

第一章 緒論

本研究旨在瞭解視障巡迴輔導教師對專業知能認為重要程度與具備能力二者間實際的情形。本章共分三節，分別說明研究背景及研究動機、研究目的與待答問題、名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

壹、背景

美國特殊教育在 1975 年公佈的「障礙兒童教育法案」(Education of All Handicapped Children Act, 又稱 94-142 公法) 名定要提供身心障礙學生「連續性的安置」, 確保了所有特殊需求學生能在適合的環境中學習, 以發揮最大潛能。而聯合國也在 1993 年通過「障礙者機會均等實施原則」法案。94-142 公法更於 1997 年修正版改名為「障礙者教育法案」(the Individual with Disabilities Education Act 簡稱 IDEA) 規範了許多保障身心障礙兒童全力的措施, 其中「零拒絕」、「最少限制環境」使得身心障礙學生得以和普通學生一起學習的機會 (Stainback & Stainback ,1995)。而我國在 1997 年頒發的特殊

教育法第十三條規定：「各級學校應主動發掘學生特質，透過適當鑑定，按身心發展狀況及學習需要，輔導其就讀適當特殊學校（班），普通學校相當班級或其他適當場所，身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則」。直轄市及縣（市）主管教育行政機關應每年重新評估其教育安置之適當性」。根據「身心障礙學生十二年就學安置」四年實施計畫中，可以看出對特殊學生的就學安置，秉持多元化、公平化、及適性的原則辦理，而其安置的重點著眼於就近入學、最少限制的環境、彈性多元安置與相關服務的提供（鄭靜瑩，2004）。1980年 Will 提議「以普通教育為首」，提倡普通教育全面的改革，主張讓特殊需求學生盡可能在普通教育環境中接受教育，並讓普通教育教師與特殊教育教師建立合作的伙伴關係，共同負擔教育特殊需求學生的責任（Ysseldyke, Algozzine, & Thurlow, 2000）。

1990年代，美國一群重度身心障礙家長團體提出了「完全融合」（full inclusion），「完全融合」是指將有特殊需求的學生完全融入普通班中，特殊需求學生與一般學生不分彼此，同屬一個班級，藉教學技巧的改進和輔助工具的輔助，

讓所有身心障礙的學生都得以在普通班中接受教育（蔡明富，1999）。所以融合教育是指給予教師訓練與教學上的支持（包含人力、行政、輔具與教材等相關支援），讓身心障礙學生能在一般的教育環境中學習（王天苗，1999）。所以教學的核心人物則為普通班級的教師（邱上真，1999）。而普通教育與特殊教育的關係也隨著特殊教育思潮的演變以及大多數特殊需求學生就讀於普通班，而從以往普通教育教師與特殊教育教師各自為政，變成共同合作，分擔責任的伙伴關係（Bauwen, Hourcade, & Friend, 1989）。林貴美（2000）曾指出融合教育的特質之一，是普通教育教師、特殊教育教師及專業團隊的共同合作，並將特殊教育教師和普通教育教師充分的合作列為融合教育實施成效的指標之一。蘇燕華（2000）探討普通教育教師的融合教育經驗與想法的研究，結果指出特教教師能對普通班教師發揮正面支援的功効，包括提出普通班教師心理的支援及有效策略和教材教具，並支援突發狀況，也加強身心障礙學生的學習。雖然大多數普通班教師相當肯定身心障礙者在普通班裡接受教育的理念，不過也焦慮的表示他們缺乏特殊教育的知能以及教學技巧以處理班級內身心障礙者的

學習與行為問題，因面臨這樣的困擾，所以國小或國中普通班教師，皆已尋求校內相關專業人員的諮詢（邱上真，2001），因此專業團隊的合作在融合教育中愈顯重要。根據王天苗（2003）在相關專業服務作業手冊中提到，專業團隊主要由特殊教育教師、普通教育教師、特殊教育相關人員、教育行政人員等共同參與。而就發展專業團隊服務的形式而言，主張專業服務需要各領域的專業人員介入，以了解及處理一個人的全面性問題（Ogletree, Bull, Drew & Lunnen, 2001）。因此對一些身心障礙學生而言，學校老師要根據學生的學習需要，結合其他專業人員和家長，透過團隊成員間的共同合作，使學生獲得適切的特殊教育及相關服務。況且每個障礙類別的身心特質差異性頗大，所以經由不同障礙類別的巡迴輔導老師及校內特教、普通班老師共同尋求解決策略，將有助於身心障礙學生的學習。

早期視覺障礙學生以「走讀」的方式，在自己住家附近就讀而免除了離鄉背井之苦。所以特殊教育中就以視覺障礙以混合教育的方式輔助身心障礙學生為最早。追溯其歷史，自民國 55 年由臺南師院視障師資訓練班訓練學員，56 年正式以巡迴輔導的方式，分發至各縣市輔助在一般

學校就讀的視覺障礙學生。協助各校解決視覺障礙學生就讀普通學校的相關問題，在當時誠為良法美意。現今因融合教育的倡導，在美國就有將近 83% 的聽障生在融合的教育環境下接受服務（Lucker & Swanson, 2001）。而視覺障礙學生進入一般普通學校也日益增多，根據教育部的特殊教育統計年報中可以瞭解，從 1999 年到 2004 年全國視障學生的人數從 1648 人增加為 1743 人，雖然增加的人數不是很多，但以出生率逐年下降的比率來看，這樣的人數卻不容小覷。再就臺北市立啟明學校視障學生的人數從 1998 年的 155 人，到 2005 年減少成 82 人；而進入臺北市國中、小，高中、職的視覺障礙學生並接受視障巡迴輔導的人數則從 2003 年的 96 人到 2005 年的 137 人，可見視障巡迴輔導的重擔是日益加重（鮑繼蘭，2005）。況且視障巡迴輔導的基本理念，是讓視覺障礙學生在普通學校能和一般的學生一起活動，只要運用合適的教具和特殊的輔具，並提供一般教師及特教教師教學策略，就可以讓視覺障礙學生變成班上的一員（何世芸，2004）。

貳、動機

「聯合國科文組織」調查研究顯示，教師對

混合式視障教育的接納態度，受政策及施行情形的影響；而法律明文規定要求實施身心障礙學生統合教育的國家，教師接納的比例由 47% 升高到 93%。而實施隔離教育的國家，教師接納身心障礙學生的比例僅從 0 到 28%（陳懿文，1997）。杞昭安在 1995 年的研究發現接觸過視覺障礙學生的教師及師院生，對視障學生的接納性較積極；修習過特殊教育課程學生，對視覺障礙學生的態度也較積極。可見因認識而接納，因瞭解而支持。因此在視覺障礙學生進入融合教育人數日漸增多情況下，視障巡迴輔導教師的角色將更舉足輕重，但視障巡迴輔導教師到底有無足夠專業知能做好普通教育與特教教育的橋樑，是本研究動機之一。

陳綠萍（2000）研究結果指出臺北市教育局派巡迴輔導教師及專業的治療師到校輔導師生，因此調查瞭解學校教師的反應，卻發現這些巡迴輔導教師及專業的治療師給予身心障礙學生之支持服務百分比都低於百分之六十以下，滿意程度雖低，但需求程度卻很急切。臺北啟聰學校陳彩雲及楊美芳（1995）調查臺北市高中職接受巡迴輔導的聽覺障礙學生、相關教師、及家長之需求或困難，發現有 58% 的教師表示缺乏有關

輔導聽覺障礙學生的相關資訊。黃瑞珍等(1998)也曾針對臺北市 22 名回歸主流高中職學生問及巡迴輔導教師對聽障學生有無幫助的問卷時，發現 31%學生的反應是幫助很大，能分擔大部分的問題；59%的學生卻反應幫助有限；9%反應沒有幫助。從陳綠萍的研究可以瞭解普通教育對巡迴輔導教師的需求恐殷。但從陳彩雲及黃瑞珍兩份研究也可以瞭解教師和學生對聽障巡迴輔導教師的反應並不是很肯定。上述可以瞭解巡迴輔導教師具專業知的重要，因有足夠的專業知能自能提供教師及學生相關資訊及輔助。因此視障巡迴輔導教師是否具有專業知能是本研究動機之二。

周台傑等(1999)曾針對高中職視、聽障巡迴輔導制度之實施成效提出以下改進的方向：1. 宜訂定完整年度實施計劃，避免臨時造訪；2. 加強巡迴輔導員個案管理能力，並宜兼顧心理層面與專業治療層面，也能提供簡易的障礙類別專業治療；3. 多提供身心障礙學生相關生涯轉銜、福利服務、升學與就業等相關資訊；4. 落實巡迴輔導業務銜接，以避免不必要之人力浪費；宜建立巡迴輔導網絡，定期與校內輔導教師、資源教師聚會、以便隨時監控學生學習適應；5. 加強巡迴輔導教師之特殊基礎知能，如個別化教育計劃的

實施；聽障部分的溝通技巧、說話與讀唇訓練、助聽器使用維護；視障部分的點字、盲用電腦、光學儀器使用等專業知識。而根據林寶山教授1994年的「視覺障礙兒童混合教育巡迴輔導計劃之評估報告」一文中，發現巡迴輔導教師兼辦行政業務的情形十分嚴重；有的巡迴輔導教師在座談會中更深切的表示「剛實施視障巡迴輔導計畫時，輔導員專任輔導工作，對於學生輔導能投入，同時能發揮輔導員的專業所長，學生學習有成就感。而今，輔導員行政工作繁多，剝奪許多輔導工作與時間，將師資訓練班習得專業，棄之不顧，形成浪費」。因為行政業務之繁雜，使巡迴輔導教師根本無暇顧及視障學生的教學與輔導（王亦榮，1997）。

從上述的研究中可以瞭解視、聽障巡迴輔導在巡迴輔導制度中尚有許多部分須加以改進，因此在此研究報告發表後，各縣市應將改進方向作為專業知能成長規劃的項目，以提昇視障巡迴輔導教師專業知能。但至於視障巡迴輔導教師，因兼辦行政業務而使輔導視覺障礙學生的學習成效大打折扣，並且無法發揮專業知能，並不列入本研究探討動機的範圍。所以本研究在於瞭解各縣市視障巡迴輔導教師能否針對前述之缺

失，一番改進之後，在專業知能上能否做好輔導前的各項作業，並保持與人的良好互動，且能將輔具相關專業訊息傳達給學生、家長及教師瞭解，以促使視覺障礙學生使用輔具之成效，都將是本研究動機之三。

視障巡迴輔導教師專業能力之良窳攸關視覺障學生輔導之成效。所以視障巡迴輔導教師除和特教教師合作外，更須提昇普通班教師對特教的認識，才能進而支持融合教育的實施。所以本研究以各縣市視障巡迴輔導教師為調查對象，瞭解視障巡迴輔導教師本身應具哪些重要的視障專業知能外，亦應了解本身具備多少專業知能的能力？才能在輔導過程中提供更精確及符合個案需求的策略及建議。

第二節 研究目的與待答問題

根據上述的研究背景及動機，本研究的目的是及待答問題如下：

壹、研究目的：

一、視障巡迴輔導教師在專業知能上重要程度的評定順序。

- 二、視障巡迴輔導教師在專業知能上具備能力的評定順序。
- 三、視障巡迴輔導教師在專業知能上重要程度和具備能力的差異比較。
- 四、不同背景變項的視障巡迴輔導教師在專業知能上對重要程度和具備能力看法的差異比較。

貳、待答問題：

根據以上研究目的，本研究提出以下待答問題，作為研究設計及探究依據。問題如下：

- 一、視障巡迴輔導教師在專業知能上重要程度的評定順序為何？
- 二、視障巡迴輔導教師在專業知能上具備能力的評定順序為何？
- 三、視障巡迴輔導教師在專業知能上重要程度與具備能力的評定順序為何？
- 四、不同背景變項的視障巡迴輔導教師在專業知能上對重要程度和具備能力看法的差異比較為何？
 - (一) 性別不同的視障巡迴輔導教師在專業知能上對重要程度和具備能力看法的差異比較為何？
 - (二) 年齡不同的視障巡迴輔導教師在專業知能

上對重要程度和具備能力看法的差異比較為何？

- (三) 巡迴輔導年資不同的視障巡迴輔導教師在專業知能上對重要程度和具備能力看法的差異比較為何？
- (四) 最高學歷不同的視障巡迴輔導教師在專業知能上對重要程度和具備能力看法的差異比較為何？
- (五) 特教學歷背景不同的視障巡迴輔導教師在專業知能上對重要程度和具備能力看法的差異比較為何？
- (六) 服務區域不同的視障巡迴輔導教師在專業知能上對重要程度和具備能力看法的差異比較為何？

第三節 名詞釋義

本研究針對視障巡迴輔導教師、專業知能等重要名詞，分別界定如下：

壹、視障巡迴輔導教師

在混合體制下，特殊學生與一般學生在一起上課，在普通班中接受教育。而特殊教育專業人

員不定期從旁進行協助或課餘指導，稱為巡迴輔導制，而擔任輔導之教師稱為巡迴輔導教師（郭為藩，1991）。王亦榮（1997）則指出所謂視障教育巡迴輔導教師，是指接受視障教育特殊訓練教師，每日巡迴輔導有安置視障學生的學校，指導視障學生定向行動、點字、閱讀指導及生活技能，同時提供支援服務，為學校提供教材與設備的訊息。

本研究所指的視障巡迴輔導教師，以九十五學年度服務於各縣市國中小、臺北市視障教育資源中心、高雄市楠梓特殊教育學校、臺中啟明學校之視障巡迴輔導教師，包括借調教育局兼辦行政業務，並仍擔任巡迴輔導工作者。

貳、專業知能

專業知能是指教師從事特殊教育工作，擔任視障巡迴輔導教師所需要之專業訓練、素養。包含知識、行為、技能和態度。本研究所指的視障教育巡輔教師專業知能領域包含：能清楚瞭解視覺障礙涵義及定義的不同、認識視障成因、功能性視覺評估、視覺效能訓練、閱讀及書寫媒介評估、輔具之運用輔導與評估、指導學生點字學習、指導學生定向行動、良好的溝通技巧和人際

互動、其他（普通教育及其他障礙類別之認識）等十個向度。

本研究所指的視障巡迴輔導教師之專業知能，是指視障巡迴輔導教師依實際工作情形，自我評估在問卷上重要程度及具備能力的得分情形為依據。

