

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

曾怡婷

國立台南師範學院特教系

東台灣特殊教育學報
民 91, 4 期 177-202 頁

摘 要

本研究乃一系列研究中的第二個研究，採訪談方式，蒐集四位語言治療師及兩位特教教師對無口語兒童溝通教學時，其溝通互動歷程中使用溝通策略的情形，並建構第一個研究所發現展的「溝通歷程模式圖」。研究者事先寄一卷錄影帶供受訪者參考，其參考對象為嚴重語言發展遲緩之無口語兒童，之後再逐一就訪談大綱訪問六位受訪者。本研究採質化研究進行分析歸類，研究結果依下列八項予以說明：一、注意與觀察孩童的溝通需求；二、猜測的方法與猜不出時的技巧運用；三、猜對的比率與猜對的憑據；四、溝通策略的使用；五、溝通策略的習得；六、對建構「溝通策略歷程模式圖」的看法；七、溝通訓練中家長參與的重要性；八、專業團隊對溝通訓練的需求度。本研究指出語言治療師面對無口語兒童所使用的溝通策略與特教教師所使用的，可以互為幫補，研究結果並可供語言治療或特教專業訓練參酌與精進之用。

關鍵詞：溝通策略模式、無口語兒童、語言治療師、特教教師

壹、緒論

一、研究緣起

教學歷程可說是一系列溝通互動的運行(Hodge, 1993)，廣義言之，教學中亦是一種生命與生命的對話；一闕內在生命的『協奏曲』。而教師對自己教學歷程的反省與分享，是專業知識的再建構，更是專業成長的大躍進。所以，如能將語言治療師或特教教師面對個案溝通時，其所思所為的內容訴諸文字語錄，再予以內容分析。此乃教學者與學習者溝

通互動時內在知識的披露，一來可作為特教教師自身專業成長再出發的腳本；二來可作為語言治療師職前專業培育的典範。此舉不論是專業成長的經營；抑或是職前培育的養成，皆應經歷「脫去舊人穿上新人」的過程。

嚴重語言發展遲緩兒童的溝通教學，是語言治療師及特教教師的一大挑戰，尤其是面對無口語兒童的溝通教學時，溝通策略的使用更是溝通教學中必備的技能。溝通理論中的溝通技巧、溝通策略，有所謂的：功能性溝通(Functional communication)、引導式溝通(Mand communication)、自然溝通法(milieu

communication)，雖然諸多著作提到溝通情境教學的策略(林宏熾，民 87；Alvares, ; Falor, & Smiley, 1991；Dyer, ; Williams, & Stephen, 1991；Owens, 1995)，但對於溝通進行中，教師所採用的策略，其方法、步驟、原則、及其使用效果評鑑之指標，卻鮮少人研究，所以，面對無口語兒童溝通教學時，最感缺乏的是：溝通情境教學中，語言治療師或特教教師對自身所採用的溝通策略，其所產生的溝通效能如何判定為有效或無效，換言之，溝通教學者其背後的策略知識與理念為何？其對溝通教學策略的反省與溝通效能的評鑑依據為何？亟需研究，以供教學者自我評鑑溝通效能之參酌，甚至，評鑑的指標有哪些？有哪些因素是溝通效能評量的重點？實有待吾人的研究，以建立溝通教學的評量基準，及建立溝通教學的衡鑑系統。

因此，本研究乃承繼研究者此一系列的研究(pilot 1)(曾怡婷，民 88)再續的研究(本研究是 pilot 2)，先前第一個研究結果：已整理出十二個溝通策略，並且勾勒出教師對無口語個案採用溝通策略時之歷程模式圖(如圖 1)。本研究之研究目的擬在第一個研究的基礎上，再度深掘語言治療師與特教教師面對無口語兒童溝通時，其所使用的溝通策略，及其對溝通策略的知識、理念、對溝通策略歷程模式圖的看法，等諸多問題的探討。

溝通的內涵豐富而且複雜，溝通的過程牽涉諸多相關的理論與學理，研究溝通歷程的內涵(曾瑞真、曾玲泯，民 89)，誠非易事。本研究最主要是以社會互動論中溝通引導者自身的心理對應技巧，來研究教師面對無口語兒童的溝通教學技巧的應用，以及所衍生出的溝通評量或溝通效能評鑑的問題。面對無法以口語溝通的兒童，是教師們深感棘手的問題，在語言治療師極度缺乏的情況下，如

能得知語言治療師在面對無口語兒童時，其溝通教學的技巧及其策略，對於「特教班教師在課堂中如何與無口語兒童溝通」的幫助亦不無小補，所以本研究乃承繼第一個研究，採訪四位語言治療師，蒐集她們在醫院或在特殊學校中，面對無口語的學童，其溝通教學的策略與理念為何；再者，第一個研究所採訪的學前啟幼班教師只有一位，考量在溝通策略的蒐集或溝通歷程模式圖的歸納，恐有偏失。因此，本研究再度蒐集兩位特殊班教師而且此兩位教師，皆為第一個研究之無口語個案的導師(在此研究期間，pilot 1 的無口語個案已晉升入該校特殊班一年級)。

基於上述的種種考量，本研究，擬在第一個研究的基礎上，進深蒐集在語言治療學界及特殊班教師，面對無口語兒童溝通時，其溝通教學策略與溝通歷程的內在知識，進行質化研究，期能提供特殊班教師溝通教學策略使用之參考，或語言治療師自我檢討改進溝通教學策略之參考。

二、研究問題及其目的

(一)研究問題

1. 語言治療師及特教教師對無口語兒童溝通時其猜測的方法與線索有哪些？
2. 語言治療師及特教教師與無口語兒童溝通時，使用哪些溝通策略？
3. 語言治療師及特教教師使用溝通策略對無口語兒童的溝通效果如何？其界定效果的憑據有哪些？
4. 語言治療師及特教教師對本研究第一個研究結果所提出之溝通策略模式圖，意見如何？

(二)研究目的

1. 提供「語言治療師與特殊教育教師對無口語兒童溝通策略」之參考。

童

2.提供「語言治療師與特殊教育教師反省檢討使用溝通策略的歷程」之參考。

名詞解釋

(一)無口語兒童：本研究所指無口語兒童是指非因嚴重情緒障礙或自閉症或因腦性麻痺嚴重導致口腔發音功能的受損而造成口語溝通表達的障礙，亦非因嚴重智能不足造成溝通理解不足及口語溝通表達能力的困難，亦非因神經中樞受損的失語症、構音困難。而是指有嚴重語言發展遲緩兒童，只會發單音，尚無單詞的發展，智力測驗正常或介於臨界智障。個案簡介：是本研究先前第一個研究的個案，如今在此研究(第二個研究)進行

時，個案已晉升為國小一年級，他有發展遲緩的現象，會自己行走，但平衡感不佳，認知能力較一般同儕落後，理解能力比表達能力優，目前就讀啟智班，領有殘障手冊，被鑑定為中度障礙。

(二)溝通策略：所謂溝通策略(strategy)是指語言治療師或特教教師面對無口語兒童溝通時，所使用的方法(methods)、技巧(skills)、計策(tactics)、策劃(manuevers)、謀略(plays)，以及其他有計劃的作法。

(三)溝通策略模式：溝通策略模式是研究者在先前第一個研究所發現的研究結果如今在本研究中將進一步檢測其中的組成要素與順序。圖示如下：

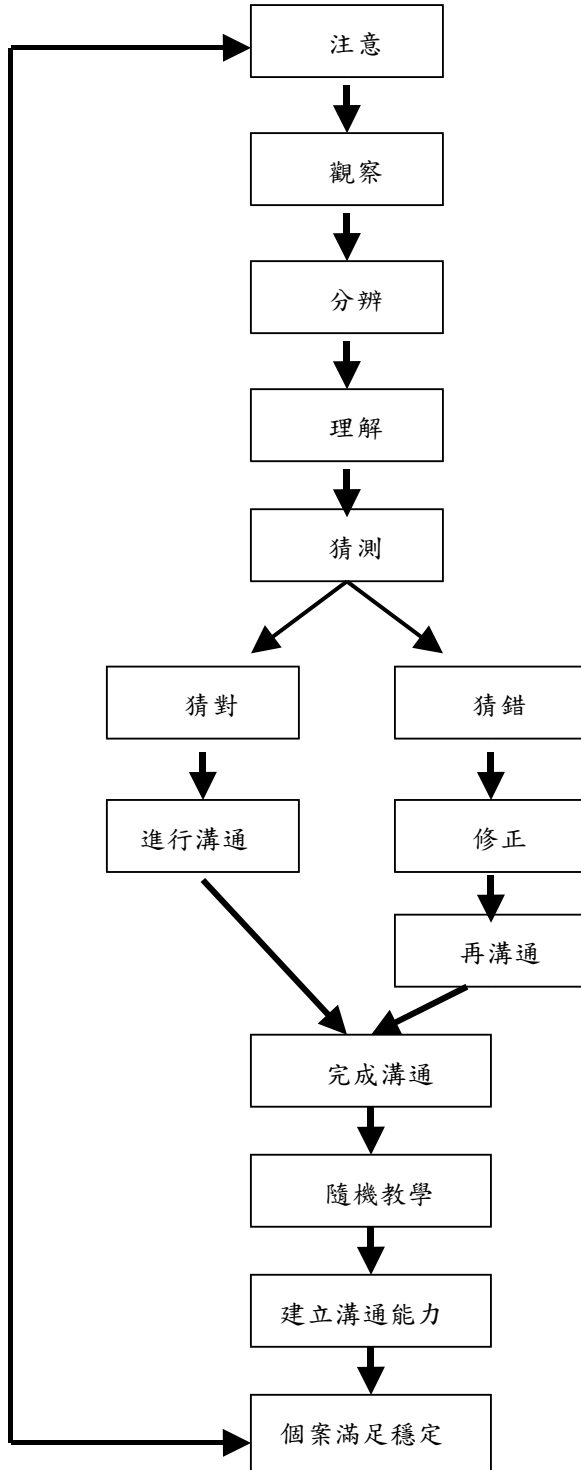


圖 1 教師對無口語幼童溝通策略模式圖

貳、文獻探討

溝通引導的策略，是教師或語言治療師在溝通教學過程中內在知識的轉換與運用。溝通教學策略的運用是溝通教學成效的重要因素(Lang, & Upton, 1991; McLean, 1989)，所以探討溝通策略的運用情形是研究溝通成效的必經之路。人際溝通的歷程極其複雜，有效能的溝通不易達成，因為影響人際互動歷程的因素很多(曾瑞真、曾玲泯，民 85)。然而對於自己在與人溝通互動過程中人際知覺越清楚，而且越精通溝通的技巧、溝通策略的使用，則溝通效能的達成就不難。

溝通策略知識及其運用技巧，即是溝通高手教師很敏銳的知道孩童的溝通能力如何？溝通需求有哪些？懂得如何協助並引導他溝通？在什麼適當時機如何切入重點？何時該幫助？何時不該幫助？又何時應撤除幫助？對一個熟稔溝通技巧的教師或一位優秀的語言治療師，上述的情形對他們而言是溝通技巧的運用，也是溝通策略知識的發揮(Jonker, & Heim, 1992)。甚至，經常反覆思索、不斷的檢討與改進，更能發揮師生溝通互動功能，促使特殊需求學生在各方面的發展能無往而不利。

溝通過程中溝通引導者作決定、下決策的思考模式是影響溝通成效的關鍵(Crais, & Robers, 1991)，是溝通引導者個人內在知識的轉換過程，亦是分析影響溝通效能重要因素的所在，本研究期能透過訪談特教教師與語言治療師的溝通策略使用情形，探討教師們內在溝通策略知識。針對教師內在知識的披露，有些研究是採用個案研究撰寫個案或口述分享個案，對自己施教過程的自我研究

(MacDonald, & Carroll, 1992; Compton, & Shroyer, 1997; Richards, & Barksdale, 1997; Tillson, 1996)，其研究結果皆指稱對於改進教學成效，助益匪淺。如此說明教師教學的反思，是增進教學成效的必經過程(Ertmer, & Newby, 1996)。溝通引導的策略，在諸多的論著中相繼提起，原理原則的說明亦不乏其數(曾進興，民 87a; ; 鄭靜宜，民 90; Dyer; Williams, & Stephen, 1991; Green, & Cobb, 1991; Hollis, & Carrier, 1978; MacDonald, & Carroll, 1992)。但針對溝通教學過程中，教師引導的方法、作決定、選擇策略的思考過程，卻鮮少研究，導致吾人於評量自我溝通成效的憑據，仍付闕如。

無口語孩童的溝通技巧，大多是以臉部表情、手勢、姿態、眼神來傳情達意(林寶貴，民 87; 劉麗容，民 80; 綺寶香，民 87)，而教師從孩童身上有限的線索中，如何運用技巧、使用溝通策略達成溝通效能，是教師專業能力的一大挑戰，在溝通教學成效的研究中大多數的研究以單一溝通行為的類化情況(王芳琪，民 87; 李甯，民 88); 或溝通輔具使用後的持續情形(廖雯玲，民 86); 或探討教師課堂的溝通行為(宋在欣，民 88)，針對師生溝通互動引導的方法及其評量成效的憑據或指標卻極少研究。如此缺乏評判基準的情況下，大多以目測法或行為改進的曲線圖為識別，故其公平性、信度、效度，則有待商榷。

本研究是一系列研究中的第二個研究(pilot 2)，之前第一個研究(pilot 1)是探討學前啟幼班教師對無口語幼童溝通策略的使用情形，採質化研究分析教師對無口語幼童溝通策略的使用與過程，其研究結果分析出十九個情境中，教師採用十二個溝通策略，並

童

歸納出教師對無口語幼童採用溝通策略之歷程模式(曾怡惇, 民 88)。在本研究中(pilot 2), 擬在第一個研究的基礎上再度深掘語言治療師對無口語學童溝通時, 其溝通策略的使用情形, 並檢驗溝通策略模式圖的被接受度及需改進之方向。

特殊教育的終極目標是協助特殊需求的學生融入普通班就讀, 就現階段融合教育未普遍徹底實施的當際, 學生溝通潛能的發揮, 是影響其在特殊班或普通班學習成效的重要關鍵, 諸多研究已顯明(曾進興, 民 91; Ruiz-de, ; Diaz, ; Gonzalez, & Garaizar, 1995; Tillson, 1996; Waterman, 1997; Waterman, ; McErlain, ; Rasinski, & Styslinger, 1997), 學生溝通障礙的情況越獲得突破, 其學習能力、情緒發展皆相隨改善, 問題行為亦隨之減少, 生活適應能力也提高。所以, 學生溝通潛能的開發, 是教師與語言治療師鍥而不捨的努力重點。

特殊教育的功能足以達成, 首賴專業團隊的結合, 溝通能力的教導, 越來越多的作為是在學生的教室中或家中推展的(Jonker, & Heim, 1992), 所以挖掘語言治療師的溝通教學技巧, 讓語言治療的技巧散播在學校教育的環境中, 也讓學校課堂中的溝通情境為語

言治療師與特教教師共同討論, 一起為無口語的學生共商溝通引導的對策, 是當務之急。然而, 在語言治療師嚴重不足(王文容, 民 87, 曾進興, 民 87b; 曾進興, 民 88), 以及溝通教學環境應以學生自然情境為訴求的前提下, 如能得知語言治療師的種種技巧, 或溝通高手特教教師的溝通教學技巧, 以饗同業, 不失為良方, 對增進特殊需求孩童的溝通能力略進棉薄。

參、研究內容

一、研究對象

本研究之研究對象教師是台北縣開心國小(化名)啟智班之老師(代碼 E)、(代碼 F); 無口語兒童參考對象是該班之個案(為原先第一個研究之個案, 在本研究中, 個案已升上啟智班一年級); 另有四位語言治療師是: 台北明明啟智學校(化名)語言治療師(代碼 A), (代碼 C); 台北市某公立醫院語言治療師(代碼 B); 台北市某私立醫院語言治療師(代碼 D)。

六位教師的基本資料: (皆為女性)

代碼	年齡	學位	經歷
A	約四十五歲	美國特殊教育碩士 美國語言病理學碩士 台灣特殊教育博士	從事語言治療教學約十年(特殊學校語言治療師)。

B	約四十五歲	學士(台灣) 美國語言治療進修	從事語言治療教學約十五年，任職台北市某公立醫院之復健部。
C	約四十歲	台灣特殊教育碩士	從事語言治療教學約十二年(其中公立醫院語言治療服務約十年，特殊學校語言治療教學服務約二年)。
D	約四十歲	美國語言病理學碩士	領有美國聽語學會語言治療師執照，從事語言治療教學約十年，任職台北市某私立醫院之耳鼻喉科。
E	約四十歲	學士(台灣)	修過特殊教育學分班，從事啓智教育約四年，普通教育約十年(任職台北縣立開心國民小學)。
F	約四十五歲	學士(台灣)	修過特殊教育學分班，從事啓智教育約四年，普通教育約十五年(任職台北縣立開心國民小學)。

在此研究中的研究對象，有兩位是啓智班特教教師，有四位是語言治療師(其中有兩位在啓智學校擔任語言治療工作，另外兩位在醫院系統擔任語言治療師)，所以在本研究的撰寫內容中，研究者統稱這六位皆為教師，因為一般也稱呼語言治療師為老師；再者，本研究乃著重六位教師面對無口語兒童個案時，其溝通策略或溝通理念的訪談，所以統稱六位皆為教師，特此說明。此外，因本研究之研究目的首重溝通策略的深掘與廣攬，擬將語言治療師與特教教師對無口語兒童所採用的溝通策略一網打盡，故於研究結果中一併整理；但囿於語言治療師和特教教師在專業技能上多可互補，故於研究建議中採各司其職、互為幫補之論。

二、研究工具

本研究之研究內容是四位語言治療師及二位教師對無口語兒童個案溝通情形之訪談錄音帶，研究的方法採質的分析，故本研究的研究工具是以錄音機錄音為主，研究者的札記和受訪者的筆記為輔。

三、研究程序

- (一)研擬訪談大綱
- (二)聯絡受訪教師
- (三)寄「無口語個案」的午餐時間錄影帶一卷給受訪者參考
- (四)進行「訪談錄音」資料蒐集

四、資料蒐集

期間研究者進行訪談大綱的研擬，聯絡受訪者，並逐一訪談錄音。訪談錄音有四位語

童

言治療師、兩位特教班教師（如研究對象中所簡介）共六位，蒐集到六卷錄音帶，每卷各一小時。另有些許研究者札記和受訪者筆記。

五、資料處理與分析

本研究的資料處理與分析，仍以錄音帶所謄寫出的文字稿為主，研究者訪談中的札記與受訪者筆記摘要為輔。以下是本研究的資料處理與分析程序。

（一）整理轉成逐字稿

所有訪談錄音帶均謄寫成逐字稿，研究者並一一重新檢閱、校正以求資料的正確性，共謄寫出六冊訪談語料，並依受訪者代碼對照受訪者語料編碼造冊。待逐字稿整理完成後，研究者隨即進行初步的分析，並將資料中不夠清楚的部份加以標明，並與受訪者教師再作澄清。研究者札記及受訪者筆記，因數量不多，謹編成手札小簡，供參酌映證。

（二）進行資料閱讀與編碼（畫底線）

（三）資料分析與歸納

（四）依訪談題目逐題語料彙整

（五）節錄與研究主題有關之語句

（六）重要敘述句概念整理

（七）衡鑑資料歸類的一致性

（八）依訪談題目內容逐題撰寫草稿

（九）修訂後定稿

研究結果的撰寫說明：

（一）採逐題回答的方式，匯整六位受訪者的回答內容。

（二）每一題的回答內容皆附錄受訪者重要語句，以茲映證。

（三）每一個附錄語句的編碼說明：英文字母是受訪者代碼；阿拉伯數字是該語料冊的頁碼。

肆、研究結果

一、如何注意並觀察孩童的需求

對於無口語兒童的需要，六位受訪者所觀察的重點或留意到孩童的反應，大致是由下列幾方面得到的：眼睛在看什麼，其眼神如何；臉部表情；身體往哪一方向轉；手勢有哪些動作，看他的肢體語言：會拉你到門口，用手指著門口；指著外面。通常孩童會用周圍環境中具體的東西告訴我們，他所要的東西。而在無口語兒童極其有限的語音中，從其語調的變化，也可得知孩童的狀況是高興或生氣，或只是哭鬧，對於孩童只會伊伊阿阿的聲音，有語言治療師認為這樣的現象是孩童會用聲音來表示，已經是個開始，所以會藉機會觀察他的聲音如何，並從遊戲中或依據孩童的興趣，玩具，喜好的食物來引導他；亦有老師從孩童所表達的音量中再配合動作亦可猜測孩童的需求。由此可知，雖然無口語兒童的語音非常有限，但從有限的的能力中仍然可以開發出許多的溝通功能。

在觀察的過程中，觀察的相關因素有：時間因素、情境因素、前後事件關連性，相關人物（是誰帶他來的）。在情境方面，又可依據事情發生的時間性或地緣性的不同，再作進一步的觀察。甚至從孩童走路的樣子，即可區辨出是否有別於平日，則加以特別留意。

主要是看他們的眼睛在看什麼東西，看他的身體往哪一個方向轉，看他的手勢有一些動作，然後看他的肢體語言，比如說他會拉你到門口，或者是他用手指著門口，指著外面，或者用手指著電腦，這都是很明確的需求了(A1)。

在做表達的時候，通常他會用周圍環境

中具體的東西告訴你(A1)。

我們的目的就是要引他說話，看他目前如何表達他的意思，表達他的意思是用手勢動作、肢體動作，還是用聲音，因為他還不會講話，可能就是伊伊嗯嗯、啊啊或是有一些語調變化，表示他是高興或是生氣，還是都只是在哭鬧，還是會看他的行為是怎樣(B1)

他也有伊伊啊啊的聲音，就表示他已經會用聲音來表示，那這樣子我就會藉機看看他的聲音怎麼樣，因為有聲音一般來講已經是個開始，所以我大概就是會從玩遊戲裡面引他，看他喜歡的活動或者是玩具，或者甚至是食物都沒有關係，這個就要問家長，看看他一般喜好如何(B1)

我們之前都已經大致知道他會用什麼手勢，會用什麼來表達他的需求，比如說用動作，那我們就只能教：你要不要?(B1)

其實眼睛常用的或有線索的可以理解(C1)

先決條件你要對這個個案的背景你也要相當熟悉，然後它的興趣你也要蠻熟悉的(C4)

我大概都是用這樣子去看，因為情境去結合他現在在做的東西，再以所謂的情境大概包括時間跟地點，尤其是時間，到底多長了，大概中午了，我應該是用這樣子去猜比較多，其他的我幾乎都猜不到(D2)

並不見得每件事都了解到孩子的需要(C3)

第一個是用觀察啦，觀察以後再用詢問的方法，因為他不會說，是不是這樣是不是這樣是不是這樣有時候也說不出來，我就拿實物來讓他就是確定他是屬於哪一種的，讓他回答你讓他表示(F1)

平常很活潑阿很快樂動不動就笑，如果

有特殊情形的話就不一樣(E5)

二、進行猜測的方法或猜不出時技巧的運用

一般而言，教師進行猜測時，猜對的比率很高，這與教師對學生熟識度有關。而猜測時，教師最常使用的方法，還是以口語反問孩童，或以肢體動作表現讓孩童瞭解，或是肢體動作加上口語，手腳並用，甚至在猜測的過程中同時也引導或教導孩童如何表達，以幫助彼此達成溝通功能，然而在說話的速度，尤需特別注意，應以孩童跟得上的速度為主。

當教師窮盡所能仍無法猜出時，如果是具體的事物，有的教師會拿實物來讓孩童確定是屬於哪一種?或再進一步的詢問，或說好幾個可能性，好幾個選擇，讓孩童來猜；或者是讓孩童認圖，再從孩童所指認的東西中進行猜測；或是使用常用的溝通卡，請孩童指出來；或是直接請孩童帶老師去找，或是老師牽著孩童請他指給老師看；或者是直接讓孩童去找出他所要的東西；或藉助一些他較熟悉的人，例如家長或母親，有時候家長比較瞭解，並將所有可能的線索都詢問。在猜測的過程中，有的老師也會請小朋友幫忙，用同儕協助。或者之前發生了什麼事，剛剛前一刻，他已經想要表達了，老師是否注意到了，或是從他最需要的是什麼東西著手猜測。

最後如果真的猜不出來，有的教師今天就不再猜，隔天再猜，以免孩童的挫折感太大。或暫時放下，再問與他生活較相近的人，比較有可能的是什麼事件，然後再反覆回來問，再溝通。或者是先擺一邊，要等一段時間，再修正處理，因為無法馬上理解他動作的意義。或是將其情況記錄下來，再去詢問更熟悉的人，然後自己反省，為什麼會這樣子。甚至

童

有的老師也會將問題丟還給孩童，因為老師真的無法解決，或者是暫時以他所喜愛的活動—拍球，因為老師實在沒辦法瞭解孩童到底要什麼，或者，就是到此為止，跟孩童說老師不懂。

我覺得通常熟悉的人大概會比較知道，我是覺得跟他的熟悉度有關係啦!(A1)

有的時候我盡量找，可是我真的找不出來我就會丟還給他(C5)

用口語的方式問他，你只要回答我對跟不對，不對我再猜，直到我可以滿足你(D6)

我就不能只在我原來的想法去想，我就不能很固著於說我覺得他是什麼意思(A1)

另外的話可能就要問家長，有時候家長是比較了解的，可能有的線索我們都要稍微問，你可能最需要是什麼東西?或者因為他之前可能還有一些事件，這是要去考慮的，或者剛剛他什麼就要跟你講，可能就要用這種方式(B3)

是會有一些情境你根本不知道，所以大家都會猜來猜去，那就變成溝通上有困擾，那孩子會有很多的情緒出來(C4)

我最後是希望可以滿足，不行的話也只能問看看他的家人(D7)

如果是我完全都猜不到我想我今天就不會再猜了，我會隔天，或許因為他的挫折感太大，隔天媽媽會帶來(D7)

是真的我就跟他講那沒有辦法那我們不可以下次再談，比如說像這樣子，或是我再找人幫忙談(C8)

如果說是覺得只是好像不是非常不是那天的主題，我就會帶過去這樣子(E3)

cp的小朋友，他那個動作比較微弱，一般實在看不太出來他的動作是什麼，譬如說他要尿尿，他的家長是說他要尿尿他會把手

放在下體那邊，可是問題是說他的手本來就是曲著，你平常放那裡人家都不會去注意，不會特地去注意到說他現在是放在那個地方是不是要尿尿，人家不會去注意，所以說他那動作非常非常微弱，有時候我們老師沒有很仔細的觀察真的是看不到他的動作，所以說我要怎麼樣讓他們做出非常明顯的動作，讓人家一看一目了然，即使說老師不在，別的家長在的時候，也能夠知道說這個小朋友現在要做什麼，我想這是他們現在最要學習的功課，就是說雖然話不會講，但是動作要清楚要明顯(E9)

頂多就是這個地方錯誤的話，我大概會先擺一邊，我沒有辦法一下子就修正應該是擺一邊，我真的不了解的時候，我會把這樣的情況紀錄下來，然後我會覺得我會去問，去問跟他更熟悉的人，然後你要自己再去想，為什麼會這樣子(A2)

那大概我的策略就是這樣，就是說不能滿足的話我還是會問一下，如果旁邊有就近他認識的人，或者是這個小朋友旁邊還有其他的小朋友會請小朋友幫忙，用同儕去幫忙他(D3)

有時候我也覺得很有盲點，實在是不知道要怎麼樣去深入瞭解他的那個動作的意思，因為有些動作的意思我實在猜測不出來(E6)

然後我就會請他去拿杯子，那我就會跟他講下次你要喝水請你自己到櫃子裡拿杯子給老師看，老師就知道你要喝水，那你要這樣子，要比這樣子喝水(喝水的動作)，他就知道下次他要到櫃子先拿杯子，這樣子，那我就知道他要喝水(E7)

三、猜對的比率與猜對的憑據

在溝通的過程中，猜測是必經的過程，

而猜測的結果會影響溝通目標的達成與否，所以在猜測的過程中，正是教師自我檢核溝通知能、發揮溝通技巧的最佳時刻。在訪談的過程中，六位受訪的教師一致認為猜對的比率蠻高，當然這與教師對孩童的熟悉度，或對孩童的興趣之熟識度有關，大部份的教師都認為孩童聽得懂他們所問的問題，或所提問的內容，而教師所依據的是什麼指標呢？

教師們認為從孩童的表情很高興、會笑得很大聲、聲音叫得很大聲、會跟你眨一下眼，會很滿意很舒服的手舞足蹈，會拍拍手，會抱抱你，會牽著你的手前往孩童想去的地方，會將他所喜歡的東西，從手上要遞給你，會抓著你的手想要把東西給你，表示他的高興等種種參考點。

那個表情就讓你知道你猜對了(C4)

他那表情就是反正就不是很高興那種表情，因為我覺得他平常就是他如果喜歡的時候他會很高興，然後他會笑得很大聲叫的很大聲，其實他聲音很大叫的很大聲(E4)

有時候我們比什麼動作他就會笑，好像我們跟他溝通一樣(F3)

也許他跟我笑一下跟我眨一下眼我就知道，但是我就用口語把他這個再把他用口語話說出來(F4)

我們這些特殊孩子你是用了這些方式去溝通，乍看之下最後也溝通好了，你以為說我溝通好了，那實際上是不是溝通好了，有時候他無法回饋給我們(F12)

四、溝通策略的使用

溝通策略可分為以口語為主的；以非口語的；或以口語為主再配合手勢或輔助物(溝通卡、實物)。

在口語上會去簡化、強調，或藉助實際的東西，或呈現圖片、相片讓孩童知道所談論的

話題，或藉助手勢。設計情境引起溝通需求、溝通動機，依行為學派用示範法，逐步養成法、消弱法、立即增強、反覆練習、類化、延伸技巧、提高能力(一如認知學派 Vygotsky 的潛能發展帶的開發)。

因為無口語兒童的語音有限，其表達能力因之受困，所以在溝通進行中，回應的能力(表達能力、回答能力)是無口語兒童亟需學習的技能，在受訪的六位教師中對於如何使孩童作出回應，有許多的說明，最常談到的是，應先依照孩童的智力、溝通能力，予以考量如何建立孩童回應的能力。建立回應的方法即建立互動模式(或方式)，一般的互動是有問有答，有來有往，有的老師，以手伸出來作為要孩童回應的方式；或只要孩童把手打開來作回應，並使之瞭解這動作的意義；或讓小朋友以舉手的方式來回應；或是教導以手勢動作來回應，或是作一些動作，用這種方法建立互動的模式，或是用點頭或搖頭以回應老師的問話，或是肢體語言、簡單的手語。

在有限的聲音中，老師會觀察孩童的聲音是比較像是：『好』『嗯』『要』，或是都不像，就選擇其中之一，示範給孩童看，當孩童表達對了，例如：『嗯』就給予稱讚，並勤加練習，讓孩童漸入模仿階段，如此長久下來，孩童就不會只是 Y Y Y 的聲音，就會用比較具體的聲音作回應，如此讓孩童懂得以其能力(聲音)作為溝通的手段。或是教導家長多注意孩童的動作和口語的問題，並於回應時，給孩童一個中間的短暫停留，看孩童的反應，或是聲音再加上一個比較明確的手勢讓孩童知道互動不是那麼難，讓孩童知道用什麼樣方式來表達。不斷的引導他，讓孩童知道要做回應以達成溝通目的，並給以示範，及常練習的機會。

或是從很實際的東西跟圖片實際配對，

童

使孩童可經由圖片跟別人溝通。或用溝通版讓孩童練習，或用溝通簿。但在六位受訪老師的訪談中，雖常提及溝通輔具的功能，但真正使用溝通輔具：溝通卡、溝通簿、溝通版，而且覺得很好用，效果良好的只有一位。因為溝通輔具的使用仍有許多的限制，或是在使用上並不見得合適，或是在轉化的過程，仍有許多的困難有待突破。所以，有的教師對溝通輔具的功能，仍採保留的態度。

或教予固定的手勢，是世界通用的固定手勢，簡單的手勢，譬如吃飯的時候，想吃東西的時候，或想喝水，或想上廁所，教以簡單的手語，讓孩童能簡單的表達需求，或教以兩三個簡單的動作。

我們用的溝通策略的話，就是除了口語以外，我覺得說口語上面你就會去簡化，去強調某一些東西，然後另外你會借助比較實際的東西，比如說你問他在麥當勞吃什麼你一定就要呈現麥當勞的圖片，我是覺得說你就會去呈現比較實際的東西，他就知道你是在談這樣的一個話題，比如說你家裡有什麼人，你乾脆就是拿出來一個家庭的照片，就會比較清楚，(A2)

另外也會借助手勢，比如說你說站起來站起來，他可能聽不懂，那你可能就用這樣的手勢或隨便用一個手勢也有可能，或者用簡單的手語都有可能，至於說除了口語方面，你可以藉助具體的東西，然後你可以借助手勢，(A2)

那我們要的反應可能就是他輕而易舉可以做到的，那可能只是要他把手伸出來而已，那如果不會伸手的話，或是不願意的話，我們大概就會直接去抓他的手，希望他很快會了解這個動作，只要他把手打開，我們就趕快稱讚他，就說對對對，東西馬上給，等

於是很快的一種回饋、增強給他，那他就馬上可以做這個動作(B2)

那我們就把手拉過去或者是怎樣，引導他讓他知道要做回應，那這種個別的話，是說練習的機會比較多一點，比如說你每次都是不斷給他練習，讓他知道回應的方式(B6)

那他如果有意思要表達，他要表達就” 嗯嗯”，他就在指了，那你就可以在此時間他問題” 你要什麼？”，或者你已經猜到了，就問他要喝水要喝湯是不是？還是你要什麼？就是要給他回應，而不是你知道他要那個你就拿給他，那這樣的話他沒有機會，當然他的目的還是達到，但就是我們作為引導者，要多給他刺激，我是覺得這樣就還不夠，我會鼓勵他們多注意，他們要求的是什麼，那你在此時給他們一個鼓勵的回應，或者是東西要給他的時候，你還可以問他說” 是不是要這個？”，要的話點頭或者是說” 嗯”，這樣他就知道了，這樣長久下來他就會不是只有” 啊啊啊” 這種聲音，他可能會用比較具體的這種聲音給你回應(B7)

有時候做動作也可以，要吃，或者是” 要不要吃”，” 嗯”，因為有一些小朋友他已經有一些聲音，他可能是在回應你，只是我們還聽不懂，就像旨祥他有時候會” 嗯嗯~”，他就是有一點點調子出現，只是我們還不了解他要的是什麼，那如果比較有時間去陪他，或者指導家長平常就多注意他一些動作口語的問題的話，應該會給他更良好的回應，那然後我給他一個中間的短暫停留看他的反應，反應完之後反正我們就繼續對話，也許我這種回應可能就是他想表示的，只是他現在還不會說，或者聲音加上比較一個比較明確的手勢，” 嗯嗯嗯”，那我們就知道是要吃，那這個時候你就說” 要吃，要吃，

要”，這樣子來給他回應(B7)

因為我們很多都是隨機的，看小朋友的反應，當然就是一般的那種就是很基本的，觀察小朋友的反應、喜好來做回應，那回應的方式就是看他的目前有的能力，我們大概就是以他已經會的，來引導出我們想要建立的一種溝通方式，漸漸地到他還不夠成熟的，還不太會的再來著手，把他引導出來(B8)

他要知道他的聲音，他要知道這個概念，他這個聲音出來人家就會知道他表現什麼，但是相對我們沒有口語的孩子也是這樣，我們要教他用這些動作你可以替代你的溝通，他如果沒有這個認知，他絕對不會用這個能力，所以我們大概從他的肢體語言開始，然後教了之後，如果他覺得有學習的能力，我們再從很實際的東西跟圖片實際配對，希望他經由圖片來跟人家溝通(C5)

如果覺得說肢體語言他學的都不錯，就慢慢把一些比較正規的手語帶給他(C5)

學前我覺得我們變的說我們要用遊戲，主要就是建立他那種概念說他除了口語之外，他其他的溝通管道是什麼(C6)

五、是否依照不同情境使用溝通策略

大致上溝通情境不同，溝通策略的使用也不同。應該是依個案依情境而有所變化，而非一陳不變。

要先了解你要教他、給他什麼東西，在理解方面、表達方面，那接下來你就會知道說你如果說在方法上要什麼，我覺得方法是跟著目標走的嘛，看你要教的是什麼東西，你會採取不同的策略(A3)

我覺得策略一定是跟著孩子的反應走，跟著你要的教學目標走，不同的教學目標你會用不同的策略，但是基本上可能有一些基本的原則，但事實上這些原則它不是教條，

它必須就是說”靈活運用”，靈活運用就在於你對這個人的了解，你對當時情境的了解，一定有按照情境做不同的使用的(A4)

吃的話好像我覺得不管你吃什麼東西好像都是做那動作，我想這樣比較會一致性，當然也是要看個案的程度，他如果能夠做的話我就讓他做，如果不能做當然就指圖片或者是一定要指那個東西指食物，可能要看個案看情境應該有所彈性的運用，應該不是說一陳不變的(E13)

但是問題是你發生的時候…也是溝通板的使用也是在學習中還沒有很熟練(F5)

六、溝通策略的習得

策略一般都來自在學期間老師教，自己看書，或看別人怎麼教，以及每次自己教學完畢後，自我反省自己的弱點在哪裡，再想辦法克服，最後自己再加以融會貫通，成為自己的東西。或是加上自己生活的歷練，研討會或研習會的講演，從別人的演講裡吸收經驗，再用至實際工作上。或從孩童父母親的諮詢內容，經過分享或示範，再加上自己帶孩子的經驗，將這些融合成自己的東西。所以溝通策略的習得，可以說是來自各種不同的管道，但相同的是，老師們皆有一種自我省察自我反省與檢討的習慣，才能將所學所教所思想所經歷的知識，融為自己的一套溝通策略。所以非一蹴可及，是慢慢吸收，個案接多了，經驗豐富了，反省檢討多了，與人討論機會多了，就漸入佳境。由此可見，反省是一件很重要的事，六位教師們可能常自我檢討溝通教學策略的使用，但極少作有計劃或系統性的紀錄整理與分析，所以如要一系列長期作改進的檢討，其授課檔案的線索或施教參考的資料，便極為缺乏。

我覺得策略當然就是老師教我、我看書、

童

去看別人怎麼教，自己覺得每次教完後哪裡不滿意，因為我覺得人都有自覺的能力嘛，自我省察，自己知道你的弱點在哪裡，你要找那個去克服，所以你說這些策略，有啊，主要都是老師教，書本上看，看別人啊，自己對自己的了解(A14)

還有你自己融會貫通(A15)

我覺得很基本的知識，書本上倒是沒有很明確在提，當然就是行為觀察書本上會有一些，但是好像沒有提到這麼細微，這好像要靠平常自己的一些…很難講從哪邊來的，可能就是每個人自己所學，自己的觀察力也有關係，然後就是你對小朋友接觸多少，因為可能可以從別的小朋友的經驗裡，可以學習到，小朋友的要求可能不外是哪一些，當然有一些可以從演講得到，比如說像之前也有聽過一些演講，比方說行為的主要原因是什麼？那我們就會想說他之前的原因是什麼，當然是說一般的書本上也有可能，去聽演講什麼的，都可以從別人的演講裡面吸取一些經驗，把他應用到我們的實際工作上。

我覺得可能到後來可能要整個融會貫通，變成自己的原則(B8)

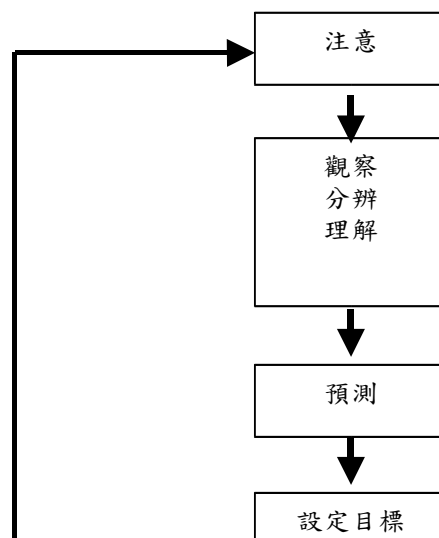
實務跟書本，實務應該是最多的，再來是再去找書本，我想最多最多來自的是臨床，臨床對我來講在印證的東西比較多一點還有生活歷練上，所謂生活歷練上面可能就是說你願意接觸小朋友，去更了解不同的小朋友，不同的爸爸媽媽，那不同的爸爸媽媽有不同

的諮詢方式，不是所有的爸爸媽媽來上一門課大家都學會東西，因為每個人聽的東西的角度是不一樣的(D13)

七、對第一個研究「溝通策略模式圖」的意見

大致而言，六位受訪者都一致認為這樣的溝通策略模式圖，就是他們在與普通兒童或特殊兒童溝通時所經歷的歷程模式，甚至一般人與人溝通的模式也是如此。只是對其中的一些項目的次序，或命名有些不同的看法或有的項目不需要，可刪除。

最為教師們所爭議的是猜測的部份，老師們覺得猜測是溝通進行中的主要任務，而且預測不是一次就夠了，可能會好幾層，一而再，再而三，非一次就完成的。而且從中亦可看出老師的專業知能（專業素養），以及教學熱忱。再者，是有關：觀察、分辨、理解，三者是否要分開的問題，有的老師認為其實三者是合而為一的，但是，如果三者合而為一，那事實上整個溝通過程都是合而為一了。所以研究者認為還是可以釐清三者的順序，這是我們每個人在訊息的處理過程，或問題解決過程的共通歷程，只是因學科領域或問題性質的不同，所要具備的先備知識或基本技能(巧)不同而已。所以研究者認為，三者可合為一組，其中明列三項能力。但有的教師也會一看到學生的動作就馬上進行猜測。



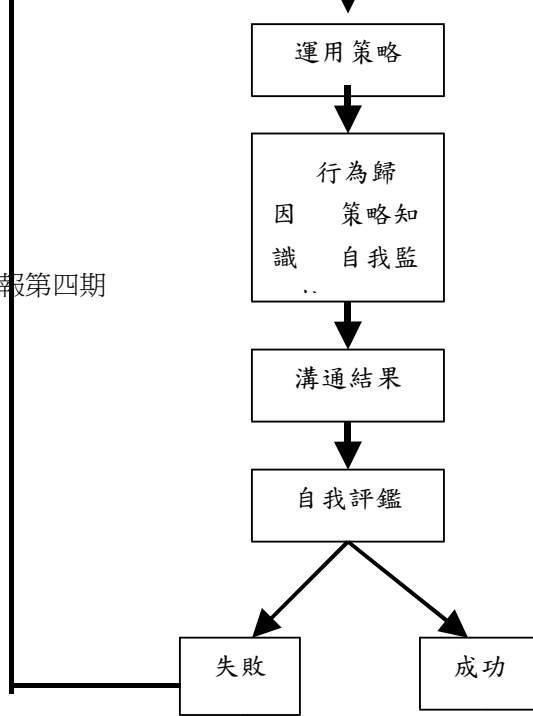


圖 2 本研究修正後之溝通模式圖

童

至於，隨機教學與溝通能力的建立則是在觀察後，或猜測之後，就一直融入在整個溝通歷程中，所以本研究的溝通策略模式圖，擬將隨機教學與溝通能力的建立，予以刪除。其理由是，隨機教學是處處在進行，而溝通能力的建立，亦非一次即可建立完成，而是經過教師的引導溝通，溝通策略的使用，才建立起這種溝通能力，下次遇到同樣的情況時就懂得如何使用，或發揮出所教過的溝通能力(表達能力)。所以將隨機教學與溝通能力的建立兩項剔除。至於整個溝通歷程的結束應給予一個交代，在此，研究者將之命名為：成功。(詳細情形請詳閱圖1與圖2的變化)

我覺得你現在講的是一個當下的情境，你是這樣的去反應的，但是很多時候，我覺得關鍵是在一個老師在這個地方他有多少個思路(A12)

你這個後面的猜想我覺得就是建立在很多你個人的條件，和他的關係，這些方面的，我是覺得基本上可能在這個地方每個人會有差(A12)

那這個原則我要明確講說一我怎麼樣，二我怎麼樣，我覺得不太可能，因為很多時候判定小朋友，因為你在猜測，看到小朋友反應，可能再猜測、再去尋求別人協助，或者是讓他轉移，因為已經猜不下去，或者說都沒有辦法了，可能就讓他轉移到另一個他比較我們可以抓得到他目前活動的範圍，這樣溝通比較不容易失敗，真的猜不出來只能換個方式，不然挫折…也不好(B8)

我可能在觀察裡就有一個預測了，就像說他可能的問題是什麼，預測的話可能就會經過這一些，再分辨，從他的反應知道你猜的是對還是不對(B9)

我想是不是主要先注意觀察然後預測，再來就是分辨、理解，那後面我就沒有意見(B10)

所以我不見得說每一個細部，從這個最簡單的這樣這樣，而且我在用的時候根本不會想說我先應該先用哪一個再用哪一個，我絕對不會說我一定要怎麼樣，因為這變成說已經非常自動化的東西了，你就很自然的一定會這樣用出來(C9)

我只有原則我沒有程序，所謂的原則因為所有小朋友的原則是讓他不要懼怕你，之後才能見機行事，見機行事不外乎就是用溝通的方式見機行事，然後見機行事用溝通的方式大概就是中間一定給他休息時間，就這樣子，那其他的再用什麼策略的話要看小朋友的表現(D11)

步驟化的東西我想是見機行事，真的是看小朋友的情況，甚至是看你今天要做東西(D12)

有阿是否就是猜猜看再問他，不斷的猜也許不只這樣，可能要猜很多，這個步驟可能會重複很多次(F6)

分辨的過程中你可能：會去猜測(F7)

八、溝通策略、教學策略二者的概念

溝通策略一詞，經研究者的介紹後，大部分的受訪老師，一聽完介紹後都能侃侃而談，但再從老師的訪問稿中，卻發現他們對溝通策略的認識不一致。有老師的溝通策略與教學策略是混為一談，其實，溝通與教學是有某部份的重疊，但是溝通策略與教學策略仍是可區分出的，溝通策略是哪些？教學策略是哪些？但在本研究中受訪者仍無法區分出，誠屬可惜。

相關的教學策略可以很多種，可能是隨機教學，在日常生活中，設計一個情境。(A3)

我覺得方法是跟著目標走的，看你要教的是什麼東西，你會採取不同的策略(A3)

在教學的過程中，你要用協助、引導的方法，你要用反覆練習的方法，這些都算是溝通策略。(A4)

策略一定是跟著孩子的反應走，跟著你要的教學目標走，不同的教學目標會用不同的策略，但是基本上可能有一些基本的原則。(A4)

引起人家的溝通需求和溝通動機，就是所謂的策略，我們通常所作的策略有很多種。(A4)

比如說她講得很短，我們怎麼讓她講得長一點，這些多是我們的溝通策略。(A5)

溝通教學本身就是一種教學，我覺得特殊教育的教學通通都是一樣按照一定的過程，也就是你要評量、要教學、再評量、再教學。(A7)

基本上我覺得溝通教學策略就是一個教學的程序嘛，按照特教的教學程序去想她就可以了。(A8)

其實策略我覺得不見得很多，其實真正語言教學策略沒有多少。(A11)

今天你碰到一個困難你一定有自己處理的策略，都會有。(C14)

很多媽媽說我都不知道我們正常孩子就是這樣子學，問題是她自己用的策略她不知道。(C14)

我不同的小朋友應該有不同小朋友的一個策略(D5)

我覺得溝通的策略基本上都是差不多的。(D8)

我覺得溝通我的策略是根據小朋友的程

度，一般來說我就會觀察。(E10)

九、家長參與

溝通教學要內化成爲生活的內容，則父母的配合是不可缺的。在此研究中，有四位是語言治療師，其面對學童的溝通情境大都是治療室，所以，在其訪談的內容中，多次談及班級教師的參與和父母配合，是整個溝通教學過程不可或缺的。受訪者不論是語言治療師或教師，則會將父母或相關教師的配合、協助、合作，納入整個教學設計的考量，甚至請家長或級任教師一起協助示範教學，更有助於學童的成長，家長也可在家一起練習教導孩童，讓學童的溝通技能學習，更有一致性更有連貫性，其連續性更好，持久的效果更強。再者，語言治療師或教師常與家長討論，或接受家長的諮詢，亦是增進溝通教學成效的重點。家長在家庭中的溝通習慣和溝通方式，教師亦需要了解，彼此印證、協調，共同參與教學。

溝通是很生活化的，我比較喜歡是我教的東西我怎麼加入在他的日常生活當中，這必須就要跟他的老師或家長配合，怎麼樣能夠利用日常的情境來教這些東西，而不是把他拉到語言教室裡來教，(A7)

他喜歡的活動或者是玩具，或者甚至是食物都沒有關係，這個就要問家長，看看他一般喜好如何(B1)

你通常會請媽媽來幫忙，或者是老師請另一個老師來幫忙，意思就是我們需要一個人來引導，就是一個人問他問題，另外一個人幫他把問題回答出來，指導他正確的，等於做一個很好的示範回應(B6)

我是覺得如果是吃午飯時間，如果家長可以的話，家長在旁邊也可以幫助老師很多，那你可以指導家長，平常在家裡也用這種方

童

式的話，小朋友吃東西的時候，因為天天在做，是很 routine 的事情，你可以在那邊引導他(B7)

如果你真的要確定說他在這個情境上到底用什麼樣的方式來表達，我們都會跟家長討論，會跟家長諮詢，或者是問他說，比如說他肚子餓了怎麼表達，想睡覺怎麼表達，去玩怎麼表達，家長都會告訴你說他都會跑過去，或是會去指，這樣子，所以他絕對有他的需要(C2)

對比較小的孩子我們就從日常生活的那種上廁所、媽媽最跟你抱怨的事情開始著手，他最迫切需要解決的問題(C6)

並不是說我一定要把孩子整個帶到情境去，我也沒有這個時間，這個時間只有家長能做，我就要再把這個問題拋給家長，因為他生活溝通是他在跟他們溝通(C7)

這個方法一般來說我除了在學校教，我還會跟他們家長講讓他說回去的時候也讓家長知道這個小朋友的動作是什麼意思，而不是說只有在學校這樣，回到家裡又是另外一種動作那這樣子的話就沒有連貫性，所以一般來講我在聯絡簿上會寫說今天有教了這個小朋友什麼動作，請家長回去給他練習的機會，那我想說這樣比較有連續性，然後小朋友比較能夠持久(E11)

我可能要一直跟家長溝通說他這種學習這種方式好不好，有沒有說覺得說比較不方便的地方，也就是說一直要跟家長做不斷的溝通(E11)

我覺得家長參與也是很重要的，我覺得特教班家長絕對不能缺席，因為光靠老師真的學習都不夠，所以我覺得家長應該要把他拉進來共同參與小朋友的學習(E12)

因為媽媽很瞭解他，但是有些事情我們

不瞭解，我都希望說他也配合，所以我就請他去買一個這個(溝通版)(F4)

就是我在學校教的時候，家裡也配合，讓他以後溝通比較具體一點，不然他ㄣㄣㄣㄣ很可惜，她會指阿，是盡量這樣做希望往這方向走(F4)

只能說幾個很確定的，說他這樣是想要吃，其它的可能家裡就已經養成的那種溝通習慣，要跟父母親多談，你如果了解說他在家裡的溝通方式，比如說他要做麼的時候都這樣那這些很重要，因為他那模式已經形成了，他不易改變(F7)

他不會說因為你是老師他就說會用另外一套，很快的完全就另外一套，他還是那一套這樣，所以跟家長溝通很重要，常常都會問他說你在家裡媽媽怎麼樣怎麼樣，萬一他下次有同樣的表現時候可能你會比較知道一點(F7)

有時候我會講學校怎麼樣怎麼樣，我跟那個家長印證，那下次我才有把握他這樣的時候是怎麼樣，所以有時候也不確定自己的想法對不對，那如果說跟家長再確定一下，他講就是這樣這樣，那我們跟他講學校怎麼樣怎麼樣的時候，可能家長會比較了解，老師也會比較了解，家長真的很重要，因為家裡生活環境已經養成的那種溝通方式，很可能他也是會帶到學校來(F7)

如果是他的媽媽猜的，就比較多一點(F12)

十、專業團隊介入對溝通訓練的重要性與需求度

專業團隊的合作，是特殊教育的教學理念，溝通教學訓練更應當結合醫療、家庭、社政，尤其是面對無口語兒童的溝通障礙時，

如無專業團隊合作的介入，更無法克竟其功。所以專業團隊的合作教學，是面對無口語兒童溝通教學所不可避免的，因此，六位教師一致強調此理念的重要性及其需求性。

溝通就是一個大家合作的過程，就是從評量、教學、再評量都是一樣的(A8)

我們諮商，跟家長談很重要，或跟老師談、溝通很重要，這整個是說專業的整合很重要(C7)

我覺得像我教了這些小朋友之後，我覺得如果說光靠老師教，有時候真的很有限，因為這應該還加上一些醫療上的一些，就是說團隊的合作可能會比較周延一點，因為老師只是教育方面的這樣，可是有時候學生的情況還是要醫學方面的一些嘗試，可能會比較清楚說，譬如說自閉症他為什麼會這樣，有時候不是我們老師教育上就能夠理解，也不是光靠教育就能夠把他教出來，可能要加上醫學，當然這個我們今天都沒有辦法，不是光靠我們就可以解決(E15)

我是覺得我比較會常常跟老師溝通，因為每個孩子他的生活情境不同，那我們跟孩子沒有常相處，所以我們不知道每個孩子的個別差異，所以我們會跟老師說你最好記錄起來，他常在什麼情形之下會有溝通障礙，這樣子我們從那幾點切入(C6)

學習之後老師應該自己要常常的檢討，檢討說這樣到底好不好，對這小朋友來說，對他未來的發展到底有沒有什麼不良，因為有時候我們是這樣子教他，可是他有時候學習會學習到另外一種方面的，所以有時候我們也要一直觀察這個小朋友學習到底有沒有學習得正面的(E12)

小朋友過來拉你的時候是不是應該放下手邊的工作，蹲下去好好去聽去看，看他到底是要表達什麼，因為有時候你第一次拒絕

了他，他下一次就比較沒有那衝勁跟你溝通，那就等於喪失了那個小朋友跟我們大人之間溝通的期望，那我覺得這樣子滿可惜(E13)

伍、結論與建議

一、結論—關於本研究內容

從四位語言治療師、兩位特殊班教師的溝通策略中，分析出教師注意到孩童的需求，其關注的向度稍比第一個研究（曾怡惇，民88）所蒐集的更廣泛些；在觀察方面更是多角度的、多樣性的；在猜測方面亦是極盡所能，達到滿足個案的溝通需求，但值得一提的是有語言治療師尊重個案的自尊心優於其猜對的重要性，語言治療師認為，維護個案的自尊心亦是溝通策略的內涵之一，這是功能性溝通理論或其他溝通策略理論中較少提起的。在猜測的比率與猜測的參考點，本研究補足了第一個研究的缺欠，讓我們對溝通策略的使用效果，更有評判的依據。

在溝通策略的使用，第一個研究，因為是長期的教室參與觀察，雖然訪問的錄音帶只有三卷(每卷一小時)，但因教學情境的多樣化，所以在先前的研究所蒐集到的溝通策略，便可配合溝通情境作有系統的整理與分析，所以有那十九個情境、十二個溝通策略（曾怡惇，民88）。然而在本研究中，雖無系統性的溝通策略之歸納，但在溝通策略的使用上，亦非常的多樣化，超出第一個研究的種類或範圍。換言之，第一個的研究是採全面性的訪談錄音，而本研究是採線狀的訪談蒐集資料，所以在分析的方法上，有些的差異，所得結果的呈現亦稍有不同，但在本研究所蒐集的溝通策略，則比第一個研究更多樣且更深入，在語言治療師方面，會針對個

童

案的語言能力(尤其是語音內容)進行引導，並建立個案在溝通技能方面的語音基礎能力，此乃專業的技巧，是特教教師所未曾提起。

再者，在溝通引導的方法上，語言治療師融入教學策略的理念處處可見，並且會針對個案語言能力之發展階段，再考量溝通教學的內容或溝通策略的使用，同時也較著重語言發展的歷程、心智能力、口腔功能、肢體動作的配合度，再予以使用溝通策略。

另者，在溝通策略多元性的配合使用上，語言治療師通常會考慮兼併手勢、世界通用的手語、口語，或溝通輔具；特殊教師較少配合多元性的溝通策略使用，較常提起的是口語溝通策略。

但在溝通輔具的使用，對六位受訪教師而言，都沒有很好的經驗提供，這也是面對無口語兒童溝通功能發展的一大問題。嚴格而言，無口語兒童的溝通能力，就是在口語方面有很大的不便，而口語是最便捷的溝通管道，然而這個管道行不通了，或很難通，那只好找些替代性的溝通方式，再者，手勢或手語對手功能有障礙的兒童，又是另一個不便，如此雙重不便之下，有聲音的溝通輔具對無口語兒童便是一大福音，但在使用上卻不見得如理想中的完善而且有效果，這實在是一大難題。因此，在六位受訪者中對溝通輔具的使用經驗少，因為不覺得好用，也難窺其效果，因此理念的分享也不多見。所以，深言之，溝通策略的使用，要配合口語、手語、手勢、溝通圖卡、溝通輔具融合應用，實有待深入探討其面對的難題為何。從六位教師的受訪中，大都認為應該多樣化的配合使用，然而再深入訪談結果，其實使用的經驗仍以口語的溝通策略引導較常見，所以，反過來說，如果無口語兒童要學習老師的溝通技巧，便

無路可通，因為無口語兒童就是因為口語難發，所以才需要其他多種的溝通技能的配合。溝通輔具的使用機會又少，如果再加上四肢功能又有障礙，如此想學習與老師或家人進行溝通，不知是否難上加難？

最後，從溝通策略的習得，以及對溝通策略歷程模式的意見，可總結出，教師對自己所使用的溝通策略之反省與檢討，是溝通策略習得的不二法門，不論是學自：書本中、專家的介紹、個案教學中、自我生活體驗，都是經常於實務經驗與溝通學理之間，不斷的試驗，不斷的印證，不斷的檢討與改進，才會漸入佳境，所以在溝通策略歷程模式圖中最引起六位教師有不同的看法是猜測的部分。因為教師們認為，猜測是最能看出教師對無口語個案使用溝通策略時的內在知識，甚至在猜測的過程中，不斷的修正，是提昇溝通策略使用的純熟度之必經過程。由此可見，自我評鑑是溝通策略效度的檢核，也是溝通功能達成與否評判的必經過程。

二、關於研究者自身的成長

(一)在兩個研究中的成長：對特教中溝通問題省思

在特殊教育的教學過程中溝通障礙的問題，一直是困擾著教師們，因為特殊兒童的學習問題常伴隨著有關：情緒、認知、語言、生理的問題，其問題的複雜度絕非單打獨鬥可以克竟其功，溝通能力的教導與認知學習又是密不可分，在本次的研究中發現不論是語言治療師或特教教師，對於學童所表達的溝通企圖、溝通需求都會注意到，也都會善加引導，但當教師發現學童的意圖是老師猜不到時，或所傳達的溝通需求與當天、當節課、當次的教學內容或教學目標不符，則不再往孩

童的需求處猜測，而轉往教師的需求處引導。這對特殊教育而言是一則低效率的理念，對語言治療專業更是一則不佳的反例，教育不應是以學生為中心，依照學生的興趣、能力給予引導嗎？在訪談的文本中，如此理念的錄音內容不勝枚舉，但當實際情境的溝通引導時，其錄音內容卻又常是依照教師的主題教學內容在牽引著，所以教師的溝通引導方式，當下的決定是一些非蓄意、教師自己沒有意識到的選擇所導致的結果(蔡敏玲、彭海燕，民87)所以，溝通教學模式的革新不是等待孩童的改變，而是來自教師的改變，然而這是一個堅固的惡性循環，要打破如此的惡性循環，唯一的可能就是「教師的改變」。如此的理念給研究者許多的提醒，也讓研究者從研究中體驗到『教學反思的重要性』。

(二) 在與無口語個案互動的心得：進一步研究分析溝通教學錄影帶

就研究內容而言，第一個與本研究的資料蒐集，皆以教師的訪談內容為主（教師所言），對於教師親身的所行，並未作深入的觀察，若要立足於孟子所言：『聽其言而觀其行，其言叟哉！其言叟哉！』的基石上，以研究的內涵而言，研究者實有待進一步實際的教學觀察，故此，觀察的技巧更待加強，則未來的研究可在這些研究基礎上，接續研究教師的溝通技巧上，或許會有些補足，所以研究者想再於觀察的技巧上進一步多方的琢磨。

(三) 在面對受訪者的感想：溝通策略的使用有待整理

在國內諸多的專書、專論中，提到如何幫助特殊兒童進行溝通時，截至目前，仍是較多的原理原則介紹，鮮少有實際教導的分享與討論，或許正如本研究中的一些受訪者(C,D)所提到：溝通引導、溝通教學或語言治

療都只是一些原則，沒有所謂的步驟、順序、方法或策略。但研究者在文獻的閱讀或研究報告的參考，仍有不乏其數談論策略的使用，介入的策略模式的…等等，仍然有諸多的需求，亟需國人的努力與注意。在本次研究的發現就有很多是呼應著第一個的研究結果，受訪者提到時間的等候、換句話說、句子的延長、示範法、你來我往、感激之語…在在都是第一個研究中的發現，在本次研究中，再度獲得呼應與支持，所以日後若能將諸多溝通引導策略不斷更新與檢驗，相信對溝通教學定有助益。

三、本研究建議

(一) 給特教班教師一籬笆外的春天

特教班的教師面對無口語學童時，就溝通互動的時間而言，皆長於語言治療師，所以需面對的情境更多樣化；所面對的問題亦更複雜化，但所採用的溝通引導方式卻相對得簡單化、單一化，所以在問題挑戰性比語言治療室高，技巧比語言治療師少的情況下，特教班教師該如何面對繁重的溝通教學課題而能自處呢？誠非易事，遇有不了解的時候正如兩位語言治療師所言：「紀錄下來，再去請教別人」（A2；C6），此人可能是家長或同事，或找語言治療師諮詢。

此外，在溝通引導的策略使用，由於特教教師對於語言學的內涵較少涉獵，所以針對無口語學童仿音的引導，就較無概念，所以不會注意到孩童的仿音能力，就是發音說話的一種潛能，有利於開發他學習說話，尤其是針對單純無口語幼童（非伴隨著情緒障礙、智能障礙、嚴重肢體障礙）更是學習用口說話的契機。所以只要學童有些音出現：YY、ㄅㄅㄅ，都有可能學習講話，只要讓學童懂得溝通互動的回應模式（你來我往）的功

童

用，學童就學會用聲音來溝通互動，漸漸地會有更多的仿音與發音的練習，幫助學童練習說話並學著用語言來溝通，所以特教教師少有如此的概念或些技巧，相信有更多的無口語兒童會在如此的敏感度下獲得成長和教導，所以建議特教教師多留意此方面的研習或進修，相信對自己的專業成長一定有幫助。

再者，特教教師對無口語學童溝通引導的方法，大多只侷限以口語或手勢予以引導，在本研究中語言治療師都以多種方式融合運用：口語、手勢、溝通圖卡、實物、相片、發音引導、建立互動模式等方式，實值得吾等爭相效仿之。

(二)給語言治療師—治療室的春天

一般而言，到語言治療室的個案，其溝通障礙的問題已較明朗化，所以語言治療師對於個案的溝通教學，較傾向於以教師為中心的教學模式，教師的教學內容教學目標是針對其語言溝通問題而設計的，所以如果發現學童的溝通企圖或溝通需求並非當日的教學目標或教學內容，教學者如有猜測不到時，就以教師為中心繼續教學活動，而不再依著學童的興趣或企圖予以教學。

另外，在溝通歷程的反省與檢討，語言治療師的治療技巧較趨向自動化，所以較不會針對溝通內涵的步驟或程序予以說明，反而是特教教師對於溝通歷程的步驟分析較鮮明，所以，如何將專業的整合予以成功的配搭，實有待探討，因此，建議語言治療師能多傳授語言治療的專業技能給特教教師，也能多了解特教教師所欠缺的起點行為，以及特教班教師所面對問題的真實性與困難度，如此專業的整合方能奏效，否則恐有再造另一次雞同鴨講的可能，孰非可惜。

如果語言治療師能走出治療室，多到普

通學校特殊班探訪，與特教教師討論，彼此交換意見或建立合作教學的系統（增進興，民 88），相信正如有些語言治療師所言：「個案接多了，自己的溝通策略就融會貫通。」所以，建議語言治療師多參與社區教學服務以豐富的溝通障礙理念、語言治療技巧，多參與特教班的實際教學，將自己的專業觸角向外延伸，探索特殊兒童溝通問題的真實面、困難度，如此治療室的春天不再門楣深鎖，而且屋外的陽光才得以灑洩而入。

(三)給研究者自己的後續研究—第三個研究計劃書

從第一個試探性研究到本研究；從研究一位啟幼班教師與無口語幼童溝通教學的觀察研究，到研究六位教師對無口語學童的溝通教學訪談；從一些溝通策略的整理獲得一個溝通歷程模式圖，到溝通模式圖的再建構與溝通策略的再蒐集，這是研究者一系列研究的學習心得，從中研究者有一些思維的斬獲：溝通的本質、溝通的教學、溝通的困難、溝通的目的…，讓研究者在訪談中找到一些珠璣，找到了一些憑藉，從逐字稿中篩濾出一些梗概，找到了未來研究的架構，所以兩個研究帶出未來研究的計劃書，豈不令人額首稱賀。

前後兩個研究在質的分析中獲得一些經驗：

一、剛開始的渾沌不明，幾經篩濾終現明朗：「溝通策略」的浮現。

二、錯綜複雜的溝通情境中，分析出十九個情境。

三、粹取出一個溝通策略模式圖。

四、溝通策略模式圖再度獲得認同與支持

五、十二個溝通策略於第二個研究再獲印證，蒐集更多的溝通策略。

六、溝通模式圖再改良，從中得知溝通歷

程的內在心理因子(注意、觀察、分辨、理解、預測、設定目標、運用策略、行為歸因、策略知識、自我監控、溝通結果、自我評鑑、成功、失敗)，可作為未來建立溝通效能指標的因素建構之參考。

所以，未來第三個研究計劃書的內容，將承繼上述兩個研究的研究結果，繼續的建構與延伸，首先是第二個研究的研究所得，進行「溝通策略歷程分析」，在溝通策略歷程模式中，已分析出的因子（詳見溝通策略模式圖2），進行蒐集，再者針對溝通教學錄影帶，進行溝通技巧的分析，最後盼能建立出溝通效能指標。

在本研究的訪談文字稿中，有二位教師（C、F），不約而同的告訴研究者，如想要知道更細步化、程序性、步驟性的溝通歷程，

應該進行溝通教學錄影帶的分析，不獨有偶研究者在第一個的研究中，就已拍攝啟幼班教師對無口語個案的溝通教學錄影帶，後來在本研究亦寄給受訪者作為無口語學童之參考對象。在第一個時，因礙於時間的耗費，尚未進行錄影帶的內容分析，只作訪談錄音帶的分析，如今有上述的研究基礎，未來研究計劃書中，錄影帶的分析將勢在必行。

未來研究對象的選定，在無口語個案方面，可能先排除有情緒障礙、自閉症、聽障、視障、嚴重腦性麻痺、智能障礙，亦非因神經中樞受損的失語症、構音困難。而是指有嚴重語言發展遲緩兒童，只會發單音，尚無單詞的發展，智力測驗趨向正常。如此在問題的處理較單純些，企盼能找出溝通效能的指標以饋所師所學。

參考文獻

- 王文容（民 87）：一個語言訓練老師的新嘗試，特教園丁，第 14 卷，第 2 期。
- 王芳琪（民 87）：以溝通為基礎的行為處理策略對極重度智能障礙學生不尋常說話行為之效果研究，國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 李甯（民 88）：功能性溝通訓練對促進無口語自閉症兒童溝通行為成效之研究，國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 宋在欣（民 88）：國民小學啟智班語文課教室言談分析，國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 林宏熾（民 87）：多重障礙學生情境語言教學策略，特教園丁，第 14 卷，第 2 期。
- 林寶貴（民 87）：學前兒童的語言障礙與介入，特教園丁，第 14 卷，第 2 期。
- 曾怡惇（民 88）：學前啟幼班教師對無口語幼童溝通策略之研究，國立台東師範學院，幼兒教育研究發展學術研討會論文集，175~194。
- 曾進興（民 87a）：怎樣實施身心障礙兒童的溝通訓練，國立高雄師範大學特殊教育中心，特殊教育叢書第四十七輯。
- 曾進興（民 87b）：學校裡的溝通障礙服務，特教園丁，第 14 卷，第 2 期。
- 曾進興（民 88）：也談專業團隊—兼談語言治療人力資源，特教新知通訊，第六卷，第三期。
- 曾進興譯（民 91）：教導重度障礙學生溝通技能，台北：心理出版社。
- 曾瑞真、曾玲泯（民 89）：人際關係與溝通，台北：揚智文化。
- 鄭靜宜（民 90）：增進學生的口語溝通能力，國立台南師範學院特殊教育中心，特教叢書第四十一輯。
- 廖雯玲（民 86）：溝通輔助器材對腦性麻痺學生溝通技能影響之研究，國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 蔡敏玲、彭海燕（民 87）：教室言談—教與學的語言，台北：心理出版社。
- 劉麗容（民 80）：如何克服溝通障礙，台北：遠流出版社。
- 錢寶香（民 87）：發展遲緩及障礙嬰幼兒語言能力之評量及介入，特教園丁，第 14 卷，第 2 期。
- Alvares, R., Falor, I., & Smiley, L. (1991). Research on nonlinguistic communication functioning of individuals with severe or profound handicaps. In L. Sternberg (Ed): Functional Communication: Analyzing the nonlinguistic skills of individuals with sever or profound handicaps. NY: Sspringer-Verlag.
- Compton, M. V., & Shroyer, S. P. (1997). Using cases and case methods in teacher preparation and deafness. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 770)
- Crais, E. R., & Robers, J. E. (1991). Decision Making in Assessment and Early Intervention Planning. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 22, 19-30.
- Dyer, K., Williams, L., & Stephen, C. L. (1991). Training Teachers to Use Naturalistic Communication Strategies in Classrooms for Students with Autism and Other Severe Handicaps. Language, Speech, and Hearing Services in Schools,

- 22, January, 313-321.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996, April). Students approaches to case-based instruction: The role of perceived value, learning focus, and reflective self-regulation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Green, M. & Cobb, L. (1991). Theories of communication development. In L. Sternberg (Ed): Functional communication: Analyzing the nonlinguistic skills of individuals with sever or profound handicaps. NY: Springer-Verlag.
- Hodge, B.(1993) : Teaching as communication. NY: Longman.
- Hollis, J. H. & Carrier, J. K. (1978): Intervention Strategies for Children. In R. L. Schiefelbusch (Eds). Language Intervention Strategies. Maryland:Baltimore.
- Jonker, M. V. & Heim, M. J. (1992, August). A communication program for nonspeaking children and their partners. Paper presented at the Fifts Beinnial international ISAAC conference on augmentative and alternative communication Philadelphia. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 360 774)
- Lang, L. & Uptmor, E. (1991). Intervention models to develop nonlinguistic communication. In L. Sternberg (Ed): Functional Communication: Analyzing the nonlinguistic skills of individuals with sever or profound handicaps. NY: Springer-Verlag.
- MacDonald, J. D. & Carroll, J. Y. (1992). A Social Partnership Model for Assessing Early Communication Development: An intervention Model for Preconversational Children. Language Speech and Hearing Services, 23(1), 113-124.
- McLean, J. (1989). A language-communication intervention model. In D. K. Bernstein, & E. Tiegerman (Eds). Language and communication disorders in children (2nd). Client: Macmillan. FM.
- Owens, R. E. Jr. (1995). Language Disorders: A functional approach to assessment and intervention. Boston: Allyn & Bacon.
- Richards, J. C., & Barksdale-Ladd, M. A. (1997, March). Writing and sharing teaching cases: A practical method of collaborative self-study. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Ruiz-de, G. P., Diaz, C., Gonzalez, V., & Garaizar, I. (1995). Teachers' professional development as a process of critical action research. Education Action Research, v3, n2, p183-194.
- Tillson, L. D.(1996). The case method as reflective and projective practice in the instructional communication classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Southern States Communication Association, Memphis, TN.
- Waterman, M. A. (1997). Curriculum and teach development in biology via case writing.

Paper presented at the Annual Meeting of
the American Educational Research
Association, Chicago, IL.

Waterman, M. A., McErlain, E. M., Rasinski,
T. V., & Styslinger, M. E. (1997). Cases
as tools for educational change: A
research agenda emerging from practice.

Paper presented at the Annual Meeting of
the American Educational Research
Association, Chicago, IL.

A Study on Speech-Language Pathologists and Special Education Teachers' Perspectives on a Communication Strategy Model for Nonverbal Children

Yi-tun Tzeng
National Tainan Teachers College

This study is the second study of a series of study. At first, the researcher mailed one videotape of children with nonverbal abilities to four speech-language pathologists (SLP) and two special education teachers (SET). Then, according to the protocol, the researcher interviewed the above persons on communication strategies of the communication interaction process that they used for teaching nonverbal children. The interview data was analyzed qualitatively. Results of this study contain the following eight items: (1) attending to and observe children's communication needs, (2) guessing method, (3) the ratio and proof requirement for "guessing right", (4) application of the communication strategies, (5) the acquisition of communication strategies, (6) perspectives on the construction of the "communication strategy process model figure", (7) the importance of parents' participation in the communication trainings, and (8) the level of the needs for the professional team. The research results showed that the communication strategy the SLP use could be a complementary to the SET.

Key words: communication strategy model, nonverbal children, speech-language pathologist, and special education teachers