

臺北市視障學生生涯教育與融合教育之研究

黃國晏*

摘 要

本研究旨在檢視臺北市實施視障學生生涯教育與融合教育的成效。本研究以臺北市接納視障學生的一所國中與一所高中為研究對象，針對特殊教育組長、班級導師、科任教師、資源班教師及視障學生家長進行焦點團體訪談，並以檔案資料回顧蒐集研究資料。

本研究以持續比較法分析資料。研究發現五項生涯教育支持與兩項融合教育支持，此外，本研究亦發現視障學生在生涯教育遭遇的兩項障礙與在融合教育面臨的兩項障礙。本研究從教育資源分配與學校組織改革等方向提出建議，期能協助兩所學校推動視障學生生涯教育與融合教育。

關鍵詞：視障學生、生涯教育、融合教育、專業發展

責任編輯：黃桂君

投稿日期：2010年8月12日，2010年11月1日修改完畢，2010年12月2日通過採用

*黃國晏，國立新竹教育大學特殊教育學系助理教授，E-mail: khc480@mail.nhcue.edu.tw

壹、緒論

以臺灣有特殊需求的學生而言，視障學生是最早開始接受回歸主流教育的對象，在聯合國教科文組織贊助下，臺灣於1967年開始針對視障學生推行回歸主流教育。90年代晚期，回應當時全球方興未艾的融合教育運動與相關理念，雖然尚未實施完全融合教育，臺灣特殊教育界亦吹起一股融合教育風潮。

2001年臺灣公佈之國民教育階段九年一貫課程所揭櫫的十項基本能力中，即包含了「生涯規劃與終身學習」，其用意是希望國民能建立對生涯發展全面整體性的規劃。另外，在六大議題中亦涵蓋了「生涯發展」，將生涯發展課題融入各學習領域中，除注重自我能力、興趣和價值觀的覺察外，更擴及對職場生涯的探索，並學習發展生涯規劃的能力。由此可見，有關生涯發展的相關問題，是個人一生中所需積極思考與面對的。

近年來，由於特殊教育新思潮的倡導、特殊教育法與相關法令的強制規定，加上生涯規劃與輔導觀點的引進，有關身心障礙學生的生涯發展已成為特殊教育和研究的重點工作（林幸台，2001）。因此，對身心障礙學生而言，生涯發展更具其重要性。然而，過去大多數的身心障礙學生囿於傳統社會對於身心障礙學生錯誤的認知印象，將其定位在「依賴者」的角色，阻礙其個人生涯發展。但對於身心障礙學生而言，除了外在社會環境因素外，其本身的障礙所造成的生理限制，也使他們在生涯發展時面臨困境。根據吳訓生、林和姻、許天威、陳亭予與蕭金土等人（2002）所做的調查結果顯示，部分的身心障礙學生對自己未來沒有規劃，認為目前所就讀的科系無法符合自己未來的發展。顯示出身心障礙者對前途的不安，與整體生涯發展規劃的茫然。

視障學生在特教法中雖屬低出現率的特殊需求學生，然而，根據內政部統計處的資料顯示，1994年以來，視覺障礙人口成長率大都維持在6%以上，由於視覺障礙人數持續增加（內政部統計處，2001）。因此，實有必要針對視障學生的學習需求與生涯發展進行實徵性的研究。

國高中階段學生，步入生涯發展與探索的階段（邱美華與董華欣，1997）。國高中階段的生涯發展目標，即是讓學生了解其興趣、能力，協助

學生有適切的生涯發展。從生涯發展觀點來看，生涯發展是一持續不斷的歷程，個人在發展過程中皆有其任務。國中學生的生涯成熟程度與學生在學校教育階段後的生涯發展，具有顯著的相關（陳麗娟，1982）。因此，了解國中階段學生的生涯發展現況，可以看出其生涯歷程的取向，以為教育輔導之參考。在國內方面探討視覺障礙者生涯發展之研究並不多見，多數研究對象僅限於國中階段學生。因此，本研究挑選協助國高中視障學生之教師、特殊教育組長與家長為研究參與者，以質性研究中的焦點團體訪談，進行資料的蒐集與分析。可幫助普通教育教師、視障教育教師、特教行政人員與視障學生家長瞭解視障學生接受融合教育與生涯教育時面臨哪些支持與挑戰。

本研究的目的共分兩點：一、本研究從不同的焦點團體，如班級導師、科任教師、資源班教師、特殊教育組長與視障學生家長，調查視障學生在接受生涯教育時，所面臨的挑戰與支持。二、本研究亦將探討班級導師、科任教師、資源班教師、特殊教育組長具有何種專業知能，以協助視障學生發展融合教育與生涯教育，且能有效地因應生涯教育時的挑戰與支持。因此本研究所欲探討之問題如下：一、學校針對視障學生提供生涯教育服務，教師遭受到哪些挑戰與獲得哪些支持？二、當視障學生在融合教育環境中接受生涯教育時，教師需具備何種專業知能？獲得哪些支持？

貳、文獻探討

本研究旨在探討臺北市實施視障學生生涯教育與融合教育的成效。本節共分為兩部分，分別從身心障礙學生生涯教育服務及融合教育服務，進行文獻探討。

一、生涯教育服務

Brolin與Loyd（2004）指出從社會運動、立法與法院判例三方面，顯示美國重視身心障礙者權益。

（一）社會運動

1. 家長的倡議：美國智障學生家長於1950年成立全國智障兒童協會（National Association for Retarded Children），該協會成立的宗旨是為智障者尋求多元且適當的教育機會，並爭取智障者更多參與社會與政治之權利（Rhoades, 1986）。
2. 民權運動：二次大戰之後，美國民權運動風起雲湧，身心障礙者效法非洲裔美國人爭取自由平權的行動，希望能融入美國社會，並期望獲得主流文化的尊重（Scotch, 1984）。
3. 服務至上的理念：隨著消費者意識的興起，身心障礙者也注意到自己接受社會服務的權益。Meenaghan與Mascari（1971）即主張身心障礙者在競爭的自由市場享有選擇服務方式與服務人員的自由。

（二）立法

二次世界大戰結束後，有許多傷兵從戰場退役後，面臨到許多生活與就業的問題，美國政府開始立法重視身心障礙者相關權益，如《職業復健法案》（Vocational Rehabilitation Act, PL 67-236）《社會安全法修正案》（Social Security Act Amendments of 1956, PL 84-880）等，期望能健全身心障礙者職業復健體系。

（三）法院判例

美國某黑人學童於1954年因種族問題而無法在該學區就讀，而向法院上訴並獲得勝訴，這是著名的Brown vs. Board of Education案，依據此一判例，影響美國立法保障所有學童〈包含身心障礙學童〉皆有接受公立教育之機會與權利。此外，美國於1968年的判例Hobson vs. Hansen，此判例直接促使特殊教育工作者審視是否不當分類身心障礙學生受教的問題（Brolin & Loyd, 2004）。

自著名的Brown vs. Board of Education案之後，美國社會開始逐漸關注身心障礙學生的受教權與生涯發展。生涯教育亦為轉銜服務，學校須提供身心障礙學生學術與生涯發展相關探索性課程與訓練。1990年代《殘障者教育

法》〈Individuals with Disabilities Education Act; IDEA〉首次為身心障礙中學生界定轉銜服務模式，而在2004年IDEA更修定法規，規定學生年滿十六歲時，學校必須提供轉銜服務，且明文規定轉銜服務應包含：1.教學；2.相關服務；3.社區經驗；4.就業發展；5.其他離校後之目標；6.日常生活技能；7.功能性職業評量。此法的精神試圖幫助身心障礙者去規劃中學畢業後之訓練、教育、職業選擇與生活等，以協助身心障礙學生能夠適應社會生活，並規劃生涯目標（林幸台，2007；林宏熾，2006）。

反觀國內身心障礙的生涯教育，為了協助身心障礙學生能順利從國中教育階段轉銜至高中職教育階段，臺灣於2001年推動身心障礙學生十二年就學安置計劃。希望能協助國中畢業之身心障礙學生順利進入高中職階段就讀。

然而，林幸台（2007）發現於2004年從國中畢業之六千餘名身心障礙學生中，只有約四分之一的身心障礙學生，能進入高中職學校繼續接受教育。此外，在2005年在臺灣進入高中職階段就讀的學生數已達七十五萬人，但身心障礙學生在高中職階段接受教育之人數約為一萬六千人。此人數僅佔全臺灣高中職學生總數之2.1%，此百分比低於教育部（2008）統計中小學接受特殊教育之身心障礙學生所占全體學生比率2.46%，由此可知，仍有許多國中身心障礙畢業學生，無法進入高中職學校就讀。另外，根據美國「華爾街日報」（Wall Street Journal, May, 17, 1999；引自林宏熾，2006）的報導，美國身心障礙者目前之全體失業率為71%左右，可看出大多數身心障礙學生的就業現況不甚理想，身心障礙學生要踏入職場也有其挑戰。而吳訓生、林和姻、許天威、陳亭予與蕭金土（2002）以160位身心障礙學生為研究對象（視障、聽障、腦性麻痺等）的研究發現，多數身心障礙學生限於本身障礙與社會環境因素，無法適當規劃生涯發展的藍圖。此研究亦發現，身心障礙學生因其障礙類別與障礙程度之差異，個別間的異質性亦高，因此，有必要為身心障礙學生進行符合個別需求之生涯教育。

Barnes（2001）以9年級與12年級學生生涯成熟為研究主題，均發現性別在生涯成熟度上並無差異。他/她認為九與十二年級學生生涯成熟狀況隨年齡增長而日趨成熟。然而，國內的研究卻有不同的發現。林錦坤（2001）發現視障青少年女生的生涯自我概念較同年齡視障男生清晰。蘇鈺婷（2002）探討在學青少年生涯發展之相關因素發現，女生在生涯發展上較男生成熟。她

以青少年為研究對象，發現高年級在探索和計畫方面較低年級成熟。花敬凱（2004）指出視覺障礙學生對於本身潛能、就業前景缺乏清楚的認識，影響其對生涯選擇的認知。邱睿儀（2003）認為影響傑出視障者職業生涯發展之個人因素有：個人職業表現、個人心理特質、個人本身的問題、個人職業挫折。

二、融合教育服務

此部分從學校資源、家長態度與專業合作等方向，針對本研究欲探討之議題，身心障礙學生在融合教育環境中應接受的服務與支持，進行文獻蒐集與探討。

Lipsky（2003）提出實踐融合教育的基礎有三項，分別是領導、組織與同時符合學生及學校需求的教學策略。（一）領導：領導是任何計畫實行時不可或缺的部分，因為強大的領導是計畫執行的後盾與方向。（二）組織：完整的行政組織提供計畫執行一個明確的框架。（三）教學策略：教學策略須符合多方需求，並盡可能發揮最佳效果。Burstein、Cabello、Sears、Spagna與Wilcoxon（2004）也指出，推行成功的融合教育尚需要注意幾個方面：諸如核心價值的提昇、教學計劃之完備、爭取補助等等，以獲得校方、教師、家長等多方面支持。Weiner（2007）的研究顯示，融合教育對學生有實質上的助益，接受融合教育的特殊需求學生，相較於受隔離教育的學生，有更好的學業表現。另一項研究結果也表明，特殊需求學生同時在學業及社會化兩方面受益，因在此結構化的環境中與人互動，特殊需求學生學會如何解決問題（Gilles & Ashman, 2000）。融合教育不僅對學生有幫助，更使每個參與其中的人都有所學習，Flemming（2002）的文章進一步說明，同時指導非身心障礙學生與有特殊需求的學生使得教師教學能力提昇。融合教育已然是今天特殊教育的施行方向。

DiPaola與Walther-Thomas（2003）的研究指出，具特教專業的教師之所以稀少，原因在於其工作環境中缺乏完整的團隊，而工作內容又極為複雜且責任重大，對初進入此教學場域的教師來說，過度的負荷使得教師們難以留在特殊教育的工作場所中。Ferguson、Ralph與Sampson（2002）也提出，在

融合教育的教學中，特教教師不僅需要與學生的互動，與導師的配合更日益重要，教師之間的工作整合實是建立融合教育的關鍵。另外，教師們可組成專業的學習小組，互相切磋，交換教學心得，透過教師們之間的合作聯繫，可促使教學進步（Hord, 2004）。由此可見，專業團隊存在的重要性。

Fullan（2001）的研究提到，長久持續的學校政策通常並非源自傳統途徑——「由上而下」，也非純粹「由下至上」的發起方式，而是這兩種模式的組合往往能帶給學校深遠的政策影響，此兩種模式的組合意即學校行政與家長的合作。Joyner、Ben-Avie與Conner（2004）的研究計畫將家長參與視為主要原則，家長成為學校決策的一環，結果證實，家長的多方面參與給學校帶來正面風氣。Epstein、Sanders、Simon、Clark-salineas與Jansom（2002）的研究也發現，擁有積極參與教育之雙親的學生，完成高中學業以及接受高等教育的可能性較高。可以說，家長之於教育的態度對兒女影響十分重大。

Youngs與King（2002）則認為教師的專業背景為關鍵。學校除了協助教師構思如何加強學校教學能力外，另可安排教師提昇相關知識與教學技巧，加強彼此投入的決心與向心力。Coleman（2001）指出，在融合教育中，支持教師專業成長的變項應包含：（一）是否有足夠資源因應學生不同的需求？（二）是否有機會相互合作？（三）學校行政體系是否能作為後盾？（四）是否有合格師資提供相關教學協助？Drame（2007）指出為推動融合教育，學校應針對學生研擬較具創意性的方針，包括成本預算管控、師資重分配，及教材與課表的調整。對於特殊教育行政、常規或方法相關專業不足的行政人員，學校應安排接受訓練，獲取專業知識。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採用質性研究方式進行研究設計，因為研究者傾向至研究場域與研究參與者有雙向且深入的互動。此外，以質性研究的特徵是能夠深入探討數字難以表達的複雜細節。透過質性研究中的訪談與檔案回顧，研究者得以探討研究參與者對融合教育與生涯教育的觀點。

二、研究者的角色

Bogdan與Biklen（1992）認為研究者本身就是質性研究中的主要調查工具，因為研究者在質性研究的過程中對研究對象有直接的影響。研究者曾在中小學從事多年視障教育之教學工作，取得博士學位後也持續以質性研究方式進行特殊教育相關研究。

此外，在研究過程中研究者也充分了解個人價值觀與預設立場會影響研究中的調查、資料蒐集、分析與結論等過程（Glesne & Peshkin, 1992; Maxwell, 1998）。研究者個人觀點使其能獲得與所研究現象相關的寶貴看法、理論及資料（Maxwell, 1998）。整個研究過程中，研究者都能不斷檢驗並反省自己的客觀性，以維持資料的可信度（Bogdan & Biklen, 1992）。

三、研究樣本

（一）研究場域之選擇

臺北市為臺灣首善之區，從執行融合教育的進展方面而言，臺北市亦領先臺灣其他縣市。舉例來說，臺北市挑選三所國中與一所高中為視障重點學校在校內專為視障學生設立資源班期盼能集中專業師資與教學資源，以協助視障學生能在融合教育環境中與同儕一起學習。為了探究視障學生在生涯教育與融合教育遭遇到的挑戰與接受到的支持。因此，本研究選擇一所國中與一所高中之視障重點學校進行視障學生融合教育與生涯教育資料蒐集之研究場域。挑選這兩所學校的原因為：1.這兩所學校是最早接受臺北市政府教育局的任命，成為視障重點學校之國中與高中，是臺北市最早提供視障學生專業師資與教學之學校，提供視障學生服務歷史最為悠久。因此，師資與設備在數所視障重點學校中均屬領導地位；2.與其他視障重點學校比較，這兩所學校接納的視障學生人數最多，且均有盲與低視力的學生。因為盲與低視力的學生在學習與教育資源的需求有所不同，提供低視力與盲學生的資源很充裕。因此本研究挑選這兩所學校作為研究場域進行研究資料的蒐集與分析，試圖檢視視障學生接受融合教育與生涯教育的成效。

（二）研究參與者之選擇

本研究挑選教導國三與高三視障學生的班級導師、科任教師、資源班教師、特殊教育組長與視障學生家長為研究參與者，進行資料蒐集與分析。本研究挑選協助國三與高三視障學生的研究參與者的理由為：1.因為研究參與者所協助之國三與高三視障學生，經歷國中與高中三年的學習，因此，研究參與者能針對視障學生目前的教育環境、所需的資源或問題，能有較完整的敘述；2.國三與高三的視障學生面臨下一個階段生涯轉銜的問題，因此，試圖從協助國三與高三視障學生之研究參與者觀點探究視障學生生涯轉銜的議題。挑選研究參與者的標準為：

1. 兩位班級導師：任教三年以上，提供視障學生直接與間接服務一年以上，性別不拘。
2. 三至四位科任教師：教學年資三年以上，曾教導過視障學生一年以上，性別不拘。
3. 三至四位資源班教師：教學年資三年以上，曾提供視障學生一年以上直接與間接服務，性別不拘。
4. 兩位特殊教育組長：教學年資三年以上，並有一年以上辦理特殊教育行政業務之經驗，性別不拘。
5. 二至四位學生家長

如有多位符合資格的研究參與者，則以抽籤方式決定研究參與者之人選。訂定這些標準的原因是：因為在資源班提供視障學生服務與教學的特殊教育教師與特殊教育組長，具有對視障學生較豐富多元的教學經驗，因此可提供深入的見解，能協助研究者探究融合教育與轉銜服務問題的核心。此外，研究者也分別訪問了各校二至三位普通教育教師如：級任導師與科任教師，同樣請特教行政人員推薦教導視障學生經驗豐富的教師，希望透過有成功融合教學經驗的教師，根據本研究調查學校之現況建立最佳措施。

四、資料蒐集與分析

研究者針對位於臺北市的A、B兩所國高中進行多重案例研究。多重案例研究法有兩個以上的情境、主體和兩組以上的資料，可達成各種研究目

標。本研究針對兩所國高中進行案例研討，因此研究者能歸納出兩組資料的同質性和相異之處，並針對兩所學校的特色加以比較。

本研究以質性研究方式中的焦點團體訪談與檔案資料回顧進行研究資料之蒐集。本研究以開放性問題進行焦點團體之訪談，在訪談過程中，研究者鼓勵受訪者充分表達對生涯教育與融合教育實施現況之觀點。研究者依循學術倫理之要求進行資料蒐集，首先，研究者需取得研究參與者之書面同意函後，方能進行訪談以蒐集資料。其次，研究者亦須獲得研究參與者同意後，方能對訪談過程進行錄音。每次訪談時間約為九十分鐘，直至資料蒐集完整。本研究另蒐集政府或學術機構之期季刊與檔案資料，以了解臺北市融合教育政策執行與實施現況。此外，亦蒐集兩所學校視障學生輔導紀錄、個別化轉銜計畫會議記錄與資料，做為了解視障學生在接受生涯教育服務時，所遭遇到的困難與挑戰。

研究者以焦點團體訪談進行資料蒐集，來探討兩個研究問題。藉由研究參與者提供之觀點，研究者能透過從研究問題中衍生出的問題組（Yin, 1994），將訪談內容聚焦在個案研討的主題上。

針對第一個研究問題，本研究設計訪談題目進行資料蒐集，舉例來說，你認為教師能發展並運用適當的教學策略或課程以協助學生做生涯探索嗎？若否，是什麼障礙使教師無法發展並運用適當的教學策略或課程？該如何改進，方能使教師發展並運用適當的教學策略或課程？若是，教師得到哪些支持，因而能發展並運用適當的教學策略或課程？

針對第二個研究問題，本研究亦設計訪談題目進行資料蒐集，例如：在融合教育環境中，所有的教職員是否互相分享其知識與專業？若否，是什麼障礙，導致教職員無法互相分享其知識與專業？要如何改善，方能促進教職員互相分享其知識與專業？若是，是哪些支持使得教職員能夠互相分享其知識與專業？

本研究採用持續比較法蒐集並分析資料，持續比較法採系統性的方式蒐集資料、製作一般分類，並以分析方式產生理論以利後續測試（Glaser & Strauss, 1967）。

資料蒐集與分析過程，針對研究參與者的訪談資料，以持續比較法（Glaser & Strauss, 1967）分析並檢視推動融合教育與生涯教育時教師可能面

對的疑慮。

根據Bogdan與Biklen（2003），本研究採持續比較法蒐集並分析資料，其步驟為：

- （一）初步蒐集資料。
- （二）整理關鍵概念、週期性議題或活動進行分類。
- （三）持續蒐集新資料。
- （四）整理類似的關鍵概念或議題以分門別類，對於不符之概念另立新範疇予以歸納。
- （五）重複步驟3與4至所有資料處理完成。針對每一概念比對相關理論，並建立彼此關連性與屬性以發展一整合理論。

在進行資料蒐集與分析的過程中，研究者以不同的英文代碼表示研究參與者的身分。代碼如下：1.「班級導師」以「HT」表示；2.「科任教師」以「CAT」表示；3.「資源班教師」以「RRT」表示；4.「特殊教育組長」以「DSED」表示；5.視障學生家長以「PS」表示。研究者針對訪談內容進行資料處理。舉例來說「HT0910-b」代表「班級導師在九月十日接受訪談的第b段。」

五、信效度驗證

本研究利用下列的策略來加強信效度驗證，首先，本研究採用多樣性的資料蒐集方式包含個別化轉銜計畫的會議記錄、視障學生的個別化轉銜計畫資料與學校的出版品，本研究試圖達到三角檢核的目的。其次，在資料蒐集與分析的過程中，研究者嚴謹的遵循持續比較法的分析原則以提昇資料驗證的準確性。最後，研究者邀請一位專長於持續比較法的教授來參與資料分析與確認本研究結果的可信度。

六、研究倫理

在進行研究的過程中，研究者遵循告知後同意原則、平等互惠原則、尊重與匿名原則等，以確保研究參與者的個人隱私與社會科學研究倫理（畢恆達，2010）。

肆、研究發現與討論

一、生涯教育服務方面

(一) 生涯教育的支持

兩所學校的研究參與者指出，提供高中職參觀跟就業講座與討論，可以幫助學生和家長了解視障學生的生涯教育需求。學校安排的各種測驗和職業探索課程，可以讓學生多認識自己和開發興趣。因此，本研究分析出兩所學校對於視障學生生涯教育所給予的五項支持：1.升學前可至高中職參觀，2.學校提供升學就業講座資訊，3.視障學生的進路討論，4.學校提供職業探索課程 5.學校提供測驗評量。

1.升學前可至高中職參觀

本研究發現在升學前，國中教師會帶視障學生到可能就讀之學校參觀該校環境。A校導師表示：「視障學生可以在國三下學期考試成績結果出來後，依照自己可能可以就讀的高中職做選擇，並向特教教師登記自己希望參觀的學校，再由學校安排視障學生去高中職參觀環境，以便做選填學校志願的參考。」(HT0908-i)。特殊教育組協助做參觀學校的行政聯絡，再有個案管理教師帶領視障學生與家長參觀。B校特教組長表示：「學校調查完學生想參觀的學校之後，由特教組做行政聯絡，再由個案管理教師帶視障學生與家長到高中職學校參觀。」(DSED0914-h)。家長了解學校提供的資源後，再選擇是否就讀。A校家長表示：「在國三下時有帶孩子到某高中參觀以後，了解該校可能沒有充分資源及意願收視障學生，因此才選擇其他學校就讀。」(PS0918-h)。本研究發現，兩所學校會讓視障學生登記有意願就讀之學校並帶學生與家長先到學校參觀了解以決定是否要就讀該校。

2.學校提供升學就業講座資訊

本研究發現，學校會提供適合視障學生講座資訊讓視障學生與家長參加。A校特殊教育組長表示：「因為啟明學校會辦適合視障學生的生涯規劃講座，當學校教師得知此訊息都會鼓勵視障學生與家長去參加。」(DSED1001-k)。另一位B校導師也持相同的看法，她認為視障教育教師扮

演資訊提供的腳色：「視障教育教師特別提供升學或就業的相關資訊給視障學生。」（HT0924-j）。

學校在升學前會辦身心障礙學生升學考試相關講座宣導。A校特殊教育組長表示：「目前學校會在身心障礙學生參加升學考試之前，邀請家長與學生到學校，針對身心障礙考試做說明及宣導。」（DSED1018-s）。視障教育教師擔任升學相關講座的訊息提供者。B校資源班教師表示：「如果啟明學校有辦相關講座，有發文到學校的話，我都會轉達給視障學生並邀請家長參加。」（RRT1024-q）。巡輔教師幫助學校教師補強身心障礙考試資訊或邀請專業人員做介紹。A校資源班教師表示：「因為導師通常不太清楚身心障礙生的考試資訊，這部分的資訊都由巡輔教師來做補強，我也會向啟明學校建議邀請大學的資源班教師到視障資源中心做介紹。」（RRT1021-k）。本研究發現，學校會盡量提供視障學生升學及就業相關的講座資訊。

3.視障學生的進路討論

本研究發現，學校教師會與視障學生的家長討論孩子的升學進路。B校導師表示，視障學生的家長非常重視孩子的權利，關於視障學生的未來也都有所規劃，因此常與學校教師討論關於視障學生學習的方法以及未來的升學管道。視障教育教師扮演著重要的溝通橋樑。A校導師表示：「我教過的視障學生及其家長一開始非常排斥去念啟明學校，但考試成績差選擇並不多，最後教師透過協助請到視障家長協會的副會長還有其他教師跟家長溝通觀念，讓家長了解啟明學校，最後才讓孩子進入啟明學校就讀。」（HT1102-t）。學校會針對學生的性向與興趣做全面性評估，再與家長討論孩子的進路，B校特殊教育組長表示：「學校會對學生做性向與興趣的評估，並且與家長討論孩子的未來進路。」（DSED1109-v）。

視障學生在高中二年級時，資源班教師會與學生討論將來大學就讀科系的問題。A校資源班教師表示：「在學生高一下學期末的個別化教育計畫會議時，就會與家長還有學生開始討論未來的升學部分，例如是否有偏好或是適合該生的相關科系。」視障學生的生涯進路規劃多由家長扮演主動積極之角色。B校導師表示：「家長在學生剛進入學校時就已經告訴教師高二要選擇社會組，對於未來的升學選擇也已決定要念大學，關於學生的進路都是由家長在規劃。」（HT1111-q）。本研究發現，學校教師會根據視障學生的情

況與家長討論視障學生未來的進路選擇。

4.學校提供職業探索課程

本研究發現，學校提供視障學生職業探索相關課程，協助視障學生進行職業性向的自我探索。A校特殊教育組長表示：「學校提供職業探索的相關課程，有資訊學程、美術學程並讓學生選擇想要的參與的課程內容。」B校資源班教師表示：「在高一下學期時，學校會安排一段時間進行職業試探課程，分別有商業、設計、文組與理組四個學程供學生選擇。」學校請學程的專業教師對視障學生提供相關資訊介紹。A校家長表示：「學校提供自然、社會、美術等五個職業試探，當月學程會有專門教師向學生介紹相關資訊，例如有哪些管道、有如何的內容…等。」（PS1028-j）。本研究發現，學校提供視障學生職業探索相關課程讓學生選擇有興趣的課程。

5.學校提供測驗評量

本研究發現，學校針對各年級的視障學生提供不同的測驗評量。A校特殊教育組長表示：「學校提供職業探索或興趣量表，讓學生進行初步探索並且在各年級時提供不同的測驗，例如提供一年級學生進行興趣探索。」（DSED1124-d）。另外B校資源班教師也有相同的作法，他表示：「學校在高一時會進行性向與興趣測驗，視障學生主要是進行興趣測驗，由教師或非視障學生報讀給視障學生進行填答。高二提供賴氏人格測驗，主要是針對讓他們對自我的了解有更進一步的認識，高三則是學系探索量表，主要是針對填寫大學的志願或學校做考量。」（HT1120-g）。輔導教師會統一解說測驗結果再個別輔導。A校導師表示：「學校在學生高一時提供興趣量表測驗，輔導教師會先向學生統一說明後再依個人結果進行個別輔導。」進行測驗時，學校會針對視障學生的個別需求，提供適當的服務。學校考量到視障學生在圖形與幾何部分不方便作答，學校提供一對一的測驗方式。B校資源班教師表示：「學校在高一時會提供興趣或性向測驗的團體施測，協助學生選組決定，而性向測驗因牽涉圖形、幾何的部分造成視障學生不易作答，學校提供一對一的測驗模式。」（RRT1204-t）。本研究發現學校提供視障學生性向、興趣等測驗評量及一個認識自己的機會。

（二）生涯教育的障礙

本研究採用持續比較法分析研究參與者的觀點，從所得的結果中發現兩所學校實施生涯教育所遭遇到的共同障礙，有以下兩點：1.個別化轉銜計畫會議時間受限，2.家長的態度。

1.個別化轉銜計畫會議時間受限

研究結果指出，專業團隊成員很難找到相同的時間開個別化轉銜計畫（ITP）會議，B校的級任導師表示：「我平常除了要正常上課之外，課後還需花時間解決學生的行為與學習上的問題，所以我通常沒有時間去參加ITP會議。」（HT0912-c）。此外，家長們因為工作關係，也不太能夠參與 ITP 的會議。因此，ITP的低出席率是這兩所國高中面對的障礙之一。

2.家長的態度

研究資料透露，父母對於視障子女的教育風格影響他們的學業成績與人際關係。B校資源班教師表示視障學生無法運用正確的態度與方式處理人際關係：「我發現視障學生的家長過度保護視障學生，這種態度無形中間接剝奪視障學生與班級同學互動的機會。」（RRT1006-g）。另一方面，家長對視障學生的低期望可能導致學生在學術表現上有負面影響。A校導師指出家長因考慮子女受視覺障礙的限制與其他非視障子女比較會降低他們對視障子女學業成就的期望：「視障學生如果表現不好，家長習慣把原因歸咎在視力受限上，而不是去調整視障學生的學習策略或是提昇他們的學習動機。」（HT1003-h）。家長教育視障子女的態度影響學生的學業成就與人際互動。

二、融合教育服務方面

（一）融合教育的支持

兩所學校相信推動特殊教育有助於融合教育的實施，兩所學校的研究參與者指出，教職員的支持是推動融合教育的重大力量，教師跟家長的良好溝通也可以產生正面的影響。因此，本研究歸納出兩項支持點：1.教職員正面的態度，2.良好的溝通。

1.教職員正面的態度

兩所學校融合教育的支持來自於部分教師和工作人員的正面態度。A校的資源班教師表示：「家長期望他們有視覺障礙的孩子可以與一般的學生一起上課，以鼓勵他們的孩子融入社會。」（RRT0917-d）。在B學校特殊教育組長表示透過同儕的互動，視障學生可以了解更多的事情與知識：「特殊教育與普通教育教師認為，融合教育能夠增強視障學生以及他們同儕之間的互動。」（DSED1107-i）。B校的科任教師對融合教育表示支持的態度：「我認為 著臺北市融合教育的實施，融合教育的目的在讓視障學生融入社會，並滿足每位孩子個別獨特的差異。」（CAT1101-h）。

普通教育和特殊教育學生都受益於融合教育。研究參與者同意融合教育可以幫助學生當在學習與交流之間培養正面的人際關係。此外，融合教育可以幫助學生尊重個別差異，同時協助學生的發展。

2.良好的溝通

家長、普通教育教師與特殊教育教師在兩所學校融合教育的環境裡交流得很好。家長與教師之間的溝通，讓教師們的教學更有效，尤其是當家長們了解在課堂上教學的進展。更好的訊息幫助教師解決在融合教育裡所面臨的問題。A校資源班教師指出家長們良好的溝通與參與，以便促進融合教育：「我們在資源教室後方合用辦公室空間。可以在任何時間非常方便地交流和討論學生的問題。學校提供教師每星期三參加研討會的機會。我們也可以與科任教師、班級導師、及家長討論學生學習的有關問題。」（RRT1025-j）。教師和家長之間的溝通提供了融合教育至關重要的支持。

（二）融合教育的障礙

本研究採用持續比較法分析研究參與者的觀點，從所得的結果中發現兩所學校實施融合教育所遭遇到的共同障礙，有以下兩點：1.特殊教育專業人員不足，2.高師生比例。

1.特殊教育專業人員不足

研究參與者表示，目前的特殊教育專業人員不能為學生提供適當的服務。研究參與者的觀點探討了特教人員的組成、學校的預算、以及訓練有專

業人員的可用性。在兩所學校的班導師與資源班教師抱怨特殊教育專業人員的不足，缺乏定向與行動的專家、輔助科技指導員、與編製點字教材者。

由於經費的限制，學校無法聘用足夠的教師助理解決教師在融合教育中面臨的教學問題。A校特殊教育組長表示：「教學助理不足，往往是因為資金短缺，造成教師們教學的困難。由於預算有限，學校無法聘請和培訓足夠的專業人員。」（DSED1117-h）。學校並沒有足夠的資金來聘請所需要數量的專業人員。B校特殊教育組長表示：「視障學生肯定需要從特殊教育專業人員得到很多的幫助。如定向與行動教師、點字與試卷點譯者，但是因為財務壓力的考量，政府無法提供足夠的資金來聘請特殊教育專業人員。」

（DSED1203-e）。視障學生在融合教育環境中，無法得到專業人員充分的協助。

2.高師生比例

目前，在融合教育的環境下，班級的大小導致了教師在工作量上產生了困難。B校科任教師表示班級學生人數過多，增加教師教學負擔：「每間教室有32位學生。教室增加五位身心障礙學生後，學校應該從該教室移走五位非身心障礙學生以降低班級學生人數。然而其他的教室沒有空間來收這5名新學生。因此，學校在每間教室裡最多只能移走兩位非身心障礙學生。」

（CAT1115-f）。高師生比例導致學校教師繁重的教學負擔。

在生涯教育方面，研究參與者指出家長態度影響視障學生的學習成就，Epstein（2002）的研究指出：若雙親積極參與學校政策與活動，學生在學業上可能有較高的成就。Joyner（2004）的研究也發現，家長的參與也會給學校帶來正面風氣，由此可見，家長的態度亦是影響學校文化與風氣的關鍵因素。本研究發現兩所學校教職員有面臨個別化轉銜計畫會議時間受限的問題，研究參與者指出特教專業團隊成員很難找到相同的時間召開ITP會議，在Drame（2007）的研究中，提出了藉由課表的調整，可解決ITP會議時間受限制的問題。在融合教育方面，本研究發現經費不足以致無法聘用專業人員，Drame（2007）研究提出預算管控與師資重分配，採用此方法解決經費不足及高師生比的問題。Burstein、Cabello、Sears、Spagna與Wilcoxon（2004）還指出爭取補助方面還需要家長與教師的支持。從Hord（2004）的研究可見，在融合教育的教學中，特教教師與導師的配合是件重要的事。本

研究試圖從研究參與者的觀點，探討現今視障生在融合教育與生涯教育環境中接受的支持與面臨的挑戰，並針對研究發現提出建議與改進的策略。

伍、結論與建議

一、結論

希望藉由本研究的發現，研究者期盼能促進兩所學校視障學生與非視障學生能夠在融合教育環境中順利地學習與探索生涯之發展，本研究試圖針對臺北市目前實施融合教育與生涯教育過程中需要改進的部分提出見解。本研究採取質性研究方式，以焦點團體訪談與檔案資料回顧進行資料蒐集，試圖檢驗視障學生在融合教育中所面臨到生涯教育發展的障礙與支持。本段將針對研究發現進行討論。

本研究發現視障學生的家長不希望孩子在隔離式教育環境如特殊學校或自足式特教班接受教育，因為隔離式安置計畫的首要問題是，學生的挫敗必須歸咎於學生自己，因為學生必須要自我調整以適應教育系統。因此AB兩所學校中的教職員與鑑輔會在討論視障學生的安置問題時，為了因應學生家長的期待，將視障學生安置在資源班或普通班級，而未將視障學生安置到隔離式學校或班級。

此兩所學校亦反應出臺北市融合教育的現況，臺北市以資源班提供抽離式服務來推動融合教育，資源班與抽離式服務的實施方法卻偏重協調學生的問題，而非改變教育系統來順應學生需求。最後，本研究發現資源班所提供抽離式服務模式未能充分解決學生個別需求的問題，學生學習的問題仍然發生在資源班與一般班級中。

此外，本研究發現缺乏專業人員是推行融合教育的障礙。研究參與者，特別是普通教育教師，都很關心視障學生的個別需要是否被滿足。多數教師認為學校須多提供專業訓練機會，以解決專業人員缺乏的問題。此外，研究參與者亦指出高師生比也是阻礙融合教育與生涯教育的發展。

融合教育重視學生接受教育的地點，也就是學生在學校中所處的位置。研究參與者表示高師生比使學校無法順利推行融合教育。受訪的學校採用抽

離式服務，將視障學生安置在資源班，資源班和普通教室都面臨了高師生比的問題，致使普通教育與特殊教育教師無法兼顧所有學生個別的需求，因此高師生比是推展融合與生涯教育的障礙之一。

融合教育強調學校教職員的專業合作與關係。根據研究發現，除了資源班教師具備教導視障學生的能力外，普通教育教師必須是融合教育的專家，並發揮特殊教育教師的功能。例如定向與行動（O & M）專家必須訓練普通教育教師與特殊教育教師，使其具有帶領定向與行動的能力，而非全然交由定向與行動專家帶領。本研究亦發現學校教職員無法順利推行融合教育的障礙。研究參與者中的普通教育教師相當關切自己在融合教育中扮演的角色，以及自己與特殊教育教師之間的專業關係。研究參與者認為，唯有合作、分享的關係，才能讓全體教師順利執行融合教育。

融合教育與生涯教育重視設計符合學生個別需求的課程，本研究發現侷限的教學策略是一個普遍的障礙，教師了解融合教育的執行需配合不同的教學策略，但卻沒有足夠的時間和技巧來發展教學策略，因此導致實行融合教育的障礙。

二、建議

根據研究結果，為了能順利推動視障學生生涯教育與融合教育，研究者從教育資源分配與學校組織改革等面向提出建議。希望藉由本研究的發現與討論，檢視並提昇視障學生生涯教育與融合教育的實施與成果。

根據研究發現，家長不適當的態度阻礙生涯教育的推動及妨礙視障學生的學業與人際關係。這是因為家長不知道視障學生應針對哪一些生涯發展、能力和學習目標。學校校長應鼓勵教師利用各種可能的機會來激勵家長，去了解學生的生涯轉換和學習目標的重要性。因此，Burley（2003）建議三項策略鼓勵家長與學校教師針對學生生涯發展做更有效率的溝通與討論：

- （一）在個案會議前，教師把關於個案會議的目的和目標寄給學生家長，以方便讓家長準備好討論這些問題並提供自己的建議和目標。
- （二）支持家長在他們的子女就讀高中前考慮他們的長遠目標和生涯發展計畫。

(三) 鼓勵家長回答他們如何看待自己孩子相關的問題：你會如何描述自己的孩子給他人？你的孩子在家裡喜歡做些甚麼？你想要你的孩子在學校學些甚麼？

本研究建議組織內的支持與改變是推展融合教育與生涯教育的重要因素。Guskey (2003) 指出提供時間去參加專業學習的機會、調整教學的時間來討論學習的成果，這可以透過問卷調查、訪問、委員會會議的分析和參與者的資料來確定。這些訊息是用來記錄組織裡是否支持這項新的計畫。如果特殊教育教師試圖使用新的方法來指導自己的教學，但是學區（組織）並不給予資源、時間或支持的話，那成功改變的機率會非常的小。

根據Odden與Archibald (2001) 指出，若策略的時程訂定上讓教師有充分的時間合作，則教師可討論學生生涯發展議題或參與融合教育的相關專業發展訓練。以下提供兩項可能實施的策略，以期能提供教師更充分的時間，能參與個別化轉銜會議，討論學生在轉銜時遭遇到的相關問題。

(一) 將導師分組並安排相同的空堂時間，同組的教師即可在學生上其他科目時互相討論。此一分組策略便於同組教師能一起參與各式課程規劃與專業發展。

(二) 將安排各年級學生的午餐時間、下課時間或其他科目的上課時間，使教師有九十分鐘的空檔。例如美國中西部的一所小學，就安排幼稚園與一年級學生在11:05到11:45進午餐，接著在11:50 到12:35安排下課時間或特殊課程。午休時間的延長，使教師能有時間規劃活動並發展專業。

研究參與者指出特教專業人員不足，阻礙融合教育的推展，本研究提出下列可能解決此問題之策略，期盼能聘雇更多特教專業人員，以協助視障學生之學習。

Odden與Archibald (2001) 指出幾項教職人員的類別，並分別解釋各類別人員在學校中最有效率的編制。這些類別包括學生服務專業人員與其他協助的職員。本研究中的兩所學校均有此兩類的教職員。

學生服務專業人員不在課堂上擔任教學工作，學校中的諮商師和護士都屬於學生服務專業人員。受訪者希望學校能在學生服務專業人員的團隊中增設輔助科技專家、定向與行動專家與點字教材點譯人員。為了順利增設這些

專業人員，兩所學校必須重新編制目前的學生支持服務系統。根據Odden與Archibald（2001），在美國，有些學校已開始著手進行資源的重新分配，例如某些地區的學校就縮減護士和諮商師的值班時數，並運用節省下來的經費雇用其他領域的專業人員。兩所學校在決定學生服務專業人員時應有更多的彈性，並以學校的需求作為考量基準。

其他協助的職員如管理人員。兩所學校可考慮縮編這方面的人力或減少其工作時數。「某所學校曾縮減四個管理人員的職位，以便多聘任兩位普通教育教師來降低班級人數。」此外，該校將每位管理人員的每週工作時數減少四小時，一年下來即有多餘的經費可運用在其他計畫或服務，例如雇用定向行動專業人員、輔助科技教師與點字點譯人員Odden與Archibald（2001）。

簡而言之，兩所學校應檢視各個類別的人力資源，以確保學校在各方面的需求均獲得滿足。兩所學校可運用各種策略重新分配資源，以便聘任專業團隊成員，使團隊的功能得以確實發揮。

Achilles（1999）在田納西進行實驗，選擇幼稚園到三年級的班級做為樣本，結果證明班級人數在13到16人之間的學生之學習效果，比班級人數22到26人之間的學習效果好。兩所學校在推行融合教育的同時，應體認縮減班級人數之重要性。本研究發現兩所學校學生人數比例均高於教師比例，因此提出下列可能之解決策略。

減少班級人數的策略，則是讓專任教師到各個教室上課，而不是在特定教室授課。Odden與Archibald（2001）發現某些學校的教室利用率只有65%，學校可將利用率提昇到百分之百，以便縮減班級人數。Odden與Archibald（2001）指出，「如果讓美術和音樂教師到各班上課，空出來的美術和音樂教室便可移作他用。」根據這些研究發現，兩所學校應運用部分專任教師的教室，以增加教室，配合班級人數的縮減。」

本研究建議兩所學校採用下列三項專業發展模式，以提昇學校教職員的專業能力。

- （一）培訓 - 這通常是以研討會的模式進行。它包括一位講師，面對面或在網路上，擁有具體的目標和成果（Sparks & Loucks-Horsley, 1989）。
- （二）研究小組 - 在這個模式中，一整個校園的工作人員會聚集在一起來閱

讀一本共同的書、研究共同的問題、或討論學生的表現。這個模式如果要成功，研究小組必須要開有結構性的會議並且把中心放在達成預定的目標上（Drago-Severson, 1994; Guskey, 2003）。

（三）指導 - 這個模式通常會配對一位成功且有經驗的教育工作者與一位沒有經驗的新手。在美國有許多州政府會要求新教師接受這種指導，就算是很有經驗的教師或甚至校長，在一個新的環境都可能受益於這類教學模式（Drago-Severson, 1994; Guskey, 2003）。

學校教職員接受專業發展後，本研究建議兩所學校採用不同方式如發放問卷與訪談參與者、長官、與學生，檢視專業發展是否成功。

三、結語

本研究的目的是在於檢驗臺北市實施視障學生生涯教育與執行融合教育的成效，以一所國中與一所高中為研究對象，針對特殊教育組長、班級導師、科任教師、資源班教師與視障學生家長進行焦點團體訪談，並輔以檔案資料回顧，以蒐集研究資料。研究結果發現，生涯教育的五項支持為：（一）升學前可至高中職參觀，（二）學校提供升學就業講座資訊，（三）視障學生的進路討論，（四）學校提供職業探索課程，（五）學校提供測驗評量。而融合教育的兩項支持分別為：（一）教職員正面的態度，（二）良好的溝通。本研究亦指出生涯教育的普遍障礙，即（一）個別化轉銜計畫會議時間受限，（二）家長的態度。而融合教育遭遇到的主要障礙是：（一）特殊教育專業人員不足，（二）高師生比例。

參考文獻

- 內政部統計處（2001）。中華民國八十九年臺閩地區身心障礙者生活需求調查報告。臺北市：作者。
- 林錦坤（2001）。青少年生涯自我概念之研究—以臺南市國中學生為例。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 林宏熾（2006）。轉銜服務特教中途之回顧與前瞻：身心障礙學生成年轉銜

- 服務之發展與省思。特殊教育季刊，**100**，16-27。
- 林幸台（2001）。身心障礙者生涯發展與轉銜服務。中等教育，**52**（5），26-37。
- 林幸台（2007）。身心障礙者生涯輔導與轉銜服務。臺北市：心理。
- 邱睿儀（2003）。影響傑出視覺障礙者職業生涯發展因素之研究。國立臺灣師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 邱美華與董華欣（1997）。生涯發展與輔導。臺北市：心理。
- 花敬凱（2004）。影響視覺障礙大學生涯自我效能發展與生涯決定相關因素之研究。載於國立臺南大學視覺教育與重建中心主編，「**2004年視覺障礙教育國際學術研討會**」研討會論文集（頁1-12）。臺南市：國立臺南大學。
- 吳訓生、林和姻、許天威、陳亭予與蕭金土（2002）。大專院校身心障礙學生學校適應狀況之研究。特殊教育學報，**16**，159-168。
- 陳麗娟（1982）。中學生職業成熟發展之研究。國立臺灣教育學院輔導研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 教育部通報網（2008）。特殊教育統計查詢。2008年，取自<http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>
- 畢恆達（2010）。教授為什麼沒告訴我：論文寫作的枕邊書。臺北市：學富。
- 蘇鈺婷（2002）。在學青少年生涯發展之相關因素研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- Achilles, C. (1999). *Let's put kids first, finally: Getting class size right*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Barnes, P. E. (2001). *Student career development in grade 9 and grade 12: Can growth be assumed?* (Eric Document Reproduction Service No. ED 452481)
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003) *Qualitative research for education* (4th ed.). Needham Heigh, MA : Allyn and Bacon.
- Brolin, D. E., & Loyd, R. J. (2004). *Career development and transition services* (4th

- ed.). Upper Saddle River, NJ: Person/Merrill.
- Burley, M. (2003). A parental perspective on teaming. In H. R. Weaver, M. F. Landers, T. M. Stephens & E. A. Joseph (Eds.), *Administering special education programs: A practical guide for school leaders* (pp. 173-189). US: Greenwood.
- Burstein, N., Cabello, B., Sears, S., Spagna, M., & Wilcoxon, A. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- Coleman, M. R. (2001). *Conditions of teaching children with exceptional learning needs: The bright futures report* (EDOEC-01-8). Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Dipaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and special education: The critical role of school leaders*. Retrieved July 8, 2004, from <http://www.coe.ufl.edu/copsse/pubfiles/IB-7.pdf>.
- Drago-Severson, E. E. (1994). *What does "staff development" develop? How the staff development literature conceives adult growth*. Unpublished qualify paper, Harvard University.
- Drame, E. R. (2007). *Effective administrative strategies for inclusive charter school settings*. Bingley, UK: Emerald Group.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., & Van Voorhis F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Ferguson, D. L., Ralph, G., & Sampson, N. K. (2002). From "special" educators to educators: The case for mixed-ability group of teachers in restructured schools. In W. Sailor (Ed.), *Whole school success and inclusive education: Building partnerships for learning, achievement, and accountability* (pp. 142-162). New York: Teachers College Press.
- Flemming, A. R. (2002, November 17). Everyone learns from inclusion; Specially designed instruction puts students with disabilities in regular class environments. *The Washington Times*, pp. D01.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- Gilles, R. M., & Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The Journal of Special Education*, 34(1), 19-27.
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York: Addison Wesley Longman.
- Guskey, T. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60(5), 6-11.
- Hord, S. M. (2004). Introduction. In S. Hord (Ed.), *Learning together, leading together* (pp. 1-14). New York: Teachers College Press.
- Joyner, E. T., Ben-Avie, M., & Comer, J. P. (2004). *Transforming school leadership and management to support student learning and development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lipsky, D. K. (2003). The coexistence of high standards and inclusion: Whole school approaches can satisfy requirements of IDEA and NCLB Act. *The School Administrator*, 60 (3), 32-35.
- Maxwell, J. A. (1998). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-100). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meenaghan, T. M., & Mascari, M. (1971). Consumer choice, consumer control in service delivery. *Social Work*, 16, 50-61.
- Odden, A., & Archibald, S. (2001). *Reallocating resources: How to boost student achievement without asking for more*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rhoades, C. M. (1986). Self-advocacy. In J. Wortis (Ed.), *Mental retardation and developmental disabilities Vol. XIV*, (pp. 69-90). New York: Elsevier Science.
- Scotch, R. K. (1984.) *From good will to civil rights: Transforming federal disability policy*. Philadelphia, PA: Temple University Press
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10 (4), 40-57.



- Weiner, R. (2007). *Impact on Schools*. Washington, D. C.: Capital Publishing.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Designs and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.

Career Education and Inclusive Education for Students with Visual Impairments in Taipei City

*Kuo-Yen Andy Huang**

Abstract

The purpose of the study was to investigate the effects of career education and the efforts being made toward inclusion of special needs students in Taipei city. We selected one junior high school and one senior high school accepting students with visual impairments as the site for this study. Data was collected through focus group interviews and a review of the literature. This study selected school directors of the special education division, homeroom teachers, content area teachers, resource room teachers and the parents of students as participants in the study, employing grounded theory for data analysis. In addition to five ways in which career education is supported, and two ways in which students are included, the study also revealed two barriers confronted by students with visual impairments: (1) the limitations of individualized transitional program meetings; (2) the attitudes of parents. We found that students with visual impairments face two barriers in inclusion: (1) a lack of special education professionals; (2) a high teacher-student ratio. This study makes a number of proposals regarding the allocation of educational resources and the means by which barriers to career education and inclusion can be eliminated through a reformation of the organization of schools. Through the adoption of these suggestions, we expect that these two schools could more effectively promote career education and inclusion.

Key Words: students with visual impairments; career education; inclusive education; professional development

Section editor: Kuei-Chun Huang

Received: August 12, 2010; Modified: November 1, 2010; Accepted: December 2, 2010

* Kuo-Yen Andy Huang, Assistant Professor, Department of Special Education, National Hsinchu University of Education, E-mail: khtc480@mail.nhcue.edu.tw

