特殊教育季刊　民 114 年　第 175 期　第 27-40 頁
https://doi.org/10.6217/SEQ.202508_(175).27-40

融合教育中聽覺障礙巡迴輔導模式與教師角色職責之探討

陳政廷*
新北市立大成國小
特殊教育教師

摘　要

隨著聽覺障礙學生被安置於普通環境學習，聽障巡迴輔導教師就扮演相當重要的角色並肩負重責。然而在融合教育下，責任並非聽障巡迴輔導教師一肩扛起，而是需要由學生相關人員共同合作與承擔。本文就融合教育下聽障巡迴輔導模式與教師所需扮演角色及職責進行介紹。現今巡迴模式大致分為抽離模式與入班協助訓練模式，聽障巡迴輔導教師在抽離模式下較常進行學科直接教學與非學科直接服務；而入班協助與訓練模式，主要為普特合作協同教學與合作諮詢等間接服務。筆者認為，固然入班協助於融合教育趨勢是必要的，但聽障學生部分技能仍需巡迴輔導教師抽離訓練，所以兩者不可偏廢。除了聽覺障礙學生進入普通環境學習會遇到困難外，聽障巡迴輔導教師服務時也同樣會遭遇挑戰，因此在這團隊合作的時代，彈性變通儼然成為必備特質。聽障巡迴輔導教師已從教學者角色，逐漸轉變為溝通協調、資源整合、合作諮詢的夥伴角色，提供聽覺障礙學生更適切的融合教育。

關鍵詞：聽障巡迴輔導、融合教育、聽覺障礙、入班協助訓練、合作諮詢

* 通訊作者：陳政廷（tim910240@go.edu.tw）

Special Education Quarterly 2025 Issue No. 175 Page27-40
https://doi.org/10.6217/SEQ.202508_(175).27-40

An Analysis of Itinerant Support Models and Teacher Roles for Deaf and Hard of Hearing Students in Inclusive Education

Cheng-Ting Chen*
Special Education Teacher,
New Taipei Municipal Dacheng Elementary School

Abstract

As more students who are Deaf and Hard of Hearing (DHH) are placed in mainstream educational settings, itinerant teachers for DHH students play a crucial and demanding role. However, within the framework of inclusive education, the responsibility does not rest solely on itinerant teachers; instead, it requires a collaborative effort from all professionals involved. This paper introduces the current itinerant support models and explores the roles and responsibilities of teachers serving DHH students in inclusive settings. Current literature suggests that itinerant support is typically categorized into two models: the pull-out model and the in-class support/training model. In the pull-out model, itinerant teachers are more likely to provide direct academic instruction and non-academic services. In contrast, the in-class support model emphasizes indirect services such as co-teaching and collaborative consultation between general and special education teachers. The author argues that while in-class support aligns with the trends of inclusive education, pull-out training remains essential for certain skill areas; thus, both approaches should be valued. In addition to the challenges DHH students face in general education classrooms, itinerant teachers encounter various difficulties in service delivery. In this era of team-based collaboration, flexibility has become an indispensable quality. The role of itinerant teachers has shifted from that of a direct instructor to a partner in communication, coordination, resource integration, and collaborative consultation, thereby providing more appropriate support for inclusive education for students with DHH.

Keywords: itinerant teachers of the deaf and hard of hearing, inclusive education, deaf and hard of hearing, push-in model teaching or training, collaborative consultation

*Corresponding Author: Cheng-Ting Chen (tim910240@go.edu.tw)

壹、緒論

隨著特殊教育法（2023）修法及頒布，其第一條指出，為使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性及融合教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力，特制定本法。開宗明義將融合教育列為第一條，可見融合已為主流趨勢，各級教育人員與家長有義務促進特殊教育學生參與普通班的學習。而美國早在四十幾年前就已逐漸將特教學生從集中且隔離式特教班轉移至普通班級，此一趨勢也逐漸增長顯示著教育系統日漸重視融合的教育環境 (Foster & Cue, 2008)。至今美國已超過 85% 的特殊需求學生於普通教育環境就讀 (Shaver et al., 2014)。

隨著新生嬰兒聽力篩檢的普遍發展，越來越多聾人與聽覺障礙學生（以下簡稱聽障生）被安置於普通教育課堂與聽力正常學生（以下簡稱聽常生）一同接受教育，各國都有此趨勢 (Antia et al., 2010; Dorn, 2018)，包含臺灣亦是如此。Teller 和 Harney (2005) 指出，由於主流趨勢轉向融合教育環境，這類情形勢必對巡迴輔導（以下簡稱巡輔）與資源教師的需求增加。尤其以聽障生而言，超過九成的時間都在普通班，為了能和聽常生一起上課且要能適應複雜環境訊息，接受聽障巡迴輔導教師（以下簡稱聽巡教師）的支持服務需求也會攀升 (Moores, 2008)。臺灣也有類似情況，以往聽障生大多安置於啟聰學校或集中式聽障班，然而根據教育部（2024）於 113 年度特殊教育統計年報所示，全國高級中等以下教育階段聽障生人數總計為 3429 人，其中僅約 360 位聽障生安置於特殊教育學校與集中式聽障班，約占全體聽障生 10.5%，相形之下，絕大部分聽障生（約 89.5%）皆安置於普通教育環境，之中包含 364 人（約 10.6%）接受聽障巡迴輔導（以下簡稱聽巡）或聽語障巡迴輔導，其餘約 2705 人（約 78.9%）則安置於普通班接受特教服務或不分類資源班，亦是潛在聽巡的對象。顯現臺灣與外國情勢相符，聽巡迴輔導需求量會日漸倍增，此趨勢則不容忽視。

聽巡教師通常服務好幾所學校需要在學校間移動，服務年齡層涵蓋幼兒到高中階段，為聽障生提供教學或諮詢專業人員，每位學生每週約接受一小時或更多時數服務，根據學生需求與各校資源有所差異，這些教師需要具備廣泛的學科知識、掌握學生現況及溝通合作的能力 (Foster & Cue, 2008; Luckner, 2006; Moores, 2008)。

然而，根據早期報告指出，超過半數的聽巡教師表示從未看過聽巡工作的指導手冊，不但對於實際工作責任與內容缺乏認知，甚至實際工作內容與其職則不相符 (Luckner & Ayantoye, 2013; Luckner & Miller, 1994; Rabinsky, 2013)。總之，目前似乎沒有資料詳細記載聽巡教師具體角色與工作職責，也沒有明確說明如何為聽障生提供支持服務，相關的訊息相當有限 (Antia et al., 2010; Luckner & Howell, 2002)。儘管上述研究是反映當時的觀察，歷經多年發展雖已有所改善，就筆者近年於實務現場以非正式訪談方式瞭解，現今國內多數皆是教師甄選分發為聽巡教師才接受在職培訓。透露著聽巡教師具體指導方針與服務內容需要更進一步探討，臺灣目前也較少針對聽巡教師進行介紹，因此本文就聽巡教師角色與責任進行介紹，啟發未來聽巡教師在服務時有更明確的依循方向。

貳、國內聽障巡迴輔導模式

國內巡輔起源自 1957 年的「走讀計畫」，最早由視覺障礙專長的教師巡迴於學區內學校以支持視障生參與普通學校的學習，最後才擴展聽障生與各類別學生的巡輔（劉蕾、陳志平，2008）。目前我國巡輔分三大類，為單一類別巡迴輔導班、跨類別不分類巡迴輔導班及跨學習場域之巡迴輔導，聽巡則屬單一類別巡迴輔導，依據障礙類別提供學生服務與支持（鄭鈺清、張萬烽，2020）。

巡輔為現階段國內特教和相關專業服務

的主要實施方式，被認為是活動式資源教室，以巡迴輔導教師（以下簡稱巡輔教師）利用某些時段為安置於普通班之特教學生提供服務（蔡昆瀛，2009）。其服務內容相當廣泛，主要分為於兩大類，一為補救教學，針對個別學生進行一對一或小組教學，聚焦在語文、數學和社會適應等技能的訓練，使資源不足學生也能享有公平的教育機會；二為特教諮詢，提供 IEP 研擬、鑑定安置、轉介與轉銜，輔具和福利申請以及行為問題輔導等（劉蕾、陳志平，2008）。筆者認為，相較於過去以教學決策和補救介入為主的角色，現今的巡輔教師角色已轉變為更強調合作與支持的專業夥伴。

為回應融合教育思潮，入校巡輔的教師需求也逐漸增加（劉蕾、陳志平，2008）。另一方面，雖然巡輔教師兼具直接和間接服務的角色，但為了解決教育經費縮減、人力和資源受限以及部分區域幅員廣闊等因素，實務現場目前多以間接服務為主，以巡輔教師透過和普通班教師溝通，間接傳達專業的療育方法，是為合作諮詢 (collaborative consultation) 或諮詢服務（蔡昆瀛，2009）。因此，融合教育下巡迴輔導模式，逐變為合作諮詢模式，強調不同專業領域人員，針對共同問題產生共識並提出解決方法的歷程，特教教師由原本的服務提供者，轉變為諮詢及支持的身份（蔡昆瀛，2017；鄭鈺清、張萬烽，2020）。甚至是建立普特間合作教學，以合作的角色，將特教學生所需服務，入班提供指導或協助特教學生適應班級生活（蔡昆瀛，2017）。上述特教服務雖然非直接的服務，卻能使巡輔教師的專業擴展至特教資源有限的學校，促進學校各層級人員對特教學生有更多理解（鄭鈺清、張萬烽，2020）。

巡迴輔導和聽巡的共同原則，根據蔡昆瀛（2009）和鄭鈺清、張萬烽（2020）所提出巡輔教師的義務和任務，主要分為教學服務及特教服務。教學服務包含：一、備課與評鑑教學：編纂教材、填寫教學日誌及追蹤教學成效以調整教學目標；二、示範教學：排課實施教學或以公開授課方式邀請普通班學生和特教學生共同參與課程；三、評鑑學生：參與個案研討，研擬並建立個案 IEP 資料作為評鑑和轉銜依據。而特教服務則包括：一、安置：有責任請校方就學生進行合理且適合的安置；二、合作協調：了解學生現況與教學時遭遇困境，共同商議與解決；三、講解：向各級人員說明特教學生成因、協助適應的方法及輔具使用；四、諮詢建議：提供教師與家長輔導學生的相關諮詢服務；五、宣導：推動班級輔導，宣導特教與融合的資訊。

上述指出普遍巡輔教師具體任務，而筆者進一步根據新北市（2020）聽巡教師實施計畫整理後，聽巡教師服務項目與工作守則為：一、協助評估學生溝通能力與需求，例如評估溝通能力需求及聽能輔具的使用成效；二、視學生需求提供教學諮詢，包含與學校共同擬定並執行 IEP、撰寫課程計畫、研發編輯教材與相關宣導品；三、提供學生之相關人員輔具使用、升學、就業與福利服務等資訊，具體方式為應邀出席學生相關會議和建立巡輔紀錄檔案；四、指導授課教師課程調整策略，包括協助規劃和參與教育訓練課程，使之具備調整教學的能力；五、與學校合作辦理特教宣導，也就是協同舉辦假日活動、宣導與親職教育等活動。

總結來說，巡輔教師應邀請相關人員共同參與個案 IEP 討論，包含教學、評量和融合策略的擬定，接著入班輔導，協助執行 IEP 目標和轉銜，最後定期召開個案研討以確保實施成效（蔡昆瀛，2009）。筆者認為，聽巡教師目前已不侷限於教學，更應是評估、諮詢、協調、訓練、紀錄和推廣的角色，作為聯繫學校、家長、普通班教師與學生的橋樑。但國內多數文獻側重於其他障別或學前巡迴輔導，針對聽巡教師的探討較為稀少，因此以下將聚焦聽巡教師的角色定位與實務職責進行說明，提供實務工作者參考依據。

參、聽障巡迴輔導教師角色與職責

一、聽障巡迴老師的角色定位

聽覺障礙巡迴輔導有兩種常見的模式：一為抽離模式，二者為入班協助訓練模式 (Rabinsky, 2013)。隨著聽障生教育安置的轉變，聽巡教師需要重新定位其角色，從以往抽離直接教學轉向入班與普通班教師及學校人員合作諮詢的角色，一起協同合作 (Foster & Cue, 2008)。話雖如此筆者認為兩種模式不可偏廢，必要時聽巡教師還須將聽障生抽離單獨訓練，抽離模式仍有其必要性。

抽離模式仍為實務現場最常見模式，因為與職前訓練的技能最相符，加上協同教學與合作諮詢機會有限，以及聽巡教師對普教課程不熟悉等因素所致 (Foster & Cue, 2008)。Antia 和 Jones (2010) 指出抽離模式又可分為學科直接服務及非學科直接服務。經調查發現有九成的教師採抽離模式，抽離模式下 70% 的時間，教師著力於直接教學，主要集中在語言訓練和聽覺口語的發展，剩餘 30% 時間才進行非學科直接服務，例如輔具維護、訂定課堂計畫等各項支持服務 (Davison-Mowle et al., 2018)。這樣的服務方式不必與他人產生共識，因此容易執行，相對多數的教師選擇以抽離模式為主。

入班協助與訓練指的是聽巡教師要蒐集使用數據及解決問題，與相關人員及家庭共同合作或諮詢，為聽障生安排適當的支持服務 (Luckner & Ayantoye, 2013)。入班協助訓練廣義分為協同教學與合作諮詢，是指與普通班教師的協同教學或與學生一起學習，也能是針對個別需求與普教老師合作給予專業的建議 (Rabinsky, 2013)。

聽巡教師因為需要在多所學校服務來自不同背景與需求的聽障生，讓學生都能和聽常生一同參與普通班課程 (Antia & Rivera, 2016)。因此聽巡教師需具備四項關鍵能力：靈活與彈性、溝通能力、合作能力、廣泛知識基礎，在課程規劃與思慮上要保持變通，懂得與相關人員及學生進行有效溝通和合作，為了滿足學生多元的需求還需具備廣泛的基礎知識，尤以社會情緒及語言方面 (Compton et al., 2015; Yarger & Luckner, 1999)。

以上描述聽巡教師兩種常見的服務模式，就融合程度而言以協同教學融合程度最高、其次為合作諮詢，融合程度最低則為抽離模式，但實際服務時卻發現超過半數以上教師都採抽離模式，三分之一提供合作諮詢服務，僅不到 5% 是協同教學 (Hyde & Power, 2002)。但合作諮詢與協同教學方式逐漸成為聽巡教師關鍵能力，就融合角度而言是審慎樂觀 (Compton et al., 2015)。總之，不論抽離模式或入班協助訓練模式，服務內容依舊以學生需求為主，聽巡教師角色在於能適時判斷對學生而言最佳的方式，與其他教師合作共同幫助學生達成學習目標。

二、職責與實務工作內容

（一）聽巡教師職責

身為聽巡教師其責任與工作內容龐雜且多元，不僅要為學生提供抽離直接教學，也要適時給予間接的入班協助服務。抽離模式下直接服務分為學科和非學科的支持，學科教學通常著重於閱讀、語言和學習策略教學，而非學科教學通常會進行聽能溝通訓練、社會技巧教學以及發展自我倡導技能 (Antia et al., 2010; Luckner & Howell, 2002)。

入班協助訓練模式所要履行的責任就更為繁複，包含：1. 與相關人員合作諮詢，含了解普通班課程目標並針對教學教法進行調整；2. IEP 訂定、評量與保存，為聽障生個案管理者；3. 協調並召開團隊會議；4. 親師溝通，與家長溝通並提供必要資訊；5. 管理維護助聽設備，含 FM 調頻系統；6. 為相關人員提供必要訓練，例如宣導與工作坊；7. 與聽障生共同合作和學習，入班提供適當的輔助或提示 (Antia et al., 2010; Foster & Cue, 2008; Luckner & Howell, 2002)。

綜上，絕大部分老師皆認為巡輔教師在融合教育的職責極為重要，他們有助於創造包容

且公平教育環境，使相關人員進行有效合作，促進融合教育的落實。主要的工作內容就是幫助學生學習、協助解決問題，進而更適應學校生活 (Cazan & Vizitiu, 2024)。

（二）學科直接服務

學科直接教學大部分會注重語言及文學 (language art)、讀寫、數學領域及必要科目的直接教學，偶爾會進行普通班級課程內的預習和複習、協助完成回家作業以及教導學習策略等 (Antia & Rivera, 2016; Davison-Mowle et al., 2018)。本文所稱語言及文學係指英語系國家正式學科，包含語言理解表達、文法及讀寫等，功能相當臺灣的國語文領域，與我國特教系統中，透過「非學科教學」方式提升學生聽能及溝通能力的語言訓練課程有所區別。語言被認為是聽障生進入普通班課程的重要能力，所以在 IEP 中，語言經常被列為需求最高，其次為讀寫技能，聽覺能力為第三 (Davison-Mowle et al., 2018)。

在語言與讀寫訓練上，聽巡教師多半會集中在識字教學並提供多樣識字策略，改善語言學習環境，此外，詞彙和語法教學也是讀寫目標必要教學，因為教室環境不佳阻礙聽取能力，聽障生難以在課堂上學習新詞，若教師提供詞彙語法教學，能幫助聽障生預習新的學習內容，彌補缺乏背景知識產生的錯誤理解，更能促進在任何環境成功融入 (Antia et al., 2010; Davison-Mowle et al., 2018; Reed, 2003)。

教導學習策略能使學生成為自主學習者，遇到問題時能藉由策略解決問題，避免過度依賴聽巡教師，策略教學應包含對策略的理解、過程監控以及何時使用的知識 (Antia et al., 2010)。以策略指導取代輔導，建立聽障生回到班上可以使用的能力。

（三）非學科直接服務

非學科直接服務包含：1. 聽能溝通訓練；2. 非正式檢查與對話；3. 社會技巧教學；4. 發展自我倡導能力；5. 職業發展 (Antia & Rivera, 2016; Davison-Mowle et al., 2018; Foster & Cue, 2008; Norman & Jamieson, 2015)。經由調查發現，接受非學科服務的聽障生比例大於學科直接教學學生，因為非學科領域多半有助於聽障生在普通班級課堂更好學習學科內容 (Antia & Rivera, 2016)。

首先，聽能溝通訓練最好在課堂中進行訓練增加聽障生類化成效 (Antia et al., 2010)。再者社會技巧教學，包含了解社會情緒需求並給予支持、教導特定社會互動技巧、人際關係解決方法、啟動修復對話策略以及在不同情境示範和提示這些技巧 (Antia et al., 2010; Davison-Mowle et al., 2018; Norman & Jamieson, 2015)。此外還必須提供社會支持，協助聽障生與聽常生建立有意義的溝通是建立社交關係的重要因素 (Antia et al., 2010)。

發展自我倡導能力更是聽障生必備技能，對於聽障生而言，自我倡導能著重對聽損的認識與如何影響自我、目標設定、溝通合作能力、問題解決和做決定能力 (Antia et al., 2010)。具體作法能從參與自身 IEP 開始，了解自身權益及可運用的資源，最後表達並為自己學習負責 (Antia et al., 2010; Antia & Rivera, 2016; Davison-Mowle et al., 2018; Norman & Jamieson, 2015)。當聽障生建立以上非學科性能力必能順利融入普通環境，增加自我效能感，促進社會情感的正向發展。

（四）協同教學

入班協助訓練模式理想目標就是與普通班教師進行普特合作的協同教學。抽離式教學恐限制學生有效學習，因教學內容較多與原班課程無關聯，技能類化有限還會錯過原班課程，技能學習最好應用在可能被使用環境，聽巡教師的直接教學固然重要，但與相關人員合作更是重要，且逐漸成為關鍵能力 (Foster & Cue, 2008; Luckner & Miller, 1994)。

影響聽巡教師與普通班教師合作協同教學的關鍵要素包含五大點：1. 共同目標與歸屬感，以幫助聽障生融合為目標，認為聽障生為班上一員，才會產生歸屬感且易於合作；2. 平等且互惠的合作基礎，合作建立在尊重彼此專業，認為是夥伴才有可能合作，若聽巡教師

被視為是專家或提供建議助手則不會合作的可能；3. 積極參與和持續互動，相關人員積極參與和協同才是融合成功要素，聽巡教師要主動找到和相關人員互動的機會，否則沒有互動則無法發揮作用；4. 責任分擔與資源共享，相關人員共同擔任決策責任並資源共享，一起做出有利於學生的教育決定，減少彼此工作負擔更促進合作成效；5. 彈性與調適，聽巡教師須具備靈活調整的態度，便於觀察普通班的教學、教室氛圍和學生需求，助於更好融入教室情境 (Antia et al., 2010; Compton et al., 2015; Eriks-Brophy et al., 2006)。

聽巡教師能運用一些方法成功與普通班教師合作和協同教學。首先需入班觀察，唯有親自到學生課堂，才能蒐集學生學業、社會互動等訊息，就此做出調整依據，所以觀察才能更準確評量和支持學生安置成效 (Luckner & Miller, 1994)。再來是協助普通班教師，聽巡教師不僅能支持聽障生學習，還能協助普通班其他有需求的學生學習，使普通班教師更專心於教學 (Rabinsky, 2013)。最後是持續與家長溝通，透過與家長保持暢通聯絡管道，交流學生需求與進步，增加親師間關係，也讓家長支持學生學習 (Antia et al., 2010)。

經調查發現不論是聽障教師還是普通班教師，大部分老師都認為入班協助訓練對學生有正面積極影響，普通班學習為聽障生提供許多好處，包含其他楷模學習與歸屬感等，此外也促進聽常生對特殊需求學生理解包容，整體提升學生課堂參與度與學習氛圍 (Rabinsky, 2013)。雖然聽障生在普通班學習會遇到許多挑戰，例如環境噪音等，但透過聽巡教師與普通班教師協同合作，必能共同為學生擬定最適切的教育方案。

（五）合作諮詢

聽障生終究是普通班級中主要成員，若頻繁抽離課程可能會讓普通班教師認為，聽障生學習是聽巡教師責任，從而導致普通班教師不太願意做出讓聽障生獲益的調整或改變 (Antia et al., 2010)。因此研究指出，聽巡教師一致認為合作諮詢為巡迴工作的核心部分 (Davison-Mowle et al., 2018)。

根據筆者整理後指出，聽巡教師在合作諮詢的工作內容大致分為以下五點：1. 與相關人員溝通合作，定期以非正式方式討論學生需求與進展，並促進相關人員（含翻譯員）的合作，確保各方面支持達一致性；2. 提供專業知識的支持，提供聽障教學相關策略，但前提須對普通班課程有深入了解，否則經常提出不符教學風格及班級氛圍的建議；3. 調整環境與教材，針對聽障生需求提出調整環境與教學材料的建議，建立有利於聽覺學習的環境；4. 輔助設備的管理，協助學生與教師取得、管理與維護相關的助聽設備；5. 評量與報告學生進展，進行個別學生的評量，藉由正式會議 (IEP)，報告學生進步情形，作為目標調整的方向及依據 (Antia & Rivera, 2016; Davison-Mowle et al., 2018; Foster & Cue, 2008)。

Foster 和 Cue (2008) 調查中發現，聽巡教師表示在職前訓練缺乏合作諮詢的訓練，導致經常苦惱合作諮詢的方法。與其如此，不如選擇抽離模式更能忽略缺乏諮詢技巧的困境。因此，筆者就 Dorn (2018) 的合作諮詢建議整理成五大策略，提供實務教師進行合作諮詢之用：1. 強調共同目標，強調目標都是提升聽障生並使用共同討論解決問題，討論中最好使用「我們」的字眼，增加合作強度；2. 以客觀方式說服，聽巡教師應善用客觀數據做為溝通依據，例如:「我觀察到學生有四次獨自坐著情況或是三節下課均是獨自前往遊樂場等」，這樣紀錄助於釐清學生實際的互動困難，也進一步為建議提高說服力同時漸少爭論；3. 傾聽，排除先入為主的判斷，積極傾聽才能理解普通班教師的需求，不僅要關注需求內容，留意請求對象一樣重要；4. 深思熟慮的語言，語言的使用會影響合作關係，使用客觀證據支持觀點與有效提問，避免誘導、封閉或負面性問題；5. 強調原因，先說明「為什麼」，再引導至「如何」，最後描述「什麼」事情，有助於教師理解融合教育的重要及對聽障生的影響。

合作諮詢強調每位團隊成員專業知識和貢獻、與相關人員積極合作，透過真誠態度與傾聽建立緊密合作關係 (Yarger & Luckner, 1999)。當教師的聯繫越多且擁有高品質諮詢技巧，學生在教室學習就會越輕鬆並產生顯著影響 (Luckner & Howell, 2002)。

（六）其他間接服務

其他間接服務則包含擔任學生個管老師、召開協調會議、與家長溝通、協調社區資源、督導相關輔助人員（手語翻譯員或同步聽打員）、改善調整學習環境等 (Antia et al.,2010; Dorn, 2018)。其中以助聽設備改善尤為重要，教師能透過擴音設備提升，將重要訊息傳遞給全部，而非只提供給聽障生個人以達成通用設計理念，此外 FM 調頻系統作為發射器，提醒班上同學輪流發言從而讓聽障生更能清楚接受訊息 (Dorn, 2018)。綜上，筆者就聽巡教師角色、責任與工作內容整理成表 1，提供讀者更清晰掌握。

肆、聽障巡迴輔導教師在融合教育中的挑戰與優勢

一、聽障巡迴輔導教師在融合教育中的挑戰

聽巡教師在融合情境下扮演不可或缺的角色，同樣也會遭遇或多或少的挑戰與困境，筆者整理相關文獻，發現實務現場聽巡教師主要會面臨挑戰有以下六項：1. 缺乏行政支援；2. 孤立感；3. 諮詢合作困難；4. 缺乏職前訓練；5. 時間因素；6. 教學環境不當。

缺乏行政支持是挑戰之一，由於聽巡教師須巡迴於各校間，對於不同學校多半缺乏熟悉感，若缺少行政支援，時常導致聽巡教師難以應付與適應各校的文化與氛圍 (Antia & Rivera, 2016; Yarger & Luckner, 1999)。聽巡教師與普通班教師互動過程經常缺乏合作感，認為自己與其他老師疏離，根本原因來自缺乏行政支持 (Pedersen & Anderson, 2019; Reed, 2003)。行政端若給予充足的支持，不但能協助聽巡教師與普通班老師溝通和熟悉學校文化，也能輔助和家長溝通較為敏感的議題 (Power & Hyde, 2003; Reed, 2003)。筆者回憶在擔任巡輔教師的過程，因為有學校主任和校長充分的支持，明顯提升提供服務的效率，也使教學過程更加流暢，顯現行政支持重要。

經研究發現，聽巡教師經常在工作時感到孤立，進而產生壓力與職業倦怠，原因於目前巡迴方式仍以抽離為主，減少與普通班教師與專業人員接觸的機會，工作上並未與其他人員產生聯繫(Hyde & Power, 2002; Pedersen & Anderson, 2019; Yarger & Luckner, 1999)。筆者起初執行巡迴服務時同樣因完全抽離教學，時間一到就得立刻前往下一所學校，較少與各校教師有互動，因此常感到格格不入，對於學校沒有歸屬感，自然較不能與學生相關人員有進一步合作，對於教學效能有不利的影響。

沒有互動就沒有合作，因此與學生相關人員諮詢合作時就形成挑戰。進行合作諮詢過程因為要面對許多性格殊異且不同專業責任的人員，聽巡教師在提出需求時常感到不自在、與他人合作時有不同看法、課堂教師對建議執行不利或隊合作有牴觸，甚至缺乏主控權等，都是聽巡教師在合作諮詢常會遇到的挑戰且影響工作效能 (Compton et al., 2015; Guteng, 2005; Luckner & Ayantoye, 2013; Luckner & Howell, 2002)。因為聽障生多半還是安置於普通班，主導權仍在普通班教師上，難以撼動老師大幅調整，因此身為聽巡教師理解自身缺乏主控權，接受自己職責與限制，工作上才會更有效 (Reed, 2003)。

聽巡教師缺乏職前培訓也是一項隱憂。Luckner 和 Ayantoye (2013) 指出聽巡教師要面對不同樣態聽障生，需要具備了解聽障領域的能力以及普通班課程知識。但手語能力不足以及缺乏和聽障生的互動經驗一直是聽巡教師會遇到的困難 (Yarger & Luckner, 1999)。經研究調查指出，將近六成以上的聽巡教師都是實際工作後才開始學習聽覺障礙教學技巧，他們表示師資培育機構並未規劃聽障教育相關課程、聽巡模式培訓以及實習經驗等，代表職前培訓

表 1

聽障巡輔教師角色與職責

角色	責任	具體內容
抽離角色	1.學科直接教學	1. 語言訓練 2. 讀寫教學 3. 數學領域教學 4. 學習策略 5. 必要學科指導 6. 作業指導
	2.非科直接服務	1. 聽能溝通訓練 2. 社會技巧教學 3. 自我倡導發展 4. 非正式檢查與對話 5. 職業發展與試探
入班協助訓練角色	1.協同教學	1. 共同目標與歸屬感 2. 平等且互惠的合作基礎 3. 積極參與和持續互動 4. 責任分擔與資源共享 5. 彈性與調適
	2.合作諮詢	1. 與相關人員溝通合作 2. 提供專業知識的支持 3. 調整環境與教材 4. 輔助設備的管理 5. 評量與報告學生進展
	3.其他間接服務	1. 個別化教育計畫訂定 2. 協調並召開團隊會議 3. 親師溝通 4. 管理維護助聽設備 5. 為相關人員提供必要訓練 6. 和聽障生共同學習 7. 協調社區資源 8. 督導輔助人員

尚未充分準備讓聽巡教師面對這些挑戰 (Dorn, 2018; Foster & Cue, 2008; Luckner & Ayantoye, 2013)。因此絕大部分聽巡教師對於模式熟悉與聽障教學技巧提升都有需求。筆者回憶自身接受師資培育過程，由於臺灣仍以學習障礙為大宗，因此教材教法課程都已學障為主。再者由於教師甄試與分發制度關係，教師無法得知未來服務班型與對象為何，都是分發後才進行

在職訓練。

聽巡教師最主要的挑戰是時間因素 (Antia & Rivera, 2016; Moores, 2008; Yarger & Luckner, 1999)。時間上挑戰包含：1. 教學時間有限，花費很多時間在非教學活動上，像是維護聽力設備等導致經常略過引起動機與總結活動 (Antia & Rivera, 2016; Luckner & Miller, 1994; Moores, 2008)。2. 繁複冗長交通時間，由於服務多所學校，因此耗費在交通的時間相當驚人 (Antia & Rivera, 2016; Hyde & Power, 2002; Luckner & Ayantoye, 2013; Luckner & Miller, 1994; Pedersen & Anderson, 2019)。3. 負擔過重的學生數，導致教學時間大量縮減和工作負荷過大 (Antia & Rivera, 2016; Power & Hyde, 2003)。4. 排程困難，因個案數多導致排課困難 (Antia & Rivera, 2016; Luckner & Howell, 2002)。綜上，時間是影響聽巡教師教學效能的最大因素。

Reed (2003) 調查後發現，聽巡教師認為安靜的工作環境至關重要但卻未能落實。由於各校空間限制，導致教師得頻繁移動教室、地點可用時間有限、教學環境不理想、缺乏隱私以及經常性干擾 (Reed, 2003; Luckner & Ayantoye, 2013; Yarger & Luckner, 1999)。這都將阻礙課程流暢性，影響教學品質與學生學習成效 (Moores, 2008)。筆者於同一所學校巡輔就曾經歷儲藏室、圖書館、電腦教室及校史室等環境進行教學，可謂相當克難。

二、聽障巡迴輔導教師在融合教育中的優勢

儘管聽巡教師在融合情境下會面臨許多挑戰，相對的也會有不少的優勢存在。有多數的聽巡教師對其服務的品質感到滿意且熱愛巡迴的工作 (Hyde & Power, 2002; Luckner & Hanks, 2003; Yarger & Luckner, 1999)。

就學生面，他們對於聽障生安置於普通班級感到相當滿意，認為聽巡的模式是有效且能滿足學生需求，聽障生在多數情況下學業與社交都能很好融入普通班級且絕大部分普通班老師都能理解且持願意合作的態度 (Hyde & Power, 2002; Luckner & Miller, 1994; Power & Hyde, 2003)。Pedersen 和 Anderson (2019) 進一步指出，年級水準差距若不超過六個月的聽障生，以巡輔的支持方式能充分拉近聽障生與聽常生的距離。因此在融合情境下的聽障生，聽巡教師就扮演重要的角色。

對於自我而言，聽巡教師的工作具自主性與多樣性，能自主安排教學時間，雖然交通時間冗長卻也提供放鬆和心理準備的空檔；再者，能與不同學生有相互學習的機會，觀察不同學校和學生間的成長及變化 (Yarger & Luckner, 1999)。所以，聽巡教師與聽障生間的關係是獨特的，他們可能是全校唯一深入且全面了解聽障生發展的人，因此有密切信任關係，甚至關係是長遠的，有時聽巡教師的服務會貫穿聽障生整個學習階段為其提供穩定且一致的支持服務 (Norman & Jamieson, 2015)。

筆者認為，聽巡教師的服務看似困難，但在這充滿變化的世代，他們彈性與變通的工作態度卻已成一項重要的優勢。在上述這些挑戰中，就能接納並尋求奧援，作為一位教師僅需要掌握可控的因素，精進自身合作諮詢的技巧、教材教法技能以及多元傾聽的態度，就能對其工作維持長久的專業與熱忱。

伍、結論與建議

一、結論

綜上所述，絕大部分聽障生被安置於普通教育環境學習，聽障巡迴輔導服務需求大幅提升，而聽巡教師儼然成為支持聽障生在普通班學習重要的角色，但國內鮮少針對聽巡教師角色給予定位，也缺乏實務工作及職責的介紹，因此有必要針對給予具體的介紹。

聽巡教師當前主要服務模式為抽離模式與入班協助訓練模式，聽巡教師會針對聽障生進行學科直接教學與非學科直接服務，學科教學大多著重在語言和讀寫的訓練；而非學科服務大於學科教學，教師會針對聽障生聽能溝通、社會技巧及自我倡導給予支持發展。此外，入

班協助訓練的層面更是多元，主要是和普通班教師協同合作並適時給予合作諮詢等間接服務，必要時提供輔助與環境調整的建議。

總之，聽巡教師應秉持彈性靈活的角度，根據不同聽障生需求與目標，調整支持服務的模式與內容，將效果極大化。因此聽巡教師的角色不再是以往單純教學者，應重新定位成支持，提供聽障生學習與普通班教師教學上的資源補給。

二、未來發展的建議

針對未來聽巡教師模式，提供以下與未來實務現場參考。就缺乏職前訓練部分，師徒制與在職訓練是一項可行的支持策略 (Luckner & Miller, 1994; Pedersen & Anderson, 2019)。就筆者自身經驗，以資深的巡輔教師為領導者組成專業社群，定期與初任教師共同討論服務過程遇到的困難並一起討論解決。再來，在職的持續培訓有其必要，聽巡教師能參與師培機構所辦理的聽障師資學分班或相關研習，研習內容建議著重諮詢合作課程、人際技巧發展，最好搭配個案討論與角色扮演，不斷精進自身的能力對於教學成效才能更有助益。

因大部分聽障生安置於普通班，建議未來聽巡教師應更重視諮詢和入班合作，進行諮詢與入班合作時，筆者認為應先觀察再建立支持系統。提供服務前先透過入班觀察，了解普通班課程與老師的課堂期待，方能針對教師的期待給予調整的建議，課堂教師也能更理解調整的理由，也因為有互動能減少孤立感 (Rabinsky, 2013)。聽巡教師作為支持系統，不但能給予聽語方面的專業見解，也能提供教學回饋，以不同方式詮釋是示範概念，甚至能協助課堂教師監督班級、輔助其他學生，長期下來能建立相互支持的關係 (Dorn, 2018; Rabinsky, 2013)。一旦關係建立起，普通班教師就能理解並發展技能，獨立評量聽障生並找尋支持學生的方法以滿足其需求，聽巡教師的負擔也能相對減輕 (Dorn, 2018; Luckner & Miller, 1994; Rabinsky, 2013)。

在科技高速發展的時代，時間與距離不會是限制因素，未來聽巡教師能藉由視訊軟體及通訊軟體，進行定期會議或必要的聯繫，減少因交通或距離所產生的時間壓力，也能維持教學的熱忱。事在人為，在融合趨勢下聽巡教師為聽障生參與普通班課程勢必扮演重要角色，教師有必要了解自身定位與職責，才能為聽障生提供更為適切的教育服務。

參考文獻

特殊教育法（2023）。中華民國一百十二年六月二十一日總統華總一義字第 11200052781 號令修正公布。

教育部（2024）。**113 年度特殊教育統計年報**。https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp

新北市政府教育局（2020）。**新北市高級中等以下學校聽覺障礙學生巡迴輔導實施計畫**。新北市政府教育局。

蔡昆瀛（2009）。論特殊教育與相關專業巡迴輔導之支援服務。**國小特殊教育，48**，13-22。https://doi.org/10.7034/SEES.200912.0013

蔡昆瀛（2017）。**巡迴輔導 Follow me: 學前特殊教育巡迴輔導實務參考手冊**。教育部國民及學前教育署。

鄭鈺清、張萬烽（2020）。國小巡迴輔導服務現況與趨勢之探討。**特殊教育發展期刊，70**，53-67。https://doi.org/10.7034/DSE.202012_(70).0004

劉蕾、陳志平（2008）。淺談特殊教育巡迴輔導普通班特殊學生的趨勢與困境。**國小特殊教育，45**，39-47。

Antia, S. D., & Jones, P. B. (April, 2010). *Development of a risk scale to determine services to deaf and hard of hearing students in public schools* [Paper presentation]. American Educational Research Association Annual Conference, Denver, Colorado, United States.

Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2010). Supporting students in general education classrooms. In M. Marshark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2) (pp. 72-92). Oxford University. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195390032.013.0006

Antia, S. D., & Rivera, M. C. (2016). Instruction and

service time decisions: Itinerant services to deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *21*(3), 293-302. https://doi.org/10.1093/deafed/enw032

Cazan Luminița-Magda, & Vizitiu Lakhdari Elena. (2024). Title the itinerant teacher, opportunity and challenge for the inclusion of students with special needs in physical education lessons in master schools. *Annals of the "Ştefan Cel Mare" University: Physical Education and Sport Section-The Science and Art of Movement*, *17*(2), 36-48. https://doi.org/10.4316/SAM.2024.0205

Compton, M. V., Appenzeller, M., Kemmery, M., & Gardiner-Walsh, S. (2015). Itinerant teachers' perspectives of using collaborative practices in serving students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, *160*(3), 255-272. https://doi.org/10.1353/aad.2015.0023

Davison-Mowle, J., Leigh, G., Duncan, J., & Arthur-Kelly, M. (2018). Description of the direct teaching activities of itinerant teachers of deaf and hard of hearing students. *Deafness & Education International*, *20*(1), 23-40. https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1442908

Dorn, B. (2018). Meeting consulting needs in general education settings: Five strategies for itinerant teachers of deaf and hard of hearing students. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, *19*, 16-21.

Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C., & Whittingham, J. (2006). Facilitators and barriers to the inclusion of orally educated children and youth with hearing loss in schools: Promoting partnerships to support inclusion. *Volta Review*, *106*(1), 53-88.

Foster, S., & Cue, K. (2008). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, *153*(5), 435-449. https://doi.org/10.1353/aad.0.0068

Guteng, S. I. (2005). Professional concerns of beginning teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, *150*(1), 17-41. https://doi.org/10.1353/aad.2005.0018

Hyde, M., & Power, D. (2002). The personal and professional characteristics and work of itinerant teachers of the deaf and hard of hearing in Australia. *Volta Review*, *104*(2), 51-67.

Luckner, J. L. (2006). Providing itinerant services. In D. F. Moores & D. S. Martin (Eds.), *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction* (pp. 93-111). Gallaudet University.

Luckner, J. L., & Ayantoye, C. (2013). Itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing: Practices and preparation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *18*(3), 409-423. https://doi.org/10.1093/deafed/ent015

Luckner, J. L., & Hanks, J. A. (2003). Job satisfaction: Perceptions of a national sample of teachers of students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, *148*(1), 5-17.

Luckner, J. L., & Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, *147*(3), 54-61. https://doi.org/10.1353/aad.2012.0210

Luckner, J. L., & Miller, K. J. (1994). Itinerant teachers: Responsibilities, perceptions, preparation, and students served. *American Annals of the Deaf*, *139*(2), 111-118. https://doi.org/10.1353/aad.2012.0044

Moores, D. F. (2008). Inclusion, itinerant teachers, and the pull-out model. *American Annals of the Deaf*, *153*(3), 273-274. https://doi.org/10.1353/aad.0.0048

Norman, N., & Jamieson, J. R. (2015). Social and emotional learning and the work of itinerant teachers of the deaf and hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, *160*(3), 273-288. https://doi.org/10.1353/aad.2015.0024

Pedersen, H. F., & Anderson, K. L. (2019). The changing role of the itinerant teacher of the deaf: A snapshot of current teacher perceptions. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 63-80.

Power, D., & Hyde, M. (2003). Itinerant teachers of the deaf and hard of hearing and their students in Australia: Some state comparisons. *International Journal of Disability, Development & Education*, *50*(4), 385-401. https://doi.org/10.1080/1034912032000155185

Rabinsky, R. J. (2013). Itinerant deaf educator and general educator perceptions of the d/hh push-in model. *American Annals of the Deaf*, *158*(1), 50-62. https://doi.org/10.1353/aad.2013.0008

Reed, S. (2003). Beliefs and practices of itinerant teachers of deaf and hard of hearing children concerning literacy development. *American Annals of the Deaf*, *148*(4), 333-343. https://doi.org/10.1353/aad.2003.0031

Shaver, D. M., Marschark, M., Newman, L. A., &

Marder, C. (2014). Who is where? Characteristics of deaf and hard-of-hearing students in regular and special schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *19*(2), 203-219. https://doi.org/10.1093/deafed/ent056

Teller, H., & Harney, J. (2005). Views from the field : Program directors' perceptions of teacher education and the education of students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, *150*(5), 470-479. https://doi.org/10.1353/aad.2006.0011

Yarger, C. C., & Luckner, J. L. (1999). Itinerant teaching: The inside story. *American Annals of the Deaf*, *144*(4), 309-314. https://doi.org/10.1353/aad.2012.0271