

# 探討選擇語言介入的教室本位諮詢服務模式決策

王淑娟

## 壹、緒論

### 一、選擇語言介入之重要性

語言是學習任何事項的基礎，也是人與人溝通的重要基本能力，更是學童在學校學習中成功的必備條件之一。針對有語言問題的學童，語言治療專業人員有責任要提供最好的服務，以協助發展與增進學生之溝通和使用語言的能力。然而語言治療人員面臨的問題是：如何提供服務？也就是治療人員要以何種方式進行語言訓練？這個問題不但是語言治療人員非常重視的事情，相信也是其他相關人員關心的事，因為語言介入或語言訓練經常是一位身心障礙學生最主要應學習項目，基於這個因素，了解語言治療介入服務方式實有其必要。

依據 Schiefel-busch (1983)對語言介入的定義，認為就是一種協助兒童發展社交與溝通能力以完成即時和長期目標的行為。而 Bernstein & Tiegerman (1993) 則提到語言介入是一種教導性的交互作用以增進語言學習。語言介入之主要目標為期望能發展個案的自我監控能力(self-monitor)技能，個案習得策略以促進新的學習，並能完成新情境的類化能力，使個案本人成為具有與年齡、教育文化背景相當的正常同儕的語言能力。

我國特殊教育法中載明語言治療專業人員是身心障礙專業團隊成員裏之重要成員，學校照理應設有語言治療師駐陣，目前所知道的語言治療服務方式有許多不同的類型，有個別或團體的不同、也有依場所之不同作畫分、有些則是從接受訓練的時間不同來作區分。不管是以何種的服務傳遞模式 (service delivery model) 提供介入，基本原則是：方式的決定應是經過專業團隊的所有參與之人員共同討論後所決定的結果。下面介紹三種較為人所選擇使用的語言介入模式和其優、缺點：

#### (一)抽離教室外模式 ( Pull-out model )

語言治療專業人員參與學校計畫，在學校的小教室內或遠離同學的區域，分別採取個別或小組的語言相關指導活動。

優點 - 學生不易分心

- 不會有壓迫感；比較不會處於競爭氣氛環境下學習

缺點 - 學生非自然情境下的學習，不易類化

- 學生易被標記

## (二)教室內模式 ( Classroom model ):

學生接受語言訓練的場所即是平常上課的教室；因為教室情境是語障兒童語言發生困難的地方，教室也是提供自然發生師生或與同學間談話機會的地方，因此教室是語言自然情境場所。

優點 - 語言治療專業人員能實際瞭解兒童語言困難的情形，以及發生的情境

- 無標記之顧慮

- 類化較容易

缺點 - 學生易分心

- 語障兒童可能遭受班上同學的批評

- 有學習競爭的壓力

## (三)諮詢模式 ( Consultative model)

語言治療專業人員以專家或顧問立場進行兒童語言能力的觀察、評估以及瞭解教室上課課程工作，並提供給老師一些建議，其中老師才是主要語言介入者，由老師來指導語障兒童的語言。

一般而言，諮詢模式又可分為 一般諮詢模式

(general consultation model)

合作性諮詢模式

(collaborative consultation model)

以諮詢的方式有下列的優點及缺點：

優點 - 老師和語言治療專業人員共同承擔計畫的責任

- 老師為主要介入者，可避免一些模式（一）與模式（二）的缺點

缺點 - 老師和語言治療專業人員之間的合作關係會影響學童的學習

本文所要探討的則有兩種語言介入模式，二者皆以學校教室為服務場所，分別稱為直接服務模式和間接服務模式。學校教室的語言介入服務與過去的傳統服

務模式有所不同，討論教室本位服務模式之前，先讓我們來了解傳統的語言介入服務模式。

## 二、傳統語言介入服務模式

傳統上語言治療師介入學生的語言訓練工作，多半採取以「抽離教室」方式 (pull out room) 進行，也就是語障學生在學校上課的某個時段中，必須個別去語言訓練教室，接受語言治療專業人員的語言指導。因此，學生接受語言學習的地方不在自己平常上課的教室裏，而在由語言治療人員特別安排好的訓練場所；比較目前台灣語言治療專業人員參與身心障礙學生的語言訓練服務方式，很明顯的知道較屬於這種傳統的模式，傳統的模式性質較趨近於臨床的語言治療模式。傳統的模式具有下列的特性：

1. 語言介入可使用個別或小團體方式；
2. 語言治療專業人員能控制溝通情境；
3. 對語言本質的看法和訓練以構成語言的單位，如字彙、句子長短和句型觀點來分析。

由於存在以上對於「語言」的簡單看法加上臨床本位服務的觀念，而使抽離式服務方式盛行於多數的學校之語言介入專業，且行之多年。可是，傳統抽離式的語言治療模式其成效頗受批評與質疑，再則，隨著溝通障礙訓練知識的演進，駐陣學校中的語言治療人員需求也愈來愈多的趨勢下，發展以非抽離式的服務模式；或稱之為替代性的語言介入模式(Alternative service models)。之所以有這種趨勢的演變，從下列五項理由中或許可略知其端倪：

- 1) 替代式模式比較容易將所習得之溝通技巧類化到平日自然生活情境中；
- 2) 全語言學習觀點：語言能力關係著一位學生能否在教室中成功學習，可增進對學生課業表現的全面性瞭解；
- 3) 實用經濟觀點：教育必須資源整合，強調合作的觀念，可將學童在溝通上的目標融入教學課程；
- 4) 受特殊教育理念觀點及制度因時、因地而在改變的影響，例如：融合觀念；
- 5) 替代式模式較可增加同儕的示範和鼓勵的機會；

因此，研究與發展替代式語言服務模式成為語言治療專業學者之首要工作。

## 貳、教室本位服務模式類型

自從 1985 年以來，語言治療專業服務已經從過去抽離的型式漸漸發展出許多不同的語言替代服務系統。但在許多有關語言替代服務系統的研究報告

中，大都直接以「教室本位」或「合作性」方案的名稱稱之，雖然各種不同的模式系統有它的不同獨特質，但共同的目標都是希望語言介入的方式能從以往在個別單獨與多數同學分隔的治療室裡安置型態，移轉為能在學生接受學習的教室情境中來進行。Miller (1989)提出了對語言治療師可以在學校裏進行語言介入方式應扮演的角色工作職責等方面的看法，他認為語言治療師在學校教室中可以以三種方式進行：個別或小團體方式、與普通班或特教班老師協同教學以及提供給教室教師的間接諮詢服務方式。底下所介紹的分別為：【一】教室本位直接服務模式；【二】間接諮詢服務模式。

### 【一】教室本位直接服務模式 Classroom-Based Direct Services

這是由語言治療師主導的個別或團體教學；可以是普通班裡的語文課程；也可以是某個學科的教學課程。主要由語言治療師教導學生使用語言(聽和講)方面的一些策略；例如：可以安排生活訓練課程中的說話和聽講技巧訓練。同時讓全班學生一起參與，以作為示範。

特質：

- 著重在語言治療師在教室裡提供定時的直接服務。
- 使用語言的自然情境。
- 可採取協同教學 ( team teaching )
- 個別/團體教學皆可行。
- 語言訓練目標與課程目標相似。

另外，應注意的是考慮學生溝通介入的需要和介入目標時，其教學設計必須依據正課課程內容和教室學習活動。下面就一實例作說明。

#### 實例說明

Norris (1989)所描述的 CRS ( Communicative Reading Strategies )

方法：在普通班教室實施 以念讀文章為主 將全班分組為幾個

小團體 ( 語障兒童被分配在團體中 ) 語言治療專業人員要求

團體中某位學生陳述閱讀內容訊息或一些知識 再由這位學生開始轉述給其他組的成員 ( 提供一個社交的自然情境 ) 語言治療專業人員同時在旁給予語言及言語說話上之指導 ( 如：經澄清、重述或修正的練習，可以改正其發聲、語氣或語詞誤用，以協助學生轉譯和理解的能力。

形式上，學生是在進行閱讀課，但卻也可以經由這樣的指導方式，獲得在語言方面的學習機會。



- 診斷式專家諮詢，例：執行評量。
- 訊息的提供諮詢，例：服務模式之訊息。

### 例子

Fujiki and Brinton (1984) 描述的方案：

語言治療師提供給老師、家長：有關語言本身的本質因素，和語言與學業成功之間的相關性；並與他們討論學生在學習語言上的個人優點和缺點，藉由與學生之交談來說明如何以 modeling（示範）和 expansion（擴展）-----等技巧，加強學生對語言的學習。其次，亦提供一些語言學習活動的建議，如：完成造句填空、重述故事，好讓老師能將語言學習目標，融入到平日的上課課程中。

最後，訓練老師能檢視學生和老師自身是否有進步。

要能有一個成功的學校諮詢服務模式運作，則必須注意基本成員彼此間之溝通和合作技巧；包括諮詢老師必須具備有參與合作性諮詢的基本溝通和解決問題技巧能力、具備對語言障礙領域有實徵性有效教學策略能力、以及具備技巧訓練策略和表現的經驗，而能訓練學校其他老師和相關人員。

### 3) 轉介前介入之諮詢

這是指老師在學生未接受正式評量為有障礙，而為了讓學生有機會調適，因此並未轉介學生到特教班之前，老師對自己教學所做的教室調適工作。轉介前介入之諮詢服務可排除一些不適當的轉介，也可加強老師正式介入的能力，而減少日後學生有語言障礙的產生。有許多學者建議這種模式很適合用於多文化及多語言環境的學校，由校方主動組成「溝通協助團隊」(communication assistance team)，並與語言治療專業人員合力發展與執行教室本位的轉介前策略，以幫助有語言和學習障礙的學生。

## 參、教室本位服務模式的優點

### 一、符合語言介入相關目標

教室本位服務讓語言治療專業人員擁有較多機會，能把學生在課堂上對老師教學內容所需要的理解和反應的語言技巧陳述給學生；同時也能多參與老師和學生，以及學生與學生之間為支持學習所產生的互動。其次，教室的上課是一種自然學習環境，它足以提供充裕的機會讓學生發展出口語語言型式、內容，和關於說話與寫字語言形式的使用。換句話說，可以學生了解在平日學習生活中，語言技巧和學習策略之間的關係，並懂得如何在二者之間靈活使用。

所以，在普通教室學習過程中融入語言介入的「教室本位」模式，不但可改善學生在學業上因語言缺陷而導致學業上失敗的狀況，亦可促進其在普通課程中應具備的相關語言能力。

## 二、提高學生在自然語境中類化能力的機會

教室本位的語言介入可以提昇傳統抽離方式無法做的很好的「類化」部份。主要原因是教室裡的學習是一種自然情境的學習結果，學生一開始接受語言的訓練就在教室的話，其學習和增強都能自然而發生，並非由老師或語言訓練人員事先所刻意安排；因此學生對所學到的語言技巧和使用，便能主動在教室中進行練習，自然而然也就能做到類化的程度。

## 三、提高語言介入頻率和次數

諮詢及教室本位模式讓學校裡的老師或其他相關教育人員，則更有機會接觸或參與學生的語言訓練事項，因此，這些人成為語言障礙學生的語言介入代理人之機會，相對的也就提高了。語言治療人員所提供的某些語言介入策略正是學生應該學習的目標，如果老師能在教室中利用機會提供使用這些策略的機會，那麼以另外一個角度來看，學生是全天在學校中生活學習，其接受語言介入過程的時間，當然遠遠超過特定時間才有語言訓練的傳統抽離式的時間。

而且，教室中的環境是屬於公開且團體性質，因此，在同一情境下可能有許多不同的語言行為，所以，學生學習語言的機會就很多。

## 四、減少抽離方式的負面影響

當學生從班上被抽離出來接受語言訓練時，事實上也等於剝奪該位學生在同一時段裏在他原班級裏課程的學習。教室本位的服務模式便可避免這項缺點，同時也可免於學生會被貼上標籤標記為特殊學生的可能。

## 五、可預防學生溝通障礙問題

傳統抽離方式介入模式針對的僅是單獨溝通障礙的學生；教室本位的模式則可以幫助班級老師下列三方面：

1. 具備能在班級中辨識出有溝通障礙的學生；
2. 針對疑似有溝通障礙學生的問題能安排作處理並執行、解決問題；
3. 能夠調適自己的教學以符和美個學生的個別需要。

由於溝通障礙高危險群的學生是屬於從未接受過正式鑑定的學生，他們的情況是無法符合接受特殊教育；所以，教室本位的服務模式對具溝通障礙高危險群的學生而言有相當正面的影響和幫助。

## 肆、一個對不同服務模式之比較實驗

為了更進一步支持教室本位服務模式之有效性和其實用性，以下以 Schuller Osborne, Mckinneyn (1990) 針對各不同的服務模式所做的研究作說明：

研究對象：有閱讀或書寫障礙的國小學生

研究方法：以隨機方式，把這些學生分配到下列四種組別：

1. 45~40 分/每天 - > 接受資源教室的教學，4~5 次/一星期。
2. 2 × (45~40 分/每天) - > 接受資源教室的教學，4~5 次/一星期。
3. 諮詢 + 直接教學，由特教老師在普通班給予教學；30 分/每天，一星期 2~3 次。
4. 只接受諮詢服務（聘請具經驗的諮詢專家）。

研究時間：持續共 26 週

研究結果：

1. 四組的學生在標準參照評量閱讀和書寫測驗項目中，比較前測和後測之分數，發現都有進步。
2. 諮詢 + 直接教學模式，在四組中一般學業表現進步最多。
3. 只接受諮詢服務的學生，其一般學業表現 = 接受資源教室教學的學生。

結論：1. 支持諮詢服務模式。

2. 不管單純只有以諮詢或配合直接教學的諮詢模式，皆可以提供對於學習障礙學生學習上的進步。

## 伍、決定選擇服務模式時必須考慮之變項

影響教室本位語言介入服務服務傳遞之選擇所包含的變項可從三方面來探討：一、為安置場所；二、為學生之因素；三、為人員的因素（包括語言治療專業人員和學校的老師等）。

## 一、安置場所

教室中的語言學習環境變異性很多，包括有底下：

- 教室和/或抽離型式
- 控制情境的機會和外來變項
- 對話同伴的機會及對象
- 融合目標到普通課程的機會
- 學生在功能情境中練習與使用技巧的機會
- 型式本身條件的限制
- 介入的次數及時間長短
- 其他可能潛在安置場所的一些特性

有效的教室本位語言介入模式在不同的兩個教室環境中實施，可能獲得很不相同的結果。有時候會認為一個安靜、結構的教室環境能足以讓學生集中注意於老師的教學，但相對地若從會話語言技巧練習來看，則減少其學習機會且相當有限。因此，如果準備以「教室」為本位提供一個有效語言介入的場所，必須要瞭解複雜的語言學習環境。其中最好的一個辦法，則可能需要語言治療專業人員主動評估教室的環境，看看教室有哪些因素是有利於激發學生發展語言能力，以便於能成功計畫及順利實施教室中的語言專業服務。

## 二、學生變項

學齡的溝通障礙學生的問題可能在語言內容、後設語言或語用層面的障礙，因此其異質性相當高。由此得知，對於在會話言談技巧、教室口白、腳本的知識、語言後設知覺、學科語言、學習策略等方面的訓練，較可能立即可以使用於以教室為本位的語言介入模式；但是，語障學生其語言低落的主要能力若是在語言形式和結構方面的話，例如：閱讀和書寫方面，那麼以個別或小團體的教學的安置則較適合其學習。一個語言介入服務模式是不是真能有效地幫助語障學生的語言學習，會依學生本身的特性和其語言能力主要的缺點是在哪方面，而有其不同的效果與影響，因而，不論決定取何種語言介入模式，都要考慮學生變項的因素，如包括下面這些項目：

- 學生在特定時間的需求，如：寫作課、語文課----等
- 年齡、年級
- 可能介入的目標
  - 後設語言的知覺

- 課堂中口述交談（敘述性交談）
- 會話交談
- 學習策略
- 字彙
- 方法
- 其他

學習和行為特質

學生對服務傳遞的偏好，適合個別或小團體----等

其他學生個人的特質，例如：是不是有過動----等

### 三、人員；語言治療專業人員/老師變項

語言治療專業人員/老師的特質也會影響教室本位介入時成功與否，舉例來說：採取合作諮詢模式兩個班級教室；其中一位老師雖然對於以諮商模式作語言介入的方法興趣很高，但卻缺乏合作技巧和經驗，也不知如何修正教室環境以符合語障學生的語言學習需求；另外一班的教師已具多年與語言治療專業人員合作經驗，所以比較能夠瞭解參與服務及訓練計畫時該注意的一些事項，包括：比較懂得合作技巧，也與語言治療專業人員有較好的關係；這些因素都能影響教室本位介入的成功。語言治療專業人員或老師的變項因素中，必須要注意考慮的因素包括有：

服務提供的角色

- 對學生直接服務
- 對老師的間接諮詢服務

合作性和諮詢技巧訓練和經驗

介入之傳真性

服務傳遞的優先與偏好

語言治療專業人員/老師個人的特性

事實上，瞭解有關語言治療專業人員/老師的特性，可以事先預測合作諮詢服務是否能夠在日後長期的執行中運作成功，也能預知介入模式能否維持長期傳真效應。

## 陸、結論

在語言治療領域中，近年來經常探討學齡語障兒童能成功在學校環境中學

習的相關因素，其中最常被提及和重視的即是：以教室本位為主的直接介入（Directed service）和間接服務（Indirected service）的模式選擇。直接之介入是語言治療人員至教室裏實際參與學生的上課情況，安排設計適合的語言訓練進行的方式；其中可能以個別或團體方式，並可能須與任課老師作協同教學，然進行訓練時，一切仍以語言治療人員為主導；間接服務之介入通常為諮詢模式，其中又可有兩種方式，合作式模式是語言治療人員、老師、家長或其他相關人員一起為同一位語言障礙的兒童問題作討論與協助，實際執行語言訓練工作者可能是老師、家長等人，語言治療人員的角色偏向計畫方案、示範教學、以及監測學生有了介入後，語言能力和其他各方面進步的狀況；專家諮詢模式語言治療人員的角色則為單向式，實際執行訓練兒童的語言能力工作由老師或家長擔任，老師及家長是當中的諮詢者，語言治療人員是被諮詢者。

然而，除了瞭解如何提供模式進行服務以擴增學生獲得語言技巧的機會外，更應同時考慮學生在社交能力和學業方面的學習成功要素。一個成功的語言介入計畫，應包含能期許學生完成介入後可以所學新的技巧應用於教室以及其他自然的情境中，只是要達到這種目標是件不容易的事，必須多方考量一些影響模式運作時的變項因素，如：場所情境之因素、學生特質的影響、以及語言治療人員和老師本身角色與特質因素。其實，不管直接或間接服務模式都應該評量學生在接受介入服務後的成效，這個要點才是選擇語言介入模式時最重要之原則。對於從事學校的語言治療專業服務的人員，若要同時運用包含直接與間接兩種不同的服務模式作介入時，則可將語言介入服務內容事項視為一種連續性的服務狀態（continuum services），也就是說一切以所服務的那個需要接受幫忙的學生情況為依據，而語言治療專業服務的人員能夠隨時作判斷與決定和選擇，同一位學生既可以提供直接之語言介入，也可以運用間接諮詢方式幫助他，或是依時依狀況作調整變換，如此才是比較適宜的作法。

附註：請參考附錄一“服務傳遞變項和其決定選擇之因素關係圖”。

## 參考資料

### 一、中文部分

林寶貴（民 86）：語言障礙兒童的語言介入。臺灣省八五學年度特殊教育教師語言治療專業知能進修研習活動手冊，46-56 頁。

曾進興（民 84）：學校的溝通障礙服務：以美國經驗為例。特殊教育的教學

與研究，25-43 頁。

曾進興（民 87）：學校的溝通障礙服務。特教園丁，14 卷，2 期，9-11 頁。

## 二、西文部分

1. American Speech-Language-Hearing Association. (1991). A model for collaborative service delivery for students with language-learning disorders in the public school. *Asha*, 33(Suppl.5), 44-50.
2. Warren, S. F. & Reichle, J. (1995).Language Intervention. Maryland:Paul H. Brookes Publishing Co.
3. Peggy. A D., Norma.T. D., & Linda. P. T. (1996). Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs. A Simon & Schuster Company.

附錄一

## 服務傳遞變項



