

# 臺灣國民中小學資優資源班運作基本模式 之探究

陳偉仁

臺北市國語實小教師

黃楷茹

臺灣師範大學特教系博士生

陳美芳\*

臺灣師範大學特教系教授

陳長益

臺北市立教育大學特教系副教授

臺灣資優教育歷經將近 40 年的耕耘，在資優概念的擴展、教育政策的改變、教師專業的精進、社會結構的轉變中，逐漸發展出本土特色的經營。鑑此，本研究勾勒出目前臺灣國民教育階段學校資優資源班經營的樣貌，以做為資優教育永續發展的參考。研究整合問卷調查結果、焦點團體訪談、相關文件資料的蒐集，並進一步分析八所案例學校資優資源班的運作實務。結果發現，臺灣資優資源班的經營可歸納為四種基本運作模式，包括：一、教師專業團隊模式；二、行政主導模式；三、教師與行政攜手並進模式；四、學生需求本位模式。不同的運作模式，呈現出學校資優教育工作者在臺灣資優教育發展脈絡、學校生態、社區資源、教師團隊組成及資優生特質間的權衡，以建構出資優教育在該校中適切的經營取向。本研究並從模式選擇、框架解構、經營型態等三方面，進行討論並提出相關建議。

關鍵詞：資優資源班、運作模式

---

\* 本文以陳美芳為通訊作者 (chenmf45@gmail.com)。

誌謝：本研究承教育部補助研究經費、研究助理郭宗明協助處理研究庶務與資料蒐集、張文芳老師協助研究進行，以及多位教授與教師協助填寫問卷、提供諮詢意見，特此致謝。

## 緒論

臺灣自 1973 年正式推展資優教育實驗計畫，至今將屆 40 年。以個體發展來說，已經歷了誕生到茁壯的階段。歷經 40 年的耕耘，我國資優教育也已有了多元教育方案，與世界同步，並具本土特色（吳武典，2009）。然近年來，臺灣資優教育大環境的變化，使得資優教育一直處於變動之中。鑑於教育是不斷累積與更新的過程，本研究描繪目前臺灣國民教育階段學校資優教育經營的樣貌，期以此描述與反思的歷程，對資優教育的再出發與永續發展提供一些可參考的觀點。

### 一、理解臺灣資優教育的基礎

臺灣資優教育在發展過程中，受法令、教師專業與變異、學校生態等因素的影響，呈現出不同的樣貌。

在政策法令方面，資優教育發展從 1973 年實驗政策之實施，到三次《特殊教育法》的頒布與修訂，都對臺灣資優教育的發展與辦理產生相當大的影響。

自 1973 至 1983 年，臺灣的資優教育屬於實驗階段。在各個階段上，逐步從國民小學、國民中學到高級中學。在服務類型方面，從一般能力優異，擴增至包含數理及語文的學術類別。在辦理的形式上，也從集中式資優班辦理方式轉變至集中式與分散式並存（林坤燦、林銘欽、林芳瑜，2011）。至此，臺灣的資優教育奠定了階段、類別與服務型態的雛形。

1984 年《特殊教育法》頒布，資優教育從實驗階段進入法制化階段，《特殊教育法》成為臺灣辦理資優教育的主要依歸，我國資優教育政策與制度大體確定，在學制與課程的彈性、師資培育的強化、社會資源的運用及研究發展等，也都有了法定的基礎（吳武典，2003）。至 1997 年，《特殊教育法》大幅修

訂，此次修法擴大服務對象、納入照顧弱勢資優，顯示臺灣已將資優概念的範圍予以擴充（吳武典，2003）。2006 年，中部四縣市資優班聯招，引起社會非議，教育部遂對資優教育採取緊縮政策，也影響後續的法令與標準的修訂。例如：修訂《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》，將資優生鑑定標準提高為平均數正 2 個標準差（身心障礙及資賦優異學生鑑定標準，2006），加上限定一般能力及學術性向資優教育班須於學生入學後才能進行鑑定與甄選，不能跨區招考資優生，限縮了各校資優班學生的來源與人數，故影響了資優班教師的人數與聘任。又如：新修訂之《特殊教育法》限定在國民教育階段，資優教育辦理型態僅得採「分散式資源班、巡迴輔導班、特殊教育方案辦理」（特殊教育法，2009），亦即學生需採分散式編班，使得過去以集中式編班的資優教育辦理學校因而面臨了轉型的壓力，甚至在近幾年皆處於不穩定的階段。而在《特殊教育法》修正頒布後，藝術類資優教育辦理學校更紛紛選擇自資優教育抽身，改以《藝術教育法》的規定做為集中編班的依據，不受特殊教育法對資優教育辦理型態的限制。現階段，資優資源班之對象以「一般智能資賦優異」及「學術性向資賦優異」為主。

在師資方面，資優教育教師合格率偏低，一直多年來最為人所擔憂與詬病的問題。在小學階段，資優教育教師多由畢業於師範學院特殊教育系的教師擔任，中學階段則多由主修學科領域的非資優教育專長教師擔任。然而，教師是教育良窳的樞紐，具資優教育教師資格、主修或對任教領域專精，都是切截標準；通過此切截點後，如何持續參與專業社群，保持專業對話、合作與成長，都可能是資優教育教師專業持續發展並影響資優教育品質的重要因素。而除了教師個人因素外，不同的教育階段、地區、學校規模、資優教育發展經驗等外

在因素，也可能會對資優教師專業發展產生影響。此外，教師異動則是另一項對學校資優教育甚具影響力的因素，不論是資深教師退休或異動，抑或新教師加入，都可能使學校面臨變異，甚至轉型。

在學校生態方面，臺灣雖小，但不同地區、不同教育階段、不同校際間的生態仍存在不小的差異。例如：各縣市教育局對資優教育的政策、投入的資源與主導性不同；國中與國小因為升學壓力、學習領域分化等，使得兩階段學生學習的重點與價值觀不同；不同學校則因學校支持與資源系統、教師自主性與企圖心、學生人數、關鍵人士的教育理念等多方因素的差異，使學校資優教育呈現多樣面貌。

## 二、觀看臺灣資優教育的參照架構

資優資源班的運作，包含學生、教師、行政、課程等多個層面，在描述運作時，本研究乃參考相關資優教育方案標準與課程模式，作為分析臺灣資優教育運作的參照。

### （一）從方案規劃看資優班之運作

美國資優兒童協會（National Association for Gifted Children [NAGC], 2010）為增進對資優生之服務，提出一套給行政人員與教育工作者從規劃、執行到發展的各層面的標準。

NAGC 運作標準共計六個向度：1.學習與發展：辨識學生學習與發展上的差異，促進其持續性的自我了解、需求覺知，且認知與情意能在不同環境中成長；2.評量：提供鑑定、學習進程與結果、方案運作評鑑的訊息；3.課程計劃與教學：應用理論與研究本位的課程教學模式，以計劃、選擇、改編、創造文化關聯課程回應學生需求，且採用證據本位的教學策略；4.學習環境：培養學生個人與社會責任、多元文化關鍵能力、21 世紀領導才能的人際與溝通技巧；5.方案運作：了解學生認知、創造、情意發展，和方案運作方面的實證資料，

並有系統且合作性的運用上述專業，去發展、執行、管理這些廣泛的服務；6.專業發展：以相關專業指標建立知識與技能，進行專業發展與資源運用。

NAGC 的資優教育方案標準，以巨觀的角度，採平行列舉的方式，定義每個向度的標準。本研究在描述臺灣的資優教育時，亦以這幾個向度作為觀看的向度，並以每個向度的各標準指標作為理解臺灣資優資源班發展狀況的參照。

### （二）從課程教學模式看資優班之運作

臺灣在國民中小學階段，資優資源班主要是為資優學生提供充實課程，因此，課程發展成為資優資源班經營的核心。而除了以 NAGC 的巨觀架構來檢視之外，亦可從較微觀的角度、從充實課程的發展與經營來描述資優資源班的運作。所謂的「充實」，是指提供更豐富、多樣性的學習經驗，而充實課程的目標是提供超越一般課程深度及廣度的學習活動（Schiever & Maker, 1997）。因為多樣性，所以，可以充分反映學習者的興趣；因為超越一般課程，所以，更能針對資優學生的優勢領域提供具挑戰性的學習活動。Schiever 和 Maker（1997）指出，充實方案的關鍵要素是：方案必須是系統化的設計。

如何系統化地設計，可參考 Maker 和 Nielson（1995）所提出的「教—學模式的特性」。該教—學模式包含五個向度：1.有明確的目的或是領域的焦點，且不會只有單一的面向；2.有明確的或隱含的關於學習者特性的假設，以及教與學過程的假設；3.能引導發展出特定的日常學習經驗；4.定義這些學習活動的型態或條件；5.有關模式發展及其有效性評鑑的相關研究。

此教—學模式包含定義學習目標、學習者、學習經驗、學習活動與課程發展各成分，以及描述各成分間的彼此互動。本研究以這五個向度作

為分析資優資源班運作模式的參考方向。

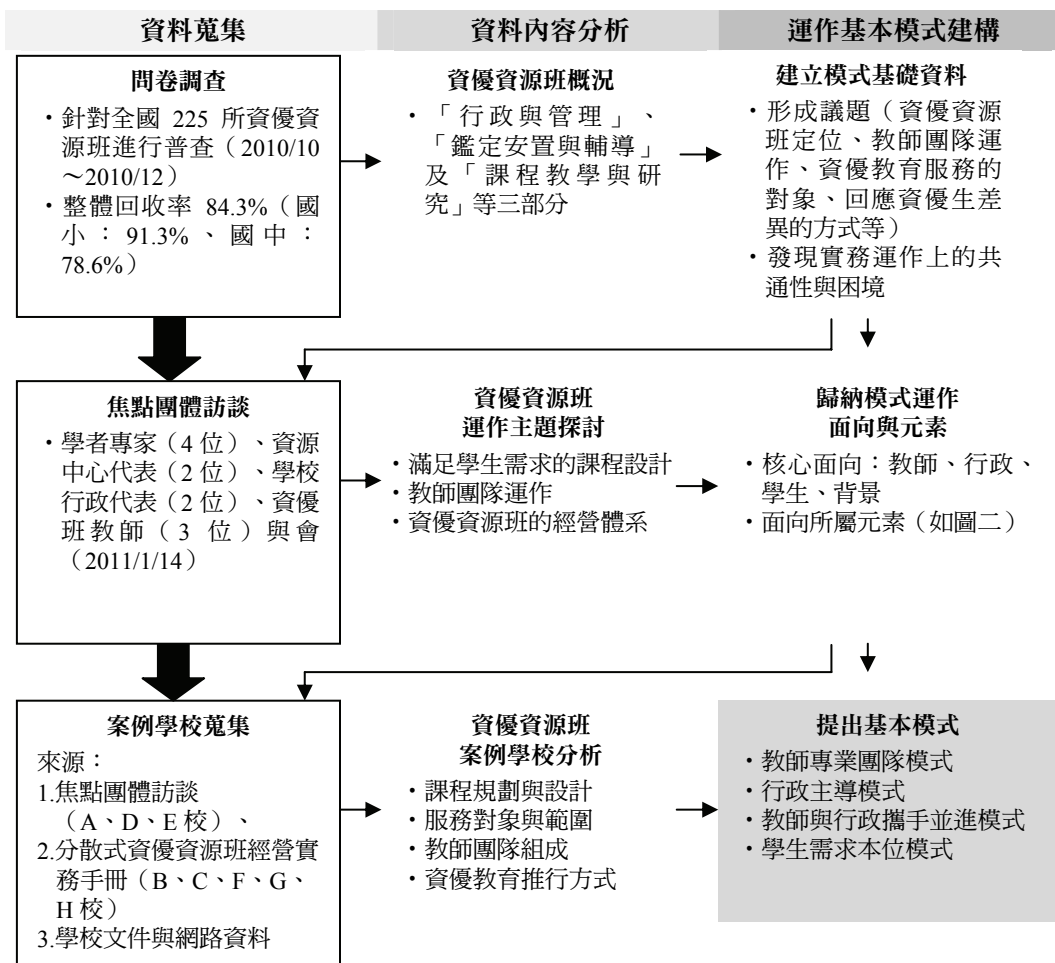
臺灣資優資源班的運作，從實驗階段開始，便遵循著各次立法和修法的精神和規範逐步發展各項措施與彈性方案，所以，因應社會風氣和觀感下的規範以及實務現場教師與學校生態結構，都直接影響了資優資源班的經營與運作方式。資優教育的相關理論，可用作觀看臺灣資優教育的參照架構，例如：NAGC 的資優教育方案標準，從巨觀的角度看整體行政規劃與經營；Maker 和 Nielson (1995) 的教—學模式特性則從較微觀的角度看課程運作各成分間的運作。本研究在上述兩方面的參照架構

下，以臺灣資優教育的現況為基底，用多樣的方法和資料來源逐漸嘗試萃取出具代表性的資優資源班運作模式。

## 研究方法

### 一、資料的蒐集與分析

資料的蒐集包含「問卷調查」、「焦點團體訪談」及「案例學校蒐集」等三個部分，每部分的資料都進行內容分析，而逐步建構出基本運作模式。整體建構歷程可見圖一。以下詳述三個部分的資料蒐集。



圖一 資優資源班運作基本模式之建構歷程

### (一) 問卷普查

為瞭解國內資優資源班運作的現況，形成模式建構時的基礎資料，本研究採用「分散式資優資源班運作現況調查問卷」，以臺灣地區所有國民中小學一般智能與學術性向之資優資源班為母群，從「行政與管理」、「鑑定安置與輔導」、「課程教學與研究」對現場的實務運作現況進行瞭解。問卷調查以電子問卷網路填答的方式進行，調查的對象包括臺灣地區所有國中小一般智能與學術性向之資優資源班，其中，國小 115 校、國中 140 校，共 255 所學校。在 2010 年，各校上網填寫。在 255 所學校中，填答校數 215 校，回收率為 84.3%。有效問卷 215 份，其中國小資優資源班 105 份，回收率 91.3%；國中資優資源班 110 份，回收率 78.6%。

問卷調查分成行政與管理、鑑定安置輔導及課程教學研究等三個部分，主要結果以及可思考探究的議題如下：

#### 1. 在「行政與管理」部分

主要關心行政和教師團隊的運作。統計結果顯示，大多數學校都有明確的資優行政組織架構與分工機制。在資優資源班的運作上，國小約有半數是「自成系統」，而國中則約有半數是隸屬於「學校的一部分」。在教師團隊運作上，教師團隊分享課程設計、教學心得與學生學習的情境多半是非正式（非例行會議）的情境；但進一步看「非正式情境的討論」的發生頻率，國小和國中有很大的差異，國小資優班教師的討論頻率很高，而國中幾乎沒有非正式的團隊討論。

從上述結果來看，資優教育的行政組織已然建立，但在運作層次上，如何在隸屬於現有基礎上，能更擴大服務對象或形成資源與支援系統，以及如何促成教師團隊更頻繁且有品質的互動，將是資優教育行政未來可發展的方向。

#### 2. 在「鑑定安置輔導」部分

目前的鑑定工作多由縣市教育局（處）主導，學校依標準流程作業，行政彈性空間不大。在學生安置上，不論是安置入普通班或是課程安置，大多數學校考量的都是人數平均或抽課排課的方便，較少從學生能力與特質進行安置。在學生輔導上，資優資源班教師為資優生主要的輔導教師；輔導方式以「隨情境或突發事件隨機進行情意輔導」的比例最高；在輔導內涵上，則以「自我認識」和「人際與社會能力發展」為最主要的情意輔導內容。

從此現況所延伸出的重要議題是，應如何將鑑定與安置做更好的連結，讓鑑定過程的訊息在安置上具有意義，使安置方式與學生能力和特質做更適切的呼應。在情意輔導方面，應建立情緒困擾學生的發現與轉介機制，納入更多輔導或臨床相關人員，使資優教育教師能有效運用進階的專業支援。另外，輔導課程上，應進一步發展出在生活情境或融合課程中實施情意教育的實施架構，以使課程更為系統化。

#### 3. 在「課程教學與研究」部分

從問卷結果看來，多數學校仍安排「每位資優學生內容與進度一致的課程」，顯示資優資源班的課程僅關注到資優學生與普通學生的群間差異。不過，已有學校開始注意到資優學生的群內或資優學生個體內的差異，這些學校或允許學生在「同一課程內自選小主題」，或安排「多樣性的課程」，或以「選課機制」來回應不同需求的學生。

綜上所述，資優資源班教師已經漸漸從注意資優生與普通生群間差異到資優生群內差異到個體內差異。但目前在回應學生的需求時，仍僅在課程內容上做調整，若能結合個別輔導計畫，將學生的能力、興趣、學習風格等皆納入課程設計時的考量，將更能回應不同學生個體間或個體內的細微差異。

## (二) 焦點團體訪談

為了發掘更多資優資源班實務運作上的洞見，針對困境提出建議，使建構出的基本模式更具可行性，研究者參照上述問卷調查結果，擬訂須深入瞭解的主題，並邀請各方代表舉行焦點團體訪談。本研究設定三個主題，包括滿足學生需求的課程設計、教師團隊運作、資優資源班的經營體系，與會人員的邀請則考量地區性（北、中、南），以及與會者的身分（學者專家、資源中心、學校行政、實務教師），其中，教育行政單位代表因故未能出席。此次參與訪談的學校行政人員與資優班教師，深入而細緻地描述校內運作理念與實務概況，並透過專家學者的詢問與補充，讓研究者得以在會後討論更具體地歸納出資優資源班的運作面向（學生、教師、行政、背景），以及每個面向所屬的元素。焦點訪談的主要結論，包括以下三方面：

### 1. 在課程設計方面

臺灣資優教育之課程設計樣貌多元，有由上到下發展者，也有由下到上發展者。教師主導可能是發展經驗較豐富的學校所採行的方式，不同模式有其不同的發展背景與條件，如果學校資優教師的資優專業還很弱，建構資優教育共同課程結構或許是為基礎水準把關的有效途徑。高品質的資優教育的指標可能包括滿足學生需求（如採學生能力本位的弱結構課程）、發揮教師專長（如教師專長集結互補）、整體課程架構完整並連貫銜接，以利溝通與傳承，學校不致因教師離職而影響資優教育品質。

### 2. 在資優教育運作方面

辦理資優教育如同種子之萌發與成長，需要養分的提供。其途徑包括將資優教育之課程規劃納入學校組織（如課發會）中，與普通班融合並互相提供支援；建立資優教育回饋系統與機制，納入學生、畢業校友、家長建議；促

成教師合作與對話；提供教師多樣資源，創造一個新型態的資源提供的方式（如特殊教育諮詢或資源網路的建立、教師角色轉型為提供教師資源者、教育局評鑑方式調整為以「教學」為重點，提供教師實質幫助）。

### 3. 在教師專業發展方面

促成教師合作與教師對話是提升資優教育品質的核心，資優教育的重要議題幾乎均與此有關。一般而言，促成教師對話的策略包括行政主管建立安全無虞的對話空間，設定若干焦點或議題引發教師對話；學校創造任務，使教師進行任務導向的對話；資優班資深教師發揮專家教師的角色，以正式或非正式方式，經常與新進教師對話，一來傳承學校文化，二來可引出新進教師的創意；讓行政區資優班適度集中、不要太分散，學校教師才不致孤立無援，教師對話與團隊合作才可能發生。

整體而言，臺灣資優資源班的運作與課程面貌多樣，學校行政主管可能在學校師資及資源匱乏時擔任主導者，也可能在教師專業成熟時退居幕後。資優教育的目的在滿足學生學習需求，所有議題皆與教師相關，因此，促成教師專業合作與發展很可能是核心要務。

## (三) 案例學校蒐集

以焦點團體訪談中三所資優資源班之運作為基本雛型，加上文獻中提及國內對雙重特殊學生校內支援系統之案例（鄒小蘭，2007），研究者提出四個資優資源班運作之基本模式：教師專業團隊模式、行政主導模式、教師與行政攜手並進模式、學生需求本位模式。為了增加各模式的代表性，以及舉證上的豐富度，研究者將《分散式資優資源班經營實務手冊》（陳長益、陳美芳、陳偉仁，2011）中的五所案例學校也納入分析，這些案例學校或在資優教育評鑑中表現優異（如乙國小和戊國小為臺北市資優教育評鑑該區總特優），或經由縣市教育行政局推薦（如己國中），以及透過學者

專家推薦（如丙國小），皆具有一定的代表性。此外，透過手冊中案例學校對運作歷程的描述，研究者也發現各校可能因校內資優教育

的發展歷程而進行不同模式間的動態轉換。基於研究倫理考量，案例學校皆採匿名處理，各校所在區域、規模、類型與特色摘要於表一。

表一 資優資源班運作基本模式案例學校一覽表

模式類別	案例學校	區域	規模	類型	特色與納入案例學校之考量
教師專業團隊模式	甲國小	北	2 班	一般智能優異	經費與設備 成果與特色
	乙國小	北	2 班	一般智能優異	經費與設備 師資與研究 鑑定、安置與輔導 課程與教學 成果與特色 總特優
	丙國小	中	4 班	一般智能優異	學者專家推薦
行政主導模式	丁國中	中	1 班	學術性向 (數理)	學者專家推薦
教師與行政攜手並進 模式	戊國小	北	3 班	一般智能優異	師資與研究 課程與教學 成果與特色 總特優
	己國中	南	1 班	學術性向 (語文 / 數 理)	縣市政府教育局推薦
	庚國中	北	1 班	學術性向 (數理)	師資與研究 鑑定、安置與輔導
學生需求本位模式	辛國小	北	1 班	一般智能優異	師資與研究 成果與特色

## 二、研究信實度

為建立本研究之信實度，研究者透過多資料來源，包括問卷結果分析、焦點團體訪談、文件資料分析（如問卷調查的附件資料、經營手冊），進行比對與資料飽和度的檢驗，也增加資料蒐集的系統性。例如：丁國中在問卷普查時，附上詳盡的分工職掌說明、課程內容規劃等資料，獲邀進行焦點團體訪談時，該國中

的行政代表更補充了該縣市資優教育發展的脈絡，解釋該校如何因應變動不穩定的政策、稀少的合格師資、堅持的教育理念，發展出該校獨特的「行政主導」的資優教育模式。

另外，研究者也在研究小組會議中分享模式建構之初稿，與會的成員提供建設性的批評，例如：釐清「背景」面向之要素，將家長觀點也納入學校文化中討論。而研究者也以成員檢核（member checking）的方式，在分析與

歸類了各模式的案例學校後，將本研究的初稿寄送給各校，請各校代表回應歸類的適切性，並提供修正意見，多數學校均表認同。

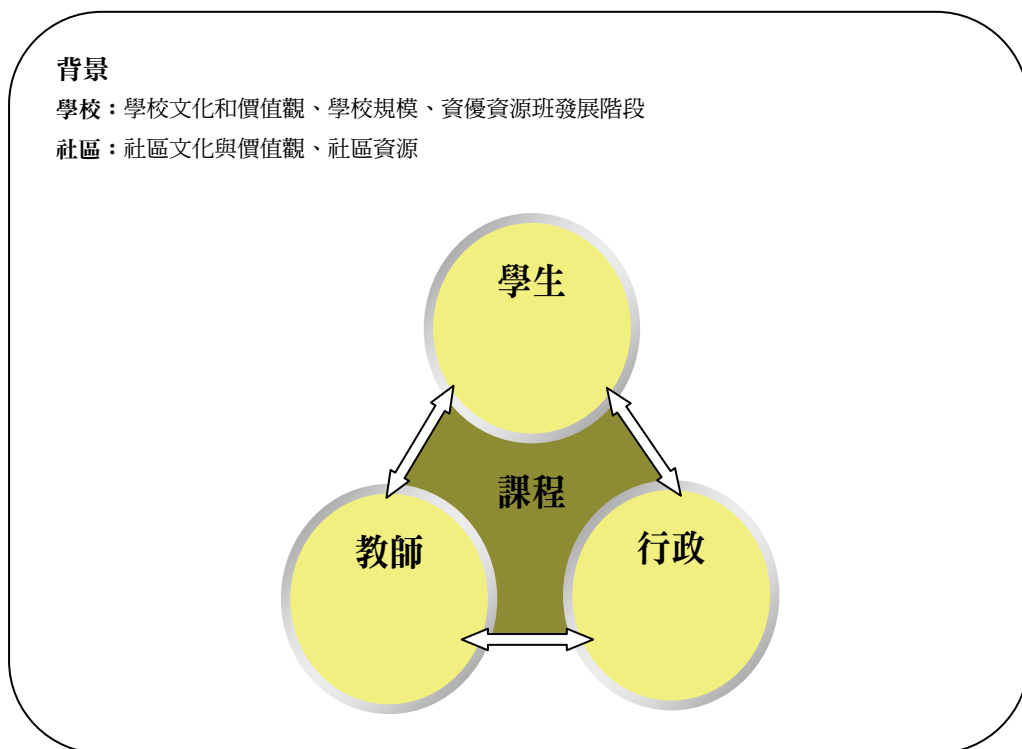
## 運作基本模式

### 一、模式整體說明

在學校系統中，資優資源班是回應與發展資優生潛能的情境之一，在「教師」、「行政」與「學生」三個面向的交互作用下，形成資優資源班運作的核心—「課程」。而上述三個面向又包含了不同的組成元素，經由每個元素內涵交織出的互動方式，將形成各個學校資優資

源班運作的基本模式。在互動模式底下的背景，以較隱性的方式影響資優資源班的運作，而背景包括兩個部分：一是學校因素，包含學校的整體文化與價值觀、規模和發展階段；二是社區因素，包含社區整體文化與價值觀，以及社區所能提供的資源與支援。

研究者以圖二呈現上述基本模式三個面向的交互作用，企圖「建構有意義的學習環境」，滿足資優生智慧上的需求，提供挑戰性的學習經驗，掌握引領社會脈動的學習方向。以下詳述各核心面向與元素（陳偉仁、黃楷茹、陳美芳、陳長益，2011）。



圖二 資優資源班之運作基本模式

#### (一) 核心面向與元素

資優資源班的運作由教師、行政及學生三種面向的互動所組成，並以背景面向作為基

底，每個面向下各有不同的組成元素，元素的內涵將交織出互動的方式。以下說明各面向影響互動的可能元素，以及兩兩面向之間的互動



方式之意義。

### 1. 學生面向

資優學生的特殊需求，是資優資源班運作的思考核心。鑑定進入資優資源班的學生與普通學生不同的學習特質和學習需求，是運作時最主要的考量。除共同性的資優特質之外，資優學生群體內或個體內的異質性也會影響整體運作型態。

學生人數是通過資優鑑定機制進入資優資源班的學生人數，攸關資優資源班的服務型態。因為人數多，代表可能的個別差異大，課程必須更有彈性；且在資源的有限性之下，也代表差異可能必須進行群組性的整合。學生特質指的是資優學生的興趣、能力及學習風格，是規劃資優教育服務的重要考量，尤其是身心障礙、多元文化、社經文化地位低的雙重特殊需求學生，其學習需求較一般資優學生有更大的殊異，因此，若學校有雙重特殊需求學生，資優資源班的運作型態也會不同。

### 2. 教師面向

教師是資優資源班運作最主要的執行者，提供資優學生適性服務。每個資優資源班教師組成背景的差異、互動與分工的差異，影響整個資優資源班的運作。教師面向包含兩個元素：教師團隊組成及團隊合作方式。

教師團隊組成與資優資源班教師的編制數有關，代表資優資源班的基本人力資源，可提供多少的服務，也代表教師團隊對話和激盪的可能性。而教師合格率代表團隊教師對資優學生及對資優課程概念的一般性理解，可說是資優教師專業最基礎的素養，此素養會直接影響課程的型塑，以及資優資源班如何運作。此外，資優資源班教師的教學年資與資優班教學經驗的多寡，則顯示教師對課程與教學、對資源尋求的熟悉與彈性。而不同教學經驗教師的組成（如資深、中生代、新手教師的組合），不同的思想互動，也會產生不同的運作。教師

專長方面，除了資優教育專業領域之外的其他專長（如學科專長），以及不同專長的教師組成代表可提供課程多樣的可能性，也能有不同思考的互動。另一個元素是團隊合作方式，教師團隊互動方式與默契、領導者的領導方式、分工與合作的型態以及對話的頻率，也都會影響資優資源班的運作。

### 3. 行政面向

行政是資優資源班運作的支援體系，從「管理」、「經營」到「領導」的行政理念變革，均會牽動行政體系與資優資源班經營間的互動。基本上，行政包含了兩個層面，一是「教育行政單位」，例如：臺北市與高雄市資優教育資源中心是綜理該行政區資優教育業務的專責單位；另一個層級是「學校行政單位」，學校內各處室的主任與組長等會是資優教育經營的協調溝通者。

基本模式運作時的行政面向，包含有三個元素。首先，教育政策指的是行政人員負責資優教育相關政策的布達，而政策實際運作時，行政人員將權衡政策理念與學校生態，進行執行上的轉化。另一個重要元素是課程領導，行政人員須考量學校資源與文化，採取資優資源班運作時的督導與回饋，其中，督導是資優理念的檢視，而回饋用以創造資優教育經營的永續成長。至於資源提供，則是課程活動籌備與進行時，行政人員透過不同的支持／支援方式，調度與協商所需的資源。

### 4. 背景面向

除了「學生面向」、「教師面向」與「行政面向」外，資優資源班會在以「學校」和「社區」兩個主要元素所組成的「背景面向」中運作。背景面向成為資優教育在學校脈絡中經營的基底，媒合上述三個核心面向，形成各校風貌殊異的資優教育服務型態。

微觀地從學校而言，家長及家長團體的運作對學校具有重要的影響力。在運作模式中，

家長常因應教師的邀請而以專家或協助者的角色直接擔任或協助課程教學；但更常見的現象是家長與學校所有人員共同型塑出學校文化，並形成潛在的學校價值觀，影響資優教育理念的推行與進展。一般而言，學校規模和資優資源班的班級數通常成正比，資優資源班不同的發展階段（如新設班、發展中、行之有年）或教育階段也會讓資優教育教師在經營資源班時，強調模式中不同的面向。

巨觀地以社區來說，社區文化與價值觀影響對「資優」概念的解讀，反映出社會對人才培育的觀點。愈是重視特殊人才的培育時，相關單位將投入更多的社區資源，支持資優教育發展。

### （二）面向間的互動方式

資優資源班之基本運作模式是一連串動態的發展歷程，是以學校層面和社區環境為背景基底，以學生、教師與行政三個面向的元素內涵進行結合，各面向間的互動方式便呈現出經營資優教育時的動態之美。

學生面向與教師面向的互動，指的是資優生的異質性如何影響教師的回應，教師如何建構學生回饋機制，以回應資優生的特殊需求。

學生面向與行政面向間的互動，乃行政如何建構學生回饋機制、如何引導建立學校文化、如何提供學習資源，以影響學生學習。教師面向與行政面向的互動，是行政如何建構教師回饋機制、如何支援或督導教師的課程發展，教師如何在執行面與理念上回應行政。

綜合上述，臺灣資優資源班運作基本模式所屬面向、元素及面向間互動的意涵，可歸納成表二。

### （三）模式形成與命名

本研究在基本模式的建構歷程中，先從「問卷普查」形成資優資源班運作的重要議題，歸納出資優資源班實務運作的共同困難，建立模式運作的基礎資料。接著，辦理「焦點團體訪談」，研究者從訪談析理出資優資源班運作的核心面向，以及各面向所屬的元素，建立起經營模式的架構原型。最後，在「案例學校」的蒐集階段，研究者根據歸納出的面向與元素的重要成分及各面向間可能的交互影響，提出四個各具特殊樣貌的運作模式，再依其特性予以定義命名，包括教師專業團隊模式、行政主導模式、教師與行政攜手並進模式、學生需求本位模式。

表二 資優資源班運作模式面向與元素

核心面向	元素	面向互動
學生面向	<ul style="list-style-type: none"> <li>學生人數</li> <li>學生特質</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>以學校層面和社區環境為背景基底</li> <li>學生—教師：異質性的呈現與特殊需求之回應</li> <li>學生—行政：學校文化形成與學習資源的提供</li> <li>教師—行政：資源班運作之督導與理念執行</li> </ul>
教師面向	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師團隊組成：編制數、合格率、教學經驗、教師專長</li> <li>團隊合作方式</li> </ul>	
行政面向	<ul style="list-style-type: none"> <li>教育政策</li> <li>課程領導</li> <li>資源提供</li> </ul>	
背景面向	<ul style="list-style-type: none"> <li>學校（微觀）</li> <li>社區（巨觀）</li> </ul>	

## 二、學校運作模式與實例

資優資源班的運作雖有上述基本模式，但隨著教育階段、學校與社區特性、資優班教師組成與經驗之不同，形成不同的樣貌。我們依據問卷普查分析、焦點團體訪談結果，並參酌案例學校的經營，歸納出四種可行的運作模式，分別是「教師專業團隊模式」、「行政主導模式」、「教師與行政攜手並進模式」、「學生需求本位模式」，介紹如下：

### (一) 教師專業團隊模式

在教師專業團隊模式中，學校資優資源班運作的主要規劃與執行是由資優資源班教師群的理念與團隊合作所引領。

#### 1. 教師專長共享且鼓勵專長發展的甲國小

甲國小位於臺北市北區，全校約 30 班，學生人數約 600 人。有兩班資優資源班的編制，共有四位教師，資優資源班服務學生約 60 人。四位教師皆為特殊教育系畢業的合格資優教師，成員包含兩位教學年資 15 年以上、經驗豐富、具有理念與活力的專家教師；兩位教學年資約八年左右，願意學習也具創意的教師。四人除資優專業外，也各具專長（如生態、資訊、戲劇等）。

教師團隊「多元性的組合」，是建構資優資源班課程與行政規劃的基礎。而團隊教師頻繁的對話互動，才是推動資優資源班運作發展的力量。甲國小資優資源班教師團隊對話有以下特色：(1) 以問題共識為對話起點：每位教師都有意識地想解決教學現場的問題，促成由教師專業團隊開展的下而上力量，建立互動與對話的團隊。(2) 非正式例行的隨機討論：教師團隊討論的時機，並非是例行性、嚴肅刻板的機制。舉凡即時非正式的談話、隨筆或寫或畫的紀錄、專業上甚至生活休閒上的分享，都是甲國小的對話空間。團隊教師們認為，有 90% 的成長是來自自發性非正式情境的討論。

(3) 開放接納且互相激勵的團隊氣氛：資深老師扮演著夥伴間相互激勵的重要角色，包容與鼓勵新思維與創見的資深教師引領了教師團隊的熱情。團隊教師們認為，是高 EQ 決定了團隊的合作成功。(4) 具共同目標與未來願景：甲國小的願景是激勵孩子的內在動機和發展自學能力，以「教了就學得好，並且教了會更想學」為執行方針，並將這樣的共識轉化成可執行的課程。團隊教師們時時談論著未來願景，建立彼此的共識也建立希望。(5) 特色課程經營與教師個人專長發展：甲國小以生態作為校本特色課程，由每位教師共同參與經營。除此之外，透過開課與選課機制，也讓教師個別專長有一定程度的發揮。

整體來說，甲國小資優資源班是從校內教師團隊自發性地形成資優教育的目標與願景，於在地的脈絡中，透過教師專業自主創發適用於學校自身情境的運作課程與機制。除校內經營外，甲國小資優資源班教師團隊更持續辦理區域資優教育方案，將所發展的課程的實施，擴大對象到外校的學生。此外，教師團隊也持續進行教學研究發表，或是透過教育主管單位辦理的分享機制，將學校的理念、課程與運作推廣與分享，由在地的力量擴散出去。

#### 2. 教師協同與持續對話的乙國小

乙國小位於臺北市的郊區，全校約 75 班，學生人數約 2,200 位左右。兩班資優資源班的編制，服務學生約有 60 人。四位專任教師中，有三位具有資優教育教師資格，其中有兩位在資優教育的服務年資已達 20 年以上，也是乙國小資優資源班的創班教師。另一位也有 10 年以上的資優教育經驗。最後一位是資優教育的新手教師，資優教育的資格正在進修取得中。

教師團隊認為，以教師專長進行協同教學，才更能回應學生的多元需求，每位教師從專長出發，將專長領域發展成以四年為單位的

系統課程，在長期經營後，不但能建立出自己的教學系統，更可進一步整合出學校特色的課程架構。此課程架構以培養一個平衡完整的個體以及成為主動學習者為課程願景，包含生涯發展與輔導、領域延伸課程及研究與方法三類課程內涵。

在運作層面上，教師團隊以多樣彈性的協同方式，回應學生的多樣需求，或採共同授課、跨領域的整合，或在主課程下，有學生的個別化指導等。除校內教師的教學外，乙國小也積極尋求校外師資，提供學生更多元、多樣的學習內涵。在幾年的經營後，外部資源也發展成套的課程架構，更系統化地引入資源。

在行政事務方面，乙國小形容資優班像是個小型的「迷你學校」，資優資源班教師承擔了大部分資優教育的行政工作，也形成良好的分工機制。而學校的行政體系與資優班是相互支援的夥伴：資優班的大型活動與學生編班排課等需求，由資優班提出需求，學校行政單位協助配合。有些時候，學校行政亦有些邀約資優班共同合作的計畫，若計畫能夠兼具學生的收穫和學習品質，資優班教師們也會接受參與，創造與學校行政良性的合作關係。

整體來說，乙國小「協同」的理念回應團隊可能的變動和長遠發展。團隊將教師協同比喻為「轉動快速的緊密齒輪」，持續的對話加上有系統的合作，在課程協同方面，讓教師經營特定領域上專長，建立縱向教學系統；另一方面也依學生需求，進行跨領域的課程設計。在彼此分工卻相互支援的機制中，主動思考行政團隊立場，創造雙贏的契機，更促發家長理念溝通、會務執行、經驗督導的效能，這些情境要素讓該團隊的齒輪轉動得更密合且持續。

### 3. 教師課程共構的丙國小

丙國小位於中部，全校約 40 班，學生人數約 1,200 人。資優資源班編制四班，共八位教師。從集中式資優班轉型為分散式資優資源

班，是丙國小資優團隊的特殊性，教師團隊在資優教育上的專業素養，對轉型過程深具影響。

丙國小教師團隊在鄰近大學專業教授的指導下，共同建構出課程架構，且有專家定期的審查與督導。丙國小的課程架構以樹作為比喻，八大智能為程的基底、向上發展是由四類高層思考（批判思考、認知、後設認知與創造力）形成的主幹，而多樣化的課程（童詩、繪本新聞、科學、發明等）是茂密的枝葉。此多樣化的課程轉化成豐富的學習經驗，包含各領域探究、各式營隊、專題講座、成果展演、專題研究等，學生的學習觸角因此展開。

教師團隊的合作，除展現在課程系統共構上，也展現在協同教學、活動辦理及行政分工上。在專業發展上，丙國小教師團隊組成「學習社群」，針對相關的學習議題進行探究。也因為教師各自在特殊教育領域上持續進修，以及與他縣市資優班教師的持續交流，讓教師專業互動的範圍得以擴大，雖為該地區唯一的國小資優資源班，卻與他校形成資優教育社群。

丙國小資優資源班的行政，是由資優資源班的教師進行主要的規劃，並以此提出需求，行政單位則透過行政機制協助完成。以學生編班為例，學生的分組係由資優班教師依據學生能力或興趣將學生先做群集分組，教務處再協助將同組學生編入班級中。

整體來說，丙國小建基於教師團隊合作的起點，不斷地向外擴展。而教師本身在教學運作、活動辦理和行政分工上，則彼此合作。在課程系統建構上，邀請專家教授督導，從課程發展、運作到評鑑，彼此對話、專業共構；在課程活動上，引入各式校外資源；在專業社群建立上，更從校內教師擴展到其他學校或其他縣市的資優班教師，形成更大的資源與支援系統。

### （二）行政主導模式

在「行政主導模式」中，資優資源班的運作是一個由上而下的力量。其中，上層力量可

能有兩個動力引領：其一可能是由教育主管行政（如教育局／處）規範資優教育的政策走向；其二可能是教育研究單位（如教育大學）研發資優教育的課程實驗。而學校行政則將政策走向及課程實驗方向轉化成校內實施方式，主導與執行學校資優資源班的運作。一般而言，採取這種模式的資優資源班通常處在一個發展初期或是轉型期。

#### 行政充分引進資源的丁國中

丁國中位於臺灣中部地區，目前全校約 60 班，學生人數約 2,000 人。資優資源班編制一班，近年來的學生數都是個位數。

丁國中所處的教育大環境正處於轉型變動期，上層單位的政策走向與規範，學校行政必須權衡政策理念與學校生態，做執行上的轉化，並引介、調度與協商所需的資源，此即為行政主導模式的基本面貌。

從 2007 年開始，丁國中因應中央法規從集中式資優班轉型為分散式資優資源班。加上縣市層級的教育政策希望打破明星學校的迷思，讓每個學校都有資優班。所以，資優資源班的經營企圖轉向一個資源式且滿足個別發展的目標。然而，縣市教育主管單位所提供的措施是規範性的，資優學生數需達 18 人以上才能成班，18 人以下則採資優資源方案或資優巡迴班方式辦理，且以此標準來給予師資編制數。因此，丁國中無法長期規劃校內師資，需視每年學生數既行調整。而在學生數不足的情況下，往往僅能有一位資優專任教師。但是，教育研究單位（如師範大學）雖提供師資培育的資源，辦理「數理資優教育學分班」，參與訓練的教師卻不多，故全縣合格資優教師僅有三、四位，故即使丁國中有師資需求，也不一定每年有機會聘得合格資優教師。

在 99 學年度，丁國中全校僅有一位資優合格教師負責資優資源班學生的情意課程與思考策略課程。而其餘學科，則由學校主任及組

長全數負責，提供最多的行政人力資源。丁國中為了增加學生的充實學習面向，行政引介外部資源進入，一年級以「科博館、彰化特色、生態等」為主軸、二年級以「科展」為主軸、三年級以「遠哲基金會」的課程為主軸，在教育主管單位及校內資源有限的情况下，有意義且有系統地安排與組合外部資源（社教機構資源、私人科學教育推廣單位等）甚至是套裝課程，型塑出該校的課程樣貌。

整體來說，該校處於政策變動、資優資源班轉型且資源匱乏之際，故由學校行政人員依教育行政的走向與規範，有計畫且有系統地提供支持與支援，尋求與擴大資源的來源。

#### （三）教師與行政攜手並進模式

資優資源班的實務經營若能奠基於精良的教師專業素質與支持性的行政體系，回應資優生的需求，將使資優教育的發展持續且穩定的成長，此類型的資優資源班運作可稱之為「教師與行政攜手並進模式」。

##### 1. 與校務發展積極結合的戊國小

戊國小位於臺北市市區，全校約 50 班，學生人數 1,400 位左右，有三個資優資源班的編制，服務學生達 90 人，六位專任教師皆具資優教育資格，有一位師傅級教師、三位中生代教師，以及兩位新進成員，專長領域包括數學、資訊、英語、自然科學，屬於教育大學附設實驗小學，原本就肩負著教學實驗、研究發展與教育推廣的任務。

在戊國小的資優團隊中，資深的師傅級教師發揮領導風範，和其他教師合作協調，向內整合充足的師資，形成專長分工的團隊合作機制，發展具有縱深的課程體系；向外則擔任處室主任，積極地將資優班經營與學校整體校務系統做結合，使資優班成為學校理念最佳的實驗場域，同時，也提供資優班「看得見的舞台」。因此，戊國小的資優資源班是「教師與行政攜手並進模式」的最佳案例。

由於將資優班定位成學校系統的一部分，戊國小資優資源班獲得行政體系的支援，得與學校共同擘劃發展願景。這樣結合教師專長與呼應學校理念的課程，奠基於學校發展過程中，願景建構的意見蒐集調查，以及組織運作的改造，戊國小資優班成為該校「創新教學團隊」。資優班召集人提及，該校於 2001 年進行校務發展的調查，邀請同仁、家長與社區人士提供意見，於是，人文素養和生活教育成為學校本位課程的主軸。研究者發現，戊國小資優班的部分課程（如粽葉飄香慶端午、綵球賀校慶）便是透過人文與數學跨領域統整，將學習成果展現在校園生活中。而課程本身則以教學評量、座談研討和問卷調查結果作為回饋修正學校願景和課程目標的依據，教師成為課程設計實施者，也參酌校務發展指標檢視教學，成為創新的課程評鑑者。

當資優資源班的課程設計能納入學校需求時，學校便能感受到資優班的貢獻度，使得行政體系會更加支持資優班的運作，如此，不啻是散播資優教育理念，提升資優教育影響力的方式。例如：戊國小資優資源班團隊規劃的「玩具總動員」課程，不但奠定了兒童以智慧片規劃立體空間的基礎，更加強了學生廣告行銷的能力；「建築科學與藝術之美」的課程，結合數學、藝術人文、資訊融入等統整活動，讓學生透過親身體驗，設計建物模型與公共藝術品，學習建物對稱結構、比例尺概念、公共空間綠美化等實際問題。因此，在全校課程「校門變變變」的實施期間，資優生所做的校門空間立體造型設計與行銷，贏得全校親師生票選的認同，進而獲得內政部「創造城鄉新風貌」的工程補助款，再經由建築師的協助，為學校設計了一個別出心裁的校門。成果導向的課程設計，讓資優班的經營被看見，使資優生的學習獲得回饋，而教師的專業也透過資優生的表現獲得認可。

戊國小的資優資源班向來具資優教育指標性，從該校於資優評鑑中（如表一）所獲得的多項殊榮可知，該校教師團隊全方位的經營是資優班穩健發展的成果。而在積極地結合校務發展的過程中，持續地從學校願景檢視資優教育經營方向，也創造出資優生的成果展演舞台，讓資優教育持續保有活力！

## 2. 充分運用行政資源的己國中

己國中位於高雄市市區，全校約 60 班，學生人數近 2,400 人，有一個資優班的編制，由一位特殊教育系所畢業，具有英語專長的教師擔任召集人，另有語文組導師一位，已修畢資優三學分，而未受特殊教育專業訓練的數理組導師則借重其理化與地科專長。三位專任加上兩位兼任教師（數學、生物專長），服務約 70 位資優生。

己國中發展學術性向資優資源班的過程，可說是從「行政主導模式」轉變成目前的「教師與行政攜手並進模式」。該國中從初期集中式資優班到一般智能優異資源班，而後轉型為提供語文與數理兩類學術性向資優資源班，行政擔任著理念澄清、轉型規劃與組織調整的角色。

現階段的己國中成立「學術性向資優資源班推行小組」，透過資優班召集人、資優班教師與行政處室的合作，進行該校資優教育之運作，教師資優教育班與行政團隊形成相輔相成的關係。由於己國中未設有特殊教育組，資優資源班隸屬註冊組，資優班召集人扮演「策劃者」的角色，為總體資優教育服務進行掌舵；註冊組副組長則發揮「協辦者」的功能，處理資優班運作之行政事務；資優班語文組和數理組導師便是「執行者」，負責班務與實際的教學執行。

案例分享的過程中，己國中的資優班召集人鉅細靡遺地敘述這個連結行政層級與教師團隊的中介者的功能。以該校資優班直接所屬的教務處為例，資優班召集人可與教務主任協調

任教資優班之師資，邀請校內具有輔導資優生特質的教師加入資優班團隊。召集人也會與教學組長溝通資優班抽課的需求與配套，因此，教學組長會參酌資優班抽課的原則後再開始排課；註冊組組長與副組長直接承辦資優教育業務，召集人與資優班教師共同將業務轉化成實際的資優教育服務；設備組長則在召集人的知會下，協調資優班教學時所需的專科教室，也協助相關競賽的訊息通知以及與指導教師間的協調。

另一個將行政資源融入資優班運作的策略，是在資優理念的課程運作下，將處室推行的活動進行有機結合。在己國中的分享中提到，資優班每學期皆開設情意課程，是與輔導室採合作分享的模式，在資優班中試行建立健康自我概念、發展主動學習態度、思考個人興趣與生涯規劃結合之課程。在經過適度調整之後，便據以運用於普通班之輔導活動課程中，推展生命教育。這或許也是將資優教育擴展至普通教育的權宜之策。

己國中的案例呈現了如何超越資優班自成體系的運作，將資優教育納入學校行政事務中，資優班明顯地被設定成學校校務發展的一部分，在資優班召集人的溝通協調下，學校行政系統分層負責資優教育業務，而資優班的課程規劃也會考量行政處室的重點發展，形成雙贏的互動關係。

### 3. 行政團隊支援教學的庚國中

庚國中位於臺北市郊區，約有 66 個普通班，擁有一個資優班的編制，有兩位於 99 學年度取得資優教育證書的教師，其中一位教師的專長為化學，另一位教師的專長則是數學，服務約 40 位資優生。該國中辦理數理領域的資優資源班，依據教師描述，由於庚國中並非市中心的學校，經常需在資優鑑定結果放寬條件標準下，才能符合服務一定比例學生的經營條件。

庚國中資優班的教師在意識到數理資優生個體間的殊異之際，與該校輔導室和教務處合作。由於資優班的教師也曾兼任該校的特殊教育組組長，協助資優教育的規劃，因此，在行政團隊支援教學的環境中，庚國中以「教師與行政攜手並進模式」，協調課程安排，充實師資來源，並且營造回應雙重特殊需求學生之適性輔導與彈性安置。

庚國中的行政團隊支持著該校資優班的課務運作，因此，即使排課向來是分散式資優資源班運作的挑戰，庚國中教務處仍願意嘗試各種可能的組合，並成功地在學生八年級時，採群組抽離的上課方式。自 1994 年起，該校資優班在行政支持下調整師資結構，除了數學、理化領域各一名專任教師外，將其餘時數依據年度課程規劃彈性地邀請普通班或他校專家教師進行支援，例如：邀請外校在生態教學專精的教師提供「生物欣賞」課程，拓展學生學習廣度，同時也滿足數理資優生逐漸分化的興趣領域。此外，庚國中視「獨立研究」為資優生區分性學習經驗的核心，資優班教師與特教組長商討，規劃從方法入門訓練到分組興趣選修的獨立研究課程；輔導主任更會邀請普通班教師共同開設多元的獨立研究科目，整合校內資源服務資優生。

除課務運作外，庚國中兩位數理資優班教師與輔導室合作，協調彈性的安置方式，且與身障資源班教師密切的互動合作，提供給校內雙重特殊需求學生適性的輔導，此似乎成為該校資優資源班經營的特色之一。與身障資源班的互動，不但協助資優班教師從鑑定的角度，更細緻地理解雙重特殊學生的特質與需求外，同時也擴大了資優教育的服務，開啟特殊需求學生生涯發展的可能性。例如：在資優班理化教師主動到資源班開設「做中學」理化課程時，一位學障兼過動及亞斯伯格症學生的數理潛能被激發出來，表現不亞於已入班的資優

生。於是，在八年級下學期時，正式提供該生抽離式的資優教育服務，資優班教師也與個案管理教師合作，以其優勢能力帶動其在語言理解和表達上的障礙。自我效能的提升，促使該生尋獲機電理工方面的生涯路。

庚國中資優班有賴行政團隊支援課務運作與建立輔導機制，其經營方式展現出「資源班」提供資優生「資源」與「支援」的本質：整合校內外資源與教師專長，規劃系統性且多元的獨立研究課程，培養自主學習者。此外，以彈性的安置方式支援雙重特殊學生在不同情境的學習需求，則激發出更多關於資優教育和身心障礙教育結合，設計互通性支援系統的運作想像。

#### （四）學生需求本位模式

回應資優生的特殊需求、規劃適性的教育服務，是資優教育經營的精神。「學生需求本位模式」指的是資優班團隊建構系統性的課程與服務體系，但持續以學生的特質與需求進行彈性的調整。

##### 透過省思，適性回應需求的辛國小

辛國小位處臺北市郊區，有 48 個普通班，學生人數約 1,400 位，擁有一個資優班的編制，由兩位專任教師服務三到六年級，約 21 位資優生，兩位教師皆是從資優領域相關研究所畢業的合格教師。

辛國小資優資源班以包容各種可能性出發，創造出學習的彈性空間；以關懷個體的殊異性著眼，搭建起學習的生態情境。在兩位合作夥伴十年有成的經營下，辛國小資優班從初期「教師專業團隊模式」，強調多元課程開發與創新，逐漸發展成「學生需求本位模式」的運作，實踐上述兼具包容與關懷的資優教育理念。而這樣的發展，都奠基於辛國小資優資源班穩定的師資，默契中以省思的歷程，不斷在教師理念與學生需求間取得巧妙的平衡。

辛國小資優班教師從省思促發建設性的調

整，進而淬鍊出賞識資優生才華的慧眼。整體而言，辛國小資優班團隊歷經數年的課程實驗，建立起「學生本位開課原則」，並依據學生整體特質和特殊個案之學習狀況，在課程內容上進行調整；以不同結構度的課程活動，加上選課機制，提供資優生適性的學習鷹架。例如：資優班教師曾描述，原先試行數年問題導向式的弱結構課程，因覺察到某年段學生整體偏向數理邏輯的學習特質而有所調整，轉而提供結構性較強的數學加速、科學遊戲等主題式課程，讓學生的優勢得以發揮。此外，資優班教師也協助有特殊興趣或專長的高年級學生，成立社團磨練自我專才與領導力，同時型塑出終生性的自主學習社群。

辛國小資優班教師的省思，也引導出對資源整合的思索及需求的回應。教師系統性地從「優勢能力發展」、「弱勢能力補強」、「正向情緒引導」、「生態環境營造」等面向，進行資優生學習與情意輔導。而除了上述優勢發揮的課程規劃外，資優班教師也覺察該地區資優生在閱讀能力上的差異性，因此，一方面推動親子讀書會，為親子間搭起閱讀話題，另一方面也依據學生閱讀程度，將之區分成「書香組」和「書蟲組」，其中，書香組擁有自主選擇權，規劃閱讀進程，至於書蟲組則由教師則給予學生基礎閱讀訓練，此組學生可進階至書香組，成為彈性的能力分組。情意輔導方面，資優班教師針對低成就或情緒非統整的學生，透過聯絡簿書寫、情境轉換、親師溝通、入班觀察等方式，建立支持性的生態環境，並介入正向情緒輔導策略。

辛國小資優班教師認為，資優班的經營是一連串變動的過程，他們堅信「沒有最完美的教學設計與評量，但是我們以追求最適合每一位學生的版本為目標」，於是，師生互動間、教室不同角落裡，譜寫著不同版本的成長故事。辛國小資優資源班散發著「學生需求本位



模式」的精神與實踐智慧。

### 三、模式統整分析

綜觀學校運作模式與實例可發現，不同的模式運作會產生殊異的課程設計，以滿足資優生的學習需求。不同樣貌的課程設計，有其條件與基礎，也有其發展的歷程，在推薦或效法某種運作模式時，需注意學校本身的文化與生態。

在「教師專業團隊模式」中，資優資源班的經營是由下到上的自主發展，強調教師專長的協同合作，促成靈活的課程組織、建構課程系統，以回應學生的多元需求。從案例甲、乙、丙國小可以發現，專業團隊模式的建立來自於頻繁的互動與對話，在理念與共識的凝聚後，共構課程與運作型態。

在「行政主導模式」中，資優資源班的運作是由上到下的實施，丁國中因應環境的變動、師資來源的不確定，資優教育的辦理是由具有理念的學校行政人員擔負主要的角色。透過外部資源的創發引入、調度協商，建立充實課程，滿足學生學科學習的需求。

在「教師與行政攜手並進模式」中，資優

資源班和學校行政系統是互惠的關係，從案例戊國小、己國中、庚國中可以發現，此種互惠關係的建立，來自於資優資源班教師能夠洞悉學校本身的文化，敏銳於學校經營的需求，因此在課程的規劃上，便能搭配相關的內容，協助學校的發展，同時也考量資優生的學習需求，整合教師專長與學校資源，設計成果導向為主的課程設計，成為十分典型的「學校本位的資優教育經營」。

而「學生需求本位模式」則著眼於資優生殊異的特質，辛國小展現教師在細水長流的經營下，透過省思，不斷地敏銳於學生群體間、個體間與個體內的差異，一方面形成發揮學生優勢專長的課程設計與開課方式，另一方面則企圖建構一個正向支持性的學習生態，考量學生能力背景的差異，實施活動進行時的彈性分組，觀照學生情緒狀態，介入輔導策略。

這四種基本運作模式皆以「背景」面向為基底，透過「學生」、「教師」及「行政」等三個面向的互動，為資優生創造最佳化的學習情境。表三以各面向間互動的方式，分析各模式之間的異同。

表三 運作模式之面向互動

定義	面向間的互動			案例學校	
	學生-教師	學生-行政	教師-行政		
教師專業團隊模式	<ul style="list-style-type: none"> <li>資優資源班的主要規劃與執行，由資優資源班教師群的理念與團隊合作引領</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師專長協同，以「多樣性」的課程，滿足資優生的「多元性」（甲、乙）</li> <li>教師專長發展，建構出校本課程體系，作為學生系統化學習的架構（甲、乙、丙）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>學校行政支援學生大型活動（乙）</li> <li>學校行政支援資優學生編班及排課（乙、丙）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>由資優班教師團隊辦理大部分資優教育行政工作，資優班是自成系統的行政體系（乙、丙）</li> <li>教師參與學校行政單位合作計畫邀約，創造雙贏（乙）</li> <li>行政邀請或支持外部專家資源進入（乙、丙）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師專長共享且鼓勵專長發展的甲國小</li> <li>教師協同與持續對話的乙國小</li> <li>教師課程共構的丙國小</li> </ul>

表三 運作模式之面向互動 (續)

	定義	面向間的互動			案例學校
		學生-教師	學生-行政	教師-行政	
行政主導模式	資優資源班的運作是上(教育主管行政或教育研究單位)到下的結果,行政人員引介、調度與協商所需的資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>資優教育專長教師提供情意輔導與思考策略,滿足學生「資優特質」的需求(丁)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>行政系統性的引入多樣的外部學習資源,滿足學生多元性「學科領域」的學習需求(丁)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>學生來源的不確定性,造成教師聘任的困難,行政人員取代教師角色(丁)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>行政充分引進資源的丁國中</li> </ul>
教師與行政攜手並進模式	奠基於精良的教師專業素質,並與行政體系合作,資優資源班持續穩定成長,建立回應資優生特殊需求的體系	<ul style="list-style-type: none"> <li>資優班運作(如教師課程設計)與學校行政發展互惠,創造學生發揮才能的舞台(戊、己、庚)</li> <li>教師專長分工,以「多樣性」的課程,滿足資優生的「多元性」(戊、己、庚)</li> <li>教師專長發展,建構出校本課程體系,做為學生系統化學習的架構(戊、己、庚)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>學校行政支援與協調資優班區塊排課,學生可在適當的時間抽離至資優班學習(己、庚)</li> <li>資優班運作(如教師課程設計)與學校行政發展互惠的關係系,創造了學生發揮才能的舞台(戊、己、庚)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師課程設計呼應或領導學校發展理念(戊、己)</li> <li>資優班教師擔任學校行政要職,將資優班運作融入學校組織,與行政系統有效合作(戊、己、庚)</li> <li>學校行政支持師資結構上的彈性安排(己、庚)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>與校務發展積極結合的戊國小</li> <li>充分運用行政資源的己國中</li> <li>行政團隊支援教學的庚國中</li> </ul>
學生需求本位模式	資優班團隊建構系統性的課程與服務體系,但持續依學生特質與需求進行彈性的調整	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師考量學生優勢潛能建立「學生需求本位」開課原則(辛)</li> <li>整合家長、普通班等資源,建立支持性的學習生態環境(辛)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>行政信賴教師專業素養,授權老師全權規劃符合學生需求的環境(辛)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>學校提供穩定運作的制度,以及教師教學上彈性調整的空間(辛)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>透過省思,適性回應需求的辛國小</li> </ul>

本研究所蒐集的八個案例學校,包含五個國小及三個國中的資優資源班。在未區分教育階段下,本研究整體歸納出四個主要的模式。但本研究也發現,資優資源班的運作模式可能存在著教育階段間的差異,「教師專業團隊模

式」的案例都在國小階段,國中案例學校則多屬「行政主導模式」或「教師與行政攜手並進模式」。此發現也與問卷普查結果相呼應。根據普查結果,在資優資源班的運作上,國小約有半數是「自成系統」,而國中則約有半數是

隸屬於「學校的一部分」。此差異的出現，可能與師資結構有關，在國小階段，教師大多畢業自特殊教育系，師資背景同質性高，此同質性使得國小資優資源班教師間較易產生自發性的對話。問卷普查結果也顯示，國小在「非正式情境」的討論頻率甚高，教師間自發性的對話可能自然能促成教師專業團隊的形成。在國中階段，教師大多畢業自學科領域系所，教師因專長分科較難進行直接的教學對話，此時，行政可能成為整合不同專長學科教師的媒介，並提供所需的資源，產生橫向式的連結。

## 討論與建議

臺灣資優教育的辦理面臨資優概念的擴展、教育政策的改變、教師專業的精進，以及社會結構的轉變（如少子化的現象），此際其實是重新思考與定位資優教育的契機。本研究蒐集臺灣分散式資優資源班的典型案例學校，整合問卷調查結果、焦點團體訪談，以及相關文件資料的蒐集，將八所案例學校歸納為四種基本運作模式：教師專業團隊模式、行政主導模式、教師與行政攜手並進模式、學生需求本位模式，勾勒出臺灣分散式資優資源班現行的樣貌。以下從模式選擇、框架解構、經營型態等三方面進行討論，並提出相關建議。

### 一、模式的選擇是一種「擇宜」的歷程

從案例學校的描述中可以發現，各模式在實務現場運作時，事實上是因地、因時、因人制宜的選擇結果。也因為這樣變動的特質，使得臺灣資優資源班的經營呈現一種「擇宜」的特質，成為考量地方資源、資優班發展階段及資優教育人力資源與素質，選擇最適合在該情境中優先發展的模式。

以案例學校丁國中為例，在面臨法令層

面，以學生人數變動性來決定資優教育辦理型態的挑戰下，該國中選擇「行政主導模式」，使得該校的行政人員擔負起資優教育整體規劃的角色，逐步建構出以年段為單位的科學充實課程。雖然課程內容仍多屬點狀式的活動，但仍不失資優教育在發展初期，以資源組合方式形成課程系統的目標。而位處北、高兩市，資優教育行之有年的庚國中和己國中，則在師資結構穩定、學生來源多樣、行政體系支持的狀況下，從早期的行政主導的階段發展成「教師與行政攜手並進模式」。在教師充分發揮專業並有效結合行政資源的狀況下，透過多樣性的課程，回應國中階段資優生興趣與能力朝向分化的學習需求。

另一個值得探討的議題是，模式選擇中各校多半都有一、兩位關鍵人物，透過他們的理念堅持與在地深耕，洞悉該校發展資優教育的最佳面向，選擇適切的模式進行永續發展。而他們的教育核心關懷，通常影響了教師社群的互動，創造具有特色的願景。合格優質的教師兼具專業知識、技能與態度，是資優教育運作的關鍵。Croft（2003）以及 VanTassel-Baska（1994）進一步指出，成功的資優教育教師將能適切地詮釋學校運作政策，發揮領導效能，透過對學校文化的敏感度覺察潛在規則，同時發展受信任與尊重的風範，增進符合資優生需求的學習環境。

屬於「教師專業團隊模式」的甲國小資優班，在一位結合資優教育與環境教育專長的中生代教師（在該校服務 14 年）引領下，與資深教師合作，持續開發以當地生態資源為主的特色課程，並共同提攜新手教師。透過專業對話，教師團隊協商出「發揮天賦潛能」的核心理念，延伸出許多教育的想像。戊國小一位師傅級教師從事資優教育近 30 年，其於學科領域上的深度經營，形成典範作用；曾經擔任該校教務主任的經驗，更使該教師掌握學校行政

脈動，理解教學與行政間的互惠關係。於是，該師帶領資優班團隊運作與校務發展結合，形成「教師與行政攜手並進模式」，創造資優生展演才華的舞台。這些關鍵性的人物是臺灣資優教育本土化的重要推手，值得後續研究深入探討他們的教育領導特色。

## 二、解構框架，朝向支援系統的經營思維

本研究雖依據案例學校的分析提出四種臺灣本土經營資優資源班的可行模式，或可成為各校發展資優教育實務運作上的具體架構，但無論何種模式都有其經營上的可能性和限制，是一種階段性的參照基礎，故仍應保有運作上的彈性，以及朝「支援系統」邁進的經營思維。

從本研究問卷調查結果以及上述案例學校的描述不難發現，多數中小學的資優資源班多以「班級」的觀點，依循現行教育「年段」規劃課程或安排師資，使資優教育在校園內的運作和普通教育系統得以並行溝通。在進行年段群體性的課程規劃時，係透過開設多樣性課程、課程選修制度、學生自主選擇研究主題等方式，回應資優生個別間差異，以建構出區分性的課程架構。不過，VanTassel-Baska (1994) 建議，應該在跨年級的層次上規劃資優教育，而不限於單一年段，因為從典型年級水準來檢視資優生的能力是界限模糊的，而且會簡化了課程發展範圍與順序上的彈性。事實上，案例學校中資優教師建構出的課程體系（如甲國小一系列的科學生態課程），經過適度調整後，皆可成為跨年級且以表現水準提供適性學習的區分性課程，例如：科學能力優秀的三年級資優生便可選修進階的科學專題研究，並搭配教師積極引介的校內科學良師或校外的營隊充實課程，為該生量身打造高層次學習的「支援系統」，如此，才是真正落實個別

化教學的理想。

此外，有些資優學生的特質與需求非常獨特，為一般資優生設計的團體課程、分組課程或獨立研究可能都不適用。以臺灣現況而言，雙重特殊學生的需求包含資優與障礙向度，需要結合資優教育、身心障礙教育及普通教育教師通力合作，針對個別學生的需求提供彈性服務。而舉凡涉及多向度專業的彈性服務，往往又需要教育行政及學校行政的強力支援。案例學校中的庚國中便以彈性的安置方式，在行政團隊的支持下，支援雙重特殊學生在不同情境裡的學習需求。鄒小蘭（2007）介紹的學校服務系統與架構，以個案學生及家庭的需求為核心，透過資優教育教師、身心障礙教育教師與一般教師共構成校內主要的師資支援系統，結合外圍的教育、醫療與社區支援，由內容、過程、成果與學習環境四方面進行學生學習課程調整，一方面培育其優勢才能，另一方面也提供必要的弱勢補救措施，是學生需求本位支援系統的進階示例。

## 三、對「分散式」資優教育經營型態的反思

如前言所述，新修訂之《特殊教育法》規定，國民教育階段的資優教育辦理型態為分散式資源班、巡迴輔導班、特殊教育方案，排除了各縣市行之有年的集中式編班型態，此政策之訂定或有其權衡考量，在此不做討論。本研究試圖從實務運作轉化法規限制的觀點，於察訪政策變動不居的狀況下，學校工作者如何以其實踐智慧積極面對轉型之挑戰（尤其是國中階段），思索如何辦理分散式資優教育，建構出適切的運作模式。

然而，研究者進一步反思：對教育資源分配不甚平均的臺灣，「分散式」的資優教育經營型態，是否適合所有縣市？本研究中之焦點團體訪談裡，一位資優教育學者懇切地建議，

對於某些縣市的資優教育資源是否應該適度的「集中」，以使經營資優教育的樞紐—資優教師，得以形成合作團隊，在人力資源、時間與空間的穩定的條件下，讓該地區的資優教育發展逐漸成熟，案例學校中位處北、高兩市的甲國小、乙國小、戊國小、己國中、庚國中，以及在中部的丙國小皆是如此。另一個向度的「集中」，則是關乎資優教育的服務對象，如前言所述，現行《特殊教育法》是以提高的截分數等條件鑑定資優生，且需入學後才能鑑定甄選，並不得跨區招考，這對部分縣市（甚或是同一縣市中的不同地區）是「限制」多於「擴大」資優教育服務對象。位處中部縣市的丁國中雖然發展出「行政主導模式」，企圖永續經營資優教育，但面對因鑑定標準限制下學生來源變化甚大的狀況，依舊是實務運作上的窘境。

追求「鬆綁」與「卓越」是教育改革的基本訴求，也是檢視資優教育運作的重要指標。資優教育的「鬆綁」指的是在現行教育法規深刻影響臺灣資優教育實務運作之際，彈性、多元、自主、創新的精神是否能夠真正發揮；而資優教育的「卓越」，則強調適性學習與盡展所能的宗旨，有賴合乎學理、符應時代脈動，且符合本土需求的法規，引導彈性學習方式與環境的建立（吳武典，2009）。基此，研究者建議教育行政當局規劃建構資優教育發展的理念共識，並審慎地擔任持續督導的角色，檢視績效責任（accountability），但需開放出因地制宜的彈性給各縣市運作資優教育，提供從融合到分化、從群體性思考到個別化考量的資優教育服務，更多的教育選擇權，配合學生的學習準備度、興趣、學習風格，進行適性的教育安置，回歸資優教育以學生需求為本位的精神。

本研究雖然試圖勾勒出國內分散式資優資源班之基本模式，提供可行的運作之道，但仍有諸點限制。首先，無論問卷調查結果、焦點

團體訪談或案例學校呈現，除案例丁國中外，多從教師觀點進行資料的提供與描述，而缺乏該校行政人員、家長、學生的觀點蒐集，因此，詮釋的深度與多元性恐有限制。再者，本研究蒐集的案例學校雖具有一地的代表性，但受限於案例數量（三所國中、五所國小），不易再做更精緻的有關不同教育階段資優資源班運作的分殊性討論分析。因此，建議在運用本研究歸納出的模式時應更加審慎，而後續研究也可蒐集更多的案例學校，以利從教育階段差異的觀點，更精準地勾勒出臺灣資優資源班的運作方式。最後，八所案例學校以北部居多（共四所國小、一所國中），其他地區案例學校的蒐集較少，雖然四個模式的提出，梗概性地勾勒出臺灣資優教育的主要模式，但仍舊值得再擴增案例分析量，並輔以實地的參訪，擴大運作模式的概化程度，更豐富地呈現臺灣各地多元殊異的地區文化與資源下，資優班在地經營的實踐智慧。

## 參考文獻

- 吳武典（2003）：三十年來的台灣資優教育。  
*資優教育季刊*，**88**，1-5。[Wu, Wu-Tien (2003). Gifted education in Taiwan for thirty years. *Gifted Education Quarterly*, *88*, 1-5.]
- 吳武典（2009）：我國資優教育法規的變革與因應（下）。*資優教育季刊*，**110**，31-36。[Wu, Wu-Tien (2009). Gifted education regulations in Taiwan: Changes and suggestions (II). *Gifted Education Quarterly*, *110*, 31-36.]
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定標準（2006）：中華民國九十五年九月二十九日教育部（95）臺叁字第○九五○一四一五六一C號令修正發布部分條文。[Standards for Identification of Disabled and Gifted Stu-

- dents (2006). Ministry of Education, No. 095014561C]
- 林坤燦、林銘欽、林芳瑜（2011）：我國資賦優異教育相關教育法規初探。載於陳長益、陳美芳、陳偉仁（主編）：**分散式資優資源班經營實務手冊**（11-18 頁）。臺北：教育部。[Lin, Kun-Can, Lin, Ming-Qin, & Lin, Fang-Yu (2011). An exploration of education laws for gifted education in Taiwan. In C. Y. Chen, M. F. Chen, & W. R. Chen (Eds.), *Handbook of the implementation of resource rooms for gifted learners* (pp. 11-18). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 特殊教育法（2009）：中華民國九十八年十一月十八日華總（一）義字第○九八○○二八九三八一號令發布。[The Special Education Act (2009). Presidential palace, No. 09800289381]
- 陳長益、陳美芳、陳偉仁（主編）（2011）：**分散式資優資源班經營實務手冊**。臺北：教育部。[Chen, Charng-Yi, Chen, Mei-Fang, & Chen, Wei-Ren (Eds.). (2011). *Handbook of the implementation of resource rooms for gifted learners*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 陳偉仁、黃楷茹、陳美芳、陳長益（2011）：分散式資優資源班運作基本模式。載於陳長益、陳美芳、陳偉仁主編：**分散式資優資源班經營實務手冊**（357-369 頁）。臺北：教育部。[Chen, Wei-Ren, Huang, Kai-Ju, Chen, Charng-Yi, & Chen, Mei-Fang (2011). The fundamental implementation models of resource rooms for gifted learners. In C. Y. Chen, M. F. Chen, & W. R. Chen (Eds.), *Handbook of the implementation of resource rooms for gifted learners* (pp. 357-369). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 鄒小蘭（2007）：學校本位資優教育支援系統運作模式之探究—以雙重殊異個案為例。**資優教育季刊**，**105**，8-14。[Tuso, Shiao-Lan (2007). The implementation of a school-based support system for twice-exceptional students. *Gifted Education Quarterly*, *105*, 8-14.]
- Croft, L. J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 558-571). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Maker, J. C., & Nielson, A. B. (1995). *Teaching models in education of the gifted*. Austin, TX: Pro-ed.
- National Association for Gifted Children (2010). *NAGC pre-K-grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new direction. In N. Colangelo, & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 113-125). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- VanTassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

收稿日期：2012.01.09

接受日期：2012.07.12

## Implementation Models of Resource Rooms for Gifted Learners in Elementary and Junior High Schools in Taiwan

Wei-Ren Chen

Teacher,  
Taipei Mandarin Experimental  
Elementary School

Kai-Ju Huang

Doctoral Student,  
Dept. of Special Education,  
National Taiwan Normal University

Mei-Fang Chen

Professor,  
Dept. of Special Education,  
National Taiwan Normal University

Chang-Yi Chen

Associate Professor,  
Dept. of Special Education,  
Taipei Municipal University of Education

### ABSTRACT

**Purpose:** Gifted education has been implemented for approximately 40 years in Taiwan. Gifted education has become more localized with the expansion of concepts regarding giftedness, change of education policies, teacher professional development, and the revolution of social structures. The purpose of this study is to outline the implementation models for gifted learners in elementary and high schools in Taiwan. These models can provide frameworks for educators who desire designing and implementing appropriate and innovative programs for gifted learners. **Methods:** Multistage methods were used to construct fundamental implementation models for gifted learners in Taiwan. First, a nationwide survey was conducted to collect relevant information such as commonalities and difficulties when implementing gifted education. Second, a focus group interview was conducted with 11 gifted-education educators. Thereafter, the 4 dimensions (student, teacher, administration, and background) and elements of implementation models were discussed. Third, 8 resource rooms for gifted learners (6 elementary and 2 junior high schools) from exemplary cases were further analyzed to verify and elaborate these dimensions and elements. **Findings:** 4 fundamental implementation models were found: (a) teacher professional team model: gifted education is successfully implemented based on

teacher collaboration and professional development; (b) administration model: administrators have essential roles and incorporate resources to establish gifted programs; (c) teacher-administration collaboration model: teachers work with administrators to manage the development of gifted education and supportive/curriculum systems; and (d) student needs-based model: the supportive/curriculum system is constructed by teacher teams, and flexibly and continually adjusted based on students' needs. Thus, these 4 models are educators' contextualized approaches that they consider gifted education trends, school ecology, community resources, teacher teams, and traits of gifted learners. **Conclusions/Implications:** The model choice and implementation issues are discussed in accordance with the findings. First, model choice is an eclectic process in which school educators evaluate and make decisions regarding local resources, the development of resource rooms, and qualities of gifted educators in schools. Appropriateness is an essential characteristic of school educators' leadership when gifted education is concerned. Moreover, implementation models are dynamic frameworks rather than rigid standards. Gifted educators are advised to deconstruct standardized programming, but also to make supportive/service systems possible for individualization. Finally, the various methods for programming resource rooms can be considered because diverse educational resources and ecologies exist in the different districts of Taiwan. The flexible programming of gifted education in local districts and careful accountability evaluation from government administration is the recommended route for gifted education.

Keywords: resource rooms for gifted learners, implementation models