

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PMN1121398

學門專案分類/Division：醫護

計畫年度：112 年度一年期

執行期間/Funding Period：2023.08.01 – 2024.07.31

以任務導向教學法提升臺灣手語溝通能力及聾人文化知能

配合課程名稱：臺灣手語（一）

計畫主持人(Principal Investigator)：陳怡君

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：馬偕醫學院聽力暨語言治療學系

成果報告公開日期：延後公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2024 年 9 月 20 日

以任務導向教學法提升臺灣手語溝通能力及聾人文化知能

一、研究動機目的

聽力與語言治療領域是一門跨專業的學科，目標在培育服務溝通障礙族群的聽力師及語言治療師。使用臺灣手語溝通的聾人族群是聽語專業從業人員服務對象之一。傳統醫療病理觀點視聾人為重度至極重度聽力損失者，手語是因該族群無法配戴助聽輔具及有效聆聽而採用的溝通方式；而語言文化觀點則視聾人為語言文化上的少數族群，因著手語溝通而發展出獨特的文化，不強調聾人聽力上的限制。

聽語領域長久以來強調的聽能復健以及口語溝通，即採用聽人（hearing people）的價值觀，並非文化上的聾人（culturally Deaf）所重視的能力。醫療觀點與文化觀點的落差，正反映了語言以及溝通方式不限於口語，聽語專業人員宜以多元觀點，看待聽損或聾人族群以及思考符合他們的溝通模式。而美國聽力學會（American Academy of Audiology）以及美國聽語學會（American Speech-Language Hearing Association）也建議聽力師應具備不同文化概念，將有助於其服務品質，另有研究指出若聽力師具備聾人文化知能也有助於其執業（Cottrell et al. 2021; Panning et al. 2021）。

醫療相關領域研究也顯示，醫療人員對手語及聾人的觀點影響其對聾人的診斷、治療和照顧（Cooper et al. 2004），教學者必須在課堂上以明確的教學方式引導及釐清概念，如此能重朔聽人學生對於聾人的觀點與態度，有助於學生對聾人知能（Deaf awareness）的提升（Hoang et al. 2011; Lee and Pott 2018; Nagakura et al. 2015）。此外，聾人傾向以「聾人」（Deaf）自稱，也希望聽人也以「聾人」稱呼他們（Lane 1999），不以強調聽力損失的身心障礙觀點看待他們（Cooper et al. 2004），同時也希望服務他們的醫療人員能具有手語以及聾人文化知能（Hulme et al. 2022）。

基於前述研究成果，為釐清未來聽語從業人員對手語和聾人可能有的既定迷思或刻板印象，使其具有基礎臺灣手語能力並了解聾人文化相關知能，以利未來服務聾人族群，馬偕醫學院聽力暨語言治療學系自 108 學年度起開設三門手語相關課程，分別為「台灣手語（一）」、「台灣手語（二）」以及「手語溝通與聾人文化」。這三門課程的核心概念皆以語言文化的少數族群來定義聾人族群，跳脫傳統醫療的觀點，同時也與聽語領域在某些特定情況下，將手語視為擴大與替代輔助溝通系統（Augmentative and Alternative Communication, AAC）的概念做為區隔。

自開設手語課程至今，修課學生給予授課教師以及課程內容的回饋皆很正向，如「老師很認真教學」、「手語課很有趣」或「手語課教的內容很實用」，甚至有學生回饋，「選修手語課是因為學長姐推薦」。雖然學生回饋很正向，但每年選修「台灣手語（二）」的人數較「台灣手語（一）」幾乎減少了一半。進一步了解學生未繼續選修手語（二）的原因，除了學生自身修課規劃外，多半學生給予的回饋大部分與課程難度有關，導致沒有信心繼續學習手語（二）。經分析學生的回饋後發現，學生覺得困難的原因可能在於課程內容過於著重手語語言結構，較少強調語言溝通功能以及鮮少提供溝通的情境脈絡；此外，授課教師發現在教學過程中，教師解說的時間較多，學生練習時間較少，進而影響學生對手語的精熟度。然而從

修課學生平時小考、期中考以及期末考試表現來看，學生成績並未反映出學習困難。在聾人文化方面，即使在每個教學單元盡可能適時導入聾人文化概念，但課程評量也未量測學生對聾人文化相關知能，教學者無從得知學生在聾人文化概念的學習情況。有鑑於此，手語課程中教師講述時間與學生練習時間的比例應再調整，課程設計應融入更多真實溝通情境，同時調整評量方式，如此方能較深入了解學生學習情形。

二、 研究問題

聽損或聾人族群是異質性極大的群體，其溝通方式與需求因人而異。溝通方式及自我認同並非單面向與單一選擇，因此聽語系學生除對聽損者的聽力狀況、口語學習與發展具備專業知識外，另需針對選擇手語溝通的族群，其溝通需求、語言發展及身份自我認同也應有所瞭解，如此未來在臨床服務提供諮詢與建議時，才能更完整全面。再者，因著 2019 年《國家語言發展法》的頒布與施行，臺灣手語已納入各級學校的必選修課程之一，臺灣手語的學習者逐漸增加，教學和評量方式若有實證依據，對臺灣手語的教育與傳承將更有助益。

手語教學需要有實證研究的支持 (Quinto-Pozos 2011; Thoryk 2010)，但以手語為第二語言的教學實證研究極少 (Mann et al. 2014; Rosen 2010)。為解決本計畫研究者過往手語課程之限制與缺點，同時在手語教學研究上有所貢獻，本教學實踐研究計畫擬針對 112 學年度第一學期「台灣手語 (一)」課程，在既有的課程架構下，增加任務導向活動，以更多的練習、實作、討論，培養學生臺灣手語溝通能力及翻轉學生對聾人的醫療病理觀點，提升其聾人文化知能；同時調整評量方式，以質性與量化資料檢視教學成效，為臺灣手語教學提供實證依據，期盼能符合開設手語課程的核心精神與教學目標。

三、 文獻探討

此節就本教學研究運用之任務導向教學法以及針對該教學法所採用之評量方式，分成三項主題討論，分別為任務導向教學法之理論架構、手語溝通能力評量工具與方法以及手語與聾人文化知能。

(一) 任務導向教學法之理論架構

Willis (1996) 認為若要讓外語學習者有效學習目標語言，教師需提供豐富且可理解的真實語言輸入、使用語言的情境以及使用語言的動機。Willis (1996) 提出任務導向教學法 (Task-based approach)，透過教師給予學生學習任務，讓學生在完成任務的過程中，學習特定的語言技能。此教學法強調學生可自由地運用其熟習的目標語言詞彙與語句來完成溝通任務。溝通任務可以是與溝通夥伴分享過往經驗、一起玩猜謎遊戲或共同解決問題等。任務導向教學注重語言使用的真實情境，強調有意義的語言溝通，而非只是反覆演練某種目標句型，如此可協助學生將課室內所學的語言知識運用至課室外的真實溝通情境。任務導向教學法另外也稱為「任務導向語言教學」(Task-based language teaching, TBLT) 或「任務導向語言學習」(Task-based language learning, TBLL) (Huang 2010)。

任務導向教學法的架構分為三個階段，分別為任務準備階段 (pre-task stage)、任務執行階段 (task cycle stage) 以及語言強化階段 (language focus stage)。任務導向教學法具有彈

性，教師可視需求調整。任務準備階段不一定只能在課室中由教師帶領，也不一定只能安排於某堂課的最開始。教師可將任務準備階段安排於某堂課程的最後，讓學生於該堂課後自行完成，作為下一堂課程的準備。而任務執行階段中的報告，可作為回家作業，下一堂課再報告，某些任務或許也不一定需要請學生報告。依據學生的背景與需求，任務導向學習裡的階段任務會有不同。對於初學者而言，教師應營造無焦慮之課室學習環境並提供大量能讓初學者理解的目標語言。因此針對初學者，教師可延長任務準備階段，並給予較多的目標語言輸入。以多項任務取代一項大任務，且每項任務執行時間不宜過長。任務執行階段中的計畫與報告可考慮刪減，改由教師執行。語言強化階段可聚焦於詞彙並視情況加入語法教學。對於口語流利的語言學習者而言，可著墨在任務執行階段中的計畫與報告，多分派寫作的任務並強調書寫的正确性（accuracy）。對於讀寫以及語法能力較好的學習者，可強化其口語的流暢度。

（二）手語溝通能力評量工具與方法

1. NFA 與 PRO-Sign

荷蘭烏特勒支應用科技大學手語翻譯和教師訓練中心課課程設計以溝通為導向，其語言能力評量的參考指標與語言等級採用歐洲共同語文參考標準（Common European Framework of Reference for Language, CEFR），發展了荷蘭手語功能性評量，該評量簡稱 NFA（Bores-Visker et al. 2015）。

NFA 所採用的 CEFR 是描述語言學習者語言能力的指標。CEFR 於 2001 年由歐洲理事會（Council of Europe）決議通過，作為外語教學課程、教材規劃指引及語言能力評估的參考指標。CEFR 以敘述的方式描述語言學習者在不同語言等級「能做到」的能力（can-do statements）。不同語言等級在閱讀/寫作、語言表達/理解以及溝通互動皆有不同的標準（Council of Europe, 2001）。現階段許多語言測驗皆使用 CEFR 作為參照標準，例如托福網路測驗（TOEFL iBT）、多益考試（TOEIC）、臺灣全民英語能力分級檢定測驗（GEPT）以及華語文能力測驗（TOCFL）。

在 CEFR 架構下，語言學習者的語言能力分為六個等級：A1 入門級（breakthrough）、A2 基礎級（way stage）、B1 進階級（threshold）、B2 高階級（vantage）、C1 流利級（effective operational proficiency）以及 C2 精通級（mastery），其中達到 A1 與 A2 程度者為基礎使用者（basic user），B1 與 B2 為獨立使用者（independent user），C1 與 C2 為精熟使用者（proficient user）。每一個等級皆有一個總體能力指標說明。

目前已有許多國家運用 CEFR 的架構制定官方的評量工具來評量學習者的手語能力（Leeson & Byrne-Dunne 2009; Leeson & Grehan 2009）。由於手語沒有書面文字，且透過視覺與手勢接收與傳遞訊息，其語言結構特性與口說語言不同，語言參考指標須依照手語特性做調整，才能更精準地評量手語溝通能力（Mann et al. 2014）。因此歐洲理事會針對手語的視覺語言特性，將 CEFR 做些微調整，以 PRO-Sign（Sign languages for professional purposes）指標描述手語學習者 A1 至 C2 「能做到」的能力（can-do statement），以作為手語教學、手語語言能力評量以及手語翻譯員證照考試的參考指標（Little 2015）。由於手語沒有書面文字，PRO-Sign 評量的面向則著重在理解（comprehension）、表達（production）以及手語互動（signed interaction）。

2. 以對話情境為本的評量方式

(三) 手語與聾人文化知能

1. 聾人族群

長久以來有兩種不同觀點定義生理上為重度至極重度的聽力損失者。就醫療病理觀點 (pathologic perspective) 而言，聽力有一個正常值，重度至極重度聽損者的聽力並非正常，因此界定為身心障礙者，需要聽能復健以及儘早的聽覺輔具與口語的介入，以便得以與聽力正常的人溝通互動。若因生理上的限制，無法配戴輔具且無法有效聆聽，使用手語溝通是不得已採用的溝通方式。醫療或特殊教育領域相關文獻大多以聽力損失 (hearing loss)、聽力障礙 (hearing impaired) 或聽力困難者 (deaf and hard of hearing, DHH) 來稱呼這一群人 (Crowe et al. 2015; Kung et al. 2021)。

但族群認同及自我認同不必然與聽力損失程度有關。以手語為主要溝通語言的族群，不以醫療病理觀點定義自己，不視自己為身心障礙者，國外聾人傾向以大寫的 Deaf 稱呼自己 (Lane 1999; Markowicz and Woodward 1978; Padden and Humphries 1988)，因族群概念在英文的語法是以大寫字母表示，強調自己是屬於語言與文化的族群 (culturally Deaf)。臺灣聾人則傾向以「聾人」自稱，而非聽損者或聽力障礙者 (林伶旭，2004；陳志榮，2012)。國內外文獻皆提及，聾人族群共通的特點是仰賴視覺管道接收訊息，手語是聾人族群與聾人文化的核心，應從文化觀點 (cultural perspective) 定義聾人 (Corker 1998; Meadow-Orlans and Erting 2000; Padden and Humphries 2005)。

儘管聽人對手語的認識逐漸增加，學習手語的聽人也有逐漸增多的趨勢，但聾人依舊面對溝通的障礙以及負面態度，處於不利的社會地位。一般聽人對手語及聾人的觀點與態度，影響著聾人的就學、就業或人際互動。聾人若長期面對溝通障礙或負面態度，可能導致其低自尊、學習無助感甚至是絕望感 (Lee and Pott 2018)。而醫療從業人員的觀點或態度則影響聾人所接收的醫療品質 (Cooper et al. 2003; Cooper et al. 2004; Lee and Pott 2018; Nagakura et al. 2015)。英國的研究顯示，近 35% 的聾人在就醫時有溝通困難，28% 的聾人不理解醫生的診斷。但不僅只是聾人覺得溝通困難，醫療人員也感受到類似的困境。醫師在與聾人溝通時，有時無法理解聾人的表達，也不知道該如何持續與聾人進行對話，甚至有時沒有意識到聾人的溝通需求，因而使聾人感受到孤立與排擠，直接影響到聾人對醫生的信任，衝擊著醫病關係 (Enns et al. 2010; Gilmore et al. 2019)。

從前述研究結果來看，一般聽人對聾人的觀點與態度對聾人的生活、心理與身體健康有著極大的影響。Lane (1999) 指出聾人的障礙其實來自於聽人社會，而不是聾 (deafness) 這個特質所造成。對聾人既定的刻板印象以及教育體系未提供相關課程讓聽人學生認識聾人，可能影響著聽人對聾人的負面態度 (Coryell et al. 1992)。聾人希望聽人不以身心障礙的觀點看待他們 (Cooper et al. 2004)，但如何培養或重塑聽人對於聾人的觀感與態度，是相關研究探查的重點。

2. 聾人文化知能的培養

過往研究建議開設相關課程並於課程中明確的教學引導及概念釐清，可培養或重塑聽人

學生對聾人的觀感與態度。教師可介紹相關文章、社群媒體、書籍，或是帶領學生參與聾人活動，透過這些課程活動，翻轉醫療病理觀點、釐清學生的迷思或刻板印象，同時建立聾人文化正向概念（Hoang et al. 2011; Lee and Pott 2018）。

開設課程雖有助於提升聾人文化知能，但課程內容屬性可能影響學生的學習情況。相較於未曾學習過手語的聽人，學習手語的聽人對聾人有較正向的態度（Nikolarazi and Makri 2004/2005; Gilmore et al. 2019）。但另有研究指出，手語課程若只著重在手語詞彙或語言結構的教學，對聾文化相關知能學習的機會較少，學生可能因此不易從課程中培養對聾人的正向態度（Brightman 2013; Lee and Pott 2018）。若是聾人文化課程，內容聚焦在聾人文化的討論，而非手語教學，其對聾人文化的接受度比選修手語課的學生高。但無論手語課程或是聾人文化課程，修課學生更能以文化模式觀點定義聾人（Hoang et al. 2011; Lee and Pott 2018）。

若聽人有機會與聾人接觸與互動，也有助於降低其對聾人的負面態度。但研究強調，若僅只是接觸與互動尚不足以改變聽人對聾人的態度（Brightman 2013），頻繁地接觸並且建立友誼才是關鍵因素（Cooper et al. 2003）。在醫療從業人員聾文化知能相關研究也有類似的發現，基因諮商從業人員無論服務過多少聾人個案，但若有聾人朋友，其對聾人有較正向的態度（Enns et al. 2010）。

3. 聾人文化知能問卷與量表

問卷或量表可提供教師在課程初始階段以及課程結束後，量測學生在聾人文化的學習情況，作為日後課程調整之依據。Hoang et al. (2011) 欲了解聾人社群訓練課程（Deaf Community Training program, DCT）的聾人文化教學是否能提高醫學生以及醫療人員的聾人相關知能，因此設計了在醫療情境中所需的聾人文化知能（knowledge of deaf cultural competency）問卷。該問卷依據過往研究文獻、研究團隊的經驗以及訓練課程的諮詢團隊建議編制而成，問卷包含 6 題選擇題以及 28 題是非題，從四個面向探查聾人文化知能：一般大眾對聽損（deafness）或聾人文化的誤解、聾人在就醫時經常遇到的困難、醫療人員在手語翻譯員協助溝通時常犯的錯誤、以及問卷填答者過往與聾人接觸互動的經驗。

另有研究指出聾人較聽人更需心理專業的介入與服務，但極少的心理專業人員具有服務聾人的相關知能，因此 Cooper et al. (2004) 針對心理健康從業人員編制聾人態度量表（Attitudes to Deafness Scale）。此態度量表不同於以往態度量表僅是將其他身心障礙量表中「身心障礙」的字詞更換成「聾人」（Ferguson 1970; Furnham and Lane 1984），Cooper 等人編制的態度量表依據研究文獻以及聾人焦點團體分享自身過往與聽人互動的經驗設計調查題目。Cooper 等人強調，聾人態度量表應採納聾人的觀點與意見，若在量表編製過程中，未採納聾人的自身經驗與想法，這個編製過程本身其實就反映了某種聾人不樂見的態度。Berkay et al. (1995) 也認為聾人態度的量測必須有別於身心障礙者態度的量測，不能僅將「身心障礙」的字詞替換成「聾人」就視同完成聾人態度量表的修訂。Kiger (1997) 從情感（emotions）、價值判斷（values）以及刻板印象（stereotypes）三個面向探查聽人大學生對聾人的態度與想法。研究結果發現，對聾人態度的組成與對其他身心障礙者的態度組成是不同的，因此建議聾人態度的量測與身心障礙者態度量測應有所區分。事實上，若不區分聾

人態度與身心障礙態度，其實即反映了編制者的觀點，編制者仍以醫療病理觀點定義聾人，而非文化觀點定義聾人。

Cooper et al. (2004) 編制的聾人態度量表以李克特六點量表檢測 22 個題目，題目涵蓋平等 (equality)、能力 (ability)、文化 (cultural) 以及語言 (linguistic) 四個面向探查對聾人的態度。22 個題目中，8 個題目以正面描述方式呈現 (例如：聾人工作的場域應配置手語翻譯員)，另外 14 個題目以負面描述方式呈現 (例如：工作場域有聾人同事會有許多麻煩)。該量表最初是為心理健康從業人員編制，但編制者認為也可運用至其他服務人群的從業人員，不限定在心理健康專業。過往有相關研究採用此態度量表探查基因檢測專業人員的聾人態度 (Enns et al. 2010) 以及基因檢測人員在上完聾人知能 (Deafness awareness) 課程後，其聾人文化知識概念以及聾人態度是否有所提升 (Nagakura et al. 2015)。

Hoang et al. (2011) 編制的聾人文化知能問卷內容調查醫療場域與聾人相關之事項，而 Cooper et al. (2004) 的聾人態度量表可用於調查醫療專業人員的聾人態度，因此可作為本研究的聾人文化探索教學成效之評估。問卷與態度量表的實施方式，將於研究方法中說明。

四、教學設計與規劃

本教學實踐研究計畫搭配「台灣手語 (一)」，該課程是馬偕醫學院聽力暨語言治療學系兩學分之選修課程，開設於大二，聽力組及語言組學生皆可選修，教學週數為 18 週。課程為台灣手語入門課程，修習學生皆為手語初學者。課程每單元透過講述教學法搭配任務導向教學活動，引導學生學習台灣手語基本詞彙與語句，透過溝通任務，培養溝通能力；同時，以不同單元主題的課堂小任務，協助學生完成「設計任務」，深化學生對聾人的正向態度及相關知能。本課程之教學目標以認知、情意與技能三方面分述如下：

認知方面

- 認識台灣手語的視覺語言特性
- 解釋台灣手語詞彙組成成分以及基本句型之語法概念
- 說明與聾人溝通互動的禮節與聾人文化相關知能

情意方面

- 察覺文化觀點與醫療病理觀點的不同
- 具備對聾人的正向態度

技能方面

- 理解與表達基本台灣手語語句
- 連結課程所學至真實溝通情境

「台灣手語 (一)」課程設計包含兩大主題：台灣手語溝通能力以及聾人文化探索。「台灣手語溝通能力」主要在達成教學目標中的認知與技能面向，透過不同溝通情境主題，讓學生以由易入難且循序漸進之方式，學習台灣手語基本詞彙與語句，並了解視覺語言特性。「聾

人文化探索」主要在達成教學目標中的認知與情意面向，目的在培養聾人文化知能，以文化觀點而非醫療病理觀點看待使用手語溝通的聾人族群。

五、 研究設計與執行方法

（一）研究對象

本計畫研究對象為 112 學年度第一學期選修「台灣手語（一）」之學生。聽力組 16 位語言組 25 位，共 41 位學生。修課學生皆為手語初學者。

（二）研究方法

本研究蒐集以下資料，了解任務導向教學是否有助於學生學習：

1. 教學意見調查問卷

課程第九週以及第十八週請學生填寫由研究者自編之教學意見調查表，作為改善教學方式之參考。學生填答時不需具名，此部分資料將以 google 線上表單蒐集。

2. 臺灣手語溝通能力評量

由於參與本研究的學生皆為手語初學者，因此無需在課程開始前做手語溝通能力起點行為的評量。本研究於課程結束後，量測學生的臺灣手語溝通能力。由於現階段尚未有標準化的臺灣手語溝通能力評量工具，本教學研究擬結合 NFA 的評分方式與步驟以及 PRO-Sign 的語言能力指標，作為臺灣手語溝通能力量測的方式。

本研究依照 NFA 採用對話形式進行臺灣手語溝通能力的評量。評量者以具有教育部手語教師資格之聾教師擔任。評量過程透過 Microsoft Teams 軟體以視訊方式進行，過程全程錄影，以利後續評分。透過視訊進行的好處是，不但可以直接錄製評量過程，完整呈現對話的輪替，也可以錄製到評分者與學生的正面影像，有利評分者判斷學生手語的正確性。

3. 聾人文化知能問卷

為瞭解講述教學搭配不同任務活動是否提升並維持學生聾人文化知能，本研究進行教學前與教學後的比較，以前測、後測與延宕測的方式，分別於課程第一週、第十八週以及課程結束後六個月進行「聾人文化知能」問卷。

聾人文化知能問卷內容包含三部分：學生基本資料、聾人文化知能概念以及聾人態度量表。基本資料包含學生的系級及組別。由於臺灣目前未有相關的問卷及量表，因此聾人文化知能概念參考 Hoang et al. (2011) 編制的聾人文化知能問卷，而聾人態度量表則採用 Cooper et al. (2004) 的聾人態度量表。由於 Hoang et al. (2011) 編制的問卷內容調查醫療場域與聾人相關之事項，而 Cooper et al. (2004) 的量表用於調查醫療專業人員的聾人態度，因此可作為本研究的聾人文化探索教學成效之評估。前述問卷與量表因課程所需，由本計畫主持人翻譯成中文，且視情況做適度的調整。

Hoang 等人編制的問卷由 6 題選擇題及 28 題是非題組合而成，探查手語基本概念、與聾人溝通互動的禮節與規範、醫療人員與手語翻譯員合作的注意事項等。為符合本課程所需，問卷內容除了翻譯成中文外，題數與問題陳述方式上也做了些許調整。在題數方面，選擇題題數維持不變。是非題最後一題內容有關美國身心障礙法（American Disabilities Act）之規定，與本課程內容較無關聯，因此刪除。調整後的題數為選擇題 6 題，是非題 27 題，共 33 題。在題目陳述方面，某些題目敘述的情境將填答者納入題目情境中，詢問填答者若遇到問題中陳述的情況時，處理方式是否適切。例如是非題第六題題目的原文為「Trying to help cure your patient's deafness should be your top priority.」，若直譯成中文「嘗試協助你的個案治療他的聽力損失是你最需優先考量的事情。」可能較貼合原先的題意，但此問題情境不符合本課程的修課學生填答，因此將題目敘述方式調整成「嘗試協助個案治療他的聽力損失是醫療人員最需優先考量的事情。」可能較適合本課程的學生填答。其他在翻譯上的調整皆是類似的情況，調整的題目包含選擇題第 3 至 6 題以及是非題第 2、5、6、9、11、16、22、24、26、27 題。

Cooper 等人編制的聾人態度量表，以李克特六點量表檢測 22 個題目，題目涵蓋平等（equality）、能力（ability）、文化（cultural）以及語言（linguistic）四個面向探查對聾人的態度。本研究除將 22 個題目翻譯成中文外，題目的排序、陳述方式六點量表皆依照原先的設計。

4. 半結構式訪談

課程結束後，以半結構式深度訪談八位學生，收集學生的學習收穫以及對課程設計、教材、教學方法的相關建議，了解任務導向教學是否能協助學生學習，作為日後課程設計與教學方式調整之依據。

六、 教學暨研究成果

（一）教學過程與成果

「台灣手語（一）」課程設計包含兩大主題：臺灣手語溝通能力以及聾人文化探索。課程兩大主題皆以講述教學開始，由授課教師解說並搭配相關學習資源，再以執行不同任務的教學方式進行。講述教學可視為任務執行的準備階段，而任務執行主要在強化講述教學的內容。

1. 臺灣手語溝通能力

各週課程主題先以講述教學進行，講述教學著重在手語基本語句的學習以及視覺語言特性的解說。為符合 Willis（1996）建議有效學習目標語言之方法，講述教學除較複雜的語法以及視覺語言特性解說外，皆以臺灣手語同時搭配字卡或圖卡進行，目的在提供豐富且可理解的真實語言輸入，以促進學生有效學習。每週的講述教學後，皆針對當週的目標語句設計簡單且容易執行的小任務，以兩人對話或小組合作方式協力完成。例如課程第三週目標為臺灣手語數字，在講解完數字後，隨即讓學生以小組合作的方式完成簡易版的數獨遊戲。學生在完成數獨遊戲的討論過程中，藉此練習臺灣手語的基本數字。這樣的課堂小任務提供了一個溝

通的情境與目的，而非脫離溝通情境不斷重複的演練目標語句。隨著課程內容的推進，每週的小任務可能結合先前已學習過的語句，但仍聚焦在當週的學習目標。每週小任務的目的可視為是為溝通任務做準備。

溝通任務目的在藉由真實的溝通情境，運用學習過的臺灣手語語句，實際與聾人溝通互動，藉此鞏固在講述教學所學的手語詞彙與語句。本課程於第九週邀請聾人教師至課堂協助「取手語名字」任務進行。學生在過程中必須運用先前在不同單元學習過的語句，透過與聾人對話，請聾人幫他取手語名字。在聾人文化的慣例裡，較建議由聾人幫聽人取手語名字，而在日常真實溝通情境中，也僅有手語初學者才需要取手語名字，因此此溝通任務是真實會發生的情境。透過取手語名字的任務，學生須向聾人做非常簡易的自我介紹；在取名字的過程中，聾人也會詢問一些問題，學生得運用先前在不同課堂所學的語句與聾人進行簡單的對話。由於是手語初學者，溝通對話極有可能無法順利進行，學生此時也可學習可以採用什麼方式讓對話順利進行。透過實際的互動，除了練習手語之外也學習與聾人互動的方式與禮節。學生有了手語名字後，不但了解自己手語名字的緣由，另可印證先前課程中學習到手語名字的取名方式。溝通任務活動不僅在真實情境練習了手語，也深化聾人文化內涵。

手語溝通能力評量參考 NFA 以及 PRO-Sign 制定臺灣手語溝通能力評量，以檢測學生溝通能力學習情況。由於課程教學時間僅 36 小時，學生又皆是手語初學者，恐難以達到 A1 所有面向能力，因此本課程的評量標準僅根據授課內容評定，檢視學生是否達到課程目標設定的溝通能力。下表呈現以授課內容為本，列出篩選後 PRO-Sign 的基礎使用者 A1 入門級的能力指標。

表一：臺灣手語溝通能力評量指標說明

評量面向	能力指標說明
溝通互動	- 能分辨與理解交談對象透過臉部表情給予的回饋。 - 能在對話進行過程中，維持適切的眼神接觸。 - 能以適切的方式與聾人打招呼。 - 能在交談進行的過程中，運用不同的策略維持必要的眼神接觸。 - 能以約定俗成的互動方式適切回應交談對象。 - 能辨認交談對象已表達完畢。 - 能使交談對象清楚看見其手語表達。
手語理解	- 能在對方緩慢且清晰地表達下，理解其內容大意。 - 能理解否定詞或搖頭表達的否定概念。
手語表達	- 能理解以簡短、緩慢及清晰的手語表達。 - 能表達數字、數量、價格及時間。 - 能以手語詞彙表達簡單句。 - 能透過動作重複或數字表達複數概念。 - 正確使用人稱代名詞。 - 能表達對某件事情的喜好與厭惡。 - 能自我介紹、說明個人的工作及居住的地方。

學生在臺灣手語溝通能力評量整體的理解能力不錯，基本句型都有掌握。若遇到無法理解的語句，能運用不同溝通策略，以適切方式提問，請求重述。學生不理解的語句多半是語句較長或是將某個詞彙誤解為另一個詞彙，導致其不懂語句內容。但有些語意相近或動作相似的詞彙，學生易混淆，不確定是評量緊張的關係或是詞彙語句還不熟稔。

在手語表達能力表達方面，較難從此次評量評斷同學的表達能力。大部分同學在評量過程中，幾乎皆以簡答的形式回應問題，少數同學以完整句子回應。但以溝通功能而言，簡答其實已達到溝通目的。因此若要討論學生的表達能力，需要其他方式誘發同學表達，才能判斷其表達能力。此外，雖然學生表達的詞彙和語句都可以理解，但若以詞彙表達的精準度而言，學生還可以再多加練習。「手形」和「動作」可以更精準，「位置」和「掌心朝向」則較沒有問題。

整體而言，學生的手語表達能力未完全達到課程所設定的 A1 能力指標，但手語理解能力以及溝通互動能力符合 A1 的程度。此外，多數同學在與聾人視訊溝通的知能上，可能需要再加強。幾乎每一位同學都需要在正式評量時調整鏡頭位置。理論上同學應該是在評量前自己須先測試鏡頭位置，而非評量開始後才調整。

2. 聾人文化探索

聾人文化主題以講述教學結合任務導向教學進行。講述教學著重在翻轉學生對聾人族群既定的病理觀點，強調從族群文化觀點認識聾人日常生活、溝通方式、聾人社群中的互動規範與禮節等，引導學生思考社會大眾所認知聾人的不便與障礙真正的原因為何，藉此培養聾人文化知能。

語言與文化互有關聯，因此聾人文化探索主題將搭配當週目標語句教學。以課程第二週為例，當週手語溝通的目標語句為招呼相關用語，聾人文化探索則帶領學生認識與聾人溝通時應注意的禮節。此外，課程第十七週以小組報告形式執行「設計任務」，設計任務主題為「聾人友善環境的建置」，教師將於第一週給予各小組日常生活中不同情境或場域，例如：就醫、搭乘大眾運輸工具或至藝文場所觀賞表演等，各小組需針對該情境或場域設計聾人友善環境；教師同時提供設計任務指引單，引導各小組就分派到的任務查詢相關資料並思考「為什麼我們需要聾人友善環境？」、「以你的任務情境來思考，什麼樣的環境是對聾人友善的？」、「針對你的任務情境，國內外已有哪些措施與方法？」、「現階段還可以做什麼使你的任務情境更加聾人友善？」等問題，協助任務的執行。

本研究以聾人文化知能問卷，了解學生在學期初、學期末以及學期結束後六個月，其聾人文化知能概念學習情形以及聾人態度是否轉變。下表為學生在聾人文化知能方面，三次填答的答對率。聾人文化知能共 33 題，期初至期末平均答對率，從 59.13% 微幅上升至 61.59%。隔 6 個月後的測驗平均打對率仍維持 62.66%。

表二：聾人文化知能三次測驗答對率

組別	期初		期末		延宕	
	人數	平均答對率	人數	平均答對率	人數	平均答對率
聽力組	16	56.06	12	58.59	12	61.36

語言組	25	61.09	22	63.22	22	63.36
總計	41	59.13	34	61.59	34	62.66

若以答對題數來看，在學期初、學期末以及學期結束後六個月全班平均答對題數分別為 19.51 題、20.85 題以及 20.67 題。期初與期末在平均答對題數具有顯著差異而延宕與期初在平均答對題數也具有顯著差異，顯示學生在聾人文化知能方面在經過一學期的學期有進步，且在學期結束後六個月也保有其學習成效。下表呈現三次測驗 T 檢定的結果。

表三：期初測驗-期末測驗、期末測驗-延宕測驗、延宕測驗-期初測驗 T 檢定

	人數	全班平均答對題數	標準差	T	顯著性 P 值
期初	41	19.51	2.7397	-2.14668	0.017618
期末	34	20.85	2.6530		
期末	34	20.85	2.6530	0.272166	0.393172
延宕	34	20.67	2.6936		
延宕	34	20.67	2.6936	-1.84903	0.034308
期初	41	19.51	2.7397		

聾人態度採用 Cooper 等人編制的聾人態度量表，以李克特六點量表檢測 22 個題目。三次測驗中，僅第 22 題「聾人有自己的文化」得分均高於 5 分，顯示學生對於聾人有自己的文化表示高度認同，且在教學後，認同提高。有關聾人應有的權利及應避免以歧視態度對待聾人的認知，學生在教學後，認知分數提升且高於 4 分以上，如第 4、10、11、13、19、20 題，且延續至 6 個月後的延宕測驗結果。另外低於 3 分題目，如第 2、5、15、16 題，同樣如此，呼應學生對聾人擁有應得社會權利，以及應避免以歧視態度對待聾人的認知相符。

然而有關聾人是否為身心障礙者、生理障礙、對聾人社會參與障礙根源，抑或是聾人需要配合聽人社會需求等部分題目，以及避免生下聾孩子措施，呈現態度介於有點不同意與同意之間。以第 6、18、19 三題對比來看，聾人是否為障礙者，身心障礙者，生理障礙等詞彙，前兩題得分均介於有點不同意與同意之間，但第 19 題則明顯傾向認定聾人不該被認定為障礙者，呈現看似矛盾的認知態度。學生看待聾人社群在聽人社會的位置及處境，一方面認同這與聾人的生理、身心障礙「事實」有關，但卻不應該被視為障礙者，或許也與題目欲檢驗態度內涵有關，但又不夠清楚，以至於出現第 6、18、19 三題得分間的落差，需要進一步探究。

承上所述，連結到第 1 題建議聾父母可以透過基因諮詢，避免生下聾孩子，學生態度在期初至期末介於有點不同意與同意之間，但在延宕測驗時，卻以 4.50 分，更為積極同意父母可作基因諮詢，避免生下聾孩子，恰好認證了學生同主流社會所認定一樣，「聾」是不被社會期待且不想要的生理特質，同時呼應學生不太同意第 4 題啟聰學校作為聾人學校，是有助於聾人發展或保護其獨特群體文化。

（二）教師教學反思

此節說明課程兩大主題「臺灣手語溝通能力」及「聾人文化探索」教學省思以及未來在

教學及評量上調整之方向。

1. 臺灣手語溝通能力

每週課程第一小時皆以臺灣手語同時搭配字卡或圖卡進行教學，目的在提供豐富且可理解的真實語言輸入，第二小時再以中文重點說明同時進行任務活動，以協助學生釐清重點與複習當週學習目標。從期中與期末教學意見表得知，期中總平均得分 4.55 而期末總平均得分 4.52，顯示教學總體表現獲得學生高分評價。教學意見調查結果顯示教師講述（得分分別為 4.61 與 4.44）、課堂的任務活動（4.50 與 4.42）以及第九週與聾人的溝通任務（4.58）皆能夠協助學生學習臺灣手語詞彙、語句以及了解如何與聾人溝通互動。此外，學生對本課程感興趣的程度在期中與期末分別為 4.76 與 4.5；對於課程主題安排的連貫性，分別給予 4.6 與 4.52；對於教師講述與活動安排時間分配的適當性，分別給予 4.7 與 4.5。

從問卷的各面向平均分數得知，期末得分皆較期中略低。分析原因可能來自於期中之後，教學內容較難，且語法概念較複雜。由於手語透過手勢動作傳遞訊息，其詞彙與語句難以透過書面文字教材呈現，本課程雖另建置手語影像學習資源，但由於該學習資源仍在建置中，因此尚未完善。112-1 時僅提供詞彙影像，尚未提供語句影響以及語法說明，學生可能在期中後學習較困難，因此教學表現的分數整體皆略為下降。隨著手語影像學習資源的建置逐漸完善，應可以支持學生學習。

在評量方面，NFA 評量方式重點在檢測手語溝通能力，適合作為溝通能力評量的參考方式，同時也可以看理解與表達的面向。但可惜的是，學生在評量過程中可能因為緊張，大部分都是以簡答的方式回應，因此較難看出學生的表達能力；此外也可能礙於學生手語能力有限，非常少的學生可以主動開啟話題或是延伸話題。未來評量題目的設計應朝引導學生表達完整語句以及主動延伸話題，如此才能更真實了解學生表達能力。

2. 聾人文化探索

從期末的教學意見表中得知，學生認為第十七週的設計任務「聾人友善環境的建置」有助於其學習聾人文化相關概念，在教學意見表中得分為 4.55。

由於臺灣尚未有相關的問卷及量表，本課程參考 Hoang et al. (2011) 編制的聾人文化知能問卷以及採用 Cooper et al. (2004) 的聾人態度量表，編製成「聾人文化知能問卷」，以探查學生聾人文化概念學習情形。問卷兩個部分皆是翻譯自國外研究，但問卷架構與呈現方式仍有些許問題，例如整體題目偏向醫療問題，不完全反映聾人文化知能；再者，某些題幹語意不清，若沒有提供充足的背景資訊，填答者恐無法填答；另有某些題目不符合臺灣國情，因此未來應發展符合台灣國情且能反映出臺灣聾人文化之問卷。

（三）學生學習回饋

「台灣手語（一）」課程設計、教學與評量方式，學生大多給予正向的質性回饋。從教學意見調查表及半結構式訪談中得知，這門課程的設計符合學生選課時的期待，教授的內容與課程的安排適合零起點的初學者，學習內容實用且生活化。在詞彙與語句學習方面，學習的量與困難度符合初學者的程度，學生表示毋須再增加學習量，但建

議增加練習的機會和頻率，也可以多指派作業，學生可於課後自行與同學練習，如此不會佔用太多課堂練習時間，增加練習也才能內化學習內容以便未來運用到真實溝通情境。

在與聾人溝通互動方面，學生表示此課程設計是整門課最有趣也最喜歡的部分。學生皆肯定能夠與聾人實際接觸互動，不但可將課程所學的手語實際用於溝通，也可以增加其學習動機。但與聾人互動的次數，學生多半建議一學期一次是較適合的次數，且希望可以安排在學期結束前一個月。如此的建議是因為學生希望與聾人互動時，已經具備基礎的表達能力，這樣的練習才有效益，也才能了解自身的學習情況。若安排太多次與聾人互動，不但會壓縮到學習新內容的時間，每一次跟聾人互動時，自己似乎也沒有增加太多手語表達能力，可能不太有練習效益。

在準備「聾人友善環境」的設計任務時，學生表示可從自己組別準備過程以及他組同學報告的內容，對聾人族群、手語使用、友善溝通環境有基礎的了解。此內容確實有別於聽語系聽語專業課程，較從語言文化視角定義聾人族群。

此門課程學生感受到較困難的部分為語法的學習以及在準備「聾人友善環境」的資料較少。學生表示在課堂上似乎都可理解老師表達的手語語句，老師在語法的解說也很清楚。但由於手語是透過視覺與空間溝通的語言，較難以文字做語法方面的筆記，因此相較於詞彙的掌握度，語法部分較不熟悉。若要自行表達語句時，需要一些時間思考，有時會較不確定自己的表達的語句是否正確，因此建議在手語影像學習平台上增加語法的說明，學生可於課後練習時閱讀，如此作法應可協助其語句的練習。而在準備「聾人友善環境」報告時，與台灣聾人相關的書面與網路資料，國外資料較多。但即使國外的資料較多，相較於其他議題的資料，聾人友善環境方面的資料也是有限。此方面反映了當前聽人社會對於聾人友善環境的建置仍有相當大的努力空間。

在評量方面，學生表示臺灣手語溝通能力評量內容皆未超出授課範圍，十分鐘的評量時間也算合理。唯過程中有些許的緊張，深怕不理解聾人評量者的手語語句。但整體而言此評量方式可以檢測出學生的溝通能力。在聾人文化知能問卷方面，學生表示某些題目太過於跟醫療相關，似乎與聾人文化概念不相關，也認為若要量測文化知能，調整問卷內容較為合適。

七、 建議與省思

因著《國家語言發展法》的頒布與施行，臺灣手語的學習者正逐漸增加，教學和評量方式若有實證依據，對臺灣手語的教育與傳承將更有助益。本計畫在執行過程中，得以重新檢視「台灣手語（一）」課程設計、教學與評量方式。本課程除華語外，另以臺灣手語作為講述教學的語言，如此不但提供目標語言的學習環境，也可讓聽人學生練習視覺的溝通與學習。本研究結果得知，講述教學結合任務導向之教學方式，確實能讓修課學生更系統化學習，提升學生臺灣手語溝通能力以及聾人文化知能。而臺灣手語溝通評量方式著重在溝通互動，跳脫過往僅檢視手語理解與手語表達。本課程研究成果可提供其他手語教師或研究者參考，促進臺灣手語教學的實證研究發展。

八、 參考文獻

林伶旭 (2014)。無聲的吶喊：台灣聾人文化的形構與危機。世新大學社會發展研究所碩士論文，台北市。

陳志榮 (2012)。聾文化教學對啟聰學校高職部學生聾文化認同學習成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育行政碩士班碩士論文，彰化市。

Berkay, P. J., Gardner, E. J., & Smith, P. J. (2019). A Scale for Assessing Hearing Adults' Beliefs about the Capabilities of Deaf Adults. *JADARA*, 29(1). Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/jadara/vol29/iss1/6>

Cooper, A., Rose, J., & Mason, O. (2004). Measuring the attitudes of human service professionals toward deafness. *American annals of the deaf*, 148(5), 385–389. <https://doi.org/10.1353/aad.2004.0001>

Coryell, J., Holcomb, T. K., & Scherer, M. (1992). Attitudes toward deafness. A collegiate perspective. *American annals of the deaf*, 137(3), 299–302. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0452>

Cottrell, C. E., Medwetsky, L., Boudreault, P., & Easterling, B. A. (2021). Assessing Audiologists' Exposure, Knowledge, and Attitudes when Working with Individuals Within the Deaf Culture. *Journal of the American Academy of Audiology*, 32(7), 426–432. <https://doi.org/10.1055/s-0041-1729221>

Hoang L, LaHousse SF, Nakaji MC, Sadler GR. [Assessing deaf cultural competency of physicians and medical students](#). J Cancer Educ 2011; 26 (01) 175-182

Hulme C., Young A., Rogers K. & Munro K.J. (2022) Deaf signers and hearing aids: motivations, access, competency and service effectiveness, *International Journal of Audiology*, DOI: [10.1080/14992027.2022.2143431](https://doi.org/10.1080/14992027.2022.2143431)

Kapil, S. (2019) Flipped Classroom for Finance Students: Participative Learning and Flexible Assessment. *Theoretical Economics Letters*, 9, 2771-2784. doi: [10.4236/tel.2019.98174](https://doi.org/10.4236/tel.2019.98174).

Klapper, J. (2003) Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching, *The Language Learning Journal*, 27:1, 33-42, DOI: [10.1080/09571730385200061](https://doi.org/10.1080/09571730385200061)

Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University.

Lee, R. L., & Misurelli, S. M. (2021). Breaking Down Communication Barriers: Assessing the Need for Audiologists to Have Access to Clinically Relevant Sign Language. *Journal of the American Academy of Audiology*, 32(4), 261–267. <https://doi.org/10.1055/s-0041-1722988>

Lee, C. M. & Pott, S.A. (2018): University students' attitudes towards deaf people: educational implications for the future, *Deafness & Education International*, DOI: [10.1080/14643154.2018.1438777](https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1438777)

Leeson, L. & Byrne-Dunne, D. (2009). *Applying the Common European Reference Framework to the Teaching, Learning and Assessment of Signed Languages (D-sign)*. Deliverable of the EU project D-Sign.

Leeson, L., & Grehan, C. (2009). A Common European Framework for Sign Language Curricula? D-Sign(ing) a curriculum aligned to the Common European Framework of Reference. In M.

- Mertzani (Ed.), *Sign Language Teaching and Learning - Papers from the 1st Symposium in Applied Sign Linguistics* (Vol. 1, pp. 21–33). Bristol: Centre for Deaf Studies, University of Bristol.
- Mann, W., Haug, T., Kollien, S., & Quinto-Pozos, D. (2014). Teaching Signed Languages. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-8. DOI:10.1002/9781405198431.wbeal1436.
- Panning, S., Lee, R. L., & Misurelli, S. M. (2021). Breaking Down Communication Barriers: Assessing the Need for Audiologists to Have Access to Clinically Relevant Sign Language. *Journal of the American Academy of Audiology*, 32(4), 261–267.
<https://doi.org/10.1055/s-0041-1722988>
- Peterson, R. (2009). *The unlearning curve: Learning to learn American Sign Language*. Burtonsville, MD: Sign Media.
- Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching American Sign Language to hearing learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31. 137-158.
- Rosen, R.S. (2010). American Sign Language curricula: A review. *Sign language Studies*, 10, 348-381.
- Thoryk, R. (2010). A call for improvement: The need for research-based materials in American Sign Language education. *Sign Language Studies*, 11(1),100-120.
- Wilcox, S. & Wilcox, P.P. (1997). *Learning to see: Teaching American Sign Language as a second language*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Willis, J. (1996a). A Framework for Tasked-based Learning. London: Longman.
- Willis, J. (1996b). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52-62.
- Zhou, Q. , Huang, Q. & Tian, H. (2013). Developing Students' Critical Thinking Skills by Task-Based Learning in Chemistry Experiment Teaching. *Creative Education*, 4, 40-45.
 doi: [10.4236/ce.2013.412A1006](https://doi.org/10.4236/ce.2013.412A1006).

附件

附件一：期中教學意見調查表

112-1「台灣手語（一）」期中教學意見調查表

同學您好，謝謝您這半學期的參與及學習。今年陳怡君教師執行一項教育部的教學實踐研究計畫，希望透過此份教學意見調查表，了解本課程的教學設計、課程活動與教學內容是否有助於提升學生的學習成效。此份問卷主要了解您在課堂上的學習經驗及感受，以作為本課程下半學期調整的參考。作答時不須具名，問卷結果僅供日後課程調整及學術研究之用。再次感謝您的參與及填答。

yijun@mmc.edu.tw [切換帳戶](#)
未共用的項目

繼續清除表單

112-1「台灣手語（一）」期中教學意見調查表

yijun@mmc.edu.tw [切換帳戶](#)
未共用的項目

* 表示必填問題

1. 每週課程中的教師講述部分，可以幫助你哪一方面的學習？

臺灣手語詞彙 *

12345

非常不同意 非常同意

臺灣手語語句 *

12345

非常不同意 非常同意

如何與聾人溝通互動 *

12345

非常不同意 非常同意

聾人文化 *

12345

非常不同意 非常同意

關於教師講述的部分，您是否有相關建議？

您的回答

返回繼續清除表單

112-1「台灣手語（一）」期中教學意見調查表

yijun@mmc.edu.tw [切換帳戶](#)
未共用的項目

* 表示必填問題

2. 每週課程中的任務活動部分，可以幫助你哪一方面的學習？

臺灣手語詞彙 *

12345

非常不同意 非常同意

臺灣手語語句 *

12345

非常不同意 非常同意

如何與聾人溝通互動 *

12345

非常不同意 非常同意

聾人文化 *

12345

非常不同意 非常同意

關於任務活動的部分，您是否有相關建議？

您的回答

返回繼續清除表單

17

112-1「台灣手語（一）」期中教學意見調查表

yijun@mmc.edu.tw [切換帳戶](#)

未共用的項目

* 表示必填問題

3. 溝通任務一：「請你幫我取手語名字，謝謝。」，可以幫助你哪一方面的學習？

臺灣手語詞彙理解 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

臺灣手語詞彙表達 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

臺灣手語語句理解 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

臺灣手語語句表達 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

與聾人溝通互動之方式 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

關於溝通任務部分，您是否有相關建議？

您的回答

[返回](#)

[繼續](#)

[清除表單](#)

112-1「台灣手語（一）」期中教學意見調查表

yijun@mmc.edu.tw [切換帳戶](#)

未共用的項目

* 表示必填問題

4. 關於課程

你對本課程感興趣的程度 *

	1	2	3	4	5	
非常沒有興趣	☐	☐	☐	☐	☐	非常有興趣

課程主題安排是否有連貫性？ *

	1	2	3	4	5	
非常沒有連貫性	☐	☐	☐	☐	☐	非常有連貫性

教師講述與活動安排，課堂時間分配是否適當？ *

	1	2	3	4	5	
非常不適當	☐	☐	☐	☐	☐	非常適當

課程中你最喜歡哪一個部分？ *

您的回答

課程中哪一個部分你覺得可以再加強？如何加強？ *

您的回答

課程中哪一個部分你覺得可以不需要？原因為何？ *

您的回答

對於課程的其他建議與想法？ *

您的回答

[返回](#)

[提交](#)

[清除表單](#)

附件二：期末教學意見調查表



112-1「台灣手語（一）」期末教學意見調查表

同學您好，謝謝您這一學期的參與及學習。今年陳怡君教師執行一項教育部的教學實踐研究計畫，希望透過此份教學意見調查表，了解本課程的教學設計、課程活動與教學內容是否有助於提升學生的學習成效。此份問卷主要了解您在課堂上的學習經驗及感受，以作為本課程日後調整的依據。作答時不須具名，問卷結果僅供日後課程調整及學術研究之用。再次感謝您的參與及填答。

yijun@mmc.edu.tw [切換帳戶](#)

 未共用的項目

[繼續](#) [清除表單](#)

112-1「台灣手語（一）」期末教學意見調查表

yijun@mmc.edu.tw [切換帳戶](#)

 未共用的項目

* 表示必填問題

1. 每週課程中的教師講述部分，可以幫助你哪一方面的學習？

臺灣手語詞彙 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

臺灣手語語句 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

如何與聾人溝通互動 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

聾人文化 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

關於教師講述的部分，您是否有其他相關建議？

您的回答

[返回](#) [繼續](#) [清除表單](#)

112-1「台灣手語（一）」期末教學意見調查表

yijun@mmc.edu.tw [切換帳戶](#)

 未共用的項目

* 表示必填問題

2. 每週課程中的任務活動部分，可以幫助你哪一方面的學習？

臺灣手語詞彙 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

臺灣手語語句 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

如何與聾人溝通互動 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

聾人文化 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

關於任務活動部分，您是否有其他相關建議？

您的回答

[返回](#) [繼續](#) [清除表單](#)

112-1「台灣手語（一）」期末教學意見調查表

yijun@mmc.edu.tw [切換帳戶](#)

未共用的項目

* 表示必填問題

3. 溝通任務二：「請問我們怎麼約？」，可以幫助你哪一方面的學習？

臺灣手語詞彙理解 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

臺灣手語詞彙表達 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

臺灣手語語句理解 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

臺灣手語語句表達 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

與聾人溝通互動之方式 *

	1	2	3	4	5	
非常不同意	☐	☐	☐	☐	☐	非常同意

關於溝通任務二，您是否有其他相關建議？

您的回答

[返回](#)

[繼續](#)

[清除表單](#)

4. 關於課程

設計任務「聾人友善環境的建置」是否有助於你學習聾人文化相關概念？ *

	1	2	3	4	5	
非常沒有幫助	☐	☐	☐	☐	☐	非常有幫助

你對本課程感興趣的程度 *

	1	2	3	4	5	
非常沒有興趣	☐	☐	☐	☐	☐	非常有興趣

課程主題安排是否有連貫性？ *

	1	2	3	4	5	
非常沒有連貫性	☐	☐	☐	☐	☐	非常有連貫性

教師講述與活動安排，課堂時間分配是否適當？ *

	1	2	3	4	5	
非常不適當	☐	☐	☐	☐	☐	非常適當

課程中你最喜歡哪一個部分？ *

您的回答

課程中哪一個部分你覺得可以再加強？如何加強？ *

您的回答

課程中哪一個部分你覺得可以不需要？原因為何？ *

您的回答

對於課程的其他建議與想法？ *

您的回答

[返回](#)

[提交](#)

[清除表單](#)

附件三：聾人文化知能問卷



聾人文化知能問卷

親愛的同學您好，聽語系陳怡君教師本學年參與了教育部「教學實踐研究計畫」，計畫名稱為「以任務導向教學法提升臺灣手語溝通能力及聾人文化知能」，計畫旨在探究「台灣手語（一）」課程之教學設計與方法，是否能有效促進修課學生學習課程內容。希望透過此份問卷，了解學生聾人文化知能概念以及聾人態度學習情形。作答時不需具名，請同學放心填寫，填寫時間約需20分鐘。資料分析結果僅供學術研究之用。感謝您的填答。

yijun@mmc.edu.tw [切換帳戶](#) 

 未共用的項目

*** 表示必填問題**

請問您的組別？ *

☐ 語言組

☐ 聽力組

☐ 其他： _____

[繼續](#) [清除表單](#)

聾人文化知能概念

1. 人工電子耳（單選） *

- ☐ 可以幫助聾成人立刻聽到聲音以及理解口語對話內容。
- ☐ 可能破壞原有的殘存聽力。
- ☐ 可以矯正任何類型的聽力損失。
- ☐ 至少約90%的聾人皆想植入人工電子耳。
- ☐ 不知道。

2. 在醫療的場域中，下列何者是聾人的權利？（複選） *

- ☐ 表達想要特定的手語翻譯員協助溝通。
- ☐ 醫療單位需協助提供手語翻譯員。
- ☐ 在有手語翻譯員協助溝通的場合下，聾人可以自己決定要透露多少個資訊。
- ☐ 不知道。

3. 某位講者即將針對某個重要議題給一場演講，聽眾大部分都是聾人，主辦單位也安排手語翻譯員即席翻譯演講內容。講者也在演講前已經大致與聽眾做了簡單的交流。當講者準備好要上台演講時，他應該怎麼做？（複選） *

- ☐ 站在講台上耐心等待聽眾準備好。
- ☐ 將舞台上的燈光快速地關掉、打開再關掉數次，藉此引起聽眾注意。
- ☐ 大聲地拍手。
- ☐ 請手語翻譯員以手語告知演講即將開始。
- ☐ 不知道。

4. 在諮詢室，應該如何安排聾人以及手語翻譯員的座位？（單選） *

- ☐ 請手語翻譯員坐在聾人旁邊，聾人和手語翻譯員皆面對提供諮詢者。
- ☐ 請手語翻譯員坐在提供諮詢者的旁邊，他們皆面對聾人。
- ☐ 請手語翻譯員坐在聾人和提供諮詢者的中間。
- ☐ 不知道。

5. 當一對聾人夫妻拒絕讓他們的新生兒做聽力檢查。醫生應該怎麼做？（單選） *

- ☐ 告知他們這是政策規定，新生兒都需要做聽力檢查。
- ☐ 告知他們可以自己決定，同時也解釋若不做聽力檢查，可能會使他們的新生兒處於風險中。
- ☐ 接受他們的決定。
- ☐ 不知道。

6. 一位醫護人員在醫院的門診區叫一個個案的名字好幾次，此時坐在門診區的一位民眾指著一位正在閱讀雜誌的人並告知「他聽不到」。這時醫護人員應該怎麼做？（複選） *

- ☐ 走向那位聾人並輕拍他的肩膀。
- ☐ 走向那位聾人並大聲地叫他的名字。
- ☐ 走向那位聾人並在他視線範圍內做一些可以引起他注意的動作。
- ☐ 不知道。

返回

繼續

清除表單

聾人文化知能概念

以下為是非題。

1. 僅約三成的口說語言可以透過讀管理解。 *

- ☐ 是
- ☐ 否

2. 等待看診的民眾大排長龍，一位聾人和一位手語翻譯員也正等待醫生看診。即使已超過原先預定看診的時間，手語翻譯員應遵守工作倫理守則，一直陪著聾人直到聾人看診結束。 *

- ☐ 是
- ☐ 否

3. 手語為圖像式語言，依照口說語言的順序逐字逐句表達。 *

- ☐ 是
- ☐ 否

4. 大部分聾小孩的聽父母都不具手語溝通能力。 *

- ☐ 是
- ☐ 否

5. 當手語翻譯員協助醫療人員和一位聾人溝通時，醫療人員應該面對手語翻譯員並對著手語翻譯員說明聾人需要知道的事項。 *

- ☐ 是
- ☐ 否

6. 協助聾人個案治療他的聽力是醫療人員最優先需要考慮的事情。 *

- ☐ 是
- ☐ 否

7. 聾人依靠書面文字獲取資訊，因此他們的讀寫能力跟一般聽人一樣好，甚至比一般聽人更好。 *

- ☐ 是
- ☐ 否

8. 一位好的手語翻譯員可以視情況跳脫翻譯員的角色，協助醫療從業人員跟聾人解釋說明相關事項。 *

- ☐ 是
- ☐ 否

9. 當溝通環境有主要光源時，例如陽光可透過窗戶照射進室內，聾人應該坐在背光處，主要溝通者應坐在面向光源的位置。 *

- ☐ 是
- ☐ 否

10. 嬰兒的年齡太小，因此可以增進他聽力的措施非常少。 *

- ☐ 是
- ☐ 否

11. 當你透過手語翻譯員與聾人溝通時，語速應該放慢，以便讓手語翻譯員有時間翻譯你傳達的內容。 *

- ☐ 是
☐ 否

12. 對於大多數聾人社群裡的成員而言，口說語言是他們的主要語言。 *

- ☐ 是
☐ 否

13. 當一位聾人住院時，醫療團隊必須要知道他是聾人。 *

- ☐ 是
☐ 否

14. 聘請手語翻譯員協助翻譯時，聘用時段至少兩個小時。 *

- ☐ 是
☐ 否

15. 在診療結束後，手語翻譯員應該跟聾人一起再一次檢視所有的訊息。 *

- ☐ 是
☐ 否

16. 當一位個案告知醫生他有尤塞氏綜合群 (Usher's syndrome)，醫生應該要調整他的溝通互動方式。 *

- ☐ 是
☐ 否

17. 聾人很少參與支持性團體，例如病友團體，主要原因是因為語言的隔閡。 *

- ☐ 是
☐ 否

18. 一般而言，聾人在與醫生溝通時，會感受到自己無法適切傳達他們想要傳遞的訊息。 *

- ☐ 是
☐ 否

19. 不到五成的聾人在就醫時，會申請手語翻譯員陪同就醫。 *

- ☐ 是
☐ 否

20. 若有與其他少數族群或身心障礙者工作的經驗，此經驗有助於與聾人一起工作。 *

- ☐ 是
☐ 否

21. 約九成的聽損者，其父母聽力正常。 *

- ☐ 是
☐ 否

22. 當一位幼童診斷為聽力損失時，應建議照顧者帶小孩做視力檢查。 *

- ☐ 是
☐ 否

23. 若聾人就醫需要手語翻譯員協助，聾人自己要預先安排手語翻譯員。 *

- ☐ 是
☐ 否

24. 當醫生需要告知聾人個案複雜的手術資訊時，適切的做法是預先告知聾人個案請他的朋友或家人協助翻譯。 *

- ☐ 是
☐ 否

25. 若聾人請手語翻譯員陪同就醫，手語翻譯費用應由聾人負擔。 *

- ☐ 是
☐ 否

26. 若聾人個案要求手語翻譯員協助溝通，醫生可以請曾經修習過幾個學期手語的護理人員協助翻譯。 *

- ☐ 是
☐ 否

27. 如果醫生懷疑某個嬰幼兒的聽力可能有狀況，醫生應該替他安排聽力檢查。 *

- ☐ 是
☐ 否

返回

繼續

清除表單

聾人文化知能問卷

yijun@mmc.edu.tw [切換帳戶](#)

未共用的項目

* 表示必填問題

聾人態度調查

1. 聾夫妻應該做基因諮詢以避免生下聾小孩。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

2. 聾小孩應該學習以口語跟聽父母溝通。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

3. 我會想要有多一點的聾人朋友。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

4. 啟聰學校或是聾人社團創造出聾人社群。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

5. 聾小孩應該學習口語而不是手語。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

6. 聾人是身心障礙者。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

7. 應該要有更多的研究探索治療聾的方法。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

8. 聾小孩應該學習手語。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

9. 聾父母的聽小孩處於情緒剝奪的風險中。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

10. 聾人是安全駕駛。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

11. 我會想要有多一點的聾人同事。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

12. 聾人應該學習讀唇。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

13. 聾人工作的場域應該要有手語翻譯員。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

14. 聾人在居家環境應該接受協助。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

15. 所有的聾人都應該接受聽力治療手術。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

16. 訓練專業人員與聾人互動是浪費時間的行為。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

17. 工作場域若有聾人同事會造成許多麻煩。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

18. 聾人是生理上的障礙。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

19. 聾人不應該被視為是「障礙者」。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

20. 我希望我所參加的社團中可以有更多聾人參與。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

21. 有聾人朋友這件事情很困難。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

22. 聾人有自己的文化。*

1 2 3 4 5 6
非常不同意 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 非常同意

[返回](#)

[提交](#)

[清除表單](#)

附件四：半結構式訪談大綱

同學您好，感謝您參與此次的訪談。

此次訪談主要了解「台灣手語（一）」課程的相關建議，作為日後課程設計與教學方式調整之參考。您可依據自己的課堂學習經驗與感受回答問題，若因故有不想回答的問題，可跳過不答。訪談過程中若想終止訪談，隨時都可以停止，不會有任何影響。您在訪談過程中所講述的內容，僅供課程調整以及學術研究之用，若將來需呈現於報告中或是公開發表，不會以語音檔呈現，僅以文字轉述，您的個人資料將受到絕對保密，不會外流。

訪談時間預計約三十分鐘至一小時，訪談過程將全程錄音，之後利用文字轉錄軟體「雅婷逐字稿」將語音轉成文字，以便後續資料整理及分析。再次感謝您的參與。

1. 請問您選這門課的原因是什麼？這門課是否符合您當時的想像？
2. 在上手語課之前，您對手語以及聾人的想法是什麼？在您實際學了手語以及與聾人教師互動之後，是否有改變您對手語和聾人的想法？哪些部分有改變？哪些部分沒有改變？
3. 請問您認為課程內容的安排與課程主題的銜接是否適合手語初學者？
4. 在學習的過程中，是否有覺得困難的部分？您是如何克服？教師是否在過程中給予協助？
5. 課程中教師講述的部分，是否對你的學習有幫助？是否有需要調整的地方？
6. 課程中關於臺灣手語的練習小任務，是否有助於你跟聾人教師溝通？
7. 課堂中與聾人教師的溝通練習，是否有助於培養手語溝通能力？若課程中沒有安排這個部分，您覺得會有什麼樣的影響？
8. 課程中聾人文化的教學，是否有助於您了解聾人文化？
9. 第十七週的「設計任務：聾人友善環境的建置」，在準備的過程中，是否有困難的地方？是否能從準備的過程中學習到什麼？
10. 「聾人文化知能問卷」裡的題目，您是否有覺得不適切的地方？（於訪談時提供問卷紙本）
11. 「臺灣手語溝通能力評量」的提問、過程與評量時間，您覺得是否真的可以評量出你真實的手語溝通能力？您是否有相關建議？