

國立臺灣師範大學特殊教育中心  
特殊教育研究學刊, 民77, 4期, 1—20頁

## 我國資源教室方案實施現況 及其成效評鑑\*

王 振 德

臺北市立師範學院

本研究主要在探討資源教室方案在我國的實施現況及問題，並評估其成效。本研究以「資源教室(班)實施現況調查表」、「資源教師角色功能問卷」、「特殊教育態度問卷」調查六十六所實施資源教室之學校人員(行政人員89人、資源教師127人、普通班教師122人)，並以「生活態度問卷」調查訪問資源班學生139人。茲將研究結果綜合八點結論：

(一)我國資源教室方案主要採取「直接服務」及「分類的」模式與自足式特殊班的性質較為接近，顯示尚未能充分發揮其彈性及調適性的特質。

(二)影響我國資源教室實施成效的因素主要有三：(1)師資的因素；(2)行政與程序的因素；(3)教學的因素。

(三)綜合比較三類資源教室的實施要件，以聽障資源班的條件較為良好，資優資源班次之，學障資源班較不理想。

(四)學校人員對於資源教師角色的看法尚稱一致。惟資源教師與普通班教師間的差異較大。顯示二者間的溝通協調尚嫌不足。

(五)資源教師在角色構想與角色踐行之間，具有明顯的差距，對於各項角色功能，在實踐的強度皆低於角色構想的程度。實踐程度較低的角色功能，大多是與普通班教師相關的諮詢工作。

(六)由三類資源班學生的生活態度分析，聽障資源班學生在友伴關係較差；資優學生在自我態度方面，並未顯著的高於參照的普通學生，可能顯示有較大的競爭壓力而造成自我貶損。在資源教室的實施過程中，如何改善同儕的態度與關係，亦值得注意。

(七)聽障資源班的學校人員，對於特殊學生的特殊教育態度較為積極。此外，影響學校人員特殊教育態度的因素尚包括專業訓練、任教階段、年齡、性別等因素。

(八)綜合資源教師與普通班教師，對於實施資源教室方案的一般反應及學生對資源教室的看法，可以判斷我國資源教室方案的實施成效尚稱良好，值得在我國推廣。若能針對影響實施成效的師資、行政與程序、教學等因素檢討改進，則資源教室的成效將更為彰著。

### 緒 論

#### 一、我國發展資源教室方案的必要性

我國自民國七十年始，特殊教育逐漸進入成熟的階段，資源教室方案因應當前的情勢而需要普遍的設置，其主要理由有三：(1)健全特殊教育設施之體制；(2)自足式特殊班教育目標的調整；(3)「特殊教育法」頒布後，將全面推廣特殊教育。茲就我國現階段，發展資源教室方案的必要性略述如后：

##### (一)健全特殊教育設施的體制

傳統的特殊教育，向以特殊學校及養護機構為主，當特殊教育的範圍，逐漸擴大普及，在普通學

\* 本文係國立臺灣師範大學教育研究所博七論文(民76年)之摘要。

校設置特殊班級，遂趨於盛行。近十餘年來，回歸主流運動興起，資源教室及混合教育，普遍受到支持。雖然回歸主流的意義，已成為特殊教育界的共識，但是不同類型的特殊教育設施，分別有其適用的對象及存在的價值。教育當局所應努力的是盡量提供較多姿多采的特殊教育設施，以適應個別差異不同的學生。雷諾茲（Reynolds, 1962）所提出的連續性的特殊教育設施（continuum of special education services），便是一個完善的架構體制。我國在特殊教育制度化的過程中，亟需建立一個完整的教育設施體制，首要的工作是普設資源教室及培育特殊教育專業人員。資源教室的設置，可與原有的特殊學校、特殊班，構成一連續性的教育設施；特殊教育專業人員的培育與設置，可支援普通班，加強個別化的教學，期能提高教育的品質。

### (二)自足式特殊班教育目標的調整

我國特殊教育的發展過程中，自足式特殊班的設置，始於民國五十年至五十九年間，這些特殊班又稱為「實驗班」，顧名思義，乃是一種試辦的性質。在試辦之初，雖然許多條件如：師資、經費設備、教材教具等皆感不足，然而參與工作的人員，皆秉持拓荒者的精神，投注甚大的心血，因此這類的特殊教育設施，在民國六十年至六十九年，便如雨後春筍迅速的擴充。惟此等特殊班雖然在量方面，有顯著的增加，行之既久，亦有變質或僵化的現象，以致「為推廣而推廣」，將不願或不適合進入特殊班的學生，安置於特殊班就讀，而與原有的目的與功能相距越遠（郭為藩，民70）。近年來教育行政當局對於此一問題，也有所檢討與修正，特殊班的目的，由原來以安置輕度特殊兒童為對象，逐漸轉變為以招收中度特殊兒童，並開始推展資源教室方案，以作為教育輕度特殊兒童的一種教育措施。

### (三)因應「特殊教育法」的頒佈，全面推展特殊教育

我國「特殊教育法」於民國七十三年十二月頒佈，在我國教育史上，是一個新的里程碑，也使特殊教育的發展，有了法律的根據，特殊教育工作將全面的展開。過去我國特殊教育重點，主要是資賦優異、智能不足，視覺障礙、聽覺障礙、肢體殘障兒童教育五大類。根據特殊教育法的規定，我國特殊教育的對象，包括十一大類，除了以上五類外，尚有語言障礙、身體病弱、性格異常、行為異常、學習障礙及多重障礙六類，亦需提供特殊教育服務設施，以期貫徹教育機會均等（梁尚勇，民74）。就特殊教育人口而言，其出現率最保守的估計，應該有7%~8%，以目前國民中小學三百四十萬學生中，計約有二十六萬的特殊學生，需要照顧（郭為藩，民70），其中以輕度特殊學生佔絕大多數，而為國民教育階段，辦理特殊教育的主要對象（毛連瑄，民68），資源教室方案，由於具有很大的彈性，又比自足式特殊班可容納更多的學生，故為因應現階段全面推展特殊教育之需要，除了增設特殊學校及特殊班之外，在國民中小學普設資源教室，實有其必要性。

## 二、研究目的

從上節研究問題之發展背景可知，回歸主流乃當代特殊教育，一個重要的發展趨向。雖然各國的國情與特殊教育的發展程度不同，而回歸主流所揭櫫的基本原則，正代表特殊教育的理念，如何在正常化、最少限制的教學環境下，提供多姿多采的教育設施，以滿足學生的個別需要，促其適性的發展，將是推展特殊教育不移的準則。二十年來，我國的特殊教育體制，漸趨完備，尤其「特殊教育法」頒佈後，特殊教育工作，有了法律的依據，將全面的推展。惟我國不像美國，有尖銳化的種族問題，特殊教育的發展較為單純，回歸主流不致形成一股熱潮，而將循其理念，以漸進的方式，促進特殊教育與普通教育的融合，加強個別化教學，以提高教育的品質。資源教室方案，在教育體制融合的過程中，具有橋樑的作用，也是安置輕度殘障學生及資優學生，一種經濟可行的教育措施，對當前國民教育階段的特殊教育，尤為需要。資源教室方案，在我國試行將近十年，有關的研究甚少，僅見林美和的「我國輕度智能不足學生的教育安置研究」，曾對特殊班教師，調查推行資源教室的態度，其結論指出應擴大「資源教室」的教學計畫（林美和，民71）；王天苗所做的「國中小資源教室實施狀況之

調查研究」，其對象限於學習障礙類的資源教室，而未涉及資優與聽障方面（王天苗，民72）。至於實施成效的評鑑方面的研究，亦付闕如，故在推廣資源教室之先，宜做綜合性的調查與評估。

布朗等人（L. F. Brown, et al.）指出：資源教室方案的實施過程中，有六方面的問題，值得特殊教育人員深思：(1)資源教師的角色與功能如何？(2)那些兒童受惠？(3)資源教室方案可能有那些問題與困難？(4)有怎樣的措施（mechanisms）能確保資源教師與普通班教師、家長之間的溝通、協調？(5)那些行政的因素，限制了資源教師推展其工作？(6)資源教室方案的評鑑與考核（Brown, 1979）。這六大項目，是本研究的主要參考架構，而以「我國資源教室方案的現況及成效評鑑」為研究主題，旨在了解我國資源教室的現況與實施問題，資源教師的角色以及資源教室的實施成效，進而構設一些可行的建議事項，以作為國內推展特殊教育之參考。具體言之，本研究的目的有五：

- (一)研討資源教室方案的概念及實施要素；
- (二)調查我國資源教室實施現況及問題；
- (三)分析學校人員對於資源教師角色的看法；
- (四)評鑑資源教室的實施成效；
- (五)根據研究結果提出適當建議，以為我國推展特殊教育之參考。

## 三、研究問題

為了達成上述研究的目的，除了參酌國外有關資源教室的理論與實務，並以問卷調查及訪問法實地進行研究，茲就研究的範圍與待答問題，簡述如下：

### (一)我國資源教室方案現況之調查

- 1.比較資賦優異、聽覺障礙及學習障礙三類資源教室方案，在實施要件上的差異；
- 2.分析資源教室方案，在實施過程中，所遭遇的困難與問題。

### (二)資源教師角色之分析

- 1.學校人員對於「資源教師角色」的看法，是否有差異？
- 2.資源教師的角色構想與角色踐行相符合的程度。

### (三)我國資源教室實施成效之評鑑

- 1.資源教師與普通班教師，對於資源教室實施成效的一般反應。
- 2.資源班學生對資源教室的感受及其生活態度。
- 3.比較學校人員在特殊教育態度上的差異。

## 四、名詞解釋

茲將上述研究問題中所涉及的重要名詞，予以簡要的詮釋，以明其涵義，或界定其範圍：

### (一)資源教室方案

這是一種補充性的部分時間制特殊教育措施，通常置有受過專業訓練的資源教師，利用一特殊佈置與設備的教室及其他資源，提供個別化教學、評量診斷及諮詢服務。資源教室安置的主要對象，為輕度殘障學生或資優學生，其目的在協助他們，在正常的教育環境（普通班）下，在學業或情意方面，能獲得適當而充分的發展。

- 1.實施要件：資源教室方案的實施過程中，所涉及的要害，包括資源教室的模式，行政組織與計畫協調，資源教師，資源教室的環境與設備，課程與教材，個別化教學活動與資源的運用等項。
- 2.資源教師：負責經營資源教室方案的教師，通常需具備特殊教育專業訓練，其基本的職責包括：篩選與診斷需要輔導的學生，提供個別化教學方案，為普通班教師或家長，提供諮詢服務，以及計畫協調資源教室有關事宜。
- 3.資源班學生：指接受資源教室方案輔導的學生，通常以輕度障礙及資優學生為主。這些學生六

部分時間，仍留在普通班上課，僅有部分時間，接受資源教師的輔導。

### (二)角色

角色係社會團體期許於某一特定職位的人，所應表現的行為模式。資源教師角色，係在學校的社會關係中，學校人員所期許資源教師的一組行為模式。本研究則以「資源教師角色功能問卷」的結果來表示。

- 1.學校人員：本研究指涉及資源教師角色問卷的主要三類人員：「行政人員」（校長或主任）、班上有學生接受資源教室輔導的「普通班教師」及「資源教師」。
- 2.角色構想：乃個人對於被託付的角色之知覺或想法，本研究以資源教師在「資源教師角色功能問卷（甲）」的結果表示之。
- 3.角色踐行：乃個人執行被託付的角色之實際行為表現，本研究係以「資源教師角色功能問卷（乙）」的結果表示之。

### (三)評鑑

評鑑是一種蒐集資料的程序或方法，以對教育事項加以價值的判斷，並作為教育上做決定之參考。評鑑是資源教室方案之一項重要的工作，特別是在決定該方案是否繼續實施或需要修正。評鑑資源教室的成效，大都以比較資源班學生接受輔導前後，在行為上或學業上的進步情形。本研究則從(1)普通班教師與資源教師的一般反應；(2)學生對資源教室的感受與生活態度；(3)學校人員的特殊教育態度三方面加以考察。

## 研究 方 法

### 一、研究對象

#### (一)學校樣本

根據國立師範大學特殊教育中心出版的「臺灣地區特殊教育暨殘障福利機構簡介」，目前國內國民中小學辦理資源教室方案者計有：資賦優異類三十校、聽覺障礙類九校、學習障礙類二十九校，合計六十八所，經寄發調查問卷，共收回六十六份（校），回收率約 97 %。

#### (二)學校人員樣本

本研究除了調查三類資源教室方案辦理學校的現況及實施問題之外，並分析學校人員對資源教師角色的看法及特殊教育態度，因此調查的對象尚包括取樣學校所屬的學校人員。有關學校人員的取樣，共包括行政人員（校長、主任），普通班教師及資源教師三類。學校行政人員方面，共寄發問卷一三二份（每所學校校長、教務主任各一份），填答者八十九份，回收率為 67 %。

普通班教師的選取，係以班上有學生在資源教室接受輔導者為取樣的對象，共寄發問卷一百六十五份（每校二至三人），填答者一二二份，回收率約 74 %。

資源教師方面，經各校寄回的調查表資料中，計有專任的資源教師一五九人，經寄發問卷填答者一二七份，回收率約 80 %。

#### (三)學生樣本

為了便於訪問，學生樣本的選取係以北部地區為限，共抽樣資優學生五十八人，聽障學生三十四人，學障學生四十七人，合計一三九人。

### 二、研究工具

#### (一)資源教室（班）實施現況調查表

本調查表共三十五題，主要在瞭解我國資源教室方案的實施現況與問題，調查的項目包括(1)資源教室的性質與設置原因（第 1.2.題）；(2)學生（第 3.4.題）；(3)資源教師及參與人員（第 5.6.題）

；(4)資源教室的行政組織（第 7.8.9.10.11.12.題）；(5)資源教室的空間環境（第 13.14.15.題）；(6)資源教室的設備教材（第 16.17.18.19.題）；(7)課程與時間安排（第 20.21.題）；(8)教學活動與教材（第 22.23.26.27.題）；(9)資源運用（第 24.25.題）；(10)師生上課時數（第 28.29.30.題）；(11)資源教室實施成效歸因（第 31.32.33.題）；(12)資源教室的特色與改進意見（第 34.35.題）。

#### (二)資源教師角色功能問卷

本問卷分甲、乙兩式，二者題目相同，共二十五題。甲式評量學校人員對資源教師的角色期待及資源教師的角色構想，依其重要性加以評定。乙式僅由資源教師填寫，以評量其角色踐行。

#### (三)特殊教育態度問卷

本問卷共十八題，主要在調查學校人員，對於經度殘障兒童的教育態度，特別着眼于殘障學生與正常學生統合教育問題。其內容共分為三大項：(1)統合教育態度，以瞭解學校人員對於特殊兒童回歸主流的態度；(2)教師責任，以瞭解學校人員對普通班教師應否負起教導特殊兒童責任的看法；(3)學生結構，以瞭解學校人員是否能接納教室中學生的差異性。

#### (四)生活態度問卷

本問卷共二十題，主要在瞭解資源班學生之學校生活中四個重要的層面：(1)友伴關係；(2)對功課的態度；(3)自我態度；(4)父母的教育態度。

### 三、資料處理

調查問卷回收後，剔除少數資料不完整者，然後將原始資料整理登錄，再將資料輸入國立臺灣師範大學電算中心的電子計算機，並利用 SPSS 套裝程式進行統計分析的工作。茲將本研究所採用的各項統計方法說明如后：

- 1.為比較資賦優異、聽覺障礙及學習障礙三類資源教室，在實施要件上的差異，採用次數分配、卡方檢定 ( $\chi^2$  test)，以考驗其間的差異。
- 2.為分析學校人員對於「資源教師角色」的看法是否不同，乃以肯德爾氏和諧係數 (the Kendall coefficient) 與單因子變異數分析，比較行政人員、普通班教師、資源教師等三類人員，對各項角色之重要性評定上的差異。資源教師角色構想與角色踐行間相符合的程度，則以 t 檢定，以比較平均數的差異。
- 3.資源教師及普通班教師對於資源教室實施成效的一般反應，則以卡方檢定，比較資優、聽障及學障三類學校教師，在各項實施成效指標上的差異。
- 4.為比較三類資源班學生與普通班學生在生活態度方面的差異，乃以 t 值考驗資源班學生，在友伴關係、課業態度、自我態度及父母教育態度等項的差異。
- 5.為比較學校人員在特殊教育態度上的差異，乃以單因子變異數分析，考驗不同類型、性別、階段、專業訓練、服務年資之學校人員，在統合教育、教師責任及學生結構等項之差異。

## 結 果 與 討 論

### 一、我國資源教室方案實施現況調查結果分析

本節分別比較資優、聽障及學障三類資源教室，在各項實施要件的實施狀況。茲就調查結果，綜合十一項要點，並加以分析討論如后：

1.我國資源教室方案，以「直接服務」的模式為主，在學科輔導方面，偏重「多科重點」的模式。雖然在外國的文獻中，有許多學者強調資源教師的「諮詢」功能 (Evans, 1980)，而主張「間接服務」的模式，其理由是希望透過人員的統合而達成制度的統合。資源諮詢專家具有催化的作用，其職責在傳導特殊教育的理念與技能給普通班教師，以加強普通教育與特殊教育的統合。惟資源教師通

常必須具備較高的專業訓練（通常須有特殊教育碩士學位），才可能實施這種間接的模式。至於實際的研究，如米雪爾（Mitchell, 1981）、莫門（Morvant, 1984）的調查，皆顯示「直接服務」的模式為普遍。

我國資源教室方案之所以採取直接服務的模式，主要的原因是：(1)資源教師的專業訓練不足：資源教師的培育，除了師範院校特殊教育系（組）外，主要以在職進修的方式，提供二十個特殊教育專業學分的訓練課程。因此資源教師常感到專業素養不足，要實施以諮詢功能為重點的間接服務模式，在條件上似乎不夠。(2)間接服務的模式，強調以「人員」而非以「學生人數」或「班級數」作為特殊教育補助的對象，雖然較具有彈性（Reynolds, 1962），惟在我國當前各政府機構講求「人力精簡」的原則下，往往不易採行。因此資源教室方案在我國實施之初，遭遇到最大困難，便是人員編制的問題。人事會計單位，認為資源教室學生散在各班，又不固定，便無名目可置專任的資源教師。

在輔導學科方面，我國資源教室以採「多科重點」的方式為多。資優或學障資源班有若干學校採「單科重點」的方式，至於聽障資源班則完全採用多科重點的輔導方式。其主要的理由是這三類資源教室在性質上質不同。聽障學生由於聽力的問題，因此除了加強聽能訓練、說話訓練外，各學科或多或少皆需要輔導協助。資優或學習障礙學生，則可就其特殊專長或缺陷的科目，加強輔導。

2.我國資源教室的設置，主要取決於教育行政機構的決策。資源教室方案在美國之所以能普遍的推展，深受回歸主流運動及立法的影響。米雪爾（Mitchell, 1981）調查研究美國猶他州資源教室方案的實施狀況，指出資源教室方案的設置，主要受到立法、文獻的報導、學區領導者的改革、家長的倡議及經費的補助等五項因素的影響。其中立法及行政上的影響頗大。

我國資源教室方案最早應用於智能不足學生，由啟（益）智班教師兼辦。其實係由於特殊教育學者的倡導而進行試驗，但由於缺乏行政支持，因此未繼續辦理。其後在教育部國教司的倡導之下，資源教室才逐漸應用於學習障礙、聽障及資優學生。根據調查結果顯示，資源教室的設置，絕大多數由於教育廳（局）指定才辦理的，僅有極少數是因學校需要而設置的。主要原因是被指定辦理的學校，才能獲得經費補助（包括設班費及經常費），甚至有教師員額的編制。由此可見我國教育行政機構，在推展特殊教育方面，扮演極重要的角色，而資源教室的設置實與經費、教師編制密切相關。

3.我國資源教室方案，目前主要應用於資優、聽障及學習障礙三類特殊兒童。根據有關的文獻，資源教室適於安置輕度殘障及資優學生。傅蘭德與麥納特（Friend & Mcnutt, 1984）及湯瑪斯（Thomas, 1979）的調查研究發現，資源教室主要的服務對象，包括輕度智能不足、學習障礙及情緒困擾三類，亦有少數應用於視障、聽障、肢障、資優及非殘障學生。卡西克（Kasik, 1983）的研究亦指出資源教師的培育，通常以教導智能不足、學習障礙及行為問題三類學生為重點。

我國資源教室方案服務對象，目前雖以資優、聽障及學障三類學生為主。今後配合全面推展特殊教育的需要，應可推廣至輕度智不足、語言障礙、行為異常等類學生。

4.我國資源教師的專業訓練及員額尚嫌不足，其中以學習障礙類較為嚴重。資源教師是整個資源教室方案的核心人物，必須扮演一複雜而多面的角色，因此許多學者皆強調資源教師專業能力的重要性（Davis, 1982）。根據調查結果，我國專任的資源教師中，約近五分之一未受過專業訓練，其中以學習障礙類資源教師最多，約有 38%；資賦優異類次之，約有 15%；聽覺障礙類最少，約有 7%。由此可見，以未受過專業訓練者充任資源教師的情形，乃一嚴重的問題。這種情形，亦普遍存在於其他各類特殊教育教師。根據蔡崇建的調查研究，在我國現職的特殊教育教師中，有 18.1% 未曾受過專業訓練。造成這種現象的原因之一是教師的異動率高，受過專業訓練的教師，或因職務調整、調校服務，或因進修深造、不合志趣、轉業等因素而離開特殊教育崗位（蔡崇建，民 74）。另一方面，我國特殊教育師資的培育，除了少數由師範院校特殊教育系（組）培育外，大部分係以在職進修的方式，由各師範院校特殊教育中心提供二十個學分的專業課程。對於資源教師而言，此種專業

訓練並不充足，仍有待加強。

其次，在資源教師的任用方面，約有五分之一的學校，未設置專任的資源教師，其中亦以學習障礙類最多（約有五分之二）。考其原因，在於教育行政機構，未訂定有關資源教室的規章，以致資源教師的員額編制，未予明確的規定，因此，部分學校限於教師員額不足，只好由其他教師兼任。資優資源班，因可依據教育部所訂「國民中小學資賦優異學生教育研究第三階段實施計畫」辦理，而聽障資源班通常比照自足式啟聰班設置教師，故在教師編制上較無問題。

柏金斯（Perkins, 1976）教授曾於民國六十五年應邀來臺，在教育部舉辦的特殊教育研討會中專題演講，他指出：「許多特殊教育制度的主要弱點是雇用沒有經驗及未受過專業訓練的教師，從事在資源教室或學習中心等極需高度教育診斷和補救教學等能力的工作，除非行政機關訂下標準或實施要點，否則學校便很難雇用具備適當資格的特殊教育教師。」這段話正是我國辦理特殊教育工作的箴砵。

5.我國資源教室的實施過程中，行政組織及計畫協調工作不夠周全。在組織方面，設立特殊教育推行委員會，以籌畫推展資源教室工作者約佔三分之二，而有三分之一的學校未設置。在計畫方面，各校訂有「資源教室實施計畫」者約佔五分之四強，而有五分之一弱的學校，未訂定實施計畫。在協調方面，各校未定期召開學生個案會議者，約佔 30%；定期舉辦家長會，討論學生學習情形者，約佔 70%；未舉辦家長會者，約佔 30%。就三類資源教室而言，以學習障礙類，在協調工作上較不充分。

資源教室方案在我國的實施應用，僅有短短十年的歷史。由於此種教育措施，係取諸他山，學校教師及行政人員對於資源教室方案的基本概念、功能及如何運作，認識不多。因此在實施的過程中，行政組織及計畫協調工作，便顯得不夠周全。根據王天苗（民72）的調查研究，發現我國資源教室之開辦，其籌備時間大多過於匆促，認為經過周密籌畫而成立者，僅佔四分之一強，甚至有部分學校仍不知從何著手。民國七十一年教育部召開的特殊教育研討會中，在綜合組的分組研討中，有關資源教室方面，即建議教育部召開全國性的資源教室研討會，對資源教室的定義、功能及實施，深入探討，瞭解資源教師的迷惑及困難，並溝通校長、主任的觀念，以獲取行政上的支持（教育部，民 72）。可見引介一種新的教育措施，必先做好宣導的工作，並需要充分的準備與籌畫，再付諸實施，才能有預期的效果。

6.三類資源教室的空間條件尚稱良好，軟體設備如教材教具、診斷工具及參考資料等，則普遍缺乏。資源教室的空間環境，除了通風、採光等物理條件之外，應考慮兩個要件：空間是否足夠教學活動，設置的位置是否適中。根據調查結果顯示，大部分的資源教室，在空間大小及設置地點，皆稱良好。至於軟體設備，三類資源教室皆認為其參考資料、診斷工具及教材教具不夠充足（約近二分之一）。麥羅琳和凱莉（McLoughlin & Kelly, 1982）的研究，亦發現在環境與設備方面，資源教師最感不足的是測驗工具，至於資源教室的空間則較不成問題；斯賓得勒（Spindler, 1981）的調查，亦發現資源教師在執行其職責時，所面臨的次要問題之一是教材不足，與本研究的結果相近。

教材與診斷工具的缺乏，是我國特殊教育推展過程中，經常遭遇到的問題，並多次在全國性的特殊教育研討會中提出（教育部，民72）。教材及診斷工具的編訂，是一件費時費錢的工作，為充實我國特殊教育的內容，軟體設備的加強，亦是一件刻不容緩的課題。

7.三類資源教室尚能充分利用校內資源，協助教學；在社區資源方面，學習障礙類資源教室則較少利用。為了達成支援教學的目的，資源教室必須充分的運用各種教學資源。根據調查結果，資源教室大都能利用校內的各項資源，以協助教學。校內的資源中，經常利用的是教具室、視聽教室及軟體、圖書室、校內教材園以及人力資源如小老師等。此外，有若干資優資源班使用電腦，有些學障資源班使用教學機，聽障資源班則運用團體助聽器、聽能訓練器材，加強學生的聽說能力。

社區資源的利用，以資優資源班最多，聽障資源班次之，而學障資源班則幾近一半的學校，從未利用過社區資源。經常被利用的資源包括博物館、圖書館、天文臺、科學館、動物園、植物園、文化中心、醫院及外聘教授、家長義工等人力資源。資優學生資質好、能力強，為了滿足其求知需求，除了校內的教學之外，對於校外的資源及學習經驗，亦甚為需要。這是資優資源班經常利用社區資源的原因。學障資源班主要的功能在補救學生學業上的困難，因此較不需要利用校外的資源。

8.三類資源教室輔導的重點，主要為語文和數學兩門基本學科，輔導的年級，國中階段以一、二年級學生為輔導的主要對象，國小階段則以輔導二、三年級學生為主；使用的教材以「部分採用普通班教材」者最多。我國資源教室輔導的重點，不論是資優類、聽障類或學障類，皆偏重於學業上的協助，雖然間或涉及行為情意方面的輔導，但為數甚少。因此語文和數學兩門基本學科，便成為資源教室的輔導重點，與國外的研究結果，情況近似（Berres, 1982; Spindler, 1981）。

資源教室實施的年級，通常以國小階段較為普遍。因為資源教室的輔助，具有預防作用，可以防止學習或行為的問題愈加惡化。因此實施的年級，不論在國小或國中階段，應以較低的年級為宜。

資源教室係一種部分時間的支援性教育措施，學生大部分時間仍留在普通班接受一般的課程。資源教室所使用的教材，應配合普通班的課程。根據調查結果，我國三類資源教室，以部分採用普通班教材者為多，顯示資源教室在教學上具有支援普通班的特徵。不過由於特殊學生的需要不同，如資優學生的創造思考活動，聽障學生的聽能訓練等教材，在性質上屬於補充性的教材，便與普通班的教材不同。少數學校為了配合學生的特殊需要，因此教材完全自編。至於學習障礙學生，由於輔導的重點在補救其學業的困難，故有些學校採「簡化普通班教材」或「完全採用普通班教材」。

9.三類資源教室的教學方式，以小組教學為主，並輔以個別指導或團體教學；為學生設計「個別化教學方案」並未普遍實施。個別化教學是資源教室方案特別注重的一個原則，也是資源教室方案的特質。傑肯斯與梅霍（Jenkins & Mayhall, 1976）認為資源教室的教學應加強一對一的個別輔導，彼等的研究發現一對一的個別輔導效果最佳，當師生的比率由一比二遞增，學生的學習效果便急劇下降；在資源教師的指導下，由導生實施個別指導的效果，比資源教師實施小組教學的效果佳（Jehkins, 1974）。我國資源教室的教學方式，在個別指導所花的時間，資優資源教室約佔五分之一，聽障、學障資源教室約佔三分之一，而以小組教學所花的時間最多，約佔一半。因人力有限，為提供學生較多的個別指導，則必須多利用各項人力資源如導生、義工、家長等，協助資源班的教學。

美國一九七五年頒布的「殘障兒童普及教育法案」規定學校必須為每一位接受特殊教育的學生，設計「個別化教育方案」。此項法令，旨在確保特殊兒童能接受符合其需要的「適當教育」。我國有關特殊教育的法令規章，並未強制學校教師必須為特殊學生設計「個別化教育方案」，因此，三類資源教室，大都只為部分學生設計。而在調查的資料中，有不少學校認為個別化教學方案的研擬與實施，是資源教室方案亟待改進的事項。可見加強個別化教學，乃提高資源教室教學品質的重點工作。

10.三類資源教室安排學生上課的時間，以利用「課外活動時間」者最多，利用「原班上課時間到資源教室接受相同科目的輔導」者次之；聽障資源班亦普遍利用「其他副科時間」，安排學生到資源教室接受輔導。學生每週到資源教室的時數，資優資源班以「5~8節」居多，聽障資源班以「9節以上」最多，學障資源班則以「1~4節」最多。資源教室每節平均輔導的學生人數，資優資源班以「13人以上」者居多，聽障資源班以「5~8人」者最多，學障資源班則以「9~12人」者佔多數。

如何安排資源學生到資源教室，經常是資源教師感到困擾而費神的一件事（Elman, 1981），國內外的文獻皆顯示時間表的安排，是資源教室實施上常遇到的問題（黃武鎮，民72；Meyers, 1984）。目前資源教室排課的時間，通常利用課外活動、原班級上課時間或其他藝能學科時間。到底那種方式最好，並無定論，需視學生的狀況與需要，資源教室的輔導重點及學校班級數多寡，行政的配合

等因素而定。

至於學生到資源教室的時間，根據傅蘭德及麥納特（Friend & McNutt, 1984）對全美各州的調查，各州情況不一，少者每週三小時，多者以不超過上課時間的一半。我國的情形，大致與美國相近。若比較學生每週上課時數，則聽障資源班以「9節以上」者較多，資優資源班以「5~8節」者較多，而學障資源班以「1~4節」者居多。

11.我國資源教室的實施成效，以優劣參半者居多。實施成效良好的影響因素，主要是資源教師熱心負責、各處室間協調良好、普通班教師密切合作、校長大力支持、家長支持配合及行政單位積極輔導；實施成效不佳的影響因素主要是：教材缺乏、教師員額不足、教育行政機關未訂定實施準則而無所遵循、資源教師未受專業訓練、經費不足及甚少舉辦個案討論，以檢討改進教學。

本研究據調查問卷的資料，以分析我國資源教室的實施現況，實際上亦即各學校對於資源教室實施概況的一種自我評估，因此資料的分析，評鑑性重於描述性。根據調查結果，資源教室的實施成效；以「優劣參半」者居多。資源教室方案是一種特殊教育的制度或設施，其在我國實施的時間甚短，尚處於發展的過程中，本研究偏重於形成性的評鑑，期能發現影響實施成效的因素，以作為改進的參考。從各校在成效歸因的反應中顯示，我國資源教室的實施涉及三個重要的因素：(1)師資因素：包括教師的員額編制、專業訓練及熱誠；(2)行政與程序因素：包括資源教室的法令規章、實施計畫、經費補助、行政輔導、校長的支持、普通班教師的配合、各處室的協調合作；(3)教學的因素：包括教材、學生個案會議及個別化教育方案等。這些因素將是今後推展資源教室方案，所應檢討改進的重要指標。

## 二、資源教師角色調查分析

本節主要在比較學校人員對於資源教師角色的看法及分析資源教師角色構想與角色實踐之間相符合的程度。茲就調查結果，綜合五項要點，並討論分析如下：

(一)資源教師與行政人員間，在二十五項資源教師角色功能評定的符合程度，較資源教師與普通班教師間的符合程度高。由此顯示資源教師與普通班教師間的溝通協調，尚嫌不足。

從角色理論的觀點，任何角色無法存在於社會的真空，因此個人必須與同事們溝通協調如何執行其角色。這種觀點對於具有高度交互關係的資源教師角色更為適切。資源教師在執行其角色時，與班上有學生在資源教室接受輔導的普通班教師的工作關係最為密切。根據第三章文獻探討第一節所引述有關資源教師角色的研究，顯示學校人員對於資源教師角色的看法，存有某種程度的差異。如道格夫（Dugoff, 1984）的研究結果，發現資源教師與校長在十八項角色功能的評定，有二項具顯著性的差異；而資源教師與普通班教師間的看法，則有六項達到顯著的差異。季布森（Gibson, 1978）的研究結果，顯示資源教師與校長在五十四項角色職務的看法，有十一項達到顯著的差異。本研究的結果，亦顯示學校人員對於資源教師各項角色功能的看法，具有不同程度的差異。其中資源教師與普通班教師間的差異較大，在二十五項角色功能中，有四項達到顯著的差異。這種角色知覺的差異現象，可從兩方面加以說明：(1)有關的文獻特別強調資源教室方案的實施過程中，資源教師與普通班教師間的溝通協調，是一個嚴重的問題（Harris & Mahar, 1975），本研究的結果亦有相同的問題存在。(2)在複雜的學校環境中，要達到角色協和並不是一件容易的事情。尤其在我國，資源教室的施行為期甚短；另一方面有關資源教室方案的法令規章，尚未齊備，資源教師的角色便缺乏一致的認定。

資源教師與行政人員（校長、教務主任）對於資源教師角色的看法之所以較為一致，其原因在於資源教室的運作，不論是特殊學生的鑑定或其他決策，行政人員的參與較普通班教師深入，而與資源教師有較密切的關係。

學校人員間的看法達到顯著差異的角色項目中，值得注意的是：「與學校人員溝通協調，建立良好的工作關係」一項，資源教師的評定，顯著的高於行政人員與普通班教師。可見溝通協調，對於資

源教師而言，是一件切身的重要工作。

資源教師與普通班教師，對資源教師角色的看法，除了上述「溝通協調」一項具有差異之外，尚有三項達到顯著水準：(1)在資源教室實施小組或個別教學；(2)分析學生個別內在能力差異，以做為教學的依據；(3)評量學生的進步情形，以做為修正教學方案的參考。這三項中皆與學生的診斷與補救教學有關，由此顯示，我國資源教師較注重「教學」的功能。

佛斯凱 (J.J. Foskett) 指出，當個人在界定角色職責時，往往對於自己的職位看得比較重要 (Dugoff, 1984)。根據本研究的調查資料，顯示普通班教師對資源教師各項角色的重要性評定，大都低於資源教師對自我的評定，而符合了佛氏的說法。

(二)行政人員與普通班教師，在二十五項資源教師角色功能的評定上，亦顯示具有較大的差異。

此項結果可能意味著：(1)不同的學校人員對於資源教師的角色期待具有不同的看法，而使資源教師面臨較大的角色衝突壓力。(2)資源教師的角色，在學校中尚乏明確的界定。解決這種角色衝突的困境，及加強學校人員對資源教師角色的共識，有待資源教師與學校人員間多建立溝通的管道。

行政人員與普通班教師，對資源教師角色的評定，有四項達到顯著的差異水準：(1)在資源教室實施小組或個別教學；(2)與普通班教師共同設計並實施個別化教育方案；(3)研擬資源教室的實施計畫，以利工作之推展；(4)定期的評鑑資源教室的成效以為改進之參考。其中前兩項屬於教學，後兩項屬於計畫考評。校長在學校中具有教學視導與考評的職責，從行政的觀點來看，校長重視計畫與教學成效的評鑑，是理所當然的事情。

(三)就整體而言，資源教師、行政人員及普通班教師三組人員，對於資源教師角色的重要性評定，顯示具有相當的一致性。

經由肯德爾氏和諧係數的考驗，三組學校人員間，對於資源教師各項角色重要性的看法，相當的一致。此一研究結果與吉多生 (Kittlesen, 1979) 及藍登 (Landon, 1983) 等的研究結果相同。

在二十五項角色功能中，學校人員一致認為最重要的是：(1)協助學生瞭解自己的優缺點，建立積極的學習態度；(2)充分的運用各種教學資源，以利教學活動；(3)分析學生的個別內在能力差異，以做為教學的依據；(4)實施診斷測驗，瞭解學生的障礙情形。這些項目皆偏重於診斷與教學方面。

學校人員一致認為最不重要的角色功能是：(1)在普通班中與普通班教師進行協同教學；(2)安排小老師協助指導資源班學生；(3)提供普通班教師教室管理策略及示範教學；(4)指導普通班教師運用簡單的教育診斷工具；(5)為普通班教師推介特殊兒童的教材教法。這五項角色功能，皆屬於「諮詢」方面的工作。

由此可知，資源教師角色功能中，診斷與教學的工作較受到重視，而「諮詢」的工作則較為學校人員所忽略。此種現象，與道格夫在馬利蘭州的研究相近 (Dugoff, 1984)。根據道氏的分析，其調查的學區所實施的資源教室，係採取將學生從普通班抽出，給予補救教學的方式 (pull-out model)，屬於直接服務的模式。採取這種模式的可能原因是：(1)資源教師的時間有限；(2)普通班教師認為資源教師之介入教室具有威脅性；(3)資源教師對於參與普通班的教學，亦覺得不安適。因此資源教室的重點，自然偏重於直接教學，而忽略諮詢的工作。在我國亦有類似的情況，絕大多數教師都習慣於「獨當一面」的教學方式，對於資源教師的介入或與其他專業人員共同計畫教學活動的協調教學，在實施上確實有許多障礙。為了突破這種障礙，如文格保 (Egbert, 1978) 所建議的，所有教育人員必須學習團隊工作的方式，彼此分享理念、資料與情感，才能提供一個最少限制的環境，而師資培育機構亦應加強這方面的訓練。

(四)資源教師的角色構想與角色實踐之間，除一項外，均有顯著的差距。對於各項角色功能，資源教師在實踐的程度，皆低於角色構想。

資源教師的角色是複雜而多面的，在其角色的實踐過程中，常遭遇到的問題是時間不足 (Spin-

der, 1981)。時間不足即表示資源教師的工作負荷是過重。因此，資源教師對各項角色功能，雖然相當重視，但執行時往往心有余而力不足。

在角色實踐程度較低的幾項工作是(1)為學校人員舉辦在職研習；(2)指導普通班教師運用簡易的診斷工具；(3)為普通班教師推介特殊的教材教法及示範教學；(4)與普通班教師共同設計並實施個別化教育方案；(5)與普通班教師協同教學。這些項目大多與普通班教師有密切關係，而需要投入較多的時間。根據資源教師對於未能實施的角色項目所描述的原因，大致可以歸納下列五項：

1. 普通班教師不參與、不配合；
2. 觀念的溝通不足，普通班教師對資源教室認識不夠；
3. 學生分散在各班，時間不易配合；
4. 專業能力不夠，普通班教師不信服；
5. 時間有限。

由此可見，在資源教室的運作過程中，最重要而又常遭遇到困難的就是資源教師與普通班教師間的協調合作。這些困難是教育行政單位及學校亟需改進的。

### 三、我國資源教室方案成效分析

#### (一)資源教師與普通班教師的感受

資源教師與普通班教師對施行資源教室方案的感受及看法，反應實施的成效。茲就調查結果綜合五點結論，並討論如後。

1. 整體而言，資源教師對其工作尚稱滿意。在三類資源教師中，以聽障類資源教師的工作滿意度最高，學障類資源教師次之，資優類資源教師最低。

工作滿意乃個人對其工作的感受或情感上的滿意程度，通常是評鑑工作成效的一項重要指標。蔡崇建的研究發現，特殊教育教師的工作滿意與專業效能間具有高度的相關 (蔡崇建, 民74)。本研究顯示二分之一的資源教師，對其工作感到滿意，約有五分之二資源教師表示尚可，而不滿意者為數不多 (約百分之六)。從資源教師的工作滿意度，可以推知我國資源教室方案的實施成效大致尚好。

在三類資源教師中，以聽障類資源教師的工作滿意度最高，似乎可以從第四章資源教室實施現況調查的資料，得到一些佐證。根據調查結果顯示，聽障類資源教室在教師的任用、專業訓練以及實施中的協調工作 (召開學生個案會議、家長會) 等方面，皆優於其他兩類資源教室。這些條件，對於資源教師的工作滿意不無影響。資優教師的工作滿意度較低，可能的原因，在於家長及學校教師，對於資優教育的期望甚高，因此，資源教師往往容易遭到較多的挫折。另一方面以資源教室的模式 (分散式) 辦理資優教育，資源教師與普通班教師的溝通協調上，困難較多，甚至有「格格不入」的現象，也可能影響教師的工作滿意度。

2. 整體而言，資源教師認為學校對於資源教室的支持程度及普通班教師的配合情形，尚稱良好。三類資源教師間的看法，並無顯著的差異。

學校人員對於資源教室方案是否支持，特別是普通班教師的配合，是影響實施成效的重要因素。本研究結果顯示，約有五分之三的資源教師，認為學校支持資源教室，且普通班教師亦能充分配合。由這兩項指標來評斷，則資源教室的成效尚稱良好。

3. 整體而言，多數的普通班教師，認為資源教師對他們的教學有幫助。其中以學障類資源教師對普通班教師的幫助較大，聽障類次之，資優類較少。

資源教室的功能，除了為資源班學生提供學業或情意方面的協助；另一方面也支援普通班的教學或提供諮詢服務。有半數的普通班教師，認為資源教師對他們的教學有幫助；三分之一強的普通班教師，認為資源教師對他們「有點幫助」。可見資源教師尚能發揮支援普通班教師的效能。

資優類資源教師對普通班教師的幫助較小，反應資源教師對普通班教學的支援不夠充分；另一方

面，也可能資優教師的專業素養不夠，故不能取得普通班教師的信任，而認為資源教師的幫助不大。

4. 整體而言：大多數普通班教師，認為資源教室的輔導對學生有幫助。三類資源教室中，以聽障及學障資源教室對學生的幫助較大，資優資源班稍低。

根據調查結果，有十分之七的教師，認為對學生有幫助，百分之二十九的教師認為有點幫助，認為沒有幫助者約僅佔百分之二。可見資源教室對於學生的學習，具有積極的成效。

資源教室在聽障及學障學生的應用，係以補救教學為重點。針對學生的缺陷（如聽力障礙）與困難（如學業或行為的）而設計教學活動，因此學生進步的情形較容易覺察。資源教室在資優學生的應用，除了配合課業加廣或加深外，很多教學活動，偏重在討論、報告、校外參觀、思考力訓練等，因此在學業上的成就，不易立即顯現。有些較短視的家長，甚至不同意其子女進資優班，原因是資優班的教學方式與重點，並未與聯考直接相關，惟恐進資優班，影響其子女的升學，由此可見一斑。若參照資源教師的工作滿意度，則資優班資源教師較低的工作滿意度，與普通班教師認為學生在資優資源班的受益較低，也有關連。

5. 整體而言，普通班教師認為尚能夠配合資源教師，三組普通班之教師間並無顯著的差異。

根據調查結果，有百分之六十五的普通班教師，認為能夠配合資源教師，此一結果與前述第二點結論相近。可見不論是資源教師或普通班教師，大半認為彼此能夠配合。惟資源教師與普通班教師中，各有三分之一認為「有點配合」。顯示普通班教師與資源教師間的溝通、協調，猶待進一步的加強。

#### (二) 資源班學生生活態度及對資源教室的看法

1. 在友伴關係方面，三類資源班學生中，以聽障學生較為消極，可能顯示在學校中受到同伴的排拒較大。聽障的學生，由於聽力的缺損而造成溝通的障礙，除了在學習上具有特殊困難之外，亦較難與同學建立良好的 interpersonal 關係。故在學校中，受到同伴的排拒較大，從學生的訪問資料亦可得到印證。資優學生屬於班上的佼佼者，因而在友伴關係上較為良好。尤其以資源教室的方式辦理資優教育，似乎可以免除集中式所產生的人際競爭壓力，而造成友伴關係的惡化。

2. 對於功課的態度方面，三類資源班學生中，以資優學生最為積極。惟資優學生與普通班學生之間，並無顯著的差異。資優學生能力強、學習快，一般在學業的表現，亦較為優異，因此對於功課的態度，自然比聽障與學障學生積極。從另一個角度看，則學生對功課的態度較為積極，亦可能反映資源教室的成效較佳。根據調查結果顯示聽障及學障學生對功課的態度並未顯著的低於普通班學生，可見資源教室的輔導，對聽障學生與學障學生的學業具有積極的影響。

3. 在自我態度與父母的教育態度方面，三類資源班學生與普通班學生之間，並無顯著的差異。

根據調查結果，資優學生的自我態度與普通班學生之間，沒有顯著的差異。而一般的研究，大都發現資優學生在自我觀念方面較為積極。本研究的結果，顯示資優學生的自我態度，並未顯著的優於普通學生，甚至與聽障、學障學生，亦無明顯的差異，這可能是資優學生，在學校中面臨較大的壓力而導致自我貶損（吳武典，民 74）。受訪的資優學生中，亦有提及「資源班人才濟濟，大家能力、功課都很強，對自己失去了信心而有自卑感」（顏生，043）可為佐證。因此，資優教育應減少學生間過度的競爭，以免產生不良的影響。

4. 學生心目中的資源學室是個輔導課業，幫助學生學習及增進社會情意發展的地方。

資優的學生指出，資源教室是學習研究，充實知識及啟迪智能的場所，在資源教室比較開放輕鬆；聽障的學生認為資源教室是輔導課業、練習說話及交友休閒的地方；而學障的學生認為資源教室是複習功課，學習輔導的地方，在資源教室中師生關係較為親密，教室氣氛亦較沒有壓力。從學生的反應顯示資源教室的營運，能把握其輔助學習，解決個人困難及促進情意發展的功能。

5. 學生大都能瞭解到資源教室的理由。資優學生認為主要的理由是心智、能力高及充實知識的需

要；聽障學生認為進資源教室主要是因為聽力、說話及學業上的因素；學障學生則認為主要是學業上的困難。

學生能瞭解到資源教室的理由，一方面反應學生對自己的能力或缺陷有自知之明；另一方面也反映他們認識自己的需要。因此有助於學生對自我的接納及發展良好的適應行為。

6. 資源教師在學生的心目中，具有良好的形象。絕大多數的學生，認為資源教師是和藹親切、不打罵、教學認真而能協助他們解決個人的困難。

在資源教室中強調個別化教學，師生間的交互關係比較密切，學生的特殊需要也較能獲得充分的關照。因此學生對於教師的評價，除了學業上的幫助之外，亦基於師生間人際及情意的關係，這些學生的看法，支持了一些特殊教育學者的觀點，認為特殊教育應具備完整性，要涵蓋學生學業的及情意的需要（Bryan & Bryan, 1977）。

7. 學生對資源教室，亦表示積極的喜好程度。與普通班相比較，大部份的學生，表示喜歡資源教室的數學活動。此一結果與對資源教師的反應相同。

8. 整體而言，學生對資源教室的評價是積極的、有幫助的，因而肯定了資源教室的實施成效。資源教室對學生幫助最多的是在課業方面，其次是待人處世，人際關係方面。此外，聽障的學生，亦強調資源教室增進他們聽說的能力。

9. 有些聽障及學習障礙學生，認為在普通班中，較不受欢迎或容易遭到同學的嘲笑。因此在同儕團體中，建立一個接納的社會環境，也是實施資源教室方案不可忽略的一環。

#### (三) 學校人員的特殊教育態度

回歸主流最大的阻礙，在於教育人員及正常學生，對於殘障兒童的消極態度。資源教室方案具有橋樑的作用，能溝通普通教育與特殊教育，使普通教育容納特殊兒童，並以特殊教育支援普通教育。在這種統合的過程中，普通班教師對特殊兒童態度的改善，及建立教育特殊兒童責任的共識，亦可作為衡量資源教室實施成效的參照標準。茲就研究結果，綜合六項要點，討論如下：

1. 資源教師與行政人員的特殊教育態度，較普通班教師積極。

布朗（Brown, 1979）的研究發現，視導人員、校長及特殊教育教師對於特殊兒童回歸主流的態度，較普通班教師積極，本研究亦有相同的結果。行政人員在資源教室的實施過程中，舉凡資源教室的計畫、學生的鑑定、行政的協調等，皆比普通班教師參與的程度深，這可能是行政人員在特殊教育態度方面，較普通班教師積極的原因。資源教師大都受過特殊教育的專業訓練，其本身的角色職責即在協助這些特殊兒童，在態度上自然較普通班教師積極。

普通班教師的態度較為消極，亦顯示特殊教育在職研習的需要，因為透過研習，介紹特殊兒童的身心特質，教學技能可以增加普通班教師有關特殊教育的知識與經驗，改進其對特殊兒童的態度，許多研究皆肯定在職研習在這方面的功效（Horne, 1979）。

2. 聽障資源班的學校人員，對於特殊兒童的統合教育態度，較學障資源班學校人員積極。根據調查結果，聽障資源班學校人員，比學障資源班學校人員，較能接納特殊兒童。若以特殊教育態度作為衡量資源教室方案實施成效的一項指標，則聽障資源班學校人員積極的教育態度，亦可能反映實施成效較佳。

3. 接受過特殊教育專業訓練，或短期特殊教育研習之學校人員的特殊教育態度，較無接受特殊教育課程或研習者積極。

在回歸主流的過程中，一些附加的措施，如為普通班教師提供在職研習，加強普通班教師與資源教師間的溝通協調，將有助於改變教師的態度及方案的成效（Shotel and others, 1972）。許多研究證實在職研習有助於改善普通班教師對回歸主流的態度及教導特殊兒童的能力與信心（Haring, Stern & Cruickshank, 1958）本研究亦有相同的結果。此一研究結果更加肯定了為普通班教師

舉辦在職研習的重要性。

4.國小階段學校人員的特殊教育態度，較國中階段學校人員積極。

拉里維與庫克(Larrivee & Cook, 1979)曾研究影響教師回歸主流態度的變項。結果發現在固定的環境變項中，只有任教的年級一項，具有顯著的差異，即國小階段教師的態度，比國中階段的教師積極，本研究的結果亦然。我國國小教育係採包班制，國中教育則採科任制，這種不同的教學安排，可能是影響教師態度的因素。

5.女性學校人員比男性學校人員，更能接納教室中學生的異質性。

性別是影響態度的變項之一。根據周旦(Jordan, 1968)的研究，女性通常較男性更接納殘障者，但並不是普遍皆然。哈拉西米與洪恩(Havasymiw & Horne, 1975)的研究，不同性別的教師，在同歸主流態度並無顯著的差異。本研究發現男女學校人員，在統合教育及教師責任兩方面，並無顯著的差異；僅在「學生結構」方面，女性學校人員高於男性學校人員，這可能與男女性別的人格特質有關(黃明章，民62)，女性教師通常較注重人際關係，更具母性行為，因此較能瞭解學生，甚至容受學生的異質性。

6.低年齡組學校人員較高年齡組學校人員，更能容受教室中學生的異質性，對於普通班教師隱負教導特殊兒童責任的看法，低年齡組學校人員，比中年齡組學校人員的態度積極。

哈拉西米與洪恩的研究指出，年齡是影響教師態度的變項，年輕的教師，對於回歸主流的態度，較年紀大的教師積極。本研究的結果亦相近似。年輕的教師在「學生結構」及「教師責任」的態度較為積極。年輕的教師通常較具有教育熱忱及理想(黃明章，民62)，教育態度亦偏於人道取向(humanistic orientation)(Holzwarth, 1974)，因此，在特殊教育態度方面，較中年齡組或高年齡組的教師積極。

## 建 議

基於上述研究發現與結論，茲提出下列建議，以供教育行政及學校人員參考。

### 一、對教育行政機構的建議

#### (一)加強特殊教育行政規劃工作

本研究發現，各校資源教室之設置，大多係由教育廳局指定辦理，可見教育行政機構在推展特殊教育上，扮演著重要的角色。特殊教育行政規劃工作，便顯得格外重要。我國特殊教育行政機構，無論中央或省市，皆無統一的權責單位，因此特殊教育工作的推展，往往缺乏通盤性的計畫。值得高興的是特殊教育法已於七十三年底頒佈，教育部亦指示省市教育廳局，訂定發展特殊教育的六年計畫。今後的特殊教育必須要有明確的發展目標，訂定優先的順序，有計畫的發展，才能有顯著的進步。

#### (二)訂定資源教室法令規章，健全特殊教育體制

我國資源教室方案實施成效不彰的影響因素之一，是教育主管機關未訂定實施準則，以致辦理學校無所遵循。從行政的觀點而言，資源教室方案有兩個基本的要件：(1)一套為大家所確認的實施指引，用以說明此種新措施的目標、運作程序和要素；(2)在學校校長管轄之外，有一協調的單位負責視導工作(通常是上級教育行政機構或大學諮詢輔導單位)。資源教室方案在我國施行之初，教育行政機構未訂定實施準則或設置要點。有關資源教室方案的性質和模式、資源教師的角色與編制，以及運作的要領等皆無明確的界定，致使學校人員茫然無頭緒，不知如何著手。這在我國推展資源教室方案的過程中，不無缺憾。在本研究進行當中，欣見臺北市政府教育局於民國七十五年七月三十日，訂定了「臺北市國民中、小學資源班實施要點」(參見附錄7-1)。其內容雖然簡要，但可使資源教室方案的實施，有所依據。臺灣省政府教育廳及高雄市教育局，若亦能訂定類似的規章，將使我國特殊教育的體制更為完備。

### (三)加強資源教師的專業訓練

由於資源教師肩負繁重的職責，因此許多特殊教育學者，特別強調資源教師必須具備高度的專業訓練，才能勝任此一工作。本研究發現，資源教師的專業訓練及員額不足，乃資源教室方案的一大弱點，影響實施成效至鉅。我國特殊教育師資的培育，大部份係以在職進修的方式，提供二十個學分的特殊教育專業課程。這種師資培育的方式，對資源教師而言，實不夠充分。我國目前在國立臺灣師範大學及國立臺灣教育學院，皆已設置特殊教育研究所，若能為資源教師提供在職進修課程，當可提昇其專業水準，對資源教室的推展，有所裨益。

### 四辦理學校人員特殊教育研習

本研究發現，資源教師的角色功能，未能充分的踐行，主要的原因是普通班教師的態度消極，不能積極的參與配合；此外，本研究亦證實特殊教育研習，有助於改變學校人員的教育態度。由此可見為學校人員辦理在職研習，實甚為必要。目前英、美國家已採取所有教師培育機構，皆開設特殊教育概論課程的做法。為加強學校人員對於特殊教育的認識，筆者建議：(1)在師範院校設置特殊教育必修或選修課程；(2)省市教師研習中心(或研習會)及各師範院校特殊教育中心(或研習中心)，應加強辦理在職教師特殊教育研習活動；(3)各實施資源教室之學校，宜視其需要，辦理校內教師在職研習；(4)師專改制師院後，宜在進修部設置特殊教育必修課程。

### (四)補助專題研究，進行實驗工作

資源教室方案係引介自國外的一種教育措施，其在國內的應用，免不了需要一段摸索與試探的時間。為了減少無謂的嘗試錯誤，教育行政機構應補助師範院校等研究輔導單位，進行實驗工作，以便建立一些可行的模式，作為學校辦理資源教室方案的參考。諸如實施的模式，補助的對象、課程教材及診斷工具、資源教師培育的方式、辦理的成效及問題等，皆值得深入的研究。

## 二、對辦理學校的建議

### (一)健全學校組織，加強溝通協調

行政組織及溝通協調，是資源教室方案營運的重要條件。本研究發現，我國資源教室的實施，在行政組織及計畫協調方面不夠周全，對於實施成效，亦有不利的影響。改進之道，宜健全學校組織，強化資源教室推行委員會的功能，以便周詳的策劃，協調有關處室，積極推展各項業務。為了加強與普通教師的溝通、連繫，資源教師應利用正式的管道，如學生安置會議、學生個案研討會，邀請普通班教師參加，彼此溝通協商，建立良好的工作關係，並共同討論學生個別化教育計畫，相互支援教學。

### (二)明確的界定資源教師的角色

資源教室方案是一種新的教育措施，其在國內特殊教育的應用，為時甚短。因此許多學校人員，對於資源教室的認識不多。本研究發現，學校人員對於資源教師的角色期待，具有某種程度的差異，顯示資源教師的角色，在學校組織結構中，尚未能予以明確的定位。資源教師與普通班教師、輔導教師及行政人員間的關係與權責，有待進一步的界定與釐清。為使資源教師能適切的扮演其角色，充分的發揮其功能，則在學校組織中，對於資源教師的角色應予明確的界定。最好在資源教室方案的實施指引或各校資源教室實施計畫中，應載明資源教師的角色職責。

### (三)校長的充分瞭解與支持

校長為學校的行政主管，負有行政決定及教學視導等的職責。本研究發現，在資源教室實施成效良好的歸因中，校長大力支持是一重要的因素。足見校長對於資源教室方案的推展，具有舉足輕重的影響力。因此學校校長應以資源教室推行委員會召集人的身份，充分瞭解資源教室的實施狀況，適時給予資源教師鼓勵與支持，協助他們解決教學上及行政上的困難。此外，學校校長亦須發揮領導的功能，帶動普通班教師積極參與，充分配合資源教室的各項活動。



#### 四加強個別化教學

個別化教學乃特殊教育的基本原則。目前學校教育為應付「大量教育」的需要，採用班級教學的型態。由於學生人數眾多，教師往往無法顧及學生的個別差異。資源教室的施行，即可補救班級教學的不足，強調個別化的教學計畫，以滿足特殊學生的個別需要。本研究發現，許多學校認為個別化教學工作有待加強，並列為亟需改進的事項。為提高資源教室的成效，資源教師應為每一位資源班學生，建立個別化的教學計畫，逐日的評量學生的學習情形，並經常與普通班教師及家長溝通連繫，使學生能獲得充分的發展。

#### 四舉辦教學觀摩，交換心得經驗

為了檢討改進資源教室實施的成效，資源教師應定期辦理自我評鑑工作，以便發現問題，改善缺失。此外，各個學校間若能多舉辦教學觀摩，彼此交換心得與經驗，對於資源教室的推展，將有很大的幫助。臺北市國小學障資源班四所學校（東門、河堤、劍潭、永春國小），在開辦之初，每學期由一所學校輪流負責辦理教學觀摩。一則報告成果分享經驗，一則檢討得失以求改進，並邀請學者專家及行政主管單位列席指導。這種方式值得推廣，可分區分階段或依實驗重點相近者，聯合辦理。

#### 六加強非殘障學生的態度教育

在資源教室接受輔導的殘障學生，大部分時間仍然留在普通班上課。普通班學生要有接納的態度，對於殘障學生社會情意的發展才有助益。本研究發現，聽障、學障學生在普通班級中，容易遭受到同學的拒絕，在資源教室則可獲得較多的友誼。可見非殘障學生態度的改變，也是推展資源教室工作不可忽略的一環。資源教師應配合輔導室，利用有關的書刊、影片，安排團體活動或其他時間，多向學生宣導。此外，協調級任老師，安排正常學生與殘障學生一起討論、學習及遊戲的機會，皆有助於改變正常學生的態度。

### 三、究研的限制與進一步研究的建議

本研究以調查訪問法，探討我國資源教室方案的現況及實施成效。分析的重點，一方面以各校自我評估的方式，從其填答的問卷，瞭解實施的現況及問題；另一方面，則採形成性的評鑑，由資源教師、普通班教師及資源班學生的反應，評估資源教室的成效。然而由於客觀的條件，本研究仍有一些限制：(1)我國辦理資源教室的學校有限，不能大量的取樣，所得的結果，僅能針對目前國內的現況，提出檢討與改進。(2)資源班學生的取樣，為了遷就訪問的方便，故以北部地區的資源班為對象，而非代表性的樣本，因而在推論上亦有所限制。(3)限於個人的能力及時間，未能以實驗法對於資源教室的實施成效，嚴謹的控制相關的變項，進行長時間的比較研究。至於我國資源教室方案的實施問題，值得進一步研究者，尚有下列方面：

(一)在資源教室的模式方面，許多特殊教育學者重視資源教師的諮詢功能，透過資源教師的催化作用，可經由人員間（普通教師與資源教師）的統合，而達到制度的（普通教育與特殊教育）統合。這種以諮詢為主的方式，即間接服務的模式，其在我國施行的可能性如何，有待進一步的試驗研究。

(二)根據研究結果，我國資源教師的專業素養不足，師資培育機構若要提供符合資源教師需要的研習課程，則對於資源教師專業能力的特長與弱點，以及進修需要，必先進行評估。由於資源教室擔負複雜而繁重的角色職責，因此他們的情緒反應，特別是工作壓力，亦值得進一步瞭解。

(三)資源教師的角色，有待進一步的分析討論，以便能確定其職責及所應具備的能力條件，作為學校實施資源教室方案的參考。

(四)以實驗研究法，進行資源教室的成效研究，以進一步證實資源教室的實施成效。此外，亦可試驗各種教學策略的效果。

總之，資源教室方案在我國的實施，具有相當的成效，值得推廣，惟亦有尚待改進之處。今後配合特殊教育法的實施，教育行政當局若能肯定資源教室的地位與功能，針對目前的缺失，加以檢討改

進，則特殊教育的措施，將更臻完備，為學生提供最少限制的學習環境之理念，庶幾能付諸實行。

### 參考文獻

- 毛連塢(民68)：六十八年特殊教育研討會主題報告（輕度障礙兒童與國民教育）。載於中華民國特殊教育主編：我國特殊教育的展望。13~18頁。
- 王天苗(民72)：國中小資源教室實施狀況之調查研究。特殊教育季刊，第10期，14~25頁。
- 吳武典等(民74)：國民資優班學生個人特質、學習環境與教育成效之探討。特殊教育學刊，第1期，277~310頁。
- 林美和(民71)：我國輕度智能不足學生的教育安置研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究中心。
- 柏金斯(S. A. Perkins)(民65)：特殊教育觀。載於教育部社會教育司編，特殊教育研討會綜合紀錄，34~40頁。
- 梁尚勇(民74)：特殊教育法頒佈後我國特殊教育努力的方向。特殊教育季刊，16期，1~3頁。
- 郭為藩(民70)：七十年代我國特殊教育的展望。特殊教育季刊，2期，1~4頁。
- 教育部社會教育司編印(民72)：七十一年度特殊教育研討會報告。
- 黃武鎮(民72)：臺灣省實施資源教室的現況及展望。特殊教育季刊，第10期，5~10頁。
- 黃明章(民62)：影響國中教師對學生態度之差異因素。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 蔡崇建(民74)：特殊教育教師異動狀況及其相關因素之探討。國立臺灣師範大學輔導研究所論文（未出版）。
- Berres, M.S. (1982). *Resource Programs: Through the Eyes of the Student*. Doctoral dissertation, Syracuse University.
- Brown, J. (1979). Perceptions of special and regular education personnel in Iowa regarding mainstreaming, alternative educational strategies, and responsibilities. *Dissertation Abstracts*, 39(10), 6059.
- Brown, L.F. et. al., (1979). Resource room: Some aspects for special educators to ponder. *Journal of Learning Disabilities*, 12(8), 56-57.
- Bryan, T. & Bryan, J., (1977). The social-emotional side of learning disabilities. *Behavior Disorders*, 2, 141-145.
- Davis, W.E., (1982). Inservice training needs of resource teachers working with retarded pupils. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17, 185.
- Dugoff, S.K. (1984). *Staff Perceptions of the Role of the Resource Room Teacher*. Doctoral dissertation, The George Washington University.
- Egbert, E.L. (1978). Reflections on the past, present, and future of special education. in J.K. Grosenick & M.C. Reynolds (Ed.), *Teacher Education: Renegotiating Roles for Mainstreaming*. Reston, VA: CEC.
- Elman, N.M. (1981). *The Resource Room Primer*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Evans, S. (1980). The consultant role of the resource teacher. *Exception Children*, 46, 402-404.
- Friend, M. & McNutt, G., (1984). Resource room programs: Where are we

- now? *Exception Children*, 51, 150-155.
- Gibson, E.J. (1978). *The Functional Duties of Seventh and Eighth Grade Resource Teachers Serving Learning Disable and Educable Mentally Handicapped Students in Colorado*. Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado.
- Harasymiw, S.J. & Horne, M.D. (1975). Integration of handicapped children: Its effect on teacher attitudes. *Education*, 96(2), 153-158.
- Harris, W.J. & Mahar, C. (1975). Problems in implementing resource programs in rural schools. *Exceptional Children*, 42, 95-99.
- Haring, N.G., Stern G.G. & Cruickshank, W.M. (1958). *Attitudes of Educators toward Exceptional Children*. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press.
- Holzwarth, J.E. (1974) The relationship of pupil control ideology of teachers to student alienation in two school environments, *Dissertation Abstracts*, 35(3), 1382.
- Horne, M.D. (1979). Attitudes and mainstreaming: A literature review for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 16(1), 61-67.
- Jenkins J.R. & Mayhall, W.F. (1967). Development and evaluation of a resource teacher program. *Exceptional Children*, 43, 21-24.
- Jenkins, J.R. et al. (1974). Comparing small group and tutorial instruction in resource rooms. *Exceptional Children*, 40, 245-250.
- Jordan, J.E. (1968). *Attitudes to Education and Physically Disabled Persons in Eleven Nations*. Research Report No. 1, Michigan State University.
- Kasik, M.M. (1983). *Analysis of the Professional Preparation of the Resource Room Teacher*. Doctoral dissertation, Southern Illinois University (Carbondale).
- Kittlesen, E.E. (1979), *Consensus of the Role of the Elementary Special Education Resource Teacher and Its Relationship to Mainstreaming*. Doctoral dissertation, University of Wisconsin.
- Landon, E.M. (1983). The resource specialist role in California: An analysis of perceptions, *Dissertation Abstracts*, 43(9), p. 2961.
- Larrivee B. & Cook, K. (1979). Mainstreaming: A study of variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- McLoughlin, J.A. & Kelly, D. (1982). Issues facing the resource teacher. *Learning Disability Quarterly*, 5(1), 58-64.
- Meyers, E., (1984) Concerns of classroom teachers regarding a resource room program for the gifted. *Dissertation Abstracts*, 44(11), 3270.
- Mitchell, J.P. (1981). *An Investigation of Resource Programs for the Handicapped: Characteristics of Models for Mainstreaming*. Doctoral dissertation, University of Utah, 1981.
- Morvant, M. L. (1984) The work of resource teachers in the elementary schools: Models and realities. *Dissertation Abstracts*, 45(12), 3610.

- Reynolds, M.C. (1962). A framework for considering some issues in special education. *Exceptional Children*, 28, 367-370.
- Shotel, J.R. et al. (1972), Teacher attitudes associated with the integration of handicapped children. *Exceptional Children*, 38, 677-683.
- Spindler, E.C. (1981). *The Responsibilities of special Education Resource Teachers in Montana*. Doctoral Dissertation, University of Montana.
- Thomas, L.B. (1979). Special education resource rooms in Michigan: Current status and perceptions of ideal delivery systems. *Dissertation Abstracts*, 40(5), 2596-2597.

# AN EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF RESOURCE ROOM PROGRAMS IN PRIMARY AND JUNIOR HIGH SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF CHINA

JAN-DER WANG

Taipei Municipal Teachers College

## ABSTRACT

This study was conducted to investigate the implementation of resource room programs in primary and junior high schools and to evaluate their effectiveness. The subjects comprised of 89 school principals, 122 regular teachers, 127 resource teachers and 139 resource students. They were drawn from 66 schools engaged in resource room programs. Questionnaire and interview were used to collect the data.

The results indicated that:

1. All the resource room programs were "direct service" and "categorical".
2. Three factors influenced the effectiveness of resource room program: (1) staffing, (2) administration and procedure, (3) individualized instruction.
3. In comparing the components implemented, resource room programs for the hearing impaired were better than resource room programs for the gifted and the learning disabled.
4. In general, there was agreement among resource room teachers, principals and regular classroom teachers across the twenty-five role functions of resource teachers.
5. The response and feedback from the resource room teachers, regular classroom teachers and resource students provided a positive evaluation of their resource rooms.

# 「修訂魏氏兒童智力量表」 的智力組型分析初探

陳美芳

國立臺灣師範大學

本研究旨在探討個別化分析魏氏兒童智力量表(WISC-R)智力組型的途徑,並以參加七十五年北區國中資優班甄試學生為樣本,應證該項分析。研究方法及主要發現如下: 1.運用我國修訂 WISC-R 標準化樣本資料,推算出進行個體內在能力差異分析時,受試在各分測驗得分和其本身量表平均數具顯著差異所應達到的差值,可作為分析智力組型的參考。2.約 90% 智力較優學生可在 WISC-R 顯現其能力強或弱處, 60% 學生既可分析出強、也可分析出弱處,顯示運用 WISC-R 宜進一步分析受試內在能力的差異及組型。3.由各分測驗看來,智力較優學生較常在「詞彙」及「圖形設計」分測驗顯現強處,易在「類同」顯現弱處,「符號替代」測驗則顯現強、弱的情況頗不一致。

研究者並提出分析受試在 WISC-R 內在能力差異的簡單途徑,及在解釋時可參考的能力因素;最後,並提出對未來研究之建議。

## 緒 論

美國心理學家 Wechsler (1974) 認為智力乃個人了解並適應其周遭世界的總能量,智力的高低可由個體適應環境的有效程度、思考合理的程度、及目標導向的程度來了解。Wechsler 對智力的理念主導了他對智力測驗編製與分析的態度,他認為智力是由許多性質不同的元素所構成和決定,因此也選用多種材料編製測驗;在測驗結果的解釋方面則除了注意受試者整體的能力水準外,尤其側重其智能組型,即重視測驗結果的複合性解釋。

WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised, 簡稱 WISC-R) 修訂完成以來,引發的研究與評論甚多,除針對其本身結構與分類方式進行探究(如: Bannatyne, 1974; Kaufman, 1975; 陳美芳, 民76等)外,也有人以 WISC-R 作為研究個體間能力差異的工具(如: Dean, 1978; Kaufman, 1976, 1981; Raviv et al. 1981; 陳美芳民74、民76),而後由於個體內在能力差異日受重視,運用 WISC-R 分析個體內在差異的研究也日多,有些人由語文及作業智商的差異情形探討個體內在差異(Hollinger & Kosek, 1986; Kaufman, 1979等)、有些人由各分測驗的離差情形,試圖發現受試者能力的強、弱處,並嘗試歸納其智力組型(Hollinger & Kosek, 1986; Kaufman, 1979; Sattler, 1974等)。

WISC-R 的重要特色即在其具有分析與診斷之功能,因此筆者認為提供各種藉由 WISC-R 分析個體內在能力差異的方法,及對各類型受試進行內在能力差異分析的研究極為重要,惟能如此,才可落實測驗結果個別化分析與解釋的立意。我國自民國六十八年修訂完成「修訂魏氏兒童智力量表」