



國立嘉義大學  
National Chiayi University

2012<sup>年</sup>  
特殊教育學術研討會  
論文集

2012<sup>年</sup>  
特殊教育學術研討會  
論文集

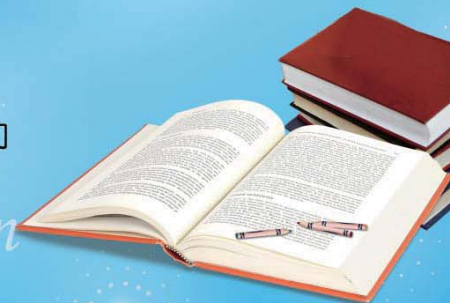
GPN:1010102019  
ISBN:978-986-03-3746-4

2012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

融合教育已是國內近年來特殊教育發展的主要趨勢，隨著融合教育的推動與落實，相關支持策略也日顯重要。因為融合教育並非要讓普通教育老師單獨面對，相反的，融合教育需要有更全面性的支持，讓教師能有更豐富的支援；也讓特殊教育學生有更完整的服務。

本次研討會主題為「融合教育與支持策略」，即期望藉由學術研究的分享與交流，讓與會者可以對融合教育和各項支持策略有更多的理解。本次研討會大會演講邀請新加坡國家研究院李貞儀博士分享新加坡轉銜教育和低成就學生補救教學的做法；以及中國大陸華南科技大學張靜教授分享當前大陸的特殊教育發展。

此外，本次研討會亦透過公開徵稿方式，徵求優秀研究進行口頭發表。共有 19 篇投稿，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。本論文集收集其中 6 篇，主題包括轉銜、教育實習、支持服務、功能性詞彙學習、親職壓力。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引發更多研究上的共鳴，共同為促進特殊教育發展努力。



**國立嘉義大學**  
**2012 年特殊教育學術研討會論文集**

**目 錄**

一、早療機構教保人員對身心障礙兒童幼小轉銜相關態度之研究 林宛萱、蔡桂芳、張雅惠·····	1
二、聽覺障礙師資生在教育實習的歷程研究 張育菁、韓福榮、高麗娟·····	19
三、臺灣與德國大專校院資源教室做為大專生就學支持系統滿意度 之比較 張閔霖、張子嫻·····	39
四、嘉義縣國中小就讀普通班身心障礙學生支持服務提供現況與需 求之研究 陳明聰、黃健榜 ·····	57
五、視覺提示教學法對智能障礙學童功能性詞彙學習之行動研究 馮鈺真、陳振明、江秋樺·····	79
六、以工作分析法或親子瑜珈作為家庭支持計畫對德國自閉症幼兒 發展與母親親職壓力之實徵研究 張子嫻 ·····	97



# 早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜 相關態度之研究

林宛萱

國立屏東教育大學  
特殊教育學系

蔡桂芳

國立屏東教育大學  
特殊教育學系

張雅惠

屏東縣佳冬國小

## 摘 要

本研究針對高屏地區早療機構教保人員，探討其對身心障礙幼小轉銜服務項目的重要程度認定和實際執行情形，以及認定的重要程度與實際執行之間的差異。採用自編之「教保人員對身心障礙幼小轉銜相關態度與執行現況問卷」進行調查。內容分成教保人員的背景變項與教保人員對身心障礙幼小轉銜服務之重要程度評定與實際執行的現況，包含五個向度：學生增能、銜接課程、家長增能、專業團隊、轉銜實施與追蹤。研究對象為高屏地區早療機構教保人員，共 83 人。

本研究的結論為：

- 一、高屏地區早療機構教保人員認為各向度的身心障礙幼小轉銜服務項目均相當重要。
- 二、高屏地區早療機構教保人員在執行各向度的身心障礙幼小轉銜服務項目中，除「銜接課程」向度執行的程度最少外，其他四向度均執行尚佳。
- 三、高屏地區早療機構教保人員均認同各向度的身心障礙幼小轉銜服務項目相當重要，但在實際執行上，卻不及重要程度的認定。

最後，研究者根據研究發現，針對教育主管機關、早期療育機構與國小提出八點建議以供參考。

**關鍵詞：**幼小轉銜、教保人員、身心障礙兒童

## 壹、研究動機與目的

「轉銜」的英文可以是 Articulation 或 Transition，前者意即連結在一起，後者乃指轉變、變遷、過渡。根據 American Heritage Dictionary (1982) 的解釋，係由一種形式（或狀態、活動、地方）轉變為另一種形式（或狀態、活動、地方）的過程或現象（引自林宏熾，2006）。廣義來說，我們每個人都有很多機會面對「轉銜」，例如學生從遊戲，轉換成閱讀、或從上學狀態，轉換成回家情境，學生需要面對許多的變化，所以轉銜是無所不在的。狹義來說，轉銜是指身心障礙兒童每個教育階段間的銜接過程，包括課程、學校制度、物理環境或老師及同學...等的改變，學生在其過程中的調適。通常最早面臨第一個教育階段的轉銜，就是幼兒階段到國小階段。然而，此階段間具有多種差異，導致學生產生適應上的困難，包含教學方式、班級經營、常規管理、課程設計、評量方式、教室規劃與情境佈置、親師溝通方式等（孫扶志，2004）。這些差異可能使身心障礙兒童無法順利調適，進而產生挫折感或心理壓力（Dunlop & Fabian, 2002）。而轉銜的功用，就是提供身心障礙兒童、家長和前後教育階段教師一座橋梁，具有溝通協調、資訊提供與情緒支持三項功能，使家長與兒童安心且有能力調適，也使國小與學前教育機構建立良好關係，讓家長與教師有正向互動（林秀錦，2006；林珍宇，2004）。轉銜最重要的是幫助身心障礙兒童適應新環境，使兒童和家長預備好面對即將來臨的改變或挑戰，降低焦慮感，進而促進兒童的發展和學習品質（Guralnick, 2005）。

幼小轉銜服務是一連串的過程，包含計畫（planning）、執行（implementation）、成果評估（assessment）（Powers, Allen, & Holburn, 1990）。但是，有些問題可能會造成轉銜過程的不順暢。例如轉銜相關人員（包含前、後教育階段教師及身心障礙兒童家長）對轉銜相關法令的瞭解不足，造成彼此對轉銜的認知有差異，進而影響轉銜服務（林珍宇，2004）；或是學前階段教師所具備的轉銜專業知能，包含需求評估、計畫擬定、服務執行、追蹤檢視上，不足以展現其對轉銜服務的重視（滿光哲，2007）等。林中凱（2003）曾針對學前腦性麻痺兒童的轉銜需求作探討，發現學前腦性麻痺兒童轉銜需求很高，但提供的服務卻無法滿足。由上可知，目前幼小轉銜的執行狀況還無法完全滿足身心障礙兒童的需求，影響的因素牽涉甚廣，可能包含法令、服務人員的專業知能、服務執行的效果等。

學前階段的轉銜服務主要提供者，通常是學前階段的教師。其在轉銜服務的過程中，扮演重要的角色，並且需要擬定與執行轉銜服務計畫，而學前階段教師對轉銜服務項目重視與否，將影響轉銜服務的方向與品質的良窳。是故本研究針對高屏地區早療機構教保人員，探討其對身心障礙幼小轉銜服務的重要程度認定與實際執行情形。

依據上述研究動機，本研究之目的如下：

- 一、瞭解高屏地區早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目重要程度評定情形。
- 二、瞭解高屏地區早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目實際執行情形。
- 三、瞭解高屏地區早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目重要程度的評定及實

際執行之間的差異情形。

根據研究目的，本研究之問題為：

- 一、高屏地區早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目重要程度評定情形為何？
- 二、高屏地區早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目實際執行情形為何？
- 三、高屏地區早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目重要程度的評定及實際執行之間差異情形為何？

## 貳、研究方法

### 一、研究設計

本研究採用問卷調查法，將早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務態度分為兩部分，分別是幼小轉銜服務項目重要程度的評定與實際執行情形。幼小轉銜服務項目包含學生增能、銜接課程、家長增能、專業團隊、轉銜服務與追蹤五個向度，其內容如下：

- (一) 學生增能：培養身心障礙兒童基本能力與適應環境的能力，共 20 題。
- (二) 銜接課程：設計課程讓身心障礙兒童提早適應小學的教學模式、師生與同儕關係的改變，共 4 題。
- (三) 家長增能：提供家長幼小轉銜相關資訊或增能活動，與家長一起合作幫助身心障礙兒童，共 13 題。
- (四) 專業團隊：學前教育機構與國小教師、社會福利人員、醫療人員、行政人員、家長...等專業團隊的合作，共 10 題。
- (五) 轉銜實施與追蹤：轉銜計畫的撰寫與執行，以及轉銜過程中的溝通、合作與追蹤，共 5 題。

### 二、研究對象

依據內政部兒童局全球資訊網中的「發展遲緩兒童早期療育機構」名冊，撥打電話徵詢高屏地區早療機構。同意參與的早期療育機構共 11 間，計 114 位教保人員。問卷共寄發 114 份，回收 91 份，扣除 8 份無效問卷，可用問卷為 83 份，問卷回收率為 73%。

### 三、研究工具

本研究之工具為研究者自編之「教保人員對身心障礙幼小轉銜相關態度與執行現況問卷」。問卷編製過程說明如下：

- (一) 蒐集相關轉銜服務項目：依據本研究目的，參考與轉銜相關的文獻資料，進行分析與整理，形成問卷初稿。問卷各向度轉銜服務項目出處如表 1。



**表 1 問卷題項出處摘要表**

轉銜向度	題項出處
學生增能	依王天苗、林秀錦（2004）在「幼兒入學準備能力之研究」中，整理出「幼兒入小學準備能力項目表」，研究者引用其項目，進行調整與重新排序。
家長增能	依林秀錦（2006）在「發展遲緩兒童幼小銜接之協同行動研究」中，整理出「幼兒上小學之家長備忘錄」，研究者選取部份符合研究目的的轉銜服務項目，進行修改、增刪、排序。
轉銜實施與追蹤	依劉雅如（2007）的「臺北縣身心障礙兒童幼小轉銜服務與國小生活適應之研究」、滿光哲（2007）的「學前階段教師對發展遲緩兒童幼小轉銜服務專業知能問題之研究」、高宜芝（2006）的「身心障礙學生家長對幼小轉銜服務需求認知與提供認知之調查研究-以臺中地區為例」等研究中之研究問卷為本，再與林秀錦（2006）在「發展遲緩兒童幼小銜接之協同行動研究」提出
銜接課程	如何為孩子做入學準備的方法中，挑選適合本研究目的之轉銜服務項目，進行修改增刪，重新排序，並加入自編的轉銜服務項目。
專業團隊	

(二)建立內容效度：委請專家學者（特殊教育系教授）及相關現場實務人員（教保人員、小一教師）共 9 位，針對問卷題目逐一檢視修改。研究者根據專家的意見進行修改，完成問卷。

(三)問卷填答方式與計分方式：

1. 第一部份：由研究對象填寫背景資料。
2. 第二部份：包含「重要程度評定」與「實際執行情形」兩個部分。採李克特式（Likert type）量表進行填答。「重要程度的評定」包括不重要、不太重要、重要、非常重要，其計分依序為 1 分、2 分、3 分、4 分，皆為正向計分。「實際執行情形」包括完全沒有、鮮少執行、部分執行、完全執行，其計分依序為 1 分、2 分、3 分、4 分。

(四)信度評估：本研究以 SPSS for window 17.0 版統計套裝軟體分析 Cronbach's  $\alpha$  考驗「教保人員對身心障礙幼小轉銜相關態度與執行現況問卷」內容一致性，問卷之整體 Cronbach's  $\alpha$  係數值介於 .958~.964，而重要程度評定情形的  $\alpha$  係數介於 .797~.949 之間，實際執行情形的  $\alpha$  係數介於 .791~.954 之間（如表 2），顯示本問卷內容具一致性。

表 2 教保人員對身心障礙幼小轉銜相關態度與執行現況問卷之內部一致性分析表

向度	重要程度評定情形 $\alpha$ 係數	實際執行情形 $\alpha$ 係數
學生增能	.929	.874
銜接課程	.797	.791
家長增能	.949	.954
專業團隊	.937	.922
轉銜實施與追蹤	.907	.918
整體	.964	.958

N=83

#### 四、資料處理與分析

##### (一) 資料處理

1. 回收問卷後，剔除無效問卷。
2. 將問卷調查所得原始資料，進行編碼並登錄，建立資料檔。
3. 詳細核對登錄資料，確定完整無誤。

##### (二) 統計分析：

以 SPSS for window 17.0 版電腦套裝軟體進行建檔與描述性統計分析。

1. 以平均數、標準差統計出早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目重要程度的評定情形。
2. 以平均數、標準差統計出早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目實際執行的評定情形。
3. 以相依樣本 t 檢定統計出早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目重要程度評定與實際執行的差異情形。

## 參、研究結果

### 一、高屏地區早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目重要程度之評定情形

由表 3 可知，教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目重要程度的評定情形整體平均數為 3.52，評定等級介於「重要」與「非常重要」之間，而學生增能、銜接課程、家長增能、專業團隊、轉銜實施與追蹤五個向度重要程度評定情形也皆介於「重要」與「非常重要」之間，其中以「轉銜實施與追蹤」此向度的重要程度評定最高（ $M=3.68$ ），「銜接課程」的重要程度評定最低（ $M=3.19$ ）。以下分別就五個幼小轉銜服務向度說明：

**表 3 教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目各向度之重要程度的評定情形**

向度	平均數(M)	標準差	排序
學生增能	3.60	.34	2
銜接課程	3.19	.48	5
家長增能	3.60	.40	2
專業團隊	3.51	.42	4
轉銜實施與追蹤	3.68	.40	1
整體	3.52	.32	

N=83

#### (一) 對「學生增能」重要程度的評定情形

由表 4 得知，「學生增能」向度之幼小轉銜服務項目重要程度的評定平均數介於 3.17 至 3.90 間，皆高於中間值（2.5），評定等級介於「重要」與「非常重要」之間。在此向度中，重要程度評定為前五項分別是「培養個案能用動作、聲音或語言表達需求（如想喝水、上廁所等）」（M=3.90）、「培養個案能自己吃飯、喝水（如使用筷子或湯匙、杯子或水壺等）」（M=3.86）、「培養個案具備良好的衛生習慣(如洗手、洗臉、刷牙、儀容的整潔等)」（M=3.82）、「培養個案能自己上廁所大小便（如擦屁股、使用無障礙或蹲式廁所等）」（M=3.77）、「培養個案遵守基本的團體規範(如遊戲規則、秩序、排隊、輪流等)」（M=3.73）。將此五項對照「幼兒入小學準備能力項目表」（林秀錦、王天苗，2004），其中三項為「自理」領域。由此可知，教保人員在「學生增能」向度中，相當重視學生的「自理」領域的能力。

#### (二) 對「銜接課程」重要程度的評定情形

由表 4 得知，「銜接課程」向度重要程度的評定情形平均數介於 3.04 至 3.49 間，皆高於中間值（2.5），評定等級介於「重要」與「非常重要」之間，而重要程度評定最高的項目是「安排個案參觀認識未來就讀的小學」（M=3.49）。

#### (三) 對「家長增能」重要程度的評定情形

由表 4 得知「家長增能」向度重要程度的評定情形平均數介於 3.51 至 3.69 間，皆高於中間值（2.5），評定等級介於「重要」與「非常重要」之間。教保人員在此向度中，重要程度評定前五項分別是「主動提供家長幼小轉銜的程序、時間與本身的權利」（M=3.69）、「輔導家長瞭解普通班、資源班、特教班等安置方式的內容與差異」（M=3.66）、「瞭解家長對國小安置的期許」（M=3.66）、「輔導家長瞭解個案進入國小階段可能遇到的問題與解決方式(如是否有障礙空間、保育、學習、個別化教育計畫等)」（M=3.66）、「積極邀請家長參與幼小轉銜過程(如面談、書信、座談等）」（M=3.65）、「與家長共同評估個案能力」（M=3.65）。

#### (四) 對「專業團隊」重要程度的評定情形

由表 4 得知，「專業團隊」向度重要程度的評定情形平均數介於 3.28 至 3.59 間，

高於中間值 (2.5)，評定等級介於「重要」與「非常重要」之間。教保人員在此向度中，重要程度評定為前五項分別是「協助個案就讀國小的相關人員了解個案的障礙情形」(M=3.59)、「與家長和小一教師分享及討論個案的學習及適應狀況」(M=3.59)、「與專業團隊舉辦講座或活動，讓家長有經驗交流的機會」(M=3.57)、「與小一教師分享個案在學前教育階段中有效的教學策略」(M=3.57)、「開學前先安排家長認識個案的級任導師」(M=3.55)。

**(五) 對「轉銜實施與追蹤」重要程度的評定情形**

由表 4 得知，「轉銜實施與追蹤」向度重要程度的評定情形平均數介於 3.58 至 3.76 間，高於中間值 (2.5)，評定等級介於「重要」與「非常重要」之間。教保人員在此向度中，重要程度評定最高是「擬定個案的轉銜服務計畫」(M=3.76)。

**表 4 教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目之重要程度、實際執行之評定情形與差異情形表**

幼小轉銜服務項目	重要程度			執行情形			重要程度與執行情形之差異	t 值
	平均數	標準差	排序	平均數	標準差	排序		
<b>學生增能</b>								
01 培養個案能自己上廁所大小便(如:擦屁股、使用無障礙或蹲式廁所等)	3.77	.423	4	3.46	.816	13	-.31	3.458***
02 培養個案能自己吃飯、喝水(如:使用筷子或湯匙、杯子或水壺等)	3.86	.354	2	3.71	.672	5	-.15	1.981
03 培養個案具備良好的衛生習慣(如:洗手、洗臉、刷牙、儀容的整潔等)	3.82	.387	3	3.64	.655	7	-.18	2.409***
04 培養個案能自己穿脫衣褲和鞋襪	3.72	.477	6	3.53	.704	10	-.19	2.428***
05 教導個案不會隨便拿別人東西的習慣	3.61	.490	10	3.53	.631	10	-.08	1.305
06 培養個案能自己注意安全(如:使用剪刀、過馬路、玩遊戲等)	3.57	.588	13	3.25	.794	17	-.32	3.995***
07 培養個案能適應小學的生活作息和常規	3.45	.630	17	3.24	.655	18	-.21	3.010***
08 培養個案遵守基本的團體規範(如:遊戲規則、秩序、排隊、輪流等)	3.73	.444	5	3.72	.477	4	-.01	.257
09 培養個案能表現基本的禮貌(如:會說「請」、「謝謝」、「對不起」、「問候語」)	3.64	.508	9	3.65	.528	6	.01	-.257

表 4 (續)

幼小轉銜服務項目	重要程度			執行情形			重要程度與執行情形之差異	t 值
	平均數	標準差	排序	平均數	標準差	排序		
10 培養個案能聽懂別人說的話	3.71	.482	7	3.75	.464	3	.04	-.686
11 培養個案能用動作、聲音或語言表達需求(如:想喝水、上廁所等)	3.90	.297	1	3.87	.341	1	-.03	1.754
12 培養個案能表達自己心裡的意見、想法或感受	3.52	.526	15	3.39	.601	14	-.13	2.163***
13 培養個案能依照上下課鐘聲作息,並準時進教室	3.53	.612	16	3.30	.808	15	-.23	2.603***
14 培養個案能進行手眼協調活動(如:握筆、剪貼、拿湯匙等)	3.59	.495	11	3.60	.540	8	.01	-.207
15 培養個案能做簡易體能活動(如:打球、跑步、體操等)	3.35	.652	19	3.28	.770	16	-.07	.925
16 培養個案能表達出自己的基本資料(如:姓名、家裡或聯絡人的電話等)	3.37	.599	18	3.11	.749	20	-.26	.425***
17 培養個案能遵從指令(如:敬禮、起立、坐下等)	3.58	.587	12	3.53	.687	10	-.05	.728
18 培養個案能與人合作、參與活動	3.54	.525	14	3.58	.521	9	.04	-.686
19 培養個案基本的學習能力(如:仿寫、複誦等)	.317	.746	20	3.19	.756	19	.02	-.352
20 培養個案課堂上能專心聽講,至少 10 分鐘	3.65	.504	8	3.76	.484	2	.11	-1.906
<b>銜接課程</b>								
01 模擬小學上課的教學型態與內容(如:學科及生活課程、上課方式及座位安排等)	3.10	.637	3	2.55	.914	2	-.55	5.945***
02 模擬小學教學的物理環境(如:鐘聲、座位等)	3.04	.689	4	2.51	.916	3	-.53	6.026***
03 安排個案與小一同儕相處	3.12	.572	2	2.37	.893	4	-.75	7.604***
04 安排個案參觀認識未來就讀的小學	3.49	.549	1	2.88	1.052	1	-.61	6.256***
<b>家長增能</b>								
01 主動提供家長幼小轉銜的程序、時間與本身的權利	3.69	.467	1	3.57	.736	2	-.12	1.736
02 主動提供家長教學方法的相關資訊	3.60	.517	7	3.55	.667	3	-.05	.684
03 主動提供家長心理的支持與輔導	3.59	.495	8	3.47	.669	8	-.12	.1791

表 4 (續)

幼小轉銜服務項目	重要程度			執行情形			重要程度與執行情形之差異	t 值
	平均數	標準差	排序	平均數	標準差	排序		
04 主動提供專業團隊在幼小轉銜運作方式的相關資訊	3.58	.521	10	3.47	.721	8	-.11	1.490
05 輔導家長瞭解普通班、資源班、特教班...等安置方式的內容與差異	3.66	.476	2	3.51	.739	5	-.15	2.125***
06 瞭解家長對國小安置的期許	3.66	.476	2	3.60	.661	1	-.06	.928
07 輔導家長瞭解特殊教育服務的條件和申請手續	3.59	.495	8	3.45	.753	10	-.14	1.981
08 輔導家長瞭解個案進入國小階段可能遇到的問題與解決方式(如：是否有障礙空間、保育、學習、個別化教育計畫等)	3.66	.476	2	3.48	.739	6	-.18	2.624***
09 積極邀請家長參與幼小轉銜過程(如：面談、書信、座談等)	3.65	.480	5	3.48	.755	6	-.17	2.647***
10 與家長共同評估個案能力	3.65	.504	5	3.52	.739	4	-.13	1.834
11 輔導家長與小學教師或行政人員溝通的技巧	3.53	.549	11	3.17	.881	13	-.35	4.342***
12 協助家長拜訪、參觀安置的學校	3.52	.503	12	3.22	.884	12	-.30	3.682***
13 舉辦討論會或活動讓家長經驗交流	3.51	.527	13	3.31	.748	11	-.20	2.486***
<b>專業團隊</b>								
01 與專業團隊舉辦講座或活動，讓家長有經驗交流的機會	3.57	.522	3	3.19	.818	5	-.38	4.383***
02 與專業團隊舉辦家長成長團體，增進家長協助個案學習的能力	3.49	.527	8	3.11	.841	7	-.38	5.183***
03 與教育局或小學舉辦暑期新生訓練班，並邀請家長參與或協助	3.28	.570	10	2.45	1.039	10	-.83	8.339***
04 與社福、醫療、教育單位相互溝通協調	3.51	.503	7	3.22	.797	4	-.29	3.723***
05 協助個案就讀國小的相關人員了解個案的障礙情形	3.59	.495	1	3.37	.728	1	-.22	3.046***
06 開學前先安排家長認識個案的級任導師	3.55	.547	5	2.99	.981	8	-.56	3.114***
07 與教育局人員或小一教師相互協調學生需求與資源提供	3.49	.571	8	2.96	.968	8	-.53	6.026***

表4 (續)

幼小轉銜服務項目	重要程度			執行情形			重要程度與執行情形之差異	t 值
	平均數	標準差	排序	平均數	標準差	排序		
08 與小一教師分享個案在學前教育階段中有效的教學策略	3.57	.522	3	3.24	.864	2	-.33	3.787***
09 與家長和小一教師分享及討論個案的學習及適應狀況	3.59	.519	1	3.24	.905	2	-.35	4.123***
10 與家長、國小教師保持聯絡與溝通	3.52	.503	6	3.14	.843	6	-.38	4.788***
<b>轉銜實施與追蹤</b>								
01 擬定個案的轉銜服務計畫	3.76	.430	1	3.52	.817	1	-.24	2.894***
02 邀請專業團隊參與擬定個案的轉銜輔導計畫	3.71	.456	3	3.39	.794	3	-.32	4.232***
03 完成轉銜後，2 週內通報轉銜資料，並將相關資料移送就讀國小，追蹤 6 個月	3.72	.450	2	3.46	.901	2	-.26	3.087***
04 個案入小學後，提供協助或諮詢其個別化教育計畫的擬定與適應情形	3.63	.511	4	3.31	.825	4	-.32	3.816***
05 協助、參與或瞭解標準化的轉銜服務作業內容和程序	3.58	.497	5	3.27	.857	5	-.31	3.816***

N=83

## 二、高屏地區早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目實際執行的情形

由表 5 得知教保人員在幼小轉銜服務整體實際執行情形的平均數為 3.20，其評定等級介於「部分執行」與「完全執行」之間，而教保人員在「學生增能」、「銜接課程」、「家長增能」、「專業團隊」、「轉銜實施與追蹤」五個向度中，「學生增能」此向度之幼小轉銜服務實際執行程度最高 (M=3.50)，「銜接課程」向度的實際執行程度最低 (M=2.58)。以下分別說明之：

表 5 教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目各向度之實際執行情形

向度	平均數	標準差	排序
學生增能	3.50	.35	1
銜接課程	2.58	.74	5
家長增能	3.45	.60	2
專業團隊	3.10	.68	4
轉銜實施與追蹤	3.39	.73	3
整體	3.20	.50	

N=83

#### (一) 對「學生增能」實際執行情形

根據表 4 得知「學生增能」向度各服務項目實際執行情形平均數介於 3.11 至 3.87 間，教保人員對此向度之幼小轉銜服務實際執行情形都高於中間值 (2.5)，評定等級介於「部分執行」與「完全執行」之間。其實際執行程度最高的前五項，分別是「培養個案能用動作、聲音或語言表達需求 (如想喝水、上廁所等)」(M=3.87)、「培養個案課堂上能專心聽講，至少 10 分鐘」(M=3.76)、「培養個案能聽懂別人說的話」(M=3.75)、「培養個案遵守基本的團體規範 (如遊戲規則、秩序、排隊、輪流等)」(M=3.72)、「培養個案能自己吃飯、喝水 (如使用筷子或湯匙、杯子或水壺等)」(M=3.71)。

#### (二) 對「銜接課程」實際執行情形

根據表 4 得知「銜接課程」向度之幼小轉銜各服務項目實際執行情形平均數介於 2.37 至 2.88 間，評定等級介於「鮮少執行」與「部分執行」之間。教保人員對此向度之幼小轉銜服務實際執行情形除第三題「安排個案與小一同儕相處」(M=2.37) 之外，其餘都高於中間值 (2.5)。

#### (三) 對「家長增能」實際執行情形

從表 4 得知「家長增能」向度之幼小轉銜各服務項目實際執行情形平均數介於 3.17 至 3.60 間，皆高於中間值 (2.5)，評定等級介於「部分執行」與「完全執行」之間。教保人員在此向度中，實際執行程度最高的前五項，分別是「瞭解家長對國小安置的期許」(M=3.60)、「主動提供家長幼小轉銜的程序、時間與本身的權利」(M=3.57)、「主動提供家長教學方法的相關資訊」(M=3.55)、「與家長共同評估個案能力」(M=3.52)、「輔導家長瞭解普通班、資源班、特教班等安置方式的內容與差異」(M=3.51)。

#### (四) 對「專業團隊」實際執行情形

依據表 4 得知「專業團隊」向度之幼小轉銜各服務項目實際執行情形平均數介於 3.37 至 2.45 間，評定等級介於「鮮少執行」與「完全執行」之間。在此向度中，除了「與教育局或小學舉辦暑期新生訓練班，並邀請家長參與或協助」(M=2.45) 低於中間值 (2.5)



外，其餘項目皆高於中間值。其實際執行程度最高的前五項，分別是「協助個案就讀國小的相關人員了解個案的障礙情形」(M=3.37)、「與家長和小一教師分享及討論個案的學習及適應狀況」(M=3.24)、「與家長和小一教師分享及討論個案的學習及適應狀況」(M=3.24)、「與社福、醫療、教育單位相互溝通協調」(M=3.22)、「與專業團隊舉辦講座或活動，讓家長有經驗交流的機會」(M=3.19)。

#### (五) 對「轉銜實施與追蹤」實際執行情形

依據表 4 得知「轉銜實施與追蹤」向度之幼小轉銜各服務項目實際執行情形平均數介於 3.27 至 3.52 間，皆高於中間值 (2.5)，評定等級介於「部分執行」與「完全執行」之間。教保人員在此向度中，實際執行程度最高為「擬定個案的轉銜服務計畫」(M=3.52)。

### 三、高屏地區早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務項目重要程度的評定及實際執行情形之間差異情形

#### (一) 整體分析

由表 6 可以發現，幼小轉銜各向度實際執行的平均數皆低於重要程度評定的平均數，兩者差異情形以負號呈現 (實際執行的平均數－重要程度評定的平均數)。由此可見，在幼小轉銜五個向度「學生增能」、「銜接課程」、「家長增能」、「專業團隊」、「轉銜實施與追蹤」中，教保人員實際執行幼小轉銜服務項目的程度，皆低於重要程度的評定，也皆達顯著差異。

在重要程度評定與實際執行情形兩者之間差異最大的向度是「銜接課程」

( $t=8.194, P<.05$ )，差距高達-.61。「銜接課程」在重要程度的評定是五個向度中最後一位，而在實際執行情形中也是最後一位，所以教保人員對此向度的反應是一致的。

差異情形排名第二的向度是「專業團隊」( $t=7.179, P<.05$ )。張翠娥 (2003) 曾提出融合教育幼小轉銜所面臨的問題，有「園所與小學間的銜接聯繫問題」、「家庭學校間的溝通問題」、「相關資源與支援不足問題」、「相關人員的協調合作問題」等，皆與「專業團隊」有關。王欣宜、高宜芝 (2007) 也曾提出，雖然我國的法令有規定轉銜的服務方向，但對照實際情形，仍然不符合無接縫式服務的作法，專業團隊的合作仍有困難存在。所以此向度的相關服務項目仍有努力的空間。

差異情形排名第三的向度為「轉銜實施與追蹤」( $t=4.204, P<.05$ )。我國有法令明文規定幼小轉銜相關的流程與原則，所以教保人員認為「轉銜實施與追蹤」最為重要，但實際執行卻在五個向度中排列第四位，兩者差異達-.29。由此可知，「轉銜實施與追蹤」在執行方面上有些問題與困難，值得再深入研究調查。

差異情形排名第四的向度是「家長增能」( $t=2.929, P<.05$ )。重要程度的評定與實際執行情形，兩者差距為-.15。在幼小轉銜的過程中，「家長」扮演著重要的角色，其對轉銜的態度也影響著轉銜服務的方向，所以教保人員認為此向度是重要的，並且也有較高的執行度。

在重要程度評定與實際執行情形兩者之間差異最小的向度是「學生增能」

( $t=2.894$ ,  $P<.05$ )，差距為-.10，顯示教保人員對此向度重要程度的評定與實際執行的情形最為接近。在重要程度的評定中，此向度與「家長增能」並列於第二位，僅次於「轉銜實施與追蹤」，而在實際執行情形中排列於第一位。林秀錦、王天苗(2004)提到老師並不過分期待身心障礙兒童的學業能力，而是強調身心障礙兒童生活的基本能力。由此可推測，教保人員執行「學生增能」的部份，相當認真去投入。

**表 6 各向度重要程度評定與實際執行情形之相依樣本 t 檢定摘要表**

向度	評定情形		執行情形		差異情形	t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	
學生增能	3.60	.34	3.50	.35	-.10	2.894***
銜接課程	3.19	.48	2.58	.74	-.61	8.194***
家長增能	3.60	.39	3.45	.60	-.15	2.929***
專業團隊	3.52	.42	3.09	.68	-.43	7.179***
轉銜實施與 追蹤	3.68	.40	3.39	.73	-.29	4.204***
整體	3.52	.32	3.20	.50	-.32	6.914***

\*\*\* $p<.05$

## (二) 各向度轉銜服務項目分析

從表 4 可以知道，在「學生增能」向度中，有六個服務項目實際執行情形高於重要程度的評定（差異情形為正數），分別為「培養個案課堂上能專心聽講，至少 10 分鐘」(.11)、「培養個案能聽懂別人說的話」(.04)、「培養個案能與人合作、參與活動」(.04)、「培養個案基本的學習能力(如仿寫、複誦等)」(.02)、「培養個案能表現基本的禮貌(如會說請、謝謝、對不起、問候語)」(.01)、「培養個案能進行手眼協調活動(如握筆、剪貼、拿湯匙等)」(.01)。而實際執行情形與重要程度評定差距最大（差異情形為負數）的服務項目是「培養個案能自己注意安全(如使用剪刀、過馬路、玩遊戲等)」(-.32)。日常生活中，充滿許多危險，不管大人或小孩，都需要注意安全，而對身心障礙兒童來說，「注意安全」更為困難。而此服務項目需要身心障礙兒童具備比基本能力更高的技能，例如：將剪刀張開、瞭解紅綠燈的意思，必須更進一步的訓練或培養身心障礙兒童的能力。

在「銜接課程」向度中，每個服務項目的實際執行情形平均數皆低於重要程度評定平均數（差異情形為負數），都達顯著差異。差距最大的服務項目為「安排個案與小一同儕相處」(-.75)。安排此幼小轉銜服務項目，需要克服許多關卡，例如：需等待未來就讀學校安排班級後，才知道班上同儕的名單；或者，相處的地點、時間、方式需要規劃安排。所以於實際執行時，較容易會遇到很多關卡，造成執行上的困難。

「家長增能」向度中，每個服務項目的實際執行情形平均數皆低於重要程度評定平

均數（差異情形為負數），都達顯著差異。差距最大的服務項目是「輔導家長與小學教師或行政人員溝通的技巧」（-.35）。

在「專業團隊」向度中的服務項目，其實際執行情形皆低於重要程度的評定（差異情形為負數），且皆達顯著差異。差距最大的服務項目是「與教育局或小學舉辦暑期新生訓練班，並邀請家長參與或協助」（-.83）。因為專業團隊的成員，除了早療機構教保人員外，還包含其他相關的專業人員，所以，此向度雖然具重要性，但卻無法單靠教保人員的力量來執行。

「轉銜實施與追蹤」此向度的服務項目，其實際執行情形皆低於重要程度的評定（差異情形為負數），而差距最大的服務項目是「邀請專業團隊參與擬定個案的轉銜輔導計畫（-.32）」、「個案入小學後，提供協助或諮詢其個別化教育計畫的擬定與適應情形」（-.32）。

## 肆、研究結論與建議

### 一、研究結論

#### （一） 早療機構教保人員認為各向度的身心障礙幼小轉銜服務項目均相當重要

本研究結果得知，高屏地區早療機構教保人員認為各向度的身心障礙幼小轉銜服務項目是相當重要的。而「學生增能」、「銜接課程」、「家長增能」、「專業團隊」、「轉銜實施與追蹤」五個向度整體的重要程度評定情形，皆介於「重要」與「非常重要」之間。其中以「轉銜實施與追蹤」向度的重要程度最高，而「銜接課程」向度的重要程度最低。

#### （二） 早療機構教保人員對於身心障礙幼小轉銜服務之實際執行情形尚佳

本研究結果得知，早療機構教保人員對身心障礙幼小轉銜服務各向度的實際執行現況，在「學生增能」、「家長增能」、「專業團隊」及「轉銜實施與追蹤」四個向度的實際執行情形皆介於「部分執行」與「完全執行」之間。其中以「學生增能」向度的實際執行程度最高，而「銜接課程」向度的實際執行程度，明顯低於其他四個向度。

#### （三） 早療機構教保人員對於身心障礙幼小轉銜服務實際執行程度的平均數全部都低於重要程度的評定

本研究結果得知，教保人員在幼小轉銜服務的實際執行程度的平均數全部都低於重要程度的評定情形，兩者達顯著差異。其中「銜接課程」向度的實際執行情形明顯低於重要程度評定情形，為五個向度中差距最大的向度。就五個向度而言，由差異情形大到小排序為：「銜接課程」、「專業團隊」、「轉銜實施與追蹤」、「家長增能」、「學生增能」。

## 二、建議

本研究係針對高屏地區早療機構教保人員對於身心障礙幼小轉銜服務相關態度進行調查，以下根據本研究的結果對相關單位及人員提供具體建議，期盼能幫助身心障礙兒童在幼小轉銜的過程中獲得更完備的服務。

### (一) 對於教育主管機關的建議

1. 明定具體的幼小轉銜服務措施：教育主管機關應充分瞭解幼小轉銜各向度的具體需求，並制定具體的服務流程與方式，以及提供相關的訓練與說明。使早療機構、家長和國小皆能明確瞭解幼小轉銜的服務內容，也使教保人員在幼小轉銜服務中為身心障礙兒童設計適當的幼小轉銜增能課程。
2. 建立專屬於幼小轉銜階段的跨專業團隊：幼小轉銜所需的服務層面相當多元，而幼小轉銜服務需量身打造，因為每位身心障礙兒童的情形皆不相同，所需的服務也皆不相同，因此建立幼小轉銜服務的跨專業團隊，包含教保人員、國小相關行政人員及小一教師、社福人員、相關醫療人員等專業人員，藉由跨專業團隊的攜手合作，專家們各自提供自己的所長，使轉銜服務更加完備。

### (二) 對於早療機構的建議

1. 增加教保人員幼小轉銜服務所需的相關專業資訊與訓練：由於幼小轉銜的服務向度相當廣泛，從學生本身到其週遭環境人事物的轉變，皆是轉銜的範圍，而教保人員在服務過程中需提早為學生考量規劃，因此建議早療機構中可增加教保人員幼小轉銜服務所需的相關資訊與訓練，使教保人員可更加熟習幼小轉銜的服務內容，為學生設計更合適的轉銜計畫。
2. 加強教保人員對於幼小轉銜實際執行的能力：由於本研究結果顯示，教保人員在幼小轉銜服務的實際執行情形皆低於重要程度的認定，因此建議早療機構可加強教保人員幼小轉銜服務實際執行的能力，以提升幼小轉銜執行的效果。
3. 提升與小一教師及家長的溝通合作關係：幼小轉銜是一種過程，重視跨階段的銜接品質，建議教保人員能透過適當的溝通管道，提升與小一教師及家長的合作關係，使小一教師與家長更可清楚兒童目前的適應能力。

### (三) 對於國小的建議

1. 提早提供學校資訊：轉銜的功用之一是幫助身心障礙兒童能順利適應新的環境。建議國小提早提供學校的資訊，如校園環境介紹、課程安排、確定的安置班級、擔任小一的教師或小一的同儕，可使身心障礙兒童、教保人員及家長有機會提早認識未來的國小環境，並幫助教保人員或家長提早增加身心障礙兒童適應能力。
2. 主動提供教保人員身心障礙兒童轉銜到國小後的適應狀況：幼小轉銜實施與追蹤是整個幼小轉銜中相當重要的一環，當教保人員為身心障礙兒童設計出適當的增能課程，也於早療機構中教導了一段時間，而身心障礙兒童轉銜至國小階段時，教保人員需要持續追蹤兒童在國小的適應狀況，以瞭解其設計的課程實施的效

果。因此，建議國小可化被動為主動，提供教保人員身心障礙幼小轉銜服務所需的追蹤資料，使早療機構的教保人員清楚掌握身心障礙兒童的幼小轉銜效果。

3. 提供教育及行政人員在幼小轉銜服務上的資訊與研習活動：幼小轉銜的實施是需要跨專業團隊的合作，而此跨專業團隊中也包含國小的教育與行政人員。因此，建議國小能加強提供相關人員在幼小轉銜服務上的資訊與研習活動，使相關人員能對於幼小轉銜服務內容更加具備完備的知能。

#### (四) 對於未來研究的建議

1. 本研究結果發現教保人員在幼小轉銜服務的各向度實際執行情形明顯低於重要程度評定情形，建議未來可深入探討為何實際執行情形會顯著低於重要程度的評定，尤其是兩者差異的原因及影響差異的實際因素。
2. 本研究針對早療機構的教保人員對於幼小轉銜服務態度進行問卷調查，調查方法實有其限制。建議未來研究若是能兼具質性與量化的方式蒐集資料，以獲得更客觀的資料，將使研究結果更加完善。
3. 本研究的對象為高屏地區的教保人員，未來可擴大調查範圍，或是選擇其他地區作為調查對象，更能清楚明瞭全國各地區的教保人員對於幼小轉銜服務的態度。
4. 本研究只針對早療機構教保人員進行幼小轉銜服務態度的研究，建議將來可增加其他相關人員的研究，例如：從小一教師、家長、身心障礙兒童三方面進行調查，對幼小轉銜服務有更多元的瞭解。

## 參考文獻

- 王欣宜、高宜芝 (2007)。我國目前幼小轉銜之困境與相關影響因素探討。載於國立臺中教育大學特殊教育中心(主編)，*特殊教育叢書：特殊教育現在與未來* (頁 1-12)。臺中：國立臺中教育大學。
- 林中凱 (2003)。臺灣地區腦性麻痺兒童學前轉銜需求、轉銜服務與國小生活適應關係之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，彰化。
- 林宏熾 (2006)。身心障礙者生涯規劃與轉銜教育。臺北：五南。
- 林秀錦 (2006)。發展遲緩兒童幼小銜接之協同行動研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 林秀錦、王天苗 (2004)。幼兒入學準備能力之研究。*特殊教育研究學刊*，26，18-108。
- 林珍宇 (2004)。發展遲緩兒童幼小轉銜服務相關問題之質化研究—以中部五縣市為例。國立臺中教育大學特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 孫扶志 (2004)。幼小銜接中課程與教學的問題與因應策略效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，臺北。

- 高宜芝 (2006)。身心障礙學生家長對幼小轉銜服務需求認知與提供認知之調查研究-以臺中地區為例。國立臺中教育大學早期療育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 張翠娥 (2003)。融合教育幼小轉銜論題探討。屏東教大學報，18，307-330。
- 滿光哲 (2007)。學前階段教師對發展遲緩兒童幼小轉銜服務專業知能問題之研究。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺中。
- 劉雅如 (2007)。臺北縣身心障礙兒童幼小轉銜服務與國小生活適應之研究。國立臺北教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- Dunlop, A., & Fabian, H. (2002). Conclusions: debating transitions, continuity and progression in the early years. In Hilary, Fabian & Aline-Wendy, Dunlop (Eds.), *Transitions In The Early Years* (pp. 146-154). NY: RoutledgeFalmer.
- Guralnick, M. J. (ed.)(2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Powers, M. C., Allen, J. R. & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in early childhood special education*, 9(4), 91-105.

# A Study on the Perceptions of the Staffs in Early Intervention Organizations toward Transition Service from Preschool to Elementary School to Children with Special Needs

**Wan-Syuan Lin**

National PingTung University of  
Education

**Kuei-Fang Tsai**

National PingTung University  
of Education

**Ya-Hui Chang**

PingTung County Jiadong  
Elementary School

## Abstract

This research aimed at the educators practicing in early intervention services in Kaohsiung and Pingtung region in Taiwan and is to discuss the early-intervention educators perception of the importance of the transition services from preschool to elementary school to the children with special needs and the real implementation. This study also scrutinized the discrepancies between the educators perceived importance and the real implementation.

This study has employed the “questionnaires on the early-intervention educators’ attitude toward transition services from preschool to elementary school and the real service implementation”, which is developed for this research. This survey included the background variables of the early-intervention educators, their perceived importance on transition services from preschool to elementary school and the real service implementation. There are five dimensions: student empowerment, transition courses, parents empowerment, professional team, implementation of transition services and follow-ups. The objects are the educators practicing in Kaohsiung and Pingtung early intervention services, consisting of 83 people.

The conclusions are:

1. The educators practicing in the Kaohsiung and Pingtung early intervention services deem that it is very important to implement transition services in each dimension.
2. Among the transition services, the “transition courses” appeared to be the least implemented dimension, and most of the other four dimensions were carried out.
3. The specialists educators believe all the services in each dimension are quite important, but the real implementation did not meet their perceptions of the importance.
4. In the end, the researchers have proposed eight suggestions to education authorities, early intervention services and elementary schools based on the findings.

**Keywords:** from-preschool-to-elementary-school transition, early-intervention educators, children with special needs

# 聽覺障礙師資生在教育實習的歷程研究

張育菁

臺北市立體育學院  
運動教育研究所  
身心障礙者轉銜及休閒教育組

韓福榮

臺北市立體育學院  
師資培育中心  
助理教授

高麗娟

臺北市立體育學院  
運動教育研究所  
副教授

## 摘 要

在師資職前課程中聽覺障礙師資生能尋求師資培育大學之資源教室協助，支持其完成學業及生活。聽覺障礙師資生在半年全時制之教育實習歷程，與其所尋求到的相關支持及專業發展狀況為本研究的探討要旨。本研究採質性研究中的個案研究法，運用半結構式訪談聽覺障礙師資生、實習輔導老師、實習指導教授及其實習同儕，輔以教學實習心得等方式，獲得聽覺障礙師資生在教學、行政與班級實習樣貌，探究其教育實習之經歷及相關支持。

研究結果發現：(一) 聽覺障礙師資生所選擇之特殊教育實習環境影響其專業發展；(二) 在教育實習期間，聽覺障礙師資生因自身的障礙而造成自信心不足；(三) 在教學實習過程，聽覺障礙師資生的實習輔導教師提供實務的技巧提升其教學技能；(四) 輔導教師認為聽覺障礙師資生具備班級經營能力；(五) 聽覺障礙師資生在教育實習期間能運用各種溝通方式與輔導教師、學生及行政人員溝通；(六) 聽覺障礙師資生能向師資培育大學之實習指導教授尋求生涯發展之意見；(七) 聽覺障礙師資生認為經過半年的教育實習能提昇其個人的教師專業素養；(八) 聽覺障礙師資生表示其語文能力在準備教師檢定考試有所困難。

**關鍵詞：**聽覺障礙師資生、教育實習、質性個案研究法



# 壹、緒論

## 一、研究動機

身心障礙學生目前可運用多元入學管道就讀大專校院，根據「身心障礙學生升學大專校院甄試辦法」(2009)、「大專校院辦理單獨招收身心障礙學生處理原則」(2006)，以甄試或學校單獨辦理招收身心障礙學生之考試進入大專校院(林寶貴，2008；林素貞、丘愛鈴、莊勝義，2010)。多元的入學管道讓身心障礙學生得以進入高等教育殿堂。

從身心障礙學生升大專校院簡章得知，有些師資培育大學或設有師資培育中心大學皆為聽覺障礙學生開出名額，因此聽覺障礙學生可透過身心障礙學生升學大專校院甄試，進入師資培育之大學或是有師資培育中心之大學，透過此管道其有機會成為師資培育學生。

在高等教育階段有更多的障礙者就讀，對於身心障礙學生的特殊需求，也將有更多的支持服務(Barnes, 2007)。因此，教育部制定「大專院校輔導身心障礙學生實施要點」，期望讓有特殊需求的大專院校生，能夠有充分的機會克服障礙、充實自我、展現特長(宣崇慧，2001)。我國支援與輔導身心障礙學生就讀大專校院的主要模式，是教育部每年補助各大專校院辦理「資源教室」輔導校內身心障礙學生，解決其學習、在校生活、生涯發展等(林坤燦、羅清水，2008)。身心障礙學生必須花費更多的時間來準備學業，克服因障礙而伴隨的學習困難，還需要得到學校環境、生活環境的支持，才得以通過層層挑戰。

聽覺障礙學生經過各個階段的努力，突破層層困難終於成為師資生，在師資職前課程的學習過程中，能尋求師資培育大學所設之資源教室協助，支持其完成師資職前課程之課程中的普通課程、教育專業課程與專門課程及生活相關服務，然後才能參加半年的教育實習。然而在教育實習期間，聽覺障礙師資生沒有資源教室之協助又如何尋求支持得以順利完成實習，且對其教育實習期間之教師專業發展，如教師專業基本素養、敬業精神與態度、課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修的影響為何？值得加以探討。

## 二、研究目的與待答問題

本研究的目的為探究聽覺障礙師資生在半年全時制之歷程，瞭解聽覺障礙師資生在教學、行政、班級實習及研習活動之樣貌，並針對教育實習歷程是否得到相關的支持以提升其專業發展予以探究。

待答問題為

- 1、聽障師資生在教育實習時，在教學實習的歷程為何？
- 2、聽障師資生在教育實習時，在行政工作上的歷程為何？
- 3、聽障師資生在教育實習時，在導師實習上的歷程為何？

- 4、聽障師資生在教育實習時，在研習活動的歷程為何？
- 5、聽障師資生在教育實習時，在準備教師檢定的支持為何？

### 三、名詞釋義

#### (一) 聽覺障礙師資生

本研究係指之聽覺障礙師資生，為就讀大專校院領有身心障礙手冊者，或經各直轄市、縣(市)政府特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會鑑定為聽覺障礙且為師資職前教育階段中的半年教育實習課程之修課者。本研究簡稱聽障師資生。

#### (二) 教育實習

本研究中的教育實習乃師資培育法第八條所指之半年教育實習課程，亦為師資職前教育階段中的半年教育實習課程，含括師資培育法師施行細則第三條所規定之教學實習、導師(級務)實習、行政實習及研習活動的半年全時的教育實習課程。

## 貳、研究方法

本研究旨在探討聽覺障礙師資生在半年全時制實習之歷程，採質性研究中的個案研究法。利用多重個案研究針對三位個案，自 99 年 10 月至 101 年 3 月進行半結構式深度訪談，及其他相關資料蒐集，探究聽覺障礙師資生教育實習之現況。

### 一、研究步驟

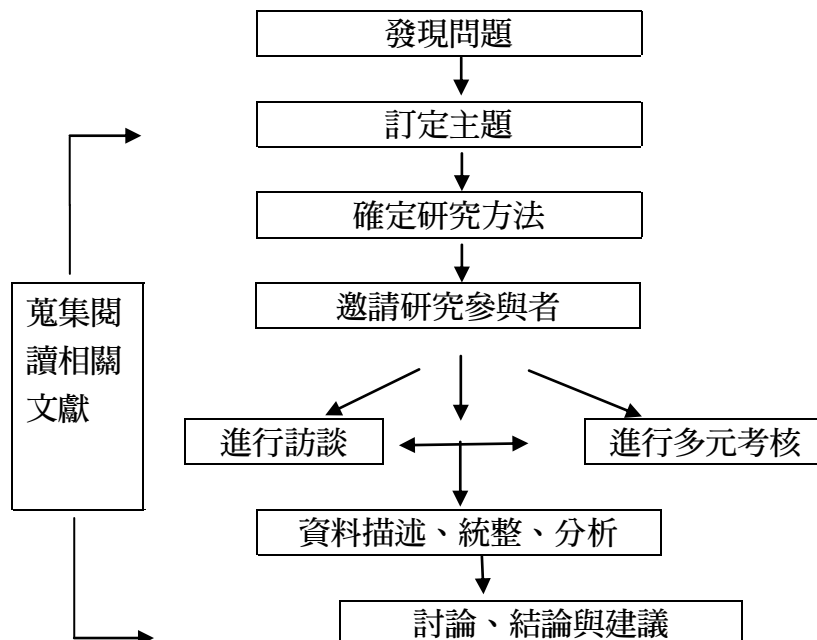


圖 1 研究步驟圖

## 二、研究參與者

本研究的研究參與者包含研究個案與重要他人。研究個案皆為大專校院畢業，具有聽覺障礙身心障礙手冊，且完成師資職前教育階段中的半年教育實習者，研究參與者是指研究個案和研究個案在教育實習過程中之重要他人，包含研究個案之實習指導教授、實習輔導老師及同儕。

表 1  
研究個案之基本資料

研究個案	A	B	C
性別	男	女	女
障礙程度	中度	中度	重度
障礙發生時機	出生時	兩歲發燒導致	三歲發現
助聽器使用狀況	是	是	否
溝通方式	口語	口語	手語
學歷	國立大學特教系	國立大學特教系	國立大學研究所
實習期間	98.08~99.01	99.08~100.01	99.08~100.01
實習班級	國小特教班	國小資源班	啟聰學校高職部
現在職業	約聘僱行政人員	約聘僱行政人員	代課老師
重要他人	實習指導教授AP	實習指導教授BP	實習指導教授CP
(其他研究參與者)	實習輔導老師AT1	實習輔導老師BT	實習輔導老師CT1
	實習輔導老師AT2		實習輔導老師CT1
	實習同儕AF		

## 三、資料處理與分析

本研究透過半結構式訪談，再輔以研究參與者實習檔案、教學演示影片作為蒐集資料的來源。將訪談過程分為兩種，一種為錄音，將錄音檔打成逐字稿，且將逐字稿資料與受訪者討論，確定資料可信度。另一種為利用 e-mail 訪談，透過文字紀錄，將文字紀錄打成文件檔案，與受訪者討論，確定資料可信度。

研究者在逐字稿資料確認後，依照【受訪者-資料形式-頁數-行數】來編號，參與者分別以 A、B、C 來表示，實習指導教授以 P 表示，AP 為參與者 A 之實習指導教授，輔導老師以 T 表示，AT1 為參與者 A 的第一位實習輔導老師，實習同儕以 F 表示，AF 為參與者 A 之實習同儕。I 代表面談，M 代表使用 MSN 訪談，E 代表用 e-mail 訪談，IW 代表面對面筆談，IS 代表面對面手語訪談。例如 AI2-1-1，為 A 受訪者第二次面談第一頁第一行。此外，實習心得之資料編碼以研究參與者之代碼和日期所表示，例如

A200908-1, 為研究參與者 A 在 2009 年 8 月的第一份實習心得。本研究使用樣版式分析, 以教學、行政、級務、研習、準備教師檢定考試五大項, 作為分析文本資料的依據。

## 參、結果與討論

本研究根據聽障師資生實習心得及研究者訪談研究參與者資料, 整理分析聽覺障礙師資生在教育實習之歷程, 包含教學、行政、級務、研習及準備教師檢定考試, 茲分別說明如下:

聽障師資生在修畢師資職前課程之課程中的普通課程、教育專業課程與專門課程後, 依規定選擇適合的實習學校進行半年全時制的教育實習, 而聽覺障礙學生會因所選擇的實習類型影響其在教學、行政、級務等實習狀況。

聽障師資生所選擇的場域是離師資培育之大學比較接近的學校或是母校, 而聽覺障礙師資生的實習指導教授會事先瞭解聽障師資生所選的實習場域與環境, 而後開始將聽障師資生導入實習工作。

事實上我們還是很關心這個學生, 但是如果他選擇的場域很遠的話, 事實上我們還真的沒有辦法, 但很幸運的是他選在大學旁邊的小學來進行, 然後他實習的班級的指導老師跟我們是熟識的老師(AP-I-1-5), 我們先了解一下, 她所要進入的實習現場, 是什麼樣子的類型(BP-II-1-3) 因為她實習學校, 她就是那間學校的畢業生, 所以呢她那個學校原來是啟聰班後來給為資源班, 現在是聽障類的資源班, 實習輔導老師其實也是小學教過她的老師, (BP-II-1-6)

我知道 C 的狀況, 所以我也很高興她去啟聰實習, 因為她去啟聰比較適合, (CP-I-1-1)

再加上她是啟聰的畢業校友, 所以這是很 ok 的, 然後因為 C 她自己對啟聰熟悉, 所以她知道在啟聰的一個狀況, (CP-I-1-2)

聽覺障礙師資生在一開始進入實習學校時, 會因為選擇不同的教學實習學校而有不同的表現, 回母校實習者, 因為對學校環境熟悉, 較不害怕, 而沒回母校實習者則因在師資培育職前階段有教學實習課程而不感到擔心。

因為有大學時的教學經驗, 讓我在教育實習階段比較不會擔心害怕, (A-II-4-7)

我國小在這裡讀, 我從國小到高中都是這裡畢業的。(C-IS1-9-10)

### 一、教學實習

聽障師資生進入教育實習場域後, 在教學的部分, 一開始採用觀摩的方式適應教學現場, 待瞭解學生及班級運作模式後, 才準備教材教具進行教學。在教學的過程中, 會

遇到與學生溝通困難、班級經營、學生的問題行為等教學問題，但卻可以透過自我支持、實習輔導老師協助、實習指導教授建議來改善的情況。

### (一)適應教學現場

聽障師資生開始進教學現場時，實習輔導老師都會請他們先觀摩，瞭解學生及班級的運作，實習輔導老師認為剛開始聽障師資生大概是以協助的角色，在班上進行教學工作。

就是說，依我們班的模式，前一個月他們大概還在摸索當中，一個月過後他們就開始慢慢的有一些實習，比較實際教學的一些經驗，然後我們老師就會給他們一些建議，(AT2-I-3-2)

在學期的前幾個禮拜，是我上課，他在旁邊協助，所以教材的部分也是(BT-I-1-7)

剛開始可能是以協助的角色來幫忙。(BT-I-2-3)

她上課都是先由我示範教學，讓她先觀摩我教學方法，一段時間和她討論她實習的項目，(CT1-IW-1-3)

### (二)準備教學

在教材準備上，大致上依照學生 IEP 內容作設計，但不同的教育實習環境有不同的準備，在特教班老師會規定上哪些領域跟那些主題；在資源班則是依據九年一貫普通教育課程依照能力指標作設計；在啟聰學校則是依據聽障師資生之專長跟輔導老師討論之後作設計。

實習輔導老師會要求上哪個領域哪些內容。(A-II-2-1)

其實我們也滿建議實習老師可以自己發揮其他他們想要的課程，可是我們還是比較希望就是說以社會適應為主，因為這個算是我們班的一個比較有特色的課程。(AT2-I-1-7)

老師除了規定領域外，還有規定要上課的主題，例如實用數學，從硬幣開始教，因為有些學生不懂那個錢代表多少，所以老師說從認識硬幣開始，(A-II-2-3)

基本上，我們的教學大概就是依照 IEP 的擬定嘛，(BT-I-1-5)

就像我剛剛前面講的，因為她教二年級的學生，所以用二年級的能力指標，讓她去擬定要怎麼教(BT-I-1-6)

我鼓勵她可教平常實習教師不一樣的教學，因此她就選擇民俗體育類-跳繩做實習的教材。(CT1-IW-1-5)

在準備教材時，聽覺障礙師資生不是很確定要教學內容，擔心自己設計的教學活動設計不夠精彩，教學流程不夠流暢，擔心自己的教學沒創意，害怕無法準備好教材，無法好好呈現教學活動。

我本來沒有什麼創意去準備教學，我去問實習輔導老師怎麼準備上課的相關教材，就是要上什麼內容、要準備什麼教材，(A-II-2-11)

我比較擔心準備教學內容，我覺得自己比較沒有教學想法，不知道要教什麼或怎麼教對學生比較好。(A-I1-4-8)

主要還是容易想東想西、杞人憂天，深怕哪裡準備的不好，哪裡還不足，但或許就是因為容易想太多，所以該準備的有準備好了，不該準備的也準備好了...。(B-I2-1-9)

剛開始，她不是很確定要教什麼，(CT1-IW-1-4)

教材的準備上，會依學生的狀況設計，遇到困難時自己會尋找資料上網尋找資料，會詢問實習輔導老師有關教學的準備事項，有同儕的聽障師資生也會詢問同儕的意見，還會利用班上現有的資源設計教學活動，然後再請實習輔導老師、實習指導教授幫忙修改教學活動設計。

教材方面，在我實習學校，因為在教室裡面的教材也是很多，看到什麼就可以用該怎麼準備，(A-I1-1-2)

老師建議我上網查，因為我不知道要怎麼上課要怎麼準備教材，所以上網參考別人怎麼教，參考別人的材設計教材(A-I1-2-2)

其實大概都是主題跟架構給他，然後內容的部分，讓他先寫大概的流程給我們看(AT1-I-1-8)

可能教學的內容他的活動，他可能會問我意見，(AF-I-6-1)

那通常我們班因為資源比較多，他通常會用現場的東西去帶，(AT1-I-1-13)  
依學生程度選擇教材進度，有些學生會因為在班級部分學不好，就會採用較低年級的教材，(B-I1-1-4)

主要還是由實習輔導老師決定教學進度，配合老師所使用的教材，例如：課本、習作、作業簿(B-I2-1-11)

e-mail 給我，我在 e-mail 回去跟她說，或者是有空堂的時間，我就跟她講一下，這是我們平常的慣例拉。(BT-I-7-9)

我會先跟老師討論，在決定想法以後會和老師討論，看可不可以，ok 了在上網找，然後再教學。(C-IS1-4-2)

(教案)有協助改過一些，僅在時間安排上及課程內容難易上提供一些建議，其他 C 做的不錯(CT1-E-1-1)

因為她教的時候是跳繩，我比較擔心她的是她的教案，她的書寫，因為對 C 而言，書寫的部分是她最弱的，所以書寫的部分常常是我改好給她，等全部改完讓她去看，讓她去看這個部分的狀態是如何。(CP-I-1-12)

### (三)教學表現

在課堂上，聽覺障礙師資生雖然經過了教學準備，但是聽覺障礙師資生還是遇到很多的狀況，像是在教學上因為不夠熟悉學生的起點行為，因此在教材的設計上不夠符合學生需求，或是使用的教學法不適合學生，或是突發狀況的問題行為等等都出現過。

教學會有非常的困難，因為在實習會慢慢的學習，一開始學生的狀況比

較差，教學上會顯得困難。(A-I1-1-1)

遇到困難的時候，可能是不夠嫻熟教材內容，或者不諳學生的習性  
(B-I2-2-1)

比較害怕自己講話太小聲講太快，還會怕自己有點大舌頭(A-I1-3-10)

有一次，我最困難的是像某些教學中讓很多學生很難理解，導致學生慢慢很無趣或不想上課之類，也許是自己的教學方式不太對，所以要花很多時間去修正，也要看學生的狀況去配對教學方式。(A-I2-3-3)

上課愛亂跑的自閉症，還有常大便而且還把手放在尿布裡面去摸大便然後去聞的學生(A2009010-1)

聽覺障礙師資生會運用行為改變技術來經營班級及處理問題行為，課堂上會請同儕、實習輔導老師協助處理問題行為，在教學後也會詢問實習輔導老師的意見。在教學部分，遇到問題會自己想辦法解決，例如事先練習讓教學流程更順暢，課後也會詢問現場的實習輔導老師，還會詢問實習指導教授，透過這些意見整合，讓聽障師資生的教學更加完善。

以行為改變技術來說，我會利用增強制度使用在課堂上加分，而在問題行為這方面，大多用剝奪或處罰方式去處理問題行為，(A-I1-2-9)

會。比如說，有時候小朋友。比較常問的應該是說，遇到學生上課有些狀況不曉得怎麼處理，(AT2-I-4-1)

除非有學生發生出軌行為(奔出教室，或大哭大鬧)或者家長來訪才會協助(B-I2-2-11)

教育實習階段學生比較多，還要改變自己的音量，我覺得我音量控制有改，在教學上也慢慢有改變，也有進步。(A-I1-4-6)

還有他也比較容易緊張，這個部分我在事後都會再跟他討論一下，克服他的口語及課堂上突發的狀況。(AP-I-1-14)

通常是同儕在教學我負責管學生的秩序，例如：學生亂跑、學生在教室裡尿褲子...等等。(A-I2-4-4)

她對於學生的問題的話，她就常跟我講，或者有時候是問學習的部分。  
(BT-I-3-6)

在教學過後問實習輔導老師，問老師對於剛剛的課程有什麼需要注意的，或者是其他建議，(B-I1-1-10)

實習輔導老師其實給我滿多協助，(A-I1-4-3)

如果有困難除了會問實習輔導老師外，原則上會問大學教授，用 E-mail，或是返校座談時會問一些相關問題。(B-I1-1-11)

最常使用的當然就是 E-MAIL，隨時有什麼問題啊，或者是她實習上面的一些小問題，都會透過 E-MAIL 的方式。(BP-I2-2-1)

不主動尋求協助的話，會容易讓自己跌了個大跤，所以大多時候遇到問

題，若自己無法解決的，會直接請教實習輔導老師。(B-I2-2-3)

C 老師很好問，常問我上課注意事項，每次上課事項，每次上課課間，課後都常提醒她注意事項，(CT1-IW-3-2)

聽障師資生在教學上因其本身聽力限制，會遇到許多問題與困難，包括教學時語言訊息接收與傳達。在教學中，用口語溝通的聽覺障礙師資生發現，自己在表達時太小聲，而且有時候學生也無法瞭解其欲表達的意思。當很多聽障師資生面對許多學生時，讀唇變得很不容易，面對學生的回答會比較慢作回應。

我常常會遇到這樣的狀況，我本身語言表達能力不太好，常常問學生學生都聽不懂意思，或者是有可能學生理解能力太差，讓學生有很大的疑問(A-I2-5-1)

因為我都會在家裡先演練過，不練的話我會怕，所以在教學前必須不斷的練習(A-II-3-6)

學生講話很害羞，所以講得很小聲，(B-II-2-4)

我覺得自己講話太小聲，所以要練習，(A-II-3-7)

會有這份恐懼感還是因為自己的聽力關係，擔心會影響教學成效，也怕會誤解學生的意思。(B-I2-1-10)

而且在上課一下子面對的學生人數比較多，比較無法讀他們的唇語，(B-II-3-6)

因為小朋友的學習教材不一樣，必須在同一節課裡應付不一樣教材的學生，有時候學生會在我背後說話，我不一定能馬上做適當的回應，(B-II-3-7)

用手語溝通的聽障生因為選擇在啟聰學校實習，學生也使用手語，因此聽障師資生使用手語與肢體語言及生動表情上課，跟學生和實習輔導老師在溝通上較沒有問題。

都是聽障學生用比手語，而且肢體表情表達會看懂。(C-E1-1-6)

溝通 OK，因為都是聽障學生。(C-E1-2-1)

會啦!!也有建議給我意見，剛好實習輔導老師是聽障者，比手語溝通方便。(C-E1-1-8)

使用口語溝通之聽覺障礙師資生，為了克服溝通問題，聽障師資生會調整教材設計，在課堂的表達上，除了口語的使用，聽障師資生與學生的溝通時會放慢速度、再重複一次、換句話說、簡化問題、加上肢體語言，讓學生更易瞭解教學內容，並透過事前備課、自我練習，增進自己教學的語言清晰度。

在教材的準備上或課程設計上，會特別去想有沒有辦法讓學生的回饋是我能夠瞭解的，(B-II-2-1)

講話，我會再講一次，且會講慢一點，或是加上很多肢體語言，比較不會用筆談，因為用寫的學生也看不懂，(A-II-4-2)

因為我的聲音很小聲，學生人數比較多，怕聲音太小聲學生聽不清楚，



所以會慢慢的練習，讓自己的聲音變得很大聲，(A-I1-2-6)

如果我聽不懂或聽不到的話，我會請學生再大聲講一次，當作學生剛講的話沒有精神，或者是學生講話不標準請他們講清楚一次等等。(A-I2-4-2)

至於如果問問題學生不了解的話，我會把剛問的問題再問簡單化，或者是舉例一些給學生聽，學生才知道我要問的是什麼。(A-I2-5-3)

除非用詞太過艱澀，可能大學時常常聊天到的用詞，在學生聽來是沒有聽過的東西，就必須要用更顯淺的用詞去表達，在教學過程就是一直再換句話說而已。(B-I2-3-9)

## 二、級務實習

### (一)與學生的關係

聽障師資生會利用下課時間與學生相處，但是在溝通上，運用口語溝通之聽障師資生，認為學生聽得懂其表達之語言，但其卻不一定聽懂學生表達之語言，但會利用方法達到溝通之目的；運用手語溝通之聽障師資生則與學生可以運手語順利溝通。

#### 1、與學生相處

而且在下課當中，我都會去和學生互相講講話、互相玩...等等，可以提昇學生對我互相互動，之後學生會才不會覺得我是可怕的老師或者是很陌生的老師...。(A-I2-7-4)

資源班的型態不同於普通班或特教班，學生是看課表，何時來資源教室上課，下課了就回原班，但如果有比較可愛的學生，就會在下課時間多逗留，就會比較有機會相處，(B-I2-3-5)

課堂過後，若學生沒有拔腿就跑的話，通常都會跟他們玩一玩、小聊一下。(B-I2-3-15)

會關心學生的生活啊，因為我常會關心學生的生活狀態阿，(C-IS1-10-1)

對，就問學生的生活狀況。(C-IS1-10-4)

#### 2、溝通

在我的語言表達和接收上沒有太大的問題，學生不會不瞭解我講的話，但當學生講台語時，我就會有困難(A-I1-5-3)

我幾乎聽得懂學生的語言表達，其實我跟學生們的語言表達是差不多的，都是會講一些簡單化的語詞，不會講一些成語或比較難懂得意思(A-I2-6-3)

學生大多知道我要表達的是什麼，但是我很難瞭解學生表達的是什麼，(B-I1-3-5)

大多時候都還算能聽得懂，若有時聽不懂會再請學生重複一次，若真的聽不懂，學生大多願意用寫的，很貼心的一群小孩(B-I2-3-11)

然後好不好啊，對阿，是直接問學生，因為手語的溝通沒有問題，所以

可以直接關心學生的狀況什麼的，(C-IS1-10-2)

可以，都用手語溝通。(C-IS1-10-3)

## (二)與實習輔導老師的關係

聽覺障礙師資生會利用時間與實習輔導老師建立關係，多半是聊生活、教學、學生、教檢之話題。聽障師資生會因障礙因素而有溝通問題，實習輔導老師認為與運用口語之聽覺障礙師資生溝通，一開始無法得知其所要表達的意思，但透過不斷釐清可以幫助其表達。

### 1、與輔導老師相處

有時候也會聊聊老師們以前是如何準備考上正式的老師或者聊一些有的沒有的，來一起分享，(A-I2-8-3)

跟老師有空建立關係的時間大多是在早自習之前、中午用餐以及放學後，大多都會利用這三個時間(B-I2-4-1)

多多跟老師請教教學方面、學生性格方面以及教材準備等等問題，老師都會不吝提供一些資訊。(B-I2-4-2)

問老師他的生活，偶爾會問老師的生活好不好。(C-IS1-10-8)

### 2 溝通

會，他一開始是真的都聽不懂，其實他聽不懂我講的，我也聽不懂他講的。(AT1-I-3-8)

溝通喔，有時候會覺得，怎麼講，因為我覺得他本身表達能力，語言表達能力上可能比較沒有辦法完全表達出他真的想表達的意思，(AT2-I-6-1)

所以他問完問題，我們都會再問他，他到底想要問的是什麼，然後幫他釐清他想要問的問題，然後再回答。(AT2-I-6-2)

她可能就會擔心說，我覺得她是不是在擔心說因為她聽障，怕老師們會不清楚然後就覺得比較擔心，(BT-I-3-4)

## (三)與家長的關係

聽覺障礙師資生透過上下學家長接孩子的時間或是利用聯絡簿與家長建立關係，讓家長瞭解孩子今天在學校的狀況。利用手語溝通之聽覺障礙師資認為與家長溝通很困難，在語言溝通上有問題，家長使用口語而其使用手語。實習輔導老師也指出，利用口語溝通之聽障師資生在與家長溝通上也有困難，因為相處時間太短，無法好好溝通。

### 1、與家長相處

其實我通常很少與家長互動，但是有時候小朋友下課時，家長要來接他時我會去跟家長說小朋友今天的狀況是如何？(A-I2-7-1)

但是在跟家長溝通時，我幾乎都會講好話，不常講不乖的狀況，因為我怕會影響家長對孩子的期望，除非是小朋友的意外我才會講，例如：跌倒受傷、尿在褲子上...等等意外。(A-I2-7-2)

只是自己要多主動與學生家長做溝通，讓家長知道自己的聽力並不會影

響學生的學習權益較佳。(B-I2-3-2)

與家長的部分，大多時候還是由實習輔導老師負責，實習學生僅負責轉知的角色(B-I2-3-12)

家長的部分，是我覺得來這裏最大的困難。(C-IS1-5-2)

在她實際進入教學或代理特教班老師的課時，我會要她學習寫聯絡簿和學生家長及級任導師作溝通。(BT-E-1-3)

## 2、溝通

其實會，因為其實就像我說的，他跟家長溝通其實比較受挫的原因是。家長那邊，有的家長其實，因為上下學在接送，尤其是放學在送的時候家長趕著回家，他講話有時候想要講清楚，什麼的，家長又趕時間，家長其實沒有在聽，所以他有時候會很受挫，(AT1-I-8-3)

與家長溝通方面不多，一方面是因為她主教的那兩位小朋友，其實家長都不常來學校，(BT-I-3-9)

因為如果說今天家長來，我有沒有辦法跟家長好溝通，就算是簡單的筆談也很慢，(C-IS1-5-3)

如果可以說話，我可以發出簡單的說話，一點點簡單的聲音，但是爸爸媽媽一樣阿聽不懂。(C-IS1-5-4)

## 三、行政實習

### (一)行政工作內容

行政工作的實習，每個學校規定不一樣，有些是每個處室都需要輪流實習，有些則是直接分配處室，實習學校基本上是按照專長來分處室。行政工作包括：擔任學校活動之工作人員協助布置、拍照、錄影、做海報，協助校內初篩的分數計算、及簡單的文書工作，對於聽障師資生使用網路來傳遞訊息，文書處理能力，這方面較無困難。

行政工作我們都是一個禮拜輪一個處室，包括教務處、訓導處、輔導室，總務處的部分，(B-II-3-11)

從以前到現在，只要是■■畢業到啟聰實習，都會被分到學務處，因為有體育專長，(C-IS1-3-4)

我是分配到輔導室，所以做輔導室的工作，像是做海報、幫忙印東西之類的，其實主要看主任要我做什麼我就做什麼(A-II-6-1)

行政工作包括，新生入學迎新活動幫忙會場布置、拍照、錄影，大多是一些比較瑣碎的小事(B-II-3-13)

我是行政工作是在輔導室協助主任或老師的業務，例如：做海報、評分學生作業、辦活動的工作人員、幫忙老師算魏氏測驗分數...等等簡單的業務。(A-I2-9-1)

就打公文，主要就是文書處理，老師有公文就請我幫他打，其他就沒有，還有派我辦比賽，比如說校內的競賽，像是羽球賽、桌球賽、籃球賽什麼的。(C-IS1-12-1)

## (二)行政溝通

在溝通上，運用口語的聽覺障礙師資生，會先告知行政人員自己的障礙狀況，讓行政人員知道要如何與其溝通，但是只要在比較吵雜的環境可能還是會影響溝通的狀況，實習輔導老師也會協助運用口語的聽覺障礙師資生與行政人員溝通，而同儕認為其在溝通上的確有需要協助，但聽覺障礙師資生發現在接聽聽電話上，會因為聽力問題，害怕自己無法瞭解他人的傳達問題。運用手語溝通之聽學障礙師資生，在啟聰學校，雖然大家都可以用手語或筆談溝通沒問題，但是在理念、想法上的溝通上是有差距的，必須要表達得很清楚、很仔細，才能確保溝通無誤。

最困難的事幫忙接電話，處室有電話來要幫忙接，很怕別人說的話我聽不懂，因為會打到學校的，有些是很重要的訊息(B-I1-3-15)

溝通上的困難倒是還好，只怕有時會誤解對方的意思，所以會再三詢問(B-I2-4-5)

那自己會擔心說，因為她自己的反應不夠好，反應不夠快，組長主任會不會覺得說聽障，所以會害怕，還有一個會覺得擔心，組長主任會認為這樣的關係(聽障)就藉故就不做了這樣子，(BT-I-5-7)

後來，我是有去跟處室的主任講，當然就是先問問看說不夠的地方、不足的地方，(BT-I-5-8)

還好，如果在下課當中有吵雜的環境下沒辦法聽的很清楚，因為我聽到的聲音是非常混亂的沒辦法集中對象說的話，所以可能會靠近對象說話或者是請對象再說一次...等等。(A-I2-9-4)

只是在溝通上面，需要一些協助(AF-I-9-3)

行政實習的話，大概就是需要協調的部分，他比較欠缺。(AF-I-5-8)

實習之前也會先跟他們說明自己聽力的狀況，所以他們也都知道要怎麼與我溝通。(B-I2-4-6)

溝通上面的困難，我覺得原則上溝通上是沒有問題，因為我們大家都是會手語(CT2-I-2-1)

我們絕對是用手語的啊，除非就是遇到不會的字或是句子，才會用筆談，不然的話，我們基本上原則上都是用手語溝通。(CT2-I-4-1)

所以我在請你做什麼事什麼的溝通上面是沒有問題，可是在想法上面的溝通還是有困難的。(CT2-I-2-4)

我覺得那個溝通上面的問題是出現在於理念、想法，想法的溝通上是有困難的，就是變成說你可能要跟她交代得很清楚很仔細(CT2-I-2-6)

#### 四、研習活動

在研習方面，聽覺障礙師資生會參與學校所辦理的研習。在研習時數方面，各個師資培育大學或師資培育中心有不同的規定，有些則是實習學校另有規定，而師資培育大學或師資培育中心每個月皆會辦理研習讓師資生參加，各實習學校也會有研習活動，聽障師資生會依個人的興趣、需求參加外面的研習活動。

我也很希望自己以後能夠加強這方面(評量工具)的知識，才能增加自己的能力，我知道會有一些研習，希望有機會可以去。(A-I1-6-7)

她們每次回來都有研習，像這是她另外自己參加的早療的國際研討會。(BP-I2-4-1)

可是有時候研習對他來講沒有感覺，就覺得他得很無聊，他就會在那邊發呆，看書啊什麼的。(AT1-I-13-2)

學校有一定的研習，就是周三下午，也有一定的研習時數，他也會參與研習，(AF-I-9-4)

不過可能研習內容不是我們有興趣的，可能是一般老師需要而我們可能不太需要(AF-I-9-5)

啟聰辦的研習外，沒有時間參加其他的研習(C-E1-1-3)

有，這是學校規定的，我們通常應該是 36 小時嘛，學程自己有安排，(CP-I-2-12)

另外就是她會參加啟聰的，所以這個應該是有在做，就是她在啟聰的話，因為研習一定就會有手語翻譯，所以就不用替她來擔心。(CP-I-2-13)

會，我們在實習辦法裡面也都有列出，除非說她們要回學校實習(BT-I-7-5)其實研習這部分，我們學校實習辦法好像沒有特別規定，還是給各校去要求，因為每個實習的國小有不同的一個要求，研習，像有的學校就太多，她們可能就只要校內自己辦的研習就會要求實習老師去參加

(BP-I2-4-3)

不過當初的確是憑自己意願而參加研習，不是老師所強迫的(B-M3-1-2)就實習學校也不會刻意阻止或大力鼓勵實習生去參加研習，就只要有符合請假規定即可(B-M3-1-4)

#### 五、準備教師檢定

教師檢定考試題型為選擇題及問答題，聽覺障礙師資生在作選擇題時，因為語言發展與閱讀上可能有理解的問題，在了解題目的敘述語句上可能是有困難的，例如：雙重否定的句型。對聽障學生而言，問答題的困難在於作答時的文句較短，無法先組織再寫出答案，所以文句較不通順，整篇讀起來沒有結構，也不易找出重點。

##### (一) 學科準備

在學科準備上，聽障師資生表示他們很依賴紙本，但是在職前教育階段教授們上課，有時候會口頭補充一些資料，長期下來跟同學有一段差距，有時候很難完全掌握學科的重點。

我比較依賴書面的東西，老師只有口語講，我可能比較沒有辦法吸收，幾年下來，我覺得自己的程度和同學相較下，我覺得有一個差距在，(B-I1-4-2)

不過，若要說跟其他人的差異，應該就是在就學時，上課的過程，同學都能聽教授的講解，聽障人大多時候都必須非常依賴紙本資料，這是差異性。(B-I2-4-10)

教檢考太多，我很難判斷什麼是重點，我不知道書上哪些是重點，全部寫又好像太多，我沒有辦法一個人讀這些書。(C-IS1-14-7)

你有讀心理學嗎？因為我沒有看，有沒有心理學的重點。(C-IS1-14-5)

## (二) 準備問答題與選擇題

教師檢定考試分為問答題與選擇題兩部分，對聽覺障礙師資生而言，兩者皆有不同的困難度。實習指導教授、輔導老師及聽覺障礙師資生自己皆指出，教師檢定考試對聽覺障礙生有些許的困難。實習聽覺障礙學生在作選擇題時，因為語言發展與閱讀上可能有理解的問題，無法掌握到題目關鍵字，在了解題目的敘述語句上可能是有困難的，例如：雙重否定的句型。對聽障學生而言，問答題的困難在於作答時的文句較短，無法先組織再寫出答案，故很順暢表達出其欲表達之意思，所以文句較不通順，語意、語用都有問題，整篇讀起來沒有結構，也不易找出重點。

### 1、問答題

倒是說他在的考試這一塊，大概有些困難(AP-I-1-9)

在考試的時候，問答題方面，我會想到什麼就寫，最後會寫不通順，我沒有辦法先組織再去寫，而且寫出來的語句都很短，文句也不是很通順。(A-I1-7-3)

譬如說他要考教檢，他覺得說他問答題不會寫，然後申論題不會寫，他覺得這個部分他很困擾，他覺得沒有辦法表達自己的意見，而且文意不流暢(AT1-I-3-3)

喔，困難大了。像我剛剛說的，問答題的部分、申論題的部分。他就是口語表達不好，然後語意不順，語用也不太熟，(AT1-I-14-1)

像是他可能申論題會有問題，像是他的文句，表達可能前後會顛倒，那他這方面當然是要練習嘛，(AF-I-7-11)

### 2、選擇題

在選擇題方面，我也和朋友一起寫過題目，做完之後我們發現，我其實有時候不太知道題目在問什麼，(A-I1-7-4)

也就是說我在瞭解題目上面可能是有困難的，也會掉入題目的陷阱中，

尤其是那種雙重否定的句型，我常常會看錯意思(A-I1-7-5)

或者是容易把那些題目的意思讀錯，(AF-I-7-3)

或者是他的關鍵字認定錯誤，可能不是那個關鍵字，但是他就答案就因此選錯，他有很多題目都是錯在這樣子的方面。(AF-I-7-4)

他是知道這個知識，但是因為他閱讀上面的困難，或者是理解上面的問題，所以導致他沒有辦法答出他應有的程度。(AF-I-7-5)

### (三)其他生涯規劃

聽覺障礙師資生在教育實習階段，對於未來的生涯除了考教師檢定成為老師以外，尚還有其他的打算，但卻不知道該如何選擇，因此會詢問實習指導教授有關生涯規劃之問題。

其實我還有準備另一個目標，就是高普考，我最近一直煩惱不知道要往哪一個目標好，往公務員好還是老師好，請麻煩老師多多建議我的狀況好嗎？(A2009010-2)

但最大的問題反而是說，她怎麼樣去讓她的運動生涯跟教育實習是可以兩者兼顧的，(CP-I-2-4)

然後這次她又覺得考教檢愈來愈沒有自信，沒有自信那她以前還想說我就乾脆走教練阿，專業教練，問題是啟聰的教練缺應該是差不多滿了啊。

(CP-I-4-7)

### (四)尋求方法

聽障師資生會請求實習指導教授協助，實習指導教授可能請同學會學長姐幫忙教其準備教師檢定，聽障師資生也會自己詢問學長姐或同學、自己找書釐清自己不懂的問題，或是詢問實習輔導老師，實習輔導老師會分享現有的資源，如特教實務，或教其如何準備考試。

所以，我有跟他講跟他一些寫申論題的技巧，跟他分享自己的經驗這樣子，(AT2-I-5-4)

所以就會再找像你這樣的人去幫忙她，可是她不太能夠跟其他人組成讀書會，其他同學也沒有辦法支援她。(CP-I-2-12)

有一些已經考上的學長姐，會將資料或筆記借給我，或用 msn 或簡訊向他們問一些問題，得到一些文字回饋再想辦法理解，不過成效怎樣我也不知道。(B-I1-4-6)

如果是不知道的部分會再找更多的資料去釐清觀點，就是不斷的讀書、找資料佐證，讀書(B-I2-4-12)

另外就是說現在的時勢，比如說要考特教的話，特教怎麼做的部分要去了解，這邊有的資料我就盡量提供給她，(BT-I-6-7)

我的作法讓他的同學教他一些解題技巧(AP-I-1-10)，

或者請教老師，但其實在校老師已經不讀書很久了，所以通常會請教老

師的都是書面資料上的有關實務經驗。(B-I2-4-13)

## 六、其他

### (一)自信心不足

聽覺障礙師資生之輔導老師認為，聽覺障礙師資生在教育實習階段因其障礙問題，在教學、行政溝通方面表現較沒有自信。聽覺障礙師資生之同儕也認為聽覺障礙師資生應該更有自信，這樣表現才會更好。

教學準備的時候，我覺得 A 他之前他常遇到一個問題，就是他一直很沒有自信，(AT1-I-1-1)

實用語文，那我就說你要教什麼單元，那他就，恩~我回去再想一想，他就常常反反覆覆這樣，他是一個比較沒有自信的一個人這樣。(AT1-I-1-5)  
就是本身的問題，就是自信心不足。(AF-I-4-1)

他還是沒有自信拉，他應該要更有自信，他會做得更好。(AT1-I-12-4)

我覺得她跟老師喔，感覺上一開始他會有一點退的感覺，不會很自在的跟老師交談，至少對我跟普通班的老師那種感覺就不太一樣，(BT-I-3-3)

還有涉及到她的成績，她成績愈好，她成績愈好她就愈有自信，我講的是指她的運動成績，因為她都固定有參賽。(CP-I-3-8)

### (二)專業發展之成長

透過半年教育實習階段，聽覺障礙師資生在教學現場將職前教育階段所學之理論與實務結合，聽覺障礙師資生自認自己有進步，實習輔導老師也肯定聽覺障礙師資生在教育實習階段之表現，指導教授也肯定聽覺障礙師資生具備老師雛形。

透過觀察、討論、教學現場的情境等學習，我覺得 B 的專業成長是很明顯的，尤其在教學自信的呈現部分。(BT-E-1-1)

其實他對，他的教師專業態度有起來，(AT1-I-2-9)

專業上喔，教學上當然是有進步，(AT2-I-3-1)

其實在專業成長部分，其實專業成長，專業發展是一生的，如果就短期的畢業到實習結束，其實已經有國小特殊教育老師的雛型了，(BP-I2-4-7)

她大概班級經營還好了，教學步驟也 ok，(CP-I-4-1)

而且他的台風阿，上課的教學情況阿，事實上都有達到實習老師的一個標準。(AP-I-2-5)

經過觀摩、實習後，現在有教師的樣子且她很有心，又努力，(CT1-IW-3-8)  
我覺得有進步。剛開始，我什麼都不懂，然後就慢慢地學，慢慢地教，後來到現在，我已經可以教得很順了，(C-IS1-4-3)

不敢說自己很專業啦，但確實有比大學時的我，長進一些了(B-I2-1-13)

實務上都自己去體驗，實際去學習、實際去教，才有辦法學到東西，單純從課本去學還是不夠。(B-I1-1-6)



理論於實務方面，我在上課會使用增強制度，書本上面講的障礙類別或特徵在教學現場看見，也會盡量讓理論以實務結合，(A-II-2-8)

## 肆、結論與建議

### 一、結論

根據前述結果，本研究之發現：

#### (一)教學實習，聽覺障礙師資生所選擇之特殊教育實習環境影響其專業發展

在教育實習期間，聽覺障礙師資生在不同的教育實習學校實習，在教材設計上遇到不同的問題，但是實習輔導教師皆能提供實務的技巧與建議提升其教學技能，實習指導教授也會透過 E-mail 方式給予聽障師資生建議。在教育實習期間，輔導老師發現聽覺障礙師資生因自身的障礙而造成自信心不足。不過經過半年的實習，實習輔導老師、指導教授認為聽障師資生提昇其個人的教師專業素養。

#### (二)級務實習

透過級務實習，聽覺障礙師資生可以更瞭解班級的運作，而也跟學生、實習輔導老師、家長有更進一步的接觸，實習輔導教師也在這過程當中協助聽覺障礙師資生班級運作並認為聽覺障礙師資生具備班級經營能力。

#### (三)行政實習

教育實習期間，聽覺障礙師資生會事先告知行政人員自己的障礙狀況以利溝通，而行政工作多以簡單的文書工作及參與學校大型活動之工作人為主，對聽覺障礙師資生而言較無大困難。

#### (四)溝通

聽覺障礙師資生在溝通方面，因教育實習場域所用的溝通方式不同而有不同的挑戰，但聽覺障礙師資生除了運用原來的手語或口語溝通外，能利用筆談、肢體語言、表情動作、不斷問答等方式協助自己與實習輔導教師、學生、行政人員、家長進行溝通。

#### (五)生涯發展

聽覺障礙師資生在教育實習期間，都有準備教師檢定考試，但卻發現其障礙影響其語文能力，進而影響其在教師檢定學科學習上落後，造成其在準備教師檢定上有所困難。此外，在教育實習階段，聽覺障礙師資生對於自身生涯發展感到困惑因而尋求實習指導教授之建議。

#### (六)研究建議

本研究雖有前述發現，但從前述討論中也發現一些值得進一步探討的議題，僅就如此提出下列建議：

##### 1、對聽覺障礙師資生之建議

聽覺障礙師資生個別差異大，每一位的障礙程度及語言溝通方式不一，聽覺障礙師資生應在職前教育階段建議先探求其未來之生涯發展，盡早做轉銜準備，以利其在教育實習階段或其他工作上順利尋求到相關資源與支持服務。

## 2、對有聽覺障礙師資生之師資培育大學或師培中心之建議

未來師資培育大學或師培中心面對在校的聽覺障礙師資生，應盡早提供在教育實習上相關資訊，包含各種不同班級會遭遇的實習問題、溝通問題等，讓聽覺障礙師資生、指導教授心裡有所準備。

這裡要有研究者反思

## 參考文獻

- 宣崇慧(2001)。資源、教室方案理念在大專院校之實施。*特殊教育季刊*，78，20-25。
- 林素貞、丘愛鈴、莊勝義(2010)。教育人員對我國身心障礙學生就讀大專校院教育議題之調查研究教育人員對我國身心障礙學生就讀大專校院教育議題之調查研究。*高雄師大學報*，28，61-83。
- 林寶貴主編(2008)。《*特殊教育理論與實務*（第二版）》。台北市：五南。
- 林坤燦、羅清水(2008)。台灣地區大專校院身心障礙學生對資源教室實施現況之調查研究。*特殊教育學報*，27，99-128。
- Barnes, C. (2007). Disability, higher education and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*. 28 (1), 135-145.

# **A Study of Process in Teacher-training Students with Hearing Impairment at the Educational Internship**

**Yu-Ching Chang**

**Fu-Jong Han**

**Li-Chuan Kao**

Taipei Physical Education College

## **Abstract**

Teacher-training students with hearing impairment in teacher pre-service programs can seek Teacher Education University of the resource room to help support the completion of their studies and life. This study focused on the education internship course of teacher-training students with hearing impairment in the six months full-time internship support and professional development. This study used the case study method in qualitative research. Qualitative techniques including used semi-structured interviews of teacher-training students with hearing impairment and their practice of peer mentors, mentor teacher, internship advisor, and supplemented by the reflective thinking notes. Researcher got states of teacher-training students with hearing impairment in teaching, administrative, classroom internship, to explore their education practicum experience and support.

The findings that: (1) teacher-training students with hearing impairment selected educational practice field to affect their professional development; (2) at the educational internship, teacher-training students with hearing impairment lack of confidence because of their hearing impairment; (3) at the educational internship, mentor teacher provide practical skills to enhance the teaching skills of teacher-training students with hearing impairment; (4) mentor teacher think that teacher-training students with hearing impairment with classroom management capacity; (5) at the educational internship, teacher-training students with hearing impairment can use various means of communication and counseling teachers, students and administrative staff to communicate; (6) teacher-training students with hearing impairment to seek the opinion of the career development internship advisor; (7) teacher-training students with hearing impairment considered that six months of educational practice to enhance their personal teacher professionalism; (8) teacher-training students with hearing impairment think that they have difficulty in the preparation of teacher certification examinations because of their language ability.

**Keywords:** teacher-training students with hearing impairment, educational internship, case study of qualitative research method

# 臺灣與德國大專校院資源教室做為大專生就學支持系統滿意度之比較

張閔霖

淡江大學盲生資源中心、  
無障礙科技發展協會督導

張子嫻

稻江科技暨管理學院  
幼兒教育學系助理教授

## 摘 要

身心障礙生受高等教育的人數快速成長，凸顯校園中許多障礙待克服。為瞭解臺灣與德國校園中支持系統如硬體設備、無障礙設施、學習輔具、學業協助，或居住環境與生活輔導等的現況與差異，以問卷為工具，採隨機抽樣，抽出 30 所臺灣大專校院的資源教室輔導員，以及 40 所德國大學的身心障礙輔導員，以電子郵件或親訪的方式進行調查，回收問卷後進行獨立樣本 t 檢定，以瞭解目前兩國服務身心障礙大學生之現況與待改善問題。問卷結果顯示兩國在提供服務措施的滿意度、視障引導系統的導盲磚項目、點字標示牌、視障者電腦設備、學生餐廳入口適合輪椅進出，及是否有休息場所呈現顯著差異，其餘各領域未呈顯著差異。結論建議臺灣大專校院可在圖書館增加視障電腦，以使視障者不假他人服務自行借閱書籍、改善臺灣大專校院餐廳之無障礙設施與大眾運輸服。此專家問卷調查無法掌握身心障礙生遭遇的無形障礙例如：是否遭同儕排擠、教師是否接納等問題。研究可做為兩國大專校院資源教室服務比較研究之基礎，未來並可以學生為對象，以擴大檢驗此研究之結果與瞭解身心障礙生就讀大專校院的問題。

關鍵詞：臺灣、德國、大專校院資源教室

# 壹、研究動機與目的

## 一、研究背景與動機

隨著我國對教育人類學、融合教育與回歸主流等思潮的重視，加上高等教育的擴張與普及，以及「均等的受教權」的提倡，身心障礙者進入大專校院就讀成為必然的趨勢。而自教育部於 1996 年建立特殊教育通報網，全國各級學校身心障礙學生人數與障礙類別分佈資料得以透過網路平臺登錄並逐年更新而使得身心障礙生進入大專校院就讀人數的變化、就讀分佈的情形與就讀的科系等透明化後，我們看到身心障礙者就讀大專校院人數逐年攀升。以近 10 年為例，就讀大專校院的身心障礙生從 2003 年的 4,651 名(約 120 萬大專校院學生)，上升到 2011 年的 11,249 名 (130 萬大專校院學生)。同樣地，越來越多的身心障礙者就讀大專校院的這股趨勢也可以在德國的高等教育發展中被觀察到。德國並未像我國建立特殊教育通報網，加上 16 個邦各有自己的教育法規，所以無法從單一單位得知身心障礙生就讀大專校院的正確數字與分佈情形。但德國每三年會進行一次社會統計調查報告 (Sozialerhebung, 2000)，以廣泛瞭解大學生之社會與經濟狀況。根據 2000 年第 16 次的調查報告數據顯示，在所有 160 萬的大學生中約百分之十五的學生 (約 240,000 名學生) 有健康方面的問題，其中約百分之二 (約 32,000 名學生) 持有身心障礙手冊；而百分之十三 (約 208,000 名學生) 患有慢性疾病。到了 2006 年第 18 次社會統計報告顯示，在 176 萬大專校院學生身心障礙及慢性病的學生比例從百分之十五上升到百分之十九，約 327,000 名學生。

若以「量」的觀點來看這些統計數據，兩國進入大專校院接受高等教育對於身心障礙者而言，似乎越來越成為理所當然的人生旅途！儘管如此，在「機會均等」的原則之下卻存在許多的問題。例如：機會均等若沒有具體的措施與支持系統，那麼「全面參與及融合教育」只不過是空洞的口號，如同看得見卻摸不著的海市蜃樓。所以「參與」不能單單只仰賴思考與法律層面，更需要顧及個別差異與需求、提供適性的服務，以達到真正的機會均等(Wacker et al., 2005)！而當身心障礙者的教育權受到重視、參與高等教育數字不斷上升的同時，究竟這樣的高等教育是否是真正的機會平等呢？

在過去的歷史中，我們不難找到一些身心障礙者在學術、藝術及其他領域有卓越成就表現的例子，如英國劍橋大學盲人數學教授尼克勞斯桑德 Nikolaus Saunderson (1682-1739)、美國作家海倫凱勒 Helen Keller (1880-1968) 等等。身心障礙者在許多方面的能力未必遜於非身心障礙者，只不過在某些狀況下，礙於先天、後天的限制而需要特殊教育措施及學習輔具等來彌補因為身心障礙所造成的不便利。在此借用德國前總統 Richard von Weizsäcker (1993) 對身心障礙生的看法：身心障礙生不應該被當作特殊照護團體或者次團體來看待，而是應該以個別差異的角度來理解他們。也就是說，每個人都不一樣是很正常的。這個道理當然也適用於高等教育上。大專校院的教師們應該學習接受身心障礙者在大學就讀是很「平常」的現象。對於大專校院而言，接受這個很「平常」

的現象不單單需要思維上的變革，同時也需要具體的配套措施與支持。而這些為了消弭身心障礙生的弱勢而設的配套措施與服務不該被當作身心障礙者的特權或非身心障礙者的善行來看待，而是嚴肅的人權議題。因此，學校應該投注更多的精神在這塊領域上，將配套措施具體化、政策化，並排除校園內有形及無形的障礙，以建立一個全面性的友善校園及無障礙的求學環境。對身心障礙生而言，相關的服務措施除了開啟了他們參與高等教育的門，同時也是一個自我認同與實現的機會(Berg, 1998; OECD, 2003; UNESCO, 1999)。在下面章節將陸續介紹目前臺灣與德國對於身障生所提供的服務措施、無障礙環境概況及窒礙難行之處。

## 二、研究目的

綜上所述，為瞭解支持系統與服務措施對大專校院身心障礙生學業與校園生活的支持程度，除了進行相關文獻探討外，以自編之半開放式問卷為工具調查學校硬體設備、無障礙設施、學習輔具、協助學業的服務措施或者適合的居住環境之滿意度，以瞭解目前在臺灣與德國的大專校院中提供給身心障礙生服務措施以及無障礙空間的狀況、受訪者對於這些支持系統之滿意度，以及兩國之滿意度是否呈現顯著差異。此外，研究調查哪些措施急需要改善或增加，以作為日後修正大專校院身心障礙生校園服務政策之依據。

## 三、背景與差異

因研究為跨國比較之研究，有必要說明德國在社會服務系統與教育體制上與我國的差異。

### (一) 社會服務系統

德國為社會福利國家，卑斯麥（1815-1898）時期通過立法建立了世界上最早的工人養老金、健康和醫療保險制度，及社會保險，足見其社會照顧服務有長久的歷史與傳統（李增祿，2009）。在完善的社會照顧體制之下，學生的生活與學習需求未必仰賴教育系統下的學校。以第一作者在德國的經驗為例，一名肢體障礙同學為了能順利上學，向社會局申請一輛改裝汽車代步；而經社會局評估該名學生確實需要一輛改裝汽車代步，學生便獲得一輛價值超過一萬歐元的改裝汽車。此外，視障同學申請陪同的經費也由社會局支付。

### (二) 教育體制

在學制上，傳統的德國大專校院學制並非英、美式的學士、碩士的學分體系；高中畢業生可選擇就讀 Diplom 或 Magister 兩種學位，畢業後等同英、美碩士的學歷資格，修業年限一般是 4-7 年，但因德國大學生享有許多減免與福利（例如：不用繳學費、坐公車/電車/火車不用錢、到學校餐廳吃飯有折扣等），許多學生在尚未找到滿意的工作前都選擇不畢業，被稱為萬年學生。然而，1999 年 29 個歐洲國家教育部長齊聚義大利的波隆尼亞，簽署所謂的波隆尼亞宣言（Bologna Process），試圖透過政策達成歐洲高等教

育體制的統一，所有簽署國家需於 2010 年前將高等教育體制轉換成近似英美之 Bachelor 及 Master 學分制，學生需繳 200-700 歐元不等的學費。根據此宣言，德國的高等教育在過去十年間歷經了重大的變革，逐漸地從過去傳統的學制轉變為近似英、美的兩階段 Bachelor 及 Master 學分體制，以便與世界學制達成一致。

不論改制前後，德國大專校院因具有高度自治權，提供給身心障礙生的服務系統各校不盡相同，身心障礙服務中心（即我國的資源教室）是否設立，由各校自行決定。且各校身心障礙學生數或就讀情形不在任何網站公開，身心障礙生則視自己需求決定是否加入身心障礙服務中心，服務的提供以學生主動提出為前提。此外，德國對身心障礙的定義與服務對象與臺灣也有些許的差異存在。2006 年第十八次的社會調查報告顯示，德國對身心障礙的定義改採用世界衛生組織 ICF(2001)作分類，其學校的身心障礙服務中心所服務的對象並不以身心障礙手冊為依歸，因此除了身心障礙生外，也包括未領有手冊的慢性病患者及因身體健康因素造成學習不便的學生等(Sozialerhebung, 2006)。在這樣的社會與教育背景之下，德國的身心障礙服務中心較像是一個配有輔導員的學生自治團體。

至於臺灣方面，我國的社會福利並不提供例如身心障礙學生陪同人員的費用，而是由隸屬於教育部的資源教室統籌。資源教室的定義與服務模式則跟美國大專校院中設立的 Disability Service Office 近似。所以，在社會服務與教育制度不同的背景下，哪些因素會對兩國服務品質造成影響？支持性服務措施與使用者滿意度之間又存在著何種關聯性？兩國間的服務滿意度是否存在顯著差異？值得研究與探討。

## 貳、文獻探討

### 一、臺灣部分

國內相關研究指出，就讀大專校院的身心障礙學生，因其生理及心理的缺陷，導致在學業學習、生活適應及社交活動參與等方面均發生很大的困難（許天威等，2002；萬明美、張照明、陳麗君，1997）。而為了改善大專校院身心障礙生在課業上所遭遇的困境，教育部從 1980 年初期，協助視、聽障生人數較多的私立淡江大學、文化大學、實踐家政經濟專科學校國立藝術專科學校、及國立屏東農業專科學校等五所大專校院建立資源教室（林寶貴、楊瑛、楊中琳，1997），並在 1990 年起，公佈施行「教育部補助大專校院輔導身心障礙學生實施要點」，明訂補助輔導對象、補助項目及基準等，以提供身心障礙學生就讀大專院校在生活、課業、心理、職業等四方面的相關支持服務（教育部，2009）。而此工作計畫實施要點得知，截至 2009 年，根據特教通報網資料，在一百四十四所大專校院中約有一百三十所依據此要點成立資源教室，並聘有專任輔導員。

各校資源教室輔導員聘用人數依身心障礙生人數而定，且大部分並不納入學校正式

編制人員。張文英(2003)針對大專校院資源教室輔導員的滿意度調查中指出，有高達七成的輔導人員有轉任或離職的意圖。相關研究指出，造成流動性大的原因舉凡職務推動困難、資源教室角色不明確、工作缺乏保障與福利等均為其因；此外，資源教室在學校的定位困境，其他單位往往不瞭解其存在與功能，不利輔導身心障礙學生團隊工作之推動（萬明美、張照明、陳麗君，1997；張文英，2003；郭麗嫻，2006；曲智鑛，2009）。

## 二、德國部分

德國因社會福利的完善與多元，關於身心障礙大學生及支持系統議題的相關研究相較於例如「貧窮對發展與社會地位的影響」、「個人預算」及其他社會制度與政策問題，屬於科學興趣的邊緣地帶。在這個議題中，較具代表性的國際研究為 1999 年聯合國教科文組織(UNESCO)所做調查報告“Provision for students with disabilities in higher education“，及 2003 年經濟合作與發展組織(OECD)的“Disability in Higher Education“；研究結果指出，世界各國大部分大學中的身心障礙生普遍比例過低，均未超過百分之一；此外，研究並指出學校支持系統的重要性，尤其相較於物理環境的提供而言，人力的協助對於身心障礙生的學習往往具有較關鍵性的影響。

Rath 則指出，從 1960 年代到 1970 年代，德國的教育政策開始積極關注大學身心障礙生之處境，尤其德國教育部（BMBW）與學生事務處（Deutsche Studenten Werk）扮演一個火車頭的角色（2000；2001）。至此，開始有一些服務模式，如馬堡大學模式（Marburg Modell，由 Exner 教授與學生事務處共同協助身心障礙者入學）及卡爾斯魯爾大學模式（Karlsruhe Modell，由教育與科學部與該幫政府負責協助身心障礙者入學）出現。如前所述，德國大專校院具有充分的高度自治權，大專院校類型相差甚大，針對身心障礙生所提供的具體服務措施，各校之間也不盡相同。依德國教育文化部及大專校院校長會議 KMK 及 HRK 在 1982 及 1986 年所提出的建議（非規定）事項協定，所有的大專校院應設置至少專員一位（可以是身心障礙學生代表，經選舉產生，領有薪水；或是專職人員），負責輔導及解決身心障礙生學業之困境與因障礙造成之需求。除了規定專員的職責與工作重點外，在建議事項協定中也敘述到大專校院必須針對身障類別及情況提供適當的考試方式（如針對視障者可用電腦作答或口試替代，或聽障者用筆試或書面報告取代口試部份之類）、無障礙設施及科技輔具的提供等等。1994 年起「身心障礙者禁止歧視條款」納入德國憲法，這對身心障礙服務工作而言是一個重要的里程碑。此條款的第 2 章第 3 款第 3 條規定，「任何人都不能因為其障礙受到歧視及差別待遇」。德國大學法 HRG (2007) 則進一步延續平等及反歧視原則，在第四款亦有明文規定—「身心障礙學生在大學中不得受到歧視及差別待遇，而學校所提供的各項服務措施，在盡可能不需要外人協助的情況下，都能讓身心障礙學生受惠使用」；此法顯示，德國大專校院在提供身心障礙生各式服務的同時，亦重視學生的主動需求；此外，除了設備與輔具的需求，在大學法中身心障礙生參與體能活動的需求尤其應該受到重視及促進，足見德國對身心障礙生在健康方面的重視。



## 參、研究設計與實施

### 一、研究方法

為了初步瞭解目前臺灣與德國大專校院服務措施與無障礙環境概況，本研究採專家問卷進行調查與訪談。問卷為自編、半開放式設計；問卷分二部份，第一部份問及該校所提供給身心障礙生之各項服務措施及受訪者對於支持系統之滿意度，共 4 題；第二部份則關於無障礙設施與環境，及受訪者對於該校無障礙空間之滿意度，共 10 題。

### 二、研究對象

專家問卷的調查對象為兩國大專校院從事身心障礙學生輔導工作人員。在臺灣部份，主要是大專校院中的資源教室輔導員或諮商中心相關業務承辦人；在德國部份，除了大學內身障生專員或輔導員外，尚有學生議會中為身障生爭取權益之身障生代表也提供身心障礙學生諮詢服務並領有薪資，因此受訪對象包含學生專員、輔導員或身障生代表。

### 三、抽樣與研究進行

本專家問卷調查執行時間為 2008 年 6 月至 11 月。臺灣部分由從教育部特殊教育通報網中的 144 所大專校院以隨機抽樣方式抽出 30 所學校，再透過電子郵件寄送及部份實際拜訪資源教室輔導員完成問卷填寫。至 2008 年 11 月截止時間，在選出的三十所大專校院中共有二十七所資教輔導員或業務承辦人填寫問卷。德國部分，因高等教育學校型態或規模與臺灣差異甚大，尤其德國某些私立學校人數僅一、二百人，所以研究對象設定為學生人數一千人以上之大專校院（347 所，扣除 1000 人以下的小型一般及教會學校後約 200 所），再從中抽出 40 所德國大學的身心障礙輔導員（學校名單來源：大專校院校長會議 HRK），以電子郵件寄送或部份學校實際拜訪方式填寫問卷。期限內共有 26 所學校之相關人員填寫問卷。因兩國服務人員制度不同，以表 1-1 陳述臺灣、表 1-2 陳述受訪者身份與數量如下：

表 1-1：臺灣受訪者身份與問卷回覆數

臺灣	資源教室輔導員	相關業務承辦人	總數 (N)
回覆問卷者數	26	1	27

表 1-2：德國受訪者身份與問卷回覆數

德國	身障生專員	輔導員	身障生代表	總數 (N)
回覆問卷者數	20	3	3	26

以表 2 呈現回覆樣本之學校類型。

表 2：回覆樣本學校類型

		一般大學	科技大學	技術學院	公/私立/教會
臺	灣	13	9	5	12/15/0
德	國	14	12	0	23/0/3

## 肆、研究結果分析

### 一、大專校院身心障礙學生生態

#### (一) 身心障礙生人數及最常見到的障礙類別

臺灣方面，由於特教通報網之建立以及每學期資教輔導員必須上網登錄及更新身障生資訊，所以受訪者均能明確說出該校目前有幾位身障生；在職務上常見身心障礙類別依序為肢體障礙、聽覺障礙、視覺障礙、精神障礙、重器障等。

德國方面，由於過去二次世界大戰納粹屠殺身心障礙者的歷史包袱，至今並無身心障礙人士通報系統存在，所以大部分大專校院的受訪者無法詳細說出學校內有多少身心障礙生，只能約略估計；而根據受訪者填寫之資料指出，在職務上常見身心障礙類別依序為肢體障礙、視覺障礙、聽覺障礙、慢性疾病、精神障礙等等。研究顯示，兩國學生生態略有不同，但差異不大。

### 二、服務措施

#### (一) 提供身心障礙學生的服務措施

以表 3 呈現臺灣與德國大專校院針對身心障礙生提供的服務措施狀況。

表 3：臺灣與德國大專校院針對身心障礙生提供的服務措施

	編號	服務項目	臺灣 N=27	德國 N=26
一般服務措施	No.1	成立資源教室/身心障礙生專員	27	26
	No.2	特別考試措施	21	22
	No.3	電腦使用空間	25	11
	No.4	輔具	26	19
	No.5	點字或有聲書轉檔	7	4
	No.6	協助同學	26	9
	No.7	心理諮商	27	18
	No.8	學則相關規定	20	11
	No.9	自助團體	6	5
	No.10	課業輔導	26	2
	No.11	適合身障者從事之體育活動	18	8
	No.12	無障礙宿舍	22	17

其他措施	No.13 額外輔導部門	-	15
	No.14 職業輔導	22	-
	No.15 校內身心障礙獎學金提供	8	-
	No.16 社會役服務人員	-	3
	No.17 身障生代表	-	6

臺灣方面因資源教室統一接受教育部輔導與管理，所以各校提供的服務措施相近，大部分的大專校院在實施作法及補助上具有類似的基礎，如申請經費、聘僱專任資源教室輔導員及資源教室重點工作等。再者，從表 3 可看出，27 所臺灣大專校院中，只有少數受訪之大專校院 (7 所) 針對視障生提供適合其閱讀的轉檔服務；同樣地，也僅有少數大專校院 (所) 成立志工或身心障礙學生相關之社團。關於身障生獎學金部份，除了教育部規定之特殊教育獎助學金外，有八所學校額外提供給身障生獎學金。問卷上一般常見的輔導身障生措施之外，根據填答，許多受訪者表示，資源教室尚其他的額外服務及活動，分類如下：

1. 例行會議－IEP 個別教育計畫會議、定期聚會、親師座談等。
2. 課業輔導－寒暑假先修班、閱讀空間設置、即時打字員協助聽障生上課等。
3. 融合促進－自強活動、手語班、人際關係工作坊、自我探索工作坊、語言治療及藝術治療等。
4. 校園無障礙－針對肢體障礙生的校園通行證及停車證申請、視障生的定向訓練課程。
5. 職業促進－針對畢業生舉辦之就業工作坊、生涯規劃工作坊、職業輔導、職訓局及企業參訪、提供身障生工讀機會等等。

德國方面，根據受訪者的填答可以明顯看出，各校服務措施之間存在著明顯的落差。回覆的 26 所大專校院中，雖然均有聘任輔導身心障礙生的專員；不過不少學校的身障生專員是由教師及職員兼任，少數中為專任輔導專員。15 所大學中，除了專員的設置外，也額外成立輔導身障生的單位，如學生輔導中心、學生事務委員會 ASTA (類似臺灣大專校院中的學生議會) 的身障生代表亦提供輔導諮詢。如同臺灣一樣，只有少數大學提供視障生轉檔的服務。在某些大學中，有申請替代役人員駐紮校園或宿舍內，方便即時提供身障生服務，如上下學交通、校園內陪同、考試或上課協助、影印等服務工作。此外，身心障礙生自助團體及學生議會中的身障生代表，全德國大專校院中大約有 80 個左右由身障生成立的自助團體 IBS 為一特色，目的在彼此交換求學經驗、以集體力量要求學校改善無障礙設施及不公平的待遇措施等。另外不少綜合大學內的學生議會設有獨立身心障礙生代表，由學生提名選出，為身心障礙生權益之喉舌。在填答資料中，受訪者表示除了一般的常見的服務措施外，尚以下的其他措施：

1. 資訊服務－每學期籌辦關於保險與學費減免之訊息活動、點字版或有聲書版學生手冊。
2. 協助經費申請服務－協助身障生申請協助同學或身障看護助理之經費。

3. 校園無障礙－圖書館設置視障生使用之電腦設備、校園通行證/停車證、休息室(提供身障及慢性病學生課堂間休息)。

4. 成立自助團體－建立身障生自助團體及身障生代表，定期聚會討論活動，如慕斯特大學 (Uni Münster)內，身障生代表自行籌辦之活動，藉每週五上午提供餐點及諮詢服務，與其他身障生交換意見，瞭解目前問題與無障礙空間規劃等，並尋求解決之道。

以獨立樣本 t 檢定分析兩國在提供服務措施是否呈現顯著差異。結果顯示，F 值等於 .040， $p = .843 > .05$ ，故接受虛無假設，顯示兩組樣本變異數同質，採 Levene 第一列之 t 值，t 等於 2.987、 $df = 37$ 、 $p = .006 < .05$ ，達顯著水準，表示兩國專家問卷針對身心障礙生提供的服務存在顯著差異，其中臺灣高於德國。

### 三、無障礙環境

#### (一) 無障礙設施的現況調查

此部份的問項並非以無障礙建築法規來審視校園內建築設施，而是以身心障礙生輔導員的角度來瞭解校園內電梯、引導系統、圖書館、學生餐廳等是否無障礙，及肢、視障學生常用到的設施或場所的堪用性。

兩國之間大專校院在生態景觀上炯然不同。臺灣的大專校院幾乎都是所謂的 campus 校園大學，校內建築物集中在某一區域。在 27 所大專校院中有 18 所表示，他們學校僅有一個校區；其他 9 所表示有 2 到 3 個校區。就周邊交通運輸的便利性而言，僅有 6 所學校受訪者表示他們學校與大眾運輸系統(指捷運)連結十分完善，毫無障礙，當然這些學校大部分位於大都會臺北或是高雄；其他學校表示固然有公車連結學校，但是公車並未具有無障礙設施，不適合輪椅使用者搭乘，所以這些使用輪椅的肢障生只能仰賴復康巴士或者家人汽車接送。另外，一些受訪者表示，其學校校園腹地廣大或者依山而建，也因此有一所學校校園內設有無障礙巴士接送肢體障礙生往返。此外，一些受訪者指出因為建築物老舊或其他種種因素等，在改建上有許多困難。

德國大學生態環境，不少大專校園屬於多校區大學，分別座落於城市內不同地區，或者是所謂的「大學城」型態，如法蘭克福大學。26 所回覆學校中有 14 所屬於多校區或散落市區各地並與住宅區混合型態；另外有些大學校園幅員廣闊，如布萊梅大學。在大眾運輸連結的便利上，有 18 所學校表示他們學校與大眾運輸連結便利，可以完全無障礙地透過捷運、電聯車或公車方式抵達；另外尚有部份學校位於山坡上，除了公車連結外，尚須走上一段路程方能到達，對於使用輪椅的身障者而言甚為不便。除了地形上的問題，德國不少學校歷史悠久，許多老舊建築物被列為「古蹟」保護，因此若要加以改建成為無障礙設施，在不得破壞建築外觀上的規定下，面臨到非常大的困難。

將受訪者針對校園內建築物進出便利、引導系統、電梯使用、無障礙廁所、圖書館、學生餐廳回覆概況整理如表 4：

表 4：臺灣與德國大專校院無障礙設施概況

	臺灣 N 27	德國 N 26
<b>建築物進出便利性</b>	所有建築物	部分 都沒有
主要入口	臺 (12) 德 (11)	臺 (15) 德 (15)
電梯	臺 (11) 德 (10)	臺 (16) 德 (15)
自動門	臺 (3) 德 (3)	臺 (18) 德 (17)
<b>視障者引導系統</b>	所有建築物	部分 都沒有
導盲磚	臺 (2) 德 (1)	臺 (24) 德 (3)
校園浮凸平面圖	臺 (2) 德 (1)	臺 (0) 德 (0)
點字標示牌	臺 (0) 德 (0)	臺 (3) 德 (9)
<b>電梯</b>	所有電梯	部分 都沒有
鍵盤點字標示	臺 (9) 德 (6)	臺 (16) 德 (10)
語音報讀	臺 (7) 德 (4)	臺 (16) 德 (13)
<b>無障礙廁所</b>	每棟至少一間	部分 都沒有
無障礙廁所設置	臺 (17) 德 (14)	臺 (10) 德 (11)
<b>圖書館</b>	是	否
入口適合輪椅進出	臺 (23) 德 (24)	臺 (4) 德 (2)
電梯	臺 (24) 德 (21)	臺 (2) 德 (2)
視障者電腦設備	臺 (4) 德 (14)	臺 (23) 德 (10)
<b>學生餐廳</b>	是	否
入口適合輪椅進出	臺 (17) 德 (23)	臺 (10) 德 (0)
<b>休息場所</b>	是	否
	臺 (26) 德 (13)	臺 (1) 德 (12)

#### (一) 建築物進出便利性

兩國皆有過半的受訪者表示，其校內部份建築物適合肢障者及輪椅使用者進出，亦設有電梯。

#### (二) 視障者引導系統

研究顯示，視障者引導系統是兩國大專校院在無障礙設施方面最欠缺的部份。在受訪的學校中，臺灣僅 2 所，德國 1 所回覆校內設有適合視障者閱讀之點字觸摸版校園平面圖。針對教室及校園重要場所的點字觸摸標示牌，臺灣有 3 所學校表示校內部份場所及教室點字標示，而德國有 9 所學校回覆部份場所及教室設有點字觸摸標示牌。

#### (三) 電梯：點字鍵盤與語音報讀功能

兩國均有過半學校的受訪者表示，校內部份僅有新建的電梯配備點字鍵盤與語音報讀功能。

#### (四) 無障礙廁所設置

在無障礙廁所的數量上，臺灣 17 所及德國 14 所受訪的學校表示，校內每棟建築物中至少都設有 1 間無障礙廁所。

#### (五) 圖書館

圖書館是大學生獨立學習的一個重要場所，提供學生一個舒適、無障礙的閱讀場所，其重要性不言而喻。大部分兩國學校的受訪者表示，其圖書館都能適合輪椅進出並設有電梯抵達不同樓層參閱書籍。另外，值得注意的是臺灣受訪的學校中僅有 4 所設有

視障電腦或擴視機等提供視障同學使用；相較之下，德國有 14 所大學圖書館設置。

#### (六) 學生餐廳

學生用餐也是校園生活中極為重要的一環。此部份，根據受訪者回答，臺灣 27 所的受訪學校中，有 17 所的學生餐廳適合輪椅出入，10 所設於地下室、或無電梯及斜坡道等，輪椅無法進出；而德國 23 所表示學生餐廳對以輪椅使用者出入並無問題，3 所未回答。

#### (七) 休息場所

臺灣受訪的 27 所學校中有 26 所表示，其資源教室備有沙發或和室空間可提供身障生休息，僅 1 所表示場地狹窄受限。而德國有 13 所大學表示，校園內為身障生或慢性疾病患者設立休息空間；另外 12 所表示沒有，1 所未答覆。

以獨立樣本 t 檢定進行兩國無障礙環境顯著差異分析。結果顯示兩國在視障引導系統的導盲磚項目  $p=.000$ 、點字標示牌  $p=.004$ 、視障者電腦設備  $p=.000$ 、學生餐廳入口適合輪椅進出  $p=.001$ ，及是否有休息場所  $p=.000$ ，達顯著水準，其餘部分未呈現顯著差異。

### 四、受訪者對學校滿意度與意見

鑑於人的變項是身心障礙大學生對校園服務滿意度的一個因素，對受訪者進行對學校（工作場所）滿意度之調查。

#### (一) 大專校院學校支持態度

以表 5 呈現受訪者對學校的滿意度。

表 5：臺灣與德國對於大專校院支持之滿意度

	滿意	還算滿意	普通	稍微不滿意	不滿意
臺灣	2	9	7	8	1
德國	5	4	8	7	0

臺灣部分，大部分的受訪者介於「還算滿意」及「稍微不滿意」之間。至於哪些設施、措施或專業人力等在輔導工作上迫切需要的？根據受訪者填答之建議彙整如下：

1. 改善無障礙環境設施（17 名）。
2. 增聘專業輔導人員與穩定職位，避免資教輔導員流動性過大問題（16 名）。
3. 強化輔導知能（10 名）。
4. 提升對身心障礙議題之重視與敏感度（7 名）。
5. 設立相關委員會並納入大學政策規劃（4 名）。
6. 增設社工、專業心理諮商師（2 名）。
7. 改善交通及運輸（2 名）。

德國方面，過半受訪者的意見為「普通」與「稍微不滿意」，五位表示「滿意」，另

外四位表示「還算滿意」。根據德國受訪者意見，迫切需要改善之措施如下：

1. 擴編專任輔導部門及固定預算（9 名）。
2. 改善無障礙環境設施（包含網頁）（8 名）。
3. 增購科技輔具、彈性調整考試方式、電腦設備空間、提供學習助教及課輔（8 名）。
4. 協助同學、職業輔導、視障者的轉檔服務、安排社會工作計畫（4 名）。
5. 設立相關委員會並納入大學政策規劃（3 名）。

（二）受訪者對大專校院無障礙環境之滿意度

受訪者對大專校院無障礙環境之滿意度如表 6。

表 6：臺灣與德國對於校園無障礙環境之滿意度

	滿意	還算滿意	普通	稍微不滿意	不滿意
臺灣	1	5	12	6	3
德國	5	4	7	4	2

此部分在臺灣僅有 1 位受訪者表示「滿意」，5 位「還算滿意」，接近半數（12 名）受訪者的意見為「普通」；反之有 6 位「稍微不滿意」，3 位「不滿意」。依照受訪者填答之校內無障礙設施迫切改善或增設意見依提到次序多寡彙整如下：

1. 電梯設備（12 名）。
2. 無障礙坡道（9 名）。
3. 資教空間改善（7 名）。
4. 無障礙廁所（5 名）。
5. 改善顛坡不平的路面、視障者引導系統及點字牌、適合身障生的學生宿舍與運動設施、運輸服務、圖書館找書及借書服務（4 名）。

德國部分，五位表示「滿意」，4 位「還算滿意」，7 位為「普通」；4 位「稍微不滿意」，2 位「不滿意」。表 6 顯示，德國受訪者對於校園內無障礙設施的滿意狀況略優於臺灣的受訪者。訪者建議如下：

1. 無障礙坡道與入口（7 名）。
2. 引導系統（7 名）。
3. 點字牌（6 名）。
4. 無障礙廁所（6 名）。
5. 電梯、自動門、視障者輔具、改善（6 名）。
6. 路面不平（5 名）。
7. 休息空間（3 名）。

## 伍、結論與建議

### 一、研究限制

因此專家問卷僅從負責身障生業務專人之角度來評定該校有無提供相關服務與無障礙設施，無法推論服務項目與無障礙設施品質及使用者（身心障礙學生）對於服務措施之看法；再者，開放問卷填答屬於主觀之自我陳述，較高的滿意度是否能與較佳的支持系統與品質劃上等號，需更多資料佐證。

### 二、結論

本研究針對臺灣與德國大專校院身心障礙生支持與服務以專家問卷進行滿意度調查，研究結果顯示兩國在提供服務措施的滿意度、視障引導系統的導盲磚項目、點字標示牌、視障者電腦設備、學生餐廳入口適合輪椅進出，及是否有休息場所均達顯著水準。開放式問卷結果顯示，兩國資源教室及身心障礙生服務中心尚有許多問題待改善。然兩國社會福利提供的情形不同，此跨文化之比較研究可以作為後續研究之基石與參考。

### 三、建議

如先前所提過的，校園中存在著許多無形的障礙，如老師與學生的教學過程，身障生與非身障生、職員與學生之間的互動過程等 (UNESCO, 1999)。而兩國的受訪者均提到，精神障礙學生的數目及其尋求輔導與協助的比例有明顯升高的趨勢，且越來越多肉眼觀察不到的慢性疾病或損害也納入障礙的概念之中，如糖尿病、重要器官損傷、學習障礙、自閉症、憂鬱症等精神性疾病。所以校園中，除了無障礙設施及輔具之外，伴隨性與個別化的支持措施更為重要。

#### (一)針對支持性服務措施

臺灣部分，資源教室的支持性服務模式因教育部的經費補助，使得大專校院在中央資源分配上近似「齊頭式」的平等；儘管如此，其中實潛藏不少問題：

##### 1. 任務的釐清

許多學校的資源教室隸屬學生輔導中心，不少資源教室輔導員需要分擔中心業務，這也意味著他們投入身心障礙生工作的時間被壓縮與學校對身心障礙業務的不重視。建議各校給予資源教室更多「專人專用」的空間，而非一味地以挖西牆補東牆的心態來調借資源補中心人員不足的困境。

##### 2. 政策與法規的推行

大學政策中關於身心障礙生的部份應該更具體。大學法、各校的學則中通常只有提及修業年限及取消身心障礙生成績退學規定，對於職責及彌補弱勢卻缺乏明文規定。建議在學則及系上修業規定中能有一套制式的規定，針對身心障礙學生，教師有責任及義務提供必要的協助，而非由教師在自行認為「方便」或「不方便」中犧牲了身心障礙生



的受教權。

### 3. 團隊工作

當許多研究文獻將焦點放在於瞭解如何透過支持系統與服務措施讓身障生順利完成學業時，常常忽略校園中另一項重要的潛在資源，即是校內行政人員。身心障礙服務工作是「團隊工作」，不該侷限於資源教室之中的單打獨鬥，而是全校整體的任務與職責，所以身心障礙議題也應該納入年度教師及行政人員訓練課程估規劃。

德國部分，建議如下：

#### 1. 統一的方針與規範

首先，大專校院裡缺乏一個具體的中心組織架構，固然大專校院一方面應該維持各自高度的自治，但各校之間過大的差異現象實不容忽視；從另一個角度來看，建議豎立一個統一的方針與規範，以彌補大學與小型專科學校之間各項服務設備與措施的落差。

#### 2. 專門人員

專業的輔導無疑地對於身障的協助扮演著決定性的角色。根據 1982 年德國教育文化部及大專校院校長會議，每所大專校院必須設置身心障礙者專員。不過相關研究指出，不少的專員都是兼任性質或由教授義務性擔任，甚至有些技術學院根本沒有專員的設置 (Berg, 1998; Meister, 1998)。從這個論點看來，這些兼任或義務性的專員是否有足夠的時間去履行任務，其功能恐怕會因此而大打折扣。再者，部份身障者專員由校長、部份來自不同科系教師或輔導員等擔任，背景與專業參差不齊。對此，建議學校應該聘用專業專職人員輔導身心障礙生，同時，隨著職責加重也應該賦予更大的權限來捍衛身心障礙生就學的權利。

### (二)無障礙環境與設施

臺灣部分，針對建築物的改善，學校當局的態度與決心具有決定性的影響。如營建法規中八十五年以前的舊建築物，雖不符合無障礙規範標準，但卻沒有違法的問題。再者，除了校園無障礙環境之外，學校與大眾運輸系統連結的便利性扮演著某種程度上的先決要件，尤其對於行動不便的身心障礙生而言，在工作實務上常觀察得到，交通便利與學校選擇具有高度關連性。而問卷結果顯示出，校園內的無障礙措施或相關建築法規，正如同無人對無障礙標示的刻板印象，主要以肢障者的需求為考量，視障及聽障者的需求較少被顧慮到。

再者，大多數的圖書館都缺乏適合視障生使用的擴視機及盲用電腦設備；至於用餐方面，在受訪的 27 所大學中有 10 所學生餐廳並不適合輪椅出入。雖然兩國文化背景存在差異，在注重飲食的臺灣，多式多樣美味小吃與自助餐廳隨處可及，而學生飲食習慣上也未必以學生餐廳為主，在資源教室中也常常有學生幫行動不便者購餐，但身心障礙生「盡量不仰仗他人」的前提下，無障礙餐廳實為需要。校園餐廳的友善環境能使他們依照自己意願挑選菜色！再者，在人多的用餐顛峰時間，校園外面的無障礙設施問題想必比校園中更難以想像。

德國部分，許多大學具有悠久歷史，許多建築物被歸類為「紀念性建築」來看待。對此，不少受訪者指出這些老舊「古蹟」建築物在無障礙規劃上常遭遇困境，其中最大的問題往往不是經費，而是法律的限制。所以在一些老字號的大學中，部份科系的建築物幾乎沒有改善的可能性 (Berg, 1998)。另外，校園的大小及分佈也會影響肢障生及視障生的行動，例如許多學校為多校區或「大學城」型態，或者有些校園極為遼闊，導致上課的地點十分分散，課堂之間學生往往沒有足夠時間往返兩地，而無奈地必須將必修或想修的課從課表上刪除或移到下學期再修。有鑑於此，學校在進行課程規劃時應考量將課排在身心障礙生到了的環境。至於校園無障礙設施改善方面，大部分也聚焦於肢體障礙生活動的需求，僅有少數大學中有導盲磚、觸摸校園平面圖及點字標示牌設立。再者，聽障者的需求也被漠視，只有少數大學中的大講堂裝有能將麥克風的聲音訊息無線傳輸至助聽器中的感應設施。校園內也常欠缺視覺本位的電子布告欄的設置。此外，慢性疾病的身障生，如糖尿病、癩癩等，其需求也往往受到忽略，校園中實應特別設立的休息室或休息場所，提供給學生在課堂間休息或注射針劑之用。

除了上述兩點，研究針對兩國做以下建議：

### (三) 多元化、彈性化服務

Collins 及 Mowbray (2008)在美國一項針對大專校院精神障礙學生的研究指出，目前輔導工作面臨的挑戰是超過百分之九十的精神障礙生並未尋求校園內諮商體系或身心障礙服務的協助，一方面許多精障生擔憂標籤效應，並不想讓他人瞭解其精神障礙問題；而無障礙空間對身心障礙生的校園生活、學習的參與固然重要，支持性服務措施對他們的學業更具有明顯的正面功能；例如學習障礙、精神障礙或情緒行為困擾學生及慢性疾病身障生等如憂鬱、自閉症、糖尿病、紅斑性狼瘡、腸沾黏或其他慢性重大疾病等，未必能享受科技輔具、無障礙空間或資源教室標準化服務；對他們而言，更加彈性調整考試評量方式及個別化伴隨性的支持措施實為必須。另一面在學校諮商中心與社區心理治療機構之間亦缺乏緊密的合作關係。研究結果也指出精神障礙生尋求校內系統協助的意願跟學校與輔導身障生部門的特質具有明顯的關連性。最後，慢性病學生因外觀上不明顯，需容易被漠視。像患有糖尿病或腎臟病的學生，建議學生餐廳餐點考量許多人特殊的飲食需求。

## 參考文獻

- 曲智鑛 (2009)。身心障礙大學生支持性服務滿意度與校園整合關係研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系研究所論文。
- 李增祿 (2006)。社會工作概論。巨流出版社。
- 林寶貴、楊瑛、楊中琳 (1997)。大專校院資源教室輔導手冊。特教叢書 59 輯。臺北教

- 育部社會教育司委託國立臺灣師範大學特殊教育中心編印。
- 特殊教育通報網 (2008)。線上檢索時間：2008年8月21日。網址：<http://www.set.edu.tw>
- 許天威、蕭金土、吳訓生、林和姻、陳亭仔 (2002)。大專校院身心障礙學生學校適應狀況之研究。特殊教育學報，16，159~198。
- 張文英 (2003)。大專院校資源教室輔導人員工作滿意度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所論文。
- 張英鵬 (2001)。我國大專身心障礙學生之生活品質研究。特殊教育學報，15，273~307。
- 教育部 (2009)。補助大專校院輔導身心障礙學生實施要點，執行高級中等以上學校提供身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務實施辦法第七條規定。教育部。線上索引時間：2012年3月31日。網址：[ntcpe.edu.tw](http://ntcpe.edu.tw)
- 郭麗嫻 (2006)。大專院校資源教室輔導人員離職經驗之敘說性研究。輔仁大學社會工作學系碩士論文。
- 萬明美、張照明、陳麗君 (1997)。大學視覺障礙學生學校生活適應與大學同儕對其態度之研究。特殊教育學報，12，1-39。
- Bengt, N. (1969): The Normalization Principle and its Human Management Implication. The International Social Role Valorization Journal 1994; Vol. 1(2):19-23.
- Berg, M. (1998): Studieren mit Behinderungen. Das Hochschulstudium - ein Mittel der sozialen Integration? Bielefeld: Bertelsmann.
- Biermann, H. (2008). Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Collins, M. E. & Mowbray, C. T. (2008). Students with Psychiatric Disabilities on Campus: Examining Predictors of Enrollment with Disability Support Services. In: Journal of Postsecondary Education and Disability. Vol. 21, No. 2; 2008
- Empfehlung KMK (1982). Empfehlung der Kulturministerkonferenz vom 25.6.1982: Verbesserung der Ausbildung für Behinderte im Hochschulbereich
- Empfehlung WRK (1986). Empfehlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz zur Verbesserung der Situation von behinderten Studieninteressierten und Studenten an der Hochschule vom 3. November 1986.
- Empfehlung HRK (2009). Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. „Eine Hochschule für Alle“.
- Hollenweger, J. (2000). Studierende mit Behinderung zwischen Hochschule und beruflicher Integration. In: Die neue Sonderschule. Zeitschrift für Theorie und Praxis der pädagogischen Rehabilitation. 45. 2000.
- HRK (2009)。線上檢索時間：2009年4月25日。網址：<http://www.hochschulkompass.de>
- Meister, J.-J. (1998 ). Studienverhalten, Studienbedingungen und Studienorganisation behinderter Studierender. München: Bayer. Staatsinst. für Hochschulforschung u. Hochschulplanung.

- Rath, W. (2000). Ü bergang von der Schule in die Hochschule. Chancen und Hindernisse für behinderte und chronisch kranke junge Menschen. In: Gemeinsam leben- Zeitschrift für integrative Erziehung. Nr. 2-00.
- Rath, W. (2001). Studium für Behinderte. In: Antor, G. & Bleidick, U. (eds.). Handlexikon der Behindertenpädagogik, 395-396. Stuttgart: Kohlhammer.
- Royster, L. & Marshall, O. (2008). The Chronic Illness Initiative: Supporting College Students with Chronic Illness. Needs at DePaul University. In: Journal of Postsecondary Education and Disability. Vol. 21, No. 2; 2008.
- Soziale Erhebung 16. (2000) und 18. (2006). Retrieved August 15, 2010 from <http://www.sozialerhebung.de/>
- UNESCO (1999). Provision for students with disability in higher education. Paris.
- United Nations (2006). Final report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities. Retrieved August 01, 2010 from <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Wacker, E., Bosse, I., Dittrich, T., Niehoff, U., Schäfer, M., Wansing, G. & Zalfen, B. (2005, Hrsg.). Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe Verl..
- Weizsäcker von, R. (1993). „Es ist normal, verschieden zu sein“. Wer das Lebensrecht Behinderter in Zweifel zieht, verletzt die Würde des Menschen. Richard von Weizsäckers Grundsatzrede. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 165, 1993, vom 20.07., S. 10
- WHO (2001, Hrsg.). ICF – Internatinal Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva. Retrieved August 15, 2010 from <http://www.who.int/classifications/icf/en/>

## **Participation of Students with Disabilities in Higher Education and Prospect - Comparison of Support Services between Taiwan and Germany**

**Hong-Lin Chang**

Tamkang University

**Zih-Shian Chang**

Toko University

## **Abstract**

In past years, cause of the enhancement of rehabilitation methods, the improvement in study environment and service systems in higher education, more and more students with disabilities in Taiwan and Germany have graduated. However, many barriers remain on campus, especially potent barriers need to be overcome. To support the service systems in higher education, the current study used random sample to obtain participants, who are counselor of resource room in Taiwan and staffs of disability services in Germany to fill out questionnaires. Data were analyzed with independent t-test, described, and compared. Different satisfactions to the service systems and facilities on many domains between the countries have been discussed. However, the expert survey could not know, if the students with disabilities have really participated the college life without exclusive by their colleagues or teachers.

**Keywords:** Taiwan, Germany, Resource Room

# 嘉義縣國中小就讀普通班身心障礙學生支持 服務提供現況與需求之研究

陳明聰

國立嘉義大學特殊教育學系教授

黃健榜

國立嘉義大學特殊教育所研究生

## 摘 要

本研究旨在探討嘉義縣國中小就讀普通班身心障礙學生支持服務提供現況與需求。研究採問卷調查法，以自編「就讀普通班身心障礙學生支持服務提供現況與需求調查表」為工具，將支持服務分為「評量支持服務」、「教學支持服務」及「行政支持服務」三向度，來探討融合教育下普通班教師對於支持服務提供的感受度。研究對象為嘉義縣 100 學年度國中小班級有身障生之導師，國小問卷有效樣本數為 317 份（73.89%），國中有效樣本數為 105 份（71.91%）。問卷回收後分別以描述性統計、t 考驗、Pearson 積差相關等方法進行資料分析，探求融合教育下普通班教師在支持服務系統下三向度之獲得與需求情形，經統計分析，本研究主要發現如下：

- (一) 嘉義縣國中小普通班導師認為班上身心障礙學生所獲得之支持服務屬「尚可」以上程度，但仍有部分較為不足。
- (二) 嘉義縣國中小普通班導師對班上身心障礙學生所需之支持服務的需求程度多屬普通到需要的程度。其中國民中學教師所需服務達需求程度的項目數較國民小學教師多。
- (三) 嘉義縣國中小普通班導師對班上身心障礙學生支持服務之獲得程度和需求程度，只有少部分項目達低度正相關。
- (四) 根據座談結果，發現嘉義縣國中小普通班導師在行政支持服務向度上的需求程度明顯多於評量與教學支持服務向度。

關鍵詞：特殊教育、融合教育、支持服務、學校行政

# 壹、緒論

## 一、研究動機

融合教育是希望將身心障礙學生安置於普通班，讓他們也可以和普通學生同屬一個班級，並藉由教學的改進和支持服務的提供，讓所有身心障礙學生都能在普通班中接受教育並且獲得進步。融合教育要能成功，有賴許多因素的配合，包括態度、行政支援、課程教學、教師素質（劉明松，2009），其中如何提供普通班教師和身心障礙學生適當的支持系統，更是近來重要的課題，例如 2009 年新修訂公佈的特殊教育法，在條文結構上即新增「特殊教育支持系統」一章。

政府如此重視支持系統的建立，主要也反應了隨著融合教育安置的發展，普通班已是身心障礙學生主要的教育安置場所，需要更有系統的思考如何供學校、班級老師和學生適當的支持服務。根據民國 100 年 10 月 20 日教育部公布之特殊教育統計資料顯示，全國國中及國小教育階段特教生安置普通班接受特教服務有 53,372 人，佔全國該教育階段所有特教生 84%；而嘉義縣國中及國小教育階段特教生安置普通班接受特教服務有 1259 人，佔全縣該教育階段所有特教生 87%（教育部，2011）。

由於支持服務是落實融合教育的重要措施，除了在結構上強調支持系統的建立外，特教法在條文上也具體明示應提供特殊教育學生支持服務，例如第二十四條提到：「各級主關機關應提供學校輔導身心障礙學生有關評量、教學及行政等支援服務。」第二十七條：「高級中等以下各教育階段學校，對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導。」此外，亦規定應提供身心障礙學生教育輔助器材和相關支援服務、考試服務等。期待能藉由相關支持服務系統的建立，讓學生可以更順利地接受教育。

此外，我國新修訂之《特殊教育課程綱要》中也提到普通教育強調「帶好每個學生」的信念與特殊教育的零拒絕原則不謀而合。普通教育改革中國民中小學課程以九年一貫為主，透過語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大領域，以及性別、環境、資訊、家政、人權與生涯發展等六大議題的學習達成分段能力指標，進而達到培養十大基本能力的目標（教育部，2011）。新課綱的基本理念第一項即提到：因應融合教育需求與普通教育接軌之需求，並以普通教育課程為特殊需求學生設計課程之首要考量；顯示出融合教育為目前我國之趨勢。對於支持服務的提供，新課綱在實施通則也有提及：教師應熟習校內外有助於教學之各項人力、物力資源及資訊網路，以藉由教學相關之諮詢、協助、合作與支援增進教學之效果；各級政府應編列預算，製作及配發相關之教材、教具及輔具，並購置教學設備及參考圖書。由此可見，支持服務的提供對於融合教育的成功與否有著決定性的角色。

雖然一般而言，支持服務是指讓身心障礙學生可以在普通教育環境下學習，接受普通班級課程而提供的服務（陳清溪，2000）。但對支持服務的具體內涵則仍缺乏一致性的看法，Gilber & Hart（1990）認為支持服務的內涵為：有適當的教室環境與設備、合

適的教材教具、額外的支持人員、特殊的教具設備、同儕參與、學校課表的安排、專業人員的支持、交通工具的安排等（引自陳冠杏，1998）。Stainback & Stainback（1990）則認為支持服務是：同儕及教師的支持、專業人員的支持、課業的支持、對教師的支持、專業整合的支持、學校人員合作諮詢等。蔡實（2002）認為學校支持的內容有校長及相關行政人員對融合教育的瞭解與支持程度、提供教師及家長持續性協助和支援服務、教師間的需求能得到校長的行政支持、減低班級人數、普通班師生特教觀念的宣導、提供相關專業人員協助。許天威等人（1999）研究指出，對於有助特殊教育實施的各項資源，如教育經費、特教專業人才、學校的社區環境、學生的家長、醫療與社會福利機構、工商企業團體，以及社會文教設施等，都可以組合成支持系統，裨益特殊教育的推行。學校支持服務的內容包括學校在經費、設備、人員組織及編制、方案規劃、督導、評鑑、申訴、社區資源、相關團隊之運用，及特教知能研習、資訊等的提供。

而近來國內的調查研究則發現：在評量支持服務方面獲得現況最高項目為「身心障礙學生鑑定與安置」，在需求程度上也是最高；在教學支持服務方面獲得現況最高為「學業輔導措施」，需求程度上則為「教材教具的提供」、「學習評量的協助」最為迫切；在行政支持服務方面以「學校設置無障礙空間」、「辦理獎助學金」為目前獲得現況最高，需求程度上則以「專業團隊服務時數增加」、「對普通班導師獎勵制度的建立」、「親師溝通上的協助」、「減少授課節數或行政工作」等項目最為期盼（王銘得，2004；陳家瑩，2008；鄭啟清，2005）。

為了讓就讀普通班的身心障礙學生能接受適切的特殊教育及相關服務，並在具有挑戰性的普通教育課程中有效地參與學習，嘉義縣近來增設或調整設置許多資源班和巡迴輔導班，並提供相關專業團隊的服務。雖然嘉義縣近來致力於相關支持服務的提供，但對現場身心障礙學生所接受的支持服務現況及需求，仍欠缺整體且全面的了解。藉由本研究的執行，可以瞭解整體就讀普通班之國中小身心障礙學生所接受之支持服務現況及需求，做為嘉義縣政府規劃未來普通班支持服務之重要參考。

## 二、研究目的與問題

基於前述背景與動機，本研究的主要目的在調查嘉義縣提供國中小就讀普通班身心障礙學生支持服務的現況與需求情形。具體而言，本研究企圖回答以下的研究問題：

- 一、嘉義縣國中小普通班導師認為班身上身心障礙學生之支持服務獲得現況為何？
- 二、嘉義縣國中小普通班導師對班身上身心障礙學生應有支持服務之需求情形為何？
- 三、嘉義縣國中小普通班導師對班身上身心障礙學生支持服務獲得現況與需求相關情形為何？



## 貳、研究方法

本研究在探討嘉義縣國民中小學普通班導師對教育身心障礙學生過程所獲得支持服務現況與需求情形。研究方法以問卷調查法 (questionnaire survey research) 為主，並輔以座談會蒐集教師質性的資料。在問卷設計方面，使用自編問卷對嘉義縣國中小安置有身障生之普通班導師進行調查，採普查方式進行問卷發放。以下就研究對象、研究工具、調查流程與座談會辦理、研究流程及資料分析說明之。

### 一、研究對象

本研究之母群體係指 100 學年度任教於嘉義縣各公立及私立國民中小學，且任教班級安置有身心障礙學生之導師。以下分別說明本研究之預試及正式施測對象。

#### (一) 預試對象

本研究預試實施於 100 年 9 月間，邀請嘉義縣一所國小 13 位普通班教師協助進行，預試對象資料詳見表 2-1。

表 2-1 預試對象資料表

性別	任教年級	教導身心障礙生經驗	特教專業背景
男：3 位	二年級：1 位	1 至 3 年：5 位	特殊教育 (科) 組、學系畢業：1 位
女：10 位	三年級：4 位	4 至 6 年：4 位	特殊教育研究所或 40 學分班畢業：1 位
	四年級：2 位	7 年以上：4 位	特教知能研習 54 小時 (含 54 小時) <u>以上</u> 或修習特教 3 學分 <u>以上</u> (含 3 學分)：7 位
	五年級：4 位		特教知能研習 <u>不到</u> 54 小時或修習特教學分 <u>不到</u> 3 學分：4 位
	六年級：2 位		

#### (二) 正式施測對象

本研究之正式施測對象為嘉義縣各公立及私立國民中小學，且任教班級安置有身心障礙學生之導師，國小部分符合資格者合計共 527 位教師，回收 429 份問卷，回收率為 81.4%，扣除填答不完整之問卷得有效問卷 317 份，有效樣本率為 73.89%；國中部分符合資格者合計共 223 位教師，回收 146 份問卷，回收率為 65.47%，扣除填答不完整之問卷得有效問卷為 105 份，有效樣本率為 71.91%，詳細資料整理如表 2-2。

表 2-2 正式施測對象基本特質摘要表

基本變項	國民小學		國民中學		總計	
	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
<b>性別</b>						
男性	108	34.1	32	30.5	140	33.2
女性	209	65.9	73	69.5	282	66.8
<b>任教年級</b>						
一年級～三年級	119	37.5			119	28.2
四年級～六年級	198	62.5			198	46.9
七年級～九年級			105	100	105	24.9
<b>融合教育教學經驗</b>						
一至三年	160	50.5	72	68.6	232	55
四至六年	104	32.8	27	25.7	131	31
七年以上	53	16.7	6	5.7	59	14
<b>特教背景</b>						
特教(科)組、學系畢業	13	4.1	1	1	14	3.3
特教學分班結業	5	1.6	1	1	6	1.4
學士後特教師資班結業	11	3.5	1	1	12	2.8
特教研究所或 40 學分班畢業	2	0.6	1	1	3	0.7
特教研習 54 小時(含 54 小時)以上或修習特教 3 學分以上(含 3 學分)	146	46.1	60	57.1	206	48.8
特教研習不到 54 小時或修習特教學分不到 3 學分	130	41	34	32.4	164	38.9
其他	10	3.2	7	6.7	17	4

## 二、研究工具

本研究參考相關文獻及問卷(邱明芳, 2003; 潘廣祐, 2006; 顧宜婷, 2009), 自編「嘉義縣國中小就讀普通班身心障礙學生支持服務提供現況與需求調查表」為本研究之研究工具, 問卷編製過程及問卷內容如下詳述:

### (一) 初稿編製

本研究問卷之編製先針對欲探討問題, 尋找國內外相關文獻資料與問卷作為參考, 彙整所有資料編列問卷題目, 再經修正與討論, 編擬出問卷之初稿。初稿內容依序分為前言(信函)、填答說明、教師與班級基本資料、支持服務提供現況與需求四大部分, 其中後兩部分為本問卷主要調查項目內容。

### (二) 內容效度審閱

問卷編製完成後, 敦請國立嘉義大學特殊教育學系四位學者進行專家審閱檢驗, 針對問卷架構、題意表達及題目歸類提供寶貴意見, 彙整專家審查結果再對初稿進行修正, 形成預試問卷, 著手進行預試。

### (三) 預試修題

預試過程邀請嘉義縣一所國民小學協助進行，目的在確保老師可以了解題意，並提供修正意見，經與該校特教承辦老師電話商榷後，再將預試問卷交由特教承辦老師代為轉發給普通班導師，並請特教承辦老師代收問卷，經一周後再至該校取回預試問卷。

#### (四) 正式問卷內容

在經初稿、內容效度審閱、預試等修正過程，形成正式問卷，問卷內容包含有前言（信函）、填答說明、教師與班級基本資料、支持服務提供現況與需求四大部分，其中後兩部分為本問卷主要調查項目內容。茲將內容簡述如下：

1. 個人背景變項資料：性別、任教年級、任教經歷、融合教育經驗、特教專業背景、學校所提供之整體支援、班級中身心障礙學生人數及類別。

2. 支持服務提供現況及需求調查：本部份共 34 題，可分為三向度：評量支持服務（3 題）、教學支持服務（15 題）、行政支持服務（16 題），每題皆有提供現況及需求程度兩調查面向。問卷採李克特（Likert Type）五點量表。填答時每位教師一份，由教師針對自身及所教導學生所獲得的支持服務現況及需求程度，分別從完全符合到完全不符（5~1）、非常需要到很不需要（5~1），勾選最適切的數字。計分方式則以每一向度之平均得分代表各向度的現況與需求。

#### (五) 問卷信效度

信度（reliability）通常包含穩定性和一致性。本研究在信度方面採 Cronbach's  $\alpha$  內部一致性。由於研究對象的數量不多，因此採正式調查結果計算信度。國小部分，評量支持服務為.881，教學支持服務為.947，行政支持服務為.916，整份問券為.963；國中部分，評量支持服務為.86，教學支持服務為.938，行政支持服務為.919，整份問卷為.96。

效度（validity）是測驗的正確性，指問卷能測量到所欲測量之特質的程度，或是能夠達到其目的的程度（周文欽，民 91）。評估效度的方法有很多種，本研究問卷的效度考驗即採用內容效度檢驗，敦請該領域的專家學者將問卷內容作修正，期使問卷能測驗出研究目的所欲測量的項目。

### 三、座談會辦理

問卷回收後開始著手進行資料分析，於此同時電訪有意願參加座談會之受訪者，並告知座談會分兩場次辦理請擇一出席。之後將座談會名單交由嘉義縣政府代為發文，並請嘉義大學特教中心將本次座談會實施計畫掛網至特殊教育通報網供教師登錄研習。

座談會共舉辦兩場次，由計畫主持人與研究助理先報告此次問卷回收分析結果，接著再請在場教師分享、提出建議，過程皆以紙筆記錄輔以錄音方式，會後再將與會教師所提意見加以整理。

### 四、研究流程

本研究依研究方法及程序進行，在確定研究主題後，繼以文獻蒐集與分析、編製問卷初稿、專家效度檢驗、實施預試工作、正式施測調查、資料整理分析及撰寫成果報告

與成果發表等實施步驟逐一完成，各步驟實施內容分述如下。

- (一) 文獻蒐集整理：於此階段大量蒐集國內外支持服務相關文獻，包括專書、碩博士論文、雜誌期刊、學報及網路資料等，將文獻資料加以整理並分析，以瞭解相關問題之論述與研究結果，擬定出本研究架構內容。
- (二) 編製問卷初稿、專家審查、修改問卷初稿：依據文獻探討結果與參考相關問卷編製出「嘉義縣國中小就讀普通班身心障礙學生支持服務提供現況與需求調查表」作為本研究工具，並邀請國立嘉義大學該領域專家評閱審查，提出修改意見，針對這些意見進行討論與修正，最後編製成預試問卷。
- (三) 實施預試工作：在預試問卷形成後，邀請 13 位普通班教師進行預試修題，根據分析結果將預試問卷修改為正式問卷。
- (四) 正式施測調查：先向嘉義縣特殊教育資源中心取得目前全縣國中小普通班安置身心障礙學生人數及班級數，再請嘉義縣政府協助發文請教師配合填寫後，依各校實際班級數將問卷寄出，並懇請教師們在閱讀填答說明後謹慎地填寫，於一周內寄回研究者以進行資料分析。
- (五) 資料整理分析：問卷全數回收後，先將填答無效問卷予以剔除，再將所有問卷整理並加以編號逐一鍵入 Excel，最後再轉成 SPSS for Windows 12.0 進行資料分析。
- (六) 撰寫成果報告與成果發表：經資料分析後，將分析結果撰寫成研究報告並舉辦座談會，整理嘉義縣國中小普通班支持服務提供現況與需求情形，並提出適當建議。

## 五、資料分析

研究者回收問卷後，在統計資料處理時逐一檢視資料，對於填答不完整的問卷予以剔除，將有效問卷整理並加以編碼，鍵入電腦後使用 Excel 與 SPSS for Windows 12.0 統計套裝軟體進行資料統計登錄與分析整理，所採用之方法說明如下：

- 一、以描述性統計探討研究對象基本資料分析、國中小普通班導師支持服務現況與需求。
- 二、以 Pearson 積差相關分析同一題項內獲得現況與需求程度之相關，並對題項三向度（評量、教學、行政）內獲得現況與需求情形進行相關度分析。
- 三、座談會資料以記錄方式為主、錄音為輔，將資料整理出重點摘要。

## 參、研究結果

本章依據各項研究問題所得資料加以整理統計並分析討論，旨在探討嘉義縣國中小就讀普通班身心障礙學生支持服務提供現況與需求情形，最後為座談會問題彙整。

### 一、支持服務獲得現況

分別針對各題項、分量表向度進行統計分析，探討融合教育安置下所獲得之支持服務現況。

#### (一) 評量支持服務獲得情況

國小普通班教師覺知之評量支持服務獲得情況平均為 3.9 (SD =0.83)，獲得程度介於「尚可」至「符合」之間。國中普通班教師覺知其學生獲得評量支持服務情況平均為 4.03 (SD =0.73)，獲得程度屬「符合」程度。各評量支持服務項目之得分平均數與標準差整理如表 3-1。

表 3-1 評量支持服務獲得程度平均數與標準差

題號	題 目	M		SD	
		國小	國中	國小	國中
1	學校有適切的身心障礙生篩選與轉介流程。	3.97*	3.98*	0.89	0.85
2	學校能協助您初篩學生是否為身心障礙生。	3.97	4.11	0.93	0.81
3	學校能適時協助評估普通班身心障礙生安置是否適當。	3.75	3.99	0.96	0.81

\*得分是針對支持服務獲得程度分為：5 分表示完全符合，4 分表示符合，3 分表示尚可，2 分表示不符合，1 分表示完全不符。

#### (二) 教學支持服務獲得情況

國小普通班教師覺知之教學支持服務獲得程度平均為 3.52 (SD =0.79)，獲得程度介於「尚可」至「符合」之間。國中普通班教師覺知之教學支持服務獲得程度平均為 3.69 (SD =0.73)，獲得程度介於「尚可」至「符合」之間。各教學支持服務項目之得分平均數與標準差整理如表 3-2 所示。

表 3-2 教學支持服務獲得程度平均數與標準差

題號	題 目	M		SD	
		國小	國中	國小	國中
4	學校訂有彈性調整或評量調整的辦法。	3.52*	3.84*	1.09	0.97
5	學校根據身障生的能力而調整評量方式或進行多元評量。	3.60	3.69	1.10	1.06
6	學校提供教師教導身心障礙學生所需之教材和教具。	3.21	3.46	1.12	1.07
7	學校會協助申請身心障礙學生所需之相關輔具，例擴視機、溝通板、錄音筆等。	3.39	3.46	1.12	0.93
8	學校能協助您根據身心障礙學生的需求進而課程調整。	3.45	3.72	1.09	1.01
9	您會依據學生能力與需求調整課程。	3.63	3.65	0.94	1.00
10	學校能提供身障生所需的特殊教育服務。	3.66	3.81	0.93	0.90
11	相關專業人員（如物理治療師）能提供適當的服務（包括直接治療、諮詢）。	3.51	3.55	1.12	1.08
12	學校能為您班上身障生擬定適合的個別化教育計畫。	3.48	3.63	1.10	1.10
13	學校提供您特教相關問題之專業諮詢管道及資訊。	3.76	4.01	0.91	0.86
14	地區特殊教育資源中心或大學校院特殊教育中心能提供教學諮詢與輔導服務。	3.49	3.50	0.94	0.92
15	學校能提供身心障礙學生轉銜輔導措施。	3.79	4.06	0.93	0.81
16	學校會提供身心障礙學生相關輔導措施，例如個案輔導、團體輔導、課業輔導等。	3.78	4.14	0.97	0.84
17	學校會提供或協助您對身心障礙學生進行補救教學。	3.59	3.74	1.03	1.06
18	學校會視情況入班協助您進行協同教學。	2.85	3.08	1.14	1.19

\*得分是針對支持服務獲得程度分為：5 分表示完全符合，4 分表示符合，3 分表示尚可，2 分表示不符合，1 分表示完全不符。

### (三) 行政支持服務獲得情況

國小普通班教師覺知之行政支持服務獲得程度平均為 3.68 (SD =0.68)，獲得程度介於「尚可」至「符合」之間。國中普通班教師覺知學生獲得行政支持服務程度平均為 3.75 (SD =0.66)，獲得程度介於「尚可」至「符合」之間。各行政支持服務項目之得分平均數與標準差整理如表 3-3 所示。

表 3-3 行政支持服務獲得程度平均數與標準差

題號	題 目	M		SD	
		國小	國中	國小	國中
19	學校能辦理特殊教育宣導活動，幫助普通班學生瞭解身障生。	3.58*	3.51*	1.04	1.06
20	學校會安排同儕輔導，例如愛心小天使、小老師，以增加輔導人力。	3.38	3.34	1.14	1.11
21	學校會購置特教教學或行為輔導相關書籍或影帶供您參考。	3.41	3.67	0.98	0.87
22	學校依身障生的障礙情形減少您班上學生總數。	3.35	3.35	1.31	1.32
23	校長或其他行政人員會適時的給予您精神支持或實質獎勵，例如口頭表揚、獎狀、嘉獎等，以表揚您平日對輔導身心障礙學生的用心。	3.13	3.23	1.10	1.10
24	學校會依學生特殊需求調整班級教室位置。	3.59	3.76	1.16	1.01
25	學校有依規定規劃校園無障礙空間，例如障礙坡道、殘障廁所等。	4.41	4.31	0.75	0.74
26	學校提供您參加特教知能研習機會。	4.02	3.96	0.84	0.83
27	學校能提供教學助理人員的協助。	3.14	3.25	1.24	1.24
28	學校會協助身心障礙學生申請獎助學金或相關補助費。	4.11	4.03	0.88	0.89
29	學校會辦理親師懇談或親師座談等親師交流活動。	4.42	4.47	0.73	0.61
30	學校會提供身心障礙學生家長諮詢服務。	3.91	4.03	0.92	0.81
31	學校的特殊教育推行委員會定期召開會議並擬定相關實施計畫。	4.11	4.10	0.90	0.83
32	學校能訂定學生偶發事件危機處理機制並落實執行，以協助您處理班上身障生特殊的問題行為與情緒問題。	3.85	3.87	0.95	0.98
33	學校依據班級中身心障礙學生之狀況減少教師的行政工作。	2.99	3.37	1.16	1.09
34	行政單位定期評估身心障礙學生學習成效。	3.45	3.71	1.08	0.92

\*得分是針對支持服務獲得程度分為：5 分表示完全符合，4 分表示符合，3 分表示尚可，2 分表示不符合，1 分表示完全不符。

利用單一樣本 t 考驗探討這三個服務的現況是否不同於「符合」(4 分)，結果發現評量( $t=0.40, p=0.69$ )、教學( $t=-4.40, p=0.00$ )、行政( $t=-3.92, p=0.00$ )與全量表( $t=-4.05, p=0.00$ )，除了評量支持服務外，其餘三者皆顯著低於「符合」程度，進一步利用單一樣本 t 考驗探討這三個向度的提供現況是否不同於「尚可」(3 分)，結果發現皆達顯著差異，代表老師對於教學、行政支持服務向度與全量表獲得之覺知狀況顯著高於「尚可」程度但低於「符合」程度。

## 二、支持服務需求情形

分別針對各題項、分量表向度進行統計分析，探討融合教育安置下所需支持服務需求情形。

### (一) 評量支持服務需求程度

國小普通班教師覺知之評量支持服務需求程度平均為 3.97 (SD =0.97)，需求程度介於「普通」至「需要」之間。國中普通班教師覺知之評量支持服務需求程度平均為 3.86 (SD =0.88)，服務需求程度介於「普通」至「需要」之間。各評量支持服務項目之得分平均數與標準差整理如表 3-4。

表 3-4 評量支持服務需求程度平均數與標準差

題號	題 目	M		SD	
		國小	國中	國小	國中
1	學校有適切的身心障礙生篩選與轉介流程。	3.94*	3.88*	1.02	0.88
2	學校能協助您初篩學生是否為身心障礙生。	4.01	3.84	1.03	0.97
3	學校能適時協助評估普通班身心障礙生安置是否適當。	3.96	3.87	1.01	0.91

\*得分是針對支持服務獲得程度分為：5 分表示完全符合，4 分表示符合，3 分表示尚可，2 分表示不符合，1 分表示完全不符。

### (二) 教學支持服務需求程度探討

國小普通班教師覺知之教學支持服務需求程度平均為 3.85 (SD =0.87)，需求程度介於「普通」至「需要」之間。國中普通班教師覺知之教學支持服務需求程度平均為 3.9 (SD =0.73)，需求情形介於「普通」至「需要」之間。各教學支持服務項目之得分平均數與標準差整理如表 3-5 所示。

表 3-5 教學支持服務需求程度平均數與標準差

題號	題 目	M		SD	
		國小	國中	國小	國中
4	學校訂有彈性調整或評量調整的辦法。	3.85*	3.91*	1.03	0.92
5	學校根據身障生的能力而調整評量方式或進行多元評量。	3.88	3.91	1.03	0.88
6	學校提供教師教導身心障礙學生所需之教材和教具。	3.95	3.91	0.97	0.79
7	學校會協助申請身心障礙學生所需之相關輔具，例擴視機、溝通板、錄音筆等。	3.80	3.82	1.06	0.89
8	學校能協助您根據身心障礙學生的需求進而課程調整。	3.84	3.91	1.00	0.80
9	您會依據學生能力與需求調整課程。	3.81	3.85	0.99	0.87
10	學校能提供身障生所需的特殊教育服務。	3.90	3.99	1.05	0.86
11	相關專業人員（如物理治療師）能提供適當的服務（包括直接治療、諮詢）。	3.94	4.01	1.05	0.91
12	學校能為您班上身障生擬定適合的個別化教育計畫。	3.85	4.02	1.00	0.82



題號	題 目	M		SD	
		國小	國中	國小	國中
13	學校提供您特教相關問題之專業諮詢管道及資訊。	3.88	3.93	1.04	0.86
14	地區特殊教育資源中心或大學校院特殊教育中心能提供教學諮詢與輔導服務。	3.87	3.85	0.97	0.85
15	學校能提供身心障礙學生轉銜輔導措施。	3.84	3.97	1.06	0.88
16	學校會提供身心障礙學生相關輔導措施，例如個案輔導、團體輔導、課業輔導等。	3.88	4.01	1.04	0.88
17	學校會提供或協助您對身心障礙學生進行補救教學。	3.89	3.97	1.00	0.87
18	學校會視情況入班協助您進行協同教學。	3.56	3.40	1.02	1.00

\*得分是針對支持服務獲得程度分為：5 分表示完全符合，4 分表示符合，3 分表示尚可，2 分表示不符合，1 分表示完全不符。

### (三) 行政支持服務需求程度探討

國小普通班教師覺知之行政支持服務需求程度平均為 3.77 (SD =0.87)，需求程度介於「普通」至「需要」之間。國中普通班教師覺知之行政支持服務需求程度平均為 3.83 (SD =0.79)，需求程度介於「普通」至「需要」之間。各行政支持服務項目之得分平均數與標準差整理如表 3-6 所示。

表 3-6 行政支持服務需求程度平均數與標準差

題號	題 目	M		SD	
		國小	國中	國小	國中
19	學校能辦理特殊教育宣導活動，幫助普通班學生瞭解身障生。	3.83*	3.90*	1.00	0.88
20	學校會安排同儕輔導，例如愛心小天使、小老師，以增加輔導人力。	3.76	3.91	1.00	0.83
21	學校會購置特教教學或行為輔導相關書籍或影帶供您參考。	3.75	3.76	0.94	0.89
22	學校依身障生的障礙情形減少您班上學生總數。	3.85	4.00	1.12	0.88
23	校長或其他行政人員會適時的給予您精神支持或實質獎勵，例如口頭表揚、獎狀、嘉獎等，以表揚您平日對輔導身心障礙學生的用心。	3.51	3.53	1.05	0.98
24	學校會依學生特殊需求調整班級教室位置。	3.65	3.88	1.12	1.02
25	學校有依規定規劃校園無障礙空間，例如障礙坡道、殘障廁所等。	3.81	3.91	1.25	1.08
26	學校提供您參加特教知能研習機會。	3.77	3.69	1.01	0.97
27	學校能提供教學助理人員的協助。	3.76	3.66	1.05	0.93
28	學校會協助身心障礙學生申請獎助學金或相關補助	3.76	3.86	1.09	0.94

題號	題 目	M		SD	
		國小	國中	國小	國中
	費。				
29	學校會辦理親師懇談或親師座談等親師交流活動。	3.77	3.82	1.16	1.10
30	學校會提供身心障礙學生家長諮詢服務。	3.80	3.89	1.07	0.98
31	學校的特殊教育推行委員會定期召開會議並擬定相關實施計畫。	3.73	3.77	1.09	1.04
32	學校能訂定學生偶發事件危機處理機制並落實執行，以協助您處理班上身障生特殊的問題行為與情緒問題。	3.95	3.91	1.02	0.99
33	學校依據班級中身心障礙學生之狀況減少教師的行政工作。	3.94	3.94	0.94	0.96
34	行政單位定期評估身心障礙學生學習成效。	3.74	3.81	1.04	0.91

\*得分是針對支持服務獲得程度分為：5分表示完全符合，4分表示符合，3分表示尚可，2分表示不符合，1分表示完全不符。

### 三、支持服務提供現況與需求之相關分析

本部分將分別針對各題項、分量表向度內及全量表進行統計分析，以 Pearson 積差相關分析同一項目獲得程度與需求程度之相關，並對題項三向度（評量、教學、行政）內獲得現況與需求進行相關分析，探討國中小導師對教導身心障礙學生時支持服務獲得現況與需求程度間是否有相關？

國民小學部分，評量支持服務 ( $r = 0.02$ ) 和教學支持服務 ( $r = 0.04$ ) 的獲得現況和需求並無顯著相關，行政支持服務 ( $r = 0.14, p < 0.05$ ) 雖相關達顯著水準，但只有低度相關。國民中學部分，評量支持服務 ( $r = 0.15$ ) 和行政支持服務 ( $r = 0.1$ ) 的獲得現況和需求並無顯著相關，教學支持服務 ( $r = 0.20, p < 0.05$ ) 雖相關達顯著水準，但只有低度相關，至於在各項服務獲得和需求間的相關情形則整理如表 3-7。

表 3-7 支持服務提供現況與需求相關

題號	題 目	R	
		國小	國中
1	學校有適切的身心障礙生篩選與轉介流程。	0.06	0.09
2	學校能協助您初篩學生是否為身心障礙生。	0.03	0.11
3	學校能適時協助評估普通班身心障礙生安置是否適當。	-0.02	0.19*
4	學校訂有彈性調整或評量調整的辦法。	-0.11	0.09
5	學校根據身障生的能力而調整評量方式或進行多元評量。	-0.08	0.16
6	學校提供教師教導身心障礙學生所需之教材和教具。	-0.05	-0.07
7	學校會協助申請身心障礙學生所需之相關輔具，例擴視機、溝通板、錄音筆等。	0.07	-0.03
8	學校能協助您根據身心障礙學生的需求進而課程調整。	0.10	0.18
9	您會依據學生能力與需求調整課程。	0.15**	0.13
10	學校能提供身障生所需的特殊教育服務。	0.07	0.18
11	相關專業人員（如物理治療師）能提供適當的服務（包括直接治療、諮詢）。	0.09	0.13
12	學校能為您班上身障生擬定適合的個別化教育計畫。	0.01	0.18
13	學校提供您特教相關問題之專業諮詢管道及資訊。	0.08	0.20*
14	地區特殊教育資源中心或大學校院特殊教育中心能提供教學諮詢與輔導服務。	0.06	0.15
15	學校能提供身心障礙學生轉銜輔導措施。	0.08	0.23*
16	學校會提供身心障礙學生相關輔導措施，例如個案輔導、團體輔導、課業輔導等。	0.11	0.18
17	學校會提供或協助您對身心障礙學生進行補救教學。	0.06	0.20*
18	學校會視情況入班協助您進行協同教學。	0.07	0.27**
19	學校能辦理特殊教育宣導活動，幫助普通班學生瞭解身障生。	0.11*	0.04
20	學校會安排同儕輔導，例如愛心小天使、小老師，以增加輔導人力。	0.04	0.13
21	學校會購置特教教學或行為輔導相關書籍或影帶供您參考。	0.02	0.11
22	學校依身障生的障礙情形減少您班上學生總數。	0.08	-0.12
23	校長或其他行政人員會適時的給予您精神支持或實質獎勵，例如口頭表揚、獎狀、嘉獎等，以表揚您平日對輔導身心障礙學生的用心。	0.02	0.32**
24	學校會依學生特殊需求調整班級教室位置。	0.32**	0.19
25	學校有依規定規劃校園無障礙空間，例如障礙坡道、殘障廁所等。	0.11	0.13
26	學校提供您參加特教知能研習機會。	0.09	0.18
27	學校能提供教學助理人員的協助。	0.05	0.16
28	學校會協助身心障礙學生申請獎助學金或相關補助費。	0.14*	0.06
29	學校會辦理親師懇談或親師座談等親師交流活動。	0.19**	0.17
30	學校會提供身心障礙學生家長諮詢服務。	0.02	0.33**
31	學校的特殊教育推行委員會定期召開會議並擬定相關實施計畫。	0.14*	0.15
32	學校能訂定學生偶發事件危機處理機制並落實執行，以協助您處理班上身障生特殊的問題行為與情緒問題。	0.08	0.18

題號	題 目	R	
		國小	國中
33	學校依據班級中身心障礙學生之狀況減少教師的行政工作。	0.01	0.05
34	行政單位定期評估身心障礙學生學習成效。	0.12*	0.10

\* $p < .05$  , \*\* $p < .01$

#### 四、座談會問題摘要

經過兩場座談會的辦理，研究者收集了現場教師的問題與建議，茲將重點歸納如下。

##### (一) 評量支援服務的需求

- 1、鑑定流程更明確化。
- 2、關於鑑定的日期，讓普通班教師提早知道才能準備。
- 3、國二之後才鑑定應保障參與十二年就學安置的權益。
- 4、情障學生不接受智力測驗因而要求教師填寫質性描述造成困擾。

##### (二) 教學支援服務的需求

- 1、學障的支持系統不足（教材、教具）。
- 2、評估的分數應轉換成有意義資料（學習優弱勢）並給予普通班教師供教學參考。
- 3、亞斯伯格症的支持服務系統不足，如何運用該孩童專長領域提升整體能力。
- 4、分數的給予無法達到真正公平。

##### (三) 行政支援服務的需求

- 1、師資流動過大，造成每年學生與老師都要重新適應對方。
- 2、明定並公布資源班服務節數如何計算，並增加節數。
- 3、特教服務宣導不足（家長與普通班教師）。
- 4、提供教師特殊教育諮詢管道（醫療、教育）。
- 5、研習的資格放寬且不要限定只有特教人員才得以參加。
- 6、各學校所辦理之特教研習應比照環境教育、性別教育要求學校教師強制規定出席。
- 7、各學校所辦理之特教研習掛於通報網上並且不要設限只有校內教師參加。
- 8、開辦關於學校特推會功能與運作方式相關研習。
- 9、增加特教助理員與相關專業人員到校服務時數。
- 10、對於新進助理員給予專業知能研習。
- 11、語言治療的介入不該因錯過黃金期就不給服務。
- 12、對於班級上有身心障礙學生的導師減少行政業務或授課節數。

## 肆、結論與建議

### 一、根據研究結果，所得結論如下：

(一) 嘉義縣國中小普通班導師認為班上身心障礙學生所獲得之支持服務屬「尚可」以上程度，但仍有部分較為不足。

國民小學教師部分，在評量支持服務向度覺得學校對身心障礙學生篩選和轉介設有適切流程而且能協助老師進行篩選工作；在教學支持服務向度則覺得所獲得的服務大部分都在「尚可」以上但未達「符合」，在協同教學的提供上則低於「尚可」程度；在行政支持服務向度，學校能規劃無障礙校園環境、協助獎助金和補助費申請、辦理親師交流活動、召開特推會、提供參與特教研習機會和提供家長諮詢服務，其餘除「減少教師的行政工作」之支持只達「尚可」階段，均介於「尚可」和「符合」之間。

國民中學教師部分，在評量支持服務向度覺得學校對身心障礙學生篩選和轉介設有適切流程、能協助老師進行篩選工作而且可以適時協助評估安置是否適當。在教學支持服務向度則覺得學校訂有評量調整辦法、提供學生轉銜輔導和相關輔導，並提供老師專業諮詢管道及資訊；其餘項目則在「尚可」以上但未達「符合」程度。在行政支持服務向度，學校在規劃無障礙校園環境和辦理親師交流活動上達「符合」以上的程度，而在協助獎助金和補助費申請、召開特推會、提供參與特教研習機會、提供家長諮詢服務和訂定學生危機處理機制協助處理學生問題等五項服務則達「符合」程度，其餘均介於「尚可」和「符合」之間。

(二) 嘉義縣國中小普通班導師對班上身心障礙學生所需之支持服務的需求程度多屬普通到需要的程度。其中國民中學教師所需服務達需求程度的項目數較國民小學教師多。

國民小學教師部分，在評量支持服務向度，對學校在訂定學生篩選和轉介流程、協助篩選工作以及協助評估安置適當性的支持均在需要的程度。在教學支持服務向度則覺得對學校提供教材和教具、學生特殊教育服務、相關專業人員以及補救教學支持之需求在「需要」程度，其他的服務則都在「普通」以上。在行政支持服務向度的需求，對學校訂定危機處理機制並落實執行和減少教師的行政工作兩項支持之需求達「需要」，其他行政支持則在「普通」以上。

國民中學教師部分，對評量支持服務向度的需求也像國民小學教師一樣，都表示，學校對學生篩選和轉介流程、協助篩選工作和協助安置適當性等三項支持的需求程度達需要以上。在教學支持服務向度則除了對「相關輔具申請」和「協同教學」之需求高於「普通」程度但低於「需要」程度外，其餘 13 項支持的需求均在「需要」以上。在行政支持服務向度上，除了對學校提供相關輔導圖資、獎勵、研習機會、教助員，定期召開特推會和評估學生學習成效等六項支持的服務需求在普通以上程度外，其餘 10 項支持均在「需要」的程度。

(三) 嘉義縣國中小普通班導師對班上身心障礙學生支持服務之獲得程度和需求程度，只有少部分項目達低度正相關。

國民小學部分，獲得程度和需求程度相關達顯著的項目包括：調整課程、辦理特教宣導活動、調整班級教室位置、申請獎助、辦理親師交流活動、召開特推會和評估學習成效。

國民中學部分，獲得程度和需求程度相關達顯著的項目包括：評估安置適切性、提供教師諮詢與資訊、提供轉銜輔導、提供補救教學、提供協同教學、提供獎勵和提供家長諮詢等。

(四) 根據座談結果，發現嘉義縣國中小普通班導師在行政支持服務向度上的需求程度明顯多於評量與教學支持服務向度。

## 二、根據調查結果分別從評量、教學和行政上提出以下建議：

### (一) 針對評量支持服務的建議

#### 1、協助學校建立篩選與轉介流程並確實執行

雖然國民中小學教師都認為該項支持已屬符合程度，但同時仍覺得在未來仍有高的需求，可見教師們的重視。縣府應協助所有學校（不分是否設有特教班）建立校內疑似身心障礙學生篩選和轉介流程，並督導學校落實以協助普通班教師篩選身心障礙學生。

#### 2、協助學校定期評估學生安置的適切性

特殊教育法本來就要求主管機關要每年評估身心障礙學生安置適切性，縣府宜從學生個別化教育計畫會議中，協助學校評估身心障礙學生安置的適切性以為重新安置之根據，亦可以提供鑑輔會討論之依據。

#### 3、學校提供鑑定流程資訊給普通班導師

鑑定流程的時程與程序應讓普通班導師得到第一手消息，公文的收發上，有些學校沒有設立特教組長一職而改由特教業務承辦人負責，有時會造成導師錯過提出安置的時機。

### (二) 針對教學支持服務的建議

國民中小學教師對其所需之教學支持服務項目並不相同，縣府和學校宜根據個別需求優先提供適切的支持，以下為具體的建議：學校提供教材和教具、學生特殊教育服務、相關專業人員以及補救教學。

#### 1、協助學校提供適合的教材和教具

一般的教材和教具或許並不適合身心障礙學生，但要普通班老師依學生需求編選合適教材和教具，可能較為困難。縣府可以結合特殊教育新課綱，進行普通教育教材的調整，並蒐集相關教材和教具，以提供各校使用。

#### 2、依學生需求提供所需的特殊教育服務

嘉義縣有很多因規模小而未設分散式資源班的學校，雖然近來已開始提供巡迴輔導，但從教師的反應觀之，仍有需求，也就是就讀普通班身障生之特殊教育需求仍是身

障生在普通班接受教育時所需的服務。縣府宜評估各區身障生類型和需求，以提供適切的特殊教育服務。

### 3、強化相關專業服務

相關專業服務對就讀普通班身心障礙學生是重要的支持，嘉義縣過去雖有提供相關專業服務，但從調查結果可知，國民中小學教師對此項仍認為有其需求，未來在有限的經費下，宜思考如何彈性運用服務模式，讓身心障礙學生能獲得其所需的相關專業服務。

### 4、持續加強國中普通班教師教導身心障礙學生所需各項支持

從調查結果可知，國民中學的教師對各項教學支持表達較高的需求，15 項支持服務中，除「輔具申請」和「協同教學」外，其他 13 項服務的需求程度均達「需要」水準，從基本的個別化教育計畫到轉銜輔導都被老師們認為是未來得提供的服務，其中有的是學校行政的責任，如課程和評量調整的辦法、個別化教育計畫的擬定、轉銜或行為輔導；有的是老師的能力，如課程調整。嘉義縣政府宜加強各校落實教學支持的機制，如評量方式調整或成績考核辦法；並利用教師研習機會強化普通班老師課程調整的能力。

## （三）針對行政支持服務的建議

### 1、協助各校建立學生偶發事件危機處理機制並落實執行

學生情緒或行為問題對班級老師上課有嚴重的影響，而調查結果也顯示，雖然國民中學教師對該項服務的落實程度達符合，但所有受訪者均認為此項服務需求程度高。嘉義縣政府宜協助各校視校內人力資源，建立合適之身心障礙學生偶發事件危機處理機制，並依個別學生的需求，寫進學生的個別化教育計畫中的服務，以為執行的依據。

### 2、各校酌予減少教師行政負擔

國民中小學導師經常得負擔學校行政工作，尤其是對規模較小的學校而言，如果班上有特殊教育需求較多的學生，又沒有特殊教育教師的協助，導師要同時兼顧身障生、教學和學校行政工作，將面對相當大的負擔，學校宜建立機制讓班上有需求較多之身障生的班級導師酌減學校行政工作。

### 3、國中部分要持續提供各項行政支持服務

根據調查，雖然國民中學教師認為學校在服務的提供上，落實的項目較多，但同時其需求項目也較多，未來宜持續協助並督導學校提供各項行政支持服務。

## 參考文獻

- 王振德 (民 88)。回歸主流其發展、涵意即相關的問題。**特殊教育季刊**，17，1-7。
- 王銘得 (民 93)。高雄縣市國民中學實施融合教育學校行政支援之研究。國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 吳明隆 (民 98)。SPSS 操作與應用—問卷統計分析實務。臺北：五南。
- 吳昆壽 (民 87)。融合教育的省思。**特教新知通訊**，7，1-4。
- 李慶良 (民 84)。美國保障身心障礙學生教育權利的法律基礎。**國立臺中師範學院教育研究集刊**，3，161-179。
- 吳淑美 (民 84)。完全包含 (full inclusion) 模式可行嗎？**特教新知通訊**，3(3)，1-2。
- 林宏熾 (民 88)。障礙者自我擁護與自我決策之探討。**特殊教育季刊**，73，1-15。
- 邱上真 (民 88)。融合教育問與答。輯於迎千禧談特教 (199-209)。臺北：特殊教育學會。
- 邱上真 (民 91)。特殊教育導論。臺北：心理。
- 邱上真 (民 92)。特殊教育導論—帶好班上每位學生。臺北：心理。
- 邱明芳 (民 92)。國民小學實施融合教育學校行政支援之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 洪雪玲 (民 92)。國小普通班融合教師對其教學生態環境滿意度與融合教育態度關係之調查研究—以臺中縣為例。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺中縣。
- 許天威、吳訓生 (民 88)。我國身心障礙者教育實施現況與發展方向之研究。**國立彰化師範大學特殊教育學報**，13，179-219。
- 教育部 (民 98)。特殊教育法。臺北：教育部。
- 教育部 (民 100 年 1 月 13 日)。特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱及配套措施【新聞群組】。取自 [http://www.ntnu.edu.tw/spc/drlusp\\_1/home.html](http://www.ntnu.edu.tw/spc/drlusp_1/home.html)
- 陳明聰、王曉嵐、吳亭芳 (民 91)。融合教育環境中輔助科技的角色與應用。**融合教育**，未載明期數，82-93。
- 陳宜慧 (民 95)。國中普通班教師對身心障礙學生教學支援需求之研究。國立臺灣師範大學特殊教育在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北。
- 陳家瑩 (民 97)。國中普通班導師所獲得的特教支持服務現況與需求度調查研究。國立臺灣師範大學特殊教育在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北。
- 陳冠杏 (民 87)。臺北市國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持系統之狀況調查。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 陳清溪 (民 89)。啟智班教師教學支援需求與教學自我效能之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，臺北。



- 紐文英 (民 97)。擁抱個別差異的新典範—融合教育。臺北：心理。
- 張蓓莉 (民 87)。資源教室方案應提供的支援服務。特殊教育季刊，67，1-5。
- 鄭啟清 (民 94)。臺北縣國小普通班教師對融合教育身心障礙學生特殊教育支援服務需求之研究。國立臺北教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 傅秀媚 (民 91)。初任融合班教師班級經營實務。臺中：臺中師院特教中心。
- 劉明松 (民 98)：台東地區國中小融合教育實施成效及問題之研究。東臺灣特殊教育學報，11，31-52。
- 劉淑秋 (民 92)。國民小學教師對就讀普通班聽障生支持服務滿意度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 潘廣祐 (民 95)。臺北縣國小普通班教師融合教育支援服務供需調查研究。臺北市立教育大學身心障礙教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 蔡實 (民 91)。臺北市國民小學融合教育政策執行現況及其相關配合措施研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 謝秀霞 (民 90)。就讀普通班身心障礙學生學校支持系統之研究：以臺中縣為例。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 鍾梅菁 (民 89)。學前教師實施融合教育支專業知能與困擾問題研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 顧宜婷 (民 98) 國民小學教師實施融合教育所需學校支持系統之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- Schulz, J. B., & Carpenter, C.D. (1995). *Mainstreaming exceptional students*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Skrtic, T.M., & Sailor, W. (1996). School-link service integration: Crisis & opportunity in the transition to postmodern society. *Remedial and Special Education, 17*(5), 271-283.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Pual. H. Brookes

# Exploring the Status and Needs of Providing Supportive Services for Students with Disabilities in Regular Classrooms of Elementary and Junior High School in Chiayi County

**Ming-Chung Chen**

National Chiayi University

**Chien-Pang Huang**

National Chiayi University

## Abstract

This study aimed to investigate the status and needs of providing supportive services for grade 1 to grade 9 students with disabilities in general classrooms in Chiayi County, and analyzed the relationship between supply and needs. The questionnaire survey was adopted. A questionnaire of “Supply and Needs of Support Services for Students with Disabilities in General Classrooms” which comprised assessment, teaching, and administration services was used to collect data. Participants of this study were homeroom teachers who have a student with disabilities at least in their classrooms in academic year 100. 422 teachers’ questionnaires were valid for analysis (317 for elementary school and 105 for junior high schools). The data was analyzed by descriptive statistics, t-test, and Pearson’s correlation coefficient.

The results of survey indicated that : (1) The supportive services, on average, were provided, although some were not enough. (2) The supportive services were needed for these students. Meanwhile, the amount of needed services for students in elementary schools was higher than those in the junior schools. (3) Only a few services show the positive correlation between the degrees of providing and needs significantly.

**Keywords:** special education, inclusion, supportive services, school administration



# 視覺提示教學法對智能障礙學童功能性詞彙 學習之行動研究

馮鈺真  
斗南國小教師

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

## 摘 要

本研究旨在探討視覺提示教學法對國小智能障礙學童學習功能性詞彙之成效，採用行動研究作為研究方法，視覺提示教學法作為教學介入，從彩色、黑白、灰階、刷淡圖字卡再到純文字，逐一褪除，研究對象精熟度若達 80%(含)以上，則進到下一個階段。本研究乃立意取樣，篩選二位中度智能障礙學童作為研究對象，學習素材為「上廁所」、「喝水」共 13 個功能性詞彙為內容，並由研究者擔任教學者，在介入後除檢視智能障礙學童對於功能性詞彙的「看字讀音」和「聽音選字」之成效外，並於廁所內外、飲水機等自然情境中進行指認、認讀文字和操作相關功能。

研究結果顯示：藉由視覺提示教學法能增進智能障礙學童學習功能性詞彙，教學過程中發展出的行動方案確實有助於研究對象之學習。研究過程中的「研究者省思」也確實有助於研究者在教學過程中所遭遇的問題。因此，身為一個特殊教育教學者也是研究者，本行動研究不僅能提升研究者本身擔任教職實施行動方案之專業能力，亦證實其日後有能力實施行動研究有助特殊教育教學實務之推廣。研究者並根據研究過程及結果提出五點建議。

**關鍵詞：**視覺提示教學法

## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

教育部(2010)特殊教育統計資料顯示,在全國 39,074 位國小身心障礙學童中,智能障礙者有 12,030 位,為人數最多的一類(教育部特教通報網,檢索日期:2011/04/13);在研究者任教的雲林縣,98 學年度國小身障學童計有 1,249 位國小身心障礙學童中,其中智能障礙者有 544 位;吳亭芳、簡明建(2009)指出,自 88 學年度以來,全台高中職以下身心障礙學生人數,以智能障礙為最多,綜上所述,在全國或區域,由過去到現在,智能障礙學童為身心障礙兒童比率最高的一群。

由於智能障礙者在全國國小身心障礙學童中的比率高居第一,而適用於識字困難學童的語文教學法對智能障礙學童未必適用,即便是學習的素材適合學生的學習水準但也未必符合現實生活所需,亦或是好不容易學會的內容,卻也無法保證智能障礙學童能將所習得的知識或技能應用在實際的生活情境之中。再者,參與本研究的兩位受試者,在生活自理方面常需他人提醒或協助,例如需提醒要不要上廁所,要不要喝水,有時在沒人提醒下,就會弄髒褲子或是一整天未喝水,然而在離開教室時不知道要尋找離自己最近的廁所,往往從校園的某個角落跑到平日常去的那間廁所,通常這樣已來不及而弄髒褲子,有時是如廁後未沖水、洗手或整理好衣物就隨即離開。

語言是人類用來溝通的一套有組織、有系統的語音性符號規則,可以用來傳遞思想、表達意見,是藉由聽、說、讀、寫獲得知識、收取經驗的主要工具之一。學習語文從認識到記憶,到理解,到運用,是一連串的認知過程然,但智能障礙學童卻受限於智力的因素,對學習教材內容倍感困難。因此在智能障礙學童的學科學習上,不免發現其語文能力低落。而語文是學習一切學科的基礎,透過語言文字,方能進行其他各科的學習活動,語文能力強者,學習能力亦強;反之,語文能力弱者,學習能力亦較差。是故,若語文上的學習受到限制將導致智能障礙學生與一般學生的差距越來越大。

當學生不喜歡學習或是逃避學習,很有可能是因為學生所學習的課程出了問題,其原因有二:第一,學習的素材太難,學生學不會;第二,學習的素材脫離生活現實,往後用不到。有鑑於此,提供適合學生學習水準的教材和作業,應當是特殊教育工作者刻不容緩的要務。

近年來各教育單位所發展編印的啟智教材,也大多強調功能性詞彙的教學,而其教材內容也極重視從學生目前生活及未來環境與經驗中直接選取,並刻意將日常生活中常見的人物稱謂、個人基本資料、重要符號、時間用語及居家、社區、休閒生活常見用語等,做為詞彙教學的主要內容。

100 學年度實行的國民教育階段特殊教育課程綱要總綱中,在其基本理念提及,為因應融合教育需與普通教育接軌之需求,並以普通教育課程為特殊需求學生設計課程之

首要考量，需設計符合特殊需求學生所需之補救或功能性課程，以落實能力本位、學校本位及社區本位課程之實施。(取自：台灣師範大學特殊教育中心 <http://www.ntnu.edu.tw/spc/drlusp/document.html> 檢索日期 2011/04/15)

為了使融合教育學習更順利，智能障礙者若希望將來能夠獨立於社會中，至少必須學會與生存有關的功能性詞彙，擁有應付未來日常生活中各種的基本語文能力，可見識字能力影響未來甚深(黃琬清、葉毓貞、邱惠姿，2009)。本研究對象即屬認知功能嚴重缺損之學生，在國民教育階段特殊教育課程綱要總綱指出如學生在該領域之學習情形與一般學生差異大者，課程內容應以功能性為主要調整依據；如果學習情形與普通生差異不大，則可回普通班級進行該領域之融合教育學習。

關於識字，柯華葳(2001)認為兒童對於印刷字的敏感度，是邁向閱讀最重要的第一步，圖形是代表真實物體的符號，而書寫出來的文字則是代表口語文的符號。可見兒童需要了解印刷文字在日常生活中是非常有意義的，印刷字時時刻刻出現在吾人週遭生活中，透過閱讀和書寫方式，可以幫助吾人得到該字詞的相關概念、訊息和知識等。而李詠吟(1998)則認為影像訊息處理經常被運用作為輔助文字學習或促進記憶的媒介，能促進一般語文或散文學習的功能。透過結合圖像和多次複習可幫助學童記憶字詞(丁凡譯，1998)。

為了讓智能障礙學童的學習素材更能貼近生活所需和適應往後的生活，也能符合智能障礙學童的學習水準，本研究以視覺提示教學法為介入，藉以探討對智能障礙學童功能性詞彙學習之影響，以增進研究對象目前個人適應、家庭適應、學校適應以及日後社區適應、職業適應的能力，期望在往後的日常生活中，智能障礙學童可以辨識週遭環境的印刷字，並且唸出讀音，譬如餐廳菜單、食品罐頭標籤、機關名稱、交通工具時刻、站牌、標語或是廣告招牌等，期能培養其獨立自主生活的功能。

## 二、研究目的

為解決研究者教學現場所面臨的課題，本研究決定透過行動研究以具體化的圖像刺激做為視覺提示，發展適合智能障礙學童之視覺提示教學方案，實施過程中透過不斷的省思、調整教學方案，探討其實施過程和內容，希望藉由此教學法瞭解智能障礙學童對於功能性詞彙的識字表現，從中獲取其識字的學習歷程，以促進個人適應、學校適應的能力。以下幾點為本研究之目的。

1. 透過視覺提示教學法增進智能障礙學童功能性詞彙之學習。
2. 發展行動方案以解決實務工作上的問題。
3. 藉由本研究來提升老師實施行動方案之專業能力。

## 三、研究問題

根據上述研究目的，本研究欲探討的待答問題是，對智能障礙學童進行視覺提示教學法的過程中以及教學後，其識字的學習歷程為何?對生活自理的影響又為何?能否有所

助益?或是尚待加強?

1. 視覺提示教學法是否能增進智能障礙學童功能性詞彙之學習?
2. 發展行動方案是否能解決實務工作上的問題?
3. 本研究是否能提升老師實施行動方案之專業能力?

本研究在探討嘉義縣國民中小學普通班導師對教育身心障礙學生過程所獲得支持服務現況與需求情形。研究方法以問卷調查法 (questionnaire survey research) 為主, 並輔以座談會蒐集教師質性的資料。在問卷設計方面, 使用自編問卷對嘉義縣國中小安置有身障生之普通班導師進行調查, 採普查方式進行問卷發放。以下就研究對象、研究工具、調查流程與座談會辦理、研究流程及資料分析說明之。

## 一、研究對象

### (一) 視覺提示教學法

研究所指的視覺提示教學法, 是指運用研究者自拍之照片製作成彩色圖字卡, 然後逐漸褪除視覺刺激提示的程度, 利用 word 中設定圖片格式裡面圖像控制的功能, 依次設定自動、灰階、黑白、刷淡等四項功能(如圖 1-1 所示), 待研究對象習得的詞彙趨於 80% 的精熟後, 再逐漸褪除圖片的提供, 只呈現文字部份。

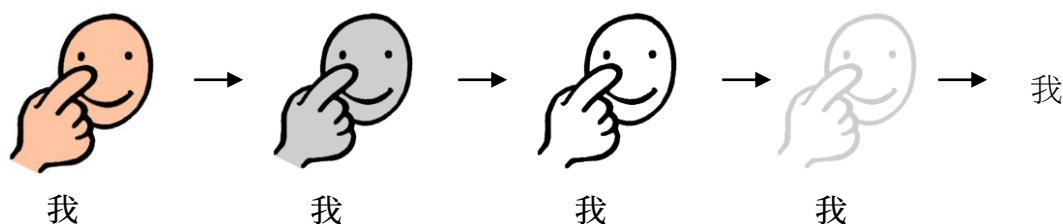


圖 1-1 視覺提示教學法之彩色圖字卡 (本圖片取自：科技輔具文教基金會的溝通版圖片)

### (二) 功能性詞彙

本研究所界定的功能性詞彙主要是選自兩位受試者在學校內跟上廁所及喝水等兩大類有關的文字, 在上廁所部份, 分別是: 廁所、男生、女生、男生廁所、女生廁所、小號、大號、沖水、緊急按鈕等九個; 在喝水部份, 分別是: 飲水機、溫水、熱水、解除鎖定等四個, 兩類合計共十三個。

## 貳、研究方法

本章包含六個章節, 第一節為研究設計, 第二節為研究對象, 第三節為功能性詞彙內容評估選取, 第四節為研究工具, 第五節為研究程序, 第六節為資料分析, 以下分別詳述之。

## 一、研究設計

本研究設計，首先是確立研究之方向，根據所蒐集到的文獻進行分析與探討，接著選取受試者進行預試，選擇功能性詞彙來編擬課文，進入正式介入階段，並將結果以視覺分析法加以歸納整理並分析討論。本研究之研究設計如下圖 3-1 所示：

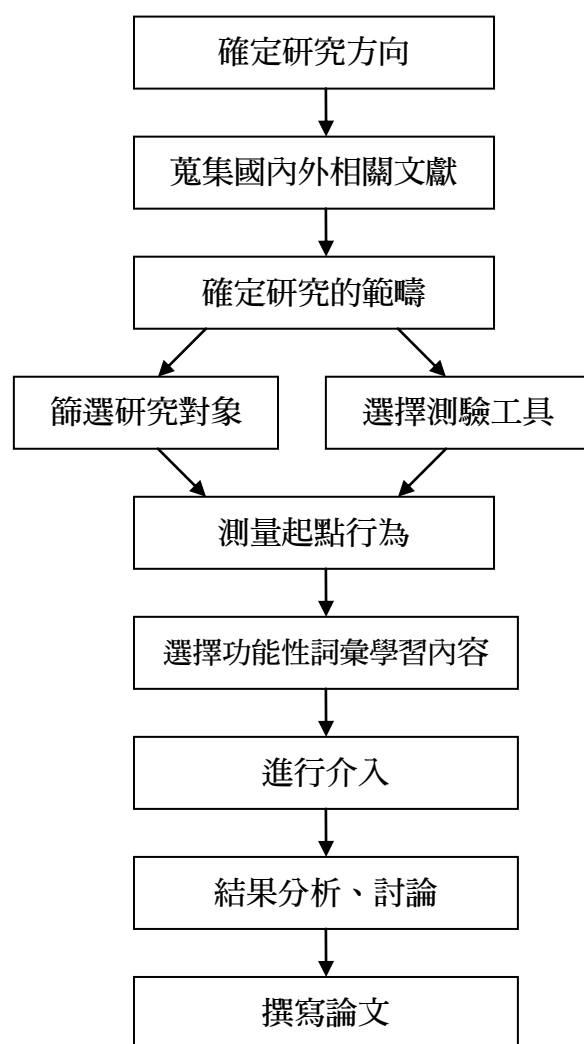


圖 3-1 本研究設計流程圖

而本研究之研究方法採行動研究，而行動研究是「行動」與「研究」相互結合，由教學者在實際教學情境中，根據教學活動的過程所遭遇到的實際問題，擬定行動方案來解決所面臨的困難，過程中透過協同研究者與專家的協助，尋求解決問題的途徑與方



法，並實際付諸行動實行，最後加以評鑑、反省、回饋、修正，經歷計畫—行動—觀察—反思—計畫等循環過程以解決實際問題，除了能增進對實務工作的理解，也能獲得專業的成長與進步(蔡清田，2000、潘淑滿，2003、潘慧玲，2004)。

由此可知，行動研究是指教學者針對在實際教學現場中，學習者所出現的各種問題，尋求相關的解決之道，並將其應用於真實的教學現象場域中，因此是以解決問題為導向，所研究的問題或對象具有特殊性。而從事行動研究的人員，就是實際工作的人員，也是應用研究結果的人員，行動研究的環境就是真實的工作環境，在研究過程中，有時需仰賴專家從旁指導的協助，所獲致的結論只應用於工作進行的場所，不做理論上一般性，除了使現狀獲得改進之外，同時也使實際工作人員自身獲得專業成長，整個研究的價值，著重於對實際情況引發的改善程度，不在於知識量增加的多寡。

## 二、研究對象

本研究之研究對象選取自研究者任教之資源班。因功能性詞彙的學習內容較適合中度智能障礙學童學習，且其他安置於資源班的智能障礙學童皆能學習原班簡化之課程，只剩 2 位學童完全符合本研究之取樣條件，能作為正式介入時的研究對象。

因本研究乃屬行動研究，從選定研究對象到開始進行介入教學，時間從九十九學年度第二學期橫跨到一百學年度第一學期，兩位研究對象之年級別從一年級升上二年級，加上有一位研究對象通過鑑輔會改安置之決議，安置類型從分散式資源班變更為集中式特教班。綜上所述有關整個研究對象之篩選過程，本研究之研究對象乃指通過雲林縣特殊教育學生鑑定及就學輔導會(簡稱：鑑輔會)鑑定並持有中度智能障礙手冊之國小二年級學童。

兩位研究對象皆為一年級持有中度智能障礙之男童，目前安置於普通班輔以資源班教學，受試甲在學前階段就讀於特殊學校學前班，有接受過早期療育，家中主要照顧者為奶奶，而受試乙在學前階段則就讀一般幼稚園，有接受過學前融合教育，為外配子女，家中主要照顧者為母親，兩名受試者常用的語言皆為國語。

針對兩位研究對象的學習現況，經研究者之長期觀察，加上參酌個別化教育計畫會議中特教老師與家長之建議後，關於研究對象的學習需求，主要為增加識字量與提升生活自理能力，因此研究者透過視覺提示教學法，利用文字與圖卡之結合、褪除來教導兩位研究對象在校園生活的功能性詞彙。

智能不足兒童的教育重點可能因其所顯現障礙的程度和學習階段的不同而有所不同。對於中重度智障兒童的教育重點包括生活自理、社會人際、溝通、知覺動作、基本認知、健康、休閒、居家和工作等能力的培養。考量本研究之兩位研究對象所顯現的障礙程度和所屬之學習階段別，應當以生活中心的學習內容為主要詞彙內容評估選取的範圍，其中包括生活自理、社會人際、基本認知的培養。再者，鑑於本研究目的所提及之情形，參與本研究的兩位受試者，在生活自理方面常需他人提醒或協助，例如需提醒要不要上廁所，要不要喝水，有時在沒人提醒下，就會弄髒褲子或是一整天未喝水，然而

在離開教室時不知道要尋找離自己最近的廁所，往往從校園的某個角落跑到平日常去的那間廁所，通常這樣已來不及而弄髒褲子，有時是如廁後未沖水、洗手或整理好衣物就隨即離開。

因此，研究者決定在詞彙內容評估選取上，以 Maslow 需求層次論 (Maslow's Hierarchy of Needs Theory) 中金字塔的最底層「生理需求」為主軸，選用以生活為中心的學習內容，像是與「上廁所」、「喝水」相關的詞彙作為研究對象學習的素材，因其較具體實用、有意義，與生活環境較為貼近，也可免除智能不足兒童因類化能力欠佳所產生的落差，反而能將所學應用在日常生活上，充分達到學習遷移的效果。

### 三、研究工具

#### (一)在測驗部份

本研究採用：魏氏兒童智力量表(WISC-IV 第四版中文版)、修訂畢保德圖畫詞彙測驗(甲式、乙式)、中文年級識字量表、中華國語文能力測驗當做研究工具，藉以測量研究對象之起點行為。因本研究為行動研究，研究對象及研究者互為主體，因此將以相機或錄影機，詳實紀錄研究的歷程，以作為研究過程中、後不可或缺的資料。由表 3-4 可知受試甲、受試乙在接受魏氏兒童智力量表(第四版)後所測得的 FSIQ 分別為 55 和 50；在修訂畢保德圖畫詞彙測驗(甲式) 所測得的 PR 值分別為 1 和 5；在修訂畢保德圖畫詞彙測驗(乙式) 所測得的 PR 值分別為 2 和 1；在中文年級識字量表 200 個字中受試甲認得 1 個字、受試乙認得 3 個字，兩位受試者皆屬於小一低分組；在中華國語文能力測驗中，兩位受試者的能力皆不足以接受施測。

#### (二)在視覺提示媒材部份

研究者設計兩套圖字卡，一套為「上廁所」圖字卡，另一套為「喝水」圖字卡。

「上廁所」圖字卡包含彩色、黑白、灰階、刷淡、純文字各 9 張合計 45 張，9 張圖字卡上的文字有：上廁所、男生、女生、男生廁所、女生廁所、大號、小號、沖水、緊急按鈕。利用「刺激在外」的刺激提示設計成 5.4x6 的圖卡，圖卡下方即是 36 號字黑色標楷體字卡。

另外，「喝水」圖字卡包含彩色、黑白、灰階、刷淡、純文字各 4 張合計 20 張，4 張圖字卡上的文字有：飲水機、溫水、熱水、解除鎖定。一樣利用「刺激在外」的刺激提示設計成 5.4x6 的圖卡，圖卡下方即是 36 號字黑色標楷體字卡。兩套「上廁所」和「喝水」的圖字卡，合計共 65 張圖字卡。(如附錄八、附錄九)

#### (三)在多媒體部份

研究者以相機和腳架進行動態攝影，以錄音筆進行對話內容存取，擷取行動研究的相關資訊，將其影像檔或聲音檔轉譯成逐字稿，以便於能詳實記錄研究之過程。

### 四、研究程序

研究者為了更加了解正式進行研究時，視覺提示教學所用的圖字卡，其圖片與文字

的配置為何，所以在正式研究前，先對兩位研究對象進行前導性研究。經由前導性研究之驗證，本研究發現刺激在外或刺激在內對於受試乙的識字率影響差異不大，而對受試甲而言，刺激在外的視覺提示教學法介入方式優於刺激在內，因此研究者決定以刺激在外的視覺提示教學法做為介入方式，藉以探討兩位受試者功能性詞彙學習之歷程。

至於正式研究程序部分，因本研究之視覺提示教學法包含了褪除(fading)的概念，指的是呈現給研究參與者的功能性詞彙為圖片在外的圖字卡，其中的圖片由彩色、灰階、黑白、刷淡逐步褪除，最後只呈現純文字的部份，詳細褪除流程如下圖所示：

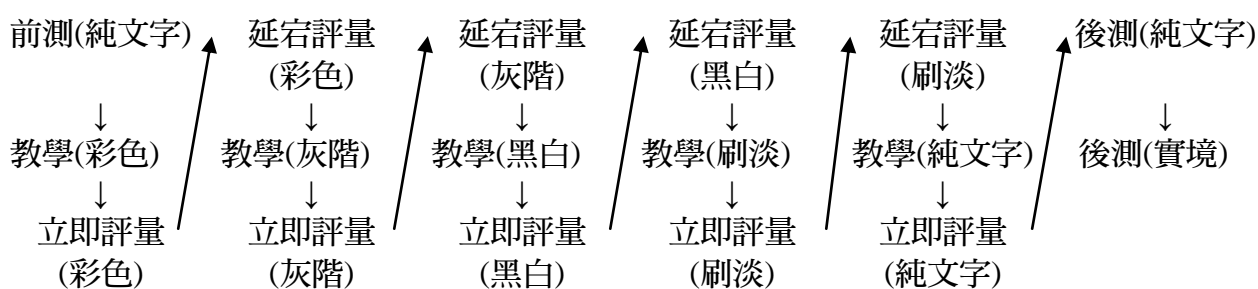


圖 3-3 功能性詞彙圖字卡之褪除流程

註：立即評量(彩色)→延宕評量(彩色)：表示教學後先評量彩色圖字卡學習效果之立即保留情形，於下次介入時接著繼續實施彩色圖字卡學習效果之延宕保留情形。

## 五、資料分析

本研究之資料來源主要是研究對象在進行視覺提示教學介入其功能性詞彙學習的歷程與結果，在介入的期間內，研究者對研究對象的一切相關學習因素加以省思、詰問，而研究對象所展現出來的外顯、內隱現象也考驗研究者，研究者不斷與研究對象互為主體、互相探究。在蒐集資料的過程中，研究者擬用多媒體器材以影像攝影或語音錄製的方式，藉由與研究對象的對話或非結構式訪談，來對研究者的想法產生衝擊或是肯定，並且擷取行動研究的相關資訊，將其影像檔或聲音檔轉譯成逐字稿，以進行編碼，研究者以 T 表示研究者本身，S1、S2 表示兩位研究對象，L 表示團隊中的特教班李老師，A 表示團隊中的論文指導教授，R 表示反應，Q 表示提問，7 個數字碼表示日期的年、月和日，例如：1000516 表示一〇年五月十六日，每教學介入一次，就予以記錄一次，在每回逐字稿的末端，加入研究者的省思，以讓整個研究更臻於完善。

## 參、結果與討論

本研究乃為視覺提示教學法對智能障礙學童功能性詞彙學習之行動研究，因考量研究參與者所處的地點主要為家裡、學校和社區，其次再就這三個地點探討其立即且必要的生活需求，因此研究者乃將本研究的功能性詞彙界定為在學校內跟上廁所及喝水等兩大類有關的文字。本章節共分成三節，第一節為檢核功能性詞彙之行動研究的相關評量，第二節為與「上廁所」有關的功能性詞彙之實施過程與結果，第三節為與「喝水」有關的功能性詞彙之實施過程與結果。

### 一、檢核功能性詞彙之行動研究的相關評量

本行動研究，為檢核其實行效果，採用形成性評量，及總結性評量。首先，先進行前測，量測研究對象之起點行為，接著採行持續評量的理念，進行教學→評量→再教學→再評量，其評量的部份即採行形成性評量的概念，透過不斷檢核、修正，並將其結果據以作為下次教學的依據。第一次教學時，在前 10 分鐘只呈現目標字(純文字)進行前測，接著 20 分進行教學，最後 10 分鐘立即檢核。之後的介入，在前 10 分鐘不進行任何教學，直接量測受試者對於上次教學內容的學習保留情形，若正確率達 80%(含)以上，則進行下一階段的褪除；若正確率未達 80%(含)以上，則再進行 20 分鐘的教學，最後 10 分鐘再立即檢核。待研究對象習得 80%(含)以上的目標字(純文字)，則將以生態評量當作總結性評量，藉以量測研究對象的終點行為，及其類化辨識能力。其詳細教學流程如下圖所示：

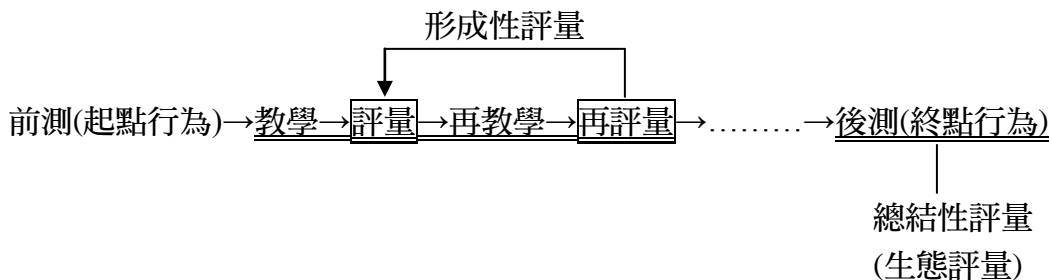


圖 4-1 功能性詞彙之教學與評量流程

### 二、與「上廁所」有關的功能性詞彙之實施過程與結果實例說明

#### 【研究者的省思】

經教學後，從兩位對於「緊急按鈕」的回答，可發現兩位受試者對於危機處理的應變能力頗為不足。

「TQ：你被關在廁所裡了，那怎麼辦？」

TQ：S2 怎麼辦？

S2R：(搖頭)

TQ：(問 S1) 那你呢？

S1R：(搖頭)

TQ：你在廁所遇到壞人，不知道怎麼辦？在那邊哭，還是一直拍門~一直拍門？

S1R：對

TQ：還是要怎樣？

S2R：一直踢」

可以推測當遇到無法預測的突發狀況時，大都以「哭鬧」、「一直踢門」或乾脆什麼都不做，只能等待學校的人員或老師發現其受困於廁所中，將其解救出來，因此研究者認為兩位受試者可能連這個裝置於每間廁所內部的「橘色的按鈕」都不曾留意過，更遑論其功能為何，甚至是對自身的安全有什麼重要性，因此研究者特別著重於「緊急按鈕」的使用方式及使用時機點這方面的教學，期能對兩位受試者在校園安全方面有所助益。

經由研究者與指導教授討論，教授認為此乃研究為避免某位受試者的回答影響另一位受試者待會的作答情形，所以研究者並未適時地根據受試者的錯誤型態予以糾正，倘若在日後的教學中，當受試者回答：救火車時，宜適時給予糾正為：是「消防車」，不是「救火車」，「救火車」是台語，國語不是這麼說的。再者，當研究者問受試者：S2 一直關在裡面，好嗎？ S2R：不要時，教授認為研究者此時應當進一步說明：所以，老師聽到緊急的聲音就會來救你。此外，當研究者問受試者：S2，你還要叫誰來？ S2R：老師。教授認為研究者此時應當追問：叫老師來做什麼？引導兩位受試者說出：救我。以便讓兩位受試者更能增進危機處理的應變能力。最後，教授認為當研究者問受試者：你在廁所遇到壞人，不知道怎麼辦？在那邊哭，還是一直拍門~一直拍門？受試者回答：一直踢。此時，研究者應當補充說明：這樣可能還是沒辦法引起大人的注意，還是要按“緊急按鈕”。

#### 【研究者的省思】

經教學後，可發現兩位受試者錯型態中回答不知道或以搖頭、聳肩表示不知道的情形已大幅降低，仔細觀察受試甲和受試乙在小號、大號的錯誤型態再對應教學時所呈現的彩色圖字卡，不難理解其思考的邏輯，

「TQ：這個是什麼？(呈現男生廁所圖字卡)

S1R：尿尿

TQ：這個是什麼？(呈現小號圖字卡)

S2R：廁所

TR：是小號」

因兩位受試者皆是男生，當呈現小號的圖字卡時，受試甲覺得這是尿尿要去的地方，所以直覺回答「尿尿」，而受試乙覺得這是上廁所要去的地方，所以直覺回答「廁所」；而在大號這個目標字上，受試甲的錯誤型態，已從前測的大海轉為大火再到大便，可以肯定的是受試甲已經牢記「大」這個字，雖然大便與大號是同義詞，但畢竟「號」與「便」的字形相差甚多，仍不能算通過，受試乙則將大號說成女生廁所，因在學校的實體廁所

內，男生廁所和女生廁所是兩個分開獨立的空間，男生廁所大號的地方確實與女生廁所的樣貌一樣，也難怪受試乙會混淆了。

經由研究者與指導教授討論，教授認為此乃研究為避免某位受試者的回答影響另一位受試者待會的作答情形，所以研究者並未適時地根據受試者的錯誤型態予以糾正，倘若在日後的教學中，當研究者詢問受試者：尿尿又可以說什麼？ S1R：小水，應當適時糾正為：是小號，不是小水。另外，教授認為當研究者呈現男生廁所圖字卡時，受試者回答：廁所，研究者僅以「小號」回應，略顯得語焉不詳，應當再給予受試者一個完整的句子作為回應，像是：所以告訴老師這是什麼地方？以便引導受試者回答：是男生尿尿的地方或是“小號”的地方。

這個叫什麼？

S1S2R：緊急按鈕

TQ：S2 緊急按鈕什麼時候要按？

S2R：警察

S1R：小偷

TQ：小偷來按喔！?小偷躲在廁所來按這個，告訴人家說我是小偷嗎？

S1R：哈哈....

S2R：啊~我是小偷喔~

表 4-3 施測日期：1000610 施測形態：上廁所彩色圖字卡(下一堂檢核)

目標字	對象	受試甲	錯誤型態	受試乙	錯誤型態
廁所		○	＼	○	＼
男生		○	＼	○	＼
女生		○	＼	○	＼
男生廁所		×	廁所	○	＼
女生廁所		×	女生	○	＼
小號		×	廁所	×	廁所
大號		×	廁所	×	女生廁所
沖水		×	水	×	男生
緊急按鈕		DN	DN	×	緊急

備註：

DN：不知道

○：答對，若第一次就答對，則在錯誤型態上畫 〵

×

### 【研究者的省思】

本次的檢核受試乙答對的目標字個數比受試甲多，唯「小號、大號」的錯誤型態與 6 月 7 日的錯誤型態一樣，皆回答「廁所、女生廁所」；反觀受試甲將「小號、大號、男生廁所」皆回答為「廁所」，可見經由上次的教學後，兩位受試者對於九個目標字仍不甚清楚，加上受試甲、乙彩色圖字卡(下一堂檢核)的正確率未達 80%(含)以上，所以研究者決定再繼續彩色圖字卡之教學，待 20 分鐘後，再立即檢核彩色圖字卡之學習效果。

經由研究者與指導教授討論，教授認為此乃研究為避免某位受試者的回答影響另一位受試者待會的作答情形，所以研究者並未適時地根據受試者的錯誤型態予以糾正，倘若在日後的教學中，當研究者詢問受試者：你肚子好痛喔~去這裡大號完，要怎樣?走掉嗎? S1R：不是，坐下~。研究者接著回答：大號完要坐下喔! ?似乎無法清楚引導受試者要記得沖水這個動作。因此教授建議加入：那會不會坐到大便啊?! 這句話，以明確導引「沖水」這個詞彙。

### 【研究者的省思】

研究者對兩位受試者實施幾次彩色圖字卡的教學後，發現受試甲專注力的持續時間較受試乙來得長，再者較少過度選擇(overchoose)的情形，能將注意力放在應當注意的事物上，且在切換性上也較能隨著目標字的轉換，適時地將注意力移轉到下一個目標字上，較少出現停留在上一個或上上一個目標字的情形，相對的，受試乙需不時的給予口頭提醒，才能將其注意力拉回眼前的所應專注的事物上。也因此研究者研擬出一套提升專注力的學習策略，取名為「另類 CPR」，詳述如下：

另類 CPR

C：call 呼喚(自己或他人呼喚自己的名字)

P：pursue 追求(想想自己要追求的增強物)

R：reality 現實(催促自己趕快回到現實生活)

此外，研究者再根據 C：call 呼喚，發展出兩個叫；P：pursue 追求，發展出 A：aid 目標；以及 R：reality 現實，發展出 B：because 因為和 C：condition 情況，研究者稱之為「另類口訣」，詳述如下：

另類口訣

叫：他人叫自己的名字，如：某某，有在專心嗎?在做什麼?

叫：自己叫自己的名字，如：某某，我剛剛有沒有專心?我剛剛在做什麼?

A：aid 目標(想想自己要的東西、物品、讚美或是活動等增強物)

B：because 因為(為什麼要專心?)

C：condition 情況(在什麼情況下可以獲得這些增強物?)

過程、成果與個人反思：

實施本專注力訓練，首先須讓實施對象熟悉另類口訣，例如：自問「我剛剛有專心

嗎？我在做什麼？」自我管理的技巧或是當訓練者詢問為什麼要專心？以及什麼情況下可以獲得這些增強物？實施對象必須能夠正確的回應，但因本次實施的對象為智能障礙學童，礙於認知上的缺陷，以致不易將另類口訣完整記憶再重複敘述出來，因此另類口訣必須十分簡單扼要，在訓練過程時，實施對象只須回答：上課要專心。就能回應 B：because 因為(為什麼要專心?)和 C：condition 情況(在什麼情況下可以獲得這些增強物?)的問題，因此只要多加訓練幾次，對於提升實施對象的專注力仍有一定的幫助。

因受試甲、乙本次彩色圖字卡(第二次~第三次下一堂檢核)的正確率皆達 80%(含)以上，所以研究者決定直接進行黑白圖字卡之學習效果測驗，不再給予教學，以檢視其在接受彩色圖字卡之教學後，對於黑白圖字卡之學習是否仍具有學習保留的情形。在施測的過程中，研究者只需將該圖字卡呈現於受試者面前並詢問受試者「這是什麼？」詢問的過程中，不論受試者回答的對與否，研究者只需詳實記錄其錯誤型態即可，不需加以解釋或給予提示，而錯誤型態之記錄以受試者第一次回答的答案為主，目的是要了解當研究者呈現一個刺激(stimulus)，受試者當下的反應(response)為何？其中蘊含行為學派的操作制約(S-R)原理。

表 4-6 施測日期：1000610 施測形態：上廁所黑白圖字卡(該堂立即檢核)

目標字	對象	受試甲	錯誤型態	受試乙	錯誤型態
廁所		○	＼	○	＼
男生		○	＼	○	＼
女生		○	＼	○	＼
男生廁所		○	＼	○	＼
女生廁所		○	＼	○	＼
小號		○	＼	○	＼
大號		○	＼	○	＼
沖水		○	＼	○	＼
緊急按鈕		○	＼	×	警察

備註：

DN：不知道

○：答對，若第一次就答對，則在錯誤型態上畫 〃

×：答錯，若未在第一答對，則在錯誤型態備註

【研究者的省思】

研究者發現，從 Thorndike 的操作制約(S-R)原理可以推估兩位受試者因為有了之前彩色圖字卡的相關經驗，所以當研究者呈現黑白圖字卡時，無效的行為出現頻率逐漸減少，而成功的行為出現頻率則逐漸增加，從上表可以明顯的看出經由之前舊經驗不斷的嘗試與錯誤，受試甲的正確率為 100%、受試乙的正確率為 88%以上，兩位的正確率大幅提升，同時答題所花費的時間也越來越少，也皆未出現回答「不知道」、或搖頭的情



形，唯受試乙在「緊急按鈕」該題回答為「警察」，

「TQ：你被壞人關在廁所裡了，老師會把你怎樣？救出來~還是你要一直被關在裡面？」

S1R：不要

TQ：S2 一直關在裡面，好嗎？

S2R：不要

TQ：所以你要按下這個，這個叫什麼？

S1S2R：按鈕

TQ：叫誰來？

S2R：警察

TQ：警察在外面，還要叫學校的誰來？

S1R：老師來

TQ：S2 還要叫誰來？

S2R：老師」

是因在彩色圖字卡教學介入時，研究者說明在廁所裡遇到壞人的時候要按下緊急按鈕，老師或警察才會來救你，由此研究者推論此乃受試乙回答「警察」之緣故。

經由研究者與指導教授討論，教授認為此乃研究為避免某位受試者的回答影響另一位受試者待會的作答情形，所以研究者並未適時地根據受試者的錯誤型態予以糾正，倘若在日後的教學中，研究者問受試者：警察在外面，還要叫學校的誰來？兩位受試者皆回答：老師。此時，研究者應當進一步追問：叫老師來做什麼？以便引導受試者說出叫老師來的目的是：救我。

## 肆、結論與建議

本研究旨在探討視覺提示教學法對國小智能障礙學童功能性詞彙學習之成效，採進行動研究作為研究方法，視覺提示教學法作為教學介入，從彩色、黑白、灰階、刷淡圖字卡再到純文字，逐一褪除，精熟度若達 80%(含)以上，則進到下一個階段。本研究乃立意取樣，篩選二位中度智能障礙學童作為研究對象，學習素材為「上廁所」、「喝水」共 13 個功能性詞彙為內容，並由研究者擔任教學者，在介入後除檢視智能障礙學童對於功能性詞彙的「看字讀音」和「聽音選字」之成效外，並於廁所內外、飲水機等自然情境中指認、認讀文字和操作相關功能。資料收集的方式是將介入過程以相機或錄音筆紀錄聲音檔和影像檔並轉譯成逐字稿，於每次介入後加入研究者的省思，並整理成量化的圖表。

本章將綜合研究之結果與討論，歸納視覺提示教學法對國小智能障礙學童在功能性詞彙學習成效之結論，並提出研究限制與建議。本章節共有三節，第一節針對研究結果

歸納出相關結論，第二節列出研究限制，第三節則針對目前教學及未來教學提出相關建議。

## 一、結論

### (一) 視覺提示教學法能增進智能障礙學童功能性詞彙學習

由兩位受試者在「上廁所」和「喝水」功能性詞彙作答情形之長條圖得知，在純文字前測部分，兩位受試者的答對個數皆為 0，經由視覺提示教學介入後，目標字的答對個數漸漸提升，但在 3 次的彩色圖字卡測驗中，學習保留情形尚未穩固，待進入黑白、灰階、刷淡的圖卡褪除測驗中，兩位受試者已能達到 80%(含)的精熟度，爾後在介入後期對純文字的「看字讀音」和「聽音選字」的答題情形也有不錯的表現。研究結果顯示，智能障礙學童在接受視覺提示教學法的介入後，對功能性詞彙的認讀和辨識能力有明顯進步。

### (二) 發展行動方案確實能解決實務工作上的問題

兩位受試者的注意力十分短暫，因此在進行功能性詞彙的教學過程中，常被迫中斷，因此研究者為改進此現象，乃發展一套自我管理策略—「另類 CPR」來提升兩位受試者的注意力。再者，利用動態評量「評量—教學—評量」的模式來輔助視覺提示教學法以增進兩位受試者對於功能性詞彙的精熟度，最後進行生態評量以確認其類化運用之能力。研究結果顯示，發展行動方案確實能解決實務工作上的問題。

### (三) 本研究確實能提升老師實施行動方案之專業能力

因考量多數研究偏量化研究，較無法詳細呈現研究者思考、受試者感受的現場細節，所以本研究於每次教學介入後，隨即將兩位受試者的學習情形整理成量化的表格或圖表，並加入研究者的省思，團隊間的對話、合作，促進專業社群的萌發。研究結果顯示，本研究確實能提升老師實施行動方案之專業能力。

## 二、建議

### (一) 針對目前教學之建議

#### 1. 黑白、灰階、刷淡可依學生程度擇一或擇二進行

關於圖字卡上的圖形褪除，根據本研究之研究結果顯示，兩位受試者經歷彩色圖字卡之「評量—教學—評量」的持續評量循環教學模式後，對於功能性詞彙的學習保留可達 80%(含)以上，因此在黑白、灰階、刷淡等圖字卡的教學上，進行得十分流暢，建議可以依照學生程度就「黑白、灰階、刷淡」三種圖字卡中，擇一或擇二進行，並不需要每一項都加以檢視其學習立即保留與延宕保留情形。

#### 2. 可結合溝通簿的使用

因本研究之兩位受試者皆為智能障礙學童，其中一位附帶有聲語型障礙，但兩位皆具有口語能力，所以在介入後期的純文字「認讀」部分，無顯著困難。考量部

份智能障礙學童無口語能力或口語能力較差，建議教學者可以結合溝通簿來讓學童使用，讓圖字卡的功能可以發揮得更完整，圖像是給身障者本人看，而文字是給一般人看，方便智能障礙學童與他人的溝通，以及協助其更能適應生活環境。

### 3. 可根據所處環境、生理年齡擴充詞彙

因本研究教學素材的取樣來自學校，然而智能障礙學童所處的環境並非只有學校，尚包括家庭和社區，因此建議教學者可以根據智能障礙學童所處的環境加以擴充功能性詞彙。另外，更應當隨著智能障礙學童生理年齡的增長，適時加入一些職場、交通、飲食、通訊、求救、理財等詞彙，以協助其應付未來的生活型態。

## (二) 針對未來教學之建議

### 1. 採用動態影像教學法做為介入方式

因本研究之功能性詞彙是以校園內實體的名詞作為教學素材，未包含其他抽象的詞性概念，研究者乃以傳統的書面形式作為圖字卡的呈現型態。有鑑於部分研究採用錄影帶教學來教導身心障礙者學習一些生活技能，運用工作分析的方式，將一個技能，分成好幾個工作(task)。因此建議未來教學者採用動態影像教學法，來教導智能障礙學童學習一些抽象的詞性概念，以讓整個功能性詞彙的涵蓋層面更加多元化。

### 2. 採用功能性符號或標誌作為學習素材

本研究是以功能性詞彙作為兩位受試者的學習素材，然而生活週遭出現的並不僅止於文字而已，尚包括一些重要的符號或標誌，像是交通標誌或安全號誌等，這些符號、標誌的習得對於智能障礙學童而言十分重要，因此建議可將其納入學童學習素材的範圍。

## 參考文獻

(礙於篇幅從略)

# Effects of Visual Prompting Pedagogy on the Functional Vocabulary Learning for Children with Mental Retardation— An Action Research

**Yu-Chen Fong**  
Dounan Elementary School

**Cheng-Ming Chen**  
National Chiayi University

**Chiu-Hua Chiang**  
National Chiayi University

## Abstract

This study aimed to investigate the effects of functional vocabulary learning through visual prompting pedagogy on two elementary children with mental retardation. Five stages, from color, black and white, gray, light brush chart word cards to the text, were established, fading gradually in order when the mastery of the participants reached up to 80% in each stage. This study was purposive sampling, screening two children with moderate mental retardation to participate in this action research. The researcher used thirteen functional vocabulary such as "toilet" and "water," to teach these two participants. In the later stage, two participants were requested to "see the pronunciation" and "listening to the selected word," to examine the learning effects both in and out of the classroom in the natural leaning environments. They learned in the classroom and then learned to identify, recognize and follow the directions to operate the toilets and drinking fountains.

The results indicated functional vocabulary learning through visual prompting pedagogy was effective on these two participants. The action plans developed in the teaching procedure were effective in facilitating their learning. The reflections on teaching procedure were helpful in solving the practical problems encountered in teaching. As a special educator as well as a researcher, this action research not only enhanced the professional competence of the researcher but also proved she was capable to conduct action researches in her future teaching career to contribute more in special education field. The researcher proposed five suggestions based upon the teaching experiences and the research results in this action research.

**Keywords:** visual prompting pedagogy, action research



# 以工作分析法或親子瑜珈作為家庭支持計畫 對德國自閉症幼兒發展與母親親職壓力之 實徵研究

張子嫻

稻江科技暨管理學院幼兒教育學系助理教授

## 摘 要

**目的：**本研究提供一套以工作分析法為基礎的「Small Steps」計畫，及以親子關係為基礎的親子瑜珈課程作為 17 名德國自閉症幼兒之家庭的教學活動，以探究自閉症幼兒之認知與適應行為（包括智力、記憶力、動作技能、日常生活技能、社會技能情緒與溝通）以及母親的親職壓力是否改善。**方法：**實驗提供「Small Steps」計畫與親子瑜珈給 17 名（7 名「Small Steps」組及 10 名親子瑜珈組）領有手冊之學齡前自閉症幼兒及其母親在家練習。母親們依自由意願選擇參加「Small Steps」計畫組或親子瑜珈組後，獲得共 20 次的到宅示範與個別指導，並以學得的方法教導幼兒共 10 個月。實驗以標準化工具 Leiter-R 及 ET6-6 對幼兒、以 PSI 對母親施以前後測。資料除作相關係數分析，並以 Wilcoxon-Test 及獨立樣本 t 檢定作顯著效果分析。**結果：**實驗結果顯示，幼兒發展與母親親職壓力呈現負相關；兩組幼兒在認知及其他發展、母親在親職壓力上後測均優於前測，並在多數領域達顯著水準；「Small Steps」計畫組的幼兒在智力與動作技能方面的進步相較於親子瑜珈組呈現顯著差異，其餘領域未達顯著差異。**結論：**「Small Steps」計畫及親子瑜珈是簡單學習且有效果的方法，可供德國自閉症幼兒之家庭練習。惟本研究受限於樣本較小，未來需要更多的相關實驗研究投入以驗證之。

**關鍵詞：**工作分析法、親子關係、自閉症

# 壹、研究動機與目的

## 一、研究背景與動機

在自閉症的出現率由七 0 年代的 4-5/10,000 上修到近日的 1/110 的同時，相關的介入方式也隨之多元(NAS-The National Autistic Society, 2008)。以德國為例，依德國自閉症兒童聯盟科學諮詢委員會統計資料顯示，相關的教學與治療方法至少三十餘種，其中又以應用行為療法 (ABA)、注意力交流法 (Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie, AIT)、感覺統合、關係療法(Differentielle Beziehungstherapie)、TEACCH 結構教學法、職能治療、音樂治療、支持性語言治療 (PECS)、與動作治療 (Körperbezogene Verfahren,如 Movementtherapy 等)及藥物治療最常被使用(Dalferth, 2004)。而部分這些方法隨著德國家長在早期療育系統中地位與角色的轉變(paradigm)，已不再侷限於只在醫療機構由專門人員進行。尤其是 Lovaas 等人的行為療法隨著幾名慕尼黑家長在 70 年代末傳到德國後，許多的家長一度要求自己在自閉症子女的療育過程中同時扮演家長與治療者的角色。但是這樣的角色扮演卻造成一些家長在面對自己子女時究竟該扮演父母或治療者產生角色衝突而遭受批評 (Chang, 2011)。今日，在家長回歸家長這個親職角色的同時，如何支持他們的教育任務成了自閉症議題研究者的共同責任。另外一方面，自閉症的介入研究(treatment study)顯示，在家庭成員緊緊相連的生態系統下，家庭成員與自閉症幼兒在家的互動尤其對幼兒的社會發展及溝通能力有正面的影響(Knott, Lewis & Williams, 2007; Schertz & Odom, 2007)。因此，當前許多歐美的實徵研究紛紛以家庭為主軸，以 ABA、遊戲、關係的建立、或是綜合的方法(comprehensive treatment)，作為教育與訓練家長的計畫(home-based parent-run intervention)，目的不在訓練家長成為治療者，而是藉由這些計畫支持家長的親職任務與角色，並檢驗所提供的方法對幼兒問題行為、認知、語言、社會技能等發展的影響 (Bernard-Opitz, Ing & Kong, 2004; Lechago & Carr, 2008; Mahoney & Perales, 2003)；除了教育與訓練家長的研究計畫以外，在德國「以家庭為中心、家長為主角、治療師退居到協助家長如何與幼兒互動」的到宅療育服務系統中，治療師們帶著玩具進入家庭，協助家長及家庭成員有系統的與孩子建立關係，並進一步引導家長與孩子互動。也就是說，治療師在進行治療的同時也提供家長親職教育課程，其目的並不是在使幼兒獲得最廉價、最長時間的治療，而是希望藉由介紹給家長系統化的方法來支持家長的教育功能，進而增進幼兒發展與減輕家長的親職壓力 (Bruder, 2000; Ingersoll & Dvortcsak, 2006)。而不論是以研究為目的的家長教育與訓練計畫，或是實際的治療，這些方法均有一個共同的特色，即是「以家庭為中心、融入生活、父母參與 (合作的伙伴關係) 及系統化教學」。

在眾多以家庭為中心的家長訓練計畫中，除了工作分析法(Task Analysis, TA)、單一嘗試教學 (Discrete Trial Training, DTT) 及核心反應訓練 (Pivotal Response Training, PRT，或稱自然語言範例-Natural Language Paradigm, NLP) 常被傳授給家長外 (Smith,

2001; Thiessen et al., 2009), 遊戲亦是常被使用的方法之一 (Solomon et al., 2007; Williams, 2003)。其中工作分析法是將教學任務細分成一連串小單位的教學步驟與目標, 其最大特色在於教師(家長)以學生(子女)現階段的能力為考量起點, 先對每一項教學目標進行分析後, 再逐步進行教學, 也就是所謂的 small step approach, 以確保學生(子女)的每一個學習環節都能順利相連、完成目標; 而相較於工作分析法的強調幼兒現階段的能力、重視教學目標診斷與分析, 遊戲主要以幼兒的興趣為出發點, 強調在過程中關係的建立與合作互動行為的產生。近年的遊戲更是常以親子的地板時間 (Floortime) 為基礎, 進行互動教學, 以追蹤其對自閉症幼兒社會技能與溝通能力的發展。此兩種方法如何支持自閉症家長的親職任務、對自閉症幼兒發展的影響為何值得比較與探討。

## 二、研究目的

綜上所述, 本研究以支持自閉症幼兒家長在家中的親子活動為出發點, 提供母親一個以工作分析法為基礎的「Small Steps」計畫及強調合作互動的親子瑜珈, 作為家長與自閉症幼兒在家中的一種互動模式, 以瞭解此兩種方法是否能適合家長在家進行、以及對自閉症幼兒的發展及對母親親職壓力的影響, 其目的如下:

1. 瞭解工作分析法之「Small Steps」計畫及親子瑜珈是否對自閉症幼兒家庭而言是一套簡易可行的方法。
2. 以系統化、科學化方法檢驗此兩種方法之成效。
3. 瞭解幼兒發展與母親親職壓力間的關係。
4. 探討此兩種方法間是否對自閉症幼兒發展及母親親職壓力的改變造成顯著差異。

## 三、待答問題與研究假設

為達前述研究目的, 本研究之研究問題為:

1. 幼兒的發展與母親的親職壓力間關係為何?
2. 幼兒的智力、注意/記憶力、動作、生活技能、情緒、社會與溝通能力的發展是否因為工作分析法之「Small Steps」計畫/親子瑜珈的練習而改善?
3. 母親的親職壓力是否因為工作分析法之「Small Steps」計畫/親子瑜珈的介入而改善?
4. 幼兒發展是否因工作分析法之「Small Steps」計畫/親子瑜珈的不同呈現顯著差異?
5. 母親親職壓力的改變是否因工作分析法之「Small Steps」計畫/親子瑜珈的不同呈現顯著差異?

針對前述之研究問題, 本研究之研究假設為:

1. 幼兒的發展與母親的親職壓力間呈現負相關。
2. 兩組幼兒智力、注意/記憶力、動作、生活技能、情緒、社會與溝通能力會因工



作分析法之「Small Steps」計畫/親子瑜珈的介入前後測比較呈顯著差異( $p < .05$ )，且後測優於前測。

3. 兩組母親的親職壓力會因工作分析法之「Small Steps」計畫/親子瑜珈的介入前後測比較呈顯著差異( $p < .05$ )，且後測優於前測。

4. 兩組幼兒的認知發展與其他技能進步情形存在顯著差異( $p < .05$ )，且工作分析法之「Small Steps」計畫組幼兒的進步情形優於親子瑜珈組的。

5. 兩組母親的親職壓力進步情形存在顯著差異( $p < .05$ )，且工作分析法的「Small Steps」計畫組母親的進步情形優於親子瑜珈組的。

## 貳、文獻探討

### 一、工作分析法之「Small Steps」計畫相關研究

「Small Steps」計畫是澳洲 Macquarie 大學的特教中心為了讓家長能在家教育自己的子女，以工作分析法為基礎而設計的小步驟自然情境教學活動計畫。此計畫的課程內容以幼兒在家中的日常生活為依據，先由老師、治療師與家長參考零到五歲幼兒的各大領域之發展里程設計課程、再經過實驗修正後撰文而成。全計畫共八冊，包括計畫介紹、教學技巧與評估方法、大動作技能、小動作技能、接收性語言、表達性語言、個人及社會能力以及評估量表。此計畫最大的特色在於將工作內容分步驟執行，將教學目標具體化與系統化，並且將教學活動以工作分析法之「診斷-教學-評量-再教學」的步驟文字化，每一個指令都有簡單、清楚、明朗的文字記載，以確保家長能執行、且幼兒能得到最適當的引導。在計畫中幼兒是活動的主角，在以幼兒現階段的能力為基礎的原則下，家長依幼兒興趣選擇活動，進行練習，並依幼兒表現隨時修正教學目標，所以它既是一套指導手冊及教學課程，也是一套評估工具。此計畫在德國唐氏症中心家長及負責人 Halder 於 2000 年將此計畫譯成德文、介紹到德國後就成為唐氏症中心教學使用、以及提供給家長與會員的訓練課程。除了在澳洲及德國，紐西蘭、荷蘭及土耳其等國也普遍使用此計畫。Haveman (2007) 為瞭解此計畫對德國智能障礙/發展遲緩幼兒的影響，於 2002 年以此計畫培訓 44 名德國 Dortmund 大學復健特教系研究生為家庭輔導員，教導 44 個家庭使用此計畫三個月，後續追蹤九個月。研究顯示，除 2 名極重度唐氏症幼兒因常需進出醫院而未真正執行計畫，其餘家長均同意，此計畫幫助他們學會以小步驟進行教學，而且方法清楚明朗、簡單易行，又能符合家庭中的日常生活作息，家長並不需要額外添購教具或學習高深學問；此外，家長因看到自己孩子的進步而使他們覺得以作父母為榮、更樂意教導子女。惟，2002 年的實驗雖將計畫的執行過程與對幼兒發展的影響撰寫成冊，並未追蹤此計畫對家長親職壓力的影響。有鑑於此，為瞭解「Small Steps」計畫是否亦適合作為自閉症幼兒家長之親職教育計畫、以及其對親職壓力的影響，本實驗

邀請德國 17 個自閉症幼兒家庭參與此計畫。而因考量自閉症幼兒在動作技能方面的發展相較於其餘發展領域最接近常模 (Osterling & Dawson, 1994; Poustka et al., 2008)，且動作技能的練習實是包含其餘領域的，本研究以幼兒此優勢領域為出發點，提供大動作技能、小動作技能以及評估量表，訓練家長運用此計畫。

## 二、親子瑜珈相關研究

瑜珈一詞雖然在兩千多年前的瑜珈經典中才出現，然早在五千年前的古印度，修行者與自然共生的過程中觀察到動物具有治癒疾病的本能，因此得到靈感，開始模仿學習動物的生活方式、調和呼吸、活動身體、配合四季共生的自然法則，並加以修正改良，使其可以運用到人體疾病的治療上；瑜珈在今日常被作為強身健體、舒解壓力、增加注意力的練習，且對象不限成人、兒童、非障礙者與障礙者 (Dittrich, 2008)。兒童瑜珈專家 Fraser (引自 Singleton, 2004)認為，兒童是天生的 Yogi (修行瑜珈的人、瑜珈使者)。她以自己小時候的經驗告訴讀者，當她與母親一起像貓咪一樣彎腰、拱背，像眼鏡蛇一樣抬著頭，像獅子一樣吐舌怒吼，像蝴蝶一樣張開翅膀時的快樂，以及她長大後因為練習瑜珈所帶給她的身體的自覺及心靈的強壯。許多國家的學校，例如印度、義大利、比利時、法國、德國、英國、以色列、匈牙利、智利、挪威、美國、奧地利、丹麥、澳洲、俄國及匈牙利，也提供瑜珈課程供學童選課 (Augenstein, 2002)。以德國為例，Stück (2000) 調查來比錫一所學校的學童發現，62.7% 學童有學習壓力，28% 學童更因學業成績問題與父母產生衝突。Stück 並為學童設計了瑜珈課程做為學童放鬆身心、減輕學習壓力、增進體能與專注力練習。Singleton (2004) 曾在北印度一個學校參與 Alice-Project 教導兒童瑜珈數年。這個學校收的學生大部分都是因為嚴重的行為問題，尤其是反社會行為被原學校退學、或是因為貧窮繳不起學費而入學。幾年下來大部分的孩子在自我價值感、EQ、IQ、社會行為及學校成績方面明顯的進步。Chissick 則於 1999 年在英國創辦了瑜珈學校 (YogaBuds)，提供瑜珈課程給有自閉症、注意力缺陷過動症及情緒行為障礙的兒童練習 (Chissick & Proßowsky, 2005)。而英國的自閉症協會 (National Autistic Society -NAS) 及美國的自閉症協會 (Autistic Society of America -ASA) 更提供瑜珈課程讓自閉症者練習。Betts 夫妻 (2006) 則是直接與他們 9 歲患有亞斯伯格的兒子一起練習瑜珈並報導，兒子恐慌的情形減輕了，情緒較穩定，動作技能、協調性與靈活度也改善了。該名患有亞斯伯格的男孩並表示，他非常喜歡與母親一起練習瑜珈。儘管如此，瑜珈的成效，尤其是對幼兒的成效，卻一直未真正接受系統化、科學化的檢驗；再者，Dowson & Galpert (1990) 提供 15 個自閉症幼兒及其母親每天 20 分鐘的模仿遊戲 (Parent-Infant-face-to-face-Interaction)，兩個星期後幼兒與他人的眼神互動 (eye contacts) 及在遊戲時的想像力變豐富了。這些理由促使研究者在教導成人瑜珈課程多年後開始思考親子瑜珈作為自閉症幼兒介入方法的可能性，並進一步設計親子瑜珈做為親子互動的一種模式。而相較於成年人練習瑜珈的目的在於健身、抒壓或獲得內心的平靜，研究者認為親子瑜珈雖以大動作技能的發展為起點，更應該藉由母親引導幼兒練習的過程中增

進彼此眼神的互動、身體的接觸及練習想像力（因為瑜珈的動作多半模仿動物而來）及注意力、認識自己的身體及察覺自己（self-awareness），以達增進幼兒發展、減少問題行為之目的。

## 參、研究設計與實施

本研究以準實驗研究（quasi experiment）進行，研究者提供「Small Steps」計畫與親子瑜珈作為 17 個自閉症幼兒家庭的訓練計畫 10 個月，並對幼兒的智力、注意/記憶力、動作、生活技能、情緒、社會與溝通能力及母親的親職壓力做前測後測。研究之設計與實施說明如下：

### 一、研究對象

#### （一）樣本的取得

在 Haveman 教授的協助下，研究者於 2007 年 10 月先以 Dortmund 大學復健特教系之名發函、去電給德國北來因邦聯（Nord-Rhein-Westfalen，首都為科隆）Dortmund、Bochum、Essen、Hagen、Siegen、Aachen 等 12 個有自閉症治療中心（ATZ）的城市，向自閉症治療中心說明研究目的與方法後，再經由同意將此實驗計畫繼續轉達給家長的自閉症中心的治療師引薦，一一與有意願參與研究之家長會談。至 2008 年 3 月，共有 20 名領有自閉症手冊、尚未進入小學就讀的六歲以下幼兒之母親同意參與計畫。

#### （二）分組

鑑於研究樣本之特殊性與需配合實驗進行長達 10 個月，本研究採立意抽樣，且基於研究倫理，筆者明確告知 20 名欲參加實驗之母親須每天以「Small Steps」計畫或親子瑜珈與幼兒互動至少 15 分鐘共 10 個月、以及配合資料蒐集與接受測驗；17 名母親簽署同意書參與計畫，其中 7 名母親選擇參與「Small Steps」計畫組，另 10 名母親選擇參與親子瑜珈組。兩組幼兒年齡、性別及特徵如表 1。

表 1：介入前 (T0) 兩組幼兒特徵

		「Small Steps」組 N = 7	親子瑜珈組 N = 10
性別	男	4	9
	女	3	1
年齡		43	62
問題行為 (母親的主觀報導) (可複選)	動作技能	2	1
	接收性語言	3	2
	表達性語言	5	2
	生活技能	3	4
	情緒	2	1
	吃/睡	2	4
	注意力	3	2
	單調、重複行為	2	3
	學習能力	0	0
	目前接受的治療 (可複選)	感覺統合	0
職能治療		3	5
語言治療		6	5
其他 (音樂)		0	1

相較於「Small Steps」組母親對其子女在表達性語言的表現上最不滿意，親子瑜珈組的母親則對其子女在生活技能與吃/睡方面的表現較不滿意。

## 二、研究工具

為檢驗變項之間的關係，本研究以下列標準化工具為幼兒與母親進行前後測：

### (一)萊特量表 Leiter-R (Roid & Miller, 1997)

Leiter-R 為非口語標準化測驗工具，內容包括智力及注意/記憶力。此工具之平均數為 100，標準差 15，2 到 5 歲幼兒的信度為.92 (Full IQ) 及.87 (Memory)，重測信度則為.90 及.76。此工具雖尚未被建立德國常模，然，因美國常模包含歐裔(跨文化族群)，且測驗因視覺功能導向(卡片)而普遍作為 2 到 20 歲自閉症者的智力測驗。測驗由研究者在自閉症幼兒家中執行，共分 2 次，每次最長 40 分鐘。

### (二)6 個月到 6 歲兒之發展量表 ET6-6 (Entwicklungstest für Kinder von 6 Monaten bis 6 Jahren, Petermann et al., 2004)

此工具適合 6 個月到 6 歲之德國幼兒 (標準化樣本為 950 名德國幼兒)，測驗以遊戲方式進行，由研究者對幼兒直接施測，測驗時間約需 40 分鐘。測驗分五個領域，分別是溝通能力、日常生活技能、情緒、社會及動作技巧。此工具之平均數非 100，標準差亦非 15，而是依幼兒年齡每六個月一組共分 12 組，每一組在每一個領域的平均數及標準差均略不相同。

### (三)親職壓力量表 PSI (Tröster, 1998)

本實驗以 PSI 做為家長親職壓力測驗工具。此工具為問卷模式，適合有 12 歲以下孩子之家長。依據 Abidin，親職壓力來自於孩子及家長本身兩大因素，而其中孩子的因素

包括過動／無法專注、子女增強父母、情緒、接納性、適應性與強求性，而家長因素則包括、親職能力、親職角色投入、親職角色限制、憂慮、夫妻關係、社會孤立與健康。PSI 德國常模由 Tröster 編制建立，共 67 題，以百分等級 90（總分 294）為高分，分數越高，壓力越大。

### 三、資料的蒐集與分析

#### (一)資料蒐集

質性資料包含非標準化之問卷、觀察(參與觀察)及訪談紀錄(含面談及電話訪談)、家長筆記、照片及 DVD。問卷包含結構式/半結構式幼兒(基本資料、病源史、接受療育情形及發展狀況)及母親(基本資料、家庭及教育程度、就業情形)資料及滿意度調查，其中滿意度調查旨在瞭解母親參與計畫後孩子的發展與親職壓力是否得以改善之主觀報導。觀察與訪談記錄及家長筆記旨在瞭解幼兒及母親執行計畫之情形，以適時修正 IEP/IFSP。照片及 DVD 則紀錄樣本前測、後測之發展，並作為幼兒與母親互動之 Feedback。幼兒之認知與其他發展以 Leiter-R 及 ET6-6 進行前後測。

#### (二)資料分析

幼兒與母親之前測、後測資料以 SPSS 第 15.0 版進行相關係數分析與描述性統計(分析中數、平均值)。實驗樣本雖不足 30 且樣本亦非常態分配，然因成對樣本 t 檢定在檢驗變項的關係上較為嚴謹，所以除以無母數統計法 Wilcoxon (Matched-pairs) Signed-rank Test 做變項關係之檢定外，增加成對樣本 t 檢定之結果供讀者做比較與判斷。「Small Steps」計畫組與親子瑜珈組是否有顯著差異則以獨立樣本 t 檢定(Independent t-Test)分析之。資料依實驗假設以單尾檢定之。

### 四、家長的教育訓練

兩組母親自 2008 年 3 月到 2008 年 12 月間分別與研究者預約共 20 次到宅服務，以進行教育訓練。研究者依約訂之時間到達每一個家庭，教育訓練課程內容如表 2：

表 2：教育訓練內容

「Small Steps」計畫組內容	親子瑜珈組
1. Book 8 (評估：如何選擇練習內容及紀錄)	1. (a)拜日式示範與練習
2.小動作技能：	2. 坐姿瑜珈
FM.A: 視覺功能	(a) 坐腳根 (b) 棒式 (c) 坐姿前彎 (d) 開腳前彎 (e) 屈腳前彎 (f) 側彎 (g) 腳踏車式
FM.B: 抓握功能	3. 站姿瑜珈
FM.C: 物體恆存	(a) 山型 (b) 樹式 (c) 三角式 (d)彎腰 (e) 椅子式 (f) 側彎 (g) 勇士 (h) 舞蹈式
FM.D: 放、擺	4. 臀部及背部姿勢
FM.E: 實體操作	(a) 船式 (b) 弓式 (c) 橋式 (d) 側彎 (e) 犁式 (f) 側躺式 (g) 嬰兒式
FM.F: 畫圖	5. 動物姿
FM.G: 閱讀	
FM.H: 解決問題與拼圖	
FM.I: 分類與整理 - 實體與圖片	

---

FM.J: 分類、整理與選擇 – 為學校做準備	(a) 貓式 (b) 犬式 (c) 眼鏡蛇式 (d) 蝴蝶式
3. 大動作技能	(e) 獅子式 (f) 螳螂式 (g) 魚式 (h) 蝸牛式
GM.A.: 走之前	
GM.B.: 平衡、走及跑	
GM.C.: 上樓梯及攀爬	
GM.D.: 球的技能	
GM.E.: 跳	
GM.F.: 騎三輪車	

---

### 1. 「Small Steps」計畫組

「Small Steps」計畫是參考嬰幼兒發展指標設計而成，在每個領域之下均分為數個次領域，每個次領域均有許多為不同發展年齡嬰幼兒所設計的教學目標，且這些目標依發展順序編排，以利家長瞭解自己子女當下的發展狀況。以小動作技能領域的「FM.E: 實體操作」次領域為例，其教學目標包括

- 9-12 個月：
  - 33. 可以水平拉線，把玩具拉過來。
  - 34. 會推玩具火車、玩具車。
  - 35. 會拿兩個積木互敲。
- 12-15 個月：
  - 50. 會垂直拉線，把玩具拉上來。
- 15-18 個月：
  - 58. 會兩手操作某物。
- 18-24 個月：
  - 70. 會摺紙（照著做）
  - 71. 會拿工具解決簡單的問題
- 2-3 歲：
  - 91. 會穿四個大型的珠。
  - 92. 會穿四個中型的珠。
  - 93. 會用剪刀剪。
  - 94. 會把玩具轉開。
- 3-4 歲：
  - 95. 會組合六塊樂高（Duplo）積木。
  - 127. 會穿四個小型的珠。
  - 128. 會剪斷 2 公分寬的紙條。
  - 129. 會剪斷 10 公分的正方形紙（把 10×10cm 的紙切成兩半）
  - 130. 貼紙。
  - 131. 用至少六塊樂高（Duplo）組成簡單的形狀。

每一個教學目標均包含活動說明、能力評估（教材與方法）、能力訓練、遊戲及在家活動及進階活動，以教學目標「33. 可以水平拉線，把玩具拉過來」為例說明如下：

#### **FM.E.33 可以水平拉線，把玩具拉過來**

這個技能跟 FM.G 系列早期解決問題的能力息息相關。孩子必須把綁在玩具上的線拉過來到手可及的距離。

#### **能力評估**

教材：在一個孩子喜歡的玩具上綁上約 60 公分長的線，您也可以直接用裝有輪子並用繩子拖曳的玩具。

方法：示範給他看，您怎麼把玩具拉過來。玩具的距離要在孩子伸手不可及的地方。把

繩子交到他手裡，對他說「拉過來」。如果他把線拉過來拿到玩具，就給他一個十。

### 能力訓練

常常示範給孩子看，剛開始，必要時，幫忙拉。有輪子的玩具他會比較容易拉，另外，要注意，做這個練習時要有適當的平面（地板）。如果孩子如果不會拉線或握不住線，剛開始也可以在玩具的另一頭貼上尿布，這樣面積大一點他會比較好抓住。當他把尿布抓過來時，玩具也就跟著過來了。如果這樣孩子沒問題了，您可以繼續在繩子上綁個珠或環之類的，好讓他能順利的拉過來。如果孩子不是拉線把玩具拉過來，反而是爬過去，那麼您可以把玩具放到他的睡車上（有柵欄的），繩子記得要在柵欄外，或是你們就坐著，在桌上玩這個玩具。

### 遊戲及在家的活動

這個練習還有很多方式可以進行，例如，您也可以在孩子躺著時試試看。

### 進階

這個單元比較難的變化可以參考 FM.E.50(垂直拉線，把玩具拉上來)。

7 名母親透過網路向唐氏症中心訂購「Small Steps」計畫套書後，由研究者教導第 4、5 冊大小動作技能，以及第 8 冊評量表。其中第 4、5 冊之教學次領域如表 2，教學目標與方法如上述。家長教育訓練以個別方式進行，先執行哪一個次領域之教育目標則是在研究者每次到府觀察、與母親一起會談後，再依幼兒之能力（現階段發展年齡）、興趣決定。每一位母親均獲得 20 次家庭拜訪，每次家訪均進行 1 小時的支持性談會、個別指導與示範教學。研究者依約定於 2008 年 3 月起到 12 間到參與計畫之家庭、與母親討論教學內容（設計 IEP）後先由研究者與幼兒一起活動、進行示範教學後，再由母親接手與幼兒繼續練習並且做紀錄，直到下次筆者到訪，再討論是否繼續練習此項技能或另一項新的技能。

## 2. 親子瑜珈組

10 名母親被教予以表 2 內容與幼兒互動。母親被要求在固定時間、固定地點鋪上瑜珈墊，且告知幼兒，研究者到家裡來時，我們要一起練習瑜珈。研究者依約訂時間到府後先由筆者進行引導、母親在旁觀察，待幼兒開始模仿筆者的瑜珈動作，或與筆者一起練習雙人瑜珈動作後，母親加入練習，並慢慢由母親取代筆者與幼兒一起練習，研究者在旁支持其練習。每一個動作均會配合數數與一段故事，每一個幼兒練習的內容大同小異，惟動作的次序依每位幼兒的能力與所講述的故事而異。此外，每個家庭並獲得研究者提供之瑜珈音樂、練習記錄表、每一個動作之文字說明與照片、動作 DVD 以及與實驗進行後與幼兒一起練習之 DVD，做為平日練習時參考依據直至 2008 年 12 月。以動物體位法之獅子式為例，其動作說明與功用如下：

### 獅子式

動作說明：跪姿、腳尖墊起、臀部坐於腳跟、手指張開放於腿上，吸氣後使全身肌肉緊繃、身體向前彎、手掌著地、張口大喝一聲、眼睛睜大、舌頭向外伸出，停

留幾秒後還原。

功用：\*強化視覺功能及呼吸道。

\*練習臉部及下巴肌肉的放鬆、增加心理的舒適感及正面的想法。

\*緩和憤怒、不安的情緒，使呼吸更順暢。

適合年齡：3 歲以上。

活動及時間：可練習 3-5 次。

動作說明與照片供家長平日參考，在進行練習時研究者會依體位法說故事，並要求孩子加入故事，例如：

誰是獅子王？(研究者問。孩子回答：Phillip。研究者答：哇！Phillip 是獅子王，好厲害！並開始獅子式動作；若研究者問，孩子未回答時，研究者會繼續問：是 Phillip 還是 Frau Chang? 並試圖引導孩子回答。)

森林裡面誰最厲害？(研究者問。孩子回答：Phillip。研究者問 Phillip 是什麼？孩子回答：獅子王，好厲害！並繼續動作)

我們要來選獅子王，看誰最勇敢、聰明。(研究者問：誰最勇敢聰明？孩子回答：Phillip。)

## 肆、研究結果與討論

(一) 研究假設一之檢定：幼兒的發展與母親的親職壓力間呈現負相關

以幼兒之認知發展與母親親職壓力作相關係數分析，兩組幼兒發展與母親親職壓力均呈現負相關；其中「Small Steps」計畫組之前測相關係數為高度負相關-.761，後測則為中度負相關-.615；親子瑜珈組之前測後測均呈現低度負相關，分別為-.229 與-.296。

(二) 研究假設二之檢定：兩組幼兒智力、注意/記憶力、動作、生活技能、情緒、社會與溝通能力會因工作分析法之「Small Steps」計畫/親子瑜珈的介入前後測比較呈顯著差異( $p < .05$ )，且後測優於前測。

針對研究假設二，以表 3、表 4 說明結果。

表3：「Small Steps」計畫組幼兒之認知及其他發展前後測結果

	N= 7		Wilcoxon- Test t 檢定	
	T0	T1	p 值	p 值
<b>Brief IQ</b>	55.0±9	83.0±9	.018*	.000*
<b>Full IQ</b>	50.9±7	83.9±7	.018*	.000*
<b>注意/記憶力</b>	62.6±9	64.7±9	.222	.310
<b>溝通</b>	2.9±2.0(Z= 9.5)	3.6±1.5(Z=9.2)	.317	.356
<b>生活技能</b>	1.5±2.3(Z= 5.9)	3.1±2.4(Z=6.3)	.018*	.001*
<b>情緒</b>	3.2±1.4(Z= 8.7)	4.7±1.1(Z=8.4)	.042*	.024*
<b>社會技能</b>	1.4±3.0(Z= 6.0)	4.8±3.3(Z=6.8)	.017*	.001*
<b>動作技能</b>	3.3±2.3(Z= 7.0)	7.8±1.9(Z=8.1)	.018*	.000*

Z為該年齡層幼兒之常模

\*達顯著效果



「Small Steps」計畫組幼兒前測結果顯示，幼兒在認知領域之前測均低於常模約3個標準差，其餘各領域以溝通技能落後常模最多、動作技能表現最佳。幼兒的各項發展在後測時均優於前測，其中以動作技能最接近常模。以Wilcoxon及成對樣本t檢定檢驗前後測之差異，兩統計工具檢驗之結果呈現一致性。「Small Steps」計畫組幼兒除注意/記憶力及溝通外，其餘領域均達顯著效果。

表4：親子瑜珈組幼兒認知及其他發展之前後測結果

	N= 10		Wilcoxon- Test	t 檢定
	T0	T1	p 值	p 值
<b>Brief IQ</b>	71.0±9	84.1±9	.012*	.007*
<b>Full IQ</b>	66.7±7	83.8±7	.005*	.003*
<b>注意/記憶力</b>	71.7±9	74.8±9	.090	.087
<b>溝通</b>	3.5±1.1(Z= 9.5)	6.5±1.1(Z= 9.5)	.063	.051
<b>生活技能</b>	3.8±1.6(Z= 7.7)	6.5±1.6(Z= 7.7)	.005*	.000*
<b>情緒</b>	5.7±1.4(Z= 8.7)	6.6±1.4(Z= 8.7)	.066	.081
<b>社會技能</b>	2.1±2.3(Z= 7.4)	5.6±2.3(Z= 9.1)	.008*	.001*
<b>動作技能</b>	6.0±1.7(Z= 9.1)	8.8±1.7(Z= 9.1)	.005*	.001*

Z為該年齡層幼兒之常模 \*達顯著效果

親子瑜珈組前測結果顯示，幼兒在認知領域之發展低於常模約2個標準差，其餘各領域以情緒及動作技能的發展最接近常模，溝通與社會技能則落後常模最多。幼兒的所有發展後測均優於前測，其中動作技能最接近常模。以Wilcoxon及成對樣本t檢定檢驗前後測之差異，兩統計工具檢驗之結果呈現一致性顯示。親子瑜珈組幼兒除了在注意/記憶力、溝通及情緒未達顯著差異，其餘領域均達顯著差異。

(三) 研究假設三之檢定：兩組母親的親職壓力會因工作分析法之「Small Steps」計畫/親子瑜珈的介入前後測比較呈顯著差異( $p<.05$ )，且後測優於前測。

針對研究假設三，以表 5 說明結果。

表5：德國母親親職壓力前後測結果

德國	Small Steps 組 (N= 7)				親子瑜珈組 (N= 10)			
	T0	T1	Wilcoxon- Test	t 檢定	T0	T1	Wilcoxon- Test	t 檢定
<b>家長因素</b>	154.4	115.4	.043*	.029*	139.7	120.6	.047*	.067
<b>幼兒因素</b>	143.4	125.3	.027*	.008*	133.7	118.2	.028*	.010*
<b>PSI-Total</b>	297.9	240.7	.018*	.001*	273.4	238.8	.021*	.015*

PSI總分高於294，幼兒因素高於135，家長因素高於165為高壓力，以\_標示。 \*達顯著效果

表5顯示兩組母親在家長因素、幼兒因素及PSI整體之前後測結果。其中「Small Steps」組之母親在幼兒因素及整體PSI上的前測均呈現高壓力。以成對樣本t檢定及Wilcoxon檢驗前測、後測之差異，其結果顯示，「Small Steps」計畫組母親的壓力在各個領域上不論以成對樣本t檢定或是Wilcoxon均達到顯著效果，而親子瑜珈組則在幼兒因素及PSI整體上兩種工具均呈現顯著效果。

(四) 研究假設四之檢定：兩組幼兒的認知發展與其他技能進步情形存在顯著差異 ( $p<.05$ )，且工作分析法之「Small Steps」計畫組幼兒的進步情形優於親子瑜珈組的。

針對研究假設四：以表6說明結果。

表6: 「Small Steps」計畫組與親子瑜珈組幼兒發展進步情形之比較

	組別	平均數		進步	<i>p</i> -值
		T0	T1	T1-T0	
<b>BriefIQ</b>	Small Steps (N=7)	55.0	83.0	28.0	.011*
	親子瑜珈 (N=10)	71.0	84.1	13.1	
<b>FullIQ</b>	Small Steps	50.9	83.9	33.0	.021*
	親子瑜珈	66.7	83.8	17.1	
<b>注意/記憶力</b>	Small Steps	62.6	64.7	2.1	.709
	親子瑜珈	71.7	74.8	3.1	
<b>溝通</b>	Small Steps	2.9	3.6	0.7	.154
	親子瑜珈	3.5	6.5	3.0	
<b>生活技能</b>	Small Steps	1.5	3.1	1.7	.094
	親子瑜珈	3.8	6.5	2.7	
<b>情緒</b>	Small Steps	3.2	4.7	1.5	.407
	親子瑜珈	5.7	6.6	0.9	
<b>社會技能</b>	Small Steps	1.4	4.8	3.4	.969
	親子瑜珈	2.1	5.6	3.5	
<b>動作技能</b>	Small Steps	3.3	7.8	4.5	.020*
	親子瑜珈	6.0	8.8	2.8	

\*達顯著效果

表6顯示，「Small Steps」計畫組在BriefIQ、FullIQ、情緒與動作技能領域之進步情形優於親子瑜珈組，親子瑜珈組幼兒則在注意/記憶力、溝通、生活技能及社會技能領域之進步優於「Small Steps」計畫組。以獨立樣本t檢定進行分析，結果顯示，「Small Steps」計畫組在BriefIQ、FullIQ及動作技能方面的進步相較於親子瑜珈組達顯著效果，其餘各領域未達顯著差異。

(五) 研究假設五之檢定：兩組母親的親職壓力進步情形存在顯著差異 ( $p<.05$ )，且工作分

析法的「Small Steps」計畫組母親的進步情形優於親子瑜珈組的。

表7：「Small Steps」計畫組與親子瑜珈組親職壓力進步情形之比較

德國	組別	平均數		進步	p-值
		T0	T1	T1-T0	
家長因素	Small Steps	154.4	115.4	39.0	.087
	親子瑜珈	139.7	120.6	19.1	
幼兒因素	Small Steps	143.4	125.3	18.1	.803
	親子瑜珈	133.7	118.2	15.5	
PSI-Total	Small Steps	297.9	240.7	57.1	.179
	親子瑜珈	273.4	238.8	34.6	

PSI總分高於294，幼兒因素高於135，家長因素高於165為高壓力，以\_標示。 \*達顯著效果

表7顯示，「Small Steps」計畫組之家長不論在家長因素、幼兒因素及PSI-Total的前測均高於親子瑜珈組之母親，呈現較大的壓力；其中幼兒因素及PSI-Total的前測均落在高壓力區。兩組母親之親職壓力後測相較於前測，均呈現壓力減輕的趨勢，「Small Steps」計畫組之家長壓力減輕的情形優於親子瑜珈組母親，但兩組相較並未呈現顯著差異。

除兩組幼兒之前後測外，並以表 8 呈現兩組母親之滿意度問卷調查。

表 8：兩組母親對計畫之滿意度調查

問卷		Small Steps		瑜珈	
		N= 7	Percent	N= 10	Percent
1. 覺得此計畫、 您的孩子練習	非常適合	5	71 %	6	60 %
	適合	2	29 %	4	40 %
	沒有特別適合	0	0	0	0
	不適合	0	0	0	0
2. 孩子有進步嗎？	完全沒有	0	0	0	0
	有一些進步	0	0 %	6	60 %
	進步很大	7	100 %	4	40 %
3.您看到孩子在哪方面進步了 (可複選)	認知	6	86 %	1	10 %
	情緒	4	57 %	5	50 %
	語言	4	57 %	5	50 %
	動作技能	7	100 %	6	60 %
	固著行為	4	57 %	3	30 %
	其餘◎	7	100 %	10	100 %
	完全沒有	0	0	0	0
4. 您覺得此計畫對您、 幫助(有，請繼續回答第5題)	完全沒有	0	0	0	0
	有一點	1	14 %	2	20 %
	有很多	6	86 %	8	80 %
5. 這個計畫對您的、 有幫助	生理上	0	0 %	2	20 %
	心理上	1	14 %	1	10 %
	兩者都是	6	86 %	7	70 %

◎其餘包括：視覺追視、眼神交流、身體接觸、飲食、睡眠、較常回應父母等

母親之滿意度問卷調查顯示，71%的「Small Steps」計畫組之母親認為此計畫非常

適合孩子，100%的母親並認為孩子有很大的進步，且在動作技能、其餘與認知領域進步最大；60%的親子瑜珈組母親認為親子瑜珈非常適合孩子，且孩子有很大的進步，其進步又以其餘領域最多。

## 伍、研究結果與討論

本研究之五個假設部分獲得支持。認知部分，兩組幼兒在 Brief IQ 及 Full IQ 的進步均達顯著水準；生活適應方面，親子瑜珈組幼兒在生活技能、社會與動作技能的進步亦達顯著效果，「Small Steps」計畫組則除上述三項，並在情緒方面呈現顯著差異。兩組幼兒在注意/記憶力及溝通領域的進步均未達顯著效果。相較於親子瑜珈組，「Small Steps」計畫組之幼兒在 Brief IQ 及 Full IQ 及動作技能方面的進步呈現顯著差異；母親方面，除了親子瑜珈組母親之家長因素部分，其餘各項進步以兩個工具進行檢驗均達顯著水準。

兩組母親均認為所提供的方法對她們自己及孩子有幫助，因為所提供的方法簡單可行，且不會造成額外時間、生理、心理上的負擔或壓力。兩組母親的滿意度調查顯示，「Small Steps」計畫組母親相較於親子瑜珈組母親對幼兒的進步情形更顯滿意，尤其在認知領域；母親的主觀報導與測驗結果相符。

提供親子瑜珈與「Small Steps」計畫讓身心障礙幼兒練習雖非首創之事，然，作為與自閉症幼兒家長的互動模式、並以實徵方法檢驗其成效，此試驗性研究(pilot study)實開首例，可作為後續研究之基礎。

### 一、結論

#### (一) 幼兒的發展與母親的親職壓力間呈現負相關獲得支持

相較於「Small Steps」計畫組幼兒發展與母親親職壓力間前後側分別呈現高度與中度負相關，表示「Small Steps」計畫組幼兒發展越佳，母親壓力越低；親子瑜珈組不論前後側均呈現低度負相關，足見此組兩個變相間的相關係較低。

#### (二) 兩組幼兒智力、注意/記憶力、動作、生活技能、情緒、社會與溝通能力會因工作分析法之「Small Steps」計畫/親子瑜珈的介入前後測比較呈顯著差異( $p < .05$ )，且後測優於前測獲得部分支持

親子瑜珈或「Small Steps」計畫介入後，兩組幼兒之 Brief IQ、Full IQ、動作、生活與社會技能上的進步均達顯著水準；「Small Steps」計畫組在情緒領域亦達到顯著效果。母親問卷調查顯示，親子瑜珈或「Small Steps」計畫能增進親子互動的次數與品質。經過 10 個月的練習，兩組幼兒在注意/記憶力與溝通領域上並未獲得改善。此研究結果顯示，自閉症幼兒之注意/記憶力與溝通領域，並無法透過親子瑜珈或「Small Steps」計畫

改善。

**(三) 兩組母親的親職壓力會因工作分析法之「Small Steps」計畫/親子瑜珈的介入前後測比較呈顯著差異( $p < .05$ )，且後測優於前測**

相較於「Small Steps」計畫組的母親，親子瑜珈組母親之親職壓力在實驗介入前已經落

在穩定正常區，因此在介入後的幼兒因素一項目雖然僅通過 Wilcoxon 的統計檢驗，是否代表其成效叫不彰，外來宜繼續釐清；此外，實驗介入前母親親職壓力的高低是否會影響其選擇參的計畫，值得探討。「Small Steps」計畫組的母親之幼兒因素及 PSI-Total 項目在實驗介入前均落在高壓力區，實驗結束後則雙雙落在正常區，足見此計畫能支持家長的親職功能。

**(四) 兩組幼兒的認知發展與其他技能進步情形存在顯著差異( $p < .05$ )，且工作分析法之「Small Steps」計畫組幼兒的進步情形優於親子瑜珈組的獲得部分支持**

「Small Steps」計畫為長期實驗與驗證而成的系統化課程，它提供母親小步驟之工作分析指導；親子瑜珈則建立在親子互動的過程中眼神的交流、肢體的接觸與幼兒的模仿行為，也就是親子關係的建立。兩個方法經 10 個月實驗結果顯示，兩組幼兒在 BriefIQ、FullIQ 及動作技能上有顯著差異，其餘各領域無差異。此兩種方法能改善自閉症幼兒的認知、動作、生活與社會技能，但並無法改善其溝通技能。未來相關研究可以繼續提供兩種方法作比較與分析。

**(五) 兩組母親的親職壓力進步情形存在顯著差異( $p < .05$ )，且工作分析法的「Small Steps」計畫組母親的進步情形優於親子瑜珈組的**

「Small Steps」計畫母親之親職壓力進步情形雖優於親子瑜珈組，然兩組母親之親職壓力在實驗介入前並不相同，且並未因此兩種介入方法的不同而呈現顯著差異。此兩種方法是否對自閉症幼兒母親之親職壓力有不同程度的影響，未來需要相關研究佐證。

## 二、建議

兩種方法作為自閉症幼兒與家長互動之方法確實能改善幼兒發展，本研究可作為後續相關研究之參考文獻。為使研究結果能廣泛推至自閉症與其他幼兒母群體，本研究提出建議如下：

(一) 控制組

本研究為準實驗研究 (quasi experiment)，除本計畫的練習，幼兒尚接受其餘治療，是否直接、間接影響結果，有待釐清。建議未來之研究增加控制組。

(二) 擴大研究樣本

此介入性實徵研究礙於人力與時間限制，僅以小樣本方式進行。結果顯示，以此兩

種方法支持自閉症幼兒家長之親職任務可行且有效。方法的提供無意取代任何治療；鑑於研究樣本甚小(N=17)，未來應增加樣本，以作更客觀的分析。

### (三)擴大母群體

為瞭解親子瑜珈與「Small Steps」計畫是否亦適合其餘母群體，未來應增加例如一般幼兒組、發展遲緩幼兒組或文化不利地位組幼兒，以作分析。

## 參考文獻

- Augenstein, S. (2002). Auswirkungen eines Kurzzeitprogramms mit Yogatübungen auf die Konzentrationsleistung bei Grundschulkindern Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Yogaelementen in den Schulunterricht. Universität - Gesamthochschule – Essen. Diss.
- Betts, D. E. & Betts, S. W. (2006). Yoga for Children with Autism Spectrum Disorders. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bernard-Opitz, V., Ing, S. & Kong, T. Y. (2004). Comparison of Behavioural and Nature Play Interventions for Young Children with Autism. In: Autism. Vol. 8, No.3, 319-333.
- Bruder, M. B. (2000). Family-Centered Early Intervention: Clarifying Our Values for the New Millennium. In: Topics in Early Childhood Special Education. Vol. 20, 105-115.
- Chang, Z. S. (2011). Die Frühförderung durch das Programm Kleine Schritte und Yoga“ in Familien mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Chissick, M. & Proßowsky, P. (2005). Bewegungsgeschichten für Kinder. Körperwahrnehmung fördern – Selbstbewusstsein stärken. Donauwörth: Auer.
- Dalferth, M. (2004). Autismus. Online im Internet. 線上檢索日期：2009年10月28日。網址：[http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Behinderung/s\\_1065.htm](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Behinderung/s_1065.htm)
- Dawson, G., & Galpert, L. (1990). Mothers' use of imitative play for facilitating the social behavior of autistic children. In: Development and Psychopathology. Vol. 2, 151-162.
- Dittrich, C. (2008). Yoga und psycho-physisches Erleben. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Halder, C. (2005). Kleine Schritte. In: Kleine Schritte – Frühförderprogramm für Kinder mit einer Entwicklungsverzögerung, Deutsches down-syndrom infocenter. Buch 1-8, 2. Aufl.
- Halder, C. (2007). Eigene Erfahrungen mit dem Programm „Kleine Schritte“ – Eine Elternperspektive. In: M. Haveman (Hrsg.), Entwicklung und Frühförderung von Kindern mit Down- Syndrom. Stuttgart: Kohlhammer.

- Haveman, M. (2007, Hrsg.). Entwicklung und Frühförderung von Kindern mit Down-Syndrom. Das Programm „Kleine Schritte“. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ingersoll, B. & Dvortcsak, A (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 79-87.
- Knott, V., Lewis, C. & Williams, T. (2007). Sibling Interaction of Children with Autism: Development over 12 Months. Published Online: 21 February 2007.
- Lechago, S. A., Carr, J. E. (2008). Recommendations for Reporting Independent Variables in Outcome Studies of Early and Intensive Behavioral Intervention for Autism. In: *Behavior Modification*. Vol. 32, No. 4, 489-503.
- Mahoney, C. & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. In: *Topic of Early Childhood Special Education*. Vol. 23, 77-89.
- NAS-The National Autistic Society. (2008). 線上檢索日期：2010年3月2日。網址：  
<http://www.autism.org.uk/>
- Osterling, J. & Dawson, G (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 24, No. 3, 247-257.
- Petermann, F., Stein, I. A. & Macha, T. (2006). Entwicklungstest sechs Monate bis sechs Jahre (ET 6-6). 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Pearson Assessment.
- Poustka, F., Bölte, S., Feineis-Matthews, S. & Schmötzer, G (2008). *Autistische Störungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Roid, G. H. & Miller, L. J. (1997). *Leiter International Performance Scale--Revised*. Wood Dale.
- Schertz, H. H. & Odom, S. L. (2007). Promoting Joint Attention in Toddlers with Autism: A Parent-Mediated Developmental Model. Published Online. 10 November 2006.
- Singleton, M. (2004). *YOGA mit Kindern (Original: Yoga for you and your child)*. München: F.A.
- Herbig Verlagsbuchhandlung GmbH. Smith, T. (2001). Discrete Trail Training in the Treatment of Autism. In: *Focus on Autism and other Development Disabilities*. Vol.16, No. 2, 86-92.
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C. & Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism. In: *Autism*. Vol. 11, 205 - 224.
- Stück, M. (2000). *Handbuch zum Entspannungstraining mit Yogaelementen in der Schule*. Donauwörth: Auer
- Tröster, H. (1998). Parenting Stress Index. Dt. Übersetzung: Deutschsprachige Kurzform des.

Parenting Stress Index.

Thiessen, C., Fazzino, D., Arnal, L., Martin, G. L., Yu, C. T. & Keilback, L. (2009). Evaluation of Self-Instructional Manual for Conducting Discrete-Trails Teaching with Children with Autism. In: Behav Modif. Vol. 33, 360.

Williams, E. (2003). A comparative review of early forms of object-directed play and parent–infant play in typical infants and young children with autism. In: Autism. Vol. 7, 361 – 374.



# Task Analysis or Parent-Child-Yoga to Development of German Young Children with Autism and Parenting Stress of their Mothers: A Family Support Empirical Study

Zih-Shian Chang

Toko University

## Abstract

**Aim:** The current study provided “small steps”-program, which is based on task analysis, and parent-child yoga as parent training program, to research, if the cognition, memory, motor skills, daily life skills, social skills, emotion and communication of German young children with autism could be improved, and if the parenting stress of their mothers could be eased. **Methods:** Participants were 17 young children with autism and their mothers (7 of them chose “small steps”-program, and the other 10 parent-child yoga), who obtained 20 times individual guidance at home. During the program they had to use the approach, which they learned, to practice with their children at least 15minutes everyday for 10 months. Leiter-R and ET6-6 were used for children, and PSI for mothers at baseline (T0) and after 10 months (T1). Correlation coefficient between the development of the children and the parenting stress of their children was collected, data were analyzed with Wilcoxon-Test and independent t-test. **Results:** Both groups had better outcomes by cognition and social skills, and children’s development on many domains revealed significant increases ( $p < .05$ ) than baseline. Compare with the parent-child yoga group, the “small steps”-group showed significant effect by cognition and motor skills, while different results on the domains between the groups will be discussed. **Conclusion:** Both approaches could be practiced by the parents themselves at home, are easy-to-do for the German families with young children with autism. Support parents of young children with autism with these two parent training programs could contribute to their cognition, social interaction and communication skills. Replication studies are needed to confirm these outcomes.

**Keywords:** yoga, autism spectrum disorders, early intervention

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

國立嘉義大學 2012 年特殊教育學術研討會論文集。  
2012 年 / 林宛萱等作 ; 陳明聰主編. -- 嘉義  
縣民雄鄉 : 嘉大特教系, 民 101.09  
面 ; 公分  
ISBN 978-986-03-3746-4(平裝)

1. 特殊教育 2. 文集

529.507

101019262

---

國立嘉義大學 2012 年特殊教育學術研討會論文集

---

論文作者 (依書序)  
林宛萱、蔡桂芳、張雅惠、張育菁、韓福榮、高麗娟、  
張閔霖、張子嫻、陳明聰、黃健榜、馮鈺真、陳振明、  
江秋樺

主編 陳明聰

出版機關 國立嘉義大學特殊教育學系  
國立嘉義大學特殊教育中心

地址 621 嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號(民雄校區)

電話 (05)2263411 轉 2321

印刷 成祐出版社

出版日期 中華民國 101 年 9 月

版(刷)次 第 1 版

其他類型 本書同時登載於國立嘉義大學特殊教育中心網  
版本說明 站, 網址為 <http://www.ncyu.edu.tw/spedc/>

定價 175 元

展售處 621 嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號(民雄校區)

---

GPN: 1010102019

ISBN: 978-986-03-3746-4