



國立嘉義大學
National Chiayi University

2013年
特殊教育學術研討會

論文集

2013年
特殊教育學術研討會

論文集

GPN:1010203044
ISBN:978-986-03-9357-6

2013年特殊教育學術研討會 論文集

國立嘉義大學特殊教育學系、特殊教育中心 編印

國立嘉義大學特殊教育學系
特殊教育中心 編印

Special Education



序 言

隨著國內近年來融合教育的推動與落實，愈來愈多的特殊教育學生在普通教育環境中接受教育，但在普通教育環境中接受教育並非特殊教育的目的，而是過程與環境，其目的是希望藉由提供更具挑戰性的課程強化其學習潛能。因此如何促進特殊教育學生有效學習則是個十分重要的議題。

本次研討會主題為「特殊教育學生有效學習」，即期望藉由學術研究的分享與交流，讓與會者可以對於特殊教育學生有效學習有更多的理解。本次研討會大會亦邀請高雄師範大學特殊教育學系王瓊珠教授對「從研究證據談閱讀教學」進行專題演講。

此外，本次研討會亦透過公開徵稿方式，徵求優秀研究者進行口頭發表。經至少兩位審查委員匿名審查選出 8 篇研究論文進行發表。會後並請論文發表之作者根據審查與評論之意見進行修改，再經編審委員審查後收錄在本論文集。本論文集共收集其中 6 篇論文，主題包括日常生活技能、同儕協助學習策略、課後扶助教學之學習滿意度、身心障礙者鑑定及需求評估新制、多媒體繪本教學方案增進口語敘事表現、移民母親早期療育困境。感謝這些研究人員積極投入研究並願意分享，讓這本論文集得以順利出版，同時期待這本論文集能持續引發未來研究上的共鳴，共同為促進特殊教育發展努力。

國立嘉義大學
2013 年特殊教育學術研討會論文集

目 錄

一、社區本位教學之日常生活技能課程之設計與實踐－以國小智能障礙學生為對象 林君萍、陳振明、江秋樺·····	1
二、使用同儕協助學習策略提升學習障礙學生閱讀正確性之研究： 以課程本位評量模式為例 江俊漢、陳明聰、陳政見·····	33
三、利用多媒體繪本教學方案增進國小聽覺障礙學生口語敘事表現 之研究 胡茵音、陳明聰·····	53
四、國小身心障礙學生對課後扶助教學之學習滿意度探討 林玉霞、吳彥蓉、陳振明·····	93
五、脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔 心與支持之相關研究-以屏東縣為例 馬長齡、楊捷如、凌美英、周智男、陳振明·····	119
六、移民母親早期療育困境之個案研究 王素貞·····	145

社區本位教學之日常生活技能課程之設計與實踐－ 以國小智能障礙學生為對象

林君萍
嘉義縣新港國小
教師

陳振明
國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

江秋樺*
國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

*為通訊作者

摘 要

本研究旨在探討社區本位教學之日常生活技能課程在國小智能障礙學生之實踐情形。研究方法採用行動研究法，以研究者任教之特教班級四位學生為研究對象，考慮研究對象之年齡及需求，選定三項日常生活技能為教學目標，分別為：消費場所的辨識能力、安全過馬路之技能及完整的用餐流程技能，研究場域包含教室模擬及學校附近的自然情境。本研究藉由觀察紀錄、研究者省思紀錄教導三項技能的實施過程，針對實施過程中遇到的困難及問題，與研究團隊討論共同擬定解決策略，最後使用課程本位評量檢核研究對象的學習效果。結果顯示，社區本位教學對智能障礙學生在日常生活技能的習得確實有效。而經由此行動研究，研究者本身日後的教學及獨立完成行動研究的專業能力亦獲改善。

關鍵詞：社區本位教學、智能障礙、生活技能、行動研究

壹、緒論

一、研究背景與動機

為因應特殊教育學生需求，我國「特殊教育法」第十八條規定：「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神」(教育部，2009)；同時，我國「特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法」中指出，實施特殊教育之教材編選應保持彈性，依據學生特質與需求，考量文化差異，結合學校特性及社區生態，充分運用各項教學設備、科技資訊及社區教學資源，啟發學生多元潛能(教育部，2010)。也就是說特殊學生需要適性教育，教學者要根據其學習能力、結合學校設備及社區資源，設計適當的教材教學。

何東墀(1986)指出智能障礙者的課程必須是有意義、有用的、適當的。在規劃和發展中、重度障礙學生生涯課程時，要考慮以「社區本位教學」(Community-Based Instruction, 簡稱CBI)為導向，教學內容要強調功能性及生活性技能(林宏熾，1995)。李翠玲(2001)更主張教育的目的是傳授給孩子現在及未來可用的知識或技能，對於中、重度障礙的孩子，教導他們生活上可用且能促進獨立生活的技能更是教學的重點。林韶昀(2010)認為身心障礙者社會適應課程的規劃目的及社區本位教學活動的目的，都是在幫助身心障礙者習得社會技能，讓他們可以融入社會生活。

楊碧桃(2000)指出，許多家長以為智能障礙學童什麼事都不會做，所以事事都代勞，如此不但剝奪孩子的學習權利，也造成其習慣倚賴他人，進而缺乏主動及積極性。然而，擁有生活自理技能不僅有益於智能障礙者變成獨立自主的個體，且能助其建立較多的選擇性及自主權；另外，當智能障礙者具有較好的居家及社區的生活技能時，家人的負擔也會相對的減少。畢竟啟智教育的最終目標就是要培養身心障礙者獨立自主之生活能力(林惠芬，2000)，而研究者所見的這些障礙人士正是具備生活中所需的技能且獨立生活於此社會中最好的見證。研究者希望自己任教的障礙學生能與所見的這群身心障礙者一樣，習得獨立自主的生活技能，將來也可以游刃有餘於社區中生活。

身為特殊教育教師，研究者重視身心障礙學生的社區教學，研究者曾帶領學生至其居家

附近的社區景點進行校外教學，進入社區後詢問學生是否認識此景點，學生竟是搖搖頭說「不認識」，進一步提點仍得不到答案。此反應讓研究者驚覺學生對居家的環境竟然如此陌生，讓研究者不禁懷疑學生放學後都不在居家附近活動，所以對居家社區不熟悉甚至不認識，更不知道居家附近有哪些消費場所。因此，研究者想藉由社區本位教學讓學生可以辨識居家附近的消費場所，進一步可以使用場所的功能。

綜上所述，學者專家贊同社區本位教學對身心障礙學生的學習確實有助益，更主張日常生活技能為教學首要，學生在與自身生活相關的場所進行學習，有舊經驗者可以與舊經驗相連結進而提高學習動機；若無舊經驗者，正可提供其建立生活經驗之機會，增進學習效果。

再者，班上學生有辨識消費場所的問題、有過馬路的問題、有張羅自己飲食的問題、但是卻有回顧經驗的能力，這些問題都會發生在社區生活當中。社區本位教學不但具有功能性又可引起學生學習動機，國內針對身心障礙學生實際進行社區本位教學的研究付之闕如，故研究者欲透過正式研究探討依智能障礙學生需求所規劃的社區本位教學之日常生活技能課程之實踐結果為何。

二、研究目的與研究問題

本研究旨在探討社區本位教學之日常生活技能課程在國小智能障礙學生之實踐，為進一步做為課程安排及規劃教學內容的參考，故研究目的如下：

- (一) 探討社區本位教學教導智能障礙學生在辨識消費場所能力的實踐情形。
- (二) 探討社區本位教學教導智能障礙學生安全過馬路能力的實踐情形。
- (三) 探討社區本位教學教導智能障礙學生完成完整用餐流程的實踐情形。
- (四) 探討本行動研究對研究者專業知能之影響。

根據上述的研究目的，本研究欲瞭解的問題如下：

- (一) 瞭解社區本位教學對智能障礙學生辨識消費場所能力的實踐情形為何？
- (二) 瞭解社區本位教學對智能障礙學生安全過馬路能力實踐情形為何？
- (三) 瞭解社區本位教學對智能障礙學生完成完整用餐流程的實踐情形為何？
- (四) 瞭解本行動研究對研究者專業知能有何影響？

貳、研究方法

本研究設計採行動研究法，旨在探究以社區本位教學對智能障礙學生習得日常生活技能情形為何。採行動研究，是因為研究者在教學現場上發現學生有日常生活技能相關問題，加上研究者透過文獻探討，歸納整理出社區本位教學法適合作為此次日常生活技能訓練課程規劃之依據。研究者在行動研究的過程當中運用觀察、訪談、討論及省思等方式來檢視及修正教學內容，因此透過個人省思札記、觀察、與協同研究者的專業對話，利用形成性評量及總結性評量方式來檢核針對智能障礙學生設計之社區本位教學日常生活技能課程實踐之成效。

一、研究架構

研究架構如圖 1：

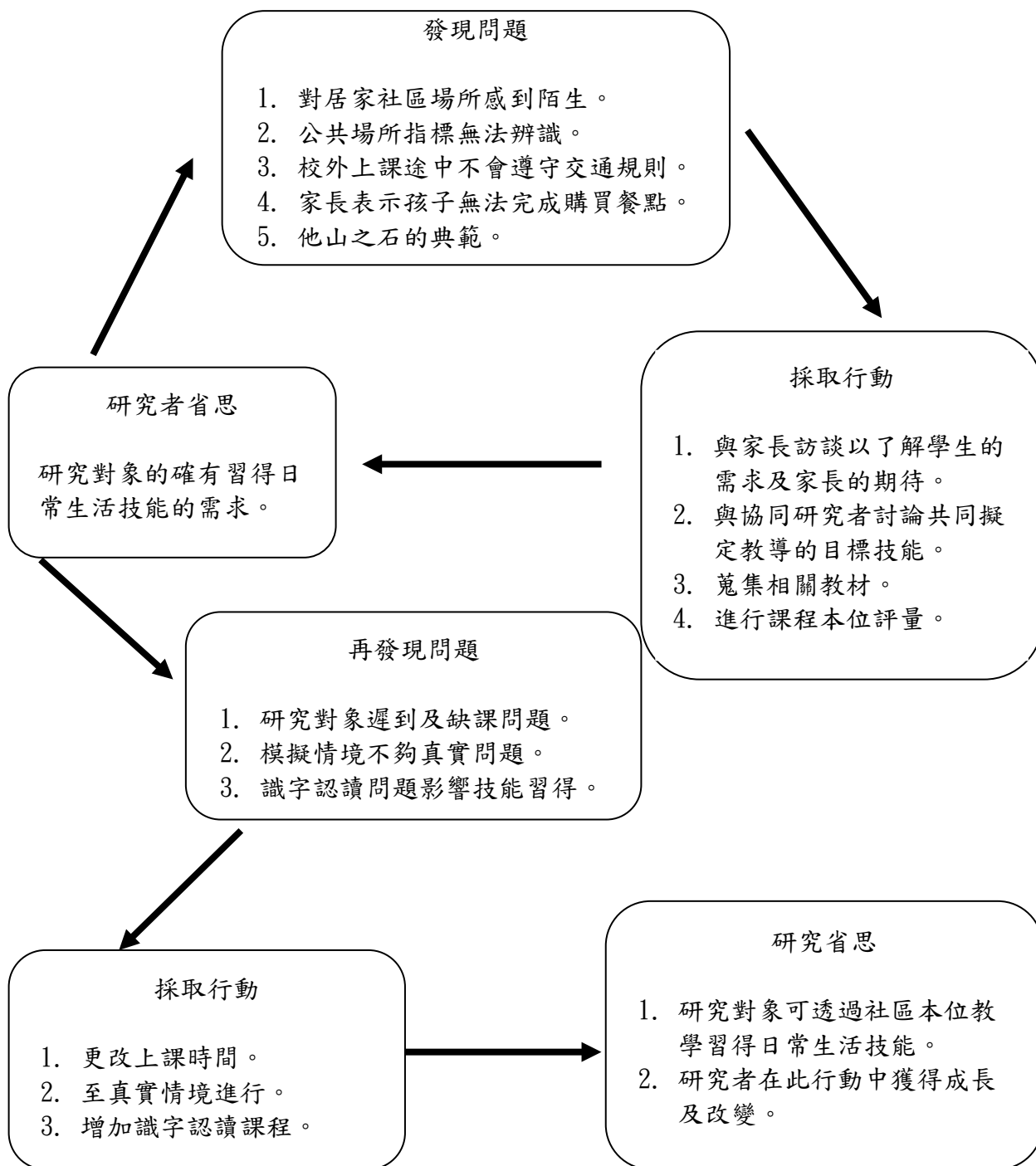


圖 1 研究架構圖

二、研究工具與研究參與者

行動研究屬於質性研究的一種，針對研究場域中所遇到的問題做出回應與探討，主要是以「人」來探討問題。本研究之研究工具即是研究者，「輔助性工具」包括（一）教學省思札記（二）研究團隊討論記錄表（三）學習單（四）訪談內容；「記錄工具」包括（一）照相機及（二）錄音內容。本研究對象主要以本校集中式特教班學生為主，本研究對象共計四名，分別描述如下：

S1：持有中度智能障礙手冊，為六年級男生，有器質性構音異常，注意力常無法持久，容易出現發呆及精神渙散的現象。家族成員龐大，親戚甚多，對於親戚稱謂非常熟悉，家人常帶他出門旅遊，生活經驗充足，但對場所有混淆現象。由於父母極度保護，鮮少有自行購物的行為，會與家人外出用餐，但無自己點餐經驗。

S2：持有中度多重障礙手冊，目前為五年級男生，為腦性麻痺患者，無行走能力，故無法自己自由移動，生活自理除進食之外，其餘如廁、穿脫衣服、沐浴……等皆由他人協助。口語表達能力比理解好，可以和第一次見面的人侃侃而談，唯因腦性麻痺造成構音異常，對談者可能無法百分之百聽得懂其談話內容。對於物品的喜好沒有太多選擇性，通常是祿母或其他人幫其挑選及決定，沒有自行購物的經驗。行動依賴他人協助，常和家人至餐廳用餐，但無自己點餐經驗。

S3：持有中度智能障礙手冊，為三年級女生，一年級安置資源班，因學習能力及生活適應能力與一般生落後甚大，故二年級重新安置於特教班。該生擁有一顆熱心助人的心，對於老師的承諾常會謹記在心且提醒師長執行。家中經濟狀況不佳，生活經驗不足，平日下課後即待在祖母家，家人鮮少帶其出門旅遊。經幾次校外教學觀察發現，該生未帶過零用錢，曾試圖給他少許金錢要其購物，但該生從頭至尾緊握銅板而沒有消費。該生曾經與家人外出用餐，但無自行購物經驗。

S4：持有中度智能障礙手冊，為嚴重文化刺激不足之二年級女生，新生入學之前不久才被社工發覺轉介個管中心，在校幾乎不言語，只是以時而無辜時而驚恐的眼神看著授課教師或同儕，不會主動與同儕玩樂，有時同儕邀約亦不為所動，當媽媽出現在教室時，即迅速收

拾書包跟隨媽媽離去。S4 常常因為各種因素缺課，嚴重影響學習；媽媽會阻止其參加校外教學活動，常常在活動當天打電話給老師聲明 S4 生病了或者乾脆不假不來。因為家庭因素，S4 與母親幾乎形影不離，居家附近沒有商店，家裡唯一交通工具為腳踏車，S4 沒有自行購物之經驗，經母親描述曾經外出用餐過，地點皆為菜市場或者外帶回家吃。

研究者本身畢業於一般大學，於屏東教育大學學士後特殊教育師資班修畢四十學分，成為合格正式特教教師，現任服務的學校為初派學校，教學年資邁入第八年。為了讓本行動研究論述及分析更精闢，研究者參加由中正大學清江學習中心所開設的「質性深度訪談方法--技巧與策略」及「質性資料分析方法-主題分析法實務」，增強自己在研究方法的能力。在本研究中，研究者即教學者，因研究者希冀本研究不止是研究，更能在日後教學技巧及研究專業中延續，故研究者當教學者更有此優點。

本研究之協同研究者 T2 為另一名特教班教師，即研究者平日教學上的搭檔，另一名協同研究者 T3 是鄰近鄉鎮學校之特教班教師，在現任學校實施社區本位教學已有三年時間，利用特教班社會適應領域的時間，結合社區資源實施教學，並與「語文」、「數學」、「生活教育」等領域結合，課程內涵豐富多樣，已有相當多身心障礙學生之家長慕名將孩子申請至 T3 教師任教的班級就讀。其曾在特殊教育叢書發表社區本位教學在智能障礙學生的課程設計應用，研究者在研究開始之前已多次向其請益，T3 教師總是傾囊相授不吝指教，每次在其分享過程都覺得獲益良多，T3 教師實施社區本位教學的熱忱及專業，皆足以當研究者之楷模。

三、研究實施流程

本研究實施流程，係根據研究目的與研究問題實施，共分為三個主要階段，分別為：準備階段、行動階段、整理分析與撰寫報告階段。準備階段包括（一）確定研究主題與研究對象（二）評估研究對象之現況能力及需求及（三）選定研究場域。行動階段包括（一）規劃課程及編寫教案、（二）實施課程及（三）相關評量及（四）觀察、檢討與省思。課程規劃內容如下：1.辨識消費場所技能教導（1）消費場所的選定（2）進行前測決定課程內容；2.安全過馬路技能教導（1）馬路如虎口、紙上談兵先模擬（2）前測決定教學內容；3.完整的用餐流程技能教導（1）扮家家酒還是真槍實彈（2）自然情境增強動機。

本行動研究為檢核教學成效，採用形成性評量及總結性評量。首先，先進行前測，取得研究對象的起點行為，依據形成性評量的概念，進行教學→評量→再教學→再評量的方式進行，透過不斷的檢核及修正，將評量結果當成下次教學的依據，此方式也符合行動研究中對行動進行評鑑與回饋修正之特點。

本研究共分三種日常生活技能，教學亦分段進行。第一種日常生活技能教學選定十個消費場所，依據研究對象較常接觸的場所或與自身生活較相關的場所當成目標，第一次教學前先進行前測，四位研究對象的目標達成率未達 75% 以上的目標進行教學活動。本階段教學活動皆在教室進行，除第一節課進行 10 分鐘說明場所的功能之外，餘每一節課前 10 分鐘對研究對象進行上次教學內容的學習保留情形做檢核，接著進行 20 分鐘的教學活動，最後 10 分鐘再利用學習單進行檢核，整個教學流程最後步驟再以總結性評量完成第一種日常生活技能教學的活動。

第二種日常生活技能進行安全過馬路教學，共分四或五個評量動作（依照其走到路口的燈號變化），第一節課進行前先帶至校外實地測量，針對未通過的動作回校進行教學，每節課前 15 分鐘進行交通安全知識的吸收，利用影片及書面教學，接著 15 分鐘進行模擬演練，最後 10 分鐘檢核教學成效

第三種日常生活技能教學是教導完整的用餐流程教學，第一節課即帶研究對象至選定的小吃店，由研究者直接教學，共分為十個動作，每一個動作拍成照片供教學及檢核用，每一節課前 15 分鐘進行照片教學，接下來 15 分鐘在教室內進行模擬演練，最後 10 分鐘再立即檢核。為使研究對象對教學保有期待性，讓研究符合社區本位教學法的精神，故再安排一次到小吃店教學及兩次到小吃店進行評量。在教學過程中發現，研究對象的識字能力嚴重影響用餐流程中的「點菜」技能，故研究團隊決定再加入認字課程的教學及檢核。

研究者在此階段蒐集錄影資料、上課觀察紀錄及檢核結果等資料，藉由以上資料與協同研究者共同討論以了解教學成效及問題所在，經由相互討論、溝通來修改課程的進行與教學方法，並視個案提供額外的課程。除此之外，研究者更藉由教學省思的撰寫與綜合協同研究者的建議進行課程修正，以期教學更臻完善。

肆、研究結果與討論

本研究為利用社區本位教學法教導智能障礙研究對象日常生活技能之行動研究，經訪談家長、與研究團隊討論、考量研究對象的需求、交通便利性以及日常生活技能對研究對象的適用性，最後選定教導的日常生活技能為「辨識消費場所」、「安全過馬路」以及「完整的用餐流程」三項技能，以下針對三項技能課程實施與結果、本行動研究對研究者的影響與綜合討論進行說明。

一、社區本位教學之日常生活技能-在辨識消費場所課程的實施與結果

(一)第一節課教學過程及省思

第一節課只有教導四個目標，為了讓教學活動皆維持 20 分鐘，故第一節課的前 10 分鐘先釐清早餐店的種類及文具用品的類別，之後進行 20 分鐘的教學活動及演練，最後保留 10 分鐘進行檢核當天的教學成效。本節課的最後檢核顯示研究對象在這四個消費場所的辨識有立即的效果，詳如下表 1：

表 1

辨識消費場所技能第一節課檢核結果紀錄表

日期：0428

編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標通過率
1-3	要買早餐會找早餐店	○	○	○	○	100%
1-5	要買文具會找書局	○	○	○	○	100%
1-9	牙齒痛會找牙醫診所	○	○	○	○	100%
1-10	身體不舒服會找一般診所（小兒科或耳鼻喉科）	○	○	○	○	100%
研究對象之獨立完成率		4/4	4/4	4/4	4/4	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成

教學過程雖然是經過團隊討論所決定的方式進行，但是上課的進行方式還是要依研究對象的臨場反應做改變，指導教授說明行動研究是要做了才知道下一步在哪裡，(20110420/A2) 例如 S4 生性羞澀，原本就鮮少開口說話，所以在上課的互動及回饋方面就顯得很少，必須要研究者特別到他面前問他或請他複誦，S4 才會小聲的說出來，往往都拖了大家許多的時間，但為了多讓 S4 開口說話，也為了他能習得技能，研究者每次上課都會特地在 S4 前停留，提供複誦或回答的機會。

為避免研究對象在檢核時是任意配對而非真正習得辨識消費場所的技能，研究者採納 T2 教師的建議，在形成性評量的檢核一律多增加一張場所的照片，以達到檢核的有效性，而在總結性評量仍以八個需求配對八個場所。

當初安排教導日常生活技能的時間皆為晨光時間，但研究對象 S4 天天遲到，無法參與全部課程，所以當其他三位研究對象的目標檢核皆完全通過的情形之下，S4 並無法全數達成，勢必要為他做調整及課程加強。

本技能教學實施兩次的形成性評量的各目標通過率皆達到 75%，故不再進行教學。最後實施總結性評量，以填寫學習單方式進行，八個需求配對八個消費場所，其檢核結果整理如下表 2，另外，表 3 則列出本技能前、後測結果比較以呈現技能習得之情形。

表 2

辨識消費場所技能總結性評量結果紀錄表

日期：0505

編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標通過率
1-2	要吃麵會找小吃店或麵店	○	○	○	○	100%
1-3	要買早餐會找早餐店	○	○	○	○	100%
1-5	要買文具會找書局	○	○	○	○	100%
1-6	要買麵包或生日蛋糕會找麵包店	○	○	○	○	100%

(續下頁)

表 2(續)

1-7	要買花或盆栽會找花店	○	○	○	○	100%
1-8	要買飲料會找飲料店	○	○	○	○	100%
1-9	牙齒痛會找牙醫診所	○	○	○	○	100%
1-10	身體不舒服會找一般診所(小兒科或耳鼻喉科)	○	○	○	○	100%
研究對象之獨立完成率		8/8	8/8	8/8	8/8	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成

表 3

辨識消費場所技能前、後測結果比較表

編號	目標	S1		S2		S3		S4	
		前測	後測	前測	後測	前測	後測	前測	後測
1-2	要吃麵會找小吃店或麵店	○	○	○	○	○	○	○	○
1-3	要買早餐會找早餐店	◎	○	◎	○	◎	○	◎	○
1-5	要買文具會找書局	○	○	○	○	◎	○	×	○
1-6	要買麵包或生日蛋糕會找麵包店	○	○	○	○	○	○	○	○
1-7	要買花或盆栽會找花店	○	○	◎	○	○	○	×	○
1-8	要買飲料會找飲料店	×	○	×	○	◎	○	×	○
1-9	牙齒痛會找牙醫診所	×	○	×	○	◎	○	×	○
1-10	身體不舒服會找一般診所(小兒科或耳鼻喉科)	×	○	×	○	×	○	◎	○

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成

比較此技能的前、後測結果顯示研究對象在辨識消費場所的技能上是有效果的，由於這些場所是平常有接觸的，所以研究對象可以在兩節課的時間內習得辨識消費場所，S4 接受個別指導後也可以 100% 通過檢核，亦即社區本位教學之日常生活技能在辨識消費場所課程的實施是有效的。

二、社區本位教學之日常生活技能-在安全過馬路課程的實施與結果

(一)第一節課之教學過程及省思

15 分鐘的模擬教學結束後就是立即檢核教學成效，利用教室內的模擬情境檢核，考量十字路口會有兩種燈號的變化，故每位研究對象的檢核會分兩次，一次是遇到紅燈；另一次是遇到綠燈，結果分別如表 4 及 5：

表 4

安全過馬路技能在教室模擬狀況檢核（到十字路口遇到紅燈）紀錄表

						測驗日期：0510
編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標通過率
2-1	走路靠邊走	○	—	○	○	100%
2-2	會隨時注意後面或前面來車（回頭看）	◎	—	◎	◎	0%
2-3	快到十字路口時會看燈號（抬頭或看對向燈號）	○	—	○	○	100%
2-4-1	看到紅燈會停步	○	—	○	○	100%
2-4-2	看到綠燈會快速通過並 <u>注意左右來車（是否有左右看）</u>	—	—	—	—	—
2-5	綠燈亮時會快速通過 <u>注意左右來車（是否有左右看）</u>	◎	—	◎	×	0%
研究對象之獨立完成率		3/5	—	3/5	3/5	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成 —沒有施測

表 5

安全過馬路技能教室模擬狀況檢核（到十字路口遇到綠燈）紀錄表

測驗日期：0510

編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標通過率
2-1	走路靠邊走	○	—	○	○	100%
2-2	會隨時注意後面或前面來車 (回頭看)	◎	—	◎	◎	0%
2-3	快到十字路口時會看燈號 (抬頭或看對向燈號)	○	—	○	○	100%
2-4-1	看到紅燈會停步	—	—	—	—	—
2-4-2	看到綠燈會快速通過並 <u>注意左右來車</u> (是否有左右看)	◎	—	◎	×	0%
2-5	<u>綠燈亮時會快速通過注意左右來車</u> (是否有左右看)	—	—	—	—	—
研究對象之獨立完成率		2/4	—	2/4	2/4	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成 —沒有施測

本節課的最後檢核顯示研究對象在目標 2-1 走路靠邊走、目標 2-3 快到十字路口時會看燈號（抬頭或看對向燈號）及目標 2-4-1 看到紅燈會停步等有立即的效果。目標 2-2 皆需要提醒才會注意後面及前面來車，有可能是因為模擬情境中沒有車輛，所以他們沒有身歷其境的感受，也才不會注意前面及後面來車，(D20110510/T2) 所以此目標沒人可以獨立完成，另外，情境一：到十字路口遇到紅燈的目標 2-5 皆因無注意左右來車而沒通過檢核；情境二：到十字路口遇到綠燈的目標 2-4-2 也因為沒有注意左右來車而沒通過檢核，應該也是因為教室內的情境沒有車輛的關係吧。(D20110510/T1)

(二)第二節課之教學過程及省思

第二節課前 15 分鐘還是使用簡報及書面資料作教學，這一次特別強調目標 2-4-2 及目標 2-5 的動作，並要求研究對象複誦「看看左右來車」；接下來的 15 分鐘模擬教學每一個動作都

要求研究對象要一邊動作一邊說出來。第二節課的檢核結果分別如表 6 及 7：

表 6

安全過馬路技能教室模擬狀況檢核（到十字路口遇到紅燈）紀錄表

測驗日期：0517

編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標通過率
2-1	走路靠邊走	○	—	○	○	100%
2-2	會隨時注意後面或前面來車（回頭看）	○	—	○	◎	66%
2-3	快到十字路口時會看燈號（抬頭或看對向燈號）	○	—	○	○	100%
2-4-1	看到紅燈會停步	○	—	○	○	100%
2-4-2	看到綠燈會快速通過並 <u>注意左右來車（是否有左右看）</u>	—	—	—	—	—
2-5	綠燈亮時會快速通過 <u>注意左右來車（是否有左右看）</u>	○	—	○	○	100%
研究對象之獨立完成率		5/5	—	5/5	4/5	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成 —沒有施測

表 7

安全過馬路技能教室模擬狀況檢核（到十字路口遇到綠燈）紀錄表

測驗日期：0517

編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標通過率
2-1	走路靠邊走	○	—	○	○	100%
2-2	會隨時注意後面或前面來車（回頭看）	○	—	○	◎	66%
2-3	快到十字路口時會看燈號（抬頭或看對向燈號）	○	—	○	○	100%
2-4-1	看到紅燈會停步	—	—	—	—	—
2-4-2	看到綠燈會快速通過並 <u>注意左右來車（是否有左右看）</u>	○	—	○	○	100%
2-5	<u>綠燈亮時會快速通過注意左右來車（是否有左右看）</u>	—	—	—	—	—
研究對象之獨立完成率		4/4	—	4/4	3/4	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成 —沒有施測

第二節課的檢核結果顯示，除 S4 在目標 2-2 沒有獨立完成之外，S1 及 S3 所有目標皆有立即的效果，故可以推定，透過不斷複誦及演練確實可提高目標的通過率。

第二節課的進行依照上一次教學團隊的建議特別加入口訣，透過「說出來」→「聽進去」→「記起來」的步驟讓研究對象達到教學目標。過程當中，S4 在模擬演練時並無法確實做到左右觀看的動作，(O20110517) 必須靠著研究者不斷的示範及提醒才會做，協同研究者 T2 認為有可能是 S4 生性內向及膽怯才會如此。(D20110517/T2) 但是經過研究者的提醒，S4 還是可以做出回頭觀看來車的動作。

教室內的教學進行兩節課後，除了 S4 外，S1 及 S3 都通過檢核，第三節課配合完整的用餐流程技能要到社區去進行，所以不再進行教室內教學，學生缺什麼就補足什麼，也就是說，學生沒學會的就要幫他加課 (A20110421)，故針對 S4 未通過的目標，研究者利用課間活動

20 分鐘進行加強課程，帶領 S4 做回頭及左右觀看的動作，確定其可以將此動作做出來為止。

(三)第三節課之教學過程及教學省思

第三節課到社區中進行，利用到小吃店途中兩個十字路口做教學，由研究者帶領學生行進，並邊走邊教導研究對象做正確反應，協同研究者 T2 則在隊伍後面維護大家安全，此次教學不做檢核。

第一次到社區內教學是很緊張的，很擔心大家的安危，幸好協同研究者 T2 在後面協助。研究者走在隊伍前面除了要教學，也要隨時注意來車，S3 會愈走愈偏向車道 (R20110520)，研究者見狀需提醒他要靠邊邊走，S4 則是頭低低的跟著隊伍走，需要研究者不斷告訴他看前面、注意左右來車或抬頭看紅綠燈。在過馬路時，研究者會提醒研究對象的動作要快，此時研究對象就會用跑步的通過 (R20110520)，我很害怕他們會跌倒 (D20110520/T1)，可見在社區中教學不但困境重重且危機四伏。但是，模擬的情境跟實際的場所還是不一樣，為了讓研究更貼近生活性，縱使在社區中教學會有危險，仍需到真實情境中進行。

(四)第四節課之教學過程及教學省思

第四節課實施形成性評量，利用錄影方式觀察研究對象過馬路的情況，為避免影響檢核結果，三位研究對象一同走出校門，但在十字路口前 10 公尺即改成一一位接著一位過馬路，也就是待前一位過馬路後，下一位再往前走，三位研究對象都過馬路後再一起往小吃店前進。其結果如表 8：

表 8

安全過馬路技能形成性評量結果紀錄表

測驗日期：0527

編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標通過率
2-1	走路靠邊走	○	—	○	○	100%
2-2	會隨時注意後面或前面來車 (回頭看)	○	—	○	○	100%
2-3	快到十字路口時會看燈號 (抬頭或看對向燈號)	○	—	○	○	100%
2-4-1	看到紅燈會停步	○	—	—	○	100%
2-4-2	看到綠燈會快速通過並 <u>注意左右來車(是否有左右看)</u>	—	—	○	—	100%
2-5	<u>綠燈亮時會快速通過注意左右來車(是否有左右看)</u>	○	—	—	○	100%
研究對象之獨立完成率		5/5	—	4/4	5/5	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成 —沒有施測

檢核結果顯示，S1 及 S4 正好遇到紅燈，其五個目標全部通過，S3 則遇到綠燈，也順利的通過四個目標。這一次走出校外是為了要進行形成性評量，雖然三位受試者同時間進到社區中，卻是不同時間點過十字路口，彼此分別有獨立性，檢核結果不會相互干擾。唯一需要掌握的是第一位研究對象經過了馬路之後，協同研究者 T2 要告訴第二位研究對象可以走了，等第二位過馬路後，再請第三位研究對象往前走，研究者與協同研究者 T2 靠著揮動手勢做信號，有時會因為跟研究對象談話而忽略信號，如果此時有對講機就可以解決這個問題。

(五)最後的結果及教學省思

最後總結性評量進行方式是請研究對象一個一個走進社區，協同研究者 T2 在教室內控制研究對象出發的時間，考量從教室出發到小吃店的時間約要 6 分鐘，加上研究者必須從小吃店再折返到第一個馬路口的時間，故將每位研究對象出發的時間間隔 10 分鐘。研究者在第一

個馬路口紀錄研究對象的反應，並等研究對象過第一個馬路口後再跟隨後面拍攝，直到其抵達小吃店，研究者再折返第一個馬路口，其結果如表 9，研究者亦列出前、後測比較表 10 來對照教學結果。

表 9

安全過馬路技能總結性評量結果紀錄表

日期：0603

編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標通過率
2-1	走路靠邊走	○	—	○	○	100%
2-2	會隨時注意後面或前面來車 (回頭看)	○	—	○	○	100%
2-3	快到十字路口時會看燈號 (抬頭或看對向燈號)	○	—	○	○	100%
2-4-1	看到紅燈會停步	○	—	○	○	100%
2-4-2	看到綠燈會快速通過並 <u>注意左右來車</u> (是否有左右看)	—	—	—	—	100%
2-5	<u>綠燈亮時會快速通過注意左右來車</u> (是否有左右看)	○	—	○	○	100%
研究對象之獨立完成率		5/5	—	5/5	5/5	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成 —沒有施測

表 10

安全過馬路技能前、後測結果比較表

日期：0603

編號	目標	S1		S2		S3		S4	
		前測	後側	前測	後側	前測	後側	前測	後側
2-1	走路靠邊走	○	○	—	—	×	○	×	×
2-2	會隨時注意後面或前面來車 (回頭看)	×	○	—	—	×	○	×	×
2-3	快到十字路口時會看燈號 (抬頭或看對向燈號)	○	○	—	—	○	○	×	×
2-4-1	看到紅燈會停步	—	○	—	—	×	○	—	○
2-4-2	看到綠燈會快速通過並注意 <u>左右來車(是否有左右看)</u>	×	—	—	—	—	—	×	—
2-5	綠燈亮時會快速通過注意左 <u>右來車(是否有左右看)</u>	—	○	—	—	×	○	—	○
研究對象之獨立完成率		2/4	5/5	—	—	1/5	5/5	0/4	5/5

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成 —沒有施測

最後總結性評量的結果，三位研究對象走到十字路口恰巧都遇到紅燈，也都停步等燈號變綠燈再前進，走路也都靠邊走，並會觀看前面及後面來車，在通過十字路口的時候也都快速通過，並沒有散步的情形出現，且在過馬路時會觀看左右來車，不論是各目標通過率或研究對象之獨立完成率皆是百分之百。由此顯示，研究對象已經習得安全過馬路的技能。

研究者原很擔心 S4 無法走出校門、走進社區，當看到 S4 走出校園時，心中的石頭終於卸下來，我知道常帶他出來是可以提高其學習動機，而且是有效果的。

原以為我發號施令時他會坐著不動，但我說 S4 可以出發了，他隨即站起來，把椅子靠著後就走出教室了，我也嚇了一大跳。(D20110603/T2)

協同研究者 T2 跟我有相同的擔憂，但我們都看見了 S4 的改變及教學的成效。而 S1 也

不再停佇在燈號之下，S3 也沒有衝過馬路，他們都可以做出正確反應，讓我覺得很欣慰。研究者與協同研究者 T2 再一次認為帶領他們走進社區中教學是對的。

三、社區本位教學之日常生活技能-在完整的用餐流程課程的實施與結果

(一) 第一節課的教學過程及教學省思

第一節課的教學到小吃店進行，將完整的用餐流程分成十個步驟，研究者一個步驟、一個步驟教導，協同研究者則把十個步驟拍成照片。第二節課的教學在教室內實施，分別為每節課前 15 分鐘的照片教學，15 分鐘的模擬演練及最後 10 分鐘的檢核。

15 分鐘的照片教學之後進行 15 分鐘的模擬演練，研究者將研究場域的桌子併成兩張，一張是由兩張小桌子排成，另一張是由四張小桌子排成，請研究對象全部到教室外等待研究者發號施令進小吃店，研究者照著流程教學，到了第四步驟「點菜畫記」的時候出現了困難，研究對象不知道要畫記在什麼地方，研究者見狀一一詢問要點何種餐點，直接告訴研究對象要畫記在什麼位置，再繼續接下來的步驟。最後的 10 分鐘檢核研究對象使用照片將用餐流程十個步驟做排列，結果如表 11：

表 11

完整的用餐流程技能第一次檢核（使用照片）紀錄表

日期：0519

編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標通過率
3-1	走進店家	○	○	○	○	100%
3-2	找到適當位置坐下來	○	◎	○	◎	50%
3-3	拿點菜單	◎	◎	◎	×	0%
3-4	點菜畫記	○	○	×	×	50%
3-5	拿點菜單給老闆	○	○	×	×	50%
3-6	回座位等待	×	×	○	◎	25%
3-7	用餐	×	×	○	×	25%
3-8	用畢擦拭嘴巴	◎	◎	◎	◎	0%
3-9	付錢	○	○	○	×	75%
3-10	離開	○	○	○	○	100%
研究對象之獨立完成率		6/10	5/10	6/10	2/10	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成

(二) 第二節課的教學過程及教學省思

第二節課的檢核結果顯示，研究對象在目標 3-1 及目標 3-10 全數通過，在目標 3-3 及 3-8 則無人獨立完成。

是不是因為平常都由家人代勞，所以他們會忘記坐下來後就是要自己點餐？

(D20110519/T2)

吃完東西沒有拿面紙擦拭嘴巴可能是因為沒有這個習慣。(D20110519/T1)

經團隊討論，研究者決定下次教學要加強通過率未達 75% 以上的目標，即除了「走進店家」及「離開」兩個目標之外。原以為只要把流程利用工作分析的方式分成十個步驟再一一教導就可以讓研究對象習得此技能，卻忘了他們有識字困難問題，根本點不到他們想吃的東西，光是教導流程是沒用的，必須從最基本的認字開始教，針對第二次教學發現研究對象不會畫記菜單的問題，團隊討論的決定是增加識字課程，但是，如果照著原訂的節次進行就無法如期完成課程，學期就會結束進入暑假。最後，跟協同研究者 T2 商量，決定請他利用每週二、四、五第一節語文課的時間進行 10 分鐘的教學，只教認讀字卡即可。教學到此終於覺得研究對象的基本識字認讀能力很重要，不識字就無法自行點餐，需要靠別人幫忙或者直接用口語向老闆點餐。研究者曾考慮過有些小吃店並不需要畫記點菜單，但因選定的小吃店必須畫記點菜單，故仍決定要教導研究對象識字認讀的能力。建議日後研究者要更詳細的考量先備能力的問題，免得基本能力不足而影響整個教學流程。

(三) 第三節及第四節課的教學過程及教學省思

第三節課的教學到小吃店進行，跟第一次不一樣的地方是第一次到小吃店教學是一個步驟接著一個步驟教導，這一次則用提問的方式進行，問研究對象下一步是什麼？再由研究對象告訴研究者答案。

到小吃店用餐對研究對象有很大的吸引力，研究對象會經常詢問何時要再去吃麵？動機非常強烈，經過上一次在教室的照片教學及模擬演練還有第一次教學的經驗，S1、S2 及 S3 對小吃店表現出熟悉感，找到適當位置的動作很快就做對，S4 依然畏縮著跟著大家，要研究者發號施令請他坐下才開始動作。在點餐的過程中，研究對象會互相討論要吃什麼，不需刻

意教導即出現互動，這是本研究的附加價值，雖然在點餐畫記還是需要研究者協助，但其他步驟在研究者提問時就會得到正確的答案，比在教室內進行還要有反應。情境不同，反應果然也不同，然此次教學不做檢核。

第四節課的教學在教室內進行，流程同第二次，先進行 15 分鐘的照片教學，後進行 15 分鐘的模擬演練，最後再以照片進行檢核，但過程中一再強調尚未達到 75% 通過率的目標。此次檢核未給任何提示，結果如表 12：

表 12

完整的用餐流程技能第二次檢核（使用照片）紀錄表

日期：0526

編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標 通過率
3-1	走進店家	○	○	○	○	100%
3-2	找到適當位置坐下來	○	○	○	○	100%
3-3	拿點菜單	○	○	○	×	75%
3-4	點菜畫記	○	○	×	×	50%
3-5	拿點菜單給老闆	○	○	×	×	50%
3-6	回座位等待	×	×	○	○	50%
3-7	用餐	×	×	○	○	50%
3-8	用畢擦拭嘴巴	○	○	○	○	100%
3-9	付錢	○	○	○	×	75%
3-10	離開	○	○	○	○	100%
研究對象之獨立完成率		8/10	8/10	8/10	6/10	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成

根據以上的結果發現，S1、S2 及 S3 的錯誤型態是順序顛倒，S4 的錯誤型態是四個步驟錯置，此次檢核結果仍有四個目標未達 75% 的通過率，目標 3-2、目標 3-3 及目標 3-8 通過率已經達到 75% 以上。

照片的呈現跟實際的行動應該會有所不同，所以用照片檢核可能會有誤差，例如拿菜單給老闆跟付錢兩張照片就很像，若研究對象沒有仔細看就會拿錯，所以照片檢核當成參考，應該要實際到小吃店驗收成果。(D20110526/T2)

仔細分析研究對象的錯誤型態會發現都不是很嚴重的問題，例如：S1 的「回座位等待」

跟「用餐」顛倒，到了小吃店是絕對不會顛倒，因為要先回座位等待才可以用餐；又如 S3 拿點菜單後一定要進行「點菜畫記」，否則也是無法進行下一步驟，所以這些錯誤到了另一個研究場域一定可以克服。(D20110526/T1)

經團隊討論，考量研究對象發生的錯誤型態在實際情境中不會出現，故決定不再加課補強，下一次直接到小吃店驗收成果。

(四) 第五節課的教學過程及教學省思

進行教室內的教學及演練後，周五的第四節課到社區中的小吃店進行成果驗收，檢核研究對象是否能完成完整的用餐流程十步驟。其結果如表 13：

表 13

完整的用餐流程技能第三次檢核（小吃店內）紀錄表

日期：0527

編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標通過率
3-1	走進店家	○	○	○	○	100%
3-2	找到適當位置坐下來	○	○	○	○	100%
3-3	拿點菜單	◎	◎	◎	×	0%
3-4	點菜畫記	○	×	×	×	25%
3-5	拿點菜單給老闆	○	○	○	×	75%
3-6	回座位等待	○	○	○	○	100%
3-7	用餐	○	○	○	○	100%
3-8	用畢擦拭嘴巴	◎	◎	◎	×	0%
3-9	付錢	○	○	○	×	75%
3-10	離開	○	○	○	○	100%
研究對象之獨立完成率		8/10	8/10	7/10	5/10	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成

到小吃店的檢核結果與使用照片的檢核結果比較發現，研究對象到小吃店的獨立完成率比較高，但目標 3-3 及目標 3-8 皆須提醒才能完成，目標 3-4 點菜畫記這一目標在小吃店中的達成率低於照片檢核，S4 的獨立完成率仍是所有研究對象中最低。

在行動研究進行當中，研究對象 S1 會問我什麼時候要再去小吃店吃麵？S2 則會說他已經想好下一次要吃什麼了，下課也曾見到他們互相討論要吃什麼，可見研究對象對要去小吃

店用餐這件事情表現出興致勃勃，這正符合社區本位教學可以提高研究對象的學習動機。在檢核結果中發現，目標 3-3 需要提示是因研究者未事先說明要自己畫一張菜單，導致研究對象等待他人而未動作；目標 3-4 除 S1 成功點到他要吃的餐點外，餘三位皆沒有通過；目標 3-8 未通過則歸因習慣未建立。

由於第三次的檢核並未全部通過，仍有三個目標通過率未達 75%，且 S4 的獨立完成率更是只有 50%，看來 S4 在團體教學中的成效不大，應該要嘗試個別教學，(D20110527/T2) 故研究團隊決定再加一節課程教導完整的用餐流程，另外再幫 S4 加強課程，讓其可更熟悉整個技能的流程，然後再至小吃店進行檢核。

(五) 第六節及第七節課的教學過程及教學省思

第六節課先進行 20 分鐘的照片教學，過程中一再加強目標 3-3、3-4 及目標 3-8，接著進行模擬演練，本次教學純粹加強十個步驟的流程，不做檢核。

經過第六節課教室內的加強課程，第七節課帶至小吃店進行檢核，其結果顯示，S1 及 S3 全部通過，順利完成整個用餐流程；S2 則因為想吃「榨菜肉絲麵」卻點成「餛飩麵」，所以未通過點菜畫記的目標，用完餐後也沒有擦拭嘴巴就準備去付錢；S4 在提示之下完成拿點菜單及擦拭嘴巴，但是點菜畫記及付錢卻提示了還是沒有動作而未通過。整體而言，此次檢核結果優於前次的檢核結果，也比在教室內看照片排用餐流程順序的結果來得好。結果詳如下表 14：

表 14

完整的用餐流程技能第四次檢核（小吃店內）紀錄表

日期：0603

編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標通過率
3-1	走進店家	○	○	○	○	100%
3-2	找到適當位置坐下來	○	○	○	○	100%
3-3	拿點菜單	○	○	○	◎	75%
3-4	點菜畫記	○	◎	○	×	50%
3-5	拿點菜單給老闆	○	○	○	○	100%
3-6	回座位等待	○	○	○	○	100%
3-7	用餐	○	○	○	○	100%
3-8	用畢擦拭嘴巴	○	◎	○	◎	50%
3-9	付錢	○	○	○	×	75%
3-10	離開	○	○	○	○	100%
研究對象之獨立完成率		10/10	8/10	10/10	6/10	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成

研究對象非常期待星期五第四節到小吃店用餐，S1 及 S3 從出校門就表現得很有自信，進到小吃店隨即找到適當位置坐下來，也迅速拿點菜單及點菜，一切過程都非常順利且流暢，所以通過全部的目標。S2 由於肢體不便，目標 3-1 要靠著別人推他，但 S2 必須指出小吃店的位置，目標 3-2 則要選定位置，目標 3-5 要請別人幫他送或叫老闆過來。當初在設計課程的時候就把 S2 的障礙考量進去，故在目標的檢核方式及標準與其他三位研究對象不同，但仍以 S2 可以獨立完成為最終目的。在 S2 進行到目標 3-4 點菜畫記時，祿母突然靠過去準備協助，幸好及時被研究者阻止，請祿母不要主動給任何協助，免得失去準確性。

S4 在出發前已經問過他要吃什麼，也請他攜帶字卡，但由於配對能力不佳，無法找出菜單與字卡相同的字跡，故遲遲無法畫記；但為了讓其他目標可以順利進行檢核，研究者直接告訴他答案後請他繼續。S4 用完餐後、在提示下也完成擦拭嘴巴，之後再詢問他「接下來呢」？只見 S4 站起來走出門口沒有付錢，所以，目標 3-9 未通過。

為教導研究對象認讀菜單生字，故增加了每周三次、每次 10 分鐘、共進行六次的認識生字的課程，將菜單上單價 40 元以下的餐點及種類共計 17 張字卡 46 個字，並進行前測及後測，

得到的結果如表 15：

表 15
點菜單字卡認讀前後測結果表

	S1	S2	S3	S4
前測認讀字數	24	14	31	3
後測認讀字數	46	41	45	4

S1、S2 及 S3 的認讀字數均有明顯增加，唯獨 S4 只增加一個字數，進步幅度遠落後於其他三者。

他都不開口，我無法判斷他是不是真的不認識這些字，也有問他是「麵」還是「飯」還是「湯」，至少這三個字要懂才不會點錯，不然讓 S4 指認好了，看是否可以提高答對率。

(D20110603/T1)

S4 是因為缺課缺太多，所以可能真的不認得這些字，但是又不能因為這樣幫他加課。

(D20110603/T2)

為避免他點不到想吃的東西，檢核時就請他帶著字卡好了。(D20110603/T1)

(六) 最後的結果及省思

到了驗收成果的時候，最後總結性評量選在周五的第四節課，在出發前即告訴研究對象今天的目的，為了確定研究對象可以點到想吃的東西，研究者先一一詢問其想點的餐點，除了 S4 帶字卡之外，其他研究對象需靠自己的能力完成整個流程，研究者規定每個人要單獨坐一桌，不可跟別人交談，除 S2 需別人協助的目標 (3-1、3-2、3-5) 之外，每個人都要自己獨立完成所有流程，但每一個流程進行若超過五分鐘，研究者會主動給予協助以便其他目標檢核可以繼續，其結果如表 16：

表 16

完整的用餐流程技能總結性評量（小吃店內）紀錄表

日期：0610

編號	目標	S1	S2	S3	S4	各目標通過率
3-1	走進店家	○	○	○	○	100%
3-2	找到適當位置坐下來	○	○	○	○	100%
3-3	拿點菜單	○	○	○	◎	75%
3-4	點菜畫記	○	○	○	×	75%
3-5	拿點菜單給老闆	○	○	○	○	100%
3-6	回座位等待	○	○	○	○	100%
3-7	用餐	○	○	○	○	100%
3-8	用畢擦拭嘴巴	○	○	○	◎	75%
3-9	付錢	○	○	○	◎	75%
3-10	離開	○	○	○	○	100%
研究對象之獨立完成率		10/10	10/10	10/10	6/10	

說明：○獨立完成 ◎提示下完成 △協助完成 ×無法完成

最後總結性評量結果顯示，S1、S2 及 S3 獨立完成所有目標，S4 在目標 3-3、目標 3-8 及目標 3-9 皆在提示下完成，但目標 3-4 仍與之前檢核結果一樣沒有通過，獨立完成率只有 60%。

社區本位教學之日常生活技能的第三項技能「完整的用餐流程」已實施完畢，最後檢核的結果雖然沒有全部通過，但仍令研究者及協同研究者 T2 滿意。S1 及 S3 的學習動機很積極，S2 從一開始的依賴到後來可以主動請求協助，S4 雖然沒有全部完成，但他的動作已經比一開始快很多，而且不再是提醒了卻依然不動作的狀態，故研究者認為，社區本位教學之日常生活技能課程在此階段是成功的。

四、本行動研究對研究者的影響

整個研究過程中，研究者持續請教指導教授、T3 教師、上網搜尋文獻、與協同研究者 T2 教師討論，蒐集多方的資料，漸歸納出教學要點，決定要教導的三項技能及實施方式。本研究教導的三項技能都是經過審慎考量研究對象的需求而來，但是從一開始的前測、教學的

過程、教學中的評量、進到社區的教學及最後的檢核都不是同一個模式，也無法找出規則，例如：辨識消費場所的技能檢核方式無法讓研究對象到社區中一一找出消費場所的位置，安全過馬路技能教導也不敢貿然到社區中進行，而完整的用餐流程更無法每次都到小吃店實施；三項日常生活技能的實施都需要仔細考量找出最適當的實施方式，例如：辨識消費場所技能的檢核方式以學習單為主，安全過馬路技能的檢核方式則是到真實情境中，完整的用餐流程技能的檢核也是直接到小吃店進行。三項技能的教導沒有公式可套，只能靠著研究者的省思跟團隊的腦力激盪，再根據研究對象的反應，不斷地調整教學的方式及步調。雖然沒有公式可套入，但謹守著指導教授 A1 叮嚀「缺什麼就補什麼」，讓研究對象可以更快習得技能，故日後的教學仍要視學生的需求及教學目標來擬定流程。

行動研究就是發現問題→行動→省思→再發現問題→再行動→再省思，一直循環下去，所以在技能教導的過程當中不斷的發現問題，不斷的採取行動，不斷的反思，在來來回回的討論對話當中，擬出行動的下一步。例如：研究對象不會點餐（發現問題），教導用餐流程十步驟（行動），研究者發現研究對象在點餐這個步驟進行不順利（反思），究其原因歸責於研究對象識字認讀的問題（再發現問題），於是請協同研究者 T2 在語文課加入識字認讀的課程（再行動），點餐流程順利進行（再省思）。經過這個行動研究，研究者學會多向度的思考，在規劃課程時應該考量所有會干擾教學進行的因素，例如 S4 遲到或缺課已經成為習慣，但是在研究之初的課程規劃並沒有納入考量，之後的兩項技能教導實施時間就把這個因素一並考量。

尤其重要的是在整個行動研究過程中發現，研究對象最期待的課程就是可以走出校園到小吃店去用餐，對於社區本位教學進行的方式也都興致勃勃，家長也對此教學方式及結果也可以從訪談中得到肯定的答案。現在走在街上都會跟我說那家店是在做什麼的，看起來老師教的真的有用（I20110614-S1F）。放假的時候都會叫我要帶她去店裡吃東西，一坐下來就趕快去拿點菜單還問我們要吃什麼（I20110615-S3F）。

伍、結論與建議

研究者將結論分成四大點：(一) 透過社區本位教學能增進智能障礙學生在社區中辨識各種消費場所的能力。(二) 透過社區本位教學能增進智能障礙學生安全過馬路的能力。(三) 透過社區本位教學能增進智能障礙學生獨立完成整個用餐流程的能力。(四) 教師透過行動研究中不斷反省及修正的歷程，能增進教師之專業能力。

針對目前課程之建議 (一) 教學設計須考量學生生活環境 (二) 技能的選擇可參考家長的意見 (三) 可增加更多到實際情境中教學的機會 (四) 社區本位教學需要更多的人力及資源。本研究已經完成，但研究接近尾聲更覺研究未臻完善，研究者提供幾點建議，供日後研究者參考：

- (一) 本研究進行之初並未搜集到許多相關的資料，但實際上並非沒有學校在推行社區本位教學，而是沒有將推行過程及結果付梓於文字，故建議將來想研究此議題者應多方詢問是否有實務工作者的經驗可供諮詢及分享，免得閉門造車、想法過於狹隘而無法設計出適合學生的課程。
- (二) 本研究以特教班四名中度智能障礙學生為對象，因家長過度保護，自己在社區中行動的機會很少，縱使習得以上技能，日後運用的機會仍少，建議可以將研究對象設定為較有機會獨自在社區中活動的輕度智能障礙學生或學習障礙學生的教學。
- (三) 本研究課程實施原訂的時間由於研究對象的異動及研究對象常遲到的因素而更改，所幸協同研究者 T2 的配合，願意讓研究者利用正課的時間進行，故建議日後研究者在擬訂課程實施時間時要把可能會發生的因素一併考量，使影響研究進行的因素降到最低。
- (四) 研究對象居住在三個不同的社區，故本研究之研究場域設定在學校步行 10 分鐘可達的場所，建議日後研究者可將研究場域擴及研究對象居住的地方，以更貼近研究對象的生活區域。
- (五) 本研究教導的第二項及第三項技能從教學到檢核皆屬相同的研究場域，建議日後研究者，可以帶至不同的馬路口及不同的小吃店，檢核研究對象是否可以將技能類化到不同的場域。

參考文獻

- 教育部 (2009)。特殊教育法。臺北：教育部。
- 教育部 (2010)。特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法。臺北：教育部。
- 何東墀 (1986)。智能不足者需要功能性的課程。特教園丁，1 (2)，13-14。
- 李翠玲 (2001)。特殊教育教學設計。臺北：心理。
- 林宏熾 (1995)。淺談重度障礙者轉銜接段的生涯規劃。特教園丁，11 (2)，5-9。
- 林惠芬 (2000)。智能障礙者之教育。載於許天威等編，新特殊教育通論 (頁 133-158)。臺北：五南。
- 林韶昀 (2010)。彰化縣國中身心障礙資源班教師社區資源運用之現況研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。
- 教育部 (2009)。特殊教育法。臺北：教育部。
- 教育部 (2010)。特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法。臺北：教育部。
- 楊碧桃 (2000)。如何培養智障學生主動的工作習慣-從結構教學情境作起。屏東師院特殊教育叢書，34，183-194。

Life-Skill Curriculum Practice of Community-Based Instruction on Primary Students with Mental Retardation

Chun-Ping Lin

Shingang Elementary School

Cheng-Ming Chen

National Chiayi University

Chiu-Hua Chiang

National Chiayi University

Abstract

This action research aimed to examine the effects of applying life skill curriculum of community-based instruction on four primary students with mental retardation from the special education classroom. Taken the age and needs of these students into consideration, three life skills were chosen as the main teaching goals, including recognition ability in stores, safely crossing road skill, and completion of dining skills. The research areas included demonstrations inside the classroom and on-the spot practices outside the school. By observing and recording the reflections of the researcher on the practices of three skills, and then by discussing with the research team, strategies were thus established to solve the problems occurred during the practices.

The learning effects of these four students were examined with curriculum-based evaluations. The results indicated the life skill curriculum of community-based instruction was effective. Through this action research, the professions of the researcher were also improved in her future teaching and conducting another action researches.

Keywords: community-based instruction, mental retardation, life skill, action research

使用同儕協助學習策略提升學習障礙學生閱讀正確性之 研究：以課程本位評量模式為例

江俊漢
國立台灣師範大學
特殊教育學系博士生

陳明聰
國立嘉義大學
特殊教育學系教授

陳政見
國立嘉義大學
特殊教育學系教授

摘 要

本研究主要目的在了解使用同儕協助學習策略，結合課程本位評量的方式進行教學，對於國小學習障礙學生的閱讀正確性之成效為何。受試者為兩位國小五年級的女性學習障礙學生，教學與評量材料則使用受試者普通班的語文教材為主，分別進行三個單元的一般小組教學與十個單元的同儕協助學習策略教學，教學後再測量受試者閱讀的正確性，並使用相依樣本配對符號等級檢定比較前後測的差異。研究結果發現，一般小組教學的閱讀正確性前後測結果未達顯著差異，其效果值為 0.62，達中度以上，同儕協助學習策略的前後測比較達顯著水準，其效果值為 2.44，超過高度的效果值。研究建議，雖然一般小組教學未達顯著水準，但兩種教學方式皆達中度以上的效果量，表示可以改善學生閱讀正確性的表現，除了考量教學效果之外，受試者表示較喜歡使用同儕協助學習的方式來學習，因此在資源般進行教學時，亦可採用同儕協助學習的方式進行，除了可以提升學習障礙學生上課的動機，還可以提升學生在閱讀正確性上的表現。

關鍵詞：同儕協助學習策略、課程本位評量、學習障礙

壹、研究動機與目的

(一)同儕協助學習策略對於閱讀的影響

一般教育環境下，大部分教師是以團體或是全班性的方式進行教學，但現今教育環境，學生的差異性越來越大，當在實施融合教育時，教師最常遇見的問題就是如何針對班級當中個別差異相當大的學生進行教學，尤其像在融合環境中的學障學生逐漸增加，而這些學障生大部份時間是在普通教育環境下接受教育，為了要在融合環境下調整差異性，老師們就必須考量到哪些教學方法或策略可以來幫助這一群落後同儕的學生 (Vaughn, Gersten, & Chard, 2000)。

教師如能善用教學策略，不但能使教學工作順利進行，也可以使特殊兒童在普通班級中獲得學習效果 (Fuchs & Fuchs, 2005)。因為學生間的閱讀水準差異很大，尤其是閱讀困難的學習障礙學生，往往會會被老師忽略之，而學生的特殊需求無法被滿足，隨著年級增加，閱讀能力差距也就越來越大，因此在班級內依照不同學生程度，實施區分性教學是很重要的，如果老師可以善加利用教學策略，不但可以使教學順利，也可以使得普通班中的特殊需求學生可以學習更好 (傅秀媚, 2006)。而同儕是教室中的次團體 (subgroups)，以同儕作為支持的教學媒介或是提供回饋，不但讓課程更有層次，教師亦可以使用不同的教學程序，這樣的作法更可以達到區分性教學的目的 (Fuchs & Fuchs, 2005; McLeskey & Waldron, 2011)。也有研究認為當特殊學生當指導者的過程中，因為必須扮演教學者的身份，因此特殊生可以從當指導者的過程中學習到閱讀的方式 (Vaughn, et. al., 2000)。除了學生獲益，使用同儕監控的方式亦可降低教師評量的時間，提升教學的品質 (McCurdy & Shapiro, 1992)。

另有研究 (崔夢萍, 2006) 使用同儕協助學習策略 (Peer-Assisted Learning Strategies, PALS) 針對國小三年級 67 位學生及 2 位特殊學生為研究對象，探討 PALS 對學生國語文學習成效，研究發現同儕協助策略能提升普通班兩位特殊學生之國語文學習，而且進步速率顯著高於班級平均進步速率。此外，研究發現使用同儕協助學習策略 (PALS) 可以有效提升識字、閱讀流暢性及閱讀理解的表現 (Fuchs & Fushs, 2005)。

除了單純使用同儕中介為教學取向，尚有 PALS 合併其他訓練方案的研究，Calhoon (2005) 針對小六、國一和國二閱讀障礙學生，比較一般的閱讀補救方案 (remedial reading program) 的控制組和語言技巧訓練 (Linguist Skills Training, LST) 結合同儕協助學習

(PALS) 的實驗組，這兩組對於識字和短文理解的表現是否有差異，研究結果發現使用語言技巧訓練 (LST) 結合 PALS 這一組的閱讀障礙學生，在識字和閱讀理解的表現均顯著優於另一組，尤其是在識字表現達到高度的效果量 (1.10)，在閱讀理解的效果量也相當高 (0.94)，表示透過同儕作為媒介，訓練閱讀障礙學生語言相關技能，可以提升識字量與閱讀表現。

除此之外，有研究以特殊生為指導者或是以能力較低的學生當指導者，而被指導者不論是同儕或是跨年級的夥伴，特殊生在閱讀表現的效果也會提升，有可能是因為特殊生在當執導者的過程中，也有機會聽到有效地閱讀方式，因此特殊生，像是學習障礙學生，只要經老師給予明確任務，亦可擔任指導者協助同儕學習 (Fuchs & Fuchs, 2005; Vaughn, et al., 2000)。特殊學生透過同儕協助指導的過程，同時輪流擔任指導者和學習者的角色，隨著學業表現的提升，亦可以改善特殊生的自我概念與自我價值 (張美華、簡瑞良, 2004; Vaughn, et al., 2000)。在國外目前有探討以特殊生當任指導者，但在國內尚未有以特殊生為指導者的相關研究，因此本研究除了探討同儕協助學習策略對於閱讀的成效之外，更進一步試圖以學習障礙學生輪流擔任指導者的方式，進行此種教學策略的可行性與有效性之探討。

(二)課程本位評量與閱讀的關係

課程本位評量 (Curriculum-Based Measurement, CBM) 是由 Deno 等人所發展出來的一套系統化與標準化的形成性評量方式，經過許多實徵性研究支持對於特殊兒童之有效性，可用來監控學生學習成長的表現，並提供教師作為改善教學方式的依據 (Deno, Fuchs, Marston, & Shin, 2001; Gickling & Thompson, 1985)。課程本位評量是一種非正式評量的技術，與正式測驗不同，因為評量學生所使用的材料是上課所使用的教材，並不是坊間的測驗卷，CBM 任何資料的收集皆來自於學生每次上課的表現，利用學校課程內容來評量學生在課業中進步的情形，以便於瞭解學生對於教材是否達到預設的標準，並且根據學生的表現，來決定學生的需求與調整教師教學的方式 (Deno, 1985; Gickling & Thompson, 1985; Phillips, Fuchs & Fuchs, 1994)，有學者認為透過課程本位評量的方式，老師對於學生會有較高的期待和設立較高的目標，且比較會頻繁的調整教學方式，學生的學習表現也較佳 (Deno, et al., 2001)。

雖然教師使用現有的教材進行評量來瞭解學生學習的狀況，這樣的評量方式沒有經過標準化的程序，但使用課程教材作為 CBM 的材料，在研究中發現 CBM 信度和效度是良好的

(王梅軒、黃瑞珍, 2005), 而且這樣形成性的評量過程可以有系統地監控特殊學生在高層次學業的表現, (McCurdy & Shapiro, 1992)。在一個比較三種不同語文版本(康軒、南一、翰林)的課程本位朗讀流暢性測驗研究中(胡芝妮, 2007), 以國小四到六年級共 232 名學童為研究對象, 記錄受試者在不同版本一分鐘的朗讀正確字數, 研究結果發現不同版本的課程本位朗讀流暢性測驗均具有良好的信度, 並與閱讀理解測驗和國語學業成績有高相關, 也表示效度佳。再使用逐步回歸分析, 顯示學童在朗讀流暢性的表現可作為預測閱讀理解能力以及國語學業成績的相關指標, 且適合做為篩選閱讀理解能力困難學生之工具。因此, 使用現有語文教材作為 CBM 的材料, 是可以瞭解學生在閱讀理解學習上的進步狀況, 亦可以反映教學後, 學生的閱讀表現是否有提升(王瓊珠, 2010), 故本研究亦直接採用受試者該校使用的語文科教材作為 CBM 的研究材料。

Phillips 等人(1994)針對 20 位班上有學障生的普通教師調查, 使用全班性的電腦課程本位評量(computer-managed classwide CBM)結合同儕指導方式(peer tutoring), 研究結果發現在學業表現上, 教師認為使用 CBM 結合同儕指導的方式效果比他們之前的教學效果還要好, 因為即時的評量與同儕的回饋, 可以增加和維持學生在學業上的表現, 提升學生在學業上的注意力, 讓學生在學習上更積極。在社會與行為成效上, 所有參與研究的教師一致認為透過這樣的模式可以讓學生互相幫助, 提高學生之間的互動, 甚至學生會自己提出問題來協助同儕學習。除此, 在教師的教學方面, 過半數的老師認為 CBM 結合同儕指導的方式是容易實施, 表示要實行這樣的教學方式是沒有困難的, 有 85%的老師認為 CBM 結合同儕指導的方式可以讓教學更容易。在實施同儕介入之前教師必須花更多時間去教導那些學習困難的學生, 但同儕介入後, 可以提供有效的指導方式給學習困難的夥伴, 因此教師對於實施同儕指導的方式表示非常滿意, 而教師也認為學生在擔任指導者時非常享受參與的過程。但是有 35%教師表示, 如果同儕指導的過程較複雜(像是數學), 有些學生在學習提供回饋的時候會有困難(Phillips, et al., 1994)。

綜合上述, CBM 是非常適合在資源班教學的教師作為評量學生的一個方式, 故本研究採用課程本位評量作為實施監控朗讀課文正確性的模式。為了有效的評量學習障礙學生的學習狀況及監控進步的情形, 第一作者本身亦為教學者在進入資源班教學後, 選出班上兩位五年級的學障學生, 實施正確性模式的課程本位評量, 了解在進行一般資源班小組教學與同儕協助學習策略後, 學生念讀課文的正確性情形是否有改善, 並以上課教材作為評量的材料, 來進行課程本位評量。

貳、名詞解釋

(一)學習障礙

學習障礙是一種異質性的障礙，顯著影響到學生學習的成就，約佔學校 2~3%，在接受合適教育狀況下和同年齡相比在讀、寫、算、有顯著低落，主要的嚴重能力-成就差距是由語言能力（receptive and/or expressive linguistic competence）、認知功能（問題解決、思考能力）、神經心理歷程（知覺、注意、記憶）等缺陷或由中央神經系統失能所造成的缺陷（Kavale, Spaulding & Beam, 2009）。學習障礙者在學業上是失敗的，但有一般或以上的認知能力，學習技巧上存在明顯的優勢與弱勢，不過仍會伴隨次級的學習困難（secondary learning difficulties）（Kavale, et al., 2009）。學習障礙因是異質性的障礙，在學業技能表現會有不同的障礙亞型，主要包含閱讀障礙、書寫障礙、數學障礙等（單延愷、洪儷瑜，2003）。

本研究所指的學習障礙學生是指在是中文識字量表（黃秀霜，2001）與閱讀理解困難篩選測驗（柯華葳，1999）皆低於該年級切截點，無任何感官與情緒上的障礙，並經過鑑輔會鑑定為學習障礙且於資源班接受過一年的特殊教育服務的國小學生。

(二)課程本位評量模式（curriculum-based measurement, CBM）

課程本位評量的模式可分為三類（葉靖雲，1996），包含有（1）以流暢性為基礎的模式（fluency-based model）：這種模式注重速率的評量，測量的結果顯示個人在單位時間內正確反應的次數。例如：在數學測驗題中，一分鐘內答對了五題。（2）以正確性為基礎的模式（accuracy-based model）：目的在檢驗教材內容對於個別學生的難易程度以作為教學分組和選擇教材的依據。此模式著眼於比例的計算，如答對題數相對不答錯題數的比例（小華在數學計算測驗答對的 80%的題目）。（3）標準參照的模式（criterion-referenced model）：主要是以學生在按照順序排列之課程目標上的表現，作為教師教學的依據。實施方法是先將課程中所要教的技能按難易程度教學的先後順序排列出來，接著為每一個技能撰寫相對性的行為目標，再根據行為目標來編選試題，並擬訂可接受的表現水準。學生在試題上的表現便可以判斷是否精熟每一個教學目標，教師可依據測驗的結果來做各種與教學有關的決定，如設計教學的內容及預估教學所要花費的時間。

本研究所指的課程本位評量，是以正確性模式為主 (accuracy-based model)，在受試者唸讀課文時，研究者計算受試者在唸讀課文時唸錯的字數，每唸錯一個字則記一分，最後計算唸錯總字數除以該單元課文總字數所得到的唸錯字數百分比，而正確性是指唸課文所唸錯的字數越少則唸讀課文正確性越高，亦即唸錯字數百分比越低表示閱讀正確性越高。

(三)同儕協助學習策略 (Peer-Assisted Learning Strategies, PALS)

同儕協助學習策略 (PALS) 最早於 1989 年由 Fuchs 與 Fuchs 針對國小 2 年級到 6 年級所設計的閱讀和數學計畫 (引自 Fuchs & Fuchs, 2005)，主要目的是運用一對一的同儕互相的指導，學生兩個人一組，其中一人先當指導者 (tutor)，另一位當被指導者 (tutee)，等進行到一個階段結束後，再互相交換角色，過程中依據學生的表現給予持續的鼓勵，以提高學生的學習動機，透過同儕的指導與學習角色的互換與互相支持，不但能提升學生學習效果也可增進學生的人際關係 (崔夢萍, 2006; Fuchs & Fuchs, 2005)。

本研究所指的同儕協助學習策略，因研究場域是在該生學校的資源班，所以本研究的同儕是指在資源班接受特殊教育服務的學習障礙學生，參與本研究共兩位學障生，兩位學生在 PALS 的過程中，輪流互為指導者和被指導者。另外，當同儕進行指導時，教師所必須擔任的角色為支持者、記錄者與增強者三種身份。支持者的身份除了訓練同儕之外，在同儕協助學習的過程中，還需視指導者的需求，在教導同儕過程中給予指導者提示。記錄者的身份為記錄學生唸課文的表現，而增強是針對學生的表現給與加分鼓勵。

參、研究方法

(一)研究問題

- 1.一般的小組教學是否可以有效提升學習障礙學生閱讀課文的正確性？
- 2.同儕協助學習策略是否可有效提升學習障礙學生閱讀課文的正確性？

(二)研究對象

研究對象為兩位五年級的學生，在中文認字量表 (黃秀霜, 2001) 與閱讀理解困難篩選測驗 (柯華葳, 1999) 的表現皆低於該生年級切截點，被鑑定為學習障礙且在資源班接受特

殊教務服務。受試 A 是一位女生，在資源班接受語文及數學等領域的特殊教育服務，識字能力比同年級的同儕還要低，且閱讀理解上有困難，在口語表達上常使用簡單詞彙回答，但基本課堂的回應沒有問題，聽理解方面無法理解較複雜的句子，上課容易分心、不專注，學習動機較低，語文學業表現無法跟上普通班的進度，與其他同儕互動很好。受試 B 也是一位女生，同樣在資源班接受語文與數學能力的訓練，語文唸讀速度上有困難，較不流暢，聲調容易唸錯，一樣在識字能力與閱讀理解比同年級差，但在口語表達與理解上沒有顯著困難，書寫字體潦草不容易辨識，寫字速度較慢，注音符號的聲調分不清楚，學習時容易不專心，在語文學業表現差，學習上也比較被動與缺乏自信心。

(三)研究工具

1.教學教材

此課程本位評量共有 13 個教學單元，以南一版國民小學語文學習領域中的國語第九冊課文為本教學教材。

2.評量教材

評量教材同樣為教學教材，共有 13 個評量單元，主要評量學生唸課文的過程，記錄學生唸課文錯誤的字數。在每次教學前先測量學生的先備能力，做為前測的成績，教學之後再進行評量以作為後測的成績。一般小組教學的教學教材和評量教材為第一單元到第三單元，共 3 個單元，課文總字數範圍為 526~737 字，每單元平均字數為 602 字。而同儕協助學習的教學教材和評量教材為第四單元到第十三單元，共 10 個單元，課文總字數範圍 512~1278 字，每單元平均字數為 702 字。

3.標準化測驗

閱讀理解困難篩選測驗，其內部一致性 α 係數.75~.89 (柯華葳，1999)，主要測量小二到小六學生的文章閱讀理解能力，找出學生在閱讀過程中的困難。試題主要是閱讀短句或短文後，以選擇題方式回答問題，如有學生不認識的字，可以唸給受測者聽。此測驗主要構念是了解測量學生對於以文字呈現句子或是短文的理解能力。

中文年級認字量表，該測驗的內部一致性 α 係數.99、重測信度.81~.95、與國語文成績相關係數.36~.76 (黃秀霜，2001)，測驗目的在於分析國小一年級到國中三年級的注音符號能力，篩選認字困難的學生，施測方式在試題上呈現中文字，受試者必須在中文字旁寫上

注音（團體施測），或是請受試者將中文字唸出來（個別施測），因此主要的構念在了解學童辨識中文字的能力。

(四)研究過程

進行同儕協助學習策略之前，兩位受試者皆接受教學者的訓練，訓練時間 40 分鐘，主要訓練受試者在當指導者時，監控與協助同儕學習的步驟，因為過於複雜的步驟會導致指導者無法指導（Phillips, et al., 1994），本研究的同儕協助學習步驟相當簡單，主要是專心傾聽被指導者唸課文、有唸錯字可提出回饋或告知老師請求協助、並在加分板上加一分，訓練使用的材料則是以未納入本研究教學及評量教材的課文。經過訓練後，兩位受試者皆可了解與記住同儕協助學習的步驟。

為了解學生哪一種教學法比較適合學生，本研究以比較一般教師導向的小組教學（teacher-directed instruction with small group）與同儕協助學習（PALS）兩種方式在唸課文正確字性的效果為何，同儕協助學習（PALS）主要是參考 Fuchs 與 Fuchs（2005）的方式進行，其流程如圖 1。

一般小組教學指的是由教師在課堂上先示範唸課文，然後讓學生唸，等學生唸完之後再指導學生哪裡有唸錯，給予正確的回饋，最後再由學生獨立唸課文。

而本研究指的同儕協學習策略進行流程分為以下幾個步驟：

1.教師回饋：

首先，先由學生唸課文，在唸課文的過程中如果學生有唸錯字，便立即給予回饋，並要求學生練習唸正確的唸法。

2.教師示範：

教師示範課文正確的唸法，要求學生可以專心注意聽，教師唸課文的過程中，為了要確認學生是否有跟上唸讀課文的進度，會隨機請學生指出現在老師唸到哪一行哪一個字。

3.同儕指導

由學生互相唸課文給對方聽，唸課文的同學先擔任被指導者，而指導則必須聽被指導者唸課文，如果指導者發現有唸的同學唸錯的地方，便跟同學說出正確的唸法，另外發現有唸錯的同學還可以加一分，之後兩者身份互換再進行一次。

4.評量過程

在進行完同儕協助學習策略之後，每個單元立即評量學生唸課文的正確性，記錄該生唸錯課文的字數，作為往後分析閱讀正確性的資料。

每個單元進行的時間為 40 分鐘，另外，每個單元在進行教學與評量的時間，皆早於該生原普通班相對應單元的前一到兩週，以避免受試者對於教材熟悉度而影響到本研究結果。

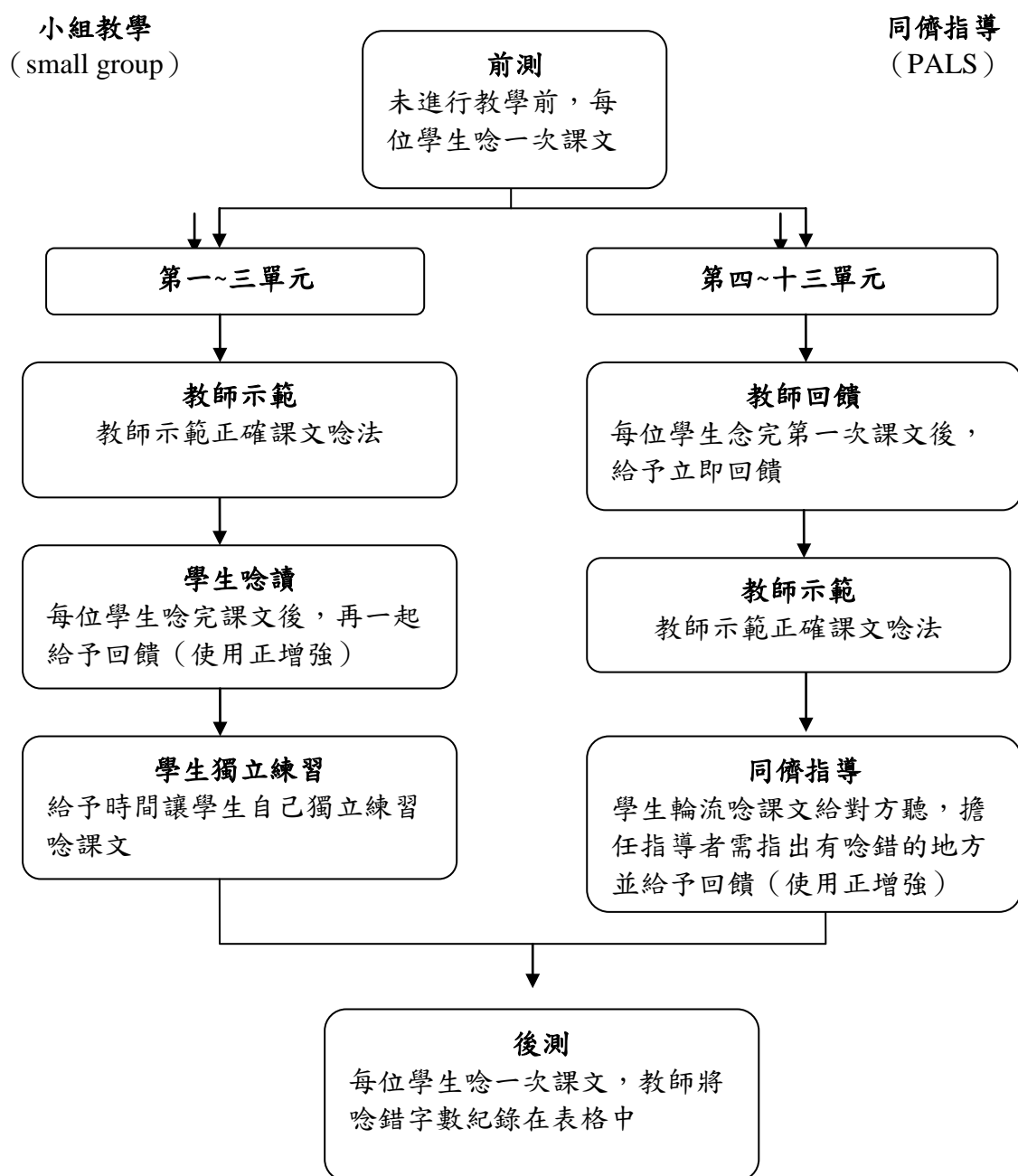


圖 1 兩種教學方式的流程圖

(五)研究變項

1.自變項

本研究主要使用 C B M 的方法作為兩種教學方式的評量主軸，評量材料以該生在普通班所使用的語文教材之課文為主，透過圖表的分析，比較個案在唸讀課文錯字上的表現，第一單元到第三單元為教師導向的一般小組教學階段，採用一般在資源班中的小組的方式進行直接的教學，主要步驟包含教師示範、學生練習、提供回饋、進行評量，第四到第十三單元為同儕協助學習階段，使用學生為導向的同儕輪流指導為介入策略，其步驟包含教師示範、學生練習、同儕指導、進行評量。每個單元進行教學前會先測量受試者唸課文的基本水準，亦即每次教學前會先拿課文給受試者唸，測量個案唸錯的字數，作為比較教學後的基準，迨教學完畢後，再測量一次個案唸課文的錯字，作為教學完後的表現成就。

2.依變項

本研究所指依變項為唸讀課文的正確性，主要著重在字音與聲調的正確性和有無增減字，受試者唸錯的字數越少則唸讀課文正確性越高，每唸錯一個字則記一分。唸錯字數的情形如以下：

- (1) 字音唸錯：唸字的音有省略、添加、替代、扭曲等情形。例如「ㄌ一ㄅ」唸成「一ㄅ」、「一ㄩ」唸成「ㄌ一ㄩ」、「ㄌ一ㄅ」唸成「ㄍ一ㄅ」或「ㄌㄌㄅ」。唸錯音則記一分。
- (2) 聲調唸錯：將注音符號的聲調唸錯。例如「ㄌ一ㄅ」唸成「ㄌ一ㄅ ˊ」。唸錯聲調亦記一分。
- (3) 漏字：例如「今早天色微亮時」唸成「今天__色微亮時」。漏唸一字記一分，漏兩字則記兩分，以此類推。
- (4) 增字：例如「今早天色微亮時」唸成「今天早上天色微亮時」。多唸一個字則記一分，多唸兩字則記兩分，依此類推。

肆、研究結果

本研究結果分四個部分進行分析，第一個部分使用長條圖呈現，主要呈現受試者在每個單元唸錯字數比率的表現，第二部分為描述性統計資料，從最基本的描述性資料來呈現受試者閱讀正確性，第三部分是透過視覺分析的方式，呈現受試者閱讀正確性的趨勢，第四部分則使用無母數分析，以進行推論不同教學方式的有效性。

首先，第一部分分別呈現受試 A、B 在每個單元所唸錯的字數比率（唸錯字數/該單元總字數，如圖 2）。小組前測為進行小組教學前的唸錯字數比率，小組後測為進小組教學後測唸錯字數比率，同儕前測是每個單元在進行同儕協助學習策略介入之前，所測得受試者唸錯字數比率，而同儕後測則為介入後唸錯字數比率。從長條圖所呈現的資料，可以初步發現，所有兩種教學方式後測的閱讀正確性皆高於前測正確性的表現。

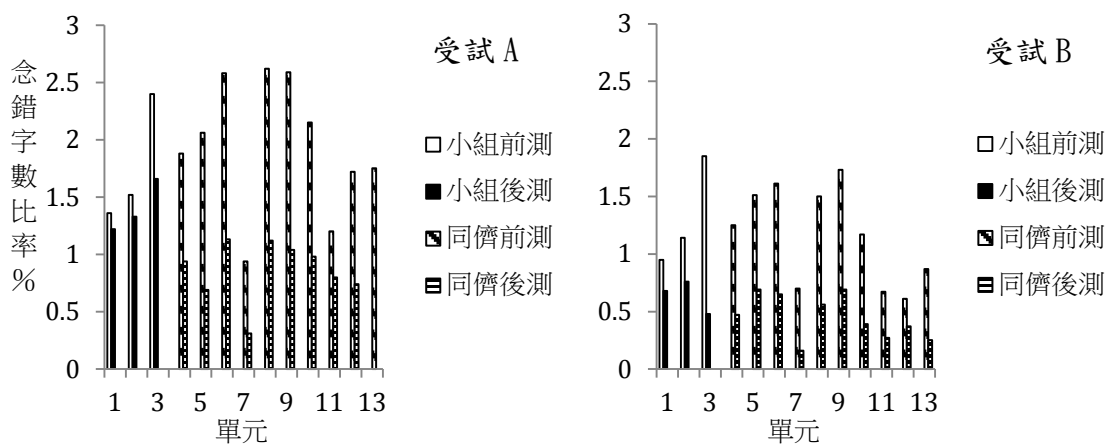


圖 2 受試者唸錯字數比率之長條圖

其次，從表 1 可以發現小組教學的前測，受試 A 的唸錯字百分比平均數為 1.76 (SD=0.56)，後測的唸錯字百分比平均數為 1.40 (SD=0.23)，在受試 A 唸錯字數比率的平均數是有降低；受試 B 的唸錯字數比率平均數 1.31 (SD=0.47)，後測唸錯字百分比平均數為 0.64 (SD=1.44)，在受試 B 中經一般小組教學介入後，唸錯字比率的平均數亦有下降。

而使用同儕協助學習策略之後，受試 A 的前測唸錯字百分比平均數為 1.95 (SD=0.58)，後測唸錯字百分比平均數為 0.78 (SD=0.37)，受試 B 的唸錯字數比率平均數為 1.16 (SD=0.42)，後測為 0.45 (SD=0.19)，兩位受試者在接受同儕協助學習策略後，其唸錯字數比率的平均數皆有下降。

從上述資料我們可以發現，經由老師調整過後的教學方法再加上同儕協助學習做為介入的教學方式，確實可以降低學生唸錯字的狀況，在受試 A 中我們可以發現，一般小組教學的前後測平均數差異為 0.36%，經由同儕協助學習介入後，前後測的唸錯百分比平均數差異可達到 1.17%，表示經過同儕介入後唸錯字數的比率的降低幅度較大，而一般小組教學雖有降低唸錯字數表現，但成效較小。受試 B 在一般小組教學介入的前後測平均數差異為 0.67%，同儕協助學習介入後，前後測唸錯百分比平均數的差異可達 0.71%，在受試 B 同儕協助學習介入後的唸錯字數比率降低的情形亦高於一般小組的比率。

由兩個受試者初步描述性資料的分析看來，兩者在一般小組教學和同儕協助學習的唸錯字數比率水準均有下降，雖然兩個受試者在經過同儕協助學習介入後，唸錯字數的比率下降的表現均多於一般小組教學的表現，但因評量教材的限制（無法控制字數與難度），故無法將兩種教學方式放在一起比較。不過，在閱讀正確性的表現上，從唸錯字數百分比的平均數來看，兩種教學方式均可提升唸讀課文的正確性。

表 1

不同教學方式唸錯字數之表現

教學 方式	受試 者	前 測				後 測			
		M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
小組 教學	A	1.76	0.56	1.36	2.40	1.40	0.23	1.22	1.66
	B	1.31	0.47	0.95	1.85	0.64	1.44	0.48	0.76
同儕 協助	A	1.95	0.58	0.94	2.62	0.78	0.37	0.00	1.13
	B	1.16	0.42	0.61	1.73	0.45	0.19	0.16	0.69

註：表內數字為百分比。

第三部分從圖示的視覺分析來看（圖 3），使用中分法來劃出介入後的趨勢線（杜正治，2006），小組趨勢線為使用小組教學介入後，受試者唸錯字比率的表現趨勢，同儕趨勢線則為同儕協助學習策略介入後，受試者唸錯字比率的趨勢線。

從受試 A 的唸錯字數表現來看，在小組教學介入後，該生唸錯字數的趨勢是往上升，而在經過同儕協助學習策略介入後，其趨勢則為往下。從受試 B 的唸錯字數表現來看，在小組教學介入後，其趨勢線為往下，而在同儕協助學習介入後，唸錯字數趨勢線仍然是往下的。

本研究的社會效度則是進行兩種教學方式後，詢問兩位個受試者對於兩種教學方式的偏好，兩位受試者皆表示喜歡使用同儕協助學習的方式進行唸課文，除了有趣之外，受試者也表示以同儕協助的方式唸課文比較不會無聊，而且很像在玩遊戲。

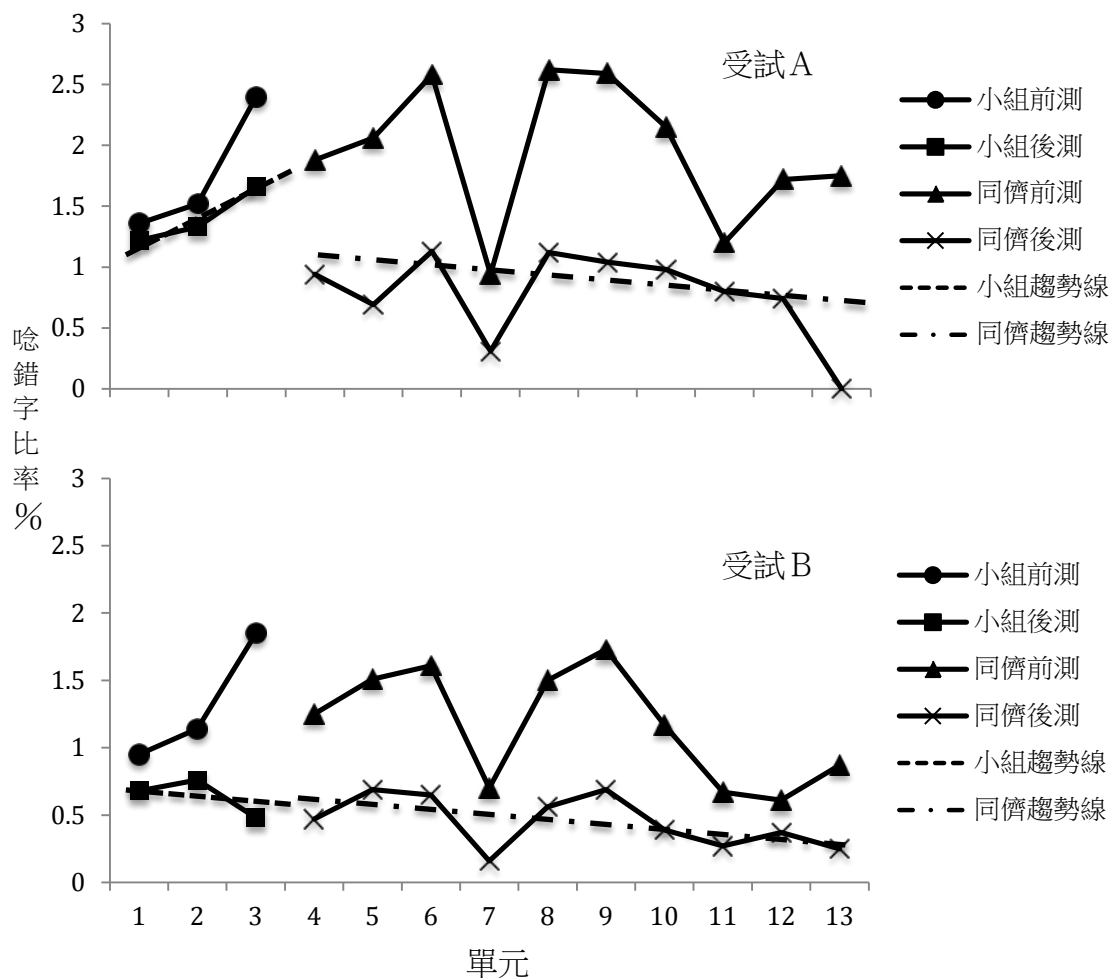


圖 3 受試者唸錯字表現之趨勢圖

最後，本研究因為研究樣本太少的限制（ $n = 2$ ），使用不同單元進行前後測的測量，所以採用無母數分析中的相依樣本配對符號等級檢定（Wilcoxon Signed Rank test）（林清山，1993），分別檢定兩種教學法，受試者的前後測表現是否顯著差異情形，並使用統計軟體 SPSS 20.0 版本進行運算分析。因每個單元課文的字數皆不一樣，故以下使用的分數採用唸錯字數除以該單元總字數之百分比，作為分析的數據。

表 2

小組教學與同儕協助學習方法前後測分析摘要表

教學法	前測	後測	<i>p</i> 值	Cohen's <i>d</i>
	M (SD)	M (SD)		
小組教學	1.57 (0.58)	1.25 (0.44)	.109	0.62
同儕協助	1.55 (0.48)	0.61 (0.26)	.005	2.44

註：前後測的平均數與標準差以唸錯字數之原始百分比的數值進行描述性統計運算，*p* 值則是將原始百分比轉換成等級分數後進行相依樣本配對符號檢定後所得的數值，效果值採用的計算公式： $Cohen's\ d = M1 - M2 / \sqrt{\sigma_{pooled}}$ (Cohen, 1992)。

從上表 2 發現，一般教學的前後測差異未達顯著水準（ $p = 1.09 > .05$ ），其效果值為中度（ $0.5 < d < 0.8$ ）(Cohen, 1992)，表示由教師主導、示範，然後學生練習後再評量的方式進行小組教學，其效果雖然有中度的效果值，可以降低唸錯字數，但唸讀課文字數正確性的表現並沒有顯著的提升，但唸讀課文正確性從效果值來看（ $d = 0.62$ ），仍是有進步的。而同儕協助學習的方式，其唸錯字數百分比之前後測的差異達顯著水準（ $p = .005 < .01$ ），效果值也在高度以上（ $d = 2.44 > 0.8$ ）(Cohen, 1992)，表示有經過同儕協助學習的過程，可以有效降低唸錯字數，亦即可以顯著地提升唸讀課文的正確性。

雖然有研究證實以學生使用的教材作為 C B M 評量的材料，其信、效度佳（王梅軒、黃瑞珍，2005），本研究以五年級的語文教材為主，符合該生當時就讀的年級，但因為本研究無法控制教科書的字數與難度，亦即每個單元的字數和難度皆不相同，故無法比較兩種教學法的有效性程度何者較高，此為本研究的限制。

伍、結論與建議

本研究運用同儕協助學習策略（PALS）結合課程本位評量方式（CBM）於國小學習障礙學生閱讀正確性之教學活動，並同時探討一般小組教學結合 CBM 的成效對於學障生在閱讀課文正確性的表現，研究結論如下：

- 1.一般小組教學結合課程本位評量方式（CBM），對於國小學障生在閱讀正確性表現雖未達顯著水準，但有中度以上的效果量，顯示上述教學方式在本研究中雖無法顯著提升閱讀表現，但仍可提升國小學障生閱讀正確性。
- 2.同儕協助學習策略（PALS）結合課程本位評量（CBM）不僅可以提升國小學障生閱讀正確性的表現，且在後測的表現上顯著高於前測，其效果量亦超過高度。

上述的結果證實 PALS 結合 CBM，對於學習障礙學生在閱讀正確性的學習上確實有幫助，與其他研究結果相似（崔夢萍，2006; Fuchs & Fuchs, 2005; McCurdy & Shapiro, 1992; Phillips, et al., 1994）。以下針對研究結論做幾點的建議：

- 1.在唸課文活動中，可採用同儕協助學習策略結合課程本位評量

唸課文對於普通學生來說是一項簡單的國語文學習活動，但是對於有學習障礙學生來說，卻是相當困難，而唸課文的活動在普通班級裡面是相當常見的活動，當學習障礙學生在普通教育環境下，進行唸課文活動時，如果是全班一起齊聲朗讀，便無法瞭解學障生在唸讀課文的表現。這也回應到本研究的一個延伸的目的，在實施融合教育時，教師最常遇見的問題就是如何針對班級當中個別差異相當大的學生進行教學。如果教師能善用教學策略，不但能使教學工作順利進行，也可以使特殊兒童在普通班級中獲得學習效果（傅秀媚，2006）。

- 2.在唸課文活動中，可以訓練學障生擔任指導者。

唸課文的活動要如何在普通班進行，要評量到每位學生，包含特殊需求的學生，其實是可以使用課程本位評量結合同儕協助學習的方式進行教學，因為同儕協助學習策略可作為融合教育中有效教學模式參考之依據，此不僅可以提升特殊兒童的表現，尚能裨益一般兒童之語文技能的學習（崔夢萍，2006），而且本研究結果發現，學習障

礙學生在唸課文的活動中，是可以勝任指導者這個角色的，此研究結果亦與國外研究相似 (Vaughn, et al., 2000)。

除此之外，課程本位評量 (CBM) 和反應介入 (Response to Intervention, RTI) 的其中一個共同概念在於依據學習者的反應來做介入處理 (Fisher & Frey, 2011)，但是目前課程本位評量在普通教育環境中仍未普遍應用 (Clarke, 2009)，建議未來在國內進行特殊學生資格鑑定與篩選時，採用 RTI 的過程中，普通教師在進行教學，如融入課程本位評量的方式實施，不僅可以降低轉介的比率 (Fisher & Frey, 2011)，而且在進行唸課文活動時，亦可結合同儕協助學習策略，來改善學習障礙學生的閱讀正確性。

參考文獻

- 王梅軒、黃瑞珍 (2005)。國小課程本位閱讀測量方法之信度與效度。**特殊教育研究期刊**，**29**，73-94。
- 王瓊珠 (2010)。課程本位閱讀測量。載於柯華葳 (主編)，**中文閱讀障礙** (頁181-200)。臺北：心理。
- 林清山 (1993)。心理與教育統計學。臺北市：東華。
- 杜正治 (2006)。單一受試研究法。臺北市：心理。
- 柯華葳 (1999)。閱讀理解困難篩選測驗。臺北：國科會與特教小組。
- 胡芝妮 (2007)。跨版本課程本位朗讀流暢性測驗之信效度研究。未出版之碩士論文，國立臺東大學，臺東。
- 黃秀霜 (2001)。中文年級認字量表。臺北市：心理。
- 單延愷、洪儷瑜 (2003)。由操作性概念談學習障礙。**特殊教育季刊**，**87**，9-17。
- 傅秀媚 (2006)。融合班級中教學策略之應用—同儕教學法與示範教學法。**特殊教育叢書**，167-180。
- 崔夢萍 (2006)。運用同儕協助學習策略於國小融合教育國語文學習之研究。**特殊教育研究學刊**，**30**，27-52。
- 崔夢萍 (2004) 應用網路課程本位評量系統於學障兒童學習之研究。**臺北市立師範學院學報**，**35**(1)，43-71。

- 張美華、簡瑞良（2004）。融合教育對學習障礙學生自尊的影響。《屏東特殊教育》，8，35-49。
- 葉靖雲（1996）三種課程本位數學測量的效度研究。《特殊教育學報》，11，35-77。
- Calhoon, M. B. (2005). Effects of peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skills acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 424-433.
- Clarke, S. (2009). Using curriculum-based measurement to improve achievement. *Principal*, 88(3), 30-33.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement : The emerging alternatives. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.
- Deno, S., L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standard for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30(4), 507-524.
- Fisher, D., & Frey, N. (2011). Implementing RTI in a high school: A case study. *Journal of Learning Disabilities*, 46(2), 99-114.
- Fushs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategy: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 33-44.
- Gickling, E. E., & Thompson, V.P. (1985). A personal view of curriculum-based assessment. *Exception Children*, 52(3), 205-218.
- Kavale, K., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disabilities Quarterly*, 32, 39-40.
- McCurdy, B., L. & Shapiro, E. S. (1992). A comparison of teacher-, peer-, and self-monitoring with curriculum-based measurement in reading among students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 26(2), 162-180.
- McLeskey, J., & Waldron, N., L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48-57.
- Phillips, N. B., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1994). Effects of classwide curriculum-based

measurement and peer tutoring: A collaborative researcher-practitioner interview study.

Journal of Learning Disabilities, 27(7), 420-434.

Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Journal of Learning Disabilities*, 67(1), 99-114.

Effects of Peer-Assisted Learning Strategy and Curriculum-Based Measurement on Word Reading Accuracy for Students With Learning Disabilities

Chun-Han Chiang

National Taiwan Normal University

Ming-Chung Chen

National Chiayi University

Cheng-Chien Chen

National Chiayi University

Abstract

The purpose of this study was to examine the integrated effect of Peer-Assisted Learning Strategy (PALS) and curriculum-based measurement (CBM) on reading words accuracy for elementary school (5th grade / female) students with learning disabilities (LD). All participants ($n = 2$) were identified as having learning disabilities. Both levels of word recognition and reading comprehension were below 5th grade. Teacher-directed instruction with small group (TD) and PALS were implemented in three lessons and ten lessons respectively. Wilcoxon Signed Rank test was adapted to analyze the pre- and post- test within subjects of word reading accuracy measured with CBM on TD and PALS respectively. The results of word reading accuracy indicated that no significance between pre- and post- test with LD students receiving TD instruction ($p > .05$, $d = 0.62$), but significance between pre- and post-test with PALS for LD students ($p < .01$, $d = 2.44$). Findings are discussed in regard to instruction delivery in general education and special education with respect to best practices for elementary school students with learning disabilities.

Keywords: Peer-Assistive Learning Strategy (PALS), curriculum-based measurement (CBM), learning disabilities

利用多媒體繪本教學方案增進國小聽覺障礙學生 口語敘事表現之研究

胡茵音
埔里國小
教師

陳明聰
國立嘉義大學
特殊教育學系教授

摘 要

本研究旨在探討多媒體繪本教學方案是否能增進國小聽覺障礙學生口語敘事表現。多媒體繪本教學方案係指結合故事結構策略與多媒體繪本進行實驗教學，研究對象為南部地區國小啟聰班三名中度、重度聽覺障礙學生，研究方法採單一受試之撤回實驗設計。自變項為繪本教學方案，分為一般電子繪本教學和多媒體繪本教學方案。依變項為口語敘事表現，包括故事長度、故事完整性。研究結果顯示，多媒體繪本教學方案可以提升聽障學生的故事長度與故事完整性，同時也有頗佳的社會效度支持。

關鍵詞：聽覺障礙學生、口語敘事、故事結構、多媒體繪本

壹、研究動機與目的

一、研究動機

口語敘事是兒童重要的口語溝通方式，在學童的學業學習中扮演著重要的角色（林寶貴、錡寶香，2002；錡寶香，2009；Reuterskiöld, Ibertsson & Sahlén, 2010）。學齡前的孩童能向其他小孩或成人分享個人(personal)與虛構的(fictional)敘事內容(Reuterskiöld, et. al, 2010)，但對聽覺障礙學生而言，其口語敘事的表現因聽力損失的影響而受到阻礙（Hegde & Maul, 2006）。Stoner、Easterbrooks 和 Laughton（2005）就曾指出與同年齡正常的孩子相較，聾童並非均有機會聽取和學習敘事結構，而且少有講故事和重述故事給家人及教師聽的經驗。因此，無論使用口語、手語，或打字，他們都較無法完成「告訴我一個故事」的任務。

雖然聽覺障礙學生可以使用助聽器和人工電子耳等來改善聽力，但不代表他們就能完全充分的了解口語，並習得語言的規則（陳小娟、邢敏華，2007），敘事能力仍待有系統的培養。Williams 與 Finnegan（2003）發現，可以從嘴形看出的英語不到 30%，因此大多數的語言無法只透過讀話就能獲得。中文系統更有許多同音異義字，從口型難以判斷，此外，很多字的口型也都大同小異，想要透過讀唇和讀話來學習語言，亦是一個艱難的過程。總之，口語的訓練需要長期、密集、甚至一對一的方式進行，才能提升聽覺障礙學生的語音清晰度與口語能力（江源泉，2006）。

從職場經驗來看，啟聰班教師為了增進聽覺障礙學生口語敘事能力，長期以來都特別重視學生的語文學習與溝通訓練，但從平日和班上學生的互動中，仍深刻體會聽覺障礙學生的口語敘事「能力」並非短期可改善。或許先讓聽障學生學習如何敘事並促進其「表現」是較可行的方式。

目前探討聽覺障礙兒童敘事能力的文章主要分成兩大類型，一是研究學生手語敘事，另一則是研究其口語敘事，主要是依據學生本身的溝通形式（口語或手語）而定。研究者瀏覽國內外聽覺障礙學生敘事能力相關文獻，發現已有許多文章在探討手語敘述

故事（楊宗仁，1998；楊雅惠、林寶貴，2005；Griffith & Ripich, 1988; Griffith, Ripich & Dastoli, 1990; Marschark, Mouradian & Halas, 1994; Miller, 2001; Poveda, Pulido, Morgade, Messina & Hédlová, 2008; Strong & Prinz, 1997）。而國外也有許多蒐集並分析聽障學生口語述說語言樣本的研究（Pakulski & Kaderavek, 2001; Robertson, Dow & Hainzinger, 2006; Reuterskiöld, et.al, 2010; Weiss & Johnson, 1993; Worsfold, Mahon, Yuen & Kennedy, 2010）。但國內除了林寶貴和錡寶香在 2002 年探討有關聽障學生的口語敘事能力外，幾乎沒有其他相關研究。

口語敘事教學，過去多以智能障礙學生為研究對象，對聽障生則較為缺乏。研究者考量聽障兒童主要依賴視覺來接觸語言，其次才是透過聲音擴大系統的幫助來接觸語言的特性（陳小娟、邢敏華，2007），決定以多媒體繪本作為故事重述的教材。因為多媒體教學是使用電腦並且整合文字、圖畫、動畫、音訊和視訊等兩種以上媒體的教學（朱經明，1997），不但可以提供學生多重感官的刺激，而且其生動的畫面、文字符號及聲音的輔助皆能吸引學生注意和幫助學生了解（鐘樹椽、何素華、林菁，1995）。Andrews 和 Jordan（1998）曾經指導教師為聽障兒童發展多媒體故事，他們認為多媒體的應用特別適合聽覺障礙兒童，多媒體可透過圖畫、動畫和影像片段（例如：建置手語影像辭典「video dictionaries of sign language」）來提升聽障者的閱讀與識字能力。

此外，故事結構教學除能增進學習障礙學生與聽覺障礙學生的閱讀理解和故事結構能力，還能提升口語重述與書寫故事的能力（王瓊珠，2004；宋愛容，2010）。錡寶香（2004）亦指出故事結構是一種認知結構，也是口語敘事的架構。因此本研究試圖結合過去已有應用研究基礎的故事結構教學和多媒體繪本，設計成多媒體繪本教學方案，以探討其促進國小聽覺障礙學生口語敘事表現的效果。

二、研究目的與研究問題

本研究的目的是為：探討多媒體繪本教學方案對提升國小聽覺障礙學生口語敘事表現之學習成效。本研究具體的待答問題有二：

- (一)介入多媒體繪本教學方案後，是否可以增進國小聽覺障礙學生故事敘說的完整性？
 (二)介入多媒體繪本教學方案後，是否可以增進國小聽覺障礙學生故事長度？

貳、研究方法

一、研究對象

本研究對象為 99 學年度就讀南部地區某國小啟聰班之高年級聽覺障礙學生三位，根據其身心障礙手冊，三位研究對象為中度或重度聽覺障礙學生。三位均使用口語為主要溝通方式，但對事件內容的描述均缺乏完整性而且使用的字數也偏低。在閱讀理解方面，研究者對三位受試學生施測閱讀理解困難篩選測驗（柯華葳，1999），結果顯示三位學生的閱讀理解能力皆在中年級程度。其基本資料整理如表 1。

表 1

研究對象基本資料表

變項	受試甲 (男)	受試乙 (女)	受試丙 (男)
出生年月	88.4	89.8	89.3
年級	六	五	五
裸耳聽力損失	右：100dB 左：95dB	右：102dB 左：103dB	右：82dB 左：87dB
配戴耳掛式助聽器	右：48dB 左：40dB	右：57dB 左：45dB	右：32dB 左：35dB
身心障礙手冊等級	重度	重度	中度
溝通模式	口語	口語	口語
閱讀理解困難篩選測驗（四五年級）	答對率：40% 低於四年級低分組 切截點（43%）	答對率：50% 高於四年級低分組 切截點（43%）	答對率：35% 低於四年級低分組 切截點（43%）
閱讀理解困難篩選測驗（三四年級題本）	答對率：50% 高於三年級低分組 切截點（49%）	答對率：61% 高於三年級低分組 切截點（49%）	答對率：56% 高於三年級低分組 切截點（49%）

二、研究設計

本研究採單一受試之撤回實驗設計，共分為三階段，依序為基線期(A)、處理期(B)及撤回期(A')。自變項為繪本教學方案，分成基線期的一般電子繪本教學和處理期的多媒體繪本教學，以進行一般電子繪本教學和多媒體繪本教學方案的比較。在一般電子繪本教學時，實驗者一邊呈現無文字電子繪本，一邊利用講述法說故事，再請學生在無視覺線索下重述故事；在進行多媒體繪本教學方案時，實驗者利用故事結構策略進行故事的講解，教導學生在重述故事時要能清楚交代故事結構要素，學生操作多媒體繪本，之後再請學生在無視覺線索下重述故事。

依變項為口語敘事表現，其評量向度係參考王姝雯(2006)的工具修改而成，包括故事長度(計算受試者重述故事後的總字數，不包含迷走語)、故事完整性(檢視受試者在重述故事時，其內容是否能涵蓋原本故事中所有的故事結構要素，故須計算重述故事之故事結構得分占原本故事結構總分的百分比，以百分率來代表重述故事的完整性)。而本研究的故事結構要素採用王瓊珠(2004)的分類法，共有六個結構要素。

為控制實驗材料的一致性，本研究分析文建會繪本花園網站中的144本繪本，最後選出16本故事較具體且生活化的繪本為實驗材料，分別製成一般電子繪本和多媒體電子繪本。此外，為了減少材料的干擾以提高實驗的內在效度，每篇故事長度皆控制在500字左右，故事的適讀性則控制在中年級程度，以符合學生的閱讀理解能力。其他控制變項為：評量者與教學者、語料蒐集地點、故事結構要素總分以及教學流程等。教學過程皆全程錄影，重述故事時不錄影只錄音。各階段實驗流程詳細說明於後：

(一) 基線期(A)

基線期實施一般電子繪本教學，蒐集受試者重述一般電子繪本內容之口語敘事資料。「一般電繪本」係掃描紙本繪本圖案製作成PowerPoint的檔案，沒有文字、語音、動畫和故事結構策略。本階段預計至少使用3本繪本故事，進行3次的語料蒐集。研究者首先跟受試者說明今天要練習說故事，會使用錄音筆把故事錄下來，所以上課要專心

聽故事，才能說出很棒的故事內容。然後請受試者聽研究者講解無文字電子繪本故事內容，聽完故事後，受試者必須自行重述一次故事的內容，重述過程中不提供任何視覺線索。受試者重述的內容即為基線期的語言樣本，研究者陸續對三位中度與重度的聽覺障礙學生進行一對一語言樣本的蒐集，待學生表現穩定後，隨即進行處理期的教學實驗。

（二）處理期（B）

此一時期為多媒體繪本教學方案的介入階段，資料的蒐集主要為評量受試者在多媒體繪本教學方案介入後的成效。研究者先向受試者說明今天要練習說故事，會使用錄音筆把故事錄下來，所以提醒受試者上課一定要專心聽故事！接下來進行多媒體繪本教學方案，請受試者一邊操作多媒體繪本（有文字、聲音、動畫），一邊聽研究者講解故事內容。教學過程中搭配使用故事結構策略進行教學，用問答的方式，引導學生思考故事結構元素。並提醒學生說故事時必須清楚交代主角、情境、主要問題、事件經過、故事結局與主角反應，才能說出完整的故事。教學結束後，受試者必須自行重述一次故事的內容，而重述過程中沒有任何視覺線索提示。

本階段共使用 8 個多媒體繪本故事，每個故事進行 1 節課的教學，教學後馬上進行 10~15 分鐘重述故事的活動。每位受試者每週上 2 節課，每節課共 40 分鐘。因此，每位受試者皆進行 4 週的教學介入活動，總共 320 分鐘。每節課結束後，馬上請受試者在無任何視覺線索下重述故事。研究者陸續對三位受試者進行一對一語言樣本的蒐集，以供分析說明多媒體繪本教學方案介入後，對中、重度聽覺障礙學生口語敘事表現的成效，待 8 次教學結束後就立即進入撤回期。

（三）撤回期（A，）

此階段撤除多媒體繪本教學方案，回到一般電子繪本教學。研究者說故事的方式和基線期（A）相同。總共使用 3 本繪本故事，進行 3 次的語料蒐集。蒐集語言樣本的方法為受試者聽完故事後在無任何視覺線索提示下重述故事。

三、研究工具

研究工具包括閱讀理解困難篩選測驗（柯華葳，1999）、自編口語敘事樣本分析表（見附錄一）、教學程序檢核表（此表分成兩部分，一是「基線期與撤回期教學程序檢核」，另一是「處理期教學程序檢核」，見附錄二）、一般電子繪本、多媒體繪本，以及中文文章適讀性線上分析系統。以下介紹繪本製作方式與中文文章適讀性線上分析系統：

（一）一般電子繪本

本研究所使用的繪本皆選自行政院文建會建置的兒童文化館網站中的「繪本花園」，從中篩選出 16 本繪本，再隨機決定其中的 6 本要製成「一般電子繪本」，8 本製成「多媒體繪本」，2 本備用。研究者首先拿到 14 本繪本的紙本繪本，接著把基線期和撤回期中所使用的 6 本紙本繪本圖片掃描，再將掃描的圖片進行編輯，把各張圖片貼到 PowerPoint 檔案中，製作成無文字、僅有圖片的電子繪本，做為教師在基線期和撤回期中說故事所操作的教材，此即「一般電子繪本」工具的來源。

（二）多媒體繪本

從文建會兒童文化館「繪本花園」網站所篩選出來的 8 本繪本須製作成「多媒體繪本」，但網站中的多媒體故事往往並未將故事內容全部呈現，而是在故事的關鍵處停下來。於是研究者參考丘華般（2007）的作法，將處理期使用的 8 本故事書未完的部分，另製成多媒體繪本。製作方法為：逐一掃描紙本繪本圖片另存成圖檔，再用錄音筆將繪本文字分段錄音，存成多個聲音檔。最後用 PowerPoint 軟體插入聲音檔、圖檔，並加上文字、動畫編輯製作，完成多媒體故事內容。

因此，本研究的多媒體繪本分成兩部分：前半部由文建會兒童文化館網站中的「繪本花園」提供的多媒體繪本。後半部是研究者將故事未完的部分，另製成多媒體繪本，做為處理期使用的材料。

(三) 中文文章適讀性線上分析系統

此系統(<http://140.127.45.25/Readability/Analyze/index.aspx>)主要可來探究文章的「適合閱讀年齡」或「適合閱讀年級」，能夠幫助瞭解網路上的中文文章或電腦檔案能適用在哪一個年級的學童。除了可以分析出文章的「適讀性」之外，亦可得知「課文長度」、「常用字比率」與「平均句長」。

研究者直接輸入改寫的繪本故事文字內容進行分析，若有故事落在不同的年級，則重新改寫、重新分析，直到所有故事內容的適讀性皆落在於中年級為止，故事長度都維持在 500 字左右，分析結果請參見附錄三。此外，本研究亦利用此系統來計算學生重述故事的總字數。

四、教學設計

(一) 基線期和撤回期之一般電子繪本教學

本研究在基線期和撤回期階段所進行的「一般電子繪本教學」是指教師利用講述法述說故事，在述說故事期間，教師會一邊呈現無文字電子繪本，一邊講解故事內容。其教學程序依序說明如下：

- 1、引起動機：向學生說明等一下要練習講故事，因為會錄音，所以一定要專心聽老師說故事，等一下才能講出完整的故事，只要講完故事就能得到小禮物。
- 2、教師講解故事：老師一邊呈現無文字電子繪本，一邊利用講述法述說故事內容。
- 3、學生重述故事：請學生在沒有任何視覺線索下重述老師說的故事，研究者同時用錄音筆錄下學生重述的內容。並要求每位學生在重述故事之前，必須先說出「大家好，我是○○○，我今天要說的故事是『○○○』」，以方便研究者日後進行敘事資料的分析、整理工作。

(二) 處理期介入的多媒體繪本教學方案

本研究所稱「多媒體繪本教學方案」係指結合「多媒體繪本」和「故事結構策略」在處理期進行的實驗教學。「故事結構策略」係依據王瓊珠（2004）指出一般故事結構中的基本六個結構要素來進行教學。此階段的教學程序依序說明如下：

- 1、引起動機：向學生說明等一下要練習講故事，因為會錄音，所以一定要專心上課，才能講出完整的故事，只要講完故事就能得到小禮物。
- 2、教師講解故事：請學生一邊依指令操作多媒體繪本（有文字、聲音、動畫），一邊聽老師使用故事結構策略進行多媒體繪本教學方案之教學。多媒體繪本故事前半段常常會有許多停頓處，可以操作下一頁、上一頁。只要一停頓時，老師就會用提問的方式，融入故事結構六大元素，引導聽覺障礙學生組織重要的故事結構並正確回答問題。進入研究者自製的多媒體繪本後半段時，學生也是自行操作多媒體繪本，直到故事結束後，老師再詢問故事結構相關問題，並隨時引導學生思考與回答正確問題。最後告訴學生說故事時必須交代主角、情境、主要問題、事件經過、故事結局以及主角反應，才能說出完整的故事。學生本身不需要學會故事結構。
- 3、學生重述故事：請學生就聽完的故事內容進行重述，學生重述過程中研究者不提供任何視覺線索，還會用錄音筆錄下學生重述的內容。每位學生錄音開場都是「大家好，我是○○○，我今天要說的故事是『○○○』」，以方便研究者日後進行敘事資料的分析、整理工作。

由於聽覺障礙生的口語聽取能力常因聽覺缺陷而影響，因此研究者務必「面對」聽障生念讀圖卡故事書之內容，讓其可同時利用聽覺與視覺讀話接收口訊息（林寶貴、錡寶香，2002）。故本研究在各階段的語料蒐集過程中，研究者全程都面對聽障學生講述故事內容。

五、資料處理與分析

(一) 口語敘事樣本之轉譯與分析：

研究者用錄音筆錄下每位受試學生重述故事的內容，再逐字轉譯成文字檔做分析。並在每位受試者的逐字稿上標示出迷走語，最後將迷走語刪除並使用自編的「口語敘事樣本分析表」進行評分，此表係參考王瓊珠(2004)的故事結構分析表，及王姝雯(2006)、陳美玲(2010)所發展的評分表格修改而成。附錄四為口語敘事樣本分析範例，研究者將受試乙述說「好想吃榴槤」的故事內容，進行語言樣本轉譯與評分。

(二) 口語敘事樣本評分方式：

1. 故事長度(總字數)：先將受試者逐字稿中的迷走語刪除，即排除語言樣本中有重複的字、詞彙、句子發語詞(filler)或說了一個或一個以上的與故事無關詞彙，然後再放棄不說的詞彙(王姝雯, 2006)。再使用「中文文章適讀性線上分析系統」計算總字數，最後研究者將總字數登錄於口語敘事樣本分析表中。
2. 故事完整性：研究者根據受試者的語言樣本內容(不含迷走語)，使用各篇繪本故事專屬的計分表進行故事完整性評分，以檢核重述故事內容是否符合故事結構要素。每個結構要素都要算分，只要講出一個要素就至少得一分。先計算受試者重述故事之故事結構得分，該分數再除以原故事的故事結構要素總分，最後換算成百分比，即是本研究所謂的故事完整性。百分比如果越高，表示重述故事的完整性越高。

(三) 研究信實度：

由於本研究所有的語言樣本蒐集與轉錄，以及語料分析等工作皆由研究者自己完成，為了增加本研究對口語敘事樣本轉譯與分析的信度，確保資料處理過程的一致性，研究者分別進行口語敘事樣本轉譯一致性(包含轉譯者間與轉譯者內一致性考驗)以及口語敘事樣本評分一致性(包含評分者間與評分者內一致性的考驗)。最後算出來的轉

譯者間一致性為 91.5%，轉譯者內一致性百分比為 100%；評分者間一致性為 100%，評分者內一致性的百分比為 100%。一致性公式如下（杜正治，2006）：

$$\frac{\text{一致的字數}}{\text{一致的字數} + \text{不一致的字數}} \times 100\% = \text{一致性百分比}$$

（四）視覺分析：

單一受試研究法中，最常使用視覺分析（visual analysis）來解釋與處理資料。本研究亦採用視覺分析法來說明國小聽覺障礙兒童在經過多媒體繪本教學方案後，是否能提升口語敘事表現。其進行的方式為先整理出基線期、處理期、撤回期各階段內的趨勢走向、趨向穩定性、水準範圍、水準變化，做成階段內分析摘要表；再根據階段內分析摘要表，整理出相鄰階段間變化分析摘要表，進行階段間分析（杜正治，1994；杜正治，2006）。

（五）社會效度分析：

為了解多媒體繪本教學方案對受試者的學習態度或學習表現是否產生有意義的改變，以了解相關人員對多媒體繪本教學方案的看法。研究者會在每次學生重述故事結束後，訪問學生學習的心得，並於家長接送學生之時，不定時地和家長討論學生的學習表現情形，然後將學生學習心得以及與家長訪談的重點記錄下來。此外，在整個實驗教學結束後，使用多媒體繪本教學方案訪談表對每位受試者進行訪談，過程中使用錄音筆錄下訪談內容，再根據錄音內容進行重點摘要。最後，根據上述所有訪談的資料進行歸納與分析。

參、研究結果

一、故事完整性之效果分析

三位受試者在介入多媒體繪本教學方案後，故事完整性明顯提高，但在撤回介入後，完整性又明顯的下降。階段平均水準從基線的三成上升到八成以上（介入期），但撤回介入又回到六成以下。而且階段間的非重疊百分比均為 100%。

（一）受試甲

根據圖 1「受試甲之故事完整性曲線圖」以及表 2「受試甲在各階段內故事完整性視覺分析結果摘要表」，得知受試甲在基線期（A）之故事完整性平均水準為 37.3%，水準範圍介於 35%至 39%，顯示受試甲在基線階段重述故事時，大約只能說出三分之一的故事內容架構，故事完整性偏低，無法清楚述說故事內容。進入實驗處理期（B）後，受試甲故事完整性的平均水準上升至 83%，水準範圍介於 71 至 94%。此階段的每個資料點均高於基線期，代表多媒體繪本教學方案介入後，其故事完整性的表現較基線階段有明顯的進步。進入撤回期（A'），受試甲的故事完整性平均水準變為 38.7%，水準範圍介於 29%至 51%，這 3 次的重述故事中只有 1 次能說出一半的故事架構，另外 2 次的表現皆退回基線期的水準。顯示在撤除多媒體繪本教學方案後，受試甲的口語敘事表現退步許多。

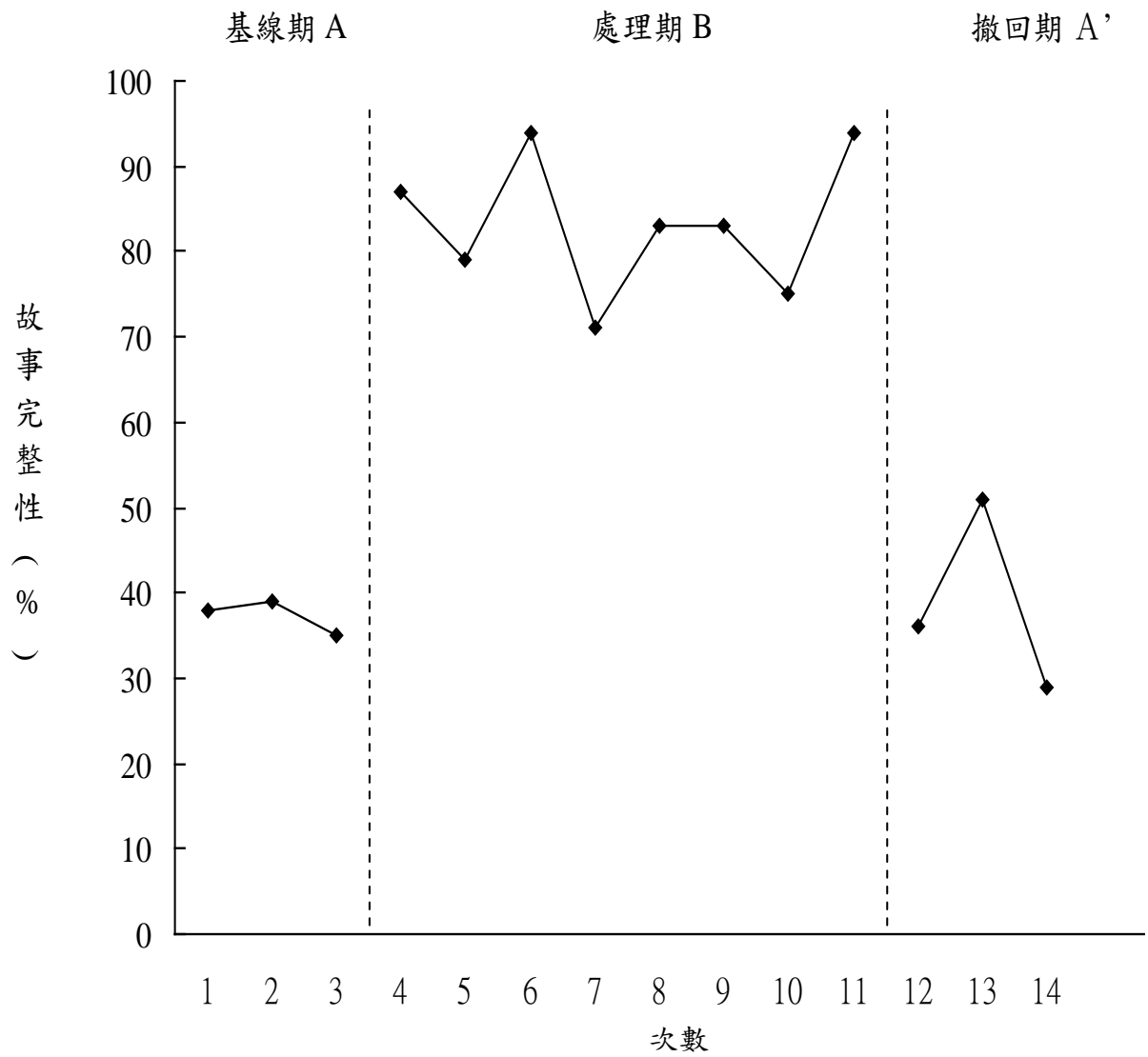


圖 1 受試甲之故事完整性曲線圖

表2

受試甲在各階段內故事完整性視覺分析結果摘要表

階段順序	受試甲		
	基線期 (A)	處理期 (B)	撤回期 (A')
階段長度	3	8	3
趨向評估	\	—	\
趨向穩定性	穩定 100%	不穩定 62.5%	不穩定 0%
平均水準	37.3	83	38.7
水準穩定性	穩定 100%	不穩定 62.5%	不穩定 33.3%
水準範圍	35-39	71-94	29-51
水準變化	<u>38-35</u> -3	<u>87-94</u> +7	<u>36-29</u> -7

(二) 受試乙

根據圖 2「受試乙之故事完整性曲線圖」以及表 3「受試乙在各階段內故事完整性視覺分析結果摘要表」，得知受試乙在基線期 (A) 之故事完整性平均水準為 36.3%，水準範圍介於 35% 至 38%，顯示受試乙在基線階段重述故事時，無法清楚掌握故事重點，大約只能說出三分之一的內容架構，故事完整性低。進入實驗處理期 (B) 後，受試乙故事完整性的平均水準上升至 82.9%，水準範圍介於 73% 至 92%，其中更有 2 次完整性為 92%。此階段的敘事表現皆高於基線期，代表多媒體繪本教學方案介入後可以提升受試乙的故事完整性。進入撤回期 (A') 時，受試乙的故事完整性平均水準變為 56.7%，水準範圍介於 48% 至 66%，顯示在撤除多媒體繪本教學方案後，受試乙的口語敘事表現下降許多，大約能說出一半的故事內容架構。

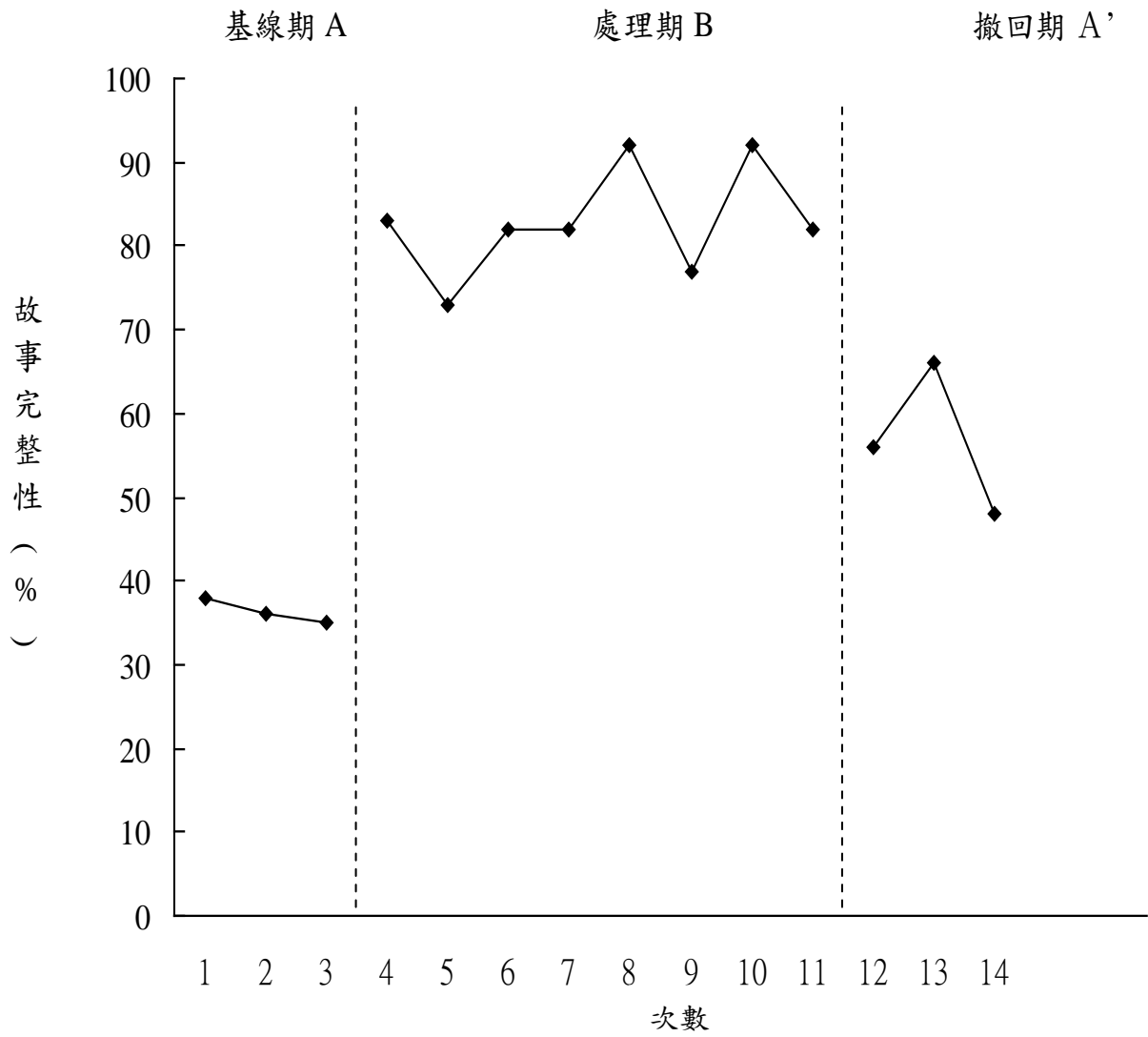


圖 2 受試乙之故事完整性曲線圖

表3

受試乙在各階段內故事完整性視覺分析結果摘要表

階段順序	受試乙		
	基線期 (A)	處理期 (B)	撤回期 (A')
階段長度	3	8	3
趨向評估	\	/	\
趨向穩定性	穩定 100%	穩定 87.5%	不穩定 0%
平均水準	36.3	82.9	56.7
水準穩定性	穩定 100%	不穩定 62.5%	不穩定 33.3%
水準範圍	35-38	73-92	48-66
水準變化	<u>38-35</u> -3	<u>83-82</u> -1	<u>56-48</u> -8

(三) 受試丙

根據圖 3「受試丙之故事完整性曲線圖」以及表 4「受試丙在各階段內故事完整性視覺分析結果摘要表」，得知受試丙在基線期 (A) 之故事完整性平均水準為 34%，水準範圍介於 33%至 35%，顯示受試丙在基線階段重述故事時，也大約只能說出三分之一的內容架構，故事完整性偏低。進入實驗處理期 (B) 後，受試丙故事完整性的平均水準上升至 86.4%，水準範圍介於 79%至 94%，顯示受試丙已能掌握故事的重點，代表多媒體繪本教學方案介入後可以提升受試丙的故事完整性。進入撤回期 (A') 時，受試丙的故事完整性平均水準變為 53.3%，水準範圍介於 45%至 61%，顯示在撤除多媒體繪本教學方案後，受試丙的口語敘事表現就退步了，大約只能說出一半的故事內容架構。

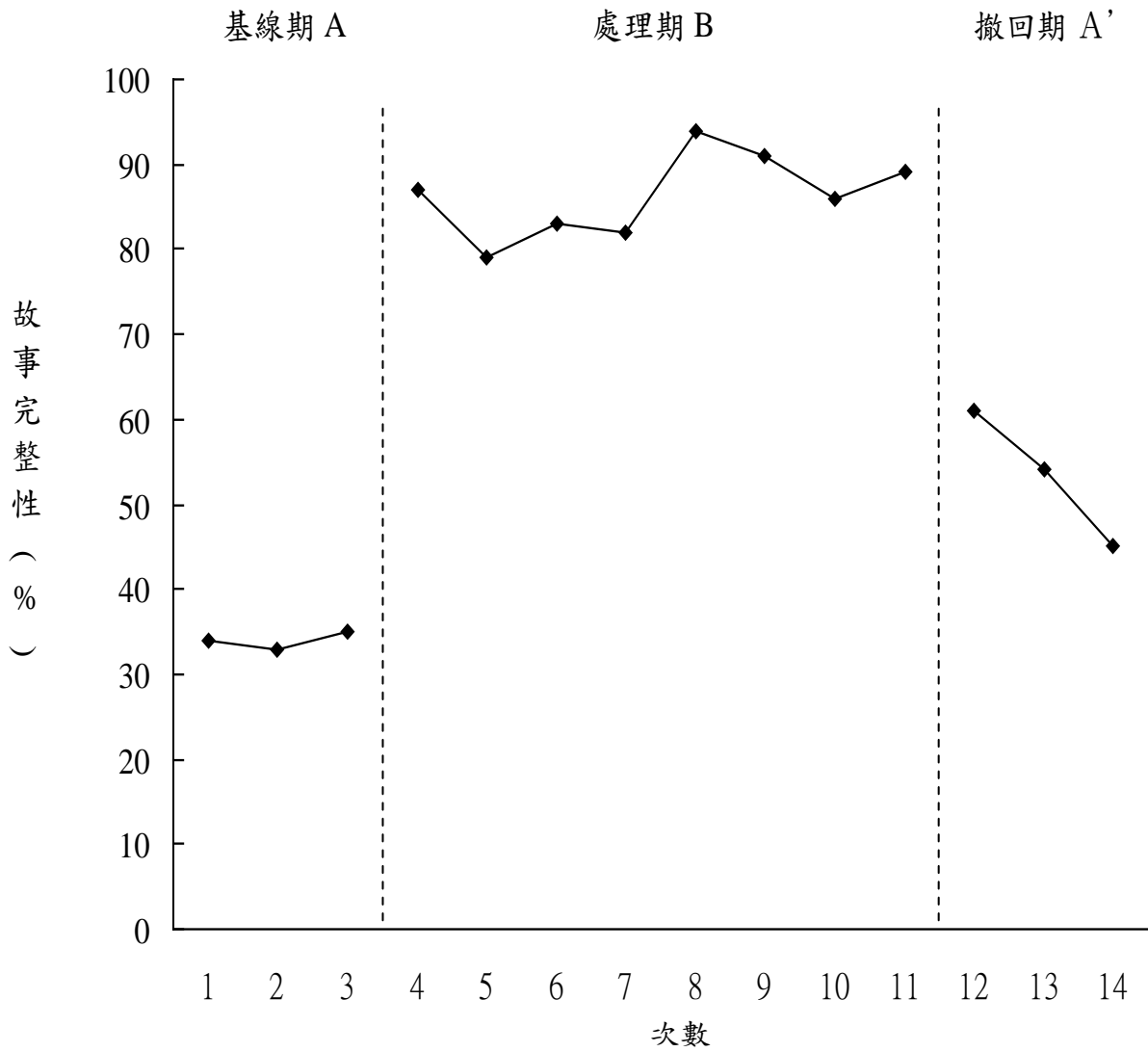


圖 3 受試丙之故事完整性曲線圖

表4

受試丙在各階段內故事完整性視覺分析結果摘要表

階段順序	受試丙		
	基線期 (A)	處理期 (B)	撤回期 (A')
階段長度	3	8	3
趨向評估	/	/	\
趨向穩定性	穩定 100%	穩定 100%	穩定 100%
平均水準	34	86.4	53.3
水準穩定	穩定 100%	穩定 100%	不穩定 33.3%
水準範圍	33-35	79-94	45-61
水準變化	<u>34-35</u> +1	<u>87-89</u> +2	<u>61-45</u> -16

二、故事長度之效果分析

三位受試者在介入多媒體繪本教學方案後，故事重述的長度明顯增加，但在撤回介入後，故事長度又明顯的減少。階段平均水準從基線的不到 200 字上升到介入期的四百多字，但撤回介入則降為 200~320 字左右。而且階段間的非重疊百分比均為 100%。

(一) 受試甲

根據圖 4「受試甲之故事長度曲線圖」以及表 5「受試甲在各階段內故事長度視覺分析結果摘要表」，可知受試甲在基線期 (A) 重述故事的平均總字數為 143.7 字，水準範圍介於 138 字至 148 字，代表受試甲在基線階段重述故事時，述說的內容較簡短，字數較少。進入實驗處理期 (B) 後，受試甲重述故事的平均總字數變為 448.9 字，水準範圍介於 378 字至 501 字，顯示多媒體繪本教學方案介入後，其總字數的表現較基線階段有明顯的進步。進入撤回期 (A') 後，研究者撤除多媒體繪本教學方案，受試甲平均總字數變為 212 字，水準範圍介於 163 字至 270 字，較前一階段的表現退步許多，重述故事的內容較簡短，所使用的字數又變少了。

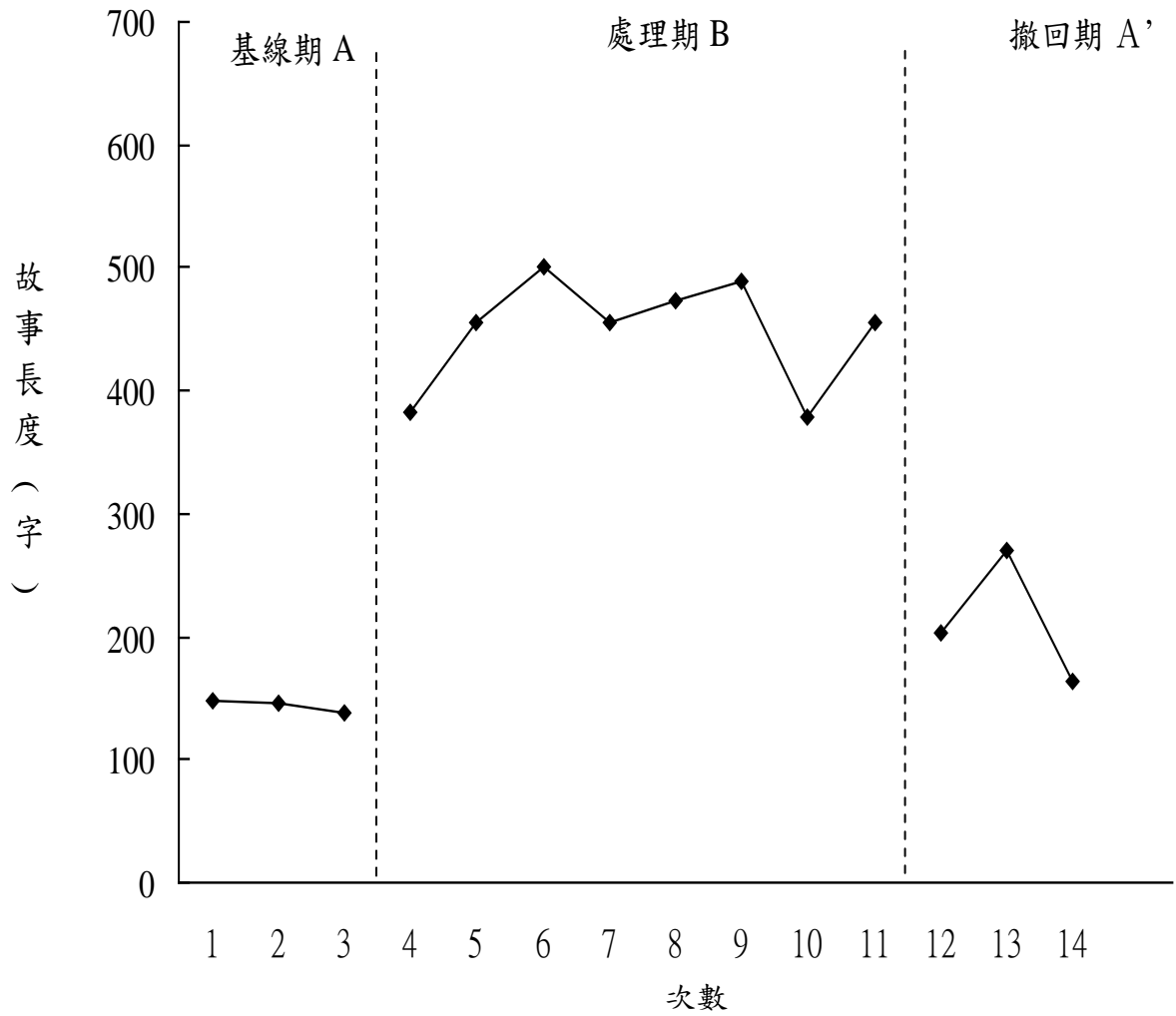


圖 4 受試甲之故事長度曲線圖

表5

受試甲在各階段內故事長度視覺分析結果摘要表

階段順序	受試甲		
	基線期 (A)	處理期 (B)	撤回期 (A')
階段長度	3	8	3
趨向評估	\	/	\
趨向穩定性	穩定 100%	穩定 75%	不穩定 0%
平均水準	143.7	448.9	212
水準穩定性	穩定 100%	不穩定 62.5%	不穩定 33.3%
水準範圍	138-148	378-501	163-270
水準變化	<u>148-138</u> -10	<u>382-455</u> +73	<u>203-163</u> -40

(二) 受試乙

根據圖5「受試乙之故事長度曲線圖」以及表6「受試乙在各階段內故事長度視覺分析結果摘要表」，可知受試乙在基線期(A)重述故事的平均總字數為195字，水準範圍介於185字至201字，代表受試乙在基線階段重述故事時，述說的內容較簡短，字數較少。進入實驗處理期(B)後，受試乙重述故事的平均總字數變為483.1字，水準範圍介於385字至594字，其中有2次還分別高達594字、574字，細看學生的敘事樣本發現，其額外描述了多媒體繪本故事動畫的背景以及人物的細部動作，故事長度才會增多。顯示多媒體繪本教學方案介入後，受試乙故事長度(總字數)的表現較基線階段有明顯的進步。進入撤回期(A')後，受試乙平均總字數變為321.3字，水準範圍介於273字至348字，代表研究者撤除多媒體繪本教學方案後，其故事長度表現較前一階段低，重述故事的內容較簡短，所使用的字數也變少了。

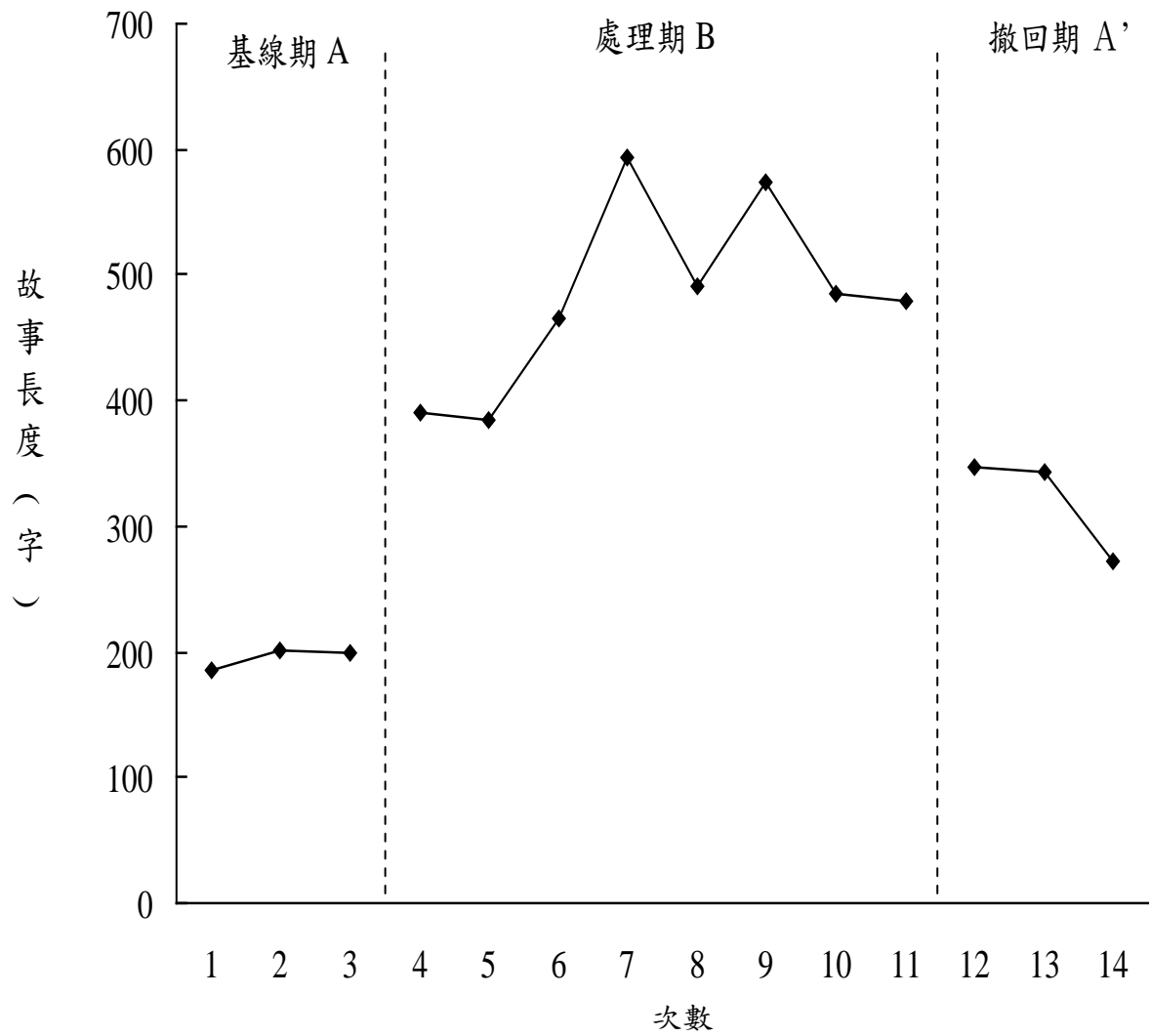


圖 5 受試乙之故事長度曲線圖

表6

受試乙在各階段內故事長度視覺分析結果摘要表

階段順序	受試乙		
	基線期 (A)	處理期 (B)	撤回期 (A')
階段長度	3	8	3
趨向評估	/	/	\
趨向穩定性	穩定 100%	不穩定 62.5%	穩定 100%
平均水準	195	483.1	321.3
水準穩定性	穩定 100%	不穩定 50%	不穩定 66.7%
水準範圍	185-201	385-594	273-348
水準變化	<u>185-199</u> +14	<u>391-480</u> +89	<u>348-273</u> -75

(三) 受試丙

根據圖6「受試丙之故事長度曲線圖」以及表7「受試丙在各階段內故事長度視覺分析結果摘要表」，可知受試丙在基線期(A)重述故事的平均總字數為181字，水準範圍介於148字至202字，代表其在基線階段重述故事的內容較為簡短，字數較少。進入實驗處理期(B)後，受試丙重述故事的平均總字數變為478.9字，水準範圍介於385字至672字，完全高於基線期的表現，其中有2次的教學實驗還讓受試丙說出550字和672字的豐富內容(受試丙也特地描述了多媒體繪本故事圖案的背景以及動畫人物的動作)。顯示多媒體繪本教學方案介入後，受試丙故事長度(總字數)的表現較基線階段有明顯的進步。進入撤回期(A')後，受試丙平均總字數變為285.3字，水準範圍介於236至344字，代表撤除多媒體繪本教學方案後，其故事長度表現較差，重述故事的內容又變簡短了。

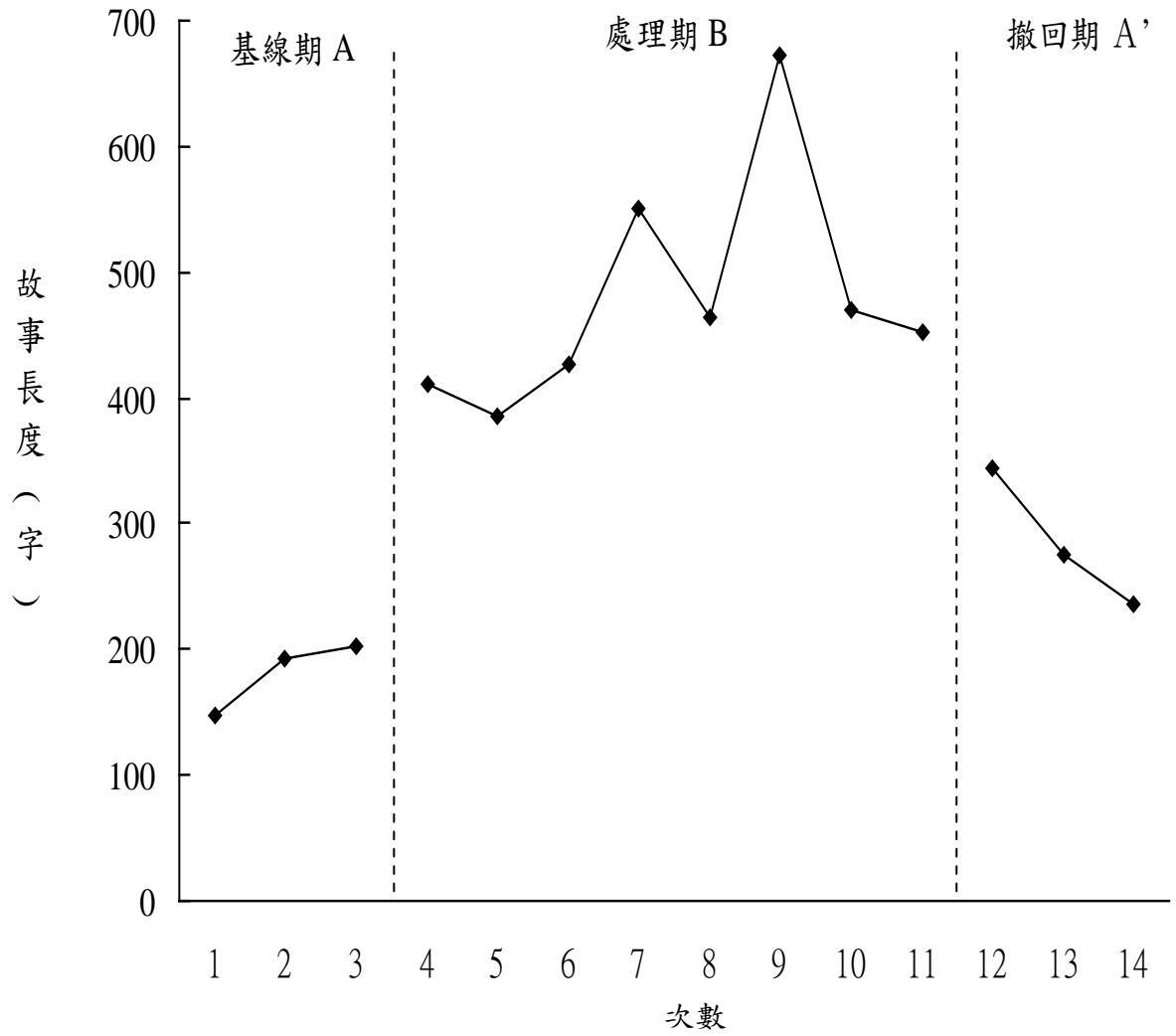


圖 6 受試丙之故事長度曲線圖

表7

受試丙在各階段內故事長度視覺分析結果摘要表

階段順序	受試丙		
	基線期 (A)	處理期 (B)	撤回期 (A')
階段長度	3	8	3
趨向評估	/	/	\
趨向穩定性	穩定 100%	穩定 75%	穩定 100%
平均水準	181	478.9	285.3
水準穩定性	不穩定 33.3%	不穩定 37.5%	不穩定 33.3%
水準範圍	148-202	385-672	236-344
水準變化	<u>148-202</u> +54	<u>411-453</u> +42	<u>344-236</u> -108

三、社會效度分析

研究者將學生的學習心得與家長訪談紀錄進行整理與歸納，結果發現：

(一) 多媒體繪本教學方案可以提高學生的學習興趣

三位學生皆表示多媒體繪本教學方案裡面的動畫生動又有趣，讓人學習愉快。此外，受試甲和受試丙還表示可以自己操作電腦，覺得很好玩。學生們也很喜歡研究者所選用的故事。

(二) 多媒體繪本教學方案可以增進學生的記憶，幫助重述故事

學生們認為多媒體繪本教學方案比一般電子繪本教學多了動畫、聲音、文字和故事結構問題，可以幫助自己記住故事內容。而故事結構問題可以幫助思考，讓人知道故事的重點，他們就會記得把這些重點說出來。受試乙還特別跟研究者分享基線期與撤回期兩階段沒有使用多媒體繪本和故事結構問題的心得，她認為沒有文字、聲音，也沒有動畫、故事結構問題，只有圖片的故事是不夠的，無法幫助她「記憶」，因此故事就說得

不完整。

(三) 多媒體繪本教學方案可以幫助學生理解故事內容

受試甲表示多媒體繪本教學方案可以幫助他了解故事中的內容，故事又不會太長，比較容易懂。受試乙和受試丙認為故事結構問題可以幫助思考，讓人清楚知道故事的重點。此外，研究者觀察三位受試者在故事結構問題一問一答間，可以更進一步讓他們理解故事大意。

(四) 多媒體繪本教學方案受到家長們的肯定

三位家長都很感謝老師的教學，也覺得多媒體繪本教學方案很適合孩子學習，增進孩子說故事的表現。例如：受試甲家長表示孩子平時在家很少看書，若要求孩子看書，他就隨便看、只看圖片而且很快翻完。但是，孩子很喜歡老師使用的多媒體繪本故事，回去會主動說故事給家人聽。受試丙的家長表示孩子很喜歡多媒體的東西，平時就很喜歡看動畫、操作電腦，老師用多媒體上課，孩子會比較有興趣，也比較專心，謝謝老師教他說故事。

由上述可知，多媒體繪本教學方案可以提升國小聽覺障礙學生重述故事之故事長度與故事完整性。此外，學生的學習心得和家長訪談結果，也均肯定多媒體繪本教學方案的效果。

肆、結論與建議

一、結論

本研究旨在探討多媒體繪本教學方案是否能增進國小聽覺障礙學生口語敘事之表現，採用單一受試法之撤回實驗設計。進行實驗教學時，研究者使用多媒體繪本進行故事的講解，過程中會讓學生操作多媒體繪本，並用故事結構六大元素的問題引導學生思考，提醒學生在說故事時可以交待主角、情境、主要問題、事件經過、故事結局與主角反應，讓故事更完整，學生本身不需要學會故事結構。三位受試者經過多媒體繪本教學

方案後，研究者分析其在各階段的口語敘事表現，提出結論如下：

(一) 多媒體繪本教學方案可以增進國小聽覺障礙學生口語敘事表現

相較於利用一般電子繪本的說故事教學，研究者在實施多媒體繪本教學方案後，三位受試者重述故事的完整性與故事長度皆有明顯的提升，而且成效顯著，代表多媒體繪本教學方案可以提升國小聽覺障礙學生口語敘事表現。

(二) 多媒體繪本教學方案具有高度的社會效度

研究者於實驗教學結束後對三位受試者和家長們進行訪談，受試者及其家長們均肯定多媒體繪本教學方案的學習效果，此教學方案也深受學生們的喜愛，代表多媒體繪本教學方案具有高度的社會效度。

二、建議

(一) 宜使用跨受試研究設計

單一受試撤回實驗設計中，較理想的介入程序是A-B-A-B設計，因為其「基線-介入」出現兩次循環，呈現介入效果的複製現象，更加肯定所涉及的內在效度，所以A-B-A-B設計之內在效度優於A-B-A設計（杜正治，2006）。

可惜本研究的受試對象有一位是六年級學生，在實驗教學進行期間即將畢業，為了避免造成受試者流失的情形，在有限時間考量下，研究者決定以A-B-A實驗設計研究之。

未來建議可以進行跨受試多探試設計或跨受試多基線設計。杜正治（2006）認為兩者優點在於不必安排到返階段，卻能透過其他基線資料的對照之下，實質上獲得到返的作用。而一般要求須安排三條基線以上，因為三條基線的設計其內在效度才能達到可接受的水準（亦即撤回設計中的A-B-A-B）。

(二) 未來可探討教導聽障生故事結構知識對其口語敘事能力的助益

Lever與Sénéchal（2011）認為敘事技巧（narrative skills）由下列元素組成：敘事結構知識（故事的中心思想、主旨、故事結構等知識）、語言知識（詞彙的學習）、上下文的知識（適當使用代名詞連結上下文，如：「he」和「she」的使用）、凝聚知識（cohesion

knowledge) (各種連接詞的使用)、重述和產品範例 (production paradigms)。過去研究亦指出教導學生故事結構知識可以幫助其重述故事 (Schirmer & Bond, 1990)，但本研究並沒有要求學生要學會「故事結構知識」，僅以故事結構元素之相關問題來引導學生思考。因此建議未來研究者可以探討教導聽障生故事結構知識對其口語敘事能力的助益。

(三) 可分別探討「多媒體繪本」與「故事結構策略」的效果

本研究在處理期中同時加入多媒體繪本和故事結構策略兩項元素，研究結果顯示這兩項元素所組成的「多媒體繪本教學方案」能提升聽障學生的口語敘事表現，但究竟是多媒體繪本的效果或是故事結構策略有效？就無從得知，因而無法推論哪項元素比較有效。因此「多媒體繪本」與「故事結構策略」的效果，未來可再分別探討。

(四) 可探討何種口語敘事指標較具有代表性

以實驗結果的曲線圖觀之，學生故事長度有時會突然增多，造成曲線幅度變化大，究其原因，他們會額外描述多媒體故事動畫的背景及人物細部動作，但這些可能並非故事重點。故事長度變長，不代表完整性也跟著高；故事完整性高的，不代表故事長度也跟著高。因此，研究者認為以故事完整性作為口語敘事的評分項目，似乎比故事長度更具有代表性。建議未來的研究者可以探討何種方式較具有代表性。

參考文獻

- 王姝雯 (2006)。故事結構分析法教學方案對智能障礙兒童口語敘事能力之研究。未出版之碩士論文，臺北市立師範學院身心障礙教育研究所，臺北。
- 王瓊珠 (2004)。故事結構教學與分享閱讀。臺北：心理。
- 丘華殷 (2007)。結合網路多媒體繪本教學方案對國小輕度智能障礙學童口語表達能力成效之研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育學系碩士班，臺北。

- 朱經明 (1997)。特殊教育與電腦科技。臺北：五南。
- 江源泉 (2006)。從聽障生口語復健目標看助聽器材的「不能」。特教論壇，創刊號，1-11。
- 杜正治 (譯) (1994)。單一受試研究法。臺北：心理。(Tawney, J. W. & Gast, D. L., 1984)。
- 杜正治 (2006)。單一受試研究法。臺北：心理。
- 宋愛蓉 (2010) 故事結構教學對國中聽覺障礙學生閱讀理解之成效。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班，臺北。
- 林寶貴、錡寶香 (2002)。聽覺障礙學童口語述說能力之探討：語意、語法與迷走語之分析。特殊教育研究學刊，22，127-154。
- 柯華葳 (1999)。閱讀理解困難篩選測驗。行政院國家科學委員會特殊教育工作小組。
- 陳小娟、邢敏華 (譯) (2007)。失聰者心理、教育及社會轉變中的觀點。臺北：心理。(Andrews, J. F., Leigh, I. W., & Weiner, M. T., 2004)。
- 陳美玲 (2010)。電腦多媒體融入故事結構教學對提升智能障礙兒童口語敘事之成效。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學特殊教育學系碩士班，臺北。
- 楊宗仁 (1998)。美國聾校學生手語說故事能力與英語故事寫作能力之相關研究。東臺灣特殊教育學報，1，217-255。
- 楊雅惠、林寶貴 (2005)。啟聰學校高中職學生手語敘事與故事寫作能力之探討。特殊教育與復健學報，14，29-54。
- 錡寶香 (2004)。國小低閱讀能力學童與一般閱讀能力學童的敘事能力：故事結構之分析。特殊教育研究學刊，26，247-269。
- 錡寶香 (2009)。兒童語言與溝通發展。臺北：心理。
- 鐘樹椽、何素華、林菁 (1995)。不同教學互動策略之電腦輔助學習在輕度智能障礙兒童加減概念學習上之研究。嘉義師院學報，9，223-296。
- Andrews, J. F., & Jordan, D. L. (1998). Multimedia stories for deaf children. *Teaching*

Exceptional Children, 30(5), 28-33.

Griffith, P. L., & Ripich, D. N. (1988). Story structure recall in hearing-impaired, learning disabled and nondisabled children. *American Annals of Deaf*, 133, 43-50.

Griffith, P. L., Ripich, D. N., & Dastoli, S. (1990). Narrative abilities in hearing impaired children: Propositions and cohesion. *American Annals of Deaf*, 135, 14-21.

Hegde, M. N., & Maul, C. A. (2006). *Language disorders in children: An evidence-based approach to assessment and treatment*. MA: Allyn & Bacon.

Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories on how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.

Marschark, M., Mouradian, V., & Halas, M. (1994). Discourse rules in the language productions of deaf and hearing children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 89-107.

Miller, P. J. (2001). Enacting stories, seeing worlds: Similarities and differences in the cross-cultural narrative development of linguistically isolated deaf children. *Human Development*, 44, 311-336.

Pakulski, L. A., & Kaderavek, J. N. (2001). Narrative production by children who are deaf or hard of hearing: The effect of role-play. *The Volta Review*, 103, 127-139.

Poveda, D., Pulido, L., Morgade, M., Messina, C., & Hédlová, Z. (2008). Storytelling with sign language interpretation as a multimodal literacy event: Implications for deaf and hearing children. *Language and Education*, 22, 320-342.

Robertson, L., Dow, G. A., & Hainzinger, S. L. (2006). Story retelling pattern among children with and without hearing loss effects of repeated practice and parent-child attunement. *The Volta Review*, 106(2), 147-170.

- Reuterskiöld, C., Ibertsson, T., & Sahlén, B. (2010). Venturing beyond the sentence level: Narrative skills in children with hearing loss. *The Volta Review*, 110(3), 389-406.
- Schirmer, B. R., & Bond, W. L. (1990). Enhancing the hearing impaired child's knowledge of story structure to improve comprehension of narrative text. *Reading Improvement*, 27(4), 242-254.
- Strong, M., & Prinz, P. M. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 37-46.
- Stoner, M. L., Easterbrooks, S. R., & Laughton, J. M. (2005). Handwritten and word-processed story retellings by school-aged students who are deaf. *Journal of Special Education Technology*, 20(3), 35-44.
- Weiss, A. L., & Johnson, C. J. (1993). Relationships between narrative and syntactic competencies in school-aged, hearing-impaired children. *Applied of Psycholinguistics*, 14, 35-59.
- Williams, C. B., & Finnegan, M. (2003). From myth to reality: sound information for teachers about students who are deaf. *Teaching Exceptional Children*, 35, 40-45.
- Worsfold, S., Mahon, M., Yuen, H. M., & Kennedy, C. (2010). Narrative skills following early confirmation of permanent childhood hearing impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52(10), 922-928

附錄一 口語敘事樣本分析表

受試者：

日期 / 次數：

繪本名稱：好想吃榴槤

評分者：

一、故事長度 (不含迷走語之總字數): ()			
敘事內容 (不含迷走語):			
二、故事完整性: () %			
評量項目	內容摘要	計分(圈選)	小計
主角	<input type="checkbox"/> 小老鼠	0 1	
情境	<input type="checkbox"/> 森林	0 1	
	<input type="checkbox"/> 市場	0 1	
主要問題	<input type="checkbox"/> 小老鼠很想吃榴槤	0 1	
	<input type="checkbox"/> 從來沒吃過，不知道榴槤是什麼味道	0 1 2	
事情經過	<input type="checkbox"/> 小老鼠跑去問獅子吃過榴槤嗎？	0 1	
	<input type="checkbox"/> 獅子想「榴槤是什麼東西啊？」沒吃過榴槤，卻說榴槤味道像西瓜	0 1 2	
	<input type="checkbox"/> 小老鼠跑去問山羊吃過榴槤嗎？	0 1	
	<input type="checkbox"/> 山羊想「榴槤是一種花嗎？」沒吃過榴槤，卻說榴槤味道像鳳梨	0 1 2	
	<input type="checkbox"/> 小老鼠跑去問河馬吃過榴槤嗎？	0 1	
	<input type="checkbox"/> 河馬想「好像在書上看過榴槤」，沒吃過榴槤，卻說榴槤味道像芭樂	0 1 2	
	<input type="checkbox"/> 小老鼠去市場買了一顆榴槤	0 1	
	<input type="checkbox"/> 小老鼠邀請森林裡的動物一起來吃榴槤	0 1	
	<input type="checkbox"/> 小老鼠拿刀切榴槤，怪味道嚇跑大家	0 1 2	
	<input type="checkbox"/> 小老鼠離的最近，來不及逃就昏倒了	0 1 2	
故事結局	<input type="checkbox"/> 小老鼠一口接著一口吃榴槤	0 1	

	<input type="checkbox"/> 所有的動物看到後全部都跑出來，然後大口大口的、快樂的吃榴槤 <input type="checkbox"/> 大家都跑去買榴槤	0 1 2 0 1	
主角反應	<input type="checkbox"/> 小老鼠心想，榴槤吃起來像西瓜、鳳梨、芭樂，真是太神奇了！ <input type="checkbox"/> 小老鼠醒來後覺得榴槤的味道已經變淡，聞起來香香的、臭臭的，很特別。 <input type="checkbox"/> 小老鼠鼓起勇氣吃榴槤，發現榴槤吃起來很好吃、很甜！	0 1 0 1 2 0 1 2	
		得分	
受試者得分 / 原故事總分=() (以分數表示)=() %			

評分說明：(1) 每說出一個要素就得 1 分。(2) 有些要素的重點較多 (1 分以上)，只要學生說出部分重點就得 1 分，若說得更完整，可視情況加分。

附錄二 教學程序檢核表

一、 基線期與撤回期教學程序檢核

請圈選階段別：(基線期 ， 撤回期)			檢核者：()		
教學日期：()年()月()日					
繪本名稱：()					
教學步驟	教學內容	勾選			
一、引起動機	1.說明要練習講故事，會錄音，所以一定要專心聽老師說故事，講完故事有小禮物。	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否
	2.呈現繪本的名稱，教師準備開始說故事。	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否
二、教師講解故事	1.老師利用無文字電子繪本講解故事內容。	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否
	2.老師使用講述法述說故事。	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否
三、學生重述故事	1.重述故事前，要求學生必須說「大家好，我是○○○，我今天要說的故事是……」。	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否
	2.請學生根據剛剛所聽到的故事內容重述故事（教師不提供任何視覺線索）。	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否
	3.獎勵學生的表現。	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否	<input type="checkbox"/> 是	<input type="checkbox"/> 否

二、處理期教學程序檢核

階段名稱：處理期		檢核者：()
教學日期：()年()月()日		
繪本名稱：()		
教學步驟	教學內容	勾選
一、引起動機	1.說明要練習講故事，會錄音，所以一定要專心聽老師說故事，講完故事有小禮物。	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
	2.呈現繪本的名稱，教師準備開始說故事。	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
二、教師講解故事	1.讓學生觀看多媒體繪本前半段，每看完一段落（動畫會自動暫停），就問學生故事結構相關問題：剛剛看到什麼角色？發生什麼事？在什麼地方？什麼時候發生這這件事？主角的情緒反應？	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
	2.引導學生思考並回答正確的問題	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
	3.學生依指令按下一頁，繼續觀看下一階段的動畫。	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
	4.學生操作多媒體繪本後半段（研究者自製的多媒體繪本），直到故事結束。	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
	5.針對繪本後半段，老師引導學生回答故事結構相關問題	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
	6.告訴學生說故事時，必須交代主角、情境、主要問題、事件經過、故事結局與主角反應，才能說出完整的故事。	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
三、學生重述故事	6.說明與複習故事結構要素	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
	1.重述故事前，要求學生必須說「大家好，我是○○○，我今天要說的故事是……」。	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否

	<p>2. 請學生根據剛剛所聽到的故事內容重述故事（教師不提供任何視覺線索）。</p> <p>3. 獎勵學生的表現。</p>	<p><input type="checkbox"/>是 <input type="checkbox"/>否</p> <p><input type="checkbox"/>是 <input type="checkbox"/>否</p>
--	--	---

附錄三 故事內容改寫之適讀性分析結果

編號	書名	故事長度(字)	適讀年級
1	子兒，吐吐	511	三年級下學期
2	我變成一隻噴火龍了	511	三年級下學期
3	獅子燙頭髮	521	三年級下學期
4	蜘蛛和蒼蠅	508	四年級上學期
5	好想吃榴槤	501	四年級上學期
6	蝴蝶風箏	557	四年級上學期
7	我和我家附近的野狗們	489	三年級下學期
8	臘腸狗	522	四年級下學期
9	鼻子人	497	四年級上學期
10	媽媽的甜蜜小麻煩	508	四年級上學期
11	色彩的翅膀	537	三年級下學期
12	小罐頭	555	四年級上學期
13	狐狸孵蛋	510	四年級上學期
14	皮皮放屁屁	518	四年級上學期
15	紅蘿蔔奧圖	509	四年級上學期
16	小熊包力刷牙記	519	四年級上學期

附錄四 受試乙「好想吃榴槤」之口語敘事樣本分析

一、故事長度（不含迷走語之總字數）：(391)

敘事內容（不含迷走語）：

有一位小老鼠，他跑去市場看到了一顆榴槤，可是小老鼠他沒有吃過榴槤，他跑去問獅子：「獅子！獅子！你有沒有吃過榴槤啊？」獅子想：這個榴槤我沒有吃過。他告訴小老鼠說：「這個榴槤吃起來像西瓜一樣的味道。」小老鼠跑去問山羊：「山羊，山羊，你有沒有吃過榴槤啊？」山羊想：這個榴槤我好像沒有吃過。他告訴小老鼠：「這個榴槤像鳳梨一樣。」後來，他跑去問河馬：「河馬，河馬，你有沒有吃過榴槤啊？」河馬想：這個榴槤在書上好像看過耶。他告訴小老鼠：「這個榴槤吃過啊！榴槤像芭樂一樣好吃耶！」然後小老鼠跑去市場買了一顆榴槤。去森林的時候，叫森林的動物來吃榴槤。小老鼠拿一把刀子往下一切，切開後，榴槤冒出濃濃的味道，所有的動物都跑走了，說：「這是什麼怪味道啊？」。小老鼠慢慢醒過來，聞到榴槤的味道慢慢變淡了，香香的、臭臭的，覺得好特別喲！他想了很久很久，他好像有意思，他鼓起勇氣的時候，吃了一塊榴槤，一口一口吃、接著吃，所有的動物看到了，好像這榴槤很好吃的樣子。因為吃榴槤很甜，大家都跑過來吃，啊！吃下肚子後覺得很好吃，所有的動物跑去市場買了一顆榴槤回家吃！

二、故事完整性：(83)%

評量項目	內容摘要	計分(圈選)	小計
主角	<input type="checkbox"/> 小老鼠	0 <input checked="" type="checkbox"/> 1	1
情境	<input type="checkbox"/> 森林	0 <input checked="" type="checkbox"/> 1	2
	<input type="checkbox"/> 市場	0 <input checked="" type="checkbox"/> 1	
主要問題	<input type="checkbox"/> 小老鼠很想吃榴槤	<input checked="" type="checkbox"/> 0 1	1
	<input type="checkbox"/> 從來沒吃過，不知道榴槤是什麼味道	0 <input checked="" type="checkbox"/> 1 2	

事情經過	<ul style="list-style-type: none"> □ 小老鼠跑去問獅子吃過榴槿嗎？ □ 獅子想「榴槿是什麼東西啊？」沒吃過榴槿，卻說榴槿味道像西瓜 □ 小老鼠跑去問山羊吃過榴槿嗎？ □ 山羊想「榴槿是一種花嗎？」沒吃過榴槿，卻說榴槿味道像鳳梨 □ 小老鼠跑去問河馬吃過榴槿嗎？ □ 河馬想「好像在書上看過榴槿」，沒吃過榴槿，卻說榴槿味道像芭樂 □ 小老鼠去市場買了一顆榴槿 □ 小老鼠邀請森林裡的動物一起來吃榴槿 □ 小老鼠拿刀切榴槿，怪味道嚇跑大家 □ 小老鼠離的最近，來不及逃就昏倒了 	<p>0 1 1</p> <p>0 1 2</p> <p>0 1 1</p> <p>0 1 2</p> <p>0 1 1</p> <p>0 1 2</p> <p>0 1 1</p> <p>0 1 1</p> <p>0 1 2</p> <p>0 1 2</p>	13
故事結局	<ul style="list-style-type: none"> □ 小老鼠一口接著一口吃榴槿 □ 所有的動物看到後全部都跑出來，然後大口大口的、快樂的吃榴槿 □ 大家都跑去買榴槿 	<p>0 1 1</p> <p>0 1 2</p> <p>0 1 1</p>	4
主角反應	<ul style="list-style-type: none"> □ 小老鼠心想，榴槿吃起來像西瓜、鳳梨、芭樂，真是太神奇了！ □ 小老鼠醒來後覺得榴槿的味道已經變淡，聞起來香香的、臭臭的，很特別。 □ 小老鼠鼓起勇氣吃榴槿，發現榴槿吃起來很好吃、很甜！ 	<p>0 1 1</p> <p>0 1 2</p> <p>0 1 2</p>	4
		得分	25
<p>受試者得分 / 原故事總分 = (25/30) (以分數表示) = (83) %</p>			

The Effect of Multimedia Picture Books Instruction Program on Oral Narrative for Students with Hearing Impairment in Elementary School.

Yin-Yin Hu

Puli Elementary School

Ming-Chung Chen

National Chiayi University

Abstract

The purpose of this study is to explore if multimedia picture books instruction program can improve the oral narrative performance for students with hearing impairment in elementary school. Multimedia picture books instruction program combined the strategy of story structure and multimedia picture books were used in the experiment which adopted the withdrawal design of single-subject research. Three elementary school students with moderate or severe hearing impairment in southern Taiwan participated in the experiment. The independent variable was picture books programs which comprised two conditions, picture books with or without multimedia. The dependent variable was oral narrative, including the number of words and the completeness of a story that students retold. The results of the experiment indicated that multimedia picture books instruction program improved the performance of oral narrative for students with hearing impairment, meanwhile social validity also supported it as well.

Keywords: students with hearing impairment, oral narrative, story structure, multimedia picture book

國小身心障礙學生對課後扶助教學之 學習滿意度探討

林玉霞
國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

吳彥蓉
國立嘉義大學
特殊教育學系學生

陳振明*
國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

*為通訊作者

摘 要

本研究主要在探討國小身心障礙學生參加「攜手計畫—課後扶助教學」之學習滿意度。研究方法採調查研究法，研究對象為參與教育部第四期「攜手計畫—課後扶助方案」之雲林縣、嘉義縣市及台南市國民小學身心障礙學生；背景變項為學生的年級、性別及班級人數；研究變項為學生對教師的教學滿意度及自我的學習滿意度；研究工具為研究者自編之「國小生參與『攜手計畫—課後扶助教學』之學習滿意度調查表」，並分為「教師教學滿意度—教學內容、師生互動及學習環境」，「學生自我學習滿意度—學習動機、學習效果、人際互動」等六個分測驗。本研究所採分析方法有描述性統計之平均數、標準差，以及推論統計之變異數分析等方式，研究結果顯示：

參與攜手計畫—課後扶助教學之身心障礙學生在「教師教學滿意度」部分是滿意的。

參與攜手計畫—課後扶助教學之身心障礙學生在「自我學習滿意度」部分是普通的。

「班級人數不同」的課扶班學生在「教師教學滿意度」中的「教學內容」及「師生互動」部分有差異。

「班級人數不同」的課扶班學生在「自我學習滿意度」中的「人際互動」部分中有差異。

關鍵詞：攜手計畫、身心障礙、教師教學滿意度、學生自我學習滿意度

壹、緒論

一、研究動機與目的

數十年來因社會結構變遷、家庭結構改變、單親家庭、隔代教養、貧富差距日益嚴重，因而產生了 M 型化社會。美國於 2002 年重新修訂「中小學教育法」(The Elementary and Secondary Education Act, ESEA)，並由國會通過「No Child Left Behind」沒有兒童落後法案，意即不讓任何一個孩子落後 (McDermott & Jensen, 2005)，美國訂定此法案意味著「補救教學」之重要性，故教育部推行「攜手計畫—課後扶助教學」，主要在弭平落差與關懷弱勢，使得弱勢學童可以跟上班級進度，並落實沒有兒童落後的理想。

研究者於臺灣碩博士論文網及相關論文資料庫搜尋相關論文後，發現探討學生在「攜手計畫—課後扶助教學」方案中對自我學習的成效狀況之研究中，從未有研究探討的對象是「身心障礙學生」，此外在傳統的評量中，往往都是以「教師」的角度評量學生的成績，接著評定學生的學習成效，卻鮮少人從「學生」自我的觀點去探討此方案是否有效果，研究者認為無論任何事件只要角度不同觀點也不盡相同，因此本研究將探討學生對「攜手計畫—課後扶助教學」之看法。

身心障礙學生在學業上需要有一些特別的教材教具、輔助科技或教學策略來因應每位獨特需求的學生不同的狀況，因此個別化教學為特殊教育的基本理念，此計畫方案的實施，教師教學的方法與方向的確卻深深影響著每一位身心障礙學生，固然凸顯了教學品質的重要性，基於上述研究動機，本研究主要目的有：

1. 探討雲嘉南地區之身心障礙學生對「攜手計畫—課後扶助教學」之教師教學滿意度狀況與差異。
2. 探討雲嘉南地區之身心障礙學生對「攜手計畫—課後扶助教學」之學習滿意度狀況與差異。

二、名詞釋義

(一)身心障礙學生：

我國於 2013 年 1 月 23 日修正通過之「特殊教育法」，所稱之身心障礙學生，指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者。身心障礙學生並分成十三類，分別為智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、腦性麻痺、身體病弱、情緒行為障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩及其他障礙類（特殊教育法，2013）。

本研究探討之身心障礙學生為，參與攜手計畫—課後扶助方案之國小身心障礙學生。

(二)課後扶助教學：

課後扶助（Education Support for Disadvantaged Child, ESDC），為「關懷弱勢弭平落差課業輔導」、「大專生輔導國中生課業試辦」等計畫措施，2006 年整合為「攜手計畫—課後扶助方案」，現今社會貧富差距越來越大、M 型化雙峰型社會也日益嚴重，此計畫之主要目的在於扶助弱勢學生，弭平其學習成就落差，並提升學生學習之品質與建立其學習成就。其對象包含隔代教養及家庭失功能子女、新住民子女、原住民學生、身心障礙人士或身障學生（其中包括經鑑輔會鑑定疑似身心障礙）、低收入、中低收入戶或免納所得稅農工漁民子女、其他弱勢家庭學生及經輔導小組認定有需要之學習低成就之國中小學生。

本研究之定義為課後扶助教學為教育部訂定之「攜手計畫—課後扶助方案」之各校進行課後補救教學。

(三)學習滿意度：

學習者在學習過程中之感受與學習後之結果產生之主觀滿意度，稱學習「學習滿意度」（林志信，2011）。

本研究之學習滿意度意旨，學生對自我學習之過程與成效結果之滿意程度，本研究之操作型定義是指，學生在學者自編之「參與『攜手計畫—課後扶助教學』之學習滿意

度調查表」上得分數來衡量其成效，分數越高則表示學生對自我學習過程與結果滿意程度越高。

(四)教師教學態度：

教學態度是指教師對於教學有關的人、事、物與概念所具有的一種持久而一致的行為或心理反應的傾向。李美枝（1984）指出大多數心理學家將態度細分為認知、情感和意向三個成份，認知成份為態度對象所持的信念、知覺及訊息；情感成份指態度對象的感覺；之意向成份為態度對象的反應傾向（劉敏惠，2006）。

本研究指將教師教學態度區分成兩因素，分別為認知及情感因素。認知因素為，教師對學生相關學習、成長等事物採理性看法，所抱持的客觀信念。情感因素為，教師對學生所造成之事件所產生的情緒、評價與感受等，包含心裡所有的想法及喜好。

貳、文獻探討

本章藉由文獻分析、資料歸納與分析整理出「攜手計畫—課後扶助教學」方案之架構，加上整理近期之相關新聞及學習滿意度相關文獻，並藉此做為本研究之依據。

一、「攜手計畫—課後扶助教學」方案之沿革與基本理念

沿革：近年來社會皆以十倍速度在變化著，社經地位、家庭組成、貧富差距，無疑讓社會逐漸 M 型化。為預防問題變得更嚴重，需早期介入實施補救教學（李桂花，2011）。多位學者不約而同提到補救教學的必要性，教育部已於 1993 年訂定補助地方為落實「攜手計畫—課後扶助教學」，並推動國民教育經費作業要點，2003 年更進一步將「增進弱勢族群教育機會，確保社會公平正義」列為三大中心議題結論之一，加上引進大專生輔導學習弱勢學生，於 2006 年將「關懷弱勢弭平落差課業輔導」、「大專生輔導國中生課業試辦」等計畫措施整合為「95 年度『攜手計畫課後扶助方案』」。

基本理念：「攜手計畫—課後扶助教學方案」之基本理念為增進弱勢族群教育機會，確保社會公平正義，扶助弱勢，排除家庭因素讓學生得以跟上其他同學。整合教育優先區、關懷弱勢弭平落差課業輔導、大專生輔導國中生課業試辦等，訂定「攜手計畫—課後扶助教學方

案」。優先參與「攜手計畫—課後扶助教學」受輔對象為：(1) 隔代教養及家庭失功能子女；(2) 新住民子女；(3) 原住民學生；(4) 身心障礙人士或身障學生（包括經鑑輔會鑑定疑似身心障礙）；(5) 低收入、中低收入戶或免納所得稅農工漁民子女；(6) 其他弱勢家庭學生；(7) 經輔導小組認定有需要之學習低成就之國中小學生（林志信，2011）。

二、學生參與「攜手計畫—課後扶助教學」方案之學習滿意度相關之研究

目前國內外學者研究「學習滿意度」之相關文獻眾多，李慶泰（2002）及賴錦堂（2004）皆探討國小高年級學生體育課之學習滿意度，滿意度結果會因性別、年級、學校規模及教學型態等不同而有差異。李佩芸（2009）探討國小三年級與六年級學生實施閩南語教學之學習滿意度，同樣也是探討不同性別、地區學生之滿意度。

「性別」在各項領域中一直都是研究之要點，不同性別在教育研究上是否具有差異更是教育界十分重要的課題。李慶泰（2002）及賴錦堂（2004）所研究之體育課相關課題之學習滿意度，結果發現男生高於女生；鄭采玉（2008）調查發現社會領域之學習滿意度上，女生高於男生；李佩芸（2009）所探討之閩南語教學，不同性別在學習滿意度上無差異（林志信，2011）。綜合以上論文，研究者發現性別再學習滿意度並沒有一致的連結，故本研究將探討不同性別之身心障礙學生參與補教教學後，是否有顯著差異；以年級面向探討之論文也相當繁多，鄭采玉（2008）研究不同年級國小學生學習滿意度之差異情形，發現有顯著差異，但傅正敏（2009）發現不同年級之國小學生對學習滿意度是無差異，上述研究顯示結果並不一致。故「年級」也是本研究所探討之重要變項。

此外，研究者在閱讀多篇探討後，發現大多以問卷調查為研究方法，惟各研究所深究之變項不盡相同。

此章節探討「攜手計畫—課後扶助方案」之相關法案及政府施政的策略、內容；學生參與課後補救教學之學習滿意度，並融入近期之相關新聞，做為本研究之文獻探討。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採問卷調查法，以研究者自編之「國小生參與『攜手計畫—課後扶助教學』之學習滿意度調查表」為研究工具進行問卷調查，以瞭解目前雲林縣、嘉義縣市及台南市國民小學參與「攜手計畫—課後扶助教學」之身心障礙兒童學習滿意度的現況。藉由問卷調查結果，以達到本研究結果之依據。

二、研究變項

本研究之背景變項為學生背景變項，包含有：年級、性別、班級人數，研究變項為教師教學態度、學生學習滿意度。用以瞭解雲林縣、嘉義縣市及台南市國民小學身心障礙者兒童對課後補救教學的看法。

三、研究對象

以下針對本研究之母群、預試樣本與正式樣本做說明。

(一) 母群體

本研究之研究對象為雲林縣、嘉義縣市及臺南市 101 年度參與第四期「攜手計畫—課後扶助方案」，並通過各縣市鑑輔會鑑定取得身心障礙資格之國民小學學生。

本研究採立意取樣，擇取上述地區具備身心障礙身份之學生作為研究母群體。依各縣市政府學管科提供的資料顯示：101 年度第四期各國民小學參與攜手計畫之身心障礙學生人數，雲林縣國民小學約 140 人，臺南市國民小學約 102 人，嘉義縣市國民小學約 112 人，

(二) 預試問卷

根據吳明隆（2003）指出預試人數以問卷中「最多題數之分量表」的 3-5 倍人數為原則，本預試問卷最包含最多題數之分量表為：對我自己的學習效果滿意度之「我的學習效果」共 10 題，為使預試樣本具代表性，研究者從嘉義縣及嘉義市隨機抽樣抽取 6 所國民小學建立預試樣本，本預試共發放 40 份問卷，回收 37 份問卷，去除填答缺漏者，有效問卷回收率達 92.5%

（表 3-1）

(三) 正式樣本

正式問卷之部分，研究者以雲林縣、嘉義縣市及臺南市之國民小學為研究範圍，依上述縣市政府提供之「101年攜手計畫各校受輔學生人次」作為取樣依據，擇其身分別為「身心障礙學生」：雲林縣約140人，臺南市約102人，嘉義縣市約112人。吳明隆（2003）提到學者Gay的看法，描述性研究（descriptive research）時，母群體樣本數較少，則樣本數量最好為母群體的20%。參與攜手計畫之身心障礙學生人數，雲嘉南四縣市總合約為354人，故正式問卷抽樣之樣本應大於71人。

研究者以立意抽樣，抽取各縣市政府學管處提供之各國民小學身心障礙受輔人次資料，以人數大於2人之學校為抽樣對象，嘉義縣市擇其中19間學校，共發放11份問卷，回收6份，因預試問卷已有擇取嘉義縣市之6所國民小學，回收37份問卷，故抽樣數已較稀少；雲林縣擇其中22間學校，發放95份問卷，回收55份；臺南市擇其中27間學校，發放29份問卷，回收19份。

研究者以郵寄方式發放正式問卷，135份問卷，回收81份問卷，去除填答缺漏者，有效問卷回收率達60%。

四、研究工具

本研究研究工具為自編「參加『攜手計畫—課後扶助教學』之學習滿意度調查表」。研究者依身心障礙學生特質，參考攜手計畫—課後扶助教學相關研究之滿意度調查問卷形成預試問卷，本問卷內容架構共分三大部份：第一部份為學生基本資料，第二部份為學生對教師的教學滿意度，第三部分為學生對自我的學習滿意度。第一部分：學生基本資料項目包含（1）性別；（2）年級；（3）班級人數；（4）參與時數。第二部份：學生對教師的教學滿意度項目包含（1）老師的教學內容；（2）老師和我的互動；（3）課扶班的學習環境。第三部份：學生對自我的學習滿意度項目包含（1）我的學習動機；（2）我的學習效果；（3）我的人際關係。內容效度的建立，採邀請專家學者審查修正，來回數次修改後形成預試問卷，接著進行問卷預試，回收後，輸入資料進行試題分析與信度分析，完成後形成正式問卷。

試題分析方法採用「題目及總分相關法 (item-scale correlation)」，題目和總分之間的相關低於.30 予以刪除 (Corcoran、Fisher, 1987)，信度分析採用 Cronbach α ，若該題刪題後可大幅提昇該分量表之 α 值，則予以刪題，分析結果各分量表信度介於 0.722 至 0.882 之間，詳細資料參見表 1。

表 1
試題分析與信度量表

向度	題目	各題與修正的各 分測驗總分之相 關	各題刪除時，各分測驗 之 Cronbach's Alpha 值	分量表 信度	審題結果
A 老師 的教 學內 容	A1	0.58	0.67	0.722	保留
	A2	0.43	0.69		保留
	A3	0.45	0.69		保留
	A4	0.55	0.68		保留
	A5	0.54	0.67		保留
	A6	0.23	0.75		刪除
	A7	0.24	0.73		刪除
	A8	0.51	0.67		保留
B 老師 和我 的互 動	B1	0.71	0.83	0.856	保留
	B2	0.55	0.84		保留
	B3	0.47	0.85		保留
	B4	0.58	0.84		保留
	B5	0.60	0.84		保留
	B6	0.77	0.82		保留
	B7	0.63	0.84		保留

(續下頁)

表 1 (續)

向度	題目	各題與修正的各 分測驗總分之相 關	各題刪除時，各分測驗 之 Cronbach's Alpha 值	分量表 信度	審題結果
	B8	0.48	0.85		保留
	B9	0.52	0.85		保留
C	C1	0.64	0.70		保留
課扶	C2	0.67	0.69		保留
班的	C3	0.54	0.74	0.776	保留
學習	C4	0.40	0.78		保留
環境	C5	0.51	0.75		保留
	D1	0.75	0.84		保留
D	D2	0.64	0.85		保留
我的	D3	0.81	0.83	0.870	保留
學習	D4	0.69	0.84		保留
動機	D5	0.46	0.88		保留
	D6	0.71	0.84		保留
	E1	0.63	0.87	0.882	保留
	E2	0.44	0.88		保留
E	E3	0.66	0.87		保留
我的	E4	0.66	0.87		保留
學習	E5	0.39	0.89		保留
效果	E6	0.62	0.87		保留
	E7	0.82	0.86		保留
	E8	0.58	0.87		保留

表 1 (續)

向度	題目	各題與修正的各 分測驗總分之相 關	各題刪除時，各分測驗 之 Cronbach's Alpha 值	分量表 信度	審題結果
	E9	0.75	0.86		保留
	E10	0.64	0.87		保留
	F1	0.71	0.76		保留
F	F2	0.38	0.83		保留
我的	F3	0.83	0.73	0.816	保留
人際	F4	0.73	0.76		保留
關係	F5	0.77	0.74		保留
	F6	0.13	0.87		刪除

五、資料處理

(一) 雲嘉南地區之身心障礙學生對「攜手計畫—課後扶助教學」之教師教學滿意度之現況與差異分析

- 1.以描述性統計之平均數、標準差呈現參加『攜手計畫—課後扶助教學』之不同背景變項身心障礙學生對教師教學滿意度之各層面的得分情形。
- 2.以獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析 (One-Way Anova) 考驗檢驗不同背景變項之身心障礙學生對教師教學滿意度之差異是否達到顯著水準。

(二) 雲嘉南地區之身心障礙學生在參與「攜手計畫—課後扶助教學」後學習滿意度為何？

- 1.以描述性統計之平均數、標準差呈現參加『攜手計畫—課後扶助教學』之不同背景變項身心障礙學生對學習滿意度之各層面的得分情形。
- 2.以獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析 (One-Way Anova) 考驗檢驗不同背景變項之身心障礙學生對學習滿意度之差異是否達到顯著水準。

肆、研究結果

本研究旨在探討雲嘉南地區之身心障礙學生對「攜手計畫—課後扶助教學」之教師教學滿意度與學習滿意度狀況與差異，以下針對研究結果做說明。

一、雲嘉南地區之身心障礙學生對「攜手計畫—課後扶助教學」之教師教學滿意度狀況與差異分析

由障礙學生對教師教學滿意度整體性來看，由表 2 可看出，學生對「老師的教學內容」、「老師和我的互動」、「課扶班的學習環境」的滿意度屬於「滿意」，其中以對「課扶班的學習環境」的滿意度較高。再繼續進行各指標分析，身心障礙學生對於教師的教學內容，如：認真上課、指導功課的態度、課堂使用的教學策略、方法，以學生的角度而言成效是滿意的，滿意度的平均數皆達 4.30 以上，師生互動的向度而言，當學生發問問題時，教師的回應對學生而言是有耐心、專心的，從平均數可以發現學生對師生互動的滿意度大致上為「滿意」，其中平均數較低的部分為「老師上課吸引我。」及「老師會跟我玩遊戲。」此兩面向，滿意度為普通，剛好這兩面向的標準差較大，由此可見學生對於者兩個面向的滿意度差異較大。全體學生對課扶班的學習環境滿意度是呈現滿意的，而教室秩序、活動空間、充足的光線及環境整潔等對學生而言皆為滿意，教室中的設備是學生學習時的重要的一環。

在差異分析部份，女生在對教師教學滿意度三個向度的得分皆略高於男生，但其差異未達顯著水準（見表 3）；高年級學生在對教師教學滿意度三個向度都略高於中低年級，但其差異未達顯著水準（見表 4）；而班級人數較少的學生對「老師的教學內容」、「老師和我的互動」有較佳的滿意度，但其平均數沒有顯著差異（見表 5）；至於參加時間，參加時間越長的學生，其對教師教學滿意度較佳，但其平均數沒有顯著差異（見表 6）。

表 2
障礙學生對教師教學滿意度摘要表

層面	平均數	標準差	題號	題目 (N=81)	平均數	標準差
老師的教學內容	4.161	0.632	1	課扶班老師會認真上課。	4.40	.67
			2	我滿意課扶班老師教導我功課的態度。	4.43	.79
			3	我覺得課扶班老師上課有趣。	4.30	.83
			4	課扶班老師的上課方法對我有幫助。	4.38	.72
			5	課扶班老師給我寫的學習單，我會寫。	3.93	1.12
			6	課扶班老師會教我和其他小朋友玩遊戲。	3.89	1.11
			7	課扶班老師會教我，當我生氣的時候怎麼解決。	3.72	1.23
			8	課扶班老師會想辦法考考我是不是懂了。	4.10	1.09
老	4.001	0.791	1	課扶班老師會專心的回答我的問題。	4.15	.90
			2	課扶班老師會聽我說話。	4.27	.81
			3	當我舉手時，課扶班老師會注意到我。	4.22	.85
			4	課扶班老師回答我的問題	4.31	.89

(續下頁)

表 2 (續)

師				時有耐心。		
和			5	課扶班老師和我有好的互	4.12	.97
我				動。		
的			6	當我和課扶班老師說話的	4.12	.95
互				時候，老師會看著我的眼		
動				睛。		
			7	課扶班老師會跟我玩遊	3.59	1.3
				戲。		
			8	課扶班老師上課吸引我。	3.77	1.08
			1	課扶班老師上課的時候，	4.09	1.01
				班上秩序好。		
			2	課扶班教室內的設備充	4.05	1.01
				足。		
課扶班的	4.234	0.731	3	課扶班教室裡的活動空間	4.32	.76
學習環境				充足。		
			4	課扶班教室有足夠的光	4.28	.93
				線。		
			5	課扶班的環境整潔。	4.31	.78

表 3
不同性別障礙學生對教師教學滿意度狀況與差異摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	<i>F</i>	<i>p</i>
老師的 教學內容	男	44	4.151	0.666	.174	.863
	女	32	4.176	0.593		
老師和 我的互動	男	44	4.101	0.772	.002	.999
	女	32	4.102	0.741		
課扶班的 學習環境	男	44	4.232	0.792	.003	.974
	女	32	4.238	0.649		

表 4
不同年級障礙學生對教師教學滿意度狀況與差異摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	<i>F</i>	<i>p</i>
老師的 教學內容	低年級	15	3.908	0.523	1.570	.215
	中年級	23	4.190	0.693		
	高年級	38	4.243	0.623		
老師和 我的互動	低年級	15	3.985	0.765	.509	.603
	中年級	23	4.034	0.784		
	高年級	38	4.187	0.742		
課扶班的 學習環境	低年級	15	4.200	0.663	.595	.554
	中年級	23	4.113	0.748		
	高年級	38	4.321	0.752		

表 5
不同班級人數障礙學生對教師教學滿意度狀況與差異摘要表

層面	班級人數	人數	平均數	標準差	<i>F</i>	<i>p</i>
老師的 教學內容	7 人以下 (平均 5.33 人)	24	4.286	0.698	.916	.405
	8 至 10 人 (平均 8.38 人)	25	4.165	0.598		
	10 人至 23 人 (平均 13.56 人)	27	4.046	0.603		
老師和 我的互動	7 人以下 (平均 5.33 人)	24	4.236	0.788	.631	.535
	8 至 10 人 (平均 8.38 人)	25	4.080	0.827		
	10 人至 23 人 (平均 13.56 人)	27	4.000	0.657		
課扶班的 學習環境	7 人以下 (平均 5.33 人)	24	4.217	0.787	.137	.872
	8 至 10 人 (平均 8.38 人)	25	4.296	0.746		
	10 人至 23 人 (平均 13.56 人)	27	4.193	0.687		

表 6
不同參加時間障礙學生對教師教學滿意度狀況與差異摘要表

層面	參加時間	人數	平均數	標準差	<i>F</i>	<i>p</i>
老師的 教學內容	3 小時以下 (平均 2.77 小時)	26	4.111	0.552	.149	.862
	4 至 5 小時 (平均 4.18 小時)	22	4.165	0.698		
	6 小時以上 (平均 9.28 小時)	28	4.205	0.667		
老師和 我的互動	3 小時以下 (平均 2.77 小時)	26	3.957	0.822	.835	.438
	4 至 5 小時 (平均 4.18 小時)	22	4.116	0.719		
	6 小時以上 (平均 9.28 小時)	28	4.222	0.719		
課扶班的 學習環境	3 小時以下 (平均 2.77 小時)	26	4.262	0.647	.822	.444
	4 至 5 小時 (平均 4.18 小時)	22	4.073	0.838		
	6 小時以上 (平均 9.28 小時)	28	4.336	0.718		

二、不同背景雲嘉南地區之身心障礙學生對「攜手計畫—課後扶助教學」之學習滿意度狀況與差異分析

障礙學生對學習滿意度整體性來看，由表 7 可看出，學生對「我的學習動機」、「我的學習效果」的滿意度屬於「滿意」，但「人際關係」的滿意度略低些。

在差異分析部份，女生在學習滿意度三個向度的得分皆高於男生（見表 8），但其差異未達顯著水準；高年級學生在學習滿意度三個向度都略高於中低年級，但其差異未達顯著水準（見表 9）；而不同班級人數的學生其學習滿意度沒有顯著差異（見表 10）；至於參加時間，參加時間越長的學生，其學習滿意度較佳，其中「動機」向度，參加 6 小時以上的學生顯著高於參加 3 小時下的學生（見表 11）。再繼續進行各指標分析，於學習動機的部分，可顯示學生對「去課扶班上課」抱持著滿意的態度，也贊同去課扶班上課後，自己更認真、也對學習越來越有興趣了！數據中顯示，學生對「課扶班上課」採正向的態度，不排斥在課扶班學習，且學習意願高。而學生對自己的學習效果，相較於前項的學習動機平均數較低，Bloom 提出課程教學目標可分三大類：認知（cognitive domain）、情意（affective domain）、技能（psychomotor domain），對於「認知類的題目」滿意度平均數得分明顯較低（第一題至第四題），滿意度在普通階段，另外在「情意類」的課程內容，教師在教學中也沒有忽略，學生對於「在課扶班上課後，學會體諒別人」、「覺得自己更有自信」、「覺得自己更成熟」等議題上，都持「滿意」的態度。同儕間的相互學習、學習時互相討論，都是快速提升學生的知識及社交技巧的好方法，如：「同儕教學法（peer tutoring）」是課堂中常見的教學策略，適用於回歸普通班或進行融合教育的身心障礙學生，此方法的優點為學生彼此間可以教學相長增加互動，除了在課堂中進行互動，課餘時間的同儕互動也是學生相互學習的好機會，從人際關係層面中各題的平均數而言，對於來課扶班上課和同學間的相處是十分滿意的，數據上也顯示，學生會一起做作業、一起聊天、一起玩遊戲等，表示在課扶班中同儕間的相處相當融洽，在此層面中唯獨「下課後，會和課扶班的同學在 Facebook 上聊天」這題平均數相對其他題目而言落差相當大。

表 7
障礙學生對學習滿意度摘要表

層面	平均數	標準差	題號	題目 (N=81)	平均數	標準差
我的學習動機	4.018	.842	1	我在課扶班上課時有認真	3.99	.97
			2	我喜歡去課扶班上課	4.06	1.05
			3	去課扶班上課之後，我對學習越來越有興趣了	4.05	1.00
			4	去課扶班上課之後，我越來越喜歡來學校上課	3.90	1.16
			5	去課扶班之後，我比以前更努力學習了	4.06	.98
			6	每次上完課，我會期待下次再去課扶班上課	3.99	1.19
我的學習效果	4.001	0.791	1	參加課扶班之後，我的數學成績有進步	3.98	.95
			2	參加課扶班之後，我的國語成績有進步	3.98	1.06
			3	參加課扶班，讓我喜歡數學	3.68	1.14
			4	參加課扶班，讓我喜歡國語	4.01	1.08
			5	參加課扶班之後，我比以前準時交作業	4.05	1.01
			6	我滿意我在課扶班的表現	4.06	.94
			7	在課扶班上課後，我覺得	4.02	1.04

表 7 (續)

層面	平均數	標準差	題號	題目 (N=81)	平均數	標準差
				我比以前更有自信了		
			8	在課扶班上課後，我學會體諒別人	4.05	.97
			9	在課扶班上課後，我學會判斷事情的對錯	3.96	.99
			10	在課扶班上課後，我覺得我更成熟了	4.01	.98
我 的 人 際 關 係	3.963	0.844	1	我和課扶班的同學是好朋友	4.19	.96
			2	我會和課扶班的同學一起做功課	4.11	1.07
			3	遇到問題時，我會和課扶班的同學一起解決	4.06	.98
			4	下課時，我會和課扶班的同學聊天	4.20	1.01
			5	下課時，我會和課扶班的同學一起玩遊戲	4.14	1.09
			6	下課後，我會和課扶班的同學在 Facebook 上聊天	2.88	1.60

表 8
不同性別障礙學生對學習滿意度狀況與差異摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	<i>F</i>	<i>p</i>
我的 學習動機	男	44	3.902	0.896	1.419	.160
	女	32	4.177	0.745		
我的 學習效果	男	44	3.932	0.801	.897	.373
	女	32	4.097	0.780		
我的人際 關係	男	44	3.947	0.882	.189	.850
	女	32	3.984	0.804		

表 9
不同年級障礙學生對學習滿意度狀況與差異摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	<i>F</i>	<i>p</i>
我的 學習動機	低年級	15	4.000	0.724	.009	.991
	中年級	23	4.036	0.879		
	高年級	38	4.013	0.882		
我的學習 效果	低年級	15	3.947	0.597	.456	.635
	中年級	23	3.896	0.816		
	高年級	38	4.087	0.850		
我的人際 關係	低年級	15	3.833	0.423	.417	.661
	中年級	23	3.906	0.737		
	高年級	38	4.048	1.019		

表 10
不同班級人數障礙學生對學習滿意度狀況與差異摘要表

層面	班級人數	人數	平均數	標準差	<i>F</i>	<i>p</i>
我的 學習動機	7 人以下 (平均 5.33 人)	24	3.896	0.937	.458	.634
	8 至 10 人 (平均 8.38 人)	25	4.020	0.957		
	10 人至 23 人 (平均 13.56 人)	27	4.123	0.630		
我的學習 效果	7 人以下 (平均 5.33 人)	24	4.004	0.855	.241	.786
	8 至 10 人 (平均 8.38 人)	25	4.080	0.763		
	10 人至 23 人 (平均 13.56 人)	27	3.926	0.781		
我的人際 關係	7 人以下 (平均 5.33 人)	24	4.063	0.958	.753	.474
	8 至 10 人 (平均 8.38 人)	25	4.040	0.894		
	10 人至 23 人 (平均 13.56 人)	27	3.802	0.683		

表 11
不同參加時間障礙學生對學習滿意度狀況與差異摘要表

層面	參加時間	人數	平均數	標準差	<i>F</i>	<i>p</i>	事後比較 (雪費法)	η^2
我的 學習動機	每週 3 小時以下 (平均 2.77 小時)	26	3.692	0.922	3.692	.030	6 小時 以上 >	.092
	每週 4 至 5 小時 (平均 4.18 小時)	22	4.053	0.909			3 小時 以下	
	每週 6 小時以上 (平均 9.28 小時)	28	4.292	0.598				
我的學習	每週 3 小時以下 (平均 2.77 小時)	26	3.846	0.809				

(續下頁)

表 11 (續)

效果	每週 4 至 5 小時 (平均 4.18 小時)	22	4.018	0.769	.885	.417	—	.024
	每週 6 小時以上 (平均 9.28 小時)	28	4.132	0.794				
我的人際 關係	每週 3 小時以下 (平均 2.77 小時)	26	3.949	0.941				
	每週 4 至 5 小時 (平均 4.18 小時)	22	3.902	0.886	.132	.887	—	.004
	每週 6 小時以上 (平均 9.28 小時)	28	4.024	0.737				

伍、結論與建議

依本研究目的、問題及研究結果綜合歸納以下結論：

- 一、參與攜手計畫—課後扶助教學之身心障礙學生在「教師教學滿意度」部分三個向度中，「教學內容」、「師生互動」、「學習環境」的滿意度平均數皆達 4 分以上，總歸而言學生在此項度的滿意度呈現是「滿意」的。其中在「學習環境」部分所呈現的滿意度最高，其次是「教學內容」，最後是「師生互動」。
- 二、參與攜手計畫—課後扶助教學之身心障礙學生在「自我學習滿意度」三個向度中，滿意度最高的向度為「學習動機」(滿意度達「滿意」等級)，其次是學習效果(滿意度為「普通」等級)，接著為「人際互動」(滿意度為「普通」等級)。
- 三、不同背景變項身心障礙學生在「教師教學滿意度」、「自我學習滿意度」各向度上得分平均差異未達顯著水準。僅參與課扶班時數較高的身心障礙學生在「學習動機」有較佳的滿意度，其中每週參與 6 小時以上者顯著高於 3 小時下者。

根據研究結果，提出以下建議，供學校、教師及未來研究的參考。

一、對學校的建議

根據本研究結果顯示，身心障礙學生於課扶班的滿意度，無論是對教師的教學滿意度或是對自我的學習滿意度，皆是普通以上的，唯獨對滿意度影響最大的變項就是課扶班的班級人數，六向度中有五個向度滿意度，課扶班人數在八人以下的學生比九人以上的學生來的滿

意，此代表著課扶班以小班制進行，學生的學習滿意度較佳。

二、對課扶班教師的建議

課扶班教師在教學或下課時，可和學生有多一些互動，從教學內容可看出學生對於教師是否和他們玩遊戲的滿意度較低；此外，身心障礙學生因為他們的特殊，必須要給予特殊的試題或學習單，需依能力進行個別化的調整。

三、對未來研究的建議

(一)研究變項

本研究之研究變項有三項：性別、年級、班級人數，但單就性別與年級是無太大的差異的，反觀班級人數是可以影響學生的學習滿意度是否有差異，故研究者建議變項的選定可以先去實務現場，觀察現場學生的動態，接著再進行變項的訂定，如此一來各變項間的差異就會較明顯。

(二)研究對象

身心障礙學生在教育階段內本就為少數，而能夠參與攜手計畫的學生，又因身分別限制人數更顯得稀少，國小身心障礙學生參與攜手計畫的人數更少，研究對象難以取得，本研究對象為「有參與攜手計畫且身分別為身心障礙之學生」，本身參與攜手計畫人數就不多，且有特教需求的學生也是少數，故在研究時造成取樣數量之困難，故研究者建議，未來要更容易取得確切人數資料，可向各政府的學管科申請資料。

(三)研究工具

本研究以問卷為主要的研究工具，進行學生意見的蒐集。因調查對象為身心障礙學生，需考慮其障礙因素，問卷編製需將問卷字體放大，題目口語化，加上注音符號輔助，以便身心障礙學生閱讀、作答。

參考文獻

甘鳳琴 (2007)。國小學業成績之馬太效應-以高雄縣為例。未出版之碩士論文，國立臺東大學進修部暑期特教碩士班，臺東。

- 吳秀珍 (2001)。使用者態度與使用行為意向關係之研究---以農產品行銷資訊系統為例。未出版之碩士論文，國立中興大學行銷學系碩士班，臺中。
- 吳明隆 (2007)。SPSS 操作與應用--問卷統計分析實務。臺北：五南。
- 吳楨椒、張宇樑 (2004)。課程統合 Follow Me-從美國經驗談起。臺北：學富。
- 李佩芸 (2009)。屏東縣學童閩南語教學學習滿意度之調查研究。未出版之碩士論文，屏東教育大學中國語文學系碩士班，屏東。
- 李桂花 (2011)。嘉義縣國小攜手計畫-課後扶助實施情形之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 蘇靜芬 (2004)。教師教學互動性別差異之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 李慶泰 (2002)。國小身心健康與體育課學習滿意度之研究。未出版之碩士論文，屏東教育學院國民教育研究所，屏東。
- 林志信 (2011)。嘉義縣市國民小學實施「攜手計畫-課後扶助」方案執行成效與學習滿意度之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 教育部 (2013)。特殊教育法。臺北市：作者。
- 陳麗如 (2008)。身心障礙學生教材教法。臺北：心理。
- 傅正敏 (2009)。桃園縣國民小學實施攜手計畫學習滿意度與學習成效關係之研究。未出版之碩士論文，國立中原大學教育研究所，桃園。
- 鈕文英 (2009)。啟智教育課程與教學設計。臺北：心理。
- 劉敏惠 (2005)。國小教師創意教學態度之相關因素研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 鄭采玉 (2008)。國小社會領域學習動機與學習滿意度關係之研究。未出版之碩士論文，屏東教育大學社會科教育學系研究所，屏東。
- 賴錦堂 (2004)。臺北縣國小學生體育課學習滿意度調查研究。未出版之碩士論文，國立體育

學院體育研究所，桃園。

謝惠卿 (2004)。國中導師領導行為、班級氣氛與學習滿意度之研究—以高雄市某國中為例。

國立中山大學人力資源管理研究所，高雄。

Corcoran, K., & Fisher, J. (1987). Measures for clinical practices: A source book, New York: The Free Press.

McDermott, A., & Jensen, S. (2005). Dubious sovereignty: Federal conditions of aid and the No Child Left Behind Act. *Peabody Journal of Education*, 80(2), 39-56.

McLaughlin T.T., & Vacha, E. F. (1992). The at-risk student: A proposal for action. *Journal of Instructional Psychology*, 19, 66-68.

A Study of Students' Satisfaction to Education Support for Elementary Students with Disabilities

Yu-Hsia Lin

National Chiayi University

Yan-Rung Wu

National Chiayi University

Chen-Ming Chen

National Chiayi University

Abstract

This study was to investigate students' satisfaction with "Education Support for Disadvantaged Child". The research subjects were elementary students with disabilities who participating in the 4th Education Support Program for Disadvantaged Child. Stratified purposive sampling method was adopted, and questionnaire survey was used as the research instruments.

The survey instrument was a self-developed "Questionnaire on Students' Satisfaction with Education Support Program", which consisted of six dimensions, including "teaching content", "teacher-student interaction", "environment", "motivation", "learning outcomes", and "peer interaction". These data were analyzed using mean, standard deviation, and one-way ANOVA.

The conclusions drawn from this study are as follows:

1. Students with disabilities were generally satisfied with Education Support Program for Disadvantaged Child.
2. In the aspect of "teaching content", "teacher-student interaction", and "environment" received a higher level of student satisfaction.
3. In the aspect of "motivation", "learning outcomes", and "peer interaction" received a moderate level of student satisfaction.
4. Student satisfaction score on "teaching content" and "teacher-student interaction" varied depending on class size.
5. Student satisfaction score on "peer interaction" influenced by their class size.

Keywords: Education Support for Disadvantaged Child, students with disabilities, students' satisfaction

脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心與支持之相關研究-以屏東縣為例

馬長齡

國立屏東科技大學社
會工作系副教授

楊捷如

國立屏東科技大學社
會工作系碩士

凌美英

國立屏東科技大學社
會工作系碩士

周智男

國立屏東科技大學社
會工作系碩士

陳振明*

國立嘉義大學特殊教
育系助理教授

*為通訊作者

摘 要

影響台灣 110 萬身心障礙者權益的「身心障礙者鑑定及需求評估新制」已於 2012 年 7 月 11 日上路，新制的實施是呼應身心障礙者權益保障法（2007）規範身心障礙分類採用世界衛生組織（WHO）頒布「國際健康功能與身心障礙分類系統」（International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF）。為瞭解身心障礙者鑑定及需求評估新制度對脊髓損傷者影響，本研究之目的為瞭解脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制度的認識程度、擔心程度與支持程度之現況與此三變項間之關係。

本研究方法採事後回溯法，以瞭解研究變項之現況與彼此間關係；研究工具為依研究目的、參考相關文獻與研究後自編問卷進行資料收集；樣本採立意取樣，以屏東縣之脊髓損傷者為對象，向其說明研究目的並經其同意後進行問卷訪談，有效樣本為 125 份；依研究問題所運用之統計分析方法有描述統計、變異數分析與線性結構模式。

研究結果發現，與量表中間值相較，脊髓損傷者對的身心障礙者鑑定及需求評估新制為較低的認識程度、較高的擔心程度與支持程度；障礙等級越重的脊髓損傷者對新制身心障礙鑑定的認識與擔心度越高、支持度則越低；在預測力部份對新制的擔心度

越高，對新制的支持度則越低，此結果與趨勢可供相關單位評估身心障礙者鑑定及需求評估新制實施成效評估與未來調整之參考。

關鍵詞：國際健康功能與身心障礙分類系統 (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF)

壹、緒論

一、研究背景、動機、目的與問題

近年來對障礙的認識不再單純僅由疾病的向度來思考，而是多元地將環境、個人等相關層面及影響因素納入，期望能全面且積極的協助身心障礙者，使之不再因障礙而成為受限者，更能是社會的積極參與者。在這樣的思潮下，我國於 2007 年 7 月 11 日將「身心障礙者保護法」名稱修正為「身心障礙者權益保障法」（以下簡稱身權法），並修正全文。在身心障礙者的認定上，改採世界衛生組織（WHO）中國際健康功能與身心障礙分類系統（International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF）的概念，以八大類身體系統構造或功能之影響，作為身心障礙者身份認定之依據，並修改相關鑑定方式和部分福利服務項目。此影響台灣 111 萬身心障礙者權益（內政部統計處，2012）的「身心障礙者鑑定及需求評估新制」，已於 2012 年 7 月 11 日開始正式實施。身心障礙鑑定不再以醫療模式作為唯一評估依據，以社會模式加入了環境及個人因素，反映「障礙」乃個人與環境互動所產生的多面向觀點（李英琪，2012）。新申請之身心障礙者全面以 ICF 的編碼方式換領身障證明，並至少五年或生涯產生變化時須重新評估，以確認其新的需求，鑑定方式由原本醫院醫事人員單獨評估，改為專業團隊評估，且經需求評估後才能取得身障證明。

然而，以 ICF 概念為基礎的分類方式在我國初次施行，從醫療鑑定到需求評估的方式也與過去執行方式有所不同，如何認定及執行、能否滿足身心障礙者需求等等問題，都必須在實際施行之前與執行的初期進行相關研究與輔導，以利後續的施行與推動。王國羽（2004）認為「國際健康功能與身心障礙分類系統」除保留世界衛生組織第一版之損傷概念外，也改變了對障礙與殘障之名詞使用，改採「活動」及「參與」之積極正面語詞。強調身心障礙者所具有的活動能力而非限制，且採取參與以取代「殘障」之社會

排除的負面意義。隨著醫療科技之發達，疾病造成身體系統的損傷有了更好的控制。身心障礙者參與社會的機會與管道，也因社會環境的改善與本身活動能力改變而有所不同（WHO, 2001；引自王國羽，2004）。

身心障礙者鑑定及需求評估新制有別於過去核發身心障礙手冊之不同處包括流程變更、鑑定時間增長、福利服務變更及至少每 5 年需重新鑑定一次。舊制申請流程為民眾向鄉、鎮、市公所申請後，至指定醫院由醫生做身障鑑定，再經衛生單位鑑定資料審核後，最後由社政單位依鑑定資料核發身心障礙手冊。新制則在醫院鑑定時，需由專業團隊共同進行鑑定，再由社政單位完成需求評估後，發給身心障礙證明。舊制鑑定時間從申請至領到身心障礙手冊約一個月，新制則需 45 天。在福利服務上，舊制規定領到身障手冊之身心障礙者就可以申請享有身心障礙者所有福利。但新制則需依需求評估結果，由政府相關單位主動提供所需之福利服務。舊制核發手冊時標記需重須鑑定及無需重新鑑定等兩種，新制則規定所有身心障礙者，至少每 5 年需重新鑑定一次。

林義盛、鄭潔虹（2012）檢視臺南市身心障礙者鑑定及需求評估新制之執行經驗認為，在垂直組織上，市府社會局需求評估人員與區公所人員之溝通平台需再加強。區公所新制鑑定與評估申請承辦人員對新制之專業知能，無法提供民眾相關問題有效解答且承辦人員流動頻繁更造成對新制之了解與處理經驗之不足。從橫向組織來看，臺南市各局處組織尚未了解新制鑑定與評估需跨局處的合作而非單純社政單位之職責。鑑定流程改變也增加了時間與經費成本，醫療院所執行鑑定工作時，也需要較過往更多的評估人力參與。由於新制鑑定與需求評估可於進行之醫療院所同時進行需求評估，也造成醫院進行鑑定與評估之空間負荷。且在併同辦理時，醫院鑑定人員與需求評估人力之溝通與合作也面臨需多挑戰。民眾由於對鑑定方法的改變之不解，領冊之身心障礙者及倡議之身障團體擔心原有福利被取消或排除，造成其焦慮與批評。林義盛、鄭潔虹（2012）建議政府相關單位持續以身心障礙者方便接受的管道繼續進行宣導。內政部為使各直轄市、縣（市）政府社會局（處）能確實按規定辦理身心障礙者福利與服務需求評估新制，

依據需求評估訪談結果回應身心障礙者的多元需求，同時銜接各項福利服務以保障身心障礙者權益，特規劃辦理身心障礙者福利與服務需求評估新制縣市實地訪查輔導計畫，計畫執行期程由 102 年 3 月至 103 年 3 月止。有效督導各直轄市、縣（市）政府依據身心障礙者權益保障法規定，執行身心障礙者福利與服務需求評估。各直轄市、縣（市）政府邀集輔導團成員及在地身心障礙團體，針對不同障別者之需求評估結果及後續服務提供，辦理個案研討會及聯繫會議，擴大參與層面並廣泛蒐集意見。由內政部邀請之身心障礙福利專家學者（北區 3 名、中區 3 名、南區 3 名及東區 2 名，合計共 11 名）會同內政部社會司身心障礙者福利科及身心障礙福利機構輔導科承辦業務人員，組成實地訪查輔導團隊，輔導各直轄市、縣（市）政府修正身心障礙者需求評估作業及福利服務輸送流程，建構完整福利服務資源。馬長齡、邱汝娜、陳振明（2012）針對臺南市九百位肢體伴隨多重障礙者之福利需求調查發現，約有八至九成受訪者不太知道「殘障福利法」、「身心障礙者保護法」、「身心障礙者權益保障法」、「ICF」與「新制身心障礙鑑定」之實施內容。只有 57.4% 的受訪者表示收到內政部新制身心障礙鑑定宣導通知，且對宣導內容表示了解的也不到三成。有超過六成受訪者表示萬一經過新制鑑定障礙程度調整為較輕的等級時，不能接受的也高達 66%。受訪之肢體障礙者及其家屬對「殘障福利法」、「身心障礙者保護法」、「身心障礙者權益保障法」、及 ICF 等之意義與內容普遍不太了解，也造成受訪者對相關題項之回答多偏向不同意，但認為新制鑑定較合理的也有四成。

新制的實施，不論身心障礙者本人或親屬都會擔心而產生問題是：「未來在新制的施行下，既有的福利及服務項目是否會被取消？」。這個問題在一定的程度上，顯示出身心障礙者對福利及服務項目的關切及其重要性。誠然，身權法的制定及新制之推動，是為了更合理維護身心障礙者之權益，保障其平等參與社會、政治、經濟、文化等之機會。在 ICF 的概念下希望能夠適當地評估身心障礙者之需求，並以此提供相應之服務。

然而，在此良好立意之下，新制之施行是否能夠解決目前福利項目及服務提供之問題？是否能夠確實依身心障礙者多元之需求，提供相應之福利服務，以符合 ICF 的精神？身心障礙者鑑定與需求評估新制是否能落實身權法之規定，值得深入探討。為瞭解身心障礙者對新制度的認識、擔心與支持狀況，本研究之目的如下：

1. 瞭解脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識、擔心、支持程度
2. 瞭解不同障礙程度脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識、擔心、支持差異程度。
3. 瞭解脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識程度、擔心程度對支持程度之預測力

對應研究目的，本研究問題為：

1. 脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識、擔心、支持程度為何？
2. 不同障礙程度脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識、擔心、支持差異程度為何？
3. 脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識程度、擔心程度對支持程度之預測力為何？

二、名詞釋義

國際健康功能與身心障礙分類系統（International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF）

國際健康功能與身心障礙分類系統（ICF）為一套對組成健康要件的功能性狀態與失能程度進行分類之系統，此系統融合了生物醫學、個體與社會面向，能將個體在生活中的發展、參與、環境...等層面狀況進行分類，以對健康與障礙狀況進行定義。此系統對於功能性狀態與失能程度的評估是透過個體健康狀況、環境背景因素與個人因素間之交互作用的動態歷程來評估(WHO,2002)。

本研究主要透過問卷，瞭解脊髓損傷者對於根據 ICF 訂定的「身心障礙者鑑定及需

求評估新制」的認識、擔心與支持，受訪者在題項的分數越高，表示其認識度、擔心度與支持度越高。

貳、研究方法

一、研究設計

本研究採事後回溯法，以透過依研究目的經信效度分析後的自編問卷為工具，以瞭解脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識、擔心與支持現況與關係。資料蒐集時間自 2012 年 8 月至 2013 年 4 月，以問卷訪談方式收集資料。資料蒐集過程由本研究中第二至第四位作者擔任訪員，將所有題項以受訪者慣用語言唸出，受訪者回答後由訪員紀錄於問卷上。若受訪者要求自行閱讀，研究者依然陪伴在旁，以手指文字方式，一字一字唸出題項內容。訪員在進行訪談前進行行前訓練與預訪，每位訪員預訪三位後再集合進行檢討會，討論遇到問題、困難，經討論後獲得共識形成處理準則，以建立訪談品質與資料蒐集的可信性。問卷回收後進行資料輸入、除錯與統計分析，進行，撰寫研究結果與討論，最後提出結論與建議。

二、研究樣本

因個人資料保護法的實施與注重研究倫理，本研究抽樣採立意取向，樣本來源為透過服務對象有脊髓損傷者的關懷中心、脊髓損傷關懷協會等機構協助，徵詢符合條件願意協助此研究、接受訪談的對象，並向其說明本研究目的、相關權益與退出事宜，簽署同意書或獲得口頭同意後行訪談，預試樣本來自台南市，有 62 位，正式樣本來自屏東縣，有 125 位。

三、研究工具

本研究遵循心理計量工具編製程序，編製「脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評

估新制的認識、擔心與支持」問卷，並檢定其信度和效度，其歷程如下：

1. 依據研究目的，參考相關文獻與晤談編擬問卷初稿，共計 20 題。
2. 邀請二位相關專長大學教授與四位社工，檢定量表之內容效度，刪除或修改不符合研究目的之題目。
3. 進行預試與項目分析，刪除或修改不適合的題目。

本研究預試樣本有 62 位，項目分析採取檢核各題目與分量表分數（該次計算總分時不含該題本身）的相關係數之「校正題目總分相關法（item-scale correlation）」。相關係數愈高，代表該題目在測量某一項目或構念上，與其他題目間愈一致。本研究依據 Corcoran 和 Fisher (1987) 之建議，每一個題目和總分間的相關不得低於.30，分析結果表留九題，詳見表 1。

4. 進行驗證性因素分析

本自編問卷在項目分析後，進行建構效度之檢驗，採用驗證性因素分析法。首先 KMO 取樣適切性指數為.670，Bartlett 球面性考驗達.000 顯著水準，適合再做進一步的因素分析。研究者採主軸分析法，運用正交轉軸，萃取三個因素，分析結果各題最大因素負荷量皆落在所對應向度，總解釋變異量為 64.828%，詳見表 2，顯示本量表具良好之建構效度。

5. 檢定量表的信度。

研究者計算 Cronbach α 檢核量表的內部一致性信度。研究者設定的刪題依據為：刪除該題後能增加分量表的 Cronbach α 係數。分析結果如表 1。

6. 形成正式問卷，並說明量表之建立過程與信度及效度資料。

正式問卷共有三個向度，分別是對新制身心障礙鑑定的「認識」、「擔心」與「支持」，各向度及對應題目，對應表見表 2。本問卷採李克特氏四等第量表形式，分數越高代表對該題同意程度越高。

表 1

脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識、擔心與支持問卷之試題分析與信度摘要表

向度	題目	修正的項目總相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	分量表 Cronbach's α 值	選題結果
對新制身心障礙鑑定的認識	1.您知道新制身心障礙鑑定開始實施的日期 (F5)	0.468	0.798	0.804	保留
	2.您瞭解內政部對新制身心障礙鑑定宣導通知的內容(F7)	0.763	0.626		保留
	3.您知道新制身心障礙鑑定的實施內容(F8)	0.783	0.589		保留
對新制身心障礙鑑定的擔心	4.您認為新制身心障礙鑑定實施對您是困擾(F12)	0.640	0.778	0.817	保留
	5.您認為新制身心障礙鑑定是浪費政府的經費(F14)	0.652	0.767		保留
	6.您認為新制身心障礙鑑定是浪費身心障礙者的時間(F15)	0.725	0.691		保留
對新制身心障礙鑑定的支持	7. 您認為新制身心障礙鑑定對肢體障礙者是比較合理的鑑定方式 (F16)	0.778	.798	0.872	保留
	8.您認為新制身心障礙鑑定對所有障礙類別的鑑定都是比較合理的鑑定方式(F17)	0.866	0.712		保留
	9.您支持新制身心障礙鑑定的實施(F18)	0.636	0.819		保留

表 2

脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識、擔心與支持問卷之因素分析摘要表

題目	對新制身心障礙鑑定的認識	對新制身心障礙鑑定的擔心	對新制身心障礙鑑定的支持	轉軸後平方和變異量
1.您知道新制身心障礙鑑定開始實施的日期 (F5)	0.857	-0.05	-0.139	
2.您瞭解內政部對新制身心障礙鑑定宣導通知的內容 (F7)	0.953	-0.022	-0.223	22.961%
3.您知道新制身心障礙鑑定的實施內容(F8)	0.639	0.185	-0.437	
4.您認為新制身心障礙鑑定實施對您是困擾 (F12)	-0.001	0.582	0.011	
5.您認為新制身心障礙鑑定是浪費政府的經費(F14)	0.028	0.946	0.006	23.788%
6.您認為新制身心障礙鑑定是浪費身心障礙者的時間 (F15)	0.016	0.884	0.039	
7. 您認為新制身心障礙鑑定對肢體障礙者是比較合理的鑑定方式 (F16)	-0.237	-0.066	0.556	
8.您認為新制身心障礙鑑定對所有障礙類別的鑑定都是比較合理的鑑定方式 (F17)	-0.146	0.065	0.846	18.080%
9.您支持新制身心障礙鑑定的實施(F18)	-0.106	0.073	0.583	

四、資料分析

本研究以描述統計呈現脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心與支持之現況。以變異數分析呈現不同障礙等級脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及

需求評估新制」的認識、擔心與支持之差異；並以結構方程模式(structural equation model, SEM)統計方法，瞭解脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心對支持之預測狀況。

參、研究結果

以下針對脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心與支持之現況，以及不同障礙等級脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心與支持之差異進行說明，並對本研究所提出之脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心對支持之預測模式進行適配度考驗與效果值分析。

一、脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心與支持之現況

本研究所使用量表形式為李克特式四等第量表，以量表中位數 2.5 為基準點，由表 3 可看出脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識、擔心與支持狀況。在新制身心障礙鑑定的認識部份，三個指標皆略低於量表中位數 2.5，而對新制身心障礙鑑定的擔心指標與支持度指標則皆略高於 2.5。結果顯示脊髓損傷者對身心障礙者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識較不佳，擔心程度略高，但對新制的支持度亦略高。

表 3

脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識、擔心與支持之摘要表

向度	問題	人數	平均數	標準差
對新制	1.您知道新制身心障礙鑑定開始實施的日期?(F5)	123	2.252	0.648
身心障 礙鑑定 的認識	2.您瞭解內政部對新制身心障礙鑑定宣導通知的內 容?(F7)	124	2.315	0.655
	3.您知道新制身心障礙鑑定的實施內容?(F8)	125	2.256	0.706
對新制 身心障 礙鑑定	4.您認為新制身心障礙鑑定實施對您是困擾?(F12)	125	2.576	0.613
	5.您認為新制身心障礙鑑定是浪費政府的經 費?(F14)	125	2.544	0.690
的擔心	6.您認為新制身心障礙鑑定是浪費身心障礙者的時 間?(F15)	125	2.528	0.679
對新制 身心障 礙鑑定	7 您認為新制身心障礙鑑定對肢體障礙者是比較合 理的鑑定方式?(F16)	125	2.688	0.628
的支持	8.您認為新制身心障礙鑑定對所有障礙類別的鑑定 都是比較合理的鑑定方式?(F17)	124	2.686	0.616
	9.您支持新制身心障礙鑑定的實施?(F18)	124	2.670	0.608

二、不同障礙等級脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心與支持之現況與差異

在審視脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心與支持整體狀況後，進一步對不同障礙等級脊髓損傷者之身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識、擔心與支持進行差異分析。在分析過程中發現，障礙等級為極重度者僅有五位，代表性不足，因此進行變異數分析時不列入分析。

分析結果如表 4 所示，在認識部份三個指標的差異達顯著水準，可看出重度脊髓損傷者對對新制身心障礙鑑定的認識的狀況較佳；在擔心部份，障礙等級越重擔心狀況亦越高，但差異未達顯著水準；在支持部份，障礙等級越重支持程度亦越低，但差異未達

顯著水準。

表 4
不同障礙等級脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識、擔心與支持之摘要表

向度	問題	障礙等級	個數	平均數	標準差	F	p	事後比較 (雪費法)	關聯強度 η^2
對新制身心障礙鑑定的認識	1.您知道新制身心障礙鑑定開始實施的日期(F5)	G1：重度	50	2.400	0.571	4.916**	.009	G1 > G3	.087
		G2：中度	39	2.282	0.605				
		G3：輕度	17	1.882	0.600				
對新制身心障礙鑑定的認識	2.您瞭解內政部對新制身心障礙鑑定宣導通知的內容(F7)	G1：重度	51	2.549	0.541	4.835*	.010	G1 > G3 G1 > G2	.085
		G2：中度	39	2.231	0.583				
		G3：輕度	17	2.118	0.781				
對新制身心障礙鑑定的認識	3.您知道新制身心障礙鑑定的實施內容(F8)	G1：重度	52	2.481	0.610	4.418*	.014	G1 > G3	.078
		G2：中度	39	2.154	0.587				
		G3：輕度	17	2.000	1.000				
對新制身心障礙鑑定的擔心	4.您認為新制身心障礙鑑定實施對您是困擾(F12)	G1：重度	52	2.635	0.627	2.139	.123	—	.039
		G2：中度	39	2.513	0.556				
		G3：輕度	17	2.294	0.588				
對新制身心障礙鑑定的擔心	5.您認為新制身心障礙鑑定是浪費政府的經費(F14)	G1：重度	52	2.577	0.667	0.400	.671	—	.008
		G2：中度	39	2.564	0.718				
		G3：輕度	17	2.412	0.618				
對新制身心障礙鑑定的擔心	6.您認為新制身心障礙鑑定是浪費身心障礙者的時間(F15)	G1：重度	52	2.596	0.721	0.892	.413	—	.017
		G2：中度	39	2.487	0.601				
		G3：輕度	17	2.353	0.702				

(續下頁)

表 4 (續)

對新制身心障礙鑑定的支持	7 您認為新制身心障礙鑑定對肢體障礙者是比較合理的鑑定方式(F16)	G1：重度	52	2.538	0.641				
		G2：中度	39	2.744	0.677	1.750	.179	—	.032
		G3：輕度	17	2.824	0.636				
8.您認為新制身心障礙鑑定對所有障礙類別的鑑定都是比較合理的鑑定方式(F17)		G1：重度	51	2.529	0.612				
		G2：中度	39	2.744	0.637	3.124*	.048	—	.057
		G3：輕度	17	2.941	0.659				
9.您支持新制身心障礙鑑定的實施(F18)		G1：重度	51	2.627	0.662				
		G2：中度	39	2.667	0.577	0.109	.897	—	.002
		G3：輕度	17	2.706	0.686				

三、脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心對支持之預測

為進一步瞭解脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心對支持之預測，以下針對本研究所提出之模式適配度考驗與模式變項間的效果分析進行說明。

(一)、模式適配度考驗

1.基本適合標準部分

Bagozzi 和 Yi(1988)認為重要的模式基本適合標準為：1.不能有負的誤差變異。2.誤差變異必須達 0.05 之顯著水準。3.估計參數之間相關的絕對值不能太接近 1。4.因素負荷量不能太低(低於.5)或太高(高於.95)。

本研究所建構之四個模式中，各觀察變項之誤差變異數皆沒有負值，且皆達顯著水準；估計的參數間之相關絕對值都未太接近；模式中因素負荷量介於.50-.95 之間，模式的基本適合標準良好。

2.整體模式適合度部分

Hair、Anderson、Tatham 和 Black (1998) 將整體適配評鑑指標分為三類：絕對適

配量測、增值適配量測和簡效適配量測。本研究模式以此三向度之適配情形分別敘述如下。

絕對適配指標部份，因 χ^2 值容易受大樣本之影響而顯著，造成模式的不適配，不適合作為評斷之指標，因此採用 GFI(Goodness of fit index)、AGFI(Adjusted goodness of fit index)指標評估。GFI、AGFI 是顯示由理論模式所能解釋的變異與共變量，指標最好都達.9 以上。而 RMR 是「殘差共變數矩陣」中獨特元素的平方之平均平方根，反映的是殘差之大小，故其值愈小表示模式的適合度愈佳；所分析的矩陣若是相關矩陣，則 RMR (即標準化 RMR，稱為 SRMR)必須低於.05，最好是低於.025。RMSEA(root mean square error of approximation) 指的是每個自由度差距量數(measure of discrepancy per degree of freedom) (Steiger, 1990)。RMSEA 不大於 0.05 時，為「適配度良好」(good fit)；0.05 至 0.08 屬於「適配度尚佳」(fair fit)；0.08 至 0.10 屬於「適配度普通」(mediocre fit)；如大於 0.10 則屬於「適配度不佳」(吳裕益, 2004)。本研究所提出的模式，其 GFI 大於.9，AGFI 略低於.9，SRMR 指數略大於.05，屬於尚佳狀態，RMSEA 略大於.05，屬於「適配度普通」。

在增值適配量測部份，在本研究所提出的模式中 NFI、IFI、TLI、CFI 皆大於 0.9，皆大於 Bentler 和 Bonett (1980) 所提出的 0.9 門檻，表示模式優良適配 (Hu & Bentler, 1999)，僅有 RFI 有部份指標略低於.9。

本研究模式的 PCFI 與 PNFI 皆高於 Mulaik, James, Van Alstine, Bennett, Lind, 和 Stilwell (1989) 所提出的 0.5 門檻。而在 CMIN/DF 部份，其適配值最好介於 1 至 3 之間，本研究模式 χ^2 值比率為小於 3，然因卡方值會受樣本數影響，所以僅做為參考值。

3. 模式內在結構適合度

模式內在結構適合度本研究採 Bagozzi 和 Yi (1988) 所建議的個別項目的信度、潛在變項的成分信度、潛在變項的平均變異抽取、所有估計的參數都達顯著水準等四個指

標作為檢核依據。

檢核結果如表 4 所示，個別項目的信度介於.33-.90，有三個指標個別信度低於.5，另六個指標理想；潛在變項的成分信度皆高於.6 以上；潛在變項的平均變異抽取(average variance extracted) 只有對新制身心障礙鑑定的擔心略低於.5，其他二項皆超過.5 以上為理想狀況；而所有估計的參數都達顯著水準，模式內在結構適合度大致良好。

綜上所述，歸納基本的適合標準、整體模式適合度及模式內在結構適合度等三方面的結果如表 5。整體而言，本研究所提出的模式與實際所蒐集到的觀察資料有良好的適配度，能據此回答研究問題四。

表5

脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心對支持預測模式適配度考驗摘要表

	評 鑑 項 目	實際數值	評鑑結果
基 本 適 合 準	是否沒有負的誤差變異?	是	良好
	誤差變異是否都達顯著水準?	是	良好
	參數間相關的絕對值是否未太接近 1?	是	良好
	因素負荷量是否介於.5~.95 之間?	各因素負荷量其值介於.58-.95	良好
整 體 外 模 在 式 品 適 質 合 標 準		$\chi^2=59.511$ $df=24$ $p=.000$	因卡方值會受樣本數影響，所以僅做為參考值
	絕對	GFI 指數是否大於.9?	.909 良好
	適配	AGFI 指數是否大於.9?	.830 接近.90，尚可
	指標	SRMR 指數是否低於.05?	.701 適配度尚佳
		RMSEA 是否小於.05?	.099 略超過.05，屬適配度普通

(續下頁)

表 5 (續)

評鑑項目	實際數值	評鑑結果	
相對 適配 指標	Δ_1 (NFI) 指數是否大於.9? Δ_2 (IFI) 指數是否大於.9? RFI 指標是否大於.9? TLI (NNFI) 指數是否大於.9? CFI 指數是否大於.9?	.900 .937 .849 .904 .936	良好 良好 略低於.9, 尚可 良好 良好
簡效 適配 指標	χ^2 值比率是否小於3? PCFI 指標是否 >.5 PNFI 指標是否 >.5	2.480 .600 .624	超過, 因卡方值會受樣本數影響, 所以僅做為參考值 良好 良好
模式 內 在 品 質	個別項目的信度是否在.5 以上? 潛在變項的成份信度是否在.6 以上? 潛在變項的平均變異抽取是否在.5 以上? 所估計的參數是否都達顯著水準?	.33-.90, 有三個指標個別信度低於.5, 另六個指標理想 對新制身心障礙鑑定的擔心: .7231 對新制身心障礙鑑定的認識: .8548 對新制身心障礙鑑定的支持: .8841 對新制身心障礙鑑定的擔心: .4689 對新制身心障礙鑑定的認識: .6711 對新制身心障礙鑑定的支持: .7202 皆達顯著水準	尚可 理想 只有對新制身心障礙鑑定的擔心略低於.5, 其他二項為理想 理想

(二)、模式變項間的效果分析

在確定所提出模式適合度適配性良好後，繼續進行變項間效果值分析。模式中預測變項為「對新制身心障礙鑑定的擔心」、「對新制身心障礙鑑定的認識」，預測效標變項為「對新制身心障礙鑑定的支持」。

分析結果如表 6，「對新制身心障礙鑑定的擔心」對「對新制身心障礙鑑定的支持」有-.46，且達顯著水準的直接效果量。代表脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的擔心越高，其對身心障礙者鑑定及需求評估新制的支持度越低；而「對新制身心障礙鑑定的認識」對「對新制身心障礙鑑定的支持」之效果量為.04，未達顯著水準；而「對新制身心障礙鑑定的擔心」與「對新制身心障礙鑑定的認識」之相關為.06，未達顯著水準，整體解釋力為 21%。

表 6
脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心對支持預測模式之標準化直接效果解釋力摘要表

預測變項	效標變項	直接效果 (標準化)	P	模式 解釋力
對新制身心障礙鑑定的擔心	→ 對新制身心障礙鑑定的支持	-.46***	.000	21%
對新制身心障礙鑑定的認識	→ 對新制身心障礙鑑定的支持	.04	.630	
預測變項	預測變項	相關係數 (標準化)	P	
對新制身心障礙鑑定的擔心	↔ 對新制身心障礙鑑定的認識	.06	.613	

*** $P < .000$

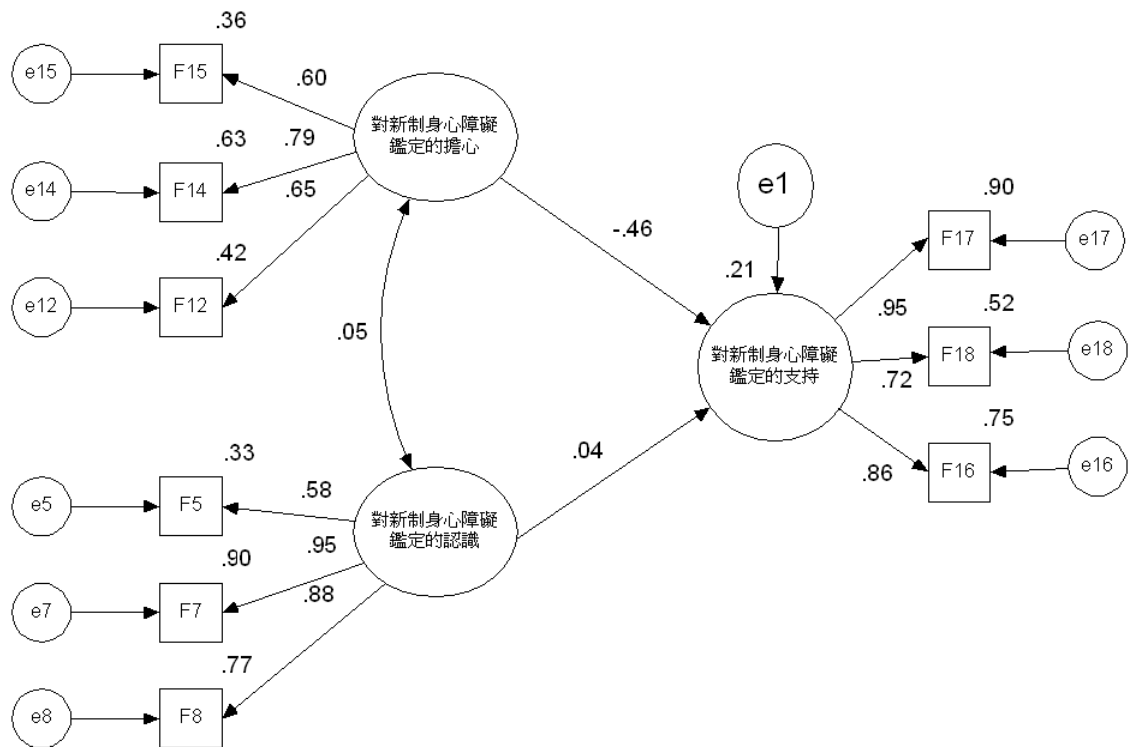


圖 1 脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」的認識、擔心對支持預測模式(標準化解)

肆、結論與建議

一、結論

1. 脊髓損傷者對「身心障礙者鑑定及需求評估新制」有低於量表中位數的認識度、高於量表中位數的擔心度與支持度之結果顯示，身心障礙福利使用者普遍對新制鑑定與需求評估之認識不佳，也因擔心其福利使用權益受損，進而造成更多恐慌與排斥。
2. 由於身心障礙福利提供之服務類型與內容多寡，與障礙程度有關，障礙等級越重者，能獲得的福利服務項目與服務量越多。而研究結果呈現障礙等級越重的脊髓損傷者對新制身心障礙鑑定的認識與擔心度越高，對新制鑑定與需求評估之支持度則越低，這顯示接受服務項目與服務較多之重度肢體障礙者，越擔心經過新制需求評估後，所接

受之福利項目與深度可能會減少。

3. 脊髓損傷者對新制身心障礙鑑定的擔心度對支持度，有直接且達顯著水準的預測力。

結果顯示擔心程度越高者，對新制鑑定與需求評估支持越低。未來如何合理應用適當之利用服務輸送管道與說明方式，讓脊髓損傷者了解新制鑑定與需求評估更能貼切評估與提供服務為當務之急。

二、建議

1. 提高脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制的認識

由於新制身心障礙者鑑定及需求評估的模式有別於過去的醫療模式，其流程有所調整，舊制為民眾向公所申請後，至醫院由醫生做身障鑑定，再由衛生單位做鑑定資料審核後，最後由社政單位依鑑定資料核發身障手冊。新制則是醫院鑑定時，需由專業團隊進行鑑定，之後再由社政單位提供需求評估之後，才發給身障證明；鑑定時間增長，舊制從申請到拿到手冊約一個月的時間，新制則需要 45 天；福利服務變更，舊制只要拿到手冊就可以申請享有身心障礙者所有福利，但新制則需依需求評估之結果，政府主動提供相關之福利服務；而有效時間也有所不同，至少每 5 年需重新鑑定一次，舊制核發手冊後有需重須鑑定及無需重新鑑定等兩種，新制需至少每 5 年需重新鑑定一次。在上述的改變之下，身心障礙者要想更清楚的了解其改變，除非親自經歷過申請流程，否則對改變產生的影響定會產生憂慮。且從申請鑑定與需求評估之流程來看，承辦申請之鄉鎮區公所承辦人員對新制之了解程度，影響身心障礙者對新制之接受程度。雖然內政部曾經在新制開辦前，利用郵寄方式說明新制鑑定與需求評估之意義與流程。但是若非已經有使用經驗者，很難經過簡單的文字說明，就讓民眾有了清楚的認識。建議未來除了利用換證再評估之時間，寄發相關說明外，編製書面及影音相關說明，掛到所有可能搜尋之網站，提供民眾上網供點閱或下載。新制之說明儘量經由各種身心障礙者能夠真正接受到之宣傳管道，繼續積極辦理宣導活動。更應針對身心障礙者接觸頻繁之醫療院所及學校，針對醫院及學校相關工作人員進行新制鑑定及需求評估解說之教育訓練。針對

初次申請者及立即需要再評估者，依其個別狀況增加使用申請鑑定與評估之說明方式。特別是申請時鄉、鎮、市公所之承辦人員，更需要對此業務之熟悉與對申請者及其家屬之說明。由於脊髓損傷者個人移動、交通及自我照顧之困難，相較於其他障礙類別身心障礙者，有更高之社會福利依賴，當然也就會有更多擔心。

2. 強化身心障礙者鑑定及需求評估新制及福利服務輸送過程說明

公部門應主動向脊髓損傷者者說明，身心障礙者鑑定及需求評估新制的改變與影響。身心障礙福利申請除了初次申請者需要靠鄉、鎮、市公所承辦人員加以說明外，新制鑑定與評估人員也應儘量向脊髓損傷者說明其障礙程度及需求之評估。當然對提供身障者更多服務之身心障礙個案管理中心之工作人員，除了對新制鑑定與需求評估之熟悉外，更應主動安排時間，對初次申請身心障礙證明及需要重新進行身心障礙鑑定與需求評估之身心障礙者及其家屬做新制方式及合理性做適當之說明。對於鑑定與需求評估影響比較大之脊髓損傷者，建議公部門除對全國及地方性脊髓損傷者服務協會相關服務人員進行教育訓練，請各直轄市、縣（市）政府衛生局及社會局（處）新制鑑定與需求評估承辦人員利用脊髓損傷者服務協會共同聚會時間或對須重新評估之個別會員進行個別拜訪，針對新制鑑定與需求評估做說明，特別是攸關其使用權益之部分，更需個別化之合理說明與討論。

3. 針對本次調查結果，進行深入晤談以瞭解數據背後所蘊含的意義

本研究結果呈現重度脊髓損傷者對身心障礙者鑑定及需求評估新制有較大的擔憂，但受限於標準化題目無法深入瞭解受訪者之個別想法與擔憂。建議可立意取樣選取數位在問卷題項典型反應與極端反應之受訪者進行晤談，以瞭解脊髓損傷者更多的疑惑與想法。並於分析其困擾因素後，積極規劃更適合之宣導與身心障礙福利服務。

參考文獻

- 王國羽(2004)。老年、障礙：研究概念取向與我國資料討論。《身心障礙研究》，2(3)，134-159。
- 內政部統計處（2012）。《內政部內政統計月報》。台北市：內政部。線上檢索日期：2012年12月8日。網址：<http://sowf.moi.gov.tw/stat/month/list.htm>。
- 林義盛、鄭潔虹（2012）。身心障礙鑑定與需求評估新制之實踐經驗。《臺南市政府社會局兩周年刊》，98-101。
- 李英琪（2012）。《新竹市視覺障礙者生活需求調查研究報告（99年度）》。臺北：財團法人愛盲基金會。
- 吳裕益(2004)。《線性結構模式的理論與應用》。高雄師範大學特殊教育研究所線性結構模式上課講義。
- 馬長齡、邱汝娜、陳振明（2012）。《臺南市政府社會局 100 年度肢體、多重身心障礙者生活狀況及福利需求調查》。臺南。
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16, 271-284.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Corcoran, K., & Fisher, J. (1987). *Measures for clinical practices: A source book*. New York: The Free Press.
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989).

Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105, 430-445.

World Health Organization (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health ICF*. Geneva: WHO.

A Study of Understanding, Worries, and Supports of People with Disabilities on ICF—Using Ping-Tung County as an Example

Chun-Lin Mar

National Pingtung
University of Science and
Technology

Chieh-Ju Yang

National Pingtung
University of Science and
Technology

Mei-Ying Ling

National Pingtung
University of Science and
Technology

Chih-Nan Chou

National Pingtung University
of Science and Technology

Chen-Ming Chen

National Chiayi University

***Corresponding Author**

Abstract

Based on the operating process of Article 6 and Article 7 of “People with Disabilities Rights Protection Act” (2007) and the assessment under International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) framework, the Rule of the Examination and Determination of Welfare and Service Needs for the People with Disabilities has activated from July 11th, 2012 in Taiwan. The main purposes of this study was to examine the relationships among the levels of understanding, concerning and supporting of the new Rule of the Examination and Determination of Welfare and Service Needs for the People with Disabilities.

The study used post hoc research to understand the relationships of variables. The

questionnaire was developed based on the purposes of this study and literature reviewed. Purposive sampling was conducted to the people with spinal cord injuries who are living in Pingtung County, Taiwan. One hundred and twenty-five valid samples were collected.

The results showed that the people with spinal cord injuries have lower level of understanding, higher level of concerning and supporting of the Rule of the Examination and Determination of Welfare and Service Needs for the People with Disabilities. The people with severe disability had lower level of supporting, and higher level of understanding and concerning of the Rule of the Examination and Determination of Welfare and Service Needs for the People with Disabilities. The higher the concerning, the lower the supporting of the Rule of the Examination and Determination of Welfare and Service Needs for the People with Disabilities.

Keywords: International Classification of Functioning, Disability and Health(ICF)

移民母親早期療育困境之個案研究

王素貞

桃園創新技術學院幼兒保育系
講師

摘 要

台灣發展遲緩兒童的新移民母親，居於文化弱勢，他們的早期療育困境值得從事早療相關工作者關注。本研究採用質性研究單一個案訪談法，立意取樣一位有三年半早療經驗的印尼籍移民母親進行訪談。研究結果：個案的早療困境為：一、經濟壓力：收入拮据，面對物價上漲，壓力陡升；負擔早療難以承接合適的工作。二、夫妻溝通困難：外籍身份成為歸咎的對象；伴侶行事獨斷，無從商量；缺乏家族成員的支援。三、移民背景：無法閱讀中文，溝通及資訊獲取不易而缺乏自信及行動力；教養難題。個案因應早療的策略為：一、個性樂觀開朗；二、從信仰獲取力量；三、主動求助他人。本研究並依研究結果提供幾點建議。

關鍵詞：早期療育、移民母親、困境、個案研究

壹、研究動機與目的

人的生命歷程中，要學習克服的挑戰不少，其中之一便是肉身的種種不適。健康是一切的根本，少了健全的體魄，不但降低個體的自由，甚至阻礙自我實現的人生追求。就國家而論，全民的健康是國家興盛的基礎；就家庭而言，家人的健康是幸福的泉源。因此，教育部新訂的幼兒園課程大綱之一，自然少不了「身體動作與健康」此一要項，鍛鍊兒童強健的體魄，維護其健康是教育的基礎。

兒童的健康照護基本且重要，然而挑戰不曾稍減；在教保工作領域中，發展遲緩兒童是需要獲得關注的對象之一，如何提升發展遲緩兒童的健康照護及教育的專業知能是職責，也是挑戰。據聯合國的統計，發展遲緩兒童發生率約 6%~8%，截至 2012 年底台灣零至六歲兒童總數約為 118.7 萬¹，那麼台灣發展遲緩兒童數應該有 7 至 9 萬人之多。再從「台閩地區發展遲緩兒童早期療育概況」²來看，通報人數有逐年增加的趨勢，累計近六年通報轉介的兒童數，約占總數 7.8% 的比例。以此數據推算至一個 20 人的幼兒園班級中，出現發展遲緩兒童的人數是 1.6 人。從事幼教工作者，絕難自外於照顧發展遲緩兒童的責任與專業要求。

發展遲緩兒童至少有一項發展落後於群體，其功能的表現與學習成效受到影響而成為弱勢者。照顧弱勢是政府的職責，且「公義-- 彰顯教育深度關懷」³是增進弱勢族群教育機會，確保社會公平正義必行之路；是故，促進融合教育的實踐成為當今教育的主張。然而，除了滿足身心障礙者的需要外，更具意義的應該是降低障礙者的依賴程度，協助其復健；否則，僅止於推動政策，提供經費支援，對個人、對家庭乃至國家社會整體而言，都不能達到最高的效益。為此，「早期療育」(簡稱早療)的早期發現、早期治療，

¹內政統計通報<人口年齡分配>(2013 年 4 月 11 日)取自，<http://sowf.moi.gov.tw/stat/year/list.htm>

²內政部兒童局全球資訊網<台閩地區發展遲緩兒童早期療育概況表>(2013 年 4 月 11 日)取自
http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/internet/main/doc/doc_detail.aspx?uid=111&docid=755

³第八次全國教育會議(2010)。

能收到較高的成效，減少教育成本，並且降低日後障礙的發生及生活依賴的程度。兒童期是人類發育最快速的階段，大腦神經功能的基礎亦建立於此一時期，對一般兒童是如此，對發展遲緩兒童更不例外；因此把握零至六歲，為發遲緩兒童提供早療能幫助他們達到較理想的發展里程。

台灣的早療工作在近十年有長足的進展，學術界的研究明顯增加，對弱勢族群的關懷行動在各界奔走下，有具體行動與作為。然而仔細察看同屬弱勢族群中的新移民，文化條件加劇問題的困難度，甚至降低他們解決問題的效能，因此新移民家庭及其發展遲緩兒童是更迫切需要關注的對象。台灣發展遲緩兒童的母親是外國籍的，居於文化弱勢，他們的早療經驗與本國籍是否不同？差別何在？移民母親陪伴孩子進行早療的困境又為何？他們有何因應的對策？關懷發展遲緩兒童，必須協助其家長與家庭，因為家長才是發展遲緩兒童復健的關鍵；早療最吃重的角色是父母，父母或主要照顧者如何將專業機構的療育帶入日常生活，才是特殊兒童進步的關鍵，家長成為早療的工作夥伴，是療育成功的重要指標(張耐，2003)。因此關懷移民母親的早療經驗，並且提供必要的支持，值得從事早療服務者關注。

基於關懷發展遲緩兒童，照顧移民家庭，本研究之目的聚焦在探討移民母親的早期療育困境，期望透過了解其經驗與需求，協助其克服困難，讓早療的復健效果能持續發揮，而兒童的身心發展可臻理想里程。

貳、研究問題

民國 102 年 2 月底，台灣外籍配偶中，女性有 140,643 人，其所生育的子女，近六年平均約占出生人口 9% 的比率⁴。而移民母親在台灣已形成一個值得關注的族群，他們的背景、處境與台灣融合的歷程故事，報章雜誌時有報導，在台灣已形成新的社會現象。

⁴內政部統計通報(2013年4月11日)，取自，<http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/list.htm>

他們為了追求更好的生活而遠渡重洋來台，踏上異鄉的土地，文化震盪(culture shock)是必經的洗禮，在適應的過程中衍生不少問題；光是融入家庭社會，適應語言、社交與文化，便須耗費不少心力，而生育子女是夫家賦與他們的期望與要求，子女的教養更是他們的大課題；倘若遭遇孩子發展上的障礙，壓力必然劇增。他們的教養資訊是否足夠發現子女的發展問題？一旦得面對子女發展遲緩的挑戰，是否能承擔早療的擔子？

為了協助新移民家庭及其發展遲緩兒童，透過早療獲得較理想的發展成果，以獲取教育機會的均等並減輕未來的負擔；了解移民母親帶孩子進行早療的經驗與感受，有助於釐清其面對早療困境之內涵；同時找出移民母親因應困境的策略，可做為其他相同處境者與早療服務者的參考。本研究以發展遲緩兒童的移民母親為對象，藉由訪談方式，佐以觀察紀錄、家庭基本資料表和兒童評量等資料；加以統整，進行分析，以家長主觀的經驗、想法、感受與早療的歷程，做為研究其早療困境的依據，期望結果能做為關心發展遲緩兒童者、協助新移民及其家庭者之參考。因此本研究的問題設計為：

- 一、移民母親的早療經驗如何？
- 二、移民母親進行早療的困境為何？
- 三、移民母親有何因應早療困境之策略？

參、研究方法

為了獲取本研究所需的詳實資料，必須採用質性研究的個案訪談 (cases in-depth interview) 之設計，方能彌補問卷調查研究法對兒童、家長、及家庭個別的策略與內涵未能深入了解分析之缺失。

由於特殊兒童的總量相對較少而個體差異極大，唯有深入體現個別化在早療上的經驗與感受，方才具有獨特的價值和功效(張福娟，2005)。而台灣新移民受限於語言、文化，甚至社經地位的條件，要深入研究他們的遭遇與需求，恐難從一般的問卷調查法獲

取詳盡且明確的資料；由此判斷，要達到解釋、分析、探究與闡述移民母親帶子女進行早療的困境之目的，個案研究是比較理想的方法。

一、個案選取--立意取樣

本研究採用立意取樣(purposive sampling)，選擇資訊豐富之個案做為訪談的對象，方能順利搜集資料，回應研究問題，並達到研究的目的。選擇受訪對象的基準考量為：積極參與醫療院所早療課程的移民母親。

基於研究時間與成本考量，研究者從一所醫學中心、四間復健診所觀察，僅有一位印尼籍移民母親符合本研究取樣條件。特殊境遇家庭本來就是少數，而家有發展遲緩兒童的移民家庭更少，本研究在樣本上可選擇的機會相當低。再則，台灣移民母親的人口分配，雖以越南籍最多；不過，就華人的比例，則以印尼籍居高；就文化上而言，與台灣也較貼近，在訪談過程時交談較容易。基於獲取研究資料的便利性，因此便把握此一機會，選擇以語言交談容易貼近的印尼籍華僑移民母親為研究對象。

二、研究對象與研究者

研究者在醫院復健區的休息室中，好幾次看見個案在等孩子下課，她與友朋交談互動熱絡，常以笑臉迎人，使研究者產生興趣，與之交談、話家常。在確定個案是遲緩兒的家長，同時樂意參與研究之後，先解釋研究的目的以及研究進行的方法，提出邀請，徵求對方的同意，簽寫訪談同意書之後，約定時間進行訪談。

本研究個案為 39 歲的印尼籍華僑—小陳媽媽，她嫁來台灣 14 年，與從事外銷工作的台灣先生育有一子—小陳，6 歲 6 個月大，已進行三年半的早療，目前就讀學前特教班。

本研究訪談者係研究者本人，任教於大專幼保系五年，受過諮商輔導專業訓練，有充足的訪談資歷，並且教授過三學期的「早期療育」課程，有五年的早療復健經驗，並發表過數篇早療相關論文。

三、資料搜集

(一)訪談紀錄

1. 半結構式

採用半結構式訪談(semi-structured interview)的方式進行資料搜集，參考閱讀文獻的內容，選取合乎本研究目的之項目，形成訪談大綱。訪談大綱包括四個面向：(1) 生活史 (2) 發現孩子遲緩及早療開始 (3) 早療經驗 (4) 未來計畫。訪談的重點放在其與早療的連結，以釐清個案目前所遭遇的困境間彼此的關聯。大綱形成後，擬定問題，設計開放式題型，加上部份引導式問題，共設計 28 個題目，內容包括：

(1)個人成長背景、工作資歷、結婚與生育的觀念及經驗。

(2)如何發現孩子異常？診斷過程？當時的反應、想法與心情等。

(3)醫療的考量、選擇與安排，對早療的認知與態度，家人的意見與反應，早療的困境與壓力，個人因應早療的條件與努力方式及教養遲緩兒的經驗等。

(4)對孩子持續復健的安排、計畫與期許等。

2. 訪談地點與時間

訪談地點為醫院早療中心附設之休息室。訪問時間在 101 年 7 月，每週一次，共進行四次，一次 60 分鐘。後續的訪談除接續未完成的問題之外，也會依上次訪談所整理出的內容提出進一步的問題，加以澄清，邀請受訪者補充或說明。

3. 紀錄方式

訪談筆記，力求詳實並且全程錄音，之後繕打逐字稿。其間注意受訪者表情與肢體動作，語調及情緒之起伏變化，觀察並註記。

(二)參與觀察

觀察母親帶孩子進行早療的課程及親子之間互動的情狀。

(三)基本資料表

1. 兒童-- 姓名、性別、出生年月、身高、體重、教育、宗教、健康與發育狀況、診斷說明、外表描述、生理特徵、同住者及手足排行。
2. 母親：姓名、教育程度、工作職務經驗、經濟現況、宗教信仰、興趣娛樂、家庭環境及日常生活概述等。

本表的填寫仍然以訪談的方式進行，由訪問者提問、筆記與錄音。因為資料表的項目除了明確的數字與文字描述外，其內容仍可得到受訪者回答時流露出的豐富材料，讓訪問有更多的著力點。

(四)其他資料

個案兒童之醫療史、教育史、兒童評估量表等。

四、資料登錄

登錄方式乃採Strauss 與Corbin(1990)在紮根理論⁵中對資料登錄所發展出來的分析程序。

(一) 逐字稿

依訪談筆記與錄音帶內容，完成逐字稿。

(二) 開放登錄(open coding)

依照逐字稿內容，仔細地來回檢視，將資料呈現的現象加以標籤(labeling phenomena)--將原始資料的每一句、每一段落所表示的現象概念化(conceptualizing)，之後加以命名；隨後歸納傳達相同或相近概念的名稱為同一類別，集結起來；最後再將集結的類別賦予暫時的名稱。

為了使開放登錄的條理清楚，方便檢索，進行簡要編碼。由於本研究為單一個案研究，未與其他個案進行比較，因此只運用開放登錄及簡要編碼，便足以取得切合研究目的之資料，所以不以訪談內容的標題分類與編碼。

⁵徐宗國譯(1997)，對現象用歸納的方式加以分析整理的結果(胡幼慧，2008)。

個案母親的代碼為 A，個案第一次訪談的第一段答話為 A-1-01，第二段答話為 A-1-02；第二次訪談的第一段答話為 A-2-01，第二段答話為 A-2-02，以此類推。

觀察紀錄的編碼，個案母親的代碼為 a，個案的第一次觀察第一句描述為 a-1-01，第二句描述為 a-1-02；第二次觀察的第一句描述為 a-2-01，以此類推。

(三) 成軸登錄(axial coding)

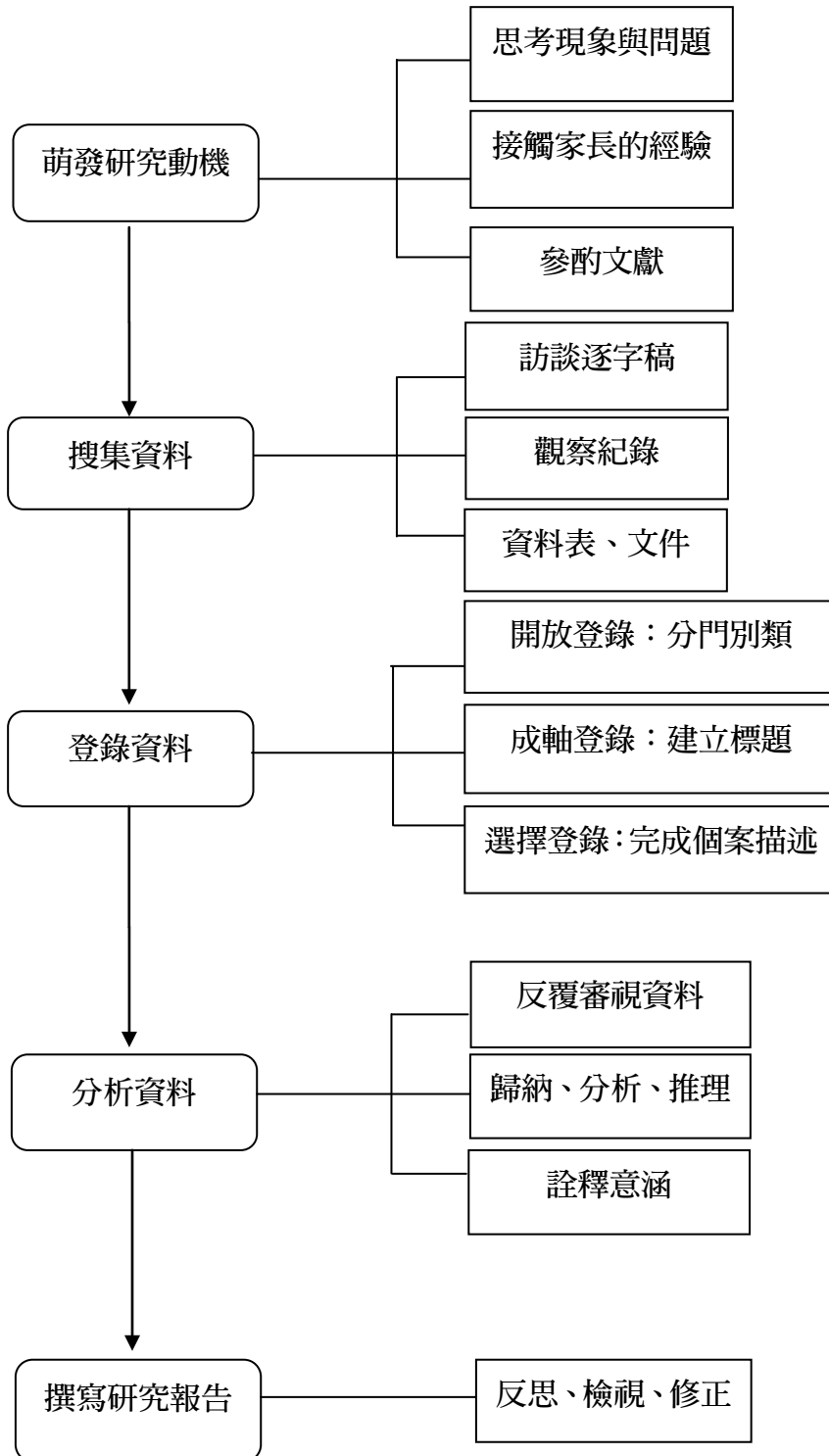
等多次檢視完全部稿件之後，確定原始資料已依其概念，暫時歸於某名稱類別之下後；再從諸多類別中比較、分析和判斷類別之間的關係，分出各類別的從屬性質，分析出影響因素、因果關係和行動策略等，加以連結之後便形成研究的初步標題。

(四) 選擇登錄(selective coding)

並不是所有的訪談資料都可用，在選擇登錄階段，就是要整合切中研究目的的概念類別，捨棄或暫時擱置離題的類別，方能形成研究主旨的整體性描述。

最後，將以上整體的描述，來回審查、安排、修整，形成研究對象在早療上的主觀經驗架構。

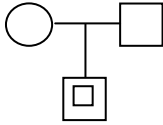
五、研究過程



肆、研究結果與結論

一、個案描述

(一)個案



個案小陳媽媽，39 歲，總是「裝扮整齊，頭髮梳理漂亮」(a-1-3)，會「主動與人招呼，個性活潑開朗」(a-1-5)。她是印尼華僑，國中畢業後從事美髮業工作賺錢，生活自在。小陳爸爸到印尼工作時認識她，不出二個月，在個案的娘家主意下很快結婚。嫁到台灣 14 年，國台語流利，不具備中文閱讀能力，篤信天主教，目前是全職母親。小陳爸爸從事外銷業務，收入不穩定，個案家庭屬中低社經地位⁶。當初因為在台灣沒有認識的人，個案很想有自己的小孩。第一個孩子 39 週死胎，原因不明，她十分傷心；再過 5、6 年才生下小陳。小陳現年 6 歲 6 個月，就讀學前特教班大班，「身材高壯，頭較小，專注力不佳」(a-2-7)，「活動力強，很容易跑不見，讓個案十分擔心」(a-4-2)。

(二)發現遲緩與診斷

只有國中教育程度的個案，雖然國台語流利，但是看不懂中文。之前忙於工作，未注意孩子的問題。小陳 2 歲時高燒不退，癲癇病發，醫院表示腦部有感染，此後癲癇問題時有發作。小陳 1 歲半會走，但不太穩，容易跌倒；口水很多，直到 3 歲。各項發展都比較慢，特別是語言，3 歲時只能說簡單的字詞。小陳 3 歲上幼稚園，透過老師和其他家長的建議，才到醫院評估，診斷為發展遲緩，需要進行復健，小陳領有語言及智能中度障礙手冊。

(三)醫療選擇與安排

⁶社經地位之計算方式以父母親中職業與教育程度高者之等級以加權方式合計，再依得分高低區分為五個等級：高社經、中高社經、中社經、中低社經與低社經地位，參考林婉惠(2012)，頁 7，54。

小陳在醫學中心先以職能治療開始，之後再加上語言治療。小陳爸爸又另外安排其他自費治療來加強小陳的精細動作和語言溝通表現。個案覺得醫院的治療師有愛心耐心，教出的效果比自己好，她帶孩子常有挫折，所以就依循治療師的方法，盡量配合治療師的要求。至於選擇醫療的依據，她說：「是自己的緣份，你看他 ok 就 ok，... 醫生老師... 他們的幫助是有的，要看孩子能不能接受... 我覺得效果不錯。」(A-1-14)她沒有到處去詢問各種復健方法，怕意見不同難以取捨；此外也有交通的考量，個案不會騎車開車，都是搭乘免費公車到醫院。

個案獲取療育資訊都是從治療師和其他家長處，她承認自己來台之初沒有認真學中文，使得資訊的獲取受限。目前對孩子的進步情形，她覺得滿意；一心希望孩子能恢復至理想的情況，為此她常以對天主的信仰做為心理的依靠和力量，祈求小陳會有更好的發展結果。

(四)未來計畫

個案深受經濟不景氣所苦，希望可以找到工作來分擔先生的壓力；因此她正積極打探理想的療育機構，期望能夠兼顧早療與家庭經濟。至於復健的目標是希望小陳可以進步成正常的孩子，乖乖聽話，不做壞事，能擁有快樂的生活；最好能繼續讀書，將來有能力工作。個案也考慮帶小陳回印尼，跟自己的兄長學一技之長，或者幫一點家族的工作。

二、個案的早期療育困境

(一)經濟壓力：

1. 收入拮据，面對物價上漲，壓力陡升

經濟問題是台灣婦女遭遇中最大的困擾⁷，本個案的情形相同，她不斷提及「生活用度不足」。小陳爸爸的外銷業務收入是家中唯一經濟來源，由於收入不穩定，加上景氣差，日常開銷吃緊。她表示收入不足以應付不斷上漲的物價，夫妻會為了經濟問題吵架，所以個案希望能有人幫忙照顧好小陳，讓她去工作賺錢增加家庭收入。

2. 負擔早療，難以承接合適的工作以分擔經濟壓力

個案能體諒丈夫的壓力，也想分擔，雖然具備美髮美容專長，但對台灣環境不了解，加上她的教育程度，中文障礙，讓她舉步維艱。其實最主要的困難仍然是帶小陳復健的關係，實在很難找到理想的工作機會。經濟困難對早療來說，無疑雪上加霜。

經濟條件對有特殊需求兒童的家庭來說，具有相當的影響力。家庭經濟收支狀況是發展遲緩兒童「整體家庭生活衝擊」的因素之一(唐紀絜、林宏熾、林金定、林美專、簡璽如、蔡桂芳、簡言軒，2007)。陳錦卿(2012)研究東南亞籍女性配偶對特殊需求子女教養困境時發現：經濟是最主要也是最需要的因素。李羿忻(2010)直指經濟弱勢家庭最需要的就是「知道提供經濟協助的單位」。療育補助的提供，能減輕家庭經濟負擔，增加家長參與早療服務之動機(儲鳳英，2005)。張秀玉、傅秀媚、林中凱、劉芷瑩(2008)抽樣北中南六縣市調查研究發現，需要早療服務的家庭有近四成支出大於收入。而低社經母親比中社經母親感受到較多來自困難兒童照顧的壓力(汪俐君，2003)。相對而言，收入高的遲緩兒家庭無論工具性支持或資源的利用皆較大(張美雲，2007)。

父母或家庭在發現孩子的發展遲緩需要進行早療時，不論是心理層面、壓力、因應問題能力、使用早療服務上，都與父母親的教育程度、社經地位及家庭功能有顯著

⁷內政部「100年婦女生活狀況調查統計結果摘要分析」抽樣調查，婦女目前遭遇的重大困擾問題依序為「經濟問題」、「自己工作問題」及「自己健康問題」。取自102年4月

相關(曾佳珍, 2010)。而教育程度、社經地位及家庭功能, 都受家庭的經濟條件影響。國外也有研究(Caley, 2012)支持高收入與高教育程度家庭面對特殊兒童的壓力較低。

具備經濟優勢的家長可以自行開車, 不計交通花費或自費課程, 往返於大小不同的醫療機構, 不怕路途遠, 不擔心下雨天, 時間壓力也比搭乘大眾交通工具的家庭來得低些。小陳家處中低社經地位, 經濟問題帶來的心理壓力過大時, 甚至危及夫妻關係, 個案為此相當難受; 正如沈雅琪(2012)的個案研究所指出的-- 早療使經濟緊縮, 家庭不得不犧牲娛樂, 甚至使夫妻因為經濟負擔加重而關係緊張。

(二) 夫妻溝通困難

1. 外籍身份成為歸咎的對象

個案未婚之前, 經濟獨立, 常自由旅行; 又是家中唯一的女兒(八個兄弟), 深受寵愛。嫁來台灣, 懷抱一個更美好的生活願景; 未料夫家經濟狀況不如想像, 等生下孩子發現問題後, 她說:「生到孩子變這樣, 白的紙變黑色的。」(A-3-9)她的生活整個改觀, 內心的衝突何其大! 此時丈夫的安慰相形重要; 偏偏事與願違, 丈夫將矛頭指向她的移民身份:「他講說孩子變這樣是我害的。...很多外籍生的小孩全都不正常。」(A-3-47)貶低輕賤的意味強烈, 這樣的指控撕裂夫妻感情:「這樣子很傷我的心, 我帶這樣的小孩很辛苦。」(A-3-48)

造成小陳遲緩的原因不明, 個案認為是現今環境的污染嚴重, 對孩子的健康威脅很大。而小陳爸爸卻歸因於母親的外籍身份, 讓個案相當不平與難過。蘇玲慧(2003)的研究指出當兒童的障礙原因不明時, 母親容易成為障礙歸咎的對象。對個案來說, 丈夫的指責讓她既難堪又傷心憤怒, 不禁要質疑這段異國婚姻。

國人為何會認為移民母親所生的子女品質不如本籍婦女? 根據王香蘋、黃奕綺、楊靜利、蔡宏政(2012)的研究說明, 就出生時的條件比較, 外籍配偶與本國籍的子女並無差異, 真正造成品質優劣差距的原因是後天發展的條件, 社經地位相對弱勢的移民家庭父母能夠提供的家庭資源與教育刺激有限才是真正的因素。張秀照(2004)也持

相同見解：除了文化刺激不足外，社經弱勢的家庭對子女在照顧和養育資源供給上力有未逮。由此再次印證經濟條件對發展遲緩兒童家庭的影響力。

2. 伴侶行事獨斷，無從商量

個案的丈夫從不找她商量，不尊重她：「說到夫妻，我會歪腰(台語)...，他做什麼，我不了解，他不和我商量，想做就做。...他不知道要怎樣商量，講來講去會吵架。...我跟他講，他不聽。」(A-2-7)伴侶的接納與協助影響個案甚鉅，也是整體家庭穩定程度的關鍵，「夫妻溝通的障礙是個案情緒起伏的主要因素」(a-4-9)。雖然個案可以體會丈夫的壓力，也明白他對孩子很好，經濟再困難仍肯額外花錢找好的老師來訓練孩子。可是當妻子的努力被否定，角色被輕看，又不能獲得情感上的慰藉，帶孩子做早療的挫折感便出現了：「我會做錯，會發脾氣，會打會罵，不是我要這樣子做，因為我受不了。」(A-3-8)

3. 缺乏家族成員的支援。

夫妻衝突難免，如果有家庭成員提供支援，多少能有所緩和；然而個案在台舉目無親，而夫家的公婆年紀老邁，她不好意思提起；至於其他親戚，關係不緊密，沒有適合攀談的對象：「有時候，我很累、很辛苦、很痛苦，比一般人大，為什麼？因為我外籍，我在這邊沒有認識誰來幫我，好不好要自己擔。」(A-3-7)從她的話語中清楚流露異鄉遇困的傷感，缺乏親人的依靠，個案得學會堅強。

在小陳的早療過程，家族沒能提供任何的支援，夫妻倆人得共承擔，一旦溝通不良，間隙自然加大。其實小陳夫妻各司其職，白天是媽媽帶去上課，去醫院復健；晚上爸爸帶去私人工作室加強訓練。假日一家三口有共同的時間相互分享，彼此體恤。可惜的是，雙方為金錢不快，情緒延燒之下，互相指責，言詞折損夫妻情義，破壞家庭和諧，個案覺得自己的付出被否定，心中相當淒涼，難怪她會後悔當初匆促結婚來台的錯誤：「我要告訴你們，台灣人不要娶外籍的。」(A-3-12)

曾家琪(2007)針對越南新移民母親養育遲緩兒的照顧負荷與社會支持的研究發現，其對配偶所提供的支持不甚滿意，認為質與量皆不足夠；但是對正式支持系統所提供的協助給予較多讚美。探究原因，台灣男性擇娶外籍配偶，對妻子的了解太淺，情感基礎薄弱，當危機事件發生時，家庭衝擊較大，問題解決傾向情緒宣洩方式，易加深夫妻間的衝突。站在移民母親的角度，丈夫是她希望的寄託，不論經濟或情感層面都指望台灣即能滿足她；一旦美夢落空，對配偶的不滿自然較強烈。因此，有研究者建議對迎娶外籍新娘家庭成員加強宣導以去除偏見(顏錦珠，2002)。

情緒性支持較少的母親感受到的親職壓力較大(汪俐君，2003)，個案雖有遠方的娘家、朋友、其他家長及教會的情緒支持，但是自己家庭中的伴侶是重要的一員，她對丈夫給予的情緒支持期望落空，多少影響及個人的親職功能表現。

(三)移民背景

1. 中文閱讀障礙，溝通及資訊獲取不易而缺乏自信及行動力

個案知道越早開始治療的復健效果越好，而自己的孩子的確開始得太慢。小陳是第一個孩子，個案缺乏育兒的經驗；而中文閱讀障礙使得個案很難快速有效地找到相關的早療資訊，致使小陳不能提早進入早療的體系。王美晴(2006)研究指出家長主觀對孩子發展遲緩的自覺，影響早療的使用。本個案主動獲得完整充份資訊的能力不足，導致行動消極，未能在懷疑孩子比一般孩子慢的時候就尋求專業協助以進行早療。

個案表示，她不敢多去嘗試不同的療育方式，因為「一個人一個人講的不一樣，我怕會亂掉...我不知道要聽誰的，...沒有另外再找，怕會出事。」(A-1-15)由於缺乏相關知識，擔心自己的判斷有誤，會造成不良的影響，明顯缺乏自信，也難以採取行動。而她的療育資訊限於口耳相傳，獲自其他家長的經驗居多，對整體早療運作缺乏完整的概念，很多時候她是走一步算一步，談不上作計畫。同樣的情形也反應在對治療師的態度，個案傾向於全盤接受，覺得孩子有學習即可，未做進一步的溝通協調。

2. 教養難題

至於自己教養特殊需求兒童的情形，個案的困擾來自於缺乏自信：「我不會教，我是外國人，講話都有問題，有時我講他都聽不懂。... 印尼話在這邊沒什麼用。」(A-4-23) 其實，她的「表達能力良好，內容也很有趣」(a-3-5)，可是礙於腔調，擔心句法與台灣人有異而遲疑教導自己的孩子。孩子聽不懂，可能與認知或專注力有關，未必是教導的內容或方法。個案如果用母語和孩子互動，讓兒子成為談話的對象，也許會產生不一樣的親情連結，對彼此是有意義的。

個案將問題歸因為自己的外籍身份，這樣的認知觀念，影響其解決問題的行動能力，因身份是與生俱來的，無法任意改造，這會讓個案覺得無力又無助。相對的，如果個案能坦然接受自己的背景，積極融入台灣的社會，願意從頭學起，或者跟著孩子一起學，也許她的感受就不同了，當個體改變心境後，力量自然產生。

王淑(2007)歸納影響發展遲緩兒童之移民母親使用早療資源之因素包括：文化差異、缺乏相關知識、語言的隔閡、交通的不便、經濟的壓力、先生不支持、時間的限制、孩子的成長、資訊的不足與專業人員的態度等。本研究得到類似的結果，然而，再進一步分析，文化、知識、語言、資訊與專業人員態度，同屬移民者本身自然的條件，簡言之，即文化背景的結果。而交通、經濟與時間因素則可歸納為經濟條件，當經濟條件較優渥時，便能緩解這三種困難。本個案將問題歸因於經濟與夫妻關係，而此兩者直接反應在孩子的成長教養上。

個案的早療困境可歸納為，文化因素影響夫妻關係，而經濟問題加重夫妻關係的壓力。文化差異需要時間、付出努力去學習、適應與調整，不是移民者而已，本國籍的配偶也當支持並提供協助。

慶幸的是，個案的先生對早療的態度是支持的，夫妻在孩子的復健上有共同的目標，如果能彼此體諒，配合，增加溝通了解，個案的早療困境應該可以改善。

三、個案因應早療的策略

個案的背景身份讓她在台灣的生活、婚姻、教養孩子與進行早療的困難度提高，然而過去的三年半早療歲月，她到底堅持下來，仍懷抱希望面對每一天的挑戰，她因應困境的策略，整理歸納如下：

(一)個性樂觀開朗

只要聽音樂、唱歌、找人聊天就可以除去因為夫妻關係不良或孩子表現不佳的陰霾。

個案愛聽歌也愛唱，每個禮拜在教會學唱歌，也借此機會向教會的朋友傾吐。當孩子不聽話，惹怒她的時候，會亂想。不過，她說：「我個性開朗，有什麼話就講什麼。」(A-3-55)除了教友外，她也會找其他媽媽聊天，再不然就是打越洋電話向家人訴苦：「親人有安慰我，不然我怎麼可能到現在，他們給我力氣。」(A-4-31)

音樂使用於治療已有相當的歷史，透過感官的刺激、情緒的宣洩達到撫慰心靈的治療效果。而宗教音樂及歌曲能緩和情緒、陶冶性情、鼓舞人心或紓解痛苦。個案能固定參與教會活動，除了信仰與社交上的意義之外，對她的困境也提供了具體有益的紓解管道。

交談有助於情緒的宣洩，即使不是專業的心理諮商，個體一樣可以透過談話，傾訴內心的過程，重新整理個人的情緒並且獲得情感支持的力量，讓她可以脫離負面情緒，重燃奮戰的勇氣。

個案的「性格較外向」(a-2-1)，此點有助於排解早療帶來的苦悶及壓力，外向人格者參與社會活動較頻繁，人際關係較佳，也因此獲得的社會支持較多，能有效減緩個案因早療帶來的苦惱。

(二)從信仰獲取力量

向天主尋求力量；接受孩子的問題；享受為母的幸福感。

信仰在個案面對孩子遲緩的困境中擔任重要的角色。信仰讓她認定自己的角色與親子關係：「我有很要求天主給我力量。...天主給我這個小孩，要當他是寶貝。」(A-4-18)

信託天主，珍惜祂所賜的孩子；藉由禱告及與教友互動來尋求力量，孩子發展的問題與早療的負擔便稍微輕省。

個案能接受孩子的問題，當問及是否在意別人注視的眼光時，她說：「我小孩就這樣啊，要看就給他看。...怎樣也是自己的小孩。」(A-4-17)個案明白孩子學習與溝通上的問題，但是她仍珍惜孩子帶來的幸福感：「他帶給我幸福，他有時候很可愛。」(A-4-20)她能享受養育孩子的快樂與滿足，能從孩子的可愛感受幸福，這是她面對早療得付出額外的心力時，不可或缺的憑藉。

陳嘉誠(2001)在屏東高樹鄉選取 72 名外籍新娘進行研究，從醫學的角度，以「幸福感」來探討外籍配偶在台的生活情況，他指出外籍新娘的幸福感和本地婦女並無明顯差異，雖然平均的教育程度和經濟收入較差，但是卻有較佳的身心健康，而華人血統的外籍新娘其幸福感較佳。

個案雖然不斷表示自己的移民背景在處理婚姻、找工作及協助孩子復健上，相對弱勢，常有無力感；然而，其為孩子的復健所做的內容與本地的母親並沒有顯著差別：「我知道我不是很厲害的人，不是很棒的媽媽，我不要小孩跟我一樣。我一定有什麼幫他我一定幫他，給他，讓他越來越棒，我最希望是這樣。」(A-4-36)個案愛孩子，願意為孩子犧牲：「他改變我的個性，我以前不會節儉...，我以前脾氣不是很好，生了小孩就不一樣了。」(A-4-21)個案和一般母親無異，願意為孩子而改變，這也是她在不如意的婚姻中堅持的動力。母愛促使她願意順服早療服務系統所提供的資訊去執行，她說自己變得節儉、有耐性，雖然也懷念當小姐時的自由自在，可是當她「談及孩子帶來的幸福感時，臉上流露出母親才有的溫柔和滿足」(a-5-4)，這應該就是她能克服困境，持續走在早療的路上並勇敢堅持下去的重要理由。

(三)主動求助他人

個案為人活潑，喜歡表達，每每出現「總是呼朋引伴，談笑風生」(a-2-3)。此人格特性表現在因應早療的困境上就是主動向人請教求問，不論是其他家長、教會的老師、

醫師、治療師或特教老師。她也十分信任早療服務體系，這樣的態度有助於她持續接受早療服務，維持良好的復健計畫，對孩子的成長有具體的幫助，這也是她在個人早療角色上最大的自信：「我做得比較好的地方是我們很少缺課，一直都來。」(A-4-35)流利的國台語加上開朗的個性能補強其資訊獲取能力，她會「主動向其他家長或治療師詢問以獲取相關資訊」(a-3-2)，讓小陳接受體制健全的復健安排。

四、結論與建議

本研究個案移民母親的早療困境與台灣籍母親的差異，主要受社經地位及中文能力薄弱的文化因素之影響，而後者更加重其早療角色與功能的侷限。幸而其華僑背景及樂觀的個性使其在口語溝通上能補強不足之處。台灣是一個移民的社會，史上每一個移民潮都為這塊土地貢獻新血，才有今日的文化特色。而移民母親在面對文化衝擊的同時，還得扛起養育發展遲緩兒童進行早療的重擔，實在需要社會的理解與關懷。本研究訪談一位印尼籍華僑移民母親，了解其早療困境與個人因應的策略，期望能提供訊息做為關懷此領域及協助移民母親者的參考，並依研究結果提供建議如下：

(一)早療服務系統能為移民家庭提供專責單位

移民家庭本居於文化弱勢，而台灣的移民家庭又多有經濟的壓力，倘若再加上孩子發展問題，其因應困境的能力恐難於短期內獲得改善。從本個案的困境，其運用資訊及使用療育服務的能力並不充份，因此建議，早療服務體系能針對移民家庭，提供專責單位，根據其需求，主動聯繫、詢問，甚至能進行家庭訪問，提供關懷、資訊等服務，讓移民家庭能儘早明白個人的權益，同時把握政府提供的服務及補助，為孩子的復健進行最佳的安排。

(二)針對移民家庭的需求提供婚姻諮詢、語文課程、工作訓練與親職教育

根據本個案的問題，夫妻關係不和諧影響甚巨。台灣男性擇娶外籍配偶，未必有足夠的情感基礎，一旦出現問題，如有機構能提供婚姻諮詢，進行協調，讓雙方重新審視個人做為伴侶的成熟度，同時有機會調整彼此對待的方式。而異國婚姻受語言溝通的影

響，政府單位及民間團體雖有開辦華語課程與文化交流課程，但推廣及持續性有待加強。年輕的移民母親照顧家庭常常無法參加，等孩子大了，又認為已經太遲了。因此，持續開辦相關課程，同時加強宣導有其必要，長期耕耘下，國人對移民的認識才能提升，對移民的誤解與歧視自然降低。而政府舉辦的工作訓練也當向已入籍的移民推廣，特別是移民母親，讓他們也能貢獻生產力，一則分擔家庭經濟，再則提高個人價值。而移民母親受限於語文，常有教養無力之感，有賴政府、學校及關心移民家庭者，提供必要的親職教育知能。

(三)鼓勵義工參與協助移民家庭的服務

前面兩點建議，政府及相關單位未必有足夠的人力及經費的挹注，因此，鼓勵義工加入協助移民家庭的行列當是可行之道。義工是一個既快速又便捷的方式，台灣退休人口仍具備可資借重的生產力，而退休義工選擇服務移民家庭的不多，如能獲得邀請及鼓勵來協助移民母親，滿足其需求並解決其困境，相信退休義工豐富的人生經驗及智慧，能發揮降低移民母親進行早療的困境。

(四)推動社區移民母親支持性團體

多數移民母親缺乏提供支援的親友，而經濟弱勢的移民母親，往往一如本研究個案受限於交通，無論醫療安排或孩子的教育活動，皆受影響。倘若社福單位能嘗試推動建立社區支持性團體，讓移民母親能就近獲得幫助，可以提供情感性的支持、資訊的分享，甚至是進行早療的陪伴等，遠親不如近鄰，對移民母親來說，是可貴的資源。

(五)實施多元文化教育提升國人對外籍人士及其文化的認知

本個案與伴侶之間很大的衝突點來自外籍身份成為歸咎的原因，國人對東南亞移民有輕視的傾向。因此，建議政府及相關機構在實施多元文化教育能多所著力，以提升國人對東南亞文化的認知，而不至於以經濟能力做為看待他國的唯一考量。

參考文獻

- 王美晴(2005)。臺北市東南亞新移民家庭早療相關服務使用經驗與影響因素之探析。未出版之碩士論文，臺灣大學社會工作學研究所，臺北。
- 王淑(王亭)(2007)。發展遲緩兒童之移民媽媽使用早療服務資源經驗歷程之個案研究。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學早療研究所，臺中。
- 王香蘋、黃奕綺、楊靜利、蔡宏政(2012)。台灣外配侵與本籍配偶的生育數量與品質。人文與社會科學集刊。24(1)，83-120。
- 李羿忻(2010)。發展遲緩兒童經濟弱勢家庭親職教育需求之研究。未出版之碩士論文，國立台中教育大學早療研究所，臺中。
- 吳秀照(2003)。東南亞外籍女性配偶對於發展遲緩子女的教養環境與主體經驗初探——從生態系統觀點及相關研究分析。社區發展季刊，105，93(3)。
- 吳美菁(2004)。東南亞移民配偶在台的生活適應與人際關係之研究——以南投縣為例。未出版之碩士論文，南華大學公共行政與政策研究所，嘉義。
- 汪俐君(2003)。學前身心障礙子女母親親職壓力與社會支持相關因素之探討。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北。
- 沈雅琪(2012)。一位遲緩兒母親照顧經驗之生命敘說研究。未出版之碩士論文，經國管理暨健康學院健康產業管理研究所，基隆。
- 林中凱、傅秀媚、張秀玉、劉芷瑩(2010)。家長主觀評量早療對發展遲緩兒童發展進步情形之研究。身心障礙研究，8(1)，40-54。
- 胡幼慧(2008)。質性研究-理論、方法及本土女性研究實例，臺北：巨流。
- 唐紀絮、林宏熾、林金定、林美專、簡璽如、蔡桂芳，簡言軒(2007)。臺灣地區發展遲緩兒童家庭生活衝擊預測因子之研究。智能障礙研究，5(3)，150-163。
- 張福娟(2005)。特殊兒童個案研究，上海：上海教育，8-69。

- 張美雲(2007)。發展遲緩兒童庭社會支持與賦權增能之相關研究。彰師範大學教育學報，55-84。
- 張秀玉、傅秀媚、林中凱、劉芷瑩(2008)。早期療育服務滿意度之研究。東吳社會工作學報，19，81-115。
- 陳庭芸(2002)。澎湖地區國際婚姻調適之研究：以印尼與越南新娘為例之比較。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學地理研究所，臺北。
- 陳嘉誠(2000)。台灣地區外籍新娘幸福感之探討。未出版之碩士論文，高雄醫學大學醫學研究所，高雄。
- 陳錦卿(2012)。新住民女性對特殊需求子女教養困境及需求之研究。未出版之碩士論文，東華大學特殊教育研究所，花蓮。
- 曾佳珍(2010)。發展遲緩兒童家庭功能與社會支持之相關研究。未出版之博士論文，國立彰化師範大學特殊教育學系所，彰化。
- 曾家琪(2007)。新移民母親養育發展遲緩兒的照顧負荷與社會支持之探討。未出版之碩士論文，國立臺北護理學院嬰幼兒保育研究所，臺北。
- 葉玲伶(2008)。移民女性配偶家庭使用早療服務現況與需求之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育學系所，彰化。
- 蔡玉純(2006)。發展遲緩兒主要照顧者壓力及其相關因素之探討。未出版之碩士論文，長榮大學醫學研究所，臺南。
- 顏錦珠(2002)。東南亞移民新娘在台生活經驗與適應歷程之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學家庭教育研究所，嘉義。
- 蘇玲慧(2003)。身心障礙兒母親的生命經驗初探。未出版之碩士論文，花蓮師範學院多元文化研究所，花蓮。
- 儲鳳英(2005)。發展遲緩兒童早療醫療資源之利用及其影響因素分析。未出版之碩士論文，臺北醫學大學醫務管理學研究所，臺北。

- Caley, Linda M. (2012). Risk and Protective Factors Associated With Stress in Mothers Whose Children Are Enrolled in Early Intervention Service. *Journal of Pediatric Health Care*, 24(5), 346-355.
- Dorros, K., & Dorsey, P. (1988). The pressures of early intervention. *The Exceptional Parents*, 9, 72-79.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: resilience, coping, and future expectations". *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), 159-171.
- McConachie, H., Huq, S., Munir, S., Kamrunnahar, Akhter, N., Ferdous, S. (2000). Difficulties for mothers in using an early intervention service for children with cerebral palsy in bangladesh. *Child: Care, Health and Development*, 27(1), 1-12.
- Yuan Lai, F. Ishu Ishiyama. (2004). Involvement of Immigrant Chinese Canadian Mothers of Children with Disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 97-108

Case Study of Immigrant Mothers' Dilemma in Early Intervention

Su-Chen Wang

Taoyuan Innovation Institute of Technology

Abstract

Those early intervention workers should pay attention to the immigrant mothers who are cultural vulnerable. In this study, the researcher takes qualitative research of single case interview and sample an Indonesian migrant mother with three and half years of early intervention experience. The results show as followings: (a) economic pressure-- income constraints and rising price renew the pressure; bear in early intervention is too difficult to undertake an appropriate work to share the economic burden of the spouse. (b) communication difficulties in the couples -- immigration status to become the object of blame; unable to discuss with the arbitrarily husband; lack of support from family members. (c) immigration status-- not able to read Chinese hinders the communication and information access, so that the mother is lack of self-confidence and mobility; parenting problems. The case's strategies in response to the dilemma of early intervention include: First, an optimistic, cheerful personality; Second, to gain strength from the religion; Third, take the initiative from others' help. The study results also provide a few suggestions.

Keywords: early intervention, immigrant mothers, dilemma, case study