需要幼兒的態度進行研究。測查採用改編的「普通幼兒對特殊需要幼兒的同伴接納態度量表」。此外，對被試一日生活中的互動情況進行為期三個月的觀察和記錄，還就相關問題對被試所在班級 7 名教師進行訪談，以期瞭解融合幼稚園普通幼兒對特殊需要幼兒接納態度的現狀，並探討影響接納態度的相關因素。

研究發現：1. 特殊需要幼兒在融合班級中是能夠被普通幼兒的群體所接納；2. 在特殊需要幼兒沒有危及到自己孩子的安全的前提下，普通幼兒父母是支援至少不反對特殊需要幼兒和自己的孩子做同伴；3. 普通幼兒與特殊需要幼兒的正向互動，更多是在教師的引導下進行的，自發自主的正向互動較少，特殊兒童鮮少發起主動的正向互動。4. 普通幼兒與特殊需要幼兒的中性互動多為告狀行為；5. 特殊需要幼兒與普通幼兒的負向互動比例較高，和她們缺乏互動技巧的干預有關；6. 幼兒教師普遍缺乏特教專業的知識技能，對如何引導普通兒童自發主動地與特殊需要幼兒互動缺乏經驗；7. 影響普通幼兒對特殊需要幼兒接納態度的相關因素主要包括：特殊需要幼兒不恰當行為和較弱的學習能力、普通幼兒接觸特殊幼兒的經驗和自身個性、普通幼兒家長的理念、幼兒教師的理念、榜樣和言語及指導策略、師資數量等。

關鍵字：融合教育、普通幼兒、特殊需要幼兒、接納態度

一、問題的提出

同伴對學前幼兒的重要性是僅次於父母和老師的重要他人。在幼兒的社會化發展以及人格的形成中發揮著重要影響。幼兒會模仿重要他人的行為、價值、態度，希望得到他們的認可與肯定。以往對 0—6 歲特殊需要幼兒的教育安置，是把他們隔離在特殊學校或早教機構接受保育與教育，忽略了他們與普通幼兒互動學習的機會，造成他們知識與經驗獲取有限，也造成了普通幼兒和特殊需要幼兒之間彼此缺乏瞭解、理解。融合教育強調特殊需要幼兒能在最少限制的

環境下接受教育，把特殊需要幼兒與普通幼兒安置在同一個幼稚園接受教育。使普通幼兒與特殊需要幼兒成為共同成長的同伴，在融合幼稚園中，普通幼兒是否接納特殊需要的幼兒，能否形成穩定與積極的關係，將直接影響到兩者的身心健康及幼兒社會化的發展。直接影響到融合教育的品質。

儘管目前中國教育部門在政策上大力宣傳推廣學前融合教育，開展學前融合教育幼稚園試點，(如北京、上海、廣州)，但這些還遠遠無法滿足特殊需要幼兒的入學需求。2004年焦雲紅等人抽樣選取河北省320所普通幼稚園進行問卷調查得出，這些普通幼稚園中竟然都沒有正式地招收特殊需要幼兒。^[1]2008年談秀菁問卷調查江蘇省338所幼稚園的教師結果顯示，只有250名特殊需要幼兒接受學前融合教育，這些融合的特殊需要幼兒中，其中43.2%是屬於情緒和行為障礙，大約1/4是弱智兒童，聾、盲及其他類型的特殊需要幼兒相對較少。^[2]2012年王婷婷對江蘇70所普通幼稚園調查得出，江蘇省普通幼稚園極少接收特殊需要幼兒，這70所調查研究的幼稚園有60.4%表明拒絕接收特殊需要幼兒。^[3]目前，融合幼稚園由於人力、物力的缺乏，沒有及時改變和調整幼稚園的物理環境或教學模式來適應特殊需要幼兒，導致學前融合教育目前只是處於物理融合階段，遠未達到人際交往的心理融合，更別提教學活動的融合了。特殊需要幼兒在融合幼稚園常常被忽視與排斥，甚至形成負面標籤的消極影響。^[4]在這樣的融合環境中，不但耽擱了特殊需要幼兒的康復關鍵期，阻礙特殊需要幼兒的全面健康發展，而且會滋生二度障礙，違背了融合幼稚園要為所有兒童提供公平和有品質的教育本質。

2011年杭州師範學院學者李偉亞問卷調查269名浙江省普通幼稚園融合教育的情況，雖然浙江省幼稚園的特殊需要幼兒入學的人數在增加，但是融合品質並沒有得到保證。主要體現在：特殊需要幼兒能夠真正融入進去的課程與活動有限，容易受到普通幼兒同伴的拒絕；還被誤解會對周圍的環境特別是普通幼兒產生消極的影響。^[5]因而研究融合幼稚園的融合教育品質及影響因素，提升學前融合教育品質迫在眉睫。^[6]

融合幼稚園是否能夠保障特殊需要幼兒的教育品質，最主要要看融合班級是否有良好的接納氛圍，其中最重要的是普通幼兒對特殊需要幼兒的態度。^[7]普通同伴對特殊需要幼兒的接納態度如何將直接影響融合幼稚園的融合效果。

在融合幼稚園中，普通幼兒對特殊需要幼兒的接納態度受到很多因素的影響。一是特殊需要幼兒自身的因素。特殊需要幼兒因為自身障礙在同伴關係的形成中有處於不利的地位。以往的研究主要從特殊需要幼兒的外在特徵、認知能力、情緒行為、自我概念四方面探討分析。二是普通幼兒本身的因素。普通幼兒背景變項主要從性格與行為特點、接觸到的特殊需要幼兒的

[1] 焦云红. 河北省城市普通幼儿园学前特殊教育调查与分析[J]. 中国特殊教育, 2004, 44(2):9.

[2] 谈秀菁, 尹坚勤. 普通幼儿园中特殊教育服务现状调查与思考 [J]. 学前教育研究, 2008(5): 13-16.

[3] 王婷婷, 李宏伟. 江苏省普通幼儿园学前特殊教育现状与分析 [J]. 南京特教学院学报, 2012, 6(2):8-11.

[4] Parish, T.S., Baker, S.K., Arheart, K.L., & Adamchak, P.G. Normal and Exceptional Children's Attitudes towards Themselves and One Another[J]. Journal of Psychology, 1980, 104(2):249-253.

[5] 李伟亚. 普通幼儿园有特殊教育需要儿童的在园生存现状[J]. 学前教育研究, 2011, (12):34-40.

[6] 刘琳. 全纳教育视角中的学生弱势群体探析[D]. 曲阜: 曲阜师范大学硕士学位论文, 2006.

[7] 朱楠, 赵小红, 刘艳虹. 随班就读学校氛围案例研究[J]. 中国特殊教育, 2009(3):24-28.

障礙類型、接觸經驗幾個方面進行研究。家長的觀念和態度，教師的態度和引導，都是非常重要的影響因素。

本研究着眼於學前融合教育的關鍵因素之一：普通幼兒對特殊需要幼兒的態度，以廣州某所融合幼稚園為例，瞭解普通幼兒對特殊需要幼兒的接納態度的現狀。探討普通幼兒對特殊需要幼兒的接納態度受什麼因素影響。

已有的研究大多採用量化的方式研究同伴關係。毋庸置疑，量化研究用統計學的方法分析量表的資料，得出研究的結果。體現了研究的科學性與嚴謹性。但僅從量化的角度分析同伴關係，就會忽略幼兒在現實生活中真實而具體的互動情況。本研究採用量化和質性相結合的研究方法。除了量化方法，還對普通幼兒與特殊需要幼兒的一日互動進行觀察記錄，傾聽來自幼兒內心真實的想法，並且跟老師們探討幼兒之間的互動背後真實的情況。更能還原普通幼兒與特殊需要幼兒互動的真實狀況，使研究結果更接近現實。瞭解融合教育中普通幼兒對特殊需要幼兒接納的現狀和影響因素，一起為融合幼稚園的一線幼教老師，改善普通幼兒對特殊需要幼兒同伴的接納態度提供參考。

二、研究設計

(一) 研究物件與幼稚園環境

1. 研究物件

研究者選擇廣州市 L 園大（一）大（二）兩個班級為研究物件。研究物件基本資訊如表 1。

表 1 L 園研究物件基本資訊表

班級	年齡	普通幼兒 數量	特殊需要 幼兒數量	特殊需要幼兒 障礙類型
大（一）（A）	5-6 歲	25	5	自閉症、發育遲緩、 唐氏症
大（二）（B）	5-6.5 歲	18	4	自閉症、發育遲緩
合計		43	9	

為方便收集和分析資料，大（一）班用 A 班表示，大（二）班用 B 班表示；A 班 5 名特殊需要幼兒分別用 AS1，AS2，AS3，AS4，AS5 表示，B 班 4 名特殊需要幼兒分別用 BS1，BS2，BS3，BS4 表示。其他普通幼兒則用他們在點名冊的學號指代。如：大（一）班 1 號的幼兒為：AS1；大（二）班 1 號幼兒為：BS1 表示。

2. 幼稚園環境

L 園為一所有 20 多年辦學歷史，民辦慈善資助公益性質的民辦幼稚園，屬於智障人士服務機構的附屬幼稚園，幼稚園裡所有的設施設備，包括：桌子，椅子，體育用具甚至洗手液等都是依靠贊助，幼稚園裡面的桌椅陳舊甚至破爛。幼稚園硬體設施極為不足，教師沒有設置活

動區，運動場地較小，幼兒遊戲活動和睡覺在榻榻米上，沒有床。收費在廣州屬於偏低水準。普通幼兒1000元/月，特殊需要幼兒約2000元/月。伙食費16元/天。該院設大中小共4個班。2個大班，1個中班，1個小班，共121人。該園教師每班二教一保，班額較多30-35，特殊需要幼兒比例高，每班平均4名，教師工資較低。流動性較大。該園是典型的學前融合型幼稚園，但在中國政策，資金支援上遠落後於公辦幼稚園。

(二) 研究方法

本研究採用量表測查、實地觀察和訪談法。研究工具見附錄一至附錄五。(省略)

1. 量表測查

本研究使用的量表是參考台灣 2008 楊文綺的「幼稚園兒童對身心障礙同伴接納態度問卷」和 2012 年范秀輝根據楊文綺的態度量表改編的「普通幼兒對身心障礙同伴接納態度量表」基礎上，改編而成的「普通幼兒對特殊需要幼兒的同伴接納態度量表」。量表維度和題目數量不變，根據實際情況稍微改動了問題的措辭，使之更貼近研究幼稚園的實際狀況，方便幼兒理解。問卷的效度經大陸五位專家及四位幼稚園教師審核，問卷的向度及整體 Cronbach α 係數介於 0.9403 至 0.9650，確保問卷的信度。

問卷包括三個部分：

(1) 基本資料；包括幼兒學號、性別、年齡。

(2) 問卷準備：在問卷施測前，研究者先在幼稚園 A 班、B 班實習兩個星期，跟班上的老師，幼兒熟悉起來。以防幼兒為了討好研究者或緊張而影響到問卷的真實性，過程採用貼紙獎勵，以便幼兒可以配合研究者完成問卷。

1. 你覺得○○○跟班上其他小朋友一樣嗎？或者，你覺得○○○跟你一樣嗎？

2. 你覺得哪裡一樣？哪裡不一樣？

若幼兒回答是特殊需要幼兒眼睛、臉等長相特徵，或與特殊需要幼兒本身無關的行為特徵，仍記錄為“一樣”，若幼兒回答的內容是其障礙的外在特徵，或障礙行為，則記錄為“不一樣”。

(3) 問卷維度

問卷維度和題目分佈如表 2 所示：

表 2 普通幼兒對特殊需要幼兒接納態度量表題目分佈表

向度	題目	題號
認知	9	1,2,3,4,5,6,7,8,9
情感	9	10,11,12,13,14,15,16,17,18
行為	16	19,20,21,22,23,24,25,26,27,28, 29,30,31,32,33,34

(4) 計分方式

本量表採用三點量表計分，回答“是”計 2 分，“不知道”記 1 分，“否”記 0 分，其中問卷中有 5 道反向題目，分別是 1, 3, 4, 6, 9 題，回答“是”記 0 分，“不知道”記 1 分，

“否”記2分，總分數越高表示接納度越好。

問卷採用研究者訪談幼兒，根據幼兒的回答進行勾選的方式進行，另外，因為大班幼兒年齡還小，在訪談中，幼兒因為受到經驗的侷限，第一次說出的答案並不是幼兒心中真正的想法，研究者會對根據實際情況，進一步追問幼兒，得知幼兒內心真正的想法，以便能準確勾選。

2. 觀察法

為了能更客觀的瞭解融合幼稚園普通幼兒與特殊需要幼兒的互動情況，研究者採用「融合幼稚園幼兒互動觀察記錄表」從互動行為發生的次數、互動形式（主動、被動、教師引導）與互動結果（正向、中性、負向）兩個維度，對他（她）們之間的行為進行觀察記錄，甚至詳細記錄互動過程中幼兒的表情、動作、語言和背景情況，以求精準和全面的分析，儘量瞭解自然環境中普通幼兒對特殊需要幼兒的真實態度，和量表測查的結果可以相互印證。

研究者將所有的互動行為事件記錄。然後研究者根據幼兒同伴交往行為編碼，進行統計。

觀察方法：事件取樣觀察的方法與軼事記錄方式

（1）事件取樣觀察的方法

觀察者選取9位元特殊需要幼兒為重點觀察物件，觀察普通幼兒與特殊需要幼兒的互動事件，每人觀察時間為3天（從入園到離園）。

（2）軼事記錄法

除去事件取樣，平時在實習中對普通幼兒與特殊需要幼兒的互動進行觀察，與班級幼兒老師聊天，選取具有代表性的事件記錄下來，充實自己的觀察記錄。

3. 訪談法

訪談採用半開放的結構式訪談法，事先編制訪談提綱，提綱維度分為：接納狀況、互動狀況、影響因素、策略和支持。

本研究的共訪談了L園的7位老師，A、B班各三位，分別用AT1、AT2、AT3、BT1、BT2、BT3表示。幼稚園指導老師用GT表示，研究者的提問用R表示。為方便研究，經訪談者同意後進行錄音。將訪談錄音逐字整理，便於分析。

三、研究結果

（一）、普通幼兒對特殊需要幼兒同伴接納態度的整體分析

研究者用SPSS 21.0系統對「普通幼兒對特殊需要幼兒的同伴接納態度量表」的資料進行統計分析，同伴接納態度量表的整體統計結果如表3。

表3 普通幼兒對特殊需要幼兒接納態度分析表

向度	題目數	平均數	標準差		r 值
認知	9	1.04	0.53	認知	0.579
				情感	P=0.000<0.001
情感	9	1.33	0.70	情感	0.628
				行為	P=0.000<0.001

行為	16	1.72	0.46	行為	0.398
				認知	P=0.000<0.001
整體	34	1.44	0.46		

從表 3 中可見，普通幼兒對特殊幼兒的整體態度各題目的總平均得分為 1.44，高於中間值 1，說明融合幼稚園中普通幼兒對特殊需要幼兒的態度整體上接納程度還比較高。

三個向度各題目的總平均得分由高到低依次為行為（1.72）、情感（1.33）、認知（1.04），三個向度的平均數也都達到中間值 1。從對教師的訪談與研究者的觀察來看，行為向度的平均分高達（1.72），幼兒的認知能力有限，在情感上不會有意的排斥特殊需要的兒童，行為上主要還是教師的安排與要求，大部分普通幼兒尚缺乏自主自發的行為。也有個別比較會照顧幫助別人的孩子，幫助特殊孩子是很自發的，不用老師提醒。

由表 3-1 可知，整體各向度標準差為（0.46）。三個向度標準差由高到低依次為情感（0.70）、認知（0.53）、行為（0.46）。根據研究者的觀察及與教師訪談推斷，是由於大班幼兒的個性和家庭教育背景的差異性造成的。例如，A 班的女生 AS17 家裡信仰宗教，愛交際、活潑、乖巧，看到特殊需要幼兒需要幫助的時候，會主動跟老師請示後過去幫忙。AS8 是脾氣暴躁，特別強的男孩，特殊需要幼兒偶爾因為不懂事而打攪他，他就會採取較為暴力的方式阻止。

從三個向度之間的相關係數可知，認知向度與情感向度（ $r=0.579$ ， $p<0.001$ ）、認知向度與行為向度（ $r=0.628$ ， $p<0.001$ ）、情感與行為向度（ $r=0.398$ ， $p<0.001$ ）的平均得分之間都呈現初顯著的正相關，而且相關程度比較高。說明普通兒童對特殊需要的兒童之間的認知，情感和行為之間相互關聯和影響。對特殊需要兒童的認識和瞭解，會影響到對他們的接納和喜愛，也就影響到在行為上是否會表現出互助和融洽的互動。

二、普通幼兒對特殊需要幼兒同伴接納態度的具體題目分析

（一）普通幼兒對特殊需要幼兒整體覺察狀況

研究者在訪談普通兒童對特殊需要兒童覺察的問卷題目時，發現大部分普通幼兒未能覺察出特殊需要幼兒與自己有什麼不同，沒有把自己和特殊需要兒童作為兩個不同的群體區分開，沒有標籤意識。具體情況如表 4

表 4 普通幼兒對特殊需要幼兒覺察狀況分析表

選項	次數	百分比
一樣	99	50.3
不一樣	63	32
不知道	35	17.7
綜合	197	100

從資料可見，只有 32% 的比例覺察出特殊需要幼兒的不同，其中普通幼兒未能覺察出或者不知道的共占 68%。這個跟范秀輝（2012）的碩士研究結果是一致的^[1]，幼稚園超過 66.7% 未能覺

[1] 范秀輝.普通幼儿对身心障碍同伴接纳态度之干预研究[D].重庆: 重庆师范大学.2011(5)

察出身心障礙同伴的不同，與楊文綺（2008）的研究結果，幼稚園少於一半的普通幼兒未能覺察出身障同伴的不同大體接近^[1]。

研究者認為，目前中國的融合幼稚園進來的特殊需要幼兒並不是按照“零拒絕”的原則接納所有兒童，而是經過幼稚園的體檢和初步評估後，才可以接收到融合班級，那些顯性的障礙類型，例如肢體殘疾、視障、或中重度智障和多重殘疾和病弱兒童多被拒之門外。而接受的這些特殊需要幼兒有些只是輕微障礙，在行為與外觀上並沒有與普通幼兒有太大的反差。甚至研究者的研究中，4個自閉症幼兒都長得比較秀氣。部分普通幼兒覺察出特殊需要幼兒的障礙，主要依據他們覺得特殊需要幼兒不乖，主要表現為不聽話、髒兮兮、不吃飯、倒飯、掉飯粒、上課跑出去、搗亂、搶凳子、不會疊被子、不睡覺、什麼都不會、打架、吐口水、亂叫等等，有部分普通幼兒是不經意間聽到老師說他們是特殊需要的幼兒，於是就記住了。

只是我們的評估，不代表權威機構的結果，我們只是對他們五大領域綜合能力上的評估，看看他們是適合安排在哪個班。他們如果符合我們的要求，他們就可以進到我們這邊來融合（B11）。

研究者選定的9名特殊需要幼兒中，只有B班的SB1，普通幼兒察覺出她的不同，可能是因為SB1確實比其餘8位原特殊需要幼兒在生活自理能力、語言能力上相差很多，她吃飯的時候常常把飯倒撒在地上，甚至有一次把碗倒過來，還經常自己把鞋子脫了，光著腳，還會把課本或者圖書撕掉。小便大便不能自理。在沒有老師的干預下，跟班上幼兒幾乎是零互動。

（二）認知向度分析

認知向度的9道題目意在瞭解普通幼兒對特殊需要幼兒的認識與瞭解。題目設定的場所包括課堂場景、綜合生活情境兩個部分。認知向度的得分狀況統計如表5。

1. 普通兒童對特殊需要幼兒的正面認知

從統計來看，高於平均分1的題目共5道。從高到底排序為：7、2、4、5；普通幼兒，大部分普通幼兒還是認為特殊需要幼兒並不是一無是處，有些事情他（她）們是可以做好的，她們能夠和大家一起讀書和做遊戲，也是可以做小老師的。並沒有覺得這些孩子拖累了自己班級，非要趕他（她）們走。

平時生活中，教師也會刻意消除普通幼兒對特殊需要幼兒的刻板印象，表揚特殊需要幼兒哪些方面比較好，在課堂和遊戲活動中給她們一些表現的機會，或者叫特殊需要幼兒說明老師幹一些活，另外，能進融合幼稚園的特殊需要幼兒也是經過篩選評估的，本身也具有一定的能力。所以普通幼兒還是能發現她們的一些優點。

SA01：A1 他跑步很厲害，可以做得好； SA09：A1 會分飯分菜給我們；

SA21：A1 會畫畫； SA11：A3 會帶別人去洗手間。

SA14：老師叫坐好 A3 就會坐好； SB04：B2 疊紙厲害。

SB08：B3 會分享。

[1] 楊文綺. 幼稚園普通班兒童對身心障礙同伴接納態度之研究[D]. 台北: 台北教育大學, 2008.

表 5 認知向度各題得分狀況表

	平均值	標準差
1.你認為○○○上課時經常不專心嗎？比如講小話，做小動作。	.69	.933
2.你認為○○○ 能夠和大家一起讀書，一起做遊戲嗎？	1.47	.842
3.如果老師讓你和 ○○○在一個小組，你覺得會有很多麻煩嗎？	.99	.974
4.你認為 ○○○最好去別的班級，才不會拖累我們班的比賽成績 （比如開運動會、六一兒童節表演）嗎？	1.41	.874
5.你認為 ○○○也可以當小老師嗎？	1.01	.974
6.你認為 ○○○很多事情都不會做或者做不好嗎？	.50	.806
7.你認為 ○○○有些事情可以做得很好嗎？	1.52	.805
8.你認為 ○○○ 能夠幫助別人嗎？	.94	.962
9.你認為 ○○○ 看上去常常不夠乾淨整潔嗎？	.92	.960

2. 普通兒童對特殊需要幼兒的負面認知

統計中低於中間值 1 的共 5 道，由高到底排序為：3、8、9、1、6，其中第 6 題的平均分最低，只有 0.50 分，表明普通幼兒在這 5 道題的對特殊需要兒童的認知是負向的，認為特殊兒童很多事情都不會做，做不好；普通幼兒主要是經常看到特殊需要幼兒違反課堂紀律和生活常規等，不知背後的原因，老師並沒有對特殊需要兒童進行說明和干預，也沒有對同學們進行正確引導，導致普通學生對特殊需要學生產生一定的負向認知。

對普通幼兒的訪談中也發現，大部分普通幼兒對特殊需要幼兒的負面認知主要表現在認為他們：上課不認真聽講、講話、跑來跑去，各方面能力差，很多事都需要老師幫忙，很髒，不講衛生……。是因為普通幼兒通過平時的接觸發現，在教學環節，發現老師教過的歌曲、繪畫、唐詩，特殊需要幼兒還是不會，他們也不會回答老師的問題；在生活常規上，有些特殊需要幼兒把飯粒弄在桌子上，或者吃飯弄得滿臉都是，撕書等；個別特殊需要幼兒不會自己去上廁所，常常尿褲子需要換褲子。正是因為特殊需要幼兒的障礙導致普通幼兒對他們有負面的看法。在他們的認知中，特殊需要幼兒是需要被說明以及協助的，而不是相互平等，相互協助的同伴關係。這便導致普通幼兒認為自己高高在上，不尊重、不喜歡特殊需要的幼兒。

6-7 歲的幼兒，認知發展處於前運算階段，他們看待問題侷限於表象，對背後的原因缺乏瞭解和分析，不能一分為二的看待問題。

（三）情感向度分析

情感向度的 9 道題目主要是為瞭解普通幼兒對特殊需要幼兒的好惡情緒，是否願意跟特殊需要幼兒做同伴，願意一起活動，活動場所包括課堂或戶外活動、接觸反應兩大場景的。各個题目的得分狀況如表 6。

表 6 情感向度各題得分狀況表

	平均值	標準差
10.你願意坐在○○○的旁邊嗎？	1.26	.943
11.你願意和○○○一起看書嗎？	1.32	.918
12.你願意和○○○一起做全園活動嗎？像六一兒童節表演、參加運動會比賽。	1.29	.917
13.你願意和○○○一起做戶外活動嗎？像跑步、玩滑滑梯、跳繩。	1.47	.824
14.排隊的時候，你願意跟○○○排在一起嗎？	1.41	.891
15.你有跟○○○說過話嗎？你願意去找他（她）說話嗎？	1.07	.975
16.你願意和○○○一起玩嗎？	1.36	.884
17.你願意跟○○○手牽手嗎？	1.42	.886
18.你願意跟○○○做朋友嗎？	1.39	.888

由表 6 可知，各題目的平均分介於 1.07 和 1.73 之間，都高於中間值 1，由資料中可以看出普通幼兒在課堂或戶外活動以及接觸反應兩個方面，對特殊需要幼兒的情感接納態度傾向積極正向。這與楊文琦、范秀輝的結果是一致。其中，第 10 題「你願意坐在○○○的旁邊嗎？」有兩位普通的幼兒的回答引起研究者的感動。SB07「他想看著他，想讓他變得懂事」；SB11「我想照顧他」。從回答也可以看出學習融合教育讓普通幼兒更有同情心。

但是，從幼兒訪談資料看出，仍然有一些普通幼兒對特殊需要幼兒有著消極負向的情緒，反應出自己不願意和特殊需要幼兒有太多接觸或者說話。不願意坐在特殊需要幼兒旁邊的原因是他們“搗亂”、“不懂事”、“把飯倒撒”、“髒”、“要照顧他”“怕打攪我”等等；對於是否願意一起參加全園活動，有普通幼兒反應特殊需要幼兒“不會”、“不懂”、“做不好”；很多幼兒表示，不願意跟特殊需要幼兒同伴說話的原因是：“特殊需要幼兒不跟他們講話”、“不會講話”、“聽不懂”、“跟他講話，他不理我”。

普通幼兒並不是一開始就不願意跟特殊需要幼兒一起活動，而是經過他們的長期觀察以及互動過程中漸漸發現特殊需要幼兒不會或者做不好這些事情等刻板印象，甚至跟他們一起完成這些活動還會給自己帶來麻煩，逐漸形成消極態度。

（四）行為傾向維度項目分析

行為向度 16 道題目是為了瞭解普通幼兒對特殊需要幼兒的實際行動以及能否對其提供協助或關心現象，主要分為課堂情境、課外情境以及綜合生活情境，該向度統計得分狀況如表 7。

由表可知，在各題中普通幼兒的平均得分介於 1.50 和 1.81 之間，均高於中間值 1。由此可知普通幼兒在行為向度上，對特殊需要幼兒的態度傾向是非常正向積極。通過幼兒訪談也發現，普通幼兒意識到說明特殊需要幼兒是一件好的行為，或者會聽從老師的要求去說明他

們，部分幼兒是為了展示自己的能力而去協助特殊需要幼兒。

另外，值得注意的是，我認為這個資料只能說明普通幼兒有跟特殊需要幼兒互動的願望，但並不代表在實際的情境中幼兒會發出互動，或者對特殊需要幼兒加以協助、關懷。研究者在現場互動觀察記錄中發現，很多幼兒並沒有在特殊需要同伴需要幫助的時候，伸出援助之手，常採取漠視或忽視的態度。很多時候如果沒有老師的要求和提醒，很少主動去關心特殊需要幼兒。導致這種知行脫節的現象主要是因為幼兒覺得“自己能力有限，幫助不了”；“特殊需要幼兒不接受他們的幫助”；“有老師，或者專門安排的同伴負責他們，不需要我說明”；“自己也分不清什麼時候應該幫助”再加上平時又聽到老師說，你們跟特殊需要幼兒是不同的，他們有些事情不會做，或者做不好，但是你們不可以學他們那樣。所以，當特殊需要幼兒表現出一些違反常規的行為，普通幼兒會覺得自己不需要去提醒他們。“她們是特殊的，所以他可以躺在地上，不用我管”。

表 7 行為傾向維度項目分析表

	平均分	標準差
19.如果○○○不會畫畫，你會教他（她）畫嗎？	1.72	.661
20.如果○○○忘了帶油畫棒，你會借給他（她）用嗎？	1.81	.515
21.如果○○○不會唱兒歌，你會教他（她）唱嗎？	1.68	.688
22.如果課堂上○○○回答問題正確，你會為他（她）拍手鼓掌嗎？	1.75	.618
23.如果○○○從書包裡取書或拿筆時找不到，你會幫他（她）取書或拿筆嗎？	1.75	.628
24.如果在幼稚園門口看到○○○，你會跟他（她）打招呼嗎？	1.50	.831
25.如果在公園看到○○○，他（她）找你一起玩，你會跟他（她）玩嗎？	1.61	.766
26.如果○○○左手流血了，你會去問他（她）“你的手怎麼了”嗎？	1.73	.609
27.如果○○○躺在地上，你會去問他（她）“你的腳為什麼會這樣”？	1.74	.605
28.如果○○○被小朋友欺負，你會保護他（她）嗎？比如跟他（她）的人說“不可以打（她）”	1.70	.638
29.如果○○○哭了，你會去安慰他（她）嗎？比如跟他（她）說“不要哭”	1.70	.644
30.如果○○○穿不上衣服，你會幫他（她）嗎？	1.74	.624
31.如果○○○找不到廁所了，你會帶他（她）去嗎？	1.80	.550
32.如果○○○沒有聽老師講課，你會提醒他（她）嗎？比如跟他（她）說：“要看老師”。	1.76	.573
33.如果 T 不會折棉被，你會幫他（她）折嗎？	1.77	.601
34.如果○○○走路摔倒了，你會去扶著他（她）嗎？	1.80	.541

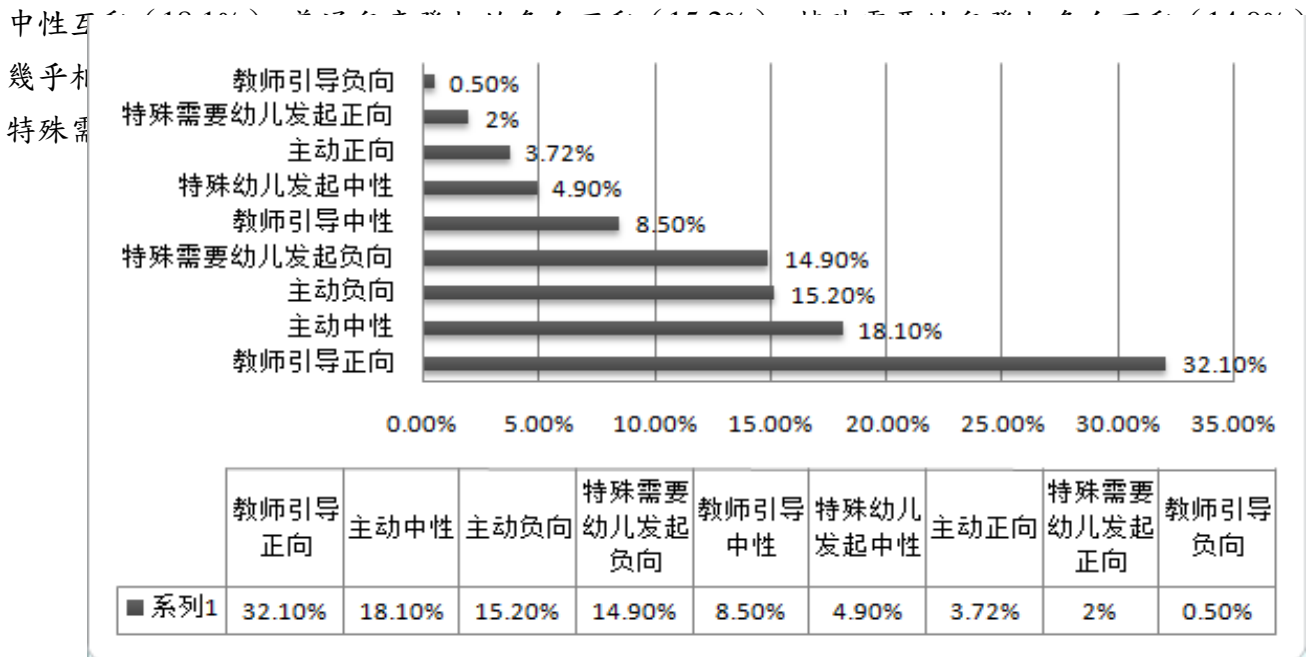
三、互動觀察記錄表的整體分析

根據研究者的對特殊需要幼兒和普通幼兒的互動觀察進行的統計可知，普通幼兒與9名特殊需要幼兒共發生的互動事件共計238件，349人次。研究者將所有的互動行為事件按照互動形式，從特殊需要兒童來說（主動、被動、教師引導）與互動結果（正向、中性、負向）兩個維度，互動過程教師引導在其中的影響進行統計。結果如表8所示。

表8 幼兒互動行為分析統計表

互動形式 互動傾向	主動			總計
	普通幼兒發起	教師引導	特殊需要幼兒發起	
正向	13 (3.72%)	112 (32.1%)	7(2.0%)	37.82%
中性	63 (18.1%)	30 (8.5%)	17 (4.9%)	31.5%
負向	53 (15.2%)	2 (0.5%)	52 (14.9%)	30.6%
總計人 (349)	129 (36.9%)	144 (41.3%)	76 (21.8%)	99.2%

由表8可知，按照互動人次高低排序為教師引導正向互動(32.1%)、普通兒童主動發起的正向互動(3.72%)、普通兒童主動發起的負向互動(15.2%)、普通兒童主動發起的中性互動(18.1%)、特殊兒童主動發起的負向互動(14.9%)、特殊兒童主動發起的中性互動(4.9%)、特殊兒童主動發起的正向互動(2%)、教師引導的中性互動(8.5%)、教師引導的負向互動(0.5%)。



圖一 互動人次高低排序

從觀察資料可以看出，普通兒童和特殊需要兒童之間的主動發起的正向互動比例較低，在這些有限的互動中，普通兒童主動發起的正向互動(3.72%)是特殊兒童(2.0%)的兩倍，特殊兒童鮮少和普通兒童發起主動的正向互動。普通兒童和特殊需要兒童之間的正向互動，主要是有老師引導發生的(32.10%)。教師鮮少有負向互動的引導，這和老師無意中對特殊兒童的態度有關。

普通兒童發起的負向互動（15.2%）、特殊需要幼兒發起負向互動（14.9%）幾乎相當，遠遠超出兩類幼兒自發的正向互動，幾乎是正向互動的5倍，幼兒之間的負向互動往往和相互之間的利益衝突，爭搶物品和機會，相互之間的冒犯和欺辱都有很大關係。是幼兒一種本能的自我保護。特殊需要兒童的自我保護和攻擊性一點都不比普通兒童弱。

普通幼兒與特殊需要幼兒的正向和中性互動行為所占的比例69.6%，這表明了普通幼兒與特殊需要幼兒的互動行為中正向和平的行為還是占了大多數。這個互動行為觀察結果與研究者通過量表測查的結果基本一致。

特殊需要的兒童和普通兒童相比，除了當別人觸犯和欺辱自己時主動的負向行為比較突出外，相對而言鮮少和普通兒童發生主動的互動行為。一般都是躲在一角自己玩耍和活動。

四、分析與討論

1. 特殊需要幼兒在融合班級中是能夠被普通幼兒的群體所接納

從以上量表調查和觀察的資料，我們不難發現普通幼兒在對特殊需要兒童在認知、情感和行為上還是以積極正面的反應為主，與特殊需要幼兒的互動行為中正向和正向行為還是占了大多數。

“人之初，性本善”，幼稚園年齡段的孩子單純、天真、可愛、善良。在他們的意識裡，並不太能區分出特殊需要幼兒和自己有什麼不一樣，在認知和道德發展處於他律和“好孩子”定向階段，他們的觀念中，一般只有乖不乖，聽話不聽話。沒有標籤和分類。或許他們會發現有些孩子不講衛生，很髒，或者有奇怪的表現和舉動。但他們認為是可以改正的，改好了，乖了，就是好孩子。所以，在研究者的觀察和訪談中，大部分普通幼兒能夠接受特殊需要幼兒在自己的班級和自己做同學，不因為他們有什麼不好的習慣和行為表現而趕走他們。

人之初，性本善。我覺得我們班的孩子還是很有愛心的，其實在他們的眼中，沒有普通幼兒與特殊需要幼兒，誰好誰不好的區分，如果沒有家長的灌輸或者老師的想法的話，他們根本就不知道也不會區分。他們只知道誰聽話，誰不聽話（AT1）。

因為他是我們班的，所以要留在我們班。（SA05）

研究者開始也跟其他特殊家長一樣的心態，擔心特殊需要幼兒在幼稚園受到欺凌，玩弄與嘲笑。范秀輝（2012）、劉子琳（2015）論文得出特殊需要幼兒在融合幼稚園的消極負面的事件一般分為四種：拒絕提供幫助、玩弄、嘲笑、告發。在研究者的觀察中，這些行為確實會存在，但並不是融合幼稚園中普通幼兒與特殊需要幼兒互動的主旋律。在融合幼稚園，普通幼兒與特殊需要幼兒在教師的指導，甚至是普通幼兒自本身都會主動發出正向積極的互動。普通幼兒與特殊需要幼兒最多是不發生互動，無緣無故欺凌特殊需要幼兒的極少。在遊戲環節或者上課需要配合的環節，普通幼兒跟特殊需要幼兒之間充滿有愛的互動。

午餐準備期間，SB10一邊望著老師，一邊想走向B4，幫B4掛後背的汗巾。老師問他為什麼看著老師。SB10說，因為沒有請示老師怕被老師批評，但是又想幫B4掛好汗巾，怕他

感冒了。老師看著他幫 B4 的動作，說了一句，你綁鬆點，不要太緊。然後 SB10 就高興地幫 B4 綁汗巾，B4 一直在拍手。(B4 沒有語言，一高興就是拍手)

這些正向積極的互動事件，不僅有利於培養普通幼兒的愛心與同理心，而且有助於特殊需要幼兒的同伴關係的良好發展，促進二者社會化的發展。和諧融洽的互動環境，是保障學前融合教育品質的大前提。

2. 在特殊需要幼兒沒有危及到自己孩子安全的前提下，普通幼兒父母是支援，至少不反對特殊需要幼兒和自己的孩子做同伴

在訪談教師「家長會不會反對特殊需要幼兒在自己孩子班級存在」。7 位原老師一致表示家長一般情況下是不會反對的。甚至有的老師回饋，現在有些家長還特意要求自己的孩子要跟特殊需要的幼兒一起玩耍。作為一所已有十幾年融合教育實踐的幼稚園，普通兒童家長越來越意識到，特殊需要的幼兒也有接受教育的權利，融合教育已成為不可阻擋的潮流和趨勢，他們也目睹了孩子們共同成長對兩類孩子產生的積極正面的影響，在這所幼稚園一味的抗拒和反對幼稚園招收特殊需要的孩子，要求把她們趕走，否則自己的孩子就轉學的家長越來越少。

普通兒童家長最擔心的還是自己孩子的人身安全問題，就怕在老師和保育員監護不利的情況下給自己的孩子造成不可逆轉的傷害，例如，戳瞎眼睛，推到在地撞傷頭……。關鍵是教師的有效引導和密切的監護要得到保障，至於這些孩子是否會干擾課堂，或者學習能力差，或者有不良的習慣和行為，家長們倒並不是非常擔憂。

家長對特殊孩子表現出的攻擊和傷害行為不僅心有餘悸，而且也有不恰當的歸因。如果在幼稚園是兩個普通幼兒之間的推搶打鬧，家長們就會覺得孩子之間單純的打鬧嘻戲很正常。但是如果特殊需要幼兒與普通幼兒打鬧，家長們就會覺得都是特殊需要幼兒的錯誤，都是他們主動引起的。而且認為每個特殊需要的兒童都有攻擊性，會搗亂。實際上特殊需要的兒童這個群體，有攻擊性的只是一少部分，大部分不會無緣無故的攻擊別人。他們被欺負和傷害的遠遠多於傷害和欺負別人的人。

3. 普通幼兒與特殊需要幼兒的正向互動，更多是在教師的引導下進行的，自發自主的正向互動較少，特殊兒童鮮少發起主動的正向互動。

特殊需要的幼兒由於自身障礙的限制，有些孩子有溝通障礙，語言的表達和理解能力都比較弱，有些孩子認知能力有限，社交能力和技巧有限，他們很少主動去跟普通幼兒互動，而普通幼兒因為特殊需要幼兒無法自如跟他們溝通，不理解他們的想法，便也很少跟他們發生互動。所以，兩者的互動大多發生在教學、遊戲等情況下老師的指導與安排。普通幼兒在內心深處能接受特殊需要幼兒，只是不知道怎樣與特殊需要幼兒發起互動。

在認知發展中尚處於“自我中心”階段的幼兒，為他人著想的能力遠沒有發展起來。處在“好孩子”定向的他律階段。他們把老師視為真理的源泉，非常聽老師的話，希望做一個好孩

子。他們知道怎樣的行為是乖，是聽話。乖，聽話的孩子就是好孩子。如果老師說幫助誰就是好孩子，他們就會願意去幫助這個小朋友。但是很多情況下，孩子並未能自發自主去發生互動。訪談中老師回饋說，一旦老師引導過一次後，一般都不大需要老師每天再去引導了，只要稍加提醒，孩子們還是很樂意去說明特殊需要的孩子。

當研究者問：您平時在教學當中，有什麼好的方法讓普通幼兒更好的去接觸，去接納特殊需要幼兒嗎？

剛開始都是老師引導的比較多。因為特殊需要幼兒，他與人溝通是有障礙的，普通幼兒本來他們年紀就比較小，還不會主動去找一個被動的人去互動；那特殊的孩子，他更加不會處理這樣的一個問題，所以產生：即便我坐在你對面，你也無動於衷了，但是在老師引導下兩者可以去互動。(AT1)

普通的孩子不會主動的找特殊的孩子啊，一般都是在遊戲，體育，上課時，有老師的情況下，他們就會主動的去跟特殊的幼兒溝通。(AT2)

小孩們之間有溝通的話，孩子們彼此之間更加認識和瞭解，孩子就會很樂意跟你玩。像你都不會說話，那小孩對你的印象肯定是沒那麼深了，你就坐在他身邊，他也不知道是你。孩子們都是玩出來的，那些都不會說話的孩子，他很難去跟普通幼兒一起玩，第一交流不了，第二又融不到一塊去，所以是很少互動的，除非是老師安排了。(BT3)

老師會引導他們一起玩，因為特殊的孩子他們基本上玩的概念都不懂。如果我們把他們拉出來到戶外活動，他們就會自己站在一邊。他不懂得主動的去跟別的孩子們一起玩，我們老師就會告訴他們：‘某某來，你過來跟誰誰誰一起玩，帶他們一起玩’ (BT3)。

孩子現在這個年齡模仿能力特別強，還有一種領導能力，他會去模仿老師或者模仿家長怎麼做，模仿她心裡崇拜的一些英雄，例如員警超人啊什麼的，老師這時給他們這樣一個機會和平台去幫助需要幫助的人，他們就會發揮得比較好。(AT1)。

我會給普通幼兒講，這個小朋友呢，各方面能力上可能不如你們棒，你們是最棒的，所以我希望你們在學習中生活中，多去關注他們。告訴普通幼兒，需要你們說明他們，可以嗎？他們都會說可以的。我也會在平時活動中，給他們安排一些夥伴，一對一的夥伴，讓他能在特殊需要幼兒在不主動的情況下，為他們找到一個好夥伴，跟他一起玩。(BT1)

4. 普通幼兒與特殊需要幼兒的中性的互動多為告狀行為

“幼兒告狀行為”一般指的是，幼兒在幼稚園裡的一日生活中因為自己受到同伴某一方面的侵犯，或看到同伴發出的某種行為與幼稚園的集體常規、教師的班規、某項要求不相符合時，向教師發起一種互動的行為，其突出目的是要阻止同伴的行為。^[1]

因為特殊需要幼兒的能力問題，很多時候，會表現出上課在課堂走動，吃飯時會不乾淨，撒飯或者弄的桌面、地上和自己一身等問題行為，普通幼兒看到了，一般都會喜滋滋地跑過來跟老師說：“某某某，撕書了”，“某某上課又跑出去了”，或者“某某上廁所後不洗手”等

[1] 刘晶波, 杨翠美. 5-7 岁幼儿告状行为动机分析[J]. 幼儿教育, 2007. (9): 34.

等行為。研究者的觀察發現，A1 會動手碰撞普通幼兒，或者搶普通幼兒正在看的書，所以常有普通幼兒跟老師告狀。常在老師面前告狀的普通幼兒，告狀次數由前 7 名高到低分別是 SA27，SB18，SB02，SA06，SB08，SA10，SA11。這 7 名普通幼兒在普通兒童對特殊兒童的態度量表中，對特殊需要兒童的認知向度分數都低於平均分。如果一個幼兒在日常生活中不停的攻擊和騷擾另一個兒童，那另一個兒童不可能對他有良好的看法。

5.特殊需要幼兒與普通幼兒的負向互動比例較高，和她們缺乏互動技巧的干預有關。

普通兒童發起的負向互動（15.2%）、特殊需要幼兒發起負向互動（14.9%）幾乎相當，遠遠超出兩類幼兒自發的正向互動，幾乎是正向互動的 5 倍，幼兒之間的負向互動往往和相互之間的利益衝突，爭搶物品和機會，相互之間的冒犯和欺辱都有很大關係。是幼兒一種本能的自我保護。特殊需要兒童的自我保護和攻擊性一點都不比普通兒童弱。

研究者觀察的 9 名特殊需要兒童中，A1 具有輕微的攻擊性行為，和他會基本的語言交流有關。他與班上的普通幼兒的互動事件是 48 件，大約是其餘 8 名特殊需要幼兒的 2 倍。但在 48 件互動事件中，31 件是負向消極的。A1 經常會搶別人玩具，圖書，插隊，突然從後面擁抱其他幼兒。平時比較安靜、聽話的幼兒一般會忍讓 A1 這種行為。但是 SA08,SA12,SA16,SA21 這四位平時比較調皮的幼兒，常常會因為 A1 發起的侵犯行為與其在課室追趕或打架。從整體態度量表的得分來看，A1 的得分最低，這結果跟他的攻擊行為是分不開的。

研究者也觀察到，A 班安排了 SA10 負責看好 A4，每天 SA10 一入園，放好書包，他就會找到 A4，幫他拿飯，叫他坐好。但這些行為大多數都需要老師的提醒。有時候 A4 從教室跑出去，SA10 會用力拽 A4 回來，也會不讓別的普通幼兒管 A4，說 A4 是歸他管的。從中可以得出 SA10 在行為有遵照老師的要求認真負責照顧同學的一面，希望得到老師的獎勵和肯定。但互動方法不夠細心周全，有時也缺乏靈活性。從教師訪談中可知，主要是因為 A、B 兩個班的老師平時都側重於引導和表揚說明特殊需要幼兒的普通幼兒，讓幼兒覺得老師喜歡幫助別人的孩子，得到老師的肯定或者小獎勵。

在日常的互動中，需要一個和諧互動的氛圍，教師的細緻精準的指導很重要。第一節集體教學活動後，上完廁所，喝水時間。A4 坐在 SA10（SA10 是老師給 A4 安排的一個固定同伴）旁邊，A4 把水撒在桌子上，老師看到後，教 A4 常規，不可以把水撒在桌子上。但是 A4 不聽，還是繼續把水杯的水撥撒在桌子上。老師故作生氣輕輕打了 A4 手掌一下。並讓 SA10 看著 A4，阻止他繼續撒水。當老師轉身後，A4 繼續把水撒了，SA 說 A4 是噁心，然後用手打了 A4 的手，還一直嚷嚷著，A4，你不可以這樣。A4 嚇住了，發脾氣，大喊大叫。老師過來抱住 A4，並跟 SA10 說，老師剛才打 A4 手，是輕輕地打，不是真的打，但是你不能打他，知道嗎？SA10 點頭。

午餐期間，B1 把飯散在桌子上，滿桌子，地上都是飯粒，面無表情地坐在自己位置。老師教導 B1 不可以這樣子。叫 B1 把桌子上的飯粒收拾好，B1 不理老師，老師只好抓住 B1 的手教她把飯粒撿起來，並且叫 SB08 幫忙拿掃把掃下飯粒。SB08 趁著老師不注意，一巴掌打

在 B1 臉上，B1 依舊面無表情，也不哭不鬧。SB08 轉身回到自己的位置玩。待我反應過來，問 SB08 為什麼打 B1，SB08 說，因為她總是不聽話，不乖，我就打她囉。

剛上完廁所，A4 跑去課室對面的功能室，SA10（A4 的固定同伴）喊 A4 回來。SA11 去拉 A4，拉不動，SA31 也幫忙想要拉 A4 回課室。A4 手推開他們，一直在操場繞圈跑，後 A4 看到老師，老師拉他回課室，坐好，過了 20 秒左右，A4 又跑出去操場。

6. 普通幼兒對特殊需要幼兒接納態度的影響因素

為了瞭解融合幼稚園普通幼兒對特殊需要幼兒接納態度的影響因素，研究者整理與分析了態度量表中低於平均分 1 的教師和普通幼兒訪談的內容。

研究者統計了低於平均分 1 分的普通幼兒的問卷和訪談記錄，研究者通過對普通幼兒、教師訪談以及在實習期間與幼稚園老師的交流等資料、資訊的梳理後，從最主要的四個物件（特殊需要幼兒本身、普通幼兒、普通幼兒家長、幼兒教師）以及師資兩大方面來探討影響普通幼兒對特殊需要幼兒接納態度的因素。

（1）特殊需要幼兒的不恰當行為和學習行為

研究者發現，普通幼兒一般指出特殊需要幼兒的不恰當行為有：不講衛生、髒、尿褲子、亂吃東西、總是搶書，搶玩具、上課總是跑出去、睡覺大喊大叫、總是搶書，搶玩具。髒、總是搶書，搶玩具。撕書、亂跑、打人。另外，普通幼兒指出要照顧特殊需要幼兒很麻煩，怕幫他疊了被子，總是把水滴在桌子上，弄到我頭髮。尤其是幫助他們的時候會影響自己的事情，所以不願跟他們接觸。

特殊需要幼兒學習的問題有：A、B 班的普通幼兒在訪談中表示特殊需要幼兒學習能力差，體現在：寫字、計算、唱歌、寫作業、剪紙等方面。不願意與他們發生互動或提供協助。

我教了，她也唱不好（SB02）、表演不好看（SA12）、她不會跑（SB14）、她不會回答問題，只會搞破壞（SB08）、他不會講話（SA27）。

總之，特殊需要幼兒因為本身的障礙而引起的不恰當行為以及學習上的問題，是造成普通同伴對他們的接納態度呈消極負向的最主要原因。這些不恰當行為中，特殊需要幼兒的打人、欺凌行為尤其引起關注。

（2）普通幼兒的接觸經驗和自身的特性。

研究者發現被試的普通幼兒都與特殊需要幼兒同桌過，接觸機會較多。但值得反思的是，這些接觸經驗未能成為這些普通幼兒對特殊需要幼兒的接納態度的有利因素。反而因為互為同桌的關係，讓普通幼兒更容易覺察特殊需要幼兒的障礙，對特殊同伴產生刻板印象。由因為大班的幼兒處於“表像性思維”階段，很容易根據自己所看到的現象進行判斷，看不到造成現象的原因，不會客觀全面的看待問題。如果老師不及時加以指導，這將會導致普通幼兒對特殊需要幼兒的接納態度越來越低。這個研究結果與 Favazza & Odom(1996)與 Favazza, Phillipson & Kumar (2000) 所得出，與特殊幼兒接觸經驗越高，對特殊需要幼兒的接納態度越好是不一致的。研究者認為不一致的原因主要是在 Favazza & Odom 與 Favazza, Phillipson & Kumar 他們

的接觸環境下有老師的正確引導，而研究者所研究的L園因為師資有限，很難及時退化普通幼兒對特殊需要幼兒在認知上的錯誤。

研究者通過觀察和訪談發現，對特殊需要兒童接納程度低的普通幼兒，分為兩類，一種是平時不聽話調皮愛打鬧，老師屢教不改的，另外一種，屬於內向冷靜觀察型的。平時跟班上幼兒互動很少，除課堂以及教師安排指導下，很少主動去參與活動。但就是因為固定同伴或位置較近的同伴跟特殊需要幼兒經常接觸，常常會關注到特殊需要幼兒不會寫作業，吃飯不乾淨，而且老師也經常要求他（她）說明特殊需要幼兒，所以在認知上，普通幼兒對特殊需要幼兒產生一些刻板印象，覺得他們不聽話，不乖，很多事情做不好。如果不正確引導普通幼兒，這將不利於發展良好的同伴關係。

也要看普通孩子的特質，比如說 SA18他本身就是很內向的，很聽話，除開課堂參與外，一般都坐在自己位置觀察周圍的環境，所以比較容易特殊需要幼兒的一些不良的行為習慣，而不願意去跟他們互動。而 SB08愛搗蛋，一般只會顧著自己玩，也很少會給特殊同伴提供幫助。
(AT1)

(3) 特殊需要幼兒沒有危及到自己孩子安全的前提下，普通幼兒父母是支援至少不反對特殊需要幼兒和自己的孩子做同伴

研究者在教師訪談中發現，L園的家長都比較支持幼稚園的融合工作。主要的原因有以下兩點：第一家長在送孩子過來L園前，已經知道L園是以融合教育為特殊的一所幼稚園，也就是說家長是接受這樣的教育環境。

當然也有部分家長因為經濟、學位的原因，不得不把孩子送到L園。但是不管怎樣，家長在進來幼稚園前是知道有這麼一批特殊需要幼兒存在的。第二如今幼稚園大班孩子的家長大多是1985年左右，這一批的家長在思想上比以前的家長更開放，更有同理心去理解特殊需要幼兒的家長，也更能明白融合教育的內涵。舉例如下：

因為近幾年來，我覺得整個社會環境是比較好的，而且這個幼稚園已經做融合教育25年了，大概在2004年它是比較鋪開的，就是已經把特殊班慢慢撤掉，應該2006年慢慢撤掉後，特殊需要幼兒融進普通班裡面去，那個時候家長的反應還是蠻大的，雖然反應大，但是又開很多會議，開始的時候，家長肯定是很擔心自己的孩子去學一些特殊需要幼兒的行為表現，這部分是最擔心的。我們開會案例分享。然後就覺得家長就好很多。以目前來說，家長覺得融合教育挺好的，而且反而有些家長拿他的孩子跟特殊需要幼兒去比。你看看那個小朋友他都可以做到，你也要努力呀，你要加油啊。(GT)。

像我們這個幼稚園，父母應該都知道，這個幼稚園是有這樣的一個群體在這裡。父母把他小孩送來我們幼稚園，他們是希望他的小孩有愛心啊，就各方面來說，他是接納的。(BT3)

但是，另外研究者想要提及的是，我們家長接受融合教育的大前提是特殊需要幼兒不能危害到自己孩子的人身安全。舉例如下：

只要不衝突，不傷害她的孩子，一切無所謂。(AT1)

家長表面上看起來是支持的，不要傷害到他們的孩子，他們是支持的。萬一出了什麼事情，他們就要保護自己的權利了，自己的權益。(AT2)

假如家長有顧慮的話，我覺得他們擔心的可能就是說這特殊需要幼兒會不會打人呢？是不是有暴力傾向啊？會不會傷害我的孩子啊？會不會讓我的孩子模仿一些不好的東西啊，就這些了。(BT1)

在這裡研究者分享一個在 L 幼稚園實習期間遇到的一個衝突案例。以便更瞭解目前普通幼兒的家長對特殊需要幼兒的態度。這是家長在班群上發的質疑。

今天中午的時候，班上的 A1 突然用雙手很用力地掐我女兒的脖子，哭聲引起了老師的注意，老師拉開後，發現我女兒的脖子紅了一片，很是嚇人，我知道這件事情後，覺得很震驚，突然間很沒有安全感，萬一老師沒有發現，我都不敢想像後果多嚴重。我也曾目睹 A1 在做早操的時候突然很用力地抱住我女兒，把她抱哭了，當時我還安慰我女兒說 A1 是出於友好才會抱她，我女兒原諒了她，但看來我錯了，我應該讓我女兒遠離危險，遠離傷害。

總之，融合之路，並不容易，換位思考，自己的孩子被特殊需要幼兒傷害了，自己也會擔心。但是現在的社會，如此龐大的特殊群體，如何讓普通幼兒家長能夠接納特殊需要幼兒，將心比心的態度去寬容他們，真的很困難。在訪談中，A 班老師回饋說，有些普通家長因為對特殊需要幼兒不瞭解，用自己片面的知識教導自己的孩子，這個特殊需要幼兒是怎樣的一個孩子，導致普通幼兒對特殊需要幼兒的態度呈消極負向。

(4) 幼兒教師專業的師資數量，專業技能和指導策略有限。

幼兒教師的數量、專業技能目前是影響融合教育品質的最重要的因素

在研究的過程中發現，融合幼稚園，因為每個班級的特殊需要幼兒 4-5 名，但是教師依舊是二教一保，很多情況下，另一位原老師還得請假去培訓。一般情況下，老師就會給特殊需要幼兒安排固定同伴，一是為了特殊需要幼兒的同伴關係得到良好的發展，二是，師資數量確實不夠，老師沒時間進行細緻的輔導。

兩教一保。保育員管保育的事情，一主一配的老師也有自己的事情，你想想誰來管特教。他們的表達能力，交往能力，語言能力，自理能力都不如正常的孩子，需要人去照顧的，如果這個班上只有一個是特殊的，可以抽出一個老師去管理，但是，我們這個融合幼稚園一個班有 5 到 6 個特殊需要幼兒，那你想想看，老師怎麼去分配？還有普通兒童也需要管理，你想想看這個班上的教學，還有日常常規，怎麼開展起來呢。(AT1)

融合幼稚園的普通幼兒與特殊需要幼兒的積極正向互動一般是在教師的指導下。在訪談過程中，A、B 班的教師都反應因為教師太少，融合孩子太多，自己很少能去對孩子們的互動進行指導。甚至安排固定同伴，不僅是為了改善融合幼兒同伴關係，而且也能緩解師資不足，當特殊同伴出現不遵守常規時，有個小幫手去看著他。

比如說 B1、B4 大小便無法自理，很多時候把他們帶去廁所，那你的班裡面其他的幼兒你就看護不了，因為我需要一個人去看著 B1、B4，那你班裡面誰搞，但多了一個人的話，就算

你走開，班裡面還有人在。現在是萬一我走開了，兩邊都需要幫忙，你不知道幫哪一個。固定同伴的話偶爾可以幫著看一下特殊需要幼兒。(BT3)

目前，大部分的學前融合幼稚園的教師都是非特教出身，研究者瞭解到 L 園的 A、B 班的教師在 L 園之前都沒有接觸過特殊需要幼兒。在訪談中，2 個班的教師都一致回饋了自己特教知識匱乏，沒有相關經驗去引導普通幼兒接納特殊需要幼兒。希望有更多的學習特教知識的機會，或者具體的措施的指導。

作為一個新手。做融合教育來說，我會覺得開展起來很難，我們都是一個普教老師出生的，對於特殊專業知識來說，我們真的一點都不懂，就好像我剛來，你無論我的能力去到哪裡，我有多優秀，但是我踏入這個行業。我真的是零的，都完全不知道怎麼去改善普通幼兒去接納特殊需要幼兒態度。(AT1)

多點針對學前融合教育之類的知識培訓，然後說一些技巧方面的東西。比如說，當這個孩子出現問題，我們應該如何去解決或幫助他。(BT1)

我們對引導同伴關係的特教知識有限，希望外面有一些志願者願意來幫我們教師做多一點培訓。(BT2)

研究期間發現因為教師對於如何引導同伴關係向好的方向發展的知識技能有限，使融合幼稚園中的同伴關係產生消極負向的影響。體現在以下兩點：

1) 教師的言行和榜樣

在幼兒訪談中，少部分幼兒會回饋好像聽老師說過他是特殊需要幼兒。當然教師是無意識間說出這樣的話，特別是當特殊需要幼兒不恰當的行為，普通幼兒要模仿時，教師沒有有效的策略時，為了更好地管理班級，只能無奈地對普通幼兒說，他是特殊需要幼兒，所以才不懂事，你們不要學他。對特殊兒童的不良行為和學習落後的懲罰方式，常常也成為普通幼兒模仿的對象。

我們老師也會自然而然地說出，那個是特教。其實孩子他有聽力，他有意識和無意識，他也在進行的，所以他也會聽到特教兩個字。因為我試過，我說特教。孩子真的會覺得那個人就是特教。所以我覺得這個老師言行也是一個。(AT1)

2) 教師的指導策略

同樣地，因為教師對於怎樣引導融合幼稚園的普通幼兒對特殊需要幼兒同伴交往策略的相關學習非常少，只能自己在教學中去摸索。在摸索的過程覺得比較有效的方式-同伴支援，就毫無條件與場合使用。未能及時覺察出其負面的影響，並及時進行干預。研究者所在的幼稚園的 A、B 班的同伴支持一般是固定的一個同伴，這容易出現安排的固定同伴對特殊需要幼兒有很大的佔有感，限制了這個特殊需要幼兒與別的普通幼兒發生互動的機會。另外固定同伴容易察覺特殊需要幼兒的障礙而形成對他刻板印象，如果老師不及時引導，這將不利於兩者之間相互尊重，平等的同伴關係。

但是教師的引導對於促進融合幼稚園同伴的關係起到關鍵作用。但是在現實中，因為人

手的不夠，教師沒有太多時間與精力去進行有效的引導。這也是融合幼稚園中普通幼兒對特殊需要幼兒的態度沒有預期那麼好的重要原因之一。

綜上所述，影響普通幼兒對特殊需要幼兒的態度的因素主要有：特殊需要幼兒本身障礙引起的問題、普通家長的接納態度、幼稚園教師的技能以及師資不足。這些因素會導致普通幼兒對特殊需要幼兒接納態度低，但低並不代表不接納，只能說明在同伴接納態度上還有提高與改善的空間。而提高的空間的側重點應該放在這四大影響因素上，對症下藥。

五、結論

在融合教育的幼稚園裡，普通幼兒對特殊需要的幼兒的接納態度的現狀及其影響的因素是什麼，本研究通過量表測查和訪談，經過現場觀察，在對研究結果進行分析討論的基礎上，得出以下七點結論：

1. 特殊需要幼兒在融合班級中是能夠被普通幼兒的群體所接納。
2. 在特殊需要幼兒沒有危及到自己孩子的安全的前提下，普通幼兒父母是支援至少不反對特殊需要幼兒和自己的孩子做同伴。
3. 普通幼兒與特殊需要幼兒的正向互動，更多是在教師的引導下進行的，自發自主的正向互動較少，特殊兒童鮮少發起主動的正向互動。
4. 普通幼兒與特殊需要幼兒的中性的互動多為告狀行為
5. 特殊需要幼兒與普通幼兒的負向互動比例較高，和他們缺乏互動技巧的干預有關。
6. 幼兒教師普遍缺乏特教專業的知識技能，對如何引導普通兒童自發主動地與特殊需要幼兒互動缺乏經驗
7. 影響普通幼兒對特殊需要幼兒的接納態度的相關因素主要包括：特殊需要幼兒不恰當行為和較弱的學習能力、普通幼兒接觸特殊幼兒的經驗和自身個性、普通幼兒家長的理念、幼兒教師的理念、榜樣和言語及指導策略、師資數量等。

參考文獻

- [1]鄭麗月.情緒困擾與行為障礙兒童在融合教育中同伴接納與社會互動之[M].台北:台北師範學院特殊教育中心,2001,54:207-232.
- [2]石茂林.學前融合教育的內涵、困境和策略[J].教育與教學研究,2012,(12):123-127.
- [3]焦雲紅.河北省城市普通幼稚園學前特殊教育調查與分析[J].中國特殊教育,2004,44(2):9.
- [4]談秀菁,尹堅勤.普通幼稚園中特殊教育服務現狀調查與思考 [J].學前教育研究 ,2008(5):13-16.
- [5]王婷婷,李宏偉.江蘇省普通幼稚園學前特殊教育現狀與分析 [J].南京特教學院學報,2012,6(2):8-11.

- [6]李偉亞.普通幼稚園有特殊教育需要兒童的在園生存現狀[J].學前教育研究,2011,(12):34-40.
- [7]劉琳,全納教育視角中的學生弱勢群體探析[D].曲阜:曲阜師範大學碩士學位論文,2006.
- [8]朱楠.趙小紅.劉豔虹.隨班就讀學校氛圍案例研究[J].中國特殊教育,2009(3):24-28.
- [9]孟海英,陽德華.有關兒童同伴接納狀況的策略探討[J].現代教育科學,2007(6):7-8.
- [10]王柏壽.國小學生受同伴接納的相關因素之研究[J].嘉義師範學院學報 1989(2):99-151.
- [11]盧明.普通幼兒對身心障礙幼兒之接納態度[M].台北:載於輔仁大學兒童與家庭系舉辦之“趨勢、未來與童與家庭學術研討會論文集,2002:88-95.
- [12]范秀輝.普通幼兒對身心障礙同伴接納態度之干預研究[D].重慶:重慶師範大學.2011(5)
- [13]劉子琳.學前融合班級中普通幼兒對特殊需要幼兒同伴接納態度的研究[D].杭州師範大學,2015.
- [14]林怡鈴.同伴夥伴訓練方案增進同伴同學對自閉症同伴接納態度之研究[D].新竹:新竹教育大學,2004.
- [15]夏紫涵.透過「繪本故事活動」課程增進學前融合班幼兒互動之行動研究[D].台南:台南大學,2008.
- [16]譚雪蓮.幼稚園智力落後兒童與普通兒童同伴關係研究[D].重慶:重慶師範大學.2009.
- [17]李利,莫雷,王瑞明,探析兒童同伴交往當代教育論壇,2015(16).
- [18]侯愛民,國內兒童同伴關係研究綜述〔J〕山東教育科研,2002(07)
- [19]Buysee V ,Bailey D. B. Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and specialized settings :A review of comparative studies. The Journal of Special Education,1993, 62 (4), 19-35.
- [20]Parish,T.S.,Baker,S.K.,Arheart,K.L.Adamchak,P.G.Normal and Exceptional Children's Attitudes toward Themselves and One Another [J]. Journal of Psychology, 1980,104(2):249-253.
- [21]Erwin, P. Friendship and peer relations in children[M].New York: John Wiley Sons. ,1993,
- [22]Vramidis, Elias. Social Relationships of Pupils with Special Educational Needs in the Main Stream Primary Class:Peer Group Membership and Peer—Assessed Social Behaviour : European Journal of Special Needs Education,2010.
- [23]Diamond, K. & William, F.Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: A year-long investigation [J].Journal of Genetic Psychology, 1993,154(2): 215-211.
- [24]Favazza, P.C. & Odom, S.L.. Use of Acceptance Scale to Measure Attitudes of Kindergarten-Age Children[J].Journal of Early Intervention,1996,20(3):232-249.
- [25]Diamond,K.E.. Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities[J].Topics in Early Childhood Special Education, 2001,21(2):104-113.
- [26]Favazza,P.C.& Odom,S.L.. Promoting Positive0 Attitudes of Kindergarten-age Children toward

People with Disabilities[J].Exceptional Children,1997.63 (3) 405-418.

[27]Enell, N.C. The Effects of Regular Classroom Integration for Special Education Students with Visual ,Auditory, Physical and Mental Impairments[J].ERIC Document Reproduction Service No.ED229963., 1982.

*本文作者：梁麗影為華南師範大學特殊教育系研究生
李聞戈為華南師範大學特殊教育系主任

A Study of Ordinary Children's Accepting Attitude Towards Peers With Special Needs Inclusive Kindergarten - A Case Study of L Kindergarten In Guangzhou

Liang Liying Li Wenge

South China Normal University, Special Education Department

Abstract

The Salamanca Statement have proposed “inclusive education” since the 1994 , which has laid a solid foundation for ordinary children and children with the special needs to become growing peers. Peer acceptance is an important part of peer relationship. Whether ordinary children accept the children with special needs directly affects the quality of inclusive education, and the development of children's socialization in inclusive kindergarten.

This research adopted the adaptation of “The Ordinary Children's Attitude Towards the Children with Special Needs Scale”. The researcher selected two top inclusive classes in kindergarten in Guangzhou city , and investigated 43 ordinary children's attitude towards 9 special children with special needs. The researcher observed and recorded the peer interaction in daily life. In addition, 7 teachers of the two classes were interviewed with the interview guide. The researcher used various research methods to learn about ordinary children's attitude towards children with special needs , and explored the related factors of the ordinary children's attitude towards the children with special needs. The main findings of this study are summarized as follows:

1. In general, children with special needs are accepted by ordinary children in inclusive classes.
2. Under the premise that children with special needs don't threaten their children's safety, ordinary children's parents either support or not oppose to their children and children with special needs as peers.
3. Most of interactions between ordinary children with children with special needs are conducted under the guidance of teachers, and have short of spontaneous interactions.
4. Most kindergarten teachers lack of professional knowledge about inclusive education, so that they have no idea how to guide ordinary children spontaneously take the initiative to interact with the children with special needs.
5. The related factors of the ordinary children's attitude towards the children with special needs include: inappropriate behaviors and learning problems of the children with special needs; contact experiences and characteristics of normal children; the idea of normal children's parents; the talk and guide of kindergarten teachers; the numbers of teaching staff.

Key words : inclusive education 、 ordinary children 、 the children with special needs 、 accepting attitude

視障教育研究之回顧

紀昭安

台灣師範大學特殊教育學系

摘要

本文主要是回顧 2000-2016 年台灣地區視障教育之研究，就身心特質、測驗工具、課程與教材、教學與評量、就業方面、科技輔具、定向和點字、社會適應、師資培育、態度方面、專業與倫理等十一個向度來檢視。

關鍵字：視障教育、研究回顧

壹、前言

視障教育在台灣的發展已有一百多年(自 1880 年至 2017 年)歷史，1963 年教育部頒訂「盲聾學生升學大專校院保送制度」，開啟特殊教育高等教育機會，後續頒佈相關法規與推動各項工作。但實際上在 1967 年實施視覺障礙兒童混合教育計畫之後，才有較多的人力及財力投入。1981 年盲用電腦中文文化的開發，1999 年視障教育課程修訂，同年開始普設大專校「資源教室」，設有資源教室輔導人員；2003 年國家通訊傳播委員會委外推行無障礙網頁規範，提供視聽障者可以順暢的優游於網路空間；2011 年特殊教育新課綱調整；2012 年教育部頒佈特殊教育高等教育之特殊教育鑑定、特殊教育推行委員會等。因此，截至目前為止現有 13,711 名身心障礙學生就讀 163 所大專校院（特教通報網，2016.3.21.），2016-2017 十二年國民基本教育課程綱要特教、藝教分組綱擬訂。就整體而言，視障教育從學前到大學階段，在法規上、在課程上都已有完整規劃。

2017 年台北市立啟明學校慶祝建校百周年慶，而台南大學也正積極籌備視障兒童混合教育實施五十周年慶；視障教育受融合教育理念與實務的影響，台北市在一般國中小成立了多所視障重點學校，讓視障學生可以就近入學；教育部也規範就讀普通班的視障學生應提供雙視書；台南大學每年接受教育部委託，辦理北中南三班的台灣專業教師視障十學分班，同時開設視障專業碩士班；台灣圖書館也獎勵視覺功能障礙者終身學習、圖書資源利用與相關服務主題的學位論文；台灣美術館、博物館等更為視障朋友提供口述影像服務。諸如上述，近十多年來視障教育相關的研究，在研究主題、研究對象、研究方法和研究結果方面，是否有軌跡可循，令人好奇。因此本人回顧了 2000-2016 年台灣地區視障教育之研究。

回顧十多年來視障教育研究，要如何檢視有許多不同的觀點，然而假如依美國特殊兒童委員會(CEC)所編「初任特教教師應備之知識與技能」一書中的”視障教育教師的專業知能”來看，有八個向度可以參考：1.特殊教育哲學的、歷史的和法律的基礎；2.學習者的特性；3.評量、

診斷和評鑑；4.教材教法和教學實習；5.教學情境之規劃與經營；6.學生行為和社會互動技能之管理；7.溝通和合作；8.專業和倫理(杞昭安，1997)。另外，王文科(1995)所編製的特殊教育指標則有：一、輸入：1.特殊教育人員(特殊教育教師、特殊教育學生)、2.特殊教育資源(特殊教育物質資源、特殊教育財力資源、特殊教育學生空間資源)、3.特殊教育相關服務(特殊教育專業服務、特殊教育相關資源)；二、過程：1.特殊教育課程品質(特殊教育課程編製、特殊教育教材品質、特殊教育教法品質、特殊教育教具品質)、2.特殊教育情境(特殊教育科技整合情形、特殊教育師生互動情況、特殊教育親值教育情況、特殊教育教師訓練與進修)、3.特殊教育學生品質、4.特殊教育學生 I.E.P.品質(特殊教育學生 I.E.P.設計情況、特殊教育學生 I.E.P.執行情況、特殊教育學生 I.E.P.評量情況、特殊教育學生 I.E.P.相關人員支援情況)；三、輸出：1.特殊教育實施成效(特殊教育學生能力表現、特殊教育學生家庭生活、特殊教育學生職業能力)、2.特殊教育學生人力運用(特殊教育學生就業狀況、特殊教育學生就業滿意度、特殊教育學生就業大度)、3.特殊教育學生成果指標(特殊教育學生畢業率、特殊教育學生輟學率)。台灣師範大學在 1998 年辦理的”身心障礙教育研討會”探討了十一個主題：行政、生涯輔導、師資、評量及身心特質、科技、課程教材、教學、職業、家庭、態度、生活品質。ICEVI(國際視障教育學會)亞州分會 2001 年 7 月在上海召開的視障教育研討會，主題是學前教育、先進科技、教師專業、教學原理研究、轉銜和職業教育、融合教育、盲多障、弱視復健等。

杞昭安(2000)年曾回顧 1970-2000 年，就 1.特殊教育研究學刊、2.特殊教育學報、3.特殊教育與復健學報、4.特殊教育季刊、5.特教園丁、6.國小特殊教育、7.台灣博碩士論文、8.特殊教育學會年刊、9.中華視覺障礙教育學會年刊等九種刊物作為回顧的依據。結果顯示：1.數量方面：三十年來在九種刊物中發表了 159 篇，在前六種期刊共 1,652 篇中視障教育文章有 101 篇，佔 5.11%。雖然研究成果不足，但顯然的研究數量逐年增加；2.研究方法方面：早期以質的探討為主，在統計軟體盛行時轉變成量的研究，目前則雖質量研究並行，但仍偏重於量的研究。3.作者人數方面：在總數 159 篇中，作者僅有 71 人，其中大專院校 13 人、中小學教師 37 人、社會人士 21 人。4.論文性質方面：包括了實徵性的研究及一般論述。大體上在中小學任教的教師，多以教學實務為主，而大專院校的教師則以研究為多。至於師範校院特殊教育研究所的論文僅有 17 篇，其它科系以視障為主題的反而有 19 篇。5.研究主題方面：大體上可以歸納為身心特性、測驗工具、課程與教材、教學與評量、就業方面、科技輔具、定向和點字、社會適應、師資培育、態度方面、專業與倫理等十一個向度。其中低視力教育之研究較少，例如低視力的管理、低視力復健、生活品質等等，均值得探索。科際整合和科技應用的大趨勢，使得一些理工學院的研究生，紛紛以視覺障礙輔具為題材。有心人士或教育部可以每年舉辦以輔具為主題的創意發明，激發本土化輔具開發之研究。

綜觀上述，本文謹以身心特質、教學與評量、轉銜與就業、科技輔具、定向與行動、社會適應、相關服務與其他類等八個向度再度來檢視，也許未必周延，但或許可以提供從事視障教育研究之工作夥伴一個反思。

貳、視障教育研究之回顧

特殊教育期刊雜誌種類不少，本人礙於時間無法作廣泛蒐集，僅以下列九種刊物作為回顧之依據：1.特殊教育研究學刊(台灣師範大學出版)、2.特殊教育學報(彰化師範大學出版)、3.特殊教育與復健學報(台南大學出版)、4.特殊教育季刊(台灣師範大學出版)、5.特教園丁(彰化師範大學出版)、6.國小特殊教育(2014年更名為特殊教育發展期刊)(台北市立大學出版)、7.台灣博碩士論文、8.特殊教育學會年刊、9.中華視覺障礙教育研討會論文集(中華視覺障礙教育學會出版)等具有審查機制的刊物。至於中華溝通障礙教育研討會論文集(中華溝通障礙教育學會出版)、啟(惠)明學校自編的叢書、各教育大學出版的特殊教育刊物(如啟明苑通訊)，或其它刊物如師友、國教之友、教與學、國民教育、台灣教育、國民體育等等均未加以列入。

回顧自2000年1月至2016年12月止，所發表出版的視障教育研究文章，蒐集了2000-2016年之視障教育研究文獻共477篇，其中博碩士論文佔大多數有356篇，期刊文章121篇。博碩論文356篇中屬於特殊教育領域科系的有152篇，非特殊教育領域科系的有204篇；期刊文章121篇，分別刊登在特殊教育研究學刊有9篇、特殊教育學報9篇、特殊教育與復健學報15篇、特殊教育季刊8篇、特教園丁8篇、特殊教育會年刊1篇、小學特殊教育9篇、中華視覺障礙教育研討會論文集62篇等(如表1)。

表1 2000-2016年博碩士論文及各期刊視障教育研究篇數一覽表

刊物 (收錄 篇數) 年代	博碩士 論文	特殊教 育研究 學刊 (368)	特殊教 育學報 (166)	特殊教 育與復 健學報 (135)	特殊教 育季刊 (348)	特教園 丁(586)	國小特 殊教育 (340)	特殊教 育會年 刊(208)	視障教 育研討 會論文 集(62)
2000	5	1	1	-	1	-	-	-	-
2001	9	1	1	1	1	-	1	-	-
2002	18	-	-	2	-	-	-	-	-
2003	5	-	-	2	-	-	-	-	-
2004	11	2	-	-	-	-	-	-	-
2005	16	2	-	2	1	-	1	-	-
2006	22	1	-	1	2	-	1	-	-
2007	19	-	-	-	-	1	-	-	-
2008	16	-	-	-	-	2	-	-	-
2009	27	2	-	1	-	2	1	-	11
2010	27	-	1	1	-	-	1	-	11
2011	28	-	1	1	1	-	2	1	-
2012	37	-	2	1	-	3	2	-	-
2013	51	-	2	1	1	-	-	-	-
2014	32	-	-	1	1	-	-	-	-
2015	30	-	-	1	-	-	-	-	16
2016	3	-	1	-	-	-	-	-	24
TOTAL	356	9	9	15	8	8	9	1	62

一、台灣博碩士論文以視障為主題篇數(2000-2016 年)共 356 篇

1.特殊教育科系方面 152 篇

目前台灣地區大學視障教育領域的教授有 14 位，檢索他們所指導過的學位論文共計 406 篇，但以視覺障礙為主題的僅有 152 篇，佔 37.44%；各年發表的篇數如表 2。

表 2 大學視障教育領域教授指導學位論文一覽表

指導教授代碼	指導博碩士論文篇數	以視覺障礙為主題篇數
教授 A	55	4
教授 B	102	35
教授 C	29	15
教授 D	19	1
教授 E	19	0
教授 F	13	11
教授 G	11	11
教授 H	3	1
教授 I	45	29
教授 J	10	3
教授 K	48	20
教授 L	33	8
教授 M	8	5
教授 N	11	9
總篇數	406	152

上述 14 位大學教授所指導的視障教育領域學位論文 152 篇，分別是 2001 年 4 篇、2002 年 8 篇、2003 年 2 篇、2004 年 6 篇、2005 年 11 篇、2006 年 7 篇、2007 年 4 篇、2008 年 4 篇、2009 年 7 篇、2010 年 15 篇、2011 年 16 篇、2012 年 17 篇、2013 年 29 篇、2014 年 13 篇、2015 年 8 篇、2016 年 1 篇(如圖 1)。

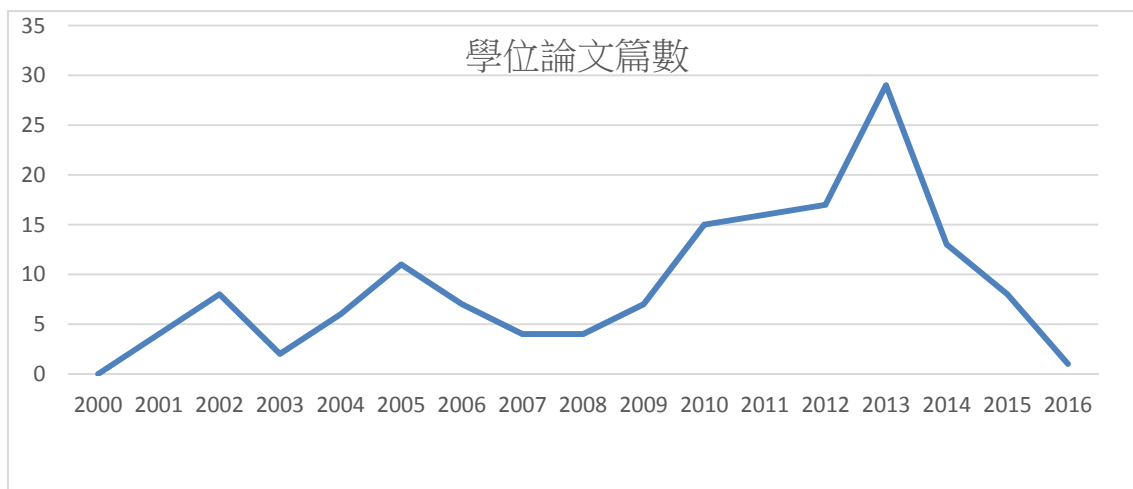


圖 1 2000-2016 特殊教育科系以視障為主題學位論文篇數

圖 1 顯示 2013 年學位論文篇數遽增，因當時以視障教育為重點的台南大學成立了碩士在職專班。2016 年遽降可能是網路系統還沒將當年上傳的論文資料更新。

2.非特殊教育科系方面 204 篇

表 3 2000-2016 年非特殊教育科系以視障為主題的學位論文篇數一覽表

年代	學位論文篇數	系所名稱
2000	5	大眾傳播學系/社會學研究所/電機工程學系/設計研究所/
2001	5	醫學工程研究所/資訊工程學系/大眾傳播學系/設計研究所/運動休閒與管理研究所/
2002	10	大眾傳播學系/體育學系在職進修碩士班/工業設計學系碩博士班/土地管理與開發學系碩士班/醫學工程研究所/大眾傳播學系/運動教練研究所/
2003	3	電機工程研究所/設計研究所/
2004	5	工業設計學系/資訊與圖書館學系/機械系碩士班/空間設計系碩士班/
2005	5	工業設計學系/工業工程與工程管理學系/表演藝術研究所/
2006	15	輔導與諮商學系所/建築與都市設計研究所/創新設計研究所/工業工程與工程管理學系/資訊管理研究所/復健科技輔具研究所/教育心理與輔導學系/民族音樂研究所/資訊工程學系/電機工程學研究所/經營管理學系碩士班/工業設計學系/運動教練研究所/
2007	15	資訊教育研究所/科技管理研究所/醫學工程研究所/工業設計學系/物理治療暨輔助科技學系/設計研究所/運動教練研究所/電子與資訊工程研究所碩士班/工業工程與管理研究所碩士班/
2008	12	建築系/工業設計學系/圖書資訊學研究所/社會政策與社會工作學系/設計管理研究所碩士班/經營管理研究所/機械工程系/設計研究所/圖書資訊學系/數位化產品設計產業研發研究所/
2009	20	設計管理研究所碩士班/運動教育研究所/設計管理研究所碩士班/工業工程與管理研究所碩士班/製造科技研究所/創新設計研究所/建築與城鄉研究所/生物醫學資訊研究所/光電與材料科技研究所/數位化產品設計產業研發碩士專班/設計研究所/機電科技研究所/資訊工程系/工業設計學系/工業科技教育學系/應用社會學系社會學碩士班/教育心理與輔導學系/保健營養學研究所/
2010	12	建築系/建築與都市計畫學系/電機工程研究所/應用設計研究所/身心障礙者轉銜及休閒教育研究所/多媒體工程研究所/資訊科學系碩士班/科學教育研究所/資訊傳播工程學系/通訊工程學系/資訊管理學系碩士班/性別研究所/
2011	12	法律學研究所/藝術與人文教育研究所/電機工程系所/資訊科學系碩士班/數學資訊教育學系數學資訊教育教學碩士學位班/資訊與圖書館學系碩士班/成人教育研究所/工業工程與工程管理學系/運動教育研究所/體育學系運動教練碩博士班/早期療育研究所/
2012	20	圖書資訊學研究所/健康政策與管理研究所/政治學研究所/企業管理學系國際企業經營管理/工業工程與管理研究所碩士班/資訊科技研究所/機電科技學系/工業設計學系/博物館研究所碩士班/運動教育研究所/車輛與機電產業研究所/體育學系運動教練碩博士班/國際經營與貿易研究所/數位科技設

		計學系 (含玩具與遊戲設計碩士班)/
2013	22	資訊工程系所/室內設計系碩士班/體育研究所/工業設計學系碩士在職專班/教育研究所/資訊工程學系碩士班/技術及職業教育研究所/復健諮商研究所/台灣史研究所/通訊工程研究所/圖書資訊學數位碩士在職專班/生死教育與輔導研究所/工業工程與管理系/聽語障礙科學研究所/國際企業管理學系碩士在職專班/社會福利與社會工作學系碩士在職專班/設計研究所/
2014	19	經營管理研究所/資訊工程系研究所/藝術與人文教育研究所/資訊與圖書館學系/舞蹈學系/電機工程研究所碩士班/科學教育研究所/工業工程與工程管理學系/中國與亞太區域研究所/數位內容碩士學位學程/設計學院碩士班/體育學系運動教練碩博士班/心理與諮商學系碩士班/設計研究所/數位媒體設計系/
2015	22	經營管理研究所/工業工程與管理系所/運動教育/電機工程學系/設計研究所/電子工程系/資訊工程系所/建築與都市設計研究所/事業經營學系/社會工作學系/工業設計學系/休閒管理學系/機械與自動化工程系工業設計/衛生福利研究所/互動設計系/數位內容碩士學位學程/
2016	2	資訊科學學系/資訊管理學系/
TOTAL	204	

由表 3 得知 2000-2016 非特殊教育科系以視障為主題學位論文篇數有 204 篇，如建築系探討視障者的藝術欣賞、城市空間 movimg 體驗；體育系探討步行距離、步行速度和偏差對視障者的影響；資訊工程或電子工程探討視障者的行走輔助系統；健康政策與管理研究所探討視障按摩師的工作條件及職業健康等等，篇數如圖 2。

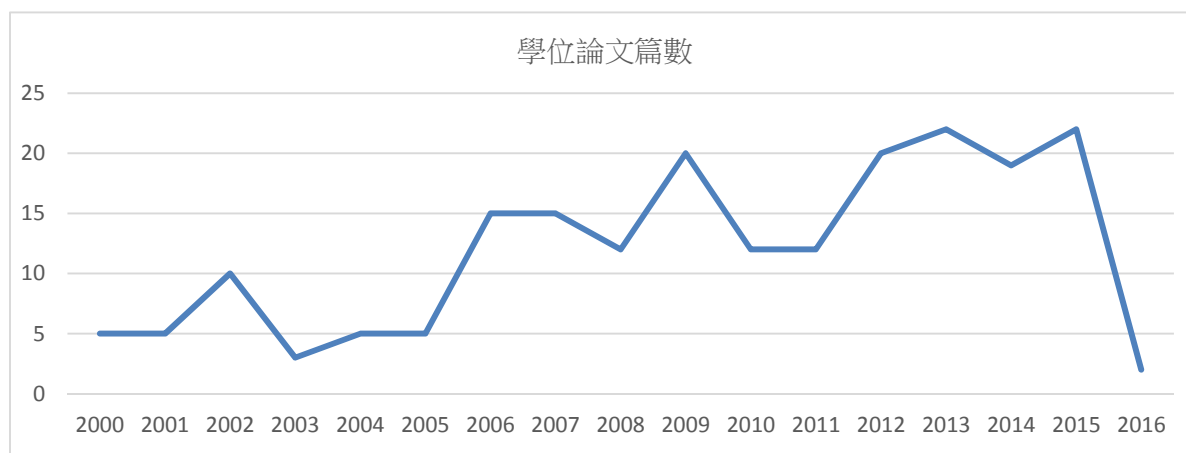


圖 2 2000-2016 非特殊教育科系以視障為主題學位論文篇數

二、2000-2016 年期刊論文的篇數

期刊論文的 121 篇，依年度分別是 2000 年 3 篇、2001 年 5 篇、2002 年 2 篇、2003 年 2 篇、2004 年 2 篇、2005 年 6 篇、2006 年 5 篇、2007 年 1 篇、2008 年 2 篇、2009 年 17 篇、2010 年 14 篇、2011 年 6 篇、2012 年 8 篇、2013 年 4 篇、2014 年 2 篇、2015 年 17 篇、2016 年 25 篇(如圖 3)。

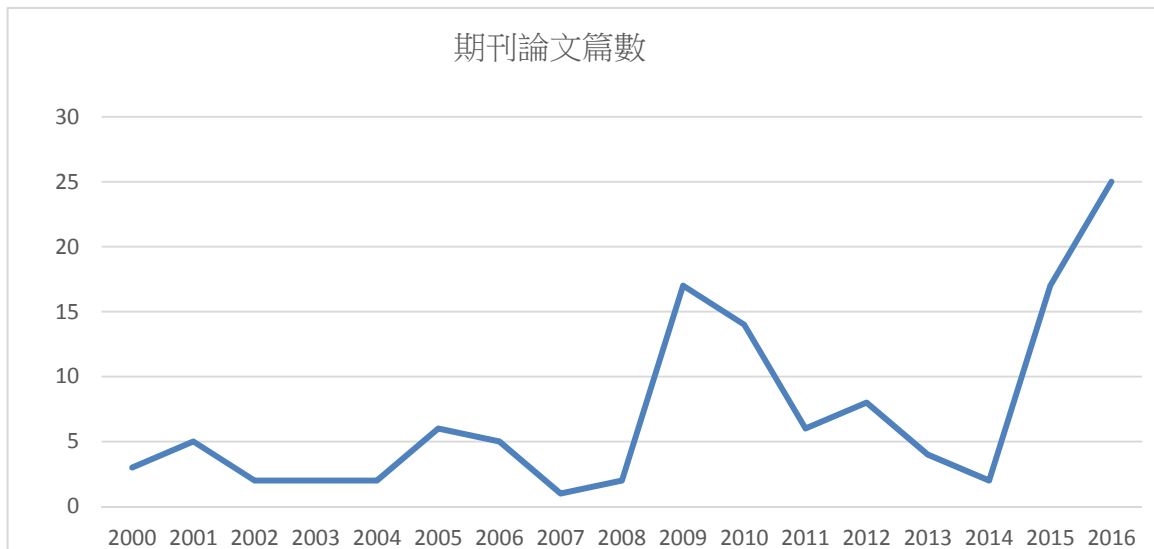


圖 3 2000-2016 年視障教育研究期刊論文篇數

圖 3 顯示，每年期刊上所收錄的視障教育研究篇數都屬個位數，但在 2009、2010、2015、2016 四個年度突然暴增，主要是因為當年舉辦海峽兩岸視障教育研討會。

三、發表於各期刊的篇數

近十多年來發表於各刊物的篇數有 121 篇，其中特殊教育研究學刊有 9 篇，特殊教育學報 9 篇，特殊教育與復健學報 15 篇，特殊教育季刊 8 篇，特教園丁 8 篇，國小特殊教育(特殊教育發展期刊)9 篇，特殊教育會年刊 1 篇，中華視覺障礙教育研討會論文集 62 篇(如圖 4)。

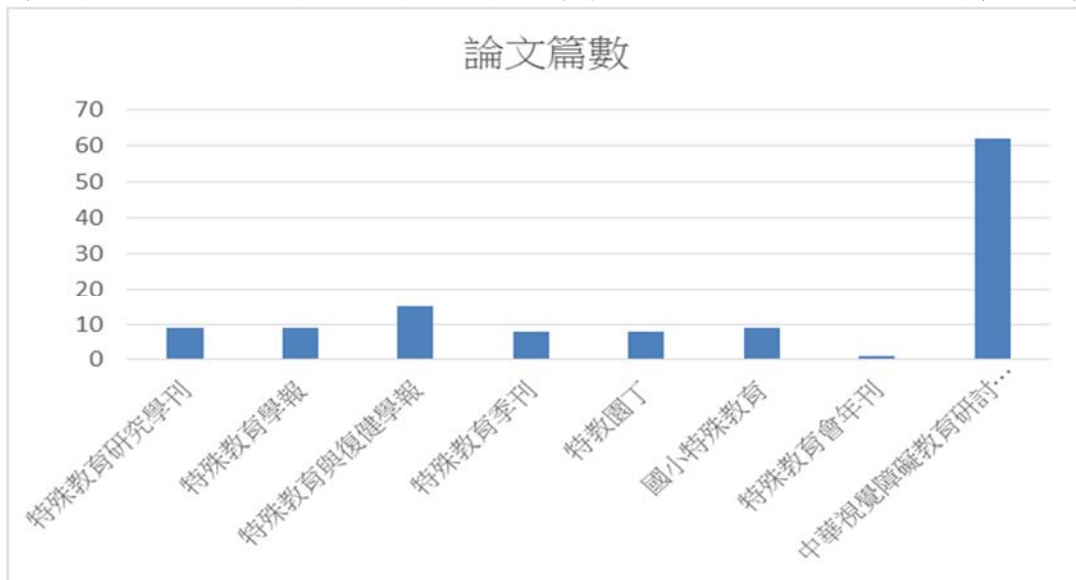


圖 4 2000-2016 各期刊視障教育研究論文篇數

四、研究的主題

研究主題方面，有關身心特質的有 5 篇、教學與評量的有 37 篇、轉銜與就業的有 5 篇、科技輔具的有 28 篇、定向與行動的有 7 篇、社會適應的有 5 篇、相關服務的有 23 篇與其他類

的 8 篇，共 121 篇，(如圖 5)。

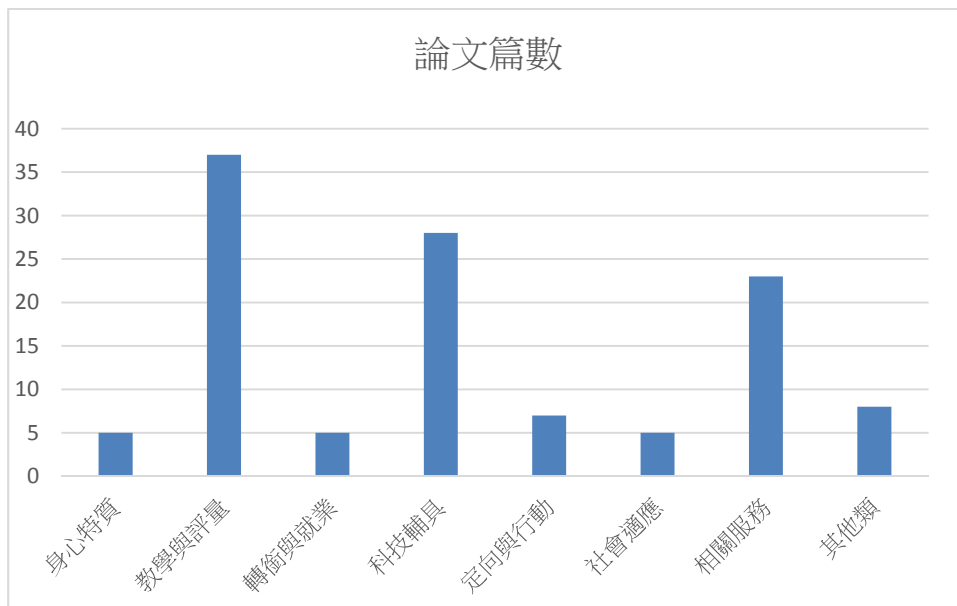


圖 5 2000-2016 視障教育研究主題

1. 身心特質方面共 5 篇，例如：

中途失明成人致盲原因及適應歷程之研究、中途失明成人復原力展現歷程暨運作模式之建構、大專校院之視障青年父母依附、同儕依附、自我認同之研究、低視力學童語言發展之研究、台北市視障學生病因調查與分析以 103 學年度為例等。

2. 教學與評量共 37 篇，例如：

盲生化學實驗課合作教學行動研究、「行事曆系統」在盲聾生時間概念教學之行動研究、台灣視覺多重障礙教育教師教學溝通行為方式之探討、視障幼兒遊戲行為的觀察研究：以一所啟明學校附幼為例、小學視覺障礙學生數學能力相關因素之探究、視覺皮質損傷及其在教育上的因應、點字學習面面觀、重度視覺障礙學生學習困難及因應方式之個案研究、從既有文獻中比較視障者繪畫材料的特性、點字教科書的點譯規則與觸讀指導、視覺障礙者定向健走運動教學策略、國小特教班盲聾兒童的教學經驗與省思、盲用電腦於視覺障礙學生英語教學之應用以視窗導盲鼠系統為例、RP 弱視生視障成因特殊性與教學輔導、影響弱視學生國字學習的因素、盲聾雙重感官缺陷學生溝通技能探討、盲生觸覺與生物科教學策略之探究、探討視覺皮質損傷的成因特徵與教學上的策略、「行事曆」系統在盲聾雙障生教學應用、van Dijk 盲聾教學策略、視覺障礙幼兒與聽覺障礙幼兒之評量、美國視障青少年體育夏令營、盲童的觸運動技能、視障學生數學圖表報讀之研究、正向行為支持應用於視多障兒童問題行為之研究、輔導一位 ALSTRÖM 症候群患童的之自我敘說、台灣國小普通班教師對特殊需求學生課程與教學調整之實施現況調查研究、以核磁造影分析視覺皮質損傷學生之優勢學習能力在數科圖形辨識之學習成效、點字能力評估與教學策略之

探究、口述影像之理論與研究回顧、雙北市國中小普通班視覺障礙學生教師教學困擾之研究、談高中職視障學生的巡迴輔導、國小視覺障礙學童構音與口腔輪替速率表現之研究、外加口述影像之評量調整措施對重度視障生在數學科圖題理解之成效、視障學生溝通行為學習成效之研究、盲聾大學生溝通困境與需求之個案研究、van Dijk 盲聾教學策略對盲聾生溝通發展之行動研究等。

3. 轉銜與就業共 5 篇，例如：

視覺障礙者就業現況與就業期望之調查研究、視覺障礙者工作現況及其相關因素之研究、視覺障礙者工作職類研究、視障學生職業刻板印象之調查研究、視障就業的偏頗反思等。

4. 科技輔具共 28 篇，例如：

弱視生閱讀媒介評量之研究：以印刷放大文字與電腦擴視文字為例、兩種中心視野缺陷模擬系統之應用成效研究、藍芽盲用筆電在盲聾生母子溝通對話之個案研究、視覺誘發電位檢查在認知功能障礙學生視力檢測之試驗性探究、視障生閱讀大字體課本及以光學儀器閱讀一般字體課本之效果比較研究、專業合作在低視力學生光學閱讀輔具配置及其閱讀表現之研究、科技輔具對低視力病患生活品質與獨立行動能力的影響、影響重度視覺障礙者使用輔助科技之因素—以博碩課業使用之輔助科技為例、台北市國小視覺障礙學生使用低視能輔具現況及使用意願之研究、台灣視障輔具資源現況及展望、弱視生大字教材的是與非、盲聾生溝通法與溝通輔具之探討、談低視力學生選用合適光學輔具的評估向度、雙視點字教科書使用者滿意度之調查研究、重度視障學生使用筷子技能訓練之研究—變標準設計、盲用冷氣遙控器設計原型成效之探討、黃斑部病變之低視力學生閱讀媒介比較研究、學習媒介調整策略對提升視皮質損傷童視覺動作協調能力之個案研究、視覺誘發電位檢查在認知功能缺損學生視覺功能檢查之應用及分析、台北市國小視覺障礙學生使用低能輔具現況及使用意願研究、大學視覺障礙生輔助科技使用之現況與需求調查、雙視書之製作與學習成效研究 計畫構思、國中小視障生盲用電腦能力現況及其相關因素之研究、雙視點字書製作之研究、高中職點字教科書使用現況調查、有聲觸覺繪本在視障生情緒詞彙學習之行動研究、驗光師對於視覺障礙學生及輔具的影響、以驗光師的角度看待視障輔具評估等。

5. 定向與行動共 7 篇，例如：

功能性視覺能力評估與觀察之研究、改善重度弱視學生使用功能性視覺能力之研究、視障者定向行動輔具之研究、視障者在台北市空間中的移動經驗、功能性視覺評估、功能性視覺訓練模式之初探、定向行動教學實務之省思等。

6. 社會適應共 5 篇，例如：

從融合逆走向隔離——一位視覺障礙學生的學校生活經驗、從失明時期探討中途失明者之日常生活問題與其相關影響因素、增進視覺障礙學生社會技巧的認知行為團體介入效果研究、中途失明成人復原力展現歷程暨運作模式之建構、視覺障礙工作者家庭支持與適應相關研究等。

7. 相關服務共 23 篇，例如：

視覺障礙老人安養問題之研究、「視障混合教育計畫各縣市實施概況」的內容分析、特殊教育資訊網站對全盲使用者可及性之研究、台灣視多重障礙學生屈光矯正之現況及成效分析、以全人的觀點談台灣低視能服務模式建構與整合之必要性、視皮質損傷診斷評量之探究、視覺障礙學生需求及教師提供服務之研究、國小視覺障礙兒童家長與級任教師對巡迴輔導服務滿意度之研究、國民中學教師對就讀普通班視障生支持服務滿意度之研究、海峽兩岸視障教育教師專業知能滿意度之研究、台北市高中視覺障礙學生融合教育與校長領導之探索性研究、博物館低視力觀眾現況之初探、台北市立啟明學校視障教育資源中心策略聯盟成效之研究、視障者使用坡道、樓梯扶手設置點字系統認知、影響視障生和普通生試題差異功能的試題特徵探討、台灣北部七縣市醫院無障礙電梯點字系統現況認知、驗光人員立法過程暨驗光師在台灣低視力服務中所扮的角色、全人概念探討台灣低視能門診專業合作、從教育展示探討視障者文化需求：以高雄勞工博物館「眼出睛彩－視障者工作者特展」為例、醫院建築物無障礙電梯點字系統現況探討－以台灣中部五縣市為例、越南峴港市無障礙設施之電梯點字系統研究、重度視障生於融合教育環境之學校支持系統、參與「雙視點字書製作規範及經費標準訂定計畫」的反思等。

8. 其他類共 8 篇，例如：

海峽兩岸視障教育實施成效評鑑初探、台灣與中國大陸視障教育師資培育制度之比較－以台南大學與南京特殊教育職業技術學院為例、視覺障礙學生主要照顧者生活品質影響層面之質性研究、視障教育教師定向行動專業知能之調查研究、台北市國小普通班學生對視覺障礙學生接納態度之研究、國小學童雙眼視覺機能與閱讀眼球運動模式之相關、台北市高中職視障學生社交地位之研究、視障融合教育括荒者～張訓誥教授等。

參、結語

自 2000 年至今十多年來，身心障礙學生人數，從學前到大學平均約 98,796 人，而視覺障礙學生約 1,908 人，佔身心障礙學生總人數的 1.93%。2000-2016 大學視障教育專業領域的學者 14 位，指導學身心障礙學生位論文 406 篇，但以視覺障礙為主題的有 152 篇，約佔 37.44%。

整體而言，十多年來視障教育研究，可以分學位論文和期刊文章來看：

一、博碩士論文方面

博碩論文共 356 篇中，其中特殊教育領域科系的有 152 篇，非特殊教育領域科系的有 204 篇(如電機工程、資訊工程、大眾傳播、工業設計、社會福利、建築科系等等)。

特殊教育領域科系中視障教育領域的教授有 14 位，他們所指導過的學位論文共計 406 篇，但以視覺障礙為主題的僅有 152 篇，佔 37.44%。

二、發表於期刊方面

至於各期刊中視覺障礙教育議題篇數和比率如下：

- 1.特殊教育研究學刊：共有 368 篇，其中以視障教育為主題的有 9 篇，佔 2.45%。
- 2.特殊教育學報：共有 166 篇，其中以視障教育為主題的有 9 篇，佔 5.42%。
- 3.特殊教育與復健學報：共有 135 篇文章，其中以視障教育為主題的有 15 篇，佔 11.11%。
- 4.特殊教育季刊：共有 348 篇文章，其中以視障教育為主題的有 8 篇，佔 2.30%。
- 5.特教園丁：共有 586 篇文章，其中以視障教育為主題的有 8 篇，佔 1.37%。
- 6.中華民國特殊教育學會年刊：2005-2015 年共 208 篇，談視障教育的僅有 1 篇，佔 0.48%。
- 7.國小特殊教育：收錄 340 篇，其中以視障教育為主題的有 9 篇，佔 2.65%。
- 8.中華視覺障礙教育學會主編「兩岸視障教育研討會論文集」，2009、2010、2015、2016 年中共有 62 篇。

三、反思

- 1.視障教育研究如果提供一個相互交流的平台(如視障教育研討會)，有助於研究興趣和篇數的提升。
- 2.視障教育教師如果能將教學問題以行動研究來解決，或許可以讓教學更有趣更有成就感。
- 3.對於其他領域為視障者所設計規劃的無障礙設施、社會福利、資訊取得等等相關研究，有必要進一步的整理和反思。

參考文獻

- 2009 年海峽兩岸視障教育研討會論文集(2009)：中華視覺障礙教育學會主編。
- 2010 年海峽兩岸視障教育研討會論文集(2010)：中華視覺障礙教育學會主編。
- 2015 年海峽兩岸視障教育研討會論文集(2015)：中華視覺障礙教育學會主編。
- 2016 年海峽兩岸視障教育研討會論文集(2016)：中華視覺障礙教育學會主編。
- 中華民國特殊教育學會年刊(2005-2015)：中華民國特殊教育學會主編。
- 王文科(1995)。以特殊教育指標為本位衡鑑台灣地區國民中小學啟智教育的發展特殊教育指標。特殊教育學報，10 期，pp.1~25。
- 台灣地區博碩士論文(2000-2016)：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi/ccd=DNi74M/webmge?switchlang=en>。
- 杞昭安(1997)。視障教育初任教師應具備之基本技能。特教園丁，第十二卷，第三期，頁 16-18。
- 杞昭安(2000)。三十年來視障教育研究之回顧與展望。載於杞昭安(2000)。視障教育研究。彰化市：復文書局。
- 特殊教育季刊(2010-2016)：台灣師範大學特殊教育中心主編。
- 特殊教育研究學刊(2000-2016)：台灣師範大學特殊教育學系主編。
- 特殊教育與復健學報(2000-2016)：台南大學特殊教育學系主編。
- 特殊教育學報(2000-2016)：彰化師範大學特殊教育學系主編。
- 特教通報網，2016.3.21. <https://www.set.edu.tw/>

特教園丁(2011-2015)：彰化師範大學特殊教育中心主編。

國小特殊教育(2000-2016)：台北市立大學主編。

A review of the research on visual impairment education in Taiwan 2000-2016

Chi,Chao-An

Department of Special Education,
National Taiwan Normal University

Abstract

This paper reviews the study of the visual impairment education in Taiwan in the 2000-2016, and examines the physical and mental characteristics, teaching and evaluation, transition and employment, assistive technology, orientation and mobility, social adaptation, related services and other classes, such as eight degrees.

Keywords : visual impairment education, review of research

本文作者為杞昭安：臺灣師範大學特殊教育學系教授

小學資源班學童壓力現況與相關因素

許馨云 王晨薰 林秀錦

台北教育大學特殊教育學系

摘要

本研究旨在瞭解台北市小學資源班學童壓力現況以及相關因素。研究者自編「小學資源班學童生活壓力量表」，抽取台北市小學資源班的四至六年級 485 名學童進行調查，回收率約 70%，有效問卷 337 份。以描述性統計瞭解小學資源班學童壓力現況，並以相關考驗、t 考驗以及單因子變異數分析等統計方法探討其相關因素。研究發現：(1)台北市小學資源班四～六年級學童壓力整體平均 2.1 分，屬於中等偏低，對於環境壓力的感受最大，其次依序為學校壓力和家庭壓力；(2)資源班學生的學校壓力因障礙類別、性別不同而有明顯差異；(3)資源班學生的同儕關係與學校壓力、家庭壓力、環境壓力及整體壓力均達顯著負相關，同儕關係愈好，壓力愈小。

關鍵字：壓力、資源班、特殊兒童

Abstract

The purpose of this study was to understand the current situation and related factors of the stress of resource classroom students in elementary school in Taipei City. Researchers compiled the "Resource Classroom Students' Stress Scale in elementary school", and randomly picked 485 samples from Grade 4 to Grade 6 students in Taipei City as participants. There were 337 effective questionnaires and the returned percentage was approximately 70%. This study used descriptive statistics to understand the current situation of stress of the elementary schools' resource room students, and discussed the related factors using relevant test, T test and One-way ANOVA. The study showed that: (1) The average score of the overall stress for resource classroom students in elementary school from Grade 4 to Grade 6 in Taipei City was 2.1, it belonged to medium-low area. The greatest stress was the environmental stress, followed by the school stress and family stress; (2) The stress of resource classroom students varied from gender, categories of disability; (3) The peer relationship between the students in the resource room is negatively correlated with the school stress, the family stress, the environmental stress and the overall stress. The better the peer relationship is, the less the stress is.

本文作者為許馨云、王晨薰、林秀錦：台北教育大學特殊教育學系副教授

動物輔助學習對小學自閉症學生閱讀表現成效之初探

鍾儀潔

屏東大學特殊教育學系

摘要

本研究以單一受試研究的交替處理設計、前實驗設計的單組前後測設計兩者為主要研究方法，並收集部份質性資料，來探討動物輔助學習對五位小學自閉症學生之閱讀及識字相關能力的成效。交替處理設計用於探討輔助犬增強機制的類型及其對相關閱讀行為的影響；而單組前後測設計用於探討研究前與後學生整體識字和閱讀能力與常模的差距，質性資料則以非正式的調查與訪談來了解整個研究的社會效度。本研究的動物輔助學習方案即自變項，實行方式為分派予每位學生一組閱讀夥伴（即：領犬員和輔助犬），並由領犬員進行標準化的引導閱讀程序；而依變項則包括主動提問的行為、摘要閱讀內容的行為、聽寫字彙的行為（合稱為閱讀相關行為）及標準化測驗的整體識字能力與閱讀理解能力。截至目前為止的研究結果發現，對兩位學生而言，輔助犬增強主動提問、摘要閱讀內容與聽寫字彙等三項行為而言，其機制的類型以針對行為式的後效增強大於陪伴式的非後效增強。學生整體識字和閱讀能力與常模相較之中期與長期成效，因研究正在進行中，目前還無資料。上學期結束對個案家長進行簡短之非正式的訪談，家長對本方案抱持肯定的態度外，他們也發現學生在其他未介入能力有提升。最後，本研究針對以上發現進行相關的討論並提供建議。

關鍵詞：動物輔助、小學自閉症、閱讀

*本研究要感謝屏東大學於執行教育部計畫期間新建學習輔助犬訓練教室，並聘請相關專家學者：

祁偉廉與陳晴惠老師主責犬隻的訓練，以服務具有特殊需求的學生。

緒論

動物輔助治療（animal-assisted therapy，簡稱 AAT）是一種輔助性質的醫療介入方式，在近十幾年才被應用來幫助有學習困難的特殊需求學生，增進他們相關的技能，以自閉症的學生而言，到目前為止，已有一些文獻探討動物輔助治療在自閉症學生之問題行為、人際互動以及學科學習上的效果，這些研究似乎將動物輔助治療提升到具前瞻性（promising）之策略的層次，但距離實證本位（evidence-based）之介入方式還有很大的努力空間，因此急需累積相關研究，以建立其實證的基礎（Davis et al., 2015; Maber-Aleksandrowicz, Avent, & Hassiotis, 2016; O’Haire, 2013）。

綜觀各國動物輔助的文獻可知，第一：學習輔助犬的效果促進因子或機制有待進一步確立（Fine & Mackintosh, 2016）；第二：學習輔助犬在台灣教育上的運用多為社交技巧訓練（如：胡湘邨，2013；陳孜利，2014）；第三，學習輔助犬在國外教育上的運用多針對非特殊需求的學生的閱讀技能，且成效並不一致（Hall, Gee, & Mills, 2016；Lenihan, McCobb, Diurba, Linder, & Freeman, 2016）；第四：有研究以學習輔助犬來幫助特殊需求學生，但多數研究在實驗方法的嚴謹度仍顯不足。

本研究在文獻延伸上的貢獻可能包括：第一，釐清學習輔助犬對自閉症學生閱讀及識字等相關行為是否有特定的增強機制，第二，彌補台灣在學科能力探究的不足；第三，以小學自閉症學生為對象，擴大其在特殊需求學生上的應用；第四：本研究使用較嚴謹的研究設計，以協助動物輔助治療實證基礎的累積，以下分述研究的目的與問題。

研究目的與研究問題

一、研究目的：

1. 探討動物輔助學習方案在五位小學自閉症學生之閱讀相關行為的增強類型或機制
2. 探討動物輔助學習方案在五位小學自閉症學生之閱讀相關行為的成效
3. 探討動物輔助學習方案對五位小學自閉症學生之識字與閱讀理解標準化能力測驗得分的影響

二、待答問題：

1. 對五位小學自閉症學生之閱讀及識字相關能力而言，學習輔助犬的增強原理是非後效或後效增強的效益為主？
2. 動物輔助學習方案是否能增進學生閱讀相關的行為？
3. 動物輔助學習方案是否能增進學生主動提問的行為？
4. 動物輔助學習方案是否能增進學生摘要閱讀內容的行為？
5. 動物輔助學習方案是否能增進學生聽寫字彙的行為？
6. 動物輔助學習方案是否能減少學生在識字能力之標準化測驗中落後常模的差距？
7. 動物輔助學習方案是否能減少學生在閱讀能力之標準化測驗中落後常模的差距？

研究方法

以下分述研究對象、研究工具、研究場域、研究依變項和研究設計與程序：

一、研究對象：

本研究之參與者共五位，參與研究時的年齡分別為 6、7、8、9、10，剛好一到五年級各有一位，其中四位為男生，一位為女生，本研究以 S1 到 S5 分別代表這些學生。他們皆為輕度自閉症的學生，標準化的測驗顯示，他們在識字或閱讀理解上都有些項目落後於常模。

S1 在閱讀理解的全測驗和五個分測驗項目落後常模，S2 在識字的字形辨識和閱讀理解的推論能力上落後常模，S3 和 S4 都是在識字的聽音辨字上落後常模，最後，S5 在識字全測驗、字形辨識聽音辨字上落後常模。

表 1 參與學生之代號及研究前標準化測驗得分

學生代號	測驗項目(施測時間)[題本]	落後常模項目
S1	識字(106/04/06) [丙式]	無
	閱讀理解(106/04/06) [丁式]	全測驗 (含：字義理解、語意理解、文意統整、推論能力)
S2	識字(106/04/07)[丁式]	字形辨識
	閱讀理解(106/04/07) [甲式]	推論能力
S3	識字(106/04/07) [乙式]	聽音辨字
	閱讀理解(106/04/07) [乙式]	無
S4	識字(106/03/31) [丙式]	聽音辨字
	閱讀理解(106/03/31) [甲式]	無
S5	識字(106/03/31)[乙式]	全測驗、聽音辨字、字形辨識
	閱讀理解(106/03/31)[丁式]	無

二、研究工具：

研究工具可分為書面評量工具，以及閱讀教材兩種，下表先針對不同書面評量工具的名稱與目的進行整理。在書面評量工具方面，除識字與閱讀理解能力有使用孟瑛如等人（2015）發展的標準化測驗外，其餘皆為研究者自編。

表 2 書面式研究工具名稱與目的一覽表

評量項目	工具名稱	目的
閱讀相關行為		
主動提問	程序信度檢核表	監控動物輔助閱讀方案的完整性
內容摘要	行為觀察記錄表	記錄學生在提問、摘要與聽寫的分
聽寫字彙	聽寫部份尚有彙填寫學習單	提供學生書寫處
識字與閱讀理解能力		
識字能力	程序信度檢核表	監控動物輔助閱讀方案的完整性
	國民小學識字診斷測驗	了解研究前後學生識字能力與常模的差距。
閱讀理解能力	程序信度檢核表	監控動物輔助閱讀方案的完整性
	國民小學閱讀理解診斷測驗	了解研究前後學生閱讀能力與常模的差距。
其他非目標行為		
參與者與相關他人的回饋	家長、領犬員與學生社會效度訪談大綱	了解參與者與相關他人在此方案中的收穫、建議與感想。

在閱讀教材方面，可分成兩大類，一類為科普類的紙本書籍，另一類為電子書。科普類的紙本書籍的選定參考章瓊方（2014）附錄一到四的推薦書單，附錄一與三皆為數

學類讀物書單，不同的是附錄一提供作者與出版社的資訊，而附錄三主要以適讀年級與主題來整理這些書目；附錄二與四則皆為自然類讀物書單，附錄二提供作者與出版社的資訊，而附錄四主要以適讀年級與主題來整理這些書目。

電子書的部份，研究者選用長晉多媒體數位圖書，主要以文學類的讀物為主，細項包括榮獲與入圍數位出版金鼎獎的人文圖書、繪本教學系列、經典童話、兒童文學、生活教育主題繪本...等。

三、地點與設備：

研究地點為南部某大學「學習輔助犬訓練教室」中的大、小間教室各一，空間擺設如圖 1。考量閱讀時相對有專注力需求的學生，及同時段有兩位學生進行閱讀活動的情況，會選小教室為進行的地點，在本研究中 S5 於小教室中進行閱讀活動，其餘四位學生在上學期於大教室內進行閱讀活動，但在下學期因有位學生更動時段，造成時段部分重疊，其中一位學生移至小教室。

整個研究過程中沒有其他學生在場，只有領犬員、參與對象，至於有沒有學習輔助犬在場要視當天的情境決定，本研究交替處理設計 (alternating treatment design) 的情況有三，分別為非處理、非後效增強和後效增強三種情境，其中非處理情境指的是學生在閱讀時只有領犬員在場，沒有輔助犬；於非後效增強情境中，學生在閱讀時除有領犬員在場，輔助犬全程陪伴；最後，若為後效增強情境，學生在閱讀時同樣有領犬員在場，但輔助犬是否進入，及其陪伴時間的多寡由視學生閱讀相關行為的得分而定，此閱讀相關行為如前所述分別包括：主動提問的行為、摘要閱讀內容的行為、聽寫字彙的行為。

學生閱讀時，領犬員和學生皆坐在和室椅或矮凳上，若有輔助犬進入時，兩人中間會放置一個地墊，輔助犬可坐或趴在上方。閱讀所使用的教材若為紙本圖書，每次提供五本適齡數學及自然類的科普讀物供學生選擇，學生選讀其中一本時，可自行決定要拿起書本或將書本放置於桌面，其餘四本則放在桌上。若閱讀所使用的教材為電子書，上學期提供 57 冊、下學期再加入 39 冊，提供目錄供學生選擇，電子書的載體為手提電腦，放置於學生面前的桌面上，至於攝影機則架設教室的一角。

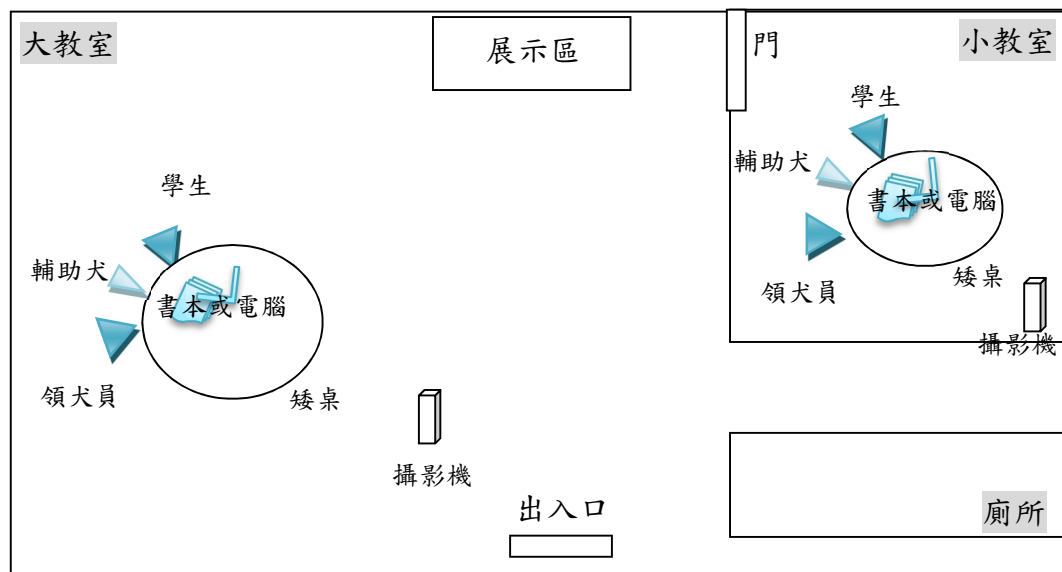


圖 1 研究地點與擺設示意圖

四、依變項的定義及評量方式：

1. 定義：

本研究之依變項可分成兩類，第一類是「閱讀相關行為」，另一類為「識字與閱讀理解能力」，前者包括主動提問、摘要閱讀與聽寫字彙三項行為，後者包括識字能力與閱讀理解能力二項能力。下表整理各項行為與能力的操作型定義：

表 3 依變項之操作型定義一覽表

項目	操作型定義
閱讀相關行為	
主動提問	學生能(1)在閱讀過程中主動提出與閱讀有關但非讀音方面的問題。或(2)於閱讀活動告一段落時，在領犬員詢問是否有問題時，提出與閱讀有關但非讀音方面的問題。
內容摘要	學生能於閱讀活動告一段落後，在領犬員要求下，用自己的話，簡單的說明剛閱讀過的內容。
聽寫字彙	學生能於閱讀活動告一段落後，寫出領犬員唸出的三組詞語中的目標的字彙（如：絞盡腦汁的「絞」；揉麵團「揉」；遲鈍的「鈍」）。
識字與閱讀理解能力	
識字能力	學生於研究前後於孟瑛如等人（2015）所編之國民小學一至三（或四至六）年級識字診斷測驗的得分。
閱讀理解能力	學生於研究前後於孟瑛如等人（2015）所編之國民小學一至三（或四至六）年級閱讀理解診斷測驗的得分。

2. 評量方式：

「閱讀相關行為」以自編的觀察記錄表記錄，「識字與閱讀理解能力」則進行標準化的測驗。

閱讀相關行為，因為又分成三個目標行為，以下解釋每個行為的評量的方式。以主動提問而言，滿分訂為 10 分，評分標準為：完整 10 分、不完整 5 分、沒有問任何問題 0 分，所謂完整指的是學生在領犬員說完：「請你問我一個和你剛剛閱讀內容有關的問題」5 秒內，能獨立問一個以上與閱讀內容有關、非讀音方面且能讓領犬員理解的問題，即為 10 分，上述只要有任何不符合處，如學生有試著回答，但詞不達意，即為 5 分，沒有問題則為 0 分。

以內容摘要而言，滿分亦訂為 10 分。考量學生的摘要表現會受到背景知識的影響，例如之前有讀過類似的書籍文章或學校有學過類似的內容，因此評分標準再細分成二種情況，一種情況是沒有背景知識，另一種情況是有背景知識。學生在沒有背景知識的情況下，若能摘要完整即為 10 分，摘要不完整為 5 分，在引導或提示下完成，或無法完成即為 0 分。而學生若沒有背景知識的情況下，完整地說出剛讀過的內容與之前不同之處即為 10 分，不完整即為 5 分，在引導或提示下完成，或無法完成即為 0 分。完整的定義指學生表達的內容是領犬員能理解無誤的。

最後，聽寫字彙的滿分訂為 30 分，一共練習三個字彙，每字彙各占 10 分，學生能獨立並正確寫出目標字無誤為 10 分，獨立寫出但有漏筆劃 8 分，獨立寫出但有漏部件 6 分，在提示頁中找到字抄寫無誤 5 分，在提示段落中找到字抄寫無誤 3 分，學生有找到字但抄寫有誤 2 分；學生無法完成抄寫或寫注音 0 分。

值得注意的是，本研究的動物輔助閱讀方案，有分成上、下半場，上、下半場各占 50 分且分開計分，並由於下半場在出題的難度上無法控制，因此在「閱讀相關行為」的成效分析中，僅以上半場的得分為依據，詳細的原因和過程會在之後研究設計與程序中進行說明。

五、研究設計與程序：

本研究的目的是在探討動物輔助閱讀方案對五名自閉症小學生「閱讀相關行為」及「識字與閱讀理解能力」的影響(如下圖所示)，前者以單一受試研究法(single subject research)之交替處理設計，後者以前實驗設計(pre experimental design)的單組前後測設計(one-group pretest posttest design)之量化資料來分析成效，至於質性資料則用以補助量化資料較無法呈現的資訊。



圖 2 研究設計示意圖

本研究之自變項為動物輔助閱讀方案。此閱讀方案中的犬隻為本校三隻學習輔助犬，一隻為大型犬（九歲，名為 Beer），二隻為小型犬（分別為二歲的 Angle 和四歲的 Bruce），牠們除已受過基本服從訓練，亦有實際陪伴小朋友閱讀的經驗，Beer 負責一位學生（S2），和 Bruce 負責兩位學生（S1 和 S4），Angle 也是負責兩位學生（S3 和 S5）。犬隻的與學生配對的原則以時間為最大考量，學生選定閱讀時段為僅有一犬隻執勤之狀況者優先配對，其餘以隨機方式決定。此方案中每個時段的每隻輔助犬，都搭配一名領犬員，這些領犬員為本校受過領犬員資格認定訓練的學生，這些學生皆為特教系的大學生。

此方案為期兩個學期，但第一個學期由於招募參與學生及配合學生最快能參與的日期，有四位學生由學期中開始，一位學生快到期末才開始，下學期較完整，由大學開學第二週開始，到第十八週結束。

閱讀方案實行的頻率為每週一次，S1 的前來閱讀的時間為每週一的下午 1:30，S2 為每週四的晚上 6:20，S3 為每週三的晚上 7:30，S4 為每週四的晚上 6:30（因接送問題下學期改成 7:00），S5 為每週五的晚上 6:00。

學生每次實際閱讀時間屬低年級者（S1 和 S2）為 30 分鐘，中年級者（S3 和 S4）為 40 分鐘，高年級者（S5）為 50 分鐘，每次閱讀活動的時間再均分成上、下半場，換句話說，學生會因所屬的年級，分別有二個 15、20 及 30 分鐘的閱讀小節不等。

閱讀方案分成上、下半場，上半場為紙本閱讀，學生需大聲的唸出書本的內容，下半場為電子書選讀，在此半場電子書會自動唸出內容，學生只要聆聽和觀看即可。閱讀時間分成上、下半場的原因，除了考量學生生理上的負荷外，也參考文獻建議學生每次閱讀之合理的時間範圍；但與文獻最大不同之處在於本方案多了一半場，並設定此半場為電子書選讀活動，加入電子書選讀活動理由主要為考量自閉症學生的特質需求，及研究前標準化測驗的結果；自閉症學生有視覺優勢的特質，但在教師以講授為主的課堂中聽覺為接受資訊重要的管道，有加強訓練的必要，再者，在本研究之中、高年級的學生於研究前標準化測驗結果顯示，他們在聽音辨字的能力落後於常模，因此有此半場，除能使此閱讀方案更符合個別需求，也能因應當前多元閱讀模式的趨勢。

本研究以交替處理設計探討上述自變項之增強機制的類型及其對「相關閱讀行為」的影響，並以單組前後測設計探討其在研究前後對學生整體「識字和閱讀能力」的效益。以下將分別描述交替處理設計和單組前後測設計進行的程序。

1. 交替處理設計：

本研究交替處理設計的情況有三，分別為非處理、非後效增強和後效增強三種情境。

其中非處理情境指的是學生在閱讀時只有領犬員在場，沒有輔助犬。學生在就定位後，領犬員依照標準化的指導語和流程，先告知學生閱讀活動分為上、下半場，上半場為紙本閱讀，下半場為電子書選讀，在每個半場之後，領犬員會問學生一些問題，閱讀開始前領犬員亦會提醒學生閱讀是輕鬆愉快的，如果學生沒有問題，領犬員不會主動幫忙。

在上半場學生由五本紙本讀物中選出一本即開始放聲朗讀，如果在時間內學生讀完一本可換下一本，最多三本。在過程中領犬員要用觀察記錄表，記錄學生錯誤的類型及其所屬的頁數和讀本。

上半場時間到，領犬員會告知學生，並針對三種行為（主動提問、內容摘要及聽寫字彙）進行評量並計分，在主動提問部份，如果在過程中學生都未曾提問，領犬員請學生試著想個相關的問題問。在內容摘要部份，領犬員請學生用自己的話，簡單的說說剛剛讀過的內容。在聽寫字彙方面，領犬員除了出題目給學生寫外，會以漸進式的提示引導學生完成書寫，出題以學生在閱讀過程中讀錯的字為優先考量，其次是漏讀的字或抽象的字彙。漸進式提示是當學生在出題後 3~5 秒內沒反應，則告知學生字彙所在頁數，請學生找出並寫下來，若學生在 3~5 秒內找不到，提供字彙所在段落，請學生找出並寫下，若學生在 3~5 秒內還是找不到，領犬員指著該字讓學生抄寫。

下半場進行的方式和上半場幾乎相同，唯學生是由目錄選取要閱讀的書目，學生在過程中不用放聲朗讀，故字彙評量以抽象的字彙為主。由上可知，下半場的測驗難度無法控制，因此只計分，不列入資料與結果的分析

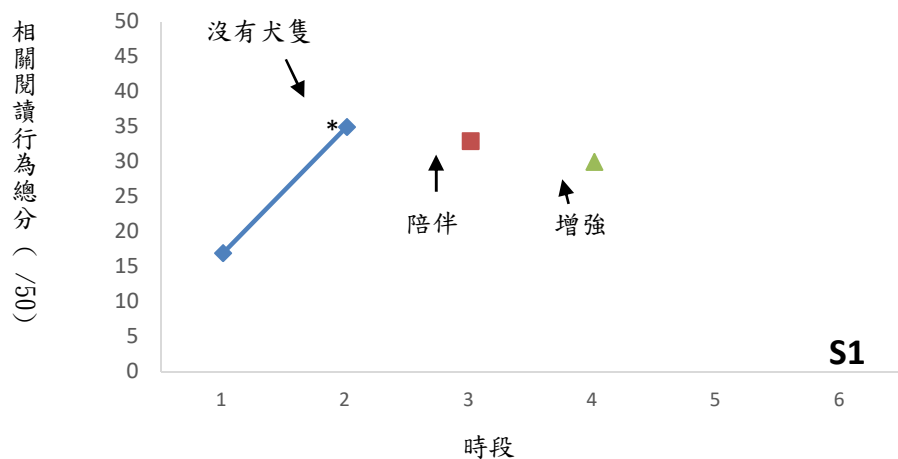
交替處理設計的第二種情境為非後效增強情境，在此情境中，學生在閱讀時除有領犬員在場，輔助犬全程陪伴，除了有輔助犬在場外，其他的程序與上述非處理情境相同。

最後，第三種情境為後效增強情境，學生在閱讀時同樣有領犬員在場，但輔助犬是否進入，及其陪伴時間的多寡由視學生閱讀相關行為的得分而定，除此之外，其餘步驟與之前所述兩種情況相同。

2. 單組前後測設計：

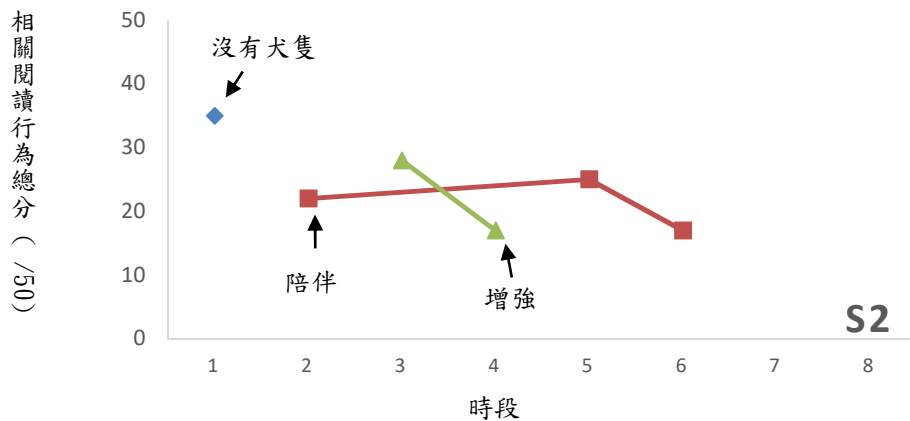
研究之初以及方案結束之後，以孟瑛如等人（2015）編製之國民小學識字，和國民小學閱讀理解診斷測驗，兩種標準化測驗，來了解識字和閱讀理解得分與常模之間的差異，施測流程遵照其指導手冊。

研究結果

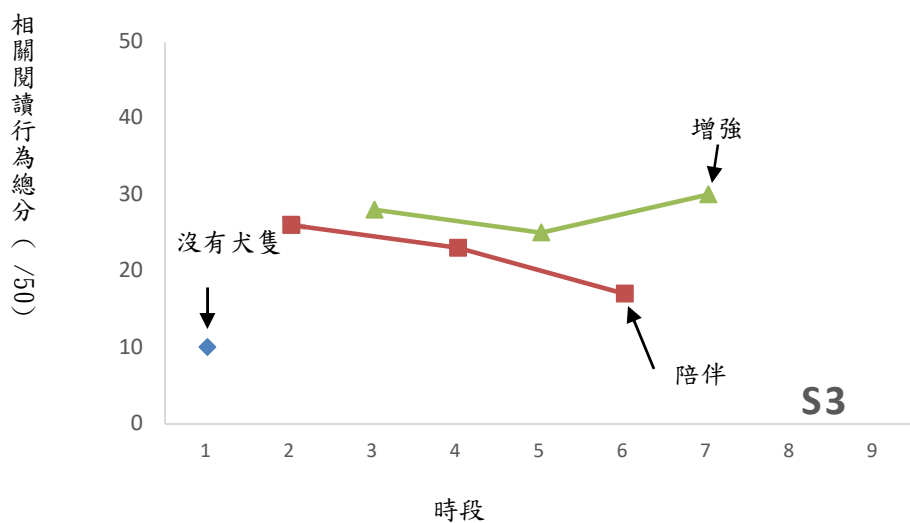


*三劃的字；

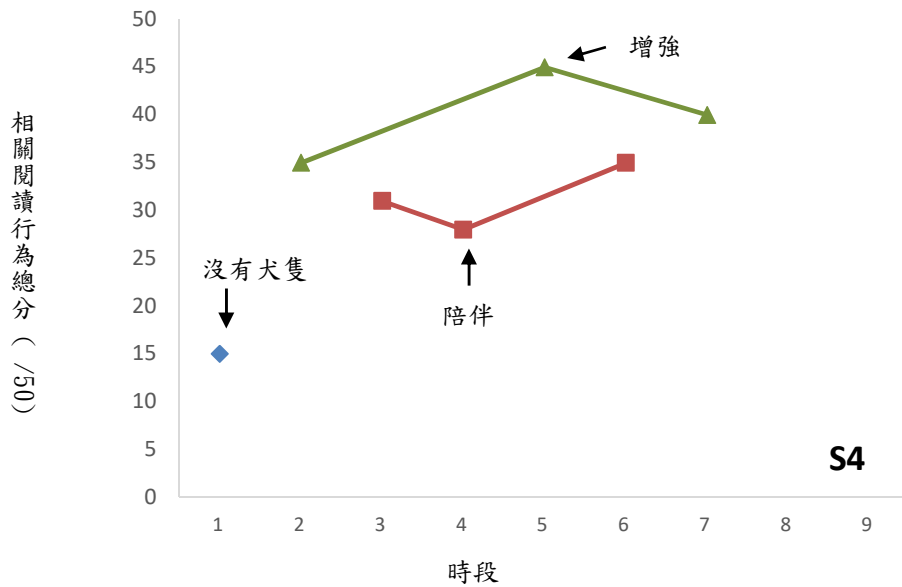
提問=0；摘要 5 0 5 5



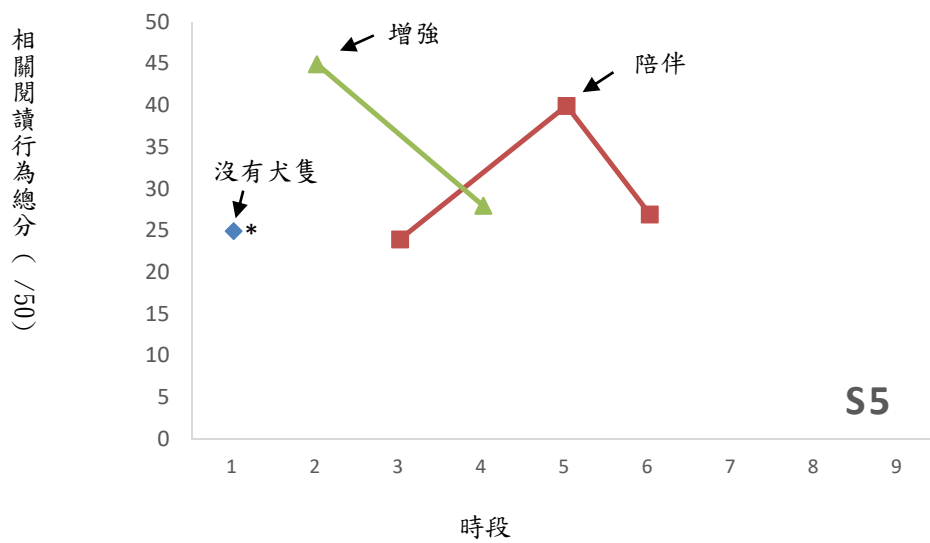
提問=0；摘要 5 0 5 5 5 0



提問=0；摘要 10 10 10 10 10 5 5



提問=	0	10	10	10	10	10	10
摘要=	5	5	0	5	10	10	5



*六劃的字

提問=	10	10	0	8	10	0
摘要=	5	10	8	10	10	10

圖 3 S1-S5 之閱讀相關行為表現示意圖

研究結論

截至目前為止的研究結果發現，輔助犬增強能增加閱讀相關的行為，對其中兩位學生而言，其機制的類型以針對行為式的後效增強大於陪伴式的非後效增強。

若分別就主動提問、摘要閱讀內容與聽寫字彙等三項行為來分析，對 S1、S2、S3 而言，提問數不論在任何一種情況都是零，顯示這三位學生的主動提問行為，似乎不受此閱

讀方案的影響，就 S4 而言，目前發現在有增強的情境，似乎較能引起學生發問行為，最後對 S5 而言，後效增強與非處理的情境似乎較非後增強來的易引起學生發問行為。以摘要閱讀內容來說，目前看起來不會受到情境不同的影響。至於聽寫字彙的能力，由於此能力總分的 3/5，因此其結果與閱讀相關的行為總分的影響類似。

另外，學生整體識字和閱讀能力與常模相較之成效，因研究正在進行中，目前還無資料。上學期結束對個案家長進行簡短之非正式的訪談，家長對本方案抱持正向的態度，家長表示肯定之處包括，此方案在教材的選擇非常用心，領犬員的教學表現具專業度，學生非常期待每週的閱讀活動…等，她們也發現學生在其他未介入能力有提升，例如：有家長表示學生回家會自主閱讀的行為有增加、學生會為了要趕得上閱讀活動，加快完成家庭作業的速度等。

參考資料

- 孟瑛如、田仲閔、魏銘志、周文聿 (2015)。國民小學四至六年級閱讀理解診斷測驗指導手冊、題本。台北：心理出版社。
- 孟瑛如、張淑蘋、范姜雅菁、陳虹君、周文聿 (2015)。國民小學四至六年級識字診斷測驗指導手冊、題本。台北：心理出版社。
- 孟瑛如、張淑蘋、范姜雅菁、楊佩蓁、周文聿 (2015)。國民小學一至三年級識字診斷測驗指導手冊、題本。台北：心理出版社。
- 孟瑛如、魏銘志、田仲閔、周文聿 (2015)。國民小學一至三年級閱讀理解診斷測驗指導手冊、題本。台北：心理出版社。
- 胡湘邨 (2013)。動物輔助遊戲對於身心障礙兒童與同儕間社會互動的影響 (未出版碩士論文)。逢甲大學景觀與遊憩碩士學位學程。台中市。
- 章瓊方 (2014)。國小科普讀物適級推薦閱讀之研究 (未出版碩士論文)。台灣師範大學圖書資訊學研究所。台北市。
- 陳玫利 (2014)。國小低年級動物輔助課程發展及其對學童生活能力之影響研究 (未出版碩士論文)。台北護理健康大學生死教育與輔導研究所。台北市。
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Davis, T. T., Scalzo, R., Butler, E., Stauffer, M., Farah, Y. N., Perez, S., & ... Coviello, L. (2015). Animal assisted interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities, 50*(3), 316-329.
- Fine, A. H., Mackintosh, T. K. (2016). *Animal-assisted interventions: Entering a crossroads of explaining an instinctive bond under the scrutiny of scientific inquiry*. In Friedman, H. et al., (Eds.), *Encyclopaedia of mental health* (pp. 68-73). UK: Elsevier.
- Hall, S. S., Gee, N. R., & Mills, D. S. (2016). Children reading to dogs: A systematic review of the

literature. *Plos ONE*, 11(2), 1-22.

Lenihan, D., McCobb, E., Diurba, A., Linder, D., & Freeman, L. (2016). Measuring the effects of reading assistance dogs on reading ability and attitudes in elementary school children. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 252-259.

Maber-Aleksandrowicz, S., Avent, C., & Hassiotis, A. (2016). A systematic review of animal-assisted therapy on psychosocial outcomes in people with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 322-338.

O'Haire, M. (2013). Animal-assisted intervention for autism spectrum disorder : A systematic literature review. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 43(7), 1606-1622.

本文作者為鍾儀潔：屏東大學特殊教育學系助理教授。

視障者網路無障礙法制之研究

楊雯婷

政治大學法律科際整合研究所

摘要

網路是現代人生活十足常見的重要工具，相對於明眼人，視障者因障礙特性，近用網路時常遇到困難，若要改善明眼人與視障者間網路近用之落差情形，合理而適當之法律強制規定乃為必需。然而台灣網路無障礙之法制尚未完善，因此本文希望從網路的影響力、視障者近用網路之困難與推動網路無障礙之重要性切入，說明相關法制建設之迫切性，並接著討論美國與台灣相關法制規定。

一、網路的影響力

網路無障礙相關法制之需求迫切性，和網路科技發展的狀況息息相關，從過去到現在，網路發展歷經幾次重大轉折，本研究將之切割為三大時期，而在不同時期，網路一詞對於人們來說，意義也不盡相同，以下說明之：

(一) 全球資訊網 (World Wide Web) 時期

1970 年代，將不同機器連線之技術問世，到了 1990 年代，「全球資訊網 (World Wide Web)」的誕生創造出瀏覽網頁的風潮，一些相關名詞也是在這個時候出現：「網路 (Network)」指一部以上通過透過傳輸媒介予以連結在一起的電腦周邊或資訊系統，且能彼此交換訊息、資料與共享資源；而「網際網路 (Internet)」，是網路與網路之間所串連成的龐大網路，這些網路以一組標準的「網路傳輸控制通訊協定/網際通訊協定 (Transmission Control Protocol/Internet Protocol, 簡稱 TCP/IP)」相連，使全世界幾十億個網路裝置，得以相連而形成邏輯上的單一巨大國際網絡。此時期，網路或網際網路之定義，皆僅為技術層面之描述；而其對於人們的影響，大抵圍繞在數位著作、文本數位化等方面。

(二) Web 2.0 時代

2005 年左右，Web 2.0 的概念開始流行，為網路科技界帶來了革命性的突破，別於過去多由網站方主導網站內容之生成，Web 2.0 強調將「使用者」之角色置於核心，因此網站「系統功能」與「資訊內容」分開之模式開始流行，網路平台管理者負責架設網站、系統維護等，資訊內容提供者則為眾多網路平台用戶，代表性的服務包括：社群網站、部落格、Wiki 等。這樣的模式下，人們無須具備任何網頁設計、程式設計之能力，申請即可擁有一個網路空間並盡情產生資訊，於是比起過去，流動於網路上的資訊數量大為增加，而垂直式搜尋引擎也在這個時候發展成熟，使得人們得以從茫茫網海中快速獲得需要的資訊。此一時期，上網瀏覽成了人

們接觸資訊的重要管道，「網路」一詞對人們來說，儼然和「接觸資訊」畫上了等號。

(三) Web 2.0 後期至今

Web 2.0 概念下，任何人都可以透過網路平台發表自己的言論觀點，加上網路技術日新月異與傳輸頻寬倍增，形成「虛擬社群」林立之現象。與過去使用者僅僅在網頁中獲取資訊卻無法提供自我訊息的概念截然不同，不同的興趣、喜好、經驗、專長或背景者，透過網路平台可聚在一起，相互交流及分享。

虛擬社群的一個重點在於「具備互動溝通的功能」，透過基於 Web2.0 概念的網路互動功能設計，可讓使用者相互之間溝通更為頻繁，不僅拓展了使用者的社交圈，也有效創造出多元的附加價值。從商業角度來看，龐大社交網路背後商機無限，而人們除了利用網路平台交易，連行銷方式也因應社群模式而調整，「網紅」、「業配」都是非常好的例子。此外「金融科技(Financial Technology，也稱為 FinTech)」亦開始挑戰傳統金融業，運用網路科技，將傳統過於繁瑣的服務流程變得有效率，或發展出新形態的金融服務和商品。

網路與商業連結後，其應用將越來越多元，除了金融業，凡舉食、衣、住、行、學術、工作、娛樂等生活各種面向，皆可囊括於網路服務範疇，國外已有學者呼籲，像 Facebooks、Google 和 Ubers 等網路科技巨頭，已經不再是一般性的公司，它們的商業模式是建立在「需求」之上——只要人們有需求，這些公司就能以網路為媒介，推出對應之服務模式，這樣的概念下，網路勢必全面遍及日常生活，而人們對於網路的使用選擇權也會越來越少，因此應將其提供的網路服務視為「公共設施 (Public Utilities)」。

(四) 小結

綜上，網路發展至今，已全面滲入日常生活，人們連上網路，可能是為了閱讀數位著作或接觸數位資訊，也可能是為了其他目的，包括學習、購物、工作、醫療等，網路的功能五花八門，未來還會越來越多，因此，對於網路無障礙之保障，若從「功能性」角度出發而僅限定於規範網路的特定功能（如保障視障者接觸資訊的權利等），可以預見最後將無法跟上網路科技創新的速度。本研究認為，若將網路視作「公共空間」、「公共設施」，改以「保障視障者使用網路空間或設施」，相對較為全面。

二、視障者近用網路之困難與如何打造無障礙網路環境

(一) 視障者近用網路之困難

弱視者尚可利用視覺學習，但閱讀一般字體有困難，須借助特殊光學輔助儀器（如放大鏡、望眼鏡、擴視機）將字體放大，而全盲者則需透過觸覺和聽覺來獲得外界訊息，因此全盲之視障者使用網路時，需使用「螢幕閱讀軟體 (Screen Reader)」將讀取到的文字轉換為點字或語音形式，並輸出至「點字觸摸顯示器」或「語音合成器」。

然而螢幕閱讀軟體所能讀取到的是文字訊息，於純文字的網路環境下，視障者確實能接觸資訊無礙，但現在市面上許多網站、軟體系統之介面或功能選項，甚至流通於網路上之資訊本身，都是基於常人使用習慣和模式而編排設計，許多網站為了吸引瀏覽者注意，會用上繁複花俏的視覺線索或元素，因而造成視障者接收困難：可能網頁內容充斥大量未經「無障礙處理」之視覺元素，包括動畫、圖片、表格、頁框、下拉選單等；或系統操作步驟過於繁複，且無提供足以使視障者理解之線索；甚至亦常有螢幕閱讀軟體無法讀取之網站物件或與網站系統不相容之情況發生。上述這些設計上的疏忽，會使得造訪網站之視障者，產生理解與操作困難，未經改良，則視障者即便使用螢幕閱讀軟體，仍無法有效近用網路。

網路近用困難將影響視障者之權益，台灣公部門過去便曾有這樣的例子，1999 年財政部因應行政院推動「電子化／網路化政府」，首度實行「網際網路報繳稅作業」，提供納稅義務人多元化申報管道，然而當時該系統設計上未考慮視障族群之難處，操作步驟繁複，讀取或輸入的資訊繁多，視障者即便使用電腦輔具依然無法獨立操作，這導致許多視障者對於網路報稅為之卻步。前述問題於各方努力下，在 2011 年終於獲得緩解，然而這只是網路障礙影響視障權益之冰山一角，在未來，無論是醫療、教育、工作等，各方面皆脫離不了網路之使用，因此如何落實網路無障礙以解決視障者網路近用困難問題，將成為重要的身權議題之一。

(二) 如何打造無障礙網路環境

視障者與明眼人的網路近用差別情形，是能透過「無障礙網路設計」加以改善，工程師於網站、系統設計初始時，若能遵守無障礙網路設計原則，便能讓視障者得以和明眼人一樣近用網路無礙。舉例來說，視障者雖然無法「看到」網站中的圖片，但可以理解圖片的文字描述，以程式編譯角度來說即為以「alt-tag 語法」置入圖像的替代文字，常人於該網站中會看到圖片；而視障者若將滑鼠游標對準圖片，則會讀到或聽到圖片的替代文字說明。

關於無障礙網路設計之標準，台灣行政院研究發展考核委員會於 2002 年 6 月「無障礙網頁開發標準暨標章核發作業」委外案，參考 W3C (World Wide Web Consortium) 協會的 WAI (Web Accessibility Initiative) 組織在 1999 年 5 月所發表的「無障礙網頁內容標準相關規範(Web Content Accessibility Guidelines 1.0, 簡稱 WCAG 1.0)」，訂定台灣的「無障礙網頁開發規範」，以提供網站開發人員對於網站可及性設計的明確評估方式和認定準則，並將網頁可及性由低到高分為第一優先等級、A+等級、第二優先等級、第三優先等級。而後又延伸推出「網站無障礙規範 2.0 版」，於 2017 年 2 月 15 日正式實施後即不受理前版「無障礙網頁開發規範」標章申請，新規範包含 4 個原則、3 個檢測等級及 12 個指引，4 個原則分別對照至 12 個指引，內容如表 1 所示；3 個檢測等級由低到高分別為 A、AA、AAA，等級不同，所需滿足的指引也不同，以指引 9 (讓文字內容可讀並可理解) 為例，不同檢測等級有不同滿足條件，如表 2 所示。

表 1：網站無障礙規範 2.0 版 4 個原則之說明

原則	原則之內容	對應之指引
原則 1：可感知	資訊及使用者介面元件應以使用者能察覺之方式呈現	1、2、3、4
原則 2：可操作	使用者介面元件及導覽功能應具可操作性	5、6、7、8
原則 3：可理解	資訊及使用者介面之操作應具可理解性	9、10、11
原則 4：穩健性	網頁內容應可供身心障礙者以輔助工具讀取，並具有相容性	12

表 2：網站無障礙規範 2.0 版 3 個檢測等級之說明

等級	對應之指引（以指引 9 為例）
A	9.1 每一個網頁所使用的預設人類語言，都可以程式化的方式判讀
AA	9.2 除非是專有名詞、科技術語、不知名語言的字詞、接鄰文字的方言部分等情況，否則每一個段落或片語中所使用的人類語言，都可以程式化的方式判讀
AAA	9.3 對於不常見或限定用法的字詞或片語，包括俗語或諺語及行話，均有機制可指明其定義 9.4 要有機制來指明縮寫字展開後的全文或意義 9.5 當移除專有名詞及標題後，若文字需要超過初中程度的閱讀能力才可被理解，就要有輔助內容，或提供不需此閱讀能力即可理解的版本 9.6 某個字詞若不知其發音，就算依據前後文脈絡來判讀而仍會造成混淆時，就要有個機制來指明其發音

三、網路無障礙相關法制

即便設有一套無障礙網路設計之標準，亦非每個網站設計師都會參照並積極以無障礙為網站設計目標，因此若認同網路近用為視障者應享有之權利，則透過法律予以適當保障乃為必需，因此以下將分別介紹美國與台灣網路無障礙相關法制發展狀況。

(一) 美國網路無障礙相關法制

1. 美國二十一世紀通訊與視訊接取無障礙法

美國在 1996 年電信法 (Telecommunications Act of 1996) 中，確立開放電信市場、減少管制的原則。電信法將通訊服務分為兩大類，即「電信服務 (Telecommunications Services)」與「資訊服務 (Information Services)」，前者將傳統電話服務視為「共同載具 (Common Carrier)」，受高度管制並需負擔無障礙通訊義務；新興通訊服務則多歸屬於後者，管制程度較低，無需負擔無障礙義務，並不重視身障者之可及與易用性。然而新興通訊方式提供的服務愈發多元 (例如視訊通話、多方通話等)，且通常是基於網路而為，在許多場合下費用比起傳統電話服務更為節省 (例如跨國聯絡)，使用比例亦逐年成長，若依然按照舊法規定而無需負擔無障礙義務，將加大身障者與常人間的鴻溝，似有不妥。因此為了讓身障族群在網路時代能享受科技之便，須將更多新興通訊服務納入無障礙要求，在 2010 年 10 月 8 日，奧巴馬總統正式簽署「二十一世紀通訊與視訊存取無障礙法 (Twenty-First Century Communications and Video Accessibility Act, 簡稱 CVAA)」，以因應新科技的發展，建構無障礙通訊傳播環境。

CVAA 延續了 1934 年電信法對於文字簡訊 (Text-Messaging)、視訊會議 (Video Conferencing)、影像傳輸 (Video Delivery)、和網路協議通話技術服務 (VoIP Services) 的無障礙要求，並另外要求手機製造商需使其網路瀏覽器可為視障者所使用，透過瀏覽器可觸及之電視、電影等皆需附上字幕或有音頻描述，且 VoIP Services 必須能兼容助聽器。CVAA 分為兩個章節：第一章為無障礙通訊產品和服務 (Title I — Communications Access) 之規範，要求基於寬頻之產品及服務，需能被身障者使用無礙；第二章為無障礙視聽媒體之規範 (Title II — Video Programming)，旨在使身障者能更加容易透過網路或電視接收視聽訊息。

為落實 2010 年公布之 CVAA，聯邦通訊委員會 (Federal Communications Commission, 簡稱 FCC) 在 2013 年 4 月 29 日發佈「第二次報告與命令 (Second Report and Order)」，重新闡述 2011 年 FCC 於 CVAA 第 104 條 (Section 104) 對「通訊法 (Communications Act of 1934)」第 716、718 條之規範，讓資通訊服務業者與設備製造商在合理範圍內承擔更多的無障礙義務，增加身障者科技近用的機會。第 716 條的闡述，主要是規範消費者終端設備，包括手機、筆記型電腦或平板電腦等，在安裝或具備瀏覽器後，將被視為具有提供「進階通訊服務 (Advanced Communications Services)」之能力，而須提供身障人士無障礙收發 e-mail。第 718 條則是要求手機製造商與電信服務商提供之手機，若具有網路瀏覽器，則須能讓視障者得以無障礙使用任何功能 (例如以語音將網址輸入於地址欄)，或是準確使用工具鍵 (例如回復鍵)。FCC 要求 2013 年 10 月 8 日以後生產、提供的資通訊設備與服務，必須符合該法第 716 條、第 718 條無障礙使用之規定。於此之後，身障者資訊與通訊近用度將會增加，讓網路無障礙更能真正落實，且相較於過去電信中繼服務影響限於美國境內，未來各國通訊載具業者若欲將產品進口至美國，則必須促使自家產品符合美國無障礙規定。

2. 美國身心障礙人士法

美國有關身心障礙者保障，包含就業、教育、生活等多面向規範，除各州有其相關身心障

礙保護法規之外，聯合法規主要為 1973 年康復法 (Rehabilitation Act) 和 1990 年美國身心障礙人士法 (The Americans with Disabilities Act, 簡稱 ADA)，後者根據前者基礎提供身心障礙者更周全保障，特別加入大眾運輸工具和平等就業等標的，且相對於消極的「不歧視」，ADA 採取更積極「提供平等參與社會活動機會」之觀念。ADA 與網路無障礙有關之主要爭論，在於第三章「私部門所營運之公共設施與服務 (TITLE III—Public Accommodations and Services Operated by Private Entities)」之規定，依 ADA 第 301 條第 7 項，私部門若有因營利目的而向公眾提供商品或服務，則其營業場所應視為公共設施，有提供無障礙商品和環境之義務。

然而，網站是否能被視作公共設施則有爭議，從條文來看，ADA 第 301 條第 7 項列舉了 12 種類型公共設施，並未明文規定網站是否包含於其中，且所列舉者全數具有實體。而美國司法部立場，則傾向將 ADA 適用範圍擴張到網路或任何基於網路而提供的商品或服務，從 2010 至 2016 年，美國司法部「公民權部門 (Civil Right Division)」已多次針對 ADA 作出網路無障礙相關行政函釋或「法規制定建議通知 (Notice of Proposed Rulemaking, 簡稱 NPRM)」。至於司法實務部分，在美國境內的公部門或被視為提供公共設施之私部門 (民間營利場所或公司)，是否具有提供無障礙網站之法律義務，而多數判決歧異則在於法院對個案有不同解釋，而爭點多在於：ADA 規定之公共設施，是否應擴及實體以外。若將歷年相關判決之立場區分，可歸納為：(1) 嚴格解釋，公共設施僅限實體；(2) 若有實體營業據點，方進一步討論是否延伸至虛擬服務；(3) 公共設施包含實體與虛擬，相關判例整理與說明，如表 3 所示。

表 3：歷年司法實務對 ADA 的「公共設施」之見解

法院見解	理由/說明	相關判例
嚴格解釋，公共設施僅限實體	法院認為，由於 ADA 條文中所列例子皆為實體，因此 ADA 第三章僅適用於實體場所發生之歧視。	<ul style="list-style-type: none"> • 1997 年 Parker 案 • 1998 年 Ford 案 • 2011 年 Earll 案 • 2012 年 Cullen 案
有實體據點，方進一步討論是否延伸虛擬服務	法院認為「網站本身」並非公共設施，但仍開始討論「網站功能」是否和實體公共設施之商品或服務提供有所連結。	<ul style="list-style-type: none"> • 2000 年 Weyer 案 • 2002 年 Access Now Inc 案 • 2006 年 National federation of the blind v. Target Corp. 案 • 2011 年 Ouellette 案 • 2011 年 Young 案 • 2014 年 Jancik 案
公共設施包含實體與虛擬	法院認為即便網站未與實體地點做連結，若有向公眾提供商品或服務，即應適用	<ul style="list-style-type: none"> • 1994 年 Carparts Distrib. Ctr., Inc. 案 • 1999 年 Doe 案 • 1999 年 Pallozzi 案

	ADA 第三章。	<ul style="list-style-type: none"> • 2001 年 Morgan 案 • 2002 年 Rendon 案 • 2015 年 Straw 案 • 2015 年 National federation of the blind v. Scribd Inc. 案
--	----------	--

(二) 台灣網路無障礙相關法制

和美國相較，台灣對「無障礙」的概念，僅限於有實體之建築或交通設施，而未擴及虛擬世界，而台灣「網路無障礙」之法制規範，直接涉及「公開網站無障礙強制規定」之條文僅一條，規定在台灣身心障礙者權益保障法(簡稱身權法)第 52-2 條，各級政府及其附屬機關(構)、學校所建置之網站，應通過「第一優先等級以上」之無障礙檢測，亦即至少需通過 A+ 等級之要求，並取得認證標章。然而本條的「第一優先等級以上」為台灣無障礙網路設計標準之舊版認證規定，既然現今已採新的認證制度，則法規範亦有更新之必要。此外，該條只就公部門課予強制責任，而台灣民間業者所經營之公開網站，目前並無任何法律規範要求其需負擔無障礙義務或取得任何無障礙認證。

保障網路無障礙之法規，有些是以宏觀的角度全面性地要求公開網站無障礙，例如 ADA 將網路視為「公共設施」，要求公開網站不得對視障者之使用為差別對待；有些則是針對特定功能做更細緻的規範，例如 CVAA 著重在無障礙通訊傳播。目前台灣法對於網路環境(包括公開網站、系統等等)之無障礙規範顯有不足，這可能也是在台灣網路無障礙相關檢測與認證普及程度不高的原因，而為了更加瞭解台灣網路無障礙發展之全貌，亦就下列間接和網路無障礙議題相關之主題為介紹或討論：

1. 通訊傳播主管機關責任：應推動公共資訊無障礙相關服務

根據台灣身權法第 52 條第 1 項規定，各級及各目的事業主管機關應辦理相關服務，以協助身心障礙者參與社會，其中該項第三款為「公共資訊無障礙」，按同條第 3 項，公共資訊無障礙係指「應對利用網路、電信、廣播、電視等設施者，提供視、聽、語等功能障礙國民無障礙閱讀、觀看、轉接或傳送等輔助、補助措施」，而查同法第 2 條第 3 款主管機關權責劃分之規定，主管身心障礙者無障礙資訊和通訊技術及系統、網路平台、通訊傳播傳輸內容無歧視等相關事宜之規劃、推動及監督等事項者，為通訊傳播主管機關。

依據「通訊傳播基本法」第 12 條規定：「政府應配合通訊傳播委員會之規畫採必要措施，促進通訊傳播之接近使用及服務之普及。」其立法理由認為，資訊社會中，取得及交換資訊之能力已成為現代國民必備之基本要件，惟在自由競爭環境中，成本與利潤是業者最關心及重視之經營要件，因此政府應採取必要措施，使全體民眾均能享有必要之通訊傳播服務，有效縮短數位落差，竭力創造「無障礙之通訊傳播近用環境」。

2. 身心障礙者權利公約之「虛擬無障礙」規定於台灣落實情形

聯合國於2006年12月13日通過「身心障礙者權利公約(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 簡稱CRPD)」,而後於2008年5月3日生效。CRPD是聯合國史上第一個全面保護身障者權利之公約,旨在促進、保護和確保實現身障者能夠全面地享有所有人權。台灣非聯合國會員國,現實上終究無法簽署,然考量到國際經貿活動和政治等因素,為與國際接軌,台灣依然「參加」CRPD並將之內容國法化。

CRPD第9條為無障礙之規定,第9條第1項規定「為使身心障礙者能夠獨立生活及充分參與生活各個方面,締約國應採取適當措施,確保身心障礙者在與其他人平等基礎上,無障礙地進出物理環境,使用交通工具,利用資訊及通信,包括資訊與通信技術及系統,以及享有於都市與鄉村地區向公眾開放或提供之其他設施及服務。該等措施應包括查明及消除阻礙實現無障礙環境之因素,尤其應適用於:(a) 建築、道路、交通與其他室內外設施,包括學校、住宅、醫療設施及工作場所;(b) 資訊、通信及其他服務,包括電子服務及緊急服務。」該項將無障礙涵蓋範圍區分為:實體空間與設施,以及無實體之資訊、通信及其他服務,網路無障礙應為後者之範疇。而該條於台灣之落實情形,對照台灣2014年公布之「身心障礙者權利公約施行法(簡稱身權公約施行法)」,當中無任何無障礙之相關規定。

身權公約施行法雖將原本CRPD中關於無障礙之規定移除,但其第8條第1項前段「身心障礙者受公約及其有關法規保障之權益遭受侵害、無法或難以實施者,得依法提起訴願、訴訟或其他救濟管道主張權利」之文字,揭示「有權利即有救濟」之法理,CRPD所規定者乃基本人權,即便台灣法相關保障與救濟之規定尚未完善,亦得作為當事人行使權利救濟之武器,為行政訴訟當事人提供更多「子彈」,並得以此主張許多非屬台灣憲法明文規定的基本權利或大法官解釋尚未承認的權利。

3. 網路環境下,視障者數位著作近用權利

(1) 身權法第30-1條、第30-2條

「視障電子圖書館」是將一般出版圖書以及報章雜誌,以點字訊號儲存於網路資料庫中,公部門營運之視障電子圖書館不只需要具有一般圖書館「徵集、採購、分類、編目」圖書的傳統功能,更負有視障電子點字圖書製作的使命,以補足點字圖書不足的窘境,這也是視障電子圖書館與一般圖書館最大的差異。然而對著作物另製點字書、有聲書版本,並放置於公開網路上,涉及著作權法「重製」問題,亦攸關出版業之商業利益,因此關於視障電子圖書館之營運,若有法源依據較不會產生爭議。

台灣關於「對身心障礙者提供數位圖書資源之義務」,規定於身權法第30-1條。2011年2月1日修正公布之身權法第30-1條規定:「中央教育主管機關應依視覺功能障礙者之需求,考量資源共享及廣泛利用現代化數位科技,由其指定之圖書館專責規劃、整合及典藏,以可讀取之電子化格式提供圖書資源,以利視覺功能障礙者之運用。前項規劃、整合與典藏之內容、利

用方式及所需費用補助等辦法，由中央教育主管機關定之。」然而 2011 年階段之規定，僅消極要求專責圖書館專責規劃、整合、典藏及提供可讀取之電子化格式圖書資源，卻未賦予專責圖書館向著作財產權人或出版社，徵集既有數位版本以轉製成無障礙版本之權力。

身權法到了 2014 年 6 月 4 日再度修正，其中第 30-1 條第 1 項擴大其適用範圍，除原有之視覺功能障礙者外，增加了學習障礙者、聽覺障礙者或其他感知著作有困難之特定身心障礙者。然而，關於圖書館有無權力向著作財產權人或出版社徵集數位版本，第 30-1 條第 2 項僅要求專責圖書館對於障礙者提出需求之圖書資源「應優先提供」，未賦予其向著作財產權人或其所委託發行之出版人徵集出版品既有數位檔案之權力，也未明定著作財產權人或其所委託發行之出版人應予提供之義務，則先前難以取得圖書資源之數位檔以進行直接轉製之困境仍未獲得解決，修正條文實質幫助有限，學者章忠信建議，可積極將第 30-1 條第 2 項修正為：「前項受指定之專責圖書館向著作財產權人或其所委託發行之出版人徵集出版品之既有數位檔案時，著作財產權人或其所委託發行之出版人應予提供。」本研究支持此一修正方向建議，並認為考慮到影像處理等電腦技術之快速發展與普及，往後對紙張文本之著作物數位化將變得非常容易，而既然對著作物為無障礙版本轉製之前提為數位化版本之取得，甚至可以考慮將「受指定之專責圖書館有權徵集出版品之既有數位檔案」，進一步擴張至「受指定之專責圖書館有權對出版品逕自為數位化所需之行為，而不構成對著作權之侵害」。

2014 年 6 月 4 日的修法同時還增訂了第 30-2 條：「經中央教育主管機關審定之教科用書，其出版者應於該教科用書出版時，向中央教育主管機關指定之機關（構）或學校提供所出版教科用書之數位格式，以利製作專供視覺功能障礙者及前條第一項其他特定身心障礙者接觸之無障礙格式。各級政府機關（構）出版品亦同。前項所稱數位格式由中央教育主管機關指定之。」該條規範了教科用書出版者之數位格式提供之義務，強制像教科書發行業者徵集以教學為目的之教科書電子檔，以利教科書無障礙格式之重製作業進行。

(2) 圖書館法第 9 條

2015 年 1 月 20 日立法院三讀通過圖書館法修正案後，現行圖書館法第 9 條規定：「圖書館辦理圖書資訊之採訪、編目、典藏、閱覽、參考諮詢、資訊檢索、文獻傳遞、推廣輔導、館際合作、特殊讀者（視覺、聽覺、學習及其他閱讀困難障礙者等）服務、出版品編印與交換、圖書資訊網路與資料庫之建立、維護及研究發展等業務。前項特殊讀者服務，其圖書資訊特殊版本之徵集、轉製、提供與技術規範及其他應遵行事項之辦法，由中央主管機關定之。圖書館應寬列經費辦理第一項業務。」此次修正乃配合身權法第 30-1 條，與修正前相較，圖書館法第 9 條第 1 項擴大了適用範圍，除原有之視覺功能障礙者外，圖書館也應對學習障礙者、聽覺障礙者或其他感知著作有困難之特定身心障礙者提供服務，而增訂之第 2 項則是授權中央主管機關—教育部，應就圖書館辦理特殊讀者之圖書資訊特殊版本之徵集、轉製、提供及技術規範等事項訂定相關辦法。

圖書館法所稱之「圖書館」，根據同法第 2 條第 1 項係指「蒐集、整理、保存及製作圖書資訊，以服務公眾或特定對象之設施」，而「圖書資訊」根據第 2 項係指「前項圖書資訊，指圖書、期刊、報紙、視聽資料、數位媒體等出版品及網路資源」。而圖書館之設立，應參考教育部依據圖書館法第 5 條訂定之「圖書館設立及營運標準」，然而經濟部智慧財產局亦認為，對於非依圖書館法設置的圖書館，如私人或公司機構內部設置的圖書室，若有相當程度對外開放使用者，亦屬本條所規範之圖書館。

此外另一可思考之問題是，圖書館是否應已具備「實體」為必要，現下網路上已有許多數位資料庫，如 westlaw、台灣法規資料庫、華藝線上圖書館等，未來出現館藏量超越實體圖書館之數位圖書館亦非不可能，然而就圖書館設立及營運標準第 9 條關於圖書館地點、館內空間分配、建築設備、館舍設備等各種規定，現行法之圖書館仍以實體為限。

(3) 著作權法第 53 條、第 80 條之 2 第 9 款

著作權法第 53 條：「中央或地方政府機關、非營利機構或團體、依法立案之各級學校，為專供視覺障礙者、學習障礙者、聽覺障礙者或其他感知著作有困難之障礙者使用之目的，得以翻譯、點字、錄音、數位轉換、口述影像、附加手語或其他方式利用已公開發表之著作。前項所定障礙者或其代理人為供該障礙者個人非營利使用，準用前項規定。」比起身權法，著作權法第 53 條保障範圍擴及所有已公開發表之著作，根據同法第 5 條，著作權法所稱之著作包含語文著作、音樂著作、戲劇和舞蹈著作、美術著作、攝影著作、圖形著作、視聽著作、錄音著作、建築著作、電腦程式著作。相較起來，以保障接觸資訊權來說，著作權法涵蓋種類、數量較多，且第 53 條所規定之主體，若為身障者合理使用，無需待到公開發表著作之著作權人授權，便能直接將之以翻譯、點字、錄音、數位轉換、口述影像、附加手語或其他方式而為利用。

現行有關確保「身心障礙者接觸著作」之合理使用規定，係於 2014 年 1 月 7 日於立法院三讀通過，並於同年 1 月 23 日正式實施，本次之修法，除了修正第 53 條，同時一併增訂了第 80 條之 2 第 3 項第 9 款「防盜拷措施之例外條款」，之所以要設置所謂「防盜拷措施」，乃是因為著作數位化之後，重製的成本幾乎趨近於零，任何人只要擁有電腦等數位設備，就可以毫不費力地重製著作，因此著作權人為確保來自著作銷售或授權的收益，也無不努力研究如何對著作的重製或利用透過技術限制，以確保使用者付費原則的落實，防盜拷措施之實際例子包括：早期許多電腦軟體使用時必須安裝硬體保護鎖（Key Pro）、放入開機磁片（光碟片）、輸入軟體安裝序號、或是附加光碟防拷程式等。然而，由於著作權人利用防盜拷措施保護其著作不被侵害，可能使得為障礙者使用目的之合理使用無法進行，因此，2014 年修正之著作權法第 80 條之 2 第 9 款乃增訂允許為此目的之合理使用，得不適用防盜拷措施相關規定，為了障礙者使用目的之合理使用，得破解、破壞或以其他方法規避著作權人所採取禁止或限制他人擅自進入著作之防盜拷措施，或是製造、輸入、提供公眾使用破解、破壞或規避防盜拷措施之設備、器材、零件、技術或資訊，或為公眾提供服務。

四、結論

綜合上述，台灣目前雖設有無障礙網站之認證制度，然相關法制建設仍有待加強，而網路對人們的重要性只會越來越高，未來或許可參考美國之制度，或重新思考該如何將身權公約所保障之虛擬無障礙權利內國法化。

參考文獻

- 李姿瑩，「美國網路無障礙法制及實務推動爭議研析」，科技法律透析，第 26 卷第 11 期，2014 年 11 月。
- 李姿瑩，「私部門無障礙網站法制推動衍生法律問題—以美國司法實務為例」，科技法律透析，第 28 卷第 5 期，2016 年 5 月。
- 林慶仁，「探討視障者利用圖書館的現況與展望」，台灣圖書館管理季刊，第 6 卷第 2 期，2010 年 4 月。
- 陳志宇，「由美國『二十一世紀通訊與視訊接取無障礙法』談無障礙通訊傳播環境之建立」，撰，科技法律透析，2011 年 7 月。
- 章忠信，視障者使用電子化圖書資訊特殊版本相關規範之研究，台灣圖書館 103 年度委託研究案，2014 年 11 月 28 日，頁 5。
- 章忠信，身心障礙者使用數位化圖書資訊特殊版本相關規範之研究，台灣圖書館 104 年度委託研究案，2015 年 6 月 25 日。
- 黃志雯，「美國資通訊設備無障礙使用計畫趨勢觀察」，科技法律透析，2014 年 1 月，第 26 卷第 1 期。
- 劉定基，「國際人權公約內國法化對司法實務的影響—以行政法院裁判為觀察中心」，法令月刊，第 67 卷第 10 期，2016 年 10 月。
- 賴文智，「圖書館與著作權法」，成功大學圖書館館刊，第 20 期，2011 年 11 月。

本文作者為楊雯婷：政治大學法律科際整合研究所本年度畢業生。

在小學服務的中度聽障公務人員面臨的溝通問題及因應之個案研究

黃國禎

員林農工職業學校

摘要

本研究採個案研究法，研究對象：中度聽障公務人員，該員 2016 年透過身心障礙特考，考取三等一般行政，服務於小學總務處，擔任幹事，負責勞健保與圖書館業務。該員溝通模式採取口語溝通方式，配戴助聽器。中度聽障公務人員溝通模式：溝通模式(口語、筆談)、環境(同事、上司)、輔助工具(電話擴大鈴聲)等三方面，進行半結構式訪談題綱。溝通面臨的問題最多的是接聽電話，其因應策略有 3 點：(1)能接聽會盡量接聽，(2)聽不懂對方在說什麼，請同事幫忙接聽，並請同事轉告聽障者。(3)輔具部分，放大電話聲音與配戴助聽器。

本研究發現：(1)採口語溝通，溝通上沒有遇到很大的問題，遇到溝通有障礙時，會請上司講慢一點或再說一次，避免聽錯而做錯事情。中度聽障公務人員的上司不會介意再說第二次或以上。(2)如果還是聽不懂，會請同事示範一次，也可以請同事寫紙條。(3)有的學生內向而講話小聲，但中度聽障公務人員會請學生講大聲及講慢一點，通常學生都會很配合中度聽障公務人員。(4)溝通面臨的問題：大多是接電話的問題，因應策略：能接聽會盡量接聽，若接聽後還是聽不懂對方在說什麼，會趕快請同事幫忙接聽，並請同事轉告給中度聽障公務人員。(5)在職務再設計方面，中度聽障公務人員有申請放大電話聲音，很少採用 LINE 全組溝通，基本上都是口語溝通。(6)身權法規定可申請工作助理員，中度聽障公務人員沒有申請，因為不知道可以申請工作助理員。(7)接聽電話，聽得懂對方說什麼就沒有太大的問題，但聽不懂還是會請同事幫忙接聽，通常同事會幫忙接聽。但業務很少須接聽電話，所以這方面沒遇到太大困難。(8)工作態度：要以積極心去工作，不管問題是什麼都要去解決，工作處理好，生活就不會有太大的壓力。工作上有閒暇時，可以多幫同事的忙，彼此互相幫忙，同事才會更願意幫助你的不便。

關鍵字：聽障溝通模式、職務再設計、輔具、工作態度、身心障礙特考

一、前言

去年，研究者在本會發表「2005-2015 年台灣聽障成人擔任公務人員之分析」，主持人邢敏華教授私下建議：今年發表聽障公務人員溝通面臨的問題及因應之相關研究，此激發的研究動機之一。

其次，研究者之前擔任巡迴輔導教師期間，曾到一所學校，認識一位是我們聽障巡迴輔

導教師輔導的聽障生，是位優秀的聽障生。該生大學畢業後，透過身障特考，考上公務人員，分發至學校單位，研究者本為這位聽障公務人員高興，能擔任公職，又在學校，真是太好了。

然而，這位聽障公務人員卻向我透漏工作上的不如意，一來是溝通問題，二來是工作態度問題。經了解，該聽障公務人員是屬輕度聽障，口語溝通可以，並配戴助聽器。經接觸溝通了解後，才知道問題出在工作態度上，該名聽障公務人員認為自己是大學畢業，政府派至學校總務處任職，因溝通關係產生誤解，導致無法溝通，學校只好將該名聽障公務人員移至特教組，長官認為都是特教教師，可能對於聽障公務人員接納度比較高，於是到特教組擔任助理工作。結果到特教組，仍讓教師與主管覺得該聽障公務人員工作表現不是很理想，究其原因聽障公務人員對其待遇期望差異太大。因此，正在準備考三等身障特考，期望能夠換環境，待遇變高一些。此為研究動機之二。

今年三月受邀至彰化縣聲暉家長協會演講，巧遇巡迴輔導聽障的學生，名叫游政諺同學，去年已從中正大學社會福利研究所碩士班畢業，已在協會工作。今年一月，高中新北市政府地方特考：社工師高考三級，錄取 39 位中第 16 名，相當不簡單，相當不容易。游同學是位極重度聽障生，身為輔導教師自然非常高興。游同學即將擔任公職，便給一些溝通上的建議，以及職務再設計的概念，此為研究動機之三。

根據台灣博碩士論文之調查，有關聽障公務人員溝通方面之研究是沒有的。僅有 3 篇碩士論文是有關身障公務人員之相關研究，張睿玲(2017)探討身心障礙特種考試公務人員運用職務再設計服務措施之研究，張琮昀(2011)身心障礙特考三等人員任職與升遷發展之研究，邱俊銘(2007)台灣公部門身心障礙者離職傾向之研究，此為研究動機之四。

研究者曾服務於台中啟聰學校，與聾人教師共事，聾人教師對外最大的不便，是接聽電話。研究者因擔任組長與巡迴輔導教師經驗中，對於聾人教師接聽電話感觸最大，研究者常常自願幫忙聾人教師接聽電話，因此對於聽障公務人員在執行公務時，遭遇最大困難是在接聽電話，此為研究動機之五。綜合上述研究動機，研究者商請自己的學生接受訪談，進行中度聽障公務人員之個案研究。

二、相關文獻

提升障礙者的就業，在蔡英文總統身心障礙者權益政策(2016)，強調職務再設計，對於經由考試進入公部門服務之身心障礙者，應從分發制度著手改善，強化職務再設計之功能，達成適才適所。張睿玲(2017)指出：勞動部 2015 年主動針對剛通過身心障礙特種考試的身心障礙者所提供就業相關協助服務資訊的創新性做法，與職務再設計服務對身心障礙公務員在工作適應上的影響。

根據張睿玲(2017)研究發現有三點：(1)用人單位代表及職務再設計專業服務人員受訪時皆不知勞動部有上述創新服務，但有接觸到創新做法的身心障礙公務員皆感到貼心。藉由說明會的專人講解、案例及圖示有助於身心障礙公務員瞭解職務再設計的內涵，另透過職務再設計需

求初篩表，可協助瞭解自我的需求及可預知未來職場可能的工作阻礙。(2)在職務再設計服務執行的過程中，身心障礙公務員感受到的困難有：職場不支持且不認同職務再設計的成效、怕職場觀感不佳而不提申請、審查核定到完成改善項目的期程過長，及輔具使用機動性不足。用人單位認為職務再設計的困難在於不瞭解職務再設計的訊息與成效、及身心障礙公務員怕麻煩別人。而服務專業人員則觀察到的職務再設計困難有職場不支持、身心障礙公務員不願申請、申請單位內部溝通出問題。(3)在完成職務再設計後，身心障礙公務員認為職務再設計提高了本身在職場的獨立性、自主性、工作效率，且減少工作疲憊；職場肯定職務再設計改善身心障礙公務員在工作阻礙的成效、有看到身心障礙公務員發揮工作實力完成交託工作。職務再設計服務專業人員觀察到職務再設計的效益包括：促進身心障礙公務員獨立性、提高工作效率與品質、促進工作穩定。

身心障礙特考係台灣考試制度下獨有的設計，象徵政府對於身心障礙人員就業保障的重視，主動開啟另一道窗口，讓身心障礙人員得以透過國家考試方式進入公部門。因此經由身心障礙特考及格的人員，其在公務部門適應及發展情形，是值得加以深入研究的，了解他們在公部門任職與升遷時面臨的問題與現象。(引自張琮昫，2011)。根據張琮昫研究發現：現行身心障礙者權益保障法之實施，幫助政府更積極進用身障人員，身心障礙特考人員在政府機關受到的照護固然完整，但工作表現上仍會受到自身障礙因素侷限。身心障礙人員的日常工作態度更是決定升遷的關鍵，必須付出更多努力，把自己提升與一般人一樣，進而獲得長官與同事的肯定，這對身障人員而言，無疑形成一種挑戰。

這樣的挑戰，是否會造成身心障礙特考及格的人員想要離職呢？根據邱俊銘(2007)台灣公部門身心障礙者離職傾向之研究發現：只有身心障礙公務員的學歷、年齡、內在工作滿意度和人際關係，對其離職傾向有顯著影響。從中我們可知，身心障礙者的離職傾向並不會因為其障礙因素或環境的不方便有顯著變化。對非身心障礙者離職傾向有顯著影響的因素，如工作滿意度和學歷，對身心障礙者離職傾向的影響反而比障礙因素或環境因素的影響還大。

三、方法

本研究從溝通模式：中度聽障公務人員溝通模式(口語、筆談)、環境(同事、上司)、輔助工具(電話擴大鈴聲)等三方面，進行半結構式訪談題綱，共八題(如附件)。本研究對象：中度聽障 A 公務人員，具口語能力，採口語溝通，配戴助聽器，並申請調頻輔具 FM 系統，口語溝通可，聽取能力與表達能力可。2010 年某國立高中畢業，2010 年身心障礙甄試考上台大地理環境資源系，2014 年大學畢業，2016 年考上身心障礙特考三等一般行政，2016 年分發至台中市某小學服務，擔任總務處幹事，負責工作是勞健保與圖書館工作，環境單純。研究方法：採個案研究法，透過半結構式訪談題綱，蒐集中度聽障公務人員的經驗，因為受試者工作關係，採用 LINE 方式請受試者作答，並委請父母告知進行此項研究。

四、結果與討論

(一)、研究結果共 8 項，分敘如下：

1.工作時，如何與上司溝通？

中度聽障 A 公務人員是口語溝通，溝通上沒有遇到很大的問題，遇到溝通有障礙時，會請上司講慢一點或再說一次，避免聽錯而做錯事情。中度聽障 A 公務人員的上司不會介意再說第二次或以上。

2.聽工作時，如何與同事溝通？

同上，如果還是聽不懂，會請同事示範一次，也可以請同事寫紙條。

3.工作時，如何與學生溝通？

有的學生內向而講話小聲，但中度聽障 A 公務人員會請學生講大聲及講慢一點，通常學生都會很配合中度聽障 A 公務人員。

4.在工作上，面臨的問題是什麼？

大多是接電話的問題，能接聽會盡量接聽，若接聽後還是聽不懂對方在說什麼，會趕快請同事幫忙接聽，並請同事轉告給中度聽障 A 公務人員。

5.在職場上，有提供職務再設計，例如：放大電話鈴聲或採振動方式，影像溝通含手語或文字，或採 LINE 群組溝通或網路 LINE 溝通方式進行工作？

中度聽障 A 公務人員有申請放大電話聲音，很少採用 LINE 全組溝通，基本上都是口語溝通。

6.依據身權法，可申請工作助理員？請問您有申請嗎？若有，幫助如何？若無，不申請原因？

中度聽障 A 公務人員沒有申請，因為不知道可以申請工作助理員。

7.工作上，遇到接聽電話，該如何處理？

與第四題同，聽得懂對方說什麼就沒有太大的問題，但聽不懂還是會請同事幫忙接聽，通常同事會幫忙接聽。但業務很少須接聽電話，所以這方面沒遇到太大困難。此外，從朋友得知有 1999 市政府 (LINE)，需向機關詢問業務的問題都可由 1999 協助詢問。

8.能擔任公務人員，其工作態度是什麼？

中度聽障 A 公務人員認為：要以積極心去工作，不管問題是什麼都要去解決，工作處理好，生活就不會有太大的壓力。工作上有閒暇時，可以多幫同事的忙，彼此互相幫忙，同事才會更願意幫助你的不便。

(二) 在討論部分，分敘如下：

中度聽障 A 公務人員採口語溝通模式，因應策略：請上司、同事幫忙，如講話慢一點或再講一次或者採示範及筆談方式進行溝通。

在中度聽障 A 公務人員溝通模式遭遇困難是接聽電話問題。此與張琮昀 (2011) 研究結果是一致的，工作表現上仍會受到自身障礙因素侷限。

輔具方面，配戴助聽器與使用電話放大器等職務再設計與張睿玲(2017)研究結果相符，

提高了本身在職場的獨立性、自主性、工作效率，且減少工作疲憊。

誠如中度聽障 A 公務人員認為：要以積極心去工作，不管問題是什麼都要去解決，工作處理好，生活就不會有太大的壓力。工作上有閒暇時，可以多幫同事的忙，彼此互相幫忙，同事才會更願意幫助你的不便。良好的工作態度，對於聽障公務人員是有助益的。此於張琮昀(2011)研究發現是一樣的：身心障礙人員的日常工作態度更是決定升遷的關鍵，必須付出更多努力，把自己提升與一般人一樣，進而獲得長官與同事的肯定。

最後，法令的宣導很重要，中度聽障 A 公務人員並不知道身權法規定：可以申請工作助理。由此可見，法令宣導有其重要性。綜上所述，小學中度聽障公務人員溝通面臨的問題是接聽電話，其因應策略有 3 點，(1)能接聽會盡量接聽，(2)聽不懂對方在說什麼，請同事幫忙接聽，並請同事轉告聽障者。(3)輔具部分，放大電話聲音與配戴助聽器。

五、結論

本研究之小學中度聽障公務人員溝通面臨的問題及因應之個案研究，溝通面臨的問題最多是接聽電話，其因應策略有 3 點，(1)能接聽會盡量接聽，(2)聽不懂對方在說什麼，請同事幫忙接聽，並請同事轉告聽障者。(3)輔具部分，放大電話聲音與配戴助聽器。

本研究發現有 8 點：(1)採口語溝通，溝通上沒有遇到很大的問題，遇到溝通有障礙時，會請上司講慢一點或再說一次，避免聽錯而做錯事情。中度聽障公務人員的上司不會介意再說第二次或以上。(2)如果還是聽不懂，會請同事示範一次，也可以請同事寫紙條。(3)有的學生內向而講話小聲，但中度聽障公務人員會請學生講大聲及講慢一點，通常學生都會很配合中度聽障公務人員。(4)溝通面臨的問題：大多是接電話的問題，因應策略：能接聽會盡量接聽，若接聽後還是聽不懂對方在說什麼，會趕快請同事幫忙接聽，並請同事轉告給中度聽障公務人員。(5)在職務在設計方面，中度聽障公務人員有申請放大電話聲音，很少採用 LINE 全組溝通，基本上都是口語溝通。(6)身權法規定可申請工作助理員，中度聽障公務人員沒有申請，因為不知道可以申請工作助理員。(7)接聽電話，聽得懂對方說什麼就沒有太大的問題，但聽不懂還是會請同事幫忙接聽，通常同事會幫忙接聽。但業務很少須接聽電話，所以這方面沒遇到太大困難。(8)工作態度：要以積極心去工作，不管問題是什麼都要去解決，工作處理好，生活就不會有太大的壓力。工作上有閒暇時，可以多幫同事的忙，彼此互相幫忙，同事才會更願意幫助你的不便。

本研究之建議，此研究是個案研究，未來可採問卷調查或質性研究，樣本可增至三個，障礙程度可三種等級，輕度至重度，看看公部門溝通時面臨的問題及因應或許有不同的樣貌。

參考文獻

邱俊銘(2007)：台灣公部門身心障礙者離職傾向之研究。東吳大學政治學系碩士論文，未出版，台北。

張琮昀(2011)：身心障礙特考三等人員任職與升遷發展之研究。政治大學公共行政研究所碩士論文，未出版，台北。

張睿玲(2017)：探討身心障礙特種考試公務人員運用職務再設計服務措施之研究。台灣師範大學復健諮商研究所碩士論文，未出版，台北。

蔡英文、陳建仁(2016)：點亮台灣，摘自 ing.tw/policies/disability_policy

附錄

小學中度聽障公務人員溝通面臨的問題及因應半結構式訪談題綱：8 題

1. 工作時，如何與上司溝通？
2. 工作時，如何與同事溝通？
3. 工作時，如何與學生溝通？
4. 在工作上，面臨的問題是什麼？
5. 在職場上，有提供職務再設計，例如：放大電話鈴聲或採振動方式，影像溝通含手語或文字，或採 LINE 群組溝通或網路 LINE 溝通方式進行工作？
6. 依據身權法，可申請工作助理員？請問您有申請嗎？若有，幫助如何？若無，不申請原因？
7. 工作上，遇到接聽電話，該如何處理？
8. 能擔任公務人員，其工作態度是什麼？

啟聰學校高中職聽障生之溝通順暢度、師生關係、同儕關係及幸福感之探究

黃法川

台南大學附屬啟聰學校

邢敏華

台南大學

摘 要

本研究的目的是調查啟聰學校高中職聽障生在溝通順暢度、師生關係、同儕關係及幸福感之現況，以及探討前三個變項能否預測聽障生之幸福感。

研究設計為調查研究法，以台灣三所啟聰學校高中職 84 位聽障生為研究對象，研究工具包括「啟聰學校高中職聽障生之師生關係、同儕關係與幸福感問卷」。研究的主要結果如下：

- 一、半數以上的啟聰學校學生所使用的溝通模式是口手語，其次是口語與手語。
- 二、溝通順暢度不因聽損程度、父母聽損與否、年級和同儕間使用的溝通模式之不同而有顯著差異，然師生間採用口手語與口語的溝通模式的學生其師生溝通順暢度優於使用手語者。
- 三、啟聰學校學生在師生關係量表、同儕關係量表與幸福感量表三向表填答得分均達中上程度。師生關係分量表以「學習指導」得分最高；同儕關係分量表以「人際扶持」的得分最高；幸福感分量表則以「生活態度」、「自我肯定」、「正向情緒」得分較高。除幸福感量表得分有年級差異外，其它量表得分不因性別、年級不同而有顯著差異。
- 四、師生溝通順暢度與師生關係量表、同儕溝通順暢度與同儕關係量表、師生關係與同儕關係兩量表兩兩變項間均達正相關($p < .01$)，顯示溝通流暢度愈佳、師生與同儕關係愈好；而師生關係愈佳，其同儕關係也愈好。
- 五、「溝通順暢度」、「師生關係」與「同儕關係」三個變項，能有效預測啟聰學校高(中)職聽障生之幸福感，且能解釋幸福感總變異量之 35.1%。

根據研究發現，研究者提出具體的建議，以供教育行政單位、學校行政單位、與啟聰學校教師、家長與未來研究者之參考。

關鍵字：高中職階段聽障生、溝通模式、溝通順暢度、師生關係、同儕關係、幸福感

本文作者為 黃法川：臺南大學附屬啟聰學校主任 邢敏華：臺南大學教授

聽覺障礙者助聽輔具的消費現況與滿意度之調查

助聽器實物發放推動小組¹、游政諺²、郭肇盛³、邱紹斐⁴

摘要

本研究旨在於探討聽覺障礙者及其家屬對於助聽輔具的消費狀況與滿意度為何，並瞭解他們在考量個人經濟狀況上是否會影響其購置助聽輔具的選擇，亦瞭解聽覺障礙者對於本身適配到的助聽輔具的滿意度為何。

本研究係由聽障者所組成的「助聽器實物發放推動小組」所提出的研究議題，以「半封閉式問卷調查法」蒐集大規模資料，並以「量化研究法」分析所蒐集到的資料。本研究透過若干聽障團體重要會議進行問卷調查，包括社團法人中華民國聽障人協會、中華民國聽障聯盟、雅文兒童聽語文教基金會等14個聽障團體。推動小組總共發出 800 份問卷，問卷回收方式有現場回收和郵寄問卷兩種，回收 480 份問卷，有效問卷為 479 份，回收率 59.8%。

研究發現：

- (1)聽障者在購置「助聽器」上，以「單耳、助聽器 3-5 萬」者最多，計有 71 人，佔 58.67%；另以「雙耳、助聽器 6-10 萬」者最多，計有 111 人，佔 44.94%。
- (2)聽障者在購置「電子耳」上，以「單側、電子耳 81-100 萬」者最多，計有 50 人，佔 48.08%。
- (3)就聽障者及其家屬準備助聽輔具費用的「籌措時間」及「籌措來源」來看，其中以「兩年以上」者最多，計有 196 人，佔 43.65%。
- (4)有六成聽障者希望單側助聽器的價格是二萬元以下。
- (5)有 325 位聽障者及其家屬對於助聽輔具的價格感到「非常不合理」，佔 67.85%。
- (6)多數聽障者和聽障家屬至少要三年以上才會更新助聽輔具。
- (7)有七成以上的聽障者及聽障家屬對助聽輔具感到滿意或是非常滿意。
- (8)有八成二的聽障者及其聽障家屬不僅期盼政府能統一採購後發放助聽輔具，也期盼政府與特定廠商簽訂供應合約，以管制價格，並要求廠商提供一定的售後服務，甚至希望政府能免費提供助聽輔具。

總結以上研究發現，聽障者需要二年以上時間、籌措不同財源，方能購買助聽輔具並使用輔具，多數聽障者及其家屬希望政府能直接介入助聽輔具的實物發放，以杜絕廠商從中提高助

¹簡稱推動小組，主持人為「社團法人中華民國聽障人協會」前理事長謝素分女士，小組成員除了游政諺先生、郭肇盛先生和邱紹斐女士外，還有翁瑛瑛女士、邵麗萍女士、鄭雍錡女士及劉俊麟先生(台灣障礙者權益促進會理事長兼聽障者家屬)等十位成員。於本調查報告出爐前後，小組成員於期間陸續完成插畫及影片檔之製作。

²通訊作者。聽障者，新北市政府社會局身心障礙福利科社會工作師。簡訊：0934-020434；信箱：wayne.goodone@gmail.com。

³聽障者，新北市土城國民中學教師兼資料組長。

⁴聽障者，台灣文化大學企業實務管理數位碩士在職專班碩士生。

聽輔具售價的可能手段，並要求廠商提供一定的售後服務。

最後，根據以上研究結果向衛政體系、社政體系、勞政體系等相關單位瞭解聽障者及其家屬在面對購置助聽輔具所面臨的困境為何，並讓相關單位得以正視前述問題，而要求相關單位重新思考助聽輔具政策的補助方式與定位，以減輕聽障者及其家屬的經濟負擔，也避免出現助聽器補助金額越高、廠商售出價格越高的發生詭異情況。

關鍵字：聽障者、助聽輔具、消費狀況

壹、研究背景與目的

本研究內容摘自於「中華民國聽障人協會」前理事長謝素分女士主持之「台灣地區聽障者與家庭對助聽輔具購買力」之問卷調查報告。該調查於 2016 年底開始進行，分別於 2016 年底設計問卷、2017 年 1 月份至 4 月份全台各地同步發放問卷與回收、五月份進行分析與產生圖表、六月份將分析摘要連同先進國家助聽器實物發放資料寫成簡報檔，主要用於現任(第九屆)立法委員李麗芬委員與陳曼麗委員之陳情。承蒙中山醫學大學語言治療與聽力學系劉俊榮副教授的肯定與支持，在此與中華溝通障礙教育讀者分享此調查報告內容。第二作者游政諺先生接受推動小組之託擔任本文主筆，而第三作者郭肇盛先生則擔任研討會宣讀。

一般而言，一個人的聽覺功能一旦喪失，難以恢復原有的聽覺功能，因而成為聽覺障礙者(以下簡稱為聽障者)，他們往往需要透過聽覺輔具才能與一般人一樣接收外界的訊息，進而與人們正常交流。職之是故，助聽輔具為提升聽障者與聽力正常者(又稱為聽人⁵)有效溝通的不可或缺的工具。根據衛生福利部統計處統計報告指出，截至 2016 年底為止，領有舊制身心障礙手冊的聽覺機能障礙者(五十五分貝以上)有 5 萬 3773 人，而新制身心障礙鑑定中的第二類「眼、耳及相關構造與感官功能及疼痛」，其中有 6 萬 9413 人為聽障者，總計 12 萬 3186 人(衛生福利部統計處，2017)。此外，隨著高齡化社會的到來，有越來越多年長者因為身體老化而出現耳朵重聽的狀況，需要藉由助聽輔具來協助年長者發揮原有功能，才得以與他人交流。

助聽輔具是透過社政體系、勞政體系和衛政體系等管道提供現金補助，分別是依據《身心障礙者輔具費用補助基準表》、《推動身心障礙者職務再設計服務實施計畫》和《身心障礙者醫療費用及醫療輔具補助標準表》來提供現金給付，且各體系補助金額皆不同，惟三者相同的是由聽障者先購買助聽輔具再向各單位備齊資料申請補助。

根據我國於 2012 年所頒佈之《身心障礙者輔具費用補助基準表》，將所有種類輔具分類為十五類，其中助聽器屬於第三類「溝通及資訊輔具—聽覺相關輔具」，將助聽器分為三個款式，分別是 A 款口袋型、B 款類比式或手調數位式和 C 款數位式。這三個款式補助金額皆不同，須視

⁵聽人，係指「聽力正常」的一般人。在聽障者的生活圈與聾人文化中，將「聽障者」及「聽常者」分別用來稱呼「聾人」及「聽人」所代替(游政諺，2014)。

申請人的經濟狀況和其他必要條件而定，最低補助為單側 4000 元，最高補助則為單側 1 萬 5000 元。以第二作者從事輔具補助業務經驗來看，以 C 款數位式助聽器為例，申請人 A 先生，經濟狀況為一般戶，申請雙側 C 款助聽器，經輔具中心評估核定 A 先生可以拿到最高補助額的 50%，也就是補助雙側助聽器總共一萬五千元。然而，A 先生購置雙側助聽器費用高達十萬，A 先生扣掉一萬五千元補助款，必須自籌八萬五千元。對 A 先生而言，這筆錢是一筆非常大的經濟開銷。

此外，關於人工電子耳的部分，被歸納到第十五類「其他」，人工電子耳最高補助六十萬元，也是一次終身制的補助款。雖然這可以減輕聽障者及其家屬的經濟壓力，讓聽障者透過電子耳來改善其生活品質，但是電子耳本身屬於昂貴的商品，至少要一百萬元。以 B 先生為例，經由醫院檢查 B 先生的聽損狀況很嚴重，醫生建議 B 先生植入人工電子耳，讓 B 先生感到沮喪。因為 B 先生經濟狀況是中低收入戶，無法負擔得起將近一百萬的電子耳費用，於是主治醫師幫 B 先生轉介至醫院社會服務室社工 C 小姐。C 小姐得知 B 先生為中低收入戶，C 小姐幫 B 先生向當地輔具資源中心申請電子耳補助，經核定補助六十萬元，然而離所需費用還有四十萬必須自籌，C 小姐又幫 B 先生尋求其他管道，向當地衛生局申請醫療補助，經核定 B 先生可獲得九萬元人工電子耳植入手術費用。最後，由醫院為 B 先生獲得剩下三十一萬全額補助，讓 B 先生得以解決因為當前經濟狀況而無法開刀的困境。

根據身心障礙者權利公約(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD)第二十條有明確指出：「締約國應採取有效措施，確保身心障礙者於最大可能之獨立性下，享有個人行動能力，包括：……(b)促進身心障礙者享有近用優質的之行動輔具、用品、輔助技術以及各種形式之現場協助及中介，包括以其可負擔之費用提供之；……。」由此可以要求政府依該公約提供聽障者或聽損者合適與多樣性的聽覺輔具，更須考量以聽障者本身可以負擔之費用提供聽覺輔具，以保障聽障者使用聽覺輔具的權益。

綜合所述，本研究是一種探索性研究，其研究目的包括：(1)瞭解聽障者在購置助聽輔具的實際消費狀況為何；(2)瞭解聽障者對助聽輔具的滿意度為何；(3)瞭解聽障者對於助聽輔具政策的看法為何。

貳、理解聽障相關的理論觀點

目前國內在聽障者的助聽輔具政策與議題上討論多次，但仍然沒有建立一套有系統的討論來了解相關理論觀點。因此，理解聽障相關的理論觀點將分為兩個部分，包括：聽覺機能障礙的意涵與界定，以及助聽輔具的介紹。

一、聽覺機能障礙的意涵與界定

由於國內已與國外同步接軌，以「國際健康功能與身心障礙分類系統(International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF)」作為實施身心障礙鑑定新制的主要準則，於 101 年 7 月 11 日實施，並取代了身心障礙鑑定舊制。在這樣的分類系統下，

區分為身體功能、身體構造、活動及參與與環境因素。

所謂聽覺障礙者，是指聽覺機能永久性缺損，聽力損失在二十五分貝以上者，不配戴助聽器就無法與人交談，進而影響其日常生活(藍胤璋、林藍萍、徐尚為、林金定，2016)。聽覺障礙(hearing impaired)更是指個體本身無法有效地以聽覺接收訊息，以致嚴重影響其言語的接收與表達。換句話說，聽覺障礙是因為聽力受損而導致其語言接收與表達的困難(胡永崇，2000)。

至於聽力損失的程度(Degree of Hearing Loss)，是依照個體所能感覺的最小音量而定。換言之，聽覺障礙之認定，通常是以優耳的聽力損失為依據，包括輕度到重度之不同障礙程度(胡永崇，2000)。依據行政院衛生署(現已升格並改制為衛生福利部)從民國 86 年 7 月 19 日公告並經過七次先後修正到民國 97 年 7 月 1 日公告的《身心障礙等級》，聽力損失的程度大致區分為輕度、中度和重度三個等級，分別是輕度為「優耳聽力損失在 55 至 69 分貝者」、中度為「優耳聽力損失在 70 至 89 分貝者」，和重度為「優耳聽力損失在 90 分貝以上者」。然而，由於國內在劃分聽覺機能障礙的受損程度上不夠客觀，以美國聽力語言協會(American Speech-Language-Hearing Association, ASHA)所提出的聽力損失等級最為完整，也更加客觀。而 ASHA 將聽力損失區分為七個等級，包括：聽力正常(-10~15dB)、輕度(16~25dB)、輕中度(26~40dB)、中度(41~55dB)、中重度(56~70dB)、重度(71~90dB)和極重度(91dB 以上)(ASHA, 2017)。

二、助聽輔具的介紹

目前我國助聽輔具有助聽器和人工電子耳兩種類型，這兩種輔具的功能、適用族群、規格皆不同，說明如下：

(一)助聽器

助聽器是一種最常被聽力損失者所使用的輔助工具。助聽器的原理是將外界聲音放大，放大的聲波經過中耳、內耳轉換為電波，再經由聽覺神經傳到大腦(張榮興，2014)。然而，助聽器並沒有幫助到全部聽障者，僅能幫助到輕度和中度聽障者清楚接收外界的聲音。助聽器外型種類多元，目前最常被聽障者所使用的助聽器種類有四種，包括耳掛式(behind the ear, BTE)、耳內式(in the ear, ITE)、耳道型及迷你耳道型(in the canal, minicanal, ITC)，以及深耳道型(completely in the canal, CIC)(劉殿楨，2006)。

(二)人工電子耳(Cochlear Implant)

人工電子耳，又稱人工耳蝸，簡稱電子耳。電子耳是一種侵入性的電子裝置，可幫助極重度(聽損大於 90 分貝)的聽障者重獲可用的聽力。簡單來說，電子耳的功能是代替病變受損的聽覺器官，將聲音轉換成電子信號，傳入人體的內耳耳蝸，刺激殘留的聽神經纖維，再經由大腦產生聽覺(張榮興，2014)。然而不是每個聽障者都適合植入電子耳，因為電子耳必須要靠刺激殘餘的聽神經，方能讓聽覺系統產生作用，因此只要有出現「聽神經缺損或萎縮」、「中樞聽覺受損」或是「認知系統受損」的聽障者不適合植入電子耳。

參、研究方法

本研究以「半封閉式問卷調查法」為蒐集資料方法，並以「量化研究法」分析資料。由「助聽器實物發放推動小組」主持人謝素分女士研究團隊負責設計問卷題目，問卷內容分為四個部份，包括「基本資料」、「對助聽輔具消費現狀及意願」、「對助聽輔具的滿意程度」和「對於政府提供助聽輔具的政策建議」。並由推動小組進行研究工作。

推動小組對研究對象設定為「聽障者」、「家中有聽障者的家屬」以及「本人和家屬皆為聽障者的家庭」三種，不分年齡、地區和障礙程度。蒐集資料時間為 2017 年 1 月 14 日至 4 月 30 日。為提升發放問卷的便利性與時效性，推動小組分別於若干聽障團體重要會議進行問卷調查，包括社團法人中華民國聽障人協會、中華民國聽障聯盟、雅文兒童聽語文教基金會、各縣市聲暉協進會等 14 個聽障團體。發放問卷方式以團體調查法為主、郵寄問卷為輔，前者是由有經驗的聽障訪員當場發放問卷，讓聽障者和家有聽障者的家屬填答，聽障者有任何問題可當場找訪員詢問並即時解決問題，亦能當場收回問卷，以確認聽障者是否漏填項目或是其他問題。後者是由推動小組將問卷郵寄到有意願參與研究的聽障者，但無法即時確認聽障者是否漏填問卷項目。

問卷總共發出 800 份，回收 480 份問卷，有效問卷為 479 份，回收率 59.8%。回收率之所以無法達成預期是因為郵寄問卷回收率很低，而且無人在場指導聽障者填答，造成有些問卷填答不完整，無法列入有效問卷的統計，而且也有聽障團體給不需要輔具或無使用輔具的聽障者或聾人填寫，影響後續登錄編碼工作以及分析結果。最後，由推動小組成員針對 479 份有效問卷進行登錄與編碼作業，並以 Excel 作為統計分析工具。

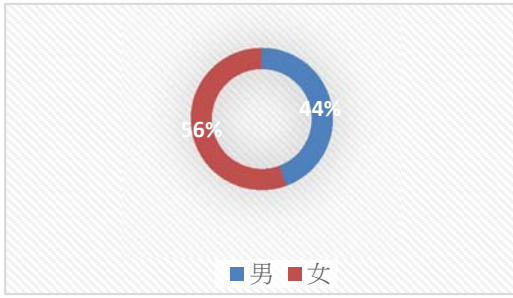
肆、研究結果與討論

第二作者針對前述 479 份有效問卷，透過 Excel 進行描述性統計分析，包括：次數分配、百分比和平均數，來求出研究結果。而研究結果大致可以區分為「基本資料」、「聽障者對助聽輔具消費現狀及意願」、「聽障者對助聽輔具的滿意程度」和「聽障者對於政府的助聽輔具補助政策建議」四大項，詳細說明如下：

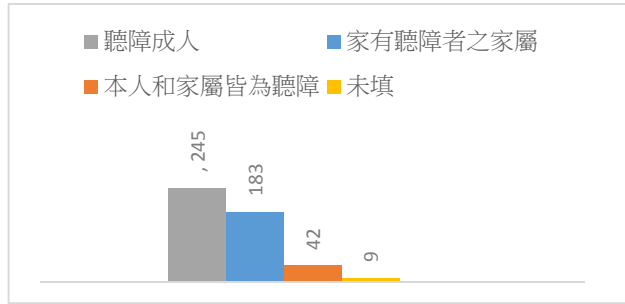
一、填答者基本資料

首先，要先瞭解填答者的基本資料為何，包括性別、身份別、居住地、年齡、個人所得、聽力損失程度等等必要項目。就填答者的「性別」來看，男性有 212 人，佔 44%，女性有 266 人，佔 56%，如圖一。

就填答者的「身份別」來看，以「成年聽障者」(20 歲以上至 65 歲以下)最多，計有 245 人，佔所有填答者的 51.15%；「家有聽障者之家屬」居次之，計有 183 人，佔 38.20%；而「本人與家屬皆為聽障者」則最低，計有 42 人，佔 8.77%，如圖二。



圖一：填答人的性別分布

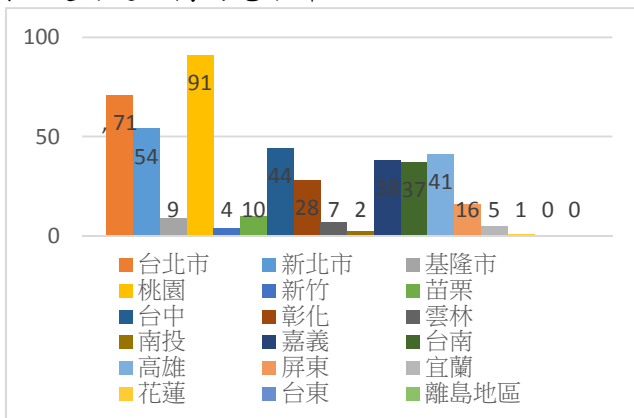


圖二：填答者的身分別分布

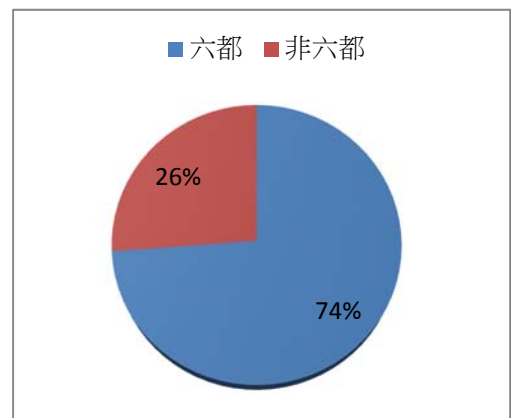
就填答者的「居住地」來看，以桃園市最多，計有 91 人，佔 19.00%；台北市居次之，計有 71 人，佔 14.82%；而新北市則排在第三，計有 54 人，佔 11.27%，如圖三。雖然看來分布不是很均勻，但是主要是因為訪員人力和時間配合有限，無法安排花蓮、台東、南投和離島地區進行調查，未來會將這些地區納入後續調查，以深入瞭解這些地區聽障者的需求本研究再進一步將居住地區分六都(都市地區)和非六都(鄉村地區)兩個部分，了解都市地區和鄉村地區是否有明顯的差異，六都有 338 人，佔 70.56%，非六都的人數則有 120 人，佔 25.05%，如圖四，由

就填答者的「年齡層」來看，將填答者分為「聽障者」和「聽障家屬」兩個項目進行調查。從聽障者的年齡層分佈狀況來看，年齡層以每十歲為單位，以「31~40 歲」者人數最多，計有 121 人，佔 25.26%；「41~50 歲」者居次之，計有 87 人，佔 18.16%；而「21~30 歲」者則排在第三，計有 77 人，佔 16.08%，如圖五。換個角度，從聽障家屬(N=323)的年齡層分佈狀況來看，以「19 歲至 40 歲」者最多，計有 80 人，24.77%；「7 歲至 18 歲」者居次之，計有 73 人，佔 22.60%；「0 歲至 6 歲」者則排在第三，計有 71 人，佔 21.98%，如圖六。

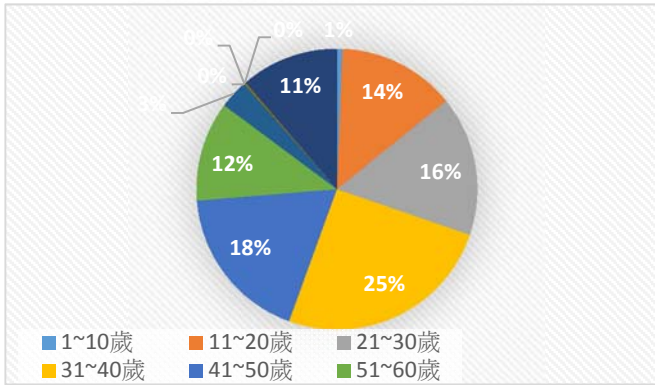
就填答者的「家庭或個人所得」而言，本研究設定以一整年總所得為單位。其中以「25-40 萬」者最多，計有 106 人，佔 22.13%；「25 萬以下」者居次之，計有 102 人，佔 21.30%；而「無收入者」則排在第三，計有 65 人，佔 13.57%，如圖七；而中位數落在「25-40 萬者」，由此可知，聽障者的全年總所得最多可能只有 40 萬，甚至低於 40 萬。聽障者的全年總所得可能比聽人更低，對聽障者來說，這可能是一筆相當大的支出，甚至無法負擔得起助聽器購置費用，更別說是將近百萬的電子耳。



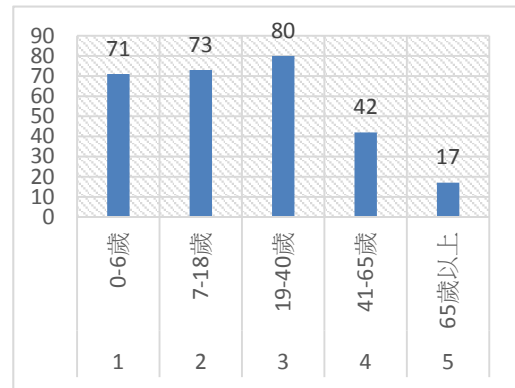
圖三：填答者的居住地分布



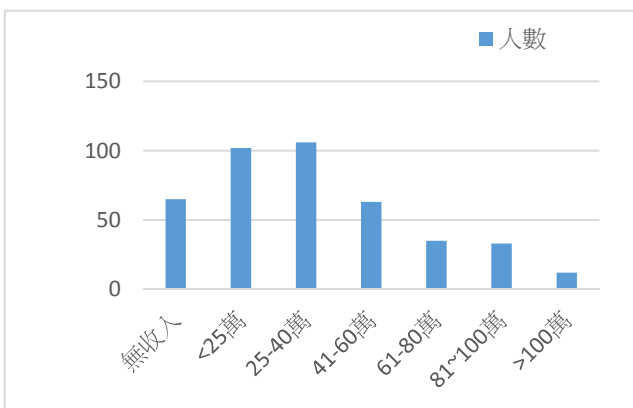
圖四：六都與非六都的差異



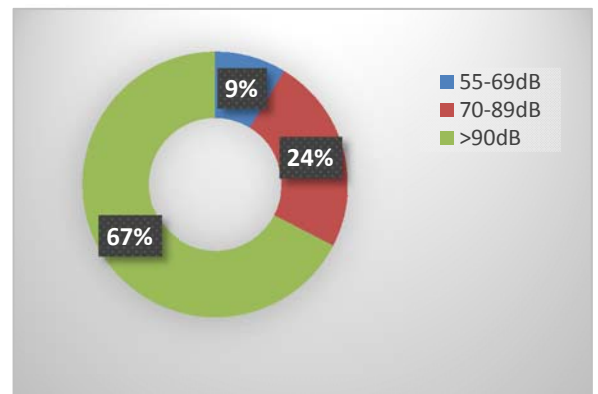
圖五：填答者的年齡分布



圖六：聽障家屬的年齡分布

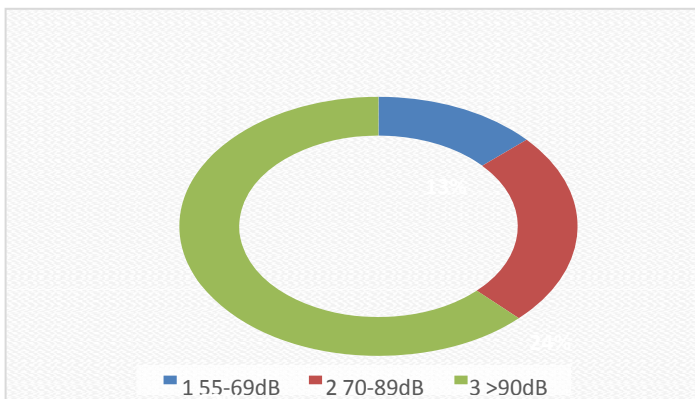


圖七：個人/家庭所得



圖八：聽障者的優耳聽損程度分布

就填答者的「優耳聽損程度」來看，將填答者分為「聽障者」和「聽障家屬」兩個項目進行調查。從聽障者(N=336)的優耳聽損程度來看，以「90 分貝以上」者最多，計有 217 人，佔 64.58%；「70 至 89分貝」計有 77 人，佔 22.92%；而「55 至 69 分貝」者則最低，計有 28 人，佔 8.40%，如圖八。換個角度來看聽障家屬(N=314)的優耳聽損程度，以「90 分貝以上」者最多，計有 173 人，佔 64.58%；「70 至89 分貝」計有 67 人，佔 21.34%；而「55 至 69 分貝」者則最低，計有 37 人，佔 11.78%，如圖九。由前面二張圖表可以清楚知道，不管是聽障者或是聽障家屬，多數人聽損有達到 90 分貝以上。



圖九：聽障家屬的優耳聽損程度分布

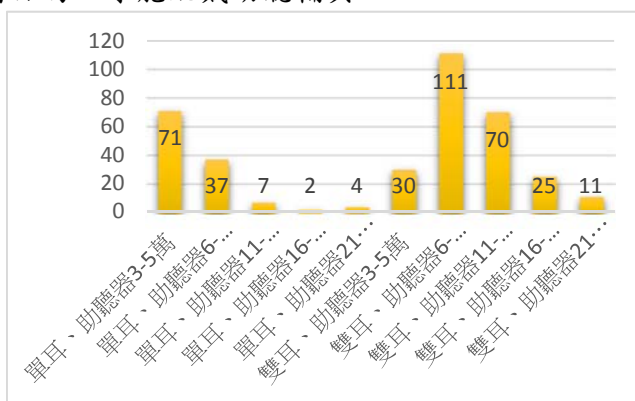
二、聽障者對於助聽輔具的消費現狀

聽障者在購買助聽輔具數量及花費的部份上，可以從「助聽器」和「電子耳」兩個層面去思考助聽輔具價格多寡是否會影響聽障者的消費意願。首先探討聽障者對於購置「助聽器」的消費支出狀況為何，以「單耳、助聽器」為單位，計有 121 人填答，其中以「單耳、助聽器 3-5 萬」者最多，計有 71 人，佔 58.67%；「單耳、助聽器 6-10 萬」者居次之，計有 37 人，佔 30.58%；超過 11 萬以上的助聽器者則有 13 人，佔 10.74%。以「雙耳、助聽器」為單位，計有 247 人，其中以「雙耳、助聽器 6-10 萬」者最多，計有 111 人，佔 44.94%；「雙耳、助聽器 11-15 萬」者居次之，計有 70 人，佔有 28.34%；「雙耳、助聽器 3-5 萬」者則排在第三，計有 30 人，佔 12.15%，如圖十。由此可見，不管是單耳或是雙耳，對聽障者來說，比較能負擔得起 3-5 萬單側助聽器的費用。

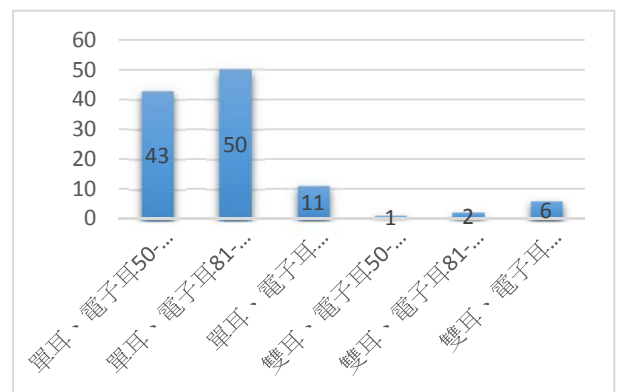
其次，就針對「電子耳」的消費支出狀況的部份來看，由於電子耳價格高昂，不是一般家庭能負擔得起的，不管是家有聽障者的家庭或是聽障者，大多數會選擇單側配戴電子耳，因此僅討論單側電子耳的消費支出的部份，總共 104 人，以「電子耳 81-100 萬」者最多，計有 50 人，佔 48.08%；「50-80 萬」者居次之，計有 43 人，佔 41.35%；「101 萬以上」者則排在第三，計有 11 人，佔 10.58%，如圖十一。

由於助聽輔具價格越來越昂貴，從助聽器來說，在國內為高價位商品，單側助聽器商品種類和功能多元，從數萬到二十幾萬都有，也從人工電子耳來說，電子耳補助還沒正式納入身障補助項目時大概要六十幾萬，如今電子耳已經被政府納入身障補助項目，然而電子耳的價格視國家別和廠牌而定，最高要將近百萬，實非一般家庭所能負擔，更別說是低收入家庭。

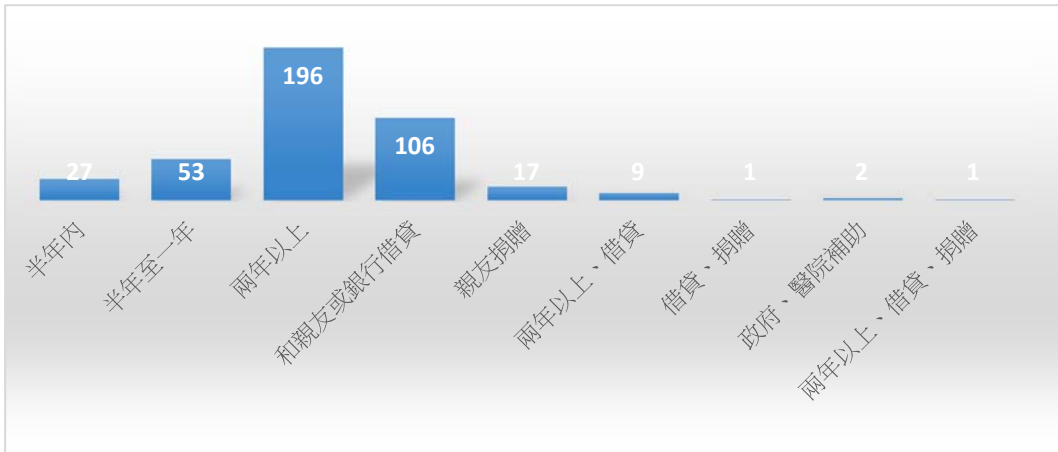
就聽障者及其家屬準備助聽輔具費用的「籌措時間」及「籌措來源」來看，其中以「兩年以上」者最多，計有 196 人，佔 43.65%；「和親友或向銀行借貸」者居次之，計有 106 人，佔 23.61%；「半年至一年」者則排在第三，計有 53 人，佔 11.80%，如圖十二。單就籌措來源來看，聽障者籌措助聽輔具的費用有很多方式，包括親友捐贈、借貸、和親友或是銀行借貸、政府或醫院補助等等，由此可見，聽障者及其家屬在籌措助聽輔具費用上要花很多心力和時間來達到目的，才能配戴助聽輔具。



圖十：聽障者對於購置助聽器的消費支出狀況

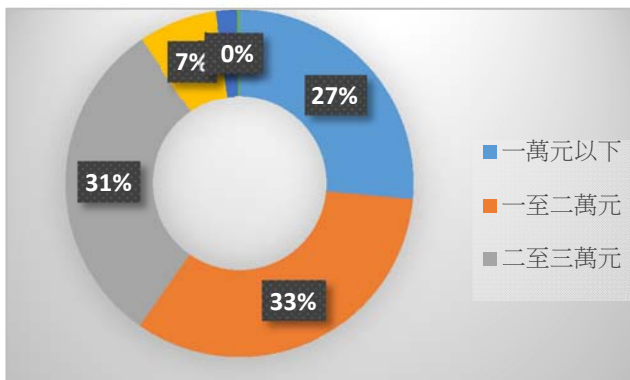


圖十一：聽障者對於購置電子耳的消費支出狀況

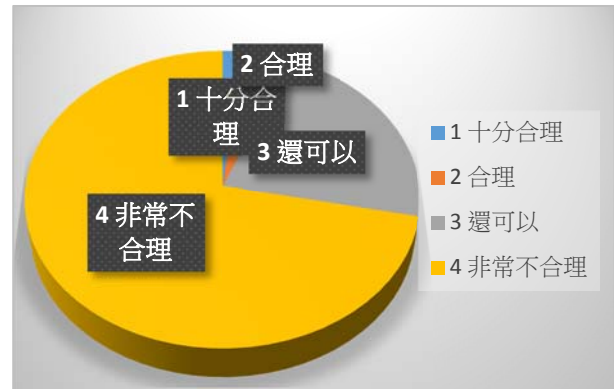


圖十二：聽障者及其家屬準備助聽輔具費用的「籌措時間」及「籌措來源」

就聽障者對單側助聽器可接受的價格來看，以「一至二萬元」者最多，計有 137 人，佔 33%；「二至三萬元」者居次之，計有 127 人，佔 31%；而「一萬元以下」者則排在第三，計有 109 人，佔 27%，如圖十三。由此可知，聽障者希望單側助聽器的價格是二萬以下，超過二萬的部分可能無法負擔得起。

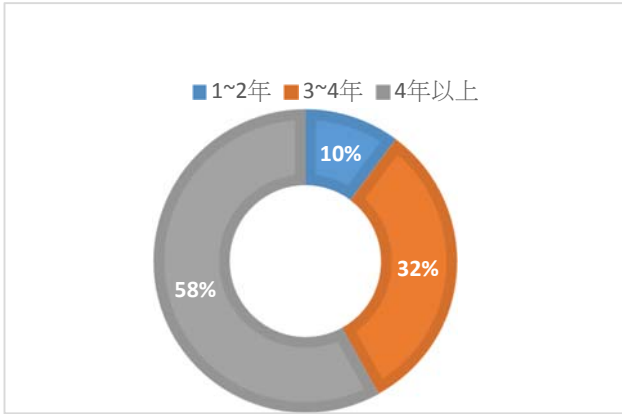


圖十三：聽障者及其家屬對於單側助聽器可以接受的價格

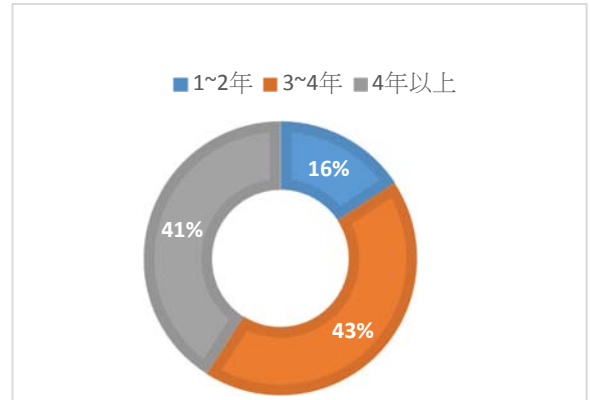


圖十四：聽障者及其家屬對於助聽輔具價格合理與否的看法

就聽障者及其家屬對於助聽輔具價格合理與否的看法來看，以聽障者及其家屬覺得「非常不合理」者最多，計有 325 人，佔 67.85%；以聽障者及其家屬覺得「還可以」者居次之，計有 100 人，佔 20.88%；僅有 28 位聽障者及其家屬覺得助聽器價格合理，甚至是十分合理，佔 5.85%，如圖十四。由此可知，大多數聽障者和聽障家屬普遍認為助聽器價格其實不太合理。



圖十五：聽障者本人更新助聽輔具時間

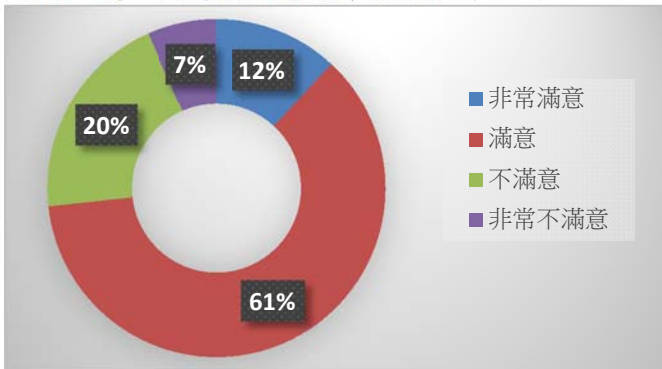


圖十六：聽障家屬更新助聽輔具的時間

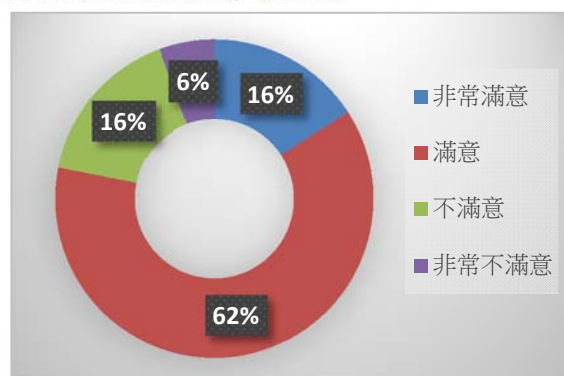
就聽障者和及其家屬更新助聽輔具的時間來看，以聽障者(N=322)來說，其中以「四年以上」者最多，計有 177 人，佔 58%；「三到四年」者居次之，計有 97 人，佔 32%；而「一至二年」者則最少，計有 31 人，佔 10%，如圖十五。再以聽障家屬(N=231)來說，其中以「三至四年」者最多，計有 91 人，佔43%；「四年以上」者居次之，計有 86 人，佔 41%；而「一至二年」者則最少，計有 33 人，佔 16%，如圖十六。由前面二張圖可以知道，多數聽障者和聽障家屬至少要三年以上才會更新助聽輔具，而且助聽輔具是聽障者每天使用且容易耗損的商品，而且聽障者需要定期更換電池，電池費用及維修費用皆較昂貴，而且汰換率相當高。一旦到了汰換期，就得必須有足夠的費用來購置新的助聽輔具。

三、聽障者對於助聽輔具使用的滿意度

就聽障者及其家屬對助聽輔具使用的滿意度來看，將填答者分為「聽障者」和「聽障家屬」兩個項目進行調查。就從聽障者來說，有 186 位聽障者覺得滿意，佔 61%；更有 36 位聽障者覺得非常滿意，佔20%，如圖十七。此外，從聽障家屬來說，有 145 位聽障家屬(即聽障者)感到滿意，佔 62%；更有 37 位聽障家屬感到非常滿意，佔 16%，如圖十八。由前面二張圖表可以清楚知道，有 7 成以上的聽障者及聽障家屬對助聽輔具感到滿意或是非常滿意。



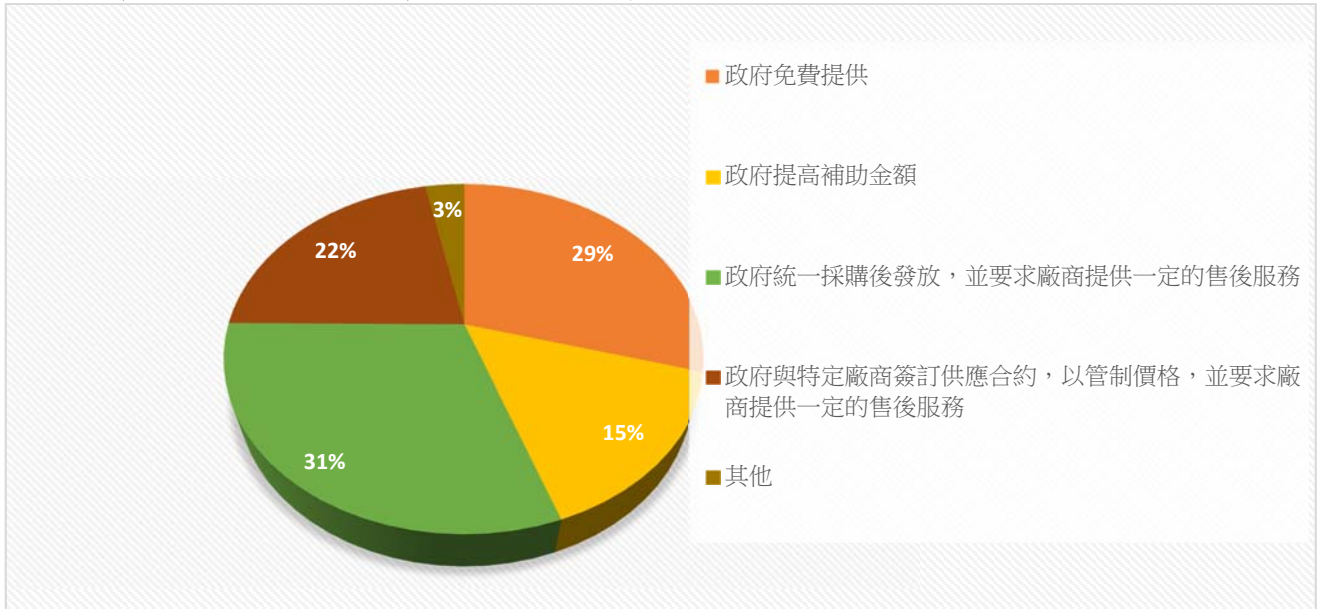
圖十七：聽障者對助聽輔具的使用滿意度



圖十八：聽障家屬對助聽輔具的使用滿意度

四、聽障者及其家屬對於政府提供助聽輔具的政策建議

本研究在設定聽障者及其家屬對於政府提供助聽輔具的政策建議上有設計五項建議項目，包括「政府免費提供」、「政府提高補助金額」、「政府統一採購後發放，並要求廠商提供一定的售後服務」、「政府與特定廠商簽訂供應合約，以管制價格，並要求廠商提供一定的售後服務」和「其他」，是複選題，讓聽障者及其家屬填答。不過，其中第五個「其他」這個選項是開放題，本研究為呈現數據統計，以前四項選項統計在下面說明分析結果。



圖十九：聽障者及其家屬對於政府提供助聽輔具的政策建議分布

以第三個選項「政府統一採購後發放，並要求廠商提供一定的售後服務」最多，計有 307 人，佔 31%；第一個選項「政府免費提供」居次之，計有 295 人，佔 29%；而第四個選項「政府與特定廠商簽訂供應合約，以管制價格，並要求廠商提供一定的售後服務」則排在第三，計有 218 人，佔 22%；至於第二個選項「政府提高補助金額」者最低，計有 153 人，佔 15%，如圖十九。

伍、結論

一直以來，大多數聽障者的全年總所得收入普遍比聽人低。從助聽器實物發放推動小組(2017)所提出的分析結果可以清楚了解，聽障者的全年總所得最多可能僅有四十萬，甚至低於四十萬。多數聽障者在購買助聽器上，不管是單側或是雙側，至少要三萬以上，這可能要兩個月的薪資才能夠購買。而電子耳亦是如此，不僅可能需要二年以上的時間去籌措所需負擔的費用，而且需要透過多個管道去籌措，包括親友捐贈、借貸、國家相關政策補助、醫院補助等等。又韓福榮(2012)更進一步指出大多數聽障者透過貸款、地方政府補助、民間公益慈善團體補助等管道籌措電子耳開刀費用，而且現行補助對象普遍以未成年聽障者為優先，以致成年聽障者若因家庭經濟能力弱勢，更因為聽障缺陷影響其謀職與獲得工作收入時，若其能申請到補助又十分有限時，勢必成為弱勢中的弱勢。

多數聽障者及其家屬普遍認為助聽輔具價格非常不合理，也觀察到「助聽器補助金額越高、廠商提高價錢越高」的現象，而且助聽輔具是聽障者每天必須使用且容易耗損的商品，需要多次維修及保養，也要額加支出一筆電池費用或是其他雜項，對聽障者帶來很大的負擔，也因此聽障者及其家屬需要四年以上才能更換新的助聽輔具。這個研究結果是否和助聽輔具購買力有相關性的問題，但因為是蒐集資料未能深入了解原因而無法從中得知。

多數聽障者及其家屬普遍希望政府能夠可以站在滿足聽障者的經濟需求的立場，能直接介入助聽輔具的實物發放，由政府統一購買助聽輔具，並杜絕廠商從中提高助聽輔具售價的可能手段，亦要求廠商提供一定的售後服務，包括電池更換、電子耳耗材更換、維修等等常見問題。

根據以上研究結果，推動小組在此呼籲衛政體系、社政體系、勞政體系等相關單位應瞭解聽障者及其家屬在面對購置助聽輔具所面臨的困境為何，並讓相關單位得以正視前述問題，包括：助聽輔具價格、助聽輔具提供方式等，而要求相關單位重新思考助聽輔具政策的補助方式與定位，以減輕聽障者及其家屬的經濟負擔。

參考文獻

- 胡永崇(2000)。〈聽覺障礙者之教育〉。在王文科(主編)，《特殊教育導論》(第三版)，頁 109-156。台北：心理出版社。
- 張榮興(2014)。《聾情覓意：我所看見的聾人教育》。台北：文鶴出版社。
- 衛生福利部統計處(2017)。《身心障礙者人數按新舊制分》。資料檢索日期：2017年08月01日。
網址：<http://www.mohw.gov.tw/dl-22108-b5af3edb-e7c3-40b8-8fb9-16d1cf1fbd2b.html>
- 游政諺(2014)。《成年聽覺障礙者的就醫經驗之研究》。國立中正大學社會福利研究所碩士論文，嘉義縣。
- 藍胤瑋、林藍萍、徐尚為、林金定(2016)。〈聽覺機能障礙人口與致殘成因長期變化趨勢分析〉，《身心障礙研究》，14(2)：158-166。
- 劉殿楨(2006)。〈聽障患者之復健：助聽器選配〉，《台灣醫學》，10(5)：617-622。
- 韓福榮(2012)。〈影響台灣地區聽覺障礙者接受人工電子耳植入術後成效追蹤研究〉，內政部研究計劃。助聽器實物發放推動小組(2017)。《「台灣地區聽障者與家庭對助聽輔具購買力」之問卷調查報告》，助聽器實物發放推動小組。
- American Speech-Language-Hearing Association(2017). Degrees of Hearing Loss. Retrieved Aug. 07, 2017. From <http://www.asha.org/public/hearing/Degree-of-Hearing-Loss/>.

台灣國民教育階段聽障教育類課程綱要的歷史沿革與啟示

黃妍妮

台灣師範大學特殊教育系

摘要

台灣國民教育階段聽障教育類課程綱要歷經四次修訂。本文分析四次課綱制定時歷史背景及革新之處，發現：雖然四次課程綱要都以普教課標或課綱為參考，但在處理方式上有所不同，從同中求異到異中求同，再到同中有異，這是融合教育發展的結果，也是對融合教育中遇到問題的回應。其處理經驗可資借鑒。

關鍵字：聽障教育、課程綱要、歷史沿革

壹、緒論

啟聰教育是台灣特殊教育中發展較早的，距今已有 126 年歷史。台灣特殊教育經歷從啟蒙植基、實驗推廣、法制建置、蓬勃發展及精緻轉型五個發展階段（吳武典，2013）。啟聰教育逐漸成為最具規模與基礎的兩種特殊教育之一（林寶貴，1982）。相較聽障教育的歷史之下，聽障教育類課程綱要的歷史短得多。從民國 72 年（1983 年），首部《啟聰學校（班）課程綱要》頒布以來，距今僅有 30 多年歷史。

但這三十多年，正好是台灣特殊教育從實驗推廣向法制建置、蓬勃發展、精緻轉型精進化的過程。這三十多年間，聽障教育類課程綱要經歷三次修訂，課程綱要的名稱從「啟聰學校（班）課程綱要」到「聽障教育類課程綱要」，再到「特殊教育類課程綱要」，體現了從無法可依到有法可依，從障礙類別為本位課程綱要，到以學生需求為本位的課程綱要。教育目標從「適應一般社會之生活」（教育部，1983），到「融入一般社會生活」（教育部，2001），再到「培養九年一貫課程綱要中所提及學生需要之十大基本能力」（教育部，2011），體現了融合教育在課程綱要中實踐探索。

雖然歷次課程綱要都是以普通教育課程標準或綱要為參考，依據聽障學生的特殊性進行調整，再增加特殊教育課程作為補充。但每一次修正，體現了不同處理方式，由「同中求異」到「異中趨同」，再到普通教育與特殊教育接軌——「同中有異」的以學生需求為本位的理念。課綱歷次革新，在對特殊教育課程與教學有重要影響。但其他國家或地區在參考與借鑒時，亦應該考慮課程綱要的歷史沿革及課程綱要的社會基礎。

因此，本文對台灣 1983 年頒布的《啟聰學校（班）課程綱要》（以下簡稱 1983 年啟聰課

綱)、1988年修訂的《啟聰學校(班)課程綱要》(以下簡稱1988年啟聰課綱)、2001年頒布的《特殊教育學校(班)國民教育階段聽覺障礙類課程綱要》(以下簡稱2001年聽障課綱)、2011年頒布的《國民教育階段特殊教育課程綱要》(以下簡稱2011年特教課綱)進行比較分析,探究聽覺障礙類課程綱要提出的歷史背景、革新之處及其價值與侷限,從中梳理聽覺障礙類課程綱要在對普通教育課程標準或綱要進行調整過程中,進行哪些嘗試,並揭示這些經驗背後給予的啟示,為其他國家或地區在制定相關課程綱要提供借鑒。

由於歷史沿革,聽覺障礙類課程綱要,在不同歷史時期,有不同名稱。本研究所指國民教育階段聽障教育類課程綱要,是指適用於國小(小學)、國中(初中)階段聽覺障礙學生的課程綱要。研究對象包括72年啟聰課綱、77年啟聰課綱、90年聽障課綱、100年特教課綱。

貳、1983年啟聰課綱的歷史背景與架構

一、1983年啟聰課綱頒布的歷史背景

1983年啟聰課綱是台灣為聽障兒童編訂的第一部課程綱要。在此之前,啟聰學校所採用的教材及課綱,都是參考國民中小學現行教材及課程標準來實施的。但由於聽障學生的特殊性,在實施過程中,遇到諸多困難。1975-1977年,林寶貴教授回國服務期間,對各啟聰學校、啟聰班學生與教師教材教法實施情況進行調查,研究發現,一半以上教師以部訂教科書為主要來源,43.68%兒童認為現在教科書太難(林寶貴,1979)。這驗證了,1973年,方炳林考察盲聾學校輔導後的說法——「盲聾教育,迄無課程標準,一仍參照普通學校同年級課程實施,雖然各校保持了彈性,但學科的設置、年級的順序以及時數的安排,並無理論的依據或有力的論證,以資說明」(教育部社會教育司,1974,第23頁)。

課程教材教法實施情況與啟聰教育蓬勃發展形成鮮明對比。據第四次中華民國教育年鑒記載,1974年「由於人口增加,耳聾者人數亦增加,使聾生人數幾乎達十倍於盲生」(教育部,1974)。這對施教者帶來更大困難。鑒於美日已經推行課程綱要,一些特殊教育學者呼籲教育部著手制定特殊教育課程綱要(方炳林,1974;黃德業,1974;林寶貴,1979;林寶貴,1981)。

當時,由於社會經濟飛速發展,政府對特殊兒童的相關教育問題開始關注,有意大力推進特殊教育。雖然當時並無特殊教育法,但政府公布的一些政策中,都有提及特殊教育的實施。1968年,教育部公佈「九年國民教育實施條例」,第十條規定「對於體能殘缺、智能不足及天才兒童應施以特殊教育或予以適當就學機會」(教育部,1974)。1970年10月,教育部頒布了「特殊教育推行辦法」,從第一條規定「教育部為發展身心異常國民之智慧潛力,提高知識水準,傳授實用技藝,培養社會生活之適應能力」,與第九條規定「特殊學校及特殊班級之課程,應保持彈性,並著重職業科目,其標準由教育部定之」(教育部,1974),可以看出當時特殊教育注重基本就學需求,著重職業技能與社會適應能力,這奠定了特殊教育培養目標與普通教育培養目標之差異。

在回歸主流教育思想的影響下,1974年7月,教育部頒布了「特殊兒童鑑定及就學輔導

標準」，對輕、中、重度和聾童提出不同安置建議，從普通班，到普通學校附設特教班，再到特殊學校。1975年，台北市新興國中成立聽覺障礙輔導教室。之後，各縣市陸續在普通國民中小學成立啟聰班。但據1974-1976年，第一次全國特殊兒童普查工作，普查結果縣市，僅有24名聽障兒童在特殊班上課，有454名聽障兒童宜在特殊班就讀而未能實現(教育部，1976)。截至1980年，已有16所國民中小學成立啟聰班(林寶貴，1988)。但這些啟聰班大多為自足式特教班。由此可見，當時聽障兒童大多還是在相對隔離的環境下就學，這使得1983年啟聰課綱對普通教育課程標準進行更多調整，有了可行條件。

依據1977年修正公佈的《特殊教育推行辦法》第八條規定，「特殊學校及特殊班級之課程及教材，應保持彈性，其課程綱要，由本部定之」，教育部乃聘請專家學者，組織委員會起草，於1983年頒布《啟聰學校(班)課程綱要》。

二、1983年啟聰課綱的架構

1983年啟聰課綱雖然是參照國民中小學課程綱要，然而更注重針對聽障兒童的特殊性，進行增刪，更注重“同中求異”，以適應聽障兒童學習之困難。

1983年啟聰課綱基本按照國民中小學課程標準分科教學，採取普通學科加上特殊學科。在各科教學目標上也與國民中小學無差異。但是，在學科與時數、教學要點上有很大調整。

(一) 學科和時間增加

1983年啟聰課綱共分十二類學科。與國民中小學課程標準一樣，也有生活與倫理(公民與道德)、健康教育、語文學科、數學科、社會學科、自然科、藝能學科、童軍訓練、團體活動、輔導活動。除了這些普通學科外，還加上三類特殊學科：養護訓練、唱遊與音樂、職業選修科。

由於聽障兒童學習能力較差，根據國民中小學課程標準教學時數往往難以完成教學任務。因此，1983年啟聰課綱課程每週節數都比普通國民中小學多。一二年級32節，三四年級34節，五六年級35節。國中一年級34-36節，二三年級35-37節。

(二) 教學要點增刪

由於當時啟聰學校大多採用普通學校教材，1983年啟聰課綱在實施要點中，無教材編修說明，而是教學要點提示。

雖然各學科課程目標與國民中小學無差異，但是從教學要點提示上，1983年啟聰課綱在教學內容上有很大的調整。各科教材，在低年級以基本語言訓練和一般常識介紹為主，高年級逐步增加語言訓練內容，增加職業訓練科目，來提高社會適應能力。

以國小國語課程中讀書教學要點為例，對照1975年《國民小學課程標準》十八條教學要點，1983年啟聰課綱在讀書教學要點上僅有7條。沒有增加，反而減少，這表示教學調整側重刪減。讀書，也就是現行課程綱要所說的閱讀。讀書活動的教學重點是閱讀能力和寫作能力的培養。只是讀與寫要建立在聽與說的基礎上，但聽說正好是聽障兒童薄弱之處。因此，1983年啟聰課綱注重新詞指導與語句文法指導，對於課文佈局方法、想像與欣賞沒有提及。七條教

學要點中有四條提及新詞教學，「指導兒童學習新詞時，提示實物、模型、圖畫、素描、表演等教材、教具，並把概念說明清楚，使兒童正確地把握詞義」，「指導新詞時，讓兒童同時回想已學過、意思相似的詞」，「指導兒童將新學會的詞、語彙在日常生活中加以應用」，「指導字典、詞書的運用」（教育部，1983）。相比較 1975 年《國民小學課程標準》在讀書教學要點中，僅有兩次提及詞與字的教學，且教學方法也不相同，如「語詞的意義，要讓兒童徹底明瞭，需多用實物、圖畫、舉例、動作、比喻等表達意義」，「課文中的生字、難字、易誤字以及詞，要從語詞和語句中去辨認」（教育部，1975）。

由此可見，1983 年啟聰課綱是針對國民中小學課程標準進行減量，教學重點放在語言訓練上，先務實聽障兒童的語彙，再根據其能力去提升閱讀與寫作能力。

（三）說話訓練與音樂唱遊作為特殊學科

普通兒童在上學之前，已有口語基礎。但是很多聽障兒童在入學前並沒有經過口語訓練。在林寶貴教授 1975-1977 年，調查研究顯示四分之三聽障兒童入學前未接受口語訓練，半數以上聽障兒童入學後也未接受口語訓練（林寶貴，1979）。1963 年，王老得教授赴美考察聽障教育後，發現國外口語訓練是聽障兒童重要的訓練方法，回國後，極力呼籲（張蓓莉，1990）。於是，1965 年後，台北啟聰率先設立「聾童口語實驗班」，台南、台中啟聰學校也先後跟進。

說話，本是國語教學要點之一，聽說讀寫是語言學習的過程。但是這裡所說的「說話訓練」，不是簡單學科教學要點，而是聽障兒童重要的特殊需求課程。1983 年啟聰課綱，在養護訓練（特殊訓練）中加入說話訓練。在國語學科中，也注意滲透說話訓練。例如注音符號（漢語拼音）教學要點，加入呼吸訓練（如漱口、吸水比賽、吹氣）、舌頭訓練等。

音樂與唱遊本是國小普通學科，1983 年啟聰課綱才將音樂與唱遊作為特殊學科。早先，由於錯誤認識，以為聾校無需音樂課程。其實音樂與唱遊，對於聽障兒童聽能訓練有重要意義。黃德業教授在台灣師範大學衛生教育系所附設的學前聾童實驗班課程中加入唱遊課。1974 年，台南啟聰學校開始正式增設唱遊課。

1983 年啟聰課綱，也加入音樂和唱遊，但是與養護訓練和職業選科放在一起，作為特殊學科來設計，重點在於增加聽障兒童的聽能訓練，因此，教學要求與國小課標略有不同。

綜上所述，1983 年啟聰課綱，是第一次針對國民中小學課程標準正式對障礙類別的建議調整，首先參考普通學校課標的基本架構，教學目標基本趨同。但是，在調整中，更立足於聽障兒童的特殊性，調整力度比較大，說話訓練和音樂與唱遊的增加，不但提升聽障兒童的聽、語、溝通能力，同時也推動聽障兒童越來越多走向融合班級之中。但是由於在教學內容上有很大調整，使得聽障兒童在升入普通學校，面臨困難。這一問題在民國 90 年啟聰課綱修訂時被重點提出。

1983 年課程綱要《啟聰學校（班）課程綱要》編製不久，新的歷史政策又發生變化。1984 年第一部《特殊教育法》，1983 年國民中學課程標準重新修訂。這些歷史變化，使得這部課程綱要又面臨修訂的局面。

參、1988 年啟聰課綱的歷史背景與革新之處

一、1988 年啟聰課綱的歷史背景

1983 年啟聰課綱頒布不久，1984 年，第一部《特殊教育法》頒布。此法的頒布承認特殊教育是政府的職責所在。

1984 年《特殊教育法》第三條規定，「特殊教育之課程、教材及教法，應保持彈性，適合學生身心特性與需要。其辦法由教育部定之」。依據這條規定，1986 年 12 月 24 日，教育部發佈《特殊教育課程教材及教法實施辦法》第二條明確指出「身心障礙教育課程綱要，由中央主管教育行政機關訂定，並定期檢討修正，以為實施身心障礙教育之依據」。這些法令的頒布使課程綱要的修訂有法可依。

此時，受回歸主流教育思潮的影響，越來越多的聽障兒童在普通學校就學。張蓓莉(1985a)發現已有 21 所國小、5 所國中成立啟聰班或資源教室。受此影響，聽障課綱與普通學校課程標準常被比較。

1983 年，因應教育改革，教育部修訂《國民中學課程標準》。修訂的國中課程標準，為了減輕國中學生的負擔，在課程學時上有很大變化。1983 年啟聰課綱國中部分與之差異較大。1986 年，教育部委託台南啟聰學校召集，成立修訂課程綱要委員會，於 1987 年頒布《啟聰學校(班)課程綱要》，1988 年施行。

二、1988 年啟聰課綱的更新之處

1988 年《增修訂啟聰學校(班)課程綱要》是對 1983 年啟聰課綱的小幅修訂。延續以普通學校課程綱要為參照，“同中求異”的理念，進行調整。更新之處有三點。

(一) 將回歸主流與資源班寫入課綱

1988 年啟聰課綱在「課程設計原則」寫道，「為配合啟聰學校從事課程實驗及教材教法之研究及啟聰班回歸主流之實施，其教學科目之組織形態及授課時數宜酌留彈性」，「普通學校附設之啟聰班或資源班，或普通班收有聽覺障礙之學童者，其課程及教材皆得參照本課程綱要酌情實施之」。此二處，增加回歸主流與資源班的字眼。這是對 1984 年《特殊教育法》和當時回歸主流趨勢的回應。

雖然 1984 年《特殊教育法》第十八條規定「按身心發展狀況及學習需要，輔導其轉入其他教育學校(班)或普通學校相當班級就讀」，但對普通班障礙學生如何獲得特殊教育沒有提及，在 1987 年《特殊教育法實施細則》中也沒有明確規定。因此，從 1988 年啟聰課綱中，並未對回歸主流與資源教室的實施做具體指導，只強調彈性處理課綱內容。

(二) 調整國中階段教學時數及科目

參照普通學校課程標準，國中階段教學時數和科目有調整，如增加國中體能訓練課，國中三年級職業訓練由 8 節增加到 10 節(普通學校課程標準中為 10-15 節)，自然科學由 4 節減少為 2 節。

（三）健康教育增加「性教育」

與 1983 年啟聰課程綱要及 1983 年《國民中學課程標準》相比，1988 年啟聰課綱在國中健康教育的教學內容中，增加「性教育」。雖然沒有具體教學要點說明，但這體現課程綱要已從關心聽障兒童溝通問題，擴展到心理健康問題。據劉孝樂（1983 年）對台北市啟聰學校國中三年級及高職三年級學生行為困擾問題調查，異性關係問題排在第四名（引自張蓓莉，1985b）。

1988 年啟聰課綱寫入「性教育」，既是依據聽障兒童特殊性進行調整，也是對聽障兒童溝通障礙問題之外其他行為問題的重視。

由於此次課程綱要修訂幅度很小，隨著普通教育課程標準不斷修訂，聽障教育類課程綱要與普教課綱差異越來越大，使在普通班或普通學校就學的聽障兒童越來越難以適用。

肆、2001 年聽障課綱的歷史背景及革新之處

一、2001 年聽障課綱的歷史背景

1988 年啟聰課綱頒布以來，隨著科技輔具的進步，越來越多聽障兒童在普通學校資源班接受服務。據王振德（1997）調查，國小 138 所學校資源班共收聽障生 135 名，占資源班總數的 3.4%；國中 72 所學校資源班共收聽障生 44 名，占資源班總數 1%。

這十幾年，台灣特殊教育法制越來越完善。1997 年，《特殊教育法》大修。新修訂的《特殊教育法》，對普通班提供特教方式有具體規定（洪儷瑜，2014），包括保障特殊教育經費預算，強制實施個別化教育計劃，強調相關服務的提供，維持學制、課程及教學的彈性，強調專業團隊的服務方式，規劃在普通班的特殊教育服務。1997 年特教法的多項規定，體現落實充分就學，適性發展的特殊教育目標；提供身心障礙國民終身教育的機會；落實無障礙學習環境的服務。這部法令的頒布，使身心障礙學生得以從基本就學需求，到充分就學需求轉變，使得身心障礙學生與普通學生有更多共同需求。

為了向上延伸 12 年身心障礙學生升學機會，教育部於 2000 年修正完成《國民教育身心障礙學生輔導辦法》，2001 年更推動《身心障礙學生十二年就學安置計劃》，協助完成國民教育身心障礙學生自願、免試、就近升學高中職，奠定身心障礙學生十二年國教之基礎。許多聽覺障礙兒童因此得以進入高中職，甚至高等教育學習。

張蓓莉教授自 1984 年起，多次對回歸主流聽覺障礙學生語文能力等各項能力進行調查研究，回歸主流聽覺障礙學生之語文能力比同年級聽覺正常學生低落，而且個別差異大（張蓓莉，1989）。

1992 年，教育部委託台灣師範大學特殊教育研究所檢討 1988 年啟聰課綱的實施現況及成效。通過兩次問卷調查，研究發現雖然大多數啟聰學校（班）有按照課綱的要求安排教學，但資源教室有過半數未按照課程綱要安排教學科目及上課時數；受調查者有 87% 對 1988 年啟聰課綱「不太滿意」。舊課程綱要中，職業訓練科目廣受質疑，職業訓練佔據大部分上課時間，

導致學歷基礎不穩固，而且家長仍希望聽障生能繼續升學（林寶貴，1992）。升學需求導致對聽障兒童學習效果的關注，亦希望聽障課綱能與普教課綱接近，以便保障聽障兒童的基本學力，以及教師實施教學時，更容易獲取更多教學資源。

1993年，教育部修正了國民小學新課程標準。1998年，又公佈《九年一貫課程綱要》。而啟聰課綱自1988年修訂以來，一直沒變，因此，修訂課綱的呼聲越來越大。1995年，全國身心障礙教育會議決定改進現行各類特殊教育課程綱要（教育部，2001）。1998年，依據修正公佈的《特殊教育教材教法實施辦法》第3條規定，1999-2001年間，教育部組織專家完成聽障教育類課程綱要的修訂工作。

二、2001年聽障教育類課程綱要的革新之處

2001年聽障教育類課程綱要與1988年啟聰課綱相比，有大幅調整，教育目標要求有所提升，課程設計原則與領域設計更接近與普通教育課程綱要，如表一所示。

表一 1988年啟聰課綱與2001年聽障課綱之比較

	1988年啟聰課綱	2001年聽障課綱
教育目標	使學生能克服身心之殘障， <u>適應一般社會之生活</u> ，並培養公民道德，充實生活知能，鍛煉強健體格， <u>實施職業訓練</u> ，陶冶生活情趣，以 <u>奠定就業或升學之基礎</u> ，而成為國家社會有用之人。	使學生能克服溝通障礙，增進人際與自我瞭解，培養公民道德，充實生活知能，鍛煉強健體格， <u>促進職業認識與試探</u> ，陶冶生活情趣， <u>奠定升學或就業之基礎</u> ，以 <u>融入一段社會生活</u> 。
課程設計原則	1.主要學習若與一般兒童無顯著差異，可比照部頒課程標準實施教學。 2.宜同時注意學童之身心適應與養護功能。 3.為配合回歸主流，教學科目之組織型態及時數宜彈性。 4.為適應時代潮流，職業選修科目尤應具較大彈性。	1.統整原則 2.多元化原則 3.個別化原則 4.彈性化原則
領域	除教育部頒布普通學校國民教育階段之學科外，還有養護訓練、唱遊音樂學科、職業選科。	除教育部頒布普通學校國民教育階段七大學習領域外，還有溝通訓練。

從教學目標可見，2001年聽障教育類課綱將“就業或升學”換成“升學或就業”，體現升學需求的關切。為了升學之目的，“職業訓練”改成“職業認識與試探”，從“適應一般社會之生活”改成“融入一般社會生活”，體現了融合教育的精神。

在課程綱要的架構上，更注重普通教育課程綱要的重要思想與精神，因此，課程綱要更貼近1998年九年一貫課程綱要，雖然教育目標與1998年九年一貫課程綱要不同，但加入了1998年九年一貫課程綱要所提及的「增進自我瞭解」，在設計理念與領域，如表二所示，體現了“異中趨同”的理念。

表二 2001 年聽障課綱與 1998 年九年一貫課程綱要之比較

	2001 年聽障課綱	1998 年九年一貫課程綱要
教育目標	使學生能克服溝通障礙，增進人際與自我瞭解，培養公民道德，充實生活知能，鍛煉強健體格，促進職業認識與試探，陶冶生活情趣，奠定升學或就業之基礎，以融入一段社會生活。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 增進自我瞭解，發展個人潛能。 2. 培養欣賞、表現、審美及創作能力。 3. 提升生涯規劃與終身學習能力。 4. 培養表達、溝通和分享的知能。 5. 發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作。 6. 促進文化學習與國際瞭解。 7. 增進規劃、組織與實踐的知能。 8. 運用科技與資訊的能力。 9. 激發主動探索和研究的的精神。 10. 培養獨立思考與解決問題的能力。
課程理念	<ol style="list-style-type: none"> 1. 統整原則 2. 多元化原則 3. 個別化原則 4. 彈性化原則 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以學生為主體與能力為本位 2. 重視生活教育 3. 主張課程與教材鬆綁並與教學統整 4. 採適性學習 5. 多元評量 6. 彈性學時
領域	除教育部頒布普通學校國民教育階段七大學習領域外，還有溝通訓練。	語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域

綜合以上分析，2001 年聽障課綱革新之處有以下兩點。

(一) 課程調整幅度小，異中趨同

2001 年聽障課程綱體現統整原則，改變 1998 年啟聰課綱分科方式，採用普通學校學生所需修習之七大學習領域，將原來職業選科放入綜合活動之中，僅針對聽覺障礙學生之特殊需求，增列溝通訓練學習領域。

課程綱要的架構參照普通教育課程綱要，增加教材綱要及教學評量，內容更具體細緻化。在評量方式上鼓勵多元評量。

在教學要點上，比 1988 年啟聰課綱更接近普通教育課程綱要。例如，國小階段閱讀教學目標由原來 7 項，增加為 17 項，教學要點包括說、作、寫各項活動，以培養閱讀能力和寫作能力，以保障聽障兒童融合教育之需求。與 1993 年國小課標相比，教學要點基本相同；僅在個別具體目標上，依據聽障兒童特殊性，進行小幅調整。例如，在國小階段沒有議論文，增加五六年級功能性閱讀材料，在聽、說、作文要求上進行小幅度減量，注音符號去掉兒化韻，增加配合國語口手語或說話教學法。

(二) 注重多元化、個別化、彈性化

課程設計原則，注重多元化、個別化、彈性化，此三原則既體現九年一貫課程之精神，又體現特殊教育之精神。為了讓在融合教育環境下的聽障兒童能獲得有效教學，特別強調此三原則，強調將教學評量與個別化教育計畫相結合，以檢核教師的教學成效。

多元化原則指的是課程宜因應個別之教育要求而比照相關特殊教育學生之課程綱要實施

之。如手語訓練中，有自然手語、文法手語、國語口手語等多種訓練方式，更強調溝通訓練的功能性。

個別化原則指的是兼顧學生之身心適應及學習速度並依學生個別化教育計畫，選擇合適之課程內容。個別化教育計畫首次寫入課綱中，在評量中，要求依個別化教育計畫為評量依據。這是首次將在課程綱要中落實個別化教育計畫之功能。但對個別化教育計畫如何發揮評量功能沒有具體著墨。

彈性化原則則是為了配合學生回歸主流與課程、教材教法之實驗研究，其教學科目之組合及授課時數應酌留彈性。授課時數較 1988 年課綱減少，接近普通學校課程綱要，國小一二年級 20-22 節，三年級 22-26 節，四年級 24-26 節，五六年級 26-28 節；國中一年級 28-30 節，二年級 30-32 節，三年級 30-35 節。增加彈性節數，供各校選擇教學內容。但對具體科目組合如何保有彈性，未進行具體指導。

雖然 2001 年聽障教育類課程綱要盡量與普通教育九年一貫課程綱要相適應，但因為課程綱要修訂時間與九年一貫課程綱要修訂時間有所重疊，因此，與九年一貫課程綱要的精神還是有所不同。

與九年一貫課程比較，聽障教育類課程綱要三點問題遭到質疑：以教材內容出發，而非以學生能力指標為主，較缺乏彈性；課綱以教師為本位的方式撰寫，且無提及課程評鑑的辦法；國小階段未再細分階段，未考慮學生年齡差異，且較強調基礎認知技能之目標（盧台華，2004）。此外，課綱重視聽障學生與一般學生類別差異，而忽略了聽障學生間有個別間差異（盧台華，2011）。

由於以上原因，為讓特殊兒童有充分參與普通教育課程之機會，教育部又開始組織專家修訂課程綱要，促成民國 2011 年特教課綱的誕生。

伍、2011 年特教課綱的歷史背景與革新之處

一、2011 年特教課綱的歷史背景

由於 1997 年特教法頒布之後，對普通班環境的支持，並建立不同支持系統，使越來越多身心障礙學生在融合環境下學習。根據教育部 2000 學年度至 2010 學年度特殊教育統計年報資料分析得知，分散式資源班、各類巡迴輔導、普通班接受特教服務的人數，占身心障礙學生人數的七成以上。2010 學年度，在普通班就讀的身心障礙學生 64079 人，占 84.6%。如何保障身心障礙學生在融合教育環境下獲得高品質的教育，成了重要的現實問題。

2009 年，特殊教育法又進行一次大修。與 1997 年特教法相比，2009 年特教法積極建構融合教育所需的支持網絡，建立負責任的融合教育（洪儷瑜，2014）。2009 年《特殊教育法》，第 28、31、36 條，明確辦理身心障礙學生個別教育計畫及轉銜服務，以落實適性教育；第 42-46 條，研究改進特殊教育課程教學、構建全方位特殊教育支持系統網絡。2009 年特教法重申普通班級因應特殊學生應做的調整，讓在普通班的特教生也能獲得適性、個別化教育。

由於融合教育需求，2001 年修訂的各障礙類別的特殊教育課程綱要較難照顧到新增障礙類別特殊生的需求，也難以照顧到學生的個別差異。在不分類資源班中，有溝通障礙需求的學生，不僅限於聽障生。在前述張蓓莉教授的研究中，在普通班就讀的聽障生，個體差異也很大。過去課綱調整方式，易受到降低水準課程的質疑。如何讓特教課程綱要更能適應新融合教育環境下學生的需求，成了學者們熱議的話題。

1998 年普通教育課程改革強調「帶好每位學生」，由傳統分科設計，轉為廣域課程設計，與特教課程有許多相似之處（盧台華，2004）。2002 年，特殊教育季刊發表主題——融合教育，多數學者認為特教課綱與普教課綱應該合二為一，再進行適當調整（王振德，2002；張素貞，2002）。課程調整的相關研究在特殊教育逐漸展開（陳明聰，1990；盧台華，2004）。

因此，教育部於 2007 年委託盧台華教授進行特殊教育課程總綱的修訂，將各階段之身心障礙課程進行統整與銜接，以彌補 2001 年課綱之不足。

二、2011 年特教課綱革新之處

（一）特教課綱與普教課綱接軌，同中有異

因應融合教育的需求，2011 年特教課綱以普教課綱作為設計考量，再依學生個別需求進行調整。

2011 年特教課綱，打破以往以障別分類，分設課綱，分別制定教育目標；而是以九年一貫課程綱要中的十大能力為指標。課綱以七大領域加上特殊需求領域，以因應特殊生個別需求。特殊需求領域不再以障別分類，而是依需求分類。例如，2001 年聽障課綱中溝通訓練，在 2011 年特教課綱中，不再限於適用於聽障兒童，其他有溝通障礙需求學生，「例如：聽覺障礙、語言障礙、腦性麻痺、智能障礙、自閉症、多重障礙或其他經個別評估後而有溝通訓練需求者」（教育部，2011）。

因此，這裡「同中有異」與前述 1983 年課綱追求的「同中求異」，兩個「異」字解釋不同。1983 年課綱追求的是障別差異，而 2011 年特教課綱追求的是個別差異。

（二）明確依學生個別差異，彈性調整課程之方法

從 1983 年啟聰課綱開始，彈性調整課程是聽障教育類課程綱要一貫之精神。但在歷次課程綱要中，並未具體詳列調整方法，只能由教師依經驗處理。2011 年特教課綱，在緒論中明確針對特殊兒童個別差異可採取「加深、加廣、簡化、減量、分解、替代及重整」的方法；在各領域課綱中，亦貫徹之，並通過具體應用範例加以說明。

調整的方式又不僅限於課程組織與課時，包括課程內容的調整、教學過程的調整、教學環境的調整、評量方式的調整，體現了全方位課程設計的理念。

（三）強調個別化教育計畫在課程中的落實

雖然在 2001 年聽障課綱，在教學評量中，有提到課程評量應與個別化教育計畫結合。但對評量方式及如何在教學中落實個別化教育計畫，沒有具體說明。

2011 年特教課綱，在緒論中，就闡明瞭 IEP 與課程之間的關係，強調「強化學生之個別

化教育計畫（IEP）的功能，將課程與 IEP 做密切結合，以充分發揮 IEP 行政與教學規劃與執行督導之功能」（教育部，2011）。要求教師在擬定各領域教學目標時，都要參考 IEP 所訂定之年度與學期目標，並以具體個案範例加以說明。

在各領域課綱中，都有 IEP 與課程結合的具體實例。

這使得 IEP——個別化教育計畫，真正落實到最後的教學之中。

此次課綱改變了以往以教師方式進行撰寫，而是以學生需求進行設計，因此，要求教師要具備將課程綱要之精神與內容，轉化為具體教育目標的能力，體現了課程調整權利的下放，但也對教師知能要求比較高。實施之後，面臨一定困難（何素華，2013；王欣宜、蘇昱蓁、過修齊，2014）。

陸、討論與結論

從以上分析可以看出，四次課程綱要變化可見，歷次課程綱要修正都是因應不同時期融合教育的需要。

（一）課程綱要調整力度，體現當時融合教育的程度

課程綱要調整力度，體現當時融合教育的程度。每一次課程綱要在當時都具重要實踐意義，隨著時代變遷亦暴露出問題。

從 1983 年啟聰課綱到 2011 年特教課綱，教育目標從適應到融入，再到與普通教育目標接軌，體現了聽障教育所取得成績，也體現了融合教育在課程中的實踐。課程綱要既是課程教學的規範，也是課程改革的助力。1983 年啟聰課綱編修時，聽障學生大多在特殊學校或自足式特教班就學，由於當時技術及教學支援較少，因此，在課綱編修時，強調「同中求異」。但 2001 年聽障課綱編修時，由於 1997 年特教法大修，聽障生有更多支援，得以充分就學，甚至升入高一級學校。與普通生有更多相同學習需求，因此，課綱編修時，強調「異中趨同」。到 2011 年課綱編修時，大部分特殊生都在普通學校就學，且不分類資源班成為重要教育安置型態。因此更強調個別需求，而不是障別。因而，此次課綱特別強調「同中有異」。

從幾次修訂過程，可以看出聽障教育類與普通教育課程標準或綱要的密切關係，在處理與普教課標或課綱的關係時，不同時期，有不同理念。從「同中求異」到「異中趨同」，再到「同中有異」，課綱的改革逐漸體現了聽障教育從隔離逐漸走向融合。從關注障礙類別，逐漸走向關注個別差異，真正落實個別化。

（二）課綱得以實施有其重要社會基礎

從 1988 年啟聰課綱開始，三次聽障課綱的編修，與特教法的三次修訂有重要關係。特教法的修訂，推動融合教育的發展，從肯定教育權利到負責任的融合教育。在特教法與相關法令推行下，才得以使聽障兒童從隔離逐漸走向融合，才促進課程綱要的編修。

由此可見，課綱得以實施有其重要社會基礎。若無這些基礎，也不會促成課綱的修訂與推行。

(三) 普特合作是未來課綱編訂的趨勢

從聽障教育類課程綱要的歷史沿革，可見在與普通教育接軌過程中，特教課程綱要的難處。每次特教課程綱要編修之後，由於普教課標或課綱變革，又迫使特教課綱跟著修訂，耗費不少人力物力。2011 年特教課綱，採取與普通教育接軌形式，打破障礙類別，可謂是大膽的實踐，也是很好的解決普教課綱修訂時，特教課綱的尷尬問題。

隨著融合教育的發展，2011 年課綱所提倡的注重個別差異、全方位課程設計、課程調整的理念，亦會延續。但如何在教學中，給予教師更多支援，是目前存在的問題。由於十二年國教課綱的制定，特教課綱也在緊鑼密鼓制定之中。2011 年特教課綱中存在的困難希望能在此次課程綱要中得到解決。1983 年啟聰課綱、1988 年啟聰課綱和 2001 年聽障課綱都是先對普教課程進行調整，再實施。2011 年特教課程綱要將調整課程的權力下放到教師身上，這有利於課程能真正落實到每一位學生，對教師知能要求較高，除了對教師進行師培外，亦可借鑒課綱制定過程中的團隊形式，如何發揮現有支持網絡，幫助教師實現課程調整是重要議題。全方位課程設計理念亦需要全方位課程研發支持系統。如發揮學校課程改革發展委員會的功能，促進普特合作或建立課程研發支持網絡。這將是今後值得探究的問題。

參考文獻

- 王欣宜、蘇昱蓁、過修齊（2014）：台中市國民中小學試辦國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難之研究。特殊教育與輔助科技學報，7,1-21。
- 方炳林（1974）：課程教材問題。摘自盲聾教育輔導報告。教育部社會教育司編印。
- 王振德（1997）：國民中小學資源班實施現況與經營模式之研究。台灣省政府教育廳專題研究成果報告。
- 王振德（2002）：教育改革、九年一貫課程與特殊教育。特殊教育季刊，82,1-8。
- 吳武典（2013）：台灣特殊教育總論（一）：發展脈絡與特色。特殊教育季刊，129,11-18。
- 何素華（2013）：新修訂特殊教育課程綱要實施之挑戰與因應措施。特殊教育季刊，126,1-8。
- 張蓓莉（1985a）：聽覺障礙教育回歸主流的探討。特殊教育季刊，17,12-15。
- 張蓓莉（1985b）：聽覺障礙學生的情緒問題。特殊教育季刊，15,6-9。
- 林寶貴（1979）：聽覺障礙兒童教材教法調查報告。特殊教育學會年刊，147-172。
- 林寶貴（1981）：從畢業生與家長的問卷調查談聽覺障礙兒童教育。特殊教育季刊，1,26-28。
- 林寶貴（1988）：台灣聽障教育的回顧與展望。特殊教育學刊，47-66。
- 洪儷瑜（2014）：邁向融合之路—回顧特教立法三十年。特殊教育學會年刊，11,21-31。
- 教育部（1974）：第四次中華民國教育年鑒。
- 教育部（1975）：國民小學課程標準。
- 教育部（1976）：中華民國特殊兒童普查報告。
- 教育部（1977）：特殊教育推行辦法。一九七七年二月廿六日教育部台(66)參字第五三一八號

令修正發佈。

教育部（1983）：啟聰學校（班）課程綱要。

教育部（1984）：特殊教育法。一九八四年十二月十七日華總(一)義字第六六九二號令公佈。

教育部（1988）：增修訂啟聰學校（班）國民小學中學課程綱要。台北：編者。

教育部（1997）：特殊教育法。；一九九七年五月十四日總統華總（一）義字第 8600112820 號令修正公佈。

教育部（2001）：特殊教育學校（班）國民教育階段聽覺障礙類課程綱要。台北：編者。

教育部（2009）：特殊教育法。二〇〇九年十一月十八日總統華總一義字第 09800289381 號令修正公佈。

教育部（2011）：特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱及配套措施。取自 <http://www.ntnu.edu.tw/spc/drlusp-1/master.html>

張素貞（2002）：從實施九年一貫課程探討身心障礙學生的教與學特殊教育季刊，82。

陳明聰（1990）：融合式教育安置下課程的發展。特殊教育季刊，76,17-23。

黃德業（1974）：聾教育問題。摘自盲聾教育輔導報告。教育部社會教育司編印。

盧台華（2004）：國民中小學九年一貫課程在特殊教育之應用手冊。台北：教育部。

盧台華（2011）：從個別差異、課程調整與區分性教學的理念談新修訂特殊教育課程綱要的設計與實施。特殊教育季刊，119,1-6。

本文作者為 黃妍妮：泉州師範學院講師，現為台灣師範大學特殊教育學系博士班研究生

The Development of Curriculum Guideline for Students with Hearing Impairment in Taiwan Compulsory Education

Yan-Ni Huang

Department of Special Education, National Taiwan Normal University

Abstract

Curriculum guideline for students with hearing impairment in Taiwan compulsory education has been revised for four times. This article analyzes the historical background and innovation of the four guidelines. Although the four curriculum guidelines referred to general education curriculum guidelines, the treatment methods were different. From different to convergence, it is the result of the integration educational development, but also a response to problems encountered in the integration education. Its experience can be helpful for reference.

Keywords: **education for students with hearing impairment ,curriculum guidelines, historical evolution**

台北市國民中學特教教師對特殊教育評鑑意見之調查研究

李美慧

台北市介壽國民中學

摘要

本研究旨在探討台北市國民中學特殊教育教師對特殊教育評鑑意見之調查。本研究採用問卷調查法，以曾接受過台北市國民中學校務評鑑之特殊教育教師為研究對象，調查問卷回收率 87%（60 名）。本研究工具為自編之「特殊教育評鑑意見之調查表」，所得資料以次數分配的百分比、平均數、獨立樣本 t 考驗、變異數分析，進行統計處理和分析。研究結果歸納如下：

- 一、行政人員對特殊教育評鑑的看法最佳，其次是導師，最差是專任教師。
 - 二、特殊教育教師對特殊教育評鑑看法，不會因性別不同而有顯著差異。
 - 三、多數特教教師都傾向認為理想之特殊教育評鑑應結果公佈、結果文字化、結果進行追蹤、依結果作為獎勵標準、減少現有評鑑向度，並將特殊教育評鑑整合於校務評鑑中。
- 最後，依研究結果對教育行政單位、學校教師和行政人員提出建議，以作為未來研究之參考。

關鍵詞：國民中學、特殊教育教師、特殊教育評鑑

第一章 緒論

本章旨在敘述本研究之基本理念與相關課題，其內容包括研究背景與動機、研究問題與假設、名詞釋義、研究範圍與限制等。

第一節 研究背景、動機與目的

本節依研究背景、動機及目的茲說明如下：

壹、研究背景

一、法源

近幾年台灣社會日趨多元開放，提升教育品質一直是教育改革的焦點，尤其是國民中學教育品質的提升。而特殊教育的推展乃國家經濟進步的指標之一，亦是衡量國家教育進步的一項重要指標（教育部，1999）。1998 年特殊教育法施行細則 21 條公布開始，台灣施行特殊教育評鑑有了法源依據，各縣市政府教育局應至少每 2 年評鑑 1 次，評鑑項目由各

縣市自訂。台灣教育的根本大法—1999年公佈施行的「教育基本法」第13條，明定政府及民間應加強教育研究及評鑑工作，以提升教育品質並促進教育發展。

二、評鑑的重要性

隨著特殊教育的績效責任日漸受到重視，特殊教育的目標能否達成，必須輔助評鑑才能得知其成效。根據教育評鑑理論，不同評鑑方式都有其優缺點，因此依不同評鑑目的來選擇適當評鑑方式是必要的（Stufflebeam,2000）。美國1994年教育評鑑標準委員會（The Joint Committee on Standard for Education Evaluation,JCSEE）指出，適當的教育評鑑應具實用性、可行性、適當性及正確性等四種功能，評鑑若能符合上述功能，即能減少評鑑之副作用，發揮評鑑效果（胡斯淳，2003）。因此，一套整體而有系統的特殊教育評鑑制度，作為特教教師教學品質鑑衡之依據，實屬必要。

三、文獻探討

余榮仁（2000）指出「評鑑」是根據評鑑者與被評鑑者所共同認定的評鑑規準，有系統、客觀的蒐集資料提供決策者作價值判斷的歷程。

評鑑的目的在利用評鑑的結果，肯定工作的貢獻也發掘工作上的缺失，且評鑑結果可做為改善的依據，進而發揮潛力，謀求更長遠的發展。因此，評鑑活動雖然必須花費可觀的人力和物力，但是，歐、美、日等先進國家的機關、團體或企業，無不重視，同時力求評鑑內容的實用性與適當性。

教育評鑑應包含下列五項基本之概念（鄭友泰，2001；蘇錦麗，2003）：

- 一、評鑑使用系統化、科學化的各種方法廣泛地蒐集質量並重的資料，並確定資料的正確性與代表性。
- 二、不能只蒐集資料，尚需加以分析及闡述之。
- 三、依據指標或標準，進行價值判斷，而不能僅止現況的描述。
- 四、評鑑結果應作為相關決策與行動的參考依據，解決教育政策與教育實務之間題，決定未來的趨勢導向，並引導未來教育發展方向。
- 五、教育評鑑的主體可以是教育目標、政策、學生學習成就、學校校務、校長、教師、教育方案、後設評鑑等。

謝建全（2000）認為必須參採第一線特殊教育教師與相關人員的意見，使整個規劃方案更具實質意義，以符合與達成評鑑的理念與目的「不在證明，而在改良」。

鄭彩鳳（2001）在國民中小學教育評鑑指標的探討中指出，為求指標的務實與可行，無論是專家座談、問卷調查、德懷術或分區座談，均須包括學者專家、教育行政人員、中小學教師、主任、校長、家長、教改團體。因此，讓學者專家、教育行政人員代表、家長代表、不同類型學校的代表（包括校長及教師）、社會賢達人士甚至學生代表，共同參與評鑑指標的制定，應是最佳的方式。

Harrison (1994) 指出，在進行學校教育宗旨或目標達成情形的評鑑時，評鑑者必須先行擬定一些學術標準，以做為檢視、測量及判斷目標達成程度之準則。故評鑑標準應是校務評鑑中評鑑工具的最上位概念 (王保進，2002)。

由於影響特殊教育成效的因素相當多且複雜，所以成效評鑑不易。特殊教育指標的建立，可以提供更客觀、公平的參考資訊，有助於特殊教育品質的提昇 (張鈿富，1999)。因此，如能建立一套完整、有效且架構明確的特殊教育指標系統，以供各縣市及中央辦理特殊教育評鑑工作及學校經營特殊教育的依據，如此一來可幫助落實特殊教育成效的評鑑工作，以提升台灣特殊教育的服務品質。

綜合前述，「特殊教育評鑑」是一種對特殊教育進行價值判斷的活動，根據特殊教育評鑑標準與目標，利用有系統、客觀的方式蒐集受評者的相關資料，最後依評鑑所得的結果協助受評者解決問題，並督促受評者改善缺失的歷程。教育評鑑執行過程中，評鑑指標的標準主要在於：是否依照教育評鑑計劃進行、教育評鑑內容是否適當，評鑑對象是否適當、是否因時、因事、因地制宜、評鑑指標是否方向清楚，以及是否可以達成教育評鑑目的。

貳、研究動機

一、相關研究甚少

近五年台灣針對特殊教育評鑑之研究有 6 篇，研究區域以中南部研究對象居多。因此，本研究以台北市國民中學特教教師為調查研究對象，期望透過研究來瞭解目前特教教師對特殊教育評鑑的意見，藉以提供有關單位作為改善特殊教育評鑑的參考，希望本研究結果能有助於特殊教育相關人員執行特教業務更加順利。

二、台北市校務評鑑實施

自 2016 年度起，台北市政府教育局將國民中學校務評鑑轉變為「校務績效指標訪視評鑑」，共有九大向度，其中第五向度「學生輔導與特殊教育」將過往的特教評鑑納入校務評鑑，惟迄今尚無針對此評鑑進行實徵性研究，有待進一步探究，而這正是本研究主要的動機。

參、研究目的

基於上述研究動機，本研究有下列幾項目的：

- 一、探討台北市國民中學特殊教育評鑑現況。
- 二、探討不同個人背景變項之台北市國民中學特教教師對特殊教育評鑑意見的差異情形。
- 三、探討不同學校背景變項之台北市國民中學特教教師對特殊教育評鑑意見的差異情形。
- 四、探討台北市國民中學特教教師對理想特殊教育評鑑之意見。

第二節 研究問題與假設

本節根據前述之研究目的，主要探討研究問題與假設茲分別說明如下：

壹、研究問題

依本研究目的，提出下列研究問題：

- 一、台北市國民中學特教評鑑現況為何？
- 二、不同個人背景變項之台北市國民中學特教教師對特教評鑑意見是否有顯著差異？
- 三、不同學校背景變項之台北市國民中學特教教師對特教評鑑意見是否有顯著差異？
- 四、台北市國民中學特教教師對理想的評鑑方式之意見如何？

貳、研究假設

根據前述之研究問題二，本研究提出的研究假設如下：

- 1-1 不同性別之特教教師，對特教評鑑意見有顯著差異。
- 1-2 不同年齡之特教教師，對特教評鑑意見有顯著差異。
- 1-3 不同職務之特教教師，對特教評鑑意見有顯著差異。
- 1-4 不同特教專業背景之特教教師，對特教評鑑意見有顯著差異。
- 1-5 不同特教年資之特教教師，對特教評鑑意見有顯著差異。

根據前述之研究問題三，本研究提出的研究假設如下：

- 2-1 不同學校規模之特教教師，對特教評鑑意見有顯著差異。
- 2-2 不同準備時間之特教教師，對特教評鑑意見有顯著差異。

第三節 名詞釋義

本研究所涉及之重要名詞，包括特殊教育教師、特殊教育評鑑。茲分別描述如下：

壹、國民中學特殊教育教師

特殊教育教師是指依「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」(教育部，2002)，修畢特殊教育師資職前教育課程，經特殊教育教師初檢、實習成績及格、複檢合格並發給合格教師證書之各特殊教育階段、類別、科別之教師。

本研究所稱之國民中學特殊教育教師，係指台北市國民中學設有身心障礙班(含不分類身障資源班、聽障資源班、自閉症巡迴輔導班、智障集中式特教班和病弱巡迴輔導班)之特殊教育教師。

貳、特殊教育評鑑

特殊教育評鑑是主管特殊教育機關利用可行的評價技術及程序，評量特殊教育工作內容，如行政協調、福利服務、相關的人員、軟硬體設施、課程設計、教學活動等項目，所做的價值判斷與未來發展方向之建議(吳美麗，2000)。

本研究所指的特殊教育評鑑，是指 2016-2019 年度台北市政府教育局，針對設有身心障礙班（含不分類身障資源班、聽障資源班、自閉症巡迴輔導班、智障集中式特教班和病弱巡迴輔導班）共 190 班級數，實施國民中學校務績效指標訪視評鑑工作。以自編「特殊教育評鑑意見之調查表」來探討特殊教育評鑑工作，分為目的、資料蒐集、指標、執行、委員的專業性、項目與內容六個向度，在該問卷得分越高，表示其對特殊教育評鑑同意程度越高。

第四節 研究範圍

本研究範圍以研究地區與研究對象分述之，說明如下。

壹、就研究地區而言

本研究係指台北市設有身心障礙班之國民中學為研究母群，依教育部特殊教育通報網（<http://www.set.edu.tw/frame.asp>）之統計資料，台北市國民中學設有身心障礙班共計 160 班級數。

貳、就研究對象而言

本研究係指台北市設有身心障礙班之國民中學曾接受校務評鑑之特教教師。

第二章 研究方法

本研究係以 2016 年台北市立國民中學特教教師為研究對象，採用研究者自編之「特殊教育評鑑意見之調查表」進行問卷調查，經由有效工具之編製過程和進行抽樣調查，以蒐集之資料，經由統計分析加以整理歸納，作成結論與建議，以作為教育主管機關與相關人員之參考。

本調查研究設計依研究目的及文獻探討的結果發展而成。本章共分為五部分，第一節為研究架構；第二節是研究對象；第三節乃研究工具；第四節為研究步驟；第五節是資料處理與分析；第六節是研究範圍與限制。

第一節 研究架構

在瞭解台北市國民中學特教教師對於特殊教育評鑑之意見。根據研究目的及文獻探討，發展出研究架構。如圖 2-1 所示：

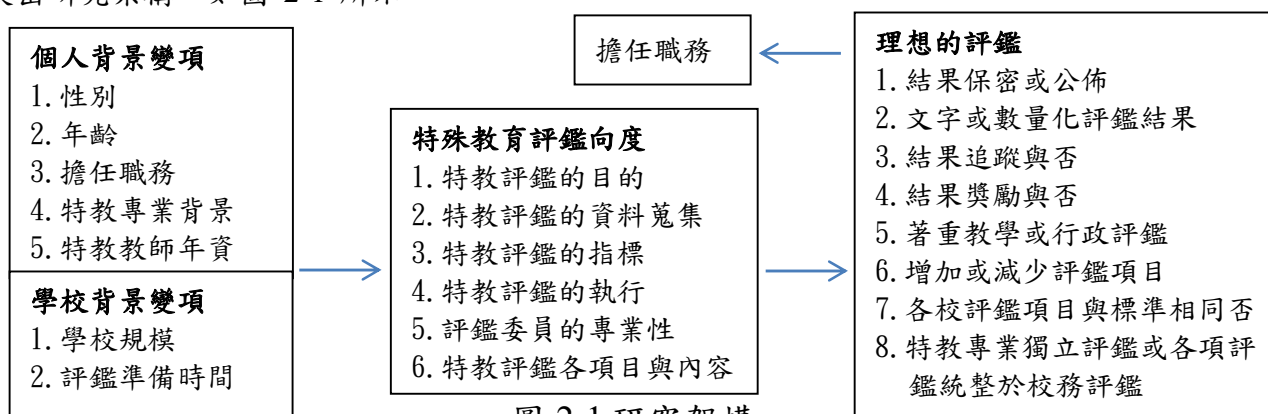


圖 2-1 研究架構

第二節 研究對象

特教教師對特教評鑑意見之情形，本研究以台北市立國民中學特教教師為對象，依教育部特殊教育通報網 (<http://www.set.edu.tw/frame.asp>) 之統計資料，2016 年度台北市立國民中學（扣除完全中學）共計 59 所、455 位特殊教育教師，與台北市政府教育局確認後，得知目前已接受特教評鑑共計 9 間（扣除私立學校），經特殊教育通報網資料顯示，統計目前特教教師為 69 位，故本研究對象共有 69 位。

為使研究樣本具有代表性，且能反應母群特性，故採取簡單隨機抽樣方式進行。先隨機抽樣學校，每間學校於 2017 年 5 月份發送問卷，共 69 份問卷，回收 60 份問卷，回收率為 87%。

問卷有效樣本 60 份中分析基本資料，項目分為性別、年齡、任教階段、擔任職務、特教專業背景、特教教師年資、學校規模、評鑑年度，與評鑑準備時間，分析結果如表 3-1。

表 3-1 問卷有效樣本基本資料分析表

項目	組別	人數	百分比 (%)
性別	男	7	11.6
	女	53	88.4
年齡	30 歲以下	16	26.0
	31~40 歲	28	46.7
	41~50 歲	11	18.3
	51 歲以上	3	5.0
擔任職務	行政人員	11	18.3
	導師	13	21.7
	專任教師	36	60.0
特教專業背景	特研所畢業或特研所 40 學分班結業	13	21.7
	師範院校特教學系(組)畢業	22	36.7
	師範院校特教師資班(學分班)結業	18	30.0
	其他(特教輔系、大學院校特教系)	7	11.7
特教教師年資	1 年以上未滿 5 年	16	26.7
	5 年以上未滿 10 年	25	41.7
	10 年以上未滿 15 年	13	21.7
	15 年以上	6	9.9
學校規模	12 班以下	6	10.0
	13-48 班	29	48.3
	49 班以上	25	41.7
評鑑準備時間	1-2 週	3	5.0
	3-4 週	5	8.3
	1-2 個月	12	20.0
	2-3 個月	17	28.3
	3 個月以上	23	38.4
合計		60	100.0

第三節 研究工具

本研究採問卷調查蒐集資料，以自編之「特殊教育評鑑意見之調查表」作為研究工具，本問卷內容包含基本資料、特殊教育評鑑調查、最理想的評鑑三部分，問卷編製過程、問卷填答與計分方式及信度與效度分別說明如下：

壹、問卷編製依據

研究問卷之架構向度與項目，是由研究者依台灣特殊教育評鑑現況及台北市特殊教育評鑑實施現況，並參考相關文獻（表 3-2）加以修改而來。

表 3-2 問卷編製參考文獻

作者	年代	研究主題
胡斯淳	2003	國民小學身心障礙特殊教育評鑑後設評鑑知覺研究
郭素琴	2004	國小教育人員對特殊教育評鑑壓力之研究
黃淑娟	2005	特殊教育評鑑知覺之研究 - 以彰化縣為例
鄭菟宜	2005	中部八縣市國民小學教育人員對特殊教育評鑑工作壓力之研究
何美燕	2005	國民中小學特殊教育教師和行政人員後設評鑑知覺之研究
林蒼毅	2005	中部八縣市國民小學特殊教育評鑑實施意見之調查研究
陳靜淑	2008	國民教育階段身心障礙類特殊班評鑑實施之研究-以雲林縣為例

貳、問卷與內容

本研究問卷依據專家內容效度的分析結果、項目分析、各向度與總量表之內在相關、各題與各向度及與總量表之內在相關與信度分析以 Cronbach α 係數考驗內部一致性，編製成正式問卷「特殊教育評鑑意見之調查表」。

第四節 研究限制

茲就本研究的研究限制說明如下：

壹、研究樣本

本研究限於人力、時間、經費及研究區域特色等客觀因素，僅以台北市國民中學特教教師於 2016 年度接受校務評鑑為對象，未包括主辦評鑑的教育局，參與實地評鑑的評鑑委員，和學校身心障礙班的學生家長等相關人員，且部份特教教師有流動至他校，無法確實掌握母群真實性，所以獲得的結果只能推論到曾經接受過特教評鑑的特教教師，讀者在判斷該評鑑的品質時，不能只以本研究之學校受評者的觀點就據以論之，故結果之推論僅以台北市國民中學之特教教師為限，是本研究限制之一。

貳、研究變項

影響特教評鑑意見的因素很多，本研究僅針對接受台北市國民中學校務評鑑之特教教師，就其個人背景變項及學校背景變項對實施特教評鑑之現況與反應的探討，是本研究限制之二。

參、研究資料

本研究係針對台北市政府教育局所實施國民中學校務績效指標訪視評鑑之「學生輔導與特殊教育」向度研究，因台灣有關特教評鑑研究文獻甚為稀少，且目前台北市政府教育局實施校務評鑑僅短短一學年，多數學校未接受校務評鑑，研究對象無法普查台北市所有國民中學特教教師，此為本研究限制之三。

第三章 研究發現、結論與建議

本章將主要研究發現，歸納成結論並提出建議，以供行政單位、學校教師和行政人員對評鑑實施現況與成效的瞭解，以及作為未來研究之參考。

第一節 研究發現

本研究經以問卷調查的方式進行資料蒐集，運用適當的統計方法分析資料，得到下述研究發現。

壹、特教評鑑實施現況分析

從問卷結果分析，行政人員對特教評鑑的同意程度略高於特教導師和專任教師，而三者特教評鑑的同意程度都在中等程度以上，尤其以「特教評鑑的項目與內容」分量表之同意程度最高。

特別在資料蒐集的分量表上，無論是行政人員、導師和專任教師，對於全體特教教師一起完成評鑑準備和平時即做好評鑑資料整理得分皆很高。

貳、個人背景變項之年齡、職務、特教專業和特教年資，對特教評鑑的意見有顯著差異

一、年齡

在「特教評鑑的執行」和「評鑑委員的特教專業」分量表上，51歲以上的特教教師明顯高於31-40歲特教教師，在「特教評鑑的目的」分量表，30歲以下特教教師明顯高於31-40歲特教教師。

二、職務

在「特教評鑑的指標」分量表上，特教導師明顯高於專任教師，表示本次校務評鑑之「特教團對與運作」向度指標，較符合導師對特教評鑑的意見。

三、特教專業

在「特教評鑑的目的」和「評鑑委員的特教專業」分量表上，特教專業在「其他」的教師，明顯高於另三類的特教教師。

四、特教年資

在「特教評鑑的目的」、「特教評鑑的資料蒐集」和「特教評鑑的執行」分量表上，1 年以上未滿 5 年和 15 年以上特教教師顯著高於 5 年以上未滿 10 年特教教師。

參、學校背景變項之學校規模和準備時間，對特教評鑑的意見有顯著差異

一、學校規模

在「評鑑委員的專業性」分量表上，無論是評鑑專業或是特教專業，學校規模在 13-48 班的特教教師明顯高於學校規模 12 班以下的特教教師。

二、準備時間

在「特教評鑑的執行」和「評鑑委員的評鑑專業」分量表上，準備時間為 3-4 週特教教師明顯高於準備時間 3 個月以上特教教師。

肆、不同職務之特教教師對理想的特教評鑑意見大多一致

在理想評鑑方式之八個题目的七等第量尺平均數上，行政人員、導師和專任教師都傾向認為理想之特教評鑑應結果公佈、結果文字化、結果進行追蹤、依結果作為獎勵標準、減少現有評鑑向度，並將特教評鑑整合於校務評鑑中，有 6 個題目意見一致。在著重的部份，除了導師希望著重行政評鑑外，行政人員和專任教師希望著重教學評鑑；在評鑑的標準中，行政人員和導師希望各校的評鑑標準相同，專任教師則傾向中立的立場，由此發現學校人員對理想評鑑的意見，易受到本身利益所影響。

第二節 結論

依前述研究發現，本研究可以歸納出下列幾項結論：

壹、特殊教育行政人員的支持度高於特教導師和專任教師，三者皆重視特教團隊精神和平時做好資料整理

由研究發現可知，無論是擔任何種職務，特教教師對特教評鑑的同意程度都在中等以上，然而擔任行政人員之特教教師對特教評鑑的支持度高於特教導師和專任教師，顯示行政人員多半肯定評鑑的好處與必要，但導師和專任教師則大都認為評鑑會增加教師的負擔，並且多數教師覺得評鑑無法真實反應學校內部的問題，實際的效用不大。

在資料蒐集分量表的得分較高，表示無論是何種職務，特教教師強調的是自我團隊的展現，由於特教教師經常需要自編教材、整理學生資料、IEP 檢討等，資料平時整理的工作就顯得特別重要。

貳、個人背景變項之年齡、職務、特教專業和特教年資，與特教評鑑的關係較為密切

一、年齡

31-40 歲之特教教師在「特教評鑑的執行」、「評鑑委員的特教專業」和「特教評鑑的目的」分量表上的填答都明顯低於 30 歲以下和 51 歲以上之特教教師，顯示 31-40 歲特教教師正值家庭、事業顛峰狀態，心理層面的壓力會間接影響工作的滿意度。因此，評鑑宜顧及教師教學及準備評鑑的工作量，以免造成教師龐大的負擔及壓力。

二、職務

特教專任教師在「特教評鑑的指標」分量表上的填答明顯低於特教導師，顯示特教專任教師由於課務較繁忙，常又要負擔行政業務工作，對於特教評鑑指標繁瑣不知如何準備資料，評鑑的壓力往往影響實際教學。因此，評鑑應考量如何在有限的時間內準備，讓教師無須耗費過多的時間準備資料，且能確實掌握學校真實情形。

三、特教專業

在「特教評鑑的目的」和「評鑑委員的特教專業」分量表上，特教專業在「其他」的教師填答明顯高於另三類的特教教師，顯示特教評鑑需要專業能力作判斷，專業能力越高，越容易發現評鑑的缺失，因此可推測專業能力的多寡，影響教師填答的意向。

四、特教年資

在「特教評鑑的目的」、「特教評鑑的資料蒐集」和「特教評鑑的執行」分量表上，1 年以上未滿 5 年和 15 年以上特教教師明顯高於 5 年以上未滿 10 年特教教師，推估 5 年以上未滿 10 年特教教師因工作倦怠期及家庭因素，間接影響對特教評鑑的心理壓力。

參、學校背景變項之學校規模和準備時間，與特教評鑑的關係較為密切

一、學校規模

在「評鑑委員的專業性」分量表上，無論是評鑑專業或是特教專業，學校規模在 13-48 班的特教教師明顯高於學校規模 12 班以下的特教教師，顯示小型規模的學校可能因教師流動率及設備經費不足，特教成效無法有利展現，擔心評鑑委員無法公正客觀評量。

二、準備時間

在「特教評鑑的執行」和「評鑑委員的評鑑專業」分量表上，準備時間為 3-4 週特教教師明顯高於準備時間 3 個月以上特教教師，特教教師可能同時肩負教學和行政資料的準備工作，亦影響原本就繁重的教學工作，再加上書面資料繁瑣，準備資料需要花費許多時間，亦造成教師長期的精神壓力，影響對特教評鑑的意見。

肆、特教教師對理想特教評鑑的意見易受本身利益影響

無論擔任任何種職務，皆希望特教評鑑宜技術化調整，將其整合於校務評鑑中，無須獨立評鑑，造成多餘資源的浪費。但對特教評鑑著重的部份，導師希望著重行政評鑑，而行政人員和專任教師希望著重教學評鑑，發現不同職務人員反應特教評鑑的成效，會涉及教師本身利益的問題，因此評鑑宜區分教師與行政部份，否則需強調評鑑為學校特教團隊的專業表現成績。

第三節 建議

茲就文獻探討與實徵性研究的研究發現和結論，針對教育行政機關、特教教師及未來研究者提出以下建議：

壹、教育行政機關方面

一、平時應積極宣導正確的評鑑觀念：看「團隊」不看「個人」、看「過程」不看「結果」

依研究結果在資料蒐集的分量表上，無論是行政人員、導師和專任教師，對於全體特教教師一起完成評鑑準備和平時即做好評鑑資料整理得分皆很高，表示特教教師希望評鑑是以特教團隊展現為主，評鑑資料內容以平日學生的教材、學生資料、IEP 檢討為主要評鑑依據，不需額外再增加時間。實施評鑑乃攸關教師的權益和學生受教的權利，回應教育改革的呼聲，期待高素質的教學品質，評鑑已成為時代潮流。評鑑委員應重視特教教師平日的表現，而非訪視時「刻意」的表現，建立特教教師對評鑑的正確觀念，提高對評鑑的接受度，使評鑑得以順利推展。

二、落實公平、公正及客觀的評鑑

本研究結果發現，在評鑑委員的專業性分量表得分皆低，且多數特教教師認為校務評鑑難以評定學校行政與教學的真實情形與優劣，政策推動之動機模糊令許多特教教師質疑，如為了「評鑑」去做短期的成果呈現，實在是本末倒置。每個學校可能都有些問題，評鑑在於協助學校解決困難，而評鑑制度應能讓學校安心地提出困難，評鑑者和教師才能合作解決問題。因此，只有建立一套健全的評鑑制度，能依學校情形公正客觀地呈現評鑑的過程與結果，如此校務評鑑實施起來也較能獲得特教教師的肯定和認同。此外，由於評鑑人員的產生主要來自於大學院校、教育行政主管單位、國中小學校長與學生家長代表，相較於基層的特教教師，前者乃為權力擁有者，因此如何在評鑑過程中避免以上制下的權力箝制，是健全評鑑制度的重要課題之一，如此才能有助於特教教師對校務評鑑實施的諸多疑慮，取得特教教師的信任與支持，使評鑑發揮最大的功能。

三、吸收更多基層特教教師參與校務評鑑的修正，增加評鑑實用性

依本研究結果發現，特教專業能力越高的教師，對評鑑委員特教專業的質疑越高，小型學校規模的特教教師也擔心學校教師流動率過高，在意目前評鑑工作不夠客觀和公正，

評鑑計畫的制訂未吸收基層特教教師的意見，以致評鑑的實用性令多數特教教師存疑。雖然評鑑是為了保障特教學生受教的品質，但因評鑑關係到特教教師切身的權益，因此應採納特教教師的建議，讓更多有意願的特教教師參與提出寶貴的意見，以增加評鑑的實用性。

四、重視特教教師心理壓力的問題，減少特教教師負擔

從研究結果可看出，在年齡、特教年資和準備時間等因素中，評鑑造成心理的壓力是影響其對特教評鑑意見的間接因素，多數的特教教師認為，教學工作繁重，評鑑時間倉促，評鑑工作耗費多時，造成特教教師心理的壓力，因此教師的精神層面問題應給予關切。建議改進方式如下：

(一)教育行政機關多對評鑑委員宣導溫和正向的評鑑態度，以降低教師壓力。

(二)詳細說明訪視評鑑應準備的資料，評鑑委員檢視的項目，避免教師耗費時間蒐集不必要的資料，加重工作負擔，使評鑑淪為資料展示的活動，失去評鑑的原意。

(三)評鑑結果以鼓勵、輔導為主，切勿只注重等第。

(四)評鑑的正確觀念應多宣導，多鼓勵教師參與相關研習，觀念改變可以減少教師對評鑑的壓力，提升教師對評鑑的接受度。

五、釐清評鑑目的，善用評鑑結果

依理想評鑑的研究結果，有八成的特教教師皆希望評鑑結果採用文字化，建議教育行政主管機關應參考評鑑的結果，適當運用，不是只在「斷定」、「評分」，勿使評鑑結果造成負面效應，對評鑑結果的實施要落實，若只有結果呈現並沒有改進，評鑑則會失去意義。

六、加強培訓評鑑委員，落實評鑑委員認證制度

本研究結果發現，特教教師在年齡、特教專業背景、學校規模和準備時間因素，皆會在評鑑委員的專業性分量表達顯著差異，部份的特教教師認為評鑑委員的實務經驗不夠，容易造成其建議過於理想化、不切實際，且有特教專業背景的評鑑委員，未必具備評鑑專業，評鑑委員良莠不齊，容易導致評鑑結果不夠客觀和公正，評鑑將流於形式，也失去評鑑的實質意義。因此評鑑委員產生應多方考量，擔任評鑑委員應具有公信力、評鑑資格和專業評鑑素養的人員組成，只有經專業、公正、客觀的人員進行評鑑，才能落實評鑑的真實性。政府有必要辦理相關研習培訓專業評鑑委員，落實評鑑委員認證制度，為了能更達成特教評鑑目標，評鑑委員應兼具特教及評鑑專業，各評鑑委員的比重應一致，瞭解評鑑目的、規準、實施方式和資料蒐集等原則，以及執行評鑑工作必須具備的專業判斷能力。但目前的評鑑委員，雖然包含了各種專業背景，但在未接受專業的訓練課程之下，即參與評鑑工作，對於評鑑的結果易造成偏頗，因此應積極培訓專業評鑑委員，秉持客觀公正的態度擔任評鑑委員，其評鑑結果得以讓教師信服。

貳、特教教師方面

一、教師應勇於接受評鑑，以提升專業水準

依總量表研究結果來看，有近七成的教師在問卷上填答同意，顯示多數特教教師對特教評鑑內容及實施表示贊同。評鑑是為了提供教師自我省思，以提升教師專業水準表現的實際作法，教師可透過自評及訪視評鑑的歷程，瞭解其優缺點，協助改進教師教學，進而促進專業成長。評鑑目的不在於結果的評定，勿將評鑑認為只是教師教學績效的驗收。教師平日應具備專業素養，落實專業精神，才能樹立教師在社會上的專業形象。教師的專業可透過評鑑來肯定，教師唯有坦然面對評鑑，接受專業的建議與指導，追求自我成長，才能提升教學成效。

二、評鑑結果應落實，避免流於形式

依研究結果可發現，特教教師在特教評鑑的目的同意的百分比略低於其他分量表，表示特教教師對於特教評鑑的實施產生質疑。評鑑是為了協助學校和教師解決實際問題，進而達成教育目標，因此評鑑結果若需改進的地方，學校及教師應相互配合改善，使評鑑不會流於形式。針對應改進的項目需提出具體的建議，使教師自我成長，特教學生得以受惠才是評鑑的實質意義。

三、資料平日應建檔，並妥善保存，以減輕評鑑準備資料之壓力

本研究發現，多數的特教教師認為準備評鑑資料耗時耗力，進而影響教學，因此平日應做好資料建檔，如：學生作品、聯絡簿、手寫文件、IEP 等均可在平日蒐集完成，倘若能不要為了評鑑而額外準備資料，相信評鑑能有助於教學成效的提升。以特教班導師為例，平日需負起照顧特殊學生的教學，又需負擔額外的部份行政工作，對於其工作的辛勞更應多加體會。

參、未來研究之建議

本研究限於人力、時間、經費及研究區域特色等客觀因素，在研究對象、研究方法、研究工具和研究變項上，仍有不足之處，茲提出作為未來更進一步後續研究之參考。

一、研究對象

本研究對象僅以台北市國民中小學特教教師於 2006 至 2008 年度接受校務評鑑為對象，未包括主辦評鑑的教育局，參與實地評鑑的評鑑委員，和學校身心障礙班的學生家長等相關人員，建議為來研究可納入主辦單位、評鑑委員和學生家長等相關人員，研究結果將更具客觀性。

二、研究方法

本研究僅採問卷調查法方式進行，未實際深入訪談特教教師，建議未來可用問卷及訪談並用方式進行，使量化資料更周延性，獲得更完善的結果。

三、研究工具

本研究依台灣特教評鑑現況及台北市校務評鑑實施現況，並參考何美燕（2006）設計之「特殊教育學生個案輔導評量知覺問卷」加以修改，作為調查工具，雖經多位專家意見修訂而成，若能進一步作因素分析，求其相關性，以驗證效度，使工具更具有代表性。

四、研究變項

本研究變項以性別、年齡、擔任職務、特教專業背景和特教教師年資等個人背景變項，以及學校規模和評鑑準備時間等學校變項，來探討台北市國民中學特教教師對特教評鑑的意見。但除上述變項外，仍有許多影響其研究結果的相關變項，如教師人格特質、學校組織文化、教師專業態度…等，這些因素加入是否會影響本研究結果，有待進一步的研究。往後的研究，建議可擴大或調整自變項的範圍和項目，能更深入瞭解特教相關人員對特教評鑑意見的相關因素。

本文作者為李美慧：台北市介壽國民中學教師

台灣聾人就業歷程之研究

林勃嚴¹
台灣師範大學
社會工作學研究所

沈慶盈
台灣師範大學
社會工作學研究所

林寶貴
台灣師範大學
特殊教育學系

韓福榮
台北市立大學
體育學院

摘要

本研究旨在了解聾人在就業歷程的經驗與主觀詮釋。研究者採取質性訪談法，共訪談八位求職就業期間長達五年以上的三十至四十歲的聾人。研究發現為：

- 一、在職業探索與自我準備期，聾人會因為聽力缺陷影響其對職業的挑選，而非工作本身的困難。
 - 二、在求職期，聾人需要拜託聽常人協助撥打電話，以利聯繫雇主面試應徵。他們常遭遇雇主的刻板印象，但也發現他們會勇敢的向雇主爭取機會嘗試、獲取工作的權利。
 - 三、有關職場適應，聾人不斷精進筆談能力與保持工作熱忱，以利與雇主以及聽常人同事建立關係。
 - 四、聾人轉職原因多為薪水太低或薪資不穩定，另外還有雇主不改善因聽力限制導致容易發生意外的職場。轉職前後，他們也會邊思索自己真正的工作需求。
 - 五、在就業維續期，聾人能不能與雇主以及聽常人同事保持良性互動是重要關鍵，此外，聾人也會更主動的對工作進行反饋。對於在求職路上一直給予聾人協助與認同的雇主，聾人報以的感謝，便是真心誠意的認真工作。
- 最後，研究者針對聾人在就業歷程中的需求進行討論，並說明研究建議與限制。

關鍵字：聾人、聽覺障礙者、就業歷程

壹、前言

截至 2015 年底，在衛生福利部統計處公布的《台灣身心障礙人口統計》中，我國領有身心障礙證明(手冊)者為 1,155,650 人，續人口數的 10.64%。但更細緻的來看，會發現聽覺機能障礙者的內部差異相當大，有的為使用口語的聽障者；有的為使用讀唇與筆談的聽障者；也有的是依靠手語作為主要溝通方式的聾人。

而就業作為個人一生中重要的成就來源，對聾人們來說，他們的處境是什麼？一位極重度聽語障礙的阿珍，因與一般聽人溝通困難，多年來只能打零工，地方的就業服務站多次為她推

¹為通訊作者，現為台灣師範大學社會工作學研究所碩士班四年級學生。
E-mail:andy10154@yahoo.com.tw。

介就業機會，但均以「聽障恐有工安之虞」而拒絕阿珍，之後在就服員為阿珍申請到手語翻譯陪同的職訓中，進步神速，才讓阿珍順利獲得這份工作（蔡維斌，2016）；但並非所有聾人都跟阿珍一樣幸運，阿城自從六年前被裁員後失業至今，阿城說：「很多老闆不願僱用我，還有些惡劣老闆，我打完工也不給錢，生活真的過不下去。」（張勵德、蔡智銘、石秀華，2012）。

研究者發現無論是國內外的文獻，針對聽障者的就業議題探討很多，但特別針對聾人的就業狀況卻仍無一主要論述，研究者作為聾人之子，從小便看到父母在聾文化中與現實社會中的職場拉扯，作為一個聽人的我，卻不曾了解他們的就業處境，本研究將在此一背景下開展。

貳、文獻回顧

藉由文獻回顧整理出聽障者就業的四個歷程及個別不同的挑戰：

一、職業探索期

黃士珊、陳怡慧（2012）針對三位口語族聽障者進行工作適應之探討時發現過去的工作經驗會影響他們對工作的看法，並形塑了他們的工作人格與磨練了他們的工作能力，且當他們一旦掌握了工作目標，這也提升了他們對工作的評價以及有較正向的工作適應程度。但王珍珍（2015）針對中國的聾人大學畢業生的就業率低落進行研究時，他發現聾人有關就業的資訊接收不足，致使其未能理解現實的就業環境，進而導致在後續就業一連串的挫折。

二、自我準備期

Punch、Creed 和 Hyde(2006)針對 65 位聽障高中職生進行職業生涯量表施測以及針對未來職涯規畫進行訪談，結果發現他們不知道自己能做什麼工作，他們所提及的多不是工作內容本身，而是與自身聽力障礙有關的困難。余珮瑩、馬財專（2013）訪談了聽障服務機構主管和服務過聽障者的就業服務員，結果指出聽障者的就業挑戰除了溝通外，還有他們不知道如何與聽常人相處。

三、求職建立期

鄭淑智（2016）針對一位聾人進行生命歷程的研究，特別是在就業階段，對聾人來說，求職難覓，穩定的就業機會更是奢求，還會歷經雇主對聾人的不友善態度，這些雇主認為一樣的薪水，更寧願聘僱聽障程度較低的聽障者。Punch、Hyde 和 Creed (2004)則發現聽覺功能較高的聽障者多可以順利與職場銜接，而聽覺功能較差以及自我認同為聾人的聽障者，多面對職涯的不確定。

四、就業維續期

Haynes 和 Linden(2012)針對 71 位擁有全職工作的聽障者進行研究發現，他們最常使用的就業安置措施有電話援助、同事協助以及電子通訊，然而，他們對這些措施的滿意度卻非常低（不到五成），因為他們認為，他們最需要的協助在於團隊中有效的溝通、同事的支持以及更加友善的工作環境。

參、研究方法

一、研究方法之選取

本研究關注的是聾人在就業歷程中的主觀經驗，以及其如何定義自身的穩定就業情況，故本研究選擇質性研究方法進行之。

二、訪談對象選定標準

(一) 領有聽覺障礙手冊，其聽覺障礙程度為3級以上，除了本身不使用助聽輔具外，其自我認同為聾族群，並將手語作為日常主要的溝通語言。

(二) 求職就業期間長達五年以上。主要參考 Super (1990) 的生涯發展理論中，將個人對職涯的主要探索期定為五年。

(三) 年齡介於三十歲至四十歲之間。主要參考 Super (1990) 的生涯發展理論中，將三十歲定為職涯已定向之門檻。另為了避免不同世代之影響，故訂於三十歲至四十歲之區間。

(四) 如若求職就業達五年以上但未達其自身所認定的穩定就業狀態(穩定工作型態)，資料的選取將以前五年的求職就業經驗為主。主要參考 Super (1990) 的生涯發展理論中，將個人對職涯的主要探索期定為五年。

三、訪談對象基本資料表

本研究共有八位訪談對象，為遵守研究倫理之匿名性，人名為研究者隨機命名。

表一 訪談對象基本資料表

人名代稱	性別	年齡	現職	曾做過的工作數
曉芳	女	34	裁縫師	6
志明	男	40	學校工友	5
欣怡	女	38	家庭主婦	2
雅玲	女	35	工廠包裝組組長	9
家豪	男	30	調色工程師	4
信宏	男	33	IC工程師	3
宜靜	女	34	校舍清潔工兼護膚師	5
詩涵	女	30	配送行政專員	1

資料來源：研究者自行整理。

四、資料收集過程

在訪談進行前，研究者必向受訪者仔細說明本研究之目的與內容，讓受訪者自願參與。在訪談過程中，除了簽署受訪者同意書外，研究者將會在受訪者的同意下進行錄影，以確保能完整呈現受訪者的想法與詮釋；再者，由於每位聾人的教育程度不同，語言能力的表述也不盡相同，研究者除了以手語作為訪談溝通的媒介外，將同時準備紙筆，以文字或圖像輔助研究者及

受訪者之深層了解。在訪談結束後，把訪談的錄影檔以及筆記轉譯成文本資料，之後邀請領有丙級手語證照（證照字號：177-000115），且具備手語翻譯丙級技術士技能檢定術科測試監評人，更曾擔任過手語翻譯服務中心的吳秋南督導協助校對，最後，所有的逐字稿文本將寄送予受訪者，再次確認內容是否有誤，如修改後確定無誤後即進行資料分析。

肆、研究結果

一、職業探索與自我準備期—摸索世界與探索自我

（一）職業探索

1. 網路資訊

多數的受訪者回答職業探索的途徑仍多以網路資訊為主，像是信宏會去搜尋網路上的人力銀行所提供的相關職業資訊。

如果要知道什麼工作需要什麼能力，有很多網路人力銀行都寫得很清楚，我都是在這邊知道的。（信宏）

2. 職涯或產業演講

其次，是學校所舉辦的一些職涯或產業演講，然而，這些講座並未加入工作者本身帶有身障議題的討論，使得講座淪為一種「了解」而觸不可及，對信宏來說，他所想到的是自己無法符合工作本身所要求的語言溝通能力、流暢的文筆能力等，成為了信宏獲取該份工作最大的限制。

學校都有辦一些工作的演講，像是銀行經理、公務人員之類的，但其實去也沒用，因為我自己知道這些工作都要會講話，而且文筆也要很好，我不可能啦。（信宏）

（二）自我準備

1. 學校課程

在有關就業技能的準備，受訪者多談論到的是學校課程，然而，就像是雅玲所說的，學校所教授的範圍有限，有更多的特定就業技能，需要出社會到了職場才能學到。

以前在學校的時候有開技能課，有理髮、烘焙、裁縫、繪畫美術和竹編，但不能都選，只能選一個，然後因為別的班都滿了，然後老師就叫我去裁縫的班學裁縫，如果要知道別的班在學什麼不可能，不然都學一點點，或是出社會後有人教別的技能才有機會學，才知道別的工作需要什麼技術。（雅玲）

2. 師長及家人的回饋

受訪者在學校的表現，可能會因為師長的讚美，進而增強其個人特質，影響受訪者後來的就業態度，例如宜靜在學校只要掃地的動作快，就會被師長稱讚，於是宜靜就有了「我要做快做好」的工作態度。

我在學校的時候，做很多工作都很快，老師常說我掃地很快很乾淨很好，但我沒有喜歡掃地，我做快點老師會稱讚我，所以我知道事情要做快點，要做好。(宜靜)

3. 性向測驗

通常性向測驗能幫助我們了解自己的興趣與特質，但性向測驗對受訪者來說，可能會讓他們更深刻體悟到，自己受限於自身聽覺障礙的限制，像是詩涵兩次的性向測驗都認為她適合從事商業，但詩涵從頭到尾都不相信會有商業企業願意聘僱她。

高中和大學畢業前，學校有做性向測驗，可以知道你以後可能比較適合什麼工作，那個時後我是適合做商業的，而且兩次都是，但我知道我是聾人，怎麼可能有銀行還是商家要用我，所以就去找別的工作了。(詩涵)

二、求職期—挑戰刻板印象與培養屢敗屢戰的信心

(一) 求職前的評估

在求職階段，受訪對象會先衡量自己的優劣勢，例如宜靜認為聾人最大的優勢就是，只要是依靠視覺的工作都可勝任，所以她們會找尋依存視覺能力較高的就業機會。

我們聾人擅長的就是有關視力的工作，我會往這部分的工作去找，去面試了才知道自己能不能得到這個工作機會。(宜靜)

(二) 求職管道

有關就業機會的找尋，受訪者分享他們的求職管道有：一、網際網路；二、報章雜誌；三、親友介紹；四、就業服務中心等。多年來的求職經驗讓他們發現，特別是經由人際關係網絡而取得的工作機會是較為容易獲得的。

我找工作是翻網路和報紙去找，或是去問一下朋友有沒有工作，也有就業服務中心，我還知道那個協會就是在幫聾人找工作的協會。我現在的工作是那個協會介紹的，因為他們都有認識，這樣我錄取的機會很大。(宜靜)

（三）應徵與面談

即使有了這麼多的求職管道，但曉芳還是認為自己的聽障特質是有所限制的，因為她們仍需仰賴其他聽常人協助用電話連繫雇主，方能獲得工作面試的機會。

有去拜託以前的同事幫忙打電話，去問一些報紙上的工作可不可以讓他去試試看，現在我的工作都是聽人同事幫忙介紹，幫忙我打電話。（曉芳）

（四）使用就業服務中心的經驗

許多受訪對象都有到就業服務中心求職的經驗，但就業服務員不斷讓受訪者等待，不然就是讓受訪者去旁邊的工作資訊區找尋就業機會，他們只負責電話聯絡雇主預約面試時間的事宜，對曉芳來說，不但不能感受到就業服務員的積極與服務熱忱，也使得曉芳覺得這都比不上自己去外面找工作。

其實他們的回應都是很糟，一直叫我們等待，不然就叫我們去旁邊看報紙，他們只是幫我們打一個電話，去詢問，這種服務就會覺得說很糟糕，還不如自己去找工作。（曉芳）

（五）求職時的困境

受訪對象在求職時最容易遭遇雇主的刻板印象，像曉芳認為有些雇主會質疑聽不到又不會說話的聾人能否勝任工作。

以前有去找工作，然後老闆覺得，你是聾人，這樣子你真的可以嗎？你聽不到又不會說話你真的可以嗎？老闆看看就覺得可能不是想要錄用聾人。（曉芳）

（六）求職時的勇氣與積極

在求職階段，可以看到受訪對象常常必須勇敢的向雇主爭取機會嘗試，才能為自己找到就業機會。像是家豪勇於向沒有聘僱過聾人的企業爭取工作機會，家豪認為自己雖然有聽力上的限制，但他有手有腳，必能成為公司中可靠的工作夥伴。家豪渴求的，僅是雇主一次嘗試的機會。

一開始先跟我說他們公司沒有錄用過聾人，所以我自己去試試看應徵，一到那邊，要去填寫很多文件，他們公司最後也說不錄用聾人，但我就跟他們說請試著僱用看看我，只要僱用看看就知道了，一開始那個人我看他有點擔心，但他還是帶我進去工廠裡面，那裡面有很多的部門，那我看了覺得我可以自己看我可以自己學，我跟那個人說我們

聾人有手有腳，我們可以做這份工作，我們只是沒有辦法聽，然後那個人就說好，就試著僱用我看看。(家豪)

三、適應與轉職期—十分的努力與十二分的運氣

(一) 職場適應

1. 面臨的挫折

(1) 與聽常人員工不同的差別對待

在工作適應的階段，受訪者有時候會遭遇到不同於其他聽常人同事的對待，像是家豪常被主管交待工作，使得家豪開始懷疑主管是否把較多工作交付給他，而不是其他聽常人員工。

如果有什麼狀況，主管也都會優先叫我處理，我覺得老闆對聽人和對我們聾人都不一樣。(家豪)

(2) 雇主或同事的非友善態度

大部分的受訪對象都曾遇過不友善的聽常人同事，這確實深深的傷害了他們，像是欣怡剛步入職場時會常犯錯，所以欣怡會向聽常人同事請教，但他們不但不願意跟欣怡筆談，也完全不管欣怡的狀況。

常常我不太懂，所以我就問那些聽人同事，尤其剛做的時候常常會做錯，也會覺得壓力很大，覺得很不好意思給那些聽人同事帶來麻煩和負擔。我覺得應該是因為有一個跟我一樣的聾人同事，我們很友好，那些聽人同事沒那麼友善，因為他們都是用講話的，但明明我們就聽不到，他們也不會跟我們筆談。我有時候去求他們跟我們講，他們也不管。(欣怡)

2. 適應策略

(1) 他人協助

為了要能適應職場，請求他人的協助是常見的方式，這分成兩種情形，一種是像曉芳擁有較好的文筆能力，所以與同事的溝通互動較無障礙，當曉芳請求協助時，聽人同事相對容易回應；另一種則是像志明，當職場中的其他同事已經知道志明的聽力限制，且他們能夠對志明抱以同理的態度時，志明相對容易取得他們的協助。

以前跟聽人同事相處的經驗，他們會覺得說，雖然是聾人，可是我的手語比得很好，很順暢，文筆也很好，很快就變成朋友會幫忙我。(曉芳)

因為學校裡的老師同事會來幫助我，知道我是聾人，可能有一些溝通我沒有辦法去確認的工作內容。所以老師來告訴我這些工作內容，我很感謝他們，我也會去幫他們做一些事情。很多的問題都在溝通，例如說，有一些老師他們所筆談的，我可能會誤解意思，所以我會再跟他們慢慢的寫清楚再確認一次。(志明)

(2)主動學習

適應職場的另一個方法，便是依靠個人本身的積極主動，像是欣怡雖然沒有獲得其他同事的協助，但她們仍會自己去觀察其他同事的行動，並加以模仿學習。

說真的他們都沒有教我，所以我就去看看別人都在做些什麼，然後我自己就去模仿他們去做。(欣怡)

(二)轉職

1.轉職原因

(1)薪水過低或是薪水不穩定

許多受訪對象都有轉職的經驗，原因多是因為該份工作所提供的薪水太低，或是因訂單不穩定影響到薪水的多寡。對志明來說，薪水如果不足以供給家庭使用，轉職是唯一的方法。

剛開始去工作的時候，發現怎麼做了一年，薪水怎麼還是這麼低？希望薪水有調升，不然我沒辦法照顧我的家庭，當時就去換我的工作。(志明)

(2)職場安全未獲得改善

在雅玲的就業經歷中，特別是雅玲在需要操作裁切器具的烘焙坊工作時，即使向雇主請求裝設警示燈，但久久都未獲雇主回應，讓雅玲必須放棄該工作機會。

烘焙坊需要操作器具，有很多的危險性，如果自己沒有看到，聽不到聲音會被機器傷到。我拜託我的老闆裝個燈會發光提醒大家，但講好久都沒有(嘆氣)，所以我就辭職了。(雅玲)

2.轉職後的反思

無論轉職的原因為何，會發現受訪對象開始對下一份工作有更多的反思。像是欣怡也開始思量了究竟什麼對她才是最重要的，欣怡想要的，是同時能夠照顧到家庭的工作。

公司有問我，公司有擴廠在蘇州和深圳，台灣不需要那麼多員工，問我說要不要去那邊工作，我跟我媽媽和我先生討論，他們覺得我聽不到，工作地點遠，沒有朋友照顧，他們不放心，在台灣我有自己的家庭也要照顧，家庭對我很重要。(欣怡)

四、就業維續期—友善職場的想望與經營

(一) 雇主與同事的友善態度

對許多受訪對象來說，能夠穩定就業的關鍵在於雇主與同事的態度。像是曉芳會主動與聽人同事還有雇主互動，藉由筆談溝通，能讓彼此更了解彼此的狀況，團隊的氣氛將更加融洽。

現在同事對我的態度很好，最重要的是輪休假可以跟老闆討論商量，比較有彈性。我常常跟他們筆談，他們會了解我，我也會了解他們。(曉芳)

雅玲則是遇到願意教導她工作技能的雇主，在學習的過程中，雅玲不但展現其積極學習的態度，也會主動向雇主表達感謝，她會持續投入工作，以回報雇主所給予的就業機會與指導。家豪的主管不但沒有因為家豪的身障狀況排斥他，還給了家豪工作的機會，甚至還會不斷幫助家豪融入工作團隊，而家豪除了感謝外，也將好好認真的工作下去。

一開始進去這個塑膠工廠什麼都不懂，但老闆很願意教，老闆會告訴我說這是 ok 的，這是不良品，我們就是必須要全部回收，老闆其實是很願意教我的，我也學到了這些技術，我才能夠做得很順利。我會跟老闆說謝謝教我很多，新的我還要學，幫公司賺錢。(雅玲)

我的主管都在我工作的時候一直幫助我，他知道聽不見不是錯事，而且他對我就跟對其他的聽人同事一樣，假日的時候也會約我和其他同事出去玩，我到現在回想這份工作，我還是很感謝他，因為我當時能夠去做這份工作就是他錄取我的，加上他一直幫助我。我要好好做，讓他覺得錄取我是對的。(家豪)

(二) 願意聘僱聾人的企業少，不敢輕易離職

對許多受訪者來說，聾人的就業機會較少，使得他們不敢輕易的離開現有的工作崗位。曉芳不但認為聾人的工作機會少，也考量到自己沒有再去學習其他工作技能，使得她認為維持目前的工作就好。雅玲則是害怕如果辭職，之後是否能找到新工作，此外，雅玲也擔心年齡議題在找工作的困難，所以雅玲也選擇繼續在現有的工作。

因為要養小孩有經濟的壓力，還有工作不好找，很多公司都不喜歡聘僱聾人來當作工人。以前，我們沒有學過比較好的專業技術，所以我們要找新工作很難。(曉芳)

要給我們聾人的工作很難找，我如果辭職找不到新的工作怎麼辦？我的年齡已經愈來愈老，也是要這樣做下去，換工作不敢想。(雅玲)

伍、討論與建議

一、研究討論

(一) 聾人在職場中的需求

聾人在整個就業歷程中面臨一連串的溝通問題，以及社會對於聾人工作能力的負面刻板印象，所以他們會需要聽常人的支持，除此之外，聾人的另一項需求在於人際關係能力的培養，在本研究中，欣怡、詩涵和宜靜同樣遭遇過不願筆談溝通的狀況，所以欣怡選擇與另一名聾人同事繼續相處安好就好，詩涵和宜靜則是把重心放在工作上，但他們仍然沒有回去處理與聽常同事相處的議題。最後，本研究發現聾人起初找尋工作可能只是為了滿足經濟需求，但當他們發現他們在工作中還能獲得雇主或是同事的尊重與情感支持時，他們的工作態度將會轉為更加積極，與 Foster 和 MacLeod(2004)的研究結果一致，對於資訊接收較聽常人落後的聾人來說，他們未曾想過從工作中獲得自我實現，一旦給予機會，他們將重拾更多信心，展現其潛能。

(二) 聾人求職面試時的陪伴議題

研究中有許多受訪者提到，求職面試時需要有手語翻譯員或是具有手語翻譯能力的就業服務員的陪同。聾人之所以能較信任他們是因為他們了解聾人的處境，他們也較能同理聾人所面臨的挫折以及需要的幫助，所以更會積極的為聾人爭取權益。然而，求職面試時的陪伴，是否也加深了聾人無法溝通、無法獨立工作的印象呢？在這邊要釐清的是，他們的陪伴不僅是輔助聾人與雇主的雙向溝通問題，手語翻譯的存在本身，即是證明了聾人是有自我的意識的，聾人仍握有最大的自主掌控權。最重要的是，大部分的雇主與這些專業者都是聽常人，所以他們能針對雇主聘僱聾人員工給予強而有力的建議，這不但幫助雇主更加認識聾人，還藉此協助雇主認識相關的手語翻譯資源。

(三) 聾人薪資低落的社會偏見問題

在本研究中，志明就業了一年後薪水仍沒有調升，信宏與雅玲也都有相同的狀況，而在曉芳和雅玲的就業經驗中，也發現他們在多次的面對求職的挫敗，使得他們擔心失去現有的工作而不敢離職，造成他們也只能屈就低薪的環境，不難看出聾人處於一種「被動維續」的狀況，也就是公司告訴我有加薪升職的機會，但卻因為我作為聾人而被貶視的溝通能力，使得我無法取得這個機會，而聾人的就業機會少，使得我不得不這樣繼續待下去，這樣的「被動維續」即為一種社會對於聾人帶有偏見之下的產物。

(四) 聾人在就業中的反歧視行動

為了要解決聾人薪資低落的社會偏見僵局，鼓勵聾人在就業的過程中展現其反歧視的行動，此將具有重大意義。在本研究中，可以特別觀察到受訪對象如何在就業的過程中，達成反歧視的效果，進而獲得就業機會。例如雅玲在求職時，直接告訴雇主這個工作是依靠視覺能力，而

這正是她作為聾人的優勢；家豪則是在參觀過工作環境後，與雇主說：「我們聾人有手有腳，我們可以做這份工作。」，進而讓雇主願意僱用看看。誠如職業行為的生態學模式與 Rounds 和 Tracy 的人境適配論（引自林幸台，2007），提示了個人先天因素的重要，他們還能將其化作優勢，打破了雇主對於聾人的刻板印象，而這本身就是一種反歧視的操作。在 Thompson(2006) 所提出的反歧視實務討論中，他認為反歧視是一種思想上的改變，因為弱勢群體處在這個社會結構中不斷被主流文化的思想打壓，而雅玲和家豪正是在改變雇主原有的想法。

張榮興(2014)指出社會之所以認為聾人有溝通能力上的問題，是因為社會沒有反思到是我們聽常人手語不夠精進的問題，這或許可作為聾人在自我倡議的其中一個出發點。但更重要的是，當看到詩涵、家豪和雅玲使用就業服務中心求職的經驗，會發現就業服務員多僅是協助聾人電話聯繫、預約雇主面試時間的工作，如果就業服務員不能站在聾人的處境提供更細緻的服務，不但削弱了聾人求職就業的信心，也推卸了作為社會教育者的角色責任，更成為了社會持續歧視聾人的幫兇。

二、研究建議

- (一) 建議聾人持續精進筆談能力，維持對自我的信心，並勇敢嘗試每一個工作機會。
- (二) 建議雇主打破對聾人的刻板印象，並給予聾人工作的權利。
- (三) 建議就業服務員時常自我反思，並以反歧視實務作為就業服務提供基礎。
- (四) 建議政府檢討勞動部門提供給聾人的就業服務，並落實勞動檢查。

三、研究限制

(一) 語言翻譯的限制

本研究由研究者自行訪談，並且自行轉騰成逐字稿，後經手語翻譯員協助校對，以及將逐字稿再次送交受訪對象進行檢核，惟用字遣詞部分仍依照研究者之語意，無法完全等同受訪對象之語意。

(二) 受訪對象的單一性限制

本研究主要訪談八位聾人其本身對整個就業歷程的主體經驗，無法得知受訪對象身邊的社會連結資源之使用情形，例如受訪對象的家人曾提供的協助與支持、受訪對象的雇主與受訪對象的相處等。

參考文獻

- 王珍珍 (2015)。基于就业困境的聾人高职教学改革初探。中州大學學報，32(4)，125-128。
- 余珮瑩、馬財專 (2013)。台中市聽覺機能障礙者就業困境之研究。社會分析，(7)，73-120。
- 林幸台 (2007)。身心障礙者生涯輔導與轉銜服務。台北：心理。

- 張榮興 (2014)。聾情覓意：我所看見的聾人教育。台北市：文鶴。
- 張勵德、蔡智銘、石秀華 (2012)。弱勢尾牙-聽障者哭求工作。蘋果日報。取自：
<http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20120112/33954697/applesearch/弱勢尾牙聽障者哭求工作>。
- 黃士珊、陳怡慧 (2012)。具有口語能力之聽覺障礙者工作適應初探。特殊教育與復健學報，(27)，31-54。
- 蔡維斌 (2016)。聽障者找「頭路」 手譯員陪職訓。聯合新聞網。取自：
<http://udn.com/news/story/7269/1557914-%E8%81%BD%E9%9A%9C%E8%80%85%E6%89%BE%E3%80%8C%E9%A0%AD%E8%B7%AF%E3%80%8D-%E6%89%8B%E8%AD%AF%E5%93%A1%E9%99%AA%E8%81%B7%E8%A8%93>。
- 衛生福利部 (2016)。〈台灣身心障礙人口統計〉。資料檢索日期：2016.04.07。網址：
http://www.mohw.gov.tw/cht/DOS/Statistic.aspx?f_list_no=312&fod_list_no=4198
- 鄭淑智 (2016)。點點滴滴巧手串人生——一位聾人的生命敘說。台北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士論文，未出版。
- Foster, S., & MacLeod, J. (2004). The role of mentoring relationships in the career development of successful deaf persons. *Journal Of Deaf Studies & Deaf Education*, 9(4), 442-458. 引自 doi:10.1093/deafed/enh053
- Haynes, S., & Linden, M. (2012). Workplace accommodations and unmet needs specific to individuals who are deaf or hard of hearing. *Disability And Rehabilitation. Assistive Technology*, 7(5), 408-415. 引自 doi:10.3109/17483107.2012.665977
- Punch, R., Creed, P. A., & Hyde, M. B. (2006). Career Barriers Perceived by Hard-of-Hearing Adolescents: Implications for Practice From a Mixed-Methods Study. *Journal Of Deaf Studies & Deaf Education*, 11(2), 224-237. 引自 doi:10.1093/deafed/enj023
- Punch, R., Hyde, M., & Creed, P. A. (2004). Issues in the school-to-work transition of hard of hearing adolescents. *American Annals Of The Deaf*, 149(1), 28-38.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks(Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theorise to practice* (2nd ed., pp. 167-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thompson, N. (2006). *Anti-discriminatory Practice* (4th eds.). Basingstoke : Palgrave Macmillan. The theory base. 21-47.

就讀特教系聽覺障礙學生大學生活之探究

張岸晴
台灣師範大學附屬高級中學

錡寶香
台北教育大學

楊雅惠
彰化師範大學

陳佩玉
台北教育大學

摘要

本研究旨在從自身為特教系畢業之聽損者的角度去探究就讀特教系聽覺障礙學生的大學生活，包括：就學經歷、大學生活所接受的支持、大學生活的問題與困擾及職業選擇與規劃等。研究對象為三位就讀特殊教育學系大四及大五（畢業實習中）之重度聽損學生。研究方法採用質性研究進行，資料蒐集方式以深度訪談為主，並據此分析、分類與歸納研究結果。

研究結果顯示三位聽障大學生的就學歷程會因家庭背景、致障情形、個人特質，以及其他因素之影響而有所差異。在課業學習上，研究對象的上課參與情形、課程內容學習狀況及成績都會視自己的能力與需求尋找資源協助。而在人際關係的建立上，聽損大學生不會因聽障而阻礙自己與同儕的人際交往，但在溝通交談方面仍會感到壓力；且他們在分組活動的討論時常會因多人同時說話而無法理解對話的內容。

另外，就讀特教系聽障學生經過四年特教系的教育與培訓，對身心障礙領域的相關知識及特殊教育內容也較熟悉，也更清楚身心障礙者的生涯發展方向，在未來工作的選擇都希望朝向與特教或是身心障礙服務相關的工作發展，例如：特教教師、辦理特殊教育行政之公務人員或輔具研發等。此外，研究對象亦表示因就讀的科系為特殊教育學系，教授及同學對聽損學生的需求較為清楚，可提供適性的支持與輔導。此外，研究對象也肯定資源教室的支援與服務。這些瞭解與支持幫助聽損大學生適應大學的生活。

關鍵字：特教系、聽覺障礙、大學生活

本文作者為 張岸晴：台灣師範大學附屬高級中學特教教師
錡寶香：台北教育大學特殊教育學系教授
楊雅惠：彰化師範大學特殊教育學系副教授
陳佩玉：台北教育大學特殊教育學系副教授

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

兩岸溝通障礙學術研討會論文集. 2017年/ 林寶貴
主編. -- 初版. -- 台北市 : 中華溝通障礙教育學會, 2017.09
面 ; 21公分× 29.5公分
ISBN 978-986-86535-7-3(平裝附數位影音光碟)

1. 語言障礙教育 2. 溝通 3. 文集

529.6307

106014227

2017年兩岸溝通障礙學術研討會論文集

主編者：林寶貴

出版單位：社團法人中華溝通障礙教育學會

發行單位：社團法人中華溝通障礙教育學會

聯絡地址：台北市和平東路二段134號 台北教育大學特教系

聯絡電話：(02) 2737-1183

網址：<http://www.tcda.org.tw>

印刷公司：文探資訊股份有限公司

地址：台北市中山區民生東路一段42號505室

電話：02-25223900

傳真：02-25643662

出版日期：2017年09月 初版

ISBN 978-986-86535-7-3