

國立彰化師範大學特殊教育學系

特殊教育學報，民 104，41 期，頁 55-82

# 手語的教與學：一所大學手語課程 之個案研究

楊雅惠

國立彰化師範大學特殊教育學系

## 摘要

大學開設手語課程做為聽障教育師培學生和有興趣學習第二語言的大學生，開班數有越來越多的趨勢。本研究以一所大學手語課程做為個案研究，研究目的，在於藉由研究者參考文獻編制手語教材，以第二語言教學理論設計教學活動，經由一學期持續蒐集初學手語大學生的學習手語過程的表現，以及研究者對教學的反思，探討對於初階手語教材的學習內涵，對研究者教學活動之回饋意見，以及學習的滿意度與教學成效之研究。本研究結果發現有：(1)大學生覺得手語教材課程內容豐富，難易兼顧，手語教材可以促進修課大學生習得初階手語能力，符合其學習手語的動機與期望；(2)大學生覺得手語不容易專精，對於進一步學習進階手語表達高度的興趣；(3)大學生的手語能力，在接受一學期的教學之後，初步達到平均水準的成效。本研究也針對課程、教材、教學與語言學習研究方面所面臨的限制與問題，也提出相關的建議，以供後續研究之參考。

關鍵字：手語、教與學、個案研究

## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

手語是一種聽障族群間溝通與學習的主要語言，與口語一樣是一種語言，有其語言結構。口語有語音、音韻、語調等用以表達與溝通，手語則不僅靠手部來呈現，還包括手臂、身體、嘴唇、眉毛、臉部、頭和眼睛和肢體動作，經由手勢的四大組成要素——手形、位置、移動方向和動作，以及非手勢及與自身身體的距離等空間訊息加以表情達意。目前臺灣以手語做為聽障教育教學與溝通者，一種為聽障者母語，有語法結構不同於口語的自然手語，一種為教學上的手語系統，以中文語法為主，能口手語並用的文法手語。手語在特殊教育中亦會被用來協助在接收性與表達性溝通有困難的兒童或學生，增進其溝通能力，例如重度智能障礙者或自閉症者(吳荔雲，2001；莊妙芬，1995；陳榮華、林坤燦，1997；趙子嫻，1997；Bruen, Goldman, & Quinlisk-Gill, 1988; Bryen & Joyce, 1986; Capirci, Cattani, Rossini, & Volterra, 1998; Sensenig, Mazeika, & Topf, 1989; Toth, 2009)。綜合而言，手語不僅是聽障者常用的溝通語言和學習的語言，也有利於其他的身心障礙者，足見手語存在的價值。

Yarger 與 Luckner 的研究顯示聽障教育教師了解能夠使用各種手語溝通方法是很重要的，這些方法包括自然手語及文法手語，但也承認聽障教育教師沒有這方面的能力(引自陳小娟、邢敏華譯，2007，頁 157)，其他學者也觀察到大部分聽障教育教師，並沒有適當的手語技能

(Easterbrooks & Baker, 2002; Kuntze, 1998; Moores, 2001; Schimmel, Edwards, & Prickett, 1999)。Stewart 於 1992 指出教師如果無法使口語和手語之間的訊息完整一致，對於聽障學生的學習成效會有深遠的影響(引自邢敏華，2003，頁 24)，國內邢敏華於 2003 對臺灣現行的聽障教育實施現況研究，發現聽障學生的程度參差不齊，語文能力低落，影響學習狀況；教師手語能力不足，手語的詞彙也不夠等問題，與國外有相似的研究發現。

對聽障教育教師而言，自然手語和文字手語這兩種手語流暢的使用應該被視為非常需要的。啓聰學校的學生對於新任教師的手語深感無奈，也希望教師具備手語能力，以免學生無法學到知識(邢敏華，2001)。近年來，國外有許多的大學校院特殊教育系聽障課程也開始將手語的理解和表達納入訓練課程(陳小娟、邢敏華譯，2007)。職前聽障教育教師如果以學習第二語言方式學習手語，日後成為聽障教育教師的手語能力越熟練，對於以手語能力溝通的聽障教育學生才能有所助益(Buisson, 2007)。當學校要求聽障教育教師在文法手語與自然手語表現精通的時候，將會達到改善教學的品質(Stewart, 2005)。可見師資培育機構中特殊教育學系的聽障組或相關系所選修課程有開設手語課程，在大學的師培階段先奠定學生的手語基本能力，日後再經由在職訓練的方式繼續手語的進修，甚至通過手語能力評量測驗，相信對於聽障學生的學習成效更有助益。因此讓師資培育學生，具有手語能力是需要正視的問題。

不僅特殊教育學系開設手語課程，許多高中或大專校院也將手語列為第二語言學科，開班數不斷增加。以美國為例，美國在過去 20 年間，教授手語作為外語學分的高中和大學不斷增加，1987 年有 1% 的高中（17 所）教授此課程，1997 年有 2%（33 所）(Rosen, 2010)，Furman、Goldberg 與 Lusin 指出美國現代語言學會(Modern Language Association)在 2009 年秋季的報告指出，全美大學生選修外語課程排行中，手語列為第四種最常開設的語言，美國有將近 92,000 學生參與手語課程，與 2002 年的調查相比，人數增加了 30%（引自 Quinto-Pozos, 2011, 頁 137），足見手語被視為一種普及的語言之一。

Jacobowitz (2005, p77)依據 Reagan 於 2000 年的看法，認為指出美國學生在學習手語之初，會誤認為手語是英文的延伸，而且應該比其他的外國語言更容易學習，但是這些學生往往學了以後才驚覺學習手語是多麼的困難，之所以如此是因為他們認為手語是圖像式的語言(iconic language)而且是淺顯易懂的，Jacobowitz 也引用學者 Jacobs、McKee 與 McKee 提出學會手語事實上比學習一種外國語言還要困難得多的論述，學生學了以後會發現他們需要花費多年的學習才能精熟手語。即使手語並不容易學習，但是美國有越來越多在高中和大學階段的學生，選擇手語課程作為第二語言學習。Jacobowitz 表示近年來在美國的研究者與教育學者認為，手語應該和外語教學有同等地位，在高中和大學將手語視為語言的研究也呈現上升趨勢。

手語有其語言獨特性，Jacobowitz (2005)綜合多位學者的研究指出，對手語

的研究領域已經擴展到包括語言的習得、神經語言學、心理語言學、社會語言學、人類學、認知研究、手語技能的評量等。Quinto-Pozos (2011)指出，卻只有少數期刊文章可以找到手語的教學法、模式與理論，推測可能是因為教學的教師和行政人員主要心力放在教學部分，以致沒有時間進行手語教學法的研究，這些教學雖然有效卻未被證實，也極少討論手語課程對學習者的學習成效。

手語是一種語言，有其語言學理論，以及獨特的語法表達方式，與口語文法不同(Smith, 1990)，聽常成人如果要能流暢地運用在溝通情境，需要經過有系統的課程，經由教學與不斷的練習始能入門，否則對手語的語言形式要理解與表達，常常是很困難的，Wilcox、Wilcox 與 Peterson 提到教導大學生學習手語時，宜了解大學生對手語的迷思，在他們學習手語過程之前，需要將視覺—動作和聽覺—口語的語言方式詳盡地解說（引自 Quinto-Pozos, 2011, 頁 150）。

Rutherford (1988)認為教師除了教導手語，也應負起教導聾文化的責任，提供給學習手語的聽人學生適當的聾文化，例如，聾文化很注重視覺化的訊息，或是避免依賴說話等聲音的溝通，因此這也影響了在課程裡的教學狀況。Quinto-Pozos (2011)指出，比如教導一項語言少數與文化少數族群的語言，教育者會更堅定在於延續語言的活力，這就是教手語與其他常見語言最大的不同處。努力保存延續手語，在手語的教學裡，占了很重要的角色。聾人會想要保存他們的語言與文化，傳授聽人使用手語，將有助於擴大手語的使用族群。

隨著美國手語課程的增加，教材的發展和使用也增加。直到 1980 年代之後，手語教材始發展為真正的課程，有課文、字彙、句型和練習題。Rosen (2010)指出，美國教師使用的教材很多元，四分之三的教師使用超過一種教材，四分之一的教師只使用一種，超過一半的教師自編教材，少於一半的教師未自編教材而使用出版品。教師使用不同教材顯示他們對不同教材的理論、經驗和教法並不了解，不同的教材需要不同語言及教法作為基礎，教材的不統一導致教師對課程和教學策略的不了解。可見手語教材對於教學成效的影響力不容忽視。

國內特殊教育師資培育訓練課程乃在努力協助這些未來職前聽障教育的教師有效地培植教育能力，將來從事聽障教育幫助所有的聽障孩童達到他們的發展潛能及增進他們在情緒、社會方面的適應能力，使他們成為有生產力的個人。邢敏華(1998)研究也指出過去多數師資培育機構中特殊教育學系的聽障組課程雖列有「手語研究」、「手語」課程，但是多未開設提供學生學習，以獲得未來任教啟聰學校的基本教學溝通能力。近年來已有更多大專院校與師範院校的特殊教育系或相關科系開設手語課程或作為通識課程提供學生選修作為第二語言的學習。然而針對大學生的手語課設計的手語教科書尚未問世（邢敏華，2001），如何更有效地擴展手語課程與教學，大學手語教材的內容如何符合大學生的需求等，都是急需解決的課題。

此外有些聽人學習手語是為幫助聾人，無論他們的動機是基於專業、宗教或其他，這可能對學習手語的聽人提供了一

個內在的動力(Quinto-Pozos, 2011)。本研究擬探討無論大學生學習手語的動機是為師資培育的專業需要，是為學習第二語言或是為助人，學習的過程中，如何在教師的引導之下從課程與教材中學得相關的語言要素奠定手語基礎，這是研究者欲探討的第一部分。在手語課程的學習情境中，學生會遭遇哪些困難，是否影響學習的動機等，而教師在教學過程中如何了解學生的問題，並經過反思調整教學策略或方式，有效地教導大學生學習手語，這些學習過程或教學反思是研究者欲探討的第二部分。學生在經過教學之後的學習成效，以及大學生在學習手語的學習瞭解度與滿意度如何，是研究者欲探討的第三部分。總之，本研究乃探討大專院校學生學習手語的過程與看法，冀望可以對聽人大學生的手語教學領域注入一些相關研究，以利後續在手語教學方案規劃之參考依據。

## 二、研究目的

綜合上述，本研究的目的如下：

- 探討大學生學習手語的學習成效與滿意度。
- 探討大學生學習手語的過程及看法。
- 探討手語教學者的教學反思。

## 貳、文獻探討

### 一、手語的語言學地位對聽障教育的影響

手語是聽障者表達內心世界的語言工具之一，直至 1960 年美國學者威廉·史托科(Willim C·Stokoe)從 1995 年起觀察聾人使用手語談話交流，紀錄手語的語形和語法，語義和語用，確立手語的語言學地

位，可與任何口語相提並論(朱經明,2010)。Stokoe 認為手語是語言的一種，具有可分析的單位，是一獨立於口語的自然語言，此學說的提出對於聽障教育的改革產生重大改變，整個社會也對聽障群體重新認識(引自黃玉枝，2010，頁 106)。

手語這種視覺語言雖不像口語那般有利於溝通，卻也可以傳達特定的訊息，有時甚至較口語具備更直接、清晰的溝通功能(趙玉平，1999)。過去由於手語與口語的語言表現方式不同，同時聽人未學習手語，而限制了聽障者與聽人之間的互動交流機會，隨著身心障礙者福利服務的重視，以手語為母語者以及需要使用手語做語言溝通或語文學習的聽障學生，應該受到尊重的思潮。擔任聽障教育的教師或師資培育學生也需要對手語有所認識與學習。

## 二、聽障教育教師在師資培育階段應具備手語能力

特殊教育教師專業能力培育的困難，來自多類型需求的障礙兒童(洪儷瑜、鈕文英，1995)。Coleman 指出影響特教教師能力的五項因素中，專業素養是第一項(引自鄒小蘭，2013，頁 24)。林惠芬(2002)的研究指出特殊教育教師的教師效能包括六個向度，教學能力是其中之一。Akamatsu 與 Stewart 認為師資訓練機構應對聽障學生的教育需求負責，其中之一的需求就是手語的熟練度(引自邢敏華，2001，頁 162)。相關的研究也指出手語能力是啓聰教育教師所認為重要的專業能力之一(邢敏華，1998)。Stewart (2005)指出，對聽障教育教師而言，流暢地使用手語應該被視為非常需要。

林寶貴(2001)曾以全臺各啓聰學校、啓聰班、家長、聽障教育機構和聽障福利機構等為對象，調查他們對手語的意見，從回收的結果對手語學習方面的建議，呼籲師資培育機構應多開設手語課，方便教師或準教師職前或在職學習手語。近幾年來，聽障學生融合到普通班就讀的人數越來越多，對於重度與極重度學生的手語溝通需求，使得啓聰班／資源班教師或普通班教師也有強烈的手語研習動機，她們建議相關機構培育手語種子老師(邢敏華，2001)。王麗玲(2007)就教育部委託臺北市立啓聰學校辦理「手語初級班」研習活動的實施做了一個調查，針對學員背景分析，其中特教班占 6.56%，普通班教師則占了 54.1%，此二者合計約有六成教師，此數據也透露相同的現象。就前述國內外的研究數據顯示，手語對聽障生與聽障教育教師、啓聰班／資源班的教師或普通班教師是重要的溝通管道之一，教師對手語的需求有其急切性，若能在師資培育機構或相關機構及早培育手語種子教師是一個可行的方案。

教師有了高層次的手語技能，可以更好的將焦點放在他們的教學上，包括不同課程的成就與溝通目標上。教師如果有手語能力的限制，在如何教導以及如何運用手語以迎合學生的目標將會有所限制。Stewart (2005)指出雖然教師的自然手語與文法手語的能力可以導致一個良好的教學，但是目前並非所有的老師都能達到一個流暢的程度而有利於教學。國內的情況也如此，邢敏華(2003)曾對臺灣三所啓聰學校的教師作過口手語併用教學的研究，發現教師以綜合溝通法或口手語溝通，而教師的口語手語之間句子訊

息完全一致的百分比只達到四分之一，手語管道訊息不合，中文文法的百分比平均達近二成，其主要原因為遺漏和錯誤等類型。啓聰學校的教師常用手語擔任教學的溝通模式都有如研究的問題了，何況普通班教師以及師資培育機構的學生沒有手語基礎更是可想而知。

### 三、國內外手語課的現況、相關研究與面臨的課題

#### (一) 大學開設手語課程現況

美國在過去 20 年間，教授美國手語作為第二外語學分的高中和大學不斷增加。在 Rosen (2010) 的研究中，美國從 1987 年 17 所的學校到 2005 年有 701 間公立高中教授美國手語作為第二外語學分成長了 40 倍。Akamatsu 與 Stewart 於 1987 的調查指出，在美國的聽障師資培育機構中，手語課非常普遍，93% 的大學要求學生具備某種程度的手語技巧（引自邢敏華，2001，頁 162）。可見美國無論是師培機構或是一般大學，廣開手語課程作為專業師資培訓或是第二專長之用（邢敏華，2001）。

國內根據師資培育法第七條的規定：「師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定，師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程」（教育部，2014）。由法可知，聽障教育師資培育的職前教育的專門課程中，手語課程有其重要性與必要性。國內民國 95 年之前，在大學特殊教育師資培育中，只有極少數的特教系開設手語課程，僅有國立臺灣師範大學、國立新竹教育大學與國立臺南師範學院（今國立臺南大學）等（邢敏華，2001）。研究者觀察近二年大學師培特教系，三所師範大學都有開設，全臺的北、中、南、東四

區九所教育大學也陸續開課，除了中部和東部各有一所大學尚在研擬中。一般大學有些系所也開設手語課程，有的將手語課程排在研究所，如國立臺北護理學院（現為健康管理大學）的聽語所，有的大學部開在通識課程或選修課程，例如私立亞洲大學、慈濟科技大學、中山醫學大學等。可見目前師培大學絕大都已開設手語課，一般大學也開設手語課，提供學生選修。

#### (二) 手語教材問題

國外隨著將手語課程當作第二語言學習的高中和大學對教材的需要，開發的手語教材種類繁多。美國大學手語課的教材，包括手語畫冊、字典、課本、錄影光碟片、手語網站等，隨著手語課程的增加，手語教材的發展和使用也增加（Rosen, 2005）。Kelly (2001) 指出早期教材多為大量的手語詞彙，較像字典，1980 年代開始，這些教材發展為真正的課程，有課文、字彙、句型和練習題，之後並不斷的發展。Kelly 依照以下七點評量各教材：是否提到 Stokoe 的研究，並包含基本的手語母型結構、手語動詞名詞配對、方位詞、非手勢語法標記、指拼和錄影帶，並將教材依照第二語言的語言學特性做區分。不過 Rosen (2010) 評論 Kelly 未考慮教材的語言學及教學理論，教學方法改變的脈絡，未分析教材的理論、經驗及教法，也未討論不同的課程對學習者的學習成效。

國內教育部早在民國 67 年、76 年和民國 87 年召集全臺三所啓聰學校資深教師代表、專家學者、民間聽障團體等，組成手語編輯小組，編輯「手語畫冊」第一、二輯和修訂版本，讓北、中、南部的手語打法能更加一致，同時增加日常使用的語

彙，使手語畫冊的詞彙更加豐富(教育部，1999)。民國90年之後再發展一套從初級、中級、高級、翻譯(一)、翻譯(二)、師資班等六冊手語教材的部頒手語教材(教育部，2001)，此教材是用來推廣教育上使用的手語教育，以學校教師或有興趣的社會人士為主，需要90學時，並非針對大學生所編制的手語教材，未附上手語母型表，詞彙部分未提供手型組合與方向的圖片等視覺訊息。民間團體也有編制手語教材，屬於自然手語模式，比較有系統的教材，如由中華民國聾人協會出版的教科書「手能生橋」，以及臺北市勞工局所編輯出版的手語翻譯員培訓教材第一冊。前者已出版十餘年，教材比較少之外，也未附有光碟，提供學習者動態的學習資源；後者以服務聾人的社會福利和培訓手語翻譯員為主，教材內容會話少，偏重在文法說明，而且教材內容的設計是以150小時的訓練量來編輯，對大學手語課有限的學分時數而言也是太多，發展適合大學手語課程的手語教材可說是迫不及待的課題。

### (三) 手語教學理論

Buisson (2007)提出手語課程內容是否可以協助師資培育學生或大學生學習手語的語法及規則嗎？他認為手語的語法及語意應該要發展，課程應該要教導學生以有順序及累積的方式學習手語，依據學得第二語言的方式來發展並提供回饋。

Rosen (2010)認為教學的方法包含兩種：一為藉由學生溝通的需求的心理學，二為語言結構的語言學。現行的語言及語言模式會影響教學主題的選擇，但無論哪一種主題，皆須著重在字彙與對話為基礎的學習。

Rosen (2010)依據學習原理將手語的學習方式分成三種論點，分別為行為論(behaviorism)、語言學論(linguisticism)、溝通論(communication)。行為主義者認為學生是一塊白板，由老師帶領學習語言，此理論認為最佳學習手語的方式是透過模仿、演練和反覆背誦，教師盡可能多次重複教學，立即回饋和提供正面增強。教學時先呈現詞彙和簡單的句子，讓學生學習和記憶。然後問一些相似的問題，學生依據句子資訊來回答，課程主要包含語言規則，教學與學習方式包含朗誦、記憶和練習。Gorsuch 與 Shih 指出行為主義者在語言的教學和學習上皆有所局限，如手語語法、字彙、片語翻譯等，對溝通技巧來說幫助不大(引自 Rosen, 2010, 頁 358)。

語言論以 Chomsky (1957, 1965)為代表，認為人類語言能力與生俱來。只要給予適當刺激即可習得其中之文法規則及語句。每個人都有理解語言「形」、「聲」、「義」結構的能力，但因個體記憶力、時空因素影響，會有不同語言表現。手語教材如以語言學為基礎，課程則強調手語的句法結構，句法結構在每個單元裡做變化，所以教材內容包含了大量的語言，教學時鼓勵學生練習對話，但沒有給予照樣照句或換句話說的練習，然而此法缺點為學生背誦手語打法和練習對話，比較沒有辦法類化學習。

社會語言法(sociolinguistics)在1970年代引入語言論，其語言的溝通理論是假定個人學習語言最好是通過社會化，而不是將語言的規則死記硬背。Halliday (1978)認為，人們學習語言的動機是因為要達到某些目的。他指出語言的七種交際功能能

幫助人們滿足他們在身體、情感，和社會需要，如表達需要、傳達事實和信息、獲取知識、與他人建立關係、表達感情或使用語言講故事和笑話等。Hymes (1971)認為，為了正確地說一種語言，人們需要學習不僅是它的詞彙和語法，還有語詞使用的情境。他因此發展一種溝通模式，包括各種互動的訊息元素，如訊息的形式、內容、情境、情景、目的等，不同的領域和群體會發展不同種類的話語。

溝通語言教學法 (communicative language teaching, 簡稱 CLT)，溝通論之一，是在 1990 年代開發，由 Ellis 的研究所支持(Rosen, 2010)。此法受到自然學法 (the natural approach) 的影響，學習者融合語言的功能和結構，學習如何在各種社交場合溝通。語言學習不僅是詞彙量，而且是在談話中使用的語言構造。自然手語教材如採用溝通語言法的觀念，則認為語言須通過對話才學到。課程是溝通取向的方式，學習對話的規則是由幾個社會情境來學習，但學習時較有壓力。此課程雖然會提供對話內容的字彙和文法規則，但還是鼓勵學習者彼此能創造句子和對話。Kelly (2001)認為此課程模式提供學習者直接使用手語在不同的對話情境。透過溝通取向教學，讓學習者能流暢的使用和發展手語。

#### (四) 手語的獨特結構與教學

Peterson (2009)指出在早期手語教學 (大約 1970 年代) 時，主要教學重點在學習詞彙部分，而不是在學習視覺空間複雜的文法結構，可能缺乏表徵複雜的視覺空間語言的相關資源。Quinto-Pozos (2011)認為課程能提供聽人學習手語的橋梁，課

程實施時需要教導有關手語的獨特結構，他提出以下數項教學論點，即手語會藉由特定的手勢移動或特定的移動空間影響個人、數字與其手語意義；使用手語的同時也能使用特定嘴型來表達其意思並提供完整溝通訊息等等特性，並讓學生應用手語文法於日常生活中。國內從自然手語的角度來看手語的構成要素，包括手形、方向、位置、動作，方向性 (空間性)、同時性、臉部表情、肢體動作等 (史文漢、丁立芬，1997；邢敏華譯，2005；楊雅惠，2004)，和國外學者提出的論點有相似的手語結構。

手語獨特結構對於聽人學習有其困難性(Quinto-Pozos, 2005; Schornstein, 2005)，因此 Quinto-Pozos (2011)認為為了提供學生更完整的手語手勢圖示 (包含手勢使用和文法規則)，課程中內容需包含教導上述各種類型的手語結構，他並且提出未來的研究可以考驗教學的成效。

如同學者指出，手語教材的句子應該要提供給學生練習手語特性的機會——以學習第二語言的教學活動(Chambers, 1998; Grayson, 2003; Stewart, 1998)，最好的教學包含日常生活，透過與使用手語的聽障學生互動。本研究因為時間跟場地以及學生初學手語的限制，教學上兼採行為論與語言學論，提供師培學生去學習手語的文法規則的方式及方法，Nelson (1998)認為學習和練習是適當的，對於初學手語的大學生而言，練習也可以是一種增強學習的方式。因此無法在自然的會話狀況下進行教學，也是本研究的限制所在。



## 參、研究方法

本研究採個案研究法深入探討手語教學與大學生學習手語的教學成效和習得歷程。郭生玉(2005)與陳李綢(2005)指出個案研究法(case study)是採用多種的方法蒐集有效的完整資料，對單一的個人或社會單位做縝密而深入的研究，並藉由多元資料，分析現象或問題的目前狀況，以探討個案於特定情境脈絡下的活動性質，理解其獨特性和複雜性，更進一步探求原因而提出矯正或治療的措施。本研究以北部某一所大學一班學生為對象，透過多方蒐集有效的資料，包括量的資料和質性資料並加以分析，藉以瞭解大學生在學習手語前的動機與手語能力，以及經過一學期的手語課程教學之後的學習成效和探討手語習得的學習歷程。茲將研究設計、研究參與者、研究工具、研究步驟與資料處理說明如下。

### 一、研究設計

本研究採個案研究法，由研究者透過多重資料的來源，藉以瞭解研究脈絡的各種現象所作的一種探究方式。本研究在蒐集資料以質性方式進行敘述說明，並且利用前測、後測以及教學過程的手語理解和表達能力為輔的量化資料進行佐證，獲取深入的脈絡。

本研究的教學設計，考量手語課程是作為初學手語的基礎，採用行為論與語言學習理論，依據手語的特性，教材分別有手語 60 基本手型圖、編輯原則以及與日常生活溝通有關的 12 單元內容。課程的主題由各種語言原理所組成，並且用詞彙、會話句子的方式呈現。課題包含人稱代名詞和所有格、名詞的基本句子結構、形容詞、

分類、數字、問句、否定句、時間量詞、連接詞、主題化、以及條件句。會話以主題式的個人信息、家庭、學校、旅遊、工作、自然生態、生涯計劃和電腦網路等，以上這些內容相互穿插在各單元課程之中。

課程的編排順序先是描述主題，再呈現手語詞彙和句子，詞彙以數位的圖片呈現，每個詞彙的圖片數量視手語打法而定，圖片上都有附上基本手型，手的方向和位置，讓學生在書本中可以方便地看清楚手語的組成要素，詞彙之後附上簡單的會話例句供為練習。研究者在教學過程用例子和說明來解釋會話的語言結構，例如手語的方向性、同時性、肢體動作和面部表情，書後也附上動態示範的光碟片，提供學習者詞彙的打法和示範全本教材會話的自然手語和文法手語打法。

本研究之大學生經由教學活動步驟，可以了解手語的種類有不同的打法，並透過反覆練習強化手語理解與表達的熟練度，未來在教學和聽障生的溝通方面將更有利於彼此的互動。教學活動步驟設計與安排，首先擬定初階手語教材教學方案，依據手語的特性和初階手語教材的 12 單元，引入手語的 60 手型和學習手語的原則。

接著實施手語能力前測，在上課初始，考量研究對象為初學者，先蒐集學生的手語詞彙能力，以本研究工具——手語理解能力第一分測驗「詞彙選擇」和第二分測驗「詞彙填空」作為前測。等到課程結束前再實施後測，比較學習前、後之差異情形。

再以一週一單元為原則進行教學，前半期每節一開始先利用情境複習舊經驗，接著進行新單元的詞彙和會話的教學與練習，結束前對上一單元的內容做手語能力評量，並請學生對該節課書寫回饋意見，做為老師教學反思和下次調整教學方式之參考。

後半期手語的詞彙已累積一些基礎了，從會話開始引導，再引入詞彙，讓學生們以二人或小組方式進行手語演練，單元結束則選取適合的手語歌做為學習材料練習，期間依然隨學生的回饋做調整。

期末結束，實施手語理解測驗和成果演示，瞭解學生的學習成效並與前測結果相互比較。

最後，學生填寫手語學習滿意度問卷，蒐集學生對教學與學習的滿意度意見。

教學時間為 103 年 3 月起，每週四下午二節課，進行一學期 18 週的教學與評量，共 36 節課，6 月中旬結束。

## 二、研究對象

本研究以北部某一所大學的一班學生為對象，包括特教師培生、普教師培生和一般生，年級為一年級至四年級，其研究對象分布情形如表 1 所示。90% 為師培生，

10% 為一般生。研究對象，主要以特教一年級學生為主，學生已有一學期的相關聽障課程知能，手語能力除了二位教育學系的女學生和一位一年級特教系男學生有手語經驗之外，其餘都是初學者，其中一位特教系一年級男生為重聽者，口語為主要溝通語言。手語教材選擇初階手語開始學習。

## 三、研究工具

本研究工具主要有二項，初階手語教材和手語理解能力測驗，以及為了蒐集質性研究所使用的工具，分別說明如下。

### (一) 研究者本身

研究者曾擔任啓聰學校國中部和高職部國文教師 18 年，後來轉任大學教職，期間曾進修初級手語翻譯員培訓，經過學科學習和實習獲得結訓，熟悉文法手語和自然手語。大學開設手語課程有五年教學經驗，曾經蒐集大學生對手語教材的看法，瞭解大學生對手語學習的需求。研究者的角色，本身就是研究工具，研究者是教學者，以避免不同教學者所造成的干擾因素，也是資料蒐集者，蒐集學生學習的學習過程與成效。

表 1

研究對象分布情形

學生類別	年級	性別	人數	百分比(%)
師培生	一年級 (特教)	男	13	27.08
		女	24	50.00
	二至四年級 (特教和普教師培生)	男	1	2.08
		女	5	10.42
一般生	二至四年級	男	1	2.08
		女	4	8.33
合計			48	100

## (二) 初階手語教材為本研究的教學教材

### 1. 編制初階手語教材

本研究初步參考教育部手語研究小組所主編出版的手語初階班教材(教育部, 2001), 常用詞彙手語畫冊(教育部, 2000) 以及修訂版手語翻譯培訓教材第一冊(臺北市勞工局, 2008), 此二版本教材均經過有經驗的啓聰教育教師和聽障人士, 集合眾人的能力, 在政府充裕的經費補助下所完成的教材, 具有參考的價值。

首先成立一個編輯小組, 成員包括研究者、大學教授、大學手語課程教師、聽障人士(有教學經驗)和啓聰學校聽障教育教師與聾人教師, 其中具有手語翻譯員資格者數人等共 11 人, 定期會議訂定進度時程以完成教材編制工作。考量大學開設的手語課程學分的時間限制並參考以上二種版本, 截長補短, 訂定 12 個單元, 分別為第一單元人物問候語, 第二單元數字、時間、顏色, 第三單元日用品、第四單元飲食、第五單元休閒活動, 第六單元學校用語, 第七單元動植物, 第八單元公共場所, 第九單元職業, 第十單元氣候、環保, 第十一單元醫療保健和第十二單元電腦網路等日常生活溝通所需之內容。教材各單元之選材以多元化, 生活化、知識性與趣味性等為編制重點。

本教材特色在於每單元包括詞彙、會話和短文三項, 分別蒐集二版本以上的手語打法, 手語的相關語法以及手語的視學特性, 編制成書面教材。每單元所列詞彙約 30 至 50 個, 成語若干個, 會話和短文是詞彙的延伸, 也具有手語文法的特性, 達到反覆練習的效果。詞彙手語打法, 不論是自然手語或文法手語, 盡量以聽障者

最常使用為優先, 有時一種打法, 有時分 A、B, 甚至有 C 三種打法, 繪製成數位圖片並標示出 A、B、C 打法。並且將各單元教材錄製成光碟動態教材附在書面教材之後, 光碟動態教學演示, 以克服書面教材靜態、平面、局部、二次元的視覺表現, 使能兼顧連續性、動態、立體、三次元、抽象、有表情動作或手勢以及速度、角度、方向、空間、同時性等條件。無論是書面數位圖片或光碟動態演示, 做為提供初學者視覺方面的學習引導。

初稿完成之後, 委請三位聽障教育學者專家擔任審查委員, 就初階手語教材的內容與手語打法, 以及編輯要旨及使用說明等提供修正高見, 初稿修正完成後再附上詞彙筆畫索引, 依詞彙筆畫順序排列頁數, 另附上手語 60 基本手勢圖做為手語基本母型加以編制, 並設計教材封面和光碟封面, 以完整版面成為本研究的手語教材, 印製成冊分送給研究對象使用。

### 2. 手語教材試教

研究者從 102 年 9 月至 103 年 1 月以中部某一所大學特教系學生二班為試教對象, 實施 18 週的教學與評量, 從介紹手語學習目標和手語基本母型開始, 第一單元日常使用的人物問候語詞彙比較多, 以二週的時間教授, 其餘各單元以一週一單元方式教授, 加計平時的學習評量, 期中評量以及期末測驗, 到期末可以如期完成 12 單元的教學活動。

### (三) 手語理解能力測驗

為了具體有效評量大學生之學習成效, 以手語理解能力測驗作為本研究之工具之一。

手語理解測驗根據已編制完成的初階手語教材，參考相關文獻後，將測驗編制為一套難度相當的甲、乙二式做為複本測驗題本。測驗類型參考聽障生手語理解能力測驗(林寶貴、黃玉枝、邢敏華, 2005)，試題編制考量手語教材的內容平均分布，並根據語言的學習包括識字、詞意了解、運用詞彙理解句子、及將詞彙應用在文章中的理解等能力。共為四分測驗，分別為分測驗一：詞彙選擇，主要是了解受試者是否知道手語的意義是什麼；分測驗二：詞彙填空，主要是以克漏字的方式，讓受試者選取適當的詞彙來完成句子；分測驗三：句子理解，主要是了解句意，並能從題項選出和題目意思相同的句子；分測驗四：文意理解，主要是根據短文，回答問題。

### 1. 預試測驗

手語理解測驗甲、乙二式題本初稿和光碟完成後，邀請特教界教授、啓聰學校教師、手語翻譯專家和聾人代表共六位學者專家，審查預試測驗的題本和錄影光碟，修改意見做為預試測驗之專家效度。

預試學校共計有新竹教大、彰師大、臺南大、高師大等四所國立大學特教系和三所團體。甲式測驗受測者共 236 名，乙式測驗共 203 名，將測驗所得的答案紙進

行各分測驗各題的難度、鑑別度和點二系列相關的分析，進行預試結果分析，做為刪題或修改題目之選擇，完成正式測驗題本和錄影光碟。

### 2. 正式測驗

正式測驗題本完成後，102 年 8 月和 103 年 2 月，研究者將紙本、施測注意事項及光碟，連同貼好郵票的回郵信封，寄給全臺北、中、南、東區各大學，該學期手語課程以本研究初階手語教材為主的教授或教師，經過一學期教學之後，協助在期末時施測，甲、乙二式均施測，所得結果做為常模分析，成為一套標準化測驗。

正式測驗對象共有臺灣師範大學、亞洲大學、中山醫學大學、彰化師範大學、中正大學、臺南大學、新生醫專和慈濟大學推廣中心等八所大學及二所特殊學校和一個單位參加，甲式測驗人數共有 744 人，乙式測驗人數共有 735 人，其信度和效度之分析如表 2。

本測驗之信度分析以 Cronbach's  $\alpha$  系數分析甲、乙二式在各分測驗之內容一致性。考驗後甲、乙二式分測驗內部一致性  $\alpha$  信度值，如表 2 所示。全量表甲式測驗為 .91，乙式測驗亦為 .91，信度值高於 .9 以上，顯示本測驗甲、乙二式的內容一致性高。

表 2

手語理解能力測驗甲、乙式之內容一致性  $\alpha$  信度值

	分測驗 (題數)	詞彙選擇 (15)	詞彙填空 (10)	句子理解 (10)	文意理解 (14)	全量表
題本						
甲式		.82	.77	.66	.75	.91
乙式		.74	.80	.71	.78	.91

本測驗之效度分析以 Pearson 積差相關計算甲、乙二式題本各分測驗間之相關，統計結果顯示，甲式各分測驗與總分間的相關介於.82 至.87 間，各分測驗間的相關介於.59 至.72 間。乙式各分測驗與總分間的相關，介於.82 至.87 間，各分測驗間的相關介於.54 至.70 間，甲乙二式相關雙尾考驗均達.01 顯著水準。分測驗與總分及各分測驗間的相關均具有高相關，顯示甲、乙兩式測驗皆具有良好的內容效度。

手語能力測驗常模的建立，分別建立甲式和乙式複本常模供為對照。本研究限於時間僅選用乙式測驗的常模做為對照組。

#### (四) 單元學習評量

在每單元教學後，隔一週或隔二週上課時予以評量，一開始以各單元的詞彙為主，片語為輔，期中則綜合評量前六單元的手語理解（看手語寫書面語）和手語表達（看書面語打手語）程度。大約第七單元之後，就慢慢以片語和短句為評量內容。

#### (五) 學習回饋表

課程開始先蒐集學生選修手語課程的動機作為資料。在每一單元教學後，請學生就該節課的上課內容和學習情形寫下回饋意見，提供教學者之參考。

#### (六) 教學反思紀錄

教學者依據學生上課的學習回饋表以及上課的觀察加以反思，做為下一節課教學的調整與教學互動之依據。

#### (七) 滿意度問卷

依據研究目的以及教學目標自編「修習手語課程調查問卷」，包括學生基本資料，不記名，10 題有關教材問題，三題有關手語學習難易度和學習興趣的問題，最

後一題以開放性問題蒐集相關補充意見。以李克特氏四點量表型式，勾選非常滿意／非常容易／非常有興趣者得分 4 分，滿意／容易／有興趣者得分 3 分，不滿意／困難／沒有興趣者得分 2 分，非常不滿意／非常困難／非常沒有興趣者得分 1 分，得分越高，表示學習越正向，態度越滿意；反之，則表示學習不佳，態度不滿意。

問卷經由一位教授和二位資深教師就題目提出修正意見，作為專家信度。藉著試教課程結束後對修課學生實施調查，從學生的填寫狀況做為調整意見。

### 四、研究資料的蒐集與分析

研究者從二方面對研究資料做分析，一從量化結果分析學生學習評量的資料，二從蒐集學生對學習時的回饋內容和學習後的滿意情形做為質性分析。分析方法說明如下。

#### (一) 量化的資料

手語的學習成效以 SPSS 20.0 套裝軟體進行統計分析與處理。以  $t$  考驗分析學生在學習手語前和學習後，手語詞彙量的差異情形；以平均數紀錄手語教材的單元學習評量；以學生在手語理解能力測驗的平均數和標準差和常模作比較，分析整體學習成效；以平均數和標準差分析學生在學習手語前和學習後的滿意程度。

#### (二) 質性資料分析

此部分包括學生的學習回饋以及研究者的教學反思和問卷開放性題目的補充意見。學生的學習回饋部分，將每次上課後學生的回饋，依照對象、蒐集時間進行編碼並輸入電腦。基於研究倫理考量，本研究所出現的人名分別以英文和數字代替，第一碼 s 代表學生，第二、三碼代表學生

編號，第四、五碼代表月份，第六、七碼代表日期。依下列步驟進行分析整理。

首先，反覆閱讀並找出重點，依據研究問題將重要內容加以意義編碼，不斷找出其中的關聯或意見。再來，確認主題與脈絡關係。研究者根據研究目的而且保持開放態度將所有的回饋意見形成主題或類別，再找出脈絡之間的關係，進行歸類，以便做質性的描述分析。最後，研究信賴度——三角驗證，主要採用質性研究中三角驗證(triangulation)的方法三角驗證和分析者三角驗證(吳芝儀、李奉儒譯，2008)提高資料分析的效度。在方法三角驗證採用不同的方式蒐集資料，資料來源有學生回饋表、學習評量等的比對，而且持續不斷的蒐集真實資料，以充分瞭解研究現象並做客觀回應；分析者三角驗證則由研究

者本身和一位教授，一位試教階段參與手語課程的大學生，以其學習心得，分別和研究者討論，給予意見與看法，以協助研究者對研究過程有更深入的分析，避免受主觀因素影響。

## 肆、結果與討論

### 一、學生學習成效分析

#### (一) 手語詞彙能力在學習前、後的差異情形

從表 3 可知，學生在學習前和學習後的手語詞彙，在手語理解測驗的詞彙選擇和詞彙填空二個分測驗前、後測結果相比較。結果可知，學生的學習成效達到顯著差異。

表 3

手語理解能力測驗二分測驗前後測平均數、標準差和 *t* 考驗

分測驗	前後測	平均數	標準差	<i>t</i>
詞彙選擇	前測	8.05	1.99	
	後測	11.94	1.95	
	差距	-3.89	2.49	-10.19***
詞彙填空	前測	5.46	1.42	
	後測	8.51	1.53	
	差距	-3.05	2.03	-9.82***

\*\*\* $p < .000$

#### (二) 單元學習評量結果

研究者分別就各單元總共實施八次的單元學習評量，隨著各單元的教學，手語詞彙、片語和短文的增加，學生的單元學習評量結果，分別為第一次平均 85.48，第二次 77.92，第三次 82.73，第四次 84.07，第五次綜合前六單元平均為 88.87，第六次

78.74，第七次 84.61，第八次 82.83。評量測驗成績平均在 77.92—88.87 之間，總平均為 83.53。

第一次到第四次考量初學，評量僅測量單元詞彙，第五次綜合評量則包括六單元的詞彙，片語的看手語能力，以及用手語打詞彙和片語的能力；第六次開始，依

課程設計與學生的回饋意見，改變教學的方式與順序，評量也不再只有詞彙，而是融入片語和短句，有些學生比較不適應，而影響到成績較不理想，不過之後加強練習又恢復平均水準。

### (三) 標準化手語理解能力測驗結果

從表4可知，學生經過一學期的學習，在手語理解能力測驗四個分測驗的表現，除了「詞彙選擇」和常模的平均數相同外，其餘三分測驗都高於乙式測驗常模的平均數與標準差，整體的手語理解表現也高於常模，其中又以「文意理解」分測驗，即學生理解手語短文的表現為佳，分別高於常模 0.5 個平均數和標準差。

修課學生在接受手語教學之後的學習表現，其結果與常模比較大致相當，讓研究者了解教學後，學生有達到平均水準的學習程度。

綜合上述結果，本研究透過編制的手語理解測驗和形成性評量，檢視修課學生的學習有達到相當的成效。手語理解測驗最主要是希望日後能提供給大學手語課程的教師做為評量學生學習成效之參考，以瞭解學生學習前後的差異，以及整體學習表現是在平均數之上或是平均數之下，進一步了解學生的手語程度。

表 4

學生在手語理解能力測驗的表現與常模平均數標準差做比較

	受試學生		乙式測驗常模	
	平均數	標準差	平均數	標準差
詞彙選擇	11.94	1.95	11.94	2.64
詞彙填空	8.50	1.57	8.39	2.16
句子理解	7.63	1.66	7.57	2.22
文意理解	9.98	2.39	9.41	2.96
手語理解總分	38.04	5.87	37.30	8.44

### (四) 手語課程學習滿意度分析

課程結束前請學生就學習一學期的手語課程提出看法，共 47 位學生填寫問卷，結果分析見表 5。

#### 1. 對教材學習方面

從表 5 可知，學習手語後的滿意度，在各方面的學習項目都是滿意狀況（得分介於 3.43—3.11），其中又以手語詞彙、文法手語打法最滿意，句子理解和詞彙圖示則是滿意度較少的項目。

#### 2. 學習興趣方面

學習後覺得手語「非常困難」有 1 人 (2.13%)，「困難」有 12 人 (25.53%)，「沒意見」10 人 (21.27%)，「容易」21 人 (44.68%)，「非常容易」3 人 (6.39%)。有二成七學生覺得手語學習困難，二成表示沒意見，覺得容易學習的比率則約五成。此結果和 Reagan (2000) 研究相似，作為第二語言的手語，有其獨特的語言結構，並非容易學習。

表 5

學生對學習手語課程滿意度的平均數、標準差和排序

項目	手語 母型	手語 詞彙	手語 會話	句子 理解	文法手 語打法	自然手 語打法	詞彙 圖示	光碟動 態演示	內容熟 悉度	溝通 使用
平均數	3.40	3.43	3.21	3.11	3.43	3.34	3.11	3.15	3.23	3.15
標準差	0.49	.50	.62	.56	.58	.56	.52	.66	.56	.46
排序	2	1	5	7	1	3	7	6	4	6

對於學習後手語的興趣與學習進階手語的意願調查結果差不多，「非常沒有興趣」人(0%)勾選，表示「沒有興趣」各有 4 人(8.51%)，「有興趣」為 29 人(61.70%)及 30 人(63.82%)，「非常有興趣」者各為 14 人(29.79%)及 13 人(27.66%)。合計對手語有興趣及學習進階手語者均為 91.49%，即有超過九成的學生表達對手語學習的興趣與進一步學習的意願。

### 3. 問卷的補充意見彙整（括弧內為編號）

前測與期末測驗讓我看見這一學期學習的成果，非常滿意。(No.13)

一些情緒的詞可以多教一些，例如：生氣、悲傷、期待……(No.26)

這一學期的課程讓我覺得很有趣！學習到不同手語手型。(No.37)

後期覺得由生活經驗的會話很快上手！很感謝老師！希望有更多進修的資訊。(No.38)

謝謝老師，手語需要大量練習，不易專精。(No.40)

上述補充意見提供了寶貴的建議，諸如情緒性的詞彙不多，需要就會話的情境以臉部表情去表達，連接詞部分也一樣，大部分出現在會話中，自然手語部分較少有手語打

法，文法手語為了合於文法，而有創出一些手勢，因此會讓初學學生不容易熟練，常感到混亂；同時依據文獻，手語沒有經過數年實際的溝通經驗，不容易專精(Reagan, 2000)，初學的學生也體會到此種狀況。

## 二、手語學習歷程

### （一）學習動機

蒐集學生學習手語的動機，開放性問題，由 48 位學生的回應中可分析得知（依回收反應歸類，共 63 人次），主要為對手語有興趣（8 人，12%）或覺得手語很有趣（9 人，14%）；基於未來教學或工作的需要（13 人，20%），以及修課需要（11 人，17%），想多學一種語言技能（8 人，12%），瞭解和幫助聽障者，想和聽障人士溝通（13 人，21%），想考取相關證照（1 人，1%）。從彙整結果可知，學生對學習手語有興趣或覺得手語有趣，加上學校開課和考量對未來工作的需要，可以多一項語言溝通能力，當作第二語言，也可以幫助聽障者彼此溝通為主要的學習動機。

### （二）學生的學習回饋

茲將學生在每次上課後的回饋，加以編碼並歸類予以呈現，以下回饋為正向部分，



學生表達學習有困難部分則為研究者作為教學反思與調整之處。

### 1. 學習手語是學習第二語言

學生懷抱著不同的動機與興趣學習第二語言的手語，第一堂課初體驗，對手語學習的感受不同。有的學生覺得很有趣，沒有想像中的難，有的學生覺得手語有點難記，常常會搞混。

覺得很有趣又多了一種語言、多學了一種溝通方式。(S15)

覺得很有趣、很好上手，覺得自己有天份。(S19)

覺得手語滿難的，看別人比手語好像很簡單但實際來做不容易。(S20)

### 2. 手語是獨特的語言

手語是一種語言，不同於口語的聽覺——說話，而是一種視覺——動作的管道。學生在學習過程中，需要運用身體動作方位等部位，才能習得手語。

很多手語都是由位置、方向的不同有不一樣的意思（如襯衫、原來……）學到新的手語時都覺得很有趣。(S350313)

學了很多關於數字、日期的手語，現在打的時候還要在想一下。(S090313)

今天學了很多有趣的手語！用了很多好記又好笑的動作來協助自己記憶。(S420313)

### 3. 手語學習策略

學習手語就像學習其他第二語言一樣，學習歷程都需要透過聯想、反覆練習與複習等學習策略，增加記憶力以習得語言。

我覺得一直練習可以增加記憶力，而且不時地與之前做連結，也不會忘記之前的東西，這樣很好！(S050313)

第一次上課雖然進度有些快，不過老師都會運用聯想，有時候也讓上課變得有趣。(S350306)

還要慢慢練習，經過上次上課後複習，越來越能跟上進度，不僅單字還可以打簡單的句子，覺得很高興。(S090313)

### 4. 學習手語可應用在生活層面

手語學習後可以在生活裏應用是最重要。學生學習時覺得，實用的手語可以運用在生活上，也比較容易習得。

這次學了很多東西，都是日常生活會用到的，很實用。(S250313, S280320, S190320)

很有趣的課程，每次都可以學到很多實用的詞語，讓我平時可以應用在生活中，增加樂趣。(S260313)

一開始會覺得有點難，但認真上課跟著一起練習後，發多手語都跟生活很貼近也比較好記。(S340313)

這次我複習得不太熟，因為我覺得幾月、幾日、幾點幾分的部分好抽象，不過日用品我覺得比較象形，應該會記得比較好。(S310320)

今天上很實用的飲食讓我覺得很有趣，上次上課很認真這次考試就都會了。(S0330327)

今天學到許多地名覺得很實用也很有趣。(S280410)

比動物很好玩，手語就是要生活化！(S380501, S430501)

### 5. 手語會話可促進手語表達能力

會話是語言學習的一環，手語也是。會話的類型繁多，初階手語教材採用準溝通練習型式，讓學生從彼此相互對話中學習，而學生也表達以對話、會話的方式比較容易記得起來。

用「對話」去教手語比較有趣又比較容易記得起來。(S170306)

直接教會話再複習一次，有記比較清楚，之後可以使用此方法，謝謝老師。(S040424, S050424)

這次直接從會話開始才發現詞彙量原來已經有不少了，所以有很多都可以打得出來。(S090424)

今天由於會話來學單字會更加記得句子的打法，對我更加有學習成效。(S280424)

今天的手語課速度適中很好學，用會話單字的方式也很容易吸收。(S0410424)

上會話後感覺更得心應手。(S220508)

#### 6. 手語歌提高學習興趣

歌曲教學在第二語言教學應用發展已久(葉明樺, 2013)，可避免重複的練習，抹殺學習興趣。手語學習也一樣，教學活動透過手語歌曲趣味化及活潑化，讓學生對詞彙，語法等容易記得起來，提升學習興趣。

可以用一些方法幫助記憶，像是歌詞或故事。(S210306)

有用手語歌教學變得更有趣，也能將先前所學融入其中，很好玩。(S220424)

手語歌增加新鮮感和趣味性，喜歡喜歡。(S370424)

今天的課有點難，不過歌很簡單好上手。(S060424)

手語歌很好玩，今天新句型學了很多有用的，謝謝老師！發現手語歌可以加深單字記憶。(S100424)

用手語歌可以學到好多單字，期待期末發表！(S100529)

#### 7. 各種教學活動設計與策略，提高學習手語的成就感

經由一學期的教學，透過各種教學活動設計與策略，學生對於學習覺得很有成就感。

從單詞學到句子，甚至是手語歌，覺得很有成就，感謝老師。(S390529)

今天學到很多可愛的手語，從會話開始感覺越來越上手了！(S010501, S430508)

比較實用，也變得比較專業，很期待。(S440501)

謝謝老師啦！越學越多，很有成就感，開心開心。(S370529)

#### 8. 手語在溝通上的實際使用

手語的學習需要落實於實際的溝通，學生在手語課程結束一個月後，實地使用手語和聽障者進行對話。

老師，後來我有次遇到一群手語客人，我全部都打手語的點餐，最後他們很开心，還來要喝熱茶跟要衛生紙，我全部都看得懂，馬上給他們，一直比「好棒」給我看看耶！覺得開心。一開始我打「請問需要甚麼呢？」，他們就驚訝地看著我，後來我打牛肉麵，然後比單子，他們就問餐點的問題，我就打「是」，還有跟他們介紹套餐。最後點完，我看他們好像很驚訝，我就打「我學特殊教育，所以會手語」，他們就知道了。我們餐廳是看號碼燈取餐，我還打「看上面，有燈、數字(號碼牌的意思)」，他們就打「懂，謝謝！」。覺得老師教得很實用。然後那時候我們店的店長在後面看，他也嚇到了，開玩笑說：「○雅，你是真的會喔？我以為你隨便說說的」，呵呵！上次是因為學手語沒多久，第一次遇到手語客人太緊張，手一直抖打不好，這次終於手不會抖了！(S430729, line)

從第一堂課接觸手語，學生對手語的認知從看似簡單有趣的語言，原來還有很多要學習的部分，例如手型、方向，實際打起手語並不容易，本教材難易兼顧，需要練習與複習才能習得；對於教材內容，覺得教材豐富又著重日常生活的實用性，接受度高；由於初學又時間有限，學生之間為了熟練手語，會採取一些學習策略，研究者也會在課程中放入手語歌，一方面讓課程多元化，一方面藉由手語歌讓課程趣味化，一舉二得；隨著學習次數的增加，手語詞彙、語法的累積，學生覺得越來越有成就感，甚至課程結束一個月後，學生實地使用手語和聾人溝通互動的經驗。綜合上述，學生對教學的回饋的質性敘述，說明學生已建立初級手語的語言能力。

### 三、教學反思

教學是師生間互動的過程，教師使用教學策略，使學生能有效的學習，是教學成效之所在。研究者的教學反思是從維持學生對學習手語的興趣和學生提出學習困難的部分作為教學調整的依據，從學生的回饋可以得知研究者從反思所做的調整是否可行有效。

首先，持續保持學生對手語的興趣，是維持學生熱情學習的重要因素。觀察到最後幾週，學生的學習興趣還是不減，這是對教學者不斷反思的回饋。

每次很歡樂的手語課。(S080313)

我們都一直亂發明手語實在太有趣。(S260424)

我很喜歡手語也很喜歡老師的上課方式，非常活潑有趣。(S480424)

動物的手語都好有趣都有抓到特徵，很好記。喜歡上課，手語很有趣。(S090501)

課程很有趣。(S050508)

謝謝老師，每堂課都收穫很多。(S390508)

小考越來越活了，在上會話時有越來越順手的感覺，從歌曲中學了很多新詞，很有趣。(S090508)

很开心自己認得手語比以前多很多！(S180508)

老師上課真的很用心，謝謝您。(S220508)

謝謝老師，老師教得很清楚！(S420529)

再來，從學生感到有困難之處，調整教學的策略，例如讓同學互相練習，以反義字加深印象，重複多打句子等，讓學生能夠逐漸跟得上。

可以再上慢一點，同一個多做幾次也可以兩人互相練習。(S450313)

希望上課時老師可以多打句子讓我們熟悉。(S90320)

衍生字可以再放慢一點速度，反義字加深印象。(S180320)

今天上課學到很多，比較跟得上，謝謝老師。(S10327)

今天用句子學手語，感覺也記蠻快的，但東西越來越多很容易忘記之前的。(S340424)

第三，學生覺得教材很實用，有助於日後的溝通使用，但是期初對於日期、星期、幾點等自然手語打法覺得有困難，研究者透過每次上課將這些內容不斷的融入在課程中，讓學生自然的學習。

學了很多關於數字、日期的手語，現在打的時候還要在想一下，還要慢慢習，經過上次上課後複習，越來越能跟上進度，不僅單字還可以打簡單的句子，覺得很高興。(S090313)

這次我複習得不太熟，因為我覺得幾月、幾日、幾點幾分的部分好抽象，不過日用品我覺得比較象形，應該會記得比較好。(S310320)

第四，手語也如同其他第二語言的教學方式，從下到上，從詞彙到會話，隨著詞彙量的增加，再從上到下，從會話中學習新的詞彙，學生大多給予正面的回饋（如上述學生的回饋），不過有一位學生(S29)曾建議用對話方式，最後又覺得困難，因此會放慢速度，讓學生對照詞彙有練習時間，以免混淆。

今天直接教對話有種「進階」的感覺。(S80424)

雖然直接從會話教剛開始很混亂，不過這樣教起來好像比較快。(S460424)

直接教句型滿有效率的。(S400424)

請老師多多替我們複習，用對話的方式可以學到很多耶！謝謝老師。(S290320)

老師，用會話直接教好難喔！(S290501)

老師，直接教句子好難，我比較喜歡先教單字。(S290529)

第五，初期有些會話連接詞沒有列入詞彙的語詞，或是研究者額外補充的衍生字，如反義字、相似字或地名，學生反應不會打、容易忘記。研究者除了再次說明連接詞的文法手語打法之外，也說明在自然手語打法中，會視語意表達的連接詞有不同打法，並且舉例，例如，「幸好」，除了將手放在頭頂上往前，加上表情，也可以將手放在胸口往下，加上表情。「家住在很遠」則有三種打法，一為家／住／遠／很，二為家／很遠（右手型「很」指尖朝前，由眼往前移動），三為家／住／很／遠，加上表情。

在手語課本裡很多字都找不太到，像是「放、還，還好、幸好」老師沒教就不知道，我好難過。(S30320)

連接詞常常會搞混，像是偶爾、或、而且……(S010410)

想請問老師「家住在很遠」要先打遠還是很？(S010424)

最後，聾文化的學習融入於教學中。Padden 與 Humphries (1998)表示聾人使用他們的語言來傳承社會常模、價值觀、語言以及科技給年輕的下一代，……其他價值包括介紹的方式，當聾人被介紹時，常需提及其出生地以及所就讀的學校。趙玉平(2004)認為聾人有自己的手語名字，是聾文化的另一個特色。因此，教學時教導相關的內容，要求學生期末演示時以手語自我介紹，透過學生介紹自己的姓氏，手語名字，來自不同的縣市的地名，以及就讀的學校科系與興趣等補充資料，來了解聾文化的表現方式。

地名好多記不太起來。(S10410)

今天教了很多地名我覺得很難記，但很實用要記起來！(S330410, S430410, S460410, S50-0410)

手語學了一陣子自己打比較容易 但要看其他人打時（很快）顯得比較難，想問老師自己的手語名字。(S100522)

研究者教學過程中，不斷反思修課學生的學習回饋，並做為後續修正教學活動之依據。檢視一學期學生的表現，可說保持良好的學習狀況，惟反思 Rutherford (1988)建議教師應負起教導聾文化的責任，並提供聽人學生有關聾文化方式，例如手語名字和視覺性訊息。自覺教學只是達到粗淺的表現形式，對於教學時避免依賴說話等聲音的溝通，則只有在會話、相互練習或評量才用此方式，這

也是本研究教學方式可以討論的地方。另外，教學無法讓學生有機會和聾人以手語實際交流互動，初階階段就僅由學生之間的相互練習為主，加上僅學習一學期，學生在看懂手語部分還不能熟練，肢體動作和面部表情的表情達意部分也有待加強，凡此種種，均可作為學習初階手語課程之後的後續展望與建議。

#### 四、綜合討論

本研究主要的目的在探究大學手語課程教材應用於特教職前師資培育之教學，並且檢核學生在學習後的學習成效和教師的教學反思。本研究藉由個案研究，瞭解學生可否學會基本的手語溝通能力。研究結果顯示，修課學生在一學期的手語學習之後，其手語能力皆有達到預期的平均水準。

此外，在探究學生修習手語課程的動機，本研究發現學生對學習手語有興趣或覺得手語有趣，認為可以多一項語言溝通能力，將其當作第二語言來學習；或是考量對未來教職工作的需要，且可用以與聽障者溝通。此項結果與 Quinto-Pozos (2011)研究結果相似。另外，本研究也發現有超過九成的大學生表達對初級手語學習的興趣，且有意願進一步學習進階手語，此結果也和邢敏華(2001)的研究結果相同。

而為了解學生學習手語的成效，本研究乃評量手語學習前和學習後的成效，也發現學生的學習成果有達到大學初學者的平均水準，此結果與 Buisson (2007)的相同，顯示在手語教學者都會顧及與比較學習前後的學習差異，以便讓教學者對課程安排及學生學習表現有自我檢核之依據。而本研究將評量所得結果，與手語理解測驗的常模相較，目的是做為本個案研究自我教學檢核之參考，希

望有足夠資料呈現研究成效，而非做教學比較。本研究採用的評量方式只以手語理解為主，並未提供標準化手語表達評量之資料，主要是因嚴謹且客觀評量手語表達較費時費事，且目前國內外在手語表達的測驗工具也較為欠缺(Haug & Hintermair, 2003; Herman, 1998; Johnson, Kimball, & Brown, 2001)。另外，本研究採用的評量工具係以修習過同樣手語課程的大學生為對象建立常模的工具，並非是以聾人本身的能力做為評量聽人學習手語成效的參照點，在界定手語能力或學習成效上可能有不足之處。因此未來研究可同時使用以聾人為對象所建立的常模標準化測驗工具，提供更完整的學習成效資料。

在教學方面，Buisson (2007)曾提出手語的課程安排應該要教導學生以有順序及累積語言要素的方式學習手語，依據學得第二語言的方式來發展並提供回饋。在手語的教學理論方面，研究者採用行為模式，透過模仿、演練和反覆記憶，盡可能多次重複教學，提供學生立即的回饋和正面增強。而學生反映可以從練習與複習中得到學習成效，符合本研究的教學理論。此外，教學者的教學設計著重在生活化、趣味化，且安排會話活動增加學生手語溝通能力，這些設計與安排都符合社會語言學習的論述，學生也反映這樣的教學活動有助於提升手語的學習。

然而手語並非如同其他聽說形式的第二語言，要流暢使用手語，事實上比其他外國語言還要困難得多，學生需要花費多年的學習才能精熟手語(Reagan, 2000)。本研究修課學生也表達如此的學習問題，而希望再進一步學習進階手語課程。邢敏華(2001)的研究也發現，修課學生希望手語課程能夠依據

程度區分開設，而提出可以參考美國特教系所的聽障組課程開設手語課，並區分為初級手語(I)、中級手語(II)、高級手語(III)等班。

此外，在學習手語時，能夠和聾人以手語相互溝通也是重要的關鍵，藉由進階課程讓修課學生有機會以手語和聽障者進行教學活動或直接的互動，對於聾文化的了解也有所助益，達到溝通無礙的手語能力。也因此，未來特教系在開設手語課程時，實有必要考量此建議。

最後，根據美國調查資料顯示大學生在選修外語做為第二語言時，手語排名在第四位(Quinto-Pozos, 2011)，反觀臺灣的大學，在特殊教育學系職前師資培訓課程中尚有少數系所並未開設手語課程，更不用提一般綜合型大學。本初探研究所得結果，發現很多學生是以學習另一種語言或是第二語言的興趣或動機來學習手語，因此未來手語課程的提供也可從特殊教育學系職前培訓的實務，擴展至一般大學通識課程。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

大學生覺得手語教材課程內容豐富，難易兼顧，可以促進修課大學生習得初階手語能力，達到學習手語的動機與期望。學生學習過程認為手語教材內容豐富，各單元主題相當生活化，學習起來覺得實用可以達到溝通的用途；教材的難易度，初學習新的單元的內容會覺得有些難度，而且部分單元的內容稍嫌多，如果教學步調太快，部分複雜的手語就容易忘記，靜態的手語圖式和動態的光碟提供學生練習與複習參考使用。就教材整體而言，絕大部分學生覺得內容充實，生活

化，課程規畫也很清楚明確，能達到學習手語的動機與期待。

大學生學習的過程，覺得手語不容易專精，對於進一步學習進階手語表達高度的興趣。學習手語的過程，學生覺得手語的獨特結構較難專精，無法像其他聽說形式的第二語言的學習一樣，但他們對於教材與教法的滿意度高，所以對於學習進階手語，學生也同樣表達高度的興趣。

大學生學習手語的能力初步達到平均水準的成效。在手語理解部份，學生在學習之後，與常模相較都已達到平均水準之成效。在看懂手語的能力部份，無論在詞彙理解、句子理解和文意理解部分，達到平均的表現水準。

### 二、建議

1. 手語教學成效宜兼顧理解與表達能力的評量，未來應發展相關的評量測驗。手語的學習包括理解與表達，經過教學後，除了解大學生在接收手語的能力之外，也需探討他們在手語表達時能否符合手語獨特的語法。在目前國內欠缺以聾人為常模樣本的手語理解與表達能力測驗工具之時，這是未來欲對大學生學習手語研究所需面臨的一大挑戰，也是努力的目標。
2. 手語的教學宜著重在生活化，透過趣味性、重複教學和會話練習的教學策略，並融入聾文化，以提升學生的學習成效。手語的教學宜以日常生活的內容為主，經過模仿、演練、會話練習，手語歌趣味化的方式，提供學生反覆練習的機會，並融入聾文化，增進學生手語溝通的能力。
3. 單元教材內容的選擇應依據學生學習狀況適時調整。本教材雖然經過嚴謹的研發，以大學的學分學時作為編制的參考，

惟各單元教材內容之長短，難易不一，教師在教學時可依學生之實際學習興趣與程度，做必要的調整，也可視時間的多寡及學生的進度，做適當的選擇，不一定要全部教授完畢。

4. 手語課程宜依據學生的程度區分，開設初級手語和進階手語課程。目前臺灣的大學中開設手語課程皆僅限於初級手語課程，未來師資培育系所應可依據學生的手語能力提供進階學習的機會。
5. 大學可在通識課程中開設手語課程做為第二語言的選擇。一般綜合型大學可以在通識課程中提供給有興趣的大學生做為學習第二語言的機會。

致謝：在此誠摯感謝教育部委辦「編製大學校院手語課程教材工作計畫」，自 101 年起為期三年的經費補助與指導。感謝參與編製教材與測驗所有委員的辛勞，以及各編製階段審查委員提供寶貴修正意見。特別感謝國立彰化師範大學行政團隊的全力協助，國立臺灣師範大學、國立臺北教育大學和臺北市立啟聰學校的各項支援。非常感謝本論文的審查委員與主編，對本研究提供寶貴的卓見，謹此一併申謝。

## 參考文獻

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

史文漢、丁立芬(1997)。手能生橋。臺北市：中華民國聾人協會。

朱經明(2010)。多媒體美國手語系統協助文化不利兒童學習美國手語及英語成效之研究。《特殊教育與輔助科技學報》，2，1-17。

吳芝儀、李奉儒（譯）(2008)。質的評鑑與研究（原作者：M. Q. Patton）。臺北市：桂冠。（原著出版年：1990）

吳荔雲(2001)。智能障礙者之手語教學。載於中華溝通障礙學會（主編），手語教學與應用研討會論文集（頁 29-34）。臺北市：中華溝通障礙學會。

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

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

邢敏華(2003)。臺灣啟聰學校教師口手語並用教學研究。《南師學報》，37(2)，23-46。

邢敏華（譯）(2005)。動作中的語言：探究手語的本質（原作者：D. Stewart & J. Schein）。臺北市：心理。（原著出版年：1995）

- 林惠芬(2002)。啓智教育教師教師效能之研究。《特殊教育學報》，16，141-157。
- 林寶貴(2001)。手語意見調查研究。載於中華溝通障礙教育學會（主編），2001年手語教學與應用研討會論文集（頁45-67）。臺北市：中華溝通障礙學會。
- 林寶貴、黃玉枝、邢敏華(2005)。手語能力測驗之編製與應用。載於中華溝通障礙教育學會（主編），2005年度溝通障礙評量工具研習論文集（頁108-122）。臺北市：中華溝通障礙教育學會。
- 洪儷瑜、鈕文英(1995)。特殊教育師資培育之現況與改進。載於中華民國特殊教育學會（主編），教學與研究（頁95-124）。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- 師資培育法（2014年6月4日）。
- 陳小娟、邢敏華（譯）(2007)。失聰者心理、教育及社會轉變中的觀點（原作者：J. F. Andrews, I. W. Leigh, & M. T. Weiner）。臺北市：心理。（原著出版年：2004）
- 陳李綢(2005)。個案研究理論與實務。臺北市：心理。
- 陳榮華、林坤燦(1997)。手語／口語併用溝通訓練方案對增進中重度智能不足者溝通技能之成效研究。《花蓮師院學報》，7，183-214。
- 郭生玉(2005)。心理與教育研究法。臺北市：精華。
- 莊妙芬(1995)。重度障礙者之非口語溝通訓練。載於中華民國特殊教育學會（主編），教學與研究（頁1-24）。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- 教育部(1999)。修訂版常用手語畫冊。臺北市，教育部特殊教育工作小組。
- 教育部(2000)。常用詞彙手語畫冊。臺北市：教育部特殊教育工作小組。
- 教育部(2001)。初級班手語教材。臺北市：教育部特殊教育工作小組。
- 黃玉枝(2010)。開啓聾人參語和合作的世紀——第21屆世界聾教育會議(ICED)倡議的省思。《南屏特殊教育》，1，101-110。
- 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》，127，45-52。
- 楊雅惠(2004)。聽覺障礙學生手語敘事與故事寫作能力之研究（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 葉明樺(2013)。初級成人華語歌曲教材之設計編寫與教學應用研究（未出版碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 趙子嫻(1997)。「口語法」「手語法」「併用法」對無口語重度智能障礙者溝通效



- 果之實驗研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 趙玉平(1999)。《手語大師IV》。臺北市：現代經典。
- 趙玉平(2004)。《臺灣手語語言學概論》。臺北市：現代經典。
- 臺北市政府勞工局(2008)。《臺北市手語翻譯培訓教材第一冊》。臺北市：臺北市政府勞工局。
- Bruen, D. N., Goldman, A. S., & Quinlisk-Gill, S. (1988). Sign language with severe/profound mental retardation: How effective is it? *Education and Training in Mental Retardation*, 23(2), 129-137.
- Bryen, D. N. & Joyce, F. J. (1986). Sign language and the severely handicapped. *The Journal of Special Education*, 20, 183-194.
- Buisson, G. J. (2007). Using online glossing lessons for accelerated instruction in ASL for preservice deaf education majors. *American Annals of The Deaf*, 152(3), 331-343.
- Capirci, Olga., Cattani, A., Rossini, P., & Volterra, V. (1998). Teaching sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(2), 135-142.
- Chambers, D. P. (1998). *Communicating in sign: Creative ways to learn American Sign Language*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. New York, NY: Humanities Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Easterbrooks, S. H. & Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple pathways*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Grayson, G. (2003). *Talking with your hand, listening with your eyes: A complete photographic guide to American Sign Language*. Garden City Park, NY: Square One.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Haug, T. & Hintermair, M. (2003). Ermittlung des bedarfs von gebärdensprach tests für gehörlose kinder—ergebnisse einer pilotstudie. *Das Zeichen*, 64, 220-229.

- Herman, K. (1998). The need for an assessment of deaf children's signing skills. *Deafness and Education*, 22(3), 3-8.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language acquisition: Model and methods* (pp. 3-28). London, England: Academic Press.
- Jacobowitz, E. L. (2005). American Sign Language teacher-preparation programs in the United States. *Sign Language Studies*, 6(1), 76-110.
- Johnson, E., Kimball, K., & Brown, S. O. (2001). American Sign Language as an accommodation during standard-based assessments. *Assessment for Effective Intervention*, 26(2), 39-47.
- Kelly, A. B. (2001). *How deaf women construct teaching, language, culture, and gender: An ethnographic study of ASL teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland, College Park, MD.
- Kuntze, M. (1998). Literacy and deaf children: The language question. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 1-15.
- Moores, D. (2001). *Educating the deaf Psychology, principles, and practices* (5th ed.). New York, NY: Houghton Mifflin.
- Nelson, B. (1998). Web-based vocabulary activities: Pedagogy and practice. *Computer Assisted Language Learning*, 11, 427-435.
- Padden, C. & Humphries, T. (1998). *Deaf in America :Voice from a culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peterson, R. (2009). *The unlearning curve: Learning to learn American Sign Language*. Burtonsville, MD: Sign Media.
- Quinto-Pozos, D. (2005). Factors that influence the acquisition of ASL for interpreting students. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.). *Sign Language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp. 159-187). New York, NY: Oxford University Press.
- Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching American sign language to hearing adult learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 137-158.
- Reagan, T. (2000). But does it count? Reflections on "signing" as a foreign language. *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Review*, 48, 15-26.
- Rosen, R. (2005). *National survey of secondary schools offering ASL as a foreign language*. Unpublished manuscript,

- Teachers College, Columbia University, New York, NY.
- Rosen, S. R. (2010). American sign language curricula: A review. *Sign Language Studies, 10*(3), 348-381.
- Rutherford, S. (1988). The culture of American deaf people. *Sign Language Studies, 10*, 348-381.
- Schimmel, C. S., Edwards, S. G., & Prickett, H. T. (1999). Reading? ... pah! (I got it!). *American Annals of the Deaf, 144*(4), 298-308.
- Schorstein, R. (2005). Teaching ASL in the university: One teacher's journey. *Sign Language Studies, 5*, 398-414.
- Sensenig, L. D., Mazeika, E. J., & Topf, B. (1989). Sign language facilitation of reading with students classified as trainable mentally handicapped. *Education and Training of the Mentally Retard, June*, 121-125.
- Smith, W. (1990). The morphological characteristics of verbs in Taiwan Sign Language (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Bloomington, IN.
- Stewart, D. (1998). *American Sign Language the easy way*. Hauppauge, NY: Barron's.
- Stewart, D. A. (2005). Instructional and practical communication: ASL and English-Based Sign in the classroom. In J. Mahshie, M. J. Moseley, S. M. Scott, & J. Lee (Eds.), *Enhancing communication skills of deaf & hard of hearing children in the mainstream* (pp. 207-219). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Toth, A. (2009). Bridge of signs: Can sign language empower non-deaf children to triumph over their communication disabilities? *American Annals of the Deaf, 154*(2), 85-95.

# Learning and Teaching Sign Language: A Case Study on Sign Language Course of a University

Ya-Hui Yang

Department of Special Education, National Changhua University of Education

## Abstract

Universities and colleges would offer sign language courses for student teachers in their deaf education and for undergraduates who desire to learn sign language as a second language. An increase in the number of sign language classes shows that learning sign language is a trendy phenomenon. This study is a case study centering on sign language courses of a university. The research used a collection of a semester's learning performances of undergraduate beginners of sign language and the researchers' reflections on the teaching. This paper discussed the content of the basic sign language teaching material, the feedback from students, the surveys on students' learning satisfaction and assessment data, and the reflection of teacher. The result showed that: (a) the beginner of sign language claimed that teaching material was rich in content. This could enhance course takers' language competence, motivate the learning, and thus meet their goal setting of learning sign language; (b) the students expressed that they had high interest to learn advanced level sign language; (c) the undergraduates' sign language comprehension abilities achieved a satisfactory expectation after one semester's learning. This study also offered suggestions regarding the curriculum, teaching material, pedagogy, and deaf culture for future research.

**Key words:** sign language, learning and teaching, case study