

學是三種遠距教學中頗具優點的選擇。但於此研究仍無法了解就讀網路大學的視覺障礙者的憂鬱困擾來源，是否僅有學業方面。

貳、研究方法與程序

一、研究資料蒐集程序

從探索質性研究方法的過程中看見了知識與人貼近的關係。相信在這樣的典範之下，才能不斷思考、反省，並從他人的經驗裡看到自己。期待從研究中看見視障者的求學歷程，強調「瞭解、描述、詮釋與脈絡」的質性研究正適用於此（胡幼慧，1996）。Bruner 認為人類的認知思維分成邏輯科學模式和敘事思維模式。前者以「真理」(truth) 服人，後者則以「生動」(liveliness) 服人，我們得以藉由敘說的「故事」更了解人文世界（唐淑華，2004）。

本研究採用質性研究資料蒐集步驟，深度訪談(in-depth interview) 所構成，深度訪談對象數量以資料飽和度(data saturation)原則，作為結束訪談的參考標準。本研究以半結構訪談方式進行，Kaufman(1994)認為深度訪談最好是採開放式的問題大綱進行，一旦話題開始，研究者就必須讓受訪者自由回答(謝臥龍，2008)。此外，質性研究中，深度訪談法最適合研究題材不易從外表觀察、跨越較長時間且概念很多的現象。深度訪談更是一種「夥伴關係」共同建構的「對話之旅」，能透過對話的歷程與互動，深入地瞭解全面的現象（潘淑滿，2003）。

(一)深度訪談

1. 研究對象

本研究對象取樣為立意取樣方式，受訪對象選擇視障者大學畢業生有以下理由：Piaget 認為，人進入成年之後，才能有成熟的思考，或稱「後正式思考」(postformal thought)，能將自己的經驗運用到對模糊情境的處理上，因此較能結合生活經驗事件與邏輯思考，因此透過成年的敘說者，才能聽到較為深入的想法。

表 1 研究對象基本資料

| 訪談者 | 性別 | 障礙 | 畢業 | 就業情形 |
|-----|----|-----|------------|------|
| 編碼 | | 程度 | 程度 | |
| A | 女 | 盲 | 大學 | 待業中 |
| B | 女 | 低視力 | 大學 | 待業中 |
| C | 女 | 盲 | 大學(延畢/雙主修) | 就業 |
| D | 女 | 盲 | 大學 | 就業 |

| | | | | |
|---|---|-----|----|-----|
| E | 女 | 低視力 | 大學 | 就業 |
| F | 男 | 低視力 | 大學 | 就業 |
| G | 男 | 盲 | 大學 | 待業中 |
| I | 男 | 低視力 | 大學 | 就業 |

二、研究資料管理

研究資料之管理如下。研究者首先將所蒐集之資料分為兩類。第一類是訪談錄音檔，研究者於其檔名標上研究參與者化名、訪談時間例如以 A-0428-晤談室來表示研究參與者，A 在 4 月 28 日於晤談室接受訪談。再者於電腦中以研究參與者為單位，儲存錄音檔。第二類是訪談逐字稿，於訪談後整理寄出文字檔給受訪者審核逐字稿內容，以此避免資料扭曲的問題發生。上述資料於電腦中以研究參與者為單位，儲存成加密資料夾。

三、研究倫理

本研究所有執行過程嚴格遵守研究倫理，先告知後再取得同意進行研究，研究者向研究參與者自我介紹，並簡要說明研究目的與流程，以保障受訪者隱私與權益為最高原則，資料的匿名及保密、受訪者任何階段得以中止研究參與、取回或要求銷毀訪談資料；同時協請受訪者於訪談後審核逐字稿內容，此舉除可避免資料被無端扭曲的問題發生，並可作為訪談資料可驗證性之研究參與者檢證之依據。本研究於 2017 年 6 月期間所有訪談資料逐字稿以電子郵寄方式寄達該受訪者電子信箱，並完成研究者及受訪者的雙向檢核工作。

四、資料編碼與分析

表 2 逐字稿資料編碼形式

| 範疇 | | 教育階段 | | 經驗 | |
|----|----|------|----|----|----|
| L | 生活 | E | 國小 | P | 正向 |
| A | 學業 | J | 國中 | N | 負向 |
| G | 社團 | H | 高中 | | |
| M | 教材 | U | 大學 | | |
| PR | 人際 | | | | |

參、結果與討論

本研究透過與受訪者訪談回溯求學經驗，綜整資料如下：

一、初步分析

1. 自我接納

負向：

遇到的困擾就很…算是很多，可是通常都是由身心障礙者這個身分去延展出來的。對呀，就是可能會變成說，你越…你去那個新環境的話，人家會覺得你跟人家不一樣，然後久了之後可能會有人去接近你，但是可能不會忘記你是身心障礙者的身分，可能不是對你特別好，就是好的那種感覺不是當朋友的好，就是當那種，可能是一個弱勢者的好，然後不然就是把你當成是一個你在耍特權的人。(E-20170408-晤談室)

正向：

困擾喔…，就可能當然學習比較慢，影響到的就是一些成績或者是什麼的，對啊！那人際方面就是可能人家跟你講個什麼，你就不能馬上意會到那是什麼東西。(C-20170408-晤談室)

2. 同儕方面

正向：

我高中最驕傲的一件事情就是，我們每一個班那時候都有班際健康操比賽，我是第一位我們學校的盲生一起下去比賽。(G-20170414-丹堤)

負向：

國中的時候就很不會講話。班上就是幾乎有點快要透明人的那種狀態。也不是透明人，就是很安靜啦，我都不太講話啊，同學有時候就覺得說我怎麼這麼安靜。(A-20170408-晤談室)

我國中的時候跟班上的感情就普普通通，雖然沒有到很不好，但也沒有到很好。然後高中，高中就畢業後各自沒有什麼好聯絡的。到了大學，有啦，就是說，我想一下，班上…好像真的是欸，當下就怎麼好，畢業後就沒有了。(E-20170408-晤談室)

就覺得自己人際還要再加油一點，高中、大學，國中也是都希望自己多跟朋友…，有很多很多都有加FB，可是畢業了或者是…就是都斷了，也沒有勇氣去約他們。(C-20170408-晤談室)

這都是漸漸的…像…不太習慣(停頓)大字書的話是…好像(停頓)…小四還是小五…小五開始就是會比較想要用小本的。恩…然後關於功課減量這方面…(停頓)一開始我都會覺得還蠻好的，對不對~不用寫很多，然後後來就是…好像我同學漸漸知道，小一小二其實同學還不會講什麼，小三小四就好像開始會有小群體的情況發生，他們就會覺得老師偏心，然後他們是不會覺得是我視力狀況的問題啦，對…就有一些排擠的現象發生，然後我就開始覺得說…古…我不想要就是功課減免，但是後來古…就是小五小六的時候就是功課量暴多的時候，那時候也不是說我自己不想要減免就不想減免，是我真的寫不完，古所以就是古…霸凌的現象還是有，然後功課是也還是沒辦法做完這樣…恩大概就是這兩方面是我最比較會覺得想要改變的

部分。(B-20170408-晤談室)

3. 資源方面

正向：

對，我英文本身沒有很好，國中比較好。就是我得要面對的是一個全…就是沒有特別資教，然後就是等於說特教班，就是那種可能智能障礙者的那種特教班，跟一般的身心障礙者，可能肢障、視障、聽障，然後自閉，全部都是併在一起，然後分散在全校的幾個班，反正就都很雜。然後就是那個特教班他們的規模也不大，就是沒有像國中還有大學那麼溫馨，就是很小，所以你得要…你除了考試你可以分開考以外，其他時間真的都是只能待在班上。…說我跟他要借了兩個輔具，放大鏡跟望遠鏡。(E-20170408-晤談室)

負向：

就是文字檔那種的，因為文字檔我當時不是重度，我是視覺障礙中度，然後視覺障礙中度我現在變重度了，可是我當時中度的時候是不能申請淡江的那個文字檔的，就是我不能送書給大家做…其實沒有是他們那邊自己內規規定的，那時候也是當時覺得很煩，因為眼睛不好不想讀書，可是又想要…眼，身體的狀況不想讀，可是心理想學，可是你就沒有那個資源啊，之後去申請出來其實大概花了半年吧，對呀(F-20170411-教室)

我自己…，其實他們社工師也很好啦！就他們也知道說我是…，他們原本是要叫我視協員拉，就有時候我視協員在拉表單的時候也沒有…，因為他們的格子啊，Word表格的格子是拼接起來的，它不是那麼整齊，就有的大的有的小，然後連我視協員在操作的時候，有時候他們社工師也不是很滿意，有時候也還要再拉一次然後就…，是覺得帶我的督導是蠻好的啦！可是就是多少都還會有一些…，就是到最後會談的時候也印象深刻，他就說也不一定是我的問題，是環境上面本來這個地方就不是那麼的無障礙。雖然對我來說是一個打擊，但是我覺得至少有體驗過，至少知道我曾經夢想的醫護社工是什麼樣子，對啊！就覺得有體會過了。(C-20170408-晤談室)

4. 學習方面

正向：

我一直記得印象國中有遇到一個很酷的美勞老師。那..就是他只有帶我一年我覺得有點可惜，他就是…(停頓)他拿了一本有點類似繪本的東西然後請資源班老師把他打成點字，可是那個..恩就是.每一面的圖有用一段基本那個文字描述，然後讓我用想像的方式把那一頁的圖畫呈現，用畫或用各種方式表現出來然後做成一本書。(A-20170408-晤談室)

就是班上有同學如果可以幫你，他是固定這一學期這一堂課他可以幫你的時候，他可以寫紀錄，然後填一個申請，按時每個月填寫紀錄，按時交到資源教室，資源教室會給他一筆像獎金一樣的經費或是…(G-20170414-咖啡廳)

負向：

比如說在一般的學校，有些事它比較不會讓我做啦。就比如有時候就在旁邊納涼偷懶。我們…就是有點討厭國中的那個畢業旅行跟那個什麼隔宿露營我都沒有去。(A-20170408-晤談室)

肆、研究建議

一、瞭解各發展階段的視障學生

就發展心裡學的角度而言，大學生的心理發展不同於其他階段的學生，且相關文獻之研究對象皆以國小、國中階段學生為多，惟，本研究在不同教育階段之發現與理由是否會因年齡而異，則需針對不同發展階段的視障學生為研究對象，進一步探討不同年齡階段的視障學生在不同教育階段的學習經驗。

二、探究視障學生正向經驗與負向經驗之原因

本研究發現視覺障礙學生的學習經驗負向經驗因素除了自身的障礙及負向的人際互動特質可能會影響，視障學生的人格特質也是可能的影響因素之一。然而，是否還有其他的因素會影響，以及各種因素間之重要性則有待未來進一步探討。

三、探討視障學生人際適應不同之原因

本研究發現視覺障礙學生的人際適應並非全然負向，也有少部份的視障學生被同儕接納，且視覺障礙是一異質性的團體，因此，視障學生求學經驗感到正向因素是否會因其不同困難類型而有所差異，值得未來進一步研究。

四、教育安置妥切是否為影響障礙學生教育階段人際適應問題

研究者推測是否因視障生接受抽離式資源班的服務，減少與班上同儕相處的時間，進而影響其人際關係。因此，建議未來研究者可探究抽離式服務對障礙學生之影響，或是在編製問卷評量選項時，同時考慮視障學生在校內外之人際關係，以全面性地了解視障學生之人際適應情形。

五、加強特教宣導或辦理體驗活動

視障學生在不同教育階段皆提到不被了解的事件，理由除了外表特徵外，也有因對視覺障礙的不了解而有排斥的行為，對象從教師到同儕，希期藉以特教宣導或辦理體驗活動讓大眾認識視障者，增進互動的機會。

伍、參考文獻

唐淑華 (2004)。說故事談情意。台北：心理。

潘淑滿 (2003)。質性研究理論與應用。台北：心理。

胡幼慧 (2008)。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。台北：巨流。

- 周桂鈴(2001)。視障學生就讀普通學校的學習經驗與需求(未出版之碩士論文)。台灣師範大學,台北市。
- 謝臥龍主編(2008)。質性研究。台北:心理。
- 陳明雅、黃國晏(2012)。台中市國中視障學生學習成效與支持系統之現況與問題。特教論壇。12, 94-106。
- 黃國晏(2010)。台北市視障學生生涯教育與融合教育之研究。新竹教育大學教育學報, 27(2), 75-101。
- Salisbury, R. (Ed.) (2008) *Teaching Pupils with Visual impairment: A Guide to Making the School Curriculum Accessible*. London and New York, PIA/Routledge This book covers general issues (learning environment, managing support, material and equipment, and assessment) and subject-specific issues covering curriculum subjects such as literacy, mathematics and science.
- Lee, S. M., & Oh, Y. (2017). The Mediator Role of Perceived Stress in the Relationship Between Academic Stress and Depressive Symptoms among E-learning Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness (Online)*, 111(2), 123-134.

聽障專業學分班辦理成效之調查研究

林寶貴 宋金滿

台灣師範大學特殊教育系

一、前言

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

近年，台灣推動融合教育的結果，幾乎所有聽覺障礙學生皆在普通班就讀，造成各縣市原有的一般學校所設置的集中式聽障班，紛紛以巡迴輔導的方式進行教學與輔導（如台南市的進學小學聽障班已全部成為聽障巡迴班），但是，巡迴輔導教師的服務模式，畢竟是利用有限的時間，由這些學有聽障教育專長的教師進行教學或輔導。事實上，這些在普通班就讀的聽障學生，平常教學的責任仍在普通班教師身上，只可惜，主其事的普通班教師（含級任與科任教師），在其養成的過程中並未接受教導聽障學生的專業知能，無法有效因應聽障學生在學習上的需求，這些普通班教師在聽障教育方面之專業背景，只有師資培育階段所修習的一門「特殊教育導論」三學分中的一章聽障教育，且進入教學現場後的在職進修特教課程，也只是杯水舟車的點到為止而已。多年來，師資培育單位一直有呼聲，思考如何增進普通班教師在聽障教育方面的教導知能，台南大學視障教育重建中心乃於 2016-2018 兩年間，向教育部申請經費，為台灣普教教師提供了兩梯次各 10 學分的聽障教育專業學分的進修機會。

近年台灣政府雖大力投入特殊教育資源，協助各普校成立資源班，讓各類身心障礙學生可就近在各普校內接受普通班教師即時的特教專業諮詢或輔導，只可惜，1990 年代末期起，在身心障礙教育教師證書上的大改變（身障教育證書不再如以前有各障礙類別的證書，而全部改成一類稱為身心障礙教育類證書），因此各師資培育機構所開設的課程亦有了新的調整，這也是造成所謂的教育大學特教系畢業生，未修習感官障礙教育課程的點字（大陸稱盲文）或手語課程的情況。試想，如此的資源班教師如何支援普通班教師，使其能有效教導班上的視障或聽障學生？是故，台南大學所提出的聽障教育專業學分培訓計畫，即旨在補足普教教師當年在師資培育階段接受聽障教育專業課程之不足。

聽障輔助科技、手語、與聾人文化等的專業知能與學習，非常不同於非感

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

本文研究者林寶貴因受台南大學林慶仁主任的委託，協助邀請這兩班學分班授課的講師及助理，並擔任這兩班學分班「聽障教育導論」及「聽障教育實務與服務」的課程，對這兩班學員來進修的動機與進修情形，有較深入的瞭解，為提供台南大學或教育部，今後是否應該繼續培訓這種短期聽障教育十學分進修班的參考，乃與對該學分班學員瞭解與接觸最多的宋金滿老師，進行本調查研究。

二、培訓班簡介

目標

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

辦理單位

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

行政組織

該計畫設主持人一人，由台南大學視障教育與重建中心主任兼任，兼任助理二人，協助進修班各項業務之推動。

實施方式

- (一) 聽障專業 10 學分學習進修，於北部、南部二區辦理，結業後授予學分證明書，未取得教師資格者，則授與研習證明書。
 - 【一】研習對象：以普通班教師為主，每區 25 名（擇優錄取）。
 - 【二】上課時間：以二個學期隔週週六、週日上課
 - 【三】上課地點：北區在台灣師大特教系，南區在台南大學特教系上課。
 - 【四】課程設計：學分、上課科目、與上課節數（大陸稱課時）如下：

| 二個學期隔週休息日上課 | | | | | | | |
|-------------|---|----|----|-----------|---|----|----|
| 科 | 目 | 學分 | 節數 | 科 | 目 | 學分 | 節數 |
| 聽障教育導論 | | 2 | 36 | 聽覺的生理基礎 | | 2 | 36 |
| 手語 | | 2 | 36 | 聽障教育實務與服務 | | 2 | 36 |

| | | | | | |
|-------------|---|----|------|----|-----|
| 聽能說話訓練含輔助科技 | 2 | 36 | 專題演講 | | 4 |
| 合計 | | | | 10 | 184 |

經費

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

三、研究方法與實施

本研究採問卷調查及訪談方式，於 2019 年 3 月 5 日發出問卷 39 份，請 2017-2018 年度在北區接受十學分班的教師 15 名，及 2018-2019 年度在北區接受十學分班的教師 24 名，填寫問卷後於 2019 年 5 月 26 日收回。共回收問卷 33 份，回收率 84.6%。同時為更深入了解學員來修習學分班的動機、學習的態度、學習的心得、修習後對工作上有無助益等，乃對兩班學分班的班長、身份較特殊的學員共 6 人又進行個別訪談，問卷調查及個別訪談結果整理如下。

四、研究結果

(一) 問卷部份：

| (一) 聽障學分班問卷調查結果 | | | | | | | | | |
|-----------------|-------|-------|--------|---------|---------|---------|--------|----|-----|
| A. 學員基本資料 | | | | | | | | | |
| 1. 服務單位 | 特殊學校 | 特殊班 | 資源班 | 巡迴班 | 普通班 | 其他 | 小計 | | |
| 人數 | 2 | 2 | 9 | 1 | 11 | 8 | 33 | | |
| % | 6 | 6 | 27 | 3 | 33 | 24 | 100 | | |
| 2. 服務年資 | 3 年以下 | 3-5 年 | 5-10 年 | 10-15 年 | 15-20 年 | 20-30 年 | 30 年以上 | 未填 | 小計 |
| 人數 | 7 | 6 | 6 | 9 | 1 | 2 | 1 | 1 | 33 |
| % | 21 | 18 | 18 | 27 | 3 | 6 | 3 | 3 | 100 |
| 3. 服務階段 | 學前 | 小學 | 初中 | 高中職 | 其他 | 小計 | | | |
| 人數 | 11 | 11 | 4 | 4 | 3 | 33 | | | |
| % | 33 | 33 | 12 | 12 | 10 | 100 | | | |
| 4. 合格特教教師 | 是 | 否 | 小計 | | | | | | |
| 人數 | 20 | 13 | 33 | | | | | | |
| % | 61 | 39 | 100 | | | | | | |
| 5. 有否教過聽障學生 | 有 | 否 | 小計 | | | | | | |
| 人數 | 24 | 9 | 33 | | | | | | |
| % | 73 | 27 | 100 | | | | | | |
| 6. 目前班上有無聽障學生 | 有 | 無 | 小計 | | | | | | |
| 人數 | 15 | 18 | 33 | | | | | | |
| % | 45 | 55 | 100 | | | | | | |
| 7. 曾否修習過其他類學分班 | 否 | 有 | 小計 | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----|--|--|
| 人數 | 25 | 8 | 33 | | | | | | |
| % | 76 | 24 | 100 | | | | | | |
| 修過其他類學分班學分數 | 視障 10 學分 | 輔導 20 學分 | 社工 20 學分 | 資優 10 學分 | 諮商輔導 6 學分 | 生命教育 3 學分 | 小計 | | |
| 人次 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 10 | | |
| % | 40 | 10 | 20 | 10 | 10 | 10 | 100 | | |
| B. 修課意見 | | | | | | | | | |
| 1. 您來修學分班動機為何？ (可複選) | 個人興趣 | 工作需求 | 個人升遷 | 未填 | 小計 | | | | |
| 人次 | 22 | 22 | 1 | 1 | 46 | | | | |
| % | 47 | 47 | 3 | 3 | 100 | | | | |
| 2. 您在修學分班期間，學習態度如何？ | 很認真 | 還算認真 | 普通認真 | 不大認真 | 很不認真 | 未填 | 小計 | | |
| 人數 | 15 | 15 | 2 | 0 | 0 | 1 | 33 | | |
| % | 45 | 45 | 6 | 0 | 0 | 3 | 100 | | |
| 3. 整體而言，你對學分班課程的設計是否滿意？ | 非常好 | 好 | 普通 | 差 | 非常差 | 小計 | | | |
| 人數 | 26 | 7 | 0 | 0 | 0 | 33 | | | |
| % | 79 | 21 | 0 | 0 | 0 | 100 | | | |
| 4. 整體而言，你對學分班講師的滿意度如何？ | 非常滿意 | 滿意 | 普通 | 不滿意 | 非常不滿意 | 小計 | | | |
| 人數 | 26 | 7 | 0 | 0 | 0 | 33 | | | |
| % | 79 | 21 | 0 | 0 | 0 | 100 | | | |
| 5. 您認為，哪一科目最難學？ (可複選) | 聽障教育導論 | 聽覺的生理基礎 | 聽障教育實務與服務 | 說話與聽能訓練 | 手語 | 小計 | | | |
| 人次 | 1 | 25 | 0 | 9 | 7 | 42 | | | |
| % | 2 | 59 | 0 | 21 | 16 | 100 | | | |
| 6. 您認為，哪一科目最容易？ (可複選) | 聽障教育導論 | 聽覺的生理基礎 | 聽障教育實務與服務 | 說話與聽能訓練 | 手語 | 未填 | 小計 | | |
| 人次 | 19 | 0 | 16 | 1 | 6 | 1 | 43 | | |
| % | 44 | 0 | 37 | 2 | 13 | 2 | 100 | | |
| 7. 您認為，哪一科目最實用？ (可複選) | 聽障教育導論 | 聽覺的生理基礎 | 聽障教育實務與服務 | 說話與聽能訓練 | 手語 | 未填 | 小計 | | |
| 人次 | 12 | 20 | 20 | 21 | 22 | 2 | 97 | | |
| % | 12 | 20 | 20 | 22 | 23 | 2 | 100 | | |
| 8. 您認為，哪一科目對你的教學最有幫助？ (可複選) | 聽障教育導論 | 聽覺的生理基礎 | 聽障教育實務與服務 | 說話與聽能訓練 | 手語 | 未填 | 小計 | | |
| 人次 | 12 | 23 | 23 | 24 | 18 | 2 | 102 | | |
| % | 11 | 23 | 23 | 24 | 17 | 1 | 100 | | |
| 9. 您認為，哪一科目最感興趣？ (可複選) | 聽障教育導論 | 聽覺的生理基礎 | 聽障教育實務與服務 | 說話與聽能訓練 | 手語 | 未填 | 小計 | | |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|----------|----------|-----------|----------|------------|-----|-----|--|--|
| 人次 | 6 | 13 | 12 | 15 | 23 | 1 | 70 | | |
| % | 8 | 18 | 17 | 21 | 32 | 1 | 100 | | |
| 10. 您認為,哪一科目的課業負擔最重? (可複選) | 聽障教育導論 | 聽覺的生理基礎 | 聽障教育實務與服務 | 說話與聽能訓練 | 手語 | 未填 | 小計 | | |
| 人次 | 1 | 19 | 0 | 9 | 3 | 8 | 40 | | |
| % | 2 | 47 | 0 | 22 | 7 | 20 | 100 | | |
| 11. 您認為學分班上課的時間,放在隔週的週末、週日,合不合適? | 合適 | 不合適 | 未填 | 小計 | | | | | |
| 人數 | 30 | 2 | 1 | 33 | | | | | |
| % | 91 | 6 | 3 | 100 | | | | | |
| 不合適的話希望在何時? | 暑假 | 寒假 | 上班日 | 夜間 | 小計 | | | | |
| 人數 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | | | | |
| % | 100 | 0 | 0 | 0 | 100 | | | | |
| 12. 修完本課程,您對聽障教育是否有更深入的了解? | 有 | 否 | 小計 | | | | | | |
| 人數 | 33 | 0 | 33 | | | | | | |
| % | 100 | 0 | 100 | | | | | | |
| 13. 未來若尚有其他科目的聽障學分班,您還願意參加進修? | 願意 | 不願意 | 小計 | | | | | | |
| 人數 | 33 | 0 | 33 | | | | | | |
| % | 100 | 0 | 100 | | | | | | |
| 14. 如果尚有機會進修聽障學分班的課程,您認為還可以增開哪些科目的課程? | 聽障教育教材教法 | 聽障教育教學實習 | 聽障學生鑑定與評量 | 聽障教育專題研究 | 其他:聽障生心理輔導 | 小計 | | | |
| 人次 | 31 | 20 | 21 | 13 | 4 | 89 | | | |
| % | 34 | 22 | 23 | 14 | 4 | 100 | | | |
| 15. 未來若尚有其他類別的學分班,您還願意參加進修? | 願意 | 不願意 | 小計 | | | | | | |
| 人數 | 33 | 0 | 33 | | | | | | |
| % | 100 | 0 | 100 | | | | | | |

(二)總和學分班的學員們，對於聽障十學分班進修的感想與建議如下：

1. 謝謝寶貴老師與金滿老師辛苦您們了！
2. 希望暑假開課的聽障專精學分班可以開在台灣師大或清大，去年只開在台南大學，但是娘家（宜蘭）、婆家（台北）、自宅（新竹），都距離南大太遠，孩子年幼，乏人照料，也無法南下學習，希望若暑假開班，也可設在台灣師大或清大。
3. 非常感謝 貴單位開設具意義又在教學現場上有幫助的課程，設計內容由易至深，學習豐富寬廣。且師資陣容堅強專業，很希望再度參與相關類似課程，擴

展個人學習視野！

- 4.建議搭配校外參訪或機構見習，更能學以致用！
- 5.特別感謝寶貴老師辛勞教導！
- 6.謝謝台南大學願意開設此學分班供我們進修，也萬分感謝寶貴老師、金滿老師認真指導，並找了許多大師及教師替我們授課。
- 7.雖然本身非特教老師，不過在普通班也會遇到聽障學生。透過進修有更深入的認識，希望改天能學以致用，服務特教聽障學生。
- 8.增加說話與聽能訓練的時數，以利工作上的運用。
- 9.謝謝教師的教導，台南大學視障教育與重建中心安排與規劃課程。
- 10.課程實用且收穫很多，雖然最後幾次上課因家中有事提早離開，但是對助聽器的實地參訪受益良多。
- 11.對於老師對特教的熱情與付出，非常感動，希望聽能說話訓練的部分可以再講細一點，也希望未來能再開設教材教法和鑑定評量的部分，使我們能更多應用在孩子身上。
- 12.謝謝金滿老師及寶貴老師的用心，雖相處時間不多，但就像家人一樣，在某些科目的困難及挑戰卻也都是收穫，安排的相當好，能讓我在十學分內對聽障學生的特質、能力、教材教法、生理，都掌握得很好，也促發了我對聽障學生的努力，目前與以靈及另一位參與南大二十學分班同學進行台東縣聽能說話溝通教材研究研發方案，若有疑問時也有這麼多專業老師及其他同學可以請教、交流，實感幸福！祝身體康健平安！
- 13.感想:從同學報告中(1)了解聽障生就學期間、老師、家長、同儕、輔具、聽能環境對其在學習上的重要性<老師本身要有很高的靈敏度<去觀察到聽障生真正需求<期許自己能成為不讓學生感到痛苦的老師。(2)了解家長陪伴聽障孩子的成長辛苦心路歷程<期許自己日後親師溝通時，能更同理家長。(3)手語真的很有趣，老師授業方式讓學手語是用理解的。
- 14.建議:聽完學員分享後，覺得自己還有許多努力的地方，需要更積極的面對學生和家長，如果上學期就能夠聽到，就能早點發現自己的不足，更早調整自己的心態。因此建議學員的分享可以在上學期就分享。
- 15.謝謝這一年授課的老師和熱心的金滿老師傳授聽障知能和經驗的傳承，希望有機會能開第二階段學分班和老師們再續前緣繼續在聽障領域深耕。
- 16.來上課的同學都相當認真，透過他們的分享增進了不少的見識。在金滿老師的班級導師協助下，也讓學習更有效率，寶貴老師及其他任課老師的專業教學下也讓我獲益良多。手語老師用有系統和連結相關的教學，讓學習更有效率。
- 17.超級感謝台南大學、寶貴老師、金滿老師為了我們的學習費心又費力。這幾個月收穫滿滿，充實了更多聽障教育專業，未來在輔導孩子能更適切，有效

- 幫助他們。感恩!期待聽障進階學分班”有機會開班”，因為融合是趨勢，在教學現場近幾年經驗到完全無口語的孩子，老師的聽障教育專業知能需再提升，才能幫助在普通班的聽障生更有效率學習。
- 18.每堂課講師用心給予豐富的資料，讓我可以帶回教學現場運用，也有不同的同儕作分享能夠教學相長。很感謝學分班讓我對於聽障服務有了基本概念，希望有下一期課程更完整而深入的學習。
 - 19.感謝各位老師的教導。都很好，謝謝教授、老師們用心教學，很受用。
 - 20.每位授課老師及金滿老師都很用心指導陪伴，同學們分享也很實用，非常感謝開辦此學分班，未來也希望能有其他專長類學分班開辦，暑期亦可多多安排。感謝!
 - 21.本次安排的師資陣容都好棒!教學內容豐富又實用，讓我對聽障教育有更深入的了解，課程安排也洽當，時間皆運用周末，老師們可以更寬裕輕鬆的學習。感謝金滿老師和寶貴教授一路陪伴著我們，整個班級氣氛超溫馨，來上課心裡都暖暖的!希望以後能多增開聽障進階學分班，甚至是其他類別的學分班(例如:語障)，也希望視障學分班能在北部開班，我一定要第一個報名喔!
 - 22.謝謝學校開設這樣的課程，讓我們進修，幫助我們的專業成長而且教我們的老師及導師們都很厲害，讓我非常佩服，每個科目都讓我受益良多，真的是非常感謝!
 - 23.老師們都很認真並且將專業知識教授予我們，使我們能運用到教學的實務上。
 - 24.建議能多增開相關課程在北部，讓有心想學習的老師們(正式與非正式)能參與專業課程的學習。
 - 25.兩階段下來的課程真的是讓我覺得無論在現場教學時，還是與普師家長討論時，自己的專業度提升，且像是看懂聽力圖做聽能訓練或是從其他學員的報告中，學習到自己沒有想到的教學方法，收穫很多!但是，礙於工作地點的關係，所以可能不是很能做到每堂課的要求，未來若有相關的課程，仍會很希望能像此次的方式學習，充實自我的能力，不過也會就現實情況多加考量，非常感謝每一堂課的講師，助教的指導與教學。寶貴老師、金滿老師您們辛苦了!
 - 26.非常感謝這次學分班的開辦，提供現場教師增加聽覺知能相關專業知識，也彌補在學校修習特教學程的不足，並能與各階段的特教教師交流，瞭解聽障生在往後升學時可能遇到的狀況，及時回到教學現場修正自己的教學方式。期望能再開設相關專業學分課程，提升現場教師的專業能力。
 - 27.收穫滿滿，對聽障有進一步的認識。期望能有多一些聽障教學的教學法(教案分享)。能適用(直接用)於教學。老師們辛苦了!謝謝老師!
 - 28.學海無涯，雖然一直未教過聽障生，但日後若有機會，相信自己不會太過驚

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

- 29.很開心這次可以參加聽障十學分班，學到了聽障的起源，以前老師教聽障生的教學方法，以及評量的方式，還和其他老師們一起分享教學的實務，收穫滿滿!希望之後可以開第二階段的聽障學分班，或以特需課程教學為主的學分班，讓老師在教學上更有方向。
- 30.希望之後還會再開聽障學分班的課程，提供現場老師再進修。也非常希望可以增開其他類別(例如:學障、自閉症、情障等)學分班。藉由不同教育階段別和相關專業人員互相討論和分享真的收穫滿滿，反思自己的教學和班級經營。
- 31.老師都很專業優秀，感動!同學來自四面八方各種經驗，相處愉快教學相長，難得!導師寶貴、金滿老師使命感很重，佩服!增進對聽障教育的認知與理解同理 2。十分感謝台南大學的投入與贊助推廣，辛苦了!
- 32.上課期間雖說放在隔周的周末(六、日)但配合節日調整，連續兩周六日有些吃不消，或許可上一天休一天之類的方式。
- 33.這次很榮幸能上到這門課，學習了好多東西，老師們都好專業而且課程好豐富，後悔當初沒有讀特教，跟在老師們底下學更多東西，期待未來能有更多這樣的課程，讓我能更懂得如何幫助這些需要幫助的孩子。

(二) 訪談部份：

一、您來修學分班的動機為何？

- 1.工作需求、專業成長。(台北啟聰李雅雯老師)
- 2.班上有聽障生。(新竹縣山崎國小特教資源中心江碧芬老師)
- 3.因為在工作上遇到聽障生，覺得自己的知能不知道如何協助孩子，因此，當金滿老師到馬祖督導時，提供學分班的資訊，就報名參加了。(連江縣國民中小學附設幼兒園張嘉琪老師)
- 4.想了解聽障在教育界的狀況，與社會接觸到的聽障及聽人對聽障的認識有哪些落差?如何了解聽障在各方面的情形等。(國立空中大學李依珊老師)
- 5.對聽障教育有興趣，且有部分課程相當吸引我，如聽力學、聽能說話訓練等。(台北康寧國小林宮如老師)
- 6.我自己的孩子是聽損者，陪伴孩子 15 年的療育過程,從新生兒開始配戴助聽器,到近五歲開了第一耳電子耳同時搭配助聽器,再到十四歲開第二耳電子耳,每個時期的聽語訓練都略有不同,加上目前在輔具公司工作,工作接觸的客戶,皆為聽損者或是家屬,希望自己可以透過學分班的課程，多加強聽障相關的專業知識,之後的服務可以更全面、更專業。(建聲助聽器公司葉淑婷專員)

二、您覺得班上學員的學習態度如何？

- 1.同學們都是主動報名學分班的，所以大都很認真。(台北啟聰李雅雯老師)
- 2.大家都很認真。(新竹縣山崎國小特教資源中心江碧芬老師)
- 3.我覺得班上學員無論是上課時或是上台報告的態度都很認真也很積極，班上同學在下課時也會互相交流，學習的風氣很好。(連江縣國民中小學附設幼兒園張嘉琪老師)
- 4.還不錯，因為是聽障專業的關係，會嘗試打開心胸去了解，學習從聽障者的角度去理解、與之溝通。(國立空中大學李依珊老師)
- 5.非常認真、積極。(台北康寧國小林宮如老師)
- 6.身為家長,有這麼多老師來學分班修聽障相關的學分,實在讓我很震撼又感動,而且兩階段的課程下來,老師們都好認真,課程中都會提出自己的個案狀況跟授課的老師請益.不管上學期聽力檢查實做/分組報告,或下學期的個人聽障教育實務及工作相關的報告,老師們都好積極認真,這樣的學習氛圍真的很棒。(建聲助聽器公司葉淑婷專員)

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

- 1.學分數及科目可加深加廣，其他都很好。(台北啟聰李雅雯老師)
- 2.希望分區開課：台師大、清大、彰師大、南大、花師、高師大。時間：(1).週末，(2).暑假（因寒假太短，扣掉過年只有兩週，且教育部要取消老師的寒暑假了）(新竹縣山崎國小特教資源中心江碧芬老師)
- 3.我覺得分為第一第二階段的課程很好，時間為隔周比較不會太累，但對我本身遇到有點可惜的地方是，較多實務課程都在第二階段，也就是下學期了，對我來說接收到這些方法回到學校給聽障孩子(緩讀大班生)可執行的時間會比較少，若在上學期就有更多的實物分享，可以嘗試的時間會更多，也可在下學期和老師們討論。(連江縣國民中小學附設幼兒園張嘉琪老師)
- 4.我認為招收對象可以給各領域一定比例的名額，而非全部都是老師，成為一言堂，這次很幸運有其他不同立場的學員參與，更能從多方面去理解聽障者。若有名額保障，勢必人數也會增加。學分與科目上，若有繼續學習的規劃會更好，十學分是不夠的，他不應該是專業知識，而是我們對聽障的生活常識與態度。(國立空中大學李依珊老師)
- 5.如果可以用選修的方式，讓我們有較大空間修讀有興趣的課程，例如:先前特導三學分課的模式，課程不會那麼密集學得會比較紮實。(台北康寧國小林宮如老師)
- 6.課程規劃的很豐富完整,招收對象人數都很適合.如果上課的時間可以依照一開始表訂的會比較好安排,因為周末需要輪班,時間若異動,就會無法參與課程,非常

可惜。(建聲助聽器公司葉淑婷專員)

四、您覺得修完本課程對您在教學或工作上，有何幫助？

- 1.覺得工作能踏實務實…(台北啟聰李雅雯老師)
- 2.很有幫助，希望能持續開班(新竹縣山崎國小特教資源中心江碧芬老師)
- 3.修完本課程，我覺得自己對於聽障生有更多的了解，像是輔具的選擇、聽力圖如何看、聽損原因，聽能訓練如何作、手語課程…，這些都是我以往不知道的，我覺得除了在教學上更有概念外，對同事和家長溝通時，也能給予她們更正確及專業的建議。(連江縣國民中小學附設幼兒園張嘉琪老師)
- 4.更能了解聽障在教育這一塊或者說一個聽障/聾人從小的培育是如何?試著理解他們，與他們互動。(國立空中大學李依珊老師)
- 5.累積自己的實力，將來遇到聽障生能更得心應手。(台北康寧國小林宮如老師)
- 6.非常有幫助,因為工作上接觸的都是聽損者或家屬,可以很快了解聽力圖上每個數字所代表的聽能狀況,會比較知道後續可以如何協助使用者,或是可以提供什麼樣的建議及資源，甚至是在自己孩子的部分,也可以比較知道聽能訓練,可以往哪個方向繼續做訓練,目標會比較明確。(建聲助聽器公司葉淑婷專員)

五、對於本次的學分班，您有何學習心得？

- 1.雖然辛苦很累，但學習是充實值得的。(台北啟聰李雅雯老師)
- 2.老師們教學認真、備課用心、收穫良多。(新竹縣山崎國小特教資源中心江碧芬老師)
- 3.兩階段的課程，雖然都要本島、馬祖兩邊跑，但我真的覺得每一次回去上課都很開心，因為除了可以學習到知識以外。在學分班時老師、同學的相處都像家人，很溫暖還能一起討論自己遇到的孩子狀況，聽聽他人的意見或困難，想想解決方法就會覺得自己很有力量，不是一個人在孤軍奮戰，而且上課時遇到的每位講師都很有經驗，能在課程中吸收很多老師的法寶!且看著每一位資深的老師在台上講課時，我都會想老師們已經為了聽障教育努力那麼久，身為後人的我們一定也要更加油。(連江縣國民中小學附設幼兒園張嘉琪老師)
- 4.聽障是聽覺出現障礙，卻導致聽與說的問題。我覺得聽覺的生理基礎和說話與聽能訓練最實用，因為我們總說同理心，但對於聽得到且能說的人是無法想像那是多麼複雜的問題，也許愛可以包容，但如果可以透過[理解]，更能做到[同理]，這不僅是教師需要、而是社會上每個人都需要的專業，而不是對聽障者的需求視而不見，甚至誤會他們。(國立空中大學李依珊老師)
- 5.很開心能跟大家一起學習，大家的經驗分享是我最大收穫。(台北康寧國小林宮如老師)
- 6.因為孩子的聽損,自己接觸了聽損療育,在十幾年前,網路資訊不那麼普及,教學

資源不是很容易取得,輔具甚至療育的資訊都很少,一路上靠自己摸索,找出對孩子最好最有效的方式做聽語輸入,透過學分班的聽障教育服務實務,我知道每個求學時期孩子可以有甚麼教學資源及親師應該如何配合,聽能說話訓練的部分,可以學到輸入技巧,是之前沒有接觸過的,還有手語,是自己一直想學習,卻沒有機會可以接觸到的,身邊有很多朋友的孩子即使開了電子耳,但因為聽神經細小,效果有限,就是用手語介入帶出口語的方式,很開心自己在手語課後的隔幾天就運用到手語做簡單的溝通,這位小朋友,父母是聾人孩子完全沒有口語,在協助聽檢制約的過程,孩子打手語問我爸爸在哪?我看懂孩子要表達的,也用手語回應,並用口型說出爸爸,孩子也模仿出口型,雖然聲音還沒有很正確,但是知道孩子有這個學習能力,如果方式對了,資源也介入了,孩子的學習一定可以比現在好,所以希望自己可以繼續努力練習學分班習得的知識並加以運用,有機會可以幫助更多的人(建聲助聽器公司葉淑婷專員)

六、對於本次的學分班,您尚有何建議?

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

器公司葉淑婷專員)

五、結論與建議

綜合上述問卷調查與個別訪談的結果，研究者歸納出 33 位修習過聽障十學分班的學員，雖來自全台各地，各人的教育背景皆不盡相同，來進修聽障學分班的動機亦各異，但不約而同的均表示，對學習的態度都很認真、很積極。對課程的規劃、開課科目、學分數、招收對象、人數、上課時間、上課地點等問題，均提出很多正向、具體、富建設性的建議，值得主辦單位參考。她們也覺得修完該課程，對她們在教學或工作上均有明顯的幫助。總之，全部學員均覺得犧牲兩學期的周休假日，來北區台灣師大進修十學分的聽障課程，雖然很辛苦、很累，但是充實的、值得的。希望主辦單位能再繼續開設進階班或其他類的特教學分班，讓更多有需求的融合班教師、家長或相關單位的人員，有進修特教專業知能的機會。

六、參考文獻

- 林慶仁 (2017): 2017 年度聽障師資培訓工作計畫，台南：台南大學視障教育與重建中心。
- 林慶仁 (2018): 2018 年度聽障師資培訓工作計畫，台南：台南大學視障教育與重建中心。
- 林寶貴 (2008): 聽覺障礙教育理論與實務，台北：五南書局。
- 林寶貴 (2019): 特殊教育理論與實務，第五版二刷，台北：心理出版社。
- 林寶貴 (2019): 溝通障礙導論-以實證本位觀點為導向，第三版，台北：華騰出版社。
- 黃玉枝譯 (2016): 聾和重聽學習者，載於張正芬總校閱「特殊臺南大學視障教育與重建中心教育導論」(11-1 至 11-28)，台北：華騰出版社。

功能性行為評估干預對自閉症兒童課堂離座行為之影響

邱美珍

嶺南師範學院

摘要

研究採用單一被試 A-B-A 實驗設計，在特殊學校的自然教學情境下對一名六年級 11 歲的自閉症男童課堂離座行為進行為期 30 天的干預。研究者通過對個案課堂離座行為進行功能性評估，找出個案課堂離座行為背後的原因和功能。同時，研究者針對個案問題行為功能制定正向行為支援計畫，培養其替代性行為並對其進行區別性強化，力求降低自閉症兒童離座行為發生率，以探究功能性評估干預（介入）對自閉症兒童行為問題干預研究與實踐的經驗和啟示。

關鍵字：功能性行為評估、干預、自閉症、課堂離座行為

Abstract

The Effect of Functional Assessment on Classroom Outcome Behavior of Children with Autism

Qiu Meizhen、Qi Zhaoan

Lingnan Normal University

Under the natural situation in special education school, based on a single subject research design, the A-B-A reversal design, the author used Functional Assessment on Classroom Outcome Behavior of Children with Autism for 30 days. Used Functional Assessment, the author found out the reasons and functions behind Classroom Outcome Behavior of Children with Autism. At the same time, the author used the positive behavior support according to the behavior function of the case problem, Cultivated their alternative sexual behavior and used Differential Reinforcement, aiming to Reduce the incidence of Classroom Outcome Behavior and to explore the experience and enlightenment of functional evaluation intervention on the intervention research and practice of behavior problems in autistic children.

Key words: Functional Assessment; Autism; intervene; Classroom Outcome Behavior

一、引言

自閉症兒童課堂離座行為是教師教育教學亟待解決的問題。在課堂活動中，自閉症兒童的課堂離座行為不僅使自身難以有效學習和進行課堂參與，而且破壞了正常的教學秩序和中斷教師教學，對其他學生也是一種錯誤的示範。自閉症學生出現課堂離座行為時，教師往往採用忽略、懲罰或消退等方式處理，無法有效改善行為問題。但行為問題的持續發生是因為其行為功能（逃避任務、感官刺激或要求明確的東西）在某一程度上得到滿足。自閉症學生通過課堂離座行為達到了目的，則其該行為就會被強化，持續發生的可能性就會大大增加。因此，本研究通過對自閉症兒童課堂離座行為進行功能性評估干預，針對個案課堂離座行為功能制定正向行為支援計畫，培養其替代性行為並對其進行區別性強化。本研究力求降低自閉症兒童課堂離座行為發生率，以探究功能性評估干預對自閉症兒童課堂離座行為的干預成效。本文包括研究背景與動機、研究目的及意義和名詞解釋三部份，分述如下：

（一）研究背景與動機

功能性評估對自閉症兒童課堂問題行為的干預取得一定的成效。二十世紀70年代中期，功能性行為評估被廣泛應用在自閉症兒童的問題行為干預，並取得了良好的效果。典型的功能性行為評估分為收集資訊、建立假設、驗證假設三個基本步驟。這一評估理論強調通過瞭解問題行為的前提和結果，推測問題行為產生的原因，從而有針對性地制訂干預策略，有效消除兒童的問題行為。但由於個案具有特殊性，單個被試（受試）的研究結果無法推廣至總體，故功能性評估干預的推廣性備受質疑。在整理文獻的過程中，研究者發現自閉症課堂離座行為的相關個案研究不多。故本研究採用單一被試A-B-A實驗設計，功能性評估干預自閉症兒童課堂離座行為。

自閉症的發生率一直呈現不斷上升的趨勢。1943年，美國精神學家Kanner在發表《情感交流的自閉性障礙》論文中首次提出自閉症這一名詞。2014年，美國疾病控制與預防中心發佈自閉症發病率為1:68。2015年，美國國家衛生統計中心(The National Center for Health Statistics, NCHS)提出美國自閉症的發病率已達1:45。據《中國自閉症教育康復行業發展狀況報告II》

(2017)統計，中國自閉症患者超過1000萬，0至14歲兒童患兒超過200萬，發生率一直呈現不斷增長的趨勢。自閉症學童的數量日趨增長也意味著自閉症教育教學的緊迫性和重要性。為保證特殊教育的教學品質和提升自閉症學童的學習效益，有效干預自閉症學童的課堂行為問題至關重要。因此，探討功能性評估干預對自閉症兒童的課堂離座行為是否有立即效果，此為研究動機之一。

研究者在實習期間發現自閉症的課堂離座行為經常困擾班級同學和教學成效，阻礙了個案社會情感發展和積極的社會互動關係。例如：本研究個案在研究者的生活語文課上，未經教師允許，私自跑出教室至廁所，造成教師教學過程中斷，且班上其餘特殊學生注意力被其吸引，無法繼續集中課堂等消極影響。有研究發現問題行為的影響可能是終生的，如果沒有干預，問題行為通常是不會改善，也不會隨著年齡的增長而消失。在幼童有行為問題，之後通常將會隨著年齡變得更加嚴重和頻繁。實習班級教師常採用懲罰、忽略等消極策略來處理自閉症課堂離座行為。雖有立即效果，但其干預效果不佳，不能從根本上減少問題行為的出現率。研究者經文獻整理發現，功能性行為評估干預能有效降低和改善自閉症兒童的課堂問題行為。應用功能性行為評估干預對自閉症學童的課堂問題行為是否有維持效果，此為研究動機之二。

(二) 研究目的及意義

根據上述的研究動機，本研究旨在探討功能性評估干預對自閉症兒童的課堂離座行為的影響，從而提高自閉症兒童的學習效益，提升教師教學和班級管理成效。本研究研究目的及意義如下：

1. 研究目的

- (1) 探討功能性評估干預對自閉症兒童的課堂離座行為之立即效果。
- (2) 探討功能性評估干預對自閉症兒童的課堂離座行為之維持效果。
- (3) 瞭解教師對功能性評估對自閉症兒童的課堂離座行為干預成效的態度與看法。

2. 研究意義

(1) 實踐意義

通過探討功能性評估干預對自閉症兒童的課堂離座行為的影響，改善自閉症學童的課堂離座行為，為提供特殊教育教師處理自閉症兒童課堂離座行為具體有效干預策略與方法。

(2) 理論意義

本研究通過對中國國內外一些相關文獻進行收集查閱以及梳理，探討了功能性評估干預對自閉症的課堂離座行為的研究現狀與存在不足，對後期的相關研究有一定的借鑒及參考價值。

(三) 名詞解釋

1. 功能性行為評估

功能性行為評估 (Functional Behavior Assessment, FBA) 是評估學生在相關情境下某種行為的目的和功能的過程^[1]。Gresham 等人認為功能性行為評估就是收集與問題行為有關的一系列前奏事件、行為、行為結果方面的資料, 並

在此基礎上確定問題行為產生的原因, 制定預防措施以及指導個體適當的積極行為^[1]。Horner 和 Carr 認為, FBA 是一種能識別有效預測和保持問題行為的變數的方法^[2]。Sugai 等人認為, FBA 是識別問題行為以及有效預測問題行為是否發生、能否保持的事件的系統過程^[2]。Steege 認為, FBA 是一種用多種方法來識別個體的獨特性與引發、推動和強化行為的背景變數之間的關係, 在此基礎上設計與個體特點相匹配的行為干預方案^[2]。

綜上所述, 本研究所指的“功能性行為評估”是一種通過觀察、訪談等方法收集評估自閉症兒童課堂離座行為的功能資料, 針對自閉症課堂離座行為功能制定正向行為支援計畫, 培養其替代性行為並對其進行區別性強化的方法。

2. 自閉症

《美國精神疾病診斷與統計手冊》第五版 (DSM-V) 自閉症譜系障礙診斷標準指出: 社交困難、固執行為和興趣狹窄是自閉症的三大核心障礙。

臺灣《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》將自閉症定義為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。前項所定自閉症, 其鑑定基準依下列各款規定:

- 一、顯著社會互動及溝通困難。
- 二、表現出固定而有限之行為模式及興趣。

綜上所述, 本研究所定的“自閉症”是①經醫院診斷為自閉症或含有自閉症特質; ②目前安置在特殊教育學校; ③取得個案監護人及班主任的同意, 並簽訂了《家長同意書》; ④有課堂離座行為。

3. 課堂離座行為

不適當的離座行為是一種擾亂課堂秩序、影響教師教學及同儕學習的課堂問題行為。李利將課堂離座行為定義為: “學生在課堂上出現未經老師允許隨意離開座位且給教師教學和學生學習帶來消極影響的行為”^[3]。曾雅茹等人認為: “離座行為指集體課上學生起身、屁股移離座位的行為”^[4]。楊娟等人認為: “在課堂的集體活動中, 幼兒的不當離座會給同伴和自己帶來困擾。離座行為均指不適當的離座行為”^[5]。

綜上, 本研究指的“課堂離座行為”是學生未經教師允許, 在課堂教學活動中, 擅自屁股離開座位, 影響教師教學及同儕學習的行為。

二、文獻探討

(一) 功能性行為評估的原理及實施辦法

功能性行為評估能夠提高相關行為干預措施的有效性, 它是積極行為干預計畫的前提和基礎^[6]。19 世紀 60 年代, 功能性行為評估開始出現在應用行

為分析領域。20 世紀 90 年代，功能性行為評估在理論和實踐中得到推廣。美國於 1997 年修訂的《殘疾人教育法案》(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) 確認了功能性行為評估(FBA)和積極的行為干預計畫(BIP)，作為工具的團隊使用來解決學生問題行為的計畫。PL105-17 明確指出 FBA 的重要性。此後，功能性行為評估在特殊教育領域以及學校情境中被廣泛使用,而且不斷被運用到各種殘疾類型的特殊兒童行為問題干預中[7]。目前，功能性行為評估已經發展成為一種規範化的、系統化的評估手段，大量實踐經驗也證明其在評估兒童行為方面的有效性[8]。

FBA 認為所有持續發生的行為都具有某種功能。當某種行為一旦幫助個體達到他所期望的功能,並且在日常生活情境中不斷得到強化,就會持續地發生。Skinner 將功能分析解釋為行為和環境所展現的因果關係^[8]。他認為行為具有正強化和負強化兩大功能。如 Carr 把行為功能細分為五種:(1)獲得社會性注意或交流;(2)獲得物品或喜愛的活動;(3)逃離、延遲、減少或避免厭惡性的任務和活動;(4)逃離或避免其他討厭的個體;(5)內部感覺刺激^[9]。目前,通常認為問題行為具有三大功能,一是獲得滿足個體欲欲望的事物,即正強化;二是逃避令個體感到厭惡的刺激物,即負強化,三是獲得內部的感覺調整或感覺刺激^[10]。

FBA 認為挑戰性行為與當前情境因素直接相關。換句話說,行為是在一定的社會情境中習得的。FBA 認為系統控制這些環境因素可以減少問題行為。實踐證明,研究者發現系統地改變引發問題行為發生的前奏事件以及維持問題行為繼續發生的行為結果,可以減少或者消除問題行為^[7]。

功能性行為評估 (Functional Behavior Assessment, FBA) 是評估學生在相關情境下某種行為的目的和功能的過程^[11]。功能性評估強調注意引起問題行為的原因,而不是單看行為的表樣,藉由瞭解原因,找出改變原因的方法以解決問題行為。O' Neill 認為,功能性行為評估的主要任務包括:確認能夠可靠預測行為問題會發生或不會發生的事件及情境;清楚地描述行為問題、行為的種類及定義、發生頻率、關聯性等;確認維持問題行為的後事結果;發展出能描述特定行為、行為發生的特定情境及維持行為的結果或正強化物的總結性敘述或假設;收集直接觀察資料^[11]。

FBA 主要採用收集法、訪談、觀察、實驗等方法來收集評估資訊,其中資料收集法主要是運用訪談法和量表法,觀察法包括散佈圖和 ABC 事件記錄法,實驗法是通過嚴格操縱環境變數分析問題行為的功能的方法^[12]。FBA 主要包括以下幾個步驟:1、對問題行為進行可操作性的定義;2、記錄前奏事件、行為表現及行為結果之間的關係;3、判斷個體的行為功能及合理性;4、制定以功能性行為評估的結果為基礎的支持干預計畫^[7]。

(二) 功能性行為評估對自閉症兒童課堂問題行為的相關研究

研究者在中國知網內搜索中國近五年關於自閉症課堂問題行為的博碩士論文。用“功能性行為分析”、“功能性行為評估”、“行為功能評估”、“functional behavior analysis”、“functional behavior assessment”、“functional assessment and treatment”並含“自閉症兒童”“自閉症”等詞語進行搜索。經篩選，排除理論類、綜述類的文獻，最終得到實證性的個案研究文獻共 10 篇。分述如下：

王碧涵, 王碧霞於 2015 年採用單一受試 A-B 實驗設計, 根據功能性評估結果, 採取前因控制、行為訓練和後果控制策略來干預一名自閉症兒童的攻擊性行為, 該自閉症兒童攻擊性行為下降趨勢明顯, 干預效果顯著^[13]。

邵偉, 胡曉毅於 2015 年用單一受試 A-B 實驗設計, 用正向行為支援法和行為功能分析對一名 11 歲自閉症兒童課堂尖叫、離座、拍桌子、晃手的行為問題進行干預。研究結果顯示該自閉症學童的課堂問題行為發生次數顯著減少, 並逐漸被適當的行為代替^[14]。

王曙光於 2016 年通過功能性分析的方法, 用 A-B-A 實驗設計, 運用包含前事控制、行為教導和後果處理等策略, 干預一名自閉症發出聲響干擾行為。個案的干擾行為明顯下降, 積極行為明顯增多, 干預取得了預期的效果^[15]。

李露露於 2016 年通過對一名 14 歲自閉症兒童課堂拍桌子、尖叫行為進行功能性行為評估, 用 A-B-A 實驗設計, 使用訪談法、ABC 實驗法和教育實驗法和前事控制、教育訓練、後果改變等策略。結果顯示, 實驗期干預效果明顯, 但追蹤期有反彈跡象^[16]。

任會芳於 2016 年用 A-B-A-B 跨條件多基線設計, 通過觀察、訪談和功能分析, 使用前事控制、行為教導、後果處理和生態環境改善策略干預一名自閉症兒童攻擊性行為。個案的攻擊性行為次數明顯減少, 正向行為明顯增進^[17]。

陳冠杏, 徐芳於 2016 年針對一名 8 歲自閉症兒童尖叫、哭鬧行為、不服從和不參與行為, 使用功能性評估法、文獻法、訪談法和觀察法, 採取正強化和視覺提示策略, 降低了該兒童問題行為出現率^[18]。

仲崇鑫於 2016 年採用 A-B-A 實驗設計, 對一名自閉症兒童攻擊性行為進行功能性分析, 並做前事控制、行為教導和後果處理, 使得其攻擊性行為得到較好控制^[19]。

肖豔林, 陳燕玲於 2018 年通過觀察、結構化訪談和功能分析, 對一名自閉症課堂抓凳子、發出響聲的行為進行干預。干預後, 個案抓凳子的課堂干擾行為明顯減少, 運用手勢及圖片表達的積極行為顯著增多, 並且口語能力也有所提高, 干預取得了較好的效果^[20]。

賀安妮,熊振芳等人於 2018 年運用行為功能分析及中醫療法的綜合干預策略,用 A-B-A-B 實驗設計,干預自閉症兒童自傷行為。降低了該自閉症兒童自傷行為的發生次數,提高了自閉症兒童及其家庭的生活品質^[21]。

肖豔林,文娜於 2018 年採用 A-B-C 試驗設計,用觀察、結構化訪談、功能分析的方法,並使用前事控制、行為教導和後果處理等綜合策略干預一名 15 歲自閉症兒童攻擊行為。干預後,該個案攻擊行為顯著減少,能適當參與課堂教學,溝通能力得到改善,干預取得了較好的效果^[22]。

綜上所述,功能性行為評估的有效實施可增加干預的有效性,個案的課堂問題行為發生率有所下降。在整理文獻的過程中,研究者發現基於功能性行為評估對自閉症課堂問題行為的干預能有效降低問題行為的發生率。但 10 篇個案研究中,用功能性行為評估對自閉症的課堂離座行為的干預僅 1 篇。因此,本研究採用單一被試 A-B-A 實驗設計,在特殊學校的自然教學情境下對一名自閉症兒童課堂離座行為進行干預,以探究功能性行為評估的干預成效。

三、研究方法 (一) 研究物件

1. 個案選擇標準

本研究的物件為廣州市某特殊學校 11 歲自閉症兒童小健,該個案的課堂離座行為發生對自身及同學、教師產生了較大的干擾及不良影響。研究物件符合選取標準為:①經醫院診斷為自閉症或含有自閉症特質;②目前安置在特殊教育學校;③取得個案監護人及班主任的同意,並簽訂了《家長同意書》;④有課堂離座行為。

2. 個案基本資料

小健,男,11 歲,性格溫和,現就讀於廣州市某特校的六年級,經醫院診斷為中度自閉症。研究者通過收集個案基本資料,直接入班觀察和訪談家長及教師,對個案的能力現況進行分析,具體如表 1:

表 1

個案能力現況描述

| 專案領域 | 能力現況描述 |
|--------|--|
| 生活自理領域 | 有基本的生活自理能力,能獨立穿衣、吃飯、如廁、上下樓梯、晾曬衣服等,但如廁後,需要教師及同學多次提醒其洗手。 |
| 認知學習領域 | 個案聽理解能力較差,需要手勢和圖卡提示才能完成指令,如開窗,開空調。在圖片的視覺提示下,能較快聽懂指令。 |

| | |
|--------|---|
| 溝通領域 | <p>能數 1~20 的數，能進行圖片配對。</p> <p>口語表達能力較差，無口語，很少說出一句完整的句子；個案能仿說詞彙，能跟著老師念幾句兒歌；</p> <p>自發性溝通行為少，在表達想要的東西或想要參與某種活動時，個案很少用言語表達，多數用手直接拿想要的物品。當需求得不到滿足時，小健會出現咬手臂、用力拍桌子、哭鬧及離開座位等情緒行為。其需求行為表現為在午點課時想獲得零食或牛奶、想參與某項活動、想上廁所等。據 ABC 行為觀察記錄結果顯示，小健經常會用咬手臂的自傷行為和離座行為表達自己的需求，當需求達到滿足時，則會立即停止。</p> |
| 知覺動作領域 | <p>能獨立完成坐、蹲、走、跑、跳、上下樓梯、拍掌等肢體粗大動作能力，喜歡跑步，享受被同學追逐的感覺；</p> <p>粗大動作模仿能力較好，能在課間模仿教師做課間操。模仿精細動作較好，能獨立完成串珠、撿珠子、貼鈕扣畫等精細動作。</p> |
| 社會互動領域 | <p>不會主動與人溝通，多為被動溝通，與人交流時大多沒有眼神接觸。</p> <p>不會主動融入團體，須由他人帶領，大多時間喜歡獨處。</p> |

3. 個案課堂離座行為情況

研究者經訪談個案班主任及入班觀察，瞭解到個案在課堂上經常出現離座行為，有時甚至會跑出教室，使得教師不得不中斷教學。此行為已影響到正常的教學活動及其他同學的學習。當個案出現離座行為時，授課教師經常採用言語提示、語言懲罰、剝奪其增強物等消極方式干預，個案離座行為仍會出現，干預效果不佳。

(二) 研究工具

1. 家長同意書

研究者使用《家長同意書》徵得家長同意，尊重其知情權。同意書上說明研究目的、內容及家長的權益等重要訊息。(詳見附錄 A)

2. 增強物調查表

本研究引用鳳華教授團隊所編的《增強物調查表》，通過訪談個案的班主任和家長後，選出個案感興趣的自然增強物、社會性增強及活動，用於增強個案的替代行為。(詳見附錄 B)

在增強物的選取上，本研究通過訪談個案班主任及家長、填寫《增強物

調查表》，瞭解個案偏好的實物和活動；並將這些實物呈現在個案面前，記錄個案的選擇順序；最後得出個案的偏好物優先順序。根據附錄 B 《增強物調查表》顯示，小健的增強物偏好順序分別為：玩雪花片、串珠、餅乾、橘子、海苔、酸牛奶、車、筆、跑步、拍籃球、真棒並豎大拇指的社會性增強。

3. ABC 行為觀察記錄表

引用 ABC 行為觀察記錄表來記錄個案課堂離座行為的前事、行為和後果，含行為發生的時間、引發行為發生的前事刺激或事件、敘述問題行為狀況、處理行為的策略、學生的反應、感受到的行為功能及次數統計七個方面。（詳見附錄 C）

4. 行為動機評量表

本研究採用洪儷瑜教授修改的 Durand 評量表，此表有 16 題，將行為功能包括“感官刺激”“引人注意”“逃避”“要求明確的東西”四個方面，採用的是封閉型的、易於量化統計的問題。本表由研究者及個案的班主任分別填寫，用以佐證觀察結果。（詳見附錄 D）

5. 社會效度表

社會效度表由研究者自編，由參與研究的個案班主任填寫，以調查其功能性評估對個案的課堂離座行為干預成效的態度與看法。（詳見附錄 E）

（三）研究變項

1. 自變項

本研究的自變項是功能性行為評估干預，即收集個案課堂離座行為的功能資料，根據個案課堂離座行為的功能制定前事、後果及行為訓練策略，培養其替代性行為並對其進行區別性強化。

2. 因變項

本研究的因變項是個案課堂離座行為次數，即學生未經教師允許，在課堂教學活動中，擅自屁股離開座位，影響教師教學及同儕學習的離座行為次數。一

3. 控制變項

（1）觀察記錄時間和干預時間：正常教學時間，每週一至五第二節課，每次 40 分鐘。

（2）地點：個案原班級一六年級教室。

（3）觀察者和教學者：均為研究者。

（四）研究過程

研究者將研究過程分為準備期、實驗期、資料分析期和完成期四個階段。

研究流程具體如下：

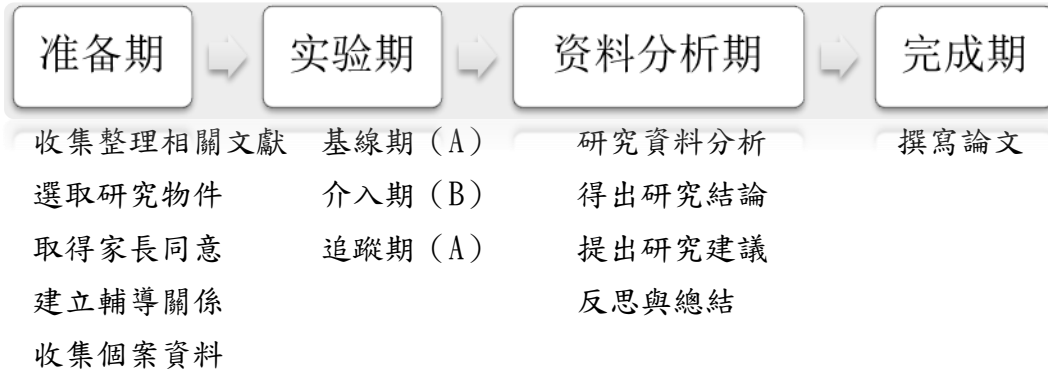


圖 1 研究流程圖

1. 準備期

在準備階段，研究者通過整理中國國內外對自閉症兒童課堂離座行為的相關文獻，瞭解其實施現況及功能性評估的理論基礎和實施方法。其次，本研究選取研究者實習學校班級一名符合選取標準的自閉症學童作為研究物件，取得了個案監護人及班主任的同意，簽署《家長同意書》。研究者通過參與個案團體活動、與其一起完成手工作品等方式來拉近彼此間距離，建立良好的輔導關係。最後，研究者通過訪談重要他人及入班觀察，收集個案基本資料，瞭解個案基本能力現況及偏好增強物，尤其瞭解目前個案的課堂離座行為的表現、功能和干預現狀。

2. 實驗期

在實驗期，本研究採用單一受試 A-B-A 實驗設計，分為基線期 (A)、介入期 (B) 追蹤期 (A) 三個階段。

(1) 基線期 (A)

研究者選取每天第二節課為固定觀察時段，觀察時長為 40 分鐘，此階段為 7 天。研究者選取避開了被試的視線但是又能觀察到被試的行為反應的位置，在觀察期間不作任何干預。研究者借助《行為動機量表》和《ABC 行為觀察表》記錄個案離座行為的次數、前事及後果資訊，確定離座行為功能。

(2) 介入期 (B)

研究者針對功能評估結果，確定個案離座行為的功能並制定正向行為支援計畫。干預計畫分別分為控制前事、訓練行為和後果控制三方面。同時，研究者在教學中區別性增強個案安坐行為。介入期共 15 天，選取基線期觀察的時間為固定時段，每次干預 40 分鐘。

(3) 追蹤期 (A)

此階段撤出干預期的干預，選取每天第二節課為固定觀察時段，觀察時長為 40 分鐘。記錄個案離座行為發生的次數，此階段為 7 天。

3. 資料分析期

在實驗期後，研究者對研究資料及資料進行量化分析，瞭解功能性行為評估干預對個案的干預效果，得出研究結論，提出研究建議並進行總結反思。

4. 完成期

研究者根據準備期、實驗期、資料分析期的研究資料進行論文的撰寫工作。

(五) 研究倫理

1. 本研究通過《家長同意書》征得個案主要監護人的同意。在《家長同意書》中，研究者詳盡說明此研究目的、地點和內容等，並告知在研究中家長所擁有的權益，即個案家長隨時有權要求中斷研究。
2. 研究者在研究中使用正向語言，不使用歧視性用語，儘量客觀真實具體描述兒童行為，以保護個案身體和心理上的安全。
3. 本研究只搜集與學生教育有關的基本資料，尊重個案隱私權，進行匿名記錄。收集和記錄的個案所有資料僅為研究所用，在研究後立即刪除。
4. 研究者採取客觀態度，如實記錄報告相關資料，不篡改資料。研究者客觀解釋報告研究結果，不隨意選擇、捨去、增添或更改。

四、研究結果與分析

(一)《ABC 行為觀察表》結果分析

本研究使用《ABC 行為觀察表》來記錄個案課堂離座行為的前事、行為和後果，含行為發生的時間、引發行為發生的前事刺激或事件、敘述問題行為狀況、處理行為的策略、學生的反應、感受到的行為功能及次數統計七方面。研究者對小健進行了為期一周的觀察記錄，如下表 2 所示，以 11 月 5 日的記錄為例，餘下詳見附錄 C。

表 2

ABC 行為觀察記錄表

學生姓名：小健 觀察記錄者：邱美珍 教學者：吳老師

目標行為：課堂離座行為，未經教師允許，在課堂教學活動中，擅自屁股離開座位，影響教師教學及同儕學習的行為。

| | 前因 (A) | 行為 (B) | 後果 (C) | | | |
|---------|--------------|-----------|---------|-------|----------|------|
| 行為發生的時間 | 引發行為發生的前事刺激或 | 敘述問題行為狀況 | 處理行為的策略 | 學生的反應 | 感受到的行為功能 | 次數統計 |

| | 事件 | | | | | |
|---------------|---------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------------------|-------|---|
| 11月5日 生活語文 | 吳老師在上課，雪花片放在多媒體下 | 小健在未經教師允許下，離開座位至多媒體旁拿雪花片 | 吳老師發現後要求小健回位置坐好，並將雪花片拿回放置原處 | 回位置坐好，發呆 | 得到實物 | 1 |
| | 吳老師使用多媒體教學，其他同學看PPT | 小健擅自屁股離開座位，跑至廁所如廁 | 吳老師看到後請助教至廁所前，將小健帶回 | 小健在助教老師的陪同下，回到位置坐好，發呆玩口水 | 想要做某事 | 1 |
| | 雪花片放在多媒體下，在小健的視線範圍內 | 小健擅自離開座位試圖拿走雪花片 | 吳老師看到後，在胸前用手勢擺出交叉狀，並告訴“不可以”。 | 小健立即表現出生氣的行為，跳來跳去，咬手臂及哭等情緒行為，教師中斷課堂。 | 得到實物 | 1 |
| | 小健情緒不穩定，教師在旁要求其回位置。 | 小健再次去拿雪花片 | 吳老師採取“忽略”策略，讓小健在位置玩雪花片。 | 小健情緒穩定，在位置上玩雪花片 | 得到實物 | 1 |
| | 玩雪花片10多分鐘後 | 小健將雪花片放回 | 吳老師請其回位置坐好 | 小健回位置發呆 | 獲得注意力 | 1 |

由表 2 可知，針對小健在當天生活語文課的表現及課堂離座行為的前事、後果進行功能性行為分析，得出 11 月 1 日課堂離座行為的主要功能是為了要求明確的東西和獲得教師的注意力。其餘 6 天觀察期的 ABC 行為觀察表詳見附錄 C。

(二) 行為動機量表結果分析

研究者採用洪儷瑜教授修改的 Durand 評量表 (詳見附錄 B)，進一步確定小健課堂離座行為的功能，用於佐證 ABC 行為觀察表的結果。結果如表 3：

表 3

行為動機量表

| 功能 | 感官刺激 | 逃避工作 | 引人注意 | 要求明確的東西 |
|------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 題目得分 | 1. <u>2</u> | 2. <u>2</u> | 3. <u>2</u> | 4. <u>5</u> |
| | 5. <u>4</u> | 6. <u>3</u> | 7. <u>3</u> | 8. <u>5</u> |
| | 9. <u>2</u> | 10. <u>3</u> | 11. <u>2</u> | 12. <u>5</u> |
| | 13. <u>4</u> | 14. <u>3</u> | 15. <u>2</u> | 16. <u>5</u> |
| 總分 | <u>12</u> | <u>11</u> | <u>9</u> | <u>20</u> |
| 平均分數 | <u>3</u> | <u>2.75</u> | <u>2.25</u> | <u>5</u> |
| 等級 | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>1</u> |

如表 4 所示，小健的課堂離座行為的動機評量結果的排名等級為 1. 要求明確的東西；2. 感官刺激；3. 引人注意；4. 逃避工作。因此可以得出，小健的課堂離座行為的主要動機是要求明確的東西和感官刺激。

(三) 干預策略

根據 ABC 行為觀察表及行為動機量表結果顯示，小健的課堂離座行為的主要動機是要求明確的東西，動機主要是為了表達自身需求，表達自己的意願。根據小健課堂離座行為的功能，研究者從前事策略、行為訓練及後果策略三個方面進行干預，力求降低其離座行為的發生率。

1. 前事策略

控制前事策略是指通過對引發行為發生的前事刺激或事件進行改變、調整，從而達到預防問題行為的發生。控制前事策略包括：

①調整教學策略，使學生參與課堂教學。研究者發現在基線期，教師採用的教材、學習單和教學內容，對小健的認知來說屬於困難的任務。因此，小健在課堂上經常會表現出無聊玩口水、玩筆、撕或亂塗亂畫學習單等行為。本研究通過對小健的能力現況進行評估，根據小健認知水準進行分組，是班內 C 組，制定符合其認知水準的學習單，佈置圖片配對等簡單任務。

②教學活動設計把握一動一靜的原則。研究者在教學時會提供學生位置轉移的機會，如讓個案幫老師教具，將其離座行為合理化，提供個案活動機會。

③合理安排調整座位，移除刺激物。根據 ABC 行為觀察表記錄顯示，小健大多會因為想要獲得雪花片、串珠、吹空調等偏好物而離開座位。正是因為這些增強物的位置擺放不合理，在小健的視線範圍內，如本研究個案喜歡玩雪花片，雪花片放在多媒體下，個案會在上課期間離座去拿雪花片。因此，研究者移除增強物對個案的刺激，將小健的座位安排在背對空調的位置，並將雪花片等偏好物放置物品櫃中。小健經常需要擦口水，研究者將紙巾放在小健桌面右上角，方便其使用，並在課桌旁放垃圾袋。

2. 替代性行為訓練

小健的課堂離座行為的主要動機是要求明確的東西，動機主要是為了表達自身需求，表達自己的意願。研究者使用溝通本教導小健用恰當的方式表達需求，製作簡易溝通本，用魔術貼粘在小健的桌面上。當小健想要上課所時，將廁所的圖片貼在魔術貼上，教師允許其去上廁所。研究者還準備學校生活中小健常見的雪花片、串珠、空調等圖卡，幫助小健學會用圖卡表達自己想要的實物及想參與的活動。

3. 後果策略

後果策略是通過調整行為產生的結果，以減少行為問題的發生率。研究者使用區別性增強的策略，對小健用溝通本進行溝通的替代性行為進行增強，強化小健建立一個恰當且能表達其想要獲得某物的功能的行為。

（四）功能性評估干預對自閉症兒童課堂離座行為發生的次數影響

本研究目的是探討功能性行為評估干預對自閉症兒童課堂離座行為發生的立即效果和維持效果。研究者以“觀察節次”為橫坐標，以“離座行為發生次數”為縱坐標，建立圖 2 的坐標系，繪製成折線圖，並依據實驗設計分為基線期 (A)、介入期 (B) 和追蹤期 (A)。

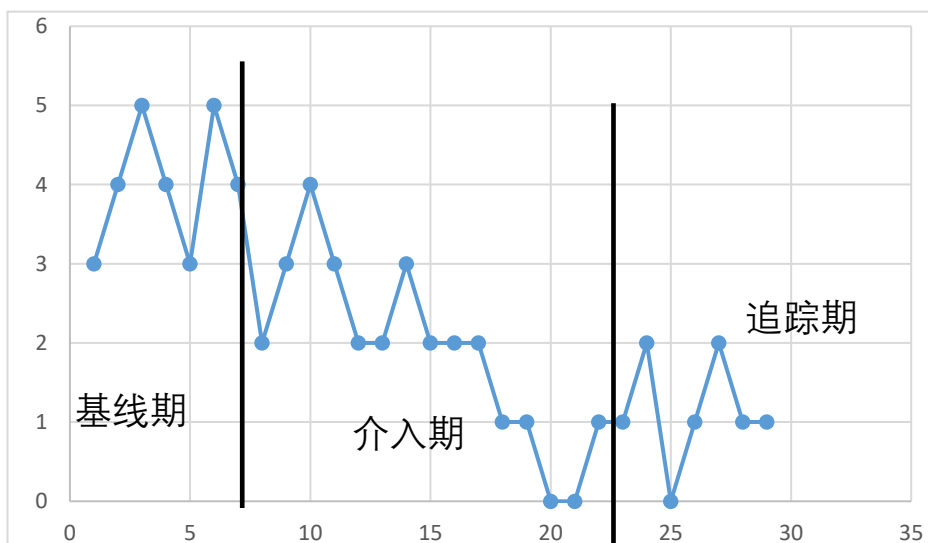


圖 2 功能性行為評估對自閉症兒童課堂離座行為干預成效

由圖 2 可知，小健在基線期階段，每天第二節課出現課堂離座行為的變化範圍在 3-5 次之間。當課堂呈現小健喜歡的活動及實物或是增強物在其視線範圍內時，他就會擅自離開座位去拿。此階段顯示小健每天出現課堂行為 4 次，呈現穩定的狀態，且沒有改善的趨勢。

進入干預期時，小健的課堂離座行為出現次數整體呈下降趨勢，有明顯的改善。小健每天第二節課出現課堂離座行為的變化範圍 0-4 次之間，平均每天出現課堂離座行為的次數 2 次。這說明介入期的干預是有效的。

進入追蹤期時，研究者撤出了對小健的功能性行為評估干預，小健的課堂離座行為平均變化範圍在 0-2 間，平均每天出現 1 次，整體呈下降現象，但有不穩定上升現象。表明小健在一定程度上維持了功能性行為評估的效果。但因為研究者沒有對其用溝通本表達需求行為進行強化和回饋，小健的課堂離座行為出現不穩定上升現象。根據以上資料表明，功能性評估干預計畫能有效改善小健的課堂離座行為。

(五) 目視分析

根據基線期、干預期和三個追蹤期階段的資料，研究者分析三階段的趨勢走向、水準範圍、平均水準、水準穩定度，再比較階段間的趨勢走勢、效果變化、平均數變化、重疊百分比。目視分析如表 4 和表 5 所示：

表 4

個案課堂離座行為發生次數的階段內目視分析

| 分析向度 | 分析結果 | | |
|-----------|---------|---------|---------|
| | 基線期 (A) | 介入期 (B) | 追蹤期 (A) |
| 階段名稱 | | | |
| 階段長度 | 7 | 15 | 7 |
| 水準範圍 | 3-5 | 0-4 | 0-2 |
| 階段內水準變化 | 1 | -3 | 0 |
| 平均水準 | 4 | 1.87 | 1.14 |
| 水準穩定度 (%) | 71.43% | 60% | 57.14% |
| 趨勢方向 | /(-) | \(+) | \(+) |

表 5

個案課堂離座行為發生次數的階段間目視分析

| 分析向度 | 分析結果 | |
|-----------|---------|---------|
| | A1 / B1 | B1 / A2 |
| 比較的階段 | A1 / B1 | B1 / A2 |
| 階段間水準變化 | -2 | 1 |
| 平均水準的變化 | -2.13 | -0.73 |
| 趨勢方向變化與效果 | /(-) | \(+) |

| | | |
|----------|--------|--------|
| | \(+) | \(+) |
| | 正向 | 正向 |
| 趨勢穩定度的變化 | 穩定到不穩定 | 穩定到不穩定 |
| 重疊率 | 57.14% | 85.17% |

通過目視分析的結果可以看出經過干預小健的課堂離座行為明顯減少。在基線期 A1 與干預期 B 階段，平均水準由 71.43% 降到 60%。由圖 2 和表 4 可知，在干預期 B 期間，小健的課堂離座行為呈正向遞減的趨勢，說明干預具有成效。

由干預期 B 進入撤回基線期 A2，撤回基線期的平均水準為 57.14%，干預期的平均水準為 60%。通過圖 2 與表 4 的對比分析可知，在撤除干預後，小健的課堂離座行為整體較干預期有所下降，並且其效果變化是正向的。

(六) 社會效度量表

表 6 社會效度量表

| | | 5分 | 4分 | 3分 | 2分 | 1分 |
|------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|
| 研 究 目 的 | 1. 分析個案問題行為的背後功能 | √ | | | | |
| | 2. 功能性行為評估對改善個案離座行為之立即成效 | √ | | | | |
| | 3. 功能性行為評估對改善個案離座行為之維持成效 | | √ | | | |
| 研 究 過 程 | 4. 前事控制策略下個案課堂離座行為 | √ | | | | |
| | 5. 行為教導策略下個案課堂離座行為 | | √ | | | |
| | 6. 後果處理策略下個案課堂離座行為 | √ | | | | |
| 研 | 7. 使用簡易溝通本表達需求 | | √ | | | |

| | | | | | | |
|--------------|-------------|---|--|--|--|--|
| 研究 結 果 | | | | | | |
| | 8. 經教師允許後離座 | √ | | | | |
| | 9. 課堂離座次數減少 | √ | | | | |

本研究由個案的班主任吳老師與研究者共同完成，使用功能性行為評估在個案班級的課堂教學中進行干預。研究者為瞭解教師對功能性評估對個案的課堂離座行為干預成效的態度與看法，從研究目的、研究過程、研究結果三大向度自編社會效度量表。個案班主任填寫的社會效度量表得分是 42，說明個案課堂離座行為次數明顯減少。社會效度量表如表 6：

五、研究結論與建議

(一) 研究結論

本研究採用單一被試 A-B-A 實驗設計，在特殊學校的自然教學情境下對一名六年級自閉症兒童的課堂離座行為進行干預。研究者通過對個案課堂離座行為進行功能性評估，找出個案課堂離座行為背後的原因和功能。同時，針對個案問題行為功能制定正向行為支援計畫，培養其替代性行為並對其進行區別性強化，以探究功能性評估干預對自閉症兒童行為問題干預效果。研究結論如下：

1. 功能性評估干預對自閉症兒童的課堂離座行為有立即效果。

個案在功能評量上的分析結果主要是要求明確的東西及表達需求。研究者使用溝通本教導小健表達需求，製作簡易溝通本，用魔術貼粘在小健的桌面上，當小健想要上廁所時，將廁所的圖片貼在魔術貼上，教師允許其去上廁所。根據研究資料顯示，功能性評估干預策略的介入可以減少自閉症兒童課堂離座行為的發生次數。

2. 功能性評估干預對自閉症兒童的課堂離座行為有維持效果。

進入追蹤期時，研究者撤出了對小健的功能性行為評估干預，小健的課堂離座行為整體呈下降現象，但有不穩定上升現象。表明小健在一定程度上維持了功能性行為評估的效果。

3. 功能性行為評估干預對自閉症兒童課堂離座行為具有良好的社會效度。

本研究由個案的班主任與研究者共同完成，使用功能性行為評估在個案班級的課堂教學中進行干預。研究者為瞭解教師對功能性評估對個案的課堂離座行為干預成效的態度與看法，從研究目的、研究過程、研究結果三大向度自編社會效度量表。個案班主任填寫的社會效度量表得分是 42，說明個案課堂離座

行為次數明顯減少。因此，說明本研究利用功能性行為評估干預對自閉症兒童課堂離座行為具有良好的社會效度。詳見附錄 E

(二) 研究建議

1. 特教教師要針對行為問題功能制定正向行為支援計畫。

自閉症學生在課堂出現問題行為時，教師往往採用忽略、懲罰或消退等方式處理，無法有效改善行為問題。行為問題持續發生是因為其行為功能（逃避任務、感官刺激或得到某物及活動）在某一程度上得到滿足。若學生通過行為問題達到了目的，則其該行為就會被強化，持續發生的可能性就會大大增加。如本研究個案通過課堂的課堂離座行為主要目的是要求明確的東西及想參與的活動。因此，研究者使用溝通本教導小健表達需求，製作簡易溝通本，用魔術貼粘在小健的桌面上。當小健想要上廁所時，將廁所的圖片貼在魔術貼上，教師允許其去上廁所。研究者還準備學校生活中小健常見的雪花片、串珠、空調等圖卡，幫助小健學會用圖卡表達自己想要的實物。研究者通過行為功能評估，針對其行為功能制定正向行為支援計畫，塑造及區別性增強個案用溝通本表達需求行為，大大降低了其課堂離座行為的發生率。

2. 特教教師要科學有效地運用增強策略強化替代性行為。

增強能提高行為在為未來相似情景的發生率。本研究通過功能評估結果，教師利用增強物引起個案動機，區別性增強其用溝通本表達需求的行為，有效地降低了個案課堂離座行為的發生率。教師給個案增強物時，配合社會性增強，並在增強後說明增強的原因。在增強物的選取上，本研究通過訪談個案班主任及家長、填寫《增強物調查表》，瞭解個案偏好的實物和活動；並將這些實物呈現在個案面前，記錄個案的選擇順序；最後得出個案的偏好物優先順序。

3. 特教教師要根據學生能力現況調整教學策略。

教師要根據學生的能力分組制定不同的學習單。本研究個案在在生活語文等偏學科基礎學習屬於 C 組。在基線期，教師制定的學習單對其屬於困難任務，降低了個案課堂可參與度。在干預期間，研究者根據個案的認知能力制定圖圖配對的任務，並讓助教在旁協助提示，增加了其課堂參與感。其次，教師在教學過程要把握一動一靜的原則，提供學生位置轉移的機會，如讓個案幫老師拿教具，將其離座行為合理化。最後，在教室佈置上，教師要移除增強物對個案的刺激，如本研究個案喜歡玩雪花片，雪花片放在多媒體下，個案會在上課期間離座去拿雪花片。因此，研究者移除增強物對個案的刺激，將小健的座位安排在背對空調的位置，並將雪花片等偏好物放置物品櫃中。

(三) 研究不足與展望

1. 研究物件的限制

本研究通過功能性行為評估干預一名自閉症兒童的課堂離座行為。研究僅針對自閉症這一單一的障礙類型的課堂離座行為，個案障礙類型具有特殊性。因不同障礙類別具有不同的障礙特點，且個體間具有差異性，所以研究結果無法推廣至總體。

2. 研究方法的限制

本研究採用單一被試 A-B-A 實驗設計，在特殊學校的自然教學情境下對一名自閉症兒童課堂離座行為進行為期 30 天的干預。本研究雖有明顯的干預效果，但整個研究週期較短，追蹤期過短。因此，建議後續相關研究者採用單一被試 A-B-A-B 倒返實驗設計，增加一個追蹤期，以便檢驗干預效果的穩定性和持久性，檢驗其行為是否朝著預期的方向發生了明顯的變化。

3. 研究者能力限制

研究者為一名本科院校特殊教育系大四學生，研究經驗及能力欠缺。

參考文獻

- [1]Scott T M, Bucalos A, Liaupsin. Using Functional Behavior Assessment in General Education Settings: Making a Case for Effectiveness and Efficiency [J]. Behavioral Disorders, 2004 (2): 189-201.
- [2]韋小滿, 楊希潔. 功能性行為評估的特點及應用價值分析[J]. 中國特殊教育, 2011(02):38-40, 46.
- [3]李利. 普小智力障礙兒童課堂離座行為的功能性行為評估及干預的個案研究[D]. 重慶師範大學, 2017:4.
- [4]王桐嬌. 感覺提示策略應用於多重障礙學生課堂問題行為干預個案研究[D]. 瀋陽師範大學, 2016:10.
- [5]張丹. 培智學校學生的問題行為研究——以大連市XXX培智學校為例[D]. 遼寧師範大學, 2015:2.
- [6]韋小滿, 楊希潔. 功能性行為評估的特點及應用價值分析[J]. 中國特殊教育, 2011(02):38-40, 46.
- [7]張琴, 答飛. 功能性行為評估——行為評估方法的新發展[J]. 中國特殊教育, 2006(11):64-68.
- [8]李靜郎, 孫玉梅. 我國功能性行為評估應用的綜述[J]. 綏化學院學報, 2018, 38(01):103-107.
- [9]鳳華, 鐘儀潔等人. 應用行為分析導論[M]. 臺灣心理出版社, 2015:194-203.

- [10]Carr E G. Emerging themes in functional analysis of Problem behavior. [J]. Journal of Applied BehaviorAnalysis, 1994, 27:393- 400
- [11]Chandler LK, Dahlquist C R, Pepp A C, etal. The effects of team-based functional assessment on the behavior of students in classroom settings. Exceptional Children, [J]. 1999, 66(1):101- 121
- [12]王輝. 特殊兒童行為管理[M]. 南京：南京師範大學出版社，2015：121-122，120.
- [13]賀蒼中, 左娟娟. 功能性行為評估的實施方法述評 [J]. 中國特殊教育, 2012, NO. (11):13-17.
- [14]王碧涵, 王碧霞. 自閉症兒童攻擊性行為的功能性評估及干預個案研究[J]. 現代特殊教育, 2015(04):52-56+77
- [15]邵偉, 胡曉毅. 自閉症學生課堂問題行為干預——以正向行為支持技術為例 [J]. 現代特殊教育, 2015(Z1):92-94.
- [16]王曙光. 基於功能分析的自閉症兒童干擾行為干預研究[A]. 中國心理衛生協會殘疾人心理衛生分會. 中國心理衛生協會殘疾人心理衛生分會第十一屆年會暨20周年會慶論文集[C]. 中國心理衛生協會殘疾人心理衛生分會:中國心理衛生協會殘疾人心理衛生分會, 2016:8.
- [17]李露露. 正向行為支持法干預自閉症學生行為問題個案研究[J]. 綏化學院學報, 2016, 36(04):78-81.
- [18]任會芳. 正向行為支持對自閉症兒童攻擊性行為干預的個案研究[D]. 廣州大學, 2018.
- [19]陳冠杏, 徐芳. 自閉症學生課堂問題行為功能性評估的個案研究[J]. 現代特殊教育, 2016(06):61-66
- [20]仲崇鑫. 對自閉症兒童攻擊性行為的個案研究[J]. 吉林省教育學院學報, 2016, 32(02):37-39.
- [21]肖豔林, 陳燕玲. 自閉症兒童課堂干擾行為積極干預個案研究[J]. 中小學心理健康教育, 2018(24):45-48.
- [22]賀安妮, 熊振芳, 程豔然, 李聖潔, 徐倩. 自閉症兒童自傷行為功能評估及醫教結合干預個案研究[J]. 綏化學院學報, 2018, 38(10):85-90.
- [23]肖豔林, 文娜. 自閉症兒童攻擊行為積極干預個案研究[J]. 綏化學院學報, 2018, 38(10):72-76.

誦讀生情、意象造境-高中聽障學生現代詩教學初探

郝伊麗

無錫市特殊教育學校

摘 要

針對現代詩內容集中性、語言精煉性和情感含蓄等特點，筆者探索了三種教學方式。第一，多感官閱讀，催生情感共鳴；第二、捕捉、分解意象，多角度聯想，再造詩歌意境；三、多視野評價，引領課外閱讀。力圖讓學生理解現代

代

詩的思想性和韻律美，使學生初步感受現代詩深厚的情感世界和豐富的意境。

關鍵字：現代詩、多感官誦讀、多角度聯想、多視野評價

現代詩歌主要指用現代漢語寫作的“現代詩歌”和用現代漢語翻譯的“外國詩歌”，它擺脫了舊體詩的格律束縛，具有高度的概括性、鮮明的形象性、強烈的抒情性以及和諧的音樂性。現代詩因其內容的集中性、語言的精煉性和情感的含蓄性，對於本身就欠缺體裁敏感度和語言感受能力的聽障學生來說，存在很大的學習困難。為了能讓學生更加順暢地接受現代詩，筆者在高中聽障學生現代詩課堂採用多形式誦讀，催生情感共鳴；多角度聯想，再造詩歌意境的教學方式讓學生理解現代詩的思想性和韻律美，讓學生初步感受現代詩深厚的情感和豐富的意境。

一、多感官誦讀，催生情感共鳴

1、詩歌的特點和傳統教學模式是創新聾校高中現代詩課堂的催化劑。

在閱讀與朗誦教學方面，錢理群曾提到“漢語是感悟的文字，傳統教育也有優點，就是不要讓學生過早地瞭解意義，讓他們在朗誦中感悟語言中一種音韻的東西，中國語言文字的美也正好是寫作教育與人文教育的結合點”。而詩歌以其凝練性、抒情性、音樂性等特點決定了它有別於其他文體，正如朱光潛先生所說“詩比別類文學更嚴謹、更純粹、更精微。”

聽障學生語文積累和感悟能力的薄弱，教師經常在解題、釋詞、譯句方面講解過多，從而導致詩歌被切割和重組。既破壞了詩歌意境的完整性，也阻滯了詩人情感的流動性，更影響了學生對詩歌的整體感悟和二次創造性解讀。舒婷曾經在聽完一個中學語文老師分析她的《致橡樹》後說到：“老師的講解像一把手術刀，把我的詩弄得支離破碎”，把‘我’剝成肉醬，包成了各種各樣的餃子，喂給了學生”。而品味、咀嚼“肉質”未加工前完整的“紋理”，對

於學生來說則更有“營養”。為此，在現代詩教學中，筆者注重多感官誦讀，催生與作者的情感共鳴。

2、多感官互助誦讀，多角度情感刺激，提高對現代詩的敏感度。

誦讀是詩歌教學的基本方法，也是理解詩歌的秘鑰。課前的自由朗讀讓學生對詩歌主要內容有了初步瞭解。在此基礎上，由教師整體範讀，可以引領學生體會詩歌的節奏變化，感受詩歌的情感基調，為進一步指導學生個讀體悟做好鋪墊。

以《再別康橋》為例，這是一首優美的現代抒情詩，抒發了詩人徐志摩在離別母校時對康橋無比眷戀之情。這首詩歌意象豐富絢爛，詩人情感細膩婉轉，細細品讀興味無窮。

筆者抓住“輕輕的”、“放歌”、“悄悄的”三個關鍵字作重點處理。

“輕輕的”語速緩慢，語氣輕柔，表情略帶哀愁，手語小幅且輕緩；“放歌”語速加疾，語氣激昂，面帶微笑且興味盎然，手語鏗鏘有力，並加上高舉手臂的動作；“悄悄的”語速減緩，語氣低沉，表情稍顯落寞，手語放緩直到停止。體現出詩人情感從對康橋依依惜別的淡淡哀愁轉變為對過往歲月的濃情眷戀，進而轉折為淡淡的離情別緒。學生傾聽時能感受到重音和停頓，感悟詩歌從低沉到高昂，再回歸低沉的節奏變化。

聾校課堂的朗讀是多感官的綜合誦讀，運用手語、口語、肢體語、面部表情等，刺激聽障學生多種感官，形成多角度的情緒體驗，獲得情感共鳴，提高對現代詩的敏感度。所以，在聾校課堂上，你仍然能夠看到學生“聽”得津津有味。隨著教師口型、語氣、表情、手語的速度、力度變化，學生的眼神、表情、情緒也跟著此起彼伏，可以判斷他們對詩歌的感情基調有了初步的瞭解。自由朗讀時，學生都能準確地找出相應的重讀音節和高潮段落，抓住表現作者感情變化的重點詞語，運用口語、手語、肢體語、表情變化等多種形式處理好自己的朗讀節奏和語氣變化，表達對詩歌情感的理解。

誦讀是有魅力的，教師的誦讀能夠將學生引領到詩文相應的情感基調中；學生的誦讀能夠促使他們形成由內而外主動感悟能力，為下一階段的意象分析做鋪墊。

二、多角度聯想，再造詩歌意境

1、意象解讀是啟動聾校高中現代詩課堂的秘鑰。

詩歌誦讀並不是單純反復的無目的朗讀，而是為了說明學生充分發揮聯想與想像，營造氛圍，進入詩歌意境。這就是二次創造性解讀。《語文課程標準》提出，“讓學生注重審美體驗，能感受形象，品味語言，領悟作品豐富的內涵，體會其藝術表現力，有自己的情感體驗和思考”。錢谷融先生也曾說到：

“藝術貴在創造，創作如此，欣賞也如此，不通過再創造的活動，是不能真正領會藝術作品的神理妙趣，不能品味藝術作品中的美的。”這正是要求我們學生能發揮獨立解讀能力，獲得對詩歌的個性化理解。

由於高中聽障學生較健聽學而言詩歌鑒賞能力普遍薄弱。聽障學生能抓住具體可感的形象進行分析、感悟，但是對抽象的、邏輯的思考相當欠缺。因此，意象解讀是高中聽障學生現代詩課堂的“啟動碼”。

2、分解意象解讀模式，擴展詩歌體驗空間。

(1) 捕捉意象，挖掘主題。

意象是詩歌中飽含詩人感情，帶有詩人主觀色彩的物象。如《星星變奏曲》中，“星星”就是象徵光明、詩意、溫暖、希望和自由的意象；“夜、冰雪”就是象徵黑暗冰冷的意象。如果學生能捕捉到這兩類意象，探討其象徵意義，對詩歌主題的挖掘也能迎刃而解。

例如《鄉愁》：結合余光中的生活背景，以郵票、船票、墳墓、海峽四個學生生活中比較熟悉的意象為主線，聯繫它們在生活中發揮的作用和意義，（即：郵票和船票具有紐帶作用，而墳墓和海峽具有阻隔意義。）然後引導學生理解這四個意象對於詩人生活經歷與情感表達所起的具體意義，從而順利地讓學生體會到了詩人離家的惆悵、對親人的思念、對故土的眷戀。

例如《天上的街市》：與《鄉愁》相比，這首詩歌中街燈、明星，天上的街市、珍奇、牛郎織女、流星並非都是生活中司空見慣的具象事物，而是承載著豐富想像力的意象。在簡單介紹創作背景後，我抓住明星、美麗的街市和世上沒有的珍奇，與漆黑的夜幕做比較，引導學生想像仙台樓閣中街市、五光十色的珍奇，體會這些意象的光明與美好。然後以牛郎織女的傳說引出學生的討論：詩人為什麼將牛郎織女天地相隔的悲劇改編為幸福的大團圓結局？通過想像與聯想，學生自然而然地理解了作者對光明、自由的嚮往。

例如《致橡樹》：這首詩歌的意象雖然具體，但其表現的女性情感價值觀的取向以及獨立自尊的人格對於高一學生來說過於深刻，因此我將其作為課外拓展，以教師講解為主。我抓住詩歌中可以表現木棉的品質的一系列語句。如：“你有你的銅枝鐵幹”，“我有我的紅碩花朵”，“我們分擔寒潮、風雷、霹靂”，“我們共用霧靄流嵐、虹霓”，“不僅愛你偉岸的身軀，也愛你堅持的位置，腳下的土地”。並將它們與“癡情的鳥兒”，“常年送來清涼的泉源”，“襯托橡樹的險峰”作比較，引導學生感受那種相互扶持而又不失人格的情感態度，讓學生在比較中明確正確的價值取向和人格態度。

(2) 破解意象，內化意境。

現代詩的意象是具體的又是充斥著想像力的，是單一的又是蘊含豐富而深遠的。引導學生多角度聯想和想像是解讀意象的基本方法。

以《再別康橋》為例，第一，筆者抓住豐富多彩的意象：如“雲彩”、“金柳”、“青荇”、“虹”、“豔影”等形象鮮明的名詞，引導學生聯想：這些意象都是自然景物，它們分別有什麼特點？如果用繪畫的形式來表現，你會把他們畫成什麼樣子？第二，為了更好地理解這些意象，筆者要求學生找出能表現其狀態的動詞，如“蕩漾”、“招搖”、“揉碎”、“沉澱”、“放歌”等，並引導學生思考：這些動作有什麼區別？如果讓你想像並創作生動的手語和肢體語來表現，你會怎麼做？

繪畫和肢體表現都是聽障學生的特長，通過聯想和想像，用學生熟悉的形式去把握意象的內涵，再造詩歌的意境。學生很快把握住這些意象之間的不同特點與不同之處，並能聯繫詩人的情感變化說出自己對詩歌的獨特理解，運用“我讀到‘_____’，想到_____。”的句式來表達。例如，A同學的回答：我讀到“那河畔的金柳，是夕陽中的新娘。”，想到“詩人把金柳比作新娘，反映了詩人心情像見到新娘一樣歡喜。”B同學的回答：我讀到“在康河的柔波里，我甘心做一條水草！”，想到“甘心是心甘情願的意思，表明詩人感覺康河就像媽媽一樣，自己想永遠躺在她懷抱中，不願離開。”雖然學生的語言表達比較稚嫩，但是他們用簡潔真誠的回答，營造了新人欣喜相逢和母子懷中惜別兩個相映成趣的意境，這對於聽障學生來說實屬不易。

課後，學生還舉行了“康橋麗景”的詩畫創作活動，他們用畫筆描繪出各自對詩歌的不同感悟。素描畫、水彩畫、鋼筆畫，一幕幕各具風格又意境分明的康橋景象與人物活動躍然紙上。“金柳”、“青荇”、“虹”、“雲彩”、“豔影”等文字意象被學生用色彩和線條鮮活地再現出來，凝聚成或明豔或沉鬱的不同詩歌意境。

著名詩人泰戈爾曾說過的一段有關詩歌鑒賞的唯美話語：“歌聲在空中感到無限，圖畫在地上感到無限，詩呢，無論在空中，在地上都是如此。因為詩的詞句含有能走動的意義與能飛翔的音樂”。這句話無形中闡述了詩歌與繪畫、音樂等藝術領域的共通之處。錢谷融先生又說到：“藝術貴在創造，創作如此，欣賞也如此，不通過再創造的活動，是不能真正領會藝術作品的神理妙趣，不能品味藝術作品中的美的。”我們的學生正是用他們與生俱來的繪畫天賦彌補了語言與思維的缺陷，用屬於他們的獨特形式解讀詩歌意境，進行二次創作。

三、多視野評價，引領課外閱讀

1、取“意象”為索，架設課內外閱讀的銜接“橋樑”。

(1) “汝果欲學詩，功夫在詩外。”

早在南宋，詩人陸游就向我們揭示了學詩的真諦，即重在閱讀積累。課堂上學習的詩歌著實有限，課堂教學的目的在於激發學生對詩歌的閱讀興趣，指導學生掌握詩歌賞析的基本方法。所以課外積累對於鞏固詩歌教學效果，提高學生鑒賞能力顯得尤為重要。

如果把引領學生投入課外閱讀的過程比作橋樑架設的話，那麼“意象”無疑是牽引起這座橋樑的不可或缺的鋼索。有了這條“鋼索”，教師可根據課堂中的意象解讀法，以同類意象為線索，尋找相關作品，推薦現代詩課外閱讀篇目。

(2) 細“雨”霑塵訴衷腸。

“雨是最尋常的”，細雨微濕，煙雨濛濛，雨中多愁，雨中多情。翻開唐詩，處處可見雨中的景與情。杜甫的“好雨知時節，當春乃發生。”飄落的是一場討人歡喜的雨；李商隱的“紅樓隔雨相望冷，珠箔飄燈獨自歸。”淋散的是一場寥落離愁的雨；韋應物的“春潮帶雨晚來急，野渡無人舟自橫。”灑下的是一場閒雅清幽的雨；王維的“雨中山果落，燈下草蟲鳴。”霑塵的是一場充滿禪意的雨。自古以來雨就成為了詩人寄託情思的鍾愛意象。“雨”也帶著這些豐滿的情義步入了現代詩的陣地。“雨”在現代詩中的象徵義基本從古詩中引申而來。

例如：教師以課內篇目戴望舒《雨巷》為切入點，推薦了課外篇目舒婷《雨別》、鄭愁予《雨說》和余光中《等你，在雨中》。《雨巷》中的“雨”是為詩人迷惘感傷又心懷朦朧期望譜寫的一首哀曲。《雨別》全詩沒有出現一個“雨”字，但是具體生動的情境讓我們似乎看到了一個在雨中痛苦哭泣、隱忍感傷又默默期待的女子形象，“雨”成為了最合適的背景。《雨說》中的“雨”是一位美麗的春的使者，是繼杜甫《春夜喜雨》後又一場討人喜歡的雨，是歌唱春回大地，萬物欣榮的愛之歌。《等你，在雨中》的“雨”是一位情竇初開的少年等待心上人時焦急、期待、興奮、緊張心理的真摯美好寫照。

“雨”在不同的作品中呈現出不同的情感基調。它渲染了詩歌的意境，寄託了詩人的情思，也成為了學生感悟現代詩的突破口。同一意象的多維閱讀可以引導學生“溫故而知新”，觸類旁通，用學過的意象解讀方法獨立感悟詩歌音韻。摒棄支離破碎的絮絮說教，讓學生獲得完整、獨特又個性的閱讀體會，受到美的薰陶。培養學生的閱讀興趣，提高鑒賞品味。

2、以人為本，搭建多視野評價的“綜合體”。

學生是學習的主體，也是評價的主體。由於聳校高中學生知識儲備和學習能力參差不齊，所以必須形成多視野的評價，關注不同程度的學生；創立多層次結構，搭建適應不同學生群體的評價“綜合體”。

(1) F1：“朗讀者台”

這是“綜合體”的一樓，也是整個評價體系的最低層。本層關注的學生群體特徵為：詩歌積累極少；學習能力差；不能識別意象及內涵；不能體會作者感情；無法感悟詩歌意境。

“朗讀者台”為這些學生提供了朗讀的評價方式。具體要求為：第一，利用多感官誦讀法，準確流利地朗讀詩歌；第二，說出詩歌中描寫的景物、人物或事物。

(2) F2：“美文超市”

這是“綜合體”的二樓，也是整個評價體系的第二層。本層關注的學生群體特徵為：有少量詩歌積累；學習能力一般；能識別意象，但不能理解內涵；不能體會作者感情；無法感悟詩歌意境。

“美文超市”為這些學生提供了摘抄的評價方式。具體要求為：第一，摘錄詩歌中描寫意象的優美詩句；第二，以修辭手法或寫作方式等角度書寫簡短注解或評論。

(3) F3：“仿生館”

這是“綜合體”的三樓，也是整個評價體系的第三層。本層關注的學生群體特徵為：有一定詩歌積累；學習能力較好；能識別意象並記憶一類意象特徵，但不能遷移賞析；能粗淺地體會作者情感，但無法表達詩歌意境。

“仿生館”為這些學生提供了仿寫的評價方式。具體要求為：第一，選擇詩歌中你喜歡的一句話或者一段話，寫出喜歡的理由；第二，仿寫這句話或者這段話。

(4) F4：“創想宮”

這是“綜合體”的四樓，也是整個評價體系的最高層。本層關注的學生群體特徵為：有較豐富的詩歌積累；學習能力強；能理解意象的象徵意義並遷移賞析；能較準確地體會作者情感，能用詞語表達詩歌意境。

“創想宮”為這些學生提供了創編的評價方式。具體要求為：第一，選取詩歌中最能打動你的一個意象寫出創作思路：如果是你，你將賦予這個意象怎樣的情感？通過哪些情節表現出來？第二，根據創作思路完善這首原創詩歌。

四層結構的多視野評價體系讓教師關注到了不同層次的學生，滿足了他們不同的需求，使課外閱讀不再讓人望而生畏，反而充滿“我能做得到”的成就

感，真正激發起學生讀詩、背詩、悟詩、作詩的熱情，體現了聾校高中現代詩課堂的探究成果。

著名電影《死亡詩社》中的基丁老師曾說過這樣一段話語，“寫一首詩，就是抒發一段感情，表達一種思想，展現一種人生；而讀一首詩，則是進入一段情境，品味一份哲理，感受一種人格”。高中聽障學生現代詩課堂借誦讀生情，捕意象造境，用最契合的途徑為學生打造生動自由、可感可觸的詩歌體驗場所。

參考文獻：

- [1]曹繼強. 評初中語文教科書中的現代詩歌[J]. 語文建設. 2008(Z1):18-21
- [2]白建平. 用心點亮詩歌之燈-現代詩歌教學淺說[J]. 中國校外教育. 2010(S2):426
- [3]王志生. 新課標下的語文教學的人本價值取向[J]. 江蘇第二師範學院學報. 2008(1):104-106

為了聽障學生的一切

耿曉麗

青島市中心聾校

尊敬的海峽兩岸的特教專家、同仁們，大家好！

我是來自於山東省青島市中心聾校的耿曉麗，目前主要擔任聾兒康復和青島市的融合教育管理工作。青島市中心聾校創立於1945年，佔地面積2.56萬平方公尺，建築面積2萬平方公尺。是一所集學前康復（復建）、小學、初中、普通高中、高職於一體的全日制綜合性聽障教育學校。現在校學生410人，教職員工122人，是目前全中國在校聽障學生最多的一所聾校。

學校立足於“融合、健康，尊重、快樂”的育人理念，實施“抓兩頭，夯中間”的教育策略，從醫教結合入手，突出言語康復、新課程開發和職業教育為主要特色，關注聽障學生身心健康成長，全面提升學校特殊教育專業化的辦學水準。

“抓兩頭”，一頭是學前康復教育；另一頭是以職業教育為主的高中職階段教育，“中間”指的義務教育階段，落實文化基礎，實施素質教育。

主要體現在以下幾個方面：

一、搭建醫教結合平台

學校聘請青島市婦女兒童醫院復健科、聽力科醫生作為我校“醫教結合”專案的專家顧問，定期開展團隊教育研究和個案研究，以及對聽障兒童的綜合評估工作。

二、課程體系

實施集體教學與個別化訓練相結合，家庭康復與學校教學相互配合的早期療育課程模式。

學前階段以“聽得明白、說得清楚、交流自如”為目標。在情境遷移教學中，從聽覺、說話、語言和認知四個方面，進行康復教育，在集體教學中著重解決共同的性問題，在個別化訓練中根據聽障兒童的個別差異著重解決個別化問題，各有側重又相互補充、融合。通過實施1+X+Y的康復教育模式，將認知、運動、藝術等領域的教育與聽覺、說話、語言教育融於一體，大大促進了聽障兒童的綜合康復水準。

三、發揮家長在康復中的作用

學校每月組織一次家長培訓（遠距指導和現場培訓），使他們掌握在家庭中

開展言語康復的基本途徑與方法，幫助他們創設有利於聽障兒童發展的家庭溝通交往環境；在組織家長到校觀摩聽課的基礎上，為他們提供個別訓練課的全程錄音或視頻錄影，說明家長瞭解孩子的聽覺語言訓練計畫、進程與發展狀況，促進家庭與學校的合作。

四、加強與普通中小學（幼稚園）、社區的融合教育

1、課程融合。學校根據學段分別與青島耀中國際學校、青島遼源路小學、青島福祿貝爾幼稚園、青島黃島區高級職業學校簽訂“融合教育姊妹學校”，確保聽障學生每個月有半天的時間和普通學校的學生一起進行課程學習。

2、社區融合。成立“青島市中心聾校志工服務隊”，讓學生利用週末清掃小廣告、到海邊撿拾垃圾，傳統節日走進社區，慰問獨居老人，既弘揚了中華傳統美德又很好地融入社會。

3、與大學、社會融合。學校跟中國海洋大學、青島大學、青島科技大學、青島市博物館、青島市雜技魔術團和青島市美術館等單位建立了近 20 個志工服務基地，加強了與大學、社會的溝通與交往，豐富了聽障學生的課外生活。

4、每學期舉辦學習工人、學習農務、學習軍事、社團活動，增強了聽障學生的意志力和勞動技能。在第四屆中歐青少年電影節比賽中，本校學生社團和青島二中的學生共同拍攝的微電影《無聲的芳華》獲得最佳中學生影像創作獎。

五、創設良好的教育環境與條件

1、為 30 個班級配備了無線調頻（FM）團體助聽系統；

2、建立功能齊全的聽力檢測中心，12 個美觀優雅、功能優良的個別化語言訓練教室和 3 個大陸領先的聽力監測分析室；

3、配備了 20 餘套聽覺、說話、語言、認知訓練和康復評估訓練專用設施。

六、實施個別化教育計畫，增強康復教育的針對性

學校還專門購買了 IEP 個別化教育系統軟體，並實施“一生一案”策略，學期初進行綜合評估，聽力技術員、醫師、康復訓練師、班主任（導師）、個管教師及家長共同為每一名學生研究、制定聽覺語言訓練計畫或康復（復健）教育計畫，期中、期末通過統計評估相關資料，檢測目標達成情況，並將之作為新學期計畫制定的依據，切實提高康復教育的針對性、科學性和有效性。

七、加強心理健康教育，促進聽障學生身心健康成長

建立了由五個功能教室構成的 200 余平方公尺的心理健康教育諮詢中心，與以復旦大學心理教育專家為核心的華心理分析學會中的 20 餘名志工合作，

將心理諮商納入必修課中，以學習階段為單位的集中授課與個別輔導相結合。

八、課題引領，不斷提升專業內涵

積極開展相關課題研究工作。山東省“十一五”教育科學規劃課題《應用資訊技術加強聽障兒童語言發展實驗研究》獲山東省教育成果一等獎；課題《聾校“康教一體”教育策略，在課程建設中的實踐與研究》獲山東省基礎教育教學成果二等獎；國家教師科研教育科研規劃重點課題《聾校聽障兒童家庭的心理支援系統構建》獲優秀課題成果一等獎。目前，學校有國家、省、市級課題10個，校級課題58項，80%以上的教師能夠開展專案研究工作；形成了國家、省、市、校四級教育的研究體系。

九、現場實習，提高聽障學生融入社會的能力

高職階段學生在讀第三年進行現場實習，和企業簽訂實習協定。通過一年的實習，聽障學生對自己有了切合實際的職業生涯規劃；能夠把學到的專業知識與技能全面進行實踐，初步具備了愛崗敬業的職業素養，具備了在不同情境下與人交往的能力，為更好地融入社會，立於社會奠定了堅實的基礎。

十、我們的收穫

聽障學生形成了自信、自尊、勇於溝通、主動交往的積極心態。學前康復階段經過康復訓練，已有上百名幼兒進入普通幼稚園和小學就讀；大學錄取率、高職就業率100%。

完成了學前《學聽學說》及小學階段康復課程《能聽會說》的校本教材共12冊的編寫；編寫完成並投入課堂教學實驗的聾校義務教材語文、數學1-9年級，物理8-9年級的校本教材共38冊，並在山東省內聽障教育學校推廣應用。

出版了5部教育專著：《實用手語》（2012年8月 山東教育出版社）、《聽障兒童聽覺語言康復研究與實踐》（2013年12月 天津教育出版社）、《師愛無聲——我們的教育故事》（2015年9月 《光明日報》出版社）；《無聲的視窗》（2015年10月 《山東畫報》出版社）；《讓藝術點亮夢想》（2019年1月 青島出版社）。

2015年11月，學校承辦了“全中國第三屆教育康復技能大賽”，取得圓滿成功。學校有2位老師連續2年獲得全中國教育康復技能大賽特等獎。

目前，學校已成為陝西師範大學、西安美術學院、長春大學、濟南大學和青島大學特殊教育專業的教學實踐基地和學生實習基地。

中國手語規範化工作之我見-兼論手語結構二元化

高建林

華夏手語博物館手語語言學研究中心

摘 要

如何把聾啞人的語言規範理解為中國國家語言規範工作重要組成部分並具體落實是一件艱難的工作，畢竟，聾啞人是通過手語來完成溝通與交際的，本文通過對“語言定義”及語言屬性進行非傳統性的分析，並通過比較不同語言形式差異和功能價值，指出中國國家手語語言規範及培訓推廣工作中存在的發展瓶頸，創立手語結構二元化觀點，對手語和漢語及普通話和方言之間關係進行科學解答，為手語詞彙的採集和確認提供技術支援和法理依據。

關鍵詞：手語結構二元論

中國出臺相關手語規範統一政策，制定手語標準化，啟動通用手語培訓推廣計畫，這是手語作為一種語言的社會現象上升為中國國家意志必須進行的一項工作。手語規範統一，在聾教育發展與聾文化傳承方面起著重要促進作用。

中國開展手語規範化工作已經有 60 年了，但是最大的成果僅僅是編目了《中國手語》。嚴格來說，《中國手語》是一部學習中國手語詞打法的工具書，就是說手語應該如何構詞，沒有描述手語的“語”規則，即手語語法規則。對於目前中國國家手語研究中心“通用手語詞採集專案”和中國聾協手語委員啟動的培訓普及工作，我們並不看好，因為很多參與者對手語相關概念定義及具體語言構成和應用方面存在認識上的“短路”，最終結果必定是在重走《中國手語》之路。

語言是人與動物根本區別之一，假設聾人沒有語言，他們如何稱之為“人”？如何享有基本“人權”？如何參與社會生活？手語語言資格更是體現聾人人格尊嚴，國家想做好手語規範統一和推廣普及工作，首先要做的事情是：在國家法律層面確認手語的語言資格。有好多國家先後承認了手語的語言資格，臺灣地區在 2018 年 8 月也承認了手語語言資格，而作為老大哥，中國大陸卻遲遲未見動靜。畢竟，手語作為一種不同於口語交際系統還有很多不解之謎，或許是我們中國手語語言學研究起步較晚，還沒有找到非常充分的法理依據吧。

古今中外從事語言研究者甚眾，門類繁雜，派流錯節，語言學論著豐富，但是有關手語內容或是不痛不癢的一筆帶過，或者形而上學的發揮一下所謂主觀能動性之假想，將其描繪得玄之又玄，幾乎成了神的語言，最後還是聾的語

言上位。正如中國著名語言學家王初明在給王寅《認知語言學》一書做序時候這樣寫道：“然而，語言這個東西實在太複雜，至今仍有很多東西未搞清楚，人們從不同角度去研究它，視角不同，研究切入點也會不一樣，因此形成了各種語言學研究的派流，每個派流往往專注於某一方面的研究，難免留下疏漏……”

每一位從事語言學研究的人都要瞭解語言發展史，都要瞭解每一個時期的語言學研究代表人物及其語言觀點及所屬的學術派流，比如索緒爾的結構語言學，洪堡特的語言相對論，喬姆斯基的生成語法，韓禮德的功能與類型等等，那麼多的聲的語言研究成果，對聾啞人而言全是毫無價值。我想，在我看來，他們語言學研究成果無非是“口語語言學”或者“有聲語言學”成果而已。

1983年，法籍語言學家游順釗先生提出了視覺語言學的理论框架，“從時空角度對聾人手語及其他一些表達系統進行語言學範疇的研究”，游博士表示，之所以這樣，不為標新立異，也不想把它當做一門新的學科，只是希望對來自手語等不同系統的材料視覺和空間因素能引起足夠的重視，並把有關這一領域的研究視為普通語言學研究中不可缺少的部分。。。從而充實和完善普通語言學理論”，先後寫出《視覺語言學》和《手勢創造與語言起源》。

語言專家或語言權威談及語言時候總是滿嘴“人類社會”“人類語言”，可想過聾啞人也是人類社會不可或缺的一員？可想過聾啞人的手語也是“人類語言形式”之一？傳統語言理論音義結構成為共識，實際上體現著語言學家思維之“短路”，註定無法破解人類語言的全部。正如《看見聲音：走進失聰人的寂靜世界》所描述，只有聾了才明白。語言的量與質自人類社會誕生以來便是涇渭分明。

斯多基提出手語也是一種語言，並且出版《手語結構：美國聾人視覺溝通系統概要》，令美國手語取得語言資格，斯多基也由此成為美國手語之父，隨後張甯生、楊軍輝、龔群虎等人將其引進中國，國家手語中心及中國聾協手語委員在幾個省市進行手語培訓推廣時候也是如此統一的口徑……斯多基關於手語語言學學說在當前還只是一個科學假設，既然是假設，就需要通過檢驗來證明，到目前為止，我們只看到它成果和貢獻除了“讓美國手語取得了語言資格”，再沒有什麼實際意義，因為對手語結構性描述並無法解答全部的手語現象，同樣是手的語言，卻將手語分為美國手語和手勢英語，正如中國很多專家學者跟著把中國手語分為自然手語和手勢漢語，結果，很多手語翻譯掌握了《中國手語》還是無法更好的和聾人順利溝通，新聞手語都是按《中國手語》打法表達，最後卻並不受廣大聾人歡迎，手語作為聾人母語及第一語言卻無法成為聾啞學校法定教學語言，聾教史上“手口之爭”永遠看不到“終結”之

時。手語永遠存在上述兩類劃分，更別談“規範統一”和“普及推廣”了。實際上，斯多基的學說只是手語詞的結構而不是手語結構，是一個不完整的手語語言學。

黃愛梅（1999）認為科學假設並使其成為科學理論的標誌是：1，它必須同已有的科學原理不矛盾並能解釋已被原有科學理論解釋過的事實；2，它必須對已有的科學原理有所突破有所創新有所發展並且能正確解釋應有科學理論解決不了的新事實；3，它必須能綜合吸收同一課題上其他假設的合理因素並波折其中對立的觀點；4，它必須是一個嚴謹的科學理論體系或體系的有機部分並能對未來做出科學預見。

我們應該正確理解語言本源含義，語言就是說話，而不是其他什麼派生語言，相對於不同生理基礎的語言使用者而言，“能指”與“所指”是語言形式的兩個方面要素，作為語言符號形式的“能指”畢竟是第二性的，之所以出現聲的語言和手的語言，完全是因為“能指”語言載體產生機能或基礎不同，是基礎決定形式的關係，所以我們不難理解為什麼手語會成為聾啞人母語和第一語言。作為一種語言載體，我們並不能以聲為語言存在著更多優勢而將手語貶為劣勢或低等語言，語言形式之間沒有高低貴賤之分，手語成為聾啞人的溝通方式，不是因為它作為語言形式在表意方面形象生動自然，也不是因為很多“海派”聾人博士們所言的源於一種聾文化的情懷，而是：手語讓聾啞人守住了“人”的最後一個尊嚴！畢竟，語言是人的本能！

再一次引用普利高津和斯登科的話：“不管我們把現實稱之為什麼，它只有通過我們參與的積極構造才能夠展現在我們面前”。（第 293 頁），“但是，正如他們所言，現實的豐富性……超過了任何一種語言任何一種邏輯結構的容量，每一種語言只能表達現實的一部分”。（語言論，高名凱）人們說話的時候，不時同步點頭皺眉，提手抬腿，實際上可以理解為同步性語言結構，至於這種結構的語言屬性是平行性還是輔助性無需細描了，另外，聲的語言和手的語言體現形式和傳播途徑也不同，在不同語言環境發揮著不同的作用，並不一定是聾了才誕生，比如在水裡說話用手的語言，隔著牆說話用聲的語言，可見不同語言載體有不同的交際功能。正如國立臺灣中正大學手語語言學權威戴浩一博士所言，人類語言產生與感知的三個管道：

- 1，口語——聽人以視覺管道產生與感知的語言
- 2，手語——聾人以視覺管道產生與感知的語言
- 3，手指語——又盲又聾的人以觸覺管道產生與感知的語言

總之，為讓手語具備語言資格，包括中國手語語言學領軍人物龔群虎在內，國家手語中心與中國聾協手語委以及楊軍輝、鄭璇等手語語言學博士均以

美國手語之父斯多基學說為“衣鉢”，將手勢的“手形”“方向”“方位”“移動”和聲的語言要素對應起來，實際上也等於承認聲的語言是“人類語言”，這些人的手語語言學研究結論必定是自相矛盾，無法解答現實中的手語語言現象。語言學家的任務不是制定語言規則，而是尋找歸納概括解釋語言規則，國家手語研究中心和中國聾協手語委在國家語言委授權下對聾人手語進行全國性的規範統一，形成通用手語並進行培訓推廣，是在怎樣的一個理論指導下進行規範統一？又是在怎樣理論指導下進行培訓推廣的呢？看了幾場國家級的通用手語培訓推廣活動，真是一個“玄”字了得。2005年8月，北京舉辦了一場手語論壇，有三位與會者發言值得深思：

魏丹：最後，我想說一說，我聽說大家在爭論手語是不是一個獨立的語言，我就從語言學的角度談一下，什麼樣的語言是一個獨立的語言，這個語言應該是屬於一個民族的，好比漢族，就是漢語，再就是，這個語言要有獨立的語音詞彙語法文字系統，像漢語就是，有漢語標準的語就是普通話，有普通話的詞彙系統，語法系統，語音系統，文字系統，我覺得手語是建立在語言文字基礎上的，用以特殊人群交際的以手形為載體的視覺語言。我再解釋一下，它是建立在一個特定的語言文字基礎上的，比如現在中國的手語，是建立在普通話的基礎之上的，用於特殊人群，比如用於聾人交際的以手形為載體的視覺語言。要是從語言學角度，它是聾人交際的一種工具，但它還是依託於漢語普通話的，拿中國手語來說，就是說各種民族的人，比如你是漢族，是回族，是維吾爾族，打中國手語，都是建立在普通話基礎上的，沒有獨立的語音、詞彙、語法、文字系統，說實話我不懂手語，但是我想從語言學的這個角度，提供給聾人朋友，供你們參考。

龔群虎：剛才聽魏主任從語言學的角度談了手語是不是語言的問題，這個我跟魏主任的觀點是有點不同，國外一九六〇年代初開始研究手語，美國有一個學者叫斯多基，他開始初步提出來手語是一種獨立的語言，手語研究已經有45多年的歷史，西方現在有一個非常大的手語研究隊伍，中國的手語研究比較滯後，所以我們的一些觀念相對西方國家來講非常落後，這是一個事實。我們怎麼樣從瞭解西方的一些研究結構開始，再重新審視我們的手語是不是一種語言。歸納來說，手語是一種語言，相對於語音形式，它用手形方向位置和運動來描述手語，它的構詞形式也是跟自然語言接近的，有單純詞也有複合詞，有複合的也有加綴的、派生的、還有之類詞都是可以不依賴有聲語言的……

另外一位便是前中國聾人領袖戴目先生的發言了，戴目先生生前與我就手語結構問題進行過多次交流，也和我提到了手語結構之困惑，從戴老的發言中，我們依然能看到他對中國手語規範化和普及工作的“力不從心”，因為他

與魏丹、龔群虎一樣，對聾人手語依然是有些“知其然而不知其所以然”的情況。三位與會者的發言可以說已經包括了當前手語語言學問題的全部。

人類語言起源，說它是一個謎也罷，說不是也罷，問題就在看問題站的角度和切入點不同，就像同樣是一座山，橫著看和側著看卻得出不同的結果：橫是嶺，側為峰。畢竟是不同的語言載體，卻有的語言學家得出聲的語言之前是手勢，真有點小蝌蚪找媽媽的味道，找著找著直到長出了四肢長出了遍身的綠才找到媽媽，我感興趣的是，“小蝌蚪”還不是“青蛙”的時候，是通過怎樣的一種“語言”去找媽媽的呢？遵循戴浩一博士的思路，語言有三個“管道”，文字又是怎樣的一種語言屬性呢？看看傳統的語言學論著就知道，文字和手語是大同小異的“命運”：文字是記錄語言的書寫符號體系，是語言書面化的體現者，是最重要的輔助性交際工具。

實際上，人類社會誕生以來，聲的語言，手的語言，文字語言都是人類語言不同形式，它們之間不存在語言替代和傳承關係，有先有後，是並存發展著的，文字有文字的歷史（中國文字博物館，2014，安陽），手語有手語的歷史（華夏手語博物館，2010，鄭州），聲有聲的歷史，只因為聲是有音無形，沒有留下歷史遺產，但從文字發展史或手語發展史中我們還是可以看到聲的語言的發展史，或許我們應該糾正一個錯誤的人類語言起源說：聲的語言之前不一定是手勢。（高建林，2019）。進南昌三聯特殊教育學校任教之前，發現全校學生能簡單的用“文字”溝通，但是它們完全不知道文字的“音”，校長也是聾人，能寫能說，但卻不知道文字的“音”和口語的音的“文字”，九江博愛聾人學校新生開始的時候也不先接觸文字的“音”，而是用手語教他們識字，真不明白這樣怎麼能培養他們主流語言語感，正式任教之後，我們要求聾啞人必須同步掌握語言的“聲形文”（能說打能寫），讓聾啞人與同齡兒童同步掌握語言能力，畢竟在同一思維形式下，不同語言載體也可以“線性表達”，由少至多，由淺到深，這樣才能終結聾教史的“手口之爭”史。

身為中國人，如果你身在異國，有人問起你的語言，你通常會回答為漢語，聾啞人呢？總不能回答“手語”吧？這樣回答等於告訴他們你僅僅掌握手語而不懂“漢語口語”與“漢語書面語”，就像聽人也不能那樣回答“我會口語”，目前中國國內很多手語研究專家學者未能搞清楚手語和漢語的關係，他們總是把手語和漢語理解為不同的語言，實際上這是錯誤的，在語言學層面，作為一種語言，必須是社會性的，能成為全社會成員之間共同語言。手語是一種比口語還要特殊些的語言，在表達形式上，既能“線性表達”，又能“非線性表達”，在“線性表達”情況下，我們把手語理解為“語言載體”，在“非線性表達”情況下，我們把手語理解為“語言”，“語言載體”和“語言”是

不同的概念，前者是形式的物質的，後者是抽象的結果的，並且，“語言載體”不同表達方式得出的語言是不同的，即：“線性表達”得出聲或文字一樣的結果，“非線性表達”得出自然手語結果。中國聾協手語委副主任陳華銘講師在在給學院培訓時候提出：**手勢漢語不是手語**。實際上“手勢漢語”本身就是一個偽概念，也不知道最早是由誰先提出的，反正在張甯生教授和楊軍輝博士發表的一篇論文中也有提及，龔群虎也在2003年的一個手語論壇上提到了這個概念。

正如魏丹老師所言，作為一種社會現象，作為一種語言形式，**手語必須有國家和民族屬性**。據此我們應該正確理解並豐富漢語內涵，漢語也包括“漢語手語”，不管是哪一種手語，都是聾啞人母語和第一語言，龔群虎教授說手語也可以脫離有聲語言而獨立存在（2004，北京手語論壇），也可以這樣說的，不過這只是手語結構一個方面，即所謂“自然手語”。

2018年11月，在同步手語理論基礎上創立“手語結構二元論”，並舉辦了

“高氏手語結構二元化論”專題學術講座，根據高氏手語結構二元化理論，文法手語與自然手語有各自獨立的語法體系和構詞規則，身為中國人，漢語應該是包括聾人在內每一個中國人的母語和第一語言，而與漢語口語音節及書面語詞素對應的**漢語手語具備母語和第一語言特徵（語言思維同一）**，從某種意義上說，漢語讓聾人手語具備了社會語言屬性，**畢竟聾人是不可能自己獨立的完整的“群體性社會”**，就是他們自認為可以獨立於社會語言的自然手語說到底還是漢語的另一種表現形式，畢竟聾人還是中國的聾人，還是漢族的聾人，不管用任何語言形式，都是離不開漢語文化。為此我們認為所謂通用手語，應該具有“共同語”的語言屬性，並且，**必須想到手語在語言表達方面是“線性”和“非線性”兩個方面**，文法手語有文法手語的構詞規則和語法規則，自然手語有自然手語的構詞規則和語法規則，把一種手語確定為“手語普通話”，名之曰：通用手語，我想問，國家手語研究中心和中國聾協手語委的專家們，你們到底是在搞哪一種手語的標準化和語言規範工作？在當前的中國大陸，以龔群虎為首的手語語言學研究團隊以及仰國維為首的手語語言學研究團隊在對自然手語語法進行系統性研究，臺灣方面以戴浩一為首的手語語言學研究團隊也將聾人自然手語語法研究作為目前手語研究的核心任務，好像搞清了自然手語語法規律就可以找到聾人手語的真理，我想，這是不可能的，手語語法只是手語語言學的一個方面內容，手語如何構詞也是一個非常重要的課題。當前已經完成的中國《國家通用手語》不是遵守這樣的手語構詞規則，更多的是按照自然手語構詞規則採集，甚至有的手語詞要口型沒口型，要表情沒表情，幾乎成了“僵屍手勢”，令人無所適從。文法手語構詞規則為“手勢+口型（指語）”

模式，比如：象形、書空、仿字、形聲、會意等等，自然手語構詞規則為“手勢+表情（口動）”模式。不正確的構詞方法最終結果是：手語翻譯在“線性表達”時無法使用“通用手語”甚至找不到需要的手語詞，手語翻譯效果可想而知，更別說新聞手語了。“線性表達”式的手語是聾校最佳教學語言，但是《國家通用手語》全部是“非線性表達”的手語詞，聾校教師所使用的手語是《國家通用手語》所沒有的，這樣進行教學工作必定不會有一個好的教學效果。臺灣學者林寶貴曾說過，“世界的聾教育，事實上就是一部語言溝通與語文教育的發展史”，從某種意義上說，聾教育不再是語言溝通史，正是聾教育解放之日。

綜上所述，關於手語，從語言學角度講，應該是這樣一種情況：

1，人類社會基本上有三種語言形式，即口語（有聲語言），文字（書面語言），手語，其中文字為第二語言。

2，語言自人類社會誕生起就存在，三類語言形式之間是並行互補關係，不是繼承或替代關係，有聲語言誕生之前並不一定是手勢語言。

3，三類語言都有獨立的不同的語言符號系統，三者之間存在語言重合關係（形式同步，語法重合，意義統一）。

4，手勢語言是人類語言特殊中的特殊，因為手勢語言除了同口語和文字一樣扮演語言載體外（文法手語），本身還是一種獨立的語言形式（自然手語），有自己的獨立語法。

5，手勢不等於手語，手勢分動作性手勢與語言符號性手勢。

6，手語結構為二元化語言結構，呈階層性語言結構，並行存在與發展，同時存在與之相適應的構詞規則：即手勢+口型模式與手勢+表情（口動）模式。

7，根據語言能力不同，聾人分為四類，即重聽人，聾人，聾啞人，啞巴（注：在此啞巴為術語，非貶義）。必須以文法手語為聾校第一教學語言。

根據手語結構二元論，上述三位元與會者的發言都是從語言學不同角度向大家傳遞一個手語真相，如果用“存在即合理”來解釋現實中的手語溝通現象，我們可以暫時推定三位發言者觀點都是正確的，至於如何給出一個語言學層面的解答，這是語言學家的事情了，“自然手語”一詞在很多手語語言學層面有不同的理解，實際上我們應該把自然手語定義為手勢+表情（口動）模式的手語，自然手語不等同於手語方言，手語方言也有“手勢+口型（手指語）”的構詞情況，關於方言，也是一個相對概念，查閱各類語言學著作，均是把方言理解為社會語言的分化，但是將它應用在聾人手語層面是不通的，因為聾人手語中的“方言”並不是分化而生的，而是本來就存在著並且在當地聾人交際中

通用著，並沒有上升到“全社會通用”情況，甚至有些方言會自生自滅，比如“南寧”，很多聾啞人習慣按漢語手語構詞特徵來表達，先打“南京”的“南”，然後打“列寧”的“甯”，而南寧當地人卻不是這種打法，而是這樣打：五指呈抓狀，虎口朝上，然後作旋轉狀，經瞭解才知道是在打“水塔”作為一種手語語言符號來表示“南寧”，因為“水塔”建於1937年，在當時是獨一無二的標誌性最高建築，見附圖1，這就是南寧的城市特徵在手語語言符號方面的體現，南京的“新街口”也是這樣的情況，是中指和食指合併呈“劍”狀，在鼻子下面打八字鬚，就是告訴你，新街口廣場有孫中山的雕像，見附圖2，和南寧不同，新街口是用“偉人”來作為手語語言符號。像“南京”“棲霞山”“上海”等等也是這樣的情況，通用手語在手語詞採集方面由於遵循著“地方優先”的原則，實際上是把手語方言突然提拔到“手語普通話”的地位，這樣做對不對就暫時不談了，因為和我們的手語結構二元論不是同一個層面的語言學問題，一個是手語普通話和手語方言的問題，一個是手語結構的問題，這也是通用手語規範統一工作中必須解決和處理好的問題。

原中國國家教育部語言文字管理司綜合處處長魏丹提到，1956年6月，《人民日報》發表了黎樹讀寫的社論，《正確的使用祖國的語言》，為語言的純潔的健康而鬥爭，同時解釋：中文拼音方案不是代替漢字的拼音文字，而是說明學習漢語文字和推廣普通話的注音工具，**作為一種語言載體，漢語手勢與漢語口語和漢語書面存在“普遍語法”**，作為語言思維的不同載體，在語言表達方面存在“時序共性”，正如聽人在進行口語交際時候，往往不自覺的運用手勢作為輔助性語言加強語言表達的準確度和精確度一樣，聾啞人在使用手勢+口型模式更能與聲的語言保持同一語言思維，可以這樣說，沒有什麼樣的手語能像漢語手語一樣讓聾啞人更快更好甚至與同齡兒童一樣同步掌握祖國語言。

附圖 1

水塔腳



附圖 2

新街口



參考文獻：

1. 語言學基本理論與研究，馬波，齊瑞霞，張悅著 2013，山東人民出版社

2. 語言論，高名凱，中華書局，1963
3. 語言學教程，胡壯麟，北京大學出版社，2014
4. 語法講義，朱德熙著，商務印書館，1982
5. 語言與文化，羅常培著，江西教育出版社，2018
6. 中國語言學史，王力著，復旦大學出版社，2006
7. 手語多樣性，標準化及手語語言建設的問題與思考，沈玉林，現代特殊教育，2014
8. 視覺語言學論集，遊順釗著，徐志民譯，語文出版社 1994
9. 手勢創造與語言起源，遊順釗著，語文出版社，2013
10. 臺灣地區聾校學前課程中的聽讀與說話訓練，林寶貴，現代特殊教育，2015年 Z1 期
11. 符號理論，諾伯特. 艾利亞斯著，熊浩，高樂田譯，2018
12. 手語的語言學研究問題講話，龔群虎，2003
13. 結構主義和符號學，特倫斯. 霍克斯著，上海譯文出版社，1977
14. 語言學經典精讀，主編陳保亞，田祥生，高等教育出版社，2016
15. 語言起源之商榷，湯炳正著
16. 普通語言學教程，索緒爾著，商務印書館，1980
17. 關於中國手語推廣與研究情況的調查分析，顧定倩，中國特殊教育，2005
18. 洪堡特語言哲學文集，洪堡特著，姚小平譯，商務印書出版社，2011
19. 論語言起源，約翰. 哥特弗裡德. 赫爾德著，姚小平譯，商務印書館，2005
20. 口語與書面語的關係，鄭立華，廣東外語外貿大學學報，2010

跨學科整合觀在特殊教育發展中的實踐向度探討

張偉鋒

南京特殊教育師範學院康復科學學院

摘 要

分化與綜合是學科發展的基本規律。跨學科整合不同於多學科合作，它被認為是特殊教育專業團隊實踐的理想模式。跨學科整合觀在當前特殊教育改革與發展中的實踐向度體現在：1) 發展規劃上以人為本，立足實際，確立座標，關涉全域；2) 學科建設上以現實問題的研究和解決為依託，跨學科，本土化；3) 運行模式上提倡不同範式共存，根據實際合理揚棄、綜合運用；4) 服務提供上統整化、制度化，保障專業團隊合作；5) 人才培養上培育複合型高層次人才，鼓勵跨學科招生與培養。

關鍵字：特殊教育、跨學科整合、融合教育、實踐向度

近年來，隨著融合教育的大力推廣和普及，特殊教育的物件和範圍在不斷擴大。比如，很多過去被排除在學校系統外的重度障礙學生或進入特殊教育學校，或接受“送教上門”；更多輕中度障礙學生被安置在普通學校接受教育。這樣的轉變使特殊教育本身的發展面臨極大挑戰，特殊教育的發展規劃、學術研究、運行模式、行政治理和人才培養等，應該如何應對這種挑戰呢？當前，教育場域中特殊學生的多樣化需求包括了教育、康復、心理、社會工作、醫療、維權等多個方面。這些多樣的需求遠非單個教育學學科能提供解決方案的，需要其他學科專業進入特教場域中，但是應以何種方式進入，它們之間應該如何合作，才能最終共同促進特殊學生的教育成長，推動以學生需求為導向的特殊教育事業發展呢？特殊教育經常被描述為是一門具有較強實踐性的多學科相互交叉、滲透的綜合性學科。來自醫學、心理學、教育學、社會學等學科的理論，奠定了其最核心的理論基礎。^[1] 它是一項由多學科專業人員組成的“團隊事業”。^[2] “十九大”報告已經提出了“辦好特殊教育”的政治宣示。本文嘗試結合時下特殊教育⁵的熱點關切和困境問題，探討跨學科整合觀在特殊教育改革與發展中的實踐向度，以期拋磚引玉，引發思考，促進特殊教育的全面發展。

⁵ 特殊教育包含特殊教育科学和特殊教育活动两层含义，如美、英等国多用

special education表示这门学科和活动。

一、跨學科整合的觀點闡釋

（一）分化與綜合是學科發展的基本規律

學科分化和學科綜合是對立統一的。^[3] 在分化基礎上的綜合和在綜合基礎上的分化，既是近現代不同學科發展的基本規律^[4]，也是未來科學發展、學科建設的共同趨勢。科學和學科的分化是把本來具有分化可能性，但目前完全聯繫為一體的知識、技術，通過自然發展或人的認識和實踐，使它們形成一個既相互聯繫和促進，又相互區別，各有不同特點、不同功能、分門別類的知識、技術系統。^[5] 科學和學科的綜合是把本來具有聯繫可能性，但目前聯繫不強甚至沒有聯繫的知識、技術，通過自然發展或人的認識和實踐，使它們形成既相互區別，又相互聯繫和促進的整體知識、技術系統。^[6] 科學分化為學科是人類認識從混沌走向有序的先決條件和必由之路，沒有科學的分化就形不成學科，認識就不可能深入，也不可能從混沌到有序，但科學發展光有分化沒有綜合也不能或者不可能有序。^[7] 學科分化與綜合都是對混沌的否定，是混沌的各種可能性的明確化、有序化和現實化。^[8] 在該表述中，學科綜合的說法就包含跨學科整合的含義。

（二）跨學科整合與多學科合作的區別

《經濟合作與發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）教育研究與創新中心》，在 1972 年跨學科研討會對跨學科的界定，被後續研究廣泛採用。在此基礎上，學者們進一步將跨學科概括表述為，在承認學科差異的基礎上不斷打破學科邊界，促進學科間相互滲透、交叉的活動，其相互作用可能創造一個新的領域或學科。^[9] 據全國哲學社會科學規劃辦公室的《跨學科研究系列調查報告選登之六》所示，從總體上看，跨學科是以兩門及兩門以上學科交叉融合為顯著特徵，以有效解決單門學科無法解決的問題為目的。^[10] 美國國家科學院協會《促進跨學科研究》報告中提出：跨學科研究是由個人或團體對兩門以上學科的資訊、資料、技術、工具、觀點、概念及理論進行整合的一種研究模式，用以從根本上加深理解或解決單一學科或領域所不能解決的問題。^[11] 艾倫-雷普克（Allen F. Repko, 2008）在《如何進行跨學科研究》中指出：跨學科研究是回答問題、解決問題、處理問題的進程，這些問題太寬泛、太複雜，靠單門學科不足以解決；它以學科為依託，以整合見解、構建更全面認識為目的。^[12] 參考有關表述^[13]，從以上“跨學科”定義中，可以提煉出跨學科概念的幾大要素：1) 跨學科要以現實問題的研究和解決為依託；2) 跨學科要以學科為依託，但要超出單學科研究的視野，關注複雜問題或課題的全面認識與解決；3) 跨學科要有明確的、整合的研究方法與思維模式；4) 跨學科還旨在推動新認知、新成果的出現，鼓勵在跨學科基礎上完成創新與

創造。在本研究中，跨學科整合是在學科本位前提下的學科結合，是指站在本學科立場，為解決某一綜合性問題而把與本學科有密切相關，甚至看起來彼此毫不相干的其他學科的知識技術（觀點、概念、理論、方法、工具），以及新成果等進行統整，通過借鑒、轉化和吸收等形式轉變成為本學科的一部分。跨學科整合描述的是相近甚至相遠的學科打破原有學科之間的界限，相互交叉、相互滲透、相互溶合，從而構建科學知識的有機整體，形成邊緣性、綜合性學科，以解決相應複雜問題。

跨學科整合不同於多學科合作。但在一般情況中，很多人把多學科與跨學科混為一談。實際上，多學科通常指兩門及以上學科的見解並置於一起。以

“水”的主題課程為例，語文教師介紹與水有關的詩詞、文化，物理教師介紹水的三態變化，生物教師介紹水對於生物體的巨大作用，地理教師介紹水在地球系統中的重要作用……多學科課程就到此為止，不進行整合，學科間是相鄰關係。^[14]而跨學科恰恰要求有真正意義上的整合，真正的跨學科研究是需要從現實情境中提煉出更多跨學科、綜合性的研究主題。^[15]可以認為，多學科合作是指為解決某一問題的兩個或兩個以上學科之間的協作，而跨學科整合是對不同學科的有關思想和方法進行整合，以解決某一個問題。

（三）跨學科整合模式與其他模式的區別

從國外和臺灣地區的特殊教育實踐來看，目前常見的專業團隊服務模式有多學科模式（multidisciplinary model）、學科間模式（interdisciplinary model）和跨學科模式（transdisciplinary model）三種。每種實踐模式各有其發展的歷史與淵源。各個國家和地區一般視當地特殊教育發展現狀與舉措、特教機構或學校人力充足與否，來選擇最適合的最佳實踐模式。^[16]

多學科模式是從傳統醫學模式發展出來的，它是由相關專業人員各自和特殊學生有所接觸、與家長會談、做專業的評估，各自撰寫、擬定，並執行自己專業領域的服務目標。^[17]在模式下，各專業人員負責屬於自己專業內的目標，專業間彼此討論交換意見或合作的情形非常有限，因此專業人員彼此並不瞭解其他專業的服務內容，而易造成特殊學生需要的專業專案越多，越容易造成服務內容的可能衝突或重複，而令特殊學生與家長在各種相關機構之間來回奔波，不知所從。^[18]^[19]由於多學科模式的整合度低，在美國和臺灣特殊教育界幾乎不再使用。^[20]

學科間模式中有數名專業人員組成團隊，各成員分開做自己專業領域的評估。為了給特殊學生及其家庭提供整體性服務，團隊成員在提供服務之前，會和家屬互相討論及協調，達成共識，共同訂出一個計畫。各成員制定自己專業

領域的服務計畫及目標，也各自執行屬於自己專業領域的目標，在可能的範圍內會融入其他專業的目標。各成員各自對家長及特殊學生負責，會定期開會討論，彼此交換資訊，分享服務經驗，共同修訂服務目標。^[21] 這種方式既分工又合作，有共同一致的干預目標，但採用單獨作業。與多學科模式相比，學科間模式會產生團隊成員之間的更多互動和合作。可在實際運用時，容易變成由各成員各自傳遞有關資訊給個案及其家屬，而無法達成良好協調的理想效果，仍會使個案及家屬無所適從，產生困擾。^[22]

跨學科整合模式，是以個案為中心，整合多個學科資源，為個體提供統整性特殊教育服務。與上述兩種模式相比：(1) 在該模式中，由專業團隊中最適合的一位元成員擔任主要提供服務者 (primary service provider)，團隊中其他成員則擔任諮詢的角色。團隊成員共同為特殊學生進行評估，擬定服務計畫，而由主要提供服務者執行服務計畫。(2) 其他專業人員要“角色釋放”(role release)，必須釋放直接服務的角色給予其他服務人員，自己退居成諮詢或提供支援的角色，僅負責諮詢及提供必要性的協助。(3) 它是一種以個案為中心的服務模式，跨學科團隊的服務是從“個案是一個完整的個體”為主要觀點出發的。(4) 跨學科整合服務的評量方式是從團隊成員中找出一位最合適者，針對特殊學生的問題進行評估，在評估觀察過程中，團隊其他成員不直接與個案接觸，僅從不同角度來觀察，最後再進行相互交流，交換意見，以達到團隊成員共同觀察、評量個案，進而充分溝通的目的。(5) 跨學科整合模式強調以提供個案全面發展所需的整合性服務為主旨，明確、清楚地考慮到有關的干預計畫，必須與個案的生活密切配合，使特殊學生的需求能在一個持續的教育體系及自然環境下得以滿足，並鼓勵他們從家庭及保護性場所回歸到社區中。^{[23] [24]}

(四) 跨學科整合是特殊教育專業團隊實踐的理想模式

由於特殊學生個體的差異大，障礙程度及類別不一，融合教育背景中絕大多數情況下單一教育學科背景的特殊教育教師，無法滿足特殊學生教育成長中的多種需求。特殊教育教師必須學習其他學科知識，以及結合相關專業人員，為特殊學生提供完整而全面性的評估與診斷，以設計適當的教育計畫和提供全面的統整性服務，並定期檢查預期目標達成的成效，以確保高品質、全方位的特殊教育。隨著當前特殊教育的內涵發展，以及社會對特殊教育品質的要求不斷提高，特殊教育領域中相關專業人員的需求勢必日益增加，特教教師與其他專業人員合作的機會增多。在國外和臺灣，跨學科整合已被認為是特殊教育專業團隊實踐的理想模式。

跨學科整合模式由專業團隊中最適合者擔任主要提供服務者，其他成員擔

任諮詢或支持者的角色，把個案視為一個完整的個體，為個案提供統整性特殊教育服務。這樣減少了特殊學生及家長奔波於各專業機構間的辛勞，且可使服務更具完整性及一致性。同樣，跨學科整合模式下的個案評量，避免了特殊學生被要求做同一個測驗多次，家長被問同樣的問題，並且團隊成員可充分交流意見。對有多重需求的個案而言，跨學科整合模式中整個團隊的成員要考慮個案多重需求間的相關性，進而設計出完整的干預計畫，幫助個案進行學習。若是堅持以“專業”為重的傳統理念和思維模式，當不同學科背景的專業人員進入教育現場為特殊學生服務時，則無法對個案的問題進行整體性考慮，因而也無法適切地誘發出個案的潛能。此模式中專業人員之間的互動層次最高，考慮了個案的生活環境，這也往往是傳統服務模式中沒有顧及到的部分。^{[25] [26]}

二、在特殊教育發展中的實踐向度

融合教育背景下特殊教育的實踐越來越多樣化，並不都侷限在教育學領域，侷限在學校教育中，也並不是憑特殊教育教師一己之力能完成的，而是已經涉及到教育學、醫學、心理學和社會學等學科，涉及到了醫生、治療師、心理工作者、社會工作者和法律工作者等專業人員以及家長。可以說，新時代特殊教育正在快速成為一個更加綜合、範圍廣泛的實踐領域。這帶來了運用上述跨學科整合觀指導特殊教育改革與發展、凝聚最大共識的必然性和必要性。

社會科學研究中，向度指的是事物所隱藏或呈現的不同指向和特徵。在事物客觀存在的多個向度中，實踐向度是指實踐領域中的特徵。^[27] 跨學科整合本身是現代西方特殊教育、康復醫學等應用性學科中一個具有實踐特性、正在不斷探索的重要概念。對當前中國特色特殊教育的改革與發展而言，跨學科整合觀正好切合特殊教育多個方面的現狀與核心問題，在發展規劃、學科建設、運行模式、服務提供、人才培養等方面都能展現它的實踐向度，對解決當前核心問題具有極其重要的指導價值。

（一）發展規劃上的實踐向度：以人為本，立足實際，確立座標，關涉全域

現代特殊教育起源於西方。特殊教育的起步晚，分佈散，專業力量薄弱，支持保障還不健全，發展不平衡，是整個教育體系中的短板。目前正在不斷提升發展品質，追趕世界先進水準。然而，特殊教育是教育民生領域的一道難解之題。它既是教育體系中的一個獨立領域，又是涉及到學前教育、義務教育、職業教育、高等教育、師資培養等各領域，與衛生、民政、殘聯、人力資源等有千絲萬縷的綜合性領域。特殊教育遠比普通教育、學前教育複雜。辦好特殊教育，必須有與經濟社會發展相適應的特殊教育發展規劃和頂層設計。

在跨學科整合觀照下討論特殊教育的發展規劃，其實踐向度要求在發展規

劃上體現出如下特徵：1) 以人民為中心。以特殊學生的需求為導向，緊扣特殊教育之本質，綻放特教工作者的教育理想，為特殊學生提供公平而有品質、高水準而又全面的現代化的特殊教育支援服務，促進其作為一個完整個體的全面發展。2) 立足實際。紮根本土，依據特殊教育歷史淵源、社會文化背景、政治體制、現有發展水準理念和其他現實條件等因素，來設計和實施合適的發展規劃。3) 確立座標。既要縱向比較，在自身歷程比較中瞭解進步變化，看到成績，充滿自信，虛心學習；也要橫向比較，在同時代國別比較中看到我們的差距，對標找差，明確方向，用好後發優勢。4) 關涉全域。突破單一教育學學科視角，採取跨學科跨領域的綜合視角，整合特殊學生所需的多個專業服務內容，關照其在家庭、學校和社區等不同情境中的特殊情況，旨在更好地為其教育成長服務；統籌全域，做好頂層設計，推動教育體系整體更加開放包容，提升特殊教育資源汲取、拓展和整合能力^[28]，以期普及有支持的、高品質的融合教育。

時下特殊教育領域的“隨班就讀”在很多地方已變異為“隨班就坐、隨班混讀”等沒有基本支援服務、形式主義的融合教育。“資源教室”和“特殊教育資源/指導中心”的建設和運行帶來了“特殊教育行政管理職責，普通學校是否應設置特殊教育教師崗位，康復相關人員以何種方式提供服務，特殊教育專業人才嚴重不足”等新問題，或更加凸顯了老問題帶來的新掣肘。“個別化教育計畫（一人一案）”的推廣與“班級授課制、班額偏大、教師相關技能不足、缺乏評估工具”等現狀之間，存在突出矛盾。這些問題關涉到特殊教育領域的全方位。運用跨學科整合觀指導當前特殊教育發展規劃的制定，強化頂層設計，有助於解決這些問題，最終形成更加有效的政府主導、部門協同、學界引領、社會各界參與、跨部門跨領域治理的工作格局。

（二）學科建設上的實踐向度：以現實問題的研究和解決為依託，跨學科、本土化

如今，高度綜合化已是很多學科領域的發展趨勢，任何一門學科的發展都在從其他學科的理論、技術上獲取營養和力量，形成學科發展的新動力。^[29]作為一門應用性學科，西方特殊教育的跨學科整合、高度協同屬性並不是只停留在理論的論述上，而是實實在在地反映在各個特殊教育的工作場景中。^[30]

在跨學科整合觀照下，建設中國特色的特殊教育學科，其實踐向度要求在學科建設上體現出如下特徵：1) 以現實問題的研究和解決為依託。以殘疾兒童教育需要為學科演化和發展的動力，以殘疾兒童教育成長中面臨的複雜性、綜合性、社會性問題為研究物件，尊重兒童的差異性，堅持綜合性學科的定位。2) 跨學科。以跨學科研究和交叉研究作為主要研究方法，有明確的、整合的研

究方法與思維模式，廣泛應用多學科理論與方法來研究和解決問題，幫助每個特殊學生發現自己的特長和優勢，並衍生出豐富的應用技術知識體系。3) 本土化。聯繫古今，尊重歷史文化傳統，以教育學科為依託，超出單一學科研究的視野，關注特殊教育複雜問題或課題的全面認識與解決，探索更多符合本土實際的模式和辦法。最終目的是，站在特殊教育的學科立場上，圍繞該領域的綜合性複雜問題而進行知識技術的統整，通過借鑒、轉化和吸收等形式，構建具有現代意義的、具有特色的本土化的現代特殊教育學科體系，從而更加有利於發揮學科對宏觀管理和行業發展的支撐引領作用，有利於今後特殊教育的知識創新、人才培養和具體實踐。

時下特殊教育領域的“醫教結合”探索和推廣引發廣泛討論，甚至爭議，圍繞學科建設產生了“特殊教育學必須恪守教育學的學科立場，‘醫教結合’是基於醫學的學科立場提出的，而非特殊教育學的學科立場；‘醫教結合’背離了特殊教育多學科合作的發展趨勢。‘醫教結合’的說法，要真正放入多學科交叉、融合的框架裡進行具體分析”等基於教育學視角的學科觀點，甚至還有“‘醫教結合’是歷史的倒退，而不是進步；‘醫教結合’是早期特殊教育的‘醫學’模式”等極端觀點。這些問題涉及到特殊教育的學科定位、學科屬性、發展歷程和未來走向。運用跨學科整合觀指導當前特殊教育的學科建設，必然會以研究和解決現實問題為依託，開展跨學科視角下的本土化研究，有利於解決這些問題，也有利於構建具有較強實踐性的多學科相互交叉、滲透的綜合性、多層次學科體系。

(三) 運行模式上的實踐向度：提倡不同範式共存，根據實際合理揚棄，綜合運用

融合教育的根本特徵是接納與包容。在西方融合教育的發展歷程中，原來的醫療-心理、社會學和組織學範式，更不是彼此排斥與取代的關係，也無一被取消或禁止，而是在特殊教育研究與實踐中被綜合應用、合理揚棄，共同來實現融合教育的崇高理想與價值。可以說，不同歷史時期、不同社會背景下的西方特殊教育，總是有不同運行模式或範式，並通過不同形式表現出來。而且西方特殊教育已經在實踐中內化出了跨學科整合和多學科合作的核心特徵，一直都保留在其發展的慣性中。^[31]

在跨學科整合觀照下，探討特殊教育的運行模式，其實踐向度要求在運行模式上體現出如下特徵：1) 提倡教育學、醫療-心理、社會學和組織學等不同範式共存。西方特殊教育經過 200 多年的發展，已歷經了不同範式的轉換與傳承，生成了與當前特殊教育較高發展水準相適用的運行模式。以所謂的“醫學範式”為例，西方醫學與特殊教育的淵源和關聯，康復醫學相關知識技術與特

殊教育的深度整合，並不只是西方特殊教育“醫學範式”之時的階段性特徵，而是延續在西方特殊教育發展進程中，在後來特殊教育“社會學”、“組織學”等其他發展範式階段仍然存在的內在特徵^[32]，只是轉向幕後，在默默地為特殊教育學科發展貢獻自己的光和熱。當前特殊教育的發展肯定不能拘泥於簡單模仿，照搬西方當前的先進模式。特殊教育領域專業力量薄弱，醫學康復等相關服務長期缺失，支援保障不健全。在現代康復醫學快速發展，社會工作等正蓄勢待發，殘疾人教育法律和行政體制不斷完善的現階段，我們應該大力宣導特殊教育不同運行模式或範式共存，積極推動特殊教育走上多學科深度合作的发展道路。2) 根據實際合理揚棄，綜合運用。特殊教育發展不平衡，各地區之間發展水準不一，各特教機構或學校資源多寡不一，我們應抓住特殊教育的核心特徵，結合身邊特教的发展現狀、舉措以及存在的主要問題，吸取不同範式的合理成分，去除不適宜的部分，綜合運用，提出符合現狀、能解決實際問題的發展方案。在構建和探索本地區運行模式時，既要融通中外，用好特殊教育发展的後發優勢，借鑒學習境外跨文化一致性的先進特教發展經驗；也要聯繫古今，尊重的歷史文化傳統，探索更多符合本土實際的舉措和辦法。

時下有些關於特殊教育“醫教結合”、“送教上門”模式的試驗、推廣、和探討，已經走向了學術化、抽象化，似乎已是在探討和總結特殊教育發展顛簸不破、普遍適用的規律和共性特徵，試圖用以指導特殊教育的未來發展。實際上，這已經脫離了這兩個試驗推廣專案的初衷。“醫教結合”和“送教上門”試驗本身源於實踐一線，是針對一些地區的發展困境和現實問題而提出的試驗性模式和途徑。這兩種模式運行成功與否，與所在地區的特殊教育現狀與舉措、社會經濟發展水準、專業人力資源充足與否、行政轄區面積大小等多方面因素都有關係，不能一概而論。運用跨學科整合觀指導我們身邊特殊教育運行模式的構建與實施，有助於借鑒學習不同範式的合理成分、境外跨文化一致性的先進經驗，有助於探索更多符合本土實際的舉措和辦法，以解決不同地區特殊教育发展的現實問題。

(四) 服務提供上的實踐向度：統整化，制度化，保障專業團隊合作

進入 20 世紀，現代醫學快速發展，先進醫療技術已能為人類殘疾和疾病提供更好的治療和康復。就特殊教育而言，康復訓練器具、假肢、矯形器、助聽器、人工耳蝸、輔助溝通系統、電子盲杖、助視器等現代科技，越來越頻繁地出現在殘疾兒童身上及學習生活場所中^[33]，這使得特殊教育成為一個知識技能要求更高、更加綜合的實踐領域。

在跨學科整合觀照下，討論身邊特殊教育領域的服務提供，其實踐向度要求在服務提供上體現出如下特徵：1) 統整化。要整合多個學科資源，根據特殊

學生需要，為其提供統整性特殊教育服務。要以提供個案全面發展所需的整合性服務為主旨，做到有關的干預計畫與個案的生活密切配合，使個案的需求能在一個持續的教育體系和不同環境中得以滿足，支援他們從家庭及保護性場所回歸到社區生活中。2) 制度化。特殊學生中個體差異大，障礙程度及類別不一，教育成長中需求多元。用制度保障跨學科整合模式的規範運行，才能保證選出最合適的主要服務提供者，其他成員只發揮諮詢和支援輔助的作用，共同為個案提供統整性的支援服務。3) 保障專業團隊合作。制定有關法律法規條文的實施細則，提供發展跨學科研究和實踐的社會土壤，注重構建包容性的支援服務體系，不斷健全專業團隊合作方式。

時下特殊教育領域“資源教室方案”、“個別化教育計畫”在推廣過程中，都遇到了“如何提供服務”的實際問題。“資源教室方案”在具體實施時，應該由何人在何時何地提供服務？“個別化教育計畫”在具體實施時，應該由何人提供何種評估，又應該由哪些人在哪些時間、哪些地方提供哪些服務？莫衷一是。此時若沒有合適、有效的服務提供方式，會更加凸顯甚至放大特殊教育專業力量不足、教師相關技能不足、評估工具缺乏等方面的問題。運用跨學科整合觀指導我們身邊特殊教育領域的服務提供，有助於我們有明確的、整合的思維模式，用跨學科研究的方法，來研究和解決問題，最終形成能保障專業團隊合作的、制度化的支援服務體系，提供統整性的支援服務，說明每個特殊學生發現自己的特長和優勢。

(五) 人才培養上的實踐向度：培育複合型高層次人才，鼓勵跨學科招生與培養

特殊教育教師和相關專業人才需求很大，但目前培養規模比較小，高層次實務和學術人才培養規模更小。一大批複雜、綜合性問題亟待深入、系統研究，亟待擴大特殊教育碩士博士研究生培養規模，以培養高層次短缺人才。以中等發達國家作為參照，我們特殊教育領域的人才培養，更應該著眼現實需求和未來發展，借鑒學習具有跨文化一致性的做法和經驗，為普通學校和特殊學校培養足夠的特殊教育師資及專業服務人才，為特殊教育現代化輸送優質人力資源。

在跨學科整合觀照下，推進特殊教育的人才培養，其實踐向度要求在人才培養上體現出如下特徵：1) 加快培育複合型高層次人才。在符合條件的特殊教育院校系所，加快特殊教育碩博士學位點建設，改革課程體系，培養複合型高層次的學術研究人才；特事特辦，支持一批有條件的高校相關學科設立特教碩士點，開辦在職人員專業學位碩士班，培養一大批優秀的、複合型實務人才，滿足社會亟需。大陸和臺灣地區相比而言，臺灣人口只有 2300 多萬，每年培養

特教碩士 400 多名、特教博士近 50 名，已經超過了大陸現在的特教碩博士培養規模。這值得大陸特教同行深刻反思。2) 鼓勵跨學科招生與培養。支持特殊教育碩博士學位點，招收不同學科專業背景的學生，跨學科招生；支持心理學、康復醫學、社會學等相關學科與特殊教育學科，聯合設置有關的特殊教育碩博士方向，聯合培養，以培養跨學科、高層次的特殊教育實務或學術研究人才；甚至需要儘快開設特教行政管理碩士點和高級行政研修班，培養複合型、高層次的特殊教育行政管理人員。3) 同時宣導跨學科整合的理念，進一步擴大特殊教育本科生培養規模，培養卓越的複合型特教教師，大力培養具有“教育康復”、“教康結（整）合”、專業合作與溝通技巧等技能的特殊教育實務型人才，為向特殊兒童提供統整性支援服務充實人才保障。

時下高校特殊教育本科專業大多注重於培養未來特殊教育教師的課堂教學技能，沒有充分注重特殊學生的鑑定安置、教育評估、個別化教育計畫制定、資源教室方案設計與運行、專業團隊合作等專業技能的培養。有言道，今天教育的結果影響明天行業的現狀；今日行業的現狀，是昨日教育的結果。當前人才培養的這些問題必然會影響到以後“融合環境中輕中度特殊學生的教育成長需求能否滿足，特殊學校中重點特殊學生的教育成長需求能否滿足，特殊教育人力資源供給側與“辦好特殊教育”發展需求是否匹配”等整個領域的未來發展問題。運用跨學科整合觀指導特殊教育的人才培養，必然會以站在本學科立場，注重傳授圍繞解決某一綜合性問題而整合成有機整體的科學知識，培養今後特教人才掌握明確的、整合的研究方法與思維模式，有利於化解當前人才培養中的問題，有利於實現特殊教育現代化。

三、總結

當前融合教育的大力推廣，正在快速改變特殊教育的生態環境，使中國特色的特殊教育實踐更加多樣化。這必然將帶來本土化的特殊教育理論創新，帶來新時代特殊教育學科體系的構建和知識整合。長期以來，中國特殊教育學界一直注重從學科歸屬（教育學學科）視角來看待特殊教育理論問題和改革發展。若能在現有基礎上，運用跨學科整合觀看待特殊教育的改革與發展，充分重視醫學、社會學、心理學等其他相關交叉學科或者跨學科視角的理論研究和知識技術，將會對中國大陸特殊教育的實踐，和今後發展逐漸帶來重大影響，有利於當前中國融合教育的推廣普及，有利於“創新、協調、綠色、開放、共用”五大發展理念在特殊教育這一社會生活領域的實踐，有利於落實十九大提出“辦好特殊教育”的政治宣示，更能對《第二期特殊教育提升計畫》（2017-2020）（教基〔2017〕6號）和《殘疾人教育條例》（國令第674號）等法規政

策的全面落實，提供重要的理論支持。

參考文獻：

- [1]朴永馨主編. 特殊教育辭典[M]. 北京: 華夏出版社, 2014. 42.
- [2]William, L. Heward. Exceptional Children: An introduction to special education. 9th ed. New Jersey: Person, 2009. 60.
- [3]陳燮君. 新學科發展的內在動力結構論[J]. 上海社會科學院學術季刊, 1989(01):32-44.
- [4][5][6][7][8]郝文武. 學科和課程分化與綜合的辯證法[J]. 教育學報, 2006(06):3-8.
- [9]胡瑞, 陳新忠, 薛珊. 高等學校促進學科交叉融合的實現策略-以麻省理工學院為例[J]. 華中農業大學學報(社會科學版), 2012(03):105-110.
- [10]全國哲學社會科學規劃辦公室. 跨學科研究系列調查報告選登之六: 跨學科研究專案的可行性分析[M/OL]. August, 2011[2011-8-3]. <http://www.npopss-cn.gov.cn/GB/220182/227704/15319114.html>.
- [11]National Academy of Sciences. Facilitating Interdisciplinary Research[R]. 2004.
- [12]Repko A F. Interdisciplinary research: Process and theory [M]. SAGE, 2008.
- [13][14][15]李佩寧. 什麼是真正的跨學科整合-從幾個案例說起[J]. 人民教育, 2017(11):76-80.
- [16][17][21][24]林寶貴. 特殊教育理論與實務(第五版)[M]. 心理出版社, 2016. 531-535.
- [18][22][25]廖華芳, 李靜芬等. 台北縣 1996 年度身心障礙學童專業整合介入計畫研究報告[J]. 台北縣: 台北縣教育局, 1997.
- [19][26]蕭夙娟, 王天苗. 國中小啟智班實施專業整合之意見調查研究[J]. 特殊教育研究學刊。1998, 131-150。
- [20]莊妙芬, 陳彩緹. 從專業整合談專業團隊服務之模式與運作[J], 載於中華特殊教育學會 2002 年刊: 特殊教育資源整合. 台北: 中華特殊教育學會, 2002, 39-55.
- [23]周天賜. 特殊教育相關服務的問題與趨勢[J], 特殊教育季刊. 1994, 53, 1-7.
- [27]遊冬娥. 馬克思主義中國化的實踐向度: 特性、方式與環節[J]. 江西社會科

學, 2011, 31 (04):241-244.

[28]張偉鋒. 落實新發展理念, 回應“辦好特殊教育”的時代命題[J]. 現代特殊教育, 2018 (19):9-12.

[29]張偉鋒. 醫教結合: 特殊教育改革的可行途徑-理論依據、相關概念的探析[J]. 中國特殊教育, 2014(09):3-9.

[30][31][32]張偉鋒, 杜曉新. 特殊教育與醫學的關聯性考察及啟示: 基於西方歷史進程[J]. 外國中小學教育, 2017(10):26-32.

[33]張偉鋒. 醫教結合: 特殊教育改革的可行途徑-實施背景、內涵與積極作用的探析[J]. 中國特殊教育, 2013, 161(11):19-24.

跨學科整合觀在特殊教育發展中的實踐向度探討*

張偉鋒**

Practical Direction of Transdisciplinary Integration in the Development of Special Education

ZHANG Weifeng

*Department of Rehabilitation Science, Nanjing Normal University of Special
Education*

Abstract

Differentiation and integration are the basic laws of discipline development. Transdisciplinary integration is different from multidisciplinary cooperation. It is considered as an ideal mode of practice for special education professional teams. The practical direction of transdisciplinary integration in the reform and development of special education in China is as follows: 1) people-oriented development planning,

based on reality, involves the whole region, and establishes coordinates; 2) discipline construction is based on the research and solution of practical problems, transdisciplinary and localized; 3)

* 本研究是江苏省“十三五”重点建设一级学科《教育学》项目（苏教研〔2016〕9号）、教育部卓越教师培养计划改革项目“医教结合、学科融合的复合型特殊教育卓越教师培养”（教师厅〔2014〕5号）、教育部重点课题《中国儿童康复人才培养模式与专业教育标准研究》（项目号：DIA140308）、江苏省高校哲学社会科学优秀创新团队（培育点）《残疾人专业服务与资源建设研究》和南京特殊教育师范学院教改课题《基於特校岗位需求的儿童康复模块化课程构建与实践研究》（南特师〔2017〕48号）的阶段性成果之一。

** 张伟锋，南京特殊教育师范学院康复科学学院，副教授，博士，研究方向：特殊儿童教育与康复、语言

different paradigms coexist in the operation mode, and rationally develop and abandon them according to reality, and comprehensively apply them; Governance services should be integrated, institutionalized, and professional team services should be guaranteed. 5) Talents training should foster high-level talents of compound type and encourage transdisciplinary enrollment and training.

Keywords: Special Education · Transdisciplinary Integration · Inclusive Education · Practical Direction

自閉症兒童社交問題干預之研究

張鵬飛

嶺南師範學院教育科學學院

摘 要

本課題以對自閉症兒童社交問題的干預為背景，選取東莞某特殊學校的兩名自閉症學生作為干預物件，主要採用個案研究法。重點研究以應用行為分析法為主，社交溝通技巧訓練為輔的方法對自閉症兒童的社交問題行為進行干預。通過對比分析對個案進行干預訓練的前後結果，評估干預策略對改善自閉症兒童社交問題的效能，為相關的研究者對自閉症兒童的社交問題干預策略提供一定的借鑒意義。

關鍵字：自閉症兒童、社交問題、應用行為分析法、干預策略

Abstract

A Study on the Intervention of Social Problems in Autistic Children

PengFei Zhang

Lingnan Normal University

Based on the intervention on social problems of autistic children, this topic selects two autistic students from a special school in Dongguan as the intervention objects, mainly using case study method. The research focuses on the intervention of social problem behaviors of autistic children with applied behavior analysis as the main method and social communication skills training as the auxiliary method. By comparing and analyzing the results before and after the intervention training on individual cases, the effectiveness of intervention strategies in improving social problems of autistic children is evaluated, which provides some reference for relevant researchers in their intervention strategies on social problems of autistic children.

Key words: autistic children、social problems、applied behavior analysis, intervention strategies

一、導論

(一)選題緣由

隨著國家經濟實力的快速崛起，中國的國家建設重心由經濟建設逐漸地轉移到了文化建設，對發展特殊教育重視程度也有了質般的飛躍，這一點從中國近十年的兩個“五年計劃”中把優先發展特殊教育放在國家教育建設工作的前列中得以深刻地體現。而想要優先發展和推進中國特殊教育事業的建設，便繞不開這一在特殊教育對象當中的一大主體——自閉症兒童。

2001年，中國第一次將兒童精神殘疾列入殘疾兒童抽樣調查的人群當中，組織了國內6個省市的0-6歲的殘疾兒童抽樣調查，而在此項調查中發現自閉症兒童總數佔據了兒童總數的2%，自閉症發病率已是中國各類精神殘疾中的首位。^[1]2014年10月在北京發佈的《中國自閉症兒童發展狀況報告》中指出，自20世界末以來，自閉症已經從罕見病轉換成了流行病，發病率於其他國家的狀況相似，約占總人口的1%，即當前自閉症患者的總數至少超過了1000萬以上。故此，從國家層面上來說，重視和發展自閉症兒童的康復和教育是當年中 國教育事業建設刻不容緩的一項工作。

自閉症兒童，也常被特教的相關工作者稱作是來自星星的孩子，他們障礙主要表現在社會交往缺陷、溝通障礙和刻板重複行為三大方面上，這些對個體的成長發展有著重大的影響。在學習和認知能力上，他們與普通兒童並沒有過大的差異，但他們尤在社交方面存在顯著的困難，所以社交能力的不足和與他人的溝通障礙被確定為自閉症兒童的核心特徵。自閉症兒童缺乏社交性凝視，即在與他人對話或交談的過程中難以與他人產生眼神接觸；他們缺乏行為模仿，即不能通過在與他人相處和生活的過程中模仿學習身邊人的動作，如模仿他人如何打招呼，如何向他人尋求幫助，而普通的同齡兒童在此時期會通過模仿和觀察身邊的人的動作和行為，從而在潛移默化的過程中習得許多的社會交往和適應技巧；他們不能與他人建立夥伴關係或無法與他人進行正常遊戲，表現出他們無法理解夥伴或朋友的概念，無法與他人進行合作式的遊戲。而每個人都是這個社會上的個體，一個個體的生活難以避免和其他的個體甚至是群體產生接觸和聯繫，而自閉症兒童在社交問題上的障礙給身邊的親人、老師、同伴等人帶來了極大的困擾，致使他們難以與自閉症兒童建立感情，也不利於自閉症兒童如常人一般自然地融入到社會生活當中。

由於研究者在短期介入到東莞的一所特殊教育學校中自閉症兒童的日常教學中，發現上述的自閉症兒童的社交問題確實在實際生活中給父母、教師和同伴帶來了繁冗的麻煩和困擾，急需對其社交能力方面進行干預。因此收集了海內外關於自閉症兒童社交問題改善的資料，整理閱讀過後，發現鮮有文獻提及改善自閉症兒童社交能力的具體有效干預策略。故本研究希望通過應用行為分析法為媒介，選取個案對其進行評估，擬定一份短期、有規劃的介入計畫對其實施干預，希望透過具體的自閉症兒童個案研究探索出在教師教學、家庭教育等場景中，如何改善自閉症兒童的社交問題的有效干預策略和社交訓練技巧。

(二)研究意義

1. 理論意義

社交溝通障礙是自閉症兒童的重要核心障礙，一直以來都廣泛地被相關的研究者和教育者所關注，但如何改善和解決自閉症兒童的社交問題在海內外並沒有一個統一的定論。雖然海內已有對自閉症兒童社交問題相關的個案研究，但是相關的文獻很少，且極少涉及如果具體地對自閉症兒童的社交問題行為進行干預。本研究則是立足於前人的基礎上，選擇自閉症兒童個案，對自閉症兒童的社交問題行為進行短期的介入干預，通過改善他們的社交問題行為，訓練他們的社會交往技巧，旨在為相關的教育和研究人員，在進行自閉症兒童社交問題的干預上，提供一定的借鑒意義。

2. 實踐意義

根據美國精神障礙診斷統計手冊第五版(DSM-V)對自閉症兒童定義的幾項鑒定標準中：

(1)自閉症患者在各種場景下體現持久性的社會溝通和社會交往障礙，不被其它一般發展遲緩所解釋。由此可得出自閉症兒童的社交問題是持久性的，即不會因時間的推移使他們的社交問題得到改善，社交問題對他們的不良影響是終身性的。(2)自閉症患者有侷限性的、重複模式的行為，興趣，或者活動。這一點上決定了自閉症兒童發展的狹隘性，而改善他們的社交問題有利於他們走出自己的世界，探索出一片更廣闊的發展潛在空間。(3)自閉症的症狀必須在兒童時期就有體現，且症狀限制和妨礙每天正常的生活運行。兒童期是對個人成長的影響最深遠的時期，且社交問題是自閉症兒童的核心缺陷，社交問題是造成他們成長限制性的主因。

綜上所述，社交問題會對自閉症兒童的認知、情感、語言、溝通等不同的方面造成終身性的、深遠性的、限制性的成長影響，不利於他們成長為一個健全的成熟個體。因此本研究採用個案研究法，以應用行為分析法為媒介對自閉症個案實施的改善自閉症兒童社交問題的干預策略具有一定的理論和實踐意義。

二、文獻綜述

(一)相關概念的界定

1. 自閉症的定義

自閉症的概念最初在 20 世紀 10 年代由瑞士的精神醫生 Eagen Bleuer 提出。1943 年 Kanner 發表的《情感交流的自閉性障礙》指出“自閉症”這個概念，此外他通過觀察和研究對 11 個背景和行為模式相似的孩子兒童的特徵進行概括：很難和他人發展人際關係；語言習得緩慢或者已經發展良好的語言能力突然喪失；有重複和刻板行為；想像力缺乏；擅長機械記憶；強制性地堅持相同的操作；有正常的生理外表，他認為自閉症是一種廣泛性發展障礙。

1944 年 Hans Asperger 對一些在社會交往方面存在一定困難，興趣愛好很狹窄、表現出刻板反復動作的兒童進行了概括，但他們在語言方面、認知方面並沒有表現出異常，這一病症

被定義為阿斯伯格綜合症。^[2]

美國精神病學會制定的《美國精神異常診斷和統計手冊》第 5 版(DSM-V) 中，自閉症的診斷標準有 5 個：社會交流與社會互動缺陷，限制性、重複的行為、興趣，症狀出現在早期發展階段，症狀在臨床診斷上會明顯引起社交、職業或其他重要的功能領域，這些失調並不主要由智力殘疾（智力發展障礙）或整體發展遲緩來解釋。且在第五版中取消了自閉症的分組：自閉症、阿斯伯格症、瑞特綜合症、兒童期分裂障礙和不確定的廣泛性發展障礙，統一稱為“自閉症譜系障礙”（Autism Spectrum Disorder, ASD）。並根據自閉症譜系障礙的嚴重程度做了分類，即輕度（需提供支援）、中度（需大力支持）、中度（需較多大力支持）。^[3]

根據上述內容，本研究把自閉症定義為，多發病於 3 歲前，在兒童的發展過程中社交、行為、溝通、情意等方面存在本質缺陷，興趣狹隘、行為重複刻板，是一種廣泛性發展障礙（Pervasive developmental disorder）。

2. 自閉症兒童社交問題的定義

自閉症兒童社交問題主要是指自閉症個體在社交能力上的缺陷和障礙，常表現在不能主動與他人進行社會交往、不能與他人建立長久、穩定的同伴關係。而社會交往是指人與人之間直接進行的人際交往，有交互性和非個體性這兩大特點。對於自閉症兒童社會交往能力的理解，不同學者持有不同的觀點。

Cartledge (1995) 認為社會技能是指已習得的外在或內隱的行為，這些行為可用於人際關係中，並從個人環境中獲得或維持。Lieberman, Derisi&Mueser (1989) 認為社會技能是指一組行為，當個體和他人互動時，能清楚、正確地表達個體之感受及需求，進而幫助個體達到人際互動的目的。

蔡桂芳 (2001) 整理了社會技能定義歸納後指出，社會技能是學習而來的行為，讓個體與他人互動時表現出對方能接受的反應，避免引起對方的不愉快。

Brain Reichow, Fred R. Volkmar (2009) 在對已有社會交往技能干預文獻進行元分析後發現，大多數對自閉症譜系障礙兒童社會技能所指的社會技能，是一般的社會技能（主要指社會認知）、社會交往技能（遊戲技能、社會參與、輪流、社會交往的主動發起與回應）、社會溝通（會話技能、共同注意等）的總和。^[4]

故綜合上述學者的觀點，本研究認為社交能力是由學習而來的，受到個人因素和行為情境的交互影響，有效地和他人互動，避免引起對方不愉快的一種能力。

3. 應用行為分析法的定義

應用行為分析（Applied Behavior Analysis, 簡稱 ABA），是一種行為取向的自閉症兒童社交干預方法。行為分析是研究行為、行為的變化以及影響變化的因素的一門科學；應用行為分析是將行為分析所得的結果進行應用，以達到理解行為和環境之間功能性的關係的科學。自上世紀八十年代始，ABA 的理論與技術已被應用於為孤獨症患兒制訂治療計畫，發展特定的技能目標，以增加和或提高患兒社會化程度、語言交流技巧和總的社會適應能力。^[5]

姜志梅(2007)認為應用行為分析法是將複雜的任務分解成很多小步驟，而每一步驟都建立在上一步驟的基礎上，回答正確或反應正確則以鼓勵，當做“強化物”，如果反應錯誤就會被糾正/忽略或重做。^[6]

Baer (1968) 指出運用和研究應用行為分析法時應該滿足“可應用”(applied)、“基於行為”(behavioral)、“能分析”(analytic)、“有技能型”(technological)、“理論系統化”(conceptually systematic)、“行之有效”(effective)和“可遷移”(generality)這七個維度。^[7]

王雪芹等人(2006)認為應用行為分析法的基本原則，主要包括強化、消退、刺激、懲罰、泛化和區分以及反應性條件化。^[8]

應用行為分析法有不同的干預方法，其中包括回合操作教學法(Discrete Trial Teaching, 簡稱 DTT)和關鍵技能訓練法(Pivotal Response Treatment, 簡稱 PRT)(王振洲, 2015)。DTT 是應用行為分析法的核心操作方法，它將教學內容分解為一個個小教學單元或步驟，運用“刺激-反應-強化”的原則，訓練兒童使他們掌握和學習具體技能。^[9]

綜合上述論點，應用行為分析法即是根據兒童身心發展特點，通過回合操作教學方式將訓練內容任務分解，分成一個個小的步驟，然後按步驟進行集中訓練的干預模式，任務細化和反復操作是其核心。

(二)對改善自閉症兒童社交問題的訓練方法

1. 自閉症兒童社交技巧訓練

自閉症兒童不擅長通過日常的社交活動來學習一般的社交行為模式，也難以理解他人的表情和行為。故此，對自閉症兒童進行系統化的、程式化的社交技巧訓練，能夠說明他們認識和遵守社交常規，與他人建立健康良好的社交關係。藉由社交技巧訓練，讓他們認識和學習普遍被社會接受和認可的常規社交行為，使他人更易於接納，更有利於他們更快速地回歸到主流當中，長大後能在社會上獨立生活。

對自閉症兒童的社交技巧訓練主要包括與他人接觸和建立關係，訓練遊戲技巧並提高他們的基礎學習能力，學習一般的社交常規，認識和控制自己的情緒，理解他人的表情和舉動，培養他們在閒置時間養成良好習慣。

根據自閉症兒童的身心特徵和特點，在對自閉症兒童進行社交技巧訓練時，要遵循循序漸進的原則，把他們從需要大量提示的社交被動模式逐漸培養成不需要提示的社交主動模式，在制定社交訓練計畫前一定要考慮兒童的起點能力。另一方面，對自閉症兒童進行社交技巧訓練時的場所和情境也有一定的要求，不能把社交技巧訓練侷限在某一場所或者情境，應該注重情境的多元化，讓他們在不同的實際生活情境中學習與情境相適應的社交技巧，能在實際生活中發展出良好的社交行為模式。

對自閉症兒童進行社交技巧訓練時尤其要注意給予他們足夠的視覺提示，如利用圖像或者文字圍繞相關的主題進行社交技巧訓練，更能引起兒童參與到社交技巧訓練中的動機，更有利於他們理解在不同情境中應該展示出適當的社會交往行為，才能使他們建立恰當的人際

關係，提高生活的品質和幸福感。

2. 自閉症兒童社交溝通訓練

對自閉症兒童社交問題的介入和干預，不僅僅只包含社交技巧訓練這一方面，另一方面還要注重他們的社交溝通訓練。社交技巧訓練和社交溝通訓練有這本質上的區別，前者強調社交的方法性，後者則強調社交的有效性。因為溝通是一個複雜的過程，從基本的溝通意圖、說話內容及溝通技巧，以至明白對方的反應，當中涉及不同的技巧和能力。然而，自閉症兒童在這方面的能力較弱，往往無法跟上急變的溝通資訊。他們大多有不同程度的語言發展遲緩和障礙，部分學生甚至欠缺運用語言的能力。即使有說話能力，他們不是慣於鸚鵡學舌，只會重複他人的說話，就是發音不清，以致未能有效地表達自己。學生不單在語言理解方面有障礙，對面部表情、手勢等非語言的理解亦有困難，故難以瞭解他人的意願和感受。此外，大部分自閉症學生都缺乏主動與人溝通的動機。

針對自閉症兒童的社交溝通訓練主要包括以下幾個方面：1. 語言運用技巧，指如何應用應用語言達到自己的溝通目的，即表達自己的需求及與人互動。2. 理解能力，明白別人說話的意思或傳遞的資訊，與懂得表達自己同樣重要。3. 共同專注技巧，指二人或多人留意同一事物時，保持投入和專注的能力。4. 加強溝通效能的技巧，要訓練學生只傳達足夠的資訊，不要喋喋不休，避免東拉西扯、自言自語或做出無謂的動作，以加強溝通效能。5. 輔助溝通技巧，為缺乏語言能力的學生建立另類的溝通方法，如使用圖卡、溝通簿、電腦及其他電子器材等，去表達自己的思想、需要和選擇。另外，訓練方法要配合學生學習特性，提高溝通動機和他們的理解能力是對自閉症兒童進行社交溝通訓練的原則和重點。

3. 自閉症兒童社交問題行為的分析和處理

自閉症兒童情緒不穩定，容易發脾氣，不服從指示，與他人鮮有目光接觸，無法理解他人的表情和舉動等特質，決定了依據不同兒童的自身情況去改善乃至解決他們的社交問題行為，是至關重要的一步。

而要處理好自閉症學生的問題行為，在對他們進行干預介入前要做好的第一步就是界定好要處理的問題行為，以具體的文字準確描述和界定學生的問題行為，分析這些行為所帶來的影響和發展情況，並根據這些問題行為的嚴重性制定相應的解決順序。在界定好要處理的問題行為之後，可通過向兒童身邊的照看者或者相關的記錄表，瞭解清楚問題行為出現的環境、地點、持續時間、次數、旁人的反應和行為所導致的結果進行瞭解觀察和記錄。根據不同個體的情況，從而分析行為的成因。當瞭解和分析學生的問題行為過後，依據學生的能力和需求，教導學生正確的溝通和社交技巧以致使他們能與周邊的人建立良好的人際關係。最後則是進行計畫的推行和評估，由專門的人員負責統籌實施，確保計畫得以進行和貫徹，並定出行為基線和進展記錄。通過在計畫推行前後的對比記錄對自閉症兒童的社交問題行為進行評估，並根據處理他們問題行為的進展調整計畫。

在處理問題行為的過程中，要注意貫徹以下的原則。自閉症兒童社交問題行為及其成因不同，他們的需要、學習能力及行為模式亦各異。處理問題行為時，要留意所採用的方法是否

配合學生的理解和溝通能力，並可運用視覺策略輔助他們學習，要把握處理問題行為的時機，適當運用獎勵，才容易收到預期的效果。採取正面的處理技巧，自閉症兒童如有沿著的社交問題行為應避免過度注意，避免引起反效果。

常見的自閉症兒童社交問題行為的處理方法有以下幾種：1. 功能行為分析(Functional Behaviour Analysis)，功能行為分析是透過觀察和資料搜集，分析某特定問題行為發揮了什麼功能，或傳遞了什麼資訊。2. ABC 矯正(Antecedent - Behaviour - Consequence Modification)，循有系統的方法分析某特定行為(Behaviour)與某種事件或環境，包括前因(Antecedents)和後(Consequences)之間的關係，即 A-B-C 的關係，以推論在某環境裡出現的特定行為的原因。3. 消滅法，是指自閉症兒童做出不當行為時，不會得到含獎勵成分的回應。4. 間歇法，是指自閉症兒童有不當行為時，教師把強化該行為的刺激物拿走或消除。

[10]

綜上所述，在解決自閉症兒童的社交問題行為時，要注意把握好不同個體的身心特質，界定好要介入干預的問題行為，給他們制定個別化的問題行為矯正計畫，選擇好適當的干預方法和策略，並進行切實的執行，並定期對他們的問題行為干預進展作出評估和調整。

三、研究方法與設計

(一)研究目標與研究假設

1. 研究目標

本研究以應用行為分析法為主，對 2 名自閉症兒童制定訓練計畫對其社交問題行為進行干預和矯正，並輔以他們社交溝通和社交技巧上的訓練，試圖在短期的介入和干預過程中對改善他們的社交問題產生積極性的影響。在個案社交問題干預層面上，本研究通過分析對自閉症兒童的社交問題干預策略和計畫，以及評估短期的介入和干預結果，探究應用行為分析法對自閉症兒童社交問題干預的有效性和實用性，為後來的研究者提供一定的借鑒意義和啟發。在研究設計層面上，把本研究的最終結果和其他探討對自閉症兒童社交問題干預的文獻做對比，分析和探討本次研究設計的可借鑒之處和不足之處。

2. 研究假設

預期效果：運用應用行為分析法為個案制定的訓練方案，對改善自閉症兒童的社交問題具有積極性的意義，即在兩個月的介入中，能對自閉症兒童的社交問題行為進行有效的矯正，並能顯著地提升自閉症兒童參與社會交往地主動性，使其掌握良好的社交溝通技巧，能與身邊的同伴建立起良好的人際關係。

研究假設：應用行為分析法為主，社交溝通技巧訓練為輔的干預策略，對改善自閉症兒童的社交問題具有積極性和有效性。

引數：應用行為分析法為主，社交溝通技巧為輔的社交訓練計畫

因變數：自閉症兒童的目光接觸能力、自閉症兒童向他人尋求幫助的能力、自閉症兒童的社交理解能力、自閉症兒童參與同伴遊戲的能力、自閉症兒童在日常情境中的社交溝通技

巧能力。

(二)研究方法

1. 研究物件

本研究在東莞市康復實驗學校中進行，在徵求學校領導老師和學生的家長的同意下，選取了兩名 6-12 歲的被診斷為患有中重度自閉症，且在社交問題上存在著顯著缺陷的學生，為本實驗的研究物件。

(1)研究物件的個人基本資訊

在對自閉症學生進行正式的干預前，研究者通過詢問學生的班主任和任課老師，並與學生家長進行訪談以收集個案的基本資訊，具體的個案基本資訊如下：

A：小豪，男，6 歲，被醫生診斷為中度自閉症，確診年齡為 3 歲，無吃藥狀況。小豪為家中獨子，無兄弟姐妹，父母長期在外地工作，家境一般，家中的主要照顧者是爺爺，其主要障礙狀況體現在社交和重複刻板行為兩個方面上。

B：小峰，男，12 歲，被醫生診斷為中度自閉症，確診年齡為 6 歲，有吃藥狀況。小峰為非獨生子女，家中有個同樣被確診為患有自閉症的妹妹，與他在同一所學校學習，父親是一所公司的經理，母親是醫院的護士，在家的主要照顧者是保姆，其主要障礙狀況體現在社交和情緒兩個方面上。

2. 確定目標問題行為

研究者經過兩週的觀察和深入瞭解，發現兩名個案在社交問題上存在的一些較為顯著的共同障礙：(1) 在課堂上老師點名提問時或者是與家長、同伴交流時，他們很少與他人有眼神上的接觸，只有在老師的提示下或者多次叫出他的名字，才會與他人有短暫的眼神接觸。

(2) 在課堂上或者下課有什麼需求時，不會向老師、家長或者同伴表達自己的需求，不會向他人需求幫助，只會一味地大哭大喊或者表現出頻繁的自我刺激行為。(3) 無法理解老師或者同伴的表情，如老師對他們的問題行為表現出責備和不滿情緒時，他們依然堅持原先的態度和做法，對他人的情緒變化視而不見。(4) 在進行集體遊戲時，他們不會主動加入到他人的遊戲當中，也不會邀請別人加入他們的遊戲，只是自己玩自己的，沒有一起參與到同伴遊戲中的概念。(5) 在日常生活情境中無法展現出基本的社交溝通技巧，如見到老師和同伴不會打招呼，想要同伴的玩具不會主動詢問而直接搶走了同伴的玩具，無法遵循基本的社交規範，在日常生活情境中與他人建立良好的人際關係。

綜合上述自閉症學生在日常生活情境中所表現出的社交問題行為，從而確定本研究要進行干預的目標問題行為主要有五個方面：(1) 自閉症兒童與他人的目光接觸少甚至是無。(2) 自閉症兒童難以表達自己的需求，向他人需求幫助。(3) 自閉症兒童難以理解他人的表情和舉動，不能體會他人的情緒與感受。(4) 自閉症難以參與到同伴遊戲當中，完成二人或者以上的集體遊戲。(5) 自閉症兒童無法掌握在日常生活情境中的社交溝通技巧。

(三)研究過程

1. 研究程式

本研究實驗設計主要採用應用行為分析法為主，即 A-B-A 設計法為主，並輔以在日常生活情境中的社交溝通技巧訓練，對兩名自閉症個案制定適性的、個別化的輔導計畫對解決其社交問題進行介入和干預。

本實驗的干預設計主要分為三個階段進行，從基線期 (A) 到干預期 (B)，再到 (A) 追蹤期，通過運用自製的行為記錄表對學生的問題行為進行記錄，最後對比干預前和干預後學生問題行為的發展狀況來分析和評估干預結果，以此來檢驗本實驗對於改善自閉症學生社交問題的效能和實踐意義。

(1) 基線期：於開始正式干預前兩周進行，在徵得自閉症學生家長和學校領導同意後選取個案進行觀察和記錄學生的行為，通過和學生家長和老師的訪談收集學生的個人基本資料，最後由研究者綜合分析個案的行為記錄表結果，和個案當前在家和在校的基本情況，確定個案亟需的社交問題行為，制定對個案具有針對性和適用性的干預計畫，從而改善個案的社交問題狀況，協助他們通過一定的訓練後能掌握和周圍的人建立良好人際關係的社交技巧和能力。

(2) 干預期：這段時間是本實驗的關鍵時期，重點在於針對確定要干預的個案社交問題行為進行矯正和訓練，每週選取三天 (週一、週三、週五) 的時間對個案進行相關的社交干預訓練，共持續兩個月，即 8 周，最後記錄下本階段的行為記錄表結果。

(3) 追蹤期：在干預期後的兩個星期裡，撤銷對個案實施的一切干預訓練，通過觀察和記錄個案在這段時間的表現，記錄下此階段所干預問題行為出現的次數和頻率，通過對比干預前後的問題行為的記錄，最後判斷干預策略是否對改善自閉症的社交問題具有積極意義。

2. 訓練內容

(1) 目光接觸訓練

本實驗研究者設立的接觸訓練有“呼叫反應”、“看著我”、“吹泡泡”、“我指你看”等內容，下列以“你指我看”訓練為例。

目光接觸訓練——“你指我看”訓練

訓練步驟：

第一步：研究者立身於講臺，個案安座於講臺下的座位上。

第二步：研究者拿出事先準備好的訓練道具 (五種水果模型)，左手舉起其中的一種水果模型，右手指向這種水果模型，高聲道：“抬頭看，老師指的是 (不同水果模式)！”

第三步：如果個案沒有反應，可停頓幾秒後再重複剛才的指令，直到個案抬頭看著研究者所指著的水果模型，直到個案目光必須停頓在水果模型上兩秒以上，然後再進行下一回合的訓練。

(2) 語言技能的示範訓練

本項訓練要求個案學會簡單的社交自我表達，語言技能的示範訓練，如示範性地教導個案表達“我想要”、“我想去”、“我想吃”、“我想玩”等自我需求的句式。由研究者引

導這幾種句式，讓個案利用這樣的句式表達出自己的需求。如果個案不知道自己想要什麼，研究者可示範表達出一個完整句式，如“我想要喝水”，語速要慢，吐字要清楚，對於語句中的重要詞要用重音，對於難理解的詞或句子可重複說幾遍。直到個案能夠獨立地說出一個完整表達自我需求的完整句式，然後再重複下一回合的訓練。

(3) 傾聽能力訓練

傾聽能力是社交性談話的基礎，在訓練中一方面讓個案集中注意力去聽對方的談話，便於及時理解對方的話語，並及時做出應對，另一方面讓個案耐心傾聽別人的談話，並注意說話者的語氣、表情，以便聽出說話者的話外之音，以便更深層次地交流。傾聽能力訓練主要透過讓學生參與遊戲或者觀看視頻的形式，研究者引導個案討論，幫助個案理解他人的想法和感受，培養同情心。協助個案瞭解他人舉動和表情背後的意圖，教導個案學會傾聽他人說話的姿勢，做出適當的社交回應，如微笑傾聽他人說話，揮手和他人告別，看到別人傷心的表情需要去安慰他人等。

(4) 同伴遊戲訓練

遊戲是兒童的天賦本能與學習媒介，是最自然的學習方式，通過遊戲兒童與周圍的人與事物產生互動。兒童在遊戲中成長，在遊戲中學習。同伴遊戲訓練，以遊戲活動為媒介，讓研究物件可以直接觀察模仿、自然表達自己的情感和想法，拉近與同伴的距離。開展社會性遊戲。社會性遊戲能培養其社會交往能力和良好的性格，研究物件通過與同伴在遊戲中協商、分工、合作、謙讓等，鍛鍊社交能力。[11]

(5) 日常生活情境中的社交溝通技巧訓練

選定特定的日常生活情境讓個案學習在此情境當中的社交溝通技巧，本研究選定的是餐廳點餐訓練和超市購物訓練。

餐廳吃飯訓練：

確定目標行為是點餐，把目標行為分解為以下幾個步驟：(1.) 知道自己想吃什麼。

(2.) 勾選菜譜上的菜肴。(3.) 尋找服務員遞交功能表。(4.) 和服務員說謝謝。(5.) 學會等待菜肴上桌。

超市購物訓練：確定目標行為是購物，把目標行為分解為以下幾個步驟：(1.) 知道自己想買什麼。(2.) 找到自己所需商品的位置。(3.) 觀看價格標籤上的價格。(4.) 去收銀台付足夠的錢。(5.) 把所購買的商品自己拿回家

分解目標行為的每一個步驟後，按步驟對目標行為的每一目標單元作出訓練，直至個案完成上一目標單元方可進行下一目標單元的學習，直至個案能獨立地完成每一個步驟，並能把這些步驟連貫為一個目標單元。

四、研究結果與分析

(一) 對研究個案目標行為的界定

通過對瞭解和分析研究個案的個人基本資訊和家校狀況後，研究者確定目光接觸行為、

自我表達行為、社交理解行為、同伴遊戲行為、日常生活情境的社交能力五項，為本研究要觀察的個案目標行為。沒有確切的行為界定標準必然會影響研究的可信度，但鑒於不同的研究者對於同一目標行為會產生不同的界定，故研究者在開始行為觀察記錄之前界定了本研究四種目標行為（因日常生活情境的社交能力難以通過具體的某一行為進行界定，故此項不記入行為觀察記錄表中）的標準，以下是此四項可觀察的目標行為界定。

目光接觸行為：注視某一件物體至少三到四秒；與他人對視至少一到兩秒。

自我表達行為：用手勢發生或者示意：“我要”、“不要”、“給我”等簡單的意願；能用單字或複詞表達個人需要：“要吃”、“飲水”、“去廁所”等。

社交理解行為：與他人交談或接觸時，不發出尖叫、怪叫，不出現情緒問題，至少保持十秒以上；能瞭解他人的表情和舉止，做出適當的社交反應。

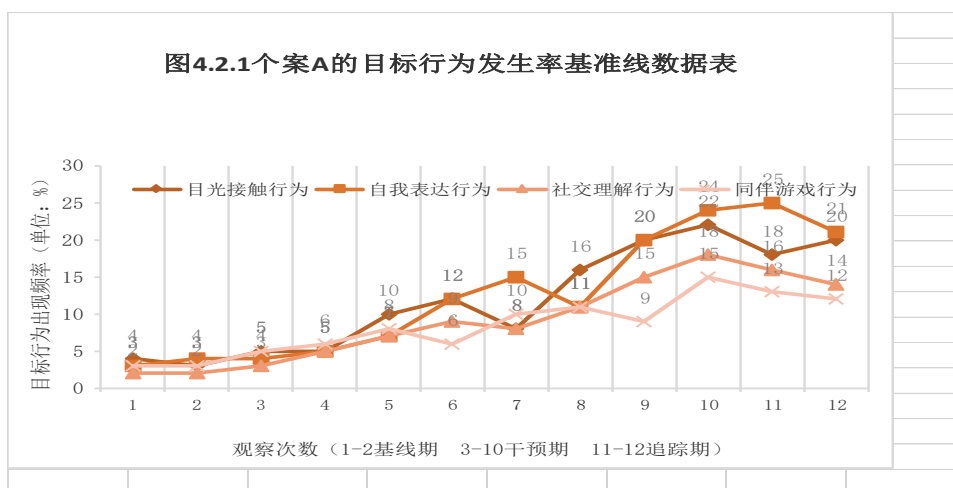
同伴遊戲行為：在活動課或者體育課上願意參加團體遊戲或分享玩具；在研究者的指令下做出適當的分享和共處行為。

(二)個案的目標行為資料分析

1. 個案 A 的目標行為資料分析

研究者通過自製的行為觀察記錄表（可見附錄 1）在一段特定的時間內對研究個案 A 的目標行為實施觀察記錄，具體的觀察記錄過程如下：選取每週三、週五的上午和下午一節課的時間對個案 A 的目標行為（目光接觸行為、自我表達行為、社交理解行為、同伴遊戲行為）進行觀察和記錄，包括兩周的基線期，八周的干預期，兩周的追蹤期，共十二周的行為觀察記錄。通過對個案 A 的目標行為記錄進行統計和分析後，得到圖 4.2.1 所呈現出的結果。

由圖 4.2.1 可以看出，個案 A（小豪）在目光接觸行為出現的頻率在總體上保持在 3% 以



上。根據 1-2 周的基線期記錄可知，個案 A 的目光接觸行為發生率在未進行干預前只有 3%-4%，而在 3-10 周的干預後，個案 A 的目光接觸行為的發生率由 5% 提升到 22%，直到在 11-12 周的追蹤期檢驗當中，該目標行為的發生率最終穩定在 18%-20% 之間。雖然在干預期間目標行為出現過小幅度的下降趨勢，但總體保持在上升的趨勢，且個案 A 目光接觸行為的發生率由最低的 3% 提升到最高的 22%，由此可見本干預訓練對於提高個案 A 的目光接觸行為有著

較為顯著的效果。

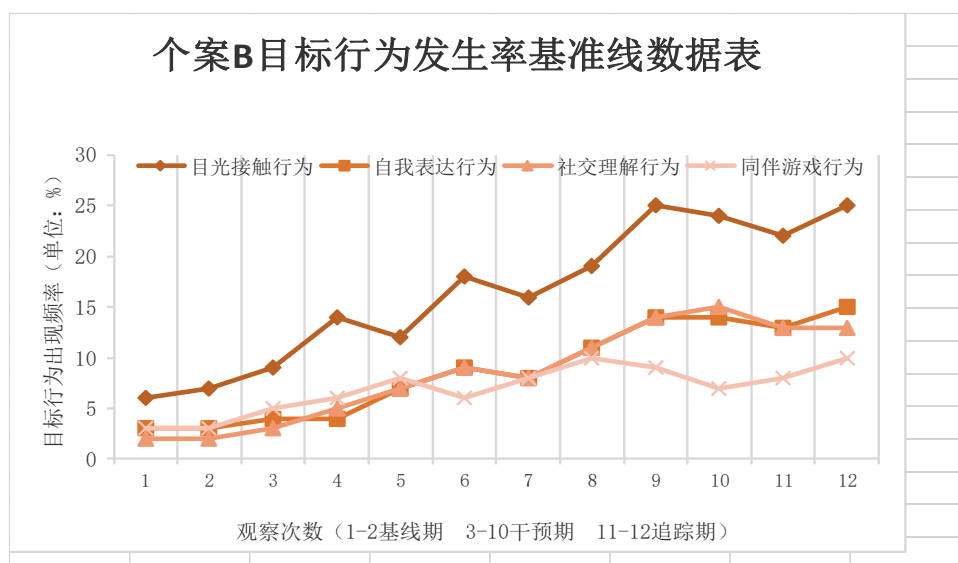
根據圖 4.2.1 的圖示可見，個案 A 在自我表達行為出現率上展現出明顯的上升趨勢。由基線期的 3%-4% 自我表達行為發生率提升到了追蹤期的最高點 25%，雖在第 8 周的干預期和第 12 周的追蹤期中稍有所下降的趨勢，但總體上個案 A 在自我表達行為出現率上穩定在了 20% 左右，相較於未進行干預前的 3%-4% 有大幅度的提升，由此可得本訓練策略對提高個案 A 的自我表達能力上產生了良性的訓練效果。

從圖 4.2.1 的折線圖中可直接得出，與目光接觸行為和自我表達行為的出現率相比，個案 A 的社交理解行為和同伴遊戲行為的上升幅度較低，但於總體上而言，此二者目標行為的發生率也保持在小幅度且穩步上升當中。個案 A 的社交理解行為由基線期的 2% 提升到了干預期的最高點 18%，最終個案 A 的社交理解行為出現率穩定在 14%-16% 之間。而在同伴遊戲行為的出現率上，個案 A 由基線期的 3% 提升到了追蹤期的最高點 15%，雖在干預期間有著數次下降的趨勢，但最後個案 A 的同伴遊戲行為的發生率最終穩定在 12%-13% 之間。總體而言，本研究的干預訓練對提升個案 A 的社交理解能力和同伴遊戲能力也有著較小幅度的促進作用。

綜合上述的圖表資料和結果分析可知，本研究通過結合應用行為分析法為主，社交溝通技巧訓練為輔的行為干預策略，對於提升研究個案 A 的社交能力上具有積極意義，在增加個案 A 的目標接觸行為和自我表達行為的出現率上效果較為顯著，在增加其社交理解行為和同伴遊戲行為的出現率上效果稍弱。

2. 個案 B 的目標行為資料分析

研究者通過自製的行為觀察記錄表（同個案 A 可見附錄 1）在一段特定的時間內對研究個案 A 的目標行為實施觀察記錄，具體的觀察記錄過程如下：選取每週一、週四的上午和下午一節課的時間對個案 A 的目標行為（目光接觸行為、自我表達行為、社交理解行為、同伴遊戲行為）進行觀察和記錄，包括兩周的基線期，八週的干預期，兩周的追蹤期，共十二週的行為觀察記錄。通過對個案 B 的目標行為記錄進行統計和分析後，得到圖 4.2.2 所呈現出的結果。



根據圖 4.2.2 的圖示可見，個案 B 的目光接觸行為出現率在基線期處在 6%-7% 的水準之間，在對個案 B 實施干預後，其目光接觸行為出現率增加到最高點為 25%，雖個案 B 在干預期其目光接觸行為出現率由小幅度的下降，但其最終的目光接觸行為出現率穩定在 22%-25% 之間。總體而言，個案 B 的目光接觸行為出現率呈現明顯的上升趨勢，表明了本研究干預對個案 B 目光接觸行為出現率的增加有著顯著地推動作用。

從圖 4.2.2 的折線圖中可知，個案 B 的自我表達行為發生率從基線期的最低點 3% 提升到追蹤期的最高點 15%，雖在追蹤期該目標行為的出現率有著小幅度的下降趨勢，但個案 B 總體的自我表達行為出現率呈現緩慢上升的趨勢。故此，本研究的干預方案對於改進個案 B 的社交自我表達能力上有著一定的積極效能。

由圖 4.2.2 可得出，個案 B 的社交理解行為出現率在基線期表現為 2%，在干預期個案 B 的社交理解行為發生率表現為緩慢地上升，在第七週稍微下降，在追蹤期時該目標行為的出現率穩定在 13%。總體而言，個案 B 在本研究的社交理解行為訓練上效果不太明顯，但相對於未進行干預之前來說已有了較大的進步。故此，本研究的干預訓練對於提升個案 B 的社交理解能力仍有一定的幫助，但在干預效能上沒有預期當中的顯著。

圖 4.2.2 的資料表明，個案 B 的同伴遊戲行為發生率在基線期處於 3% 的水準，在 3-5 週的干預期中個案 B 該目標行為進步緩慢，且在干預期和追蹤期中都呈現出了下降的局勢，最終個案 B 的同伴遊戲行為出現率穩定在 8%-10% 之間，總體表現出小幅度的上升趨勢，但干預效果相比於前三種目標行為較差。

(三) 研究個案訓練效果分析

研究者通過觀察對個案實施干預訓練前後的結果進行對比和分析，發現個案在以下社交能力上的變化。

目光接觸：個案 A、B 在進行干預訓練前與研究者互動時幾乎沒有目光接觸，甚至對研究者抱有一定的抵觸情緒，不願意服從研究者的指令。在進行干預訓練後，個案 A、B 與研究者建立了比較穩定的關係，與研究者交談或互動時眼神接觸的次數明顯增加，眼神停留時間也逐漸加長至 5 秒以上，且願意在研究者的提示下根據指令完成一些任務，甚至個案 B 有時在見到研究者時會湊過來打招呼，有主動性的眼神接觸。

自我表達：個案 B 由於本身的語言能力較強，能習得並且熟練地使用一些表達自我需求的句式，但某些難度較高的自我表達句式依然無法習得，如想要玩個案 B 手裡拿著的工具。個案 B 由於本身的語言能力較弱，只習得一兩個三字句式，完整地表達自我需要仍需要研究者給予一定的提示下才可以完成。

傾聽和理解能力：個案 A、B 在傾聽能力上的進步並不顯著，仍會在研究者與他人進行交談時打斷研究者與他人的對話，或者是未聽完研究者的指令就開始行動。在理解他人的表情和舉止上，只有比較劇烈的情緒上才能讓兩名個案對他人的表情有一定的理解，如憤怒。

與同伴遊戲的能力：個案 A 從不懂得邀請別人加入自己的遊戲，到干預後有研究者的提示下懂得邀請同伴加入自己的遊戲，並且願意與同伴分享自己的玩具，能主動拉起同伴的

手；個案 B 仍然抗拒加入到同伴遊戲當中，喜歡在自己的座位上玩玩具，不願意與他人分享，但在干預後能喊出同伴的名字且與同伴有目光接觸。

日常生活情境的社交能力：個案 A 在干預後能在家長的看護下獨立地去餐廳點餐，個案 B 在干預後能獨立地去超市購買商品，但對價格和金錢沒有概念。

綜合上述，本研究採取的以應用行為分析法為主，社交溝通技巧訓練為輔的干預方案，對改進研究個案目光接觸能力和日常生活情境社交能力，這兩個方面的效果較為顯著，而在提升研究個案的自我表達能力、傾聽和理解能力、同伴遊戲能力這三方面上稍弱，但通過對個案總體的訓練效果，本研究的干預訓練方法對於改進研究個案的社交能力，具有正向的指導意義。

五、研究結論與建議

(一) 研究結論

本研究通過選取兩名在社會交往能力上存在障礙的自閉症個案，滿足兩名研究個案的特殊需求，以研究個案的起點能力作為基準，針對他們的具體情況進行具體分析制定出了一系列的以應用行為分析法為主，以社交溝通技巧訓練為輔的社交訓練方法對研究個案進行干預後，得出以下結論：

以應用行為分析法為主，社交溝通技巧訓練為輔的社交干預策略對提升自閉症兒童的目光接觸能力，有顯著效果。通過對研究個案進行為期十二週的目光接觸行為記錄，個案的目光接觸行為出現率明顯上升，且在後續的追蹤期中該目標行為的出現率保持在穩定的狀態。研究個案願意與聽從研究者的指令，與研究者交談或互動時眼神接觸的次數明顯增加，眼神停留時間也逐漸加長至 5 秒以上，且願意與研究者打招呼，產生主動性的眼神接觸。

以應用行為分析法為主，社交溝通技巧訓練為輔的社交干預策略，對提升自閉症兒童的自我表達能力有良性效果。在研究個案十二週的行為記錄結果當中，個案的自我表達行為發生率明顯增多，且總體趨勢保持在上升狀態。通過訓練，個案能習得並且熟練地使用一些簡單的複詞或句式，表達出個人的需求和意願。

以應用行為分析法為主，社交溝通技巧訓練為輔的社交干預策略，對提升自閉症兒童的社交理解能力和同伴遊戲能力，具有稍弱的促進效果，需要長時間的訓練可使效果顯著。在研究者進行此兩項目標行為的記錄過程，個案的目標行為出現率呈現緩慢低幅度地上升，並伴有不穩定的下降趨勢，故本研究針對自閉症兒童的社交理解能力和同伴遊戲能力的訓練設計上仍有待改進。

以應用行為分析法為主，社交溝通技巧訓練為輔的社交干預策略，對提升自閉症兒童在日常生活情境的社交技巧具有積極意義。通過對研究個案進行特定的生活情境訓練後，個案在訓練情境下可獨立地完成社交任務，做出適當的社交回應。

(二) 建議

對自閉症兒童實施社交干預，改善自閉症兒童的社交問題並非是一朝一夕就能完成的事情，需要嘗試多元化的干預策略以及全面性的對自閉症兒童的具體考量，本研究還存在著許

多的侷限性與不足，故在此提出對自閉症兒童進行社交干預的一些建議：

1. 每個自閉症兒童的學習模式和進度不盡相同，各有其獨特的訓練需要，故訓練者需為自閉症兒童編訂個別的社交訓練計畫，幫助他們克服社交和溝通的障礙。對於自閉症兒童進行社交干預要系統化和個性化，針對他們的特殊需求，挖掘他們身上的潛能。

2. 要有效幫助自閉症兒童克服自閉症帶來的障礙，增強適應能力和融入社群，除了靠指導教師的努力外，還需通過全校參與，各專業人員互相協作和支援，家長參與和配合，以及社會人士的接納和支援，為學生提供積極關懷、共融和諧的生活環境，使能不斷改善和提升學習能力。

3. 學校和家長應善用社區資源來輔助教導自閉症兒童。例如，積極安排自閉症兒童參與各式各樣的活動和訓練，讓他們體驗不同的群體生活，廣闊活動範圍，豐富學習經歷和生活經驗，藉此增強適應環境、融入社群和獨立生活的能力。

參考文獻

- [1]鐘義. 中國0歲~6歲殘疾兒童抽樣調查結果在京發佈[J]. 中國殘疾人, 2004(4):42-42.
- [2]王輝. Asperger綜合征的臨床診斷及與自閉症的辨別[J]. 中國康復醫學雜誌, 2006, 21(6):571-573.
- [3]陳蓮俊, CHENLianjun. 自閉症診斷與服務的發展趨向——美國《精神疾病診斷與統計手冊》第五版草案評介與預測[J]. 中國特殊教育, 2011(8):59-65.
- [4]Reichow B, Volkmar F R. Social Skills Interventions for Individuals with Autism: Evaluation for Evidence-Based Practices within a Best Evidence Synthesis Framework[J]. Journal of Autism & Developmental Disorders, 2010, 40(2):149-166.
- [5]韋晴. 應用行為分析在孤獨症領域的運用[J]. 中國殘疾人, 2017(11):58-58.
- [6]姜志梅. 應用行為分析法在兒童孤獨症康復中的應用[J]. 中國傷殘醫學, 2007, 15(4):68-69.
- [7]Baer D M, Others A. Some Still-Current Dimensions of Applied Behavior Analysis. [M]// Journal of applied behavior analysis. , 1968.
- [8]王雪芹, 郭延慶. 應用行為分析在孤獨症早期干預中的應用[J]. 國際精神病學雜誌, 2006(2):104-106.
- [9]王振洲. 自閉症兒童DTT與PRT干預模式的對比研究[J]. 重慶文理學院學報, 2015(1):109-113.
- [10]杭躍躍, 蘇豔麗, 洪珊珊, 等. 高功能孤獨症與Asperger綜合症患兒行為問題的比較研究[J]. 中華行為醫學與腦科學雜誌, 2009, 18(7):604-606.
- [11]楊繼英, 張閣. 自由遊戲活動中幼兒同伴交往策略的觀察研究[J]. 教育導刊(下半月), 2012(10):31-35.

關於大陸地區資源教室建設的思考

莫富堯 常運旺

上海樂聽科技有限公司

資源教室 (resource room) 是在普通學校或特殊教育學校建立的集課程、教材、專業圖書以及學具、教具、康復器材和輔助技術於一體的專用教室：它具有為特殊教育需求兒童提供諮詢、個案管理、教育心理診斷、個別化教育計畫、教學支持、學習輔導、補救教學、康復訓練和教育效果評估等多種功能，其目的是滿足具有顯著個別差異兒童的特殊教育需求。⁰

資源教室可分為以下三種類型：一，部分時間資源教室，即初級形式的資源教室，類似於一個設立在普通學校的特殊班，只有部分時間為有特殊需要的兒童開放，兒童在這裡得到個別補救教學、康復訓練和心理諮詢輔導等；二，專門類型資源教室，是為某一類特殊兒童開設的資源教室，該類資源教室主要建立在特殊教育學校，而不適宜在普通學校建立；三，支援性資源教室，此類資源教室建立在為普通學校中的特殊兒童提供支援的、理念上的、服務物件不限於某類特殊兒童，而是面向所有具有特殊教育需求的兒童；服務範圍不侷限於學生，也為所有的教師提供特殊教育的專業支援和資源，同時還為家庭和社區提供特殊教育、康復訓練和支援服務等。⁰

一、資源教室政策綜述

(一)、臺灣地區資源教室政策

臺灣地區資源教室政策實施起步早，發展較完善，目前資源教室政策文本已覆蓋幼稚園、普通中小學、高等中學等多學年段，對資源教室的管理運作、學生安置、資源配置、人員配備等多方面都做出了詳細規定。臺灣地區最早涉及到“資源教室”這一概念的檔是 1967 年頒佈的《視覺障礙學生混合教育巡迴輔導計畫》。隨後經過五十年的積極探索，臺灣地區資源教室政策從“引進”走向了“立法”。

表 1 臺灣地區部分資源教室政策檔

| 頒佈時間 | 政策檔 |
|--------|---|
| 1967 年 | 《視覺障礙學生混合教育巡迴輔導計畫》 |
| 1978 年 | 《國民中學成立資源教室 (班) 之規定事項》 |
| 1999 年 | 《國民教育身心障礙學生升學輔導方法》 《臺北市國民中小學身心障礙資源班實施計畫》 |
| 2001 年 | 《臺北市國民教育階段資源班運作原則》 |
| 2004 年 | 《高級中等學校就讀普通班身心障礙學生安置原則及輔導辦法》 |

(二)、大陸地區資源教室政策

二十世紀九十年代，大陸地區北京市、上海市及一些發展較快的城市初步在普校開展了資源教室建設的工作，並於 1994 年頒佈了《關於開展殘疾兒童少年隨班就讀工作的試行辦

法》，這是“資源教室”第一次被正式寫入隨班就讀相關政策檔中，此後進入規範發展階段。隨著大陸各城市資源教室建設工作的加速開展，中國教育部辦公廳為規範資源教室建設，於2016年1月頒佈了《普通學校特殊教育資源教室建設指南》，並為建設資源教室的普通學校提供了具體建設要求，即《普通學校特殊教育資源教室配備參考目錄》。隨之，教育部在2017年正式印發的《義務教育學校管理標準》中明確指出：“堅持合理便利原則滿足適齡殘疾兒童隨班就讀需要，創造條件為有特殊需要的學生建立資源教室，配備專兼職教師。0”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關鍵支撐，對全面提高特殊教育普及水準具有不可替代的重要作用。

（三）、臺灣地區與大陸地區資源教室政策比較

通過在大陸地區及臺灣地區教育部及地方教育行政部門網站以“資源教室”、“隨班就讀”為關鍵字搜索相關政策檔可知，臺灣地區的資源教室相關規定數量遠多於大陸地區政策文本數量。對比政策檔可以看出，大陸資源教室政策主要關注定位、功能、資源教師、配備器材，臺灣地區則更注重資源教室的支援服務以及具體運作，且所占比例遠遠高於大陸地區。目前，大陸地區的資源教室政策仍在實驗推廣階段，現階段的目標以擴大資源教室規模和數量為主，注重資源教室的總體規劃及軟硬體設備的配置。臺灣地區的資源教室政策制定實施起步早，發展較完善，目前處於精緻服務期，更關注資源教室整體品質的提高，側重於資源教室的具體運作。

二、大陸資源教室建設分析

（一）、大陸資源教室建設進展

二十世紀八十年代末到九十年代初，當特殊兒童隨班就讀在中國逐步興起時，資源教室作為一種對隨班就讀的補充形式開始啟動。大陸地區資源教室的發展可以劃分為以下三個階段：

（1）初起階段

從二十世紀八十年代末到九十年代初，中國隨班就讀應運而起。大陸部分地區在嘗試隨班就讀的同時，也在思索如何有效提高隨班就讀的教學品質，資源教室作為隨班就讀的一種補充形式在一些地區發展起來。例如1990年前後，山東省部分已經開展隨班就讀的學校開始嘗試建立資源教室，當時的資源教室較為簡陋，也無專業人員的配備。

（2）探索階段

二十世紀九十年代中期到後期，資源教室在一些地區得到發展。大陸地區一些發展較快的城市，開始在已經開展隨班就讀工作的學校建設資源教室。本階段的資源教室配備了一些專用的特殊教育設施、器材，最常見的就是進行感統訓練用的器材和教學用的教玩具，但是對於資源教師專業性和資源教室管理運作還缺少系統化的規定。

（3）規範發展階段

自二十一世紀初，資源教室的建設開始逐步正規化，其標誌是資源教室的建設被國家教育部和地方教育行政管理部門納入特殊教育的規劃。如教育部基礎教育司將資源教室的建設作為隨班就讀支援保障系統的有機組成部分，北京市教育委員會、安徽省教育行政管理部門都有建設資源教室的文件和相應的經費投入。這一時期的資源教室建設進入正規化階段，其主要表現為：有正式的政策檔對資源教室建設和經費投入等要點進行了規定，資源教室的人員配

備、管理運作、器材配置也有了相應的要求。根據上述指標，我們可以認為資源教室進入了規範發展的階段

(二)、大陸資源教室服務物件發展歷程

大陸資源教室的服務物件從一開始為視障、聽障、智障特殊兒童提供服務，逐漸將智力障礙、自閉症、學習障礙和多動症的特殊兒童列入服務物件，最終發展到為所有有特殊教育需要的兒童提供綜合性服務。

1.以三類特殊兒童為服務物件

大陸地區最初建立的資源教室，服務物件比較單一，主要是視覺障礙兒童或聽覺障礙兒童，如特殊學校最初建設的資源教室，聾校的為聽覺障礙兒童服務，盲校的為視覺障礙兒童服務，所以具備的功能主要是為這兩類兒童提供輔導和服務。隨著培智教育的開展，一些普通小學建立了主要為隨班就讀的培智學生服務的資源教室。初建的資源教室主要將自己的服務物件侷限在少數的幾類特殊需要兒童。當資源教室僅為少數特定的殘疾兒童提供服務時，資源教室的功能十分有限，投入的資源與產生的效益不成比例，其建立和產生的效益也會因此受到質疑。

2.以發展性障礙兒童為服務物件

隨著特殊教育將發展性障礙兒童作為特殊教育的主要物件，資源教室的服務物件也相應地調整，逐步將發展性障礙兒童列為自己的服務物件。發展性障礙兒童主要包括智力障礙、自閉症、學習障礙和多動症的兒童。這些兒童的主要特點是心智障礙發生在發育階段。隨著義務教育法的實施，所有的適齡兒童都必須進入小學學習，普通學校應該接收當地社區的所有兒童進入學校，一些具有發展性障礙的兒童成為普通中小學校的學生，於是普通學校的資源教室將不僅要為三類殘疾兒童隨班就讀提供輔導幫助，還必須將原來視為低成就的學生（其實很多就是發展性障礙兒童）也納入自己的輔導範圍。因此，資源教室的形態和功能均變得日益複雜，逐步形成一些新模式。這一階段的資源教室的投入產出比明顯提高，資源教室的功能日益顯著，資源教室的做法逐步為大家認同。

3.以有特殊教育需求兒童為服務物件

隨著社會進步，現代特殊教育的服務物件有了新的擴展，除了上面所涉及的殘疾兒童以外，還要為肢體殘疾（如腦癱）、具有多元文化背景和智力超常的兒童服務。過去認為不能上學的各類兒童今天成為了受教育者。例如一些留學生的孩子出生在國外，中文的語言和交流有比較嚴重的阻礙，還有文化背景方面的差異。在北京、上海等大城市或中心城市裡，這類兒童逐步成為資源教室的服務物件。具有優異才能或特殊才能的學生也成為資源教室的重要服務物件。服務物件的多樣化對資源教室也提出了新要求，於是“支持性資源教室”開始出現，並逐步成為基礎教育和特殊教育融合的一種管道，逐漸成為各級學校教育教學的新機制。中國資源教室建設和資源教師培養開始進入制度化的階段。

(三)、大陸資源教室建設現狀

1.資源教室的定位

大陸地區資源教室定位明確，從大陸地區對資源教室概念的表述中可以看出資源教室定位的三個重點：

第一，強調資源教室的功能，如“設立在普通中小學，為在本校進行隨班就讀的有特殊教育需求的學生提供特殊教育諮詢、輔導和轉介服務的教學部門”。0

第二，強調“個別化教育”，如“設立在普通中小學、幼稚園，為在本校、本園(或劃定區域內)隨班就讀的有特殊教育需求的學生、幼兒建立的個別化教學場所”。⁰

第三，強調服務的物件及範圍，如“專為普通學校(含幼稚園、普通中小學、中等職業學校)設置，為隨班就讀、送教到點及其他有特殊需要的學生、教師和家長提供特殊教育專業服務的場所”。⁰

從服務物件來看，目前大陸地區政策中提到的資源教室服務物件共有九類，分別為視力障礙、聽力障礙、智力障礙、肢體殘疾、自閉症、學習障礙、語言障礙、情緒與行為障礙和多重殘疾。⁰⁰其中，以輕度的視力障礙、聽力障礙和智力障礙為主。其服務學段包括幼稚園、普通中小學和中等職業學校，高等教育階段的資源教室建設並未提及。2.資源教室的功能資源教室的作用是充分發揮資源的功能，以達到教學的效果。目前，大陸地區資源教室建設主要以個案管理、教學輔導、康復訓練和人員培訓這四大功能為主。由於大陸地區特殊兒童康復資源的缺乏，資源教師承擔了大量的康復訓練工作，同時由於資源教室數量有限，某些地區的資源教室還需承擔起資源中心的輻射作用。

3.資源教室的規劃

研究分析發現，大陸地區注重資源教室宏觀的總體佈局、具體的場地規劃和內部的功能分區。從總體佈局來看，2016年以前資源教室主要有三種佈局形式。第一，按區域統籌規劃。如廣東省提出：“4萬人口以上的鄉鎮，以鄉鎮中心學校為隨班就讀基地學校，建設隨班就讀資源教室。”⁰第二，按隨班就讀人數佈局。如山東省提出：“隨班就讀兒童、少年8人以上的中小學、幼稚園和農村鄉鎮中心小學、幼稚園應設置資源教室。”⁰第三，以學校為單位佈局。如遼寧省提出：“一般城區以3—5所學校為一片，選擇其中一所作為隨班就讀基地學校。”⁰2016年教育部頒佈的《普通學校特殊教育資源教室建設指南》(以下簡稱《指南》)強調，資源教室的總體佈局需綜合考慮區域統籌、隨班就讀人數以及學校佈局情況，招收5人以上數量殘疾學生的普通學校，一般應設立資源教室。不足5人的，由所在區域教育行政部門統籌規劃資源教室的佈局。⁰從場地規劃來看，大陸各地區均要求將資源教室建於一樓，建築面積在50—120平方米之間，並對資源教室的房間牆面、地面、門窗、通風、採光、防噪條件、換氣設施等提出了具體要求。在此基礎上《指南》對資源教室面積的最低限度做出了不小於60平方米的規定。

從內部功能分區來看，資源教室按功能主體劃分為三類：一是以教師和家長為主的辦公、接待、診斷、諮詢、教學和會議分區；二是以學生為主的學習、閱讀、康復訓練和遊戲娛樂分區；三是以教室本身為主的教學資源安置和資訊資源採集編輯儲存的分區。

4.資源教室的運作

資源教室的運作是資源教室最核心、最關鍵的部分，能夠切實保障資源教室功能的發揮。大陸地區資源教室的運作主要有兩個突出特點。一是實踐性略為缺乏。資源教室的組織形式主要以個別輔導、獨立學習、小組學習、夥伴活動和團體活動為主，但具體組織什麼、如何組織、誰來組織並未詳細提及。二是沒有明確具體的運作過程。目前有關資源教室運作過程敘述零散，且未單獨作為一項重要內容予以明確規定，作為資源教室實踐層面最重要的一環，資源教室的運作關係著整個政策的實施狀況，是政策最終的落腳點。只有明確資源教室具體的運作流程，才能真正保證資源教室工作的開展。

5.資源教室的設備

近年來，在大陸地區資源教室建設方面，各地均出臺了資源教室的設備目錄，資源教室的設備主要分為基礎設備、教學設備和康復設備三類，基礎設備主要包括常規設備(桌椅、櫃具等)、辦公設備(電腦、列印複印設備等)和視聽設備(電視、音響等)等；教學設備分為學具、教具和圖書音像資料；康復訓練設備按八大領域分為視覺、聽覺、感知、認知、言語溝通、感覺統合、精細動作和肢體運動康復設備。

6. 資源教師

資源教師是指規劃、建設、運用和管理資源教室的特殊教育以及相關專業的人員，是資源教室的核心和靈魂。目前大陸地區資源教師的考核機制仍待進一步完善，對資源教師的角色定位較為模糊，對資源教師的設置標準並未作統一要求。相關政策檔中規定，每個隨班就讀資源教室要求配備 1—3 名資源教師，專職或兼職均可，但兼職的資源教師可能會直接影響其專業化水準。資源教師准入要求主要包括三個方面：一是學歷，如雲南省要求資源教師應具有大專以上學歷；二是教師資格，資源教師需持有《教師資格證書》；三是特殊教育相關背景，資源教師原則上須具備特殊教育、康復或其他相關專業背景，符合《特殊教育教師專業標準》的規定。

綜上可知，大陸地區的資源教室建設更重視資源教室的定位，但服務物件和範圍較窄；重視資源教室的學業輔導、康復訓練和資源中心功能，但尚未具備親職教育和生涯輔導功能，對家庭和學生未來發展關注不足；資源教室的規劃中更強調宏觀佈局，重視環境設施和硬體設備，對學生發展的支援服務不足；重視資源教室的運作原則和形式，對具體的運作過程不夠明確；資源教室管理機制不完善，缺乏督導與評鑒機制；缺乏資源教師的角色定位和考核機制，對資源教師職後培訓重視不夠。

三、大陸資源教室建設的思考與建議

(一)、大陸資源教室建設存在的問題

由於資源教室在中國還是新興事物，無論是理論建構還是實踐探索尚未形成成熟的體系，在實際建設與運作過程中仍存在一定的問題。

1. 資源教室設備配備與教育方向不匹配

隨著科技的發展和教育現代化進程的加快，資源教室功能的多元化特徵日益凸顯。近年來，在“醫教結合”的影響下，資源教室的康復功能備受關注，治療師與康復設備進入普通學校似乎已成為資源教室發展的必然之舉。雖然各地均出臺了資源教室設備配備參考目錄，但學校在具體建設的時候，要將指導檔與本校的實際需求有效結合，來進行教具、輔具、康復器材的佈局與選擇還是存在一定的難度。如何根據本校資源教室服務物件的需求和可使用的空間，配置適合教學的、與可用空間相匹配的器材、教學輔具是老師們需要花時間琢磨的問題。

2. 資源教室存在內部隔離問題

資源教室運作兼具康教功能，所以進入資源教室接受服務的孩子容易被視為“問題兒童”、“殘疾兒童”，家長也害怕自己的孩子被貼標籤，不同意孩子進入資源教室接受輔導。這使得資源教室雖建於普通學校，卻陷入“校中特校”的隔離困境，難以與現有的教學框架相結合，也導致特殊需要學生在真正適應普通課堂學習和與同伴交往等方面仍存在不足，“普通”與“特殊”的分界線依舊存在。在普通學校裡將特殊兒童簡單分配到資源教室接受單獨

的、額外的特殊教育或服務，與其他同學分開來進行教學，這也是一種隔離的、歧視的教學。因此，在資源教室運作中，除了課程的合理安排，前期的宣導工作也十分重要，如系列的宣導活動，讓隨班就讀學校的普通班老師和學生、家長都充分理解和接受特殊需要兒童。

3. 資源教室建設與實際需求不匹配

現階段，由於普校缺少專業的資源老師及相應的資源教室建設相關培訓，導致資源教室的建設不夠科學合理，部分學校建設資源教室沒有充分考慮兒童康教需求、空間大小、功能區域劃分等因素，就採購一堆器材回來堆砌，導致資源教室的器材閒置率高。

資源教室硬體建設是一項系統工程。首先，校方和承建方充分溝通康教需求，包括所服務兒童的障礙類別、教學方式、資源教室使用流程等等。承建方根據康教需求配置相應的康復器具、教具、輔具，並根據資源教室運作流程和器具種類對擬做資源教室的空間進行功能區域劃分。承建方需介入設計技術，將功能分區和器具擺放設置呈現在圖紙上，並且充分考慮到環境對於兒童心理的影響。結合設計學與康復學，對資源教室環境進行設計，出具 3D 效果圖，由資源教室使用老師確認適合自己的需求後，再著手準備建設與器具採購工作，這樣能最大程度地避免不必要的浪費。

4. 資源教室建設進度緩慢

普通學校建設資源教室，時常會陷入“資源教室建設費用投入大，資源配置多，卻只為學校學生數量裡占少數的特殊兒童提供服務，值不值得”的思想鬥爭中。對上海市資源教室建設情況的調查研究表明，在所調查的 300 所融合學校中，僅 53 所學校建設了資源教室，38 所學校已準備建設，209 所學校未準備建。未建的原因在於，校方認為學生數量少，沒有必要配備資源教室，對資源教室的效果與收益不認可。0 儘管 2013 年《關於進一步加強隨班就讀工作的意見》中明確提出“學校收 5 名隨班就讀學生需建資源教室”的規定，但北京市 490 所中小學資源教室建設情況的研究顯示，234 所達到所要求建立了資源教室，但 108 所（22.04%）學校雖然隨班就讀學生數量超過 5 人，甚至達到 20 人，卻仍未建立資源教室。0

綜上，資源教室建設過程中出現的有效使用率不高、與實際需求不匹配、建設進度慢等現象，導致大陸地區對資源教室的實踐探索遇到發展瓶頸。資源教室建設與實際運作中的諸多問題，逐步將資源教室演變成在普通學校內設置的“特殊教育學校”，陷入資源教室建設與運行效果不理想的困境。

（二）、大陸資源教室建設的建議

1. 完善資源教室政策體系，加強政策的系統性與可操作性

自上世紀九十年代以來，中國大陸地區一直在積極制定、完善資源教室相關政策檔，推進隨班就讀政策的實施，為資源教室的建設發展指明總體方向。但對於資源教室具體實踐過程中的管理運作及師資配備沒有完善的政策檔。雖然《普通學校特殊教育資源教室建設指南》具有一定的指導意義，但其政策內容還不夠全面，需要不斷推陳出新，總結經驗，從整個融合教育發展的視角來定位資源教室及資源教室政策。教育部門需針對資源教室具體的運作流程、人員配備、經費投入和輔導考核機制進一步作明確規定。目前北京市、上海市、廣東省、河南省、浙江省等地區均出臺了規範性資源教室建設相關政策，但大部分地區還是按照《普通學校特殊教育資源教室建設指南》進行資源教室的建設，因此應鼓勵各地區“因地制宜”，積極探索符合實際需求的本土化資源教室政策，為資源教室今後的發展指明方向。據

此，需要構建出一套從整體到細則、從中央到地方的資源教室政策體系，增強政策的系統性和操作性。

2. 擴大服務範圍，關注高等教育階段資源教室建設

目前中國大陸地區提到的資源教室服務物件共有九類，以輕度的視力障礙者、聽力障礙者和智力障礙者為主。與臺灣相比，尚未涵蓋超常兒童、學習障礙、多重障礙、身體病弱、發展遲緩等類型兒童。此外，大陸資源教室的服務學段包括幼稚園、普通中小學和中等職業學校，高等教育階段的資源教室建設並未提及。資源教室是保障殘疾大學生高等教育品質的有效途徑，應積極探索高等教育階段資源教室模式，促進中國高等融合教育的發展。

3. 關注資源教室的具體運作，建立各項管理機制

資源教室的具體運作是資源教室實踐層面最重要的一環。教育主管部門、學校、資源教師、有關專家學者應共同探討資源教室的運行機制，明確資源教室具體的實施流程，制訂資源教室輔導手冊，並在政策層面給予支持。此外，還應加強資源教室管理。首先，應建立人員管理機制。全校各處室應加強分工協作，責任到人。隨班就讀人數較多的普通學校應設立特殊教育處或特殊教育組，專門負責特殊學生的各項事務。其次，建立具體的經費運行機制。國家應設立資源教室的專項經費，省市級相應設立資源教室的配套資金，縣級將資源教室經費納入當地義務教育財政預算，隨班就讀學校可以申請資源教室專項基金。最後，加強資源教室的評鑒與督導，明確評估人員、評估專案、評估程式和評估結果。在評估中，開設資源教室的學校之間可以相互學習，借鑒經驗，制訂出一套更完善的評估指標體系。

4. 完善資源教師相關政策，關注資源教師隊伍發展

作為資源教室的核心人物，資源教師的成長發展勢必會影響資源教室的運行品質。分析發現，中國大陸地區資源教師的設置標準不一，職責範圍尚未明確規定，資源教師的培訓考核機制亟需進一步完善。因此，一方面要明確資源教師的設置標準，為普通學校配置專職且有編制的資源教師，明確資源教室職責範圍，避免資源教師淪為“代課老師”或者“雜務工”。另一方面，要加強資源教師的職前培訓和在職培訓。在職前培訓方面，通過課程設置的調整和充實，把與資源教師知識技能相關的課程分為理論和實踐兩部分，貫穿到特殊教育專業課程中。同時，應加強資源教師的考核，建立資源教師崗位的動態管理機制，保證資源教室教育教學的品質。

5. 整合社會資源，引入可作入校支援的社會組織力量

資源教室的硬體建設只要有政策引導和資金投入就會快速完成，但資源教師的培訓則需要時間週期。在資源教師缺乏，又有大量特殊兒童需要服務的時候，可以考慮引入專門從事特殊教育的社會組織，與學校老師協同合作，對隨班就讀的特殊兒童進行專業干預。目前在南京、廣州、長沙等地區，都有隨班就讀學校在嘗試政府購買式服務。

參考文獻

許家成·資源教室的建設與運作 [M]. 華夏出版社, 2006: 2

許家成·資源教室的建設與運作 [M]. 華夏出版社, 2006: 4

教育部辦公廳. 普通學校特殊教育資源教室建設指南 [J]. 現代特殊教育 (基礎教育研究), 2016(3): 9

北京市教育委員會. 關於印發北京市隨班就讀資源教室建設與管理的基本要求[試行]的通知 [EB/OL]. http://http://zffxxgk.beijing.gov.cn/110003/jcyj23/2008-04/11/content_132941.html, 2005

山東省教育廳. 山東省特殊教育學校基本辦學條件標準

[EB/OL].http://www.Sdedu.Gov.cn/sdjy/_xxgk/_xxgkml/_zcfg/732675/index.html,2012-10-15 .

安徽省教育廳. 安徽省關於加強普通學校特殊教育資源教室建設管理和使用的通知

[EB/OL].<http://zwgk.hefei.gov.cn/zwgk/public/spage.xp?doAction=view&indexno=002991135/201706-000962.html>, 2017-04-18.

廣東省教育廳. 關於印發《廣東省特殊兒童少年隨班就讀資源教室建設與管理實施辦法(試行)》的通知[EB/OL].

<http://www.gdhd.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/gdjyt/jcgy/201204/138765.html>,2012-04-25 .

浙江省教育廳. 浙江省關於進一步加強輕度殘障兒童少年隨班就讀工作的若干意見[EB/OL].

<http://www.zjedu.gov.cn/news/20663.html>,2012-04-18.

廣東省教育廳. 關於印發《廣東省特殊兒童少年隨班就讀資源教室建設與管理實施辦法(試行)》的通知[EB/OL].

<http://www.gdhd.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/gdjyt/jcgy/201204/138765.html>,2012-04-25.

山東省教育廳. 山東省特殊教育學校基本辦學條件標準

[EB/OL].http://www.Sdedu.Gov.cn/sdjy/_xxgk/_xxgkml/_zcfg/732675/index.html,2012-10-15 .

遼寧省教育廳.遼寧省關於組織實施普通學校隨班就讀資源教室建設專案的通知

[EB/OL].<http://www.lnen.cn/jcgy/tsjy/282578.shtml>,2015-08-15.

教育部辦公廳. 普通學校特殊教育資源教室建設指南 [J].現代特殊教育(基礎教育研究),2016(3): 9

王琳琳, 馬滢. 中國融合教育資源教室建設與運作的思考 [A].殘疾人研究(專題研究: 融合教育專題),2019(1): 26

於素紅. 上海市普通學校隨班就讀工作現狀的調查研究 . 中國特殊教育, 2011,4:3-9

江小英, 牛爽爽, 鄧猛. 北京市普通中小學融合教育基本情況調查報告 . 現代特殊教育, 2016,19:22-27.

嶺南師範學院校園電梯無障礙環境設施現況之研究

陳 可

嶺南師範學院教育科學學院

摘 要

本研究旨在瞭解嶺南師範學院校園電梯的無障礙環境設施現況，研究者用自編的檢核表，實地檢核嶺南師範學院校園中 26 個電梯的無障礙環境設施現況，根據調查所得的結果探究出問題與改善建議。調查結果顯示，嶺南師範學院校園電梯的無障礙環境設施的達成率與設置率都處在偏低的水準，電梯無障礙環境設施有待提升。

關鍵字：嶺南師範學院、檢核表、電梯無障礙環境

Abstract

The Study on the Status of Facilities of Elevator Barrier-free Environment
on the Campus of Lingnan Normal University

Chen Ke , Qi Zhaoan

Education Sciences School, Lingnan Normal University

The purpose of this study is to understand the current situation of facilities of elevators barrier-free environment in the campus of Lingnan Normal University. The researcher edited a checklist to check the status of the barrier-free environmental facilities of 26 elevators on the campus of Lingnan Normal University to explore the problems and suggestions for improvement. The survey results shows that the compliance rate and setting rate of the barrier-free environment facilities of the campus elevators of Lingnan Normal University are at a low level, and the barrier-free environment facilities of the elevators need to be upgraded.

Key words: Lingnan Normal University 、 Checklist、 the Barrier-free Environment of Elevators.

一、緒論

本研究的目的是在於調查嶺南師範學院校園建築內電梯的無障礙環境設施現況。本章內容旨在說明研究的背景與動機、研究目的與問題以及名詞解釋。下面將從以上三個方面內容作如下分述。

(一)、研究背景與動機

目前，中國特殊教育在不斷發展，而殘疾人高等教育作為特殊教育中重要的一環也在不斷發展。根據 2015 年《中國殘疾人事業發展統計公報》全中國有 8508 名殘疾人被

普通高等院校錄取，而 2016 年則達到了 9,592 名，到了 2017 年則達到了 10,818 名。殘疾人高等教育院校（系）錄取學生處於平穩增長狀態，在 10 年內總的人數一共增加了 813 人。在 2017 年中，殘疾人高等院校錄取殘疾學生總人數為 1,845 人，而普通高等院校錄取殘疾人學生總數為 10,818 人。殘疾學生錄取人數的比例佔據普通高等院校錄取學生總數的 85.4%，是殘疾人高等教育院校（系）錄取學生數的 5.86 倍。以上資料顯示，在中國在不斷推動發展融合教育的背景下，殘疾學生接受高等教育的主要方式是在普通高校中^[1]。在中國教育事業發展進程中，特殊教育一直是不可缺乏的一個主要環節。近年來，中國不斷推出利好於殘疾人高等教育的政策與條例，如 2017 年新修訂的《殘疾人教育條例》，該條例第三十四條指出普通高級中等學校、高等學校、繼續教育機構應當招收符合國家規定的錄取標準的殘疾考生入學，不得因其殘疾而拒絕招收。此外，國家最新提出的《特殊教育第二期特殊教育提升計畫（2017-2020 年）》中也明確指出普通高等學校積極招收符合錄取標準的殘疾考生，進行必要的無障礙環境改造，給予殘疾學生學業、生活上的支持和幫助。

中國在一方面在推動殘障者的高等教育，另一方面也在關注他們無障礙環境的建設，方便殘障朋友們的日常生活。中國政府部門在 1989 年發佈《方便殘疾人使用的城市道路和建築物設計規範》作為行業標準試行，該規範適用於新建、擴建和改建的建築與城市道路。隨後在 2001 年將該規範修訂成《城市道路和建築物無障礙設計規範》以作為行業標準，適用於全國城市各類新建、擴建和改建的城市道路、房屋建築和居住社區，以及有殘疾人生活與工作場所的設計^[2]。中國住建部在 2012 年發佈新版《無障礙設計規範》，此次新版增加了城市廣場、城市綠地和歷史文物保護建築無障礙設計的要求；修訂並且增加了許多新的規定，如增加了無障礙樓梯、無障礙電梯、母嬰室等術語和設計要求，增加了標識資訊無障礙設計規定^[3]。從中國發佈以上無障礙環境建設的檔與條例可以看出，中國越來越重視到殘疾人的無障礙環境建設。

殘疾人的高等教育在不斷地發展，越來越多的殘疾人在未來有機會步入高等院校，政府也在不斷完善無障礙環境體系。在這樣的背景下，嶺南師範學院作為一所普通高等院校，將來也會迎來殘疾人學生就讀，對於殘疾學生，特別是對於肢體殘疾與視力殘疾的學生而言，他們進出教學樓與圖書館都依賴於電梯，而電梯的無障礙環境是否達標將影響到這些學生的進出教學樓。因此，研究者決定對嶺南師範學院校園內電梯無障礙環境設施現況做調查研究。

（二）、研究目的與研究問題

1. 研究目的

- (1) 瞭解嶺南師範學院校園主要建築中無障礙電梯的現況。
- (2) 建立嶺南師範學院校園主要建築中無障礙電梯的基礎資料。
- (3) 探討嶺南師範學院校園主要建築中無障礙電梯的改善需求。

2. 研究問題

- (1) 嶺南師範學院校園主要建築中無障礙電梯的現況為何？
- (2) 嶺南師範學院校園主要建築中無障礙電梯的資料為何？
- (3) 嶺南師範學院校園主要建築中無障礙電梯的環境問題所在與其改善需求？

(三)、名詞解釋

1. 嶺南師範學院

嶺南師範學院 (Lingnan Normal University)，簡稱“嶺南師院”，坐落在港城——廣東省湛江市，是一所具有百年師範教育歷史的專業涵蓋教、文、法、經、史、理、工、農、管、藝等 10 大學科門類的省屬全日制綜合性普通本科高等院校。設有 18 個二級學院，開辦 67 個本科專業（其中師範類專業 33 個）；有全日制在校本科生 23000 多人。

2. 無障礙環境

在二十世紀初期，隨著人們對於人道主義意識的增加，國際建築界出現了關於無障礙設計理念的呼聲，國際建築界人士呼籲要為殘障者創造一個“平等參與”的環境，給予殘障者一個既方便又安全的活動空間。美國在 1961 年推出全了世界上首個《無障礙標準》^[4]。所謂無障礙環境，包括物質環境無障礙、資訊交流無障礙和無障礙社區服務。物質環境無障礙指道路、公共建築物、公共交通工具和居住區的規劃、設計、建設應方便殘疾人、老年人自主安全地通行和使用，道路應滿足坐輪椅者、拄拐杖者通行和方便視力殘疾者通行，建築物應在出入口、地面、電梯、扶手、廁所、房間、櫃檯等設置殘疾人、老年人可使用的相應設施和方便殘疾人、老年人通行等^[5]。從以上定義可以得出本文中所提的校園建築中電梯的無障礙即是物質環境無障礙中的一種。

3. 無障礙電梯

無障礙電梯的設計是將身體殘疾人群和年老體弱的老人作為物件，通過對其特點的分析所構建的無障礙電梯設計理念。無障礙電梯的設計，可充分保證乘客的人身安全，並為各類人群的安全出行提供穩定環境^[6]。城市中無障礙電梯設計就是盡可能給老年人或者是行動不便的殘疾人提供便利的一種服務，它是在無障礙設計理念的指導下設計的一種安全、可靠的電梯^[7]

二、文獻探討

(一)、無障礙環境相關法規

無障礙環境能夠極大方便殘障者的日常生活，而中國也在不斷推出利好於殘障者的

無障礙環境相關法規。中國在 1989 年的 4 月 1 日首次實施了《方便殘疾人使用的城市道路和建築物設計規範（試行）》。此規範不僅是政府首次用法律的條文方式提出關於殘障人士在無障礙環境建設方面的有關資訊，這也同時表明中國政府已經將無障礙環境的建設任務以正式的形式歸入其工作任務中^[8]。另外，此規範作為中國歷史上首部關於殘障人士的無障礙環境的建設以及設計標準，同時也預示著中國無障礙環境的設施建設工作開始步入了正規化的道路^[5]。中國在 1990 年發佈的《中華人民共和國殘疾人保障法》中指出“國家和社會逐步實行方便殘疾人的城市道路和建築物設計規範，採取無障礙措施”^[8]。中國在 2001 年新修訂的《城市道路和建築物無障礙設計規範》，作為行業標準發佈，該規範適用於全國城市各類新建、擴建和改建的城市道路、房屋建築和居住社區，以及有殘疾人生活與工作場所的設計^[5]。2008 年新修訂之《中華人民共和國殘疾人保障法》，開始提出資訊交流無障礙的概念，同時將無障礙環境規定從一個小節擴充為一個章節。在 2012 年新修訂的《城市道路和建築物無障礙設計規範》，修訂與增加了許多細節的要求，增加了無障礙樓梯、無障礙電梯、母嬰室等術語和設計要求，增加了標識資訊無障礙設計規定。2012 國務院發佈的《無障礙環境建設條例》，明確指出無障礙環境的含義，同時對無障礙環境做了更加具體多方面的要求。政府部門不斷加大對於在無障礙環境建設方面的建設經費，無障礙環境的建設不僅在範圍上越來越廣泛，而且在品質與水準方面也在不斷地提高，社會大眾對於無障礙環境有了更好的瞭解度與認同度，整個社會對於無障礙環境也更加接納。通過中國政府大力發展無障礙環境的建設，這很好地保障老年人以及殘障人士在平等地正常參與生活的權利，這對整個社會文明與社會經濟的發展上都起到了促進的作用^[9]。

（二）、電梯無障礙環境相關法律法規

《無障礙設計規範（GB 50763-2012）》第 3.7 條對無障礙電梯的候梯廳與轎廂都做了標準的規定。另外。其第 7.4.2 條款規定：在設有電梯的居住建築中，單元式居住建築至少設置一部無障礙電梯；通廊式居住建築在解決無障礙通道的情況下，可以有選擇地設置一部或多部無障礙電梯。無障礙電梯應能夠適合乘輪椅者、有視力障礙者或架床可進入和使用。安裝在公共建築中的電梯，必須是無障礙電梯。2005 有中國建設部批准的《民用建築設計通則 GB50352-2005》中 3.5 建築無障礙設施有以下規定：居民區道路、公共綠地和公共服務設施應設置無障礙設施，並與城市道路無障礙設施相連接。設置電梯的民用建築的公共交通部位應設無障礙設施。殘疾人、老年人專用的建築物應設置無障礙設施。

由此可見，中國在發展的過程中，非常注重殘疾人朋友進行社會參與的權利，在改革開放以來，不斷地出台利好予殘疾人朋友的無障礙環境與電梯無障礙環境的相關法律規範條文。

（三）、校園無障礙環境相關論文研究

無障礙環境的建設關乎殘疾人朋友的社會參與權利，是保證他們正常無阻參與日常

活動的重要一環，對於學生群體的殘疾人，他們長期在校園中生活，校園中的無障礙環境建設將會影響到他們參與學習生活的便利性，如果說校園中的無障礙環境建設沒有達標，將阻礙到他們的正常參與學習。所以，校園無障礙環境的建設，也越來越受到研究者的關注。

研究者通過在中國知網搜索近十年來校園無障礙環境的調查研究，發現目前在此方面上的研究論文稀缺，只有如王之千在 2013 年的《特殊高等院校無障礙環境現狀分析與研究》，劉瑛 2015 年《淺議特殊高等院校無障礙環境設計——以南京特教學院為例》等論文，但它們都沒有對校園無障礙環境現況做出實地的資料檢核調查，只是淺議分析目前學校中所存在的無障礙環境現況，而研究者通過在華藝搜索近十年來干預校園無障礙現狀的調查發現，近年來在多篇關於校園無障礙現狀的調查研究，並且這些研究都通過自編檢核表實地考察來檢驗所研究校園無障礙環境現況，通過實地檢核獲得清晰的資料依據可以清楚表明校園中無障礙環境的現況，使得校方可以依據這些現況來調整與完善校園的無障礙環境。下面研究者將總結出 3 篇此類典型的研究的論文研究：

表 1：臺灣地區 3 篇校園無障礙環境現況研究論文

| 研究者 | 研究主題 | 研究物件 | 研究方法 | 研究結果 |
|------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------------------|---|
| 吳芳玲 (2009) | 台東縣小學無障礙環境現況調查研究 | 台東縣 91 所小學無障礙環境 | 自編“台東縣小學無障礙校園環境設置標準檢核表”進行實地勘查 | 台東縣小學無障礙設施的設置率，除了升降設備及停車位兩項之設置率未達五成外，其他無障礙設施的設置率都達九成以上…… |
| 高依潔 (2010) | 澎湖縣國中小學無障礙校園環境現況研究 | 澎湖縣 54 所初中小學無障礙校園環境 | 自編“澎湖縣國中小學無障礙校園環境設置標準檢核表”實地考察 | 澎湖縣初中小校園無障礙設施設置率大致落實，除升降設備及停車位兩項之設置率未達五成外，其他無障礙設施的設置率都達九成以上…… |
| 王子華 林彥輝 陳志勇 林桂儀 (2012) | 台中市公立小學校園無障礙環境設施現況探討 | 台中市公立 61 所小學校園之無障礙環境 | 利用檢核表實地調查台中市 61 所公立小學校園無障礙環境設施現況 | 61 所公立小學中，校園無障礙設施符合標準未達 7 成…… |

根據以上整理的文獻得知，以上三篇論文均採用了自編的無障礙環境檢核表來實地檢核所研究學校校園的無障礙環境現況，並且通過實地檢核都得出了校園無障礙現況的有效資料。

三、研究設計

(一)、研究框架（架構）

本研究的主要目的在於調查瞭解嶺南師範學院校園建築中電梯無障礙環境的現況以

及改變需求，研究者根據中國發佈的《無障礙設計規範(GB50763-2012)》中，有關於無障礙電梯的具體要求自編出檢核表並做出實地考察，在根據所得資料分析出嶺南師範學院校園建築中，電梯的無障礙環境現況與改變需求。根據上述研究方向，研究者擬定出以下研究架構，如圖 1 所示：

(二)、研究物件

本研究的調查研究物件為嶺南師範學院校園中電梯的無障礙環境設施現況，為了瞭解嶺南師範學院校園電梯整體的無障礙環境設施現況，故將普通電梯也作為研究物件。根據研究者實地考察並結合學生在學習與生活中常常需要進出的建築，故將選取嶺南師範學院校園中的物理樓、綜合樓 A 棟、綜合樓 B 棟、第四教學樓、學校圖書館新館與舊館、新建的藝術大

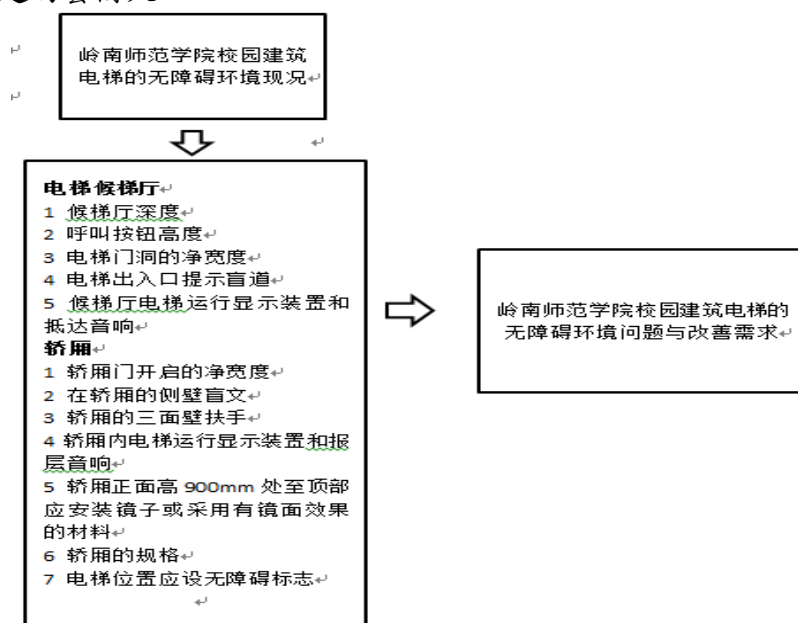


圖 1 嶺南師範學院學院校園電梯無障礙環境設施現況之研究框架

樓作為研究者的調查電梯無障礙環境設施的對象。其中，物理樓電梯 1 個、圖書館新館電梯 3 個、圖書館舊館 2 個、綜合樓 A 棟電梯 3 個、綜合樓 B 棟電梯 5 個、第四教學樓電梯 8 個、新建藝樓電梯 4 個，共 26 個。

表 2：校園電梯所在建築及電梯數

| 建築名稱 | 電梯數 (共 26 個) |
|---------|--------------|
| 物理樓 | 1 個 |
| 圖書館新館 | 3 個 |
| 圖書館舊館 | 2 個 |
| 綜合樓 A 棟 | 3 個 |
| 綜合樓 B 棟 | 5 個 |
| 第四教學樓 | 8 個 |

(三)、研究工具

1. 嶺南師範學院校園電梯無障礙環境檢核表

本研究所採用的工具“嶺南師範學院校園電梯無障礙環境檢核表”是根據國家發佈的《無障礙設計規範(GB50763-2012)》中 3·7·1 有關於無障礙電梯的候梯廳規定與 3·7·2 有關於無障礙電梯的轎廂規定所編製而成的，研究者希望通過運用該檢核表實地檢核出嶺南師範學院校園電梯中在無障礙環境的現況，以總結出其所存在的問題與需要改善的地方。

2. 檢核表編製過程

(1) 編製檢核表初稿

A. 學校基本資料

包括學校名稱、電梯建築所在區域、建築名稱、檢核日期等五項內容

B. 檢核專案與具體標準

根據國家發佈的《無障礙設計規範(GB50763-2012)》，其規定無障礙電梯的候梯廳應符合下列規定：1. 候梯廳深度不宜小於 1·50m，公共建築及設置病床梯的候梯廳深度不宜小於 1·80m；2. 呼叫按鈕高度為 0·90m~1·10m；3. 電梯門洞的淨寬度不宜小於 900mm；4. 電梯出入口處宜設提示盲道；5. 候梯廳應設電梯運行顯示裝置和抵達音響。而無障礙電梯的轎廂應符合下列規定：1. 轎廂門開啟的淨寬度不應小於 800mm；2. 在轎廂的側壁上應設高 0·90m~1·10m 帶盲文（點字）的選層按鈕，盲文宜設置於按鈕旁；3. 轎廂的三面壁上應設高 850mm~900mm 扶手，扶手應符合本規範第 3·8 節的相關規定；4. 轎廂內應設電梯運行顯示裝置和報層音響；5. 轎廂正面高 900mm 處至頂部應安裝鏡子或採用有鏡面效果的材料；6. 轎廂的規格應依據建築性質和使用要求的不同而選用。最小規格為深度不應小於 1·40m，寬度不應小於 1·10m；中型規格為深度不應小於 1·60m，寬度不應小於 1·40m；醫療建築與老人建築宜選用病床專用電梯；7. 電梯位置應設無障礙標誌，無障礙標誌應符合本規範第 3·16 節的有關規定^[10]。

C. 檢核結果

關於檢核結果的部分，一共包括三種結果，分別是符合，未符合與未設置三種，然後通過勾選的方式來檢核出所需檢核專案的檢核結果。

(2) 專家效度的檢核

為了能夠使檢核表具有有效性與科學嚴謹性，研究者特意邀請嶺南師範學院杞昭安教授作為檢核效度的專家來檢核該檢核表的有效性。

(3)正式編製檢核表

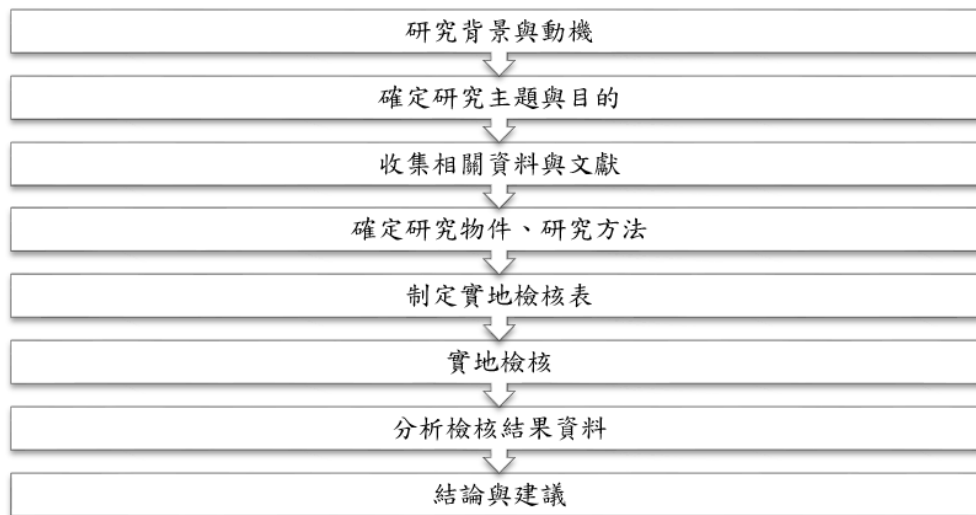
在結果專家效度檢驗後，本檢核表保留下原框架，作為正式檢核表之用。

(四)、研究方法

本次研究將利用研究者自編之嶺南師範學院校園建築電梯無障礙環境檢核表進行實地勘察，通過拍照、卷尺測量資料等方式，來檢核出嶺南師範學院校園電梯的無障礙環境現況與其改善需求。

(五)、研究過程

本研究目的在於調查嶺南師範學院校園建築電梯的無障礙環境現況，首先研究者通過收集相關資料與文獻，對所研究之主題做出深入的瞭解後，再通過利用自編之實地檢核表進行實地考察與檢核來調查出嶺南師範學院校園電梯的無障礙環境現況，並且根據所檢核之結果分析出其中的結果與建議。具體研究過程如下：



1. 準備期

(1)確定研究主題與目的

收集有關於殘疾人的數量與殘疾人就讀高等院校等資料，結合國家的特殊教育相關政策，確定出殘疾人在高等院校就讀的數目情況，再通過收集有關於無障礙環境建設的有關法律法規，擬定出研究主題與研究的目的。

(2)文獻綜述

通過收集中國有關於無障礙環境建設、無障礙電梯相關的法律法規，以及通過收集有關於校園無障礙環境現況研究的相關論文，結合研究者實際情況，總結出研究物件、研究方法以及研究工具。

2. 實施期

實地檢核：利用自編好的嶺南師範學院校園建築電梯無障礙環境檢核表，通過實地拍照、卷尺測量等方式檢核出電梯無障礙環境中候梯廳與轎廂中各個專案的檢核結果。

3. 完成期

(1)檢核結果的分析

在實地檢核後將收集到的結果資料進行分析與整理

(2)結論與建議

通過所分析出的實地檢核結果資料提出總結與適當建議。

四、研究結果與分析

(一)、嶺南師範學院校園建築無障礙電梯現況

1. 嶺南師範學院校園建築無障礙電梯設置率

表 3-1：嶺南師範學院無障礙電梯設置率

| 項目 | 檢核細目 | 設置數 (N=26) | 設置率 (保留兩位小數) |
|-----|--------------------------------------|------------|-----------------|
| 候梯廳 | (1)候梯廳深度 | 26 | 100% |
| | (2)呼叫按鈕高度 | 26 | 100% |
| | (3)電梯門洞的淨寬度 | 26 | 100% |
| | (4)電梯出入口提示盲道 | 0 | 0% |
| | (5)候梯廳電梯運行顯示裝置和抵達音響 | 2 | 7.69% |
| 轎廂 | (6)轎廂門開啟的淨寬度 | 26 | 100% |
| | (7)轎廂的側壁盲文選層按鈕 | 3 | 11.53% |
| | (8)轎廂的三面壁扶手 | 2 | 7.69% |
| | (9)轎廂內電梯運行顯示裝置和報層音響 | 0 | 0% |
| | (10)轎廂正面高 900mm 處至頂部應安裝鏡子或採用有鏡面效果的材料 | 0 | 100% |
| | (11)轎廂的規格 | 26 | 0% |
| | (12)電梯位置應設無障礙標誌 | 0 | 0% |

從所檢核到的嶺南師範學院校園建築電梯的無障礙設施設置率表 3 中可以看到，嶺南師範學院校園建築電梯無障礙設施設置率達到 100% 的有(1)候梯廳深度、(2)呼叫按鈕高度、(3)電梯門洞的淨寬度、(6)轎廂門開啟的淨寬度、(11)轎廂的規格。(7)在轎廂的側壁盲文選層按鈕的設置率在 11.53%。(5)候梯廳電梯運行顯示和(8)轎廂的三面壁扶手的設置率都在 7.69%。其餘的四個項目(4)電梯出入口提示盲道(9)轎廂內電梯運行顯示裝置和報層音響(10)轎廂正面高 900mm 處至頂部應安裝鏡子或採用有鏡面效果的材料(12)電梯位置應設無障礙標誌的設置率均為 0%。以下將分析逐個分析檢核項目的設置率。

在所檢核項目中，所檢核的 26 個電梯的以下項目：(1)候梯廳深度、(2)呼叫按鈕高度、(3)電梯門洞的淨寬度、(6)轎廂門開啟的淨寬度、(11)轎廂的規格都設置了一定的規格，設置率達 100%。(5)候梯廳電梯運行顯示裝置和抵達音響，在所檢核的電梯中，所有候梯廳都設置了電梯運行顯示裝置，但只有圖書館舊館兩個電梯設置的抵達音響，其餘 24

個電梯均沒有設置抵達音響。(4)電梯出入口提示盲道，所檢核的 26 個電梯都沒有設置盲道。(7) 轎廂的側壁盲文選層按鈕，根據檢核，只有綜合樓 A 棟 3 個電梯有盲文的選層按鈕，但是盲文的位置與按鈕的高度均沒有達到標準要求的盲文設置在按鈕旁邊和高度在 0.90m-1.10m。(8) 轎廂的三面壁扶手，根據檢核，綜合樓 A 棟的兩個電梯帶有三面的扶手，但是高度不符合標準，而圖書館舊館的電梯則是只有正面安裝的扶手，但是高度也不符合標準要求，而其餘兩面則沒有安裝扶手。(9) 轎廂內電梯運行顯示裝置和報層音響，檢核到的全部電梯都在電梯轎廂內設置有電梯運行顯示裝置，但是都沒有報層裝置。(10) 轎廂正面高 900mm 處至頂部應安裝鏡子或採用有鏡面效果的材料，在所檢核電梯中，只有綜合樓 A 棟和圖書館舊館的電梯都安裝了鏡子或鏡面材料，但是沒有達到標準所要求的安裝高度。

2. 嶺南師範學院校園建築無障礙電梯結果達成率

表 3-2：嶺南師範學院無障礙電梯結果達成率

| 續上表 | 檢核細目 | 達標數 (N=26) | 達成率 (保留兩位小數) |
|-----|---------------------------------------|------------|--------------|
| 候梯廳 | (1) 候梯廳深度 | 26 | 100% |
| | (2) 呼叫按鈕高度 | 2 | 7.69% |
| | (3) 電梯門洞的淨寬度 | 26 | 100% |
| | (4) 電梯出入口提示盲道 | 0 | 0% |
| | (5) 候梯廳電梯運行顯示裝置和抵達音響 | 2 | 7.69% |
| 轎廂 | (6) 轎廂門開啟的淨寬度 | 25 | 96.15% |
| | (7) 在轎廂的側壁盲文選層按鈕 | 0 | 0% |
| | (8) 轎廂的三面壁扶手 | 0 | 0% |
| | (9) 轎廂內電梯運行顯示裝置和報層音響 | 0 | 0% |
| | (10) 轎廂正面高 900mm 處至頂部應安裝鏡子或採用有鏡面效果的材料 | 0 | 0% |
| | (11) 轎廂的規格 | 16 | 61.53% |
| | (12) 電梯位置應設無障礙標誌 | 0 | 0 |

從所檢核到的嶺南師範學院校園建築電梯的無障礙設施達成率中可以看到，達到《無障礙設計規範(GB50763-2012)》中所規定無障礙電梯所要求標準的 100% 的僅有 (1) 候梯廳深度、(3) 電梯門洞的淨寬度兩項達到，而達成率較高的僅有 (6) 轎廂門開啟的淨寬度，達成率為 96.15% 和 (11) 轎廂的規格，其達成率為 61.53%，而達成率較低的有 (2) 呼叫按鈕高度和 (5) 候梯廳電梯運行顯示這兩項，達成率為 7.69%，其餘的 6 個項目：(4) 電梯出入口提示盲道、(7) 在轎廂的側壁盲文選層按鈕、(8) 轎廂的三面壁扶手、(9) 轎廂內電梯運行顯示裝置和報層音響、(10) 轎廂正面高 900mm 處至頂部應安裝鏡子或採用有鏡面效果的材料、

(12) 電梯位置應設無障礙標誌的達成率均為 0%。下面將分析所檢核專案的達成率具體情況。

在所檢核的電梯中，(1) 候梯廳的深度要求，26 個電梯的候梯廳深度全部符合不宜小於 1.80m 的要求，(2) 呼叫按鈕的高度要求為 0.90-1.10m，所檢核的 26 個電梯的候梯廳中只有新建藝術樓的兩個電梯呼叫按鈕符合，其餘 24 個電梯的呼叫按鈕高於標準要求。(3) 門洞的淨寬度，在所檢核的電梯中其門洞淨寬度均達到標準所要求的不宜小於 900mm。(4) 電梯出入口提示盲道中，所檢核的電梯均未在電梯出入口設置盲道，只有少許在電梯入口前設置了顏色帶，但是對於全盲的殘疾人而言卻依舊無法識別。(5) 候梯廳電梯運行顯示裝置和抵達音響，在所檢核的電梯中，只有位於圖書館舊館的兩個電梯設置了顯示裝置和抵達音響，其餘的 24 個電梯都只是設置了電梯運行顯示裝置，但並未設置抵達音響。(6) 轎廂門開啟的淨寬度中，所檢核的電梯有 25 個均符合標準，只有物理樓的唯一一個電梯未達到所要求的轎廂門開啟的淨寬度不少於 800mm。(7) 轎廂的側壁附有盲文選層按鈕中，只有綜合樓 A 棟的電梯選層按鈕附有盲文，但盲文設置在了按鈕上，並沒有設置到標準所規定在按鈕旁，並且最高一層的按鈕也高於標準所要求的按鈕高度在 0.90-1.10m。(8) 轎廂的三面壁扶手，根據所檢核的內容，其中有綜合樓 A 棟的兩個電梯有三面扶手，但是扶手高度高於標準所要求的 850mm-900mm，另外圖書館舊館的兩個電梯帶有正面一個扶手，並且扶手高度也高於標準所要求高度，其旁邊兩面無設置扶手，而其餘所檢核的電梯均無扶手。(9) 轎廂內電梯運行顯示裝置和報層音響，在所檢核的全部電梯中，轎廂內只是有電梯運行顯示裝置，並無報層音響。(10) 轎廂正面高 900mm 處至頂部應安裝鏡子或採用有鏡面效果的材料，在所檢核的全部電梯中，有綜合樓 A 棟的電梯兩個和圖書館舊館兩個電梯帶有鏡子或採用鏡面效果的材料，但它們的高度均高於標準所要求的 900mm 處。(11) 轎廂的規格，有 16 個電梯符合規格所要求的深度不應小於 1.40m，寬度不應小於 1.10m，分別是第四教學樓八個、新建藝術樓的兩個、綜合樓 A 棟三個、和圖書館新館的三個電梯，其餘的 10 個電梯均不符合標準要求。(12) 電梯位置應設置無障礙標誌，在所檢核的全部電梯中均無設置無障礙標誌。

(二)、嶺南師範學院校園建築電梯無障礙設施問題與改善需求

研究者通過實地檢核的方式勘察了嶺南師範學院校園建築 26 個電梯的無障礙設施現況，在實地檢核的同時，也拍下照片作為依據說明電梯無障礙設施問題所在。下面研究者將依照未達標的檢核專案分述電梯無障礙設施的問題所在與改善需求。

1. 呼叫按鈕的高度

研究者通過實地檢核 26 個校園建築電梯發現，在所有的呼叫按鈕高度中，只有新建藝術樓的兩個電梯符合要求的 0.90m-1.10m，其餘的 24 個電梯的呼叫按鈕全都高於這個標準。如圖 2 第四教學樓和圖 3 圖書館的電梯的呼叫按鈕，都高出了按鈕的設置高度標準，除了新建藝術樓裡的兩個電梯外，其餘的 2 個電梯外，其餘的電梯也都是類似這種情況。研究者建議，每棟所檢核的建築電梯都應該至少有一個將候梯廳呼叫按鈕調整到標準要求的 0.90m-1.10m，以方便坐輪椅的殘障人員按呼叫按鈕，使用電梯。



圖 2 第四教學樓電梯



圖 3 圖書館電梯

2. 電梯出入口提示盲道

在實地檢核後，研究者發現所檢核的電梯中均沒有設置提示盲道，如圖 4 綜合樓 A 棟的建築電梯候梯廳。雖然有的電梯出入口設置了彩色帶用以區分，如圖 5 的圖書館舊館電梯在電梯門洞設置了黑色帶，但是對於全盲人士而言卻作用不大，考慮到設置盲道的難度不大，所以研究者建議可以在電梯出入口處設置安裝盲道，以方便視障人士出入電梯。



圖 4 綜合樓 A 棟電梯候梯廳



圖 5 圖書館舊館電梯候梯廳

3. 候梯廳電梯運行顯示裝置和抵達音響

所有的電梯候梯廳都安裝了電梯運行顯示裝置，但是對於抵達音響這一方面，研究者通過實地的檢核，發現只有圖書館舊館的兩個電梯安裝的抵達音響，其餘所檢核到的電梯都沒有安裝上抵達音響，如圖 7 的新建藝術樓電梯，電梯到達時只是門打開，但是並沒有抵達聲音。對於視障者而言，沒有抵達聲音則會造成他們對電梯是否抵達的判斷困難，所以研究者建議可以在其餘電梯上安裝上音響提示電梯已抵達，或者至少在每棟建築都要有一個電梯安裝抵達音響。



圖 6 圖書館舊館電梯候梯廳



圖 7 新建藝術樓電梯候梯廳

4. 轎廂門開啟的淨寬度

通過檢核發現，除了物理樓一個電梯外，所有轎廂門開啟淨寬度都達到了要求標準，雖然物理樓的電梯，如圖 8 所示，沒有達到 800mm 的淨寬度，但是相差無幾，考慮到調整門的淨寬度難度較大，所以研究者建議保留現狀。



圖 8 物理樓電梯

5. 轎廂側壁盲文選層按鈕

在檢核完所需檢核的電梯無障礙環境後，研究者發現只有綜合樓 A 棟的電梯（如圖 9 所示）有附帶盲文的選層按鈕，而且盲文是在按鈕上，而非是在按鈕旁邊，而其他的電梯，如圖 10 的第四教學樓電梯選層按鈕等剩下所有的電梯選層按鈕都沒有設置盲文。目前，嶺南師範學校校園裡面電梯的盲文按鈕設置率較低，研究者故建議學校能夠在至少每棟建築一個電梯的選層按鈕旁邊加上盲文，以方便視障者使用電梯。



圖 9 綜合樓 A 棟電梯盲文層按鈕



圖 10 第四教學樓電梯選層按鈕

6. 轎廂的三面扶手

在所檢核的電梯中，只有綜合樓 A 棟的兩個電梯有三面扶手，但是扶手設置高度過高，不符合研究者所參考的標準要求設置高度 850mm-900mm。另外，在圖書館舊館的電梯中有設置一面正面的扶手，如圖 11 所示，但是該扶手的高度也設置過高，而其他的兩面無設置扶手。針對圖書館舊館電梯只有一面扶手且扶手高度過高的問題，研究者建議可以安裝外加的符合高度的扶手在圖書館舊館的一個電梯中。而針對綜合樓 A 棟的扶手過高問題，研究者希望可以將扶手調整到適合的高度。另外，針對剩餘的電梯沒有扶手問題，研究者希望學校可以在每棟建築中的一個電梯上安裝三面符合高度的扶手。

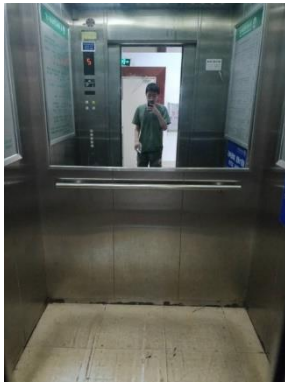


圖 11 圖書館舊館單面扶手電梯

7. 轎廂內電梯運行顯示裝置和報層音響

該專案的主要問題是報層音響沒有設置。檢核到的所有電梯都在轎廂內安裝了電梯運行顯示裝置，如圖 12 圖書館和圖 13 新建藝術樓的顯示裝置。但是就另外一個方面而言，所有的電梯都沒有安裝上報層裝置，這對於視障者而言必會對他們搭乘電梯造成一定麻煩。如果有報層裝置，視障者能夠用耳朵聽出電梯已到達第幾層，而沒有的話視障者只能依靠顯示裝置或者旁人，這多多少少給視障者造成不必要的麻煩。所以研究者建議學校能夠在轎廂內安裝上報層音響以方便視障者聽到電梯到達層數。



圖 12 圖書館電梯運行顯示裝置



圖 13 新建藝術樓運行顯示裝置

8. 轎廂正面安裝鏡子或採用有鏡面效果的材料

根據檢核結果，安裝有正面鏡子或者有鏡面效果的材料電梯有綜合樓 A 棟與圖書館舊館的電梯，但是這兩棟建築電梯的鏡子都稍高於安裝標準所要求的 900mm，但是研究者考慮到對乘坐者的影響不大，避免麻煩，建議維持現狀。而對於其餘的電梯研究者則建議都可以安裝上鏡子或者鏡面效果材料在轎廂正面。

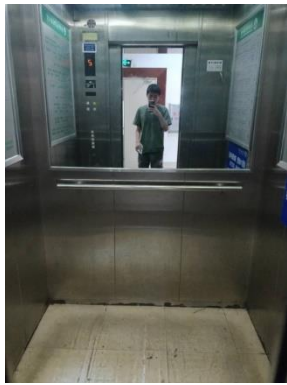


圖 14 圖書館舊館轎廂正面鏡子

9. 轎廂的規格

不符合轎廂的最小規格的有物理樓一個、藝術樓兩個，綜合樓 B 棟五個、圖書館舊館兩個，它們在其深度上都稍低於標準要求的 140mm。考慮到調整的轎廂難度較大，耗時麻煩等因素，研究者建議保持現狀。



圖 15 綜合樓 B 棟轎廂



圖 16 新建藝術樓轎廂

10. 電梯位置應設無障礙標誌

檢核結果顯示，所有檢核的 26 個電梯都沒有設置上無障礙電梯標誌，無論是較為符合無障礙標準的綜合樓 A 棟或是圖書館舊館的電梯，所以研究者建議可以選取每個建築裡一個電梯（無障礙環境設施較好的）作為設置無障礙標誌的電梯。



圖 17 新建藝術樓候梯廳



圖 18 綜合樓 A 棟候梯廳

綜合來看，其實除了候梯廳深度和電梯門洞淨寬度外，其他所需檢核的項目都未達標或者未設置。研究者認為造成此結果的原因有以下幾個。首先，研究者所參考的《無障礙設計

規範(GB50763-2012)》的標準的出版年限較晚於嶺南師範學院的中的建築，才導致電梯中無障礙設施的達成率或者設置率較低。另外研究者考慮到整個特殊教育發展的因素，目前中國特殊教育非義務階段的教育，尤其是特殊高等教育的普及率不高，學校在電梯無障礙設計上沒有預測到殘疾人學生的因素，而嶺南師範學院又處於離珠三角（經濟發展較好地區）較遠的粵西地區，這兩者也是導致檢核標準達成率較低的原因之一。最後，考慮到中國無障礙環境發展較晚，導致人們的無障礙意識較低，這也是可能導致檢核項目標準達成率過低的原因。

五、研究結論與建議

（一）、研究結論

本研究通過自編電梯無障礙環境檢核表的方式實地檢核嶺南師範學院校園建築中 26 個電梯的無障礙環境設施，旨在找出嶺南師範學院校園電梯無障礙環境設施現況，以及通過檢核電梯無障礙環境設施的結果探討出學校電梯無障礙設施的問題與改善需求。研究結論如下：

1. 嶺南師範學院校園電梯無障礙設施總體設置率偏低，在所檢核的十二個項目中，設置率達到十成的只有以下這五個項目：只有(1)候梯廳深度、(2)呼叫按鈕高度、(3)電梯門洞的淨寬度、(6)轎廂門開啟的淨寬度、(11)轎廂的規格這五個專案的設置率達到百分之百，而其餘的七個項目電梯無障礙設施設置率偏低，都在一成或以下。這其中(7)轎廂的側壁盲文選層按鈕的設置率僅有約一成，而(5)候梯廳電梯運行顯示裝置和抵達音響和(8)轎廂的三面壁扶手的設置率達不到一成，而其餘的項目四個項目(4)電梯出入口提示盲道、(9)轎廂內電梯運行顯示裝置和報層音響、(10)轎廂正面高 900mm 處至頂部應安裝鏡子或採用有鏡面效果的材料和(12)電梯位置應設無障礙標誌的設置率均為零，所以說其電梯無障礙設施的設置率有待改善與提升。

2. 嶺南師範學院校園電梯無障礙設施總體達成率偏低，僅有(1)候梯廳深度、(3)電梯門洞的淨寬度兩項達成率達到百分之百、(6)轎廂門開啟的淨寬度達成率在九成左右、(11)轎廂的規格為達成率約為六成、(2)呼叫按鈕高度和(5)候梯廳電梯運行顯示這兩項達成率不足一成，其餘的 6 個項目：(4) 電梯出入口提示盲道、(7) 在轎廂的側壁盲文選層按鈕、(8)轎廂的三面壁扶手、(9)轎廂內電梯運行顯示裝置和報層音響、(10)轎廂正面高 900mm 處至頂部應安裝鏡子或採用有鏡面效果的材料、(12)電梯位置應設無障礙標誌的達成率均為零。總體來看，其電梯的無障礙設施的達成率亦有待提升和改善。

（二）、研究建議

基於本次研究所發現的研究結果，研究者對嶺南師範學院校園電梯無障礙環境設施的現況有如下建議：第一，面對嶺南師範學院目前校園電梯無障礙設施的設置率與達成率都偏低的情況，特別是對於設置率與達成率都為零的專案，如(4)電梯出入口提示盲道、(9)轎廂內電梯運行顯示裝置和報層音響和(12)電梯位置應設無障礙標誌這三個專案的達成率和設置率

都為零，要制定措施來提高它們的設置率與達成率，這樣才能方便障礙者使用電梯。第二，從研究的結果來看，目前嶺南師範學院的校園電梯中沒有一個是達到無障礙電梯的要求的，研究者希望學校能夠設置一個或者每個建築裡面都可以設置一個無障礙電梯，而且無障礙電梯應該依照《無障礙設計規範(GB50763-2012)》中的標準來設計。第三，學校能夠加強對無障礙環境的宣導，宣導內容不只是限於無障礙電梯的宣導，宣導內容應該包括整個校園中所有的無障礙環境，以此來加強師生對於無障礙環境的認識與瞭解，宣導的形式可以是宣傳畫報、宣講會等多種形式，宣講可以由對無障礙環境有深入瞭解的特殊教育專業的學生組織和宣講。

(三)、研究限制

本研究只是通過檢核嶺南師範學院一所高校的電梯無障礙環境設施現況，在研究物件的範圍上狹窄，建議未來的研究者可以研究將研究物件範圍擴充，如可以研究整個湛江市高校的校園電梯無障礙環境設施現況，或者是對整個粵西地區的高校做研究物件，這樣就能夠探討出高校之間校園電梯無障礙環境設施的差異情況。

另外，本研究所用之檢核表的標準是根據《無障礙設計規範(GB50763-2012)》中有關無障礙電梯的規定，而本研究所檢核的電梯並非都為無障礙電梯，所以這會造成達成率和設置率過低情況的原因。並且本研究中一些電梯的修建年限是早於《無障礙設計規範(GB50763-2012)》所發佈的時間，所以即使所檢核的電梯中有無障礙電梯，但是因為無障礙電梯資料的參考依據不同而導致檢核的達成率與設置率過低。

參考文獻

- [1] 任偉甯, 孫岩, 葛明明, 滕祥東. 殘疾人高等教育入學機會現狀分析及對策[J]. 現代特殊教育, 2018(18): 19-25+30.
- [2] JGJ 50-2001. 城市道路和建築物無障礙設計規範[S]. 2001
- [3] 賈巍楊, 王小榮. 中美日無障礙設計法規發展比較研究[J]. 現代城市研究, 2014(04): 116-120.
- [4] 劉衛華, 曹敏. 無障礙博物館—理念與實踐[J]. 中國博物館, 2008(01):23-27.
- [5] 張東旺. 中國無障礙環境建設現狀、問題及發展對策[J]. 河北學刊, 2014, 34(01):122-125.
- [6] 鬱秋. 基於無障礙設計理念的電梯設計[J]. 中國高新技術企業, 2016(23):25-26.
- [7] 李堯. 基於無障礙設計理念的電梯設計分析[J]. 科技展望, 2015, 25(28):154.
- [8] 張倩昕, 蘇志豪, 蔡若佳. 中國無障礙環境建設的發展歷程[J]. 老區建設, 2015(22):45-47.
- [9] 祝長康. 全面推進中國的無障礙環境建設[J]. 標準生活, 2018(10):22-27.
- [10] GB 50763-2012. 無障礙設計規範[S]. 2012.

自製語音訓練 APP 在構音治療之實務探究

陳秀真

林玉霞

嘉義縣巡迴輔導語言治療

嘉義大學特殊教育學系

摘要

語音異常在文獻中有不同的名稱，包括構音障礙、音韻障礙…等，在精神疾病診斷和統計手冊第五版 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V；簡稱 DSM-5) 中則統稱為語音異常 speech sound disorder(SSD)。

台灣地區的研究顯示四至六歲是語音異常矯治的關鍵時期，若未能及時矯治，在語音發展、心理與行為將存在短期和長期的風險。臨床發現語音異常兒童的家長常抱怨孩子回家後都不願意練習，因此感到孩子進步緩慢、類化困難。依據 2018 年 12 月創市際市場研究顧問調查顯示台灣使用智慧型手機上網達 82.8%。而研究也顯示數位學習的學習動機對學習成效具有正向顯著影響。所以本研究擬將構音治療教材融入 APP，讓家長可以在家協助孩子進行語音訓練，進而提升語音清晰度。

關鍵字：語音異常、構音治療、APP

壹、緒論

曹真和梁昭鉉以新北市某醫院兒童發展中心聯合評估門診個案為研究對象，採病歷回溯法，分析在 2014 年前來求診的 414 位 4-6 歲學前兒童，他們發現以語音異常的人達 224 位佔 54.1% 最多(曹真、梁昭鉉，2017)。此外，另一篇研究分析 2005 年 12 月到 2008 年 12 月到醫院接受兒童語言評估的 801 位兒童，其中 318 位兒童診斷為語音異常，佔 39.7% (韓紹禮、陳彥琪、顏孝羽、塗雅雯和魏聰祐，2010)。由上述調查數據可知在醫院的兒童語言評估中，語音異常的孩子是語言治療師服務的大宗族群。

在臨床上，語言治療師處理的個案中通常語音異常的情況是佔大多數，而語音異常的發生率以 4-7 歲左右的兒童為最高，並有隨年齡的增加發生率漸減的趨勢(鄭靜宜，2011)。雖然語音異常是學前兒童常見的問題，且多數學前兒童在語音習得中都曾出現一段語音錯誤的時期，但大多都在正常範圍內，僅有少數約 5% 到 10% 的兒童會有語音發展遲緩現象 (鄭靜宜，2013)，並需要語言治療的幫助。且依據 Wren 在 2016 年的縱向研究，估計持久性語音異常的患病率為 3.6% (Wren, 2016)。

若家長沒有帶兒童去醫院治療，則兒童因語音異常影響之層面，可能遍及心理、情緒、行為、語言發展到閱讀和寫作，因此兒童的語音異常問題實不容忽視(張櫻繡，2012)。語音異常兒童在閱讀，書寫，社交和情感領域存在短期和長期困難的風險，這可能最終影響他們在成年期的就業和職業機會 (Raitano, 2004)。

研究者的工作為語言治療師，經常服務語音異常的學生，總是聽家長抱怨孩子回家後用紙本練習覺得無趣，練習意願不高，因此導致部分孩子進步緩慢和類化困難，以致治療時間拉長。所以在親職教育中專業人員除了需具備教導兒童的技能外，也必須擔任成人教育者負責教導家長促進兒童發展所需的技能（陳采緹，2009）。以家庭為中心方案都強調家庭成員是兒童重要的教導者，專業的角色在於同時引導家庭成員及兒童（李曼曲，2016）。而數位學習的學習動機對於學習成效有正向顯著的影響（李勇輝，2017）。且平板電腦或手機結合相關學習領域 APP，能有助於老師的教學品質並提升學生學習興趣與學習效果（王沛淇，2017）。傳統的構音訓練也較少運用 APP。所以研究者就構思，如何將傳統紙本構音家課融入 APP 中，讓學生在家長的陪伴下利用手機或平板電腦來練習構音家課。所以研究者就利用免費 APP Inventor 2 的 Android 應用程式開發平台，將構音家課融入 APP 中，來提升孩子的學習興趣和動機，減少家長陪孩子練習的壓力。希望透過親師合作學習，讓語音異常孩子增加在家練習時間，有效提升語音清晰度。

貳、文獻探討

一、語音異常的定義及表現特徵

語音異常在文獻中有不同的名稱，包括構音障礙、音韻障礙和表達性音韻障礙等，而美國聽語協會將構音/音韻障礙兒童稱為語音異常 speech sound disorders(SSD)(ASHA, 2019)。在精神疾病診斷和統計手冊第五版（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V；簡稱 DSM-5）中則統稱為語音異常 speech sound disorder(SSD)。本研究則將構音/音韻障礙統稱為語音異常。

依據我國身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(民國 102 年 09 月 02 日修訂)第 6 條 本法第三條第四款所稱語言障礙，其鑑定基準規定其中之一項：構音異常所指的是語音有省略、替代、添加、歪曲、聲調錯誤或含糊不清等現象（身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法，2013）。

而兒童出現的音韻異常中，多以一種固定的形式出現，可能簡化某些困難的發音，或者固定省略一個子音。以音韻歷程角度分析的音韻異常大致上可以分構音位置異常和構音方法異常。例如：添加聲母、添加韻母、添加介音、聲母省略、韻母省略、介音省略、聲隨韻母鼻音省略、複韻母簡化、前置音化、唇音化、唇齒音化、舌尖音化、捲舌音化、不捲舌音化、後置音化、塞音化、塞擦音化、擦音化、鼻音化、非鼻音化、邊音化、送氣音化、不送氣音化、無聲化、有聲化、同化（鄭靜宜，2011）。

二、構音治療介入

傳統構音治療介入的訓練焦點在在教導個案認識正確音的發音位置和發音方法，因此治療的重點大都在聽辨能力訓練和發音動作訓練的活動上，一般較常被拿來使用的策略依其治療的歷程分述如下：(1)聽辨正確音與錯誤音的差異。(2)正確發出目標音。(3)目標音的穩定。(4)將目標音類化到不同情境中（吳咸蘭，2007）。

音韻歷程治療介入是依據 David Ingram 在一九七六年所著 Phonological Disability in Children 的書中音韻分析在臨床上的應用，其治療的理念認為語音錯誤的人，是因為他

們還未學會去區別使用某些語音，或是字的音節結構，因此其矯治活動中通常會融入學習語音的對比和語音結合的規則。其所使用的策略有：1. 辨音成份法。2. 音韻歷程分析與訓練（林寶貴，1999）。

三、國內構音治療相關教學研究

研究者蒐集整理構音治療相關研究九篇，如表一。歸納以下研究重點：

(一)研究對象均為功能性構音異常兒童。(二)實驗介入方式有：1. 傳統構音治療合併口腔動作訓練(張潔、王平、劉迎軍、趙國靜、劉思聰，2010；羅羿翹，2010；徐麗娜、李峰、閔志云、高楠、胡明芳，2017；Allen, 2013；Namasivayam, Pukonen, Goshulak, Yu, Kadis, Kroll, Pang & DeNil, 2013；Rvachew & BrosseauLapre, 2015)。2. 傳統構音治療合併音韻歷程治療(林佳儒、張顯達、鍾玉梅，2013)。3. 控制構音教學密集度(Allen, 2013)。4. 以家庭為中心的構音研究(林怡伶，2012；陳沛琳，2018；Rvachew & BrosseauLapre, 2015)。

研究結果顯示，構音治療對於功能性語音異常的患者是有療效的。無論是使用音韻治療訓練或是傳統的動作技巧為主的構音治療都能促進語音聽辨、聲韻覺識能力、語音清晰度和言語運動控制能力(林佳儒、張顯達、鍾玉梅，2013)。而且構音治療每週安排一次以上會比只安排一次的效果還要好(Allen, 2013)。當家長參與在聽辨兒童語音的正確性、教導兒童發音的技巧和回家幫兒童練習，可縮短兒童整體目標音平均治療次數(林怡伶，2012；陳沛琳，2018)。且兒童在接受短暫的直接治療和提供家庭作業練習計劃中，最有效的策略是教導父母在家中使用與直接治療成分一致的治療方式(Rvachew & BrosseauLapre, 2015)。

表一：國內外構音治療相關教學研究

| 作者（年代） | 實驗介入方式 | 研究結果 |
|-------------------------|------------------|--|
| 羅羿翹(2010) | 傳統構音治療 | 1. 兒童在治療法介入後，其口腔動作觀察之模仿活動的通過率增加 2. 兒童在治療法介入後，其口語清晰度提升。 |
| 張潔、王平、劉迎軍、趙國靜、劉思聰(2010) | 傳統構音治療 | 經 1~8 個月的語音治療，46 例全部糾正，8 例部分糾正，治癒率 82%。結論：語音治療是治療功能性構音障礙的有效措施 |
| 林怡伶(2012) | 傳統構音治療 以家庭為中心 | 以家庭為中心介入構音治療之方式對於兒童整體目標音平均治療次數上有顯著影響，當家長聽辨兒童語音正確性提升和回家幫兒童練習之次數增加時，可以縮短兒童整體目標音平均治療次數。 |
| 林佳儒、張顯達、鍾玉梅(2013) | 傳統構音治療合併音韻歷程治療 | 兩組於治療後聲母正確百分比及音素正確百分比都有顯著增加，兩組進步程度無顯著差異，且對照組的進步成效和治療前的語音聽辨、聲韻覺識及 |

| | | |
|---|------------------|--|
| | | 語言能力有相關性 |
| Allen, M. M. (2013) | 控制構音教學密集度 | P3 (每週上課三次)在第 8 週時比 P1 組(每週上課一次)和 C(控制組)具有明顯更好的語音清晰度，並且在 24 週後清晰度比 P1 更好。P1 和 C 之間沒有顯著差異。維持期間子音正確百分比 P1 和 P3 之間沒有顯著差異。 |
| Namasivayam, A. K., Pukonen, M., Goshulak, D., Yu, V. Y., Kadis, D. S., Kroll, R., Pang, E. W., DeNil, L. F. (2013) | 傳統構音治療 | 研究的結果顯示，單詞和句子的語音清晰度與語音運動控制，口腔動作控制顯著相關，但與發音熟練程度無關。 |
| Rvachew, S., Brosseau-Lapre, F. (2015) | 傳統構音治療 以家庭為中心 | 兒童在接受短暫的直接治療和提供家庭作業練習計劃中，最有效的策略是教導父母在家中使用與直接治療成分一致的治療方式 |
| 徐麗娜、李峰、閔志云、高楠、胡明芳 (2017) | 傳統構音治療 | 87 例患者中完全治癒 71 例，部分治癒 16 例，無效 1 例，塞音錯誤字數由訓練前的 67.97 ± 18.56 個減少到訓練後的 4.03 ± 2.71 個 |
| 陳沛琳(2018) | 傳統構音治療 以家庭為中心 | 詞語、聲母正確性和語音清晰度均有進步，家長在聽辨語音的正確性、教導語音異常兒童的技巧與瞭解語音發展的知能都有明顯進步 |

由上述研究顯示，功能性語音異常是可透過訓練改善，語音異常的構音教學應結合多感官和多媒體的訓練模式，且最有效的策略是教導家長在家使用一致的治療方法來延續治療成效。

所以本研究考量語音異常學生的學習特質和個別實務教學需求，運用網路免費資源 APP Inventor 2 來撰寫程式 APP，以輔助構音治療的課後練習。

四、APP 在特殊教育的相關應用

(一) APP 在特殊教育之應用

依據國內鄭群萌、唐玄輝在 2013 年自行開發的 iCan 圖形化教學軟體 (App)，請到 11 名

自閉症孩子和主要照顧者來使用 iCan，利用實地觀察與訪談，發現透過使用者經驗設計對使用者是有幫助的。而游惠琳在 2013 年的研究結果發現行動裝置協助個案溝通的正確率、自發性口說字數率皆有提升，且透過行動裝置所花費的溝通時間於統計學上有顯著降低且趨於穩定，故可以顯示行動裝置能夠有效輔助溝通障礙者表達能力以及提升溝通效率。國內陳怡靜在 2016 自行開發的溝通 App 探討提升無口語幼兒溝通能力之成效。研究結果發現如下：溝通 App 對提升無口語幼兒溝通能力有立即之成效。且班級老師對於溝通 App 提升無口語幼兒溝通能力有正向的看法。

國外 Zhang, Meilan 等人在 2015 年一個教室進行了一項試探性研究。在四年級融合班教室中讓學生使用三個數學 APP 來學習數學中的小數和乘法。測試前和測試後表示，融合班學生使用數學 APP 可以提高學生的數學小數和乘法的學習能力，並縮小和普通班學生之間的成績差距。在 2018 年 Ok, Min Wook 系統文獻分析障礙學生使用 iPad 作為 AAC 設備對言語有限的個人有積極影響，且學生提高了他們的溝通技巧（例如，請求，溝通轉變，反應）並增加學校活動的獨立參與度(Ok, 2018)。

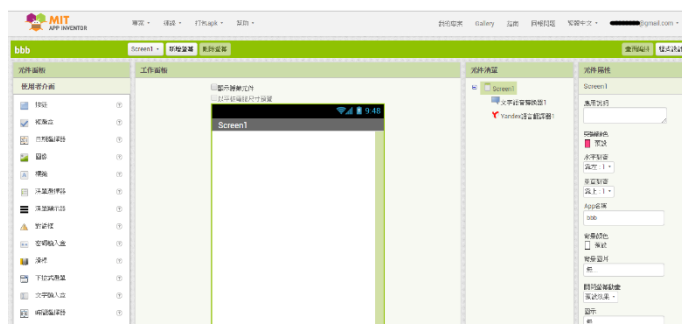
綜合上述國內和國外研究，教學者若在教學中針對個案特殊情況使用適當行動裝置教學，則可提升個案的學習成效和學習動機。。

(二)APP Inventor 2 的基本概念

App 就是 Application 的縮寫，「應用程式」的意思，無論手機或電腦上的軟體，其實也都可以叫做「App」，只是現在一般通稱智慧型手機上的應用程式為「App」。本研究 APP 即是運用網路免費資源 APP Inventor 2，它是由 Google 實驗室所發展用來開發 Android 應用程式的開發平台。而後移交給麻省理工學院行動學習中心維護，採用免費且開放方式，其設計理念是以拼圖方式來撰寫程式，好學易用，且將所有程式與資源放在網路雲端上，應用程式設計者只要使用瀏覽器，即可透過網路進行開發的工作(文淵閣工作室，2017)。

(三) APP 製作流程(本研究製作之 A P P 適用於 Android 系統)

1. 申請 gmail 帳號
2. 使用瀏覽器 Google Chrome，搜尋 APP Inventor 2，利用所申請 gmail 帳號登入
3. 登入 APP Inventor 2 平台後，可選擇繁體中文操作介面，以方便設計



取自 <http://ai2.appinventor.mit.edu>

4. 新增 APP Inventor 2 專題



取自 <http://ai2.appinventor.mit.edu>

5. 專案建立後會自動開啟版面配置頁面



取自 <http://ai2.appinventor.mit.edu>

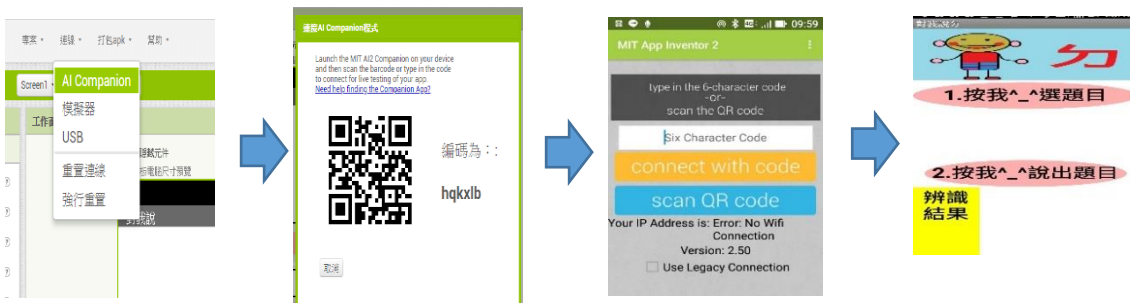
6. 版面配置頁面的佈置

7. 進入程式設計頁面



取自 <http://ai2.appinventor.mit.edu>

8. 在手機中執行應用程式測試所完成的作品(一定要有 WiFi)



9. 將應用程式安裝於手機

- (1)將版面配置頁面按**打包 apk** 鈕，於下拉式選單中點選打包 apk 並顯示二維條碼。
- (2)等待編譯後電腦會出現一個 QR code，使用手機中 QR code 掃描程式就可下載安裝檔到手機中安裝應用程式。



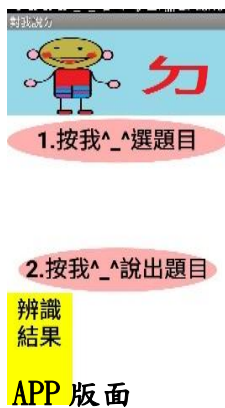
本研究目的在自製語音訓練 APP 在構音治療之實務分享,個案能運用 APP 在家反覆練習,進而提升語音清晰度。

叁、自製語音訓練 APP 在構音治療之實務分享

個案年齡 5 歲，未曾接受語言治療。無聽力障礙病史、無發展遲緩、無唇顎裂、腦性麻痺、其他神經系統異常。根據國語正音檢核表（席天蕙、許天威、徐享良，2004）的構音評估，確認為語音異常。個案評估結果:構音錯誤類型為後置音化、擦音化、複韻母簡化、聲隨韻母鼻音省略，子音正確率 24%。研究者每週上課兩次，共治療 11 次。上完課後請家長在家用 APP 協助孩子構音練習並記錄。

研究者根據個案需求所設計 APP 題目是依據兒童目標音 **ㄉ** 參考財團法人科技輔助基金會出版之 **ㄉ ㄉ ㄉ** 構音練習的注音符號版面 **ㄉ** 詞彙來當作題目，並加上研究者自編題目，共有 40 道題目，採隨機出題方式。兒童練習時家長一定要陪伴在旁，將 Google 語音辨識結果寫在記錄單上，家長也要在紀錄單上圈出兒童發出的錯誤音。然後在下次上課時將紀錄單帶來給語言治療師統計語詞正確率。治療師每次上課前幫個案做語詞語音正確率評估，以確認回家練習成效。

$$\text{語詞語音正確率百分比} = \frac{\text{正確語詞語音個數}}{\text{正確語詞語音個數} + \text{錯誤語詞語音個數}} \times 100\%$$



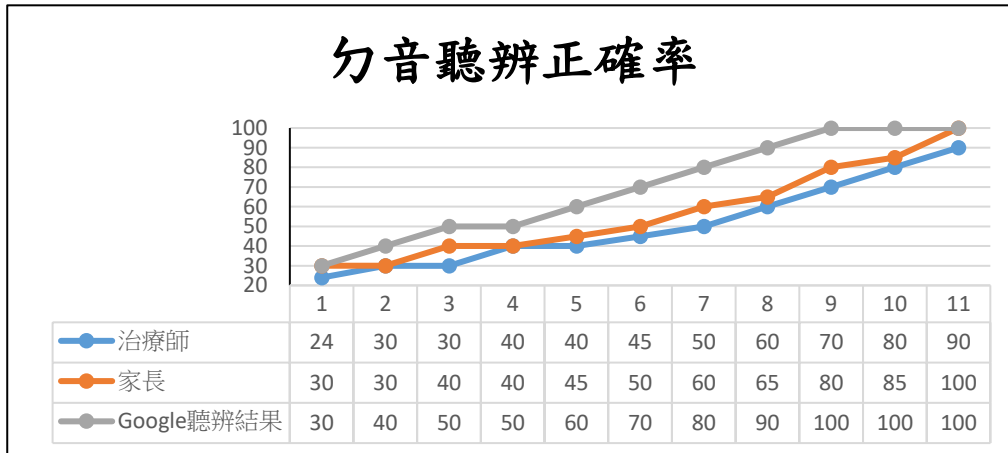
目標音 **ㄉ**

1.構音紀錄單 姓名: _____ 練習日期: 月 日 點 分

| | | | | | | | | | |
|-----|----|----|------|-----|-----|----|------|-----|----|
| 打火機 | 打針 | 電燈 | 動物 | 豆漿 | 蛋糕 | 讀書 | 戴帽子 | 蹲下 | 點心 |
| 地震 | 電影 | 多少 | 對不起 | 冬天 | 倒掉 | 肚子 | 口袋 | 果凍 | 蝴蝶 |
| 看電視 | 開燈 | 長大 | 幾點幾分 | 地下道 | 土地公 | 等待 | 請等一下 | 元旦 | 大象 |
| 皮帶 | 布丁 | 得到 | 盪鞦韆 | 山河 | 皇帝 | 耳朵 | 布袋戲 | 公體心 | 刀子 |

構音紀錄單

資料處理



肆、結果與建議

實驗教學結果顯示：個案治療 11 次後，治療師評估語詞語音音正確率從開始的 24% 提升到 90%。Google 語音的辨識從第一次的 30% 經五週的練習後提升到 100%。顯示運用 APP 在構音治療有立即提升子音清晰度效果。

治療師和家長在使用 APP 中發現，Google 語音的辨識率較高，可能是練習題的設定都是平時常用語詞，對 Google 語音辨識有語意的成分的干擾，所以只要兒童構音不要太扭曲，Google 語音都會自動辨識正確語詞。本次實驗研究個案五歲，治療次數共 11 次，清晰度就達 90-100%，和陳舒貝(2011)所調查的構音障礙平均治療次數 17 次，顯示利用 APP 輔助教學可提升語音清晰度並縮短治療次數。

訪談家長對 APP 的練習成效也都得到肯定。家長覺得利用手機練習構音，可增兒童的練習意願，因為隨時隨地打開手機就可以練習，覺得陪孩子練習沒有壓力。兒童會覺得這樣的練習很像遊戲一樣，一直保持對手機說話的興趣，且當 Google 語音辨識結果和題目一模一樣時，兒童會覺得很有成就感。兒童為了要使 Google 語音辨識正確，會慢慢說並主動修正自己語音，或將舌頭擺在正確位置的行為。這有別於傳統紙本練習沒有回饋，且孩子會較被動且依賴治療師和家長的提示和陪伴。

參考文獻

107 年度特殊教育統計年報(2019 年 2 月 11 日)。取自

<https://www.set.edu.tw/actclass/files/default.asp>

文淵閣工作室(2017)。《手機應用程式設計超簡單-APP Inventor 2 零基礎入門班(中文介面第二版)》。台北市：碁峰資訊股份有限公司。

王天苗(2013)。家長支援療育方案對零至三歲幼兒與家庭之成效研究。《特殊教育研究學刊》，38(2)，1-28。

- 王沛淇(2017)。新北市特殊教育教師使用平板電腦輔助教學之現況與態度(未出版碩士論文)。台北科技大學，台北市。
- 李勇輝(2017)。學習動機、學習策略與學習成效關係之研究—以數位學習為例。《經營管理學刊》, 14, 68-86。
- 李曼曲(2016)。以家庭為中心的早期療育發展沿革。《國教新知》, 63(4), 46-54。
- 吳咸蘭(1999)。構音與音韻障礙的治療。載於曾進興(主編), 《語言病理學基礎第三卷》, 123-147。台北市：心理出版社。
- 吳咸蘭(2007)。《兒童異常音韻的探討：優選理論分析》(未出版博士論文)。高雄師範大學，高雄市。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(2013年9月2日)。取自全國法規資料庫 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080065>
- 林佳儒、張顯達、鍾玉梅(2013)。語音異常兒童的語音聽辨與聲韻覺識能力與不同治療方式的關係。《台灣聽力語言學會雜誌》, 30, 1-19。
- 林怡伶(2012)。《以家庭為中心介入構音治療之成效》(未出版碩士論文)。國立台中教育大學，台中市。
- 林寶貴(2002)。《語言障礙與矯治》。台北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 席天蕙、許天威、徐享良(2004)。《國語正音檢核表》。台北市：心理出版社。
- 徐麗娜、李峰、閔志云、高楠、胡明芳(2017)。功能性構音障礙塞音異常患者的語音特點及訓練效果。《聽力學及言語疾病雜誌》, 25(3), 226-230。
- 台灣師範大學國音教材編輯委員會(2004)。《國音學》。新北市：正中書局股份有限公司。
- 張潔、王平、劉迎軍、趙國靜、劉思聰(2010)。功能性構音障礙兒童56例構音特點及語音治療分析。《中國誤診學雜誌》, 10(30), 7483-7483。
- 張櫻繻(2012)。《幼兒園大班構音/音韻異常兒童詞彙能力之研究》(未出版碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 曹真、梁昭鉉(2017)。新北市醫學中心4-6歲兒童言語-語言發展障礙之特徵。《北市醫學雜誌》, 14(2), 178-187。doi: 10.6200/TCMJ.2017.14.2.06
- 陳沛琳(2018)。《以家庭為中心提升語音異常兒童療育方案之成效》(未出版碩士論文)。屏東大學，屏東縣。
- 陳采緹(2009)。以家庭中心取向早期介入服務模式建構親職教育。《特教論壇》, 7, 18-33。doi: 10.6502/SEF.2009.7。
- 陳怡靜(2016)。《溝通App對提升無口語幼兒溝通能力之成效》(未出版碩士論文)。台南大學，台南市。
- 陳俊凱(2010)。構音障礙的治療原則與技巧。《特殊教育輔助科技》, 6, 19-23。
- 陳舒貝(2011)。《語音異常兒童語言治療相關因素之探討》(未出版碩士論文)。高雄師範大學，高雄市。
- 創市際(2019年2月11日)。台灣網路使用概況。取自 <https://www.ixresearch.com/reports/cati>
- 曾淑賢(2015)。以家庭為中心實施早期介入之困境：從案例敘說談起。《特殊教育研究學刊》, 40(1), 31-54。doi: 10.6172/BSE.201503.4001002

- 童寶娟(譯)(2014)。《構音及音韻障礙導論-兒童語言障礙》(原作者: John E. Bernthal, Nicholas W. Bankson, & Peter Flipsen, Jr.)。台北市: 華騰文化。(原著出版年: 2013)
- 童寶娟(2016)。《華語構音與音韻障礙學(二版)》。台北市: 華騰文化。
- 游惠琳(2013)。《利用 Android 系統開發之個人化溝通輔具》(未出版碩士論文)。中央大學, 桃園市。
- 楊淑蘭(2015)。《溝通與溝通障礙: 理論與實務》。台北市: 心理出版社。
- 劉惠琴(2018)。市調數據分析: Android 用戶全球市佔增多。取自自由時報: <https://3c.ltn.com.tw/news/33067>
- 衛生福利部 105 年身心障礙者生活狀況及需求調查。(2019 年 02 月 11 日)。取自衛生福利部 <https://iiqsw.mohw.gov.tw/dataviscategory.aspx?dtype=5>
- 鄭群萌、唐玄輝(2016)。低語言溝通教學之使用者經驗研究以自閉症兒童教學輔具 iCan APP 為例。《工業設計》, 42(1), 43-48。
- 鄭靜宜(2011)。學前兒童華語聲母之音韻歷程分析。《特殊教育學報》, 34, 135-170。
- 鄭靜宜(2013)。《兒童華語語音綜合測驗指導手冊》。擷取自 http://giast.nknu.edu.tw/UploadFile/TeaFiles/giast_t_103205415.pdf
- 韓紹禮、陳彥琪、顏孝羽、塗雅雯、魏聰祐(2010)。學齡前兒童音韻異常分析。《台灣復健醫學雜誌》, 38, 159-168。
- 羅羿翹(2010)。《口腔動作訓練及傳統構音治療對提升學齡前構音異常兒童口語清晰度之研究》(未出版碩士論文)。台北市立教育大學, 台北市。
- Allen, M. M. (2013). Intervention Efficacy and Intensity for Children with Speech Sound Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 865-877.
- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (5th Edition). Washington: DC.
- Bernthal, J. E., Bankson, N. W., & Flipsen, P. (2009). *Articulation and Phonological Disorders*. (6th ed.). Boston, MS: Allyn and Bacon.
- Krauss, W. M. (2000). *Family assessment within early intervention program*. New York: NY: Cambridge University Press. .
- Mullen, R. & Schooling, T. (2010). The national outcomes measurement system for pediatric speech-language pathology. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 44-60.
- Namasivayam, A. K., Pukonen, M., Goshulak, D., Yu, V. Y., Kadis, D. S., Kroll, R., Pang, E. W., DeNil, L. F. (2013). Relationship between speech motor control and speech intelligibility in children with speech sound disorders. *Journal of Communication Disorders*, 46, 264-280.
- Ok, M. W. (2018). Use of iPads as Assistive Technology for Students with Disabilities. *echTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 62, 95-102.

- Rvachew, S. & Brosseau-Lapre, F. (2015). A Randomized Trial of 12-Week Interventions for the Treatment of Developmental Phonological Disorder in Francophone Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 637-658.
- Raitano, N. A., Pennington, B. F., Thnick, R. A., Boada, R., & Shriberg, L. D. (2004). Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 821-835.
- The American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2019 年 2 月 11 日). 取自 ASHA SLP Caseload and Workload Characteristics: <https://www.asha.org/uploadedFiles/Schools-2018-SLP-Caseload-and-Workload-Characteristics.pdf>
- The American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2019 年 2 月 09 日). 取自 Speech Sound Disorders-Articulation and Phonology. <https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589935321§ion=Overview>
- Wren, Y. L. (2016). Prevalence and Predictors of Persistent Speech Sound Disorder at Eight Years Old: Findings From a Population Cohort Study. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 59, 647-673. doi:10.1044/2015_JSLHR-S-14-0282
- Zhang, Me., Trussell, R. P., Gallegos, B. & Asam, R.R. (2015). Using Math Apps for Improving Student Learning: An Exploratory Study in an Inclusive Fourth Grade Classroom. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 59, 32-39.

The practice of self-made speech sound training APP in the speech sound disorder treatment

Abstract

speech sound disorders have different names in the literature, including articulation disorders, phonological disorders, etc., which are collectively referred to as speech sound disorder (SSD) in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V (DSM-5).

Studies in Taiwan have shown that four to six years old is a critical period for speech sound disorders correction. If not corrected in time, there will be short-term and long-term risks in speech development, psychology and behavior. Parents of children with speech sound disorders have often complained that they

are reluctant to practice after returning home, so they feel that their children are slow to progress and difficult to generalization. According to a survey conducted by the Inter-Market Market Research Consultant in December 2018, Taiwan' s use of smart phones reached 82.8%.

The study also shows that the learning motivation of digital learning has a positive and significant impact on learning outcomes. Therefore, this study intends to integrate the teaching materials into the APP, so that parents can assist the children in speech sound training at home, thereby improving speech intelligibility.

Key words: speech sound disorders(SSD), speech sound disorder treatment, APP

音樂治療在特殊教育領域中的應用

陳洛婷

中央音樂學院音樂學系音樂治療研究中心

摘 要

在美國的身心障礙者教育法案中，音樂治療作為相關服務對特殊教育兒童提供說明已行之有年。音樂治療在特殊教育領域的實踐與應用，也開始更多的被關注。通過對音樂治療及國外特殊教育領域中音樂治療情況進行介紹，說明瞭解音樂治療學科專業性。同時針對音樂治療結合 IEP 的工作模式、治療基本程式介紹、治療目標設置的呈現，以及音樂治療師的作用，說明介紹音樂治療在特殊教育領域的運用，以促進音樂治療與特殊教育學科領域及實際臨床執行推廣上有更多合作為目的。

關鍵字：音樂治療、特殊教育、特殊兒童

Application of Music Therapy in Special Education

Lo-Ting Chen

Music Therapy Center, Central Conservatory of Music

Abstract

Music Therapy is considered a related service under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) for many years. Special Education is one of the most important areas for the music therapists in the clinical work. Via introduce the definition of Music Therapy and the situation in other country, to clarify how the music therapy applied to the children with special needs in the school. When music therapy is deemed necessary to assist a child benefit from children' s special education, goals are documented on the Individualized Education Program (IEP) as a related service intervention. Music therapy can be an integral component in helping the child with special needs attain educational goals identified by his/her IEP team. Through this article to understand how Music Therapy can apply in the special education and expect to cooperate in the further.

Key word： Music Therapy; Special Education; children with special needs_一、關於音樂治療

音樂治療是一門集結音樂、醫學、心理學的跨領域交叉型學科。音樂治療是由受過專業訓練的合格音樂治療師，有系統性地應用音樂來說明治療物件達到治療性的目的。美國音樂治療協會(American Music Therapy Association)在1997年出版的手冊中提到，音樂治療是

建立在與健康結合的專業,使用音樂來達到在生理、心理、認知及社會需求失常的個人幫助。目前音樂治療應用的領域範圍包含綜合醫院、診所、日間照護機構、學校、社區心理健康中心、藥物濫用中心、養護中心、康復/矯正等多元領域機構⁶。

二、特殊教育中的音樂治療

(一)、國外特殊教育中音樂治療的應用情況

在美國,對障礙者使用音樂治療可追溯至十九世紀中期。少數學校利用鋼琴、吉他或一些節奏打擊類樂器來協助語言、動作能力和社會能力的發展。1960年代晚期行為矯正技術開始崛起,音樂被發現是一個有效的刺激,用來改善社會行為、語言能力、課業成就和動作能力⁷。1975年殘障兒童教育法案(PL 94-142)及隨後在1990年的身心障礙者教育法案(IDEA)修正案通過後,音樂治療被明確列為相關服務專案之一⁸。進而更推動了音樂治療在特殊教育領域的研究及工作。

在校園中,音樂治療師可能服務的對象包含學校教職員工、學生家長、普通班及特殊需要兒童。音樂治療可以根據孩子的個性化需求提供直接或顧問服務。當然也能夠從專業的角度支援特殊教育學校的教師,並根據其教學需求提供有效的方法,將音樂融入自己的學術課程中。常見的形式主要分為三類:

1. 與音樂教師合作或提供諮詢

從形式上來說,音樂治療師可與音樂教師直接合作或者為音樂教師提供諮詢。由於普遍來說音樂教師在受教育訓練的過程中,並不像專業特教老師接受過針對特殊需要兒童的教育訓練,以至於大多數情況下,音樂老師需要一個適應及理解特殊學生的過程。若在沒有支持系統的盲目摸索過程中教學,對孩童及教師本身,都會有不良的影響。而音樂治療師在接受教育訓練的過程中,具備特殊障礙相關的知識,掌握及臨床實踐的訓練基礎,可以在必要時與音樂教師合作授課或提供諮詢服務。

2. 教授自足音樂班課程

根據能力水準的不同情況,某些障礙兒童無法輕鬆地參與到普通的音樂班上課,進行體驗與學習。在此情況下,根據最少限制環境的條件,可參考接受自足式(self-contained)的音樂課程⁹。通常自足式音樂班參加的學生人數較少,課程教案也會專門為特殊兒童進行調整設計。

3. 提供音樂治療相關個體/團體服務

⁶ American Music Therapy Association, Inc. (1997). Membership Brochure[EB].

⁷ William B. D., Kate E. G., & Michael H. T. An Introduction to Music Therapy Theory And Practice[M]. 吳幸如,黃創華. 第二版. 台北. 心理出版社: 2008

⁸ American Music Therapy Association, Inc. Music Therapy and IDEA Regulations [EB].

⁹ William B. D., Kate E. G., & Michael H. T. An Introduction to Music Therapy Theory And Practice[M]. 吳幸如,黃創華. 第二版. 台北. 心理出版社: 2008

音樂治療課程主要以治療性目標為核心，與上述兩種授課內容(音樂教育目的)大不相同。以治療目標為主要目的的音樂治療課，可分為個體治療與團體治療兩種形式，主要是根據音樂治療評估後的目標需求，來進行分班及建議。

(二)、音樂欣賞/演出活動、音樂教育、音樂治療的區別

音樂欣賞或演出活動、音樂教育及音樂治療之間，既聯繫又有區別。其實，這三者之間都是由隨興或精心設計的音樂活動串連起來的。但其中音樂老師和音樂治療師的先備技能和實施方式，甚至欲達成的目標卻相去甚遠。普通的音樂欣賞或演出形式的活動，可包括休閒、娛樂;或是獲得藝術的經驗與知識性的音樂賞析，其主要是提供美育培養的機會。而音樂教育和音樂治療的核心方向及目的，都是以目標設定和成果實現為原則。兩者之間的差異在於音樂教育是以教育、教學為原則，以達成學習音樂概念、音樂技能和音樂相關之事為目標，例如讀譜、演奏技巧、認識音樂家等知識理論。但音樂治療的方向則是藉由音樂或音樂活動的使用為媒介，試圖增進學生在非音樂性方面之技能改善。例如課業、人際關係、語言、情緒等¹⁰。

三、音樂治療在特殊教育中的應用

(一)、應用理念與目標

特殊教育中『最少限制的環境』的概念被界定的物件為所有學生，不管是否有殘疾，皆應有充分的機會以自身能力為基準，最大限度化的接受普通教育課程。音樂治療可以理解為是一種客制化的治療服務。作為特殊教育領域相關服務之一，當音樂治療被認為是必要的、有益的，且能夠協助該名特殊需要兒童在個別化教育方案(IEP)中的目標，能根據其個體化需求得到適切地幫助，並達到針對個案設置的具有教育性、治療性的目標為核心。音樂治療干預可以改善在認知、行為、身體、情緒和社會技能上的發展，也可以運用於溝通和感覺運動技能的提高等。

根據個別化教育方案的目標，每位治療對象會有針對自身需求問題不同的治療方向目標而設立。但基本上在特殊教育領域中，特殊需要兒童的音樂治療可以在(1)支援學業任務(2)音樂做為強化物(3)社會情緒發展(4)適應性音樂教育的支援¹¹等幾個方面提供服務。

1. 支持學業任務

利用音樂活動的設計來導入基本的認知結構，或將音樂視為載體融入學習知識，以及說明記憶符號的工具。例如對物體形狀的認識、對空間方向/時間次序等概念的理解。語言配上音樂旋律促進記憶或說明回憶訊息，如音樂韻體的詩文等。例如，兒童歌曲「英文字母歌」利用耳熟能詳的世界童謠『小星星』旋律，套入26個字母，利用歌曲演唱的方式促進兒童記憶。

¹⁰ Bruscia, k. Defining Music Therapy[M]. Gilsum NH: Barcelona Publishers. 1989.

¹¹ Gfeller, K. E. Prominent theories in learning disabilities and implications for music therapy methodology[J]. Music Therapy Perspectives. 1984. 2:9 -13

2. 音樂做為強化物

許多研究證實¹²，音樂對很多人而言是種寶貴、快樂的刺激和社交活動。因此，音樂可以被用來當作行為改變的增強物（酬賞），來提供鼓勵行為的正性強化物。當音樂被當作獎賞來使用之前，必須先瞭解音樂對不同兒童的影響和個別作用。音樂治療師可以從資料收集和評估當中得到相關資訊，根據兒童的個人偏好來選擇並進行適當的運用。

3. 社會情緒發展

利用結構性的音樂活動來創造適宜社交行為並具有激發性的一個環境。在音樂活動中，利用音樂整合至合奏或富有創造力的活動，能提供兒童在參與過程中發展社交行為。甚至透過音樂的不同形式活動，引發情感體驗或情緒表達，同時也能夠幫助引導問題解決能力或團隊合作技能的機會¹³。

4. 適應性音樂教育的支援

音樂治療師的專業訓練中，擁有專業的音樂技能訓練和心理、行為管理方面的專門知識。因此在針對特教生音樂課程的設計時，能夠考量在不同特教需求下給予替代性指導。或在普通音樂教育中給予包括治療性概念融合及音樂相關的意見和支援。因地制宜的調適方案能更完善的提供學生們在參與普通音樂課、音樂團體或其他音樂體驗過程中，得到更好的學習體驗。

（二）、系統性的工作模式

1. 與 IEP 結合

針對特殊兒童人群，根據特殊教育教學計畫中個別化教育方案的設計特點相結合，音樂治療的工作可以是極具系統性的一個過程，是經由一連串的前期準備以及針對具體項目實施干預而展開。基本上可以把它分為幾個環節，包含轉介、資料收集、初始訪談、評估、治療計畫制定、正式治療干預開始、持續性評估/目標觀察、結果評估、終止治療¹⁴。

音樂治療師一般會先透過轉介資料中獲取的資訊，或轉介者的描述，來決定是否建議個案納入音樂治療服務範圍之內。廣泛的來說，絕大部分的人都能夠接受音樂治療的服務。但還是有少部分特殊狀況是不建議在當下接受音樂治療的干預治療。此時音樂治療師就必須婉拒並提供轉介其他專業服務建議和諮詢。例如：當治療物件（對象）會因為音樂、聲音或某種頻率當場引起癲癇發作的嚴重生理問題者。若音樂、聲音、某種頻率或音樂環境引起治療物件高度激烈的後天創傷症候群（PTSD）症狀，或任何聲音/音樂會引發他急性身心激烈的肢體語情緒反應者¹⁵，都是需要經過慎重評估。

2. 目標與干預活動的設定

¹² Eagle C. Music Therapy for handicapped children[M]. Washington DC: National Association for Music Therapy. 1982.

¹³ Gfeller, K. E. Prominent theories in learning disabilities and implications for music therapy methodology[J]. Music Therapy Perspectives. 1984. 2:9 -13

¹⁴ 陳洛婷. 音樂治療臨床實務[M]. 台北：全華圖書出版社，2014.

¹⁵ 張乃文. 兒童音樂治療：台灣臨床實作與經驗[M]. 台北：心理出版社，2004.

若當音樂治療師確定接收並提供音樂治療服務後，緊接著就是盡可能的透過不同管道進行針對治療個案的相關訊息收集。主要的目的是為了盡可能全面性的瞭解特殊兒童在生理、心理各方面的功能水準及現階段狀況需求。根據當前的資訊進行音樂治療評估方案的設計及執行，通常評估需要進行至少兩次。一般來說音樂治療的評估主要可分為生理、認知、社會、情緒、交流、音樂共六個主要方向進行總結。而後，根據音樂治療的評估結果制定出長期以及短期目標方向。若是考慮有具體的行為目標設定，可根據短期目標方向制定出針對性的目標(靶)行為作為行為數據的資料觀察。當音樂治療進駐校園內為特殊需要兒童提供治療性服務時，音樂治療師需提前進行訪問，進行資料收集和觀察，這將使音樂治療師對 IEP 中目標前期評估階段治療對象有較準確瞭解，能在不偏離個別 IEP 目標核心的情況下，將 IEP 中個別目標轉化結合成為音樂治療干預的專案目標。

音樂治療中的長期目標考慮會以 IEP 為主，目標可以是長程的、領域性的、無需具體明確地說明表現行為的實際狀況。如：增進學業成就或減少擾亂行為等。根據長期目標進一步進行短期目標和目標(靶)行為的制定。

音樂是自然、有趣、具親和力的媒介。音樂可以增進自我表達與情緒抒發，很容易達成溝通的目的。音樂活動的參與，可以帶來趣味性與成就感，提高學習的效果。就不同的障礙類別，透過跨學科整合，讓音樂發揮最大的治療性功能。通過專業音樂治療師的設計，運用多重感官刺激的各種音樂活動形式(歌曲、音樂律動、樂器演奏、器樂合奏、歌唱等)，用以幫助學習認知、社會、情緒、語言、肢體運動等能力。根據需要，在音樂治療活動中，亦同時設計學習認知方面的概念，例如認識顏色、大小、形狀、數字等認知概念活動。音樂治療師也會運用不同類型的歌曲，加以分類或改編成合適的音樂，運用音樂治療中的技術方法來說明孩童們的需要。

音樂治療師根據所制定的長/短期目標，或目標(靶)行為開始進行音樂治療正式干預活動。在每次的治療干預過程中，音樂治療師都會根據前幾次兒童在治療活動中的狀況及表現綜合考慮，以治療目標方向為基準，提前計畫出適合當次治療課程的音樂治療干預活動。例如：以增強上肢肌肉運動功能為目的，音樂治療師可以通過音樂的活動形式來達到目標的訓練。在音樂治療樂器合奏的活動中，利用雙手抓握住指定樂器配合音樂進行有距離、有幅度的敲擊或演奏。當然其中的某些條件需要根據現階段的能力水準及階段性目標來進行調整。在治療干預過程中，由於臨床的不可預測性，治療師也需要具備能隨時根據現場情況調整音樂治療干預活動的能力，並進行觀察與記錄。

(三)、音樂治療師的作用

音樂治療師在工作的過程中，主要的工具及手段方法就是音樂。對音樂治療師而言，音樂的技能是首要考核。這也是為什麼目前世界各國所設立的音樂治療專業，大部分都設置在音樂學院內的原因。同時治療師的工作也須具備生理及心理上的需求，除了在學課設置上的心理學及醫學理論之外，在治療師的綜合人格素質上也會一併參考。例如有活力、有真誠給予幫助的興趣、耐心、親和力、理解力、洞察力/敏感度和穩定的情緒等人格特質。因此，要

成為一位專業合格的音樂治療師，必須兼備專業的音樂技能以及穩定的人格特質。

從世界音樂治療發展較先進的國家行業標準做參考，包括美國音樂治療協會、澳洲音樂治療協會、日本音樂療法學會等國家頒佈的註冊音樂治療師資格條件中，必須通過被國家或行業協會授權學校所設置的音樂治療專業課程訓練後，並完成指定時數的畢業臨床實習，方能申請考取註冊音樂治療師資格證書。

關於音樂治療師在特殊教育領域中的角色定位，Bruscia K.¹⁶也提出比較具體的陳述，認為音樂治療師應使用音樂協助特殊學生，以獲得基本的或教育中部分的非音樂性知識和技能。在此，對於音樂治療師而言，音樂知識的學習通常次於特殊教育中的學業或適應性的目標。倘若音樂變成極具重要性目標之一，通常是因為在某種程度上關係著所訂定治療性或教育性的目的。

音樂治療師通常使用多樣化的音樂活動，促進有特殊教育需求的學生們在運動、交流、認知和社會能力等方面的功能發展。在音樂治療師的引導下，通過音樂的創作、唱歌、律動、聆聽、演奏等不同音樂活動型式，來達到許多針對性的個別化教育方案目標，如學術概念的學習目標、加強合作、適當的社會行為、提供溝通管道、提高自尊和自信、改善肌肉運動反應和敏捷性等。

四、結語

自 1980 年代音樂治療開始被引進並嘗試在不同臨床領域應用推廣後，音樂治療在各臨床領域的實際應用與人才的需求也逐步提高。但由於專業的認證系統還不夠完善，目前僅能依靠音樂治療師的學經歷背景及取得國外證照資格來評定專業度標準。但根據美國音樂治療協會在 2007 年公佈的會員資料庫中提到，在美國公立學校中的障礙兒童群體是音樂治療師最主要的服務對象之一¹⁷。

近觀目前大陸及台灣音樂治療在特教領域被運用的情況，基本上設有合格的專業音樂治療師，並提供專項針對特殊兒童領域的音樂治療服務點，大多分佈在民營特殊兒童早期療育機構或訓練中心，極少部分設立在公立康復中心或協會。而在大陸及台灣的特殊教育學校課程設置中，主要還是以音樂班或音樂教育培養方向為主，不論是以兼職或全職形式，皆很少有聘任專業音樂治療師為特殊需要兒童進行音樂治療服務或授課。多年來，許多音樂治療師在臨床中進行研究並觀察到兒童甚至是伴隨有智慧障礙的成年人，通常對音樂的反應比其他

¹⁶ Bruscia, k. Definig Music Therapy[M]. Gilsum NH: Barcelona Publishers. 1989

¹⁷ American Music Therapy Association, Inc.. AMTA Member Sourcebooks[EB]. 2003-008.

教育和治療方法來得顯著¹⁸¹⁹²⁰。因此，推廣音樂治療在特教領域的應用與宣導，需要更進一步的落實在特殊教育學校中。

建議特教機構或學校可就現有的音樂課程中，加入音樂治療的概念設置，進行初步的調整。可嘗試將音樂治療作為與音樂教師合作形式，共同調整課程目標及教學方法。通過對特教學生的特質、能力進行評估，在最少限制環境的條件下進行分配與調整，使學生能在音樂課上同時達到音樂性和非音樂性的學習目的。

¹⁸ Atterbury, B.W. Mainstreaming exceptional learners in music[M]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1990.

¹⁹ Boxhill, E.H. Music Therapy for the developmentally Disabled[M]. Rockville, MD: Aspen Systems. 1985.

²⁰ Goll H., Special Education Music Therapy with Persons who have severe/profound retardation[M]. Frankfurt, Germany: Peter Lang. 1994.

特殊教育學校家校合作現況之研究-基於東莞市某特殊教育學校

陳彩霞

嶺南師範學院教育科學學院

摘 要

現今，家校合作日益受到重視，但單靠學校的力量是無法承擔學生的教育重任，還需要社會各方面的力量，特別是家庭合作的力量。在子女的教育中，家長一直扮演著不可代替的角色。尤其是對特殊學生而言，家長參與的重要性更是大於普通學生。如何讓特殊學生在家長和老師的合作下取得最大的進步，需要雙方的共同努力。本研究通過問卷調查法瞭解東莞市某特殊教育學校的家校合作現況。研究發現，該校的家校合作實施效果不明顯，存在溝通方式傳統，合作內容不夠豐富等問題，並且針對存在的問題提出切實可行的建議。

關鍵字：特殊教育學校、家校合作

Abstract

Research on the Current Situation of Home-school Cooperation in Special Education Schools—Based on a Special Education School in Dongguan

Chen Caixia

Lingnan Normal University

Nowadays, the cooperation between home and school is receiving more and more attention. However, the power of the school alone cannot afford the education of students, but also the strength of all aspects of society, especially the strength of family cooperation. Parents have always played an irreplaceable role in the education of their children. Especially for special students, the importance of parental involvement is greater than that of ordinary students. How to make the greatest progress of special students in cooperation with parents and teachers requires the joint efforts of both parties. This study used the questionnaire survey method to understand the current situation of home-school cooperation in a special education school in Dongguan. The study found that the school's home-school cooperation implementation effect is not obvious, The way to communicate is too traditional, the content of cooperation is not rich enough, and put forward practical suggestions for the existing problems.

Keywords: special education schools、home-school cooperation

緒論

一、問題的提出

特殊教育是現代教育體系的重要組成部分，沒有特殊教育的現代化，也談不上國家整體

教育的現代化。中國的特殊教育尚處於起步階段，從第一期特殊教育提升計畫到第二期特殊教育提升計畫，中國的特殊教育雖取得了長足進展，但長期以來，特殊教育還面臨不少的困難，也存在一些問題。雖然教師和大部分家長都逐漸意識到家校合作對特殊孩子教育的重要性，但由於各種因素的影響，在家校合作的實際過程中卻存在許多問題，遠遠不能滿足特殊教育發展的要求。

本人在東莞市某特殊教育學校實習期間發現，大多數的家長都忙於工作或者其他事情，他們只負責早上把孩子送到學校，下午把孩子接回家。少部分家長對於孩子的教育很少過問，認為教育孩子只是老師的事，沒有意識到與教師共同教育孩子的重要性，而有的家長甚至根本沒有和老師溝通合作，對孩子存在的問題只是用自己認為對的方法去教育，沒有和老師進行有效的溝通，根本不考慮是否適合孩子，在對於孩子的教育方法上與老師產生分歧。同時，教師很難能夠有充分的時間和班上的每一位家長溝通。以上這些因素不但不利於孩子的健康成長和發展，也給學校教育帶來很多的困難和問題。因此，本研究開展特殊教育學校家校合作方面的討論，如何讓特殊學生在家長和老師的合作下取得最大的進步，這需要教育和家長共同努力。

二、研究目的

家校合作無論是對學生、家長還是教師都有積極的促進作用。第二期特殊教育提升計畫明確提出要加強家校合作，充分發揮家庭在有特殊需求的兒童少年教育和康復中的作用，但是目前中國特殊教育學校的家校合作的內容、合作的方式都不夠成熟，學校的制度不夠完善，而且由於許多實際條件的限制，家校合作沒有發揮最大的作用。本研究通過問卷調查的方式，瞭解東莞市某特殊教育學校的家校合作現況，為更好的進行家校合作提供切實可行的建議，充分發揮家校合作的積極作用以促進特殊教育的發展。

三、研究意義

（一）為特殊教育學校家校合作提供理論基礎

通過在中國知網輸入關鍵字搜索，目前有關家校合作的論文較多，但大多都是普通學校的家校合作，關於特殊教育學校家校合作比較少。中國特殊教育還處於起步階段，特殊教育的家校合作理論尚未形成完整的理論體系，在具體的實踐中也存在許多的問題。本研究通過調查問卷的形式瞭解家校合作的內容、形式、家長和老師的合作意願、滿意度等，探討家校合作方面存在的問題、影響因素，並且提出科學可行的理論建議，提高教育特殊孩子的品質，為特殊學生能夠在家庭和學校的合作中健康成長而提供理論基礎。

（二）促進特殊教育學校教師和家長對家校合作的反思，提高教育品質

根據目前的研究來看，大部分特殊學生的家長和特殊教育學校的老師都意識到家校合作的重要性，同時雙方也為提高特殊孩子的教育品質而共同努力，但在實際的實行過程中總是會存在偏差。通過分析家校合作存在的問題，讓教師和家長明確知道影響家校合作的因素，

以促進教師與家長雙方的反思，在此基礎上提出解決問題的方法，促進家長與教師之間的合作，提高教育特殊學生的品質。

四、概念界定

（一）特殊教育學校

中國的特殊教育學校（special education school）是指由政府、企業事業組織、社會團體、其他社會組織及公民個人依法舉辦的義務教育機構，專門對視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙以及其他障礙類別的青少年實施教育。學校通過使用一般的或經過特別設計的教學設備、課程、教材教法和教學組織形式，對有特殊需求的兒童進行旨在達到一般和特殊培養目標的教育（樸永馨，2006）^[1]。目的是最大限度地滿足社會的要求和特殊兒童的教育需要，發展他們的潛能，使他們獲得知識和技能、完善人格，提高社會適應能力，成為社會的有用之人。

本研究所指的特殊教育學校是東莞市某特殊教育學校，該校是一所結合教育與康復的綜合性特殊教育學校，是市直屬殘疾人聯合會管理的公益一類事業單位，為特殊學生提供義務教育、職業教育以及康復教育等服務。學生的障礙類別主要有智力障礙、自閉症、視覺障礙、聽覺障礙以及腦性麻痺等。

（二）家校合作

家校合作是指家長和教師積極配合，共同支持孩子學習積極向上，心理健康，為雙方共同的教育目標而努力的過程（趙勇，2006）^[2]。在英文的表達中，關於“家校合作”比較普遍的表達有“home-school cooperation”（家校合作）、“parent involvement”（家長參與）、“education intervention”（教育介入）、“parent-teacher cooperation”（家長—教師合作）等。在國外，大多數學者認為“家校合作”是家長能夠參與學校的教育工作，與教師互相理解、互相支持、互相配合的過程，是一種家庭和學校的雙邊活動。

中國著名的教育學者馬忠虎在《基礎教育新概念：家校合作》中提出，家校合作的實質是把對學生最具影響的兩個社會機構——家庭和學校的力量聯合起來，對學生進行教育。在教育教學的過程中，學校和家庭相互理解、相互支持、共同努力。不僅學校能在教育學生時得到來自家長的支持，而且家長能在教育子女遇到困難時，也能夠得到來自學校的指導（馬忠虎，1999）^[3]。學者張麗競認為，家校合作的目標有兩個，首先是完善學校教育工作，其次是促進學生的全面發展。家校合作是一種以學校為主體，家庭和社會各方面共同參與的雙向互動的活動（張麗競，2010）^[4]。學者周丹認為，家校合作是指學校與家庭在溝通的基礎上，互相配合、互相補充，讓學生受到來自兩方面各具特色、相輔相成的教育影響力（周丹，2001）^[5]。

本研究所指的家校合作是家長積極參與而且配合學校的各項工作，教師主動提供家庭教育中所需的支持，雙方及時就學生的各個方面的問題進行溝通，減少分歧，形成一股教育合力，提高教育品質，使特殊學生可以得到更好的發展。

文獻綜述

一、國外發展狀況

現今，家校合作已成為各個國家教育發展的主要趨勢，每一個國家都有加強家庭與學校之間聯繫的特色形式。家長是否有效地與教師進行溝通，參與學校的合作對子女進行教育，這在很大程度上影響對孩子的教育效果（林悅，2009）^[6]。

家校合作最早出現在 18 世紀的美國，當時的家長會由一些移民學生的家長組成，旨在促進自己子女的道德與宗教信仰的發展。20 世紀 60 年代，許多國家開始強調家長的教育權，並紛紛通過政府立法來保障家長在學校教育中的參與權。

美國主要通過完善法律制度和成立專業機構來促進特殊教育學校的家校合作。美國 1975 年頒佈的《所有殘疾兒童教育法》(Education of all Handicapped Children Act, 簡稱 EHA) 即 94-142 公法中，第一次明確提出家長參與特殊教育的權利。特殊教育項目家校合作關係的教育和具體實施是美國《殘疾人教育法》的六項原則之一。從 21 世紀到現在，美國聯邦政府與各個州都會制定一系列有關家長參與學校教育的政策和法律法規，從而為推動美國中小學家校合作的順利進行提供了制度的保障。美國在實際進行家校合作的過程中主要是通過成立專業機構並拓寬家長與學校的聯繫方式。很多學校都會為家長參與學校教育工作提供平臺，成立聯繫家長和學校的機構，如家長教師協會、評議會、家長顧問委員會、學區教育委員會、理事會等；此外，建立家校聯繫本、教育通訊、開設網路論壇、博客也是常見的方式。舉辦學校開放日、組織家長培訓專案或開辦家長學校，邀請有能力的家長直接參與學校教育活動。家長與學校常見的溝通方式還有給家長寫信、家訪、電話聯繫、日常便簽、約見個別家長、寄送成績單等。以上多種方式都加強了家校雙方之間的聯繫（景小濤，2015）^[7]。

在澳大利亞，學校通過兩個方面促進家校合作。一方面是為家長提供多種瞭解學生在校學習情況的管道，主要包括學生表現報告、學校年度報告、時事通訊、信函、面談等方式。另一方面是學校通過一系列的組織和活動，促使家長積極參與到學校教育之中，主要包括學校理事會、家長市民協會、學校活動、校內商店（家長作為商店職員）等方式。在英國，家長參與的層次與家長參與的形式有關。訪問學校、參加家長會、學校開放日、參觀學生作業展覽、家長聯繫手冊、家長報刊等方式屬於低層次參與；家訪、家長參與課堂內外活動、協助製作教具、為學校募集資金屬於高層次參與；更加高層次參與的家長是通過參加家長諮詢委員會等正式的組織（鄒強，2011）^[8]。

Lukk 和 Karin 等外國學者通過問卷對愛沙尼亞的家長和學校進行調查，研究結果顯示，儘管家長和教師認為學校在組織合作過程中必須承擔首要責任，但是家長和教師應在兒童教育方面發揮相互作用的力量和影響；儘管他們對責任的理解有所不同，但為了孩子能得到更好的教育效果，雙方都表現出高度的合作意願（Lukk, Karin; Veisson, Marika, 2007）^[9]。外國學者 Tellier-Robinson 和 Dora 在《讓講葡萄牙語的父母參與其特殊需要兒童的教育》這一研究中主要調查了葡萄牙語家庭參與其特殊需要兒童教育的情況。研究發現，特殊孩子

的家長對於參與子女的學校教育都表現出積極的態度，他們比普通孩子的家長更願意參與學校教育，當然所花費的時間遠遠超過參與普通孩子的教育。家長們認為在父母雙方的支持下，特殊孩子會在學校表現得更好，會取得更大的成就。作為孩子父母的他們認為自己具有權利、責任和義務去學習一切能力，所以他們會非常積極主動與醫生、特殊教育專家、治療師以及社工進行交流，瞭解他們所能瞭解的兒童的殘疾情況，為更好的教育子女做好準備，使他們的子女得到適當的教育。學校則會提供家庭學校協會這一平臺讓特殊孩子的家長，可以有更多的機會參與孩子的學校教育（Tellier-Robinson, Dora, 2000）^[10]。

綜上所述，國外的特殊教育學校的家校合作已經日趨成熟，不僅有比較完備的法律保障，也有專門的機構給家長和特殊教育教師提供一個交流互動的平臺。此外，國外的特殊教育學校的家校合作內容豐富，形式多樣，具有系統性和可操作性，而且家長和教師都有高度的合作意願。以上優秀的方面都是值得我們學習的，他山之石，可以攻玉，借鑒國外的經驗，結合中國各地區的實際情況，可以促進特殊教育學校和家長的有效合作。

二、中國發展狀況

余慧雲、江小英的《成渝地區特殊兒童家校合作的調查研究》結果表明：家長和教師對家校合作的意義都表示肯定，而且也都有積極的合作意願，但對家校合作的理解以及在實際合作的過程中卻有差異。家校合作主要溝通的方式是電話聯繫、家長會和接送學生時面談，溝通的主要內容是特殊學生的學習情況、思想品德和身體健康等方面（余慧雲，2005）^[11]。

李麗娟在《基於問卷調查的家校合作的問題與對策研究》中指出，在家校合作中存在以下問題：管道單一、內容狹小；家長和教師對對方的態度和做法有不一樣的看法；家長在參與合作的實際過程中缺乏積極性和主動性；學校對家校合作的安排不夠系統，缺乏計畫組織。基於以上的問題，她還提出了有效加強家庭和學校聯繫的策略：加深雙方對家校合作的認識，明確職責，協同教育；鼓勵家校互動，實現雙向交流；拓寬溝通合作管道，巧用家長資源，突顯學生主體的地位；加強校本研修，促進家校合作等（李麗娟，2013）^[12]。

王苗苗在《智力障礙兒童家校合作現況及影響因素研究》中，主要對合作認知、合作內容、合作方式、合作意願四個類目進行分析。研究結果表明，絕大部分教師和家長都有明確的家校合作意願，且家長對於家校合作的認同度要高於教師，但在具體的實施過程中，家長參與度低；學校在家校合作組織方面缺乏計劃性，形式單一，內容片面，所舉辦的家校合作活動僅流於形式。影響家校合作的內在因素是教師和家長自身、合作雙方之間的關係；而外在因素主要是學校管理、缺乏支持與制度保障（王苗苗，2013）^[13]。

中國學者馬忠虎在《對家校合作中幾個問題的認識》研究中發現：目前家校合作溝通中主要存在的問題是學校和家長都沒有對家校合作有到位的認識。在實踐中表現出計劃性差，隨意性強；單向灌輸多，雙向交流少；階段性強，連續性差；互相挑剔多，彼此合作少等特點（馬忠虎，1999）^[14]。

綜上所述，大部分特殊兒童家長和教師都有家校合作的意識，並且肯定家校合作的意義，但在實踐中卻存在差異。存在家校合作的形式、內容都不夠豐富，沒有明確的組織計

畫，缺乏制度保障等問題，導致合作效果不佳。為了促進家長和學校有效溝通與合作，也為了特殊兒童的全面發展，本研究將深入探討家校合作的態度、形式、內容和影響因素，深入瞭解其原因，在此基礎上提出具有實踐性的建議，以促進特殊教育學校家校合作更進一步的發展。

研究思路與設計

一、研究方法

本研究採用的研究方式是問卷調查法對特殊學校老師和特殊學生家長分別不同的兩份問卷瞭解家校合作的現況和存在的問題。問卷的結構、內容基本相同，但具體的問題針對家長和教師的角色而有所不同。(問卷詳情見附錄 1 和附錄 2)

二、研究物件

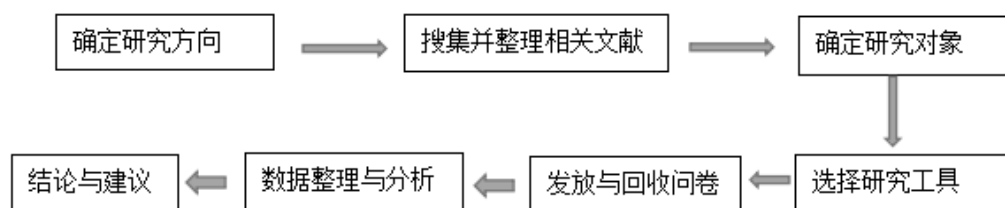
本研究的物件為東莞市某特殊教育學校的教師和學生家長，發放《特殊教育學校家校合作情況調查問卷(教師版)》(見附錄 1) 54 份，回收 51 份，回收率 94.44%，有效問卷為 51 份，有效率為 100%；發放《特殊教育學校家校合作情況調查問卷(家長版)》(見附錄 1) 117 份，回收 101 份，回收率為 86.32%，有效問卷為 97 份，有效率為 96.04%。

三、研究工具

本研究通過在中國知網搜集和整理中外有關特殊教育學校家校合作的相關文獻，主要參考了王曉嬌的《培智學家校合作情況調查問卷(教師用)》、《培智學家校合作情況調查問卷(教師用)》^[15]，以及王苗苗的《智力障礙兒童家校合作教師問卷》和《智力障礙兒童家校合作家長問卷》^[16]，並結合東莞市某特殊教育學校的實際情況，改編成《特殊教育學校家校合作情況調查問卷(教師版)》和《特殊教育學校家校合作情況調查問卷(家長版)》。

問卷包括教師版和家長版，各包含兩個部分，第一部分是基本資訊，第二部分是家校合作的情況。教師版第一部分包括教師年齡、學歷、教齡、主要職務以及專業技術資格等這五個方面；家長版第一部分主要內容包括性別身份、學歷、職業、家庭結構和月收入，以及孩子的年齡和所在部門和班級。教師版和家長版的第二部分均採用選擇題的形式，包括合作意願、合作滿意度、合作內容、合作平臺和管道、影響合作的不利因素以及對未來的期待。其中教師版共 21 道題(包括 13 道單選題和 8 道多選題)，家長版共 20 道題(包括 13 道單選題和 7 道多選題)。

四、研究過程



五、資料整理與分析

本研究採用 SPSS22.0 for windows 對 51 份《特殊教育學校家校合作情況調查問卷（教師版）》和 97 份《特殊教育學校家校合作情況調查問卷（家長版）》所得資料進行整理統計與分析。

研究具體情況分析與討論

一、基本資訊

（一）教師基本資訊

表 1：教師基本資訊分析

| 項目 | 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|--------|---------|----|-------|
| 年齡 | 25 歲及以下 | 15 | 29.4 |
| | 26-35 歲 | 29 | 56.9 |
| | 36-45 歲 | 5 | 9.8 |
| | 46 歲及以上 | 2 | 3.9 |
| 學歷 | 中專 | 1 | 2.0 |
| | 專科 | 1 | 2.0 |
| | 大學本科 | 48 | 94.1 |
| | 研究生 | 1 | 2.0 |
| 教齡 | 5 年以下 | 33 | 64.7 |
| | 5-10 年 | 16 | 31.4 |
| | 10 年以上 | 2 | 4.0 |
| 班主任 | 是 | 43 | 84.3 |
| | 否 | 8 | 15.7 |
| 專業技術資格 | 高級 | 2 | 3.9 |
| | 中級 | 7 | 13.7 |
| | 初級 | 32 | 62.7 |
| | 暫無 | 10 | 19.6 |

教師的基本資訊包括年齡、學歷、教齡、專業技術資格，以及是否擔任班主任等這幾個方面。從表的統計結果來看，年齡在 25 歲及以下的有 15 人，26-35 歲以下的有 29 人，占總人數的 56.9%，36-45 歲的有 5 人，46 歲及以上的有 2 人。由此可以看出，該校教師以 26-35 歲以下的為多數，占總人數的一半以上。學歷上，大學本科人數最多，共 48 人，占總人數的 94.1%。從教齡上看，5 年以下的有 33 人，占總人數的 64.7%，5-10 年的有 16 人，占總數的 31.4%，而教齡在 10 年以上的只有 2 人。從專業技術資格來看，高級的有只有 2 人，中級有 7 人，初級有 32 人，占總人數的一半以上，達 62.7%。結合該校教師的學

歷，教齡以及專業技術資格來分析，該校教師文化水準較高，但新進教師占多數，具備豐富教學經驗的年長教師相對較少。從是否擔任班主任方面來看，43人擔任班主任，只有8人是課任老師。結合前面對表格的分析，該校教師隊伍文化水準較高，多數為年輕的新進教師，而教學經驗較豐富年長的教師較少，而且大多數教師的專業技術資格都是初級，在家校合作方面會有一定的影響。

(二) 家庭基本資訊

表 2. 家長基本資訊分析

| 項目 | 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|----|-----------------|----|-------|
| 性別 | 男 | 35 | 36.1 |
| | 女 | 60 | 61.9 |
| 身份 | 父母親 | 80 | 82.5 |
| | (外)祖父母 | 8 | 8.2 |
| | 其他 | 5 | 5.2 |
| 學歷 | 小學 | 12 | 12.4 |
| | 初中 | 26 | 26.8 |
| | 高中 | 23 | 23.7 |
| | 專科 | 21 | 21.6 |
| | 本科 | 15 | 15.5 |
| 職業 | 公司企業管理者 | 1 | 1.0 |
| | 公司企業員工 | 23 | 23.7 |
| | 個體業主 | 14 | 14.4 |
| | 專業技術人員(如工程師、醫生) | 3 | 3.1 |
| | 教育工作者 | 2 | 2.1 |
| | 無職業 | 32 | 33.0 |
| | 其他 | 22 | 22.7 |

家長的基本資訊包括家長的性別、身份學歷以及職業。首先結合身份和性別來看，受訪者多數為學生的父母親，而且母親占多數，同時也有少數是(外)祖父母。從學歷上來看，初、高中學歷約占總人數的一半，專科學歷有21人，占總人數的21.6%，本科學歷有15人，占總人數的15.5%。由此可見，該校家長的學歷大多數在高中以下，普遍學歷不高，一定程度上影響了家校合作品質。從家長的職業來看，無職業的家長約占三分之一，公司企業員工和其他職業居其次，分別為23.7%和22.7%，個體業主有14人，占總人數的14.4%。結合表中的資料以及本人實習期間的瞭解，有一部分家長為陪讀家長，尤其是孩子的母親，沒有職業，主要負責照顧學生的生活起居以及家庭教育與學習輔導，這些陪讀家長與教師的溝通較多，而且比較配合學校的教育工作，從而促進家校合作的進行。

表 3. 家庭基本情況

| 項目 | 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|-------|-------------|----|-------|
| 家庭結構 | 核心家庭 | 42 | 43.3 |
| | 主幹家庭 | 48 | 49.5 |
| | 單親家庭 | 3 | 3.1 |
| | 再婚家庭 | 1 | 1.0 |
| | 其他家庭 | 3 | 3.1 |
| 家庭月收入 | 2000 元以下 | 13 | 13.4 |
| | 2000-3000 元 | 20 | 20.6 |
| | 3000-5000 元 | 24 | 24.7 |
| | 5000 元以上 | 39 | 40.2 |

從家庭基本資訊來看，有 43.3% 屬於核心家庭（由夫妻與未婚子女所組成的家庭），有 49.5% 屬於主幹家庭（由祖父母、父母與孩子共同組成的家庭），3.1% 的家庭屬於單親家庭；從家庭月收入的情況來看，13.4% 家庭月收入在 2000 元以下，月收入在 2000-3000 元的家庭有 20.6%，月收入在 3000-5000 元的家庭有 24.7%，月收入在 5000 元以上的家庭有 40.2%。從表中資料可見，學生家庭結構完整的占絕大多數，而且有不少是與（外）祖父母一起生活。家庭月收入普遍都較高，大多數特殊學生家庭經濟條件良好。綜上所述，大部分特殊學生的家庭環境較好，有良好的經濟水準，提供特殊學生較良好的生活條件，這對家校合作起到一定的促進作用。

表 4. 學生基本情況

| 項目 | 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|--------|--------|----|-------|
| 學生障礙類別 | 腦癱 | 15 | 15.5 |
| | 智障 | 64 | 66.0 |
| | 自閉症 | 18 | 18.6 |
| 學生年級 | 1 | 17 | 17.5 |
| | 2 | 10 | 10.3 |
| | 3 | 23 | 23.7 |
| | 4 | 15 | 15.5 |
| | 5 | 5 | 5.2 |
| | 6 | 5 | 5.2 |
| | 7 | 13 | 13.4 |
| | 8 | 3 | 3.1 |
| | 9 | 5 | 5.2 |
| 年齡 | 10 歲以下 | 30 | 30.1 |

| | | | |
|------|---------|----|------|
| | 10-15 歲 | 57 | 58.8 |
| | 15 歲以上 | 1 | 1.0 |
| 是否獨生 | 是 | 17 | 17.5 |
| | 否 | 70 | 72.2 |

年齡及是否獨身的百分比總和均只有 90%！

從學生的基本資訊表格來看，智力障礙學生最多，共有 64 人，占學生總數的 66%；低年級（1-3 年級）共有 50 人，占總學生人數的 51.5%，中年級（4-6 年級）共有 25 人，占學生總數的 25.9%，高年級（7-9 年級）共有 21 人，占學生總數的 21.7%。學生年齡多數在 10-15 歲，從是否為獨生子女來看，72.2% 的學生都不是獨生子女。

二、家校合作的情況

（一）合作態度

表 5：合作態度

| 項目 | 選項 | 教師人數 | 所占比例 | 家長人數 | 所占比例 |
|----------|------|------|------|------|------|
| 您認同家校合作有 | 非常贊同 | 41 | 80.4 | 70 | 72.2 |
| 利於學生的良好發 | 比較贊同 | 9 | 17.6 | 18 | 18.6 |
| 展嗎？ | 基本贊同 | 1 | 2.0 | 9 | 9.3 |

80.4% 的教師和 72.2% 的家長非常贊同家校合作有利於學的良好發展，17.6% 的教師和 18.6% 的家長持比較贊同的態度，2% 的教師和 9.3% 的家長表示基本贊同。由此可以看出，大部分的教師和家長都對家校合作可以促進學生的良好發展這一觀點表示認同，這為家校合作提供了基礎條件。

表 6：溝通的主動性

| 項目 | 選項 | 教師人數 | 所占比例 | 家長人數 | 所占比例 |
|-------|-------|------|------|------|------|
| 您認為您與 | 非常主動 | 9 | 17.6 | 31 | 32.0 |
| 教師溝通的 | 比較主動 | 37 | 72.5 | 39 | 40.2 |
| 主動性如 | 一般 | 4 | 7.8 | 27 | 27.8 |
| 何？ | 比較不主動 | 1 | 2.0 | 0 | 0 |

在溝通的主動性方面，17.6% 的教師和 32% 的家長表示非常主動與家長進行溝通，72.5% 的教師和 40.2% 的家長比較主動，7.8% 的教師和 27.8% 的家長表示主動性一般。由此可以看出，教師和家長都比較主動進行溝通，而且教師更為積極。總的來說，無論是教師的態度還是家長的態度都處於比較積極的狀態。這一結果與李麗娟在《基於問卷調查的家校合作的問題與對策研究》中的發現“家長和教師對對方的態度和做法有不一樣的想法；家長在參與合作的實際過程中缺乏積極性和主動性^[12]”是相反的。家長和教師積極主動溝通對於家校合作來說有益的，但他們都還不能達到完全達到自覺積極的溝通狀態。

表 7：合作時間安排

| 項目 | 選項 | 教師人數 | 所占比例 | 家長人數 | 所占比例 |
|------------------------|----------------|------|------|------|------|
| 您通常在什麼狀況下主動與孩子的老師取得合作？ | 定期合作 | 12 | 23.5 | 27 | 27.8 |
| | 不定期合作 | 19 | 37.3 | 37 | 38.1 |
| | 當孩子的學習或思想出現異常時 | 16 | 31.4 | 26 | 26.8 |
| | 當您的工作時間充裕時 | 1 | 2.0 | 7 | 7.2 |
| | 依據學校的安排 | 3 | 5.9 | 0 | 0 |

由上表可知，有 23.5%的教師通常和家長有定期合作，37.3%的教師通常和家長進行不定期合作，31.4%的教師會選擇在工作時間充裕的情況下與家長合作，5.9%的教師則依據學校安排與家長進行合作。27.8%的家長通常和教師有定期合作，38.1%的家長通常和教師進行不定期合作，26.8%的家長是當孩子的學習或思想出現異常時與教師取得合作，7.2%的家長會選擇在工作時間充裕的情況下與教師合作。

表 8：溝通頻率

| 項目 | 選項 | 教師人數 | 所占比例 | 家長人數 | 所占比例 |
|-----------------|----|------|------|------|------|
| 您認為您與教師溝通的頻率如何？ | 經常 | 37 | 72.5 | 47 | 48.5 |
| | 有時 | 9 | 17.6 | 42 | 43.3 |
| | 偶爾 | 5 | 9.8 | 8 | 8.2 |

從溝通的頻率來分析，72.5%的教師經常與家長溝通，17.6%的教師有時會進行溝通，7.8%偶爾會與家長進行溝通。有 48.5%家長會經常與教師進行溝通，43.3%有時會與教師溝通，8.2%的家長表示偶爾與教師溝通。由資料得出，家長與老師都表示會高頻率進行溝通，但都沒法達到自覺積極的狀態。

表 9：合作意願

| 項目 | 選項 | 教師人數 | 所占比例 | 家長人數 | 所占比例 |
|----------------------|-------|------|------|------|------|
| 您認為家長願意與教師溝通有關孩子的問題？ | 非常符合 | 14 | 27.5 | 67 | 69.1 |
| | 比較符合 | 29 | 56.9 | 19 | 19.6 |
| | 基本符合 | 7 | 13.7 | 11 | 11.3 |
| | 比較不符合 | 1 | 2.0 | 0 | 0 |

從合作意願的資料上看，27.5%的教師對於對方的合作意願表示肯定，56.9%的教師表示

比較肯定對方的合作意願，13.7%的教師表示基本肯定對方的合作意願，2%的教師表示比較不肯定對方的合作意願，69.1%的家長認為教師非常願意與自己進行溝通，19.6%的家長認為教師比較願意與自己進行溝通，11.3%的家長認為教師基本願意與自己進行溝通。這一結果與餘慧雲、江小英的《成渝地區特殊兒童家校合作的調查研究》研究結果“家長和教師對家校合作的意義都表示肯定，而且也都有積極的合作意願^[11]”相一致。綜上所述，家長和教師在合作的主動性、溝通的頻率以及意願上都呈現出比較積極的態度。

（二）合作滿意度

表 10：合作滿意度

| 項目 | 選項 | 教師 | | 家長 | |
|---------------------|------|----|------|----|------|
| | | 人數 | 所占比例 | 人數 | 所占比例 |
| 您認同家校合作有利於學生的良好發展嗎？ | 很滿意 | 8 | 15.7 | 49 | 50.5 |
| | 比較滿意 | 34 | 66.7 | 37 | 38.1 |
| | 一般 | 9 | 17.6 | 10 | 10.3 |
| | 不滿意 | 0 | 0 | 1 | 1.0 |

對於家校合作的成效：15.7%的教師和 50.5%的家長感到很滿意，66.7%的教師和 38.1%的家長感到比較滿意，17.6%的教師和 10.3%的家長認為成效一般。

（三）合作內容

就學生在校表現的行為問題進行溝通，60.8%的教師和 46.4%的家長表示非常贊同，33.3%的教師和 32%的家長表示比較贊同，5.9%的教師和 20.6%的家長表示基本贊同。

就學生的學習情況進行溝通來看，47.1%的教師和 46.4%的家長非常贊同，45.1%的教師 30.9%的家長表示比較贊同，7.8%的教師和 19.6%的家長表示基本贊同。有 3.1%的家長表示比較不贊同。

對學生的情緒變化方面進行溝通，54.9%的教師和 41.2%的家長表示非常贊同，35.3%的教師和 34%的家長表示比較贊同，9.8%的教師和 21.6%的家長表示基本贊同。但有 2.1%的家長表示比較不贊同。

對學生的身體生理變化這一方面進行溝通，54.9%的教師和 40.2%的家長持非常贊同的態度，35.3%的教師和 35.1%的家長持贊同的態度，7.8%的教師和 21.6%的家長持基本贊同的態度，2%的教師和 2.1%的家長持不贊同的態度。

綜上所述，對於學生的各方面的問題，家長和教師都比較積極主動溝通。從家長的角度來看，溝通內容所占比例由行為問題、學習情況、情緒變化、身體生理變化依次遞減，從教師的角度來看，溝通所占比例從大到小依次為行為問題、情緒變化及身體生理變化、學習情況。無論是教師還是家長，對於學生的問題行為關注度都比較高，但不同的是，家長對於學生的學習情況關注度高於教師對學生學習情況的關注度。

表 11：溝通合作的主要內容（教師版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|--------------|----|-------|
| 教育子女的知識和方法 | 33 | 64.7 |
| 孩子的學習狀況 | 48 | 94.1 |
| 孩子的思想品德 | 34 | 66.7 |
| 孩子的身心健康 | 45 | 88.2 |
| 孩子的個性和人際交往 | 40 | 78.4 |
| 孩子的興趣愛好 | 32 | 62.7 |
| 孩子的成長歷程和家庭背景 | 21 | 41.2 |
| 其他(請寫明) | 1 | 2.0 |

表 12：溝通合作的主要內容（家長版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|--------------|----|-------|
| 教育子女的知識和方法 | 65 | 67.0 |
| 孩子的學習狀況 | 73 | 75.3 |
| 孩子的思想品德 | 40 | 41.2 |
| 孩子的身心健康 | 59 | 60.8 |
| 孩子的個性和人際交往 | 61 | 62.9 |
| 孩子的興趣愛好 | 62 | 63.9 |
| 孩子的成長歷程和家庭背景 | 11 | 11.3 |
| 其他(請寫明) | 1 | 1.0 |

由上表可以得出，家長和教師都偏向於關注學生的學習情況以及教育孩子的知識與方法，結果與餘慧雲、江小英的《成渝地區特殊兒童家校合作的調查研究》^[11]發現一致的是家長和教師都比較關注學生的學習情況呈現較一致，但不同的是該校家長和教師都忽視了特殊學生健康和思想品德的教育。

（四）溝通形式與方式

在教師方面，3.9%的教師與家長的溝通形式是集體活動，29.4%的教師則採用單獨與家長溝通的形式，66.7%的教師結合兩種溝通形式。

表 13：溝通方式（教師版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|------------------|----|-------|
| 家長接送孩子時與家長交談（面談） | 50 | 98.0 |
| 家長開放日/家長會 | 40 | 78.4 |
| 學校組織的親子活動 | 36 | 70.6 |
| 使用“家校聯繫冊”、教學評估表 | 45 | 88.2 |
| 電話聯繫 | 44 | 86.3 |

| | | |
|---------------------|----|------|
| QQ、MSN、E-mail 等電子工具 | 30 | 58.8 |
| 家訪 | 14 | 27.5 |

表 14：溝通方式（家長版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|---------------------|----|-------|
| 家長接送孩子時與教師交談（面談） | 76 | 78.4 |
| 家長開放日/家長會 | 35 | 36.1 |
| 學校組織的親子活動 | 37 | 38.1 |
| 使用“家校聯繫冊”、教學評估表 | 56 | 57.7 |
| 電話聯繫 | 39 | 40.2 |
| QQ、MSN、E-mail 等電子工具 | 21 | 21.6 |
| 教師家訪 | 19 | 19.6 |

98%的教師和 78.4%的家長通常是家長接送孩子時與家長交談（面談），78.4%的教師和 36.1%的家長選擇在家長開放日/家長會與家長溝通，70.6%的教師和 38.1%的家長則是在參與學校組織的親子活動與家長溝通，88.2%的教師和 57.7%的家長會採用“家校聯繫冊”與家長進行溝通，86.3%的教師和 40.2%的家長採用電話聯繫的方式與家長溝通，58.8%的教師和 21.6%的家長採用 QQ、MSN 以及電子郵件的方式與家長進行溝通，27.5%的教師和 19.6%的家長在家訪的時候與家長進行溝通。

綜上所述，家長與教師都會採用各種方式相結合來進行溝通，由上表可知，面談是雙方使用頻率最高的方式，其次是家校聯繫手冊及教學評估表，使用頻率第三的是電話聯繫，雙方都比較少採用 QQ、MSN、電子郵件以及家訪的形式進行溝通。在英國，電話聯繫、參加家長會、學校開放日、家長聯繫手冊等都是屬於最低層次參與學校教育的方式。由此看來，該校家校合作的方式過於傳統，而且家長參與內容比較片面，與學校之間的聯繫還不夠密切。

（五）學校對家校合作相關要求和組織機構

1、學校對於家校合作的要求

表 15：學校關於家校合作的任務要求（教師版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|------------------|----|-------|
| 無要求 | 3 | 5.9 |
| 要求定期家訪 | 21 | 41.2 |
| 要求定期回饋家校合作 成果 | 26 | 51.0 |
| 瞭解個別生 | 20 | 39.2 |
| 填寫家校聯繫手冊 | 46 | 90.2 |

由表格的資料可以看出，大部分的教師都表示學校對家校合作有任務要求，約一半的教師表示學校要求定期對特殊學生進行家訪以及向家長回饋家校合作成果，填寫家校聯繫手冊是家長與老師比較常用的書面交流方式。

2、家校合作的組織和機構

對於是否存在正式的家校合作的組織或機構這個問題，41.2%教師和 83.3%的家長表示存在，15.7%教師和 5.2%的家長表示不存在，43.1%教師和 11.5%家長表示不清楚。綜上所述，部分教師和少部分的家長對於是否存在家長學校不瞭解，大部分的家長對家校合作的組織比較瞭解。

對於教師所任職的學校是否有家長學校這一問題，60.8%的教師和 55.2%的家長表示有家長學校，17.6%的教師和 12.5%的家長表示沒有，而 21.6%的教師和 32.3%的家長表示不清楚。綜上所述，一半以上的家長和教師都知道該校設置有家長學校，少部分的家長和老師對此不瞭解。

表 16：家長學校舉辦的學習內容（教師版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|--------------------|----|-------|
| 如何指導孩子學習 | 24 | 47.1 |
| 如何協調夫妻雙方對孩子教育方式的分歧 | 4 | 7.8 |
| 如何培養孩子的自理和獨立能力 | 24 | 47.1 |
| 如何培養孩子良好的生活習慣 | 21 | 41.2 |

表 17：家長學校舉辦的學習內容（家長版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|--------------------|----|-------|
| 如何指導孩子學習 | 46 | 47.4 |
| 如何協調夫妻雙方對孩子教育方式的分歧 | 11 | 11.3 |
| 如何培養孩子的自理和獨立能力 | 42 | 43.3 |
| 如何培養孩子良好的生活習慣 | 33 | 34.0 |
| 如何調配孩子的營養飲食結構 | 13 | 13.4 |
| 如何對孩子加強思想品德教育 | 17 | 17.5 |
| 如何加強孩子的心理健康 | 21 | 21.6 |
| 如何指導孩子安排休閒時間 | 18 | 18.6 |
| 其他(請寫明) | 0 | 0 |

由上表可知，家長學校舉辦的學習內容主要是如何指導孩子學習，培養孩子的自理和獨立能力和孩子良好的生活習慣，以及如何加強孩子的心理健康教育。

(六) 家長參與合作的管道與學習專欄

表 18：供家長分享和參與的管道（教師版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|-------------|----|-------|
| 學生成長記錄 | 39 | 76.5 |
| 學生作品展示 | 44 | 86.3 |
| 班級家長微信 QQ 群 | 47 | 92.2 |
| 集體（家長義教）活動 | 41 | 80.4 |

表 19：供家長分享和參與的管道（家長版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|-------------|----|-------|
| 學生成長記錄 | 49 | 50.5 |
| 學生作品展示 | 61 | 62.9 |
| 班級家長微信 QQ 群 | 86 | 88.7 |
| 集體（家長義教）活動 | 50 | 51.5 |

對於該校班級設有哪些可供家長分享、參與的管道，76.5%的教師認為包括學生成長記錄，86.3%的教師認為包括學生作品展示，92.2%的教師認為包括班級家長微信、QQ 群，80.4%的教師認為包括集體（家長義教）活動。50.5%的家長認為包括學生成長記錄，62.9%的家長認為包括學生作品展示，88.7%的家長認為包括班級家長微信、QQ 群，51.5%的家長認為包括集體（家長義教）活動。

綜上所述，教師和家長通過微信和 QQ 群分享參與家校合作比例最高，其次是集體（家長義教）活動以及學生作品展示，比較少通過學生成長記錄來參與家校合作。

表 20：供家長學習的專欄（教師版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|--------|----|-------|
| 校內宣傳欄 | 33 | 64.7 |
| 網路共用平臺 | 33 | 64.7 |
| 校刊校報 | 26 | 51.0 |
| 沒有 | 12 | 23.5 |

表 21：供家長學習的專欄（家長版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|--------|----|-------|
| 校內宣傳欄 | 58 | 59.8 |
| 網路共用平臺 | 47 | 48.5 |

| | | |
|------|----|------|
| 校刊校報 | 27 | 27.8 |
| 沒有 | 19 | 19.6 |

關於學校設置的家長教育專欄這一問題，64.7%的教師認為有校內宣傳欄，64.7%的教師認為有網路共用平臺，51%的教師認為有校刊校報，23.5%的教師認為沒有。59.8%的家長認為有校內宣傳欄，48.5%的家長認為有網路共用平臺，27.8%的家長認為有校刊校報，19.6%的家長認為沒有。

由此可見，該校有設置校內宣傳欄、網路共用平臺、校刊校報等家長教育專欄促進家校合作，但是少部分的家長和教師對此不瞭解

(七) 家校合作的作用

表 22: 家校合作的積極作用 (教師版)

表 23: 家校合作的積極作用 (家長版)

表 24: 家校合作所起到的積極作用有很多，八成以上的教師和家長都認為最主要的作

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|---------------|----|-------|
| 改變學生的不良行為 | 43 | 84.3 |
| 提高學生的情緒控制 | 44 | 86.3 |
| 增強學生社會融入意識 | 32 | 62.7 |
| 提高學生的認知能力 | 34 | 66.7 |
| 豐富教師的教學資源和經驗 | 30 | 58.8 |
| 解決家長面對孩子的教養問題 | 41 | 80.4 |
| 促進教師專業發展 | 30 | 58.8 |

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|---------------|----|-------|
| 改變學生的不良行為 | 81 | 83.5 |
| 提高學生的情緒控制 | 72 | 74.2 |
| 增強學生社會融入意識 | 75 | 77.3 |
| 提高學生的認知能力 | 80 | 82.5 |
| 豐富教師的教學資源和經驗 | 57 | 58.8 |
| 解決家長面對孩子的教養問題 | 59 | 60.8 |
| 緩解家長心理壓力 | 59 | 60.8 |

用是可以改變學生的不良行為，其次是可以提高學生的情緒控制和學生的認知能力，62.7%

的教師和 77.3%的家長認為可以增強學生社會融入意識，58.8%的教師和 58.8%的家長認為可以豐富教師的教學資源和經驗，80.4%的教師和 60.8%的家長認為可以解決家長面對孩子的教養問題，超過一半的教師認為在家校合作的過程中可以促進自身專業發展。60.8%的家長認為家校合作可以緩解面對孩子教育所帶來的心理壓力。

綜上所述，家校合作無論是對學生、家長還是教師來說都起到很多的積極作用。大多數家長和教師一致認為家校合作不但可以改變學生的不良行為，而且對於提高學生的認知能力和情緒控制能力也有很大的積極作用。同時，在一定程度上促進教師的專業發展，同時也能緩解家長在教育孩子時所承受的心理壓力。

(八) 影響家校合作的不利因素

表 24：影響家校合作的不利因素（教師版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|-------------|----|-------|
| 學校不夠重視 | 5 | 9.8 |
| 家長拒絕溝通或不願參與 | 39 | 76.5 |
| 家長和教師觀念不一致 | 34 | 66.7 |
| 教師專業水準不夠 | 13 | 25.5 |
| 教師不願付出時間與精力 | 8 | 15.7 |
| 缺少家校合作的契機 | 32 | 62.7 |

表 25：影響家校合作的不利因素（家長版）對於影響家校合作的不利因素，少部分的教師認為是學校不夠重視是其中一個因素，七成以上的教師

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|-----------------|----|-------|
| 孩子程度差，不好意思與教師溝通 | 40 | 41.2 |
| 對學校活動的不瞭解 | 19 | 19.6 |
| 教師和家長教育觀念不一致 | 12 | 12.4 |
| 家長能力不夠，不知如何參與 | 58 | 59.8 |
| 沒有足夠的時間與精力 | 60 | 61.9 |
| 缺少家校合作的機會 | 24 | 24.7 |
| 教師要求不合理不願配合 | 2 | 2.1 |

認為是家長拒絕溝通或是不願參與學校組織的家校合作的活動，六成以上的教師認為是家長與自己的教育觀念不一致，四分之一的教師認為是自身專業水準不夠而不知如何與家長溝

通，少部分教師由於自身不願付出時間與精力而影響家校合作，有 62.7%的教師認為是缺少家校合作的契機。

對於家長，他們認為沒有足夠的時間與精力和自身能力不夠，不知如何參與是最大的不利因素；41.2%的家長由於孩子障礙程度比較重，學習能力相對較差，所以不好意思與教師溝通；有少數的家長認為是對學校活動的不瞭解以及自己和教師觀念不同，24.7%的家長認為是學校沒有提供適合家校合作的機會。

由此可看出，影響家校合作的因素有很多，其中七成以上的教師認為家長拒絕溝通或者不願意參與，六成以上的教師認為是家長和自己的觀念不一致，在家長方面，最主要的原因是家長缺乏時間和精力以及孩子程度差。上述多種不利因素都阻礙了該校家校合作的順利進行，影響了家校合作的效果。

表 26：對家校合作的期望（教師版）

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|--------------------------------------|----|-------|
| 家長積極向教師反映孩子在家中的表現(生理問題、情緒行為變化) | 49 | 96.1 |
| 家長配合教師完成必要的家庭教育和訓練（包括生活自理、輔導溝通） | 47 | 92.2 |
| 學校積極創建溝通平臺（信箱或電子信箱、網站） | 46 | 90.2 |
| 學校定期展示家校溝通的成果，家長與教師共同分享合作經驗 | 46 | 90.2 |
| 學校盡可能多的組織親子活動，家校合作活動（家長參與課程、運動會、郊遊等） | 47 | 92.2 |

（九）對家校合作的期望

| 選項 | 人數 | 所占百分比 |
|--------------------------------------|----|-------|
| 教師主動向家長反映孩子在學校的表現(生理問題、情緒行為變化) | 77 | 79.4 |
| 教師提供家長所需的家庭教育訓練的方式方法 | 79 | 81.4 |
| 學校積極創建溝通平臺（信箱或電子信箱、網站） | 64 | 66.0 |
| 學校定期展示家校溝通的成果，鼓勵家長積極參與 | 72 | 74.2 |
| 學校盡可能多的組織親子活動，家校合作活動（家長參與課程、運動會、郊遊等） | 69 | 71.1 |

表 27：對家校合作的期望（家長版）

對於未來的家校合作情況，家長和教師都期待可以做出改變。絕大部分的教師希望家長

積極向教師反映孩子在家中的表現(生理問題、情緒行為變化)，九成以上的教師希望家長配合教師完成必要的家庭教育和訓練(包括生活自理、輔導溝通)、希望學校積極創建溝通平臺(信箱或電子信箱、網站)、定期展示家校合作溝通的成果，家長與教師共同分享合作經驗，同時也可以盡可能多的組織親子活動，家校合作活動(家長參與課程、運動會、郊遊等)。

超過八成的家長希望教師能提供適合孩子的家庭教育訓練的方式方法，79.4%的家長希望教師主動反映孩子在學校的日常表現，74.2%的教師希望學校定期進行家校合作成果展，並且鼓勵家長參與其中，71.1%的教師希望學校盡可能多的組織親子活動或家長義教、校園運動會、外出郊遊等，66.0%的家長希望學校建設網路溝通平臺，如電子信箱、網站等。

綜上所述，家長與教師雙方都期待對方可以更加積極主動參與到家校合作中。教師希望家長可以積極配合學校的安排，家長則希望教師、學校可以多提供教育孩子的方法、參與合作的機會以及分享家校合作的成果。

研究結論與建議

一、研究結論

(一) 家長與教師都表現出積極的態度與合作意願，但實施效果不明顯

從調查的資料可以看出，無論是教師還是家長，對於家校合作都持積極肯定的態度，而且也有強烈的合作意願，但是由於教師和家長自身的因素以及外在的客觀原因，導致實施過程中沒有取得明顯的效果。一方面，雖然該校教師整體水準較高，但是由於教學經驗豐富的教師占少數，而多數是新進教師，在處理家校合作方面的問題不夠成熟。另一方面，由於學生家長的整體文化水準不高，超過一半的家長學歷在高中以下，認為自身能力不夠，加上孩子的程度太差，不好意思與教師交流等因素導致家校合作效果不明顯。

(二) 家校合作溝通方式傳統，缺乏創新

溝通是雙向的，有效的溝通直接影響家校合作的效果。通過調查的資料可以得出，該校主要的溝通方式還是傳統的面談、家校聯繫手冊和教學評估表、電話聯繫，而現代的電子工具卻不受歡迎。家長瞭解家校也是以傳統的校內宣傳欄、校刊校報為主。這些傳統的形式沒有與時俱進，缺乏時效性和多樣性，從而限制了家校合作的效果。

(三) 合作內容不夠豐富

家長和教師都會對於學生行為問題、學習情況、情緒變化以及身體生理變化進行溝通。無論是教師還是家長，對於學生的問題行為關注度都比較高，但家長對於學生的學習情況關注度高於教師對學生學習情況的關注度。除了學習情況，家長還比較關注關於教育孩子的知識和方法，但是卻忽略了孩子的思想品德教育和身心健康。

(四) 家長與教師缺乏有效的溝通，而且雙方教育觀念不一致

從影響家校合作的因素可以看出，七成以上的教師認為家長拒絕溝通或者不願意參與，

但家長表示不能參與的最主要的原因是缺乏時間和精力，另一個重要原因是孩子程度差，導致家長不好意思與教師交流；六成以上的教師認為是家長和自己的觀念不一致。以上因素都阻礙了該校家校合作的順利進行，影響了家校合作的效果。

二、研究建議

（一）加強教師有關家校合作方面的培訓

教師是聯繫家庭和學校的橋樑，在家校合作中起著關鍵的作用。學校多組織有關於處理家校合作中存在問題的培訓，讓經驗豐富的教師分享經驗，或者邀請專家學者講授科學的理論與方法，新進教師多學習。提出存在的問題，教師們一起討論，對於相似的或同一類的問題總結出可行的辦法，從而提高教師解決家校合作問題的能力。

（二）培養教師良好的合作態度，提高教師的溝通技巧

態度是做好一件事的前提和基礎。教師作為家校合作的主體之一，首先要端正自己的態度，平時要積極主動與家長進行溝通，一方面可以瞭解家長的需求，另一方面也可以消除不必要的誤會。教師還要耐心聽取家長的建議和意見，對於批評和指正要虛心接受。同時，無論對方的經濟條件和學歷如何，都要對所有的家長都要一視同仁，尊重每一位家長。在與家長交流時，語氣要溫和，用詞要得當，表達要委婉，適當配合面部及肢體語言可以提高溝通的效果。

（三）樹立家長正確的教育觀念

學校可以充分發揮家委會和家長學校的作用，鼓勵家長積極參加講座或座談會。通過邀請一些專家學者給家長進行講學，樹立家長正確的教育觀念，提高其教育素養，同時用通俗易懂的方式講授教育孩子方法，讓家長能夠學會並且運用到家庭教育中。家長的觀念得到改變，更便於與教師的溝通，為家校合作提供堅實的基礎。

（四）豐富溝通方式和溝通內容，提高家長參與度

科學合理利用現代科技，建設先進的溝通平臺，提高雙方溝通的時效性。在溝通內容上，多關注學生的思想品德、身心健康以及個性和人際交往情況，為學生將來融入社會做好準備。學校可以邀請家長參與日常教學活動，如參加課外實踐活動、協助教師製作教具、參與課堂遊戲互動等，提高家長參與度。通過以上方式不僅可以促進家長與教師之間的溝通，也可以增進親子之間的感情，提高家長對孩子教育的參與度。

（五）學校要提高對家校合作的重視度，完善相關規定

學校應該把家校合作擺在學校工作的重要位置，完善相關規定，明確家校合作的各項要求和組織計畫，讓教師和家長在合作的過程中能夠按照要求有計劃地進行。學校要定期展示家校合作的成果，提高教師和家長對未來家校合作的自信心。

研究不足與反思

一、研究工具的不足

就研究工具來說，本研究所使用的調查問卷是整理他人的調查問卷而得來的，雖然有根據該校的實際情況進行補充，但是維度不夠明確，有些題目內容重複，有些選項不夠合理，從而一定程度上影響了調查內容的準確性。

二、研究能力和條件限制

由於本人的研究能力和條件的限制，研究物件僅是東莞市某特殊教育學校的大部分老師和部分學校家長，而且在填寫的過程中有可能受到主觀因素的影響，不能很準確的反映該校家校合作的情況，而且本研究的結論不能推廣到其他地區。希望以後可以擴大樣本容量，提高研究的準確性。

參考文獻

- [1] 朴永馨, 顧定倩. 特殊教育辭典[Z]. 北京: 華夏出版社, 2006.
- [2] 趙勇, David Lustick, 楊文中. 好學校好學生——美國優質教育之借鑒[M]. 上海: 華東師範大學出版社, 2006: 128.
- [3] 馬忠虎. 家校合作[M]. 北京, 教育科學出版社, 1999 年.
- [4] 張麗競. 中國外家校合作研究綜述[J]. 教育探索, 2010 (3): 158-159.
- [5] 周丹. 對家校合作若干理論和實踐問題的思考[J]. 無錫教育學院學報, 2001 (2): 34-37.
- [6] 林悅. 國外小學家校合作研究對中國的啟示[D]. 遼寧: 遼寧師範大學, 2009.
- [7] 景小濤. 美國公平性教育的舉措和啟示[J]. 前言, 2015 (9): 106-109.
- [8] 鄒強. 國外家校合作問題研究及其啟示[J]. 教學與管理, 2011 (10): 86-88.
- [9] Lukk, Karin; Veisson, Marika. Journal of Teacher Education for Sustainability[J]. 2007: 55.
- [10] Tellier-Robinson, Dora. Bilingual Research Journal[J]. 2000: 309-323.
- [11] 余慧雲, 江小英. 成渝地區特殊兒童家校合作的調查研究[J]. 中國特殊教育, 2005 (11): 77-83.
- [12] 李麗娟. 基於問卷調查的家校合作問題及對策研究[J]. 教育導刊, 2013 (5): 23-26.
- [13] 王苗苗. 智力障礙兒童家校合作現況及影響因素研究[D]. 重慶: 西南大學, 2013.
- [14] 馬忠虎. 家校合作[M]. 北京, 教育科學出版社, 1999 年.
- [15] 王曉嬌. 培智學校家校合作現況研究[D]. 遼寧: 遼寧師範大學, 2014.
- [16] 王苗苗. 智力障礙兒童家校合作現況及影響因素研究[D]. 重慶: 西南大學, 2013.

聾父母對聽子女之教養方式與態度研究

傅韻倫

李芃娟

台南市裕文國小

台南大學特殊教育學系

摘 要

本研究旨在探討聾父母對聽子女之教養方式與態度。研究參與者為便利取樣自 00 召會的三個聾父母家庭，他們的家庭中育有一名以上就讀幼兒園自國小的聽力正常子女。以深度訪談進行研究資料的蒐集，研究工具包括訪談題綱、觀察紀錄、筆談紀錄(含通訊軟體 LINE 之筆談紀錄)；以持續比較法進行訪談資料的分析。

本研究結果如下：

- 一、聾父母對聽子女的教養方式和態度取向，受到聾父母本身之人格特質的影響；三個聾父母聽子女家庭，聾父母都是主要教養者；教養方式有高關懷、高控制和高支持型；教養態度上普遍以積極正向的態度來教養聽子女，並認為以身作則是重要的。
- 二、聾父母教養聽子女的人力資源，除了自身外尚包括 (一)聾父母的父母；(二)教會中的弟兄姊妹們；(三)同為聾父母聽子女的家庭。
- 三、聾父母教養聽子女遭遇的困難，主要為與口語溝通有關的層面。例如，聽子女的口語發展。
- 四、聾父母解決教養聽子女所遭遇困難的方式，主要是自己探求方法、詢問同為聾父母聽子女家庭的聾朋友、聽人朋友及自己的父母，以此獲得經驗的交流與資訊的取得。

本研究期望能提供聾父母聽小孩家庭，具參考性的相關教養資訊。

關鍵詞：聾父母、聽子女、教養方式、教養態度

The Parenting Styles of Deaf Parents/Hearing Children

Yun-Luen Fu

Pone-Chuan Lee

Yuwun Elementary School

Department of Special
Education

National University of
Tainan

The purpose of this study was to investigate the parenting styles of deaf parents/hearing children. The participants were three families with deaf parents and at least one child with normal hearing. In-depth interviews were used to gather the data, and the main research tools employed were a list of interview

questions, observation records, and records of written communications (some conducted using LINE). The main findings were as follows:

1. The participants' parenting styles were influenced by their personalities. In all three families the deaf parents took primary responsibility for raising their children, and their parenting styles were characterized by high degrees of concern, control, and support. As for their attitudes about parenting, each set of parents was found to be highly proactive, also giving much importance to setting a good example in one's own conduct.
2. For help in raising their children, the participants mainly rely on their own parents, members of their church, and other deaf parents.
3. The main difficulties experienced by the participants were found to be related to verbal communication, especially their children's acquisition and development of oral language skills.
4. When they encounter difficulties in raising their children, if they can't find their own solution, then the participants typically seek advice from other deaf parents, friends with normal hearing, or their parents.

Key Words: deaf parents, hearing children, parenting styles

壹、緒論

一、研究背景與動機

本文第一作者大學時就讀特殊教育學系，熱衷於身心障礙者的服務和相關活動，也在教會中擔任主日的品格課程，因而有機會接觸聾父母與其聽子女同時參與的課程活動，聾父母指的是父方和母方都是聾人，主要的溝通方式是手語，聽子女則是指聾父母所生的聽力正常小孩；在教會的主日品格課程中，研究者觀察到聾父母聽子女家庭的一些現象，特別是聾父母期待聽子女能融入聽人社會而做的調整，因而期望透過研究探討聾父母聽子女家庭的教養方式和態度。

在一般家庭中，若父母生下聽力損失的孩子，其為家庭帶來很大的衝擊，父母在教養子女上，面臨諸多的困難待解決，這也是在多數有關聽力損失學生之家庭教養相關研究和文獻中（林榆婷，2007；許婉玲，2011；張秀玉，2005；張榮興，2014），大家所感興趣的方向，此也包括父母或家庭本身的轉化（李肇富，2003；郭靜如，2018）。上述的聽力損失學生之家庭教養相關研究，指的是聽父母/聽損小孩，然若父母是聾人，在其家庭中的教養議題，便包括聾父母/聽小孩、聾父母/聽損小孩的組合，而聾父母/聽小孩（deaf parents / hearing children）這一獨特的家庭，在國外文獻中，稱之為CODAs（children of Deaf adults），是聾父母的小孩的意思，而它受到關注的原因之一，可能是聾父母家庭有接近

90%的機率會生下聽小孩 (Christodoulou, Hadjidemetri, Konidari, & Nicolaou, 2009; Moroe & de Andrade, 2018; Preston, 1995), 聾父母的聽小孩將會面對二個文化、社會和語言系統, 即以手語做為溝通的聾文化、聾人社群, 和以口語為溝通的聽人文化、聽人社群; 台灣有關聾父母/聽小孩之教養方面的研究, 在研究者的資料蒐集中窺見自 2000 年左右, 陸續為聽障教育領域所重視。

分析近二十年來台灣探討聾父母聽小孩教養議題的研究 (宋曉真、邢敏華, 2006; 邢敏華、顧玉山, 2002; 沈香君, 2007; 徐玉恩, 2010; 黃溱筠, 2012; 趙庭正, 2008; 謝素分, 2005), 以十年前的研究來看, 邢敏華、顧玉山 (2002) 歸納聾父母教養聽子女遇到的困難有: (1) 聾父母聽不到嬰幼兒的哭聲; (2) 資訊管道不足, 不知如何教養聽子女; (3) 聽子女手語能力不足, 親子間很少溝通; (4) 聽子女不願告訴別人自己的父母是聾人; (5) 聾父母很少參與學校的親師活動。謝素分 (2005) 探討台北市地區聽障/聾父母對聽子女的教養態度指出, 其教養態度以開明權威和忽視冷漠為多, 而在教養子女時遇到的困難是子女的課業輔導, 不知如何與聽人子女溝通、與學校老師溝通、就醫時與醫療人員溝通等。另外, 宋曉真、邢敏華 (2006) 探討三個聾父母聽小孩的教養問題, 指出聾父母在教導聽子女口語和指導課業上, 是最為困難的, 其次是處理孩子的情緒或挫折問題, 而聾父母家庭很難從外界得到教養子女的訊息, 多是跟其他聾父母交流教養子女的心得, 藉此來學習如何教養聽子女, 半數以上的聾父母在子女學齡前階段, 會請聽力正常之祖父母教養自己的聽子女。再則, 從聽子女的角度敘說聾父母在教養過程中遇到的困難有: 聽子女比較難從聾父母處得到知識和情感; 因聽祖父母的介入, 在成長的早期經歷較疏離的親子和手足關係 (沈香君, 2007)。此外, 趙庭正 (2008) 從參與觀察非正式訪談聾人教會中聾夫婦教養聽子女經驗, 指出聾父母家庭沒有特別教小孩手語, 聾父母會慢慢的對自己的聽小孩打手語, 並且重覆該手語, 會先指著某樣事物, 再對聽小孩打出物品名稱, 這過程跟聽父母教小孩口語是一樣的過程, 聾父母對聽小孩的擔憂主要在於學業表現和行為操守上, 這和聽人父母並無二致, 只不過他們的焦慮可能比聽人父母為多, 由於文字閱讀能力有限, 以及教育程度的落差, 聾人父母往往沒有能力指導小孩的課業, 這使他們既擔心小孩的學業跟不上, 自己又幫不上忙。

而由近年的研究視之 (徐玉恩, 2010; 黃溱筠, 2012), 徐玉恩 (2010) 比較聾父母/聽子女和聽父母/聽子女的自我概念與親子溝通中發現, 聾父母和聽父母的聽子女在自我概念和親子溝通表現並無顯著差異, 而影響聾父母教養聽子女的因素, 是不同的照顧者和親子間的溝通, 而且聽子女的自我概念和親子溝通之間具有正相關。黃溱筠 (2012) 從聾父母的獨生聽子女經驗指出, 聾父母是否在從事工作, 會影響聾父母看待事物的觀點, 進而影響對聽子女的教養態度, 而且聽子女在成長過程中, 因聾父母的關係而依賴聽祖父母。

台灣近年來的聾父母聽子女教養議題研究, 傾向於從聽子女的角度, 去看聾父母對聽子女的教養方式和遭遇的困難等相關面向, 而非單一的從聾父母的角度來分析。由於科技的進步, 早期有關聾父母教養聽子女遇到的困難, 例如, 聽不到嬰兒的哭聲、教養資訊較為封閉不易取得, 現今似乎得到部份的解決, 但共同困難乃與親子間的溝通、手語語言的使用有關。國外研究 (Moroe & de Andrade, 2018) 指出聾父母聽小孩家庭中, 聽小孩常常是在還沒有準備好的情形下, 就須擔任聾父母的手語翻譯工作, 可見聽子女與聾父母間手語語言溝

通的重要，不只可增進親子情感，聽子女也可協助聾父母與外界的溝通。然聾人的資訊平權仍須專業的支持和手語翻譯員的協助等（身心障礙者權益保障法，2015）。

二、研究目的與問題

依上述之背景與動機，本研究的目的與待答問題如下：

1、瞭解聾父母教養聽子女的方式和態度。

1-1 探討聾父母教養聽子女的方式？

1-2 探討聾父母教養聽子女的態度？

1-3 探討聾父母教養聽子女的人力資源？

2、探討聾父母教養聽子女遭遇的教養困難及解決方式。

2-1 聾父母教養聽子女所遭遇的困難為何？

2-2 聾父母解決教養聽子女所遭遇的困難方式為何？

三、名詞解釋

（一）聾父母

本研究所稱之聾父母為父母雙方皆領有聽覺障礙類別之身心障礙證明或手冊，所生子女中至少有一人為聽人（聽力正常），以手語為主要溝通方式者。

（二）聽子女

本研究所指聽子女為具有正常聽力的兒童。他們皆來自父母為聾人的家庭，計有三個家庭；A 家庭子女：六歲女孩與四歲男孩，兩人為姐弟。B 家庭子女：學前男孩與女孩，兩人為兄妹。C 家庭子女：小學三年級的姐姐和一位學齡前的弟弟，兩人為姐弟。

（三）教養

本研究所指的教養，包括父母的教養方式和教養態度。

貳、研究方法

本研究以參與觀察和深度訪談進行研究資料的蒐集。深度訪談資料，先製成逐字稿，再以持續比較法分析逐字稿，從重複閱讀逐字稿發現話題(topics)加以單位化，而後分析話題形成類別，最後聯結類別尋求主題（鈕文英，2012）。

以下就研究參與者、研究工具敘述之。

一、研究參與者

本研究採用便利取樣，取長期與本研究第一作者在 XX 召會互動三對聾父母為研究參與者。三對聾父母分別化名為 A 爸、A 媽、B 爸、B 媽、C 爸、C 媽，接受訪談的分別為 A 爸、A 媽、B 媽、C 爸。

(1)A 爸、A 媽：A 爸為先天聾，A 媽為後天聾，A 媽因發燒延緩治療導致聽障。其子女皆為聽人，姐姐小學一年級，弟弟三歲。姐姐化名小淳，弟弟化名淳弟。A 爸、A 媽平日都要到 YY 郵局上班，週末回家陪伴子女。週日召會中的兒童品格課程，只要時間許可，A 爸、A 媽都會帶著兩個子女來參與課程。

(2)B 爸、B 媽：B 媽戴助聽器有一些口語能力，主要還是以手語溝通。兩名聽子女皆為學前階段幼兒哥哥化名小恩，妹妹化名小婷。B 爸是一般的上班族，B 媽的工作則必

須輪三班制，所以有多一些的時間照顧小孩。B 媽的媽媽也是聾人，經常會來照顧孫子女。

- (3) C 爸、C 媽：C 爸、C 媽的聽子女有二位，姐姐國小五年級，弟弟為幼兒階段。姐姐化名小書，弟弟化名書弟。C 爸的母親為聽人，在 C 爸小的時候會學手語教 C 爸。C 爸的工作是兩天工作兩天休息(二輪班)。所以有較長的時間照顧年幼的兒子，如果夫妻雙方都沒有時間照顧，就會交由召會中的阿姨照顧。C 爸在訪談中有提到，自己和太太是自行撫養聽子女，沒有祖父母照顧聽子女的經歷。

二、研究工具

(1) 研究者

研究者有二位，第一作者現為畢業於台南大學特殊教育學系，在學期間修習特殊教育師資培育學程，主修身心障礙組，副修資賦優異組、聽覺障礙組及情緒行為障礙組。於二年級上學期修習手語及聽力學兩門課程；下學期修習聽能說話及訓練。三年級上學期修習教育研究法；下學期修習聽覺障礙教材教法與聽覺障礙教育教學實習課程。並且因對家庭關係及親子相處有興趣，修習了通識課程的親子關係，在一年級下學期修習智能障礙課程中的專題研究，小組分配到的研究主題也與親子關係、親職教育及家庭關係相關。種種的課程，培養出對聽障朋友的家庭、親子關係和溝通、互動方式的興趣。平時參與召會的活動，如聚會、兒童品格課程和手語班等，因而有機會認識幾對聽障父母與聽子女的家庭。

第二作者服務於大學之特殊教育學系，專長為聽覺障礙教育，曾參與 XX 召會聾人朋友的聚會課程，是 A 爸、A 媽、B 媽、C 爸的主要訪談者。

研究者觀點與態度：

本研究重視在自然情境下，以多樣的資料蒐集方式與研究參與者間作深度的問題探討、資料整理，歸納出研究發現。第一作者與三對聾父母長期於 XX 召會同處，因每週會有一次聚會，聾父母們大部分時間都會帶著他們的聽子女前來，並參加約一個半小時的兒童品格課程。上課時聾父母坐在後面觀看，有時參與。第一作者平時擔任品格課程老師，在課程中看到聾父母對子女有些互動和溝通，但有時效果不彰或因其他原因，讓聽子女似乎沒有得到想要的協助與關心，而心情低落或情緒不穩定及其引發之各種問題。

第一作者在與聾父母及其他聾人社群接觸半年以上的時間後，促使萌發研究的熱情和興趣，也能主動去了解聾父母和其聽子女的教養或生活上的問題。

(2) 手語翻譯員黃先生

黃先生長期在召會服務，他是聾人族群的手語翻譯者，本次訪談聾父母由他擔任翻譯的工作，因長期與聾人朋友相處，是 XX 召會中聾人信任的好朋友。

- (3) 許老師：是長期與聾人弟兄姊妹接觸和互動聽人朋友，在訪談過程中，許老師協助照顧、陪伴聾父母之聽子女小淳、淳弟、小恩、小婷，避免他們干擾到訪談的進行。

(4) 訪談題綱

本研究除了平時與聾父母對話、以通訊軟體 LINE 對話、參與觀察等蒐集聾父母對其聽子女的教養方式和態度資料外，於 2018 年 10 月 14 日安排一次團體的訪談，訪談時黃先生擔任

手語翻譯員，許老師協助聾父母照顧聽子女，訪談過程取得聾父母們的同意錄影，第一作者同時作筆記紀錄。訪談題綱如下：

- A. 請說說您和您的孩子的相處情形？
- B. 您覺得自己的聽力受損，在照顧小孩時，會遇到哪些困難？
- C. 對於孩子的課業(國小階段)，您是如何指導的?採用那些方式？
- D. 您都是如何支持孩子的學習？
- E. 您都是如何與孩子的學校教師溝通？
- F. 您對孩子有什麼期望?目前(在學期間)或是將來(長大成人後)
- G. 您會與同樣是聽障的父母，討論您們孩子的教養方式嗎?會討論些甚麼？
- H. 您的父母親會與您用手語溝通嗎？
- I. 若是祖父母和您的教育理念不同時，您會如何和他們溝通？
- J. 您對孩子是什麼樣的教養態度?或者說您是以什麼樣的信念來教育小孩？
- K. 您的父母親(祖父母)如何協助教養聽子女？

(5)品格課程之參與觀察紀錄

在聾父母的知情同意下，對週日的品格課程做錄影紀錄，計有四次。以補足課程中的參與觀察紀錄。

(6)紙筆紀錄

第一作者在每次與聾父母接觸與自然情境下的互動訪談後，都以筆記下與其溝通內容，而後再做資料分析及整理。

參、研究結果

本研究旨在瞭解聾父母教養聽子女的方式和態度，及教養聽子女遭遇的困難和解決方式，依研究目的分述如下：

一、聾父母對聽子女的教養方式和態度

本研究重複閱讀分析逐字稿，加以註解後計有 38 個話題單位，此 38 個話題單位再加以分類為高關懷、高控制和高支持型之教養態度和方式，並整理出教養與人力資源此二大主題。以下研究結果所引用的逐字稿編碼，第一碼是人物、第二碼是日期、第三是話題單位。第一碼的 A1 指 A 爸，A2 指 A 媽，B1 是 B 媽，C1 是 C 爸，D 是手譯員，E 是許老師，F 是本文第二作者，G 是本文第一作者，V 代表影片。

(一)聾父母教養聽子女的態度和方式

1. 高關懷

本研究三對聾父母對聽子女的照顧都是親力而為，除了工作的時間以外，都是盡可能多與聽子女相處。三對聾父母中的兩對聾父母皆有將子女交由其聽人(或聾人)父母教養、照顧的經驗。較特別的是，聾父母還會尋求其他照顧者一同教養和照顧聽子女，例如，C 爸不僅自己照顧聽子女，也有請褓母幫忙照顧。

他大女兒已經國小三年級了；小兒子是把他帶到召會弟兄的保母那(D-20181014-13)
那黃弟兄你覺得他們(指聾父母們)跟小孩的相處情況怎麼樣？(F-20181014-22)

很好，他們都對孩子很關心；雖然他(指許爸)週一到週四不在家，但是只要有時間，孩子……就會回到家 (D-20181014-22)

B 家庭是聾母親(B 媽)照顧聽子女為主。由訪談過程及平時參與召會活動的觀察，知道 B 家庭是雙薪家庭，只是父母輪班制的工作型態，使得他們夫婦需輪流照顧聽子女。而聾父親較常在外工作，所以，以聾母親為聽子女之主要照顧者。而聾父親雖然礙於工作時間較長，但還是在工作完或是空閒時間陪伴聽子女，也願意參與召會中舉辦的有關親職教育講座。由此可見 B 爸和 B 媽都是對其聽子女的學習是關心的，在時間許可下，常會陪伴在他們身旁。

他們住永康，我們之前……(D-20181014-13)

換蔡先生……(F-20181014-13)

他是兩天工作、兩天休息……二輪班(D-20181014-13)

那黃弟兄你覺得他們(指聾父母們)跟小孩的相處情況怎麼樣? (F-20181014-22)

很好，他們都對孩子很關心；雖然他(指許爸)週一到週四不在家，但是只要有時間，孩子……就會回到家(D-20181014-22)

2. 高控制

在參與觀察中發現聾父母對聽子女的學習有所要求，會控制聽子女的活動時間和上課或學習的內容，可能擔心自己的口語能力不足，所以都帶著聽子女參加聽人同儕的活動。在親子之間的互動中，聽子女並沒有以手語和聾父母交談。

A 爸、A 媽對聽子女的教養態度，是強調自己要先以身作則，父母自己在做甚麼或說甚麼，孩子都會跟著做、學，所以這對聾父母對於與聽子女的互動、溝通與陪伴都會謹言慎行。

喔~瞭解了。那請問您希望怎麼教導弟弟和妹妹(黃媽的兩個子女)? (G-20180316-4)

覺得性格好，溫和，身教也很重要。(A1-20180316-4)

意思是指父母以身作則、小孩就會學好的榜樣嗎? (G-20180316-4)

……(微微點頭)就是如此。(A1-20180316-4)

那有沒有特別要求(現在/未來)或顧慮的問題? (G-20180316-4)

(搖搖頭)覺得自然的、仰望神就行了，沒有特別顧慮的問題。(A1-20180316-4)

3. 高支持

聾父母的父母(祖父母)協助照顧聽子女。A 爸、A 媽平日上班，所以聽子女會交由其祖父母照顧，假日時就會一起照顧，聾父母教養的時間相對地較祖父母少。

我週五到日會在台南，平常一到四會在高雄上班。在台南時，會帶他們(小孩)，幫忙洗澡、餵飯和陪他們睡覺。阿公阿媽有幫忙照顧……(A1-20181014-3)

你週二還可以來問他們；他們其實週二都會來禱告聚會，他們都有來(指許弟兄夫婦)(D-20181014-26)

可是他們週二不是要工作?……(F-20181014-26)

B 爸、B 媽也是有工作，但因為是夫妻自己帶聽子女，所以是採輪流照顧的方式，一人帶小孩，另一人上班，祖父母偶而才會來照顧聽子女。

她說她會叫媽媽幫忙照顧(D-20181014-11)

她媽媽從台中下來聾父母的媽媽也是聽障，聽障的祖父母也會照顧聽子女。(E-2018101411)

C 媽媽有工作，C 爸爸的工作時間較短，所以比較常照顧聽子女，孩子在嬰兒階段，有請褓母照顧，姊姊有給祖父母照顧，弟弟主要是由聾爸爸照顧，所以 C 爸有較多時間陪伴其聽兒子。

他們住永康，我們之前……(D-20181014-13)

換蔡先生……(F-20181014-13)

他是兩天工作、兩天休息……二輪班(D-20181014-13)

自己帶嗎?(F-20181014-14)

他大女兒已經國小三年級了；小兒子是把他帶到召會弟兄的保母那(D-20181014-14)

(二)聾父母教養聽子女的人力資源

(三)研究參與者參加的召會中的弟兄姊妹是與他們頻繁接觸的群體之一。召會中會安排一些兒童品格課程、親職教育講座和戶外郊遊等活動，帶領聾父母之聽子女學習品格相關課程、參與手作及遊戲等，這些活動都讓聾父母及其聽子女與聽人朋友有更頻繁的接觸及互動。例如週日的兒童品格課程，是由 1~2 位老師帶領幾位學齡前的孩子進行詩歌帶動唱、講繪本故事及遊戲勞作等活動，其中包含聽人孩童、聽人家長，此讓聾父母之聽子女學習與聽人同儕、家長和老師互動，能多練習語言表達的能力。

當時是在上活動課。大約有 7~8 位幼幼班的孩子一同參與。主要進行、帶領活動的是一位媽媽

及研究者。課程主題為：使幼兒學習如何當個稱職的小主人。(V-20180603)

另外，與聾父母很親近的一群就是他們的父母，這些聽子女的祖父母有些是聾人有些是聽人，有些會、有些不會協助照顧孫子女，但不管如何，聾父母之父母是教養其聽子女的重要人力資源之一。

我想研究的主題是有關你們家對孩子的教育。爺爺奶奶的也可以，但主要是希望你們夫婦如何照顧小孩的經歷。(G-20181014-14)

我們主要是週五到日。(其他時間是公婆帶小孩)(A2-20181014-14)

……比如說幫孩子吃飯、上學等，他孩子在旁邊；而且有時召會生活，就是禮拜天，把孩子帶到這裡，上面有個兒童班，教他；因為知道也沒有辦法帶孩子，阿慢慢地就成長了；所以召會是很好，我們都鼓勵他們（指聾父母）……他們剛結婚，孩子一定要帶來，就是他們現在孩子都帶來。

(D-20181014-23)

平常阿嬤照顧跟他們講話嗎？(G-20181014-9)

是的，他們都會跟小孩講話。(A1-20181014-9)

在養育小孩的過程中，會遇到甚麼困難？(G-20181014-9)

平常是阿嬤帶小孩去學校的，離家裡很近。(A1-20181014-9)

他們有學手語啦~你們怎麼教他們(小孩子)的？(E-20181014-9)

刷牙、吃飯、洗澡、不要生氣(一邊打手語)……(A1-20181014-9)

那是現場給他拿牙刷(E-20181014-9)

聾父母本身也是一重要的教養資源。除了教養自己的聽子女外，聾父母之間也會有所互動，他們互相分享教養子女的心得，也相互支持。例如在聚會場合碰面時，聾父母們都會用手語彼此溝通，討論兒女的事情等等。

本研究之三個聾父母聽子女家庭，聾父母是長時間照顧自己的聽子女，所以在教養上的主導權是不少的。聾父母在教養上的心情也如同一般父母，甚至希望付出更多的心力來照顧孩子、跟聽子女相處。從這三對聾父母身上，發現他們很樂意帶自己的小孩，希望大部分的時間跟孩子相處、生活在一起，並且不會認為聽子女要交由他人照顧，自己就能照顧的妥當。

星期五、六、日由聾父母照顧聽子女……。(A2-20181014-3)

聾父母之聽子女不會手語，聾父母會教子女手語。(D-20181014-8)

聾父母從日常生活語彙教聽子女手語(A 爸)。(A1-20181014-10)

由上，統整聾父母教養聽子女的人力資源包括：(一)聾父母的父母，即聾父母之聽子女的祖父母，不論祖父母是聽人或聾人；(二)召會中的弟兄姊妹們；(三)同為聾父母聽子女的家庭。若是善加利用這三種資源，並且形成更完善的資源取得方式，想必是對聾父母和聽子女之家庭有莫大的助益的。

二、聾父母教養聽子女所遭遇的教養困難及解決方式

(一)聾父母教養聽子女所遭遇的困難

分析參與觀察及訪談三對聾父母的資料，A、B 和 C 家庭會遇到的教養困難都不盡相同，有些是個別的問題，有些是兩個或三個家庭都會遇到的問題。例如:A 爸、A 媽和 B 媽都有遇到小孩給祖父母教養的問題，A 媽表示因為週間(週一到週五)都在外地的郵局上班，只有週五下班後和週末才可以回家陪伴聽子女，這讓親子相處的時間變短，有時會使得父母難以了解子女各方面的情形，需要透過其他照顧者，如:祖父母、叔叔、阿姨等，來轉述其在週間生活、幼兒園發生的大小事情。A 媽提到有時他們不想讓孩子吃零食，但祖父母寵愛孫子女，提供零食給子女吃，所以教養方式或想法便有所衝突。而三對聾父母共同的問題則是指導聽子女的口語。

(二)聾父母解決教養聽子女所遭遇的困難的方式

聾父母解決教養聽子女所遭遇困難的方式，主要是自己探求方法，也會詢問同為聾父母聽子女家庭的聾朋友。B 媽表示在教養上遇上一些為難，例如，她希望哥哥能主動地照顧妹妹，不要讓媽媽那麼費心，但可能因哥哥年齡仍小，還沒有照顧年幼手足的概念，以至於 B 媽會有些期望上的落空，有時就會比較嚴厲的面對哥哥，讓哥哥心情上也會有些不愉快。她也會詢問其他同為聾父母的朋友。

那你(指張媽)如果遇到照顧小孩子的困難你會怎麼做? (D-20181014-16)

有!很多唷!大兒子都不照顧妹妹(一邊打手語) (B1-20181014-16)

哥哥負責要照顧妹妹……還小啦~她女兒在這裡啦~不是啦~哥哥還小他不知道……

他大兒子都不管妹妹(D-20181014-16)

有時聾父母也會詢問聽人朋友及自己的父母，以獲得經驗的交流與教養資訊的取得。C 家庭是以聾父親(C 爸)為聽子女之主要照顧者，觀察 C 爸與子女的相處，C 爸在召會中會請教聽力正常朋友，例如，C 爸提到兒子調皮，常讓他很頭疼、對於面對兒子有時的無理取鬧、大哭尖叫很無奈，但 C 爸還是會運用在聽人朋友或父母處取得的教養資訊，當兒子哭鬧時以柔性的勸導和安慰來撫平他的情緒。在教養的原則上，C 爸提到他有時還是會兇兒子，讓他知道這樣是不可以的、不能再做，這樣柔性、威嚴並重的教養態度，使得 C 爸和兒子之間有種穩定的相處模式。

如果你生氣了，怎麼辦？(F-20181014-15)

會輕輕打(C1-20181014-15)

那個小的都不講話(指蔡爸的小孩)(E-20181014-35)

其實，我告訴你……(F-20181014-35)

所以他要甚麼，沒有人幫助的時候，會啊啊啊……(E-20181014-35)

(指蔡爸的小孩會)尖叫(D-20181014-35)

但是有人去幫忙或是……又笑了(E-20181014-35)

應該是口還沒有全開，就像那個(D-20181014-35)

肆、研究建議

一、建議聾父母教導聽子女手語，並且以手語進行溝通

在研究者的參與觀察中，發現聾父母與聽子女的溝通少有手語，聾父母的親職角色和子女的長期相處，可以幫助他們瞭解聽子女表達的意思，但親子之間的互動溝通是很重要的，聽子女也須瞭解聾父母所表達的意思，手語是一語言系統，聾父母應協助聽子女學習和應用手語溝通，建立親子情感。

二、建議聾父母善用現代科技主動搜尋教養子女的方法

本研究參與者三對聾父母，其教養聽子女的資源，為聽子女的祖父母、召會中的兄弟妹、同為聾父母的朋友，由於資訊的開放，聾父母一般都具有使用電腦和智慧型手機的能力，建議聾父母主動參與一些親職活動和上網蒐尋親職教養等資訊。

三、增加研究參與者的廣度

本研究參與者是 XX 召會中三對聾夫婦，其聽子女的年齡層在幼兒園到小學之間，以幼兒園為多，訪談對象是聾父母，所蒐集到的教養資料，可能侷限在聽子女是在幼兒至兒童期的階段中。未來研究建議增加參與者的面向，例如，不同宗教信仰的聾父母，聽子女的年齡層也可擴增至其他年齡層。而且訪談對象若能伸至聽子女、聽祖父母，相信能蒐集到更為完整的教養資料。

伍、參考文獻

宋曉真、邢敏華(2006)。聾父母與聽小孩兩代間的溝通和教養問題研究。特殊

教育與復健學報，15，105-126。

身心障礙者權益保障法(2015年12月16日)。

- 邢敏華、顧玉山 (2002)：我的父母是聾人：聾父母／聽子女的親子溝通與教養問題研究。載於台南師範學院 (主編)，聽障者心理衛生與教育溝通學術研討會論文集 (115-138頁)。台南市，台南師範學院。
- 李肇富 (2003)。父母教養身心障礙子女之轉化學習歷程——以聽覺兒童父母為例 (碩士論文)。摘要檢索自 <http://hdl.handle.net/11296/9vjspa>
- 沈香君 (2007)。聽於無形·覺於有情~~三名有聾父母之聽子女的經驗敘說 (未出版之碩士論文)。台灣師範大學，台北市。
- 林榆婷 (2007)。聽覺障礙兒童父母親職壓力與因應方式之調查研究 (碩士論文)。摘要檢索自 <http://hdl.handle.net/11296/nd1td/45123834514928235186>
- 徐玉恩 (2010)。聾父母之聽子女與聽父母之聽子女其自我概念與親子溝通之比較研究 (碩士論文)。摘要檢索自 <http://140.127.82.166/handle/987654321/3808>
- 許婉玲 (2011)。聽覺障礙大學生父母之心理調適歷程 (碩士論文)。摘要檢索自 <http://hdl.handle.net/11296/nd1td/98456802357033907563>
- 張秀玉 (2005)。聽覺障礙者家長超越逆境之生命調適歷程研究-社會工作優勢觀點 (碩士論文)。摘要檢索自 <http://hdl.handle.net/11296/nd1td/48031711233696755033>
- 張榮興 (2014)。聾情覓意：我所看見的聾人教育。台北市：文鶴出版有限公司。
- 郭靜如 (2018)。生命中的蛻變-聽力損失高中生之母親的轉化經驗 (未出版之碩士論文)。台南大學，台南市。
- 黃溱筠 (2012)。從無聲走向有聲——聾父母與獨生聽子女的經驗案例研究。(未出版之碩士論文)。台南大學，台南市。
- 鈕文英 (2012)。質性研究方法與論文寫作。台北市：雙葉書廊有限公司。
- 趙庭正 (2008)。你聽得見我嗎？我看見你了——一個諮商新手進入聾人世界的經驗敘說。(未出版之碩士論文)。台北教育大學，台北市。
- 謝素分 (2005)。台北地區聽障/聾父母對聽人子女的教養態度、困難與需求 (未出版之碩士論文)。台北教育大學，台北市。
- Christodoulou, D., Hadjidemetri, E., Konidari, M. & Nicolaou, N. (2009). The experiences of Cypriot hearing adults with deaf parents in family, school, and society. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4), 486 - 502. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp011>
- Moroe, N. F., & de Andrade, V. (2018). Hearing children of deaf parents: Gender and birth order in the delegation of the interpreter role in culturally deaf families. *African Journal of Disability*, 7 (1), N.PAG. <https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.365>
- Preston, P. (1995). Mother father deaf: The heritage of difference. *Social Science and Medicine* 40 (11), 1461 - 1467. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(94\)00357-Y](https://doi.org/10.1016/0277-9536(94)00357-Y)

特殊兒童親子關係之調查研究-以中山市特殊教育學校為例

曾小青

嶺南師範學院教育科學學院

摘 要

本研究採用改編的特殊兒童親子關係問卷（家長版），對廣東省中山市特殊教育學校的100名特殊兒童家長的親子關係情況進行調查，瞭解特殊兒童親子關係的現狀特點，探討不同背景變項（家長的性別、年齡、受教育程度、收入水準、家庭結構；兒童的性別、障礙類別、障礙程度）特殊兒童家庭的親子關係之差異。所得資料經描述性統計、獨立t檢驗以及單因數變異數分析，獲得結果如下：（1）特殊兒童親子關係總體呈現一個良好的水準。（2）特殊兒童親子關係在家長性別上存在顯著差異，女性家長的親子關係得分顯著高於男性家長。（3）特殊兒童親子關係在家長年齡上存在顯著差異，年輕的家長比年長的家長得分更高。（4）特殊兒童親子關係在家長的文化程度、家庭經濟收入、家庭結構上均不存在顯著差異。（5）特殊兒童親子關係在兒童性別、障礙類別和障礙程度上均有顯著差異，女性兒童的家長在親子關係得分更高；智力障礙兒童的家長在親子關係上的得分更高；輕度障礙兒童的家長在親子關係上的得分更高。

關鍵字：特殊兒童、親子關係、調查研究

Abstract

An Investigation on Parent-Child Relationship of Children with Special Needs ——Take the Special Educational School of Zhongshan as An Example

Zeng Xiaoqing、Qi Zhaoan

Lingnan Normal University

In this study, a special children's parent-child Relationship Questionnaire (parent edition) was used to investigate the parent-child relationship of 100 parents of special children in Zhongshan, Guangdong Province, to understand the current situation characteristics of parent-child relationship in special children, and to explore the difference of parent-child relationship between families with different background and special children (the different background includes parents' gender, age, education level, income level, family structure; gender, type of disorder, degree of disability of the child.) The obtained data are analyzed by descriptive statistics, independent t test and single factor variation number, and the results are as follows: (1) The parent-child relationship of special children generally presents a good level. (2)

There were significant differences in parent-child relationship between parents, and female parents had significantly higher parent-child relationship scores than male parents. (3) There were significant differences in parental age between special children, with younger parents scoring higher than older parents. (4) There was no significant difference in parent's education level, family economic income and family structure in parents' parent-child relationship. (5) The parent-child relationship of special children varied significantly in children's gender, type of disorder and degree of disorder, with parents of female children scoring higher in parent-child relationships; parents of children with intellectual disabilities score were higher on parent-child relationships; and parents of children with mild disabilities score were higher on parent-child relationships.

Key words: children with special needs、parent-child relationship、investigation

一、緒論

親子關係是父母與孩子之間通過語言，行為和情感交流的親密關係。這是人們進入世界的第一種人際關係，也是家庭中最基本，最重要的關係。良好的親子關係對兒童的認知，情感和社會化具有積極而重要的影響。而特殊兒童由於自身的生理、心理障礙，一定程度上影響了正常的親子溝通，從而影響了良好親子關係的建立。本研究旨在通過問卷調查，瞭解特殊兒童與家長之間的親子關係現狀以及影響特殊兒童親子關係的因素有哪些。本章主要闡述研究背景、研究意義和名詞解釋。

(一)、研究背景

古今中外，凡是有人類繁衍的地方，就存在親子關係。親子關係的地位和作用極其特殊，它不僅具有重要的心理學、教育學價值，也具有社會學、政治學的內涵。父母對於子女的撫養教育，子女對父母的贍養照料，是人類自身繁衍、社會存在發展的必備條件。良好親子關係的維持，不但可增進父母與孩子之間的感情，促進孩子語言正常發展，而且有效教養孩子人格的健全發展，對其社會人際互動能力的提升也有很大的幫助。18-19世紀，隨著“童年的發現”，兒童研究的深入，越來越多的人認識到親子關係的特殊意義。其研究也從早期的注重父母對子女的單向影響研究擴展為親子互動研究，認識到子女對父母具有反向影響力。研究領域也從心理學延伸到教育學、社會學、倫理學等^[1]。進入21世紀，隨著經濟社會的發展，國家、社會和人民都對教育給予了越來越高的關注，越來越多的家長意識到自身在孩子教育中所發揮的重要作用，並採取行動參與到孩子的教育中，逐漸培養正確的教養態度，建立良好的親子關係，親子關係逐漸向一個好的趨勢發展。

但另一方面，由於現實的一些因素，在當今中國，一些不良的親子關係仍佔有很大的比例。父母丟棄孩子，子女殺害父母等不良事件時有發生^[2]。本人從小生活在農村地區，從小到大目睹了不少不當的教養方式與緊張的親子溝通方式。不聽話就打，工作之外的時間多去賭博，平時與孩子交流時只圍繞“成績”這一話題，對於孩子的心理健康、人際關係等問題一概不管。教師與家長談論孩子的教育時，家長即表示自己文化水準較低，不會教育，或者工作太忙，沒時間教育。這種不良的教養方式往往會造成親子間的親密度降低，親子依戀不強，親子交往的頻率低，孩子低成就等問題。

根據 2006 年中國第二次全國殘疾人抽樣調查的結果，中國 0 到 14 歲的學齡殘疾兒童有 378 萬人，占全部殘疾人的 4.66%^[3]。近年來，隨著醫療評估技術的進步，越來越多的殘疾兒童被診斷發現，殘疾兒童的數量更是不斷上升。這表明，越來越多的家庭經歷著特殊兒童所帶來的衝擊。特殊兒童往往伴隨著身體或心智上的障礙，更需要來自家庭的溫暖與呵護。但是，由於家長文化程度、對孩子的認識、工作性質、家庭經濟狀況等多方面因素的制約，加上身邊又很少有同樣經歷的人來溝通交流，大多數家長面對這樣的孩子束手無策，家長往往對孩子過度溺愛、對孩子的期望值不當、過度放任或過度保護、包辦代替、互動方式單一、互動頻率低等現象層出不窮，親子關係現狀尷尬，諸多因素都不利於特殊兒童的健康成長。美國衛生與公眾服務部（2015）發現，報告的 12.6 例兒童虐待事件涉及一名殘疾兒童，殘疾兒童比非殘疾兒童遭受虐待和虐待的風險更大^[4]。

本人的眾多親戚鏈中也有三個特殊家庭，三個家庭的父母對其特殊孩子的態度也截然不同。一個孩子帶有癲癇性腦病，獨生女，會間歇性癲癇發作，無法走路。父母都屬於高知識分子，他們給予了孩子無微不至的關愛，全部身心都投入到孩子的身上，而且還經常帶著孩子串門拜訪親朋好友、鄰居，在旁人要與孩子互動時會坦然提醒一些注意事項。只是不幸的是，孩子在五歲時夭折了。第二個是伴隨著輕度智力障礙的男生，在家排行老大，學業成績低下，會生活自理，但缺乏與人溝通技巧，理解能力差，現在普通初中混日子。父母文化水準不高，父親自謀職業，母親全職在家帶孩子。對待孩子，只是衣食上儘量滿足孩子，缺乏與孩子的互動，平時都是讓孩子在家看電視、玩遊戲，很少帶他出門。他們在孩子 11 歲的時候生了第二個孩子，並把所有的希望都寄託在第二個孩子身上，希望弟弟以後長大能照顧特殊的哥哥。第三個孩子患有唐氏綜合症，獨子，無口語，缺乏與人溝通的技能，目前還未到學齡期。父母都是工薪階層，把孩子交給鄉下的爺爺奶奶看管，平時很少會與孩子聯繫。而爺爺奶奶因孩子經常到鄰居家會扔東西、吐口水而把孩子鎖在家裡，不讓他出門。

而本人在見習、家教過程中，也接觸到了不少特殊家庭，他們有的家庭和睦，共同為孩子的康復而努力；有的意見分歧，孩子重擔只落在父親或母親一方身上；有的作為陪讀媽媽，全天候陪在孩子身邊；有的對孩子情況不聞不問……那麼事實上呢？真實情況是否真的如我所見？各個特殊家庭之間的親子關係有何差異？其中影響差異的因素又是什麼？這些問題都引起了我的研究的興趣，並決定以此問題作為畢業論文的研究選題。

（二）、研究意義

縱觀目前已有的研究，近年來關於中國特殊兒童和親子關係的研究都存在一定的局限。一方面，中國特殊兒童的有關研究中，大多數研究的物件都是集中在學生的教育與康復上，關於家長的研究數量有限，而且更多的是集中在親職壓力、家校合作方面的研究。而親子關係方面，研究則多集中在農村留守兒童、青少年等方面，對於特殊兒童的親子關係相關研究較少。而且研究方法單一，主要是採用問卷調查法和訪談法，缺乏一致性的維度與結構化、標準化的信效度指標，研究物件也多是偏向於一種障礙類別，無法對中國特殊兒童親子關係的現狀進行全面的評估。本研究一定程度上可以豐富該領域的研究內容。

此外，兒童本身的特殊性和差異性也決定了進行本研究的必要性。由於障礙的存在，特殊兒童的父母內心裡往往會經歷否認事實、內疚自責、困惑迷茫、沮喪退縮這幾個階段後，才進入理性接納現實的階段。而且，這樣的心理過程可能會在養育過程中反覆出現很多次，使得特殊兒童的父母不斷經歷心理壓力的挑戰，造成父母與孩子親密的行為減少，從而影響特殊兒童的親子關係^[5]。對特殊兒童親子關係進行研究，能夠幫助我們瞭解目前中國特殊兒童親子關係方面的現狀和存在的問題，瞭解影響親子關係的潛在因素，讓廣大的家長群體意識到親子關係這一問題的重要性，促進特殊兒童親子關係健康和諧發展，促進特殊兒童的健康成長和康復。

(三)、名詞解釋

1. 特殊兒童

對於特殊兒童，可以有廣義和狹義兩種理解。廣義的特殊兒童，是指與正常兒童在各方面有顯著差異的各類兒童。這些差異可表現在智力、感官、情緒、肢體、行為或言語等方面，既包括發展上低於正常的兒童，也包括高於正常發展的兒童以及有輕微違法犯罪的兒童。狹義的特殊兒童，專指殘疾兒童，即身心發展上有各種缺陷的兒童。又稱“缺陷兒童”、“障礙兒童”。包括智力殘疾、聽力殘疾、視力殘疾、肢體殘疾、言語障礙、情緒和行為障礙、多重殘疾等類型^[6]。

中國學者劉全禮認為，“所謂特殊兒童，是指身心發展上與普通兒童有較大差異、在正常範圍之外的兒童。面對這種偏離的情形，特殊兒童必須依靠學校教育設施的調整，或特殊教育服務的提供，才可發展其最大潛能^[7]。”而臺灣特殊教育專家郭為藩等人(1993)指出，特殊兒童是指由於某些生理的、心理的或社會的障礙，使其無法從一般的教育環境獲得良好的社會適應與學習效果，而需借著教育上的特殊扶助來充分發展其潛能的兒童^[8]。美國著名的特殊教育學者柯克(1983)對特殊兒童的定義是：在心智特質、感覺能力、神經動作或生理特質、社會行為和溝通能力方面，偏離一般或常態兒童，或具有多重障礙的兒童^[9]。

從目前中國的教育現狀，結合相關的調查研究，中國特殊教育學校主要以招收“三類”殘疾學生為主，即智力殘疾學生、聽力殘疾學生和視力殘疾學生，自閉症、腦癱在近年比例也逐漸增加。且由於各地經濟和康復條件的差異，導致各地主要的學生類型也不同^[10]。

而本研究中“特殊兒童”一詞採用的是其狹義的理解，即在身心發展上存在顯著的缺陷，需要借助特殊的支援來滿足其教育需要的兒童。由於特殊兒童的種類較多，本研究中所

調查的特殊兒童不能涵蓋所有的類別，只能選取比較常見的障礙類別進行研究。

2. 親子關係

從表面意思理解，親子關係是父母與子女之間的關係。從遺傳學角度看，親子關係是以血緣為基礎的，強調親代與子代之間的血緣關係。從社會學角度來看，親子關係是以事實為基礎，強調社會關係中的父母與子女關係，特指法律、制度、地位等關係^[11]。維基百科對親子關係這樣定義：親子關係是指父母與子女之間的關係，包括父母與子女的溝通和互相信任的情況。除了有親生父母子女之外，也包括無血緣關係的養子女、繼子女，以及過繼等關係。而蔡春美則指出：子女與父母的關係是狹義的親子關係，如果做更廣義的解釋，則親子關係可包括孩子與祖父母、外公、外婆，甚至叔伯姑姨、保姆等長輩間的關係^[12]。Gerard 指出，親子關係可以通過評估父母對孩子的態度和行為來確定^[13]。除此之外，多位學者對親子關係進行了闡述，但是沒有形成統一的說法。在本研究中，親子關係指以血緣和共同生活為基礎，家庭中父母與子女溝通、互動所形成的一種情感連結。

二、研究綜述

關於親子關係，從“中國知網”檢索，從 2009 年截至到 2019 年 3 月底，有關親子關係的研究主題有 3174 篇（把“親子關係”作為關鍵字檢索）和 5380 篇（把“親子關係”作為標題詞檢索）。其中，把“親子關係”作為關鍵字檢索出的 5380 篇研究主題中，與特殊教育相關的有 32 篇。從“華藝臺灣學術文獻資料庫”、“國道 DDS 學位論文集成發現系統資料庫”等資料庫上搜索，也獲得了一些有價值的文獻，但相對中國知網要少得多。比如，從 2009 年截至到 2019 年 3 月底，在“國道 DDS 學位論文集成發現系統資料庫”上有關親子關係（parent-child relationship）的研究主題只有 63 篇（把 parent-child relationship 作為關鍵字檢索）和 12 篇（把 parent-child relationship 作為標題詞檢索）。其中與特殊教育相關的只有 2 篇。

從檢索結果來看，有關特殊教育親子關係的研究不多。本人將檢索到的文獻資料進行整理，將從親子關係的理論概述、類型、影響因素、特殊兒童親子關係研究現狀這幾個方面進行闡述。

（一）、親子關係的理論概述

1. 依戀理論

依戀是人們最早期的關係表現，是最重要的親子關係形式。依戀理論以精神分析、認知行為、動物生物學為基礎。隨著認知心理學的起步，Bowlby 對資訊加工理論大大關注，他注意到不同物種生物個體都會以獨特的方式調節本能行為，人的行為表現也受著內部資訊的影響，由此，Bowlby 提出“內部加工模型”，他認為嬰兒在與照顧者情感聯結的過程中，形成並維持關於對自我和他人的心理表徵，每個個體通過自身的內部資訊加工能力和建構的外部環境來認知事情、預測未來並制定計劃。幼兒期是人生早期塑造過程的重要階段，如果父母對幼兒是積極的教養模式，積極地進行情感溝通和回應，那幼兒會形成自己是有價值的、可接受的內部模式；如果父母對幼兒消極地錯誤指導，那麼幼兒會產生不良的內部模

式。可見，父母對幼兒的內部加工模型有著重要的影響，也啟發了父母與幼兒互動中教養方式和教養意識的重視，提高互動品質，從而改善特殊家庭的親子關係^[14]。

2. Lippe 的親子溝通的成分理論

Lippe 等人提出了親子溝通的成分理論，認為親子間的溝通可以分為認知成分和情感成分。認知成分包括解釋、集中討論、問題解決和好奇心；情感成分則包括接受和積極的理解^[15]。

3. Olson 的曲線理論模型（模式）

Olson 的曲線理論模型認為家庭功能是家庭成員之間的情感聯繫、溝通以及應對外部事件有效性的反應。包括 3 個維度（向度）：親密度、適應性和溝通。其中，溝通是對親密度和適應性有推動作用的重要維度，家庭成員運用溝通表述親密關係，也通過溝通處理相關的問題^[16]。

4. Master 的家庭功能理論模型

Master 認為家庭功能是為了家庭成員生理、心理、社會性等方面的發展提供一定的環境，其包括六個維度：問題解決、溝通、角色分工、情感、反應、情感介入和行為控制。溝通是家庭功能中的重要維度，家庭成員通過溝通，實現問題解決，角色分工和行為控制，是家庭成員間解決問題的重要管道^[17]。

（二）、親子關係的類型

賀彩清指出，當父母表現出關心、接納、瞭解、引導、有一貫性的行為準則，即偏向穩定的回應，有助於建立溫暖、親密的親子關係；反之，當父母表現出嚴格、拒絕、冷淡、沒有一貫性的行為準則時，則偏向不穩定的回應，甚至沒有回應，親子間的關係便呈現冷漠、疏離的狀態^[18]。

而鄭秋紅所編的親子互動關係量表，以心理和互動為主要的維度；心理指子女所知覺到與父母的溫暖與親密程度；互動指子女實際上與父母互動的頻率。由於父母對青少年的認知與行為持不同的看法，以及社會角色所賦予的管教責任等因素，會導致親子互動容易產生關係緊張與衝突的情形^[19]。

蕭雅文在其研究中將親子關係內涵概括為親密、接納、疏離、衝突等四個層面：

- （1）親密：父母對於子女的態度越呈現開心，則親子間越親密。
- （2）接納：父母對於子女的行為可認同，則親子間接納度越高。
- （3）疏離：父母對於子女的態度呈現嚴格或冷淡，則親子間越疏離。
- （4）衝突：父母與子女對於行為認知不同，則親子間越衝突^[20]。

（三）、親子關係的影響因素

1. 性別

石偉指出，一般家庭中有女兒的，矛盾的發生率往往更高，且衝突的物件多為母子或母女^[21]。王雲峰，馮維認為，家庭內部之間還有一些矛盾的根源在於所擁有的是兒子還是女兒，性別的不同會在很大程度直接影響親子關係，與父母任意一方對子女性別的期望值有關

[22]。朱俊卿發現，“重男輕女”的觀念以農村地區相對嚴重，且受到諸多方面因素的影響，農村家庭親子關係的親密度要遠遠低於城市家庭。農村子女對父母的依賴程度也明顯偏弱[23]。當然，性別因素不僅僅指子女的性別，同時也包括父母的性別。Shek 提出，中國母子之間的關係普遍優於父子，主要表現於溝通方面，這與中國傳統文化當中的“父嚴母慈”觀念相吻合，母親的關懷更多在於生活層面；而父親則普遍缺少對孩子的生活關懷，管教理念也不盡相同[24]。眾多研究表明，在家庭中，母親更願意與子女進行主動溝通，並且溝通的時間和效果優於父親。

2. 教養方式

父母的教養方式是非常重要並且研究最多、最早的一個因素。美國心理學家 Symonds 是最早對父母的教養方式進行研究的學者。他指出，親子互動過程通常有兩個維度：一是接受-拒絕，被父母所接受的孩子通常表現出社會所需要及希望他們作出的行為，比如興趣愛好廣泛、情緒狀態穩定等。被父母拒絕的孩子則通常的表現是冷漠、叛逆、情緒狀態不穩定等。另一種維度是支配-服從，在家庭中孩子被父母支配得多依賴性強，而父母對孩子服從得多的會造成孩子更有攻擊性的情況。美國心理學家 Baumrind 和 Baldwin 提出了三種影響較大的家庭教養方式，分別為權威型、專制型和縱容型。權威型教養方式下，親子關係更為融洽，親子間的衝突較少，衝突強度較弱；專制型的教養方式通常容易導致激烈且頻繁的親子衝突；縱容型的教養方式會使孩子缺乏責任心、過分依賴家長，比較膽小和懦弱。而在特殊兒童家庭，家長在教養方式上存在如溺愛、粗暴專制、放任等的許多問題，兒童及兒童父母親幼年時的家庭教養方式，都比正常家庭存在更多的拒絕、否認、懲罰及過度干涉和過度保護的情況。特殊兒童在不良的家庭教育方式下個性特徵容易出現偏離[25]。王娜對智力落後兒童的適應性行為及家長教養方式的關係進行研究，結果顯示熱情、敏感和權威的父母培養的兒童容易與成人和同伴建立良好的人際關係，比較受歡迎；淡漠、冷酷的家長容易培養出敵意的、攻擊性的兒童，同伴常常會拒絕與其交往；支配的、嚴厲的家長培養的兒童人際關係冷漠，同伴會忽視他或不願意與他交往[26]。

3. 社經地位

Farlane 和 Bellissimo 認為父母的教養方式是可能對親子關係產生直接影響的重要因素[27]。Baumrind 認為，父母的教養習慣和行為受到財富能力的影響。通常情況下，低收入家庭的父母對孩子的教養更多的認可高壓控制和暴力獨裁的方式，通常以較為負面的觀念和態度與子女交流，孩子在該種環境下很容易感受到被父母忽視和不認可甚至是被虐待[28]。Heimer 使用 NYS 問卷形式，對 12-18 歲的 1800 名在校青少年學生進行了社會經濟地位和偏差行為調查研究。調查研究結果顯示：通常情況下，經濟地位較低的父母習慣于以強制的命令和高壓方式管教孩子，教養行為中的強迫性和專制性更加突出，例如：大聲呵斥、指責、限制自由、體罰等等；與之相反的，大部分社會經濟地位較高的父母從事的職業和崗位自由度較高，具有一定的自我導向和控制空間。該部分父母自然會在子女教育中展現更多的寬容和民主，在教養行為上更多的表現為耐心的道德觀念引導和勸說。該調查研究結果也充分顯

示了社經地位較高的父母可以更好的瞭解孩子內心需求，與孩子的關係更加緊密^[29]。

4. 家長的受教育程度

家長的受教育程度也是影響教養方式的重要因素之一，從而影響親子關係。這裡的受教育程度包括父母的學歷水準和父母對特殊兒童障礙類型相關知識和技能的掌握程度。劉毅璋，封文波，韓宏莉採用整群和分層抽樣的方法，對河北省 85 名初中聾生和 120 名健聽學生進行了問卷調查。結果表明父母的文化程度對聾生的心理健康有影響，父親文化程度越低，聾生的自責傾向越高；母親的文化程度越低，聾生的衝動傾向性越高。另外，家長對特殊兒童康復知識和技巧的理解以及掌握的程度也會影響聽力殘疾兒童的身心健康。大多數情況下，對特殊兒童進行的干預和治療都要由父母來完成，而這種良好的干預和治療效果取決於父母對兒童障礙類型及治療方法的認識、掌握和運用。因此，父母的受教育程度是影響家庭親子關係至關重要的一個因素^[30]。

5. 家庭結構

家庭結構分為正常家庭結構和特殊家庭結構。特殊結構家庭是家庭成員構成特殊、缺少健全機制的家庭，通常包括父母死亡、離異、再婚家庭等。正常結構家庭是指包含親生父母、子女的家庭。張小菊，周綺雲，茹秀華等人的研究指出，不同家庭結構父親的教養方式在情感溫暖、懲罰嚴厲、過分干涉、拒絕否認、過度保護等維度上存在顯著性差異。而在不同家庭結構中，無論子女是男性還是女性，母親的教養方式均存在一致性。由此可見，家庭結構與父親的教養方式之間存在緊密關係，家庭的結構狀況影響父親的教養方式，但母親的家庭教養方式不受家庭結構的影響。這可能是由於多數子女跟隨母親一起生活，且母親的情感不會隨家庭關係的改變而改變^[31]。此外，郭曉飛，藏學萍，劉剛，王玲鳳等人的研究結果顯示，相對於普通家庭，特殊家庭家長在教養子女時採用懲罰嚴厲的教養方式，更少採用鼓勵性的教養方式。不同特殊類型的特殊家庭的教養方式也存在著顯著差異，給予孩子的情感溫暖從多到少依次是留守、流動家庭、離異、分居家庭。留守家庭家長對孩子的拒絕否認相對較少，離異、流動、寄養和殘疾家庭家長採用懲罰嚴厲的教養方式較多，而喪偶、留守家庭相對較少採用^[32]。

何華國指出，因為親子關係是由一連串的親子互動歷程所形成，在這個過程中，親子雙方及環境的當時狀況皆可能成為親子互動之影響因素。他綜合了 Bigner，Bronfenbrenner，Sameroff，Scarr 等人的研究，把影響親子關係的因素整理如下：

(1) 父母的特質：如年齡、性別、健康情形、婚姻和諧度、社會階層、養兒育女的想法與態度、過去與兒童接觸的經驗、行為示範、人格特質等。

(2) 子女的特質：如性別、排行、年齡、發展階段、氣質、身體健康狀況，從小學得之行為反應模式、與父母親密或疏離程度等。

(3) 當時環境狀況：如社會流行之養育哲學與方法（如孩子應多學才藝、學美語、電腦等）、同儕壓力、事件發生的時間、地點、周遭情況（如有無旁人在場，在家中或在超市）等。

親子關係就在上述各種因素影響下，形成複雜的互動歷程，有些因素還能產生善性或惡性的迴圈作用，例如父母身體健康、婚姻和諧，對待子女則能理性溫和，子女感受到父母的慈愛，又能以正向的溝通回饋家長；反之，如父母體力較差，家庭經濟艱難，則無暇關心子女，任由子女率性而為，則其親子互動品質必差，也就無法建立良好的親子關係^[33]。

（四）、特殊兒童親子關係的研究現狀

根據搜索的文獻，目前還未有單純研究特殊兒童親子關係現狀的論文，大多從某個障礙類別或者某個角度進行研究。冉娜娜^[34]對聽障學生家庭親子情緒互動特點及學生情緒調節策略的關係進行調查，發現親子情緒互動及學生情緒調節與父母的身份、學歷、孩子的性別以及家庭結構有關。但其研究的物件主要是西部地區聽障學生及其父母，東部和中部地區的樣本不足，其結果的適用性和推廣性會受到一定的影響。楊曼^[35]則對特殊兒童父母親子接納特點進行深入研究，並對父母、不同家庭結構、不同障礙類別對特殊兒童的接納情況進行比較，發現父親對特殊子女接納水準顯著高於中等水準；母親對特殊子女的接納水準顯著高於父親；普通家庭的父母對特殊子女的接納水準顯著高於單親家庭和重組家庭。但其研究物件主要集中在西部地區，代表性不足，並且研究調查形式是間接測量，會影響研究的效度。朱楠^[36]等人對特殊兒童家庭社會經濟地位、社會支持對親子關係的影響進行研究，研究發現家庭社會經濟地位、社會支持對特殊兒童家庭親子關係具有顯著預測作用；特殊兒童父母所感知的社會支援在家庭社會經濟地位與親子關係之間起完全仲介作用。但此研究具有地域侷限性，代表性不強，並且只關注社會支持，並沒有關注更多的影響親子關係的其他因素。而陳樺^[37]、吳擇效^[38]都利用團體輔導的方法對特殊兒童的家長進行培訓，結果表明培訓可以在一定程度上改善親子溝通、互動，家長自身的改變意願和投入程度對親子互動改善有較大影響。

國外學者從 20 世紀 80 年代開始對特殊兒童家庭進行親子互動研究比較多。特別是從特殊兒童特點出發，針對問題進行親子互動治療（PCIT, Parent-child interaction Theray）。David Howe^[39]研究表明親子互動治療對特殊兒童的依戀產生重大的影響，也對糾正他的行為有著明顯的作用。Morgan^[40]對親子互動治療進行了綜合分析，表明互動治療對孩子的行為矯正效果有正向作用，也可以減少父母的壓力。Phoenix^[41]通過對臺灣和美國進行比較，探討自閉症兒童的父母壓力、親子關係和兒童發展的關係，結果顯示：臺灣與美國在兒童發展與親子關係上無地域性的差異，與父母有正向關係的自閉症兒童在發展評估上有較高的及格率；親子關係與父母壓力呈正相關。Young^[42]通過問卷調查，多元線性回歸分析得出，養育壓力、養育能力和養育方式都是親子關係的預測因素，而兒童的年齡不是。

本研究主要參考前人研究的方法，希望通過分析中山地區特殊兒童親子關係的現實情況及影響因素，並和過去的理論及研究進行比較，針對存在的問題，積極探索相應的解決對策，使家長能夠提高自己在養育上的敏感性，理解自己孩子的心理需要，緩解自己在養育孩子上的壓力，從而更好地投入到特殊兒童的干預訓練中，促進特殊兒童的教育與康復。

三、研究設計

(一)、研究目的

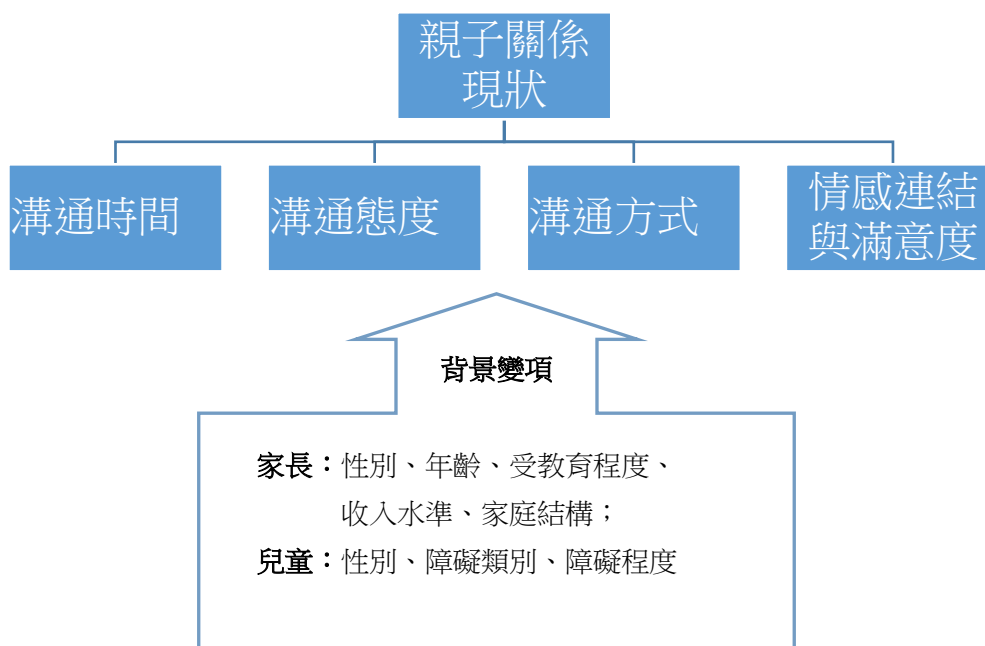
本研究在對已有研究進行梳理的基礎上，通過進行特殊兒童親子關係問卷研究，瞭解中山地區特殊兒童家庭的親子關係現狀以及探討不同背景變項（家長的性別、年齡、受教育程度、收入水準、家庭結構；兒童的性別、障礙類別、障礙程度）特殊兒童家庭的親子關係之差異，茲將兩個目的分述如下：

1. 瞭解中山地區特殊兒童家庭的親子關係現狀。
2. 探討不同背景變項（家長的性別、年齡、受教育程度、收入水準、家庭結構；兒童的性別、障礙類別、障礙程度）特殊兒童家庭的親子關係之差異。

(二)、研究問題與架構

基於上述的研究背景和目的，本研究提出下列兩項研究問題以供探討：

1. 中山地區特殊兒童家庭的親子關係現狀為何？
2. 不同背景變項（家長的性別、年齡、受教育程度、收入水準、家庭結構；兒童的性別、障礙類別、障礙程度）特殊兒童家庭的親子關係之差異為何？



研究架構如圖 1 所示：**圖研究架構**

(三)、研究物件

本研究的調查物件為就讀於廣東省中山市特殊教育學校的學生的家長，主要採用隨機抽樣的方式，預試抽取 40 名家長，正式問卷抽取 120 名家長進行線上問卷調查，以收集相關資料。問卷填寫時間為 2019 年 3 月 25 日—2019 年 4 月 15 日，截止 4 月 15 日，有 100 位家長填寫了問卷。

(四)、研究工具

1. 預試問卷編製

主要通過改編馮梅的《親子關係問卷》以及楊曼的《父母對子女接納水平調查問卷》，初步編製了特殊兒童親子關係（家長版）的問卷。並請特殊教育領域的相關專家一起進行檢閱，對問卷表述不清，難以理解或話題敏感的題項進行刪改，最終形成了含 30 個題項的特殊兒童親子關係家長版預測問卷。該問卷分為兩個部分。第一部分統計一些個人資訊，包括被調查家長的性別、文化程度、家庭總收入、孩子的性別以及障礙類別、障礙程度等。第二部分為調查的主要內容，分為 4 個維度：溝通時間、溝通方式、溝通效果、情感連結與滿意度，並採用 Likert 自評式 5 點量表法，從“非常不符合”到“非常符合”，分別記為 1 分到 5 分。

2. 預測被試

預試的對象是廣東省中山市特殊教育學校 40 位學生的家長，研究者到特殊學校隨機抽取被試發放電子問卷。共發放預測問卷 40 份，回收 33 份，剔除無效問卷後，合計有效問卷共 30 份，回收率 82.5%，有效率 75%。

3. CR 值

採用臨界比率法（*Critical Ratio*，簡稱 CR 值法），即根據測驗總分區分出高分組（前 25%）與低分組（後 25%）後，求出所有專案的總分，把總分按照從高到低的順序排列，找出總人數的 25% 所對應的高低分組：117 分和 102 分。大於等於 117 分的計入高分組，小於等於 102 分的計入低分組，並求出高、低二組在每個項目的平均差異顯著性。CR 值檢驗結果見表 1。

從表 1 可以看出，第 3，4，5，7，10，11，14，18，19，20，21，22，23，25，26，27，30 題未達顯著水準（ $p > 0.05$ ），予以刪除。

表 2 CR 值 (N=30)

| 項目 | CR 值 | p | 項目 | CR 值 | p |
|----|-------|-------|----|-------|-------|
| 1 | 3.051 | 0.009 | 16 | 2.758 | 0.017 |
| 2 | 3.035 | 0.009 | 17 | 2.758 | 0.017 |
| 3 | 1.797 | 0.094 | 18 | 1.673 | 0.116 |
| 4 | 0.167 | 0.870 | 19 | 1.930 | 0.074 |
| 5 | 1.152 | 0.269 | 20 | 1.717 | 0.117 |
| 6 | 3.606 | 0.006 | 21 | 1.528 | 0.149 |
| 7 | 1.941 | 0.082 | 22 | 1.111 | 0.285 |
| 8 | 2.688 | 0.018 | 23 | 1.111 | 0.285 |
| 9 | 4.583 | 0.003 | 24 | 2.393 | 0.031 |
| 10 | 0.000 | 1.000 | 25 | 1.673 | 0.116 |
| 11 | 1.897 | 0.079 | 26 | 1.158 | 0.226 |
| 12 | 3.207 | 0.006 | 27 | 1.717 | 0.108 |
| 13 | 2.828 | 0.013 | 28 | 2.688 | 0.018 |

| | | | | | |
|----|-------|-------|----|-------|-------|
| 14 | 0.000 | 1.000 | 29 | 2.714 | 0.027 |
| 15 | 4.660 | 0.000 | 30 | 1.330 | 0.205 |

4. 相關分析

表 3 相關分析結果 (N=30)

| 項目 | r | p | 項目 | r | p |
|----|---------|-------|----|---------|-------|
| 1 | 0.526** | 0.003 | 15 | 0.701** | 0.000 |
| 2 | 0.487** | 0.006 | 16 | 0.446* | 0.013 |
| 6 | 0.678** | 0.000 | 17 | 0.401* | 0.028 |
| 8 | 0.512** | 0.004 | 24 | 0.499** | 0.005 |
| 9 | 0.536** | 0.002 | 28 | 0.325 | 0.079 |
| 12 | 0.604** | 0.000 | 29 | 0.533** | 0.002 |
| 13 | 0.582** | 0.001 | | | |

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

用相關分析法計算問卷各項目與總問卷得分之間的相關係數。相關分析的結果見表 2。

從表 2 可以看出，題項 28 的得分與總分的相關係數為 0.325，低於 0.4，相關度較低，而且 $p=0.079 > 0.05$ ，未達顯著水準。予以刪除。

5. 正式問卷編製

通過篩選題目後，得到本研究的正式問卷。問卷由三個部分組成。第一部分是指導語，第二部分是基本資訊，主要收集被試的基本資料。第三部分是有關親子關係的問題，由親子溝通時間、溝通態度、溝通方式、情感連結與滿意度這 4 個維度構成，各維度題目如表 3 所示。採用 Likert 自評式 5 點量表法，從“非常不符合”到“非常符合”，分別記為 1 分到 5 分。

表 4 親子關係問卷中各維度的題目

| 維度 | 題項及內容 |
|----------|-----------------------------|
| 溝通時間 | 1、不管工作或生活再忙碌，我每天都會留一些時間給子女。 |
| | 2、我與孩子溝通時間很充足。 |
| 溝通態度 | 4、為照顧孩子，我願意放棄一些娛樂休閒的機會。 |
| | 9、我能經常保持愉快的心情和孩子相處。 |
| | 5、和孩子說話時，我能耐心專注的聽完。 |
| 溝通方式 | 3、我經常帶孩子走親訪友。 |
| | 7、我會和子女分享我的好心情。 |
| | 10、子女哭泣的時候我會擁抱子女安撫子女的情緒。 |
| 情感連結與滿意度 | 6、子女在學校遇到快樂的事情會告訴我。 |

| | |
|--|------------------------------|
| | 8、見不到子女我會非常想他(她)。 |
| | 11、即使孩子不說我也能感覺到他(她)是高興還是不高興。 |
| | 12、我滿意目前和孩子的溝通狀況。 |

6. 信度檢驗

對 30 份有效問卷進行內部一致性信度檢驗，內部一致性信度採用 Cronbach' s α 係數。結果如表 4 所示。

表 5 親子關係問卷各因數信度

| 變數 | Cronbach' s α |
|----------|----------------------|
| 總問卷 | 0.824 |
| 溝通時間 | 0.879 |
| 溝通態度 | 0.736 |
| 溝通方式 | 0.659 |
| 情感連結與滿意度 | 0.622 |

從表中資料可以看出，親子關係問卷的內部一致性信度為 0.824。其中，溝通時間的 α 係數為 0.879，溝通態度的 α 係數為 0.736，溝通方式的 α 係數為 0.659，情感連結與滿意度的 α 係數為 0.622，各維度的 α 係數均在 0.6 以上，表明該問卷有較高的信度，作為調查工具是相對穩定和可信的。

7. 效度檢驗

效度研究用於分析研究項是否合理，有意義，本次效度檢驗使用因數分析這種資料分析方法進行研究，分別通過 KMO 值，共同度，方差解釋率值，因數載荷係數值等指標進行綜合分析，以驗證出資料的效度水準情況。從表 5 可知：所有研究項對應的共同度值均高於 0.4，說明研究項資訊可以被有效的提取。另外，KMO 值為 0.662，大於 0.6，意味著資料具有效度。另外，4 個因數的方差解釋率值分別是 27.379%，18.790%，16.218%，13.571%，旋轉後累積方差解釋率為 75.958% > 50%。意味著研究項的信息量可以有效的提取出來。除此之外，因數載荷係數絕對值大於 0.4 時即說明選項和因數有對應關係，因數和研究項也與預期相符。總的來說，該問卷的效度良好。

表 6 旋轉後因素負荷矩陣與專案共同度 (N=30)

| 項目 | 因數負荷 | | | | 共同度 |
|----|-------|-------|------|------|-------|
| | 因素 1 | 因素 2 | 因素 3 | 因素 4 | |
| 1 | 0.871 | | | | 0.805 |
| 2 | 0.773 | | | | 0.789 |
| 8 | | 0.908 | | | 0.848 |
| 9 | | 0.871 | | | 0.882 |

| | | | | | |
|-----------|--------|--------|--------|--------|-------|
| 16 | | 0.617 | | | 0.770 |
| 6 | | | 0.695 | | 0.715 |
| 13 | | | 0.817 | | 0.730 |
| 17 | | | 0.825 | | 0.789 |
| 12 | | | | 0.786 | 0.712 |
| 15 | | | | 0.702 | 0.886 |
| 24 | | | | 0.608 | 0.616 |
| 29 | | | | 0.475 | 0.573 |
| 累積貢獻率 (%) | 27.379 | 46.169 | 62.387 | 75.958 | |

(五)、研究步驟

本研究依據研究背景確立研究方向、主題，搜集及閱讀特殊兒童家庭、親子關係的相關文獻，確定研究目的、範圍及建立研究架構，修訂問卷，進行問卷預試及信度、效度考驗，繼而修訂完成正式問卷並正式施測，資料回收後予以統計分析，完成結論與建議。

現將研究步驟歸納如圖 2 所示：

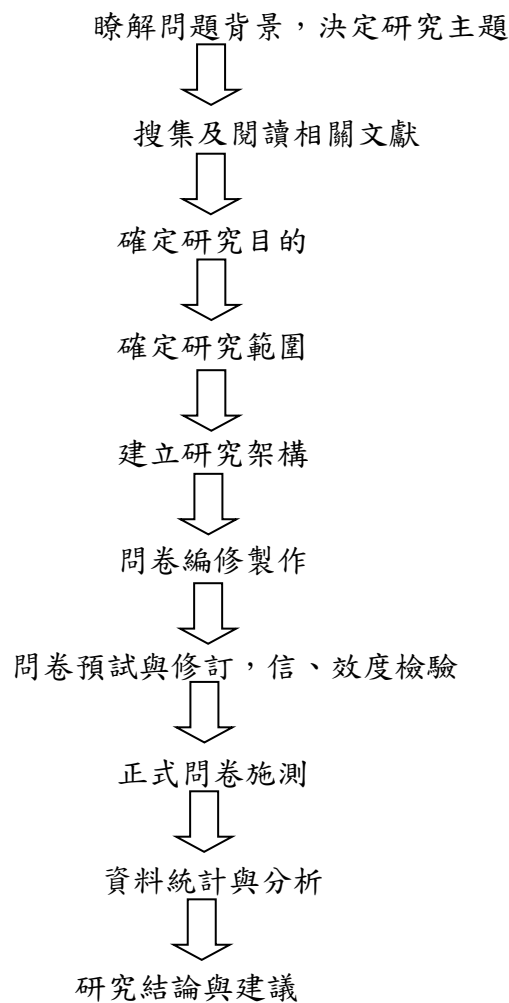


圖 1 研究步驟

(六)、資料統計分析

回收問卷後，逐一檢查每份問卷的填答情形，凡是資料填寫不全的問卷，均視為無效問卷，填寫完全者，則視為有效問卷。核對之後，再將收集之問卷資料編碼後輸入電腦，用 SPSS for Windows 23.0 版進行資料分析，其方法如下：

1. 使用描述統計中的次數統計、百分比、平均數及標準差，描述樣本的結構分佈。
2. 獨立樣本 *t* 檢定：檢驗不同背景變項親子關係的差異情形。
3. 單因數變異數分析：檢定樣本不同背景變項在親子關係中是否有顯著差異。

四、研究結果與分析

本部分內容主要根據回收的 100 份問卷進行資料統計分析與討論，以瞭解特殊兒童親子關係的現況，以及進行特殊兒童親子關係的差異分析。下面將從研究變項的描述性分析、親子關係的差異分析、影響親子關係的相關因素分析幾個方面進行討論。

(一)、研究變項的描述性分析

家庭的背景變項包含：家長的性別、年齡、文化程度、月收入、家庭結構。特殊兒童背景變項包含：兒童的性別、障礙類別、障礙程度這幾個方面。茲將本研究有效樣本背景現況整理如表 6 所示。

表 7 問卷樣本結構的描述性統計表 (N=100)

| 基本資訊 | 分類 | 人數/N | 百分比 (%) |
|--------|-------------|------|---------|
| 家長性別 | 男 | 18 | 18 |
| | 女 | 82 | 82 |
| 家長年齡 | 20-30 | 4 | 4 |
| | 31-40 | 50 | 50 |
| | 41-50 | 42 | 42 |
| | 51 以上 | 4 | 4 |
| 家長文化程度 | 初中及以下 | 28 | 28 |
| | 高中或中專 | 32 | 32 |
| | 大學及以上 | 40 | 40 |
| 家庭月總收入 | 5000 以下 | 13 | 13 |
| | 5000-10000 | 55 | 55 |
| | 10000-15000 | 27 | 27 |
| 家庭結構 | 15000 以上 | 5 | 5 |
| | 核心家庭 | 61 | 61 |
| | 單親家庭 | 8 | 8 |
| | 主幹家庭 | 29 | 29 |
| | 其他家庭 | 2 | 2 |

表 6 問卷樣本結構的描述性統計表 (N=100) (續)

| 基本資訊 | 分類 | 人數/N | 百分比 (%) |
|------|----|------|---------|
| 兒童性別 | 男 | 60 | 60 |

| | | | |
|--------|------|----|----|
| | 女 | 40 | 40 |
| 兒童障礙類別 | 聽力障礙 | 14 | 14 |
| | 智力障礙 | 58 | 58 |
| | 自閉症 | 25 | 25 |
| | 其他 | 3 | 3 |
| 兒童障礙程度 | 輕度 | 7 | 7 |
| | 中度 | 75 | 75 |
| | 重度 | 18 | 18 |
| | 極重度 | 0 | 0 |

從表中資料可以看出，參與調查的以女性家長居多，並且大部分處於 31 至 50 歲之間，家長文化程度較高，高中及以上學歷的家長占 72%，家庭月收入以中等收入人群居多，家庭結構以核心家庭為主。

特殊兒童方面，性別以男性為主，占 60%，這與特殊兒童男性發生率更高的現實相符合，兒童障礙類別以智力障礙為主，占 58%，兒童障礙程度以中度為主，無重度障礙兒童。

(二)、親子關係的現況分析

本研究將親子關係分成四個維度，分別是“親子溝通時間”、“親子溝通態度”、“親子溝通方式”、“親子溝通情感連結與滿意度”，各維度的描述性統計結果整理如表 7 所示。

由表 7 可知，整體而言，特殊兒童親子關係平均總分為 39.25（總分 60），這表明中山特校的親子關係處於一個良好的水準。就親子關係的各個維度而言，以“溝通態度”得分最高，每題平均得分為 3.38；其次為“溝通時間”，每題平均得分為 3.33；第三為“情感連結與滿意度”，每題平均得分為 3.21；第四為“溝通方式”，每題平均得分為 3.19。

表 8 親子關係的平均數、標準差分析表 (N=100)

| 項目因數 | 平均數 | 標準差 | 題數 | 每題平均 得分 | 排序 |
|--------------|-------|------|----|------------|----|
| 溝通時間 | 7.57 | 1.70 | 2 | 3.33 | 2 |
| 溝通態度 | 10.15 | 2.32 | 3 | 3.38 | 1 |
| 溝通方式 | 9.57 | 2.34 | 3 | 3.19 | 4 |
| 情感連結與 滿意度 | 12.87 | 3.31 | 4 | 3.21 | 3 |
| 總分 | 39.25 | 8.01 | 12 | 3.27 | |

(三)、不同背景變項在親子關係中的差異分析

本節主要通過獨立 t 檢驗與單因數變異數分析，檢測不同背景變項的受試者在親子關係各維度的差異情形，當不同背景變項與各維度達顯著差異時，則進一步採用 scheffe 法進行事後比較。

1. 不同性別的家長在親子關係上的差異比較

本部分以家長的性別為分組變數，以親子關係問卷總分及各個維度為因變數進行獨立樣本 t 檢驗，結果如表 8 所示。

從表中資料可以看出，總體上，親子關係情況存在顯著的性別差異 ($p < 0.05$)，表明男性家長與女性家長相比較，兩者與孩子的親子關係存在一定的差異，總的來說，女性家長總分比男性家長稍高。但從各維度來看，性別差異並不會影響到親子關係的每個維度，而是僅對溝通的態度產生顯著影響 ($p < 0.05$)，女性家長的溝通態度顯著高於男性家長，而在溝通時間、溝通方式和情感連結與滿意度上不存在顯著差異 ($p > 0.05$)。

表 9 不同性別的家長在親子關係上的差異比較 ($N=100$)

| 項目因數 | 男($n=18$) | 女($n=82$) | t | 差異結果 |
|--------------|-----------------|-----------------|-------------|------|
| | $M(SD)$ | $M(SD)$ | | |
| 溝通時間 | 5.94 (1.95) | 6.82 (1.95) | -1.718 | |
| 溝通態度 | 8.83 (3.18) | 10.44 (1.99) | - 2.751* | B>A |
| 溝通方式 | 8.94 (2.24) | 9.71 (2.35) | -1.265 | |
| 情感連結 與滿意度 | 11.83 (3.45) | 13.10 (3.25) | -1.477 | |
| 總分 | 35.56 8.69) | 40.06 (7.68) | - 2.201* | B>A |

注：* $p < 0.05$

A 男；B 女

2. 不同年齡的家長在親子關係上的差異比較

本部分利用單因數變異數分析探討不同年齡的家長在親子關係上的差異情形，結果如表 9 所示。

表 10 不同年齡的家長在親子關係上的差異比較 ($N=100$)

| 項目因數 | 20-30 | 31-40 | 41-50 | 51 歲以上 | F 值 | 差異結果 |
|------|-----------|------------|------------|-----------|-------|------|
| | ($n=4$) | ($n=50$) | ($n=42$) | ($n=4$) | | |
| | $M(SD)$ | $M(SD)$ | $M(SD)$ | $M(SD)$ | | |

| | | | | | | |
|------|--------|--------|-------------|-------------|--------|---------|
| | 6.50 | 6.86 | 6.54(2.01) | 5.50(1.29) | 0.681 | |
| 溝通時間 | (0.58) | (2.04) | | | | |
| | 12.25 | 10.58 | 9.67(2.39) | 7.75(2.87) | 4.058* | |
| 溝通態度 | (0.50) | (2.08) | | | | |
| | 11.50 | 9.74 | 9.45(2.27) | 6.75(2.06) | 3.158* | A>B>C>D |
| 溝通方式 | (1.00) | (2.32) | | | | |
| 情感連結 | 16.00 | 13.50 | | | | |
| 與滿意度 | (2.71) | (2.84) | 12.05(3.68) | 10.50(0.58) | 3.613* | |
| | 46.25 | 40.68 | 37.74(8.55) | 30.50(3.11) | 3.918* | |
| 總分 | (3.95) | (7.26) | | | | |

注：* $p<0.05$

A20-30；B31-40；C41-50；D51歲以上

從表中資料可以看出，總體上看，家長的年齡與親子關係存在顯著的相關關係 ($p<0.05$)，年齡的差異一定程度上會造成親子關係的差異，其中，年輕的家長在親子關係上的得分較高，在溝通態度、溝通方式和情感連結與滿意度的得分也較高。但各個年齡段的家長在溝通時間這一維度上均不存在顯著差異 ($p>0.05$)，說明各個年齡段的家長都願意花費時間與孩子相處，與孩子的溝通時間比較充足。

3. 不同文化程度的家長在親子關係上的差異比較

本部分利用單因數變異數分析，探討不同文化程度的家長在親子關係上的差異情形，結果如表 10 所示。

從表中資料可以看出，總體上，親子關係的情況存在不顯著的文化程度差異 ($p>0.05$)，從各維度來看，不同文化程度的家長在溝通時間、溝通態度、溝通方式、和情感連結與滿意度方面上也無顯著差異 ($p>0.05$)，親子關係不受家長文化程度的影響。

表 11 不同文化程度的家長在親子關係上的差異比較 (N=100)

| 項目因數 | 初中及以下 | 高中及中專 | 大學及以上 | F |
|------|-------------|-------------|-------------|-------|
| | (n=28) | (n=32) | (n=40) | |
| | M(SD) | M(SD) | M(SD) | |
| 溝通時間 | 6.57 (1.62) | 6.94 (2.26) | 6.50(1.97) | 0.472 |
| | | 10.43 | 10.05(2.50) | |
| 溝通態度 | 9.96 (2.15) | (2.26) | | 0.369 |
| 溝通方式 | 8.96 (2.30) | 9.62 (2.60) | 9.95(2.11) | 1.488 |
| 情感連結 | 12.89 | 13.09 | | |
| 與滿意度 | (3.02) | (3.81) | 12.68(3.13) | 0.141 |
| | 39.39 | 40.09 | 39.18(8.05) | |
| 總分 | (7.15) | (8.82) | | 0.335 |

注：* $p < 0.05$

4. 不同收入的家庭在親子關係上的差異比較

本部分利用單因數變異數分析探討不同收入的家庭，在親子關係上的差異情形，結果如表 11 所示。

從表中資料可以看出，總問卷中親子關係在經濟收入上不存在顯著性差異 ($p > 0.05$)，在各維度上也不存在顯著性差異 ($p > 0.05$)，特殊兒童與家長的親子關係不受家庭收入的影響。

表 12 不同收入的家庭在親子關係上的差異比較 ($N=100$)

| 項目因數 | 5000 元以下 | 5000-10000 元 | 10000-15000 元 | 15000 元以上 | <i>F</i> |
|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------|
| | (n=13) | (n=55) | (n=27) | (n=5) | |
| | <i>M (SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | |
| 溝通時間 | 7.00 (1.58) | 6.69 (2.12) | 6.56 (1.87) | 6.00 (2.00) | 0.338 |
| 溝通態度 | 10.15 (1.40) | 10.23 (2.14) | 10.30 (2.95) | 8.40 (2.07) | 1.041 |
| 溝通方式 | 8.54 (2.33) | 9.67 (2.30) | 10.00 (2.37) | 8.80 (2.39) | 1.376 |
| 情感連結 與滿意度 | 12.77 (2.92) | 12.91(3.34) | 12.96 (3.64) | 12.20 (2.77) | 0.080 |
| 總分 | 38.46 (6.44) | 39.51(7.98) | 39.81(9.04) | 35.40(7.16) | 0.483 |

注：* $p < 0.05$

A5000 元以下；B5000-10000 元；C10000-15000 元；D15000 元以上

5. 不同家庭結構的家庭在親子關係上的差異比較

本部分利用單因數變異數分析探討不同家庭結構的家庭，在親子關係上的差異情形，結果如表 12 所示。

表 13 不同家庭結構的家庭在親子關係上的差異比較 ($N=100$)

| 項目因數 | 核心家庭 | 單親家庭 | 主幹家庭 | 其他家庭 | <i>F</i> |
|------|-----------------|-----------------|--------------|--------------|----------|
| | (n=61) | (n=8) | (n=29) | (n=2) | |
| | <i>M (SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | |
| 溝通時間 | 6.41 (2.11) | 6.62 (1.85) | 7.17 (1.69) | 7.00 (1.41) | 1.002 |
| 溝通態度 | 10.39 (2.15) | 10.25 (2.25) | 9.76 (2.46) | 8.00 (5.66) | 1.038 |
| 溝通方式 | 9.85 (2.18) | 8.62 (2.97) | 9.34 (2.37) | 8.00(4.24) | 1.124 |

| | | | | | |
|--------------|-----------------|-------------|-----------------|-----------------|-------|
| 情感連結 與滿意度 | 12.23(3.32) | 11.38(3.42) | 12.38 (3.26) | 15.00 (0.00) | 1.285 |
| 總分 | 38.89 (7.99) | 36.87(7.99) | 38.66(8.18) | 38.00(11.31) | 0.424 |

注：* $p < 0.05$

A 核心家庭；B 單親家庭；C 主幹家庭；D 其他家庭

從表中資料可以看出，總問卷中親子關係在家庭結構上，不存在顯著性差異 ($p > 0.05$)，在各維度上，親子關係在家庭結構上也不存在顯著性差異 ($p > 0.05$)，親子關係不受家庭結構的影響。

6. 不同性別的兒童在親子關係上的差異比較

以兒童的性別為分組變數，以親子關係問卷總分及各個維度，為因變數進行獨立樣本 t 檢驗，結果如表 13 所示。

從表中資料可以看出，親子關係總體上存在顯著的兒童性別差異 ($p < 0.05$)，且家長與女性兒童在親子關係總分上比與男性兒童高。從各維度上看，親子溝通時間和溝通方式存在顯著的兒童性別差異 ($p < 0.05$)，且女性兒童的家長在溝通時間和溝通方式上的得分更高。

表 14 不同性別的兒童在親子關係上的差異比較 ($N=100$)

| 項目因數 | 男($n=60$) | 女($n=40$) | t | 差異結果 |
|--------------|--------------|--------------|---------|------|
| | $M(SD)$ | $M(SD)$ | | |
| 溝通時間 | 6.22 (1.90) | 7.33 (1.91) | -2.853* | B>A |
| 溝通態度 | 9.90 (2.29) | 10.53 (2.33) | -1.327 | |
| 溝通方式 | 9.15 (2.08) | 10.20 (2.58) | -2.242* | B>A |
| 情感連結 與滿意度 | 12.40 (3.16) | 13.58 (3.43) | -1.758 | |
| 總分 | 37.67 (7.09) | 41.63 (8.80) | -2.428* | B>A |

注：* $p < 0.05$

A 男；B 女

7. 不同障礙類別的兒童在親子關係上的差異比較

以兒童的障礙類別為分組變數，以親子關係問卷總分及各個維度為因變數進行單因數變異數分析，結果如表 14 所示。

從表中資料可以看出，不同障礙類別的特殊兒童在親子關係存在顯著差異 ($p < 0.05$)。總的來說，智力障礙兒童家長在親子關係上的得分最高，其次是其他障礙類別，第三是自閉症，第四是聽力障礙。從各個維度上看，溝通態度、溝通方式、情感連結與滿意度在兒童障礙類別上存在顯著差異，智力障礙兒童的家長在這三個維度的得分更高。但溝通時間在兒童障礙類別上不存在顯著差異，說明大部分家長無論孩子是何種障礙，在與孩子溝通上所花費的時間是較為一致的。

表 15 不同障礙類別的兒童在親子關係上的差異比較 (N=100)

| 項目因數 | 聽力障礙 | 智力障礙 | 自閉症 | 其他 | F | 差異 結果 |
|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------|----------|
| | (n=61) | (n=8) | (n=29) | (n=2) | | |
| | M (SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) | | |
| 溝通時間 | 5.50 (1.91) | 7.02 (1.86) | 6.40 (2.14) | 7.33 (0.58) | 2.639 | |
| 溝通態度 | 8.79 (2.29) | 10.64 (2.28) | 9.84 (2.15) | 9.67 (2.31) | 2.819* | B>C>D>A |
| 溝通方式 | 8.21 (1.93) | 10.31 (2.32) | 8.92 (1.98) | 7.00(1.73) | 6.187* | B>C>A>D |
| 情感連結 與滿意度 | 10.29(4.08) | 13.86(2.98) | 11.92 (2.75) | 13.67 (1.53) | 6.167* | B>D>C>A |
| 總分 | 32.79 (7.54) | 41.83(7.96) | 37.08(6.02) | 37.67(4.73) | 6.661* | B>D>C>A |

注：* $p<0.05$

A 聽力障礙；B 智力障礙；C 自閉症；D 其他

8. 不同障礙程度的兒童在親子關係上的差異比較

以兒童的障礙程度為分組變數，以親子關係問卷總分及各個維度為因變數進行單因數變異數分析，結果如表 15 所示。

表 16 不同障礙程度的兒童在親子關係上的差異比較 (N=100)

| 項目因數 | 輕度障礙 | 中度障礙 | 重度障礙 | F | 差異 結果 |
|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------|----------|
| | (n=7) | (n=75) | (n=18) | | |
| | M (SD) | M(SD) | M(SD) | | |
| 溝通時間 | 6.14 (0.90) | 6.63 (2.10) | 7.00 (1.68) | 0.515 | |
| 溝通態度 | 11.14 (1.86) | 10.11 (2.57) | 9.94 (9.38) | 0.724 | |
| 溝通方式 | 11.14 (1.21) | 9.71 (2.43) | 8.39 (1.79) | 4.623* | A>B>C |
| 情感連結 與滿意度 | 13.43(2.30) | 12.96(3.62) | 12.28 (2.05) | 0.411 | |
| 總分 | 41.86 (5.18) | 39.40(8.85) | 37.61(4.23) | 0.756 | |

注：* $p<0.05$

A 輕度障礙；B 中度障礙；C 重度障礙；D 其他

從表中資料可以看出，總體上，不同障礙程度的特殊兒童在親子關係不存在顯著差異 ($p>0.05$)。從各個維度上看，不同障礙程度兒童在溝通方式上存在顯著差異 ($p<0.05$)，輕度障礙兒童的家長在溝通方式上的得分較高。但在溝通時間、溝通態度、情感連結與滿意度上，不同障礙程度兒童不存在顯著差異。

(四)、綜合討論

1. 特殊兒童親子關係總體呈現一個良好的水準。調查顯示，大部分父母在親子關係上的得分較高，其中以“溝通態度”得分最高，其次為“溝通時間”，第三為“情感連結與滿意度”，第四為“溝通方式”。這表明大部分家長都保持良好態度與孩子相處，而且相處的時間充足，親子之間的情感連結以及對親子關係的滿意度也達到一個較良好的水準。“溝通方式”的得分最低，這與特殊兒童的特殊性還有父母的文化水準是分不開的。但研究結果顯示，不同文化水準的父母在親子關係的得分上並無顯著差異，那麼，這很可能是父母尚未能掌握與特殊兒童溝通的知識與技巧所導致的，在以後的研究中可在不同的地區進一步調查。
2. 特殊兒童親子關係在家長性別上存在顯著差異，女性家長的親子關係得分顯著高於男性家長。這與中國傳統文化中“父嚴母慈”的觀念吻合，也與 Shek 的研究相一致：母親的關懷更多在於生活層面；而父親則普遍缺少對孩子的生活關懷，管教理念也不盡相同^[43]。
3. 特殊兒童親子關係在家長年齡上存在顯著差異，年輕的家長比年長的家長得分更高。這與楊曼的研究結果趨於一致：對於大部分的父母而言，當他們發現子女的障礙時，往往還會抱有一絲希望，期望經過努力能夠改善子女的缺陷。然而事實上，大部分特殊兒童不管經過多少治療，效果都不明顯。多數父母在經過反復的挫折後，從而導致信心消退，產生倦怠情緒，長時間下來與特殊子女的親密度也逐漸降低。
4. 特殊兒童親子關係在家長的文化程度、家庭經濟收入、家庭結構上均不存在顯著差異，家長的文化程度、收入和家庭結構均不影響親子關係。這與前人的研究有一定的出入，這可能是資料出現偏差，在以後的研究中可在不同的地區進一步調查。
5. 特殊兒童親子關係在兒童性別、障礙類別和障礙程度上均有顯著差異，女性兒童的家長在親子關係得分更高；智力障礙兒童的家長在親子關係上的得分更高；輕度障礙兒童的家長在親子關係上的得分更高。女性兒童的家長、智力障礙兒童的家長和輕度障礙兒童的家長在親子溝通態度上的得分更高，這可能是因為女性兒童、智力障礙兒童、輕度障礙兒童在溝通上給家長造成的困擾較少，所以家長願意以一種良好的心情、態度去和孩子相處。

五、結論與建議

(一)、結論

本研究以特殊兒童親子關係問卷針對中山特校特殊兒童的家長進行問卷調查，經資料分析討論後，結果整理如下：

1. 特殊兒童親子關係總體呈現一個良好的水準。
2. 特殊兒童親子關係在家長性別上存在顯著差異，女性家長的親子關係得分顯

著高於男性家長。

3. 特殊兒童親子關係在家長年齡上存在顯著差異，年輕的家長比年長的家長得分更高。
4. 特殊兒童親子關係在家長的文化程度、家庭經濟收入、家庭結構上，均不存在顯著差異。
5. 特殊兒童親子關係在兒童性別、障礙類別和障礙程度上均有顯著差異，女性兒童的家長在親子關係得分更高；智力障礙兒童的家長在親子關係上的得分更高；輕度障礙兒童的家長在親子關係上的得分更高。

(二)、建議

1. 對相關單位與父母的建議

特殊兒童的康復是一個長期、緩慢、反復的過程，家長很容易在這漫長的道路上漸漸消磨意志，喪失信心，他們需要來自各方的支援。依據研究結果，本研究主要提出兩點建議：

(1) 建議相關部門給予特殊兒童家庭一定的社會支持與保障，招募社工與志願者協助家長照顧特殊兒童，以減輕父母照顧特殊兒童的親職壓力。

(2) 建議學校與家長應保持良好的合作關係，互相信任、互相幫助。學校要定期組織相關的講座和培訓，加深家長對特殊兒童的認識、加強家長與兒童溝通技能的訓練。家長也應積極參加相關培訓，學習特殊兒童的相關知識。

2. 未來後續研究的建議

由於本人研究水準和研究條件有限，本研究存在一些不足之處，仍有待改進：

(1) 在研究被試上，親子關係本應是父母與孩子雙方通過行為與情感連結而形成的一種親密關係，但是由於特殊兒童在認知方面存在困難，難以對其展開調查，所以在本研究中只對家長一方進行調查，其結果容易偏向家長的主觀想法，受試者在填答時可能會受到情緒、認知、態度、自卑等主觀因素的影響，填答態度可能有所保留，回答的真實性也值得考量。在後續的研究中，可考慮對特殊兒童與父母雙方進行調查，增加研究的可靠性。

(2) 在研究範圍上，由於研究條件有限，本次調查範圍僅侷限於中山市特殊教育學校的家長，被試數量較少，被試同質性較高，研究結果不具代表性。在未來，希望在有條件的基礎下可以更進一步擴大調查範圍和物件，或者將不同地區的研究結果加以比較，加強研究結果的可靠性和有效性。

(3) 在研究方法上，雖然本研究是採用科學的研究方法與流程，對特殊兒童親子關係的情況進行了全面的分析，但由於條件限制，研究方法比較單一，並且是參考他人的調查問卷，問卷的內容可能存在不夠全面和完善的方面。今後可以更加完善特殊兒童親子關係相關的調查問卷，也可增加其他研究方法，如訪談等。

本研究只是進行一個初步的探究，希望將來有更多的研究者深入進行，豐富此領域的研究。

六、參考文獻

- [1]李燕. 親子關係的教育哲學分析[D]. 蘇州大學, 2005:1-3.
- [2]李燕. 親子關係的教育哲學分析[D]. 蘇州大學, 2005:4-27.
- [3]中國殘疾人聯合會. 第二次全國殘疾人抽樣調查主要資料[Z]. 2007-05-28
- [4]Tammy T.Young Doctor. Parental Characteristics and Parent-Child Relationship Quality in Families with Disabled Children[D].Walden University , 2018.
- [5]張英琴,趙俊萍. 關注特殊需要兒童的早期親子關係干預[J]. 太原大學教育學院學報, 2010, 28(03):39-41.
- [6]劉春玲,江琴娣. 特殊教育概論[M]. 第5版. 上海:華東師範大學出版社, 2008. 1-3.
- [7]張茂林,杜曉新. 特殊兒童認知訓練[M]. 第1版. 南京:南京師範大學出版社, 2015. 8-9.
- [8]郭為藩. 特殊兒童心理與教育[J]. 台北:文景書局, 1993.
- [9]劉春玲,江琴娣. 特殊教育概論[M]. 第5版. 上海:華東師範大學出版社, 2008. 1-3.
- [10]王雁,王志強,朱楠,馮雅靜,殷俊益,趙麗婷. 中國特殊教育學校學生分佈情況調查[J]. 中國特殊教育, 2013, (1):25-33.
- [11]王娟. 雙職工家庭親子關係研究[D]. 華東理工大學, 2015.
- [12]蔡春美,翁麗芳,洪福財. 親子關係與親職教育[M]. 第3版. 台北:心理出版社股份有限公司, 2011. 227-236.
- [13]Gerard. Parent-Child Relationship Inventory Manual[J]. Los Angeles: Western Psychological Services, 1994.
- [14]王娟. 雙職工家庭親子關係研究[D]. 華東理工大學, 2015.
- [15][16][17]陳樺. 團體輔導改善特殊學生家長親子溝通的行動研究[D]. 廣州大學, 2016:8-10.
- [18]賀彩清. 國小高年級學童家庭結構、母親就業狀態、親子關係與自尊相關研究[D]. 嘉義大學, 2005.
- [19]鄭秋紅. 單親家庭國中生親子互動關係、自我尊重、社會支持與寂寞感之研究[D]. 臺北市私立文化大學, 1993.
- [20]蕭雅文. 身心障礙者家庭關係之探討—《姊姊的守護者》之內容分析[D]. 台東大學, 2009.
- [21]杜鵬飛. 青少年網癮與親子關係互動性研究. 兒童青少年與家庭社會工作評論[J]. 2014. 第6期, 第22頁.
- [22]王雲峰,馮維. 親子關係研究的主要進展[J]. 中國特殊教育, 2006(07):77-83.
- [23]朱俊卿. 論農村留守兒童心理問題研究的趨勢[J]. 教育探索, 2009(07):133-134.
- [24]Shek. Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationship with, their teenage children[J]. Ceptions of Chinese adolescent, 2000:37(35):135-146.

- [25]王玥. 親子關係的影響因素研究[J]. 才智, 2014(29):308.
- [26]王娜. 智力落後兒童的適應行為及其與父母教養方式、同伴關係的相關研究[D]. 首都師範大學, 2006.
- [27]Farlane, MC&GR. Norman. Family structure, family functioning and adolescent well-being: the transcendent influence of parental style[J]. Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 1995.
- [28]Bamrind, D. The social context of child maltreatment[J]. Family Relations, 1994, 43(4):360.
- [29] Heimer, K. Socioeconomic status, subcultural definitions, and violent delinquency[J]. Social Forces, 1997, 75(3):799- 833.
- [30]劉毅瑋, 封文波, 韓宏莉. 河北省滄州市初中生問題行為的家庭影響因素[J]. 中國心理衛生雜誌, 2004(10):714-716.
- [31]張小菊, 周綺雲, 茹秀華. 不同家庭結構大學生父母教養方式與防禦機制的關係研究[J]. 中國特殊教育, 2011(07):92-96.
- [32]郭曉飛, 藏學萍, 劉剛, 王玲鳳. 特殊家庭教養方式與子女心理健康狀況的關係[J]. 中國特殊教育, 2008(02):85-91.
- [33]何華國. 特殊兒童親職教育[M]. 第2版. 台北: 五南圖書出版社, 2004. 529. 6.
- [34]冉娜娜. 聽障學生家庭親子情緒互動特點及與學生情緒調節策略的關係研究[D]. 西南大學, 2017.
- [35]楊曼. 特殊兒童父母親子接納特點及其相關因素的研究[D]. 西南大學, 2016.
- [36]朱楠, 彭盼盼, 鄒榮. 特殊兒童家庭社會經濟地位、社會支援對親子關係的影響[J]. 中國特殊教育, 2015(09):19-24.
- [37]陳樺. 團體輔導改善特殊學生家長親子溝通的行動研究[D]. 廣州大學, 2016.
- [38]吳擇效. 自閉譜系障礙家長活動本位干預團體培訓對於親子互動的效果研究[D]. 華東師範大學, 2016.
- [39]David Howe. Disable children, parent-children interaction and attachment[J]. Child and Family Social Work, 2006, 11(2).
- [40]Morgan E. Cooley, Amanda Veldorale-Griffin, Raymond E. Petren; Ann K. Mullis, Parent-Child Interaction Therapy: A Meta-Analysis of Child Behavior Outcomes and Parent Stress[J]. Journal of Family Social Work, 2014, 17(3). pp. 191-208.
- [41] Phoenix S. Children With Autism in Taiwan And The United States: Parental Stress, Parent-Child Relationships, And The Reliability Of a Child Development Inventory[J]. Ma doctor Of Education, 2012.
- [42]Tammy T. Young Doctor. Parental Characteristics and Parent-Child Relationship

Quality in Families with Disabled Children[D].Walden University , 2018.

[43]Shek.Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationship with, their teenage children[J].Ceptions of Chinese adolescent, 2000:37(35):135-146.

一位自閉症兒童母親心路歷程的敘事研究-愛總是對的

黃杰珍

嶺南師範學院教育科學院

摘要

本文採用半結構式訪談的方式探索一位元自閉症兒童母親的育兒心路歷程，旨在與那些還處於痛苦中掙扎的自閉症家庭分享她積極向上的育兒態度，並從她身上收穫力量。研究結果表明愛是一切的前提，自閉症兒童家長應該從愛的角度出發，尊重孩子，盡作為家長的最大努力，與孩子攜手並進，共同成長。研究者經整理相關資料，針對自閉症兒童母親及其家人、教育部門及教師、相關政府政策以及未來相關研究提出相關建議。

關鍵字:自閉症兒童母親、心路歷程、敘事研究

A Narrative Research on the Heart Journey of the Mother of An Autistic Child ---

Love is Always Right

Huang Jiezen

LingNan Normal University

Abstract

In this paper, a semi-structured interview is used to explore the parenting process of a mother of an autistic child, aiming to share her positive parenting attitude with those autistic families who are still struggling in pain and gain strength from her. The result shows that love is the premise of everything. Parents of autistic children should respect their children from the perspective of love and do their best to go hand in hand with their children and grow up together. After collecting relevant materials, the researcher puts forward relevant suggestions for autistic children's mothers and their families, education departments and teachers, relevant government policies and future studies.

Key words: Mothers of autistic children、journey of mind、narrative research

一、緒論

(一) 研究背景與動機

2018年10月，一句網路流行語“我自閉了”隨著“我自閉了”表情包而流行了起來。網友們用花骨朵的圖用來搭配上“我自閉了”配字，製作成了相關表情包，用來戲謔調侃自

己負面的情緒。可見他們對於“自閉”二字的理解只停留在表面字義上，這就會造成很多人對自閉症的認識產生誤解。在上大學之前我也不瞭解什麼是自閉症，因為很少關注到這方面的資訊，填報志願的時候我只知道特殊教育是關於殘疾人的教育，但並不知道殘疾人原來分那麼多類別。

我覺得自己跟自閉症孩子有著很奇妙的緣分，本來打算實習期間到實習學校的智障部實習，結果一同前往的六名實習生，只有我被安排了在康復部的自閉症組。四個月幾乎都在跟自閉症孩子接觸，跟自閉症孩子家長接觸。期間，有一位自閉症兒童母親給我很特別的印象，她很健談，很陽光，很有主見。她的孩子程度並沒有比別的孩子程度輕，甚至有些嚴重，這讓我更是好奇，也可以說是我被她的人格魅力，健康心態所吸引。於是，本研究的研究物件便是這位元心態豁達的母親，通過兩個月的相處，研究者與她和他的孩子建立了良好的關係，很榮幸地得到了她的同意。本研究通過半結構訪談的方式帶大家瞭解一位元自閉症兒童媽媽的教養體驗，通過敘事的方式分享她的心路歷程，希望她的育兒經驗和生活態度，能夠被更多的同路人看到，並從她身上收穫力量。

1. 研究意義

①理論意義

郭文斌、方俊明等人（2012）對在中國知網（CNKI）中，查到的 2000 年至 2010 年的 796 篇與自閉症相關的文獻進行分析發現，中國對自閉症的研究主要圍繞臨床醫學和社會生活以及干預研究和理論研究進行展開，很少對自閉症者父母進行關注^[1]。

通過在中國知網上檢索關鍵字發現，關於心路歷程的研究多在歷史名人理論探索、名著主人公故事、教師專業成長等方面，對於自閉症者母親的心路歷程研究很少。因此本研究採用半結構訪談的質性研究方法，對一位自閉症兒童母親的心路歷程進行研究。

②實踐意義

本研究能夠讓研究物件通過自我心路歷程的自我述說，整理這些年來陪同孩子成長的點點滴滴，更明白自己的心境和清楚接下來的路該如何更好地走下去。讓其他同路人學習她的育兒態度與經驗，從中獲得啟發以更好地開展自身的教養任務；讓從事特殊教育的相關人員體會到她對自閉症孩子的理解，以便更好地開展親職教育工作以及加深對自閉症孩子的認識。

2. 相關概念的界定

①自閉症

最近在一個大型的綜藝節目裡看到自閉症的相關公益短片，研究者十分欣喜自閉症能夠走進公眾的視線，希望這能讓社會大眾減少對自閉症的誤解，並瞭解與接納自閉症者。

自閉症又稱孤獨症，是一種發生在兒童早期的廣泛性發育障礙性疾病，基本臨床特徵為三聯征，即社會交往障礙言語發育障礙、興趣範圍狹窄以及刻板、同一的行為方式^[2]。自閉症是一種發生在兒童早期的廣泛性發展障礙疾病（Pervasive Developmental Disorder，PDD），典型的自閉症兒童約在三歲前發病，持續終身^[3]。

②心路歷程

心路歷程指心理覺知發生何種事件，而產生的各種心理現象的活動過程，在這關鍵過程中，事件當事人透過內外環境所獲得資訊、建構成適應生活或應付緊急情境或生活安全保障的行動依據之過程^[4]。

本研究的心路歷程指的是一位自閉症兒童母親在教養自閉症孩子這條漫長的路上的一些領悟與體會，具有一定的開放性，並不嚴格依照自閉症兒童身心發展的過程來敘述。

3. 教育敘事研究

傅敏、田慧生（2008）認為教育敘事研究是研究者通過描述個體教育生活，收集和講述個體教育故事在解構和重構教育敘事材料過程中，對個體行為和經驗建構獲得解釋性理解的一種活動^[5]。本研究是通過整理訪談資料、研究者觀察筆錄以及研究物件的相關隨記，提取重要資訊，採用研究物件相關語錄進行故事的連接。

二、文獻探討

（一）自閉症

其實現在很多人對自閉症的認識還是不夠，就研究者身邊的人來說，除了特殊教育專業的老師和同學，學院其他系的朋友對自閉症都不太瞭解。網路用語“我自閉了”的流行，也不過是網友們用來戲謔調侃自己負面的情緒。研究者在實習時瞭解到其實很多自閉症家長對自己孩子的症狀也沒有一個清楚的認識。

1. 自閉症的成因

到目前為止，自閉症的成因依然沒有定論，在 20 世紀 40 年代至 60 年代中期，很多人認為自閉症是父母養育方式不當造成的；更有“冰箱母親”的理論，該理論認為自閉症是由於母親的冷漠造成的。這使得自閉症孩子的父母，尤其是孩子母親，既要承受孩子患自閉症的痛苦，又要忍受輿論的指責和內心的負罪感。後來研究發現父母的教養方式和孩子患自閉症之間沒有必然的聯繫，關於自閉症的成因目前形成的共識主要是腦生物學原因，而造成腦生物學改變的原因主要有遺傳學因素、免疫生化因素、圍產期因素等。儘管病因不明，通過大量的神經病理學、神經生理學和神經影像學的研究，一般認為，自閉症是一種神經系統發育障礙性疾病^[6]。

2. 自閉症的發病率

美國：美國疾病預防控制中心（CDC）的統計資料（2014）表明，美國每 68 名兒童就有 1 名患有自閉症。美國國家衛生研究所（NIH）保守估計，美國自閉症的發病率為每 1000 人中有 5~6 人。男性患自閉症的比率男性比女性高 3~4 倍，但女性發病時病徵會較男性嚴重。聯合國發佈的資料表明，自閉症的發病率為 1/150。現在診斷為自閉症的兒童比診斷為愛滋病、糖尿病及癌症的總和還要多，在美國一年的花費超過 1300 億美元。自閉症的發病率近年來持續上升，已成為嚴重的全球公共健康問題^[7]。

臺灣地區：根據《2016 年度特殊教育統計年報》的統計資料發現，2015 年高級中等以

下學校特殊教育學生總共有 13 萬 3670 人，身心障礙類學生 10 萬 8635 人，其中自閉症學生 1 萬 2762 人，約占高級中等以下學校各教育階段身心障礙學生總人數的 12%^[8]。

大陸：據 2011 年由中山大學和廣州殘聯開展的流行病學調查顯示，廣州市內普通幼稚園的自閉症發病率是 1/133，但自閉症研究專家鄒小兵醫師於 2015 年表示：這個調查沒有包含散居的和在特殊教育機構的兒童，實際患病率應該更高，保守估計目前廣州市兒童自閉症患病率應該是 1/100^[9]。2016 年《中國自閉症教育康復行業發展狀況報告 II》藍皮書和《大齡自閉症青年就業現狀報告》顯示，目前中國大陸的自閉症者超過 1000 萬，且以每年十余萬人的速度在增加，其中自閉症兒童有 200 萬。

3. 自閉症的基本特徵和主要表現

自閉症常見的臨床特徵包括社會交往障礙、交流障礙、興趣狹窄、感知覺異常、智力缺陷、認知缺陷和刻板重複的行為方式。此外，自閉症患者還常伴有自笑、情緒不穩定、衝動攻擊、自傷等行為。多數患者在 8 歲前存在睡眠障礙，64% 的患者存在注意障礙，36%~48% 的患者存在過度活動，6.5%~8.1% 的患者伴有妥瑞症 (Tourette's syndrome)，4%~42% 的患者伴有癲癇，2.9% 的患者伴有腦癱，4.6% 的患者存在感覺系統的損害，17.3% 的患者存在巨頭症^[10]。以上症狀或伴隨疾病不僅使患者的病情變得更為複雜，也使患者需要更多的治療和干預^[10]。

4. 自閉症的診斷

通過採集全面詳細的生長發育史、病史和精神檢查，若發現患者在 3 歲以前逐漸出現言語發育與社會交往障礙、興趣範圍狹窄和刻板重複的行為方式等典型臨床表現，可做出自閉症譜系障礙的診斷^[11~12]。自閉症的診斷要點包括：①幼年發病（3 歲前）；②全面地對別人缺乏反應，建立不起情感聯繫，極度孤獨；③有明顯的言語和非言語交往障礙，缺乏想像力；④如果患者能說話，可表現某些特殊的言語形式，例如即刻地或延遲地模仿言語，意義不清的表達方式，代一名詞使用倒錯等；⑤對周圍環境某些方面的奇怪反應，例如不願變更環境，對某些東西的特殊依戀等；⑥沒有精神分裂症的妄想、幻覺，聯想鬆弛和言語不連貫等症狀。少數患者的臨床表現不典型，只能部分滿足自閉症譜系障礙的症狀標準，或發病年齡不典型，例如在 3 歲後才出現症狀。可將這些患者診斷為非典型自閉症譜系障礙。應當對這類患者繼續觀察隨訪，最終做出正確診斷。

5. 自閉症的評估

常用篩查量表有自閉症行為量表 (Autism Behavior Checklist) 和克氏自閉症行為量表 (Clancy Autism Behavior Scale)。常用診斷量表有自閉症診斷觀察量表第二版 (ADOS-2) 和自閉症診斷訪談量表修訂版 (ADI-R)^[10]。常用的發育評估及智力測驗量表有丹佛發育篩查測驗 (DDST)、蓋澤爾發展診斷量表 (GDDS)、心理教育量表 (PEP) 等。常用的智力測驗量表有韋氏兒童智力量表 (WISC)、韋氏學前兒童智力量表 (WPPSI)、斯坦福-比內智力量表、瑞文漸進模型測驗 (RPM) 等^[10]。

(二) 自閉症家長

1. 家庭自身的重要性

大陸地區關於自閉症的研究比較多的是以自閉症孩子作為個案進行相關的行為干預個案研究；對於自閉症家庭方面的研究，則更多以社會工作介入來探討相關的支援性策略和服務，就家庭自身重要性的探討則比較少。大陸地區的特殊教育發展還不成熟，尤其是中西部的農村地區，以致自閉症家庭本身要承擔經濟上和教養上壓力。這些壓力給家庭內部結構造成巨大的衝擊，如果家庭因此產生意見不合，比如夫妻關係、夫妻與孩子祖父母間的關係、與其他親友間的關係等的破裂，都會對整個家庭的維持與進步造成影響。社會大環境的支援服務不足，家庭因為是自閉症孩子最賴以生存的依靠。因此，每個自閉症家庭都該清楚地認識到這一點，重視自身的教養職能，調適好自身的心態。

2. 自閉症家長的壓力因應方式

兒童被診斷為自閉症是引發壓力的家庭事件，其影響是持續而深遠的。每個人都會有要釋放壓力的時候，當壓力得到合理釋放，心緒才能恢復平和，處事才更為順心。自閉症者家人更是如此，倘若長期處於高壓狀態，不但不能照顧好自閉症孩子，而且會影響他們自身的健康狀態，包括身體上的和精神上的健康。

學者李學會（2018）表示，自閉症兒童給父母帶來精神壓力與角色壓力，並進一步影響夫妻關係、親子關係以及兄弟姐妹關係。家庭的應對策略包括：在家庭內部，家長調整對兒童的期望以及夫妻關係、家庭分工的調整；在家庭外部，家長尋求社會支持、進行政策宣導或者尋求組織化的努力等^[15]。肖晶, 胡騰輝, 肖遠靜, 譚旭珍, 俞夢潔（2015）認為，自閉症家庭壓力的來源主要是人手不足、經濟壓力、精神壓力，其中精神壓力體驗最為強烈；面對各種壓力，自閉症家庭大多數是採用埋怨、消極、悲觀的態度應對方式，雖然也嘗試用積極的方法去面對困境，但是依然常常體驗到無助感^[16]。自閉症者家長的錯誤認知、不合理期待、消極應對方式和社會支援不足，是其壓力產生的主要原因。

研究者通過整合文獻，發現自閉症者家長採取的應對方式主要包括：自我的心理調適：被動接受、幻想；逃避退縮：逃避社交以免受傷害；宗教信仰給予力量：尋求上帝的幫助；家人的相互扶持。

3. 自閉症家長的心理歷程

內心再強大的家長在知道自己的孩子被診斷為自閉症的時候都會覺得不可接受，這是人之常情的心理狀態。其實就大多數自閉症家長而言，他們的心理歷程一般就兩種，一種是接受不了而放棄孩子，另一種是慢慢接受事實後陪伴孩子。王瑋（2011）認為自閉症兒童家長在接受自己的孩子是自閉症一般會經歷否認期、傷心混亂期、希望期、沮喪期、接納期這幾個階段^[17]。

4. 自閉症兒童母親

母親常常被期待扮演養育和教養子女成長的重要角色。其實這種女性觀念在現代生活中也還是有明顯的體現，感覺母親的這種角色一直有傳承下來。研究者認為這是大部分女性的一種天然的感情，對子女自然的愛意。這種感情和愛意本身是偉大的，但同時對她們來說也

是一種束縛，道德上的束縛。

研究表明，母親在自閉症兒童的教育康復和未來生存情況方面，表現出了更多的擔憂^[18]。大多數自閉症家庭，母親是兒童的主要照顧者，她們辭去原來的工作投身照顧孩子。她們的社交範圍變得狹窄，面對孩子的複雜狀況以及周圍鄰里的異樣眼光等一系列生活現實的壓迫。但是沒有一個能夠釋放情緒的出口的話，大多數自閉症兒童的母親，都會有一種身心疲憊的狀態。王盈盈（2017）指出自閉症兒童母親對自己孩子的內隱態度總體偏消極^[19]。其實這才是常態，有多少人在面對困難或者變故的時候能夠做到積極勇敢地面對生活？總會有一個沉淪的消沉期。自閉症的終身性更讓她們無法快速調整心態，畢竟這是一場漫長的戰爭！希望那些不幸的母親們都有勇氣當困難生活中的巨人！

三、研究方法

本研究採用質性的敘事研究，主要包括半結構式的訪談法和觀察法。其中半結構式的訪談進行了兩次，時長在 40-60 分鐘內；而研究者對研究物件及個案的觀察時長達兩個月。

（一）研究物件

1. 研究物件的選擇

本研究旨在展現一位自閉症兒童母親積極向上的教養態度，通過她的接受歷程、教養經驗的分享以及不斷努力的生命意義的展現，帶給那些還在痛苦中掙扎的自閉症家庭鼓舞。本研究物件的選取是採用立意取樣的方法。本研究物件為一名已被確診為自閉症的兒童的母親，她沒有精神類疾病和智力障礙；能夠理解訪談問題並能對問題清楚的表達；自願參加本次研究，接受訪談錄音；能夠配合本研究如錄音、訪談資料的補充等而進行。

2. 研究物件的描述

本研究採用立意取樣的方法選取研究者實習時班上一自閉症學生的母親作為研究物件，研究物件現年 44 歲，大專學歷，信仰基督教，性格大方健談，是一位全職陪讀媽媽。研究物件週一到週五期間都會陪伴個案在學校上課以及參與各種活動，而週末則會帶個案以及個案弟弟外出遊玩。期間研究者與她建立了良好的友誼，她能夠配合本次研究。個案是某全日制特殊教育學校七年級學生，以下是他的能力概況：

| | |
|-----------------------|--|
| 感官功能 (視、聽、觸覺) | 視覺正常，聽覺敏感，對環境中的噪音會有較強烈的不適感；嗅覺敏感，會習慣性聞東西的氣味；觸覺良好。 |
| 認知能力 (記憶、推理、思考、概念) | 記憶良好，在課堂上能夠記下簡短的三字經或歌詞，對身邊的人也能夠指認；推理能力、思考能力較弱；具像概念良好，能指認、說出生活的物品名稱，抽象概念較弱。 |
| 溝通能力 (理解、表達) | 理解能力良好，能夠聽懂指令；表達口齒清晰，但主動性不足，常表現為被動回答。 |
| 生活自理能力 | 飲食、穿脫衣、如廁、清潔衛生良好，安全意識不高。 |

| | |
|-------------------------------|--|
| (飲食、穿脫衣、如廁、清潔衛生、安全) | |
| 動作行動能力 (粗大動作、精細動作) | 粗大動作一般、能夠完成跑步、跨欄、跳遠、扔壘球等體育項目，但力度較小，動作柔弱。精細動作良好，能夠正確使用剪刀，寫字。 |
| 情緒人際關係能力 (人際互動、規範、環境適應、情緒) | 人際互動較弱，被動，沒有明顯地夥伴親密行為，只親近部分熟悉的人；行為規範，個性溫和，噪音環境例外；環境適應較弱，情緒容易受環境影響。 |
| 學業能力 | 能夠寫自己的名字，書寫能力逐漸習得，書寫規範；能夠認讀一定量的詞，可以把顏色塗得很工整好看；能夠在他人提示下正確使用計算器。 |
| 其他 | 小 A 的注意力比較游離，目光難以與人交流，對噪音極度敏感，常有自傷行為。 |
| 優勢能力 | 個性溫和，聽從指令，這有利於干預的進行；能夠專心塗顏色，有利於他專注力的培養；能夠記憶歌曲旋律，可培養其這方面的興趣，並改善其聽覺敏感。 |
| 待加強能力 | 人際互動、環境適應、主動性。 |

(二) 研究工具

研究工具包括自編的訪談大綱和研究者，其中訪談大綱內容包括診斷、康復、求學、教養方式、未來展望、壓力與建議分享。共 8 大問題，26 小題，一研究者在訪談前與研究物件建立良好的關係、此外查閱相關文獻和學習訪談的技巧。

研究者是特殊教育專業四年級學生，大學期間多次到湛江地區的特校以及特殊教育機構參訪學習，此外大學三年級的時候曾到臺灣屏東大學學習特殊教育，到當地的資源班、特教班、特殊教育學校、早療中心、職業培訓中心等參訪和見習，接觸了各種類型不同程度的自閉症學生，對他們的特性有一定的瞭解。此外，大學四年級上學期到深圳某特殊教育學校實習了四個月，其中有兩個月的時間在康復部自閉症組實習，期間深入接觸自閉症學生以及學生家長。在開展本研究之前，研究者通過閱讀與敘事研究相關的文獻以彌補在研究方法運用能力上的不足，學習訪談技巧，並提前與研究物件建立良好的關係，以保證資料收集的理想結果。

(三) 研究過程

1. 資料的收集

資料的收集主要包括三個方面，分別是半結構式訪談資料、研究者的觀察筆錄以及研究物件的相關隨記。其中研究物件的相關隨記，指其微信朋友圈的一些心情日記以及相關手寫信件。

2. 訪談歷程，如下表 1 所示：

表 1 訪談歷程

| 訪談對象 | 訪談次數 | 訪談地點 | 訪談時間 |
|--------|------|----------------|--------------------------------------|
| 小 A 媽媽 | 2 | 深圳某特殊教育學校籃球訓練場 | 2018 年 11 月 23 日 2018 年 11 月 27 日 |

3. 資料的整理與分析

研究者在每次訪談結束後便立刻把錄音材料轉為逐字稿，經過反復仔細校對後，將逐字稿回傳給研究物件查閱，如有錯誤之處便請其修改補充並在逐字稿檢核表上簽名。隨後，研究者對逐字稿進行重要資訊和關鍵字的提取，形成類別，比較異同，進行開放性編碼。

本研究將逐字稿以中文字為代碼，[訪]字代表訪談逐字稿。以英文字母 M 為研究物件代碼。研究資料編碼的呈現方式如下表 2 所示。

表 2 研究資料編碼

| 資料引用 | 說明 |
|----------------------|--|
| 訪 M20181127：P1/01-02 | 訪 M 代表研究物件的訪談資料 20181127 代表訪談日期為 2018 年 11 月 27 日 P1/01-02 代表逐字稿第一頁第一行至第二行 |

4. 建立高階主題

經資料的整理與分析後，研究者在逐字稿等相關資料的基礎上，建立高階主題。研究者對逐字稿進行關鍵字的提取以及類別的歸類後，經觀察比較出其中的不同，找出其中的關係，然後提取出更接近性質的關鍵字來作進一步的歸納，建立更高階級的主題，來作下一步的討論與分析。

（四）研究信賴度

研究信賴度方面，研究者請專業的老師審閱過訪談大綱，進行內容效度的檢驗；回傳逐字稿給研究物件修改、補充，並請她在訪談檢核回饋表上簽名進行參與者檢核；三角驗證方面，除了參考第一手的訪談資料和研究者在實習班上對研究物件和個案的日常觀察，研究者還跟個案的班主任瞭解相關情況，以作資料收集來源的驗證。

（五）研究倫理

研究者在進行訪談前事先跟研究物件說明研究意圖，訪談過程中會錄音和資料匿名處理的情況。在其完全知悉本研究目的的前提下，簽署訪談同意書後進行訪談。在訪談過程中，尊重研究物件的意願，研究者儘量避免可能會影響研究物件的情緒問題。

四、自閉症兒童母親心路歷程的自我敘說

（一）他們只是與眾不同，他們並沒有生病

“弟兄們，我不是以為自己已經得著了；我只有一件事，就是忘記背後，努力面前的，向著標竿直跑，要得神在基督耶穌裡從上面召我來得獎賞。” ---腓立比書 3：13-14 和合體

小 A 出生就跟別的孩子不同，特別安靜，沒有聲音的那種，但是都沒有引起我們重視，因為是第一個孩子，他的出生給我們帶來安慰和滿足，我們都很愛他，他已經給了我們為人父母所需要的愛的滿足感。大概三歲的時候發現他有明顯異常，目光不交流，叫名字不應，快四歲時才帶去醫院診斷。我們當時在河內，幼稚園老師說可能是自閉症，讓我們上網查一下，我們上美國自閉症研究所網站一查，把評估表打出來一看，就肯定他是自閉症了。而且我們還覺得我們父母自己都有自閉症症狀，當時很震驚，覺得不可思議，很難接受。因為當時小 A 的弟弟還不到半歲，我們等了幾個月才回深圳做診斷。雖然確診前，我們自己心裡都有底，也做好了接受的準備。可是這些平時自己對自己說的話，在醫生口中說出來，就像被判了死刑一樣。我當時覺得很難接受，整個人都好亂，如果不是信仰耶穌和上帝，可能我早就不存於世了。是耶穌賜予我復活的生命，是上帝讓我知道有缺陷的人出現在我身邊，是為了幫助我。生命是上帝所賜，必須被無條件尊重，不要輕看任一個弱小生命，神在天上時時看顧著他們。我慢慢地接受了孩子是自閉症的事實，我相信他只是與眾不同，他並沒有生病。

（二）愛總是對的

“我若能說萬人的方言，並天使的話語，卻沒有愛，我就成了鳴的鑼，響的鈸一般。我若有先知講道之能，也明白各樣的奧秘，各樣的知識，而且有全備的信，叫我能移山，卻沒有愛，我就算不得什麼。我若將所有的周濟窮人，又捨己身叫人焚燒，卻沒有愛，仍然與我無益。”——哥林多前書 13：1-3 和合體

從醫院回來後，我們開始找資料準備送孩子去機構。因為醫生說過，千萬別錯過孩子康復的黃金時期。所以我便帶著小 A 去機構做康復訓練，我全程陪著。我平時會看機構老師是怎麼教孩子的，跟其他家長交流經驗和其他孩子的一些情況。我為孩子的一丁點兒的進步感到無比的高興，我好像變得不會疲憊。我開始覺得孩子需要與外面的世界交流了，我就帶著他到社區去散步，很讓我驚喜的是小 A 很喜歡到外面去，喜歡玩公園裡的蹺蹺板，一玩就是好幾個小時呢！

小 A 6 歲開始上學，我一直陪著他，他很喜歡上學，喜歡在學校裡面玩蹺蹺板，喜歡各種戶外的運動。我都很放手讓他去玩，比如他會爬上欄杆去靠近籃球框投球，別的家長都會去阻止，可是我就很願意讓他自己去探索。因為我覺得那時候的他是很快樂的。其實自閉症孩子被大家說得那麼難帶，還是照顧者的方法不對，對自閉症孩子的尊重不夠。我們應該尊重他們的興趣愛好，讓他們做他們喜歡的事情。其實孩子是有感覺的，我們尊重他，他也會尊重我們。我本來是一個性格開朗的人，我從來沒有那種不敢公開自己孩子是自閉症的想法，我從來不認為小 A 是我的累贅，小 A 是上帝賜給我的，上帝也賜給我照顧好他的能力和恩典，所以我每天看著小 A 就有說不出來的喜樂和滿足，絕對沒有像別的家長看到孩子就煩啊愁啊。愛是所有事物的前提，若不從愛出發，所做一切都沒有意義。聖經的總歸就是愛，上帝愛世人，甚至將他的獨生子耶穌賜給他們，叫一切信他的不至滅亡，反得永生。耶穌能赦免人一切的罪，賜給人一個不願再犯罪的新生命。我覺得愛總是對的，在充滿愛的環境中

長大的孩子，可以在他們的臉上看得幸福的样子，我不希望在我孩子臉上看到的是恐懼、退縮和回避。

（三）我為什麼要這麼努力

“天國又好比一個人要往外國去，就叫了僕人來，把他的家業交給他們，按著各人的才幹給他們銀子：一個給了五千，一個給了二千，一個給了一千，就往外國去了。……因為凡有的，還要加給他，叫他有餘；沒有的，連他所有的也要奪過來。把這無用的僕人丟在外面黑暗裡；在那裡必要哀哭切齒了。” ---馬太福音 25:14-15, 29-30 和合本

我不想做第三個僕人；我不想見主面時，主對我說你這又懶又惡的僕人離開我去吧。上帝給了我那麼多智慧聰明和良好的教育，如果我不努力去做我應該和能做的所喜悅的事情，我覺得我就是那個又懶又惡的僕人。我不願意浪費上帝賜予我的才能、恩典和資源，我要把上帝賜給我的都分給有需要的人。我不想浪費上帝賜給我的美好生命，我不想蹉跎歲月。

我的努力是為我的父母和家人；我的父母為我的出生和成長付上昂貴而沉重的代價；我的父母和哥哥姐姐們想盡一切辦法來愛我和保護我。我只有這麼努力才能免去他們的擔憂和給他們帶來安慰！

我的努力是為深愛而又依賴我的丈夫和孩子們；他們非常可愛，但又很脆弱；他們需要我的呵護和鼓勵。我希望我的孩子們將來像我一樣堅強和勇敢，努力回應上帝的愛！特別是我的大兒子，我希望他將來即使不能給別人帶來物質的價值，但是也能給人精神的鼓勵，只要他肯克服困難努力地活著。我的努力是為愛我、關心我和認識我的你；我的朋友，我沒什麼東西給你，但我想通過我的努力帶給你鼓勵和快樂！我不想你為我擔憂和歎息。上帝賜給我的恩典足夠我勝過任何艱難困苦！請你不要為我擔心！我會努力把精彩的人生呈現給你。綜上所述，是所有神和人的愛讓我這麼努力，是神和人的愛造就了今天堅強勇敢的我！感謝上帝！感謝你！

（四）努力的媽媽才能成功

“你們所遇見的試探，無非是人所能受的。神是信實的，必比較你們受試探過於所能受的；在受試探的時候，總要給你們開一條出路，叫你們能忍受得住。” ---哥林多前書 10：13 和合本

有特殊孩子的家庭，生活是非常不容易的，但並不是你一個人，是一個群體，盡自己的能力照顧他，陪伴他，孩子會感受到，哪怕更多困境，不要跟別人比，多鼓勵他。孩子的成长不能靠機構或學校單方面來教育孩子，孩子更容易吸收的是生活中的點點滴滴，儘量給孩子營造一個更容易融入社會的環境，效果可能會更好的。希望每個家長都不要因為自己工作忙，為理由，把孩子塞給機構。孩子的最好老師就是家長，不是機構的老師，也不是醫院的醫生。

我所有的力量都來自信仰耶穌，包括我對孩子的愛和包容，包括我面對困難和挫折的勇氣。也許大家不信仰耶穌，但請相信努力的媽媽才能成功。

(五) 只求這世界對孩子尊重和溫柔

“看哪，我站在門外叩門，若有聽見我聲音就開門的，我要進到他那裡去，我與他，他與我一同坐席。”——啟示錄 3：20 和合體

我對孩子的未來沒什麼規劃，我只是每天盡力帶好他，讓他自己和周圍的人都能接受他和他的與眾不同，讓他做自己喜歡的事情和他應該做的事情。我對他目前的狀態挺滿意的，小 A 很愛媽媽，只要我不高興或生氣，他就會安慰我，親親我和抱抱我，哄我開心。他很關注媽媽，有一次我在廚房不小心打了一瓶醬油，撒了一地，我就大叫快拿拖把，他馬上拿拖把把地上的醬油拖乾淨，然後又把拖把放回陽臺。他總是讓我很得安慰。我其實不會想得太遠，我享受當下的生活，我每天盡力帶好他，愛他，讓他在生活中做他力所能及的事情，讓他慢慢習得生活技能。現在我洗好衣服，給他衣服和衣架，他能夠自己套上掛上去呢。

我很享受帶著孩子到處玩的過程，小 A 很喜歡戶外活動，看到他快樂和滿足，我就會覺得無比幸福。這幾年我都會帶著他和弟弟一起到處去玩，去爬山、去看海、去看展覽、去看電影等等。我常常想，要是我是個自閉症就好了。自閉症孩子完全沒有壞心眼，他們不會嫉妒、不會貪婪、不會自私、不會撒謊，他們有太多的優點，是普通人達不到的。自閉症孩子是最善良的，只求這世界對孩子尊重和溫柔。

五、自閉症兒童母親心路歷程的分析

絕大多數母親在得知自己的孩子是自閉症的時候都會接受不了事實，能夠在生活中找到力量，積極投入到孩子的教養，是件非常不容易的事情。本章將從研究物件的接受歷程、教養態度分享和努力的意義三方面，對自閉症兒童母親的心路歷程加以分析和探討。

(一) 接受歷程

本研究物件就像絕大多數的父母一樣，在孩子未出生之前就會對孩子有著各種美好的期待。“小 A 出生就跟別的孩子不同，特別安靜，沒有聲音的那種，但是都沒有引起我們重視。因為是第一個孩子，他的出生給我們帶來安慰和滿足，我們都很愛他，他已經給了我們為人父母所需要的愛的滿足感。”（訪 M20181123：P1/04-06）沉浸在迎來新生命的愉快家庭氛圍中，根本不會去想像任何讓孩子有不完美的可能，以致在噩耗到來之際，觸不及防。“當時很震驚，覺得不可思議，很難接受。”（訪 M20181123：P1/10）

孩子的不完美完全不是他們自身的過錯啊，作為父母，能做到的不就是陪伴他們成長嗎？父母先放棄的話，孩子還會有未來嗎？所以尋找支撐你們陪伴孩子往前走的力量吧。

“如果不是信仰耶穌和上帝，可能我早就不存於世了。是耶穌賜予我復活的生命，是上帝讓我知道有缺陷的人出現在我身邊，是為了幫助我。（訪 M20181123：P1/13-15）我慢慢地接受了孩子是自閉症的事實，我相信他只是與眾不同，他並沒有生病。”（訪 M20181123：P1/16-17）從對孩子懷抱高期待到變成了極度的失落，面對如此的境遇，本研究物件並沒有放棄自己的孩子，而是選擇了相信上帝，相信孩子的不完美是因為上帝想要幫助她。她接受事實，學會從欣賞的角度來面對孩子。

要積極尋找資源和支援，也許你的家庭還在痛苦中掙扎，充滿無助，但請相信你不會是一個人，因為這世界上其實還有很多家庭跟你的一樣，同樣家裡來了一位星星的孩子，你們可以守望相助，請不要拒絕與外界交流，而是積極主動尋求支援與幫助。“有特殊孩子的家庭，生活是非常不容易的，但並不是你一個人，是一個群體，盡自己的能力照顧他，陪伴他，孩子會感受到，哪怕更多困境，不要跟別人比，多鼓勵他。”（訪 M20181127：P2/01-02）

（二）教養態度分享

作為自閉症兒童家長，特殊孩子的到來已成必然，那麼接下來能做的就是給孩子足夠的愛，營造良好的成長環境，創造讓他們能更好發展的機會。首先是學會愛孩子，“愛總是對的，愛是所有事物的前提，若不從愛出發，所做一切都沒有意義。小A是上帝賜給我的，上帝也賜給我照顧好他的能力和恩典，所以我每天看著小A就有說不出來的喜樂和滿足，絕對沒有像別的家長看到孩子就煩啊愁啊。”（訪 M20181123：P2/19-22）愛是一種很特別的情感，它可以將人與人之間的距離拉近，可以讓人產生善意。愛是一種情感，它也是一種環境，對孩子的影響作用其實很大，研究者從小家中經濟條件不好，但是卻從來不覺得苦，因為父母和兄弟姐妹之間都很友愛，彼此關心。所以請相信，愛可以讓你的孩子更好的成長。

其次是別束縛孩子，尊重孩子。有時候父母總是會因為不放心孩子而束縛孩子的某些行動，但其實孩子的自由行動是他們興趣愛好的表達。“我都很放手讓他去玩，比如他會爬上欄杆去靠近籃球框投球，別的家長都會去阻止，可是我就很願意讓他自己去探索。（訪 M20181123：P2/12-13）其實自閉症孩子被大家說得那麼難帶，還是照顧者的方法不對，對自閉症孩子的尊重不夠。我們應該尊重他們的興趣愛好，讓他們做他們喜歡的事情。其實孩子是有感覺的，我們尊重他，他也會尊重我們。”（訪 M20181123：P2/14-17）

最後是要當一個努力的媽媽，也許別人對你的孩子充滿不解，但你要教會你的孩子融入社會大眾的生活，教給他必要的生活技能。“孩子的最好老師就是家長”（訪 M20181127：P2/05-06），“儘量給孩子營造一個更容易融入社會的環境”（訪 M20181127：P2/03-04）。也許你沒有宗教信仰，甚至身邊沒有人理解你，但請你盡全力為你的孩子努力，不要怕輕易被生活打倒。“我所有的力量都來自信仰耶穌，包括我對孩子的愛和包容，包括我面對困難和挫折的勇氣。也許大家不信仰耶穌，但請相信努力的媽媽才能成功。”（訪 M20181127：P2/07-08）

（三）努力的意義

有一本書叫《生命在於折騰》，其實沒有誰能很平坦地度過一生，有的人是不願意生命毫無波瀾，於是努力奮鬥；有的人是因為命運的考驗，必須努力才能讓自己以及自己愛的人順利平安地度過一生。我想有自閉症孩子的家庭是後者，如果孩子的到來是生命對你的考驗，那麼請你思考你努力的意義吧，我相信答案會給你勇氣的。“我不願意浪費上帝賜予我的才能、恩典和資源，我要把上帝賜給我的都分給有需要的人。我不想浪費上帝賜給我的美好生命，我不想蹉跎歲月。”（訪 M20181127：P1/08-10）“我的努力是為我的父母和家

人”（訪 M20181127：P1/11）；“我的努力是為深愛而又依賴我的丈夫和孩子們；他們非常可愛，但又很脆弱；他們需要我的呵護和鼓勵。”（訪 M20181127：P1/14-15）“我希望我的孩子們將來像我一樣堅強和勇敢，努力回應上帝的愛！特別是我的大兒子，我希望他將來即使不能給別人帶來物質的價值，但是也能給人精神的鼓勵，只要他肯克服困難努力地活著。”（訪 M20181127：P1/16-18）“我的努力是為愛我、關心我和認識我的你；我的朋友，我沒什麼東西給你，但我想通過我的努力帶給你鼓勵和快樂！我不想你為我擔憂和歎息。上帝賜給我的恩典足夠我勝過任何艱難困苦！請你不要為我擔心！我會努力把精彩的人生呈現給你。”（訪 M20181127：P1/19-22）

研究者多次為研究物件的生活態度所感動，這也是我寫本文的初衷。我希望更多人能讀到本研究物件的勇敢與堅強，樂觀與豁達。

六、結論與建議

（一）研究結論

每個有自閉症兒童的家庭遭遇肯定都不一樣，要面對的困難也不會一樣，由於家庭背景、人的性格特點以及周圍的大環境的不同，很難達到完全的共情。但是積極向上的生活態度是絕對有一定的感染力的，就本研究物件的例子而言，其實個性再開朗的人在面臨家中降臨一個自閉症孩子的時候都是很難接受的，但是積極的生活態度可以幫助他們去接受事實、接受考驗、更好地找到適合自己孩子的教養方式，以利於孩子的成長。以本文研究物件為成功例子，本研究得出的結論是愛是一切的前提，自閉症兒童家長應該從愛的角度出發，尊重孩子，盡作為家長的最大努力，與孩子攜手並進，共同成長。

（二）研究建議

1. 對自閉症兒童母親及家人的建議

①時刻關注孩子的成長

本研究中的個案母親其實很早就發現孩子異常的安靜，但就是因為是第一個孩子，沉浸在喜悅中，沒有引起重視，到孩子確診時已經4歲了，錯過了干預的黃金期。作為家長，應該時刻關注孩子的成長，重視孩子的生長發育。

②主動尋求資源和幫助

本研究物件一開始也接受不了孩子是自閉症的事實，是她的宗教信仰拯救了她自己，每個人都會有力量所在，只要願意主動去尋求幫助。

③正確認識自己的孩子

如果作為自閉症孩子的父母都不能夠正確認識自己的孩子，那怎麼讓他人來理解你們的孩子呢？關注孩子的優點，學會欣賞自己的孩子！

④相互鼓勵，共同面對

沒有任何一個人能夠接受突然而來的噩耗，我們都需要旁人的鼓勵，尤其是家人的鼓勵。一個人承受會太沉重，一起分擔才能減輕痛苦。

2. 對教育部門及教師的建議

①對特殊教育師資認證要嚴格把關

據教育部等七部門關於印發《第二期特殊教育提升計畫（2017-2020年）》的通知，到2020年，所有從事特殊教育的專任教師均應取得教師資格證，非特殊教育專業畢業的教師，還應經過省級教育行政部門組織的特殊教育專業培訓，並考核合格。落實好特殊教育師資認證把關，促進醫教結合，建立多部門合作機制，加強專業人員的配備與合作，提高殘疾學生評估鑑定、入學安置、教育教學、康復訓練的有效性^[20]。

②教師方面

特殊教育老師要具備特教五心，愛心、耐心、關心、恆心和信心，注重個別化教育，關注到每位學生的發展，做好親職教育，幫助家長排解壓力。

3. 對相關政府政策的建議

①擴大對自閉症的宣傳力度

這幾年關於關愛自閉症孩子的公益宣傳片逐漸出現在公眾視野，不過很多都只是簡單地介紹，並不能夠讓大眾深入瞭解自閉症孩子。政府可利用明星效應，借高流量的明星做相關的宣傳片。

②進一步完善社會福利制度

據本研究物件說，她們家只能獲得殘聯每個月400塊的生活補助。這對一個有自閉症孩子的家庭來說其實真的不夠，她表示希望政府能夠在交通費上有所補助。此外加大社會工作服務對自閉症者家庭也是很有必要的。

③合理整治相關的自閉症機構

最近幾年關於自閉症的康復機構逐漸增多，但機構的品質參差不齊，會造成自閉症孩子家長關於機構的選取的困擾，甚至會讓不專業的機構老師耽誤自閉症孩子的干預。

④落實相關政策

政策是否能夠落實到位也是非常重要的一個問題，隨著融合教育的推進，有政策固然是好的，但是希望能做到有融合的條件，再把特殊學生放進普通學校去。

4. 對未來相關研究的建議

本研究只選取了研究者實習學校的一位自閉症母親作為研究物件。不能夠與其他自閉症兒童母親作比較，比較單一。另外每一個研究物件的家庭背景、個性特徵和宗教信仰都會有所差異，都很值得進一步研究。

本研究只選取了一位自閉症兒童母親作為研究物件，自閉症兒童的其他照顧者，也在自閉症兒童的教養中發揮著重要作用。比如自閉症兒童的父親，兄弟姐妹和祖父母等，同樣值得去研究。

本研究的分析，主要是為了呈現一位自閉症兒童的母親分享她正向的生活態度，給還在痛苦中掙扎的其他自閉症家庭一些參考。目前大陸地區的自閉症家庭服務支援系統還很不完善，希望未來的研究能夠通過整合國家、社會組織、民間資源、醫療和教育等方面的力量，

擬訂出自閉症家庭支援系統的可行方案。

5. 研究限制

本研究就一位自閉症兒童母親作為研究物件進行心路歷程的敘事研究，無法分析其他未能收集到的資料，無法作相關的比較。此外，研究者錯過了最佳訪談的時機，後續的電話訪談，可能會因為研究者訪談技巧的不成熟，而沒有辦法獲取到研究物件更多的內心真實想法。最後，由於個案的障礙程度、個案的家庭背景以及研究物件的個性特質等多方面，都會不大一樣，甚至相差甚遠，研究物件有其特殊性。因此該研究只能說明研究物件對其心路歷程的一些見解和分享，不能夠從單一的研究物件來概括自閉症者家庭的心路歷程，和他們的應對態度，所以不作普遍的推論。後續的研究可以增加研究物件的人數，以及從地區所在、家庭背景、不同研究對象的個性特點等因素，進行比較。

參考文獻

- [1] 郭文斌，方俊明，陳秋珠. 基於關鍵字共詞分析的中國自閉症熱點研究 [J]. 西北師大學報（社會科學版），2012.（1）128。
- [2] 王梅，張俊芝. 孤獨症兒童的教育與康復訓練. 北京：華夏出版社，2007.5.
- [3] 劉學蘭. 自閉症兒童的教育與干預[M]. 廣州市：暨南大學出版社，2012。
- [4] 杜文海. 自閉症兒童母親心路歷程的敘事研究[D]. 重慶師範大學，2013.
- [5] 傅敏，田慧生. 教育敘事研究：本質、特徵與方法[J]. 教育研究，2008(05):36-40.
- [6] Haznedar M M， Buchsbaum M s， Wei T C， et al. Limbic circuitry in patients with autism spectrum disorders studied with positron emission tomography and magnetic resonance imaging[J]. American Journal of Psychiatry， 2014
- [7] 陶達嬪. 廣州每百名兒童有 1 個患自閉症[N]. 南方日報，2015.08.28
- [8] 江鑫嫻. 內地自閉症者超千萬[N]. 大公報訊，2016。
- [9] Chantal Scile Kira， Autism Spectrum Disorder Prevised？ The Complete Guide to Understanding Autism[J]. New York， NY， Perd-goe Books， 2014.2.18 230
- [10] Huerta M， Bishop s L， Duncan A， et al， Application of DSM- 5 criterion for autism spectrum disorder to three samples of children with DSM-IV diagnostics of pervasive developmental disorders， American Journal of Psychiatry[J].2014
- [11] 鄧明显，勞世豔. 自閉症譜系障礙的臨床研究新進展(DSM-5 新標準)[J]. 中國健康心理學雜誌，2016，24(04)：481-490.

- [12]Minshawi N F, Hurwitz S, Morriss D, et al. Multidisciplinary Assessment and treatment of self injurious behavior in autism spectrum disorder and intellectual disability : Integration of psychological and biological theory and approach[J]. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2014. 45(6):1541-1568
- [13]Hirschler - Guttenberg Y .Golan O.Ostfeld - Etzion S. et al, fathering and the regulation of negative and positive emotions in high - functioning preschoolers with autism spectrum disorder[J]. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2015. 56(5) :530-539
- [14]Khanna R, Madhavan SS, Smith MJ, et al. Assessment of health related quality of life among primary caregivers of children with autism spectrum disorders[J]. J Autism Dev Disord, 2011, 41(9): 12141227.
- [15]李學會. 自閉症兒童對家庭的影響及家庭應對策略:基於文獻回顧的理解框架[J]. 社會工作與管理, 2018, 18(04):34-39.
- [16]肖晶, 胡騰輝, 肖遠靜, 譚旭珍, 俞夢潔. 自閉症家庭壓力體驗的質性研究——以湘潭地區為例的調查研究[J]. 科教文匯(下旬刊), 2015(01):170-171.
- [17]王瑋. 自閉譜系障礙兒童家長心理健康、需求與社會支持的調查研究[D]. 上海:華東師範大學, 2011.
- [18]周勇. 教育敘事研究的理論追求. 華東師範大學丁鋼教授訪談[J]-教育發展研究, 2004. 09.
- [19]王盈盈. 母親內隱態度對自閉症兒童社交能力的影響[D]. 華東師範大學, 2017.
- [20]呂玉剛. 《第二期特殊教育提升計畫(2017-2020年)》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2017n/xwfb_20170728/201707/t20170728_310281.html , 2017-07-28

高職體育班女性聽障運動員學習生活情形之個案分析

黃國禎

員林農工高級職業學校綜合職能科專任教師

摘要

本研究對象是一位重度聽障者，就讀高職體育班，一位優秀女性聽障運動員，曾獲國家青少年聽障田徑儲備選手。值得研究的地方，是女性重度聽障運動員在高職體育班學習生活情形。本研究探討女性聽障運動員在高職體育班學習生活情形，採個案分析方式進行，使用半結構式訪談，其研究結果如下溝通：口語溝通與書面溝通(含板書及唇形)，配戴人工電子耳，增加溝通機會。

- (1) 助聽輔具：助聽輔具很重要，助聽器與人工電子耳相當有幫助
- (2) 家人支持：家人的心理支持很重要。
- (3) 運動技能學習是快樂的，未來升學仍要讀體育系。資源班是學科輔導。
- (4) 體育班學習生活是快樂的。遇到困難時，是低潮。因應方式，找朋友聊天，至資源班上學科輔導，例如：數學科輔導。
- (5) 同儕重要性：結交異性與同性朋友，建立友誼。
- (6) 青少年聽障奧運儲備選手，給予國家營養金，重視女性聽障運動員。

本研究之建議，高職體育班要廣納各類型聽障運動員。

關鍵字：高職體育班、女性聽障運動員、青少年聽障奧運、助聽器、人工電子耳

一、前言

2018年10月，研究者突然接到特教組長請託，臨時到資源班代課數學課。授課時，碰到一位體育班聽障林姓女同學(以下簡稱林生)。研究者好奇林生求學背景，經初步詢問後，才知小學與幼兒園階段，均就讀台中啟聰學校。難怪，林生手語溝通能力很好。研究者更好奇，林生為什麼沒有繼續就讀台中啟聰學校國中部?林生告訴研究者，一來喜歡跑步，二來回到自己家鄉彰化縣和美鎮。所以，回到家鄉，考取彰化縣和群國中體育班。受到國中體育班老師推薦，至本校就讀體育班(高中職體育班，因教師專長不一，各體育班各有特色。以本校體育班特色，專長項目在於田徑與跆拳道)。研究者了解後，對於林生有初步的印象。

其次，研究者與林生導師許老師是校內同事，加上許老師任教研究者班級的體育課，彼此互動更是頻繁。期間，聽到許老師向研究者請教「如何與聽障生溝通之類問題?」，許老師提起林生是台灣聽障青少年奧運田徑儲備選手，目前每月領有國家營養金，如此優秀女性聽障運動員，引起研究者的興趣。因此，為本研究動機之一。

第三，研究者本身參加中華也聽障者體育運動協會，而她也是協會會員。研究者參加2019中華聽障者體育運動協會會員大會時，關心林生參加聽障青少年奧運田徑儲備情形。因為研究者之前擔任台中啟聰學校聽障巡迴輔導教師時，曾有二位男性聽障生是運動員，一

位是在高職體育班專攻跆拳道：一位是在學校田徑隊專攻田徑。在升學輔導聽障生過程，曾輔導一位女性聽障生就讀台灣師範大學體育系。就研究者所知，在高中職女性聽障運動員非常少，就讀體育班聽障女性運動員更少。因此，為本研究動機之二。

最後，本研究經由國家圖書館全台博碩士論文資訊網搜尋；以關鍵字內容分析，聽障運動員、女性聽障運動員、高職聽障運動員、高職體育班聽障運動員、高職體育班女性聽障運動員等關鍵字分析搜尋結果顯示，目前針對聽障運動員，碩士論文計有 1 篇陳康，但不是高中職階段的研究。其他，有關女性聽障運動員研究皆無。因此，為本研究動機之三。

綜合上述研究動機，研究者徵得林生家長、林生、導師許老師同意後一進行訪談，以了解女性聽障運動員學習生活情形。因此，進行高職體育班女性聽障運動員學習生活之個案研究。

二、相關文獻

女性聽障運動員學習生活情形之相關研究，在台灣博碩士論文方面，沒有相關調查研究報告出現。其他有關聽障運動員研究，僅有 1 篇陳康的碩士論文。在陳康(2013)論文的研究發現，2012 年亞太聽障運動會，參與者以男性多於女性一倍以上。由此可見，女性聽障運動員較為稀少。

在高職體育班，女性聽障運動員更是稀少。如何在高職體育班中學習田徑技巧與體力培養？如何與同儕溝通？如何與師長溝通？在在考驗聽障女性運動員。總而言之，女性聽障運動員如何在高職體育班學習生活值得分析研究，值得探索其中所遭遇的問題與面臨的問題，女性聽障運動員是如何解決與因應。

三、方法

本研究從溝通方面，學習方面，輔具方面，家人支持方面，青少年聽奧田徑選拔等五方面著手。進行半結構式訪談，訪談題綱共 5 題(如附件)。本研究對象:重度聽障林生，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。2018 年入學本校體育班，2019 年體育班二年級通過青少年聽奧田徑選拔，成為儲備國手，領有國家營養金。日前，參加青少年聽奧田徑正式選拔，一來年紀超過實際年齡 18 歲，無法進入青少年聽奧田徑選拔比賽，二來正式選拔比塞無法進入名次，故無法成為青少年聽奧田徑國手。研究者徵詢林生家長同意，並簽有同意書。符合研究倫理規範，研究對象身心障礙者需要有家長或監護人同意，才可進行研究。其次，受試者也同意接受進行此項研究。最後，也獲得林生導師的同意及學校行政特教組同意。

四、結果與討論

研究結果共六項，分別敘述如下：

一、為什麼想要念體育班?在念高職體育班的田徑比賽紀錄如何?

- (1)林生喜歡跑步。
- (2)國中田徑 100 公尺與 200 公尺比賽，是第一名。
- (3)高中比賽，全台運動會參加 1 次(800 公尺第四名)，今年 8 月參加彰化縣運。
- (4)林生專長是長跑，3000 公尺長跑。

二、在本校體育班田徑隊訓練，收穫最多是什麼？

- (1)技能，如何跑步吐氣，體力的培養及同學之間友誼(體育班有 5 個女生，其中 3 位女生屬田徑隊，但練長跑只有林生一位女生，其他 3 位都是男生)。
- (2)快樂，當田徑訓練完後很快樂。
- (3)林生異性緣太好了，表示有很多好朋友，男生至少 10 個以上，女生較少。

三、在本校體育班田徑訓練時，遇到何困難?如何處理?

- (1)林生表示訓練時會遇到低潮。
- (2)因應方式是找要好的同學或朋友聊天。

四、未來升學，想要念哪一所大學?

- (1)高雄師範大學體育系
- (2)東華大學體育系
- (3)台中體育大學體育系
- (4)國立體育大學體育系
- (5)台北市立大學體育系
- (6)台北教育大學體育系

五、上課時，是看老師唇形?或是老師有配戴調頻輔具 FM?

- (1)上課配戴助聽器，幫助她聽課。
- (2)老師沒有配戴調頻輔具 FM。
- (3)這學期去開刀，接受人工電子耳手術，目前在做語言復健。對於聽取聲音能力有幫助。對於表達能力也有幫助。林生目前配戴人工電子耳。
- (4)在資源班，接受數學科學習輔導課程。

六、關於沒有選拔上聽障青少年奧運田徑儲備選手?

- (1)原因是年齡上超齡，無法參加 18 歲以下的聽障青少年奧運田徑選手。因為聽障青少年奧運田徑選手是要 15 歲到 18 歲。

五、研究綜合討論：

重度聽障女性運動員林生在高職體育班學習生活情形，可分為五點：

一、溝通:口語溝通與書面溝通(含板書及唇形)。

林生在高職體育班二年，配戴助聽器(目前配戴人工電子耳)，使用溝通方式：口語溝通

與書面溝通兩種方式。由於在體育班田徑訓練，以術科為主，練習長跑，不需助聽器溝通。但林生仍配戴人工電子耳參加田徑訓練。在資源班，林生會配戴助聽器，目前使用人工電子耳溝通。

二、助聽輔具:助聽器與人工電子耳。

因為林生是重度聽障，原本配戴耳掛式助聽器。為增加溝通能力，今年去醫院開人工電子耳，目前配戴人工電子耳，幫助自己聽取聲音與增加溝通機會。

三、家人支持:心理上。

女性聽障運動員林生獲得家人-爸爸的支持，並受到國中體育班體育老師的推薦至本校念體育班。

四、體育班學習生活:快樂

女性聽障運動員林生表示:在體育班田徑隊是快樂的，結交到許多異性朋友與同性朋友。在資源班，上學科輔導課程。在體育班遇到困難時，找要好朋友聊天。

五、關於青少年聽障奧運田徑儲備選手

林生表示:有進入青少年聽障奧運田徑儲備選手，領取國家營養金。但是，今年選拔正式國家選手，因為超齡關係，無法繼續接受訓練。因為青少年聽障奧運會是要年齡15歲至18歲，而林生年齡超過18歲，無法參加選拔。所以，無法參加青少年聽障田徑奧運比賽儲備選手選拔。

六、結論

本研究之探討高職體育班女性聽障運動員，在體育班學習生活情形，其因應策略有7點:

1. 溝通:口語溝通與書面溝通(含板書及唇形)
2. 助聽輔具:助聽器與人工電子耳
3. 家人支持:心理上
4. 體育班學習生活是快樂的。遇到困難時，會低潮。因應方式，找朋友聊天。
5. 至資源班上學科輔導，例如:數學科輔導。
6. 同儕重要性:結交異性與同性朋友，建立友誼。
7. 青少年聽障奧運儲備選手，國家給予營養金，重視女性聽障運動員。

本研究發現7點:①溝通:配戴人工電子耳，增加溝通機會。②助聽輔具很重要，助聽器與人工電子耳相當有幫助。③家人支持:在心裡上。④體育班運動技能學習是快樂的，未來升學仍要讀體育系。資源班是學科輔導。⑤遇到訓練低潮時，找朋友聊天。⑥同儕重要性:結交朋友，建立友誼。⑦參加青少年聽障奧運田徑儲備選手，國家應給予營養金，重視女性聽障運動員。

本研究之建議，高職體育班要廣納各類型聽障運動員。本研究是個案研究，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，在高職體育班聽

障運動員學習生活，並把重點放在溝通時面臨的問題及因應，或許會有不同的樣貌。

參考文獻

陳康(2012)：2012亞太聽障運動賽會服務品質與滿意度之研究。國立體育大學休閒產業經營系碩士論文，未出版，桃園。

大前庭導水管症候群嬰幼兒的聽能監控與管理及言語評估

葉文英 1、林淑琳 2、陳伶恩 3、趙嫩 3

三軍總醫院耳鼻喉頭頸外科部 1

三軍總醫院復健醫學部 2

中山醫學大學語言治療與聽力學系 3

背景與目的

SLC26A4 基因變異合併大前庭導水管症候群(Enlarged vestibular aqueduct syndrome, EVA)為嬰幼兒聽損最常見的原因之一；台灣人之先天性聽損有近 15%為 SLC26A4 基因造成(台大基因部)。聽力變化常見以波動、漸進型聽損為特徵，聽閾值一年約下降 4-4.5dB；部分會合併前庭障礙，約 1/3 曾有眩暈病史。

本文以 3 名 SLC26A4 變異，診斷為大前庭導水管症候群病患，探討臨床聽力師在 EVA 嬰幼兒的聽能監控與管理扮演的腳色與介入後言語表現。

台灣自然手語呼應動詞習得之初探

劉秀丹 林琬穎 施彥如
台灣師大特殊教育學系

摘要

手語習得是手語研究與教學上十分重要的議題。本研究的目的即在探討台灣聾家庭兒童習得自然手語語法-呼應動詞的情形，以聾成人在呼應動詞的表達作為標準，分析這群來自聾家庭的兒童在呼應動詞的表現是否和成人相同。

本研究以圖片作為誘發材料，分別請聾家庭的兒童，看圖片並用手語打出其意思，蒐集語料後，則進一步請手譯員透過 ELAN 軟體分析兒童所打的手語是否正確出現呼應動詞。結果發現五位兒童在研究期間對於呼應動詞語法的呈現正確率從 0% 到 100%，出現很大的變異，五位兒童有四位都有出現呼應動詞的語法，但有兩位後來的呼應動詞失去了該有的空間特性。本研究初步認為呼應動詞很可能受到口語學習的影響，而失去自然手語的空間特性。未來需要更多的研究方能進一步確認這樣的推測。

關鍵字：台灣手語、手語習得、呼應動詞、聾家庭

Abstract

A Preliminary Study on Verb Agreement Acquisition in Taiwan Sign Language

Hsiu Tan Liu

Wan Ying Lin

Yen Ju Shih

Sign language acquisition is a crucial issue on sign language studies and approaches. This study aims on the process of children coming from deaf families acquiring agreement verbs in Taiwan Sign Language. We conducted the experiment based on the form of agreement verbs of Deaf adults in order to parallel that of hearing and deaf children.

This study used pictures as stimulus for five children to sign. The next step is to use EUDICO Linguistic Annotator (ELAN) to analyze those children's sign. With the accuracy from 0 to 100%, we found a variety among five participants. Four out of five produced verb agreement grammar; however, two of them missed the use of space. This study argued that it was because of verbal learning that those two participants missed the use of space in sign. We need further studies to verify this assumption.

Key words : Taiwan Sign Language, Sign language acquisition, Agreement verbs, Deaf family

壹、緒論

自然手語是聾社群約定俗成的語言，是一種視覺-肢體管道（visual-gestural）的語言，有其語法規則。國外對於自然手語的語言學研究越來越受到重視。

台灣自然手語的研究始於史文漢的博士論文（Smith,1989）。2001 年開始，中正大學語言學研究所開始一系列的自然手語語言學研究，例如戴浩一、蔡素娟與陳自強（2009）致力

分析台灣手語的特質語法研究，其中呼應動詞是手語最具特色的語法特質之一，戴浩一、蘇秀芬（2006）即對台灣手語的呼應動詞表現進行了分析。這些研究，使我們對台灣手語的語言學特質有更多了解。但目前為止，尚未有研究提及聾童如何習得這些手語特質，我們對於台灣聾童的自然手語習得所知十分有限。

手語習得是手語研究與教學上十分重要的議題。透過手語習得研究，可以促進對手語語法的了解，也可以與口語的習得進行比較，得知更完整的人類語言習得機制（Lillo-Martin, 2008; Lillo-Martin & Pichler, 2006）。在教學上，手語習得研究可以讓我們掌握聾童的語言發展（Marschark, Schick, & Spencer, 2006），進而提供適當的介入與協助。早期的語言經驗對其未來語言認知發展有重要影響（Malaia & Wilbur, 2010）。手語習得過程若不順利，對聾童的情緒表達、自我認同、課業學習會有負面的影響（Baker, Van den Bogaerde, & Woll, 2009; Sutton-Spence, 2010）。

國外手語習得的研究發現，如果聾童自出生即擁有良好的手語環境，那麼他們習得手語的發展進程和口語習得兒童的語言發展差不多（Marschark, et al., 2006; Petitto, 2000），也就是人類語言習得的機制並不會因為管道不同而有太大的差異（Lillo-Martin, 2006）。但是手語習得仍與口語習得有相異之處，例如手語的擬像性（iconicity）及動作發音機制的成熟（motor/articulatory）對音韻的影響等，就和口語習得不同（Lillo-Martin, 2006）。目前對於手語習得，我們知道的仍很有限，是個值得開發的研究領域（Marschark, et al., 2006）。但在手語習得研究上，要特別注意的是，大約只有 5-10%的聾童是來自於聾父母的家庭，他們的手語發展代表正常手語環境下的語言習得，可以和聽力正常兒童的口語發展作比較（這群聾童稱為 DCDP, Deaf children of deaf parents）。其他 90%以上的聾童來自於聽人父母（這群聾童稱為 DCHP, Deaf children of hearing parents），他們在家庭中仍多半以口語或簡單肢體動作為溝通管道。因此若要研究手語習得，宜以 DCDP 為對象。除了 DCDP 之外，出生在聾家庭的聽力正常兒童也是一出生即有機會接觸手語，其手語習得的情形亦值得關注。

本研究的目的即在探討聾家庭兒童習得自然手語語法--呼應動詞的情形，透過與聾成人在呼應動詞的表達作為標準，分析這群來自聾家庭的兒童在呼應動詞的表現是否和成人相同。

依上述研究動機與目的，本研究以聾家庭的兒童為研究對象，探究聾家庭兒童對於呼應動詞的習得情形，根據上述研究動機及目的，茲提出以下研究問題：即聾家庭兒童其動詞呼應表現情形如何？有多少比例的呼應動詞和聾成人完全一樣？

貳、文獻探討

一、手語的動詞分類

不同的語言在動詞的變化上會有不同的表現方式，以英語口語模式（speech modality）為例，英語人稱的動詞變化有一系列的規則，動詞變化亦是跟隨人稱不同而相異，例如遇到第三人稱單數時，一般動詞必須有字尾的變化，又因動詞字尾的發音不同，在書寫上有不同

拼音的變化，或是以不規則變化呈現。例如：He has an apple. (他吃蘋果)。主詞為他，是第三人稱單數，因此 have 隨著主詞人稱而變成 has。英語的動詞亦有過去式變化與未來式等動詞變化。

相對於口語，手語的動詞分類顯得豐富許多。Padden (1983) 把美國手語動詞分類為普通動詞 (plain verbs)、屈折變化動詞 (inflecting verbs)、及空間動詞 (spatial verbs) 三類，後來 Padden (1990) 把屈折變化動詞改稱呼應動詞 (agreement verbs) (引自戴浩一、蘇秀芬，2006)。Smith (1989) 根據 Padden 的分類，亦把台灣手語的動詞分為非呼應動詞 (non-agreement verbs)、呼應動詞 (agreement verbs)、及空間位置述語 (spatial-locative predicates) 三類。Sutton-Spence and Woll (1999) 也以普通動詞 (plain verbs)、呼應動詞 (agreement verbs)、及空間動詞 (spatial verbs) 三類來分析英國手語動詞。以下就此三類動詞進行說明。

1. 呼應動詞 (agreement verbs) 是指手語的一類動詞，其會因主受詞出現的方位，而改變手勢動作方向來呼應主受詞的關係，稱為呼應動詞。如在「我問你」的句子中，「問」的手勢是由表達者的胸前指向對方；在「你問我」的句子時，「問」的手勢則由對方的空間位置指向表達者 (Sutton-Spence, & Woll, 1999; Wilbur, 1987; Paul, 2001) (引自劉秀丹，2018)。在台灣手語中「問、教、愛、打、罵」都屬於這一類的動詞。

2. 空間呼應 (spatial verbs) 則需要表明來源與目標。蘇秀芬 (2004) 也參考 Talmy 動作事件包括主體 (Figure)、背景 (Ground)、動作事件本身 (Motion)、移動路徑 (Path)、移動樣貌 (Manner) 等語意成份。空間動詞有位置、路徑的屬性，這是呼應動詞所沒有的。例如當表達「小狗跑進屋子」時，「跑」這個動作，會以一個代表動物的「分類詞」手型 (七手型) 代表小狗，並且會在空間中實際打出小狗移動的路徑和樣貌 (例如彎曲地從外面跑進屋子、速度快慢的變化等等)。但若是「妹妹跑進屋子」，則會使用代表人物的「分類詞」手型 (男手型)。所以空間動詞會用分類詞代表該動詞的主詞、並透過手語的空間特性，表達出移動的路徑、移動的方式等。

3. 一般動詞 (plain verbs) 沒有呼應動詞與空間動詞的特質，如動詞「知道」、「喜歡」，這類動詞可能因為其動作是和身體有接觸，無法改變動作的方向，即便表達主受詞關係時，仍維持原來的動作，例如「喜歡、知道、想」等，並不會因為主受詞而改變動作的方式 (呼應動詞特質)，亦不受空間中路徑限制 (空間動詞特質)。Liddell (2003) 認為，這一類的動詞，雖因為其和身體接觸，無法以呼應動詞表現主受詞的關係，但可以透過其他方式，例如眼神凝視、頭部身體的導向性來表達，都是發話者與受話者之間的關係。因此，只要是語言，「凝視」都佔有顯著的功能，能夠藉由凝視的方向表明受話者在空間裡的位置。以台灣手語為例：「女孩喜歡男孩」，動詞「喜歡」為「呂」手型緊貼著嘴角，由上往下劃地移動，手不可能離開嘴角部位，往受詞男孩位置產生方向性，因此借助眼神凝視受詞的位置。所以眼神的凝視也會是手語習得研究宜觀察的重點之一。

除了上述和身體接觸的一般動詞外，有些動詞也可能依句義的需要而維持動詞原來的動

作方向。例如，「我學英文」中，因為沒有人物受詞，此時「學」會以一般動詞的方式，亦即動詞的原型呈現(掌心向前)，但若表達「我向她學英文」時，這時「學」的手勢動作則會依著「她」的方向而改變，例如若「她」的手語是在左邊的，則學的動詞掌心就會向著左邊，就是從一般動詞改為呼應動詞的例子。

二、呼應動詞的分類與習得

關於呼應動詞分類，美國論文研究眾多。Schembri, A., Fenlon, J.與 Cormier, K (2016) 指出在大多數的聾社群中，這樣的動詞稱之為指示動詞 (indicating verb) (Liddell, 2000)，但在手語語言學中，呼應動詞 (agreement verbs or agreeing verbs) 更廣為使用 (e.g., see Mathur and Rathmann 2012 for an overview)。

Smith (1989)將呼應動詞分為四類:主語單呼應動詞、受語單呼應動詞、主語-受語雙呼應動詞、受語-主語雙呼應動詞 (引自戴浩一、蘇秀芬, 2006)。但戴浩一、蘇秀芬認為宜簡化為二類:主語-受語雙呼應動詞、受語-主語雙呼應動詞,其中「受語單呼應動詞」為「主語-受語雙呼應動詞」之次類,而「主語單呼應動詞」為不及物動詞。例如:台灣手語的動詞「咬」、「打」、「信任」在分類上有差別,但都屬於「主語-受語雙呼應動詞」。動詞「咬」、「打」各別都能夠從主詞移往受詞;而動詞「信任」可以藉由眼神凝視表示受詞位置,那麼都可歸類於受到主詞、受詞互相牽引的呼應動詞。雖然各國語言對於呼應動詞的分類不盡相同,但具有轉移特質的核心動詞通常為呼應動詞,例如:GIVE 給予、SEND 寄送、TAKE 拿取、HELP 幫忙、TELL 告訴。但美國手語中的動詞 TELL 告訴,手語是從發話者的下巴為起始點開始,和身體有接觸,因此無法在「你告訴他」的句子中以呼應的方式呈現,但在台灣手語中,「告訴」動詞並沒與身體接觸,所以可依主受詞方向而改變,例如表達「你告訴他」的方向性。因此我們發現,有些動詞在台灣手語雖然呼應動詞,但在其他國家則不一定。

關於孩童手語動詞呼應習得進程,多數研究指出:穩定習得動詞呼應的年紀,最快為三歲,最晚為五歲 (Tang, Lam, Sze, Lau & Lee, 2008)。呼應動詞習得大約是在三歲半;如果動詞呼應的對象並不在手語的現場時,則需要較久的時間才能習得,大約是在五歲左右 (Maller, Singleton, Supalla, & Wix, 1999)。Newport and Meier (1985)認為大約三歲左右習得動詞呼應,不在場對象的呼應運用則是跟著抽象位置難易度而定;Hänel (2004) 研究發現兩位研究對象分別兩歲三個月以及兩歲七個月,皆無法熟練使用在場以及不在場之動詞呼應;Berk (2003) 研究則發現六歲之後才習得呼應動詞的小孩,會出現很多省略與替代的情形;對照組三位以手語為母語的孩子,分別是兩歲、兩歲六個月、兩歲九個月,則幾乎未出現錯誤情形 (引自 Lillo-Martin & Chen Pichler, 2006)。由此可得結論,針對動詞呼應的習得以及不在場的指稱,五歲才臻於成熟,又聾童一出生即接觸自然手語,更幫助孩子在五歲之前能夠精熟動詞呼應,以利認知發展。

參、研究方法

本研究以圖片作為誘發材料，分別請聾家庭的兒童，看圖片並用手語打出其意思，蒐集語料後，則進一步請手譯員透過 ELAN 軟體分析兒童所打的手語是否正確出現呼應動詞。以下說明參與對象、誘發材料及實驗程序及資料分析方式。

一、參與對象

參與研究的五名兒童是來自聾家庭的兒童，父母均為聾人，且父母在家中均以手語為主要溝通方式(其中一名兒童的母親聽力損失未達全聾，有口語能力，但和丈夫溝通時仍用手語)。五位兒童的年齡為 6 至 9 歲，平均為 7.8 歲。五位兒童中有兩位是聽力正常，三位是聽力損失兒童，其中兩名聽損兒童均已接受人工電子耳手術，另一名則是雙耳配戴助聽器。表 3-1 整理了五位兒童的年齡、聽力程度以及輔具配戴、父母親的聽力狀態及溝通語言。

表 3-1 聾家庭兒童背景資料

| 兒童代號 | 性別 | 加入研究時年齡 | 本身聽力狀態 | 輔具配戴 | 父母親聽力狀態 |
|------|----|---------|------------------------------|------------------|--------------------|
| A | 女 | 7 | 聽力正常 | | 父:聾 母:聾 |
| C | 女 | 6 | 聽力正常 | | 父:聾 母:重聽 (口語為主) |
| D | 女 | 8 | 右耳聽力損失 100dBHL 左耳聽力損失 47dBHL | 右耳人工電子耳 左耳助聽器 | 父:聾 母:聾 |
| E | 女 | 5 | 左右耳聽力損失 100dBHL | 人工電子耳 | 父:聾 母:聾 |
| F | 男 | 8 | 左右耳聽力損約 80dBHL | 助聽器 | 父:聾 母:聾 |

二、誘發材料

本研究所使用的誘發材料是十組圖片，每組圖片均代表台灣手語中的呼應動詞簡單句子，句子中的主、受詞為男生或女生，例如男生告訴女生、男生罵女生、女生追男生、男生追女生等。其中「告訴」、「罵」、「追」，均為台灣手語中的呼應動詞，會因為主受詞的方位而改變動詞動作的方向。其誘發圖片的圖畫力求簡單、明確、容易。為了使圖畫能誘發出具呼應動詞的句子，圖畫完成後，先由兩位一般國小兒童看圖檢核圖意。



圖 1 誘發材料範例

三、語料收集程序

經取得家長同意後，研究初期由一名聾研究助理到兒童家中或約在附近安靜的咖啡廳進行語料收集。首先由聾研究助理與家長、兒童自然聊天，建立信任關係，讓兒童了解隨後會請他看圖打手語，請他盡量把圖中的意思用手語表達，同時也會錄影下來。然後再由助理拿出練習的圖卡作說明，確定兒童了解方式後，再進行正式的圖片誘發活動。語料收集的過程

中，鼓勵兒童自己表達，若兒童看著圖片搖頭表示不會，則鼓勵其用自己的手語看圖說話，不管兒童打什麼，都微笑鼓勵其繼續完成。

本研究共進行兩年半，每隔三至六個月進行一次語料蒐集。除了呼應動詞外，亦有誘發其他類型句法的圖卡，例如分類詞、時間表達、數字應用等。但本文只就呼應動詞的句子進行分析。

四、資料分析方式

語料蒐集完後，即由 ELAN 軟體協助手語句子的轉譯與分析。以下分別介紹 ELAN 軟體，並說明轉譯及分析的過程。

1.轉譯分析軟體

以數位錄影機錄製兒童看圖片打出手語的影像後，由 ELAN 軟體協助語言樣本分析。ELAN 是一套 JAVA 程式所設計的影響分析軟體，是目前手語影片分析最常用的工具。它可以在手語影片中提供多種不同的註解，如標題、或手語句子的翻譯、單字或詞素的註解、音韻的特質，如臉部表情變化、手形、位置等，也可加入分析者的評論。ELAN 還可以讓分析者選擇某段落重覆用不同的速度觀看，也可以將其註解匯出到其他文書處理軟體，是相當實用的軟體。而且此軟體免費提供下載 (www.lat-mpi-mpi.eu/tools/elan/)，十分便利。以下圖呈現其視窗操作畫面。



2.轉譯

依 Baker、Bogaerde & Woll (2009) 的建議，先瀏覽過一段語料，再多次以不同速度重覆多看數次。視需要進行不同方式的註解。手語的轉譯比起口語語料的轉譯難度較高，最主要係因手語並沒有其相對應的書面語。因此本研究乃分別以手語句與中文句義作紀錄。手語句子是按照原手語語詞出現的先後順序，一一打出。例如女生/男生/打//。中文句義則是將此句手語句義用中文句子表達，如「男生打女生。」。

本研究的轉譯人員是由三位手語專家擔任。其中一位為聾人，其為聽障家長機構的手語專員，另兩位則是通過手語丙級翻譯證照的手譯員。轉譯員先一把語料中每一個手語詞彙用中文編碼在第三層，然後形成手語句在第二層。接著亦把此手語句再譯為中文句義在第一層。

對於有些手語無法用中文轉譯者，則分別以[+]符號代表重複動作；以[_]符號代表停滯或延遲動作；以[?]代表不明確的手語；g 表示有抓頭的動作。

3.分析

手譯員轉譯完後，即一一判斷動詞部分是否出現呼應的表現，分為已習得、不完整或未出現三類。已習得表示個案與成人的手語打法一致，在呼應動詞的方向能依著主受詞的方向不同而改變；不完整是指個案未能完全表現呼應動詞的打法與技巧，但能打出該動詞的原型，但該動詞未能依主受詞而改變動作的方向。未出現意指該生用其他方式表達該圖的圖意。例如原本圖片希望能誘發「男生邀請女生看電影」，其中邀請為呼應動詞。但研究對象卻打出「看電影，很開心」，因此無法得知他是否能正確打出邀請的打法。這一類手語不納入正確率分析，即研究者就手語語料中出現的呼應動詞是否完全正確或不正確去做比例的分析。

4.檢核

手語語料轉譯成手語句及中文句義後，三位轉譯員分別檢核其他轉譯員的轉譯文字，如有不一致者，則進行討論，直到達成共識。

肆、研究結果

依據收集之語料，就五位兒童的呼應動詞中其正確與否，分成正確、不完整兩大類，以了解其在表達呼應動詞的正確比例。結果整理如表 4-1。

表 4-1 兒童呼應動詞習得正確之百分比

| | A 童 | C 童 | D 童 | E 童 | F 童 |
|-----|-------|-----|------|-------|------|
| 正確 | 37.5% | 50% | 0% | 66.7% | 100% |
| 不完整 | 62.5% | 50% | 100% | 33.3% | 0% |

從表 4-1 可以看出，五位兒童在研究期間對於呼應動詞語法的呈現正確率從 0% 到 100%，出現很大的變異。以下一一就參與研究之五名兒童的呼應動詞表現作說明。

A 童對於呼應動詞的打法，已正確習得比率為 37.5%，即其動詞的手勢動作會因著主受詞的位置而改變。其餘 62.5% 則只出現該動詞的手勢，卻未依主受詞的位置而改變其動作的方向。

A 童對於罵、揍等呼應動詞的打法，在七歲兩個月參與研究開始，其手語的打法和成人相近，已表現對於主受詞的呼應。例如在其轉錄稿中可看到以下紀錄手語打的速度非常快，表情生氣地先打出生氣，接著打出罵。已習得(7 歲 2 個月)。

打出左男、左拳頭向右、右女，接著打出打架。已習得。與成人打法大致相同(7 歲 3 個月)。

揍已習得，與成人打法一致(7 歲 7 個月)。

但是在七歲十個月以後，就不再出現呼應的打法，而是只有單獨打出該動詞的手勢。請見以下轉錄稿。

在嘴巴的位置打出罵。乃屬於不完整(7 歲 10 個月)。

以文字手語打出揍。乃屬於不完整(8 歲 1 個月)。

以文字手語在嘴巴前打出說，未表現出圖片中的空間位置及呼應的樣貌。乃屬於不完

整（8歲7個月）。

表情嘴張開，並在嘴巴前方的位置打出罵。乃屬於不完整（9歲2月）。

以文字手語打出歡迎。乃屬於不完整（9歲6個月）。

A童看起來在一開始加入研究時(約七歲)已經習得呼應動詞的正確打法，但後來卻慢慢失去呼應動詞特質，只打出動詞的手勢，手勢的動作方向未依主受詞的方位而改變。這樣的情形，值得進一步討論。研究者猜測可能的原因是由於A童是聽力正常兒童，隨著其進入小學，口語的使用頻率越來越高，其口語漸漸成為其溝通的主要管道，隨著其口語的越發成熟，不強調空間性的口語語法特質逐漸影響其手語的表達，而使得呼應動詞的特質中的空間特性消失。

C童對於呼應動詞的打法，已習得比率為50%，其呼應動詞表現仍屬不完整的比率為50%，C童聽力正常，在呼應動詞的習得上，在六歲六個月前，僅將所見物件打出手語單詞，未能描述圖意、未能結合受詞。

不完整，「談話」以萬的手型雙手重複打出，手型應為零、罵的手型正確，動作起始的位置從右耳側向身前下方，尚未完整習得（5歲10個月）。

不完整，以文字手語在嘴巴前打出說，未表現出圖片中的空間位置及呼應的樣貌（6歲1個月）。

未出現，以口語的方式表達（6歲6個月）。

從七歲開始，C童開始出現完全正確的打法，並與成人所表現出的呼應動詞打法幾乎完全一致。請見以下原譯稿。

已習得。分別打出右女男左，右手打左男（7歲0個月）。

已習得。分別打出右男左女，左手打告訴朝向右男（7歲3個月）。

C童於六月六個月以前，未出現呼應動詞該有的空間特性，只有打出動詞本身的原型動作，沒有依主受詞而改變動作方向。但七歲後則出現正確打法。由於C童的母親有口語能力、又是C童的主要照顧者，所以其呼應動詞的發展似乎較慢。但到了七歲後則開始呈現正確的手語打法。

D童於測驗中全部皆以文字手語呈現，亦未出現呼應的對象，呼應動詞的表現不完整比率100%。D童具聽力損失，助聽輔具的使用是單側的人工電子耳，在進行圖片誘發時，D童都會以口語加上文字手語的方式打出，從7歲7個月加入研究，至9歲3個月研究結束時，他的呼應動詞都是以該動詞的原型出現，沒有依主受詞的方向而改變動作方向。

不完整，尚未運用空間呈現人物位置，右手打男，右手打女，接著談話以萬的手型雙手重複打出，手型應為零（7歲7個月）。

不完整，以文法手語的方式打出句子，有/一/女/罵/男，右手「罵」左手人，此時左手手型為男，亦指人，接著又於右手打出男（8歲3個月）。

八歲六個月：不完整，以右手打文法手語，女/自己/打/男，手型皆正確，但語序與成人不同，成人會先打出人物，打會放在人物之後（8歲6個月）。

九歲三個月：不完整，以文法手語的方式打出句子，那/男/告訴/要/不/要/去/看/電影，

與 1310.1401 打法相似（9 歲 3 個月）。

母親雖為聾人，但很堅持孩子要學口語，從小就讓孩子參加聽語的早療介入，並且讓孩子接受人工電子耳的手術。從 D 童與其母親的對話影片可以觀察到，若孩子打手語時未加上口語，母親會請她再表達一次。因此雖然 D 童來自於聾人父母家庭，但父母並不鼓勵她打自然手語，這可能是 D 童未能打出呼應動詞特質的原因。

E 童對於呼應動詞的打法，已習得比率為 66.7%，不完整的比率為 33.3%。E 童亦有聽力損失，單側 CI，原本在五歲五個月開始，對於「打」這個呼應動詞，E 童就能清楚表現自然手語，清楚地表達誰打誰，亦即代表正確習得呼應動詞的打法。

已習得，分別打出右男左女，左女追向右男。另一男追女圖片，右手一開始打男，自己很快地發現打法有誤，右手立即打女，左手打男，左男追向右女，兩組男女位置相反誘發動詞追的圖片與成人打法一致（5 歲 10 個月）。

已習得，左男右女，右手打左男。另一人物相反圖片，左女右男，右手打左女，與成人打法一致（5 歲 10 個月）。

然而，在七歲時就相同圖組再測時，卻改成文字手語的線性表現，動詞不再呼應主受詞。

不完整，右女/打左人/右男，另一人物相反圖片，左男/右手打左人/右女，使用的是自然手語，但語序的呈現是文法手語（5 歲 10 個月）。

研究者群發現 E 童對於呼應動詞在五歲 10 個月時已習得正確的打法，但在七歲後卻改為文字手語，這很可能是和其父親亦希望孩子能學習口語、讓孩子在六歲左右接受了人工電子耳，並請孩子的姑姑擔任主要的照顧者，陪其接受聽語訓練，因此孩子和聾父母接觸的時間變少，也慢慢習慣以口語序列性取代了手語的空間特性。

F 童對於呼應動詞的打法，正確比率為 100%。F 童亦有聽力損失，對於呼應動詞的習得，在第一次誘發時，年齡為八歲一個月時已能穩定打出問、告訴、打等呼應動詞的成人打法。後續表現也十分穩定，對於常用的呼應動詞打法已習得。

八歲一個月：已習得，左男/右重複問往左男/生氣。在圖意理解的部分，解讀為問，在手語使用動詞的呈現上，語序與成人相同（8 歲 1 個月）。

八歲四個月：已習得，左男/右手重複揍左男/女/右手重複揍左男/女，另一人物相反圖片，左男/右女/左手重複揍右女，與成人打法相同（8 歲 4 個月）。

九歲一個月時的打法語序與成人相同（9 歲 1 個月）。

九歲一個月：已習得，右男/左告訴向右女。另一圖片，這/電影/院/右手重複打告訴向左男/可以（9 歲 1 個月）。

F 童就讀啟聰學校，自 8 歲 1 個月開始加入研究時即能呈現打出呼應動詞的正確語法，善用動作的方向變化表現主受詞關係。一直到最後一次的語料，也都如此，不像其他研究對象，最後會用序列性的打法來表達呼應動詞。這可能是因為 F 童不像 D 童、E 童接受人工電子耳後，被期待以口語表達。F 童一直都以手語為主要溝通語言，所以仍能保有自然手語的空間特性。

伍、討論

綜合上述五位兒童在呼應動詞的表現，我們大致可分為以下類型：

1. 習得後喪失：呼應動詞的正確打法出現後，又因某些因素消失，例如 A 童曾在七歲、E 童曾在五歲 10 個月出現正確打法，但後來卻失去了呼應動詞的空間特質。這樣的結果和語言習得後不再失去的自然情況不同。這很可能是受到口語語法的影響，當口語成為其主要溝通語言時，口語的序列性可能取代了受試呼應動詞空間性的呈現方式。
2. 習得後穩定：五位兒童中，F 童的正確比率為 100%，從研究開始到結束，其對呼應動詞的打法都屬正確，未因年紀增加而喪失。
3. 從不完整至正確：C 童一開始無法正確打出呼應動詞，但在研究後期則呈現出正確的呼應語法。因未能持續追蹤至八歲以後，無法了解其後續的呼應動詞表現是否能維持。
4. 從未習得：D 童雖然生長在聾父母家庭，但在其所有語料中，從未出現和成人一樣的呼應動詞打法，推測是因為父母強烈要求其使用口語方式表達的緣故。

五位兒童除了 D 童外，都曾在研究期間出現過正確的呼應動詞打法，F 童在研究期間都能表現穩定正確的呼應動詞打法，而 A 童和 E 童雖然曾習得，但卻隨著年齡增加而消失。C 童一開始未能正確表現，但在研究後期亦有正確的表現，但因研究結束，無法得知是否能夠持續保持。

綜合上述討論，五位兒童雖然均來自於聾父母的家庭，因為參與研究的年齡不大、父母對於語言學習的態度、孩子本身的口語能力都不一樣，所以在呼應動詞的習得表現有很大的不同、本研究初步認為呼應動詞很可能受到口語學習的影響，而失去自然手語的空間運用。未來需要更多的研究方能進一步確認這樣的推測。

本研究亦發現有聾父母並未善用其本身自然手語的優勢，反而要求孩子一邊說話一邊打文法手語，這樣的情況和研究者平日對其他聾父母的觀察一致。雖然國外研究上一再證實從小生長於聾父母的兒童，因為從小從家庭中習得自然手語，有利於其後來的認知、情緒、閱讀及其他課業表現(Vernon & Andrews,1990; Wilbur, 2000)，但台灣有些聾人父母卻未能珍惜自然手語，是非常可惜的。未來宜針對聾父母對孩子的語言學習態度做進一步的研究。

值得注意的是，國外文獻指出呼應動詞的習得在六歲即可達天花板效應(Lillo-Martin & Chen Pichler,2006)，也就是六歲可以成熟，但從本研究的結果看來，除了一位聾童能穩定習得外，其餘研究對象在呼應動詞的正確性上仍未達天花板。

陸、參考文獻

劉秀丹 (2008) 空間性對於聾人手語句義理解的影響。特殊教育研究學刊 33 (2) 71-83。

戴浩一、蔡素娟 (2009)。手語的本質：以台灣手語為例。蘇以文、畢永峨編，語言與認知。台北市：台灣大學出版中心。

戴浩一、蘇秀芬 (2006)。台灣手語的呼應方式。百川會海：李壬癸先生七秩壽慶論文集 (頁 341-363)。台北市：中央研究院語言學研究所。

蘇秀芬 (2004)。台灣手語象似性之探討 (未出版之碩士論文)。國立中正大學語言學研究所，嘉義縣。

- Baker, A., van den Bogaerde, B. & Woll, B. (2009). Methods and procedures in sign language acquisition studies. In A. Baker & B. Woll (Eds.), *Sign language acquisition* (pp. 1 - 49). Amsterdam: John Benjamins.
- Brazil: Editora Arara Azul. Retrieved from <https://www.cuhk.edu.hk/lin/new/people/felix/docs/Acquiring%20verb%20agreement.pdf>
- Liddell, S. K. (2003). *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. Cambridge University Press.
- Lillo-Martin, D. (2008). Sign language acquisition studies: Past, present and future. In R. M. de Quadros (Ed.), *Sign Languages: Spinning and Unraveling the Past, Present and Future* (pp. 244-263). Papers from the 9th Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianópolis, Brazil, December 2006.
- Lillo-Martin, D., & Pichler, D. C. (2006). Acquisition of syntax in signed languages. *Advances in sign language development by deaf children*, 231-261.
- Malaia, E. & Wilbur, R. B. (2010). Early acquisition of sign language: What neuroimaging data tell us. *Sign Language and Linguistics*, 13(2), 183-199.
- Marschark, M., Schick, B., & Spencer, P. E. (2006). Understanding sign language development in deaf children. In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 3–19). Oxford: Oxford University Press.
- Mathur, G., & Rathmann, C. (2012). Verb agreement. *Sign language: An international handbook*, 136-157.
- Padden, C. (1986). American Sign Language. In J. V. Cleve (Ed.), *Encyclopedia on deaf people and deafness*. New York: McGraw-Hill.
- Petitto, L. A. (2000). On the biological foundations of human language. In K. Emmorey & H. Lane (Eds.), *The signs of language revised: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima* (pp. 449-474). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schembri, A., Fenlon, J., & Cormier, K. A. (2018). On verb ‘agreement’ in sign languages: Indicating verbs as typologically unique constructions. *Glossa: A journal of general linguistics*, 3(1), 1-40.
- Smith, W. H. (1989). *The morphological characteristics of verbs in Taiwan Sign Language*. na.
- Sutton-Spence, R. (2010). The role of sign language narratives in developing identity for deaf children. *Journal of Folklore Research*, 47(3). 265-305.
- Tang, G., Lam, S., Sze, F., Lau, P., & Lee, J. (2008). Acquiring verb agreement in HKSL: Optional or obligatory. *Sign languages: Spinning and unraveling the past, present and future*, 613-638.
- Tang, G., Lam, S., Sze, F., Lau, P., & Lee, J. (2008). Acquiring verb agreement in Theoretical Issues in Sign Language Research Conference (pp. 613-638).
- Vernon, M., & Andrews, J. F. (1990). *The psychology of deafness: Understanding deaf and hard-of-hearing people*. Longman Publishing Group.
- Wilbur, R. B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(1), 81-104.

*本文以林琬穎為通訊作者(wanying921@gmail.com)

聽障學生使用微博的縱向分析與思考

劉晨愷

無錫市特殊教育學校

摘 要

微博是時下熱門的媒體，在日益增長的微博用戶中，聽障學生佔有一定的份額。對聽障學生群體的微博使用情況進行研究對於特殊教育工作有非常重要的價值。本文著眼於聽障學生使用微博，採用抽樣分析的方法，從聽障學生開通微博的時間、微博的內容、微博的聽眾群體及收聽群體，對本校聽障學生微博使用的情況進行較深層次的分析及思考。

關鍵字：微博、樣本分析、寫作水準、心理健康、親子關係、正能量、平等交流

前言

微博，即微型博客（Micro Blog）的簡稱，是一個基於網路使用者關係的資訊分享、傳播及獲取的平臺。用戶可以通過登錄網站、手機、即時通信軟體等各種用戶端及時發佈並更新消息，每條消息的長度限制在140字左右。微博作為一種全新的網路社交服務手段，受到聽障學生的青睞。

“第31次中國互聯網路發展狀況統計報告”統計，截至2012年12月底，中國微博使用者規模為3.09億，較2011年底增長了5873萬，線民中的微博用戶比例達到54.7%。手機微博使用者規模2.02億，佔所有微博用戶的65.6%，接近總體人數三分之二。在微博使用人群中，學生人群約佔三分之一。這約三分之一的學生人群中，聽障學生佔據一定的比率。

聽障學生受制於主、客觀的兩重因素，對於傳統媒體的資訊難以及時消化。相比其他媒體，微博對聽障學生有更加顯著的特點和優勢。

1、微博因為本身篇幅較小，每一條消息限制在140字之內，在使用上，不需要花費大量的時間和精力，也不需要組織語言陳述事實，更不用精雕細琢表達心情，而是通過隻言片語式的“語錄體”即時表述個人感興趣的資訊。這一特點正好可以彌補聽障學生書面語表述相對缺乏，語言碎片化等缺陷。

2、微博世界，人人平等。只要你註冊某一微博網站，你就可以和明星、商家、企業一樣，隨時登陸微博，說你想說的，分享你所想分享的。聽障學生可以大膽、直接地表露自己的情感，把一個真實的自己展現在大眾面前，每日記錄自己的點滴感受。這讓聽障學生有了一個展示自我，與社會零障礙溝通，讓更多的健聽人群瞭解自我的平臺。

3、微博技術門檻要求低，發佈方式實現了“隨時隨地”“海量資訊”“內容不限”。聽障學生不需要太繁瑣的註冊就能夠開通微博，上手容易，幾乎沒有成本。

因此，微博受到越來越多聽障學生的追捧，在聽障學生中的使用率居高不下。作為特殊教育工作者，如何順應時代發展需求，正確、合理運用微博對聽障學生的教育工作起到積極的推動作用，作為資訊技術老師如何正確引導學生使用微博，都是值得密切關注和研究的。筆者用本校四個不同階段的學生，開通的微博進行抽樣調查、分析及思考。

一、研究方法

1、研究物件：低段學生（4~6年級）、中段學生（7~9年級）、高段學生（高一~高三）、畢業學生（本校畢業的大學在校生及參加工作的學生）。

2、調查方式：

在經過本人同意的前提下，每個階段物件抽出10個樣本，對其微博開通的時間、發佈內容、收聽和聽眾群裡進行詳細的研究、分析。

現狀

現狀分析主要研究物件的開通微博時間、微博內容、聽眾群體和收聽群體。

1、學生開通微博的時間：

低段的學生，開通微博的時間最少也有半年多。中高段的學生及畢業學生，開通微博的時間都在一年以上。

2、學生微博的內容：

| | 低段學生 | 中段學生 | 高段學生 | 畢業學生 |
|----------------------|------|------|------|------|
| 記錄心情和狀態、自拍 | 38% | 42% | 51% | 24% |
| 新聞轉載 | 9% | 10% | 12% | 32% |
| 興趣愛好（星座、穿衣搭配、遊戲升級……） | 16% | 23% | 11% | 9% |
| 轉載同學、朋友或老師的內容及照片 | 37% | 18% | 15% | 23% |
| 學習有關的內容 | | 7% | 11% | 12% |

3、聽眾群體

| | 低段學生 | 中段學生 | 高段學生 | 畢業學生 |
|------|------|------|------|------|
| 同學 | 83% | 69% | 70% | 60% |
| 老師 | 14% | 21% | 18% | 22% |
| 健聽朋友 | 1% | 2% | 4% | 8% |
| 聽障朋友 | 1% | 5% | 5% | 6% |
| 家人 | 1% | 3% | 3% | 4% |

4、收聽群體

| | 低段學生 | 中段學生 | 高段學生 | 畢業學生 |
|-------|------|------|------|------|
| 同學圈 | 65% | 69% | 42% | 60% |
| 老師圈 | 20% | 10% | 6% | 5% |
| 商業微博圈 | 15% | 16% | 23% | 15% |
| 名人明星圈 | | 4% | 21 | 16% |
| 其他 | | 1% | 8% | 4% |

三、分析與思考

(一) 對開通微博時間的思考

從學生開通微博的時間看，他們接受新媒體的能力很強，而作為他們的資訊技術老師不能滯後，我們應該走在他們前面，熟練運用微博，並將其運用於教育、教學中，而不是不屑一顧或者盲目圍堵。

(二) 對微博內容的分析與思考

1、微博助益於聽障學生的寫作水準

從聽障學生微博表述的語句分析，低段學生表達語序混亂、錯別字較多。中段學生剛開始的表述也是詞不達意，表述混亂，但是經過半年到一年的時間，基本能夠符合正常的語序，錯別字也有很大的改善。大多數高段及畢業的學生，在 140 字的微博裡，已經能夠表達自己想要說的內容，能夠大致對的某個熱點問題表述自己的觀點和看法。

聽障學生的寫作是語文教學的難點。《義務教育語文課程標準》指出：“寫作教學應貼近學生實際，應引導學生關注現實，熱愛生活，積極向上，表達真情實感。”微博這個網路平臺合理利用資訊技術與網路的優勢，豐富聽障學生的寫作形式，激發聽障學生的寫作興趣，增加聽障學生創造性表達、展示交流與互相評改的機會。

(1) 通過微博寫作平臺，讓聽障學生的習作生活化、常規化。

老師充分利用這一平臺，引導聽障學生即時記錄所感所想，並適當插入圖片或照片豐富寫作內容。聽障學生對於 140 字的內容沒有過多的表達壓力，願意嘗試。學生在不知不覺中養成了關注日常生活，關注身邊的小事的习惯，進而讓聽障學生覺得寫作是一件自然、有趣的事情，從而養成愛動筆的习惯，寫作難題也就迎刃而解。

(2) 通過微博寫作平臺，讓聽障學生獲得關注，激發學習熱情。

每個人內心都渴望得到別人的關注。獲得別人的關注，會讓自己感到被重視，從而激發學習熱情。對於嶄新的寫作平臺，學生蠢蠢欲動，希望老師和同學能@自己微博的內容。老師針對學生的微博內容，給予正面的評價及鼓勵，所有的學生都能在網路上主動或被動的獲取到老師的資訊。同學之間互幫互學，互相監督，學會了賞識別人、規範自己，學會了表

達，漸漸提升了自身的寫作素養。

(3) 通過微博寫作平臺，讓聽障學生更關注用詞、造句。

聽障學生在平時的寫作中，用詞、造句比較隨意，錯字很多，經常詞不達意，語序混亂。在微博這個開放的平臺下，聽障學生會在無形中更關注自己的用詞和造句。老師可以根據學生寫作時的情況，進行點評，也可以在微博的評論裡，鼓勵學生相互糾錯。微博上老師和同學的提醒、評論，更能夠讓聽障學生接受，在今後的用詞中也會更加注意。

2、微博搭建聽障學生心理健康新平臺

聽障學生由於聽覺缺陷使其對物體的聲音特性得不到反應（或正確反應），影響了其他感知覺的發展，使其與外界交流管道不暢通，缺乏人與人之間的交流。面對現代生活節奏的加快、競爭的激烈，他們會意識到自身生理缺陷以及欠缺同齡正常人所具備的各種能力，就很容易產生這樣那樣的心理健康問題。聽障學生需要一個說明自己成長並與他人，特別是健聽人群溝通交流的平臺。用傳統的教育和補償措施，很難真正讓聽障學生敞開心扉，零保留的釋放自己的想法。而微博恰恰可以滿足聽障學生成長過程中的生理和心理需求。

(1) 就調查的樣本年齡段來看，使用微博的大多數聽障學生正處於青春懵懂期，這一年齡段的孩子自我意識不穩定。他們常常在微博上宣洩自己情緒，渴望得到他人關注的，但是現實生活中，他們不願意與老師、家長，甚至同學交流。

老師可以利用微博平臺，及時關注學生的心理動態，發現學生的個體差異及不同側面，有針對性的進行疏導和鼓勵，給予學生思想和感情上的支持。學生也可以通過留言或者評論的方式進行交流。師生之間沒有現實中“面對面”的尷尬，以更加對等和諧的師生關係進行對話。

利用微博的交流，在無形中化解了師生隔閡，減少了現實生活中對立的狀態和教育空洞生硬的理論說教，緩解了學生的心理壓力，滿足了對新鮮媒體使用的好奇，同時滿足了學生想與老師溝通的需求，讓學生感知老師對自己的關心，拉近了師生之間的距離，更有利於滲透心理健康教育。

(2) 調查發現，聽障學生對網路上一些負面資訊辨識度不高，缺乏鑒別能力，對某一些事情認識比較片面，甚至會有一些“灰色”的看法。

老師在關注他們微博的同時，不能用傳統的、粗暴的辦法，制止他們的做法或想法，而是更多的要關注他們特定時期的所思所想，通過微博中反應出來的問題，找到切入點，用他們願意接受的辦法，解決問題。

老師可以通過個人微博，有意識地發表比如人生感悟、工作體會、社會評論等方面內容的微博，說明學生對一些熱點事件作出辯證的分析，在微博中掌握話語權，樹立正確的話語導向，引導學生提高明辨是非的能力，避免盲從，在潛移默化中引導學生樹立正確的世界觀、人生觀和價值觀。

(3) 調查中還發現，聽障學生在微博上關注的內容相對單一，知識性、趣味性的內容較少，正能量的資訊較為缺乏。

老師利用微博“共同話題”等群組設置，設計多樣的知識性、趣味性的“話題”，引導學生積極互動。通過微博開設各項專題活動，加強學生的思想引導，及時向學生傳遞校內外的最新動態。老師還可以發動其他同行老師，一起參加的話題討論，開拓學生的眼界，寓教於樂，最大程度地發揮潤物細無聲的效果，有效地提升了教育感染力。

(三)對微博收聽群體的分析與思考

從抽樣的資料分析，聽障學生的收聽群體近80%是身邊的同學,20%是學校的老師。這與學校15年一貫制有關，聽障學生的朋友圈相對比較窄，收聽他們微博的人大部分侷限於學校裡的老師和同學。另外，家長開通微博的人數較少，即便開通微博的家長，與聽障學生之間有較密切的互動的幾乎為零。

1、利用微博發揮學生和老師的正能量。

在這個相對封閉的收聽群體裡，學生和老師的正能量和負能量會影響一大批學生。聽障學生善於模仿，他們隨時隨地都在關注他人的一言一行，並試著去嘗試，因此老師首先要在微博中規範自己的言論。老師還可以與畢業的學生聯繫，引導學生關注他們的微博，找到積極的正能量，並放大，讓學生從自己身邊找到前進的目標和動力。

2、利用微博改善傳統的親子關係。

聽障學生因為大多住校，與家長的溝通缺乏。有很多家長不會手語，跟孩子無法深入的溝通和交流。老師可以對有條件的家長提出要求，讓他們與孩子在微博上積極溝通互動，通過全新的交流平臺，改善傳統的親子關係，與孩子耐心交流，傾聽他們的心聲。

3、通過微博提供與健聽人群交流的機會

聽障學生很渴望與健聽人群交流，特別是同齡的健聽夥伴。但是在相對封閉的校園環境，接觸健聽人群的機會較少。微博正好可以提供這樣的交流平臺。老師可以與合作學校聯繫，在微博上開展各項互動活動。利用微博的開放性，擴大聽障學生的資訊來源，開闊聽障學生的眼界。通過在微博裡的人際交往，能夠更方便迅捷的瞭解各地各校的資訊，還能夠與健聽人群交流和互動。這些有力地激發和提高聽障學生的人際認知能力，促進人際交往實踐，讓他們能夠建立自信，更好的融入主流社會。

(四)對微博聽眾群體的分析與思考

從抽樣的資料來看，低段學生的收聽群體半數以上是同學和老師，但是中高段及畢業的學生，對老師的關注度有所下降，他們更多的關注是在新聞熱點、名人新聞、熱點賽事等。

由此可見低段學生，他們正在努力的融入到這個微博圈，沒有目的性，主要的關注群體是老師、同學。老師在這個時段加以關注，引導他們關注積極的、向上的資訊，關注他們在成長過程中的煩惱，讓他們有傾訴的物件和工具，讓微博架起師生溝通的橋樑。

中高段學生，自認為在微博圈裡已經闖蕩了很多年，他們已不滿足本校的老師和同學這個小群體，他們希望關注更自由、更開放的空間。他們關注名人微博，通過閱讀、轉載和評論名人微博，在微博中不斷互動，拓展了交往空間的維度。聽障學生因為聽力損失帶來的逆勢，在微博世界裡被忽略。老師抓住契機，在肯定他們的同時，鼓勵他們提高自身知識、智慧和修養，在微博世界裡更加如魚得水。

微博的技術特點和傳播方式正是契合了聽障學生的心理特徵，才得以在聽障學生群體中迅速流行開來。我們應當注意到，當聽障學生逐漸習慣了微博的表達方式，用簡明精練的語言交流，用平等自由的方式溝通，用即時新鮮的資訊分享，那麼傳統的教育方式，必然受到強烈的衝擊。因此，立足微博在聽障學生群體中興起的現實背景，結合聽障學生群體的實際使用情況，有效利用微博這一新興技術採取有針對性教育工作，是推進特殊教育工作的必然選擇。

參考文獻

- [1] 王萍·教育微博系統研究[J]·電化教育研究，2011(8)
- [2] (美)保羅·萊文森·手機：擋不住的呼喚[M]·北京：中國人民大學出版社，2004·
- [3] 李開復·《微博改變一切》[M]·上海：上海財經大學出版社，2011
- [4] 中國互聯網資訊中心·第31次中國互聯網路發展狀況統計報告

回顧高等教育聽覺障礙者對學校適應與生涯轉銜之探究

劉晴雯

嘉義大學教育系特教組博士生

摘 要

聯合國身心障礙者公約 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) 以維護身心障礙者全力，保障其平等參與社會等機會，以促進其自主權。台灣推行融合教育行之有年，並以推展友善校園環境，亦隨著身心障礙者教育日漸受到重視及升學管道多元，就讀高等教育的機會亦逐步增加。研究者藉以回顧聽覺障礙者在高中職或大學的學校適應與生涯轉銜是否曾有過正視自己的需求？或兩者是否有關聯？或因曾有過問困境卻影響正視需求權？確值得探究之。

本文藉以助人工作者角度以觀察聽障者正視自己的需求、現況、與困境，對於學習多元環境的可能性之提問與挑戰，最後以論述對於提供聽覺障礙支持服務之啟示，以供助人工作者、學校行政與相關人員等對象提出建議。

本文透過文獻分析的方式，收集不同年代的聽覺障礙議題，並探討回顧 2000-2019 年高等教育之聽障者學校適應與生涯轉銜發展。研究者於服務學校電子資源查詢系統、華藝線上圖書館，並鍵入「聽覺障礙」、「學校適應」等關鍵詞，因高等教育聽覺障礙相關文獻尚不足，並加入臺灣博碩士論文知識加值系統，為使研究議題更聚焦又以「高中職」、「生涯轉銜」關鍵詞，搜尋結果共獲得 67 篇，其中有 10 篇中文文獻作者未授權無法下載全文。其中有 33 篇西文文獻，經查閱篇名與內文並不相符且與研究主題無關連，最後篩選 34 篇以進行閱讀分析，找出聽覺障礙各方面的優劣勢，並提出建議。

研究發現：

- (一) 瞭解聽障者正視自己的需求之現況與困境。
- (二) 學習多元環境發展之可能性與挑戰。
- (三) 提供聽覺障礙者支持性服務之建議。

關鍵字：學校適應、生涯轉銜

我和我的學障小孩之學習歷程

鄭詩瑜

嘉義市林森國民小學

摘要

在學習的過程中，文字的閱讀與理解是非常重要的橋架工具，文字閱讀能提供他人的經驗與大量資訊讓閱讀者可以承接前人的成果與重大訊息，進而推展出新的見解。但是學習障礙者，對於閱讀理解，文字書寫、使用語言、口語書寫有著先天的困難，致使學習障礙者在我們這個以文字語言為主要傳遞知識的學習制度中屢遭挫敗，甚至因為智能正常，導致「能力」與「學業成就」產生落差而引起師長認為孩子不用心或性情頑劣等誤解，出現逃避學習甚至拒絕學習的狀況。本文以自身經歷分享孩子的學習狀況與學障身份鑑定歷程，祈予提供給與我們有相同境遇的家長與孩子一些建議。

一、研究動機與目的

啟發我做這個研究的動機是我家小兒子，目前即將邁入十年級，因為有學習、讀寫障礙，所以對文本的使用與理解有相當程度的困難。家中小兒在小學三年級時曾經因為成績不佳被霸凌，班上注重功課的同學會當面取笑他「成績很差」、「笨蛋」；所幸孩子的人緣不錯，總會有朋友站出來，拿孩子的強項（繪畫）為他辯護，老師們也會出手維護；小時候口語表達不佳的孩子不曾跟我表達過他的遭遇與感受，在即將進入高中轉銜前時我們聊起他小時候的事，孩子說：「在國小三年級以前我對未來很絕望，我學東西很慢，成績又很差，雖然你們總是跟我說『沒關係，我們盡力就好，只要努力就會進步。』可是我還覺得自己很沒有用，努力根本沒有用，你們只是為了安慰我所以欺騙我。」幸運的是我們遇到的許多專業又認真的老師，所以在中、高年級導師與輔導室老師們密切配合與親師協力下，鑑定為學習障礙的孩子，交出了自小學三年級全科不及格至畢業考全科原卷延時平均九十分的成績，重新建立了孩子破碎的學習動機與學習自信。國中階段雖然在學科上成績陡然陷落，但因為術科維持穩定與老師們的綿密關懷，孩子始終維持著學習的動機與意願。

人類因學習而成長，與生俱來的好奇心讓我們探索世界無限的可能，浩瀚的文字經典更紀載了世世代代的心血結晶。藉著閱讀，後世的人們可以立足於前人成果翱翔於更寬廣的世界，也能藉著文字記載與過往偉大精彩的心靈展開跨越時空的精神交流。閱讀是獲得知識的重要管道，如果閱讀理解能力不佳，易導致學生因學習低落致使自我概念低落，缺乏學習動機。然而有些人，受限於本身的障礙，對文字的使用與理解有相當的困難，因此在學習的歷程中，遭遇到無數的挫折與打擊，但是求知是人類的本能，如何才能讓求知的本能強大到支撐孩子克服不斷遇到的困難，跨越文字理解的障礙，持續不懈的學習？

因為學習障礙是隱形的障礙，在外顯上難以得知，所以學障身份確認前，我和孩子經歷許多的迷惘與誤解，幸而得到許多貴人的指引與協助，孩子才能安穩地走在學習的路上，因

此我願將我們曾經走過的歷程與反思分享出來，希望能帶給與我們有相同境遇家長與孩子一些參考。故本文研究目的如下：

- 一、探討學障身份的確證歷程中家長的經驗與感受。
- 二、藉由生命故事的分享祈給同樣家有學障兒的家庭在孩子身份確證的歷程中得到支持與肯定。

二、研究方法

本文採用生命書寫的方式，透過自我述說的方式，凝視自我並回溯過往歷史，找出事件對生命歷程的影響與轉折，在自我凝視中爬梳出自我成長與自我確立的生命體系，並佐以相關論文，書籍，過往紀錄與聯絡簿等相關資料述說孩子學障身份確證的過程與掙扎，透過「自我述說」將生命中的故事抽出檢視，藉由文字的敘述紀錄，客觀的回顧事件與脈絡，得到新的觀點與歸因，並且對這個過程做出反思。這些反思既是個人獨有的經驗，也能是群體共享的意識與觀點。

三、研究結果

孩子從疑似學障生到確證學障鑑定，中間遇到非常多貴人的幫助；首先是孩子的家教林佳儀老師；佳儀老師是嘉義大學教育學院畢業合格教師，她是第一位向我提起「學習障礙」這個議題，讓我在摸不著頭緒的狀況下漸漸釐清孩子可能遭遇到的困難為何；再來是所幸孩子就讀的嘉大附小有堅實穩定的支援系統，能在三年級判定疑似學障生時就開始介入，提供孩子幫助。但是，在經歷的過程中，我發現很多可以討論的空間。

首先是孩子學齡前的檢測，當時孩子做了非常多的檢測，包括、口腔結構、聽力、視力、情緒、復健科、感覺統合、情緒和智力.....等多種測試，但是所有的測試都說孩子沒有問題，甚至在孩子三、四歲時的語言與感統治療課程，都是在多方協調下才開始，醫生的初始判定是不需要介入；孩子的情況貼身照顧的媽媽最清楚，當所有的檢測都介於正常值的狀況下，照顧者的直覺與判斷是非常重要的指標，「望子成龍，望女成鳳」，沒有人會希望孩子有狀況，但是當父母提出疑問的時候，相關單位的判斷與協助變得非常重要！而學齡前的檢測單位在醫療院所，目前醫療院所的檢測多以復健、心智、情緒與智能障礙為主要檢測項目，學障的部份很容易被疏漏。

然而進入學齡後，主要檢測通報單位是學校，學障的小朋友因為智力正常，在低年級時通常僅被列為觀察對象，通常要經過一段時間的輔導，不會直接轉入特殊教育的鑑定。但是，我的孩子在評鑑過程中，包含學齡前的語言檢測，一直介於臨界值，雖處於正常值的低標，但是在初期鑑定上，我的孩子是屬於不需要特殊教育介入的小孩。然而身為媽媽的我，很清楚我的寶貝正陷在某種困難中，卻說不出來.....，小朋友三年級時曾做過書寫與閱讀能力測驗，小朋友的書寫能力約 60% 的正確率，閱讀識字率與閱讀理解度約 89%，書寫能力雖然明顯較弱，但是閱讀能力只略遜於一般的學童。

我仔細回顧孩子的學習過程，首先，在孩子兩、三歲，剛發現他的口語不佳時，當時為娘的軟硬兼施、威脅利誘，用盡各種方法，小少爺仍不動如山，不開金口，只願意用自創的手語與人溝通；後來我發現他只有在和姐姐搶奪玩具、食物、零食和爸爸、媽媽的時候，會忍不住開口和姐姐爭吵，所以我就請身邊所有的大人，千萬不要以「大的要讓小的」或「姐姐要愛護弟弟」這些原因阻擋兩個小傢伙吵架；年齡大弟弟兩歲半的小姐姐原本口語能力就很好，加上弟弟曾經因為吵不過姐姐而對姐姐飽以老拳，讓姐姐的禮讓之情全消，於是乎吵起架來火力全開；幾年下來，逼出弟弟相對應的口說能力。然而此時家人的理解與諒解就非常的重要！因為在一般「兄友弟恭」的觀念下，家人很難漠視吵吵鬧鬧的孩子，家長也要能夠抵擋住世俗認為孩子「沒有規矩」的眼光，更重要的是要培養孩子間有「能吵架也能和好」、「對事不對人」的能力，而且這種能力的培養曠日廢時，要不斷的和孩子說理、溝通，理解孩子的立場並諒解孩子的情緒。家人的理解與諒解的非常重要！

繼而為了配合學齡前的語言治療，四、五歲時，我每天用有注音的繪本帶著孩子念讀，念讀的方式不是一般口語帶過，而是一個字一個字的注音拼音念讀，念讀完再重新念一次完整的句子，再解釋這個句子給孩子聽；如：「三，厶弓三；隻，出；小，丁一么∨小；豬，出又豬。三隻小豬」。我的習慣是把孩子抱在懷裡，拉著他的小手指頭比著字，一字一字的念；或許也因媽媽溫暖的懷抱與故事時間，養成了孩子雖不喜歡卻不害怕閱讀的態度，也意外地把孩子的拼音能力建構起來，對他再大一點後打字能力的建立有相當的幫助。

前面這兩個因素或許是他閱讀強於書寫的主要原因吧！

這一路孩子遇到的老師多相當的疼惜他，但是在融合教育下，老師要求的功課有時對孩子是很重的負擔，我會建議家長在此時可以考慮適時的和老師溝通，減輕孩子書寫練習的份量，孩子的時間有限，讓他懂比重複的練習還要重要；文字語言的重要功能在表達與溝通，若寫字真的有困難，那就善用較強的閱讀識字能力，把打字練好吧！

在學障鑑定的過程中，鑑定老師曾經問我為什麼要為小朋友申請學障的身份，不怕孩子被貼上標籤嗎？因為這是老師們在特教個案中常遇到的狀況：明明孩子有特教的需要，家長卻不願意去面對。但是我認為，肢體障礙的家長沒有人會排斥身障證明，因為孩子有被協助的需求；我的寶貝已經在學習的路上遇到阻礙，若我不幫他爭取資源，小小的孩子如何面對愈來愈複雜困難的課程？當他無法應付課程成績低落的時候一樣會被貼上標籤，更糟的是可能還會伴隨著巨大的學習挫折感，那我寧可面對他的需求，幫他爭取資源介入。而事實也證明，在特教介入後，孩子確實有穩定的進步。學校安排的特教課程不只有針對科目文本，還包含了團體學習、情緒管理等課程，對孩子的成長甚有幫助。

在孩子取得學障生身分的過程中，我們遇到了很多熱心幫助我們的好人們，首先是學校輔導室的老師們提醒我，孩子的檢驗結果是介於正常值的低標，能否取得學障生資格尚有變數，後來我在與李俊仁老師討論過後，李老師建議我到埔里基督教醫院掛診趙文崇醫生，因為學障生的檢定在過去的研究中，時有會有誤判為輕度智能障礙的狀況，這樣的結果非但對孩子沒有幫助，甚至還會影響孩子的學習！在現有的醫學研究中已經對學習障礙的腦部狀態

有一定的了解，所以取得醫學上的證明與了解，對孩子應該會有幫助；也可以保護孩子不會被誤判為輕度智能障礙或非學障生。

因此，我就帶著孩子前往埔里基督教醫院求診趙文崇醫生。趙醫生幫孩子安排了詳盡的檢查，包含：肢體能力評估、感官（視/聽能力）能力評估、心理衡鑑以及學習環境與文化評估，此外智能評估另加入非語言檢測，排除語言文字的干擾因素；並施以 P-300 腦波檢測，確定孩子是因為中樞神經系統傳導功能不佳，形成視/聽知覺遲緩，判定為讀寫障礙。

進入國中前，由於知道孩子在學業上的困難及考慮孩子的強項能力，我們選擇進入雲林蔦松實驗藝術中學就讀舞蹈科，轉銜國中課程時，幸而受到玉霞老師的提醒，與蔦松國中討論後，學校輔導介入的方式由巡輔轉為學校專任接手，感謝蔦松國中輔導室因此建立了資源班，讓孩子在國中階段的學習仍能受到妥善的課業與心理的協助和照護。

進入國中課程後，雖然老師們也非常熱心的幫助他，但是小朋友的學習仍再次陷入困境，因為住校而產生巨大的環境改變，新接觸的術科課程體能與心理的壓力，繁多複雜的課業排山倒海而來，這一切孩子追趕得很辛苦；就算師長疼惜不予苛求，孩子自己的自我評價低落也不是父母的鼓勵可以擬補建立的，但讓我最感動的是孩子在月考後看到崩壞的成績時對我說：「我讀書最開心的時候是國小的時候，小六前對學習還蠻有信心的，可是現在真的是找不到讀書方法，我想要讀書，卻不知道要怎麼辦…，我有想做的事，我不想放棄學習。而且每年嘉大附小校慶我都會回去找老師，因為我們羿欣老師（小學高年級導師）也有一個跟我一樣的小兒子，我想用我的好表現讓老師覺得被鼓勵，來謝謝老師對我的照顧。」在諸多善意中成長的孩子，會養成孩子強大的挫折耐受力與同理心，我們一路上真的遇到很多的貴人，很多的善意與祝福；今年孩子要升上高中了，我們不斷在找尋新的、適合孩子的學習方法與策略，協助孩子穩健的走在自我完成的路上。

下列統整了我們各時期遇到的重大事件與對應結果，表述如下：

| 時間 | 事件 | 狀況 | 處置 | 結果 |
|---------|--------------------------------|---------------------------------------|---|---------------------------|
| 七個月大 | 第一次叫媽媽 | 只會叫媽媽，很久還沒有出現第二個辭彙 | 一直跟孩子重複講話 | 會叫媽媽後，約一個月後才會叫爸爸 |
| 一歲三個月 | 與姊姊同年齡的時期比較，發現弟弟的辭彙不多 | 孩子的辭彙多為疊字，並少有詞句 | 不用疊字和孩子講話，並且和孩子多說話 | 疊字消失，但詞句仍然不多 |
| 一歲六、七個月 | 跟孩子講話時，孩子不看人，對大人的呼叫無反應，只專注自己的事 | 孩子很少用語言溝通，且大人在跟他講話時，小朋友逕自做自己的事，少有眼神交會 | 蹲下來和孩子講話，讓孩子知道正在進行對話；並且以雙手捧著孩子的臉，近距離對視，在說話前提醒孩子眼睛看我 | 約兩個月後，孩子會對呼叫有反應，並且有眼神回應 |
| 兩歲至六歲 | 說話發音不清楚，舌根音語氣音發不出來；「ㄨ」和「一」 | 因為大人通不懂孩子說的話，小孩很生氣，更排斥口語表達，只 | 1. 尋求醫療介入，開始不斷的檢查，如口腔、視力、聽力……等，在三歲 | 1. 在密集的感覺統合與口語治療下發音有長足的改善 |

| | | | | |
|-------|---|---|--|---|
| | 的口型也無法處理 | 有姊姊聽懂他在說甚麼；跟大人多用肢體表達需求 | 左右開始語言治療 2. 當姐姐跟弟弟在有衝突時請大人不要介入，要求弟弟自己以口語表達處理兩人的衝突 | 2. 為了應對姐姐，孩子有高度的口說動機，在語言治療與高度動機下弟弟的口說終於能被大家聽得懂 |
| 一年級 | 1. 把文字當圖畫隨意書寫 2. 數與量的概念無法串連，有量的概念卻無法以數字表達 | 1. 不斷出現的鏡字反字與部件錯置 2. 能比較數量的多寡，但是無法理解使用計算式 | 1. 用拆解字彙部件賦與意義的方式（如「青」加上「水」、「日」、「目」…等部首時發聲與字意關聯 2. 用實際物件與教具連結圖示與算式 | 1. 字還是亂寫，但是認得也能分辨 2. 計算題過關，但無法以閱讀理解應用題的題意 |
| 二年級 | 文字書寫仍有困難 | 1. 文字部件錯置 2. 書寫速度緩慢 | 1. 加強用拆解字彙部件賦與意義的方式學習 2. 反覆書寫練習 | 1. 書寫進步緩慢 2. 加強字詞辨認能力與閱讀練習 |
| 三年級 | 1. 進入全天的課程，因為沒有下午時段可以預、複習，寫作業的速度又慢，嚴重跟隨不上進度 2. 家教老師提出孩子可能是學習障礙 | 1. 與導師和各科任老師商討作業減量 2. 與輔導室討論並請求協助 3. 尋求醫療介入 | 1. 國語科習寫減量，數學和科任科目還是要配合完成，若遇到罰寫則以勞動服務或跑操場替換處罰 2. 輔導室於下學習開始介入協助 3. 於埔里基督教醫院檢查 | 1. 國語課業完成度仍不佳，數學口說能說出答案，但常常寫錯 2. 不罰寫對孩子和媽媽是莫大的放過 3. 輔導室以疑似生身分給予各方面的協助，親師協同重建學習的動機 |
| 四年級 | 學障身分確定 | 取得輔導室與各科老師的協助與理解 | 導師給予非常多的協助，萬分感謝，導師是重要的協調力量 | 學習慢慢步入軌道 |
| 五、六年級 | 1. 高年級課業加重 2. 畫圖比賽得獎 | 1. 課程跟隨困難，但是穩定的保持緩慢的進步 2. 小孩非常開心，願意相信長期學習累積的力量 | 1. 增加數學、英文家教協助 2. 以大量的運動保持活力 3. 每天打字與閱讀 | 1. 強化學習動機 2. 建立學習信心 |
| 六年級 | 為國中轉銜做準備 | 在當地找不到適合孩子的學校，所以開始往體制外的學校尋找 | 決定進入雲林蔦松藝術實驗中學舞蹈班 | 1. 學校成立資源小組介入輔導 2. 先把姊姊轉入音樂班 |

| | | | | |
|-------|--|--|--|---|
| 七年級 | 孩子對新學校適應不佳 | 1. 因住校想家，情緒波動巨大 2. 術科課程要求嚴格體能負擔很重，甚至會受傷 3. 無法適應加深加廣的中學課程 | 1. 因為姐姐也在同一個學校，對弟弟是很大的精神支柱 2. 媽媽隨傳隨到的陪伴建立安全感 3. 老師們非常的溫暖支持 4. 同學頗單純，並且會互相打氣勉勵 | 從極度不適應變成喜歡上學，並且對學校產生認同 |
| 八年級 | 1. 因為七年級時適應不佳，造成術科嚴重落後，要填補七年級並進行八年級的課程 2. 練舞不慎腳受傷 | 1. 因為腳傷與體能負荷很重，常常跑到輔導室群尋求慰藉 2. 察覺到雖然已經大量運動，但是能夠專注的時間很短 | 1. 輔導室老師們主動介入孩子學、術科的學習並加強心理輔導 2. 針對專注力的問題會診兒童心智科 | 1. 孩子重新建立學習的動機，並主動幫助學弟；因為有協助學弟的責任感，對學習更認真 2. 確診ADD，服用專司達 |
| 九年級至今 | 面臨會考與學校術科直升考 | 孩子覺得服用專司答對專注力有很大的幫助，但因為學校的課程至晚上 20:00 才結束，所以再次找醫生協助 | 主動與醫生討論藥物服用的狀況，並調整劑量與服用方式 | 1. 術科的學習漸漸進入穩定 2. 學科的學習還在尋找適合的學習策略 3. 確定直升高中舞蹈科 |

四、結論與建議

取得孩子學習障礙的醫療診斷證明的過程中，有兩件事其讓我感慨良多；首先是趙醫生的醫者父母心讓我萬分感動，在醫生囑言中，趙醫生特別強調：孩子因知覺短期記憶功能不佳，工作記憶與長期記憶互動不良，容易分心遺忘，非真正注意力不集中，乃中樞神經系統記憶功能互動不佳影響，宜避免無謂的口頭責難，避免日後產生次發性情緒障礙。趙醫生亦殷殷囑咐我，孩子上國中後一定要再拿這份證明書與新環境的老師說明，爭取認同與理解，祝福孩子能有一個善意的學習環境。

繼而更讓我震驚的事情是：在孩子幼兒時期，若及早施行腦部檢測，或許可以藉由孩子生理的狀況及早推論孩子可能面臨學習障礙的問題，並可及早介入，調整學習方式；趙醫師在看完孩子的評鑑報告時曾跟我說過，以檢驗的結果，孩子整體的表現明顯的優於生理狀況，在我的孩子身上，他看到了教育的力量！現行的多層次介入與前期觀測對這些孩子的學障生的確認雖確實有絕對的必要，但是若能輔以醫學鑑定結果，或許能夠讓學障兒童及早調整教學與學習方式，收到早療的效果。

在我陪伴孩子轉入小學教職後，我發現就如諸多研究中揭示，學習障礙學生因為內歸因薄弱，在學習上有較強的外在歸因定位，導致學障生的低學習動機，並多有上課紀律的問

題，成為班級團體學習的邊緣人。很幸運的，我的孩子因為個性樂觀、主動，常常是老師的小幫手，能在老師委以任務並完成的過程中得到信心並且得到同儕的尊重。家庭對孩子的學習過程常常關注在學習成果上，但是我深切的感受是培養孩子有正向的性格才能承接多方的善意與幫助，不帶敵意對應師長、同儕間合理與不合理要求，並做出適當的解釋與對應，才能夠在學習的路上走得安穩。

我最後的建議是，當最親近的照顧者覺得孩子有任何的不對勁時，請相信你的直覺，不要輕易聽信其他人跟你說「大雞慢啼」或「檢測結果正常」這些話，請你相信自己也相信孩子，陪著孩子找到最適合他的學習方式。這是一個美好的過程，你和孩子將會建立更深厚的理解與諒解，守護孩子在愛與接納的環境中學習與成長。

五、參考文獻

張建成（2016）。由教科書內容看台灣教育社會學科架構的發展。教育研究集刊，62（4），113-153。

林清山、程炳林（1996）。國中生自我調整學習因素與學習表現之關係暨自我調整的閱讀理解教學策略效果之研究。教育心理學報，28，15-57。蘇怡文、高振耀（2012）。心象的魔法—心智圖與創造寫作。中華民國特殊教育學會年刊，101，102。謝進昌（2010）。國內教育學門系統性文獻評閱策略及後設分析發展現況與建議。國立臺南大學「教育研究學報」44（2），130-153。施子惠（2018）。一位自閉兒母親母職經驗之述說研究—戰勝自閉症擁抱星世界，未出版之碩士論文，國立嘉義大學特殊教育研究所，嘉義市。

蘇怡文（2015）。國小一般生與閱讀障礙學生閱讀流暢與工作記憶之相關研究。未出版之碩士論文，國立臺南大學特殊教育學系，臺南市。

身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法，第十條（102），全國法規資料庫。教育部。

Willian N. Bender，黃秋霞、胡永崇、吳兆惠、胡譽鋒、顏玉華譯（2006）。學習障礙，心理出版社。

盲生「隨班就讀」在台灣

報告人 韓繼綏

壹:緒言— 實施盲生「隨班就讀」的緣由及時代背景。

- 一、隔離式的住宿學校教育，容易造成部分盲生在人格上、心理上及社會行為上的不適應。
- 二、「隨班就讀」乃順應世界潮流，受回歸主流學術思想的影響。讓盲生和鄰居小朋友在一般學校一起就學，可從小培養他的獨立性及社會適應能力。將來踏入社會，在心理上及行動能力上才能適應。
- 三、可增進盲生的學習效果及增加就業機會。
- 四、增進明眼人士對盲生的了解與接納。
- 五、提高國民義務教育的普及率與就學率。
- 六、從經濟面看，可減少政府因增建特教學校所負擔的龐大經費。

貳:盲生「隨班就讀」的實施目標。

便利盲生就讀國民學校，增進其就學機會，普及國民義務教育。

參:盲生「隨班就讀」名稱的沿革及法令依據。

- 一、1965年：台灣省教育廳試辦盲童走讀國民學校實施計畫。
- 二、1967年：台灣省教育廳試辦盲生就讀國民學校實施計畫。
- 三、1970年：台灣省盲生就讀國民學校實施計畫。
- 四、1973年：台灣省視覺障礙兒童混合教育計畫實施要點。
- 五、1977年：特殊教育推行辦法（第3條）。（註一）。
- 六、1984年：特殊教育法（第10條第2款及第11條）（註二）。

肆:建立盲生「隨班就讀」制度的關鍵人物。

- 一、白立奇主任 (Major R. Bridges): 時任美國海外盲人基金會遠東區主任，第二次世界大戰時任砲兵少校，因砲戰強光灼傷而雙眼失明。對台灣實施盲生「隨班就讀」計畫出錢出力居功厥偉。
- 二、卜修博士 (Dr. Stanley E. Bourgeault): 美國海外盲人基金會為台灣省教育廳實施盲生就讀國校計畫所聘美籍顧問。負責整體計畫之執行工作。專業課程 90% (19 學分) 由他親授，另 8 學分與張訓誥副主任共開，眼科學 3 學分與眼科醫師共開。1988 年曾至南京特教學院執教。(寧波盲校袁東主任當年曾受教於卜修博士) 應該說是當代特教大師當之無愧。也是美國畢堡德師範學院 (在美國特殊教育屬前幾名之大學) 畢業的毛連溫博士的指導教授。
- 三、潘振球教育廳長: 對盲生「隨班就讀」作決策之教育行政首長。
- 四、陳梅生校長: 1964 年—1968 年。時任台灣省教育廳第四科科長。整體盲教育制度改革，遴聘張訓誥教授赴菲律賓大學一年，研究「隨班就讀」實施情況，堪為台灣實施

「隨班就讀」的實際操盤手。

- 五、陳漢強校長：1969年至1973年。繼陳梅生之後接任教育廳第四科科長。是一位強而有力的執行者。在其任內不僅將計畫落實執行，除派遣韓繼綏督學接替毛連溫博士至各縣市從事實際巡迴輔導「隨班就讀」工作外，更能創新發揚光大。他接受剛自美國留學歸國毛連溫博士之建議，仿效美國已辦多年的盲生夏令營，於1970年在沒有編列年度預算的情形下，陳漢強科長湊得20萬元經費，責成韓繼綏督學任夏令營總幹事，更得到劉信雄教授和黃佛助校長大力協助下、舉辦了全台首屆盲生夏令營，一直延續到現在。另指示韓繼綏督學，商請豐原陳眼科醫院陳旭如院長，純義務幫忙，為全省64位盲生開刀，醫治白內障、眼瞼下垂、人造瞳孔、視網膜剝離等病症。陳旭如院長的義舉，令人敬仰並得到國際特教人士的稱讚。事後潘振球廳長代表省政府贈送「嘉惠盲童」匾額一塊、以表感謝之意。以當時手術一隻眼睛需2萬元計算，總共為政府省下256萬元。這在當年沒有健保的條件下，能使就學與就醫結合，誠屬難能可貴。完成了不可能的任務。陳漢強科長若說是台灣「隨班就讀」的第一功臣並不為過。35歲即出任屏東師專校長。
- 七、羅人杰校長：時任台南師專校長兼盲師訓班班主任。
- 八、張訓誥校長：時任台南師專講師兼盲師訓班副主任。班上所有專業課程教學悉由卜修博士和副主任授課。尤其遴選優秀受訓學員，是邁向「隨班就讀」成功的第一步。一位優秀的學員，受訓取得專業後，極可能就是一位幹練的盲生教育巡迴教師。包括筆者都要感謝恩師當年的慧眼，極細心地挑選出很肯幹也能幹的受訓學員。同時也埋下了「隨班就讀」成功的一顆種子。俟後曾任台東教育大學校長。
- 九、毛連溫校長：1965年至1969年。時任台南師專助教包辦盲師訓班行政、另兼教育廳第四科視察，負責督導各縣市隨班就讀及與教育局科協調工作並負責全體學員外埠實習教學（5週）工作。1個人當3個人用。之後曾任國教司長、台北市立台北大學校長。畢生奉獻特教，著作等身。

伍：盲生「隨班就讀」的實施原則。

- 一、計畫所需經費：凡師資培訓、教學器材設備及盲生用教科書（第一批大體字課本於1967年11月出版），由省政府編列預算支應。各縣市實施計畫所支用經費，由各縣市政府編列預算辦理。
- 二、計畫所需師資：由各縣市就現任國校教師中遴選，以師專畢業者優先、須具三年以上教學經驗、性別不拘、年齡在35歲以下者。參加盲師班專業訓練合格後，由原選送縣市調教育局，派任為盲生教育巡迴教師。負責該縣市盲生「隨班就讀」巡迴輔導工作。
- 三、計畫分3年（第一期8縣市、第二期10縣市、第三期其餘縣市）逐年完成。每期除縣市選送教師外，另加3所盲校所送現職教師一起受訓。
- 四、1968年1月由最高主管教育行政機關成立盲人點字研究小組，負責研究有關盲人點字之改進及統一事宜。

陸：盲生「隨班就讀」的實施辦法。

- 一、由教育廳聘請有關人員成立盲生就讀國校計畫委員會，作為策畫指導單位。
- 二、教育廳在省立台南師專設立「台灣省盲生就讀國民學校計畫師資訓練班」，作為培養盲

生教學師資機構。

- 三、「盲生就讀國校計畫師資訓練班」負責向教育廳提報年度師資訓練計畫（含課程、教學及編訂盲生用教材）。
- 四、盲師班受訓之學員，由各縣市遴選現任之國校教師經教育廳嚴加甄選後，派往受訓一年（共 36 週），受訓期間，帶職帶薪。（第 1 期學員 14 名，第二期學員 15 名）
- 五、受訓結業成績考查及格者，由盲師班發給結業證書，並由原遴送之縣市派任為國校盲生教育巡迴教師，辦理盲生教學輔導事宜。
- 六、各縣市政府應於年度開始前調查轄區現有學齡盲生人數，由師訓班派受訓學員會同縣市政府辦理。（註三）
- 七、各縣市之學齡盲生，由各縣市政府視實際交通狀況，指定國民學校入學分別編入適當年級就讀，不受原有學區之限制。
- 八、編入各班就讀之盲生，一般課程，仍由各該班級之教師與同班同學同時教學，特殊課程則由盲生教育巡迴教師負責指導。
- 九、盲生教育巡迴教師，應每日巡迴至有盲生就讀之學校，負責盲生個別輔導及批改點字作業、成績考查，與一般教師所無法辦理之事項。
- 十、就讀國校盲生之教材，由教育廳統籌供應。
- 十一、各縣市盲生教育巡迴教師，配屬於各該縣市政府教育科（局）受教育科（局）長之指揮監督，應同時接受有盲生就讀國校校長之指導。
- 十二、各縣市盲生教育巡迴教師，除支給國民學校教師待遇外，並得報領差旅費（實報實支），輔導日數在開課期間每月不得少於 16 天，是項差旅費，由縣市政府編列預算支應。
- 十三、盲生就讀各國校之班級導師及盲生教育巡迴教師，予以晉一級支薪。
- 十四、盲生教育巡迴教師，每人得借用機車一輛，以供巡迴輔導時，代步之用。

柒：評鑑、考核及正式實施。

自 1967 年台灣省教育廳試辦盲生就讀國民學校計畫、試辦 2 年以來，頗具成效。經美國海外盲人基金會邀請多位世界級盲教育專家來台實地考察，評鑑結果：被評為是亞洲地區（菲律賓、泰國、印尼、黎巴嫩、馬來西亞、台灣等）實施盲生混合教育計畫最成功的地區。

日本北海道盲教育專家鈴木重男於 1973 年來台參訪盲生就讀國小情形後表示，現今台灣有 2 項勝過日本。一是紅葉少棒打贏全日本的少棒。二是盲生教育也辦得達到世界水準。他對政府與民間組織、家長等協力運用人力、財力，有組織地全力為殘障國民謀福利的精神和作法，表示敬佩。他說在日本，由於大家都忙著經濟發展和個人享受，盲人似乎變成了「被遺忘的一群」。

台灣省政府遂於 1969 年依據評鑑成效下令台灣省教育廳正式實施。

捌：盲生「隨班就讀」在實務上的記要。

- 一、建立完善的法令規章：規範政府、學校、身障學生的責任、權利與義務。
- 二、健全特教組織：教育局長及學校校長對盲生教育巡迴教師，應依規定

嚴格要求及督導，要求落實個別化教育計畫。對盲教育專業應予尊重。

- 三、對遴選受訓教師，應嚴謹評估其教學及處理事務之能力、更應具有愛心、熱心及耐心。
- 四、教育局應寬列特教預算，巡迴教師差旅費及學生輔具經費宜優先編列。
- 五、每年都應舉辦行政會議、教學研討會、盲生夏令營及專業評鑑等活動。

玖：1980年與2019年台灣中小學視覺障礙學生人數統計表。

1980年台灣中小學視覺障礙學生人數統計表

| 教育階段 | 國小 | | 國中 | | 高中 (職) | 合計 |
|------|------------|-----|-----------|-----|-----------|------|
| | 全盲 | 低視力 | 全盲 | 低視力 | | |
| 總人數 | 228 | 651 | 97 | 122 | 74 | 1050 |
| 一般學校 | 62 | 529 | 25 | 122 | | 738 |
| 特教學校 | 166 (含低視力) | | 72 (含低視力) | | 74 | 312 |

2019年台灣中小學視覺障礙學生人數統計表

| 教育階段 | 國小 | | 國中 | | 高中 (職) | 合計 |
|------|----|-----|----|-----|-----------|-----|
| | 全盲 | 低視力 | 全盲 | 低視力 | | |
| 總人數 | 33 | 290 | 37 | 196 | 309 | 865 |
| 一般學校 | 19 | 281 | 11 | 188 | 219 | 718 |
| 特教學校 | 14 | 8 | 26 | 8 | 90 | 146 |

拾：結語

俗語云：愛自己的孩子是人，愛別人的孩子是神。從事特殊教育工作者的支柱，「愛」是最基本的條件，如果缺少了愛來做這份工作，那是做不長遠的，每天都工作在痛苦當中。除了愛之外，還要有三份傻勁，凡事不計較，只要是對孩子有益的，便放手去做，當然特教專業知能更是特教工作者必備且不可或缺的，否則根本談不上特教服務品質。從事特教工作者，都是去愛那些被一般人所忽視，甚至是被認為不可愛的人，該是何等的讓人尊敬，何等的神聖。

世間最寬闊的是海洋，
比海洋更寬闊的是天空，
比天空更寬闊的是人的胸懷。
~ 法國作家雨果 ~

(註一)：特殊教育推行辦法。

第三條特殊教育採下列方式實施：

- 一、於一般班級接受特殊學生就讀，聘請受過專業訓練之教師或專家，在每週固定時間內施教。
- 二、於一般學校內設立特殊班級施教。
- 三、於各類特殊學校中施教。

四、對於不適宜入學之特殊學生，聘請教師前往適當場所施教。

(註二)：特殊教育法。

第 10 條第二款

國民教育階段：在國民小學、國民中學、特殊教育學校或其他適當場所辦理。

國民教育階段，特殊教育學生以就近入學為原則。但國民教育階段學區學校無適當場所提供特殊教育者，得經主管機關安置於其他適當特殊教育場所。

第 11 條

高級中等以下各教育階段學校得設特殊教育班，其辦理方式如下：

- 一、集中式特殊教育班。
- 二、分散式資源班。
- 三、巡迴輔導班。

(註三)：學齡盲生調查。

一、由各該省政府衛生、教育、社政主管機關合銜行文至所屬醫療院所、鄉鎮市區公所及國民中小學。要求配合各該縣市盲生教育巡迴教師辦理轄區內盲生調查。

二、就調查所得資料，納入年度實施計畫內據以執行。

三、同時將調查所得資料及年度實施計畫，函報省教育廳及台南師專盲師班，據以督考及輔導。

幼兒園融合教育支援模式的構建與實施策略研究

張秀英

廣州市第二幼兒園

摘 要

融合教育是當今世界特殊教育的趨勢，許多先進國家都有自己成熟的融合教育模式，但在中國，融合教育的現狀並不樂觀，特別是在學前階段。推進融合教育在幼兒園的發展，為在園的特殊需要兒童提供適宜的教育成了幼教界迫在眉睫的事情。本文從國內外融合教育的發展與現狀入手，闡述了融合教育在學前開展的意義，並以廣州市第二幼兒園融合教育的實踐經驗為基礎，提出從幼兒園資源、專業資源、家長資源、社會資源等方面構建幼兒園融合教育支援模式，為促進幼兒園特殊需要兒童健康發展提出自己的思考和建議。

關鍵字：幼兒園融合教育、特殊需要兒童、支援模式、構建

Abstract

As a global trend of special education, the inclusive education has seen well-established mechanism in many developed countries. However, the development of the inclusive education in China is far from optimistic, in particular the pre-school education. So how to promote the inclusive education in kindergarten and offer appropriate education to the special needs children has become a pressing issue for the preschool education community. Starting with a general picture of the inclusive education development and status quo at home and abroad, the paper elaborates the significance of preschool inclusive education, and, based on the practices and experiences of Guangzhou No.2 Kindergarten, proposes the building of a support mechanism for the inclusive education in kindergarten from various aspects including kindergarten, academic community, parents and non-government resources. The paper intends to offer some thoughts and suggestions for promoting the healthy development of special needs children in kindergarten.

Key Words : Inclusive Education in Kindergarten、Special Needs Children、Support Mechanism、Building

一、問題的提出

隨著社會經濟的持續發展，學習障礙、孤獨症、憂鬱症、情緒障礙等特殊需要兒童的出現率呈上升趨勢（楊楓）。有數據顯示，中國0到6歲兒童平均殘疾發現率為1.946%，全國每年新增0到6歲殘疾兒童約19.9萬人。

為促進中國特殊教育整體水準提升，近幾年，中國政府出臺了一系列發展特殊教育的重大政策和提升計畫，例如，2014年1月，國務院辦公廳下發了第一期《特殊教育提升計畫（2014—2016年）國辦發〔2014〕1號》，要求圍繞“全面推進全納教育”的總體目標，完

成“提高普及水準”、“加強條件保障”、“提升教育教學品質”三大任務^[1]；第一期提升計畫在各地政府的大力推廣下取得了一定的成效，在此基礎上，國務院《第二期特殊教育提升計畫（2017-2020年）》很快出臺，進一步提出要“加快發展非義務教育階段特殊教育，加大力度發展殘疾兒童學前教育”。2017年1月國務院頒發的《國家教育事業發展“十三五”規劃》和2017年5月1日開始實施的《殘疾人教育條例(修訂)》也非常重視融合教育，要求“積極推進融合教育”“學前教育機構、各級各類學校及其他教育機構應當依照本條例以及國家有關法律、法規的規定，實施殘疾人教育；對符合法律、法規規定條件的殘疾人申請入學，不得拒絕招收”。

從以上眾多的特殊教育政策可以看出，學前融合教育越來越受到重視，在此背景下，未來特殊需要兒童的入園率將會不斷升高，由此而帶來的特殊需要兒童教育問題對幼教工作者來說是一個很大的挑戰。因此，推行學前融合教育，為特殊需要兒童構建一個專業有愛的融合教育支援模式，促進特殊需要兒童的成長，是幼教界亟待解決的問題。

二、融合教育的發展及研究現狀

“融合教育”是一種先進的特殊教育思想和理念。“融合”一詞，來源於英語中的“inclusion”，有包容之意。融合教育，顧名思義：則是以包容的態度，讓特殊需要兒童回歸正常的生活環境和正常的主流學習環境——普通學校（或普通班），獲得與其他兒童一樣的教育機會。

融合教育的發展經歷了一個從隔離到融合的過程。20世紀50年代以前，特殊教育一直是以隔離、分類為特徵的教育形式出現，隨著社會的發展，人權的覺醒，人們開始意識到教育的公平性，提倡殘疾人應該和普通人一樣享受同樣的教育。因此，在北歐率先發起了一場特殊教育的“正常化運動”，拉開了特殊教育改革的序幕。

到了六、七十年代，正常化教育思潮蔓延到歐洲和北美國家，他們開始反思傳統的隔離式特殊教育。以英國為代表的歐洲國家的“一體化運動”，以美國為主的北美洲國家的“回歸主流”運動，都開始嘗試在特殊教育中實踐正常化的教育思想，主張在學校中設置“資源課室”，在教育中創設最少限制的環境，實施“個別化教育”，讓特殊需要兒童在普通的教育環境中接受教育……融合教育的理念逐漸形成^[2]。

融合教育發展至今，已成為世界特殊教育的一種共識和趨勢，美國、英國、日本、瑞典等先進國家都有自己成熟的融合教育模式。例如，美國主要有諮詢、團隊教學、助手服務、有限的抽離式四種融合教育模式；日本的融合教育模式有巡迴教師、資源教師、助教三種^[3]；瑞典設立了特殊需要教育協調員、特殊教育者、特殊教師等專門人員^[4]；而英國學前融合教育則強調教育、衛生、社會服務、志願者機構等機構部門互相間的合作^[5]。各國融合教育的模式儘管各有不同，但重視多方資源的合作，為特殊需要兒童提供必要的支持是各國融合教育的共同特點。

中國多年來施以視力殘疾、聽力殘疾及弱智兒童為主的隔離制特殊教育，直至1994年才開始在全國範圍內推廣隨班就讀的融合教育模式。此後，政府在政策層面上出臺過不少融合教育的政策和文件，並在全國選定一定的縣、市進行試點實驗，但一直進展緩慢，舉步艱難。

近幾年來，隨著社會文明的發展，融合教育逐漸受到社會各界人士的重視，越來越多的

幼兒園和學者開展了幼兒園融合教育的實踐研究。例如，趙蘊楠根據一年的實踐，對在園孤獨症兒童陪讀模式的意義、陪讀教師的職責和工作以及陪讀模式的不足進行了分析和探討^[6]；2012年，四川省新津縣“十一五”特殊教育科研課題“學前融合教育支持服務實踐研究”就學前融合教育的支持與服務問題，開展了一系列行動研究；2015年，河南省成立融合教育支持中心，全面推廣“奇色花”融合教育模式，在全國起到了引領示範的作用；而廣州市融愛行專案組隨班就讀的工作更是為融合教育提供了很多優秀的經驗。

雖然融合教育已經開始受到中國各界人士的重視，但總體來說，中國融合教育的理念和模式還是遠遠落後於發達國家，特別是幼兒園階段的融合教育，一線教育工作者對融合教育接納度不高，大部分學者對學前融合教育的研究主要集中在對國外經驗的介紹與推廣上，缺乏具體有實操意義的研究^[7]。很多幼兒園隨班就讀的主要方式只是單純地將有特殊需要的兒童安置在普通兒童班級裏、很少考慮其特殊教育方式、課程設置、資源整合以及跨專業合作等方面的問題，幼兒園融合教育師資力量薄弱，觀念落後，資源和環境支持不足，導致在普通幼兒園隨班就讀特殊需要兒童得不到有效教育^[8]。

三、幼兒園融合教育的意義

（一）幼兒園融合教育可以滿足社會文明建設的需要

一個社會文明的程度和這個社會是如何對待弱勢群體是息息相關的。融合教育，關注兒童中的弱勢群體，尊重特殊需要兒童的需要，維護每個孩子受教育的權益，體現了人權和教育的平等，這也是中國精神文明建設的主要組成部分。

（二）幼兒園融合教育可以提升幼兒園教育品質

美國的“幼兒園環境評估量表”是世界各國廣泛使用的學前教育評價工具，其中對幼兒園是否有設置適合特殊需要兒童學習和發展的教育環境提出了很高的要求。隨著教育改革的深化，社會文明的發展，中國幼兒園教育評價體系也會逐漸關注特殊需要兒童的發展，支持特殊需要兒童的發展與學習將成為一個優質幼兒園的重要的指標。

幼兒園融合教育宣導“有教無類、因材施教”，強調教師要為每個幼兒提供適宜的教育。開展融合教育，能夠促使幼兒園進行教育改革，更新教師的教育觀念，提升教師的專業水準，為幼兒創設最少限制的教育環境，為不同的幼兒提供適合自身發展的，靈活多樣的教育活動和方案，讓“每個兒童都能夠學習和發展”，從整體上提升了幼兒園的教育品質。

（三）幼兒園融合教育可以促進全體兒童的共同成長

融合教育為特殊需要的孩子提供了一個和普通孩子一起成長的機會。在普通環境中融合的特殊需要兒童，他們有機會向普通同伴學習規則和行為，有了更多適宜的學習模仿對象，他們的問題更容易得到糾正和解決，將來更具有走向社會的可能和能力。有研究表明：早期為學前教育付出一塊錢的成本，可以為後期的醫務聚焦和走向社會節省十塊錢的花費，因此，早期介入(干預)，效果更好，也更經濟划算。

特殊需求兒童的不良行為在融合教育中可以得到更好的發展，那麼，普通兒童在融合教育中又能收穫什麼呢？有調查表明：有特殊需要兒童存在的班級，孩子們更懂得包容，關心和尊重別人。所以，融合教育受惠的不僅僅是特殊需要兒童，普通兒童在融合的環境下，能真實的體會生命的多樣性，並在與多元生命的共存、共用、共建的過程中獲得教育和成長。

四、幼兒園融合教育支援模式的構建和實施

融合教育是一種先進的教育理念，其最終目標是追求“一種持續性的教育過程”，即：“接納所有學生，反對歧視和排斥，促進積極參與，注重集體合作，滿足不同需求”的過程^[9]，這個過程的實現需要多方的協助和合作。廣州市第二幼兒園，在長期的探索與實踐中，提出幼兒園、家長、專業、社會四位一體的幼兒園融合教育支援模式（如圖示一），為在園的特殊需要兒童提供有效的支持，促進特殊需要兒童的全面發展。

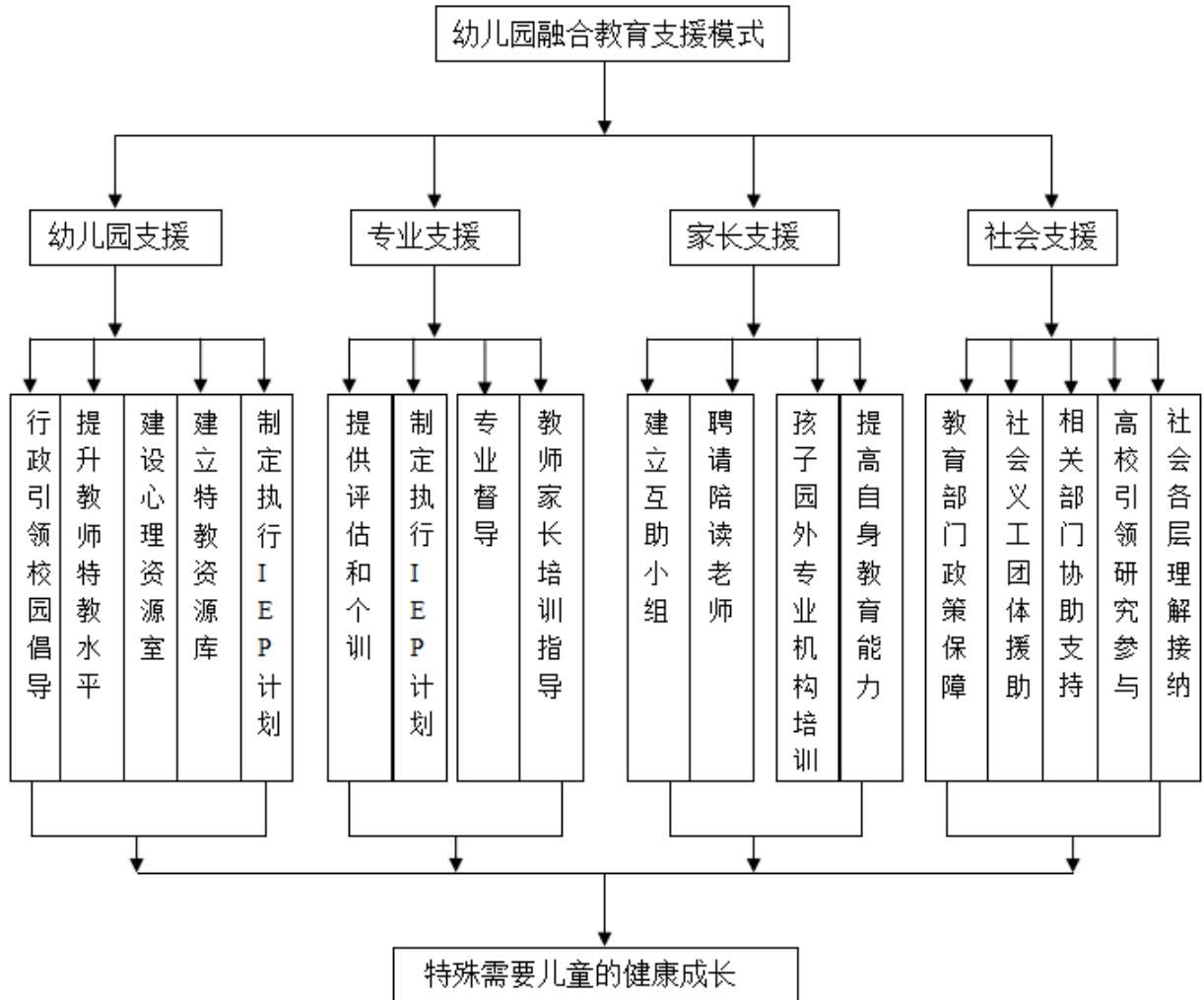


图1 广州市第二幼儿园融合教育支援模式

（一）加強融合教育環境建設，夯實融合教育的基礎

一直以來，由於缺乏宣傳和支持，幼兒園老師包括普通兒童的家長對融合教育的瞭解不多，接納度也不高，在這種情況下開展融合教育，環境的建設非常重要。

1、心理環境：融合教育能否順利在幼兒園開展，幼兒園的理解和接納是基礎。幼兒園可以通過組織專題活動，對老師和家長進行融合教育理念的宣導，通過主題晚會、家長沙龍、宣傳欄、宣傳小冊子等靈活多樣的 forms，帶動和影響老師和普通家長們理解和接納融合教育，形成一個溫馨有愛的融合教育環境。

2、物質環境：特殊需要兒童因為有不同於普通小朋友的氣質、行為和問題，需要有專門的場地進行輔導和訓練。因此，幼兒園要配置符合幼兒年齡特點的心理資源室，購置訓練

和治療需要的遊戲材料和工具，為特殊需要兒童的個別輔導和訓練提供科學的場地，讓特殊需要兒童根據需要在心理資源室習得符合普通環境要求的行為、規則，再回到融合的班級進行泛化教育，幫助特殊需要兒童更好地融入到普通的班級，融入到普通小朋友們的活動當中。

（二）重視特殊教育培訓，提高教師融合教育水準

幼兒園普通老師，是融合教育的實施者，是融合教育能否在班級順利推行的靈魂人物。因此，幼兒園要加強普通老師特殊教育的培訓，提升普通老師特殊教育的能力。有過特殊教育經驗的老師都知道，對於特殊需要兒童的教育，除了有愛心、耐心、專業的能力更是必不可少。例如一個發育遲緩的孩子，當他不願和其他小朋友一樣蹲在地板上畫粉筆畫時，有可能是因為腿部的力量不夠，而不是不喜歡這個活動，如果老師讓他坐在小椅子上畫畫可能就解決這個問題了。可見，普通教師具備一定的特殊教育專業知識，能瞭解特殊需要兒童的特點和需要非常重要。每一個特殊需要兒童看似特殊的行為都有它自己的原因，如果老師掌握一定的特殊教育知識，對特殊需要兒童多一些瞭解，我們就能找到特殊行為背後的原因，找到了原因就能找到瞭解決的方法。

（三）引進專業資源，保障融合教育的開展

臺灣融合教育專家曲智鏞說過這樣一句話：“只把孩子放進普通班級，而沒有任何的協助，是一件非常殘忍的事情！”爭取專業機構和人員的支持，建立融合教育支援小組，為特殊需要兒童提供評估、輔導和訓練以及為幼兒園老師提供培訓和指導，是幼兒園開展融合教育的保障。

廣州市第二幼兒園在開展融合教育的過程中，得到廣州市融愛行專案組專業團隊的支持，幼兒園每個個案都通過規範的個別化教育計畫（以下簡稱“IEP計畫”）來完成，具體操作流程如圖2：

1、個案的甄選：

成立個案核定小組，在教師報備的個案中，選取一些家長願意配合，介入干預的需要比較急切的孩子做個案。

2、個案評估：

個案確定後，由班上老師、家長、專業團隊以及社工，共同完成特殊需要兒童的評估。通過訪談、進班觀察、設計情景、填寫表格等方式，收集孩子在家和在園的情況以及生物學資料。同時，社工對個案家庭進行家訪，瞭解家庭背景情況及家長的困難和期望。

3、制定 IEP 計畫：

綜合各種觀察評估以及社工家訪的情況，督導完成個案研判書，並召開 IEP 會議，會議一般由個案家長、幼兒園行政和老師、專業團隊以及社工參加，與會人員對個案研判書提出自己的看法、建議或補充，在此基礎上共同制定個案的 IEP 計畫。

4、執行 IEP 計畫：

IEP 計畫由特教助理和幼兒園老師協同完成。特教老師根據個案的 IEP 計畫和班級的活動安排表制定每週的活動計畫，包括在班的融合活動，抽離式的個訓活動，為幼兒園老師提供特殊教育的專業支持，協助幼兒園教師根據特殊需要兒童的教育需求調整教學計畫、安排適合該幼兒的教學活動。幼兒園老師圍繞 IEP 計畫調整教學計畫、創設適宜環境，安排適合該幼兒的教學活動，每週向特教老師回饋特殊需要兒童的發展情況。

5、調整 IEP 計畫

在 IEP 計畫的執行過程中，特教助理和幼兒園老師需要有定期溝通討論的時間，每週或每兩週一次的協助會議可以保障充分地溝通，讓雙方瞭解各自的想法，提出後續教學的建議，調整後期的 IEP 計畫。定期的溝通不僅僅教師需要，也鼓勵家長包括特殊需要兒童和普通兒童的家長參與討論，方式可以多樣，約談、網路，紙條、電話等等，家長的意見也是調整 IEP 計畫的主要參考因素。

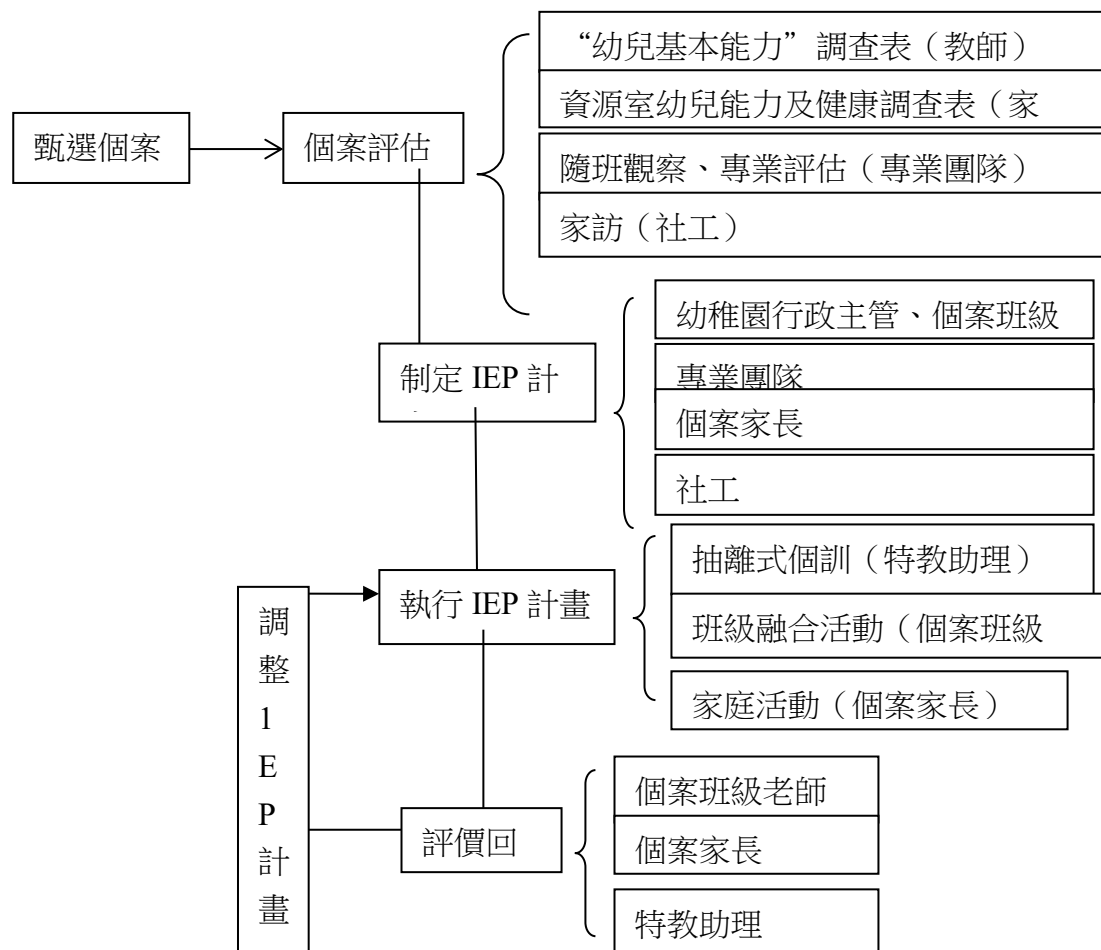


圖 2 廣州市第二幼兒園特殊需要兒童個案 IEP 計畫實施流程

從以上例子可以看出：融合教育中個案的成長離不開專業的支持，特殊需要兒童身心障礙的篩查和鑒別、發展問題的發現與診斷、系統而綜合的專業指導和補償性干預計畫等方面，都需要非常強的專業支持和指導。只有專業的團體才能找到特殊需要兒童所存在的障礙，為特殊需要兒童提供專業的個訓，並設計科學合理的教育計畫，為普通老師提供融合教育的建議，解決融合教育中出現的問題，更好地促進特殊需要兒童的成長。

（四）爭取家長合作，為融合教育助力

融合教育還有一個重要的支援來自家長，只有家長學會教育，懂得教育，孩子才是真的有希望。家長主動參與孩子早期干預專案的好處主要體現在以下兩個主要方面：一是為鞏固專案所取得的成效提供了持久的強化體系，二是在專案結束後，家長的主動參與有助於保持和繼續推動兒童的進步。幼兒園可以通過講座、家長沙龍，IEP 會議等形式進行融合理念的宣導，提高家長家庭教育的能力，爭取家長對融合教育的配合。幼兒園還可以建立特教資源庫，隨時為有需要的家長提供專業機構的資訊。鼓勵條件允許的家長聘請陪讀老師，成立家

長互助小組，互相交流育兒經驗，分享先進的教育資訊，互相鼓勵，共同提升培養孩子的信心和提高教育的能力等等。

當前社會正變得日益多元化，我們要面對的兒童家庭也往往存在著文化、語言、飲食、習慣和經濟上的差異，他們在發育障礙和兒童養育上的看法及信念也存在著不同的差異。所以，在開展家長工作的時候，要理解和尊重這些差異。尊重這些家庭的價值觀以及他們個人的選擇，原則上融合教育的每個專案都倡議家長成為早期干預過程中的合作夥伴，但當某些家長還沒做好準備的情況下也要尊重他們的決定。

(五) 爭取社會資源支持，為融合教育提速

融合教育的實施還離不開教育部門政策的支持和引領。由於中國融合教育的政策相對比較滯後，幼兒園在開展融合教育的實踐過程中，對融合教育帶給全體兒童的意義、融合過程中所存在的問題以及超出幼兒園能力範圍，急需上級部門幫忙解決的問題要做有意識的收集和整理，並把數據和資料呈報到相關的部門，引起相關部門對融合教育的關注，為融合教育相關政策的制定提供可以借鑒的依據，由下而上促進融合教育在幼兒園的進一步發展。

各地的殘聯、殘疾人康復中心，各地教育學會成立的特殊教育部以及高校裏面建立的各種研究中心、甚至醫院裏有醫學診斷資質的相關科室，具有相當專業的特教資源，幼兒園可以借力這些專業的機構，豐富融合教育的途徑和形式。例如，參與教育學會特殊教育的研究，鼓勵師範院校師生來園進行個案研究，探索幼兒園融合教育的有效措施；為特殊需要兒童推薦專業的特教教育機構，爭取幼兒園之外的專業治療，拓寬融合教育的途徑。還可以爭取社會義工團體的支持，為個案家庭送教上門，為家長們提供精神和物質上的援助。這些活動對幼兒園融合教育來說都是很好的支援方式。

五、結語

融合教育在幼兒園的開展意義重大，而目前的狀況又讓我們感到任重而道遠，幼兒園融合教育需要全社會的關注和支持，需要我們融合一起有利資源，為特殊需要兒童構建一個有愛而又專業的支援模式，在特殊需要兒童的個別訓練、融入普通環境、提升特殊能力方面給予充分的支持和幫助，滿足特殊需要兒童學習與發展的需要，為特殊需要兒童的健康成長、社會的和諧發展打下良好的基礎。

參考文獻：

- [1] 黃汝倩. 地方貫徹《特殊教育提升計畫(2014—2016年)》的政策研究[J]. 《中國特殊教育》. 2015
- [2] 方俊明主編. 《特殊兒童的早期融合教育》. 華東師範大學出版社. 2005
- [3] 曹婕瓊答飛. 美國、日本、中國大陸地區融合教育的比較與思考[J]. 中國特殊教育 2003(08)
- [4] 繆學超. 瑞典發展學前融合教育的新舉措及其啟示[J]. 學前教育研究. 2015(08)
- [5] 趙蘊楠. 孤獨症兒童幼兒園融合教育中陪讀模式的探討[J]. 《時代教育》. 2014
- [6] 張莉. 英國學前融合教育概觀[J]. 幼稚教育(教育科學版) 2007-07-20

- [7] 劉敏 . 近年來中國學期融合教育綜述[J]. 重慶文理學院學報 (社會科學版). 2012 (07)
- [8] 雷江華主編. 《融合教育導論》. 北京大學出版社. 2012
- [9] 苗強. 全納教育視角下對中國弱勢兒童教育的審視[D]. 瀋陽師範大學. 2014

作者簡介：張秀英，廣州市第二幼兒園園長，副高職稱，研究方向為學前教育。
本文為 2016 年度廣州市哲學社會科學“十三五”規劃課題《幼兒園融合教育支援模式的構建和實踐》研究成果，專案批准號：2016GZYB77
本文發表在《教育導刊》2018.5

對話性語言遊戲對唐氏綜合症幼兒早期語言發展影響的個案研究

楊娟 周今川 石加群 文芳 王明美

貴州師範學院教育科學學院

摘 要

本研究選取 4 名唐氏綜合症幼兒，通過使用對話性語言遊戲對個案幼兒的語言發展進行早期干預。研究主要根據幼兒的能力現狀，根據其需要從發音清晰度、主動溝通、詞彙量三個方面領域設計適合幼兒的對話內容，在遊戲中為幼兒創造更多的語言環境，與兒童進行對話，追蹤兒童語言發展變化，從而探索出對話性語言對唐氏綜合症幼兒早期語言發展的影響。研究結果顯示：對話性語言遊戲對兒童發音、詞彙及主動性均有促進作用。

關鍵字：唐氏綜合症、對話性語言、語言發展、早期干預

一、問題提出

唐氏綜合症即 21—三體綜合症，又稱先天愚型或 Down 綜合症，是由染色體異常（多了一條 21 號染色體）而導致的疾病，^[1]常見症狀有明顯的智力落後，特殊面容，生長發育遲緩，^[2]特別是語言發展與同齡人相比較為滯後，大多數患兒發音缺陷，發音不准，聲音低啞，口吃含糊不清。^{[2][3]}語言的發展對唐氏綜合症幼兒來說至關重要，而幼兒期是兒童語言發展的關鍵期。幼兒主要的生活環境在家庭之中，這個時期兒童的語言來源主要來自於家庭，父母在兒童的語言發展階段起著主導作用。因此，作為唐氏綜合症幼兒的家長，就必須充分的瞭解兒童語言發展的基本特點、根據幼兒的語言現狀和發展需要採取必要干預措施。

貴州由於地理環境，教育資源相對落後，特別是特殊教育資源和師資，本地缺乏專業的言語治療師，早期干預多由家庭自行完成。父母一方面需求各類早期干預資源送幼兒進入私立康復機構；一方面自己放下工作，學習干預技能與技巧。但對於大量的專業的構音治療技能如：使用壓舌板，指套等工具刺激幼兒的舌頭、齶部等技巧，家長難以完成。大多數家庭對兒童的語言干預多以示範-重複；問-答的方式進行，在干預過程中多數沒有適當目標，且常常因為幼兒沒有給予合適的回饋而氣急。因此，本研究根據家庭父母的需要和常用的方式進行探索，採用有目標、有計畫的對話方式來實現唐氏兒童的早期語言干預。

對話指兩個或兩個以上的人之間的談話；而語言是一套有規律的符號系統，通過這些抽象符號的共用，可以達到溝通的目的。本研究中的對話性語言主要指兩者之間通過肢體動作結合口語的交流，首先創設語言環境，通過不同的方式誘發對方的語言動機，採用引導式對話的方式進行交流，最後達到引導對方學會使用口語交流的目的，在交流中實現提高發音準確性、提升詞彙量和幼兒溝通主動性的具體目標。即研究中的對話性語言的使用是在研究者與唐氏綜合症幼兒之間，研究過程中研究者通過將對話性語言豐富化，從唐氏綜合症幼兒的興趣愛好出發，設計遊戲與創設語言環境，誘發他們的語言動機，提升幼兒語言能力。

二、研究方法

(一) 研究對象

本研究的研究對象為4名2-4歲的唐氏幼兒，言語、語言能力各有不同，但都比同齡幼兒落後，具體情況如下表1。

表1 研究對象的基本情況表

| 幼兒編號 | 年齡 | 安置 | 主要照料人 | 基本能力現狀 |
|------|-------|----------|---------|------------------------------------|
| 幼兒A | 3歲 | 家庭 | 母親 | 不會使用吸管吸液體；咀嚼能力差；單音節詞彙、疊詞5個 |
| 幼兒B | 2歲半 | 私立早期干預機構 | 母親，隔代家長 | 粗大動作與模仿能力良好；發音積極性高，發音不清晰 |
| 幼兒C | 2歲11月 | 家庭 | 母親 | 能理解簡單指令；粗大、精細動作良好；不會主動表達自己需求，有少量詞彙 |
| 幼兒D | 3歲2月 | 家庭；康復醫院 | 母親，康復師 | 口部肌肉張力低，發音少；會說爸爸媽媽；哭鬧表達需求 |

(二) 研究工具

本研究採用自製的語音統計表、詞彙量統計表以及使用語言主動溝通次數的統計表。在研究過程中，研究者教會家長如何使用統計表登記幼兒在接受對話性語言干預過程中的語言發展情況，記錄幼兒清晰的語音量、詞彙量和主動溝通次數。

(三) 研究思路

研究以4名幼兒為研究對象，由研究者根據幼兒評估結果結合家庭環境，根據幼兒情況設計好對話性遊戲的內容和語言目標，為每個家庭制定一份個別化家庭服務計畫。研究者將對話性遊戲操作步驟、要點和語言內容示範給家長並指導家長對自己的兒童實施干預，每週一次到宅服務，實施觀察和指導。4名幼兒的語言發展目標表如下表2。

表2 研究對象的語言發展目標

| 幼兒編碼 | 語言發展目標 |
|------|--|
| 幼兒A | 1.1 提高語言理解、模仿能力（增加主動模仿頻率） 1.2 學會發母音 1.3 學會發輔音（b, m, f, sh, c, g, w, y）（ㄅ、ㄇ、ㄉ、ㄑ、ㄒ、ㄓ、ㄔ、ㄕ、ㄖ、ㄗ、ㄘ、ㄙ） 2.1 能主動發音（增加發音頻率） 2.3 能用非語言行為表達自己的需求 |
| 幼兒B | 1.2 學會發母音 1.3 學會發輔音 2.2 能夠聽懂簡單指令 2.1 能使用雙音節詞彙主動表達自己的簡單需求 |
| 幼兒C | 1.1 提高語言理解、模仿能力（增加主動模仿頻率） |

| | |
|------|--------------------------------|
| 幼兒 D | 1.2 學會發母音 |
| | 1.3 學會發輔音 |
| | 2.1 能主動發音 (能使用雙音節詞彙主動表達自己簡單需求) |
| | 1.1 提高語言理解、模仿能力 (增加主動模仿頻率) |
| | 1.2 學會發母音 |
| | 1.3 學會發輔音 |
| | 2.1 能主動發音 (增加發音頻率) |
| | 2.3 能用非語言行為表達自己的需求。 |

(四) 干預過程

研究分為兩個基本階段，即準備階段和干預階段。準備階段研究者通過家長訪談，現場觀察和語言樣本收集，分析兒童的語言發展情況，並與家長溝通固定兒童遊戲時間採用對話性語言遊戲的方式進行親子互動（每天保持 90 分鐘的干預活動，可以多次完成，家長多選擇每天 3-4 次，每次 20 分鐘左右）。干預階段從與家長達成一致的家庭教育目標和方法過程的時期開始。干預過程包含兩個時期，即基線期和干預期，在基線期研究者和家長一起完成數據收集，使用語言觀察的數據統計表記錄基線期數據；在干預期研究者每週一次進入家庭教家長本週的內容與方法，示範整個遊戲的過程並引導家長在遊戲過程中使用正強化的方式對自己的孩子進行強化，隨後家長在家裏每天同一個時間範圍內對自己的孩子進行干預並記錄數據。研究者會根據家長回饋的資訊和需要，調整內容和下一環節目標，同時也會根據情況到家裏進行二次或三次指導。整個研究持續時間為一年，寒暑假暫停，共計 9 個月，研究過程如下圖 1。

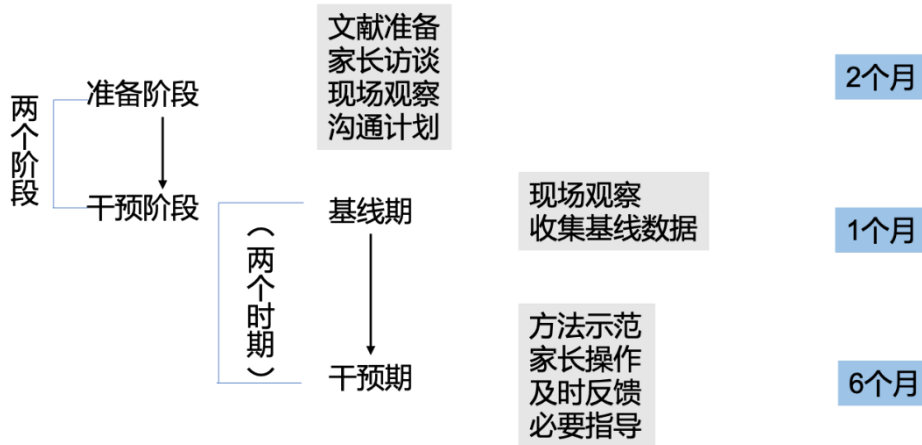


圖 1 研究過程

三、對話性語言遊戲應用過程

(一) 每週主題遊戲確定

確定每週的主題遊戲前，研究者充分考慮家長的知識背景和幼兒的興趣愛好，然後根據幼兒的能力將干預目標設計進入遊戲中。4 名幼兒都是母親為主要照料人，但是幼兒 D 由康復師的加入，幼兒 B 有隔代家長的影響，所以每個家庭都不同，所設計的遊戲主題一致，但遊戲內容完全不同。主題遊戲按照建立日常行為習慣，發展模仿發音行為，增加主動性，提

升語音清晰度四個環節進行。各環節有交叉，但每個月的主要側重點有所不同。如：干預期第一週確定的主題是“滴滴滴，我們玩遊戲”。這個遊戲主題是建立兒童在每天的固定時間裏和母親或者研究者進行互動的常態規則。

（二）強化方式的選擇

幼兒的注意力持續時間有限，活動本身需要具有吸引力，幼兒才會願意持續。因此在干預期，研究者直接選優幼兒感興趣的活動進行對話設計，將活動本身變為強化物。通常變化的只是家長和幼兒的語言和方式，但對話的依託活動在幼兒興趣轉移之前維持不變。如幼兒A喜歡顏色鮮豔的卡片；幼兒C喜歡操作性的遊戲，比如積木、串珠等遊戲。幼兒A的主題遊戲內容以卡片呈現為主，多為研究者自己畫的簡筆劃；幼兒B則是以體操模仿活動為主；C則是桌面遊戲，D為間餐活動。家長需要隨時關注幼兒的興趣變化，如改變需要即使調整活動內容，比如幼兒B有一段時間特別著迷“給爸爸打電話”，隨時拿著媽媽手機就開始“點頭、搖頭、ao, en 的說話”，研究者就及時將活動的方式變為“接電話”。活動過程中家長可以採用大拇指、摸頭、親吻等方式進行強化，同時運用活動中的玩具進行強化，如實現目標給一個積木讓幼兒搭積木的活動得以繼續。

（三）對話語言設計

與幼兒的對話語言以簡單、有趣和通過嘗試可以達到為核心標準。允許幼兒使用非語言的行為來表達主要的需求，實現溝通目的。每週的語音目標設計清晰，家長根據活動對話的語言設計，能把音放入不同內容中進行練習。如幼兒D第五週的語音目標為：母音：ai, u, 同時能更多使用點頭、搖頭和手指指的方式表示同意/要、不同意/不要和要什麼。活動主題為：寶寶出門；活動內容為卡片和零食（卡片為零食對應的照片）。

媽媽：寶寶，出門買什麼？（出世零食卡片）

幼兒：ai ai /手指卡片/試圖發出卡片上對應的音 可以獲得母親摸頭強化

媽媽：寶寶坐什麼去買_____（空白地方媽媽補充卡片上的零食名字）（母親需要呈現對應交通工具卡片或者模型）

幼兒：e e /手指卡片/試圖發出卡片上對應的音（母親要及時強化幼兒的發音行為和主動回應行為）

媽媽：哦～～，寶寶坐火車 嗚嗚嗚 去買薯片（母親要放慢目標音的語速，同時根據語言順序呈現卡片）

幼兒：模範發出任何一個目標音或者指出東西（母親可以給幼兒吃零食以做強化）

媽媽：寶寶摔一跤

幼兒：嗚嗚嗚～～/哎喲，哎喲～～（一個對話環節結束，最後一個問答回合可以根據情況進行，幼兒D對於摔倒，哎喲哎喲很有興趣）。

準備不同種類的交通工具和含有 ai 和 u 發音的零食卡片，家長可以組合做一個迴圈的訓練。如：計程車，公車，地鐵，火車；薯片，牛奶，棉花糖，彩虹糖，海苔，蘑菇，葡萄，山竹，魚幹，五指餅；嗚嗚嗚，哎喲等。

四、結果分析

(一) 幼兒發音數量增加

經過每週干預與數量統計，發現幼兒能發出的音逐漸增加。數據收集過程中，對於發音數量的統計每天由家長填寫統計表記錄能發音的數量，並標注清楚具體的母音或者輔音。該數量的統計同時由研究者分析家長提供的干預過程錄音分析語言樣本，對家長提供的統計表數據進行驗證。同一個母音或者輔音，只要有一次能夠清晰聽明白，則進入能發音量的數據中間。家長和研究者數據不一致時，則邀請團隊中第二名研究者進行語言樣本轉錄，均能聽清楚的發音才計入最終統計量。每週的數據由每天數據的統計結果的均值，四名幼兒的發音數量增加結果如下圖 2。由圖可知，幼兒能發音的量基本從 4-5 個增加了 10 個以上，幼兒 B 增加到 25 個。

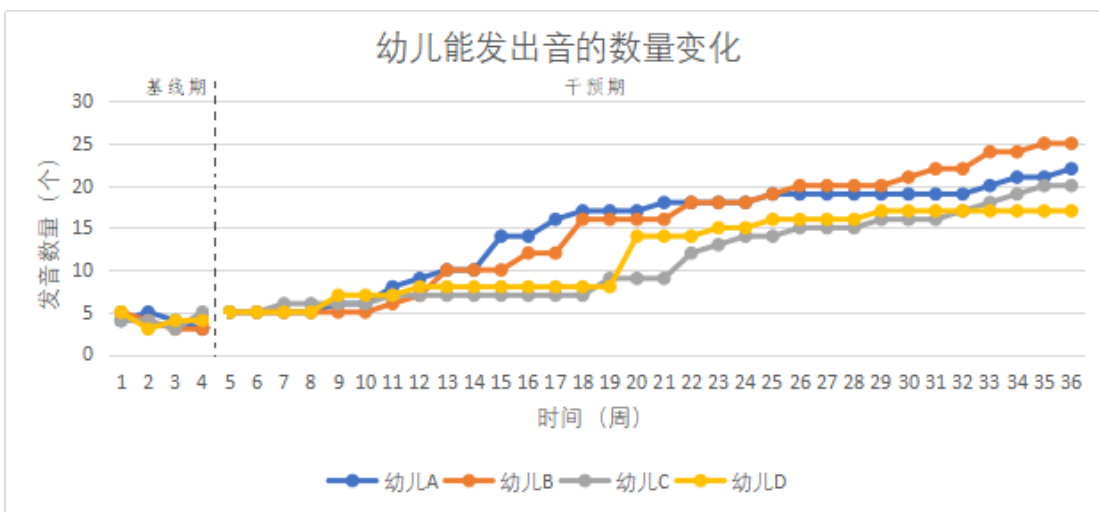


圖 2 幼兒能發音的數量變化

(二) 幼兒每週詞彙數量的增加

幼兒詞彙數量的變化是通過研究者每週統計的幼兒理解的詞彙。家長每週的對話性語言遊戲干預的詞彙為研究者設計好的詞彙，包含圖、實物或者模型，研究者每次到家庭裏對家長進行指導之前先對幼兒進行詞彙檢驗。檢驗方式是通過詞彙發音，幼兒在 3 個詞彙（圖片、實物或者模型）中指出目標詞彙，選擇正確則認定幼兒理解到詞彙的含義。對於一詞有多個不同表現形式，則檢驗多種形體，如“杯子”幼兒不知需要認識教學中使用的杯子形態，同時，也會呈現其他樣式的杯子，以此驗證幼兒對詞彙的理解是否可以遷移。幼兒每週詞彙數量的變化如下圖 3。

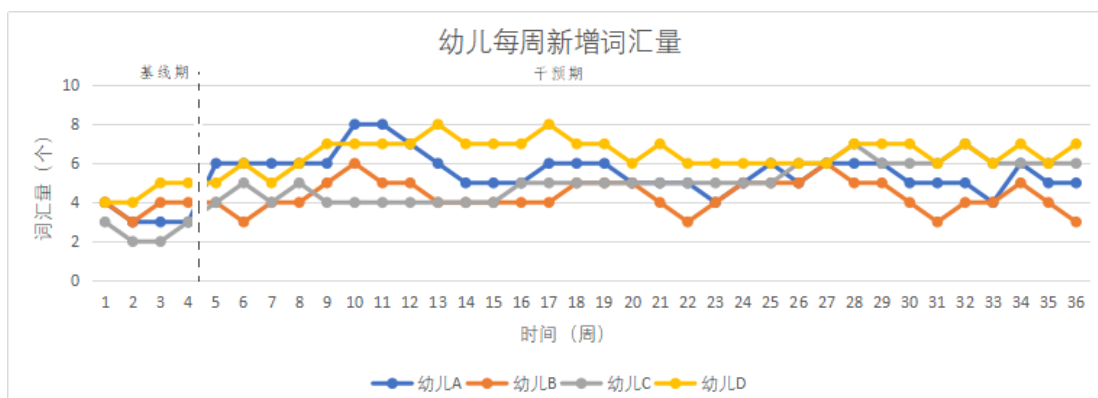


圖 3 幼兒每週新增詞彙量

由圖可知幼兒的詞彙量變化能夠完全理解並實現遷移的基本上每週在 5 個左右 ($M_A=5$; $M_B=4$; $M_C=5$; $M_D=6$)。幼兒 C 的詞彙增加量由基線期的每週 2-3 個增加到 5-6 個；幼兒 D 的詞彙由初始狀態的 4 增加到 7 個；幼兒 B 的數量則由沒有明顯的變化，均值為 4，與初始狀態一致。整體上，幼兒每週詞彙增加的速度加快。整個干預過程中幼兒每週學會的詞彙量基本維持在 15 個左右，檢驗過程中目標詞彙教學過的幼兒基本都能指認正確，但能遷移的詞彙量較小。

(三) 幼兒主動溝通頻率的增加

幼兒每週主動溝通頻率為在干預過程中幼兒主動提問的次數，幼兒表達需求的次數，以及干預期裏幼兒與家長角色對換過程中，幼兒在非提示情況下通過動作或發音發起溝通、維持溝通的次數。該部分數據的內容主要以家長提供的主動溝通頻率統計表結果為主，每週數據為每天頻率的均值。四名幼兒主動溝通頻率的次數增加如下圖 4。

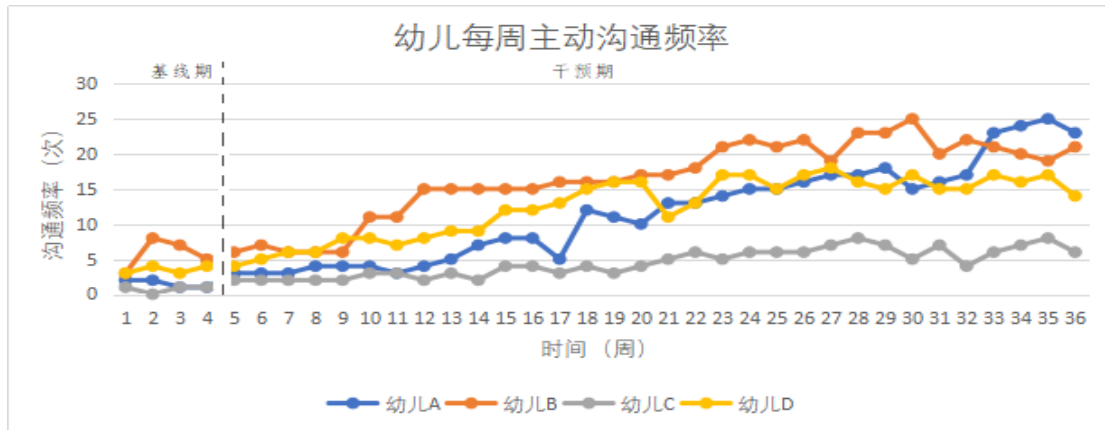


圖 4 幼兒每週主動溝通頻率

如圖可知，幼兒的溝通主動性逐漸增強，在完成干預活動的過程中主動性逐漸已經逐漸提升。幼兒 A 由初始的 2 次增加到 23 次；幼兒 B 由 3 次增加至 21 次，幼兒 C 增加量較少，從基本不主動溝通增加至偶爾，從 1 次到 6 次；幼兒 D 最初每週 3 次左右，最後一周基本維持在 14 次。

五、討論

(一) 對話性語言遊戲干預對幼兒語言發展的影響

由研究結果可知，對話性語言遊戲對幼兒的語言發展具有積極的影響，在對話過程中促進幼兒詞彙的遷移，發音數量的增加，同時也促進幼兒溝通的積極性。主要原因在於在遊戲過程中，幼兒體驗比較輕鬆，同時有固定的目標進行引導又依託在幼兒的興趣和愛好的基礎之上。活動的設計和語言的設計都是經過詳細計畫，仔細考慮家庭的材料與資源、幼兒的基礎、興趣愛好避免了家長在之前教學狀態中的隨機性、匆忙性和盲目性。

(二) 對話性語言遊戲對幼兒詞彙理解的影響

在使用對話性語言時會帶有認知的訓練，不僅會促進詞語的積累還會促進認知的發展。

在交流中會使用到許多詞語，有些詞語被多次使用會更容易讓幼兒理解並能記住。使用對話性語言不僅促進唐氏幼兒詞語的理解，還有利於對簡單句的理解，例如說“把球放到籃子裏”同時還做出動作，這樣訓練多次，幼兒有時雖然不能及時得到理解，但可以理解到“籃子”，多次後便可以區分，實現詞彙理解的提升。

（三）對話性語言遊戲對幼兒語言清晰的影響

語言清晰度是他人理解個體的想法或需求的基礎。對於唐氏幼兒來說，語言的清晰度也是他們的一個語言訓練的重點。兒童B之前發音不准，吐字不清，平時的發音頻率低。經過幾個月的干預後，發音吐字也較為清晰。幼兒D在此之前有些發音也有一些不清楚，干預後有些音發得比較清晰，如“要、火、杯”等。幼兒A在開始發“要”這個音是也發不清，他發成了“yia”音，在第二次後就接近“yao”音。

（四）對話性語言遊戲對溝通主動性的影響

語言的核心目標是實現溝通，學習語言就是為了向他人表達自己的理想與需求。幼兒B在很多時候都很被動，要老師或家長多次教才會跟著說，很少有主動表達；經過一年的干預時間，現在最大的進步就是他會主動跟人講話，而且一說就能說出多個詞，雖然聽不明白他在說什麼，但是他正努力地表達自己的需求，表達自己的想發，至少他願意開口發音。例如“我要，不吃，不要，媽媽吃”。而對於幼兒C來說，從與人零交流轉為初步的與他人進行交流互動，能夠用單音節詞的語言和肢體語言相結合的模式，表達自己的需求。

（六）對話性語言遊戲對家長的影響

有目的的對話性語言流程和語言設計為家長在幼兒的干預過程中指明瞭目標和方向，減少了家長的焦慮感。家長表示經過這樣設計的遊戲過程，讓他們瞭解到重複和強化的作用。之前，他們的教學就是抓到什麼教什麼，多次重複後幼兒不會，家長就會焦慮和擔心，要麼灰心喪氣，要麼就是難以控制情緒對幼兒發脾氣。而該方法的使用，家長不僅有了目標而且能看見幼兒每天的進步，前後一對比，越來越有信心。

六、建議與不足

本研究顯示，唐氏幼兒的干預過程中需要通過特定策略來強化幼兒的語言學習動機。對話性語言遊戲是根據地方家長干預過程中，出現問題和特殊教育干預資源不足的問題而為家庭設計的方法。干預重在目標的設計和家庭環境中家長的應用，多次分量不斷重複，及時強化。建議在未來的研究中，擴展該方法應用的領域，在大陸“送教上門”服務過程中，將方法的應用強化拓展到不同障礙類型的家長中；同時，可以注意家長對方法的應用，讓家長進行計畫和活動設計，學會該方法的使用。

本研究是在地方資源不足的情況下由高校特殊教育大學生“送教上門”服務中，探索出來的新方法，但此方法在操作中收到家庭環境和家長參與程度的影響。數據收集考慮到家長的操作簡易性，進行了簡化，收集了最易觀察和發現的數據，對方法在幼兒發展中其他領域發展的變化研究深度不足。

參考文獻：

- [1] 吳劍飛，陳雲英. 唐氏綜合症兒童語言發展研究現狀分析[J]. 中國特殊教育，2005.11:7-13.
- [2] 吳劍飛. 漢語唐氏綜合症兒童語言和記憶的實驗研究[D]. 上海：華東師範大學，2006.
- [3] 沈明翠. 試析在家庭中培養唐氏綜合症兒童的語言能力[J]. 重慶師範大學學報：哲學社會科學版，2006(2):123-127.

Abstract

In this study, four children with down syndrome were selected for early intervention in language development by using conversational language games. According to the children's current ability and their needs, the research designed the conversational language games from three aspects: Clarity of pronunciation, frequency of proactive communication, and vocabulary. The game process created suitable language environment for kids' conversation, and communicated with kids, tracked kids' language development and changes to explore the effects of conversational language games for down syndrome children's early language development. The results show the conversational games can promote children's pronunciation, vocabulary and initiative.

Key words: children with down syndrome、conversational language games、language Development、early intervention

應用視覺提示策略干預重度智障兒童-排隊行為之個案研究

錢麗嬋

嶺南師範學院

摘 要

本研究採用 A-B-A-B 研究設計，運用視覺提示策略對在特殊教育學校二年級就讀的一名 10 歲重度智力障礙兒童進行干預，探討該方法對於改善重度智力障礙兒童排隊行為的實際效果。在進行研究介入之前，研究者通過觀察、訪談以及查詢資料等方式，對個案的基本資料以及相關資訊進行收集，為研究的順利開展與進行作好準備。本研究過程分為四個階段：基線期（A1）、處理期（B1）、撤除基線期（A2）以及再處理期（B2），為期一個月。研究結果表明：研究者通過應用視覺提示策略對個案進行干預後，能說明其理解周邊環境資訊，並有效地減少其排隊時間，提升個案排隊的主動性和獨立性，為減輕班主任班級管理工作壓力作出貢獻。

關鍵字：視覺提示策略、重度智力障礙、排隊行為

Abstract

A Case Study on Applying the Visual Support Strategy to Intervene the Line-up Behaviour for Child with Severe Intellectual Deficit Disorder

Qian Lichan

Lingnan Normal University

This study used the A-B-A-B reversal experiment design in a single subject to use a visual cue strategy to intervene in a 10-year-old child with severe intellectual deficit disorder who was enrolled in the second year of a special school to explore the method for improving the line-up behaviour of children with severe intellectual deficit disorder of the actual effect. Before conducting the research intervention, the researchers collected the basic information and related information of the case through observation, interviews and query data to prepare for the smooth development and implementation of the research. The study process is divided into four phases: the baseline phase (A1), the treatment phase (B1), the withdrawal baseline phase (A2), and the reprocessing period (B2) for a period of one month. The research results show that the researchers can help him understand environmental information by applying visual prompt strategy, and effectively reduce his line-up time, improve the initiative and independence of case line-up.

Key words: visual prompt strategy、severe intellectual deficit disorders、line-up behavior

一、緒論

智力障礙兒童由於各種生理或心理的原因導致智力水準比一般人低下。此外，他們還會伴有身體、語言和言語方面的障礙。他們的理解能力、記憶能力欠佳，適應能力也受到了限制，很難去理解周遭的環境資訊並適應周邊的環境。絕大部分重度智力障礙兒童更是缺乏口語表達能力，以及無法去適應周邊的環境。作為特殊教育工作者，我們一直致力於運用一些科學有效的方法去減少重度智力障礙兒童的排隊時間以及讓他們主動去排隊，從而改善他們的排隊行為，減輕班主任班級管理工作壓力。組織特殊學生排隊去參加各種活動是特殊學校裡班級管理中的一項很重要的工作，是特殊學生在校學習和生活的重要部分。因為特殊學生在特殊學校裡需要遵守常規，參加任何活動都需要集體排隊，所以運用視覺提示策略說明重度智障學生理解排隊的要求，聽到指令迅速起立，走到排隊的地方，找到自己的排隊位置，縮短班級排隊所用時間，進而改善他們的排隊行為，對其當前及未來生活和特殊學校班主任班級管理的意義非常重大^[1]。當前中國的特殊教育研究人士，對於運用視覺提示策略干預重度智力障礙兒童排隊行為的研究非常少，可供特教教師應用教學的方法也並不多。本研究將運用視覺提示策略，改善重度智力障礙兒童的排隊行為。本緒論共有三部份內容，第一部份是研究背景與意義，第二部份是研究目的與問題，第三部份是名詞解釋。各節部份內容敘述如下：

(一)、研究背景與意義

特殊教育是國家教育的重要組成部分，它可以衡量一個國家教育發展水準的高低，也可以體現中國社會文明的程度。隨著經濟的快速發展和社會文明的進步，中國也跟著關注特殊教育的發展，給予每個特殊學生上學的機會。國家提出要“支持特殊教育”，這正說明了中國政府非常關注特殊教育的發展。在這樣的宣導下，特殊學生也受到了很大的關注。中國各類殘疾人的總數為 829, 6 萬人，智力障礙總人數為 554 萬人，智力障礙兒童有 76 萬人^{[2][23]}。如今，越來越多智力障礙人士，國家必須要重視且解決他們的教育問題。通過分析智力障礙程度分佈狀況可知，輕度智力障礙（四級）占 48.8%，中度智力障礙（三級）占 28.1%，重度智力障礙（二級）占 12.75%，極重度智力障礙（一級）占 10.35%。而輕度、中度、重度智力障礙所占比例會隨著年齡的增長而逐漸增加，極重度智力障礙所占比例逐漸減少^{[3][24]}。在中國特殊教育相關政策的推動下，障礙程度較輕的智障學生都從特殊學校返回到普通學校的普通班級上學，或進入普通學校的資源班學習。而中度、重度智障學生就留在特殊學校內學習。而且，進入特殊學校學習的障礙程度較重的智障學生數量會不斷增加，這無疑會給特殊學校班主任的班級管理帶來了巨大的挑戰。組織特殊學生排隊去參加各種活動是特殊學校裡班級管理中的一項很重要的工作，同時也是特殊學生在學校學習，和在家裡生活的重要部分。特殊學生在特殊學校裡需要遵守班規和校規，參加任何活動都需要集體排

隊，如每天早上大課間時排隊去操場做早操、中午排隊去飯堂吃飯、下午排隊放學離開教室，排隊去感統室上運動保健課或多媒體教室參加活動，等等。重度智障學生的認知發展水準低，如記憶能力差、注意力不容易集中與保持。他們一般說話能力不太好，不能自己去理解周邊環境的資訊或特點，按照四周環境的特點和要求作出相應的反應。所以，在排隊的時候常常不能理解或忽視教師發出的排隊指令，以及執行排隊指令，記不住或完全不知道自己排在哪個地方，亂站同學的位置，沒有耐心而不能在排隊的位置上等待，以及不排隊，等等。

在視覺提示策略的教學下，很多其他障礙類別人士在語言溝通、社交、情緒和行為方面的能力有顯著的提高。視覺提示策略是按照自閉症人士的障礙問題和學習特點，在教學中加入提示材料，來達到說明他們學習的目的。它原本是為自閉症群體而設計的一種干預方法。在視覺提示策略的推廣與應用潮流下，很多其他障礙的學生也開始使用這種方法學習。大量的研究證明，視覺提示策略對於每種障礙(視覺障礙除外)，包括那些無法吻合傳統障礙類別者，有良好的效果，在很大程度上提高了各類特殊兒童對於周邊環境的理解能力^[4]。因此，在特殊學校推廣視覺提示策略是十分重要且必要的。

視覺提示策略在教師的教學活動與班級管理，以及學生的日常生活中起到了非常重要的作用。首先，它提高了教師的班級管理工作效率。在教室裡貼上圖片、照片和劃分好排隊區，這可以讓學生按照看到的提示圖片和照片進行排隊，同時也減少了學生排隊的時間以及提高了班級排隊的效率。其次，學生對周圍環境的理解能力得到了一定的提高。有了視覺上的提示，不管是障礙程度較輕的智力障礙學生，還是障礙程度較重的智力障礙學生，更不管其能力高低，基本上都能知道和理解去哪裡排隊。

當前中國的特殊教育研究人士對於運用視覺提示策略，干預重度智力障礙兒童排隊行為的研究非常少，特教教師應用視覺提示策略進行班級管理的實踐也不多見。在實習過程中，發現我所在班級的重度智力障礙學生基本不會主動排隊，也不知道自己排隊的位置，這給班主任班級管理工作帶來了很大的困擾。有鑒於此，本研究將研究與探討視覺提示策略，對於重度智力障礙兒童排隊行為的干預效果，對在干預過程中可能存在的問題進行總結，並提供相應的解決方法，為解決特殊學校班級管理工作中，重度智力障礙學生排隊行為問題提供可參考的方法，進而改善重度智力障礙兒童的排隊行為，從而為減輕班主任班級管理工作壓力作出貢獻。

(二)、研究目的與問題

本研究主要探究和討論視覺提示策略對重度智力障礙兒童的排隊行為是否有改善的效果。研究者希望通過視覺提示策略的干預，說明重度智力障礙兒童適應周邊的環境，減少每次活動排隊的時間，讓他們自主、主動去排隊，進而為增進特殊學校班級管理工作作出貢獻。本研究目的如下：

通過對個案進行視覺提示策略干預，說明其理解周邊環境的資訊，從而科學有效地減少其排隊的時間，提升個案排隊的主動性和獨立性，為減輕班主任班級管理工作壓力作出貢

獻。

根據研究目的，本研究提出以下問題：

對重度智力障礙兒童的排隊行為，進行視覺提示策略干預是否能夠幫助其理解周邊環境的資訊，並減少其排隊時間，提升個案排隊的主動性和獨立性。

(三)、名詞解釋

1. 視覺提示策略定義

根據 Quill (1997) 的觀點，視覺提示策略是使用一些視覺線索，如照片、文字、錄影等給予學生一些提示^{[5][18][26]}。視覺提示策略是提供學生圖、文、字等視覺線索，讓他們知道工作與學習的具體步驟^{[6][26]}。曹淑芹、方俊明認為視覺提示策略，是指利用各種各樣的視覺工具來讓學生理解，並適應周圍環境^{[7][26]}。

本研究所採用的視覺提示策略，是粘貼在教室前門排隊區域地面上藍色的腳印標誌以及個案的大頭照片，用來引導個案去到排隊的地方，進而站立在自己排隊所在位置。

2. 重度智力障礙定義

智力障礙是指個人缺失了某些方面的能力，智力水準低於一般人，同時在智力和適應方面存在問題和困難^{[8][9]}。智力障礙分為輕度、中度、重度和極重度四個等級，其中重度智力障礙智力大約在 25 到 35 的範圍^{[23][25]}。

本研究個案持有殘疾證，是一名重度智力障礙兒童，他的智力發展水準較低，適應能力不好，且缺乏口語表達能力。

3. 排隊行為定義

排隊是指呈現整齊的線形排列。如：排隊等待檢查。

考量到個案能力水準，本研究將排隊行為分為以下三個目標行為：目標 1 為聽到指令起立、目標 2 為走到排隊區域、目標 3 為找到自己站立的位置。其中，目標 1 聽到指令起立，是指個案看到或聽到老師發出的排隊指令(排隊手勢)，到從自己的座位上站起來之間的時間間隔；目標 2 走到排隊區是指個案站起來之後，走到教室前門排隊區域之間的時間間隔；目標 3 找到自己站立的位置是指個案到達排隊區域，到找到自己站立的位置之間的時間間隔。

將以上 3 個排隊目標行為的持續時間作為衡量因變數的指標。

二、文獻探討

本部份主要探究和討論視覺提示策略對重度智障兒童排隊行為的成效。並檢索、下載、分析和整理有關視覺提示，以及重度智力障礙相關的研究文獻。其中，第一部份為視覺提示策略及相關研究；第二部份為視覺提示策略與重度智力障礙兒童的相關研究。各部分研究情況將作分別以下詳細的說明。

(一)、視覺提示策略及相關研究

充分運用表格、視頻、圖片、符號、實物等各種各樣的視覺材料，借助這些學習材料來幫助特殊學生瞭解日常活動，理解活動順序，適應周邊環境，是視覺提示策略的基本特徵。很

多研究也證明視覺提示策略對於每種障礙(視覺障礙除外)，包括那些無法吻合傳統障礙類別者，有良好的效果，在很大程度上提高了各類特殊兒童對於環境的理解能力^{[10][19]}。

在中國，首先是華東師範大學的學者曹淑芹、方俊明率先提出了“視覺提示”一詞^[11]。輔助溝通系統(AAC)是其中一種，它被定義為利用手勢、圖片或符號等方式，將溝通障礙者的資訊傳遞給他人，從而實現與人交流的功能^{[12][20]}。根據魏壽洪(2006)的研究，AAC可以輔助自閉症兒童更好地參與和適應社會，說明他們理解普通人的語言，從而更好地與他人交往^[13]。

在提出視覺提示策略的概念後，曹淑琴等人(2009)介入圖片和視頻兩種視覺材料，進行考察視覺提示性語言教學，對於提升孤獨症兒童語言交流能力的實際效果。根據研究結果，此策略非常有效^{[14][21]}。

對視覺提示策略的最初研究可以追溯到結構化教學中的“視覺結化”^{[26][27]}。根據Charlop-Christy等人(2002)的實驗，圖片交換溝通系統讓兒童學會了用圖片交流，提高了他們的社會交往能力^{[15][22]}。

(二)、視覺提示策略與重度智力障礙兒童的相關研究

在視覺提示策略的教學下，很多其他障礙類別人士的言語和溝通能力有明顯的提高。但直到現在，中國很多研究都是針對自閉症兒童，視覺提示策略最開始也是為自閉症兒童的教學而設計的。非常少研究針對重度智力障礙兒童，去設計一些有效的教學方法，如視覺提示策略。同樣，運用視覺提示策略干預重度智力障礙兒童的研究，更是少之又少。基於此種研究現狀，本研究將運用視覺提示策略干預重度智力障礙兒童的排隊行為，以期有所改善其排隊行為，為一線教師班級管理工作帶來些許參考。

智力障礙兒童由於各種生理或心理的原因導致智力水準比一般人低下。此外，他們還會伴有身體、語言和言語方面的障礙。他們的理解能力、記憶能力欠佳，適應能力也受到了限制，很難去理解周遭的環境資訊並適應周邊的環境。絕大部分重度智力障礙兒童，更是缺乏口語表達能力以及無法去適應周邊的環境。組織特殊學生排隊去參加各種活動是特殊學校裡班級管理中的一項很重要的工作，同時也是特殊學生在學校學習和在家裡生活的重要部分。特殊學生在特殊學校裡需要遵守班規和校規，參加任何活動都需要集體排隊，如每天早上大課間時排隊去操場做早操、中午排隊去飯堂吃飯、下午排隊放學離開教室，排隊去感統室上運動保健課或多媒體教室參加活動，等等。作為特殊教育工作者，我們一直致力於運用一些科學有效的方法去減少重度智力障礙兒童的排隊時間，以及讓他們主動去排隊，從而改善他們的排隊行為，減輕班主任班級管理工作壓力。

三、研究設計

(一)、研究物件

1. 研究個案的選擇

研究者經過觀察、篩選，最終確定選擇某市特殊學校小學二年級的一名10歲重度智力障礙兒童，作為本研究的研究個案。本研究開始之前，研究者先詢問個案班主任以及家長，進行有效溝通，爭取得到她們的同意；再等他們同意讓個案參加本研究，並請家長簽署了家

長同意書之後，才進行本次研究。

2. 研究個案的基本資料

本研究個案化為小輝，男，今年 10 歲，在某特殊學校小學二年級上學，經觀察、收集個案相關資料，匯總評估分析個案能力現況如表 1：

表 1 個案能力現況分析

| 專案領域 | 能力現況描述 |
|------|---|
| 認知能力 | ① 認知發展在具體階段，認知及理解能力欠佳，有初步的物體恒存-概念 |
| | ② 有時能認得自己的照片，但對其他圖片的理解能力較弱 |
| | ③ 能對地點有長時記憶，如記得來過的教室 |
| | ④ 注意力分散嚴重，無法專注於一事物超過五分鐘(除了看自己喜歡的東西外) |
| | ⑤ 在活動中排隊的意識較弱，基本沒有排隊的概念，平時排隊需要教師的肢體協助 |
| | ⑥ 興趣非常狹窄，不會主動參與活動，有時當需求無法得到滿足或沒有按照自己的想法做事情就會出現咬手、打頭、拍桌子的行為 |
| 溝通能力 | ① 口語表達能力尚未發展出來 |
| | ② 手勢語有限，對於簡單句、抽象詞語及複雜句理解能力欠佳，但能聽懂常規指令，對於需求能以姿勢動作表達，遇困難時也會尋求協助 |
| | ③ 能對他人的目光、表情、身體動作、聲音、語調、圖片有適當反應 |
| 移動能力 | 在移動力方面，個案的肢體動作發展良好，且在熟悉的情境中有短距離定點來回的能力 |

(二)、研究實驗

本研究採用 ABAB 研究設計，運用視覺提示策略介入一名 10 歲重度智力障礙學生的排隊行為，探討該策略對於個案排隊行為的影響。此實驗設計主要在於研究某行為與實驗處理的因果關係，其實驗程式如下：首先，在實驗處理前(A)的一定時間內精確測量被試的某行為表現，並將它作為實驗的基線水準；然後，引入實驗處理(B)，測量被試某行為的表現；再後，取消實驗處理，返回到實驗處理前的狀態(A2)，測量被試某行為的表現；最後，再次引進實驗處理(B2)，測量被試某行為的表現^[16]。A-B-A-B 模式包括了兩種條件的反復安排，觀察處理條件這一引數與問題行為這一因變數的因果關係，可以推測、評判行為的變化情況，這是倒返實驗設計的主要原理^[16]。

(三)、研究架構

本研究採用視覺提示策略作為自變項，重度智力障礙兒童排隊行為的三個目標行為(目標 1 個案聽指令起立、目標 2 走到排隊區和目標、3 找到自己站立的位置)的持續時間是依變項，控制變項與情境控制變項下面會一一說明。本論文研究架構請看下面圖 1:

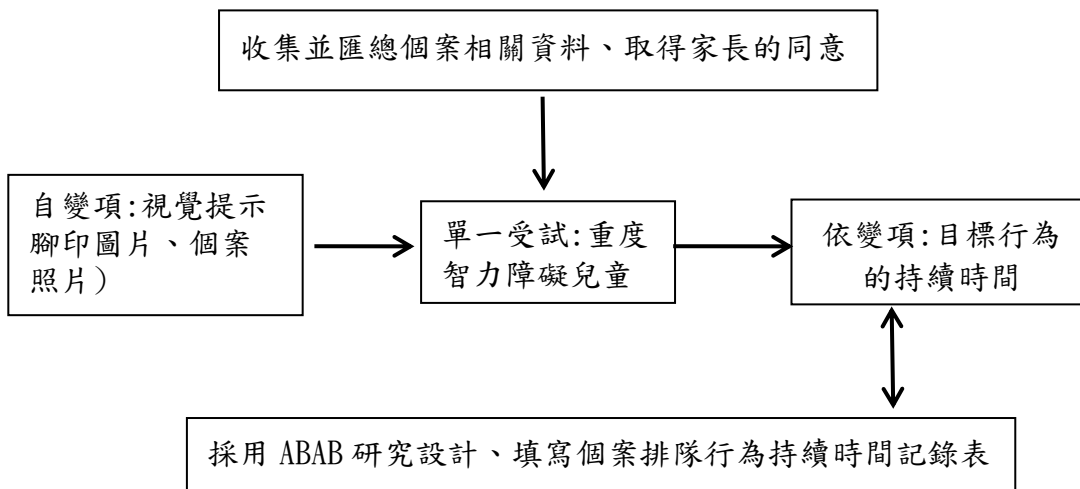


圖 1 研究架構

1. 自變項

本研究將視覺提示策略(腳印圖片、個案照片)作為因變項，研究主要應用圖片線索提示來進行教學設計。為吸引受試者的注意，提高受試者的興趣，研究干預過程將結合增強策略。本研究所用圖片提示線索，主要是粘貼在教室前門排隊區域地面上，藍色的腳印標誌以及個案的大頭照片，用來引導個案走到教室前門排隊的地方，然後站立在貼有他自己照片的位置上。在教學過程中，如果研究物件表現出排隊行為，在排隊時間上有進步，就立即給予薯片、純牛奶或膠紙進行增強。

2. 依變項

本研究將在視覺提示策略干預之後，受試者排隊的持續時間變化的效果作為依變項。

3. 控制變項與情境控制變項

(1) 避免流失研究個案

在研究進行之前，研究者通過觀察、篩選，確定研究個案；接下來與個案家長進行有效溝通，詢問家長的意見，獲得家長的同意，並請家長在家長同意書上簽名；然後與個案班主任溝通，努力獲得研究個案班主任的同意，盡最大努力爭取她的合作與配合；最後才開展本實驗研究。

(2) 確定研究干預時間與地點

本研究對個案進行了為期一個月的干預，每天三次，即早上排隊去操場做操(9:10-9:20)、中午排隊去飯堂吃飯(11:30-11:40)、下午排隊放學離開教室(15:20-15:30)，共干預三十次。為減少無關變項的干擾，研究者選擇原班教室作為干預地點。

(3) 對干擾物的控制

為減少其他干擾物，研究者在研究開始之前盡可能控制好情境，引導其他在研究之外的

學生離開干預地點；要在固定的排隊時間與情境(即早上排隊去操場做操(9:10-9:20)、中午排隊去飯堂吃飯(11:30-11:40)、下午排隊放學離開教室(15:20-15:30))，對個案進行研究干預。

(四)、研究工具

1. 家長同意書

在本研究開始之前，研究者與個案家長進行有效溝通，告訴家長本研究的基本情況；接著詢問家長的意見，獲得家長的同意，並請家長在家長同意書上簽名，最後再開展本次研究。

2. 持續時間記錄表

觀察者記錄研究個案在排隊中聽指令起立、走到排隊區、找到站立位置的時間，再根據所記錄資料將三個目標行為的持續時間做成折線圖，觀察、分析個案三個目標行為的持續時間變化與具體表現，最後根據折線圖趨勢變化進行具體的分析與說明。

3. 增強物調查表

研究者通過查閱相關增強物調查表，再參考增強物調查表中的專案，以及訪問家長，制定出一個適合個案的增強物調查表。根據所制定出的增強物調查表，勾出本研究個案喜歡的增強物。

4. 圖片線索

本研究圖片提示線索是指粘貼在教室前門排隊區域地面上，藍色的腳印標誌以及個案的大頭照片。

(五)、研究程式

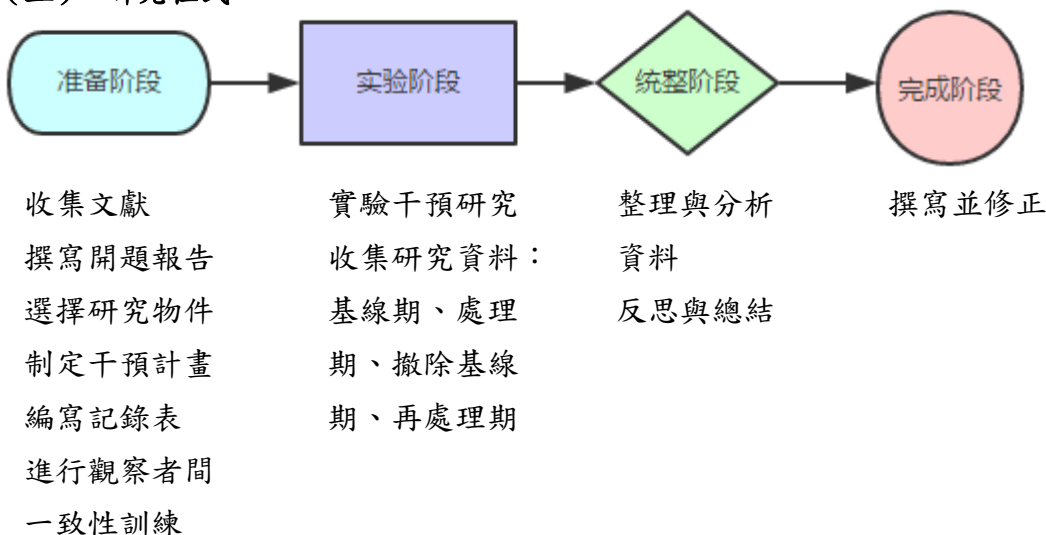


圖 2 研究程式

1. 準備階段

本階段的準備主要包括以下幾個方面：

(1) 收集研究文獻

為讓本研究有參考依據，研究者將收集國內外有關視覺提示策略與重度智力障礙兒童等的相關文獻。通過閱讀與分析國內外研究文獻，大體掌握目前有關視覺提示策略與重度智力障礙兒童等的研究現況。

(2) 在撰寫論文開題報告之前，通過檢索、下載、翻閱文獻資料確定自己感興趣且有價值的論文研究題目。接著與論文指導教授討論初步的研究計畫及研究方法，確定以單一受試倒返實驗設計來探討應用視覺提示策略干預小學二年級重度智力障礙兒童排隊行為的成效。最後，撰寫論文開題報告，並交給論文指導教師批閱並給出建議。

(3) 選擇研究個案

經觀察與篩選，研究者確定本研究個案為正在就讀特殊學校小學二年級的一名重度智力障礙學生。在確定研究個案之前，需要與個案班主任及其家長進行溝通，最後要取得她們的同意。

(4) 制定干預計畫

選定研究個案之後，研究者選擇視覺提示策略作為干預方法。干預過程為期一個月，共分為四個階段，分別是基線期、處理期、撤除基線期、再處理期。具體干預時間為每天早上排隊去操場做操(9:10-9:20)，中午排隊去飯堂吃飯(11:30-11:40)，下午排隊放學離開教室(15:20-15:30)。在干預過程中需關注個案的身體狀況，若個案出現身體不適問題，則對實驗研究進行調整。根據研究個案、研究方法等制定出詳細的干預計畫，以順利開展實驗研究。

(5) 編寫排隊持續時間記錄表

本研究通過編寫排隊持續時間記錄表的方式，即記錄聽指令起立、走到排隊區、找到站立位置的時間，來記錄受試者排隊行為的持續時間變化情況及具體表現，從而分析視覺提示策略對個案排隊行為的影響。

(6) 進行觀察者間一致性訓練

為提高本次實驗研究的信度，本研究將進行觀察者間一致性訓練，計算觀察者一致性信度。本研究的主觀察員是研究者本人，副觀察員是個案班上一名科任教師。在實驗研究開始之前，研究者先和副觀察員說明記錄排隊時間時，一些需要注意的地方。實驗研究一開始，在觀察個案排隊過程中，兩個觀察員各自在記錄表上記錄時間，如果觀察者一致性超過80%，則進入本次實驗研究中基線期的觀察。

2. 實驗階段

研究者在實習期間進行研究干預，研究教學工具為視覺提示材料，如藍色腳印標誌和個案大頭照片，干預地點為個案所在原班級。本實驗研究分為以下四個階段：

(1) 基線期 (A1)：

基線期為期五天。在研究干預之前，先觀察受試者在早上大課間排隊去操場做操、中午排隊去飯堂吃飯、下午排隊離開教室這三個時間情境排隊的表現。基線期沒有介入視覺提示策略。在觀察期間，兩位觀察者每天 3 次對受試者的排隊持續時間進行記錄，分別為每天

早上排隊去操場做操(9:10-9:20)、中午排隊去飯堂吃飯(11:30-11:40)、下午排隊放學離開教室(15:20-15:30)。同時，為準確記錄時間資料，在教室內架設攝影機。每次排隊時，教師發出排隊指令(手語+口語)，等待受試者聽到老師的指令排隊，然後走到教室前門排隊區，最後找到自己站立的位置。基線期沒有為個案排隊提供任何視覺提示。

(2) 處理期 (B1) :

處理期分為兩個階段，共持續干預十天，其中第一階段處理期 1 為六天，第二階段處理期 2 是四天。當個案在基線期的排隊行為基本呈現穩定的趨勢時，研究者才開始對個案進行干預。教師在受試者每天早上排隊去操場做操(9:10-9:20)，中午排隊去飯堂吃飯(11:30-11:40)，下午排隊放學離開教室(15:20-15:30)這三個時間情境發出排隊的指令(手語+口語)，並在教室前門排隊區域的地面上，粘貼藍色的腳印標誌以及個案的大頭照片，作為視覺提示線索。干預期同樣在教室內架設攝影機的同時，兩位觀察者對受試者的排隊持續時間進行記錄。選擇與基線期相同的時間段，每天 3 次對個案的排隊持續時間進行錄影與記錄。處理期具體可以分為兩個階段：第一階段(處理期 1)教師發出排隊的指令(手語+口語)，並在排隊區域的地面上，為個案粘貼一對藍色“腳印”標誌，在每對腳印標誌的右側粘貼個案大頭照片。第二階段(處理期 2)教師發出排隊的指令(手語+口語)，並撤銷一個“腳印”和學生的照片。在組織排隊過程中，研究者根據受試者排隊情況，給予其姿勢動作提示和輔助，包括提示受試者理解排隊的環境資訊、受試者排隊的位置，站在誰的前面或後面，與誰結對站一起(個案所在班級採用雙排方式排隊)，等等。當個案出現排隊行為後，研究者則給予個案增強物。兩位元觀察者記錄在視覺提示的條件下，受試者排隊行為的持續時間的基本情況。當個案排隊的持續時間趨向穩定，才進入撤除基線期 (A2)。

(3) 撤除基線期 (A2) :

撤除基線期共持續五天。研究者撤除所有的腳印圖片和個案大頭照片，記錄在沒有視覺提示的條件下，個案每天早上排隊去操場做操(9:10-9:20)，中午排隊去飯堂吃飯(11:30-11:40)，下午排隊放學離開教室(15:20-15:30)的排隊持續時間。當個案排隊的持續時間呈現下降趨勢，則進入再處理期 (B2)。

(4) 再處理期 (B2) :

為了檢驗視覺提示策略是否對個案的排隊行為有改善成效，本研究設計了再處理期。再處理期分為兩個階段，共持續干預十天，其中第一階段再處理期 1 為六天，第二階段再處理期 2 為四天。視覺提示材料撤除一周之後，再次介入視覺提示策略對個案的排隊行為進行干預，並記錄個案排隊持續時間的情況，再次檢驗視覺提示策略的效果。干預地點、時間與方式都和基線期一樣，每天 3 次對個案的排隊持續時間進行錄影與記錄。再處理期具體可以分為兩個階段：第一階段即再處理期 1 教師發出排隊的指令(手語+口語)，並在排隊區域的地面上，為個案粘貼一對藍色“腳印”標誌，在每對腳印標誌的右側粘貼個案大頭照片。第二階段即再處理期 2 教師發出排隊的指令(手語+口語)，並撤銷一個“腳印”和學生的照片。在組織排隊過程中教師根據受試者排隊情況，給予其姿勢動作提示和輔助，包括提示受試者

理解排隊的環境資訊、受試者排隊的位置，站在誰的前面或後面，與誰結對站一起(個案所在班級採用雙排方式排隊)，等等。兩位元觀察者記錄在有視覺提示的條件下，受試者排隊行為持續時間的基本情況。當個案在這一階段的排隊持續時間呈現下降趨勢，即可結束本次研究。

3. 資料分析與處理

(1) 目視分析

本研究進行目視分析是為了更好地呈現折線圖的資料，使本實驗研究兼具可信度與可行性。它主要分成階段內及階段間兩部分，其內容須涵蓋四個實驗階段。

(2) 觀察者一致性信度分析

本研究的研究工具為持續時間記錄表。為提高本實驗研究的信度，本研究將進行觀察者一致性信度分析，計算觀察者一致性信度。本研究的主觀察員是研究者本人，副觀察員是個案班上一名科任教師。如果計算出來本實驗研究的觀察者一致性信度在 80%以上，則說明主觀察員和副觀察員對於本實驗研究結果的看法是一樣的。下面是它的計算公式：

$$\text{觀察者一致性信度} = \frac{\text{評分一致次數}}{\text{評分一致次數} + \text{評分不一致次數}} \times 100\%$$

(六)、研究倫理

本研究個案為重度智力障礙兒童，故研究者會告訴家長及班主任實驗研究的相關情況，與家長進行溝通，獲得家長的同意，並在家長同意書上簽名，確定參與本實驗研究。下面對本實驗研究倫理進行相關說明：

1. 研究內容

本實驗研究的內容為應用視覺提示策略改善重度智力障礙兒童的排隊行為。個案為某市特殊學校小學二年級的一名 10 歲的重度智力障礙兒童。本研究所採用的視覺提示策略是粘貼在教室前門排隊區域地面上，藍色的腳印標誌以及個案的大頭照片，用來引導個案到排隊的地方，進而站立在自己排隊所在位置。

2. 實施過程

在實驗研究進行過程中有很多需要注意的地方，如將完整的研究情況提供給家長，讓個案及家長知道他們具有自由參與研究的權利；經由家長同意後才能讓重度智力障礙兒童參與實驗研究；干預過程及結果應用通俗易懂的語言，儘量少用專業術語；與個案建立並維持良好的關係，切勿因任何原因辱罵、懲罰個案。

3. 保密原則

本論文嚴禁出現個案及其家長的相關隱私，如個案的姓名及殘疾證號、家長的姓名及電話號碼，等等。在本實驗研究中，個案化名為小輝，相關號碼會隱藏。

4. 處置方式

實驗研究過程中所將出現的不良狀況等，應向個案及家長作詳細的說明。如果受試者在研究干預過程中產生不開心、不好的結果等，家長有權利知道。且家長不需說明任何理由就可退出本實驗研究。如果個案因為參加本研究而產生了不良後果，研究者應對個案進行相關的心理輔導。

5. 補償原則

如果個案能夠配合研究的進行，或者在進行中有進步，研究者會給予個案合理的增強，以保持個案學習的熱情。

6. 預期效益

對於個案參加本實驗研究可能獲得的益處，研究者應向個案及家長作詳細的說明。或者本研究所獲得的教學價值，也可告知家長。

四、研究結果與分析

研究者先建立坐標系，橫坐標是干預天數，縱坐標是個案排隊的持續時間。在繪製的折線圖中，以觀察記錄到的持續時間作為資料點。本實驗研究設計為以下四個干預階段：基線期(A1)、處理期(B1)(分為處理期1和處理期2)、撤除基線期(A2)、再處理期(B2)(分為再處理期1和再處理期2)。

從個案排隊行為持續時間的變化可知：

(一)、聽指令起立的時間變化



圖 3 聽指令起立的時間變化趨勢

在基線期，研究者對受試者進行了五天的觀察與記錄。在這五天內，研究者沒有對個案進行視覺提示的干預。通過查看這五天的持續時間資料記錄可知，個案在聽指令起立的時間較長，平均每次聽指令起立的時間長達 34.33 S。雖然時間較長，但整體趨向穩定，所以在完成基線期 (A1) 的資料收集與記錄後，準備進入下一階段的干預教學。

在處理期，研究者對受試者進行了十天的視覺提示介入教學。在干預過程中，教師根據受試者聽指令起立情況給予其姿勢動作提示和輔助，如提示受試者關注排隊的指令，理解排隊的要求。處理期具體可以分為兩個階段：第一階段(處理期 1)和第二階段(處理期 2)。在第一階段(處理期 1)，研究者給予受試者姿勢動作提示和輔助，對其進行了六天的視覺提示干預。根據記錄結果，個案在聽指令起立期間的時間較基線期有所減少，平均每次聽指令起立的時間為 17.78 S。如圖 3 所示，在視覺提示介入期間，個案聽指令起立的時間呈現減少趨向。這表明個案在處理期 (B1) 第一階段(處理期 1)聽指令起立的時間逐漸減少，能夠逐步理解排隊指令，並且所用時間漸趨穩定，因此結束收集與記錄處理期 (B1) 第一階段(處理期 1)的資料。其中，在處理期第一階段的第三天，個案聽指令起立時間突然變長，是因為個案在家吃錯東西，導致拉肚子而精神不佳，無心參加排隊活動。

在第二階段(處理期 2)，撤除姿勢動作提示和輔助，以口語提示對受試者進行了四天的干預。根據記錄結果，個案在聽指令起立的時間較處理期 (B1) 第一階段(處理期 1)有所減少，平均每次聽指令起立時間為 13.70 S。如圖 3 所示，在視覺提示介入期間，個案聽指令起立的時間呈現減少趨向，這表明個案在處理期 (B1) 第二階段(處理期 2)聽指令起立的時間逐漸減少，能夠主動且獨立理解排隊指令，並且時間漸趨穩定，因此結束收集處理期 (B1) 第二階段(處理期 2)的資料。通過比較分析個案在基線期 (A1) 和處理期 (B1) 平均每次聽指令起立的時間可知，聽指令起立所用時間由基線期 (A1) 的 34.33 S 下降到處理期 (B1) 的 13.70 S，有顯著的下降趨勢。這表明個案在接受視覺提示策略干預後，其聽指令起立的排隊行為有所改善。

在撤除基線期，研究者對受試者進行了五天的觀察與記錄。在這五天內，研究者沒有對個案進行視覺提示的干預。通過查看與分析這五天的資料記錄可知，個案在聽指令起立期間，平均每次聽指令起立的時間為 13.27 S。雖所用時間較基線期有所增加，但整體趨向穩定，因此結束收集與記錄基線期 (A1) 的資料。其中，在撤除基線期的第二天，個案聽指令起立時間突然變長，是因為其前天晚上與媽媽坐車回老家熬夜至半夜，導致第二天精神欠佳，不想排隊。

在再處理期，研究者對受試者進行了十天的視覺提示介入教學。在干預過程中，教師根據受試者聽指令起立情況給予其姿勢動作提示和輔助，如提示受試者關注排隊的指令，理解排隊的要求。再處理期具體可以分為兩個階段：第一階段(再處理期 1)和第二階段(再處理期 2)。在第一階段(再處理期 1)，給予受試者姿勢動作提示和輔助，對其進行了六天的視覺提示干預。根據記錄結果，計算分析可知，個案在聽指令起立期間的時間較處理期有所減少，平均每次聽指令起立時間為 8.61 S。如圖 3 所示，在視覺提示介入期間，個案聽指令起立的時間呈現減少趨向。這表明個案在再處理期 (B2) 第一階段(再處理期 1)聽指令起立的時間逐漸減少，能夠逐步理解排隊指令，並且持續時間漸趨穩定，因此結束收集與記錄再處理期 (B2) 第一階段(再處理期 1)的資料。

在第二階段(再處理期 2)，撤除姿勢動作提示和輔助，以口語提示對受試者進行了四天

的干預。根據記錄結果，個案在聽指令起立的時間較再處理期（B2）第一階段(再處理期 1)有所減少，平均每次聽指令起立持續時間為 3.75 S。如圖 3 所示，在視覺提示介入期間，個案聽指令起立的時間呈現減少趨向，表明個案在再處理期（B2）第二階段(再處理期 2)聽指令起立的時間逐漸減少，能夠主動且獨立理解排隊指令，並且所用時間漸趨穩定，因此結束收集與記錄再處理期（B2）第二階段(再處理期 2)的資料。通過分析與比較個案在處理期（B1）和再處理期（B2）平均每次聽指令起立的時間可知，個案聽指令起立的時間由處理期（B1）的 13.70 S 下降到再處理期（B2）的 3.75 S，有顯著的下降趨勢。這表明個案在接受視覺提示策略干預後，其聽指令起立排隊行為呈現改善的趨勢。其中，在再處理期第二階段的第五天，個案聽指令起立時間突然變長是因為其當天早上沒有吃早餐，導致干預時精神欠佳，不想排隊。

(二)、走到排隊區的時間變化

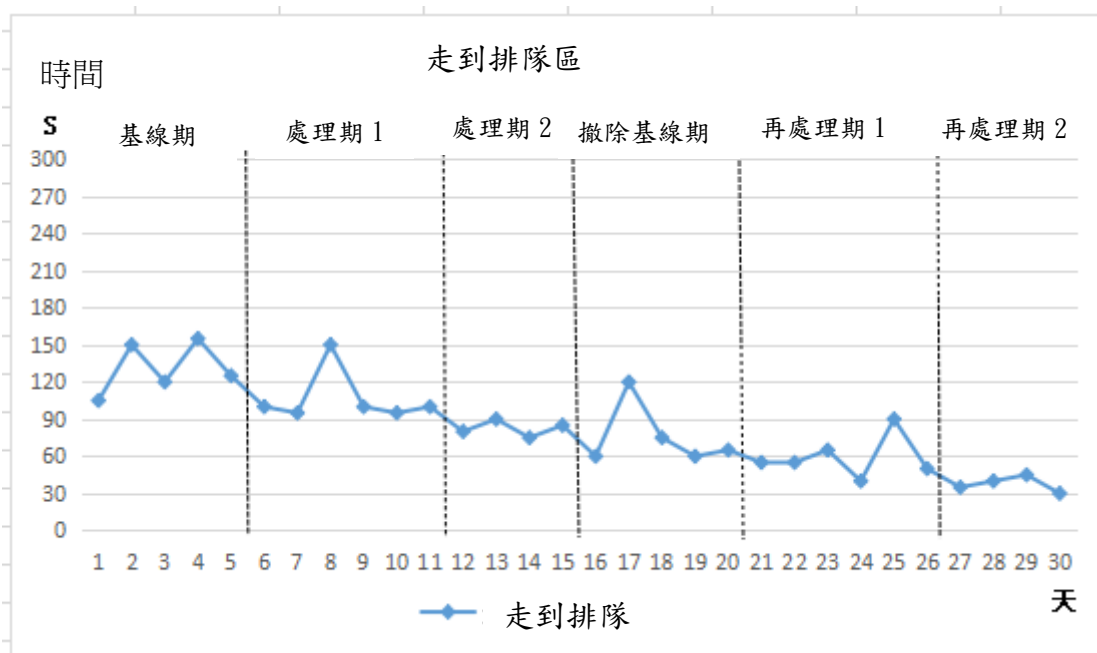


圖 4 走到排隊區的時間變化趨勢

在基線期，研究者對受試者進行了五天的觀察記錄。在這五天內，研究者沒有對個案進行視覺提示的干預。通過查看這五天的資料記錄可知，個案走到排隊區的時間較長，平均每次走到排隊區的時間為 27.00 S，且趨向穩定，因此結束收集與記錄基線期（A1）的資料。通過查看資料可知，個案在基線期時走到排隊區的時間較長。

在處理期，研究者對受試者進行了十天的視覺提示介入教學。在干預過程中，研究者在教室前門排隊區域的地面上粘貼藍色的腳印標誌以及個案大頭照片，以提供個案排隊的視覺提示線索。處理期具體可以分為兩個階段：第一階段(處理期 1)和第二階段(處理期 2)。在第一階段(處理期 1)，在教室前門排隊區域的地面上，為個案粘貼一對藍色“腳印”標誌，並且在每對腳印標誌的右側粘貼個案照片。第一階段的視覺提示干預為期六天。通過計算與分析資料記錄結果可以知道，個案在走到排隊區的時間較基線期有所減少，平均每次走的排隊區的時間為 19.17 S。如圖 4 所示，在視覺提示介入期間，個案走到排隊區的時間呈現減少趨向，這表明個案在處理期（B1）第一階段(處理期 1)走到排隊區的時間逐漸減少，能夠

逐步理解排隊要求，並且所用時間漸趨穩定，因此結束收集與記錄處理期（B1）第一階段（處理期 1）的資料。其中，在處理期第一階段的第三天，個案走到排隊區的時間突然變長是因為個案在家吃錯東西，導致拉肚子而精神不佳，無心排隊。

在第二階段（處理期 2），研究者撤掉一個藍色“腳印”和學生的大頭照片，對受試者進行了四天的干預。通過計算與分析資料記錄可知，個案在走到排隊區的時間較處理期（B1）第一階段（處理期 1）有所減少，平均每次走到排隊區的時間為 17.50 S。如圖 4 所示，在視覺提示介入期間，個案走到排隊區的時間呈現減少趨向，這表明個案在處理期（B1）第二階段（處理期 2）走到排隊區的時間逐漸減少，能夠主動且獨立理解排隊要求，並且所用時間漸趨穩定，因此結束收集與記錄處理期（B1）第二階段（處理期 2）的資料。通過分析比較個案在基線期（A1）和處理期（B1）平均每次走到排隊區的時間可知，個案走到排隊區所用時間由基線期（A1）的 27.00 S，下降到處理期（B1）的 17.50 S，很明顯有所減少。這也表明個案在接受視覺提示策略干預後，其走到排隊區的排隊行為呈現改善的趨勢。

在撤除基線期，研究者對受試者進行了五天的觀察記錄。在這五天內，研究者沒有對個案進行視覺提示的干預，通過查看與計算這五天的資料記錄可知，個案平均每次走到排隊區的時間為 18.00 S。雖所用時間較基線期增加，但整體趨向穩定，因此結束收集與記錄基線期（A1）的資料。其中，在撤除基線期的第三天，個案走到排隊區時間突然變長，是因為其前天晚上與媽媽坐車回老家熬夜至半夜，導致第二天精神欠佳，不想排隊。

在再處理期，研究者對受試者進行了十天的視覺提示介入教學。在干預過程中，教師在教室前門排隊區域的地面上，為個案粘貼一對藍色“腳印”標誌，在每對腳印標誌的右側粘貼個案的大頭照片。再處理期具體可以分為兩個階段：第一階段（再處理期 1）和第二階段（再處理期 2）。在第一階段（再處理期 1），在教室前門排隊區域的地面上，為個案粘貼一對藍色“腳印”標誌，在每對腳印標誌的右側粘貼個案照片，對其進行了為期六天的視覺提示干預。通過查看與計算這六天的資料記錄可知，個案走到排隊區的時間較處理期有所減少，平均每次走到排隊區的時間為 13.06 S。如圖 4 所示，在視覺提示介入期間，個案走到排隊區的時間呈現減少趨向。這表明個案在再處理期（B2）第一階段（再處理期 1），走到排隊區的時間逐漸減少，能夠逐步理解排隊要求，並且所用時間漸趨穩定，因此結束收集與記錄再處理期（B2）第一階段（再處理期 1）的資料。

在第二階段（再處理期 2），研究者撤掉一個藍色“腳印”和學生的大頭照片，對受試者進行了四天的干預。通過計算與分析這四天的資料記錄可知，個案在走到排隊區的時間較再處理期（B2）第一階段（再處理期 1）有所減少，平均每次走到排隊區的時間為 12.50 S。如圖 4 所示，在視覺提示介入期間，個案走到排隊區的時間呈現減少趨向。這表明個案在再處理期（B2）第二階段（再處理期 2）走到排隊區的時間逐漸減少，能夠主動且獨立理解排隊要求令，並且所用時間漸趨穩定，因此結束收集與記錄再處理期（B2）第二階段（再處理期 2）的資料。通過分析比較個案在處理期（B1）和再處理期（B2）平均每次走到排隊區的時間可知，個案走到排隊區的時間由處理期（B1）的 17.50 S，下降到再處理期（B2）的 12.50 S，有顯著的下降趨勢。這表明個案在接受視覺提示策略干預後，其走到排隊區的排隊行為有所改善。其中，在再處理期第二階段的第五天，個案走到排隊區時間突然變長，是因為其當天早上沒有吃早餐，導致干預時精神欠佳，不想排隊。

(三) 找到站立位置的時間變化

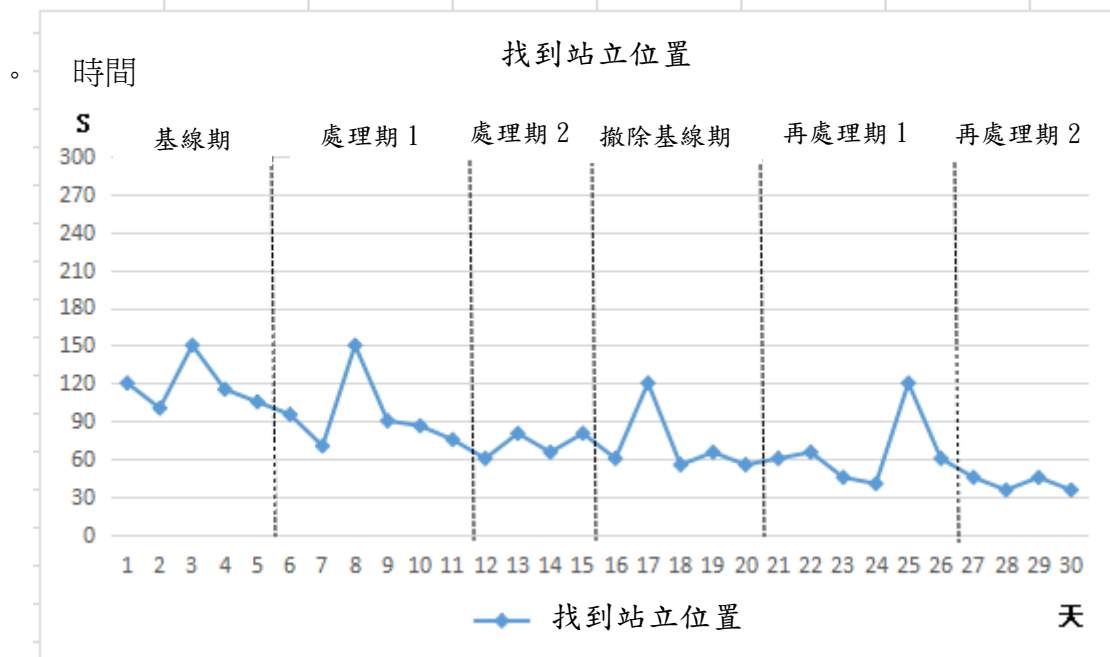


圖 5 找到站立位置的時間變化趨勢

在基線期，研究者對受試者進行了五天的觀察記錄。在這五天內，研究者沒有對個案進行視覺提示的干預。通過計算與分析這五天的資料記錄可知，個案找到站立位置的時間較長，平均每次找到站立位置的時間為 39.33 S，且趨向穩定，因此結束收集與記錄基線期 (A1) 的資料。通過分析觀察記錄可知，個案在基線期時找到站立位置的時間較長。

在處理期，研究者對受試者進行了為期十天的視覺提示介入教學。在干預過程中，研究者在教室前門排隊區域的地面上粘貼藍色的腳印標誌，以及個案的大頭照片作為視覺提示線索。處理期具體可以分為兩個階段：第一階段(處理期 1)和第二階段(處理期 2)。在第一階段(處理期 1)，在教室前門排隊區域的地面上，粘貼一對藍色“腳印”標誌，在每對腳印標誌的右側粘貼個案照片，以提供個案提示。第一階段的視覺提示干預為期六天。通過計算與分析這六天的資料記錄可知，個案找到站立位置的時間較基線期有所減少，平均每次找到站立位置的時間為 31.45 S。如圖 5 所示，在視覺提示介入期間，個案找到站立位置的時間呈現減少趨向。這表明個案在處理期 (B1) 第一階段(處理期 1)找到站立位置的時間逐漸減少，能夠逐步理解排隊要求，並且持續時間漸趨穩定，因此結束收集與記錄處理期 (B1) 第一階段(處理期 1)的資料。其中，在處理期第一階段的第三天，個案找到站立位置所用時間突然變長是因為個案在家吃錯東西，導致拉肚子而引起精神不佳，無心排隊。

在第二階段(處理期 2)，研究者撤掉一個藍色“腳印”和學生的大頭照片，對受試者進行了四天的干預。通過計算與分析這四天的資料記錄可知，個案找到站立位置的時間較處理期 (B1) 第一階段(處理期 1)有所減少，平均每次找到站立位置的時間為 23.75 S。如圖 5 所示，在視覺提示介入期間，個案找到站立位置的持續時間呈現減少趨向。這表明個案在處理期 (B1) 第二階段(處理期 2)找到站立位置的時間逐漸減少，能夠主動且獨立理解排隊要

求，並且所用時間漸趨穩定，因此結束收集與記錄處理期（B1）第二階段（處理期 2）的資料。通過分析比較資料可知，個案在基線期（A1）和處理期（B1）平均每次找到站立位置的時間，由基線期（A1）的 39.33 S 下降到處理期（B1）的 23.75 S，有顯著的下降趨勢。這表明個案在接受視覺提示策略干預後，其找到站立位置的排隊行為呈現改善的趨勢。

在撤除基線期，研究者對受試者進行了五天的觀察記錄。在這五天內，研究者沒有對個案進行視覺提示的干預。通過計算與分析這五天的資料記錄可知，個案在找到站立位置期間，平均每次找到站立位置的時間為 23.67 S，雖所用時間與基線期差不多，但趨向穩定，因此結束收集與記錄基線期（A1）的資料。其中，在撤除基線期的第三天，個案找到站立位置的時間突然變長，是因為其前天晚上與媽媽坐車回老家熬夜至半夜，導致第二天精神欠佳，不想排隊。

在再處理期，受試者接受了十天的視覺提示介入教學。在干預過程中，教師在教室前門排隊區域的地面上，粘貼一對藍色“腳印”標誌，在每對腳印標誌的右側粘貼個案的大頭照片，以方便提示個案排隊。再處理期具體可以分為兩個階段：第一階段（再處理期 1）和第二階段（再處理期 2）。在第一階段（再處理期 1），在排隊區域的地面上，粘貼一對藍色“腳印”標誌，在每對腳印標誌的右側粘貼個案的大頭照片，以提供個案足夠的視覺提示。第一階段的視覺提示干預為期六天。通過計算與分析這六天的資料記錄可知，個案在找到站立位置期間的時間較處理期有所減少，平均每次走到排隊區的時間為 21.67 S。如圖 5 所示，在視覺提示介入期間，個案找到站立位置的時間呈現減少趨向。這表明個案在再處理期（B2）第一階段（再處理期 1），找到站立位置的時間逐漸減少，能夠逐步理解排隊要求，並且所用時間漸趨穩定，因此結束收集與記錄再處理期（B2）第一階段（再處理期 1）的資料。

在第二階段（再處理期 2），研究者撤掉一個藍色“腳印”和學生的大頭照片，對受試者進行了四天的干預。通過計算與分析這四天的資料記錄可知，個案找到站立位置的時間較再處理期（B2）第一階段（再處理期 1）有所減少，平均每次找到站立位置的時間為 13.34 S。如圖 5 所示，在視覺提示介入期間，個案找到站立位置的時間趨勢是逐漸減少的。這說明個案在再處理期（B2）第二階段（再處理期 2）找到站立位置的時間逐漸減少，能夠主動且獨立理解排隊要求指令，並且所用時間漸趨穩定，因此結束收集與記錄再處理期（B2）第二階段（再處理期 2）的資料。通過分析比較個案在處理期（B1）和再處理期（B2）平均每次找到站立位置的時間可知，個案找到站立位置的時間由處理期（B1）的 23.75 S，下降到再處理期（B2）的 13.34 S，有顯著的下降趨勢。這表明個案在接受視覺提示策略干預後，其找到站立位置的排隊行為呈現改善的趨勢。其中，在再處理期第二階段的第五天，個案找到站立位置的時間突然變長是因為其當天早上沒有吃早餐，導致干預時精神欠佳，不想排隊。

以上所有研究結果表明，個案排隊的持續時間逐漸減少，即個案聽指令起立、走到排隊區和找到站立位置的時間均呈現減少的趨勢。這正表明在本研究所採用視覺提示對個案有效，即個案能夠自主理解排隊要求，儘快走到排隊區，並找到自己排隊站立的位置，同時可以提升學生排隊的獨立性。

(四)、目視分析

根據基線期、處理期、撤除基線期、再處理期四個階段的資料，研究者分析四個階段的趨勢走向、水準範圍、平均水準、水準穩定度，再比較階段間的趨勢走向、效果變化、平均數變化、重疊百分比。目視分析如表 2 和表 3 所示：

表 2 個案聽指令起立時間的階段內目視分析

| 分析向度 | 分析結果 | | | |
|----------|-------------|-------------|---------------|--------------|
| 階段名稱 | 基線期 (A1) | 處理期 (B1) | 撤除基線期 (A2) | 再處理期 (B2) |
| 階段長度 | 5 | 10 | 5 | 10 |
| 水準範圍 | 60-135 | 30-90 | 15-90 | 8-55 |
| 階段內水準變化 | -15 | -30 | -10 | -17 |
| 平均水準 | 103 | 48.50 | 39.80 | 20 |
| 水準穩定度(%) | 20% | 40% | 20% | 30% |
| 趨勢方向 | =(-) | =(+) | \(-) | \(+) |

表 3 個案聽指令起立時間的階段間目視分析

| 分析向度 | 分析結果 | | |
|----------|--------|--------|--------|
| 比較的階段 | A1-B1 | B1-A2 | A2-B2 |
| 階段間水準變化 | -60 | -5 | -10 |
| 平均水準的變化 | -54.50 | -8.70 | -19.80 |
| 趨勢穩定度的變化 | 不穩定到穩定 | 穩定到不穩定 | 不穩定到穩定 |
| 重複率 | 33.33% | 80% | 90% |

表 4 個案走到排隊區時間的階段內目視分析

| 分析向度 | 分析結果 | | | |
|----------|-------------|-------------|---------------|--------------|
| 階段名稱 | 基線期 (A1) | 處理期 (B1) | 撤除基線期 (A2) | 再處理期 (B2) |
| 階段長度 | 5 | 10 | 5 | 10 |
| 水準範圍 | 60-120 | 30-120 | 30-95 | 30-65 |
| 階段內水準變化 | -10 | -30 | 0 | 10 |
| 平均水準 | 85 | 58.50 | 54 | 40 |
| 水準穩定度(%) | 20% | 33.33% | 20% | 32% |
| 趨勢方向 | \(-) | =(+) | \(=) | =(+) |

表 5 個案走到排隊區時間的階段間目視分析

| 分析向度 | 分析結果 | | |
|-------|-------|-------|-------|
| 比較的階段 | A1-B1 | B1-A2 | A2-B2 |

| | | | |
|----------|--------|--------|--------|
| 階段間水準變化 | -20 | 5 | -15 |
| 平均水準的變化 | -26.50 | -4.50 | -14 |
| 趨勢穩定度的變化 | 不穩定到穩定 | 穩定到不穩定 | 不穩定到穩定 |
| 重複率 | 10% | 40% | 60% |

表 6 個案找到站立位置時間的階段內目視分析

| 分析向度 | 分析結果 | | | |
|----------|-------------|-------------|---------------|--------------|
| | 基線期 (A1) | 處理期 (B1) | 撤除基線期 (A2) | 再處理期 (B2) |
| 階段長度 | 5 | 10 | 5 | 10 |
| 水準範圍 | 100-150 | 60-150 | 55-120 | 35-120 |
| 階段內水準變化 | -15 | -15 | -5 | -25 |
| 平均水準 | 118 | 80.4 | 71 | 55 |
| 水準穩定度(%) | 20% | 40% | 20% | 30% |
| 趨勢方向 | \(-\) | \(+\) | \(-\) | \(+\) |

表 7 個案找到站立位置時間的階段間目視分析

| 分析向度 | 分析結果 | | |
|----------|--------|--------|--------|
| | A1-B1 | B1-A2 | A2-B2 |
| 比較的階段 | A1-B1 | B1-A2 | A2-B2 |
| 階段間水準變化 | -10 | -20 | 5 |
| 平均水準的變化 | -37.6 | -9.4 | -16 |
| 趨勢穩定度的變化 | 不穩定到穩定 | 穩定到不穩定 | 不穩定到穩定 |
| 重複率 | 10% | 60% | 65% |

通過目視分析的結果可以看出，在視覺提示策略的干預下，個案排隊(聽指令起立、走到排隊區、找到站立位置)的持續時間明顯減少。在目標 1 聽指令起立方面，在基線期 (A1) 與處理期 (B1)，平均水準由 103 降到 48.5。根據圖 3 和表 2，在處理期 (B1) 期間，個案在聽指令起立的時間呈正向遞減的趨勢，這表明視覺提示干預策略對於個案的排隊行為有改善效果。由處理期 (B1) 到撤除基線期 (A2) 期間，平均水準由 48.5 降到 39.80。通過分析圖 5 和表 2 可知，在撤除視覺提示干預策略後，個案聽指令起立的時間整體較處理期有所減少，且其效果變化是正向的。在撤除基線期 (A2) 與再處理期 (B2)，平均水準由 39.80 降到 20。根據圖 3 和表 2，在再處理期 (B2) 期間，個案在聽指令起立的時間呈正向遞減的趨勢，這表明視覺提示干預策略對於個案的排隊行為有改善效果。

在目標 2 走到排隊區方面，在基線期 (A1) 與處理期 (B1)，平均水準由 85 降到 58.50。根據圖 4 和表 4，在處理期 (B1) 期間，個案在走到排隊區的時間呈正向遞減的趨勢，這表明視覺提示干預策略對於個案的排隊行為有改善效果。由處理期 (B1) 到撤除基線期 (A2) 期間，平均水準由 58.50 降到 45。通過分析圖 4 和表 4 可知，在撤除視覺提示干預策略後，個案走到排隊區的時間整體較處理期有所減少，且其效果變化是正向的。在撤除

基線期 (A2) 與再處理期 (B2)，平均水準由 45 降到 40。根據圖 4 和表 4，在再處理期 (B2) 期間，個案在走到排隊區的時間呈正向遞減的趨勢，這表明視覺提示干預策略對於個案的排隊行為有改善效果。

在目標 3 找到站立位置方面，在基線期 (A1) 與處理期 (B1)，平均水準由 118 降到 80.4。根據圖 5 和表 6，在處理期 (B1) 期間，個案在找到站立位置的時間呈正向遞減的趨勢，這表明視覺提示干預策略對於個案的排隊行為有改善效果。由處理期 (B1) 到撤除基線期 (A2) 期間，平均水準由 80.4 降到 71。通過分析圖 5 和表 6 可知，在撤除視覺提示干預策略後，個案找到站立位置的時間整體較處理期有所減少，且其效果變化是正向的。在撤除基線期 (A2) 與再處理期 (B2)，平均水準由 71 降到 55。根據圖 3 和表 2，在再處理期 (B2) 期間，個案在找到站立位置的時間呈正向遞減的趨勢，這表明視覺提示干預策略對於個案的排隊行為有改善效果。

(五)、觀察者間一致性分析

本研究的主觀察員是研究者本人，副觀察員是個案班上一名科任教師。本研究的觀察者一致性結果，是根據兩位元觀察員觀察且記錄到的個案排隊持續時間記錄結果計算得出的，具體計算結果如下表所示：

表 8 觀察者間一致性分析表

| 階段 | 一致性信度 |
|------------|------------|
| 基線期 (A1) | 87.66% |
| 處理期 (B1) | 83.33% |
| 撤除基線期 (A2) | 80% |
| 再處理期 (B2) | 93.33% |
| 範圍 | 80%—93.33% |
| 平均 | 86.08% |

由上表可知，受試者在各實驗階段的觀察者間一致性信度範圍為 80%—93.33%，平均信度為 86.08%，超過 80%。這顯示本研究具備較高的觀察者一致性信度，即本研究記錄的個案排隊持續時間具有較高的可靠性。

五、研究結論、限制與建議

(一)、研究結論

本研究採用 ABAB 研究設計，運用視覺提示策略介入一名 10 歲重度智力障礙學生的排隊行為。研究結果表明，從 A1 到 B1 到 A2 再到 B2，個案排隊的持續時間逐漸減少，且總體穩定，即個案聽指令起立、走到排隊區和找到站立位置的時間均逐漸減少，視覺提示策略可以有效地改善重度智力障礙學生的排隊行為，說明他們理解排隊指令，快速走到排隊區，準確站立在自己的排隊位置上，這也提升了班主任班級管理的效率。對於重度智障學生來說，他們大多數缺乏口語表達能力，使用圖片、視頻等視覺材料開展學習與工作更易於他們理解與

記憶。本研究所採用的視覺提示策略，正可以說明重度智障學生順利參加學習活動，提高自理的能力。在本研究實驗中，個案能借助粘貼在教室前門藍色的腳印圖片及其旁邊的大頭照片，迅速並準確地找到排隊的地方。這可以給予學生適當的視覺提示，讓學生知道自己要站在哪個位置，久而久之，學生就能記住自己的排隊位置。同時這也可以減少出現學生因不知道排隊的地方，和不知道自己該站哪裡而產生的不排隊行為。

在本研究中，研究者將排隊行為細分為 3 個目標行為，即目標 1 聽指令起立、目標 2 走到排隊區、目標 3 找到站立位置。這 3 個目標行為有著密切的聯繫，目標 1 的達成會促進達成目標 2，目標 1、目標 2 的達成會促進達成目標 3。反之，同理。目標 2 和目標 3 所體現的視覺提示最明顯，也就是粘貼在教室前門排隊區的腳印標誌和旁邊的個案大頭照片。而目標 1 聽指令起立主要是給予重度智障學生姿勢動作的提示，有時候只有口語提示。總之，研究結果表明，通過視覺提示的介入教學，個案排隊的持續時間較介入前有明顯的減少，即個案每次聽指令起立、走到排隊區和找到站立位置的時間均有所減少。這說明視覺提示策略對於本個案排隊行為有明顯的改善效果。

在處理期的第二階段，研究者撤掉部分視覺提示材料，這正體現了逐步褪除的教學理念。不管何種教學，在學生日常生活和學習中應隨著學生能力的提升，逐步褪除提示。

(二)、研究限制

1. 研究物件

在研究物件方面，本研究只選擇了某特殊學校二年級的一位重度智力障礙學生。研究干預策略並沒有針對其他學校或其他地區、其他輕中度障礙或其他障礙類別的學生。由於地區差異、學生個別差異大，所以，本實驗研究難免會存在各種各樣的研究限制。

2. 研究時間

本研究在研究者實習期間進行，共持續了一個月。研究干預期間，班上有其他表演活動，導致干預時間緊張。在各個階段的觀察記錄與干預中，時間較短暫，可能無法觀察到有關個案排隊行為比較長時間的改善效果。同時，整個研究干預過程時間較短，這也可能會影響研究結果。

3. 研究場地

本研究干預場地只侷限在原班級，無法產生其他情境的遷移，如個案是否能在等公車時排隊，能否在購物買單時排隊，能否在餐廳取餐時排隊，等等。

(三)、研究建議

本研究在研究物件、研究時間、研究場地等方面存在研究限制，針對這些限制，研究者提出以下幾點建議，期望這些建議對特教教師的教學起到幫助的作用。

1. 本研究物件為小學二年級的一名重度智力障礙兒童，在以後的研究中，研究者可以選擇其他學校或其他地區、障礙程度較輕的學生、其他障礙類別的特殊學生作為研究物件。選擇各個地區各種各樣的個案，可以探討視覺提示策略對於干預他們各種行為問題的成效差異，從而為特教教學提供更加全面的參考。

2. 針對研究時間的限制，研究者在以後的研究中，可以適當加長整個研究干預過程，以期得到更科學的研究結果。在各個階段，可以延長觀察記錄和干預的時間。特別是在再處理

期後中，應加入後續觀察的周期，追蹤視覺提示策略對個案是否有維持與遷移的效果。同時也可以瞭解個案排隊行為的現狀。

3. 本研究場地侷限在原班級，個案無法起到排隊行為情境類化及遷移的作用。所以在未來的研究中可把場地擴大到校外，如教導學生排隊上公車、在超市購物要排隊買單、去餐廳吃飯要排隊取餐，等等。

4. 根據研究結果，教學工作者宜應用視覺提示策略，介入重度智障學生的排隊行為；同理，亦可嘗試應用該策略介入智力障礙學生的其他行為。此外，在干預過程中，除了視覺提示，應根據學生的能力現況提供其他的協助，如口語、肢體等。更重要的是，教學設計應符合學習者的興趣與需求。需要注意的是，在日常生活和學習中應隨著學生能力的提升，逐步褪除相應的提示。

參考文獻

- [1]周美琴, 梁志高, 孫宇帆, 陸雯君, 姬鈺. 運用視覺提示策略改善自閉症學排隊行為個案研究[J]. 中國特殊教育, 2017, (7): 91-94
- [2]第二次全國殘疾人抽樣調查領導小組. 2006 年第二次全國殘疾人抽樣調查主要資料公報 [J]. 中國康復理論與實踐, 2006, 12(12):1013-1013.
- [3]劉春玲, 馬紅英著. 智力障礙兒童的發展與教育[M]. 北京: 北京大學出版社, 2011
- [4]陳凱鳴. 視覺策略在特殊教育學校的應用研究[J]. 現代特殊教育, 2011(Z1):7-11.
- [5]Kathleen Ann Quill 著, 楊宗仁譯. 做看聽說自閉症兒童社會與溝通技能介入手冊[M]. 台北: 台北心理出版社, 2010
- [6]Westling, D. L., & Fox, L. Teaching students with severe disabilities[M]. Englewood Cliffs, NJ: Merrill, 2000
- [7]曹淑芹, 方俊明. 自閉症譜系兒童語言干預中的“視覺提示”策略[J]. 中國特殊教育, 2008, (5): 26-29
- [8]Mental retardation: Definition, classification and systems of support, 10th ed. American Association on Mental Retardation. Washington, DC. 2002.
- [9]禹玲玲. 《殘疾人殘疾分類和分級》國家標準發佈[J]. 中國殘疾人, 2011(5):12-12.
- [10]Twachtman D. Methods to enhance communication in verbal children. IN K A Quill(Ed.). Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization. Albany, NY: Delmar, 1995.14
- [11]曹淑芹, 方俊明. 自閉症譜系兒童語言干預中的“視覺支援”策略[J]. 中國特殊教育, 2008(05):26-32.
- [12]林欣怡, 楊宗仁. 圖卡兌換溝通系統對改善國小低功能自閉症學生自發性溝通行為類化之成效[J]. 特殊教育研究學刊, 2005, 29:199-224
- [13]魏壽洪. AAC 在自閉症兒童溝通行為中的應用分析[J]. 中國特殊教育, 2006 (11) :44-

- [14] 曹淑芹等. 高功能自閉症兒童語言交往能力訓練的個案研究[J]. 中國特殊教育, 2009 (7):60-66
- [15] Charlop-Christy MH, Carpenter M, Le L, Le Blanc LA, Kelet K. Using the picture exchange communication system (PECS) with Children with autism: Assessment of PECS Acquisition, speech, social-Communication behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2002
- [16] 葉平枝. 幼兒攻擊性行為遊戲矯正的倒返設計研究[J]. 中國臨床心理學雜誌, 2003.
- [17] 杜正治. 單一受試研究法[M]. 台北: 心理出版社, 1994.
- [18] Quill, K. A. Introduction. In K. A. Quill (Ed), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* [M]. New York: Delmar, 1995.
- [19] 王秀琴. 視覺提示在自閉症兒童語言訓練中的運用[J]. 現代特殊教育, 2015(17):72-74.
- [20] 鳳華, 鐘儀潔, 蔡馨惠等. 應用行為分析導論[M]. 新北: 心理出版社, 2015. 11.
- [21] 曹淑芹, 方俊明, 顧未青. 高功能自閉症兒童語言交往訓練的個案研究——視覺支援性語言教學的探索[J]. 中國特殊教育, 2009(07):60-66.
- [22] 李超. 視覺支援策略對孤獨症兒童干預的個案研究[D]. 東北師範大學, 2011
- [23] 第二次全國殘疾人抽樣調查殘疾標準-《中國殘疾人》- 2006-05-06
- [24] 智力殘疾標準解讀 1.7% (156) 田寶; -《中國殘疾人》- 2006-07-06
- [25] 劉春玲, 江琴娣. 特殊教育概論[M]. 上海: 華東師範大學出版社, 2008:143.
- [26] 張嬖. 基於視覺提示策略的教學對學齡期自閉症兒童休閒技能的成效研究[D]. 重慶師範大學, 2017.
- [27] Schopler, E. *Implementation of TEACCH Philosophy* [M]. New York : John Wiley, 1997

兩岸溝通障礙學術研討會論文集. 2019 / 林寶貴主編.

初版. -- 臺北市 : 中華溝通障礙教育學會, 2019.09

面 : 21公分 x 29.5公分

ISBN 978-986-86535-9-7 (平裝附數位影音光碟)

1. 語言障礙教育 2. 溝通 3. 論文集

529.6307

108013111

2019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：臺北市和平東路一段129號 臺灣師範大學特教系

聯絡電話：(02) 7734-5032

網址：<http://www.tcda.org.tw>

印刷公司：全統照相打字印刷有限公司

地址：新北市中和區永貞路239巷1號2樓

電話：02-2381-9514

Email：apple491122@gmail.com

出版日期：2019年09月初版

ISBN 978-986-86535-9-7