

目 錄

Contents

第一部份

提早入學資優生學習風格之探究.....	1
學前自閉症早療機構之班級經營.....	10
談聾盲嬰幼兒的溝通策略~以 PLAI 為例	16

第二部分

台灣視覺障礙學生融合教育之研究：探討障礙、支持、以及教育領導者的角色.....	24
發展融合班級輕度智能障礙學生評量調整系統之研究.....	25
身心障礙學生的服務學習課程設計與實施：以「發票傳情」為例	26
運用面對面網路同儕教導策略於國小普通班融合教育.....	27
國中資源班資深及新手教師運用社區資源教學之比較研究.....	28
『認識身心障礙兒童』課程對高年級學童接納身心障礙兒童之影響	29
同儕教導對國小融合班級聽覺障礙兒童社交技巧之個案研究.....	30
桃竹區特殊教育第十六期稿約	31

桃竹區特殊教育

第十五期

中華民國 92 年 6 月創刊

中華民國 99 年 6 月出版

經費補助：教育部

發行人：何素華

主 編：王文伶

執行編輯：楊敏真

印刷廠商：翰文印刷設計有限公司

編印者：私立中原大學特殊教育中心

地址：32023 桃園縣中壢市中北路 200 號

電話：03-2656751

傳真：03-2656729

提早入學資優生學習風格之探究

楊萬教/桃園縣新興國小教務主任

壹、前言

資賦優異兒童是國家最寶貴的人力資源，若能給了適當而充份的發展，將來在各方面均能有傑出的表現。

至聖鮮師—孔子畢生致力於教育工作，他「有教無類、因材施教」的教育理念更是特殊教育的至高目標。教學要先瞭解學生學習特性，則更能增進學習效率，達成教學成效。「因材施教」乃在教育過程中依據學習者不同的天賦資質，而給予不同的教導。其中「材」除了是指天賦資質，同時亦是指學習者的學習特性，包含認知風格、學習風格、人格風格…等。而「學習風格」是學生在學習過程中，個人與學習教材、環境及人格交互作用所產生的某種學習策略的偏好，對刺激慣用的反應方式，具一致性和穩定性的心理特徵(王淑芬，2003)。因此，提早入學資優生的學習風格為何？值得進一步探討之。

表 1 國內、外學習風格定義摘要表(依定義取向及年代列表)

取向	研究者(年代)	定義
學習情境	Hunt(1979)	學習者最有可能學習成功的教育條件或情境，是描述學生如何學習，而非學到些什麼。
情意取向	Garger & Guild (1984)	係指學習者致力於一項學習任務時，經由其行為和人格的交互作用而表現出來的穩定而普通的特徵。
情意取向	Canfield(1988)	係指學生在學習情境中的班級氣氛、團體人際關係、動機因素、對學科的興趣、感覺輸入及對成功或失敗

故本研究乃針對通過桃園縣 92 學年度提早入學甄選資優生，透過問卷調查方式，藉以了解這些經過激烈競爭的提早入學兒童在進入小學六年後即將進入國中教育階段之際，其學習風格表現的情形。

貳、文獻探討

一、學習風格的定義

數十年來，國內、外學者對學習風格相關研究眾多，對學習風格的定義並不一致，主要的差異在著眼於取向的不同。這些取向包括學習情境、情意取向、行為模式、策略取向、多元取向等。根據王淑芬(2003)、伍賢龍(2002)及王昌傑(2005)研究內容，整理國內外學者對學習風格所下的定義，簡略整理如表 1：

		的預期。
行爲模式	Kolb(1976, 1984)	係指學習者在具體經驗、觀察和反應、形成抽象概念、行動以產生新經驗等四個學習階段的行爲表現。
行爲模式	Hanson&Silver (1998)	學習風格是指個體吸收資訊與處理所吸收資訊的方式，包含個體的認知習慣及情意方面的個人偏好。學習者可以透過感官或直覺來吸收資訊，以及透過邏輯性思考或主觀感受來判斷處理個人所吸收的資訊。
行爲模式	賴苑玲(2001)	學習風格是指學習者對學習環境的理解及其個體與環境交互作用下的產物，因為每個人有自己的學習方式，爲了促進學業成，最好的方式是配合學生的學習方式。
策略取向	Entwistle (1981)	學習者在不同情境之下，仍頗爲一致的採用某種特殊的學習策略之偏好或傾向。
策略取向	林明芳(2000)	個人學習過程中特有的方式與偏好或策略，是受過去學習經驗及個人與環境交互作用的影響所致，具有相當程度的一致性與穩定性。
多元取向	Dunn & Dunn (1978)	學習者對環境、情緒、社會、和生理諸方面的刺激產生反應的方式。
多元取向	吳百薰(1998)	係指學生在學習情境的交互作用影響中，對於環境、情緒、社會、生理和心理等多方面刺激，所產生的特殊偏好及對刺激慣用的反應方式，是一種相當穩定的心理傾向。
多元取向	伍賢龍(2002)	係指個體專心、處理、內化與記憶新的與困難的資訊之方式；它也是個體對於環境、情緒、社會、生理與心理等五項基本刺激，做出反應以熟練於新的及困難的學術資訊與技能的方式。學習風格不是能力，而是使用能力的偏好方式，是社會化的結果，在大部份的情境中具有有一致性。
多元取向	張銘棋(2003)	學習風格包含認知、情緒、社會、生理的因素，具有獨特性、穩定性和一致性，是個人在學習過程中慣用的方式，也是達成有效學習的獨特性反應傾向。
多元取向	王昌傑(2005)	學習者在感官和直覺上，受到認知、情緒、社會、生理等因素的影響，經由知覺、記憶、思惟等心理歷程，透過思考與感受的判斷，表現出具有認知、情意等習

		慣性的行為特質以及特有、穩定和一致性處理的反應方式，學習時喜好運用的行為策略及學習過程慣用的學習模式。
--	--	---

綜合以上學者的相關論述，研究者對學習風格的定義為：指受到個人與環境的交互影響之下，學習者在具體經驗、抽象概念、主動驗證與省思觀察等四個學習階段的行為表現，以

及「思考—直覺」及「執行—觀看」兩個學習風格的維度，交織而成聚斂者、擴散者、同化者與調適者等四種學習風格。

二、Kolb 學習風格理論

Kolb 將學習活動視為一個連續的過程，強調經驗在學習過程中的重要性。此經驗學習過程可分為的四個階段。Smith & Kolb 於 1985 年依學習方式的特性來描述此四種學習階段如下所述(引自蔡淑薇，2004)：

(一) 具體經驗(Concrete

Experience, CE)：此階段學習特性主要是以感覺、經驗來學習，從特殊的經驗學習，將經驗關連到人，對人的感受很強烈。

(二) 省思觀察(Reflective

Observation, RO)：此階段學習特性主要是透過看、聽，以沉思來學習，作決定前會先仔細的觀察，喜好從不同面向來看事情且尋求事情的意義。

(三) 抽象概念(Abstract

Conceptualization, AC)：此階段學習特性主要是以思考來學習，從邏輯的分析和概念來學習，對情境瞭

解後才採取行動，有系統的規劃。

(四) 主動驗證(Active

Experimentation, AE)：此階段學習特性主要是以實作來學習，有能力將事情做完，喜好冒險且透過實作影響人及事。

在學習過程中，學習者先獲得具體經驗(CE)後，以此經驗為基礎進而省思觀察(RO)與抽象思考(AC)，並將省思觀察、抽象概念同化為可主動驗證的假設，並驗證這些假設(AE)，最後學習者便創造了一個新的具體經驗，並進入另一個學習循環。

根據Kolb的經驗學習模式，四個學習階段由兩個相垂直的構面組成四種不同的學習風格，如圖1所示。

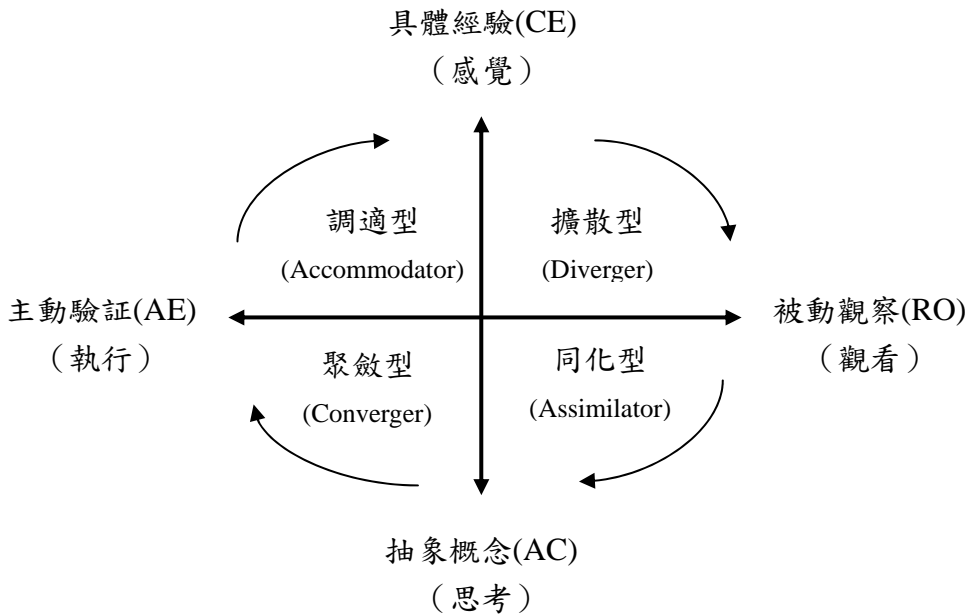


圖 1 Kolb 學習風格模式

圖1中垂直軸(CE—AC)代表學習者資訊接受的偏好，其兩端分別是具體經驗(CE)及抽象概念(AC)；水平軸(RO—AE)代表資訊處理的方式，其兩端分別為省思觀察(RO)及主動驗證(AE)，並由此發展出四種不同學習風格的學習者，分別是：擴散型(Diverger)、同化型(Assimilator)、聚斂型(Converger)及調適型(Accommodator)。

三、資優學生學習風格相關研究

探討資優學生學習風格相關研究，多以教學方式或學習活動來定義學習風格，亦有學者從學習時刺激與反應的互動來探討資優生的學習風格異，茲就相關研究結果略舉如下所述。

鄭美玲(1986)研究發現國小資優

生與一般生均偏好編序教學、獨立研究及練習與背誦三種學習方式，而不喜歡模擬與同儕教學二種方式，但一般生對遊戲教學的偏好高於資優生。黃玉枝(1991)研究指出資優學生在同儕、組織、設定目標、競爭、詳述、獨立學習、權威、數字、語文、聆聽、閱讀、圖像、直接經驗等十三項偏好高於普通學生。

柯麗卿(2004)以 Renzulli、Rizza 和 Smith(2002)的學習風格量表為研究工具，研究結果發現國中資優生的學習風格大部份較偏好直接教學、獨立研究、協同研究、同儕討論等四種類型，助與一般生的差異達顯著水準。

陳怡潔(2007)研究結果發現，國小資優生偏好之學習風格以「科技學

習」平均得分最高，其次依序為「直接學習」、「同儕學習」、「合作學習」、「獨立研究」、「模擬學習」，而以「演練與記誦」最低分。

Can(2001)以香港 398 位中學生為研究對象，發現資優生偏好人際口語交換及獨立學習，資優生與一般生皆偏好口語互動、角色扮演及做中學。Bowers(1987)的教學實驗結果則發現資優生在參與左右腦多樣的學習後，實驗組在學習總成績以及對課程態度皆高於對照組資優生。

黃佩儀(2004)採修訂「Dunn & Dunn 學習風格量表」為研究工具，研究結果指出，國中資優生學習風格偏好於喜歡光線明亮的學習環境、偏好正式座位的書桌前唸書、有較強之學習動機、較佳之學習責任感、喜歡與同儕學習、偏好透過視覺、觸覺及動覺輔助學習。Rayneri、Gerber 和 Wiley(2003)研究發現資優低成就學生在學習時呈現對身體動覺和觸覺的強烈需求，需要食物、飲料或兩者，需要有聲音的學習環境，以及非正式的座位設計和較暗的光線，在指定作業上，他們則需要較多的結構(structure)，而“堅持”是成就者與低成就者之間最大的差異。

綜合上述有關資優生學習風格之相關研究，多以教學方式偏好、左右腦風格、刺激—反應互動情形來探討，而資訊處理風格的探討似乎仍無法定論，故本研究希望從資訊處理的角度來了解提早入學學生在接受六年

的小學教育後，所呈現出來的學習風格，以作為國小至國中階段之轉銜，以及對提早入學資優生教學的具體建議。而 Kolb(1984)的學習風格理論，以資訊接受的偏好及資訊處理的方式兩構面來探討的學習風格，故本研究以此理論為學習風格之定義。

參、研究設計

一、研究對象

本研究以 92 學年度通過桃園縣資賦優異學生提早入學鑑定者為研究對象，通過鑑定者共有 76 位，扣除放棄提早入學者 4 位、轉他縣市就讀者 20 位及家長不同意參與本研究者 14 位，最後家長同意參與本研究者共 38 位，計有男生 13 位，女生 25 位。

二、研究工具

本研究工具係採用蔡淑薇(2004)依據 Kolb(1999)發行的學習風格問卷第三版(Learning Style Inventory, version III)所翻譯修改之「Kolb 學習風格量表」。研究者取得蔡淑薇老師同意後，僅調整量表格式之編排而採用之。

肆、研究結果與討論

一、提早入學資優生學習風格之現況

計算受試者在 Kolb 學習風格量表的得分後，茲將其每位受試者的得

分情形及其歸屬加以整理，統計其學習風格分佈，彙整如表 2 所示。

表 2 提早入學資優生學習風格分佈統計一覽表

學習風格	男生(N=13)		女生(N=25)		整體合計	
	人數	佔全體受試者%	人數	佔全體受試者%	人數	佔全體受試者%
擴散型	0	0.0%	4	10.5%	4	10.5%
同化型	5	13.2%	10	26.3%	15	39.5%
聚斂型	7	18.4%	6	15.8%	13	34.2%
調適型	1	2.6%	5	13.2%	6	15.8%
合計	13	34.2%	25	65.8%	38	100%

由表 2 可知，男生提早入學資優生學習風格屬同化型者有 5 人(佔 13.2%)，屬聚斂型者有 7 人(佔 18.4%)，屬調適型者有 1 人(佔 2.6%)；女生提早入學資優生學習風格屬擴散型者有 4 人(佔 10.5%)，屬同化型者有 5 人(佔 13.2%)，屬聚斂型者有 7 人(佔 18.4%)，屬調適型者有 1 人(佔 2.6%)。整體而言，以同化型者最多，以序是聚斂型者、調適型者，擴散型者最少。

二、不同性別提早入學資優生學習風格之差異分析

表 3 為不同性別提早入學資優生學習風格得分之分析摘要表，由表中資料可知 38 名提早入學資優生在「具體經驗」的平均數為 27.42，標準差為 5.03；「省思觀察」的平均數為 29.32，標準差為 6.22；「抽象概念」的平均數為 32.79，標準差為 7.08；「主動驗證」的平均數為 30.47，標準差為 8.70；在「思考-直覺」學習風格維度的平均數為 5.37，標準差為 9.04；「執行-觀察」學習風格維度的平均數為 1.16，標準差為 12.62。

表 3 不同性別提早入學資優生學習風格之現況分析

學習風格	男生(N=13)		女生(N=25)		全體(N=38)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	
具體經驗(CE)	26.15	6.11	28.08	4.37	27.42	5.03	
省思觀察(RO)	28.23	4.38	29.88	7.00	29.32	6.22	
抽象概念(AC)	34.77	7.96	31.76	6.51	32.79	7.08	
主動驗證(AE)	30.85	7.77	30.28	9.29	30.47	8.70	

思考-直覺(AC - CE)	8.62	11.03	3.68	7.51	5,37	9.04	1.632
執行-觀察(AE - RO)	2.62	8.91	.40	14.29	1.16	12.62	.508

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

進一步比較不同性別提早入學資優生在「Kolb 學習風格量表」各項分數間的差異，以瞭解提早入學資優生是否會因為性別的不同而有不同的學習風格表現。

一、男生提早入學資優生方面：「具體經驗」的平均數為 26.15，標準差為 6.11；「省思觀察」的平均數為 28.23，標準差為 4.38；「抽象概念」的平均數為 34.77，標準差為 7.96；「主動驗證」的平均數為 30.85，標準差為 7.77；在「思考-直覺」學習風格維度的平均數為 8.62，標準差為 11.03；「執行-觀察」學習風格維度的平均數為 2.62，標準差為 8.91。

二、女生提早入學資優生方面，「具體經驗」的平均數為 28.08，標準差為 4.37；「省思觀察」的平均數為 29.88，標準差為 7.00；「抽象概念」的平均數為 31.76，標準差為 6.51；「主動驗證」的平均數為 30.28，標準差為 9.29；在「思考-直覺」學習風格維度的平均數為 3.68，標準差為 7.51；「執行-觀察」學習風格維度的平均數為 .40，標準差為 14.29。

三、經統計考驗結果，提早入學資優生在學習風格維度上的表現不會因為性別不同而有顯著差異存

在。

由本節資料可知，受試者在四種不同學習方法(CE、RO、AC、AE)的得分大致分佈在 30 分左右，具有相當平衡的學習方式(Kolb, 1984)。兩個學習風格維度(AC - CE、AE - RO)平均數皆為正數(1.16 及 12.62)，顯示「思考-直覺」學習風格維度較偏向「直覺」的學習風格，而「執行-觀察」學習風格維度較偏向「觀看」的學習風格。分析其結果現象，有可能是國內教育過程往往是「被動」思考的吸收知識，缺乏「主動驗證」的學習方式，而習於以「觀看」的方式獲得知識。

陸、結論與建議

一、研究結論

(一)提早入學資優生偏重「具體經驗」(直覺)及「省思觀察」(觀看)的學習風格。

(二)提早入學資優生的學習風格無性別差異存在。提早入學資優生在「思考一直覺」學習風格維度上，男、女生皆屬偏好「直覺」的學習風格；在「執行一觀看」學習風格維度上，男、女生皆屬偏好「觀看」的學習風格。

二、研究建議

(一)教師方面：

- 1.老師更瞭解並尊重學生學習風格與多元智能傾向，除了診斷學生原有的學習風格外，更營造適合學生學習風格的學習環境，培養學生發展均衡、彈性而全方位的學習風格，使學生能更全方面而有效的進行學習。
- 2.同時老師應協助學生去瞭解自己的學習風格與多元智能的表現，使學習者本身能運用自己的學習風格來進行更有效的學習。學生亦可更加瞭解自己的優勢智能表現，以建立其學習自信，透過優勢帶領弱勢的方式，提昇其弱勢領域的學習效能。

(二)家長的方面：孩子的表現也不是單一的，而是多元發展的，除了學業(數學-邏輯、語文)之外，父母親更應多關心或鼓勵孩子，使孩子的潛能得到充分的發展。

(三)未來研究方面

- 1.在研究對象方面，樣本人數較少，未來可以採用一般生作控制組，以增加推論時之有效依據。
- 2.未來可以就學習風格與成學成就表現之相關性加以探討研究。

參考書目

王淑芬(2003)。國小學童學習風格與多元智能之相關研究。國立屏東

師範學院數理教育研究所碩士論文(未出版)。

王昌傑(2005)。學習風格對國中生自然科學學習成就影響之研究。慈濟大學。

伍賢龍(2002)。國小兒童學習風格與多元智能及相關教學現況之研究。國立新竹師範學院課程與教學研究所碩士論文(未出版)。

吳百薰(1998)。國小學生學習風格相關因素之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。

林明芳(2000)。泰雅族學童國語及數學學習型態之探討—以翡翠國小為例。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文(未出版)。

柯麗卿(2004)。國中資優生獨立研究與學習風格的關係及獨立研究學習成效相關因素之研究。資優教育研究, 4(2), 43-64.

陳怡潔(2007)。國小資優生思考風格與學習風格之相關研究。臺北市立教育大學創造思考暨資賦優異教育研究所碩士論文(未出版)。

黃玉枝(1991)。國中資優學生與普通學生學習風格及學校適應之比較研究。台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。

- 黃佩儀(2004)。國中資優生學習風格與學習適應之相關研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)
- 鄭美玲(1986)。國小資優學生的學習方式及其相關因素之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 蔡淑薇(2004)。高中職學生學習風格、自我調整學習與學業成就之關係。彰化師範大學輔導與諮商系碩士論文(未出版)。
- Bowers,P.S. (1987). *The effect of the 4MAT system on achievement and attitudes in science*. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Chan, D. (2001). Learning styles of gifted and nongifted secondary students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 35-44.
- Entwistle,N.J. (1981). *Styles of Learning and Teaching*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Kolb,D.A. (1984). *Learning style inventory:Self-scoring inventory and interpretation booklet*. Boston: Mcber and Company.
- Rayneri,L., Gerber,B., & Wiley,L. (2003). Gifted achievers and gifted underachievers: The impact of learning style preferences in the classroom. *The Journal of Secondary Gifted Education*,14(4), 197-204.

學前自閉症早療機構之班級經營

黃美文/彰化師範大學特殊教育研究生

壹、前言：

阿智剛滿四歲，被診斷為中度自閉症，徬徨的媽媽帶著他到各個地方尋求協助。到早療機構，因為不熟悉陌生環境，阿智趴在媽媽懷中哭鬧，當媽媽看到機構中其他自閉症孩童在家長協助下，開心地跟著音樂搭肩玩火車過山洞，配合吃不同的水果和點心……，她多麼希望在阿智身上看到這些進步，原本猶豫不決的媽媽決定在這裡開始另一段旅程。

許多像阿智這樣的自閉症孩童經過早期療育，各方面多半能有良好發展，孩童良好的發展則有賴於有效班級的經營與規劃。筆者先前任職招收以自閉症孩童為主之機構三年的時間，希望與大家分享在班級經營上的作法與規劃，與第一線的特教工作伙伴共同交流。

貳、班級經營之實施

班級是由學生、教師與環境構成，透過班級經營可有效落實教育之目的。班級經營(classroom management)的意義為針對影響班級的人、事、物進行有效的管理，以達

成班級存在的目的(張民杰，2005)。而班級經營所涉及層面複雜而多元，其具體內涵各家看法不一，歸納學者看法，班級經營之內涵包括物理環境、行政組織、人際關係、班級常規、課程與教學、行為處理等向度(高博銓，2008；黃杏媚，2002)，以下將從上述向度結合筆者實際班級經營的作法提供相建議。

一、物理環境的安排

(一)區域的規劃：將空間規劃為小組學習區、遊戲區、個人工作區等，每個區域以不同佈置做為區分，讓孩童瞭解在不同的區域進行不同的活動。多數自閉症孩童沒有危機意識，所以規劃時務必注意「安全」原則，建議教師可在轉角處鋪防撞軟墊，在孩童伸手可及範圍切勿放置危險、易掉落物品或可能讓孩童爬高的櫃子等，將物品以收納櫃進行整理。

(二)學習角落的布置：視、聽、動、觸覺等不同感官的刺激可增加孩童學習的經驗。筆者建議在環境佈置上可設計孩童喜愛的學習角落讓其選擇，如：軟布娃娃區、音樂玩具區、汽車區等。教學可嘗試各種媒材的結合，如：用大畫布以手足作畫、親子音樂律動、氣球傘捉迷藏等，相信多點巧

思能讓學習更豐富。

二、行政組織的合作

學前早療機構的編制一班有兩位教保教師，加上社工、各專業治療師、志工與家長，彼此緊密連結、形成專業團隊。此一團隊的主要目的在幫助孩童進步、成長，進入正常環境統合，所以雖各司其職、卻又彼此密不可分。首先，平時就需建立教師間的關係，除透過學期前的會議和伙伴建立共識外，可利用放學後的課餘時間與伙伴分享特教相關資訊、當天孩童進步的行為表現、商討解決某個孩童行為問題的對策等，建立互信互諒、共同成長的關係。或邀請其他班級教師協同設計課程活動，增加班級間相互交流機會，例如：萬聖節變裝活動、歲末搓湯圓等。另外，教師應瞭解家長與孩童的需要，整合各專業人員(如：語言、職能治療師、社工等)所提供之資源，提供更全面的服務。

三、人際關係的經營

班級內人際關係包括親、師、生三者，彼此交互作用形成影響班級氣氛與教師效能的重要因素。以下筆者就師生與親師關係提供建議：

(一)師生關係的建立：一般孩童初入幼稚園可能有「分離焦慮」，自閉症孩童入學時，初期環境適應力較一般孩童弱，需要較長時間適應，相關建議如下：

1. 把握初到的第一週：在開學前會對

家長做心理建設，告知這一週孩童「可能」會有的不適應狀況，避免家長對孩童的適應表現感到挫折。上學的第一週相當重要，因為決定了孩童是否願意持續來學校，筆者會透過提供其喜愛的餅乾、物件和遊戲等方式和孩童建立關係，吸引孩童想要再來，教師也可觀察孩童特質與親子互動情形。

2. 保留觀察與參與的機會：機構中的活動多是親子共同進行，因此會先請家長帶孩童在旁觀察上課，若觀察到孩童好奇注意或主動走近，則鼓勵家長帶孩童加入，勿強迫參與而導致不願上學。

3. 攜帶喜愛的物品：除開學前充分瞭解學生喜好外，提醒家長攜帶孩童個人物品時，建議攜帶孩童在家常玩的物件，如：吸管、拼圖等，除能提昇安全感外，亦能作為轉移注意力的媒介。

(二)親師關係的經營：由於本班為時段制班級，由家長陪同上課，若親師間有良性互動將大幅提升班務與孩童的學習成效。其實多數剛入班的家長，多數對「自閉症」很困惑，可能因為不瞭解孩童特質而感到焦慮、無助徬徨，甚至抱著質疑的態度。因此筆者面對家長時會多傾聽，以同理心回應，開啓溝通的第一步。Epstein (2001)提出正向的親師關係，分為良好溝通、爭取支持、相互合作、提供協助、鼓勵參與等方式。針對親師關係經營，筆者有以下幾項建議：

1. 建立信任關係：一般家長初到機構，對人事物皆不熟悉，利用第一次約談時間說明中心的人員、環境、課程內容及進行方式，尤其需以家長能瞭解的語言與方式回應其提出的教養問題，建立雙方互信關係。
2. 彈性溝通方式：現代社會雙薪家庭較多，孩童可能由於父母工作因素，須由祖父母陪同上課。孩童表現筆者會親自告知父母，依家庭需求設計聯絡簿，並約定繳回時間，視家長狀況彈性調整，可配合個別化教育計畫的執行，教導家長紀錄孩童的良好表現或作為生活技能訓練的觀察紀錄。另外，利用科技產物，如：網頁、電話、家訪、簡訊、電子郵件或網路視訊等溝通方式，增加親師溝通機會。
3. 多元活動的舉辦：家有身心障礙孩童的父母經常背負較一般家長更沈重的壓力，可能憂心孩童在外的行為無法控制或忙碌於工作等因素，較少家庭旅遊機會，建議可以在學期中規劃全班旅遊、露營，徵求志工，由教師協助帶孩童出遊，家長可藉機會放鬆，並與其他家長交換教養心得與資訊。
4. 家長座談會的實施：除個別化教育計畫會議、個案研討會議外，定期舉辦家長座談會可增進親師生瞭解。以下為座談會中所安排的活動：

- (1) 分享與討論：邀請家長或教師分

享教養孩童的技巧，或討論本月孩童學習與適應狀況。

- (2) 教養問題腦力激盪：以抽題方式，請家長回答自閉症孩童常見的突發狀況與行為問題。
- (3) 環保玩具活動：親子共同以環保材料製作玩具並設計相關活動。其中，環保玩具除了考驗家長的創意與對孩童能力、喜好的瞭解程度，也增加親子間的互動機會。曾有家長結合孩童的喜好—洗車以及實用數學的金錢概念，用紙箱製作洗車廠與孩童玩洗車的遊戲，讓孩童順利地從每天吵著要求去洗車，到喜歡和大人一起玩洗車遊戲。其實家長只要多花心思，都能有不錯的成果，而且往往發現，孩童喜歡特製的玩具甚於市售商品。
- (4) 平時的鼓勵：教養自閉症孩童需要很大的耐心，小小的進展可能需要一段時間等待，在過程中家長也需要被鼓勵，筆者會以具體事例讚美家長，如：「我很欣賞你用引導的方式帶孩子收玩具，能培養他負責的態度與習慣。」有時家長難免因孩童情緒或行為感到挫敗，提供家長一段平靜時間，利用課後時間或聯絡簿與家長討論，給予支持與打氣。

四、班級常規的建立

明確的班規對整個班級的運作有

正面的影響，尤其對自閉症孩童而言，良好的常規建立是未來適應學校生活的基礎。班規在學期前應由教師先討論完成，開學時再與家長進行討論，分述如下：

(一)說明與討論班規：筆者在學期初親師座談會時向家長提出班規，並講解實施的原因以獲得親師間的共識，例如：入班時要向每位教師打招呼，處理孩童不當行為或哭鬧時所使用的方式、輪值工作的實施、全勤的獎勵等。

(二)檢視與修正班規：經過一段時間，再度將班規提出進行討論，確認班級內的家長與孩童的反應，再決定班級常規是否需要修改。

五、課程與教學的規劃

(一)重要能力的引導：學前自閉症孩童許多能力尚待啟發，但一旦學習後便根深蒂固，因此教學首重「正確性」與練習機會的提供，以下為筆者在課程規劃上的作法，供各位工作夥伴參考。

1. 飲食：許多自閉症孩童只吃特定類型的食物，如：特定的顏色或味道，讓家長對於營養問題傷透腦筋。為讓自閉症孩童接受不同食物，在機構每天都有家長準備不同的水果與點心，筆者以往使用過以下策略：

- (1) 事先調查、瞭解孩童喜好的飲食習慣。
- (2) 將不愛吃的點心藏少量在愛吃的

食物中，讓孩童慢慢習慣該味道。

- (3) 較少吃的食物少量一碟，將愛吃的食物放一碟，告訴他吃一口就可以把喜歡的都吃完。
- (4) 吃完後提供孩童最愛食物或活動獎勵。
- (5) 一次只改變飲食中的一小部分，例如：若喜歡吃某種口感的餅乾，可找相近口感、不同味道的餅乾嘗試。
- (6) 請教師、家人示範吃給孩童看，並表現出「非常好吃」的樣子，在自然的情境中觀察到熟悉的人食用，他們會比較願意嘗試。
- (7) 以上的方法不見得適合每位自閉症孩童，成功的飲食訓練仍須靠親師的細心觀察、創意及耐心。

2. 口語：自閉症孩童可能出現語言發展異常，但多數能發出一些聲音，可透過生活中自然情境的訓練引發孩童的口語。

- (1) 多看多說：只要孩童正注意的事物便加以敘述，如：「哇！好多球，這是『球』。」，增加孩童對口語和物品的連結。
- (2) 引發動機：將孩童需要或喜愛的物品放置高處或收起來，引發其溝通欲望。
- (3) 互動遊戲：和孩童玩他喜歡的互動遊戲，例如：小飛機(將孩童抱高)，當孩童玩到還想玩時，要說「玩」才繼續遊戲。
- (4) 逐步要求：有些孩童沒有口語，為避免其因無法達成口語要求而

產生挫折，筆者會設立不同標準，從聽指令訓練起，例如：「拍拍手」就給予增強。或由第三者帶孩童做動作，如：手心向上表示「要」，並幫他說出「要」，即可獲得物品或活動。口語出現初期只要孩童有聲音就可給予獎勵，再逐步要求仿說單字、詞彙及句子。

口語訓練對某些孩童而言是很辛苦而漫長的，所以只要孩童願意配合，親師都要大力稱讚，如：「哇！今天很認真喔！你好棒！」孩童會感受到他人的愛與鼓勵而繼續努力。

(二)多元刺激課程的提供：跟著音樂唱歌、跳舞，聽著琴聲跟著打鼓、拿起水彩在紙上大肆塗鴉，是一般孩童喜愛的課程；對自閉症孩童而言也一樣，多元的課程可提供不同活動的參與，也讓孩童有機會適應外在環境中的不同刺激，例如：玩水球、捉迷藏、倫敦鐵橋垮下來，或由外聘專業教師進行不同課程。與專業課程教師課前的溝通頗為重要，因為外聘教師可能沒有接觸過自閉症孩童或不瞭解課程方向如何設計，筆者會提供孩童的資訊與建議，如：課程需要簡化、放慢步調進行，教學方面的指令要簡單清楚及一次一個指令等，事前的溝通協調會讓孩童順利在各種活動中及在不同教師的教導下學習。

(三)融合課程的安排：筆者任職班級內的融合活動分為(1)一般同儕團體至早療機構進行融合活動；(2)自閉症

孩童群體至普通幼稚園進行融合活動；(3)至幼稚園進行較長時間融合。這三種融合活動各有不同層次，前兩種方式可經由幼教教師和特教師協商，設立對孩童有幫助的活動目標與內容，例如：滾大龍球或是共同分享點心等。事前可以圖片告知孩童活動，請家長向孩童說明活動內容，做好心理建設。第三種融合為進階的融合方案，一般幼稚園班級中人數較多，無法對特殊的孩童提供基本能力訓練，透過在機構中學習基礎技能，如：聽指令、遵循常規、簡單的自理能力和表達能力，自閉症孩童進入幼稚園就能較快進入狀況。因此學前早療教師應主動評估孩童學習狀況，與孩童所屬社區的幼稚園聯繫，爭取融合、試讀的機會，聯合普幼師、家長及行政人員，透過觀察、評估以及再訓練，讓孩童得以成功地在普通教育情境中學習。

六、情緒行為的處理

某些年幼的自閉症孩童常因為視、聽、觸、味、嗅等感官知覺過於敏感或遲鈍，加上口語限制，常無法向他人表達自己的想法，而出現強烈自傷、哭鬧或自我刺激行為。對強烈的自傷行為，暫時將孩童暫時環抱防止持續傷害。針對尚未瞭解原因的哭鬧行為，短時間內無法停止且已影響同學時，將孩童帶至不同的環境，讓他有時間、空間抒發情緒。對自我刺激行為，會建議忽略並提供額外的任

務或童一起做活動進行轉移。除了當下的處理，更重要的是記錄行為發生的人事時地物，透過蒐集不同情境資料，如：機構、家庭、社區等，以功能性分析瞭解其行為發生與持續的原因，由親師與專業人員共同思考解決對策。

參、結語

家庭是孩童成長過程中重要的學習環境；家長是孩童最初的教師，而有效率的班級經營能為家長連結各項資源、增進家長的教養知能，使孩童在適宜的環境中成長。這些需要學前特教教師付諸努力，雖然過程需要不斷揮汗、施肥與灌溉，但回過頭來，看到孩童的進步以及家長的笑容，一切辛苦都化為勇往直前的動力。以上，願與所有辛勤耕耘的第一線特教工作者共勉之。

參考文獻

- 高博銓 (2008)。班級經營的問題與策略。研習與資訊，25(4)，85-90。
- 張民杰 (2005)。班級經營—學說與案例應用。臺北市：高等教育。
- 黃杏媚 (2002)。國民小學啟智班教師班級經營策略之研究。臺中師範學院國民教育所碩士論文。
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators, and improving school*. Boulder, CO: Westview Press.

談聾盲嬰幼兒的溝通策略～以 PLAI(Promoting Learning Through Active Interaction)為例

劉盛男/高雄縣鳳山市文山國小特教組長

壹、前言

聾盲(deaf-blind)嬰幼兒為一低出現率但極度異質性的群體，他們在聽障與視障的類別及程度上存有變異，多數可能殘存聽力或視覺，而部分伴隨其他障礙(Chen, Haney, Klein, & Alsop, 1998)。雙重感官障礙的嬰幼兒因視覺與聽覺的闕如，驟然降低隨機學習的機會，傳統的溝通方式如口說語言和手語等，均無法單獨滿足其溝通需求(Bruce, 2002)。這類嬰幼兒獨特的溝通與互動發展需求上，所需之特殊專業知識及協助遠超過其他障礙類別的嬰幼兒。Tedder 與 Warden(1993)從家長、專業人員及聾盲嬰幼兒的研究證實聚焦於溝通技能上基本需求的重要性，以期聾盲嬰幼兒參與正常的每日活動。因此，聾盲嬰幼兒需要介入策略與一個具意義的互動及經驗的環境，從中系統化地運用符合嬰幼兒溝通準備度的溝通方法以促進溝通發展，增進對環境有效參與的能力。

貳、嬰幼兒早期溝通與互動

的重要性

所有嬰幼兒透過哭泣、不安、笑容、肢體動作與其他非語言行為訊號等與他人溝通。在反覆互動的過程中，家長、家人或主要照顧者詮釋這些訊號的意義並與之回應。透過這些早期的交流，嬰幼兒發現他們的行為對照顧者產生重大的影響，進而發展更有效率的溝通方法--透過姿態與字詞(Chen, 1999)。

嬰幼兒與照顧者關係為早期社會與智能發展上最重要的脈絡。在養育及照顧的環境下，嬰幼兒透過一個偶發(contingent)與互惠(reciprocal)的過程發展溝通、社會與認知技能。透過照顧者的回應，嬰幼兒開始預期其行動會導致一項改變，在此交互作用下逐漸提升嬰幼兒的溝通及互動發展。照顧者對嬰幼兒行為的回應若為交際的(communicative)，能創造一個共同的對話，在此對話中，照顧者的行為提供一個鷹架結構讓嬰幼兒學習溝通的規則與策略。研究證實由照顧者的偶發回應(contingent responsiveness)對嬰幼兒溝通發展與互動具促進效果。照顧者類似的行為提供嬰幼兒學

習及控制環境最早的脈絡，Watson(1979)指出照顧者與嬰幼兒互動的重要性在於嬰幼兒早期對偶發經驗的敏感度，照顧者對嬰幼兒發出訊號的回應與嬰幼兒依附的安全感、學習、早期的社會溝通與認知發展等顯著相關(引自 Chen & Haney, 1995)。

參、聾盲嬰幼兒於溝通與互動上所遭遇之挑戰

由於與外界溝通的媒介與管道受到極大的限制，人們對聾盲者的關切主要在於其人生任一階段的溝通行為與能力，且此關切程度甚於其溝通的發展(Maxson, Tedder, Lamb, Giesen, & Marmion, 1989)。當嬰幼兒伴隨視障與聽障時，溝通便無法自然地發展且溝通過程相形困難。對嬰幼兒及照顧者而言，於克服無助感及發展效能感上呈現極大的挑戰。難以辨認環境中物理狀態以及對人際互動的接觸而無回應的聾盲嬰幼兒，可能產生失敗感並加深照顧者的無助感，降低照顧者參與雙方後續溝通互動的能力及欲求。因溝通的失敗，聾盲嬰幼兒與照顧者間形成一個不滿意的互動循環，而抑制其發出訊號的相關效能。由於聾盲嬰幼兒溝通行為可能不常出現、細微甚至異常，照顧者於確認、解釋與強化這類溝通行為時可能會遭遇困難。通常運用於有關照顧者對嬰幼兒主導式的說話策略，或依循嬰幼兒引導之直覺溝通策略等，由於嬰幼兒無

法擷取照顧者溝通訊號的輸入(input)或其溝通模糊無法加以詮釋，這些策略通常是無效的。照顧者因嬰幼兒缺乏回應而心生挫折，支持兒童發展及幼兒-照顧者依附行為之關鍵、互動過渡(transactional)及互惠的動力無法逐步形成。

另外，根據 Chen 與 Haney(1995)臨床的觀察與早療計畫的研究指出，聾盲嬰幼兒呈現許多溝通發展上的障礙，包括相互分享的注意力以及照顧者互動時共同歡樂等方面的減少、無法對主要照顧者產生安全的依附行為、成為被動接受者的角色、自我刺激行為的增加、早期訊息較少且不易辨識、語言前期溝通行為與機能之全部技能受限等。這些限制或障礙對照顧者與聾盲嬰幼兒間互動的品質產生衝擊，並持續地造成嬰幼兒發展遲緩。

肆、PLAI 策略

Stremel(2003)發現聽障與視障的程度與其他影響身心機能運作的共存因素(如身體或認知能力的限制)同樣重要，將決定運用於聾盲嬰幼兒的溝通法(引自 Holte et al., 2006)。此外，有關感官障礙廣泛的變異特性、障礙開始的年齡與成因及其他障礙的出現與否等，均為考量聾盲嬰幼兒溝通策略時的重要因素(Chen, 1999)。

PLAI 策略發展並確立聾盲嬰幼兒及照顧者一個早期溝通課程，提供一個逐步的方法以協助照顧者確認嬰

幼兒早期及細微的溝通行為，並對這些偶發的行為做出解讀回應，因而提供並鼓勵雙方互動的機會與時機。以下就 Chen、Haney、Klein 與 Alsop(1998) 及 Chen、Klein 與 Haney(2007)所提出之 PLAI 策略其簡介、理論架構、優點、內容及實施成效做一概述。

一、簡介

針對目的性溝通前期(preintentional level of communication)，包含感官障礙在內的多障嬰幼兒所設計，課程涵蓋 5 個單元，每個單元由一個主要目標與許多特定程序及活動目的所組成，以促進照顧者與嬰幼兒的互動，並透過早療專家及照顧者間的密切合作而促進嬰幼兒的學習。

二、理論架構

PLAI 的理論架構源自 Sameroff 與 Chandler(1975)提出之“互動過渡理論”(transactional theory)(引自 Shonkoff & Meisels, 2009)。Sameroff 與 Chandler 認為溝通發展被視為互動過渡的過程，其中包含嬰幼兒與溝通夥伴面對面的發展性互動，強調溝通環境、溝通夥伴的回應及兒童逐漸萌發的溝通能力其互惠與雙向(bidirectional)的影響。互動過渡理論假定兒童溝通行為的可讀性或清晰度於銜接至語言溝通期時，兒童逐漸萌發的能力會影響家長偶發回應的頻率與教養風格。

三、優點

PLAI 策略為一創新的早療方法，其優勢的部份說明如下：

1. 強調已展現的能力以培養雙重感官障礙嬰幼兒的輪流行為及其他早期溝通行為，協助照顧者支援並擴展與嬰幼兒回應性互動之所有技能。
2. 強調嬰幼兒與照顧者的技能，協助與支持照顧者對嬰幼兒偶發的線索與訊號做出適當的回應，在家庭例行活動的脈絡之下注入互動策略。
3. 能確認嬰幼兒基於細微之非語言訊號的興趣，鼓勵對物體與活動以聯合的注意力方式回應這些訊號，並提供聾盲嬰幼兒所能覺知的正向回饋。透過這些經驗嬰幼兒能發現因果關係，發展開始社會互動的能力並開啓學習動機；同時，照顧者與早療專家將能熟練地詮釋嬰幼兒的行為。
4. 從邀請嬰幼兒與照顧者的互動過程中，可確認與嬰幼兒互動的最佳時機或生活作息。

四、PLAI 策略內容

PLAI 策略內容涵蓋溝通面談、瞭解嬰幼兒線索、確認嬰幼兒對人事物的高度或低度偏好、創造可預測的例行工作、創造輪流機會以及鼓勵溝通的開始實施等單元，分述如下：

A. PLAI 溝通面談

早療專家與照顧者討論嬰幼兒的溝通行為，包含嚴密地檢視錄到影帶上的活動，以精準地確定嬰幼兒所發出的線索及訊號並解讀其中的意義，亦獲得嬰幼兒當時回應的大致輪廓。

B.單元一：瞭解嬰幼兒線索

目標：照顧者將詳細說明嬰幼兒表達注意及興趣的方式及內心狀態(如快樂與不舒服、需求及渴望等)。

目的：

- 1.典型的每日活動：照顧者將描述嬰幼兒典型的一天。
- 2.喚起的狀態：照顧者將學習確認嬰幼兒被喚起的狀態。
- 3.ABC 分析：透過先前事件與結果，仔細觀察嬰幼兒於熟悉的例行工作或活動中典型反應，照顧者將發展對上述反應一個清晰的理解能力。
- 4.獲得照顧者注意：照顧者將確認並描述嬰幼兒獲得照顧者注意或某些目的的方法。
- 5.內心狀態與感覺：照顧者將描述嬰幼兒如何回應或表達內心狀態或情感。

C.單元二：確認嬰幼兒對物體、人物或事件的高度或低度偏好

目標：主要照顧者將發展一個對嬰幼兒所喜或所惡的完全理解能力。

目的：

- 1.高度或低度偏好：照顧者將擬出一

個嬰幼兒喜歡或特別厭惡的活動、人物或物體的詳細清單。

- 2.呈現或去除：照顧者將描述嬰幼兒對特定物體、人物或感官活動的呈現或去除反應。

D.單元三：創造可預測的例行工作

目標：主要照顧者將創造一個每日例行活動，包含嬰幼兒可透過某些線索(字詞、景物或其他知覺)的確認加以預期或可預測的許多事件。

目的：

- 1.創造一個可預期每日例行活動：藉由確認每日至少五種可依時間順序加以安排的活動，照顧者將創造一個可預期每日例行活動。
- 2.確認次要例行活動：照顧者將確認於特定活動之間可預期的順序，例如次要的例行活動(subroutine)。
- 3.增加線索：照顧者將確認特定的聽覺、視覺、觸覺、嗅覺及運動覺線索，用以協助嬰幼兒預期熟悉的活動或每日的例行工作。

E.單元四：創造輪流機會

目標：發展一個照顧者與嬰幼兒容易參與其所熟知的輪流例行活動之全部技能。

目的：

- 1.教導想要更多的要求：使用先前單元所獲得的資訊，照顧者將學習如何鼓勵嬰幼兒要求”更多”或想要的食物及活動。

- 2.發展輪流的遊戲：透過模倣，確認並擴展目前輪流的例行活動。
- 3.類化輪流的遊戲：照顧者於跨越人與情境間，將輪流的遊戲加以類化。

F.單元五：鼓勵或促進溝通的開始

目標：為獲得來自重要他人注意、獲得一個想要的物體或快樂事件與表達拒絕的目的，鼓勵或增加嬰幼兒展現開始溝通的行為。

目的：

- 1.從”厭惡或拒絕”開始溝通：藉由鼓勵嬰幼兒表達拒絕或厭惡的物體或活動，照顧者將學習如何促進嬰幼兒展開溝通活動。
- 2.從”延遲”開始溝通：藉由延遲一項預期的事件，照顧者將學習如何促進嬰幼兒展開溝通活動。
- 3.目的性地獲得注意：照顧者將學習如何鼓勵嬰幼兒獲得照顧者的注意。

五、PLAI 實施成效

經實際執行 PLAI 試驗課程，共計 27 位來自美國南加州與猶他州之目的性溝通前期聾盲嬰幼兒參與，家長的社經與文化背景具多樣化。課程結束後，研究者除了以量化數據評估每單元的進步狀況外(在此省略)，並以 2 個開放式問題追蹤訪談並調查照顧者對此課程所感知的益處，結果如下(Chen, Klein, & Haney, 2007)：

第一個問題：經驗此課程後，如何改變與孩子的互動方式？

- 更為頻繁地使用線索(43%)
- 已學習如何與孩子更易溝通(30%)
- 更能指認孩子的需求(22%)
- 與孩子的互動更為敏感(17%)
- 運用許多線索時能融入家庭其他成員(13%)

- 此刻更頻繁地觀察孩子(13%)
- 花更多時間與孩子一對一相處(9%)
- 已學習花更長時間等待來自孩子的反應(9%)
- 已學習如何協助孩子更為獨立行動的策略(9%)

- 與孩子一起做更多事(9%)

第二個問題：參與本課程後，照顧者注意到孩子有何改變？

- 此刻預期以及參與更多活動(74%)
- 更多的溝通(30%)
- 更加放鬆(13%)
- 對要求有更多的回應(9%)
- 更注意週遭環境及更多的探索(9%)
- 變得更喜歡交際、做更多選擇、使用更多物體以獲得注意(9%)

伍、結語

從自我決策、學前教育參與、友誼形成、融入轉銜計畫、自家人獲得接納以了解文化認同至生活獨立等，一個較強的溝通能力為增進聾盲嬰幼兒上述技能的重要因素(Engleman & Griffin, 1998)。聾盲嬰幼兒有效的早期溝通發展，且能以他人所能理解的方式進行溝通，不僅對嬰幼兒本身以及與環境的互動有重大影響，亦為一

種促進照顧者與嬰幼兒之間情緒交流的關鍵方法。PLAI 策略創造一個嶄新的模式以協助照顧者發展及分析聾盲嬰幼兒早期、細微、極難傳達的溝通行為之能力。因此，除了許多醫療服務是必須且符合這類嬰幼兒的重要需求之外，發展此類互惠與回應性之嬰幼兒-照顧者間溝通互動模式或策略，其重要性與價值不能被低估。

參考文獻

- Bruce, S. (2002). Impact of a communication intervention model on teachers' practice with children who are congenitally deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(3), 154-168.
- Chen, D. (1999). Learning to communicate: Strategies for developing communication with infants whose multiple disabilities include visual impairment and hearing loss. *reSources*, 10(5), 1-6.
- Chen, D., & Haney, M. (1995). An early intervention model for infants who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(3), 213-221.
- Chen, D., Klein, M. D., & Haney, M. (2007). Promoting interactions with infants who have complex multiple disabilities: Development and field-testing of the PLAI curriculum. *Infants & Young Children*, 20(2), 149-162.
- Chen, D., Haney, M., Klein, M. D., & Alsop, L. (1998). *Learning how to PLAI: Ways to promote learning through active interaction with infants who are deaf-blind*. (EDRS Accession NO. ED 443 242). 3/20/2010 Retrieved from EBSCOhost databases.
- Engleman, M. D., & Griffin, H. C. (1998). Deaf-blindness and communication: Practical knowledge and strategies. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(11), 783-799.
- Holte, L., Prickett, J. G., Van Dyke, D. C., Olson, R. J., Lubrica, P., Knutson, C. L., Knutson, J. F., & Brennan, S. (2006). Issues in the management of infants and young children who are suspected of or who are deaf-blind. *Infants & Young Children*, 19(3), 213-227.
- Maxson, B. J., Tedder, N. T., Lamb, A. M., Giesen, J. M., & Marmion, S. (1989). The education of deaf-blind youth: Teacher characteristics and program issues. *RE:view*, 21(1), 39-48.
- Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2009). *Handbook of Early Childhood Intervention (2nd ed.)*. London:

Cambridge University Press.
Tedder, N. E., & Warden, K. (1993).
Prelanguage communication of
students who are deaf-blind and

have other severe impairments.
*Journal of Visual Impairment &
Blindness*, 87(8), 302-307.

2009 中原大學特殊教育
國際學術研討會論文摘要

台灣視覺障礙學生融合教育之研究： 探討障礙、支持、以及教育領導者的角色

黃國晏

新竹教育大學特殊教育學系

摘要

自 1990 年代後期，台灣開始在特殊教育領域實施融合教育。為了研究融合教育學校的實施效果，本研究選擇了三所接受視覺障礙學生的國民中學，並訪談特殊教育行政人員，一般教師，資源班教師，視障學生以及家長。此外，研究者採用 constructivism 做為研究架構，使用持續性比較法，做為資料分析之方式。本研究能夠發覺教育相關人員在融合教育體制下所得到的支持以及面臨的阻礙。

依據研究結果，本研究提出下列建議以促進融合教育：(1) 針對融合教育人員的需求提供支持(2) 提供融合教育人員的相關訓練課程 (3) 制定法令實施融合教育。根據以上的建議，研究者希望能夠協助領導者消除存在於融合學校中的障礙，達到成功的融合教育。

關鍵詞：視障學生、資源教室、學校領導者，融合教育, administration in special education

發展融合班級輕度智能障礙學生評量調整系統之研究

邱惠姿

嘉義縣朴子國中教師

摘 要

本研究旨在了解三名安置於融合班級中的輕度智能障礙學生在自然科評量上的落差與困難，確認其評量上所遭遇之困難，並依據其在評量上所遭遇之難處，發展適合三名障礙學生的自然科評量調整系統。

首先，先經由教室觀察、任教教師所提供的重要資料等方式，了解三名學生在融合班級中對於教室指令、作業內容的了解與執行狀況，分析其基礎的認知、學習能力在融合班級接受評量中所遭遇之困難，藉此設計自然科評量測驗的調整系統方案，在實行評量調整後，對三名研究參與者所產生之成效進行研究。研究結果發現，評量調整的實施有助於提升融合班級中之障礙學生的學習成效與動機，且增進普通教育教師教導特殊學生的專業知能。

關鍵詞：評量調整、融合班級、輕度智能障礙、融合教育。

身心障礙學生的服務學習課程設計與實施：以「發票傳情」為例

秦麗花

高雄市內惟國小教師

摘 要

本文作者以多年設計服務學習課程經驗，建構一個身心障礙學生服務學習課程設計模式，並以參與 2009 GreaTeach 全國創意教學特優作品「發票傳情」為例，說明此模式之應用，以作為教師設計身心障礙學生服務學習課程的重要參考。

關鍵字：服務學習、課程設計模式

運用面對面網路同儕教導策略於國小普通班融合教育

崔夢萍

國立台北教育大學教育傳播與科技研究所教授

摘要

本研究旨在運用面對面多人連線同儕數學教導系統(G-Math)於國小普通班融合教育。研究以台北市某國小三年級4個班級學生參與(N=93)，實驗組為2個班級，控制組為1個班級學生。實驗共進行9週。結果顯示，面對面網路同儕教導能有效提升實驗組學生數學學習成效($F=8.21, p < .01$)，班級中融合生之數學成長趨勢與班級平均進步趨勢接近，尤其提升其數學計算與文字題之學習；在社會人際關係上有明顯之改善。本研究結果支持面對面同儕教導模式在國小融合教育之數學學習。

關鍵詞： 同儕教導、國小數學學習、融合教育、多人連線系統

國中資源班資深及新手教師運用社區資源教學之比較研究

葉碧純、龔韋勳、王文伶*

中原大學特殊教育系

* wenling@cycu.edu.tw

摘要

本研究旨在探討桃園縣、新竹縣、新竹市以及苗栗縣國民中學資源班資深及新手教師運用社區資源教學之現況與能力差異。本研究採用問卷調查法進行研究，以自編之「國中資源班教師運用社區資源教學之調查問卷」做為研究調查工具，針對九十七學年度桃竹苗縣市地區國民中學資源班教師，採用母群體問卷調查法進行資料蒐集，總計發出正式問卷 234 份，回收問卷 224 份，有效問卷計有 215 份。有效問卷經整理後，以次數分配、百分比分析、單因子多變量變異數分析、卡方考驗等統計方法進行分析。研究結果如下：

- 一、國中資源班教師在教學上有運用社區資源的需求，且不因其年資不同而有所差異。
- 二、國中資源班教師在教學上運用社區資源的頻率並不高，其中以資深資源班教師運用頻率高於新手資源班教師。
- 三、國中資源班資深教師在教學各層面運用社區資源之能力均優於資源班新手教師。

關鍵詞：資源班、資深教師、新手教師、運用社區資源教學

『認識身心障礙兒童』課程

對高年級學童接納身心障礙兒童之影響

許麗霞

宜蘭縣大隱國小教師

摘 要

融合教育是目前教育的發展趨勢，為使普通班同學更能認識及接納身心障礙兒童，本研究旨在編擬一套適合高年級接納身心障礙兒童的學校本位課程，以補足綜合活動課程內容的不足，進而提升高年級兒童對身心障礙兒童的了解與接納。

本研究採行動研究的方式，進行計畫的擬定、省思、修正及再計畫，編擬一套學校本位「認識身心障礙兒童」課程，共七個教學方案，第一階段採讀書會的方式：課程包括認識自閉症、學習障礙及智能障礙兒童；第二階段採讀書會及體驗活動：課程包括認識聽覺障礙、視覺障礙及肢體障礙兒童；第三階段採體驗活動及參觀活動，參觀縣內社福單位。

本研究對象為融合國小(化名)普通班包含二名身心障礙兒童及一般兒童共二十六名兒童，進行二十節的學校本位「認識身心障礙兒童」課程與教學，於教學前後各進行學校本位「認識身心障礙兒童」課程對高年級對身心障礙學童接納度問卷之前、後測，測驗資料採相依樣本作 t 檢驗法分析處理，結果顯示實施學校本位『認識身心障礙兒童』課程教學後，學生接受身心障礙兒童有明顯進步，* $p < .05$ 因此可以看出此課程有助於高年級接納身心障礙學童。

關鍵詞：融合教育、認識身心障礙兒童課程、接納度

同儕教導對國小融合班級聽覺障礙兒童 社交技巧之個案研究

田青、陳麗如
長庚大學早期療育研究所

摘 要

本研究目的在探討國小融合班級聽覺障礙兒童在同儕教導下學習社交技巧的成效，研究方法為行動研究。以一名國民小學三年級之輕度聽覺障礙兒童為受教者，同班三名普通兒童為同儕小老師，分別採取一對一的方式從旁協助學習社交技巧，包括「教室學習」、「溝通技巧」、「個人主動技巧」、「與他人互動技巧」四大領域。研究結果顯示同儕教導能增進國小聽覺障礙兒童正向社交技巧，在同儕解釋和示範教導後，聽覺障礙兒童具有正向處理技巧和維持的成效。

關鍵詞：社交技巧、融合教育、聽覺障礙

桃竹區特殊教育第十六期稿約

本校特殊教育中心即將發行「桃竹區特殊教育」第十六期，預定於九十九年六月出刊，竭誠地邀請各位專家學者、教師、家長或學生踴躍來稿。

創刊目的

為桃園縣及新竹縣市特教輔導地區提供特殊教育相關資訊之流通管道、包括特教新知、各種特教行政措施及學術研究成果介紹、特教中心之各項服務、研習活動及工作報告、輔導區內特教教師教學及家長教養經驗心得分享、桃竹地區各項研習訊息公告以及各項特教觀念之推廣。

徵求稿件

本刊園地公開，凡有關學前特殊教育之學理專論、教材教法、專題研究、新知要聞等，歡迎踴躍賜稿。

稿費

依當年度計畫預算而定。

字數

請以 4000 字以內為主。來稿歡迎附上照片、圖片等。

投稿注意事項

1. 為使本刊物能順利處理來稿，請電腦打字撰寫，並附上電子檔。每位作者投稿文件以三篇為限。
2. 若為論文來稿，請參考 APA 格式撰寫。
3. 本刊對來稿保留刪改權，不願刪改者請另以註明。
4. 來稿恕不退件，請自行保留原稿。
5. 來稿請註明：姓名、服務單位、職稱、聯絡電話、電子信箱及通訊地址。

賜稿處

請寄至 32023 中壢市中北路 200 號中原大學特教中心，信封註明「投稿桃竹區特殊教育」。

聯絡電話：(03)2656751; 傳真：(03)2656729

電子信箱：sec@cycu.edu.tw

截稿日期

民國九十九年十月三十一日