

溝通障礙教育

Taiwan Journal of Language and
Communication Disorders
第 5 卷 第 2 期 2018 年 12 月 vol.5 No.2
2018.12

出版者 publisher	中華溝通障礙教育學會 Taiwan Communication Disorder Association
學會地址 Address	106 台北市大安區浦城街 16 巷 12 號之 2 No.12-2, Ln.16, Pucheng St., Da'an Dist., Taipei City 106, Taiwan (R.O.C.)
聯絡地址 Address	621 嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號 國立嘉義大學特殊教育中 心 85 Wenglong, Minhsiung, Chiayi 621 Taiwan (R.O.C.) National Chiayi University Special Educational Center
學會網址 URL	http://www.tcda.org.tw/
學會電話 Tel	02-7734-5032、05-2263411
學會傳真 Fax	05-2266554
學會信箱 E-mail	Tcda2003@gmail.com
ISSN	2520-4599
線上投稿 submission	http://www.tcda.org.tw/contribute/
學刊信箱 E-mail	Tcda2003@gmail.com
學刊網址 URL	http://www.tcda.org.tw/contribute/

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

主 編	林玉霞	Lin, Yu-Hsia
執行編輯	宣崇慧	Hsuan, Chung-Hui

編輯顧問

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

編輯委員

杞昭安	Chi, Chao-An	臺灣師範大學	National Taiwan Normal University
黃玉枝	Huang, Yu-Chih	屏東大學	National Pingtung University
楊熾康	Yang, Chih-Kang	東華大學	Dong Hua University
林秀錦	Lin, Hsiu Chin	台北教育大學	National Taipei University of Education
楊雅惠	Yang, Ya-Hwey	彰化師範大學	National Changhua University of Education
蘇芳柳	Su, Fang-Liu	臺灣師範大學	National Taiwan Normal University

溝通障礙教育

Taiwan Journal of Language and Communication Disorders

第 5 卷 第 2 期 2018年12月 Vol.5 No.2 2018.12

目錄 Contents

論文 Articles

伴隨口語問題的閱讀障礙兒童語言表現之探究：以一位國小四年級閱讀障礙兒童為例

A Case Study of Reading Disabilities Associated with Spoken Language Problems : A Mandarin Speaking Fourth-Grade Elementary Student as an Example

劉義翔¹ Liu, Yi-Xiang 黃瑞珍² Huang, Rei-Jane.....1

通訊作者：劉義翔hishiyou1001@gmail.com

口吃汙名化之探討與省思

The Stigma of People Who Stutter

林峯全 Lin, Feng-Chuan 簡欣瑜 Chien, Hsin-Yu.....25

通訊作者：簡欣瑜starfish1220@gmail.com

廣東省特殊教育教師專業發展需求評估之研究

A Study on the Evaluation of Professional Development Needs of Special Education Teachers in Guangdong Province

杞昭安 Chi, Chao-An39

通訊作者：杞昭安 t14019@ntnu.edu.tw

伴隨口語問題的閱讀障礙兒童口語表現之探究：以一位國小四年級 閱讀障礙兒童為例

劉義翔

黃瑞珍

桃園公埔國小教師

台北大學兼任副教授

摘 要

本研究旨在探討伴隨口語問題之閱讀障礙兒童的口語表現與問題。故採個案研究的方式，以一位國小四年級伴隨口語問題的閱讀障礙兒童為對象，蒐集其鑑定資料、口語能力評估及訪談等方式進行。研究結果指出：（一）相較於口語理解，個案有較顯著的口語表達問題，且在學前已出現口語發展遲緩的情形。（二）在語意層面上，個案較難以理解高層次的詞彙或象徵性語言意義。另外，個案的字彙及詞彙量有限，且出現因語句過度省略或過度使用「那個」等指示詞，而使語意模糊不清。（三）在語法層面上，個案在動詞、代名詞及助詞使用的正確率最低，且有關聯詞使用的問題，無法正確的運用關聯詞表達複句。另外，個案在語言樣本中亦呈現簡短、不連貫的語句。而個案出現迷走語的情形較一般發展兒童高，顯示個案在說話時較一般兒童不流暢。在所有類別的迷走語中，無意義語為最高的迷走語類別，其次為自我修正的現象。

關鍵詞：閱讀障礙、口語問題、語意、語法

通訊作者：劉義翔

Email: hishiyou1001@gmail.com

壹、緒論

一、前言：為何要關注閱讀障礙兒童的口語問題？

在閱讀障礙 (reading disabilities) 的鑑定流程中，除了參考兒童在智力測驗的表現外，通常以識字的正確性、閱讀流暢性及閱讀理解的表現作為閱讀障礙的診斷標準，如：

《美國精神疾患診斷與統計手冊-第五版》(The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5, DSM-5) (APA, 2013)，即以此為診斷閱讀障礙的依據。然而研究顯示，許多閱讀障礙兒童被指出亦伴隨口語問題 (spoken language problems) (Catts, Adlof, Hogan, & Weismer, 2005)。

閱讀障礙兒童的閱讀困難經常受到教師及家長的關注，而他們的口語問題卻容易被忽略。原因在於這些伴隨口語問題的閱讀障礙兒童仍然具有簡單的溝通能力，因此不易察覺其口語上的困難，或者認為兒童僅是害羞、內向等個性原因而未加以評估與介入 (洪儷瑜, 2010)，而導致這些兒童的口語問題持續存在。在探討兒童的口語問題時，會從他們在口語的形式 (音韻、構詞、語法)、內容 (語意) 或功能 (語用) 上的表現進行評估與分析 (Owens, 2010)。而閱讀障礙兒童的口語問題常發生在語意 (semantics) 及語法 (syntax) 層面。以語意問題而言，劉惠美與張鑑如 (2011) 指出閱讀困難兒童的高層語意能力普遍較同年齡正常發展的兒童差。伴隨口語問題的閱讀障礙兒童被指出他們的詞彙量有限、理解抽象詞彙的概念時有困難、以及難以將詞彙歸類 (Paul & Norbury, 2012)。另外，在語法方面，Paul 與 Norbury 指出閱讀障礙者較少使用複雜的句子，以及不常使用關係子句來修飾句子，顯示這群兒童在關聯詞使用的問題。綜上所述，評估閱讀障礙兒童的口語問題應是特殊教育鑑定時必要的程序之一，目的在找出這些具有口語問題的閱讀障礙學生，給予適切的教學與相關資源服務，使他們的口語困難得以改善。

研究者在先前的研究中，發現伴隨口語問題的閱讀障礙兒童呈現顯著的語意及語法問題 (劉義翔、黃瑞珍, 2017)。因此，研究者邀請當時接受測驗且確認伴隨有口語問題的閱讀障礙兒童接受進一步的口語評估與分析，並邀請家長、普通班導師及資源班教師進行深入訪談，以深入探究伴隨口語問題之閱讀障礙兒童在語意及語法層面的表現與問題。

二、研究目的

本研究旨在探討伴隨口語問題 (spoken language problems) 的閱讀障礙兒童口語理解及表達的表現，以及在語意及語法層面的口語問題，故研究目的有以下三點：

- (一) 探討伴隨口語問題的閱讀障礙兒童之口語理解及表達的表現。
- (二) 探討伴隨口語問題的閱讀障礙兒童口語語意表現。
- (三) 探討伴隨口語問題的閱讀障礙兒童口語語法表現。

貳、文獻探討

一、閱讀障礙兒童伴隨口語問題之相關研究

兒童在學會閱讀之前，必須先透過聽與說的歷程，學習用口語與他人溝通。無論是口語還是閱讀，所使用的都是共同的語意及語法內涵，且兒童的口語發展先於閱讀發展，因此 Torppa、Lyytinen、Erskine、Eklund 與 Lyytinen (2010) 指出兒童的口語問題是日後閱讀困難的早期徵兆。Ho、Leung 與 Cheung (2011) 追蹤中國 4 歲追蹤到 6 歲具讀寫障礙 (dyslexia) 風險的兒童，進行了 3 年的縱貫研究。研究結果發現出現閱讀困難的兒童與早期口語發展遲緩有關。當兒童進入學校後，口語能力是否還會繼續影響閱讀表現呢？Chilosi 等人 (2009) 以 46 名三至八年級閱讀障礙學生分為語言發展遲緩組 (language delay) 及對照組，進行口語問題及閱讀理解問題的比較研究，研究結果指出，語言發展遲緩組比對照組更易出現閱讀理解困難。Chilosi 等人認為口語發展遲緩與閱讀理解的問題有很密切的關連。綜上所述，雖然個體口語與閱讀的發展皆有其各自的運作歷程，但彼此有交互關係，相互影響 (Gray, 2017)。

閱讀障礙兒童的口語問題經常伴隨著閱讀困難，持續影響著兒童的學習及生活，Adlof 與 Hogan (2018) 指出，無論當初讀寫障礙兒童是否被診斷其口語問題，他們終生都可能處在語言發展遲緩的風險中。在閱讀障礙及語言障礙相互伴隨出現的研究中，McArthur、Hogben、Edward、Heath 與 Mengler (2000) 利用澳洲西部 110 位 6 至 11 歲閱讀障礙兒童及 102 位 5 至 9 歲特定型語言障礙 (specific language impairment) 兒童進行研究，結果發現，55% 的閱讀障礙兒童亦有口語理解及表達的障礙。在台灣的研究中，劉義翔與黃瑞珍 (2017) 針對 46 名國小中年級閱讀障礙兒童進行口語能力的測量，研究結果發現有 74% 的閱讀障礙兒童伴隨的口語問題，這些伴隨口語問題的閱讀障礙兒童，在語意及語法能力上均顯著落後一般兒童。顯然，當閱讀障礙兒童的口語問題未被發現且及時進行介入，他們的口語問題仍持續存在，並不會隨著個體生理發展成熟而消失。

二、伴隨口語問題的閱讀障礙兒童之語意問題

在兒童的口語發展中，語意能力的發展尤為重要，這關乎兒童所欲表達的內容是否能夠明確地被對方所了解，以滿足溝通的需求。若兒童無法清楚地說出心中想要表達的概念或想法，那將會是一件相當令人挫折的事。

在探討兒童語意能力 (semantics) 時，詞彙量是測量語意能力相當重要的指標。賴曉嬋與王秋鈴 (2017) 以國小二年級典型發展兒童及語言障礙兒童各 30 名，以重述故事作業，分析能夠有效區別兩組兒童的口語指標。其研究結果發現，總詞彙數指標是能夠區辨兒童是否具有口語問題的敏感指標。而粘玉芳 (2008) 的研究結果指出，典型發展兒童在總詞彙數顯著高於語言學習障礙組別。綜上所述，無論是語言障礙兒童或伴隨口語問題的閱讀障礙兒童，詞彙量較典型發展兒童少是共同的口語問題。

伴隨口語問題的閱讀障礙兒童的詞彙能力也被指出遇到較大的困難。Richardson、Kulju、Nieminen 與 Torvelainen (2009) 指出，讀寫障礙的兒童早期的詞彙概念理解不佳外，在說話時亦難以使用精準的詞彙。他們常使用含糊或不具體的詞彙如：「那個」、「東西」等字眼代指物體的具體名稱，使得溝通發生困難。隨著年齡增加，兒童會運用更高層次的詞彙概念來表達想法。錡寶香 (2009) 指出國小兒童的詞彙定義發展，二年級時已能夠使用整個句子及詳細的細節來解釋。隨著年級的增加，兒童會使用更多的類別概念、規則、同義詞、反義詞加以解釋、定義詞彙。

在象徵性語言的發展上，Cutting、Materik、Cole、Levine 與 Mahone (2009) 指出，閱讀障礙學生在口語詞彙與高層次的口語 (雙關語) 技巧的得分顯著低於典型發展學生，即閱讀障礙學生在高層次詞彙能力較不成熟。另外，錡寶香 (2004) 以 52 名六年級閱讀困難與一般兒童為研究對象 (各 26 名)，進行象徵性語言的分析，研究結果顯示閱讀困難兒童在明喻、隱喻、成語、諺語、誇張陳述、非字面意義用詞等象徵性語言的理解皆遠低於一般學生。

綜上所述，伴隨口語問題的閱讀障礙兒童，在語意層面上，他們可能在詞彙概念理解發生困難，或僅會使用貧乏的詞彙表達，呈現詞彙提取的困難，甚至在高層次詞彙概念亦會出現問題，呈現「質」與「量」的語意問題。

三、伴隨口語問題的閱讀障礙兒童之語法問題

兒童在說話時，知道如何運用正確及複雜的語法技巧 (syntax)，能夠讓他們在表達時能更明確、精準而有效率。然而伴隨口語問題的閱讀障礙兒童，卻被發現在正確運用語法的技巧上會出現困難 (Richardson et al., 2009)。粘玉芳 (2008) 的研究結果指出，語言學習障礙組 (language-learning disability) 的出現簡單句數量顯著高於典型發展組，且在平均語句長度 (mean length of utterance, MLU) 的比較中，語言學習障礙組及理解障礙組 (poor comprehender) 顯著低於典型發展組別。顯示閱讀障礙兒童在口語表達時，傾向運用簡單語法的句子。除此之外，錡寶香 (2001) 指出閱讀障礙兒童在重述句子時常有省略、句子顛倒或替代的現象。

在兒童口語中，說話不流暢的分析對兒童語言發展遲緩的議題研究相當重要 (黃瑞珍、吳尚諭、蔡宜芳、黃慈芳與鄭子安, 2016)，因此迷走語 (mazes) 分析，對呈現兒童口語問題是相當重要的指標。錡寶香 (2001) 的研究結果顯示，低閱讀能力的兒童迷走語總數高於典型發展之對照組兒童。表示低閱讀能力學兒童有詞彙提取及語句形成等語言發展問題。

綜上所述，在語法層面，伴隨口語問題的閱讀障礙兒童使用的句子較多為簡單句，是其口語問題之一。而在迷走語的表現上，伴隨口語問題的閱讀障礙兒童呈現發展遲緩的特徵。

參、研究問題和方法

一、研究問題

本研究之研究目的為探討伴隨口語問題的閱讀障礙兒童的口語能力，包含語意及語法層面的表現及問題，故提出以下三個研究問題：

- (一) 伴隨口語問題的閱讀障礙兒童之口語理解及口語表達的表現為何？
- (二) 伴隨口語問題的閱讀障礙兒童之語意表現及問題為何？
- (三) 伴隨口語問題的閱讀障礙兒童之語法表現及問題為何？

二、研究對象

研究者選擇一位國小四年級的閱讀障礙男性兒童（在本研究中匿名為小偉）作為本研究的研究對象，原因有三：第一、個案的智力測驗（WISC-IV）表現在中等程度，且在個案一年級下學期時就已經確認閱讀障礙資格，並接受特殊教育服務，應可降低家庭、環境等不利因素造成閱讀困難的機會，符合閱讀障礙的定義；第二、個案除了閱讀困難外亦伴隨口語問題，但是未接受過口語相關的介入，能夠呈現其口語問題的樣貌；第三、本研究以國小四年級兒童為對象，是由於較高層次的口語能力發展在10歲左右（約小學中年級）是關鍵時期（葉靖雲、鍾佳蓁、王姿勻，2004）。因此，探討閱讀障礙兒童語意及語法的問題，以國小中年級兒童為佳。研究者以下將透過鑑定測驗資料的蒐集與訪談資料，描述個案的背景資料，以及在智力及閱讀能力的表現。

(一) 背景資料

小偉在家中排行第二，目前和母親、姐姐及弟弟同住。家中主要使用的語言為國語。曾上過幼兒園大班一年，在上幼兒園期間，因視動協調不佳，曾接受過醫院每週二次的職能治療，但持續時間並不長，幼兒園大班結束後即停止。小學一年級時，普通班導師

（以下簡稱導師）發現小偉在識字與書寫上的困難，並在一年級下學期時申請特殊教育鑑定安置服務，經評估後為「學習障礙」，接受資源班服務。小偉平日放學後會到學校的所開設的課後照顧班，由課後班老師輔導小偉完成回家作業。

(二) 小偉的擅長之處與困難

小偉在數理邏輯有不錯的表現。導師說：「小偉在低年級時，像數學有圖解的東西，他可以摸索出答案。」（導 0202）。小偉在體育方面更是有令人驚艷的表現，導師說：「三年級運動會，大隊接力到他這一棒時，連追兩個人。」（導 0203）。導師表示數學、美勞、體育是小偉相當喜歡的科目。

然而，小偉在語文領域表現就遭遇到極大的困難，導師說：「他國語文幾乎零。」（導 0301），資源班教師也說：「他的字完全就不行。」（資 0304），而他的語文困難也影響到其他語文相關的科目，如：自然、社會等，導師表示：「因需要讀題，對他來講就會顯得滿手足無措的。」（導 0302）。

(三) 小偉的智力表現

小偉在一年級下學期時接受《魏氏兒童智力量表第四版 (WISC-IV)》(陳榮華、陳心怡, 2007) 的測驗結果分析, 如表 1。整體而言, 小偉全測驗 FSIQ 為 95、百分等級 37。四項智力因素指數中, 表現最佳的為工作記憶 (WMI): 106、百分等級 66; 其次依序為知覺推理 (PRI): 105、百分等級 63; 處理速度 (PSI): 89、百分等級 23; 語文理解指數 (VCI): 86 (95%信賴區間為 80-94)、百分等級 18。

小偉的 VCI 與 PRI 的表現達顯著差異, 顯示小偉的能力間有明顯的優、弱勢。小偉的 WMI 與 PRI 是表現較佳的能力, 推測小偉在聽知覺及圖像概念的推理能力佳, 而 PSI 與 VCI 是相對弱勢的能力, 顯示小偉可能在處理視覺訊息的速度較慢、視動整合能力較差、語文概念的 formed 與語文推理能力較薄弱。小偉在 WISC-IV 所呈現的結果反應在他課業學習的表現上, 小偉善於運用圖像來思考抽象概念與解題, 但是在遇到需要運用語文技巧的科目則顯得相當困難。

表 1 小偉 WISC-IV 智力表現

	組合成數	百分等級	95%信賴區間
全測驗(FSIQ)	95	37	90-101
語文理解(VCI)	86	18	80-94
知覺推理(PRI)	105	63	97-113
工作記憶(WMI)	106	66	98-113
處理速度(PSI)	89	23	81-100

(四) 閱讀上的挑戰

小偉閱讀能力的測驗資料結果整理於表 2, 在《注音符號能力診斷測驗》(黃秀霜、鄭美芝, 2003) 中, 聽寫分測驗的得分為 24 分, 認讀分測驗的得分為 28 分, 二項分測驗得分均低於切截分數許多。在測驗中, 聽寫單音的部分均未得分。聽寫聲調的部分 13 題僅答對 2 題。顯示個案在認讀、拼音與聲調區辨技巧上遇到相當大的困難。小偉在《基本讀寫字綜合測驗》(洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬、李瑩均、陳慶順, 2003) 中, 「找出正確的字」測驗中的「聽詞選字」分測驗標準分數為 2、百分等級 1。「看詞選字」分測驗標準分數為 33、百分等級 6。在「看字讀音造詞」測驗中「看字讀音」分測驗答對 1 題, 標準分數 21、百分等級 < 1; 「看字造詞」標準分數 24、百分等級 < 1。從測驗結果來看, 小偉在讀字正確性上出現了顯著的困難。在閱讀流暢度的表現上, 以「課程本位口語朗讀流暢度評量 (curriculum-based measurement oral reading fluency, CBM-ORF)» (王梅軒、黃瑞珍, 2005) 測量小偉的閱讀流暢度, 施測當時小偉正就讀三年級下學期。

表 2 小偉 的閱讀能力表現

測量領域	測驗名稱	測驗結果
音韻能力	注音符號能力診斷測驗（黃秀霜、鄭美芝，2003）	聽寫分測驗得分 24 分 認讀分測驗得分 28 分
識字正確性	基本讀寫字綜合測驗（洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬、李瑩均、陳慶順，2003）	(a) 找出正確的字：「聽詞選字」分測驗標準分數 2、百分等級 1。「看詞選字」分測驗標準分數 33、百分等級 6。 (b) 看字讀音造詞：「看字讀音」分測驗標準分數 21、百分等級 < 1； 「看字造詞」標準分數 24、百分等級 < 1。
閱讀流暢度	課程本位口語朗讀流暢度評量（王梅軒、黃瑞珍，2005）	總正確字數為每分鐘 4 字（錯誤 14 字中，其錯誤類型：停頓 13 字、替代 1 字）。
閱讀理解	國民小學一至三年級閱讀理解診斷測驗（孟瑛如、魏銘志、田仲閔、周文聿，2015）	全測驗得分百分等級 < 1，各項閱讀能力均未通過切截標準。

小偉 1 分鐘朗讀總字數 18 字，其中錯誤字數 14 字，分析其錯誤類型：停頓 13 字、替代 1 字，所以總正確字數為每分鐘 4 字。依照蘇宜芬、張祐瑄、李孟峰、黃鈺茜（2016）建議之口語朗讀流暢度切截標準，三年級下學期的兒童，閱讀流暢度應在每分鐘 136 字以上。依此標準，小偉 的閱讀流暢度顯然較一般兒童慢了許多。小偉 的錯誤類型以停頓字較多，顯然花了許多的時間認讀文字，可見 小偉 在閱讀時相當吃力。而 小偉 的閱讀理解能力以《國民小學一至三年級閱讀理解診斷測驗（RCDA / G1-3）》（孟瑛如、魏銘志、田仲閔、周文聿，2015）測量。因為施測當時為 小偉 三年級時，因此對照三年級常模。小偉 全測驗百分等級 < 1，各項閱讀能力均未通過切截標準，與同儕相較有明顯的閱讀困難。由於 小偉 遭遇識字正確性及流暢性不佳所導致的閱讀困難，連帶影響到學科學習，但是 小偉 的聽覺理解能力較閱讀能力佳，因此「報讀」成了他學習支持之一，導師及資源班教師表示：「唸題目給他聽他可以判斷，他也不會說傻不愣登的全空。」（導 0601）；「對於應用題的理解，用講的他就可以。」（資 0602）。

綜合上述 小偉 在閱讀能力相關的測驗及訪談結果，發現 小偉 無論在的注音符號拼音、讀字正確性、閱讀流暢性與閱讀理解等能力，均面臨到相當大的困難。

三、研究過程

研究者在取得家長、普通班導師及資源班教師簽署研究同意書後，蒐集小偉認知、閱讀等測驗資料，以及先前研究者為小偉施測《華語學齡兒童溝通及語言能力測驗 (TCLA)》(黃瑞珍、蔡昀純、林佳蓉、張亦渝、王亦群, 2014)時的測驗結果。除了計算各項常模分數外，研究者進一步分析小偉在 TCLA (黃瑞珍等人, 2014) 中各項語意及語法能力的正確率。再依據《華語兒童語言樣本分析：使用手冊 (CLSA)》(黃瑞珍等人, 2016) 收集小偉在真實情境中的自發性口語，再依循既定之轉錄規則轉錄兒童語句，最後再依據各項語言發展指標之分析方式，得知小偉在口語語意及語法各指標的表現。最後，研究者以面談方式訪談小偉的家長、普通班導師及資源班教師，研究流程如表 3。

四、資料分析與研究信賴度

(一) TCLA 分析

研究者為小偉施測 TCLA (黃瑞珍等人, 2014)，並計算各項常模分數。本研究以平均數以下 1.5 個標準差，即標準分數 77 分為標準，判斷小偉在 TCLA 中是否顯著落後。另外，研究者將小偉在各向度語意及語法能力進行正確率分析，以瞭解小偉在各向度語意及語法能力的精熟情形。正確率之計算方式為小偉在該向度得分除以該向度題目總分再乘以 100%。

(二) CLSA 整理與分析

本研究以錄影方式蒐集個案「學校生活」、「遊戲」、「故事重述」及「家庭生活」等不同的語境下的語言樣本，包括「交談」、「自由遊戲」與「敘事」等口語互動形式。研究者接著將錄影內容逐字轉錄成文字檔，並刪除無效語句，最後共有 379 句有效語句。接著，研究者將有效語句以語料輔助分析程式 AssistClan 2.2 (黃瑞珍等人, 2016) 進行斷字、斷詞及程式語言編碼等工作。

表 3 本研究流程

步驟	進行方式	測量內容
第一步	資料蒐集	認知及閱讀表現
第二步	口語評估	華語學齡兒童溝通及語言能力測驗 (TCLA) (黃瑞珍等人, 2014) 華語語言樣本分析：使用手冊 (CLSA) (黃瑞珍等人, 2016)
第三步	訪談	家庭及學校生活情形 (訪問家長、普通班導師、資源班教師)

在語言樣本以「詞」為單位的分析指標中，採中央研究院「中文斷詞系統」輔助語句斷詞，並參考張顯達、張鑑如、柯華葳、蔡素娟 (2011)「台灣兒童語言語料庫 (TCCM) 分詞標準」及「台灣兒童語言語料庫詞類規範」進行人工斷詞修正。最後以國際兒童口

語語料庫 (Child Language Data Exchange System, CHILDES) 之人工轉錄分析賦碼系統 (Codes for the Human Analysis of Transcripts, CHAT) 及語料分析程式 CLAN, 進行語言樣本分析。本研究透過標準化的語言樣本收錄與分析程序、不同語境、不同口語互動及大樣本的語言樣本, 確保 CLSA 的信度與效度。

在 CLSA 語意及語法的分析上, 研究者依據黃瑞珍等人 (2016) 所選用的分析指標, 詳述如下:

1. 語意指標:

- (1) 字彙多樣性 (VOCD-c): 是指以「字」為單位, 分析兒童語句中出現新字的機率, VOCD-c 的值愈高, 代表兒童字的多樣性愈高, 即兒童能運用的字愈多。
- (2) 詞彙多樣性 (VOCD-w): 是指以「詞」為單位, 分析兒童語句中出現新詞的機率, VOCD-w 的值愈高, 代表兒童能運用更多不同的詞彙。

2. 語法指標:

- (1) 平均語句長度 (MLU): 指兒童平均在每句語句中所包含的字或詞彙數量。因此又可分為以字為單位 (MLU-c) 及以詞為單位 (MLU-w) 為分析指標。Hao 等人 (2018) 的研究指出, 在華語中, 相較於一般發展的兒童, 語言障礙的兒童呈現了較短的 MLU, 因此 MLU 是反映兒童口語問題相當敏感的指標。
- (2) 最長 5 句平均語句長度 (MLU5): MLU5 是取兒童語句樣本中最長的 5 個語句, 計算其平均總字數 (MLU5-c) 及總詞數 (MLU5-w)。周兢與張莉 (2009) 認為 MLU5 具有反映兒童語法發展最高水準的作用。
- (3) 詞類分析: 在詞類分析中, 實詞及虛詞百分比亦是測量兒童語法能力的指標之一, 本研究以實、虛詞百分率, 以及各類別詞性的百分率表示。
- (4) 迷走語 (mazes): 本研究計算迷走語百分率的分析方式, 以個案之有效語句中迷走語的詞彙總數除以總詞彙數為總迷走語再乘以 100%。各類別迷走語之百分率, 以該類別迷走語詞彙數除以總詞彙數為該類別迷走語再乘以 100%。研究者參考林寶貴與錡寶香 (2002) 整理迷走語的類型與黃瑞珍等人 (2016) 的定義, 將迷走語分為以下幾種類型:
 - (a) 指示詞不當運用: 語句中不當使用「這個」、「那個」、「這」、「那裡」等指示詞。
 - (b) 無意義語: 語句中不當使用「嗯」、「阿」、「就是」、「然後」等無意義語。
 - (c) 自我修正: 指兒童自行將錯誤的段落修正, 如:「用箱子 (裝住) 裝著。」。
 - (d) 重複: 字或詞彙重複, 如:「(結)(結果)他就跑出去了。」。
 - (e) 停頓: 短暫停頓語句, 指停頓但未超過 2 秒之語句, 如:「我買了.....冰棒。」

(三) 訪談資料整理與分析

研究者在訪談前, 所擬之訪談問題均請台灣兒童語言治療領域專家進行審題後, 才

進行實際訪談。在與家長、普通班導師及資源班教師面談時，全程以錄音方式進行，在訪談後，將錄音內容轉錄成文字稿，並依照訪談對象將文字稿分別進行開放性編碼，接著依照研究問題及相關背景與發展議題進行統整與歸類後，將訪談資料予以五碼編碼，編碼原則為：第一碼為訪談對象；第二、三碼為領域名稱；第四、五碼為流水號。最後，研究者將所引用的訪談內容交由受訪者檢視，確認無誤後才正式引用，以確保訪談內容的真實度與正確性。

(四) 研究信賴度建構

本研究在信賴度方面，依照質性研究方法中「三角查證」進行建構。研究者採用三角驗證中「不同方法」及「不同資料來源」的三角查證進行說明(鈕文英, 2018)。在不同方法的三角查證上，研究者利用了標準化測驗、語言樣本分析及訪談等不同方法，充分理解與描繪個案在口語發展的表現及問題。而在不同資料來源的三角驗證上，針對個案的口語問題，家長、普通班導師及資源班教師均進行了詳細的描述，且研究者所呈現之訪談內容均經過訪談對象核對，確保研究者在引用或詮釋資料時更貼近真實。

肆、研究結果與討論

一、小偉的口語理解及口語表達的表現

小偉 TCLA 的測驗結果如表 4。全測驗標準分數小於 67，百分等級小於 1，評定為能力不足的程度，證實小偉除了閱讀障礙外亦伴隨口語問題。理解量表標準分數 82，百分等級 12，表現評定屬於中下程度；表達量表標準分數小於 67，百分等級小於 1，表現評定屬於能力不足程度。

從 TCLA 的測驗結果可以發現，小偉有明顯的口語表達問題。小偉的導師描述「他之前低年級剛開始的時候是不講話的，很內向，甚至到畏縮。」(導 0701)。資源班老師也敘述：「剛開始進來(資源班)的時候他其實是一個很沉默的孩子，如果你都不理他，他可以一節課都不跟你講話也沒關係。」(資 0706)。而家長也在訪談中透漏出曾經對小偉口語表達情形感到憂心：「那時候其實我會比較擔心他的狀況，因為他都只有很短的一句喔！可是問題是，他姐姐通常都會講一段一段，但是他就一句一句。」(家 0710)。

無論是小偉的導師、資源班教師或是家長都在訪談過程中描述他在口語表達的特徵及困難，需要專業資源與支持。小偉的口語問題，研究者認為能夠更深入地從語意及語法的層面分析討論。

二、小偉的語意表現及問題

(一) TCLA 的語意層面分析

在 TCLA 中，「詞彙」及「象徵性語言」分測驗是測量兒童的語意能力。小偉在「詞

彙」分測驗標準分數 8，百分等級 25，評定為中等普通程度；象徵性語言標準分數 6，百分等級 9，評定為中下程度，小偉在所有分測驗中，「詞彙」是表現最佳的能力，如表4。

研究者針對小偉在 TCLA 中的各項語意能力進行正確率的分析，結果如表 5。黃瑞珍等人（2014）指出詞彙能力由易而難包含了「命名」、「歸類」、「定義」及「類比」等四項能力。詳細探討各向度詞彙能力的表現，發現小偉在詞彙的「命名」及「歸類」能力表現較佳，正確率約在 57~62%，而小偉在較高層次的詞彙能力：詞彙的「定義」及「類比」能力的正確率在 29~30%左右，正確率較低，顯示小偉較難以理解其意義。詞彙的「定義」能力是指，當個案聽到施測者說出詞彙定義特性，如：哪兩種是需要「合作」的活動？個案必須能指認符合定義特性之所有物品或選項。而詞彙的「類比」能力是指一種形式或比例上的相似性，亦即由個別的事件推導到另一個別的事件（王亦群，2012）。在施測時，施測者會說出比例式類比形式的問題，如：老師和學校的關係，就像醫生和「什麼」一樣？個案必須從選項中選出適合的答案。

表 4 小偉 TCLA 量表及分測驗標準分數、百分等級與能力評定

量表	標準分數	百分等級	能力評定	分測驗	標準分數	百分等級	能力評定
理解量表	82	12	中下	詞彙	8	25	中等普通
				象徵性語言	6	9	中下
表達量表	< 67	< 1	能力不足	語句結構	1	< 1	能力不足
				關聯詞	4	2	低下
全測驗	< 67	< 1	能力不足				

表 5 小偉各向度語意能力分析

	詞彙		象徵性語言	
	向度	正確率	向度	正確率
TCLA	命名	62%	譬喻	64%
	歸類	57%	俚語	86%
	定義	30%	諺語	0%
	類比	29%	成語	0%
CLSA	向度		分析結果	
	總字數		2776	
	總詞數		1912	
	字彙多樣性 (VOCD-c)		88.72	
	詞彙多樣性 (VOCD-w)		76.58	

象徵性語言能力中分為「譬喻」、「俚語」、「諺語」及「成語」等四項能力。小偉在「譬喻」及「俚語」理解能力佳，正確率高達 64~86%，但較高層次的能力如「諺語」及「成語」，正確率為 0%，小偉較無法理解其象徵性意涵。「諺語」及「成語」兩者均有固定的形式，其內容及寓意隱含著社會文化內涵或價值觀念，個體在理解諺語時，是先透過理解諺語中的字彙，再推敲整體的意涵，進而能理解諺語（張亦渝，2012）。而成語的意義有時會脫離字面上的意義，有時更因其有特定典故而有不同於字面上的特定意義，個體若無接觸過該諺語或成語的經驗，在理解上會較為困難。

（二）CLSA 的語意指標分析

在語言樣本分析 (CLSA) 中，小偉各語意指標分析結果如表 5。在所收錄的 379 句語句中，總字數為 2776 字、總詞數為 1912 個詞、VOCD-c 為 88.72、VOCD-w 為 76.58。依據劉芑君 (2011) 的研究結果，無論是典型發展兒童或是語言發展遲緩兒童，VOCD 均會隨著年齡增長而增加。在 VOCD-c 的研究結果中，劉芑君追蹤四歲典型語言發展兒童一年後的 VOCD-c 的變化，典型發展兒童在五歲時 VOCD-c 的平均數為 101.01、標準差為 14.42。就上述研究結果來看，小偉的 VOCD-c 低於五歲的典型語言發展兒童。蔡宜芳 (2009) 研究四歲組典型語言發展兒童之 VOCD-w 的平均數為 85.56、標準差為 16.84。因此，小偉在 VOCD-w 的表現亦低於四歲典型語言發展兒童。就 VOCD 的分析結果而言，小偉在語意層面的口語表達顯然低於同儕許多。

在研究者所收錄的語句樣本中，亦可發現小偉的語意問題，包括：常以「那個」代替所指稱的物品，如：「老師就覺得我乖，然後就給我那個。」；或是因語句過度簡短而導

致的語意模糊或錯誤，如：「我上的人都是我的好朋友。」（按：跟我一起上課後班的人都是我的好朋友。）、在遊戲情境中說出「媽媽掉下來了！」（按：媽媽放在比賽場中的木條（遊戲道具）掉下來了！）。由上述的例子可以看出小偉在說話時，容易因語意不清而導致無法有效率的溝通及表達需求。

（三）小結：語意問題自小始

從上述研究結果可知，小偉無論在「詞彙」或「象徵性語言」中，較高層次的語意能力較無法掌握。而 CLSA 的結果，小偉 VOCD-c 與 VOCD-w 均較典型發展的兒童低，反映了個案的字彙及詞彙量有限，且語句中因過度省略或不當使用「那個」等指示詞，使得語意模糊或錯誤。錡寶香（2001）指出低閱讀能力兒童在總詞彙數、相異詞彙數、校正後相異詞彙數、前 100 個詞彙中的相異詞彙數及成語數皆顯著低於一般兒童。本研究結果支持閱讀障礙兒童在口語語意歷程的問題。

研究者在進行訪談的過程中，發現小偉在小時候就已經出現口語的困難，其口語表達特質包括明顯的口語遲緩以及在交談情境中傾向於附和其他人的話語。如同家長表示：「他（說話）比姐姐還慢。因為他的要求通常都是姐姐在旁邊講她要什麼、她要什麼？而小偉就只是在旁邊說：『我也要』。」（家 0709）。小偉在學前的口語問題持續至今，研究者發現小偉在說話時多次運用「然後」、「就是」等無意義的語詞連接兩個語句，以及多次出現自我修正的情形。Westerveld、Gillon 與 Moran（2008）發現閱讀障礙兒童的口語發展很像年紀較小典型發展的兒童，並指出閱讀障礙兒童口語敘述的能力是全面落後於同儕兩年以上。與先前研究結果相同，小偉口語的發展同樣有遲緩與不成熟等問題。

三、小偉的語法表現及問題

（一）TCLA 的語法層面分析

在 TCLA 中以「語句結構」及「關聯詞」分測驗測量小偉的語法能力。小偉在「語句結構」分測驗標準分數 1，百分等級小於 1，表現評定為能力不足程度；關聯詞標準分數 4；百分等級 2，表現評定為低下程度，如表 4。

在語句結構分測驗中，個案各詞類的正確率為 0~25%，其中以量詞的表現最佳，正確率達 25%、介詞正確率為 14%、副詞正確率為 6%，而動詞、代詞及助詞的表現最差，正確率為 0%。研究結果顯示，小偉在運用正確的語法表達較長的句子時會出現困難。Westerveld 與 Gillon（2010）在一項針對閱讀障礙兒童表達性語法的研究中，以 11 位閱讀障礙與 11 位典型發展的兒童（7 歲 11 個月到 9 歲 3 個月）進行三種語境的口語敘事測量（故事重述、看圖說故事及敘述關於自己的一件事）。研究結果發現，閱讀障礙兒童口語敘事的表現較對照組差，且在重述故事的任務中，閱讀障礙組比對照組有更簡短的故事與更簡單的語法。而錡寶香（2001）亦指出低閱讀成就學生，常出現的語法錯誤包含：

(1)在使用語法結構造句有困難；(2)在助動詞、動詞、時態、介系詞及連接詞等方面有困難；以及(3)代名詞的使用上有困難等現象。

若兒童要說出較長且複雜的句子，必須要能正確使用關聯詞，因此探討小偉 TCLA 中「關聯詞」的表現，如表 6。小偉關聯詞運用的正確率在 0% 至 27% 間，其中以偏正複句關聯詞的表現最佳，正確率達 27%；而小偉在聯合複句關聯詞正確率為 25%，但多重複句的正確率為 0%。在聯合複句中，小偉對於表示並列關係的關聯詞，如：「一方面..... 另一方面.....」、「既.....又.....」，以及表示承接關係的關聯詞，如：「先.....再.....」，在表達時較不會運用；而在偏正複句中，以表示讓步關係的關聯詞，如：「即使.....仍然.....」，及表示目的關係的關聯詞，如：「為了.....於是.....」，正確率較低；另外，多重複句是以多個關聯詞連接多重關係的子句，例如：使用「為了.....不但.....甚至.....」等關聯詞，使句子具有表示目的及遞進關係的功能。研究結果顯示，小偉在多重複句關聯詞的使用上更顯得困難。在訪談中，資源班教師發現小偉：「說話就很簡短、很簡短，你要去幫他串起來。他在描述事情的時候也是這樣。」(資 0705)。從上述資料中可以發現，小偉在說話時語句過於簡單，且在使用複句或較複雜語法結構的句子時容易發生錯誤。個案在口語表達上多為簡、短的語句，與先前的研究一致。

(二) CLSA 的語法指標分析

小偉語言樣本分析各語法分析指標的結果如表 6。小偉的 MLU-c 為 7.33、MLU-w 為 5.06、MLU5-c 為 19.00、MLU5-w 為 12.00。錡寶香 (2001) 的研究中，三年級典型閱讀發展兒童的 MLU-w 為 13.59。另外，粘玉芳 (2008) 在研究中也指出三年級典型閱讀發展的兒童 MLU-w 為 10.75。而佘麗、楊熾康、廖永堃與朱怡珊 (2017) 的研究指出，6 歲的漢語兒童 MLU-c 為 9.69、MLU-w 為 6.68、MLU5-c 為 35.8、MLU5-w 為 24.2。小偉在四項指標的表現顯然短了許多。Paul 與 Norbury (2012) 認為具有口語問題的兒童，其特徵在於只運用簡單的語法，或使用複雜的語法時會出現錯誤。如同在小偉的語句樣本中時常用「然後」來連接兩個簡單句，如：「我每次在學校都講話，然後學校都沒有水壺可以喝。」，也有副詞位置錯置的問題，如：「然後再奶奶又把他縫起來了」(按：然後奶奶又再把他縫起來了) 或使用副詞的問題，如：「.....然後去那個湖裡面，然後喝水。」(按：湖邊)，顯示小偉的語法發展尚未成熟。

小偉語言樣本在詞類分析結果：實詞百分比為 81.49%、虛詞百分比為 18.51%。在實詞中，以動詞 (27.09%) 及名詞 (19.09%) 所占百分率最高，量詞 (2.46%) 及形容詞 (2.25%) 所占百分率最少；在虛詞中，助詞百分率最高，而嘆詞 (0.21%) 百分率最少。本研究結果符合佘麗等人 (2017) 以 3 至 6 歲漢語兒童進行語言樣本指標效度的研究發現，在詞類分析中，實詞與虛詞數量約為 8:2。且在實詞中以動詞及名詞的百分率為最高，而嘆詞的百分率最少。在漢語兒童的詞類發展中，周競與陳思 (2009) 指出在漢語早期兒童的自然談話中，並未如國外研究所指出有明顯的「名詞優勢」，而是有使用

更多動詞的傾向。小偉在語句中使用動詞的百分率較名詞高，支持先前研究的發現。

表 6 小偉各向度語法能力分析

語句結構			關聯詞		
向度	正確率	類型及 正確率	關係類別	正確率	
TCLA	動詞	5%	聯合複句 25%	表示並列關係	0%
	量詞	25%		表示承接關係	0%
	代詞	0%		表示遞進關係	33%
	副詞	6%		表示選擇關係	33%
	介詞	14%	偏正複句 27%	表示因果關係	17%
	助詞	0%		表示假設關係	25%
				表示轉折關係	21%
			表示條件關係	35%	
			表示讓步關係	0%	
			表示目的關係	0%	
			表示時間關係	100%	
		多重複句 0%			

語法指標			迷走語 (mazes) 分析			
類別	詞性	百分率	類別	次數	百分率	
MLU	MLU-c	7.33				
	MLU-w	5.06				
MLU5	MLU5-c	19.00	指示詞不當運用	18	0.9%	
	MLU5-w	12.00				
CLSA	實詞 81.49%	名詞	19.09%	無意義語	73	3.8%
		動詞	27.09%	自我修正	51	2.7%
		形容詞	2.25%			
		數詞	3.03%	重複	30	1.6%
		量詞	2.46%			
	虛詞 18.51%	代詞	12.13%	停頓	12	0.6%
		副詞	15.43%			
		介詞	2.88%			
		連詞	5.39%			
		助詞	10.04%			
	嘆詞	0.21%	迷走語總計	184	9.6%	

小偉在有效語句中發生的迷走語情形如表 6。小偉發生迷走語的百分率為 9.6%，各類別的迷走語的百分率分別為：指示詞不當運用為 0.9%、無意義語為 3.8%、自我修正為 2.7%、重複為 1.6%、停頓為 0.6%。在所有類別中，以無意義語為最高的迷走語類別，如：「我記得睡覺的時候，然後就突然有這個。」。小偉在語句中，出現無意義的「然後」、「就是」次數相當多。其次為自我修正的現象，小偉在說話的過程中會自行修正語句，如：

「我記得那時候我記得睡覺的時候。」。粘玉芳（2008）分析三年級典型閱讀發展的兒童及不同類型的閱讀障礙兒童迷走語現象，典型閱讀發展兒童的迷走語百分率為 0.6%，而其他閱讀障礙類型兒童發生迷走語則在 10% 至 12% 間，本研究結果發現小偉出現的迷走語百分率較典型閱讀發展兒童高，且接近先前研究中，中年級閱讀障礙兒童的迷走語出現率。研究結果亦如 Paul 與 Norbury（2012）指出 8 到 11 歲的語言學習障礙兒童，出現語法錯誤率在 3% 至 11% 之間，高於典型發展兒童。

（三）小結：簡短而不連貫的語句

在 TCLA 中，小偉在「語句結構」及「關聯詞」的表現均不佳，顯示個案具有語法的問題。在 CLSA 中，小偉的 MLU 較典型閱讀發展的中年級兒童短了許多，也發現小偉說話的語句過於簡單，且在使用複句或較複雜語法結構的句子時容易發生錯誤。在迷走語的分析中，小偉出現迷走語的百分率高於中年級典型閱讀發展的兒童。而其中，以出現無意義的「然後」、「就是」等，以及出現「自我修正」的百分率較高。

Liu 等人（2010）指出兒童的語法發展以 4 歲為關鍵期。從本研究訪談的資料顯示，個案在語法上的問題從小就持續至今，若兒童的口語問題未得到適當的關注與介入，則兒童的口語問題會持續存在（Nippold, 2015）。隨著年齡發展，個體需要知道如何運用複雜的語法規則，使他們在表達時能更有效能，以適應環境中的口語需求，能更有效的溝通。

四、影響個案閱讀困難的多種可能因素

在本研究中，個案在發展早期就已經出現口語問題，包括語句過短而不連貫，且在交談情境中傾向於附和其他人的話語。錡寶香、張旭志與洪書婷（2012）指出在個體發展早期出現語言困難的兒童，在往後學齡時會遇到較大的閱讀困難。同樣地，Snowling 與 Hulme

（2012）亦認為如果兒童語言有遲緩的現象，則有較高的風險有閱讀困難。本研究中，個案不僅有明顯的口語問題，在閱讀上也遭遇相當大的困難。研究結果支持上述學者的論點。錡寶香（2008）認為，從小學四年級開始，許多兒童的閱讀問題會突顯出來，其根本的原因可能是在語言能力的不足。在本研究中，個案的導師在訪談中表示：在閱讀時，即使提供報讀，個案「對於比較長一點的句子，像他們的社會，他也沒有辦法(理解)」。(導 0403)。顯示個案除了識字上的困難外，在語意及語法上的問題亦影響到個案的閱讀表現。因此，推測個案的閱讀理解困難，可能來自於識字及口語能力等多方因素的影響。

伍、結論與建議

一、結論

本研究採個案研究的方式，以標準化測驗工具(TCLA)及語言樣本分析(CLSA)，探究一位伴隨口語問題的國小四年級閱讀障礙兒童的口語表現，包含語意及語法層面的分析。並訪問個案的家長、普通班導師及資源班教師，得出以下結果：

- (一) 在語意層面，個案在高層次之詞彙能力，如：詞彙定義及類比能力，以及在諺語及成語等象徵性語言概念較薄弱。個案的詞彙多樣性 VOCD-c 為 88.72、VOCD-w 為 76.58，無論在 VOCD-c 與 VOCD-w 均較典型發展的兒童低，且有語句過度省略及過度使用「那個」等指示詞，因此產生語意混淆等現象，顯示個案的詞彙量有限，影響溝通的品質。
- (二) 在語法層面，個案在動詞、代詞及助詞使用的正確率最低，且有關聯詞使用的問題，無法正確的運用關聯詞表達複句。在語法指標中的 MLU-c 為 7.33、MLU-w 為 5.06、MLU5-c 為 19.00、MLU5-w 為 12.00，顯示個案在語法的表現上呈現簡短且不連貫的句子，與典型發展的個案相較有明顯的語法問題。兒童語句中詞類分析的結果為：實詞百分率為 81.49%、虛詞百分率為 18.51%，在實詞中，以動詞及名詞所占百分率最高，量詞及形容詞所占百分率最少；在虛詞中，助詞百分率最高，而嘆詞百分率最少。在迷走語的分析上，語句中出現迷走語的百分率為 9.6%，且發生不當使用「嗯」、「阿」、「就是」、「然後」等無意義語及自我修正的迷走語類型比率較高。
- (三) 從訪談資料中可以發現，個案在語言發展上較手足遲緩，且個案在表達時常出現簡短、不連貫的語句。個案亦被描述在交談時傾向於附和其他人的話語，也發現個案在表達心中抽象的想法時會感到困難，需要他人引導。

二、建議

- (一) 落實兒童早期語言發展遲緩的鑑定及閱讀障礙兒童的口語評估

本研究的個案具明顯的口語問題，但在先前的成長與學習歷程中，並沒有口語評估及介入的相關紀錄，使得個案的口語問題仍持續存在。此現象就如同 Westerveld 等人 (2008) 指出，許多兒童在尚未被認定具有口語困難之前，就已經被鑑定為閱讀障礙者。亦如同 Nippold (2015) 指出，有太多因為口語問題而造成學業技巧缺陷的兒童，只接受到有限的，甚至是無效的口語介入去改善他們在學習上的問題。研究者認為，若能針對口語發展遲緩的兒童及早進行完整的語言鑑定，並積極進行口語介入，可能會降低在閱讀上遭遇困難的風險。而口語能力的提升，有助於提升生活及學習上的適應能力。其次，伴隨口語問題之閱讀障礙兒童，若非透過完整的口語評估，家長及教師較難以覺察與進行教學與介入。因此，若能在閱讀障礙鑑定時落實口語的評估，就能及時針對兒童所伴隨的口語困難進行輔導與介入。

在本研究中，研究者以標準化測驗及語言樣本分析方法評估個案的口語問題。探究兩種方式的測驗目標與所花費的時間：在使用標準化測驗 TCLA（黃瑞珍等人，2014）時，研究者欲了解個案在口語理解及表達時，在語意及語法上是否與典型發展的同年齡兒童有顯著落差，施測時間約在 40 分鐘、計分及常模對照約 20 分鐘。而使用語言樣本分析，目的在測量個案的自發性語言的特質，包含了詞彙的多樣性、語句長度、語法正確性、說話流暢度及構音等表現。依照黃瑞珍等人（2016）認為，一份具有信、效度的語言樣本分析，應至少蒐集 100 句的有效語句。研究者在收集語言樣本時，平均每 100 句所花費的時間約 25 分鐘，而後續將兒童語句打成逐字稿轉錄及分析的時間，平均花費了約 5 小時。研究者認為，在鑑定實務中，因考量心評教師能為個案進行評估的時間有限，建議可採用標準化測驗測量兒童的口語表現是否與同儕相較有顯著落後的情形。若是想深入了解兒童的口語表現，或是想追蹤兒童口語能力的進步情形，因語言樣本分析能夠在較短的時間內重複實施，且能夠觀察的指標較多元，建議可使用語言樣本分析進行測量與觀察，以更精準掌握兒童的口語表現以及教學介入方向。

（二）依據口語的評估結果擬定適合的教學目標，並與專業團隊合作

當伴隨口語問題之閱讀障礙兒童，在特教鑑定程序中被具體地評估出其口語問題，學校教師便能依據評估結果，擬定適合的教學目標與策略。如以本研究的個案而言，雖然個案能以簡單口語達到生活中基本的溝通，但實際上存在著語意及語法的問題卻不易被察覺，實有口語介入需求。在為個案評估出口語問題後，建議學校先申請專業團隊中

「語言治療」服務，由語言治療師入校觀察個案的口語表現，並進一步提出重要而具體的介入方向與提供介入策略。接著，將語言治療師的建議融入個案「個別化教育計畫（IEP）」中，由特教教師及普通班老師共同介入輔導，並追蹤介入成效，並蒐集個案介入後之口語表現資料，提供下次語言治療師到校服務時參考，以便提供更進一步之口語介入目標。無論是在促進兒童語意能力，如：促進高層次的詞彙及象徵性語言能力，或是能運用更豐富、多元的詞彙以及使用形容詞或副詞修飾語句等；或者是在增進這些兒童的語法能力，如：練習將兩個簡單句用適當的關聯詞合併，或選擇適當的句型表達較長且複雜的句子等。伴隨口語問題的閱讀障礙兒童或許能用簡單的口語應付生活的溝通需求，但他們並不知道，其實可以用更成熟或更精準的語言，表達他們的需求或想法。因此，若要促進這些兒童的口語發展，精心設計的教學活動或任務安排是必須的，他們才能在隨著年齡增長，在溝通需求愈趨複雜的環境中，擁有更好的生活及適應品質。

陸、參考文獻

一、中文部分

- 王亦群 (2012)。華語學齡兒童溝通及語言能力測驗：詞彙理解分測驗之編製 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 王梅軒、黃瑞珍 (2005)。國小課程本位閱讀測量方法之信度與效度研究。**特殊教育研究學刊**，**29**，73-94。doi: <http://dx.doi.org/10.6172/BSE200509.2901004>
- 余麗、楊熾康、廖永堃、朱怡珊 (2017)。漢語兒童語言指標效度之研究：以廣州市為例。**東台灣特殊教育學報**，**19**，129-156。
- 洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬、李瑩玟、陳慶順 (2003)。基本讀寫字綜合測驗。台北市：心理。
- 洪儷瑜 (2010)。閱讀困難學生的特質。載於王瓊珠、陳淑麗 (主編)，**突破閱讀困難：理念與實務** (3—25 頁)。台北市：心理。
- 孟瑛如、魏銘志、田仲閔、周文聿 (2015)。國民小學一至三年級閱讀理解診斷測驗。台北市：心理。
- 林寶貴、錡寶香 (2002)。聽覺障礙學童口語述說能力之探討：語意、語法與迷走語之分析。**特殊教育研究學刊**，**22**，127-154。
- 周兢、陳思 (2009)。兒童語言發展研究與漢語兒童語料庫建設。載於周兢、張鑑如主編，**漢語兒童語言發展研究：國際兒童語料庫研究方法的應用與發展** (1—39 頁)。北京：教育科學。
- 周兢、張莉 (2009)。漢語兒童平均語句長度發展研究。載於周兢、張鑑如主編，**漢語兒童語言發展研究：國際兒童語料庫研究方法的應用與發展** (40—58 頁)。北京：教育科學。
- 張亦渝 (2012)。華語學齡兒童溝通及語言能力測驗：象徵性語言分測驗之編製 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 陳榮華、陳心怡 (主編) (2007)。魏氏兒童智力量表第四版 (中文版)。台北市：中國行為科學社。
- 粘玉芳 (2008)。不同閱讀障礙類型兒童與普通兒童口語敘事表現之比較研究 (未出版之碩士論文)。台灣師範大學，台北市。
- 張顯達、張鑑如、柯華葳、蔡素娟 (2011)。台灣兒童語言語料庫(TCCM)分詞標準。台灣兒童語言語料庫之建置 (編號：NSC96-2420-H-002-030)。
- 張顯達、張鑑如、柯華葳、蔡素娟 (2011)。台灣兒童語言語料庫(TCCM)詞類規範。台灣兒童語言語料庫之建置 (編號：NSC96-2420-H-002-030)。
- 黃秀霜、鄭美芝 (2003)。注音符號能力診斷測驗。台北市：心理。

- 黃瑞珍、吳尚諭、蔡宜芳、黃慈芳、鄭子安 (2016)。華語兒童語言樣本分析：使用手冊。台北市：心理。
- 黃瑞珍、蔡昀純、林佳蓉、張亦渝、王亦群 (2014)。華語學齡兒童溝通及語言能力測驗。台北市：心理。
- 鈕文英 (2018)。質性研究方法與論文寫作 (二版)。台北市：雙葉書廊。
- 蔡宜芳 (2009)。華語 3-5 歲兒童語言樣本分析之研究 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 葉靖雲、鍾佳蓁、王姿勻 (2004)。學習障礙與一般能力學生口語和書寫表達能力之發展性研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC 91-2413-H-018-013)。
- 劉芑君 (2011)。3-5 歲典型與遲緩兒童詞彙習得之追蹤研究 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 劉惠美、張鑑如 (2011)。口語和閱讀關連性研究之文獻回顧與展望。教育心理學報，43(S)，251-268。doi:10.6251/BEP.20110330
- 劉義翔、黃瑞珍 (2017)。國小中年級閱讀障礙兒童伴隨語言問題之研究。特殊教育學報，46，31-54。
- 錡寶香 (2001)。國小低閱讀成就學生的口語述說能力：語言層面的分析。特殊教育學報，15，129-175。
- 錡寶香 (2004)。國小閱讀理解困難學童的象徵性語言與口語類推能力。特教論壇，3，26-41。
- 錡寶香 (2008)。兒童語言障礙：理論、評量與教學。台北市：心理。
- 錡寶香 (2009)。兒童語言與溝通發展。台北市：心理。
- 錡寶香、張旭志、洪書婷 (2012)。學前特定型語言障礙兒童進入小學的追蹤研究：語言、識字表現之探討。特殊教育學報，36，61-92。
- 賴曉嬋、王秋鈴 (2017)。有效鑑別國小二年級語言障礙兒童和典型發展兒童的敘事指標。特殊教育研究學刊，42(3)，33-62。doi: 10.6172/BSE.201711_42(3).0002
- 蘇宜芬、張祐瑄、李孟峰、黃鈺茜 (2016)。國小二至六年級朗讀流暢度篩檢準確度及切截點分析。教育科學研究期刊，61(4)，33-57。doi:10.6209/JORIES.2016.61(4).02
- 二、英文部分
- Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49, 762-773. doi: 10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049
- American Psychiatric Association (2013). *Desk reference to the diagnostic criteria from dsm-5TM*. Washington, DC: Author.

- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P., & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*, 1378-1396.
- Chilosi, A. M., Brizzolara, D., Lami, L., Pizzoli, C., Gasperini, F., Pecini, C., Cipriani, P., & Zoccolotti, P. (2009). Reading and spelling disabilities in children with and without a history of early language delay: A neuropsychological and linguistic study. *Child Neuropsychology, 15*, 582–604. doi: 10.1080/09297040902927614
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A. S., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia, 59*, 34-54. doi: 10.1007/s11881-009-0022-0
- Gray, S. (2017). Introduction to the clinical forum: Reading comprehension is not a single ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48*, 71–72.
- Ho, C. S., Leung, M. T., & Cheung, H. (2011). Early difficulties of Chinese preschoolers at familial risk for dyslexia: Deficits in oral language, phonological processing skills, and print-related skills. *Dyslexia, 17*, 143-164. doi: 10.1002/dys.429
- Hao, Y., Sheng, L., Zhang, Y., Jiang, F., Villiers, D. E., Lee, W., Liu, X. L. (2018). A narrative evaluation of mandarin-speaking children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 61*, 345–359.
- Liu, P. D., Chang, C. M., Wong, A. M. Y., Tardif, T., Stokes, S. F., Fletcher, P., & Shu, H. (2010). Early oral language markers of poor reading performance in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities, 43*, 322–331.
- McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the “specifics” of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 869–874.
- Nippold, M. A. (2015). Call for studies in implementation science: Improving reading comprehension in school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 46*, 65-67. doi: 10.1044/2015_LSHSS-15-0010
- Owens, R. E. (2010). *Language disorders : A functional approach to assessment and intervention* (ed. 5), Boston : Pearson.
- Paul, R., & Norbury, C. F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (ed. 4), St. Louis: Mosby Elsevier.

- Richardson, U., Kulju, P., Nieminen, L., & Torvelainen, P. (2009). Early signs of dyslexia from the speech and language processing of children. *International Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 366–380. doi: 10.1080/17549500903147545
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Children's reading impairments: From theory to practice. *Japanese Psychological Research, 55*, 186-202. doi: 10.1111/j.1468- 5884.2012.00541.x
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*, 308–321. doi: 10.1177/0022219410369096
- Westerveld, M. F., Gillon, G. T., & Moran, C. (2008). A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability. *International Journal of Speech-Language Pathology, 10*, 132-145. doi: 10.1080/14417040701422390
- Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2010). Oral narrative context effects on poor readers' spoken language performance: Story retelling, story generation, and personal narratives. *International Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 132-141. doi: 10.3109/17549500903414440

A Case Study of Reading Disabilities Associated with Spoken Language Problems : A Mandarin Speaking Fourth-Grade Elementary Student as an Example

Liu, Yi-Xiang

Huang, Rei-Jane

Abstract

This study was to explore the spoken language problems in semantic and syntactic deficits in a mandarin speaking student with reading disabilities associated with spoken language problems in Taiwan. A fourth-grade elementary student with reading disability (RD-L) was invited in this study. There were three findings addressed in this study. First, the RD-L suffered not only reading problems but also spoken language problems. The RD-L who has existed spoken language problems since a preschooler. Second, in semantic domain, the RD-L had difficult to realize higher level vocabulary and figurative language. We also found the RD-L had lower vocabulary diversity than typical development children. Finally, in the syntactic domain, the RD-L showed problems in sentence structure, such as verbs, pronouns, and particles. The RD-L also showed problems in using connectives. Further, The RD-L showed shorter and disruptive utterances than typical development children. In addition, there were more maze behaviors of RD-L than typical development children. It means that RD-L has disfluency problems in conversation with peers. Two significant maze behaviors were “filler vocalization”, and “revision” of RD-L.

Keywords: reading disabilities, spoken language problems, semantics, syntax

Corresponding Author: Liu, Yi-Xiang Email: hishiyou1001@gmail.com

口吃汙名化之探討與省思

林峯全

簡欣瑜

亞東紀念醫院耳鼻喉科語言治療師

亞洲大學聽力語言治療系助理教授

摘 要

口吃是語言障礙的一種，口吃者會有首語難發、重覆、中斷、延長…等說話問題，也可能會伴隨擠眉眨眼、喉部用力等第二症狀，這些症狀會干擾口吃者的溝通效度，使口吃者對社交溝通產生焦慮、恐懼或是逃避，給口吃者的心理造成極大的壓力。由於一般社會大眾對口吃的了解不足，口吃者常會有被汙名化的情況發生；口吃者常被認為是內向、害羞、焦慮、緊張…等，口吃者也可能被誤會是能力比較差的或是比較不聰明的，這些汙名化的行為，會影響口吃者求職、交友等情況，使得學業、工作或是日常生活等方面受到不平等的對待。然而，口吃者也可能有汙名內化的反應，影響自尊、自我形象與自我認同，更加劇口吃對生活之負面影響。打破對口吃的迷思，減少汙名化的行為，協助口吃者融入社會，將是這個平等社會中重要的課題之一。此外，鼓勵口吃者面對口吃，勇敢接受相關的治療（例如：語言治療），亦有助於口吃者自身情緒與症狀減輕。

關鍵字：口吃、語暢異常者、汙名化

通訊作者：簡欣瑜

Email:starfish1220@gmail.com

壹、前言

口吃 (stuttering) 是一種說話不流暢的情形 (Guitar, 2006)，屬於語言障礙類別之一。根據美國口吃基金會調查，口吃的發生率 (incidence rate) 約 5%，盛行率 (prevalence rate) 約 1%。口吃的核心行為包括非自主的說話中斷、重複某個音或字、或是延長某個語音，有時會伴隨眨眼、擠眉、喉部用力…等第二症狀。這些症狀會使口吃者在與他人的溝通過程中受到影響，也常影響他人對口吃者的觀感 (Ginsberg, 2000; Guitar, 2006; Silverman, 2004)。部分研究顯示，許多口吃者都曾面臨羞愧、難堪的窘境，對自己的自我概念也比較差，有較高的機率發生其他心理健康上的疾病，包括社交困難、焦慮症和其他負面的情感 (Blumagart, Tran, & Craig, 2010; Ginsberg, 2000; Iverach, O' Brain, et al., 2010)。和一般說話流暢的人相比，口吃者的社交活動明顯較少，情緒功能亦較差 (Craig, Blumagart, & Tran, 2009)。這些生活上的影響可能是導因於慢性的溝通障礙所引發的社交懲罰 (social penalyies)，包括聽者的負面反應、刻板印象、霸凌、戲弄、社交上的傷害和拒絕…等 (Craig et al., 2009; Iverach et al., 2010)。本文旨在探討口吃污名化產生原因、口吃污名烙印之影響層面以及關於口吃的迷思。

貳、口吃的歷史淵源

根據 Rockey (1980) 的描述，口吃的歷史可以追溯到古希臘著名的演說家狄摩西尼 (Demosthenes)，傳說他演說時，常因為口吃問題而被聽眾嘲笑；在《出埃及記》中，摩西也曾因口吃問題，認為自己無法勝任傳神喻的任務。近年來較為著名的即為2010年的電影「王者之聲」，影片中描繪的英國國王喬治六世，亦是一位口吃者。喬治六世因為口吃而深感焦慮及自卑，直到透過語言治療師的協助，才得到改善 (Rockey, 1980)。另外，過去的英國首相邱吉爾也是位口吃者。在邱吉爾的求學過程中，常因口吃問題而受到屈辱及嘲笑；成年後，也曾因口吃問題影響了公開發言和演說 (Rockey, 1980)。

由過去知名歷史人物的經歷可以發現，口吃對於口吃者本身而言是一件痛苦且難以願意面對的事，而他人對於口吃常帶有嘲弄、嘲笑或歧視的態度，這也更加深了口吃者在社會環境中被賦予了一個負面形象，從古至今皆是如此。

參、口吃的定義、特徵與治療

許多文獻都提到了關於口吃的定義。研究口吃的知名學者 Guitar (1998) 定義了口吃的三個特徵，包含了核心行為、次要行為以及感覺與態度。首先，核心行為包括可觀察的語音特徵，如字的重複 (word repetition)、聲音的重複 (part-word repetition)、拉長 (prolongation) 或破碎的字 (broken word) 及片語重複 (phrase repetition)、插入字詞 (interjection)、修正和放棄 (revision and abandon) 等口語上可以辨認的特徵；其次，次要行為是伴隨身體的行為，例如：眨眼、聳肩、臉部怪異表情、頓足、擺手等；第三部分為感覺和態度，說話時有挫折感、覺得害羞彆扭、甚至感到害怕、憤怒，都是口吃者常見的感受 (Guitar, 1998)。這些症狀、情緒及態度，都可能會限制口吃者的溝通情況及日常活動的參與 (Yaruss & Reardon, 2003)。2001 年，世界衛生組織發表國際健康功能與身心障礙分類系統 (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF) 此為一套全球通用的健康分類系統。ICF 以功能、障礙和健康三個向度來描述健康情況，「功能」是指身體功能、參與社會活動；「障礙」則是指個體之身體構造或功能受損，造成社會活動和參與受限；而「健康」是指個體生理、心理和社會等方面的健康情形；此外 ICF 系統也強調情境因素 (contextual factors) 對個人功能表現之影響，包含環境和個人因素 (BPhty, 2004; Stucki et al., 2002)。而 Yaruss 和 Quesal (2004) 使用 ICF 模型從個人生活的觀點來描述口吃。在 ICF 的架構下，口吃不僅是身體功能 (溝通互動困難) 或構造的損傷 (神經解剖學之差異)，更包含了個人或環境的語境因素，如：口吃者自覺尷尬、無自信或是一般大眾對口吃的刻板印象，以及活動參與限制 (減少社交活動) (Yaruss & Quesal, 2004)。

此外，在精神疾病診斷與統計手冊第五版 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 簡稱 DSM-V, 2013) 中，口吃已改稱為兒童期起始的語暢障礙，屬於神經發育障礙中的溝通障礙類，其定義為在正常流暢說話中有些擾亂的情形 (包含單音或音節的重複、子音或母音的延長、暫停、可觀察到的聲音的中斷、為避免說某個字而迂迴的說話、說話時伴隨著身體的張力)，而這些說話擾亂的情形會造成個案溝通上的焦慮，並影響他們的社交參與、學業和職業表現。

以下簡述幾種常見的口吃治療方式：(一) 語言治療：許多目前針對口吃者的治療方法，是以協助他們學習減少口吃時的方法，或是面臨口吃時，該如何調整；例如：調整說話速度節律、調節呼吸、或逐漸從單音節發聲訓練進展到更長的單詞和更複雜的句子。這些療法通常也有助於降低口吃者在某些說話情境中的焦慮 (Anderson & Stuart, 2017)；(二) 藥物治療：目前美國食品藥物管理局尚未批准用於治療口吃的任何藥物。然而，一些用於治療其他健康問題的藥物 (如：癲癇、焦慮或抑鬱症) 已被用於治療口吃。但是，這些藥物通常具有副作用，使其難以長時間使用 (Jacob, Guarnieri, Quadros, & Lopes-Herrera, 2017)；(三) 輔具治療：有些口吃者可以透

過使用科技輔具來提高說話的流暢性。例如，有種類似於助聽器的設備，可以將佩戴者的聲音重複放到耳朵中。對某些口吃者來說，使用這樣的輔具可以在相對短的時間內提高流暢性 (Bray & James, 2009)；(四) 自助團體：透過參與自助團體，與其他口吃者互動分享，可以學習到其他人的治療經驗與方法，進而改善口吃問題 (Wakaba, 1983)。

雖然目前有多種的治療方法可供選擇，但是仍沒有一個可以完全治癒口吃的方式，這也使得口吃者必須長期甚至終身地面對說話不流暢的問題，受口吃的影響也可能隨之更深更廣。

肆、汙名化的概念及產生

汙名 (stigma) 是一種特徵、態度、訊號或標記，是存在於特定社會群體中一種貶損的意義。引用 Goffman 的說法，汙名是因個體不能符合社會中所謂正常、或偏離社會期許，所呈現身體、行為、經歷上的缺點，並破壞社會認同而孤立於自我與社會之外，被內化為一種下等、被壓抑、脫離常規、可恥、與眾不同的感覺 (Gray, 2002)。因汙名化 (stigmatization) 而被邊緣化特定弱勢群體的情形，存在於不同種族、職業、與社會階層間。特定疾病被汙名化的情形更是明顯，例如：口吃、尿失禁、癌症、愛滋病、精神疾病及不孕等 (Keusch, Wilentz & Kleinman, 2006)。汙名化特定的疾病或對象所伴隨的負面經驗包括恥辱 (shame)、責難 (blame)、隱蔽 (secrecy)、孤立 (isolation) 和社會排斥 (social exclusion) 等 (Byrne, 2000)。與汙名化相似的概念如偏見和歧視。”偏見”是對某個人或某個團體抱持著預設觀點，這些觀點常基於道聽塗說，缺乏直接證據，而且這些觀點即使受到新資訊的衝擊也難以改變，人們通常對於自己認同的團體抱持有利偏見，對於其他團體則抱持負面偏見。刻板印象和偏見會帶來歧視 (discrimination)。歧視的態度與行為是由針對口吃者負面的態度——無知與偏狹進而延伸出來 (Langevin & Prasade, 2012)。當人們相信並贊同負面刻板印象時，所謂的不恰當行為可能表現出來。然而，口吃汙名產生的因素有很多。首先，因障礙而無法實行某些功能或受限制，口吃即被區分且被標示差異性 (distinguishing and labeling differences) (Langevin & Prasade, 2012)。再者，如上文所述，當許多人將 “口吃” 標籤 (label) 與刻板印象中認為 “口吃就是不正常” 的信仰連接在一起，進而導致大眾與口吃者保持一定的社會距離 (social distance)，此乃產生了將人的差異性與負面屬性結合 (association human differences with negative attributes) (Link & Phelan, 2006)。口吃汙名化過程的第三個特點發生於社會標籤隱含著 “他們” 與 “我們” 的類別區分 (separating "us" from "them")。我們平常所注意到的排斥者 / 被排斥者、中心 / 周邊等等兩項對立的階層秩序，通常都是握有權力的一方，拒絕給另一方機會，進而畫出一條界限 (Link & Phelan, 2006)。這些種種因素，都加重了口吃的汙名化，也讓口吃者面臨到更多的困擾與問題。

現今的汙名理論模式指出，汙名包括被公眾汙名 (public stigma) 和自我汙名 (self-stigma) (Corrigan & Watson, 2002)。被公眾汙名是一種負向且連續性的對個案汙名化的歷程，包括減低生活品質和心理健康、減少被雇用的機會，另外教育、人際關係、溝通功能也都會受到汙名化的影響 (Major & O' Brien, 2005; Steele, 1997; Steele & Aronson, 1995)。Link 和 Phelan (2006) 描述被公眾汙名是指個案被標記、刻板印象、被排除在一般群體、被區分開來。而 Corrigan 和 Watson (2002) 則指出，被公眾汙名是指社會大眾對口吃個案的負面認知、情感和行為反應，口吃個案被刻板印象、偏見等形式所汙名化。口吃者常被認為具備許多負面的人格特質，包括個性內

向、害羞、焦慮、緊張、安靜、緊繃、防衛、害怕、尷尬和挫折…等 (Kalinowski, Stuart, & Armson, 1996)。口吃者也常被認為和說話流暢者相比，能力是比較差的或是比較不聰明的 (Silverman & Bongey, 1997)，而一般大眾也傾向認為大部分的工作是需要口語流暢的人來做的，口吃者並不適合一般的工作 (Gabel, Blood, Tellis, & Althouse, 2004)。Rockey (1980) 提到，在中世紀的歐洲，口吃被認為是因身體四種體液的失衡所造成 (Humorae theory, 體液理論)；在當時，有口吃的人常被認為是缺乏智慧的，因此被以異樣眼光看待，並禁止擔任公職。此外，口吃者也常在電影、電視節目及童書中被塑造成負面的形象，常常受到言語上的霸凌及嘲笑 (Langevin & Prasade, 2012)。Van Borsel, Brepoels, & De Coene (2011) 更指出，口吃者較不易被異性所接受，一般大眾傾向認為無法和口吃者發展出戀情。在台灣，媒體為求“笑”果，通常將“口吃”與“笨拙、木訥”連接在一起，造成一般民眾對口吃者產生誤解與距離。因此，口吃污名化直接或間接地困擾了口吃者的生活領域，例如：所得、住宅、人際關係、健康、及生活 (Langevin & Prasade, 2012)。歸納而言，被公眾污名對口吃的影響可能擴及職業、教育、社交…等多面向的向度。

另一個污名理論模式為自我污名，自我污名是指個案透過內在的刻板印象、偏見以及覺得自己與他人不同，而對自己的污名化 (Rüsch, Nicolas, et al., 2009)。刻板印象及偏見這種負向的認知及情感反應，會導致口吃者有自我區隔 (self-discriminating) 的行為，而不去追求社交活動、人際關係、工作等 (Corrigan & Watson, 2002)。Rüsch 等人 (2009) 表示，這種缺乏信心去達成目標的行為稱為 why try effect (例如：為什麼我要試著去找工作？我一定沒辦法做好工作)。自我污名與自尊 (self-esteem) 及自我效能 (self-efficacy) 降低有關，也和生活品質、社會互動、適應不佳有關 (Kellison, Bussing, Bell, & Gravan, 2010)。Barreto & Ellemers (2010) 指出，自我污名會增加心理健康的問題，包括無助、沮喪、焦慮…等。研究顯示，口吃者會害怕他人因有口吃問題而將口吃者視為“心智缺陷”、“笨蛋”、“怪人”、“不夠好的人”、“有缺陷的人”、“智能障礙”、“不正常”、“瘋子”…等 (Whaley & Parker, 2000)。除了害怕他人的眼光，有一些口吃者也會內化這些負面的情感形成他們一部分的自我概念，例如有些口吃者會說“很顯然的，口吃影響了我的自尊、自我形象、自我認同以及我看我自己的價值”；“因為我有口吃，所以我不應該說話，我覺得我在說話的時候會降低了我的價值”，這也限制了他們參與需要說話的活動 (Klompas & Ross, 2004)。由此可知，污名也內化於口吃者的心中。

研究指出，口吃污名化也會影響口吃者的工作 (Bricker-Katz, Lincoln, & Cummings, 2013)，其污名化包括：1. 口吃者的自我歧視；2. 從同事身邊感受到的公眾污名化。許多口吃者會害怕別人懷疑自己的能力，或是害怕被認為是不正常的，這些負

面想法會不斷出現，最終影響工作的狀態。口吃污名化的產生背景可被理解為社會建構而來 (Langevin & Prasade, 2012)。「社會建構」是指人們對生活中的世界所做的描述與解釋等的理解形式 (Arboleda-Flórez, 2003)。此種理解的歷程是在社會網絡中人們互動的結果；理解的形式會因不同文化、歷史、或社會脈絡而有不同的樣貌 (Arboleda-Flórez, 2003)。Langevin 和 Prasade (2012) 指出，所謂「正常」與「不正常」的概念建構受社會歷程中的變遷所影響，當理解的觀點在對談者的群體中的可理解性受到質疑時，建構也就面臨改變的必要了。以口吃為例，社會大眾對於口吃者的認識，不外乎來自媒體傳播工具：包括電視、報紙及廣播；有許多的報導與一般大眾對口吃者的認識都將他們框架為笨拙的、奇怪的、好笑的，使得口吃者和愚笨可笑畫上等號 (Langevin & Prasade, 2012)。這樣不斷將口吃者和負面印象連結，促使社會大眾對口吃者造成烙印和刻板印象。然而媒體所呈現的僅是所有口吃的一小部份，且常是為了戲劇性效果而誇大的情節，但這樣強烈的連結，使得社會大眾對於口吃者不完全的了解而產生排斥。且一般口吃者普遍都有症狀反覆出現及病程持續的特性，容易使其社交、人際、工作、婚姻、智力等整體社會功能受到影響；有許多個案因為社交上的挫折和生活品質的低落，造成口吃症狀加重、或併發憂鬱症及其他精神病疾，這對於口吃者更是雪上加霜。

一、打破口吃的迷思

目前社會一般大眾對於口吃的認識仍然不足，甚至可能延伸出一些問題，例如：Craig、Blumgart 和 Tran (2009) 的研究就指出，雇主認為口吃會影響顧客或其他工作夥伴的接受度，因此較不願意雇用口吃者為員工。美國口吃基金會 (The Stuttering Foundation, 2019) 列出五項一般大眾對於口吃者常有錯誤的認識及迷思：一、口吃者是不聰明或不能幹的

沒有任何研究顯示，口吃和智能是有相關的，事實上有許多口吃者在其專業的領域中有突出且優異的表現 (Silverman & Bongey, 1997)，據報導指出，知名演員 Samuel L. Jackson、億萬富翁 Richard Branson 都是曾受口吃之苦的優秀人士。

二、口吃者是因為他沒有好好的說話

許多人在面對口吃者時，常建議他「慢慢說」、「冷靜下來」、「先深呼吸再說」。通常一般人都認為口吃可以控制，會口吃是因為口吃者能力不好，不會好好控制說話。其實這些建議就像是在建議盲人要認真一點看，或建議聾人要認真聽聲音，口吃常被判定為是個人個性的缺陷，而不是身體的狀況。事實上，這樣的建議會讓口吃者更注意自己說話上的不流暢，增加說話時的壓力反倒使不流暢的情形更嚴重。建議在與口吃者交談時，先放慢自己說話的速度，並做一個良好的傾聽者，給口吃者充足的反應時

間；在輕鬆愉快的溝通環境下，口吃者的不流暢情形會逐漸地改善（Preston, 2014）。

三、口吃者無法成為好的領導者

在 1980 年代，奇異公司（General Electric Company）是一個表面輝煌，實則危機重重的企業。然而，在二十世紀最偉大的經理人 Jack Welch 接手的二十年間，成功提高了該公司的年收益，淨利也大幅提升，並在新興市場等投資領域有相當卓越的表現。然而，這位傑出的總裁CEO，就是一位口吃者（Preston, 2014）。此外，前文所提及的邱吉爾、英國國王喬治六世，也都是當代極為優秀的領導人物。

四、口吃者都是比較容易著急的

一般人若是在較緊張或較著急的時候說話，也會出現輕微口吃的情形，所以口吃者常被認為是比較容易緊張、個性比較急躁。事實上口吃者可能會因為口吃問題而感到緊張，但是緊張、焦慮或著急並不是造成口吃的原因（Whaley & Parker, 2000）。

五、口吃是經由模仿或學習而來

事實上，口吃的行為不會只經由刻意的模仿或學習而來。口吃者常被誤解是個性上的缺陷，例如因為覺得好玩學其他口吃者說話，才會造成自己的口吃狀況。目前對於造成口吃的成因還未確定，但近年來的研究則指出，基因、家族遺傳、及神經肌肉發展等因素才是造成口吃的主要原因，絕非單純的模仿或學習（Stanley & Jane, 2010）。

伍、結語

污名化的研究往往與某些特殊群體有關（如愛滋病患、肥胖者、精神病患、同性戀等），且容易對收入、自尊、社會互動等層面造成影響。本文嘗試探討口吃污名化之議題。口吃者是一群較少被探討，但是的確受到污名化所苦的群體，當我們檢視口吃污名化的情形時，可以發現口吃者在一般的社會環境中生活著，但並不表示他們是“融入”於社會的。環境裡的刻板、貶低、歧視等污名過程，很可能會影響口吃者的社交、就業、與生活品質，甚至在社會團體中被邊緣化。要改變口吃的污名化情形，應將焦點放在“打破口吃迷思”，讓社會大眾更了解口吃的本質，破除一般人對於口吃的錯誤信念，避免因不了解造成的誤會與歧視。我們應該全面的了解污名化是如何影響口吃者的生活及社交，嘗試為口吃者建構一個去污名化的社會。此外，鼓勵口吃者正向地面對口吃，勇敢接受相關的治療（如語言治療），對於口吃者處理自身情緒亦有一定的助益。

另外，對於一些具有刻板印象、貶低、歧視口吃者的群體，修正其態度和信念是改變污名產生的根本辦法，進而在整體社會環境裡消除口吃者的污名，建構去污名化的思想。我們應全面地了解污名如何影響口吃者的生活及其他社交機會，理解特殊環境的污名衝擊，進而改變導致口吃者最終污名的原因，給予口吃者平等的學習與工作機會，並提高溝通效度與生活品質。

參考文獻

- Ainsworth, S., & Fraser, J. (1986). *If Your Child Stutters: A Guide for Parents. Based on a Conference of the Speech Foundation of America* (Oahu, Hawaii, December 27, 1976– January 4, 1977). *Revised Edition. Publication No. 11*. Speech Foundation of America, PO Box 11749, Memphis, TN 38111.
- Ainsworth, S., & Fraser, J. (2010). *If Your Child Stutters: A Guide for Parents*. Memphis: Stuttering Foundation.
- American Psychological Association (APA) DSM-V development. <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx> (Retrieved: June 1, 2018).
- Anderson, M. R., & Andrew, S. (2017). Speech-Language Pathologists' Perceptions of Persons Who Stutter Before and After Speech Therapy. *International Journal of Speech & Language Pathology and Audiology*, 5, 5–14.
- Arboleda-Florez, J. (2003). Considerations on the stigma of mental illness. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 645–650.
- Barreto, M., & Ellemers, N. (2010). Current issues in the study of social stigma: Some controversies and unresolved issues. *Journal of Social Issues* 66(3), 431–445.
- Blumgart, E., Tran, Y., & Craig, A. (2010). Social anxiety disorders in adults who stutter. *Depression and Anxiety*, 27, 687–692.
- Bray, M., & Sarah, J. (2009). An evaluation of a telephone assistive device (TAD) for people who stutter. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 54–60.
- Bricker-Katz, G., Lincoln, M., & Cumming, S. (2013). Stuttering and work life: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of fluency disorders*, 38(4), 342–355.
- Byrne, P. (2000). Stigma of mental illness and ways of diminishing it. *Advances in Psychiatric Treatment*, 6, 65–72.
- Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9, 35–53.
- Craig, A., Blumgart, E., & Tran, Y. (2009). The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 34, 61–71.
- Gabel, R. M., Blood, G. W., Tellis, G. M., & Althouse, M. T. (2004). Measuring role entrapment of people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 27–49.
- Ginsberg, A. P. (2000). Shame, self-consciousness, and locus of control in people who stutter. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 389–399.
- Gray, A. J. (2002). Stigma in psychiatry. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 95, 72–76. Guitar, B. (2006). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment (3th ed.)*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Iverach, L., O' Brian, S., Jones, M., Block, S., Lincoln, M., Harrison, E., & Onslow, M. (2010). The five factor model of personality applied to adults who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 43, 120–132.

- Jacob, M. F., Guarnieri, C., de Quadros, I. A., & Lopes-Herrera, S. A., (2017). Drug and alcohol in pregnancy and stuttering—a speech-language pathology case report. *Revista CEFAC, 19(5)*, 726–732.
- Kalinowski, J., Stuart, A., & Armson, J. (1996). Perceptions of stutterers and non-stutterers during speaking and nonspeaking situations. *American Journal of Speech-Language Pathology, 5*, 61–67.
- Kellison, I., Bussing, R., Bell, L., & Garvan, C. (2010). Assessment of stigma associated with attention-deficit hyperactivity disorder: Psychometric evaluation of the ADHD Stigma Questionnaire. *Psychiatry Research, 178*, 363–369.
- Keusch, G., Wilentz, J., & Kleinman, A. (2006). Stigma and global health: Developing a research agenda. *The Lancet, 367*, 525–527.
- Klompas, M., & Eleanor R. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: Personal accounts of South African individuals. *Journal of fluency disorders, 29(4)*, 275–305.
- Langevin, M., & Prasad, N. G. (2012). A stuttering education and bullying awareness and prevention resource: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 43*, 344–358.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2006). Stigma and its public health implications. *The Lancet, 367*, 528–529.
- Major, B., & O’ Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology, 56*, 393–421.
- Preston, K. (2014). *Out with it: How stuttering helped me find my voice*. Simon and Schuster. New York: Atria Books.
- Rockey, D. (1980). *Speech disorder in nineteenth century Britain: The history of stuttering*. London: Taylor & Francis.
- Rüsch, N., et al. (2009). Self-stigma, group identification, perceived legitimacy of discrimination and mental health service use. *The British Journal of Psychiatry, 195(6)*, 551–552.
- Silverman, F. H., & Bongey, T. A. (1997). Nurses’ attitudes toward physicians who stutter. *Journal of Fluency Disorders, 22*, 61–62.
- The Stuttering Foundation (2019) <https://www.stutteringhelp.org/> (Retrieved: June 1, 2019).
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist, 52*, 613–629.
- Van Borsel, J., Brepoels, M., & De Coene, J. (2011). Stuttering, attractiveness and romantic relationships: The perception of adolescents and young adults. *Journal of Fluency Disorders, 36*, 41–50.
- Wakaba, Y. Y. (1983). Group play therapy for Japanese children who stutter. *Journal of Fluency Disorders, 8(2)*, 93–118.
- Whaley, B. B., & Parker, R. G. (2000). Expressing the experience of communicative disability: Metaphors of persons who stutter. *Communication Reports, 13*, 115–125.

The Stigma of People Who Stutter

Lin, Feng-Chuan Chien, Hsin-Yu

Abstract

Stuttering is one of speech disorder. People who stutter (PWS) may have difficulty speaking, repeated words or sounds, halting speech production... etc., and may be accompanied by a second symptom, such as squeezing their eyes and throat. These symptoms may interfere with the communication validity of PWS, causing PWS to have anxiety, fear or escape from the social communication. Because the public has insufficient understanding of stuttering, PWS meets stereotype and stigma, such as shy, anxious, nervous...etc. PWS may be misunderstood as being less capable or less intelligent. These stigmatized behaviors may affect PWS difficult to finding job or making friends. Reducing stigmatization and helping PWS to integrate into the society will be one of the important topics. In addition, encourage PWS to face stuttering and to receive relevant treatments (eg, speech therapy) is important. It also helps PWS to improve their emotions and symptoms.

Keywords : stuttering, PWS, stigma

Corresponding Author: Chien, Hsin-Yu Email: starfish1220@gmail.com

廣東省特殊教育教師專業發展需求評估之研究

嶺南師範學院特殊教育學系教授

杞昭安

摘 要

本研究旨在探討廣東省特殊教育教師專業發展熟悉程度與需求程度現況，不同性別、不同年齡專業發展熟悉程度與需求程度之比較。至於潛在目的是想瞭解廣東省特殊教育教師專業能力有哪些，還有哪些能力需要追求。

1. 廣東省特殊教育教師專業熟悉程度方面，三分之一以上不瞭解及瞭解一些的有：熟悉各種特殊教育及其相關之法規，熟悉各級特殊教育行政組織與政策，具備特殊教育行政運作之概念與技巧，瞭解專業團隊服務的資源和功能，瞭解各類鑑定安置之模式，內涵及運作程式，熟悉評量方法，工具與限制，熟悉各階段特殊教育學生轉銜工作之重點，能與相關專業團隊共同評估學生，熟悉目前國內各階段之特殊教育課程與實施情形，瞭解各類特殊教育方案的經營方式，瞭解各類特殊教育方案中學生的輔導策略，具備經營各類特殊教育方案之概念與技巧，瞭解各類科技輔具與學習輔助系統，能適當應用各類科技輔具和學習輔助系統，能統整學科與課程領域間之異同等。
2. 廣東省特殊教育教師專業熟悉程度方面，除了能接納有特殊需求者，喜歡與人（學生）互動，能維持穩定的情緒，具有生涯規劃與專業發展的能力，具有敬業精神與態度之外，其他項目都在 3.0 以下，如具備一般特殊教育知能，了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規，具備整合特殊教育相關資源合作的能力，能從事特殊教育學生鑑定與評量工作，能執行個別化教育計畫，能設計特教課程與執行教學，具備班級經營與輔導學生的能力，能運用科技輔具，能將知識概念運用在實務表現等。
3. 廣東省特殊教育教師專業發展需求程度前十項依序為：瞭解特殊教育需求學生之身心發展，學習特質與教育需求，瞭解特殊教育需求學生之服務方案，瞭解特殊教育的重要理念與發展趨勢，瞭解兒童及青少年的身心發展特質，熟悉各種特殊教育及其相關之法規，能依學生個別化需求設計課程，能應用各種特殊教育適用之教學法與教學策略，能將課堂所學實際應用到特教現場，瞭解專業團隊服務的資源和功能。
4. 廣東省特殊教育教師專業熟悉程度，男女教師之間、不同年齡層教師之間，整體上並沒有顯著差異。
5. 廣東省不同性別特殊教育教師專業需求程度，整體上並沒有顯著差異，惟在能接納有特殊需求方面，男性教師的需求顯著優於女性。
6. 廣東省不同年齡特殊教育教師專業需求程度整體上有顯著差異，其中 20-30 歲教師的需求，顯著高於 50 歲以上教師。
7. 本研究結果明確指出急需培訓專案的前五名依序為「特教課程與執行教學」、「班級經營與輔導學生」、「一般特殊教育知能」、「生涯規劃與專業發展」、「特殊教育相關資源與專業合作」。

關鍵字：特殊教育、特殊教育專業發展

通訊作者：杞昭安

Email: t14019@ntnu.edu.tw

壹、緒論

2017年廣東省嶺南師範學院舉辦的「兩岸特殊教育高端論壇」，會中陳雲英博士提及特殊教育的專業知能培訓刻不容緩。Mansfield和Mitchell (1996)指出，專業能力指標的形成，涉及許多專業的判斷，不同職業領域的工作角色與實務活動會有極大的差異，因此在能力分析的程式中，必須依循專業化的知識和背景作基礎，未來可能因經濟與社會變遷，而產生的需求變化，亦應詳加考慮。此外，像美國屬於多元文化的國家，致力於文化互動能力的發展，DeJaeghere 和Zhang(2008)研究指出，發展教師的專業能力有助於其教學效能，因此有跨文化發展清單(Intercultural Development Inventory(IDI)，作為檢核的標準。Huntly(2008)對於初任教師，也提出了四個基本的專業能力：基本的知識，有效的班級經營，和董事會溝通的能力，敏銳的教師角色自我覺知能力等。

關於特殊教育學系學生專業能力，胡心慈、朱尹安、蔡碩穎、林秀瑋(2013)以德懷術專家意見調查而達成共識建立專業能力指標，並依該指標編制自評量表。指標內容分成四個向度，包括知識與認知、職能導向、個人特質一、以及價值/倫理。特殊教育學系學生專業能力指標自評量表」以北部某一大學之特殊教育學系學生為對象，實施全系學生之自我評量。結果發現，各年級之總平均數隨著年級的升高，大致呈增加的趨勢，且職能導向項度有年級間之差異；全體學生在個人特質以及價值/倫理向度的分數，高於知識與認知、職能導向的分數。第二年之得分亦均較第一年為高，且四個年級在四個向度上之得分均有差異，顯示本量表能合理反映學生自我覺知之專業成長，表示此一專業能力指標之建構，具有實用價值。

蔡崇建於1994年探討特殊教育教師專業知能發展的需求評估。需求分析係根據專業知能相對重要程度和配對熟知程度的評定，以及這兩項評定間所產生的心理計量差距等三項變數，進行專業知能領域及其專業知能間內在差異的比較分析。研究對象為臺灣師大特教所暑期班88位學員，研究工具為「特殊教育教師專業知能問卷」。調查結果顯示特殊教育教師在八項專業知能領域中的「課程設計」及「診斷評量」兩領域上，有較大的專業發展空間和需要；其次，根據六十項專業知能的需求分析，針對相對重要程度較高且其熟知程度較高，重要程度較高但其熟知程度較低，以及重要程度較低且熟知程度亦低的專業知能，提出一個以「能力本位」為導向的三層次教師在職訓練課程發展的初步架構，以作為特殊教育教師在職訓練課程設計及後續研究的參考。

陳偉仁、陳明聰、胡心慈(2014)指出，「標準本位師資培育」是國內外師資培育的重要趨勢，為提供師資培育之參考，本研究以台灣地區現有的特教專業標準為基礎，透過研究小組討論，專家焦點座談，和現場教師專業諮詢，在四類科師資（學前、小教、中教、特教）共通的架構下，建構出跨特教類別和教育階段的十項特殊教育教師專業標準，和30項專業表現指標，並從專業標準的修訂、職前師資培育課程、教師專業評鑒等方面提出省思與建議。

陳清溪(2009)探討國中小特殊教育教師專業評鑒手冊編製，旨在編製適用於國中小特殊教育教師專業評鑒之手冊。評鑒手冊主要分為四個層面，分別為：課程設計、個別化教育計畫、教學經營及專業合作。每個層面之下設有指標，而每個指標之下有檢核重點及示例。研究者先自編國中小特殊教育教師專業評鑒手冊初稿，再邀請國中小特殊教育教師參與修訂，修訂之後成為評鑒試作手冊，然後請北、中、南、東之國中小特殊教育教師14人參加試作，根據試作教師之意見，修訂成為正式之國中小特殊教育教師專業評鑒手冊。

黃欣怡、洪榮照(2015)研究臺灣中部地區小學特教教師對教師專業發展評鑒的態度與意見現況。這兩位研究者以自編問卷為研究工具，抽取中部地區台中市、彰化縣及南投縣等三縣市特殊教育教師為樣本，回收有效問卷共258份。經統計分析結果，發現特教教師對教師專業發展評鑒整體及各實施層面持正面態度；而不同背景變項的特教教師對於評鑒實

施各層面的意見則有所差異。最後根據上述研究結果提供建議，以供參考。

張益志(2013)研究國民中學初任特殊教育教師專業發展歷程，以十位特殊教育教師的基本經驗為基礎，對特殊教育專業教師的研究過程進行了探討，以訪談進行。研究結果：1. 特殊教育培訓課程是教師能力的基礎和發展。2. 來自不同志願服務和領導服務的經驗有助於培養教師的教育熱情。3. 實習將繼續形成特殊教育教師的教育經驗。4. 教師選拔方案的參與有助於培養他們的特殊教育教學技能和知識。5. 初級教學經驗的挑戰將考驗他們的靈活性。6. 特殊教育的知識和熟練程度必須在其教學生涯中繼續積累。7. 實習生教師很容易從教師和學生之間的角色中掙扎。8. 有初級經驗的教師感受到壓力和責任。

鄒小蘭(2013)著眼特殊教育教師專業成長的必要性，進而從文獻與實務經驗提出特殊教育教學輔導教師制度的建立與推動。期盼教學輔導教師制度能對特殊教育教師的專業成長注入活水。隨著教育的更新和加強，鄒小蘭以十位特殊教育教師的初步經驗為基礎，對特殊教育工作者的專業發展過程進行了探討。以定性研究的形式通過對這些研究人員訪談。鄒小蘭總結了以下內容：1. 特殊教育培訓課程是教師能力的基礎和發展。來自不同志願服務和領導服務的經驗有助於培養教師的教育積極性。實習將繼續形成特殊教育教師的教育經驗。教師選拔課程的出勤率有助於培養教師的專業教育教學技能和知識。初級教學經驗的挑戰將檢驗他們的靈活性。特殊教育的知識和熟練程度必須在他們的教學過程中繼續積累。實習教師很容易從教師和學生之間的角色中掙扎。有初級經驗的教師感受到壓力和責任。2. 不同志願服務和領導服務的經驗，有助於培養教師的教育熱情。3. 實習將繼續形成特殊教育教師的教育經驗。4. 教師選拔課程的出勤率有助於培養他們的特殊教育教學技能和知識。

大陸地區的MOOCs平臺為特殊教育教師提供了特殊教育領域的最新資訊動態，建立教師共同體的平臺等促進專業發展的機遇。基於此，唐夢月、王守紀(2017)為文分析了特殊教育教師專業發展的意義與困境，闡述了MOOCs為特殊教育教師專業發展帶來的機遇，以及MOOCs對特殊教育教師提出的要求。李歡、李翔宇(2017)指出，大陸地區《特殊教育教師專業標準》的出臺，對大陸地區的特殊教育走向專業化、標準化道路有著重要意義。他們採用文本分析法，對中國、美國、加拿大的特殊教育教師專業標準的結構、具體內容及主要特點等進行比較分析，提出加強特教師資學科知識技能，明確特殊教育教師職能範圍，建立特殊教育師資分級分類標準，以及促進專業標準的動態調整等建議。

教師專業化發展是促進中國特殊教育事業更快發展的重要途徑。而中國國內對教師專業發展的研究多指向於普通教育，對特殊教育教師的專業成熟尚未進行系統的理論和實踐的研究。張悅歆分析目前大陸地區特教教師素質的現狀和教師專業化存在的問題，指出特教教師走專業化道路的重要性和必要性，並試圖總結出大陸地區特教教師達到專業化的標準，和提高專業化水準，促進專業成熟的途徑(張悅歆，2004)。

郭啟華、孫常青(2012)採用問卷與訪談相結合的方式，就安徽省特殊教育教師專業發展現狀，進行了初步的調查研究，發現目前安徽省特殊教育教師存在學歷水準偏低，特殊教育專業修養不夠，參加培訓機會較少且針對性不強，科研意識和能力欠缺，專業認同感不足等現象。建議通過開設特殊教育本科專業，實施特殊教育教師資格制度，構建特殊教育培訓體系，加大特殊教育科研力度，建立長效激勵機制等途徑，促進特殊教育教師專業發展，推動安徽省特殊教育事業不斷向前。

包文婷(2011)指出特殊教育教師的專業化水準，直接關係到特殊兒童受教育的權利和特殊教育的品質，是特殊教育教師隊伍建設的重要方面。目前中國特殊教育教師專業化發展存在的問題在於特殊教育教師的數量嚴重缺乏，專業化水準偏低，培訓體制不完善，角色認同感不高，生活品質不理想，促進特殊教育教師專業化發展的對策在於改革師範院校的特殊教育教師培養體制，建立具有中國特色的特殊教育教師資格證書制度，完善特殊教

育教師培訓制度，加強特殊教育教師的專業認同感，樹立終身學習觀念，關注特殊教育教師的生活品質，建立有效的激勵機制。

甘開鵬、鄭秀娟(2009)認為特殊教育教師專業化不僅包括教師所應有的共同素質，還包括特殊教育職業所特別需要的專業道德、專業知識和專業能力等方面。目前大陸地區特殊教育教師專業化發展存在的問題，在於特殊教育教師的數量嚴重缺乏，專業水準不高，培訓制度不完善，促進特殊教育教師專業化發展的對策，在於加強特殊教育教師專業化培養，完善特殊教育教師的培訓制度，儘快建立和實行特殊教育專業資格證書制度，建立有效的激勵機制。劉婧(2012)指出，學前特殊教育教師的專業化發展，直接關係到學前特殊教育的品質。基於特殊教育的目的和任務，針對目前學前教育教師專業化發展存在的主要問題，應該規範對學前特殊教育機構的管理，大力加強對學前特殊教育教師的繼續教育，以培訓為依託，組織學前特殊教育教師開展必要的科學研究實踐活動，加強學前特殊教育教師的心理健康教育。要堅持以人為本，加大對學前特殊教育的投入和支持力度，實現學前特殊教育教師專業化的可持續性發展。

任健美(2006)認為教師的專業精神是指教師對所從事的專業所抱有的理想、信念、態度、價值觀和道德操守等傾向性系統，是指導教師從事專業工作的精神動力。根據大陸地區特殊教育發展的現狀以及特殊教育教師專業勞動的特性，筆者認為，特教教師專業精神的內涵至少應包括人道主義的專業理想，甘於清貧的專業情操，堅韌不拔的專業意志，和堅強獨立的專業個性四個方面。

隨著特殊兒童義務教育普及的實現，如何通過提升品質促進特殊教育可持續發展就成為一個迫切需要解決的核心問題。特殊教育教師專業發展則是應對這一問題與挑戰的重要途徑。通過對大陸地區特殊教育教師專業標準與專業發展模式的述評，旨在為大陸地區制定特殊教育教師專業化標準和實施專業發展模式提供理論依據，從而奠定特殊教育可持續發展的動力與基礎(陳小飲，申仁洪2008)。

高雅芳(2012)指出，中國的特殊教育是大陸地區教育事業的重要組成部分，教師專業化的發展是中國特殊教育事業蓬勃發展的重要途徑。只有特殊教育的教師認真敬業、熱誠工作，主動負責，大陸地區的特殊教育事業才能夠蓬勃的發展。本文介紹了大陸地區特殊教育教師專業化發展中所存在的不足，並提出了促進特殊教育教師專業化發展的有效措施。

馮幫、陳影(2014)解讀美國學科教師專業標準，從學習者及其多元性、學科知識與技能、評價、學習環境、專業與道德實踐、合作和反思、與專業發展七個方面，對四大標準中特殊教育教師專業標準的具體內容進行解讀，以期為中國特殊教育教師專業標準的建立和完善提供借鑒。

王雁(2014)撰文指出，特殊教育事業發展不但需要一大批規範化、標準化的特殊教育學校，和具有接收殘疾學生隨班就讀能力的普通學校，而且更需要建設一支數量充足、專業水準較高的特殊教育教師隊伍。《特殊教育提升計畫》要求建立健全特教教師專業標準體系，不斷增強特教教師專業能力，多角度、全方位地為大陸地區特教師資隊伍建設，提供強有力政策支援。這將為加快推進特殊教育師資隊伍建設提供新的契機，對於提升特殊教育發展水準具有里程碑式意義。張毓容(2015)探討屏東縣小學特殊教育教師的職業認同與專業實踐的認知與關係。屏東縣小學特殊教育教師在整體職業認同上，表現出高度的認同感。在專業實踐中，特殊教育專業背景，現有職位和目前的教學課堂等不同變數，出現了顯著差異。屏東縣小學特殊教育教師專業認同與專業呈適度正相關。顯示出較高的職業認同程度，專業實踐的程度也將更高。全面的規模在各級專業身份和專業實踐中，出現了顯著的差異和相關性。小學特殊教育教師在職業認同和專業實踐上，存在顯著差異。

鄧猛(2017)認為重建中國特色之特殊教育學科依然任重而道遠，其提出以下幾個重點：1. 要豐富中國特殊教育學科的傳統文化及哲學基礎，2. 應構建中國特色的特殊教育話語體系，3. 要探索中國特殊教育的實踐方式。甘開鵬、鄭秀娟(2009)指出，特殊教育教師的專業化水準直接關係到特殊兒童受教育的權利和特殊教育的品質，是特殊教育教師隊伍建設的重要方面。特殊教育教師專業化不僅包括教師所應有的共同素質，還包括特殊教育職業所特別需要的專業道德、專業知識和專業能力等方面。目前大陸地區特殊教育教師專業化發展存在的問題，在於特殊教育教師的數量嚴重缺乏，專業水準不高，培訓制度不完善，促進特殊教育教師專業化發展的對策，在於加強特殊教育教師專業化培養，完善特殊教育教師的培訓制度，儘快建立和實行特殊教育專業資格證書制度，建立有效的激勵機制。

陳立、楊瓊(2018)採用大學生專業認同量表、學習效能感量表和學習倦怠量表，對川、甘、冀地區538名特教師範生進行調查，結果發現特教師範生專業認同，學習效能感與學習倦怠，均處於中等水準；專業認同感高的特教師範生學習效能感，顯著高於專業認同感低的學生，其學習倦怠顯著低於專業認同感低的學生；專業認同、學習效能感與學習倦怠均呈負相關，專業認同與學習效能感呈正相關；特教師範生學習效能感在專業認同與學習倦怠之間，起部分仲介作用。

本研究主要目的是想瞭解以下幾個問題：1. 廣東省特殊教育教師專業發展熟悉程度與需求程度現況。2. 廣東省不同性別特殊教育教師專業熟悉程度與需求程度比較。3. 廣東省不同年齡特殊教育教師專業熟悉程度與需求程度比較。

貳、研究方法

一、研究架構

研究小組首先透過文獻探討，收集特殊教育學系需培育的專業能力有哪些向度，做為特殊教育教師專業發展能力指標之依據，本研究架構圖（如圖1）。

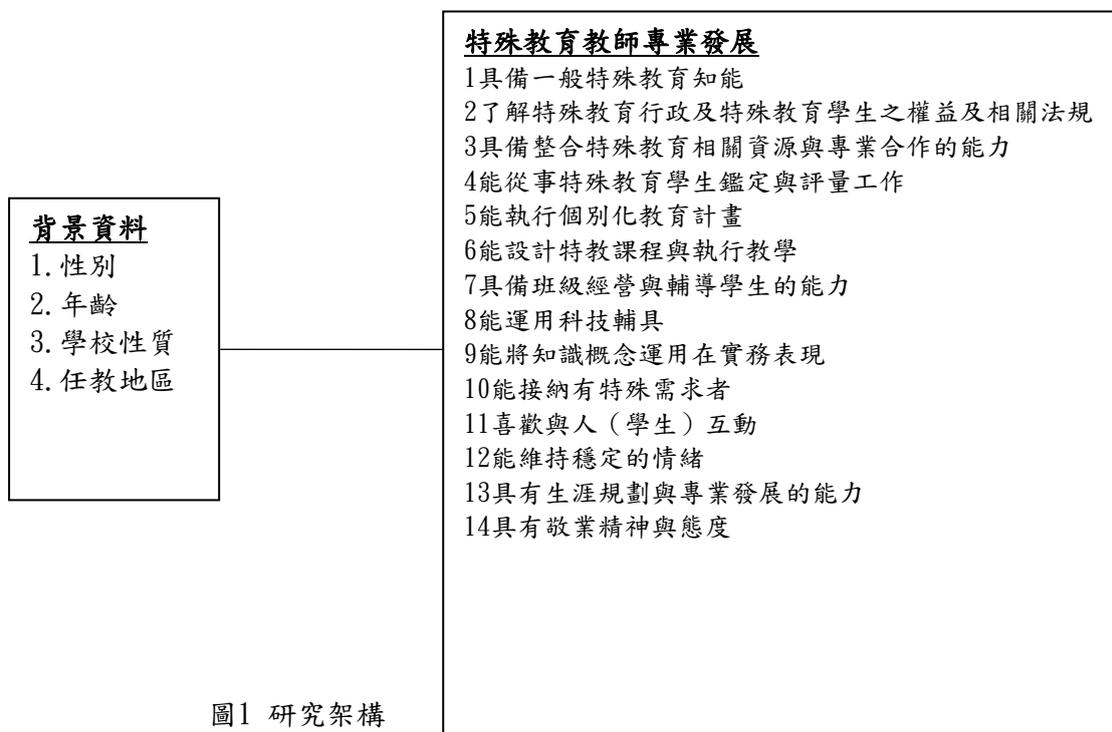


圖1 研究架構

二、研究對象

1. 本研究以廣東省各地區特殊教育教師為對象，共有21個市，如1)廣州市 2)中山市 3)珠海市 4)深圳市 5)茂名市 6)肇慶市 7)惠州市 8)潮州市 9)汕頭市 10)湛江市 11)江門市 12)佛山市 13)韶關市 14)東莞市 15)汕尾市 16)陽江市 17)河源市 18)梅州市 19)清遠市 20)揭陽市 21)雲浮市。填答人數總共847名，如表1、表2。

表1 研究對象基本資料

性別	人數	百分比
男性	189	22.3
女性	658	77.7
年齡		
20-30歲	357	42.1
31-40歲	282	33.3
41-50歲	175	20.7
51-60歲	33	3.9
學校性質		
普通學校(融合教育)	13	1.5
特殊教育學校	834	98.5
整體	847	100.0

表2 研究對象各地區基本資料

地區	人數	百分比
1)廣州市	192	22.7
2)中山市	31	3.7
3)珠海市	22	2.6
4)深圳市	41	4.8
5)茂名市	4	.5
6)肇慶市	55	6.5
7)惠州市	33	3.9
8)潮州市	4	.5
9)汕頭市	21	2.5
10)湛江市	33	3.9
11)江門市	50	5.9
12)佛山市	12	1.4
13)韶關市	16	1.9
14)東莞市	66	7.8
15)汕尾市	19	2.2
16)陽江市	11	1.3
17)河源市	84	9.9
18)梅州市	73	8.6
19)清遠市	7	.8
20)揭陽市	27	3.2
21)雲浮市	46	5.4
整體	847	100.0

大陸地區特殊教育剛起步，無法得知特殊教育教師確實人數，目前僅能以廣東省各地區特殊教育現有教師為對象。

三、研究工具

本研究採用台灣胡心慈等人(2013)的「建構特殊教育系學生專業能力指標」資料，編製成「特殊教育教師專業發展需求」問卷，該問卷內部一致性Cronbach's α 值為.97，每一題之因素負荷量也在0.87 與0.37 之間，可稱具有良好之建構效度。為因應兩岸習慣語以及用法上的差異，特地邀請華南師範大學特殊教育學系李聞戈主任、貴州師範學院特殊教育學系楊娟主任協助潤飾，並採用「問卷星」編輯問卷。本問卷採四等量表，熟悉程度分別是(1)很熟悉全部(2)熟悉部分(3)瞭解一些(4)不瞭解等，需求程度分別是(1)十分需求(2)需求(3)不需求(4)十分不需求等，得分依次轉換成四分、三分、二分和一分。

四、資料統計與處理

問卷回收後以SPSS套裝軟體分析人數及百分比、平均數和標準差、並以t考驗和F考驗來比較性別、年齡間的差異：

1. 以人數及百分比廣東省特殊教育教師專業發展熟悉程度與需求程度現況。
2. 以平均數和標準差分析特殊教育教師專業發展熟悉程度及需求程度現況。
3. 以 t 考驗作不同性別特殊教育教師專業熟悉程度與需求程度比較。
4. 以 F 考驗作不同年齡特殊教育教師專業發展熟悉程度與需求程度比較。

參、研究結果

一、廣東省特殊教育教師專業發展現況

1. 廣東省特殊教育教師專業熟悉程度現況

表3 廣東省特殊教育教師專業熟悉程度現況

N=847

題 項	很熟悉全部		熟悉部分		瞭解一些		不瞭解	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
1. 瞭解兒童及青少年的身心發展特質。	113	13.3	549	64.8	179	21.1	5	.6
2. 瞭解特殊教育需求學生之身心發展、學習特質與教育需求。	116	13.7	571	67.4	153	18.1	7	.8
3. 瞭解特殊教育需求學生之服務方案。	119	14.0	517	61.0	187	22.1	24	2.8
4. 瞭解特殊教育的重要理念與發展趨勢。	129	15.2	520	61.4	185	21.8	12	1.4
5. 熟悉各種特殊教育及其相關之法規。	89	10.5	497	58.7	229	27.0	32	3.8
6. 熟悉各級特殊教育行政組織與政策。	85	10.0	426	50.3	272	32.1	61	7.2
7. 具備特殊教育行政運作之概念與技巧。	71	8.4	435	51.4	226	26.7	115	13.6
8. 瞭解專業團隊服務的資源和功能。	99	11.7	476	56.2	228	26.9	43	5.1
9. 瞭解特教教師在專業團隊合作中的角色。	179	21.1	503	59.4	156	18.4	9	1.1
10. 具備與專業團隊溝通合作之能力。	173	20.4	507	59.9	152	17.9	15	1.8
11. 具備與家長溝通、親師合作之能力。	249	29.4	506	59.7	88	10.4	4	.5
12. 瞭解各類鑑定安置之模式、內涵及運作程式。	94	11.1	452	53.4	222	26.2	79	9.3
13. 熟悉評量方法、工具與限制。	77	9.1	463	54.7	234	27.6	72	8.5
14. 熟悉各階段特殊教育學生轉銜工作之重點。	102	12.0	460	54.3	234	27.6	51	6.0
15. 能與相關專業團隊共同評估學生。	124	14.6	467	55.1	202	23.8	54	6.4
16. 能分析學生的能力現況與教育需求。	162	19.1	521	61.5	153	18.1	11	1.3
17. 具備擬定個別化教育計畫之能力。	174	20.5	491	58.0	161	19.0	19	2.2
18. 具備考核個別化教育計畫目標是否達成之能力。	155	18.3	490	57.9	175	20.7	27	3.2
19. 瞭解普通教育之課程。	141	16.6	500	59.0	182	21.5	24	2.8
20. 熟悉目前國內各階段之特殊教育課程與實施情形。	83	9.8	466	55.0	250	29.5	47	5.5
21. 能應用各種特殊教育適用之教學法與教學策略。	103	12.2	561	66.2	171	20.22	12	1.4
22. 能依學生個別化需求設計課程。	158	18.7	522	61.6	150	17.7	17	2.0
23. 能根據學生的學習表現，彈性調整課程。	191	22.6	506	59.7	143	16.9	7	.8
24. 能編選教材與製作教材教具。	136	16.1	516	60.9	168	19.8	27	3.2
25. 瞭解各類特殊教育方案的經營方式。	97	11.5	452	53.4	221	26.1	77	9.1
26. 瞭解各類特殊教育方案中學生的輔導策略。	83	9.8	448	52.9	236	27.9	79	9.3
27. 具備經營各類特殊教育方案之概念與技巧。	75	8.9	451	53.2	239	28.2	81	9.6
28. 能建構適應個別差異的學習環境。	118	13.9	493	58.2	198	23.4	37	4.4
29. 能有效地處理學生的行為問題。	134	15.8	553	65.3	152	17.9	8	.9
30. 瞭解各類科技輔具與學習輔助系統。	89	10.5	499	58.9	236	27.9	23	2.7
31. 能適當應用各類科技輔具和學習輔助系統。	97	11.5	500	59.0	228	26.9	21	2.5
32. 能統整學科與課程領域間之異同。	105	12.4	487	57.5	228	26.9	27	3.2
33. 能將課堂所學實際應用到特教現場。	143	16.9	529	62.5	164	19.4	11	1.3
34. 能在實務工作後進行反思。	199	23.5	516	60.9	128	15.1	4	.5
35. 能接納與尊重殊異。	302	35.7	444	52.4	83	9.8	4	.5
36. 尊重個人的隱私與自我決策。	327	38.6	433	51.1	80	9.4	5	.6
37. 對有特殊需求學生之家庭具備充分的同理心。	286	33.8	472	55.7	83	9.8	4	.5
38. 樂於與一般學生互動。	344	40.6	432	51.0	68	8.0	3	.4
39. 樂於與特殊教育需求學生互動。	322	38.0	446	52.7	75	8.9	4	.5
40. 能瞭解自己的情緒與環境的關係。	293	34.6	475	56.1	78	9.2	1	.1
41. 能因應情境調節自己的情緒。	270	31.9	486	57.4	86	10.2	5	.6
42. 具備正向思考的能力或習慣。	265	31.3	493	58.2	86	10.2	3	.4
43. 瞭解自己的專長與需求。	304	35.9	450	53.1	90	10.6	3	.4
44. 具備持續學習及不斷成長的熱忱。	302	35.7	464	54.8	80	9.4	1	.1
45. 能主動發現問題並設法解決問題。	236	27.9	511	60.3	95	11.2	3	.4
46. 能認同自己的專業並努力學習。	321	37.9	455	53.7	69	8.1	1	.1
47. 具備社會服務之熱忱。	320	37.8	445	52.5	75	8.9	6	.7
48. 能認同以滿足學生個別化需求為主之特教服務理念。	260	30.7	484	57.1	99	11.7	3	.4
49. 具備與人溝通及團隊合作之熱忱。	283	33.4	472	55.7	87	10.3	3	.4
50. 瞭解並實踐特殊教育專業倫理規範。	187	22.1	502	59.3	142	16.8	15	1.8

由表3顯示，廣東省特殊教育教師專業熟悉程度方面，三分之一以上不瞭解及瞭解一些的有：熟悉各種特殊教育及其相關之法規，熟悉各級特殊教育行政組織與政策，具備特殊教育行政運作之概念與技巧，瞭解專業團隊服務的資源和功能，瞭解各類鑑定安置之模式，內涵及運作程式，熟悉評量方法，工具與限制，熟悉各階段特殊教育學生轉銜工作之重點，能與相關專業團隊共同評估學生，熟悉目前中國國內各階段之特殊教育課程與實施情形，瞭解各類特殊教育方案的經營方式，瞭解各類特殊教育方案中學生的輔導策略，具備經營各類特殊教育方案之概念與技巧，瞭解各類科技輔具與學習輔助系統，能適當應用各類科技輔具和學習輔助系統，能統整學科與課程領域間之異同。

2. 廣東省特殊教育教師專業熟悉程度各項度現況

表4 廣東省特殊教育教師專業各項度熟悉程度現況 $N=847$

項 目	<i>M</i>	<i>SD</i>
具備一般特殊教育知能	2.90	.53
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	2.64	.68
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	2.97	.56
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	2.70	.67
能執行個別化教育計畫	2.95	.62
能設計特教課程與執行教學	2.89	.53
具備班級經營與輔導學生的能力	2.73	.63
能運用科技輔具	2.78	.63
能將知識概念運用在實務表現	2.93	.57
能接納有特殊需求者	3.23	.62
喜歡與人（學生）互動	3.30	.60
能維持穩定的情緒	3.22	.56
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.23	.56
具有敬業精神與態度	3.16	.58
整體	2.97	.48

由表4顯示，廣東省特殊教育教師專業熟悉程度方面，除了能接納有特殊需求者，喜歡與人（學生）互動，能維持穩定的情緒，具有生涯規劃與專業發展的能力，具有敬業精神與態度之外，其他項目都在3.0以下，如具備一般特殊教育知能，了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規，具備整合特殊教育相關資源合作的能力，能從事特殊教育學生鑑定與評量工作，能執行個別化教育計畫，能設計特教課程與執行教學，具備班級經營與輔導學生的能力，能運用科技輔具，能將知識概念運用在實務表現等。

3. 廣東省特殊教育教師專業發展需求程度現況

表5 廣東省特殊教育教師專業發展需求程度現況 $N=847$

題 項	十分需求		需求		不需求		十分不需求	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
1. 瞭解兒童及青少年的身心發展特質。	541	63.9	297	35.1	7	.8	2	.2
2. 瞭解特殊教育需求學生之身心發展、學習特質與教育需求。	531	62.7	313	37.0	1	.1	1	.1

3. 瞭解特殊教育需求學生之服務方案。	502	59.3	340	40.1	3	.4	1	.1
4. 瞭解特殊教育的重要理念與發展趨勢。	484	57.1	356	42.0	6	.7	1	.1
5. 熟悉各種特殊教育及其相關之法規。	452	53.4	385	45.5	6	.7	1	.1
6. 熟悉各級特殊教育行政組織與政策。	372	43.9	454	53.6	16	1.9	2	.2
7. 具備特殊教育行政運作之概念與技巧。	354	41.8	440	51.9	47	5.5	3	.4
8. 瞭解專業團隊服務的資源和功能。	395	46.6	440	51.9	9	1.1	1	.1
9. 瞭解特教教師在專業團隊合作中的角色。	429	50.6	402	47.5	13	1.5	1	.1
10. 備與專業團隊溝通合作之能力。	431	50.9	397	46.9	18	2.1	1	.1
11. 具備與家長溝通、親師合作之能力。	491	58.0	339	40.0	13	1.5	2	.2
12. 瞭解各類鑑定安置之模式、內涵及運作程式。	394	46.5	436	51.5	14	1.7	2	.2
13. 熟悉評量方法、工具與限制。	434	51.2	399	47.1	11	1.3	1	.1
14. 熟悉各階段特殊教育學生轉銜工作之重點。	404	47.7	425	50.2	15	1.8	1	.1
15. 能與相關專業團隊共同評估學生。	426	50.3	403	47.6	15	1.8	2	.2
16. 能分析學生的能力現況與教育需求。	455	53.7	375	44.3	13	1.5	1	.1
17. 具備擬定個別化教育計畫之能力。	473	55.8	359	42.4	13	1.5	1	.1
18. 具備考核個別化教育計畫目標是否達成之能力。	443	52.3	386	45.6	15	1.8	1	.1
19. 瞭解普通教育之課程。	322	38.0	508	60.0	16	1.9	1	.1
20. 熟悉目前國內各階段之特殊教育課程與實施情形。	353	41.7	475	56.1	14	1.7	2	.2
21. 能應用各種特殊教育適用之教學法與教學策略。	426	50.3	410	48.4	6	.7	2	.2
22. 能依學生個別化需求設計課程。	446	52.7	391	46.2	9	1.1	0	0
23. 能根據學生的學習表現，彈性調整課程。	422	49.8	405	47.8	18	2.1	2	.2
24. 編選教材與製作教材教具。	411	48.5	423	49.9	12	1.4	0	0
25. 瞭解各類特殊教育方案的經營方式。	382	45.1	447	52.8	17	2.0	0	0
26. 解各類特殊教育方案中學生的輔導策略。	379	44.7	442	52.2	20	2.4	2	.2
27. 具備經營各類特殊教育方案之概念與技巧。	361	42.6	456	53.8	27	3.2	2	.2
28. 能建構適應個別差異的學習環境。	370	43.7	462	54.5	13	1.5	2	.2
29. 能有效地處理學生的行為問題。	468	55.3	365	43.1	14	1.7	0	0
30. 瞭解各類科技輔具與學習輔助系統。	379	44.7	453	53.5	15	1.8	0	0
31. 能適當應用各類科技輔具和學習輔助系統。	358	42.3	472	55.7	13	1.5	2	.2
32. 能統整學科與課程領域間之異同。	379	44.7	449	53.0	15	1.8	1	.1
33. 能將課堂所學實際應用到特教現場。	414	48.9	422	49.8	10	1.2	0	0
34. 能在實務工作後進行反思。	419	49.5	399	47.1	27	3.2	0	0
35. 能接納與尊重殊異。	432	51.0	383	45.2	28	3.3	4	.5
36. 尊重個人的隱私與自我決策。	452	53.4	361	42.6	32	3.8	2	.2
37. 對有特殊需求學生之家庭具備充分的同理心。	435	51.4	387	45.7	23	2.7	2	.2
38. 樂於與一般學生互動。	458	54.1	362	42.7	24	2.8	2	.2
39. 樂於與特殊教育需求學生互動。	456	53.8	368	43.4	22	2.6	1	.1
40. 能瞭解自己的情緒與環境的關係。	432	51.0	386	45.6	26	3.1	3	.4
41. 能因應情境調節自己的情緒。	444	52.4	376	44.4	26	3.1	1	.1
42. 具備正向思考的能力或習慣。	423	49.9	394	46.5	24	2.8	5	.6
43. 瞭解自己的專長與需求。	443	52.3	377	44.5	24	2.8	3	.4
44. 具備持續學習及不斷成長的熱忱。	455	53.7	367	43.3	22	2.6	3	.4
45. 能主動發現問題並設法解決問題。	440	51.9	389	45.9	16	1.9	2	.2
46. 能認同自己的專業並努力學習。	455	53.7	369	43.6	20	2.4	2	.2
47. 具備社會服務之熱忱。	435	51.4	381	45.0	29	3.4	1	.1
48. 能認同以滿足學生個別化需求為主教服務理念。	426	50.3	399	47.1	20	2.4	0	0

49. 具備與人溝通及團隊合作之熱忱。	428	50.5	392	46.3	24	2.8	1	.1
50. 瞭解並實踐特殊教育專業倫理規範。	406	47.9	416	49.1	21	2.5	1	.1

由表5顯示，廣東省特殊教育教師專業發展需求程度前十項依序為：瞭解特殊教育需求學生之身心發展，學習特質與教育需求，瞭解特殊教育需求學生之服務方案，瞭解特殊教育的重要理念與發展趨勢，瞭解兒童及青少年的身心發展特質，熟悉各種特殊教育及其相關之法規，能依學生個別化需求設計課程，能應用各種特殊教育適用之教學法與教學策略，能將課堂所學實際應用到特教現場，瞭解專業團隊服務的資源和功能。

4. 廣東省特殊教育教師專業各項度需求程度現況

表6廣東省特殊教育教師專業各項度需求程度現況 N=847

項 目	M	SD
具備一般特殊教育知能	3.59	.44
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.41	.53
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.48	.49
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.46	.51
能執行個別化教育計畫	3.50	.52
能設計特教課程與執行教學	3.44	.45
具備班級經營與輔導學生的能力	3.43	.48
能運用科技輔具	3.41	.52
能將知識概念運用在實務表現	3.44	.50
能接納有特殊需求者	3.48	.53
喜歡與人(學生)互動	3.50	.54
能維持穩定的情緒	3.47	.53
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.49	.51
具有敬業精神與態度	3.45	.54
整體	3.47	.42

由表6顯示，廣東省特殊教育教師專業需求程度方面，平均都在3.0以上，依序為：具備一般特殊教育知能，能執行個別化教育計畫，喜歡與人(學生)互動，具有生涯規劃與專業發展的能力，具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力，能接納有特殊需求者，能維持穩定的情緒，能從事特殊教育學生鑑定與評量工作，具有敬業精神與態度，能設計特教課程與執行教學，能將知識概念運用在實務表現，具備班級經營與輔導學生的能力，了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規，能運用科技輔具，編選教材與製作教材教具。

二、廣東省不同背景變項特殊教育教育教師專業熟悉程度比較

1. 廣東省不同性別特殊教育教師專業熟悉程度比較

表7廣東省不同性別特殊教育教師專業熟悉程度比較 N=847

項 目	男性(n=189)		女性(n=658)		t 值
	M	SD	M	SD	
具備一般特殊教育知能	2.91	.55	2.89	.53	.50
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	2.77	.63	2.60	.68	3.15**

具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.00	.58	2.97	.56	.70
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	2.78	.66	2.67	.67	1.95
能執行個別化教育計畫	2.96	.61	2.94	.62	.32
能設計特教課程與執行教學	2.92	.55	2.88	.52	.67
具備班級經營與輔導學生的能力	2.84	.63	2.70	.63	2.80**
能運用科技輔具	2.84	.63	2.76	.63	1.67
能將知識概念運用在實務表現	2.98	.55	2.92	.58	1.25
能接納有特殊需求者	3.21	.67	3.24	.60	-.56
喜歡與人(學生)互動	3.25	.61	3.31	.60	-1.04
能維持穩定的情緒	3.19	.56	3.22	.55	-.77
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.23	.55	3.23	.55	-.15
具有敬業精神與態度	3.15	.56	3.17	.58	-.28
整體	3.00	.49	2.96	.48	.94

** $p < .01$

由表7顯示，廣東省不同性別特殊教育教師專業熟悉程度男女教師之間整體上並沒有顯著差異，惟在了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規、具備班級經營與輔導學生的能力有顯著差異，男性教師顯著優於女性教師。

2. 廣東省不同年齡特殊教育教師專業熟悉程度比較

表8 廣東省不同年齡特殊教育教師專業熟悉程度比較 $N=847$

項 目	20-30 ($n=357$)		31-40 ($n=282$)		41-50 ($n=175$)		51 以上 ($n=33$)		F
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
具備一般特殊教育知能	2.87	.50	2.90	.53	2.93	.60	2.94	.57	.53
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	2.58	.67	2.65	.65	2.72	.71	2.73	.72	2.05
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	2.94	.56	2.98	.54	3.03	.62	2.95	.53	1.03
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	2.70	.63	2.69	.64	2.70	.76	2.74	.78	.06
能執行個別化教育計畫	2.95	.59	2.94	.61	2.96	.68	2.92	.64	.04
能設計特教課程與執行教學	2.86	.49	2.89	.52	2.95	.60	2.96	.57	1.40
具備班級經營與輔導學生的能力	2.73	.61	2.69	.63	2.79	.67	2.84	.66	1.18
能運用科技輔具	2.80	.60	2.73	.64	2.80	.65	2.77	.70	.63
能將知識概念運用在實務表現	2.95	.54	2.89	.60	2.96	.59	3.02	.53	.90
能接納有特殊需求者	3.22	.66	3.22	.60	3.23	.56	3.34	.53	.35
喜歡與人(學生)互動	3.32	.61	3.27	.60	3.29	.60	3.30	.46	.44
能維持穩定的情緒	3.22	.55	3.19	.57	3.22	.56	3.28	.50	.31

具有生涯規劃與專業發展的能力	3.22	.57	3.22	.55	3.25	.54	3.36	.50	.78
具有敬業精神與態度	3.18	.61	3.13	.54	3.17	.59	3.21	.50	.42
整體	2.97	.45	2.96	.48	3.00	.52	3.03	.49	.43

由表8顯示，廣東省不同年齡特殊教育教師專業熟悉程度整體上並沒有顯著差異。

三、廣東省不同背景變項特殊教育教育教師專業需求程度比較

1. 廣東省不同性別特殊教育教師專業需求程度比較

表9廣東省不同性別特殊教育教師專業需求程度比較 $N=847$

項 目	男性($n=189$)		女性($n=658$)		t 值
	M	SD	M	SD	
具備一般特殊教育知能	3.55	.43	3.60	.44	-1.45
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.38	.51	3.42	.53	-.72
具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.45	.46	3.49	.49	-1.07
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.41	.48	3.47	.51	-1.39
能執行個別化教育計畫	3.47	.50	3.51	.52	-1.11
能設計特教課程與執行教學	3.40	.43	3.45	.46	-1.28
具備班級經營與輔導學生的能力	3.44	.46	3.42	.48	.39
能運用科技輔具	3.37	.48	3.42	.53	-1.25
能將知識概念運用在實務表現	3.41	.51	3.45	.50	-.83
能接納有特殊需求者	3.40	.53	3.50	.53	-2.06*
喜歡與人(學生)互動	3.47	.52	3.51	.51	-.87
能維持穩定的情緒	3.43	.56	3.48	.52	-1.17
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.43	.51	3.51	.51	-1.96
具有敬業精神與態度	3.42	.49	3.46	.55	-1.01
整體	3.43	.42	3.48	.42	-1.34

* $p < .05$

由表9顯示，廣東省不同性別特殊教育教師專業需求程度整體上並沒有顯著差異，惟在能接納有特殊需求者，男性教師的需求顯著優於女性。

2. 廣東省不同年齡特殊教育教師專業需求程度比較

表10廣東省不同年齡特殊教育教師專業需求程度比較 $N=847$

項 目	20-30 ($n=357$)		31-40 ($n=282$)		41-50 ($n=175$)		51 以上 ($n=33$)		F
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
具備一般特殊教育知能	3.61	.42	3.60	.46	3.58	.46	3.42	.43	1.86
了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	3.41	.51	3.41	.55	3.41	.55	3.38	.42	.04

具備整合特殊教育相關資源與專業合作的能力	3.51	.48	3.48	.50	3.47	.47	3.26	.40	2.76*
能從事特殊教育學生鑑定與評量工作	3.49	.55	3.45	.48	3.44	.45	3.23	.45	2.71*
能執行個別化教育計畫	3.54	.54	3.51	.49	3.45	.51	3.34	.46	2.53
能設計特教課程與執行教學	3.47	.44	3.45	.45	3.41	.46	3.19	.55	4.20**
具備班級經營與輔導學生的能力	3.47	.46	3.42	.49	3.38	.48	3.20	.46	3.96**
能運用科技輔具	3.44	.53	3.42	.50	3.34	.53	3.19	.43	3.33*
能將知識概念運用在實務表現	3.49	.49	3.43	.51	3.40	.49	3.16	.52	5.02**
能接納有特殊需求者	3.52	.54	3.49	.52	3.41	.50	3.26	.56	3.31*
喜歡與人(學生)互動	3.52	.58	3.52	.53	3.46	.48	3.39	.48	1.06
能維持穩定的情緒	3.50	.55	3.48	.50	3.41	.51	3.34	.54	1.88
具有生涯規劃與專業發展的能力	3.52	.53	3.49	.49	3.46	.47	3.38	.55	1.25
具有敬業精神與態度	3.50	.49	3.43	.61	3.43	.49	3.34	.56	1.71
整體	3.50	.41	3.47	.44	3.43	.41	3.29	.40	2.99*

* $p < .05$ ** $p < .01$

由表10顯示，廣東省不同年齡特殊教育教師專業需求程度整體上有顯著差異，其中20-30歲教師的需求顯著高於50歲以上教師。

四、就目前的工作需要和您個人的發展規劃，您是否急切的需要在職培訓，如果需要您認為自己在哪些方面有待提高？

在847分回收問卷中，開放式題目未回應的有584位(68.9%)，回應者中16位(1.9%)填寫無需要或暫時不需要，247位(29.2%)都表達需要，且列出專案，茲整理如下：

表11就目前的工作需要和您個人的發展規劃，您是否急切的需要在職培訓，如果需要您認為自己在哪些方面有待提高？ $N=247$

項 目	人數	百分比	排序
一般特殊教育知能	20	8.1	3
特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規	4	1.6	11
特殊教育相關資源與專業合作	14	5.7	5
特殊教育學生鑑定與評量工作	11	4.5	7
個別化教育計畫	9	3.6	9
特教課程與執行教學	40	16.2	1
班級經營與輔導學生	29	11.7	2
科技輔具	5	2.0	10
將知識概念運用在實務表現	12	4.9	6
接納有特殊需求者	0	0.0	
與學生互動	2	0.8	12
維持穩定的情緒	10	4.0	8

生涯規劃與專業發展	18	7.3	4
敬業精神與態度	0	0.0	

表11 顯示，在247位認為需要在職培訓中明確指出急需培訓專案，前五名依序為「特教課程與執行教學」、「班級經營與輔導學生」、「一般特殊教育知能」、「生涯規劃與專業發展」、「特殊教育相關資源與專業合作」。

肆、結論與建議

一、結論

1. 廣東省特殊教育教師專業熟悉程度方面，三分之一以上不瞭解及瞭解一些的有：熟悉各種特殊教育及其相關之法規，熟悉各級特殊教育行政組織與政策，具備特殊教育行政運作之概念與技巧，瞭解專業團隊服務的資源和功能，瞭解各類鑑定安置之模式，內涵及運作程式，熟悉評量方法，工具與限制，熟悉各階段特殊教育學生轉銜工作之重點，能與相關專業團隊共同評估學生，熟悉目前中國國內各階段之特殊教育課程與實施情形，瞭解各類特殊教育方案的經營方式，瞭解各類特殊教育方案中學生的輔導策略，具備經營各類特殊教育方案之概念與技巧，瞭解各類科技輔具與學習輔助系統，能適當應用各類科技輔具和學習輔助系統，能統整學科與課程領域間之異同。
2. 廣東省特殊教育教師專業熟悉程度方面，除了能接納有特殊需求者，喜歡與人（學生）互動，能維持穩定的情緒，具有生涯規劃與專業發展的能力，具有敬業精神與態度之外，其他項目都在3.0以下，如具備一般特殊教育知能，了解特殊教育行政及特殊教育學生之權益及相關法規，具備整合特殊教育相關資源合作的能力，能從事特殊教育學生鑑定與評量工作，能執行個別化教育計畫，能設計特教課程與執行教學，具備班級經營與輔導學生的能力，能運用科技輔具，能將知識概念運用在實務表現等。
3. 廣東省特殊教育教師專業發展需求程度前十項依序為：瞭解特殊教育需求學生之身心發展，學習特質與教育需求，瞭解特殊教育需求學生之服務方案，瞭解特殊教育的重要理念與發展趨勢，瞭解兒童及青少年的身心發展特質，熟悉各種特殊教育及其相關之法規，能依學生個別化需求設計課程，能應用各種特殊教育適用之教學法與教學策略，能將課堂所學實際應用到特教現場，瞭解專業團隊服務的資源和功能。
4. 廣東省特殊教育教師專業熟悉程度，男女教師之間、不同年齡層教師之間，整體上並沒有顯著差異。
5. 廣東省不同性別特殊教育教師專業需求程度整體上並沒有顯著差異，惟在能接納有特殊需求者男性教師的需求顯著優於女性。
6. 廣東省不同年齡特殊教育教師專業需求程度整體上有顯著差異，其中20-30歲教師的需求顯著高於50歲以上教師。
7. 明確指出急需培訓專案，前五名依序為「特教課程與執行教學」、「班級經營與輔導學生」、「一般特殊教育知能」、「生涯規劃與專業發展」、「特殊教育相關資源與專業合作」。

二、建議

1. 廣東省特殊教育教師專業培訓課程，可依其不甚瞭解的部分來規劃，例如：熟悉各種特殊教育及其相關之法規，熟悉各級特殊教育行政組織與政策，具備特殊教育行政運作之概念與技巧，瞭解專業團隊服務的資源和功能，瞭解各類鑑定安置之模式，內涵及運作程式，熟悉評量方法，工具與限制，熟悉各階段特殊教育學生轉銜工作之重點，能與相關專業團隊共同評估學生，熟悉目前國內各階段之特殊教育課程與實施情形，瞭解各類特殊教育方案的經營方式，瞭解各類特殊教育方案中學生的輔導策略，具備經營各類特殊教育方案之概念與技巧，瞭解各類科技輔具與學習輔助系統，能適當應用各類科技輔具和學習輔助系統，能統整學科與課程領域間之異同。
2. 廣東省特殊教育教師專業培訓課程，也可依其需求程度規劃，例如：瞭解特殊教育需求學生之身心發展，學習特質與教育需求，瞭解特殊教育需求學生之服務方案，瞭解特殊教育的重要理念與發展趨勢，瞭解兒童及青少年的身心發展特質，熟悉各種特殊教育及其相關之法規，能依學生個別化需求設計課程，能應用各種特殊教育適用之教學法與教學策略，能將課堂所學實際應用到特教現場，瞭解專業團隊服務的資源和功能。

參考文獻

- 王雁(2014)。強化特殊教育教師專業發展。**中國特殊教育**，2014年02期，20-21。
- 包文婷(2011)。論特殊教育教師專業化發展。**當代教育理論與實踐**，3(10)，13-15。
- 甘開鵬、鄭秀娟(2009)。論特殊教育教師專業化發展。**教育與教學研究**，23(11)，1-3。
- 任健美(2006)。試論特殊教育教師專業精神的內涵。**現代特殊教育**，2006，7，20-22。
- 李歡、李翔宇(2017)。中美加特殊教育教師專業標準比較研究。**教師教育研究**，29(6)，114-122。北京師範大學、華東師範大學、高等學校師資培訓交流北京中心。
- 胡心慈、朱尹安、蔡碩穎、林秀璋(2013)。建構特殊教育學系學生專業能力指標及其應用。**特殊教育研究學刊**，38(3)，1-27頁。
- 唐夢月、王守紀(2017)。MOOCs對特殊教育教師專業發展帶來的機遇與要求。**西部素質教育**，3(08)，253-254。
- 高雅芳(2012)。特殊教育教師專業化研究。**現代教育科學：中學教師**，2012，07，145-145。
- 張悅歆(2004)。特殊教育教師專業化與特殊需要教育。**中國特殊教育**，2，51-55。
- 張益志(2013)。**國民中學初任特殊教育教師專業發展歷程之研究**。逢甲大學公共政策研究所碩士論文(未出版)。
- 張毓容(2015)。**屏東縣小學特殊教育教師專業認同與專業實踐之研究**。屏東大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 郭啟華、孫常青(2012)。安徽省特殊教育教師專業發展現狀調查。**中國特殊教育**，2012，04，60-64。
- 陳小飲、申仁洪(2008)。特殊教育教師專業化標準及發展模式的研究述評。**中國特殊教育**，2008，4，65-69。
- 陳立、楊瓊(2018)。特殊教育師範生專業認同與學習倦怠、學習效能感的關係研究。**中國特殊教育**，2018年01期，39-45。
- 陳偉仁、陳明聰、胡心慈(2014)。特殊教育教師專業標準建構之研究。**中華特殊教育學會年刊**，75-94。
- 陳清溪(2009)。國中小特殊教育教師專業評鑑手冊編制之探討。**東臺灣特殊教育學報**，1-29。
- 陳瑋婷(2008)。中等特殊教育師資生對「特殊教育教師專業標準」接受度模式驗證及意見調查之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，1(1)，97-118。
- 黃欣怡、洪榮照(2015)。**國民小學特殊教育教師專業發展評鑑意見之研究**。台中教育大學。
- 鄒小蘭(2013)。教學輔導教師制度對特殊教育教師專業成長之應用。**特殊教育季刊**，127，045-052。
- 劉婧(2012)。學前特殊教育教師專業化發展芻議。**貴州師範學院學報**，28(01):76-79。
- 蔡崇建(1994)。特殊教育教師專業知能發展的需求評估。**特殊教育研究學刊**，10，103-117。
- 馮幫、陳影(2014)。美國特殊教育教師專業標準解讀及啟示——基於美國學科教師專業標準。**中國特殊教育**，2014年09期，43-48。
- 鄧猛(2017)。重讀《努力發展有中國特色的特殊教育學科》——兼論中國特殊教育學科建設。**現代特殊教育**，7-10。

- DeJaeghere, J. G. & Zhang. Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: Professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*. Vol. 19, No. 3, 255 – 268.
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, Volume 35, Number 1. pp125-145.
- Mansfield, B., & Mitchell, L. (1996). Towards a competent workforce. Gower Publishing Ltd: England.

A Study on the Evaluation of Professional Development Needs of Special Education Teachers in Guangdong Province

Chao-An Chi

Department of Special Education, Lingnan Normal University

Abstract

The purpose of this study is to explore the status and demand level of special education teachers' professional development in Guangdong Province, and to compare the degree and demand degree of professional development of different genders and ages. As for the potential purpose is, to understand what the professional competence of special education teachers in Guangdong province is, what other abilities need to be pursued.

1. More than One-third of the professional education teachers in Guangdong province did not know and understand some of the degree of expertise.
2. In addition to being able to accept those with special needs, interacting with people, maintaining a stable mood, the ability to develop career planning and professional development, and professionalism and attitude, other projects were under 3.0.
3. The top ten needs for professional development of special education teachers in Guangdong Province were: to understand the physical and mental development, learning traits and educational needs of students with special education needs, to understand the service plans of students with special educational needs, to understand the important concepts and trends of special education, to understand the physical and mental development characteristics of children and young people, familiar with all kinds of special education and its related laws and regulations, could design courses according to the individual needs of students, could apply a variety of special education applicable teaching methods and teaching strategies, could apply the actual classroom learning to the special education site, understood the resources and functions of professional team services.
4. There was no significant difference between male and female teachers and teachers of different ages in the professional level of special education teachers in Guangdong province.
5. There was no significant difference in the level of professional needs of special education teachers of different sexes in Guangdong province as a whole, but the demand for male teachers who could accept special needs was significantly better than that of women.
6. There were significant differences in professional demand among special education teachers of different ages in Guangdong province, with the needs of 20-30-year-old teachers significantly higher than those over 50 years of age.

Keywords: Special education, special education professional development

「溝通障礙教育」稿約

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

一、投稿

- (一)基本資料表：標題、作者、服務機構及其他聯絡有關訊息。
- (二)著作授權同意書
- (三)稿件內容：
 - 1.標題：中、英文摘要各五百字以內，包括關鍵詞(至多五個)。
 - 2.請使用單欄格式。

二、文長：

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

三、稿件格式：

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

- (一)圖表之格式：圖號與圖名在圖下方位置，表號與表名排在表上方位置。
- (二)參考文獻：所參考的文獻若有「數位物件辨識碼」(digital object identifier [doi])者，應在該篇文獻書目末加註此辨識碼。
- (三)中文字型一律採用新細明體，英文字型一律為Times New Roman。除各項標題外，內文不分中英文均為12號字體。
- (四)其他參考文獻格式舉例：
 - 1.書籍：
格式：作者(年份)。書名。出版地：出版社。
實例：
林寶貴（2008）。**聽覺障礙教育理論與實務**。臺北市：五南。
Mckee, D., Rosen, R. S., & McKee, R. (2014). *Teaching and learning signed language: International perspectives and practices*. NY: Palgrave Macmillan.
 - 2.編纂類書籍中的一章
格式：作者(年份)。章名。載於編者(主編)，書名(頁○-○)。出版地：出版社。
實例：
黃玉枝（2008）。雙語繪本故事教學對學前聽障兒童語言學習成效之研究。載於陳軍（主編），**聾校語言教育研究**（159-172頁）。北京：藝術與科學電子出版社。
Haybron, D. M. (2008). Philosophy and the science of subjective well-being. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 17-43). New York, NY: Guilford Press.
 - 3.期刊論文
格式：作者(年份)。篇名。**期刊名**，**卷數**(期數)，頁碼。
實例：
銜寶香（2008）。特定型語言障礙檢核表之編製。**測驗學刊**，**55**(2)，247-286
Hsing, M. H., & Lowenbraun, S. (1997). Teachers' perceptions and actions in carrying out communication polices in a public school for the deaf. *American Annals of the Deaf*, **142**, 34-39.

4. 專題研討會論文

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

實例：

林玉霞 (2000年1月)。**聽覺障礙學生字彙檢索歷程之調查研究**。「2000國立嘉義大學輔導區特殊教育學術研討會」發表之論文，嘉義。

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

5. 未出版之論文

格式：作者(年份)。**論文名稱**(未出版之博/碩士論文)。校名，學校所在地。

實例：

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

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

四、審稿：

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

五、稿酬：

稿經收錄刊登後，即贈送作者全文PDF光碟一份，不另支稿酬。

六、稿件致送：

投稿者基本資料表、授權同意書(請於學會網頁<http://www.tcda.org.tw/> 下載)、文稿電子檔(word、PDF檔，各一份)，請寄：「溝通障礙教育」編輯委員會之電子信箱 tcda2003@gmail.com

七、出刊日期：

本刊每年預定出版二期，採隨到隨審制。

八、注意事項：

- 1.若稿件為研究所學位論文，指導教授不可掛名為第一作者。
- 2.請勿同時一稿兩投。
- 3.本刊各篇文字由作者負責校對，內容應由作者完全負責。

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

十、本稿約如有未盡事項，得由「溝通障礙教育」編輯委員會修訂之。

十一、相關訊息請參見學會網頁<http://www.tcda.org.tw/>，如欲詢問，請電子郵寄至 tcda2003@gmail.com。

「溝通障礙教育」投稿者基本資料表

稿件基本資料	論文名稱	中文：			
		英文：			
	使用語文	<input type="checkbox"/> 中文 <input type="checkbox"/> 英文	字 數	(不含中英文摘要)	
	徵稿規則	<input type="checkbox"/> 本人已詳閱貴刊徵稿規則，並接受貴刊之文章審查流程。			
作者基本資料	作者資料	姓 名	服務單位 (學校系所或機關全銜)		職 稱
	第一作者	中文：			
		英文：			
	第二作者	中文：			
		英文：			
	第三作者	中文：			
英文：					
通訊作者資料	通訊作者				
	聯絡電話	公：()		行動電話：	
		宅：()		傳真號碼：()	
	通訊地址	郵遞區號：			
			地 址：		
		單位名稱：			
E - Mail					
<p>1. 本文是否改寫自碩博學位論文？ <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/> 是 (學校/系所/指導教授及口試委員：_____)</p> <p>2. 本文是否改寫自專案計畫？<input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/> (補助年度/單位：_____)</p> <p>3. 其他：_____</p>					

「溝通障礙教育」著作授權同意書

論文名稱：_____（以下稱「本論文」）

一、本論文作者同意【溝通障礙教育】進行下述利用：

1. 以紙本、數位或集結成專書出版；
2. 以數位、重製等方式收錄於資料庫，透過網路或其他公開傳輸方式，提供用戶檢索、瀏覽、下載、列印等服務；
3. 依貴刊規定得再授權其他資料庫業者進行前項之行為；
4. 為符合各資料庫系統之需求，並得進行格式之變更。

二、本授權書為非專屬授權，作者仍擁有本論文之著作權，有權以本授權書內容進行各項授權。

三、作者擔保本論文係原創性著作，且未侵害任何第三人之智慧財產權。

四、作者擔保本論文內容未曾以任何文字或其他形式發表或出版。如有聲明不實，而致貴刊違反著作權法或引起版權糾紛，願意承擔一切法律責任。

五、若本論文為二人以上之共同著作，需經全體作者簽署本同意書。

立同意書人簽章：_____

簽署日期：_____