Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education

Volume XX

Table of Contents

1. A study on the curriculum adaptation and checking indicators for inclusive education in public elementary school's class: Take Yilan County as an example
---------- Yu-Fang Kuo, Chien-Chou Chen, Kuan-Ying Huang, Hung-Chia Tseng ----- 1

2. Investigation on the status of screening and referral for students with learning disabilities, emotional behavior disorders, and autisms- Taking New Taipei City as an example
-- Kuan-Ying Huang, Kun-Tsan Lin, Chien-Chou Chen, Hung-Chia Tseng, Yu-Fang Kuo ----- 39

3. The Study of AAC Professional Development by Using Social Media Case Method: A Study in Mainland China
---------- Yi-Shan Chu, Chih-Kang Yang, Dao-Wei Wang ----- 69

4. A Case Study of Vocational Experience Working on Massage of a Disable Individual Who Became Blind in Adulthood
---------- Yung-Chen Huang, Li-ming Hsieh ----- 107

Published by
Department of Special Education & Special Education Center
National Dong Hwa University
National Taitung University
December, 2018

ISSN 2220-6612
GPN 2008700231

東臺灣特殊教育學報 第二十期

國立東華大學
國立臺東大學

特殊教育學系、中心 印行

東臺灣特殊教育學報

第二十期

目 錄

1. 國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標發展之研究－以宜蘭縣為例
---------- 郭又方、陳建州、黃冠穎、曾鴻家 ------ 1

2. 學習障礙、情緒行為障礙及自閉症學生轉介與篩選現況調查研究－以新北市為例 ---------- 黃冠穎、林坤燦、陳建州、曾鴻家、郭又方 ------ 39

3. 運用社群媒體案例教學對 AAC 專業成長之現況調查－以大陸地區為例 ---------- 朱怡珊、楊熾康、王道偉 ------ 69

4. 成年視覺障礙者從事按摩工作職涯歷程之個案研究
---------- 黃榮真、謝麗明 ------ 107

國立東華大學
國立臺東大學 特殊教育學系、中心 印行

中 華 民 國 一 〇 七 年 十 二 月

國立東華大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 107，20 期，1-38 頁

國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標發展之研究－以宜蘭縣為例

郭又方　陳建州　黃冠穎　曾鴻家
國立東華大學
教育潛能開發學系特殊教育組
博士生

摘　要

目前國小現場，已有越來越多身障生安置到普通班，基於此情勢，普通班的課程調整似乎是無法避免，這影響身障生的受教權益頗大。然而，在國小融合教育現場中，如何讓普通班教師對課程調整的內涵更了解，甚至提供一個較清楚的課程調整依據，應是一個頗為迫切的問題，亦是一個非常有意義之工作。故為文探究之。

本研究之結論歸結如下：

（一）探究文獻及實際訪談結果，課程調整的整體內涵大致亦能歸納成「學習內容」、「學習歷程」、「學習環境」及「學習評量」等四個重大面向。

（二）國小融合教育現場的普通班導師們，無論是否聽過「課程調整」這名詞，大致都能認同「課程調整」對於班上身障生的重要性。

（三）國小融合教育現場的普通班導師們，對於班上身障生的「課程調整」大都是有所作為的，但出現了時間不足、人力不足、對課程調整專業認知不足等困難，這是實務現場需去面對與克服的。

（四）經過德懷術之程序，初步發展出可供國小融合教育現場普通班導師們使用的課程調整檢核指標，包含了「學習內容」、「學習歷程」、「學習環境」及「學習評量」四個層面，共計 50 個指標。

關鍵字：國小普通班、融合教育、課程調整、檢核指標、德懷術

* 通訊作者：陳建州 luter@tmail.ilc.edu.tw

壹、緒論

一、動機背景

台灣國小現場中，已有越來越多的身障生到了普通班，課程調整對於普通班的身障生而言似乎已是無法避免，這也是對身障生受教權重視的一環。尤其教育部公布的「十二年國民基本教育特殊類型教育（特殊教育、藝術才能班）」課程實施規範（草案）」（以下簡稱特教課程實施規範草案），對於課程調整的實施也有明確之要求，現場教師必須有深刻的覺醒。吳武典（2018）曾提到，課程調整是實施融合教育必要的策略，也是融合教育成敗關鍵，其重要性不言自喻。然而，在國小融合教育現場中，如何讓普通班教師對課程調整的內涵更了解，甚至提供一個較清楚的課程調整依據，應是一個頗為迫切的問題，亦是一個非常有意義之工作。

本文之研究團隊長期以來即非常關注普通班的融合教育現場所出現的問題，進而提出可能的因應策略。在目前的融合教育現場中，研究團隊發現，普通教師們無法在課程與教學上給予身障生很多的協助，這是令人感到無奈的。職是之故，希望透過一些文獻探究及實際研究的整理，給予現場教師在面對班上身障生時，有課程調整參考的依據，並能落實於實際的教學中，讓身障生能真正受益。

二、研究目的與問題

綜合上述之動機背景，為了讓教師有較明確的課程調整參考之依據，本研究即致力於建構課程調整之檢核指標。其研究之目的如下：

（一）基於身障生之需求，探討課程調整之重點面向。

（二）探討國小普通班導師對課程調整的看法、困難與需求。

（三）發展一個符合普通班融合教育現場的課程調整檢核指標。

根據上述之研究目的，本研究主要探究的問題為：

（一）根據文獻探究及實際訪談，是否可以具體歸納出幾個課程調整的重點面向？

（二）探究國小融合教育現場中普通班導師對於課程調整有哪些看法、困難與需求？

（三）是否可發展出一套適用於國小普通班融合教育現場的課程調整檢核指標？

三、名詞解釋

茲就本研究之重要相關名詞，做以下之名詞解釋：

（一）國小普通班

本研究所述之國小普通班，係指目前台灣十二年國教中一至六年級國小階段之普通班，而在這些普通班中有的安置有特

殊需求學生，有的則無；本研究所稱之國小普通班即是指在宜蘭縣內安置有特殊需求學生的國小普通班級，這含括了一至六年級的部分。

（二）融合教育

綜合各學者專家的想法，本研究所稱之融合教育，已不再是只強調普教和特教「二元系統」間的「混合」，只單純將身障生「安置在普通班」這種流於形式的融合教育概念；而是強調「融合」，提供「多元安置選擇」，普教和特教結合的「一元系統」，重視整個「支援系統」的建立與提供（吳淑美，2004；林坤燦，2012；鈕文英，2015；蔡昆瀛，2000），讓所有的學生都能獲益、成功的融合教育。

（三）課程調整

基於身障生需求與受教權的重視，必須對既有的普通教育課程與教學進行調整，以利身障生之學習，此即為本研究課程調整之意。另 Hoover 和 Patton（1997）曾對課程調整做了一個詮釋：「課程調整乃指修正或增補一個或多項的課程要素以滿足個別學生差異的特殊需求」，此詮釋亦已頗符合本研究所提之課程調整原意，然本研究所稱之課程調整，係以學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量四大向度為主要重點的課程調整。

（四）檢核指標

確認一項活動的內涵或進行是否達到預定的方向或目標，所發展出的一種類似「標準」達標的稽核過程。本研究所稱之檢核指標，係研究者以德懷術的運用，發展出在普通班的融合教育現場中，可供普通班教師在做課程調整時，有「學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量」等四個重大面向的內涵指標來做參考、稽核，以確實是否達到課程調整的基本要求。

貳、文獻探討

本研究之重點係在探究目前台灣融合教育實施現況下，國小普通班教師在實施課程調整時，可否有明確的指標檢核依據，所以有關課程調整對於身障學生之意義、課程調整的重點面向與做法及國小普通班課程調整的相關作法，均有加以探討之必要。於此，以下擬分成從融合教育的重要性、課程調整對於普通班中身障生的意義、課程調整的意義、重點面內與做法及國內、外國小普通班課程調整的相關研究探討等四部分，詳加分析有關之文獻。

一、融合教育的重要性

諸多研究及學者指出，身障學生在普通教育環境中，整體的學習成效是不錯的，而且可以使身障學生獲致最好的教學及獲得所需的支援，在融合教育之精神下，學校須盡力去排除不利於身障學生參與一般學校或社會活動的障礙（王振德，

2002；吳武典，2018；吳淑美，2004；洪儷瑜，2001；鈕文英，2015；Agran, Alper, & Wehmeyer, 2002；Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003；Mock & Kauffman, 2002；NCERI, 1995；Rea, McLaughlin, & Walther-Thomas, 2002）。

確實，亦有諸多學者提出，積極且考慮周延的融合教育能使學生適齡發展，且在這樣的過程中，學生彼此間能進行更多的互動學習與溝通，教師也能充分發揮其指導與協助之角色，使學生能達到融入社會之機會，並能有全面性的發展（Farrell, 2016；Florian, 2008；Jacob & Olisaemeka, 2016）。Mock 和 Kauffman（2002）也認為，完全融入會使特殊需求學生接受到最好的教學，雖然在完全融入的過程中，也有可能會面臨失敗和錯用，但這樣機會是不容許錯失的。于承平、羅清水、林俞均及王菊生（2013）則指出，融合教育的精神在於保障教育人權發展、推動教育公平及公民人權，主張每位孩子都有接受主流教育權益，不因其族群、社經地位、甚至是身心障礙等因素而有所不同。由此可見，融合教育的主張，對於身障生而言是別具意義且重要的。

二、課程調整對於普通班中身障生的意義

（一）滿足身障生的特殊需求應是基本的人權

林育薰（2014）對 1994 年的「薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱要」提出了看法，指出該宣言以融合教育為目標，認為學校應該提供所有學生（包括身障生）教育服務。融合教育是非常可貴的，身障生進入正規的學校被視為一種人權，可以在融合教育現場有效地檢視學生的特殊需求，它比回歸主流和隔離式教育有了更加全面的意義，提供了多元文化的學習環境，有效的融合教育使學生能夠適齡發展，沒有特殊的班級與學校，學生進行協同學習與互動，教師進行分享改革教育系統之建議，使學生有進入社會的機會，並能全面的發展（Farrell, 2016；Florian, 2008；Jacob & Olisaemeka, 2016）。

2006 年聯合國也公布了「身心障礙者權利公約」，在其條文之內容中，第 1 條及第 24 條即明載「身心障礙者享有受教育的權利」，且應確保在各級教育實行融合教育制度和終身學習。

綜合上述，融合教育大致在人權平等的要求概念下開枝散葉，而且也含括了學習的權利，如何確保身障生在普通班中能與一般的學生共同學習，是融合教育成功發展的重要關鍵，而在此過程中，「課程調整」的實際作為則很難去避免，這也是融合教育現場的考驗。

（二）課程調整有其法源依據

台灣特殊教育法第十九條規定「特殊教育之課程、教材、教法及評量方式，應保持彈性，適合特殊教育學生身心特性及需求。」而相關子法「特殊教育課程教材

教法及評量方式實施辦法」第四條即規定「高級中等以下學校實施特殊教育課程，應依學生之個別需求，彈性調整課程及學習時數，經學校特殊教育推行委員會審議通過後為之。前項課程之調整，包括學習內容、歷程、環境及評量方式。」另外，在 2017 年 12 月教育部所公布的特教課程實施規範草案中也明確提到，針對特殊需求學生需善用課程調整，以因應學生需求。由此可見，對於身障生的教學，需考量其特殊的需求，適時調整教材內容或教學策略，給予最適性的教學，而這並非是考量教師意願之問題，這是必須去執行，且有法源依據支持的。

教師在教學的過程中，往往忽略了哪些事是義務，哪些事是權益，常常太重視了自己的權益，而損及了學生的權益，以普通班的身障生而言，本來在學習上就有其弱勢，然而部分教師未能了解到課程調整的合理性及合法性，造成了弱勢的孩子更弱勢。因此，教師必須正視課程調整有其法源支持，採取更正向的行動，讓班上的身障生也能充分的參與學習。

三、課程調整的意義、重點面向與做法

課程的改革或調整是非常複雜和多元的，在這過程中需要充分考慮到環境和具體情境、身障生的身心發展特點以及學習現況等因素（Feiler, 2010；Staple & Edmister, 2014）。惟如前所述，為了身障生的需求與權益，課程調整勢在必行，身為教師也須對課程調整有基本的認知。在融合教育的理念下，普通班中的身障生無論障礙程度為何，教師都必須提供符合學生需要的教學，所以融合教育需要有新的教學技巧、教學組合及教學策略去教育所有的學生，因此課程與教學調整便有其必要性（吳采蓁、粘藎云，2016；蔡明富，1998）。

（一）課程調整的重點面向與意義

教育部（2011）《國民教育階段特殊教育課程綱要總綱》提到，「課程調整」是教師以學生為中心，考量學生能力與學校課程之適合性，再考量需要調整的情形。在進行課程調整時，應先評估身障生之身心特質與學習需求，了解學生的起點行為和先備能力，接著需分析能力指標與學生需求與能力之適配性，之後再進行學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量四大向度的調整。蔣明珊（2002）歸納各家的說法，提出課程調整的意義，即教師針對個別學生的需求而對課程的相關要素，如目標、內容、策略、活動、評鑑、環境、學生行為、學習材料及學習時間等，進行分析、編輯、修改、補充、刪減或重組的過程。

而學習的內容則可能包含課程的目標、實際使用教材及作業內容等（鈕文英，2015）。學習的歷程則包含教師的教學策略、學生的學習策略、教學流程、輔助科技的利用、教學時間掌握及教具的選擇應

用等（鈕文英，2015；蔣明珊，2004）。學習的環境含括物理環境和心理環境（鈕文英，2015），物理環境包括座位安排、教室動線、燈光明暗、教室各學習區安排等；心理環境則包含班級氣氛營造、學生價值感提升及學生安全及隸屬感的感受等。學習評量則包含評量的環境、評量的呈現、評量的時間及評量的作答等（張萬烽，2008；鈕文英，2015）。

在融合教育現場中，如果課程內容活動太難，身障生當然會失去學習興趣，甚至逃避學習、引起注意或自娛等，也引發出另外的行為問題。在這樣的情形下，普通班導師如果可以挑選較適宜的教材，使用較有趣的策略，改變或調整平時一般的教學活動或者運用多元的評量等，都可提升孩子的學習動機（鈕文英，2006）。適度的課程調整對身障生是必要的，雖然這過程有些不容易，教師如能使用一些技術，經由教材、課程、與教學課程的調整，就可以幫助學生創造成功的經驗，不讓特殊學生在學習上感到挫敗，增加自信心，有助於其跨出藩籬，迎向嶄新的人生（黃建智，2011）。

（二）課程調整實際做法探究

1. 課程調整之模式

在課程調整的模式上，Bigge 和 Stump（1999）針對普通教育課程的調整，提出了四種模式，包括了無須調整的普通教育課程、調整式普通班課程、生活技能課程、調整溝通方式與表現的課程。邱上真（2002）對於調整普通班課程的看法上，則認為有添加式課程、輔助性課程、 矯正式課程、補救式課程、適性課程、補償式課程、溝通與行動課程等七種模式。而林坤燦（2003）在對相關文獻進行探究的基礎上提出了六種課程調整模式，分別為簡化普通課程、平行替代課程、補救性課程、功能性課程、矯治性課程以及充實性課程。張英鵬（2004）也於整理相關文獻後，提出五種普通教育的課程調整模式，分別為：簡化普通教育課程、平行替代課程、補救性課程、功能性課程及矯治或補救性課程。

事實上，對於課程調整模式之看法，各專家學者都有不同的見解，本研究礙於篇幅所限不再完整臚列，然而研究者從各家說法中可窺知，課程調整模式之選用原則係根據學生的現況能力與需求而來，並且以達到最大融合為目標（鈕文英，2015）。

2. 課程調整的實際做法

李惠蘭、蔡昆瀛（2009）指出，教師在進行課程調整時，可參考幾個原則與策略，包含調整教學型態、調整教學策略、修正教材的內容，以及進行多元評量與變通的考試。盧台華（2004）指出課程調整包含簡化、減量、分解、替代、加深與加廣等，這樣的調整大抵指向課程教材內容。林坤燦（2008）亦指出課程調整的方法包含簡化、替代、補救、實用、矯治與充實等。鈕文英（2002）在談課程調整時，也提到有簡化、補充與改寫的調整方法。黃富廷（2014）也嘗試在因應特教新課綱的

要求下，進行了多軸線教學設計，亦顯示課程與教學調整的可行性。深究去了解，其實作法上有一致的精神，那就是因應學生需求，採取在課程與教學上的彈性方式，讓身障生在普通班也能學習。然而，在課程調整過程中，更需強調普教和特教老師的合作，這是影響課程調整實施的重要因素（蔣明珊，2002）。

綜合上述文獻之探究，研究者發現，其各家探究課程調整實際的做法或策略，均不離「學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量」等四大範疇（朱坤昱，2010；李惠蘭、蔡昆瀛，2009；林坤燦，2012;林怡秀，2008;林俐君，2013;林宛萱，2013;教育部，2011;張博舜，2016;陳佳楓，2017；蔣明珊，2002）。因此本研究之課程調整檢核指標亦將以這四大範疇為依據來擬訂。

四、國、內外國小普通班課程調整的相關研究探討

（一）國內研究

為提供更多有關課程調整具體可行的論證，研究者從台灣的博碩士論文系統，以課程調整及課程與教學調整為論文篇名或關鍵詞進行資料搜尋，共發現有 7 篇是有關國小普通班課程調整的（朱坤昱，2010;林俐君，2013;許惠菁，2016;張博舜，2016;黃雪娥，2015;黃馨誼，2014;蔣明珊，2002）；另外，以相同方法至期刊論文索引系統進行資料搜尋，亦發現有 6 篇（王欣宜、蘇昱蓁、過修齊，2014；林坤燦、郭又方，2004；秦麗花，2004；曾惠怡、唐榮昌，2014；鈕文英，2006；蔣明珊，2004），這 13 篇論文對於國小普通班課程調整的實務提供了很好的參考，也證明了國小普通班課程調整的可行性及必要性。礙於篇幅限制，茲以其中較具規模與系統性的 5 篇做說明，如表 1。

課程調整最大的困難應該是教師沒有足夠的人力與時間，許多教師有心為學生進行改變，但是現實上為了要趕學校進度常心有餘而力不足，而且就算想做，也會因為缺少可以參考的方式或工具而作罷。朱坤昱（2010）之研究就指出，國小普通班教師對特殊學生實施課程與教學調整，雖有意願為特殊學生做些改變；但礙於教學時間與人力資源不足，並要兼顧一般學生學習，感到有困難。普通班教師要為學生進行課程的調整除要具備課程的知識外也需了解學生的起點能力，依學生的起點能設計符合學生的課程，唯有如此學生在教室中才不會只當客人（王淑惠，2010）。

近年來，林坤燦（2012）所提倡之「融合教育現場學」，或許是一種解決現場問題的不錯嘗試。在此現場學的方案中，針對了課程調整的部分提供了非常具有步驟，且具實際調整案例的參考，而且這套模式也經過了現場老師的使用，並陸續的在修訂中，相信這樣的方案可以提供普通班融合教育現場的老師很大的幫助。

表 1

台灣國小普通班課程調整之相關研究

研究者（年代）	研究具體結果與發現
林坤燦、郭又方（2004）	1. 已研訂完成一套具體可行之普通教育課程與教學調整方案，其方案已頗為完整，惟六要項調整過程仍存有若干問題。 2. 已分別完成本研究對象四個案分析案例，四個案皆呈現有漸次進步的學習成效，可見得該方案頗適用於輕度障礙學生之教導與學習。 3. 由於該方案的介入，四個案教師反應在課程與教學的實施上，著實具有明確的方向可依循。
秦麗花（2004）	1. 經由兩個單元的教學實驗，以七個向度去彰顯全方位課程設計的內涵，在這歷程中，教師面臨五方面的挑戰，學生也因程度和不同單元而有不同的受益量。 2. 兩位教師經由這次的初步合作歷程，在教學、教材理解、學生理解和自我理解上都有很大的成長。
許惠菁（2016）	1. 能獨立或與資源班教師透過合作諮詢實施課程與教學調整，雙方在學習評量層面之合作最為密切。 2. 肯定與資源班教師合作諮詢之正面效益，能用心體察學生需求、耐心授業解惑、營造無障礙環境、提升身心障礙學生自我價值。
鈕文英（2006）	1. 從認知障礙學生在國語和數學科的學習表現均有進步，多數調整後的學習目標均能達到，學習態度也有提升。 2. 從一般學生的成長來看，其學習表現都維持在平常的水準，甚至更好，而且對一些學得比較慢的學生，或其他特殊學生也有效益。 3. 資源教師和普通班導師均肯定合作發展和實施課程與教學調整方案的效果，認為這樣的合作對認知障礙學生的學習，以及他們本身專業知能的成長都有助益。
蔣明珊（2002）	1. 在計畫階段訪談的十九位普通班教師不具備課程調整的具體概念，因此雖然大多同意實施課程調整有其必要性，但卻因擔心沒有多餘時間或增加教學負擔，而有一半以上表示不會實施課程調整。 2. 參與教師對實施國語科課程調整的態度因調整效果的顯現而從實驗初期的興奮或觀望，進展到中期的忙碌與接納，直到後期則有明顯的肯定。 3. 國語科課程可以從課程內容、教學策略、教學環境及學習成果四方面進行調整，而且在普通班中同時進行資優與障礙學生的課程調整是可行的。

資料來源：研究者整理。

（二）國外研究

國外對於特殊教育課程與教學調整之相關研究已為數不少，礙於篇幅，研究者特別舉些較具特色的研究來做說明，如表2。

例如：Udvari-Solner（1996）曾做過一個研究，將40位6-8歲各種障礙學生（含學障智障、語言問題）融合於普通班中，來檢視身障生於普通班級中，可能需要有哪些配合事項，且各種障礙學生是否能從其中的改變獲得進步。研究過程中強調使用教師團隊合作來做教學的調整，其教學的調整包括：1. 教學的安排和節數的規劃；2. 觀察學生的學習成果來調整課程；3. 教學方法的調整；4. 環境的考量；5. 教學資源的輔助。而經過教學的調整後，結果各種障礙學生是有進步的。McLeskey和Waldron（2002）也曾於六所小學中，發展不同的融合計畫課程調整模式，其研究結果發現：1. 輕度智障學生明顯的進步；2. 老師之間能相互學習；3. 課程和教學的改變是可透過他們的合作來完成的；4. 教師們一致認為團隊是非常必要的；5. 教師一般反應課程調整的過程是令人較困擾，但也是收穫最多的。

表2

國外國小普通班課程調整之相關研究

Adewumi, Rembe, Shumba, & Akinyemi（2017）	1. 以訪談進行研究。 2. 教師大都認為提供身障生課程調整是必要的。 3. 教師會使用差異教學策略、個別化操作、多年級共同教學、調降課程難度等課程調整方式。
McLeskey, & Waldron（2002）	1. 於六所小學中進行研究。 2. 發展不同的融合計畫模式。 3. 輕度智障學生明顯的進步。 4. 老師之間能相互學習，課程和教學的改變是可透過他們的合作來完成的；教師們一致認為團隊是非常必要的。 5. 教師一般反應課程調整的過程是令人較困擾，但也是收穫最多的。
Nevin, Cramer, Voigt, & Salazar（2008）	1. 對一所融合的小學班級進行了觀察。 2. 教師常用的調整主要包括：行為管理、正增強、一對一教學、同伴或合作學習小組、對全班進行直接教學、教具或海報等材料的視覺提示。 3. 使用的這些調整方式有效地提高了學生在閱讀和數學方面的學業表現，並且對於他們在班級中的社交性融合也有益處。

（續下頁）

表 2

國外國小普通班課程調整之相關研究

Parsons & Vaughn（2016）	1. 以一個六年級班級的一位老師為觀察對象。 2. 在 10 次課的觀察中，研究者發現教師臨時的教學調整達到 25 次，且教學調整的方式是多種多樣的。
Plessis & Ewing（2017）	1. 以昆士蘭 12 所特教學校為研究對象，探究差異化教學實施的合理調整對提升特教數學教室素質之影響。 2. 其結果指出，須注重合理的調整，才能積極影響學生的學習與發展。
Udvari-Solner（1996）	1. 針對 40 位 6-8 歲各類障礙學生進行研究。 2. 使用教學的安排和節數的規劃、觀察學生的學習成果來調整課程、教學方法的調整、環境的調整、教學資源的輔助等策略。 3. 各類障礙學生有進步。
Vaughn（2015）	1. 針對某所公立小學四年級和五年級，各一個班級的一位老師的語文課進行了觀察記錄。 2. 結果發現，教師會運用多種調整方式。 3. 教師能反思為何進行調整。

Nevin、Cramer、Voigt 及 Salazar（2008）則對一所融合的小學班級進行了觀察，該班級由普通教師、特殊教育教師和助理組成共同教學的小組，介入學生從 3 至 4 年級的學習。在四個月共 10 次的觀察中，研究者發現教師常用的調整主要包括：行為管理、正增強、一對一教學、同伴或合作學習小組、對全班進行直接教學、教具或海報等材料的視覺提示。也發現使用的這些調整方式有效地提高了學生在閱讀和數學方面的學業表現，並且對於他們在班級中的社交性融合也有益處。Adewumi、Rembe、Shumba 及 Akinyemi（2017）對被選定小學中教師、校長、教育官員進行了訪談，結果發現教師大都認為提供身障生課程調整是必要的，有些教師會使用差異教學策略、個別化操作、多年級共同教學、調降課程難度等課程調整方式，但是部分教師仍很少或沒有進行調整的情況，而班級規模較大，或缺少相關培訓是導致不能為身障生學生提供適合的課程調整的主要原因。

Vaughn（2015）對某所公立小學四年級和五年級，各一個班級的一位老師的語文課進行了觀察記錄，結果發現，教師會運用多種調整方式，包含提供具體例子、類比或隱喻、改變達到教學目標的方法（如材料、教學策略、活動）、為學生提供不同的思考角度以及刪除或插入一些設計好的活動或任務。而教師反思為何進行調整，

其目的主要為幫助學生建立知識的聯繫、教授某個特定的策略或技能、使用學生或班級熟悉的知識以及檢查學生的理解情況等。Parsons 和 Vaughn（2016）在美國中大西洋區域某大城市的一所小學選擇了一個六年級班級的一位老師，並在 21 名學生中有目的地選擇了學業表現高、中、低水平各一名男生和一名女生，觀察教師在文學課上的臨時教學調整情況並在課後對教師和學生進行訪談。通過每週一次共計 10 次課的觀察中，研究者發現教師臨時的教學調整達到 25 次，且教學調整的方式是多種多樣的。Plessis 和 Ewing（2017）也以昆士蘭 12 所特教學校為研究對象，探究差異化教學實施的合理調整對提升特教數學教室素質之影響，其結果指出，須注重合理的調整，才能積極影響學生的學習與發展，另外，也提出特教老師們需要強化教學差異化的知識與技能，以確保學生在適當階段接受合適的課程。

參、研究方法

本研究所欲探討的三個主要問題，對於現前國小普通班導師在課程調整做法的檢核上，應具有重大的指標意義。為讓本研究順利進行，本研究除了文獻探究分析外，分為兩個階段進行，第一階段實施融合教育現場國小普通班教師之實際訪談；第二階段則進行研究者初步編製的「國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標初擬表」之德懷術調查，具體提出若干指標內容修正意見，以及評定各指標之適用性，以建立內容效度，研訂完成正式的「國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標表」。以下就研究設計與流程、研究對象、研究工具及資料取得與分析加以說明。

一、研究設計及流程

本研究之研究設計與流程如下：

為使本研究能獲致較正確之結果，本研究進行了實際訪談，相信透過直接面對面的訪談，更能瞭解受訪談更深入之想法，實有助於本研究之結果分析。另外，本研究亦採取了實際訪談及德懷術問卷調查，之所以採德懷術問卷調查方式，係考量到本研究是以發展出一個課程調整的檢核指標為目的，其凝聚受調查者間的共識是重要的；再者，德懷術兼具問卷調查及會議之優點，也是本研究採取此一研究方法的考量。

二、研究對象

（一）融合教育現場國小普通班教師之實際訪談部分

本研究之訪談對象，以 106 學年度第二學期宜蘭縣 12 個市、鄉、鎮的國小普通班導師為對象，這些普通班均分別安置了 1~3 位具有障礙手冊或經各縣、市鑑輔會、醫院聯合評估所確定的，在課業學習或班級適應上較有問題之身障生。訪談對

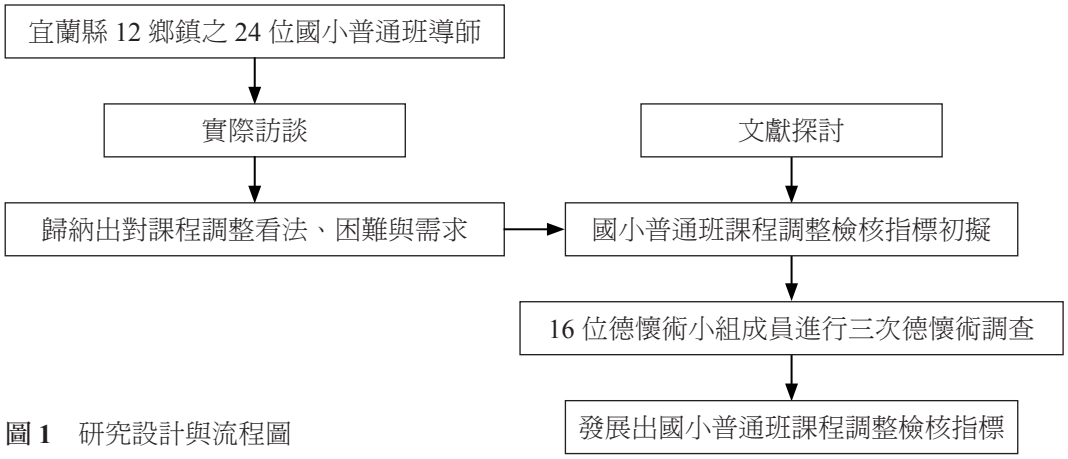


圖 1　研究設計與流程圖

象之選取以立意取樣為原則，但仍考量了各鄉鎮、學校的大小規模，使其較符合比例原則。原則上宜蘭市及羅東鎮取 3 個學校各 1 名導師，大同鄉及南澳鄉 1 個學校各 1 名導師，餘 8 個鄉鎮則取 2 個學校各 1 名導師，共取了 24 名導師，其受訪對象相關背景資料編碼如下表 3。在編號中，第一～二碼為市、鄉、鎮代碼；第三碼表示學校別；第四碼表示性別（1 為男性、2 為女性）。

（二）「國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標初擬表」之德懷術調查部分

此部分邀請了宜蘭縣 16 位對於特教工作或課程調整較有接觸的校長、主任、組長、教師及教育處人員擔任德懷術小組成員（如表 4 所列），具體提出指標內容修正意見，以及評定各指標之適用性，以建立內容效度，研訂完成正式的「國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標表」。

三、研究工具

（一）國小融合教育現場普通班導師實際訪談大綱

1. 編製過程

此項訪談大綱係由研究者針對本研究之問題而自編。首先，研究者蒐集國內有關課程調整之文獻資料進行探討，再由本研究團隊互相討論，並以上述研究問題為主要依據進行訪談內容之建構，並完成初步之訪談大綱。為使訪談大綱內涵符合其研究目的與需求，再將初步完成的訪談大綱送請縣內、外 10 位較熟悉特教工作的校長、主任、組長及教師進行審查（審查人員如表 5 所列），依所獲得諸多修正意見據以修正本訪談大綱，以完成最後之訪談大綱。

表 3

受訪者之基本資料

背景編號	性別	年齡	學校規模	授課年級	班上身障生之安置情形
0112	女	37	13~24 班	二	1 位，智障
0122	女	44	7~12 班	一	1 位，智障
0132	女	46	7~12 班	三	1 位，情障 1 位，學障
0211	男	38	25 班以上	六	1 位，智障
0221	男	39	25 班以上	六	1 位，智障 1 位，自閉症
0231	男	46	25 班以上	三	1 位，視障
0312	女	46	13~24 班	六	1 位，智障
0321	男	38	6 班	六	1 位，自閉症
0411	男	41	13~24 班	五	1 位，智障
0422	女	36	7~12 班	二	1 位，智障
0512	女	49	13~24 班	二	1 位，情障 1 位，智障 1 位，學障
0522	女	40	6 班	一	1 位，情障
0612	女	44	7~12 班	四	1 位，智障
0622	女	44	6 班	二	1 位，智障
0711	男	47	7~12 班	四	1 位，自閉症
0722	女	35	6 班	二	1 位，情障
0812	女	46	13~24 班	二	1 位，智障
0822	女	46	6 班	三	1 位，情障
0911	男	48	13~24 班	三	1 位，智障
0922	女	30	6 班	六	1 位，學障
1011	男	44	7~12 班	四	1 位，情障
1021	男	40	6 班	二	1 位，智障
1112	女	37	6 班	二	1 位，智障
1211	男	35	6 班	六	1 位，多障

2. 訪談大綱內容及實施形式

有關訪談大綱的題項內容及實施形式，茲僅摘要說明如下：

訪談大綱包含「基本資料」及「訪談

表 4

德懷術小組成員

編號 背景	001	002	003	004	005	006	007	008	009	010	011	012	013	014	015	016
服務單位	過嶺國小	同樂國小	大洲國小	南屏國小	竹林國小	憲明國小	三星國小	萬富國小	成功國小	學進國小	凱旋國小	中山國小	大隱國小	力行國小	教育處	教育處
職稱	校長	教師	主任	特教教師	特教教師	教師	特教教師	主任	特教教師	特教教師	教師	教師	特教組長	特教教師	特幼科長	特教承辦
性別	男	男	男	女	女	女	男	女	女	女	女	女	女	女	女	男
特教背景	特教碩士	課程博士	教育博士	特教碩士	特教碩士	特教系畢	特教系畢	特教合格	特教碩士	特教系畢	特教碩士	特教碩士	特教碩士	特教系畢	特教行政	特教系畢

表 5

訪談大綱之審查人員

編號 背景	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
縣別	新北	新北	宜蘭	宜蘭	花蓮	花蓮	彰化	台中	嘉義	嘉義
職稱	校長	特教輔導員	主任	教師	退休教師	特教教師	教師	組長	教師	教師
性別	女	女	男	女	男	女	女	男	男	女

問題」，總題數為 18 題。其中基本資料內容方面，共有 11 題，大都為單選，其中 2 題為可複選，均由訪談者根據受訪者的回答勾選或填答，其內容包含了性別、年齡、教師資格、學校規模、教學年資、特教背景、授課年級、班上身障生之安置情形、班上身障生課程抽離情形（可複選）、學校特教班之設置情形（可複選）及學校所在鄉鎮、學校。在訪談問題上，依研究之目的，特分為對課程調整內涵的認知、課程調整對身障生的重要性認知及實施現況、導師在課程調整上的困難與需求，以及對課程調整檢核指標的使用意願等四個調查部份（共 7 題）來呈現。其實施形式為半結構性之訪談，以利研究者訪談時的引導，並讓受訪者對本研究所重視的議題進行暢談。每次訪談一位對象，其時間約計 20 至 30 分鐘，以獲得詳實之資料。

（二）國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標初擬表

此檢核指標初擬表之編擬係以林坤燦（2012）所發展之「融合教育實施現況調查表」之內涵為主要之參酌依據，另外亦參酌一些相關研究之內涵及實際訪談中導師所提到的內涵而自編而成（黃冠穎、陳建州、林坤燦、郭又方，2017；張博舜，2016；陳佳楓，2017；鈕文英，2015）。此表之課程調整檢核指標亦以文獻探究及實際訪談之結果，將課程調整分為「學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量」等四大面向，每個面向先擬出 14 個檢核指標，共計有 56 個指標。

四、資料取得與分析

（一）進行實際訪談及德懷術調查

在實際訪談部分，研究者先與所欲訪談對象之 24 所學校聯繫，初步確認可以受訪的對象，之後一一徵詢受訪者之意願，最後決定所有 24 位受訪導師，並一一約定訪談時間到校訪談，訪談工作由研究團隊獨立完成。整個訪談分基本資料確認及訪談問題內容互動對話為主，研究者會依訪談問題逐一確認受訪者的回答內容並作完整之記錄，包含受訪者編號的確認，另外，亦採三角驗證之方法，將訪談摘要讓導師們複閱，以再次確認資料之正確性，而此過程亦配合研究者多次在實務現場之觀察，以確認所有訪談資料的可信度。在德懷術調查部分，依選定的 16 位小組成員，讓其知道此次調查的目的，進行小組成員間的簡易溝通後，則利用編好之調整檢核指標初擬表，開始進行德懷術調查，請德懷術小組成員評定各指標之適用性，以建立最後檢核指標表之專家效度。

（二）訪談內容整理及三次德懷術發展出正式的課程調整檢核指標表

訪談工作全部完成後，開始對 24 份訪談的內容加以整理，並做內容之比較分析。另外，在德懷術調查部分， 經過三回合的德懷術調查，第一、三次問卷皆全部回收，第二次問卷有 1 位小組成員無法配合完成。研究者再依各次調查結果分別統計出各指標之填答人數、平均數、四分差以及眾數。第二和第三回合問卷內容遂根據前一回合之調查結果分析彙整而成，問卷內容除呈現「統計結果」與「修正後之指標內容」外，亦包含小組成員「前次勾選之結果」及「其他所有專家之建議」，以供所有評定者作為評分參考。並參酌評定者建議修正之意見，修正前一回調查表，最後發展出本研究之正式的課程調整檢核指標表，每個面向含 12~13 個指標，共 50 個指標。

肆、結果與討論

一、文獻探究後的歸納

經過文獻探究分析後，課程調整可歸納

為學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量等四大重點面向，這與特教課程實施規範草案中的課程調整面向亦相符。因此，在課程調整的過程中，此四大面向是可供現場教師參考與遵循的。

二、實際訪談之結果與分析

此部分針對訪談表問卷第二部份之 7 個「訪談問題」來進行分析，主要也是來回應本研究所欲探究的研究問題（一）及研究問題（二）。包括對課程調整內涵的認知、課程調整對身障生的重要性認知及實施現況、導師們在課程調整上的困難與需求，以及對課程調整檢核指標的使用意願等四個調查部份。其研究結果與討論分述如下：

（一）對課程調整內涵的認知

在此部分，研究者主要提了 2 個問題，首先先了解導師們有沒有聽過或看過「課程調整」或「課程與教學的調整」這名詞，怎樣獲得此訊息或認知的？接著再了解導師們對「課程調整」或「課程與教學的調整」的基本認知與了解。

1. 聽過或看過「課程調整」或「課程與教學的調整」這名詞嗎？怎樣知道的？

在整體的訪談中，有 15 位導師（0122、0132、0211、0231、0321、0422、0512、0612、0711、0812、0911、0922、1011、1021、1112）是曾聽過或看過「課程調整」或「課程與教學的調整」這名詞的，大致從特教研習（0231、1011、1021）、九貫研習（0122、0231、0512、1112）、大學修習課程（0132、0211、0922）、網路瀏覽（0321、0512）、廣播電台（0911）、配合個案轉介（0422）、另一半在特教班服務（0711）、曾當過特教組長（0612）、參與特推會（0812）中了解到的。而沒有的則有 9 位 (0112、0221、0312、0411、0522、0622、0722、0822、1211)。

2. 對「課程調整」或「課程與教學的調整」的基本認知與了解

在整體的訪談中，普通班導師們對課程調整或課程與教學的調整的基本認知是還不錯的，雖然有些導師沒有聽過這些名詞，不過對其內涵仍有一定的了解，在整理完整個導師們的訪談內容後，研究者也發現，導師們所提到的有關課程調整的內涵，仍不離「學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量」等四大範疇。茲歸納說明如下：

(1) 有關學習內容

有的導師提到課程調整是指調整課程或教材內容（0112、0122、0231、0312、0512、0711、0722、0812、1011、1112）、針對學生需求進行課程的加深、加廣或補救（0132、0812）、調整課程的難易度（0211、0612、0911、0922、1011）、作業的不同安排（0221、0312、0512）、調整教學目標（0512、0812、1021）、調整各領域節數（0512）、將課程內容教材簡化（0612、0622、0812、1011）。

(2) 有關學習歷程

導師們提到課程調整也可能包括調整上課或教學的方式（0112、0122、0522、0622、0711、0722、1112）、調整教學時間（0112）、調整課程進度（0122、0822）、實施較彈性的教學（0132）、依身障生的個別差異進行教學（0321）、學習輔具的運用（0812）、進行小組合作學習（0221）、用不同策略引發身障生的學習動機（0221）、運用模仿策略讓身障生進行學習（0221）。

(3) 有關學習環境

有導師提到會做互動的調整，包括同儕或師生（0312）、與一般生溝通其更接納的方式（0822）、調整教學場地（0911）。

(4) 有關學習評量

導師們提到降低評量的標準（0422）、調整評量內容（1011）。

從訪談中可發現，現場導師們對課程調整的整體認知尚可，且大致可歸納到上述所提的四大範疇，但研究者也發現，導師們對於學習環境及學習評量調整內涵的認知是較薄弱的，未來在實務現場可加強此部分宣導。

（二）課程調整對身障生的重要性認知及實施現況

在此部分，研究者也提了 2 個問題，首先先了解導師們認為「課程調整」對身障生有幫助嗎？為什麼？另外，了解導師們曾為班上的身心障礙學生做過哪些「課程調整」？實施的頻率如何？

1. 認為「課程調整」對身障生有幫助嗎？為什麼？

在整體的訪談中，全部的導師們都認為課程調整對身障生是有幫助的，不過有導師是提到幫助其實不大（0922）。有的導師提到，例如：作業調整成符合身障生程度，可避免其學習產生無助感（0112）；在大班中有進度問題，身障生很難跟上，不調整是不行的（0122、0132、0211、0612）、對於一些術科，如健體、藝文的調整，對身障生是更有用的（0211）、身障生畢竟和一般生不太一樣，給予其適合程度的學習才是最有效益的（0221、0321、0722、1011）、老師本來就要因材施教，整體課程是大方向的，需注意到學生的個別差異（0411、0512）、課程調整是有意義的，起碼不會讓身障生覺得無事可做，且能和一般同儕一起學習（0422）、身障生雖有些時間是在資源班，但大都時間是在普通班的，因此一定要調整（0512）、經過書寫與表達的補救教學，身障生的能力有提升（0522）、尤其低年級階段，身障生和一般生的程度落差並未很大，在此階度進行課程與教學調整成效必定很顯著（0622）、各領域有調整代表老師有反思，對身障生一定有益（0711）、如果能根據身障生的程度來設計內容和評量方式，對他們的幫助會較大（0122）、可減少師生間的挫折感，身障生不排斥學習，老師能相對獲得滿足（0812）、讓身障生更易於理解課程內容，幫助其學習（1112）。

2. 曾為班上的身心障礙學生做過哪些「課程調整」？實施的頻率如何？

在整體的訪談中，導師們大概都嘗試做過課程調整，例如：注音符號補救（0112）、降低作業難度（0112、0221、0411、0422）、給予較少作業量（0221、0321、0411、0422、0522、0822、1112）、作業量分次實施（0231）、課文內容簡化、減量（0122、0612、0711、0812、1112）、降低課程的難度，有時運用到較低年級的課程（0612、0711、0812）、降低對身障生的要求（0122、0822、0911、0922）、調整評量題幹、內容符合身障生的能力（0122、0321、1112）、評量時輔以報讀或給予一些提示線索（0122、0512）、提高身障生的學習動機（0132、0221）、給予身障生在人際適應的協助（0211）、給予補充教材或輔具（0231、0612）、背成語調整成唸成語（0312）、運用轉移注意力的教學策略（0512）、課後的語文補救教學（0522）、讓身障生多發表，跟著同組同儕一起模仿著做（0612）、課後的一對一教學（0812、1011）、部分參與的原則運用（0812）、利用孩子喜歡吃午餐的關鍵，把午餐當成誘發學習之動機（0822）、座位安排離老師近一點（0822）、藉助同儕來協助學習及適應（0911）、作業訂定時採一對一指導（0922）、語文的陪讀（1021）、數學應用問題的簡化及搭配圖解（1021）。

在實施頻率上，有的老師是每天、每堂做（0122、0221、0321、0512、0922、1011、1021）、有的是每周做一、兩次（0112、0612）、有的每周約做3天（0522）、有的頻率上不高（0132、0211、0422、0622、0711）、有的頻率不一定（0312、1112）、有的老師未曾留意頻率（0812）。

從訪談發現，導師們大致是認同課程調整對身障生是有幫助的，其實際作為也非常多元，大致也符合課程調整的範疇。在實施頻率上雖然不一，但仍發現現場導師是用心想做些嘗試的。另外，研究者也發現，雖然有些導師不太清楚課程調整的內涵，但實際上是有作為的，這也是為什麼研究者想發展這檢核指標的初衷。

（三）導師在課程調整上的困難與需求

在此部分，研究者亦提了 2 個問題，首先在於了解導師們在實施「課程調整」時有哪些困難？接著再了解導導師們對於實施「課程調整」需要哪些協助？

1. 導師們在實施「課程調整」時有哪些困難？

在整體的訪談中，大多導師提到在大班教學時，時間上不太允許，有進度壓力，有時又有其他行政工作，課程調整的難度會增大（0112、0132、0612、0622、0711、0812、0822、1021）、身障生的學習動機和態度會影響老師的課程調整意願（0122、0132、0922、1021）、家庭因素也是導師在進行課程調整時所感到的難題之一，家長和老師期待不同（0122、0211、0822、0911、0922、1011、1021）、對於一些較學業性的領域，調整上較無法使上力（0211）、輔具資源無法完全到位，例如：

放大字典（0231）、對身障生情緒的掌握上較困難（0312、0422、0512、0822）、身障生的差異性是很大的，需花很多心力去長期、持續的關注（0312、0612、0622、0711、0812）、課程到底要如何簡化（0512）、身障生在特教老師指導下已有顯著進步，如果導師再進入做太多調整，對身障生來說不見得是好事（0622）、障礙程度較重的孩子真的適合在普通班嗎？這些孩子到了高年級時感覺就空轉了，老師已很認真，但總覺得使不上力，心裡很難過（0711、0911）、對身障生整體能力或起點能力的判讀會有些困難，這會影響教學目標的確認（0221、0812、0911）、身障生有服藥的問題，如不規律服藥，就很難進行教學（1011）。

2. 導師們對於實施「課程調整」需要哪些協助？

在整體的訪談中，大多導師提到如果要較落實課程調整，可能需較多人力來協助，例如進行個別一對一教學（0112、0231、0622、0711、0812、0822、0922、1021）、對身障生課程設計的方式會比較想了解，對 IEP 內涵亦同（0122）、對於調整的標準上比較難拿捏（0122）、對於身障生如何建立較適當的期待（0122）、如果能和特教老師做更多的對話、互動與合作，應會做的更好（0122）、希望特教老師能夠更適時的介入與協助（0132、0312、0612）、希望能先改善學生的行為問題（0132、0211）、給予身障生更多的教學時間（0231、0612）、情緒輔導方面的課程可否有相關資源協助（0512）、政府應投入更多資源，針對身障生發展不同的“課本”，尤其技能性的、生活自理的（0711）、在身障生正確鑑定及測驗資料結果的判讀工作上要更加強（0812）、較適合的教材應被提供（0812）、希望獲得資源的管道能更明確，而且最好有參考的典範（0221）、很需要行政的支持（1112）、需要有專業人士提供諮詢，提供課程調整的方式、內容與建議（1112）。

從訪談中發現，導師們在實施課程調整時是遇到很多困難的，而且也需要很多的協助，這與諸多的研究結果類似（朱坤昱，2010；張博舜，2016），這點可提供學校做最佳的參考，尤其是普通教師和特教教師的合作，如果能多加強其間的互動，應會對融合教育有很大的幫助。而學校的行政作為也可更積極點，多給普通班導師必要的資源。

（四）對課程調整檢核指標的使用意願

在此部分，研究者主要在了解，對於普通班導師們而言，本研究所發展的「課程調整檢核指標」，是否對於實際的課程調整工作有幫助？並且會嘗試去使用嗎？

1. 本研究所發展之課程調整檢核指標，對於導師們進行課程調整有幫助嗎？

整體受訪談之導師們認為，如果能發展出課程調整檢核指標，對其課程調整的實務工作一定會有所幫助，其所持想法大致為：可作為課程調整的大方向及準則參 考（0112、0132、0221、0612、0711、

0922、1011）、至少了解自己在課程調整認知上的盲點，也可反思如何根據孩子程度做隨時的調整（0122、0612）、多一些工具來協助現場教學是很好的，提醒導師需更注意些什麼，了解可以調整的面向（0211、0231、0312、0422）、藉由指標內容讓老師累積操作的經驗，也可避免獨自摸索（0711）、最好能針對不同障礙類別來發展不同的檢核指標（0711）、能讓老師知道可議做到那些東西及程度（0221、0822）。

2. 導師們對於本研究所發展的課程調整檢核指標，其使用意願如何？

至於是否會將檢核指標嘗試使用在班上的課程調整上，大部分老師是願意的；不過有些導師則表示需視發展出來的檢核指標具體內涵是什麼，是否真的適合教學現場使用，才會考量使用（0812、0911）、有的導師則提到此檢核指標是否適用到所有各類身障生，如果是的話，則很樂意使用（0411）。

從訪談中發現，導師們很肯定本研究所發展的課程調整檢核指標，在使用意願上也呈現非常正向的結果，這對本研究團隊是一個很大的鼓勵，本研究一定不負導師們的期待，以發展適用、具體可行的檢核指標為最高目標。

三、課程調整檢核指標德懷術調查狀況與發展結果檢視

（一）指標適切性的評定結果與意見分析

本研究透過德懷術問卷調查程序，擬訂出適用於國小普通班融合教育現場之課程調整檢核指標。問卷回收後，依調查結果分別統計各指標之填答人數、平均數、四分差以及眾數。各次問卷的統計分析，各指標以平均數須在 4.0 以上（$M \geqq 4$）、四分差維持在 0.5 以下（$Q \leqq 0.5$）為指標之基本採用標準；經三回合調查後，各項指標分析結果如下表 6 所示。由統計數據顯示，歷經三回合之調查，各項指標之四分差統計結果皆能趨於一致，代表各指標皆能獲得小組成員們的認同。

（二）專家意見彙整與問卷的修訂

根據第一次德懷術問卷之統計分析與小組成員所提出的意見及建議，並經與研究團隊討論後，做出維持原指標、修正指標或刪除該指標之決定，其中指標 1-9 因四分差已達到 1，故將其刪除；而指標 3-7 因小組成員對其內涵有爭議，因此也刪除；其餘指標皆符合採用標準，經徵詢小組成員意見及討論後，決定修正 39 項指標及有 15 項指標維持原指標。

第二次德懷術問卷因所有指標之統計結果皆符合採用標準，但有成員對於指標 3-14 及 4-1 有些意見，因此經研究團隊再討論後，決定刪除。另外，也決定將指標 2-5 併入指標 2-4 中，並修正 11 項指標及有 40 項指標維持原指標或第一次修正指標，最後做題號的最新變更，以進行第三次問卷調查。第三次調查之各指標之統計結果仍符合

表 6

課程調整檢核指標之內容適切性德懷術調查各回合統計一覽表

檢核指標原題號	第一回合				第二回合				第三回合			
	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差
一、學習內容												
1-1	16	4.63	5	0.5	15	4.93	5	0	16	4.88	5	0
1-2	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
1-3	16	4.44	5	0.5	15	5	5	0	16	4.88	5	0
1-4	16	4.13	5	0.5	15	4.6	5	0.25	16	4.94	5	0
1-5	16	4.69	5	0	15	4.93	5	0	16	4.94	5	0
1-6	16	4.75	5	0.13	15	4.87	5	0	16	4.94	5	0
1-7	16	4.75	5	0.13	15	5	5	0	16	4.94	5	0
1-8	16	4.5	5	0.13	15	4.87	5	0	16	4.88	5	0
1-9	16	3.69	5&4	1	-	-	-	-	-	-	-	-
1-10	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	5	5	0
1-11	16	4.81	5	0	15	4.93	5	0	16	4.94	5	0
1-12	16	4.63	5	0.13	15	4.87	5	0	16	5	5	0
1-13	15	4.47	5	0.5	15	5	5	0	16	5	5	0
1-14	16	4.38	4	0.5	15	4.67	5	0.25	15	4.93	5	0
二、學習歷程												
2-1	16	4.88	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-2	16	4.63	5	0.5	15	4.87	5	0	16	4.94	5	0
2-3	16	4.75	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-4	16	4.94	5	0	15	5	5	0	16	5	5	0
2-5	16	4.63	5	0.5	15	4.87	5	0	-	-	-	-
2-6	16	4.75	5	0.13	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-7	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-8	16	4.56	5	0.5	15	4.87	5	0	16	5	5	0
2-9	16	4.56	5	0.5	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-10	16	4.69	5	0.5	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-11	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0

（續下頁）

表 6

課程調整檢核指標之內容適切性德懷術調查各回合統計一覽表

檢核指標原題號	第一回合				第二回合				第三回合			
	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差
二、學習歷程												
2-12	16	4.94	5	0.5	15	5	5	0.5	16	4.94	5	0.5
2-13	16	4.75	5	0.13	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-14	16	4.88	5	0.5	15	5	5	0.5	16	5	5	0.5
三、學習環境												
3-1	15	4.38	5	0.5	15	4.67	5	0.5	16	4.81	5	0
3-2	15	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.88	5	0
3-3	15	4.88	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
3-4	16	4.69	5	0.13	15	4.87	5	0	16	4.94	5	0
3-5	15	4.07	5	0.5	15	4.73	5	0.25	16	4.81	5	0
3-6	16	4.75	5	0	15	4.93	5	0	16	4.88	5	0
3-7	16	4.38	5	0.5	-	-	-	-	-	-	-	-
3-8	14	4.64	5	0	15	4.8	5	0	16	4.88	5	0
3-9	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.81	5	0
3-10	16	4.81	5	0	15	4.93	5	0	16	4.94	5	0
3-11	16	4.75	5	0.13	15	5	5	0	16	4.81	5	0
3-12	16	4.88	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
3-13	16	4.88	5	0	15	5	5	0	16	5	5	0
3-14	16	4.69	5	0.13	15	4.8	5	0	-	-	-	-
四、學習評量												
4-1	16	4.63	5	0.5	14	4.79	5	0	-	-	-	-
4-2	16	4.69	5	0.5	15	4.93	5	0.5	16	4.88	5	0
4-3	16	4.88	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
4-4	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
4-5	16	4.94	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
4-6	16	4.5	5	0.5	15	4.87	5	0	16	4.94	5	0
4-7	16	4.5	5	0.5	15	4.73	5	0.25	16	4.69	5	0.13

（續下頁）

表 6

課程調整檢核指標之內容適切性德懷術調查各回合統計一覽表

檢核指標原題號	第一回合				第二回合				第三回合			
	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差
4-8	16	4.44	5	0.5	15	4.93	5	0.5	16	4.88	5	0.5
4-9	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
4-10	16	4.5	5	0.5	15	4.73	5	0	16	4.75	5	0
4-11	16	4.94	5	0	15	4.93	5	0	16	4.88	5	0
4-12	16	4.63	5	0.5	15	4.93	5	0	16	4.88	5	0
4-13	16	4.94	5	0	15	5	5	0	16	4.88	5	0
4-14	16	4.94	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0

採用標準，但修正 5 項指標，並在研究團隊討論後刪除 1 個指標，最後整個檢核指標為 50 項。

研究者根據小組成員所提出的建議與意見修正指標項目，主要修正可分為修改詞句使題意更為清楚容易明白，例如原 1-7「能依身障生的需求，在無法進行調整一般課程時，設計其他適合身障生使用的替代課程。」修正為「一般課程經調整後仍無法進行教學時，能依身障生的需求設計替代課程。」；或增加具體作為使指標更符合課程調整的檢核目標，例如原 2-4「能利用各種教學媒材協助身障生的學習（例如:投影片、電子白板、遊戲軟體教材）。」併 2-5 修正為「能利用各種教學媒材來協助身障生的學習（例如：投影片、電子白板、遊戲軟體教材、實物或圖卡）。」

經過刪除、合併與修正後，課程調整檢核目標仍含括四個層面，由 56 項指標變為 50 項，完成了本研究之主要工具「國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標」，將可供國小普通班融合教育現場之普通班導師來參考使用。表 7 為三次德懷術問卷結果之修訂情形及最終調查表的指標內容。

（三）課程調整檢核指標發展結果檢視

本研究所初擬之四個向度檢核指標除參酌一些相關研究外，也採納了本研究所進行的國小導師實際訪談之重要內容來進行編擬，事實上已頗符合現場之實用性與參考性，經三次德懷術程序之調查後，發現 16 位專家對於四個向度之檢核指標內涵的適切度有很不錯的一致性肯定，其各檢核指標之平均數、眾數及四分差的結果均達高標，表示專家們對整個課程調整檢核指標的發展結果是具高度共識的。另外，就整個最後檢核指標內涵的檢視，也發現和訪談過程中導師的需求有很大的契合，已大致能反應出檢核

表 7

三次問卷之修訂情形（原指標維持以 O 表示、維持修改以⊕表示、更改題號以 Δ 表示）

原指標題號	第一次修訂情形	第二次修訂情形	第三次修訂情形	最終調查表的指標內容
一、學習內容				
1-1	O	O	O	1-1 能在進行課程調整時，適度參酌身障生的個別化教育計畫目標。
1-2	修為：能依學生的現況能力，調整其學習領域的目標。	⊕	⊕	1-2 能依學生的現況能力，調整其學習領域的目標。
1-3	修為：能考量身障生的優勢或興趣，設計多元的課程。	⊕	⊕	1-3 能考量身障生的優勢或興趣，設計多元的課程。
1-4	修為：對於現況能力較不足之身障生，能適度調整課程難度。	修為：在各學習領域上，能依身障生的現況能力與需求，…。	⊕	1-4 在各學習領域上，能依身障生的現況能力與需求，適度調整課程難度。
1-5	O	O	O	1-5 能具體運用簡化、減量、分解、替代及重整的原則來調整教學目標或教材內容。
1-6	修為：在調整身障生的學習內容時，應考量課程與生活經驗的連結。	⊕	⊕	1-6 在調整身障生的學習內容時，應考量課程與生活經驗的連結。
1-7	修為：一般課程經調整後仍無法進行時，能依身障生的需求設計替代課程。	修為：一般課程經調整後仍無法進行教學時，…。	⊕	1-7 一般課程經調整後仍無法進行教學時，能依身障生的需求設計替代課程。
1-8	修為：能依身障生的學習速度來調整教學的進度。	修為：能依身障生的學習速度進而…。	⊕	1-8 能依身障生的學習速度進而調整教學的進度。

（續下頁）

表 7

三次問卷之修訂情形（原指標維持以O表示、維持修改以⊕表示、更改題號以Δ表示）

1-9	保留：13 位 刪除： 3 位 根據統計分析本題刪除	-	-	-
1-10	修為：能適時提供不同的學習內容形式或教具（例如：提供有聲書、圖表），幫助身障生有效的學習。	⊕ Δ	⊕	1-9 能適時提供不同的學習內容形式或教具（例如：提供有聲書、圖表），幫助身障生有效的學習。
1-11	修為：能依身障生的能力，調整學習反應的形式（例如：以口頭回答代替書寫、畫圖代替口頭描述、利用電腦相關輔具代替書寫輸出）。	⊕ Δ	⊕	1-10 能依身障生的能力，調整學習反應的形式（例如：以口頭回答代替書寫、畫圖代替口頭描述、利用電腦相關輔具代替書寫輸出）。
1-12	修為：能依身障生的優勢能力安排具體、多元化的作業（例如：畫圖、家事操作、聽故事）。	修為：能依身障生的學習表現安排…，以發展其優勢能力。 Δ	⊕	1-11 能依身障生的學習表現安排具體、多元化的作業（例如：畫圖、家事操作、聽故事），以發展其優勢能力。
1-13	O	O Δ	O	1-12 能依身障生學習狀況適度調整作業難度與分量。
1-14	修為：能適時調整身障生作業的繳交期限。	⊕ Δ	⊕	1-13 能適時調整身障生作業的繳交期限。
二、學習歷程				
2-1	修為：能依身障生的能力現況適時調整課堂上的教學策略。	⊕	修為：能依身障生的學習現況適時調整課堂上的教學策略。	2-1 能依身障生的學習現況適時調整課堂上的教學策略。
2-2	修為：能在上課時適度採用多元的課程活動（例如：分組競賽、角色扮演）。	⊕	⊕	2-2 能在上課時適度採用多元的課程活動（例如：分組競賽、角色扮演）。

（續下頁）

表 7

三次問卷之修訂情形（原指標維持以 O 表示、維持修改以⊕表示、更改題號以 Δ 表示）

2-3	修為：能依身障生需求實施個別指導或分組教學等上課方式。	⊕	⊕	2-3 能依身障生需求實施個別指導或分組教學等上課方式。
2-4	O	修為：能利用各種教學媒材協助身障生的學習（例如：投影片、電子白板、遊戲軟體教材、實物或圖卡）。 ※ 與原 2-5 題合併	⊕	2-4 能利用各種教學媒材協助身障生的學習（例如：投影片、電子白板、遊戲軟體教材、實物或圖卡）。
2-5	維持	※ 與原 2-4 題合併	-	-
2-6	修為：教導身障生時，能考量接收訊息的能力，調整說話的速度，並使用身障生較能理解的詞彙。	⊕	⊕ Δ	2-5 教導身障生時，能考量接收訊息的能力，調整說話的速度，並使用身障生較能理解的詞彙。
2-7	修為：能依身障生現況能力與個別需求教導其學習策略（例如：記憶、表達、自我教導）。	⊕	⊕ Δ	2-6 能依身障生現況能力與個別需求教導其學習策略（例如:記憶、表達、自我教導）。
1-14	修為：能適時調整身障生作業的繳交期限。	⊕ Δ	⊕	1-13 能適時調整身障生作業的繳交期限。
2-8	修為：能依身障生的學習現況，適時調整教學時間的安排 (例如：調整時間變長或變短，或者上、下午時間的調整)。	⊕	⊕ Δ	2-7 能依身障生的學習現況，適時調整教學時間的安排 (例如：調整時間變長或變短，或者上、下午時間的調整)。
2-9	修為：能適時運用同儕互助合作的力量幫助身障生參與班級教學活動。	⊕	⊕ Δ	2-8 能適時運用同儕互助合作的力量幫助身障生參與班級教學活動。

（續下頁）

表 7

三次問卷之修訂情形（原指標維持以 O 表示、維持修改以⊕表示、更改題號以 Δ 表示）

2-10	修為：能適時調整各種領域課程內容的出現順序，提升身障生對課程的理解。	修為：能在考量身障生的先備知識與能力後，適時調整…提升…的學習。	修為：…各領域課程或教學內容…。 Δ	2-9 能在考量身障生的先備知識與能力後，適時調整各領域課程或教學內容的出現順序，提升身障生對課程的學習。
2-11	O	修為：能運用多感官之教學，協助身障生增進各種領域課程內容的理解。	⊕ Δ	2-10 能運用多感官之教學，協助身障生增進各種領域課程內容的理解。
2-12	修為：能在教學過程中，依身障生需求，調整課程內容的呈現方式（例如：將文字改成圖片、視覺文本改成有聲書籍）。	修為：…調整各種領域課程內容的呈現方式…。	修為：…各領域課程內…。 Δ	2-11 能在教學過程中，依身障生需求，調整各領域課程內容的呈現方式（例如：將文字改成圖片、視覺文本改成有聲書籍）。
2-13	修為：能依據身障生的能力、背景知識和過去經驗，調整或安排教學活動。	⊕	⊕ Δ	2-12 能依據身障生的能力、背景知識和過去經驗，調整或安排教學活動。
2-14	修為：能善用工作分析技巧，將學習內容分成較小單元來逐步呈現，協助身障生完成學習目標。	⊕	⊕ Δ	2-13 能善用工作分析技巧，將學習內容分成較小單元來逐步呈現，協助身障生完成學習目標。
三、學習環境				
3-1	修為：在教室環境佈置上，能考量身障生較感興趣的部分來設計。	⊕	⊕	3-1 在教室環境佈置上，能考量身障生較感興趣的部分來設計。
3-2	O	O	O	3-2 能針對身障生的學習狀況，調整適當的座位。
3-3	修為：能依身障生的需求，布置教室內多元的學習角落。	⊕	⊕	3-3 能依身障生的需求，布置教室內多元的學習角落。

（續下頁）

表 7

三次問卷之修訂情形（原指標維持以 O 表示、維持修改以⊕表示、更改題號以 Δ 表示）

3-4	修為：教室內的空間與資源能增進身障生學習及與同學互動。	修為：能利用教室內的空間與資源，增進…。	⊕	3-4 能利用教室內的空間與資源，增進身障生學習及與同學互動。
3-5	修為：能協助身障生或家長了解可申請的社會福利資源。	⊕	⊕	3-5 能協助身障生或家長了解可申請的社會福利資源。
3-6	修為：能協助申請身障生學習時所必需之輔具。	⊕	⊕	3-6 能協助申請身障生學習時所必需之輔具。
3-7	保留：14 位 刪除：2 位 內涵上有爭議，本題刪除	-	-	-
3-8	修為：能適度安排活動讓身障生與普通學生一起學習。	⊕ Δ	⊕	3-7 能適度安排活動讓身障生與普通學生一起學習。
3-9	O	O Δ	修為：能依身障生的學習需求，申請人力資源（例如：教師助理員、志工）。	3-8 能依身障生的學習需求，申請人力資源（例如：教師助理員、志工）。
3-10	修為：安排教學活動時，能考慮到身障生因其個別需求所造成的限制。	修為：能考慮到…，設計適合的教學活動。 Δ	⊕	3-9 能考慮到身障生因其個別需求所造成的限制，設計適合的教學活動。
3-11	修為：能構築身障生的有效學習，具結構化的環境，減少引起身障生刺激分心或噪音之來源。	⊕ Δ	⊕	3-10 能構築增進身障生有效學習、具結構化的環境，減少引起身障生刺激分心或噪音之來源。
3-12	修為：能營造有效互動的班級氣氛，鼓勵同儕接納身障生。	⊕ Δ	⊕	3-11 能營造有效互動的班級氣氛，鼓勵同儕接納身障生。

（續下頁）

表 7

三次問卷之修訂情形（原指標維持以 O 表示、維持修改以⊕表示、更改題號以 Δ 表示）

3-13	O	O Δ	O	3-12 能張貼身障生的作品或是表揚好的行為建立正向回饋的教室環境。
3-14	O	內涵上出現爭議，本題刪除 Δ	-	-
四、學習評量				
4-1	O	內涵上出現爭議，本題刪除	-	-
4-2	修為：在進行評量時，能考量到形成性評量及總結性評量之歷程表現。	⊕	⊕ Δ	4-1 在進行評量時，能考量到形成性評量及總結性評量之歷程表現。
4-3	修為：能採取多元評量，讓身障生表現出優勢（例如：動態評量、實作評量、訪談、觀察、口試 .... 等方式)。	⊕	修為：能採取多元評量，讓身障生表現出學習優勢…。 Δ	4-2 能採取多元評量，讓身障生表現出學習優勢（例如：動態評量、實作評量、訪談、觀察、口試 .... 等方式)。
4-4	修為：能依身障生的能力，提供試卷不同的呈現方式（例如：放大字體試卷、試卷行距加大、錄音帶呈現試卷）。	⊕	⊕ Δ	4-3 能依身障生的能力，提供試卷不同的呈現方式（例如：放大字體試卷、試卷行距加大、錄音帶呈現試卷）。
4-5	修為：能依身障生優勢能力調整其作答方式（例如：用電腦代替紙筆輸出、寫出改成圈出、用錄音回答問題）。	⊕	修為：能依身障生現況能力…（例如：寫出國字改成圈出國字、以簡易錄音回答問題）。Δ	4-4 能依身障生現況能力調整其作答方式（例如：寫出國字改成圈出國字、以簡易錄音回答問題）。
4-6	修為：在評量過程中，如身障生需要，能提供環境調整或報讀服務（例如：座位安排靠近前方減少干擾、助理員語音報讀等）。	修為：…能依身障生之需要，提供…。	⊕ Δ	4-5 在評量過程中，能依身障生之需要，提供環境調整或報讀服務（例如：座位安排靠近前方減少干擾、助理員語音報讀等）。

（續下頁）

表 7

三次問卷之修訂情形（原指標維持以 O 表示、維持修改以⊕表示、更改題號以 Δ 表示）

4-7	O	O	O Δ	4-6 能依照身障生的學習狀況，提供考前評量的指導（例如：平時練習各種題型、了解作答方式）。
4-8	修為：能依身障生的能力，在評量前適時調整評量內容與份量（例如：題型增刪、題數增刪、答題示範）。	⊕	⊕ Δ	4-7 能依身障生的能力，在評量前適時調整評量內容與份量（例如：題型增刪、題數增刪、答題示範）。
4-9	O	O	O Δ	4-8 評量時，能提供輔具器材讓身障生使用（例如：計算機、九九乘法表）。
4-10	修為：能依照身障生的需求，盡可能採取一對一的個別評量。	⊕	⊕ Δ	經研究團隊討論後，本題刪除。
4-11	O	O	O Δ	4-9 能依身障生的能力，調整評量時間，採延長時間或分次評量。
4-12	修為：能依身障生的能力，採取彈性評量標準（例如：斟酌計分、放寬標準）。	⊕	⊕ Δ	4-10 能依身障生的能力，採取彈性評量標準（例如：斟酌計分、放寬標準）。
4-13	O	O	O Δ	4-11 能依身障生的需求，調整評量時的環境（例如：資源教室、提供單獨應試的考場或是小團體試場應試）。
4-14	修為：能提供身障生評量時所需的設備或資源（例如：提供特殊照明設備、調整課桌椅）。	⊕	⊕ Δ	4-12 能提供身障生評量時所需的設備或資源（例如：提供特殊照明設備、調整課桌椅）。

指標所具的功能與實用價值，這也符合本研究之初衷與期待。

經過了文獻的分析過程後，可以發現課程調整的重點面向可歸納為學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量等四大面向。實際訪談發現國小普通班教師對於課程調整的整體概念認知尚屬不錯，而且認知之範疇仍不離學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量四大重點面向，而且也大致能認同課程調整的重要性，並或多或少的已在實施中，當然這過程仍充滿了諸多的難題，亟待更多行政與相關資源的支持。而教師們也期待本研究課程調整檢核指標的發展，讓其有更多的參考之工具。而本研究也不負各國小普通班教師的期待，在三次德懷術程序後，已發展出一套可供現場參考的課程調整檢核指標，冀能在教師實施課程調整過程中能提供實際協助。

伍、結論與建議

一、結論

（一）根據文獻探究及實際訪談，可以將課程調整具體歸納成四個重點面向

1. 根據文獻之探究，課程調整之具體重點面向可歸納成「學習內容」、「學習歷程」、「學習環境」及「學習評量」等四個重大面向。
2. 從實際訪談之資料整理，亦發現現場的導師們對於課程調整內涵的認知，亦可歸納成上述之四大重點面向。

（二）國小融合教育現場中普通班導師對於課程調整的看法、困難與需求

1. 受訪的導師們超過六成有聽過或看過「課程調整」這名詞，然而無論是否聽過「課程調整」這名詞，大致都能認同課程調整對於班上身障生的重要性，認為課程調整對班上身障生而言是有很大幫助的。
2. 導師們對於班上身障生的課程調整大都是已有所作為的，其實施的頻率尚屬不錯。然而在實施課程調整過程中，出現了時間不足、人力不足、對課程調整專業認知不足及資源無法充分提供等困難，影響了課程調整實施的實施，這亟待去解決。
3. 導師們期待可以有更多的人力來協助班上的身障生，並且也希望加強與特教班老師的互動，這點亦與相關研究的探討相符，可見課程調整的過程須更借重團隊的力量。
4. 導師們很肯定本研究所發展之課程調整檢核指標，大多導師也樂意在教學現場使用。

（三）確可發展出一個符合國小普通班融合教育現場的課程調整檢核指標

經過德懷術之程序，確實可發展出可供國小融合教育現場普通班導師們使用的

課程調整檢核指標，包含了「學習內容」、「學習歷程」、「學習環境」及「學習評量」四個層面，共計 50 個指標。

二、建議

本研究根據研究之結果，提供建議如下：

（一）依訪談結果，大部分普通班的導師對於班上身障生，是有具體在執行課程調整的，因此學校行政端、家長或教育主管機關應給予現場普通班老師們更多的鼓勵，強化他們對於課程調整作為的信心。

（二）訪談發現，現場的導師們平時在課堂上雖有做一些基本的課程調整，但大都無法做的太深入，未來如要朝更精緻的融合教育邁進，必須考量現場普通教師的想法，如此，現場的課程調整作為才有意義。

（三）訪談發現，現場導師在課程調整的執行實務上出現了諸多困難，亟需更多行政的支持，給予更多人力或物力的資源，也需強化和特教老師的互動。在與家長的互動上也需行政多從旁來支援。

（四）本研究所發展出的課程調整檢核指標，對於普通教育現場應有具體的協助，現場老師可依據指標內涵了解自己所做的課程調整是否符合課程調整的基本要求，甚至以指標內涵更要求自己。

（五）本研究雖只以宜蘭縣為例，但因目前各縣市融合教育現場狀況都有些類似，因此，其結果應可供非宜蘭地區之國小融合教育現場來做參考。

（六）當前正值十二年國教新課綱實施前的關鍵前導時刻，應規劃嚴謹的普特教師合作之配套，將身障生需求視為服務之重點，讓融合教育的推展更圓滿、順利。

參考文獻

一、中文部分

于承平、羅清水、林俞均、王菊生（2013）。我國實施融合教育政策之探討。**教育政策論壇，16**（2），115–146。

王振德（2002）。教育改革、九年一貫課程與特殊教育，**特殊教育季刊，82**，1-8。

王淑惠（2010）。融合教育下的課程調整。**東華特教，44**，20-24。

王欣宜、蘇昱蓁、過修齊（2014）。臺中市國民中小學試辦國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難之研究。**特殊教育與輔助科技學報，7**，1-21。

朱坤昱（2010）。**國小普通班教師對身障生實施課程與教學調整之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

吳采蓁、粘藎云（2016）。融合教育趨勢下教學調整之原則與實務分享。**台東特教，44**，6-10。

吳武典（2018）。**兩岸融合教育的發展 - 從理念到實踐**。申仁洪（主持人），兩岸融合教育的發展。2018 海峽兩岸特殊教育 - 融合教育與科技研討會，國立臺東大學。

吳淑美（2004）。**融合班的理念與實務**。臺北市：心理。

李惠蘭、蔡昆瀛（2009）。融合教育下特殊教育課程設計之探討。**國小特殊教育，47**，39-50。

林育薰（2014）。融合教育之省思。**惠明特殊教育學刊，1**（1），191-195。

邱上真（2002）。**特殊教育導論－帶好班上每位學生**。臺北市：心理。

林坤燦（2003）。**九年一貫課程革新影響：特殊教育課程教學之調整與應用**。未發表。

林坤燦（2008）。**融合教育普通班特殊教育服務方案**。花蓮縣：國立東華大學。

林坤燦編著（2012）。**融合教育現場教師行動方案**。花蓮縣：花蓮縣政府。

林坤燦、郭又方（2004）。因應個別障礙學生普通教育課程與教學調整方案之試探研究 -- 以宜蘭縣國小輕度障礙學生為例。**東台灣特殊教育學報，6**，33-64。

林怡秀（2008）。**中部地區國小身心障礙資源班教師數學課程與教學調整之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

林俐君（2013）。**高雄市國小普通班教師對身障生實施課程與教學調整之現況研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。

林宛萱（2013）。**國中小身心障礙資源班教師實施課程與教學調整之現況與困境研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。

洪儷瑜（2001）。**英國的融合教育**。臺北市：學富文化。

秦麗花（2004）普教與特教老師以課程為

核心的合作模式之行動研究。**特殊教育研究學刊，27**，59-75。

許惠菁（2016）。**國小自然科教師為身心障礙學生進行課程與教學調整之知能與行動力研究**（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

教育部（2011）。**國民教育階段特殊教育課程綱要總綱**。臺北市：教育部。

張英鵬（2004）。九年一貫課程實施對身心障礙資源班經營之影響與因應策略（下）。**屏師特殊教育，8**，28-34。

張博舜（2016）。**臺北市國小普通班教師對身心障礙學生實施課程調整現況及困境之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

張萬烽（2008）。如何實施考試調整。**台東特教，27**，40-44。

陳佳楓（2017）。**高雄市國小集中式特殊教育班教師實施課程調整之現況與需求**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

黃建智（2011）。身障生課程的調整。**雲嘉特教，13**，55-60。

黃冠穎、陳建州、林坤燦、郭又方（2017）。國小融合教育評估指標建構之初探。**東臺灣特殊教育學報，19**，57 - 85。

黃雪娥（2015）。**臺東縣國小教師對身障生實施課程與教學調整現況與困境之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。

黃富廷（2014）。2011 年版特教新課程之可行配套：多軸化的教學新型態。**特殊教育季刊，133**，17-25。

黃馨誼（2014）。**國小普通班身心障礙學生課程與教學調整及同儕接納之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。

曾惠怡、唐榮昌（2014）。從新課綱看融合教育課程調整：以國小特教班自然與生活科技領域為例之分享。**特教園丁，29**（4），19-30。

鈕文英（2002）。國小階段融合教育實施模式與策略初探。**特教園丁，18**（2），1-18。

鈕文英（2006）。國小普通班認知障礙學生課程與教學調整方案之發展與成效研究。**特殊教育與復健學報，15**，21-58。

鈕文英（2015）。**擁抱個別差異的新典範 - 融合教育**（第 2 版）。臺北市：心理。

蔣明珊（2002）。**普通班身障生課程調整之探討及其在國語科應用成效之研究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

蔣明珊（2004）。普通班教師參與身心障礙學生課程調整之研究。**特殊教育研究學刊，27**，39-58。

蔡明富（1998）。融合教育及其對班級經營的啟示。**特殊教育與復健學報，6**，349-380。

蔡昆瀛（2000）。融合教育理念的剖析與省思。**國教新知，47**（1），50-57。

盧台華（2004）。**九年一貫課程在特殊教育之應用手冊**。臺北市：教育部。

二、英文部分

Adewumi, T. M., Rembe, S., Shumba, J., & Akinyemi, A. (2017). Adaptation of the curriculum for the inclusion of learners with special education needs in selected primary schools in the Fort Beaufort District. *African Journal Of Disability, 6*(0), a377. doi:10.4102/ajod.v6i0.377

Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M.(2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37,* 123-133.

Bigge, J. L., & Stump, C. S. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities*. Belmont, CA:Wadsworth.

Farrell, P. (2016). Promoting inclusive education in India: a framework for research and practice. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 42*(1), 18-29.

Feiler, A. (2010). The UK 14-19 education reforms: perspectives from a special school. *Support For Learning, 25*(4), 172-178.

Florian, L.(2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education, 35*(4), 202-208.

Hoover, J. J. & Patton, J. R. (1997). *Curriculum Adaptations for Students With Learning and Behavior Problems: Principles and Practices*(2th ed.). Austin, Texas.

Kirk, S.A., Gallagher, J.J., & Anastasiow, N.T.(2003).*Educating exceptional children* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Jacob, U. S., & Olisaemeka, A. N. (2016). Inclusive education in the 21st century: parameters and opportunities for learners with special needs. *European Scientific Journal, 12*(10) , 188-196.

McLeskey, J., & Waldron, N. L.(2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curriculum and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education, 25*(1), 41-54.

Mock, D. R., & Kauffman, J. M.(2002). Preparing teachers for full inclusion: Is it possible? *The Teacher Educator, 37*(3), 202-214.

NCERI(National Center on Educational Restructuring and Inclusion)(1995). *National study on inclusion:Overview and summary report.* New York: Author.

Nevin, A. I., Cramer, E., Voigt, J., & Salazar, L.(2008). Instructional modifications, adaptations, and accommodations of coteachers who loop: A descriptive case study. *Teacher Education and Special*

Education, 31(4), 283-297.

Parsons, S. A. &Vaughn, M.(2016). One Teacher's instructional adaptations and her students' reflections on the adaptations. *Journal of Classroom Interaction, 51*(1), 4-17.

Plessis, J. D., & Ewing, B.(2017). Reasonable adjustments in learning programs: Teaching length, mass and capacity to students with intellectual disability. *Universal Journal of Educational Research, 5*(10), 1795-1805.

Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas. C.(2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68* (2), 203-222.

Staples, A., & Edmister, E. (2014). The reintegration of technology as a function of curriculum reform: Cases of two teachers. *Research & Practice For Persons With Severe Disabilities, 39*(2), 136-153.

Udvari-Solner, A.(1996). Examining teacher thinking: Constructing a process to design curriculum adaptations. *Remedial and Special Education, 17*, 245-254.

Vaughn, M.(2015). Adaptive teaching: Reflective practice of two elementary teachers' visions and adaptations during literacy instruction. *Reflective Practice, 16*(1), 43-60.

A study on the curriculum adaptation and checking indicators for inclusive education in public elementary school's class: Take Yilan County as an example

Yu-Fang Kuo, Chien-Chou Chen, Kuan-Ying Huang, Hung-Chia Tseng

Ph.D. student of Education, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong-Hwa University

Abstract

It has been found that more and more students with disabilities have come to ordinary classes in public elementary school, it seems that the adaptation of curriculum in ordinary classes can not be avoided, which affects the education rights of disabled students greatly. However, in the field of elementary inclusive education, it is an urgent matter and an extremely meaningful task for ordinary teachers to understand better the connotation of curriculum adaptation and even provide a clearer basis for curriculum adaptation. Therefore,Investigators discovered and discussed the key points in these process.

The results of this study are summarized as follows:

A) As a result of exploring the literature and the actual interview results, the overall connotation of the curriculum adaptation can be roughly summarized into four major aspects: "learning content", "learning process", "learning environment" and "learning assessment".

B) The average homeroom instructors at the scene of elementary inclusive education, whether they have heard the word "curriculum adaptation " or not, they generally agree on the importance of "curriculum adaptation " for disabled students in the class.

C) The ordinary homeroom instructors at the scene of elementary inclusive education mostly did something about the "curriculum adaptation " of students with disabilities in the class, but they encountered difficulties such as lack of time, lack of manpower and lack of professional understanding of the professional adjusted curriculum. It is a matter of fact that the field needs to face and overcome.

D) After the process of Delphi Study, the curriculum adaptation checking indicators for ordinary homeroom instructors in the site of the inclusive education were preliminary developed, including the contents of "learning content", "learning process", "learning environment" and

"learning assessment “at four levels, a total of 50 indicators.

Keywords: Disability welfare agency, percussion music activity, social skills, people with intellectual disability

國立東華大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 107，20 期，39-67 頁

學習障礙、情緒行為障礙及自閉症學生轉介與篩選現況調查研究－以新北市為例

[*] 黃冠穎　[**] 林坤燦　[*] 陳建州　[*] 曾鴻家　[*] 郭又方

[*] 國立東華大學教育潛能開發學系特殊教育組博士生

[**] 國立東華大學特殊教育學系教授

摘　要

本研究旨在探討國小在轉介與篩選階段的常用方式，以及國小目前實施補救教學情形。本研究以新北市設有資源班或不分類巡迴班之國小特教組長為研究對象，並以自編之「國小特殊生轉介篩選階段使用方式之調查表」為研究工具，發出問卷共 163 份，回收 138 份，有效樣本為 121 份，有效率為 74.2%。所得資料以統計分析套裝軟體（SPSS 22.0）進行描述性統計分析、卡方檢定等，再依據研究結果提出建議，作為教育單位未來之參考。本研究結果歸納如下：

一、新北市國小在轉介篩選階段多採多元方式進行，但以「教師或家長轉介」為主要方式。

二、不同的轉介篩選管道與情障、自閉症和學障學生人數發現率之間並無顯著關係，然若只依賴教師或家長轉介的方式，則三種障礙學生的人數比率都較低；教師或家長轉介加上其他方式的管道，可以發現較多的自閉症和情緒障礙學生，而以補救教學成效差再加上其他方式的管道，則容易發現學習障礙學生。

三、新北市國小以教育部國中小補救教學方案為主要的補救教學實施方式，但不是所有學校都會運用教育部國中小補救教學科技化評量系統之結果來轉介補救教學不利的學生。

關鍵字：轉介與篩選、身心障礙學生鑑定、科技化評量系統

[*] 通訊作者：林坤燦 linkt@gms.ndhu.edu.tw

壹、緒論

一、研究背景與動機

受到融合教育思潮的影響，將特殊教育學生安置在融合教育的環境中是目前各國特殊教育的普遍趨勢，並依據其特殊需求來擬定個別化教育計畫，提供普通教育的課程調整或相關支持服務，以使其能有更多機會和普通教育學生一起學習，以達十二年國民基本教育總綱所提及之適性揚才教育目標（教育部，2017）。而發現特殊教育學生是學校在推動融合教育的首要工作，而其管道為篩選和轉介，此也是鑑定工作流程的第一步（Salvia & Ysseldyke, 1995），有的學校會採用兩者並行的方式，雖然篩選的正確性優於教師轉介，但有的學校則因全面篩選需要較多的人力、時間和財力，而以教師或家長轉介為主要管道（洪儷瑜等人，2009）。

不過，研究者曾比較一所國小在 2 年內經由不同的轉介和評量篩選管道所提報特教鑑定，並被診斷為身心障礙學生的資料中發現，教師較易關注到學生的問題行為，故在情緒行為障礙和自閉症的轉介率和正確率皆高，而透過補救教學不利轉介和評量篩選管道則容易發現學習障礙（黃冠穎、郭舒文，2015）。研究者也從參與新北市特教輔導工作中發現，有學校的情緒行為障礙和自閉症學生皆佔該校身心障礙學生總數的三成以上，而學習障礙學生卻只佔一成到一成五之間，與新北市的相同障礙類別的學生數佔全體身心障礙學生之比率有差異，經進一步了解學校在轉介與篩選階段工作中，是以教師轉介的方式為主要，甚至是唯一的管道，也發現這些學校中雖然有辦理補救教學，但對於學習障礙學生的發現，則是依賴班級導師的轉介。

目前各國中小皆需實施教育部補救教學方案，由教師轉介班上在國語文、數學、英文三科學習落後的學生，並經過「教育部補救教學科技化評量系統」篩選出的學生，可參與補救教學以及定期接受科技化評量系統施測，以掌握學生進步情形和接受補救教學的成效。學習障礙的學生大多數有學習落後的情形，從學習障礙鑑定中排他的必要條件來看，心評人員必須去一一檢視各個影響學習落後的因素，以區分出學習障礙和低成就學生，其最佳的做法就是實施「轉介前介入」，除了可以及時提供學生學習上的協助，使其在接受鑑定之前減少學習上持續失敗的時間，再者，藉由補救教學系統的能力評估和介入，可以從學生的教學進步情形，把進步幅度較大的低成就學生和低成就雖有獲得改善但進步仍不足的學習障礙學生區分開來。因此，學校特教承辦人若能從學校現行實施的補救教學中，找出長期接受補救教學反應不佳的學生，並進一步去探討原因和釐清，是否也是一種化被動為主動來發現特教學生的方法呢？此引發研究者欲了解各國小在特教鑑定的第一步以何種管道為

主？不同管道對各校的學習障礙和情緒行為障礙學生人數比率是否產生影響？以及各校目前實施補救教學情形為何？是否曾運用「教育部補救教學科技化評量系統」來發現學習成效不佳的學生？此為本研究之動機。

二、研究目的和問題

基於上述動機背景，本研究之目的如下：

（一）探討新北市國小在特教鑑定第一步的常用管道之情形。

（二）探討新北市國小在特教鑑定第一步的常用管道與各校的學習障礙、情緒行為障礙和自閉症學生人數比率之關係。

（三）瞭解新北市國小運用「教育部補救教學科技化評量系統」來發現學習成效不佳的學生之情形。

根據上述之研究目的，本研究主要探究的問題為：

（一）探討新北市國小在特教鑑定的第一步中依賴轉介、篩選或兩種管道兼具之情形為何？

（二）不同的管道與各校的學習障礙、情緒行為障礙和自閉症學生人數比率是否有關係？

（三）瞭解新北市國小目前實施補救教學現況，以及運用「教育部補救教學科技化評量系統」來發現學習成效不佳的學生之情形為何？

三、名詞解釋

茲就本研究之重要相關名詞，做以下之名詞解釋：

(一) 轉介與篩選

轉介與篩選係特殊需求學生鑑定流程中的第一環，在特教領域中所謂的轉介，即指在處理學生的問題時（可能含括學習上或行為上），覺得此問題是較具特殊性的，或超過一般導師所能控制與處理之範圍，可能需要其他相關人員來介入處理的。也就是依照所發現學生的問題性質與需要的範圍，將此學生轉介至其他較適合的輔導方式、專業人員或相關單位，以獲得更進一步的支持與服務。轉介學生至特殊教育服務的管道有很多，任何人（包含家長、教師、學生本人或他人）都可轉介學生，但主要還是多經由教師和家長的觀察後而轉介的，故本研究所指的「轉介」即是教師或家長轉介。

最普遍的篩選方法是以篩選測驗快速且廣泛地評量學生的成就或行為表現的問題和嚴重程度，以便決定學生是否需要轉介接受進一步特教資格的評估，在此階段除了使用標準化篩選測驗外，篩選用檢核表及量表、行為觀察、晤談記錄、醫學檢查報告也是常會運用到的工具，基本上學生在篩選階段表現不佳時，會將其歸類於高危險群，需要進一步提供介入方案或相關評估。而學校在實施篩選的時機點亦有不同，有的在教師或家長轉介後即進行篩

選；有的則是安排在學生接受轉介前介入期間或之後進行篩選；有的則是進行全面性的篩選測驗，獲得高危險群學生後，再去比對學生的實際表現，若與測驗結果相符，則考量轉介個案接受特教鑑定。三種方式比較，第三種的主動性高於前兩種，而本研究所指的「篩選」亦是指學校主動實施全面性篩選評量來找出高危險群學生的方式。

(二) 科技化評量系統

此為教育部為了辦理補救教學作業，而委託財團法人技專校院入學測驗中心基金會來執行而建置的一套網路平台系統。重點在於進行需補救教學學生的篩選，以及介入補救教學後，再以成長測驗的施測來了解學生是否有進步，並進行個案之管理，採取「評量—教學—再評量」的循環歷程，幫助學生克服學習障礙並提昇其學習效能，以達成到設定的學習水平。 此系統所設的補救教學目標，係以達成各年級的基本學習內容標準為主，其「通過標準」的設定是非常嚴謹的，主要採用 Angoff 的 yes/no 二元計分法設定各科「絕對通過標準」(教育部，2018)。本研究欲瞭解新北市國小目前運用「教育部補救教學科技化評量系統」來發現學習成效不佳的學生之轉介情形，意指調查各設有資源班之國小，目前從「教育部補救教學科技化評量系統」每年 5 月的篩選測驗中所篩選出需要補救教學的學生，經過補救教學後，並與其在 12 月的成長測驗結果比對，再將仍然未通過的學生予以轉介之做法的實施現況。

貳、文獻探討

一、安置於普通班之認知功能輕微缺損學生接受特殊教育之情形

以新北市 105 學年度的特殊教育統計年報的資料顯示，如表 2-1，可知國小身心障礙學生有 98.5% 在普通學校就讀（全國為 96.5%），其中有 0.2% 的學生於普通班接受特教服務，86.1% 的學生安置於身心障礙資源班，2.5% 的學生接受巡迴輔導服務，9.7% 的學生安置於集中式特教班；另外，有 1.4% 的學生接受在家教育巡迴輔導服務，0.1% 的學生安置於特殊教育學校。所以安置在普通班的身心障礙學生占 88.8%，共 4,953 人，依比率排序，以學習障礙最多（26.6%），其次為智能障礙（23.4%）、自閉症（22.7%）、情緒行為障礙（8.6%），這些學生皆屬認知功能輕微缺損，除了部分學生是經由學前到國小跨階段的鑑定取得特教資格外，大部分的個案則是進入小學後，端賴學校的特殊學生篩選轉介系統來發現。

若將這四類學生比率再與全國比率相較，從表 2-2 中可發現新北市智能障礙學生比例（24.4%）接近全國比例（24.3%），情緒障礙學生比例（7.7%） 和自閉症學生比例（23.2%）高於全國比例 (6.8% 和 14.5%），但學習障礙學生比例（23.7%）

表 2-1

新北市 105 學年度國小階段安置於普通班接受各特殊教育方式的各類身心障礙學生之人數及比率

特教方式	普通班接受特教服務		身心障礙資源班		巡迴輔導班		三項特教方式障別統計		整體障別統計	
障礙別	人數	占比率	人數	占比率	人數	占比率	人數	占比率	總人數	占比率
智能障礙	2	20.0%	1122	23.4%	35	25.0%	1159	23.4%	1361	24.4%
視覺障礙	1	10.0%	37	0.8%	0	0%	38	0.8%	38	0.7%
聽覺障礙	3	30.0%	192	4.0%	4	2.9%	199	4.0%	199	3.6%
語言障礙	0	0.0%	244	5.1%	3	2.1%	247	5.0%	247	4.4%
肢體障礙	0	0.0%	121	2.5%	1	0.7%	122	2.5%	122	2.2%
腦性麻痺	0	0.0%	98	2.0%	0	0.0%	98	2.0%	162	2.9%
身體病弱	1	10.0%	124	2.6%	2	1.4%	127	2.6%	169	3.0%
情緒行為障礙	0	0.0%	416	8.7%	11	7.9%	427	8.6%	427	7.7%
學習障礙	0	0.0%	1262	26.3%	57	40.7%	1319	26.6%	1319	23.7%
多重障礙	0	0.0%	52	1.1%	2	1.4%	54	1.1%	200	3.6%
自閉症	3	30.0%	1099	22.9%	24	17.1%	1126	22.7%	1292	23.2%
其他障礙	0	0.0%	36	0.7%	1	0.7%	37	0.7%	40	0.7%
特教方式合計	10	100.0%	4803	100.0%	140	100.0%	4953	100.0%	5576	100.0%

＊資料來源： 新北市特殊教育統計年報（2017, P.75）

則遠低於全國比例（34.5%）。再就出現率的比較，新北市國小階段的身心障礙學生出現率為 2.85%，低於全國出現率 3.48%；其中自閉症出現率（0.66%）高於全國出現率（0.50%），但其他三類的出現率皆低於全國比率，情緒行為障礙出現率（0.22%）略低於全國出現率（0.23%），智能障礙出現率為 0.70% 亦比全國出現率（0.85%）略低，而學習障礙出現率（0.67%）則低於全國出現率（1.20%）且差距較大。由上述可知，就這四類學生而言，新北市對於情緒行為障礙和自閉症學生的鑑定通過量較高，但對於學習障礙學生的鑑定通過量則較低，此現象當然在篩選、轉介和鑑定的程序中皆受到相關因素影響所致，但本研究欲聚焦於探討各校在篩選轉介的方式與後續通過鑑定的身心障礙學生的比率是否有關係。

表 2-2

全國及新北市國小階段智能障礙、學習障礙、情緒行為障礙與自閉症學生之出現率

		智能障礙	學習障礙	情緒行為障礙	自閉症	所有障別合計	全體學生
全國	人數	9,953	14100	2,782	5,911	40,894	1,173,885
	占所有障別比率	24.3%	34.5%	6.8%	14.5%		
	出現率	0.85%	1.20%	0.23%	0.50%	3.48%	
新北市	人數	1361	1319	427	1292	5576	195,710
	占所有障別比率	24.4%	23.7%	7.7%	23.2%		
	出現率	0.70%	0.67%	0.22%	0.66%	2.85%	

＊資料來源：特殊教育統計年報（教育部，2017, p.58） 新北市特殊教育統計年報（新北市政府教育局，2017, p.5）

再從表 2-3「新北市 105 學年度國小階段首次申請鑑定安置身心障礙學生之年齡（年級）及障別人數與比率」中可以發現，同學年度有 982 名身心障礙學生（約占同學年度身心障礙學生的 17.6%）是透過國小階段的篩選轉介和評量鑑定的過程取得特殊教育資格的學生，換言之，在所有國小身心障礙學生裡，有近五分之一的身心障礙學生是在進入國小後被發現轉介鑑定的；其中以學習障礙為最大宗（506 人），其次為自閉症和情緒行為障礙（各 128 人）、智能障礙（119 人）；若分年級來看，則以國小 3 年級（23.8%）比率最高，其次是 2 年級（21.8%）和 4 年級（18.6%），比率最低的是 1 年級（11.4%）。1 年級（6 歲至未滿 7 歲）階段大部分的身心障礙學生是屬於經過學前跨國小教育階段的鑑定而來的，其中以肢體障礙和多重障礙最高（5 人、3 人，各占該障別之 83.3%），其次為聽覺障礙（9 人，占該障別之 69.2%）、腦性麻痺（3 人，占該障別之 50.0%）者為多，這些障礙類別的學生多半具有感官或肢體的外在表徵明顯的特質；而除了視覺障礙的學生外，比率較低的則有智能障礙（28 人，占該障別之 23.5%）、自閉症（27 人，占該障別之 21.1%）、情緒行為障礙（8 人，占該障別之 6.2%） 和學習障礙（2 人，占該障別之 0.4%），此顯示學校的特殊教育篩選轉介機制對此四類學生的敏感度較低，特別是情緒行為障礙與學習障礙學生。研究者探究可能的原因為 1 年級學生的學習內容較為簡單、各項能力的發展尚未穩定，因而老師對個案的學習和社會適應能力困難的辨識較為困難，多半對於學習低成就的學生可以經由反覆練習而獲得改善的期待較高，而對於情緒行為問題的學生，也多半認為是因為學前教學環境轉變至小學教

學環境的差異大，或是家庭與學校所產生的適應問題，期待給予時間讓個案能逐漸學習適應學校的生活。此外，另一個原因也可能是該年級的測驗工具不足，難以透過評量去評斷其原因。因此，除非在認知能力與同儕落差很大（如智能障礙），或是社會互動行為模式與同儕有較大的差異（如自閉症），否則不容易覺察出情緒行為障礙與學習障礙的學生。

不過，到了 2 到 6 年級階段，發現智能障礙、情緒行為障礙和自閉症學生則在國小 2 年級通過特教鑑定的人數比率明顯增加且為最高（39 人、35 人、33 人，分別占該障別之 32.8%、27.3%、25.8%），學習障礙學生雖在 2 年級的人數比率也增加（89 人，占該障別之 17.6%），但以 3 年級的人數比率（144 人，占該障別之 28.5%）為最高，4 年級的人數比率（112

表 2-3

新北市 105 學年度國小階段首次申請鑑定安置身心障礙學生之年齡（年級）及障別人數與比率

障礙別 首次申請鑑定年齡（年級）	智能障礙	視覺障礙	聽覺障礙	語言障礙	肢體障礙	腦性麻痺	身體病弱	情緒行為障礙	學習障礙	多重障礙	自閉症	其他障礙	學生數合計	各年齡（年級）比率
6 歲至未滿 7 歲（一年級）	28	0	9	12	5	3	8	8	2	10	27	0	112	11.4%
7 歲至未滿 8 歲（二年級）	39	1	1	3	1	1	9	35	89	0	33	2	214	21.8%
8 歲至未滿 9 歲（三年級）	25	0	0	5	0	1	5	29	144	1	22	2	234	23.8%
9 歲至未滿 10 歲（四年級）	7	0	3	3	0	1	4	33	112	0	17	2	182	18.6%
10 歲至未滿 11 歲（五年級）	10	1	0	2	0	0	1	9	83	0	9	0	115	11.7%
11 歲至未滿 12 歲（六年級）	10	0	0	1	0	0	2	14	76	1	20	1	125	12.7%
合計	119	2	13	26	6	6	29	128	506	12	128	7	982	100.0%

＊資料來源： 新北市特殊教育統計年報（2017, p.80）

人，占該障別之 22.13%）為其次。研究者認為此現象可能原因包含有：2 年級教師經過 1 年對個案的觀察、輔導和教學後，已較能分辨出智能障礙、情緒行為障礙和自閉症學生族群的特質而轉介，但對於學習障礙學生的敏感度則不若其他類別學生高；而 3 年級的學習內容複雜度較高，學習障礙學生容易在此階段的學習成效與同儕相較下，出現明顯的落差，再加上篩選和鑑定診斷的測驗工具較為充足，因而在學習障礙的研判上能更為明確。

綜上所述，具有特教需求的情緒行為障礙和自閉症的學生，可能在二年級被轉介鑑定的機率較高，學習障礙學生則在三年級被轉介鑑定的機率較高，國小學生從入學開始到被鑑定為特殊教育學生，大部分需要一段較長的時間來進行相關補救和輔導的措施，以便使鑑定資料蒐集得更完整，而一般學校的篩選轉介流程若只依賴教師的轉介，若也無鑑定前的相關輔導措施，或無法與校內的補救教學機制結合，那麼學生在發現問題到鑑定完成的這段期間裡，必定是經過一連串學習與適應上的失敗，任教教師和家長也必定在此期間對於學生的問題耗費心思，即便最終取得特教資格，但也有可能產生學生的學習動機逐漸喪失的不良情況。因此，轉介前介入在學校的特教鑑定流程中是相當重要的一環。而本研究也意欲了解國小在特教鑑定的第一步所依賴的管道，以及負責特教鑑定工作的特教承辦人應用校內補救教學成效於學習困難者之特教鑑定工作的現況。

二、篩選與轉介

特殊教育的過程是經由諮詢、調查、篩選、鑑定、診斷、安置、評量、輔導等一連串的步驟所形成的（唐榮昌、李淑惠，2011）。林寶貴 （2016）指出特殊教育的疑似對象，或由教師轉介，或經普查與團體測驗進行篩選發現；再經過鑑定小組或受過特殊教育專業訓練的教師進一步予以診斷，以確定其資優或障礙困難之處，並根據此來決定安置於何種型態，包括特殊教育學校、一般學校集中式特教班、分散式資源班、巡迴輔導、床邊教學及普通班接受特教方案等方式。又進一步說明鑑定、安置與輔導工作的目的和重要性在於：落實教育機會均等、篩選真正需要特殊教育的學生、診斷學生個別的教育需要、評量學生的學習情形、給予適當的教育安置及提供學生適性的教育。換言之，疑似有特教育需求的學生欲接受特殊教育服務，需先透過鑑定的程序取得合法性，並依鑑定結果做適性的安置和提供符合其特殊需求的教育相關服務及輔導；而篩選和轉介便是鑑定流程的第一關，倘使在第一關有差錯或不足之處，則會產生沒有鑑定出應該接受特殊教育者的結果，而無法提供其應有的適性教育。

Kirk 等人亦提出學校提供特殊教育服務的五項主要任務為：1. 發現特殊需求學生；2. 評估學生發展的優弱勢；3. 設計個別化教育計畫，以符合學生與其家庭的特殊需求；4. 學校在進行各項教學時，也能

確實執行特殊教育計畫；5. 定期評量以了解學生的進步情形及在教育計畫中的適應情形（引自韓福榮、曹光文譯，2013）。因此，發現特殊需求學生是學校推動特殊教育的首要工作。我國特殊教育法第十七條也明確指出學校有主動發現特殊教育需求的學生的責任，而對於發現特殊教育需求學生的主動積極作為，乃是基於「早期發現，早期介入」的預防觀點，而此觀念和做法對於特教學生的教育權利影響甚鉅，同時，也是學校推動特殊教育成效的重要關鍵點。

在身心障礙學生鑑定流程中，我們會運用評量來達成篩選（screen）、轉介（referral to child study team）、學生特殊需求的評估（exceptional decisions）和特教資格的確定（eligibility decision）（Salvia & Ysseldyke, 1995）。陳政見（2000）將此程序可分為兩個階段，即初選階段和複選階段。在初選階段中，從學生群體中透過晤談、觀察及團體測驗工具，篩選或轉介出可疑之特殊兒童個案；而複選階段則係針對初選階段之可疑個案，實施進一步評量及複檢的工作，以評估其能力及特教需求。鑑定結果則由鑑定委員會之成員，針對初選與複選階段所獲得的種種有關資料，進行綜合判斷，以確定可疑個案的特殊教育資格、教育安置方式、所需之特殊教育與相關支持服務…等事項。可見篩選與轉介是發現特殊需求學生的第一關鍵要步，也是所有特殊需求學生來源的重要管道。

篩選的目的乃在判斷學生是否具備接受特殊教育服務的資格，和轉介其接受進一步的心理衡鑑的可能性。洪儷瑜等學者（2009）曾說明，篩選源自醫學用詞，在醫學上主要是找出高危險（high risk）者以進一步進行密集的評估，用在身心障礙學生鑑定上，還具有一項相當重要的理念，就是在問題可能還沒有被覺察時，就可以及早把疑似身心障礙學生找出來。最普遍的篩選方法便是以篩選測驗來快速且廣泛地評量學生的技能，例如使用標準化測驗，而非正式的檢核表、行為量表、教室觀察、以及與教師、家長的晤談也常在篩選階段時使用。所以，篩選會依據不同的目的和教育階段，而運用不同的工具進行篩選。篩選工具的選擇除了具備有效預測力之外，簡單、方便實施也是需要考慮的重要條件。因此，學校在進行篩選工作時，所選擇的工具多半需要具備上述特性，目前國中小學最普遍使用的工具是瑞文式推理測驗（CPM、SPM），理由是推理能力與智力有高度相關，其測驗結果可與兒童學業成就進行比對，以了解兒童的潛能；且該測驗能以團體測驗的方式進行，施測規則簡單方便且事後評分容易，故而成為國小篩選或了解學生潛能之測驗工具的首選。

根據研究結果指出，篩選相較於教師轉介的正確性高，但由於全面性篩選工作較為繁複，讓學校認為其可行性低（洪儷瑜等人，2009）。不過，篩選測驗通常施測時間較短，目前學校皆面臨少子化影響致使學生數下降，而且篩選測驗對主試者的要求門檻不高，學校可以委託校內孰悉

篩選測驗的特教老師，對專任及兼任輔導教師進行各篩選測驗的施測說明和訓練，再由導師協助評分和登記分數，共同分工完成全年級的篩選工作，筆者認為此模式的運作可以提高實施篩選工作的可行性。

篩選是藉由工具全面迅速評量學生的整體表現水準，以找出高危險群的學生。而根據 Salvia 和 Ysseldyke（1995）的說法，篩選之後進行轉介，而轉介就進入兒童研究小組或國內所謂的心評或鑑定工作的流程，決定是否進一步進行測驗診斷工作。轉介的目的乃在以廣泛周延的各種方法（包含篩選）判斷學生長是否具備接受特殊教育服務的資格與需要。然而學校在發現特殊需求學生上所使用的方法受限於全面性篩選工作事務繁重、財力人力耗費較大，故多數鑑定工作流程的第一步都依賴熟悉學生的重要他人如教師或家長的轉介，而此教師多以班級導師為主，因為導師是除了家長以外，是全校最了解自己班上學生的學習情況與人格特質的人，有時甚至比家長更能了解孩子。

許多學校大多是由個案的任教教師的觀察，發現該生與同齡兒童間具有差異，並且此一差異嚴重影響其學習表現的情況下提出轉介。因此，教師在轉介過程中的角色是「身心障礙學生的發現者」、「轉介推動者」、「轉介資料提供者」、「特教資源的節約者」（洪家蓉，2008）。此一方式固然可以減少篩選所花費的人力和物力，但依賴教師或家長轉介也可能會受到轉介者的偏見，例如：轉介者的意願、對障礙類別特徵的認知、對個案的種族文化和性別的刻板印象與態度，以及對個案嚴重程度的敏感性而導致轉介的範圍過度狹窄，可能出現篩選不足或是過度轉介的問題（胡永崇，2010；Pugach,1985; Shinn, Tindal, & Spira,1987）。

在相關調查研究中，Abidin 和 Robinson（2002）發現學生的學業成就和行為問題是教師轉介的主要指標；洪家蓉（2008）利用問卷及訪談，得到教師轉介時的考量因素依序為干擾上課行為、身心理特質、與人互動情形、學業成績、衛生習慣、學習動機。DeMarco 和 Deretich（2006）的研究顯示，普通班教師對學生某些行為的忍受度影響其轉介的考量，教師容易因學生的某些外在的情緒或行為模式，例如干擾行為或破壞教室秩序行為，而考量轉介該生，而教師可能因為能容忍和接納某些內在的行為，例如學習障礙的內在認知歷程異常，而容易忽略沒有提出轉介。陳綰玲（2012）調查台中市國中小教師的研究發現，學生的行為特質對普通班教師的教學或班級經營產生困擾時，則教師轉介的意願提高，在以「身體與心理為主」的學生行為特質轉介考量最高的前五項分別為疑似智能障礙學生、疑似視覺障礙學生、疑似自閉症學生和疑似聽覺障礙學生、行為或情緒造成學校團體生活困擾學生，最低的是疑似溝通能力有困難的學生。但教師對於以「學業為主」的學生行為特質轉介考量較低，甚至偏向「不同意」，其中，教師對整體學業成績長期落

後的學生的轉介考量較高於部份學業成績落後及學習動機缺乏的學生。

而相關實務研究中，Goodman 和 Webb（2006）就針對了 66 位國小三年級和四年級學生，經由普通班教師根據學生的閱讀成績而懷疑其為閱讀障礙，轉介到接受特殊教育鑑定的學生進行研究，在進行閱讀障礙診斷之前，提供轉介前介入，其中有 45% 的學生在同一年也通過該州最低閱讀能力檢測，另 55% 的學生可能為高危險群。但是教師仍以學生缺乏學習動機的理由，將所有學生轉介。而鑑定結果顯示，此 66 名學生中只有 21 名被鑑定為閱讀障礙，另外 3 名學生則為其他障礙類別，兩者合起來佔的比率約為 36.4%。洪儷瑜等人（2009）比較經由篩選和教師轉介流程之閱讀障礙的研究發現，經過篩選的疑似閱讀障礙學生中，有 82% 的學生未被教師提出轉介，其中有 57.14% 經篩選後被鑑定為閱讀障礙的學生未被教師轉介。黃冠穎、郭舒文（2015）研究發現經由篩選管道的身心障礙學生的正確率高於教師轉介的方式，教師轉介以情緒行為問題（含自閉症傾向）的學生為多，且正確率極高，顯示教師對於外顯的情緒行為問題個案較具敏感度且命中率也高，卻對於因學習困難問題的轉介率低；但若透過補救教學不利轉介和評量篩選管道則容易發現學習障礙。

三、補救教學科技化評量系統

教育部積極推動各國中小實施補救教學，在 100 學年度以前稱為「攜手計畫」，在 100 學年度以後則稱為補救教學實施方案。為了篩選補救教學對象以及定期追蹤評估學生進步情形，教育部 100 學年度以後委託財團法人技專校院入學測驗中心建置「國民小學及國民中學補救教學方案科技化評量系統（Project for Implementation of Remedial Instruction–technology-based testing, PRIORI-tbt）」，此為電腦化測驗，讓學生可以直接在線上作答，不過也考慮到低年級學生對電腦操作尚未嫻熟，因此，對國小 1-2 年級學生採用紙筆測驗，以避免學生因為電腦操作不當造成施測結果偏差。此系統所設定的每次（每卷）都是 25 題，四年級以下，設定在篩選 / 成長測驗的 80%（20 題）答對率為通過標準。 五、六年級，設定在篩選 / 成長測驗的 72%（18 題）答對率為通過標準。 在各年級篩選或成長測驗之組卷難度上，四年級以下，設定以試題平均難度為 .80，作為各科組卷標準依據。因此，20 題難度應在 0.8 以上；3 題難度在 0.6-0.8 之間；2 題難度在 0.6 以下：五、六年級，設定以試題平均難度為 .72，作為各科組卷標準依據。因此 18 題難度應在 0.72 以上；5 題難度在 0.6-0.72 之間；2 題難度在 0.6 以下（教育部，2018）。而無論哪個年級，最難的題目，都要求不要挑選難度在 0.3 以下的題目。另外，從 2016 年起，教育部也針對電腦設備不足或大型學校，補助以答案卡劃記施測方式的相關經費。

PRIORI-tbt 的試題是依據教育部公布

國語文、英語和數學等工具學科之補救教學基本學習內容（教育部，2016）來分年級設計題目，並設有標準通過分數。而補救教學基本學習內容係指為具備學科基本之能力，學生在某學習階段應習得的學科課程基本內容。應用 PRIORI-tbt 的四項重要功能分別有：1. 經過評量後，可以確實篩選未達基本學力學生。2. 評量的結果能對應基本學習內容，並透過結果與數據分析應用的功能，形成學生診斷報告，協助教師確實掌握學生學力現況，從學生目前程度補救起。王瓊珠（2014) 指出：評量結果的分析只呈現「能力精熟〇」、「具基礎能力△」和「能力待加強 x」三種水準，簡單易懂，其優點是對應到學習基本內容，讓教學者清楚有哪些目標需要加強，老師比較容易理解結果報告，但診斷上也會受限於年級水準的框架。3. 根據評量結果提供適合學生程度的教學教材和外部相關學習資源（如均一教育平台…）的連結，可做為教師規劃進行補救教學的課程內容與教材選用參考，使教學目標與評量緊扣在一起。4. 測驗期程分為兩個階段，「篩選測驗」階段於每一學年第二學期期末進行（暑假前完成），以便規劃下一學年的補救教學。學生經過補救教學後，於下一學年的第一學期期末進行「成長測驗」，協助教師確實掌握學生學習成效。

此提供學校一種較為簡易卻又能快速找出疑似學生的評量方式，避免進行篩選時需要大量的人力和物力問題，同時，又將各校的各科之年級不合格加上 5% 為篩選測驗階段的提報率，以降低偽陰性個案的比例，讓有問題的個案盡可能不被遺漏，避免耽誤學生接受補救教學的黃金時間。經過 PRIORI-tbt 測驗，測驗結果為不合格者為該科學習低成就學生，則可接受該科的補救教學。研究者於 2016 年研究發現因學習問題被轉介或篩選出之疑有特殊需求的個案， 若其在科技化評量系統中學科成績也是未成長時，則該個案有可能是學習障礙學生的高危險群。同時，還可以比較個案在不同年級接受科技化評量的診斷報告，以了解個案在低年級時的注音拼音，以及各年段的字詞認念、字詞應用和句子閱讀的能力的成長情形和精熟程度，來做為個案篩選的參考依據。

四、轉介前介入的重要性

全面篩選的方式在學校中執行不易，教師轉介又容易受到個人主觀知覺來判斷是否轉介，研究上也傾向教師較多關注於學生的情緒行為問題而轉介，但此亦呈現了過度依賴教師轉介的方式，會不會產生「過度轉介」情緒行為障礙學生，或是「不易轉介」學習障礙學生的問題？因此我國「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」（2013）針對這兩類較難直接經由生理特徵來診斷確認其是否有特殊教育需求，且經常在入小學之後才被轉介的情緒行為障礙學生和學習障礙學生，條文內均明訂需「且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善者」，主要目的即在確定學生的

學習、情緒或行為問題已嚴重到學校所提供的各項資源和介入都無法讓適應困難學生獲得有效改善，因此才需藉助更個別化與特殊化的服務。而此所謂「一般教育所提供之介入」乃指鑑定流程中之「轉介前介入」（柯懿真、盧台華，2015）。

再依據「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法說明手冊」（2014）中，關於情緒行為障礙的鑑定步驟分為四個階段，前兩階段，篩選、轉介前介入即是學校輔導工作三級預防之初級、次級或三級前半階段之輔導工作，所以，情緒行為障礙鑑定工作需要與學校輔導工作密切合作。第三階段的篩選，即是負責鑑定之特殊教育教師與輔導室之個案輔導教師或個案輔導會議決定，是否符合進入第五階段的鑑定工作，經由評量與診斷研判其是否具有情緒行為障礙之資格（洪儷瑜，2014）。另外，洪儷瑜（2014）指出為因應全面性學習支援系統的推動，將學習障礙的鑑定工作分成五個階段，配合三層次的學習支援系統，五階段的工作要項分述如下：第一階段為篩選與轉介：篩選學障高危險群學生可多利用學校現有的資料，如長期學業成績或補救教學方案科技化評量，先篩選未能通過此評量所訂標準之學生，即符合接受教育部補助之攜手計畫或補救教學方案資格。第二階段為轉介前介入：由學校為無法通過基本學習內容的基本門檻的學生實施補救教學方案，此時需考量轉介前介入的實施是否有效？可以從介入方法是否為實證有效的方法、實施之長度（至少三個月或一學期）和密度（至少每週二次）、補救或介入次數至少超過 20 節，並依據其困難所選定之課程本位評量或相同量尺的前後測評估結果為其成效指標。第三階段為初審（篩檢或評估排除因素）：以確定學生具有學習基本技能之困難和補救教學無效時，並排除不利環境因素時和個人生理因素。第四階段為診斷評量：此階段主要利用標準化測驗和觀察所得之結果整合比對，以證明學生學習基本技能上有顯著困難之相關因素，診斷確定是學習障礙者，則據此進入第五階段的鑑定安置。從上可知，第一和二階段的實施，各校透過補救教學方案，以及利用科技化評量作為篩選和評估成效的工具，從中找出補救教學不利的個案，確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善者，而決定予以進一步的診斷鑑定。說明了學校應為學習低成就學生提供補救教學做為轉介前介入，且經由轉介前介入和介入教學反應的分析可提高學習障礙鑑定的正確率，而目前各國中小都有實施補救教學，並利用補救教學科技化評量系統來篩選補救教學的學生，以及定期施測來掌握學生學習進步情形，實可運用於特教鑑定。

因此，轉介前介入是進入特殊教育服務系統的第一步，是一個可以減少特教鑑定過程中的不當轉介和避免標記的問題，重要的是，學生在鑑定的第一步被篩選或轉介出來後，立即提供轉介前介入，符合「早期介入」的預防理念；再者，一邊實施教學或輔導的介入，一邊即著手進行學

生對介入反應的資料蒐集，可以減少未來鑑定評量工作上所耗費的人力、物力及時間（胡永崇，1996；黃怡嘉、洪榮照，2012）。

不過，從年報統計中發現新北市的情緒行為障礙和自閉症學生的出現率並沒有與全國該障別之出現率落差太大，甚至高於全國的現象，但學習障礙學生的出現率低於全國比率的現象，此是否與學校採用轉介或篩選的方式有關？若依前述，教師會轉介令他困擾的學生，但因學習障礙為一種隱性障礙，若是沒有伴隨情緒行為問題，則容易被教師忽略，而失去及早接受特殊教育服務的機會。但這樣預測學生是否會被轉介似乎並不適當，因為每位老師覺得困擾的學生行為可能也會因人而異。因此，研究者想了解和探討目前國小在進行特殊教育鑑定的第一步，是以何種方式為主？而這種方式是否對各校的學習障礙、情緒行為障礙和自閉症學生人數比率產生影響？另外，教育部現行的補救教學科技化評量系統可做為學校進行特殊教育鑑定工作時全面篩選的工具，但學校利用的現況為何？此皆為本研究欲探討之課題。

參、研究方法

以下就研究對象、研究工具及資料取得與分析加以說明。

一、研究對象

本研究之問卷調查對象係以新北市設有資源班之國小特教組長或特教承辦人為主，新北市設有資源班或不分類巡迴輔導班之國小共計有 163 校，對此進行全面的問卷調查。實際發出的問卷為 163 份，實際收回份數為 138 份，回收率 84.7%。經對問卷的審閱與編碼後，剔除無效樣本 17 份後，所得有效樣本為 121 份，有效率為

表 3-1

問卷受試者之基本資料

普通班 班級數	設有資源班或不 分類巡迴班校數	有效問卷 校數	回收率	有效問卷 之百分比
6 班以下	10	6	60.0%	5.0%
7-12 班	12	9	75.0%	7.4%
13-29 班	42	30	71.4%	24.8%
30-59 班	53	38	71.7%	31.4%
60-99 班	40	33	82.5%	27.3%
100 班以上	6	5	83.3%	4.1%
學校數合計	163	121	74.2%	100%

74.2%。

從有效樣本中分析研究對象所屬學校之基本資料結果如下表 3-1 所列，其中 6 班以下之設班學校的問卷回收率約有六成，占有效問卷的 5.0%，7-59 班之設班學校的問卷回收率已達七成以上，占有效問卷的 63.6%，而 60 班以上之設班學校的問卷回收率則達八成以上，占有效問卷的 31.4%。

二、研究工具

（一）新北市國小特殊生轉介篩選階段使用方式之調查表

1. 調查表編製過程

此項調查表係依據本研究目的，欲了解教學現場在轉介篩選階段所主要使用方式的現況自編而成。首先，研究者蒐集國內有關轉介與篩選之文獻資料，關於兩種方式的做法、功能和結果、新北市身心障礙學生鑑定流程之各項資料進行探討，再根據本市特教中心負責鑑定安置工作 1 位教師及 1 位曾任特教組長之教師的訪談意見，自編「新北市國小特殊生轉介篩選階段方式調查表」為蒐集資料的主要研究工具。

2. 建立內容效度及實施預試

為使調查表內涵符合研究目的與需求，本研究完成調查表初稿時，為建立內容效度，邀請 2 位特教中心老師、2 位國小校長、1 位國小輔導主任、1 位國小特教組長，針對本調查表題目的適合度和文句意義等進行修正並給予意見，研究者再將審查意見彙整，作為專家內容效度，據以修正本調查表，完成預試之調查表後，邀請 2 位國小特教組長進行調查表之預試工作，依其反應做若干文字修正，完成最後之調查表。

3. 調查表形式及內容

有關調查表的形式及題項內容，茲僅摘要說明如下：

調查表包含「基本資料」及「問卷內容」，總題數為 5 題，全部採勾選方式答題（但含勾選“其他”之簡述），題目區分為填答、單選及複選等形式。其填答時間約計 6 分鐘，以便利受調查之特教承辦人填答。在基本資料內容方面，計有 1 個題項，為問卷第 1 題，請研究對象填入所屬服務學校。在問卷內容上，則依研究之目的，設計 4 題，第一部份為調查各校在轉介篩選階段所用的方式，計有 2 題，問卷第 2 題題目為：「貴校在『特殊生轉介篩選階段』有哪些方式？」本題為複選題，選項為：1. 教師或家長轉介、2. 實施評量進行篩選、3. 轉介校內補救教學成效不佳的學生，尚有「其他」欄位可供填答；另一題則為單選題，第 3 題題目為：「貴校在 105-106 學年所提報特教鑑定的學生中，以上述哪一種方式所提出的學生數較多？」；第二部分則為調查各校運用補救教學結果之現況，計有 2 題，第 4 題題目為：「貴校目前實施的補救教學系統有哪些？」本題複選的選項為：1. 教育部國中小補救教學方案、2. 由校內志工或教師協助的補

救教學、3. 由校內志工或教師協助的補救教學，此外，尚有「其他」欄位可供填答，第 5 題題目則為：「貴校是否曾經運用教育部補救教學科技化評量系統的結果，找出連續接受 2 個學期以上的補救教學卻成效不佳的學生，進行成效不佳原因的探討嗎？」

（二）新北市特教通報網資料

本研究運用教育部通報網上之新北市身心障礙學生資料，統計出各國小的學習障礙、情緒行為障礙和自閉症學生人數比率，再與 105 學年新北市特殊教育統計年報中安置於普通班之上述三類學生人數比率進行比較，並與上述問卷各題題目填答結果進行資料分析。

三、研究過程與步驟

（一）進行問卷調查及訪談

研究者將問卷製成電子檔，並於新北市 107 年 2 月「特教組長研習」時，向與會的特教承辦人告知及邀請，再以電子信箱將問卷電子檔傳給所有國小階段的特教承辦人，請其幫忙填寫並回傳，完成問卷調查。再從教育部特教通報網 \ 各類統計查詢 \ 年度特教統計（網址：https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp?sec=1），查詢新北市 107 年 5 月 28 日之國小階段各校各類身心障礙學生人數，每學年各縣市提供有 3 次的統計資料，分別在當年的 10 月、隔年的 3 月和 5 月，而所查詢資料的日期為 106 學年最後一次的統計資料，共取得 203 所校內有特殊教育學生之國小的統計資料，接著，再利用 Excel 計算和整理各校各類身心障礙學生人數比率及相關資料。

（二）問卷分析與整理

問卷回收後，先進行問卷之審閱，剔除無效問卷份後，旋進行問卷編碼輸入電腦，並利用 SPSS for Windows 22 版統計套裝軟體針對本研究所關注之問題進行整理，並以描述統計、卡方檢定等統計方法進行資料之分析與處理。

肆、研究結果與討論

一、問卷調查部分

首先進行第一部份「各校在轉介篩選階段所用的方式」的分析，共有 2 個題項，接著分析第二部分「各校運用補救教學結果之現況」之調查結果，也是 2 個題項，其研究結果與討論分述如下：

（一）新北市國小在轉介篩選階段所用的方式之調查結果

1. 各校多採多元方式進行，但以「教師或家長轉介」為主要方式

針對問卷中第 2 題新北市國小在轉介篩選階段所用的方式（複選）之調查結果，從表 4-1 中可以看出有 98.3% 的學校選擇

了「教師或家長轉介」（以下簡述為轉介），其次有 71.1% 的學校選擇了「轉介校內補救教學成效不佳的學生」（以下簡述為補救教學成效差），「實施評量進行篩選」（以下簡述為篩選）則占 53.7%。

接著，再把各校的選答分成六種類型，

表 4-1

「特殊生轉介篩選階段」所用方式的調查結果 (複選) (n=121)

轉介篩選階段的方式	次數	百分比	占全體校數 (n=121) 之百分比	排序
1. 教師或家長轉介（轉介）	119	44.1%	98.3%	1
2. 實施評量進行篩選（篩選）	65	24.1%	53.7%	3
3. 轉介校內補救教學成效不佳的學生 （補救教學成效差）	86	31.8%	71.1%	2
4. 其他	0	0.0%	0.0%	4
總 數	270	100.0%		

表 4-2

各校在「特殊生轉介篩選階段」所用方式的調查結果

轉介篩選階段的方式	校數 (n=121)	百分比	排序
1. 三種方式皆有	53	43.4%	1
2. 只有轉介	25	20.5%	3
3. 轉介 + 篩選	10	8.2%	4
4. 轉介 + 補救教學成效差	31	25.4%	2
5. 只有篩選	0	0.0%	6
6. 篩選 + 補救教學成效差	2	1.7%	5
總 數	121	100.0%	

表 4-3

各校在提報學生接受特教鑑定的主要方式

轉介篩選階段的方式	校數 (n=121)	百分比	排序
1. 教師或家長轉介	110	90.9%	1
2. 實施評量進行篩選	5	4.1%	3
3. 轉介校內補救教學成效不佳的學生	6	5.0%	2
總 數	121	100.0%	

分述如下：1. 選擇「轉介」、「篩選」和「補救教學成效差」三種方式；2. 只有選擇「轉介」；3. 選擇「轉介」和「篩選」兩種方式；4. 選擇「轉介」和「補救教學成效差」兩種方式；5. 只有選擇「篩選」；6. 為選擇「篩選」和「補救教學成效差」兩種方式。分別統計後，從表 4-2 中可知有三種方式皆有的學校占 43.8%，其次依序排列為「轉介」和「補救教學成效差」方式之學校（25.6%）、只有「轉介」方式之學校（20.7%）、「轉介」和「篩選」方式之學校（8.2%）、「篩選」和「補救教學成效差」方式之學校（1.7%），而沒有學校選擇只有「篩選」方式。再進一步分析，可發現各校在轉介篩選階段雖多採教師或家長轉介的方式，但有 77.6% 的學校會再加上其他方式實施，採用兩種以上方式的學校也達 79.3%，此顯示出大多數國小在特殊生轉介篩選階段中是採用多元的方式來進行的。

接著，調查各校在提報學生接受特教鑑定的主要方式之結果如表 4-3，可知有九成以上學校以「教師或家長轉介」（90.9%）為主，此方式也屬於較被動的行政辦理方式，可能受到其他兩種方式之限制，如篩選需要大量的人力、物力和普通班的施測時間配合，以及缺乏與校內的補救教學機制的整合，而無法有效運用或是各校尚未發現更快速或有效的篩選方式。

2. 各校在轉介篩選階段所使用的方式與情障、自閉症和學障學生人數發現率之間並無顯著關聯

不同的轉介篩選管道與情障、自閉症和學障學生人數發現率之間並無顯著關聯，然若只依賴轉介的方式，則三種障礙學生的人數比率都較低，轉介加上其他方式的管道，可以發現較多的自閉症和情緒障礙學生，而以補救教學成效差再加上其他方式的管道，則容易發現學習障礙學生。

再進一步將新北市 106 學年有身心障礙學生之國小共 203 校，將各校之三種障礙類別學生人數分別與該校全體學生人數相除，算出占全體學生之比率，再依據此比率將各校分成低發現組、中發現組和高發現組三種組別，各組皆採該障礙類別人數比率的前 27% 及後 27% 作為高發現組、低發現組，中間 46% 為中發現組，並於各校做分組標記，三類障礙類別人數比率及各發現組別的比率分配情形如表 4-4 和表 4-5。然後，從中挑選出有效問卷的學校之資料，共計有 121 校，再將各校於問卷中「提報學生接受特教鑑定的主要方式」之填報結果與三種障礙類別之三組發現組別進行卡方檢定，所得之結果如表 4-6 至表 4-8。但從表中可知，三種不同的主要方式和三種障礙類別的不同發現組別間並無顯著差異，研究者認為乃因有 90.9% 的學校選擇「教師或家長轉介」方式，與另外「實施評量篩選」和「轉介補救教學不利之學生」的學校數差距過大所致。

但若再回頭去檢視各校於轉介篩選階段所採用的方式（複選）與三類障礙學生人數比率的現況，從表 4-9 和圖 4-1 可以分別看出，自閉症比率平均值以「轉介加篩選」的方式（27.1%）最高，其次是「轉

介加補救教學成效差」的方式（22.9%）和「篩選加補救教學成效差」的方式（22.5%），最低的則為只依賴「轉介」的方式（19.6%），低於本市 106 學年度自閉症比率 22.9%；情緒行為障礙則以「三種方式皆有」的平均值最高（9.3%），而低於本市 106 學年度情緒行為障礙比率 8.2% 的，則有只依賴「轉介」（6.2%）和「篩選加補救教學成效差」（4.8%）的方式，研究者認為後者並非情緒障礙學生的主要轉介管道，因為情障學生不一定會是學業低成就，故篩選加補救教學成效差的方式的情障學生比率最低；至於學習障礙則以「篩選加補救教學成效差」（37.1%）、「三種方式皆有」（29.4%）和「轉介加補救教學成效差」（26.0%）的平均值最高，亦皆高於本市 106 學年度學習障礙比率 25.9%，其他兩種方式則平均數較低。

綜上所述，歸納如下：以自閉症和情緒障礙學生而言，透過轉介或轉介加上其他的方式的人數比率較高；研究者認為可能的原因是這兩類障礙類別學生的行為特質和情緒問題行為是外顯的，容易獲得老師的關注而轉介，誠如相關文獻所指：

表 4-4

新北市106學年各國小之學障、情障和自閉症學生人數比率之描述性統計表 (n=203)

	學習障礙	情緒行為障礙	自閉症	所有障別合計	全體學生 (n=203)
人數	1,481	474	1,309	5,719	185,486
占所有障別比率 (A)	25.9%	8.2%	22.9%		
佔全體學生比率 (B)	0.80%	0.26%	0.71%	3.08%	
(B) 之平均數	1.48%	0.33%	0.73%	4.23%	
(B) 之中位數	0.90%	0.16%	0.62%		
(B) 之最小值	0.00%	0.00%	0.00%		
(B) 之最大值	20.00%	10.00%	6.25%		
(B) 之第 27 百分位數	0.51%	0.00%	0.36%		
(B) 之第 73 百分位數	1.58%	0.33%	0.96%		

表 4-5

學障、情障和自閉症學生佔全體學生比率轉化為不同發現群組之摘要表 (n=203)

	低發現組	中發現組	高發現組
學習障礙	0.00%~0.51%	0.53%~1.58%	1.59%~20.00%
情緒行為障礙	0.00%~0.00%	0.03%~0.33%	0.34%~10.00%
自閉症	0.00%~0.36%	0.37%~0.96%	0.98%~6.25%

表 4-6

提報學生接受特教鑑定的主要方式與學障學生不同發現組別之交叉表 (n=121)

	轉介篩選階段的主要方式		教師或家長轉介	實施評量進行篩選	轉介校內補救教學成效不佳的學生	總計	χ^2
學習障礙組別	低發現組	個數	26	1	1	28	.333[a]
		在 學障組內	92.9%	3.6%	3.6%	100.0%	
		在 主要方式內	23.6%	20.0%	16.7%	23.1%	
		整體的 %	21.5%	0.8%	0.8%	23.1%	
	中發現組	個數	61	3	4	68	
		在 學障組內	89.7%	4.4%	5.9%	100.0%	
		在 主要方式內	55.5%	60.0%	66.7%	56.2%	
		整體的 %	50.4%	2.5%	3.3%	56.2%	
	高發現組	個數	23	1	1	25	
		在 學障組內	87.5%	4.0%	4.0%	100.0%	
		在 主要方式內	20.9%	20.0%	16.7%	20.7%	
		整體的 %	19.0%	0.8%	0.8%	26.4%	
Pearson 卡方					漸近顯著性（雙尾）	.988	

表 4-7

提報學生接受特教鑑定的主要方式與情障學生不同發現組別之交叉表 (n=121)

	轉介篩選階段的主要方式		教師或家長轉介	實施評量進行篩選	轉介校內補救教學成效不佳的學生	總計	χ^2
情緒行為障礙組別	低發現組	個數	22	1	2	25	1.123[a]
		在 情障組內	88.0%	4.0%	8.0%	100.0%	
		在 主要方式內	20.0%	20.0%	33.3%	20.7%	
		整體的 %	18.2%	0.8%	1.7%	20.7%	
	中發現組	個數	51	2	4	56	
		在 情障組內	91.1%	3.6%	5.4%	100.0%	
		在 主要方式內	46.4%	40.0%	50,0%	46.3%	
		整體的 %	42.1%	1.7%	2.5%	46.3%	
	高發現組	個數	37	2	1	40	
		在 情障組內	92.5%	5.0%	2.5%	100.0%	
		在 主要方式內	33.6%	40.0%	16.7%	20.7%	
		整體的 %	30.6%	1.7%	0.8%	26.4%	
Pearson 卡方					漸近顯著性 (雙尾)	.891	

表 4-8

提報學生接受特教鑑定的主要方式與自閉症學生不同發現組別之交叉表

	轉介篩選階段的主要方式		教師或家長轉介	實施評量進行篩選	轉介校內補救教學成效不佳的學生	總計	χ^2
自閉症組別	低發現組	個數	15	0	0	15	4.290[a]
		在 自閉症組內	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%	
		在 主要方式內	13.6%	0.0%	0.0%	12.4%	
		整體的 %	12.4%	0.0%	0.0%	12.4%	
	中發現組	個數	68	2	4	74	
		在 自閉症組內	91.9%	2.7%	5.4%	100.0%	
		在 主要方式內	61.8%	40.0%	66.7%	61.2%	
		整體的 %	56.2%	1.7%	3.3%	61.2%	
	高發現組	個數	27	3	2	32	
		在 自閉症組內	84.4%	9.4%	6.3%	100.0%	
		在 主要方式內	245%	60.0%	33.3%	26.4%	
		整體的 %	22.3%	2.5%	1.7%	26.4%	
Pearson 卡方					漸近顯著性 (雙尾)	.368	

表 4-9

各校於轉介篩選階段所採用的方式 (複選) 與三類障礙學生人數比率之描述性統計表

轉介篩選階段的方式		三種方式皆有	只有轉介	轉介＋篩選	轉介＋補救教學成效差	篩選＋補救教學成效差	總 計
	校數	53	25	10	31	31	31
自閉症比率	平均數	21.5%	19.6%	27.1%	22.5%	22.9%	21.9%
	標準差	11.8%	11.3%	10.3%	10.5%	5.4%	11.2%
情障比率	平均數	9.3%	6.2%	8.0%	8.2%	4.8%	8.2%
	標準差	8.6%	7.8%	6.2%	6.9%	6.7%	7.8%
學障比率	平均數	29.4%	23.8%	22.4%	26.0%	37.1%	27.5%
	標準差	15.0%	10.0%	9.27%	12.9%	32.3%	13.6%

教師對於外顯的情緒情為問題個案較具敏感度，學生的行為特質和干擾上課行為的出現常是教師決定是否轉介的最重要因素（洪家蓉，2008；陳綰玲，2012；黃冠穎、郭舒文，2015；Deretich，2006）。

本研究也發現學習障礙學生在只要是含有轉介補救教學成效不佳者的管道，其人數比率則較高。因為學習障礙學生容易

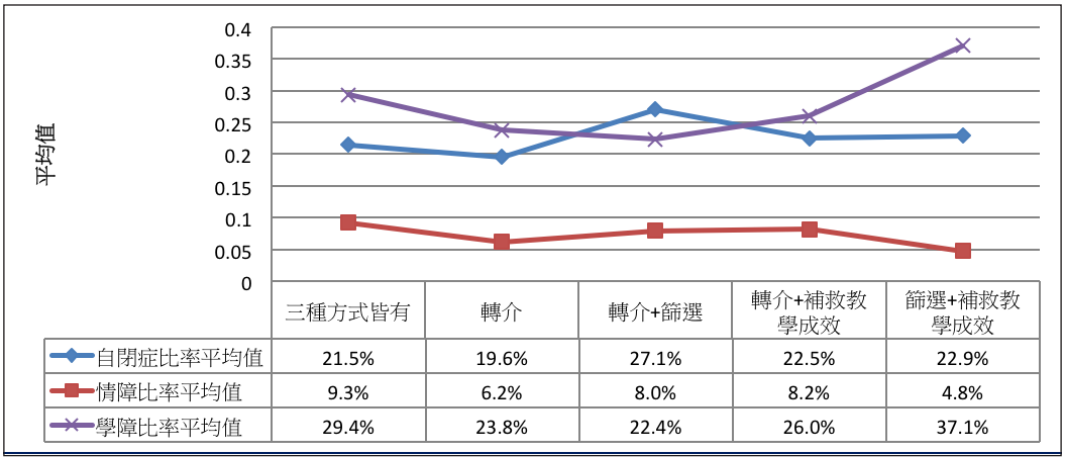


圖 4-1　不同篩選轉介方式與三類障礙學生人數比率圖

在學業學習表現落入低成就，被轉介至補救教學，若能藉由學生在補救教學的教學反應來做為轉介的依據，則學習障礙學生的比率較高。此即誠如陳淑麗（2007）指出：透過補救教學不利轉介的個案，藉著學生對於補救教學的學習反應資料可以提升評量者在「學障」與「一般低成就」的區辨。研究者曾於 2016 年針對某所國小比較篩選與轉介方式的研究結果發現：經由學習能力篩選所得出的疑似學習障礙學生人數雖少於教師轉介的人數，但其無效率偏低，而正確率卻相當高。而本研究發現，學習障礙族群也是在篩選加上補救教學成效差之管道，學習障礙學生的比率最高，其次是三種方式皆具的管道。洪儷瑜等（2009）根據研究結果指出，篩選相較於教師轉介的正確性高。顯然對於發現學習障礙學生而言，全面篩選也是極佳的管道，可以更為客觀，減少因教師個人主觀意見所產生在轉介上的誤差。再就整體來看，若只依賴轉介的方式，則三種障礙學生的人數比率都較低，自閉症和情緒障礙學生在轉介加上其他方式的管道之發現率較高，學習障礙學生則在補救教學成效差加上其他方式的管道之發現率較高。

（二）各校實施補救教學情形及運用「教育部補救教學科技化評量系統」之現況調查結果

1. 各校以教育部國中小補救教學方案為主要的補救教學方式

問卷第 4 題針對各校實施補救教學方式的現況進行調查，本題為複選題，其調查結果可從表 4-10 中看出，在有效樣本的 121 所學校中，有 95.9% 的學校選擇了「教育部國中小補救教學方案」的選項，其次有 78.5% 的學校選擇了「由校內志工或教師協助的補救教學」的選項，而「引進外部資源辦理的補救教學」則占 24.0%。排序前四種方式，皆包含「教育部國中小

補救教學方案」，多數學校除了辦理「教育部國中小補救教學方案」外，還加上校內志工或教師協助的補救教學，此占56.2%；其二為三種補救教學方式皆有辦理的學校，占 19.0%；只有辦理「教育部國中小補救教學方案」占 16.5% 為排序三，「教育部國中小補救教學方案」再加上外部資源引進的校數就少很多，僅占 4.1%，其於兩種方式的校數更少，如表 4-11 所示。

2. 僅約五成學校曾運用教育部國中小補救教學科技化評量系統之結果

針對各校運用「補救教學科技化評量系統」的結果，找出補救教學成效不佳的學生之現況調查結果為：有 50.4% 的學校會利用這個管道來找出補救教學成效不佳的學生，但也有 49.6% 的學校未曾運用過「補救教學科技化評量系統」，如表 4-12。再去對照表 4-2 各校在「特殊生轉介篩選階段」所用方式的調查結果，採用含有轉介補救教學成效差方式的學校占 71.1%，

表 4-10

目前實施的補救教學方式調查結果 (可複選) (校數 =121)

補救教學的方式	次數	百分比	占全體校數（n=121）之百分比	排序
1. 教育部補助的補救教學方案	116	48.3%	95.9%	1
2. 由校內志工或教師協助的補救教學	95	39.6%	78.5%	2
3. 引進外部資源辦理的補救教學（如永齡、博幼、普萊德…等基金會）	29	12.1%	24.0%	3
4. 其他	0	0.0%	0.0%	4
總　數	238	100.0%		

表 4-11

各校目前實施的補救教學方式之調查結果

補救教學的方式	校數 (n=121)	百分比	排序
1. 三種方式皆有	23	19.0%	2
2. 只有教育部方案	20	16.5%	3
3. 教育部方案 + 校內志工	68	56.2%	1
4. 教育部計畫 + 外部資源	5	4.1%	4
5. 只有校內志工	3	2.5%	5
6. 校內志工 + 外部資源	2	1.7%	6
總　數	121	100.0%	

表 4-12

各校運用「補救教學科技化評量系統」的結果找出補救教學成效不佳的學生之情形

題 目	選答	校數 (n=121)	百分比
5. 貴校是否曾經運用「教育部補救教學科技化評量系統」的結果，找出接受 2 個學期以上的補救教學卻成效不佳的學生，進行成效不佳原因的探討嗎？	是	61	50.4%
	否	60	49.6%
	總 數	121	100.0%

此顯示本研究對象大多數的特教承辦人在辦理特教鑑定工作上，已具有「轉介前介入」和「介入教學反應」的觀念，瞭解可從補救教學系統中發現成效不佳的學生來進一步探討。但卻可能對於「教育部補救教學科技化評量系統」的認知還不足，一般而言，「教育部國中小補救教學方案」通常辦理的主責單位為教務處，也是最熟悉補救教學科技化評量系統的操作和意義，而本研究對象的特教承辦人多為輔導處的組長或學輔室主任，兩者分屬不同處室，若行政人員在辦理相關業務時可以想到彼此相互整合，那麼就可以運用這套各校一定要進行的標準化評量，不僅可以更緊密掌握學生學習的成效和困難，也能夠在特教鑑定工作上化被動為主動的角色，避免依賴教師轉介的偏誤，對於特教行政工作也有減輕的作用，因此，「補救教學科技化評量系統」的應用宣導應要多加強。

伍、結論與建議

一、結論

根據研究結果與討論，本研究的結論分述如下：

（一）新北市國小在轉介篩選階段多採多元方式進行，包含教師或家長轉介、實施評量進行篩選、轉介校內補救教學成效不佳的學生，但以「教師或家長轉介」為主要方式。

（二）不同的轉介篩選方式雖與自閉症、情障和學障學生人數比率間並無顯著關聯，但從平均值來比較分析，若只依賴教師或家長轉介的方式，則三種障礙學生的人數比率都較低；自閉症和情緒障礙學生在轉介加上其他方式的管道之發現率較高，學習障礙學生則在補救教學成效差加上其他方式的管道之發現率較高。

（三）新北市國小針對學習成就低落的學生提供補救教學，多以教育部國中小補救教學方案為主要的補救教學

實施方式，但僅約五成學校曾運用教育部國中小補救教學科技化評量系統之結果，找出連續接受 2 個學期以上的補救教學卻成效不佳的學生，來進行成效不佳原因的探討，以便轉介學習障礙鑑定。雖有 71.1% 的國小在篩選轉介階段採用含有轉介補救教學成效差學生之方式，表示大多數學校具有「轉介前介入」和運用「介入教學反應」的觀念，但不是所有學校都會運用教育部國中小補救教學科技化評量系統之結果來轉介補救教學不利的學生。

二、建議

（一）有鑑於依賴教師轉介容易受到教師個人主觀因素影響，雖然根據閱讀障礙篩選流程檢驗的研究結果所知：篩選的正確性優於教師轉介（洪儷瑜等人，2009），但本研究調查結果發現，有九成學校仍以教師或家長轉介的方式為主，因此建議行政人員需積極安排教師接受認識相關障礙類別學生和教學輔導的研習，以增進教師對特殊學生特徵的敏感性，提升發現特殊學生的能力，進而達到「早期發現，早期介入」的目標與預防功能。

（二）篩選的正確率優於轉介，學校應當有一套可行的篩選機制，以便快速正確的找出需要協助的特殊需求學生。若能與校內的補救教學實施互相配合，利用科技化評量系統的結果作為初篩的工具，找出長期補救教學成效不佳的學生，轉介學習障礙特教鑑定，可及早提供協助，有助於學生後續的學習。不過，運用科技化評量的成長表現結果來進行初篩，因部分學習困難特質無法使用科技化評量顯現出來，例如：書寫困難，故有可能會有學生被遺漏，因此學校進行全面性篩選時可參考 Gerber 和 Semmel（1984）的建議，採篩選工作並同時參考教師對學生的觀察意見，或是考量多個施測點的評量結果，求得穩定的結果後才決定（引自洪儷瑜等人，2009）。

（三）以現行學習障礙學生篩選鑑定的過程，轉介前介入是必要的，至於採取何種模式的補救教學，可參考「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法說明手冊」（2014）中所述，採用問題解決模式、標準化模式和功能行為分析模式等三種模式（洪儷瑜、何淑玫，2010），此階段所採用的教學方式，應以實施有實證支持的方法來進行，以便在此階段可蒐集學生對實證有效教學方法之反應（RTI），才能排除學生的學習困難不是因為教學不當或學習經驗不利所產生的在學習上顯著的困難。

參考文獻

一、中文部分

王瓊珠（2014）。低成就學生的診斷與評量。載於陳淑麗、宣崇慧（主編）。**帶好每一個學生：有效的補救教學**（頁47-63）。臺北市：心理。

王亦榮、陳政見等十三人（2000）。**特殊兒童鑑定與評量**。臺北市：師大書苑。

林寶貴（2016）。特殊教育學生的鑑定評量與安置。載於林寶貴（主編），**特殊教育理論與實務**（五版）。臺北市：心理。

胡永崇（1996）。障礙兒童轉介前介入的意義與作法。**特教園丁，12**（1）, 24-27。

胡永崇（2010）。學習障礙學生的鑑定過程之檢討。**特教園丁季刊，25**（4），1-6。

柯懿真、盧台華（2015）。臺北市國小普通班實施適應欠佳學生轉介前介入之調查研究。**教育研究學報，49**（1），79-106。

洪儷瑜、陳淑麗、王瓊珠、方金雅、張郁雯、陳美芳、柯華葳（2009）。閱讀障礙篩選流程的檢驗—篩選或教師轉介之比較。**特殊教育研究學刊，34**（1），1-22。

洪儷瑜、何淑玫（2010）。「介入反應」在特殊教育的意義與運用。**特殊教育季刊，115**，1-13。

洪儷瑜（2014）。**情緒行為障礙學生鑑定辦法說明**。資料來源：身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法說明。取自 http://www.ntnu.edu.tw/spe/identify2014/

洪儷瑜（2014）。**學習障礙學生鑑定辦法說明**。資料來源：身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法說明。取自 http://www.ntnu.edu.tw/spe/identify2014/

洪家蓉（2008）。**應用聯合分析法調查高雄縣國中教師轉介資源班學生之影響因素**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

唐榮昌、李淑惠（2011）。從特殊教育鑑定看家長參與的重要。**雲嘉特教期刊，14**，1-4。

陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰（2007）。轉介前介入在學障鑑定之可行性研究：以原住民低成就國小學童為例。**特殊教育研究學刊，32**（2），47-66。

陳綰玲（2012)。**國民教育階段普通班教師轉介資源班學生因素研究**（未出版之碩士論文）。中華大學，新竹市。

黃怡嘉、洪榮照（2012）。臺中市國小普通班教師對特殊需求學生實施轉介前介入現況及支援服務需求之調查研究。**特殊教育與輔助科技學報，5**，35-60。

黃冠穎、郭舒文（2016 年 4 月）。**探討發現特殊需求學生的第一步—篩選與教師轉介之比較**。簡瑞良（主持人），融合教育與支持系統。2016 年特殊教育國際學術研討會暨海峽兩岸特殊教

育研討會，國立嘉義大學。

新北市政府教育局（2017）。**105 學年度新北市特殊教育統計年報**。新北市：新北市政府教育局。

教育部（2014）。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法說明手冊。取自 http://www.ntnu.edu.tw/spe/identify2014/

教育部（2017）。**12 年國民基本教育特殊類型教育（特殊教育、藝術才能班）課程實施規範（草案）**。取自 https://sencir.spc.ntnu.edu.tw

教育部（2018）。**《國民小學及國民中學補救教學科技化評量網站》**。取自 https://exam.tcte.edu.tw/tbt_html/index.php?mod=download

身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013 年 09 月 02 日修正）

韓福榮、曹光文（譯）（2013）。**特殊教育概論（二版）**。（原作者 Kirk, Gallagher, Anastasiow, & Coleman）。臺北市：雙葉書廊。（原著出版年：2007）

二、英文部分

DeMarco, A., & Deretich, S. (2006). *Contributing Factors in special education referrals for emotional or behavioral problems*. Retrieved from ERIC database. (ED491563)

Goodman, G., & Webb, M. (2006). Reading disability referral: Teacher bias and other factors that impact response to intervention. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 4*(2), 59-70.

Pugach, M. C. (1985). The limitations of federal special education policy: The role of classroom teachers in determining who is handicapped. *The Journal of Special Education, 19*(1), 124-137.

Salvia, J., &Ysseldyke, J. (1995).*Assessment (6th ed)*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Shinn, M. R., Tindal, G. A., &Spira, D. A. (1987).Special education referral as an index teachertolerance: Are teacher imperfect test. *Exceptional Children, 54,* 32-40.

Investigation on the status of screening and referral for students with learning disabilities, emotional behavior disorders, and autisms -Taking New Taipei City as an example

[*]Kuan-Ying Huang, [**]Kun-Tsan Lin, [*]Chien-Chou Chen, [*]Hung-Chia Tseng, [*]Yu-Fang Kuo

[*]Ph.D. student of Education, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong-Hwa University

[**]Ph.D of Education, Department of Special Education, National Dong-Hwa University

Abstract

The purpose of this study is to explore the common methods of screening and referral at the Elementary School level, and the current state of remedial teaching for the Elementary School. In this study, the special education group leaders of resource classes or non-classified classes in New Taipei City were selected as the study objects. A self-designed “Primary School Special Student Referral Screening Stage Survey” was used as a research tool to issue a total of 163 questionnaires. 138 were recovered, 121 valid samples and 74.2% of valid questionnaires. The data obtained were analyzed by statistical analysis package software (SPSS 22.0) for descriptive statistical analysis, single factor analysis of variance, etc., and then based on the results of the study, recommendations were made as the reference for the education unit in the future. The results of this study are summarized as follows:

1. New Taipei City Elementary School conducts a multi-pronged approach in the referral screening stage, but it uses the "teacher or parent referral" as the main method.
2. There was no significant correlation between different referral screening methods and the ratio of autistic, dyslexia, mentally retarded, and learning impaired students.
3. The primary school remedial teaching method is implemented by the Ministry of Education's primary and secondary school remedial teaching programs in New Taipei City. However, not all schools will use the results of primary and secondary school remedial teaching and learning assessment system of the Ministry of Education to refer students who have unfavorable remedial teaching.

Keywords: screening and referral, Identification of students with physical and mental disabilities, primary and secondary school remedial teaching and learning, assessment system

國立東華大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 107，20 期，69-106 頁

運用社群媒體案例教學對 AAC 專業成長之現況調查－以大陸地區為例

[*] 朱怡珊　[**] 楊熾康　[*] 王道偉

[*] 國立東華大學教育潛能開發學系特殊教育組博士生

[**] 國立東華大學特殊教育學系助理教授

摘　要

隨著科技的進步，人類學習的方法也不斷地受到挑戰。以前人類的學習大多是以面對面的方式進行，但拜網際網路所賜，人類的學習已經是無所不在，且無時不在。本研究主要想探討大陸的特殊教育專業工作者利用社群媒體案例教學進行輔助溝通系統（augmentative and alternative communication, AAC）專業後，其個人知能和情意的感受。本研究以自編問卷實施調查大陸地區受邀參加社群媒體案例教學之人員，以 2015 年 -2016 年 126 位參與者進行預試，擬定調查表，並以 2017 年的 44 位參與者正式調查。研究人員依據研究目的，以描述性統計、平均數 t 考驗、單因子變異數分析其不同背景變項之差異，得出結論如下：

（一）社群媒體案例教學對參與者進行 AAC 專業成長有正面意義，尤其是 AAC 介入三部曲的序曲了解程度最高。

（二）「26-35 歲」年齡層的參與者在運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長之基礎概念和情意部分顯著高於其他年齡層。

（三）曾經接受過案例教學或 AAC 專業培訓相關課程的參與者在「AAC 的基礎概念」顯著高於未接觸過的參與者。

最後，根據調查現況提出教學調整的建議，以供教育相關單位及後續研究者參考。

關鍵字：社群媒體、案例教學、輔助溝通系統

[*] 通訊作者：楊熾康 ckyang@gms.ndhu.edu.tw

壹、緒論

一、研究動機

資訊科技的快速進展，在全球化的教育思潮衝擊下，新世紀的教室思維與教學實務，必須改變傳統教學型態，培養學生新技能，提升學習成效，乃是新世紀教師的努力方針。現今社會人手可見一臺手機或是平板，運用其在生活各個層面，而身為研究人員的我們，會想如何善用這樣的一個工具，並且將它變成強而有力的學習利器。現今社會社群媒體（social media）已經成為人類日常生活不可或缺的工具，幾乎有手機的人在睜開眼睛後，就與之接觸。因為，它不僅成為人與人互動的主要媒介，同時也成為人類獲取資訊最便捷的管道之一。

隨著大陸地區經濟條件逐年好轉，對特殊教育的重視與投資的力度也逐年加強，無論是增設公立特殊教育學校或是民辦特殊教育機構的數量上，都相當可觀。目前需要透過輔助溝通系統（AAC）協助的複雜溝通需求者（complex communication need, CCN）大約是總人口數的 1.3%（Beukelman & Mirenda, 2013）。隨著越來越多的 CCN 兒童進入到特殊教育學校就讀，由於這些學童無法用言語和人溝通，因此需要 AAC 協助他們解決溝通問題，進而提升其學習和生活品質。

為此，大陸地區重慶市的向陽兒童發展中心於 2015 年起開設 8 天的 AAC 培訓課程，然而培訓期間光是理論就幾乎佔據了大半時間，許多參與者對於一些細節或概念需要更多的討論。因此，主辦單位同時也在 QQ 社群媒體上，增設「受評山莊之友」的討論群（Wang, Yang, Chu, & Xu, 2018），直至 2018 年仍持續進行中。社群媒體的討論群起初只是在每週四晚上，進行語言治療和 AAC 的討論，後來則透過以徵集問題的方式進行討論。但隨著討論的內容日益加深，便有想利用案例教學的方式來加深加廣 AAC 學習內容及想法。尤其是案例教學比較能專注在單一個案的需求上，且也可以依據案例所提供的資訊，帶領社群上的參與者集思廣益，共同為個案擬定出適合個案的 AAC 介入方案。

由於採社群媒體案例教學方式來進行 AAC 專業知能的成長，有別於傳統的案例教學，大部分的參與者均是自願性質，且透過運用社群媒體表達看法或個人意見。因此，為了瞭解此一教學方式是否可以滿足參與者在知識和情意層面之感受，實有必要做深入探究。

研究者除擔任研習的講座外，均參與該社群媒體的案例教學討論，初期蒐集了 2015 年、2016 年進行資料分析研究，並透過質性及問卷調查發現執行層面的困境，故將其困境整理為研究結果（朱怡珊、楊熾康、王道偉，2017）。同時調整運用社群媒體進行案例教學學習 AAC 知識的作法，像是更加明確規範案例書寫的重點、討論前須提供的文件等細節。基於前期質

性訪談和問卷調查可以發現運用社群媒體案例教學，有研究價值的存在，故研究者重整研究思緒，將 2015-2016 年資料作為預試資料，進行問卷的修正，重新調查參與 2017 年梯次的研究對象，並再次了解參與此教學方法者的想法與感受，而透過調查研究，重新檢視此教學方法的優缺點，以作為日後檢討改進和推廣之參考。

二、研究目的與待答問題

（一）依據前述之研究動機，研究人員訂定之研究目的如下：

1. 探討運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長之現況。
2. 探討不同背景變項之參與者運用社群媒體案例教學對 AAC 專業成長之現況差異。

（二）待答問題：

1. 社群媒體案例教學在 AAC 專業成長的學習現況為何？
2. 社群媒體案例教學對不同背景變項（年齡、學歷、任教學校）之參與者對其 AAC 專業成長是否有差異？
3. 運用社群媒體案例教學對 AAC 的專業成長，是否需要先有 AAC 培訓或案例教學培訓的經驗？
4. 參與社群媒體案例教學的頻率多寡，對運用社群媒體案例教學進行 AAC 的專業成長有無影響？

貳、文獻探討

一、社群媒體案例教學理論與相關研究

（一）社群媒體的定義與相關研究

1. 社群媒體的定義與特色

從網路發展歷史來看，最早被稱作為社群媒體（Social Media）的可能是由 Bruce 和 Abelson 於 1998 年所提出的「OpenDiary」網路社群服務，兩位研究者集合網路使用者，共同在一個網站上撰寫線上日記（施伯燁，2014）。近年來受到社會大眾喜愛使用的社群媒體則是指建立在 Web 2.0 的應用上，允許個人或群體透過網路服務，創建和交換由使用者自創的內容產品（Kaplan & Haenlein, 2010），換言之包含了 Web 2.0 與 UCC（user-created content）兩個概念。研究方法上，Beer 和 Burrows （2007）及 Beer（2012）也指出，社群媒體不只在內容層面提出新文本型式，而且也帶來某些「副產品」（by-product），像是大數據資料分析程式等。呂孟蘋（2009）和林曉薇（2010）均提到社群媒體網站以人際互動為基礎，透過照片或其他多媒體內容進行聯繫、社交與互動，應用於教學上，則多是利用網站上的多媒體管道，以學習者本身的分享為出發點，進行溝通與互動。Huang（2010）指出網路社群媒體是資訊通訊科技（information communication technology, ICT）形式中的一種，其屬於一個 Web2.0

網路科技下的應用與平臺且具有用開放式用戶訊息交換和互動的工具。

社群媒體的優點在於應用層面廣，有效能地迅速將相關的虛擬社群串連起來，可以運用集體智慧的力量，藉由網際網路的互動創造知識以及數位內容（林曉薇，2010；Boulous & Wheelert, 2007；Velev & Zlateva, 2012）。社群媒體所建構的知識分享環境，能使虛擬社群的協同合作達到前所未有的規模，也因此更能凝聚社群來創造出集體智慧（吳豐祥、金雅蘭、顏永森、劉憶蓁，2015）。綜上所述，社群媒體有網絡化和社會性的特徵，讓有共同興趣的人，透過平台形成群體，跨越時空限制，藉由社群媒體的即時性和可視性，屬於某種形式的集體智慧 （鄭雅云、陽銘賢、江長唐，2017；Mangold & Faulds, 2009）。

2. 社群媒體應用之相關研究

教育方式多元化以及學習樣態的多樣化，乃順應著網路科技不斷的創新發展，也因此適合不同的學習者（Greenhow, 2009），若運用得當，甚至可以是滿足差異化教學精神的助力。新的課程需要新的教學關係，Web2.0 平臺在網路新興科技型態下，逐步轉向整合學習資源、知識管理為基礎的開放式架構（林曉薇，2010；顏春煌，2012；賴弘基，2014）。隨著時代進步，國內外研究大量的以網路學習作為探討重點，期待運用新興科技開創出教育的另一學習大門。所謂的網路學習乃是指一種透過網際網路為媒介，將資訊、知識打破時間空間的隔閡以數位化方式進行傳播，即時配合學習者的能力及需要而調整進度，使學習者能夠事半功倍的快速達成學習目標（黃敬婷，2015），網路學習儼然已成為現代人生活當中重要的學習途徑之一。

雖然運用社群媒體於教學的研究以 Facebook 為大宗，但仍包括 Wikipedia、YouTube、Facebook 或 Second Life 等（施伯燁，2014）。研究結果提出 Facebook 的學習環境特色在於促進個人與他人的社交互動，在激發主動學習、社會學習及學生知識建構上，形成以學生為中心的學習環境，並激發出具有創意的學習活動方式（林曉薇，2010；Blankenship, 2011）。

有些研究（姚書璇，2011；黃承偉，2011；Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007；Hew, 2011；Kalpidou, Costin, & Morris, 2011）運用 Facebook 進行高等教育教學，結果發現社群媒體可以正向地影響大學生生活和有效促進學生參與學習活動。而 Junco、Heibergert 及 Loken（2011） 則使用 Twitter 進行研究，以及吳尚庭與陳五洲（2011）利用社群媒體網站於體育輔助教學上，結果發現透過主題式討論功能師生互動頻繁。楊銘賢、吳濟聰、高慈薏（2013）則採個案研究法探討社群媒體在社會企業中應用的情況與角色；詹益東、張家銘、 陳文銓與黃瑞榮（2015）使用 Facebook 研究大學運動代表隊使用社群媒體現況與阻礙，均得出運用社群媒體教學具有正面意義的研究結果。

而施伯燁（2014）以社群媒體、使用

者、後設觀點、操作方法及方法論深入探究社群媒體，發現社群媒體使用者並不只是被動資訊接收者，而是社群媒體意義建構者，亦是意義建構方法論中重要假設，使用者不僅可以發布訊息，也是具備創造情感、情緒與社會連結的意義建構者。

除此之外，部分社群媒體具有虛擬社群的功能，提供學習社群的概念。如王千倖（2003）指出營造網路學習社群合作學習氣氛，需要積極主動的小組領導人物，且領導人物應能夠有效運用群組討論。而許孟祥、 詹佳琪（2002）分析虛擬社群中的知識分享關係到相互信任、了解、承諾和衝突，進而形成另一型態的學習模式。趙貞怡和陳柳馨（2008）指出在網路學習社群中，由於組成的成員擁有不同的程度，因此能產生彼此的差異性，得到異質性較高的想法和意見，進而提升學習的思辨力。Rheingold（2000）提出網路社群的網絡是隨著時間的累積，進行大量的公眾討論，累積出足夠的情感後所形成的人際關係。更進一步的提出說明，網路社群是一種新型態的社會組織，它包含以下四種特質：（1）表達的自由；（2）缺乏集中的控制；（3）多對多的傳播；（4）成員出自於自願的行為（古必鵬，2009）。

綜上所述，使用社群媒體能擴增教學的可能性，也可提升學習效果，因此本研究採用具備發布功能和社群對話的 QQ 作為社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長歷程之探討。騰訊 QQ，是騰訊公司於 1999 年 2 月 11 日推出的一款的多平臺即時通信軟體。騰訊 QQ 最高同時在線用戶數在 2010 年 3 月 5 日達到 1 億人數，顯示其在大陸地區的普及率。而 QQ 群是由是一個聚集一定數量 QQ 用戶的長期穩定的公共聊天室，QQ 群成員可以透過文字、語音及視頻進行聊天，在群空間內也可以通過群論壇、群相冊、群共享文件等方式進行交流（維基百科，2017）。雖然在賴偉嘉（2018）針對 307 位大學生進行社群媒體使用現況的調查中，QQ 僅佔 1.2%，但考量名列前茅的 Line、Facebook 和 Google 在大陸地區均無法使用，故仍選擇符合案例教學功能的 QQ 作為媒介。因此，本研究由 AAC 培訓主辦單位建立一個非公開的群組「受評山莊之友」，需參與過相關研習或是研究單位，參與者提出申請後，方能加入社群，參與每月不同主題的案例教學討論。

（二）案例教學的定義與相關研究

1. 定義與特色

案例教學法（case method），於 1870 年哈佛大學法學院教授 Christopher Columbus Langdell 首創，以法院判案作為教學內容來教導學員。希望藉由專業相關的經典案例和情境，透過師生討論的形式，以使學員得以處於決策者般的情境審視、分析及擬定個案的處理方案（Hammond, 1976）。

案例教學法是一種以討論為主，且強調學生能主動學習的教學法，透過老師提供現有的案例，並以班級討論為方式來

達到問題解決（Kagan,1994）。也就是在教師引導下，針對某些過去發生過的實際問題來進行分析、討論或構思決策（司徒達賢，2015）。王千倖（1996）認為案例教學法能藉由具有多元表徵的潛在價值的「案例」，讓學生成為教學過程中的主體，奠基於情境學習論、認知彈性論，透過尊重、傾聽的批判思考對話，協助學習者建構跨學科領域的知識，強化學習者主動參與學習的行為及動機的教學方式。

其中案例乃是案例教學法的重要因素，張民杰（2001）研究中對「案例」的定義作了四點明確的說明：（1）案例是真實事件的描述；（2）是以敘述的形式呈現；（3）案例包含事件的人物、情節、困境或問題；（4）案例乃做為分析、討論、做決定、問題解決的基礎。

從以上的定義可見，案例教學具有獨特的特徵，具體來說，有以下幾點：

（1）案例題材兼具真實性和廣泛性

所謂案例教學法，是指在教學過程中，強調案例取材於真實的教學環境，以真實班級生活情境或事件為題材發展成案例，並運用案例討論來進行的一種教學方式（李翠玲，2015；許嘉予、陳麗圓，2009）。

（2）積極參與和雙邊互動

曾欽德（2007）比較案例教學和傳統教學異同之處，指出案例教學具有以學生為中心，強調學習者的參與性和主動性，注重學習者學習能力培養，案例的討論處理必須客觀性等特徵。可見，案例教學不是傳統的單一方向的教授形式，而是成為以學生為中心的學習，教師扮演的是促進者和引導者的角色。其中，團體討論是最為關鍵的要素，師生共同參與，就案例中的人、事、物、背景、行為表現、背後緣由等因素進行充分和自由的討論，找出最佳的解決途徑。

（3）整體能力的提升

案例教學是讓學生運用所掌握的理論知識，分析、思考、討論及處理案件中的各種疑難情節，能培養學生系統地掌握與運用專業理論，提高綜合分析與解決問題的能力，養成開拓進取的良好品質（楊光富、張宏菊，2008）。而互動討論的方式能牽扯許多教學的議題，包含師生互動、同儕社會互動及親師溝通等，透過討論、問答以及角色的扮演的過程，培養學習者高層次的省思（林育瑋，2006）。

2. 基本流程

Meyers 和 Jones（1993）指出，典型的案例教學可概分為三個主要階段：（1）學習者接收案例並獨自研讀；（2）分小組討論和探究案例內容；（3）省思與統整案例。張民杰（2001）將案例教學之實施過程分為三大階段：第一階段是準備，即學習者閱讀、熟悉案例內容，瞭解案例教學法之功能與實際做法；第二階段是實施過程，主要是分小組討論案例，包括組成學習小組、決定討論時間、提供實施綱要、進行巡視、檢討分組討論情形等五步驟；第三階段是實施後的相關活動，包括案例心得報告、教學評量等。

整體而言，案例教學法的步驟包括提供案例進行閱讀、確認個案背景與融入情境、指派小組成員任務、小組進行討論分析、小組分享討論分析結果，以及評量成果（王秀槐，2016）。

3. 相關研究

多位研究者都肯定案例教學的價值和意義，優點包括結合理論與實務、增強學習動機和興趣、養成批判反省的思考和價值澄清的能力、有利於學習者主動建構知識、增進討論與表達技巧、培養接納不同意見和觀點的態度與增進師生的關係和互動，整體包括以下特點（李翠玲、黃澤洋，2016；McNaughton et al., 2001；Shulman, 1992）：

（1）統整理論與實務知識

案例教學法被採用於教導理論的原則或概念、實踐的先例、道德或倫理、心智策略、意向和習慣，及可能的願景或典範，透過案例教學可促使個體走入深一層的實務（Shulman, 1992），常被視為理論與實務間的橋樑（許嘉予、陳麗圓，2009），是提升教師專業知識與技能的利器。

（2）增進師資培養質量

案例教學能引導職前教師從專業角度思考問題，增進從替代性的經驗中學習的能力（Moster & Sudzina, 1996），不愧是提早認識現實情境的一種有效途徑（Doyle, 1986）。張民杰（2008）評估案例教學法增進中學實習教師班級經營知能之成效顯示，真實案例的撰寫有助於實習教師擴大視野，以多元的角度思考與解決問題，提升其反思與問題解決的能力。陳怡婷（2008）探討幼教在職教師案例撰寫工作坊之發展歷程，發現案例討論過程具有正向功能，參與者能看到不同事件的不同觀點，進一步分析故事中的問題。

（3）發展個體的正向情意

沈羿成與劉佩雲（2012）明確表明以問題為核心的教學案例討論模式，有助於提升教師的問題解決與系統化教學專業能力。許嘉予、陳麗圓（2010）認為案例教學可以促進教師對教學實務工作的認識，增進與讓他人合作技巧及經驗，增進問題分析與提出解決策略能力，以及展現主動學習的態度等益處。李翠玲、黃澤洋（2016）應用案例教學法於「特殊教育導論」課程中，結果顯示案例教學在學習成效、動機、態度和人際互動上均有成效。

（4）解決實務現場問題

多數研究發現，透過案例教學可以解決教師現場實務問題，如沈羿成、劉佩雲（2013）、柯秋雪（2012）將案例教學應用在早期療育實習與專業知能成長上。李翠玲（2014）認為案例教學法提升撰寫個別化教育計畫（individualized education plan, IEP）之專業能力，帶動 IEP 的理論落實實務的契機。王佳瑜（2015）在探討案例教學法在高職特教班之性教育運用時，發現案例教學有助於智能障礙學生判斷性事件原因與後果的嚴重性，有助於遭遇性問題時的解決策略與如何保護自己。

二、AAC 理論與相關研究

（一）AAC 的定義

依據美國聽語學會（American Speech-Language-Hearing Association, ASHA）對 AAC 的定義：「輔助溝通系統是指在研究上、臨床上及教育上實行的領域，它涵蓋研究嘗試和在必要時補償因暫時或永久損傷，導致言語／語言表達和理解的嚴重障礙者在活動上和參與上有限制，它包括了口語和書寫的溝通模式。」（ASHA, 2004, 2005），從以上的定義中可以看出，ASHA 認為 AAC 是解決 CCN 者溝通困難問題的一劑良方。本研究所指 AAC 課程其內容包括語言溝通能力評估、AAC 符號選擇、溝通輔具評估與檢測方式、AAC 技術之評估與訓練、AAC 策略設計與實行、AAC 版面設計與版面內容選擇、溝通輔具的保養與維修等，且以前節所述案例教學進行研討。ASHA 認為溝通符號、溝通輔具、溝通技術和溝通策略等四個成分是 AAC 的四大要素（ASHA, 1991）。以下將 AAC 四大要素依序說明如下：

1. 溝通符號

溝通符號可分為兩大類，非輔助性溝通符號和輔助性溝通符號（ASHA, 2004；Beukelman & Mirenda, 2005；Lloyd & Fuller, 1986）。非輔助性的溝通符號是指由人的身體直接所產生，不需要藉由輔具就可表達的符號。輔助性溝通符號則需要人的身體以外的物件搭配使用，才能完成溝通的功能，例如實體符號（實物、模型、照片）、圖像符號（圖片、線條圖）、文字符號、聲音符號及抽象符號等，皆屬於輔助性溝通符號（楊熾康、黃光慧，2004；Beukelman & Mirenda, 1998；Light, Beukelman, & Reichle, 2003）。

2. 溝通輔具

溝通輔具是指應用裝置或設計來傳送或接收溝通者的訊息，其主要目的為協助 CCN 者利用身體以外的裝置或設備來傳遞訊息。溝通輔具依其科技等級分為無科技、低科技及高科技三大類。無科技是指由人的身體直接產生用來溝通的工具；低科技溝通輔具是指沒有列印或聲音輸出功能的裝置；高科技溝通輔具則是指具有列印或聲音輸出功能的裝置。高科技溝通輔具又可細分為專門性及非專門性，專門性高科技溝通輔具是指單獨存在的裝置，主要功能是用來溝通的器具；而非專門性高科技溝通輔具則是指無法單獨存在，必須依附在電腦作業系統之下才能運作的裝置或設備，例如：PMLS Pro 2009（科技輔具文教基金會，2009），Boardmaker with Speaking Dynamically Pro（Mayer-Johnson, 2005），Talking Screen（Words+, 2005）（游宜珍，2004；楊熾康、黃光慧，2004；Cook & Hussey, 1995, 2002）。

3. 溝通技術

溝通技術是指 AAC 使用者如何使用溝通輔具的方法。一般可分為直接選擇和間接選擇兩種，以下分別說明：

（1）直接選擇：

使用者能夠直接使用控制介面，並能

在選項組中隨意選取任一選項。使用者能藉由自己的聲音、手、手指、眼睛或其他身體部位的移動，直接選擇想要的目標。

（2）間接選擇：

使用者必須透過中間的操作步驟之後，才能選擇到想要的選項。最常用的間接選擇方法是掃瞄，一般掃瞄必須和特殊開關結合，使用者需藉由按壓特殊開關，來選擇想要的選項。具有掃瞄功能的溝通輔具，一般都具有逐步、自動、反向等三種掃描技術供使用者選擇，以滿足身心障礙者的個別需求（游宜珍，2006；楊熾康，2007；楊熾康、黃光慧，2004；Beukelman & Mirenda, 2005；Cook & Hussey, 2002; Light, Beukelman, & Reichle, 2003）。

4. 溝通策略

溝通策略指的是將溝通符號、溝通輔具、溝通技術，整合成一個溝通介入方案，以協助 CCN 者更有效地完成溝通。因此，溝通策略必須詳細評估溝通障礙者的需求，再由專業人員討論整合，提出完整的 AAC 介入計畫，然後依計畫內容，設計出符合 CCN 者的 AAC 介入方案，以提升其溝通效率與效能（游宜珍，2006；楊熾康、黃光 慧，2004；Beukelman & Mirenda, 1998; Light, Beukelman, & Reichle 2003）。

AAC 主要目的是幫助 CCN 者，能在最短時間內將其想要表達的內容正確地傳達給溝通夥伴（楊熾康、黃光慧，2004）。AAC 定義沿用 AT 涵蓋裝置、服務、策略以及施行和應用等不同層面的精神，將溝通符號、輔具、技術及策略等視為 AAC 的四大要素。當專業人員提供 AAC 服務時，必須要將此四大要素一併考量在臨床服務與臨床研究中，才能提升 CCN 者的溝通能力及改善人際關係、增加獨立自主、參與教育活動及參與家庭生活等。

（二）AAC 成效的相關研究

國內外大量文獻均已證實 AAC 可增加 CCN 者溝通的成效。李翠玲、黃澤洋（2014）分析 24 篇自閉症學童使用 AAC 之現況與教學成效，發現 AAC 的成效顯著。而吳雅萍、王華沛、陳明聰（2014）運用自編量表調查 210 位特殊教育學校重度口語表達困難學生 AAC 使用類型與達成溝通目的之情形，研究結果顯示以滿足表達需求最常見。黃宜屏、吳雅萍、陳佩伶、陳明聰（2016）藉由系統性文獻分析 2009 年到 2015 年臺灣的 AAC 介入研究，研究結果發現有九成五的個案顯示 AAC 介入對其表達性溝通具有成效。

而目前國內教授 AAC 專業課程部分，則以正規的課堂教學，由講師講述主導課程，或以研習、工作坊等方式辦理，且無相關研究其教學成效，與本研究欲進行的社群媒體案例教學進行 AAC 專業知識有較大差異。

（三）AAC 介入三部曲

以活動為本位的 AAC 介入三部曲模式（以下簡稱 AAC 介入三部曲），屬於 AAC 介入溝通策略，其理論首要解決的是 CCN 個案的溝通需求，所以運用人類

活動輔助科技（Human Activity Assistive Technology, HAAT）模式、活動本位及鷹架理論融入到理論的實踐，透過活動中的溝通需求，擬出活動的對話腳本，再從腳本中找到功能性語彙；其次採用首部曲的功能性語彙的訓練和二部曲句構的學習，最後 CCN 個案就有機會在自然的情境中使用 AAC，其架構圖如圖 1（楊熾康，2018）。

而 AAC 介入三部曲中，各自擁有實施和準備的重點，簡述如下（楊熾康，2018）。

1. 序曲：介入前的準備工作

介入前，首先要進行 CCN 個案基本能力的評估，儘可能用標準化的評量以取得個案在活動的表現能力外，同時也須透過非正式的評量來蒐集個案的相關資料。依據所蒐集到的資料，彙整成個案的基本能力資料和介入的活動安排。決定活動後，接著是擬定活動的腳本，腳本的內容主要是以個案日常生活中的對話取材，進而從腳本中篩檢出功能性語彙，將之分類。其次，尋找出相對應的溝通符號，選擇適合個案的溝通輔具。

2. 首部曲：擴充功能性語彙量

AAC 介入三部曲的目的是協助 CCN 個案能獲得有效的溝通管道，因此在訓練的過程中，就可善用語言獲得理論中的認知語言學派，讓個案先產生符號和詞義之間的連結，也就是讓個案增加新的基模或在既有的基模中增加新的數量。為了讓這些個案能夠有效的學習活動中所需的功能性語彙，目前較成熟且具實證成效的圖片兌換溝通系統（Picturing Exchange Communication System, PECS）和圖片教學法是常用的教學方法。

3. 第二部曲：提升個案的句構能力

在人類的溝通情境中，為了更清楚傳遞訊息，因語法有一定的結構，語詞和語

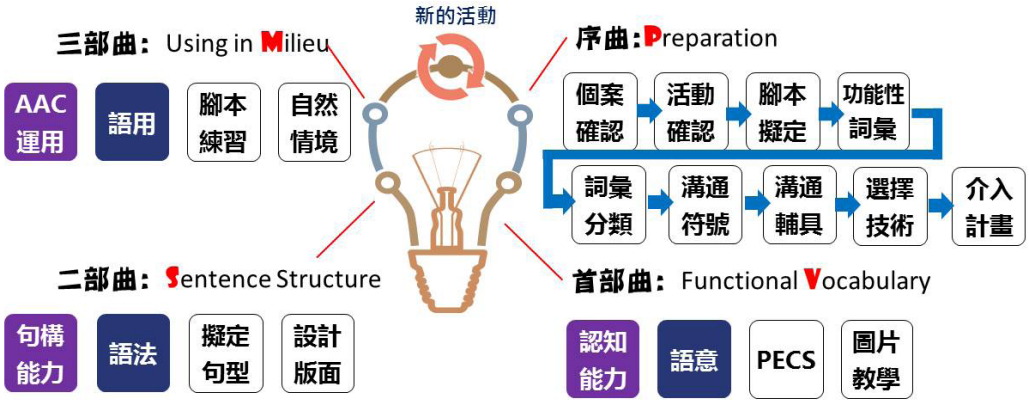


圖 1　AAC 介入三部曲架構圖（AAC PVSM model）
資料來源：楊熾康（2018）。

詞之間也有順序的關係，透過語法的學習，就可以讓溝通夥伴接受到更清楚的訊息。第二部曲主要的目的是要提升 CCN 個案的句構能力，基本上會依據對話腳本擬定句型，配合句構訓練設計版面及相關的學習成效測驗，了解個案句構能力的提升情形。

4. 第三部曲：回歸自然

AAC 的目的是幫助 CCN 個案能夠習得一般人的溝通功能和能力。因此，經過功能性語彙和句構的習得後，基本上已經取得了語言的相關技能。接著，就必須將這些語言技能以用在日常的生活中。因此，個案必須大量的練習在序曲所擬好的腳本對話，最後，再將習得的技能運用在實際的溝通情境中，包含了加強腳本對話練習和將 AAC 運用在自然情境中。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以便利取樣，對象為大陸地區接受完 2017 年共 24 天 AAC 研習的地方教育人員或特殊教育在學學生，並均受邀參加社群媒體案例教學之「受評山莊之友」QQ 群，其無法參加社群媒體討論之參與者，則不進行調查，最後回收有效問卷為 44 份。

2017 年第三期的 AAC 培訓課程，由前期的 2015 年 8 天和 2016 年 12 天的培訓課程，增加到 24 天，並維持助教制度，且參與者都親自執行過完整的 AAC 介入三部曲，並規定每位學員都必須報告 AAC 介入計畫和介入成果，參與者除了在課堂上實

表 1

參與對象基本資料摘要表 (N=44)

項目	類別	n	%	項目	類別	n	%
性別	女性	36	81.8%	身分	教育人員	43	97.7%
	男性	8	18.2%		大學生或研究生	1	2.3%
年齡	25 歲以下	10	22.7%	任教學校	特殊教育學校	33	75.0%
	26-35 歲	28	63.6%		民辦特教教育機構	7	15.9%
	36-45 歲	5	11.4%		其他	3	6.8%
	56 歲以上	1	2.3%		無任教單位	1	2.3%
學歷	大學本科	29	65.9%	案例教學舊經驗	之前接受過案例教學培訓課程	16	36.4%
	專科 (含以下)	6	13.6%		不曾接觸過	28	63.6%
	研究所以上	9	20.5%				

（續下頁）

表 1

參與對象基本資料摘要表 (N=44)

參與頻率	每週都參與	3	6.8%	AAC 培訓舊經驗	之前接受過 AAC 的專業培訓課程課程	22	50%
	一個月 2-3 次	16	36.4%		不曾接觸過	22	50%
	一個月 1 次	10	22.7%				
	每次參與間隔超過 1 個月以上	12	27.3%				
	其他或尚未參與	3	6.8%				

施案例討論外，並以額外的時間參與社群媒體案例教學，參與對象的基本資料分析如表 1 所呈現。

二、研究方法與案例教學程序

本研究採用問卷調查研究法，針對完成 2017 年 AAC 培訓研習且參與社群媒體線上討論案例之個案為調查對象。

而本研究所使用之 AAC 案例主要是由 2015-2017 年參加受評山莊 AAC 專業人員培訓的學員中，挑選較優之 AAC 個案輔導報告，依據案例撰寫原則經修改後再上傳至社群媒體，分析案例及討論題綱，每月在週四至少有一到三次社群媒體的討論，每次討論時間約為 20：00 至 22：30。討論有主持人負責主持，並有紀錄人負責記錄，同時也有 AAC 和語言治療專家，負責引導提問或討論，教學後對案例進行反思、修正與實作（相關內容範例請參考附錄一）。

而其 AAC 案例撰寫的方式依照下列格式進行撰寫，而討論的方式則是如圖 2：

1. 個案的基本資料、出生及發展史和教育復健史、現有能力描述（感知覺、動作能力、認知、語言能力、生活自理、情緒行為）、一日活動描述、喜好物和優弱勢能力分析。
2. 個案兩次階段性的 AAC 介入過程，包含介入目標、介入策略、主要介入活動、介入版面設計說明、AAC 介入三部曲的執行過程和成果、在其他活動中使用 AAC 的過程和成效。
3. AAC 介入三部曲的成果與省思。

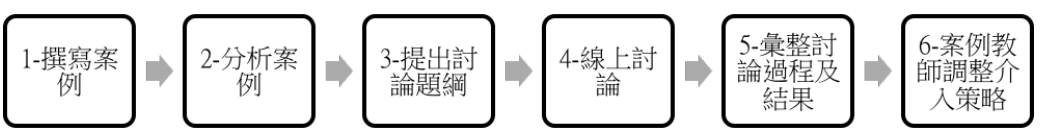


圖 2 AAC 案例討論流程

三、研究工具

研究工具為自編之「運用社群媒體案例教學對 AAC 專業成長之調查問卷」為研究工具。本問卷採 Likert 五點量表形式，以非常同意給予 5 分，依序為部份同意 4 分、同意 3 分、部份不同意 2 分至非常不同意給予 1 分的方式，得分越高則表示越認同題意描述，請參與者針對個人實際狀況作答。問卷初稿編製完成後，由 5 位分別為案例教學或 AAC 專家學者進行題項討論和文字潤飾，並以書面發出大陸地區 2015-2016 年參加第一期及第二期共 126 位參與過研習的學員進行預試，預試基本資料分析如表 2。

預試結果將其刪除因素負荷量過低題目 8 題（ 刪除 10、31、33、36、37、38、

表 2

預試基本資料摘要表 (N=126)

項目	類別	n	%	項目	類別	n	%
性別	女性	122	96.83%	身分 (複選)	教育人員	90	68.18%
	男性	4	3.17%		大學生或研究生	40	30.3%
					家長	2	1.52%
年齡	25 歲以下	50	39.68%	任教學校	特殊教育學校	53	42.06%
	26-30 歲	41	32.54%		民辦特教教育機構	33	26.19%
	30-40 歲	28	22.22%		其他	32	25.40%
	41 歲以上	7	5.55%		公辦特殊教育機構	4	3.17%
					普通學校	4	3.17%
學歷	大學本科	97	76.98%	案例教學舊經驗	之前接受過案例教學培訓課程	76	60.32%
	專科 (含以下)	15	11.90%		不曾接觸過	50	39.68%
	研究所以上	14	11.11%				
參與頻率	每週都參與	15	11.90%	AAC 培訓舊經驗	之前接受過 AAC 的專業培訓課程課程	45	35.71%
	一個月 2-3 次	34	26.98%		不曾接觸過	81	64.29%
	一個月 1 次	21	16.67%		參與語言治療研究	55	43.65%
	每次參與間隔超過 1 個月以上	39	30.95%	蒐集來源	參與 AAC 研習	41	32.54%
	其他或尚未參與	17	13.49%		參與社群討論研究	30	23.81%

表 3

預試各面向 *Cronbach's α* 值之表現

面向	*N*	*Cronbach's α* 值
社群媒體案例教學的基礎概念	9	.791
社群媒體案例教學的情意感受	7	.896
個人參與社群媒體案例教學的實際狀況	8	.847
個人參與社群媒體案例教學的情意感受	7	.846
AAC 的基礎概念	4	.645
運用社群媒體案例教學學習 AAC 的實際狀況	6	.862
運用社群媒體案例教學學習 AAC 的情意感受	9	.919

39、50 題），保留 50 題試題進行探索性因素分析，採用主成分最大變異法分析，結果得出 KMO 值為 .82，*Bartlett* 球型考驗的 x^2 為 3453.626，自由度為 1225，達到 .01 顯著水準。另外 *Cronbach's* 進行內部一致性分析，全問卷信度為 .956，而各向度分量表之信度為 .645-.919 之間（如表 3），是以本問卷具有良好的信度。

正式問卷共分七大面向，分別為社群媒體案例教學的基礎概念（9 題）、社群媒體案例教學的情意感受（7 題）、個人參與社群媒體案例教學的實際狀況（8 題）、個人參與社群媒體案例教學的情意感受（7 題）、AAC 的基礎概念（4 題）、運用社群媒體案例教學學習 AAC 的實際狀況（6 題）、運用社群媒體案例教學學習 AAC 的情意感受（9 題），正式題目如附錄二。

完成後針對 2017 年第三期的 AAC 培訓人員，以書面方式發放，並於一個月內回收完畢。問卷回收後，以統計軟體 SPSS 24.0 版進行統計分析。而質性問答部分，預試者編碼代號為 S，正式者編碼代號為 F。

肆、研究結果與討論

一、參與者在參與社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長之整體現況

分析參與者在社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長的現況部分進行平均數分析，研究結果如下。

以面向分析，結果如表 4，各面向平均值差異不大（*M*=3.37~3.89），唯有 AAC 的基礎概念的平均得分最高（*M*=4.38, *SD*=0.69），個人參與社群媒體案例教學的實際狀況最低（*M*=3.37, *SD*=0.66）。而在群體間差異的部分，個人參與社群媒體案

例教學的情意感受（*M*=3.48, *SD*=0.79）差異最大和社群媒體案例教學的基礎概念差異最小（*M*=3.59, *SD*=0.57）。

整體來看，兩個知識概念層面中，參與者較為了解 AAC 的基礎概念；而情意感受部分，參與者運用社群媒體案例教學學習 AAC 的感受較為正向。

以各題分別探討，發現第 34 題「AAC 介入前詳細了解個案背景」（*M*=4.48, *SD*=0.76）平均得分最高，其次為第 33 題「AAC 的跨情境評估」（*M*=4.39, *SD*=0.81）而其次為第 8 題「尊重群體間不同的意見」（*M*=4.36, *SD*=0.92）、第 32 題「學習 AAC 有助專業成長」（*M*=4.34, *SD*=0.92）和第 35 題「介入過程中適時調整策略」（*M*=4.32, *SD*=0.74），顯示出參與者對於 AAC 介入三部曲中的序曲階段了解程度最高，而在案例教學的部分，最為清楚明瞭尊重他人的意見。

而平均得分最低的結果，乃是第 20 題「主動提問並回答群組上的問題」（*M*=3.11, *SD*=0.97）、第 28 題「個人學習專注比其他學習法好」（*M*=3.11, *SD*=0.97）、第 4 題「會先蒐集資料」（*M*=3.14, *SD*=0.96）和第 24 題「討論後會整理討論重點與心得」（*M*=3.14, *SD*=0.93）。顯示出參與者對於案例教學基本知識相較於 AAC 較為薄弱，而實際執行狀況中，又以主動性和事後統整部分最無法執行，而也因為案例討論除了課堂上案例討論外，透過社群媒體的案例教學，讓參與者專注度並未比其他學習方式高。

從以上的分析可以發現，與前述多數文獻的研究結果相同（黃承偉，2011；姚書 璇，2011；Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007；Hew, 2011；Kalpidou, Costin, & Morris, 2011），透過社群媒體能提升學習參與度。

此外，透過開放性問答發現，部分參與者表示「*個人勇氣不足*」（S11）、「*對*

表 4

各面向平均得分摘要表 (N=44)

面向	*M*	*SD*
社群媒體案例教學的基礎概念	3.59	0.57
社群媒體案例教學的情意感受	3.76	0.74
個人參與社群媒體案例教學的實際狀況	3.37	0.66
個人參與社群媒體案例教學的情意感受	3.48	0.79
AAC 的基礎概念	4.38	0.69
運用社群媒體案例教學學習 AAC 的實際狀況	3.70	0.75
運用社群媒體案例教學學習 AAC 的情意感受	3.89	0.78

表 5

不同年齡運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長情形之變異數分析

向度	排行	*N*	*M*	*SD*	變異數分析				摘要	事後
					變異來源	*SS*	*df*	*MS*	*F* 值	比較
社群媒體案例教學的基礎概念	1	10	3.18	0.25	組間	2.89	2	1.44	5.304**	2>1*
	2	28	3.78	0.59	組內	11.16	41	0.27	(*p*=.009)	
	3	6	3.41	0.55	總和	14.04	43			
	總和	44	3.59	0.57						
AAC 的基礎概念	1	10	3.75	0.75	組間	5.41	2	2.71	7.27**	2>1**
	2	28	4.61	0.51	組內	15.27	41	0.37	(*p*=.002)	
	3	6	4.38	0.70	總和	20.69	43			
	總和	44	4.38	0.69						
運用社群媒體案例教學學習 AAC 的情意感受	1	10	3.44	0.82	組間	3.72	2	1.86	3.39*	
	2	28	4.10	0.72	組內	22.51	41	0.55	(*p*=.043)	
	3	6	3.61	0.73	總和	26.23	43			
	總和	44	3.89	0.78						

註：1-25 歲以下；2-26-35 歲；3-36 歲以上

註： *p<.05；**p<.01；***p<.001

表 6

是否接受過案例教學的培訓課程之差異

向度	組別	*N*	*M*	*SD*	差異	*t*	*p*
AAC 的基礎概念	曾接受過	16	4.66	0.47	.43	2.07	.045*
	未曾接受過	28	4.22	0.76			

註： *p<.05

表 7

是否接受過 AAC 的專業培訓課程之差異

向度	組別	*N*	*M*	*SD*	差異	*t*	*p*
AAC 的基礎概念	曾接受過	22	4.64	0.51	.51	2.60	.013*
	未曾接受過	22	4.13	0.77			

註： *p<.05

案例不清楚情況，並且能力有限，有時會聽不懂或給不出建議」（S79）、「*我遇到的困難是有問題不敢問*」（S95）、「*別的老師在討論的時候，自己也跟著在想，可是有時候感覺自己跟不上節奏*」（S5）和「*專業知識不夠紮實，討論時會有跟進不上的情況*」（S17），其表現狀況與量化統計結果一致。

二、不同年齡運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長的差異情形

以不同年齡在社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長表現情形進行單因子變異數分析，並用 *Bonferroni* 法進行事後校正，摘要如表 5。

發現參與者在「社群媒體案例教學的基礎概念」、「AAC 的基礎概念」和「運用社群媒體案例教學學習 AAC 的情意感受」出現年齡群組的差異，並達到顯著性。其中「25 歲以下」在各面向表現平均得分最低，而「26-35 歲」年齡層在社群媒體案例教學和 AAC 專業成長的情意部分明顯高於「25 歲以下」。

總體而言，參與者隨著年齡的增長，因為有了教學的實際經驗，在知識部分較為自信，且對於社群媒體案例教學情意感受平均得分越高越正向。

三、不同學歷在社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長的差異

以不同學歷背景在社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長表現情形進行單因子變異數分析，可以發現在各面向不同學歷參與者的差異，均未達到 .05 的顯著水準。

四、參與者是否接受過相關課程對於運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長的差異情形

若以參與者是否接受過案例教學相關培訓課程的差異，進行獨立樣本平均數 t 檢定如表 6 所示。可以發現無論是否曾經接受過案例教學的培訓課程，僅在「AAC 的基礎概念」有達到統計的差異顯著水準（t=2.07, p<.05），而曾經接受過案例教學培訓課程的參與者比曾經接受過的平均得分還高，其餘向度則未達顯著差異。

再以是否接受過 AAC 相關專業培訓課程的差異，進行獨立樣本平均數 t 檢定如表 7，與接觸案例教學的經驗相同，僅有在「AAC 的基礎概念」有達到統計的差異顯著水準（t=2.60, p<.05），而曾經接受過 AAC 相關專業培訓課程的參與者比曾經接受過的平均得分還高，其餘向度則未達顯著差異。

五、參與社群媒體案例教學學習 AAC 頻率和不同任教學校對運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長之差異情形

以不同參與頻率和不同任教學校在社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長表現情形以單因子變異數分析，可以發現各面向在不同參與頻率的差異，均未達到 .05 的顯著水準。

六、運用社群媒體案例教學對 AAC 專業成長之助益

在開放性調查中，參與者對於此教學方法進行 AAC 專業成長學習的好處或是幫助上，如同開放性問答中，參與者有提到「*可以有案例的資料積累，也能在線詢問教師不懂的地方*」（F02、F04、F06、F08、F10、F14、F17、F18、F37）、「*能夠看到不同老師的分享，通過討論學習不同的實踐經驗和知識、不同方向理論和實踐，擴大我的知識面*」（F15、F16、F18、F21、F24、F28、F30、F31、F32、F33、F35、F36、F38）、「*看到別人成功的個案，很大激發了我學習 AAC 的動力*」（F05、F08、F11、F15、F17、F19、F25、F26、F29、F34）。

對於社運社群媒體進行案例教學部分，則表示「*可以跨越地域的限制*」（F04、F11、F12、F13、F23、F27、F32、F34、F35、F41）、「*社群媒體上有視頻、圖片等多媒體材料，我可以很直觀地觀看到老師的評估和訓練過程*」（F06、F12）、「*可以不受時空的限制，自由分享並能時時討論進行較為完整的紀錄*」（F17、F22、F26、F31）。

七、運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長之困難

在調查過程中，針對運用社群媒體案例教學學習 AAC 之困難的部分，透過開放性問題可以發現下列幾項重點：

1. 受限於時間：社群討論時間固定且為晚上，容易受到其他因素干擾，故無法持續。如「*會因為其他工作時間而有所延誤*」（F01、F04、F07、F14、F16、F21、F26、F27、F28、F29、F35）、「*控制好自己的注意力，別走神了*」（F05、F32、F33）、「*及時性的討論受限於打字速度較慢*」（F06、F28）。
2. 依賴網路速度：由於透過網路連結 QQ 軟體，案例教學的過程中有文件、影音視頻等，若是討論當下的頻寬不足，容易被踢出群組或是無法收看影音資料，造成困擾（F10、F12、F23、F32、F39）。如「*手機登錄不是很方便，學習案例看起來比較不方便*」（F02）。
3. 由預試個案中發現成員眾多差異大，因而調整討論方式後，討論效率提高：原先 2015-2016 年社群的成員眾多，知識背景不同，且對文字理解或 AAC 專業知識的背景經驗差異較大，容易耽擱個案討論，耗費時間於描述及解釋案例（朱怡珊、楊熾康、王道偉，2017）。2017 年起，經過規範討論的進行方式後，

此問題大量減少，但仍有部分教師覺得自己跟不上進度或討論容易偏題，如「*專業能力不足，有時學習比較費力*」（F03、F14）、「*社群媒體的討論經常會偏題，如何一直閱讀主題討論較困難*」（F06、F09、F23、F24）。

4. 案例經驗與親自教學的銜接不容易：如「*案例中學到的經驗在自己的教學中運用不得當，如何有效運用*」（F21）、「*對於案例教學的理論與實操掌握的不夠系統*」（F04、F15）、「*比現場教學少了直接真實的感覺*」（F12）。
5. 對於個人不夠有自信心：如「*自己的專業能力不足，導致討論時想參加又不敢參加討論。*」（F11、F20、F30、F38）、「*…充實自己、武裝自己才行*」（F13）、「*自己發表了評論或建議，沒有得到回應，不知道是否觀點有誤*」（F16、F28、F33）、「*缺乏自己的主見和策略*」（F18、F19）。

伍、結論與建議

一、結論

（一）社群媒體案例教學對進行 AAC 專業成長有正面意義。

運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長，經調查結果發現有助於教師進行 AAC 專業能力提升，介於「部分同意」和「非常同意」之間，在情意部分也表示出正向肯定，高於「同意」的評價。表示參與者對於運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長，普遍認為可以汲取不同的意見、累積案例的經驗、突破時空的限制和激發鬥志等好處。

（二）對於運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長的自我評價越高，其中以「26-35 歲」年齡層具有較高的正向表現。

透過分析發現案例教學的討論需要參與者具備大量的教學經驗和接觸案例，在案例研討對話中所提及的教學輔具或是策略運用等，才能有助於案例教學的參與。25 歲以下的參與者，多為大學生階段或專科剛畢業進入職場較少有實際教學經驗，接觸的個案也比較有限，導致案例教學進行時顯得較難參與討論或表達個人意見。而對於初入職場的參與者而言，提出自己的觀點是否與自信心不足有關，可透過訪談加以了解。此外，由於對案例教學的熟悉度不足可能會影響到自信心，因此較容易成為案例教學的旁觀者。

（三）不同學歷的參與者於各面向整體無顯著差異，而大學本科的參與者平均得分最高。

學歷的差異在運用社群媒體進行案例教學在 AAC 專業成長上，組別間未達統計

上的顯著差異。但就平均得分表現仍可看出大學本科學歷的參與者略高於專科以下或研究所以上學歷，顯示出在大學教育階段接受特殊教育的基礎訓練，有助於日後教學介入 AAC 三部曲。進一步分析大學本科的參與者在填寫此份問卷時，多已是現職教育人員，多數為認同此教學方法對尊重他人意見並加以吸收轉為個人經驗有所助益，或有助於提升傾聽能力和反思能力，能進一步更能激發個人教學熱忱。

（四）曾經接受過案例教學或 AAC 專業培訓相關課程的參與者在 AAC 的基礎概念顯著高於未接觸過。

探討相關培訓課程的學習舊經驗是否會影響新方式的 AAC 專業成長，由調查結果中發現，是否曾經接受過 AAC 專業培訓或案例教學的經驗在 AAC 基礎概念的學習，的確有所助益。

且就細項題目分析，曾經接受過 AAC 專業培訓顯然有助於參與者接受社群媒體案例教學學習 AAC 專業知能的教學方式。似乎能提升教師專業成長，並迅速進入案例教學研討 AAC 個案的實際情境，包含提出個人觀點及跨情境評估 AAC 個案所需的資源與教學策略。此部分仍需深入再次調查確認。另外，未曾接受過相關經驗的參與者，對於此新教學方式，可以快速學習到別人的經驗表示肯定。

但在情意部分，是否有學習過相關培訓課程的舊經驗，在情意的部分均無明顯的差異，顯示出舊有學習經驗無法提升投入此教學方式的正向情意。

（五）參與社群媒體案例教學學習 AAC 的頻率對各面向整體無顯著差異，而參與頻率越密集，平均得分則越高。

研究發現參與頻率的高低對於運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長並無明顯差異。但仍可以發現在情意部分，參與頻率越高，其對於此教學方法的肯定度越佳，但是否真能如調查顯示能有助保持學習動力、澄清迷思概念與激發教學熱忱等，需要進一步訪談或是更深入調查確認。參與頻率高的參與者明顯比其他參與者更清楚知道整體進行方式以及以社群媒體案例教學學習 AAC 專業知識的核心概念。

（六）不同任教學校在各面向整體無顯著差異，而任職特殊學校的參與者得分較高。

研究發現任教學校的不同對於運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長並無明顯差異。但仍可在題項間發現任職於特殊教育學校的參與者在運用社群媒體案例教學學習 AAC 專業知能上，於進行方式的了解，或進一步重新檢視個人現行的 AAC 介入策略是否有需要調整省思，並對於此教學方式有助於澄清迷思概念的肯定平均得分高於其他類型的任職單位。

造成此現象是否因為特殊教育學校的專業團隊連結性較強，學生的能力程度較

弱，多伴隨著多重待解決的問題，因此能夠透過案例教學的方式，共同討論並整體評估適切的可能性，在集思廣益的過程中，發現可行的 AAC 介入評估與策略，值得深入探討。

（七）運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長之困難

在調查過程中，綜合問卷結果及實際社群運作發現在運用社群媒體案例教學學習 AAC 仍存在著限制級困難，包含了受限於時間、依賴網路速度、個別差異大、案例經驗與自身經驗銜接困難和個人缺乏自信表達意見。

二、建議

（一）對於社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長之建議

透過運用社群媒體案例教學學習 AAC 知能可激勵教育人員投入教育工作，並思索不同的教學可能性，快速學習他人經驗，修正、調整或激發 AAC 介入策略，值得推廣。進一步，對於特殊教育領域的教學策略研討，配合特教學生個別差異大，且特教教育人員需透過個人專業研判並整合多方資訊，方能規劃合適的個別化教育方案，因此可嘗試使用案例教學方式進行。

就本研究結果而言，推測 25-35 歲年齡層且具有教學經驗的學習者，進行社群媒體案例教學學習 AAC 知能有較佳的表現，此與許嘉予、陳麗圓（2009）與連柏勛（2015）所提出案例教學的教學目標著重於問題整合、解決的能力，使學習者能夠學以致用結果一致。而有教學經驗的參與者，對於討論過程中的個案更容易產生共鳴，由於 CCN 個案所處的環境，無論是學習或是生活都影響著 AAC 使用的成效，有現場經驗的參與者，對於個案作息安排、配合課程等方面更加熟悉，討論案例時更能切入重點。但同時也因為此年齡層的參與者多數也是剛成立家庭或是育兒階段，對於運用社群媒體案例教學學習 AAC 知能也有較多的時間束縛。故研究者建議，未來運用社群媒體案例教學進行 AAC 知能教學前，可以除了鼓勵有教學經驗者外，對於在學學生也能先透過社區服務、參訪機構或實習等方式增加接觸個案的經驗，相信在進行案例討論時，也能有所共鳴。

而研究發現社群媒體案例教學對於激勵教師「自發性」的部分，有顯著正向激勵效果。社群媒體案例教學的進行可打破教學者學歷的限制，也適合運用於不同的教學階段，但研究更顯示出案例教學對現職教育人員助益更大。是故，為了加乘運用社群媒體案例教學來學習 AAC 專業知能的成效，投入此教學法前應有相關 AAC 培訓課程的經驗，擁有 AAC 知識基礎，將有助於案例教學進行前，快速投入討論情境，且正向影響運用 AAC 的教學能量，作為教師專業進修成長之用。

由於案例教學的人數宜受到控制，避免因為人數過多，而導致無法勇敢說出個人的想法。另外由於透過社群媒體案例教

學學習 AAC 專業知能，在調查結果發現受到不同就職單位的影響，因此針對此部分，開設群體時亦需要考量參與者的背景資料，適當加以分組，方可提供符合群組內多數人會遇到的案例進行分析討論。而人數控制在一定的範圍內比較能共同約定研商討論的時間，找出最大公約數，進而影響參與頻率，參與頻率有一定次數則會提升正向教學能量。

(二) 對於未來研究之建議

研究推論當運用社群媒體案例教學的教學策略對於進行 AAC 專業成長時，其參與者受到年齡和教學經驗的影響頗大。但由於問卷中並未實際調查參與者的教學年資等有關教學經驗的背景資料，於未來研究時可以增加更加詳細的背景調查。

此外，此次調查發現許多有趣的現象，像是對於在公眾團體間提出個人想法的勇氣，或是受到自信心的影響，是否與教學經歷有關，以及擔心輿論等部分，這些議題都可運用深度訪談的方式加以深入了解參與者的想法，更能宏觀的了解運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長的效益與限制。

而本研究為長時間滾動式修正教學及討論內容，以 2015、2016 年作為預試擬定確認的調查表，2017 年作為此次調查對象。此外，而本研究問卷的各面向平均得分在七個分量表中只有一個「AAC 基礎概念」高於四分，而加入「社群案例教學」為條件後，實際學習狀況和情意感受平均得分雖高於三分，介於「同意」和「部分同意」之間，但卻比單純的學習 AAC 概念較低分，雖經統計檢驗結果未達顯著。但建議未來培訓人員的數量較多時，可嘗試以實驗研究法進行介入效果的討論，或是將調查人數增加，並持續追蹤參與者日後在教學現場運用 AAC 的狀況，是否因為參與案例教學的經驗有助於現場運用 AAC 相關知識進行學生輔導或教學。

未來在持續推動運用社群媒體案例教學，增進教育人員的 AAC 專業成長之際仍可持續蒐集參與者的感受，並進行歷年的比較，或進行不同群體間的比較，例如：運用一般學習方式和運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業成長是否存有差異，更能清楚了解此教學方法的成效。

參考文獻

一、中文部分

王千倖（1996）。超媒體在學習班級經營上的應用。**教育資料與研究，12**，43-49。

王千倖（2003）。以「網路同儕教學」建構「網路學習社群」之行動研究。師大學報：**科學教育類，48**（1），119 – 141。

王秀槐（2016）。模擬真實情境中的不同聲音：案例教學法。**國立臺灣大學教學發展中心電子報，91**，取自 http://ctld.ntu.edu.tw/_epaper/news_detail.php?nid=239（2016 年 4 月 8 日）。

王佳瑜（2015）。**應用案例教學於高職特教班學生性教育之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。

司徒達賢（2015）。**談個案教學：聽說讀想的修鍊**。臺北市：天下文化。

朱怡珊、楊熾康、王道偉（2017）。大陸地區運用社群媒體案例教學促進 AAC 專業成長之困境探討。**東臺灣特殊教育學報，19**，109-128。

吳尚庭、陳五洲（2011）。社群媒體網站對體育輔助教學之應用 - 以 Facebook 粉絲專業為例。**臺灣體育論壇，2**，1-10。

吳雅萍、王華沛、陳明聰（2014）。特殊教育學校國高中生輔助溝通系統使用類型與溝通目地之調查研究。**特殊教育季刊 ，130**，11-19。

吳豐祥、金雅蘭、顏永森、劉憶蓁（2015）。知識管理與社群媒體對服務創新的影響之研究。**科技管理學刊，20**（2），25-70。

呂孟蘋（2009）。**臺灣網路社群系統行動化發展之市場研究**（未出版之碩士論文）。國立交通大學，新竹市。

李翠玲（2014）。案例教學法在撰寫特殊學生個別化教育計畫之意涵與應用。**特殊教育發展期刊，58**，13-22。

李翠玲（2015）。以案例教學法增進特殊教育師資培育課程理論之落實探討。**特殊教育與輔助科技半年刊，13**，18-22。

李翠玲（2015）。結合案例教學法與正向行為支持處理智能障礙學生性問題行為之探討。**特殊教育發展期刊，60**，1-10。

李翠玲、黃澤洋（2014）。自閉症學童輔助溝通系統介入成效：系統性回顧與後設分析。**特殊教育與輔助科技學報，7**，23-47。

李翠玲、黃澤洋（2016）。應用案例教學法增進師資生特殊教育知能之研究。**教育理論與實踐學刊，33**，1-31。

沈羿成、劉佩雲（2011）。教學案例討論與實作提升教師教學能力之研究。載於國立東華大學師資培育中心（主編），**案例教學與師資培育 I**（頁 137-168）。國立東華大學，花蓮縣。

沈羿成、劉佩雲（2012)。案例討論提升教學問題解決能力之研究。**師資培育與教師專業發展期刊，5**（2），69-88。

沈羿成、劉佩雲（2013）。教學案例討論提升教師學科教學知識之研究 - 以數學科為例。**教育與多元文化研究，9**，145-180。

林育瑋（2006）。**Case・Adult・School・Events**：**看幼兒大人在學校發生了什麼事**。臺北市：啟英文化。

林玫君（2005）。**案例教學法對在職老師戲劇研習之影響 - 從言談角度分析**。藝術教育研究回顧與展望研討會，屏東縣。

林玫君（2006）。**案例教學應用於國小藝術人文師資培訓之研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫報告（編號：NSC95-2411-H-024-004）。臺南市。

林曉薇（2010）。維新或危機？論 web2.0 及其對教育研究之意涵。**市立臺北教育大學學報，41**（1），171-198。

姚書璇（2011)。**運用社群網站輔助合作學習之成效與動機研究 - 以傳播史課程為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

施伯燁（2014）。社群媒體－使用者研究之概念、方法與方法論初探。**傳播研究與實踐，4**（2），207-227。

柯秋雪（2012）。案例教學法在早期療育到宅服務之應用。**高雄師大學報，33**，101-124。

科技輔具文教基金會（2009）。**圖文軟體**。2010 年 6 月 2 日，取自：http://www.unlimiter.com.tw/Products/?catalog=SF

胡柏舟、黃章嘉（2009）。Facebook 參與者之休閒效益初探。**國際體育運動與健康休閒發展趨勢研討會專刊**，324-334。

高熏芳（1999）。**案例教學法在提升職前教師專業知能發展、應用與評鑑之研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫報告（編號：NSC88–2413-H-032-003）。臺北市：淡江大學教育科技學系暨研究所。

國立東華大學師資培育中心（2011）。**案例教學與師資培育 I**。花蓮縣：國立東華大學。

張民杰（2001）。**案例教學法:理論與實務**。臺北市：五南。

張民杰（2001）。**案例教學法之研究及其試用：以教育行政課程試用為例**（未出版之博士論文）。臺灣師範大學，臺北市。

張民杰（2004）。案例教學在班級經營課程應用之行動研究。**教育研究資訊，12**（2），129-148。

張民杰（2008）。以案例教學法增進實習教師班級經營知能之研究。**國民教育研究學報，20**，147-176。

許孟祥、 詹佳琪（2002）。虛擬社群之知識分享、知識品質及夥伴關係品質對網路社群成員滿意度之影響。**資訊管理學報，9**（1），1-20。

許嘉予、陳麗圓（2008）。理論與實務之

橋樑：淺談案例教學法在特殊教育師資培育之應用。**特殊教育季刊，109**，1-7。

許嘉予、陳麗圓（2009）。案例教學法在師資培育應用之實證研究回顧。**特教論壇，6**，60-71。

許嘉予、陳麗圓（2010）。學習障礙教材教法案例發展之協同行動研究。**臺中教育大學學報：教育類，24**（2），113-128。

連柏勛（2015）。**案例教學法在花師教育學院推廣之研究**。（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。

陳怡婷（2008）。**幼教教學案例發展工作坊歷程之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

陳淑娟、林育瑋（2016）。運用案例教學法於幼教師資生討論歷程之研究。**美和學報，3**（1），47-76。

曾欽德（2007）。案例教學法于健康與體育領域之運用。**國教之友，58**（4），57-73。

游宜珍（2004）。**學前特教班重度溝通障礙幼童接受 AAC 服務模式之研究－以宜蘭縣為例**（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。

馮豐儀（2012）。案例教學法在大學專業倫理課程應用之探討 - 以教育行政倫理課程為例。**慈濟大學教育研究學刊，8**，1-30。

黃宜屏、吳雅萍、陳佩伶、陳明聰（2016）。輔助溝通介入對發展性障礙者表達性溝通成效探討：近六年臺灣研究系統性分析結果。**特教論壇 ，21**，45-64。

黃承偉（2011）。**教學遊戲於社群網站平臺上之設計與開發 - 以營建管理與 Facebook 為例**（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。

黃郁雁（2009）。**語言治療師 AAC 知能與臨床應用現況之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北護理學院，臺北市。

黃敬婷（2015）。**以解構式計畫行為理論探討大學生使用 Web2.0 平臺於網路學習行為之研究**（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。

楊光富、張宏菊（2008）。案例教學：從哈佛走向世界 - 案例教學發展歷史研究。**外國中小學教育，6**，1-5。

楊銘賢、吳濟聰、高慈薏（2013）。社會行銷與社群媒體之研究：認同突顯觀點。**輔仁管理評論，20**（1），41-62。

楊熾康（2007）。**輔助科技之基本概念**。國立臺北護理學院九十六學年度第一學期。聽語障礙科學研究所。「溝通輔具系統」教學講義。

楊熾康（2018）。**以活動為本位的輔助溝通系統介入三部曲模式：從無到有之創建歷程**。臺北：華騰。

楊熾康、黃光慧（2004）。淺談輔助溝通的基本理念。**國教天地，156**，18-23。

賴偉嘉（2018）。大學生社群媒體使用現

況與社交焦慮。**國立臺灣藝術大學圖文傳播藝術學報，2018**，62-70。

經濟部技術處（2008）。**新世代網路創新服務發展個案集**。財團法人資訊工業策進會創新應用服務研究所，臺北市。

詹益東、張家銘、陳文銓、黃瑞榮（2015）。大學運動代表隊使用社群媒體現況與阻礙探討。**嘉大體育健康休閒期刊，14**（1），181-191。

維基百科。**騰訊 QQ**，2017 年 5 月 29 日。取自 https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%85%BE%E8%AE%AFQQ#QQ.E8.B4.A6.E5.8F.B7。

語言治療師法（2008）。

趙貞怡、陳柳馨（2008）。數學學習創新趨勢：談網路學習社群。**國民教育，49**（1），6-13。

賴弘基（2014）。運用 Web2.0 平臺於網路自主學習之探討。**T&D 飛訊，182**，1-17。

顏春煌（2012）。**數位學習（第二版）觀念、方法、實務、設計與實作**。臺北：碁峰。

鄭雅云、陽銘賢、江長唐（2017）。社會企業應用社群媒體之三階段模式。**輔仁管理評論，24**（1），77-102。

二、英文部分

Alex Johnson（2008）。**實證基礎之臨床語言治療。中華民國聽力語言學會雜誌，21**，7 – 15。

American Speech Language Hearing Association (2005). Roles and responsibilities of speech language pathologists with respect to alternative communication: Position statement. *ASHA Supplement, 25*, 1-2.

American Speech-Language-Hearing Association (1991). Report: Augmentative andalternative communication. *ASHA, 33*(suppl.5), 9-12.

American Speech-Language-Hearing Association (2004). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication:* Technical report. Retrieved from http://www.asha.org/policy/TR2004-00262/

Beer, D., & Burrows, R. (2007). Sociology and, of and in Web 2.0: Some initial considerations. *Sociological Research Online, 12*(5). Retrieved from http://www.socresonline.org.uk/12/5/17. html

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs.* Baltimore, MD: Brookes. Reprinted with permission.

Beukelman, D.R., & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults (3rd ed.).* Baltimore : Paul H.

Brookes Publishing Co.

Blankenship,M.(2011,March). How social media can and should impact higher education. *ED Digest, 39-42*. Prakken Publications.

Boulous, M.N., & Wheelert, S.(2007). The emerging Web2.0 social software: An enabling suite of sociable technologies in health and health care education. *Health Information and Libraries Journal, 24,* 2-23.

Cook, A. M., & Hussey, S. M. (1995). *Assistive technologies: Principles and practice*. Baltimore, MD: Mosby.

Cook, A. M., & Hussey, S. M. (2002). *Assistive technologies: Principles and practice. (2nd ed.)*. Baltimore, MD: Mosby.

Doyle,W.(1986). *The world is everything that is the case :Developing case methods for teacher education.* Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco.

Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefit of Facebook "Friends: social capital and college students' use of online social network sites" . *Journal of Computer Mediated Communication, 12*(4), 1143-1168.

Greenhow, C. (2009, September/October). Are we there yet? Changing trends in online learning and internet use. *Learning & Leading with Technology,* 35-36.

Hammond, J.S.(1976). *Learning by the case method,* HBS Publishing Division, Harvard Business School, Boston, MA, Case #376-241,doi:10.1225/376241

Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computer in Human Behavior, 27*, 662-676.

Huang, C.-M., Chan, E., Hyder, A. A.,(2010). Web 2.0 and internet social networking: A new tool for disaster management? Lessons from Taiwan. *BMC Medical Informatics and Decision Making.* 10:57.

Junco, R., Heibergert, G., & Loken, E.(2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning, 27*(2), 119-132.doi: 10.1111/j.13652729. 2010.00387

Kagan, S (1994). *Cooperative learning* (Vol. 2). San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.

Kalpidou, M., Costin, D., & Morris, J. (2011). The relationship between Facebook and the wellbeing of undergraduate college students. *Cyberpaychology, Behavior, and Social NETworking, 14*(4), 183-189. Doi:10.1089/cyber.2010.0061.

Kaplan, A. and Haenlein, M. (2010),"Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media", *Business Horizons, 53* (1), pp. 59–68.

Lloyd, L. L., & Fuller, D.R. (1986). Toward an augmentative and alternative

communication symbol taxonomy: A proposed superordinate classification. *Augmentative and Alternative Communication, 2*, 165-171.

Mangold, W. G., & Faulds, D. J. (2009). Social media: The new hybrid element of the promotion mix, *Business horizons, 52*(4), 357-365.

McNaughton, D., Hall, T. E., & Maccini, P. (2001). Case-based instruction in special education teacher preparation: Practices and concerns of teacher educator/ researchers. *Teacher Education and Special Education, 24*(2), 84-94.

Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mostert, Mark P. & Sudzina, Mary R. (1996). *Undergraduate case method teaching :Pedagogical assumptions vs. the real world.* Presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, St. Louis, MO.(ERIC Document Reproduction Service, No, ED 395900)

Parette, H. P., Brotherson, M. J., & Huer, M. B. (2000). Giving families a voice in augmentative and alternative communication decision-making. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35,* 177-190.

Rheingold, H. (2000). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier (2nd ed.).* New York: Addison-Wesley.

Shulman, J. H. (1992). *Case methods in teacher education.* New York: Teachers College, Columbia University.

Sudzina, M.R. & Kilbane, C. R. (1992). *Applications of a case study text to undergraduate teacher preparation.* Paper presented at the International Conference of the World Association for Case Method Research & Application, Limerick, Ireland .(ERIC Document Reproduction Service, No. ED 350292)

Velev, D., Zlateva, P., (2012). Use of Social Media in Natural Disaster Management. *International Proceedings of Economics Development & Research, 39,* 41-45.

Wang, T.W., Yang, C.K., Chu, Y.S.,& Xu, J. (2018 July). *The preliminary study of AAC professional training in China.* In ISAAC Conference 2018. Symposium conducted at the meeting of ISAAC, Gold Coast , Queensland, Australia.

The Study of AAC Professional Development by Using Social Media Case Method: A Study in Mainland China

[*]Yi-Shan Chu, [**]Chih-Kang Yang, [*]Dao-Wei Wang

[*]Ph. D. student of Education, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong-Hwa University
[**]Assistant Professor, Department of Special Education, National Dong-Hwa University

Abstract

With the progress of science and technology, methods of human learning are constantly being challenged. Previously, human learning is mostly done in a face-to-face manner, but thanks to the Internet, human learning is already omnipresent and without time limits. This study focuses on the use of social media case method by special education professionals in the mainland China to study the knowledge of AAC. In this study, the survey study was used as research method and the questionnaires were designed by the researchers. Finally, the pre-test was conducted with 126 participants from 2015 to 2016 to prepare a questionnaire, and the formal test was conducted 44 participants in 2017. The researchers analyzed the results of the questionnaires which were based on the research purpose. The data was examined by descriptive statistics, t-test of mean difference and ANOVA in order to find out differences among different background variables. The findings of the study were as follows:

(1) Using social media case method had a positive effect on studying AAC knowledge, especially the prelude in PVSM model at the highest understanding level.

(2) Age would affect the AAC knowledge and perception, and 26-35 years old participants were among the most.

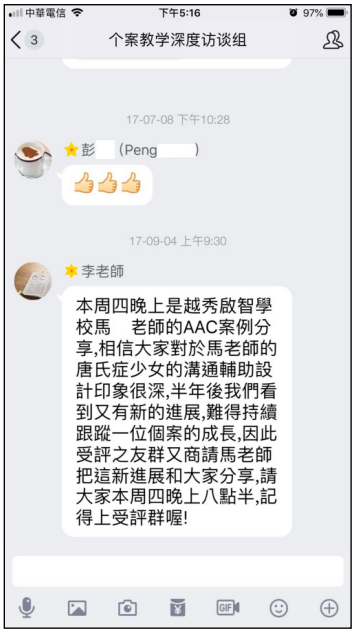
(3) People who had experienced in the related courses had better average score.

Finally, the suggestions were made based on the main discovery of this study that could be as the references for educational organization and future research.

Keywords: Social media, case method, AAC

附錄一

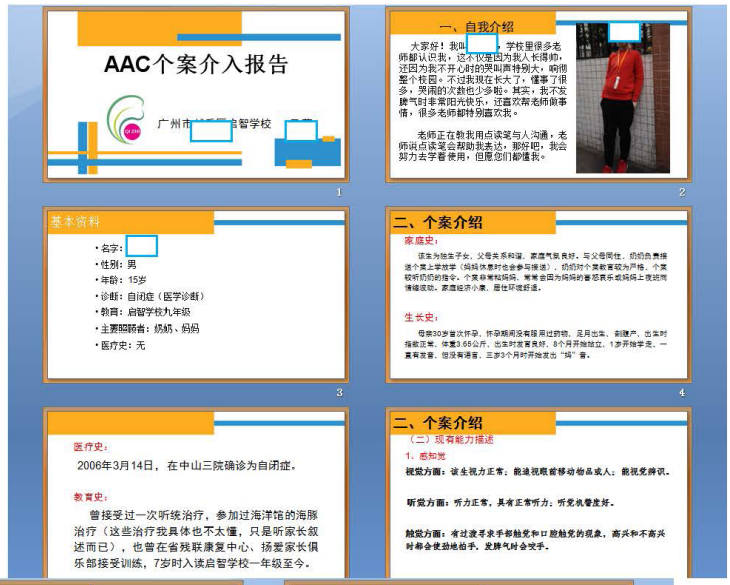
一、QQ 軟體群組討論畫面 (由左上到右下依序為：群組封面、討論對話畫面、語音溝通功能、群組文件示意、群組相簿示意、深度訪談組畫面)

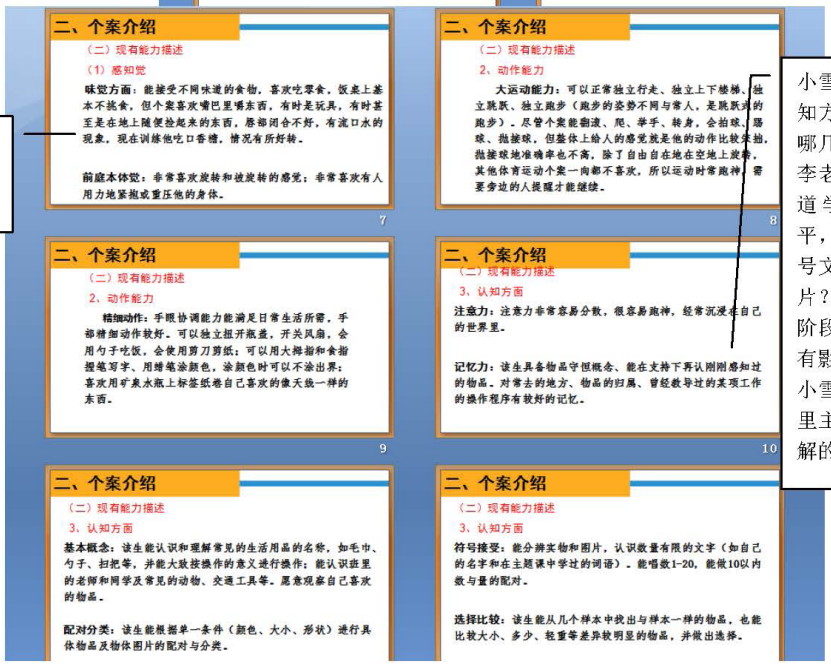


AAC 個案報告範例
(原為簡體字，為方便閱讀轉換為繁體字)

主持人：劉O華　　聯絡人：黎O　　議題收集人：黃O平　　記錄：曹O

20181122 週四語言組討論記錄



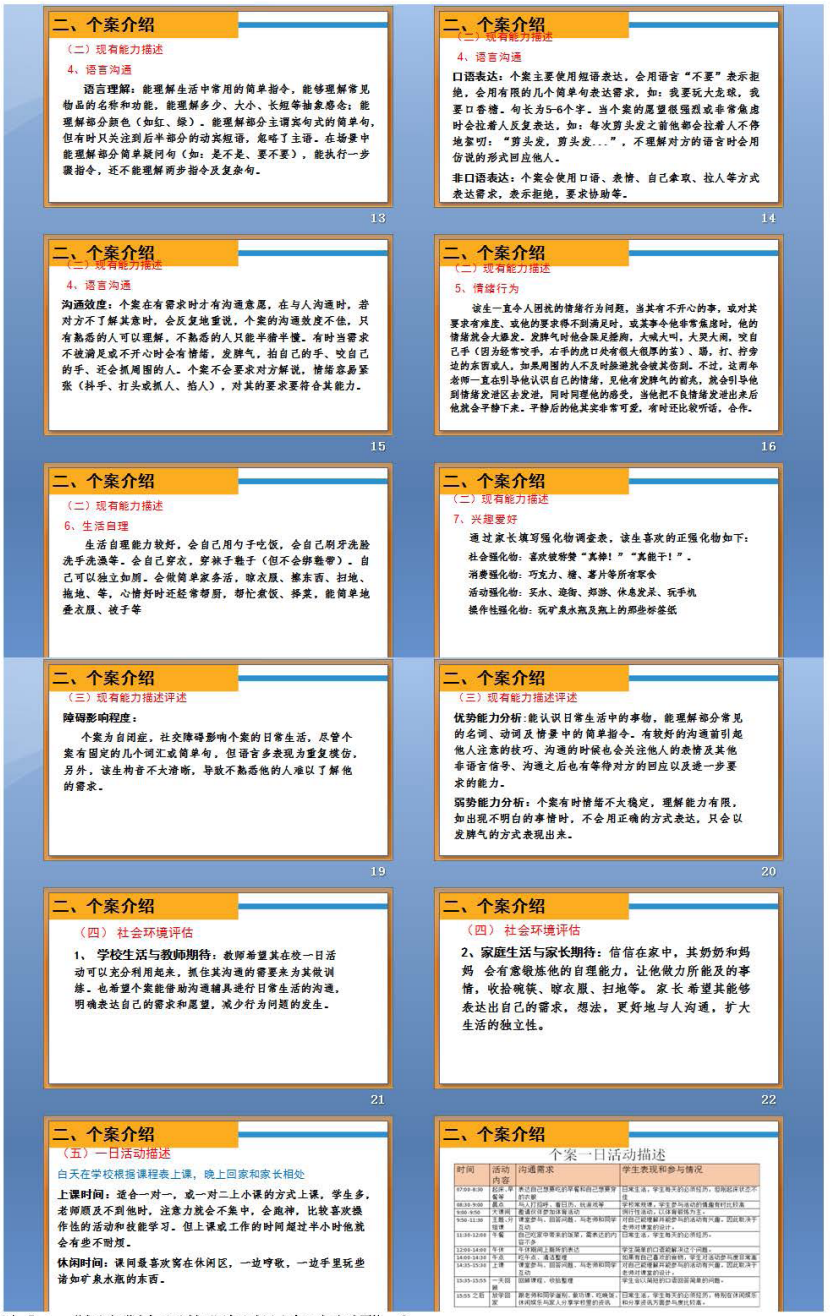


：手部本体觉

小雪：杨老师，认知方面我们应该从哪几个维度叙写。

李老师：至少要知道学生的认知水平，能不能理解符号文字？或平面图片？或还在具体物阶段？对版面设计有影响

小雪：李老师，这里主要是指符号理解的能力吗？



沐O：“個案對句子的理解老是忽略主語”？

馬O：比如“林 XX 搬椅子。”他會以為是要求他。再如“XX（其他學生）上課不聽話，扣紅花。”他就會為花這件事鬧脾氣。

楊：可用日、周、月來記錄頻率，這樣可以瞭解 AAC 介入前、中、後對個案的影響。

沐O：他忘了是誰，，只記得幹了什麼。

馬：是

李老師：贊成楊老師說的 AAC 介入後是否能改善行為？

楊老師：另外，卷紙的意義在那裡？

馬O：每天要做的，一直有，每天做，做完會把前幾天做的扔掉。對他非常重要，別人看時也要偷偷拿來看，再放回去。否則他會生氣。

攻擊行為很厲害，會傷人。不過這兩年會引導他去固定地方，如情緒處理期，近期傷人少。行為問題的處理，行為分析也做過，後來想到我們要接受這些孩子，如他會有不開心、想不開的事而發脾氣。如強制阻止，可能對他來說，說不出，會焦燥，對周圍產生影響。後來不堵，而是引導他發洩。旁邊有很多墊子，像打沙袋一樣，把怨氣發洩出來會好一些。所以他發脾氣時，就會引導他到哪發洩，開始時強制過去，後來慢慢養成習慣。

賈O：發洩室就在教室旁邊？

馬：學校發洩室有幾間，為情緒不好的孩子安排的。

心O：馬老師怎麼處理媽媽不在或老師不在或要剪頭髮的不開心的呢？

馬：如他知道媽媽上夜班，會提前說，如不預告會很久不開心，所以會提前告訴他。如果沒有提前，他會傷人，脾氣發很大。所以後面都在可控範圍內把事情預告給他，同時關注他的情緒，看到他控制不住想發脾氣時，會引導他去發洩區，同理他，但也告訴他老師必須要去……不開心可以哭……要接受這樣的結果。一般發洩一兩次後就沒事了。

楊：什麼時候開始 AAC

馬：今年 3、4 月

沐O：提前預告，心理緩衝 淺述 進入房間

沐O：告訴他老師培訓幾天就回來。

馬：寫在日曆上，告訴他哪天會回來

李老師：需要一直維持他熟悉的，能理解的樣子，對他很重要，有變動他無法應付。

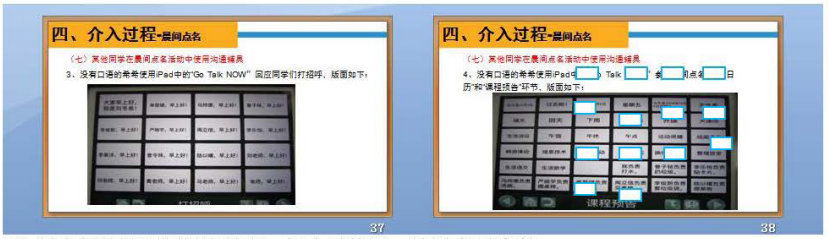
馬：是的，所以提前預告

賈O：想問一下學生是無前兆的攻擊人？還是發脾氣之前是可以觀察到情緒變化的？

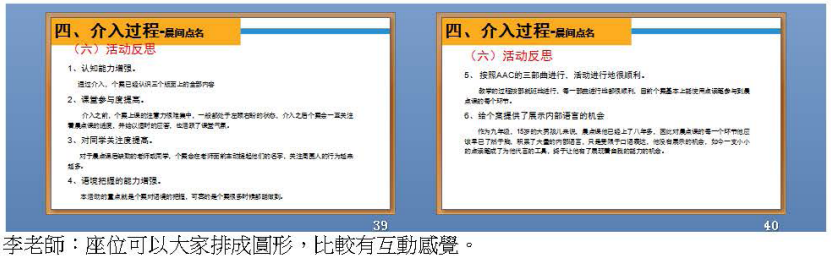
沐O：如果不預告，他可能覺得他在乎的人，不在乎他了

GO：AAC 算是處理策略之一，還有更多的支援需要同時使用。關鍵是瞭解行為動機。

甘O：要用 AAC 來幫助他溝通，減少或者減輕情緒行為問題



GO:馬老師的版面還是比較密，拉大點格子，效果會更清晰
馬：考慮到個案視力好，方便攜帶等考慮，做成這樣。
[晨間活動視頻]介入前，有紅雀放在教室前面，無語言學生共用。“老師同學早上好，我是 XXX。”
春O:感覺椅子對個案來說比較小，有高一點和大一點的
馬：已是最大。
李老師:最好用大號後傾式擺位椅
馬：家長不願用
[介入後晨間活動視頻]
馬：幾名個案分別用點讀筆、啾啾等在座位上回應問好的同學
李老師:高年段晨點形式與內容可以不和其他年級一樣　例如可以更適合他們年齡?
沐O:自我介紹式的打招呼？
馬：也在嘗試
李老師：例如以圓桌會議形式？茶敘形式？
津O：可以不用在拍手了，坐成會議式，讓大家報告，自己用 AAC 主持
MO:感覺個別錄音的語速有點快？
李老師：但是馬老師用上這些提示版後，確實大家參與度高很多。
沐O：在教室裡掛個可以撕的日曆，讓他們學習日曆可好？
馬：我們要想更多的策略
李老師：大家的回應可以更熱情一點，也有變化，例如會有老師去擁抱他，和他握手？好像粉絲等到偶像般熱情。這樣他更有動機按壓。加上溝通版真的好很多喔
楊老師：也就一校一個 AAC 成功案例。一班一個 AAC 成功的案例。最後是只要有 AAC 的需求就提供 AAC



李老師：座位可以大家排成圓形，比較有互動感覺。
楊老師：有了 AAC 就可以還原個案真正的能力。
李老師：AAC 又給了個案一個有規律的模式　他比較安心!
沐O：關注力、溝通力都在提高
李老師：但是要小心別又造成一個儀式?
GO:晨點內容比較乾，加點感歎天氣，穿什麼衣服，介紹自己吃過什麼早餐之類。不然這麼天天迴圈，學生老師都會疲
楊老師：樂O使用 AAC 對他有影響嗎？
馬：可能會有點影響，他很快上手，而且蠻開心。
李老師：估計會變成儀式是因為內容超出學生理解能力，他就會公式化來應對，因此要確保活動內容是他理解的。
馬：我們會考慮孩子的理解能力，做一些他可接受的改變，如位置的改變，一小步一小步。現在全班 12 學生，8 自閉，要慎重。
楊老師：不知道中國在一個班有這麼多學生使用 AAC 還有其他學校或是班級嗎？
李老師：我沒看過有這麼多人同時使用
馬：班裡還有一位選擇性緘默的孩子，楊老師建議能在家說話，就暫不用 AAC……
甘O:同時使用也是組織不易
李老師:選擇性緘默的孩子應用遊戲治療而不是 AAC

李老師：好像書上也不建議用替代性輔具來表達
楊老師：應該要想辦法打開個案心結。
甘O：對版面的變動要求也各不相同，老師需要花很多時間去準備
(省略一段) 群視頻外討論
主持人（春O）：非常感謝馬老師為我們帶來精彩的 AAC 個案報告，歡迎各位老師提出問題，一起探討，謝謝！
趙O：問個問題，當主動口語（比如沒關係）能獨立運用後，相應腳本會退掉或修改?
馬：視頻中個案的主動口語不穩定，有時出現，有時不。我們希望越多越好，如果能實現溝通目的，我覺得輔具中可以撤的。
李老師：我想問楊老師，蒸飯盒有一些版面是整句輸出，這也算是功能性詞彙嗎？
楊老師：比較像二部曲的教學。
甘O：馬老師，剛才有老師問到了收飯盒時，學生與老師沒有眼神對視，有時我自己也會要求學生說話時看著老師，對自閉症孩子來說有必要嗎，還是要看孩子的能力？
盧O：被動注視可不是我們要刻意去做的事。
馬：我覺得對自閉症孩子有困難，我沒有強求一定要對視，但有時他也會望對方，我覺得可以看他慢慢調整，我覺得他慢慢知道。但整體上，我覺得如果溝通功能能實現，不糾結這個小問題。沒有強迫，靠他自己領悟。
李老師：尤其是要將視力在版面和物件之間轉換，好像很困難。
津O：對不對視不重要，而是可以通過視覺去搜尋溝通訊息，達成溝通的功能
馬：我贊成李老師和津O，完成溝通功能就好
盧O：舉例說，他點完版面後，你試著延宕回應輸出的話，這時也許他會覺得"為什麼老師沒回話"，可能就會朝老師那裡看一下發生什麼事了。而不要求強制孩子被動注視你
津O：我們講話也不會一直看著別人的眼睛的
甘：盧老師的策略很好
馬：技巧管用，不要及時回應，延宕答覆他，等他注視再回復，被動注視。
李老師：除非訓練到學生可以不用看版面來點選，好像你們打字盲打這樣？因此我建議可試著在每個格子上加不同的凸點。
楊老師：可以說明一下蒸飯盒版面設計的原則嗎？
馬：我在設計時，考慮以孩子功能性溝通為主，儘量縮短溝通的時間。一般收飯盒時，對方老師可能在上課或處理工作，不一定有空互動很久，所以用了短句的方法。（效率）還有，因為個案的理解和表達能力，只是理解簡單句，複雜句不能理解，稍長句也會顧前不顧後。另外表達可說 5、6 字，根據理解和表達，將版面的句子控制在 5、6 個字以內，不會很長。我沒用詞彙，直接用短句，與三部曲中的有所區別。
李老師：因此一部曲不一定是只有語彙，也可以短句。我覺得可以是短句，二部曲就是學習如何兩個以上句子對話。
馬：也要靈活地使用三部曲，例如個案，要解決溝通功能的，這種情況下練詞彙和構句，且時間有限。因此與平常步驟不同。個人理解，三部曲是輔助老師教學的，只要幫助孩子溝通就可以。
盧O：我覺得二部曲反而是重新把詞彙切開，重新組句。但是一部曲的功能性詞彙還是得做。用短句只是跳開了真正意義的一部曲。
馬：另外，我的理解還有，如果是真正地提升孩子的語文、溝通能力，AAC 三部曲要從頭到尾做，基礎扎實。但這種情況下時間不夠，急於解決實際問題，可這樣。但真正提升能力，還是要扎實做三部曲。
津O：幫助溝通最重要。
楊老師：在二部曲中，還是可以進行句構的訓練。
馬：是的，我沒做的原因真的因為沒時間，且 4 月使用微波爐的活動不能等，教學有安排，因此構句沒有做。
盧O：我倒比較會要求 A 組學生從一部曲開始，而 B 組生則直接用短句跳過一部曲，這樣也提高了溝通效率
楊老師：因為個案在晨點時，有三部曲的訓練了。
李O：功能性溝通是放在第一位的，二部曲的句子教學在生活中運用，可以這樣理解嗎？
曹O：我覺得還要綜合看孩子的年齡、能力情況。功能性為主還是發展性為主
楊老師：至少個案已經學過如何將 AAC 用於自然精進中！
盧O：介入還是需要個訓課專門做的。正如目前我手上個訓個案不是 AAC 對象一樣，只能以來課堂集體教學情景做，這樣做的結果其實只能說一般般
甘O：請問楊老師，如果學生的詞彙量已經比較豐富了，識字能力也非常強，是不是可以直接進入構句的訓練
楊老師：若是從沒有使用過 AAC 的個案，我還是會建議從序曲、首部曲、第二部曲，再到第三部曲依序來訓練會比較好。尤其是第一次做 AAC 的老師
李老師：請參見楊老師 AAC 三部曲一書。
盧O：當然如何用，還是取決於個案自身能力和自然情境中運用版面的情況了。學生本位
楊老師：因為馬O已經學了三年 AAC，且邊學習邊實踐，才能有今天這樣的功力。
主持人：感謝今天提供案例的馬老師，也感謝楊老師和李老師帶領我們討論，還有感謝所有參與討論的老師們！今晚的討論到此結束，下周的同一時間我們繼續歡迎馬老師為我們帶來精彩的案例分享。
李老師：謝謝馬老師的精采案例　除了學 AAC 還學到了晨點和蒸盒飯的情境設計!

附錄二 ：運用社群媒體案例教學對 AAC 專業成長之調查問卷

第一部分 學習者基本資料

1. 年齡： (1) ☐ 25 歲以下 (2) ☐ 26-35 歲 (3) ☐ 36-45 歲 (4) ☐ 46-55 歲 (5) ☐ 56-65 歲 (6) ☐ 66 歲以上
2. 性別： (1) ☐男生 (2) ☐女生
3. 所屬區域： 請填您教學或居住所屬的省 (市):_____
4. 身分（請選擇主要身分）: (1) ☐教育人員 (2) ☐家長 (3) ☐大學生或研究生
5. 任教學校類型（請選擇主要任教學校）： (1) ☐普通學校 (2) ☐特殊教育學校 (3) ☐公辦特教教育機構 (4) ☐民辦特教教育機構 (5) ☐其他 _____ (6) 無任教單位
6. 學歷：(1) ☐專科（含以下） (2) ☐大學本科 (3) ☐研究所（含以上）
7. 我曾經接受過案例教學的培訓課程：(1) ☐是 (2) ☐否
8. 我曾經接受過 AAC 的專業培訓課程：(1) ☐是 (2) ☐否
9. 我參與社群媒體案例教學學習 AAC 的頻率： (1) ☐每週都參與 (2) ☐一個月 2-3 次 (3) ☐一個月 1 次 (4) ☐每次參與間隔超過 1 個月以上 (5) ☐從未參加

第二部分 研究問卷

題號	題目內容
1	我清楚知道社群媒體案例教學的進行方式。
2	我清楚知道社群媒體案例教學是提出觀點而非找出標準答案。
3	在進行社群媒體案例教學討論前，我會先詳細閱讀案例。
4	在進行社群媒體案例教學討論前，我會先蒐集相關資料。
5	在進行社群媒體案例教學討論前，我會先思考或與同事討論有關案例的內容。
6	在進行社群媒體案例教學討論前，我會依據案例內容構思問題。
7	在進行社群媒體案例教學討論時，引導者和我是夥伴關係。
8	在進行社群媒體案例教學討論時，我會尊重群體間不同的意見。
9	在進行社群媒體案例教學討論時，我不會偏離討論主題。
10	透過社群媒體案例教學，有助於我能快速解決教學現場的問題。
11	我覺得運用社群媒體案例教學，可以讓我很快學習到別人的經驗。
12	我覺得運用社群媒體案例教學，有助於提升我的傾聽能力。
13	我覺得運用社群媒體案例教學，有助於提升我的溝通能力。
14	我覺得運用社群媒體案例教學，有助於提升我的反思能力。

15	我覺得運用社群媒體案例教學，讓我增加許多學習夥伴。
16	我覺得運用社群媒體案例教學是有效率的。
17	在進行社群媒體案例教學討論時，我會用客觀的角度去參與討論。
18	在進行社群媒體案例教學討論時，我會依循問題引導去思考。
19	在進行社群媒體案例教學討論時，我會提出自己的觀點。
20	在進行社群媒體案例教學討論時，我會主動提問並回答群組上的問題。
21	在進行社群媒體案例教學討論時，我比較喜歡用文字或圖表來呈現我的意見。
22	在進行社群媒體案例教學討論時，我會勇敢發表自己的看法。
23	在進行社群媒體案例教學討論後，我會持續思考案例的其他可能性。
24	在進行社群媒體案例教學討論後，我會整理討論重點與心得。
25	我覺得運用社群媒體案例教學是易於實施的，因為它不會佔據我上班 (上課) 的時間。
26	我覺得運用社群媒體案例教學有助於保持我的學習動力。
27	我覺得運用社群媒體案例教學時，我是主動學習的。
28	我覺得運用社群媒體案例教學時，我的學習專注比其他學習法好。
29	與課堂學習相比，我覺得運用社群媒體案例教學是比較沒有壓力的。
30	透過社群媒體案例教學討論，我會調整個人對 AAC 的介入信念。
31	我覺得自己是自發性的運用社群媒體案例教學來學習 AAC。
32	我認為學習 AAC 相關知識是有助於教師專業成長。
33	我認為設計完整的 AAC 介入方案，跨情境的評估是重要的。
34	在設計 AAC 介入方案前，我會詳細了解個案背景。
35	在 AAC 介入過程中，我會適時調整各項配套措施，以利學生溝通能力的成長。
36	運用社群媒體案例教學學習 AAC 時，我會主動參與討論和分享。
37	運用社群媒體案例教學學習 AAC，可以讓我很快學習到別人的經驗。
38	透過社群媒體案例教學，我遇到 AAC 個案比較能夠思考介入策略。
39	透過社群媒體案例教學，我可以用討論後的統整觀點進行 AAC 介入策略。
40	透過社群媒體案例教學討論，讓我學會如何將 AAC 應用在不同障別的溝通障礙學生身上。
41	透過社群媒體案例教學討論，我可以將 AAC 理論與實務相互結合。
42	運用社群媒體案例教學，對我學習 AAC 專業知識是有幫助的。
43	我覺得運用社群媒體案例教學學習 AAC 是有效率的。
44	我覺得運用社群媒體案例教學學習 AAC，有助於專業能力的提升。
45	我覺得運用社群媒體案例教學學習 AAC，有助於我澄清迷思概念。
46	我覺得運用社群媒體案例教學學習 AAC，我能發現自己專業知識不足的部分。
47	我覺得運用社群媒體案例教學學習 AAC，能讓我重新評估現在的介入策略，是否需要依據個案能力和需求進行調整。
48	我覺得運用社群媒體案例教學學習 AAC，能讓我運用別人的經驗，套用在自己的教學上。

49	我覺得運用社群媒體案例教學學習 AAC，能讓我更有信心運用 AAC 介入來提升學生的溝通能力。
50	對於運用社群媒體案例教學學習 AAC，能激發我的教學熱忱，願意為有需求的孩子嘗試 AAC 介入策略。

請寫出你的想法：

1. 您覺得運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業學習時，對你最大的幫助是什麼？
2. 運用社群媒體案例教學進行 AAC 專業學習時，你所遇到的困難有哪些？
3. 對於運用社群媒體案例教學，你覺得最棒的好處是什麼？
4. 對於運用社群媒體案例教學，你所遇到的困難有哪些？

國立東華大學特殊教育學系，特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 107，20 期，107-127 頁

成年視覺障礙者從事按摩工作職涯歷程之個案研究

黃榮真
國立東華大學
特殊教育學系教授

謝麗明
國立東華大學
特殊教育學系身心障礙與輔助科技碩士班碩士

摘　要

本研究旨在運用十四年與受訪者及其家人相處時間，長期探討一位成年視覺障礙者從事按摩工作三十多年職涯之甘苦心路歷程。研究對象係以一位視覺障礙者為主，並且同步針對其太太及其姐姐進行深度訪談研究。研究發現：（一）成年視覺障礙者未進入按摩工作職涯階段，其生理及心理上經歷未知期、驟變期、黯淡期，待內心接納身體現況，接受與疾病共存之適應階段後，調整自己接受職業重建訓練，其職涯歷經轉捩期、草創期、穩定期、高峰期、低谷期、恢復期等六個階段之心路歷程。（二）成年視覺障礙者在未進入職涯階段之驟變期、黯淡期，以及就業準備重新出發之職涯歷程，在轉捩期、草創期、低谷期出現困境，急需相關單位提供因應對策。其中，驟變期及黯淡期共同需要相關單位提供視障者就醫及就業資訊，轉捩期需要職業重建單位提供視障者協助，草創期急需政府相關單位提供視障者創業基金補助及就業輔導，低谷期需要政府提供視障者各種處境之扶助及家庭完整福利制度、社會支持系統。

根據研究發現與結論，研究者針對政府機關、視覺障礙者、視覺障礙者家人及未來研究方向等提出相關建議。

關鍵字：成年視覺障礙者、職涯歷程、個案研究

* 通訊作者：黃榮真 gloria@gms.ndhu.edu.tw

壹、緒論

一、成年視覺障礙者議題值得關注

根據衛生福利部（2018）由內政部、衛生署及勞工委員會共同辦理「身心障礙者生活狀況及需求調查報告」資料顯示，民國一〇五年，身心障礙總人口數為 1,170,199 人，其中，視覺障礙者人數達 5 萬 7,291 人，佔身心障礙總人口比例 4.895%。由此觀之，視覺障礙者易成為社會之弱勢族群，視力不利對於個人的日常生活及工作造成極大的阻礙及限制。

依據世界衛生組織 WHO 於 2012 年估計，目前全球視障人口超過 4,500 萬人，平均每五秒鐘就有一個患者病情惡化，估計至西元 2020 年，視障人口將增加至 7,600 萬人。萬明美（2000）發現成年視覺障礙者情緒和心理反應，產生強烈的衝擊。而家庭扮演一個主要的人際影響來源（Lukoff, 1972），家人正面的態度可穩定失明者的自我概念，協助其維持積極的展望。據此探析，成年視覺障礙者需要較長的時間來調適心情、適應生活、迎接挑戰。如果獲取資源與幫助不多，那在漫長、黑暗、深邃的生命之河裡摸索的時間會拖得更長，邁向獨立自主的路途更加遙遠與艱辛。

本研究主角為一位成年視覺障礙者，係為患有視網膜色素變性，導致中途失明，領有身心障礙手冊的中年男性。早期出現夜盲、視野狹窄成管 ，視力逐漸地喪失，只剩下小部分光覺，晚期可能失明，整個生理及心理將面臨生活及身心調適問題及衝擊。基於此，成年視覺障礙者這個議題實在值得加以關注。

二、成年視覺障礙者職涯之探討

研究者以「視覺障礙者」為關鍵字搜尋相關文獻，其中有關視覺障礙者職涯的文獻並不多，有賴筱琳（2014）之「視覺障礙者職涯經驗之探討」、陳宛瑩（2013）之「視覺障礙者的職涯敘說」、麥漢倫（2013）之「中途致障之視覺障礙者就業歷程」、林宜樺（2003）之「台灣重度視覺障礙者之生涯發展研究」，陳秀雅（1991）之「成年後失明者的適應歷程及影響因素之研究」，而進一步聚焦成年視覺障礙者職涯為主題之論文僅有陳秀雅（1991）、麥漢倫（2013）等兩篇。

陳秀雅（1991）提及個人的心理、職業及情感適應在適應歷程中形成不同的發展階段。麥漢倫（2013）歸納視覺障礙者就業問題有個人內在因素及外在環境因素，其中，個人內在因素包括視障者支持系統、視障者就業力，外在環境因素涵蓋社會與雇主的刻板印象、無障礙環境、就業政策相關因素。

而賴筱琳（2014）提及接受職涯輔導的經驗對視障者是非常重要的課題，陳宛瑩（2013）指出視覺障礙者就業過程處於眾多困難，如果能夠有相對的助力或促進因子，應當能引領視覺障礙者突破困難。

依此看出成年視覺障礙者職涯相關研究文獻數量明顯闕如，杞昭安（2000）和李永昌（2003）共同指出視障者從事的行業以按摩業最多，而按摩工作一直是視覺障礙者職業種類中占有不容忽視的地位。其按摩技法能達一定水準，其所獲得的收入，大多能供應個人及家庭所需；目前未有長期縱貫脈絡來探討成年視覺障礙者於按摩工作職涯困境與需求，故此議題受到研究者之重視。

三、視覺障礙者職涯時期之困境評析

Allen（1988）指出，後天失明者適應需經歷三個階段，依序為無法確切覺察視力惡化的「前衝擊期」、開始出現震驚的「衝擊期」及學習與障礙相伴的「共處期」。而萬明美（2000）指出後天失明者在失明後的適應歷程有喪失視力、失業失學、人際疏離、尋求資訊、參加職訓、重返社會等六個階段。陳秀雅（1992）訪談12名成年後視覺障礙者，將其心理適應歷程分為衝擊期、退縮期、接納期、發展策略期、自我肯定期；將職業適應歷程分為職業轉型期、職業試探期、職業準備期、職業建立期。黃俊憲（2002）提到重度視覺障礙者在一般職場經歷就業前、謀職過程、就業初期以及持續就業期等四階段。陳宛瑩（2013）指出視覺障礙者職業過程之困難包括就業前求職階段、就業初之適應階段、就業維持階段，而本研究訪談結果則依受訪者敘說經驗，依其成年視覺障礙者未進入按摩工作職涯階段，及其調整自己接受職業重建訓練之職涯所歷經若干階段之心路歷程，加以分析及統整。

萬明美（1991）提及工作環境、資金籌措、交通、宣傳廣告、技術提昇、社會地位等障礙，均是視障者從事按摩業所遇到的困境。黃俊憲（2002）提到重度視覺障礙者在就業前遇到職業選擇之限制、本身能力之受限、盲用電腦未具實用性、輔具造價昂貴、資訊缺乏、資料搜尋不易、重度視障者就業機會少、身心障礙者之晉用尚未普及等問題，謀職過程面臨新環境探索不易、缺少無障礙設施、僅會傳統按摩職類、雇主對其視力狀況不了解，以及雇主排斥聘用重度視障者等問題。職是之故，研究者想要了解成年視覺障礙者從事按摩工作三十多年職涯之甘苦心路歷程，故此，採用十四年的時間，以質性研究深入訪談方式，探討其職涯中在哪些時期遇到困境與需求，研究者將訪談對象訴說的內容加以整理成為文字，而主角所表達的內容，將代表著一個成年視覺障礙者的真實生活樣貌與生命故事，此一故事不僅反映出其生命歷程與轉折，同時也顯示出個人的生命處遇、價值觀等狀況，經由研究者與受訪者碰撞出來的火花，使之成為一個完整清晰之敘說研究。成年視覺障礙者阿堅在視力不利狀況之下，需要面對生活的種種挑戰，兩位研究者秉持為主角多重困難處境發聲之使命感，進行此一長期研究。

本研究主角阿堅罹患的是遺傳性視網膜色素變性眼睛疾患，到目前為止無有效的治療方法。由於受訪者阿堅曾表達他目前居住地區與他相似背景狀況的人數極少，極為擔心個人隱私曝光，為了尊重受訪者所提出的請求，故在期刊題目上並沒有標示出受訪者居住地區。

基於上述研究背景，本研究旨在探討成年視覺障礙者從事按摩工作之職涯歷程會出現哪些時期，同時探究在哪些特定時期會出現困境，以及針對上述困境提出具體建議，做為未來協助視覺障礙者從事按摩工作急需生活及就業重建之參考依據。

貳、研究方法

一、研究設計

本研究主要是運用十四年與受訪者及其家人相處時間，長期探討一位成年視覺障礙者從事按摩工作三十多年之職涯心路歷程。本研究採用質性的個案研究方法，主要在於因緣際會下認識視障者阿堅及他的家人，閒談之下瞭解他們的生命故事，對其長期從事按摩工作職涯之心路歷程可能會遇到若干甘苦狀況，深表關心。本研究經由深度訪談及觀察來蒐集相關資料。質性研究為研究者本身就是研究工具，於自然的情境下蒐集多種資料，並且對於某種社會現象做整體性的研究，運用歸納分析資料，形成理論架構，經由與研究對象之互動來對於其行為和意義建構，得到解釋性的理解（陳向明，2002）。質性研究描述的內容，包括人們說出的話、寫出的字及可以觀察到之行為（黃瑞琴，1999）。

二、研究參與者

（一）阿堅

1. 基本資料：台灣籍，實歲 52 歲。
2. 婚姻狀況：透過仲介公司認識阿玉，實歲 36 歲時結婚，與阿玉共育一女。
3. 教育背景：高職農校畢業，三十四歲進入慕光盲人重建中心學習兩年按摩相關課程。
4. 語言溝通：母語是台語，但家中主要的溝通用語是國語。
5. 視障程度：極重度。
6. 發生時期：國中以前視力 1.2，國中畢業後，視力越來越退化，十七歲視力出現明顯異狀，對於傍晚路況無法掌握，二十九歲時，視力只剩下光覺。
7. 原因：因視網膜色素變性而導致視神經萎縮。
8. 使用媒介：與人互動大多運用口語與人進行想法上的交流，生活中會運用語音播報來電號碼的電話及語音播報時間的時鐘。

（二）阿玉

1. 基本資料：越南籍，實歲 33 歲。
2. 婚姻狀況：透過仲介公司認識阿堅，實歲 19 歲時結婚。

3. 教育背景：婚前學歷是越南高中三年級肄業。婚後於台灣的國中夜間部補校進修至二年級肄業。
4. 語言溝通：母語是越南語，目前在夫家的主要溝通用語是國語，聽得懂一點點台語，但不太會說。
5. 與視覺障礙者關係：夫妻。
6. 與丈夫互動情形：同甘共苦、相知相惜。

（三）阿蘭

1. 基本資料：台灣籍，實歲 54 歲。
2. 教育背景：大專。
3. 工作情形：公家機關職員。
4. 與視覺障礙者關係：姊弟。
5. 與弟弟互動情形：親密、互動頻繁。

三、研究工具

本研究以深入訪談為主要研究方法，研究者依據研究目的、問題及相關文獻資料，形成自編深入訪談架構。本研究初步編製完成的訪談題綱，函請三位學者專家及五位現職特教教師，針對訪談題綱內容效度，進行本研究訪談題綱內容審查、檢核，評估訪談內容的適切性及文字描述是否具備研究內容效度，並且同步修改不合宜之題目。接著，再由研究者依序彙整相關意見，再編製成正式訪談題綱，作為訪談蒐集資料之正式工具，以分別針對視障者阿堅及他的家人等，進行深度訪談。

四、資料處理與分析

研究者針對阿堅自民國九十四年十月至民國一〇七年十月，每年進行一次深度訪談，共進行了 14 次的面對面訪談，阿玉接受 14 次面對面訪談，阿蘭進行了 14 次訪談（11 次面對面訪談、3 次電話訪談）。

研究者在徵求研究參與者夫妻及姐姐的同意之後，進入其家中進行訪談及觀察。研究者在進行訪談的同時，會注意研究參與者家中平時居家的生活小細節，並且也會間接觀察研究參與者及家中其他家庭成員之間的互動狀況。訪談過程中儘可能保持開放、雙向與彈性，讓研究者與受訪者一同發現新線索，每次訪談由研究者立即撰寫訪談札記，並於訪談之後，隨即針對訪談札記資料進行檢核。若受訪者同意接受錄音，則研究者進行逐字稿的謄寫，主要是以面對面訪談為主，研究者彙整逐字稿資料時，若有語意不清之處，再以電話訪問的方式請教受訪者，邀請受訪者針對同一題目共同檢視訪談內容，確認無誤後，再進行分析，以保障受訪者之隱私。每次訪談結束後，研究者寫下訪談感想，所有文字紀錄，亦為研究者日後作為研究分析時的重要佐證資料。

本研究以深度訪談為主，輔以參與觀察。為方便呈現與受訪者訪談內容，訪問互動內容編碼方面，每一次面談紀錄均依年份、月份、日期與訪談類型加以紀錄，例如：20071007 阿堅面，表示阿堅於 2007 年 10 月 7 日接受研究者的面訪；研究者在訪談受訪者時，所觀察到的狀況也會給予紀錄編號，此部分的編碼紀錄則依年份、月份、日期加以紀錄，以〔觀〕代碼表示

研究者之觀察紀錄，例如：20071007〔觀〕即表示此代碼為研究者於 2007 年 10 月 7 日之觀察紀錄。

五、本研究信度及效度

本研究之信度及效度方面亦進行更嚴謹的評估。為了提高研究資料的確信程度，運用下列三種檢驗方式：

（一）掌握情境脈絡

研究者將訪談過程中研究對象述說及語氣或肢體動作等，用文字紀錄下來，以便能夠還原訪談時的情境，呈現錄音內容的完整性，讓資料更完整、更真實。並且透過研究者親自寫下逐字稿，避免因資料錯誤或資料不夠完整而影響效度。

（二）研究參與者意見回饋

研究者在資料蒐集及分析時，會將訪談逐字稿及研究者對於資料的詮釋等，念給阿堅、阿玉聽，以及拿給阿蘭檢視，並且分別請阿堅、阿玉、阿蘭提供相關意見，以期能夠更貼近三位研究參與者的觀點，避免研究者的主觀詮釋，讓蒐集的資料更加客觀，以增加研究的信度。

（三）三角檢定法交互檢核印證

本研究運用三角檢定法，將不同資料的方法及來源所蒐集到的資料，經由交互檢核印證的方式，藉以提高資料闡釋的可信度。本研究在訪談資料的蒐集上，除了阿堅以外，還訪談了阿堅的妻子阿玉、阿堅的姐姐阿蘭，並且透過這些與阿堅關係較密切之家人，對他的按摩工作心路歷程經歷及想法，加以相互檢核及比對；本研究還採用其他資料來源，如：觀察紀錄，以便與訪談資料進行交互印證，因此可以提昇本研究資料的可信度。綜上所述，本研究在訪談資料的蒐集上，除了訪談阿堅以外，也同步訪談阿玉及阿蘭，作為相互檢核比對的依據，本研究亦同時採用觀察紀錄等資料來源，以便與深度訪談資料進行交互印證。

六、研究倫理

研究者於本研究進行之前，先行定期參與研究倫理講習。研究者為了保有及尊重研究參與者的隱私權，邀請研究參與者填寫同意書，研究者同時恪守研究倫理，以人性道德為出發點，在蒐集任何資料之前，會徵求研究參與者的同意，並告知本研究的目的及內容，以及私人資料會保密且不公開、不外洩，只做為研究使用，並且處理資料皆以匿名為原則，使研究參與者能夠在完全了解此一研究目的之下，能自由作出對自己最適合、最有利的回答。同時也向研究參與者聲明研究者是來了解及協助研究參與者，故研究參與者所回答的問題並無對錯之分。

參、研究發現與討論

研究者依據訪談結果，完全依照受訪者敘說經驗，研究發現成年視覺障礙者在未進入職涯階段之前，其生理及心理上經歷未知期、驟變期、黯淡期，待內心接納身體現況，接受與疾病共存之適應階段後，調整自己接受職業重建訓練，其職涯歷經轉捩期、草創期、穩定期、高峰期、低谷期、恢復期等六個階段之心路歷程，茲依序歸納如下：

一、無憂無慮的未知期

阿堅十六歲之前是個無憂無慮的青春少年兒，喜歡呼朋引伴，山城海涯都留有他踢踢韃韃足跡踏浪的影子。喜歡無拘無束的在田野裏盡情奔跑，是個十足的野孩子。美麗的山景、蔚藍的海岸景象一覽無遺，山川、海涯美景盡在眼簾，當時的視力是 1.2，光明燦爛的大好前途就像朝陽般蓄勢待發，等著他一飛衝天。阿堅、阿玉及阿蘭一致認為阿堅年輕時候的視力是非常的好。

「我在十六歲之前視力還有 1.2，身體無病無痛很健康，很少看醫生。活力旺盛，平常時常和鄰居或同學相約到處趴趴走，父母親給予極大的自由空間，那個時候日子過得快樂逍遙，非常愜意……」（20071007 阿堅面）

「記得第一次跟我先生閒聊時，他曾提起過他小時候視力是正常的。少年生活過得無憂無慮，沒有煩惱。」（20071007 阿玉面）

「我弟弟從小至青少年階段，視力是正常的，有 1.2。他生性活潑好動，是家人眼中的乖兒子。」（20071007 阿蘭面）

二、青春煩惱的驟變期

阿堅十七歲之時，和高職的同學騎摩托車出去找朋友，當時天色越來越暗，突然發覺眼睛看不到對向來車刺眼的亮光，所以騎車速度變慢，不確定眼前所見的真實路況，因此遠遠落後同學們的車隊，心裏頓時覺得不妙，驚覺事態嚴重。所以，隔天馬上到醫院就診，眼科醫生診斷為視網膜色素變性（簡稱 RP）導致視神經萎縮，這樣的結果對阿堅來說，猶如晴天霹靂，心情頓時跌入谷底，一時之間無法接受視力惡化的景況，當時在醫生建議下，先配戴眼鏡矯正兩眼視力，也從此開啟了坎坷的就醫之路。阿堅、阿玉及阿蘭共同表示十七歲是阿堅生命的轉折點，人生從此由彩色轉變為黑白。

「高二時，有一天晚上騎摩托車跟同學出去找朋友玩，因為對方來車的燈光照射到眼睛，頓時自己感覺看不到前方的路況，同學的車子騎得很快，我的車子就落後同學很遠，我的夜視情況變差，當時開始懷疑自己的眼睛視力出現異狀。」（20081008 阿堅面）

「我剛嫁過來的時候，有聽我先生提過他在十七歲那一年，跟同學騎機車出去玩，意外發覺他的眼睛有狀況。」（20081008

阿玉面）

「我弟弟約十七、十八歲，高二的時候跟同學出去，然後眼睛畏光，就覺得眼睛有問題，然後自己去看醫生。他就是什麼事情都自己默默承擔，等到我們看到他寫給家人的書信，才知道他眼睛狀況，之前家人通通都不知道，一切都自己承擔。他不願意家裡任何一個成員，承受這份眼疾的擔憂。」（20081008 阿蘭面）

阿堅高職畢業後，十九歲時開始工作，他對於工作充滿了願景及熱情。那時候視力還不是挺嚴重，因為高職就讀農場經營科，順理成章找到在觀光草莓園工作的機會。他當時年輕有體力，工作非常認真、賣力，與同事相處和睦，而且老闆對阿堅照顧有加。跟他視力逐漸惡化以後，斷斷續續的就業光景比起來，這段工作經驗對他來說，是值得回憶的時光。

「十九歲就出來社會工作了，我不想依靠任何人，我那時候視力還可以。高職念農場經營科，所以在觀光草莓園工作時勝任愉快。」（20091006 阿堅面）

「我二十一歲去當兵，主要是朋友、同學都去當兵了，自己的自尊心作祟，也想跟著去當兵。那時候我們流行好男要當兵，我當時視力矯正後，戴眼鏡的視力約有 0.6，只是夜視很差，所以在軍中只當了 25 天的兵，從此我的當兵夢就碎了。」（20091006 阿堅面）

在視力逐漸惡化的情況下，經友人介紹到比較需要靠勞力的工作。二十一歲至二十四歲到台中電鍍工廠工作，工作環境惡劣，阿堅二十四歲以前還有穩定的工作，阿堅及阿蘭覺得當時老闆非常體諒及照顧。

在台灣視覺障礙的登記人口中顯示，疾病的前三名分別是視網膜黃斑部疾病、青光眼及視神經疾病（李秀鳳，2012）。阿堅因視網膜色素變性而導致視神經萎縮，由於他受到視力因素的影響，導致求職之路歷經不斷地波折及風雨。身心障礙者的就業本來就比一般人來得困難，而全盲者的處境更是難上加難（邱滿艷、韓福榮、張千惠、許芳瑜、卓宛嫻，2010）。視覺障礙者所要面對的處境比其他障礙更加艱難（藍介洲，2003）。阿堅就業謀職狀況一路走來更是跌跌撞撞，礙於本身的條件，能夠從事的行業實在有限；在無從選擇之下，只能做低階勞力的工作，命運的鎖鍊就這樣牢牢地繫在他的頸項上，徬徨無依。工作無貴賤，重要的在於是否敬業、樂業。高職畢業之後，阿堅在視力逐漸惡化的情況下，經友人介紹到比較需要靠勞力的工廠就業，然而此工作機會卻必須離家約五百多公里遠的路程。

「差不多二十一歲到二十四歲期間，我在台中電鍍工廠作工，那是工業電鍍，比如：鞋子啦、雨傘啦、皮箱等防水、防脫沙的加工處理，需要接觸很多化學東西，整個工廠都瀰漫化學氣味，對身體有傷害。我從二十五歲以後，工作就不穩定了，後來，先後斷斷續續做了臨時工二、三年，二十七歲到二十九歲在台東做輕鋼架，屬於打零工性質，這家工廠是我高農同學開的，那時候視力還有 0.3、0.4 啦！工作性

質是當助手！二十九歲視力就變得更不行了，只好回家吃自己。」（20101009阿堅面）

「那時候他回老家，我就問他台中的事情…他說他那個老板很好，其實老板就是體諒他眼睛的狀況，可是，到了一個視力差到沒有辦法的地步，他還是要離開呀！」（20101009 阿蘭面）

阿堅視力狀況到二十五歲時，就不適合在職場工作了，也只能面對現實，有一頓、沒一頓的，阿堅對未來的日子充滿了不確定性。他就像飄泊的浮雲般東飄西盪，從台灣頭做到台灣尾，只要有人願意給他工作做，他就往那裏跑，但工作時間都不長，有點打零工性質。老闆基於幫忙的性質，給予較不需要眼力的事做，最後，因為視力變得更加嚴重了，無法勝任工作，只得黯然辭職回到家裏休養。阿堅和阿蘭回想當時若能即時有醫療單位及就業輔導之相關資訊，就可以對視力保健及未來生涯有所方向。

「那時候視力不好，也不知該如何減緩視力惡化的方法。」（20111012 阿堅面）

「當時在職場上很認真的工作，但因視力不佳，也不知道還有哪些工作職種可以選擇。」（20111012 阿堅面）

「在那時如果遇到好的醫生及助人的就業輔導人員，他現在的人生可能有更好的發展。」（20111012 阿蘭面）

三、與光告別的黯淡期

在被醫生診斷為視網膜色素變性疾病後不久，二十七歲那年，在一次傍晚回家時，因為夜晚視力變得看不清楚，一時緊張，結果在回家的小徑上跌了一跤，撞破了左眼的眼鏡，碎片割傷了瞳孔角膜，這無異是雪上加霜，使視力惡化狀況變得更為快速。在二十九歲的時候，視力轉變成弱視，要在亮光處，人近看得到，暗處就看不到，因視力不佳的關係，就真正沒有任何就業機會。

萬明美（2000）提及中途失明的視障者衝擊力較大，需要較長的時間來調適心情、適應生活、迎接挑戰。柯明期（2009）描述黑暗世界的感受，正如感覺自己正逐步向黑暗人生邁進，那種感覺難以言喻，早已超越恐懼。回顧當時，如果該時期能夠獲取較多的資源與幫助，那在漫長、黑暗、深邃的生命之河裡摸索的時間就有機會縮短，邁向獨立自主的路途，就不會如此遙遠與艱辛。

「我不是一生出來就看不見的，而是視力一天一天流失，那樣子的感覺跟先天失明的人是不一樣的。國中以前視力 1.2，國中畢業後，視力越來越退化了，白天還可以騎車，晚上不敢騎太快，視力從 1.2、1.1、1.0、0.9、0.8...0.1，我本來對顏色能很清楚辨別，因為視神經萎縮，慢慢的對於顏色感受就消失了，只剩下光。」（20121015 阿堅面）

「在被醫生診斷是視網膜色素變性眼睛疾病後，大約二十七歲回家時，因為家裡是位在較偏僻空曠的地方，由於小路不好走。想要趕快走回家，視力到晚上變得更加不

好，一時情急快步奔跑，一不小心，頭部撞到牆角，眼鏡破掉了，右眼感到一陣刺痛，右眼視力降為 0.1，左眼視力降到 0.2 或 0.3，且不能戴眼鏡矯正了，那真是一個非常大的轉捩點，大約 27 歲之前本來還有 0.6、0.7 的視力…。」（20131014 阿堅面）

「醫生說我這種病不會好，到最後會完全失明。我的心裡很恐慌、害怕，我不知道什麼時候會失去視力？我的未來會變成什麼樣子的光景？約 29 歲轉變成弱視，要在亮光處，人近看得到，暗處就看不到…。」（20141013 阿堅面）

阿堅的視力像聲音轉鈕一般，聲音越轉越小，終至靜悄悄；像沙漏般一點一滴流逝，等細沙流完了，時間定格在那裏。在歷次的就醫經驗之中，覺得醫生只是照著例行公事給予看診，並沒有針對他逐漸失明後，未來的生活、就業提供適切地建議。阿堅覺得醫療單位沒有給他有用實質的幫助，讓他默默獨自承受生命不可承受之重，那種痛苦是不足以向外人道的，阿堅總覺得自己的病是無藥可醫，對於人生沒有方向。阿堅和阿蘭均覺得在就醫及未來就業方向，沒有早點遇到貴人給予他及時有用的建議與幫助，是當時生命中遇到最大的困境。

「有一天早上起床，竟然發現眼前一片模糊，心裡知道自己視力已經完全不行了。長年就醫以來，南征北討，總共看了七位醫生，從來沒有一個醫生告訴我與視障相關資訊，包括就學、就業及心理復健等項目，因為遲遲得不到這方面的訊息，所以自己一直在走這條冤枉路。…沒有一個雞婆的醫生肯伸出援手，他們只是例行性的看病而已，直到現在視力只剩下光覺。」（20051007 阿堅面）

「他十九歲就知道自己的狀況了呀！但是，他通通都沒有跟我們家裡人講喔，都是他自己去看醫生的，醫生都沒有跟他說未來怎麼因應！沒有及早給他適切的建議及資訊方面的提醒，他看病時沒有遇到任何貴人。」（20051007 阿蘭面）

阿堅對未來的日子充滿了不確定性，當時沒有任何就業機會，那時候是阿堅人生最低潮的時刻。在阿堅內心裏面認為沒有工作，就沒有任何自尊可言。想到一輩子要靠家人扶養，內心常感到前途渺茫。

四、絕處逢生的轉捩期

二十五歲時，因為視力惡化狀況已經極為嚴重了，無法勝任工作，就辭職回到家裏休養。

約在三十歲左右加入盲人協會，協會裏的人員告訴他新莊有個盲人重建院，建議阿堅前往就讀。其實約二十五歲時，他就知道新莊盲人重建院這個學校，因為學校就在阿堅大姊家附近，雖然他知道這個資訊，當時重建院的柯主任也主動打電話邀請他去重建院學習按摩。但是那時候阿堅根本不覺得他的眼睛是完全不行的，一來阿堅覺得自己的視力又沒有完全達到全盲的程度，二來不知道去學校就讀有何優點，三來身體及情緒狀況不佳，拖延了多

年之後，最後覺得無路可走，只好去慕光學習按摩技術。由於阿堅有機會進入慕光學習按摩技能，習得一技之長；畢業後，馬上從事按摩的工作，讓他的生涯有了戲劇化的轉變，由「他助」變為「自助」，人生由谷底往上攀爬。

「二十九歲至三十四歲無業。那時候是人生真正最谷底了，很慘澹，窮途末路，感覺自己像個廢物。心裡常常想不開，很恐慌，很絕望啦！因為，眼睛狀況愈來愈不佳，內心感到非常無助，最主要是我不知道我能靠按摩維生。粗略算來約有八年待在家中，其中兩年去學校學按摩。」（20061006 阿堅面）

「我的固執害了自己繞一大圈，走了許多冤枉路，才終於找到了生命的浮木。進入慕光盲人重建中心是最充實的一段學習時光，課程豐富且多元，包括心理輔導、生理解剖學、中醫概論、神經學、經絡學、生活自理訓練、定向行動訓練、按摩教學、音樂課、身體按摩基本手法、點字課、腳底按摩、星期日的教會聚會禮拜課等課程。教我們按摩的老師是我們的學長，本身也是視障，他是一位牧師。重建中心都教未來會用到的事，有辦法學以致用，學校掛保證一畢業就可以就業，按摩救了我，讓我可以靠此技能謀生。」（20141013 阿堅面）

然而，當他進入慕光盲人重建中心之後，那裡的學習改變了他的一生，讓他從心靈的幽谷走出來，看見生命的陽光。學校課程多元、豐富且實用，包括：心理輔導、人體生理解剖學、神經學、中醫概論、經絡學、日常生活自理訓練、定向行動訓練、按摩教學課程、音樂課、星期日的教會聚會禮拜課、點字課、腳底按摩……等。由於當時封閉已久的自尊情結，讓他不願意接受任何好心的建議。

阿堅事後表示自己當時太晚決定接受新莊盲人重建院和慕光盲人重建中心就學的資訊，如果當時有人熱心、雞婆一點，堅持到底，直接送他進入相關盲人重建機構學習，或許他就不會拖延歲月，遲至三十四歲的年紀，才進入慕光盲人重建中心學習。現在回想起自己當時固執己見的心態，害自己白白浪費了無數年的青春歲月，等到最後想通了，進入慕光學習，終於在這希望的隧道口發現了生命的亮光，人生從此翻盤。所以，阿堅一有機會遇到和自己相同狀況的人，他都會苦口婆心介紹他們去相關的盲人重建機構學習，希望別人不要重蹈他的覆轍。

Dodds（1993）研究指出中途失明者若無接受介入協助，可能無法達到完全的適應。基於此，專業人員應積極深入中途失明者的家庭，以進行輔導協助（Dodds, Ferguson, Flannigan, Hawes, &Yates, 1994）。然而，初受失明打擊的視障者，往往會產生自我保護的機制，不願意坦然面對現實，Jackson 和 Lawson（1995）指出中途失明者在此時期心理狀態，甚至極易出現自我貶抑與退縮。

三位受訪者均認為阿堅幸好最後進入慕光盲人重建中心，學習按摩技能，奠定

未來的就業之路。此發現與賴筱琳（2014）指出「接受職涯輔導的經驗對視障者是非常重要的課題」之論點相互一致。

「先生稍微跟我提過他年輕時候失業的生活情況，他說因為進入了盲人重建中心學習按摩技術，保證就業。所以，一畢業就有工作，對於能夠靠自己的雙手賺錢，他心存感恩，他說政府對視覺障礙者算是非常照顧了！」（20121015 阿玉面）

「說實在話，我弟弟腦袋比我聰明，那按摩技術他一學就會，經絡學的書，我覺得看起來很艱澀難懂，他卻可以化繁為簡，舌燦蓮花，講得頭頭是道！這點讓我很佩服。」（20131014 阿蘭面）

五、創業維艱的草創期

阿堅三十四歲進入慕光，三十六歲從慕光結業後，馬上被轉介輔導就業，因為是新手上路，萬事起頭難，剛開始完全處於摸索階段。他期望按摩工作能漸入佳境，生命的轉折，能夠柳暗花明又一村。起初就業是以外出到客人家裏按摩或外叫到飯店按摩，當時內心很想成立個人按摩工作室，但礙於新手工作沒有資金，幸好獲得家人姐姐的經費資助，才能實現心中的夢想，此研究發現與萬明美（1991）提及資金籌措是視障者從事按摩業的困境之一相符。

「從慕光結業後，我馬上就有工作了。從一剛開始外出到客人家裏按摩或外叫到飯店等這類場所按摩，漸漸做出信用、口碑，差不多花三年時間。客人從無到有，最後自己開個人按摩工作室，業績是以前寄人籬下的三倍。」（20121015 阿堅面）

六、漸入佳境的穩定期

由於按摩工作逐漸進入佳境，生命的轉折猶如柳暗花明又一村。阿堅的按摩事業蒸蒸日上，完全憑藉著就是一股不放棄的態度和毅力。

「我這份穩定工作是歷經千辛萬苦得來的，我很認真經營。」（20121015 阿堅面）

「我自己繞一大圈，才有了按摩穩定的工作，對於中途失明、失業的視障者內心的痛苦，有非常深的感觸。」（20131014 阿堅面）

每次與阿堅相約某些時段至他的按摩工作室拜訪他時，總是看到客人在客廳等待，阿堅及他的太太會和我們聊起每週及每天客人數量。

「每週及每天客人預約代碼名單數量不斷增加及維持穩定。」（20051007〔觀〕、20061006〔觀〕、20071007〔觀〕、20081008〔觀〕、20091006〔觀〕、20101009〔觀〕、20111012〔觀〕、20121015〔觀〕、20131014〔觀〕、20141013〔觀〕、20151015〔觀〕）

由此觀之，阿堅按摩工作逐漸進入平穩狀態，此發現與兩位研究者於 20051007〔觀〕、20061006〔觀〕、20071007〔觀〕、20081008〔觀〕、20091006〔觀〕、20101009〔觀〕、20111012〔觀〕、20121015〔觀〕、20131014〔觀〕、20141013〔觀〕、20151015

〔觀〕之結果相同。

阿堅三十六歲以後就有穩定的工作了，收入隨著年歲而日漸增長，他的月收入約有六萬元不等。阿堅雖然不敢自詡收入豐厚，但全家省吃儉用，尚有盈餘。

「我三十六歲工作就穩定了，收入一直增加中，現在一個月平均約有六萬元的收入，我還領有身障津貼及勞、健保補助，我不太想佔用公家的補助，我比較想靠自己。」（20071007 阿堅面）

七、按摩事業的高峰期

阿堅說他的工作是非常耗費體力的工作，有時生意太好，常會有應接不暇的情況發生，常常從一大早忙到半夜，一天約有十幾位以上的客戶，遇到這種情形，有時也會介紹給其他的同業按摩師來做。阿堅這樣無日無夜的辛勞工作，希望多賺點錢來改善家中的經濟狀況，即使身體健康狀況不佳，仍然希望自己能做到不能動為止，縱使只剩下一個客人也無妨。

「每週及每天客人的數量大幅度增加，客人預約代碼名單當中，每週約有六天均高達十幾位以上的客人。」（20071007〔觀〕、20081008〔觀〕、20091006〔觀〕、20101009〔觀〕、20111012〔觀〕、20121015〔觀〕、20131014〔觀〕、20141013〔觀〕、20151015〔觀〕）

依此看出阿堅按摩工作如日中天，按摩事業到達最高峰，從上午六、七點，一直忙到半夜十二點左右，此發現與兩位研究者於 20071007〔觀〕、20081008〔觀〕、20091006〔觀〕、20101009〔觀〕、20111012〔觀〕、20121015〔觀〕、20131014〔觀〕、20141013〔觀〕、20151015〔觀〕之結果相同。

「我的工作是相當消耗體力的，從早上六、七點到晚上十二點多，工作時間相當長，約為一般人兩至三倍的工時，有時候工作接不完，我會介紹給其他的同行做。我的身體狀況不太好，希望自己能永遠做下去，一直做到不能動為止，哪怕每天只有一個客人。」（20151015 阿堅面）

「我很擔心先生的健康，每天一早開始工作到半夜，每次他都做到全身無力。」（20151015 阿玉面）

「雖然他現在客人滿檔，每日收入很多，但是看他那麼辛苦工作，常常超過他的體力，而全身無力，我是很擔心我弟弟的健康狀況啦！不曉得他還能撐多久，如果他不按摩，就沒有收入，那他的小孩、太太未來怎麼辦？所以他拖著病體拼命工作，就是要存老本，給小孩、太太一個保障！」（20151015 阿蘭面）

八、身體生變的低谷期

阿堅自從慕光畢業後，長久以來就以按摩為業，養家活口，但現今已步入中年，雖然阿堅想要做到不能做為止，以他的身體狀況，試想還能撐幾年？

各種病痛纏身，好似天降大任給阿堅，自從眼睛的毛病發生以後，看了無數次的醫生，吃了數不盡的藥丸，但失眠的毛病

還是無法治癒，無眠的夜晚持續到現今。還有鼻子過敏毛病，再加上日夜不停的工作，以及長年吃藥的副作用，導致不可逆的胃痛疾病纏身，醫生診斷是胃潰瘍。而阿堅鼻子過敏毛病，醫生則是診斷為鼻中隔肥厚，時常發炎，一發炎就阻塞呼吸，鼻子前後開了三次刀，但沒有完全好，一感冒鼻子就塞住，造成呼吸困難，腦袋會變得不清楚。阿堅說他為了失眠的毛病看遍了中、西醫，吃了很多藥，還是沒有好，但他沒有怨天尤人，告訴自己學習跟病痛共處。阿堅說有病不看醫生，一定不會好，但看了醫生也不一定會好，凡事只能盡人事，聽天命。由此可以看出阿堅被各種疾病纏身，及坎坷的就醫之路，內心反覆的糾結縈繞，最後也認命了。三位受訪者皆認為阿堅身體狀況不佳，有多種疾病纏身，尤其姐姐阿蘭談起他的身體狀況，心疼之餘，充滿欷噓之嘆！

阿蘭提到阿堅總是拚著命工作，阿堅的年紀已邁向五十大關，其實以他目前的工作負荷量，已經讓身體產生勞損，隨著年歲增長，按摩工作已有力不從心的情況產生。

阿堅自從三年前開始，身體不適的景況加劇，雙手有嚴重的富貴手及較之前更為嚴重的失眠症狀，看遍所有皮膚科及身心科，做了許多醫學檢查，接受各種治療，吃了各種藥物，仍不見改善，於是開始將自己封閉起來，周圍的親友都非常關心這個家庭。

阿堅因為之前每天按摩工作時間超時，他的雙手必須接觸按摩油，只要聽朋友說哪一類的按摩油不傷手，就立刻換那一種按摩油，曾經換過各種等級的嬰兒油、椰子油、凡士林等，也試著改變按摩手法，以降低手指因在客人皮膚來回摩擦而破皮的次數，減少皮膚破皮而需一個月才能癒合所出現的困境；在此之際，也同步將手指戴上指套，減輕手指持續破皮的狀況。

阿堅兩年前幾乎因雙手破皮，全身過敏嚴重無力，每三個月才接受一至兩位不介意他身體病況的長期舊客人預約；對於體型壯碩需耗費自己大量體力的客人，或是對於他病況不知情的新客人，他沒有自信接受他們的預約；同時他也告訴周遭客人他生病消息，他會請這些客人另覓別的按摩師。

「客人登門拜訪或是電話預約按摩，他總是請客人另找其他按摩師服務。」20161005〔觀〕、20171003〔觀〕

阿堅因處於身體不可預知的突然生病因素，為了保有雙手不陷入長期破皮無法癒合狀態，按摩事業不得不先暫停歇業，三個月當中勉強接受一至兩位不介意他身體病況的長期舊客人預約；此發現與研究者於 20161005〔觀〕和 20171003〔觀〕之結果相同。

阿堅認為有工作才有收入，因身體出現警訊，他對於未來的工作，有不確定性的危機感，心情常陷谷底。

「因為眼睛的毛病，經年累月的看醫生、吃藥，病都沒有好，再加上失眠的毛病也看了無數次的醫生，吃了許多安眠藥，失

眠沒醫好，胃卻出了狀況。」（20161005 阿堅面）

「現在更是連按摩基本上需用到的雙手又出狀況，如今只能過一天算一天呀！難以想像明天會如何，覺得自己完全跌入谷底，不知向誰求救。」（20171003 阿堅面）

「三年前開始，雙手反覆出現嚴重的富貴手，看遍所有皮膚科，失眠次數增加，看了許多身心科，做了許多檢查，接受治療，每次醫生開一大包藥。」(20171003 阿堅面）

「開始將自己關起來不想出門，親朋好友都常來探望我。」（20171003 阿堅面）

「他就是體質不好，鼻子常過敏。有時候天氣比較涼會流鼻涕，他就是不好睡啦！」(20171003 阿玉面）

「他身體的健康狀況不是頂好的，常勸他要注意身體健康的保養，多休息，錢再賺就有，但是他之前就像拼命三郎般，工作常常滿檔，應接不暇。」（20161005 阿玉面）

「最近他心情常常極度不開心，他會趁家人不注意而吃過量的安眠藥，我隨時都擔心他。」（20161005 阿玉面）

「他就是因為有那個過敏的體質，產生免疫系統的問題。從頭開始就幾乎全身都是有問題的，每天這樣的生活，對一個人來說是很大的折磨跟苦難！所謂從頭開始說，他每天都是在睡眠不足下過生活。眼睛看不到，鼻子又出問題，其實這些都是因為本身有嚴重的過敏體質。」（20161005 阿蘭面）

「他在家因病無法按摩而臉上露出愁容，他常擔心嘆氣。」（20161005 阿玉面）

「我弟弟現在年紀五十多歲，之前日夜過度超勞工作，我非常擔心他身體狀況。」（20171003 阿蘭面）

「現在他整天因病無法工作而悶悶不樂，他常常擔心以前客人不會再回流。」（20171003 阿蘭面）

曾經有兩年時間，因阿堅三個月只能接受一至兩位客人按摩，家裡連最基本的開銷幾乎有支應上的困難，當時家裡經濟陷入絕境，對外又求助無門，常感歎有哪些社福單位可伸出援手；經親友支持鼓勵，並且接受醫療幫助，心情慢慢地加以調整，皮膚破皮狀況也稍趨改善；為了家計，他終於開始打起精神，自立自強，而阿堅卻又開始擔心平日都沒有留下客戶資料，又該如何找回昔日客人；幸好舊客人都口耳相傳他的按摩手法精湛，若干客人在朋友邀約下，又重新接受他的服務。阿堅在此時期遇到的難題，與萬明美（1991）提及「宣傳廣告亦是視障者從事按摩業所遇到的困境之一」相符。

九、重新站起的恢復期

阿堅走過生理和心理巨大驟變的低谷期，重新再次省思及檢視自己體力現況，審慎評估身體狀況，覺得每天有三位客人就足以應付家中基本開銷，又能兼顧自己身體所能承受的工作負荷量。此發現與研究者於 2018〔觀〕之結果一致。此論述與黃俊憲（2002）曾指出「重度視覺障礙者持續就業的因素之一是工作量不宜過大」

之論點相呼應。另外，也與陳秀雅（1992）提到環境及個人因素的差異對適應歷程造成重大的影響，前者包含家庭、關鍵人物事件及社會接納身障態度；後者包含人格特質、自我概念、自我接納態度、發展正向適應策略。

「總算自己從生病產生的工作難處中走出來，每天只要有一至三位客人，能應付家中基本開銷，自己工作又不會太累，我就很知足。」（20181011 阿堅面）

「最近有客人因不擔心他將富貴手皮膚毛病傳染給別人，開始願意來按摩。」（20181011 阿玉面）

「他這一年開始工作之後，又找回昔日的自信，還好他有妳們這群朋友幫忙，才能有現在的佳境，看他身心恢復，家人才安心啊！」（20181011 阿蘭面）

綜合言之，阿堅是這個家庭的主要經濟支柱來源，而當時的他出現健康方面的隱憂，由於沒有健康的身體，就無法好好工作，導致收入狀況不佳，家庭開銷就會發生問題，生活就陷入困境之中。麥漢倫（2013）指出家庭支持系統對於視覺障礙者扮演非常重要角色，從本研究也發現阿堅夫妻同甘共苦、相知相惜，而阿堅姊弟手足情深、共度患難；阿堅家人是他生命中最重要的精神支柱及陪伴，家人看到阿堅從工作勞損成疾的困境，再次走向人生光明的大道，家人均倍感欣慰。

陳宛瑩（2013）指出視覺障礙者雖處於眾多就業過程的困難之中，如果能夠有相對的助力或促進因子，亦能引領視覺障礙者突破困難。假如政府在制定相關視障者家庭的福利政策時，能夠整體考量規劃其就業各種處境之扶助，提供完整的福利制度，例如：提高特殊境遇時身障補助津貼金額、以極少數的費用享有全額的醫療照護、設立急難救助機制及設立子女就學獎助金。這些完善與人性化的福利措施，可以幫助視障者在未來身體出現突發狀況時，導致無法工作而經濟陷入困境之際，能有所依靠。他們的子女在遭逢家庭變故時，仍能安心、努力的讀書與生活，不至於產生另外一個社會問題，讓阿堅及其家人獲得未來生活需求之基本保障。

肆、結論與建議

一、結論

研究者依據阿堅及其兩位家人等三位訪談結果，完全依照受訪者敘說經驗，發現成年視覺障礙者阿堅未進入職涯階段之前，其生理及心理上經歷未知期、驟變期、黯淡期，待內心接納身體現況，接受與疾病共存之適應階段後，調整自己接受職業重建訓練，其職涯歷經轉捩期、草創期、穩定期、高峰期、低谷期、恢復期等六個階段之心路歷程。

成年視覺障礙者阿堅在以下五個時期出現困境，急需相關單位提供因應對策：

（一）青春煩惱的驟變期

當時若能即時有醫療單位及就業輔導之相關資訊，就可以對視力保健及未來生涯有所方向。

（二）與光告別的黯淡期

如果在該時期能在就醫及未來就業方向提供協助，將能讓他獲得及時幫助，找到人生的目標。

（三）絕處逢生的轉捩期

慕光盲人重建中心提供視覺障礙者職業重建，成為人生絕處逢生的轉捩點。

（四）創業維艱的草創期

成立個人按摩工作室需要資金，急需政府相關單位提供創業基金補助及就業輔導。

（五）身體生變的低谷期

需要政府在制定視障者家庭相關福利政策時，能夠整體考量規劃視覺障礙者就業於各種處境之扶助，提供完整的福利制度及社會支持系統。

二、建議

（一）政府機關

1. 積極落實提供視障者多元資訊的服務品質

從本研究結果中發現視障者有醫療人員、就業輔導員及社工師等專業人員指導的需求，人跟人之間的誤會往往起因於彼此的不瞭解，瞭解得越多，越能同理對方。阿堅多年的就醫經驗，醫生只是例行性的給予看診，並未告知他將來視力逐步退化後，未來生活要如何規劃，就業方面要如何安排，故此，極需有人來提供資訊，這是阿堅心中永遠的痛！從訪談中阿蘭也一再強調，她弟弟在求醫的歷程中，沒有遇到任何貴人，沒有得到妥適的照料。在醫病關係日益緊張的今天，醫生是否能放下身段，苦民所苦，多一點雞婆，多一點瞭解與關心，醫病不只醫人，更應該醫心，或許就不會給病人不好的感受， 而這份感受是會延續一輩子的。民國 100 年 2 月頒佈的「身心障礙者權益保障法」，已將過去輔導中途致障者的體系明文規定，並且要求通報體系的建立（李秀鳳，2012）。所以說，目前政府對於中途失明者的重建體系可說是才剛剛起步，對於視障者的輔導體系雛形也才有眉目。其實社工人員扮演舉足輕重的角色，如果輔導網絡綿密，個案管理做得確實，對於每位視障者是有極大幫助的。祈盼相關單位能將資源好好運用在中途失明者的身上，讓他們能免除摸索的痛苦與無助，避免重走阿堅的舊路。

2. 加強鄉鎮公所村里鄰等相關基層人員的服務熱忱

從本研究結果中發現視障者有鄉鎮公所村里鄰等相關基層人員探訪方面的需求。因此，基層人員平時就應該勤跑基層，對於家戶的狀況有所瞭解，也才能在鄉民有需要時，適時提供援手，給予幫助。

3. 鼓勵視障者接受就業重建輔導

從本研究結果中發現阿堅有就業輔導的需求，政府機關應倡導視障者進入啟明學校就學或進入相關重建院等處所學習，提供其適性、適才、適所，幫助他習得一技之長，未來並保證輔導就業，讓其經濟自主，不依賴家人。

4. 提高視障者在特殊處境未達穩定按摩工作量之補助

從本研究結果中發現阿堅在特殊處境時期，經濟上有需求，在萬物皆漲，薪水不漲的時代，身障津貼等補助金額宜隨著物價的波動，而給予適時做調整。

5. 增加舉辦適合視障者參與之相關活動

從本研究結果中發現視障者有接觸人群方面的需求，政府應鼓勵他們不時走出家門，接觸人群，讓大家看到他們的存在。建議政府相關單位多舉辦與視障者相關的戶外活動及知性講座，不僅讓社會大眾認識視障者，更藉由活動傳達正確的社會觀念，鼓勵大眾關懷弱勢族群，傳達正向善良的能量，讓社會更加祥和。

6. 主動提供宣導各項福利政策的資訊及定期派員訪查

從本研究結果中發現視障者對於切身的相關福利措施並不是很瞭解，相關福利訊息獲得往往不是經由政府相關處室得知，而是由親友轉達。政府相關部門應主動提供及宣導各項福利政策的資訊，定期安排社工人員到府訪查，才能第一時間根據視障者個別家庭狀況及特殊處境，及時提供合適的職訓資訊、就業輔導、技能進修及學習之諮詢服務，讓視障者確實受惠於各種社政和醫療等福利措施之使用。

（二）視覺障礙者

1. 鼓勵視障者終生學習

從本研究結果中發現視障者有就醫及未來就業的需求，知識就是力量，有了相關領域的知能，就能解決面對的問題。現在是終身學習的時代，知識、科技日新月異，不學習就會被淘汰。建議政府相關單位開辦視障者就醫須知、日常生活保健、用藥須知及職前和職後等就業相關課程、盲用電腦課程學習及增加有聲書之圖書館的館藏數量等措施，鼓勵視障者參加及借閱利用，讓知識普及化。另外，強化視障者運用科技輔具產品的能力，進而提升生活品質。除此之外，政府應追蹤調查視障者就業輔導及特殊境遇扶助政策實施之成效，以避免社會資源浪費。特別是偏遠地區的視障者，不若都會地區資源及資訊的取得快速與便利，更需要相關單位的重視與輔導。

2. 視障者主動參與職前專業技能之訓練

從本研究結果中發現視障者有就業輔導的需求，故此，鼓勵視障者能主動參與職前專業技能之訓練，以習得一技之長，讓自己的經濟自主。

（三）視覺障礙者家人

家人支持是視覺障礙者從困境中重新出發的動力，由於家人大多能站在視覺障礙者之立場，同理他身體及內心的困境；故此，家人之間建立完整的家庭支持系統，

透過家人及親友間完全的接納、鼓勵與支持，成為視覺障礙者最強而有力的後盾。

（四）未來研究方向

1. 對相關人員增加問卷調查

本研究僅針對某地一戶視障者為對象進行深入訪談，建議未來研究者可針對相關人員輔以問卷調查，以得到更多面向的研究結果。

2. 增加多元的研究對象

本研究係以深度訪談法為主要的方式進行研究，在研究設計上雖力求真實，唯受限於時間、人力及經費，本研究無法類推到其他視障者真實生活樣貌。所以，建議未來如果能力許可的話，可以選取若干位案例，作更深入的比較探討。

參考文獻

一、中文部分

李永昌（2003）。視覺障礙者工作職類研究。**特殊教育與復健學報，11**，55-73。

李秀鳳（2012）。**黑暗的盡頭是愛：中途失明者及其家庭支持手冊**。臺北市：台灣數位有聲書推展學會。

杞昭安（2000）。視覺障礙者就業現況與就業期望之調查研究。**特殊教育學報，14**，3-30。

林宜樺（2003）。**台灣重度視覺障礙者之生涯發展研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

邱滿艷、韓福榮、張千惠、許芳瑜、卓宛嫻（2010）。**伴隨著「障礙」的就業路**。臺北市：國立臺灣師範大學特教中心。

柯明期（2009）。**與盲同行**。臺北市：財團法人基督教宇宙光全人關懷機構。

陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。臺北市 : 五南。

陳宛瑩（2013）。**帶著願力穿越迷霧～視覺障礙者的職涯敘說**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

陳秀雅（1992）。**成年後失明者的適應歷程及影響因素之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

麥漢倫（2013）。**看見心視界：從生態系統理論探討中途致障之視覺障礙者就業歷程**（未出版之碩士論文）。國立

中正大學，嘉義市。

萬明美（1991）。視覺障礙者從事按摩業之現況及影響其收入之相關研究。**特殊教育學報，6**，1-47。

萬明美（2000）。中途失明成人致盲原因及適應 程之研究。**特殊教育研究學刊，19**，59-78。

黃瑞琴（1999）。**質的教育研究方法**。臺北市：心理。

黃俊憲（2002）。**重度視覺障礙者在一般職場適應歷程之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

衛生福利部（2018）。**105 年身心障礙者生活狀況及需求調查報告**。臺北市：衛生福利部。

賴筱琳（2014)。**視覺障礙者職涯經驗之探討**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

藍介洲（2003）。**生產與保護—台北市中、重度視覺障礙者庇護性就業服務之探究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。

二、英文部分

Allen, M.(1988).*Adjustment of adults to a visual impairment: preliminary findings.* (ERIC Document Reproduction Service No.ED310572).

Dodds, A. G.(1993). *Rehabilitating blind and visually impaired people: A psychological approach.* London: Chapman & Hall.

Dodds, A. G., Ferguson, E., Flannigan, L. N. H., Hawes, G., & Yates, L.(1994). The concept of adjustment: A structural model. *Journal of Visual Impairement & Blindness, 88,* 487-497.

Lukoff, I. F. (1972). Attitudes toward blind persons. In *Attitudes toward blind persons* (pp.1-13). New York: American Foundation for the Blind.

Jackson, R. & Lawson, G.(1995). Family environment and psychological distress in persons who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 89* (2), 157-160.

A Case Study of Vocational Experience Working on Massage of a Disable Individual Who Became Blind in Adulthood

Yung-Chen Huang
National Dong Hwa University
Professor

Li-ming Hsieh
National Dong Hwa University,
M.S.

Abstract

This study aims to explore the vocational experiences of working on massage for more than 30 years of a visually impaired individual who became blind in adulthood in the research period of 14 years. The research subject is mainly an individual with visual impairment, and his wife and elder sister were alos interviewed in depth. The findings are as follows.

1) Prior to massage vocation, physical and mental experiences include unkown-period, sudden –change-period, and darkness-period. After adopting physical condition and disease, the subject experienced six stages, i.e., changing-period, starting-period, stable-period, up-period, down-period, and recovering-period.

2) Difficulties occurred in sudden-change-period, darkness-period, changing-period, starting-period, and down-period. Helps from related units were needed in these periods.

Based on research finding and conclusion, the researcher provides suggestions for government, persons with visual impairment, family of individuals with visual impairment and future research.

Keywords: visually impaired individual who became blind in adulthood, vocational experience, case study

東臺灣特殊教育學報各期目錄索引

第一期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	花蓮地區身心障礙教育支援系統相關問題之調查研究	林坤燦	1-60
2	花蓮地區設有特殊教育班國中小自我評鑑結果之比較研究	林坤燦	61-90
3	阿美族民俗舞蹈對原住民智能障礙學生之自我概念影響之研究	何東墀、洪清一	91-128
4	新編中華智力量表試題分析初探	廖永堃	129-164
5	「伴隨心身症不登校兒」之身心醫學的探討	石明英	165-194
6	社會科課程設計與特殊性概念的探討	白亦方	195-216
7	The Connection between ASL Narration and English Writing in Deaf Students 美國聾校學生手語說故事能力與英語故事寫作文能力之相關研究（英文）	楊宗仁	217-255

第二期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	學前障礙幼兒語言評量與需求調查之研究	林坤燦	1-35
2	原住民特殊學童特殊需求之初探－以花蓮地區為例	洪清一	37-87
3	花蓮市青少年「勇於說不」之表現－原住民與非原住民之比較	陳心怡、張德勝	89-104
4	自編「發展遲緩幼兒課程」評鑑之研究	黃榮真、盧台華	105-131
5	社區本位教學的思想淵源與教學應用之分析研究	張勝成、王明泉	133-157
6	Comparison of WISC- Ⅲ Regression Lines across Gender and Region for School Achievement Prediction in Taiwan 以智力預測學業成就：不同性別與地理區域內迴歸線之比較研究（英文）	陳心怡	159-172

第三期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	啟智學校學生心肺耐力檢測結果及其影響因素之調查研究	林偉仁、林千惠	1-60
2	中部地區國民中學聽覺障礙學生休閒活動之調查研究	莊惠玲	61-90
3	特殊教育學校組織氣候與組織承諾關係之研究	張照明	91-128
4	我國大專身心障礙學生決定信念研究	張英鵬	129-164
5	課程本位測量寫作測驗之顯著性指標研究	黃瑞珍、黃玉凡	165-194
6	國小資源班數學科解決問題課程本位評量應用之研究	王慧豐、陸正威	195-216

第四期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	高雄地區國中三年級低智商學生在 WISC －Ⅲ的測驗表現分析	胡永崇	1-27
2	智能障礙學童生活自理技能教導策略之研究	洪清一	29-52
3	中重度智能障礙兒童的異常行為與溝通功能之研究	莊妙芬	53-76
4	輕度智能障礙學生數學科過程本位教學成效研究	陳政見、陳志宏	77-118
5	以溝通為基礎的行為處理策略對極重度智能障礙學生口語固著行為之效果研究	鈕文英、王芳琪	119-149
6	啟智學校高職部學生於電腦輔助教學之注意力與學習動機之研究	黃富廷	151-170
7	語言治療師及特教教師對無口語兒童溝通策略模式之研究	曾怡惇	171-196
8	高職聽障教育教師轉銜服務知能調查研究	林幸台、楊雅惠	197-211
9	自閉症兒童、一般兒童及智障兒童遊戲能力之比較研究	胡心慈	213-236
10	自閉症兒童行為問題家庭介入方案實施探究	顏瑞隆	237-264
11	Functional Analysis of Stereotypical Hand-Mouthing in a Student with Autism 自閉症學童咬手行為的功能分析之研究（英文）	唐榮昌、李淑惠	265-278

第五期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	自編「發展遲緩幼兒課程」之實徵性研究	黃榮真、盧台華	1-24
2	高職輕度智能障礙學生自我決策狀況之分析	林宏熾、丘思平 江佩珊、吳季樺 林佩蓁	25-46
3	高職階段智能障礙學生自我決策能力相關影響因素之研究	王明泉	47-72
4	特殊學校專業團隊服務之調查研究	楊俊威、羅湘敏	73-96
5	花東兩縣國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度差異分析之研究	楊麗香、王明泉 吳永怡	97-130
6	費慈定理在輔助科技研發之應用：相關中介變項之初探	黃富廷	131-142
7	身心障礙大學生壓力因應歷程之探討	林真平、陳靜江	143-162
8	國小特教班實習教師實務知識發展之研究	魏俊華、高彩珍	163-205

第六期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	個別化教育計畫實施現況及內容檢核之研究 -- 以高雄市國小啟智班為例	蕭朱亮、林坤燦	1-32
2	因應個別障礙學生普通教育課程與教學調整方案之試探研究 -- 以宜蘭縣國小輕度障礙學生為例	林坤燦、郭又方	33-64
3	花蓮縣巡迴式資源班經營現況探討	廖永堃、魏兆廷	65-88
4	單一嘗試教學法對增進國中自閉症學生主題式談話行為之成效研究	鳳華、姚祥琴	89-116
5	高職階段智能障礙學生轉銜服務之分析研究 -- 以台灣中部地區為例	林宏熾	117-132
6	高職階段多重障礙學生自我決策能力之研究 -- 以國立彰化仁愛實驗學校為例	林佩蓁、林宏熾 洪啟川、許佩雯	133-160
7	高職特教班教師對於實施「兩性平等教育課程」看法之探討—以花蓮地區為例	黃榮真、洪美連	161-178
8	慢跑訓練方案對高職智能障礙學生體適能及人際關係影響之研究	洪清一、林仁政	179-206
9	日本大學開放招考身心障礙學生之現況分析與問題探討	賀夏梅	207-218
10	Parent-Teacher Communication Practices in Three Types of Early Childhood Programs 在三種不同學前教育環境中親師溝通實務之探討（英文）	鍾莉娟、 克莉絲汀・馬文	219-234
11	What Parent' s Perceptions Were for Their Preschoolers with Inattention and/or Hyperactivity-Impulsivity Behaviors 幼兒過動 - 衝動與不專注行為對父母教養態度影響之研究（英文）	林玟秀	235-263

第七期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	Using Functional Communication Training to Reduce Hand Mouthing Behavior in a Student with Multiple Disabilities 以功能溝通訓練來減低多重障礙學童的含手行為（英）	唐榮昌、王明泉	1-18
2	專題式輔助性科技在職進修方案及其實施成效	陳明聰、賴翠媛	19-34
3	三個青少年躁鬱症者社會心理發展脈絡分析 －以學業成就表現為促發因素之現象觀察	王明雯、林亮吟	35-56
4	過程本位教學對國小智能障礙學生學習效果之研究	魏俊華、林靜芬	57-92

第八期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	融合教育「關注本位採用模式」理論建構及其試探研究	羅清水、林坤燦	1-19
2	功能本位介入策略對注意力缺陷過動症學生口語干擾行為之成效研究	楊俊威、鈕文英	21-38
3	合作學習對國小普通班學習障礙兒童數學學習成效之研究	許美華、林坤燦	39-69
4	國小二年級學生認識身心障礙同儕活動方案介入成效之研究	楊寶玉、鍾莉娟	71-95
5	自編「音樂教學活動方案」在國小特教班實施成效之探討	黃榮真	97-122
6	花蓮縣巡迴式資源班辦理成效探討	廖永堃、蔣明珊 何雅玲、胡軒瑜 黃子容	123-152
7	從啟智學校學生「自我保護」及「兩性互動」觀點探討高職部職業教育課程之內涵	黃榮真	153-167
8	讀書治療對國中低成就資優生之個案輔導研究	王文伶、彭錦珍 張維哲、曾淑賢	169-190
9	國小原住民學習障礙兒童與非原住民學習障礙兒童在魏氏兒童智力量表的表現分析	王淑惠	191-214
10	國民中小學資源班資深與新手教師課程設計知能調查研究－以桃園縣為例	黃馨慧、王文伶 花敬凱	215-235

第九期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	A Case Study of Internal and External Support System for Gifted Individuals with Learning Disabilities in Colorado, U.S.A.	吳永怡	1-8
2	國小階段識字教學成效之後設分析—以單一受試實驗研究法為例	林育毅、王明泉	9-28
3	台灣地區國民中學畢業未升學身心障礙生追蹤調查之研究	林坤燦、羅清水	29-50
4	榮譽制對國小啟智班學生自我管理能力影響之研究	洪清一、張桓桓	51-74
5	國中英語免修資優生參與充實課程學習成效之個案研究	柯麗卿	75-92
6	台北縣特殊教育相關專業合作模式及運作方式之探討	張如杏	93-108
7	父母教養自閉症幼兒之心理適應研究	曹純瓊、章玉玲	109-124
8	高中職特殊教育教師專業評鑑規準之意見及其選取研究	陳麗如、陳清溪 鍾梅菁、江麗莉 陳惠茹	125-148
9	省思要素在適應體育之應用—以台東大學師培機構為例	程鈺雄	149-174
10	智能障礙學生國小非身心障礙手足親子互動關係、手足關係、社會支持與其同儕互動關係之研究	劉明松、王明雯	175-194
11	高雄縣市身心障礙資源班教師公共關係覺知研究	劉冠妏、張英鵬	195-218
12	啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」意見之調查研究	蕭金土、陳瑋婷	219-236

第十期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	台灣地區大專校院身心障礙學生休退學現況調查研究	林坤燦、羅清水 邱瀞瑩	1-19
2	寫字教學法對國小二年級寫字困難學生學習成效之研究	邱清珠、劉明松	21-45
3	運用自我管理及家長參與對數學低成就學生數學家庭作業的完成率及正確性增進之研究	林育毅、王明泉 唐榮昌	47-69
4	交互教學法對國小學習障礙學生閱讀理解成效之研究	李麗貞、王淑惠	71-92
5	合作學習與自我教導對聽覺障礙兒童閱讀理解成效之研究	盧宇香、洪清一	93-119
6	國民小學特教教師教學熱忱之研究	趙曼寧、王明泉 程鈺雄	121-149
7	國民中學特殊教育教師在職進修需求之研究	吳佳臻、張勝成	151-165
8	自編「高職特教班性別平等教育課程」初探之實徵性研究	黃榮真、洪美連	167-182
9	大學社區服務課程價值的實踐－服務提供者與接受者觀點之探究	梁碧明、謝靜如	183-200
10	同儕中樞反應訓練對國小自閉症兒童自發性社會互動行為影響之研究	張家銘、唐榮昌 王明泉	201-212

第十一期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	國中小特殊教育教師專業評鑑手冊編製之探討	陳清溪	1-29
2	台東地區國中小融合教育實施成效及問題研究	劉明松	31-52
3	花東地區身心障礙資源班教師專業角色知覺及教學效能之研究	李純慧、程鈺雄	53-78
4	音樂才能優異學生家庭教養對其音樂成就影響之初探研究－以東部地區為例	吳永怡	79-100
5	花蓮縣國中小資源班教師人格特質與工作壓力之研究	李淑惠、王明泉 吳永怡	101-127
6	遊戲式 CAI 教學方案對提升國中小高功能自閉症學童動作能力之研究	曹雅茜、楊熾康	129-151
7	鷹架式語言教學結合多媒體對增進智能障礙學生口語表達能力之研究	黃麗珠、孫淑柔	153-182
8	注意力缺陷過動症學生社會技巧之研究：以普通班教師觀點	蔡明富	183-205
9	語言障礙兒童的數學學習障礙與教學初探	李秀妃	207-218
10	圖示－自我教導方案對增進高職中重度智能障礙學生清潔類工作技能學習成效之研究	林秋每、林坤燦	219-242

第十二期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	開啟特殊需求幼兒人際互動的一扇窗—自編兒歌教學活動對學前融合班特殊需求幼兒人際互動之成效探討	黃榮真、邱子華	1-24
2	特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究	鄭雅莉、何東墀	25-44
3	幼稚園角落活動時間中盲童與教師助理員互動情形之個案研究	陳靜湘、廖永堃	45-62
4	雲嘉地區自閉症兒童暑期教育現況及家長教養需求	吳莉蓉、梁碧明	63-84
5	CAI 與傳統教學對一位國小輕度智能障礙學童注音符號學習成效之研究	楊熾康、李芷穎 鍾莉娟	85-108
6	有無伴隨品行疾患之注意力缺陷過動症學生與普通學生行為問題之比較	蔡明富	109-126
7	花蓮縣國中小學學習障礙學生歸因型態之調查研究	鄭立瑋、林坤燦	127-154
8	當智能障礙者被性侵害之後—談家屬所知覺的社會工作服務需求	劉文英	155-168

第十三期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	大專視障學生自我決策量表之編製研究	林育毅、王明泉 李永昌	1-29
2	臺灣區大學音樂才能優異學生家庭教養、音樂學習環境與音樂成就差異研究	吳永怡、王明泉	31-52
3	國小聽障生社會技能之研究	李珮瑜、程鈺雄 劉人豪	53-78
4	高雄市國中學習障礙學生自我概念與學校適應	李靜怡、劉明松	79-100
5	花蓮縣特殊教育資源中心支持服務現況調查研究	蔡逸勳、林坤燦	101-127
6	臺東職前教師的數學教學信念研究	李秀妃、呂玉琴	129-151

第十四期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	社會故事教學法提升輕度智能障礙學生課堂互動能力成效之探討	李治翰、魏慧美	1-30
2	社會技巧訓練方案對增進國小智能障礙學生課堂學習適應行為成效之研究	楊雅婷、林坤燦	31-70
3	手勢溝通介入方案對無口語自閉症兒童溝通行為成效之研究	孔逸帆、鍾莉娟 楊熾康	71-104
4	自編音樂教學活動對提升國小特教班學生社會技能成效之探析	吳素君、黃榮真	105-138
5	資訊科技融入口風琴教學方案對提升國小自閉症學生吹奏能力成效之研究	彭慧慈、梁碧明	139-176
6	兒歌結合基本字帶字教學對國小識字困難學生識字學習成效之研究	林玥妤、劉明松	177-214
7	國中學習不利學生在生物科文本閱讀之研究	林惠芬	215-242
8	台灣近十年閱讀障礙學童閱讀理解策略教學成效之後設分析	黃瓊儀	243-268
9	特殊教育教師「性別平等教育課程」實施現況及其教學需求之調查研究—以基宜東地區為例	闕惠娟、黃榮真	269-302
10	國小四年級數學資優生數學成就測驗鑑定工具之編製	呂玉琴、侯成龍	303-326

第十五期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	高功能自閉症幼兒非慣例性口語溝通功能之個案研究	梁碧明、劉芝沛	1-26
2	國立特殊教育學校推行公辦民營之調查研究	黃富廷	27-54
3	精緻化記憶策略對識字困難學生識字學習成效之研究	賴詩婷、劉明松	55-88
4	普通學生同儕教導對增進國小智障學生生活技能及同儕接納之成效研究	莊臆鈴、林坤燦 郭又方	89-120
5	靜聽無彩視界者的心聲—從大學視障生的需求談校園無障礙環境改善	黃義翔、楊熾康	121-140
6	資源班教師的教學效能之研究—以北區國小學習障礙學生的觀點為例	莊夙君、王文伶	141-168

第十六期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	國小普通班與資源班教師應用同儕中介教學策略之調查研究：融合教育的觀點	吳孟儒、王文伶	1-30
2	金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務獲得現況及滿意度之研究	劉明松、蔡秀慧	31-60
3	運用 iBooks 電子繪本教學方案對提升一位國小智能障礙學童讀寫學習成效之研究	吳宜靜、楊熾康 鍾莉娟	61-93
4	那些年我們一起努力學習讀書寫字：我與兩位學習障礙學生的讀寫學習歷程	陳惠玲、林玟秀	95-119
5	影響國小特教師培科系大學生職涯發展相關因素之探析	陳和棋、黃榮真	121-150
6	新住民母親與身心障礙者父親共組家庭之親職教養困境與需求研究	謝麗明、黃榮真	151-173
7	臺灣少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生之教育服務現況	施安琪、鈕文英	175-200
8	國小資優學生的生活壓力與因應策略之質性研究	蔡明富、柯麗卿	201-226
9	數學資優生家長對其子女數學潛能之察覺與輔導	呂玉琴、蘇輝國	227-249

第十七期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	臺東縣國小融合班教師教學困擾與教學效能之研究	蔡宜儒、王明泉	1-30
2	影響國小普通班教師教導身心障礙學生專業知能與勝任感因素之研究：由特殊教育長期追蹤資料庫分析	劉蘭瑛、孔淑萱 黃澤洋	31-56
3	臺東縣國中原住民學習障礙學生讀寫表現調查研究	劉明松、許文綺	57-84
4	大專院校身心障礙學生就業狀況、工作滿意度與就業困難之研究	何玉琳、蔡桂芳	85-104
5	國小普通班自閉症學生行為問題解決之探究	郭又方、林坤燦 林育辰	105-128

第十八期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	體感科技融入特殊教育學校學生適應體育教學效能之研究	劉怡妙、陳志軒	1-33
2	打擊音樂活動對提升身心障礙福利機構智能障礙者社交技巧成效之探析	游佳蓁、黃榮真	35-65
3	字族文結合圖解識字教學對國中中重度智能障礙學生識字學習成效之研究	劉明松、蔡侑芸	67-102
4	一名接受支持性就業服務智能障礙青年的生涯路	李建興、張英鵬	103-136
5	海峽兩岸身心障礙者高等教育現狀比較探究	佘　麗、廖永堃	137-161
6	以特殊需求之觀點探究原住民國小課程調整之必要性及因應作為～以宜蘭縣為例	郭又方、黃冠穎 吳筱雅	163-197
7	宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之現況研究	陳家榆、黃榮真	199-228
8	一般和排灣族群家長在特殊幼兒的社會距離與接納行為差異之研究	郭容均、陳志軒 黎士鳴、陳誼璟	229-254
9	正向行為支持方案對改善自閉症成人於身心障礙機構內行為問題之成效研究	李建興、王美娟	255-294
10	ICF-CY 於輕度自閉症幼兒的個別化教育計畫之應用：個案研究	黃愫芬	295-326
11	使用輔助性語言指導策略提升三位發展性障礙學生在溝通參與及聽理解之成效	譚兆彣、吳雅萍 陳明聰、陳政見	327-367
12	讓行動生活無礙—三位高中職肢體障礙學生對校園無障礙環境之感受	黃義翔、楊熾康 廖永堃、蔡昆瀛	369-397

第十九期

編號	篇　　名	作　　者	頁　次
1	覺醒與轉化：幼兒園教師學習與輕度自閉症兒童的溝通策略之歷程分析	黃愫芬	1-22
2	國中融合班教師工作壓力與其因應策略之研究	鍾裕勝、王明泉 吳勝儒、魏俊華	23-56
3	國小融合教育評估指標建構之初探	黃冠穎、陳建州 林坤燦、郭又方	57-86
4	御風而行——個藝術家躁鬱症狀與創作生涯的發展脈絡之研究	王明雯、林亮吟	87-108
5	大陸地區運用社群媒體案例教學促進 AAC 專業成長之困境探討	朱怡珊、楊熾康 王道偉	109-128
6	漢語兒童語言指標效度之研究 – 以廣州市為例	余　麗、楊熾康 廖永堃、朱怡珊	129-156

東臺灣特殊教育學報第二十期稿件收稿情形一覽表

作　者	篇　　名	收稿日期	修正稿 交回日期
郭又方 陳建州 黃冠穎 曾鴻家	國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標發展之研究～以宜蘭縣為例	107.10.19	107.12.30
黃冠穎 林坤燦 陳建州 曾鴻家 郭又方	學習障礙、情緒行為障礙及自閉症學生轉介與篩選現況調查研究－以新北市為例	107.10.22	107.12.31
朱怡珊 楊熾康 王道偉	運用社群媒體案例教學對 AAC 專業成長之現況調查－以大陸地區為例	107.10.22	107.12.30
黃榮真 謝麗明	成年視覺障礙者從事按摩工作職涯歷程之個案研究	107.10.22	107.12.31

東臺灣特殊教育學報第二十一期稿約

一、東臺灣特殊教育學報創刊於民國 87 年 9 月，以發表有關特殊教育各層面之學術性論文為主。本學報歡迎各類實徵性研究及具有創見之理論或文獻探討。108 年度輪由國立臺東大學特殊教育學系暨特殊教育中心辦理，預定出刊日期為 108 年 12 月，歡迎踴躍投稿。

二、稿件格式：

1. 引註及文獻格式請依據美國心理學會（American Psychological Association, APA）第六版，並依序撰寫：中文篇名、500 字以內中文摘要（含關鍵詞）、正文、參考文獻、英文篇名及摘要（含關鍵詞）。全文（包含中英文摘要及參考文獻）以不超過 25,000 字為原則，**超過不予送審**。
2. 邊界上、下各 2.54cm；左、右各 3.2cm、段落最小行高 20pt、中文 12 號字新細明體、英文及數字 Times New Roman，頁碼置於頁尾中央。

三、注意事項：

來稿恕不退稿，請勿一稿兩投。來稿請附論文兩份（A4 雙面列印）及電子檔案〈Word 檔及 PDF 檔〉以備送審。作者個人基本資料表請單獨列印（資料表詳如附件一）。

<u>文中勿出現任何個人資料。</u>

四、截稿日期：108 年 9 月 15 日

五、稿件審查：

1. 本學報論文採匿名審查制度，每一稿件均由相關學者專家二人審查，審查意見不同時，將另請第三位評審審查。審查後，如須修改，即行通知作者，並於作者修改後，再由編輯委員會決定是否刊登。
2. 審查結果：預定 108 年 10 月 20 日
3. **通過審查之著作，作者須簽署授權書**（請逕至本中心網站下載，網址：http://sect.nttu.edu.tw 最新消息或出版刊物 / 東臺灣特殊教育學報 下載），同意將論文內容上傳至電子期刊全文資料庫。
4. 修改寄回：經**編輯小組通知後一週內**〈請依審查委員意見修改，如期寄回，俾憑辦理。〉

六、稿酬：經採用之稿件，贈送學報兩本及抽印本 6 份，並視錄取稿件情形酌給稿費。

七、來稿經本刊接受刊登後，作者同意非專屬授權予本刊做下述利用：

1. 以紙本或是數位方式出版。
2. 進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權用戶下載、列印、瀏覽等資料庫銷售或提供服務之行為。
3. 再授權國家圖書館或其他資料庫業者將本論文納入資料庫中提供服務。
4. 為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。

八、作者應保證稿件為其所自行創作，有權為前項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權。

九、文稿收件聯絡地址：

請將稿件郵寄至：95092 臺東市大學路二段 369 號，國立臺東大學特殊教育中心，請註明「投稿東臺灣特殊教育學報第 21 期」。

聯絡電話：089-517751、089-517739；E-mail：spec@nttu.edu.tw

國立臺東大學特殊教育中心
【學術研討、學報暨台東特教】投稿者基本資料表

<table>
<tr><td>投稿
刊物</td><td colspan="3">□東臺灣特殊教育學報
□台東特教
（註：投稿台東特教，若以中文投稿則以下英文相關欄位免填）</td></tr>
<tr><td>篇名</td><td colspan="3">中文：
英文：</td></tr>
<tr><td>字數</td><td>全文共　　字　　頁</td><td>投稿日期</td><td>年　　月　　日</td></tr>
<tr><td rowspan="2">第一
作者</td><td>姓名</td><td colspan="2">服務單位</td></tr>
<tr><td>中文：
英文：</td><td colspan="2">中文：
英文：</td></tr>
<tr><td rowspan="3">共同
作者</td><td>中文：
英文：</td><td colspan="2">中文：
英文：</td></tr>
<tr><td>中文：
英文：</td><td colspan="2">中文：
英文：</td></tr>
<tr><td>中文：
英文：</td><td colspan="2">中文：
英文：</td></tr>
<tr><td>通訊
方式</td><td colspan="3">第一作者：＿＿＿＿＿＿＿＿　單位職稱：＿＿＿＿＿＿＿＿
電　話：(O)＿＿＿＿＿＿＿＿　(H)＿＿＿＿＿＿＿＿
手　機：＿＿＿＿＿＿＿＿　FAX：＿＿＿＿＿＿＿＿
E--mail：＿＿＿＿＿＿＿＿
通訊地址：＿＿＿＿＿＿＿＿
緊急聯絡人：＿＿＿＿＿＿＿＿　電話：＿＿＿＿＿＿＿＿</td></tr>
<tr><td>其它
說明</td><td colspan="3">1. 本文是否改寫自碩博士學位論文？
□否□是（學校 / 系所 / 指導教授及口試委員：＿＿＿＿＿＿＿＿）
2. 本文是否改寫自專案計畫？
□否□是（補助年度 / 單位：＿＿＿＿＿＿＿＿）</td></tr>
<tr><td colspan="4">茲保證以上資料所填無誤，同時本文並未出版於他處、一稿多投、違反學術倫理或侵犯他人著作權等情事。若有違反，所有法律責任由作者自負。

投稿者簽名：</td></tr>
</table>

投稿地址：95092 臺東市大學路二段 369 號 國立臺東大學特教中心「投稿刊物名稱〇〇〇」收
洽詢電話：(089) 517751 或 517752　傳真電話：（089）517754

東臺灣特殊教育學報
第二十期

編 輯 委 員

楊熾康
（主編）

林坤燦、陳志軒、王明泉

助理編輯
魏文慧

中華民國一〇七年十二月
東臺灣特殊教育學報　第二十期

發行人：趙涵捷

發行所：國立東華大學

機關地址：花蓮縣壽豐鄉大學路二段 1 號

機關電話：（03）890-3000

機關網頁：http://www.ndhu.edu.tw/

編輯者：東臺灣特殊教育學報編輯小組

承辦單位：國立東華大學特殊教育學系

特殊教育中心

單位網頁：http://www.cse.ndhu.edu.tw/bin/home.php

印刷：遠景印刷企業有限公司

地址：花蓮縣花蓮市進豐街 62-2 號

電話：（03）8329692