

多重障礙學生溝通能力之評估與分析

劉明松

國立臺東大學特殊教育學系副教授

多重障礙學生多數伴隨有溝通上的困難或障礙，以致於影響其日常生活及學習，因而多障學生的溝通教學或訓練是教師應關切與重視之議題。本文就多障學生溝通能力之評估與分析並據以作出有效教學與訓練策略的建議，作一論述。

壹、前言

溝通是人類日常生活中重要的活動，藉由訊息的接收及傳導，個體與環境得以交流，可以和周遭的人、事、物建立起密切的互動關係（教育部，2009）。然而多重障礙的學生常遇到的困難，即是找不到適當的溝通對象，或是對方無法理解多障學生的溝通方式，況且多障學生也由於生活經驗比較匱乏，而減少和他人互動的話題以及意願，進而影響其適應情形。Lewis, Feiring 和 Brooks-Gunn（1987）就指出溝通可以帶來友誼，但重度及多障的學生卻有一個很大的困擾，即是他們和成人的互動比較密切，但是和其他同儕的溝通卻相當貧乏（引自曾進興譯，2002/1999，頁8），因此造成多重障礙的學生在其學習生涯中常因人際關係互動不良而影響其學習及生活上的適應狀況。是故，特殊教育教師必須能針對學生的溝通能力進行評估，並分析評量結果，據以作出有效溝通訓練或教學建議，提供家長及教師做為訓練及教學活動設計之參考。

貳、多障學生溝通能力之評量

評量的目的是要了解學生在什麼部分需要協助，以及如何提供協助，其重點在於學生的需求、方式與情境，因而自然情境中的

評量效果最好，因為溝通的效能就是要在日常的生活情境中展現出來（Cipani, 1989）。重度與多重障礙學生常無法清楚表達他的想法，因此評量者一定要夠敏銳，才能了解這些學生的溝通能力（Yoder & Munson, 1995）。要了解學生的溝通能力，就必須運用語言或溝通障礙的評量工具或方法，Beck（1996）、Downing 和 Perino（1992）提到標準化測驗既不能區分學生有無動機，也無法協助教師擬定介入的目標（引自曾進興譯，2002/1999，頁43），實在沒有採用的必要。因此去除標準化測驗這個選擇之後，生態評量的觀點就變得有意義了，生態評量是事先肯定學生有能力參與周遭活動（李翠玲，2008），而使用觀察法分析自然環境中的需求，評定在環境中學生的表現，觀察法讓評量更深入、完整和精確，也就是說生態評量能夠直接提出適當的介入方案（Downing, 1996），如此從有意義的活動中了解學生的需要，也就能設計適合學生的溝通課程。因此，運用生態評量來評估學生之溝通需求，將有助於溝通教學之實施（曾進興，2002；錡寶香，2004）。以下就生態評量之概念作一介紹：

一、生態評量的意義

生態評量即是直接針對個體及其環境中的各項因素，進行評量，張世慧和藍瑋琛（2005）認為個體所屬的各項環境不外乎家庭、學校及社區等等，透過這些環境表現出來的各種能力進行分析，以利於設計教學目標與教學內容。Sigafos 和 York（1991）則指出當前的環境要求怎樣的行為及未來最適切的需求為何是生態評量的重點。然而，個

體的生態環境隨時都有可能改變，因此生態評量並非一次事件，需要持續不斷的進行（鈕文英，2000）。

生態評量即是一種強調以個體為中心，而其評量過程是個別化的，並根據個體所屬的家庭、學校、社會等環境持續進行觀察與評量，以了解個體當前在環境中的相關能力，經評量分析後，找出未來迫切需要的行為進行教學介入，以及透過各種形式的輔助，幫助學生成功的適應環境及參與各項活動。因此，生態評量是一團隊合作及科技整合服務的過程，針對學生的個別需求，在目前及未來的生活環境中，評估學生所需之事、概念及技能，藉以擬定學生適性的教學或訓練內容，協助其適應主流社會環境，而能獨立自主生活。

二、生態評量的實施步驟

生態評量的實施步驟摘述如下：

(一)透過訪談重要他人（如家長、主要照顧者、教師等）收集相關資料，並進行評估與分析，以了解個案。

(二)在自然情境中找出學生的溝通意圖，並從參與的活動中評估所需的溝通技能。

(三)進行分析：記錄學生進行某項活動的每個步驟，並依據實際行為跟目標差距（以正常學生為對照點）進行分析。

(四)根據分析結果擬定個別化溝通教學計畫。

(五)實施溝通教學。

(六)持續性評量並修正教學計畫。

參、運用生態評量實施多障學生溝通能力之評估與分析

基於上述，以下參考相關文獻（王大延等譯，2008；林寶貴，2004；郭慧仙，2006；郭育欣，2005；黃志雄，2001；曾進興，2002、2009；錡寶香，2006），並加以整理後，提出運用生態評量進行有效溝通能力評估與分

析，以供特教教師之參考及運用。

一、收集資料

實施溝通教學或訓練前，首先應收集個案的基本資料及相關的語言樣本資料，資料收集愈完整，則愈能正確找出個案的語言問題，方式如下：

(一)訪談

可利用半結構性問題與家長進行訪談，藉以瞭解個案的基本背景資料、發育及疾病史、個性與喜惡、平常使用的溝通方式、語言理解與表達能力等情形。例如，可從父母的表示中得知個案在家的溝通行為，也可了解個案的需求及興趣。

(二)參與觀察

可觀察個案在教室（或戶外）上、下課時的語言溝通行為表現，並加以記錄。經此方式可發現個案在校學習的優弱勢能力。

(三)實施溝通能力評估表及語言障礙評量表

運用溝通能力評估表及語言障礙評量表評估障礙學生的溝通能力，以瞭解學生的溝通表現及困難，二項評量工具內涵摘要說明如下：

1. 溝通能力評估表

溝通能力評估表（可參閱高雄市立高雄啟智學校所編製者）。評估內容根據學齡身心障礙學生身心特質及溝通能力發展分為：(1) 知覺覺知：學生評估視覺、聽覺、觸覺能力；(2) 認知：模仿、符號接收能力；(3) 語言理解：對自己名字的反應、理解環境中聲音、在情境下或手勢動作暗示下可聽懂簡單指令、指認名稱（常見物品）；(4) 口語表達；(5) 言語機轉；(6) 溝通功能；(7) 其他；(8) 綜合評估；(9) 建議等來呈現學生溝通能力之評估結果。

2. 語言障礙評量表

國內現有許多有關語言障礙或能力的評量工具，例如林寶貴（1994）所編製的語言障礙評量表，就是一種可針對學前及學齡兒

童進行施測，可用來了解學生的語言理解與語法能力、學生的語言流暢度與聲音狀態是否正常、分析學生構音情形是否正確、了解學生的語言表達能力。

二、進行資料分析

以下針對一位重度自閉症學生利用上述方式所收集的資料進行分析後的結果作說明，以利讀者閱讀：

(一)二項評量工具施測結果統整

1.知覺覺知方面：視覺、聽覺、觸覺都正常。

2.認知方面：沒有大動作模仿、精細動作模仿、表情動作模仿、物品動作模仿及聲音模仿；沒有實物、玩具、圖卡、口語及文字等符號接收能力。

3.語言理解不佳

4.無口語表達能力。

5.言語機轉：雙唇動作協調。

6.在溝通功能方面：以手勢動作或者用哭叫方式表達溝通意圖；溝通功能主要為表示需求，缺乏互動溝通意圖與行為；溝通效度通常無法理解。

7.注意力渙散，有自我刺激的異常行為特質。

(二)利用訪談與觀察收集的資料對個案溝通行為之分析

以下是將訪談與觀察所收集到的資料，輔以相關文獻之說明，針對個案語言發展及運用能力進行分析之結果摘要說明：

1.語言發展方面：

通常自閉症在8至11歲語言發展變化最多，多半是在隔幾年後才會說些話，其始語型式多不按正常兒童發展型態出現，多具突發性戲劇表現，機能正常或者接近正常水準的自閉兒只能達到五歲正常兒童發展水準（曹純瓊，1994、1996）。本文個案在語言表達有明顯發展遲緩，語言發展時間偏慢，是停留在肢體需求表達。

2.語言理解能力方面：

自閉症認得相當多字彙，卻無法應用至日常生活，具體名詞較易習得（林寶貴、曹純瓊，1996；Menyuk & Quill,1985），其語彙理解優於語句與文法的理解（Frith,1989）。個案聽覺理解雖然優於表達能力但仍屬不足，僅能聽懂簡單的指令，認識部分字與字彙，但是不懂其意義。

3.語言表達能力方面：

自閉症兒童的口語發展情形異於正常兒童的發展過程，無法將語音系統化及符號化且缺乏口語經驗，是其無法習得口語的原因，而回響語言是其學習語言的基礎。（林寶貴、曹純瓊，1996）。而個案只有簡單的仿說能力大部分以肢體表達基本需求，有明顯的發展遲緩。

4.語用方面：

曹純瓊（1996）指出自閉症會用拉手等身體接觸來表達需求，較少用點頭、搖頭、手指指示等溝通方式。本文個案口語行為，會出現合乎情境的仿說與隱喻性語言，經常自言自語，說出不具意義的字、句等特徵；非口語表達方面，個案則以拉手、推手來表達需求，。

5.溝通功能方面：

正常兒童會因身處情境的不同，適當選擇正確合乎情境的語用表達，但自閉症兒童則缺少對社會情境的理解，而常使用不適當的用語或不合乎當時情境要求的語用情形。本文個案語用表達主要為要求訊息的工具性功能，而其中以要求物品、要求活動兩項頻率最高，少有個人性之情緒表達。個案在溝通方面明顯是以哭、鬧情緒性等不良的方式，表達其對事件不滿或需求的溝通。

肆、結論：教學建議與策略

綜合以上分析可提出以下教學建議與策略：

一、教學部分

(一)學習正確的情緒表達與溝通模式，教

學策略為以下：

- 1.對個案不當的哭鬧行為採立即隔離。
- 2.並於隔離時在外播放個案最喜歡聽的音樂。
- 3.使用約束帶教導個案能保持安靜的情緒及正確的說出需求時，才可離開隔離情境。
- 4.因為個案年紀小為避免讓單獨隔離造成心中的恐懼，因此教師必須與個案同處於隔離情境，隔離情境的設備必須安全與舒適，主要是避免因為環境因素讓她情緒更不穩定，更不容易學習控制自己的情緒。

(二)學習正確的溝通模式(要求)，請團體溝通課程教師協助配合，設計正確口語要求方式提供個案模仿學習的機會。

(三)自發性語言的誘導，提供個案喜歡的活動於教室情境內，每天以1至2節課時間讓她無所適事(前提是已能在團體溝通課程內口語模仿表達“我要”的行為)，並製造機會詢問要做什麼？引導個案說出正確的表達方式。

二、家長配合部分

(一)與家長充分溝通對個案的教養態度與方式，並能配合不遷就不適當的行為。

(二)向家長說明課程設計內容，並請其配合一起引導個案發展出自發性語言。

(三)請家長每天注意個案在家的行為，如有特殊狀況能隨時告知以便調整課程。

(四)請家長在家多播放兒歌或個案喜歡的音樂，讓個案習慣各種不同的聲音。

身心障礙學生伴隨溝通障礙或困難的機率高，也深深影響其生活與學習，特教教師應具備高敏感度及評估學生溝通能力的知能，並能據以擬定適合的溝通訓練與教學，將有助於學生的學習及生活適應，亦能提高教師的教學效果。

參考文獻

一、中文部份

王大延等譯(2008)。《兒童語言與溝通障礙》。(原

著 D. K. Bernstein & E. Tiegerman-Farber, 2002)。台北市：心理。

李翠玲(2008)。生態評量在多重障礙兒童教育之意義與應用。《雲嘉特教》，7，29-35。

林寶貴(2004)。《溝通障礙：理論與實務》。台北市：心理。

林寶貴，曹純瓊(1996)。高雄市國小階段自閉症兒童語言能力調查研究。《聽語學刊》，12，46-61。

郭慧仙(2006)。《功能性溝通訓練對促進國小重度智能障礙兒童溝通能力之成效》。國立台南大學特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版，台南市。

郭育欣(2005)。有效溝通教學法介紹—圖片兌換溝通系統。《台東特教》，22，10-15。

黃志雄(2001)。腦性麻痺兒童的語言及溝通訓練。《特殊教育季刊》，80，9-14。

教育部(2009)。《國民中小學九年一貫課程在特殊教育之應用手冊-全國說明會》。

張世慧、藍瑋琛(2005)。《特殊教育學生鑑定與評量(第三版)》。台北市：心理。

曹純瓊(1994)。《自閉症兒與教育治療》。台北：心理出版社。

曹純瓊(1996)。自閉症兒童的發展過程與其語言溝通能力特徵。《特殊教育季刊》，58，25-32。

曾進興譯(2002)。《教導重度障礙學生溝通技能：融合教育實務》。(June E. Downing 等著，1999)。台北市：心理。

曾進興譯(2009)。《腦性麻痺與溝通障礙》。(Merlin J. Mechem 著，2002)。台北市：心理。

鈕文英(2000)。如何發展個別化計劃-生態課程的觀點。國立高雄師範大學特殊教育中心，《特教叢書》，60。

錡寶香(2006)。《兒童語言障礙-理論、評量與教學》。台北市：心理。

二、英文部份

Cipani, E.(1989). Providing language consultation in the natural context: A model for delivery of services. *Mental Retardation*, 27, 317-324.

(文轉第34頁)