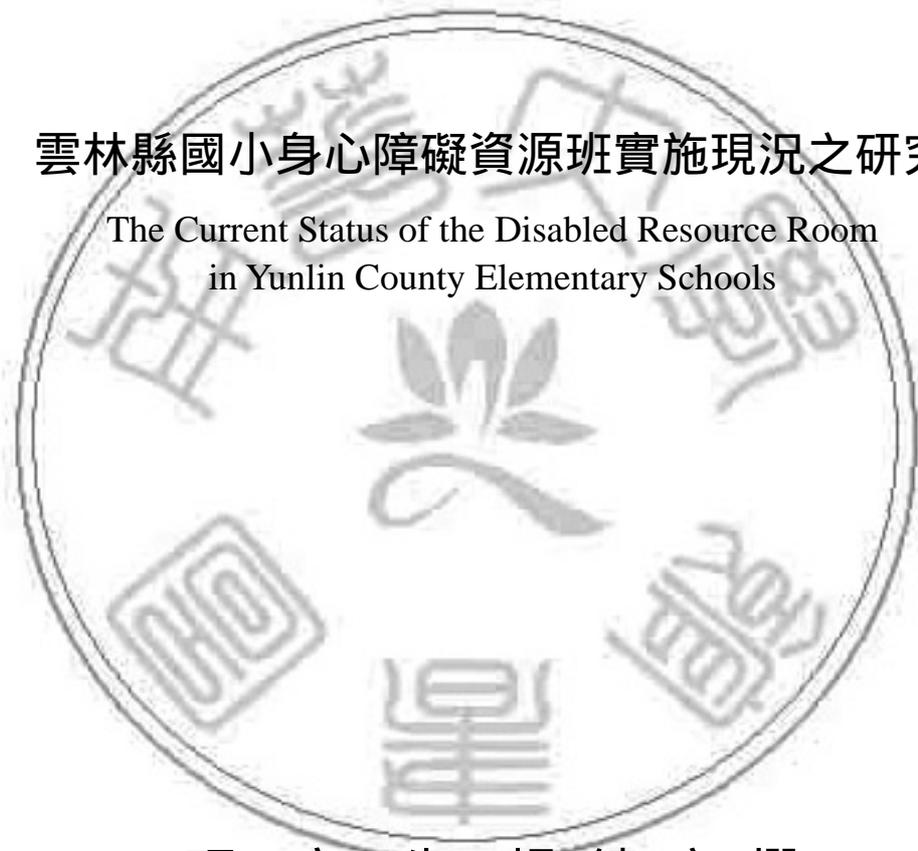


南 華 大 學  
教育社會學研究所碩士論文

雲林縣國小身心障礙資源班實施現況之研究

The Current Status of the Disabled Resource Room  
in Yunlin County Elementary Schools



研 究 生：楊 鏗 容 撰  
指 導 教 授：林 本 炫

中 華 民 國 九 十 二 年 六 月

南 華 大 學

碩 士 學 位 論 文

教 育 社 會 學 研 究 所

雲 林 縣 身 心 障 礙 資 源 班 實 施 現 況 之 研 究

研 究 生：楊 鏗 峇

經 考 試 合 格 特 此 證 明

口 試 委 員：鈕 文 英

林 本 炫

吳 培 源

指 導 教 授：林 本 炫

所 長：蘇 峰 山

口 試 日 期：中 華 民 國 九 十 二 年 六 月 二 十 七 日

## 誌謝

本論文得以及時完成，首先要感謝林本炫教授的辛苦指導；吳培元教授與鈕文英教授在論文審查時，提供了許多寶貴的意見與建議，在此致上最高的謝意。

再則感謝黃玲學姊及吳培元教授的熱心協助，使我得以順利找到研究對象，也感謝接受我訪談的九位教師們，犧牲休息時間提供協助，讓我得以完成此研究；此外，亦感謝孫淑柔教授同意我使用其所建立之資源班評鑑表，雖然最後礙於現實因素並未援用，但在此仍向孫教授致上萬分謝意。

最後要感謝父母及家人對我的支持，為我完成此論文最重要的支柱。

# 摘要

本研究主要目的為瞭解雲林縣國小身心障礙資源班的運作現況與可能存在的問題，並研擬改進之建議。研究方式採半結構式訪談國小資源班教師，並以開放式問卷調查普通班學生對資源班的了解，及分析相關教育統計資料以了解雲林縣與其他地區在特殊教育安置設班、經費分配上的差異。

透過相關教育統計資料的分析，歸納出雲林縣在特殊教育安置與經費分配上的現況為：1、資源班設班比率明顯較其他地區低，且成長幅度也較低；2、國小資源班平均人數超過「雲林縣國民小學身心障礙資源班實施要點」每班原則 20 人之規定；3、身心障礙類學生資源班安置率偏低；4、國小身心障礙類學生比率低於台灣省平均水準；5、特教師資合格率較其他地區高；6、特殊教育經費明顯較其他地區缺乏，且變動幅度過大；7、不管是特殊教育經費或是教育經費皆較其他地區低。

資源班的實施現況則分為教學運作與行政運作兩方面進行討探。教學運作方面探討的問題包括身心障礙專業團隊、教師專業能力與教學經驗、教材研發團隊、教師公共關係、師生應有的權利及 IEP 的執行等主要問題。行政運作方面所探討的問題，包括教育主管單位、鑑定與安置、研習進修、特殊教育推行委員會、教師兼任行政工作、標記問題、零拒絕、轉銜、評鑑等主要問題。最後研究者針對雲林縣國小身心障礙資源班之實施現況提出以下建議，1、持續、穩定的提供足額的身心障礙特教經費 2、積極推廣學生和社會大眾對特殊教育「知」的權利 3、加強鑑輔會功能，增加身心障礙團隊服務次數 4、提供進階式、多元化的研習課程，並組織教材研發團隊 5、加強各教育階段間之轉銜 6、統一 IEP 格式並改進評鑑方式 7、增進資源班教師普通班教師經驗，定期召開分區座談會 8、落實零拒絕與酌減班級人數的規定，並加強資源班教師與家長、普通班教師的互動 9、教導普通班學生正確的特殊教育觀念 10、實施學校社工---為能有效解決資源班在教學與行政上的問題，應實施學校社會工作，使之為學校與家長、學校與社會、資源班教師與普通班間的橋樑，並可幫助社會大眾瞭解身心障礙兒童的需求；如此不但學校特殊教育的推動有確切執行的單位，且可減輕資源班教師的負擔，同時也能增進學生、家長、普通班教師、社會大眾對資源班的了解。

# Abstract

The purpose of this study was to investigate the current status of the resource room for elementary schools in Yunlin County and bring up an improved suggestion. This study had semi-structural interviews with resource room teachers for elementary school, questionnaire for the understanding of resource room with ordinary classes students, and analysis of the educational statistic data to find out the difference, Yunlin county with other areas had , in setting special classes and dividing budget.

Through the analysis with related educational statistic data, generalizing some fact that Yunlin county had in resource room:

1. Yunlin county had the lower resource room setting rate than other area. And also had a lowest growing up rate.
2. Yunlin county did not conform “the implement item for Yunlun county resource room for elementary schools” : the maximum students in a resource room is 20.
3. Comparing with other area, the student with disabilities setting in resource room was fewer.
4. The student with disabilities was less than the average in Taiwan.
5. The qualified special educational teachers were more than other area.
6. The budget of special education was obviously less than other area, and the variety was great.
7. The budget of education was also less than other area.

The resource room current status in Yunlin county was divided into two topic to discuss: teaching and administration. In teaching side, this study contain: the professional team for students with disabilities, the professional abilities of teachers, the teaching experience of teachers, the teaching material develop teams, the public relationship of teachers, the right of teachers and students, and the implement of IEP. In administration side, this study contain: the director unit of education, the identification and placement, the pursuing further education, the special education implement committee, the serving administration work, the marking problem, the zero rejecting, the student’s transfer connection, and the judgments.

Finally the author bring up some suggestion for current status of the resource room for elementary schools in Yunlin county:

1. To provide continuing and steady enough budget for special education.
2. To popularize the realization of special education to public and ordinary students.
3. To enhance the abilities of identification committee, and increase the service time of the professional team for students with disabilities.

4. To provide advanced and diversified further education for teacher, and organize teaching material develop teams.
5. To enhance the student's transfer connection between each education level.
6. To unite IEP format, and improve the judgments.
7. To enrich the teaching experience of the ordinary and resource room teachers, and convene regional forum regularly.
8. To implement zero reject, reduce the students in a class, and strengthen the interaction of resource room teachers, parent, and ordinary teachers.
9. To teach the right concept of special education to ordinary students.
10. To implement school social worker.

In order to solve the administrant and teaching problem of resource room, implementing school social worker can be the bridge between school , parent, and society, and the bridge between resource rooms and ordinary classes. It also can help people to understand the disability children's need; Therefore, not only the special education have a exact executive unit, but mitigate the loading of resource room teachers, and raise the understanding of resource room for students, parent, ordinary teachers, and other people.

# 目錄

## 第一章 緒論

- 第一節 研究緣起 ..... 01
- 第二節 研究目的與方法 ..... 02

## 第二章 文獻探討

- 第一節 資源班的起源與意涵 ..... 08
- 第二節 資源班的運作模式 ..... 12
- 第三節 學校社會工作 ..... 15
- 第四節 資源班之相關研究 ..... 18

## 第三章 安置設班及經費運用

- 第一節 結果分析 ..... 29
- 第二節 結果分析之整理表列 ..... 44

## 第四章 一闖迷網、未知的境界(1)

- 第一節 教育主管行政機關方面 ..... 47
- 第二節 學校行政方面 ..... 52
- 第三節 教師方面 ..... 55
- 第四節 本章小結 ..... 72

## 第五章 一闖迷網、未知的境界(2)

- 第一節 教室裡的客人 ..... 74
- 第二節 資源班學生的家長 ..... 80
- 第三節 資源班運作之相關問題 ..... 82
- 第四節 標記問題 ..... 92

第五節	本章小結 .....	93
<b>第六章</b>	<b>結論與建議</b>	
第一節	整合分析 .....	95
第二節	總結與建議 .....	98
第三節	研究限制與建議 .....	103
<b>參考書目</b> .....		105
<b>附錄</b>		
附錄一	訪談大綱(視訪談情境修改) .....	109
附錄二	政見與身心障礙、弱勢團體有關之雲林縣議員 .....	110
附錄三	王瓊珠(1999)「和孩子談特殊教育」一文摘要介紹 .....	112
附錄四	雲林縣國民中小學身心障礙資源班實施要點 .....	114
附錄五	雲林縣九十一年度特殊教育工作計畫 .....	115
附錄六	各級主管教育行政機關提供普通學校輔導 特殊教育學生支援服務辦法 .....	118
附錄七	特殊教育課程教材教法實施辦法 .....	120
附錄八	雲林縣各國民中小學身心障礙學生 資源小組設置及作業要點 .....	122
附錄九	特殊教育法 .....	124
附錄十	特殊教育法施行細則 .....	128

## 表目錄

表 2-1	相關論文總整理 .....	22
表 3-1	國小資源班設班比率(%) .....	29
表 3-2	國小資源班平均學生人數(人).....	31
表 3-3	身心障礙類學生資源班安置率(%).....	32
表 3-4	國小身心障礙類學生比率(%).....	34
表 3-5	國小特殊教育之身心障礙類學生比率(%).....	35
表 3-6	特教教師合格比率(%) .....	36
表 3-7	特教經費占教育經費的比率 (%).....	37
表 3-8	雲林縣特教經費編列情形 .....	38
表 3-9	特教學生平均經費 (萬元) .....	39
表 3-10	學生平均經費 (萬元) .....	40
表 3-11	特教學生平均經費與所有學生平均經費比.....	41
表 3-12	身心障礙類與資優類學生平均經費比.....	42
表 3-13	總整理 I 雲林縣與其他地區國小資源班之比較 .....	44
表 3-14	總整理 II 雲林縣與其他地區國小身心障礙學生與特教師 資之比較 .....	45
表 3-15	總整理 III 雲林縣與其他地區特殊教育經費之比較 .....	46
表 4-1	雲林縣資源班現況與問題整理表.....	72
表 5-1	普通班學生所認知的資源班服務類型.....	74
表 5-2	雲林縣特教經費編列情形 .....	83
表 5-3	資源班實際運作之現狀與問題總整理.....	93

## 圖目錄

圖 3-1	國小資源班設班比率 .....	30
圖 3-2	國小資源班平均學生人數(人).....	32
圖 3-3	身心障礙類學生資源班安置率(%).....	33
圖 3-4	國小身心障礙類學生比率(%).....	34
圖 3-5	國小特殊教育之身心障礙類學生比率(%).....	36
圖 3-6	特教教師合格比率(%) .....	37
圖 3-7	特教經費占教育經費的比率 (%).....	38
圖 3-8	特教學生平均經費 (萬元) .....	40
圖 3-9	特教學生平均經費與所有學生平均經費比.....	42
圖 3-10	身心障礙類與資優類學生平均經費比.....	43
圖 5-1	連續與變通性特殊教育體制.....	78

# 第一章 緒論

到非洲勘察鞋子市場的業務員的故事，相信大家都很熟悉，而身心障礙資源班就像非洲，是一片等待開發耕耘的土地，因為不夠好所以有發展的遠景，而非太糟而不值得努力。至於該做怎樣的努力，就有待大家的認知與回饋了(張雯婷，1998：40)。

## 第一節 研究緣起

民國七十九年完成的第二次全國特殊兒童普查，結果顯示各類特殊兒童共有 75562 人，其中約有 94.31%是在一般學校及特殊學校就讀，但在接受教育的這些特殊兒童中，有 84.44%是在普通班就讀，未接受特殊教育。民國九十一年教育部特教小組所出版的特殊教育年報中顯示，九十學年度國教階段各類特殊教育兒童共有 106969 人；國小部分特殊教育學童共有 54240 人，身心障礙類學童為 36164 人，而其中只有 15739 人在資源班就讀(約為身心障礙類學生之 43.5%)。顯示最近幾年各縣市教育局紛紛成立資源班、特殊班、特殊學校，以提供身心障礙學生適當的安置及服務。加上民國八十六年五月十四日頒佈的「特殊教育法」第 30 條更明文規定特殊教育預算在中央不得低於當年度教育主管預算的 3%；在地方上不得低於當年度教育主管預算的 5%，更促進了近年來身心障礙教育的蓬勃發展，依據教育部(2001)的資料顯示全國安置於國小資源班的學生有 14950 人(四一 教育改造聯盟，1996：305；孫淑柔，2000：6)。

台北市自八十六學年度起，一改由民國七十年代陸續增設的單類學習障礙資源班，及合併少數各類資源班，成為接納各類輕度障礙學生的「身心障礙資源班」，至八十八學年度，各校已均設置 1 或 2 班身心障礙資源班。然而，雲林縣至九十學年度止，設有資源班的國小僅僅 7 所，分別是：雲林國小、九芎國小、虎尾國小、立仁國小、四湖國小、橋頭國小、飛沙國小，若單就國內對學習障礙佔總人口比例 3%~5%(呂偉白，2001：3)來算，總看雲林縣的身心障礙資源班成立班數，呈現出僧多粥少的局面。

什麼是「資源班」？第一次聽到「資源班」這個名詞，是在和某位國小教師討論學生的偏差行為時，無意間談到的。當時該位教師表示，通常資源班的學生大多具有偏差行為，此話一出即令研究者感到好奇，為何資源班的學生多有偏差行為？資源班究竟是怎樣的班級？資源班的功能是什麼？等許多問題，一一浮現心頭。進一步詢問該位教師，卻得不到肯定的答案，且所認識的朋友亦對資源班一無所知，因此決定一探這對許多人而言是個未知、迷網的境界——「資源班」。

本研究將透過特殊教育經費的分析，瞭解雲林縣身心障資源班的發展與其他縣市之差異，並針對資源班實施現況、普通班教師與家長、資源班教師之間的溝通互動情形，與個別化教育計畫(Individualized Education Plan，簡稱 IEP)的執行情形，作進一步的了解，因為經營資源班的成功，是有賴於親師合作及與普通班教師間的合作與溝通，尤其是自新修訂的特殊教育法(教

育部，1997)頒佈之後，已訂定相關法規推動落實執行個別化教育計劃，教師為學生設計個別化教育計劃，已是必行的重要事項；而一份完善的計劃是有賴普通班教師和資源班教師通力合作才能達成的。(何珮菁，1998：17；楊惠甄，2000：4)。

「資源班」是目前回歸主流的浪潮中，被認為最理想的特殊教育安置方式，是針對特殊班級產生隔離與標記現象的弊病，所採取的補救措施。許多學者認為資源教室方案是溝通普通教育與特殊教育的橋樑，可減少特殊教育的標記問題，然是否真能達到此一理想，卻是令人存疑，因為自民國六十九年開始於國小試驗資源班，民國八十一年各縣市紛設資源班，至今為止(2003年)一般民眾聽過資源班、了解資源班者仍為少數，因此標記問題是否存在於資源班，亦是本研究所欲探討的(曾阿南，1991：68)。

## 第二節 研究目的、方法與撰寫

### 壹、研究目的

本研究旨在探討雲林縣國小身心障礙資源班的實施現況，以問卷、訪談及資料分析等方法，探究以下四個問題：

- 一、探討雲林縣國小身心障礙資源班發展之情形。
- 二、瞭解雲林縣國小身心障礙資源班行政運作上可能存在的問題。
- 三、瞭解雲林縣國小身心障礙資源班教學運作上可能存在的問題。
- 四、探討身心障礙資源班的標記問題。

### 貳、研究方法

為求對雲林縣國小身心障礙資源班的實施現況有整體性的瞭解，研究者乃利用問卷調查、訪談及教育統計資料分析等方法，以進行相關研究。由於研究過程未能如原先計劃般順利，因此本研究有其缺憾處，亦於文中一併述之。

#### 一、問卷調查

首先在問卷調查方面，根據葉靖雲(1998：19)為瞭解普通班教師與學生心目中的資源班是什麼樣子，於是請特教學分班的在職教師，分成小組進行實地訪問，因顧慮國小中、低年學生受限於表達能力，無法清楚表達心中想法，因此受訪學生限於高年級者。訪問的問題有三項，即「資源班的意義為何(什麼是資源班?)」、「成立資源班的目的為何(為什麼要成立資源班)?」與「資源班的服務對象為何(資源班服務那一些學生)?」。括弧內為學生的問題，括弧外為教師的問題。

研究結果顯示，普通班教師對資源班認知的程度，與該校資源班的實際運作方式，及普通班教師是否有所接觸具有極大關係；且提出以下幾項警訊：一、部分普通班教師認為資源班主要的服務對象是行為問題、品行不良學生；二、部分資源班的經營或有變質的疑慮；三、私立

學校是資源班概宣導的一大漏洞；四、普通班教師尚未認同資源班教師是個高度專業化的教學者。至於學生的反應，值得注意的是部分學生以負面的名稱來稱呼資源班的學生，如「笨的」、「頭腦有問題的」、「皮的」、「壞的」，這似乎意味著資源班的學生已被貼上負面的標籤。

有位教師曾說：「資源班的學生多數具有偏差行為」，此話與葉靖雲(1998：19)的研究結果相同，更引起研究者研究資源班的動機。因此為瞭解雲林縣設有資源班的國小普通班教師及學生對資源班的了解與看法，研究者原擬採葉靖雲的方式，以開放式問卷進行調查，但執行時卻遇上問題，委託發送問卷的教師表示，研究者所採用的是開放式問卷，對普通班教師而言是件擾人的事情，因此拒絕這項委託；在學生部分亦僅進行每校一個班的問卷調查。以下列述本研究在問卷調查方面的研究方法。

#### 1、研究對象

雲林、九芎、虎尾、立仁、四湖、橋頭等六所設有資源班的國小，研究對象鎖定為五年級以上的普通班學生。

#### 2、抽樣方式

以班級為單位，採叢集抽樣的方式，由代發問卷的教師隨機抽樣，一所學校抽樣一個班級。共有六個班級的普通班學生接受問卷調查。

#### 3、研究工具

開放式問卷，題目為：什麼是資源班？為什麼要成立資源班？資源班服務那一些學生？等三個問題。此三個題目即為葉靖雲(1998：19)為瞭解教師和學生心目中的資源班為何，遂請在職的特教教師所進行實地訪問的三個問題。

#### 4、問卷分發與回收狀況

透過教師利用特教研習的機會，將問卷交付資源班教師，未參加研習的教師則由研究者親自將問卷交付資源班教師。問卷的回收為研究者赴校回收，問卷順利回收的有三所學校，共計三個班級，九十九人。

#### 5、資料分析方式

由於學生答題並不完整，故研究者僅針對答題較完整的題項「三、資源班服務那一些學？」，進行結果統計分析。統計結果如表 5-1。

## 二、訪談法

研究者原擬以問卷調查方式為主，對資源班教師、資源班學生及其家長、普通班學生、普通班教師等進行施測，並以訪談法為輔，進行雲林縣身心障礙資源班實施現況與成效之研究。但問卷回收結果極不理想，因此最後改以訪談法進行研究，又因無法徵得資源班學生、家長及普通班教師同意進行訪談。故本研究於訪談部分，僅針對資源班教師及教育局相關人員進行訪

談，總計受訪對象為八位資源班教師及一位教育局相關人員，訪談大綱乃研究者針對相關研究所擬訂(見附錄一)。

#### 1、研究對象

共有五所學校的八位資源班教師，及一位教育局相關人員接受訪談；九位受訪教師中，有四位受訪者接受二次訪談，五位僅進行一次訪談。

#### 2、研究工具

研究者本身即是研究工具，事先研讀相關研究，歸納、整理其他研究者所擬定的訪談問題，從中學習並修訂研究者本身所擬定的題目；正式訪談前進行預訪，於預訪後再次修正訪談問題。

#### 3、研究過程

本研究採半結構式訪談法，事前請學校發公文予各所學校的資源班教師，並電話聯繫確認教師受訪意願。訪談時間與地點，以受訪者的意願為優先考量；訪談地點多為資源教室，時間則以 40 分鐘為原則，視情境增減時間，受訪最長的時間為 2 小時。訪談內容事先徵求受訪者同意進行錄音，並於訪談結束後依錄音內容謄寫成逐字稿，再依逐字稿、訪談情況摘記及反省日誌，修正訪談內容，且徵求受訪者同意進行二次訪談。針對無法進行錄音的訪談，則徵求受訪者同意後，研究者摘要記錄重點及訪談情境，且於訪談結束後，在最短時間內迅速整理成訪談記錄。

針對第一次訪談有疑問之處，及研究者反省檢討後所修正的問題，進行了第二次訪談。共有二位受訪者接受當面訪談，二位受訪者接受電話訪談，亦取得同意進行錄音並將內容整理為逐字稿，且記錄訪談氣氛。

#### 4、資料分析方式

為避免資料之遺漏，訪談過程中均徵求受訪者之同意進行錄音記錄，並將訪談內容謄寫成文字稿。謄寫方式以個案接受訪談的日期為依據，並予以編號，如下所示：

1、受訪名單：受訪教師分別編號為 T1~T8，由於雲林縣資源班教師數僅 14 位，在受訪者要求匿名原則下，不公開受訪者基本資料(包括姓名、年齡、性別、學歷、教學經驗、任教學校)；此外由於教育局受訪人員僅一人，在匿名原則下以 P1 作為編碼代號；T1、T2 同為 A 校教師，T3、T5 同為 B 校教師，T4、T7 同為 C 校教師，T6 為 D 校教師，T8 為 E 校教師。

2、編製訪談大綱：根據相關文獻擬訂訪談初稿。

3、預訪：預訪一位資源班教師，由其提供意見修正訪談初稿。

4、進行訪談：以電話徵求資源班教師同意，約定時間後，正式進行訪談，並徵求受訪

者同意，於訪談過程中錄音記錄。

5、資料整理：將訪談資料謄寫為逐字稿，並加以編碼、歸納分析。

6、受訪者的編號代表意義：

九位受訪者中，有四位教師接受研究者的二次訪談，分別是 T1 教師、T2 教師、T3 教師與 T6 教師。另五位受訪教師僅進行一次訪談，分別是 P1 教師、T4 教師、T5 教師、T7 教師及 T8 教師。

【例 1】(T5：8)：T5→表示編號 6 號的受訪教師。

8→表示該段訪談資料，位於逐字稿的第 8 頁。

【例 2】(T3-1：12)：T3→表示編號 3 號的受訪教師。

T3-1→表示編號 3 號的受訪師所接受的第一次訪談。

12→表示該段訪談資料，位於逐字稿的第 12 頁。

### 三、教育統計資料分析

四一 教育改造聯盟在民間教育改造藍圖(1996)一書中提到，政府針對身心障礙教育所提出之「零拒絕」的政策宣示，在資源極為不足的情況下，只是一個欺騙人民的改革假象；以 1993 年開始執行的「發展與改進特殊教育五年計畫」為例，原定總計畫經費一一五億元，開始執行時經費即大幅刪減，八十三、八十四會計年度刪幅分別高達 91% 及 89%(四一 教育改造聯盟，1996：308)。雖然特殊教育法第十三條規定：「各級政府應按年從寬編列特殊教育預算，在中央政府不得低於當年度教育主管預算百分之三；在地方政府不得低於當年度教育主管預算百分之五」，且規定地方政府編列預算時，應優先辦理身心障礙學生教育；但是在此研究者不禁質疑，各級政府是否真有依法執行，抑或以冠冕堂皇的理由---「政府沒錢」，而刻意忽略發展身心障礙教育。

因此為了解雲林縣與其他縣市，在特殊教育之安置設班及經費運作的差異情形，本研究乃針對研究目的「一、探討雲林縣國小身心障礙資源班發展之情形」，提出下列研究子問題，並根據教育部每年出版之「中華民國教育統計年報」與八十八年至九十一年之「特殊教育統計年報」、台灣省政府教育廳所出版之「台灣省教育統計年報」，及台北市政府教育局出版之「臺北市教育統計年報」等資料，分為三部份進行整理、分析與列表：

(一)、雲林縣與其他地區國小資源班之比較

A、國小資源班設班比率。

B、國小資源班平均學生人數。

C、國小身心障礙類學生資源班安置率。

(二)、雲林縣與其他地區國小身心障礙學生與特教師資之比較

- A、國小身心障礙類學生比率。
- B、國小身心障礙學生占特教學生比率。
- C、特教教師合格比率。

(三)、雲林縣與其他地區特殊教育經費之比較

- A、特教經費占教育經費的比率。
- B、特教學生平均經費。
- C、特殊教育學生平均經費與學生平均經費比
- D、身心障礙類與資優類學生平均經費比

1、研究樣本

教育部每年出版之「中華民國教育統計」與八十八年至九十一年之「特殊教育統計年報」、台灣省政府教育廳所出版之「台灣省教育統計年報」，及台北市政府教育局出版之「臺北市教育統計」等資料。

2、資料處理與分析

上述資料與全國的總班數或總學生數為母體群進行比較，以百分比呈現數據，及學年度資料繪成長條圖，以呈現發展趨勢。並根據長條圖，分析、討論雲林縣與中部六縣市(台中縣、台中市、彰化縣、雲林縣、嘉義縣、嘉義市)、台北市、高雄市及台灣省之間的差異，以了解目前雲林縣身心障礙資源班發展之情形。

在此特別說明，據與雲林縣教育局訪談結果顯示，雲林縣首設的資源班始於民國 86 年立仁國小，且只有 1 班。而「台灣省教育統計年報」中，卻紀錄雲林縣於 82 年成立一班資源班，而 83 至 85 年間的紀錄中，資源班設置率為零，另於 86 年突增為 13 班，此與訪談資料並不符合，但是由於無法查證，故統計上仍以省政府資料為準。

## 參、研究撰寫

一、首先針對資源班的起源與意涵、資源班的運作模式、學校社會工作及資源班相關研究等，進行論述與探討。

二、將教育統計資料、問卷調查與訪談資料，分別加以整理與統計，以回答研究問題。

三、根據資料分析結果，撰寫研究報告，並依據結果提出結論與建議。

### 四、撰寫章節

第二章：針對資源班的起源與意涵、資源班的運作模式、學校社會工作及資源班相關研究

等，進行文獻探討。

第三章：教育統計資料分析---安置設班與經費運用。

第四章：一闖迷網、未知的境界(1)---根據訪談內容分析縣府及縣議會、特教課、鑑輔會、身心障礙專業團隊、特殊教育推行委員會、校長及主任、普通班教師及資源班教師等，在資源班實施中所扮演的角色與呈現的問題。

第五章：一闖迷網、未知的境界(2)---透過資源班教師的闡述，間接了解、分析普通班學生、資源班學生及資源班學生家長對資源班的認知與看法，並分析資源班運作的相關問題，及資源班是否依舊存在著標記問題。

第六章：結論與建議：將文獻探討、教育統計分析及訪談發現，作一綜合性、關連性分析，據此提出建議，並進行研究反省，以為後續研究之借鏡。

## 第二章 文獻探討

本章依據相關文獻，針對資源班的起源與意涵、資源班的運作模式、學校社會工作及資源班相關研究等，分為四節依次探討。

### 第一節 資源班的起源與意涵

在回歸主流浪潮的衝擊下，特殊教育由早期隔離式的特殊學校、自足式的特殊班漸次發展為具融合教育理念的資源班。長期以來存在於普通班卻被教師忽略的學生，如學障、過動兒、自閉症等，一直被認為是班級中的頭痛人物，受指責的永遠是學生個人，事實上該檢討卻是教學方法的適切與否，於是在個別化教學需求下成立了資源班。而原本在自足式特殊班的輕度障礙學生，更可因資源班的設立而能回歸主流，同時享受普通教育與特殊教育，在互動充足的環境之下，學生的社會適應能力得到更好的發展，另一方面增加普通班學生與特殊學生的交流互動與學習的機會，希冀藉由在主流環境中注入特殊教育的力量，協助輕度身心障礙學生成長與發展，減少不當的「標記」現象(陳勇祥，2002：24)。

#### 壹、 國外資源班的緣起

一九一三年艾爾文(Dr.Robert Irwin)曾經為視力障礙的兒童設計了一套教學方法，按個別的需要給予輔導，進行補救教學措施，啟動資源方案使用之鑰，當時稱為「盲生輔導室」，不過其功能與現稱的資源班是一樣的。隨後，在歐美中小學中，也仿倣設計許多的教學方法，協助重聽、語言、算數及說話有障礙的兒童。一九六二年美國特殊教育學者雷諾(M.C.Reynolds)提出「普通班附設資源教室」，係指特殊兒童與一般兒童混合就讀而興起的方案，然當時「自足式特殊班」仍頗為盛行，所以此一特殊教育方案，在當時並未引起教育學者及大眾的共鳴(李德高，1983：1)。

一直到唐恩(Dunn)於一九六八年發表「設立輕度智能不足兒童特殊班之商榷」一文，批評自足式特殊班是一種人為隔離，違反民主程序，且輕度障礙者安置於特殊班，其學習成效並未明顯優於安置於普通班，並提出幾種可行之解決方案，包括了發展資源教室，且認為應提供普通班教師諮詢服務，使特殊教育成為普通教育的一環，而非自普通教育中加以排除；自此特教界有了明顯的改變，自足式特殊班受到了質疑，資源教室方案再度受到關注，於是資源教室方案盛行一時(王天苗，1983：14；李德高，1983：1；高令秋，1995a：1；胡永崇，2000：79)。

一九七五年美國通過「身心障礙兒童教育法案」(Education for All Handicapped Children of 1975，簡稱 94-142 公法)，規定身心障礙學生應安置在最少限制環境之中，且特別強調應提供障礙兒童免費且適當之公立教育，促進特殊學生與普通學生互動的機會，使得「回歸主流」運動達至顛峰，資源班也被認為是回歸主流趨勢中，一實際可行的模式，所以在回歸主流與最少

限制的教育安置理念下，資源教室蓬勃發展至今。其發展演變如下(胡永崇，2000：79；黃碧玲，2001：10；楊惠甄，2000：14)

一九一三年→艾爾文(Dr.Robert Irwin)將視覺障礙兒童安置在部分時間式的特殊班中---盲生輔導室；類似的安置也用於重聽兒童。

一九五 ~一九六 年→進行閱讀、數學、語言障礙兒童之補救教學工作。

一九六二年→雷諾(M.C.Reynolds)提出「普通班附設資源教室」未獲得共鳴。

一九六八年→唐恩(Dunn)在 1968 年發表「設立輕度智能不足兒童特殊班之商榷」一文，認為自足式特殊班是一種人為隔離，違反民主程序，且輕度障礙者安置於特殊班，其學習成效並未明顯優於安置於普通班，並提出幾種可行之解決方案，其中就包括發展資源教室。

一九七五年→美國通過「身心障礙兒童教育法案」(Education for All Handicapped Children of 1975，簡稱 94-142 公法)，資源教室方案成為實現最少限制教育安置理念的主要措施之一，資源教室自此蓬勃發展。

## 貳、 國內資源班的緣起

資源班、資源教室並不等於資源方案，這些運作或措施只是整體資源方案的其中一部分服務內容而已；然而在台灣由於教育體制受到人事、會計經費的限制，不以「班」的名義是無法得到經費和人事名額，因此台灣的資源教室方案以「資源班」定名，以利申請十幾萬或三十萬元的開班費和資源教師名額。「資源教室方案」在台灣以「資源班」的名稱，於專款專用的情形下推動(胡永崇，2000：80；董媛卿，1994：1)。

回溯國內最早的資源班，應屬民國五十六年以巡迴輔導方式協助普通學校中的視覺障礙學生之「盲生走讀計畫」，並於台南師院設置師資訓練班，以培訓巡迴輔導教師；民國六十四年台北市新興國中為協助視覺障礙學生成立啟聰資源班；民國六十五年於台北市明倫國中、金華國中、中山國小，開始實施啟智類資源班的實驗，在缺乏行政的支持下未能繼續實行；民國六十七年在教育部國教司策畫下，委託國立台灣師範大學完成國中資源班教師的師資培訓，並於台灣省二十所國中實施，此為台灣推行資源班之始；民國六十九年繼續完成國小資源教師培訓，資源班的試驗推展至國小階段；民國七十年台北市正式成立身心障礙資源班。民國七十三年特殊教育法頒布後，資源班在台北市、高雄市大量擴充，並且分別於民國七十五年、七十六年公布國民小學資源班實施要點；民國八十年，教育部頒布「語言障礙、身體病弱、性格異常、行為異常、學習障礙及多重障礙學生鑑定標準及就學輔導原則要點」後，各縣市便紛紛設立「資源班」；民國八十三年台北市正式成立身心障礙資源班；民國八十七年台北市更在每個國中普設身心障礙資源班(王天苗，1983：14；王振德，1991：1；莊志彥，1997：34-36；黃武鎮，1983：5；黃碧玲，2001：10；楊惠甄，2000：14；蔡明蒼，1998：6)。其演變發展如下：

民國五十六年—為視覺障礙學生所設計的「盲生走讀計畫」。

民國六十四年—台北市新興國中設立啟聰資源班。

民國六十五年—台北市明倫國中、金華國中、中山國小實施啟智類資源班的實驗。

民國六十七年—台灣省首度推行資源班，於台灣省二十所國中實施資源班。

民國六十九年—資源班的試驗推展至國小階段。

民國七十年—台北市正式成立身心障礙資源班。

民國七十三年—特殊教育法頒布，台北市、高雄市資源班開始大量擴充。

民國七十五年—台北市公布國小資源班實施要點。

民國七十六年—高雄市公布國小資源班實施要點。

民國八十年—各縣市開始紛設資源班。

民國八十三年—台北市正式成立身心障礙資源班。

民國八十七年—台北市在每個國中普設身心障礙資源班。

國內的特殊教育由傳統式的特殊學校，到九年國民教育後實施自足式的特殊班，一直都是採取狹義的「隔離政策」，但此種特殊教育方式無法照顧到輕度障礙的兒童；資源班的安置方式，將特殊兒童回歸到普通班上課，特殊兒童的學習問題，不再只是特殊兒童本身的個人問題，而是教育環境、普通教學政策的整體問題。目前我國資源班在人力資本的考量下多數為實施不分類資源班，以對各類身心障礙兒童提供特殊教育。

### 參、資源班的定義

「資源教室」一詞譯自英文 resource room，在日本稱為「支援教室」，在台灣稱為「資源班」；所謂的「資源」含有資源及支援雙重涵意，因為資源教室方案是一個運作的團體，由團體中的每一份子，包括校長、主任、普通班教師、資源班教師及相關人員，並且結合專業團隊及家長的力量為特殊學生擬定個別化教育計畫(IEP)共同合作完成，而非個人單打獨鬥，期待特殊兒童在眾人的協助下，能夠達到維果斯基(Vygotsky)所強調的最近發展區(ZPD)。也就是說，資源教室必須有教具、視聽媒體、電腦輔助教學等等的教學設施、設備、教材的物質資源，也需要有專業人員、半專業人員、行政人員、普通班教師、義工、同儕小老師等等的人力資源與支援(林月盛，1998：27；高令秋，1995b：52；黃武鎮，1983：5)。

簡單的說，「資源班」就是在普通學校中設置一種符合學生特殊需求的教育環境，每班編制2位受過專業訓練的資源教師，學生經過鑑輔會鑑定後，始安置於資源班，然學生的學籍屬於普通班，只於特定時間到資源班接受個別化的教育進行補救教學與輔導，學生大部分的時間仍是在普通班級中上課；每位資源班的學生都擁有自己專屬的個別化教育計畫(IEP)，此份個別化教育計畫(IEP)乃結合學校行政人員、普通班教師、專業團隊、家長、資源班教師共同為其擬定的。另外，資源班教師也提供普通班教師各項支持性服務，以幫助普通班教師處理特殊學生的問題(胡永崇，2000：80；高令秋，1995b：52；黃碧玲，2001：13)。

資源班是因應回歸主流的一項重要特殊教育措施，可與原有的特殊學校、特殊班，構成一連續性的特殊教育設施，因為有些兒童在普通班學習有其明顯的困難存在，將其置於特殊班又覺得抹殺其心智發展能力，於是「資源班」便因應而生，希冀藉由資源班中專業人員與豐富資

源的協助，達到適性教育的目標，更盼藉此減少自足式特殊班的隔離性標記作用，同時在「資源班是暫時，回歸主流是常態」的理念下，達到回歸主流的目的。由於台灣的資源教室在教育體制的限制下，為方便行政作業，採固定教室、專款專用、每班編制 2 位特教專業教師，通常以「資源班」稱之，故在本研究中亦將之通稱為「資源班」(陳雍容，2000：8；楊惠甄，2000：16)。

## 肆、資源班的特質

在回歸主流的浪潮中，資源班被認為是最理想的特殊教育安置方式，可免除特殊班所衍生的隔離與標記現象的弊病。資源班所採取的措施不是完全隔離，也不是完全融合，而是以提供最少限制的教育環境，扮演溝通普通教育與特殊教育的橋樑。為了協助學生能順利的在普通班級上課，資源班所提供的服務不限於學業方面，且含有直接與間接的幫助，直接的幫助是學生經過鑑定進到資源班，由資源班教師提供個別化的教學；間接的幫助是資源班教師提供普通班教師特教諮詢，商討適當的教學策略。因此為能提供學生所需服務，資源班應符合下列特質(王振德，1999：65-67；高令秋，1995b：52；傅秀媚，2002：154；楊惠甄，2000：17-18)

- 一、支持性與預防性：在連續性的教育服務措施中，資源班扮演溝通特殊班與普通班的橋樑，所提供的個別化教學不只是補救教學，而是學習策略的指導、學習動機的提昇與不良行為的改變等，幫助在學習上或行為上有困難的學生，能夠回歸到普通班上課。對於輕度學習障礙或行為問題的學生，更具有預防性的功能，及早協助、治療以防日後愈趨嚴重。
- 二、彈性與個別性：資源班的課程安排與教學內容具有彈性，隨時可依學生特殊需求做彈性的調整。針對每個學生的需求擬定個別化教育計畫(IEP)，搜集學生教育評量的資料，分析學生現階段能力的優缺點，在對學生充分、準確的了解後，為學生擬定符合其需求的個別化教育計畫(IEP)，並且注重個別化指導與小組教學。
- 三、統合與統整性：為能提供學生最完善的服務，資源班強調除了學生方面的統整性外，更重要的是資源班教師、普通班教師、行政人員、相關專業人員與家長之間的密切合作，共同負起教育特殊學生的責任，以找出對學生最適宜的協助方式。即是說資源班必須統合管理、運用教學資源與人力資源，以充分發揮資源班的功能。
- 四、暫時性：「資源班是暫時的，回歸主流是常態的」，接受資源班服務的學生並非永久安置於資源班，學生只在有問題的課程至資源班接受補救教學或輔導，平時大部分的時間都在普通班上課，當學生的學習能力或行為問題獲得改善後，即可回歸到普通班上課，因此資源班是一種暫時性的、短期的，而非永久性的服務措施，如同阮祖里的「旋轉門模式」的理念一般，學生有需求時即進入資源班接受輔導，當需求消失時，即回原班級上課(高令秋，1995b：54)。此種暫時性安置更可減少標記與隔離的不良影響。

## 第二節 資源班的運作模式

### 壹、資源班的分類

資源班的實施因各因素而會有不同的類型，以下依服務的對象、資源班的位置、資源教師的功能，分別說明(王天苗，1983：14；王振德，1999：55-58；施大立、謝立錡，1998：60-61；胡永崇，2000：81-83；高令秋，1995b：54；黃碧玲，2001：14-15；詹文宏，1993：54-55)：

#### 一、依服務對象分類

##### (一)、單類的資源班

僅服類某一類的特殊學生，為台灣初期的資源班即多屬此類，其最大優點是可以完全針對此類學生的需要做設計，現今的資優類資源班即屬此類。但所能服務的對象較少，造成其它障礙類別的學生無法即時獲得協助，且較易被貼標籤。

##### (二)、跨類別的資源班

服務兩類或兩類以上的特殊學生，資源教師須具兩類或兩類以上的特殊專長。可服務的學生數增多，但對教師的專業能力形成挑戰，且在顧及個別化教學的原則下，各類別學生難以共同上課，學生所分配到的服務時間減少；資源班亦可能被貼標籤。

##### (三)、不分類的資源班

資源班的學生不限定特殊學生，學生無需鑑定只要覺得有需要，即可到資源班接受個別化的教育服務，學生隨時可獲得協助，但是接受的人數會過多，造成資源教師的負擔與財政上的困難，且可能促使普通班教師放棄對學生的輔導責任。台灣目前的資源班在身心障礙資源班方面，多採不分類資源班，但是學生一律要接受鑑輔會的鑑定後始安置入資源班。

#### 二、依資源班的服務位置分類

##### (一)、巡迴式資源班

資源教師所服務對象是跨校性的，資源教師定期到責任區內有特殊學生的學校，對特殊兒童、家長、教師提供協助與諮詢服務。民國五十六年的「盲生走讀方案」即屬此類。

##### (二)、駐校式資源班

資源班設於普通學校內，每個資源班編制兩位專業資源教師，服務也限於校內。

#### 三、依教師的功能分類

##### (一)、資源教師模式

教師主要的工作在於直接教學與教育評估，而較少提供諮詢服務與在職訓練，對特殊學生的服務多侷限在學業上。目前台灣的資源班多採此模式。

## (二)、資源諮詢模式

資源班教師直接教學的時間極少，大部分的時間用於提供學校內的所有教職員工及學生特殊教育的觀念，且提供普通班教師教學技巧與行為改變技巧並共同擬定教學計畫，由普通班教師、學校行政人員、學生共同配合執行，使更多的學生獲益。

## (三)、教師諮詢模式

此模式可能是駐校式的也可能是巡迴式的，資源班教師並不提供直接教學服務，而是提供教育診斷、諮詢及在職訓練服務。透過間接的服務，解決更多的學生問題，增強普通班教師的特殊教育觀念與能力。

## 貳、資源班的服務對象

在融合教育的趨勢下，教育政策偏向以廣設資源班逐漸取代特殊班，自足式特殊班也在招收不到學生的情況下，面臨減班或轉型為資源班的使命。現在的資源班和以往為幫助學業適應困難的學生，而招收學習遲緩、學習困難、學業低成就的資源班不同，目前的資源班多明訂為身心障礙資源班，只招收具有輕度身心障礙學生，且多為不分類資源班，即以符合特殊教育法第三條所規定之十二類身心障礙學生為主，分別是：1、智能障礙 2、視覺障礙 3、聽覺障礙 4、語言障礙 5、肢體障礙 6、身體病弱 7、嚴重情緒障礙 8、學習障礙 9、多重障礙 10、自閉症 11、發展遲緩 12、其他顯著障礙。經過鑑輔會的鑑定後，徵得家長同意，始能安置入資源班。

不分類資源班可服務更多的身心障礙學生，但對資源班教師的專業能力也形成一大挑戰，招收十二類身心障礙學生，意味著資源班教師必須對十二類身心障礙類別有基本的認知，且必須加強、累積實務經驗。因此如何全方位發展資源班教師的特教知能與教學技巧，使能提供每位身心障礙學生面面俱到的關懷，便成了當今師資培育與在職進修上的重要課題。

## 參、資源班的功能

資源班服務的對象不限於少數的特殊學生，也不是只限於直接教學，一個好的資源教育，應具有評量、諮詢、教學及在職訓練等四項功能，評量與教學為對學生所進行的直接服務；諮詢與在職訓練為對普通班教師、行政人員及家長，所進行的間接服務。以下針對四項功能簡要說明(林月盛，1998：27；高令秋，1995a：12)

- 一、評量：當學生安置入資源班後，應先收集學生各項資料、分析及綜合資料，進行教育評量。從中分析學生的優缺點與需求，依據評量結果與專業團業、普通班教師、家長及相關人員共同擬定個別化教育計畫(IEP)。
- 二、教學：補救教學為資源班的重點項目，依學生的不同而有差異，可能是重要的學習技能與策略指導，也可能是學科上的加強；依據個別化教育計畫(IEP)，有其長、短程目標，循序

漸近且彈性調整課程教材，實施個別化教學與小組教學。

- 三、諮詢：諮詢的對象有普通教師、學生家長、學校其他人員 等，希望能讓他們更了解、支持、接納特殊學生，重視特殊學生的需求。但這部分是我國資源班中較難達成的功能，我國的特教教師與普通教師間的溝通仍顯不足。
- 四、在職訓練：目前普通班教師基本要求是必須修畢特教課程 3 學分，但在職前教育都不足以維持資源教師專業地位的同時，如何保證普通班教師的特教專業知識與態度；於是提供普通班教師在職訓練是特殊教育一項重要的工作，更是回歸主流的必要工作。唯有普通班教師對身心障礙學生擁有正確的認知、專業的知識與態度，才能提供身心障礙學生最有益的學習方式與環境。

## 肆、 排課方式

資源班的教學應配合學生個別需要，因此採個別教學或小組教學，在排課的時候，必須與教務處及相關教師密切的協商。目前資源班的上課方式可分為以下三種(黃碧玲，2001：15-16；董媛卿，1994：57-58)：

- 一、抽離式：指將學生由原來普通班應上之國語、數學課抽離，改至資源班進行補救教學，即利用原班相同科目、相同時間進行符合學生需求的個別化教學。
- 二、外加式：指學生利用課餘、自習、週會、聯課活動等時間至資源班進行補救教學，平時課程完全融合在普通班中。
- 三、混合式：即抽離式、外加式兩者併用，在兼顧學生個別差異與能力分組的情況下彈性調整安排，對於學習表現與原班級學生有明顯差距者抽離至資源班上課。對於學習表現與原班級差距較小者，則予以外加式的輔導方式。

## 伍、 身心障礙資源班教學原則

身心障礙資源班的學生在原班級即是因為原班級的教材與教學無法符合其特殊需求，因此資源班教師必須先建立對身心障礙學生準確的評量，再依據學生的成就水準及障礙程度，為其擬定適當的長、短期個別化教育目標，調整原課程、利用多元的教材、教法激發學生的學習意願與動機，增進學生的學習效果。為能促進資源班有效的教學，Lerner 提出以下建議：1、直接教學：教師主導教學活動、教學活動有順序、教材高結構性、教學目標明確、持續評量學生的學習、立即性回饋等。2、行為管理：明確增強適當行為，並處理不適當的行為。3、提供接納與支持性的學習環境。4、設計學生自發性的活動：讓學生能主動參與自己的學習，而非只是被動學習(引自楊惠甄，2000：28)。

另外，依據胡永崇(2000：95-103)的研究可以看出，資源班教師對資源班的經營擁有高度彈性空間，資源班教師應考慮學生的個別差異，適性調整教學內容與教學方式，但實際運作卻存在著許多問題，概述如下：

- 一、提供直接教學，缺少間接服務：資源班教師所提供的服務多為對學生的直接教學，甚少提供對普通班教師的諮詢服務與在職訓練，更極少進行合作教學。此種情況下，造成資源班的教學成效有限。
- 二、教學內容未能符合學生個別需求：為能讓學生能跟得上原班級的課程進度，有些資源班的教學輔導內容多配合普通班的教學內容與教學進度，於是資源班教師忽略個別化、適性化教學，要求學生對教學內容作機械式練習與記憶，資源班也就形同「補習班」，補救教學形同填鴨式補習教學。
- 三、重補救式教學，輕補償式教學：多數資源班教師只針對學生的學業進行補救式教學，而忽略補償式教學，即只對學生有學習困難科目及學習內容，進行傳統式的補救教學，而未採取補償式教學，避開學生的學習弱點，提供無障礙的教學模式。例如，對於有識字困難的學習者，應以聽覺學習取代視覺學習；有書寫困難者，以口頭回答取代紙筆測驗
- 四、學習策略教學不足：資源班教師多注重學習內容的直接教學，而缺乏針對學生的學習方法與學習策略提供指導。即資源班多只重視教學內容的指導(學什麼)，而忽略指導學生的學習方法(如何學)，導致學生的學習效果受限。
- 五、注重生字的教學，忽略理解的教學：進行國語科教學時，資源班教師多數只強調生字、生詞的教學，忽略學生的閱讀理解能力。識字與理解之間有密切關係，但並不表示識字就能理解文章；同理，理解文章也未必文章中完全沒有生字，因此教導學生擁有閱讀理解能力是重要的。另外，聽與說的能力培養，也是極需資源班教師多加增強的。

### 第三節 學校社會工作

長期以來，身心障礙者被視為是一個殘缺的生命存在，註定只能享有部份而殘缺的人權。因此他們在教育上的發展需求，也只有社會經濟發展後才能獲得一點恩庇與同情。在這種價值觀與潛意識的宰制下，身心障礙者先天上便淪為絕對的弱勢，而受到社會集體無形的壓迫。然而身心障礙者教育權的充分保障是一個基本的人權維護，而非恩賜的救濟與福利。(四一 教育改造聯盟，1996：305)

如何讓身心障礙者教育權獲得充分的保障，有待各界人事通力合作方能達成，然我國至目前為止卻無溝通學生、家長、教師、專業人員、學校與社區的中介橋樑。因此以下將介紹可做為溝通媒介之學校社會工作。

## 壹、學校社會工作的起源

一九一六年美國紐約市為解決學生之特殊學習及生活適應困難問題，聘請了二名訪問教師，負責與學生家長會晤，以瞭解學生學習及生活適應問題，此乃學校社會工作之始；並自一九一七年開始推展學校社會工作，社會工作人員和教師及相關人員合作，增進兒童的教育效果；更於一九四五年將學校社會工作納入教育體系的一部分(李文朗, 1996: 238-239; 黃韻如, 1998: 56)。以下將介紹美國學校社會工作於一九一〇~一九八〇年間之發展演進(摘自曾鈺惠, 1996: 40-45)：

一九一〇~一九一八年

- \* 一九一六~一九一七年間，在 Hartford, Boston 及 New York 等城市，由外界機構對學校中的學生提供社會工作服務。
- \* 一九一三年，New York 首先出現了由學校體系提供資金從事學校社會工作服務。

一九一九~一九二九年

- \* 學校社會工作人員開始接受私立財富基金，推動學校社會工作。
- \* 增加訪視教師的數目。

一九三〇年~一九四五年

- \* 一九三〇年代，透過訪視教師所提供的服務被取消或嚴重地中止。
- \* 社會個案工作成為一種更專門化的角色。
- \* 一九四四年，Michigan 首先通過立法，由國家教育部門補助學校中的社會工作服務。

一九四六~一九六〇年

- \* 強調與學校職員通力合作，發展對學生及職員的服務關係，增加訪視教師方案。

一九六一~一九七〇年

- \* 大都市計畫：由 Ford 基金會提供基金，在十三個城市展開社區學校計畫，充當學校和社區間的橋樑，溝通雙方意見上的歧異；社會工作人員擔任「社區媒介」的角色。
- \* 提案將「訪視教師」名稱更改為「學校社會工作人員」。
- \* 在文獻上肯定學校環境對於學生學習上的貢獻。
- \* 將「團體工作方法」與學校社會工作的「個案工作實務」，予以整合。

一九七一~一九七九年

- \* 學校社會工作人員增加，並發展新方案。
- \* 設計籌畫如何對殘障兒童提供服務。
- \* 強調「評估」以及「責任」。
- \* 以社會生態學的方法處理實務工作。

- \* 首度召開全國學校社會工作會議。
- \* 學校社會工作刊物出版。

## 一九八〇年代

- \* 第二次全國學校社會工作會議。
- \* 因經濟因素及入學人數減少而減少學校社會工作人員的數目。
- \* 第三次全國學校社會工作會議。

## 貳、學校社會工作的意義與功能

根據美國社會工作協會(NASW)的解釋，學校社會工作是以社會工作的理論與方法，融合社會學、心理學、教育學等相關學科，並結合家庭、學校與社區，運用社會資源，將社會工作專業實施於學校，提供學生適當的輔導(郭耀東、黃斐莉，1998：119)。另依據中華民國社區發展研究中心所出版的《社會工作辭典》則解釋為：「學校社會工作是指學校中的社會工作，又稱學校社會服務，其服務對象包括全體學生，少數學習和適應上有困難的學生也包括在內。換言之，也對智能不足、資賦優異、肢體殘缺、情緒障礙以及行為偏差等學生服務。學校社會工作的方法是社會個案工作與社會團體工作並重，並兼顧社區工作方法。社會工作在學校內也提供對教師的諮詢服務，並希望促進學校行政之統整。」(引自林勝義，1991：1)

學校社會工作的功能約可歸為下列四項(郭耀東、黃斐莉，1998：119-120)：

### 一、運用社會工作專業技巧為學生提供服務

從生態、系統的整體觀點，以會談、家訪、運用社會資源等技巧，解決學生在家庭、學校、社區中所遇到的多重問題；以積極、主動的方式提供學生所需支持與服務。

### 二、以「個案管理」方式發揮團隊精神

學校社工員必須與教師、行政人員維持良好關係，為了幫助學生解決問題，有時還須舉辦座談會、個案研討會，以整合學校、家人與社區人士等意見。即以「個案管理」的方式，透過分工與合作，解決學生所遭遇的問題。

### 三、增進學童的適應能力與身心正向發展

針對學童之心理、行為、家庭、課業、適應、人際等問題，以帶小團體的方式幫助學童改進負面想法與表現，並增強正面的功能與發展。尤其是針對身心障礙、心智發展遲滯及無力學習的兒童，更應協助學童認識他們的優點與障礙之處，避免特殊學童遭受同學無心的傷害。

### 四、結合家長與社區資源來協助學校和學童

利用親職演講、座談會、成長團體、需求調查與義工訓練等方式，促使家長關心孩子的學校生活，瞭解從何獲得社會資源。另一面更可促進家長、社區對學校的了解與向心力，以

利募集各方資源，為學生、家長與學校提供好的服務。

### 參、學校社會工作之於特殊教育

一九七五年美國的「身心障礙兒童教育法案」(Education for All Handicapped Children of 1975, 簡稱 94-142 公法), 規定身心障礙學生應安置在最少限制環境之中, 且特別強調應提供障礙兒童免費且適當之公立教育。許多個別化教育方案(IEP)及家庭服務計畫因而產生, 學校社會工作也開始注意整個學校體系對學童的影響。於一九九〇年所修訂之「障礙個體的教育法案」(Individuals with Disabilities Education Act ; 簡稱 IDEA)更明列了「學校社會工作」服務項目, 包括: 1、預備障礙兒童之社會經歷與成長歷史資料; 2、以團體或個別之方式與兒童及家屬進行諮商; 3、針對兒童在日常生活情境下(家中、學校、社區), 足以影響兒童學校生活適應之問題尋求解決; 4、在兒童之教育課程中, 動員學校與社區資源, 以協助兒童盡可能有效地學習。(江玉龍、林妙玲, 1996: 46-47; 林素貞, 1999: 209-210)

學校社會工作被認為是學校輔導工作的一環, 因此我國的學校社會工作被認定是以輔導的方式實施。但事實上輔導與學校社會工作有著明顯不同之處: 1、輔導的對象僅限於學生, 學校社會工作則涵括了家長、學校教職員工; 2、輔導僅限於校內工作, 未能結合外界力量, 運用社區資源, 但學校社會工作卻能善用這些資源 (沙依仁, 1993: 91)。在我國, 學校社會工作尚無法進入學校體系中, 未具法律依據為其主因, 但學校社會工作能將輔導的觸角伸至學生家庭與社區, 掌握影響學生的各種因素, 運用社會資源有效解決學生問題; 由此可見我國有加速推動學校社會工作進入學校體系之必要性。

### 第四節 資源班之相關研究

為能了解資源班歷來的實施狀況, 茲將相關文獻整理如下:

王天苗(1983)調查台灣地區 12 所國小、22 所國中資源教室實施狀況, 發現一、行政部分: 1、96.7%的學校是由廳局指定辦理的; 2、大部分(86.2%)的學校都能專款專用; 3、僅 43.3%學校設有推行委員會或研究小組。二、服務對象: 以中高智商低成就學生為主。三、資源教師部分: 1、國中資源教師僅 38.2%受過專業訓練, 國小資源教師則有 88.9%受過專業訓練; 2、國中資源教師極少與普通班教師聯繫, 國小則有 80%的資源教師經常和普通班教師聯繫。四、教室部分: 1、排課方式: 除少數(國中小各 2~3 所)打破年級, 將不同年級成就水準的學生編成一班外, 其餘均以同級編班; 2、課程教材來源: 57.1%的國中及 80%的國小採用部分普通班教科書, 部分自編, 另有 19%的國中完全採用普通班教科書; 3、個別化教育計畫: 35.5%的國中小資源教師為少部分學生設計個別化教育計畫, 32.3%為全體學生設一套共用教材內容, 只有 12.9%的教師為每位學生或大部分學生設計 IEP。五、實施成效: 1、教師們大多認為資源班可增進學生學習成就(國中 33.7%、國小 36%)及心理適應; 2、資源班教師(77.4%)多認為資源教室

最適合輕度殘障學生。

王振德(1987)調查台灣地區 66 所實施資源教室方案的學校人員，發現 1、我國資源教室方案，以「直接服務」及「分類」的模式為主；2、資源教室的設置取決於教育行政機構的決策，不同於美國受立法、文獻報導、學者領導、家長倡議及經費補助等因素影響；3、服務對象以資優、聽障及學障三類學生為主；4、資源教師的專業訓練與員額尚嫌不足，尤其是學習障礙類；5、實施過程中，行政組織及計畫協調工作不夠周全；6、教材教具、診斷工具及參考資料普遍缺乏；7、三類資源教室尚能充分利用校內資源，但在社區資源方面，學習障礙類則較少利用；8、三類皆以語文和數學為輔導重點；9、教學方式多為外加式且均以「小組教學」為主，但未普遍為學生設計 IEP；10、影響實施成效的主要因素有師資因素、行政與程序因素、教學因素。

藍祺琳(1997)針對學校行政主管、普通班教師、資源教師，調查台灣地區 157 所實施身心障礙資源班的國小，發現 1、資源班教師角色踐行中，以教學和鑑定工作為重點，在諮詢方面較為不足且為行政人員與普通班教師所期望加強的。2、女性教師角色期望高於男性教師；41-50 歲的資源班教師在鑑定、教學、諮詢及公共關係等角色的踐行上優於 30 歲以下的資源班教師；修滿 20 個特教學分的資源班教師比未修滿 20 個特教學分的資源班教師在角色踐行上表現較優。3、影響資源班教師角色踐行的主要因素為：(1)教學時間佔用過多、(2)資源班教師專業素養不足、(3)普通班教師級務繁忙、(4)家長配合不足、(5)缺乏行政主管單位的支持。

林月盛(1998)於訪視高雄縣國小資源班後，提出幾個資源班的現況：1、實施對象以輕度智能障礙與學習遲緩的學生為主；2、資源班教師接受特殊教育專業訓練的比例偏低；3、普通班教師不滿資源班教師要求免導護工作；4、大多數學校利用早自修及藝能課時間進行補救教學；5、IEP 未落實，所有學生共用一套 IEP；6、大部份資源班學生回原班參加定期學科測驗。此外，更提出幾個值得探討的問題：1、抽離式、外加式的上課時段各有利弊；2、標記問題令家長對資源班卻步；3、代課教師的能力受級任教師質疑；4、評量標準的問題；5、教師專業能力有待提昇；6、未訂定回歸標準；7、資源班教師未具提供間接服務的能力；7、一般大眾認為資源班等同於啟智班。

孟瑛如(1999)研究台灣的資源班實施現況，提出資源班運作的幾個問題：1、跨類別安置影響教師教學安排；2、資源班教師特教知能不足；3、教學挫折感問題；4、資源班教師多有採協同教學；5、IEP 編寫能力不足；6、教具製作、使用及購置的問題；7、資源班學生採原班評量的問題；8、資源班教師大多數須兼任行政工作，以導護老師為主；9、資源班教師間彼此的多無溝通困難，若有多因理念不同所致。

楊惠甄(2000)研究台北市國小身心障礙資源班實施現況發現，1、資源班招收對象：各類別的特殊生，其中以學習障礙者居多；2、排課方式：以外加式為主；3、大多數教師認為有必要為學生寫 IEP，並每學期修訂一次；4、具特教資格的教師撰寫 IEP 的比例高於無特教資格教師，

且任教二年內教師更肯定 IEP 的重要性；5、服務內容：以教學、編輯教材為主，其次是鑑定評量、諮調服務、研習、兼辦行政工作；6、教學方式：採一對一教學及依年級教學為主，教材則以簡化原課程、調整內容居多；7、成績計算方式：採原班的評量標準；8、教學經驗：資源班教師最好具備普通班教學經歷；9、資源班教師與普通班教師的互動形式是教學設備互通，而互動次數則是「每學期至少一次」居多。

黃碧玲(2001)調查台灣省國民小學身障礙資源班實施現況，研究發現 1、服務對象：以學習障礙學生居多，並經由鑑輔會鑑定、安置。2、排課方式：採外加式與抽離式混合。3、設班年限：以五年以上居多。4、個別化教育計畫：多數資源班教師肯定 IEP 的功能，也認為有必要為學生撰寫 IEP，但多數教師並未為小六學生撰寫 ITP。5、互動情形：資源班教師和普通班教師之間的互動以每星期一次居多，且多以聯絡簿為互動方式。6、認為九年一貫中提出的基本能力，對編擬 IEP 的幫助普通，但資源班教師認為各班級、各年級的主題教學不同，將會影響資源班的教學成效。

陳綠萍(2001)進行台北市國民小學就讀普通班身心障礙學生支持系的調查研究，發現 1、81.6%的學校已設特殊教育推行委員會，功能亦逐漸發展中。2、學校行政人員、教師及家長都不瞭解有那些可利用的教學資源，教育局和學校有加強宣導的必要性。3、對於目前一週一次或一月一次的巡迴教師及專業治療服務措施多表不滿意。4、期望訂定績優教師獎勵辦法及建立家長溝通與申訴管道。

鄒小蘭(2001)以特教組長、校長、輔導主任及特殊班教師為研究對象，針對台灣省及北高兩直轄市共 249 所，設有資源班或特殊班的學校，進行國民小學特殊教育行政組織及其運作之研究。研究發現：1、所有學校皆已設置「特教組」，無論是否有特殊班。2、「特委會」的功能以協調性為主，其次為諮詢性、審議性與執行性。3、學校應同時設置「特教組」與「特委會」，並明定角色功能與職責。4、特殊教育的宣導有賴「特教組」的規劃、執行及「特委會」的整合、推動。5、校長不重視特教、組長與委員的特教專業知能不足，將不利於特殊教育行政組織的運作。

劉惠珠(2002)以資源班教師、普通班教師、行政人員和資源班家長為研究對象，調查台北市田園小學身心障礙資源班運作狀況，發現 1、服務對象：學區內輕度障礙者，以學習障礙居多，另有資優生及外國學生就讀資源班。2、服務內容：以學科補救為主直接教學的居多。3、家長對資源班運作內容的了解比例高於行政人員和普通班教師。4、普通班教師對於合作教學的滿意度高於資源班教師。5、資源班教師面臨家長配合度低和獨自經營資源班的困難。6、大多數學校人員和家長肯定資源班的重要性。

賴明莉(2002)針對中部地區的國小身心障礙資源班教師，進行工作滿意度調查研究，發現 1、工作滿意度由高而低，依次是同僚關係、工作環境、工作意義、進修求知、教學工作和行政督導。2、工作滿意度會因年齡及任教地區的不同而有所差異。3、任教資源班的原因主要是

符合所學，其次是興趣與理想。4、工作滿意度最差的是行政工作繁雜，導致資源班教師無法負荷。5、學生的學習成長、回饋和行政配合度、支持度低，分別是導致資源班教師是否願意繼續任教的因素。

林仲川(2002)研究花蓮地區國民中小學資源教室經營現況，發現 1、合格特教教師不足，且多設藉於外縣市。2、資源班教師流動率高，任教二、三年以上者不多。3、資源班教師之特教研究與教材教具研發能力不足。4、資源班概念與定位不清，行政人員與普通班教師的特教知能有待加強。5、家長參與度不夠。

陳雍容(2002)以台灣省公立國小資源班教師為對象，研究國民小學身心障礙資源班行政支援需求情形，有以下之發現：1、各校都已設置特教推行委員會，並訂定資源班實施計劃。2、資源班的經費多來自上級行政單位的專款補助，但對指定使用項目，認為不是非常合適。3、各縣市的鑑輔會已發揮轉介、鑑定及安置的功能。4、有 37%的資源班教師兼任行政工作，其中 23.5%的教師認為會影響教學。5、個別化教育計畫的參與率以家長最高，學者專家最低。6、資源班教師在教育行政和學校行政支援需求上皆呈現高度需求，但中度滿意情況。

Friend 和 McNutt (1984)研究美國各州教育局以資源教室為全國性之特殊教育系統，針對美國各州特殊教育部門進行問卷調查。研究發現，資源教室方案乃普通教室中為提供特殊學生最常見的方式，且用於輕度生理缺陷學生；雖然有關資源教室方案的說明在各州中都可以獲得，但是仍然缺乏特定與詳細的說明，如學生應該接受的服務，或資源教師的工作責任等；研究者也建議有必要對區域性學校學區如何實現資源教室方案，做進一步探討，以了解其中差異。

Vaughn 和 Bos(1987)針對 10 個 1-3 年級與 10 位 4-6 年級的學障學生，與 60 位 1-3 年級與 56 位 4-6 年級的普通學生研究，發現無論學障與否，低年級學生比起中年級學生更不了解為何學生要到資源教室；且大多數普通學生認為他們並不清楚特殊教育；且相較於低年級學障學生，多數中年級學障學生將資源教室視為他們所需特殊教育服務的第一或第二選擇。

Forman(1988)針對 51 位自給自足特教班與資源班之學障學生或被診斷為學障但尚未接受特教服務之學生，進行調查研究。雖然並未發現特教班對於學生之自我概念的有相對應關係，但可知道學障兒童的自我認知和他們是否接受到足夠的社會支持有關，且各種的社會支持(如父母、同學、老師、朋友)對於學障學生在許多方面表現(如自我滿足、學業能力、特定行為、體育能力、和行為管理)的自我評價上具有高度正相關。在四種社會支持中，最重要的就是來自同學的支持。因此雖然 Forman 此研究中並沒有發現直接和特教班有關的因素，但仍認為有繼續深入探究之必要。

Voltz 和 Elliott (1990)針對資源班教師、普通教師、校長、和特教協調者等四組人員，探討其對於資源班教師角色任務之觀念的異同。發現四組人員都認同的資源班角色任務有兩個：(1)提供評分和晉級的幫助，(2)資源教室裡的教學。而有兩項是被認為低表現度的：(1)在普通教室

中合作教學，(2)成立一個輔導教師方案。另外，此四組人員亦對資源教師的效能有以下的期望，分別為：(1)共同發展 IEP，(2)合作發展教學計劃，(3)協調教材於普通教室中使用，(4)交換學生進步的資訊，(5)分享、診斷特殊學生之資訊，(6)和普通教師合作幫助學障學生，(7)幫助提昇成績並促進決議，(8)共同引導家長會談，(9)共同地解決問題，(10)提供有建設性的建議與對策，(11)提供特別的教材，(12)資源教室裡的教學，(13)移轉技能之計畫，(14)預習與複習課程。值得注意的是，普通教師較其他人員覺得資源教師表現不理想，且更覺得資源教師需要較少的角色任務。

Paugach 和 Wesson(1995)在一份針對 9 位普通班學生，9 位學習障礙學生的研究中，指出學生喜歡在資源班上課，覺得在資源班教師會透過不同的活動來激發教學，且在資源班中較容易得到幫助；大多數人都以為學障教師是提供所有人和小群體個別幫助的老師，並不知道他是學障教師；而研究中指出並沒有證據顯示一般學生認為他們的同學被貼上標籤。

Vaughn 與 Klingner (1998)在一份針對 16 位學障學生與 16 位非學障學生的一份研究中，指出學障學生認為在普通教室的作業較難，且大多數學生都喜歡資源教室方案，認為在資源班上課能有較佳的學習效果；學障學生強烈希望能夠安置在普通班中，與其他學生有相互學習的機會。

為求更了解歷來資源班相關研究所發現的現況與問題，研究者將上述研究結果彙整如下：

表 2-1 相關論文總整理

探討項目	狀況	分析
一、資源班設置成因	1、台灣地區 96.7%的學校是由廳局指定辦理的。(王天苗，1983) 2、台灣地區資源教室的設置取決於教育行政機構的決策，不同於美國受立法、文獻報導、學者領導、家長倡議及經費補助等因素影響。(王振德，1987)	轉變：台灣資源班的設置一直皆是取決於政府決策，而非其它因素。  現況探討：民國八十六年所公佈之特殊教育法已為就讀於普通班的輕度身心障礙學生提供了適性教育的依據。在教育部鼓勵設置，但不補助費，且未有家長積極倡議的情況下，資源班的設置與融合理念的推廣，似乎有著極大的努力空間。

<p>二、行政推動</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、台灣地區設有資源班的學校，缺乏推行委員會或研究小組，56.7%由資源班教師負責大部分行政事務。(王天苗，1983)</li> <li>2、台灣地區實施資源教室方案時，行政組織及計畫協調工作不夠周全。(王振德，1987)</li> <li>3、缺乏行政主管單位的支持，為影響台灣地區資源班教師角色踐行的主要因素之一。(藍祺琳，1997)</li> <li>4、台北市 81.6%的國民小學已設特殊教育推行委員會，功能亦逐漸發展中。(陳綠萍，2001)</li> <li>5 台灣省及北高兩直轄市設有資源班的學校皆已設置「特教組」，無論是否有特殊班；而「特委會」的功能以協調性為主，其次為諮詢性、審議性與執行性。(鄒小蘭，2001)</li> <li>6、學校應同時設置「特教組」與「特委會」，並明定角色功能與職責；因特殊教育的宣導有賴「特教組」的規劃執行及「特委會」的整合、推動。(鄒小蘭，2001)</li> <li>7、校長不重視特教、組長與委員的特教專業知能不足，將不利於特殊教育行政組織的運作。(鄒小蘭，2001)</li> <li>8、台灣省公立國小設有資源班的學校，皆已設置特教推行委員會，並訂定資源班實施計劃；資源班教師在教育行政和學校行政支援需求上皆呈現高度需求，但中度滿意情況。(陳雍容，2002)</li> </ol>	<p>轉變：由陳綠萍(2001)、鄒小蘭(2001)、陳雍容(2002)的研究可知，台灣目前設有資源班的國小多數已設有特教組、特教推行委員會，一改以往缺乏專責單位的問題。</p> <p>現況探討：特教推行委員會的特教專業能力不足及功能不彰的問題，成為推行特殊教育的新障礙。</p> <p>現況中的個別問題：鄒小蘭(2001)的研究指出，校長對特教的重視與否，將影響校內特殊教育的運作。</p>
<p>三、特教經費</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、台灣地區大部分(86.2%)的學校都能專款專用。(王天苗，1983)</li> <li>2、台灣省公立國小設有資源班的學校，其資源班的經費多來自上級行政單位的專款補助，但教師認為指定使用項目，不是非常合適。(陳雍容，2002)</li> </ol>	<p>轉變：台灣地區資源班的經費一直以來多來自專款補助，未有改變。</p> <p>現況探討：專款專用能確保特教經費不被挪用，但該如何限定使用項目，實有待商榷之處。</p>
<p>四、鑑輔會</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、台灣省各縣市的鑑輔會已發揮轉介、鑑定及安置的功能。(陳雍容，2002)</li> </ol>	<p>現況探討：鑑輔會是否只有轉介、鑑定及安置的功能，是否已確實發揮功能。</p>
<p>五、服務對象</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、以台灣地區中高智商低成就學生為主。(王天苗，1983)</li> <li>2、以台灣地區資優、聽障及學障三類學生為主。(王振德，1987)</li> <li>3、台北市國小資源班的各類別的特殊生，其中以學習障</li> </ol>	<p>轉變 1: 以往資源班學生多未經鑑定，目前則為經鑑定後始安置於資源班。</p>

	<p>礙者居多。(楊惠甄, 2000)</p> <p>4、台北市學區內輕度障礙者, 以學習障礙居多, 另有資優生及外國學生就讀資源班。(劉惠珠, 2002)</p> <p>5、台灣省國小資源班的學生以學習障礙居多, 並經由鑑輔會鑑定、安置。(黃碧玲, 2001)</p> <p>6、美國各州輕度障礙學生。(Friend 和 McNutt, 1984)</p> <p>7、高雄縣國小資源班以輕度智能障礙與學習遲緩的學生為主。(林月盛, 1998)</p> <p>8、台灣省的資源班為跨類別安置但會影響教師教學安排。(孟瑛如, 1999)</p>	<p>轉變 2: 主要服務輕度障礙類學生, 以學習障礙者居多, 且為跨類別安置; 不同於以往的單類別資源班。</p> <p>現況探討: 跨類別安置挑戰資源班教師的專業能力, 是否與教師的專業背景有關?</p>
<p>六、服務方式</p>	<p>1、台灣地區資源班以「直接服務」及「分類」的模式為主, 且以語文和數學為輔導重點。(王振德, 1987)</p> <p>2、台灣地區國小資源班以教學和鑑定工作為重點, 在諮詢方面較為不足且為行政人員與普通班教師所期望加強的。(藍祺琳, 1997)</p> <p>3、台北市國小資源班以教學、編輯教材為主, 其次是鑑定評量、諮詢服務、研習、兼辦行政工作。(楊惠甄, 2000)</p> <p>4、台北市國小資源班以學科補救為主, 直接教學的居多。(劉惠珠, 2002)</p> <p>5、教學和鑑定。(Voltz &amp; Elliott, 1990)</p>	<p>轉變: 過往至今資源班的首要功能仍是以教學為主, 近年來輔有鑑定工作。</p> <p>現況探討: 提供諮詢與在職進修的職責似乎已被資源班教師所遺忘。</p>
<p>七、排課及教學方式</p>	<p>1、台灣地區資源班除少數(國中小各 2~3 所)打破年級, 將不同年級成就水準的學生編成一班外, 其餘均以同級編班。(王天苗, 1983)</p> <p>2、台灣地區資源班為外加式且均以「小組教學」為主。(王振德, 1987)</p> <p>3、高雄縣國小資源班利用早自修及藝能課時間進行補救教學。(林月盛, 1998)</p> <p>4、台北市國小資源班以外加式為主, 採一對一教學及依年級教學。(楊惠甄, 2000)</p> <p>5、台灣省資源班採外加式與抽離式混合。(黃碧玲, 2001)</p>	<p>轉變: 資源班的排課方式, 已由以往的外加式, 漸漸轉為外加式與抽離式混合。</p> <p>現況探討: 教學方式多採一對一教學、小組教學及依年級教學, 但打破年級教學仍為少數, 其中的問題何在, 是排課上的問題, 還是學生個人意願的問題呢?</p>
<p>八、教材教法</p>	<p>1、台灣地區資源班 57.1% 的國中及 80% 的國小採用部分普通班教科書, 部分自編, 另有 19% 的國中完全採用普通班教科書。(王天苗, 1983)</p> <p>2、台灣地區資源班教材教具、診斷工具及參考資料普遍缺乏。(王振德, 1987)</p> <p>3、台灣省資源班教具的製作、使用及購置有問題。(孟瑛</p>	<p>轉變: 資源班的教材一直以來, 多以簡化原課程、調整內容居多, 未有多少改變。</p> <p>現況探討: 資源班教師教材教法的能力似乎備受質疑。</p>

	<p>如，1999)</p> <p>4、台北市國小資源班教材則以簡化原課程、調整內容居多。(楊惠甄，2000)</p> <p>5、花蓮縣資源班教師之特教研究與教材教具研發能力不足。(林仲川，2002)</p>	
九、 成績 計算	<p>1、高雄縣國小大部份資源班學生回原班參加定期學科測驗。(林月盛，1998)</p> <p>2、台北市國小資源班採原班的評量標準。(楊惠甄，2000)</p> <p>3、台灣省資源班採原班評量。(孟瑛如，1999)</p>	<p>轉變：為求看似公平的公平，資源班學生的評量方式，一直以來皆是採原班評量。</p> <p>現況探討：如何才能讓評量更具意義性？</p>
十、 專業 團隊 服務	<p>1、對於台北市國小資源班目前一週一次或一月一次的巡迴教師及專業治療服務措施多表不滿意。(陳綠萍，2001)</p>	<p>現況探討：專業團隊的服務措施效果不佳，其因何在？</p>
十一、 教師 專業 能力	<p>1、台灣地區資源班國中資源教師僅 38.2% 受過專業訓練，國小資源教師則有 88.9% 受過專業訓練。(王天苗，1983)</p> <p>2、台灣地區資源教師的專業訓練與員額尚嫌不足，尤其是學習障礙類。(王振德，1987)</p> <p>3、台灣地區資源班教師專業素養不足。(藍祺琳，1997)</p> <p>4、高雄縣國小資源班教師接受特殊教育專業訓練的比例偏低。(林月盛，1998)</p> <p>5、台灣省資源班教師特教知能不足。(孟瑛如，1999)</p> <p>6、針對台北市資源班的研究指出，資源班教師最好具備普通班教學經歷。(楊惠甄，2000)</p> <p>7、針對台北市資源班的研究指出，期望訂定績優教師獎勵辦法。(陳綠萍，2001)</p> <p>8、花蓮縣的合格特教教師不足，且多設藉於外縣市。(林仲川，2002)</p>	<p>轉變：資源班教師特教知能不足的問題，在台灣省、高雄縣、花蓮縣似乎一直存在著，未有改變。雖然台北市無此一問題，但研究指出，資源班教師最好具備普通班教學經歷。</p> <p>現況探討：以往資源班教師多由一般教師兼任，以致有未受專業訓練之慮；但現今除了仍有上述之疑慮外，資源班教師是否具備普通班的教學經驗，成為另一疑慮，顯示特教師資的培育有其檢討、改進之必要性。</p> <p>現況探討：績優特教教師獎勵辦法的訂定為教師們所期待。</p>

<p>十二 教師 兼職 問題</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、高雄縣國小普通班教師不滿資源班教師要求免導護工作。(林月盛, 1998)</li> <li>2、台灣省資源班教師大多數須兼任行政工作, 以導護老師為主。(孟瑛如, 1999)</li> <li>3、中部地區國小資源班教師工作滿意度最差的是行政工作繁雜, 導致資源班教師無法負荷。(賴明莉, 2002)</li> <li>4、台灣省有 37% 的資源班教師兼任行政工作, 其中 23.5% 的教師認為會影響教學。(陳雍容, 2002)</li> </ol>	<p>現況探討：資源班教師似乎無法避免兼任行政工作, 普通班教師亦無法認同之, 這其中的癥結究竟在於資源班教師的專業性無法取得認同, 抑或資源班教師的確有餘力兼任行政工作？</p>
<p>十三 個別 化教 育計 畫</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、台灣地區只有 12.9% 的教師為每位學生或大部分學生設計 IEP。(王天苗, 1983)</li> <li>2、台灣地區未普遍為學生設計 IEP。(王振德, 1987)</li> <li>3、高雄縣國小資源班 IEP 未落實, 所有學生共用一套 IEP。(林月盛, 1998)</li> <li>4、台灣省資源班教師 IEP 編寫能力不足。(孟瑛如, 1999)</li> <li>5、台北市具特教資格的教師撰寫 IEP 的比例高於無特教資格教師, 且任教二年內教師更肯定 IEP 的重要性。(楊惠甄, 2000)</li> <li>6、台灣省國小個別化教育計畫的參與率以家長最高, 學者專家最低。(陳雍容, 2002)</li> <li>7、台灣省國小多數資源班教師肯定 IEP 的功能, 也認為有必要為學生撰寫 IEP, 但多數教師並未為小六學生撰寫轉銜計劃(ITP)。(黃碧玲, 2001)</li> <li>8、資源班教師、普通班教師、校長、和特教協調者對於資源班教師的期望是共同發展 IEP。(Voltz &amp;Elliott, 1990)</li> </ol>	<p>轉變：個別化教育計畫(IEP)從以往未受資源班教師的重視, 而所有學生共用一套 IEP; 至今已受多數教師的重視與認同。</p> <p>現況探討 1：資源班教師 IEP 編寫能力不足的問題依然存在, 且多數教師未為小六學生撰寫轉銜計畫(ITP)。</p> <p>現況探討 2：家長、學者專家參與個別化教育計畫的參與率約多少？</p> <p>現況中的個別問題：Voltz &amp;Elliott(1990)的研究指出資源班教師被期待能夠與普通班教師、校長、及特教協調者共同發展 IEP, 那麼我國的又是情況如何, 是否相關人員亦有共同發展 IEP 的期待？</p>
<p>十四 互動 與溝 通</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、台灣地區國中資源教師極少與普通班教師聯繫, 國小則有 80% 的資源教師經常和普通班教師聯繫。(王天苗, 1983)</li> <li>2、台灣省資源班教師間彼此的多無溝通困難, 若有多因理念不同所致。(孟瑛如, 1999)</li> <li>3、台北市國小資源班教師與普通班教師的互動形式是教</li> </ol>	<p>轉變：資源班教師和普通班教師之間的聯繫, 似乎未有長足的進展。</p> <p>現況探討：互動頻率有經常性的、每星期一次的、每學</p>

	<p>學設備互通，而互動次數則是「每學期至少一次」居多。(楊惠甄，2000)</p> <p>4、台北市國小普通班教師對於合作教學的滿意度高於資源班教師。(劉惠珠，2002)</p> <p>5、台灣省國小資源班教師和普通班教師之間的互動以每星期一次居多，且多以聯絡簿為互動方式。(黃碧玲，2001)</p>	<p>期至少一次的，這之間的差異因素為何？</p> <p>現況中的個別問題：為何普通班教師對合作教學的滿意度高於資源班教師？</p>
<p>十五 對資 源班 的認 知</p>	<p>1、高雄縣一般大眾認為資源班等同於啟智班。(林月盛，1998)</p> <p>2、台北市學校行政人員、教師及家長都不瞭解有那些可利用的教學資源，教育局和學校有加強宣導的必要性。(陳綠萍，2001)</p> <p>3、台北市家長對資源班運作內容的了解比例高於行政人員和普通班教師。(劉惠珠，2002)</p> <p>4、花蓮縣資源班概念與定位不清，行政人員與普通班教師的特教知能有待加強。(林仲川，2002)</p> <p>5、無論學障與否，低年級學生比起中年級學生更不了解為何學生要到資源教室；且大多數普通學生認為他們並不清楚特殊教育。(Vaughn &amp; Bos，1987)</p> <p>6、大多數人都以為學障教師是提供所有人和小群體個別幫助的老師，並不知道他是學障教師。(Paugach &amp; Wesson，1995)</p>	<p>現況探討：國內的研究顯示，資源班概念與定位不清，導致家長和一般大眾將資源班視為啟智班，且行政人員與普通班教師的特教知能不足，顯示國內有強宣導特殊教育理念之必要。</p> <p>國外研究顯示，學生對於特殊教育的了解不夠，且學障生未將學障教師界定為特教教師，可見資源教師所提供的服務未僅限於教學，而是多方面的。</p>
<p>十六 實施 成效</p>	<p>1、台灣地區資源班教師(77.4%)多認為資源教室最適合輕度殘障學生。(王天苗，1983)</p> <p>2、台灣地區影響實施成效的主要因素有師資因素、行政與程序因素、教學因素。(王振德，1987)</p> <p>3、台北市大多數學校人員和家長肯定資源班的重要性。(劉惠珠，2002)</p> <p>4、台灣省國小資源班教師認為各班級、各年級的主題教學不同，將會影響資源班的教學成效。(黃碧玲，2001)</p> <p>5、多數中年級學障學生將資源教室視為他們所需特殊教育服務的第一或第二選擇。(Vaughn &amp; Bos，1987)</p> <p>6、資源班教師缺乏合作教學及輔導功能，且普通班教師較其他人員覺得資源班教師表現不理想。(VOLTZ &amp; Elliott，1990)</p> <p>7、大多數學生都喜歡資源教室方案，認為在資源班上課能有較佳的學習效果；且學障學生強烈希望能夠安置</p>	<p>轉變：資源班一直以來皆被認為最適合輕度殘障學生。</p> <p>現況探討：</p> <p>1、資源班重要性受多數學校人員及家長的肯定。</p> <p>2、師資、行政程序、教學主題皆會影響實施成效。</p> <p>國外研究探討：</p> <p>1、資源教室為學障生所需特教服務的第一或第二選擇。</p>

	在普通班中，與其他學生有相互學習的機會。(Vaughn & Klingner, 1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>2、資源班所提供的服務獲得學生的認同。</li> <li>3、普通班教師對資源班教師的表現不滿意，尤其是合作教學與輔導方面。</li> </ul>
十七 標記 問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>1、針對高雄縣的研究指出標記問題令家長對資源班卻步。(林月盛, 1998)</li> <li>2、研究中指出並沒有證據顯示一般學生認為他們的同學被貼上標籤。(Paugach &amp; Wesson, 1995)</li> </ul>	現況探討：如何才能有效免除標記作用的影響？
十八 自我 概念	1、社會支持對於學障學生在許多方面表現的自我評價上具有高度正相關，且在四種社會支持中，最重要的就是來自同學的支持。(Forman, 1988)	現況探討：反觀我國，國內的特殊學生能夠獲得多少的社會支持？
十九 家長 方面	<ul style="list-style-type: none"> <li>1、台灣地區家長配合度不足。(藍祺琳, 1997)</li> <li>2、針對台北市的研究指出，期望建立家長溝通與申訴管道。(陳綠萍, 2001)</li> <li>3、台北市資源班教師面臨家長配合度低和獨自經營資源班的困難。(劉惠珠, 2002)</li> <li>4、花蓮縣資源班家長的參與度不夠。(林仲川, 2002)</li> </ul>	<p>轉變：家長配合度一直無法有效提升。</p> <p>現況探討：在家長配合度低的背後，隱藏的是那些不可抗拒的因素？</p>

## 第三章 教育統計資料分析

為了解雲林縣與其他縣市在特殊教育之安置設班及經費運作的差異情形，本章節依據教育部每年出版之「中華民國教育統計」與 88 年至 91 年之「特殊教育統計年報」、台灣省政府教育廳所出版之「台灣省教育統計年報」，及台北市政府教育局出版之「臺北市教育統計」等資料進行分析，並將上述資料與全國的總班數或總學生數為母體群進行比較，以百分比呈現數據，及學年度資料繪成長條圖，以呈現發展趨勢。並根據長條圖，分析、討論雲林縣與中部六縣市(台中縣、台中市、彰化縣、雲林縣、嘉義縣、嘉義市)、台北市、高雄市及台灣省之間的差異，以了解目前雲林縣身心障礙資源班發展之情形。資料分析歸納整理為三個部分：一、雲林縣與其他地區國小資源班之比較；二、雲林縣與其他地區國小身心障礙學生與特教師資之比較；三、雲林縣與其他地區特殊教育經費之比較。

### 第一節 結果分析

#### 一、雲林縣與其他地區國小資源班之比較

##### (一) 國小資源班設班比率

將各地區之資源班設班數量除以各地區班級總數，得到其資源班設班比率情形如表 3-1。

表 3-1 國小資源班設班比率(%)

學年	中華民國	台北市	台灣省	雲林縣	台中市	台中縣	彰化縣	嘉義縣	嘉義市	高雄市	金馬
80	0.13	0.66	0.05	0	0.05	0	0.03	0	0	-	-
81	0.19	0.71	0.08	0	0.14	0	0.06	0	0	-	-
82	0.3	0.87	0.12	0.05	0	0	0.03	0.06	0.16	-	-
83	0.44	0.93	0.34	0	0.27	0.09	0.03	0	0	-	-
84	0.47	1.09	0.51	0	0.4	0.52	0.06	0	0	-	-
85	0.57	1.33	0.57	0	0.43	0.55	0.18	0	0	-	-
86	0.73	1.32	0.79	0.69	0.42	0.88	0.21	0.12	0	-	-
87	0.77	1.56	0.76	0.05	0.44	0.65	0.15	0	0.15	2.26	0.87
88	0.77	2.19	0.72	0.05	0.64	0.72	0.17	0.06	0.14	2.7	1.74
89	1.31	2.76	0.93	0.15	0.72	0.79	0.28	0.12	0.27	3.1	1.74
90	1.13	2.78	1.06	0.15	0.8	0.96	0.36	0.18	0.4	3.16	2.17
平均	0.62	1.47	0.54	0.1	0.39	0.47	0.14	0.05	0.1	2.805	1.63

由表 3-1 可知，從 80 至 90 學年間，各地區資源班設班比率，以高雄市最高(M=2.805)，其次分別為金馬(M=1.63)、台北市 (M=1.47)、中華民國(M=0.62)、台灣省(M=0.54)、台中縣 (M=0.47)、台中市(M=0.39)、彰化縣(M=0.14)、雲林縣(M=0.10)、嘉義市(M=0.10)和嘉義縣 (M=0.05)。並將各地區國小資源班設班比率繪製長條圖(圖 3-1)。

資源班設班比率代表著該地區對於資源班的重視程度，而由圖 3-1 可發現，雲林縣國小資源班設班率屬於較低的地區，且中部六縣市的資源班設班率，全部低於中華民國和台灣省平均值，這表示中部六縣市對於資源班的設立，低於全國平均水準，也表示中部六縣市中許多身心障礙兒童，無法如同其他地區一般，有機會得到妥善的安置。尤其是嘉義縣與雲林縣，資源班設班比率遠低於各地區，且成長幅度也較其他地區低，相較於各地區對於資源班設立的重視，雲林縣對於資源班的設置確實需要投注更多心力。

北高兩市由於資源較各地充足，因此資源班設班比率較各地區高，其和中華民國平均值的差異，甚至已達到二至三倍，顯示在國小資源班方面，各縣市呈現十分不平均的差異，且北高兩市資源明顯較各地區偏多。

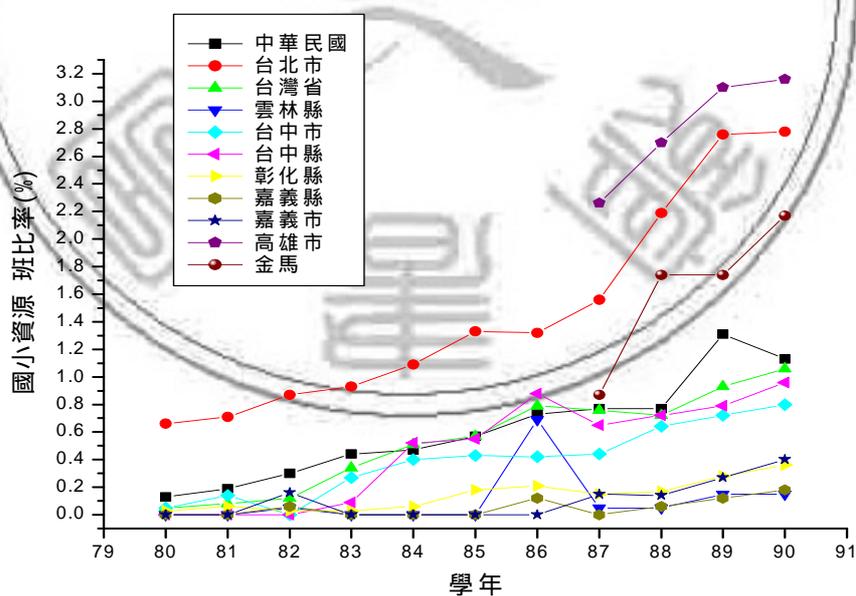


圖 3-1 國小資源班設班比率

## (二) 國小資源班平均學生人數

將各地區之資源班學生數除以各地區資源班總數，得其資源班平均學生人數，如表 3-2。

表 3-2 國小資源班平均學生人數(人)

學年	中華民國	台北市	台灣省	雲林縣	台中市	台中縣	彰化縣	嘉義縣	嘉義市	高雄市	金馬
80	20.99	28.61	20.43	-	16	-	33	-	-	-	-
81	20.24	31.27	20.58	-	18.33	-	28.5	-	-	-	-
82	21.3	28.33	37.75	30	-	-	39	13	12	-	-
83	18.84	24.83	18.19	-	19.33	23	28	-	-	-	-
84	19.59	23.24	20.49	-	17.89	21.95	20	-	-	-	-
85	21.49	20.62	22.24	-	22.6	22.29	30.17	-	-	-	-
86	21.23	21.16	20.91	20.23	21.9	21.27	24.14	1.5	-	-	-
87	20.21	20.48	22.05	25	21.18	22.22	22.4	-	41	14.84	10
88	15.86	19.44	19.53	28	18.71	22.23	17.5	7	20	15.69	4
89	19.54	17.23	20.65	18.67	15.3	26.09	24.7	2	26.5	17	10.25
90	15.99	18.27	18.76	32.67	19.3	21.42	23	8.33	19.67	20.64	4.8
平均	19.57	23.04	21.96	25.76	19.05	22.56	26.4	6.37	23.83	17.04	7.26

由表 3-2 可知，從 80 至 90 學年，各地區資源班平均學生人數，以彰化縣最高(M=26.40)，其次分別為雲林縣(M=25.76)、嘉義市(M=23.83)、台北市(M=23.04)、台中縣(M=22.56)、台灣省(M=21.96)、中華民國(M=19.57)、台中市(M=19.05)和高雄市(M=17.04)、金馬(M=7.26)、嘉義縣(M=6.37)。並將各地區國小資源班平均學生人數繪製長條圖(圖 3-2)。

一般而言，資源班平均人數越少越好，因為人數越少，資源班教師的負擔也就越少，能夠提供每位資源班學生更好的照顧；但受限於教學資源，實際班級人數也不可能無限制的減少。雲林縣資源班歷年平均人數為 25.76 人，在中部六縣市中排名第二，高於台灣省平均水準約 4 人，也高於中華民國平均水準約 6 人，由此可知，雲林縣資源班平均學生數較台灣省或中華民國高，顯示雲林縣資源班教師的負擔較高；且根據雲林縣政府九十一年公佈之「雲林縣國民小學身心障礙資源班實施要點」規定，國小班級人數以每班 20 人為原則。明顯地，雲林縣目前資源班平均人數並未符合此項原則；而表 3-2 中更顯示，雲林縣 90 學年資源班平均人數較往年高，為 32.67 人。此外圖 3-1 顯示，雲林縣資源班設班率亦偏低，足顯雲林縣增設資源班之必要性，以容納更多身心障礙學生，減輕資源班教師的負擔，並滿足身心障礙學生就學權益。

由圖 3-2 可知，金馬地區和嘉義縣資源班人數最少，但是由圖 3-1 可以發現，金馬地區資

源班設班率遠高於嘉義縣，嘉義縣資源班的設班率最低，所以其資源班平均人數最少並不代表較重視資源班教育，反之更突顯嘉義縣在身心障礙兒童的鑑定與安置上需更努力。

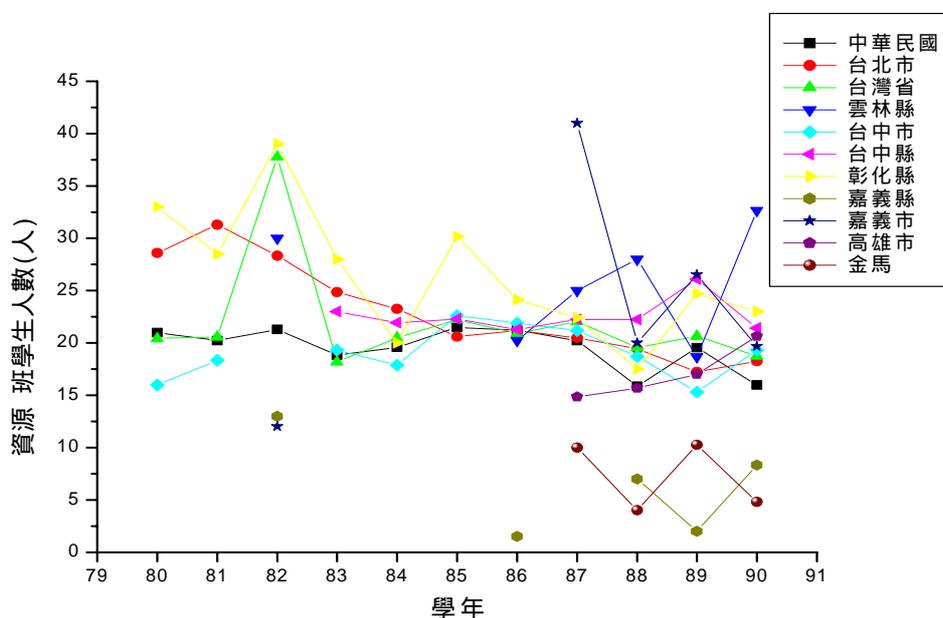


圖 3-2 國小資源班平均學生人數(人)

### (三) 身心障礙類學生資源班安置率

將 88~90 學年間，各地區國小資源班學生數，除以各地區國小階段身心障礙類學生數，得到身心障礙類學生資源班安置率之情形，如表 3-3。

表 3-3 身心障礙類學生資源班安置率(%)

學年	台北市	高雄市	台灣省	金馬	雲林	台中縣	台中市	彰化縣	嘉義縣	嘉義市
88	70.83	68.77	25.57	11.51	4.268	22.13	20.37	6.073	0.994	2.899
89	67.04	73.24	35.33	27.33	7.943	30.43	23.23	15.7	0.795	8.067
90	69.49	74.98	37.5	17.27	10.43	33.63	29.1	24.39	4.664	10.71
平均	69.12	72.33	32.8	18.7	7.54	28.73	24.23	15.39	2.151	7.22

由表 3-3 可知，從 88~90 學年，各地區國小身心障礙類學生資源班安置率以高雄市最高 (M=72.33)，其次分別為台北市 (M=69.12)、台灣省 (M=32.8)、台中縣 (M=28.73)、台中市 (M=24.23)、金馬 (M=18.7)、彰化縣 (M=15.39)、雲林縣 (M=7.54)、嘉義市 (M=7.22)、嘉義縣 (M=2.15)。並將各學年度資料繪製於長條圖中，以利分析比較(圖 3-3)。

回歸主流是目前特殊教育的趨勢，資源班為提供身心障礙類學生回到普通班的橋樑，由圖 3-3 中可以發現，雲林縣身心障礙類學生安置於資源班的比率較大多數地區低；中部六縣市身心障礙類學生資源班安置率皆低於台灣省，其中台中縣市較高，其次為彰化縣、雲林縣，嘉義市，最後為嘉義縣。此順序類似於都市化程度的順序，似乎代表著都市化程度越高，特教的推動較為積極，特教觀念也就較為先進，更能接受新的特殊教育趨勢，台中縣市在中部六縣市中，都市化程度最高，因此身心障礙類學生資源班安置率也就愈高。而嘉義縣、嘉義市與雲林縣，其比率遠低於其他各地區，顯示雲嘉地區對於特殊教育之回歸主流與融合教育理念的落實，仍有待加強。

台北市與高雄市身心障礙類學生資源班安置率遠高於其他地區，台灣省與北高兩市之差異甚至高達兩倍以上；北高兩市資源班安置率約為 70%，北高兩市由於特殊教育資源較其他地區多，因此較能率先實施新的觀念，而其它地區身心障礙類學生資源班安置率則呈現逐年增加的趨勢，顯示各地區以北高兩市為標竿，逐漸落實回歸主流與融合教育的特教趨勢。

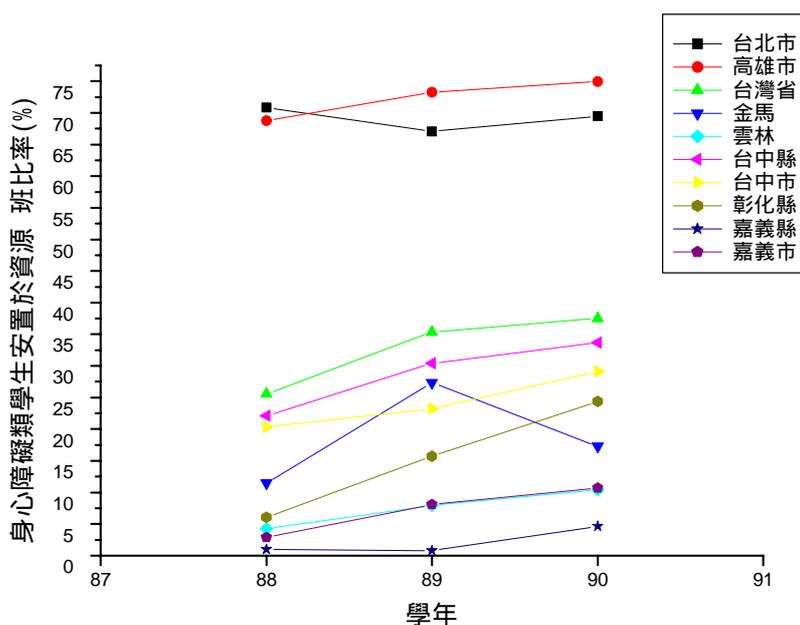


圖 3-3 身心障礙類學生資源班安置率(%)

## 二、雲林縣與其他地區國小身心障礙學生與特教師資之比較

### (一) 國小身心障礙類學生比率

將 88~90 學年間，各地區國小階段身心障礙類學生數，除以各地區國小學生總數，得到國小身心障礙類學生比率之情形，如表 3-4。

表 3-4 國小身心障礙類學生比率(%)

學年	台北市	高雄市	台灣省	金馬	雲林縣	台中縣	台中市	彰化縣	嘉義縣	嘉義市
88	2.01	1.89	1.74	2.84	1.22	3.25	1.08	1.5	1.8	2.75
89	2.37	2.29	1.75	3.22	1.32	3.08	0.92	1.38	1.29	2.62
90	2.46	2.75	1.74	3.01	1.75	2.78	1.07	1.08	1.37	2.17
平均	2.28	2.31	1.75	3.02	1.43	3.04	1.02	1.32	1.49	2.51

由表 3-4 可知，從 88~90 學年，各地區國小身心障礙學生比率以台中縣最高(M=3.04)，其次分別為金馬(M=3.02)、嘉義市(M=2.51)、高雄市(M=2.31)、台北市(M=2.28)、台灣省(M=1.75)、嘉義縣(M=1.49)、雲林縣(M=1.43)、彰化縣(M=1.32)、台中市(M=1.02)。並將各學年度資料繪製於長條圖中，以利分析比較(圖 3-4)。

根據郭為藩(1984：20)的推估，我國身心障礙類兒童出現率應為 7.73%，但觀察圖 3-4，發現目前距此數據相差甚遠，表示仍有許多身心障礙類兒童尚未被發現，並安置於適當的教育環境。由圖 3-4 可知，雲林縣國小身心障礙類學生比率更低於台灣省平均水準，表示其身心障礙類兒童被發現的比率遠低於全台灣的水準，意即有許多未被發現的身心障礙類兒童，尚未接受妥善安置與教育。

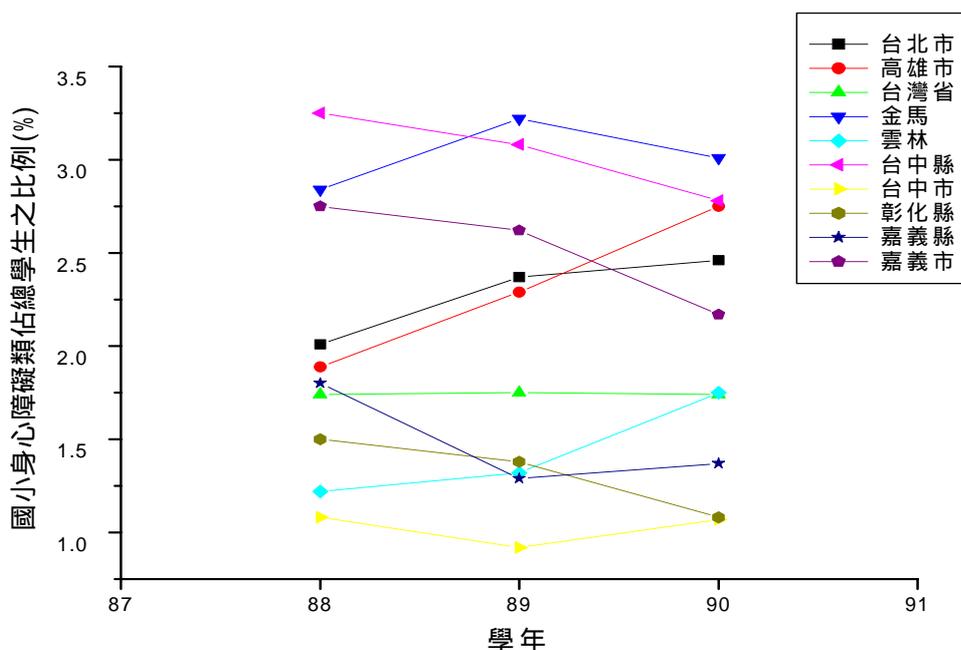


圖 3-4 國小身心障礙類學生比率(%)

## (二) 國小特殊教育之身心障礙類學生比率

將 88~90 學年間，各地區國小階段身心障礙類學生數，除以國小特殊教育學生總數(身心障礙類加上資優類)，得到國小特殊教育之身心障礙類學生比率情形，如表 3-5。

表 3-5 國小特殊教育之身心障礙類學生比率(%)

學年	台北市	高雄市	台灣省	金馬	雲林縣	台中縣	台中市	彰化縣	嘉義縣	嘉義市
88	61.89	44.03	51.04	93.29	69.35	88.49	64.21	68.23	87.78	75.66
89	63.75	44.54	71.21	96.77	72.46	88.13	60.47	65.79	85.54	71.18
90	64.35	48.02	70.48	100	78.46	87.12	64.91	59.78	86.59	65.21
平均	63.33	45.53	64.24	96.69	73.42	87.91	63.2	64.6	86.64	70.68

由表 3-5 可知，88~90 學年間，各地區國小特殊教育之身心障礙類學生比率，以金馬最高(M=96.69)，其次分別為台中縣(M=87.91)、嘉義縣(M=86.64)、雲林縣(M=73.42)、嘉義市(M=70.68)、彰化縣(M=64.60)、台灣省(M=64.24)、台北市(M=63.33)、台中市(M=63.20)、高雄市(M=45.53)。將各學年度資料繪製於長條圖中，以利分析比較(圖 3-5)。

由於特教資源有限，一但過於重視資優類學生，那麼勢必犧牲身心障礙類學生的權益，根據郭為藩(1984：20)的推估，此比率在我國應為 72% 左右；雲林縣平均比率為 73.42%，與郭為藩推估之比例差異最小，顯示雲林縣並未過於重視身心障礙類或資優類學生。

由圖 3-5 可以發現，除了台中縣、嘉義縣、雲林縣高於 72% 之外，其餘地區皆低於此比率；高雄市國小身心障礙類占特教學生比率最低，而金馬則最高，可以發現，高雄市明顯過於重視資優類學生，金馬則幾乎沒有資優類學生。

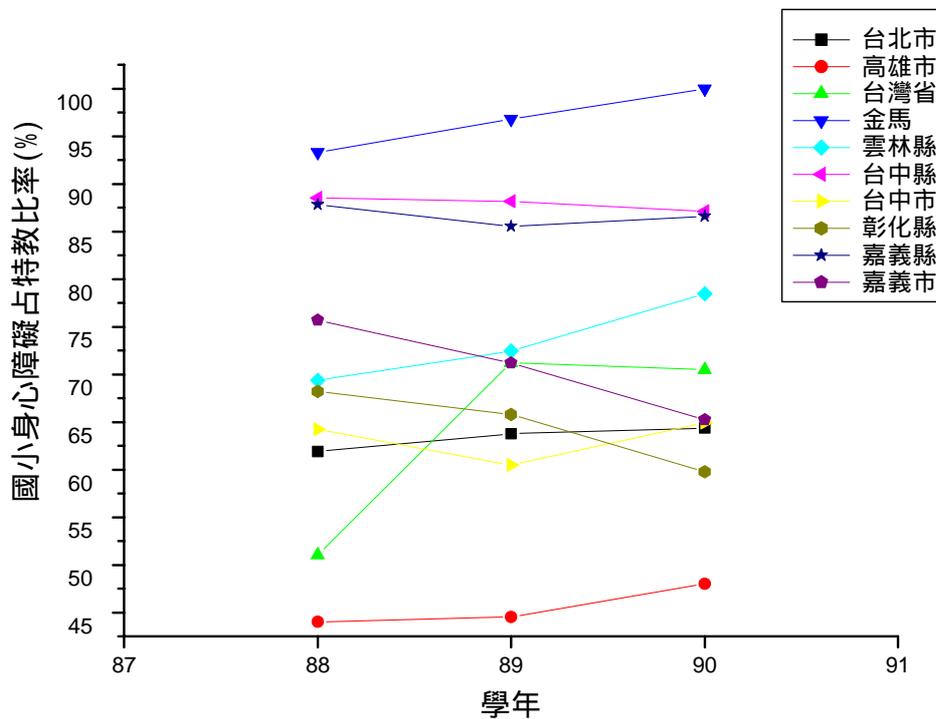


圖 3-5 國小特殊教育之身心障礙類學生比率(%)

(三) 特教教師合格比率

87~90 學年間，各地區國小特殊教育合格教師占特教教師之比率，如表 3-6。

表 3-6 特教教師合格比率(%)

學年	台北市	高雄市	台灣省	金馬	雲林縣	台中縣	台中市	彰化縣	嘉義縣	嘉義市
88	83.18	64.62	65.9	85.71	88.33	86.36	96.88	83.9	75.44	97.62
89	82.88	76.72	62.15	72.22	84.62	77.16	88.89	75.2	71.01	69.57
90	70.13	73.78	66.97	76.47	90.77	86.73	85.59	77.97	84.62	81.82
91	85.67	64.67	59.85	75	83.1	83.25	88.62	80.62	68.49	86.36
平均	80.47	69.95	63.72	77.35	86.71	83.38	90.00	79.42	74.89	83.84

由表 3-6 可知，從 87 至 90 學年，各地區特殊教育合格教師占特教教師的比率，以台中市最高(M=89.99)，其次分別為雲林縣(M=86.70)、嘉義市(M=83.84)、台中縣(M=83.38)、台北市(M=80.46)、彰化縣(M=79.42)、金馬(M=77.35)、嘉義縣(M=74.89)、高雄市(M=69.95)、台灣省(M=63.72)。將各學年度資料繪製於長條圖中，以利分析比較(圖 3-6)。

由圖 3-6 可知，中部六縣市中，雲林縣特教合格教師比率只比台中市低，且雲林縣特教合格教師比率並不低於特教資源豐富的台北市與高雄市，顯示雲林縣於特殊教育師資方面具有優勢。圖 3-6 中更可發現，中部六縣市特教師資合格率，都較台灣省平均水準高。

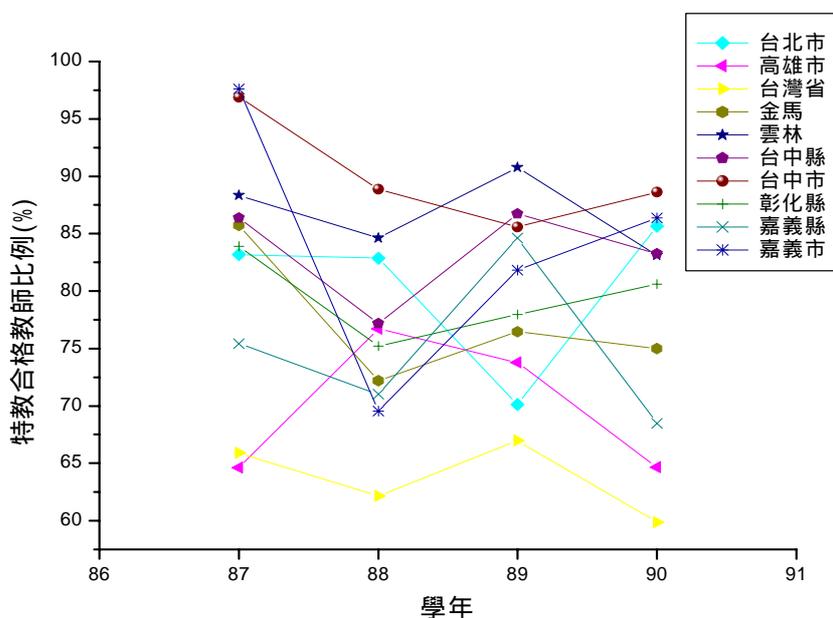


圖 3-6 特教教師合格比率(%)

### 三、雲林縣與其他地區特殊教育經費比較

#### (一) 特教經費占教育經費的比率

87~90 學年間，各地區特殊教育經費占教育經費的比率，如表 3-7。

表 3-7 特教經費占教育經費的比率 (%)

學年	台北市	高雄市	台灣省	金馬	雲林縣	台中縣	台中市	彰化縣	嘉義縣	嘉義市
87	5.86	7.03	3.93	3	0.05	3.16	4.6	2.52	7.42	4.1
88	6.02	7.98	4.02	3.29	2.93	3.16	4.82	2.52	5.72	4.32
89	6.48	8.56	4.27	4.07	5.03	2.7	5.15	2.45	5.83	4.57
90	5.95	7.95	4.18	2.85	2.83	2.51	5.32	2.15	5.47	4.67
平均	6.08	7.88	4.1	3.3	2.71	2.88	4.97	2.41	6.11	4.41

由表 3-7 可知，從 87~90 學年，各地區特殊教育經費占教育經費的比率，以高雄市最高

(M=7.88)，其次分別為嘉義縣(M=6.11)、台北市(M=6.08)、台中市(M=4.97)、嘉義市(M=4.41)、台灣省(M=4.10)、金馬(M=3.30)、台中縣(M=2.88)、雲林縣(M=2.71)、彰化縣(M=2.41)。將各學年度資料繪製於長條圖中，以利分析比較(圖 3-7)。

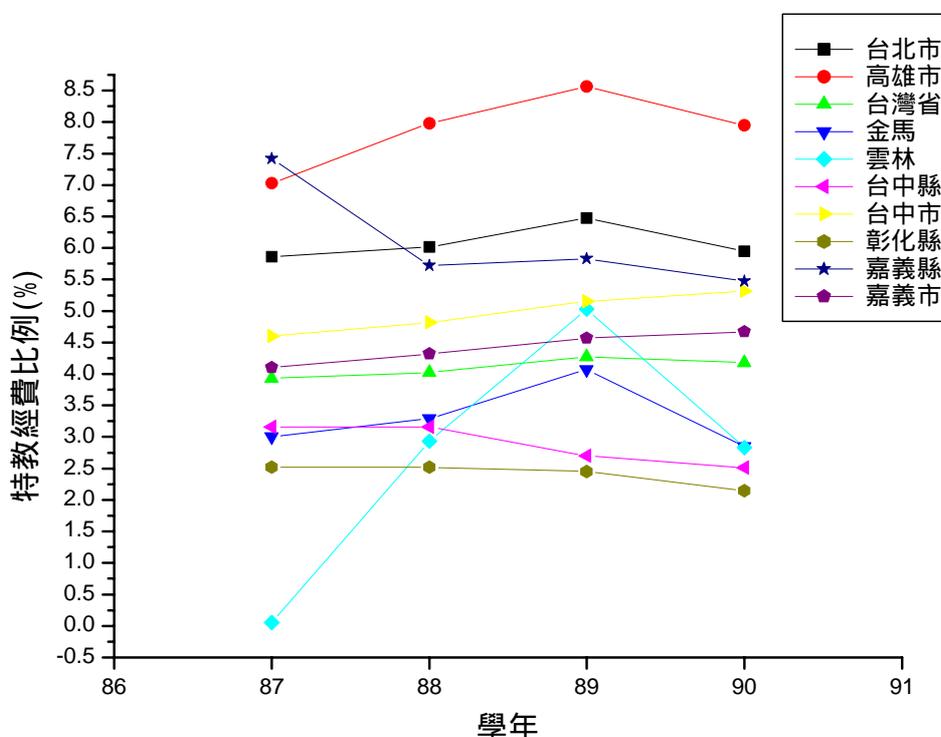


圖 3-7 特教經費占教育經費的比率 (%)

根據特殊教育法第 13 條規定：地方政府不得低於當年度教育主管預算百分之五。由圖 3-7 可以發現，雲林縣雖然 89 學年特教經費比率達到 5%，但仔細觀察雲林縣特教經費編列情形(表 3-8)，發現雲林縣 89 學年之教育經費驟降，89 學年教育經費為 88 學年教育經費的 6%，顯示雖然雲林縣 89 學年特教經費比率增加到 5.03%，但是事實上特教經費較 88 學年減少許多，由此也突顯雲林縣特殊教育經費變異十分巨大，這對於特殊教育的持續推動，將產生莫大的阻力。且由圖 3-3 中得知，雲林縣身心障礙學生安置於資源班比率相對偏低，顯示雲林縣資源班能夠獲得的資源更為有限。

表 3-8 雲林縣特教經費編列情形

學年	雲林縣特教經費 (元)	雲林縣教育經費 (元)	特教經費比率 (%)
87	4,619,780	9,515,837,919	0.05
88	278,622,608	9,515,837,919	2.93
89	26,722,000	531,458,000	5.03
90	159,244,000	5,635,346,283	2.83

中部六縣市中，以嘉義縣特教經費比率最高，並符合特殊教育法之規定，但由圖 3-3 中發現，嘉義縣身心障礙類學生資源班安置率最低，顯示雖然嘉義縣特殊教育經費比率符合規定，然並未重視資源班的發展，所以資源班所能夠分得之資源也有限。由圖 3-7 可知，高雄市與台北市特教經費所佔比率最高，合乎我們對於北高兩市較重視特殊教育的預期。

## (二) 特教學生平均經費(萬元)

將 88~90 學年間，各地區特教經費除以高中以下特殊教育學生總數，得到各地區特教學生平均經費，如表 3-9。

表 3-9 特教學生平均經費 (萬元)

學年	台北市	高雄市	台灣省	金馬	雲林縣	台中縣	台中市	彰化縣	嘉義縣	嘉義市
88	28.71	18.24	9.16	24.84	13.02	9.86	11.4	7.42	27.67	7.33
89	18.28	10.52	6.36	14.2	1.14	6.29	10.1	5.88	24.38	5.54
90	21.3	10.1	6.87	20.62	5.81	6.92	12.46	6.57	13.85	6.3
平均	22.76	12.95	7.46	19.89	6.66	7.69	11.32	6.62	21.97	6.39

由表 3-9 可知，從 88 至 90 學年，各地區特教學生平均經費，以台北市最高(M=22.76)，其次分別為嘉義縣(M=21.97)、金馬(M=19.89)、高雄市(M=12.95)、台中市(M=11.32)、台中縣(M=7.69)、台灣省(M=7.46)、雲林縣(M=6.66)、彰化縣(M=6.62)、嘉義市(M=6.39)。將各學年度資料繪製於長條圖中，以利分析比較(圖 3-8)。

圖 3-8 中可以發現，雲林縣特教學生平均經費比並不高，且變動最為明顯，參考表 3-8 更可以發現，由於 89 學年雲林縣教育經費驟減，因此不管是特教學生或普通班學生之平均特教經費均大幅減少，因此雲林縣特教學生平均經費也大幅減少，總結來說，雲林縣特殊教育經費比率較其他地區低，變動也較大，較不利於推行特殊教育。

且由圖 3-8 中發現，台北市、嘉義縣與金馬地區，特殊教育學生平均經費遠大於各地區，甚至為台灣省之二到三倍，顯示各地區特殊教育學生所能獲得之教育經費非常不均。中部六縣市中，雲林縣，彰化縣，嘉義市低於台灣省平均水準，顯示此三個地區特殊教育學生所能獲得之經費較台灣省平均值低，因此和其他地區相比，這些地區特教學生較難獲得充足的特教資源。

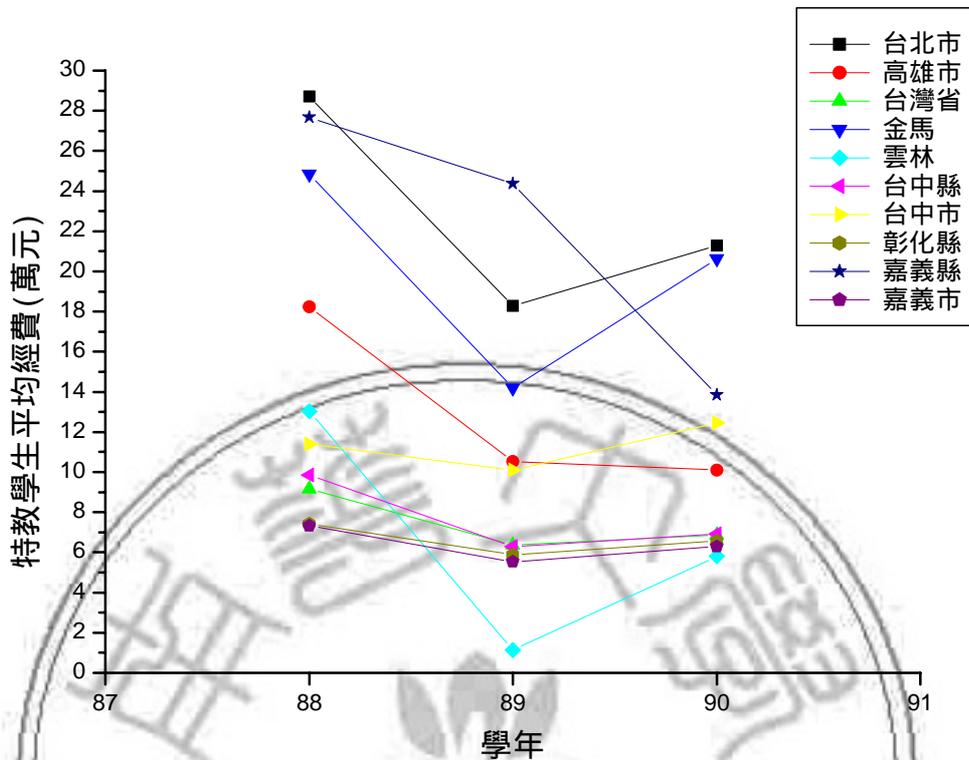


圖 3-8 特教學生平均經費 (萬元)

(三) 特殊教育學生平均經費與學生平均經費比

將 88~90 學年間，各地區教育經費除以高中以下學生總數，得到各地區學生平均經費，如表 3-10。

表 3-10 學生平均經費 (萬元)

學年	台北市	高雄市	台灣省	金馬	雲林	台中縣	台中市	彰化縣	嘉義縣	嘉義市
88	16.45	12.57	7.99	24.48	10.38	8.87	7.53	7.85	14.27	7.45
89	11.50	8.24	5.48	13.62	0.57	6.48	6.13	6.09	11.25	5.65
90	14.47	8.60	6.15	24.19	6.10	6.82	7.44	7.60	6.62	6.53
平均	14.14	9.80	6.54	20.76	5.68	7.39	7.04	7.18	10.71	6.54

並將表 3-9 與表 3-10 比較，求得各學年度特教學生平均經費與所有學生平均經費比，如表 3-11。

表 3-11 特教學生平均經費與所有學生平均經費比

學年	台北市	高雄市	台灣省	金馬	雲林縣	台中縣	台中市	彰化縣	嘉義縣	嘉義市
88	1.75	1.45	1.15	1.01	1.25	1.11	1.51	0.95	1.94	0.99
89	1.59	1.28	1.16	1.04	2.00	0.97	1.65	0.96	2.17	0.98
90	1.47	1.18	1.12	0.85	0.95	1.01	1.67	0.86	2.09	0.96
平均	1.60	1.30	1.14	0.97	1.40	1.03	1.61	0.92	2.07	0.98

由表 3-11 可知，從 88 至 90 學年，各地區特教學生平均經費與所有學生平均經費比，以嘉義縣最高(M=2.07)，其次分別為台中市(M=1.61)、台北市(M=1.60)、雲林縣(M=1.40)、高雄市(M=1.30)、台灣省(M=1.14)、台中縣(M=1.03)、嘉義市(M=0.98)、金馬(M=0.97)、彰化縣(M=0.92)，並繪於長條圖以利分析比較(圖 3-9)。

特教學生平均經費與所有學生平均經費比，代表特殊教育學生與所有學生平均可從總教育經費中獲得資源之比值，比值越高代表著特殊教育學生獲得之經費較所有學生越高，越低則代表特殊教育學生獲得較低之經費資源。

由圖 3-9 中，雲林縣雖然於 89 學年特教學生平均經費與所有學生平均經費比較大，但是和表 3-8 比較則可以了解，由於 89 學年雲林縣教育經費驟減，所以不管是特教學生或全部學生之平均特教經費均大幅減少，因此特教特教學生平均經費與所有學生平均經費比增加，並不代表特殊教育學生得到較多經費資源，因此如果忽略雲林縣 89 學年度資料，雲林縣特教學生平均經費與所有學生平均經費比約為 1.1，比台灣省平均值低約 0.04，表示雲林縣對於特教學生平均經費與所有學生平均經費比稍比台灣省平均值小。也由於雲林縣變動幅度是最大的，顯示雲林縣對於特教學生經費無法維持，變動幅度過大，較難持續地推動特殊教育。

由圖 3-9 得知，嘉義縣特教學生平均經費與所有學生平均經費比最高，以及圖 3-5 發現嘉義縣特殊教育經費比率僅次於高雄市，顯示嘉義縣對於特殊教育經費之保障，且圖 3-8 也顯示嘉義縣特教學生平均經費僅些微低於台北市，高於其他地區。而台北市特教學生平均經費與所有學生平均經費比僅低於嘉義縣，較各地區高，圖 3-8 中也可發現台北市特殊教育學生平均經費最高，因此顯示台北市特教學生和普通學生所獲得之經費資源都較高。

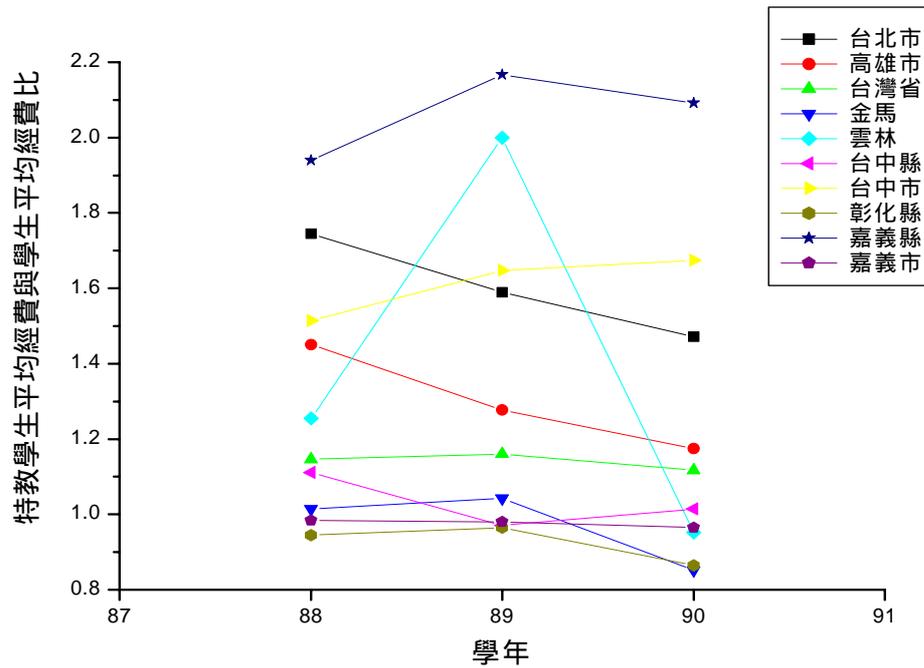


圖 3-9 特教學生平均經費與所有學生平均經費比

#### (四) 身心障礙類與資優類學生平均經費比

將 88~90 學年間，各地區身心障礙類學生平均經費，除以資優類學生平均經費，得到不同地區身心障礙類與資優類學生平均經費比情形，如表 3-12。

表 3-12 身心障礙類與資優類學生平均經費比

學年	台北市	高雄市	台灣省	金馬	雲林縣	台中縣	台中市	彰化縣	嘉義縣	嘉義市
88	2.5873	0.9722	1.6566	0.5332	3.0595	1.9419	0.7652	1.0024	1.6378	0.5156
89	2.3662	1.3897	2.1194	0.4312	7.162	9.7297	0.8014	1.0617	5.6791	0.4715
90	2.6224	1.491	1.9717	0.4989	2.3235	1.1961	0.6324	0.789	61.176	0.5697
平均	2.53	1.28	1.92	0.49	4.18	4.29	0.73	0.95	22.83	0.52

由表 3-12 可知，從 88 至 90 學年，各地區身心障礙類與資優類學生平均經費比，以嘉義縣最高(M=22.83)，其次分別為台中縣(M=4.29)、雲林縣(M=4.18)、台北市(M=2.53)、台灣省(M=1.92)、高雄市(M=1.28)、彰化縣(M=0.95)、台中市(M=0.73)、嘉義市(M=0.52)、金馬(M=0.48)。將各學年度資料繪製於長條圖中，分析比較(圖 3-10)。

在特教資源有限的情形之下，經費比越大，表示身心障礙類學生能得到的資源較資優類多，反之經費比越小，資優類學生得到的資源較身心障礙類學生多。由圖 3-10 可發現，相較於其他地區，雲林縣之身心障礙類學生平均經費與資優類比較大，顯示相較於其他地區，雲林縣身心障礙類學生經費並沒有受到資優類學生經費排擠的問題。

值得注意的是，嘉義縣、台中縣、雲林縣身心障礙類與資優類學生平均經費比變動幅度都很大，這是因為台中縣 89 學年「資優類」經費驟降、嘉義縣 90 學年「資優類」經費驟降、雲林縣則是 89 學年「教育」經費驟降，導致身心障礙類與資優類學生平均經費比突增，因此並不表示身心障礙類學生所獲得之經費提高。

另外，特教資源的分配與身心障礙類學生所佔比率也有很大的關係，由圖 3-5 得知，台中縣(87.91%)與嘉義縣(86.64%)身心障礙類學生佔特教學生比率較高，因此雖然其身心障礙類與資優類學生平均經費比較高，但是由於資優類學生比率原本就較少，因此身心障礙類與資優類學生平均經費比，並不會對特教資源的分配造成太大影響，而雲林縣 (73.42%)、嘉義市 (70.68%)、彰化縣(64.60%)、台中市(63.20%)，相較之下資優類學生較多，因此對於特教資源的分配會造成影響也較大。圖 3-10 可知，嘉義市、彰化縣與台中市過於重視資優類學生，且由於其身心障礙類學生佔特教學生比率並不高，因此身心障礙類學生經費遭到資優類學生經費之排擠，明顯較其他地區嚴重。

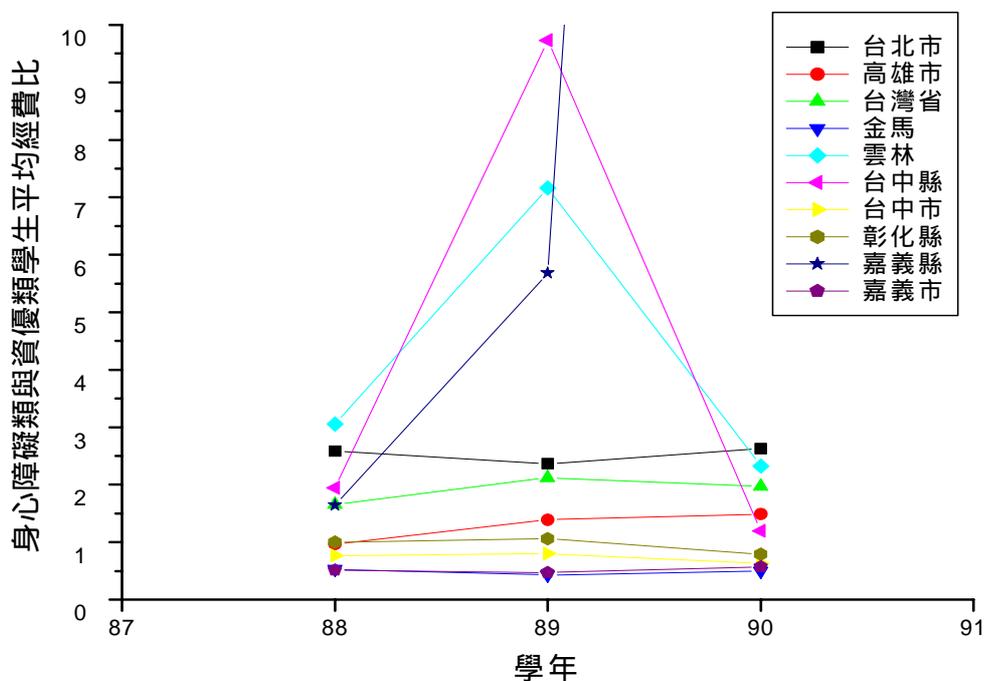


圖 3-10 身心障礙類與資優類學生平均經費比\*

\*由於嘉義縣 90 學年身心障礙類與資優類學生平均經費比高達 61.17，受限於尺度關係，並未將嘉義縣 90 學年度繪於圖 3-10 中。

## 第二節 結果分析之整理表列

為求能更清楚了解雲林縣與其他縣市在資源班、特殊教育之安置設班及經費運作的差異情形，將上述分析結果表列如下：

表 3-13 總整理 I 雲林縣與其他地區國小資源班之比較

		順序
雲林縣與	國小資源班設班比率(%)	高雄市(M=2.805)、金馬(M=1.63)、台北市 (M=1.47)、中華民國(M=0.62)、台灣省(M=0.54)、台中縣(M=0.47)、台中市(M=0.39)、彰化縣(M=0.14)、 <b>雲林縣(M=0.10)</b> 、嘉義市(M=0.10)、嘉義縣(M=0.05)
其他地區	國小資源班平均學生人數 (人)	彰化縣 (M=26.40)、 <b>雲林縣 (M=25.76)</b> 、嘉義市 (M=23.83)、台北市 (M=23.04)、台中縣(M=22.56)、台灣省(M=21.96)、中華民國(M=19.57)、台中市(M=19.05)、高雄市(M=17.04)、金馬(M=7.26)、嘉義縣(M=6.37)
資源班之比較	國小身心障礙類學生資源班安置率 (%)	高雄市(M=72.33)、台北市(M=69.12)、台灣省(M=32.8)、台中縣(M=28.73)、台中市(M=24.23)、金馬(M=18.7)、彰化縣(M=15.39)、 <b>雲林縣(M=7.54)</b> 、嘉義市(M=7.22)、嘉義縣(M=2.15)
<p>結論：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 雲林縣國小資源班設班比率較各地區低。</li> <li>2. 中部六縣市的資源班設班率，全部低於中華民國和台灣省。</li> <li>3. 嘉義縣與雲林縣，資源班設班比率遠低於各地區，且成長幅度也較其他地區低。</li> <li>4. 各地區資源班平均人數有略為下降的趨勢。</li> <li>5. 雲林縣資源班歷年平均人數為 25.76 人，在中部六縣市中排名第二，高於台灣省平均水準約 4 人，高於中華民國平均水準約 6 人。彰顯增設立資源班之必要性，以服務更多身心障礙學生，減輕資源教師的負擔。</li> <li>6. 雲林縣國小身心障礙類學生安置於資源班比率較各地區偏低。較台灣省平均值低 25%。台北市與高雄市身心障礙類學生資源班安置率遠高於其他地區。</li> <li>7. 各地區以北高兩市為標竿，資源班比率呈現逐年增加的趨勢，逐漸落實回歸主流與融合教育的特教趨勢。</li> <li>8. 中部六縣市的身心障礙類學生資源班安置率皆低於台灣省。</li> <li>9. 雲嘉地區對於特殊教育之回歸主流與融合教育理念的落實，仍有待加強。</li> </ol>		

表 3-14 總整理 II 雲林縣與其他地區國小身心障礙學生與特教師資之比較

		順序
雲林縣與其他地區	國小身心障礙類學生比率 (%)	台中縣(M=3.04)、金馬(M=3.02)、嘉義市(M=2.51)、高雄市(M=2.31)、台北市(M=2.28)、台灣省(M=1.75)、嘉義縣(M=1.49)、 <b>雲林縣(M=1.43)</b> 、彰化縣(M=1.32)、台中市(M=1.02)
國小身心障礙學生	國小特殊教育之身心障礙類學生比率 (%)	金馬(M=96.69)、台中縣(M=87.91)、嘉義縣(M=86.64)、 <b>雲林縣(M=73.42)</b> 、嘉義市(M=70.68)、彰化縣(M=64.60)、台灣省(M=64.24)、台北市(M=63.33)、台中市(M=63.20)、高雄市(M=45.53)
與特教師資之比較	特教教師合格比率 (%)	台中市(M=89.99)、 <b>雲林縣(M=86.70)</b> 、嘉義市(M=83.84)、台中縣(M=83.38)、台北市(M=80.46)、彰化縣(M=79.42)、金馬(M=77.35)、嘉義縣(M=74.89)、高雄市(M=69.95)、台灣省(M=63.72)。
<p>結論：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 雲林縣國小身心障礙學生比率較各低區偏低；較台灣省平均值低 0.32%。台中縣與金馬地區國小身心障礙類學生比率最高。</li> <li>2. 雲林縣、台中市、嘉義縣、彰化縣國小身心障礙類學生比率低於台灣省平均水準，顯示仍有許多身心障礙兒童尚未接受適當的鑑定與教育安置。</li> <li>3. 雲林縣國小身心障礙類學生所佔比率和各地區相比並不低，較台灣省平均值高 9.18%；高雄市國小身心障礙類學生占特教學生比率最低，金馬地區最高，高雄市明顯過於重視資優類學生，金馬則幾乎沒有資優類學生。</li> <li>4. 雲林縣國小身心障礙學生占特教學生歷年之平均比率為 73.42%，接近郭為藩(1984：20)推估我國應為 72%。</li> <li>5. 雲林縣特教合格教師比率只比台中市低，且並不低於特教資源豐富的台北市與高雄市。顯示雲林縣特殊教育師資方面具有優勢。</li> <li>6. 中部六縣市在特教師資資源方面，較台灣省平均水準高。</li> </ol>		

表 3-15 總整理 III 雲林縣與其他地區特殊教育經費之比較

		順序
雲林縣與其他地區特殊教育經費之比較	特教經費占教育經費的比率 (%)	高雄市(M=7.88)、嘉義縣(M=6.11)、台北市(M=6.08)、台中市(M=4.97)、嘉義市(M=4.41)、台灣省(M=4.10)、金馬(M=3.30)、台中縣(M=2.88)、 <b>雲林縣(M=2.71)</b> 、彰化縣(M=2.41)
	特教學生平均經費 (萬元)	台北市(M=22.76)、嘉義縣(M=21.97)、金馬(M=19.89)、高雄市(M=12.95)、台中市(M=11.32)、台中縣(M=7.69)、台灣省(M=7.46)、 <b>雲林縣(M=6.66)</b> 、彰化縣(M=6.62)、嘉義市(M=6.39)
	特殊教育學生平均經費與學生平均經費比	嘉義縣(M=2.07)，台中市(M=1.61)、台北市(M=1.60)、 <b>雲林縣(M=1.40)</b> 、高雄市(M=1.30)、台灣省(M=1.14)、台中縣(M=1.03)、嘉義市(M=0.98)、金馬(M=0.97)、彰化縣(M=0.92)
	身心障礙類與資優類學生平均經費比	嘉義縣(M=22.83)、台中縣(M=4.29)、 <b>雲林縣(M=4.18)</b> 、台北市(M=2.53)、台灣省(M=1.92)、高雄市(M=1.28)、彰化縣(M=0.95)、台中市(M=0.73)、嘉義市(M=0.52)、金馬(M=0.48)
結論：		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 雲林縣國小特殊教育經費比率較各地區偏低，比台灣省平均值低 7.39%，並不符合特殊教育法規定；高雄市與台北市特教經費所佔比率最高，且只有台北市、高雄市與嘉義縣符合特殊教育法「特殊教育經費不得低於當年度教育主管預算百分之五」之規定。</li> <li>2. 嘉義縣的特殊教育經費比率(6.11%)為中部六縣市中最高，但是身心障礙類學生資源班安置率最低，表示過於忽略資源班的設置，所以資源班所能夠分得之資源也相當有限。</li> <li>3. 雲林縣特教學生平均經費少於台北市、嘉義縣、金馬這三個地區的 1/3。</li> <li>4. 雲林縣特殊教育學生平均經費比台灣省平均值小，且變動幅度是最大的。</li> <li>5. 雲林縣、嘉義縣、台中縣身心障礙類學生與資優類學生獲得經費之比率大於台灣省平均值，未有特殊教育經費偏重於資優類學生的問題。</li> <li>6. 雲林縣有必要持續且穩定的提供身心障礙特殊教育經費，以利於推動特殊教育。</li> </ol>		

## 第四章 一闖迷網、未知的境界(1)

民國六十七年台灣省首度推行資源班並於台灣省二十所國中實施資源班；民國六十九年資源班的試驗推展至國小階段；民國七十年台北市正式成立身心障礙資源班；民國七十三年特殊教育法頒布，台北市、高雄市資源班開始大量擴充；民國八十年其餘各縣市亦開始紛紛設資源班。但遲至民國八十六年，雲林縣終於在虎尾鎮的立仁國小成立第一個身心障礙資源班，五年過去了，至九十一學年度止共有七個學校成立資源班，有些是新設資源班，有些則是因為原來的特殊班在招收不到特殊學生的情況下，所以轉型為資源班。和台北市在每校至少設立一班資源班的情況相比較之下，雲林縣可謂是特教界的沙漠地帶，儘管資源班設立的班級數如此之少，但還是渴望能夠在沙漠中找到綠洲，更企盼能夠築出灌溉的渠道，讓更多的身心障礙學生受惠。本章將透過和教育局處理資源班業務的教師及資源班教師的訪談，進一步的了解雲林縣資源班目前的實施現況與問題，本章所涵括的部分有縣府及縣議會、特教課、鑑輔會、身心障礙專業團隊、特殊教育推行委員會、校長及主任、普通班教師及資源班教師等。

### 第一節 教育主管行政機關方面

#### 壹、教育部

根據特殊教育法第二十四條：「就讀特殊學校(班)及一般學校普通班之身心障礙者，學校應依據其學習及生活需要，提供無障礙環境、資源班教室、錄音及報讀服務、提醒、手語翻譯、調頻助聽器、代抄筆記、盲用電腦、擴視鏡、放大鏡、點字書籍、生活協助、復健治療、家庭支援、家長諮詢等必要之教育輔助器材及相關支持服務；其實施辦法，由各級主管教育行政機關定之」規定，學校有義務為念普通班的身心障礙學生提供所需的特殊教育服務，所以自八十六年特殊教育修正公布後，教育部即開始鼓勵各縣市成立身心障礙資源班，以服務各類身心障礙學生；特殊教育法第三十條更規定：「各級政府應按年從寬編列特殊教育預算，在中央政府不得低於當年度教育主管預算百分之三；在地方政府不得低於當年教育主管預算百分之五」。但是教育部對各縣市資源班的設立一直未有積極的運作、推動，連身心障礙學生的鑑定工作也遲至近一、二年才有在作推廣與監督；而經費的編擬亦正縮水中，原本教育部補助每個資源班每學年五萬塊，就雲林縣教育局相關人員表示，自九十二學年度開始將取消該補助款，之後是否會再有補助，則不得而知了(P1：01)。看來教育改革持續推行的步程中，的確是忘了還有身心障礙學生的存在，尤其經濟持續不景氣，社會福利自然不會受重視，因為社會福利一直以來被認為是會影響經濟發展的，所以在看似魚與熊掌不可兼得的情況下，身心障礙學生的權益只好被捨棄了。

現任教育部長黃榮村曾於教改會第十八次委員會議委員報告(黃榮村，1996)中指出，依據第二次全國特殊兒童普查，身心障礙兒童接受特教的人數佔義務教育註冊學生 0.97%的數字(民國 79~81 年)，可見資源班(輕度障礙生)需要量大，但明顯的數量不足，分佈不均；由此可知當

時黃部長已注意到資源班對身心障礙學生的重要性。另外，在教育改革審議委員會總諮議報告書中，於加強身心障礙教育的細則中也提到，中小學應普設資源教室或資源班，落實（資源教室方案），尤其師資、教材、教法、教具與設施，應儘速全面檢討，完整規畫，並落實評鑑，追蹤輔導，從條文中我們看到了身心障礙學生的希望，但是在黃部長任內，我們看到的是教育部將停止對資源班經費的補助，不知道曾為教改一員的黃部長是如何規劃未來的身心障礙教育，抑或是黃部長已忘卻參與教育改革時對身心障礙者權益的關切之情了。

## 貳、 縣府及縣議會

雲林縣資源班的運作在民國八十八年特教課成立後漸漸的上軌道，特教課長對資源班的重視，讓他有以下的想法：

「課長是從明年開始有個想法，就是說他用終點費的方式，給學校去做補救教學，就是說這個學校他沒有資源班，也沒有特教班，但是他有一些，他可能有一些，一些身心障礙的孩子需要做補救教學，那我可能是一個學期給他三萬塊、或五萬塊的終點費，那請老師，額外的時候來做補救教學，但是老師必須做 IEP。」(P1：9)

雖然這只是特教課課長的一個初步想法，但是至少我們看到了希望，否則誰來重視那未進入資源班的 70% 身心障礙學生的權益？是為民喉舌的民意代表，抑或是帶領雲林縣揮別過去邁向未來的縣長？

根據 P1 教師所言，可能因為懂得特教的議員沒幾位(P1：10)，所以造成即使有些學校想成立資源班，可是進入議會審議時即會被否決；另一方面，透過縣議員們的政見，似乎也可看出一點兒端倪，雲林縣的議員(含議長、副議長)共有 45 位，所發表的政見與社會福利有相關的有 27 位，但多是關懷老弱婦孺、重視殘障團體等籠統、口號性訴求，真正對身心障礙教育有所了解而提出改進訴求的可說是零(見附錄二)。由此看來要讓雲林縣全體身心障礙學生真正享受適當、適性的特殊教育，還有一段很長、很遠的路的要走。至於縣長，雖然他也關心身心障礙者的福利，但那是「因為我們現在這個縣長是 就是說我們的身心障礙團體是他的票源，嘿，對，所以對他們福利是還蠻關心的，嘿，不過他本身對特殊教育不是很了解」(P1：9)。不了解特殊教育就不會去注意，自然也就無從關心起，於是雲林縣資源班的運作，基本上只能看學校校長及主任對特殊教育是否有正確的觀念，因為資源班運作的好壞，他們是主要的關鍵之一。

## 參、 教育局特教課

雲林縣教育局於八十八年十二月二十七日始成立特殊教育課，統籌辦理雲林縣的各項特殊教育業務，雖然成立的時間不久，但如 T2 教師所說的其實雲林縣已經很認真在辦了，尤其是特教課成立之後，對於特教的推動的比起某些縣市還有過之而無不及(T2-1：11)，因此資源班的教師們多已能感受到特教課的努力與用心。目前資源班的業務僅由一位調用教師負責，該位教師所要負責的業務甚為繁雜，包括了有：1、鑑輔會、諮委會相關工作。2、有關學生鑑定、安置、輔導工作。3、特教研習(1/3)及特教簡介、刊物。4、資優教育(含藝術才能班、招生、

展演、活動) 5、特教普查(含心評教師培訓) 6、教材教具展。7、特教網站、統計年報。8、早期療育。9、12年安置(含學障證明) 10、轉介(雲林縣特殊教育網, 2003)。以致於可能因為人手不足、業務量太大, 所以許多行政上的支援似乎就在一種默許的情況下變成只是一種形式, 主要提供的功能僅限於教師們的研習進修方面。

「人手不足, 但是業務量很大, 因為原本雲林縣沒有特教課, 這兩年才分出來」(T5: 18); 「他們只是提供研習比較多吧! 其他的就研習啦。」(T3-1: 12)。「我們特教課是非常認真, 因為我們特教課好像 88 年才、才成立, 才有特教課, 啊我們、我們課長非常認真, 而且很投入, 所以我們雖然成立沒有幾年, 我們雲林縣已經從全省尾巴, 跳到去年我們已經全省第八名了, 進步非常多啦, 辦了很多、很多一連貫的, 對我們特教老師在職進修的活動, 辦得相當多, 而且成效也很好, 非常好, 嘿!」(T4: 5)。綜上所述, 雖然特教課在人手不足的情況下, 所以提供的功能非常有限, 但是每位受訪教師們皆肯定特教課的用心, 也認為特教課長很認真、很努力的在為身心障礙學生爭取福利, 亦肯定特教課所辦的一些研習活動, 尤其是雲林縣的特教評比, 終於在九十年由全省倒數, 躍升到全省的第八名, 足讓老們感到與有榮焉

## 一、特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會

簡稱鑑輔會, 由縣府延聘各類專業人員、學者、專家所組成, 包括有: 1、醫療及衛生機關代表五人。2、相關服務專業人員四人。3 相關特教社團或學生家長代表三人。4、教育行政人員、學校行政人員及特殊教育教師十一人。5、社會行政機關代表二人。負責雲林縣的: 1、議決鑑定、安置及輔導之實施方法與程序。2、建議專業團隊及特殊教育資源中心應遴聘專業人員。3、評估特殊教育績效。4、執行鑑定、安置、輔導工作。5、辦理推展心理評量小組暨師資培訓與研習活動, 以增進教師專業知能。6、提供就學諮詢服務。7、其他有關特殊教育鑑定、安置及輔導事宜。(教育局, 1999: 59)

我是覺得 因為過去我們所聘請的委員的話, 其實現在也算, 因為依照法令, 我們所要聘請的委員, 是很多類別的都需要有, 但是事實上, 以我這一、二年來, 我在執行鑑輔會的工作, 我是覺得說, 要那個, 因為鑑輔會, 大部分的工作, 還是在鑑定跟安置學生, 那有這個部分的話, 變成說, 教授和醫生這兩個角色是最主要的, 那其他人都只是, 都變成說沒有辦法去參與, 因為, 尤其是這一、二年來, 我們的鑑定就是說越來越專業, 等於說其他人, 即使是衛生局、社會局的人, 他們也不見得能夠、能夠介入多少。因為愈來愈專業, 他們都不太懂, 變成說, 只有教授跟醫生這兩個人物, 可以實際的, 就是說, 在開會的時候, 能夠進入狀況, 其他人都只是坐在旁邊看(呵), 變成這樣子, 啊, 後來漸漸的變成說, 他們也都不太願意出席了。(P1: 7)

鑑輔會的成員包含了各類的專業人員、學者與專家, 每年必須召開二次例行會, 必要時得召開臨時會議的鑑輔會議。但實際運作上, 卻有其問題存在, 據上所述, 近年來鑑輔會的工作, 主要執行與發揮的是鑑定與安置學生的部分, 而且只有專家學者與醫生是真正能夠融入、了解

整個議程的運作，其他與會者，由於無法融入狀況，不是變成只坐在旁邊看就是不再參加了(P1：7)。另外，據 T5 和 T7 教師表示，在參與鑑輔會的運作過程中，發現鑑輔會的整體運作不夠嚴謹，如心評小組的工作，主要是到各學校作魏氏智力測驗，但是鑑輔會所給予的時間不夠，安排程序過於匆促，導致施測結果不盡理想(T5：8；T7：4)。對於鑑輔會的實施成效，九位受訪者中，除了上述三位教師的看外，T1 教師認為鑑輔會的整體運作，還蠻正常的。另四位教師表示不是很清楚狀況，所以不作評論。

## 二、身心障礙專業團隊

依據雲林縣身心障礙專業團隊服務實施計畫，雲林縣的身心障礙專業團隊包括了：物理治療師、職能治療師、語言治療師、聽力師、臨床心理師等，目的在結合醫療資源並提供雲林縣身心障礙學生專業輔導需求服務；透過專業輔導團隊針對個案診斷、提供教師、家長諮詢，及協助個案擬訂個別化教育(IEP)家庭服務和復健計畫。從實施計畫中可以明確的知道身心障礙團隊的工作主要是：1、個案診斷；2、提供諮詢；3、協助擬定 IEP；4、家庭服務；5、協助復健。

透過和資源班教師的訪談，發現資源班教師對專業團隊的功能認知有以下問題，即資源班教師對專業團隊服務治療項目的概念與內容不了解---例如職能治療，在資源班教師對治療內容不了解的情況下，可能就無法讓有需要的身心障礙學生接受治療服務(T1-2：2)。且在不清楚治療項目概念的情況下，無法將正確的訊息傳達給普通班教師，因此即可能發生該轉介卻未轉介的問題，而使學生的權益受損。由此看來教育局是有必要為資源班教師辦理各類治療服務的研習活動了，不過事實上這類的研習活動卻是少之又少的「上次好像有一次，有一個、有一個統合的一個，就是有關的專業團隊，這個學期初的時候有一次，然後那一次我們是請我們的 xx 老師去參加，然後我沒有去參加，所以我不太搞得清楚這裡面到底在講的是什麼」(T1-2：3)，再加上研習通常只派一位教師參加，有些資源班教師參加研習之後，會主動和另外一位資源班教師作分享，且視研習內容的必要性，利用開會時間和全校教師作分享(T3-2：2；T6-2：1)；但也有資源班教師(T1、T2、T8)研習後未和其他教師進行分享，因此造成有時候資源班教師對某些研習內容並不清楚。

這是他上一次九十年度的專業團隊服務的、的那個調查喔，那、那時候我們只有兩種的，這是後來我們再跟他要求的，那其實本身有一個我要先講，就是我們對，像那個職能治療，那、那個意思我們不是很了解，所以呢，上次在調查的時候呢，我們寫這樣，嘿，我們、我們以為這個是作那種職業輔導，因為（笑）望文生意，後來才搞清楚；然後這個聽力治療，我們寫 2，事實是不對，後來發現 20 個，就是跟當初的 2 個差很多，那因為我們原先對這一些的那個概念沒有非常的清楚，後來我們，像這個有一些是老師推薦出來的，喔到這邊，然後這邊是我們陸陸續續發現，都是老師跟我們接觸以後提出來的。就是怎麼說，會陸陸續續去發現一些，因為我們請老師推薦的時候，有些老師他的概念也沒有很清楚，雖然我們調查的時候，有給他一些、一些那個喔，就是我們有給他一些說明，但是這樣的說明，對某一些人來講，還是、不是很了解，嘿這樣子，大概是這樣子(T1-2：2)。

至於身心障礙團隊實施成效，透過訪談可知：1、學校將治療服務界定為「諮詢」服務；2、治療服務需要家長的配合；3、治療服務僧多粥少無法長時間、持續性的進行，因此難見成效(T4：3)；4、治療規劃缺乏彈性，導致新開班的資源班學生權益受損。可見身心障礙團隊的服務，目前尚未能滿足身心障礙學生的需求。

嗯 我們學校的情況，我比較把它界定在，它是一個諮詢，諮詢、嘿，幫忙做評估，然後真的要做治療的話，他家長最好是自己帶到醫院去，因為你看一個月才一次，啊有時候時間又不固定，而且僧多粥少，他一次來是一個早上嘛，那能夠服務的量不多，那我們就是，像語言治療師，他就是，他知道我們不太了解那個、那個問題，他就叫我們大量的推薦，然後他就幫我們一個一個篩選，然後有問題的，他還分喔，問題比較輕的，問題比較嚴重的，問題比較輕微的，他就會要求讓家長過來，然後他就指導家長怎麼去矯正他的小朋友，因為有些只是構音的問題，啊那個家長如果配合的很好，有時候就會進步很快。(T1-2：2)

專業團隊服務成效不佳，主要是因為次數太少，且家長無法配合。(T3-2：1)

專業團隊的治療如果沒持續的話，是看不出效果的。(T7：4)

他們已經規劃好了，我們才開班下去，可以沒有來得及讓我們安排。(T5：3)

至於教育局實際運作上，是如何定位身心障礙專業團隊治療服務，透過和 P1 教師的訪談可知：1、諮詢服務---對身心障礙專業團隊治療服務的界定和資源班教師同樣都是諮詢服務；2、服務次數少、成效有限---治療服務是需要長時間、持續性的，所以以目前一學期排二次治療的情況看來，治療服務是很難見成效的；3、家長、級任教師配合度不高---家長、級任教師的配合度往往成為專業治療是否有效的關鍵問題之一。

不一定，至少都會排個二次吧！一學期。(P1：5)

因為基本上，專業團隊的話喔，它主要的職責是在做那個諮詢，嘿，就是說，因為即他每個禮拜都去的話，事實上有些工作，像是語言治療啦，或者是物理治療啦，它必須是持續性的，每天作，才能看出它的效果，所以即使我們的治療師每個禮拜去一次。哦，其實大部分的工作，還是要落在他的級任老師或者家長的身上，那我們都會要求治療師，一定要把建議書給級任老師，而且上完課後要告訴級任老師，他今天教了什麼，然後他希望級任老師在往後的教學裡面，他配合做一些什麼，嘿。(P1：5)

目前喔，我覺得不是很高(普通班老師的配合度)，我們還需要去加強。大部分的老師還是把責任交給治療師。(P1：6)

## 第二節 學校行政方面

### 壹、特殊教育推行委員會

根據民國八十八年教育部所頒訂之「各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法」，第五條規定：「各級主管教育行政機關應輔導所屬高級中等以下學校，設立任務編組之特殊教育推行委員會，由校長擔任主任委員，並由各單位主管、普通班教師代表、特殊教育教師代表及特殊教育學生家長代表等共同組成之，以推動特殊教育」。特殊教育推行委員會成立的目的，是為了要能夠積極的推動學校特殊教育的發展，特殊教育推行委員會(有些學校稱特殊教育推行小組)的成員通常包括以下的主要人物：召集人由校長擔任，執行秘書由輔導室主任擔任，下設委員，並包括：行政人員代表（總務主任、教務主任、訓導主任）、特教組長、普通班教師、資源教師以及學生家長代表。政策立意良善，但執行成效如何則如人飲水、冷暖自知了。九位受訪教師中，有五位教師對此發表了他們的看法，評論如下所述。

嗯 其實喔，我們學校的這個推行小組喔，才 我覺得它比較 ，就是說真的有一些比較大的事情擬定，然後一些策劃，比較深入的，我覺得還是那個，還是特教組(呵 ) 才 特教推行小組，我覺得比較像監督，如果擬定一些實施計劃什麼，大部分都是特教組這邊的老師在弄。 我覺得這個特教推行小組，等於在我們目前的運作，我的感覺，好像比較是一個形式，嘿，因為好像，我覺得因為，包括整個會議的那個主導什麼，整個議程什麼，整個都由我訂出來的。就是、就是說整個，譬如說我要開特教推行小組，啊那這一次要開的重點是什麼，都是我擬的啊，所以我覺得感覺都是，(笑)如果我沒有擬那一些，可能只是一個形式，大家簽一簽 。(T1-1：3)(T2 教師表示看法相同)

我覺得在這個學校運作的還蠻好的，因為我之前就是有問題，有學生有問題，然後主任啊，主任都有幫我們跟教育局聯絡，然後像也是都 。因為有些像，有些家長喔，有狀況的時候啊，像我們老師比較沒辦法安撫他，他好像會覺得，但是校長他 處理過的事情很多，然後他看過的世面也比較多，然後就比較能夠安撫家長，然後他會想出幾個解決的方法，提供家長參考，比較好、比較會處理事情。(T5：11)

應該說他們沒有辦法作所謂推廣，可是他們是在作一種支援性的，以我們為主，他們認為我們是專家，我們是修特教學分，所以滿支、滿支援我們需要的那個部分，我們只要開，大部分都是會議的進行，他們一定全到，對，然後呢，該審核的那種資料，或是說，哦，我們要採購的東西，他們也都能，全部的都能，這裡都是專款專用，沒有挪用情形，所以都要經過同意，對，還不錯，但是，要他們來幫忙規劃什麼，不可能。他們是屬於，就是說，我們有這樣的需求提出來，他們都願意做，配合的，配合性的部分。(T3-1：12)

他們是 就是說協調，嗯，協調，像說老師之間的那個工作職責，還有呢，就是說他們行政方面，他們整個就是說支援啦。(T6-1：6)

綜上可知多數資源班教師認為，特殊教育推行委員會的成立似乎只是個形式，無法達到積極推動學校特殊教育發展的目的，加上又是任務編組，所以會議的流程、計劃的擬定大都由資源班教師一手主導。因此，特殊教育推行委員會在實際運作上所扮演的角色，大致上有：1、協調者的角色；2、行政支援的角色；3、監督者的角色。

## 貳、校長、主任

所謂「上有政策、下有對策」，於是任何政策的施行，若沒有上級的嚴密監督與執行，那麼就會出現不符要求的扭曲現象。資源班的運作亦是如此，資源班要運作的好，除了需要教育局的協助之外，更重要的一個因素是校長的支持與配合，因為「上行下效」的影響，如果一個學校的校長非常重視資源班的教學成效，那麼便不會挪用專款，而且會帶領全校的教師一起來認識資源班，配合資源班的運作。

「校長也都，他都會從網路上抓一些這方面的訊息，然後提給各位老師。」(T6-1：5)

「困難處，我覺得喔，目前還好耶，因為我覺得有校長的支持，差很多、差很多。」(T5：13)「在我們這個學校算是配合度很高，因為我之前待過兩個學校，大家好像都是對、對特教班都蠻冷漠的。但是我覺得來到這個學校，因為校長自己對這個蠻了解，啊也滿重視，像我們隔壁還有啟智班嘛，那校長都比較關心，所以整個學校的老師跟行政體系會比較支持。」(T5：15)

「我們校長很重視，啊，所以他帶著一起做，呵 啊他請老師一起做，就大家都會一起做，所以配合度超乎我的想像之外啦」(T3-1：2)

從教師們的言談發現資源班經營的問題之一：校長對特教的認知與支持度。如果一位校長對特教的認知有誤或不夠支持，就有可能會有任用非合格特教教師的情形發生「這一個老師他本來是特教老師，那因為我們今年特、才、普通班的老師比較缺，啊所以他去，然後我、我本來應該是普通班老師」(T1-1：3)，因為校長重視的是普通教育，所以一切以普通教育為考量，在缺普通班教師時，將合格特教教師調為普通班教師，改由非合格特教教師擔任。一些行政運作上的困難也有可能發生，例如排課方面，校長若不重視資源班，即可能不會要求讓資源班優先排課，所以就會發生有些學校，因為級任、科任教師先排課，最後才是資源班，以致於資源班的排課會出現問題，更糟的是儘管出現問題，也無法改善，因為這是牽一髮動全身的工程，一開始沒配合，要再改變就難上加難了(T4：4)。尤其校長如果沒正確的觀念的話，那麼算他願意配合資源班的行政運作，可能也無法督促資源班經營的更有聲有色，因為校長的特教觀念影響著全校師生對資源班的看法，也是資源班教師動力的來源之一(T2-1：19；T8：2)，校長錯誤的看法，無形中打擊著資源班教師的信心，如同以下一位資源班教師所闡述一段話：

「因為像我們校長，他曾經講過一句話，可能是不經意說出來，啊我覺得也是實話啦，

他就說：『啊 收這些孩子就沒效(台語)』，因為他沒有績效，這些小孩子只是來消耗我們的，就是要我們提供給他服務，他會認為這些孩子並不會帶給我們一些績效，然後他沒有辦法代表出去比賽，得什麼獎回來啊，什麼什麼的，沒有什麼光榮，啊反而是我們要去提供給他許多的服務，啊這個基於人道的立場，我們是該這麼做，但是、就是(無力感)他講那一句話的時候，就是，我覺得：嘖！說不可原諒，但是也是個實情啦。」(T1-2：8)

綜上可知一位校長對特教知識的了解與重視程度，將會影響資源班行政運作上的順利與否，影響所及有：1、是否任用合格特教教師；2、資源班是否能優先排課；3、全校師生對資源班是否抱持正向、正確的看法。

目前學生數較多的學校會設有輔導處，下設輔導組、資料組、特教組 等，學生數較少的學校則是設輔導室，資源班隸屬於輔導處的特教組或輔導室。因此輔導處的各組組長或輔導室主任對特教的認知與看法，形成另一個影響資源班運作的關鍵，同樣會影響資源班整體的運作，如果主任、組長對資源班有錯誤的認知，便會認為資源班教師教授的學生很少，所以教學工作一定很輕鬆，如此一來資源班教師便常常被各處室指派許多和特教不相關的工作，而這些額外的工作，將會影響資源班教師的教學。再加上負責規劃資源班的主任、組長若不懂特教、不內行，自然不懂得如何規劃資源班的運作，因為他可能會有一個極為不當、鄙俗、錯誤的看法，認為資源班的學生是無藥可救的，不該浪費資源班在他們身上；身為一個教育人員有如此不當的認知，那麼我們又要如何要求一般民眾對身心障礙者有正確的態度。

「 你知道資源班的老闆一定是輔導室的組長，他本身是輔導室，可是他卻認為資源班是涼的，講出來那句話，那表示他對這個不內行，所以我認為擔任特教，不管是資源班、啟智班什麼類，擔任特教方面的這個組長，一定要是特教類的人，他們才能夠體會其中的辛酸，然後知道如何給予這些老師鼓勵跟規劃，才會做公平的規劃。」(T3-1：7)

「 我還聽過有人講這種話，不知道是那個主任他就說：『ㄟ 那、那個聰明的喔，都攏教不好了，還教到這個(台語)。』他就講這樣子，嘿這些話聽起來好像說很、比較粗俗喔，但是我覺得一般的人的觀念是這樣。」(T1-2：8)

除了不懂得如何規劃資源班的運作，體會資源班教師們的辛苦，有些主任甚至認為資源班是一些不適任教師待的地方，或是將退休教師養老的地方，年輕教師不該待在資源班，否則不會有前途的。如 T7 教師表示，曾有學校主任勸他趕快改到普通班上課，不要一直待在資源班教那些「沒有用的」(T7：2)；試想一個主任有如此嚴重錯誤的觀念，又如何指望他能夠善盡資源好好的規劃資源班的運作，又如何能夠期待身心障礙學生的權益受到重視。

## 第三節 教師方面

### 壹、普通班教師

融合教育的概念起源於美國身心障礙兒童教育法案(The Education of All Handicapped Children Act., zmd henry EHA), 亦稱 94-142 公法 (PL 94-142), 而在身心障礙兒童教育法案的第二次修正案(Individuals with Disabilities Education Act; 簡稱 IDEA)(PL 101-476)中被認同, 其最主要的概念, 乃是使身心障礙學生從以往被排斥的教育之中獲得重生, 可以使他們得到同儕的友誼和參與學校的團體活動, 而中度的身心障學生則可以在學業上獲益(蔡文標, 1997: 127)。在回歸主流、融合教育的趨勢之下, 台灣的特殊教育近年來亦朝著融合的方向發展, 目前多以半融合型式的資源班呈現。

融合教育首先面臨的是普通班教師的接受度問題及特教專業知能問題, 就如同許天威教授(1999)所言, 回歸主流教育體系, 可以促進教師教學方法的改進、促進專業修養的優勢與動力, 其原因為: 1、要把身心障礙學生教好, 一般教師將面臨挑戰, 必須多做準備。2、教材、教學必須因應特殊學生加入而彈性處理, 以便進行融合教育。3、教師面臨必須要有特教專業修養的壓力, 得在職進修相關專業。4、在小班、小校社區化後, 尋求社區資源的支援直接衝擊教師整合教育資源的能力, 必須懂得運用專業團隊合作的方式教學(引自徐謨, 1999: 14)。但是大部分的普通班教師往往只對優遇的條件有興趣, 關心的是自身的權益有無受損, 而非教育的公平性, 因此我們會看到教師們為了自身權益受而走上街頭抗議, 而從不見教師們為了身心障礙學生的權益而走上街頭。或許教師們會說: 那是家長該自己爭取的; 但是我們不得不承認如果有教師們的支持, 身心障礙學生的權益將更受重視, 因為普通班教師是否完全支持, 攸關著融合教育的成敗。以下就透過資源班教師的談話, 概略的了解普通班教師對資源班的支持度如何。

#### 一、普通班教師對資源班的看法

普通班教師對資源班的認知與參與度又是如何, 可由資源班教師們的談話窺知一二:

##### (一)IEP 會議不到, 但會配合簽名:

學校在招開 IEP 會議時, 普通班教師通常不會到, 但會配合簽名: 「 因為我們招開 IEP 會議的那個時間, 比較 老師沒有辦法來, 那我們就把 IEP 發下去, 請那個老師(簽名) 」。 (T1-1: 4)

##### (二)怕麻煩且不想失去班級控制權:

「 有些級任老師他為了怕麻煩, 他就說反正我賣(台語)不要轉介出去, 我就不寫你那些很多有的沒有的那個表格, 寫那麼多。而且有的級任老師他也認為說, 我小朋友送到那邊去, 那我班上的小朋友, 一般正常的時間, 我就沒有辦法掌控我全班的小朋友的那個、那個 , 所以他也不太喜歡」(T4: 1), 有些級任老師認為如果班上有一位身心障礙學生, 那麼他就必須為學生填寫 IEP 的相關資料, 而那是件麻煩的事, 而

且有時候學生還會被抽離原班到資源班上課，讓原班教師覺得無法掌控全班的學習進度，所以在級任老師怕麻煩和不想失去全班控制權的態度下，身心障礙學生只能留在原班，未被轉介至資源班進行補救教學。

### (三)誤解資源班教師的工作很輕鬆：

有些學校因為因為校長較重視特教，所以學校的行政效率很高，只要說了大家都會很配合，但是由於一般教師對特教沒有正確的認知，所以還是會有誤解(T3：18)產生「普通班老師啊，都會以為我們很輕鬆。因為平常相處的感覺，啊你又沒教幾個啊，啊你又怎樣、怎樣，很涼ㄟ，怎樣、怎樣(台語)，我就知道他們，就知道他們覺得我們很輕鬆啊。」(T5：19)。如此將會讓資源班教師感覺不受重視，加上雜務多更覺無法負荷「大家覺得我們很涼，就會那裡有事找我們支援啊，然後到最後我們覺得承受(不了)，因為到最後大家覺得你很涼，但是這一邊，這一個處室拜託你一件事，那個處室拜託你一件事，啊那裡又拜託你一件事，等於、等於到最後會覺得吃不消。」(T5：20)

### (四)城鄉差距、觀念保守：

「我們縣內喔，可能也是有城鄉的差距，就是說像是在這邊喔，在斗六這邊，斗六、斗南、古坑這一帶喔，比較，就是說比較，還有虎尾這一帶，就是說比較繁榮的鄉鎮，那老師們的支持度比較高，那在沿海地區，比較偏遠的地方，老師們的觀念還是相當保守的」(P1：10)，有些學校即使在每週三的下午為普通班教師安排在職訓練，但成效依究不佳。

## 二、成績計算

資源班學生的成績通常都是全班倒數的，為了加強身心障礙學生的學習動機，所有受訪教師皆表示，會建議普通班教師將學生在資源班的成績列入月考成績計算，約佔當次月考的 20% 左右「資源班的作法是喔，建議老師是可以希望說在每次月考，我們也會評量，也提出他的成績，那希望這個成績可以佔他月考評量的 百分比大概在 20% 左右，我們學校是這樣作，但是老、班級老師可以不列入，他們可以參考，然後斟酌給小朋友分數，就是說一方面是鼓勵他，增加他的學習動機，因為一方面就是說，希望他不會有太大的挫折感，啊每次都是班上最後幾名」(T2-1：10)，不過並不是每位普通班教師都會如此作，因為有些教師認為資源班的成績可以幫學生加分，減少身心障礙學生的挫折感，可是有的教師會以求公平為原則，而未將資源班的分數列入計算「月考評量部分，雖說資源班的成績計 20% 但實際上有沒有做到並無法確認」(T7：1)(T1、T2、T3、T5 皆持相同看法)。

## 三、權利與責任

普通班教師在回歸主流、融合教育的推動下，增加了許多的工作量，因為特殊教育和普通教育原本是兩個不同的專業領域，對普通班教師而言，班上有一個身心障礙學生，等於是多了一個「麻煩」，因為普通班教師即使修過必修的特教 3 學分，可是特殊兒童可能會出現的問題，

以及該如何面對、解決這些問題，對普通班教師而言都是一大考驗；還有一個的問題就是：普通班教師有些不知道本身擁有的權利與該負的責任，就算知道了也不見得能夠享受，於是該負的責任也就無心付出。普通班教師的權利與責任略述如下：

(一)權利方面：

法條規定：根據「雲林縣就讀普通班身心障礙學生安置原則與輔導暨減少班級人數要點」規定：普通班每班至多安置嚴重情緒障礙或自閉症學生一名，應酌減該班人數三至五名。其他身心障礙學生每安置一名，酌減該班人數一至三名，經減少人數後該班總人數不得低於二十人。

實際情況：1、有些學校的資源班教師(T1、T5、T6、T8)本身亦非清楚明確的了解普通班教師所擁有的權利：

「那個沒有，那個要看怎樣障礙類別的學生喔，他不是所有，只要是，他不是你只要特殊兒童在他們班就可以減少二個到三個學生，不是那樣子，那要嚴重情緒障礙的，或者自閉症的小朋友，那一些，那個班級才可以減低 就是人數，啊你如果說只是一個智能比較障礙的，或者聽障的，或者肢障的，或者視障的，在你班上，他也不妨礙你什麼，結果你就減 減少二到三位學生，可能這個不通過啦，他那裡，他有比較細就是說，除非嚴重情緒障礙，還有自閉症的，嘿、嘿，那個、那個就比較，班級、班級人數可能減少啦，」(T6-1：9)。

2、知道所擁有的權利，但行政上無法配合：

在 T2、T3、T4 和 T7 教師的學校皆有因為學校行政上沒有辦法配合，所以沒辦法減少班上人數的情況發生「於法的話，應該特教的學生，你班上有一個特教生的話，照理說級任老師他應該可以酌減普通學生的人數，可是我們根本都沒有做到，所以如果說你班上有這個資源班的學生的話，對他的級任老師是一種負擔，因為他必須為這個學做很多很多桌上的那個行政工作，佔掉很多他的時間，可是他都沒有得到很多實質上那種、那種他該享受的權利，都沒享受到，所以有的時候，級任老師他有些人他就怕麻煩，他就根本不轉介」(T4：1)。於是有些普通班教師在沒有享受到權利的情況下，只好犧牲學生的權益，身心障礙學生的需求自然被忽視，因為對教師而言班上有一個資源班的學生是個「麻煩」；相對於權利的損失，普通班教師對於以下該盡的責任也就無心盡責了。

(二)責任方面：

法條規定：「特殊教育法施行細則」第十三條規定：輔導特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務。

實際情況：「我們現在辦的研習，對象也都是全部的國中、小的普通班老師，不過有的學

校喔，怎麼講，有些學校看到特教的研習，啊他還是會找特教的老師參加，就是不符合我們的期望，我們是希望說有普通班老師來，除非說是一些，比較、比較專業性的，比較進階的課程，我們才會請特教班老師來參加這樣。」(P1：4)，很多普通班教師並不參加特殊教育相關研習，因為一般認為那是特教教師該盡的責任。再加上近年為推廣九年一貫教育，普通班教師有參加不完的研習，於是在未被強制要求的情況下，如同 T2、T3 和 T6 教師所言，通常年輕、新進普通班教師較會積極參與特教研習，以求能夠更加的了解班上的身心障礙學生的需求及正確的教學方法與態度，但是對於一些較資深或年紀較大的教師而言，在個人因素影響之下，較無參與特教研習的意願。

法條規定：「雲林縣就讀普通班身心障礙學生安置原則與輔導暨減少班級人數要點」規定：普通班教師對該班級內身心障礙學生之職責如下：(1) 擬訂個別化教育計畫。(2) 積極協助提供學生家庭支援服務。(3)、因教育需要所需之其他協助。

實際情況：所有受訪教師皆表示，普通班教師是召開 IEP 會議時必須列席人員，但實際的情況是，很多普通班教師會以課務繁忙為由，拒絕參加 IEP 會議；即使列席 IEP 會議，也不見得能提供有效的意見，因為普通班教師不懂特殊教育，不見得真正了解身心障礙學生所表現的行為的代表意義。至於提供學生家庭支援服務及其他教育所需的協助，由於未能訪問普通班教師及家長，因此在此不加論述。

## 貳、資源班教師

### 一、專業能力受挑戰

資源班教師的教學能力與專業知業影響身心障礙學生在資源班所能獲得的支援，以往有些學校會將不適任教師派至資源班上課，目前雖未有這種情形，但資源班教師仍有少部分未取得特教教師資格，而這其中的因素就在於校方是否重視特殊教育。另外，目前取得資格的特教教師很多都是學士後特教學分班畢業的「學士後更不夠，短短的一年要把所有的東西都架構好，這個也是皮毛班，我覺得」(T3-1：7)，所以有些資源班教師自己本身也會覺得專業知識了解的並不够，於是就有可能發生學生類型非教師專長，形成教師無能為力，學生得不到支援的情況「其實我自己覺得啦，像我們本身學的啊，如果十二，像我們原來有那個聽障生，可是我們專長不是在那裡，然後他在這裡，變成說我們也無能為力，然後真的會很心疼他啊」(T5：3)。「就是說 老師們不知道，就是說，某些特定的個案，他們不知道怎麼教，尤其現在滿，現在愈來愈多的情形，就是說這些孩子伴隨有情緒障礙或是過動這樣的問題」(P1：2)，P1 教師所言的情況是目前資源班教師專業能力上所遇到的困難，由於職前訓練不夠加上教學經驗不足，所以有些教師遇到情緒障礙或過動的學生，會不知道該用何種教學方法進行教學。

「我覺得人的潛力是無窮的，那只是，因為長期，你如果長期在某個領域，啊你要跨出去的話，說真的，會害怕，嘿。啊你如果覺得說，啊那沒有什麼，你願意跨出去的話，那

沒有什麼啦，我覺得，人的潛力無窮，何況小孩子他們學的東西並不是很深，我們大人來就是說都綽綽有餘啦，就我們之前所受到的那個教育，還有我們這麼多年來，在這裡，在教育界這樣子的，才學習互動幹什麼的，我覺得應該是可能啦，不用擔心說，哇但是到普通班，一到資源班跟普通班互動會比較頻繁啦，嘿，這就是人際互動之間的關係，那以前你如果通通在那個啟智班的話，就是那位老師互動的比較頻繁嘛，啊但是如果說，資源班的話，就是互動的範圍會比較大一點，可能因為你如果長期封閉在一個小範圍裡面，現在要跨出去，嘿，可能會害怕一點而已啦，啊但是我覺得你只要跨出去的話，海闊天空沒有什麼，嘿。」(T6-1：11)

「這種班級(資源班)老師比較需要有創造力。也就是他頭腦要動得比較多一點，就是、就是學生數雖然不像普通班那麼多，可是因為他個別化的情形喔，差異性太大」(T3：1)。  
「我覺得就是要用我自己的頭腦，去問很多的人，然後去把它變成自己的東西，自己做出來，因為真的是，我是覺得說，我都要靠我自己，所以我是覺得，比較不夠時間，時間不夠，可是我會覺得很有成就感，慢慢好像自己在生小孩一樣，自己的作品產生」(T3-1：2)。

綜上所述加上研究者本身訪談時的感觸發現，特教系所畢業的資源班教師，教學表現不一定比學士後特教學分班畢業的教師還要好，因為特教系所也是有分組的，並不是每位教師在學校裡都有修與資源班相關的課，加上在職進修的意願與投入程度皆影響著資源班教師的教學表現。如 T6 教師所言，人的潛力是無窮的，儘管在學時所受的訓練不夠，只要資源班教師願意付出、願意跨出長期封閉的小範圍，再加上教師個人的創意那麼資源班就沒有所謂的不適任教師，因為對於用心的教師而言，經營資源班能夠帶給他們極大的成就感，每個學生的進步都是他們用心創作出來的作品，且每個作品都是獨一無二的。但是這也就要靠教師不斷的充實本身的教學能力，因為教師要懂得如何去啟發學生「我覺得最主要，資源班教師應該要擴充他教學的能力，他可以行政辦不好沒關係，喔，但是他一定要把孩子，他要有本事去教小孩子，各類的孩子來，他都教的很順手，對這個孩子啟發他啊，開他們的竅，要會開他們的竅」(T3-1：13)，而這並不是一件簡單的事，於是有些教師無法做到，不過這是個人的能力問題了，就像我們無法要求每個普通班教師都必須懂得如何啟發學生一樣。

另外，T2 和 T3 教師提到，由於資源班教師多未有普通班教學經驗，所以他們對於普通班的教學情況並不熟悉，但是資源班的學生又全數來自普通班，只是暫時性的來資源班接受補救教學，為求能對學生需求的了解更清楚，也更能和普通班教師作良性的溝通，T2 教師認為在師資培育時，應讓資源班教師即早接觸教學領域，而不是在大四或畢業後的實習時，才開始接觸學生。

## 二、教材教法的運用

資源班教師是否能夠開學生的竅，讓學生能夠獲得實質的進步，與教師所選擇的教材和教學方法有很大的關係，而教師的教學方法則和教師本身的教學能力、創意有關，下面就透過資

源班教師的自述，來了解目前雲林縣資源班教師們所選用的教材與教學方法。

### (一)給予重複的練習與操作

「面對學習障礙的小朋友喔，沒有什麼特別的方法，就是說你必須嘗試很多種可以讓他學習、學到東西的方法，那就是對他而言是好的。」(T2-1：9)

「你只能透過每次來上課，跟你接觸的時間，教完、評量、教完、評量，目的就是讓他多一點練習操作的機會啦，然後他可以慢慢的記起來，就好像你學語言，也要常用才會啊。像我剛剛一來，我沒要讓他背，我只是讓你背，212，224，236，喔，念完之後，收起來；每次來都念，我就不相信你背不起來，對不對，沒有刻意要你背，但是透過操作練習多、多一點，他就。」(T2-1：15)

的確，對身心障礙的學生，甚致是普通學生而言，沒有那一種教學方法是最適合的，但是身心障礙學生來到資源班就是因為原班的教學方式並不適合他，所以他到資源班尋求支援，但如果資源班教師無法針對每個學生利用不同的教學方法來教導，而只是一味的要學生複習，強迫學生將知識裝進腦袋瓜，研究者質疑此教學法對學生能有多少助益，尤其是數學這一科，因為他們並沒有真正的了解、真正學會，所以依究無法靈活運用所學。

### (二)教材取自課本，簡化後使用

「原則上四年級的國語就是跟著他們班的進度，那這樣子他回到班上的時候比較能夠跟得上，哦考試的時候才不會考零分(呵)，什麼都不會這樣子，我、我們如果說有設計的話，大概就是說，盡量把他弄簡單一點，或是去找一些比較適合他們程度的來讓他們做一些練習。大概就這樣，然後就是認、認了字以後，再讓他、跟他講，讓他有一個造詞的那個概念，這樣子，啊我們是希望能夠延伸到一個句子這樣，但是進展不是很快，但是有進步，我們用這樣的方式。所以那個課程本身還是取自那個國語裡面，啊只是說再針對他們的程度再作一個調整這樣子。」(T1-2：6)

教學盡量配合原班課程，教材取自課本簡化後再進行教學，是很多資源班教師的教學方式(T1、T2、T8)，因為資源班學生的學籍是屬於普通班，他們終究還是要回到原班上課，如果他們無法跟著原班的進度，那麼他們回到原班就跟不上班上的進度，可是跟著原班進度上課，有其缺點存在，因為有些資源班學生的程度已經和原班差距甚大，如果不針對以往的課程進行補救，可能會有問題，因為以前的還沒學會，又要學習新的東西。在此可看出融合教育能否成功的問題之一即在於「早期療育」是否完善，若能早期發現、早期治療或是給予該有的協助，那麼身心障礙兒童的學習狀況才不會和普通班班上的同學相距太多，也才能更有利於身心障礙兒童的學習。。

「早期療育」的重要性由美國 1986 年修訂的殘障兒童保護法即可看出，美國 1986 年的殘障兒童保護法(Handicapped Children's Protection Act)規定：「除延伸 94-142 公法規定殘障兒童年

齡由三歲至五歲，並自一九九一年至一九九一學年開始實施外，同時也為出生至兩歲殘障及發展遲滯兒童提供教育方案」(謝建全，1997：117)。而我國於民國八十六年所訂的特殊教育法第九條中規定：「各階段特殊教育之學生入學年齡及修業年限，對身心障礙國民，除依義務教育之年限規定辦理外，並應向下延伸至三歲，於本法公布施行六年內逐步完成」；很顯然的，我國的「早期療育」措施有必要向下延伸至出生階段，而且在實施成效方面，仍有待加強。

### (三)自創教學法

「他們大概都是文字認識的不夠多，所以，單獨的計算技巧沒有問題，我會教他如何快速、有效、記憶，給他口訣，我自己編，我都自己編，然後呢，編完以後，他會覺得，嗯！老師你這個比較有用，我會記了，因為你跟講說，例如除法，你跟他說，除數除以商等於餘數，這些他一輩子都記不起來，我就講故事給他聽，講完了以後我會告訴他，敗家子要怎麼乘以外面那個東西，先乘再加尾數，然後等於媽媽，媽媽就等於蓋在房子裡面的那個，那個被除數，那是有一段故事，他聽懂了，他永遠都記住這個過程，包括怎麼檢查下面敗家子敗的錢，因為要比旁邊那個除數，因為要永遠比他小，或是被他敗光光，可以敗到零，這是餘數的問題，用故事性導入，小孩子都聽得比較清楚，或是情境的營造這樣子，然後我沒有用到特殊教法，我是用我自己認為，小孩子可以聽得語言，我用孩子的語言跟他說話，這樣我是自創性的，不是很高級的，但是我覺得有效就好，因為本來特教沒有所謂的方法，只要有一套孩子聽得懂，他吸收進去了，那就是方法。」(T3-1：8)

### (四)電腦輔助教學

「在教學上電腦教學的部分用的很多，主要是用康軒附贈的軟體」(T7：1)

「因為現在小朋友最喜歡的就是電腦，我們是，小朋友喜歡遊戲式的教學法喔，啊他喜歡這種，那個媒體的，啊，所以，我們很多，有的時候是給他做增強，有的時候是一般教學大部分都用這個，因為，現在外面那個那個軟體很多嘛，嘿，啊，一方面小朋友有興趣，啊老師又可比較輕鬆，為什麼不用這樣的去教？」(T4：9)

雖然有些教師認為利用電腦教學是雙贏的教學方式(T4、T7)，小朋友有興趣，教師又輕鬆，何樂而不為，但是其成效卻有待商榷之處；因此有些資源班教師不認為利用電腦教學是很好的教學方式「電腦教學對孩子很需要，因為他很大的刺激，一方面他都是用遊戲式來帶動學習，所以孩子都有一種很想趕快上電腦的那種衝動，是不錯，可是不能流於，遊戲太多，那個可以當一種增強物，增加的時間讓他們這麼做，可是就變得孩子已經夠可以說是注意力已經非常不集中了，我覺得不能夠讓他們一直，那個變成說是用來誘拐他的增強，他要乖乖的把課都聽清楚了，才讓他上一次，然後他要，回來好好的做學習，而不是全節課都用那個，那是不對的。」(T3-1：11)；「我覺得到最後，其實留在最後的話，一般對小朋友都很吸引。電腦的話我覺得蠻不錯的耶，但是不要讓他整節課，不要整節課，當作獎勵品，我後來覺得效果還不錯，留個十分鐘，然後他們就會很認真，把他那一節該作的、該學的學好，好了就去作電腦的，效果會比較好。」(T5：13)，有些電腦教學對小孩子而言只是一種增強作用，並無法讓小朋友真

正了解所學，而且儘管有些電腦教學設計的很不錯，但是目前的電腦教學沒有系統性的銜接、無法連貫，所以利用電腦教學未必是個好的教學方法，加上每個資源班學生的問題都不同，所以最好還是能夠因應學生的不同需求，自編教材較佳「因為每個小孩子狀況比較不一樣，大概我們教過之後，再自己編會比較適合。」(T5：13)

根據特殊教育法第六條規定：「各級主管教育行政機關為研究改進特殊教育課程、教材教法及教具之需要，應主動委託學術及特殊教育學校或特殊教育機構等相關單位進行研究」。雲林縣的特教課針對資源班教師教材教法不足的問題，有意要成立教材研發團隊，由教授指導然後資源班教師自己研發教材「我們也是希望自己編，自己編一套教材，嘿，不過因為目前我們的資源班還是比較少啦，那老師的話，就是說，資源班教師資深的不多，嘿，所以還是需要有教授來指導，可是不知道，由老師們自己來編的話，可能編不太出來。」(P1：3)，不過多數的資源班教師皆表示本身在教材教法的專業能力上有問題(T1、T2、T3、T5、T6)，加上有的資源班教師覺得參加教材研發團隊會導致為了工作影響了原本的生活，會失去原本生活的意義(T2)，此種想法雖不可取，但卻是值得注意；有的資源班教師則是因為還有家庭要照顧，所以如果不是安排在假日，那麼他會很願意參加，因為對他而言那是一件很有意義的事 (T3)；當然也有更積極、更熱心的資源班教師，對他而言能夠參與教材研發團隊是件既有意義又有趣的事，因為他把教學當成本身的興趣，積極投入特殊教育的行列(T6)。資源班教師的想法是特教科課成立教材研發團隊時必須加以考量的，最好的方法是能夠和特殊教育相關系所合作，請學者、專家協同支援、指導，挑選較有能力且願意付出的資源班教師共組教材研發團隊，如此才能夠真正達到教材研發團隊設立的美意。

## 參、教學之外的服務

資源班所提供的功能應有評量、教學、諮詢與在職訓練，而這就如同資源教師的職責，但是真正有注意到及做到的是評量與教學；在諮詢與在職訓練方面，僅有少數資源班教師有做到(T1、T3、T5、T6)，下列即雲林縣資源班所提供之教學外的服務：

### 一、舉辦特教相關講座與成長營

「在職訓練的話，就是剛成立資源班，我們有作一些宣導，那因為資源班裡頭最多的、最多的那個學生就是學習障礙，所以我們曾經辦過就是 古 就是認識學習障礙的那個，類似那樣的講座，就是我們自己辦，我們就把那個我們知道一些現成的影片，還有做一些那種體驗活動 ，然後就是後來，這是針對家長的，我們弄了一個有 XXX 營，這一個是我們跟那個，家教中心申請一些經費，然後我們就辦那個 ，這是家長、父母的一個成長團體，看一下 。然後針對同學，我們也申請一個兒童團，就是小朋友的 ，就是小朋友，然後就是同時進行，然後我們本來想說，結束的時候，兩個一起去做那種校外教學，可是那個部分的經費沒有被核、核過 ，沒有被通過，所以後來就有點改變，就是小孩的作小孩的，大人的作大人的，只有一次。」(T1-1：7)

不過可惜的是在認識學習障礙講座方面，普通班教師的參與率很低，所以成效並不是很好「就是自願的性質，那有時候他們比較忙，像這一次，1、2、3、4、5、6、7、8、9，9個人，我自己都沒有簽名，我應該簽一下名，就是說喔，他的那個，嗯看他們當時的情形是怎麼樣，然後就是 嗯 有的、有的老師還是蠻熱心的，然後有一些老師他們可能比較忙，或是他們本身對這個沒興趣，對就是這樣，他們想來就來。」(T1-1：7)。每位普通班教師對特殊教育的看法不盡相同，對某些教師而言參加特教相關研習，既沒有意義也沒興趣，而且普通班教師也都有自己的事務在忙，自然也就較無意願參加特教講座了。另外值得注意的一點是，多數學校會在成立資源班時，為全校師生舉辦認識身心障礙兒童相關活動，可是多數僅限於剛成班時舉辦，這或許和資源班教師個人的觀念有關，如 T2 教師即認為，剛成班時即有辦過認識身心障礙的活動，因此沒有必要再次舉辦。但研究者認為，學校每年都會有新生進來，因此實際上有必要每年至少舉辦一次身心障礙體驗活動或是研習、講座，特殊教育是需要積極、努力的推動才會有成效的，如果只是在成班時做一次的宣導活動，那麼實施成效必定會大打折扣。

## 二、舉辦跨校親職講座

「91 年度，像我們在辦的話，我們就，我是跨校的，我、像我會邀請那個林內、林內鄉，就是目前有那個特教班的學校來，像林內鄉的林內國小，還有荊桐的饒平國小，斗六溝壩國小，還有斗南，斗南國小，就是請他們帶學生還有家長，一起過來，老師、學生、家長一起過來參加我們的那個、那個親職講座這樣，就是有關於特殊教育這方面的這樣子。」(T6-1：3)

這是一個很好的示範，資源班教師主動出擊，且聯合其他學校辦理親職講座，讓更多的家長、學生與教師能夠對資源班有更深一層的了解，也讓家長能夠覺得並不是孤立無援，教師們也可以互相交流教學經驗、提供新的訊息，並且彼此打氣「大家聚在一起，就是家長之間互相交流經驗，老師之間互相打氣，在(呵)在特教服務，真的有時候，因為那他們的成就必竟沒有、沒有那麼快就可以看得到，所以老師還是要互相打氣啦，啊互相提供訊息這樣子。啊最主要是給家長信心，給家長力量」(T6-1：3)，更重要的是可以給家長信心與力量，因為有一群熱心的特教教師，可以幫他解惑、提供他們需要的協助。

## 三、召開家長座談會

「像有的時候我們會開家長座談會啊，可是等了半天連一個家長來都沒有啊。」(T4：4)

家長座談會多是於 IEP 會議後舉辦，也就是召開 IEP 會議的當天，順便舉辦家長座談會，但是最常見的情形就是參與的家長小貓兩、三隻，更差的情況就是沒有一個家長參加。整體而言，資源班家長座談會的參與率比普通班的家長座談會低許多。歸究其原因，有的資源班教師認為，是因為家長沒有特教的觀念，加上為生活奔波，自然無法參加(T1、T2、T4、T8)；有的資源班教師認為和家庭結構有關，資源班的學生多數家庭結構較不健全，家長平日即疏於管較，因此多無意願參與家長座談會(T3)。還有的資源班教師則是認為因為家長不願意接受事實、

也不願意被貼標籤，所以資源班的家長座談會參與率比一般的家長座談會低，但其實家長仍肯定資源班的功能(T5、T6、T7)。

#### 四、為資源班學生作輔導

「一般是說，來的時候喔，會跟他做像談天那樣，其實就是在做輔導，然後就跟他聊，啊聊完了以後，讓他先接受老師以後，然後才來做教學，我覺得現在急著說讓他進入課程，小孩子也會覺得說這個地方，也是蠻恐怖的，因為都在逼功課，所以這裡可能比較軟性吧。就是說我們會先把孩子的情緒先安撫好，然後我們再進入課業，對。」(T3-1：4)

這也是被許多資源班教師所忽略的功能之一，有些教師認為資源班做的是補救教學，輔導是輔導室該做的，但是資源班對於一個剛被安置入班的小朋友來說，是一個極為陌生且無助的場所，因此資源班教師若能在進行教學前，先和學生聊一聊，了解他們的心情感受，讓他們能夠接受教師，並且清楚的知道將他們安置進資源班，並不是因為他們比較差，而是要讓他們接受適合他們的教學方法，那麼學生對資源班的接受度也會相對提高。

### 肆、溝通方式

和普通班教師及家長溝通，是資源班教師的例行性工作，因為普通班教師與家長的支持與否，關係著資源班實施的成效。

#### 一、普通班教師

利用朝會完之後開會「有時候朝會完了，請他們留下來，我們直接開會，跟他們宣佈我們最近要宣佈的事情，或者呢我會設計問卷的調查，然後請他們填妥比較詳細的資料，我需要做存檔的時候，我可能都會這樣作，如果有會議記錄的話，我可能只是把，請他們，我會公佈時間，譬如說今天朝會的公佈，幾月幾號我們要開個什麼會，請各位老師留下來，那我們會開始作會議記錄跟照像這部分的存檔。」(T3-1：4)，或者設計問卷請普通班教師填妥詳細資料，另外打電話、私下的時候和普通班教師聊天，作特教理念的溝通，也是很多資源班教師和普通班教師的溝通方式，有些學校的普通班教師很積極，會希望資源班教師能夠每個月可以固定跟他們作學生在學習上的溝通與互動。當然更積極的資源班教師會出刊物，推廣資源班的理念，讓普通班的教師能夠更了解資源班的運作「我們有出雙週刊，然後就放到老師的桌子上就樣子，給老師知道這樣子」(T6-1：4)，如此也有益於雙方彼此間的溝通。

不過也有教師反應，和普通班教師的溝通有其明顯的困難存在(T4、T5、T7、T8)，因為每個教師對特殊兒的認知不同，尤其是當一個年輕的資源班教師在和資深的普通班教師溝通時，就會明顯的感到有困難，因此有些資源班教師認為，資源班教師的溝通能力很重要，最好不要兩個都是年輕的「可是資源班的老師，除了家長之外，他必須要跟行政，還有最主要的跟學校普通班的那些老師，他們必須交情夠，必須有的時候，你的專業必須要能夠讓普通班的老師對你很信服，啊，你平常在這個學校的分量要夠，行政人員才願意配合你，啊還有你的協調能

力，就是平常跟普通班老師的溝通協調能力是重要，所以這個的話，因為通常學校裡面也會有學校的領域老師，所以你如果兩個都是太年輕的，或是剛剛轉進來的老師的話，你跟普通班老師交情不夠的時候，有時候你要推行工作也不是很順利。」(T4：3)，因為有些資深的普通班教師並沒有特教觀念，或者對特教很排斥，那麼如果和普通班教師的交情不夠的話，在溝通上就會產生問題；不過也有教師持相反的意見，認為只要願意溝通，表現出你的誠意，那麼資源班教師的搭配就不一定要是老少配了「這我是覺得說要看、看老師啦，看人啦，你願不願意跟人家溝通，如果你願意跟人家溝通、分享的話，不管你年紀的老、大，或者年輕，都是一樣的，不過，對啦，年紀的、的大小喔，對事情的看法是會有不一樣，對啦，這個是免不了的啦。嘿，那我是覺得說，如果說大家都能夠和樂相處，這樣子就 就男女或者老少配，就沒關係啦」(T6-1：11)。

的確，有些資源班教師非常的用心，也將自己的誠意表現給所有的教師看，因此普通班教師的配合度都還不錯「我是很誠懇的在朝會裡面，拜託大家，而且一個一個在暑假打電話請老師們幫忙，他們也看出我的誠意，我覺得你付出多少，別人會看得出來，你如果一付大爺的樣子，當然人家也會覺得，這麼踐就不配合，可是如果你是很誠懇在做事，那我覺得，不錯，我一直很感動這一點，所以，我今年也在想說，我這個班經營到現在快接近尾聲，我自己想一想，我真的很感謝這一些老師」(T3-1：10)；不過，也有資源班教師並不重視與普通班教師間的溝通，僅將之視為行式上的運作，有問題時才作聯繫(T2、T8)，未有良性互動。在這裡看到了公共關係在特殊教育裡扮演了一個非常重要的角色，值得資源班教師重視。

## 二、家長

資源班教師和家長的溝通方式，除非家長主動聯繫或參與家長座談會(T1、T4、T7、T8)，否則最多的方式就是以電話聯絡「因為怎麼叫他們，他們都說，啊我就要上班，我沒法度(台語)，老師我相信你啦，你很有愛心，我聽你說話我知道，不過我無時間過去(台語)，那既然他這樣，我們不能勉強他」(T3-1：11)，用心一點的教師會設計親師溝通的問卷，讓家長了解資源班的運作情形「我最近有作了一個這個東西(問卷)，我願意把這個我設計的 IEP，課程規劃長短期目標給你看，然後我告訴你，我怎麼教孩子」(T3-1：11)；或者 平時也有做聯絡簿，每次上課都有紀錄，學生有狀況就會用來反應給家長知道(T3-2：1)；及利用家庭聯簿和家長一週聯絡一次(T6-2：1)。

但是透過下面的訪談(T2-2：1-2)，可以發現有的資源班教師很少主動和家長聯繫，認為在學生剛安置進資源班時即與家長聯繫過，因此除非學生有行為問題或沒去上課時才會進行電訪，更認為教師又不是很閒，學生有問題時做輔導和聯絡已經算是仁至義盡，平時沒事做聯絡是一件無聊的事，因此就算只是書面聯絡也是交給普通班教師做。T2 教師的教學態度實令人感嘆、無法苟同，但值得警惕；平時若疏於和家長作溝通，等發生問題後再作輔導與聯絡，是無法讓家長感受到資源班能夠給予身心障礙兒童何等幫助的。

訪問者：請問您平時如何和家長聯繫？

T2：沒有啊，小朋友如果行為上有問題的時候，我們就電訪啊，打電話啊。

訪問者：有行為問題的時候才電訪？

T2：對、對、對。就是電話通知，問他最近家裡狀況怎麼樣？或者是他沒有來學校，我們會電話通知說，了解狀況。

訪問者：小朋友入班後有做家長訪談或是聯絡？

T2：有啊 就是開會的時候，比如說 IEP 會議的時候邀請家長來參與啊。

訪問者：可是 IEP 會議的時候，家長的參與率不是很低嗎？

T2：所以你怎麼可能要求家長來找你談 啊一般而言，你要談什麼問題？如果 我跟你講，現況就是這樣子，如果這個家長很關心他的小孩的話，你一通電話他就來學校了，啊如果他覺得說這是 ok 小問題，他根本就是了解一下狀況，他有沒有處理，我不知道。對不對，啊我們只是老師，真正跟小朋友相處，24 小時裡面，老師只跟他相處最多 8 個小時，對不對，其他時間都是跟家長在一起啊。

訪問者：所以你們並沒有說每一個學生都有主動去聯絡的？

T2：有啊，剛進來的時候都要主動聯絡、聯繫，然後了解學生的狀況跟需求。

訪問者：這是進來的時候有做，沒有說每個禮拜或者是

T2：你當我們老師真的很閒喔？怎麼可能、怎麼可能！對不對，你說每個禮拜可麼可能，頂多一個月一次，或者說一個學期一次，對不對？那個學校，我們老師要做的雜務很多啊。

訪問者：所以你們現在是一個月作一次聯繫？有的沒有，有的一個月一次？

T2：對，就是說你如果有行為問題的話，我們負責做輔導跟聯絡，已經算是仁至義盡了吧！不然你還要怎麼樣？我們算是這樣子就很關心了，因為平常沒有問題行為的小朋友，他就是很正常的作息，對不對，人家就是很乖啊，啊你一天到晚給您家打擾(台語)，人家家長不用做生意、不用做工作嗎？(台語)啊你打電話去不用浪費電話錢嗎？(台語)

訪問者：若是利用學校的電話聯絡，應該不用花錢吧？

T2：對，我的意思是說，你花費這些在時間上幹什麼？你當然是針對一些有問題行為的小朋友去做啊，對不對，你幹麼每個一網打盡？不需要吧？喂，有沒有問題？好，沒有，就這樣，無聊。

訪問者：那會不會有一種情形，就是有些家長比較不了解資源班的運作狀況？

T2：在他進來之前就說明，我們就會說明說，我們這邊提供給他是什麼，我們要做的是什麼，由家長去決定說要不要，比如說鑑定完成後，安置到資源班嘛，那由家長去決定說要不要小朋友接受資源班的服務，就這樣而已。

訪問者：那平常有作書面聯絡嗎？

T2：你說聯絡簿之類的是不是？那個普通班級老師會作建議。

## 伍、兼職問題

當然會影響啊，對啊，像 XX 老師他就是忙東忙西，不是忙東忙西啦，就是說如果他在兼

行政的業務上喔，他其實比較沒有心思去備課，沒有空餘的時間去準備教材，因為我們教材沒有，我們要自己編，然後針對小朋友的程度去給他們練習。(T2-1：16)

所以這就是城鄉也有差距，像他們的組長，有的、有的人一個禮拜大概不到十堂課啊，喔，那是各鄉鎮、各縣市看他們的那個、那個而決定，所以行政工作也佔掉了很多、很多的時間啦，嘿。(T4：3)

會影響到我們就是說 準備教材、教具的時間，這個一定會的，因為如果你如果參與某一個行政工作，剛好這一個你不是很熟的話，你一定要花一些時間去摸索嘛，嘿，啊我覺得說這樣子，一定就是說會影響到本身你準備教材、教具的那個時間，那可能就會有點影響到我們的那個教學品質」(T6-1：9)

根據雲林縣政府(2002)所訂定「雲林縣國民中小學身心障礙資源班實施要點」之教師授課時數規定，資源班教師以專任為原則，如需兼任行政工作，以特教組長為限。但是透過訪談可以發現，幾乎每位資源班師皆有兼任行政工作，規模較小的學校更是無法避免；資源班教師兼任行政工作原以特教組長為限，但事實上資源班教師兼任的工作，可說是五花八門，除特教組長外，尚有認輔教師、輔導專欄佈置、教科書組長、合作社負責教師 等職務。但如 T6 所反應的，如果資源班教師不兼任行政工作，對普通班教師恐無法交代；而且此項規定只是個「原則」，因此規定是規定，能否落實又是另一回事了。

提到資源班教師兼任行政工作的問題，每位資源班教師皆認為行政工作會佔掉很多時間，影響教學品質，尤其是兼任特教組長一職，因為特教的行政太多了，往往會影響教師準備教材的時間，因此有些資源班教師反對資源班教師兼任特教組長，但是行政工作的派任是校長的權責，在無法避免兼任行政的情況下，也就只能期待校長擁有正確的特教理念，讓資源班教師所兼任的行政能夠儘量和特教相關，但又能夠不影響教師備課時間及教學品質。

## 陸、研習進修

### 一、理論多、實務少，效果不大：

大部分的教師都認為特教課所辦的研習多為「理論性」的，而那些對於他們而言並沒有幫助「我們站在第一線的特教老師，我們最需要的是如何教，因為因道為什麼已經不太有幫助了，因為有的時候，我們面臨的個案，並不可以純粹從我們學到的學理跟書本上來作分類，來嘗試它那個方法是否有效，所以我們覺得 特教老師應該是喔，多辦一些實務上的研習跟如何去教，然後如何去編輯教材，如何增加說，給小朋友可以接受的那種方法，然後去有一個互動，是說，希望說我們自己在教學上遇到的個案啊，我們沒辦法去解決的話，教授或者其他的教學者，能夠提出分享。」(T1-1：12)，認為「為什麼」是學者們該研究的，而站在第一線的教師該了解的是教學策略，甚致覺得有些主講者未曾實際接觸過身心障礙學生，所以一場研習下來，反而是教師們在給主講者實務的經驗「我都說啊，我說我、我們、我們最基層的老師喔，

我們今天來參加這個研習，我們要的不是為什麼，因為那個為什麼對我們來講不重要，為什麼是他們那些學者要去研究的，我們要的只是怎麼辦，我們今天來研習就是，知道一個、那一些策略，回去對我們的教學會有幫助，喔，就是希望說我們去參加研習回來，能夠知道我怎麼去讓我的小朋友能夠因為我的、我這次的研習所得到的智能而讓他進步，嘿，所以理論倒是不需要知道那麼多；但是實務方面，可是實務方面，我又覺得那些個辦研習的那些個單位的老師，他們並沒有實際接觸小朋友的經驗啊，所以，反而好像我們在給他我們的東西，他給我們的是理論的東西，我們給他的反而是實務的東西」(T4：5)。

## 二、研習的師資有待改進：

「 有時候那個師資啊 一趟路跑很遠去，有時候跑去彰化師大，有時候跑去嘉義師大，他們都很遠，有時候是，我希望說那個師資要好一點的，因為有時候真的很 很 (呵 )，因為教授他本身能力很好，但是他表達能力不是很好」(T5：7)這就好像有的學生會抱怨，老師懂得很多，可是表達能力有問題，所以講到最後還是只有老師一個人懂，其他的人都不懂的情況一樣，可見特教課在邀請主講者應該考慮一下演講者的表達能力。

## 三、普通班教師未參與特教研習：

有些教師會覺得，資源班教師一直重複性的參加同樣的研習課程，對他們而言是浪費時間、浪費資源，可是另一面不懂特教，該懂特教卻又不懂特教的普通班教師並未參與特教研習「特教的研習喔，我每次去參加我都有感概，我認為那些的研習我們都重覆參加好幾次，我們都已經知道了，可是該知道的人都沒去，那該知道的人就是普通班的老師，因為在普通班裡面也有很多這方面的學生，可是他們都沒有這方面的知能，嘿，所以應該是一般的普通班老師他也要有特教的知能才可以，嘿，要不，對這些個學習比較遲緩的孩子真的很可憐」(T4-1：7)，而這影響所及的是身心障礙學生的權益，所以希望能夠要求普通班教師參與特教研習。

## 四、研習後作分享：

有些資源班教師在參加研習之後，並沒有與另一位資源教師做心得分享，因此常會出現一種情況，就是資源班教師有參加的就了解，沒參加的就搞不清楚狀況「那一次我們是請我們的就是 XX 老師去參加，然後我沒有去參加，所以我不太搞得清楚這裡面到底在講的是什麼 。」(T1-2：3)，不過有的資源班教師很用心，在每次的研習後，都會利用時間作分享「 開會的時候我們有，就是說像出去研習的時候會，會報告，我們都會報告，回來都會心得報告，啊然後就是分享給大家知道這樣子」(T6-1：4)，讓全校的教師都能夠知道研習的內容，也等於是對資源班的一種推廣。

## 五、變化性的研習：

由於資源班教師、特教教師的流動率高，所以特教課安排在職進修的研習課程時，呈現的是理論性居多，對特教教師而言較重要的實務性課程反而較少，每年研習內容的重複性高「我是覺得 研習的部分喔，不要每年都辦那樣，同樣的研習，有的老師他去好幾次，他都不想去，可是他又明訂，你至少派一人，他辦這種研習，他自己不要造成資源的浪費，應該要好好規劃

這五年之內，要做什麼方面的課程規劃，因為這就是在做課程規劃，如果我們沒有辦法修學分，那就是在幫我們做長期的在職進修，所以，這個部分很重要。」(T3：12)，因此有教師建議，希望能夠有變化性的研習「我覺得他可以分兩個部分，他可以，替換性的課程他還是要有，因為的確是這個流動率蠻高，但是有一些進階的，他一直留在這個領域，他想再進階，你要讓他再有機會，那這個時候可以精簡，因為這一批人一定比較少，所以這個班級可以少一點，然後用什麼方式都可以，對，可以用兩種、兩種，怎麼講，兩種 g r o u p 來作劃分」(T3：12)。的確，如果能將研習課程分成兩個階段，新進特教教師或普通班教師參加基礎的研習課程，而已經參加過基礎研習課程的特教教師則參加進階課程，那麼應該就不會有重複研習的問題，如此一來也可以提升特教教師的專業知識與效能。

## 六、教育局對研習問題的回應

### 1、明年開始研習將訂在假日

為解決有些學校因為只派一位資源班教師參加研習，回去後又沒有進行分享，以致於另一位資源教師不了解研習內容的問題，教育局特教課擬從明年開始將所有的研習進修皆排在假日，以便資源班的兩位教師都能夠參與「以後這個問題會比較少一點，因為從明年開始，我們的研習都會排在寒、暑假跟週末，所以以後這個問題會少一點，因為這種情形的話，就是兩位老師都可以參加」(P1：3)。但是，今年度(2003年)教育局將研習改於假日舉辦後，卻也衍生出一些問題，有資源班教師反應，現在的研習課程都排在假日，對於有家累的教師而言，反而因此沒有心力與機會參加特教研習，而且現在的研習很多都要自費，更減少教師們參加的意願(T3-2：2)。

### 2、發文徵求教師研習意見

由於大多數資源班教師皆認為研習的內容太多理論、缺少實務，對他們的幫助不大，僅少數教師認為只要有研習對教師一定會有幫助「我是覺得說，只是有辦研習的話喔，對我們一定都會有幫助啦，因為別人把他的精華喔，傳授給我們，只要你願意去接受的話，對我們都會有幫助，不管說你是不是已經對這一個研習的內容，就是說熟了或者怎麼樣，還是有幫助」(T6-1：11)，對於這樣認真、用心的教師，應該要給予肯定；但是其他教師的意見還是要重視，因此教育局特教課將會徵求教師對研習內容的建議，據此規劃來年的研習課程「發一個文給學校，看他們需要、希望我們辦的進修活動是那些課程，將來規劃我們明年的進修」(P1：3)。

### 3、要求普通班教師參加特教研習

有感於資源班教師重複參加相同的特教研習，但是迫切需要了解特教知識的普通班教師，尤其是班上有身心障礙學生的普通班教師，參加特教研習者卻少之又少，因此教育局特教課往後將會對研習對象作一篩選「我們以後就是會在辦研習的時候，註明參加對象，嘿，以普通班老師，因為我們現在都是網路報名嘛，所以以後我們可以去篩選，如果學校報出來的是特教班老師，然後我們就可以，就是用電腦去篩選就對了，我們就退回去給學校，請他再另外報其它的」(P1：4)，以避免雖然研習對象是普通班教師，但參與的卻是

特教教師「我們現在辦的研習，對象也都是全部的國中、小的普通班老師，不過有的學校喔，怎麼講，有些學校看到特教的研習，啊他還是會找特教的老師參加，就是不符合我們的期望，我們是希望說有普通班老師來，除非說是一些，比較、比較專業性的，比較進階的課程，我們才會請特教班老師來參加這樣」(P1：4)。

## 柒、資源班教師對資源班現況的看法

### 一、一所小型的學校：

「我是覺得擔任資源班的老師比普通班的老師，要負的責任太大了，普通班的老師，他不用管行政上的事情，他就是一帶班，馬上進入教學，其實一個資源班等於是一個小型的學校，他所有行政都要自己規劃，可是普通班的行政，是所有學校的這些三大組，三大處室，還有校長室，他們一貫的，每個學校既定的流程跟自己的工作」(T3-1：6)，一般而言，普通班的教師通常是不用兼任行政工作，除非因為學校小所以不得不兼任行政工作，但是對資源班教師而言，所有和資源班相關的業務工作都必須資源教師自己規劃，甚至連行政上的推動，也必須資源班教師親事親為，相對的資源教師可資作為課程及教材設計、編擬的時間也相對的縮短，讓資源班教師深感疲憊。所以希望能將重點放在教學，至於行政上的推動就交給行政專業人員，例如：主任「應該把老師的重點放在教學的設計跟推廣，如果他能夠把他的創意好好設計在他自編教材的部分，那個東西比他去行政的推廣還有用。行政推廣應該給專業人員，譬如什麼，主任，他們既然考上主任，他們有受過專業主任訓練，他們知道怎樣經營一個學校，對。那我們沒有，我們真的是因為架著一個資源班教師之名，資源教室老師之名，所以我們要擔任起所有的行政工作，哦！還要 很多耶」(T3-1：6)

### 二、必須是個具創意但又不像老師的老師：

「做這件事情是很有意義，只要你肯做，如果你很懶，什麼都不做，你就可以變成一個很輕鬆、很涼的涼老師」(T3-1：7)的確，對資源班教師而言，只要肯做就會覺得自己是在做一件很有意義的事，因為資源班教師所面對的是問題程度差異懸殊的身心障礙學生，必須為每一個學生擬定適合他們的教學方法，因此他們必須花很多的精神與腦力，去收集資料轉化成適合的教學資源「我們是腦力很勞累，我們要有很多時間去做創作性的工作，包括資料的收集，還有你說參考書、作業單，各方面的資料你都看過了以後，然後你要把它變成題庫，你會覺得他都不適用，因為他就已經這麼難了，小孩子就是不會，你不能把那個當作題庫，你要加以變化，所以很多都要經過我們的頭腦出來的東西，我覺得這一點是，這一點是非常需要給資源班教師，留空間給他們作設計跟規劃的，我很需要這個時間」(T3-1：5)，所以資源班教師事實上是需要很多時間與空間來讓他們作課程的設計與規劃的；而且資源班教師最好能夠不要太像老師「我很不喜歡刻板上課，大概會有，我可能會去買很多玩具啦，跟他計分這樣，跟他比賽，就是跟他玩，所以我覺得不一定要用電腦來吸引他，你自己可以活動一點，你自己就可以當玩具，自己跟自己可，不要太像老師的樣子，我覺的資源班教師不要

太像老師的樣子，小孩比較不會覺得，啊又要來上課」(T3-1：14)，如此學生才比較不會對資源班有排拒感，甚至會期待去資源班上課。

### 三、不分類、不合理：

有些資源班教師會覺得目前的身心障礙資源班採不分類的方式，不管是什麼類型的身心障礙學生都會被安置進資源班，但是資源班教師不一定具有該項教學能力，因此會讓資源班教師覺得教學上有困難「現在是不分類，但是不分類，其實不太合理啦，因為老師不是三頭六臂啦，不可能說不分類通通收，所以說，上次那個彰師大有教授來，他是跟我們講說，雖然是不分類，但是你 就是兩、三類啦，不要說太多，太多類別真的很難啦，嘿！真的滿難，像我們，你收一個自閉症的就 呵 就夠忙的了」(T4：6)。但是目前雲林縣國小的資源班可謂是少之又少，如果又要只收某些類型的身心障礙學生，可能對某些學生造成權益上的損失。研究者以為，既然資源班的設立以不分類為趨向，且並非每個縣市都能廣設資源班，因此在師資培育上即須注重專業能力的培養，以及在職進修、教材教法的研發和行政支持上的重視，如此才能夠確保身心障礙兒童的權益不受影響。

### 四、變成只是一種理想：

大部分的教師(T1、T2、T3、T5、T7、T8)都認為資源班並無法提供所有的身心障礙兒童所需要的幫助，因為資源班教師並不一定具有該項專業能力，比如教師的專業能力僅在啟智、啟明，但是當他面對聽障的學生，對資源班教師的教學能力就變成了一種考驗，再加上資源班所有的行政業務都必須資源班教師自己運作，資源教師能夠真用來設計課程的時間相形減少，因此不免讓資源教師覺得，資源班變成一種理想，因為「你看後來通通都丟給老師啊，你老師若懂得比較多，你就那間學校的學生就受益，你若老師懂得較少，老師就胡亂做，然後老師就變得很涼，就來幾個教幾個，啊擺不用作，啊自己都不用進修啊，隨便亂教啊，反正他笨嘛，他回去也跟不上進度啊，所以老師也不會怪你，就覺得反正他就笨嘛，有可能會這樣，可以讓老師變成 把這裡當成一個可以混的地方，真的是這樣」(T3-1：16)，所以才會讓普通班教師有錯誤印象，誤以為資源班教師很涼、工作很輕鬆。

### 五、應讓特教組長享受該有的權利：

「我希望給予的教材規劃時間再多一點，然後 給予特教組長再多一點時間當特教組長，當好他組長的工作，幫我們分擔一些行政的規劃，不要說啊規劃你嘛自己規劃，啊教學你嘛自己教學，啊開會你嘛自己叫，什麼你擺自己來，像、像普通班老師都不用，開會，唉你什麼親師， 兼行政實在要兼太多了，像普通班老師的確是，帶孩子這個過程是比較勞累，但是他們整個行政是有學校的三大處室來幫他們作規劃，那我們都要自己來，我是覺得說既然不可能增加很多能力，那乾脆把這個重點放在教學組長這邊，不 特教組長這邊，可是要真正讓特教組，他要願意真正做事，對不對，那你要釋放他的課，你要有人來怎麼 C O V E R 他那些可以被，他要享受跟其他那同

樣當組長的待遇，其他組長就可以只教十六節，那他就不行了，啊那個課怎麼釋放，誰來作銜接，那他把那個時間留出來以後，就要去做事情，做什麼，做我們這些其他特教老師，我們沒辦法再去做行政，請你去倒幫忙（台語）」(T3-1：13)，資源班教師們常常感嘆時間真的不夠用，因為「做學習單，就是製作教材、教具，那要花很多時間，就是同一組，譬如來兩個人或三個人，那三個人程度又不太一樣，那加強的重點又不一樣，那就要花比較多時間在準備那一些東西」(T5：1)，可是資源班教師卻有很多的行政工作必須做，因此希望能夠讓兼任特教組長的資源班教師享受該有的權利——只教十六節，然後將空出來的時間，好好的幫其他特教教師作行政規劃與處理，否則資源班教師常常會覺得時間不夠用，而這影響所及是身心障礙學生的權益問題。

#### 第四節 本章小結

透過下列表格，可了解雲林縣身心障礙資源班在縣府及縣議會、特教課、鑑輔會、身心障礙專業團、特殊教育推行委員會、校長及主任、普通班教師及資源班教師等方面，實際運作上所呈現的現況及問題。

表 4-1 雲林縣資源班現況與問題整理表

單位/人事	現況或問題
一、縣府及縣議會	縣長及縣議員們似乎對特殊教育的了解不夠多，導致資源班設立的重要性被忽略。
二、特教課	1、人手不足、業務量大，主要提供的服務僅有研習一項。 2、資源班教師皆肯定特教課的用心。
三、鑑輔會	1、主要執行與發揮的是「鑑定與安置」學生的部分。 2、只有專業學者及醫生能夠融入、了解整個議程的運作。 3、整體運作不甚嚴謹，如給予心評小組進行施測的時間過於緊促。
四、身心障礙專業團隊	1、學校及教育局皆將之定位為「諮詢」服務，而非治療服務。 2、服務次數少，成效有限。 3、家長、級任教師配合度不高，影響治療成效。
五、特殊教育推行委員會	由於是任務編組，因此資源班教師認為，特殊教育推行委員並未做到推動特殊教育發展之責，而是扮演著： 1、協調者的角色； 2、行政支援的角色； 3、監督者的角色。
六、校長	校長對特教的了解與重視程度，影響所及有： 1、是否任用合格特教教師； 2、資源班是否能優先排課；

	3、全校師生對資源班是否抱持正向、正確的看法。
七、主任	處室主任對資源班的看法，關係著資源班教師是否會被指派許多與特教不相關的工作。
八、普通班教師	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、多以課務煩忙為由，拒絕參加 IEP 會議，但會配合簽名。</li> <li>2、怕麻煩且不想失去班級控制權。</li> <li>3、誤解資源班教師的工作很輕鬆。</li> <li>4、成績計算採原班評量標準。</li> <li>5、無法落實減少班上人數的權利。</li> <li>6、年輕教師較資深教師願意參加特教研習。</li> </ol>
九、資源班教師	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、專業能力普遍不足，但無關是否為特殊教育系所畢業。</li> <li>2、教材教法有待加強。</li> <li>3、缺乏普通班教學經驗。</li> <li>4、資源班的功能著重在教學，缺乏諮詢與在職進修，此和資源班教師的能力有關。</li> <li>5、多數教師和普通班教師及家長間的聯絡不夠主動、積極。</li> <li>6、資源班教師皆認為兼任行政工作會影響教學品質。</li> </ol>
十、研習進修的問題	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、理論多、實務少、效果不大。</li> <li>2、研習的師資有待改進。</li> <li>3、普通班教師未參加特教研習。</li> <li>4、研習後作分享。</li> <li>5、需要變化性的研習。</li> </ol>
十一、資源班教師對資源班的看法	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、一所小型的學校。</li> <li>2、必須是個具創意但又不像老師的老師。</li> <li>3、不分類、不合理。</li> <li>4、變成只是一種理想。</li> <li>5、應讓特教組長享受該有的權利。</li> </ol>

## 第五章 一闖迷網、未知的境界(2)

延續第四章對資源班現況的了解，本章所要探知的是普通班學生、資源班學生及資源班學生家長對資源班的認知與看法。另一方面，亦透過和資源班教師的訪談，了解資源班運作的相關問題，及資源班是否依舊存在著標記問題。

### 第一節 教室裡的客人

教室裡怎麼會有客人，指的是來參觀教學的教師、督學，亦或是關心小孩學習情況的家長呢？都不是，他們是一群極需被重視，但卻被忽視甚至鄙棄、厭惡的學生。為什麼會這樣？因為他們的成績差，所以教師覺得他們無藥可救，同學覺得他們破壞小組的成績；因為他們的行為與眾不同，所以教師不知該如何管教，認為他們行為偏差，同學認為他們是壞小孩；於是他們被討厭，也漸漸的被忽略，久了大家似乎忘記他們的存在，變成了教室裡的客人，他們存在與否對班上而言並不重要，他們就是教室裡的客人---身心障礙學生。

#### 壹、普通班學生對資源班的認知

為了解學校設有資源班的國小普通班學生對資源班的看法，對訪談的學校做了一份開放式問卷，以隨機取樣方式對該校五年級以上的其中一個班級進行開放式問卷調查，題目分別是「一、我所認知的資源班(什麼是資源班)?」;「二、為什麼要成立資源班?」;「三、資源班服務那一些學生」。由於問卷回收的情況不甚理想，六所設有資源班的受訪學校中僅三所學校的問卷順利回收，且同學的回答較完整的只有「三、資源班服務的是那一些的學生」此題項，因此研究者只針對問卷內的第三題進行分析，結果整理如表 5-1：

表 5-1 普通班學生所認知的資源班服務類型

服務那一些學生	A 校(人次)	B 校(人次)	C 校(人次)	總數(人次)
1、頭腦不好	6	18	16	40
2、智障	3	4	6	13
3、殘障		2	7	9
4、聽不會	5	1		6
5、成績不好	3	2		5
6、看不懂字	2	3		5
7、功課跟不上的	2	2		4
8、學習有障礙		2	2	4

9、國語不會寫		4		4
10、學習能力不好的	1	2		3
11、功課不好	1	2		3
12、不會數學		3		3
13、上課不專心	2			2
14、不喜歡上課	2			2
15、不用功	2			2
16、資質好的人			2	2
17、上課睡覺	1			1
18、愛搗蛋	1			1
19、需要一對一教學	1			1
20、溝通能力不好	1			1
21、神經不好	1			1
22、需要加強的人	1			1
23、沒唸幼稚園		1		1
24、身心障礙		1		1
25、知識不多		1		1
26、心理障礙		1		1
27、不方便的人			1	1
28 發育遲緩的人			1	1
29、問題學生			1	1
30、不知道			2	2
31、沒寫答案	1	2		3
總計(人次)	36	51	38	125

由於每位學生對「三、資源班所服務的是那一類的學生？」，所回答的答案不一定只有一個，因此表 5-1 所計算的數字是回答的人次，而非該班級的學生數。由表 5-1：普通班學生所認知的資源班服務類型，可以明顯的看出一般學生對資源班有一個錯誤且刻板的認知，即認為資源班服務的對象，和啟智班這一類特殊班級的是一樣的。學生的看法可歸類為 31 項，最多的學生認為資源班的學生是「頭腦不好」的，共有 40 人次，佔所有人次的 32%；次多學生認為資源班的學生是「智障」，共有 13 人次，若和「頭腦不好」的合計，則比率高達 42%，為何會有如此的看法，其實不難了解，因為沒有人告訴他們，或是他們接收了錯誤的訊息，因此有了錯誤的認知，學生是單純的，他們的行為表現與認知，都是透過模仿、學習、內化而來的，所以普通班學生也需要被教導正確的特教觀念，從小建立正確的觀念，才是宣導身心障礙福利的最佳方法(程鈺雄、楊糸秀文，1999：13)。否則不管過了十年、二十年，甚至是好幾十年後，我們仍然可以聽到一句令人喪氣的話---沒辦法啊！他年紀比較大所以沒辦法接受這些(特教)觀念。

「一般的人，把資源班跟啟智班都混在一起，所以他們認為資源班就是 就是 就是阿答阿答的班，所以有很多小朋友他從教室要到資源班來的時候，他都會 都會很害，他是喜歡到這邊上課，可是他又很在乎班上的小朋友，認為他是那種阿答阿答的學生，所以他會比較不喜歡來。」(T4：2)資源班就是阿答阿答的班，這是一般人對資源班的看法，透過表 5-1 所呈現的結果，可知普通班學生也認為資源班是阿答阿答班，導致有些身心障礙的學生害怕去資源班上課；於是有資源班教師認為如果可以給資源班另一個名稱---「家教班」，希望能夠提高家長的接受度，讓學生對資源班有正向的看法「他們知道啟智班是別班，我們這叫資源班，很像補習班，他們認為我們叫家教班(笑)，所以他，我們給它們(資源班)另外一種名稱，我不知道能不能這樣子推廣，可是我覺得這樣子作推廣，對家長跟對小孩子接受度真的相當高，因為家長一直不知道什麼叫資源班，我們就跟他說，因為政府很細心在學校就幫你請家教老師的意思，事實真的是這樣，所以他們認為這裡是學校的家教班，而且不用出安親班的錢，由學校來直接，學校老師來幫我們作個別的課程，對。」(T3-1：3)，但 T3 教師亦表示若以「家教班」的名稱向學生、家長宣導資源班，會有被當成補習班的疑慮。因此研究者認為，不管給予資源班如何恰當的名稱，只要一般學生、教師、家長及社會大眾對身心障礙者未有正確的認知，身心障礙學生依舊會受到歧視，因此如何正確、有效的宣導特殊教育和資源班設班理念，才是首要之務。

## 貳、資源班學生類型

雲林縣身心障礙資源班目前所服務的學生，為符合特殊教育法第三條(2001)所規定之智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、嚴重情緒障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩、其他顯著障礙等十二類者，但各校皆以學習障礙者居多「資源班裡頭最多的、最多的那個學生就是學習障礙。」(T1：7)；「情緒障礙的也有，因為現在有些小朋友他是性格異常，性格及行為異常的小朋友也會有，但是我們比較多的是學障的，還有輕度智障的，嘿。」(T4：6)；不過也有不少是屬於「疑似」學習障礙的學習低成就學生「我們學校的資源班喔，那個小孩子，就是說 嗯 應該屬於低成就的會比較多一點。」(T6-1：6)；「我們學校的資源班喔，那個小孩子，就是說 嗯 應該屬於低成就的會比較多一點。」(T3-1：2)，也就是說目前雲林縣身心障礙資源班所安置的學生應是以學習障礙及「疑似」學習障礙的學習低成就學生居多。

不過有一點值得注意的是，有些資源班教師認為資源班的學生多數具有行為有問題「資源班的學生喔，他就是在班上，他如果不是行為有問題的啦，就是學習有問題的啦。」(T4：11)；「資源班的孩子，有一些行為偏差的那種成分比較多啦。」(T6：6)。至於成因，T6 教師認為主要是因為學業成績不好，人際關係亦不佳，為了要引起他人的注意，所以容易有偏差行為產生；而 T3 教師則是認為除了上述因素外，家庭的管教方式也是一大因素，且認為如果學生的偏差行為和家庭有關，那麼就算做了輔導，也沒有多大的效果。

### 參、被遺忘的一群

民國六十七年於國民中學試辦的資源班，民國六十九推廣至國民小學，當時設立資源班的主要目的在於安置學習困難的學生，但是自八十六年四月二十六日「身心障礙者保護法」及八十六年五月十四日「特殊教育法」修正公布後，身心障礙資源班所服務的對象即以符合我國特殊教育法(2001)第三條所規定的十二類身心障礙學生為主。從法令的制定與修正，似乎代表著身心障礙者受到多數民眾與國家的重視。但是自六十九年於國民小學推廣資源班以來，一直到民國八十六年八月一日，雲林縣的立仁國小才在縣府的要求之下，成立了雲林縣第一個資源班，爾後直至民國八十九年七月十四日才於四湖國小成立第二個資源班，但截至九十一學年度止雲林縣國民小學成立資源班的學校僅有雲林、九芎、立仁、虎尾、四湖、橋頭、飛沙等七所國小，可以服務的學生數可說是少之又少，於是許許多多需要協助的學生只能待在普通班，接受著不一定適合他的教育方式，和台北市每個國小至少設置一班身心障礙資源班的情形相較之下有了天壤之別「有些縣市就是他已經，已經資源班已經太過浮濫了，或是說太多了，造成說他們的，他們有不少學生，都不是真正的身心障礙學生。那像我們是、我們是又太少了，班級數太少了，但是我們、我們真的是，大概是，可能我們的學習障礙學生大概至少有 70% 是分散在普通班的。」(P1：11)，那麼是怎樣的情況造成如此的局面，詢問所有受訪的資源班教師所得到的答案，總是說---很簡單啊，就是沒有經費「目前很多地方都沒錢，所以這個，像這種，我總覺得特教的東西喔，特教的東西會被、會被擺在最後面。」(T1-2：8)，雲林縣在台灣最富有的八十年代未重視資源班，現在經濟景氣則持續低迷，所以就算現在想重視也得看看有多少的預算「先進國家才會，讓這些殘障者，享受到跟大家有同樣的福利或是更多一點福利，因為我們國家都沒錢，當然這些人就會被先放在一旁，不可能先嘉惠於他們。」(T3-1：14)。

教育部一直在強調回歸主流與融合教育，希望能夠讓輕度的身心障礙學生回歸到普通班上課，因此鼓勵縣市政府成立資源班，但是卻未有具體的推廣措施，於是台北、高雄等經費較充裕的縣市，資源班的運作早已上軌道，至少已能達到每校至少一個資源班的目標。然雲林縣則是特殊班佔多數，資源班僅屈指可數的 7 校 7 班，諷刺的是需要資源班服務的輕度身心障礙學生較需要特殊學校、特殊班服務的中、重度身心障礙學生多出許多，但是所能提供的服務比例卻是相反的「資源班是介於這兩個，啊那、那像啟智班這邊，啟聰班這邊，你看這邊學生人數（指資源班的學生數）比較多嘛，班級數卻少，這邊呢，小孩子應該少一點，可是班數卻這麼多，這就一定會造成有些小孩子沒有辦法參加。」(T1-1：9)由圖 4-1：連續與變通性特殊教育體制(何華國，2001：21 我們可以清楚的知道，目前雲林縣的特殊教育安排方式有其極大的問題存在，那就是資源班班數太少，許多需要資源班協助的身障學生得不到應有的幫助，此乃亟需雲林縣政府加以重視的。

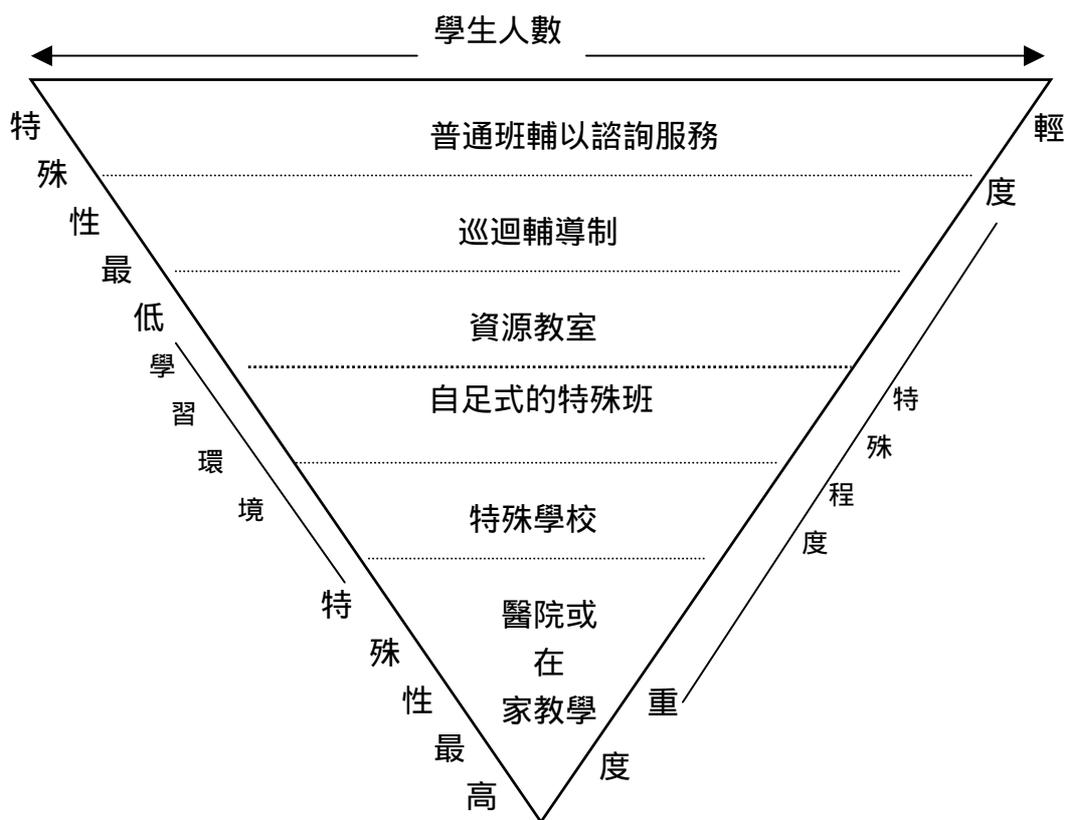


圖 5-1：連續與變通性特殊教育體制  
(資料來源：何華國，2001：21)

#### 肆、陷入又愛又恨的感受中

資源班的理念是良善的，在普通班教師尚未具備足夠的特教專業知能前，資源班能夠提供就讀於普通班的身心障礙學生該有的支援與資源，也是普通班教師尋求支援之處，只是資源班的功能需要被重視、推廣和接受，如此才能讓更多的身心障礙兒童有機會在資源班裡找回成就感、自信心與求知的動機。他媽媽給我很大的回饋是說，「他、他的小孩來這邊好像很快樂，很有成就感這樣子，然後很喜歡來這邊」(T1-1：5)；「他們滿喜歡到這邊來上課這樣子，嘿。尤其就是說，「嘿，本來在他們班，學習、學習的不是很好的，更喜歡到這裡來，因為他在這裡，他發現他有成就感，嘿，所以他會就是說，有時候他會利用下課時間，還是什麼到這邊來晃一晃啊，逛一逛啊，嘿」(T6-1：12)，這是他們在原班所不曾感受過的，成就感讓他們有求知的動機，因為他們希望能再度受到肯定，所以他們剛開始可能會因為怕同學笑、怕被同學歧視「尤其是越高年級的會越有這樣的狀況」(T2-1：10)，一旦他們感受到好處，那麼就不會再那麼排斥了」。以前教五年級的時候，因為五年級現在已經升上六年級，那他曾經有些孩子就不來，他們就是排斥，有一種排斥，然後在那個 XX 老師努力了大概半個學期，那些孩子才慢慢感受到這邊的好處，所以他們就比較合作，然後，後來 XX 老師跟他們講說，「嘿，如果下個學期怎麼樣、怎麼樣，他們就：『老師你不教我們了喔！』就是說，我、我的發現是說，「我們到目前為止，資源班的經營好像，還滿受到學生的肯定」(T1-1：6)。

但是普通班學生對資源班學生的看法如果無法改變的話，那麼資源班學生對資源班的感受可說只能永遠是又愛又恨了「排斥的話，就是越高年級排斥的越嚴重，尤其是他、他年紀比較大以後，他會很在乎同儕對他的看法的時候，然後他會覺得，因為一般的人，把資源班跟啟智班都混在一起，所以他們認為資源班就是 就是 就是阿答阿答的班，所以有很多小朋友他從教室要到資源班來的時候，他都會 都會很害(害怕) ，他是喜歡到這邊上課，可是他又很在乎班上的小朋友，認為他是那種阿答阿答的學生，所以他會比較不喜歡來。」(T4：2)，這將會影響到他將來進國中後，是否願意繼續接受資源班的補救教學，因為在大家錯誤的觀念中，念資源班是一件丟臉的事「甚致於有的學生他都問我們說：老師，啊我們到國中去還要去念資源班喔？因為他越大，他會越有羞恥心，他會覺得很丟臉」(T4：10)，尤其是學障的學生，因為他們的障礙是不容易被發現的與了解的，所以容易被同學歧視，相反的「如果是其他明顯身體病弱的學生，同學反而會幫他，帶他來上課」(T7：2)。

## 伍、身心障礙學生的權利

T4：「 其實資源班收的那個學生喔，還有一個關卡，不是只有鑑輔會的鑑定，他必須、因為資源班的學生他的學籍是在普通班，你啟智班他是啟智班，他比如說他，他們六年級四班，他的啟智班可能編在第五班，他的學籍就在六年五班，可是我們資源班的學生，他的學籍是在普通班，所以第一個關，第一個他鑑輔會鑑定，認為他應該是在哪，比如說他是別的學校的，可是他們學校沒有資源班，那他就會說，啊你就去讀 XX 的資源班，可是他要進我們的資源班之前，他必須把他的學籍先入在普通班裡面，那 那個普通班的老師，有的時候 ，他當然不能說不收啦，可是，有的時候 大家都嘛不願意。」(T4：7)

訪問者：那碰到這種情形都是怎麼解決的呢？

T4：沒有啊，因為我們都是，我們，他的學籍要在我們學校的普通班的學生，我們才收啊，所以有些是到普通班那邊，就 打回票了，就回去啦，嘿啊！(無奈感)(T4：7)

透過上述訪談可以發現，身心障礙學生欲安置於資源班，除了大家所了解的，必須經過鑑輔會的鑑定而後安置外，還有一道關卡是不為人知的，那就是普通班教師那一關，有些普通班教師將身心障礙學生看作是麻煩，因此拒收非原學區的學生，資源班學生的學籍屬於普通班，在普通班上課時間的也較資源班多，因此儘管特殊教育法第十二條規定：「國民教育階段特殊教育學生之就學以就近入學為原則。但其學區無合適特殊教育場所可安置者，得經其主管鑑輔會鑑定後，安置於適當學區之特殊教育場所。」且雲林縣特殊教育班之安置基本原則亦規定：「身心障礙特殊教育學生之教育安置，以就近安置為原則，但不受學區限制」，但是非原學區的身心障礙學生，依舊會遭到拒收的命運，因為資源班學生的學籍是屬於普通班的，在沒有教師願意接受的情況下，有些家長可能不知道可以提出抗告「只是說家長有的不知道，被學校拒絕的時候，他可以提出抗、抗告，可以告、告那個家長，啊不學校，沒有教育他的小孩」(T2-1：21)或是擔心普通班教師非自願性接受學生入班的情況下，家長只好讓孩子回到原學區念普通班，或是念特殊班，由此看來要能真正做到“零拒絕”的身心障礙教育極需普通班教師的配合，

及家長正視與勇於爭取身心障礙兒童該有的權利，才能達到。

另外，有些資源班教師認為，學習障礙的學生因為沒有殘障手冊，所以無法享受許多的福利「學障的他都是沒有手冊的，那沒有手冊的小朋友他平常就很多福利他都沒有辦法享受到」(T4:1)，對學習障礙的學生是不公平的；針對這一點，有些資源班教師則是認為，殘障手冊就如同智障的標籤般「因為他們的家長，有的就很怕，怕自己的孩子笨啊，他已經怕他自己的小孩子被貼上笨笨的標籤」(T3-1:14)，是一種負面的象徵，給予學習障礙的學生殘障手冊，不一定符合家長所願，加上家長總是期待孩子的未來是有希望的「他(學障生)只是在某方面的學習，找不到學習的那個那個策略而已，你如果把方法找對了，他還是可以學習啊，學障的他就是說，他可能就是在這一方面的學習，剛好就是、就是那個學習的方法、管道，就是不對他的、他的那個學習，所以他才、才學的不好，啊如果說大家彼此找到了，怎麼樣來教學，喔那他就可以學的」(T6-1:13)，而殘障的字眼卻似乎判定孩子的未來是灰色的，因此有的家長儘管小孩已屬於中度智障，他卻只申請語言障礙的手冊「他小孩子是中度智能障礙，就是診斷出來，但是他媽媽總認為說，他的小孩子不是智障，他給他拿語障的那個手冊」(T1-2:4)，因為語言障礙對家長而言是一種可癒的障礙，相對於智能障礙是有希望的，所以是否要發給學障學生殘障手冊，實有其商榷之處。

## 第二節 資源班學生的家長

雲林以農立縣，多數的居民務農維生，因此家長的社經地位普遍不高，尤其是身心障礙資源班學生的家長更多是如此「有這樣小朋友的家長，通常他的社經地位不是很高」(T2-1:11)，家長往往忙於生計「因為說真的，他們這些來的小朋友，家庭環境都不像一般普通班小朋友，家長都閒閒在家沒事做，都要去做工的」(T3:6)，對於孩子的管教也較疏忽且沒有能力教導「這些小朋友他的原生家庭有問題啦，那一方面他的，嘖！他的家長的社經地位通常都不是很高，所以他們都為了生活，平常對於孩子的管教也都比較疏忽，啊，一方面家長也他自己也沒有那個能力教他啦。」(T4:4)。不過也有些家長即使其社經地位不低，但是對孩子有著過高的期待，無法接受孩子障礙的事實，於是將照顧孩子的責任丟給學校或是安親班(T1-2:4)。

### 壹、逃避現實抑或坦然接受

雲林縣的資源班自 86 年在虎尾的立仁國小成立至今，了解資源班運作型態的家長寥寥無幾，所以即使學校設有資源班，依然有些小朋友未能接受評鑑進入資源班，接受補救教學。因為家長對資源班的功能不了解，加上不願接受特殊兒童的標籤，所以孩子只好繼續待在普通班接受那不適合他的教育方式。那麼讓小孩進資源班的家長對資源班的感受又是如何，透過下述可略知一二：

一、原先排斥，感受到小孩成績進步後，都能接受：

「到了第二次開會安置進來的時候，家長就很高興的簽了，因為說他上次來的時候，他成績很有進步」(T1-1：6)；「他覺得小孩子來這邊，老師就是教一些跟小孩子程度比較相近的啊，那他小孩子就是有一點，就是恢復信心，家長覺得這樣他就很滿意了」(T5：12)；「他們對特教就是，嗯 剛開始的時候，不是很了解，他們把資源班跟那個啟智班，誤認為、混為一談就對了，所以剛開始對我們的資源班很排斥，啊後來發現，「孩子就是說學習有進步了，然後對自己的信心也增強了，啊比較有笑容，回去就會聊到學校的事情，「慢慢他就覺得說，「原來他們所想像的資源班跟所謂的啟智班是不一樣的，所以他們現在都滿能夠接受我們這個資源班，認為說小朋友來到資源班可能給他們幫助」(T6-1：13)。

## 二、覺得孩子的成績進步不明顯，所以退出資源班：

「有一個啦，他才來讀一、二個月，他媽媽就說送安親班比較快，因為他們的那種進步是很不明顯的，家長會希望他們速成，那我們就是，我們也，有些真的是程度跟原班差太多的話，那我們從他起始能力開始教，那家長希望說你要教原班的，但是根本很難，沒有辦法，以他能力沒有辦法，所以他沒有辦法說立即看出效果，所以有的學生就，家長就說不要過來上」(T1-1：2)。

## 三、覺得小孩念資源班很丟臉，所以開家長座談會時，不願意參加：

「他的孩子念資源班，都覺得丟臉死了，他還來？」(T4：4)，或者是開轉銜會議時也不願意參加「我們要開轉銜會議的時候，我們發給縣政府，發給我們學生要去的國中，也發給家長啊，結果家長來的也是很踴躍啊。 因為、因為，他是認為說，反正混一混，混個國中畢業，啊我外表水水(台語)，人家又不知道我是怎樣(台語)，現在我如果去念那個班話，不是很明顯的標記說，啊我的孩子就是憨孩子(台語)，所以 。」(T4：10)。

## 四、積極和學校建立互動關係：

「然後跟家長之間的互動，我們有那個家長委員，一定有那個特教學生的家長委員參與，啊他那、他那位家長也都會來，像我們開會啦，幹什麼也都會來了解情形，然後他就如果有想到有什麼意見啦、建議，他也都會跟我們講，應該算我們跟家長之間的互動也都還算不錯啦 」（T6-1：6)。

資源班學生家長對資源班的感受，簡而言之可分為兩類--排斥與接受，排斥的家長會拒絕付出，接受的家長則是積極配合，而逃避現實的家長即是拒絕付出的家長「他一直不讓他的小孩子讀啟智班的原因，是因為他怕人家說話，他就是不願意去承認說，他小孩是念啟智班的，其實他應該是被安置在啟智班的」(T5：18)；「他在領殘手冊的時候，他小孩子是中度智能障礙，就是診斷出來，但是他媽媽總認為說，他的小孩子不是智障，他給他拿語障的那個「手冊 」（T1-2：4)，因為家無法面對事實，不了解孩子真正需要的什麼，只是一昧的以自認為對的方式，提供孩子不適當的協助，這樣的家長即是拒絕付出的家長，一個願意面對現實的家長，所要付出的心力是無法衡量。追根究底造成家長排斥心態的原因無二，就是怕被歧視、被貼標籤，而這不只是家長的問題，是所有人的問題，該檢討的是所有的人，因為在一個無法坦然接受身心

障礙者的社會環境，此種情形更是嚴重。

## 貳、需要社會的認同與支持

因為怕受歧視、怕被貼標籤，造成有些家長逃避現實，無法坦然面對孩子不完美的事實，但是社會大眾若能對身心障礙者抱持正向、坦然接受的態度，再加上社會福利制度的完善，必能使身心障礙兒童的家長不再逃避現實。但是從最基本的社會福利，看到的卻是申請手續繁瑣、錢又少，有些家長寧可不要「像那些福利，有些家長覺得，申請的，像有些福利有沒有，申請什麼費用啊，才一仟多塊喔，然後就是那個手續非常的繁瑣，然後就有家長跟我說，他寧可不要」(T5：17)，還有些家長是根本不知道該如何爭取本享有的福利「大部分那種社經地位很低，他又不懂，社經地位很低，啊，如果有些事情，我們沒有告訴他的話，他根本不知道，然後，有些家長，怎麼說呢，就是他不懂所以他根本不知道該怎麼去爭取，我知道的是這樣。像我們這一種，在台北的話，家長教育程度比較高，比較會注重」(T5：17)，只因他們社經地位低，對福利制度又不懂，所以如何宣導特殊教育的觀念及身心障礙者的福利，對於居住於非都市地區的人民而言非常重要，尤其是低社經地位者。

如何作宣導，才是最佳的方法，有些資源班教師認為最快、最有效的方法就是電視廣告，因為不管那一個階層、那個年齡層的人都會看電視，所以讓人直覺的認為利用電視宣導會是個很好的特教訊息傳播管導，但是一般人對身心障礙者的錯誤認知由來以久，因此也有資源班教師認為電視廣告不夠真切，最好是能夠有每個鄉鎮辦理講座，以生活化的方式來作推廣「電視上的那一些廣告，我是覺得可能比較不夠真切，踏不到我們生活面來，如果說他們在，他們下鄉來喔，在每個，就是說縣市政府每個鄉鎮，每個鄉鎮裡面如果說辦理那種講座，要求、要求，就是說由學校要求社區的家長，喔，就是教育部通令縣市政府教育局，然後再通令各個學校，在學校裡面辦講座，把這個理念推廣的話，嗯可能會比較好一點啦」(T6-1：3)。

## 第三節 資源班運作之相關問題

### 壹、經費問題

#### 一、經費拮据，開班成問題：

雲林縣由於經費拮据，所以目前無法成立新的資源班，多採轉型方式，在特殊班招收不到學生的情況下轉型為不分類的資源班「因為沒有經費的關係，所以他們就變成說採用轉型的方式，等於你做聰班可以轉型成資源班，用現有的資源去轉型這樣子。不能、沒有額外的經費去成立資源班」(T2-1：12)，因為教育部雖然鼓勵縣市政府設立資源班，但是並未有強制要求，且未補助開班費，而是由教育局來支費「教育部他對新開班並沒有補助開班費，嘿，那他都是由我們縣府來自行付擔，那我們對新開班的開班費，哦目前最多只有到十萬塊給他們」(P1：1)，因此在縣府缺乏經費的情況下，雲林縣的身心障礙資源班可謂是寥寥無幾，造成需求與供給差異懸殊的景況。再加上由於教育部預算縮減，所以自 92 學年度開始即不再補助經費，對

資源班的補助僅剩教育局的一萬元了「經費的話就是說，到今年為止，都有教育部每班五萬塊的補助，身心障礙班，那到今年為止都有。那縣內也是補助他們特教班的一些教材、教具的開銷費用，那一年是一萬塊。教育部補助五萬，我們是補助一萬。那教育部那五萬塊的話，可能明年開始就沒有了，以後會不會有是不知道，至少是明年不會有」(P1：1)，這對雲林縣身心障礙資源班的運作可謂是雪上加霜；資源班的教師也多有此體認「像我們學校從去年就一直要增班啊，可是就不可能啊，因為沒錢啊，沒錢什麼都別說啊，都沒有辦法」(T4：5)，因為不管是增聘教師、增班或開班，最大的問題就是沒有經費。

## 二、專款專用，但撥款速度成問題：

雲林縣目前所設立的身心障礙資源班，大多數都能做到補助經費專款專用，但是卻也產生一個大問題「他一次就給你五萬塊，然後他又給你限定，兩萬五要做設備的，兩萬五要作什麼、什麼經常費這方面的，那有時候你一個機械，兩萬五根本就買不起，那你又不能把今年的錢，存著明年、後來一起花，就是給你多少錢，你就要多錢把他花費光，所以有時候反而不實際，而且很、有的時候反而是一種浪費，因為你要想辦法把那個錢報銷，嘿，所以我是覺得這個是矛盾的地方啦」(T4：6)，因為除了限制必須將特定比例的經費用在特定的款項上，也要求必須在該會計年度內使用完畢，而造成經費運用不當，變成另一形式的浪費。在專款專用的限制下，該留多大的彈性空間，才能讓經費用的恰當又不浪費，實是教育主管單位該檢討與改進之處。

## 三、利用給「終點費」方式，彌補資源班不足缺憾：

如前所言，雲林縣目前成立資源班最大的癥結即在於經費問題，沒有經費什麼都不用說，想要增班亦成空談。雖然特教課表示--特教預算未被大幅刪減，只是要增加預算有困難；但是從教育部所編的「特殊教育統計年報」可清楚的知道，特殊教育經費佔教育總經費比例由 90 年度的 5.03% 銳減至 2.83%，已不符合特殊教育法所規定之縣市政府必須保障 5% 的特殊教育預算；研究者分析雲林縣 87~90 學年的特教經費編列情形表現，雲林縣 89 學年的特教經費雖佔總教育經費的 5.03%，但是事實上經費是縮減的，因為整體教育經費僅約 88 學年度的 6%；導致，雖然 90 學年的特教經費未達規定的 5%，但特教課並未覺得特教預算被大幅刪減，可見數字會說話，數字也會騙人的。

表 5-2 雲林縣特教經費編列情形

學年	雲林縣特教經費 (元)	雲林縣教育經費 (元)	特教經費比率 (%)
87	4,619,780	9,515,837,919	0.05
88	278,622,608	9,515,837,919	2.93
89	26,722,000	531,458,000	5.03
90	159,244,000	5,635,346,283	2.83

而為解決無法新增資源班的缺憾，雲林縣特教課的作法乃擬採給予教師終點費的方式，為學校未設資源班但有需求的身心障礙學生，進行補救教學「用終點費的方式，給學校去做補救

教學，就是說這個學校他沒有資源班，也沒有特教班，那但是他有一些，他可能有一些，一些身心障礙的孩子需要做補救教學，那我可能是一個學期給他三萬塊、或五萬塊的終點費，那請老師，額外的時候來做補救教學，但是老師必須做 IEP」(P1：9)。

## 貳、轉介、轉銜問題

### 一、沒概念、未轉介：

在普通班教師的權利部分有提到，根據「雲林縣就讀普通班身心障礙學生安置原則與輔導暨減少班級人數要點」規定：普通班每班至多安置嚴重情緒障礙或自閉症學生一名，應酌減該班人數三至五名。其他身心障礙學生每安置一名，酌減該班人數一至三名，經減少人數後該班總人數不得低於二十人「你班上有一個特教生的話，照理說級任老師他應該可以酌減普通學生的人數，可是我們根本都沒有做到，所以如果說你班上有這個資源班的學生的話，對他的級任老師是一種負擔，因為他必須為這個學做很多很多桌上的那個行政工作，佔掉很多他的時間，可是他都沒有得到很多實質上那種、那種他該享受的權利，都沒享受到，所以有的時候，級任老師他有些人他就怕麻煩，他就根本不轉介，有些級任老師他為了怕麻煩，他就說反正我賣(台語)不要轉介出去，我就不用寫你那些很多有的沒有的那個表格，寫那麼多。而且有的級任老師他也認為說，我小朋友送到那邊去，那我班上的小朋友，一般正常的時間，我就沒有辦法掌控我全班的小朋友的那個、那個，所以他也不太喜歡。那又另外一方面，他又認為說，啊！去嘛沒一定進步(台語)」(T4：1)；「可能他都沒這種概念，所以他也不會把他推薦出來，或是他對這個有偏見，那他就覺得不要推薦出來」(T1-1：7)，然事實上並未真正做到，其原因可能是有些普通班教師並不十分清楚本身所擁有的權利，而且行政上也未必能夠配合。於是在有些普通班教師未具正確特教觀念，對身心障礙學生存有偏見，認為是個麻煩的情況下，未將身心障礙學生推薦出來，如果又碰上家長不懂特教，即造成身心障礙學生權益的損失。

### 二、國小、國中間無法作銜接

雲林縣的身心障礙資源班在國小部分目前有 7 所，已呈現僧多粥少的窘況，然在國中部分資源班更是少得可憐，只有斗南鎮的斗南高中國中部、二崙鄉的二崙國中及虎尾鎮的崇德國中等三所學校設有資源班，造成身心障礙學生國小畢業後無法繼續接受資源班的補救教學「我們上次轉銜會議的資料，嗯 上次的孩子就是這幾個，然後我們一個問題喔，就是國中根本沒有資源班啊，所以我們那些小朋友全部都到普通班，後來這個孩子啊，嗯 XX，他後來，他媽媽就是自願申請到那個 那個 啟智班」(T1-1：8)，因為雖明文規定身心障礙教育學生之教育安置，以就近安置為原則，但不受學區限制，但在種種因素下，所有受訪教師皆表示，很多身心障礙學生國小畢業只能進普通班就讀，這個問題就如同國小資源班不足的問題是一樣的急迫，但是在不受重視又沒有經費的情況下，似乎也找不到較好的解決之道。

### 三、轉銜會議無法確實召開

有些學校在為學生辦理轉銜時發現，除了國中沒有資源班可資轉銜外「轉銜喔，轉銜問題當然很多啊，因為說，你、你說啟智班的，他、他在國小是念啟智班，他到國中要啟智班，可

是在他的學區裡面，是不是有國中的啟智班？像我們資源班，他在國小念資源班，然後他臨近的國中如果沒有資源班，那不是這個沒用了嘛，對不對？所以轉銜問題其實是滿多的」(T4：10)，轉銜會議的招開也是一大問題「我們學生要到國中去，應該也是要，事先我們有機會讓他先去那裡熟悉一下他們的教學的方式是什麼，或是教學。只是自己連我們開的轉銜會議，發公文邀請他們來看看我們是那些學生要到他們學校去，都沒有人要過來」(T4：10)；「那就是說，我們要請、請了一個，我們要轉出去的那個學校單位過來這邊，就是說我們要報告孩子的、的一些情形給他聽，可能他們時間上比較沒有辦法配合，這樣子，就是這一點。因為我們有需要就是說，讓對方知道說，以後我們這個孩子，以後到他那邊去，可能會遇到的情形，孩子本身的特質，讓、讓對方知道，讓對方學校知道，啊因為大家都很忙，要請他們過來，可能、可能時間上比較沒有辦法配合，有時候他可能，我們又不行了，嘿，就是這一點，可能會比較有問題」(T6-1：13)，因為即使發文邀請欲就讀的國中，派請教師參與轉銜會議，也會因為時間上無法配合，而出現「等無人」的情況，加上家長參與轉銜會議的情況亦是極不踴躍「我們要開轉銜會議的時候，我們發給縣政府，發給我們學生要去的國中，也發給家長啊，結果家長來的也是很踴躍啊 因為，他是認為說，反正混一混，混個國中畢業，啊我外表水水(台語)，人家又不知道我是怎樣(台語)，現在我如果去念那個班話，不是很明顯的標記說，啊我的孩子就是憨孩子(台語)，所以」(T4：10)。於是在國中無法配合派人參加轉銜會議，家長亦不踴躍參與的情形下，身心障礙學生的轉銜會議已不具原有意義及功能。

### 參、安置問題

資源班學生的安置應該是經過鑑輔會心評小組的評鑑後再進行安置，當然最後必須家長同意始能將學生安置進資源班，關於學生的安置，目前雲林縣已能全數做到經過鑑定後再進行安置

「、、、那個人事的話是在暑假中，暑假中那個鑑輔會開完了以後，他們有一個、一個那個安置的通知書過來，然後我們交給家長，然後確定有那些人要安置進來，我們再根據那些孩子來排課。(T1-1：2)

由以下訪談資料中可清楚的了解，雖然雲林縣於 86 年即在虎尾的立仁國小成立第一個資源班，但是至九十學年以前，教育局完全不知道設有資源班的學校，是如何甄選學生的，也不知道學校如何進行教學，是否有為學生編擬 IEP 等等；以致於在九十學年以前，有的國中資源班成了放牛班。

我是覺得從去年開始，90 學年度開始，比較有在，就是說，比較正規的一點，比較制度化，嘿，因為在 89 年以前就是，資源班的運作就是學校自己內部在作，所以說，等於說，我 89 年進來的嘛，那時候等於說教育局這邊完全不知道學校在作什麼。學校的資源班怎麼運作，教育局這邊完全不知道，連他們學生篩選的過程，也都是由學校自己在做，所以變成說，有的國中會變成說是變向的那種，變向的那種放牛班有沒有。嘿，啊，後來就是

從 90 學年度開始，我們嚴格要求他學生一定要經過鑑輔會的鑑定安置。(P1：5)

雖說雲林縣教育局自九十學年度開始，對於身心障礙學生有進行安置鑑定，但是各縣市在學障方面鑑定標準仍不一致，但學障或疑似學障的身心障礙學生卻是佔了資源班學生的大多數，因為教育部直至這一、二年才比較有在作鑑定的推廣，以往對於縣府的安置、鑑定作業或許可用放牛吃草來形容吧。

如果說教育部比較有做到的部分就是鑑定方面。嘿，鑑定方面這一、二年比較有在推廣，一些比較，就是說，推廣啦，鑑定有在推廣，然後在各縣市方面，他有在監督啦，監督我們做鑑定，因為過去喔，學障的鑑定，各縣市都標準不一嘛，其實現在也還不太一樣，但是至少就是說 常用的工具大概我們都用的，大概都差不多，現在是這樣，啊，以前的話，就是非常混亂，嘿。(P1：7)

綜上所述，雲林縣自八十六年成立第一個資源班開始，一直到九十學年度才真正有做鑑定、安置的工作，目前資源班學生的安置已皆有經過鑑輔會心評小組的鑑定；但是依然無法做到真正的「零拒絕」，其根本原因已在「身心障礙學生的權利」文中提到，即是普通班教師的觀念問題，普通班教師不願意接受身心障礙學生，因此若學生的學籍不是原學區的，就可能會有被打回票的情形發生。由此可見特殊教育在職進修的提供不該只針對特殊教師，更迫切需要建立正確特殊知識的是普通班教師們。

## 肆、排課問題

資源班的上課方式，分別有外加式與抽離式，亦有二者混用之。但是有資源班教師(T2)反應抽離式的上課方式，將會影響到學生在原班的上課狀況，因此並不是一個很好的上課方式，唯實在無法配合才採用之為佳；但是從資料所知，並非所有的學校在排課時會優先考量資源班學生的需求，往往是級任、科任教師排好課程後，才輪到資源班排課，如此一來將使資源班學生被抽離原班上課的情形增加，尤其是一些主要科目課程時，對學生的負面影響將更為嚴重。

T4：因為我們學校班級數多，那個註冊組他，啊，不是，教學組他在排那個的時候，也滿難排的啦，所以我們是，我們是顛倒過來，本末倒置，是科任排完了以後，再級任，級任排完了，再我們資源班來排，嘿，我們是一開始的時候就錯了。(T4：9)

T4：因為我們鑑安輔會成立沒有多久嘛，所以有的時候他的作業比較慢，所以我們到開學的時候，都還不太曉得我們學生有多少個，所以你怎麼去先編班哪？你怎麼去、去、去排課啊？對不對？就只好就本末倒置這樣。(T4：9)

T7：排課順位為：科任、課任先排，最後才是資源班，導致分組不恰當後，往後想改，卻有其困難處。(T7：2)

T3：課程的安排喔 我覺得好像請教了很多專家，剛開始要排課，的確會遇到了很多困難，這困難不用擔心，我們學校很配合，我們是優先排課，全校來配合我們排課，我們真的很特別，並不是他們排完，我們去拜託人家，唉，這一節給我，我們優先全校第一排課，然後全校來配合我們。 要考慮到孩子的自尊，最好不要降年級，那我今年採的是不降年級，因為我覺得，我會有這個考慮是因為，他們被評鑑出來的能力並不是很差，所以還不致於要打破，第二個是說，他們跟自己班上同學認識的感覺比較深，不會那麼陌生，所以他們一起來的感覺，不會像一隻孤鳥，在這裡等著被老師宰割。(T3-1：3)

教育局：

就是 就是學校方面的那個支持程度，嘿，因為我們這邊可能資源班還比較少，那因為資源班的運作方式跟特教班比較不一樣，因為自足式的特教班很單純，他的課就是二位老師或是三位老師，他們自己去包辦，所以他們等於說比較單純啦，對他們來講非常的單純，但是如果是資源班的話，排課就比較複雜啦。嘿，那學校方面就是說，有時候輔導處會抱怨教務處不能夠配合，嘿，所以要我們出面去溝通，跟學校教務處那邊溝通，嘿。(P1：2)

從 T4 和 T7 教師的訪談中可以知道，學校是否願意配合，將影響資源班的整個排課情況，而排課不恰當將會造成分組不恰當，而分組的不恰當又會影響教學成效，如此一來學生的權益將受影響。還有一點要注意的是，鑑輔會的鑑定安置作業也會影響排課順利與否，因此針對這一點，鑑輔會有其改善的空間；教育局方面也認知到資源班的排課是需要全校配合的，從訪談中也得知，的確有些學校在排課上是碰到了一些困難，需要教育局的從中溝通、協調。不過從 T3 教師的談話中，我們發現有些學校對資源班是十分重視的，似乎排課上並沒有什麼大問題；還有一點是必須要注意到的，那就是教師一定要能夠體會學生的感受，如此才能讓學生從中受益，否則學生來到資源班上課，就如一隻孤鳥，等著被教師宰割，那麼對學生不但無益，反而會增加他們的心理負擔，想盡辦法不去資源班上課罷了。

綜上所述，雲林縣目前有七所國小設有資源班，受訪的五所國小資源班中，有三所的資源班能夠優先排課，二所的資源班無法做到。另一方面也希望鑑輔會能將作業程序加快，在開學前能夠將欲安置學生告知學校，以便資源班教師能事先知會普通班教師支援、協同排課，讓普通班教師有受尊敬的感覺，如此將有利於資源班排課作業，也不會造成教師間的嫌隙。

## 伍、IEP 相關問題

美國於 1975 年的 94-142 公法，即殘障教育法案中，明訂必須為三至二十一歲的殘障學生詳擬 IEP；四年後，也就是民國六十八年林孟宗先生介紹到國內，然而國內遲至 86 年，才於新公布的特殊教育法第 27 條明定：「各級學校應對每位身心障礙學生擬定個別化教育計畫，並應邀請身心障礙學生家長參與其擬定與教育安置」。IEP 的重要性及法律性定位始更加明確(楊惠琴，1998；李翠玲；2000)。五年過去了，雲林縣身心障礙資源班的教師，對 IEP 有著不盡相同

的看法：

### 一、IEP 格式不一且過於繁瑣：

目前雲林縣並沒有統一的 IEP 格式，皆由資源班教師自行編擬，大部分的學校也都使用電腦設計 IEP，受訪教師皆認為目前 IEP 的格式過於繁瑣，有些不必要的資料，應該不要再列上去了「我就發現說，我們這個好像比較煩瑣，好像、我也有看到比較簡要的，然後，我、事實上我發現，應該不必這麼煩瑣，甚至像這個基本資料，他認為，像那個洪儷瑜老師是認為不用、不用弄下去喔，對啊，所以我覺得這個還 還有待那個，再簡精啊，或者是再做一些修正」(T1-1：8)。且認為寫了很多的資料，卻不一定是確實的，也不一定能夠做到，令有些資源班教師覺得是在「自欺欺人」，失去 IEP 原來的用意。所以多數的資源班教師希望能夠有一套簡單、扼要的統一格式可供參考，否則如 T3 教師表示，儘管每年蒞校評鑑的教授都會給予改進建議，但每個教授的建議不盡相同，資源班教師也無所適從。

### 二、IEP 的編擬變成資源班教師孤軍奮鬥

依規定 IEP 必須在開學後一個月內完成，而且在擬寫 IEP 之前必須召開 IEP 會議「我們要為學生寫 IEP 的時候，IEP 應該是一個學生一份，照理說，我那個時候我在國北師進修的時候，我們也曾經去台北市很多學校看，很多推行特教比較久的私人機構也好，我去看他們開 IEP 會議是一個學生一個學生開的，為了那個學生開了一個 IEP 會議，那個 IEP 會議必須要有專業人員，必須要有家長，必須要有級任老師，必須要有特教老師，必須要有行政人員」(T4：2)，由學校教育行政人員、特殊教育教師、普通班教師、父母或監護人、特殊學生、其他相關專業人員共同擬定 IEP。但事實上 IEP 卻成為特教教師孤軍奮鬥的一件苦差事「我們現在在推行的最基層的人來講，那個 IEP 實際上都是特教班老師在孤軍奮鬥，不要說專業人員，不要說家長，就是行政人員也沒有辦法結合，啊並不是他們不願意配合，因為實際上很多很多開不完的會議，很多很多處理不完的事情啦，也就是說把我們全校的小朋友要統一來開一個 IEP 會議，要籌那個時間，要把那些行政人員，還有要把這些小朋友的家長，還有那個級任老師都集合來，就不是那麼簡單的一件事，所以這個就是，我會覺得很累的一點，你孤軍奮鬥，你得不到奧援就對了。」(T4：2)，因為家長的參與率很低「你看像我們這一次召開的話，我們通知家長，家長來的人就只有 3 個，啊我們有 25 個小朋友。家長都、通常都是有一些事情沒有辦法過來啦」(T2-1：14)，普通教師的參與率亦不高，通常是將 IEP 送去給普通班教師看過，然後簽名了事；再加上「其實有時候，你說找行政人員跟他們溝通，有時候他們也都搞不太清楚怎樣對小朋友作幫助，因為畢竟是我們第一線的老師對他們最熟，那我們只是報告，我們只是在報告給他們知道說，喔我們要怎麼做、怎麼做這樣，我覺得這樣子對老師來說是一種負擔啦」(T6-1：9)行政人員並不懂特教，於是和行政人員之間的溝通也變成特教教師的負擔。

### 三、IEP 成為行政部門檢查的必須品

多數的資源班教師皆認為 IEP 對教學有幫助、贊成寫 IEP，雖然「我 IEP 到現在都還在進行，因為一直在增加，一直在修改，都沒有停止，說以第一次的版本作為休止版，我直在跟我的夥伴他，我一直給他一個觀念，我們要再找，再找更適當的，所以一直在作」(T3-1：8)，可

是為能提供身心障礙學生最好的協助,有些教師還是一面教學 一面修正 IEP。根據李翠玲(2000)的研究指出,桃竹苗四縣市的部分特教教師認為 IEP 易流於書面資料,與教學脫節;而在此次的研究中,看到的是「這 IEP 是一個準則,我們是盡量依我們所,因為我們 IEP 是根據學生的起點行為擬定的,當然是最適合他的,可是至於說那個教學的內容,我們可以隨時都 都 嘿」(T4:10);「其實針對到小朋友的需求跟學習上,能夠給他,盡量給他完整的學習就很好了,對啊,我覺得我們能夠達到那個 LEVEL 就算盡了責任了。對不對,啊其他的部分我們根本沒辦法作到啊」(T2-1:19),資源班教師將 IEP 當作是個準則,但不一定會照著 IEP 進行教學,因此有些教師認為「IEP 的實質功用並不大」(T7:1),此種情形印證了李翠玲(2000)---IEP 易流於書面資料,與教學脫節一說。特殊教育法規定必須為身心障礙學生編擬 IEP,但是召開 IEP 會議時,家長、行政人員及普通班教師的參與率都不高,導致 IEP 的編擬成為資源班教師孤軍奮鬥,加上內容難以確實實施,令資源班教師覺得似乎是在自欺欺人;IEP 成為行政部門檢查的必須品的同時,就會產生以下評鑑問題中所要談到的「IEP 作假」問題,而失去特殊教育法原本良法美意。

## 陸、評鑑問題

說到評鑑,教師們就一肚子苦水,因為評鑑時要準備三、四十本的資料,導致評鑑前一個月幾乎都沒在教書,如果沒有備齊資料,儘管你平時多麼努力、認真都沒用,因為評鑑時沒準備出來,就表示你做得不好。教師們皆認為目前的評鑑是件沒意義的事,因為光看那一大疊資料是無法看出教師們的用心與成效的,很多教師都認為評鑑是件勞民傷財的事,因為大家都是亂作,然後硬擠出一些自己沒做的事情;真正的評鑑應該是經常到學校看教師們的教學才是,而且資源班的評鑑應與特殊班分別評鑑,雖然教育局方面認為資源班與特殊班一起評鑑,影響不大,但是對資源班的教師而言,畢竟這是兩個性質截然不同的教學方式。不過可喜的是,雲林縣這個特教的沙漠之都,終於在 90 年由最後一名,進步到全國第八名。以下將分別條列資源班教師對評鑑的感受與論述:

### 一、臨時急就章

剛才喔,剛才才一大堆的文來,因為好像、教育部最近好像要來雲林縣政府特教課考評,特教考評,然後他們好像擬定了很多實施要點,那個是以前沒有的。(T1-1:2)

研究者認為這種臨時編出一大堆條文的情形,不止在特教考評上看得到,只要是扯上評鑑的,一定都會出現這種情形;就好比是一位要準備推甄的學生,他會極盡所能的將他最好的一面呈現出來,甚至是一些他從未做過的優越表現,然後整理成冊,再作個美美的封面包裝起來,如此一來評審不止看到他所呈現的資料,更會認為他非常的用心,可是誰又能保證,他是否真的優秀。如果特教考評能促使縣府增加擬定一些必要的實施要點,事後也能照章實施的話,也算是一種不錯的督促方式,至少能夠讓缺失較以往更少一些吧。

### 二、IEP 是借來的

但是評鑑的時候,你作的是 這個啊,書面資料,有啊,你們有作啊,好。東西,然後去東搬西搬來搬,搬來搬去,然後啊有,電腦有,什麼有,OK,好評鑑特優,但是事實上

搬回去，教室還是沒有。我不是說雲林縣喔！我是說(笑)XX 縣(呵 )。 真的有學校狀況是這樣，然後甚至於 IEP 去跟人家借啊，什麼寫，去跟人家借檔案資料來名字改一下，班級改一下，改一下、改一下，然後好給你印出來，就有了！就這樣，評鑑特，丕優，優不是特優，優啦，對不對，那他還是個空殼，結果我同學去，然後他才知道，啊這樣喔，什麼都沒有啊，連教材什麼都沒有，那個班多扯你知道嗎？十幾年了。(T2-1：18)

雖然這不是雲林縣的情形，不過卻透露了一個訊息---評鑑並無法知道資源班的實際運作情形，只要你將書面資料準備的夠充足，然後弄個漂亮的封面，再將一些器材從學校的各個角落搬到資源班借放，如此一來即可在評鑑時得到肯定。或許這麼說會讓人覺得很洩氣，但事實上就是如此，在和教師的談訪中，可以得知大部分的教師都是很用心在作，但不能真正測出實際教學成效的評鑑，卻是讓教師們心寒。

### 三、影響教學、勞民傷財又很沒意義

我覺得兩年一次太多了，每個人都這樣講，每次去研習，都聽到一堆老師，喔，勞民傷財，大家都嘛亂作，然後要硬擠出一些自己沒做的事情，然後要假裝作得很漂亮，這是很沒意義的事情。(T3-1：7)

那其他你說親職教育，然後跟普通班老師之間的溝通，啊，黑嘛攏大家照像拍拍ㄟ(台語)，敢有樣這樣說，沒啊，攏嘛作假的(台語)。(T3-1：7)

每一年都勞民傷財，照那麼多相片，印了那麼紙，然後發了那麼多，然後每一個老師都在抱怨說，每一年的評鑑的那一個月都沒有在教書，把小孩子丟在一邊寫考卷，然後趕快一直打字，兩個趕快一直打，打出一大堆很漂亮的，想要得第一名那種，就是那種很沒有意義，對。(T3-1：8)

評鑑都是桌上工作啊，，那今天我要應付你的評鑑，我一定要花很多的時間在準備要給你看的這些個東西上面，是不是就會影響到我教學的品質，所以這是我對評鑑的看法 嘿，我是覺得他們應該是時常來、到學校來看一看我們需要的是什麼幫助。(T4：8)

評鑑的原意應該是要督促資源班能夠正常運作，但是事實上卻是一項擾人且損害學生權益的繁瑣事情，因為老師為了「應付」評鑑，必須打一大堆很漂亮的書面資料，和校長、家長、普通班教師、行政人員拍照，然後做出三、四十本很漂亮的資料冊；但是做這些事是要花時間的，因此只能「借用」上課時間，所以每一年的評鑑的那一個月，教師們都沒有在教書，把學生丟在一邊寫考卷；但是評鑑不是為了鞏固學生的權益所作的審查嗎？如成卻成了戕害學生的權益。

### 四、IEP 與教材才是評鑑重定

評鑑啊，其實我覺得 我覺得差不多保存 IEP 這個部分跟教材，這兩個部分比較重要，然

後，其實評鑑滿吃力的耶，因為即使我們平常多麼認真教，他們都看不到，沒有，你當天三、四十本資料沒準備出來，都沒有用，所以評鑑我覺得根本就花很多錢在準備那些資料。(T5：10)

現在都做大評鑑，應該五年一次就好，那至於說這種兩年一次，或者說你可以每年都來，但是你作單方面的，譬如你今年只審核 IEP 的部分，看看有沒有做得很仔細，因為 IEP 才是這裡面所有的評鑑裡面最重點，最重點的部分在這裡。(T3-1：7)

什麼才是評鑑的重點，就如同 T3 和 T5 教師所言，IEP 和教材才應該是評鑑的重點，因為 IEP 的擬定是所要集眾人之力，才能竟其功；而教材則是教師費盡心思，為個別的學生所設計的教材教具，所表現的是教師對學生的了解與用心，如果資源班的教師在 IEP 的擬定與教材教具的設計上都能夠非常的用心，那麼學生的學習將大大受益，因為 IEP 是為個人量身訂作的個別化教育計劃，教材也是教師為學生量身訂作的，是配合各個不同需求學生所編擬的，因此若能在這兩方面確實作到的話，即足可看見資源班教師的用心了。

在這裡研究者發現到，資源班教師對 IEP 可說是又愛又恨，於前述「IEP 的相關問題中」，研究者提到 IEP 內容過於繁瑣、流於形式，只是為了應付評鑑而寫。但是在這兒，資源班教師又認為 IEP 是評鑑的重點必須重視，且 IEP 能確實提供身心障礙學生個別化的教育方案；由此可見，資源班教師多數未否定 I E P 的功能，只是希望能夠有一較簡潔、統一、有效的格式可資利用。

## 五、評鑑應該是觀察班級的運作

你如果要來評鑑的話，我覺得最好的就是說，你來，就是來上，來看老師上課跟小朋友的互動，互動的好不好，這樣子就可以了，嘿、嘿，你就可以知道說，你這個運作，你這個班級在這裡的運作，運作的好不好這樣子，嘿，看學生跟老師之間的互動，這樣子就可以了，不需要那麼多的那一個那種書面資料，那個太累了。(T6-1：8)

為何所有的資源班教師都認為評鑑是件沒有意義的事呢？根本的原因就是評鑑只看表面，並無法得知教師的用心程度。而改進此一缺失的作法即是，評鑑委員能夠親臨資源班觀察，看看教師和學生之間的互動，以及 IEP 的實際執行情況，唯有如此的評鑑，才是真正能讓教師、學生彼此受益的審查，也才不會發生教師忙著準備書面資料，然後把學生丟在一旁寫考卷的現象。

綜上所述：所有的教師一致認為，特教評鑑若只是作書面的審查，那麼將只是浪費教師的教學時間，影響教學的品質；因此希望評鑑時應不只針對書面資料作審查，也要實際觀察教師的教學狀況，觀察師生間的互動才是。否則就算第一名的學校，誰也不能保證 IEP 是不是造假的，是不是真的有召開 IEP 會議、親職教育、與普通班教師溝通，抑或只是搬東搬西，拍一大堆的照片製造和樂融融假象。透過教師們的闡述，了解到一個不爭的事實---現行的評鑑方式確

實無法評鑑出資源班真實的運作情形，而這是有待相關單位認知與改進的。

## 第四節 標記問題

資源班設立的原意，是為了要提供身心障礙兒童最少限制的學習環境，以及避免他們被貼上負向的標籤，留給他們該有的自尊，但是似乎事與願違，他們依究受到歧視，而且被當作理所當然。從資源班教師談到標記問題時所表述的一些看法，就可以清楚的知道，要讓身心障礙學生免於受到不公平的待遇，不再被歧視、貼標籤，獲得應有的自尊，尚有一段很長的路要長。

- 一、資源班的學生本來就是被忽略的，他們的自卑感早已培養好，而且即使在資源班受到肯定他們仍知道自己是最差的那一位，因為他們在原班沒有機會受到同學、教師的肯定，所以他們會被貼籤是難免的「他們在班級比較被忽略，而且他們不可能會被老師說：你做得很好；他回到他的班上，很快的就變得比較差；他的自卑感早就已經培養好了，就、就、不是啦，就已經是自卑了啦。(T1-1：5)。
- 二、大眾對資源班不了解，往往將資源班和智障劃上等號，而這是家長所無法接受的「我們雲林算是比較鄉下的縣市，他們會對學習障礙，就是說，老師們大部分都了解，那一般的大眾不了解，然後他們會，可能會認為說，可能會跟那個劃上等號啦，像是智能障礙啦，怎樣劃上等號，會覺得說他的孩子有問題。嘿，他們不太能夠去接受這樣的標籤」。(P1：7)
- 三、標記問題是沒有辦法消除的，因為大家通常會有錯誤的想法，學生會被編入資源班一定是他本身因為有問題「這個標記問題喔，實際上沒有辦法消除的，因為你會被編入、被編到資源班，就是你那一方面，你縱使你不是比較笨，就是你那一方面有障礙，對不對，啊，我們畢竟是一個常態的社會嘛，常態的社會的人，比如說，我、你長得特別高、特別矮、特別胖、特別瘦，為什麼一定要瘦，難道胖就，那個就是，反正大家都這這樣，你跟人家不一樣，人家就會給你標記啊，所以你這個標記怎麼取消？大家都在班上上課，為什麼你要資源班，對不對？」。(T4：11)
- 四、特殊教育問題在於大家的觀念不正確，除非觀念改過來，否則立法也未必有效「我覺得是大家的觀念，整個台灣啦，整個中國人的那個觀念，然後這整個大政策，大家的觀念，就是有些學歷很高，或是怎樣是的，或是有很好的社經地位，還是一樣會歧視」。(T5：18)
- 五、雖然有教師認為該給學障的學生殘障手冊，但是手冊=標籤「我覺得，像障礙手冊給的話，竟究它是一個標籤啦，嘿，說真的，這個 嗯，我覺得還是不要的好」(T6-1：13)，所以也有些教師認為不該給學障學生殘障手冊，以避免被貼標籤。

即使是資源班的教師們也認為學生被貼籤是理所當然的，因為他們和別人是不同的，所

以本來就會受到歧視，而且在原班就是被忽略的那一個，就好比是教室裡的客人一樣，看似受到禮遇，其實是被摒除在班級的生活圈之外，無法融入群體的生活，因為他們被當成破壞者，尤其現在教學很多都是小組之間互相比賽，無形中身心障礙學生就被小組成員所厭惡、排斥，因為他們只會拉低小組的成績「我們的數學現在是建構式的概念嘛，他們都要小組討論，如果說輪到他上台來發表，或者說上來作答，他就是成為他那一組的拖累的人嘛，那他當然就會被同組的小朋友排斥，你看都是你害的，或者是怎樣，都是因為你不會啊，所以我們沒辦法加分」(T2-1：10)。如果碰上不懂特殊教育的普通班教師，則情況會更嚴重，因為老師不喜歡，所以班上的小朋友更不會喜歡，如此惡性循環之下，身心障礙學生就成了拉低班上成績的代罪羔羊，沒有人會去思考，很可能是原班老師的教學方法並不適合資源班學生，於是身心障礙學生只能當個教室裡的客人，沒有人會去注意到他存在與否。

有些學者認為標記並不一定是好的，但行文至此，可以清楚的知道，標記仿如永難磨滅的烙印，將跟著身心障礙者一輩子，而歧視背後產生的現象是---1、將問題歸於兒童本身，所以普通班教師得以推卸責任(胡永崇，1993：3)；2、在對孩子過高期待下，家長逃避現實，不願承認、不願接受孩子的不完美，快樂對身心障礙兒童的家長而言變成一種渴求。

## 第五節 本章小結

本章透過對普通班學生的問卷調查，了解普通班學生所認知的資源班服務類型；並透過與資源班教師的訪談，間接的了解資源班學生及其家長對資源班的感受，及資源班實際運作上所呈現的問題。所得結果如下表所示：

表 5-3 資源班實際運作之現狀與問題總整理

人/事	現況或問題
一、普通班學生	多認為資源班所服務的對象，和啟智班這一類特殊班級是一樣的。
二、學生類型	目前資源班以學習障礙及「疑似」學習障礙的學習低成就學生居多。
三、對資源班的感受	由於普通班學生對資源班多抱持負向的看法，因此資源班學生對資源班可說是又愛又恨。
四、家長對資源班的感受	1、原先排斥，感受到小孩成績進步後，都能接受。 2、覺得孩子的成績進步不明顯，因此退出資源班。 3、覺得小孩念資源班很丟臉，因此 IEP 會議或家長座談會時，不願意參加。 4、積極和學校建立互動關係。 5、需要社會的認同與支持。
五、經費問題	1、經費拮据，開班成問題。 2、專款專用，但撥款速度成問題。

六、轉介、轉銜問題	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、沒概念、未轉介。</li> <li>2、國小、國中間無法作銜接。</li> <li>3、轉銜會議無法確實召開。</li> </ol>
七、安置問題	「零拒絕」未落實，事實上存在著另一道不為人知的關卡---普通班教師是否願意讓身心障礙學生入班。
八、排課問題	受訪學校中 3/5 能夠優先排課，2/5 無法做到。
九、IEP 相關問題	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、IEP 格式不一且過於繁瑣。</li> <li>2、IEP 的編擬變成資源班教師孤軍奮鬥。</li> <li>3、IEP 成為行政部門檢查的必須品。</li> </ol>
十、評鑑問題	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、臨時急就章。</li> <li>2、IEP 是借來的。</li> <li>3、影響教學、勞民傷財又很沒意義。</li> <li>4、IEP 與教材才是評鑑重點。</li> <li>5、評鑑應該是觀察班級的運作。</li> </ol>
十一、標記問題	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、資源班教師認為被貼標籤是難免的。</li> <li>2、多數人將資源班和智障劃上等號。</li> <li>3、在全民未對特殊教育抱持正確看法前，標記問題是無法解決的。</li> </ol>

## 第六章 結論與建議

本研究主要目的為瞭解雲林縣國小身心障礙資源班的運作現況與可能存在的問題，並研擬改進之建議。研究方式採半結構式訪談國小資源班教師，並以開放式問卷調查普通班學生對資源班的了解，及分析相關教育統計資料以了解雲林縣與其他地區在特殊教育安置設班、經費分配上的差異。以下將依據文獻探討、教育統計分析及訪談發現，作一綜合性、關連性分析，提出建議，並進行研究反省，以為後續研究之借鏡。

### 第一節 整合分析

#### 一、資源班的設置成班

透過文獻可知，台灣資源班的設置取決於政府政策，民國八十六年後教育部開始鼓勵縣市政府設置資源班，但是由教育統計資料分析中可知，雲林縣國小資源班設班率較各地區低，且較台灣省平均值低 25%。從訪談中則可知，縣長及縣議員們對特殊教育的了解不夠，導致資源班設立的必要性被忽略，雲林縣在特殊教育之回歸主與融合教育理念的落實，仍有待加強。

#### 二、行政推動方面

由文獻探討可知，台灣目前設有資源班的國小多數已設有特教組、特教推行委員會，一改以往缺乏專責單位的問題，但特教推行委員會的特教專業能力不足及功能不彰的問題，成為推行特殊教育的新障礙。雲林縣在這方面有著一樣的問題，資源班教師認為，特教推行委員會採任務編組，並未做到推動特殊教育發展之責，而是扮演協調者、監督者及行政支援的角色。

#### 三、特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會

陳雍容(2002)針對台灣省國民小學身心障礙資源班行政支援需求的研究指出，台灣省各縣市的鑑輔會已發揮轉介、鑑定及安置的功能。透過訪談則可知，在九十學年以前，雲林縣資源班的學生是未經鑑定的，導致有的國中資源班成了放牛班；資源班教師認為目前鑑輔會主要執行與發揮的功能只有「鑑定與安置」學生的部分，但整體運作又不夠嚴謹，如鑑定安置會議只有專家學者、醫生了解、融入整個議程的運作，及心評小組的施測時間過於緊促。因此如何加強與會其他人員的專業能力，發揮鑑輔會的功能，將是件重要的事，否則鑑輔會人員的編列即失去了意義，身心障礙學生的權益也未能獲得全面的保障。

#### 四、資源班的經費補助與運用

台灣地區資源班的經費，一向是專款補助，未有改變，「特殊教育法」第 30 條明文規定特殊教育預算在中央不得低於當年度教育主管預算的 3%；在地方上不得低於當年度教育主管預算的 5%；但是由教育統計分析資料中，可知雲林縣國小特殊教育經費比率(2.71%)較各地區偏低，比台灣省平均值低 7.39%，且變動幅度是最大的，未符合特殊教育法規定。關於經費問題，資源班教師亦反應，由於縣府經費拮据，因此資源班開班成問題；另一方面，雖然每校皆做到

專款專用的規定，但教師們認為撥款速度太慢及專款專用的規定，已成為資源班經營運作上的困擾。綜上可知，雲林縣在編定特教經費方面有其需求性，且須妥善規劃經費運用準則，以利特殊教育之推動。

## 五、資源班服務對象

透過文獻分析可知，以往資源班學生多未經鑑定，且是單類別資源班，以資優、聽障及學障為主；目前則主要服務輕度障礙類學生，以學習障礙居多，且以不分類方式安置。雲林縣的情況相同，以學習障礙的學生居多，但也有部分是屬於「疑似」學習障礙的學習低成就學生。

## 六、資源班服務方式

資源班所提供的功能，應包括評量、教學、諮詢與在職訓練，但從文獻中可知，過往至今資源班的首要功能仍以教學為主，近年來才輔有鑑定的工作。雲林縣的情況亦是相同，資源班的功能著重在教學 缺乏諮詢與在職訓練，至於鑑定工作，如前所述，九十學年後始正式實施。

## 七、排課與教學方式

由文獻中可知，資源班的排課方式，已由以往的外加式，漸漸轉為外加式與抽離式混合，極少數能打破年級編班；雲林縣亦是採外加式與抽離式混合，但無法打破年級編班，受訪學校中 3/5 能夠優先排課，2/5 無法做到；至於教學的方式，雲林縣同其他縣市一樣，以小組教學及一對一教學為主。但是資源班教師反應，抽離式的上課方式，將影響學生在原班的上課狀況，並非很好的上課方式。

## 八、教材教法

由許多的研究中皆可發現，資源班的教材一直以來，多以簡化原課程(普通班教科書)、調整內容居多，未有多少改變。孟瑛如(1999)、林仲川(2002)分別針對台灣省及花蓮縣的研究，進一步指出，資源班在教材教具的製作、研發、使用及購置上有問題。雲林縣的資源班亦普遍存在此一問題，多數資源班教師在教材教法的專業能力上，確實有待加強；唯該注意的是，資源班教師的專業能力表現，與其是否為特殊教育系所畢業無正相關。

## 九、成績計算

透過文獻可知，為求看似公平的公平，多數的資源班學生的測驗、評量，一直以來皆是採原班評量方式。雲林縣所有資源班的情況亦是如此，雖然資源班教師會建議普通班教師，成績方面 20%採計學生在資源班的表現，但事實上是否有做到，則無法得知。

## 十、身心障礙專業團隊

由陳綠萍(2001)針對台北市身心障礙學生支持系統的研究，可知一週一次或一月一次的巡迴教師及專業治療服務，無法滿足身障學生的需求，成效亦無法令人滿意。雲林縣的狀況類似，據教育局處理資源班業務的人員表示，一學期至少排定 2 次治療服務，但資源班教師們反應服務次少，成效很有限，在家長、級任教師配合度不高的情形下，更影響治療成效；因此不管是

資源班教師或教育局方面，皆將身心障礙專業團隊的服務定位為「諮詢」服務，而非治療服務。

### 十一、資源班教師的專業能力

透過文獻可知，台灣省、高雄縣、花蓮縣依舊存在著資源班教師特教知能不足的問題，未有改變；台北市雖無此一問題，但楊惠甄(2000)研究指出，資源班教師最好具備普通班教學經驗。在雲林縣方面，由教育統計分析資料中可知，雲林縣特教教師合格比率，高於特教資源豐富的台北市及高雄市，顯示雲林縣在特殊教育專業師資方面具有優勢。但透過訪談研究者發現，資源班教師在專業能力的表現上仍有待加強，問題的根本在於教師是否願意付出時間與心力，無關於是否為特教系所畢業所致。此外，亦有教師指出資源班教師普遍缺乏普通班教學經驗，影響教學表現，此與楊惠甄(2000)研究發現相同，顯示特教師資的培育確有其檢討、改進之必要性。

### 十二、教師兼職問題

從文獻中發現，許多研究皆指出，大多數資源班教師須兼任行政工作，但繁雜的行政工作，卻導致資源班教師無法負荷，影響教學品質；若要免除資源班教師兼任行政工作，則會引起普通班教師的不滿。雲林縣的情況相同，根據雲林縣政府(2002)所訂定「雲林縣國民中小學身心障礙資源班實施要點」之教師授課時數規定，資源班教師以專任為原則，如需兼任行政工作，以特教組長為限。但是透過訪談卻可發現，幾乎每位資源班教師皆有兼任行政工作，所兼任的工作可說是五花八門，除特教組長外，尚有認輔教師、輔導專欄佈置、教科書組長、合作社負責教師等職務。當然資源班教師亦認為兼任行政工作會影響教學品質，但是如 T6 教師所反應的，如果資源班教師不兼任行政工作，對普通班教師恐無法交代；而且此項規定只是個「原則」，因此規定是規定，能否落實又是另一回事了。

### 十三、個別化教育計畫(IEP)

透過文獻可知，IEP 從以往未受重視，所有學生共用一套 IEP，至今已受多數教師的重視與認同。但資源班教師 IEP 編寫能力不足問題、IEP 會議中學者專家參與率低的問題依然存在，且多數教師未為小六學生撰寫轉銜計畫(ITP)。雲林縣的現況呼應了上述情況，資源班教師大多數肯定 IEP 的重要性，但是 IEP 格式不一且過於繁瑣，加上 IEP 的編擬只有資源班教師孤軍奮鬥，更讓資源班教師們深深覺得，IEP 只是應付行政部門檢查的必須品。

### 十四、互動與溝通

綜合許多研究發現，資源班教師和普通班教師間的互動頻率，有經常性的、每星期一次的、每學期至少一次的；雲林縣的情況亦是如此，透過訪談研究者認為，其中的差異在於資源班教師本身是否夠積極、主動；積極的資源班教師會主動和普通班教師聯繫，讓普通班教師了解資源班所能提供的協助與功能，促進彼此間的良性互動。相反的，有些消極的資源班教師則認為，反正有問題普通班教師就會來問，而且也有寫聯絡簿，何必多此一舉。

## 十五、對資源班的認知

經由文獻可知，資源班概念與定位不清，導致家長和一般大眾將資源班視為啟智班，且行政人員與普通班教師的特教知能不足，教育局和學校有加強宣導的必要性。雲林縣有著類似的情況，設有資源班的學校的普通班學生，將資源班與啟智班等同看待；資源班學生對資源班又愛又恨；家長多數無法接受孩子進入資源班，認為是一種丟臉的事；綜上足見資源班需要的是社會的認同與支持。

## 十六、家長的支持度與標記問題

透過文獻可知，標記問題令家長對資源班卻步，資源班面臨家長參與度不夠、配合度低，資源班教師獨自經營的困難。經由資源班教師的闡述，發現雲林縣的資源班存在著相同的問題，多數家長覺得孩子念資源班很丟臉，因此 IEP 會議或家長座談會時，不願意參加，僅有少數家長能和資源班教師建立積極互動的關係。

## 十七、雲林縣的個別問題

- 1、特教課人手不足、業務量大，主要提供的服務僅有研習一項。
- 2、研習方面，理論多、實務少、效果不大，研習的師資有待改進。
- 3、普通班教師特教知能不足，有參加特教研習的必要性。
- 4、應落實普通班教師享有酌減班級人數的權利，鼓勵普通班教師參加 IEP 會議。
- 5、應讓特教組長確實享有減少上課時數的權利，以利特教方面的行政規劃與問題處理。
- 6、資源班教師認為評鑑影響教學、勞民傷財又很沒意義，應將 IEP、教材及觀察班級運作列為評鑑重點要項。
- 7、資源班「零拒絕」的政策在雲林縣無法落實，存在著另一道不無人知的關卡---普通班教師是否願意讓身心障礙學生入班。
- 8、國中資源班極度缺乏，僅僅三所學校設有資源班，導致國小與國中之間無法作銜接，轉銜會議亦無法確實召開。

## 第二節 總結與建議

### 一、持續、穩定的提供足額的身心障礙特教經費

由教育統計分析資料的表 3-12、表 3-14 可知，雲林縣國小身心障礙學生發現率較各地偏低，低於台灣省平均值的 0.32%，且資源班設班比率也較各地區低，現有資源班學生數過多，高於中華民國平準約 6 人，資源班教師負擔重。歸納其原因，表 3-15 透露了一絲訊息---雲林縣國小特殊教育經費比率(2.71%)較各地區偏低，比台灣省的平均值低 7.39%，未符合特殊教育法所規定的 5%，且特殊教育學生平均經費比台灣省平均值小，變動亦是最大的；或許就如同資源班教師所述---縣府沒經費，所以資源班的推動呈現欲振乏力之態。經費不足問題實有待縣府及縣議員們的重視與關切。

## 二、積極推廣學生和社會大眾對特殊教育「知」的權利：

美國的身心障礙兒童之所以能夠享受平等的受教機會，是家長與支持者起而為身心障礙學生透過法律途徑爭取該有的權利；相較於國內特殊教育的發展，是透過專家、學者的努力，而使得身心障礙學生的權利受到重視。因此國內社會大眾對身心障礙兒童的了解，絕大多數仍停留在隔離教育的看法，甚致是特殊教育的教師少數亦有不正確的看法，認為天生愚劣貧庸早就定好了，不管是怎樣的教育方式，總有庸才與聰明的人(T2-2：1)；研究者以為若特教教師無法以正向、積極的態度看待身心障礙兒童，又如何要求一般民眾能夠瞭解、重視身心障礙兒童的需求，並支持、給予身心障礙兒童平等的受教機會。

針對縣長及縣議員們對特殊教育了解的不夠多，導致資源班設立的重要性被忽略的問題；學校校長、主任、普通班教師和學生、資源班學生家長對資源班抱持負向、質疑態度的問題；資源班學生對資源班又愛又恨的問題；零拒絕無法落實的問題；標記問題等目前資源班實際運作上所呈現的問題，研究者認為根本的癥結在於社會大眾對身心障礙兒童不瞭解、不重視且抱持負向的看法，如台南市即曾發生因家長不滿班上過動兒攻擊、傷人行為，因此拒絕讓小孩與過動兒同班，引發家長罷課的事件(中時，1999)；但該過動兒何其無辜，有些行為是他個人無法控制的，且該改善的是教學環境與教學方式，而非忽視其平等受教的機會。

政府若能積極推廣特殊教育之回歸主流與融合教育等概念，建立社會大眾對身心障礙兒童抱持正向、積極的態度，讓家長與支持者能夠起而為身心障礙兒童爭取該有的權利，那麼歧視身心障礙兒童的情形自然會減少，也才能解決學校人員對資源班的錯誤看法及資源班學生和家長對資源班的疑慮，更進一步的能讓縣長及縣議員了解設置資源班的重要性。

雲林縣身心障礙資源班極度缺乏，根據談訪資料，教育局表示約有 70%的學習障礙學生分散在普通班，未接受資源班的適性化補救教學，為此教育局曾表示「課長是從明年開始有個想法，就是說他用終點費的方式，給學校去做補救教學，就是說這個學校他沒有資源班，也沒有特教班，那但是他有一些，他可能有一些，一些身心障礙的孩子需要做補救教學，那我可能是一個學期給他三萬塊、或五萬塊的終點費，那請老師，額外的時候來做補救教學，但是老師必須做 IEP」(T4：9)。如今這個想法實現了，雲林縣政府於民國九十二年五月二十七日，擬訂了「雲林縣各國民中小學身心障礙學生資源小組設置及作業要點」，未設置特教班的國中、小學，將可自行組成資源小組，縣府每學期補助三萬元(視年度經費調整)，資源教師由具輔導熱忱教師擔任；設置資源小組的立意良好，但資源教師非特教教師，如何確保身心障礙兒童的需求能獲得滿足，則有待研究與評鑑。

## 三、加強鑑輔會功能，增加身心障礙團隊服務次數

依據訪談結果發現，資源班教師認為鑑輔會主要執行與發揮的功能只有「鑑定與安置」學生的部分，但整體運作又不夠嚴謹，如鑑定安置會議只有專家學者、醫生了解、融入整個議程的運作，及心評小組的施測時間過於緊促。因此如何加強與會其他人員的專業能力，發揮鑑輔會的功能，將是件重要的事，否則鑑輔會人員的編列即失去了意義，身心障礙學生的權益也未

能獲得全面的保障。

身心障礙專業團隊所提供的服務，應有個案診斷、提供諮詢、協助擬定 IEP、家庭服務和協助復健，但實際運作上學校及教育局皆認為目前身心障礙專業團隊所能提供的僅有「諮詢」一項，且在服務次數少及家長、級任教師配合度不高的情況下，實施成效不如預期，影響特殊教育的服務品質。研究者認為實有必要增聘專業人員，以增加專業團隊的服務次數，否則只是資源的浪費。

#### 四、提供進階式、多元化的研習課程，並組織教材研發團隊

針對資源班教師反應，目前教育局所舉辦的研習多屬理論性課程，而少實務性的課程，研習師資有待改進，及資源班教師重覆參加相同的研習課程，但需要了解特教的普通班教師卻未參加特教研習等問題。教育局時於訪談時表示，往後的研習將會排在假日，且會發文請資源班教師建議所需課程，對於普通班教師的特殊研習，也會要求不得由特教教師代替。

但 T2 教師表示，研習課程排在假日，雖可讓班上的兩位資源班教師皆可參加，然資源班教師本身都還有家務要忙，所以排在假日反而造成該位教師無暇參與研習，而且現在的研習都要自費，更減低教師們參與研習的意願；當然，這只是少數教師的看法，但卻是不可忽視的。於此，研究者建議教育局能夠安排進階式、多元化的進修方式，以利教師研習；進階研習的方式為，先修完基礎性課程 A 者，方能修進階性課程 B，才不致於因特教教師的流動率過高，而重覆舉辦相同的基礎性課程，如此也能掌握特教教師的起點能力。

資源班教師的專業能力普遍不足，每位教師所需加強的專業能力亦不相同，為能滿足資源班教師的需求，應安排一系列不同性質的課程，如學習策略、行為管理、應用資訊能力、教材編選及課程編排等，以利資源班教師選擇進修，並且利用研習護照的方式，幫助資源班教師對研習課程作完整的規劃。另外，進修研習也非得限定是由教育局所舉辦的研習，可聯合嘉義大學或彰化師大，針對教師所需要的課程開設夜間或周末學分班，讓有心進修的教師能夠有機會充實專業能力。至於費用問題，研究者以為為鼓勵教師參加研習，除了學分班之外，最好是能提供免費的研習課程。

此外，雲林縣資源班教師有一共通的問題，即「教材教法」有待加強，積極的教師會利用原來的教材簡化後，再以更適性的方式教導身心障礙兒童；但消極的教師則只是簡化教材後，以教完、評量、教完、評量的填鴨教學方式，強迫學生記憶，如此只會增加學生的壓力與挫折感罷了；有些教師則是多以電腦教學，認為學生喜歡，教師又輕鬆何樂而不為，但卻忽略了電腦教學是否真能幫助學生有效學習。雲林縣目前有特殊教育教材研發團隊，但不包括身心障礙資源班，因此實有必要組織教材研發團隊，與特殊教育系所合作，結合專家、學者及資源班教師的力量，一起為雲林縣的身心障礙資源班研擬合適的教材教法。

## 五、加強各教育階段間之轉銜

為能提供身心障礙兒童連續性、適性的教育方式，須加強早期療育的概念，幼稚園須將身心障礙幼兒通報給特教課，以利幼兒入小學時可接直安置於資源班，不用等到小二才進行安置(陳鴻仙、李巾卉，1998：61)。另外國小、國中間的轉銜作業亦須確實，據資源班教師反應，目前的轉銜會議往往無法確實召開，除無學校可供轉銜外，國中未派教師參加亦是個問題。研究者以為，不管國中是否設有資源班可供身心障礙學生安置，國中皆須派教師參加轉銜會議，以了解身心障礙學生的需求，而不是讓學生入學後，才由普通班教師對其學習或行為問題傷透腦筋，如此不僅影響教師的教學，也忽視了身心障礙學生的權益。

## 六、統一 IEP 格式並改進評鑑方式

依訪談結果發現，資源班教師多數認同 IEP 的功能，但目前 IEP 格式不一且過於繁瑣，加上普通班教師多不願意花時間參加 IEP 會議，因此 IEP 的編擬僅靠資源班教師孤軍奮鬥，導致 IEP 僅僅成為應付行政部門檢查的必須品。資源班教師反應，應將 IEP 格式統一、簡化，否則教師教學未依據 IEP 所擬內容，IEP 的編擬成為資源班教師的負擔，徒具形式而沒有意義。

據研究結果顯示，資源班教師多認為目前的評鑑方式既影響教學、勞民傷財又很沒意義。因為評鑑時必須準備許多書面資料，導致評鑑的那個一月，資源班教師多疏於教學，只為做出一大疊漂亮的資料冊，否則將影響評鑑的成績。當然資源班教師亦認為 IEP 與教材是評鑑的重點，但是這些都是可以抄襲、造假的，評鑑委員若能夠親臨資源班觀察，看看教師和學生之間的互動，以及 IEP 的實際執行情況，才是真正能讓教師、學生彼此受益的審查、評鑑，也才不會發生教師忙著準備書面資料，然後把學生丟在一旁寫考卷的現象，因此建議將「觀察班級的實際運作」，列入評鑑項目中。。

## 七、增進資源班教師普通班教師經驗，定期召開分區座談會

資源班的學生來自普通班，資源班教師卻多未具普通班教學經驗，據訪談結果，多數資源班教師建議資源班教師最好能具備普通班的教學經驗，再轉任資源班，如此較能了解普通班的教學環境與課程發展，和普通班教師間的溝通較無隔閡。至於如何讓資源班教師具普通班教師經驗，除了上述方式之外，也有資源班教師建議，可讓特教教師於求學時代即有參與普通班教學的經驗，如大二開始即可參與普通班的實習，增加普通班教學經驗。

資源班教師面對的是類別甚多的身心障礙學生，資源班教師必須用盡心思設計、編選符合各類學生需求的課程與教材，然而每位資源班教師所具專業能力不同，因此若能結合鄰近學校的資源班，召開分區座談會，一方面可彼此分享教學之道，另一方面可共同商討所遇到的難題，共同編選教材，促進彼此間的專業成長。

## 八、落實零拒絕與酌減班級人數的規定，並加強資源班教師與家長、普通班教師的互動

依據「雲林縣就讀普通班身心障礙學生安置原則與輔導暨減少班級人數要點」規定：普通班每班至多安置嚴重情緒障礙或自閉症學生一名，應酌減該班人數三至五名。其他身心障礙學

生每安置一名，酌減該班人數一至三名，經減少人數後該班總人數不得低於二十人。但行政運作上卻無法配合，有些學校以班級數過多，無法增班為由，拒絕酌減普通班人數。影響所及為普通班教師拒收非原學區的身心障礙學生，而使「零拒絕」的理想無法落實，影響身心障礙學生平等受教的權利。因此，研究者建議教育局可設申訴管道，以利教師和學生家長申訴不平之待遇，確保教師和學生的權利。

另一方面，依訪談結果發現，資源班教師認為多數普通班教師誤解資源班教師的工作很輕鬆，否定資源班的教學功能，及資源班學生的家長對資源班抱持負向、消極的態度，而拒絕參與家長座談會。但研究者以為，資源班教師應主動、積極與普通班教師、家長聯繫，漸近的讓普通班教師和家長感受到資源班教師的用心與資源班的功能，如此才是經營資源班正確之道。

## 九、教導普通班學生正確的特殊教育觀念

普通班學生是需要接受正確特殊教育觀念的，那麼該如何和孩子談特殊教育，如何以孩子能聽得懂的話說明障礙是怎麼一回事，會面臨什麼樣的問題，把問題用簡單的話語說得讓孩子明白，而不是一味地要求孩子接受自己的缺陷或必須對障礙者有同情心，乃普通班教師及家長一個很重要的課題；融合教育要能成功，必須大家把身心障礙學生當成班上的一分子，了解他、接納他和他做朋友，否則「融合」只是形式上座位排在同一間教室，對身心障礙學生而言沒有幫助也不具意義(王瓊珠：1999)，「我覺得一、二年級反而比較能那個，跟他講反而比較能接受，越小的灌輸那個正確的觀念」(T6：6)。的確，年紀較小的孩子其對身心障礙兒童的態度尚未定型，若能給予認識身心障礙兒童的課程，往往能夠得到不錯的效果，因此很值得重視與努力。

王瓊珠(1999)在「和孩子談特殊教育」一文中，介紹了十一本與特殊教育相關的童書或青少年小說書，這是十一本很有意義的書，但在此僅介紹二本分別適合低年級看的繪本《你很特別》，及適合中、高級看的小說《我是白癡》。(見附錄三)

## 十、實施學校社會工作

長久以來，社會福利與經濟成長間「魚與熊掌、不可兼得」的問題，實是難解。但是從詹火生、古允文(1999：17-18)：「社會政策絕不是純消費、純負擔，在考慮其『成本』問題時，也應同時考量其對經濟體系的『回饋』效果，不論是直接的或間接的。而且社會政策也可提供國家在財稅之外，另一個能引導資源流向的政策工具，因而增進國總體經濟管理的能力，也強化國家應付內外經濟危機的能力」所述，讓我們看見了一道曙光，但是如何跳出這「兩難」的迷思，確實如同作者所言，極需一個更鉅視的思考架構與並落實到實証基礎上。

根據「中華民國身心障礙教育報告書」中所示，特殊教育是講求科際整合的工作，除一般的教育行政人員、研究人員、視導人員之外，尚須有特殊教育教師、生活輔導員、巡迴輔導人員、學校社會工作師、臨床心理師、語言治療師、物理治療師、音樂治療師、職能訓練師、定向行動人員等(教育部，1995：24)。在美國，於殘障教育法中亦將學校社會工作列為殘障兒童在特殊教育中所應得的相關服務之一。法條的定義為：「為兒童預備社會化和發展的歷程；和

兒童的家人做團體及個別的會談；協助兒童面對生活起居的問題(包括家庭、學校、社區)，當兒童在學校調適有困難時，策動學校及社區的資源協助，使兒童在特殊教育方案中獲得最大的好處」(王明仁，1998：113-114)。

雖然有些學者、教師表示，我國的學校社會工作是以輔導的方式的實施，但事實上如 T2 教師所述，輔導室目前尚無能力負荷身心障礙學生的輔導工作(T2-2：2)，且輔導與學校社會工作間有顯著不同之處：1、輔導的對象僅限於學生，學校社會工作則涵括了家長、學校教職員工；2、輔導僅限於校內工作，未能結合外界力量，運用社區資源，但學校社會工作卻能善用這些資源(沙依仁，1993：91)。另一方面據「美國社會工作專業協會(NASW)」所印行之「學校社會工作簡介」中所述，學校社會工作尚有以下功能：1、降低輟學率，因學生輟學每年製造數百名低產出者，使稅款流失，公共福利、衛生、社會服務等花費提高；2、可防止不正當特殊教育的安置，減少因特殊教育高成本的支出；3、促成機構間的合作，以最有經濟效益的方式滿足兒童多種的需求；4、運用仲裁的技巧，可減少學生家長和學校間因法律上的爭執和花費(引自王明仁，1998：115)。

學校社會工作可做為學校與家長、學校與社會、資源班教師與普通班間的橋樑，幫助社會大眾瞭解身心障礙兒童的需求，協助特殊教育行政業務，進行家庭訪問，引導家長參與，運用社會資源班提供身心障礙兒童所需協助等；不但可讓學校的特殊教育推動有確切執行的單位，且可減輕資源班教師的負擔，增進學生、家長、普通班教師、社會大眾對資源班的了解。研究者以為，為解決上述許多問題，我國有實施學校社會工作的必要性與迫切性，因為學校社會工作所能提供的協助，不止於特殊兒童，尚包括一般有問題的兒童；且不只針對學生進行輔導，而是涵括了學生、家長與學校，運用社會資源，以個案工作、團體工作和社區工作，為學生提供適當的輔導，如此才是解決學生問題之道。

### 第三節 研究限制與建議

本研究原擬以問卷調查方式為主，對資源班教師、資源班學生及其家長、普通班學生、普通班教師等進行施測，並以訪談法為輔，進行雲林縣身心障礙資源班實施現況與成效之研究。但由於事先未能有機會與資源班教師建立良好合作關係，導致問卷無法順利回收，且資源班教師多無法配合長時間或多次的訪談，因此訪談的深入性亦受限制。研究過程中亦常有被澆冷水之感，如 XX 教師即曾明白的說：「你又不是特教系所的學生幹嘛做這個研究啊，而且你又要做問卷，又要做訪談，人家怎麼可能會理你？人家那些做這種研究的都嘛是相關系所的，而且人家的老師都是特殊教育系的教授，那些特教老師都要賣面子給他的，所以都會配合做調查，啊你又不是。」

的確，由於研究者未具特殊教育背景，所以研究能力不免遭受質疑，甚至是之前所預定發放的問題，亦因此被受試特教教師質疑問卷的有效性與可行性，而拒絕填答。雖然本研究未能

按照原計畫進行問卷調查及訪談，最後只能將研究題目改為身心障礙資源班實施現況之研究，捨棄了對身心障礙資源班實施成效之探討。但，研究者還是十分感謝每位接受訪談的教師，因為有他們犧牲休息的時間接受訪談，研究者才能順利的完成此篇論文。

以下研究者將以所經歷的研究經驗與感受，提出對未來研究的建議：

### 1、研究主題方面

目前我國只有中華兒童福利基金會曾與學校以合作方式，於學校實施學校社會工作，但對象非針對身心障礙兒童。研究者建議若有機會，應與中華兒童福利基金會合作，將學校社會工作引進學校的特殊教育中，針對學校社會工作在協助資源班運作的成效方面進行深入研究。

### 2、研究方法與對象

本研究主要是以訪談法為主，訪問資源班教師及教育局人員，並利用教育統計年報進行雲林縣與其他縣市在特殊教育之安置設班及經費運作的差異比較。此作法最大的缺憾就是無法將教師、學生、家長與行政人員間的說法做一分析、比較，找出各方人員所認知的問題癥結，且無法實際觀察資源班的教學狀況。因此研究者建議未來研究若能以教室觀察的方式，並訪問學生、家長、普通班教師、行政人員等，進行詳細的比較分析，將使研究結果更為具體，且更能對症下藥。

### 3、研究時間

本研究僅針對資源班教師進行一或二次的訪談，未來若能進行長達一學年的教室觀察，必能獲得確實、周延的結果。尤其若是針對學校社會工作在協助資源班運作的成效方面進行深入研究，更需要研究者能夠進行和各相關人員的訪談與教室觀察。

## 參考書目

### 一、 中文部分：

- 王天苗(1983), <國中小資源實施狀況之調查研究>,《特殊教育季刊》10:14-24。
- 王明仁(1998), <學校社會工作人員 - 如何服務處於危機中的兒童>,《學校社會工作理論與實務》台中:中華兒童福利基金會:113-115。
- 王振德(1991), <資源教室之班級經營>,《特殊教育季刊》40:1-6。
- 王振德(1999),《資源教室方案》,台北:心理。
- 中國時報, 1999年11月25日:18版。
- 王瓊珠(1999), <和孩子談特殊教育>,《國小特殊教育》29:41-47。
- 四一〇教育改造聯盟(1996), <身心障礙教育>,《民間教育改造藍圖:朝向社會正義的結構性變革》台北:時報文化:304-325。
- 江玉龍、林妙玲(1996), <美國學校社會工作之發展趨勢>,《社區發展季刊》73:46-54。
- 何珮菁(1998), <資源教室經營之我見>,《特教園丁》13(3):1-5。
- 何華國(1999),《特殊兒童心理與教育》,台北:五南。
- 吳俐俐(2001),《國小資源班教師對個別化教育計畫之態度研究》,國立台中師範學院碩士論文。
- 呂偉白(2001),《和學習障礙打一場美好的勝仗》,台中:學習障礙資訊站。
- 李文朗(1996), <教育體系與學校社會工作的推展>,《社區發展季刊》76:237-243。
- 李翠玲(1999),《個別化教育計畫之理念與撰寫》,新竹師範學院特殊教育中心。
- 李翠玲(2000), <「個別化教育計畫」納入特教法強制項目後實施現況調查研究>,《新竹師範學院學報》13:65-100。
- 李德高(1983), <資源教室>,《特殊教育季刊》10:1-2。
- 李慶良(1999), <美國特殊教育申訴制度與訴訟實例分析>,《特殊教育論文集》國立台中師範院特教中心:49-88。
- 沙依仁(1993), <學校社會工作教育的新趨勢>,《社區發展季刊》61:90-102。
- 谷瑞勉譯/Laura E. Berk, Adam Winsler 原作/(1999),《鷹架兒童的學習:維高斯基與幼兒教育》,台北:心理。
- 孟瑛如(1999),《資源教方案—班級經營與補教教學》,台北:五南。
- 林月盛(1998), <資源教室方案的現況與改進>,《特殊教育季刊》10:27-29。
- 林仲川(2002),《花蓮地區國民中小學資源教室經營現況及其相關問題之研究》,國立花蓮師範學院特殊教育研究所碩士論文。
- 林素貞(1999),《如何擬定「個別化教育計畫」》,台北:心理。
- 林清山(1992),《心理與教育統計學》,台北:東華。
- 林勝義(1991), <學校社會工作的基本概念>,《輔導月刊》27:1-5。
- 施大立、謝立錡(1998), <談學習障礙兒童補救教學--資源教室方案的設計與實施>,《傳習》8:57-66。

- 胡永崇(1993), <標記理論與特殊教育>,《特教園丁》8(3):1-6。
- 胡永崇(2000), <國小身心障礙資源班實施現況及改進之研究：以高雄縣為例>,《國立屏東師範學院學報》13:75-110。
- 孫淑柔(2000),《身心障礙學生學習成果評鑑之研究》,國立台灣師範大學特殊教育學系博士論文。
- 徐諶(1999), <自在的學習、自然的容納>,《師友》1999.12:12-16。
- 高令秋(1995a), <資源教室功能之探討>,《特殊教育季刊》56:11-15。
- 高令秋(1995b), <資源教室設計之探討>,《研習資訊》11(6):51-54。
- 張雯婷(1998), <我的回顧 資源教室>,《特殊教育季刊》69:39-40。
- 教育局(1988~2002),《臺北市教育統計》。臺北市政府：教育局。
- 教育部(1988~2002),《中華民國教育統計》。台北：教育部。
- 教育部(1995),《中華民國身心障礙教育報告書：充分就學．適性發展》。台北：教育部。
- 教育部特殊教育工作小組(1999~2002),《教育部特殊教育統計年報》。台北：教育部。
- 教育廳(1988~2002),《臺灣省教育統計年報》。臺灣省政府：教育廳。
- 莊志彥(1997), <資源教室方案之本質及我國實施現況之探討>,《特殊教育論文集》國立台中師院特教中心:19-47。
- 郭為藩(1984),《特殊兒童心理與教育》。台北:文景。
- 郭耀東、黃斐莉(1996), <學校社會工作案例分析>,《學校社會工作理論與實務》台中:中華兒童福利基金會:117-132。
- 陳勇祥(2002), <從融合教育的觀點談資源教室的定位與走向>,《特殊教育季刊》85:24-26。
- 陳雍容(2000), <資源教室中的個別化教育計畫>,《特教園丁》16(2):7-12。
- 陳雍容(2002),《國民小學身心障礙資源班行政支援需求之研究》,臺中師範學院特殊教育研究所碩士論文。
- 陳綠萍(2001),《台北市國民小學就讀普通班身心障礙學生支持系統之調查研究》,國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳鴻仙、李巾卉(1998), <身心障礙學童之就學保障相關法規探討>,《傳習》16:51-62。
- 傅秀媚(2002), <融合教育的實施模式研究>,《特殊教育論文集》國立台中師院特教中心:141-155。
- 曾阿南(1991), <資源教室的經營>,《南投文教》2:68-71。
- 曾鈺惠(1996), <美國學校社會工作推展歷史背景及演進>,《社區發展季刊》73:40-45。
- 程鈺雄、楊系秀文(1999), <資源班教學普通實務融合普通班教學理念 - 小菜鳥的補救教學個案筆記>,《台東特教簡訊》10:10-14。
- 黃光明(1999), <從美國特殊教育法案談身心障礙者之生涯教育>,《特殊教育叢書(三十一)》國立屏東師院學院:255-278。
- 黃武鎮(1983), <台灣省實施資源教室的現況與展望>,《特殊教育季刊》10:5-10。
- 黃榮村(1996), <身心障礙教育之問題與對策>,《教改通訊》16:5-10。
- 黃碧玲(2001),《國小身心障礙資源班實施現況》,國立台中師院國民教育研究所碩士論文。

- 黃雙偉(1999),〈推動資源教室方案的活水源泉 - 公共關係的建立〉,《特教園丁》14(4):16-22。
- 黃韻如(1998),〈淺談學校社會工作之發展現況及遠景〉,《福利社會》64:56-63。
- 楊惠琴(1998),〈身心障礙兒童教育的品管 IEP〉,《國教之聲》31(4):49-54。
- 楊惠甄(2000),《台北市國民小學身心障礙資源班實施現況之研究》,國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 葉靖雲(1998),〈資源教室的概念知多少?〉,《特教園丁》13(3):19-22。
- 董媛卿(1994),《補救教學 - 資源教室的運作》,台北:五南。
- 詹文宏(1993),〈如何扮演好資源教室教師的角色〉,《國教輔導》32(6):54-57。
- 詹火生、古允文(1998),〈社會政策與經濟政策的整合 - 超越魚與熊掌之爭〉,《新世紀的社會福利政策,厚生白皮書 - 社會福利篇》台北市厚生基金會:3-20。
- 鄒小蘭(2001),《國民小學特殊教育行政組織及其運作之研究》,國立臺灣師範大學國民教育研究所碩士論文。
- 蔡文標(1999),〈特殊教育之分流與合流〉,《人文及社會學科教學通訊》10(2):124-140。
- 蔡明蒼(1998),〈台北市國中身心障礙資源班之實施〉,《特殊教育季刊》67:6-16。
- 賴明莉(2002),《國小身心障礙資源班教師工作滿意之研究》,國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 謝建全(1997),〈簡介影響美國特殊教育的訴訟案件與相關法案〉,《特殊教育叢書(三十二)》國立屏東師院學院:77-85。
- 藍祺琳(1997),《國民小學身心障礙資源班教師角色期望與角色踐行之調查研究》,國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文。

## 二、 英文部分：

- Friend, M., & McNutt, G. (1984). "Resource room program: Where are we now?" *Exceptional Children*, 51(2), 150-155.
- Forman, E. A. (1988) "The effects of social support and school placement on the self-concept of LD students." *Learning Disability Quarterly*, 11, 115-125.
- Paugach, M.C., & Wesson, C. L. (1995) "Teachers and students' views of team teaching of general education and learning-disabled students in two fifth-grade classes." *Elementary School Journal*, 95, 279-295.
- Vaughn, S., & Bos, C. S. (1987) "Knowledge and perception of the resource room: The student's perspective." *Journal of Learning disabilities*, 20, 218-223.
- Voltz, D. L. & Elliot, R. N. (1990). "Resource room teacher roles in promoting interaction with regular educators." *Teacher Education and Special Education*, 13(3-4), 160-166.
- Vaughn, S. & Klingner, J. K. (1998). "Students' perceptions of resource room setting." *The Journal of Special Education*, 10(2), 129-176.

三、 網頁資料：

認識物理治療, (<http://home.kimo.com.tw/wyz.tw/>, 2003/5/10)

職能治療網站, (<http://home.kimo.com.tw/m8725619/>, 2003/5/10)

雲林縣特殊教育網, (<http://special.ylc.edu.tw>, 2003/5/10)

全國特殊教育資訊網, (<http://www.spc.ntnu.edu.tw>, 2003/5/10)

## 附錄一 訪談大綱(視訪談情境修改)

- 1、 請問貴校是否有成立「特殊教育推行委員會」？
- 2、 請問您認為設立「特殊教育推行委員會」的必要性，及目前的運作情形？
- 3、 就您了解校長、行政人員及普通班教師對資源班的看法為何？校長的重視程度、行政配合度？
- 4、 您對於目前鑑輔會的運作了解程度有多少？您覺得鑑輔會的功能具有那些？
- 5、 您了解心評小組的運作嗎？
- 6、 您對身心障礙專業團隊服務有何看法？治療項目？實施成效？
- 7、 您對目前特教課所提供的協助是否滿意？主要有那些呢？
- 8、 您對目前的研習進修有何看法？
- 9、 請問您對編寫「個別化教育計畫」有何見解？
- 10、 您對 IEP 會議的定位為何？相關人員的參與率如何？
- 11、 在 IEP 的編寫過程中，是否有遇到任何困難？
- 12、 請問在轉銜方面的情況如何？(是否有寫 ITP?)
- 13、 您對於目前不分類的安置方式有何看法？
- 14、 您針對不同的學生，分別使用那些教學方法及教具？
- 15、 您認為資源班的安置方式能減少標記問題嗎？為什麼？
- 16、 您與普通班教師的溝通方式？舉例
- 17、 您和家長的溝通方式？舉例？

您認為在專業能力方面，那些是需要加強的？

## 附錄二

(摘自 <http://www.ylcc.gov.tw/yunlin/mem/mem.html>)

### 政見與身心障礙、弱勢團體有關之雲林縣議員

雲林縣的議員(含議長、副議長)共 45 人，政見與身心障礙、弱勢團體有關的議員共有 27 人，分別為：

- 1 **李建志** 寬籌福利預算，落實弱勢團體照顧
- 2 **林錫華** 為民服務，扶助弱勢團體
- 3 **李建昇** 重視弱勢團體權益，加強老年、婦女、兒童、青少年社會福利措施，並促進早日發放老年生活福利津貼
- 4 **簡明欽** 力爭社會福利，有育幼、養老與殘疾、救災齊進並重
- 5 **尹伶瑛** 推動社會福利社區化，以居家方式照顧社區中貧困老人、婦幼、殘障及青少年之福利。
- 6 **林慧如** 督促縣府重視老弱身心障礙者之福利
- 7 **張嘉元** 配合立法委員推動社會福利基金法，建立完善社會福利制度，廣設老人照顧機構，推動相關婦女福利的立法及身心障礙者保護法的修訂，來作好弱勢團體的完善保障。
- 8 **李長發** 監督縣府推動社會福利，並加強尊重所有弱勢族群
- 9 **簡錦全** 監督政府落實推動社會福利政策，照顧低收入戶、殘障人士、老人就醫服務，繼續發放三節慰問金及發放成績優良學生獎助學金
- 10 **陳清秀** 爭取老人及殘障者福利預算，杜絕黑金貪污，看緊縣民荷包。
- 11 **陳國松** 督促強化社會福利，重視弱勢團體
- 12 **吳欽棋** 督促政府，加強推動老人、殘障、婦幼福利，爭取經費興建平價安養院，廣設公立婦幼福利機構，落實照顧弱勢族群。

- 13 王士壬 建構完善社會福利，保障殘障及弱勢團體權益，廣設老人照護機構，加強婦女人身安全保護，及推廣兒童、青少年正當休閒娛樂活動。
- 14 陳振輝 督促縣府按時發放老人三節敬老金，殘障福利金及幼兒教育卷
- 15 蔡秋敏 社會福利：落實老人福利服務、照顧弱勢族群，創造婦女就業機會。
- 16 陳瑞雄 落實社會福利，保障老人、婦幼、單親及殘障弱勢團體等 權益
- 17 謝翠蓮 督導政府貫徹老人年金福利制度。
- 18 廖朝魁 督促縣府加強照顧 老弱婦孺及殘障人士
- 19 梁銘忠 督促縣府照顧弱勢團體，全面發放老人津貼。
- 20 廖錦珠 幫助弱勢團體享受平等待遇
- 21 李合同 落實社會福利，關懷保障老弱婦孺及殘障弱勢團體等權益。
- 22 王清貴 注重社會福利關心殘障人士、貧困家戶、老人福利等
- 23 林源泉 監督福利公平化，讓老人，身心障礙者，婦女，兒童能享有公平之福利
- 24 鄭東來 為老人、農民、勞工、婦女、殘障人士及兒童爭取各項福利
- 25 張素蘭 監督縣政落實三節敬老李金，殘障津貼，低收入戶助濟等社會福利政策。
- 26 陳憲中 重視兒童、婦女、老人福利，加強弱勢族群的照顧。
- 27 王聰明 監督縣府貫徹社會福利措施，保障兒童，老人，殘障:等弱勢團體之生活

## 附錄三

### 王瓊珠(1999)「和孩子談特殊教育」一文摘要介紹

#### 你很特別

「有一群叫做微美克的小木頭人，每天做同樣的事：為別人貼上金星貼紙或是灰點貼紙。漂亮的、漆色好的木頭人會被貼星星；有才能的也會被貼星星。可是那些麼都不會做的或是褪了色的，就會被貼醜醜的灰點貼紙。胖哥就是。」胖哥自卑的不敢出門，直到他遇到一個沒有任何點點的木頭人露西亞，胖哥很訝異為什麼她身上怎麼可以沒有任何記號，露西亞告訴胖哥去找一個叫伊萊的人自然會明白，胖哥帶著半信半疑的心理去找伊萊，這一去果讓胖哥的灰點開始掉下，而那句有魔力的話是：「我覺得你很特別」

#### 我是白癡

「『我是白癡』！每次有人叫我白癡，他們總是笑笑的，我也開心的跟著笑。為了全班的總平均分數，我在那個考卷上，就給他全部都寫 1，哈！哈！有一題只有我答對。體育課跑操場一圈，我就給他多跑一圈，那是『送給跛腳的』」---輕度智能障礙主角彭鐵男的自述。

看完這二篇故事的簡介，很多人一定都和研究者一樣---心有所感的會心一笑，且深深覺得，身心障礙兒童是天使，是很特別的天使。還記得一首廣告歌：「有一個天使急著來到這個世界，飛得太快、飛得太高，他的翅膀變了」，歌詞裡描述的天使是身心障礙兒童，他們因為急著要探索這個美麗的世界，於是他們不小心受傷了，變得和大眾有些不一樣，但他們的純真就像「我是白癡」一文的男主角彭鐵男一般，而他們極需要的是一句有魔力的話：「我覺得你很特別」，如此即可帶給他們無比的信心與勇氣。每個人都需要受到肯定，身心障礙兒童特別需要，那麼如何讓小朋友都能發自內心的接受並肯定身心障礙兒童呢？以下的活動設計可提供老師及家長參考(王瓊珠 1999：45-46)。

#### 活動設計：

- 一、討論活動：閱讀完故事之後，老師或學生可以拋問問題讓全題討論。EX：1、什麼樣的木頭人會被貼金星(灰點)貼紙？2、當你被人讚美(看不起)，你心理覺得如何？3、誰對你說過：「我覺得你很特別」？在什麼情境下？
- 二、觀察活動：除了討論之外，也可以配合閱讀內容做一些實地的觀察。
- 三、體驗活動：讓學生體驗身心障礙的不便之處，EX：體驗視覺障礙者的生活，兩人一組，一人戴上眼罩當盲人，一人當明眼人，在明眼人的指引下在校園裡活動，活動之後讓學生分享當盲人或當協助者的感受。

- 四、參觀活動：安排學生到特教班或資源班參觀，讓他們知道特教老師在做什麼事？特殊教育是什麼？特教班或資源班可以替學生解決什麼問題？當然參觀活動不限於校內，可至鄰近的特教機構或學校。
- 五、查詢活動：請學生蒐集報章雜誌的訊息、詢問家人、查兒童小百科或是上網查詢，如此除了可以讓學生學到許多健康知識外，更可除去孩子心中不正確的想法。
- 六、寫作報導：請學生當個小記者，在參特教機構後或訪問一位身心障礙朋友後，寫一篇小小的報導，讓學生體會他們的報導十分有意義。

## 附錄四

(<http://special.ylc.edu.tw/>)

### 雲林縣國民中小學身心障礙資源班實施要點

中華民國九十一年十月十八日

九一府教特字第 9104005677 號

雲林縣政府（以下簡稱本府）為使本縣國民中小學身心障礙學生融合於常態學習環境中，接受補救性之個別化教學與輔導，以培養良好的社會適應能力，充分發揮潛能，特訂定本要點。

資源班所招收對象係指：可因資源班之教學與輔導使顯著適應困難之身心障礙學生在學習成就及行為發展方面有所助益，經雲林縣特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會（以下簡稱鑑輔會）安置者。

一、各類資源班學生之學籍應設於普通班。

二、師資：

- 1、資源班教師員額編制國中每班三人、國小每班二人，應遴選合格特殊教育教師擔任。
- 2、每班置導師一人。

三、授課時數：

- 1、資源班教師以專任為原則，如需兼任行政工作，以特教組長為限。
- 2、資源班教師每人每週授課時數比照同教育階段，內含教材編輯四節。

四、教師職責：

- 1、參與學生鑑定，個案資料建立，擬定個別化教育計畫，教學與輔導，教學評量。
- 2、編選教材、教具、評估資源班運作成效。
- 3、與普通班教師合作、溝通，並提供家長諮詢輔導。

五、班級人數：

- 1、國民小學每班二十人為原則，國民中學每班二十五人為原則。
- 2、前項輔導上限人數得視學生需求及教師教學負擔而增加，且每一(小)組教學以輔導八人為上限，每次教學平均服務四名學生。

六、教學方式：

教師應於學生入班後會同普通班教師依學生個別化教育計畫安排教學輔導科目及教材內容：

- 1、教學及輔導科目：含身心障礙所需之語言、溝通訓練及有學習困難之國語、數學、自然等學科。
- 2、教材內容：參考同教育階段普通班課程標準及各類障礙學校（班）課程綱要相關教材改編、簡化或視學生能力自行編寫。
- 3、資源班教學應參酌學生障礙類型、學習能力及原班上課時間等因素，以分組教學為主，輔以個別教學。

## 七、排課方式：

- 1、學生在資源班上課時數，以不超過其在普通班上課總時數的二分之一為原則。
- 2、依學生原班課表採：
  - (1)外加方式：利用原班週會，自習，聯課活動或空白課程等時段進行外加補救教學。
  - (2)抽離方式：利用原班該科目上課時段到資源班上課。
  - (3)學生與原班程度差異太大，以抽離式為主，差異不大及因身心障礙所需之特殊訓練，以外加式為主。

## 八、成績評量：

### 1、完全抽離之科目：

平時考評：資源班應設計個別平時評量表以記錄學生學習情形，考核結果為學生原班平時成績。

定期考評：學生在原班接受定期考評該科目由資源班教師協助決定試題內容，並於成績冊上註記。

- 2、外加科目：資源班對該生所做之評量結果，供原班該科目平時成績之參考，所佔比例以該科目學生在資源班上課時數，佔該科目原班時數及資源班時數和之比例計算之。

## 九、個案檢討：

設有資源班之學校應定期舉行學生個案研討會，視學生輔導學習狀況決定學生下學期服務時數或安置方式：

- 1、回歸普通班上課並追蹤輔導其適應期情形。
- 2、續留資源班輔導
- 3、或轉介至其他安置場所

設有資源班之學校，應於開學後一個月內將班級數、學生基本資料、課程表、擔任教師及授課時數等資料，函報本縣特殊教育資源中心建檔列管。

資源班教師除支給國中小教師待遇外，並得依規定報領導師費，教材編輯費，特殊教育津貼。

資源班所需相關經費由本府編列預算支應。

本要點如有盡事宜，依相關規定辦理。

本要點經奉核定後實施，修正時亦同。

## 附錄五

(<http://special.ylc.edu.tw/>)

### 雲林縣九十一年度特殊教育工作計畫

#### 壹、現況：

- 一、本縣自八十八年十二月二十七日成立特殊教育課，統籌辦理本縣各項特教、幼教業務，目前編制課長一人、課員二人。
- 二、本縣九十學年度設有特殊教育班 38 校 66 班，美術音樂才能班 4 校 23 班，安置學生 1872 人。特教教師 216 人。

#### 貳、九十一年度本縣工作重點：

- 一、劃鑑輔會年度工作計畫。強化功能、精準特教兒童鑑定、安置、就業、輔導工作。
- 二、辦理八十九學年度全縣特教訪視，追蹤輔導及教學設備改善等後續工作。
- 三、辦理九十學年度全縣特教普查工作，提高安置率。
- 四、辦理各項教師及行政人員研習、進修、教學觀摩等活動。
- 五、辦理特殊教育、融合教育校園宣導活動。
- 六、輔導各類特殊教育班個別化教育計畫之擬定及落實。
- 七、建立本縣心理評鑑小組證照制度，強化功能。
- 八、加強本縣特殊教育資源中心及中心學校功能之運作。
- 九、加強本縣特教網頁內容及通報系統之更新。
- 十、加強本縣專業團隊功能，提升特教品質。
- 十一、辦理輔具、交通費、獎助學金、教育代金等各類經費補助之核發。

十二、 印製早療及特殊教育相關宣導資料、成果專輯及刊物。

## 附錄六

### 各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生

#### 支援服務辦法

中華民國八十八年八月十日教育部台（八八）參字第八八〇九七五一六號令

訂定發布全文十三條

第一條 本辦法依特殊教育法（以下簡稱本法）第十五條規定訂定之。

第二條 各級主管教育行政機關依本法第十五條結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生有關評量、教學及行政支援服務，其項目如下：

- 一、 評量支援服務包括學生之甄選、鑑別及評估安置之適當性等。
- 二、 教學支援服務包括課程、教材、教學、教具、輔具、輔導及學習評量等。
- 三、 行政支援服務包括設備、人員、社區資源、評鑑、相關專業團隊運用及特教知能研習等。

第三條 前條所稱特殊教育機構，包括特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會、特殊教育資源中心、特殊教育諮詢委員會、身心障礙教育專業團隊、特殊教育中心、特殊教育學校（班）、學校特殊教育推行委員會及其他相關組織。

第四條 特殊教育資源中心之工作項目為提供該轄區學校特殊教育諮詢、研習及教材、教具、輔具、評量工具等之蒐集、交流與出版，必要時得協助特殊教育人力規劃分配及其他相關事項之辦理。特殊教育資源中心應結合社區各項資源，建立人力及社區資源資料庫，提供學校使用。

第五條 各級主管教育行政機關應輔導所屬高級中等以下學校，設立任務編組之特殊教育推行委員會，由校長擔任主任委員，並由各單位主管、普通班教師代表、特殊教育教師代表及特殊教育學生家長代表等共同組成之，以推動特殊教育。

第六條 各級主管教育行政機關應輔導所屬普通學校依本法施行細則第四條第二項之規定，擬訂特殊教育方案，並支援實施。

第七條 各級主管教育行政機關應指定所屬特殊教育學校（班），提供其師資、專業人員及設備等資源，協助尚未擬訂特殊教育方案之普通學校，輔導其特殊教

育學生。

第八條 各級主管教育行政機關應逐年編列預算，補助下列特殊教育相關事項所需費用，並責成專款專用：

- 一、已設立之特殊教育班汰舊更新設備。
- 二、新設立之特殊教育班購買設備。
- 三、擬具特殊教育方案之普通學校，實施該教育方案。

第九條 各級主管教育行政機關應提供有特殊教育學生就讀之普通學校行政人員、教師、專業人員、助理人員及其他相關人員特殊教育在職進修、相關資源及資訊。

第十條 各級主管教育行政機關辦理之特殊教育推廣活動，應提供普通學校及特殊教育學生家長所需之特殊教育知能與資訊。

第十一條 各級主管教育行政機關對就讀高級中等以下學校之特殊教育學生，應依普通班學生成績考查規定，衡酌學生之學習優勢管道，彈性調整其評量方式。必要時得提供點字、錄音、報讀及其他輔助工具，並得延長考試時間。

第十二條 中央主管教育行政機關應督導直轄市、縣（市）主管教育行政機關，依本辦法規定提供支援服務，並以其服務成效列為績效獎勵、經費補助、追蹤輔導及調整特殊教育計畫之依據。

第十三條 本辦法自發布日施行。

## 附錄七

### 特殊教育課程教材教法實施辦法

中華民國八十七年十二月二日

教育部台（八七）參字第八七一三八 五三號令修正發布

中華民國八十八年六月二十九日

教育部台（八八）參字第八八 七五八九六號令修正發布第三條條文

- 第一條 本辦法依特殊教育法第五條第一項規定訂定之。  
標準，並考量學生個別差異，設計適合其需要之課程實施之。  
教育之依據。  
。
- 第二條 各級主管教育行政機關辦理資賦優異教育，應依據中央主管教育行政機關所定各該級學校課程標準，並考量學生個別差異，設計適合其需要之課程實施之。  
身心障礙教育課程綱要，由中央主管教育行政機關訂定，並定期檢討修正，以為實施身心障礙教育之依據。  
未訂定前項課程綱要之身心障礙教育階段或類別，由中央主管教育行政機關視其實際需要定之。
- 第三條 學校實施身心障礙教育，應依前條第二項訂定之課程綱要，擬定學生個別化教育計畫進行教學，且應彈性運用教材及教法。  
個別化教育計畫之擬定，應依特殊教育法施行細則之規定辦理。
- 第四條 學校實施資賦優異教育，應依第二條第一項規定設計之課程，並視學生特質及其個別需要，安排充實及加速之學習活動，強調啟發性、創造性之教學，並加強培養學生之社會知能及獨立研究能力。
- 第五條 學校辦理特殊教育得依學生之個別需要，彈性調整課程、科目（或領域）及教學時數，報請該管主管教育行政機關核定後實施。
- 第六條 高中（職）身心障礙學生之職業教育課程，應視個別需要隨年級增加其校外實習時數，並加強轉銜服務；其實施計畫由學校擬定，報請該管主管教育行政機關核定。
- 第七條 各級主管教育行政機關應聘請有關學者專家及教師組成特殊教育教材編輯小組，編印各類特殊教育教材；並得視需要訂定獎助規定，鼓勵學術研究機構、民間團體或個人編印各類特殊教育教材。
- 第八條 各級主管教育行政機關，每年均應編列預算，供研究、編印、選購特殊教育有關教材。
- 第九條 學校實施特殊教育，為達成個別化教學目標，得以下列方式實施之：  
一、以分組方式區分：

個別指導。

班級內小組教學。

跨班級、年級或學校之分組教學。

其他適合之分組方式。

二、以人力與資源應用方式區分：

師徒制。

協同教學。

同儕教學。

電腦或多媒體輔助教學。

遠距教學。

社區資源運用。

其他適合之人力與資源運用方式。

三、其他適合特殊教育學生之教學方式。

- 第十條 設有特殊教育系（所）學程及中心之大學校院，應積極協助其輔導區內各學校對於特殊教育課程、教材及教法之研究發展及輔導；其所需經費，由各級主管教育行政機關編列預算補助之。
- 第十一條 課程、教材及教法之研習、推廣及輔導；所需經費，由各級主管教育行政機關編列預算支應。
- 第十二條 各級主管教育行政機關應視實際需要，協助學校、學術研究機構、民間團體等，舉辦特殊教育學生學習輔導活動、研習營、學藝競賽、成果發表會及夏（冬）令營，並為教師辦理教學與輔導研討、專業知能研習及親職教育等活動。
- 第十三條 直轄市及縣（市）主管教育行政機關，得視實際需要訂定特殊教育課程、教材及教法補充規定，報請上級主管教育行政機關核定後實施。
- 第十四條 本辦法自發布日施行。

## 附錄八

(<http://special.ylc.edu.tw/>)

### 雲林縣各國民中小學身心障礙學生資源小組設置及作業要點

中華民國九十二年五月二十七日

九二府教特字第 9204002933 號

- 一、雲林縣政府(以下簡稱本府)為使各國民中小學就讀普通班之身心障礙學生獲得個別化學習與生活輔導，提昇學習效果，使其適應普通班學習環境，特訂定本要點。
- 二、未設置特教班之學校，符合下列條件之一者，得申請設置身心障礙學生資源小組（以下簡稱資源小組）：
  - （一）定期申請：學校經鑑輔會鑑定安置身心障礙學生者，由學校於開學後二週內，檢附學生需求名冊、資源小組實施計畫，送本縣特殊教育資源中心彙整報本府核定。
  - （二）鑑輔會安置後提出：學期中經鑑輔會決議應設置資源小組服務之學校，於接獲鑑輔會決議後依規定提出資源小組實施計畫送本縣特殊教育資源中心彙報本府核定。
- 三、資源小組成員應包括校長、學生原班教師、資源教師、相關處室主任、組長、校內及該區具有特殊教育或測驗診斷專長之教師相關專業人員、義工及個案學生家長或法定代理人共同參與，並由校長統籌。
- 四、資源小組師資及人力支援如下：
  - （一）教師：
    - 1.原班教師：如級任教師、科任教師。
    - 2.資源教師：具有輔導熱忱教師。
  - （二）志工、個案學生家長及具輔導專業訓練之社會人士。
- 五、資源小組之運作由校長指導，各處室相互配合：教務處配合教學及課程之安排；訓導處配合各項訓導工作；總務處負責各項教材、教具之購置；輔導室負責整個資源小組實施計畫之執行及協調聯繫事宜。未設上述處室學校，由應管單位負責。
- 六、學校應整合學校教師、社區義工等人力支援，協助各類身心障礙或學習有嚴重困難之學生接受補救性個別化教學與輔導，以增進學習能力，並改變學習態度，使其適應普通班學習環境，提昇學習效果。
- 七、資源小組服務對象為經本縣特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會(以下簡稱鑑輔會)鑑定安置於普通班之學生。但為使資源充分利用，如有餘額，可服務其他嚴重學習困難者。
- 八、資源小組實施方式如下：
  - （一）篩選轉介：各校依「雲林縣國民中小學特殊教育學生普查工作手冊」普查工作內容，進行身心障礙學生普查、篩選、推介，建立待鑑定學生名單報本縣鑑輔會。
  - （二）鑑輔會核定：本縣鑑輔會依各校申請審核核定。
  - （三）經核定屬身心障礙學生應予安置者，學校資源小組依據學生評量資料，輔導需求科目、時數，會同相關人員及學生家長擬定學生「個別化教育計畫」，以利教學與生活輔導之實施。

(四) 教學與輔導：資源小組人員依據學生「個別化教育計畫」執行教學及輔導工作。

(五) 評量學習效果：學校應定期評估學生學習效果，以利再安置之參考。

#### 九、教學與輔導：

(一) 擬定個別化教育計畫：資源小組應於提供服務後一個月內，依據個別化學生資料擬定個別化教育計畫，內容至少應包括學生個人基本資料、評量紀錄、教學科目、教學型態、上課時數與時間、學生能力敘述、長期教學目標、教學評量方式與標準及其所需之相關服務項目等。

(二) 課程內容：依據學生之能力與需求，參考現有課程教材加以改編，簡化後進行輔導，內容應包括有重大學習困難之主要學科或身心障礙所需協助之特殊服務及訓練，並應隨時評量，以為課程安排與改進教學之參考。

(三) 教學型態：資源小組之教學輔導，每組學生以四人為原則，經本縣鑑輔會核定者優先輔導，不足部分可招收學習困難之學生，必要時可參酌學生障礙類別及其程度、學習能力，以二至四人之分組教學方式為主，個別方式為輔；另可安排獨立學習及團體活動。

(四) 服務時數：每次服務人數學生一至四人為原則，每學期以四個月計算，每週至少應提供五節課以上之學習輔導。

(五) 資源小組得比照資源班並依學生原班課表採下列方式排課：

1. 抽離方式：利用原班該科目上課時段提供資源小組服務。

2. 外加方式：利用原班週會、聯課活動、午休、作業指導等時數為之，如需動用部分科目上課時段，應於擬定「個別化教育計畫」時決定。

十、經本府核定辦理資源小組之學校，國中每學期原則由本府補助新台幣四萬元整，國小每學期由本府補助三萬元整(並視年度經費酌予調整)，以支應教師鐘點費、教材教具、行政管理等費用，需核實編列，專款專用。學期中核定辦理者，依實際服務月數按比例撥給。

十一、本案實施績優有功人員，依具體成果，比照「雲林縣公私立中小學及幼稚園授權獎懲案件處理要點」，由各校本權責核實敘獎。

十二、本要點未規定者，依相關規定辦理。

十三、本要點自頒發日施行。

## 附錄九

### 特殊教育法

中華民國七十三年十二月十七日

總統(七三)華總(一)義字第六六九二號令公布

中華民國八十六年五月十四日

總統華總(一)義字第八六 一一二八二 號令修正公布

中華民國九十年十二月二十六日

總統華總一義字第九 二五四一一 號令修正公布

- 第一條 為使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，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；本法未規定者，依其他有關法律之規定。
- 第二條 本法所稱主管教育行政機關：在中央為教育部；在直轄市為直轄市政府；在縣市為縣（市）政府。本法所定事項涉及各目的事業主管機關業務時，各該機關應配合辦理。
- 第三條 本法所稱身心障礙，係指因生理或心理之顯著障礙，致需特殊教育和相關特殊教育服務措施之協助者。本法所稱身心障礙，指具有左列情形之一者：  
一、智能障礙。二、視覺障礙。三、聽覺障礙。四、語言障礙。五、肢體障礙。  
六、身體病弱。七、嚴重情緒障礙。八、學習障礙。九、多重障礙。十、自閉症。  
十一、發展遲緩。十二、其他顯著障礙。  
前項各款鑑定之標準，由中央主管教育行政機關會商相關機關定之。
- 第四條 本法所稱資賦優異，係指在左列領域中有卓越潛能或傑出表現者：  
一、一般智能。二、學術性向。三、藝術才能。四、創造能力。  
五、領導能力。六、其他特殊才能。  
前項各款鑑定之標準，由中央主管教育行政機關定之。
- 第五條 特殊教育之課程、教材及教法，應保持彈性，適合學生身心特性及需要；其辦法，由中央主管教育行政機關定之。  
對身心障礙學生，應配合其需要，進行有關復健、訓練治療。
- 第六條 各級主管教育行政機關為研究改進特殊教育課程、教材教法及教具之需要，應主動委託學術及特殊教育學校或特殊教育機構等相關單位進研究。  
中央主管教育行政機關應指定相關機關成立研究發展中心。
- 第七條 特殊教育之實施，分下列三階段：  
一、學前教育階段，在醫院、家庭、幼稚園、托兒所、特殊幼稚園（班）、特殊教育學校幼稚部或其它

適當場所實施。

二、國民教育階段，在醫院、國民小學、國民中學、特殊教育學校（班）或其它適當場所實施。

三、國民教育階段完成後，在高級中等以上學校、特殊教育學校（班）、醫院或其他成人教育機構等適當場所實施。

為因應特殊教育學校之教學需要，其教育階段及年級安排，應保持彈性。

- 第八條 學前教育及國民教育階段之特殊教育，由直轄市或縣（市）主管教育行政機關辦理為原則。國民教育完成後之特殊教育，由各級主管教育行政機關辦理。各階段之特殊教育，除由政府辦理外，並鼓勵或委託民間辦理。主管教育行政機關對民間辦理特殊教育應優予獎助；其獎助對象、條件、方式、違反規定時之處理及其他應遵行事項之辦法，由中央主管教育行政機關定之。
- 第九條 各階段特殊教育之學生入學年齡及修業年限，對身心障礙國民，除依義務教育之年限規定辦理外，並應向下延伸至三歲，於本法公布施行六年內逐步完成。國民教育階段身心障礙學生因身心發展狀況及學習需要，得經該管主管教育行政機關核定延長修業年限，並以延長二年為原則。
- 第十條 為執行特殊教育工作，各級主管教育行政機關應設專責單位，各級政府承辦特殊教育業務人員及特殊教育學校之主管人員，應優先任用相關專業人員。
- 第十一條 各師範校院應設特殊教育中心，負責協助其輔導區內特殊教育學生之鑑定、教學及輔導工作。大學校院設有教育院、系、所、學程或特殊教育系、所、學程者，應鼓勵設特殊教育中心。
- 第十二條 直轄市及縣（市）主管教育行政機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會，聘請衛生及有關機關代表、相關服務專業人員及學生家長代表為委員，處理有關鑑定、安置及輔導事宜。有關之學生家長並得列席。
- 第十三條 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教育學校（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。
- 第十四條 對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當安置及輔導；其安置原則及輔導方式之辦法，由各級主管教育行政機關定之。為使普通班老師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，身心障礙學生就讀之普通班應減少班級人數；其減少班級人數之條件及核算方式之辦法，由各級主管教育行政機關定之。
- 第十五條 各級主管教育行政機關應結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生之有關評量、教學及行政支援服務；其支援服務項目及實施方式之辦法，由中央主管教育行政機關定之。
- 第十六條 特殊教育學校（班）之設立，應力求普及，以小班、小校為原則，並朝社區化方向發展。少年矯正學校、社會福利機構及醫療機構附設特殊教育班，應報請當地主管教育行政機關核准後辦理。
- 第十七條 為普及身心障礙兒童及青少年之學前教育、早期療育及職業教育，各級主管教育行政機關應妥當規劃

加強推動師資培訓及在職訓練。特殊教育學校置校長，其聘任資格依教育人員任用條例之規定，聘任程序比照各該校所設學部最高教育階段之學校法規之規定。特殊教育學校（班）、特殊幼稚園（班），應依實際需要置特殊教育教師、相關專業人員及助理人員。特殊教育教師之資格及聘任，依師資培育法及教育人員任用條例之規定；相關專業人員及助理人員之類別、職責、遴用資格、程序、報酬及其他權益事項之辦法，由中央主管教育行政機關定之。特殊教育學校（班）、特殊幼稚園（班）設施之設置，應以適合個別化教學為原則，並提供無障礙之學習環境及適當之相關服務。前二項人員之編制、設施規模、設備及組織之設置標準，由中央主管教育行政機關定之。

第十八條 設有特殊教育系（所）之師範大學、師範學院或一般大學，為辦理特殊教育各項實驗研究，並供教學實習，得附設特殊教育學校（班）。

第十九條 接受國民教育以上之特殊教育學生，其品學兼優或有特殊表現者，各級政府應給予獎助；家境清寒者，應給予助學金、獎學金或教育補助費。前項學生屬身心障礙者，各級政府應減免其學雜費，並依其家庭經濟狀況，給予個人必需之教科書及教育補助器材。身心障礙學生於接受國民教育時，無法自行上下學者，由各級政府免費提供交通工具；確有困難，無法提供者，補助其交通費。前三項獎助之對象、條件、金額、名額、次數及其他應遵行事項之辦法，由各級政府定之。

第二十條 身心障礙學生，在特殊教育學校（班）修業期滿，依修業情形發給畢業證書或修業證書。對失學之身心障礙國民，應辦理學力鑑定及規劃實施免費成人教育；其辦理學力鑑定及實施成人教育之對象、辦理單位、方式及其他相關事項之辦法，由各級主管教育行政機關定之。

第二十一條 完成國民教育之身心障礙學生，依其志願報考各級學校或經主管教育行政機關甄試、保送或登記、分發進入各級學校，各級學校不得以身心障礙為由拒絕其入學；其升學輔導辦法，由中央主管教育行政機關定之。各級學校入學試務單位應依考生障礙類型、程度，提供考試適當服務措施，由各試務單位於考前訂定公告之。

第二十二條 身心障礙教育之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助；身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法，由中央主管教育行政機關定之。

第二十三條 各級主管教育行政機關應每年定期舉辦特殊教育學生狀況調查及教育安置需求人口通報，出版統計年報，並依據實際需求規劃設立各級特殊學校（班）或其他身心障礙教育措施及教育資源的分配，以維護特殊教育學生接受適性教育之權利。

第二十四條 就讀特殊學校（班）及一般學校普通班之身心障礙者，學校應依據其學習及生活需要，提供無障礙環境、資源教室、錄音及報讀服務、提醒、手語翻譯、調頻助聽器、代抄筆記、盲用電腦、擴視鏡、放大鏡、點字書籍、生活協助、復健治療、家庭支援、家長諮詢等必要之教育輔助器材及相關支持服務；其實施辦法，由各級主管教育行政機關定之。

第二十五條 為提供身心障礙兒童及早接受療育之機會，各級政府應由醫療主管機關召集，結合醫療、教育、社

政主管機關，共同規劃及辦理早期療育工作。

對於就讀幼兒教育機構者，得發給教育補助費。

- 第二十六條 各級學校應提供特殊教育學生家庭包括資訊、諮詢、輔導、親職教育課程等支援服務，特殊教育學生家長至少一人為該校家長會委員。
- 第二十七條 各級學校應對每位身心障礙學生擬定個別化教育計畫，並應邀請身心障礙學生家長參與其擬定與教育安置。
- 第二十八條 對資賦優異者，得降低入學年齡或縮短修業年限；縮短修業年限之資賦優異學生，其學籍、畢業資格及升學，比照應屆畢業學生辦理；其降低入學年齡、縮短修業年限與升學及其他相關事項之辦法，由中央主管教育行政機關定之。
- 第二十九條 資賦優異教學，應以結合社區資源、參與社區各類方案為主，並得聘任具特殊專才者為特約指導教師。各級學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異學生，應加強鑑定與輔導。
- 第三十條 各級政府應按年從寬編列特殊教育預算，在中央政府不得低於當年度教育主管預算百分之三；在地方政府不得低於當年度教育主管預算百分之五。地方政府編列預算時，應優先辦理身心障礙學生教育。中央政府為均衡地方身心障礙教育之發展，應視需要補助地方人事及業務經費以辦理身心障礙教育。
- 第三十一條 各級主管教育行政機關為促進特殊教育發展及處理各項權益申訴事宜，應聘請專家、者、相關團體、機構及家長代表為諮詢委員，並定期召開會議。為保障特殊教育學生教育權利，應提供申訴服務；其申訴案件之處理程序、方式及其他相關服務事項之辦法，由中央主管教育行政機關定之。
- 第三十二條 本法施行細則，由中央主管教育行政機關定之。
- 第三十三條 本法自公布日施行。

## 附錄十

### 特殊教育法施行細則

中華民國七十六年三月二十五日

教育部台（七六）參字第一二六一九號令發布

中華民國八十七年五月二十九日

教育部台（八七）參字第八七 - 0 五七二六六號令修正發布

中華民國八十八年八月十日

教育部台（八八）參字第八八 0 九七五五一號令修正發布第四條條文

中華民國九十一年四月十五日

教育部台（九一）參字第九一 0 四九五二二號令修正發布第二條及第二十一條條文

第一條 本細則依特殊教育法（以下簡稱本法）第三十二條規定訂定之。

第二條 （刪除）

第三條 本法第七條第一項第一款所稱特殊幼稚園，指為身心障礙或資賦優異者專設之幼稚園；所稱特殊幼稚班，指在幼稚園為身心障礙或資賦優異者專設之班。本法第七條第一項第二款及第三款所稱特殊教育學校，指為身心障礙或資賦優異者專設之學校；所稱特殊教育班，指在國民小學、國民中學、高級中學、職業學校或依本法第十六條第二項為身心障礙或資賦優異者專設之班。依本法第七條第一項第三款所稱高級中等以上學校，指高級中學、職業學校、專科學校及大學。

第四條 政府、民間依本法第八條規定辦理特殊教育學校（班）者，其設立、變更及停辦之程序如下：

一、公立特殊教育學校：

（一） 國立者，由中央主管教育行政機關核定。

（二） 直轄市及縣（市）立者，由直轄市及縣（市）主管教育行政機關核定，報請中央主管教育行政機關備查。

二、公立學校之特殊教育班：由學校之主管教育行政機關核定。

三、私立特殊教育學校：依私立學校法規定之程序辦理。

四、私立學校之特殊教育班：由學校之主管教育行政機關核定。

各階段特殊教育除依前項規定辦理外，公、私立學校並得依學生之特殊教育需要，自行擬具特殊教育方案，向各級主管教育行政機關申請辦理之；其方案之基本內容及申請程序，由各級主管教育行政機關定之。

第五條 各級主管教育行政機關得依本法第八條第三項委託民間辦理特殊教育學校（班）或其他教育方案，其委託方式及程序由各該主管教育行政機關定之。

第六條 為辦理本法第九條第一項身心障礙學生入學年齡向下延伸至三歲事項，直轄市、縣（市）政府應普設學

前特殊教育設施，提供適當之相關服務。

直轄市、縣（市）政府對於前項接受學前特殊教育之身心障礙學生，應視實際需要提供教育補助費。第一項所稱學前特殊教育設施，指在本法第七條第一項第一款所定場所設置之設備或提供之措施。

第七條 學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。

第八條 本法第十條所稱專責單位，指於各級主管教育行政機關置專任人員辦理特殊教育行政工作之單位。

第九條 本法第十二條所稱特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會（以下簡稱鑑輔會），應以綜合服務及團隊方式，辦理下列事項：

- 一、 議決鑑定、安置及輔導之實施方法與程序。
- 二、 建議專業團隊及特殊教育資源中心應遴聘之專業人員。
- 三、 評估特殊教育工作績效。
- 四、 執行鑑定、安置及輔導工作。
- 五、 其他有關特殊教育鑑定、安置及輔導事項。

直轄市、縣（市）主管教育行政機關應從寬編列鑑輔會年度預算，必要時由中央主管教育行政機關補助之。鑑輔會應置主任委員一人，由直轄市、縣（市）主管教育行政機關首長兼任之；並指定專任人員辦理鑑輔會事務。鑑輔會之組織及運作方式由直轄市、縣（市）主管教育行政機關定之。

第十條 直轄市、縣（市）主管教育行政機關應結合鑑輔會、特殊教育資源中心、特殊教育諮詢委員會、身心障礙教育專業團隊及其他相關組織，建立特殊教育行政支援系統；其聯繫及運作方式由直轄市、縣（市）主管教育行政機關定之。前項所稱特殊教育資源中心，指直轄市、縣（市）主管教育行政機關為協助辦理特殊教育相關事項所設之任務編組；其成員，由直轄市、縣（市）主管教育行政機關就學校教師、學者專家或相關專業人員聘兼之。

第十一條 鑑輔會依本法第十二條安置身心障礙學生，應於身心障礙學生教育安置會議七日前，將鑑定資料送交學生家長；家長得邀請教師、學者專家或相關專業人員陪同列席該會議。

鑑輔會應就前項會議所為安置決議，於身心障礙學生入學前，對安置機構以書面提出下列建議：

- 一、 安置場所環境及設備之改良。
- 二、 復健服務之提供。
- 三、 教育輔助器材之準備。
- 四、 生活協助之計畫。

前項安置決議，鑑輔會應依本法第十三條每年評估其適當性；必要時，得視實際狀況調整安置方式。

第十二條 國民教育階段特殊教育學生之就學以就近入學為原則。但其學區無合適特殊教育場所可安置者，得經其主管鑑輔會鑑定後，安置於適當學區之特殊教育場所。前項特殊教育學生屬身心障礙者，直轄市、縣（市）主管教育行政機關應依本法第十九條第三項規定，提供交通工具或補助其交通費。

第十三條 依本法第十三條輔導特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務。

本法第十三條所稱輔導就讀特殊教育學校（班），指下列就讀情形：

- 一、學生同時在普通班及資源班上課者。
- 二、學生同時在特殊教育班及普通班上課，且其在特殊教育班上課之時間超過其在校時間之二分之一者。
- 三、學生在校時間全部在特殊教育班上課者。
- 四、學生在特殊教育學校上課，且每日通學者。
- 五、學生在特殊教育學校上課，且在校住宿者。

申請在家教育之身心障礙學生，除依強迫入學條例第十三條規定程序辦理外，其接受安置之學校應邀請其家長參與該學生之個別化教育計畫之擬定；其計畫內應載明特殊教育教師或相關專業人員巡迴服務之項目及時間，並經其主管鑑輔會核准後實施。

第十四條 資賦優異學生入學後，學校應予有計畫之個別輔導；其輔導項目，應視學生需要定之。

第十五條 資賦優異學生，如須轉入普通班或一般學校就讀者，原就讀學校應輔導轉班或轉校，並將個案資料隨同移轉，以便追蹤輔導。

第十六條 各級主管教育行政機關於依本法第二十三條實施特殊教育學生狀況調查後，應建立各階段特殊教育學生通報系統，並與衛生、社政主管機關所建立之通報系統互相協調、結合。  
本法第二十三條所定出版統計年報，應包含接受特殊教育服務之學生人數與比率、教育安置狀況、師資狀況及經費狀況等項目。

第十七條 本法第二十六條所定提供特殊教育學生家庭支援服務，應由各級學校指定專責單位辦理。其服務內容應於開學後二週內告知特殊教育學生家長；必要時，應依據家長之個別需要調整服務內容及方式。

第十八條 本法第二十七條所稱個別化教育計畫，指運用專業團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所擬定之特殊教育及相關服務計畫，其內容應包括下列事項：

- 一、學生認知能力、溝通能力、行動能力、情緒、人際關係、感官功能、健康狀況、生活自理能力、國文、數學等學業能力之現況。
- 二、學生家庭狀況。
- 三、學生身心障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響。
- 四、適合學生之評量方式。
- 五、學生因行為問題影響學習者，其行政支援及處理方式。
- 六、學年教育目標及學期教育目標。
- 七、學生所需要之特殊教育及相關專業服務。
- 八、學生能參與普通學校（班）之時間及項目。
- 九、學期教育目標是否達成之評量日期及標準。
- 十、學前教育大班、國小六年級、國中三年級及高中（職）三年級學生之轉銜服務內容。

前項第十款所稱轉銜服務，應依據各教育階段之需要，包括升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目。參與擬定個別化教育計畫之人員，應包括學校行政人員、教師、學

生家長、相關專業人員等，並得邀請學生參與；必要時，學生家長得邀請相關人員陪同。

第十九條 前條個別化教育計畫，學校應於身心障礙學生開學後一個月內訂定，每學期至少檢討一次。

第二十條 依本法第二十九條第二項鑑定身心障礙之資賦優異學生及社經文化地位不利之資賦優異學生時，應選擇適用該學生之評量工具與程序，得不同於一般資賦優異學生。依本法第二十九條第二項輔導身心障礙之資賦優異學生及社經文化地位不利之資賦優異學生時，其教育方案應保持最大彈性，不受人數限制，並得跨校實施。學校對於身心障礙之資賦優異學生之教學，應就其身心狀況，予以特殊設計及支援。

第二十一條 各教育階段特殊教育之評鑑，該管主管教育行政機關，應至少每二年辦理一次；其評鑑項目，由各級主管教育行政機關定之。直轄市及縣（市）主管教育行政機關辦理特殊教育之績效，中央主管教育行政機關應至少每二年訪視評鑑一次。前二項之評鑑，必要時，該管主管教育行政機關得委任或委託大學校院或民間團體辦理之。

第二十二條 本細則自發布日施行。