# 溝通障礙教育期刊

Taiwan Journal of Language and Communication Disorders

第 9 卷　2022 年 9 月　vol.9　2022.09

| | |
|---|---|
| 出版者 publisher | 中華溝通障礙教育學會<br>Taiwan Communication Disorder Association |
| 學會地址 Address | 106 台北市大安區浦城街 16 巷 12 號之 2<br>No.12-2, Ln.16, Pucheng St., Da'an Dist., Taipei City 106, Taiwan (R.O.C.) |
| 聯絡地址 Address | 97401 花蓮縣壽豐鄉志學村大學路二段一號 國立東華大學特殊教育學系<br>97401 No.1, Sec.2, Da Hsueh Rd.,Shou-Feng, Hualien, Taiwan, R.O.C.<br>National Dong Hwa University Special Education Department |
| 學會網址 URL | http://www.tcda.org.tw/ |
| 學會電話 Tel | 02-27371183、05-2263411、02-23415584 |
| 學會傳真 Fax | 02-27369840 |
| 學會信箱 E-mail | Tcda2003@gmail.com |
| ISSN | 2520-4599 |
| 線上投稿 submission | http://www.tcda.org.tw/contribute/ |
| 學刊信箱 E-mail | taiwancommunication@gmail.com |
| 學刊網址 URL | http://www.tcda.org.tw/contribute/ |

中華溝通障礙教育學會網站


《溝通障礙教育》以探討溝通障礙教育及特教相關議題，研究身心障礙、醫療復健、社會福利為宗旨。本刊園地公開，歡迎踴躍投稿。凡有關溝通障礙教育及特教之研究性論文、文獻評論、教學案例、研究新知、學術心得等創見新思維，均所歡迎。


**主　　編**　楊熾康　Yang, Chih-Kang

**執 行 編 輯**　宣崇慧　Hsuan, Chung-Hui

**編輯顧問**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 林寶貴 | Lin, Bao-Guey | 臺灣師範大學 | National Taiwan Normal University |

**編輯委員**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 杞昭安 | Chi, Chao-An | 臺灣師範大學 | National Taiwan Normal University |
| 黃玉枝 | Huang, Yu-Chih | 屏東大學 | National Pingtung University |
| 林玉霞 | Lin, Yu-Hsia | 嘉義大學 | National Chiayi University |
| 林秀錦 | Lin, Hsiu Chin | 台北教育大學 | National Taipei University of Education |
| 楊雅惠 | Yang, Ya-Hwey | 彰化師範大學 | National Changhua University of Education |
| 蘇芳柳 | Su, Fang-Liu | 臺灣師範大學 | National Taiwan Normal University |

# 溝 通 障 礙 教 育

Taiwan Journal of Language and Communication Disorders

第 9 卷　2022 年 9 月 ｜ vol. 9　2022.09


## 目錄 Contents


**初階手語理解能力測驗之編製與應用……1**

Primary Sign Language Tests for College Students

林寶貴 Bao-Guey Lin　楊雅惠 Ya-Hui Yang　黃玉枝 Yu-Chih Huang　蘇芳柳 Yu-Chih Huang　翁素珍 Su-Chen Wong

通訊作者：楊雅惠 Ya-Hui Yang（hwey0807@yahoo.com.tw）

**聾人接受手語翻譯員服務之正負向經驗與期許……25**

Positive and negative experiences and expectations of deaf people receiving the services of sign language interpreters

楊素宣 SuHsuan Yang　劉秀丹 HsiuTan Liu

通訊作者：劉秀丹 HsiuTan Liu（tan9302@gmail.com）

**國立高職發展特殊教育學生正向行為支持初探……51**

The positive behavior support model for senior high vocational school special education students

陳儀頻 Chen, Yi-Pin　王若權 Wang Jo-Chuan　翁素珍 Su-Chen Wong

通訊作者：王若權 Wang Jo-Chuan（afufu8812037@gmail.com）

**自閉症視障幼兒個案評估……71**

The positive behavior support model for senior high vocational school special education students

袁 東 Yuan Dong

通訊作者：袁 東 Yuan Dong（775637041@qq.com）

**「溝通障礙教育」稿約……i**

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0001

# 初階手語理解能力測驗之編製與應用

林寶貴 楊雅惠 黃玉枝 蘇芳柳 翁素珍
台灣師範大學 彰化師範大學 屏東大學 台灣師範大學 台灣師範大學

## 摘 要

本研究為客觀評量大學生選修一學期初階手語教材的成效，乃根據初階手語教材的內容，參考國內外相關文獻，並考量初階手語教材內容的分布均衡性，再根據詞彙學習的識字、詞意了解、理解句子、及將詞彙應用在文章中的理解能力等，編訂了「初階手語理解能力測驗」題本，以及甲、乙兩套複本的測驗，並同時建立甲、乙兩套複本的常模，做為大專校院學生學習手語課程之評量工具。

本測驗依據教材編製的內容擬定四個分測驗，1.詞彙選擇 2.詞彙填空 3.句子理解 4.文意理解等。測驗架構與題目確定後，委請兩位聾人教師擔任手語示範，將測驗的試題錄製成數位化的電腦光碟，方便播放施測，以確保施測過程的一致性。正式試題確定後，以上、下兩學期皆選修本手語教材的學生為受試對象，甲式共有 744 名，乙式有 735 名。

甲乙式測驗各分測驗的內部一致性係數，甲式介於.66 至.82 間，全測驗為.91，乙式係數介於.71 至.80 間，全測驗為.91，皆具有良好的內部一致性信度。甲、乙兩式測驗的各分測驗，均在測量同一構念，且各個分測驗間的相關皆在中度以上，甲、乙兩式測驗，皆具有良好的內容效度。

最後，本研究也提供甲、乙兩式測驗結果之解釋與應用，以作為選擇本教材手語課程的任課教師，了解學生學習效果之參考。

**關鍵字：**手語、大學生、理解能力測驗

**通訊作者：楊雅惠**
**EMAIL：hwey0807@yahoo.com.tw**

# 壹、前言

手語是聽障者表達內心世界的語言工具之一，手語是一種語言，具有人類語言所具有的重要成份，唯一不同之處，在於手語的語言系統是以視覺性語言作為溝通的主要管道，而不是以聽覺與發聲作為溝通的管道（郭譽玫，1995；曾志朗，1997）。這種視覺語言雖不像口語那般有利於溝通，卻也可以傳達特定的訊息，有時甚至較口語具備更直接、更清晰的溝通功能（趙玉平，1999）。過去手語最令主張使用口語者與聽人詬病之處，就是在於手語與口語的語言表現方式不同，同時聽人未學習手語，而限制了聽障者與聽人之間的互動交流機會。隨著社會對身心障礙者福利與服務的重視，以手語做為母語者，以及需要使用手語做為語言溝通或語文學習的聽障學生，應該受到尊重的思潮推廣之後，啟聰學校以及聾人協會等聽障團體，開始開設手語班，教導有興趣學習手語的聽人。台灣在 1997 年特殊教育法修訂後，更明列手語為聽障者支持性服務的項目之一（教育部，2013）。事實上，手語是一種有結構性的語言系統，這在歐美早已是一件不爭的事實（許瑛珍，2001；曾志朗，1997； Moores,1987； Stokoe,1960； Talmy,2003； Wilbur,1979）。2018 年國內在修訂國家語言法之際，也將手語納入國家語言之一，手語納入國家語言發展法之中(文化部，2019)，凸顯手語對於有溝通需求者的重要性。

教育部為提升聽障學生的語文學習及讓各地聽障者能溝通無阻，在教材的編製推廣方面，不遺餘力。早在1978年即召集全台三所啟聰學校的資深手語教師代表、專家學者、民間聽障團體等組成手語研究編撰小組，編輯「手語畫冊」第一、二輯，1999年委請林寶貴教授組成手語編輯小組，針對第一、二輯手語畫冊作一次總修訂，出版了「修訂版手語畫冊」第一、二輯，並同時製作教學錄影帶（教育部，1999）。當時修訂手語畫冊之原則，即主要在讓教材的手語打法盡可能涵蓋溝通用的自然手語，以及教學上使用的文法手語，並製作教學錄影帶，以克服手語畫冊靜態、平面、局部、二次元的視覺表現，並能兼顧連續性、動態、立體、三次元、抽象、有表情動作或手勢，以及速度、角度、方向、空間、同時性等條件。這套手語畫冊修訂後，分送給各啟聰學校(班)教師每人一套，以便在教學時可隨時查閱，以免錯用手勢，影響聽障生的溝通。並且利用啟聰學校

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0001

午休時間播放此套畫冊的錄影帶，讓師生學習手語。為了評量學生學習手語畫冊的成效，同時又編製了一套具有常模標準化，適用於聽障學生的「聽覺障礙學生手語能力測驗」。

Akamatsu 與 Stewart（1987）認為，師資訓練機構應對聽障學生的教育需求負責，其中之一的需求就是手語的熟練度(引自邢敏華，2001)。相關的研究也指出，手語能力是啟聰教育教師所認為重要的專業能力之一（邢敏華，1998）。近年來，聽障學生就讀普通班的人數越來越多，有鑑於重度與極重度聽障學生的手語溝通需求，使啟聰班/資源班教師或普通班教師也有強烈的學習手語的動機，大家紛紛建議相關機構應培育手語種子教師(邢敏華，2001）。王麗玲(2007)對參加教育部委託台北市立啟聰學校辦理「手語初級班」研習的學員做了一個調查：在學員背景分析方面，發現特教班教師佔了 6.56%，普通班教師則佔了 54.1%，此二者合計約有六成，值得教育行政單位加以重視。國外的研究數據也顯示，手語對聽障生與聽障教育教師、啟聰班/資源班教師、或普通班教師，也是重要的溝通管道之一，因此教師對手語的學習有其需求性，若能在師資培育機構或相關單位，及早培訓手語人材是一個值得關切的課題。

Stewart（2005）指出，手語表現需要明確的實施並應推廣到全國。教師有了高層次的手語溝通技能，才能與學生溝通無礙，並將焦點放在教學上，以達成不同課程教學目標及與學生有效溝通之目標。教師之手語能力若有所限制，在教導及運用手語與學生溝通的目標上，也將會受到限制。他又指出教師之自然手語與文法手語的能力，雖然可引導良好之教學，但是並非所有教師都能達到手語流暢的程度，這是聽障教育上遺憾的現象。對聽障教育教師而言，流暢地使用手語應該被視為非常重要之能力。新任啟聰學校教師，如果完全不懂手語，只能先透過職前訓練有手語概念，上課前請教資深的教師們示範課本教材的字、詞、語的手語打法；手語會因為前後文的語意而有不同的打法，如果無法打出正確的手語語意，僅就字面打出手語，學生會因教師有限的手語能力而無法清楚了解課文內容的意思，教師也無法掌控上課的秩序，直到拼命學習手語幾個月後，新任教師才能逐漸吸引學生的目光（張明里，2007）。啟聰學校的學生對於新任教師的手語深感無奈，也希望教師具備手語能力，以免學生無法學到知識(邢敏華，2001)。當學校要求聽障教育教師精通文法手語與自然手語時，將能有效改善教師之教學品質

（Stewart，2005）。因此將手語溝通能力納入聽障師資培育計畫，是國內特殊教育學系需正視之課題。

國內根據師資培育法（2003 年修正版）第七條的規定：「師資培育包括師資職前教育及師資資格檢定，師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程」（胡心慈，2008）。故於聽障教育師資培育的職前教育專門課程中，開設手語課程有其重要性與必要性。臺灣在 2001 年之前，大學在特殊教育師資培育中，只有極少數的特教系開設手語課程，研究者觀察近幾年各大學校院的特教系，有增設手語課程的趨勢，幾乎各教育大學和各師範大學絕大多數均開設了手語課程供學生選修，其他如國立台北護理健康大學研究所也曾開設手語研究課程，這是很好的現象。

2001 年至 2004 年，教育部委託林寶貴為主持人，組成手語編輯小組，編製了一套從初級、中級、高級、翻譯（一）、翻譯（二）、師資班共六冊的手語教材，此套教材是針對在職教師，用來推廣手語翻譯與培養手語種子教師的教材，但並非針對大學學生選修手語課程所設計的手語教材。另外民間單位如中華民國聾人協會所出版的「手能生橋」教材，以及台北市勞工局所編輯的手語翻譯員培訓教材第一冊，較屬於自然手語的打法。前者已出版近二十年，且詞彙及內容也較少，後者是以服務聾成人的社會福利和培訓手語翻譯員為主，教材內容以 150 小時之教學時數而編輯。這些內容若做為大學生的手語選修課教材，在有限的學習時數上，份量又過重。故 2001 年以前，臺灣尚無針對大學生選修手語課程特別設計的適當手語教材（邢敏華，2001）。

邢敏華（2001）觀察大學手語課的開課情形，對手語教材的建議認為，理想的教材，宜由淺而深，以大學生實用的日常生活會話為主，包括靜態的紙本教材與動態的教學光碟。教育部乃又於 2012 年委託研究者和手語編輯小組編製大學校院學生適用的「初階手語教材」，研究者參考相關的文獻，並採納學者的建議，在所編輯的詞彙方面盡量呈現二種甚至三種的打法，讓大學修課的學生可以了解手語的種類，有文法手語、自然手語、傳統手語的打法，未來在教學或與聽障生溝通時，將更有利於彼此的溝通。此份初階手語教材，在紙本的畫冊上附有數位化電腦繪圖，讓學生從課本中就可以很方便的看到手語詞彙的打法圖片，也附有動態的教學光碟，提供學習者會話和短文的動態手語打法示

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0001

範，透過反覆練習加強手語表達的熟練度。

教育部大學校院初階手語課程教材，是希冀透過手語教材的編製，讓欲修習手語課程的大學校院學生有適當的手語教材，並從初階手語開始，進而學習進階手語，有助於其未來進入教職後，能有效增進其教學及與聽覺障礙學生之溝通。

為瞭解大學生學習初階手語教材後的成效，以及客觀評量大學生在手語的學習成效有其必要性。惟國內有常模的標準化初階手語理解能力測驗，僅有林寶貴、黃玉枝、邢敏華(2005)為評量啟聰學校學生學習「修訂版手語畫冊」後的學習效果而編製的一套手語能力測驗。至於評量一般聽常者學習手語前與手語後的學習成效工具，則尚無正式的測驗可供參考或使用，後來雖有評量聽常者或聽障者的手語能力之標準化測驗(劉秀丹等人，2015)，但是測驗目的不同，因此編製一套標準化、並有常模的初階手語理解能力測驗有其重要性。

基於上述手語評量的需求，了解教材對於修課的大學生的手語能力習得為何，本研究進一步根據初階手語教材的內容，參考國內外相關文獻，並考量初階手語教材內容的均衡分布，再根據詞彙的學習等因素，以及二測驗難度相當的複本，可供任課教師彈性使用，而編製「初階手語理解能力測驗」甲乙式二套複本的測驗，並且為同時建立甲、乙兩套複本的常模為發展目標，回答本研究問題如下：(一)初階手語理解能力測驗的架構與內容為何？(二) 初階手語理解能力測驗施測方式為何？(三)、初階手語理解能力測驗信度和效度為何？(四)、初階手語理解能力測驗常模建立項目為何？

## 貳、文獻探討

### 一、大學校院開設手語課程的重要性與需要性

2000 年以來，國外有許多的大學校院特教系所紛紛開設的聽障教育課程，除了教導大學生讀話、運用殘存聽力、英語語法、讀寫能力(閱讀和寫作)之外，也開始將美國手語的理解和表達納入訓練課程（陳小娟、邢敏華譯，2007）。國內的聽障教育教師也認為，未來聽障教育教師須具備基本手語能力並接受手語能力檢定。研究也指出，過去多

數師資培育機構的特殊教育學系聽障組，雖列有「手語研究」課程，但是多未實際開課以提供學生學習，供學生獲得未來任教啟聰學校手語教學的技能（邢敏華，1998）。不僅是擔任啟聰學校的教師需要具備此項專業能力，林寶貴(2001)也曾以全國各啟聰學校、啟聰班、家長、聽障教育機構和聽障福利機構等為對象，調查他們對修訂版手語畫冊與手語的意見，從回收的 475 份有效問卷的結果得知，同意與非常同意啟聰學校教師，應具備純熟的手語技巧者，佔 87%；同意與非常同意啟聰班/資源班的老師也應具備純熟的手語技巧者，佔 80%。可見師資培育機構中特殊教育學系的聽障組課程，在職前教育開設手語課程，使特教系學生具備相當程度的手語教學能力有其必要性。

過去聽障團體經常呼籲師範大學或教育大學應開設手語溝通課程，以鼓勵聽人的準教師進修四年的師資培育課程後，能精通手語且勝任手語教學或手語翻譯的工作，但始終未為有關單位所重視（楊炯煌，2001）。故過去國內在大學特殊教育師資培育中，只有極少數的特教系開設手語選修課程。過去到現在特殊教育系（所）開設有「手語」或「手語研究」課程的大學有：台灣師範大學、台北教育大學、台北市立大學、新竹清華大學、台南大學、彰化師範大學、屏東大學、慈濟大學、慈濟技術學院、東華大學、台北護理健康大學溝通障礙科學研究所、高雄師範大學、中正大學、中山醫學大學、台中教育大學、及亞洲大學等單位。其中，彰化師範大學以前曾開設過，但因故停開一段時間，才又於 2008 年再重新開設，台北教育大學也是如此。所幸目前各師範大學或教育大學開設手語課程或手語社者，已漸有增加的趨勢。

教導大學校院選修手語課程的學生學習手語，與在啟聰學校裡教學生讀書、寫字有很大的差異性，這要從課程、教材、教法、目標等重新設計、擬訂才符合大學生的學習需要。大學校院特殊教育師資培育課程，乃在努力協助這些未來的聽障教育教師，有效地最大化他們的專業知能，將來幫助所有的聽障學生發掘他們的潛能，及發展他們在情緒、社會以及智能方面的能力，使他們成為有生產力的國民。

## 二、大學校院手語課程的理想教材

大學校院特教系開設手語課程所使用的教材，在美國種類繁多，包括手語畫冊、手語辭典、手語課本、手語光碟、手語網站等；但國內至 2012 年以前則尚無針對大學的

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0001

手語課程特別設計的手語教材（邢敏華，2001），只有教育部委託林寶貴 1999 年以來，所發展的一系列手語教材：修訂版手語畫冊第一輯、第二輯；常用詞彙手語畫冊第一輯、第二輯；常用成語手語畫冊一輯；手語教學及課程教材一套六級(初級、中級、高級、翻譯一、翻譯二、師資班)；及常用手語辭典電子書、光碟等作品而已。其使用對象主要是以三所啟聰學校的在職教師、教職員、家長、學生等為主，目的在加強他們的手語溝通能力，並對手語有興趣的社會人士提供學習手語的機會。尤其該套手語教學及六級的課程教材內容，由淺而深，每冊有 12 單元，每學期需要上課 90 小時，如果要修完六級教材，共需要上課 540 小時始能結業。但在大學校院特教系開設的手語課程則受限於學分制，要在一學期每週上課二節的短時間內，讓學生學完這麼多教材的內容，有其困難性。研究者擔任彰化師大手語課程第一年時，發現有學生在選修手語課前對手語完全沒有概念，只有少數學生接觸過手語(參加手語社者)，各個學生的手語起始程度不一。當時選用教育部編印的手語系列教材初級課本，經過一學期的教學後，期末蒐集學生的意見時，發現大部分學生認為：教材份量太多，且到後來越來越艱深，沒有時間吸收，跟不上教學進度。有的同學希望多增加對話及自然手語的練習機會；有的同學認為教材內容可從實用性較大的字詞句開始；多利用實際情境進行教學；或能多與聽障者有實際使用手語溝通的機會；也有人希望有機會再選修進階班的手語等意見(楊雅惠，2011)。

邢敏華（2001）的研究指出，大學手語課程的理想教材，宜由淺而深，以實用的大學日常生活會話為主，包括課本與附帶示範的光碟片。過去教育部編印的手語教材也是以多元方式提供教師、學生、家長、社會人士學習為目的。回顧國內外的手語教材參考文獻後，研究者認為有必要再開發一套專為大學校院學生選修手語課程的教材。乃向教育部申請專案，邀集國內資深的聽障教師、手語教師、聽障教育學者專家、美工設計師、錄影師等，一起設計、規劃適用、可行的教材。除編輯「初階手語教材」及「進階手語教材」、「常用性別平等教育詞彙手語畫冊」書面教材外，並製作教學光碟，接著更積極在進行初階手語理解能力測驗的編製，以方便教學者與學習者做為手語教材教學與學習的工具，使學生在有限的選修時間內，能透過這兩套手語教材及評量工具，打好手語溝通與教學的基礎。以下介紹初階手語教材(含進階手語教材)的編輯要旨及使用說明。

## 三、大學校院初階手語教材之發展

以下將就編製初階手語教材的編輯要旨，手語的打法及創造原則，手語電腦繪圖原則，教材內容，使用原則，教材內容、編輯經緯與編輯，製作小組成員等幾部分，分別說明於下。

(一)編輯要旨

本教材係教育部委託本研究楊雅惠和林寶貴擔任計畫主持人和協同主持人，組成手語教材編製小組，編輯專為國內各大學校院對手語溝通有興趣而選修手語課程或手語研究的學生之教材，同時初階手語教材，亦可做為一般民間團體辦理手語翻譯員及手語師資培訓或研習時的參考教材。

(二)初階手語教材手語的打法及創造原則

本初階手語教材手語打法的創造原則，是基於信(貼切、傳神)、達(達意、普及化)、雅(優雅、大方)三原則，編輯小組秉持此三原則及精神做為編輯的目標。

本初階手語教材手語詞彙的打法，不論自然手語、文法手語或傳統手語，盡量以最常被聽障者使用的為優先，如果有兩種甚至三種打法時，則按照被使用的頻率多寡順序排列，所以有時只呈現一種打法，有時分 A、B 兩種，有時甚至出現 A、B、C 三種打法。

(三)手語電腦繪圖原則

1. 合理：合乎邏輯或有所依據（依據教育部委託編製的常用手語辭典的打法），便於解釋及學習者。
2. 簡明：能以一個動作表明者，不用多個；重覆一次即可者，不作多次重覆。
3. 優雅：美觀大方，避免不雅動作，並儘量避開口部位置(俾利口語的讀唇/讀話/看話的教學)。

(四)教材內容

本教材內容參考林寶貴(2001)編製初級班手語教材的單元，一樣分成 12 個單元，但將其中第十二單元的主題改為電腦網路，以符合近年電腦的生活化和普及化，每單元包括「詞彙」（含字、詞、語）、「會話」、「短文」三部分，均配合單元主題及日常生活最密

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0001

切關係的實用內容。每單元的「詞彙」約有 40 至 50 個，成語若干個；「會話」及「短文」是「詞彙」的引申，藉以達到反覆練習的效果。

(五)使用原則

1.本教材具有相當難度與學習目標，選修手語課程的同學，宜對手語溝通與手語研究感興趣，不宜隨意缺席。

2.手語也是一種語言，學習一種語言，必須下一番功夫，冷靜沈著學習，不能只有五分鐘熱度。

3.擔任本教材之授課教師，宜由教育部手語編輯小組成員，或任教啟聰學校教師至少七年以上，或通過勞委會舉辦的手語翻譯員丙級/乙級技能檢定考試的監評人員，或持有丙級/乙級手語翻譯員證照者擔任之。

4.本教材之手語打法，係根據教育部過去委託手語研究小組所編輯之「常用詞彙手語畫冊」、「常用成語手語畫冊」、「常用手語辭典」、及為教育部手語研習班課程教學而設計教材時，所共同研發、議定之手語的打法。

5.各單元教材之長短、難易不一，教師在教學時可視學生之實際學習興趣與程度，做必要之調整。各冊 12 個單元亦可視時間的多寡及學生的進度，做適當之選擇或調整，不一定要全部教完。

6.手語之打法，先求正確，再求速度，初學者宜有耐心，開始學習手語的階段不可操之過急。

7.每單元教學的順序，不一定要按照課文排列的順序，先把詞彙部分全部教完再教會話，會話教完再教短文；可以先教幾個詞彙後，用下面的會話句反覆練習，再教其他的詞彙，以免一次教太多詞彙不容易記住。

8.「中文文法手語」及「自然手語」系統的基本差異，論表達意象，「中文文法手語」遠較「自然手語」精準；但是私下的談天說地時，「自然手語」似乎較能傳神的表情達意。文字手語/文法手語在提昇聽障者之語文程度，自然手語在求溝通之方便性及通俗性，學生不易了解文字手語/文法手語的意義時，教師宜用自然手語加以解釋。文字手語/文法手語逐字逐詞打，自然手語直接打出重要詞句的意思或關鍵字，兩者

各有利弊和功能，教師應二者兼顧，先打文字手語/文法手語，再用自然手語解釋。因此，一個稱職的手語教師或手語翻譯員，在從事手語教學或手語翻譯服務時，應就實際需要，視對象的學歷、教育程度、生活經驗、手語使用場合、地域性等，彈性或融合二者語系使用，不可偏廢。尤其在詞意的深淺、手勢打法的難易、使用的常用性、及使用者的個人主觀看法等方面，均宜視實際情境的需要而做適當的選擇。

9.加強師生之互動關係，為增進學習興趣與教學效果，教師可配合問答、討論、表演等方式進行，力求場面生動、活潑、有趣。

10.教學中為提高學習興趣，亦可穿插若干手語歌（或童謠、詩、詞）的打法。為增加流暢性與節奏感，可配合手語歌的影音光碟邊聽邊打；如無手語歌的影音光碟，也可以一邊清唱，或朗誦詩、詞，一邊打手語。

11.本教材為使教學者的手語統一，同時呈現靜態圖示與動態演示的教學光碟，教學者可將靜態圖示教材與動態演示光碟對照使用。

12.希望各級選修手語的同學，能持之以恆，循序漸進，由初階班到進階班，甚至參加初階手語理解能力測驗、丙級手語翻譯員技能檢定考試、以及未來將增設之乙級手語翻譯員技能檢定考試，為手語普及化及手語之教學工作，多盡心力。

(六)編輯經緯與編輯、製作小組成員

每單元初階手語教材的編輯架構近似，依照單元主題的不同，詞彙數或句數，或多或寡，但難易度則有差別。教材的難易度則根據手語打法的難易，日常溝通話題的深度，編輯者多年的教學經驗，及由近而遠、由淺而深的原則而決定。

初階手語教材在編輯過程，歷經所有編輯小組成員充分討論整體教材之架構，每單元所涵括之詞彙、會話、短文內容及其數量等；再分別由每位成員蒐集資料，共同逐詞、逐句審閱是否合乎主題與實用原則；再由共同主持人林寶貴教授以統整、補充、潤飾、編輯、校對而成；最後聘請精通手語教材之專家學者嚴格審查，再加以修正後方報部審核。充分發揮團隊合作、集體創作之精神。

初階手語教材編輯製作小組成員雖只有 11 人，但其中有 3 位是資深聽障教育博士級教授，4 位擔任大學校院的手語課程，3 位聽障教師代表，4 位資深啟聰學校手語教

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0001

師，編輯陣容堅強，並具代表性。

綜合言之，在教育部教材編製計畫之下，匯集手語領域的專家學者、聽障教師等多方面的人員，經過一年無數次會議討論大學校院手語教材發展的各向度，最後編製而成「初階手語教材」。然而思考本教材對於修課的大學生的手語能力習得為何，本研究進一步編製手語理解能力測驗，並且同時建立甲式和乙式二複本測驗，做為大專校院學生初次學習手語的教材和評量手語習得能力程度的工具。

## 參、研究方法

本研究參考初階手語教材的編製與發展過程，以下分別說明測驗編製的過程與常模建立的歷程，以回答本研究的問題。

「初階手語理解能力測驗」的編製過程與步驟，分別說明如下：

### 一、測驗編製目的

「初階手語理解能力測驗」的編製，主要是提供「大學校院初階手語教材」的授課教師一個標準化的測驗，以檢視學習者對手語理解的學習成效，也可提供初學手語者評量學習成效的標準化測驗。

### 二、測驗試題的架構

本測驗試題的架構，主要是參考「大學校院初階手語教材」（林寶貴、楊雅惠，2013）的內容，及參考林寶貴、黃玉枝和邢敏華(2005)所編的手語理解能力測驗編製架構，並蒐集國內外對手語能力理解測驗的評量向度，透過測驗編製小組會議的討論，共同決定兩套試題的架構。

初階手語理解能力測驗內容，依據教材編製的發展而擬定四個分測驗，分別為：1.詞彙選擇 2.詞彙填空 3.句子理解 4.文意理解等。

### 三、初擬試題

本測驗甲乙二套試題的擬定，係根據「大學校院初階手語教材」內容，由三位研究者初擬測驗題目。詞彙的部分選取教材中的詞彙，編製原則是根據詞頻表及聾人較常使

用的手語詞彙，編擬「詞彙選擇」及「詞彙填空」二分測驗的題目。其次，題目的詞性依照名詞 50%、動詞 25%、形容詞 15%、其他 10%的比例配置而成。此外，也考慮學習手語詞彙的先後順序會影響到練習與運用的次數多寡，因此越早學習的單元所選用的詞彙有較多的情形。第三分測驗，句子理解分測驗，包括簡單句、問句及複雜句； 第四分測驗，文意理解測驗，以閱讀簡短文章，並回答問題為主。

每一分測驗試題以選擇題四選一的形式呈現。預試的題目為「詞彙選擇」二十題，「詞彙填空」、「句子理解」各十五題;「文意理解」三篇，每篇各五題選擇題，共十五題。試題的選項考量作答時的誘答情形，亦即與題目手語的打法或特性接近的詞彙作為選項。本測驗有甲、乙兩式複本，試題架構相同，題目難度相近，可供手語任課教師輪流使用。

**四、專家審題**

初擬試題完成後，召開審題會議，由測驗編製小組委員及大專校院初階手語教材編輯小組委員，共同決定選取或修正各分測驗的題目，以建立初步的預試題本。

選取或修改試題的原則如下：

根據「大學校院初階手語教材」內容編擬，題目和選項的詞彙，都是教材中的詞彙。

1.參考字頻表及詞頻表，以生活用語優先選擇。

2.試題選項需具誘答力，並考量手語打法及特性相近的詞彙。

3.試題避免含有暗示答案或線索。

命題委員根據上述原則，修正及選擇預試題目，分別審查本測驗甲、乙兩式。

**五、初階手語理解能力測驗光碟的製作**

測驗架構與題目確定後，測驗編製小組邀請徐曉文、賴銘輝兩位聾人老師擔任手語示範，陳美琍老師和兩位聾老師討論每一詞彙手語的呈現方式。並由台北啟聰學校退休的蔡淑芬老師擔任配音，許清標主任協助電腦錄影、編輯、剪接、字幕的處理，將測驗的試題錄製成數位化的電腦光碟，方便播放與施測，以確保施測過程的一致性。

以電腦呈現題目的原則：

1.各分測驗題幹與選項的詞彙，均選自初階手語教材的詞彙。

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0001

2.各分測驗施測說明均加以旁白配音。

3.題目或選項如果是以手語呈現，則有手語的地方打兩次。

4.各題目或選項如果是以文字呈現，則以配音加文字逐一呈現。

5.每題完成後，螢幕會出現「請作答」三個字，停留兩秒給受試作答。

6.手語的表現以信、達、雅為原則。

電腦測驗光碟製作完成後，再請 5 名測驗編製小組委員，及 11 名手語教材編輯小組委員，共同逐一審題，並就手語呈現、畫面的清晰度、美觀及排版、時間的停留等進行討論、修正後定稿。

**六、預試樣本與題本的施測者**

係徵詢第二學期開設手語課程的大學校院或社區大學的手語培訓班教師，採用過「大學校院初階手語教材」的授課教師施測意願，並辦理預試施測講習會，說明測驗的施測方式及注意事項，再請授課教師於期末最後兩週上課時，進行預試的施測。甲、乙兩式預試樣本，如表 1，甲式有 236 名，乙式有 203 名，甲乙兩式的重複樣本為 191 名。

表 1 甲、乙兩式預試樣本

| 學校名稱 | 甲式 | 乙式 | 合計 |
|---|---|---|---|
| 高雄師大 | 39 | 0 | 39 |
| 台南大學 | 34 | 39 | 73 |
| 台北啟聰 1 | 16 | 17 | 33 |
| 彰化師大 | 36 | 36 | 72 |
| 台北啟聰 2 | 25 | 25 | 50 |
| 新竹教育大學 | 55 | 55 | 110 |
| 龍山寺文化基金會 | 31 | 31 | 62 |
| 合計 | 236 | 203 | 439 |

註：台北啟聰學校有 2 班成人手語教育班，故分 1、2。

### 七、項目分析結果

本研究項目分析，以傳統試題分析結果與傳統試題分析的參數作為選題的標準。其選題的標準與考量，係參考余民寧(2011)之標準如下：

1.鑑別度（D）大於.30 以上。D 介於.20 至.29 之試題考慮修正。.19 以下刪除。

2.點二系列相關大於.20 以上。

3.刪除該題後，該分量表的信度不會提高。

根據上述標準，除了刪除不良試題之外；對於修改的題目，由測驗編製小組委員 5 人及大專校院手語教材編輯小組委員 11 人共同討論，修正的題目及選項會考量選項的誘答及在聾人手語中的使用習慣，且能達到手語打法的信、達、雅三原則，作為修正題目的方向。

### 八、正式試題

試題刪除與修正後，甲乙兩式各分測驗的題數為：「詞彙選擇」15 題、「詞彙填空」10 題、「句子理解」10 題、「文意理解」第一、二篇各 5 題，第三篇 4 題。

## 肆、「初階手語理解能力測驗」的信、效度考驗與常模的建立

本研究的信、效度考驗與常模的建立，研究結果與統計分析歸納如下：

### 一、研究對象

正式試題確定後，以上、下學期選修手語課程且以「大學校院初階手語教材」為教材的學生為研究樣本，於學期末最後兩週施測甲、乙兩式測驗，並將施測結果進行信、效度分析及建立常模。研究樣本分配情形，如表 2，研究樣本中甲式有 744 名，乙式有 735 名。

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0001

表 2「初階手語理解能力測驗」研究樣本分配表

| 學校名稱 | 甲式 | 乙式 | 合　計 |
|---|---|---|---|
| 上學期 | 523 | 459 | 982 |
| 新生醫專 | 0 | 17 | 17 |
| 慈濟大學社會推廣中心 | 11 | 11 | 22 |
| 彰化師大 | 75 | 75 | 150 |
| 中正大學 | 88 | 0 | 88 |
| 南大附聰 | 16 | 16 | 32 |
| 亞洲大學 | 132 | 127 | 259 |
| 龍山寺文化基金會 | 23 | 24 | 47 |
| 台灣師大 | 69 | 69 | 138 |
| 中山醫學大學 | 66 | 0 | 66 |
| 台北啟聰 1 | 43 | 40 | 83 |
| 台南大學 | 0 | 80 | 80 |
| 下學期 | 221 | 276 | 497 |
| 新竹教育大學 | 42 | 46 | 88 |
| 台南大學 | 87 | 0 | 87 |
| 國北教大 | 0 | 47 | 47 |
| 高雄師大 | 0 | 33 | 33 |
| 中正大學 | 0 | 105 | 105 |
| 台東大學 | 48 | 0 | 48 |
| 台北啟聰 1 | 19 | 20 | 39 |
| 台北啟聰 2 | 25 | 25 | 50 |
| 全學年合計 | 744 | 735 | 1479 |

註 2：台北啟聰學校有 2 班成人手語教育班，故分 1、2。

## 二、信度考驗：內部一致性係數

本測驗內部一致性以庫李 20 信度係數，表示每一分測驗題目間的一致性情形。甲、乙式各分測驗的內部一致性係數，如表 3。由表中可發現各分測驗的內部一致性係數，甲式介於.66 至.82 間，全測驗的內部一致性為.91。乙式內部一致性信度係數介於.71 至.80 間，全測驗的內部一致性為.91。整體而言，「初階手語理解能力測驗」甲、乙兩式皆具有良好的內部一致性信度。

表 3 「初階手語理解能力測驗」甲、乙兩式之內部一致性信度係數

| | 詞彙選擇 | 詞彙填空 | 句子理解 | 文意理解 | 全測驗 |
|---|---|---|---|---|---|
| 甲式 | .82 | .77 | .66 | .75 | .91 |
| 乙式 | .74 | .80 | .71 | .78 | .91 |

## 三、效度考驗

本測驗的發展以「大學校院初階手語教材」為編製試題的基礎，有嚴謹的試題架構，並邀請各領域專家進行試題審查。表 4 呈現「初階手語理解能力測驗」甲、乙兩式各分測驗和總分間的相關矩陣。表 2-4 發現甲式各分測驗與總分間的相關介於.82 至.87 間，各分測驗間的相關介於.59 至.72 間，以上相關雙尾考驗均達.01 顯著水準。乙式各分測驗與總分間的相關，介於.82 至.87 間，各分測驗間的相關介於.54 至.70 間，以上相關雙尾考驗均達.01 顯著水準。顯示各分測驗均在測量同一構念，且各個分測驗間的相關皆在中度以上，代表整個測驗有區別不同分測驗的必要性。分測驗與總分及各分測驗間的相關均具有高相關，甲、乙兩式測驗皆具有良好的內容效度。

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0001

表 4 「初階手語理解能力測驗」甲乙式分測驗和總分間的相關矩陣

甲式：

| | 詞彙選擇 | 詞彙填空 | 句子理解 | 文意理解 | 全測驗 |
|---|---|---|---|---|---|
| 詞彙選擇 | 1 | | | | |
| 詞彙填空 | .72** | 1 | | | |
| 句子理解 | .61** | .63** | 1 | | |
| 文意理解 | .59** | .64** | .64** | 1 | |
| 全測驗 | .87** | .86** | .82** | .86** | 1 |

**p<.01。

乙式：

| | 詞彙選擇 | 詞彙填空 | 句子理解 | 文意理解 | 全測驗 |
|---|---|---|---|---|---|
| 詞彙選擇 | 1 | | | | |
| 詞彙填空 | .66** | 1 | | | |
| 句子理解 | .54** | .62** | 1 | | |
| 文意理解 | .56** | .63** | .70** | 1 | |
| 全測驗 | .82** | .85** | .84** | .87** | 1 |

**p<.01

## 四、常模的建立

本測驗常模的建立，分別建立甲式和乙式常模。表 5 呈現「初階手語理解能力測驗」甲、乙兩式的平均數與標準差。本測驗並建立甲、乙兩式各分測驗的 T 分數和百分等級常模。

表 5 初階手語理解能力測驗平均數及標準差

| | 甲式 | | | 乙式 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 平均數 | 標準差 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 人數 |
| 詞彙選擇 | 11.99 | 3.08 | 744 | 11.94 | 2.64 | 735 |
| 詞彙填空 | 7.86 | 2.30 | 744 | 8.39 | 2.16 | 735 |
| 句子理解 | 7.78 | 2.05 | 744 | 7.57 | 2.22 | 735 |
| 文意理解 | 9.05 | 3.17 | 744 | 9.41 | 2.96 | 735 |
| 全測驗總分 | 36.68 | 9.04 | 744 | 37.30 | 8.44 | 735 |

## 五、施測說明及注意事項

1. 常模建立後，建議擔任初階手語教材的任課教師在使用本套初階手語理解能力測驗時，每學期只要選擇一套題本施測即可，亦即先決定要施測甲式或乙式，再選擇光碟中甲式或乙式學生用之記錄紙，按照學生人數印出所需要的記錄紙份數。
2. 施測時需要準備之設備為：電腦、螢幕、投影機、擴音設備、手語理解能力甲式或乙式題本光碟等。
3. 播放的方式，最好不要從甲式及乙式初階手語理解能力測驗題本光碟直接開啟，而是先分別把甲式或乙式測驗題本的內容存到電腦桌面，再打開來看，開啟速度就會比較快，播放也會比較順利。有時打不開可能是電腦的問題，必要時可換其他台電腦再開啟看看。
4. 甲式、乙式施測時間各需 43 分鐘左右。
5. 施測程序歸納如下：

（1）施測前，請先發下學生用之甲式或乙式記錄紙，再請學生填寫基本資料。

（2）播放光碟時，從光碟中的甲式或乙式分別點選各分測驗之題本再進行施測。

（3）甲式或乙式施測完畢後，收回記錄紙。

（4）記錄紙上有一項要學生填寫學習手語的時間___年___個月，如果是大學校院選修手語的學生，第一次學習手語只要填寫四個月即可。但是其他單位的學員，學習手語

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0001

的時間不一定一樣長，就請按照自己的學習經驗填寫時間。

（5）常模建立後會分送給各大學校院、啟聰學校、各縣市手語翻譯服務等單位擔任手語課的教師使用。

## 伍、初階手語理解能力測驗結果之解釋與應用

本測驗分甲、乙兩式，各建有全台灣大學校院選修手語課程或參加手語社的學生，啟聰學校成人教育班，及社區大學學員的平均數、標準差、百分等級及常態化 T 分數的常模，在標準化及信效度檢驗過程中，發現分別具有良好的信度與效度。故可提供大學校院選修手語課程、啟聰學校成人教育班、及社區大學的手語課程任課教師，做為傳授初階手語教材後，瞭解學生或學員學習手語教材成效的評量工具。從上述常模的建立及統計分析的結果可看出，甲式全測驗的得分應達到 37 分以上，乙式全測驗的得分也應達到 37 分以上，才算達到常模的平均分數。此標準可作為教師教學手語及學生學習手語成效的參考指標。

大學校院手語教材編輯小組及測驗編製小組的成員，希望未來本套初階手語教材及評量工具也能作為各縣市手語翻譯服務單位及民間手語培訓班開設手語課程的參考教材及評估工具。未來有機會更希望也能進一步編製進階手語教材的初階手語理解能力測驗，供選修進階手語教材的授課教師及學生參考與應用。

限於篇幅，本測驗的項目分析結果及百分等級、常態化 T 分數常模無法在本文呈現，有需要者可與研究者聯繫。又本研究另行編輯之手語教材（含性別平等教育手語教材、進階手語教材）已分別上載於教育部網站和台灣師範大學特殊教育中心優質教學平台上，總之，有興趣者可自行上網下載應用，初階手語理解能力測驗則可作為自學學習手語後的評量指標。

# 參考文獻

大學校院手語教材編輯小組（2012）。**初階手語教材**。教育部特殊教育工作小組。

文化部(2019)。**國家語言發展法**。

王麗玲(2007)。教育部委託台北市立啟聰學校辦理「手語初級班」研習活動之實施與成效。載於 **2007 年國際手語暨溝通障礙學術研討會論文集**(頁 103-116)。中華溝通障礙教育學會，台北。

余民寧(2011)。**教育測驗與評量：成就測驗與教學評量**(第三版)。台北，心理。

邢敏華（1998）。台灣區啟聰學校教師之教學溝通行為與所需具備之專業能力調查。**特殊教育與復健學報，6**，103-123。

邢敏華（2001）。大學生對手語課與手語進階課之意見調查：以國立台南師範學院為例。**特殊教育與復健學報，9**，159-180。

林寶貴、黃玉枝、邢敏華（2005）。手語能力測驗之編製與應用。載於 **2005 年度溝通障礙評量工具研習論文集**(頁 108-122)。中華溝通障礙教育學會，台北。

林寶貴、楊雅惠(2013)。教育部大學校院手語課程教材之發展。載於 **2013 年兩岸三地溝通障礙學術研討會論文集**(頁 138-146)。中華溝通障礙學會，台北。

林寶貴主編（2001）：**手語教學與應用研討會論文集。**台北：教育部特殊教育工作小組。

林寶貴主編(2002)。**初級班手語教材**。台北：教育部特殊教育工作小組。

胡心慈（2008）。特殊教育實習輔導教師輔導歷程之研究。**特殊教育研究學刊，33**(2),1-24。

張明里（2007）。淺談手語。**聽障教育，6**，21-24。

教育部(2003 年修正版)。**師資培育法**。

教育部(2013)。**身心障礙學生支持服務辦法**。

教育部手語研究小組（1999）：**修訂版手語畫冊（第一輯）（第二輯）**。教育部特殊教育工作小組。

許瑛珍（2001）。手語的腦功能定位。**國教世紀，197**，33-36。

郭譽玫（1995）。手語新知：視覺語言學。**教育資料與研究，2**， 63-73。

陳小娟、邢敏華譯(2007)。**失聰者心理、教育及社會轉變中的觀點(**原作者：J.F.Andrews, I.W.Leigh, &M.T.Weiner)。台北市：心理。(原著出版年，2004)。

曾志朗（1997）。聽障生閱讀能力之提升。**聲暉雙月刊，14**，4-12。

楊雅惠(2011)。大學校院手語課程和研發教材之初探。載於 **2011 年兩岸三地溝通障礙學術研討會論文集**(頁 156-166)。中華溝通障礙學會，台北。

趙玉平（1999）。**手語大師IV**。現代經典文化事業有限公司印行。

劉秀丹、劉俊榮、曾進興、張榮興(2015)。台灣手語理解能力標準化測驗的編製與發展。**特殊教育研究學刊，40**(3)，27-57。

James J. Mahshie ... [et al.]（2005）.*Enhancing communication skills of deaf & hard of hearing children in the mainstream.* Clifton Park, N.Y. ： Thomson Delmar Learning.

Moores, D. F.(1987) .*Education The Deaf： Psychology, Principles, and Practice*(3rd ed)，Houghton Mifflin Boston, MA.

Stewart.D.A.（2005）.*Instructional and Practical Communication：ASL and English-Based Signing in the Classroom, 207-219.*

Stokoe,W.C.(1960).*Sign language structure： An outline of the visual communication systems of the American Deaf.*(Studies in Linguistics： Occassional Papers,8).

Talmy ,L.（2003）：The representational of spatial structure in spoken and signed language：A Neural Model .*Language and Linguistics ,4*（2）, p207-250.

Wilbur,R.B.(1979). *American sign language and sign systems*. Baltimore： University Park Pre

# Primary Sign Language Tests for College Students

Bao-Guey Lin
National Taiwan Normal University

Ya-Hui Yang
National Changhua University of Education

Yu-Chih Huang
National Pingtung University

Fang-Liu Su
National Taiwan Normal University

Su-Chen Wong
National Taiwan Normal University

## Abstract

This research was objectively to evaluate the effectiveness of college students' elective selection of primary sign language textbook for one semester. Based on the content of primary sign language textbook, referring to relevant literature , and considering the distribution and balance of the content of primary sign language textbook, it was based on the content of vocabulary learning, including literacy, understanding of word meaning, using vocabulary to make sentences, comprehension of sentences, and comprehension of applying vocabulary to articles, etc., to compile the "Primary Sign Language Test" . This research compiled two sets of test for A and B copies, to explore the effect of college students after one semester of study, this research also established a norm of two sets of test A and test B at the same time, as an evaluation tool for college students to learn more sign language courses in the future.

According to the content of the primary sign language textbook, this test had four sub-tests, which were： 1. Vocabulary selection, 2. Vocabulary filling in the blanks, 3. Sentence comprehension, 4. Text comprehension. After the test structure and questions were determined, two deaf teachers were invited as sign language demonstration, and the test questions were recorded on a digitized computer disc for easy playback of the test to ensure the consistency of the test administration process. After the formal tests were determined, the students who chose this sign language textbook in the previous and next semesters were the subjects of the tests. There were 744 subjects in test A and 735 subjects in test B.

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0001

The internal consistency coefficient of each sub-test of test A was between .66 and .82, the internal consistency of the whole test A was.91, and the internal consistency reliability coefficient of formula B was between .71 and . 80, the internal consistency of the whole test was .91, test A and test B all had good internal consistency reliability. The sub-tests of the A and B tests were all measured the same construct, and the correlations between the sub-tests were all above moderate. Both test A and test B all had good content validity.

**Keywords**：sign language, college students, comprehension test.

**Corresponding Author：Ya-Hui Yang**
**EMAIL：hwey0807@yahoo.com.tw**

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0002

# 聾人接受手語翻譯員服務之正負向經驗與期許

楊素瑄
台中市手語翻譯團
手語翻譯員

劉秀丹
國立台灣師範大學特殊教育系
教授

## 摘　要

聾人生活在聽人為眾的社會環境，手語翻譯服務的需求遍及各場域，此研究目的在於透過聾人接受手語翻譯服務後，就手語翻譯員的服務情形分析其正負向經驗，並了解聾人對於手語翻譯員的期待。研究方法方面，研究者以台灣手語對六位聾人進行半結構式深度訪談，並將手語影像轉譯成書面語後再進行編碼與分析。結果發現受訪者的正向經驗包含手語翻譯員手形清楚、轉譯語句精練易懂、搭配非手部的信號，並主動留意聾人的需求；負向經驗則包含：翻譯未能同步、確實、雙向或是未保持客觀中立，以及現場權威人士和旁觀者的態度導致權益受限或感受差。當遇到手語翻譯服務經驗不理想時，聾人會選擇現場直接告訴翻譯員、與窗口聯繫表達需求、或透過滿意度調查表提出建言，也有反求諸己、做更多事前準備。

聾人希望手語翻譯員能持續進修提升翻譯的能力，以及提早到場選擇合適的位置、與聾人建立加快翻譯速度的默契，和翻譯過程中保持客觀中立，並能發揮同理心，主動發現聾人的狀態和需要；亦盼政府能將聾人的需求、手語翻譯員存在的意義，融入學校教育或加入社會、社區宣導，提升環境的友善度

**關鍵詞**：手語翻譯、手語翻譯員、聾人

**通訊作者：劉秀丹**
**EMAIL：tan9302@gmail.com**

# 壹、緒論

《身心障礙者權利公約》(Convention on the Rights of Persons with Disabilities，CRPD）的核心精神，從過去社會福利觀點翻轉為人權取向，宗旨便提及「保障身心障礙者擁有無障礙的資訊傳播與通信技術」，亦是第一個明確提及自然手語之於聾人日常生活重要性的國際條約（Kayess & French, 2008；Pabsch, 2017）。為落實 CRPD，2015 年底《身心障礙者權益保障法》新增第 61 條：「直轄市、縣（市）政府應設置申請手語翻譯服務窗口，依聽覺功能或言語功能障礙者實際需求，提供其參與公共事務所需之服務」；2018 年底立法院三讀通過《國家語言發展法》，明定「國民參與政府機關（構）行政、立法及司法程序時，得使用其選擇之國家語言。政府機關（構）應於必要時提供各國家語言間之通譯服務，並積極培育各國家語言通譯人才」，資訊平權的理念儼然從意識形態的關注，進一步推展至政策面的落實。

根據勞動統計查詢網（https://statfy.mol.gov.tw），累計至 2020 年 3 月，台灣手語翻譯技術士技能檢定合格的有乙級 52 人、丙級 452 人；翻譯服務窗口自 2000 年以臺北市勞工局為先驅，至今據臺灣手語翻譯協會統計（http://taslifamily.org/?page_id=364），除澎湖縣、連江縣外各地方政府皆由勞政或社政單位自辦或委辦手語翻譯服務窗口。而依規定於服務提供後應邀請服務使用者填寫滿意度問卷，然公開資訊僅有服務量的呈現，可知服務據點「量」已趨於普及，但「品質」如何則無所依據。

綜觀海內外手語翻譯服務相關研究，主題大致可分為：(一）探討手語翻譯制度面，培訓內容、考核方式、待遇與和服務輸送方式（林宜玲，2013；Napier, 2004；Riccardo, 2013；Stone, 2017），(二）手語翻譯員在學校、職場、諮商、電視媒體中對聾人的影響（蘇芳柳，2000；De Bruin & Brugmans, 2006 ; Xiao, Chen & Palmer, 2015），以及（三）手語翻譯員的職涯發展、服務的困境、人格因素影響等主題（Bontempo, Napier, Hayes & Brashear, 2014）。大部分研究以手語翻譯員為主要研究對象，然而聾人是手語翻譯服務

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0002

的主體，其經驗、感受、想法，理應是服務品質最核心的參考依據，卻僅有少數邀請幾位聾人參與（蘇芳柳，2000；Xiao, Chen & Palmer, 2015）。

綜合以上因素，本研究邀請聾人分享，接受手語翻譯服務後，對於手語翻譯員提供服務的正負向經驗，以及對手譯員的期許。在相關研究尚未開發的情況，採質性訪談研究方法，探索受訪者內在深層的態度，帶來各種不同廣度和深度的回應，創造的無限可能性（范麗娟，1994；Allyn, William, Alexandra & Kevin, 2018；Rivas & Gibson-Light, 2016），且在聾人掌握有最完全發言權的情境下，深入且多元地討論他們的感受和想法，盼研究成果能回饋為手語翻譯服務推動的參考。

## 貳、文獻探討

以下從手語翻譯對聾人生活的影響、各國的服務推動現況；再細談手語翻譯員如何養成，以及翻譯服務如何推動；最後介紹近年來新興的翻譯服—聾翻譯。

### 一、聾人生活中的手語翻譯

在聽常人為多數的社會中，聾人的手語翻譯服務需求存在在橫斷性的（cross-sectional）日常生活各個場域，且是持續於縱貫性的（longitudinal）生涯發展中。在醫療院所，翻譯服務讓聾人有更精確的診斷、獲得更適切的治療和照顧（Breen, 2015；Crump & Hamerdinger, 2017；Hommes et al., 2018；Kushalnagar, Engleman & Sadler, 2018；McKee et al., 2011）；教育方面，除了翻譯授課內容，翻譯員能協助教師更了解聾學生的特質與需求，調整教學和考評方法（蘇芳柳，2000），提升了聾人受教育比例和學歷外，亦使聾人更融入同儕（Berge & Ytterhus, 2015；De Clerck, 2011；Stokar & Orwat, 2018）；職涯方面，從工作技能培養、面試和工作機會取得、到進入職場後的適應，翻譯輔助聾人的能力得更完整發揮、與職場人員有更充分溝通（張寧生與任海濱，2015；Breen, 2015）；在社會參與方面，翻譯維護聾人即時收到訊息的公平正義，以及在電視媒體上翻譯、讓

聾人了解新聞時事（Henning et al., 2011；Schmitt, 2017；Xiao, Chen & Palmer, 2015）；在心理健康方面，翻譯使聾人的情緒和想法有出口，促進諮商和治療的有效性（De Bruin & Brugmans, 2006）。不僅能提升聾人的生活品質，亦間接影響了聾人的自我認同（Breen, 2015；Henning et al., 2011）。

## 二、世界各地手語翻譯服務現況

台灣手語翻譯服務的法源為《身心障礙者權益保障法》，明訂各地方政府應設置服務窗口外，第 33 條第二項職務再設計的附屬法規《推動身心障礙者職務再設計服務實施計畫》中，以及《特殊教育法》延伸之附屬法規《身心障礙學生支持服務辦法》第 7 條呼應母法「教育輔助器材」款之設定，皆將手語翻譯服務納入。資深手語翻譯員丁立芬（2018）表示，最常提供服務的地點是醫院，其次是法院和警察局，而市政府的聯合服務台、社區活動、競選政見發表、政務質詢、司法改革會議以及行政立法機關或天災等重大訊息公布等也都是能看見手語翻譯服務員的身影。

而世界各地的手語翻譯服務發展階段不一，部分國家方起步、在積極培育人才階段（如：中國），部分國家（如：美國、韓國、英國）除了已有翻譯服務檢定和服務提供制度的建立外，翻譯員更已發展專長領域。服務提供方式十分多元化，有些是民間聾人社福團體承攬服務（如：臺灣、香港）；有些是設立中央翻譯派案中心（如：日本、紐西蘭）；有些國家翻譯員除了能獨立接案外，還有手語翻譯公司的成立（如：美國、英國）；或是以駐點的方式，如：日本公部門單位進駐翻譯員、以及韓國考量醫療緊急性於醫院有專職的翻譯員（日本手話通訳士協会，2014；孟繁玲與韓路展，2015；張寧生與任海濱，2015；Nonaka, A. M., 2016；https://nationalcareers.service.gov.uk；https://www.odi.govt.nz/nzsl/about-board/）。

## 三、手語翻譯員的養成及服務的推動

以下從手語翻譯服務的內涵、道德規範、培育與認證，以及服務申請及服務方式一

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0002

一說明。

（一）手語翻譯服務的內涵

手語翻譯可作動詞亦是名詞，指「將聾人所使用之手語的意義，以聽人社會的有聲語言表達出來；以及將聽人的有聲語言的意涵，以聾人習慣之手語轉譯出來」，搭配手勢、眼神、身體姿勢及方位變換、起始時機等協同行為來輔助翻譯（張寧生與任海濱，2015；Berge, 2018），這樣「雙向翻譯」不僅是語言間的轉換，更需考量聾文化與聽文化有各自獨特脈絡性，因此手語翻譯員是雙語、更是雙文化的橋樑（De Bruin & Brugmans, 2006）。此外，Berge（2018）和 Hommes 等人（2018）提到翻譯者同時擔任協調的角色，充權（empower）聾人表達想法和想法被理解的權利，而 Brunson（2007）則提醒，手語翻譯員僅被賦予翻譯的權限，不得提供諮詢，避免在出於善意的念頭卻提供錯誤的建議。為扮演好上述角色，翻譯員除了需學習如何耐心溝通外，也須不停吸收新知、讓自身具備服務場域的專業知能（Hommes et al., 2018），由此可知，手語翻譯非重複性的機械化操作模式，其專業技巧需要長時間的培訓並持續接受督導（Santos, 2011）。

（二）手語翻譯執行業務之道德規範

為提供良好的服務品質、維護聾人的資訊平等和社會參與權，手語翻譯員宜遵守道德規範。惟目前並沒有法令明文就此規定，世界各國手語翻譯員的倫理守則多是由聾人團體或手語翻譯協會等組織自行擬定。

以臺灣為例，社團法人台灣手語翻譯協會即提出「手語翻譯員道德規範」共十三點，期許翻譯員能自我要求，維持專業形象、取得與手語溝通需求者間的互相尊重與信任（http://taslifamily.org/?p=2701）。其內容強調對服務對象的尊重、並且須忠實翻譯訊息，竭力傳達原講者的內容與精神、對於翻譯內容及服務對象相關資料必須嚴格保密、並且要隨時精進自己的手語翻譯專業，考量自己的能力接合適的翻譯案件，以提供高品質的手語翻譯服務等。其餘細節還包括：翻譯時的合適服裝、翻譯場合無論話題是否與聾人

有關，執勤中的翻譯員仍應持續翻譯等。應客觀忠實翻譯訊息，竭力傳達原講者之內容與精神。

在美國，則是聾人協會（National Association of the Deaf，NAD）和手語翻譯員監理中心（Registry of Interpreters for the Deaf，RID）從應尊重聾人社群平等參與社會的準則出發，《執行專業守則》的首要宗旨便是謹守保密原則，再者，持續精進翻譯技巧和背景知識，也應視情境採取適宜的翻譯方式，且落實對服務對象、手語翻譯同袍和實習生及學生的尊重，亦要遵守受雇單位的企業規範，並盡一己之力提升手語翻譯的專業水準（https://rid.org/ethics/code-of-professional-conduct/）。

除了手語能力、翻譯技巧外，世界各地手語翻譯的道德規範均強調保密、守法、尊重與精進專業。

## 參、研究方法

本研究採半結構式深度訪談，依據研究提問和前導研究結果擬定訪談大綱，訪談六位具手語翻譯服務使用經驗的聾人，依其習慣的溝通方式進行訪談並全程錄影，並說明分析方法和本研究的信實度。

### 一、研究團隊介紹

本文第一作者為社工師，為大台中手語翻譯團成員、具有丙級翻譯技術士證。進行訪談時已累積六年以上手語學習經驗，曾任職於台中市聲暉協進會，有密集服務聾人的經歷，因工作和翻譯員的角色，持續頻繁與聾人、聽障者經接觸交流。本研究的所有訪談均由她完成，是主要的研究執行者。

本文第二作者任教於臺灣師範大學特殊教育學系暨復健諮商所。碩士及博士皆為聽覺障礙相關研究，長期耕耘於特殊教育、聽語障領域，及投入手語、聾人教育、聾人文化、聽覺障礙教育與溝通訓練等研究，有多篇中英文期刊發表和專書出版。在本研究進

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0002

行中提供諮詢、指導與執行、分析上的建議。

團隊中另有兩位同儕擔任協同分析者（second reader），皆受過質性分析課程訓練，且碩士論文分別以聽障者為研究對象、和以深度訪談為研究方法。

## 二、受訪者介紹

本研究採取立意取樣—2016 年之後曾至少一次經透過正式管道申請手語翻譯服務的聾人。由研究者先邀請具備相關經驗的對象接受訪談，再透過受訪聾人推薦，以滾雪球（snowball sampling）的方式，邀請更多具代表性之聾人參與。接受訪談者，居住地皆在雙北市、男女各占半數、年齡為 29 至 40 歲，聽力程度皆在重度以上，因平時主要溝通互動的對象以聽人為大多數，故溝通方法包含口語、唇語、筆談⋯⋯等，而相同的是若遇到具手語能力的對象，就會選擇以手語這個最無障礙的溝通方式交談。受訪者的詳細資本資料如表一。

**表 1 受訪者基本資料**

| 受訪者 | 生理性別 | 年齡區間 | 聽力程度／輔具使用 | 教育程度／職業 | 日常生活溝通方法 | 翻譯服務使用場域／使用頻率 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| T | 男 | 35-40 歲 | 雙耳 90dB 以上／雙耳使用深耳道型助聽器。 | 學士／設計助理 | 與會手語者以手語對談(自然、文字手語併用)；其他為口語、讀唇、筆談併用。 | 職場為主、偶爾使用於醫療院所和參與活動時／平均一個月 1 次。 |
| W | 女 | 35-40 歲 | 雙耳 100dB 以上／雙耳使用智慧型藍芽助聽 | 碩士進修中／特教 | 與會手語者、參與講座方會以手語為主（文字手語）；其他為口語 | 職場為主，開會、在職教育研習等／約一個月 1 次，後因職場新上任主管認為受訪者應以聽 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 器。 | 老師 | 和讀唇併用。 | 能和口語溝通，未能持續申請。 |
| S | 女 | 35-40 歲 | 右耳 100dB 以上，左耳無法估計／雙耳使用耳掛式助聽器。 | 專科／研究助理 | 與會手語者以手語對談（自然手語為主）；其他為口語、讀唇、筆談併用。 | 職場、職訓、醫療院所、研習、導覽和緊急意外事件／一年約5到6次。 |
| I | 男 | 29-34 歲 | 雙耳 100dB 以上／雙耳使用耳掛式助聽器。 | 學士／資料繕打員 | 與會手語者以手語對談（自然、文字手語併用）；其他為口語和筆談併用。 | 運動休閒活動、社區大學課程／受限於規定，向窗口申請正式服務為半年 1 次，其他時候找朋友或志工協助（實際上每週有 1 至 2 次的翻譯服務需求） |
| G | 男 | 35-40 歲 | 雙耳 110dB 以上／雙耳未使用助聽輔具。 | 學士／視覺設計師 | 與親人、會手語者以手語對談（自然、文字手語併用）；與同事使用筆談、即時通訊軟體溝通。 | 職場為主／每週至少 1 次（固定開會）。 |
| N | 女 | 35-40 歲 | 雙耳 100dB 以上／左耳使用耳掛型助聽器，右耳未使用。 | 學士／行政幹事 | 與會手語者以手語對談（自然、文字手語併用）；其他以使用口語為多。 | 職業精進課程、講座或導覽活動／主動提出申請約一年 1 至 2 次，團體活動則會視有無手語翻譯服務而決定是否參加。 |

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0002

## 三、研究實施程序

（一）深度訪談進行

為保障聾人的「聲音」得以伸張，訪談以受訪者偏好的溝通方式—手語、手語加上口語、手語加上筆談⋯等方式來進行。提問順序從普遍、具體的單純事件，再延伸到感受性的個別化經驗為方向，再視訪談當下的回應延伸詢問。每個主題討論到一段落，研究者即彙整對該事件的綜合性理解、詢問是否符合受訪者之原意。經受訪者同意後全程錄影，訪談當下全神貫注於受訪者的表情變化和情緒迭起，作為手語意涵判斷的關鍵參考，和隨時留心受訪者之感受。受訪著接受訪談的時間長度大約一至兩小時。

（二）資料分析

在此階段，首先反覆觀看影片、理解對話脈絡，再逐句將手語表達翻譯成中文語法的書面語句，並加註受訪者的表情、肢體語言、停頓點等非語言但重要的資訊。完成轉譯稿後，以即時通訊軟體線上進行受訪者驗證（respondent validation），請受訪者檢核轉譯稿中有無需要校正、或希望能刪去或補充說明的片段，來回修改至受訪者認同所有撰述與其本人所欲傳達的意涵完全一致為止。

接著，研究者使用 word 軟體，分別將六位受訪主定稿後的逐字文稿編列行號，以利資料整理，並反覆閱讀找出具有特別意涵的段落，以色筆標註和簡要筆記對內容意義的詮釋；再使用 excel 進行整理，每位受訪者建立一個工作表，初步分解文稿、概念化與類屬化，並再次反覆閱讀，促使類似概念有更高的一致性定義；接著將所有資料合併在同一個工作表中，將類似概念納入同範疇，形成主軸性編碼，並善用 excel 中排序功能，使相近概念可以相鄰排列；最後，以排序功能加上手動調整，將主軸編碼中核心概念相近者聚合，形成選擇性編碼。編碼過程時時回顧訪談影片，降低受訪者最原初的表達被錯誤解讀或過度延伸的情形；並將轉錄稿中可辨識身份之資料刪去後，邀請共同分析者分別閱讀轉錄稿、初步圈選段落及標註段落意義後，再當面進行比對，就有異議之

處提出討論，協助檢視研究者的意義詮釋和歸類方式。

最後，從協同分析者共同檢視、討論後的編碼結果為基底，組織每個概念並導出研究結果。

### 四、研究之信實度

本研究於正式訪談前，邀請有手語翻譯服務使用經驗、對翻譯服務體系熟稔之聾人進行前導研究，調整訪談大綱內容，以掌握「確實性」。「可轉換性」方面，訪談過程中除判讀手語表達外，亦記錄下受訪環境、受訪者表情和肢體動作等非語言訊息，並將以上資訊皆納入轉譯稿內容。「可靠性」，訪談前讓受訪者充分理解研究問題及目的、其權利與保密原則，建立充份的信任關係，且每進行一段落訪談便摘要研究者的理解、向受訪者確認是否詮釋正確，並全程錄影，於轉錄書面文字稿時反覆觀看，完成轉譯稿後進行受訪者驗證。最後，本研究團隊有兩位協同分析者，協助「可確認性」的把關。

## 肆、研究發現

以下研究發現依正向經驗、負向經驗、負向經驗的因應以及隆人的期盼四個部分整理研究資料：

### 一、正向經驗：手譯員是專業為墩服務為樑的雙向橋

（一）躍然於「手」上的字字句句

手語翻譯員的手形清楚、表達順暢、和轉換內容簡潔易懂，比較能明瞭並保持專注；若能進一步將發話者所說的內容、情緒、語氣皆完整轉譯出來，能讓聾人更投入在其中。

> W：他很專業，然後有條理，手形清楚，再來是他會轉換，譬如說一段很長的專業講解，他轉換過來手語還蠻清楚的。（274-275）

> S：翻譯做得好，可以持續雙向翻譯、內容如實，如果是這樣的情況，看了會很過癮，我們就會專心。（308-309）

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0002

W：他們會把譬如某一個主持人講話的方式，或者是表情，就是口氣，就是聲音，他會把它表達出來，我會覺得很厲害。（126-127）

翻譯員以清楚的手形，「言簡意賅」地將口語轉譯手語又不失完整原意，並將其他非語言訊息恰如其分地轉換成對應的非手部的信號，是最引「聾人」入勝之處。

（二）不只是「翻譯」更是多元「服務」

除了進行翻譯，部分翻譯員會留心聾人的視線方向、選擇適合的位置服務，能使聾人更舒適地看見翻譯內容，還有透過觀察聾人的表情變化、關心聾人是否已接收到充份的資訊、適時補充說明，以及因應服務場域的特性給予聾人額外的協助。

N：手語翻譯員在講師旁邊，我就坐在他們對面看，會比較舒服，如果手語翻譯員是坐在離講師比較遠的那一側，我頭轉來轉去看會來不及。（171-173）

N：大部分會看到我的表情（皺眉表現困惑表情），看到會趕快補充、解釋什麼什麼的，再繼續翻譯後續的內容。（277-278）

T：我要去打針、照 X 光、抽血，檢查很多，手語翻譯和護士溝通，……，翻譯員會幫我、帶我去對的地方，如果沒有翻譯員，要去哪裡？我怕跑錯地方，浪費時間。（375-377）

手語翻譯員為聾人留意和安排讓所有視覺資訊統一方向，和留心於聾人對轉譯內容的吸收情形，時時刻刻、不分場域，入微地觀察受服務對象的反應及需求並主動應對和輔助，正是翻譯員之於其他翻譯工具不可取代之優勢。

（三）對於有口語、讀唇需求的聽損者也有幫助

無論聾人是否使用助聽輔具、原有的溝通習慣為何，手語翻譯服務皆有助於提升訊息接收的完整度。

W：因為我用助聽器聽，它有限，一對一溝通比較好，但是一對多反而效果不大，如果有手語翻譯員輔助，會比較清楚更多。（31-33）

S：因為讀唇很難百分之百正確解讀意思，而且看久了會疲倦，所以我希望申請手語翻譯員來，我可以看手語來獲取足夠的資訊。（34-36）

此外，在眾多場域都有需要和聽人雙向對話，翻譯服務較省時、也能解決無法筆談的處境，提升溝通的效率和效果，且有助於聾人在多人輪流發言的情境更融入討論。

T：怕醫生、警察、法官用口語，我聽不清楚，萬一口說不清楚要筆談會浪費時間，最好可以派手語翻譯員來幫我翻譯，時間上比較快。（123-124）

G：如果人很多人一起的時候沒有辦法筆談，就一定要申請手語翻譯員來翻譯每個人說了些什麼，把全部人說的內容都可以翻譯出來。……開會前翻譯會問『這位是誰？那位是誰？他是誰？他呢？』，（會議開始後）讓我知道是誰在發言。（138-140，169-170）

助聽輔具、讀唇和筆談都容易受環境及情境影響，而手語翻譯服務能持續提供聾人無障礙的視覺化訊息，提高聾人資訊接收和表達的完整性，亦提升溝通的效能及融入程度。

**二、負向經驗：手語翻譯員的資訊傳遞有落差**

（一）不夠完整、不夠順暢的傳遞

當轉譯內容不全、未描述當下情境、與原始表達有出入等，讓聾人感到可惜和困惑。

S：覺得翻譯得有落差，導覽講得很長一段，但翻譯他的手語（翻譯）這麼短，（苦笑），……，縮成很短，可能是重點有整理過的，然後告訴我們。……，我覺得很可惜。（290-298）

N：翻譯可以跟我說發生了什麼事，而不是只「等等等等」，……，要解釋為什麼要等，如果手語翻譯沒有一樣照著翻譯，我會覺得莫名其妙。（332-339）

若翻譯員對翻譯主題的背景知識不足，會影響翻譯順暢度，解讀會額外費力；以及中文有同音不同字或讀音相似者，容易轉譯成錯別字，導致聾人無法會意。

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0002

N：如果翻譯員本身對這個主題比較陌生、不熟的話，在翻譯的過程中容易出現卡卡卡的狀況。……要很吃力才能了解手語翻譯員在表達什麼。（202-204）

G：像是翻譯員打出「撿到」「雲」，而且一臉莫名其妙的表情，我也莫名其妙，後來詢問我同事發現原來發音聽起來一樣，最後才知道是「簡道雲」才對。（427-430）

若翻譯員自行省略應翻譯的內容、或對主題相關知能不夠充沛，導致轉譯內容缺漏、不順暢、有錯，皆會使聾人對原發話內容難以理解、甚至誤解。

（二）資訊接收有時差

當翻譯員沒有及時進行翻譯，會使聾人資訊接收慢於在場其他人，會讓聾人顧慮錯過最適切的時間點才提問顯得冒昧，得無奈地選擇自主「噤聲」。

S：有幾位手譯員習慣先聽一段，之後才開始翻譯，他不是同步，……手譯員會先聽導覽員講述一段後再翻譯，我們資訊的吸收就會慢了一步，發問也會來不及，因為導覽已經講到後面其他資訊了。……會變成我們聾人朋友都閉上嘴巴，只是默默地跟著。（252-256）

未同步的翻譯，會使聾人無法如參與者一樣與主講者有雙向的交流，有損其參與的權益。

（三）混入個人意見與情緒

當翻譯員忽略自己的角色應僅是翻譯者、加入個人意見時，或是將個人情緒直接反應出來，聾人擔心會產生混淆，且此行為會導致翻譯中斷亦顯得不尊重。

N：會讓我們誤會講師的意思，不是講師他自己的意思，而是手語翻譯員的意思，翻譯突然插入自己的話，（講者講述內容的翻譯）會斷掉，有一點點不尊重這個活動。……可能手語翻譯員和講師的觀念相衝突，理念不合，不能認同他的想法。……不會說，但表情會看得出來。……會影響到我們對講師的印象。（259-260，347-352）

「手語」和「表情」都是手語語言的要素，翻譯員未謹守「如實翻譯」的道德原則，會誤導聾人的觀點和造成不夠尊重的觀感，實質性與感受性兩方面皆有損。

**三、負向經驗的因應：正式與非正式資源雙管齊下**

當聾人發現翻譯服務狀況不理想時，會選擇立即向翻譯員反應，而反應的方式會因翻譯員的身份或聾人本身的態度，對長輩委婉提醒，對新輩鼓舞勉勵。

N：就直接告訴他（笑）。……，因為講座是一小時還是兩個小時，我的朋友不希望浪費時間。有時候也會告訴他，你剛剛比的手語有沒有錯什麼什麼的，都請他改一下。（250-256，265-266）

S：我會暗示，譬如問：「剛剛說什麼？」，或者「欸欸欸，他講話了，翻譯翻譯，」……「他講話了，我希望知道」，類似這樣的方式來提醒他，沒辦法，會稍微提醒一下，因為他是長輩呀！（233-237）

W：批評呀或是什麼的，我不知道要怎麼說，是希望大家互助，不是說「誰不好，不要不要不要」。……，私底下告訴他，努力、再加油，這樣就好了。（224-227，248）

有些聾人則不好意思當面向翻譯員反應，會選擇向服務窗口提出需求，或是以填寫服務滿意度調查表的方式來傳達。

G：我不好意思直接指出是誰比較不好，所以我問窗口，請窗口可以輪流派案嗎？（107）

W：不符合我的需求，意思是沒有符合到我的需求標準，就會直接寫（滿意度調查）。就覺得沒有必要批評，要從專業角度去看。（231-232）

S：如果他（翻譯員）沒有改，我會懶得再問了，……。服務結束後，滿意度調查我會紀錄，不會直接表明但會委婉表述。（208-210）

有些聾人會做好事前準備，和試圖提升自己解讀手語的能力、專有名詞的熟悉度，

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0002

或是自行尋找非正式的替代資源。

G：先用電腦打字記錄下來，等到開會時輪到我的時候，我再用報讀軟體⋯⋯。（思考）還有可能要加強自己，多練習看，還有增加專有名詞的字彙量，就這樣吧，慢慢來。（221-222，415-417）

面對受服務的問題和困難，聾人有多元的管道可以直接或間接反應，也有些會反求諸己尋求解決之道，而無論選擇何種方式，都是希望能有更好的翻譯服務品質和效果。

**四、聾人的期盼**

（一）期盼手語翻譯服務「才」「德」兼備

聾人建議翻譯員提早到現場準備，一方面先探查環境、找到適切的位置，一方面能先準備好心情。

I：提前到可以自己先觀察，什麼地方比較好，可以配合手語呀、其他情況，先熟悉環境，準時到的話，比較容易會擔心，影響到手語會顯得比較卡卡卡。（553-554）

開始翻譯後，需要的便是好的雙向翻譯，其他部分應由翻譯員自主要求、雙方的互相尊重，也期盼即時、如實、完整的轉譯，讓聾人和聽人接收的資訊是同步的。

W：手語翻譯員需要做到什麼程度，你可以幫助到我們什麼，做到什麼樣的程度，⋯⋯因為我自己覺得是每一個人的抉擇，要做什麼樣的工作，你就要去負責把它做好，⋯⋯沒有喜歡或不喜歡，我覺得我滿尊重的，他們尊重我，我也尊重他們，就是要有比較好的轉換，我覺得這樣就沒有什麼不好的。（166-174）

S：希望可以跟旁邊其他聽人一樣，資訊同步，而且雙向。⋯⋯內容裡面有什麼專有名詞，都要比出來，雖然專有名詞可能用手語表達出來不太能懂，沒關係，可是用文字手語比出來也可以，至少我們能知道這個是什麼、那個是什麼。（260-261，292-295）

期待翻譯員能具備多元化手語溝通能力，以配合聾人需求；也希望翻譯員隨時代新興詞彙的產生，持續進修相關知能、積極學習新知。

W：有時候翻譯員用新的手語，老一輩的聾人會看不懂。因為如果你自己是手語翻譯員，也要想自己要不要研究以前的老手語、現在的手語，結合看看。（305-307）

G：新的變化很多，這些系統什麼的，很多都瞬息萬變，一直在改變。……希望手語翻譯員去吸取最新的資訊，不斷吸收。（439-445）

而專業的展現並非侷限於手語轉譯的功力，同樣期盼翻譯員能釐清公、私領域的關係界線；亦期許翻譯員熟知聾人文化、具備同理心、熱心服務。

S：如果他們的角色可以自己分得很清楚，不會介入，很清楚地知道只負責手語翻譯，同步雙向翻譯。……因為我們都是在手語圈子，一起工作、努力、計畫，翻譯難免會遇到，我會擔心他們的角色會不清楚。……他們沒有惡意，只是我希望可以把翻譯員的專業表現出來。……手語翻譯的專業也要，但是手語不好沒關係，因為對新人來講，手語一定沒有其他翻譯員好，沒關係，我相信如果機會越多程度就會提升。我覺得手語程度是其次，不是第一。……第一是熱心，再來是道德，……還有很重要是需要知道聾文化，有些手語翻譯員會忘記什麼你知道嗎？背對著我在翻譯，就是背朝向我或者是背光。……（吃飯時）我會跟他說：「到對面」，我想說聾文化，你知道嗎？聾文化就是要圍圓圈。（192-196，225-231，391-406，414-417）

聾人期待手語翻譯員不僅能同步且雙向翻譯能力，和持續增進技能與相關知識，且重視能否配合聾人的需要並遵守道德規範更勝翻譯技巧，期許手語翻譯員是有才亦有德的服務提供者。

（二）期盼聾人自己的權利自己守護

除了對手譯員的期許，受訪聾人也注意手語翻譯的服務需要受服務者的積極參與，

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0002

因此也期許自身能提高具備的知能和手語能力，讓翻譯服務帶來的效益更大化，不枉費活動的參與和翻譯員的辛勞。

G：因為會有很多專業的字詞，我沒有辦法，如果我有讀很多相關的書籍，才有辦法懂得。（239-240）

N：要看自己的手語能力，就是有手語翻譯員了，但是自己沒有練習手語，看手語翻譯員也是會看不懂，就是白費報名了這個講座，也可惜了這個手語翻譯員辛苦來翻譯。（464-465）

聾人和翻譯員間如何溝通需求，亦會影響受服務經驗，期待雙方能持尊重態度。

W：有一些聾人會一直以手語比「不好、不好」，我就會想你不能直接說，要私底下和手語翻譯員面對面討論，手語怎麼樣怎麼樣會比較好，就比較希望說手語翻譯員、聾人，可不可以互相尊重？（209-231）

另有聾人建議，可視自身為推廣的種子，透過使用手語翻譯服務的情境，讓聽人認識聾人與手語、意識到手語翻譯服務對聾人的重要性，達到機會教育效果。

S：我希望聽人們因看到現場有手語翻譯員在，意識到「喔！原來有聾人在場，而且有申請手語翻譯服務」。……如果我沒有申請手語翻譯，只要不開口說話，他們不會知道我是聾人，像是機會教育，讓聽人知道有手語這個語言存在。這樣還不錯，我幫忙他們增廣見聞，其實也一樣是在自助，幫忙擴大自己的能見度。（48-52）

聾人建議聾人珍視手語翻譯服務，透過提升自身能力能提高服務效益、善意表達需求、和成為自身權益的最佳代言人，聾人和手語翻譯員互相尊重、共謀進步。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

本研究對六位進行深度訪談後，發現聾人對於接受手語翻譯員的服務，其正向的經

驗包含：（1）手語翻譯員手形清楚展現、轉譯內容簡練而無缺，並搭配非手部信號呈現發言人完整的情緒、語氣；再加上（2）主動、貼心的著想，為聾人的視覺方向和表情變化留神，給予個別化又即時性地服務；這些都是能促成聾人得以獲取充裕的訊息、提高溝通效率和效果，帶來正向經驗的元素。而負向經驗則為：翻譯員未同步、未確實、未雙向翻譯，和未盡守客觀中立角色等情況；此外，當遇到手語翻譯服務經驗不理想時，聾人會選擇現場直接告訴翻譯員、與窗口聯繫表達需求、或透過滿意度調查表提出建言，也有反求諸己、做更多事前準備。

而聾人希望手語翻譯員能持續進修提升翻譯的能力，以及提早到場選擇合適的位子、與聾人建立加快翻譯速度的默契，和翻譯過程中保持客觀中立，並能發揮同理心，主動發現聾人的狀態和需要；亦盼政府能將聾人的需求、手語翻譯員存在的意義，融入學校教育或加入社會、社區宣導，提升環境的友善度

## 二、手語翻譯服務實務建議

### （一）對手語翻譯員的建議

聾人對於手語翻譯服務的期待幾乎不超出既有的手語翻譯員道德規範的範圍，建議手語翻譯員無論是資深或是資淺，皆能熟悉規範的內容並落實。對聾人來說，是否能以同理心來面對服務使用者、尊重並保持主動關心的態度，更勝於對手語表達技巧，建議手語翻譯員莫忘成為手語翻譯員的初心，常保熱忱的心，不只是做到「手語翻譯」，更是做到「手語翻譯服務」。

### （二）增加大眾對於聾人與手語翻譯服務的認識

大眾對手語翻譯員在場的接受度、手語翻譯員的角色任務、手語翻譯服務的通用性不清楚，經常影響到翻譯服務的落實，導致需求者的權益受損。目前是由政府編列宣導預算給窗口執行，而倡議、宣導應是「全民運動」，方能發揮最大的效益。政府端，透過政策布達或融入國民教育課程內容，以提升大眾們的基礎認知；窗口、手語翻譯員、

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0002

服務使用的聾人和聽人，在服務現場的說明，以解釋搭配實際觀察和體會來增加宣導的「有感度」，成為潛在的宣導種子；也希望能邀請因緣際會閱讀到此篇文章的讀者亦能加入倡導的行列！讓更多民眾能認識到手語翻譯員這個職業，以及手語翻譯員這項通用設計，同時維護聾聽雙方資訊平等權利的存在。

# 參考文獻

丁立芬（2018）：手語文化在臺灣。載於汪其楣（主編），**歸零與無限**（42-53頁）。臺北市：聯合文學。[Ting, Li-Fen (2018). Sign language culture in Taiwan. In Wang, Chi-Mei (Eds.), *Origin and Endless* (42-43). Taipei, Taiwan: Unitas Lifestyle.]

**身心障礙者權利公約施行法**（2014）：中華民國103年8月20日總統華總（一）義字第10300123071號令制定公布。[Act to Implement the Convention on the Rights of Persons with Disabilities(2014). Hua Zong Yi Document No.10300123071 Implementation of December 3, 2013]

**身心障礙者權益保障法**（2015）：中華民國104年12月16日總統華總（一）義字第10400146761號令修正公布。[People with Disabilities Rights Protection Act(2015). Presidential Decree No. 10400146761 dated December 16, 2015]

**身心障礙學生支持服務辦法**（2013）：中華民國102年9月27日教育部臺教學（四）字第1020139818B號令修正發布。[Regulations of Support System for Students with Special Needs(2013). Ministry of Education Decree No. 1020139818B dated September 27, 2013]

林宜玲（2013）：手語翻譯支持系統—以臺北市為例。**聽障教育期刊，12**，13-14。[Lin, Yi-Ling (2013). Taipei recourse center for hearing impaired, *Hearing Imparied Education, 12,* 13-14.]

孟繁玲與韓路展（2015）：我國高校手語翻譯職業現況分析—以中州大學為例。**中州大學學報，32**（2），112-116。[Meng, Fan-Ling & Han, Lu-Zhan (2015). Status analysis of sign language translation occupation in high institution in China. *Journal of Zhongzhou University*, *32*(2), 112-116.]

范麗娟（1994）：深度訪談簡介。**戶外遊憩研究，7**（2），25-35。[Fann, Lih-Jiuan(1994). The introduction of in-depth interview. *Journal of Outdoor Recreation Study,7*(2)*,* 25-35.]

香港聾人福利促進會（2019）：手語傳譯服務、手語培訓及發展。**跨越聽障，共創新天**（2018-2019週年報告），50-53。[*The Hong Kong Society for the Deaf 2018-2019 Annual Report,* 50-53]

**國家語言發展法**（2019）：中華民國108年1月9日總統華總（一）義字第10800003831號令制定公布。[Development of National Languages Act(2019). Presidential Decree No. 10800003831 Implementation of January 9, 2019]

張寧生與任海濱（2015）：**手語翻譯概論**。鄭州：鄭州大學出版社。[Chang, Ning-Sheng & Jen, Hai-Pin(2015). *SHOUYU FANYI GAILUN*. China: Zhengzhou University.]

**推動身心障礙者職務再設計服務實施計畫**（2017）：中華民國 106 年 10 月 11 日勞動部勞動發特字第 10605160791 號令修正發布。[Job Accommodation Implementation Plan (2017). Ministry of Labor Decree No. 10605160791 dated October 11, 2017]

蘇芳柳（2000）：大學校院手語翻譯服務之研究—以一私立大學為例。**特殊教育研究學刊，19**，235-252。[Su, Fang-Liu(2000). Sign Language interpreting services in a private university in Taiwan. *Bulletin of Special Education, 19*, 235-252.]

Allyn, W., William, B., Alexandra K. A., & Kevin. S. (2018). Listening to deaf consumers: Reconciling the dilemmas of physiological fixes, cultural alienation, and inadvertent market-place exclusion. *Marketing and Public Policy Conference Proceedings*, 10-12.

Berge, S. S. (2018). How sign language interpreters use multimodal actions to coordinate turn-taking in group work between deaf and hearing upper secondary school students. *Interpreting, 20*(1), 96-125.

Berge, S. S. & Ytterhus, B. (2015). Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter. *Society, Health and Vulnerability, 6*, 1-26.

Bontempo, K., Napier, J., Hayes, L., & Brashear, V. (2014). Does personality matter? An

international study of sign language interpreter disposition. *Translation and Interpreting, 6*(1), 23-46.

Breen, J. S. (2015). On-demand American Sign Language interpreting Services: Social policy development in the Yukon. *Sign Language Studies, 15*(3), 348-361.

Brunson, J. L. (2007). Your case will now be heard: Sign language interpreters as problematic accommodations in legal interactions. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(1), 77-91.

Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). Retrived from http://www.un.org/disabilities/

Crump, C. J., & Hamerdinger, S. H. (2017). Understanding etiology of hearing loss as a contributor to language dysfluency and its impact on assessment and treatment of people who are deaf in mental health settings. *Community Mental Health Journal, 53*(8), 922-928.

De Bruin, E., & Brugmans, P. (2006). The psychotherapist and the sign language interpreter. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(3), 360-368.

De Clerck, G. A. (2011). Fostering deaf people's empowerment: The Cameroonian Deaf community and epistemological equity. *Third World Quarterly, 32*(8), 1419-1435.

Henning, M. A., Krägeloh, C. U., Sameshima, S., Shepherd, D., Shepherd, G., & Billington, R. (2011). Access to New Zealand sign language interpreters and quality of life for the Deaf: A pilot study. *Disability and Rehabilitation, 33*(25-26), 2559-2566.

Hommes, R. E., Borash, A. I., Hartwig, K., & DeGracia, D. (2018). American Sign Language interpreters' perceptions of barriers to healthcare communication in deaf and hard of hearing patients. *Journal of Community Health*, 43(5), 956-961.

Kayess, R., & French, P. (2008). Out of darkness into light? Introducing the convention on the

rights of persons with disabilities. *Human Rights Law Review, 8*(1), 1-34.

Kushalnagar, P., Engleman, A., & Sadler, G. (2018). Deaf patient-provider communication and lung cancer screening: Health information national trends survey in American Sign Language (HINTS-ASL). *Patient Education and Counseling*, *101*(7), 1232-1239.

McKee, M. M., Barnett, S. L., Block, R. C., & Pearson, T. A. (2011). Impact of communication on preventive services among deaf American Sign Language users. *American journal of preventive medicine, 41*(1), 75-79.

Napier, J. (2004). Sign language interpreter training, testing, and accreditation: An international comparison. *American Annals of the Deaf, 149*(4), 350-359.

Nonaka, A. M. (2016). Legal and ethical imperatives for using certified sign language interpreters in health care settings: How to "do no harm" when "it's (all) Greek" (sign language) to you. *Care Management Journals, 17*(3), 114-128.

Pabsch, A. (2017). Sign language legislation as a tool for sustainability. *American Annals of the Deaf, 162*(4), 365-376.

Riccardo Moratto. (2013). Taiwan Sign Language Interpreting: towards Professional Equality. Doctor's thesis, National Taiwan Normal University.

Rivas, R., & G-L, M. (2016). Exploring culture through in-depth interviews: Is it useful to ask people about what they think, mean, and do? *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, 57*, 316-329.

Santos, C. M. S. M. (2011). Supervising sign language interpreters students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 5-12.

Schmitt, P. (2017). Representations of sign language, Deaf people, and interpreters in the arts and the media. *Sign Language Studies, 18*(1), 130-147.

Stokar, H., & Orwat, J. (2018). Hearing managers of deaf workers: A phenomenological investigation in the restaurant industry. *American Annals of the Deaf, 163*(1), 13-34.

Stone, C. A. (2017). Sign language interpreter aptitude: The trials and tribulations of a longitudinal study. *Translation and Interpreting, 9*(1), 72-87.

Xiao, X., Chen, X., & Palmer, J. L. (2015). Chinese deaf viewers' comprehension of sign language interpreting on television: An experimental study. *Interpreting, 17*(1), 91-117.

日本手話通訳士協会（2014）：The situation of sign language interpretation in Japan. Retrieved from http://www.jasli.jp/pdf/Presentation%20for%20Macau%20(2014)%20Situation%20of%20JSLI.pdf

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0002

# Positive and negative experiences and expectations of deaf people receiving the services of sign language interpreters

SuHsuan Yang

Taichung Sign Language Association

Sign language interpreter

HsiuTan Liu

National Taiwan Normal University

Special Education Department

Professor

## ABSTRACT

**Purpose:** Living in hearing people's community, Deaf individuals call for sign language interpreting service in daily living. Thus, the aim of this research is to gain a better understanding of their experiences. **Methods:** Semi-structured interviews in Taiwan Sign Language were conducted with six Deaf interviewees. After Taiwan Sign Language was translated into Chinese descriptive transcripts, the dialogues were coded and classified. **Findings:** the participants had positive experiences on the interpreters keeping hand shapes clearly, translating precisely, showing nonmanual signals, and proactively paying attention to the changes and requirements of the participants' facial expression. Nonetheless, the participants had negative experiences on the interpreters interpreting not synchronously, correctly, and bidirectionally, not playing the impartial roles. When encountering unsatisfactory experience in sign language translation services, deaf people will choose to directly tell the interpreter on the spot, contact the window to express their needs, or provide suggestions through the satisfaction survey form, but also ask themselves and do more preparations.

Deaf people hope that sign language interpreters can continue to learn to improve their

interpreting skills, arrive early to select suitable seats, establish a tacit understanding with deaf people to speed up translation, and maintain objective neutrality in the translation process, and be able to exercise empathy and take the initiative to discover the needs of the deaf; they also hope that the government can integrate the needs of the deaf and the significance of the existence of sign language interpreters into school education or participate in social and community advocacy to improve the friendliness of the environment

**Keywords**: Deaf、Sign Language Interpreting Service、Interpreter

**Corresponding Author：HsiuTan Liu**

**Email：tan9302@gmail.com**

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0003

# 國立高職發展特殊教育學生正向行為支持初探

陳儀頻
國立臺南高級海事水產職業學校

王若權
國立新竹高級工業職業學校

翁素珍
國立臺灣師範大學特殊教育博士

## 摘　要

本研究旨在了解特殊教育學生三級預防模式的運作情形，以南部一國立高職為例，探討校內特殊教育學生三級預防模式的建構歷程與執行情況，對象為 14 名特殊教育學生及其導師，採用質性研究方法蒐集各項紀錄、文件與研究者省思等資料，並進行多元資料的檢驗與分析。研究結果顯示高風險群學生之初級預防有成效，與過去相較，降低進入次級預防的學生人數，且隨著普特合作頻率增加，校內普教老師更能以正向角度看待學生行為，並積極配合篩選與預防措施，也提升次級預防的介入成效，並促進校內行政團隊的參與及對特教的支持度。本文亦依據研究結果提出相關建議，以供教學實務及未來研究之參考。

**關鍵字**：正向行為支持、三級預防模式、特殊教育學生

**通訊作者：王若權**

**EMAIL：afufu8812037@gmail.com**

註：特別感謝台南大學蔡淑妃教授於本研究過程中提供正向行為支持流程運作之建議。

# 壹、前言

近年來國內在融合教育的基礎下，安置於普通高中職的特殊教育學生人數日益增多，當學生具有情緒行為問題時，往往需大量特殊教育資源予以支持，而正向行為支持（Positive Behavior Support, PBS）方案逐漸透過研習、工作坊、教師專業社群等多元形式，增進教師相關專業知能，如何以系統的方式建立全校性的合作機制，改善學生行為問題以提升整體學習適應表現，乃目前重要之課題。

陳佩玉、蔡淑妃（2008）以應用行為分析、功能評量與正向行為支持為關鍵字，搜尋國內博碩士論文，發現從民國 80 年到 97 年共 26 篇相關研究。然而，這些研究多仍以研究者或個別教師對問題行為施行正向行為介入，較少以學校全體特教生為對象做系統性的評估。此外，這些研究也較著重於有嚴重問題行為的學生，而非強調預防或學校生態系統的調整或改變，有鑒於學校需有系統性的處理學生之情緒行為問題，Sugai 與 Horner（2006）大力推行全校性正向行為支持（School-wide Positive Behavior Support, SWPBS）以降低學生問題行為出現率與提升有效之教學，追溯其源起主要引自公共衛生領域三級預防之觀點，分為初級預防、次級預防與三級預防，針對不同層級之學生需求，皆有其介入重點。

在 SWPBS 的多層次架構中，特殊教育學生依我國特殊教育法第 28 條之規定，需擬定個別化教育計畫（Individualized education program, IEP），然而並非所有特殊教育學生皆有明顯且嚴重的情緒行為問題，因此洪儷瑜、陳佩玉（2018）提出 PBS 的兩個三角形，大三角形即指 SWPBS，主要是針對全校全體的學生所建構的三級預防架構；而小三角形則是因並非全體特殊教育學生均有明顯情緒行為困難，因此對於符合 SWPBS 第三層級具有個別化需求的特殊教育學生，進一步依情緒行為困難程度做區分，期望對沒有明顯情緒行為困難的特殊教育學生，藉由適切的教學及環境調整，以預防潛在情緒行為問題，讓學校以系統性方式提供各層級特殊教育學生所需之介入方式。因此洪儷瑜、鳳華、何美慧、張蓓莉、翁素珍（2018）綜合相關文獻，提出特殊生之 PBS 三級預防架構，初級預防對象為無適應困難或有適應困難但無明顯情緒行為問題之學生，實施內容

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0003

包括檢視學生基本表現與環境的適配性，以及透過教師安排適當的班級經營策略，訂定具體正向行為的內容與程序；次級預防主要對象為有明顯情緒行為問題但不嚴重之學生，實施內容包括簡易功能行為評量與介入，並視學生問題狀況必要時擬定危機處理機制；三級預防主要對象為有嚴重且持續情緒行為問題的學生，實施內容包括完整的功能行為評量與介入並擬定危機處理機制。

另外，相關文獻亦指出特殊教育學生的情緒行為問題處理機制多採取 SWPBS 作為運作的基礎（李鴻源，2014；洪儷瑜、陳佩玉，2018；唐榮昌、王怡閔，2014；陳佩玉、蔡淑妃，2008；戴官宇、李永昌，2016；Sugai & Horner, 2006）。經由此架構為學生擬定正向行為支持計畫，多能有效解決學生行為問題，避免問題惡化，進而提升學生參與學習的適應能力，也呼應身心障礙者權利公約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）所強調的機會均等、無障礙與尊重個體多元性的精神。

我國目前尚未有 SWPBS 相類似的機制，僅 2016 年由教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）制定「國立特殊教育學校學生正向行為支持及介入處理原則」，而普通教育體系則未有相類似的規範，因此當 SWPBS 尚未能全面推動前，考量普通教育體制中日益增加的特殊教育學生數以及多元的行為問題，在學校發展特殊教育學生的 PBS 架構確有其迫切之需求。而回顧我國目前高級中等教育階段特殊教育學生 PBS 的文獻，主要為台中某高職說明校內特殊生 PBS 的三級運作模式（翁素珍、李雲英、黃百練，2018）；桃園某高中針對有明顯情緒行為問題學生實施行為功能介入方案（邱憶茹，2019）。有關學校發展特殊生 PBS 運作機制，與個案的處理流程、處遇與輔導方式，仍有待更多教育場域投入加以探究。基於上述的研究動機與文獻基礎，本研究期望以一所南部國立高職為場域，探究其建構特殊教育學生 PBS 的運作機制，本研究之目的如下：

**一、探討特殊教育學生三級預防模式的建構情形。**

**二、探討特殊教育學生三級預防的執行情形。**

**三、瞭解特殊教育學生三級預防的實施成效與困難。**

# 貳、研究方法

## 一、研究設計

Yin（2014）主張個案研究法有助於研究者得以對研究對象的真實事件情境進行全面性且有意義的了解，因此為探究融合情境中推動特殊教育學生三級預防架構的實際情形，本研究以個案研究的方式，以台南市一所國立高職為個案，探究其建構特殊教育學生 PBS 三級預防機制的情形，發展具情緒行為問題特殊教育學生的篩選流程、相關表件、行政與普特教師的合作方式，透過校內同仁的回饋以完善三級預防的運作流程。研究架構主要分為三個階段，計畫階段透過校際社群討論初擬校內三級預防工作架構；實施階段則依三級預防工作架構協助普通班教師使用工作表件篩選高風險學生與實施初級預防班級經營策略；成效評估階段為了解學生行為進步狀況、對三級預防工作架構的回饋與檢視，以及校內同仁在試行過程中的改變，研究架構如圖 1 所示。

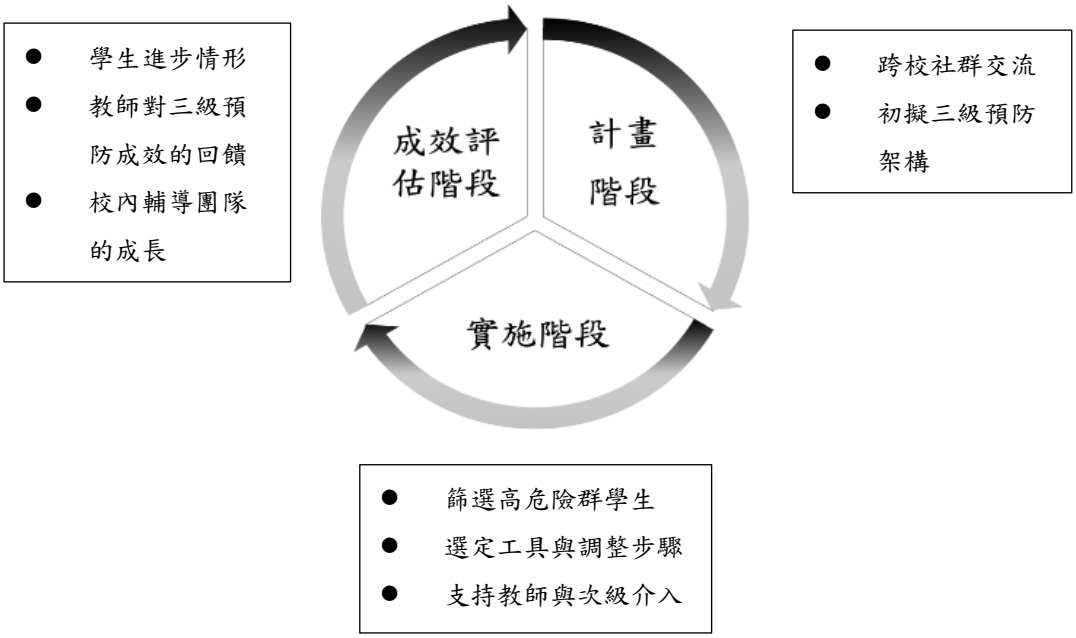


**圖 1** 研究架構圖

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0003

## 二、研究者及協同研究者

研究者服務於台南市某國立高職，特殊教育教師年資為 11 年，目前為資源班導師兼特殊教育業務承辦人，亦擔任國教署特殊教育輔導團情緒行為問題專業支援教師。本研究邀請二名特殊教育實務工作者擔任協同研究，分別為 J 師及 W 師。J 師為國教署特殊教育輔導團情緒行為問題支援組督導；W 師為北部某國立高職特殊教育教師，目前就讀於中部某國立大學特殊教育研究所博士班，二位皆有豐富理論與實務結合之經驗，並每月定期與研究者進行線上討論。

## 三、研究參與者

本研究參與者主要以 107 學年度第二學期至 108 學年度第一學期，全體高一、高二資源班學生進行篩選，藉由國中轉銜資料以及導師與特教老師的觀察，共篩選出 14 名情緒行為表現屬於高危險群的特殊教育學生，其問題行為如表 1，主要為學習適應困難者有 7 位，情緒及人際互動困難者有 5 位，同時具有前述二類問題者有 2 位。除學生外，本研究之參與者亦包含上述高危險群學生的班級導師。14 名經篩選之高危險群學生佔高一高二特殊教育學生總人數比例分別為 34%與 26%，如表 1 所示。

**表 1**　研究參與者一覽表

| 學期 | 導師班級 | 障礙類別 | 問題行為 |
|---|---|---|---|
| | 高一養 | 自閉症 | 上課較少參與學習、缺交作業 |
| | 高一食 | 學障 | 缺交作業、經常忘記交代的事情 |
| | 高一食 | 學障 | 缺交作業、上課較少參與學習 |
| 107-2 | 高一機 | 自閉症 | 對學業表現容易感到焦慮、情緒管理不佳 |
| | 高二養 | 聽障 | 上課經常缺席 |
| | 高二養 | 身體病弱 | 缺交作業、上課較少參與學習、上課經常缺席 |
| | 高二輪 | 學障 | 缺交作業、上課經常遲到 |
| 小計 | 6 班 | 7 人 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 高一食 | 自閉症 | 情緒管理不佳 |
| | 高一食 | 自閉症 | 不當人際互動 |
| | 高一養 | 自閉症 | 不當人際互動 |
| 108-1 | 高一電 | 學障 | 情緒管理不佳、學習態度消極 |
| | 高一電 | 學障 | 缺交作業 |
| | 高一輪 | 自閉症 | 不當人際互動 |
| | 高一養 | 學障 | 上課經常遲到、情緒管理不佳 |
| 小計 | 5 班 | 7 人 | |
| 總計 | 11 班 | 14 人 | |

資料來源：研究者整理自普通班教師所填寫之學生基本表現與環境適配性檢核表

## 四、研究工具

本研究實施過程中，主要著重於研究者實際教學現場所面臨特殊教育學生情緒行為問題處理流程的問題解決歷程，因此研究資料的來源主要以教學實務現場的現有資料為主體，為避免增加現場教師的額外負擔，研究者透過持續搜集現有相關資料資料的類別包括文件（documents）、紀錄（records）與研究者的反思等進行分析，茲分述如下：

（一）文件

包含普通班教師所填寫之學生基本表現與環境適配性檢核表與教師班級經營檢核表（洪儷瑜等人，2018；翁素珍等人，2018）、次級預防行為功能介入計畫等。

（二）紀錄

包含社群小組會議記錄、學校特推會紀錄、教師晤談紀錄、初級預防運作紀錄等。

（三）研究者省思

研究者與協同研究者在研究歷程中，持續針對每個階段進行討論與省思，並自我紀錄。

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0003

**五、資料分析與信實度：**

（一）質性資料編碼方式

本研究質性資料以資料類型名稱為代碼，並輔以日期為流水號。文件類方面，「次」為次級預防行為功能介入計畫。紀錄類方面，「紀運」為初級預防運作紀錄；「晤」為教師晤談紀錄；「紀個」為 IEP 期末會議紀錄。省思類的部分，「省」為三級預防模式運作個人省思。

（二）資料分析方式

本研究以質性資料為主，透過分析文件、紀錄、研究者反思等資料，彙整出學校成員對於特殊教育三級預防機制之看法，以及學生經由三級預防運作後行為之變化。

（三）研究信實度

本研究透過各項文件資料以及多元的研究參與成員進行多元資料交叉檢驗，並與協同研究者持續透過討論進行資料的比對與修正，以提升研究信實度。

## 參、研究結果與討論

**一、計畫階段：**

三級預防的架構初擬

（一）跨校社群探索方向：

由於國內高中職資源班的特教人力資源有限，而研究者透過跨校專業社群，共同探討全校之特殊生三級預防的架構，透過跨校團隊力量集思廣益。

**…要建構出一個全校性三級預防的運作模式，對我來說還是很陌生的…透過閱讀文獻、相關表格與他校運作經驗的分享，重要的是彼此不同成員能有機會相互交流，討論方案執行的可行性。（省 20181213）**

（二）三級預防初擬架構：

透過社群成員的合作，研究者參考洪儷瑜等人（2018）所發展的 PBS 三級預防模式，逐步建立特殊生之三級預防流程（見圖 2）並提送學校特殊教育推行委員會議決後實施，整體實施重點較著重在初級預防階段，洪儷瑜等人（2018）也指出三級預防是連續性、多層級的介入方式，故在初級預防階段的重點為評估學生是否屬於具情緒行為問題的高風險群，並利用相關檢核表，引導普通班教師運用班級經營策略及教學的調整，減少次級預防的人數或降低問題行為的嚴重性。若初級預防成效有限，則進入次級預防階段，以行為前後事件紀錄表及次級預防策略表，進行簡易功能評量，擬定行為功能介入方案。若學生行為仍持續惡化，再進入三級預防邀請校外專業人員入校支援。

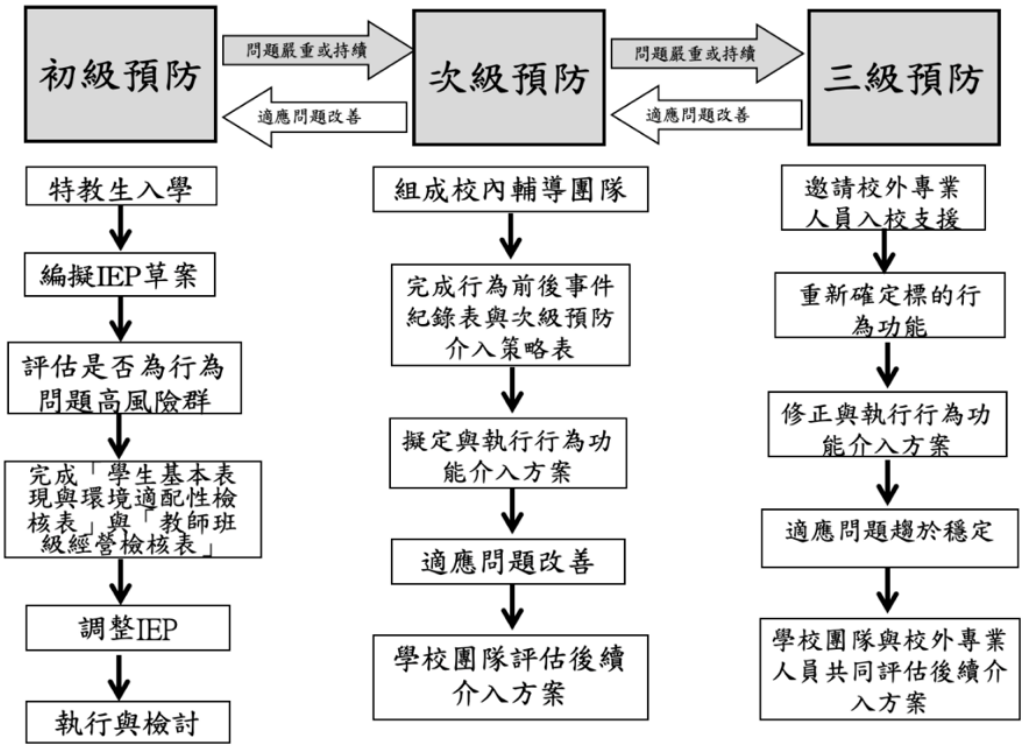


**圖 2** 校內三級預防流程圖

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0003

**二、實施階段：**

三級預防的執行情形

(一) 考量人力，初篩對象

主要依據高一新生轉銜資料及導師轉介，搭配轉銜資料與導師及特師的持續觀察，篩選高危險群學生，這些學生雖未必具有明顯情緒行為問題或適應困難，但仍可能存在危險因子，因此在初級預防階段，篩出高危險群，不僅能提升教師對學生行為的觀察及敏感度，更期待能有效進行預防工作。

**個案較難視場合發表意見…想要幫助別人，但有時會弄不清楚狀況，反而幫倒忙…有時會急於表現，反而引起同學的側目。（紀個 20181225）**

**原以為相對穩定的個案，卻被任課老師提出，經評估後認為有必要進行初級預防的對象。（省 20190531）**

(二)選定工具，調整步驟

初級預防的表格參考洪儷瑜等人（2018）出版之「學生基本表現與環境適配性檢核表」，與翁素珍等人（2018）修正之「教師班級經營檢核表」。開學初確定高危險群學生後，即提供教師填寫。而透過教師回饋，發現表格中清楚列出有效的班級經策略，能協助教師思考與選擇可行的實施方向，也幫助教師嘗試採用建議策略協助學生；過程中研究者仍需定期與教師討論，依學生行為狀況適時提出各項因應策略。期末 IEP 會議成效評估，導師及家長也都積極參與會議討論。

**學生基本表現與環境適配性檢核表有清楚的列點，也涵蓋大部分在校學習行為，在閱讀上較為容易，因此在填寫上沒有太大的問題。教師班級經營檢核表的部分有逐一列出教師班級經營的相關可行策略，在填寫上也會先嘗試勾選…。（晤 20190531）**

**下學期將安排小老師協助作業抄寫，並於第八節課完成作業及繳交。也請家長協助準備活頁資料夾，讓他放置各科試卷及筆記。（紀個 20200116）**

（三）支持教師，次級介入

研究歷程中，上下學期各有兩名學生進入次級預防，透過前後事件紀錄表，形成互競行為路徑圖並擬定行為功能介入方案，由於教師參與初級預防階段，因此能有效掌握個案狀況。雙方互動中，不僅實踐普特合作，也呼應初級預防之重要性以及 PBS 的續性介入過程，可以根據學生的需求，隨時往上或往下做不同層級的移動。

**因為個案有初級預防相關策略的實行經驗，也因與特教教師經常保持密切聯繫與合作，因此在進入次級預防模式時，導師比較能進入狀況。（晤 20190618）**

**三、成效評估階段：**

三級預防的實施成效與困難

(一)特教學生的改變與進步

14 名高危險群學生，除了兩名個案進入次級預防階段，其餘 12 名學生於初級預防階段，在學習、情緒與人際互動上皆有明顯的改善，因此持續維持在初級預防階段，就整體而言約有 86%的學生在初級預防的介入有所成效，也幫助教師以正向觀點看待特教學生的問題與困難。

**導師提到個案的進步情形都會很開心，引導往正向的方向去輔導，多給予增強，減少責罰…課業的部分不會給予太多的要求，並能以正向的方式持續鼓勵個案的行為。（紀運 20190630）**

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0003

**…雖偶有焦慮狀況，但比較一年級的表現，目前的狀況有進步許多，也可引導導師持續看到個案的正向表現。（紀運 20200115）**

在歷程中，2 位次級預防階段的個案透過行為功能介入方案的協助後，其中 1 位症狀減緩，正向行為增加，故回到初級預防階段持續追蹤；而另 1 位個案學習動機雖仍低落，但問題行為並未持續惡化，可見 PBS 架構有助於提升個案的學校適應能力及防止行為問題惡化。

**…在介入與持續輔導後，雖需要時常提醒其說話的方式，但已較少出現與同學的肢體衝突。（紀個 20191218）**

**…雖然學習態度仍然沒有明顯改善，但至少在叮嚀下會遵守規定收起手機，也能配合完成指定的班級任務。（紀個 20200106）**

（二）教師在三級預防實施中的改變

過去研究者與普通班老師互動經驗，大多對於問題行為感到困擾，也容易產生抱怨，但實施 PBS 後，教師能以更有系統的方式嘗試多項介入策略，對於學生的表現，也更能以正向角度看待，實施增強的頻率逐漸增加，跳脫以往刻板的負向思維。

**個案的導師會主動回饋學生的遲到行為已有進步，且不會再干擾上課秩序。（晤 20190618）**

**教師們不僅能侃侃而談，個案的行為問題與處理方式，會議中多位教師也能以正向的角度看待學生的行為問題，且列舉個案進步的地方。（省 20190328）**

**…個案學習雖仍被動，但也提出個案在學習上有進步的地方，例如國文小考在鼓勵下成績有了起色。能以正向角度去觀察個案的進步情況。（紀運 20200115）**

而透過校內 PBS 模式的執行，普特雙方有更多溝通互動，包括諮詢次數增加、共同討論策略。而在合作諮詢的頻率上，過往每學期僅有 2 至 3 次，而後增加到每個月 1 至 2 次，在面對學生學習問題時，雙方默契更佳。

**導師也會在學生有狀況時主動向特教教師提出，並共同商討如何介入，我們向特教教師尋求諮詢或共同討論的次數也比之前更頻繁。（晤 20191223）**

**…導師也逐漸與特師產生默契，每當學生有狀況出現時，都會主動向特教教師提出，並共同商討如何介入。（省 20191223）**

（三）PBS 運作提升校內輔導團隊的能力

過往初級預防大多仰賴轉銜資料，實施 PBS 三級預防後，部分導師不僅能主動觀察後轉介高風險學生，並回饋此機制能協助對高風險學生實施預防性介入。

**透過表格裡的策略建議，並與特教老師持續連繫與討論，對於掌握學生的學習情形頗有聚焦的功能，也比較能執行或調整適當的介入策略。（省 20190614）**

此外，過去學校擬定行為功能介入方案之案量，每學期個案通常在 3 至 5 名不等，而透過此 PBS 之歷程，次級預防人數每學期下降為 2 位，約佔全體學生的百分比 4%。研究者統整教師所回饋較常使用初級預防實施策略如表 2，而這些策略也呼應學生在學習及情緒與人際互動困難，提供接納的環境及有效教學策略等，提高學生對學習的參與程度及協助學生融入班級環境。

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0003

**表 2** 初級預防班級經營共同策略彙整表

| 初級預防面向 | 初級預防實施策略 | 使用人次 |
|---|---|---|
| 建立接納的班級環境 | 引導同儕支持 | 14 |
| | 提供各種參與機會 | 12 |
| | 讓學生有班級歸屬感 | 12 |
| 調整物理環境 | 安排有利的座位 | 14 |
| | 提供提示系統 | 12 |
| 有效教學 | 實施有系統、結構的教學程序 | 14 |
| | 安排同儕小老師 | 14 |
| | 依 IEP 調整作業 | 13 |
| | 教導學習策略 | 12 |
| 行為管理 | 頻繁、立即的正向行為回饋 | 14 |
| | 鼓勵完成學校、班級任務 | 13 |
| | 提供個別化的獎勵 | 12 |
| 親師溝通 | 主動告知照顧者學生在校狀況 | 14 |
| | 建立親師溝通管道 | 14 |
| | 發覺正向表現並告知照顧者 | 11 |

資料來源：研究者者整理自普通班教師所填寫之教師班級經營檢核表，各面向中的實施策略依教師最常用的頻率由高至低排列

上述策略可能因為簡易操作、易收成效，遂成為較優先採取的介入策略，未來特教與普教教師在溝通合作上，可以此為基礎提供教師相關建議。進入次級預防的學生，也因為有初級預防的基礎，導師在個案行為處理過程中更能有效與特教教師合作，是促使個案行為有所改善的重要關鍵。

**…因為兩位個案的導師有初級預防相關策略的實行經驗…在進入次級預防模式時，兩位導師的配合度都很高，在個案有狀況時能主動與特教老師聯絡，並分配工作聯繫家長、執行相關策略、班級經營調整等，較少出現溝通上的問題。（省 20190614、次 1070201、次 1080102）**

特教教師在整體運作過程中扮演穿針引線的角色，也備受各行政處室的重視，在提出相關需求時，行政人員能提供行政支援，特教學生的多元學習需求也更能獲得支持。

**教務處會配合學生的狀況提供段考成績調整的服務與資源班提供延長考試時間的服務…輔導室能配合參加 IEP 會議，並提供額外的心理諮商…學務處教官室也配合在學生發生行為問題時提供額外的入班宣導。（省 20190614）**

（四）推動 PBS 之困難

校內 PBS 運作模式推動之初，由於多數教師對於三級預防流程的相關細節較為陌生，且對於 PBS 的概念基礎較不足，因此在執行面上的主動性較有待提升。。過去面對特殊生的任何困難，從溝通、協調到介入，大多以特教老師為主，要打破此現象，建立校內的共識與系統運作，仍需要普特雙方長時間的努力、溝通與增能。

**…因為會議時間不長，無法針對校內個案的處理策略有深入的討論…學生的行為問題不明顯，對於全校三級預防的概念可能僅有淺薄印象…教師研習、相關會議或晤談時，尚須多做一些正向行為支持的宣導工作…。（省 20190328）**

除了教師參與三級預防流程的主動性之外，由於各層級行政單位對於自身在工作中的角色任務尚未熟稔，也可能影響推動的成效。行政單位雖在初期表達支持，但多數行政人員仍認為 PBS 任務以特教專業為主，行政單位配合為輔，因此各層級行政單位除需

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0003

橫向協調合作，也要決策層級縱向的支持與控管，明確定義主責單位的行政配套措施的任務。

**…擬定三級預防流程時，尚未考量校內其他處室的分工職責…若各處室缺乏明確的分工，難免會讓相關人員誤以為輔導特教學生主責在於特教教師，非全校各處室之職責。（省 20190531）**

**…在行政行政配套工作上，若初級預防的能有部分由教官室（學務處）負責，三級預防能由輔導室負責，則可減少特教老師的業務量，也能善用資源，協助及早改善問題。（省 20190531）**

教師在實施 PBS 過程中的配合度上，研究者統整後將 11 名參與教師的配合程度為成低、中、高三個層次，約有 1 名教師為低度配合、8 名教師為中度配合、2 名教師為高度配合。

**…兩位導師的配合度都很高，在個案有狀況時能主動與特教老師聯絡，並分配工作聯繫家長、執行相關策略、班級經營調整等，較少出現溝通上的問題（省 20190614、紀運 20190630、紀運 20200115）。**

8 名中度配合的教師可以完成相關表格的填寫，但屬於被動參與的角色，經常需要特教教師持續連繫討論學生狀況。另一名低度配合的教師由於難兼顧特殊學生的學習狀況，傾向直接轉介特教教師處理，但尚可大致掌握學生的行為問題，並提供所觀察到的行為相貌，有利於特師進行後續的輔導，因此未來仍須須持續增進普通班教師在 PBS 執行上的相關知能，以提升更有效率的普特合作。

**…仍有少數導師可能因為平日課務繁忙…在輔導特殊生的過程態度較為被動，也不擅長以 ABC 行為紀錄表來紀錄學生的行為問題，需要特教老師主動詢問與協助整理相關資料。（省 20190614）**

## 四、討論

### （一）透過特殊教育 PBS 的多層次介入以舒緩教師教學負擔

透過實施校內特殊教育學生的 PBS 模式，能有效依照學生需求提供不同層次的介入，在初級預防的階段，透過篩選機制找出高危險因子的學生，一方面能早期發現問題、早期介入，另一方面也能避免學生的行為問題趨於嚴重，並降低教師的負擔。SWPBS 雖能有效預防學生的問題行為，但本研究考量學校現有條件不易實施，故針對特殊教育學生實施 PBS 運作機制後，也同樣能有相類似之成效，除了預防問題行為惡化，也能讓教師在輔導學生的負擔得以降低。

### （二）以特殊教育學生的 PBS 作為推動 SWPBS 的基石

本研究所嘗試的特殊教育學生 PBS 運作機制，與陳佩玉、蔡淑妃（2008）與洪儷瑜等人（2008）有關 SWPBS 與特殊教育學生 PBS 的看法相對照，雖然特殊教育學生的 PBS 運作模式不及實施 SWPBS 的全面性，但對具有行為問題的特殊教育個案，在需要 IEP 輔導團隊進行處遇的情況下，透過篩選機制分層處理，亦可促進校內團隊的合作，以多層次方式處理學生行為問題，以滿足不同需求的學生，作為擴展為 SWPBS 的參考過程之一。

### （三）以校本特色建立可行的特殊教育學生 PBS 處遇架構

十二年國教課綱的精神，強調以學生為學習的主體，重視個別需求、尊重多元、關懷弱勢，期待學校建立校本特色的教學實務。過往雖有國教署訂定特殊教育學校正向行為支持及介入處理原則，或由學校自訂定特殊教育正向行為支持的相關規範，但往往僅止於大原則的說明，在執行層面的相關實務措施與流程未必能符合實務現場所需；而本

DIO:10.6933/TJLCD.202209_9.0003

研究歷程依據高職學校生態，制定了三級預防流程，並將各層級中的工作重點與措施做系統性的規劃，並實際執行以驗證其可行性，符合 Marsh、Day、Hannay、McCutcheon（1990）與 Skilbeck（1984）所強調由下而上的校務推動措施，體現特教團隊之合作，呼應 Sturman（1990）的學校本位的決策管理模式以及 CRPD 之融合精神，也值得進一步提供其他教育場域作為推動殊教育學生 PBS 三級預防流程之具體參考。

# 肆、結論與建議

## 一、結論

面對特殊教育學生情緒行為問題，以系統化的校內團隊合作機制，針對問題嚴重程度提供連續性、多層次的教學、輔導或相關支持體系，可有效預防行為之惡化，並建立系統化的普特合作模式。而接受初級、次級預防介入的學生，其問題行為得以明顯的改善或趨於穩定，體現了特殊教育學生的 PBS 對於改善的情緒行為問題的重要性，對具風險性的行為即早發現、介入、避免惡化，進而創造友善、安全及可預測的校園環境。

## 二、建議

本次歷程主要重點在於檢視本三級預防工組流程的建構在國立高職實施的狀況，並且著重於初級預防階段的步驟與細節，未來可透過持續運作的過程中，檢視次級與三級預防階段的規劃細節之可行性，並依回饋意見進行滾動式修正，使校內的三級預防工作流程更趨完善。此外對於參與的普通班教師雖能理解相關表格與選擇適當介入策略，但如何將其推廣至全校仍是未來可持續探究的重點。現階段教育主管機關對於特教專業越趨重視，校內三級預防模式的行政分工仍有待制度建立，各處室如何在不同階段清楚自身的主責任務，並由校長帶領扮演整個 PBS 的領導典範者，串連不同層級主責人員的橫向聯繫，亦可為未來推廣 PBS 的重點要項。

# 參考文獻

李鴻源（2014）。結合正向管教輔導策略和全校性正向行為支持預防策略幫助普通班情障高危險群學生。**特教園丁，29**（3），1－6。

邱憶茹（2019）。桃園市一間普通高中實施正向行為支持之歷程與反思。**中華民國特殊教育學會年刊**，69－86。

洪儷瑜、陳佩玉（2018）。從兩個三角形談台灣推動正向行為支持的發展。**中華民國特殊教育學會年刊**，121－139。

洪儷瑜、鳳華、何美慧、張蓓莉、翁素珍（2018）。**特殊教育學生的正向行為支持**。心理。

唐榮昌、王怡閔（2014）。淺談全校性正向行為支持的理念與實施。**雲嘉特教期刊，19**，1－5。

特殊教育法（2020）。中華民國一百零八年四月二十四日總統華總一義字第 10800039361 號令修正。

翁素珍、李雲英、黃百練（2018）。高中職特殊教育需求學生情緒行為問題三級預防運作模式-以霧峰農工為例。**特殊教育與輔助科技半年刊，18**，26－35。

教育部國民及學前教育署（2016）。**國立特殊教育學校學生正向行為支持及介入處理原則**。教育部國民及學前教育署 105 年 7 月 25 日臺教國署原字第 1050075582 號函。

陳佩玉、蔡淑妃（2008）。全校性行為支持施行要素之探究。**中華民國特殊教育學會年刊**，285－302。

陳佩玉、蔡淑妃（2017）。正向行為支持的發展趨勢：2008-2017。**中華民國特殊教育學會年刊**，163－184。

戴官宇、李永昌（2016）。全校性正向行為支持方案實施之成效。**中華民國特殊教育學會年刊**，209－230。

Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). ***Reconceptualizing school-based curriculum development.*** The Falmer Press.

Skilbeck, M. (1984). ***School-based curriculum development***. Harper & Row.

Sturman, A. (1990). Curriculum decision-making at the school level. In J. Chapman (Ed.), ***School-based decision-making and management*** (pp. 279-297). Palmer Press.

Sugai, G., & Horner, B. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavioral support. ***School Psychology Review, 35***, 245-260.

Yin, R. K. (2009). ***Case Study Research: Design and methods. 4th ed.*** CA: Sage.

# The positive behavior support model for senior high vocational school special education students

Chen, Yi-Pin
National Tainan Senior Marine Fishery Vocational School

Wang Jo-Chuan
National Hsingchu Senior Industrial Vocational School

Su-Chen Wong
Doctor of Special Education, National Taiwan Normal Universit

## Abstract

The porpuse of this study is to explore the positive behavioral support of three tier prevention model for special education students. The research team took a southern senior vocational high school to explore the process and implementation of the model for fourteen special education students and their tutors. Relevant datas were collected and analyzed by qualtitative data of documents and records. Findings were suggested as follows:

1. The effect of tier one prevention is significant for at-risk students and the number of students who referral to tier two is reduced.
2. The collaboration of regular and special education teachers were increased and student's advantages can be seen more often.
3. The team members that included administration cooperated more positively in this model and the effectiveness were improved.

Based on the findings, researchers made some recommendations for teacher, special education workers and future researchers.

**Keywords**: positive behavioral support, three tier prevention model, special education student

**Corresponding Author：Wang Jo-Chuan**
**Email：afufu8812037@gmail.com**

# 自閉症視障幼兒個案評估

袁 東
浙江省寧波市特殊教育指導中心　浙江省寧波市特殊教育中心學校

## 摘 要

本研究就一名視障教育高級教師作為個案管理員，參與一個多專業視障教育服務團隊，運用線上視訊會議系統，連接杭州、寧波、衢州三地特殊教育專業人員，彼此研討、合作和互動，對一名自閉症視障幼兒觀察，家長訪談和測評，進行分析、討論和研判，統整各個專業人員意見，撰寫個案身心發展評估報告，分析優勢與弱勢，提出合適的教育策略和安置建議。同時也探索「新冠」疫情防控背景下，視多障幼兒個案評估的機制和流程。

**關鍵字：**自閉症視障幼兒、個案評估

**通訊作者：袁 東**
**EMAIL：775637041@qq.com**
誌謝：杭州貝蓓兒童指導中心教育總監陳冠杏博士、衢州貝蓓兒童指導中心陳希主任、視多障幼兒 XXN（化名）家長（許老師、李老師）

# 壹、緒論

近 5 年，視多障嬰/幼兒在中國有增多的趨勢，致盲原因多數是遺傳疾病、基因突變或眼部發育不全等先天性疾病，增加了這些年輕家長的醫療、撫養、教育成本，而能提供視多障嬰幼兒早期介入、早期與早期教育的專業技術人員卻極少。視多障嬰/幼兒和家長面臨缺乏指導與服務的困境，面對動作與語言發展遲緩、眼睛全盲、甚至患有自閉症，家長更多的是束手無策、茫然面對，根本無法實施科學的養育策略，因而耽誤了視多障嬰幼兒身心發展，對低經濟收入、低社會地位的勞工家長來說，幾乎是艱難人生的開始。

作為一名資深視障教育專業技術人員，筆者當然有責任、有義務為浙江省視多障嬰/幼兒及其家長，提供專業和科學的特殊教育服務。基於視多障嬰幼兒早期教育的複雜性，需要有跨領域、多專業特殊教育服務團隊，對每一名視多障嬰/幼兒提供恰當、精準、人性化的評估和介入。目前浙江省各地特殊教育學校開設學前部（班）還不多，提供學前視障教育機會很少，也沒有完全接收視多障幼兒入學。因此，本文就筆者最近參與和指導一名自閉症視障幼兒開展視障教育專業診斷與評估的全過程，通過整理、分析和研判，撰寫了較為細緻、準確和全面的個案身心發展評估報告，探索了視多障幼兒個案評估的機制和流程。

# 貳、評估過程

## 一、個案情況

XN（化名），男，2016 年 9 月 21 日出生，5 歲 9 個月（截止 2022 年 7 月 16 日測評時間），視多障幼兒。原籍四川，目前隨父母定居在浙江衢州市區。家長自己養育，每天上午送孩子到衢州私立 BB（化名）兒童中心進行個別訓練。2022 年 6 月，送孩子到一家私立幼稚園隨班就讀一個月。

XN 父母都是衢州某中小學生校外培訓機構在職教師，分別教音樂、英語。有住房，有一定經濟條件。XN 家庭教育環境較好。

（一）醫學診斷

2017 年 3 月，5 個月的 XN 在正常體檢中，被發現其生長發育明顯落後於同齡嬰兒。3 月 8 日，在四川省婦幼保健院做了一系列檢查，包括腦部核磁共振，查出眼部問題。鑒於生長發育落後，XN 在該院做了一個月左右的物理治療，同時在華西醫院進行眼部檢查，專家診斷患有視網膜色素變性（RP）。由於在做大 PT 治療，XN 很不適應，常常哭鬧，後來家長自己帶回家給他做被動操，一面訓練、一邊陪伴。

2017 年 8 月、9 月，家長帶近 1 歲的 XN 分別去浙江大學醫學院附屬第二醫院和上海交通大學醫學院附屬新華醫院進行眼病診查，上海眼科專家趙培泉教授診斷 XN 患有先天性黑矇症（Leber congenital amaurosis，LCA，一種遺傳性先天性視網膜病）。家長已查雙方家族三代，並無類似疾病。孕檢正常。

XN 目前是全盲，有少量光覺。

（二）其他疾病診斷

2022 年 5 月 3 日，衢州第三醫院診斷 5 歲 7 個月的 XN 患有自閉症。

主訴：自幼與人交流、互動差。

疾病史：患者自幼生長發育遲緩，1 歲多才會走路和說話，不與人交流和交往，常一個人自言自語、自娛自樂。記憶及樂感特別強，對聲音較敏感，興趣刻板，喜歡玩有線的東西或者固定聽一首歌，有重複的言語及行為。

既往史：排除其他疾病。

個人史：足月順產，第一胎，無窒息史。平時性格內向，脾氣欠佳，與人不交往。

體格檢查：神清，心肺聽診無殊，神經系統陰性。

精神檢查：意識清，定向全，接觸不合作，問之不答，具體思維內容及記憶、智能難以測知，有適切、協調，意志活動減退，在診室內表現好動、自言自語及自娛自樂。一個人自說自話，情感反應尚佳。

評估工具：自閉症家長評定量表（ABC）、自閉症診斷量表

結果：自閉症

其他醫囑：建議進行復健訓練。

## 二、個案評估團隊

2022 年 5 月，家長送 XN 到衢州私立 BB（化名）兒童中心訓練，但該中心缺乏視障教育專業技術人員，無法承擔教育評估工作。該中心請求總部——杭州 BB 兒童中心，給與技術支援，杭州中心教育總監陳 GX（化名）博士代表該機構邀請筆者給與協助，因筆者最近 2 年研究視多障幼兒評估與教育，又與陳博士非常熟悉，欣然答應參與該評估團隊，擔任技術負責人。

杭州 BB 兒童中心為 XN 個案組織了 8 人的視多障教育專業人員團隊，分別是督導陳 GX（杭州 BB 兒童中心教育總監，臺灣籍，擁有臺灣師範大學特殊教育學博士學位，擅長自閉症兒童教育），個案管理員筆者（寧波市特殊教育中心學校教科室副主任、高級教師，精通視障兒童教育），陳 X（化名）（衢州 BB 兒童中心主任，特殊教育教師、兒童師），陳老師、鄭老師、婁老師（3 人都是兒童訓練師）。另外還有 XN 家長（爸爸、媽媽）。

基於 XN 個案有多重障礙，團隊成員進行具體分工。陳 GX 負責評估督導、自閉症和行為的分析與研判；筆者擔任本團隊的個案管理員，視障分析與研判、提供視障及視多障測評表，團隊意見的統整，訪談資料的錄音、轉譯與整理，評估報告分析、研判與撰寫。陳 X 負責觀察、記錄 XN 在衢州中心的訓練狀況，3 名訓練師分別提供感覺統合訓練、職能治療狀況，家長提供 XN 在家以及在其他場合的身心情況。

本次評估是屬於杭州 BB 兒童中心一項正規業務，所以，需要自費。按照衢州 BB 兒童中心收費標準，家長同意為 XN 進行教育評估，已繳納評估費用。筆者屬於杭州 BB 兒童中心本次評估的外聘專家，由該中心按照規定支付專家指導費。筆者全權負責 XN 評估報告的技術。

## 三、個案評估的時間與流程

本次教育評估採用自然觀察、教育訪談、教育測評互為結合，分析、討論與研判，最後達成共識，由筆者整理所有書面資料，撰寫 XN 身心發展評估報告。

限於「新冠」疫情防控需要，儘管是暑假期間，筆者還是無法前往衢州親自觀察 XN 的日常生活、教育和訓練情況，只能線上觀看家長提供的 22 份個案日常生活錄影影片。

由於專業人員分佈在浙江省內杭州、寧波和衢州，所以，筆者先後運用騰訊會議視頻系統，主持召開了 2 次個案評估團隊線上訪談會議（2022 年 5 月 16 日、2022 年 8 月 4 日）。第一次會議是評估團隊詳細訪談家長 2 人，第二次會議是團隊成員（包含個案媽媽）討論和修改評估報告初稿，針對 1 個多月訓練之後的個案變化分析、討論與研判。每次會議時間均為 2 小時。

2022 年 5 月 21 日，筆者與 XN 家長簽訂了《關於視多障幼兒家長使用評估表保密協議書》，筆者提供了 15 份視多障幼兒評估表，以及 3 份自閉症兒童評估表的空白電子檔。XN 媽媽分別在 7 月 16 日、8 月 13 日傳回評估表，請筆者分析測評內容。

書面資料部分，XN 家長提供了眼部疾病醫學診斷書，自閉症醫學診斷書，以及 XN 成長情況簡單介紹。筆者運用錄音筆對 2 次會議的訪談內容即時錄音，自動轉譯與人工校正，獲得 2 份各有 40 頁的訪談文字材料，再提煉、梳理有價值的資訊。7 月 30 日，筆者完成部分測評分析。筆者撰寫了個案身心發展評估報告，8 月 4 日完成初稿，8 月 16 日，完成修正稿，8 月 20 日，定稿。整個評估報告已遞交到杭州 BB 兒童中心。

## 四、教育訪談內容

### （一）基本情況

2 歲之前，家長稱呼 XN 小名為仔仔，家長認為孩子是知道的。2 歲時，家長改稱為小 XN。目前 XN（5 歲 9 個月）能聽從家長指令，但較少主動發言。偶爾說話，也是機械、被動模仿、鸚鵡式學語。家長經常帶 XN 出去，但缺乏與其他孩子玩耍的機會。由於家長忙於工作，缺乏高效的家長陪伴以及親子遊戲。XN 不會和陌生人聊天。

### （二）粗大動作

XN6 個月可以坐（但坐不住，需要軟物撐著）。1 歲多會走，會爬。先會走，再會爬。1 歲多會站，但需要扶著東西。1 歲多自己能走，但侷限在熟悉的房間。去陌生地方，需要家長抱著。4 歲時（2020 年 9 月），在家長指引下，XN 才開始獨立行走。

### （三）精細動作

XN 喜歡帶線以及發聲的玩具。即帶一根線的玩具。不喜歡毛絨玩具、硬質玩具，也不喜歡小動物（家裡有養狗，但 XN 不喜歡狗，狗卻喜歡跟他玩）。家長提供了一些球

類，XN 喜歡聽球發出的聲音，節奏的噠噠噠，一定要聽球在地上滾動，發出「噠噠噠噠——」 的聲音，直到聲音消失，XN 才滿意。喜歡玩牙刷、調羹、碗，玩耍時發出「哐啷哐啷——」的聲音。很喜歡話筒之類帶有聲音的玩具。

XN 自己主動去摸索玩具，他抓到什麼，拿到什麼，就能玩什麼。喜歡把小物品放到嘴巴裡面。對於要吃的東西，他若知道是什麼食物，就會主動去抓取。

XN 自己可以打開有蓋的杯子、罐子、瓶子。瓶蓋與瓶身，可以蓋上，再轉緊。他從來不用吸管，拿起瓶子直接就「咕嚕咕嚕」喝。他也不喜歡喝牛奶。

（四）認知能力

視覺，屬於全盲。少許光覺，不會主動看光源。

聽覺非常敏銳。可以分辨爸爸、媽媽的腳步聲；琴鍵伴音；唱歌聲調。音準判斷能力極強，爸爸唱完一首歌，XN 就能從鋼琴上把那個音調找出來，音調很准。同樣的歌曲，不同的人，或是同樣的一個人，若是唱出一點點不同，XN 馬上就說，「不是這個，是要那個歌手」。如有人來敲門，不管在在哪個房間，XN 都能聽到，會第一個去開門。家長在 XN 的各個方位（如左邊、右邊、前面、後面）拍手，XN 能正確判斷（如左邊、右邊、前面、後面）。XN 沒有害怕或敏感的聲音。

觸覺正常。XN 可以觸摸、分辨衣服。知道衣服的厚與薄（如滑雪衣、汗衫）。家長遞給 XN 一個物體，XN 偏左手拿（可能屬於左撇子）。他不喜歡別人拉他的手，除非他主動拉別人的手。

味覺和嗅覺能力較強。XN 拿到吃的東西，馬上就說，這是什麼？很久很久之前吃過，如今聞到、拿到，他還能說出名稱。如鳳梨、冰荔枝。黑布林沒有濃香味，但他一摸（黑布林很光滑），就知道，馬上說出：「媽媽，黑布林！」。

本體覺良好。XN 喜歡玩蹦床，停不下來，能連續跳 20 分鐘。他自己跳得開心，自己就唱歌。他非常喜歡盪鞦韆。較少自己轉圈。

認知能力整體較好，爸爸認為 XN 理解能力較弱。

（五）語言與溝通

1 歲半至 2 歲，XN 會說「爸爸、媽媽」。大概在 2 歲之前，會說「不要」，伴隨有很

明顯的肢體（動作），即用手來擋。從開始說話到現在，XN 說話，卻一直會機械式的複述家長的話，很少主動對話。如家長說：「一起出去玩」，XN 就說：「一起出去玩」。

XN 說話很被動，有較多肢體動作，如用手來擋、用手推開、扭頭、跺腳。特別生氣的時候，還會跳起來、會哭、會發脾氣。全家外出聚餐，爸爸介紹在座人員之後，XN 知道這些是爸爸媽媽的朋友，但他不喊，爸爸跟他說，這一位是某某叔叔，他就跟著叫某某叔叔，較為被動。

XN 有少量自主性語言。XN 也有自己的基本需要，但凡他想吃的，想幹什麼，跟他有關係的，有切身關聯的，他就能說出來。每當媽媽不上班在家的時候，XN 偶爾會說，「媽媽，帶我出去玩一玩，玩一玩」。如果他想要吃那個東西，很想吃，也會說出來。在吃飯的時候，他可以說出自己喜歡吃的菜名，如「我要吃腐竹(豆皮)，媽媽給我買。」有時家長帶孩子出門，他回家後感覺很熱，也會說，「我要吃冰棒。」 平時他想吃自己喜歡的水果，也會說: 「我想吃冰荔枝。」

（六）社交能力

XN 知道自己的五官部位，能指認。

XN 的主要社交範圍是在家裡，有時家長也帶他去遊樂場，室外草地。爸爸陪同 XN 一起進入遊樂場內，引導他怎麼玩。平時爸爸、媽媽兩個人撫養 XN。XN 與同齡人玩耍較少，因為同齡人跟他玩，玩不起來，XN（因為全盲，看不見）很被動，所以同齡人不跟他玩。家長也沒有創造更多機會，經常帶 XN 去公園去，與比他年齡更小的小朋友一起玩。XN 與其他小朋友玩耍的機會很少。

爸爸和媽媽在室外草地十米遠的地方持續拍手，或者坐在草坪上說話，XN 聽到聲音，會朝家長這邊走來。知道「上、中、下」 的最基本方位。玩扭扭車的時候，家長拍手指揮「左」或「右」，他可以控制方向盤往左開或往右開。

家長帶 XN 外出時，遇到有發出聲音的車子開過，家長都會告知與說明「這是什麼車。」如「唔啊唔啊唔啊——」的聲音是救護車開過，XN 喜歡聽這聲音，還會笑。但對公車或地鐵的聲音，XN 不瞭解，因為家長沒有帶他去坐過（衢州目前還沒有捷運系統）。家長會主動給 XN 介紹一些車輛的聲音，但他很少會主動詢問。遇到 XN 有特別

需要的時候，才會主動開口說。如他學了一樣新的東西，他會故意拿起來問：「媽媽，這是什麼呀？」媽媽還沒說出口，他就立刻說出：「這是冰荔枝啊！」說完，他就很高興。

家長沒有給 XN 看過動畫片。家長認為 XN 看不到，看動畫片就沒有意義，而且他也不願意聽（因為他看不見）。XN 反而特別喜歡聽歌、聽音樂。

XN 有一定的社交欲望，渴望與他人交流，希望得到客人或家長的肯定。如客人（或同事）到家裡做客，XN 會去蹭，即用身體去靠著人家，去觸碰他，這種肢體語言表明 XN 可能是喜歡人家，但可能不知道表達。XN 應該有明顯的社交欲望，表現出蹭別人的肢體，表達自己喜歡的願望。如有朋友來家裡吃飯，有時候家長會讓 XN 鋼琴伴奏，他就會很開心；平時即使他能背書，也很少背，客人一來，XN 可以把他之前所背過的，全部背一遍。XN 的表現欲很強，他希望得到別人的誇獎。

（七）生活自理

XN 吃飯時，需要家長說明。若是遇到他喜歡吃的食物，家長幫他弄起來，他會咬著、叼著吃，他不喜歡吃的食物，就得塞給他吃。他吃東西時，食物會灑落，需要家長輔助。

XN 自己穿會長褲、短褲、襪子，會穿衣服，家長幫助較少。天氣熱，XN 自己會脫衣服，會說「熱」，會表達內心真實意思。如家長帶 XN 騎電瓶車，有風，怕他著涼，給他穿衣服，他就拒絕，不穿。

XN 可以獨立睡覺，多數是自己趴著睡、側著睡，但有時需要家長陪著睡。他平時運動少，馬上入睡較為困難。小時候睡眠品質不好，有日夜顛倒現象，但現在很正常。XN 每天隨著家長的生活節奏（晚上 22 點 30 分或 23 點入睡，早上 6 點多起來），所以，他每天需要午睡二小時。

XN 自己會大便、小便，自己會脫褲子。大便完了，需要家長擦屁股。便後，家長讓他洗手，他可以聽從指令，願意洗手，會說「要洗手」，自己可以把袖子捲起來。

生活自理能力總體較為落後。

家長現在認為有意識的、有方向的、高效的陪伴，可以幫助 XN 提高生活自理能力。如便後沖水，爸爸說，「你去按那個，那個按一下」，爸爸先扶著 XN 的手，揉一下之後，

他第二次，他自己就會去按了，然後呢，他現在都養成便後按鈕沖水的習慣，只要上完廁所都會去「揉一下」。

（八）感覺統合

XN 似乎有觸覺敏感現象（需要訓練），但家長幫他洗澡、擦澡，他不會躲開。XN 喜歡溜滑梯，喜歡玩刷子玩具（帶毛的刷子），喜歡牙刷，媽媽每次去超市，都幫他拿（買）一個，他喜歡咬牙刷。但平時在家裡，家長較少做刷刷皮膚等感覺統合訓練遊戲。

（九）情緒與行為調控

XN 的情緒或行為異常，是有原因的。如沒有滿足基本需求，天氣悶熱，想要自己走路等。

XN 不會無緣無故的發脾氣。有時他很需要一樣東西，爸爸沒有滿足，XN 就會大哭，就會發脾氣。XN 特別生氣的時候，表達出一直哭，會說「那不要」，主要是 XN 的特別需要，沒有滿足，才會哭。有時 XN 摔到在地，摔得很嚴重，頭都腫了，卻很少哭。有時摔得有烏青，哭一下，情緒就好了。

天氣特別悶熱，XN 會有反常情緒，狀態也不好。若是全家去飯店吃飯，若包廂很悶熱，空調可能壞了，XN 就會很抗拒，一定會纏著爸爸，帶他出去，直到爸爸放下碗筷，帶著他出去，他才開心。爸爸又重新帶他進包廂，他就不進那個門，會有這種抗拒。XN 不高興的時候，會扭人。如 XN 想吃荔枝，媽媽說，不吃，XN 就會來扭媽媽。

如全家一起去外面某一個地方，若是 XN 不想去，家長牽著他手，XN 會說「不要牽，不要爸爸牽」，不要牽，他就會拍。如走到草坪上時，XN 就需要自己走，會說「不要牽，自己走，我自己走」。

XN 特別開心的時候，自己會笑出聲。如他特別喜歡跳跳床；也喜歡盪鞦韆，盪的時候很開心，一邊盪，一邊唱歌，還會笑。

XN 平時有摸眼睛的動作，春季特別多，他要引起家長關注。家長在跟別人聊天，沒有關注到他，他就會去揉眼睛，因為每次一揉眼睛，家長就關注到他了。有時 XN 身體會有前傾、往前俯衝、前後搖晃的現象。

3 歲半到現在（近 2 年）爸爸陪伴、訓練 XN 的時間多一些。所以，他比同齡人更

勇敢，他很願意去挑戰、去攀爬。這些都是很多明眼孩子都不敢去做的。

XN 的情緒整體是正常的。他平時可以調控自己的情緒。家長可以滿足 XN 最基本的需求，但不寵他。

（十）對確診自閉症的看法

XN 爸爸認為孩子有最基本的需要，他會表達，可以聽從指令，但是缺乏主動語言，所以有自閉症傾向。XN 媽媽認為孩子不跟人互動，有「往前衝」的動作，有自閉症傾向。對於醫學診斷，媽媽認為 XN 對陌生人有戒備心理，不配合，量表針對有視力的孩子，對 XN 不適合。媽媽認為目前只是需要一份診斷證明，申請訓練補助。

陳 GX 博士認為，XN 沒有自閉症兒童很典型的固著行為。XN 會用很多的非語言的動作，如撇開頭啦，手推開等，這些也是非口語的表達。

筆者認為自閉症兒童的一個特徵是旋轉身體，而 XN 則沒有；自閉症兒童與他人缺乏互動，而 XN 跟家長（包括家長朋友）卻有一定互動。XN 的自閉症特徵不多，鸚鵡式語言是有的，所以說，有一些傾向。後續還需要通過評量表來評估和驗證。

（十一）其他老師的詢問

婁老師在訓練中觀察到，XN 有主動需求，會非常主動的跟他人提出需求，可以用肢體語言或其他方法表達他的「要」或者「不要」，願意主動去探索。XN 可以接受適當的肢體碰觸，沒有特別敏感的現象。

鄭老師詢問、XN 媽媽回答。XN 的自我保護意識特別強。平常生活中，如說趴在大龍球上，如果 XN 失去平衡，一瞬間他會去伸手保護他自己。如一歲半，媽媽帶 XN 去一個陌生地方，去坐木凳，他坐下去之前，媽媽抱著他的，他坐下去之前，就兩個手先撫摸，摸到了有靠背，然後他才讓媽媽穩穩的坐下去，

陳老師詢問、XN 媽媽回答。吃飯時，XN 能夠獨立坐著，爸爸就在後面輔助，告知 XN，調羹不要太偏斜，否則食物會撒出來。家長在桌子上，在 XN 的手下面放一個托盤。訓練 XN 自己吃，後來，食物就很少撒落出來。

陳 GX 博士解答。XN 有音樂天賦，要善用這個音樂天賦，家長與老師多配合，要開發。家長不要忽略了 XN，他除了視力以外，所有的知覺感（視、聽、觸、味、嗅覺）

都非常敏銳，這是學習的基礎。如爸爸、媽媽把水果削好了，要給 XN 吃，不僅僅是端到他面前。而要先讓他去聞一聞，摸一摸，家長要告訴他，這是什麼，然後再告訴他，要怎麼吃（是可以直接拿來吃的？還是要剝皮的？還是要用牙籤去插的，都要告知）。家長要經常與 XN 說話，要站在視障孩子的立場去思考。視障兒童有自己的特質。就如同爸爸說的，XN 坐在那邊，會突然笑起來，因為他看不到，然後他想到好笑的，他就會笑起來，這是人之常情。XN 看不到，不知道家長的面部表情，所以，他就會有不適合情境的、一些面部表情或者動作。這些與 XN 的視障有關。就如同媽媽說的，「他很像自閉，會這樣前後搖晃的動作」，很多視障孩子都會有這樣動作，因為大腦視覺區域與平衡感區域很近，所以，很多視障孩子幾乎都有平衡感的需求。因此，XN 坐著沒事的時候，他就喜歡搖晃，自我刺激。這不是自閉症的特質。

（十二）分析與歸納

XN，男，5.5 個月被發現生長發育明顯落後於同齡嬰兒，成都華西醫院診斷為視網膜色素變性（RP）。近 1 歲，上海新華醫院診斷為先天性黑矇（LCA）。5.7 歲，衢州第三醫院診斷為自閉症。目前 5 歲 9 個月，全盲，自閉症視障幼兒（盲多重幼兒）。

6 個月基本會坐。1 歲多會走，會爬。先會走，再會爬。1 歲多基本會站。1 歲多自己能走，但侷限在熟悉的房間。去陌生地方，需要家長抱著。4 歲（2020 年 9 月），在家長指引下，才開始獨立行走。4 歲 7 個月（2021 年 4 月），家長開始訓練 XN 獨自行走。粗大運動領域獨立行走能力整體落後。

手指功能正常，自己可以打開有蓋的杯子、罐子和瓶子，瓶蓋與瓶身，可以蓋上，再轉緊。喜歡帶線的以及發聲的玩具，可以主動去摸索玩具，拿到什麼，可以玩什麼。但不喜歡毛絨玩具、硬質玩具，也不喜歡小動物。若是知道是什麼食物，就會主動去抓取。精細運動技能正常。

視覺屬於全盲，有少許光覺，不會主動看光源。聽覺非常敏銳。聽覺敏銳。音調、音準和節奏能力極強，可以分辨鋼琴半音、歌曲，音準特別好，無論家長唱什麼調，XN 都能在琴鍵上找出音準，也會自編自唱，具有一定的音樂天賦。沒有害怕或敏感的聲音。觸覺正常。XN 可以觸摸、分辨衣服。知道衣服的厚與薄，偏用左手（可能屬於左撇子）。

但他不喜歡別人拉他的手，除非他主動拉別人的手。具有一定的「觸覺-實物」聯想能力。味覺和嗅覺能力較強。XN 拿到吃的東西，馬上就說，這是什麼。有味覺記憶能力，很久之前吃過，如今聞到、拿到，他就能說出名稱。本體覺良好。XN 喜歡玩蹦床、盪鞦韆。認知能力整體較好，但理解力較弱。

XN 主要社交範圍是在家裡，有時家長也帶他去遊樂場，室外草地。與同齡人玩耍機會較少。後來有小朋友來家裡，他也不會跟他們玩，只會自己一個人，要麼彈琴、要麼聽歌，缺乏幼兒群體生活經驗。平時見到熟悉的人，家長教他問候，他會覆誦問候語。家長在室外說話，XN 聽到聲音，可以往家長的方位走來。可以知道「上、中、下」最基本方位。外出時，家長會主動給孩子介紹一些有特殊車輛的聲音（如救護車），但他很少會主動詢問。XN 沒有機會觀看動畫片更多的是喜歡聽歌、聽音樂。XN 有一定的社交欲望，渴望與他人交流，有部分肢體語言或音樂表演（伴奏），表現欲很強，希望得到別人的肯定與誇獎。社交範圍單一，自我封閉，缺乏幼兒群體生活機會與經驗，但又有一定的社交表現欲，渴望與熟悉的他人交流。

1 歲半至 2 歲，XN 會說「爸爸、媽媽」。大概在 2 歲之前，會說「不要」，伴隨有很明顯的肢體動作，即用手來擋。從開始說話到現在，XN 說話，卻一直會複述家長的話，那種機械式的重複，很少有自主說話或對話。XN 說話很被動，有較多肢體動作，如用手來擋、用手推開、扭頭、跺腳。特別生氣的時候，還會跳起來、會哭，會發脾氣。XN 有少量自主性語言。XN 也有自己的基本需要，但凡他想吃的，想幹什麼，跟他有關係的，有切身關聯的，他就能說出來。XN 語言與溝通能力整體較弱，有部分肢體（語言），動作主動性語言少，說話很機械、被動，重複別人的話。

XN 吃飯、穿衣需要家長說明。自己會穿長褲、短褲、襪子，會穿、脫衣服，自己會大便、小便，自己會脫褲子。會說「熱」，會表達內心真實意思。可以獨立睡覺。可以聽從指令，願意洗手，會說「要洗手」。但生活自理能力整體還是有落後。

XN 的情緒或行為異常通常是沒有滿足基本需求，天氣悶熱，想要自己走路等。他特別開心的時候，自己會笑出聲。他喜歡跳跳床、喜歡盪鞦韆。平時有按壓眼睛，有前傾、前後搖晃的現象，主要是需要獲得家長關注。目前比同齡的明眼人有更多勇敢的挑

戰性行為。情緒整體是正常的，可以調控自己的情緒。

## 五、測評結果

本次個案測評所運用的視多障兒童評估表（中文版），多數譯自美國柏金斯盲人學校（Perkins School for the Blind），有一定權威性，在中國大陸地區還處於試用階段。部分領域有多款測評表，目的是互相交叉驗證，提高測評信度和效度。測評表單項分析意見，請見附件（略）。測評結果如下：

XN 全盲，僅僅有少量光覺。沒有功能性視覺。

運用了 4 個溝通評估表，分別是《特殊需求兒童語言溝通評估記錄表》（李淑娥言語治療師研製，北京愛百福視障人士關愛中心 2020 版）、《溝通檢核表》（新竹教育大學特殊教育中心，2010）、《重度障礙學童溝通發展階段表》（Rowland，2013；錡寶香譯，2015）和《明眼嬰幼兒與視障嬰幼兒言語發展歷程對照表》（Fraiberg，1977，宇佐見芳弘譯，2014）。結果是：XN 在溝通發展早期階段屬於正常，與明眼兒童同步，但是後期「語言階段」（具體或抽象的符號，開始結合成 2 或 3 個符號的溝通訊息或話語。如拿球、去公園玩）嚴重遲滯後，遲緩 8 個月。「言語模仿」滯後 5.7 個月，「二個日常詞彙的口語表達」 滯後 17.5 個月，「二個概念組合的口語表達」滯後 9.7 個月，顯示言語發展後期階段嚴重遲滯後。在實際生活中，XN 經常使用的溝通動作有臉部表情、適當的複述、拉他人的手、哭等，表達內心需求多數使用 3-4 項非口語溝通技能，而主動使用口語溝通技能較少，部分場合表現為適當的複述。XN 目前 5 歲 10 個月，日常表現為獨自一個人玩，自足性語言少，多重複別人語言，具有自閉傾向。XN 說話使用詞彙以及部分短句。溝通技能非常落後。

運用《粗大動作技能發展性篩選檢核表》（Kathy Heydt ＆ Monica Allon，2004，張元良、余月霞譯），結果是：XN 的粗大動作技能，達到 42/94，達到率 45%，基本達到 44/94，基本達到率 47%。顯示粗大動作技能較弱。

運用《精細動作技能發展性篩選檢核表》（Kathy Heydt ＆ Monica Allon，2004，張元良、余月霞譯，2013），結果是：XN 在 5 歲組 13 項精細動作技能，只有 2 項達成，達成率 15%；7 項基本達成，基本達到率 54%；4 項不能達成。顯示精細動作技能薄弱。

運用《兒童定向行動技能檢核表》（張千惠譯，2002）、《定向與行動發展性篩選檢核表》（Kathy Heydt，2004，陳敏譯，2013）。結果是：XN 的定向行走技能，達到率為 35%，基本達到率 28%，顯示定向行走技能薄弱。

運用《感覺統合發展性篩選檢核表》（Kathy Heydt ＆ Monica Allon，2004，張元良、余月霞譯，2013），結果是：XN 的感覺統合技能，較強的僅為 43%，其他較為薄弱。特別是學校表現、動作計畫、精細動作的協調和味覺需要特別訓練。

運用 3 個社交評估表，分別是《每日生活技能發展性篩選檢核表》（Susan N. Edwards，2004，張元良、余月霞譯，2013），《麥克司佛與布希弘茲學前盲童社會成熟量表》（the Maxfield-Buchholz Scale of Social Maturity for Use With Preschool Blind Children）（Maxfield & Bucholz，1957；毛連塭譯，1973；臺灣省立台南師範專科學校特殊教育中心校正，1983）、《語言、認知及社交關係檢核表》（Charlotte Cushman，2004，張元良、余月霞譯，2013）。結果是：XN 的每日生活技能達成率為 46%，顯示生活技能較為薄弱。社會成熟評估領域，最好是移動技能，符合率 45%，最弱是語言溝通技能，符合率 0。社會成熟總達成率僅僅是 25%。社會商數是 50。顯示生活技能較為薄弱（事實上 6 歲盲童，社會商數可以達到 125）。「語言、認知及社交關係」領域，最好是聽覺認知，符合率 86%，較弱的是思維活動，符合率 28%。「語言、認知及社交關係」總達成率是 34%。XN 在思維活動、語言與溝通、人際互動等方面還需要再加強。

## 參、評估結果

綜合評估是以觀察、訪談與測評相結合，通過多學科、多團隊特殊教育專業人員以及家長的共同分析、研判與討論，獲得符合 XN 真實情況的評估結果。

### 一、疾病

XN，男，2016 年 9 月 21 日出生，當時健康。4 個月時，媽媽發現孩子眼睛有斜視，5.5 個月，在四川省婦幼保健院診查，發現孩子眼睛異常，華西醫院診斷為視網膜色素變性（RP）。2017 年 9 月（1 歲），上海新華醫院診斷患有先天性黑矇症（LCA，一種遺

傳性先天性視網膜病變）。2022 年 5 月 3 日（5 歲 7 個月），衢州第三醫院診斷患有自閉症。

根據家長目前觀察，XN 全盲，但有一點光覺。但平時不會主動去看光源，也不會去看太陽光。平時獨自玩耍多，能聽從家長指令，但主動語言較少。偶爾說話，也是機械、被動模仿、類似鸚鵡式語言。家長有帶 XN 出去，但缺乏與其他孩子玩耍的機會，缺乏高效的家長陪伴以及親子遊戲。對於 XN 是否有自閉症，家長無法確認，但從行為觀察及語言發展來看，認為有部分自閉傾向。

通過日常養育和觀察，XN 爸爸認為 XN 有最基本的需求，他會表達，可以聽從指令，但是缺乏主動語言，所以有自閉症傾向。媽媽認為 XN 不與人互動，有「往前俯衝」的動作，有自閉症傾向。對於醫學診斷，XN 媽媽認為 XN 對陌生人有防衛心理，不配合，醫院的自閉症量表是針對明眼幼兒設計，不適合盲童 XN，因而不認同自閉癥結論。通過訪談、分析，陳 GX 博士認為，XN 沒有自閉症兒童很典型的固著行為，他會用很多的非語言的動作，如撇開頭，手推開等，也是非口語的表達。通過訪談、分析，筆者認為，自閉症兒童特徵是旋轉身體，與他人缺乏互動，而 XN 都沒有。他是有鸚鵡式學話、重複性語言。有部分自閉症傾向。

由於家長沒有回傳筆者提供的自閉症評估表，因此，筆者專門委託陳 C 老師在 2022 年 8 月 12 日填寫了《中國自閉症譜系障礙篩查量表》（CAST）（鄒小兵 等，2019），量表測試結果顯示，XN 總分 9 分，未達切截點。結論是，XN 不具備自閉症譜系障礙典型特徵。

目前，XN 是 5 歲 10 個月（截止 2022 年 8 月 13 日測評時間），屬於視多障幼兒（全盲、部分自閉症傾向、語言發展遲緩）。

## 二、粗大運動

XN 在 6 個月可以勉強能坐，1 歲多會走、會爬（先會走，再會爬）。1 歲多會扶物站立。1 歲多能在熟悉的房間行走，但去陌生地方，需要家長抱著。4 歲時（2020 年 9 月），在家長指引下，才開始獨立行走。目前 XN 是 5 歲 9 個月（7 月 16 日測評時間），粗大動作項目達到 42/94，達到率 45%，基本達到 44/94，基本達成率 47%。顯示粗大動

作技能較弱。

**三、精細運動**

XN 自己可以打開有蓋的杯子、罐子和瓶子，瓶蓋與瓶身，可以蓋上，再轉緊。喜歡帶線（帶一根線）的以及發聲的玩具。可以主動去摸索和玩耍，喜歡聆聽日常物體或玩具發出的聲音。喜歡把小物品放到嘴巴裡面。對於要吃的東西，他若知道是什麼食物，就會主動去抓取。不喜歡毛絨玩具、硬質玩具（目前經過訓練，已有改變），也不喜歡小動物（家裡有養狗，但 XN 不喜歡狗）。XN 在 5 歲組 13 項精細動作技能，只有 2 項達成，達成率 15%；7 項基本達成，基本達成率 54%；4 項不能達成。顯示精細動作技能薄弱。需要加強手指功能訓練，特別是小肌肉訓練。

**四、認知能力**

視覺屬於全盲，少許光覺，不會主動看光源。聽覺非常敏銳。音調、音準和節奏能力極強，可以分辨鋼琴半音、歌曲，音準特別好，無論家長唱什麼調，XN 都能在琴鍵上找出音準，也會自編自唱，具有一定的音樂天賦。觸覺正常。XN 可以觸摸、分辨衣服。知道衣服的厚與薄，偏用左手（可能屬於左撇子）。但他不喜歡別人拉他的手，除非他主動拉別人手。具有一定的「觸覺-實物」聯想能力。味覺和嗅覺能力較強。XN 拿到吃的東西，馬上能說，這是什麼。有味覺記憶能力，很久之前吃過，如今聞到、拿到，他就能說出名稱。本體覺良好。XN 喜歡玩蹦床、盪鞦韆。認知能力整體較好，有聽覺天賦，但認知理解力較弱。

**五、感覺統合能力**

XN 似乎有觸覺敏感現象（經過訓練之後，有改變，逐漸脫敏），但家長幫他洗澡、擦澡，他不會躲開。XN 喜歡滑滑梯，喜歡玩刷子玩具（帶毛的刷子），喜歡牙刷，媽媽每次去超市，都幫他拿（買）一個，他喜歡咬牙刷。但平時在家裡，家長較少做刷刷皮膚等感覺統合訓練。感覺統合技能較強的僅為 43%，其他較為薄弱。特別是學校表現、動作計畫、精細動作的協調和味覺理解較為薄弱，需要特別訓練。

**六、語言與溝通**

XN 在溝通發展早期階段屬於正常，與明眼兒童同步，但是後期「語言階段」（具體

或抽象的符號，開始結合成 2 或 3 個符號的溝通資訊或話語。如拿球、去公園玩）發展嚴重滯後，遲緩 8 個月。「言語模仿」滯後 5.7 個月，「二個日常詞彙的口語表達」 滯後 17.5 個月，「二個概念組合的口語表達」滯後 9.7 個月，顯示言語發展後期階段嚴重遲滯後。1 歲半至 2 歲，XN 會說「爸爸、媽媽」。

目前 XN 有少量的語言。針對他自己的基本需要，但凡他想吃的，想幹什麼，跟他有切身關聯的，他就能說出來。會說「熱」，會說「要洗手」，可以表達內心真實意思。每當媽媽不在家的時候，XN 偶爾會說，「媽媽，帶我出去玩一玩，玩一玩」。如果他想要吃那個東西，很想吃，也會說出來。在吃飯的時候，他可以說出自己喜歡吃的菜名，如「我要吃腐竹」「媽媽給我買。」家長帶 XN 出門，XN 回家後感覺很熱，會說，「我要吃冰棒。」平時 XN 想吃自己喜歡的水果，也會說，「我想吃冰荔枝。」

但 XN 開始說話到現在，一直會複述家長的話，機械式的重複，如家長說：「一起出去玩」，他就說「一起出去玩」。很少有自發主性語言或對話。在 2 歲之前，他會說「不要」，伴隨有很明顯的肢體（動作），即用手來擋。目前有較多肢體動作表達自己的意願，如用手來擋、用手推開、扭頭、跺腳。特別生氣的時候，還會跳起來、會哭，會發脾氣。他常用的溝通動作有臉部表情、適當的複述、拉他人的手、哭等，表達內心需求多數使用 3-4 項非口語溝通技能，而主動使用口語溝通技能較少，部分場合表現為適當的複述。

XN 目前 5 歲 10 個月，日常表現為獨自一個人玩，自主性語言少，多重複別人語言，具有自閉傾向。說話使用詞彙以及部分短句，經過訓練之後，有改變，但溝通技能還是很落後。

## 七、定向與行動

XN 主要生活範圍是在家裡，有時家長也帶他去遊樂場，室外草地。爸爸陪同 XN 一起進入遊樂場內，引導他怎麼玩。爸爸和媽媽在室外草地十米遠的地方持續拍手，或者坐在草坪上說話，他聽到聲音，會朝家長的方位走來。知道「上、中、下」基本方位。玩扭扭車的時候，家長拍手指揮「左」或「右」，他可以控制方向盤往左開或往右開。知道自己的五官部位，能指認。定向行動技能測評項目，達到率為 35%，基本達到率 28%，顯示定向行動技能薄弱，需要加強訓練。目前家長每天安排 XN 行走 1 小時，他自己已

可以上、下樓梯，進步明顯。

## 八、生活自理

XN 吃飯，需要家長說明。若是遇到他喜歡吃的，家長輔助他，他會咬著、叼著吃，他不喜歡吃的食物，就得塞給他吃。他吃東西時，食物會灑落，需要家長協助。自己會穿長褲、短褲、襪子，會穿衣服，家長幫助較少。天氣熱，自己會脫衣服。如家長帶 XN 騎電瓶車，有風，怕他著涼，給他穿衣服，他就拒絕，不穿。XN 小時候睡眠品質不好，有日夜顛倒現象，但現在很正常。XN 每天隨著家長的生活節奏（晚睡早起），所以，他每天需要午睡二小時。晚上可以獨立睡覺，平時運動少，馬上入睡較為困難，有時需要家長陪著睡。XN 自己會大便、小便。但大便完了，需要家長擦屁股。便後，家長讓他洗手，他可以聽從指令，願意洗手，會說「要洗手」，自己可以把袖子捲起來。每日生活技能測評的達成率為 46%，顯示生活技能較為薄弱。生活自理能力整體較為落後。家長現在認為有意識的、有方向的、高效的陪伴與指導，可以幫助 XN 提高生活自能理能力。如便後沖水。

## 九、社交技能

XN 主要社交範圍是在家裡，與同齡人玩耍機會較少，社交範圍單一、自我封閉。因為他眼盲，看不見，很被動，同齡人跟他玩，玩不起來，所以同齡人不跟他玩。家長也沒有創造更多機會，經常帶 XN 去公園去，與比他年齡更小的小朋友一起玩。偶爾有小朋友來家裡，他也不會跟他們玩，獨自玩耍，不是彈琴、就是聽歌，缺乏幼兒群體生活經驗。平時見到熟悉的人，家長教他問候語，他一直會重複。外出時，家長會主動給孩子介紹一些有特殊車輛的聲音（如救護車），但他很少會主動詢問。XN 沒有機會觀看動畫片，更多的是喜歡聽歌、聽音樂。

XN 有一定的社交欲望，渴望與他人交流，有部分肢體語言或音樂表演（伴奏），表現欲很強，渴望與熟悉的他人交流，希望得到別人的肯定與誇獎。

XN 的社會成熟測評領域，最好是移動技能，符合率 45%，最弱是語言溝通技能，符合率 0。社會成熟總達成率僅僅是 25%。社會商數是 50。顯示生活技能較為薄弱（事實上 6 歲盲童，社會商數可以達到 125）。「語言、認知及社交關係」領域，最好是聽覺

認知，符合率 86%，較弱的是思維活動，符合率 28%。「語言、認知及社交關係」總達成率是 34%。顯示 XN 在思維活動、語言與溝通、人際互動等方面還需要加強。

### 十、情緒或行為

XN 的情緒或行為異常有一定原因。如沒有滿足基本需求，天氣悶熱，想要自己走路等。如很需要一樣東西，爸爸沒有滿足，特別生氣的時候，他就會大哭，一直哭，會說「那不要」，會發脾氣。如 XN 想吃荔枝，媽媽說，不吃，他就會來扭媽媽。XN 平時有按壓眼睛的動作，春季特別多，他要引起家長關注。家長在跟別人聊天，沒有關注到他，他就會去揉眼睛，因為每次一揉眼睛，家長就關注到他了。有時 XN 身體會有前傾、往前俯衝、前後搖晃的現象。

3 歲半到現在（近 2 年）爸爸陪伴、訓練 XN 的時間多一些。所以，XN 比同齡人更勇敢，他很願意去挑戰、去攀爬，表現出勇敢和很堅強。如全家一起去外面某一個地方，若是 XN 不想去，家長牽著他手，XN 會說「不要牽，不要爸爸牽」，不要牽，他就會拍。如走到草坪上時，XN 就需要自己走，會說「不要牽，自己走，我自己走」。如他摔倒在地，摔得很嚴重，頭都腫了，卻很少哭。有時摔到瘀青，哭一下，情緒就恢復正常。XN 特別開心的時候，自己會笑出聲。如他特別喜歡跳跳床；也喜歡蕩秋千，蕩的時候很開心，一邊蕩，一邊唱歌，還會笑。

XN 的情緒整體是正常的，平時可以調控自己的情緒。

## 肆、優勢與弱勢

### 一、優勢

認知，XN 聽覺、觸覺、嗅覺和味覺等認知功能進步較快。經過 2 個月（2022 年 6 月、7 月）訓練之後，聽覺有天賦，可以從聽覺著手，引發語言。觸覺，原來抵觸各種材質的物品，現在玩橡皮膠泥、玩麵粉，可以主動觸摸各類（包含硬的、軟的、偏軟的）玩具。對毛絨玩具可以接受，已脫敏。可以玩水槍。對味道很靈敏，能分辨各種水果氣味，如蘋果、香蕉、榴槤等。

粗大動作協調性，正在訓練，如單腳、三腳站。精細功能進步很快，手能抓物品，喜歡發聲的、帶線的玩具，能夠分辨觸摸衣服質地（粗、細），可以穿珠。精細動作協調性也可以，可以一隻手拿著珠子，另一隻手做穿過去的輔助，雙手能配合。

學會了部分生活技能，如經過訓練，XN 可以自行穿、脫衣服。但部分技能較弱，如吃飯（會掉下很多飯粒）、如廁（擦屁股）。可以聽從最基本的生活指令，但對於社交指令，較難執行。

情緒調控正常。有部分興趣愛好，如跳床、盪鞦韆等。有一定社交欲望，如長時間家裡沒有客人來訪，自己會去開門，希望客人進來。

經過訓練之後，XN 社交欲望日趨強烈，會主動要求爸爸、媽媽帶他去找小朋友玩。有主動需求，並且有簡單表達，感知覺能力有明顯提升。（媽媽）「我有意識的帶 XN 到同伴群體，逐漸的，他喜歡找女孩子，一些大一些的女孩子會給他講故事。XN 之後會一直惦記著，經常告訴我，要與某某姐姐講故事。或者是哪一個小朋友（或老師）用心帶過他的，他也常常告訴我，要去找某某小朋友（或某老師）。逐漸發展出同伴意識，如跳跳床、盪鞦韆，希望有玩伴。」

XN 會表達一些語言，會說出他自己的需求，會表示拒絕。有少量口語表達的願望，如自己想吃東西，可以跟媽媽做簡單交流。自己特別想外出，會說：「帶我出去玩」。（媽媽）*「我有意識的帶 XN 到同伴群體，逐漸的，他喜歡找女孩子，一些大一些的女孩子會給他講故事。XN 之後會一直惦記著，經常告訴我，要與某某姐姐講故事。或者是哪一個小朋友（或老師）用心帶過他的，他也常常告訴我，要去找某某小朋友（或某老師）。逐漸發展出同伴意識，如跳跳床、盪鞦韆，希望有玩伴。」*

XN 會表達一些語言，會說出他自己的需求，會表示拒絕。有少量口語表達的願望，如自己想吃東西，可以跟媽媽做簡單交流。自己特別想外出，會說：「帶我出去玩」。（媽媽）*「XN 口語會有少量變化，如「我很喜歡吃冰棒」，他會換一些的詞語來填入「吃---」。他很聰明，在思考。不會（像）以前的話，大多是一些單詞、詞彙類的，比較短語型的。現在他會說（嗯）完整的一些（的）句子，會比較多。如「媽媽，拉著我的手」，在室外，他覺得這裡不方便，會說，「媽媽，拉我、拉我，我要去找爸爸」「爸爸，你快一點。」*

感覺統合，下肢力量很好。XN 兩側的協調性相對來說是可以的，如站立平衡板，不需要輔助。可以獨立站、蹲。平衡感可以，進步很大。老師訓練 XN 爬行，如鑽小洞，再站立等，可以用手感知高度。訓練爬行，如鑽小洞，再站立等，可以用手感知高度。可以做跨越式行走，包括高低、彎腰，走直線、走 S 線，設置障礙物。可以雙腳跳。喜歡前庭刺激，如一個人蕩秋千，現在發展出喜歡與他人一起盪鞦韆。

**二、弱勢**

感覺統合能力，肌肉張力弱，上肢力量會偏差一點。XN 的精細動作的協調性欠缺，動作計畫性欠缺。感覺統合能力與認知理解能力需要加強。

定向與行走。儘管 XN 每天有 1 小時的行走時間，經過訓練，他自己能上、下樓梯，在安全的地方，可以自由行走，可以跑少量的路。但總體能力與實際年齡不相符合，還是很落後。

語言。主動性語言較少，但有部分肢體動作。要誘發語言表達的欲望和場景。要重視語言交流。

社交技能。因為自主性語言較少，影響了社交，包括與其他小朋友的交往，思維活動、語言溝通、人際互動還需要加強。（媽媽）「我們主要是覺得他的障礙是存在於「社交溝通」這一方面哈，還是有些欠缺。」

自閉傾向。獨自玩耍多，單一使用聽覺多，沒有主動性的語言，有重複性的語言。需要增加與同齡幼兒接觸機會、增加生活經驗和體驗。

## 伍、教育策略

**一、先後排序**

認知能力、感覺統合能力、定向與行動、語言與溝通、基本生活自理技能、社交技能、情緒與行為

**二、策略要點**

復健訓練需要多角度、多場所、多內容，增加理解、情景，激發興趣與動機。

（一）開發潛能與補償缺陷結合

語言交流、音樂潛能開發與社交環境、遊戲結合。針對聽覺特長的天賦，創設有利於 XN 發展、興趣的活動、場景與遊戲。

XN 聽覺很靈敏，只要有人敲門，他無論站在什麼地方，他如果聽到了，就馬上會去開門。這個動作有兩個意義，一是聽覺能力很強，二是渴望家裡來客人，可以與別人交流。從簡單的聽到內容，到聽知覺內容，再移到生活場景去關聯，增加訓練的層次感、關聯度和豐富性，與故事、遊戲關聯，訓練聽知覺的理解技能。

（二）增加認知功能性訓練

復健訓練應該突破地點限制，從復健中心移到超市、公園等真實生活場所。突破內容限制，從單一的一種感官訓練，增加到感官知覺訓練（如聽知覺、觸知覺等）以及多感官訓練，增加難度，增加感官功能性訓練，提高認知理解力。提高感覺統合能力。在訓練中，加大音樂（如節奏、曲調等）、遊戲的元素。

（三）提高感覺統合能力

對視多障幼兒的教育、復健與訓練是一個探索過程，是一個循序漸進的、一個螺旋上升的過程，需要舉一反三。根據感覺統合檢核表（略）的內容開展訓練。從個別訓練延伸到小組訓練。

（四）重視定向與行動

寓教於樂，在日常生活中提高定向與行動能力。家長繼續指導 XN 每天行走一小時。根據定向與行動檢核表的內容開展訓練。（略）

增加日常的生活場景，建立觸發語言主動性的支援資源。提供合適的遊戲、活動，誘發他言語表達動機，增加主動性語言欲望。

（五）重視語言與溝通

重視家庭、復健中心、幼稚園、超市、公園、餐廳、兒童活動中心等真實生活場所，誘發 XN 語言動機。重視 XN 與同齡夥伴、大齡女生以及家長朋友的交流。

增加動畫片內容，增加 XN 融入同伴的參與感、成就感。同伴互動需要活動載體、方式和情景。要提供更多的交流、合作與融入的機會和場景。

（六）重視基本生活自理技能、社交技能的培養

教會最基本的吃、喝、拉、撒、睡的每天生活技能，要學會使用口語即刻表達。家長、老師要鼓勵 XN 自己學習生活技能、社交技能，要有主觀能動性。尊重和培養 XN 的自主意識和自我決定。

擴大生活圈。（鄭老師）*「從生活自理，到行走，就是他的生活圈。目前 XN 生活圈還是在家裡，爸爸會帶他到外面去玩。然後還有就是機構。以家庭為核心，擴充到（比如說一公里或者兩公里這樣的）一個行走範圍，加強生活自理訓練，認識一些小朋友啊，增加同伴互動，再慢慢的擴展到更多的環境。」*

增加日常接觸群體。（媽媽）*「XN 他現在自己生活基本的一些表達，都會表達了，應該是做完以後，接觸的這些群體啊，包括他上完了幼稚園以後，接觸的群體多了，所以他的一些語言表達，也比之前豐富了（多）蠻多的。」*

具體教育、復健與訓練方案，請衢州 BB 兒童復健中心根據 XN 身心發展評估報告（略）以及 XN 在私立幼稚園、在家裡、在兒童活動中心、在衢州 BB 兒童復健中心的具體表現（略）、按壓眼睛的行為輔導方案（略）來制訂、調整與實施。

## 陸、安置建議

家長希望安置到浙江省盲人學校（位於杭州市富陽區）學前班（家長已報名），2022 年 9 月送 XN 就讀。家長計畫自行租房，XN 走讀，爸爸每天陪讀，媽媽週末過去陪伴。

評估團隊推薦的安置形式是「普通幼兒園+訓練」。希望 XN 繼續在私立幼兒園就讀，同時參加復健訓練。筆者認為家長也可以去考察、洽談衢州市七彩橋幼兒園（衢州市特殊教育學校附設的殘健融合幼兒園）。有需要，可以協助。就近入學，方便通學就讀。或者建議家長在住家附近的公立幼兒園就讀，同時向衢州市特殊教育指導中心（設立在衢州市教育局教研室）申請學前視障巡迴指導。

具體安置形式，由家長閱讀 XN 身心發展評估報告之後，自行決定。

# 柒、評估特色

## 一、多專業服務團隊

杭州 BB 兒童復健指導中心为本次個案評估組建了一個 6 人的多專業視障教育專業服務團隊。核心成員有 3 人，分別是特殊教育專家（專攻自閉症教育）、視障教育高級教師（研究視多障幼兒教育）、特殊教育教師（管理與教學）。由筆者擔任個案管理員，負責技術性工作，撰寫報告。家長（爸爸、媽媽）全程參與。

## 二、多角度評估

自然觀察、教育訪談、教育測評互相結合，分析、討論與研判，最後達成共識。其中，教育測評表多數來自美國柏金斯盲校中文譯本，有專業權威性。針對溝通、社交、定向行動，運用多款評估表，交叉驗證，提高信度與效度。本次團隊評估推翻了個案患有自閉症的醫學確診，提出了有部分自閉症傾向的教育診斷。

## 三、家長參與

本次評估主要是家長提出，家長提供了真實的書面資料，訪談內容，填寫了測評表，參與了分析與研判，審定了報告。家長 2 人都是在職教師，自己養育孩子，對孩子的觀察與瞭解較為深入。配合評估，調整了教養策略。

## 四、收費評估

不同於以往家長委託筆者的個案評估（免費）。本次評估是一次正式的教育業務，程式嚴謹、規範，團隊分工明確，評估報告詳細、具體，量化與質性結合。按照標準，自費。

## 五、研究與教學同步

本次評估也是筆者最近 2 年的視多障幼兒評估研究的一部分，所以，評估與教學直接關聯，教育復健部分由衢州 BB 兒童中心來執行。

## 六、不足之處

本次教育評估也有不足之處。團隊人員中缺乏語言治療師、物理治療師、心理輔導教師的介入。目前浙江特殊教育學校系統，各類在職在編教師數量較少，早期介入領域

更缺乏各類特殊教育相關專業人員。目前學界還沒有符合華人生活特點的視多障幼兒測評表，甚為遺憾。本次測評表多數引自美國。

筆者近期也邀請了部分復健治療師後續將參與省內其他視多障幼兒個案評估。筆者已申請相關研究經費，擬計畫聯合各方特殊教育專業技術人員，共同研製一套有一定信度和效度的 0-6 歲視多障幼兒評估表。也希望今後的「視多障兒童評估」，能納入到該幼兒戶籍所在地及市特殊教育指導中心每年舉行的「特殊需要兒童入學評估與安置會議」議程，當地特殊教育學校要接納視多障兒童入學，充分保障視多障兒童的教育權，真正實現浙江特殊需要教育「零拒絕」 「全接納」。

# 參考文獻

張元良、余月霞等譯（2013）。柏金斯活動教學指南：給視覺多重障礙學生家長和教師教導手冊（原著柏金斯盲人學校）。台中市：私立惠明盲校。

美國柏金斯盲人學校著，張元良 等譯（2014）。柏金斯活動教學指南（大字版）。北京市：中國盲文出版社。

錡寶香（2015）。重度障礙學童溝通服務與支援。臺北市：臺北教育大學特殊教育中心。

宇佐見芳弘譯（2014）。視覚障害と人間発達の探求：乳幼児研究からの洞察（原著Fraiberg）。京都市：文理閣。

# Case Assessment on Autistic Children with Visual Impairment

Yuan Dong
Ningbo Guidance Center for Special Education
Ningbo School for the Special Education

## Abstract

In this study, a senior teacher with visual impairment as a case coordinator participated in a multi-professional visual impairment education service team, using an online video conference system, to connect special education professionals from Hangzhou, Ningbo and Quzhou to discuss, cooperate and interact, and conduct observation, interview and assessment, analysis, discussion and analysis on an autistic child with visual impairment, to integrate the views of various professionals, write a case physical and mental development assessment report, analysis of strengths and weaknesses, put forward appropriate education strategies and placement recommendations. It also explored the mechanism and process of the case assessment of visual impairment children with multiple disorders in the context of COVID-19 epidemic prevention and control.

**Keywords**：autism children with visual impairment, case assessment

**Corresponding Author：Yuan Dong**
**Email：775637041@qq.com**

# 「溝通障礙教育」稿約

本刊探討溝通障礙教育及特教相關議題，研究身心障礙、醫療復健、社會福利為宗旨。本刊園地公開，歡迎踴躍投稿。凡有關溝通障礙教育及特教之研究性論文、文獻評論、教學案例、研究新知、學術心得等創見新思維，均所歡迎。

## 一、投稿

(一)基本資料表：標題、作者、服務機構及其他聯絡有關訊息。

(二)著作授權同意書

(三)稿件內容：

1.標題：中、英文摘要各五百字以內，包括關鍵詞(至多五個)。

2.請使用單欄格式。

## 二、文長

中英文文稿均可，每篇中文不超過二萬字，英文不超過八千字（含表格與參考文獻）為原則。

## 三、稿件格式

稿件內容、圖表排列與參考書目，請依據 APA（第六版）格式。撰稿體例舉例如下：

(一)圖表之格式：圖號與圖名在圖下方位置，表號與表名排在表上方位置。

(二)參考文獻：所參考的文獻若有「數位物件辨識碼」(digital object identifier [doi])者，應在該篇文獻書目末加註此辨識碼。

(三)中文字型一律採用新細明體，英文字型一律為 Times New Roman。除各項標題外，內文不分中英文均為 12 號字體。

(四)其他參考文獻格式舉例：

1.書籍：

格式：作者(年份)。書名。出版地：出版社。

實例：

林寶貴（2008）。聽覺障礙教育理論與實務。 臺北市：五南。

Mckee, D., Rosen, R. S., & McKee, R. (2014). Teaching and learning signed language: International perspectives and practices. New York: Palgrave Macmillan.

2.編纂類書籍中的一章

格式：作者(年份)。章名。載於編者(主編)，書名(頁○-○)。出版地：出版社。

實例：

黃玉枝（2008）。雙語繪本故事教學對學前聽障兒童語言學習成效之研究。載於陳軍（主編），聾校語言教育研究（159-172 頁）。北京：藝術與科學電子出版社。

Haybron, D. M. (2008). Philosophy and the science of subjective well-being. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), The science of subjective well-being (pp. 17-43). New York: Guilford Press.

3.期刊論文

格式：作者(年份)。篇名。期刊名，卷數(期數)，頁碼。

實例：

錡寶香（2008）。特定型語言障礙檢核表之編製。測驗學刊，55 (2)，247-286

Hsing, M. H., ＆ Lowenbraun, S. (1997). Teachers´ perceptions and actions in carrying out communication polices in a public school for the deaf. American Annals of the Deaf, 142, 34-39.

Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. Early Childhood Research Quarterly, 26(4), 409-419. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.11.001

4.專題研討會論文

格式：作者(年份，月)。論文名稱。論文發表於舉辦者舉辦之「會議名稱」，會議舉行地點。

實例：

林玉霞 ( 2000 年 1 月)。聽覺障礙學生字彙檢索歷程之調查研究。「2000 國立嘉義大

學輔導區特殊教育學術研討會」發表之論文，嘉義。

Hsing, M. H., Ku, Y. S., Huang, Y. C., & Su, S. F. (2012, July). The impact of sign bilingual partial inclusion experimental program on deaf and hearing kindergarten students' language vocabulary and social interaction in Taiwan: A preliminary report. Paper presented at the 11th Asia Pacific Congress on Deafness, Singapore.

5.未出版之論文

格式：作者（年份）。論文名稱(未出版之博／碩士論文)。校名，學校所在地。

實例：

李芃娟（1999）。 聽覺障礙兒童國語塞擦音清晰度研究(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。

Chi, P. (1995). The interaction between taxonomic assumption and syntactic categories: Data from Mandarin Chinese-speaking children (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin– Madison, U.S.

**四、審稿**

本刊之稿件均須通過審查後方得刊出。每一稿件之審稿者以二人為原則；若兩位審稿者中一人審定不可刊出，則將請第三人審稿。俟審查完畢後，方通知原作者審查結果。

**五、稿酬**

稿經收錄刊登後，即全文登錄中華溝通障礙學會網站並收錄華藝資料庫，不另支稿酬。

**六、稿件致送**

(一)投稿方式如下，系統投稿或電子郵件投稿擇一：

系統投稿：http://www.tcda.org.tw/ (請先至溝通障礙教育學會網頁(右上角)進行會員註冊後，登入投稿系統。)電子郵件投稿信箱：tcda2003@gmail.com。來信標題請註明：「溝通障礙教育投稿」。

(二)投稿者基本資料表、授權同意書 (請於學會網頁 http://www.tcda.org.tw/ 下載)、文稿電子檔 (word、PDF 檔，各一份) 請隨稿上傳。

**七、出刊日期**

本刊每年預定出版一期，採隨到隨審制。

**八、注意事項**

(一)若稿件為研究所學位論文，指導教授不可掛名為第一作者。

(二)請勿同時一稿兩投。

(三)本刊各篇內容應由作者完全負責。

(四)本刊各篇文字及體式，由本刊編輯依 APA 格式原則及以上稿約範例進行校對與修正，並交付作者確認。

**九、若著作人投稿於本刊經收錄後，同意授權本刊得再授權國家圖書館『遠距圖書服務系統』或其他資料庫業者，進行重製、透過網路提供服務、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為。並得為符合『遠距圖書服務系統』或其他資料庫之需求，酌作格式之修改。**

**十、本稿約如有未盡事項，得由「溝通障礙教育」編輯委員會修訂之。**

**十一、相關訊息請參見學會網頁 http://www.tcda.org.tw/，如欲詢問，請電子郵寄至 tcda2003@gmail.com。來信標題請註明：「溝通障礙教育期刊投稿事宜詢問」。**