

# 114-2 社會實踐方案

大學中的聽損：東華大學  
聽覺障礙學生的在校經驗分析

社會三 李奕宸、李翔、林冠群、吳振揚、許炳文

# 大學中的聽損：東華大學聽覺障礙學生的在校經驗分析

## 壹、前言

### 一、研究背景與動機：

升上大學後，我們發現學習模式與義務教育階段大不相同。大學不再有固定的課表，而是全權交由學生自行排列組合；課堂形式也多由老師單向授課的國高中不同，增加了許多不同的授課、評量方式。

這樣的轉變，在我們小組在構思社會實踐方案時，引發了我們的好奇。回想在國高中階段，班上的聽覺障礙同學通常會被安排在靠前的座位，導師也會安排固定的同學，協助校園生活。而他需要搭配的調頻(FM)麥克風會固定放在講桌上，每堂課的任課老師上課時都會配戴。這種固定的模式，為聽障學生建構了基本的融合環境。

然而，在大學裡失去了固定的課表、固定的教室，即便是同系的學生，一天的行程可能也大相逕庭，在強調自主與彈性的大學校園裡，是否反而對聽覺障礙學生造成了另一種結構性的不便？

在小組內的聽覺障礙組員分享下，我們了解到對於他而言，若是教室剛好沒有前排的位置，時常會有聽不清楚的困擾。大學課程中，常見的課堂進行方式——小組討論，過程中因為許多人在同時說話，也讓他接收訊息倍感吃力。

以此經歷為基礎，我們認為其他障礙類別的學生可能也面臨類似困境，原先欲廣泛探討各類身心障礙學生在大學的適應狀況。但在與老師討論後，考量到本課程僅有半學期的時間限制，我們決定重新聚焦研究範圍。

根據教育部(2026)114年度特殊教育統計年報顯示，全台152所大專校院中，身心障礙學生共計14,917人，其中聽覺障礙學生有851人，約佔5.7%，是十幾年來高等教育中入學率相當穩定的障礙類別之一(林玉霞，2021)。

此外，相較於肢體障礙等顯性特徵，聽覺障礙屬於相對「隱性」的障礙，外觀看起來和常人無異，若不特別留意往往難以察覺，且容易讓人以為戴上助聽器、裝上電子耳，他們的障礙就沒了(趙麗華，2023)，使得他們的需求在以聽常人為基準的大學校園中更容易被邊緣化。

綜合實踐時間的限制、聽障類別為較固定進入大學教育的障礙類別，以及其隱性特質，我們最終決定將計畫聚焦於聽覺障礙，並期望透過質性訪談，深入探討聽障學生在東華大學的日常經驗。

## 二、研究目的與目標：

本研究目的，旨在通過訪談聽障同學與東華大學資源教室輔導員，探討在東華大學中聽覺障礙學生的在校經驗，同時瞭解對於聽覺障礙相關支持性的服務如何運作。

並試圖去進一步分析與釐清，聽障學生在大學中可能面臨的困境，冀望提出更能落實聯合國身心障礙者公約（CRPD）的校園政策建議，保障聽障學生能與聽常學生一樣平等參與校園。

## 貳、文獻回顧：

為充分理解聽覺障礙學生，以下針對聽障的定義與類型闡述，並回顧過往文獻中，針對聽障大學生可能面臨的困境做回顧，最後簡述東華大學目前提供的支持性服務。

### 1. 聽覺障礙定義：

聽覺障礙是指因為耳朵構造或功能異常，導致聽覺參與活動的能力受到限制。也就是耳朵在接收聲音時出了問題，影響到日常學習或溝通。現行對於聽覺障礙的定義主要可以分為兩種模式。

首先是教育部的定義，適用於學校特教鑑定。教育部《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》規定，鑑定採純音聽力檢查來判斷，主要看優耳（聽得比較清楚的那一耳），在一般人講話頻率範圍的平均聽力損失（500、1000、2000 赫茲）。6歲以下的孩童，平均損失超過 21 分貝；7歲以上的孩童，平均損失超過 25 分貝就符合聽覺障礙的定義。如果沒辦法用這種行為檢查（例如孩子太小或不配合），就會改用電生理方式來評估（教育部，2013）。

其次是衛生福利部的定義，用在身心障礙證明的鑑定上。衛生福利部《身心障礙者鑑定作業辦法》規定，鑑定透過雙耳聽力損失狀況綜合計算，評估對生活功能的影響程度，並分級為第一級至第三級（程度由輕到重）。衛福部不是只看優耳，而是把兩隻耳朵一起算。

計算方式是把優耳的聽損百分比乘以五，加上劣耳（較差的那耳）的聽損百分比，最後再除以六，透過算出來的分數，來判斷障礙程度是輕、中還是重（第一級最輕，第三級最重）。

## 二、不同類型的聽覺障礙：

聽覺障礙並非單一型態的障礙，依據病變部位、發生原因與聽損程度，可以區分為多種不同的類型。

### 1. 根據部位：

(1) 傳導性聽力障礙：這種聽障問題出在「聲音傳不進去」。就像耳機的線壞了或插頭沒接好，聲音明明有出來，但就是進不到耳朵裡面。常見原因包括：小耳畸形、外耳道閉鎖、中耳的小骨頭異常等。這類聽障的人，如果內耳功能是正常的，通常可以選擇「骨導式助聽器」來幫助聽聲音。

(2) 感音性聽力障礙：這種聽障問題出在「耳朵接收聲音的感應器壞了」，就像麥克風壞掉，講話再大聲也錄不進去。

(3) 混合性聽力障礙：有些人同時有傳導性和感音性問題，就像耳機線壞了(傳導性)和麥克風也壞了(感音性)，這種狀況就叫混合性聽障。

2. 根據原因：

(1) 遺傳因素：基因或染色體異常，這類才會遺傳給下一代。

(2) 孕期因素：媽媽懷孕時感染(如先天性梅毒、巨細胞病毒)或吃某些藥物，影響到胎兒。

(3) 產期因素：生產過程中或出生後幾天內發生問題，例如早產、缺氧、黃疸過高。這類聽障通常使用「氣導式助聽器」。

3. 根據不同程度的聽力損失，可以區分成不同等級的聽覺障礙：

(1) 一般醫學定義(廣義)：聽力損失的程度，輕度聽損：21 - 40 分貝；中度聽損：41 - 55 分貝

(2) 身心障礙鑑定標準：輕度聽障：優耳聽損 55 - 69 分貝；中度聽障：優耳聽損 70 - 89 分貝；重度聽障：優耳聽損 90 分貝以上

4. 微聽損：長庚紀念醫院聽覺醫學中心指出，微聽損為輕微至極輕度的聽力損失，或僅單側聽力受損。和一般的「聽損」的只在於「程度」，但由於比較輕微，且通常無法取得身心障礙證明，因此他們的需求極易在校園與社會中被忽略。微聽損主要分為以下三類：

(1) 高頻聽損：這類人聽不到「高音」的聲音，像是氣音、子音。例如：把「花」聽成「挖」、把「七萬」聽成「一萬」。他們聽得見講話，但常常「聽錯意思」。大人容易以為他們不專心、愛發呆，其實是他們真的沒聽清楚。學英文時更辛苦，像 /s/、/th/、/f/ 這些高頻子音很容易漏掉。

(2) 單側聽損：這類人「一隻耳朵正常，另一隻有問題」。安靜的時候還好，但一到吵雜的環境(例如教室、餐廳)，就很難聽清楚。他們也

無法判斷聲音從哪裡來，比如不知道是誰在叫他的名字。很多人以為「還有一隻耳朵正常就沒關係」，但其實在噪音中聽話的能力會明顯下降。

(3) 輕型聽損:這類人「兩隻耳朵都有一點問題，但不嚴重」。對方講話大聲、靠近一點的時候，聽起來沒問題；但聲音小或距離遠時，就容易聽錯或漏掉。他們通常拿不到身心障礙證明，所以很容易被社會忽略，卻真實地在生活、學習中感到吃力。

### 三、聽覺障礙在大學就讀可能面臨的困境：

#### 1. 語言能力之落後

聽障學生在語言能力可能相較其他人較為落後，聽障學生在語文能力及文字理解會隨著年級提升，但普遍還是會比聽力正常者落後三年以上(張蓓莉，2001，引自林玉霞)。且由於缺乏聽覺回饋的關係，在語法應用、抽象概念及助詞的使用上都會面臨相當大的挑戰(林玉霞，2021)。語言能力上的落後，可能因此降低與正常學生的競爭力。

#### 2. 課業學習之困境

大學課堂通常不會逐段講解教材，且教授常以投影片講解取代板書，對於平常依賴視覺線索(如讀唇、抄寫黑板)的聽障生來說，會造成極大的障礙。許多大學許多課堂都需要進行課堂口語報告，對於口語表達能力不佳或思考較慢的聽障生來說，也會造成學習上的困難(陳勇祥、林玉霞，2018)。

#### 3. 社會互動與人際適應之困境

研究發現，聽障生在人際交往方面，可能面臨以下幾種問題。首先是，因聽別人談話困難或說話不清晰，導致社交互動受限與人際孤立的問題。而在團體中，聽障生常因無法即時理解同儕交談內容而選擇保持沈默，可能因此難以建立深入的人際關係。

此外研究發現，聽障生在發展高層次心智能力時較為困難(蔡郡寧，2013)，在理解與預測他人想法時，容易以自我為中心進行解讀，因此產生出錯誤的結論，且社會大眾常誤以為配戴助聽器後聽力即可恢復正常，這種錯誤期待常造成溝通上的誤解與困擾(林玉霞，2014)。

最後，聽障生可能因障礙限制而缺乏自信，有時面對指導教授或不熟悉的環境時，聽障生常有莫名的恐懼與孤獨感，這直接影響了其自我價值的肯定，導致其不敢跨出社交的第一步(林玉霞，2021)。

#### 四、東華大學的支持性服務：

本校資源教室創立於民國 87 年 8 月，目前為校內心理諮商中心下的資源開發組，專職於推動身心障礙學生的輔導與協助工作。資源教室目前共有 6 位專任輔導人員（輔導員），負責本校特殊教育方案之擬定，並以提供「支持性服務」為核心，執行輔導、聯繫與協調等相關事宜。

資源教室的目標不僅在於建構公平、無障礙的學習環境，更期望能培養學生主動求助與積極尋找資源的能力，進而提升其自我認同與互助精神，使學生能順利適應校園生活並完成學業。

資源教室會與身心障礙學生及相關人員，共同依據學生的身心特質與優弱勢能力，擬定個別化支持計畫（ISP），同時提供聽障學生以下的支持性服務：

1. 課業學習：聽障生可申請由同班同學或系上推薦的人選擔任助理人員，協助課堂筆記抄寫、同步聽打或生活照顧；也可以針對個別需求申請課業輔導，如課後加強、伴讀的服務，協助聽障學生，掌握課業進度。
2. 定期考試：學生可於期中、期末考提出申請個別或獨立考場、延長考試時間或是以電腦應考等個別化的調整，以減輕聽障生在考試時的負擔。
3. 輔具借用：資源教室提供 FM 調頻系統、震動鬧鐘、電話擴音裝置等，並協助申請校外輔具中心的專業評估。
4. 行政協調：資源教室輔導員會撰寫「授課通知函」說明學生的限制及需求，並由學生自行決定是否交予任課教授，若學生遇到溝通上的困難，也會介入居中協調。

#### 參、研究方法：

本研究將透過深度訪談進行，以此深入瞭解聽覺功能障礙學生就讀東華大學之經驗與支持性服務的運作。訪談採半結構方式進行，時間約 1 至 1.5 小時。本研究訪談對象區分如下：

1. 聽障學生：藉由滾雪球與請受訪者介紹認識的聽障學生，同時以網路招募的方式於 Dcard 東華大學版招募受訪者，共計訪談 4 位目前就讀於東華大學的聽障學生（去識別編號 A1 到 A4），基本資料如表 1。
2. 東華大學資源教室輔導員：以滾雪球的方式，請受訪者引薦資源教室的輔導員，共計訪談 2 位負責不同學院且服務年資皆超過五年的輔導員（去識別編號 B1 與 B2）。

| 代號 | 性別 | 障礙類別與程度       |
|----|----|---------------|
| A1 | 男  | 聽覺障礙 中度       |
| A2 | 男  | 聽覺障礙 輕度       |
| A3 | 女  | 高頻聽損（無身心障礙手冊） |
| A4 | 男  | 高頻聽損（無身心障礙手冊） |

表 1 訪談對象聽障學生之基本資料

## 肆、研究發現

### 一、大學的學習經驗與困境：

#### （一）物理空間與教學模式的困境

過去文獻多半指出，聽障學生進入大學後常面臨學業與人際關係的適應不良（如：楊凱宇，2023）。大學的教學模式也不再侷限於單向的講授，分組討論、報告與實驗都十分常見。在分組討論人多嘴雜的狀況下，聽障學生常無法準確理解對話內容。這不僅阻礙他們表達想法，也容易導致與組員的關係緊張。（張岸晴，2016；陳怡慧、謝堉梅，2019）

不過，在與受訪者討論的過程中，多數受訪者對大學的學業適應給予「不錯」、「還好」的正面評價，亦有受訪者認為，大學課堂的學習與國高中時期差異不大。在分組討論方面，受訪者指出，在東華大學遇到的同儕都很友善，往往能同理他們的需求，並未成為太大的阻礙。

*我覺得好像也沒有到說溝通很困難……如果那天我真的剛好助聽器沒有電，我就會跟他說我今天沒有帶助聽器，就是我可能會聽不清楚，我就會請他們稍微挨餓包容我一下……東華的人都很友善。（A3）*

進一步訪談討論中，研究發現困境可能潛藏在大學多元的學習場域中。涵蓋大講堂、體育館、實驗室與戶外參訪等空間，這些預設以「聽常人」為中心設計的教學環境，無形中剝奪了聽障學生的部分課堂參與，使得他們必須克服生理上的聽覺限制以外，在不同空間中學習，也需要承受不同程度的負擔。

*大型通識課或者是體育課，我覺得這會比較有問題。像是OO老師，她很常在大講堂上課，那是超大的空間，她的麥克風又很小聲，很難抓他那天音量是不是剛好符合我。（A2）*

*普通教室上課會輕鬆很多，因為老師跟我在底下的距離是蠻近的，我會比較容易聽懂。在羽球場的體育課，我真的聽不清楚老師在講什麼，因為回音真的太大。（A3）*

與輔導員訪談時，我們也詢問了是否有聽障學生和他們反應上述問題，兩位輔導員皆回答有類似的經驗。例如，在戶外環境或是空間較大的課堂上課，對於聽障學生來說會有些不方便，輔具也不一定能發揮百分之百的功能。

除了物理空間本身的限制，不同的課堂規範與環境干擾，也會對聽覺障礙學生產生影響。例如實驗室的防護規定，或是戶外場域的自然環境音。

*有一些實驗室，他規定要戴口罩或者是包起來，如果有一些同學依賴讀唇的話，對他來說有難度。(B1)*

*體育課的話，像是我上網球課，網球場風聲蠻大的，老師有時候沒有帶麥克風就會聽得比較吃力一點。(A2)*

這些經驗突顯出，聽障學生在校園中面臨的挑戰，除了源於自身的生理限制，可能也來自於缺乏能包容他們需求的空間設計。當學習空間未能包容學生的殊異性時，空間本身可能就成了最大的障礙，迫使聽障學生們必須耗費額外的心力，來彌補空間帶來的限制。

## (二) 不願被標籤的心理

在訪談過程中，許多受訪者也表現出，排斥被他人標籤為「特殊」，受訪者多半希望他人將自己視為一般學生，而非以障礙身分來看待自己。

*自己的話會有點不敢說有聽力方面的問題，怕會麻煩到別人，我比較想大家把我當一般人來看。(A4)*

*我覺得我是正常人。剛配助聽器的時候，父母一直問為什麼要戴，我就說：「就像近視需要戴眼鏡一樣，只是助聽器怪了點，但我還是覺得我是正常的。」(A3)*

輔導員在訪談中分享的實務經驗，也呼應了這樣的觀察，校園中的一些行政行為，可能讓聽障學生被貼上標籤。比方說，輔導員 B2 提到，曾有學生反映擔心課堂點名單上特別註記身障身分，會導致自己身分暴露。輔導員 B1 也分享，當聽障學生需要延長考試時間時，若未安排獨立考場，容易讓聽障學生被貼標籤。

*我之前遇過授課老師覺得不用獨立考場，但可以讓他延長考試時間。我覺得反而會有被貼標籤的情形，因為同學都要交卷了，為什麼你還坐在那邊，這個反而很明顯。所以之後我們都會建議老師，如果願意讓他延長時間的話，那就直接讓他來資源教室的獨立考場，就不會讓其他同學們知道。(B1)*

### (三)「靠自己」為主的解決方式

從上述的討論中可見，聽障學生在大學裡，不僅受到聽力限制與教學空間的影響，也受到不願被標籤的想法所形塑。因此，在他們的分享中，研究發現在大學中遇到困難時，他們大多時候傾向自己解決。

最普遍的方式是配戴輔具，如助聽器、電子耳。受訪者對此均給予高度肯定，認為輔具能大幅改善他們的聽力狀況：

*我覺得戴助聽器的話，就會聽得比較清楚 (A3)*

*我現在是只有用助聽器，我覺得最直觀的幫助就是可以聽到別人講話 (A2)*

不過，趙麗華(2023)指出即使輔具能幫助他們恢復一定程度的聽覺功能，但再好的科技，也無法讓他們完全變成聽常人。因此除了仰賴輔具之外，受訪者也會採取其他「靠自己」的解決方式。受訪者 A2 在訪談中多次提到自己不喜歡被特別關注，也不希望因為聽力狀況而要求教師或同學配合。即使在大型通識課中或戶外課程面臨聽力上的困難，他仍選擇透過換位置、靠近教師或詢問同學等方式來解決問題，而非主動向教師提出需求。

*都是以我個人去做調整，我不會去要求老師做調整……所以我會下課時間就去換位置，找一個可以聽得到老師聲音的位置。(A2)*

受訪者 A3，也提出類似的想法。雖然他會在部分課程中主動告知老師自己的聽力狀況，但大多數情況下仍傾向自行克服問題，例如選擇前排座位、透過課程內如的前後脈絡猜測等方式處理課堂上接收資訊的困難。

*上微積分時，老師會用一些符號，我沒有聽清楚，通常不會第一時間反應，我會繼續聽，聽一聽、抄一抄筆記後，我就會大概猜出來那個字到底是什麼。(A3)*

從輔導員的觀察來看，部分聽障學生會因為認為自己不需要特別協助，而選擇不向師長或同儕說明自己的狀況。

*他可能覺得他不用別人幫助他也可以學得很好，所以就不會主動說出來。(B1)*

其他常見的應對方式還包括詢問同儕，或是在下課時請教老師。然而，當限制遠超他們所能負荷時，最終也只能選擇以期中退選，中止修習該堂課，或是選課時避開特定教授，以其他方式獲得相應的學分。

*在羽球場○○老師的體育課，我後來停修了。我真的聽不清楚他在講什麼，因為他那個體育館回音真的太大 (A3)*

## 在安排課程時會盡量避開某些教授的課 (A1)

### (四) 小結：

綜合上述分析可見，雖然適應上沒有太多的困難，但受限於聽力上的限制，聽障學生在課堂中接收訊息與參與討論，依然比一般學生來得艱辛。多樣的教學空間背後，隱藏著許多聽障學生必須面對的挑戰，在與不願被標籤的心理交織下，他們往往選擇靠自己解決。然而，音量不夠的大講堂、迴音極大的體育館——這些本該落實「通用設計」以包容學生殊異性的校園空間，如今卻可能將空間的缺漏轉嫁給了學生，成為聽障學生只能默默吸收的沉重挑戰。

### 五、資源教室之輔導措施：

誠如上節所述，校園空間帶來的種種限制，不該全由聽障學生以「靠自己」的方式獨自吸收。若缺乏適切的支持性服務作為後盾，這些空間造成的障礙將形同剝奪他們參與校園的權利。因此，本節將視角轉向考察校方的支持性服務與學生如何使用。

透過本次訪談我們了解到，資源教室輔導員的工作可分為「輔導特殊教育學生」與「行政業務」兩大範疇。受訪的輔導員皆表示，在日常的工作分配上，兩者比例大約各佔一半，但在處理的優先順序上，則會以解決學生的突發狀況與需求為第一考量。

### (一) 支持性服務考察

林玉霞的研究指出，聽覺障礙學生在大學的課業學習上面臨諸多挑戰。本次受訪的輔導員也提到，聽障學生大多是申請學習方面的服務較多，並和我們分享了有哪些的支持服務。

在學期開始前，輔導員會先製作授課通知函，上面會記載同學的聽力狀況與特殊需求，讓任課教師能充分了解如何提供協助。而這份通知函並非強制發送，而是交由學生自行決定要通知哪些老師。

*我們會發學生的授課通知函，裡面會寫學生的狀況跟需求。由學生決定要不要列印，然後拿去給老師知道自己的狀況。(B2)*

學期開始後，服務的項目可以分為，「課業輔導」跟「身心障礙學生助理人員」。輔導員也進一步向我們解釋了兩者的差異：課業輔導主要是在課後進行一對一或一對多的補強教學與伴讀；而助理人員則提供課堂上的筆記抄寫、即時聽

打或生活照顧等服務。其中，「課業輔導」是受訪的聽障同學，認為成效顯著的服務。透過課後的輔導機制，他們能有效補足課堂中漏失的內容，獲得實質的幫助。

*大二的時候使用過課輔，幫助確實蠻大的。(A4)*

*有申請課輔，學業上幫助獲取百分百的資訊。(A1)*

此外，輔導員也分享，像是課堂聽打、筆記抄寫等服務，也都獲得十分正向的反饋。受訪者 B1 就提到，早期的課堂聽打服務成效良好，尤其是由同系同學擔任時，能精準翻譯該領域的專有名詞，不過因為課業壓力與時薪缺乏競爭力，這方面的服務正面臨人力短缺問題。與此同時，AI 語音辨識技術的普及，也逐漸取代了過往仰賴人工的聽打模式。

*聽障學生比較常會用到的就是即時聽打，以前沒有 AI，還沒有高科技東西的時候，就是靠人去聽，然後直接用電腦現場打字出來。因為現在資訊就科技比較發達，所以有一些同學他就會直接開語音然後就會即時的轉字幕……我覺得現在願意協助同學的人比較少，因為可能同學們自己的課業就負擔很大了，沒辦法再花額外的時間去協助同學，加上時薪也沒有外面高……所以會比較難找。(B1)*

除了在課業上有相關的服務外，資源教室也提供了輔具借用的服務。不過受訪的聽障同學都表示，因為已經有自己個人的輔具，如助聽器與電子耳，較少和資源教室借用輔具。受訪的輔導員 B1 也提到，很多人都有自己的助聽器，較常借用的輔具是 FM 系統與震動鬧鐘。

最後依據特殊教育法，學校針對每位身心障礙學生，都需制定符合其需求的個別化支持計畫（ISP），支持計畫以學生為本，並與相關人員組成小組（如資源教室）共同設計適切的方案。受訪者 A2 提到，ISP 會議能讓他與教授聊近況、職涯及選課，對建立師生關係與獲取專業建議非常有幫助。受訪的輔導員 B1，進一步說明，計畫的內容，會將特殊教育的專有名詞轉化成日常用語，讓授課老師知道學生具體需要什麼樣的協助，在課堂上也都有被落實。

*我覺得一方面是讓教授知道說我最近需要什麼，就是去跟他們聊一聊天之類的，然後聊一下之後的職涯或是之後選課的方向。(A2)*

## （二）策略性的求助

林月仙與何明珠（2013）指出，高等教育階段與高中職最大的差別，在於期許學生能瞭解並接納自身障礙，並主動接洽特殊教育支持服務窗口，向特殊教育服務人員與授課教師說明障礙情形及自身的需求。但是部分研究卻表示，有些身心障礙學生不瞭解自身障礙特質對他就讀大學的影響程度，或如何描述自身的特殊教育需求（林月仙等，2013）。周怡君（2015）也指出，聽力障礙學生因為擔心被標籤為能力低下或想要特權者，經常隱藏自己的需求，而這樣長期壓抑自身需求，可能面臨無法定義及解釋自己需要什麼支持的問題。

不過，在本研究中，從受訪者身上並未看見「不知如何求助」的迷惘。相反地，他們能夠區分出自己何時是真的需要幫助以及需要何種幫助，且也勇於求助，例如受訪者 A3 會判斷哪些課程內容，真的需要他人協助，並事先提出。

*因為團體諮商的課程很需要跟別人說話、互動，不是看上課投影片。大家要分享自己想說的話，我聽不清楚的機率比較高。所以一開始自我介紹的時候，我就有先跟大家說我聽得比較不好，希望大家可以多多包容。（A3）*

受訪者 A2 也表示了相似的想法，他在入學前便知曉相關的支持性服務，但實際就讀後，評估自身適應得不錯、學業表現也表現不錯，便決定不申請學習方面的支持服務，轉而透過資源教室申請相關身分的獎助學金。

*大學考試的調整，我入學前知道，但後來發現不用，我也可以顧好我的 GPA，所以就沒有用……我申請蠻多獎學金的，我覺得這是在資源教室裡面有獲取到的資源。（A2）*

資源教室輔導員對此也表達了相同的看法，他們認為聽障的同學，在自我需求的定義並沒有問題，能夠知道需要什麼。

綜合上述，本研究發現，聽障學生可能具備清晰的自我認知。他們並非一味隱藏，而是能在「避免被標籤」與「獲取必要協助」之間，找出屬於自己的平衡點。

## 六、在校中的人際互動情形：

過往許多文獻指出，聽障學生在人際上的孤立，多源於缺乏自信、談話困難或口語表達不清晰，進而在社交互動中受限。然而，在本次訪談中我們發現了不同的問題，包含容易錯失非正式交流與假裝聽懂的問題。

隨著科技與校園支持服務的完善，聽障學生在接收正式資訊，如上課內容、考試公告等時，已較少面臨被排除在外的狀況。許多系所與課堂皆會建立線上通訊群組，能有效協助聽障學生透過文字精準地掌握訊息：

*我都會建議老師們，聽障的同學一定要加入到 LINE 群組或者是 FB 群組，就是要有文字訊息。(B1)*

*我們系上都有 LINE 群組，跟系上的朋友之間也有線上的聯絡方式，讓我在漏聽一些訊息時，能夠幫助我接收或詢問這些訊息 (A4)*

然而，在這些正式資訊之外，大學的日常生活中充斥著大量依賴口語的「非正式交流」。由於聽覺經驗明顯少於聽常學生，聽障生在同儕互動時，常面臨無法融入話題的狀況（趙麗華，2023），且因為聽障者多仰賴視覺或網路通訊連結人際網絡，當下課一群同學聚在一起，大家你一言我一語時，聽障學生往往無法完全掌握聊天的內容。這種兩人以上同時說話的情境，會導致他們接收的訊息變得片段且破碎，常常只能在一旁看著別人熱絡聊天。這種日常互動的斷裂，極易使他們在人際交往上變得退縮（何政勳，2024）。此外，當同儕間的口語交流需要透過文字替代時，非正式的社交互動也容易被打了折扣。同儕往往會因為考量打字效率，無形中過濾掉那些不那麼重要的日常閒聊。

*有時候人太多會聽不太到，或者打羽球的時候不知道為什麼旁邊人聽得到我聽不到 (A2)*

*傳訊息上有些同學會覺得速度很慢，所以一些資訊就會適時的被略過，比如說只跟他講重要的事情，有一些可能開玩笑的事情，或者是純粹有趣的事情，就不會傳達給聽障的同學，會錯失掉比較多趣味性的事情……如果是比較敏感的同學的話，我覺得會造成很大的影響，他會越來越退縮。(B1)*

除了錯失非正式交流的資訊，聽障學生為了避免破壞當下社交的氛圍，或是擔心造成他人的麻煩，常出現「假裝聽懂」的現象。這種看似迎合的應對策略，也造成了他們在交際上的困難。

*平常閒聊，朋友講話太快沒聽清楚的時候，因為怕尷尬會假裝聽的懂。有時候我也會發生問 A 答 B 的情況。(A4)*

*選擇裝作聽懂比較方便，不會一直打斷問，因為一直問同學會很尷尬。只要他不是講重要的事情就沒關係。(A3)*

總結以上分析，雖然現今的科技與支持服務，能大幅確保聽障學生不會漏接課堂上的正式與重要的訊息，但在日常中的非正式交流，幫助實在有限，無法幫他們完全捕捉到那些非正式的日常閒聊與玩笑。

而在交際的過程中，為了不破壞氣氛或是麻煩同學，他們往往選擇「假裝聽懂」來配合大家。讓我們看見，聽障學生在人際關係上的疏離，未必是因為缺乏自信，可能是為了維持互動和諧，無形中讓他們更難真正融入同儕的情感交流之中。

## 伍、結論與建議

### 一、結論：

本研究藉由訪談四位東華大學的聽障學生，及兩位東華大學的資源教室輔導員，從他們的在校與輔導經驗中發現，聽覺功能的學生在東華大學校園中適應狀況良好，無論在課業學習或人際交往上，並未面臨無法跨越的挫折。不過，面對物理空間的限制，依然給他們帶來了不少困境。

面對這些困境，他們會透過許多不同的方式應對，例如透過中堂休息時換座位、透過語意猜測老師的意思等方式。之所以傾向自行解決困難，並非出於對資源或是對自身需求的不了解，而是不希望被貼上特殊的標籤。這些應對方式雖然展現了聽障學生的個人能動性，卻也反映出他們在日常生活中，必須獨自承受許多額外的負擔。

在人際交往中，研究發現了可能有非正式交流的空缺，與假裝聽懂的現象，這都讓他們更難以融入同儕的社交之中。

綜合以上分析，凸顯出了目前的大學空間與日常人際互動，本質上仍是以「聽常人」為中心建構的。當環境缺乏更多的包容性時，障礙便在社會互動與日常空間中被無形地建構出來。

### 二、建議：

為保障聽障學生能與聽常學生平等參與校園生活，本研究根據訪談結果，進一步提出下列建議。

#### 1. 實踐通用空間設計：

本研究發現，大學中許多既有的空間設計，可能會導致聽障學生不易接受聲音訊息，或是對其接收聲音訊息造成嚴重的干擾。有鑑於此，校園空間的規劃應積極考量聽障學生的使用需求。例如：改善大型場館的回音問題、定期檢修教室麥克風與音響設備的收音與擴音品質，或是增設語音同步轉譯文字的硬體設備。

若要從根本上改善空間環境，校園的空間設計與規劃，應實踐「通用設計」的理念，讓每個障別的身心障礙學生，乃至於每個學生，皆得以在空間徹底上融入於大學教育環境中，真正落實教育現場的平權。

## 2. 落實學生隱私保護：

本研究也發現，聽障學生常因擔心被貼標籤，因此許多時候獨自承受不便。對於現行的支持性服務，應考慮到學生對於隱私的顧慮，並作出彈性調整。例如，前文分析中提到的，當學生申請延長考試時間時，制度上可預設配套「安排獨立考場」，避免學生在原班級成為「唯一留下的人」；各項行政表單與點名單也應去除顯眼的特殊身分註記，或是轉由學生自行選擇是否註記。從制度面上落實隱私保護與被標籤化的可能，才能真正降低學生求助的心理門檻。

## 陸、小組心得和反思

雖然在我們求學過程中，遇到了不少身心障礙的同學。例如，我們小組內的聽覺障礙組員，大一時就和其他幾位組員是室友。當時大家熟識後，偶爾還會抱怨他「為什麼一直問」，或是調侃他「鬧鐘一直叫早上都起不來」。直到這次的社會實踐課程，我們才真正的透過文獻閱讀和訪談，去了解他們視角下的大學生活。在幾乎都以「聽常人」為預設標準的大學校園裡，他們默默的對抗著許多我們原本不知道的挑戰。

此外，我們體認到，或許不該再單純抱持著「幫助聽障者」的心態，更應該轉變為追求共融的校園空間——障礙不是個人的問題，更多的是環境與社會所建構出來的限制，我們應該讓空間與制度，去包容更多元的身體經驗。

最後，我們希望大家可以一起思考：我們的校園，真的是為每個人設計的嗎？

## 附錄 1：小組分工

| 組員  | 負責工作                                             |
|-----|--------------------------------------------------|
| 李奕宸 | 資料蒐集和閱讀、參與訪談及錄音、聯繫接洽部分受訪者、研究成果撰寫、成果海報製作、期末報告簡報製作 |
| 李翔  | 資料蒐集和閱讀、參與訪談、研究成果撰寫、期末報告簡報製作、期中末報告               |
| 林冠群 | 資料蒐集和閱讀、參與訪談、研究成果撰寫、期中末報告                        |
| 許炳文 | 資料蒐集和閱讀、參與訪談及錄音、聯繫接洽部分受訪者、研究成果撰寫、期末報告簡報製作、期中末報告  |
| 吳振陽 | 資料蒐集和閱讀、參與訪談、研究成果撰寫、期末報告簡報製作、期中末報告               |

## 附錄 2：參考文獻

王文岩（2016）。身心障礙學生使用大專校院圖書館可及性之探討：以國立臺灣師範大學為例。圖書資訊學研究，11(1)，103-141。

李育逢（2016）。「同步聽打」落實聽覺障礙學生資訊平權的理想與實踐－以國立臺灣大學畢業典禮為例。學生事務與輔導，55(2)，66-72。

周怡君（2015）。個別化原則與台灣融合教育：聽障青年的融合教育經驗分析。社會分析，（10），47-86。

林月仙、何明珠（2013）。大專校院資源教室輔導經驗分享－以國立虎尾科技大學為例。特殊教育季刊，(128)，11-18。

林玉霞（2021）。探討聽覺障礙學生在高等教育的學習困境。學生事務與輔導，60(3)，64-69。

長庚紀念醫院聽覺醫學中心（2021）。認識聽力損失與聽能復健。長庚醫療財團法人。

何政勳（2024）。認識大專聽障生 校園常見困難與相處策略。交大友聲。

教育部（2026年4月1日）。特殊教育學生及幼兒鑑定辦法。

張岸晴（2016）。就讀特教系聽覺障礙學生大學生活之探究〔碩士論文，國立臺北教育大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。

張晏銘、林郡儀（2020年2月3日）。聽力損失還是不專心——淺談微聽損族群。台灣聽力語言學會電子學報，(89)。

陳勇祥、林玉霞（2018）。身心障礙學生就讀大學校院遭遇之問題與困境。雲嘉特教期刊，(28)，15-21。

教育部（2026）。114年度特殊教育統計年報。

勞動部職業安全衛生署（2025年8月）。職業性聽力損失診斷認定參考指引。

楊凱宇（2023）。給高中職聽覺障礙學生升大專校院適應之建議。聽障教育期刊，(22)，19-22。

趙麗華（2023）。關於聽力障礙這件事～說聽障生在學校裡生活的故事。聽障教育期刊，(22)，4-6。

衛生福利部（2025年7月14日）。身心障礙者鑑定作業辦法。

謝堉梅、陳怡慧（2019）。聽覺障礙大學生壓力因應歷程之探究。特殊教育發展期刊，(67)。