

東華特教徵稿啓事

本刊目的

東華特教通訊（原『東華大學花師教育學院特教通訊』）主要目的在提供花蓮縣各國民中小學及幼稚園各種特殊教育相關資訊，包括研習機會、特教新知、書籍介紹、各校特殊教育動態、教師或家長經驗分享等。每年度出刊兩期，分別於七月及十二月出刊，歡迎踴躍投稿！

徵求稿件

- ◎各種特教行政措施及學術、研習活動。
- ◎研究成果介紹及新書評介。
- ◎各校特殊教育狀況。
- ◎家長及教師之經驗分享。
- ◎花蓮縣特教發展現況與展望。
- ◎與特教相關之藝文作品。

歡迎踴躍投稿

注意事項

- ◎稿件除以電子郵件傳送電子檔至 wenhui@mail.ndhu.edu.tw，另『著作授權同意書』需本人簽名，並請與文稿“紙本”一併郵寄，每篇至多4000字。
- ◎作者請註明姓名、服務單位、職稱、通訊地址、聯絡電話及電子信箱。
- ◎本刊對來稿有刪改權，不願刪改者請另以註明。
- ◎來稿恕不退稿，原稿請作者自行保存。若欲退還稿件者請自行附上回郵信封。
- ◎來稿請勿抄襲他人作品，並由作者自負法律責任。
- ◎為提升本特教通訊品質，自三十三期起，將邀請1~2位學者專家進行實質內容審查。
- ◎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爲；
 - 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。
- ◎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。
- ◎著作授權同意書下載網址<http://c052.ndhu.edu.tw/files/13-1075-3017-1.php>。
- ◎來稿請寄970花蓮市華西路123號，國立東華大學（美崙校區）特殊教育中心收（請註明：投稿特教通訊第44期）。
- ◎讀者若對本刊物有任何意見，歡迎指教。聯絡電話：03-8227106轉1591
- ◎截稿日期：99年11月19日



對於孩子：
我們投入的關心，
與您相同

東華特教

第四十二期



中華民國九十九年七月
教育部委辦經費資助

ISSN 2218-4260



9 772218 426002

GPN:2008000347

目錄

◎輔助溝通系統在早期療育中的迷思與探討／ 楊熾康 王道偉 鍾莉娟	1
◎由權益觀點探討發展遲緩兒童家庭需求／王綵喬 陳麗如	8
◎身心障礙者使用圖書館所需服務之探討／鄭淑燕 賴翠媛	13
◎從社區資源談資源班的教學應用／鄭蘭琪 賴翠媛	19
◎資源班學生評量調整的實務經驗與省思／楊宜瑾	25
◎社會故事教學法之基礎概念與運用／陳慧茹	30
◎點亮無聲世界／王慧鶯	35
◎親師合作對脊柱裂幼兒就讀學前融合班之成效／林甚組	40
◎參訪中國特殊教育機構之我見／簡雯敏	44

東華特教

第四十三期

中華民國九十九年七月出刊

發行人：黃文樞

發行所：國立東華大學

地址：花蓮縣壽豐鄉志學村大學路二段1號

網址：<http://www.ndhu.edu.tw>

編輯者：鍾莉娟

封面指導：黃秀玉

封面設計：徐維莉

電腦排版（印刷）：文風企業有限公司
花蓮市明心街6-3號 (03) 8325515

活動集錦



- ▲活動名稱：學前評量工具研習
- 活動日期：99年5月2日
- 主講者：台北市立教育大學特殊教育學系黃瑞珍老師
- 主 題：(1)零歲至三歲華語幼兒溝通及語言篩檢測驗之介紹
(2)華語兒童理解與表達詞彙測驗(REVT)說明



- ▲活動名稱：學前評量工具研習
- 活動日期：99年5月2日
- 主講者：台北縣忠義國小朱麗璇語言治療師
- 主 題：華語兒童理解與表達詞彙測驗(REVT)介紹



- ▲課程名稱：花蓮縣99年度盲用電腦初階應用推廣課程
- 指導單位：行政院勞工委員會職業訓練局
- 授課期間：99年4月27日~5月2日
- 主講者：國立台中教育大學特殊教育學系江英傑老師



- ▲活動名稱：99年度溝通與資訊輔具教育訓練【聽障輔具】
- 活動日期：99年6月5日
- 主講者：台中縣聲暉綜合知能發展中心職服組姚威州組長
- 主 題：(1)聽障輔具介紹與應用(2)聽力障礙如何檢測與評估



- ▲活動名稱：99年度溝通與資訊輔具教育訓練
- 活動日期：99年6月5日~6月6日
- 開幕式主持人：國立東華大學特殊教育學系楊熾康老師



- ▲課程名稱：花蓮縣99年度視力協助員培訓
- 授課期間：99年5月30日
- 主講者：國立東華大學特殊教育學系廖永堃主任
- 主 題：定向行動



- ▲課程名稱：花蓮縣99年度視力協助員培訓
- 授課期間：99年5月15日~5月16日
- 主講者：國立東華大學自然資源與環境研究所鍾貞貞博士生
- 主 題：(1)視障者基本特質(2)視障者就業現況分析

輔助溝通系統

在早期療育中的迷思與探討

*楊熾康 **王道偉 *鍾莉娟

*國立東華大學特殊教育學系暨身心障礙與輔助科技研究所助理教授

**財團法人心路社會福利基金會語言治療師

壹、前言

每當面對無口語或是嚴重溝通障礙的身心障礙幼兒家長時，他們總是希望語言治療師或學前特教教師能幫助他們的孩子學會說話。這些有嚴重說話困難的特殊幼兒們，一部份透過語言治療後可能讓他們有機會開口說話，但有些特殊幼兒卻一輩子也無法和正常人一樣開口講話，如重度的腦性麻痺幼兒、自閉症幼兒或是智能障礙幼兒。此時，就必須透過輔助溝通系統(augmentative and alternative communication, 簡稱 AAC)【有關 AAC 的介紹請參考楊熾康、鍾莉娟(2009)之說明】，以擴大現有的溝通技能或是用替代的溝通方式來幫助他們達到溝通的目的。近年特殊幼兒接受早期療育的觀念越來越普及，家長們也了解早期療育的重要性，但一旦告訴家長，他(她)的孩子需要使用 AAC 時，許多家長會有懷疑的眼光，或直接拒絕這樣的建議。其主要因素，是認為嚴重溝通障礙幼兒一旦使用 AAC 後，他們可能一輩子再也無法開口說話。孰不知 AAC 所提倡的是多管道溝通(multimodel)，它涵蓋任何語音或聲音、眼神、臉部表情、手勢、手語(含自然

手語)、低科技溝通板、高科技語音溝通板等 (ASHA, 2002)。就如同筆者時常比喻從花蓮到台北，我們可以走路、騎單車、騎機車、搭巴士、搭火車、甚至搭飛機等多種交通工具，而溝通管道就如同交通工具一樣，會隨著個人的溝通發展和需求而調整，任何工具只要往前走一定會到達目的地，只是快慢的問題，絕對不會有往後退的情形發生。同樣，從 AAC 的研究文獻中沒有發現因 AAC 介入而影響幼兒的口語發展，且大部份的研究發現，AAC 的介入確實能提升幼兒的口語能力。尤其，說話能力涉及非常多的身心面向，而語言習得又有一定年齡的限制，若是錯失早期的 AAC 介入時機，對嚴重溝通障礙幼兒的語言發展將會造成無可挽回的遺憾。

本文主要的目的就是為了釐清這樣的誤解及迷思，讓有嚴重溝通障礙的特殊幼兒，有機會透過 AAC 的協助以解決他們的溝通問題，並有機會發展口語溝通能力。因為 AAC 是從幼兒早期行為的溝通技能進展到符號和科技技能，同時可強化非符號模式及聲音、非輔助性符號和輔助性符號模式。且為嚴重溝通障礙者提供 AAC 服務已經是廣泛

被接受的觀念(Beukelman & Mirenda, 2005)。以下就從早期療育對 AAC 的誤解和迷思與國內早期療育中有 AAC 介入的實證研究來闡述。

貳、早期療育對 AAC 的誤解和迷思

爲了讓身心障礙幼兒有效減緩因障礙所帶來的問題，許多學者試圖建立理論基礎並尋找解決之道。Hebb(1949)提出的神經生理發展理論，內容強調環境刺激對兒童神經系統發展的重要性。Bloom(1964)亦主張個體發展會受到早期經驗與環境影響，早期學習比往後企圖重塑合宜行爲更爲容易。結合 Hebb 與 Bloom 的理論、內涵及觀點，奠定日後早期療育的理論基礎，同時影響日後世界各國對早期療育的重視(引自柯平順，1997)。

相較於其他的專業介入，AAC 應用於早期療育的起步較晚，其主要原因是早期療育中提供 AAC 的服務存在著許多誤解。Cress 與 Marvin(2003)整理 AAC 在早期療育的誤解如下：

- (一)使用等待策略(wait and see)延緩 AAC 介入，直到特殊幼兒口語的溝通能力嚴重落後才考慮 AAC 的介入，不在早期療育之初就考慮盡可能地擴展所有的溝通面向和溝通效能。
- (二)錯誤地假設使用 AAC 就是等同放棄某些溝通的形式，忽略了 AAC 的本意是擴展、強化及補足溝通的所有面向。
- (三)將 AAC 服務的概念侷限於操作的科技或是符號的框架之下，忽略了符號和操作技能在兒童語言發展的過程中是一個循序漸進的歷程。

(四)只提供部分的 AAC 介入策略，但面臨失敗之後就認爲 AAC 是不可行的，沒有將使用 AAC 的功能、使用 AAC 時需要的溝通夥伴以及將 AAC 可介入的活動列在 AAC 的服務之中。

(五)將 AAC 的服務與其他早期療育的相關服務切割，認爲 AAC 服務不是語言發展相關的服務之一。

(六)「相信」年幼的個案無法發展出如年長溝通障礙者所擁有的成熟 AAC 使用技巧，忽略了一般常見的溝通策略是不分年齡就可以共同使用的。

Romski 與 Sevcik(2005)也列出在早期療育中對 AAC 因誤解而形成之迷思：

- (一)AAC 是語言治療介入的最後手段。
- (二)AAC 會阻礙甚至阻斷日後的言語發展。
- (三)兒童必須要擁有相當多種的技能後，才能在 AAC 的介入中受益。
- (四)有語音輸出的 AAC 只適用於沒有認知障礙的兒童。
- (五)兒童必須到達一定年齡，才能在 AAC 的介入中受益。
- (六)從實際物品到文字是有一定的符號階層。

Cress 與 Marvin(2003)爲釐清 AAC 於早期療育相關疑慮，將 AAC 在早期療育中常見的疑問與意見做了整理，並用實證研究結果的摘要來回應這些常見的問題，讓相關專業人員在面對 AAC 使用者家長時，可以提供正確的 AAC 介入觀念給家長，其內容如表 1 所示。

表 1 早期療育中 AAC 服務常見的疑問與意見

AAC 與早期療育常見的問題	實證研究結果摘要	研究文獻出處
一、AAC 介入年齡可以多早？需要什麼先備能力？	<ol style="list-style-type: none"> 1.兒童開始有溝通互動的行為，不需有先備能力。 2.基本的 AAC 是包含行為、肢體動作、合作行動及聲音，和不需要依賴控制複雜的系統或設備。這些早期的溝通技能可逐漸促進複雜溝通技能的發展。 	Beukelman & Mirenda, 1998; Dunst & Lowe, 1986; Kangas & Lloyd, 1988.
二、使用 AAC 是否會影響幼兒說話的發展？	<ol style="list-style-type: none"> 1.兒童會使用最快速、最有效、最好用的方式來溝通；如果兒童能利用說話來溝通，那麼說話會勝過任何 AAC 系統。 2.由於 AAC 包含所有的溝通方式，因此 AAC 介入可改善功能性的說話技能。 3.藉由增加互動的機會、語言技能、及提供語音輸出模式的溝通輔具，可促進兒童的口語能力。 	Cumley, 1997.
三、使用 AAC 的幼兒將來會說話嗎？	<ol style="list-style-type: none"> 1.被認為「無口語」能力的兒童，並非意味著不能以說話的方式來溝通。 2.說話及呼吸肌肉控制有困難的兒童，或者神經系統、認知能力有限制而影響說話的兒童，都是無法發展清晰語音的高危險群患者。 3.幼兒的動作系統仍屬發展階段，無法預期其結果。因此在零至三歲時，不要放棄增進其說話技能。 4.幾乎所有會發出聲音的兒童，會以聲音及許多方式來溝通。 5.當兒童繼續學習新的聲音或發出不一樣的聲音，這對於兒童發聲的發展，是正面的象徵。 	Cress & Ball, 1998; Ronski & Sevcik, 1996; Yoder, Warren & McCathren, 1998.
四、何處是早期 AAC 介入的最佳場所與時機？	<ol style="list-style-type: none"> 1.剛開始 AAC 的介入和早期口語溝通學習一樣，孩子所處的生活或學習環境都可以是介入的場所。 2.是/不是的表達能力屬於較晚期發展的溝通技能，促使兒童使用是/不是的表達可能會造成兒童被動的溝通勝於主動溝通。 	Cress, 2002; Iacono, Carter & Hook, 1998; Reichle, York & Sigafos, 1991.

<p>五、幼兒在使用語彙溝通前需要先瞭解其意義嗎？</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.要說明兒童到底有多瞭解語言是困難的，因為我們只能從其表現來判斷，而 AAC 使用者的語言可能是與情境相關連，及由其個人組織而成的一種表達。 2.我們應該主動教導兒童新概念及新語彙。 3.在回答問題中指認符號的技能，和在對話中使用符號來代表某一意義，是非常不同的功能。 	<p>Nelson, 1992; Ronski & Sevcik,1993; Wood, Lasker, Siegel-Causey, Beukelman & Ball, 1998.</p>
<p>六、若幼兒的 AAC 嘗試是不恰當的、混亂的、任意的，該如何做？</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.兒童在使用 AAC 時所經驗到的回饋和改變，是和正常兒童所會接收到不喜歡或不適當的溝通一樣。 2.有時溝通會源自於對兒童「不經意」的協助，而讓其學會溝通訊息的意義。 	<p>Doss & Reichle, 1991; Miranda & Santogrossi, 1985.</p>
<p>七、如何超越單一語彙層次的溝通系統？</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.兒童需要溝通的機會是多於單一概念的表達。 2.兒童在使用 AAC 時，需要經驗使用單一詞彙或符號來表達不同的功能；同樣也必須讓其學會對不同的功能使用不同的詞彙/符號。 3.即使是使用符號來溝通的兒童，也需要用肢體動作來表達更進一步的想法。 	<p>Snyder-McLean, Solomonson, McLean & Sack, 1984.</p>
<p>八、具有語音輸出系統被認為是優於低科技圖像選擇系統嗎？</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.要成功的使用語音輸出或低科技系統，需依賴使用者的經驗，但若同時使用兩者可能會增加使用者的認知負擔。 2.許多成人的使用者偏好使用低科技系統與人溝通，因為低科技系統具有彈性、簡單、可靠及可攜帶性的特質。 3.語音輸出系統也具有許多優點，它能引起注意、能跨距離的溝通，能讓一般人理解，以及提供資訊給使用者。可以用簡單的方式，介紹給剛開始要使用溝通輔具的人。 	<p>Cress, 2001; Dowden & Marriner, 1995; Iacono & Duncum, 1995; Light & Drager, 2000.</p>
<p>九、為什麼幼兒幾乎很少一開始就使用 AAC 系統呢？</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.最初自發性的溝通可能具有較多活動上或環境上的功能。 2.兒童在此時有人可以說，有事情可以談，有某種理由要溝通是必要的。 3.提供一個有意義的溝通需要有適當的環境，因此溝通夥伴要提供溝通交換的機會，和對兒童有意義的行為做反應。 	<p>Beukelman & Miranda, 1998; Calculator & Jorgensen, 1992; Carter,2002.</p>
<p>資料來源：Cress, C. J., & Marvin, C. A. (2003). Common questions about AAC services in early intervention. <i>Augmentative and Alternative Communication</i>, 19(4), 254-272.</p>		

由表1可知AAC在早期療育的推行上面臨了許多的迷思以及誤解，表1也針對不同的誤解和迷思提出解答，為不讓嚴重溝通障礙幼兒錯失語言發展的良機，語言治療工作者應提供多管道溝通方式給這些幼兒，讓他們繞過說話障礙，以替代的方式讓他們有機會和溝通夥伴一起互動，進而發展出他們的內在語言，等時機成熟，他們的溝通能力就有機會跟上同儕。早期療育中提供AAC是刻不容緩，語言治療專業由早期強調口語的語言教學轉而重視促進溝通能力的發展，尤其是當語言治療師或是學前特教教師在面臨家長的挑戰時，可依表1所提供的意見摘要內容來向家長說明。

參、國內早期療育與AAC的實證研究

國內在學齡階段嚴重溝通障礙兒童接受AAC 介入之成果已有多篇的實證研究(周信鐘，2007；胡雅婷，2010；莊妙芬，2000；郭慧仙，2006；黃志雄，2002a、2002b；黃志雄、陳明聰，2008；鄧育欣，2007；蘇振輝，2001)。然而筆者在全國碩博士資訊網以「溝通障礙」為關鍵字搜尋後，一百二十一篇的相關文獻中只有二篇與早期療育和 AAC 有關，國內對早期療育中 AAC 的研究，仍處於萌發階段，與國外先進國家相較尚有很大的差距。其主要原因是伴隨有嚴重溝通障礙幼兒的家長，仍不了解 AAC 的介入可以解決這些幼兒所面臨的溝通問題。筆者就國內兩篇早期療育和 AAC 有關文獻整理如表 2。

表2 國內早期介入AAC相關研究文獻摘要

篇 名	作 者	研 究 摘 要
發展遲緩幼兒溝通教學成效之研究	謝淑珍(2002)	兩名4~6歲具有溝通障礙的幼兒，進行圖片兌換溝通系統(PECS)教學，結果發現： 1. PECS能促進發展遲緩幼兒的被動反應與主動表達的次數。 2. PECS對發展遲緩幼兒被動反應及主動表達次數之增加具保留效果。 3. PECS對發展遲緩幼兒被動反應及主動表達次數之增加具類化效果。 4. 於訪談中，教師及家長皆認為PECS能有效增進發展遲緩幼兒的溝通行為。實驗結束後，教師仍願意運用PECS來進行溝通教學。
圖片兌換溝通系統教學對增進自閉症兒童自發性使用圖片溝通行為之研究	許耀分(2003)	個案為兩名4歲無自發性語言之自閉症兒童，結果如下： 1. 在經過5個月的實驗介入，自閉症者有能力使用PECS和他人進行溝通，並可使用15-20張圖片進行溝通。 2. PECS教學，能增進自閉症兒童在面對找不到圖片或無旁人協助等困難時，仍能自發性找出圖片，並使用圖片和他人進行溝通。 3. PECS教學，能增進自閉症兒童口語能力。 4. PECS教學，能有效增進自閉症兒童跨情境類化溝通，兩位個案皆能類化所學於家庭生活情境。

這兩篇都是運用 AAC 中低科技的「圖片兌換溝通系統」(Picture Exchange Communication System)來促進溝通障礙幼童之溝通能力的研究，這與國外許多研究結果是符合的(Beukelman & Mirenda, 1998; Calculator & Jorgensen, 1992; Carter, 2002)。國內外的相關研究皆證實AAC在早期療育服務中能提升溝通障礙幼童的溝通能力。AAC是輔助科技(Assistive Technology)的一環，在服務中使用輔助科技對接受早期療育服務的孩子而言，融入在每天的例行事務中或是融入在家庭及社區中的活動是很重要的(Campbell, Milbourne, & Wilcox, 2008)。如何將輔助科技融入早期療育服務中是專業人員的一大課題。服務考量重點應該要包括環境適應與個案參與度，以個案可以參與做為設計依據，應用可行策略與可行辦法，以舉例方式當作實際服務時的參考(Campbell, Milbourne, & Wilcox, 2008)。

肆、結語

綜合上述，可了解早期療育中AAC介入的重要性與迫切性，雖然AAC在國內推行已有一段相當長的時間，但由於對AAC的誤解與迷思，加上許多語言治療師與學前特教老師的AAC專業素養不足，讓這些幼兒錯失療育的黃金時期。AAC服務已明訂於語言治療師的業務範圍，語言治療師為達語言治療目的，除使用傳統語言治療策略，AAC也是重要服務項目與治療策略。語言治療師在早期療育中提供AAC時，可經由直接治療模式、間接治療模式、合作模式與諮詢服務等四種模式參與專業團隊運作，提供直接與間接的

服務。語言治療師面對一般人對早期療育中AAC介入的誤解，也要提供相關佐證教導家長，讓他們明瞭AAC不但不會阻礙這些幼兒的口語發展，反而在AAC的介入下，可促進他們孩子的語言發展，進而提升認知與社會能力。

參考文獻

一、中文部分

- 周信鐘(2007)。圖片兌換溝通系統訓練方案對提升智能障礙學生溝通行為成效之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 胡雅婷(2010)。輔助溝通系統對國小無口語中度智能障礙學童溝通表達成效之研究。國立東華大學身心障礙與輔助科技研究所教學碩士論文(未出版)。
- 莊妙芬(2000)。替代性溝通訓練對重度智能障礙兒童溝通能力與異常行為之影響。特殊教育與復健學報，8，1-26。
- 許耀分(2003)。圖片兌換溝通系統教學對增進自閉症兒童自發性使用圖片溝通行為之研究。台北市立師範學院身心障礙教育研究所碩士論文。台北。
- 郭慧仙(2006)。功能性溝通訓練對促進國小重度智能障礙兒童溝通能力之成效。國立台南大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 黃志雄(2002a)。自然情境教學對重度智能障礙兒童溝通能力的影響及其相關研究。台南師範學院特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 黃志雄(2002b)。重度障礙兒童的替代性溝通

訓練-個案研究報告。特殊教育季刊，84，9-15。

黃志雄、陳明聰(2008)。阿明的電腦夢：重度障礙學生輔助溝通介入之行動研究。特殊教育學報，27，129-156。

楊熾康、鍾莉娟(2009)。台灣輔助溝通系統發展趨勢之探討。特教通訊，42，1-6。

鄧育欣(2007)。圖片兌換溝通系統對國小智能障礙學生溝通行為成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。

謝淑珍(2002)。發展遲緩幼兒溝通教學成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士學位論文。未出版，彰化。

蘇振輝(2001)。AAC 對重度智能障礙兒童溝通行為效果之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文(未出版)。

二、英文部分

Beukelman, D.R., & Mirenda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults (2nd ed.)*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.

Calculator, S. N., & Jorgensen, C. M. (1992). A

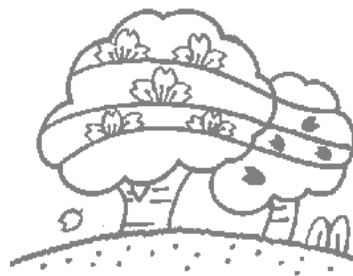
technical assistance model for promoting integrated communication supports and services for students with severe disabilities. *Seminars in Speech and Language, 13*, 99-110.

Campbell, P., Milbourne, S., & Wilcox, M. (2008). Adaptation interventions to promote participation in natural settings. *Infants and Young Children, 21*(2), 94 – 106.

Carter, M. (2002). Communicative spontaneity in individuals with high support needs: An exploratory consideration of causation. *International Journal of Disability, Development, and Education, 49*, 225-242.

Cress, C., & Marvin, C. (2003). Common questions about AAC services in early intervention. *AAC: Augmentative & Alternative Communication, 19*(4), 254-272.

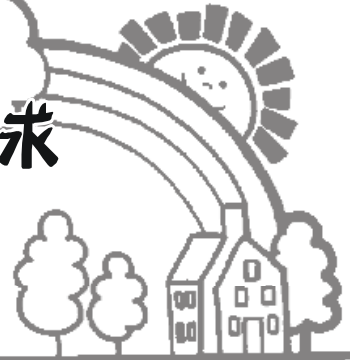
Romski, M.A., & Sevcik, R.A. (2005). Early intervention and augmentative communication: Myths and realities. *Infants and Young Children, 18*, 174-185.



由權益觀點探討 發展遲緩兒童家庭需求

王綵喬
長庚大學
早期療育研究所研究生

陳麗如
長庚大學
早期療育研究所副教授



壹、權益與需求

十九世紀開始至二十一世紀，人們對於「權益」的重視已是時代的趨勢。1989年聯合國基金會(The United Nations Children's Fund)發表的聯合國兒童權利公約(Convention of the Right of the Child)，第23條對身心障礙兒童及青少年提出權益的維護：「簽約國承認身心殘障兒童，應在確保其尊嚴，促進自立與積極參與社區生活之環境下，享受充分適宜之生活」(內政部，2009)，該條約強調對於身心障礙兒童不應只是提供補救式支持，而須著重兒童個人尊嚴，促進自立、參與社區生活的發展生存以及生活獨立權。

聯合國世界衛生組織(World Health Organization, WHO)更在歷經近十年的研究探討後，於2001年5月針對人類健康議題提出「國際功能、失能和健康分類」(International Classification of Functioning, Disability and Health, 簡稱ICF)，其主要概念是將傳統疾病概念結果論轉變為健康基礎觀點的思考模式，說明人類健康意涵已不僅僅是不生病而已，還含蓋了對疾病的預防、個人生活的自在度與潛在能力的發揮(WHO,2002)。檢視其

更深層的意涵可見該架構的核心理念在強調不論其疾病、身體障礙或其他因素造成生活情境的不便利，對於生活在這個世界的每個人，應都有平等與公平的生活空間與品質。

ICF 特別編製兒童及青少年版本(International Classification of Functioning, Disability and Health Children & Youth Version, 簡稱ICF-CY)，其中特別討論關於兒童發展的概念，認為發展是一個動態過程，兒童功能是依靠家人或照顧者在社會環境中持續互動過程中發展出來，深受彼此間的互動影響，因此兒童發展須考量其整體家庭系統與生態環境，強調家庭對兒童的重要與影響(WHO,2007)。

我國《身心障礙者權益保障法》(以下簡稱《身權法》)第七條也特別從權益觀點出發，以需求為提供支持的依據。其中提到「直轄市、縣(市)主管機關應於取得衛生主管機關所核轉之身心障礙鑑定報告後，籌組專業團隊進行需求評估。前項需求評估，應依身心障礙者障礙類別、程度、家庭經濟情形、照顧服務需求、家庭生活需求、社會參與需求等因素為之。直轄市、縣(市)主管機關對

於設籍於轄區內依前項評估合於規定者，應核發身心障礙證明，據以提供所需之福利及服務」。法條中明白指出對於提供身心障礙者之福利服務，須經評估後依需求提供，也就是對每個人「權益」的看重。評估內容也含括「家庭生活」與「社會參與需求」等項目，顯示對發展遲緩兒童家庭需求的權益重視。

綜合以上論點，在現今重視個人權益的時代，以及對於兒童與家庭緊密連結關係下，以家庭為主體思考其需求的方向，正是早期療育服務提供的主導方針，也才能帶領早期療育朝著「全人」(whole person) (王天苗，1995)甚至是「全家庭」(whole family)的觀點邁進，提供更強調人性化、重視家庭生態的專業性服務。由於對權益及家庭的重視，早期療育專業服務的提供應本著由家庭所需之處著手，對發展遲緩兒童家庭需求進一步探討以便明確掌握服務提供的方向。

貳、發展遲緩兒童家庭需求類型

國內外不同文獻對需求分類有不同看法，綜合專家學者們所歸納的各項需求(王天苗，1993；林惠芳，1993；張秀玉，2007；Bailey & Simeonsson,1988; Marsh,1992; Turnbull & Turnbull,2002)，筆者進一步以權益觀點加以統整分類，將發展遲緩兒童家庭需求分為「支持性服務需求」、「經濟需求」、「資訊需求」、「休閒娛樂」及「賦權增能需求」等五種需求向度，分述如下：

一、支持性服務需求

因心理情緒、保護照顧、療育訓練、經濟、社會互動與參與等問題而衍生出的需求。又可分為「家庭」、「社區及社會」及「專

業人員」三個不同的支持來源。包括可與其共同討論家庭在面臨發展遲緩兒童相關的照顧、任務分擔、情緒或物質上的支持與相關諮詢、諮詢與療育協助等。

二、經濟需求

提供因發展遲緩兒童對家庭造成的經濟負擔，而給予相關實物與金錢的補助，例如：公私立單位所提供的生活費用、輔助器材、交通費用、托育費用以及各類教育、醫療、生活相關之經濟補助。

三、資訊需求

針對家庭因發展遲緩兒童而衍生出有關兒童發展、教養技巧、療育、教育社會福利以及權益等訊息之需求。

四、休閒娛樂需求

因發展遲緩兒童的照顧造成家庭社交生活、娛樂休閒受限以及生活品質降低等情形，而提供多元及「物理」與「心理」的無障礙的休閒娛樂環境等。

五、賦權增能需求

提供對權益的掌握、申訴管道及求助與爭取福利服務的了解等，有助家長及家庭賦權增能，以朝向能真正融入社區，被社會所接納的期待與目標前進。

參、發展遲緩兒童家庭的權益保障

Boss於1988年提到，家中出現發展遲緩兒童雖是一個非預期、非自願及長期的事件，但非每個家庭都會因而產生家庭危機或壓力。然而，不論是否產生危機或壓力，家庭對發展遲緩兒童的照顧，必因家庭條件與狀態不同而衍生出各自的需求面向。但通常由於初面臨問題而未能覺察有那些需求及可擁

有的權益，例如有些家庭可能正處於急待賦權增能，協助家庭看清自我需求為何，有些家庭可能處於著重於經濟需求情境，而有些家庭只須資訊提供即能提供發展遲緩兒童良好的生活照顧支持。現今的早期療育專業服務，已相當重視需求與家庭中心概念，皆會進行家庭需求評估，也會與家長共同討論並釐清需求，進而提供必要服務與資源連結。然而專業服務提供的同時，專業人員若能明確的以家庭權益觀點與家庭共同討論其生活本質的權益與需求，將更符合「全人」觀點的人性化與專業性服務。

關於需求有許多理論模式的討論。在眾多需求理論中紐約大學學者Bradshaw於1972年提出需求的四種形態，包括：規範性需求(normative needs)、感覺需求(felt needs)、表達性需求(expressed needs)及比較性需求(comparative needs)。以下以此四種需求形式針對發展遲緩兒童家庭早期療育服務的權益保障進行討論。

在規範性需求部份，以權益觀點來看，專業人員對於發展遲緩兒童家庭進行需求評估時，應如《身權法》所示，須掌握家庭的生活樣態，理解家庭本身在發展遲緩兒童日常生活照顧上的需要，進而判斷符合家庭現況的實際需求。以教育專業為例，如前所言，有些家庭在初面臨問題時並無法覺察到問題所在，專業人員在介入服務時，應先協助家庭理解兒童在學習上的困難與限制，同時也須掌握家庭在教導兒童能量上的狀態及限制，再進一步協助規劃家庭在日常生活中實際可行的教育計畫，引導家庭按其計畫進行

教育協助，方能提升發展遲緩兒童學習成效。

在感覺與表達性需求方面，以權益觀點而言，家庭本身應先被充分的賦權增能，促使對自我權益有所掌握，再此基礎下，將家庭在照顧發展遲緩兒童的能量或物質方面，經自我體認其不足、欠缺或期待獲得之支持等內涵表述出來，以進一步爭取獲得相關服務或支持者，即是在權益觀點下的感覺與表達性需求。也就是說在提供專業服務時，專業人員應站在權益的角度剖析家庭對發展遲緩兒童應受到的生活照顧內涵是否已有充分的提供或理解，以及家庭對於家中有發展遲緩兒童可獲取的服務內容是否有充分掌握，再視必要提供充權的協助。例如專業人員提供協助時須評估若家庭以為只要餵飽兒童即是提供足夠兒童生活照顧是否已與兒童成長權益有所違合？還是家庭處因管道不順暢、資源或能力缺乏，亦或是受限於家庭本身所處困境如照顧者亦處失能狀態等，導致無法提供兒童良好照顧品質甚至在提升照顧品質上受限？此時專業人員以權益角度的介入，即是，若家長本身因親職教育知能不佳，以為兒童照顧只有生理上的照顧，則可適時以連結親職教育資源或是親自示範親職教育活動，讓家長理解兒童照顧的含蓋層面；若家庭受限於物理環境或照顧者能力(如包括資訊不足、經濟或認知等)而無法提供兒童適宜照顧協助時，專業人員也應盡到訊息及權益的告知責任及協助爭取或開創多元性或具彈性的服務資源。總之，在家庭經由充權協助後經家庭自我評量其現狀與能量，進一步表述出自覺的需求狀態，此過程所形成的需求才

較符合實際家庭需要，此需求也較符合 Bailey 在 1990 年所提出「家庭對渴求的表達及對服務與結果的取得」需求理念的深入意涵，而經由此過程後所產出的需求，在經適宜的服務介入後也才能真正解決或滿足發展遲緩兒童家庭的問題或需要。

至於比較性需求方面，在有無發展遲緩兒童家庭的兩相比較下，發展遲緩兒童家庭所形成生活上的限制、特殊性或不便利等情形即形成比較性需求。以無障礙環境為例，無障礙空間概念即是比較性需求的代表性呈現，此論點在身心障礙福利服務中經常被提及與倡導，主要強調讓身心障礙者應與一般人一樣，在生活的物理空間享有良好且適宜的環境條件。同樣的，以權益觀點而言，即應以平常心來看發展遲緩兒童家庭，即看待發展遲緩兒童應與一般兒童無異，只是他可能有較特殊的生活或教育支持需要。發展遲緩兒童與一般兒童一樣有遊戲的權益、受教育的權益、與他人互動的權益、參與社區兒童活動的權益等，因而除無障礙空間外，像特殊教育中強調零絕與融合等，皆是在滿足此比較性需求的服務措施。然而觀念的提倡與措施的實行難免會遇到現實狀況的阻礙，因而在提倡無障礙空間服務的同時，除了物理環境的無障礙外，應更加重視心靈上阻礙的破牆，也就是應更該要倡導的是「心」的無障礙。

肆、結論

隨著時代與潮流的演進，早期療育專業服務的思維也應因時代思潮的轉化而改變。在相關文獻探討或實務工作中都不難看出早

期療育服務已由最先偏重兒童問題的陳述、診斷評估與介入，發展至近年來視發展遲緩兒童家庭為一個體，提供兒童與家庭整體性服務。然而人的服務，應一直保持前進的步伐，在「權益」觀念的導引下，早期療育服務提供應更強調並尊重發展遲緩兒童家庭在生活與福利服務上相關權益的表達及主張，同時也應考量其生活品質的維持等內涵。讓發展遲緩兒童家庭在服務提供下，能符合如《身權法》所強調對「家庭生活」與「社會參與需求」等項目的要求與理念，讓發展遲緩兒童家庭不但基本生存需求獲得滿足，亦保有一定程度的社會參與權利，在權益的保障下享有良好的生活品質。

參考文獻

一、中文部分

- 王天苗(1993)。心智發展障礙兒童家庭需要之研究。《特殊教育研究學刊》，9，73-90。
- 王天苗(1995)。心智發展障礙幼兒家庭支援實施成效及其相關問題之研究。《特殊教育研究學刊》，12，75-103。
- 內政部(2009)。兒童權利公約。2009年7月9日，取自 http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/internet/main/doc/doc_detail.aspx?uid=119&docid=1595
- 林惠芳(1993)。智障兒童家庭福利服務供需性研究—以台北市為例。文化大學/兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張秀玉(2007)。影響早期療育家庭使用資源之相關因素。《社區發展季刊》，120，223-250。
- 總統府(2007)。身心障礙者權益保障法。

萬育維、王文娟(譯) Turnbull, A. P., & Turnbull, R. H.著。身心障礙家庭：建構專業與家庭的信賴聯盟 (Families, Professionals, and Exceptionality: Collaborating for empowerment) (2002) , 台北：洪葉。

二、英文部分

Bailey, D. J., Blasco, P. M. (1990). Parents' perspectives on a written survey of family needs. *Journal of Early Intervention, 14*, 196-203.

Bradshaw, J.(1972). The concept of social need. *New Society,30*, 640-643.

Boss, P. (2002). *Family stress management: A contextual approach*. Thousand Oaks, CA:

Sage Publications.

Marsh,D. T.(1992). *Families and mental retardation:New directions in professingal practice*. New York: Greenwood.

World Health Organization(2002).*Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health ICF*. Retrieved August 29,2009,from <http://www.who.int/classifications/icf/icfaptraining/en/index.html>.

World Health Organization(2007).*International Classification of Funvntioning, Disability and Health children & youth version*. Venice: World Health Organization.



身心障礙者使用圖書館所需服務之探討

鄭淑燕

國立彰化師範大學
輕度障礙教育研究所研究生

賴翠媛

國立彰化師範大學
資賦優異研究所副教授

壹、前言

假若一位身心障礙者面對浩瀚無垠的知識寶庫—圖書館，在龐大的圖書資訊中，卻找不到想搜尋的資訊，閱讀密密麻麻的文字中，又因生理、心理的障礙而無法理解資訊內容，只能憑著過去的經驗或是他人相助，才能得到所需的資料，所以身心障礙者在使用圖書館時的確有其難度存在。大體而言，圖書館的目的不外乎滿足社會大眾知識的需求，因此必須了解讀者的要求才能提供合乎期待的服務，而身心障礙者因其障礙故需要更多特殊的服務(謝宜芳，2004)。在身心障礙者的民主意識抬頭以及法律條文對身心障礙者的保障規範下，如何善用廣大的社會資源與改善環境協助身心障礙者獲得「求知的自由」，實在是刻不容緩之事(何輝國，1997)。因此，促使身障者變成圖書館的主動使用者，且能自我排除各種障礙，像一般人一樣地利用所有的圖書館館藏資源，成為提昇圖書館服務水準的重要指標。本文將針對圖書館應當提供身心障礙者之各項服務，進行相關且深入的探討。

貳、身心障礙者使用圖書館之障礙

圖書館是社會教育的重要一環，理應負起提供身心障礙者相關服務的責任與義務，然而，圖書館往往著重於一般社會大眾的服務，較少關注身心障礙者的服務，因而造成身心障礙者在使用圖書館時產生不便與困境。身心障礙者在使用圖書館常面對的障礙，大致可分為館員服務態度的障礙、媒體的障礙和環境設備上的障礙(張慧蓉，1991)，分別敘述如下：

一、館員服務態度的障礙

由於身心障礙者本身或外在因素，致使其無法和一般人士有較多的互動機會，社會大眾對於身心障礙者的需求也只有些許的資訊，因此館員對於身心障礙者往往有主觀的成見與認定上的誤解(雷叔雲，1986)，而影響其服務身心障礙者的態度，另外，圖書館館員在接觸時會心生畏懼或者產生排斥而未能提供相關的服務(呂姿玲，1998)，因而降低身心障礙者使用圖書館的次數，所以，圖書館館員對身心障礙者的誤解與成見都可能影響其對身心障礙者的服務態度。

二、媒體的障礙

隨著科技資訊的進步，多媒體也日益蓬勃發展，但是身心障礙者的障礙程度與類型差異之大，導致在媒體的選擇上也有其限制。對於有識字問題的學習障礙者與視覺障礙者可能難以依賴書籍、期刊等紙本資料做相關閱讀活動(呂姿玲，1998)；而上肢肢體障礙者在取書或翻閱書籍的動作上是有困難的(何輝國，1997；陳明聰、江俊翰，2005)，聽覺障礙者雖然可以閱讀紙本資料，但其語文程度普遍落後於正常人，因此在印刷讀物的閱讀上也頗為吃力(謝焰盛，1993)。前述狀況都造成身心障礙者在利用圖書館資訊的障礙，爾後又加入電腦與網際網路等元素，使精細動作不佳者無法掌控滑鼠與操作鍵盤，而造成查詢電子資料的困擾；而視覺障礙與學習障礙者進入網頁後，卻不知道如何操作電腦介面及與電腦的訊息互動(呂姿玲，1998)。上述總總對於有資訊需求而希冀搜尋資訊來解決問題的身心障礙者，在圖書館的使用上確實造成重大的阻礙。

三、環境設備上的障礙

在建造圖書館時，應將身心障礙者的需求納入建築設計的考量，並以無障礙環境的條件等作為依據來設計(萬明美，1996)，而環境的「可及性」(Accessibility)是直接影響身心障礙者使用圖書館意願的重要因素(呂姿玲，1998)。這些環境設備的障礙，可以下列三點說明(張慧蓉，1991)：

(一)情報的障礙

通常指視覺障礙或聽覺障礙者無法有效掌握在生活週遭的訊息。例如未設置觸覺的標示系統、聲音的警示系統、引導行走的扶手與導盲磚(徐金芬，1989)。

(二)行動的障礙

因為身體的缺陷，導致行動的困難，尤以視覺障礙者或肢體障礙者更甚(呂姿玲，1998)。一般而言，障礙者可利用手杖、輪椅、助行器在圖書館間自由活動，然而當書櫃之間的走道或入口過窄造成輪椅的行駛或迴轉困難；書架擺放位置過高，手無法取得圖書；地面有突出的障礙物導致視障者易於絆倒或受傷……等(謝焰盛，1993；謝寶媛，1993)，都可能造成身心障礙者行動上的不便。

(三)精細動作的障礙

此指身心障礙者特別是肢體障礙者在日常較為精細的動作表現上有困難，例如：開啓圖書館廁所的門、將插頭插入電源的插座中、按電梯的按鈕、或操作影印機的按鈕、旋轉式的水龍頭等動作，身心障礙者都難以完成(謝焰盛，1993)。

由上述可知，身心障礙者在運用圖書館資源時，將會面臨種種環境上的困難，若圖書館能依據不同身心障礙者而提供不同的服務項目，以解決其生理與心理的障礙，則圖書館對於身心障礙者將會是一個優質的學習殿堂。因此圖書館扮演著何種角色，將會影響身心障礙者在使用圖書館的意願、安全性與便利性。

參、圖書館可提供身心障礙者之服務

前述使用圖書館的障礙可分成館員服務態度、媒體和環境設備障礙等方面，以下將就這三方面的障礙探討圖書館在面臨日益增多的身心障礙者時，該如何做適當的調整與因應，以利身心障礙者使用圖書館：

一、聘用應對得宜的圖書館館員

圖書館館員是服務身心障礙者的第一線人員。Adam (2009)指出圖書館館員應該歡迎所有的人，無論是身心障礙者或一般社會大眾。Zabala (2005)認為一位優秀的圖書館館員，要有下列四種特點：

- (一)了解各種身心障礙者該如何學習的效果最好。
- (二)在怎樣的環境狀況下，身心障礙者會需要協助。
- (三)身心障礙者需要參與哪些重要的活動內容。
- (四)身心障礙者最適合使用的工具為何。「知己知彼，百戰百勝」，因此圖書館館員應該主動提供身心障礙者合適的服務，讓身心障礙者能在圖書館享受賓至如歸的感覺。

二、提供使用不同媒體讀物的輔助科技

多媒體的應用增加讀者在使用圖書館有不同的選擇性，但是應搭配互相支援的輔助科技才能提供身心障礙者最佳的服務品質。大體而言圖書館內的圖書可分為紙本形式書籍和數位化書籍，下列依序介紹身心障礙者在閱讀這兩種不同形式的讀物時需要的輔助

科技：

(一)紙本讀物

人類在生活中吸收外界資訊大部份來自於視覺管道的學習(陳怡佩，2006)，而視障者因先天或後天因素，導致視覺器官構造缺損或發生機能障礙，讓他們須改以其他方式來學習。在圖書館中，對於弱視者或視野狹小者可提供大字體圖書、擴視機、放大鏡；對於全盲者可提供點字書、錄音帶、有聲書(呂姿玲，1998)。對於肢體動作困難者，導致無法翻閱書籍或姿勢不良者，可利用自動翻頁器或閱讀架協助其觀看紙本讀物(詹文宏，1998)。對聽覺障礙者因其閱讀能力通常較一般正常人落後，光是紙本文字的閱讀是不夠的，因此需要附有插圖的讀物提升其閱讀興趣(郭麗玲，1994)。對於有閱讀障礙的讀者而言，可以手持式的閱讀筆，讓其做紙本讀物的閱讀搭配聲音的回饋，以提升其對紙本讀物的理解(洪瑞成、連盈捷、陳立青，2008)。

(二)數位化書籍

閱讀數位化的書籍時，大多以電腦的使用做為身心障礙者閱讀的媒介，因此需要提升電腦本身及周邊的設備，對於身心障礙者常使用的輔助科技如電腦主機、鍵盤、滑鼠、螢幕和軟體等五大項(洪瑞成、連盈捷、陳立青，2008；張彧，1998；Kleiman, 1984)都應加以調整，茲分別說明如下：

- 1.電腦主機：針對視障者可搭配盲用電腦，提供點字的閱讀。

2. 鍵盤：有些身心障礙者受限於肢體動作而無法使用一般的鍵盤，故需在鍵盤上外加洞洞板避免誤觸其他按鍵或替代性鍵盤的輔助。針對精細動作良好，但粗大動作有問題的身心障礙者可以使用迷你鍵盤，反之，則使用擴大鍵盤。若是無法用手直接進行鍵盤按鍵輸入者，應依照其身心特性提供頭桿、手桿、嘴桿等輔具來敲打鍵盤替代手部的輸入功能。

3. 滑鼠：對於無法操控滑鼠進行移動與點選指令之身心障礙者，可使用軌跡球及單鍵開關將此兩種功能分開使用。

4. 螢幕：針對弱視者可使用二十一吋以上之大螢幕，藉以放大一般字體增進其對電腦螢幕中文字的閱讀能力。

5. 軟體：對於文字輸入、辨識或認讀有困難者可善用各種電腦軟體，透過語音的輸入、輸出或放大字體，以此輸入文字或透過語音了解文字檔案的內容，相關軟體包含字型放大軟體 (Zoomtext、Word)、同步發音軟體 (文字mp3)、螢幕閱讀軟體 (JAWS、導盲鼠、大眼睛)、語音輸入軟體 (Via Voice) 和文字掃描辨識軟體 (丹青辨識軟體) 等。

輔助科技的應用對身心障礙者在圖書館的使用上扮演著越來越重要的角色，不僅能增廣身心障礙者的閱讀能力，亦能運用不同的感官方式探索圖書館的讀物，所以有了科技輔具的搭配結合，除了能減少身心障礙者使用圖書館的障礙，同時更能提升身心障礙

者使用圖書館的自信心與動機。

三、建立圖書館的無障礙環境

身心障礙者權益保護法第五十七條規定 (2007)：「新建公共建築物及活動場所，應規劃設置便於各類身心障礙者行動與使用之設施及設備。未符合規定者，不得核發建築執照或對外開放使用。前項無障礙設備及設施之設置規定，由中央目的事業主管機關於其相關法令定之。」由此可知，新的圖書館建築物須符合法律之規定才能核發建築證照，而既有的圖書館則需利用相關經費與資源改善與補強無障礙環境，以符合無障礙環境的最低標準。

除了符合法令之外，郭麗玲 (1994) 指出視覺障礙者，須在電梯內的樓層按鈕加裝點字數字或聲控設備、或在各樓層附加觸覺標示或聽覺解說；聽覺障礙者則須在聽覺資料附加文字告示及說明，尤其是緊急警鈴或錄音解說……等方面，都以視覺訊息取代，例如閃爍燈光。由上述得知，圖書館的建築也需提供身心障礙者多重感官的設備，促使身障者使用圖書館時無論是遇到緊急狀況、行動或閱讀標示都能快速且無障礙的處理所面對的問題，提升圖書館使用的效能。

肆、圖書館未來應努力的方向

身心障礙者的類別與需求如此的多樣化，如何依照個別需求給予個別的服務，實屬難題。Dorsey (2005) 指出圖書館未來在實務上，容易實施或執行的方式綜合歸納如下：

1. 可透過非正式的調查，了解社區中存在

著哪些類型的身心障礙者，例如：焦點訪談或和當地政府組織做身心障礙者的資料收集，並成立工作坊及閱讀相關的期刊資訊，事先了解身心障礙者的特殊需求，作為服務的標準依據。

- 2.精確的檢查圖書館的現行政策和實務狀況，確保每位身心障礙者皆能接受到圖書館的服務。
- 3.指派一名專業圖書館館員負責評估、決策且執行身心障礙者的圖書館服務。
- 4.拜訪社區身心障礙者的機構，了解目前為身心障礙者做了哪些服務，需要再做額外補充的服務有哪些。

總結建議，主動出击是非常必要的手段，並非等到身心障礙者有了需求之後才進行改善，因為這樣會大大折損身心障礙者使用圖書館的權利，在這資訊設備日新月異的時代，需針對身心障礙者提供更完善的服務，是圖書館的重要使命。

伍、結語

身心障礙者在運用圖書館時，均會遇到各式各樣的難題，科技帶來了進步，但是對於身心障礙者是否有實質的助益，則有待大家共同關心與注意，因此在圖書館的空間規劃、設備運用、資源服務與態度等方面，皆要將身心障礙者的需求納入考量。在教育的环境下，強調要替學生量身訂做的個別化教育計畫；在圖書館的環境中，身心障礙者更需要一個無障礙的閱讀環境，希冀未來能讓身心障礙者享受書中的樂趣，在圖書館利用

上更加得心應手。

參考文獻

一、中文部分

- 內政部(2007)。身心障礙者權益保障法。台北：內政部。
- 何輝國(1997)。淺談圖書館對身心障礙者之資訊服務。國立中央圖書館臺灣分館館刊，4(2)，68-80。
- 呂姿玲(1998)。公共圖書館提供身心障礙者服務之探討。書院季刊，38，8-15。
- 洪瑞成、連盈捷、陳立青(2008)。輔助科技在融合環境下之應用類型及應考量之因素。屏師特殊教育，16，38-48。
- 徐金芬(1989)。圖書館指標與殘障者。社教雙月刊，30，66-69。
- 郭麗玲(1994)。殘障讀者圖書資訊服務之研究。書苑季刊，20，68-81。
- 張慧蓉(1991)。無障礙環境的圖書館服務。書香期刊，8，14-21。
- 張彧(1998)。工作用輔具。輔具之友通訊，5，4-15。
- 陳明聰、江俊漢(2005)。營造無障礙閱讀環境。雲嘉特教，2，25-31。
- 陳怡佩(2006)。視覺障礙兒童及青少年的資訊需求。台灣圖書館管理季刊，2(3)，32-43。
- 詹文宏(1998)。科技化的特殊教育。國教輔導，34(3)，35-38。
- 雷叔雲(1986)。機會均等與全面參與－圖書館對生理障礙人士的服務。中國圖書館學會會報，39，45-59。
- 萬明美(1996)。視覺障礙教育，台北：五南。

謝宜芳(2004)。圖書館讀者服務：科技與人文的融合。國立中央圖書館台灣分館館刊，10(3)，77-83。

謝焰盛(1993)。中美兩國公共圖書館對生理障礙人士服務之比較。圖書資訊學，12(2)，41-60。

謝寶媛(1993)。公共圖書館無障礙環境之規劃。台北市立圖書館館訊，11(2)，41-60。

二、英文部分

Adam, H. R. (2009). Access for students with disabilities. *School Library Media*

Activities Monthly, 25(10),54.

Dorsey, A. (2005). Breaking down barriers to open wide the library doors. *Feliciter*, 51(4), 181-183.

Kleiman, G. M. (1984). Aids for the blind. *Compute*, 52, 122-124.

Zabala, J. S. (2005). Ready, SETT, go! Getting started with the SETT framework. Closing the gap. *Computer Technology in special education and rehabilitation*, 23(6), 12-13.



從社區資源談資源班的教學應用

鄭蘭琪

國立彰化師範大學
輕度障礙教育研究所研究生

賴翠媛

國立彰化師範大學
資賦優異研究所副教授



壹、前言

美國教育學家Dewey曾提出「教育即生活」的主張，強調學校教育應和學生日常生活結合，無法孤立於社會生活之外(林秀珍，2007)。我國實施近十年的九年一貫課程深受此概念影響，認為學校課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心(教育部，2003)。由此可知，凡與學生和其社會生活有關的一切，皆為學校教育應涵蓋的範疇。一般而言，國民教育階段學生大多來自學校附近社區，日常生活自然與居住社區息息相關，資源班教學亦為學校教育一環，身心障礙學生有其獨特的學習特質與需求，對社區適應的需求更為迫切，故教學時更應重視課程與社區的連結性，促進教育目標達成。本文首先就資源班教學與社區關係加以闡述，進一步說明社區資源定義、教育功能以及獲得社區資源訊息的方法，最後談教師實際運用社區資源的方式，藉此探究資源班課程與社區結合的重要性及相關運用方式，提昇教師運用社區資源於教學的意願。

貳、資源班教學與社區的關係

資源班學生來自普通班，也是鄰近社區成員之一，自然與社區關係密切。通常資源

班以安置輕度障礙學生為主，包含學習障礙、智能障礙、情緒行為障礙、自閉症、感官障礙等(王俊傑，2005；王振德，2004；游玉芬，2007)，各擁有與眾不同特質和學習需求。特殊教育法(教育部，2009)第十八條規定：「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神。」顯示社區教育對特殊需求學生而言有其重要性。研究發現，啟智班教師運用社區資源教學比例甚高(李幸潔，2003)。而在資源班教學方面，陳華彰(2006)認為資源班教師在教學上對社區資源有很大需求。Hawisher和Calhoun亦指出資源班課程除了重視基本學科輔導外，也應強調語言溝通能力和社會與行為適應(引自王振德，2004)，顯示資源班除了學科教學外，應依個別學生需求提供不同類別課程，尤應重視學生生活與社會適應能力之培養。研究顯示，目前多數資源班課程以國語和數學的補救教學課程為主，但在社交技巧訓練、人際關係、生活自理能力、社會適應、休閒活動等應與社區結合的課程，則相對減少許多(王俊傑，2005；林淑玲，2003；游玉芬，2007)。對學習障礙學生而言，雖然自理、溝通、社會

等方面的表現優於智能障礙學生，卻較普通學生為差(洪儷瑜，1996)。由於資源班學生也是社區成員之一，未來仍將回歸社區或整個社會中，學生是否具備足夠能力面對社區人群及未來生活環境，應是資源班教師深感憂慮的問題。

整體而言，無論目前或未來的生活，資源班學生都與社區有著密不可分的關係，故資源班教師應重視社區對資源班教學的影響力，積極運用社區各式各樣的資源，培養學生適應未來社會之能力。

參、社區資源定義

社區一詞來自拉丁字communis，指同胞或共同關係與感覺(林瑞欽，2000)。一般而言，凡是社區內可以動員，並有助於完成社區目標的一切力量都是社區資源，包括有形的物質資源和無形的精神資源兩種(教育部，1997)。從學校觀點談社區資源，社區資源是指位於社區內且可提供學校課程作為學習經驗，並達成教育目標的各種人力、場所和事物(Wood, 1981；Saxe, 1975)。林明地(2002b，頁171)將社區資源分成五種，其內容如下：

一、人力資源

指社區人士及其擁有的知識、經驗和技術等。

二、物力資源

指社區天然、文化資產和人工物質。

三、財力資源

指社區及居民擁有的財務和金錢。

四、組織資源

指社區的公私立組織團體，以及其可提

供的教育方案和服務等。

五、關係資源

指組織中個體與團體具有的人際或社會關係所形成的資源。

肆、社區資源發揮的教育功能

學校無法脫離社區進行教學，兩者關係相當密切，倘若學校與社區能互動良好，學校將能更順利運作以及發揮本身的教育功能(陳奎熹，2001)。對於資源班教學而言，社區資源可發揮的教育功能大致可包含以下幾點：

一、拓展並統整學生的生活經驗

社區環境擁有豐富的教學資源，具有擴展學生學習經驗的輔助教學功能(謝金青，1991；Gonder, 1981；Thompson, 1995)。藉由各種不同環境刺激，同時亦能幫助學生統整自身生活經驗(吳宗立、謝芳哲，2005)。多數資源班學生生活常侷限於家庭和校園環境，缺乏探索其他環境的機會，而走出教室、踏出校園多與社區各種人、事、物頻繁接觸的教學方式，將有助於生活經驗的累積與統整。

二、激發學生學習動機，並提昇學習效果

身心障礙學生學習動機的強弱，會影響潛能的發揮(吳秉叡、易世為，2004)。學習障礙學生常因長期學業挫敗，導致學習動機普遍低落(洪儷瑜，1996)。若將社區事件當作教學材料，將課程與學生生活結合後，當更容易引發學生的共鳴且提高學習興趣(謝金青，1991)。其實藉由讓學生走出教室的方式與居住的社區互動交流，除了激發學生學習動機外，亦有提升學生自信心與成熟度

(Langone, Langone, Mclaughlin, 2000)和學習成效的作用(康台生, 2002; 吳啓騰, 2002)。資源班教師若能善用各種管道讓學生多與社區接觸、互動, 對其學習動機和成效皆能有所提昇。

三、幫助學生熟悉居住環境

陳浙雲(2002)指出教師將社區環境當作教學場域時, 能讓學生在潛移默化中將學習與生活緊密結合。吳宗立、謝芳哲(2005)研究發現, 多數教師皆認同運用社區資源能培養學生愛鄉愛土的情懷。由此可知, 教學時若將與社區相關的議題導入, 將可使學生對自己居住的社區更為熟悉並提昇自我適應社區生活的能力, 而在與社區環境的互動過程中, 學生亦能感受到自己是屬於社區的一份子, 自然地對社區產生一種歸屬感。

四、提昇教師溝通協調能力與親師合作關係

社區蘊含多元又豐富的有形與無形資源, 在教學資源不足的情形下, 資源班教師勢必得走出教室向鄰近社區尋求更多教學資源, 而教師的溝通協商能力也會因此不斷地被提昇。更有文獻指出, 社區資源的運用對於親師合作的關係能有所增益(吳宗立、謝芳哲, 2005)。其原因在於現今家長試圖跳脫過去教育旁觀者的角色, 成為積極參與學校教育的合夥人, 並與教師建立共同合作的關係。徐享良(2006)與 Dettmer、Thurston 及 Dyck(1993)亦提及, 父母積極參與教育事務有助於提升身心障礙學生的學習表現。故資源班教師應善用家長資源, 或其他與學生有關聯的重要他人以作為達成教育目標的推手。

五、提高教師教學效能

具有高度教學效能的教師, 能協助學生的學習。教師應該多參加旅遊活動、廣泛閱讀、擴充視野, 並具有社區意識才能提供高品質教學(Outlaw, Clement, & Clement, 2007)。也就是說, 資源班教師運用社會資源於教學, 能提昇教學品質與彰顯教學成效。

六、豐富教學內容

在仔細探索下, 可發現其實社區內可供運用的教學題材比比皆是且包羅萬象, 教師若能將其融入於教學中將可使教學多元化且富有變化性(吳宗立、謝芳哲, 2005)。林明地(2002a)指出教師活用社區資源, 還可彌補現今教育經費不足, 導致教學資源連帶不足的問題。

伍、如何取得社區資源相關訊息

在取得社區資源前, 必須先瞭解及熟悉社區。謝文全(2001)認為社區調查、登門拜訪、家族訪問、鄉土教學、親師座談、參加社區活動、舉行民意調查、閱讀相關出版品資料與實地旅行社區等方式可幫助學校教師瞭解並接觸社區(頁270)。教師採用實地踏查的方式, 將有機會用新眼光看待並發現傳統社區之美, 此外, 教師更需要從人、事、時、地、物等面向建構資源網路, 以彙整社區資源(陳浙雲, 2001)。拜網路科技發達所賜, 上網輸入關鍵字便能夠快速地獲得社區相關訊息。研究顯示, 教師以上網查詢方式獲得可用訊息的頻率普遍較高(王若樺, 2007)。

綜合上述, 資源班教師若想知道學校社區中有哪些適合教學的教學材料, 應透過不同管道尋求, 除了網路資源外, 可從社區的

人、物、地三面向探求訊息。以人方面來說，資源班學生家長、住家位於學區的教師、店家人員，為教師最密切接觸的社區人員，可從與這些人員互動中獲知社區訊息；從物方面來說，社區發展委員會、鄉鎮區公所、圖書館等社區機關出版的刊物或宣傳紙張皆可利用，適合資源班教師轉化為簡報運用於教學中；而實際走訪社區各地，無論是拜訪資源班學生家庭或參與社區活動，都可獲得最直接與真實的寶貴社區資源。

陸、資源班教師運用社區資源的方式

依據不同教學目標，教師運用社區資源的方式亦會不同。一般而言，社區資源的運用方式可分成「將社區資源帶入學校」與「將學校教學延伸到社區」兩個面向(王若樺，2007；李幸潔，2003；李雅婷，2008；曾兆興，2004；陳華彰，2006)，茲說明如下。

一、將社區資源帶進學校方式

指將社區中的人、事、時、地、物等資源，拉近校園中教學的運用方式。包含教師在課堂上介紹社區風俗民情；請社區成員協助交通困難學生上下學；請社區參與協同教學、班級經營與補救教學；邀請社區參與活動策劃、班親會與慶典活動；邀請專業人士提供支援；請社區贊助經費與設備；請社區提供諮商服務。

二、將學校教學延伸到社區方式

將教室搬到社區環境中的運用方式，包含請家長協助指導子女完成作業；以社區為學習素材實施融入式教學，協助認識社區風俗民情；利用社區環境進行田野調查、戶外教學；志工協助帶領戶外教學；利用機關組

織進行參觀訪問，利用店家進行實地操作與職場實習；推動學生從事社區服務活動。

綜合上述，在現今教育改革發展趨勢下，學校教育對於學生與生活環境的連結性已經愈來愈重視，資源班教師對於社區資源運用應採取雙管齊下方式，除應積極將社區資源帶入校園內，也應試圖將教學場域向學校所處的社區延伸與擴展，靈活運用各種教學方式。

柒、結論

目前教育改革強調學校需與家庭和社區成為夥伴，創造更具挑戰、責任、支持性的學習環境，特別是服務貧窮和弱勢學生(Sanders & Harvey, 2002)。學校與社區有著密不可分的关系，社區儼然已成為學生的重要學習場域之一，身為教育者皆應深入瞭解當地社區內涵蓋的學習資源，並將這些豐沛的社區資源與教學結合，透過提供貼近學生生活的學習材料，期能達成學生適應社區生活或未來社會之教育目標。

參考文獻

一、中文部分

- 王俊傑(2005)。高雄市國民小學資源班運作現況研究。國立中山大學教育研究所未出版之碩士論文。
- 王若樺(2007)。高職特教班教師運用社區資源之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系未出版之碩士論文。
- 王振德(2004)。資源教室方案。台北：心理。
- 吳宗立、謝芳哲(2005)。國小社會領域教師運用社區教學資源之研究。國教學報，17，153-178。

- 吳秉叡、易世為(2004)。身心障礙學習動機與教學策略之探討。台東特教，19，25-31。
- 吳啓騰(2002)。環境教學資源之運用與教育。台灣教育，615，27-32。
- 李幸潔(2003)。中部地區國民中學啓智班教師運用社區資源教學之調查研究。彰化師範大學特殊教育學系未出版之碩士論文。
- 李雅婷(2008)。台北縣國小教師運用社區資源進行學校本位課程教學之研究。國立台灣師範大學社會教育學系未出版之碩士論文。
- 林秀珍(2007)。經驗與教育探微-杜威(J. Dewey)教育哲學之詮釋。台北：師大書苑。
- 林明地(2002a)。學校社區化在理念與實踐上的發展趨勢。教育資料集刊，27，259-280。
- 林明地(2002b)。學校與社區關係。台北：五南。
- 林淑玲(2003)。高雄市國小資源班實施現況調查研究。國立台東大學教育研究所之未出版之碩士論文。
- 林瑞欽(2000)。社區意識的概念、測量與提振策略。載於林瑞欽主編，新台灣社會發展叢書(1)社區篇，13-41。台北：允晨。
- 洪儷瑜(1996)。學習障礙者教育。台北：心理。
- 徐享良(2006)。家有特殊兒童與親職教育。載於許天威、徐享良、張勝成主編之新特殊教育通論，417-432。台北：五南。
- 康台生(2002)。藝術與人文課程的實踐：如何結合社區資源共創社區發展特色，美育，128，4-13。
- 教育部(1997)。重編國語辭典修訂本。台北：教育部。
- 教育部(2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 教育部(2009)。特殊教育法。台北：教育部。
- 陳奎熹(2001)。教育社會學導論。台北：師大書苑。
- 陳浙雲(2001)。活用社區資源，深化課程內涵-台北縣社區有教室方案之理念與實施。研習資訊，18(1)，1。
- 陳浙雲(2002)。學校社區一家親。師友，417，52-56。
- 陳華彰(2006)。台北縣市國中資源班教師教學上運用社區資源之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育學系未出版之碩士論文。
- 曾兆興(2004)。中部地區國民小學教師運用社區教學資源之調查研究。國立台灣師範大學社會教育研究所未出版之碩士論文。
- 游玉芬(2007)。台中市身心障礙資源班實施現況之研究。國立新竹教育大學人力資源教育處學校行政碩士學位未出版之碩士論文。
- 謝文全(2001)。中等教育理論與實際。台北：五南。
- 謝金青(1991)。從社區資源談國民小學教育功能提升的有效途徑。國立教育資訊館館訊，13，55-58。

二、英文部分

Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. (1993). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs*. Boston: Allyn & Bacon.

Gonder, P.O. (1981). Exchanging school and community resources. In Davies, D. (Ed.), *Community and their Schools*. New York: McGraw- Hill.

Langone, J., Langone, C. A., & McLaughlin, P. J., (2000). Analyzing special educators' views on community- based instruction for students with mental retardation and developmental disabilities: Implications for teacher education. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 12(1), 17-34.

Outlaw, M. E., Clement, M., & Clement, F., (2007). Then and now: developing highly qualified teachers. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 73(4), 26-29.

Sanders, M. G. & Harvey, A. (2002). Beyond the school walls: A case study of principle leadership for school-community collaboration. *Teachers College Record*, 104(7), 1345-1368.

Saxe, R. W. (1975). *School-Community Interaction*. Berkeley, CA: McCutchan.

Thompson S. (1995). The community as classroom. *Educational Leadership*, 52(8), 17-20.

Wood, R. K. (1981). *Community resource*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.



資源班學生評量調整的實務經驗與省思

楊宜瑾

臺中縣太平市東平國小資源班教師
台中教育大學特殊教育學系碩士在職專班



壹、前言

筆者任教以來，在教學方面除實施操作、觀察、口頭、紙筆等多元教學評量外，在定期評量時，也協調任課教師調整評量方式，如口頭報讀題目、放大試卷、到資源班考試、延長作答時間等，彈性調整其作答方式、情境與時間，以因應學生的不同需求，讓身心障礙學生的實際能力能夠得到適性的評量而不致被錯估或低估。

然而在教學現場中，仍有部分教師不了解學習障礙的特質，以「對班上其他學生不公平」為由而未進行調整，尤其當一群處於「臨界」的低成就學生和學習障礙學生在同一班級的時候。學習障礙統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、推理、表達、知覺或知覺動作協調等能力有顯著問題，以致在聽、說、讀、寫、算等學習上有顯著困難者(教育部，2006)，他們可能在一項或多項能力特別低落，但其他能力又表現良好，由於學習障礙者在外表上很難區辨，不像感官障礙者明顯，因此讓人對其學習動機或學習態度產生質疑，而有學習障礙者對於學業學習是「不為也」，非「不能也」的迷思，認為只要破除學習障礙者偷懶、貪玩的

心態，採緊迫盯人、加強課業輔導的策略，必能和一般學生一樣表現良好而單純的以爲沒有必要評量調整 (Assessment accommodation)，卻忽略了一般教師普遍使用的評量方式非常著重在記憶，這種考試或評量方式反應出來的是在評量身心障礙學生的能力不足之處，而非評量他們的學習結果。

亦有普通班家長過分重視成績，導致對於特殊學生評量調整後的成績斤斤計較，認為評量調整使身障生的成績分數提高影響班上排名，造成不公平現象，甚至有「資源班的成績是假象」的想法，導致普通班教師不敢貿然進行評量調整，這些都造成教師與社會大眾對評量調整的誤解。由於法律只在特殊教育法、特殊教育法施行細則約略提到，對評量調整並無詳細施行方式，因此，融合教育下身心障礙評量調整的議題需要我們多加關注，才能讓身心障礙學生的能力真正獲得發揮。本文即從評量調整措施的意義、重要性及筆者的實務經驗來分享並提出建議，提供各校推動之參考，使評量更具教學參考依據。

貳、評量調整的意義

美國國家教育成果中心(National Center on Education Outcomes, 簡稱NCEO)對評量調整的意義提出解釋,所謂的評量調整是指改變試題或施測的程序,使學生能夠參加評量並使其能力不受障礙影響而顯現出來(引自張萬鋒,2004)。評量調整的主要目的,就是在不損及評量效度的情況下,因應障礙學生之身心特質,適度調整施測過程,使障礙學生公平的參與測驗,使評量結果能充分反應該評量之效度,而非反應學生之障礙或障礙之嚴重程度(Fuchs & Fuchs,2001)。

根據美國「No Child Left Behind Act」(2001)不讓任何孩子落後法案,有障礙的孩子在參加每年定期舉行的學科考試時,應該被提供合適的評量調整措施(Cortiella,2005),此法案包括七項影響身心障礙及不利情勢的學生考試和教學的重要條款,由此可見此法案使身心障礙學生考試調整的成效受到重視。我國在特殊教育法施行細則第十八條(教育部,2003)中將「適合學生之評量方式」列為個別化教育計畫之內容之一;「特殊教育法」第二十二條規定:各級學校及試務單位應提供考試適當服務措施,並由各試務單位公告之(教育部,2009);「各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法」第十一條規定:各級主管教育行政機關對就讀高級中學以下學校之特殊教育學生,應依普通班學生成績考查規定,衡酌學生之學習優弱勢管道,彈性調整其評量方式。必要時提供點字、錄音、報讀及其他輔助工具,並得延長考試時間(教育部,1999),由此

可知評量調整措施確有其法源依據。

由於特殊學生在感官、記憶、注意力、知覺、理解、溝通、肢體動作等不同能力上的限制,傳統的紙筆測驗無法真實反映測驗本身所要測的能力,因此需要透過評量調整,將表現的障礙移除,改變考試的進行及反應的方式,以改善身心障礙學生因障礙帶來的適應不良或困難,彌補其不足之處,使其能公平地參與考試與充分展現能力。由上述原因,我們不難知道評量調整對身心障礙學生的重要性與必要性,而身心障礙學生如能在定期評量中善用評量調整服務,他們的潛能也才得以公平的呈現出來。

參、評量調整的做法

評量調整的方式相當多元,為了讓學生接受適性的評量,必需針對學生的個別差異與需求,選擇並調整適合每個人的評量方式。程度較重且大部分採抽離方式做補救教學的學生,定期評量時需在資源班接受資源班教師另出一份重新調整與設計過、難度適合學生的試題;程度較輕且採外加式補救課程學生,可建議普通班教師讓學生到資源班考原班試題。以下為筆者在資源班所做的評量調整方式,分為考試前、考試中與考試後的評量調整,分別簡述如下:

一、考試前的評量調整

(一)考前評量的指導

告知學生課程內容的重點,提供練習的題目;提供練習考的機會,以提醒學生考試的重點,並讓學生熟悉考試的方式;個別教導學生如何準備考試,包括複習考試重點、教導學生有困難的學習內容等。

(二)調整評量的內容

針對學生的不同狀況，調整評量試卷上的題目或調整評量試卷上的題目數；包含多元的評量內容，加入上課專注和參與度、作業完成情形和品質、努力的程度、進步的情形等部分的評量。

二、考試中的評量調整

主要是針對不同障礙學生所做的調整：

(一)書寫障礙學生

1.國字部分：

- (1)握筆姿勢不正確，提供握筆器、較粗的筆、或是易於抓握的筆給學生；
- (2)學生能書寫，但字體不端正、字體的各個部件大小比例不正確，利用格線輔助學生在適當的位置內寫字或將答案的空格放大；
- (3)寫字有障礙的學生，提供部分部件或多個生字搜尋辨認後，寫在答案空格內；
- (4)無法寫字的學生，經評估後尋找最適合的替代評量方式，例如允許利用口述方式，由老師記錄評分或利用電腦輸入答案，並允許學生用「拼字及文法檢查的工具」，檢查自己是否有書寫的錯誤；
- (5)若學生寫字速度緩慢、容易疲累無法長時間書寫，則允許將試題內容分段評量。

2.造句部份：

- (1)提供在資源班練習過的句子為例句，並將例句中的題目以鮮明的顏色標示；或將句子分割成幾個部份，讓學生

重組。

- (2)若學生寫出的字有左右顛倒、筆劃過多或缺漏的情形，此時所要評量的重點是句型、先後次序等，而非評量國字的正確與否，應該忽略錯別字，將重點放在主要評量的地方。遇到不會寫的國字，可允許學生注音。

3.改錯部分：

請學生把錯字圈出來或提供兩個形似字，讓學生辨認後填入空格內。

(二)閱讀障礙學生

- 1.要求學生逐字讀題：完整看完題目後才作答。
- 2.學生在閱讀題目時會跳行：提供尺、遮蔽板等工具，一次只呈現一個題目，幫助學生閱讀題目，避免試題過多產生逃避或預期失敗的心理。
- 3.閱讀時找不到題目的關鍵部份：將試題的關鍵字放大、加粗；教導學生閱讀題目時，將關鍵的地方畫底線或圈起來，幫助理解題目。國語選擇題，可刪除難度較高的部份，並將四個選項減為三個。
- 4.無法閱讀：由老師報讀試題，讓學生用聽覺代替視覺理解評量題目。數學應用問題若無法閱讀，由老師報讀試題；看不懂題目或弄不清楚題意，則由老師在旁解釋題意，讓該生複述題意，以確定他理解題意；或允許學生發問以澄清題意。

(三)構音障礙學生

課文朗讀著重流暢度，對聲調拼音有困難的學生，聽寫部份著重在能寫出正確

的字。

(四)運算困難學生

- 1.學生在數學運算上有困難，可提供輔助器材，如九九乘法表、計算機等來輔助該評量測出學生的解題能力。
- 2.欲測量學生的運算能力，但學生運算書寫過程中對齊數字有困難，則輔以格子或線段，幫助學生對齊數字。

(五)合併注意力問題的學生

學生考試中容易恍神或注意力不集中者，將他們安排在最接近老師或監考者的位置，一有不專心的情況，老師可以立即口頭提醒。若學生容易被人影響，或左顧右盼、發出聲音、做出動作干擾別人，則需調整該生單獨考試或單獨的評量場所。

若學生因其障礙特質或專注意力不足等因素，無法接受既定的時間安排，則可允許延長時間、分段考試、允許彈性時間，選擇學生較易集中注意力的時段實施評量。

(六)其他

有些資源班學生常忘東忘西，回家作業也是一拖再拖，不是沒寫就是以普通班作業太多寫不完為藉口而拒絕寫，有的甚至因不想寫作業而鬧情緒。為了減輕學生的學習負擔與壓力，筆者會改成每堂課中進行形成性評量，用問問題或學習單的方式，來了解學生是否專心聽講或對學習內容的了解程度。

三、考試後的評量調整

評量後，根據學生較擅長的題目，調整評量試題的給分比例、或根據學生的狀況，調整不同評量項目的給分比例(例如:過程和結果分開計算，調整定期評量筆試、上課專

注和參與度、作業完成情形和品質等項目所占的給分比例)、提供額外加分的機會。若學生達到預設目標，會配合學校發放的牛排優待卷或進行學生喜歡的活動為獎勵，若還無法達成則會給予學生精神上的安慰與鼓勵。由於評量具有中介及回饋的功能，因此重視學生是否已確實學會評量的內容及評量後的「再教學」，才能教學、評量合一，有效提高身障學生的學習成效。

肆、結論與建議

根據法源，身心障礙學生的評量調整是他們應享有的權利，如何避免因誤解而造成評量調整上的阻力，使特殊學生也能享有與一般學生公平競爭的權利，以下提供幾點建議，做為各校執行時的參考。

一、將評量調整方式列入個別化教育計畫(IEP)中

評量調整的實際做法或相關規定並不明確，實施過程也常遭遇困難，尤其評量調整後的計分問題，常是爭議的來源。除了讓普通班的教師、家長、學生對身心障礙學生使用評量調整服務有正確的認知外，應在校內召開的「特殊教育推行委員會」以及「個別化教育計畫會議」中討論並制定出身心障礙學生的評量調整方式，在IEP中具體列述評量調整方式和負責執行的人員，並訂出特殊學生成績管理辦法，做為推動工作的依據，有了共識才能使推動工作得以順利。

二、鼓勵教師對身心障礙學生實施多元評量

隨著多元評量的趨勢，評量的方式也愈來愈多，筆試、口試只是眾多評量方法之一

。在融合教育中，普通班教師可利用合作學習、替代性評量做為調整的方式，來幫助學習困難的學生提升學習效果，而不侷限於單一的調整或傳統的紙筆測驗。

為身心障礙學生做教學及適性的評量調整，不但合法，也是保護身心障礙學生公平的學習權益之做法。如何透過調整評量的實施，使障礙學生能有均等的機會參與並展現出其真實的實力，達到融合教育的理想，更是我們所應共同關注與努力的目標。

參考文獻

一、中文部份

教育部(1999)。各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊學生支援服務辦法。

臺北：教育部。

教育部(2003)。特殊教育法施行細則。臺北：教育部。

教育部(2006)。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。臺北：教育部。

教育部(2009)。特殊教育法。臺北：教育部。

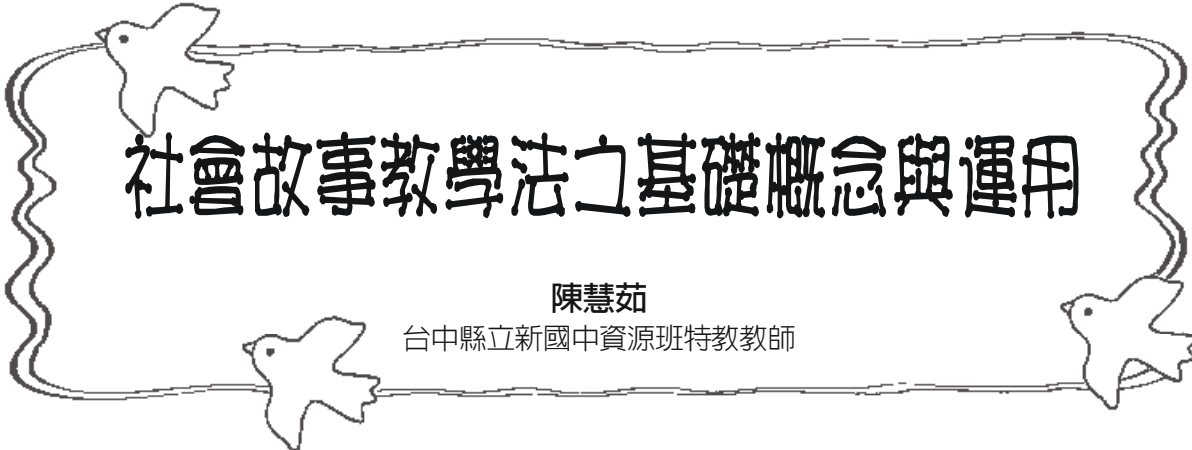
張萬烽(2004)。特殊學生在考試上的調整。屏東特教，8，18-27。

二、英文部分

Cortiella, Candace(2005). *No Child Left Behind: Determining Appropriate Assessment Accommodations for Students with Disabilities*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED486451)

Fuchs, L.S., & Fuchs, D.(2001). Helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*, 174-181.





社會故事教學法之基礎概念與運用

陳慧茹

台中縣立新國中資源班特教教師

壹、前言

國外學者Gray於1991年使用社會性故事教導一位就讀普通班自閉症學生，參與同儕團體的遊戲，將遊戲的方式與步驟編寫一篇故事短文，其後發現自閉症學生能獨立參與同儕遊戲，並在遊戲中與同儕產生社會性互動。社會互動困難是自閉症者普遍明顯特徵之一(王大延，2005)，自閉症學生的社會互動以自我為中心，無法察覺他人的情緒表現，對於互動情境中對方釋放的社會性線索無法做出適當的回應，而自閉症學生怪異的溝通形式與僵化的遊戲行為，更加深了自閉症學生在融合教育環境中與同儕產生交互性社會互動的困難。為解決自閉症學生在複雜生動融合教育環境中凸顯出人際互動的困難，眾多特殊教育工作者提出許多自閉症學生社會互動教學法，其中社會故事教學法是教導自閉症學生認識人際情境相關線索，發展社會應對技巧的新興方案(黃金源，2001)，本文將介紹社會故事的基礎概念，並分享實際運用心得，期許能提供教師們教學實務上的參考。

貳、自閉症學生社會互動特徵

自閉症的核心症狀表現在社會互動「質」與「量」的困難，指的是自閉症學生與同儕少有表現社會互動行為，及表現的交往行為往往缺乏交互性(宋維村，2002；劉碧如，2003)。自閉症學生受心智理論缺陷的影響，他們無法理解別人及自己的心理狀態，導致他們無法辨識他人的表情及情緒，相對於一般學生，自閉症學生擁有較貧乏的複雜情緒表現，部分自閉症學生可以辨識簡易的情緒，例如快樂、難過等，若涉及內在思考及自我覺識所引起的情緒，例如驚訝、不好意思等情緒表情，則顯現出辨識困難(莊佩瑾，2006；廖肇瑞，2006)。自閉症學生與人交往互動時，常常無法注視人的臉部表情或迴避人的眼神接觸，又無法辨認同儕的社會情緒表現，因此經常無法理解同儕的談話或情緒作適當的反應(宋維村，2000)。然而，自閉症學生並非沒有社會互動的動機與興趣(王大延，2005)，他們對於人際互動的來往亦持有意願，但是面對複雜多變的社會互動情境經常喜歡使用自己的方式處理，由於缺乏社會互動技巧，無法與同儕合宜的互動，很少成功和同儕建立友誼(楊蕢芬，2005)。

參、社會故事教學法

一、社會故事的原理意義

兩位提倡者Gray與Garand(1993)對社會故事的所下的定義為，社會故事是針對自閉症學生的學習需要所編寫的簡短故事，內容描述一個社會情境，及此情境中相關社會線索和合宜反應，其目的是教導自閉症學生認識該情境的相關線索，並做出適當的應對技巧。Gray(2000)更點出社會故事與自閉症學生的密合性，他認為社會故事產出過程應該考慮並尊重自閉症學生的觀點。換言之，社會故事通常是依照自閉症學生的需求來撰寫，透過自閉症學生的觀點描述一個情境、或社會技巧，以自閉症學生的角度提供社會情境的資訊、不成文的規定及被他人接納的反應，而促進自閉症學生對社會情境的瞭解，提高與他人交往互動的敏感度。因此，教師可透過結構化的社會故事教學增進自閉症學生的社交技巧，降低自閉症學生在融合教育環境中的適應問題。

二、社會故事的編寫步驟

Gray(2000)認為可將社會故事視為一種過程及產品。表示可經由基本步驟編寫完成，以下說明四個編寫步驟：

(一)確定目標行為

選擇改善自閉症學生表現困難的社會行為和社會情境，或是需要學習社會技巧，能夠使自閉症學生瞭解正確社會訊息，增進人際互動正向行為。

(二)蒐集相關資訊

編寫故事短文前必須先蒐集關於教學主題的情境資訊，編寫者觀察記錄關於主題的

時間、地點、人物及發生的原因等，儘可能記下所有社會線索。根據Gray(2000)的看法，社會故事應從自閉症學生的觀點描述目標情境。因此，越瞭解自閉症學生所持的觀點和感覺，越能從正確的角度切入提供有用訊息。

(三)撰寫本文

社會故事的內文是由四到六種句型所組成，每種句型皆有特定的作用，句型間亦有固定的比例，以下說明句型的意義用途及比例：

- 1.描述句(descriptive sentence)：是社會故事發展的基石，描述故事的背景，提供人物、地點、時間、原因及活動等相關線索，例如，小朋友站在門口旁邊排隊(Gray & Garand, 1993)。
- 2.觀點句(perspective sentence)：觀點句用以說明情境中他人的認知、想法、感受、意見等內在狀態，協助自閉症學生瞭解別人的想法，自身行為致使別人有何感受及影響，例如，我的老師會很高興看到所有的小朋友都排好隊伍(Gray & Garand, 1993)。
- 3.指導句(directive sentence)：提供在目標情境下建議的行為反應及其選擇，指導句能夠教導自閉症學生表現團體可以接受的社會性反應，例如，我會排好隊(Gray & Garand, 1993)。
- 4.肯定句(affirmative sentence)：用來強調普遍認可的意見與共有的價值觀，通常寫在描述句、觀點句或引導句後面，例如：上課之前班上同學都會準備好上課的

文具(謝翠菊、唐榮昌，2007)。

5.控制句(control sentence)：自閉症學生提示自己獨特的行爲模式而自己完成的句子，可以協助學生解決面對某一情況所產生的困惑失控反應。例如，有一位對昆蟲有豐盛興趣的自閉症學生，每當有人說「我改變主意了」就會發脾氣，而後透過社會故事瞭解「改變主意」就像毛毛蟲變成蝴蝶一樣是爲了要變的更美好(莊佩瑾，2006)。

6.合作句(cooperative sentence)：合作句的作用在於提醒自閉症學生經由老師家長或同儕的協助順利表現被期望的社會行爲，例如：上課中我想問問題，我舉手，老師會回答我的問題(謝翠菊、唐榮昌，2007)。

以上共有六種社會故事的句型，不同句型有其發揮的功用及角色，需要配合固定的比例來組成一篇故事，一般比例爲0到1個指導句或控制句搭配2到5個描述句、觀點句、肯定句或合作句。

(四)設立故事標題：

標題代表此篇故事所要傳達重要的社會訊息，亦可看出此篇故事的教學目的。

三、社會故事的實施原則

瞭解社會故事的意義與功用，並掌握故事內文六大句型後，介紹撰寫及實施社會故事的注意事項：

(一)賦予社會故事正向支持的意義

社會故事教學是爲了自閉症學生人際交往問題，避免學生對社會故事感到反感，應該在輕鬆舒適的環境中用令人感到放鬆及放

心的方式介紹給學生，而不是當作懲罰學生的手段。

(二)一篇故事一個主題

一篇社會故事包含一個社會概念或技巧，目的讓自閉症學生只專注一項目標行爲，帶領學生閱讀社會故事時，一次只介紹一篇故事，避免讓學生因複雜的資訊感到困惑。

(三)使用適當的字詞

由於自閉症學生習慣遵守固定模式，反應上缺乏變通，在編寫故事時，避免使用絕對性的字詞，例如將「總是」替代爲「通常」，不使用「我要」而用「我將試著」或「我可以」來代替，以免使學生認爲一定要字面意思去做而無法應付改變。

(四)彈性調整內容或閱讀頻率

社會故事最主要的精神在於符合自閉症學生個別需求，編寫故事內容時要注意學生的語言理解能力，或者是教學實施情況調整文句；Gray未替社會故事閱讀的頻率設定規範，閱讀的情況仍須視學生情緒、故事的目的或時間表的配合保持彈性。

肆、實務經驗

一、學生介紹

筆者在學校資源班遭遇一位自閉症學生(以下稱爲小白)，具有語言理解及表達能力，認知能力尚可，小白個性溫和，情緒表現穩定，沒有很嚴重的固著和怪異行爲，和同學相處尚屬和諧，不過有學生向筆者反應小白在上課時會持續念學生的名字而感到困擾；筆者也觀察到小白經常看到同學會喃喃自語同學的名字。筆者猜測小白有和同學交往互動的興趣，想要引起同學的注意，卻不知

如何開啓互動和應對，且表現的方式笨拙，於是筆者決定試寫一篇社會故事，一週三次引導學生閱讀社會故事，協助小白能夠開啓與同學互動機會，改善某些同學對小白上課困擾行爲的負面印象和加強小白人際互動技巧。

二、教學材料

為降低小白在上課無故念同學名字次數，將小白此行爲引導至下課時間發生，進而增加小白與同學互動的機會，本篇社會故事標題「下課時間邀請同學」，內容如下：

我們想要和同學說話時，我們會叫同學的名字，(描述句)
 上課時間，同學們想要聽清楚老師講的話而不會和同學說話，(描述句)
 上課時間，同學們想要專心聽老師上課，(描述句)
 老師很高興同學們都可以專心上課，(觀點句)
 專心上課是守規矩的行爲，(肯定句)
 我可以試著跟同學一樣專心聽老師上課(指導句)。
 下課時間，可以和同學說話，和同學一起玩，(肯定句)
 找同學說話之前，我們會先叫同學的名字，(描述句)
 這是有禮貌的邀請，(肯定句)
 同學們喜歡有禮貌的邀請，(觀點句)
 在下課時間可以邀請同學說話，可以邀請同學一起玩，(描述句)
 我可以在下課時間邀請同學時，再叫同學的名字。(指導句)

三、教學結果

結果如圖 1 所示，共進行三個禮拜，分別統計小白上課時間念同學名字的次數和下課時間看到同學會叫喚同學的次數，由圖 1

可看出進入處理期後，上課念同學名字次數已有減少，而且下課邀請同學的次數亦有大幅成長。

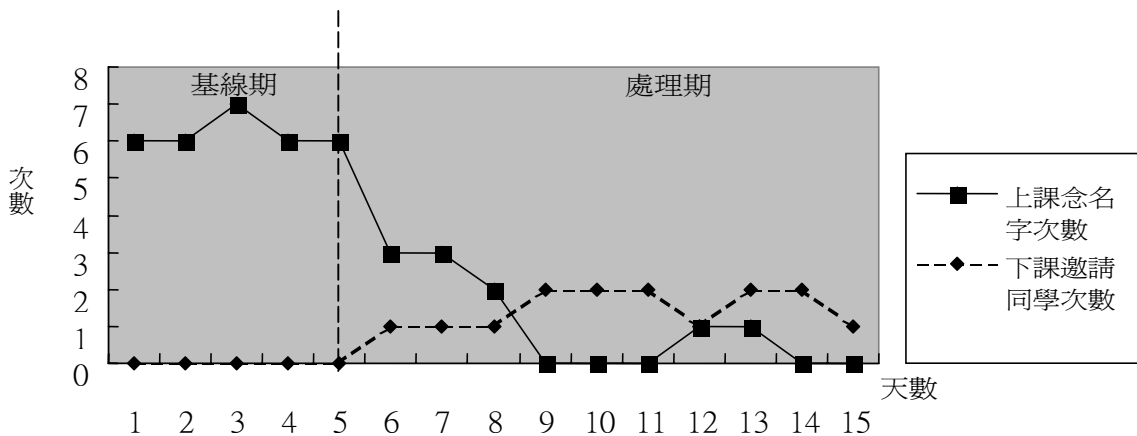


圖 1 社會故事教學期間學生行爲變化圖

伍、結論

融合教育的推動已行之有年，多數自閉症學生皆進入普通學班級讀，許多老師盡心盡力替自閉症學生建構一個良好的融合環境。使用社會故事後，發現其對於老師而言方便運用、易於上手，而且許多研究者皆肯定其教學效果，透過此篇介紹社會故事及其使用成果，期許有需要的老師能嘗試運用社會故事來協助學生，使學生能更快樂無憂的學習。

參考文獻

一、中文部份

- 王大延(2005)。自閉症者的社會發展。教師天地，136，54-60。
- 宋維村(2000)。自閉症學生輔導手冊。教育部特殊教育小組發行。
- 宋維村(2002)。自閉症的教育。台東特教通訊，15，5-9。
- 莊佩瑾(2006)。社會性故事教學對改善國中高功能自閉症學生互動行為成效之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。

黃金源(2001)。社會故事－自閉兒的教學法。國立台中教育大學特教中心叢書。

楊蕙芬(2005)。自閉症學生之教育。台北市：心理。

廖肇瑞(2006)。電腦多媒體社會故事對增進國小中度自閉症學生表情覺知成效之研究。台北市立教育大學身心障礙研究所碩士論文，未出版，台北市。

劉碧如(2003)。社會故事教學法對增進國中輕度自閉症學生同儕互動行為之成效研究。國立新竹教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，新竹市。

謝翠菊、唐榮昌(2007)。社會故事教學運用在泛自閉症(ASD)學童改善問題行為之探究。屏師特殊教育，14，47-55。

二、英文部份

Gray, C. (2000). *The New Social Story Book*. TX: Future Horizons.

Gray, C., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*; 8, 1-10.



點亮無聲世界

王慧鶯

台南市永福國小教師



壹、前言

乍見小逸是在新生訓練這一天，我如往年一樣提早到教室作迎接新生的準備，卻發現有位家長帶著一個小女孩在教室外等候。原來，這個小女孩—小逸是今年的新生。小逸長得瘦瘦小小，有一雙圓滾滾的大眼睛，看起來就跟一般的小孩沒什麼兩樣，可愛極了！但走近一看，我發現了小逸特別的地方。果然，這時小逸媽媽告訴我，小逸是一個領有身心障礙手冊的先天性輕度聽障者，平時必須配戴助聽器，因此，她希望任課老師能配戴發射器，並解釋這樣才能將聲音傳送至小逸的接受器，經助聽器放大後讓小逸聽清楚老師說的話。此外，小逸媽媽還拿出一疊資料，內容包含聽障的相關資訊及小逸的日常生活種種，她希望我有空時能先把這些資料看過。

接過小逸媽媽給的資料後並看著露出怯生生笑容的小逸，此時的我有點惶恐，因為雖說我本身是特教系畢業，但主修資優組；雖然我修過身障類的課程，但卻僅止於理論的部分，畢竟我從未教過聽障兒童，所以不禁思索著以後該如何協助小逸，讓她可以快樂、適性的發展…

貳、如何協助班上的特殊兒童

我很明白隨著「回歸主流」思潮及「融合教育」理念的興起，特殊兒童進入普通班就讀已是特殊教育的重要趨勢，而班上有特殊兒童也是必然的結果，因此我打起精神，決定跨出我的第一步來面對這項未知的挑戰。因此，除了與小逸媽媽不斷的溝通外，我也參考了一些學者的看法(何華國，1995；吳武典，2005；蔡昆瀛，2001；顏士人，2003)，在環境、教學和班級經營上做了以下的調整：

一、環境的調整—營造無障礙環境

(一)座位

為了方便小逸讀話、專注及參與，所以將其座位安排在靠近老師的位置。

(二)方位

告知所有任課老師在上課時要避免背向光源或窗戶，以免造成小逸讀話困難。

(三)地板

教室鋪設軟墊，以降低大家走動時所發出的聲響。

(四)標示

教室環境設置無障礙空間；所有設施旁設有清楚、醒目的標識(如圖片、文字或有色

膠帶等)，以提供視覺線索。

二、教學技巧－彈性變通

低年級的課程，幾乎都由級任老師一手包辦，不過還是有四節課是由科任老師任教，因此先與科任老師說明小逸的情形是很重要的任務，除了請他們在任課時配戴發射器之外，也希望他們在教學上可以提供以下的協助：

(一)預示

任課老師在講話前先示知小逸，讓她可以注意有關的視覺與聽覺線索。

(二)說話

任課老師說話的音量、語調與表情盡量保持自然；速度則適中，避免太快或太慢，也不要特別大聲或口形過於誇張。

(三)課堂輔助

任課老師在提示新教材時，善用輔具，輔以視覺性媒體、發給課堂講義或將關鍵字詞寫在黑板上，幫助小逸學習新教材。當發現小逸面露疑惑，可能不了解講授的內容，就再說一遍，或改以筆談、換句話說等方式使其領會。必要時也對課程內容進行調整。

(四)對話訓練

任課老師講課時，盡量說出簡短完整的句子，以避免單一字詞對讀話不易。多使用「開放式」問話，不要只回答：「是」或「不是」，而是讓小逸複述句子或回答問題，以確定她是否了解老師說的話。

(五)合作學習

採用同儕指導或合作學習的方式，幫小逸找個小老師(愛心小天使)，作為她的友伴，以便在任課老師指定作業或團體討論時，

可以隨時幫助小逸。

(六)預習

提早告知作業內容或授課大綱，讓小逸有充分的準備時間；也可讓小逸媽媽在家先協助她預習，這樣才可以達到事半功倍的效果。

(七)成功經驗

多提供小逸成功的經驗與表現的機會，以增進她的自我概念與自信心。

(八)具有體諒心、愛心和耐心

理解小逸容易分心是因為她比一般學生在上課時更容易疲倦，因專注的讀話與聽講是相當耗費精神的。

三、班級經營

引導孩子將心比心，營造合諧關係

(一)配合學校的「特教宣導週」

透過海報、影片宣導等方式，讓全校師生認識各種障礙學生及了解其特殊需求，並灌輸他們接納、關懷與協助聽障學生的觀念，以營造班上和諧的學習環境。

(二)舉辦班級闖關活動

讓班上孩子親身體驗「聽不到」的感受，除了勉勵孩子能珍惜感恩自己所擁有的一切外，並進一步啟發同理心，以尊重和關懷來接納小逸。

(三)鼓勵孩子耐心的「傾聽」

小逸戴上助聽器後，與人交談不會太吃力，不過有時候語音的發音(尤其是二、三聲)不太標準，答話的反應也會慢一點，剛開始小逸都會被取笑，後來經由不斷的引導後，孩子們也能學著包容小逸。

(四)秉持「公正」原則

遇有爭端都能秉公處理，不因小逸的特殊情況而偏袒她，讓班上孩子明瞭每個人都是平等的。

(五)「天生我材必有用」

讓班上孩子知道每個人都是獨一無二的，要學習欣賞別人和肯定自己。

參、親師合作，創造雙贏

家長和老師對孩子而言都是具有高度影響力的人，深深的影響了孩子的行為和表現，因此，家長與老師的關係是教育的合夥人，須建立緊密結合、攜手合作的關係，所以小逸媽媽也和老師一樣，在孩子的學習過程中，扮演了積極主動的參與者角色。

親師合作的途徑如下：

一、基本資料建檔

新生訓練當天，我發下一份資料（如附錄一）請所有孩子帶回去讓家長填寫，並於開學後由孩子交回，內容包括：家長和孩子的基本資料、孩子的各項學習需求、家長的管教方式和對孩子的期望等，以便讓我對孩子們有初步的了解。

二、電訪家長

開學前先打電話電訪小逸媽媽，進一步了解她的想法、小逸的特殊需求或需要老師配合的事項，希望藉由初步的溝通能奠定良好的親師關係。

三、發揮班親會的功能

先徵求小逸媽媽的同意，在第一次的班親會中向大家說明小逸的情形，讓其他家長也能以同理心來接納小逸，更藉由班親會所建立的班級聯絡網、所出版的班刊和所舉辦的班遊、晨光老師教學(如附錄二、三。由家

長們依專長及興趣擔任，小逸媽媽也會來說故事)或全校性活動(家長們會來幫忙運動會的化妝進場)等，讓家長們多多相處，拉近彼此之間的感情。

四、暢通親師溝通管道

採用家庭聯絡簿、電話、電子郵件等方式，作為與小逸媽媽溝通的途徑，讓雙方隨時掌握小逸的情形，若遭遇任何問題，也可立即解決。例如：告知當天的課程有哪裡需要小逸媽媽幫忙複習、老師何時要幫她進行補救教學或小逸今天哪裡表現得很好等。

五、發揮教師專業知能

除了讓小逸媽媽了解小逸每一學期的學習計畫外，也讓小逸媽媽體認孩子的差異性，了解孩子的現況、能力與需求，對孩子有正確的期許與抱負。當然，為人父母，「望子成龍，望女成鳳」是人之常情，但過高的期望也讓小逸產生了不少壓力，在與小逸媽媽多次溝通後，她也慢慢學著欣賞小逸的優點，而不是一味的要求她在課業上有所表現。

六、提供相關的社會資源與諮詢單位

身為障礙兒童的家長們要付出比一般家長更多的心力與耐心，因此，他們更需要社會資源的協助。例如：社團法人聲暉協進會、社會局、特殊教育資源中心、師範院校特殊教育諮詢專線、衛生局及醫療服務資源。

七、提供親職教育資訊

教養特殊兒童是一條漫長的道路，因此，我會不定期的提供小逸媽媽親職教育研習或相關資訊，也提醒小逸媽媽對孩子的態度應一致，勿因小逸生理缺陷而產生補償心理，對她過度溺愛，不然不僅會剝奪她的學習

機會，也會養成依賴的心理。

八、分享關懷，共同合作

親師共同秉持「個別化」與「正常化」原則，鼓勵小逸和自己比較，只要有好表現或比自己進步，親師就會共同給予正增強(例如：蓋獎勵章集點換禮物)，如此一來學校教育與家庭教育才能相輔相成。

肆、結語

雖然和小逸只有短短二年的相處，但看著她從怯生生的害羞女孩蛻變為活潑愛笑的小天使，彷彿化為一隻翩翩起舞的彩蝶，心裡實在有滿滿的感謝。感謝讓我教到小逸這隻小彩蝶，感謝所有任課老師的協助，感謝班上所有小朋友的貼心，更感謝小逸媽媽從不缺席的熱情參與……我也深信只要「老師用心、家長關心、孩子開心」，大家都是最大

的贏家。

參考資料

何華國(1995)。特殊兒童心理與教育。台北市：五南。

吳武典(2005)。融合教育的迴響與檢討。教育研究，136，28-42。

林玫伶(1999)。笑傲班級：班級經營實用秘笈。臺北：天衛文化。

蔡昆瀛(2001)。聽覺障礙幼兒的發展特質與教育策略。國小特殊教育，32，29-36。

賴秋江、曾冠蓉、許碧月(2001)。教室 high 課：班級經營 100 招。臺北：天衛文化。

顏士人(2003)。無聲世界,有情天地:聽障兒童回歸主流之經驗分享。師友，434(3)，86-89。



親師合作對脊柱裂幼兒就讀學前融合班之成效



林甚組

台中縣學前特教巡迴輔導教師

壹、前言

脊柱裂(Spina Bifida)是神經管背側融合異常畸形之先天性疾病，是中樞神經系統中最常發生的缺損，可能發生於脊柱的任何部位，較常出現在腰椎薦椎部位，而造成行動與自理上的障礙。脊柱裂可分為隱性脊柱裂(spina bifida occulta)和顯性脊柱裂(myelomeningocele)。顯性脊柱裂是指覆蓋脊髓神經的骨骼缺損，神經纖維和其他在脊柱內的髓質外露，其損傷的範圍包括了脊柱與脊髓膜，常合併水腦症(hydrocephalus)與奇阿裡畸形(Chiari malformation)。顯性脊柱裂因控制下肢、膀胱及肛門的神經受損，易導致下肢癱瘓及相關器官功能缺陷，最常見者為大小便失禁、便秘及泌尿道感染等問題(施雅彬，1996)。

顯性脊柱裂如果在早期就將水腦問題解決，並不會有認知上的困難，但可能因身體上的缺陷與生理上的不便，導致個人心理或人際互動的阻礙。因此，在成長過程中的心理建設、生活自理訓練與復健治療皆有賴親師共同合作，才能降低個案身心之阻礙，建立良好自信心與自我價值。

貳、個案背景資料

一、個案基本資料

姓名：阿駿(化名)，六歲男生，就讀某私立托兒所大班，接受學前特教巡迴輔導老師每週一次的輔導(98年6月前)。

二、家庭背景

阿駿家中三代同堂，上有一位姊姊。由於下肢的殘缺，雖為長孫並不受祖父母疼愛，爸爸因工作較忙，主要照顧工作都由媽媽負責。在三歲左右，曾持續一段時間的復健治療，後因經濟困難便停止到醫院。媽媽將在醫院所學，持續訓練阿駿，所以在上托兒所前他已能扶人或物行走。媽媽常自責因疏忽產前檢查，以致讓孩子終身殘缺，也對於沒有家人的共同支持感到無奈，加上阿駿需長期包尿布增加許多開銷，經濟壓力亦讓她喘不過氣，有時覺得自己身心俱疲，卻又不忍將孩子放著不管。

三、阿駿身心狀況

阿駿左膝蓋以下截肢，右腳無腳指頭，中班下學期上托兒所時，左腳穿義肢，右腳小腿以下沒有知覺，穿著拖足板，能以雙手扶桌子、牆壁或成人的手橫著行走；但他無

法獨立站立或行走，對大小便沒有覺知能力。阿駿的精細動作及手眼協調能力佳，口語理解及表達良好，可是欠缺主動與同儕互動能力，對不常接觸的人防衛心很強，不願與人交談互動，臉上鮮少笑容；對自己的障礙狀況非常在意，不願別人碰觸，曾問媽媽：「我的腳什麼時候會長出來？」

四、問題概述

(一)學前巡輔老師評估

- 1.阿駿對人的防衛心過強，情緒起伏較大，負面情緒出現時就不願與人講話，影響人際互動與學習成效。
- 2.媽媽對阿駿的障礙過於自責，間接影響阿駿面對自己症狀的心態。
- 3.須由他人處理大小便問題，自尊心受挫。
- 4.阿駿體型微胖，上下樓梯須由成人抱，增加照顧者負擔。
- 5.獨立移行能力不足，影響其探索學習機會。

(二)物理治療師評估

- 1.雙下肢為中度肢障且低張，肌力不足，動作受限。
- 2.下肢無力需穿著義肢與足墊輔具，蹲跪站走跳之動作及協調能力差，平衡能力不好。
- 3.移位有困難，需扶助。
- 4.肌耐力差容易疲倦，移位5-10公尺須休息。
- 5.上肢肌力弱未強化，動作協調不靈活，未能彌補下肢缺陷所形成之動作不便。
- 6.腹肌與腰部皆無力，骨盆控制差，動作

與平衡能力受影響。

參、親師合作歷程

不論哪一類障礙孩子在學習與發展上的介入，家長或家庭的積極參與是介入成效的重要關鍵(何華國，2009)，若要使家長全力投入則必須瞭解家長對於自己角色的認同，提供家長需要的訊息與可執行之策略(Trivett & Dunst, 2009)。學前巡迴老師透過不定期的面談、電話聯絡等，循序漸進與家長溝通互動，如提供學習教具、書籍與示範引導方式，並連結專業團隊資源協助，終於取得媽媽的信任與參與並在孩子身上看到了成效。

一、先與媽媽建立信任關係，同理媽媽的心情與照顧阿駿的辛苦，進而分享巡輔老師觀察阿駿所發現的問題，及這些問題會造成後續哪些影響等，經巡輔老師分析後媽媽才知影響這麼嚴重，也願意與巡輔老師配合後續的介入。

二、邀請媽媽入班進行班級特教宣導，由巡輔老師引言，媽媽講述阿駿從小到大在照顧上的困難，與阿駿一路上努力學習爬行、扶物行走的艱難，讓老師及小朋友對阿駿更瞭解，進而避免誤解或可能的言語傷害。

三、建立信任關係後，媽媽會主動電話聯繫或在巡輔老師入園(所)服務時找時間與巡輔老師互動，訴說日常生活中諸多遭遇之困難，巡輔老師會傾聽並給予媽媽精神上之支持，同時也分享其他成功的案例鼓勵媽媽，提昇她面對困難的勇氣與信心，引導其走出內心陰霾。

四、因阿駿的防衛心太強但自信心嚴重不足

，因此教導媽媽在阿駿出現正向行為時一定要及時給予鼓勵與肯定，以建立自信心。在媽媽帶阿駿上學時，巡輔老師在教導阿駿的同時，也示範如何增強其良好表現讓媽媽學習。後續在運用上若遇到任何狀況媽媽皆會主動與巡輔老師溝通，由巡輔老師提供策略再嘗試。

五、為提升阿駿主動與人互動的動機與能力

，托兒所老師與媽媽漸進式引導阿駿對較常遇到的人打招呼，在學校與家中同步練習，剛開始他較不願意開口，讓他用揮手與小聲問候，待阿駿練習一段時間願意嘗試後，再要求他露出笑臉並放大音量。

六、與阿駿互動時，提供他成功的機會，建立自信心與正確價值觀。讓阿駿帶教具回家操作練習，請媽媽協助複習基礎認知，以提昇阿駿認知能力和同儕學習的自信心。

七、因阿駿無法自行如廁，媽媽花在協助他如廁的時間很長，與媽媽溝通阿駿如廁自理訓練的必要性與方法，請媽媽在家練習，降低媽媽的負擔及阿駿因需依賴他人而產生的挫折感。

八、提供媽媽有關特殊孩子努力克服障礙，開朗迎向未來的書籍與阿駿分享，幫助他建立自我價值。(例如：蓮娜瑪麗亞、四指鋼琴家—李喜芽、五體不滿足……)

，請媽媽安排全家出遊，帶阿駿開拓視野增加生活經驗，亦訓練阿駿與其他家人適應眾人目光。

九、申請物理治療師入園服務，協助提升阿

駿的肌耐力及站與行走的基礎動作能力，請媽媽配合物理治療師每次入園服務時間，由治療師示範較簡單的動作，讓媽媽嚐試引導看看，抓到要領後回家積極練習。

肆、成效評估

一、人際互動：

能大方的跟巡輔老師分享生活中發生的事情。托兒所老師：「現在他和班上小朋友相處融洽，心情開朗，對不常見的老師也能用笑臉面對，進步很多。」小朋友看到阿駿可獨立站立會拍手鼓勵，還有一位小朋友說：「如果你可以自己走路，我就請你吃糖果。」

二、面對障礙的心態

有位小朋友當著阿駿的面跟巡輔老師：「他不會自己走路。」巡輔老師：「他快要可以自己拿拐杖走路了。」阿駿：「對啊！我媽媽每天都幫我做復健，讓我練習拿拐杖走路。」對於他人無心的話語，阿駿已能用正面的態度和語言回應了。

媽媽安排全家到高雄海生館出遊，阿駿可在人群中或行走或坐輪椅，媽媽已能適應眾人對阿駿的目光，對阿駿的愧疚感也有突破。媽媽：「這一年多看到孩子在心態上有很大的轉變，變得較開朗也比較不在意別人看他的感覺，感到很欣慰。」

三、如廁訓練

日常生活中如廁仍需成人協助，媽媽曾讓他練習坐馬桶，但即使坐著他也不知道自己是否大便了，以致放棄練習。如廁自理訓練因家長未能突破訓練方法，以致僅達到部份自理能力（在協助下可自己擦屁股）。

四、移行能力

能自己扶著扶手一腳一階走上三樓，下樓時慢慢移動仍可從三樓自己扶著扶手走下來。行走時只用單手輕輕扶著成人即可往前行走而不是橫著走了。可自行攀爬繩梯上平台溜滑梯下來。已能使用手拐杖移動身體，但穩定度仍需再加強練習。

五、後續成效追蹤

阿駿進入國小就讀後，學前巡輔老師於開學三週後到國小追蹤其適應狀況，導師分享：「他很獨立，做任何事情都不需要老師操心，和同學的相處也很融洽，你們把他訓練得很好。」觀察其行走練習的成果，已經可以不拿拐杖獨立大步走約5-6步。因使用手拐穩定度還不夠好，學校為他準備助行器，方便他到別的地方上課時能行動自如，阿駿下課時間會推著助行器走出教室外和同學玩，開朗自信的笑容在他臉上綻放。

伍、結語

特殊幼兒進入融合環境中就讀有諸多困難，以阿駿的狀況，雖然沒有智能方面的問題，但日常生活的照顧卻需要多一位助理老師的協助，這並非每一個園(所)皆願意提供的人力，但因所長的貼心安排，讓家長與學校的互動有良性的開始，加上家長對學前巡輔老師與物理治療師的信任願意配合，也不

斷分享孩子的各種狀況尋求解決之道，使得親師合作有良好的成效。另外，由於媽媽不斷的努力，讓爸爸看到進步的成果，也帶動爸爸願意在家協助孩子復健，降低媽媽的壓力與負擔。在親師溝通過程中，巡輔老師給予媽媽支持的力量，引導媽媽釋懷心中的罣礙，間接影響孩子正向面對障礙的心態。看到孩子開朗自信的笑容與獨立自主能力漸漸培養起來，也讓媽媽逐步走出內心的陰霾。因此，學前融合班親師間的合作，受惠的不只是特殊幼兒，而是特殊幼兒整個家庭，這不只是雙贏而已，可說是全贏！

參考文獻

一、中文部分

何華國(2009)。特殊兒童家長親職教育。台北五南出版社。

施雅彬(1996)。從神經生理損傷談脊柱裂與脊髓脊膜膨出。特教園丁，11，57-64。

天成醫療體系(無日期)。顯性脊柱裂---脊髓脊膜膨出。2010年3月10日，取自：<http://www.tcmg.com.tw/doctor/dr1-12/pedns/tcs/mmc/aperta.htm>

二、英文部分

Trivett, C. & Dunst, D. (2009). Community-Based parent support programs. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, May, 14.



參訪中國特殊教育機構之我見

簡雯敏

宜蘭市黎明國小教師

壹、前言

近年來，海峽兩岸因政治上的和諧氣氛，促使經濟、文化上的交流日益頻繁，兩岸特殊教育工作者互訪、講學、合作的學術交流活動愈漸蓬勃，加上兩岸文化有其同源性，使得臺灣於特殊教育的發展與成果，對中國的影響力是有著舉足輕重的地位(蘭嵐、吳永怡，2008)。此次筆者能參與東華大學身心障礙暨科技輔具研究所安排的兩岸交流參訪之行，並藉此機會深入了解特殊教育在中國的發展情形，著實是個難能可貴的經驗！

貳、中國及臺灣特殊教育發展現況及比較

在參訪了南京市特殊教育職業技術學院、南京市盲人學校、杭州市楊綾子(啓智)學校、杭州市聾人學校及上海徐匯區星雨兒童康健院(專收學齡前自閉症兒童的私人機構)等五個特殊教育機構過程中，有幸與各校主管座談，吸取各方資訊，並從中將中國及臺灣目前特殊教育在現行法規、施行對象、特殊學生鑑定與安置、師資及無障礙設施方面的施行現況做簡要歸納及比較：

一、現行法規

(一)中國

目前特殊教育相關法律體系可概分為四大層次：

- 1.憲法(1999)：第四十五條條文明定「國家和社會幫助安排盲、聾、啞和其他有殘疾公民的勞動、生活和教育」，此為中國發展殘疾人特殊教育事業的基本法律依據(朱斌、黃小娟，2008)。
- 2.義務教育法和殘疾人保障法
 - (1)義務教育法(2006)：其第六條條文中提及「國務院和縣級以上地方人民政府應當合理配置教育資源，促進義務教育均衡發展，保障殘疾的適齡兒童、少年接受義務教育」。
 - (2)殘疾人保障法(2008)：此法對殘疾人的權利和義務，政府和社會的責任以及殘疾人的康復、教育、勞動就業、文化生活、福利、環境和法律責任作了規定。
 - (3)殘疾人教育條例(1994)：內容臚列從學前教育、義務教育、職業教育、普通高中以上與成人教育等特殊教育規範，以及相關的保障與獎懲規則。
 - (4)各省、市、自治區政府和教育部門制

定的具體規定和地方法規。

(二)臺灣

1. 「特殊教育法」(2009)：是臺灣在實施特殊教育志業的核心依歸，它朝著長度(就學年齡向下延伸至三歲，向上可進入大學學習)、寬度(提高特殊學生的入學率，並增加特殊教育的類別和程度)和高度(提升特殊教育的質量，為特殊學生提供合適的個別教學計劃和教學服務)的三度空間在發展(朱斌、黃小娟，2008)。
2. 身心障礙保護法(2004)：至2009年修正為身心障礙權益保障法，此法詳細地規定及維護身心障礙者之權益，並保障其平等參與社會、政治、經濟、文化等機會。

在特殊教育的推動上，臺灣多年來已持續的修法，為身心障礙者爭取最大的權益；相較之下，大陸特殊教育的立法起步較晚，因而在法令的完備程度上仍有進步空間。若能將身心障礙兒童接受適當教育列入法定保障，並對特殊教育的經費保障、資源配置、教學管理、師資質量等作出具體規定，如此一來，各省縣市教育人員在執行特殊教育時，就有法源依據可採取一致性的做法，當可有效提升中國身心障礙兒童的入學率。

二、特殊教育之對象

(一)中國

根據中國國務院批准的「第二次全國殘疾人抽樣調查殘疾標準」(2006)，將身心障礙者分為視力殘疾、聽力殘疾、言語殘疾、肢體殘疾、智力殘疾、精神殘疾、多重殘疾等七大類別。

(二)臺灣

依據身心障礙者保護法(2004)將身心障礙者分為十六項類別，及身心障礙權益保障法(2009)將障礙分類改以身體系統構造或功能，有損傷或不全導致顯著偏離或喪失等八大類，如：①神經系統構造及精神、心智功能；②眼、耳及相關構造與感官功能及疼痛；③涉及聲音與言語構造及其功能；④循環、造血、免疫與呼吸系統構造及其功能；⑤消化、新陳代謝與內分泌系統相關構造及其功能；⑥泌尿與生殖系統相關構造及其功能；⑦神經、肌肉、骨骼之移動相關構造及其功能；⑧皮膚與相關構造及其功能。

一般來說，教育越是發達的國家或地區，實踐特殊教育的範圍相對的較為廣泛，它所包含的特殊兒童類別也就越多樣化。由上可知，雖然臺灣從原先的十六項分類縮減為八大類，然事實上依身心構造或功能將身心障礙者做區分，無非是想針對有「特殊需求」之學生，提供更適當的教育及相關福利服務；而中國特殊教育實施對象會因地區的情況而異，目前特殊教育實施對象仍以視力殘疾、聽力殘疾、弱智兒童等為主，其他類型的學生接受特殊教育的管道較少。且由於部分類別的特殊學生難以依法令定義分類，如患有自閉症(在中國被稱之為孤獨症)之兒童若想在普通教育系統中成長，被排拒的可能性非常高。

三、特殊學生的鑑定與安置

(一)中國

1. 鑑定：中國特殊兒童的鑑定是在醫院進行，待鑑定分類後，可向當地殘疾人聯合會申請殘疾人證，享受

國家的各項福利政策。

- 2.安置：身心障礙兒童可透過下列三種形式接受義務教育：(1)在普通學校隨班就讀；(2)在普通學校、兒童福利機構或者其他機構附設的殘疾兒童、少年特殊教育班就讀；(3)在殘疾兒童、少年特殊教育學校就讀。然而鑑定後的殘疾兒童須安置於何處就學，並無法律強制規定。

(二)臺灣

- 1.鑑定：由縣市主管教育行政機關設特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會(簡稱鑑輔會)，聘請衛生及有關機關代表、相關服務專業人員及學生家長代表為委員，處理有關特殊教育學生鑑定、安置及輔導事宜，有關之學生家長並得列席。
- 2.安置：身心障礙學生依「教育基本法強迫入學條例施行細則」(2004)接受義務教育，而教育安置型態可分為特殊教育學校、一般學校特殊教育班、資源班、普通班、巡迴輔導、在家教育以及床邊教學等形式。

中國目前對於特殊學生之鑑定工作多仰賴醫院評估，再由教育工作部門配合社區將孩子安置在學校中，但大都以安置在特殊教育學校為主，資源教室及融合教育尚處萌芽階段，至於個別化教育方案(簡稱IEP)的特殊教育服務也因尚未立法規定，所以實施的內容皆由各校自訂；而臺灣則有特殊教育各相

關法令及各縣市政府成立的鑑輔會把關，並針對特殊兒童之特殊需求，研擬特殊教育之服務，才得以讓所有身心障礙學生都能享有受教育的權益。

四、師資

(一)中國

目前僅有四所高等師範院校設有特殊教育系所、兩所大專層次特教專業、三十四所中等特教師資培訓機構，每年培養的特教專業師資不到五百人，根本無法滿足教學市場上對特教老師的需求。

因此雖然「殘疾人教育條例」(1994)第37條明確規定特殊教育教師資格證書制度，但卻缺乏施行措施來保障落實，目前只在經濟繁榮的上海率先實施，其他省市並未得到普及(朱斌、黃小娟，2008)。

(二)臺灣

1979年頒布的「特殊學校教師登記辦法」中，明文規定了從事視覺障礙、聽覺障礙、肢體殘障、智能不足、言語障礙、身體病弱、性格或行為異常及資賦優異等類教育工作之教師的登記資格，在各類特殊教育師資培育制度的管道也更加多元化，不僅注重特殊教育師資的質量，也提升了特殊教育教學的水準。

由於缺乏法律的規範及師資培育機構的短缺，致使中國培育的特殊教育師資不敷需求，也使得特殊教育的發展與普及受到限制；反之，臺灣重視特殊教育師資的正規化與專業化，因而將特殊教育納入了師範體系及大專院校教育學院的培育系統，給予特教師資更專業的課程訓練，這是值得中國參考的

作法。

五、無障礙設施

(一)中國

殘疾人保障法未明確、具體的規範及立法、執法者皆非專業人士，無法對無障礙設施做良善的規劃，導致公共場合中，無障礙設施十分缺乏，甚至導盲道的設置，錯誤百出。

(二)臺灣

對於無障礙設施的法令規範，是依據憲法(2005)、身心障礙者權益保障法(2009)、建築法系建築技術規則(2006)及特殊教育法(2009)，以落實各公共建築物能設置供身心障礙者使用及行動之設施設備。

參、參訪中國特殊教育機構之感想與心得

針對參訪五所特殊教育機構之感想與心得，概述如下：

一、現今特殊教育的世界潮流已走向融合教育，但要在中國推行卻仍是困難重重

- 1.缺乏健全的政策及法規，來保障特殊兒童的受教權益及特教師資的培訓質量。法源也是政策擬定與執行的實質依據，爲了確保特殊教育的長遠發展，因此相關法令的增訂是當務之急。
- 2.師資培育管道不暢通，是中國特殊教育未能進步的重要原因之一。目前在中國設有特殊教育系所的大專院校極少，因而導致特教師資嚴重缺乏。臺灣的特教師資培養行之有年，已有完備發展，或許可考慮藉由校際學術交流，讓陸生來臺接受特教師資訓練，或是開放臺灣取

得資格認證的特教師資在中國服務等方法，作爲中國特教師資培育階段性的替代銜接。

- 3.雖然中國政府提倡零拒絕的教育理念，然而班級學生人數過多也是美意無法落實的癥結。一個普通班級裡通常有五、六十位學生，有時甚至高達七、八十名，對於隨班附讀的特殊學生，老師恐怕是心有餘而力不足。若能落實小班教學，或是班級另設有生活輔導員來輔助教師教學與特殊學生學習等配套措施，定能改善此問題。
 - 4.政府單位缺乏相關配套措施則是另一個值得重視的問題。以無障礙環境的設置而言，由於不是專業人士負責規劃，難免漏洞百出。例如鋪設盲道和電線杆爲兩個不同部門之責，故出現將盲道引向電線桿之窘況。因此就無障礙設施設備政策，應由特殊教育專家進入決策單位，審慎研擬法規，才能解決根本問題。
 - 5.特殊教育觀念未能普及至一般大眾，也導致身心障礙孩童之家長未獲得應有的相關教育資訊與支持，以及身心障礙學生於教育及就業銜接時所面臨的問題，再再的都嚴重影響到身心障礙者接觸群體、融入社會的機會。除了加強一般民眾對於特殊教育的認識之外，中國政府應對於企業雇用身心障礙者給予表揚、減稅等實質鼓勵，方能帶動社會接納身心障礙者的風氣。
- ### 二、中國致力於特殊教育不容小覷之處
- 由於中國有政府的政策背書與強大的金

援後盾，因此特殊教育起步雖晚，卻也可見其蓬勃發展的景象。若是中國政府能更積極的落實各項特教政策的美意，並向特殊教育早已發展完備的各國取經，乃至於延聘國外專家協助輔導，改善並強化現行特殊教育的內涵，假以時日，中國的特殊教育定能更上層樓。

肆、結語

特殊教育的普及與落實是衡量一個國家現代化的重要指標，也是彰顯社會民主與經濟繁榮的櫺窗，特教品質的提昇更是現階段刻不容緩的課題。衷心期盼海峽兩岸對於特殊教育都能愈加重視，進而攜手合作、持續推展，讓身心障礙族群有更多機會融入人群並與社會接軌！

參考資料

朱斌、黃小娟(2008)。兩岸特殊教育之比較。現代台灣研究，2008(2)。網路資料，

取自 <http://qkzz.net/article/7941af6b-f5d4-46a8-9e7f-dc1566218605.htm>

蘭嵐、吳永怡(2005)。海峽兩岸特殊教育狀況之比較與思考。臺東特教，27，56-61。

中華人民共和國憲法(1999修正)。

中華人民共和國義務教育法(2006修正)。

中華人民共和國殘疾人保障法(2008修正)。

中華民國憲法(2005修正)。

身心障礙保護法(2004修正)。

身心障礙者權益保障法(2009修正)。

建築法系建築技術規則(2006修正)。

特殊教育法(2009修正)。

特殊學校教師登記辦法(1979修正)。

第二次全國殘疾人抽樣調查殘疾標準(2006)。

殘疾人教育條例(1994)。

殘疾人證管理辦法(2008)。

關於開展殘疾兒童少年隨班就讀工作的試行辦法(1994)。



刊名：東華特教第43期
出版機關：國立東華大學
編者：國立東華大學
出版年月：民國九十九年七月
創刊年月：民國八十年十一月
刊期頻率：半年刊
其他類型版本說明：本刊同時登載於教育部特教通
報網，網址為<http://www.set.edu.tw>
定價：新台幣180元

GPN:2008000347
著作權利管理資訊

ISSN:2218-4260