

國立台東大學特殊教育學系
碩士論文

台東縣國小普通班教師對
資源班認知與支持之研究

研 究 生：黃上育 撰

指導教授：魏俊華先生

中華民國九十六年六月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：特殊教育學系

本班 黃上育 君

所提之論文 台東縣國小普通班教師對資源班

認知與支持之研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

林鎮坤

(學位考試委員會主席)

黃家河

魏俊華

(指導教授)

論文學位考試日期：96年6月20日

國立台東大學

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 特殊教育學系(所)

九十五 學年度 第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：台東縣國小普通班教師對資源班認知與支持之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名： 魏俊華 (親筆簽名)

研究生簽名： 黃上育 (親筆正楷)

學 號：9300707 (務必填寫)

日 期：中華民國 96 年 7 月 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。
2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議：研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

謝誌

回首三年的研究生涯，受到許多人的照顧與協助，心中無限感激。首先誠摯的感謝魏俊華教授的悉心指導，啟迪與包容，讓論文得以順利完成。感謝黃富廷教授在求學過程當中給予許多學習與成長的機會，及在口試時與林鎮坤教授惠予許多精闢的見解與寶貴的指點，使我獲益匪淺。

此外，感謝協助問卷編修、發放的老師們及好友們，尤其感謝黃子誠主任的大力協助；並感謝每一位研究問卷的填答者，沒有您們的參與，本研究將難以完成。感謝秀貞、秀玉、淑貞、宜真及鄭志祥主任的鼓勵和支持，讓我能以輕鬆愉悅的心情度過每一天。

最後，由衷的感謝我親愛的家人，一直以來對我的包容與支持。

謝謝大家！

上育

2007. 7. 20

台東縣國小普通班教師對 資源班認知與支持之研究

研究生：黃上育

國立台東大學特殊教育學系碩士班

摘要

本研究旨在探討台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知情形與支持程度。主要研究目的有三：（一）了解台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知情形。（二）了解台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的支持程度。（三）依據研究結果提出建議以作為教育單位後續推動資源班工作之參考。

本研究採用問卷調查法，以台東縣國小普通班教師為研究對象，利用分層比例的抽樣方式，以研究者自編之「台東縣國小普通班教師身心障礙資源班的認知與支持程度問卷」進行調查研究。經回收有效樣本 392 份，再將所得有效樣本資料以描述統計、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析、積差相關等統計方法來加以分析，茲將研究結果歸納如下：

- 一、普通班教師對身心障礙資源班的認知情形以「諮詢與服務」層面最佳，其他依序為「IEP 與教學」、「鑑定與安置」、「行政管理」。
- 二、普通班教師對身心障礙資源班的支持程度以「諮詢與服務」層面最高，其他依序為「IEP 與教學」、「鑑定與安置」、「行政管理」。
- 三、普通班教師對身心障礙資源班的認知情形會因特教背景、教學年資、職務、是否教過身心障礙學生、學校是否設有身心障礙資源班的不同而有差異存在。
- 四、普通班教師對身心障礙資源班的支持程度會因性別、教學年資、學校是否設有身心障礙資源班的不同而有差異存在。
- 五、普通班教師對身心障礙資源班的認知情形與支持程度具有低度的正相關。

根據上述研究結果，對教育行政單位、學校、普通班教師、資源班教師及未來研究提出建議。

關鍵詞：國小普通班教師、身心障礙資源班

A Study of Cognition and Support of Elementary Regular Class Teachers in Taitung County for Resource Room Class

Author: Shang-Yu Huang

Abstract

This study aimed to investigate the cognition and level of support of elementary regular class teachers in Taitung County for resource room class (for disabled students). This study had three objectives: (1) To understand the cognition of elementary regular class teachers in Taitung County for resource room class; (2) To understand the level of support of elementary regular class teachers in Taitung County for resource room class; and (3) Based on the research findings, to propose suggestions as a reference for the authority concerned to promote resource room class.

In this study, a questionnaire survey was performed on elementary regular class teachers in Taitung County using stratified proportional sampling. The self-constructed “Survey on the cognition and level of support of elementary regular class teachers in Taitung City for resource room class” was adopted. A total of 392 valid responses were collected and further analyzed with descriptive statistics, independent sample t-test, one-way ANOVA, and product-moment correlation. The results were summarized as follows:

1. Elementary regular class teachers had better cognition for resource room class in the aspect of “counseling and service”, followed by “IEP (individualized education program) and teaching”, “identification and placement”, and “administrative management”.
2. Elementary regular class teachers showed a higher level of support for resource room class in the aspect of “counseling and service”, followed by “IEP and teaching”, “identification and placement”, and “administrative management”.

3. Elementary regular class teachers had different cognitions for resource room class due to different background in special education, year of teaching experience, position, experience of teaching disabled students, and whether a resource room class is set up in the school.
4. Elementary regular class teachers showed different levels of support for resource room class due to different gender, year of teaching experience, and whether a resource room class is set up in the school.
5. A low degree of positive correlation between cognitions and levels of support for resource room class existed among elementary regular class teachers.

According to the above results, suggestions were proposed as a reference for the authority concerned, schools, regular class teachers, resource room class teachers, and follow-up studies.

Keywords: elementary regular class teacher, resource room class

目錄

表次.....	IV
圖次.....	VIII
第一章 緒論	
第一節 研究問題背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	6
第三節 名詞釋義	6
第二章 文獻探討	
第一節 資源班的基本概念	8
第二節 台東縣身心障礙資源班的實施現況	28
第三節 資源班運作的實施要素與相關研究	40
第三章 研究設計	
第一節 研究架構	53
第二節 研究對象	54
第三節 研究工具	55
第四節 實施程序	64
第五節 資料處理與分析	65

第四章 研究結果與討論

第一節 受試基本資料分析	67
第二節 普通班教師對資源班的認知情形	71
第三節 普通班教師對資源班的支持程度	79
第四節 不同背景變項之國小普通班教師對資源班的認知差異情形	88
第五節 不同背景變項之國小普通班教師對資源班的支持差異情形	103
第六節 普通班教師對資源班認知與支持之相關情形	116
第七節 開放性意見分析	117

第五章 結論與建議

第一節 結論	123
第二節 建議	124

參考文獻

壹 中文部分	128
貳 西文部分	132

附錄一 台東縣 95 學年度國民小學普通班教師概況一覽表	133
------------------------------------	-----

附錄二 台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持程度問卷 (預試問卷)	137
--	-----

附錄三 台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持程度問卷 (正式問卷)	142
--	-----

表次

表 2-1	我國資源班設置發展簡史.....	12
表 2-2	各縣市資源班服務對象.....	18
表 2-3	台東縣國民小學教育階段各類特殊學生人數統計表	28
表 2-4	台東縣國民小學教育階段特教學生安置概況	28
表 2-5	台東縣國民小學特殊教育班設置概況	29
表 2-6	台東縣國民小學分散式資源班一覽表	29
表 2-7	台東縣特殊教育評鑑項目	39
表 2-8	資源班實施要素歸類.....	44
表 2-9	近年來有關普通班教師對特教理念認知與支持之研究	47
表 3-1	台東縣國民小學普通班教師概況.....	54
表 3-2	正式問卷樣本.....	55
表 3-3	預試問卷項目分析摘要表	57
表 3-4	取樣適當性量數與 BARTLETT 球形檢定考驗結果	60
表 3-5	預試問卷因素分析歸類情形.....	61
表 3-6	預試問卷信度分析.....	62
表 3-7	正式問卷題項分配表.....	64
表 3-8	認知情形與支持程度正式問卷之信度分析摘要表	64
表 3-9	研究步驟.....	64

表 4-1	樣本性別統計分析表.....	67
表 4-2	樣本年齡統計分析表	68
表 4-3	樣本教育程度統計分析表.....	68
表 4-4	樣本特教背景統計分析表.....	69
表 4-5	樣本教學年資統計分析表.....	69
表 4-6	樣本擔任職務統計分析表.....	70
表 4-7	樣本學校規模統計分析表.....	70
表 4-8	樣本是否曾經教過身心障礙學生統計分析表	70
表 4-9	樣本學校是否設有身心障礙資源班統計分析表	71
表 4-10	「行政管理」層面認知情形選答次數分析	71
表 4-11	「鑑定與安置」層面認知情形選答次數分析.....	73
表 4-12	「IEP 與教學」層面認知情形選答次數分析	76
表 4-13	「諮詢與服務」層面認知情形選答次數分析	78
表 4-14	各層面認知情形之比較分析.....	79
表 4-15	「行政管理」層面支持程度選答次數分析	80
表 4-16	「鑑定與安置」層面支持程度選答次數分析	82
表 4-17	「IEP 與教學」層面支持程度選答次數分析	85
表 4-18	「諮詢與服務」層面支持程度選答次數分析	87
表 4-19	各層面支持程度之比較分析.....	88

表 4-20	不同性別教師對身心障礙資源班認知情形得分之 T 考驗摘要表.....	89
表 4-21	不同年齡教師對身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數 分析摘要表.....	90
表 4-22	不同教育程度教師對身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數 分析摘要表.....	91
表 4-23	不同特教背景教師對身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數 分析摘要表.....	93
表 4-24	不同教學年資教師對身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數 分析摘要表.....	95
表 4-25	不同職務教師對身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數 分析摘要表.....	96
表 4-26	不同學校規模教師對身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數 分析摘要表.....	98
表 4-27	是否教過身心障礙學生之教師對身心障礙資源班認知情形得分之 T 考驗摘要表	99
表 4-28	校內是否設有身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數 分析摘要表.....	100
表 4-29	不同背景的普通班教師對身心障礙資源班認知差異情形比較	101
表 4-30	不同性別教師對身心障礙資源班支持程度得分之 T 考驗摘要表.....	104

表 4-31	不同年齡教師對身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數	
	分析摘要表.....	105
表 4-32	不同教育程度教師對身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數	
	分析摘要表.....	106
表 4-33	不同特教背景教師對身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數	
	分析摘要表.....	107
表 4-34	不同教學年資教師對身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數	
	分析摘要表.....	109
表 4-35	不同職務教師對身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數	
	分析摘要表.....	110
表 4-36	不同學校規模教師對身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數	
	分析摘要表.....	112
表 4-37	是否教過身心障礙學生之教師對身心障礙資源班支持程度得分之	
	T 考驗摘要表	113
表 4-38	校內是否設有身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數	
	分析摘要表.....	114
表 4-39	不同背景的普通班教師對身心障礙資源班支持程度差異比較	115
表 4-40	認知情形及支持程度相關係數摘要表	117
表 4-41	行政管理開放性意見.....	118

表 4-42 鑑定與安置開放性意見.....	119
表 4-43 IEP 與教學開放性意見.....	120
表 4-44 諮詢與服務開放性意見.....	120
表 4-45 其他開放性意見.....	121



圖次

圖 1-1	回歸主流特殊學生所接受的特殊教育及普通教育	2
圖 2-1	組織架構.....	31
圖 2-2	鑑定、安置流程.....	36
圖 3-1	研究架構.....	53



第一章 緒論

第一節 研究問題背景與動機

自一九七〇年開始，由於「回歸主流」與「最少限制環境」教育理念的提出，主張應將身心障礙學生安置於普通學校班級中學習，盡可能的與正常的同儕一起接受教育，期使身心障礙學童得以充分就學，適性發展。於是「資源教室方案」(resource room program)在此思潮下因應而生，並快速的擴充，成為一種重要的特殊教育安置模式(黃麗娟、王振德，2003)。「資源教室方案」乃基於普通課程之上，為學習上或行為上有適應困難的學生，提供支援性的補救教學，故受到許多學者推薦，並認為是回歸主流中一實際可行的模式，是溝通普通班教育與特殊教育的橋樑，普通教育加上資源班，則成為一種最少限制的學習環境，並被認為是發展連續性教育設施的首要步驟(王振德，1999)。

我國資源班之實施，始於民國六十五年在台北市金華、明倫、新興國中及中山國小之試辦。民國六十七年在教育部國教司的規劃下，台灣省各縣市擇定一所國民中學辦理資源班，民國六十九年，並推廣至國民小學。更於特殊教育法第十三條(教育部，2001)規定：「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...」；特殊教育法第十四條(教育部，2001)：「對於就讀普通班身心障礙學生，應予以適當的安置輔導...」；以及特殊教育法第二十四條(教育部，2001)：「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、.....等必要之教育輔助器材及相關支持服務」。近年來，資源班更在融合教育的思潮下大量擴充；根據特殊教育通報網(教育部，2006)的統計資料，民國八十七年至九十五年間國民小學教育階段，自足式特教班由原本的1141班降至756班，而分散式資源班則由原先的622班增至1148班，巡迴輔導班亦由原本的90班增至181班。顯見我國目前的特教服務型態，已由自足式特教班逐漸轉型為資源教室方案的服務型態了。

黃麗娟、王振德（2003）提出資源班在國內逐漸普及的主要理由及意義有三：一、健全特殊教育設施：近三十年來，我國特殊教育設施，以特殊學校、特殊班為主體，資源班的增設及擴充，可與原有的特殊學校、特殊班構成一連續性的教育設施。二、自足式特殊班的調整：早期在國內設置之特殊班（如啟智班），以招收輕度障礙的學生為主，近年來特殊班招收的學生逐漸以障礙程度較重的中重度者為主，輕度障礙學生反而被忽略，資源班的設置可照顧這些在普通班就讀的輕度障礙學生。三、因應全面推展特殊教育之需要：目前仍有許多特殊學生仍在普通班就讀而未接受特殊教育，為了照顧這些在普通班就讀之身心障礙學生，資源班的設置是較為理想的。

特殊教育法通過之後，特殊學生的教育權受到法律的保障，普通教師沒有權利拒絕特殊學生在其班上受教，且有義務與特殊或資源教師分擔特殊學生的責任。Reynold（1962）所提出的特殊教育體制架構，包含了十種不同障礙程度特殊學生的安置教育措施。除了特殊學校、醫院附設學校、醫院或治療中心外，其他的七種方式中，特殊學生幾乎同時接受普通教育及特殊教育，只不過是所佔比例不同而已。而資源班的學生接受普通教育及特殊教育的比例是各半（張蓓莉，1990）。

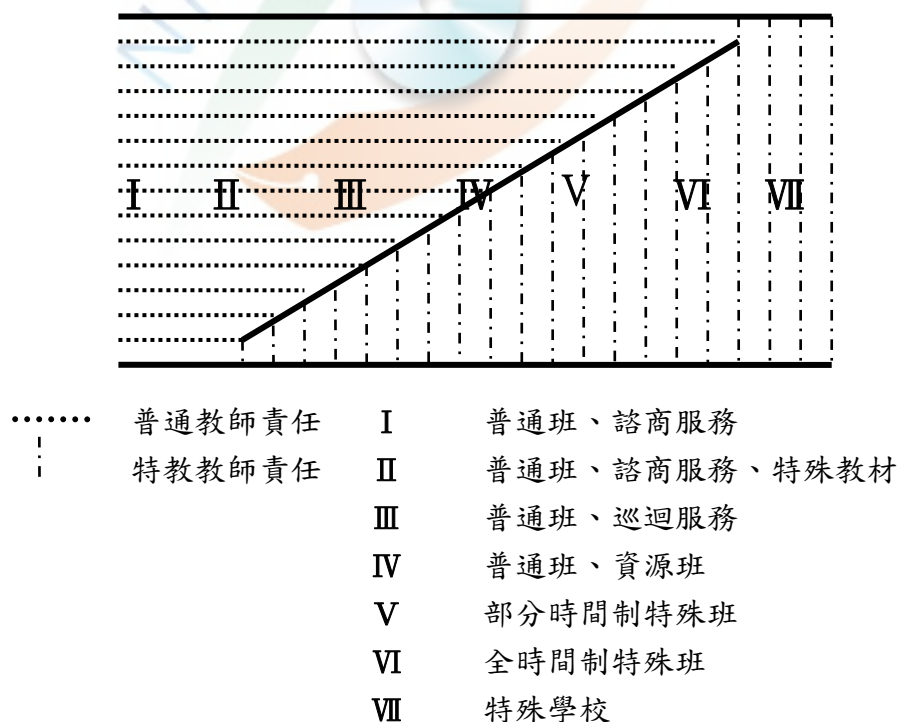


圖 1-1 回歸主流特殊學生所接受的特殊教育及普通教育

資料來源：特殊班或資源班與普通班之溝通與交流，張蓓莉，1990，*特殊教育季刊*，35，1。

Mori(1983)曾經分析普通教師（含教育行政人員）在回歸主流中的角色，說明了普通教師在回歸主流的重要性其中包括最重要的七點：

- 一、促進統合：真正的統合必須在普通教師願意了解並接納特殊學生及其需要，且為之調整教學策略，使其能有所參與，確實學習才算完成。而普通教師卻是這項工作的唯一人選。
- 二、診斷學生的學習問題：普通教師可就平日觀察特殊學生的種種，如在普通班的學習態度、學習策略，與同儕的相處情形等提供相當寶貴的訊息。而這些訊息是對全盤的了解特殊學生，並為之擬定個別化教育計畫所不可或缺的資料。
- 三、計畫教學：普通學校中的特殊學生有機會接受普通教師的教導。因此，在為其擬定教學策略、編選教材時，普通教師也應參與；更能藉此機會與特殊或資源教師溝通，了解彼此之間該如何支援與配合。
- 四、提供學習機會：特殊學生之所以特殊即是因為無法由普通的教學策略中學習，因此應該多提供其練習的機會。然而，能否提供這些學習的機會，就完全依賴普通教師了。
- 五、評量學生進步的情形：對特殊學生而言，除了定期有總結性的評量外，形成性的評量更能及時反應特殊學生的進步；普通教師是最能提供這類資料的人。
- 六、個別化教育計畫小組成員之一：每名特殊學生都應有一份個別化教育計畫，而普通教師則是該小組當然成員之一。
- 七、協助家長：特教學生家長可以諮詢或尋求協助的對象不只限於特殊或資源教師，普通教師也可以幫忙。

資源教室方案是一種教育措施，接受扶助的特殊學生大部分時間在普通班與一般學生一起上課，部分時間到資源班接受資源教師或特殊人員的指導，目的在提供特殊學生各項資源，用以支援其在普通班的學習。冀望特殊學生在特殊安排下，潛力能有最大的發揮，並且發展社會適應能力，順利的在普通學校就學。資源班的制度至今已實施近三十年，但是許多教育工作者中，對這個名詞似乎仍模糊不清（黃瑞珍，1993），過去的師資培育課程中較少有關特殊教育者，且隔離式的教育安置也讓普通教師少有機會接觸特殊學生，因此當普通教師得知任教班級有特殊教育學生尤其是身心障礙者，對於自己能否勝任這樣的狀況總是有所質疑，甚至拒絕。因此，若資源教室方案的推行能夠著力於資源教師與一般教師

的聯繫與合作，透過一般教師的配合，那麼資源教學的效益將比現在的成效更加擴大（林英貴，1996）。資源班服務的對象為普通班級中有特殊需要的學生，目的在幫助這些學生儘快的回歸主流。有鑑於資源班設置於普通學校中，因此普通班教師對資源班概念的了解與態度的支持，對於資源班的運作是相當重要的（葉靖雲，1998）。

幾年前的某天晨間升旗，隔壁班的一個小女生吸引了研究者的目光。她，瘦瘦小小的，安安靜靜的站在隊伍的第一個，但最較人在意的是一她的容貌符合「胎兒酒精症候群」的部分容貌特徵；經詢問其班級導師才得知，她們家的七個姊妹在學校是赫赫有名的○氏姊妹，由於母親在懷孕期間的酗酒行為造成所有的姊妹皆有學習上的問題，前幾個姊妹並領有殘障手冊（智能障礙）；但是到了這個小女生之後，父母就不太願意讓小朋友申請鑑定了，原因是認為領有殘障手冊的她們仍然安置在普通班級就讀，並未有額外的特殊教育介入輔導，如此是否領有殘障手冊那又有何差別呢？故家長不願意讓小朋友接受鑑定。本校在台東市屬於一大型的學校，學校學生人數一千多人，曾有老師戲稱學校是屬於「台東市的貧民窟」，雖屬玩笑話，卻也多多少少的反映出許多家長的社經背景。而學校除了那○氏姊妹之外，還有一些領有智能障礙、學習障礙、肢體障礙手冊的學生散佈在其他的普通班級中，當然其中還包括許多低成及疑似身心障礙卻還未鑑定的學生。就特殊障礙學生的人數及需求而言，本校是符合身心障礙資源班設置資格的，但為何沒有身心障礙資源班的設置呢？這引起了研究者的好奇及質疑。

經詢問本校幾位服務年資較久的老師，原來本校在民國八十四年間曾設立一身心障礙資源班，但由於當時的資源班教師仗著大多數普通班教師對於資源班各項行政流程及法規的不熟悉，因此該名教師假借了「特教專業」之名，要求開學一個月以後才開始上課，並於學期結束前兩星期即停課；且學生人數需比照特教班……，如此，引起了學校行政人員及多數普通班教師強烈的反彈，故在民國八十七年一次校務會議中，多數教師表決通過：向教育局申請裁撤本校身心障礙資源班。事隔八年（民國九十四年），當學校輔導室再次爭取資源班的設立時，有部分老師心中亦起了疑問，深怕當年的舊事重演……。而本校資源班在重新成立之初許多相關的業務皆需普通班教師及行政人員的配合，例如提報疑似身心障礙學生的篩選鑑定、入班、課表的安排、IEP 會議…等等，而當中亦有普通班教師對資源班的各項規定及程序提出質疑，甚或不願班級學生入班接受服務等……。研究者不禁心想，如今老師們對身心障礙資源班各項相關規定及作法的

認知如何？是否支持呢？而資源班將是特殊兒童安置的主要服務型態，許多縣內學校亦努力積極爭取資源班的設置，那台東縣普通班教師對資源班各項規定及作法的認知情形及支持程度又是如何呢？

目前國內有關資源教室的研究文獻，近年來逐漸增加，然研究主題大多偏重在資源教室的運作與實施現況（蕭金土、賴錫安，1997；王振德，1999；胡永崇，2000；楊惠甄，2000；劉鉅棟，2001；劉惠珠，2002；黃碧玲，2002；林仲川，2002；陳雍容，2002；楊鑣容，2003；林淑玲，2003；張郁樺，2003；葉秀香，2003；汪文聖，2004；蘇雅芬，2004；詹育嘉，2004；黃慈雲，2005；李志光，2005；張青衿，2006）與資源教師的角色、工作滿意及壓力等主題（藍祺琳，1997；許原嘉，2002；賴明莉，2002；劉彩香，2003；陳宇杉，2004；林清標，2004；李榮妹，2004；林永盛，2004）。鮮少針對國民小學普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持程度作系統的分析。認知乃是「人了解自身與外在環境，並利用認知作用與環境產生關係的一種行動」；即是個體對一事件或某對象的認識與看法（曾文星、徐靜，1994），而態度會隨著認知的變化而改變（徐光國，1996）。換言之，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（王振德，1999）。為此，實有必要了解目前國民小學普通班教師對身心障礙資源班的看法？其認知與支持程度為何？期望透過系統的調查，蒐集資料並加以分析，進而提出建議，以供教育當局、學校、教師及未來研究之參考。

第二節 研究目的與待答問題

基於前述之研究問題背景與動機，本研究擬以問卷調查的方式，探討台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知情形與支持程度，並研究兩者之間的關係，據以提出建議，作為教育行政單位及學校行政之參考。茲將研究目的與待答問題分述如下：

壹、研究目的

- 一、了解台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知情形。
- 二、了解台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的支持程度。
- 三、探討台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知情形與支持程度的關係。
- 四、依據研究結果提出建議以作為教育單位後續推動資源班工作之參考。

貳、待答問題

- 一、台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的整體認知情形為何？
- 二、台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的整體支持程度為何？
- 三、不同變項的台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知差異情形為何？
- 四、不同變項的台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的支持差異情形為何？
- 五、台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知情形與支持程度是否有相關？

第三節 名詞釋義

壹、國小普通班教師

普通班指在國民小學一般學生所就讀的班級。本研究所稱之國小普通班教師，是指九十五學年度任教於台東縣 101 所（含分校）公立國民小學之普通班教師。

貳、資源班

身心障礙資源班是資源教室方案模式之一，國內一般稱為「資源班」或「資源教室」。王振德（1999）認為：「資源教室方案是一種部份時間的支援性特殊教育設施，此種教育服務的提供，通常基於普通教育一般課程之上，其服務對象為就讀於普通班而在學業或行為上需要特殊協助的學生，其目的在為學生及教師提供教學支援，以便使此等學生繼續留在普通班級，並在學業或情意方面獲得充分的發展。」。資源教室方案一詞係譯自 resource room program，或稱資源方案（resource program）、資源教室（resource room）。由於「教室」非編制的教學單位，較難獲得政府的預算及人員編制（胡永崇，2000），基於教育行政的要求，一律稱之為資源班；雖名稱不一，但其內涵卻是相同（張蓓莉，1991）。為便於敘述，本研究稱之為資源教室方案，部分則依實況以資源班稱之。

本研究所指資源班係指台東縣國民小學成立之身心障礙資源班（共 18 班），其服務對象為就讀普通班之學習障礙、輕度身心障礙學生為主，其次為嚴重文化不利、學習低成就學生。

參、認知與支持

認知是一種過程，可將我們接收到的刺激或訊息作組織或整合，再轉化為對一事物的看法，並作儲存及應用，所以說認知是一種知識的獲得，亦是個體對一件事物或某對象的認識與看法（謝長潤，2003）。支持乃指個人對該對象所預備採取的反應或行為傾向，也就是指對某些物體、人或情景做出贊同或不贊同之反應；亦即支持乃因對個體的了解進而給予認同並付出行動（謝淑芬，1994）。

本研究所指之認知與支持係指台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的了解情形及支持程度，且以「台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持程度之調查問卷」得分情形代表之，問卷分為認知與支持兩大向度及四個層面：一、行政管理，二、鑑定與安置，三、IEP 與教學，四、諮詢與服務；分數愈高表示愈了解或愈支持該項作法，分數愈低表示愈不了解或愈不支持該項作法。

第二章 文獻探討

本章依據相關文獻，分為三節依次探討資源班的基本概念、台東縣身心障礙資源班的實施現況及資源班運作的實施要素與相關研究。

第一節 資源班的基本概念

壹、資源教室方案的源起

資源教室方案的興起與回歸主流(mainstreaming)、最少限制(least restrictive environment)等概念的提倡有關。資源教室方案是繼特殊教育、特殊班之後新興起的一種教育安置措施。起源於 1913 年美國 Irwin 將視覺障礙兒童安置在資源教室方案中，繼之類似的安置也用於重聽兒童(教育部，1994)。1986 年美國特殊教育學者 Dunn 曾發表「輕度智能障礙者的特殊教育：是否過當」(special education for mildly retarded: Is much of it justifiable)一文，促進回歸主流的推展。

Dunn 認為自足式特殊班代表一種人為隔離，違背民主程序，且輕度障礙者安置於特殊班，其學習效果並未明顯優於普通班。Dunn 除了對於自足式特殊班提出批評外，並認為應設置診斷處方教學中心、巡迴輔導或「資源教室」，及提供普通班教師諮詢服務，使特殊教育成為普通教育的一部份，而非自普通教育中排除(胡永崇，1994)。Dunn 的文章發表後，回歸主流的呼聲日益高漲。其後，美國身心障礙者教育法案(Education of Handicapped Act, Public Law 94-142)更規定身心障礙者應安置於最少限制環境之中，並規定各校制訂「連續性的安置措施」(continuum of placement)，就連續性變通安置模式而言，資源班即介於特殊班與普通班之間。其主要目標在於讓學生大部分時間皆與普通學生統合，且利用少部分時間接受資源班的特殊教育服務措施，使學生既能統合於普通班級，又能受到特殊教育服務(胡永崇，2000)。資源教室方案在 1970 年代的美國蔚為一股潮流。此計畫的推行主要在於試圖解決特殊班級無法滿足眾多輕度身心障礙學童的教育需求而衍生的一些問題。當一個特殊教育施教的對象包涵了輕度身心障礙的學童，而這些學童的比例高到某個程度的時候，顯然地，教師無法在每節課有限的時間內，同時實施多個程度需求不同的個別化教學，資源教室方案於焉產生

(林英貴，1996)。

貳、資源教室方案的定義

多年來，隨著特殊教育理念、特殊教育法規以及地方教育行政規劃，國內外學者對於資源教室的定義相當分歧。以美國而言，在 1970 年代資源教室興盛之時，資源教室的定位與經營方式，也引起當時特殊教育界相當多的討論(林素貞，2006)，茲將國內外學者對於資源班的定義整理如下：

Reger 和 Koppman (1971)曾經發表一篇文章：〈The child oriented resource room program〉，描述普通學校國中小的資源教室之經營運作，其中特別提到當一個學生需要資源教室的協助超過一半的在校上課時間時，那個學生就不適合安置在資源教室，因為資源教室主要目標在協助身心障礙學生對普通教育環境和課程的適應與學習（引自林素貞，2006）。

Cohen(1982)定義資源教室為提供特殊教育協助給身心障礙學生，以利他們在普通教育課程的學習。

Wiederholt, Hammill 與 Brown (1983)認為資源方案主要功能為對具有學習問題的學生提供教育相關的支持性服務：一、評量學生的性向、興趣、成就與情意。二、提供補救或發展教學及行為問題處理的直接服務。三、提供普通班教師或家長的諮詢服務。資源教室方案包括評量、教學及諮詢服務等功能，是一種極具有彈性的教育措施。

McNamara (1989)認為資源教室乃是為提供部分時間制的特殊教育教學需求而設立，身心障礙學生的主要學習活動仍在普通班級中進行，資源教室將以協助身心障礙學生在普通教育課程的學習成功為主要目標。

Smith, Finn 與 Dowdy (1993)：資源教室方案是一種特殊教育措施，學生利用在校的部分時間到資源班得到特別的指導及協助，以補救其不足之處。

Vaughn Bos 與 schumm (1997)：有些學生在普通班無法符合其教育和社會需要，而須要接受特殊教育和相關服務。相關服務可能採個別、小團體或大團體

的方式進行，提供符合學生需要之個別的、特殊的及密集的教學。其通常著重的教學範圍為讀、寫和算。

張蓓莉（1991）：資源教室方案是一種教育措施，接受扶助的特殊學生部分時間在普通班與一般學生一起上課，部分時間（不超過在校時間的一半）到資源班接受資源教師或特殊教育人員的指導。冀望特殊學生在這種安排下，潛力能有最大的發揮，並且發展社會適應能力，順利的在普通學校就學。因此，資源教室方案可視為普通教育與特殊教育間的橋樑，提供特殊學生各項資源，用以支持其在普通班的學習。

洪麗瑜（1994）：資源班是一種教育模式，主要提供具有特殊學習需要的學生，在與普通環境接觸最多的情況下接受所需的資源教育，解決這些學生在普通班級無法克服的學習困難，同時也協助這些學生能有機會接觸正常環境，充分發揮學習的潛能。

林英貴（1996）認為：資源教室方案是一種支援特殊學生回歸主流的方法，在此方案中的特殊學生將在最少隔離與最適合的教育環境中，依循固定的時間表接受個別化的教學。

王振德（2000）綜合國外學者之看法：資源教室方案是一部分時間的支援性特殊教育設施，此種教育服務的提供，通常以普通教育一般的課程為基礎；其服務的對象為就讀於普通班，而在學業或行為上需要特殊協助的學生；其目的在為學生及教師提供教學的支援，以便此等學生繼續留在普通班，並在學業或情意方面能獲得充分的發展。

徐享良（1999）：在一個學校裡，由資源教師提供服務給在普通班就讀的特殊學生和普通班教師，學生在校每週定時到資源班，由資源教師直接教學，教學內容及服務的次數依學生學習問題之特性及嚴重程度而異。資源教師持續地評估學生及其教師的需要，提供個別或小團體教學。在資源班裡，有特殊的教材和設備可以利用，資源教師同時接受普通班教師的諮詢，並建議教師如何對待特殊學生、安排學習教材及管理問題行為，必要時資源教師也可以教學演示以為觀摩。這是一個極富彈性及讓學生保持與同儕接觸的教育方式。

何珮菁 (2000)：資源教室方案是一部份時間的支援性特殊教育設施，以增強補救普通教育之一般的課程學習，其服務對象為就讀普通班，而在學業或行為上需要特殊協助的學生。

林素貞 (2006)：資源班乃為提供部分時間制的支持性特殊教育服務而設立，此種安置型態是：一、有別於全時制的自足式特殊班。二、服務的對象為安置於普通班的身心障礙學生及其普通班教師。三、資源班需提供相關學習和教學資源，以身心障礙學生在普通教育之成功學習和適應為目標。四、資源班乃以幫助身心障礙學生普通教育基本學科課程的學習成效，建立學生基本的學習技巧和增進社會技巧為主要內容。

教育部 (2006)：資源班是指接受該種措施的特教學生部份時間在普通班與一般學生一起上課，部份時間到資源教室接受資源教師的個別指導。希望特教學生在這種安排下，發揮最大的潛能，並發展社會適應能力，順利的在一般學校就讀。

台東縣政府 (2006b)：以輕度障礙、學習障礙之身心障礙學生為主，其次為嚴重文化不利、學習低成就學生，主要學習環境仍在普通班，由資源班提供部分時間特殊教育服務措施，讓學生得以逐步適應普通班學習型態。資源班教師依學生需要提供注意力訓練、學習策略、補救教學、社交技巧等課程（直接服務），或是提供普通班教師、學生家長、行政人員適當的教學及輔導策略、專業諮詢（間接服務），以協助學生能儘早銜接普通班課程，回到普通教育環境。

根據上述定義，資源教室方案是普通教育與特殊教育之間的橋樑，協助特殊教育學生就讀普通學校的一項安置措施。其服務對象為普通班需要協助的學生，學生部分時間至資源班上課，部分時間在普通班學習；使特殊教育學生能獲得個別化教學及各項資源，用以支持其在普通班的學習。

參、我國資源班的發展狀況

在國內推展特殊教育，一向是傳統式的設立特殊學校，到九年國民教育實施後，才陸續設立自足式特殊班，但此特殊班收受的學生有限，無法照顧到一些低成就、學習遲緩、情緒困擾、弱視、重聽等輕度障礙兒童。我國資源班(resource room)始於民國六十四年台北市新興國中成立，以服務聽覺障礙學生為主的啟聰

資源班。民國六十五年間台北市金華國中、中山國小亦開始實驗啟智類資源班；但因缺乏行政支持而未能繼續實行。及至民國六十七年才提出籌設「資源教室」方案，在每一縣市找一所國中、國小試辦。教育部國教司亦主動策畫，委託國立台灣師範大學特殊教育中心，完成國中資源教師的師資訓練後，在台灣省二十所國中實施。民國六十九年，繼續完成國小資源教師的訓練，資源班的試驗工作乃擴及至國小階段。我國資源班自民國六十七年後逐年增設，對象亦由聽障學生、智障學生、視障學生逐漸擴及到學習障礙及低成就學生、行為異常等各類學生，其目的在希望能協助特殊學生，使他們學業與生活方面在普通班有良好的適應與發展（蕭金土、賴錫安，1997；教育部，1994）。根據特教通報網 95 年的統計資料，目前各縣市國小各類身心障礙資源班共計 1148 班，佔身心障礙安置班級的 55%；而我國資源班設置發展簡史如表 2-1。

表 2-1 我國資源班設置發展簡史

年代	主要發展
64 年	台北市新興國中設立「啟聰資源班」。
65 年	台北市金華國中、明倫國中、西園國中、中山國小實施實驗啟智類資源班。
67 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。
69 年	資源班的試驗推展至國小階段，於十個縣市分別指定一所學校進行實驗，以學障和低成就為主。
71 年	台北市劍潭、河堤、永春、東門四國小成立學習障礙資源班。
73 年	特殊教育法頒佈，台北市、高雄市資源班開始大量擴充。
80 年	各縣市開始陸續設置資源班。
87 年	台北市在每個國中普設身心障礙資源班。
88 年	台北市在每個國小普設身心障礙資源班，其中部分大型學校則設 2 班。
92 年	國中小資源班漸增，班級數及比例超越自足式特教班，成為身心障礙學生主要的服務型態。

肆、資源班的設立依據及相關法規

我國資源班的設立，最早是依據民國六十七年教育部函令台灣省教育廳補助成立國中資源教室之行政命令（台 67 國字第九八四二號函），教育部在此函中請教育廳函轉各縣市擇定一所國民中學自六十六學年度起成立資源教室一班，編列教師二名。教育部並補助每一縣市五萬元，至於資源教師的訓練則委由國立台

灣師大特教中心辦理。

台灣省國小資源教室（班）則是在六十八年起設立，而有關師資專業訓練工作則委由當時的台灣省教育學院負責辦理。自七十五年起，台北市、高雄市又分別擬定有關國民中小學資源班實施要點以及國民中學學習困難或學習遲緩資源班之實施計畫，以作為各校辦理資源班之依據。

茲列舉國民教育階段設立資源班的相關規定、法令如下：

- 一、教育部臺（67）國字第九八四二號函：為協助解決國民中學各類特殊兒童之教學問題，決定成立國民中學資源教室；各縣市擇定一所國民中學於六十六學年度起成立資源教室一班。
- 二、台灣省國民中學成立資源教室（班）之規定事項（教育廳，1978）：資源班教室每班至少專用教室一間並配置有關各項設備，另應編列資源教師二名，專任各類特殊兒童補救教學工作。
- 三、台灣省國民小學成立資源教室（班）之規定事項（教育廳，1978）：為發展國民小學資源班教育，暨辦理師資訓練，請貴府就所屬國民小學中，規模較大、地點適中，校長辦學認真、熱心實驗研究工作，教師素質優良之學校一所，作為資源班實驗學校。
- 四、特殊教育法第十三條（教育部，2001）：各級學校應主動發掘學生特質，透過適當的鑑定，按身心發展狀況及學習需要，輔導其就讀適當特殊學校（班），普通學校或其他適當場所。
- 五、特殊教育法第二十四條（教育部，2001）：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。
- 六、特殊教育法施行細則第十三條（教育部，2002）：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。本法所稱輔導就讀特殊教育學校（班），指下列就讀情形：1.學生同時在普通班及資源班上課者。2.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。3.學生在校時間全部在特殊教育班上課者。4.學生在特殊教育學校上課，且每日通學者。5.學生在特殊教育學校上課，且在校住宿者。

七、特殊教育設施及人員設置標準第十條（教育部，2003）：我國普通學校之特殊教育班的辦理方式包含三類：1.自足式特殊班。2.分散式資源班。3.身心障礙巡迴輔導班。

八、各縣市政府對資源班（教室）的相關實施要點（包括：台北市、台北縣、桃園縣、新竹縣、新竹市、台中縣、台中市、彰化縣、南投縣、雲林縣、嘉義市、台南縣、台南市、高雄市、高雄縣、屏東縣、台東縣、花蓮縣、宜蘭縣）。

伍、資源教室方案的特性

資源班是特殊教育與普通教育間的橋樑，可以減少任何標記情況下提供特殊學生服務，使其在普通班學習更為順利（教育部，1994）。因此，資源班具有以下特性：

張蓓莉（1991）認為：為了達成協助特殊學生順利的在普通班上課，資源教室方案所提供的教學與服務應該符合支持性、個別性、統整性及暫時性的性質簡述如下：

一、支持性：係指特殊學生在資源教室方案中所學的應有助於其回到普通班後的學習與適應。因此資源教室方案提供的可能是學科方面的補救教學，學習策略的指導，不良行為的矯治等。

二、個別性：則是強調資源教室方案所提供的服務是以學生的個別需要為主，因此每位學生都應接受完整的教育評量，資源教師再據以決定應該為該名學生提供那些特殊教育或補救教學。所以每名學生前往資源教室的時間、期限、接受指導的內容、方式皆是依其個別需要而訂。

三、統整性：指資源教室方案在提供特殊學生服務時，是以學生整體的需要為主，並非只考慮其殘障的項目或資源教室所預設者。除此之外，統整性也意味著特殊學生需要特殊教育協助的項目及其優先次序是由資源教師及普通教師，相關專業人員，甚至家長共同決定的，並非由單方全權處理。如此考慮的益處除了讓特殊學生得到的是最需要的協助外，無形中也讓普通班教師與資源教師有溝通的機會。

四、暫時性：是表示特殊學生並非整學期（年），或整個學程都需要資源教室的協助。當其學習能力或行為問題已提昇或改善到可以適應普通班的標準時，特殊學生前往資源教室接受輔導的時數可以減少，甚至不再需要。也因此資源教室方案中的學生都是暫時的過客，他們的班籍仍在原來的普通班。而資源教室方案中的學生是具有流動性的，只有在需要時才進入資源班接受輔導，當需要消失時，則全時在普通班上課。

楊坤堂（1995）認為資源班具有下列特性：

- 一、全校性：資源教室是屬於校內的行政組織與運作，需全體教職員共同參與和配合。
- 二、本校性：資源教師是由學校編制內的專任教師擔任。
- 三、經濟性：資源教師的經濟性高於自足式特教班。
- 四、有效性：資源教室的教學制度優於現行的班級教學制度。
- 五、多樣性：資源教室具有普通班與特殊班的功能。
- 六、預防性：資源教室具有早期診斷及臨床教學。
- 七、支持性：資源教室能協助普通班教師改善教學策略，解決特殊兒童教學上的困難。
- 八、診療性：資源教室實施診斷和療育。
- 九、特教性：資源教室符合特教最少限制環境和回歸主流的精神與理念。
- 十、人文性：資源教室能避免特殊學生被標記、烙印與隔離現象。

王振德（1999）歸納資源班的特色為以下八點：

- 一、資源教室方案是一種暫時性的支援教學：在傳統教育與普通教育分立的系統下，特殊教育的安置措施通常是一種永久性的安排，被安置於特殊班或特殊學校的學生要回歸到普通教育似乎不太可能。在連續性的教育服務設施中，資源教室的安置通常是暫時性的，可依學生的個別需要及學習進步的情形適時的調整。

- 二、資源班強調個別化的教學：為了對學習上或行為上適應困難的學生，提供適切的輔導，資源班的教學活動便不能像大班級教學一樣，而需根據學生的長處及缺陷，擬訂個別化教學計畫，並著重個別指導或小組教學。
- 三、資源班注重教學資源的管理與運用：資源班的核心概念，是充分發揮資源的功能，以達成教學的效果，因此特別注重各項資源的管理與運用。
- 四、資源班的課程表及教學較有彈性：課程表的安排，通常根據學生的需要，經級任教師與資源教師的協商下，可以隨時調整，在資源教室亦可試驗各種不同教學策略與方式，此舉有助於教學的革新。
- 五、資源班可以減少隔離與標記的不良影響：特殊學生留在普通班與正常的同儕一起上課，並受惠於資源班的特別輔導，同時不須依照傳統的特殊教育分類系統，將學生標名為「智能不足」、「情緒困擾」，標記烙印的現象自然可以減少。
- 六、資源班具有預防效果：對於具有輕度學習障礙或行為問題的學生，因及早接受資源班的輔導，才不至於使問題更趨嚴重。
- 七、資源班較具經濟的效益：在自足式的特殊班，其服務的對象一般約十至十五人，資源班則可以服務更多的學生。若以同樣的經費與教師編制，資源班比自足式特殊班更具經濟的效益。
- 八、資源班具有統合的功能：資源教室方案除了有助於學生回歸主流外，還能促進學校教師之間的交互活動，以改變學校的教學結構。資源教師是教育改革的催化者，資源教師與其他教師間共同的合作關係，有助於普通教育與特殊教育的結合。
- 九、資源班可避免隔離：特殊學生可以從資源班得到特殊資源的支持，同時又能在學校裡與朋友及同儕打成一片。

陸、資源班的服務對象

資源教室方案的教育措施可以適用各類的特殊學生，也可以協助普通教育的一般學生。學者們及各縣市對於資源班的主要及次要服務對象卻不盡相同，茲列舉如下：

張蓓莉（1991）認為：資源班是要幫助普通班級中所有學習上或行為上困難的學生；他們可能是特殊學生，也可能是普通學生。以下分別說明：

- 一、特殊學生：對特殊學生而言，接受了資源班的協助後，可在普通班順利就讀

者即是資源教室方案的服務對象。特殊教育法施行細則第三章第廿條至廿三條規定的就學輔導中未言及「資源教室」，但有「於一般學校之普通班就學並實施個別輔導」字句。由字面上看這應是指資源教室方案而言。再看對象方面，規定的是輕度智能不足、弱視、全盲、輕度及中度聽覺障礙、輕度及中度肢體障礙者。其餘重度障礙者則於特殊教育班或特殊教育學校就讀。

二、普通學生：資源班服務的對象以輕度身心障礙學生為主，行有餘力，亦可輔導臨界智能不足、嚴重低成就學生或特殊的個案。

教育部（1994）資源班的服務對象為：國語（數學）科學學習障礙且合乎下列條件之兒童為對象：

- 一、國語（數學）科學業成就未達 60 分或百分等級 35 以下。
- 二、智商正常。
- 三、經標準化國語文（數學）能力診斷測驗得分低於成就水準一個年級以上，或總分低於年級平均數一～二個標準差者。
- 四、特殊需要輔導的兒童不以智商數為選取要件。

王振德（1999）認為：資源班服務的對象以身心障礙學生為主，行有餘力亦可輔導臨界智能不足、嚴重低成就或特殊的個案。

- 一、輕度智能不足：個別智力測驗之結果，在平均數負三個標準差以上，未達平均數負二個標準差。但 IQ 在 60-70 之間較宜。
- 二、其他身心障礙類：包括學習障礙、聽覺障礙、語言障礙、視覺障礙、肢體障礙、性格行為異常、身體病弱等，應視學生需要補救輔導程度及學習狀況，再決定是否接受資源教室方案的教育安置。如重度聽障學生已具備良好溝通能力，仍可在普通班受教，而重度障礙學生若無心智問題，亦可留在普通班就讀。
- 三、臨界智能不足：個別智力測驗之結果，在平均數負二個標準差以上，未達平均數負一個標準差，IQ 約在 70-85 之間，在學習上較遲緩者。
- 四、嚴重低成就：學業成績嚴重的低落，通常是該年級中成績最差的 1-2% 者，或班級中最差的 1-3 名。

林素貞（2006）認為：雖然十二類身心障礙學生依法皆可以資源班為其安置的考量之一，但是資源班的本質是一種部分時間制的特殊教育服務方式，因此當某一位身心障礙學生的特殊需求，已經需要全時制的特殊教育服務，以調整普

通教育課程為主的資源班就不適合此類學生。故資源班的服務對象應以輕度身心障礙學生為主，因這些學生仍可以適應大部分普通班的教育課程，只是某些基本學習能力訓練、社會技巧或是溝通能力，仍有待資源教師予以協助。

根據各縣市政府所頒佈的資源班實施計畫或要點，各縣市資源班的服務對象（見表 2-2）絕大部分都是以經各縣市鑑輔會所轉介安置之身心障礙學生為優先，當行有餘力時才考慮經校內評估需接受特教服務之學生。

表 2-2 各縣市資源班服務對象

縣市別	服務對象
台北市	一、就讀普通班之特殊兒童。 二、特殊教育學生之家長及教師。
台北縣	一、經縣內鑑定分發會議轉介之身心障礙學生。 二、領有殘障手冊，確有特殊教育需求之學生。 三、經學校鑑定安置小組評估為疑似身心障礙，確有特殊教育需求之學生。 四、前項各類學生均經安置，始可招收其他在學習或適應上有嚴重困難，由輔導室轉介，經校內鑑定評量小組評估後建議安置之學生。
桃園縣	一、經鑑輔會安置之身心障礙學生。 二、領有身心障礙手冊之學生，確定有特殊教育需求者。 三、嚴重情緒障礙、發展遲緩學生、經醫師診斷並開立診斷證明書者。 四、學習障礙學生，經校內鑑定小組篩檢達入班標準者。 五、其他經校內評估需接受特教服務之學生。
新竹縣	一、鑑輔會轉介安置之學生。 二、輕度障礙學生。 三、學習障礙學生。 四、領有殘障手冊且需個別化教育服務者。 五、發展遲緩學生。 六、其他類身心障礙學生。
台中縣	一、就讀於普通班，持有殘障手冊之各類輕度身心障礙學生。
台中市	一、經鑑輔會鑑定之身心障礙學生。 二、領有身心障礙手冊，確有特殊教育需求之學生。 三、其他，確有特殊教育需求之學生。

表 2-2 (續)

縣市別	服務對象
彰化縣	一、經鑑輔會鑑定之身心障礙學生。 二、領有身心障礙手冊，確有特殊教育需求之學生。 三、其他情況特殊，確有特殊教育需求之學生。
南投縣	一、主要服務對象： (1) 經鑑輔會安置的學生。 (2) 領有身心障礙手冊之學生，確定有特殊教育需求者。 (3) 嚴重情緒障礙，其他顯著障礙，經醫師診斷並開立診斷證明書者。 二、次要服務對象：其他在學習或適應上有嚴重困難，由導師轉介經校內評估後建議安置之學生，但不得輸入特教通報網。 三、身心障礙學生之家長及普通班教師（支援服務）。
雲林縣	經鑑輔會安置者。
台南縣	符合特殊教育法定類別，且可因部分時間之特殊教育與密集輔導，而能在學習成就、智能發展、特殊專長、情緒或其他行為等方面獲得助益之學生。 服務對象應以特殊教育學生為限，含括身心障礙及資賦優異學生；中輟、行為偏差、單親、低收入戶、學習成就低落之非特殊教育學生，非屬服務對象。
台南市	資源班輔導之學生人數眾多時，以身心障礙學生及適應困難程度較重者優先入資源班。
高雄市	以特殊教育之身心障礙學生為主，如有必要得招收學習困難及有特殊教育需求之學生。
屏東縣	一、經鑑輔會列冊或經縣內鑑定安置會議轉介之身心障礙學生。 二、領有殘障手冊，確有特殊教育需求之學生。 三、經學校特殊教育推行委員會評估，確有特殊教育需求之學生。
花蓮縣	一、經鑑輔會鑑定具有特殊教育需求之身心障礙學生。 二、領有身心障礙手冊，確有特殊教育需求之學生。 三、經學校特殊教育推行委員會評估有特殊教育需求之學生。
宜蘭縣	一、鑑輔會列冊或經縣內鑑定分發會議轉介之身心障礙學生。 二、領有殘障手冊，確有特殊教育需求之學生。 三、經學校鑑定安置小組評估，確有特殊教育需求之學生。

表 2-2 (續)

縣市別	服務對象
台東縣	一、主要服務對象： (1) 經鑑輔會安置之身心障礙學生。 (2) 領有身心障礙手冊之學生，確定有特殊教育需求者。 (3) 嚴重情緒障礙，發展遲緩學生，經醫師診斷並開立診斷證明書者。 (4) 經本縣特教心評小組評估，確有特殊教育需求的學生。 二、次要服務對象：其他在學習或適應上有嚴重困難，由導師轉介經校內評估後建議安置之學生。 三、身心障礙學生之家長及普通班教師（支援服務）。

柒、資源班功能

資源班的功能相當的廣泛，其提供的面向和層次也相當多元，茲列舉如下：

王振德（1999）認為資源教室方案的核心概念在發揮「資源」的功能，包含：

- 一、充分運用教學資源：包括運用傳統的教具、視聽媒體、電腦輔助教學、社區資源、人力資源等，配合教學活動以增進教學效果的事物或人員。
- 二、資源班是學校的教學資源中心：資源班是學校的教學資源中心，對於學習上及行為上有困難的學生提供支援性的協助。
- 三、資源教師本身是學校的資源人士：資源教師必需是受過專業訓練的特殊教師，負責資源的管理與營運，並提供教師及家長諮詢服務與協助。

張蓓莉（1991）認為資源教室方案應具備四大功能，分別是評量、教學、諮詢與在職訓練。前兩項工作的對象是特殊學生，因而稱之為直接服務。後兩項工作的對象是學校教師，稱之為間接服務。

- 一、評量：當資源教師接到轉介的個案後，首先要作的即是教育評量。收集學生的基本資料，再透過標準化測驗、量表、晤談及觀察等方式，了解學生學習失敗的原因、生理、心理、社會適應、學業成就等各方面的優缺點，需要特殊教育的項目及其優先次序，並據以擬訂個別化教育計劃，並逐項執行。教育評量工作是一團隊工作，資源班所有教師、相關教師及專業人員都應參與，以求對特殊學生有整體的了解並提供最符合其需要的特殊教育。

- 二、教學：資源教室方案中的教學有三個目標：評選教材與教學策略、補救教學、及學習進步的保持。當資源教師替特殊學生選擇教材及決定教學策略時，除依據教育評量之結果外，也依實際教學情況而修正之。補救教學可謂資源教室方案中重要工作。補救的項目可能是重要的學習技能與策略，例如失聰學生的溝通能力、視障學生的點字與摸讀、學障學生的學習策略等。另外也可能是學科，例如國文、數學或其他科目等。至於第三項目的則是為智商較低或有嚴重學習困難者，他們在普通班跟不上某些學科，因此這些學科必需到資源班接受資源教師的教導。
- 三、諮詢：資源教師的責任除了幫助特殊學生外，同時也是家長、一般教師、行政人員的諮詢對象。協助這些人了解並支持特殊學生，提供的諮詢項目有觀念性的也有實務性的。前者包括了解特殊學生的問題與需要，後者則包括如何以正確的態度對待特殊學生，提供普通班教師修正過的教材或輔助教材、教具等。稱職的資源教師常可透過諮詢的過程提昇普通班教師解決學生學習問題的能力，減少過多的轉介，避免問題的惡化。
- 四、在職訓練：特殊學生在普通班與一般學生一起上課是回歸主流的理念付諸實現後才開始的。在此之前普通班教師極少有機會接觸特殊學生，而在其師資培育過程中也鮮少有特殊教育課程，因此他們對特殊教育仍持隔離的看法，認為教育特殊學生是特殊教育教師的責任，因而對於自己班上的特殊學生可能會拒絕、不知所措、產生焦慮感等。在職訓練是能祛除上述障礙的最佳途徑。資源教師宜透過不同的在職訓練機會，傳遞特殊教育的理念及作法，讓普通班教師了解特殊學生的需要，並且相信在資源教師的協助下，普通教師絕對可以幫助特殊學生在普通班學習。因此舉辦形式不同的在職訓練即成為資源教室方案的另一要務。

黃瑞珍（1993）認為資源班的功能應由過去單純的提供直接教學服務，逐漸走向間接但多元化的服務方式，亦即資源教師應採取主動的積極的態度，提供校內師生必要的服務，功能應包括：

- 一、接受普通班教師轉介來的特殊學生。
- 二、實施特殊學生的鑑定與教育診斷。
- 三、擬定特殊學生輔導計畫。
- 四、實施一般補救教學活動。
- 五、辦理特殊學生小團體成長活動。
- 六、舉辦特殊學生個案會議。

- 七、接受普通班教師有關特教的諮詢。
- 八、增進校內師生了解及接納身心障礙學生。
- 九、辦理特殊學生親職教育活動。
- 十、提供班級適應困難的學生一個中途學習站或是救援站。

捌、實施模式

資源班的實施模式可依資源教師的角色、資源教師的服務區域及服務對象來加以分類：

一、資源教育的實施模式依資源教師的角色可分為「直接服務」與「間接服務」兩大類（董媛卿，2000）：

（一）直接服務

- 1.學科內容的直接教學：例如不定期式「注音符號」或「數學運算」的複習、定期式的學科補救教學或加深加廣教學。
- 2.基本學習能力指導：例如抄寫、聽寫、口語重複、隨堂筆記、記憶方法、閱讀方法、抓重點、驗算、出題自問自答、時間規劃等短期訓練。

（二）間接服務

- 1.間接教學：提供修改、重整或蒐集的教材、自編講義、畫課本的重點、提供自助式的模擬試題與解答讓學生自行應考並自行校正、海報張貼每日一句、成語解說、難題解答、基本學習能力的建議等。
- 2.校內老師或家長的諮詢：提供教師或學生家長相關的教學或管教的方法以及建議等。
- 3.校內宣導資源教育的重要和運作模式，以取得校內師生、校外家長及社區人士的接納和支持。
- 4.重點學校所設置的資源班可能被視為資源中心，接受教育局的委託承辦各種資源教育之相關知能研習，扮演「在職訓練」的角色。

二、以資源教師服務區域區分，可分為「駐校式資源教室」和「跨校巡迴式資源教室」兩種（林素貞，2006）：

（一）駐校式資源班：乃是將資源教室固定設立在某一所學校，其服務的身心障礙學生即是那所學校的學生。

（二）跨校巡迴式資源班：身心障礙學生分散就讀於不同的學校，資源教師必需到不同的學校，針對單一個案或一組身心障礙學生提供直接特殊教育

教學，或是針對身心障礙學生的普通教育教師提供教材教法的諮詢協助等。

三、依服務的對象區分可分為「特定類別」、「跨類別」和「不分類」三種模式（張蓓莉，1991；胡永崇，2000；林素貞，2006）：

（一）特定類別資源教室方案：指為特定類別之特殊兒童所提供的方案，常見的有聽覺障礙資源班、學習障礙資源班或自閉症資源班等。而特定類別資源班具有以下優點：

- 1.教師只需擁有特定類別之特殊兒童教育的專業即可。
- 2.學生的學習與問題行為較為一致，有利於教師對這些問題的處理。
- 3.資源教師專長於特定類型特殊兒童的教育問題，可以針對此特定類別的學生提供最佳之教育介入，較有利於教師對教學材料及教學設備的配置。

但是，此一模式亦有其限制：

- 1.服務的學生人數有限。
- 2.當校內有其他類型的特殊學生或具有兩種以上的障礙類別時，即無法及時接受輔導，而被排除於資源方案之外。
- 3.學生人數較少的學校，可能形成符合資源方案之特定類別的學生人數甚少，但普通班級中需要特殊教育服務的其他障礙類別學生卻無法及時獲得資源方案服務的現象。
- 4.接受資源教室方案服務的學生較易受到標記作用的負面影響。

此類型適用於具有非常豐沛之特殊教育資源之地區，能夠滿足各類單一障礙學生之需要。

（二）跨類別資源教室方案：服務兩類或兩類以上的特殊學生，即接受服務的學生並無類別上的限制。此一方案的優點包括：

- 1.各類別的特殊學生皆可接受資源教室方案的服務。
- 2.接受資源教室方案服務的學生人數亦較易保持在一定數量。
- 3.許多障礙學生具有不同程度的缺陷，欲嚴格限定某一障礙類別並不容易。
- 4.以學生的學習需要作教學分組，而非以學生的障礙類別作教學分組。
- 5.可以不用每所學校皆設置資源班，但仍可服務所有身心障礙類別的學生。

跨類別資源教室方案可能具有以下限制：

- 1.學生障礙狀況多樣化，對教師的專業能力形成挑戰。資源教師需具備多類身心障礙教育的專業能力，方能協助不同需求的學生。

- 2.學生個別差異的現象明顯，增加教師實施個別化教學所需耗費的時間及心力。
- 3.各類別學生難以共同上課，在兼顧個別化教學的原則下，若多數學生皆須個別輔導，難以共同上課，則每位學生能分配到的服務時間將減少。
- 4.接受資源教室方案服務的學生仍可能受到標記的負面影響。
- 5.行政單位必需完整規劃、協調相似特殊教育需求學生安置在同一所學校資源班，並兼顧低出現率身心障礙之需求，以在大區域內做到零拒絕的安置。此類型適用於幅員廣大、特殊教育資源不是十分充裕的區域。

(三) 不分類資源教室方案：接受班級教師認為需要支援的所有學生，亦不要求學生接受鑑定以取得服務資格。此項資源教室方案具有以下優點：

- 1.對學生而言沒有標記的影響，因為前往資源教室的學生並不限於特殊學生，學生及家長較有意願接受資源教室方案的服務。
- 2.只要學生有需要，皆可接受方案服務。可使學生進出資源班更具彈性，亦使多數學生皆能獲得資源教室方案的服務，可以做到零拒絕的特殊教育安置。
- 3.學生的學習或行為問題，可以及時獲得協助。

不分類資源教室方案可能具有以下限制：

- 1.接受服務的學生數可能過多，增加資源教師的負擔。
- 2.資源教師必需具備所有類別身心障礙教育的專業能力，方能同時協助不同需求的學生。
- 3.接受資源教室方案服務的人數過多需要篩選時，若排除障礙程度較輕者，則將形成「小病不治，待病情嚴重再治療」的不當現象。若限制障礙程度較重者之資源服務資格，則將形成障礙程度重者，無特殊教育服務，但障礙程度輕者卻享有特殊教育服務之不合理現象。
- 4.學生未經鑑定，服務對象亦無明確的特殊兒童類別，可能對政府財政之支持較為不利。
- 5.學生無需經由鑑定，亦無需具備特殊兒童的資格，可能促使普通班教師放棄對學生的輔導責任，而將班級中具有學習及行為問題的學生皆推薦至資源教室。

此類型資源教室的設立必需擁有各類特殊教育專長之資源教師，並非任何地區皆具有此人力資源之條件，以大學校或結合巡迴資源教師較佳。

玖、資源班課程實施方式

以目前資源班實施的方式，依評量、時數、排課之不同，可以分為下列主要的實施方式（黃瑞珍，1993）：

- 一、抽離式：所謂抽離式指的是將原來普通班應上之國語、數學或是其適應困難的科目，抽離原班。亦即欲來資源班輔導的學生，可以利用原班相同科目、相同時間到資源班來實施教學。
- 二、外加式：所謂外加式指的是學生僅利用課餘、自習、週會、早自習等時間實施補救教學，平時課程完全在普通班級中，只有低成就科目才安排到資源班，由資源教師實施補救教學。
- 三、抽離式、外加式兩者並用：抽離式和外加式兩者併用，彈性調整排課，可說是最符合資源班的理念，除了重視個別差異外，又可以兼顧到能力分組。教師完全依據學生的需要，對於在班級中適應困難的科目，可以採用抽離式，到資源班上課。如果適應情況不太差時，則可以考慮給予外加方式輔導，總之，同一科目的輔導，可以有些組採抽離式，有些組採外加式，完全依實際情況而定。

由上述可知，理想的資源班實施方式應根據學生的學習需求，予以能力分組，實施個別化教學。資源班成立的主要目的為支援特殊學生在普通班的學習又以不超過其在普通班上課總時數的二分之一為原則，故在學期初排課時，應先與教務處、普通班導師、相關科任教師充分溝通、協調取得共識為宜。

拾、行政組織與工作職掌

有了健全的組織，在制度化的規範下，充分地分工與合作，才能發揮完全的功效，達到預期的目標。組織的功用在於溝通、協調、分工、合作，大家充分地交換意見，交流彼此的經驗、檢討改進等，才能使資源教室順利並圓滿地推展施行（何佩菁，2000）。

一、組織（王振德，1998；黃瑞珍，1993）

成立資源班推行委員會(或資源班推行小組)，資源班推行委員會的成員應包括校長、處室主任、特教組長、資源班教師、導師代表及家長代表。校長為委員

會的召集人，輔導主任為執行秘書。

二、職掌

資源班的實施運作，是一全校性的工作，資源班的成功與否與校內行政人員、教師、學生之間的配合是否得當有著極大的關連，因此校內各處室事前良好的溝通與協調是非常重要的；故上自校長及相關處室，下至普通班教師，皆須分工合作，全力以赴。其職掌分工如下：

- (一) 校長：為資源班推行委員會召集人，負責政策之決定，審核工作計畫及行政視導。
- (二) 輔導室：為資源班推行委員會執行秘書，負責推動資源班計畫，協助鑑定安置，提供輔導諮詢，評鑑資源班之績效，並提供改進方法。
- (三) 教務處：依資源班需要將學生適當編班，並配合課程安排之需要安排課表，負責成績之核算，提供校內各項教具、視聽器材、和特科教室予資源班使用。
- (四) 訓導處：負責學生出缺席與獎懲紀錄，協助資源班辦理活動。
- (五) 總務處：協助資源班各項設備之規劃採購，支援教學所需之材料及設備。
- (六) 會計室：掌握經費預算與支配，確實執行專款專用。
- (七) 人事室：辦理人事協調事宜，提供進修機會。
- (八) 特教組長：計畫並執行資源班各項工作事宜，召開教學與個案研討會、家長座談會等，並提供普通班教師和資源班學生家長諮詢。
- (九) 資源教師：診斷鑑定並建立學生資料，擬定 IEP 並進行教學與各項輔導，及與普通班教師溝通、提供諮詢等。
- (十) 普通班教師：協助轉介特殊學生，協助資源班教師擬定 IEP，在普通班輔導特殊學生，必要時做教學上的調適。

拾壹、資源教師的角色職責

資源教師是學校負責推動資源方案的核心人物，因此要發揮資源教室方案的功能，有賴於資源教師運用有限的空間及資源作最大的努力。

Adamson (1983) 認為資源教師必須了解資源學生的特殊需求，經由改善學習態度、學習習慣、學習動機，進而針對學習弱勢施予教學，使學生在資源教室所獲得的改進與行為的改變能夠類化表現於普通班；此外，資源教師更應協助普通班教師了解班級上的特殊學生。

Harris 與 Schutz (1986)認為資源教師的專業任務至少包括下列十項：一、負責校內特殊兒童的轉介與篩選工作。二、檢查有關特殊兒童教育權益的法規，是否均有落實執行。三、評估、取得、運用及解釋各種診斷工具與策略。四、編擬個別化教育計畫並予以實施、評鑑。五、進行學業性技能及社會技能教學。六、與普通班教師商量學生在普通班的學業問題及行為問題。七、提供家長諮詢服務，討論學生的進步及所提供服務的情形，和可能需要相互支援的方式。八、與學區內能提供特殊學生及其家庭支援服務的機構保持聯繫。九、熟悉學區內各項可能提供支援服務的訊息，必要時能善加利用。十、為校內教師、行政人員提供有關特殊教育的在職進修，及為家長提供親職教育等。

教育部（1994）將資源班教師的職責列述如下：一、鑑定、診斷學生。二、建立個案資料。三、擬定個別化教學方案。四、編擬教材、製作教具。五、實施教學。六、聯絡普通班教師，交換教學心得。七、實施教學評量。八、提供特殊教育諮詢服務。九、評鑑資源方案的成效。十、擬定行事曆。十一、協調、溝通資源班的行政聯繫。十二、配合教務處編排課表。十三、召開資源班教學與個案研討會。

資源教師的角色是多元的，亦因此資源班教師是否恰如其份的扮演好自己的角色，是影響資源班運作是否成功的關鍵之一。

第二節 台東縣身心障礙資源班的實施現況

壹、各項統計資料

根據九十五年台東縣特殊教育通報系統的統計資料，台東縣國民小學教育階段各類身心障礙兒童中（見表 2-3），以學習障礙 208 人為最多，佔所有障礙類別的 35.7%；其次為智能障礙類 171 人，佔所有障礙類別的 29.4%。而根據表 2-4 台東縣國民小學教育階段特教學生安置概況，以在普通班接受特殊教育者最多，共 266 人，佔所有安置的 45.7%，其次為安置於不分類資源班者，共 206 人，佔所有安置的 35.4%。

表 2-3 台東縣國民小學教育階段各類特殊學生人數統計表

障礙類別	智能障礙	視覺障礙	聽覺障礙	語言障礙	肢體障礙	身體疾病弱	嚴重情緒障礙	學習障礙	多重障礙	自閉症	發展遲緩	其他顯著遲緩	合計
人數	171	8	9	8	36	27	7	208	62	15	0	31	582
百分比	29.4	1.4	1.5	1.4	6.2	4.6	1.2	35.7	10.7	2.6	0	5.3	100

資料來源：台東縣特殊教育通報系統，2006。（2006/3/23 統計資料）。

表 2-4 台東縣國民小學教育階段特教學生安置概況

類別	智障（集中式）	聽障（集中式）	不分類資源班	視障巡迴輔導班	教養機構（在家教育）	巡迴輔導（在家教育）	其他	普通班（接受特教服務）	合計
人數	80	3	206	4	11	7	5	266	582
百分比	13.7	0.5	35.4	0.7	1.9	1.2	0.9	45.7	100

資料來源：台東縣特殊教育通報系統，2006。（2006/3/23 統計資料）。

由表 2-5 的統計資料我們可以發現，資源班的設置在台東有逐年增設的趨勢，甚至已超越自足式特教班，九十五學年度台東縣設有身心障礙資源班學校共有 16 校，18 班（見表 2-6）。顯示資源班有其增設的需求性及必要性，而特殊兒

童的教育安置亦朝向「融合」及「最少限制的環境」教育趨勢前進。

表 2-5 台東縣國民小學特殊教育班設置概況

學年度	安置 方式	自足式 特教班	百分比	分散式 資源班	百分比	巡迴輔 導班	百分比	班級數 合計
88		15	55.6%	9	33.3%	3	11.1%	27
89		15	53.6%	10	35.7%	3	10.7%	28
90		15	50%	12	40%	3	10%	30
91		15	50%	12	40%	3	10%	30
92		15	50%	12	40%	3	10%	30
93		15	50%	12	40%	3	10%	30
94		14	46.7%	13	43.3%	3	10%	30
95		14	40%	18	51.4%	3	8.6%	35

資料來源：教育部特殊教育通報網，2006。

表 2-6 台東縣國民小學分散式資源班一覽表

學校名稱	班級數	學校名稱	班級數
台東大學附小	2	仁愛國小	1
新生國小	1	豐榮國小	1
馬蘭國小	2	康樂國小	1
復興國小	1	卑南國小	1
知本國小	1	賓朗國小	1
太平國小	1	泰源國小	1
三民國小	1	長濱國小	1
福原國小	1	大王國小	1

貳、台東縣資源班各項實施要點

台東縣於民國九十二年頒佈了「台東縣國民中小學教育資源班實施計畫」，其主要目的為協助各類身心障礙學生及有特殊需求學生，接受適性、充實性個別化教學或輔導，使其在主流教育型態下，能尊重其個別差異和身心發展歷程，享有特殊教育服務以充分發揮潛能，獲致最大教育成效，培養良好的社會適應能力。其各項規定要點如下：

一、行政執掌：

資源教室的實施運作，乃全校性的工作，運作的成功與否，和各處室事先的溝通與協調，有極大的關連。由於學生利用部分時間到資源教室接受資源教師或特殊教育人員的指導，所以學生入班、課程安排、出缺席管理、行為管理、成績評量等，均需要學校行政人員與全體教師的配合。在各處室通力合作，行政業務、教學成效、社區資源的運用等方面才有出色的進展和表現（何佩菁，1998）。

各校應成立特殊教育委員會，並於特殊教育委員會下設置「資源工作推行小組」，以協調、執行及檢討資源班各項有關工作事宜。並於每學期開學與結業前召開工作協調會，以協調資源班有關鑑定、安置、教學、輔導、評量等工作事宜，必要時得召開臨時會議。



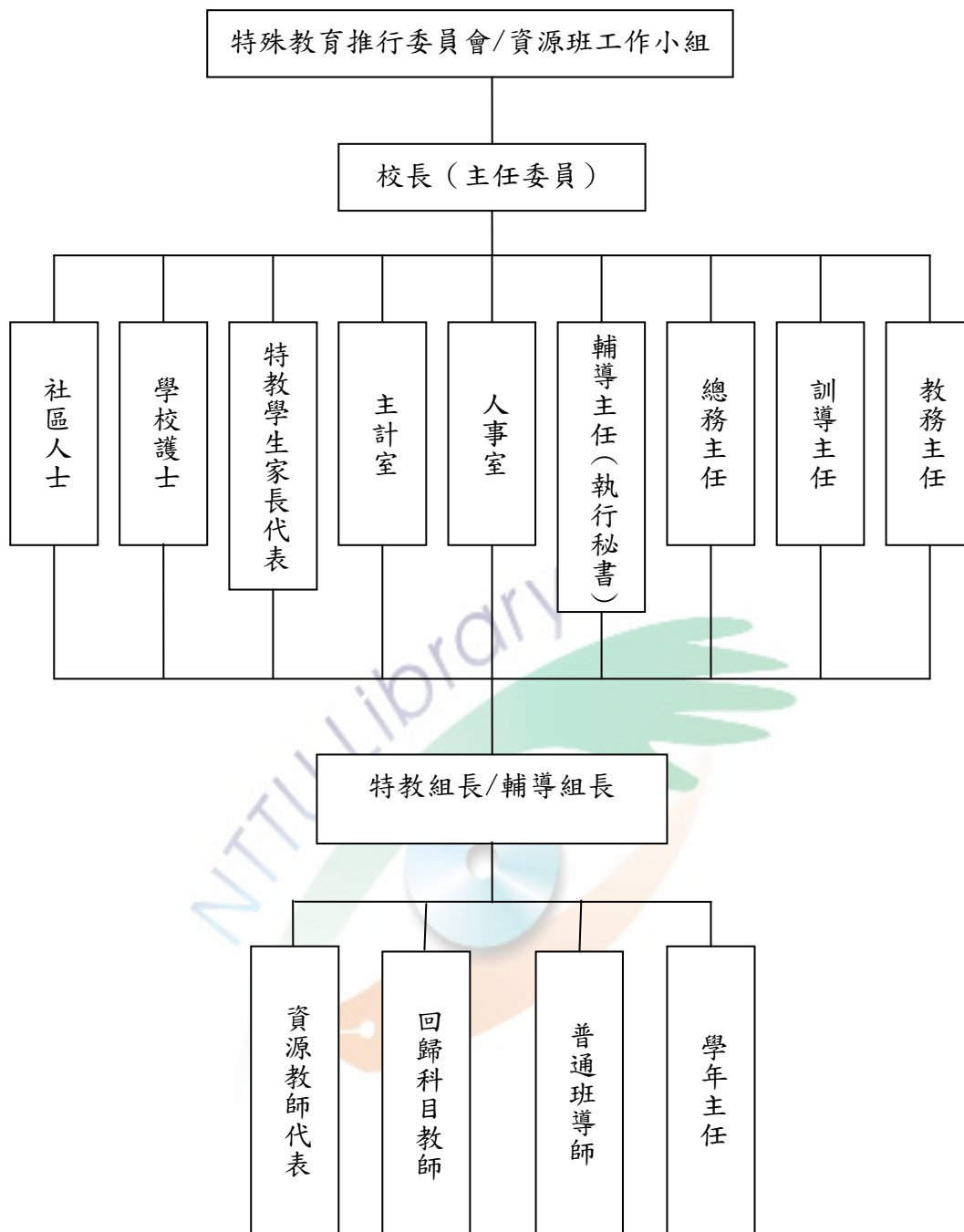


圖 2-1 組織架構

(一) 校長：

- 1.負責政策之決定、審核資源班之工作計畫。
- 2.召開特殊教育推行委員會議，協調相關資源。
- 3.協調聘請特殊教育專業教師。

(二) 輔導主任：

- 1.推動、執行資源班之各項工作。
- 2.協助資源班學生之鑑定、轉介及回歸工作。
- 3.提供相關評量測驗工具。
- 4.參與資源班學生個別化教育方案會議，提供特殊教育諮詢輔導。
- 5.評鑑資源班之績效，並提供改進方法。

(三) 教務主任：

- 1.安排具有專業、愛心與耐心的老師擔任級任老師，協助特殊教育之推行。
- 2.基於回歸主流及融合原則，應協調普通班提供最適當的安置。
- 3.基於資源班學生的特殊需要，依六大領域協助編排課表事宜。
- 4.提供資源班學生在學或成績證明，協助獎學金之申請。
- 5.提供校內各項教材、教具、視聽器材及專科教室等予資源班使用。

(四) 訓導主任：

- 1.學生出缺席的管理與學生獎懲紀錄。
- 2.協助資源班學生生活教育訓練。
- 3.協助資源班辦理、參與各項校內、外活動。

(五) 總務主任：

- 1.提供校內良好場所，來配置資源班教室、知動教室...等。
- 2.協助資源班各項設施之規劃及相關設備之採購（無障礙環境設施）。
- 3.支援教學所需之材料及設備。
- 4.資源班設備及財產之登記及報銷。

(六) 主計：

- 1.協助資源班年度經費概算之編列與支配。
- 2.確實執行資源班專款專用。

(七) 人事：

- 1.協助資源班教師支領導師費、特殊教育津貼等事宜。
- 2.提供特教教師進修的機會。
- 3.鼓勵或表揚表現優異之特殊教育教師。

(八) 學年主任：

- 1.協助資源班教師做與特殊教育有關之宣導活動。
- 2.協助資源班教師與該學年之級任、科任教師協調和資源班相關之事務。

(九) 特教組長：

- 1.擬定學校特殊教育實施計畫、工作行事曆。
- 2.協助資源班教師各項教學活動。
- 3.彙整資源班各項資料、表格成冊及特教資訊。
- 4.協助輔導室組成學生鑑定小組，提供學生最適當的安置。
- 5.處理校內各項與特殊教育有關之公文並執行各項計畫。
- 6.協助輔導室召開特殊教育推行委員會、IEP 會議、家長座談會等。

(十) 特教教師：

- 1.協助特殊學生之篩檢、鑑定與診斷轉介學生。
- 2.填寫教學進度表、施行教學評量工作。
- 3.擬定每位學生的個別化教育計畫。
- 4.依學生能力選擇教材、改編教材、製作教具。
- 5.提供普通班教師諮詢服務、並協助擬定特殊教育學生之個別化教育計畫。
- 6.協助特教學生生涯輔導、追蹤輔導與轉銜輔導。
- 7.建立學生個案資料，擔任特教學生個案管理的角色。
- 8.與家長保持聯繫、實施親職教育並提供相關諮詢。
- 9.回歸普通班學生之追蹤輔導。
- 10.宣導特殊教育相關理念。

(十一) 普通班教師：

- 1.協助轉介疑似有特殊需求的學生。
- 2.充實特教知能、接納特教學生、在班級內調整適當的教學方式。
- 3.引導班上同學擔任特殊學生的小老師。
- 4.隨時與特教老師相互溝通，交換輔導的心得以了解學生之身心狀況。
- 5.擬定與執行班級內特殊教育學生之個別化教育計畫（未接受資源班服務者）。

(十二) 學校護士：

- 1.建立學區附近醫療支援網。
- 2.提供相關醫療諮詢服務。
- 3.處理特殊教育學生意外傷害事件。

(十三) 社區人士：

- 1.成員可為村、里、鄰長。
- 2.協助家長辦理身心障礙手冊之申請。
- 3.結合社區福利、資源，共同辦理、參與特殊教育的推展活動。

(十四) 學生家長：

- 1.觀察特殊學生在家及社區之適應情形，並隨時與教師聯絡，交換輔導心得。
- 2.參加與學生有關之會議：特殊教育推行委員會、鑑定安置會議、IEP 會議。
- 3.協助特教教師 IEP 之執行，配合教師教學相關之事項。
- 4.結合家長的力量，共同參與特殊教育的推展與教學活動。

二、服務對象

台東縣特殊教育資源班所服務的對象

(一) 主要服務學生對象包括：

- 1.經鑑輔會安置之身心障礙學生。
- 2.領有身心障礙手冊之學生，確定有特殊教育需求者。
- 3.嚴重情緒障礙、發展遲緩學生，經醫師診斷並開立診斷證明書者。
- 4.經本縣特教心評小組評估，確有特殊教育需求之學生。

(二) 次要服務對象：其他在學習或適應上有嚴重困難，由導師轉介經校內評估後建議安置之學生。

(三) 身心障礙學生之家長及普通班教師。

三、資源班學生鑑定評量與輔導的流程：

(一) 推介篩選：宜於每學期末（六月及一月）進行次學期資源班新生之全校普查、推介篩選；舊生學習狀況檢討，以建立待鑑定學生名單。

- 1.普通班教師依據檢核表、平日觀察、晤談、作業分析或其他評量結果，以書面方式推介學生。
- 2.資源班教師利用團體測驗、查閱學生個入資料等方式主動篩選疑似學生個案。
- 3.家長或學生主動向輔導室提出申請。

(二) 鑑定與安置：

- 1.參考相關法規之規定、選擇適當評量方式：由「資源班工作推行小組」就標準化測驗、行為觀察、家長及相關教師之晤談等結果，及參考臨床診斷、醫學檢查記錄……等多方面收集學生資料綜合研判，決定合於入班標準學生名單。
- 2.依據評量結果召開鑑定安置評估會議：決定合於入班標準者，經家長同意安置於資源班，對實施細節做相關協調處理。未達標準者，回原班或轉介至相關機構。學校應建立此類學生資料，以利日後追蹤。

會議參加人員應包括「資源班工作推行小組」全體成員及個案學生家長、任課教師，必要時得邀請專家學者列席。

(三) 報府備查：會議後應將鑑定資料及安置決議函文送本縣特殊教育學生鑑輔會及教育局核備，縣鑑輔會應就資料進行書面審核並予函覆，若對個案鑑定、結果及安置決議另有異議，應立即通知專案處理。

(四) 學生能力評估及擬定個別化教育計畫：據評量資料判斷學生之優、弱勢能力、需求科目與時數、及其他相關服務等，並會同相關人員及學生家長擬定「個別化教育計畫」以利教學與生活輔導之實施。

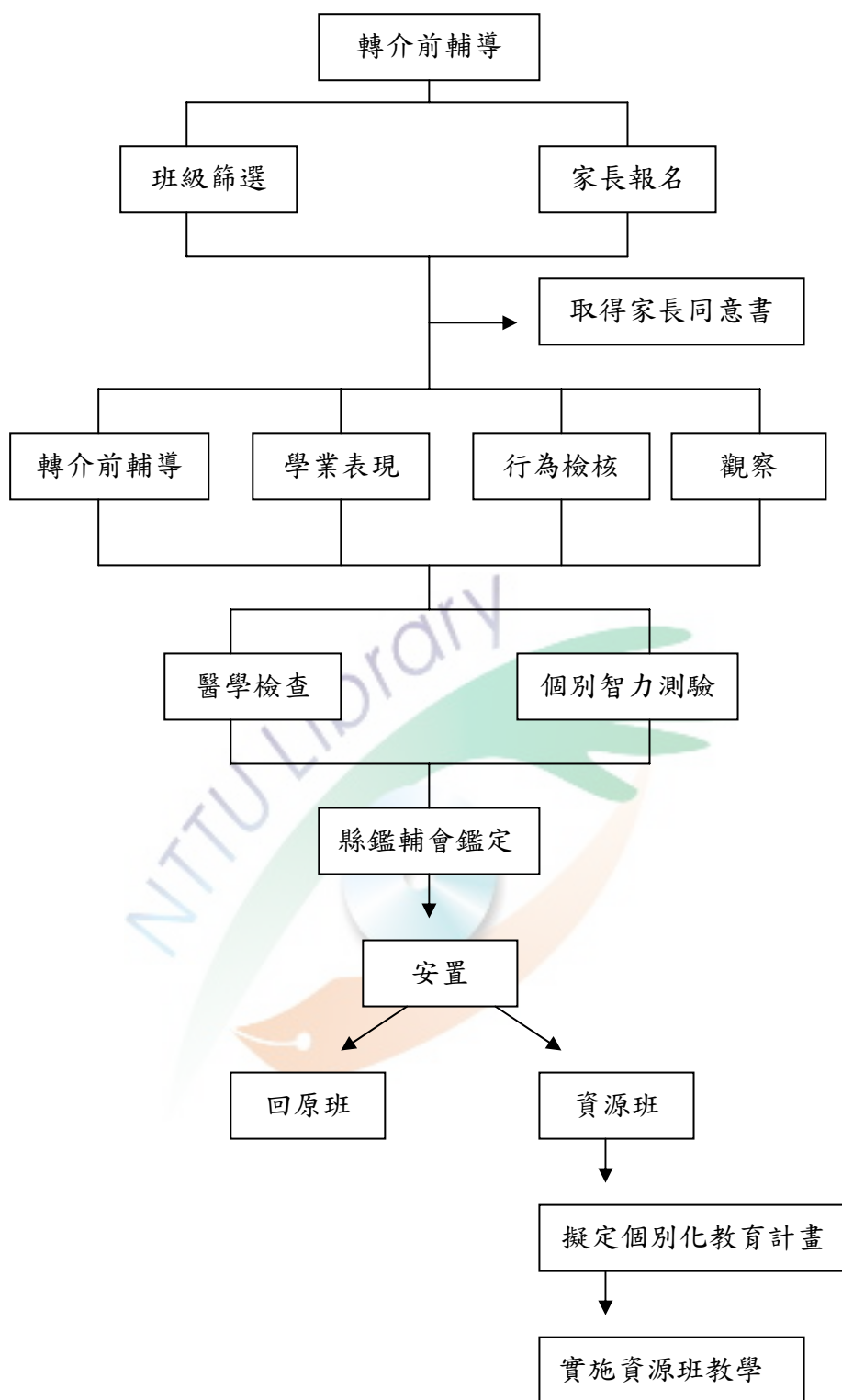


圖 2-2 鑑定、安置流程

四、排課方式：

(一) 學生在資源班上課時數：以不超過其普通班上課總時數的二分之一為原則。

(二) 資源班之排課，可依學生原班課表採：

1. 抽離方式：利用原班該科目上課時段到資源班上課
2. 外加方式：利用原班週會、聯課活動、自習課，午休、作業指導等時段為之。如需動用部份科目上課時段，應於擬定「個別化教育計畫」時決定。
3. 混合式：兼採上述兩種模式排課。排課原則：學生與原班同學程度差異太大，無法跟上進度之學科，以抽離式為主；程度差異不大，易趕上普通班進度之學科，及因其身心障礙所需之特殊訓練，以外加式為主。
4. 合作諮詢模式：由資源班教師跨出資源教室，協助普通班教師，針對班級身心障礙學生之學習、生活、人際、輔導技巧進行協助，實施融合教育課程活動（包含入班服務、合作教學及諮詢服務）。

五、教學內容：

資源班教師應依照「個別化教育計畫」安排教學科目、輔導項目及教材內容：

(一) 教學及輔導項目：

1. 身心障礙所需協助之特殊訓練，如：溝通訓練、社交技巧、注意力訓練、語言治療、物理治療、職能治療、閱讀訓練、問題解決能力訓練等。
2. 有重大學習困難之主要學科，如：語文、數學等學科或九年一貫之各領域課程。

(二) 教材內容：教材之選擇應考量學生能力及目前成就狀況。

1. 特殊科目：參考各類障礙學校(班)課程綱要中該科教材綱要，予以改編、簡化，或視學生狀況自行編寫。
2. 主要學科：參考國小普通班課程標準或有關教材，予以改編、簡化，或視學生狀況自行編寫。

六、教學方式：

(一) 資源班教學應參酌學生障礙類型及嚴重性、學習能力、目前學習程度、年級、原班上課時間等因素，以分組教學為主，輔以個別指導、獨立學習、及團體活動，並視學生需求，入班進行協同教學。

1. 擬定「個別化教育計畫」進行教學與輔導，並隨時記錄學生學習狀況。

(個別化教育計畫除了以量化方式呈現，應輔以質的敘述)

- 2.「個別化教育計畫」應於學生入班後一個月內訂定，每學期至少檢討一次。

(二) 依學生個別需求擬定個別化教育計畫，其內容應包括：

- 1.學生基本資料及家庭狀況。
- 2.學生現況描述與分析(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、數學等學業能力現況)。
- 3.學生身心障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響。
- 4.適合學生之評量方式。
- 5.學生因行為問題而影響學習者，其行政支援及處理方式。
- 6.擬定教育目標(學年、學期教育目標)
- 7.提供學生所需要之特殊教育及相關專業服務(如：復健、交通、輔具、無障礙環境、行政支援等)。
- 8.學生能參與普通學校(班)之時間及科目(融合與回歸)。
- 9.擬定轉銜計畫(學前教育大班、國小六年級及國三年級的學生之轉銜服務內容)
- 10.轉銜服務之內容應依據各教育階段之需要，包括升學、生活、就業、就養、就醫、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目。

七、評鑑：

評鑑(evaluation)，即評估績效、鑑定成果，是一種涉及技術的、價值的與政治的活動(游家政，1994)；是對於教育現象或活動，透過蒐集、組織、分析資料，加以描述及價值判斷的歷程(秦夢群，2000)。學校評鑑乃是透過有系統的方法來蒐集、分析和解釋學校各種資料，並進行價值判斷，以作為將來改進教育缺失，謀求教育健全發展的歷程。學校評鑑的目的為：(一)診斷學校教育缺失。(二)改進學校教育缺失。(三)維持學校教育水準。(四)提高學校教育績效(吳清山，1995)。

特殊教育評鑑是特殊教育主管機關對特殊教育計畫或活動所作的價值評量及判斷。換言之，特殊教育評鑑是先由資訊提供，對特殊教育活動進行評價，並提出糾正與建議，再予連續不斷的追蹤輔導，謀求改進，以達成特殊教育目的的

一個系統歷程（林三木，1993）。特殊教育法施行細則（2002）第二十一條規定：「主管教育行政機關對各階段特殊教育，應至少每二年評鑑一次；其評鑑項目，由各級主管教育行政機關定之。」由此可見，資源教室方案不再只是「連續性的教育措施」中的一環，更進一步需依據法令，進行成效的評鑑，要求品質的提升。（黃麗娟、王振德，2003）

台東縣每兩年辦理一次特殊教育評鑑，由教育局遴聘特殊教育學者專家、特教學生家長及相關團體代表、資深特教教師及行政主管單位人員組成評鑑小組，研定並執行評鑑工作。其評鑑內容包括行政管理、課程與教學、支援與服務三大項目（台東縣政府，2006）。

表 2-7 台東縣特殊教育評鑑項目

項目	一、行政管理	二、課程與教學	三、支援與服務
指標內容	1-1 各項評量結果能作深入的分析解釋並提供有關教師參考。	2-1 依據學生教育之個別狀況擬定個別化教育計畫。	3-1 召開特殊教育學生親師座談會並提供家庭服務。
	1-2 每學期定期召開特殊學生輔導會議。	2-2 於開學後一個月內召開 IEP 會議，定擬定 IEP。	3-2 舉辦特教親職教育研習或研討會。
	1-3 依規定成立學校特殊教育推行委員會，成員包括：校長、各處室主任、班級導師、教師代表、家長代表。	2-3 依據 IEP 確實執行學生之適性教育。	3-3 訪視特殊教育學生家庭並掌握家庭生活狀況。
	1-4 訂有特殊教育推行計畫。	2-4 依據 IEP 執行情形，每學期至少檢討一次 IEP 並修正計畫內容。	3-4 常與家長聯繫並有完整紀錄。
	1-5 依計畫執行各項特殊教育工作。	2-5 依據學生之個別情形實施個別輔導。	3-5 特殊教育資源的蒐集（如：網站資料的查詢與下載情形等）與提供狀況。
	1-6 定期召開檢討會。	2-6 記錄學生的學習適應情形。	3-6 相關服務的申請與評估。

表 2-7 (續)

項目	一、行政管理	二、課程與教學	三、支援與服務
	1-7 依特殊教育法第二十六條：「...學生家長至少一人為學校家長會委員。」	2-7 依據特殊學生之需要編選適當之教材。	3-7 在普通班特教學生接受認輔情形及記錄。
	1-8 建立全校特殊學生資料並隨時更新。	2-8 教學活動內容適合學生能力需要。	3-8 各類獎學金的申請與協助爭取。
	1-9 檔案資料能有效的管理運用。	2-9 依據學生能力設計多元的評量方式並有完整的紀錄者。	3-9 專業團隊的運用狀況。
	1-10 各項無障礙校園環境硬體(建築、設備)設施充實與維護。	2-10 召開轉銜輔導會議並訂定轉銜輔導相關計畫。	3-10 其他相關福利措施的了解與資訊提供。
	1-11 依據學生教育之需求安置適當之教室位置(樓層之安排)並配合周遭之環境設施(廁所、盥洗設備)。	2-11 晉用修有特殊教育學分或具有特殊教育背景的教師擔任特殊學生的導師。	3-11 辦理特殊教育宣導、體驗活動。
	1-12 學校推薦派特教心評教師人數。	2-12 特教教師合格率。	3-13 社區資源的運用狀況。
		2-13 行政人員參加特殊教育相關研習率。	
		2-14 教師參與特殊教育相關研習之數值。	

第三節 資源班運作的實施要素與相關研究

壹、資源班的實施要素

資源班設置於普通學校當中，學生來自於普通班級，資源教師除了教學輔導外，尚須與普通班級教師、家長保持良好的互動關係，提高學生的學習意願；另外，在教師任用、排課、教學環境、設備上亦需得到學校的支持與配合，如此才能發揮其效能。

Wiederholt (1974) 認為設置資源教室時，應考慮以下四點：一、學校人員的準備。二、選擇資源教室的模式。三、挑選資源教師。四、建立行政組織與溝通管道。

王振德 (1999) 根據問卷調查分析了我國資源教室的實施現況，認為資源教室的實施涉及了三個重要的因素：

- 一、師資因素：包括教師員額編制、專業訓練及熱忱。
- 二、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、行政視導、校長的支持、普通班教師的配合、各處室的協調合作。
- 三、教學的因素：包括教材、學生個案會議及個別化教育方案等。

胡永崇 (2000) 根據資源班運作的要素，擬定了「高雄縣國民小學資源班評鑑表」，此一評鑑表包括了行政組織、物理空間及設備、教學運作與支援服務四個主要內容。

一、行政組織：

- 1. 學校是否成立資源班推動小組？成員如何？
- 2. 推動小組是否運作？有否紀錄？
- 3. 校長是否給予資源班支援與協助？
- 4. 教務處是否給予資源班配合及協助？
- 5. 訓導處是否給予資源班配合及協助？
- 6. 總務處是否給予資源班配合與協助？
- 7. 普通班教師是否充分配合？
- 8. 經費是否專款專用？
- 9. 經費運用是否恰當？
- 10. 家長會是否包含資源班或特殊班學生家長？
- 11. 教師每週上課總時數是否恰當？
- 12. 教師所兼行政工作是否影響教學？
- 13. 校內學生甄選是否恰當？
- 14. 學生進入資源班是否獲得家長之同意？
- 15. 學生回歸方式是否恰當？
- 16. 教師是否參加相關特殊教育研習活動？

二、物理空間及設備：

- 1.教室空間是否足夠？
- 2.是否具備分組教學空間？
- 3.是否具備獨立學習空間？
- 4.教材教具存取空間是否恰當？
- 5.教學設備是否完善？
- 6.教室位置是否恰當？
- 7.教室採光、通風、靜音是否恰當？
- 8.整體教室空間設計是否恰當？

三、教學運作：

- 1.教師是否自編或選編（製）教材及教具？
- 2.教師自編或選編（製）教材及教具是否恰當？
- 3.每位學生每週所接受之補救教學時數是否恰當？
- 4.是否為每位學生編製個別化教育計畫？
- 5.是否召開個別化教育計畫會議？
- 6.與普通班教師之互動是否恰當？
- 7.教學內容是否符合學生個別需求？
- 8.是否將校內需要資源服務之身心障礙學生列入資源班服務對象？
- 9.抽離或外加之補救教學方式是否符合學生需求？
- 10.教師是否具備適當專業知能？
- 11.資源班教師與學生家長是否保持適當互動？
- 12.資源班教師是否提供普通班教師諮詢或其他支持性服務？
- 13.每位學生每週接受資源班服務的時數是否符合學生需求？
- 14.是否召開個案研討會？

四、支援服務：

- 1.資源班是否獲得家長會或義工的支援？
- 2.否提供家長資訊、諮詢、親職教育？
- 3.是否運用社會資源？
- 4.是否對非資源班但仍須補救教學之學生提供適當補救教學服務？

孟瑛如、游惠美（2000）探討資源班現況之研究，將探討重點包含：一、資源班的現況。二、教師專業知能與教學。三、行政配合度三個向度。

黃麗娟、王振德（2003）認為資源教室的實施要件包含以下六點：

- 一、行政組織：資源教室的設置與實施，需有一明確的實施要點，以為依循。此實施要點宜由教育行政機關負責研訂。至於校內有形的組織至少應包括資源教室推行委員會的設置、定期召開學生安置會議、學生個案研討會。
- 二、專業的師資：資源教師為資源教室方案執行的樞紐人物，舉凡直接服務的評量與教學、間接服務的諮詢與在職訓練，都是資源教師的重要任務。
- 三、鑑定評量與安置：具有特殊需要的學生需透過轉介及篩選的程序，再進一步的診斷評量，經由鑑輔會的決定，才能合法的進入資源班的輔導。
- 四、課程與教學：資源班的課表可採外加式、抽離式。而資源班課程的性質亦可分為補救性課程與功能性課程；資源班教師應擬定並執行個別化教育計畫，針對學生之個別教育需求提供適當的輔導。
- 五、學習環境與資源：學習環境包括 1.物理環境：需考量資源教室位置的適當性，充實資源教室的設備與布置。2.心理環境：特殊學生需要一個積極、正向具支持性的環境。
- 六、支援服務：普通班教師的接納與配合是融合成功與否的關鍵因素，資源教師若能提供普通班教師或就讀普通班的特殊學生支援服務，不但可以增加學業成就，減少轉介特殊教育服務的人數，學生也更容易適應主流環境。

調查結果歸納了國中、小身心障礙資源班的實施指標，最重要的是資源教師條件、其次為課程與教學，再依次序為學習環境與設備、鑑定安置與評量、行政支持、支援服務，最後是經營成效。

錢得龍（2003）探討資源班家長對資源班的意見，將資源班家長意見之內涵歸納為：一、鑑別與安置。二、師資與教學。三、行政與設施。四、IEP、溝通與諮詢五類。

- 一、鑑別與安置：包括轉介過程、測驗、報告的撰寫、資源班設班狀況、學生障礙類別、混合安置對教學的影響、學生出席時間規劃、上課時間的安排模式等。
- 二、師資與教學：排課方式、課程設計與教學、教學評量方式、教學資料的蒐集、個別化教學及作業、教師在職進修、教師本身的專業資歷、教師間教學溝通等。
- 三、行政與設施：資源教室的位置、空間大小、設備、教材的數量、教學及行政的資料、原班級教師與資源教師及其他專業人員或行政人員的工作職責及關係等。

四、IEP：IEP 執行、資源小組會議等的安排、學生個案資料等。

五、溝通與諮詢：親職教育、諮詢服務等。

葉秀香（2003）研究國小身心障礙資源班的運作現況，其探討的向度包括：一、行政支援。二、與教師互動。三、設備與資源。四、專業能力。五、與家長互動。六、個別化教育計畫。七、研習與進修。

黃慈雲（2005）探討可能影響資源班運作的相關因素包括：一、行政支持。二、鑑定評量。三、課程教學。四、諮詢服務四個向度。

林怡慧（2005）認為資源教室的實施要素應包括：一、有效的資源教室行政：包括了合作化的學校行政，專業教師的遴聘、資源教室服務對象篩選、身心障礙學生編班、寬籌經費有效運用等各項實施內涵。二、身心障礙學生之完善輔導：包括新生始業輔導、適性的教學措施、彈性的課程調整、合宜的評量方式、相關需求服務、資源教室課程。三、特教諮詢服務與特教理念宣導。

賴秀雯（2006）研究普通班教師對資源班的認知與支持，其探討的向度包括：一、行政資源。二、鑑別與安置。三、個別化教育計畫。四、師資與教學。五、諮詢與溝通。

根據上述相關研究及資源班之現況，研究者將資源班的實施要素歸類為四大層面：一、行政管理。二、鑑定與安置。三、IEP 與教學。四、諮詢與服務。

表 2-8 資源班實施要素歸類

層面	內容
一、行政管理	「特殊教育推行委員會」的運作與成員、資源教師授課時數、課表編排、班級導師的安排、經費運用、資源班的教室環境、特殊教育評鑑等。
二、鑑定與安置	轉介流程、鑑定標準、資源班的服務對象、鑑定安置會議、回歸普通班級、轉銜計畫等。
三、IEP 與教學	個別化教育計畫（IEP）的擬定與相關會議、資源班學生的上課時數、排課方式、分組、教材編選、評量、輔導等。
四、諮詢與服務	諮詢服務、親職教育、宣導等。

本研究擬以上述「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」、「諮詢與服務」等四個層面擬定問卷題目，藉以了解普通班教師對資源班的認知情形與支持程度。

貳、普通教師對身心障礙資源班的認知與支持研究

Chiappone (1984)調查普通班教師對資源教室的態度，發現一般教師對資源教室持正向的態度，但卻有將近半數的老師不清楚資源教師的角色和功能（引自藍祺琳，1997）。

Glomb 與 Morgan (1991)研究發現：缺乏時間與普通班教師進行諮詢和缺乏行政的支持是資源教師角色踐行最大的障礙。

王振德（1999）調查阻礙資源班教師角色踐行的因素有五：一、普通班教師不參與或不配合。二、普通班教師對資源教室認識不夠。三、學生分散在各班，時間不易配合。四、專業能力不夠，普通班教師不信服。五、時間有限。

蕭金土、賴錫安（1997）採問卷調查方式調查資源班教師，以了解省教育廳辦理資源班的現況，其中國小資源班教師認為資源班辦理成效甚佳的第一個原因是普通班教師能密切配合。

林坤燦(1997)於訪視輔導資料中提出國小階段資源教室亟待改進事項如下：

- 一、部分資源班教師對鑑定程序及資料不甚周延，部分資源班排課方式有瑕疵，無法適合特殊需求學生。
- 二、部分資源教師對教材教具與 IEP 不熟悉。
- 三、宜增加家長參與教學活動及親職教育活動。
- 四、部分學校行政人員與普通班教師對於資源教室設立目標及招生對象認識不清。
- 五、有少數資源教室至今仍無專用教室可加運用。
- 六、部分資源教師專業精神有待加強。

葉靖雲（1998）以訪談的方式訪問普通班教師對資源班的意義、目的及服務對象；整體而言，普通班教師對於資源班概念的理解大致是正確的，不過比較侷限於低成就與殘障學生補救教學的部分。而學校設立資源班與否對於相關概念的

發展亦有影響；學校未設立資源班的教師回答相關概念問題時「沒聽過」或「不知道」的比例較學校設有資源班來得高。學校設立資源班與否與普通班老師對資源班概念的了解是有影響的，另一個值得注意的現象是在每一類型學校的老師間個別差異非常大，兩類學校老師中都有對資源班非常不了解者，也都有概念非常完整清楚者。究竟是什麼原因造成這麼大的差別？「接觸論」是一個可能的解釋。

胡永崇（2000）於評鑑及訪談的過程當中，發現大多數學校對於學生何以進入資源班，以及資源班之性質為何，皆未對學生施予以適當指導。許多普通班教師及家長也對資源班的性質存有不正確觀念。大多數學校對普通班教師特殊教育知能的研習亦明顯不足。

李水源、吳純純、張世慧（2001）訪談了 100 名國民中小學身心障礙資源班教師後，發現部分資源班教師認為普通班教師對於特教理念和接納特殊學生方面缺乏正確觀念、行政的支持及配合度不佳。

林仲川（2002）在訪談資源班教師時發現，行政人員及普通班教師特教知能方面仍有 30% 認為有待加強，行政人員與普通班教師的支持是資源教室動力的來源，若對資源教室的概念與定位不清，加上專業教師的缺乏，將無法落實特殊學生的教育服務品質。

賴秀雯（2006）以問卷方式調查宜蘭縣普通班教師對身心障礙資源班的認知，整體而言教師對資源班的認知傾向頗高，但對於應協助資源班評鑑的工作、特教推行委員會的組織規定、學生鑑定之標準、疑似學習障礙學生重新鑑定、IEP 會議的召開及召開次數、資源班教師一週教學時數、學生在資源班上課的時數、資源班應提供多元的諮詢管道等方面的認知情形則相對較低。

賴怡君、廖永堃（2006）以訪談的方式研究花蓮地區 21 名國小教師對身心障礙資源班的認知與期望，研究結果發現：一、普通教師及行政人員對資源班的功能及招收對象了解有限。二、資源教師、普通教師及行政人員對資源教師的角色定位有差異。三、超過三分之二的普通教師及二分之一的行政人員希望資源教師能提供諮詢服務。四、資源教師、普通教師及行政人員對資源班應招收的學生類別期望有差異。五、資源教師、普通教師及行政人員對資源班應達成功能的想法不同。

綜合以上各項研究結果顯示，學校人員及普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持不足將阻礙資源班各項業務的推動與資源教師工作的執行，致使學校資源班各項的措施無法發揮其應有之功效。因此，對於資源班的推展，學校普通班教師的認知與支持著實扮演相當重要的角色。

參、影響普通班教師對特教理念認知與支持之相關因素

普通班教師對身心障礙資源班相關規定及作法的認知與支持，著實關係著資源班的各項運作及身心障礙學生的受教權益。研究者歸納近年來國內以普通班教師為主要對象之相關特教理念認知與支持的研究（見表 2-9），一般而言，常被討論的背景變項包括：性別、年齡、教育程度、特教背景、教學年資、擔任職務、學校規模、是否曾經教過身心障礙學生及學校是否設有特殊班等因素。

表 2-9 近年來有關普通班教師對特教理念認知與支持之研究

研究者	研究主題	研究對象	研究變項								
			性別	年齡	教育程度	特教背景	教學年資	職務	學校規模	教過身心障礙生	有無特教班
黃馭寰（2002）	國民小學教師對回歸主流聽覺障礙學生接納態度之調查研究	班上有回歸主流聽障生之普通班教師	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
楊瑞文（2002）	國民中學教師對聽覺障礙學生融合教育認知與支持度之研究	學校設有啟聰班之普通班教師及啟聰班教師	✓	✓		✓	✓			✓	
彭慧玲（2003）	國小普通班教師對融合教育態度之研究	普通班教師	✓			✓	✓			✓	✓
姚佩如（2003）	國中融合教育實施現況與問題之研究～以花蓮地區為例	普通班教師、特殊班教師、行政人員	✓			✓	✓	✓			

表 2-9 (續)

研究者	研究主題	研究對象	研究變項								
			性別	年齡	教育程度	特教背景	教學年資	職務	學校規模	教過身障生	有無特教班
吳永怡（2004）	國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度差異分析研究結果	教育人員	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
李美齡（2004）	高中職教師對身心障礙學生接納態度之研究	高中職教師	✓	✓	✓	✓	✓				
林美香（2004）	台灣中部地區國小教育人員對融合教育態度之研究	教育人員	✓	✓		✓	✓	✓		✓	
趙春旺（2005）	國民小學普通班教師特殊教育知能現況及需求之研究	普通班教師	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
黃延圳（2005）	國民小學普通班教師對特殊教育專業知能、專業態度與所需支援服務之調查研究	普通班教師	✓	✓	✓	✓		✓		✓	
賴秀雯（2006）	宜蘭縣國民小學普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持程度之研究	普通班教師	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
吳芊宜（2006）	國小普通班教師參與個別化教育計畫會議現況及相關因素之研究	曾教過身心障礙學生之級任教師	✓	✓	✓	✓	✓		✓		

一、性別

由於先天因素加上社會因素的交互影響，造成了兩性在思想、行為和特質上有不同的表現；亦因此性別常是影響態度反應的一重要變項。黃馭寰 (2002) 研

究發現，女性國小普通班教師對回歸主流聽障學生的接納態度在認知和情意方面優於男性教師；而楊瑞文（2002）的研究亦顯示女性教師對融合教育的了解程度較男性教師為佳；彭慧玲（2003）調查指出，女性教師知覺融合教育知能重要程度高於男性教師；李美齡（2004）亦發現，女性教師對身心障礙學生的接納態度較男性教師正向積極；賴秀雯（2006）研究普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持程度結果亦發現，女性教師在認知及支持度上皆較男性教師高。但在吳永怡（2004）和林美香（2004）的研究中則顯示，男性教育人員對融合教育的支持態度比女性較高較積極，且趙春旺（2005）調查亦指出男性教師對特殊教育的知能高於女性教師。

二、年齡

教師年齡是否影響教師對特教理念的認知與支持目前尚無定論，黃馭寰（2002）研究發現，20~29 歲的教師對於回歸主流聽障學生的接納態度較 50 歲以上教師積極；趙春旺（2005）的研究亦指出 30 歲以下的普通班教師在特殊教育知能現況的得分顯著高於 41 歲以上的國小普通班教師。但另一方面，李美齡（2004）的研究則顯示出，41 歲以上的高中職教師較 31~40 歲及 30 歲組的教師對身心障礙學生的接納態度較為積極；在吳芊宜（2006）的研究中 31~40 歲的普通班教師對 IEP 會議的認知高於 30 歲以下的教師；吳永怡（2004）的研究亦指出，年齡愈大的在接納態度上也愈積極正向，年齡在 51 歲以上者優於其他年齡組。此外亦有研究認為教師年齡對特教理念的認知與支持並無顯著差異（林美香，2004；趙春旺，2005；賴秀雯，2006）。

三、教育程度

對於教育程度是否影響普通班教師對特教理念的認知或支持，根據許多的研究（李美齡，2004；吳芊宜，2006；黃廷圳，2005；黃馭寰，2002；賴秀雯，2006）顯示教育程度的不同並未達到顯著差異，但亦有研究（吳永怡，2004；趙春旺，2005）發現，碩士程度以上的教師在對身心障礙學生的接納態度或特殊教育知能上較專科或大學程度者佳。

四、特教背景

具有不同特教背景之普通班教師對於特教理念的認知及支持是否有所差異，根據王振德（1999）的研究顯示，接受過特殊教育專業訓練，或短期特殊教育研習的學校人員之特殊教育態度較無接受特殊教育課程或研習來得積極；謝政

隆(1998)亦認為不同的特殊教育背景會影響國小教育人員對完全融合之實施型態的看法，師範院校特殊教育系(所)畢業、已修過特教二十或三十學分及曾選修特教學分十九以下的國小教育人員，認為實施完全融合對普通兒童的影響之正向反應明顯高於未曾修過特教學分的國小教育人員；林美香(2004)的研究，特殊教育系(組)畢業者對融合教育的支持態度比只修滿特教三學分或僅參加特教研習及未曾修過任何特教學分者來得積極；楊瑞文(2002)的研究亦指出，特殊教育系(所、組)畢業或已修畢特殊教育學程之國中教師對融合教育的了解程度顯著高於已修習「特殊教育導論」三學分或特殊教育研習五十四小時、未修達三學分和參加研習者；黃延圳(2005)調查研究國小普通班教師對特殊教育專業知能及專業態度亦發現，特殊教育研究所畢業(含四十學分班)及學士後特殊教育師資班結業對於特教理念部分的得分顯著高於一般合格教師。但也有部分研究認為教師是否具有特殊教育專業背景並不影響其對特殊教育理念的認知和支持(黃馭寰，2002；彭慧玲，2003；趙春旺，2005)。

五、教學年資

任教年資的深淺是否會影響普通班教師對特教理念的認知與支持，根據吳永怡(2004)與林美香(2004)的研究，任教年資愈高對融合的態度也愈積極正向，任教年資在21年以上者優於其他任教年資組，任教6~10年之教育人員對融合態度表現最為消極；彭慧玲(2003)的研究顯示，任教年資20年以上的國小普通班教師對融合教育理念之重要程度覺知明顯高於任教年資未滿3年及3~9年之普通班教師；李美齡(2004)亦指出，任教年資在17年以上的教師在整體的接納態度上較任教年資2年以下、3~8年及9~16年之教師積極。但另一方面，趙春旺(2005)的研究卻顯示教學年資在五年以下的教師其特教知能優於教學年資在6~10年、11~15年及16年以上之教師。除此之外，亦有研究顯示，教學年資並不影響教師對特教理念的認知與支持(吳芊宜，2006；姚佩如，2003；黃馭寰，2002；楊瑞文，2002)。

六、擔任職務

擔任職務是否會影響教師對特教理念的認知與支持，根據王振德(1999)的研究認為，行政人員在資源教室的實施過程中，舉凡有關資源教室的計畫、學生的鑑定、行政協調等，皆比普通班教師參與的程度深，故行政人員的特殊教育態度較普通班教師積極；黃延圳(2005)的研究顯示，教師兼行政人員在「特教理念」、「課程與教學」、「親師合作」、「專業合作」、「特教責任感」與「教學態度」

等向度上皆優於一般教師；姚佩如（2003）調查研究結果，國中普通班兼任行政教師在支持系統方面的認知程度高於普通班教師，且黃馭寰（2002）的研究亦指出兼任行政工作的國小教師對回歸主流聽障學生的接納態度比沒有兼任行政工作的教師態度積極；吳永怡（2004）的研究則是校長或主任等行政人員對融合教育的態度優於普通教師。但另一方面，彭慧玲（2003）的研究結果，無擔任行政工作的國小普通班教師對融合教育理念之重要程度覺知高於有擔任行政工作的國小普通班教師。而謝政隆（1998）的研究則顯示，有無擔任行政工作並不影響國小教育人員對完全融合的態度。

七、學校規模

學校規模大小是否會影響教師對特教理念的認知與支持，賴秀雯（2006）的研究指出，學校規模 25 班以上的普通班教師對身心障礙資源班的認知較學校規模在 12 班以下者高，學校規模在 25 班以上的普通班教師比學校規模在 13~24 班之教師有較高的支持度；謝政隆（1998）的調查研究，學校規模在 25 班以上的教師對完全融合態度的正向反應明顯高於 13~24 班者；趙春旺（2005）的研究亦顯示，學校規模在 49 班以上的普通班教師對特殊教育知能優於 12 班以下者。但另一方面則有研究（黃馭寰，2002；吳芊宜，2006）顯示學校規模大小並不影響教師態度。

八、是否接觸過身心障礙學生

教過身心障礙學生是否會影響教師對特教理念的認知與支持，葉靖雲（1998）認為接觸身心障礙學生與否，是影響普通班教師對資源班概念是否清楚的一因素；趙春旺的研究指出，有特殊學生之班級教師在整體特殊教育知能現況優於無特殊學生之班級教師；黃延圳（2005）的研究亦顯示，有接觸特殊學生經驗組在特殊教育專業知能與專業態度上優於無接觸特殊學生經驗組；楊瑞文（2002）調查研究，曾教過聽覺障礙者之教師對融合教育的了解程度高於不曾教導過聽覺障礙者之教師。但另一方面，有的研究（黃馭寰，2002；彭慧玲，2003）結果卻顯示，接觸特殊學生與否並不影響教師對特教理念的認知與支持。

九、有無特教班

學校有無特教班的設立是否影響教師對特教理念的認知與支持，葉靖雲（1998）認為學校設立資源班與否與普通班教師對於資源班概念的了解是有影響的，學校設有資源班的教師通常能將資源班的概念說得較明確、具體；賴秀雯

(2006)的研究則顯示，學校設有資源班的普通班教師對資源班的認知較學校未設有資源班者高，學校設有資源班的普通班教師較學校未設有資源班但有巡迴教師服務者有較高的支持度。謝政隆(1998)的研究亦認為，學校設有特殊班之教師較有機會接觸特殊兒童與特殊教育，因此對於特殊教育的效能抱有較高的期待。

歸納上述相關研究之結果，不同背景變項是否影響普通班教師對特教理念的認知與支持目前尚無定論，因此本研究擬以「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP與教學」、「諮詢與服務」等四個層面，調查台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持；並分析不同背景變項（性別、年齡、教育程度、特教背景、教學年資、擔任職務、學校規模、是否教過身心障礙學生、學校是否設有身心障礙資源班）之普通班教師認知與支持之差異情形。



第三章 研究設計

本研究旨在探討國民小學普通班教師對身心障礙資源班的認知情形與支持程度，除了理論上進行文獻分析之外，本研究採問卷調查方式，蒐集量化的資料予以分析處理，以求對現況有更深入的了解。本章分為第一節研究架構，第二節研究對象，第三節研究工具、第四節實施程序及第五節資料處理與分析等，分節敘述如下：

第一節 研究架構

本研究根據研究動機、研究目的、待答問題及相關的文獻探討，提出以下的研究架構（見圖 3-1）。

在研究架構中，本研究採問卷調查的方式來了解普通班教師對身心障礙資源班認知情形及支持程度，並以背景變項（性別、年齡、教育程度、特教背景、教學年資、職務、學校規模、是否曾經教過身心障礙學生、學校內是否設有資源班）為自變項，以普通班教師對身心障礙資源班的認知情形及支持程度為依變項，探討各變項間的差異情形。

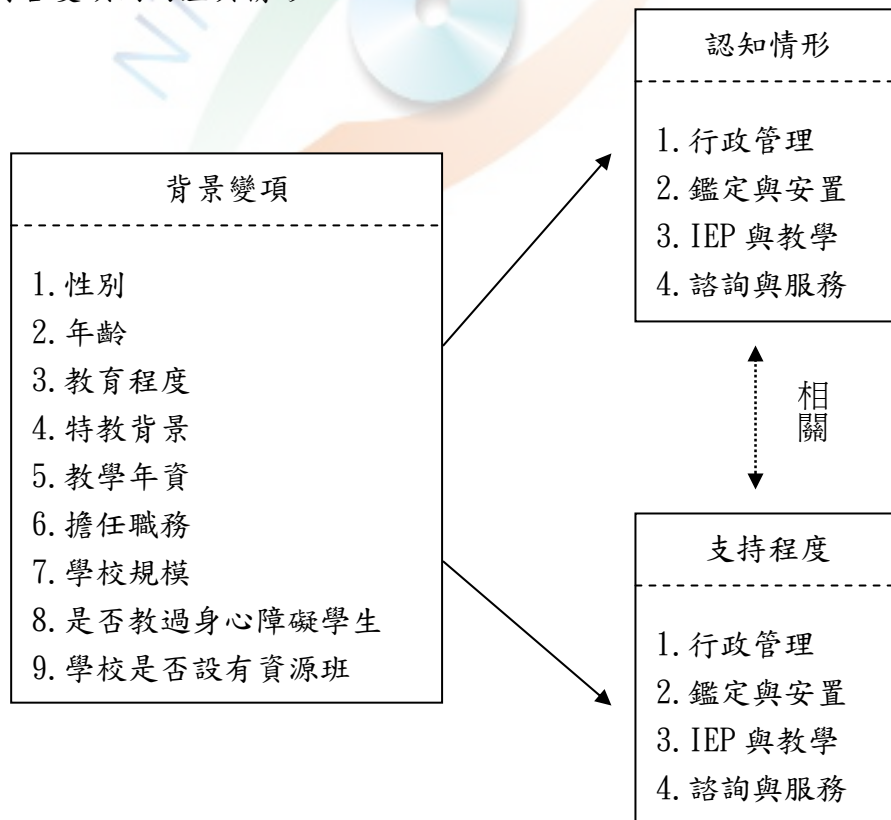


圖 3-1 研究架構

第二節 研究對象

本研究之問卷調查對象以九十五學年度任職於台東縣公立國民小學之普通班教師為研究母群體。依據台東縣教育局「台東縣九十五年度國民小學員額編制一覽表」之統計資料，九十五學年度台東縣立國民小學（含分校）一百所，再加上國立台東大學附屬實驗小學，共有一百零一所國民小學。全縣普通班教師共1278人；其中設有身心障礙資源班的學校有16所，普通班教師425人；未設置身心障礙資源班但有資源教師巡迴服務的學校有53所，普通班教師534人；而未設置身心障礙資源班且無資源教師巡迴服務的學校32所，普通班教師319人（見表3-1）。

表 3-1 台東縣國民小學普通班教師概況

學校狀況	設有身心障礙 資源班	未設置身心障礙 資源班但有資源 教師巡迴服務	未設置身心障礙 資源班且無資源 教師巡迴服務	合計
校數	16	53	32	101
普通班教師數	425	534	319	1278

壹、預試樣本

本研究之預試對象，係以台東縣普通班教師為母群體，按「設有身心障礙資源班」、「未設置身心障礙資源班但有資源教師巡迴服務」、「未設置身心障礙資源班且無資源教師巡迴服務」比例採分層隨機抽樣，共94名普通班教師做為預試對象。

貳、正式施測對象

本研究之正式調查抽樣，按「設有身心障礙資源班」、「未設置身心障礙資源班但有資源教師巡迴服務」、「未設置身心障礙資源班且無資源教師巡迴服務」比例採分層隨機抽樣。本問卷於九十六年三月第一次發出問卷，經一星期後回收並剔除不適當之無效問卷後，為求抽樣人數與母群體達3:10之平衡比例，故再進行第二次問卷調查（扣除第一次發放問卷學校）。本研究正式調查問卷共發出500份，回收420份，回收率84%；淘汰填答不全或明顯不符合者，有效問卷為392份，有效率為93.3%（見表3-2）。

表 3-2 正式問卷樣本

學校狀況	設有身心障礙資源班	未設置身心障礙資源班但有資源教師巡迴服務	未設置身心障礙資源班且無資源教師巡迴服務
人數比例			
教師總人數	425	534	319
抽樣填答問卷人數	129	162	101

第三節 研究工具

本研究以自編之「台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持程度問卷」為調查工具，輔以開放性題目，用以了解台東縣普通班教師對身心障礙資源班的認知情形及支持程度。

壹、問卷內容

本問卷分為三個部分，第一部份為受調查者的基本資料，第二部分為國小普通班教師對身心障礙資源班的認知情形與支持程度的問卷題目，第三部分為開放性的問題，以收集國小普通班教師對台東縣資源班的各項意見及建議。

一、基本資料

- (一) 性別：1.男，2.女。
- (二) 年齡：1.20～25 歲，2.26～30 歲，3.31～35 歲，4.36～40 歲，5.41～45 歲，6.46～50 歲，7.51～55 歲，8.56 歲以上。
- (三) 教育程度：1.師專，2.一般大學，3.學士後師資班，4.師院或師大，5.研究所，6.其他。
- (四) 特教背景：1.無，2.特教三學分，3.特教學分班或學士後特教師資班，4.特殊教育系（組）畢業，5.特教研究所或四十學分班。
- (五) 教學年資：1.未滿 1 年，2.1～5 年，3.6～10 年，4.11 年～15 年，5.16 年以上。
- (六) 擔任職務：1.校長，2.主任，3.組長，4.級任導師，5.科任教師。
- (七) 學校規模：1.12 班以下，2.13～24 班，3.25 班以上。
- (八) 是否曾經教過身心障礙學生：1.是，2.否。
- (九) 學校是否設有身心障礙資源班：1.是，2.無，3.無，但有資源教師巡迴服務。

二、量表題目

第二部分為國小普通班教師對身心障礙資源班的認知情形與支持程度的問卷題目，包含行政管理、鑑定與安置、IEP 與教學及諮詢與服務四個層面。

三、開放性題目

第三部分為開放性的問題，以收集國小普通班教師對台東縣資源班的各項意見及建議。

貳、問卷填答與計分方式

一、問卷填答方式

問卷填答內容包含「認知情形」與「支持程度」兩向度，為提高量表之可信度及減少作答時態度之模糊地帶，二者皆以三點量表方式作答，受調查者根據其對資源班的各項規定與作法的認知及支持程度，勾選符合自己實際情況的適合選項。

二、問卷計分方式

問卷的計分方式，認知情形部分勾選「完全了解」給 3 分，「部分了解」給 2 分，「完全不了解」給 1 分；支持程度部分勾選「完全支持」給 3 分，「部分支持」給 2 分，「完全不支持」給 1 分。

參、問卷預試

一、預試問卷項目分析

本研究之項目分析，兼採內部一致性效標法與相關分析法，將受調查者於預試量表中認知向度之得分總和，按得分的分數高低排序，得分在前 27% 者為高分組，得分在後 27% 者為低分組，進行高、低組在各題得分平均數之差異顯著性考驗 (t-test)，求其決斷值 (CR)；當其決斷值大於 3 且達 .05 顯著水準，則表示該題能鑑別不同受試者的反應程度。如果決斷值與相關均達統計顯著水準 ($p < .05$) 時，則該題項予以保留；當其中任何一種未達統計顯著水準時，則予以刪除。考驗結果如表 3-3。

表 3-3 預試問卷項目分析摘要表

題 號	題目內容	總量表 決斷值	與總分 相關	題目 取捨
1	學校須成立「特殊教育推行委員會」，以利特殊教育的推行。	6.71 ^{***}	.55 ^{***}	保留
2	「特殊教育委員會」應於每學期開學前與結業前召開工作協調會，必要時得召開臨時會議。	6.67 ^{***}	.62 ^{***}	保留
3	「特殊教育委員會」的成員應包括：校長、各處室主任、班級導師、教師代表及家長代表。	5.74 ^{***}	.58 ^{***}	保留
4	資源班應遴選合格且具有特殊教育專業資格的合格教師二位擔任教學工作。	6.19 ^{***}	.17	刪除
5	資源教師每週授課時數比照一般教師。	10.16 ^{***}	.66 ^{***}	保留
6	資源班教師可支領導師費、教材編輯費及特殊教育津貼。	8.22 ^{***}	.58 ^{***}	保留
7	身心障礙學生就讀之普通班，依規定應減少該班班級人數二至三名。	6.97 ^{***}	.69 ^{***}	保留
8	身心障礙學生就讀普通班時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習。	13.36 ^{***}	.65 ^{***}	保留
9	學校應協助編排資源班與普通班課表。	8.32 ^{***}	.65 ^{***}	保留
10	身心障礙資源班所編列之預算應專款專用。	9.18 ^{***}	.56 ^{***}	保留
11	資源班的教室環境應具備良好物理環境（照明、隔音、安全性、無障礙環境等）。	6.71 ^{***}	.66 ^{***}	保留
12	資源班應至少每二年接受教育局的特教評鑑一次。	13.00 ^{***}	.52 ^{***}	保留
13	普通班教師應協助資源班的評鑑工作。	6.71 ^{***}	.68 ^{***}	保留
14	身心障礙學生安置於普通班時，學校應安排適當導師，可免常態分班。	7.24 ^{***}	.68 ^{***}	保留
15	普通班教師可依據檢核表、平日觀察、晤談、作業分析或其他評量結果，以書面方式推介學生。	9.22 ^{***}	.69 ^{***}	保留
16	普通班教師應協助資源班教師進行班級內疑似身心障礙學生的初步篩選。	7.60 ^{***}	.721 ^{***}	保留
17	資源班宜於每學期末進行次學期資源班新生之全校普查、推介篩選；舊生學習狀況檢討，以建立待鑑定學生名單。	9.21 ^{***}	.67 ^{***}	保留

表 3-3 (續)

題號	題目內容	總量表 決斷值	與總分 相關	題目 取捨
18	學校在提報學生給鑑輔會鑑定之前，應先進行轉介前介入輔導（至少一個月）。	7.83 ^{***}	.62 ^{***}	保留
19	本縣各類身心障礙學生轉介至資源班的流程（包括填寫轉介單、由心評小組施測、綜合研判、安置等）。	6.14 ^{***}	.63 ^{***}	保留
20	各類身心障礙學生的界定與鑑定標準。	5.78 ^{***}	.65 ^{***}	保留
21	資源班主要的服務對象為經鑑輔會安置之身心障礙學生、領有身心障礙手冊，確定有特殊教育需求之學生。	7.27 ^{***}	.72 ^{***}	保留
22	資源班次要的服務學生對象為在學習或適應上有嚴重困難，由導師轉介經校內評估後建議安置之學生。	7.81 ^{***}	.67 ^{***}	保留
23	各類學生需「經家長同意」後始得入班。	7.01 ^{***}	.67 ^{***}	保留
24	若身心障礙學生家長提出入班申請或經鑑輔會轉介之身心障礙學生，學校不得拒絕。	8.40 ^{***}	.70 ^{***}	保留
25	普通班教師應了解身心障礙學生鑑定報告結果。	8.82 ^{***}	.72 ^{***}	保留
26	鑑定安置評估會議參加人員應包括「資源班工作推行小組」、個案學生家長、任課教師，必要時得邀請專家學者列席。	8.56 ^{***}	.76 ^{***}	保留
27	設立資源班之學校，應於每學年開學三週內完成招生、鑑定、安置等入班程序。	9.06 ^{***}	.68 ^{***}	保留
28	身心障礙學生進入資源班後，如果進步到一定的標準即能回歸到普通班。	7.81 ^{***}	.68 ^{***}	保留
29	身心障礙學生如果回歸普通班適應不良，應再回到資源班接受服務。	9.47 ^{***}	.76 ^{***}	保留
30	資源班應召開身心障礙學生之轉銜輔導會議並訂定轉銜輔導相關計畫。	11.18 ^{***}	.66 ^{***}	保留
31	「個別化教育計畫」應於學生入班後一個月內訂定，每學期至少檢討一次。	7.10 ^{***}	.64 ^{***}	保留
32	資源班應於開學後一個月內召開個別化教育計畫會議，並擬定個別化教育計畫。	8.91 ^{***}	.72 ^{***}	保留
33	資源班教師應與普通班教師共同為每位身心障礙學生設計個別化教育計畫（IEP）。	10.53 ^{***}	.68 ^{***}	保留

表 3-3 (續)

題號	題目內容	總量表 決斷值	與總分 相關	題目 取捨
34	參與擬定個別化教育計畫 (IEP) 之人員，應包括學校行政人員、教師、學生家長、相關專業人員。	10.31 ^{***}	.67 ^{***}	保留
35	身心障礙學生在資源班上課時數，以不超過其普通班上課總時數的二分之一為原則。	8.89 ^{***}	.71 ^{***}	保留
36	資源班之課程安排可依原班課表採抽離式的排課方式 (利用原班該科目上課時段到資源班上課)。	9.34 ^{***}	.72 ^{***}	保留
37	資源班之課程安排可依原班課表採外加式的排課方式 (利用早自習、午休等時段到資源班上課)。	10.61 ^{***}	.69 ^{***}	保留
38	資源班之課程安排可依原班課表採合作諮詢模式 (由資源班教師協助普通班教師；針對班級身心障礙學生之學習、生活、輔導技巧進行協助，進行融合教育課程)	9.76 ^{***}	.67 ^{***}	保留
39	資源班應視學生需求實施適性教學編組 (個別指導、分組教學、協同教學)	7.10 ^{***}	.76 ^{***}	保留
40	資源班教師應依照學生之「個別化教育計畫」安排教學科目、輔導項目及教材內容。	13.10 ^{***}	.72 ^{***}	保留
41	資源班教材之編選應考量學生能力及目前成就狀況。	10.66 ^{***}	.77 ^{***}	保留
42	資源班應依學生獨特需求與教材特性選用或自製教具。	12.99 ^{***}	.76 ^{***}	保留
43	資源班應依學生能力需求設計適性多元的評量，並有完整評量記錄。	12.26 ^{***}	.70 ^{***}	保留
44	資源教師應依學生個別情形實施生活、心理、行為之輔導。	9.22 ^{***}	.73 ^{***}	保留
45	資源班教師應依學生學習狀況定期修改「個別化教育計畫」，以符合學生需要。	12.09 ^{***}	.76 ^{***}	保留
46	資源班教師應與普通班教師保持聯絡，交換教學心得，且主動召集個案研討會議。	9.94 ^{***}	.79 ^{***}	保留
47	資源班教師應對普通班教師提供諮詢服務與教學資源。	11.23 ^{***}	.75 ^{***}	保留

表 3-3 (續)

題號	題目內容	總量表 決斷值	與總分 相關	題目 取捨
48	資源班應提供家長、普通班教師、學生有關身心障礙的各項知識與資料的交流，增進對身心障礙學生的知能。	11.23 ^{***}	.62 ^{***}	保留
49	資源班應召開特殊學生親師座談會並提供家庭支援服務。	5.09 ^{***}	.75 ^{***}	保留
50	資源班教師應訪視特殊教育學生家庭並掌握其家庭生活狀況。	10.61 ^{***}	.77 ^{***}	保留
51	資源班應視學生個別狀況申請專業醫療團隊支援。	9.96 ^{***}	.77 ^{***}	保留
52	學校應辦理特殊教育宣導、體驗活動。	12.12 ^{***}	.70 ^{***}	保留
53	資源班教師應善用學校和社區資源來推展資源班的工作。	9.22 ^{***}	.72 ^{***}	保留

*** $p < .001$

二、預試問卷效度分析

本研究之建構效度的建立，除以理論分析與實徵性研究結果作為建構效度的依據外，並以因素分析考驗建構效度，首先進行題項取樣適當性檢定 (Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy；簡稱 KMO 取樣適當性量數)，與 Bartlett 球形檢定，其考驗結果如表 3-4。

表 3-4 取樣適當性量數與 Bartlett 球形檢定考驗結果

Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適當性量數		.87
Bartlett 球形檢定	近似卡方分配	4292.40
	自由度	28
	顯著性	.000

根據表 3-4 顯示，取樣適切性量數 KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) 值為.87，表示適合進行因素分析 (吳明隆，2003)。此外，Bartlett 球形檢定近似卡方分配值為 4292.40，在自由度為 28 時，已達顯著水準；代表母群體的相關矩陣間有共同因素存在，適合進行因素分析。由上述二項檢定統計量可知，本研究預試問卷資料適合進行因素分析。

接著以主成分分析法進行分析，與最大變異法進行轉軸。首先以層面題項加總分析法（吳明隆，2003），將各層面的奇數題加總、偶數題加總；併題後每個層面會產生兩個子層面。分別為行政管理 1、行政管理 2、鑑定與安置 1、鑑定與安置 2、IEP 與教學 1、IEP 與教學 2、諮詢與服務 1、諮詢與服務 2 等共八個子層面，並以主成分分析法抽取四個因素，以最大變異法進行轉軸。整理出因素分析歸類如表 3-5。

表 3-5 預試問卷因素分析歸類情形

層面	因素	因素一	因素二	因素三	因素四
行政管理 1		.843			
行政管理 2		.826			
諮詢與服務 1			.881		
諮詢與服務 2			.879		
IEP 與教學 1				.770	
IEP 與教學 2				.740	
鑑定與安置 1					.710
鑑定與安置 2					.627
特徵值		2.247	2.241	1.823	1.351
因素解釋變異量 (%)		28.094	28.016	22.782	16.890
累積解釋變異量 (%)		28.094	56.109	78.892	95.782

根據表 3-5 顯示四個共同因素中，第一個共同因素中包含了行政管理 1 與行政管理 2；第二個共同因素中包含了諮詢與服務 1 和諮詢與服務 2；第三個共同因素中包含了 IEP 與教學 1 和 IEP 與教學 2；第四個共同因素中包含鑑定與安置 1 和鑑定與安置 2。四個因素所能解釋的累積變異量百分比達 95.782%。

根據分析結果及相關文獻，將此量表分為四個部分，亦即上述四個因素分別定名為行政管理、鑑定與安置、IEP 與教學、諮詢與服務。

三、預試問卷信度分析

經過項目分析與因素分析後，確定正式問卷題數為 52 題，並將量表的各層面定名為「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」、「諮詢與服務」。為考驗問卷题目的可靠性與適當性，採用內部一致性 Cronbach α 係數考驗，考驗問卷题目的信度。 α 係數越高表示問卷內在一致性越高。根據學者 Gay（1992）的觀點認為：任何測驗或量表的信度係數如果在 .90 以上，表示測驗或量表的信度甚

佳；吳明隆（2003）認為一份信度係數佳的量表或問卷，其總量表的信度係數最好在.80 以上，如果在.70 或.80 之間，還算是可以接受的範圍。本問卷總量表及各層面的分量表信度皆在.90 以上，顯示本問卷的內部一致性甚佳。各題目與分量表的相關都在可接受的範圍，且刪題後不能有效提高信度，故保留所有題目。

表 3-6 預試問卷信度分析

層面	題號	該題與分量表之相關係數	該題刪題後分量表的 α 係數	Cronbach α
行政管理	1	.556	.898	.903
	2	.662	.894	
	3	.581	.897	
	4	.662	.894	
	5	.722	.891	
	6	.515	.900	
	7	.672	.894	
	8	.662	.894	
	9	.663	.894	
	10	.503	.900	
	11	.671	.893	
	12	.556	.899	
	13	.538	.899	
鑑定與安置	14	.655	.935	.939
	15	.651	.935	
	16	.679	.934	
	17	.626	.936	
	18	.643	.935	
	19	.634	.935	
	20	.660	.935	
	21	.736	.933	
	22	.642	.935	
	23	.672	.934	
	24	.667	.935	
	25	.714	.934	
	26	.788	.932	
	27	.684	.934	
	28	.644	.935	
	29	.735	.933	

表 3-6 (續)

層面	題號	該題與分量表 之相關係數	該題刪題後分 量表的 α 係數	Cronbach α
IEP 與教學	30	.606	.943	.945
	31	.654	.941	
	32	.698	.940	
	33	.628	.942	
	34	.607	.943	
	35	.714	.940	
	36	.714	.940	
	37	.712	.940	
	38	.730	.940	
	39	.764	.939	
	40	.777	.939	
	41	.818	.938	
	42	.766	.939	
	43	.693	.940	
	44	.767	.939	
諮詢與服務	45	.829	.935	.945
	46	.841	.934	
	47	.829	.935	
	48	.704	.943	
	49	.843	.934	
	50	.820	.935	
	51	.814	.936	
	52	.719	.943	
總量表				.978

四、正式問卷的施測及信度

預試問卷經統計分析後，最後再經刪修，重新編號完成正式問卷的編製（見表 3-7）。經正式問卷調查後，認知情形總量表與各層面的 Cronbach α 係數在.911～.980 之間，支持程度總量表與各層面的 Cronbach α 係數在.850～.965 之間。根據 Bryman 與 Cramer(1997)認為：如果內在信度 α 係數在.80 以上，表示量表有高的信度。本研究之認知情形與支持程度各個分量表與總量表之內在信度 α 係數皆在.80 以上，具有良好之信度，結果如表 3-8 所示。

表 3-7 正式問卷題項分配表

層面	題數	題號
行政管理	13	1~13
鑑定與安置	15	14~28
IEP 與教學	16	29~44
諮詢與服務	8	45~52

表 3-8 認知情形與支持程度正式問卷之信度分析摘要表

向度	量表	α 係數
認知情形	行政管理	.911
	鑑定與安置	.949
	IEP 與教學	.958
	諮詢與服務	.956
	總量表	.980
支持程度	行政管理	.850
	鑑定與安置	.906
	IEP 與教學	.926
	諮詢與服務	.904
	總量表	.965

第四節 實施程序

本研究之實施程序分為擬定題目、問卷初稿、專家審題、預試、項目分析、效度考驗、信度分析和修訂為正式問卷等步驟（見表 3-9）。

壹、研究步驟

表 3-9 研究步驟

步驟	內容
1.擬定問題	依所蒐集有關資源班之現況、理念及相關研究，經與指導教授討論後，確定本研究主題為探討普通班教師對資源班的認知與支持程度。
2.問卷初稿	將文獻資料及相關法規加以分析歸納，編擬問卷初稿，分別探究普通班教師對身心障礙資源班的認知情形及支持程度。問卷分為三部分：基本資料、量表題目、開放性問題填答。

表 3-9 (續)

步驟	內容
3.專家審題	請託二位學者、八位現職教育人員審題，初步刪修題目，建立問卷之內容效度。
4.預試	以全縣普通班教師進行分層隨機抽樣，共抽取 94 名國小普通班教師進行預試。
5.項目分析	採下列二個標準進行項目分析 1.以 t 考驗進行高低分組的平均數、差異顯著性考驗，凡差異未達.05 顯著水準之題目，予以刪除。 2.以內部一致性相關係數考驗，求得每一題目與總得分之相關，未達.05 顯著水準之題目，予以刪除。
6.效度分析	以因素分析考驗問卷之建構效度。
7.信度考驗	以 Cronbach α 係數考驗問卷的內部一致性。
8.正式問卷	完成問卷共 52 題。

第五節 資料處理與分析

壹、問卷調查部分

實施問卷調查之後，剔除無效問卷，將有效問卷資料編碼登錄，使用 SPSS

12.0 統計套裝軟體進行資料處理與分析，使用的統計方法如下：

- 一、以次數分配與百分比來描述樣本基本資料的分佈情形。
- 二、以次數分配、百分比及平均數了解普通班教師對身心障礙資源班的認知情形與支持程度。
- 三、以獨立樣本 t 檢定分別比較不同自變項（教師性別、是否曾教過身心障礙學生）之普通班教師對身心障礙資源班的認知情形及支持程度的差異。
- 四、以單因子變異數分析比較不同自變項（年齡、教育程度、特教背景、教學年資、職務、學校規模、學校是否設有資源班）之普通班教師對身心障礙資源班的認知情形及支持程度的差異；若單因子變異數分析達顯著水準，再以雪費法（scheffe' method）進行事後比較，以了解差異所在。
- 五、以皮爾森積差相關法（K. Pearson's product-moment correlation）分別求出普通班教師在認知情形與支持程度各層面與整體的相關。

貳、開放性填答部分

以「普通班教師對身心障礙資源班認知與支持還有哪些意見與建議」為題，蒐集教師的意見資料。為便於歸納分析，將教師填答之建議事項，加以編號檢索，並依本研究之四個層面歸類，若無法歸類在這四個層面之內者，則以「其他」類名之，以期與本研究量的統計分析部分作補充或比較、呼應。



第四章 研究結果與討論

本章針對研究目的與待答問題，根據問卷調查所得之資料進行統計分析。全章共分為六節：第一節分析受試樣本基本資料、第二節探討台東縣普通班教師對身心障礙資源班的認知情形、第三節探討台東縣普通班教師對身心障礙資源班的支持程度、第四節分析不同變項之普通班教師對身心障礙資源班的認知差異情形、第五節分析不同變項之普通班教師對身心障礙資源班的支持差異情形、第六節探討身心障礙資源班認知情形與支持程度的相關及第七節開放性意見分析。

第一節 受試基本資料分析

本研究以台東縣國小普通班教師為研究對象，利用問卷調查法來收集資料，探討台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知情形及支持程度。問卷共發出 500 份，回收 420 份，回收率 84%；淘汰填答不全或明顯不符合者，有效問卷為 392 份，有效率為 93.3%。研究者將所得資料以 SPSS 12.0 電腦統計套裝程式進行資料處理，並以次數分配與百分比來呈現有效樣本之基本資料。在所有回收的有效問卷中，其基本資料分析如下：

壹、性別

計有女性教師 230 人（佔 58.7%），男性教師 162 人（佔 41.3%）。此與研究者向台東縣教育局所得之台東縣國小教師男女比例統計約略相同（女，57.45%、男 42.5%）。

表 4-1 樣本性別統計分析表

變項	組別	人數	百分比
一、性別	男	162	41.3%
	女	230	58.7%

貳、年齡

填答者的年齡層以 26~30 歲者 99 人 (佔 25.3%) 為最多，其次為 31~35 歲者 98 人 (佔 25%)，36~40 歲者 93 人 (佔 23.7%)，41~45 歲者 50 人 (佔 12.8%)，46~50 歲者 20 人 (佔 5.1%)，20~25 歲者 19 人 (佔 4.8%)，51 歲以上者 13 人 (佔 3.3%)。受訪者中 56 歲以上者只有 2 人，故將其合併於 51~55 歲者，並更改其組別名稱為 51 歲以上。

表 4-2 樣本年齡統計分析表

變項	組別	人數	百分比
二、年齡	20~25歲	19	4.8%
	26~30歲	99	25.3%
	31~35歲	98	25.0%
	36~40歲	93	23.7%
	41~45歲	50	12.8%
	46~50歲	20	5.1%
	51歲以上	13	3.3%

參、教育程度

受調查者之教育程度以師院或師大 225 人 (佔 57.4%) 最多，其次是研究所 70 人 (佔 17.9%)，學士後師資班 59 人 (佔 15.1%)，一般大學 27 人 (佔 6.9%)，師專 11 人 (2.8%)。

表 4-3 樣本教育程度統計分析表

變項	組別	人數	百分比
三、教育程度	師專	11	2.8%
	一般大學	27	6.9%
	學士後師資班	59	15.1%
	師院或師大	225	57.4%
	研究所	70	17.9%

肆、特教背景

受調查者以無特教背景者最多，為 190 人（佔 48.5%），其次是特教三學分 163 人（佔 41.6%），特殊教育系（組）畢業 15 人（佔 3.8%），特教學分班或學士後特教師資班 12 人（佔 3.1%），特教研究所或四十學分班 4 人（佔 1.0%），而其他選項當中，根據受調查者所填寫包括特教輔系、縣內心評小組教師、特教相關研習等。

表 4-4 樣本特教背景統計分析表

變項	組別	人數	百分比
四、特教背景	無	190	48.5%
	特教三學分	163	41.6%
	特教學分班或學士後特教師資班	12	3.1%
	特殊教育系（組）畢業	15	3.8%
	特教研究所或四十學分班	4	1.0%
	其他	8	2.0%

伍、教學年資

受調查者之教學年資以 6~10 年者 119 人（佔 30.4%）最多，其次是 11~15 年者 102 人（佔 26.0%），1~5 年者 90 人（佔 23.0%），16 年以上 67 人（佔 17.1%），而以教學年資未滿一年者最少為 14 人（佔 3.6%）。

表 4-5 樣本教學年資統計分析表

變項	組別	人數	百分比
五、教學年資	未滿1年	14	3.6%
	1~5年	90	23.0%
	6~10年	119	30.4%
	11年~15年	102	26.0%
	16年以上	67	17.1%

陸、擔任職務

受調查者的職務以擔任班級導師者最多，為 216 人（佔 55.1%），其次為擔任組長者 78 人（佔 19.9%），擔任主任者 63 人（佔 16.1%），擔任科任教師者 28 人（佔 7.1%），擔任校長者 7 人（佔 1.8%）。

表 4-6 樣本擔任職務統計分析表

變項	組別	人數	百分比
六、擔任職務	校長	7	1.8%
	主任	63	16.1%
	組長	78	19.9%
	級任導師	216	55.1%
	科任教師	28	7.1%

柒、學校規模

受調查者所服務的學校規模以 12 班以下者最多共 213 人（佔 54.3%），其次為 25 班以上者 107 人（佔 27.3%），13~24 班者 72 人（佔 18.4%）。

表 4-7 樣本學校規模統計分析表

變項	組別	人數	百分比
七、學校規模	12班以下	213	54.3%
	13~24班	72	18.4%
	25班以上	107	27.3%

捌、是否曾經教過身心障礙學生

受調查者當中以曾經教過身心障礙學生者最多，為 238 人（佔 60.7%），而未曾教過身心障礙學生者 154 人（佔 39.3%）。由此可見身心障礙學生安置於普通班的情形已成為趨勢，教師隨時都有接觸身心障礙學生的可能。

表 4-8 樣本是否曾經教過身心障礙學生統計分析表

變項	組別	人數	百分比
八、是否曾經教過身心障礙學生	是	238	60.7%
	否	154	39.3%

玖、學校是否設有身心障礙資源班

受調查者當中以學校未設有資源班但有資源教師巡迴服務者最多，為 160 人（佔 40.8%），其次為設有資源班者 129 人（佔 36.9%），學校未設有資源班者且無資源教師巡迴服務者 103 人（佔 26.3%）。

表 4-9 樣本學校是否設有身心障礙資源班統計分析表

變項	組別	人數	百分比
九、學校是否設有身心障礙資源班	是	129	36.9%
	無	103	26.3%
	無，但有資源教師巡迴服務	160	40.8%

第二節 普通班教師對資源班的認知情形

本節主要說明國小普通班教師對身心障礙資源班的認知情形。本研究認知情形的調查問卷採用三等第量表法，計分方式分為三個等級；完全了解（3 分）、部分了解（2 分）及完全不了解（1 分）。得分愈高表示了解情形愈佳；反之，得分愈低則表示了解情形愈低。

本問卷分為四個層面，共 52 題。依據各層面、每題的選答情形，分析如下：

壹、「行政管理」之認知情形

「行政管理」層面的認知情形選答次數分析如表 4-10 所示：

表 4-10 「行政管理」層面認知情形選答次數分析

排序	題目	完全了解 (%)	部分了解 (%)	完全不了解 (%)	平均數	題號
1	資源班的教室環境應具備良好物理環境（照明、隔音、安全性、無障礙環境等）。	244(62.2)	134(34.2)	14(3.6)	2.59	11
2	身心障礙學生就讀之普通班，依規定應減少該班班級人數二至三名。	226(57.7)	138(35.2)	28(7.1)	2.51	7
3	身心障礙學生就讀普通班時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習。	191(48.7)	178(45.4)	23(5.9)	2.43	8
4	學校應協助編排資源班與普通班課表。	185(47.2)	173(44.1)	34(8.7)	2.39	9

表 4-10 (續)

排序	題目	完全了解 (%)	部分了解 (%)	完全不了解 (%)	平均數	題號
5	「特殊教育委員會」的成員應包括：校長、各處室主任、班級導師、教師代表及家長代表。	190(48.5)	150(38.3)	52(13.3)	2.35	3
6	身心障礙資源班所編列之預算應專款專用。	181(46.2)	158(40.3)	53(13.5)	2.33	10
7	身心障礙學生安置於普通班時，學校應安排適當導師，可免常態分班。	157(40.1)	183(46.7)	52(13.3)	2.27	6
8	資源班應至少每二年接受教育局的特教評鑑一次。	147(37.5)	171(43.6)	74(18.9)	2.19	12
9	「特殊教育委員會」應於每學期開學前與結業前召開工作協調會，必要時得召開臨時會議。	150(38.3)	159(40.6)	83(21.2)	2.17	2
10	學校須成立「特殊教育推行委員會」，以利特殊教育的推行。	128(32.7)	187(47.7)	77(19.6)	2.13	1
11	資源班教師可支領導師費、教材編輯費及特殊教育津貼。	130(33.2)	163(41.6)	99(25.3)	2.08	5
12	資源教師每週授課時數比照一般教師。	118(30.1)	178(45.4)	96(24.5)	2.06	4
12	普通班教師應協助資源班的評鑑工作。	109(27.8)	198(50.5)	85(21.7)	2.06	13

由表 4-10 的統計結果得知在行政管理層面上，普通班教師對於第十一題「資源班的教室環境應具備良好的物理環境」了解的平均數最高為 2.59，推測與近年來推展無障礙的校園環境有關，使普通班教師更加了解由於特殊兒童因生理及學習的需求，需要一照明充足、具有安全性、隔音佳且行進之間無障礙的學習空間。其次為第七題「身心障礙學生就讀之普通班，依規定應減少該班班級人數二～三名」了解的平均數為 2.51。

而在第四題「資源教師每週授課時數比照一般教師」及第十三題「普通班教師應協助資源班的評鑑工作」，在了解程度的平均數是最低的，只有 2.06。顯示普通班教師對於資源教師的每週授課時數及特教評鑑工作較為陌生，不知道特教評鑑規定之時程及評鑑需要普通班級教師的協助（賴秀雯，2006）。此外，第五題「資源班教師可依規定支領導師費、教材編輯費及特殊教育津貼」的了解平均數亦只有 2.08，顯示許多教師並不了解資源班教師可依規定支領導師費等各項費用，因此，往往會對其支領導師費等提出質疑。但根據台東縣國民小學特殊教育資源班實施計畫（台東縣政府，2003）：資源班教師可依規定報領導師費、教材編輯費及特殊教育津貼（任教資源班編制內專任教師，已修滿身心障礙類特殊教育專業科目學分者，每月支領一千八百元；未修滿身心障礙類特教專業學分者，每月支領六百元）。

貳、「鑑定與安置」之認知情形

「鑑定與安置」層面的認知情形選答次數分析如表 4-11 所示：

表 4-11 「鑑定與安置」層面認知情形選答次數分析

排序	題目	完全了解 (%)	部分了解 (%)	完全不了解 (%)	平均數	題號
1	普通班教師應協助資源班教師進行班級內疑似身心障礙學生的初步篩選。	232(59.2)	147(37.5)	13(3.3)	2.56	15
2	各類學生需「經家長同意」後始得入班。	233(59.4)	134(34.2)	25(6.4)	2.53	22
3	普通班教師應了解身心障礙學生鑑定報告結果。	217(55.4)	153(39.0)	22(5.6)	2.50	24
4	普通班教師可依據檢核表、平日觀察、晤談、作業分析或其他評量結果，以書面方式推介學生。	205(52.3)	168(42.9)	19(4.8)	2.47	14
5	若身心障礙學生家長提出入班申請或經鑑輔會轉介之身心障礙學生，學校不得拒絕。	202(51.5)	161(41.1)	29(7.4)	2.44	23

表 4-11 (續)

排序	題目	完全了解 (%)	部分了解 (%)	完全不了解 (%)	平均數	題號
6	資源班次要的服務學生對象為在學習或適應上有嚴重困難，由導師轉介經校內評估後建議安置之學生。	190(48.5)	179(45.7)	23(5.9)	2.43	21
7	身心障礙學生進入資源班後，如果進步到一定的標準即能回歸到普通班。	191(48.7)	175(44.6)	26(6.6)	2.42	27
8	鑑定安置評估會議參加人員應包括「資源班工作推行小組」、個案學生家長、任課教師，必要時得邀請專家學者列席。	192(49.0)	167(42.6)	33(8.4)	2.41	25
8	身心障礙學生如果回歸普通班適應不良，應再回到資源班接受服務。	184(46.9)	184(46.9)	24(6.1)	2.41	28
10	資源班主要的服務對象為經鑑輔會安置之身心障礙學生、領有身心障礙手冊，確定有特殊教育需求之學生。	175(44.6)	193(49.2)	24(6.1)	2.39	20
11	資源班應召開身心障礙學生之轉銜輔導會議並訂定轉銜輔導相關計畫。	177(45.2)	185(47.2)	30(7.7)	2.38	29
12	資源班宜於每學期末進行次學期資源班新生之全校普查、推介篩選；舊生學習狀況檢討，以建立待鑑定學生名單。	175(44.6)	185(47.2)	32(8.2)	2.36	16
13	本縣各類身心障礙學生轉介至資源班的流程（包括填寫轉介單、由心評小組施測、綜合研判、安置等）。	141(36.0)	185(47.2)	66(16.8)	2.19	18
14	設立資源班之學校，應於每學年開學三週內完成招生、鑑定、安置等入班程序。	131(33.4)	184(46.9)	77(19.6)	2.14	26

表 4-11 (續)

排序	題目	完全了解 (%)	部分了解 (%)	完全不了解 (%)	平均數	題號
15	學校在提報學生給鑑輔會鑑定之前，應先進行轉介前介入輔導（至少一個月）。	118(30.1)	199(50.8)	75(19.1)	2.11	17
16	對於各類身心障礙學生的界定與鑑定標準。	83(21.2)	246(62.8)	63(16.1)	2.05	19

由表 4-11 的統計結果得知在「鑑定與安置」層面，以第十五題「普通班教師應協助進行班級內疑似身心障礙學生的初步篩選」了解的平均數最高為 2.56，高達 232 名（59.2%）教師勾選完全了解的選項。資源班的學生來自於普通班；尤其國小採取包班制，普通班導師與學生相處的時間最久，對於班級內的學童的身心、學習狀況亦是最了解的。因此，普通班教師較能體認需協助進行對班級內疑似身心障礙的學生初步篩選，而 Vaughn 和 Klingner（1998）的研究亦發現教師是學生轉介與安置的主要決策者。其次為第二十二題「各類學生需經家長同意後使得入班」，了解的平均數為 2.53，亦有 233 名（59.4%）教師勾選完全了解的選項。

第十九題「對於本縣各類身心障礙學生的界定與鑑定標準」了解的平均數最低只有 2.05，多數教師（62.8%）大多勾選部分了解的選項，而此題項亦是本問卷認知向度題目中了解平均數最低的；推測其原因為在校園中以智能障礙、學習障礙、肢體障礙學童出現率較多，且特殊教育法中將身心障礙分為十二大類，而每一類又有其鑑定原則及基準，若教師未曾參與相關的研習或修習相關特教學分，必然會對特殊學生的鑑定標準感到較為陌生。在第十七題「學校在提報學生給鑑輔會鑑定之前，應先進行轉介前介入前輔導」的了解平均數亦低只有 2.11，高達 75 名（19.1%）的教師勾選完全不了解的選項，顯示許多教師仍不清楚在轉介學生前應先經過一段時間的輔導，經輔導未有成效才能提報鑑定。

參、「IEP 與教學」之認知情形

「IEP 與教學」層面的認知情形選答次數分析如表 4-12 所示：

表 4-12 「IEP 與教學」層面認知情形選答次數分析

排序	題目	完全了解 (%)	部分了解 (%)	完全不了 解 (%)	平均 數	題號
1	資源班教材之編選應考量學生能力及目前成就狀況。	222(56.6)	147(37.5)	23(5.9)	2.51	40
1	資源教師應依學生個別情形實施生活、心理、行為之輔導。	221(56.4)	148(37.8)	23(5.9)	2.51	43
3	資源班應依學生獨特需求與教材特性選用或自製教具。	220(56.1)	148(37.8)	24(6.1)	2.50	41
3	資源班教師應依學生學習狀況定期修改「個別化教育計畫」，以符合學生需要。	221(56.4)	147(37.5)	24(6.1)	2.50	44
5	資源班應依學生能力需求設計適性多元的評量，並有完整評量記錄。	220(56.1)	146(37.2)	26(6.6)	2.49	42
6	參與擬定個別化教育計畫 (IEP) 之人員，應包括學校行政人員、教師、學生家長、相關專業人員。	209(53.3)	150(38.3)	33(8.4)	2.45	33
7	資源班應視學生需求實施適性教學編組 (個別指導、分組教學、協同教學)。	191(48.7)	173(44.1)	28(7.1)	2.42	38
7	資源班教師應依照學生之「個別化教育計畫」安排教學科目、輔導項目及教材內容。	191(48.7)	174(44.4)	27(6.9)	2.42	39
9	資源班之課程安排可依原班課表採抽離式的排課方式 (利用原班該科目上課時段到資源班上課)。	189(48.2)	169(43.1)	34(8.7)	2.40	35

表 4-12 (續)

排序	題目	完全了解 (%)	部分了解 (%)	完全不了 解 (%)	平均 數	題號
10	「個別化教育計畫」應於學生入班後一個月內訂定，每學期至少檢討一次。	188(48.0)	167(42.6)	37(9.4)	2.39	30
10	資源班應於開學後一個月內召開個別化教育計畫會議，並擬定個別化教育計畫。	189(48.2)	170(43.4)	34(8.7)	2.39	31
10	資源班教師應與普通班教師共同為每位學生設計個別化教育計畫 (IEP)。	188(48.0)	170(43.4)	34(8.7)	2.39	32
13	資源班之課程安排可依原班課表採外加式的排課方式 (利用早自習、午休等時段到資源班上課)。	180(45.9)	161(41.1)	51(13.0)	2.33	36
14	資源班之課程安排可依原班課表採合作諮詢模式。	152(38.8)	199(50.8)	41(10.5)	2.28	37
15	身心障礙學生在資源班上課時數，以不超過其普通班上課總時數的二分之一為原則。	122(31.1)	183(46.7)	87(22.2)	2.09	34

由表 4-12 得知 IEP 與教學層面中，以第四十題「資源班教材之編選應考量學生能力及目前成就狀況」與第四十三題「資源班教師應依學生個別情形實施生活、心理、行為之輔導」二題的了解平均數最高為 2.51。身心障礙學生個別差異性大，往往較無法適應大班級的教學方式，智能障礙與學習障礙的學生多無法跟得上班級的學習進度，故教師多能了解資源班的教材之編選應考量學生能力及目前成就狀況，亦知道應依學生個別情形實施生活、心理、行為之輔導。

此外，第三十四題「對於身心障礙學生在資源班上課時數，以不超過其普通班上課總時數的二分之一」，此題的了解平均數最低只有 2.09，亦因為許多老師不了解身心障礙學童在資源班上課的時數；因此，研究者曾聽過某些較為頑皮的身心障礙者之班級導師反應：「既然他在普通班級都聽不懂，在教室吵鬧，怎麼不讓他都在資源班上課.....」。然若是都在資源班上課豈不造成身心障礙學童與其他同儕的隔離，及剝奪身心障礙學童其他科目的受教權益。而第三十七題「資源

班之課程安排可依原班課表採合作諮詢模式」，此題的了解平均數亦屬偏低只有 2.28，推測其原因為目前資源班多以「直接教學」的模式為主（王振德，1999），較少採取合作諮詢模式，故普通班教師對此較為陌生。

肆、「諮詢與服務」之認知情形

「諮詢與服務」層面的認知情形選答次數分析如表 4-13 所示：

表 4-13 「諮詢與服務」層面認知情形選答次數分析

排序	題目	完全了解 (%)	部分了解 (%)	完全不了解 (%)	平均數	題號
1	資源班教師應與普通班教師保持聯絡，交換教學心得，且主動召集個案研討會議。	236(60.2)	146(37.2)	10(2.6)	2.58	45
2	資源班教師應對普通班教師提供諮詢服務與教學資源。	236(60.2)	142(36.2)	14(3.6)	2.57	46
3	學校應辦理特殊教育宣導、體驗活動。	235(59.9)	139(35.5)	18(4.6)	2.55	51
4	資源班教師應訪視特殊教育學生家庭並掌握其家庭生活狀況。	232(59.2)	135(34.4)	25(6.4)	2.53	49
4	資源班應視學生個別狀況申請專業醫療團隊支援。	241(61.5)	118(30.1)	33(8.4)	2.53	50
6	資源班應提供家長、普通班教師、學生有關身心障礙的各項知識與資料的交流，增進對身心障礙學生的知能。	224(57.1)	149(38.0)	19(4.8)	2.52	47
7	資源班應召開特殊學生親師座談會並提供家庭支援服務。	227(57.9)	139(35.5)	26(6.6)	2.51	48
8	資源班教師應善用學校和社區資源來推展資源班的工作。	223(56.9)	141(36.0)	28(7.1)	2.50	52

根據表 4-13 的統計結果得知，在「諮詢與服務」層面以第四十五題「資源班教師應與普通班教師保持聯絡，交換教學心得」的了解平均數最高為 2.58，其次為第四十六題「資源班教師應對普通班教師提供諮詢服務與教學資源」平均數為 2.57。由於資源班教師與普通班教師共同教一位學生，為了充分地發揮「合作教學」的效果，彼此之間應該時時互通消息，以期更了解該生在學業、行為、社交方面的近況和進展。任何一方短少了另一方的看法或資料對該生整體的教學總是弊多於利的後果（董媛卿，1991）。而由上表顯示，普通班級教師較能了解需與資源教師交換彼此的教學心得，以求達到「整體教學」之功效。

伍、各層面認知情形之比較分析

各層面認知情形之比較分析如表 4-14 所示：

表 4-14 各層面認知情形之比較分析

	行政管理	鑑定與安置	IEP 與教學	諮詢與服務
題數	13	16	15	8
題平均數	2.27	2.36	2.40	2.53

在各層面的認知了解程度中，普通班教師對「諮詢與服務」層面中各項規定與作法的了解程度最高，題平均數為 2.53，其次為「IEP 與教學」層面，了解的題平均數為 2.40；而對「行政管理」層面的了解較低，題平均數只有 2.27。

第三節 普通班教師對資源班的支持程度

本節主要說明國小普通班教師對身心障礙資源班的支持程度。本研究支持程度的調查問卷採用三等第量表法，計分方式分為三個等級；完全支持（3 分）、部分支持（2 分）及完全不支持（1 分）。得分愈高表示支持程度愈佳；反之，得分愈低則表示支持程度愈低。

本問卷分為四個層面，共 52 題。依據各層面、每題的選答情形，分析如下：

壹、「行政管理」之支持程度

「行政管理」層面的支持程度選答次數分析如表 4-15 所示：

表 4-15 「行政管理」層面支持程度選答次數分析

排序	題目	完全支持 (%)	部分支持 (%)	完全不支 持 (%)	平均數	題號
1	資源班的教室環境應具備良好物理環境（照明、隔音、安全性、無障礙環境等）。	345(88.0)	47(12.0)	0(0)	2.88	11
2	身心障礙學生就讀之普通班，依規定應減少該班班級人數二至三名。	334(85.2)	55(14.0)	3(0.8)	2.84	7
3	學校應協助編排資源班與普通班課表。	316(80.6)	72(18.4)	4(1.0)	2.80	9
4	身心障礙資源班所編列之預算應專款專用。	313(79.8)	72(18.4)	7(1.8)	2.78	10
5	身心障礙學生就讀普通班時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習。	301(76.8)	88(22.4)	3(0.8)	2.76	8
6	「特殊教育委員會」的成員應包括：校長、各處室主任、班級導師、教師代表及家長代表。	288(73.5)	97(24.7)	7(1.8)	2.72	3
6	身心障礙學生安置於普通班時，學校應安排適當導師，可免常態分班。	291(74.2)	93(23.7)	8(2.0)	2.72	6
8	「特殊教育委員會」應於每學期開學前與結業前召開工作協調會，必要時得召開臨時會議。	275(70.2)	112(28.6)	5(1.3)	2.69	2
9	學校須成立「特殊教育推行委員會」，以利特殊教育的推行。	267(68.1)	117(29.8)	8(2.0)	2.66	1
10	資源班應至少每二年接受教育局的特教評鑑一次。	248(63.3)	133(33.9)	11(2.8)	2.60	12
11	資源班教師可支領導師費、教材編輯費及特殊教育津貼。	242(61.7)	134(34.2)	16(4.1)	2.58	5
12	資源教師每週授課時數比照一般教師。	202(51.5)	155(39.5)	35(8.9)	2.43	4
13	普通班教師應協助資源班的評鑑工作。	181(46.2)	175(44.6)	36(9.2)	2.37	13

由表 4-15 得知在「行政管理」層面的支持情形，普通班教師對於第十一題「資源班的教室環境應具備良好的物理環境」的支持程度最高，平均數為 2.88，填答完全支持者為 345 名（88.0%），且無完全不支持者；此題項在認知情形的平均數亦是最高的，顯示大多數的教師不止了解身心障礙學生因生理及學習的需要，對於無障礙學習環境的需求，且支持資源班的教室環境應具備良好物理環境，如此將有助於學校安排資源班教室的位置及無障礙設施的規劃。其次，第七題「身心障礙學生就讀之普通班，依規定應減少該班班級人數二至三名」，此題的支持平均數為 2.84，在本層面之認知情形中亦排序第二。Vaughn 等人（1994）調查研究顯示：普通班教師擔心身心障礙學生在普通班就讀，衍生許多的問題如：工作量會增加、學生的安全問題、課業的問題。Bunch 等人（1997）亦指出有些普通班教師認為師資培訓背景不同，特殊生本應是資源教師或特殊教師的責任，認為這是多出來的學生，佔用額外的時間；姚佩如（2003）的研究指出，普通班教師對於特殊學童安置在普通班，會擔心自己難以兼顧所有學生、教學時數不夠、負擔過重等。普通班教師平時即須處理班級內許多繁瑣的事務，學生課業、行為輔導等，若未減少班級人數，將造成普通班級教師負擔較重，恐會降低其接納身心障礙學童的意願，故普通班教師支持應減少班級人數。此外，根據融合教育班級教師的相關研究亦指出教師認為減少班級人數，可減輕教師的負擔（謝秀霞，2002），有關班級人數方面的研究也顯示班級人數較少者有利於普通教師接納特殊學生（張蓓莉，1990）。而根據台東縣學前及國民中小學身心障礙學生就讀普通班安置原則與輔導辦法（台東縣政府，1999）第八條規定：國民教育階段，普通班每班至多安置嚴重情緒障礙或自閉症學生一名，應減少該班人數三名。其他各類身心障礙學生每安置一名，應減少該班人數二名；但於民國九十六年三月二十七日卻修正為：國民教育階段，普通班每班最多安置嚴重情緒障礙或自閉症學生一名，應減少該班人數三名。其他各類身心障礙學生，每安置一名，酌減該班人數一至三名。其修正的原因則有待進一步探究。

而第十三題「普通班教師應協助資源班的評鑑工作」，在支持程度的平均數是最低的，只有 2.37，可能多認為平時教學工作已相當繁重，並對評鑑工作產生質疑，故對需協助資源班的評鑑工作較不支持。其次支持度較低的還有第四題「資源教師每週授課時數比照一般教師」；而這兩題在認知情形平均數當中亦屬於較低的。

至於支持程度偏低的題目還有第五題「資源班教師依規定可支導師費、教材編輯費及特殊教育津貼」，支持平均數只有 2.58。關於資源班教師領取導師費

的部分，部分的普通班教師會質疑資源班的學生來自於普通班，資源班的學生按照課表至資源班上課，因此資源班教師並未如同普通班或自足式特教班實際管理一個班級，故不應支領導師費。

貳、「鑑定與安置」之支持程度

「鑑定與安置」層面的支持程度選答次數分析如表 4-16 所示：

表 4-16 「鑑定與安置」層面支持程度選答次數分析

排序	題目	完全支持 (%)	部分支持 (%)	完全不支 持 (%)	平均數	題號
1	普通班教師應了解身心障礙學生鑑定報告結果。	337(86.0)	54(13.8)	1(0.3)	2.86	24
2	身心障礙學生如果回歸普通班適應不良，應再回到資源班接受服務。	324(82.7)	66(16.8)	2(0.5)	2.82	28
3	普通班教師應協助資源班教師進行班級內疑似身心障礙學生的初步篩選。	322(82.1)	67(17.1)	3(0.8)	2.81	15
3	資源班宜於每學期末進行次學期資源班新生之全校普查、推介篩選；舊生學習狀況檢討，以建立待鑑定學生名單。	320(81.6)	69(17.6)	3(0.8)	2.81	16
3	資源班應召開身心障礙學生之轉銜輔導會議並訂定轉銜輔導相關計畫。	317(80.9)	74(18.9)	1(0.3)	2.81	29
6	鑑定安置評估會議參加人員應包括「資源班工作推行小組」、個案學生家長、任課教師，必要時得邀請專家學者列席。	316(80.6)	73(18.6)	3(0.8)	2.80	25
7	資源班次要的服務學生對象為在學習或適應上有嚴重困難，由導師轉介經校內評估後建議安置之學生。	310(79.1)	82(20.9)	0(0)	2.79	21

表 4-16 (續)

排序	題目	完全支持 (%)	部分支持 (%)	完全不支 持 (%)	平均數	題號
8	身心障礙學生進入資源班後，如果進步到一定的標準即能回歸到普通班。	302(77.0)	86(21.9)	4(1.0)	2.76	27
9	本縣各類身心障礙學生轉介至資源班的流程(包括填寫轉介單、由心評小組施測、綜合研判、安置等)。	289(73.7)	101(25.8)	2(0.5)	2.73	18
10	普通班教師可依據檢核表、平日觀察、晤談、作業分析或其他評量結果，以書面方式推介學生。	286(73.0)	103(26.3)	3(0.8)	2.72	14
11	設立資源班之學校，應於每學年開學三週內完成招生、鑑定、安置等入班程序。	283(72.2)	103(26.3)	6(1.5)	2.71	26
12	資源班主要的服務對象為經鑑輔會安置之身心障礙學生、領有身心障礙手冊，確定有特殊教育需求之學生。	276(70.4)	112(28.6)	4(1.0)	2.69	20
13	學校在提報學生給鑑輔會鑑定之前，應先進行轉介前介入輔導(至少一個月)。	266(67.9)	119(30.4)	7(1.8)	2.66	17
14	若身心障礙學生家長提出入班申請或經鑑輔會轉介之身心障礙學生，學校不得拒絕。	257(65.6)	126(32.1)	9(2.3)	2.63	23
15	各類學生需「經家長同意」後始得入班。	249(63.5)	126(32.1)	17(4.3)	2.59	22
16	對於各類身心障礙學生的界定與鑑定標準。	235(59.9)	150(38.3)	7(1.8)	2.58	19

在「鑑定與安置」層面中以第二十四題「普通班教師應了解身心障礙學生鑑定報告結果」的支持平均數最高為 2.86。普通班級教師在提報班級學生申請鑑定後，不管結果如何都應將鑑定報告結果讓普通班教師了解。以研究者自身經驗為例，當時學校尚未設置身心障礙資源班，在每年例行性的篩檢提報作業當中，經填寫一些申請表單後，提報了班上一名疑似學習障礙的學生，然經過許多時間的等待卻遲遲未有該生的鑑定報告結果……，如此不僅讓人質疑行政效率之外，亦會影響下次提報的意願。普通班教師因初步認定班級內學童疑似身心障礙才會提出鑑定申請，根據調查結果多數的普通班教師亦支持普通班教師應了解身心障礙學生鑑定報告結果。其次普通班教師亦支持第二十八題「身心障礙學生如果回歸普通班適應不良，應再回到資源班接受服務」，支持程度的平均數為 2.82。

在此層面中較為特別的為第二十二題「各類學生需經家長同意後始得入班」，普通班教師對此項規定的了解平均數在此層面中為第二，但支持平均數卻為第十五（倒數第二），顯示普通班教師雖了解此項規定，卻不太支持。以研究者所服務的學校為例，由於許多家長對於資源班的認知有限，往往在提報鑑定時即不願意簽署同意書，除了不願面對其子女可能有學習或其他方面有障礙，亦怕其進入資源班後被標籤化（林月盛，1998）。如此，也造成許多班級導師的困擾和家長對教師的不諒解。此外，較不支持的為第二十三題「若身心障礙學生家長提出入班申請或經鑑輔會轉介之身心障礙學生學校不得拒絕」，對於身心障礙學童學校本應秉持「零拒絕」的態度接納每一位學生。身心障礙學童家長會因工作、居家地理環境位置的關係希望其身心障礙子女能就近就學，以方便接送，但亦因此未考量該校各方面條件是否配合。例如：對於行動不便無法上、下樓梯的肢體障礙學生而言，學校最好能設置電梯以方便其上、下樓層；但目前許多學校建築多屬老舊建築，當初並未考量到無障礙設施，如今要增設電梯亦有其困難之處……。

參、「IEP 與教學」之支持程度

IEP 與教學層面的支持程度選答次數分析如表 4-17 所示：

表 4-17 「IEP 與教學」層面支持程度選答次數分析

排序	題目	完全支持 (%)	部分支持 (%)	完全不支 持 (%)	平均數	題號
1	資源班應依學生獨特需求與教材特性選用或自製教具。	342(87.2)	50(12.8)	0(0)	2.87	41
2	資源班教材之編選應考量學生能力及目前成就狀況。	341(87)	49(12.5)	2(0.5)	2.86	40
2	資源教師應依學生個別情形實施生活、心理、行為之輔導。	338(86.2)	53(13.5)	1(0.3)	2.86	43
2	資源班教師應依學生學習狀況定期修改「個別化教育計畫」，以符合學生需要。	339(86.5)	52(13.3)	1(0.3)	2.86	44
5	資源班應依學生能力需求設計適性多元的評量，並有完整評量記錄。	332(84.7)	57(14.5)	3(0.8)	2.84	42
6	資源班應視學生需求實施適性教學編組（個別指導、分組教學、協同教學）	325(82.9)	66(16.8)	1(0.3)	2.83	38
7	資源班教師應依照學生之「個別化教育計畫」安排教學科目、輔導項目及教材內容。	325(82.9)	62(15.8)	5(1.3)	2.82	39
8	資源班應於開學後一個月內召開個別化教育計畫會議，並擬定個別化教育計畫。	313(79.8)	77(19.6)	2(0.5)	2.79	31
9	「個別化教育計畫」應於學生入班後一個月內訂定，每學期至少檢討一次。	307(78.3)	79(20.2)	6(1.5)	2.77	30
10	參與擬定個別化教育計畫（IEP）之人員，應包括學校行政人員、教師、學生家長、相關專業人員。	301(76.8)	87(22.2)	4(1.0)	2.76	33
11	資源班之課程安排可依原班課表採合作諮詢模式。	293(74.7)	98(25.0)	1(0.3)	2.74	37

表 4-17 (續)

排序	題目	完全支持 (%)	部分支持 (%)	完全不支 持 (%)	平均數	題號
12	資源班之課程安排可依原班課表採抽離式的排課方式(利用原班該科目上課時段到資源班上課)。	292(74.5)	93(23.7)	7(1.8)	2.73	35
13	資源班教師應與普通班教師共同為每位學生設計個別化教育計畫(IEP)。	272(69.4)	112(28.6)	8(2.0)	2.67	32
14	資源班之課程安排可依原班課表採外加式的排課方式(利用早自習、午休等時段到資源班上課)。	270(68.9)	105(26.8)	17(4.3)	2.65	36
14	身心障礙學生在資源班上課時數，以不超過其普通班上課總時數的二分之一為原則。	259(66.1)	127(32.4)	6(1.5)	2.65	34

由表 4-17 統計結果得知，在「IEP 與教學」的層面中以第四十一題「資源班應依學生獨特需求與教材特性選用或自製教具」及第四十三題「資源教師應依學生個別情形實施生活、心理、行為輔導」所獲得平均數較高。特殊兒童的個別差異性大，往往無法適用於一般學童的教材或教具，因此需為其特別選用及特製，對此普通班教師亦多表支持。

第三十六題「資源班之課程安排可依原班課表採外加式的排課方式(利用早自習、午休等時段到資源班上課)」的平均數較低為 2.65，推測原因為普通班導師往往需要利用早自習抄寫聯絡簿、訂正作業、班級輔導等各種全班性活動，採外加式的排課利用早自習或午休上課，勢必會影響教師班級事務的處理及推動，故對此較不支持。

肆、「諮詢與服務」之支持程度

諮詢與服務層面的支持程度選答次數分析如表 4-18 所示：

表 4-18 「諮詢與服務」層面支持程度選答次數分析

排序	題目	完全支持 (%)	部分支持 (%)	完全不支 持 (%)	平均 數	題號
1	資源班應視學生個別狀況申請專業醫療團隊支援。	347(88.5)	43(11.0)	2(0.5)	2.88	50
1	資源班教師應善用學校和社區資源來推展資源班的工作。	346(88.3)	45(11.5)	1(0.3)	2.88	52
3	資源班教師應對普通班教師提供諮詢服務與教學資源。	343(87.5)	48(12.2)	1(0.3)	2.87	46
3	資源班應召開特殊學生親師座談會並提供家庭支援服務。	342(87.2)	48(12.2)	2(0.5)	2.87	48
5	資源班教師應與普通班教師保持聯絡，交換教學心得，且主動召集個案研討會議。	340(86.7)	50(12.8)	2(0.5)	2.86	45
5	學校應辦理特殊教育宣導、體驗活動。	340(86.7)	51(13.0)	1(0.3)	2.86	51
7	資源班應提供家長、普通班教師、學生有關身心障礙的各項知識與資料的交流，增進對身心障礙學生的知能。	338(86.2)	51(13.0)	3(0.8)	2.85	47
7	資源班教師應訪視特殊教育學生家庭並掌握其家庭生活狀況。	336(85.7)	54(13.8)	2(0.5)	2.85	49

由表 4-18 結果得知，在「諮詢與服務」層面上，各題項的支持平均數皆很高，分佈的範圍在 2.88~2.85，顯示普通班教師對身心障礙資源在「諮詢與服務」層面上均有很高的支持。

伍、各層面支持程度之比較分析

各層面支持程度之比較分析如表 4-19 所示：

表 4-19 各層面支持程度之比較分析

	行政管理	鑑定與安置	IEP 與教學	諮詢與服務
題數	13	16	15	8
題平均數	2.67	2.73	2.77	2.86

在各層面的支持程度中，普通班教師對「諮詢與服務」層面中各項規定與作法的支持程度最高，題平均數為 2.86，其次為「IEP 與教學」層面，支持的題平均數為 2.77；而對「行政管理」層面的支持程度較低，題平均數只有 2.67。而各層面支持程度排列的次序與認知情形排序相同。

第四節 不同背景變項之國小普通班教師對 資源班的認知差異情形

本節旨在探討台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知情形，是否會因普通班教師的背景不同而有差異。自變項包括性別、年齡、教育程度、特教背景、教學年資、擔任職務、學校規模、是否教過身心障礙學生、學校是否設有身心障礙資源班等九項。

本研究以獨立樣本 t 考驗 (t-test)、單因子變異數分析 (One-Way ANOVA) 之統計方法進行資料分析，單因子變異數分析後若 F 值達 .05 顯著差異，再以雪費法 (Scheffe' method) 進行事後比較，以了解受調查者在各層面認知上的差異情形。

壹、教師性別在身心障礙資源班認知上的差異

不同性別的普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的認知情形是否有所差異，以 t 考驗分析結果如表 4-20。

表 4-20 不同性別教師對身心障礙資源班認知情形得分之 t 考驗摘要表

認知	性別	個數	平均數	標準差	t 值
行政管理	男	162	29.46	6.41	-.176
	女	230	29.58	6.06	
鑑定與安置	男	162	36.87	7.36	-2.015 [*]
	女	230	38.41	7.65	
IEP 與教學	男	162	34.95	7.83	-2.378 [*]
	女	230	36.82	7.41	
諮詢與服務	男	162	20.00	4.03	-1.130
	女	230	20.48	4.30	
整體	男	162	118.88	23.15	-1.637
	女	230	122.75	22.77	

* $p < .05$

由表 4-20 統計結果得知，不同性別教師，對身心障礙資源班在「鑑定與安置」與「IEP 與教學」二個層面的認知情形經 t 考驗分析結果達顯著差異($p < .05$)，經比較平均值可以發現女性教師的得分高於男性教師；表示女性教師在「鑑定與安置」與「IEP 與教學」層面的認知情形高於男性教師。

貳、不同年齡之普通班教師在身心障礙資源班認知上的差異

不同年齡的普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的認知情形是否有所差異，以單因子變異數分析若達.05 顯著水準，再經雪費法事後比較結果如表 4-21。

表 4-21 不同年齡教師對身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析					雪費法 事後比較
					變異 來源	離均差 平方和	自由 度	均方	F 值	
行政 管理	1.20~25歲	19	29.89	5.60	組間	843.33	6	140.56	3.81**	無差異
	2.26~30歲	99	27.59	5.90	組內	14216.16	385	36.93		
	3.31~35歲	98	28.96	6.48	總和	15059.50	391			
	4.36~40歲	93	30.38	6.27						
	5.41~45歲	50	31.14	5.60						
	6.46~50歲	20	32.75	5.09						
	7.51歲以上	13	31.08	6.60						
鑑定 與 安置	1.20~25歲	19	38.63	7.22	組間	662.00	6	110.33	1.96	
	2.26~30歲	99	36.81	6.49	組內	21709.69	385	56.39		
	3.31~35歲	98	36.58	8.14	總和	22371.69	391			
	4.36~40歲	93	37.91	7.94						
	5.41~45歲	50	40.12	6.86						
	6.46~50歲	20	39.65	7.55						
	7.51歲以上	13	40.08	9.30						
IEP 與 教學	1.20~25歲	19	38.16	6.72	組間	484.17	6	80.70	1.39	
	2.26~30歲	99	34.99	7.13	組內	22311.70	385	57.95		
	3.31~35歲	98	35.48	8.30	總和	22795.86	391			
	4.36~40歲	93	35.92	7.95						
	5.41~45歲	50	38.22	6.32						
	6.46~50歲	20	36.75	7.94						
	7.51歲以上	13	36.92	8.43						
諮 詢 與 服 務	1.20~25歲	19	20.63	4.04	組間	133.70	6	22.28	1.27	
	2.26~30歲	99	20.23	3.99	組內	6744.73	385	17.52		
	3.31~35歲	98	19.98	4.56	總和	6878.43	391			
	4.36~40歲	93	19.70	4.62						
	5.41~45歲	50	21.20	3.40						
	6.46~50歲	20	21.70	3.21						
	7.51歲以上	13	21.08	3.55						
整 體	1.20~25歲	19	124.68	21.81	組間	6240.17	6	1040.03	2.00	
	2.26~30歲	99	117.17	20.62	組內	200331.34	385	520.34		
	3.31~35歲	98	118.54	24.63	總和	206571.51	391			
	4.36~40歲	93	121.45	24.63						
	5.41~45歲	50	128.00	19.50						
	6.46~50歲	20	128.35	20.97						
	7.51歲以上	13	126.53	26.50						

** $p < .01$

由表 4-21 統計結果得知，不同年齡的普通班教師在整體與「鑑定與安置」、「IEP 與教學」、「諮詢與服務」等三個層面，其差異並未達.05 之顯著水準，只有「行政管理」層面的認知情形達.05 的顯著水準；但經過雪費法事後比較分析結果，各個年齡分組並無顯著差異，顯示普通班教師對身心障礙資源班的認知情形不因「教師年齡」而有明顯的差異。

參、不同教育程度之普通班教師在身心障礙資源班認知上的差異

不同教育程度的普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的認知情形是否有所差異，以單因子變異數分析，若達.05 顯著水準，再經事後比較結果如表 4-22。

表 4-22 不同教育程度教師對身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析					雪費法事後比較
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
行政管理	1.師專	11	33.36	6.56	組間	245.29	4	61.32	2.28*	無差異
	2.一般大學	27	29.89	8.02	組內	10372.25	387	26.80		
	3.學士後師資班	59	29.61	6.05	總和	10617.54	391			
	4.師院或師大	225	28.89	5.91						
	5.研究所	70	30.80	6.15						
鑑定與安置	1.師專	11	41.00	7.68	組間	414.93	4	103.73	1.82	
	2.一般大學	27	37.63	10.49	組內	21956.75	387	56.73		
	3.學士後師資班	59	37.41	7.79	總和	22371.69	391			
	4.師院或師大	225	37.19	7.26						
	5.研究所	70	39.53	6.75						
IEP 與教學	1.師專	11	37.90	8.92	組間	617.61	4	154.40	2.69*	無差異
	2.一般大學	27	36.11	10.36	組內	22178.25	387	57.30		
	3.學士後師資班	59	36.00	7.15	總和	22795.87	391			
	4.師院或師大	225	35.20	7.47						
	5.研究所	70	38.50	6.71						

表 4-22 (續)

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析					雪費法 事後比較
					變異 來源	離均差平 方和	自由 度	均方	F 值	
諮詢與服務	1.師專	11	20.90	3.41	組間	147.95	4	36.98	2.12	
	2.一般大學	27	21.66	4.00	組內	6730.47	387	17.39		
	3.學士後師資班	59	19.71	4.73	總和	6878.42	391			
	4.師院或師大	225	19.97	4.21						
	5.研究所	70	21.14	3.62						
整體	1.師專	11	130.72	25.25	組間	5038.34	4	1259.58	2.41 [*]	無差異
	2.一般大學	27	122.81	30.29	組內	201533.15	387	520.75		
	3.學士後師資班	59	120.23	23.19	總和	206571.50	391			
	4.師院或師大	225	118.80	22.13						
	5.研究所	70	127.32	20.95						

* $p < .05$

由表 4-22 統計結果得知，不同教育程度之普通班教師對身心障礙資源班的認知情形在「鑑定與安置」、「諮詢與服務」二個層面，其差異皆未達.05 的顯著水準。而在整體、「行政管理」、「IEP 與教學」層面上達.05 的顯著水準，惟經雪費法事後比較分析，各個教育程度分組並無顯著差異，顯示普通班教師對身心障礙資源班的認知情形不因「教育程度」而有明顯的差異。

肆、不同特教背景之普通班教師在身心障礙資源班認知上的差異

不同特教背景之普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的認知情形是否有所差異，以單因子變異數分析，若達.05 顯著水準，再經雪費法事後比較結果如表 4-23。

表 4-23 不同特教背景教師對身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析					雪費法 事後比較
					變異 來源	離均差 平方和	自由 度	均方	F 值	
行政 管理	1.無	190	28.55	6.14	組間	1018.15	5	203.63	5.60***	3>1
	2.特教三學分	163	29.67	6.17	組內	14041.34	386	36.38		3>2
	3.特教學分班 或特教師資班	12	36.00	2.69	總和	15059.50	391			
	4.特殊教育系	15	31.53	5.78						
	5.特教研究所 或四十學分班	4	35.00	1.15						
	6.其他	8	33.87	4.79						
鑑定 與 安置	1.無	190	36.34	7.58	組間	1684.60	5	336.92	6.29***	3>1
	2.特教三學分	163	38.28	7.26	組內	20687.08	386	53.59		3>2
	3.特教學分班 或特教師資班	12	46.16	4.50	總和	22371.69	391			
	4.特殊教育系	15	39.20	7.81						
	5.特教研究所 或四十學分班	4	44.50	2.88						
	6.其他	8	42.75	4.80						
IEP 與 教 學	1.無	190	34.34	7.84	組間	1751.00	5	350.20	6.42***	3>2
	2.特教三學分	163	36.88	7.08	組內	21044.87	386	54.52		
	3.特教學分班 或特教師資班	12	43.50	4.58	總和	22795.87	391			
	4.特殊教育系	15	38.60	7.71						
	5.特教研究所 或四十學分班	4	42.00	.00						
	6.其他	8	40.75	5.49						
諮 詢 與 服 務	1.無	190	20.01	4.05	組間	218.90	5	43.78	2.54**	無差異
	2.特教三學分	163	20.14	4.38	組內	6659.52	386	17.25		
	3.特教學分班 或特教師資班	12	23.08	2.10	總和	6878.43	391			
	4.特殊教育系	15	20.80	4.87						
	5.特教研究所 或四十學分班	4	24.00	.00						
	6.其他	8	22.75	2.76						

表 4-23 (續)

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析					雪費法事後比較
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
整體	1.無	190	116.85	22.45	組間	15594.14	5	3118.82	6.30***	3>1
	2.特教三學分	163	122.44	22.83	組內	190977.37	386	494.76		3>2
	3.特教學分班或特教師資班	12	145.83	12.44	總和	206571.50	391			
	4.特殊教育系	15	127.53	23.92						
	5.特教研究所或四十學分班	4	142.50	4.04						
	6.其他	8	137.25	14.27						

** $p < 0.1$ *** $p < .001$

由表 4-23 統計結果得知，不同特教背景之普通班教師對身心障礙資源班的認知情形在整體上及「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」、「諮詢與服務」四個層面差異均達.01 以上的顯著水準。經雪費法事後比較，在整體與「行政管理」、「鑑定與安置」二個層面上，曾修習特教學分班或特教師資班之教師對於身心障礙資源班的認知情形均高於無特教背景者與只修習過特教三學分之教師。而在「IEP 與教學」層面上，則顯示出曾修習特教學分班或特教師資班者對於身心障礙資源班的認知情形高於只修習過特教三學分之教師。至於「諮詢與服務」層面經雪費法事後比較不同特教背景的普通班教師對身心障礙資源班的認知情形則並無顯著差異。

伍、不同教學年資之普通班教師在身心障礙資源班認知上的差異

不同教學年資之普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的認知情形是否有所差異，以單因子變異數分析，若達.05 顯著水準，再經雪費法事後比較結果如表 4-24。

表 4-24 不同教學年資教師對身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析					雪費法事後比較
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
行政管理	1.未滿1年	14	28.79	6.77	組間	823.12	4	205.78	5.59***	4>3
	2.1~5年	90	28.78	6.11	組內	14236.37	387	36.79		5>3
	3.6~10年	119	27.98	6.15	總和	15059.50	391			5>2
	4.11年~15年	102	30.59	5.97						
	5.16年以上	67	31.87	5.85						
鑑定與安置	1.未滿1年	14	38.29	7.87	組間	827.29	4	206.82	3.72**	無差異
	2.1~5年	90	37.71	6.57	組內	21544.40	387	55.67		
	3.6~10年	119	35.81	7.68	總和	22371.69	391			
	4.11年~15年	102	38.77	7.92						
	5.16年以上	67	39.75	7.39						
IEP與教學	1.未滿1年	14	37.00	7.68	組間	528.93	4	132.23	2.30	
	2.1~5年	90	36.18	6.97	組內	22266.94	387	57.54		
	3.6~10年	119	34.41	7.95	總和	22795.87	391			
	4.11年~15年	102	37.35	7.78						
	5.16年以上	67	36.63	7.40						
諮詢與服務	1.未滿1年	14	20.07	4.62	組間	120.39	4	30.10	1.72	
	2.1~5年	90	20.27	3.96	組內	6758.04	387	17.46		
	3.6~10年	119	19.54	4.68	總和	6878.43	391			
	4.11年~15年	102	20.86	4.11						
	5.16年以上	67	20.82	3.47						
整體	1.未滿1年	14	121.57	25.30	組間	7450.97	4	1862.74	3.62**	4>3
	2.1~5年	90	120.39	21.32	組內	199120.54	387	514.52		5>3
	3.6~10年	119	115.38	23.23	總和	206571.51	391			
	4.11年~15年	102	125.01	23.15						
	5.16年以上	67	126.49	22.18						

** $p < 0.1$ *** $p < .001$

由表 4-24 統計結果得知，不同教學年資之普通班教師對身心障礙資源班的認知情形在整體上及「行政管理」、「鑑定與安置」層面差異均有達.05 以上的顯著水準。而在「IEP 與教學」和「諮詢與服務」層面則各組間差異未達顯著水準。

經雪費法事後比較，整體上教學年資在 11~15 年與 16 年以上之普通班教師對身心障礙資源班的認知情形皆高於教學年資在 6~10 年者；在「行政管理」層面，教學年資在 11~15 年與 16 年以上之普通班教師對身心障礙資源班的認知情

形皆高於教學年資在 6~10 年者，且教學年資在 16 年以上之普通班教師對身心障礙資源班的認知情形高於教學年資 1~5 年者。「鑑定與安置」層面經事後比較，各個不同教學年資組間的教師對身心障礙資源班的認知並無顯著差異。

陸、不同職務之普通班教師在身心障礙資源班認知上的差異

不同職務之普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的認知情形是
否有所差異，以單因子變異數分析，若達.05 顯著水準，再經雪費法事後比較結果如表 4-25。

表 4-25 不同職務教師對身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析					雪費法事後比較
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
行政管理	1.校長	7	37.71	1.25	組間	981.80	4	245.45	6.75***	1>3
	2.主任	63	31.81	5.38	組內	14077.70	387	36.38		1>4
	3.組長	78	29.26	6.65	總和	15059.50	391			2>4
	4.級任導師	216	28.64	6.11						
	5.科任教師	28	30.071	5.55						
鑑定與安置	1.校長	7	46.29	1.38	組間	612.64	4	153.16	2.72**	1>4
	2.主任	63	38.73	7.18	組內	21759.05	387	56.23		
	3.組長	78	37.50	7.56	總和	22371.69	391			
	4.級任導師	216	37.33	7.66						
	5.科任教師	28	37.71	7.56						
IEP與教學	1.校長	7	44.29	1.11	組間	770.14	4	192.53	3.38*	無差異
	2.主任	63	37.79	6.59	組內	22025.73	387	56.91		
	3.組長	78	35.91	7.39	總和	22795.87	391			
	4.級任導師	216	35.37	7.98						
	5.科任教師	28	35.75	7.28						
諮詢與教學	1.校長	7	24.00	.00	組間	133.44	4	33.36	1.91	
	2.主任	63	20.67	3.48	組內	6744.99	387	17.43		
	3.組長	78	20.23	4.17	總和	6878.43	391			
	4.級任導師	216	20.20	4.38						
	5.科任教師	28	19.32	4.40						

表 4-25 (續)

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析					雪費法事後比較
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
整體	1.校長	7	149.29	3.40	組間	8268.95	4	2067.23	4.03 ^{**}	1>3
	2.主任	63	126.41	20.31	組內	198302.56	387	512.41		1>4
	3.組長	78	120.40	23.53	總和	206571.51	391			
	4.級任導師	216	119.08	23.30						
	5.科任教師	28	120.39	22.18						

* $p < .05$ ** $p < 0.1$ *** $p < .001$

由表 4-25 統計結果得知，不同職務之普通班教師對身心障礙資源班的認知情形在整體上及「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」各個層面差異均有達.05 以上的顯著水準，而「諮詢與服務」層面則無。經雪費法事後比較分析，整體上，校長對身心障礙資源班的認知情形高於組長及級任導師；在「行政管理」層面，校長對身心障礙資源班的認知情形高於組長及級任導師，主任對身心障礙資源班的認知情形高於級任導師。而在「IEP 與教學」層面經事後比較，則各個不同職務的教師對身心障礙資源班的認知並無顯著差異。

柒、不同學校規模之普通班教師在身心障礙資源班認知上的差異

不同學校規模之普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的認知情形是否有所差異，以單因子變異數分析，若達.05 顯著水準，再經事後比較結果如表 4-26。

表 4-26 不同學校規模教師對身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析					雪費法事後比較
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
行政管理	1.12班以下	213	29.05	6.34	組間	142.30	2	71.15	1.86	
	2.13~24班	72	29.61	6.48	組內	14917.20	389	38.35		
	3.25班以上	107	30.46	5.68	總和	15059.50	391			
鑑定與安置	1.12班以下	213	37.09	7.98	組間	392.74	2	196.37	3.48*	3>1
	2.13~24班	72	37.39	7.78	組內	21978.95	389	56.50		
	3.25班以上	107	39.40	6.27	總和	22371.69	391			
IEP與教學	1.12班以下	213	35.60	7.93	組間	170.53	2	85.26	1.47	
	2.13~24班	72	35.82	7.63	組內	22625.35	389	58.16		
	3.25班以上	107	37.12	6.96	總和	22795.88	391			
諮詢與服務	1.12班以下	213	20.24	4.27	組間	93.15	2	46.58	2.67	
	2.13~24班	72	19.47	4.50	組內	6785.28	389	17.44		
	3.25班以上	107	20.93	3.73	總和	6878.43	391			
整體	1.12班以下	213	119.52	23.57	組間	2576.02	2	1288.01	2.46	
	2.13~24班	72	119.78	24.41	組內	203995.48	389	524.41		
	3.25班以上	107	125.34	20.34	總和	206571.50	391			

* $p < .05$

由表 4-26 統計結果得知，學校規模大小不同之普通班教師對身心障礙資源班的認知情形在「鑑定與安置」上差異達.05 以上的顯著水準。經雪費法事後比較分析，學校規模在 25 班以上的普通班教師對身心障礙資源班的認知情形高於學校規模在 12 班以下之普通班教師。推究其原因為本縣學校規模在 25 班以上之學校皆設有身心障礙資源班，故學校規模 25 班以上之普通班教師對身心障礙資源班的認知高於學校規模在 12 班以下之普通班教師。而在整體上及「行政管理」、「IEP 與教學」、「諮詢與服務」各個層面上差異則未達.05 以上的顯著水準。

捌、教師是否教過身心障礙學生在身心障礙資源班認知上的差異

是否教過身心障礙學生的普通班教師對身心障礙資源班認知情形是否有所差異以 t 考驗分析結果如表 4-27。

表 4-27 是否教過身心障礙學生之教師對身心障礙資源班認知情形得分之 t 考驗摘要表

認知	教過身心 障礙學生	個數	平均數	標準差	t 值
行政管理	是	238	30.30	5.94	3.074 ^{**}
	否	154	28.35	6.42	
鑑定與安置	是	238	39.24	7.00	4.908 ^{***}
	否	154	35.51	7.85	
IEP 與教學	是	238	37.54	6.83	4.940 ^{***}
	否	154	33.75	8.23	
諮詢與服務	是	238	20.85	3.87	3.357 ^{**}
	否	154	19.41	4.51	
整體	是	238	125.36	21.24	4.629 ^{***}
	否	154	114.64	24.10	

^{**} $p < .01$ ^{***} $p < .001$

由表 4-27 統計結果得知，是否教過身心障礙學生的教師，在整體與「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」、「諮詢與服務」等各個層面的認知情形經 t 考驗分析的結果均呈現顯著差異的 ($p < .01$)，而有教過身心障礙學生之教師對身心障礙資源班的認知情形平均數高於未曾教過身心障礙學生者，表示教師曾經教過身心障礙學生的得分確實優於未曾教過身心障礙學生者。

玖、校內是否設有身心障礙資源班之普通班教師在身心障礙資源班認知上的差異

校內是否設有身心障礙資源班之普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的認知情形是否有所差異，以單因子變異數分析，若達 .05 顯著水準，再經雪費法事後比較結果如表 4-28。

表 4-28 校內是否設有身心障礙資源班認知情形得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析					雪費法事後比較
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
行政管理	1.是	129	31.15	5.85	組間	720.68	2	360.34	9.78***	1>2
	2.無	103	27.60	5.73	組內	14338.83	389	36.86		
	3.無，但有資源教師巡迴服務	160	29.48	6.44	總和	15059.50	391			
鑑定與安置	1.是	129	40.01	6.58	組間	1408.97	2	704.48	13.07***	1>2
	2.無	103	35.05	7.08	組內	20962.73	389	53.89		1>3
	3.無，但有資源教師巡迴服務	160	37.74	8.06	總和	22371.69	391			3>2
IEP與教學	1.是	129	37.76	7.08	組間	1028.09	2	514.05	9.19***	1>2
	2.無	103	33.55	7.18	組內	21767.78	389	55.96		3>2
	3.無，但有資源教師巡迴服務	160	36.29	7.97	總和	22795.88	391			
諮詢與服務	1.是	129	21.22	3.75	組間	198.67	2	99.34	5.79**	1>2
	2.無	103	19.41	3.94	組內	6679.75	389	17.17		
	3.無，但有資源教師巡迴服務	160	20.10	4.55	總和	6878.43	391			
整體	1.是	129	127.52	21.16	組間	11642.19	2	5821.10	11.62***	1>2
	2.無	103	113.26	20.62	組內	194929.32	389	501.10		3>2
	3.無，但有資源教師巡迴服務	160	121.11	24.35	總和	206571.51	391			

** $p < .01$ *** $p < .001$

由表 4-28 統計結果得知，學校是否設有身心障礙資源班之普通班教師對身心障礙資源班的認知情形在整體與「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」、「諮詢與服務」等各個層面差異均有達.05 以上的顯著水準。經雪費法事後比較分析，整體上及「IEP 與教學」層面，校內設有資源班者、校內未設置資源班但有資源教師巡迴服務之學校教師對身心障礙資源班的認知情形高於學校未設置身心障礙資源班者。在「行政管理」層面上校內設有資源班之普通班教師對身心

障礙資源班的認知高於未設有身心障礙資源班者。在「鑑定與安置」層面，學校設有身心障礙資源班之教師對身心障礙資源班的認知高於其他兩組；且學校未設有身心障礙資源班但有資源教師巡迴服務之學校教師對身心障礙資源班的認知情形高於學校未設置身心障礙資源班者。在「諮詢與服務」層面則校內設有身心障礙資源班之普通班教師對身心障礙資源班的認知情形高於未設有身心障礙資源班者。

拾、不同背景的普通班教師對身心障礙資源班認知差異情形比較

不同背景的普通班教師對身心障礙資源班認知情形差異比較歸納如表 4-29。

表 4-29 不同背景的普通班教師對身心障礙資源班認知差異情形比較

層面 背景	行政管理	鑑定與安置	IEP 與教學	諮詢與服務	整體
性別		女 > 男	女 > 男		
年齡	無差異				
教育程度	無差異		無差異		無差異
特教背景	特學分 > 無 特學分 > 特三	特學分 > 無 特學分 > 特三	特學分 > 特三	無差異	特學分 > 無 特學分 > 特三
教學年資	11~15 > 6~10 16 以上 > 1~5 16 以上 > 6~10	無差異			11~15 > 6~10 16 以上 > 6~10
職務	校長 > 組長 校長 > 級任 主任 > 級任	校長 > 級任	無差異		校長 > 組長 校長 > 級任
學校規模		25 以上 > 12 以下			
是否教過 身障生	是 > 否	是 > 否	是 > 否	是 > 否	是 > 否
是否設有 資源班	是 > 無	是 > 無 是 > 巡迴 巡迴 > 無	是 > 無 巡迴 > 無	是 > 無	是 > 無 巡迴 > 無

根據表 4-29 研究結果得知，就身心障礙資源班整體的認知而言，在九個背景變項當中特教背景、教學年資、職務、是否教過身心障礙學生、學校是否設有資源班等具有顯著差異，亦即普通班教師對身心障礙資源班整體的認知會受到上述五個變項的影響。以下分別就特教背景、教學年資、職務、是否教過身心障礙

學生、學校是否設有資源班等五個變項進行討論。

一、特教背景

教師具有特教學分班或特教師資班之特教背景者，其對於身心障礙資源班整體的認知高於只修過特教三學分 and 無特教背景之教師。推測其原因為特教學分班為現職教師在職進修特教學分，而會去修習特教學分班之教師可能本身即具備充實特教新知之慾望，故較能了解身心障礙資源班的各項規定與作法，因此對於身心障礙資源班整體的認知情形高於只修過特教三學分與無特教背景之教師；此結果亦與楊瑞文（2002）及黃延圳（2005）等人之研究結果相符合。

二、教學年資

教學年資在 16 年以上與 11~15 年教師對身心障礙資源班整體的認知情形較教學年資在 6~10 者佳，推測其原因為教學年資較深者因教學經驗豐富，人生閱歷也多，隨著其教育學生數的增長，故對身心障礙學生的接觸機會亦較多，所以對於身心障礙資源班整體的認知較佳；此與吳永怡（2004）和林美香（2004）的研究相同，教學年資較深者較服務年資 6~10 年者佳。

三、職務

校長對於身心障礙資源班整體的認知情形高於組長及級任教師，推究其原因為台東縣每學期皆會辦理校長之特教研習，故校長所接收到的特教訊息會較其他不同職務之教師來多，且校長身為學校的領導者，故需對於各項教育政策及規定充分認識及了解，當然這亦其中包含特教相關理念與法規；此結果亦與吳永怡（2004）及林美香（2004）之研究結果相符合。

四、是否教過身心障礙學生

教過身心障礙學生之教師對於身心障礙資源班整體的認知情形高於未曾教過身心障礙學生者，推測其原因為普通班教師若班上有身心障礙學生，教師需了解學生的學習需求，參與和該生有關之特教會議，並為其擬定個別化教育計畫，若學校又設有身心障礙資源班，亦需經常與資源教師溝通以了解該生在資源班的上課情形，故對於資源班的了解程度高於未曾教過身心障礙學生之普通班教師。此結果亦與葉靖雲（1998）、黃延圳（2005）及楊瑞文（2002）之研究結果相符合。

五、學校是否設有資源班

校內設有身心障礙資源班與學校有資源教師巡迴服務之教師對於資源班整體的認知情形高於校內未設有資源班者，推測其原因為校內設有身心障礙資源班之教師其接觸資源班各項事務的機會較多，包括資源班業務推動報告、鑑定與安置、特殊教育宣導等；此外和校內有資源教師巡迴服務之教師亦有較多的機會與特殊學生接觸，故在資源班各方面的訊息接收會較校內無資源班且無資源教師巡迴服務者多，所以認知情形較佳。

第五節 不同背景變項之國小普通班教師對

資源班的支持差異情形

本節旨在探討台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的支持程度，是否會因普通班教師的背景不同而有差異。自變項包括性別、年齡、教育程度、特教背景、教學年資、擔任職務、學校規模、是否教過身心障礙學生、學校是否設有身心障礙資源班等九項。

本研究以獨立樣本 t 考驗 (t-test)、單因子變異數分析 (One-Way ANOVA) 之統計方法進行資料分析，單因子變異數分析後若 F 值達.05 顯著差異，再以雪費法 (Scheffe' method) 進行事後比較，以了解受調查者在各層面支持程度之差異情形。

壹、教師性別在身心障礙資源班支持程度上的差異

不同性別的普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的支持程度是否有所差異以 t 考驗分析結果如表 4-30。

表 4-30 不同性別教師對身心障礙資源班支持程度得分之 t 考驗摘要表

支持	性別	個數	平均數	標準差	t 值
行政管理	男	162	34.17	4.38	-2.841 ^{**}
	女	230	35.28	3.37	
鑑定與安置	男	162	43.11	5.38	-2.320 [*]
	女	230	44.23	4.17	
IEP 與教學	男	162	40.84	5.11	-3.140 ^{**}
	女	230	42.29	4.01	
諮詢與服務	男	162	22.46	2.64	-3.640 ^{**}
	女	230	23.26	1.71	
整體	男	162	140.59	16.14	-3.205 ^{**}
	女	230	145.08	11.58	

* $p < .05$ ** $p < .01$

由表 4-30 統計結果得知，不同性別教師對身心障礙資源班在整體上與「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」、「諮詢與服務」等各個層面的支持程度經 t 考驗分析的結果是有呈現顯著差異的 ($p < .01$)，且女性教師對於身心障礙資源班的支持程度的平均數皆高於男性教師。由此可知，普通班教師會因性別的不同，在整體上與「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」、「諮詢與服務」等各個層面的支持程度而有所不同，且女性教師的支持程度優於男性教師。

貳、不同年齡之普通班教師在身心障礙資源班支持程度上的差異

不同年齡的普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的支持程度是否有所差異，以單因子變異數分析，若達 .05 顯著水準，再經雪費法事後比較結果如表 4-31。

表 4-31 不同年齡教師對身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
行政管理	1.20~25歲	19	34.37	3.58	組間	109.13	6	18.19	1.67
	2.26~30歲	99	34.53	4.32	組內	4190.52	385	10.88	
	3.31~35歲	98	35.44	3.59	總和	4299.65	391		
	4.36~40歲	93	34.56	4.06					
	5.41~45歲	50	34.02	3.51					
	6.46~50歲	20	36.75	1.92					
	7.51歲以上	13	35.23	3.61					
鑑定與安置	1.20~25歲	19	42.79	5.77	組間	286.00	6	47.67	1.66
	2.26~30歲	99	42.92	5.28	組內	11065.26	385	28.74	
	3.31~35歲	98	44.52	4.56	總和	11351.26	391		
	4.36~40歲	93	43.97	4.52					
	5.41~45歲	50	43.22	4.50					
	6.46~50歲	20	44.75	3.95					
	7.51歲以上	13	45.38	2.18					
IEP與教學	1.20~25歲	19	41.53	4.18	組間	69.19	6	11.53	1.08
	2.26~30歲	99	40.87	5.37	組內	4129.70	385	10.73	
	3.31~35歲	98	42.35	4.18	總和	4198.89	391		
	4.36~40歲	93	41.71	4.51					
	5.41~45歲	50	41.42	4.23					
	6.46~50歲	20	42.35	3.66					
	7.51歲以上	13	43.31	3.09					
諮詢與服務	1.20~25歲	19	22.37	3.06	組間	79.67	6	13.28	1.07
	2.26~30歲	99	22.59	2.67	組內	4787.95	385	12.44	
	3.31~35歲	98	22.99	2.03	總和	4867.62	391		
	4.36~40歲	93	23.11	1.97					
	5.41~45歲	50	23.20	1.58					
	6.46~50歲	20	23.40	1.57					
	7.51歲以上	13	23.00	1.83					
整體	1.20~25歲	19	141.05	15.81	組間	1708.66	6	284.78	1.43
	2.26~30歲	99	140.90	16.14	組內	76962.10	385	199.90	
	3.31~35歲	98	145.30	12.84	總和	78670.77	391		
	4.36~40歲	93	143.34	13.66					
	5.41~45歲	50	141.86	11.96					
	6.46~50歲	20	147.25	9.38					
	7.51歲以上	13	146.92	9.40					

不同年齡的普通班教師對身心障礙資源班支持程度之差異情形分析摘要如表 4-31，由表中可知，不同年齡之普通班教師對身心障礙資源班的支持程度在整體及各個層面均未達顯著差異水準，顯示普通班教師對身心障礙資源班的支持程度不會因年齡的不同而有所差異。

參、不同教育程度之普通班教師在身心障礙資源班支持程度上的差異

不同教育程度的普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的支持程度是否有所差異，以單因子變異數分析，若達.05 顯著水準，再經雪費法事後比較結果如表 4-32。

表 4-32 不同教育程度教師對身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
行政管理	1.師專	11	36.36	2.25	組間	39.74	4	9.94	.67
	2.一般大學	27	35.26	4.11	組內	5780.46	387	14.94	
	3.學士後師資班	59	34.46	3.65	總和	5820.20	391		
	4.師院或師大	225	34.83	3.96					
	5.研究所	70	34.73	3.82					
鑑定與安置	1.師專	11	45.55	2.66	組間	75.83	4	18.96	.84
	2.一般大學	27	44.70	4.38	組內	8710.42	387	22.51	
	3.學士後師資班	59	43.54	4.40	總和	8786.25	391		
	4.師院或師大	225	43.78	4.98					
	5.研究所	70	43.31	4.60					
IEP 與教學	1.師專	11	42.91	3.51	組間	90.83	4	22.71	1.10
	2.一般大學	27	43.15	3.68	組內	8012.05	387	20.70	
	3.學士後師資班	59	41.46	4.47	總和	8102.88	391		
	4.師院或師大	225	41.47	4.86					
	5.研究所	70	41.89	3.99					
諮詢與服務	1.師專	11	23.00	1.95	組間	4.88	4	1.22	.25
	2.一般大學	27	23.04	2.21	組內	1857.40	387	4.80	
	3.學士後師資班	59	23.15	1.89	總和	1862.28	391		
	4.師院或師大	225	22.85	2.37					
	5.研究所	70	22.97	1.83					

表 4-32 (續)

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
整體	1.師專	11	147.82	8.47	組間	512.78	4	128.20	.67
	2.一般大學	27	146.15	13.24	組內	74079.09	387	191.42	
	3.學士後師資班	59	142.61	13.01	總和	74591.88	391		
	4.師院或師大	225	142.92	14.55					
	5.研究所	70	142.90	12.94					

不同教育程度的普通班教師對身心障礙資源班支持程度之差異情形分析摘要如表 4-31，由表中可知，不同教育程度之普通班教師對身心障礙資源班的支持程度在整體及各個層面均未達顯著差異水準，顯示普通班教師對身心障礙資源班的支持程度不會因教育程度的不同而有所差異。

肆、不同特教背景之普通班教師在身心障礙資源班支持程度的上差異

不同特教背景的普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的支持程度是否有所差異，以單因子變異數分析，若達.05 顯著水準，再經雪費法事後比較結果如表 4-33。

表 4-33 不同特教背景教師對身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
行政 管理	1.無	190	34.97	3.89	組間	76.41	5	15.28	1.03
	2.特教三學分	163	34.46	3.93	組內	5743.80	386	14.88	
	3.特教學分班或學士後特教師資班	12	35.50	2.54	總和	5820.20	391		
	4.特殊教育系(組)	15	34.93	3.83					
	5.特教研究所或四十學分班	4	37.50	.577					
	6.其他	8	36.25	3.92					

表 4-33 (續)

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
鑑定與安置	1.無	190	44.02	4.44	組間	88.81	5	17.76	.79
	2.特教三學分	163	43.28	5.25	組內	8697.43	386	22.53	
	3.特教學分班或學士後特教師資班	12	44.83	4.34	總和	8786.25	391		
	4.特殊教育系(組)	15	44.20	4.36					
	5.特教研究所或四十學分班	4	45.00	2.31					
	6.其他	8	45.13	1.55					
IEP與教學	1.無	190	41.75	4.37	組間	138.33	5	27.67	1.34
	2.特教三學分	163	41.26	5.07	組內	7964.55	386	20.63	
	3.特教學分班或學士後特教師資班	12	44.08	1.24	總和	8102.88	391		
	4.特殊教育系(組)	15	42.60	3.14					
	5.特教研究所或四十學分班	4	43.50	1.73					
	6.其他	8	43.00	2.07					
諮詢與服務	1.無	190	22.95	1.96	組間	41.20	5	8.24	1.75
	2.特教三學分	163	22.71	2.54	組內	1821.07	386	4.72	
	3.特教學分班或學士後特教師資班	12	24.00	.00	總和	1862.28	391		
	4.特殊教育系(組)	15	23.53	1.81					
	5.特教研究所或四十學分班	4	24.00	.00					
	6.其他	8	24.00	.00					
整體	1.無	190	143.69	13.18	組間	1199.99	5	240.00	1.26
	2.特教三學分	163	141.71	15.28	組內	73391.89	386	190.13	
	3.特教學分班或學士後特教師資班	12	148.42	7.39	總和	74591.88	391		
	4.特殊教育系(組)	15	145.27	11.30					
	5.特教研究所或四十學分班	4	150.00	3.46					
	6.其他	8	148.38	6.89					

不同特教背景的普通班教師對身心障礙資源班的支持程度之差異情形分析

摘要如表 4-33，由表中可知，不同特教背景之普通班教師對身心障礙資源班的支持程度在整體及各個層面均未達顯著差異水準，顯示普通班教師對身心障礙資源班的支持程度不會因特教背景的不同而有所差異。

伍、不同教學年資之普通班教師在身心障礙資源班支持程度上的差異

不同教學年資的普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的支持程度是否有所差異，以單因子變異數分析，若達.05 顯著水準，再經雪費法事後比較結果如表 4-34。

表 4-34 不同教學年資教師對身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析					雪費法事後比較
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
行政管理	1.未滿1年	14	35.00	4.08	組間	78.76	4	19.69	1.33	
	2.1~5年	90	34.14	4.21	組內	5741.44	387	14.84		
	3.6~10年	119	34.72	4.17	總和	5820.20	391			
	4.11年~15年	102	35.11	3.37						
	5.16年以上	67	35.46	3.35						
鑑定與安置	1.未滿1年	14	42.57	6.57	組間	243.23	4	60.81	2.76*	無差異
	2.1~5年	90	42.61	5.34	組內	8543.01	387	22.08		
	3.6~10年	119	43.75	4.80	總和	8786.25	391			
	4.11年~15年	102	44.70	4.22						
	5.16年以上	67	44.24	3.75						
IEP與教學	1.未滿1年	14	41.71	4.71	組間	258.42	4	64.60	3.19*	4>2
	2.1~5年	90	40.31	5.31	組內	7844.46	387	20.27		
	3.6~10年	119	41.82	4.78	總和	8102.88	391			
	4.11年~15年	102	42.57	3.53						
	5.16年以上	67	42.00	4.06						
諮詢與服務	1.未滿1年	14	22.00	3.44	組間	76.08	4	19.02	4.12**	4>2
	2.1~5年	90	22.46	2.68	組內	1786.19	387	4.62		
	3.6~10年	119	22.76	2.32	總和	1862.28	391			
	4.11年~15年	102	23.52	1.21						
	5.16年以上	67	23.19	1.79						
整體	1.未滿1年	14	141.29	18.06	組間	2202.78	4	550.70	2.94*	4>2
	2.1~5年	90	139.52	15.85	組內	72389.09	387	187.05		
	3.6~10年	119	143.05	14.73	總和	74591.88	391			
	4.11年~15年	102	145.89	10.85						
	5.16年以上	67	144.90	11.22						

* $p < .05$ ** $p < .01$

不同教學年資的普通班教師對身心障礙資源班的支持程度之差異情形分析摘要如表 4-34，由表中可知，不同教學年資之普通班教師在整體的支持度以單因子變異數分析的結果達顯著差異，經以雪費法進行事後比較分析，發現教學年資在 11 年～15 年間之普通班教師對身心障礙資源班的支持程度高於教學年資在 1～5 年間之普通班教師。就各個層面而言，不同教學年資之普通班教師在「鑑定與安置」、「IEP 與教學」及「諮詢與服務」三層面亦達到顯著水準，經以雪費法進行事後比較分析，在「IEP 與教學」及「諮詢與服務」層面上顯示教學年資在 11～15 年間之普通班教師對身心障礙資源班各項法規與作法的支持程度高於教學年資在 1～5 年間之普通班教師。但在「鑑定與安置」層面上，不同教學年資各組間則未達顯著差異水準。

陸、不同職務之普通班教師在身心障礙資源班支持程度上的差異

不同職務的普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的支持程度是否有所差異，以單因子變異數分析，若達.05 顯著水準，再經雪費法事後比較結果如表 4-35。

表 4-35 不同職務教師對身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
行政管理	1.校長	7	35.86	3.63	組間	44.63	4	11.16	.75
	2.主任	63	34.54	4.13	組內	5775.57	387	14.92	
	3.組長	78	34.45	4.28	總和	5820.20	391		
	4.級任導師	216	35.08	3.62					
	5.科任教師	28	34.32	3.90					
鑑定與安置	1.校長	7	46.00	3.00	組間	41.08	4	10.27	.45
	2.主任	63	43.75	4.96	組內	8745.17	387	22.60	
	3.組長	78	43.87	5.00	總和	8786.25	391		
	4.級任導師	216	43.64	4.64					
	5.科任教師	28	44.04	4.71					

表4-35 (續)

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
IEP 與 教 學	1.校長	7	44.14	1.46	組間	85.20	4	21.30	1.03
	2.主任	63	41.11	4.72	組內	8017.67	387	20.72	
	3.組長	78	41.87	4.48	總和	8102.88	391		
	4.級任導師	216	41.62	4.66					
	5.科任教師	28	42.50	3.90					
諮 詢 與 服 務	1.校長	7	23.57	1.13	組間	18.37	4	4.59	.96
	2.主任	63	22.80	2.26	組內	1843.91	387	4.77	
	3.組長	78	22.65	2.65	總和	1862.28	391		
	4.級任導師	216	23.09	1.95					
	5.科任教師	28	22.61	2.48					
整 體	1.校長	7	149.57	7.83	組間	369.63	4	92.41	.48
	2.主任	63	142.21	15.13	組內	74222.24	387	191.79	
	3.組長	78	142.85	14.66	總和	74591.88	391		
	4.級任導師	216	143.44	13.29					
	5.科任教師	28	143.46	13.83					

不同職務的普通班教師對身心障礙資源班支持程度之差異情形分析摘要如表 3-35，由表中可知，不同職務之普通班教師對身心障礙資源班的支持程度在整體及各個層面均未達顯著差異水準，顯示普通班教師對身心障礙資源班的支持程度不會因職務的不同而有所差異。

柒、不同學校規模之普通班教師在身心障礙資源班支持程度上的差異

不同學校規模的普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的支持程度是否有所差異，以單因子變異數分析，若達.05 顯著水準，再經雪費法事後比較結果如表 4-36。

表 4-36 不同學校規模教師對身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
行政管理	1.12班以下	213	34.72	3.90	組間	5.88	2	2.94	.20
	2.13~24班	72	35.01	4.37	組內	5814.33	389	14.95	
	3.25班以上	107	34.92	3.41	總和	5820.20	391		
鑑定與安置	1.12班以下	213	43.57	5.03	組間	20.80	2	10.40	.46
	2.13~24班	72	43.94	5.12	組內	8765.44	389	22.53	
	3.25班以上	107	44.07	3.82	總和	8786.25	391		
IEP與教學	1.12班以下	213	41.49	4.74	組間	23.59	2	11.80	.57
	2.13~24班	72	41.75	4.92	組內	8079.28	389	20.77	
	3.25班以上	107	42.07	3.89	總和	8102.88	391		
諮詢與服務	1.12班以下	213	22.82	2.27	組間	9.68	2	4.84	1.02
	2.13~24班	72	22.89	2.47	組內	1852.59	389	4.76	
	3.25班以上	107	23.19	1.75	總和	1862.28	391		
整體	1.12班以下	213	142.60	14.25	組間	203.79	2	101.90	.53
	2.13~24班	72	143.60	15.79	組內	74388.08	389	191.23	
	3.25班以上	107	144.24	11.34	總和	74591.88	391		

不同學校規模的普通班教師對身心障礙資源班支持程度之差異情形分析摘要如表 4-36，由表中可知，不同學校規模之普通班教師對身心障礙資源班的支持程度在整體及各個層面均未達顯著差異水準，顯示普通班教師對身心障礙資源班的支持程度不會因學校規模的不同而有所差異。

捌、教師是否教過身心障礙學生在身心障礙資源班支持程度上的差異

是否教過身心障礙學生的普通班教師對身心障礙資源班支持程度是否有所差異以 t 考驗分析結果如表 4-37。

表 4-37 是否教過身心障礙學生之教師對身心障礙資源班支持程度得分之 t 考驗摘要表

支持	教過身心 障礙學生	個數	平均數	標準差	t 值
行政管理	是	238	34.83	3.68	.034
	否	154	34.81	4.11	
鑑定與安置	是	238	43.84	4.81	.336
	否	154	43.67	5.08	
IEP 與教學	是	238	41.80	4.36	.573
	否	154	41.53	4.84	
諮詢與服務	是	238	23.05	1.99	1.354
	否	154	22.74	2.44	
整體	是	238	143.53	13.08	.537
	否	154	142.76	15.12	

* $p < .05$

由表 4-37 統計結果得知，有教過身心障礙學生的教師，在整體及「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」、「諮詢與服務」等各個層面的支持程度的平均數略高於未教過身心障礙學生者，卻未達顯著水準。表示普通班教師對身心障礙資源班的支持程度不因教過身心障礙學生與否而有不同。

玖、學校是否設有身心障礙資源班在身心障礙資源班支持程度上的差異

學校是否設有身心障礙資源班之普通班教師對身心障礙資源班在整體與四個層面的支持程度是否有所差異，以單因子變異數分析，若達.05 顯著水準，再經雪費法事後比較結果如表 4-38。

表 4-38 校內是否設有身心障礙資源班支持程度得分之單因子變異數分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	變異數分析					雪費法事後比較
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
行政管理	1.是	129	35.12	3.42	組間	126.69	2	63.34	4.33*	2>3
	2.無	103	35.49	3.79	組內	5693.52	389	14.64		
	3.無，但有資源教師巡迴服務	160	34.16	4.14	總和	5820.20	391			
鑑定與安置	1.是	129	44.34	3.72	組間	175.98	2	87.99	3.98*	1>3
	2.無	103	44.32	4.86	組內	8610.26	389	22.13		
	3.無，但有資源教師巡迴服務	160	42.97	5.28	總和	8786.25	391			
IEP與教學	1.是	129	42.33	3.68	組間	152.76	2	76.38	3.74*	1>3
	2.無	103	42.05	4.42	組內	7950.12	389	20.44		
	3.無，但有資源教師巡迴服務	160	40.96	5.15	總和	8102.88	391			
諮詢與服務	1.是	129	23.31	1.62	組間	28.49	2	14.25	3.02*	無差異
	2.無	103	22.84	2.28	組內	1833.79	389	4.71		
	3.無，但有資源教師巡迴服務	160	22.69	2.47	總和	1862.28	391			
整體	1.是	129	145.11	10.92	組間	1633.99	2	817.00	4.36*	1>3
	2.無	103	144.69	13.72	組內	72957.88	389	187.55		
	3.無，但有資源教師巡迴服務	160	140.78	15.56	總和	74591.88	391			

* $p < .05$

學校是否設有身心障礙資源班之普通班教師對身心障礙資源班支持程度之差異情形分析摘要如表 4-38，由表中可知，學校是否設有身心障礙資源班之普通班教師在整體及各層面的支持度經以單因子變異數分析的結果，均達顯著差異。經雪費法事後比較分析在整體上與「鑑定與安置」、「IEP 與教學」層面上學校設有身心障礙資源班之普通班教師對身心障礙資源班的支持程度高於學校未設置資源班但有資源巡迴教師服務者。在「行政管理」層面，則學校未設置身心障礙

資源班之普通班教師對身心障礙資源班的支持程度高於學校未設置身心障礙資源班但有資源教師巡迴服務者。而「諮詢與服務」層面，各組間的支持程度差異則未達顯著水準。

拾、不同背景的普通班教師對身心障礙資源班支持程度差異比較

不同背景的普通班教師對身心障礙資源班支持程度差異比較歸納如表 4-39。

表 4-39 不同背景的普通班教師對身心障礙資源班支持程度差異比較

層面 背景	行政管理	鑑定與安置	IEP 與教學	諮詢與服務	整體
性別	女 > 男	女 > 男	女 > 男	女 > 男	女 > 男
年齡					
教育程度					
特教背景					
教學年資		無差異	11~15 > 1~5	11~15 > 1~5	11~15 > 1~5
職務					
學校規模					
是否教過 身障生					
是否設有 資源班	無 > 巡迴	是 > 巡迴	是 > 巡迴	無差異	是 > 巡迴

根據表 4-39 研究結果得知，就身心障礙資源班整體的支持而言，在九個背景變項當中性別、教學年資、學校是否設有資源班等具有顯著差異，亦即普通班教師對身心障礙資源班整體的支持會受到上述三個變項的影響。以下分別就性別、教學年資、學校是否設有資源班等三個變項進行討論。

一、性別

女性教師對身心障礙資源班整體的支持程度高於男性教師；社會對於兩性有不同的期待，多將女性定位於柔順和情感賦予中心的情感性角色（徐光國，1996），而女性亦多扮演著較服從、有愛心、具同情心的傳統角色，或許如此，女性教師對於身心障礙資源班各項規定與作法的整體支持高於男性教師，而此結果亦與李美齡（2004）和賴秀雯（2006）的研究結果相同。

二、教學年資

教學年資 11~15 年之教師對身心障礙資源班整體的支持程度高於教學年資 1~5 年者，推測其原因為教學年資在 11~15 年之教師不管在教學歷練及技巧上皆已達到成熟階段，在教學及行政事務的處理上較為駕輕就熟，且較懂得利用各項教學資源，因此對身心障礙資源班的各項規定與作法較為支持；而教學年資 1~5 年的教師對於教學、行政各方面尚處於摸索階段，可能因此對於身心障礙資源班整體的支持採較為保留的態度。

三、學校是否設有資源班

學校設有身心障礙資源班之教師對身心障礙資源班整體的支持程度高於校內有巡迴校師服務者，推測其原因為校內設有資源班之教師較能體認到設置資源班對特殊兒童的服務及幫助故較為支持；而校內無資源班但有資源教師巡迴服務者，由於巡迴教師每週只安排一堂課或諮詢服務，但普通班教師卻需負擔特殊兒童的個別化教育計畫，並召開和出席各種相關會議，可能因此感受不到特教巡迴教師對特殊兒童的實質助益，故雖然校內有巡迴教師服務之普通班教師對身心障礙資源班整體有較高的認知，但其支持度卻較低。

第六節 普通班教師對資源班

認知與支持之相關情形

本研究旨在了解台東縣普通班教師對身心障礙資源班認知與支持程度的關係。因此，以 Pearson 積差相關法求出普通班教師對身心障礙資源班認知與支持程度，整體與各層面的相關。

表 4-40 認知情形及支持程度相關係數摘要表

支持 認知	行政管理 (支持)	鑑定與安置 (支持)	IEP 與教學 (支持)	諮詢與服務 (支持)	整體 (支持)
行政管理 (認知)	.252 ^{***}	.256 ^{***}	.232 ^{***}	.313 ^{***}	.282 ^{***}
鑑定與安置 (認知)	.250 ^{***}	.300 ^{***}	.261 ^{***}	.298 ^{***}	.302 ^{***}
IEP 與教學 (認知)	.260 ^{***}	.316 ^{***}	.341 ^{***}	.349 ^{***}	.344 ^{***}
諮詢與服務 (認知)	.214 ^{***}	.260 ^{***}	.295 ^{***}	.364 ^{***}	.300 ^{***}
整體 (認知)	.276 ^{***}	.319 ^{***}	.313 ^{***}	.362 ^{***}	.343 ^{***}

*** $p < .001$

就整體之間的相關而言，普通班教師對身心障礙資源班各項規定與作法的認知情形與支持程度呈現正相關 ($r = .343$, $p < .001$)。然由表 4-40 相關係數摘要表的結果顯示，認知情形與支持程度各層面的相關雖均達.001 以上之顯著水準，但相關係數介於.214~.364 之間，各層面的相關係數並不高，只有低度正相關。

第七節 開放性意見分析

本調查研究抽樣台東縣國小普通班教師共回收有效問卷 392 人，其中對開放性意見有填答者共 45 人。意見編序代碼共四碼，開頭前兩個號碼為學校代號，後兩碼為問卷填答者次序。

為求方便整理與對照，開放性意見依問卷之四個層面予以歸類，若不屬於此四個層面者則歸為「其他」意見。各意見敘述除錯別字稍作修改外，皆以原句呈現，其意見分類如下：

表 4-41 行政管理開放性意見

編號	意見內容
0137	資源班教師應於開學前做好教學準備。
0124	1.開學入班三週太長可適度調整，應於每學年開學後一週即入班。 2.教材編輯費應實報實銷。
0128	保留導師費，其他請依實際狀況支付，以免浪費公帑。
0107	相關會議召開太多。
1906	有制度去鑑定，卻沒有人力去執行教學，一個禮拜只有一堂課，比孩子看電視的時間還少，真的是可憐的縣市！
0107	評鑑制度與實際需求有落差。
0406	個人以為所謂"特教評鑑"和"學校評鑑"無非只是在看一個老師（或學校）是多麼會"呈現資料"及"排版"美工"有多好；但是不是紙上作業整理的完美的老師（或學校）就等於教學成功的老師（學校）呢？其實，頗值得相關單位去深思。
0411	特教為何每兩年要評鑑，評鑑的目的對"學生"有幫助嗎？不知有何意義？
1111	1.對於特教的評鑑是否能落實在實施的層面上，而不是一大堆文書的資料來評鑑好與壞。 2.評鑑目的發現缺失補救之，所以在評鑑的概念上，是否能更落實「特教精神」。
0410	資源班需有 20 位學生（有證明），才能有 2 位老師不合理
2007	特教教師不足，不穩定。
1304	資源班應有兩位教師，但因教育局之人員調動，以致只有一位教師在本校，實無法因應實際教學的。
0403	資源班參與一般學生學習障礙的輔導工作應可加重些，尤其有的學校資源班身心障礙的小孩並不多時。

在行政管理層面中，普通班教師反映意見最多的是有關於評鑑的部分（4 人次），認為目前的評鑑多流於表面的文書工作，不符合實際需求，無法對學生有實質上的幫助。其次認為教材編輯費應採實報實銷（2 人次），特殊學生往往因生理或學習的需求，或資源班教師因應教學的需要而必須製作許多教材教具，所以編列了教材編輯費，然部分資源班教師卻未確實的製作教具，而是向教科書廠商多要了一份普通班的教具使用，辜負了教材編輯費的美意，故有普通班教師反應教材應採實報實銷，以免浪費公帑。此外，特教教師的不穩定（3 人次）亦是值得有關單位重視的，以免影響特教學生的權益。

表 4-42 鑑定與安置開放性意見

編號	意見內容
0128	對於臨界低成就兒童在情況允許下，由導師安排推薦入班，如此較能充分運用資源。
0136	需考慮臨界學生。
2001	感謝現今對特殊兒童篩選的協助，但個案確認後的繁雜手續及通報卻令人望之卻步。
2707	學校還有半數以上的老師不了解特教學生要如何進入"資源班"，希望相關單能多做宣導。
2604	在普通班（小一）發現疑似身心障礙學生，可否有其他管道提報，而不是等到小二。
0409	身心障礙學生經評估後，在資源班無法提供有效之學習時，是否應由立法通過"強制"進入集中式資源班（特教班），而不是家長意願進入特教班？註：以本校為例，有一生實在是學校能對他的幫助有限，但家長進入特教班的意願實在不強，個人認為這樣對學童實在幫助不大。
3202	特殊學生的安置仍有需加強，家長觀念的溝通亦很重要。

在鑑定與安置層面中，普通班教師反映（2 人次）服務對象應考慮臨界的學生，因許多學生經鑑定後，智力測驗分數偏低屬於臨界，但並未達智能障礙的判定標準；當資源班服務人數較多時，這些學生可能就無法進入資源班接受服務，而在普通班級又無法跟得大班級的學習活動，因此容易遭受到學習上的挫折，故應考慮在情況允許下，或是否有其他方式讓這些學童能獲得較好的照顧。此外，亦有老師反映到家長觀念的問題（2 人次），根據研究者自身與周遭同事的經驗，有些家長不太能面對自己的小孩有學習上或其他方面的障礙，亦或是怕進入資源班或特教班之後即被貼上標籤，因此當教師欲提出鑑定申請時，即不願意簽署家長同意書；關於這些問題應可請輔導室協助溝通，幫助家長釐清問題。

表 4-43 IEP 與教學開放性意見

編號	意見內容
0128	資源班排課採外加式應視學校情況及資源班老師熱忱而定，以免時間太短無法達到學習效果。
0124	可以外加式排課，但不要利用早自習及午休。
2001	普通班教師平日的進度相當緊迫，實無暇顧及特殊學童，這是事實，不是寫一堆 IEP 可以改善的。
1006	補助的經費、人力不足。普通班教師已無餘力做 IEP 計畫。
1117	資源班的學習內容宜配合普通班的需求進行學習，達到最佳效果。
0412	資源班應設計適合學生的回家功課，每日練習，方能更有成效！
0125	資源班教學的成效似乎不大。

在鑑定與安置層面中，普通班教師反映（2 人次）外加式的排課方式盡量不要利用早自習或午休，概因為班級導師常常需要利用早自習作各項活動的宣導、抄寫家庭聯絡簿、訂正作業、班級輔導工作等；若利用早自習排課，特殊學生往往無法參與班級事務，而班級學生無法全員到齊對老師而言亦會感到困擾。此外亦有教師反映平日級務繁忙，無餘力作 IEP。

表 4-44 諮詢與服務開放性意見

編號	意見內容
0117	許多身心障礙學生的家長與老師在與這些孩子相處時，常有資訊不足的感覺，除了輔導室的人員提供釋疑建議學校可辦此類研習，或與台東大學合作多開此類的研習、座談，充分的讓老師、家長可得知這些消息，並參與必能嘉惠、幫助更多的師長。
2104	不只資源教師，普通班教師也應具備特教知能，因此希望能多舉辦相關研習活動。
2304	如果相關單位能多舉辦各項特教研習，相信有助於普通班教師協助特教學生的學習。
2707	學校還有半數以上的老師不了解"資源班"能作什麼？特教學生要如何進入"資源班"希望相關單能多做宣導。
1111	專業人士的協助是台東特教最欠缺的，若是能定期請專業人士支援，特殊孩子將更受惠的。
3108	設立分區輔導團對隨時提供各校特教教師及一般教師之支援與服務。

在諮詢與服務層面中，普通班教多反映希望有關單位能多辦理相關的特教研習，以多充實普通班教師的特教知能，期盼能藉此給予特教學生及家長更多的協

助。

表 4-45 其他開放性意見

編號	意見內容
0130	資源班教師是否真盡力為特殊學生付出，才是真正學生能否得益的關鍵。
0401	多給予資源班的老師鼓勵，他們真的很辛苦。
0411	特殊生在普通班像是"遊魂"普通班老師根本無法讓他們得到更好的照顧？！
0107	理論上與實際上作法有落差。
2001	題目跟普通班教師的認知有落差。
2007	許多教師對資源班認識不足，有些多有誤解，應如何釐清？
1123	特教助理人員服務每個月申請程序繁瑣，可再簡化程序和內容。
0809	應增加巡迴教師之量，以免經鑑定後尚須回歸校內教師進行特教教學
0311	資源班設置不足，無法給予特殊需要的學生適當的協助，甚為可惜。
0602	每校都應成立一資源班。
1603	設立的好像仍太少。
2105	對於資源班無法普及，對小班小校人力是一項負擔，巡迴教師了解也有限，也無法給予學生、老師適宜的幫助。
2416	每個學校應設資源班，讓程度較弱學生可得到應得的指導。
0204	「資源教室方案」不應只是設置在中心學校之資源班而已，如真要落實特教精神，應多招募巡迴輔導教師到校巡迴服務諮詢或實際教學。
2507	學校只有特教班，卻無資源班特教班只服務中重度學生，但學校多學習不力學生，尚待資源班的輔助。
3108	分區成立不同障礙類別之資源班。
1906	台東縣大部分的學校幾乎都是小班小校，根本無法成立資源班，以上多流於形式，而對孩子沒有實質的幫助。
1901	國家對教育的投資不足，亦包含特教，值得大家重視。
2513	○○國小是唯一縱谷狹長地帶增設有特殊班的學校，所承載的學生北到池上，南到鹿野各鄉鎮，對於較偏遠的學生或學校來說都非常不便。
3205	應成立特教學校。
0410	希望成立特教學校。
2404	盼更上一層樓。
2001	對資源班全力支持，因為助益甚多。

在其他意見中，普通班教師反應意見最多的是台東縣資源班設置不足的問題（9 人次），台東縣幅員遼闊共有 101 所公立小學，然校內設有資源班者卻只有

16 所，且多集中於市區的大型學校，相形之下，偏遠小學所獲得的特教資源較少，而資源巡迴教師的服務每週安排 1~2 節課，對特教學生來說實質助益不大。台東縣雖無法如同台北市在每個國小普設身心障礙資源班，但或許也應考慮各鄉鎮選取一至二所學校設置資源班，以符合教師的期望及特教學生的需要。此外，普通班教師亦認為台東縣應設置特殊教育學校（2 人次）；目前全國設有公立特教學校共有 23 所，然台東縣卻無一所特教學校的設立，且以距最近的花蓮啟智學校尚須 2.5 小時的車程，對於有意願就讀特教學校之身心障礙學童及家長來說相當不便，因此若家中有重度、極重度的身心障礙學童卻無法至普通學校之特教班就讀的話，就只能選擇在家教育或安置於私立救星教養院，故有教師認為台東縣應設立特殊學校。



第五章 結論與建議

第一節 結論

一、普通班教師對身心障礙資源班的認知情形以「諮詢與服務」層面最佳，其他依序為「IEP 與教學」、「鑑定與安置」、「行政管理」。

二、普通班教師對身心障礙資源班的支持程度以「諮詢與服務」層面最高，其他依序為「IEP 與教學」、「鑑定與安置」、「行政管理」。

三、不同背景變項之普通班教師對身心障礙資源班認知差異情形：

- (一) 女性教師在「鑑定與安置」、「IEP 與教學」層面的認知情形高於男性教師。
- (二) 曾修習特教學分班或特教師資班者在整體及「行政管理」、「鑑定與安置」層面上的認知情形高於無特教背景者。
- (三) 曾修習特教學分班或特教師資班者在整體及「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」層面上的認知情形高於只修習特教三學分者。
- (四) 教學年資在十六年以上和 11~15 年之普通班教師其在整體及「行政管理」層面上的認知情形高於教學年資在 6~10 年者。
- (五) 校長對於整體及「行政管理」、「鑑定與安置」層面上的認知情形高於級任教師。
- (六) 校長對於整體及「行政管理」層面的認知情形高於擔任組長者。
- (七) 學校規模在 25 班以上之教師對於「鑑定與安置」層面的認知情形高於學校規模在 12 班以下者。
- (八) 有教過身心障礙學生者在整體及「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」、「支援與服務」等各層面的認知情形均高於未曾教過身心障礙學童者。
- (九) 校內設有身心障礙資源班者在整體及「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」、「支援與服務」等各層面的認知情形均高於校內未設有身心障礙資源班者。
- (十) 校內有資源教師巡迴服務者在整體及「鑑定與安置」、「IEP 與教學」層面上的認知情形高校內未設有身心障礙資源班者。

四、不同背景變項之普通班教師對身心障礙資源班支持差異情形：

- (一) 女性教師在整體及「行政管理」、「鑑定與安置」、「IEP 與教學」、「支援與

服務」等各層面的支持程度均高於男性教師。

(二) 教學年資在 11~15 年者在整體及「IEP 與教學」、「諮詢與服務」層面上的支持程度高於教學年資 1~5 年者。

(三) 校內設有身心障礙資源班者在整體及「鑑定與安置」、「IEP 與教學」層面上的支持程度高於校內有資源教師巡迴服務者。

(四) 校內未設有身心障礙資源班者在「行政管理」層面上的支持程度高於校內有資源教師巡迴服務者。

五、普通班教師對身心障礙資源班的認知情形與支持程度具有低度的正相關。

第二節 建議

壹、對教育行政單位的建議

一、辦理相關研習

根據研究結果，普通班教師對各類身心障礙的界定與鑑定標準較為陌生，而特殊教育法將身心障礙學童分為十二類，各類障礙皆有其鑑定的基準，且這些學童皆有安置於普通班的可能，故建議應增加此類的相關研習，以使普通班教師更加了解身心障礙學童的學習特質，除增進普通班教師相關特教知能，更能協助特殊學生初步篩選工作更加順利。此外，應針對班級內有特殊學生之教師辦理相關的研習或座談會，以提供普通班教師在教學、行政等各方面的協助和諮詢，並利用座談會的辦理方式讓教師們彼此分享教學經驗及心得，或提供教育主管機關相關建議及所需的支援服務。

二、規劃開辦特教學分班

根據調查結果，受試者有將近半數未具有特教相關背景；而根據研究結果，特教背景會影響普通班教師對身心障礙資源班的認知，可見修習特教學分及參加特教研習有其必要性；故建議教育行政單位或師資培育單位應建立彈性而多元化的進修制度，例如可利用寒暑假開辦特殊教育學分班，規劃有系統的特教專業課程、暢通進修管道，鼓勵普通班教師進修，以充實特教專業知能。

三、增設身心障礙資源班

資源班設置的目的在提供提供特殊學生各項資源，用以支援其在普通班的學習，冀望在此教育措施的安排之下，特殊學生的潛力能有最大的發揮。根據開放性意見，許多普通班教師認為應增設身心障礙資源班；台東縣幅員遼闊卻僅有16所學校設有身心障礙資源班，且資源班的設置多集中於市區較大型學校，相形之下偏遠地區及鄉鎮所獲得的資源較少。然教育應是無差等的，不能因其人數較少或地處偏遠而忽略了偏遠地區特殊學童的學習需求，故應考慮在各鄉鎮選取一至二所學校增設身心障礙資源班，以服務偏遠地區有特殊需求之學生。

貳、對學校的建議

一、共同協調資源班排課方式

資源班課程的實施可分為「抽離式」、「外加式」、「合作諮詢模式」。但根據研究結果，普通班教師較不支持「外加式」的排課方式（利用早自習、午休等時段到資源班上課），認為外加式的方式會對教師級務處理造成困擾。資源班的學生來自於普通班，因此資源班的排課不管是抽離式或外加式均涉及該分組學童原班級的上課作息時間；故研究者建議學校行政人員、資源班教師及普通班教師應利用寒、暑假期間共同協調排課事宜，克服排課技術，研討一最佳的排課方式以利雙方課務和級務的推行，並使身心障礙學童獲得最佳的學習效果。

二、加強行政運作、溝通與宣導

根據研究結果，普通班教師對於資源班的行政運作方式和各項規定的認知及支持程度較低，尤其不支持資源班的評鑑工作；建議學校應加強身心障礙資源班的行政運作及教學效能，並經由特殊教育推行委員會的召開，召集相關行政主管及資源班教師，就各項業務與普通班教師進行雙方面的溝通、協調及宣導，並針對資源班面臨的困難或計畫的推行共同研擬可行對策，以增進普通班教師對身心障礙資源班的認識，並爭取認同，更能提升資源班的實施成效。

三、加強與家長的溝通，以增進對資源班的認知與支持

根據研究結果，普通班教師較不支持學生需「經家長同意」才能進入資源班接受服務。其原因為在轉介的過程當中，常面對家長的誤解及不支持，不願將學生轉介至資源班，故學校宜多宣導推廣特教理念，並避免資源班學生標籤化的效應，使學生家長願意接納自己的孩子進入資源班接受輔導。必要時，建議學校輔

導室應主動協助家長觀念的釐清，藉由家庭訪問、文宣刊物等方式加強與家長的溝通，除可免除普通班教師對面家長時的單打獨鬥，更能藉此使學生得到最適宜的安置照護。

參、對資源班教師的建議：展現特教專業與熱誠

根據調查結果，普通班教師較不支持資源教師每週的授課時數比照一般教師，亦不支持資源班教師支領導師費、教材編輯費及特殊教育津貼。對此，資源班教師應積極發揮其特教專業及熱誠，展現教學效能，並主動加強與普通班教師的溝通與聯繫，讓普通班教師能感受到資源教師的用心，促進普通班教師與資源班教師的合作，進而支持資源班各項業務的推動。

肆、對普通班教師的建議：應多參與特教研習或進修

根據調查結果，許多普通班教師對於身心障礙資源班身心的各項規定與作法仍有許多較不了解的地方；而身心障礙學童就讀普通班已是不可避免的趨勢，普通班教師不能以未受過特教專業訓練作為拒絕的藉口；因此，普通班教師應積極參與各項特教知能研習或特教學分的進修，增進特教知能，並展現教育專業讓特殊學童獲得較佳的學習。

伍、對未來研究的建議

一、研究方法方面，宜加採質的研究

本研究採問卷調查法，在封閉型題目勾選後，雖輔以開放性意見填答，但在質的方面的補充仍顯不足。故建議未來可朝深度訪談方式進行研究，以蒐集更完整更深入的相關資料。

二、研究範圍方面，宜加大研究範圍

本研究僅以台東縣為研究範圍，擴大推論上仍有限制，加上資源班為全國各縣市普遍設置的教育方案，但各縣市的規定、作法仍有所不同。故建議未來研究者可擴大研究範圍，並進行各縣市教師對資源班的認知情形及支持程度的比較。

三、研究題目方面，延伸研究

根據本研究結果，學校未設置身心障礙資源班但有巡迴教師服務之教師對於身心障礙資源班的支持程度較低。建議未來研究可再進一步探究學校有巡迴教師服務之教師對於身心障礙資源班支持度較低之原因，或是對於巡迴教師服務之支持或滿意度，以做為未來特殊教育政策及施行方式之參考。



參考文獻

壹、中文部分

- 王振德 (1987)。我國資源教室方案實施現況及其成效評鑑。台北市：台北市立師範學院特殊教育中心。
- 王振德 (1998)。資源教室的行政管理與經營。特教園丁，13 (3)，1-6。
- 王振德 (1999)。資源教室方案。台北市：心理。
- 台東縣政府 (2003)。台東縣國民中小學特殊教育資源班實施計畫。92 年 5 月 19 日府教特字第 0920031112 號函。
- 台東縣政府 (2006a)。國民中小學身心障礙班評鑑報告。台東：台東縣政府。
- 台東縣政府 (2006b)。台東縣特殊教育行政手冊。台東：台東縣政府。
- 台東縣特殊教育通報系統 (2006)。國民小學階段各校特教學生人數。民國 95 年 12 月 26 日取自：
http://163.21.111.3/spcs2003/statistic/sta_show.asp?cityid=21&staticid=13
- 何珮菁 (2000)。淺析資源教室的學校行政支援服務。特教園丁，16 (2)，1-6。
- 吳永怡 (2004)。國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度差異分析研究結果。台東特教，20，29-38。
- 吳芊宜 (2006)。國小普通班教師參與個別化教育計畫會議現況及相關因素之研究。國立台灣師範大學特殊教育系在職進修碩士班碩士學位論文，未出版，台北。
- 吳明隆 (2003)。SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。台北市：知城數位科技。
- 吳清山 (1995)。學校行政。台北市：心理。
- 李水源、吳純純、張世慧 (2001)。國民中小學身心障礙資源班教師的自我效能暨其相關因素之研究。台北市立師範學院學報，32，569-589。
- 李志光 (2005)。高雄市國民小學不分類資源班實施成效之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士學位論文，未出版，高雄。
- 李美齡 (2004)。高中職教師對身心障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大學商業教育學系行政管理碩士班碩士學位論文，未出版，彰化。
- 李榮妹 (2004)。國民小學資源班教師工作壓力及因應策略之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士學位論文，未出版，彰化。
- 汪文聖 (2004)。高雄縣市國民小學身心障礙資源班實施現況及其成效之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士學位論文，未出版，高雄。

- 孟瑛如、游美惠（2000）。資源班實施現況探討：教師專業知能與教學行政配合度及設班狀況之相關分析。刊於八十八學年度師範學院教育學術論文發表會論文集第二集，229-322。
- 林三木（1999）。特殊教育行政。台北市：五南。
- 林月盛（1998）。資源教室方案的現況與改進。特殊教育季刊，67，27-29。
- 林永盛（2004）。國民小學身心障礙資源班教師工作士氣調查研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育教學碩士班碩士學位論文，未出版，彰化。
- 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教學碩士班碩士學位論文，未出版，花蓮。
- 林坤燦（1997）。建立偏遠地區特殊教育輔導網之研究—以花蓮地區特殊教育為例。國立花蓮師範學院。
- 林怡慧（2005）。高中職資源教室運作。國立台中文華高中學報，13，136-152。
- 林美香（2004）。台灣中部地區國小教育人員對融合教育態度之研究。國立台中師範學院進修暨推廣部國民教育研究所學校行政碩士學位班碩士學位論文，未出版，台中。
- 林英貴（1996）。資源教室的經營與管理之研究。行政院研考會。編號：C4/C8600121。
- 林素貞（2006）。資源教室方案與經營。台北市：五南。
- 林清標（2004）。桃竹苗地區國小身心障礙資源班教師工作滿意與專業角色實踐關係之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育行政碩士班碩士學位論文，未出版，彰化。
- 林淑玲（2003）。高雄市國小資源班實施現況調查研究。台東大學教育研究所碩士學位論文，未出版，台東。
- 姚佩如（2003）。國中融合教育實施現況與問題討論—以花蓮地區國中為例。國立東華大學教育研究所學校行政碩士在職專班碩士學位論文，未出版，花蓮。
- 洪儷瑜（1994）。我國國中資源教室方案實施之我見。輯於中華民國特殊教育學會主編：我國特殊教育問題的探討。
- 胡永崇（1994）。輕度障礙學生安置於普通班之探討。特殊教育季刊，9（3），26-30。
- 胡永崇（2000）。國小身心障礙類資源班實施現況及改進之研究：以高雄縣為例。屏東師院學報，13，75-110。
- 徐光國（1996）。社會心理學。台北市：五南。
- 徐享良（2000）。緒論。載於王文科主編之特殊教育導論（1-41）。台北市：心理。
- 特殊教育通報網（2006）。特殊教育統計查詢。民國九十五年十二月二十八日取自：<http://www.set.edu.tw/frame.asp>。
- 秦夢群（2000）。教育行政—實務部分。台北：五南。
- 教育部（1994）。國民中學資源班輔導手冊。國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 教育部（2006）。特殊教育統計年報。台北市：教育部。

- 張青衿(2006)。**國民中學身心障礙資源班課程實施現況之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士學位論文，未出版，彰化。
- 張英鵬(2003)。**九年一貫課實施對身心障礙資源班經營之影響與因應策略(上)**。**屏師特殊教育**，7，17-23。
- 張郁樺(2003)。**桃園縣國民中小學資源班實施現況之調查研究**。中原大學教育研究所碩士學位論文，未出版，桃園。
- 張蓓莉(1990)。**特殊班或資源班與普通班之溝通與交流**。**特殊教育季刊**，35，1-8。
- 張蓓莉(1991)。**國民中學資源班實施手冊**。國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 許原嘉(2002)。**國民中學身心障礙資源班教師工作滿意度調查研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育行政碩士班碩士學位論文，未出版，彰化。
- 陳宇杉(2004)。**國民小學身心障礙資源班教師教學信念、社會支持與教學行為關係之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士學位論文，未出版，彰化。
- 陳雍容(2002)。**國民小學身心障礙資源班行政支援需求之研究**。台中師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，台中。
- 彭慧玲(2003)。**國小普通班教師對融合教育態度之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，台中。
- 曾文星、徐靜(1994)。**心理治療：理論與分析**。台北市：水牛。
- 游家政(1994)。**國民小學後設評鑑標準之研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 黃延圳(2005)。**國民小學普通班教師對特殊教育專業知能、專業態度與所需支援服務之調查研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育行政碩士班碩士學位論文，未出版，彰化。
- 黃馭寰(2002)。**國民小學教師對回歸主流聽覺障礙學生接納態度之調查研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士學位論文，未出版，彰化。
- 黃慈雲(2005)。**中部地區國民中學身心障礙資源班實施現況調查研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士學位論文，未出版，彰化。
- 黃瑞珍(1993)。**資源教室的經營與管理**。台北市：心理。
- 黃碧玲(2002)。**國民小學身心障礙資源班實施現況之研究**。台中師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，台中。
- 黃麗娟、王振德(2003)。**身心障礙資源班實施指標之研究—以北區七縣市為例**。**特殊教育研究學刊**，25，27-41。
- 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學位論文，未出版，彰化。
- 楊瑞文(2002)。**國民中學教師對聽覺障礙學生融合教育認知與支持度之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士學位論文，未出版，彰化。
- 楊鏗容(2003)。**雲林縣國小身心障礙資源班實施現況之研究**。南華大學教育社會研究所碩士學位論文，未出版，嘉義。

- 葉秀香 (2003)。高雄縣國小身心障礙資源班運作現況之調查研究。台東大學教育研究所碩士學位論文，未出版，台東。
- 葉靖雲 (1998)。資源教室概念知多少。特教園丁，13，19-22。
- 董媛卿 (1998)。補救教學：資源教室的運作。台北市：五南。
- 詹育嘉 (2004)。台北縣國民小學資源班實施現況調查研究。台東大學教育研究所碩士學位論文，未出版，台東。
- 廖永堃、魏兆廷 (2004)。花蓮縣巡迴式資源班經營現況探討。東台灣特殊教育學報，6，65-88。
- 趙居蓮 (譯) (1995)。安·韋伯原著。社會心理學。台北市：桂冠。(原出版年：1992 年)
- 趙春旺 (2005)。國民小學普通班教師特殊教育知能現況及需求之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育行政碩士班碩士學位論文，未出版，彰化。
- 劉彩香 (2003)。國小資源班教師專業知能之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育行政碩士班碩士學位論文，未出版，彰化。
- 劉惠珠 (2002)。台北市田園小學身心障礙資源班運作之調查研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士學位論文，未出版，台北。
- 劉鉅棟 (2001)。高雄市國民中學資源班實施現況之調查研究。國立高雄師範大學教育學系碩士學位論文，未出版，高雄。
- 蕭金土、賴錫安 (1997)。臺灣省政府教育廳辦理「資源教室」現況及成效評估之研究。彰化：國立彰化師範大學(台灣省政府教育廳委託專題研究報告)。
- 賴秀雯 (2006)。宜蘭縣國民小學普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持程度之調查研究。花蓮教育大學身心障礙與輔助科技研究所碩士學位論文，未出版，花蓮。
- 賴怡君、廖永堃 (2006)。花蓮地區國小教師對身心障礙類資源班的了解與期望。花蓮教育大學學報，22，229-253。
- 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學系碩士學位論文，未出版，彰化。
- 錢得龍 (2003)。台中縣國小資源班家長對資源班教育意見之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士學位論文，未出版，彰化。
- 謝秀霞 (2002)。就讀普通班身心障礙學生學校支持系統之研究：以台中縣為例。國立台中師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，台中。
- 謝政隆 (1998)。國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，台中。
- 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學位論文，未出版，台北。
- 蘇雅芬 (2004)。宜蘭縣國小資源班實施現況調查研究。台東大學教育研究所碩士學位論文，未出版，台東。

貳、西文部分

- Adamson, D. R.(1982). Linking two words: Serving resource students at thesecondary level. *Teaching Exceptional Children*, 15(2), 70-76.
- Bryman, A., & Cramer, D.(1997). *Quantitative Data Analysis with SPSS for windows*. London: Routledge.
- Bunch, G., Lupart, J., & Brown, M.(1997). *Resistance and acceptance : Educator attitudes to inclusion of students with disabilities*.(ERIC Document Reproduction Service NO. ED 410 713).
- Cohen,J.H. (1982).*Handbook of resource room teaching*.Rockville, Maryland:Aspen Systems Corporation.
- Gay, L. R. (1992). *Education Research Competencies for Analysis and Application*. New York: Macmillan.
- Glomb, N. K. & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *Journal of Special Education*, 25(2),221-235.
- Harris, W. J., & Schutz , P. M. B.(1986).*The special education resource program*. Columbus : Merrill.
- Mori, A. A. (1983). The handicapped child in the mainstreaming: New role for the regular educator. *Education*, 99(3), 243-249.
- Smith, T. E. C., Finn, D. M., & Dowdy, C. A.(1993). *Teaching Students With Wild Disabilities*. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Vaughn, S. & Klingner,J.K.(1998). Student's perceptions of inclusion and resource room settings. *The Journal of Special Education*, 32(20),79-88.
- Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J.S. (1997). *Teaching mainstreamed, diverse, and at-risk students in the General education classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. Jalled, B., Slusher, J., & Saumell, L. L. (1994). *Teacher's views of inclusion: I'd rather pump gas*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 370 928).
- Wiederholt, J. L.(1974). Planning resource room for the mildly handicapped. *Fous on Exceptional Children*, 5(8) , 1-10.
- Wiederholt, J. L., Hammill, D. D. & Brown, V. (1983). *The Resource Teacher: A Guide to Effective Practices*. Boston: Allyn & Bacon.

附錄一

台東縣 95 學年度國民小學普通班教師概況一覽表

編號	校名	普通班教師數	設有 身心障礙資源班	未設置 身心障礙資源班	無資源班， 但有資源教師服務
1	仁愛	31	✓		
2	復興	18	✓		
3	光明	9			✓
4	寶桑	20		✓	
5	新生	46	✓		
6	豐里	15			✓
7	豐榮	46	✓		
8	馬蘭	48	✓		
9	豐源	9		✓	
10	康樂	18	✓		
11	豐年	10			✓
12	卑南	21	✓		
13	岩灣	9			✓
14	南王	9			✓
15	知本	24	✓		
16	建和	12			✓
17	豐田	18			✓
18	富岡	9			✓
19	新園	9			✓
20	東海	36			✓
21	賓朗	9	✓		
22	溫泉	9			✓
23	利嘉	9			✓
24	初鹿	18			✓
25	山里	4		✓	
26	東成	9			✓
27	富山	9		✓	
28	富原	8		✓	

29	利吉	7		✓	
30	大南	9			✓
31	太平	18	✓		
32	大王	18	✓		
33	香蘭	9		✓	
34	三和	9			✓
35	美和	9		✓	
36	大溪	9			✓
37	尚武	9		✓	
38	大武	9			✓
39	大鳥	9			✓
40	愛國埔	8		✓	
41	綠島	9		✓	
42	公館	9			✓
43	鹿野	9			✓
44	龍田	9			✓
45	永安	9			✓
46	永隆	7		✓	
47	瑞豐	9			✓
48	瑞源	10			✓
49	關山	27		✓	
50	月眉	9			✓
51	德高	9			✓
52	電光	9			✓
53	福原	25	✓		
54	大坡	9			✓
55	萬安	9			✓
56	振興	8		✓	
57	東河	9			✓
58	都蘭	9			✓
59	興隆	9			✓
60	泰源	9	✓		
61	北源	9			✓
62	三民	18	✓		

63	成功	25	✓	
64	信義	9		✓
65	三仙	9		✓
66	和平	9		✓
67	忠孝	9		✓
68	博愛	9		✓
69	長濱	9	✓	
70	忠勇	9	✓	
71	寧埔	9		✓
72	竹湖	9		✓
73	三間	9	✓	
74	樟原	9	✓	
75	嘉蘭	9		✓
76	介達	9	✓	
77	新興	9		✓
78	賓茂	12	✓	
79	安朔	9	✓	
80	新化	8	✓	
81	土板	9		✓
82	台板	9		✓
83	蘭嶼	9	✓	
84	椰油	9	✓	
85	東清	9	✓	
86	朗島	9	✓	
87	桃源	9		✓
88	武陵	9		✓
89	鸞山	9	✓	
90	紅葉	9		✓
91	海端	9	✓	
92	初來	9		✓
93	新武	8	✓	
94	崁頂	9		✓
95	紅石	8	✓	
96	廣原	9		✓

97	錦屏	9		✓
98	加拿	9		✓
99	霧鹿	9	✓	
100	利稻	8	✓	
101	東大附小	68		
合計		1278		



附錄二

台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持程度問卷

(預試問卷)

壹、基本資料：請依您個人實際情況，在下列選項的□內打“✓”

親愛的教育先進：

您好！首先感謝您於教學繁忙之餘，願意撥冗填答此問卷。本問卷旨在了解台東縣國小普通班教師對「身心障礙資源班的認知與支持程度」。您所提供之資料僅供學術研究之用，問卷內容不對外公開，亦不作個人分析比較，請您放心作答。本研究非常需要您的熱心協助與提供您的寶貴意見，企盼能獲得您的協助與支持。

敬祝

教安

國立台東大學特殊教育研究所

研究生：黃上育 敬上

指導教授：魏俊華 博士

2007 年 3 月

- 一、性別： 1. ☐男 2. ☐女
- 二、年齡： 1. ☐20～25 歲 2. ☐26～30 歲 3. ☐31～35 歲 4. ☐36～40 歲
5. ☐41～45 歲 6. ☐46～50 歲 7. ☐51～55 歲 8. ☐56 歲以上
- 三、教育程度： 1. ☐師專 2. ☐一般大學 3. ☐學士後師資班
4. ☐師院或師大 5. ☐研究所 6. ☐其他：_____〔請註明〕
- 四、特教背景： 1. ☐無 2. ☐特教三學分 3. ☐特教學分班或學士後特教師資班
4. ☐特殊教育系（組）畢業 5. ☐特教研究所或四十學分班
6. ☐其他：_____〔請註明〕
- 五、教學年資： 1. ☐未滿 1 年 2. ☐1～5 年 3. ☐6～10 年 4. ☐11～15 年
5. ☐16 年以上
- 六、擔任職務： 1. ☐校長 2. ☐主任 3. ☐組長 4. ☐級任導師
5. ☐科任教師
- 七、學校規模： 1. ☐12 班以下 2. ☐13～24 班 3. ☐25 班以上
- 八、是否曾經教過身心障礙學生： 1. ☐是 2. ☐否
- 九、學校是否設有身心障礙資源班： 1. ☐是 2. ☐無
3. ☐無，但有資源教師巡迴服務

貳、題目

接下來的部分請就您個人對資源班的認知〔完全了解、部分了解、完全不了解〕與支持程度〔完全支持、部分支持、完全不支持〕勾選適合的選項。提醒您逐題填答，請不要遺漏，謝謝您的幫忙。

說明：請您在右方「了解程度」與「支持程度」兩欄中各勾選一個答案。亦即每題都需要勾選兩次。 請您逐題填答，請不要漏填，謝謝您的幫忙。		我對此項規定與作法的「了解程度」			我對此項規定與作法的「支持程度」		
		完全了解	部分了解	完全不了解	完全支持	部分支持	完全不支持
一、行政管理							
1	學校須成立「特殊教育推行委員會」，以利特殊教育的推行。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	「特殊教育委員會」應於每學期開學前與結業前召開工作協調會，必要時得召開臨時會議。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	「特殊教育委員會」的成員應包括：校長、各處室主任、班級導師、教師代表及家長代表。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	資源班應遴選合格且具有特殊教育專業資格的合格教師二位擔任教學工作。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	資源教師每週授課時數比照一般教師。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	資源班教師可支領導師費、教材編輯費及特殊教育津貼。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	身心障礙學生就讀之普通班，依規定應減少該班班級人數二至三名。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	身心障礙學生就讀普通班時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	學校應協助編排資源班與普通班課表。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	身心障礙資源班所編列之預算應專款專用。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11	資源班的教室環境應具備良好物理環境（照明、隔音、安全性、無障礙環境等）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	資源班應至少每二年接受教育局的特教評鑑一次。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13	普通班教師應協助資源班的評鑑工作。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14	身心障礙學生安置於普通班時，學校應安排適當導師，可免常態分班。	☐	☐	☐	☐	☐	☐

說明：請您在右方「了解程度」與「支持程度」兩欄中各勾選一個答案。亦即每題都需要勾選兩次。 請您逐題填答，請不要漏填，謝謝您的幫忙。		我對此項規定與作法的「了解程度」			我對此項規定與作法的「支持程度」		
		完全了解	部分了解	完全不了解	完全支持	部分支持	完全不支持
二、鑑定與安置							
1	普通班教師可依據檢核表、平日觀察、晤談、作業分析或其他評量結果，以書面方式推介學生。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	普通班教師應協助資源班教師進行班級內疑似身心障礙學生的初步篩選。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	資源班宜於每學期末進行次學期資源班新生之全校普查、推介篩選；舊生學習狀況檢討，以建立待鑑定學生名單。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	學校在提報學生給鑑輔會鑑定之前，應先進行轉介前介入輔導（至少一個月）。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	本縣各類身心障礙學生轉介至資源班的流程（包括填寫轉介單、由心評小組施測、綜合研判、安置等。）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	對於各類身心障礙學生的界定與鑑定標準。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	資源班主要的服務對象為經鑑輔會安置之身心障礙學生、領有身心障礙手冊，確定有特殊教育需求之學生。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	資源班次要的服務學生對象為在學習或適應上有嚴重困難，由導師轉介經校內評估後建議安置之學生。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	各類學生需「經家長同意」後始得入班。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	若身心障礙學生家長提出入班申請或經鑑輔會轉介之身心障礙學生，學校不得拒絕。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11	普通班教師應了解身心障礙學生鑑定報告結果。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	鑑定安置評估會議參加人員應包括「資源班工作推行小組」、個案學生家長、任課教師，必要時得邀請專家學者列席。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13	設立資源班之學校，應於每學年開學三週內完成招生、鑑定、安置等入班程序。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15	身心障礙學生進入資源班後，如果進步到一定的標準即能回歸到普通班。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16	身心障礙學生如果回歸普通班適應不良，應再回到資源班接受服務。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17	資源班應召開身心障礙學生之轉銜輔導會議並訂定轉銜輔導相關計畫。	☐	☐	☐	☐	☐	☐

說明：請您在右方「了解程度」與「支持程度」兩欄中各勾選一個答案。亦即每題都需要勾選兩次。 請您逐題填答，請不要漏填，謝謝您的幫忙。		我對此項規定與作法的「了解程度」			我對此項規定與作法的「支持程度」		
		完全了解	部分了解	完全不了解	完全支持	部分支持	完全不支持
三、IEP 與教學							
1	「個別化教育計畫」應於學生入班後一個月內訂定，每學期至少檢討一次。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	資源班應於開學後一個月內召開個別化教育計畫會議，並擬定個別化教育計畫。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	資源班教師應與普通班教師共同為每位學生設計個別化教育計畫（IEP）。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	參與擬定個別化教育計畫（IEP）之人員，應包括學校行政人員、教師、學生家長、相關專業人員。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	身心障礙學生在資源班上課時數，以不超過其普通班上課總時數的二分之一為原則。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	資源班之課程安排可依原班課表採抽離式的排課方式（利用原班該科目上課時段到資源班上課）。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	資源班之課程安排可依原班課表採外加式的排課方式（利用早自習、午休等時段到資源班上課）。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	資源班之課程安排可依原班課表採合作諮詢模式（由資源班教師協助普通班教師；針對班級身心障礙學生之學習、生活、輔導技巧進行協助，進行融合教育課程）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	資源班應視學生需求實施適性教學編組（個別指導、分組教學、協同教學）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	資源班教師應依照學生之「個別化教育計畫」安排教學科目、輔導項目及教材內容。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11	資源班教材之編選應考量學生能力及目前成就狀況。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	資源班應依學生獨特需求與教材特性選用或自製教具。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13	資源班應依學生能力需求設計適性多元的評量，並有完整評量記錄。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14	資源教師應依學生個別情形實施生活、心理、行為之輔導。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15	資源班教師應依學生學習狀況定期修改「個別化教育計畫」，以符合學生需要。	☐	☐	☐	☐	☐	☐

說明：請您在右方「了解程度」與「支持程度」兩欄中各勾選一個答案。亦即每題都需要勾選兩次。 請您逐題填答，請不要漏填，謝謝您的幫忙。		我對此項規定與作法的「了解程度」			我對此項規定與作法的「支持程度」		
		完全了解	部分了解	完全不了解	完全支持	部分支持	完全不支持
四、支援與服務							
1	資源班教師應與普通班教師保持聯絡，交換教學心得，且主動召集個案研討會議。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	資源班教師應對普通班教師提供諮詢服務與教學資源。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	資源班應提供家長、普通班教師、學生有關身心障礙的各項知識與資料的交流，增進對身心障礙學生的知能。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	資源班應召開特殊學生親師座談會並提供家庭支援服務。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	資源班教師應訪視特殊教育學生家庭並掌握其家庭生活狀況。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	資源班應視學生個別狀況申請專業醫療團隊支援。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	學校應辦理特殊教育宣導、體驗活動。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	資源班教師應善用學校和社區資源來推展資源班的工作。	☐	☐	☐	☐	☐	☐

除上述之外，若您對目前台東縣資源班的認知與支持程度，還有其他的寶貴意見與建議，請惠賜卓見，並填寫於下方。

問卷完畢，煩請檢查是否有漏填之處並敬請補填上。感謝您的協助！

附錄三

台東縣國小普通班教師對身心障礙資源班的認知與支持程度問卷

(正式問卷)

壹、基本資料：請依您個人實際情況，在下列選項的□內打“✓”

親愛的教育先進：

您好！首先感謝您於教學繁忙之餘，願意撥冗填答此問卷。本問卷旨在了解台東縣國小普通班教師對「身心障礙資源班的認知與支持程度」。您所提供之資料僅供學術研究之用，問卷內容不對外公開，亦不作個人分析比較，請您放心作答。本研究非常需要您的熱心協助與提供您的寶貴意見，企盼能獲得您的協助與支持。

敬祝

教安

國立台東大學特殊教育研究所

研究生：黃上育 敬上

指導教授：魏俊華 博士

2007 年 3 月

- 一、性別： 1. ☐男 2. ☐女
- 二、年齡： 1. ☐20～25 歲 2. ☐26～30 歲 3. ☐31～35 歲 4. ☐36～40 歲
5. ☐41～45 歲 6. ☐46～50 歲 7. ☐51～55 歲 8. ☐56 歲以上
- 三、教育程度： 1. ☐師專 2. ☐一般大學 3. ☐學士後師資班
4. ☐師院或師大 5. ☐研究所 6. ☐其他：_____〔請註明〕
- 四、特教背景： 1. ☐無 2. ☐特教三學分 3. ☐特教學分班或學士後特教師資班
4. ☐特殊教育系（組）畢業 5. ☐特教研究所或四十學分班
6. ☐其他：_____〔請註明〕
- 五、教學年資： 1. ☐未滿 1 年 2. ☐1～5 年 3. ☐6～10 年 4. ☐11～15 年
5. ☐16 年以上
- 六、擔任職務： 1. ☐校長 2. ☐主任 3. ☐組長 4. ☐級任導師
5. ☐科任教師
- 七、學校規模： 1. ☐12 班以下 2. ☐13～24 班 3. ☐25 班以上
- 八、是否曾經教過身心障礙學生： 1. ☐是 2. ☐否
- 九、學校是否設有身心障礙資源班： 1. ☐是 2. ☐無
3. ☐無，但有資源教師巡迴服務

貳、題目

接下來的部分請就您個人對資源班的認知〔完全了解、部分了解、完全不了解〕與支持程度〔完全支持、部分支持、完全不支持〕勾選適合的選項。提醒您逐題填答，請不要遺漏，謝謝您的幫忙。

說明：請您在右方「了解程度」與「支持程度」兩欄中各勾選一個答案。亦即每題都需要勾選兩次。 請您逐題填答，請不要漏填，謝謝您的幫忙。		我對此項規定與作法的「了解程度」			我對此項規定與作法的「支持程度」		
		完全了解	部分了解	完全不了解	完全支持	部分支持	完全不支持
一、行政管理							
1	學校須成立「特殊教育推行委員會」，以利特殊教育的推行。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	「特殊教育委員會」應於每學期開學前與結業前召開工作協調會，必要時得召開臨時會議。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	「特殊教育委員會」的成員應包括：校長、各處室主任、班級導師、教師代表及家長代表。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	資源教師每週授課時數比照一般教師。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	資源班教師可支領導師費、教材編輯費及特殊教育津貼。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	身心障礙學生就讀之普通班，依規定應減少該班班級人數二至三名。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	身心障礙學生就讀普通班時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	學校應協助編排資源班與普通班課表。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	身心障礙資源班所編列之預算應專款專用。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	資源班的教室環境應具備良好物理環境（照明、隔音、安全性、無障礙環境等）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11	資源班應至少每二年接受教育局的特教評鑑一次。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	普通班教師應協助資源班的評鑑工作。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13	身心障礙學生安置於普通班時，學校應安排適當導師，可免常態分班。	☐	☐	☐	☐	☐	☐

說明：請您在右方「了解程度」與「支持程度」兩欄中各勾選一個答案。亦即每題都需要勾選兩次。 請您逐題填答，請不要漏填，謝謝您的幫忙。		我對此項規定與作法的「了解程度」			我對此項規定與作法的「支持程度」		
		完全了解	部分了解	完全不了解	完全支持	部分支持	完全不支持
二、鑑定與安置							
14	普通班教師可依據檢核表、平日觀察、晤談、作業分析或其他評量結果，以書面方式推介學生。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15	普通班教師應協助資源班教師進行班級內疑似身心障礙學生的初步篩選。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16	資源班宜於每學期末進行次學期資源班新生之全校普查、推介篩選；舊生學習狀況檢討，以建立待鑑定學生名單。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17	學校在提報學生給鑑輔會鑑定之前，應先進行轉介前介入輔導（至少一個月）。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18	本縣各類身心障礙學生轉介至資源班的流程（包括填寫轉介單、由心評小組施測、綜合研判、安置等。）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19	對於各類身心障礙學生的界定與鑑定標準。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20	資源班主要的服務對象為經鑑輔會安置之身心障礙學生、領有身心障礙手冊，確定有特殊教育需求之學生。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21	資源班次要的服務學生對象為在學習或適應上有嚴重困難，由導師轉介經校內評估後建議安置之學生。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22	各類學生需「經家長同意」後始得入班。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23	若身心障礙學生家長提出入班申請或經鑑輔會轉介之身心障礙學生，學校不得拒絕。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24	普通班教師應了解身心障礙學生鑑定報告結果。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25	鑑定安置評估會議參加人員應包括「資源班工作推行小組」、個案學生家長、任課教師，必要時得邀請專家學者列席。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26	設立資源班之學校，應於每學年開學三週內完成招生、鑑定、安置等入班程序。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27	身心障礙學生進入資源班後，如果進步到一定的標準即能回歸到普通班。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28	身心障礙學生如果回歸普通班適應不良，應再回到資源班接受服務。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29	資源班應召開身心障礙學生之轉銜輔導會議並訂定轉銜輔導相關計畫。	☐	☐	☐	☐	☐	☐

說明：請您在右方「了解程度」與「支持程度」兩欄中各勾選一個答案。亦即每題都需要勾選兩次。 請您逐題填答，請不要漏填，謝謝您的幫忙。		我對此項規定與作法的「了解程度」			我對此項規定與作法的「支持程度」		
		完全了解	部分了解	完全不了解	完全支持	部分支持	完全不支持
三、IEP 與教學							
30	「個別化教育計畫」應於學生入班後一個月內訂定，每學期至少檢討一次。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31	資源班應於開學後一個月內召開個別化教育計畫會議，並擬定個別化教育計畫。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32	資源班教師應與普通班教師共同為每位學生設計個別化教育計畫（IEP）。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33	參與擬定個別化教育計畫（IEP）之人員，應包括學校行政人員、教師、學生家長、相關專業人員。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34	身心障礙學生在資源班上課時數，以不超過其普通班上課總時數的二分之一為原則。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35	資源班之課程安排可依原班課表採抽離式的排課方式（利用原班該科目上課時段到資源班上課）。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36	資源班之課程安排可依原班課表採外加式的排課方式（利用早自習、午休等時段到資源班上課）。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37	資源班之課程安排可依原班課表採合作諮詢模式（由資源班教師協助普通班教師；針對班級身心障礙學生之學習、生活、輔導技巧進行協助，進行融合教育課程）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38	資源班應視學生需求實施適性教學編組（個別指導、分組教學、協同教學）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39	資源班教師應依照學生之「個別化教育計畫」安排教學科目、輔導項目及教材內容。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40	資源班教材之編選應考量學生能力及目前成就狀況。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41	資源班應依學生獨特需求與教材特性選用或自製教具。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42	資源班應依學生能力需求設計適性多元的評量，並有完整評量記錄。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43	資源教師應依學生個別情形實施生活、心理、行為之輔導。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44	資源班教師應依學生學習狀況定期修改「個別化教育計畫」，以符合學生需要。	☐	☐	☐	☐	☐	☐

說明：請您在右方「了解程度」與「支持程度」兩欄中各勾選一個答案。亦即每題都需要勾選兩次。 請您逐題填答，請不要漏填，謝謝您的幫忙。		我對此項規定與作法的「了解程度」			我對此項規定與作法的「支持程度」		
		完全了解	部分了解	完全不了解	完全支持	部分支持	完全不支持
四、諮詢與服務							
45	資源班教師應與普通班教師保持聯絡，交換教學心得，且主動召集個案研討會議。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46	資源班教師應對普通班教師提供諮詢服務與教學資源。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47	資源班應提供家長、普通班教師、學生有關身心障礙的各項知識與資料的交流，增進對身心障礙學生的知能。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48	資源班應召開特殊學生親師座談會並提供家庭支援服務。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49	資源班教師應訪視特殊教育學生家庭並掌握其家庭生活狀況。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50	資源班應視學生個別狀況申請專業醫療團隊支援。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51	學校應辦理特殊教育宣導、體驗活動。	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52	資源班教師應善用學校和社區資源來推展資源班的工作。	☐	☐	☐	☐	☐	☐

除上述之外，若您對目前台東縣資源班的認知與支持程度，還有其他的寶貴意見與建議，請惠賜卓見，並填寫於下方。

問卷完畢，煩請檢查是否有漏填之處並敬請補填上。感謝您的協助！