

南 華 大 學

國際暨大陸事務學系公共政策研究碩士班

碩士論文

特殊教育教師對融合教育之看法與
分析

——以臺中市某國中資源班教師為
例

The Perspectives of Special Education
Teachers on the Inclusive Education
Approach in a Taichung City Junior
High School

研 究 生：李孟芸 撰

指導教授：胡聲平 博士

中華民國 102 年 6 月 15 日

摘要

本研究主要以臺中市某所國中之資源班教師為研究對象，旨在探討融合教育目前的施行現況與所遭遇之困境，並採取質性研究的方法，藉由深度訪談獲得研究對象之內在觀點，接著根據其環境背景加以歸納及分析，期能瞭解身處教學第一現場之特殊教育教師們真正的需求和期待；且有別於以往多重視普通教育教師觀點的國內外參考文獻，提出以特殊教育教師之立場為考量的結論與建議，希可稍作未來相關單位於改善各項措施或修訂因應策略時意見參考之用。

關鍵字：身心障礙、分散式資源班、融合教育、個別化教育計畫

Abstract

The research takes resource class teachers in a junior high school in Taichung city for subjects, aiming at discussing both of the situation in carrying out Inclusive education and the difficulty. The research uses Qualitative Research Method, gaining the subjects' inner viewpoints by deep interview, then summarize and analyze them according to their background with hoping to realize the true need and expectation of special education teachers who are close to teaching students. Different from most of foreign and domestic documents which focus on general education teachers, the research proposes the conclusion and advice which are based on the standpoint of special education teachers. Hope it could be a reference or advice for related departments when improve every measure or revise adaptable strategies in the future.

Keywords : child with disabilities,resource classroom,inclusive education,Individualized Education Program

目次

口試合格證明書.....	II
摘要.....	III
Abstract.....	IV
目次.....	V
表次.....	VII
圖次.....	VIII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	4
第三節 研究範圍與限制.....	5
第四節 名詞解釋.....	6
第五節 研究的重要性.....	10
第二章 文獻探討.....	11
第一節 美國特殊教育法之立法探究.....	11
第二節 我國特殊教育法之立法探究.....	15
第三節融合教育的定義與內涵.....	19
第四節我國融合教育施行現況探討.....	24
第五節我國融合教育面臨之困境.....	30
第三章 研究設計與方法.....	35
第一節 採取質性研究方法之原因.....	35
第二節 研究步驟.....	37
第三節 研究者的背景.....	38
第四節 研究對象.....	40
第五節 研究過程.....	41

第四章 研究發現與討論	43
第一節 融合教育相關新制及措施	43
第二節 國民中學教育階段資源班現況.....	54
第三節 普通班的協同合作	65
第四節 行政支援系統.....	76
第五章 結論與建議	89
第一節 研究結論	89
第二節 研究建議	92
參考書目	95
一、中文部份.....	95
二、英文部分.....	98
附錄一 特殊教育法.....	100
附錄二 致受訪者的一封信	110
附錄三 訪談架構表.....	111
附錄四 正式訪談大綱.....	112

表 次

表 2-1 101 學年度身心障礙類資源班設置現況表.....	26
表 2-2 輕度認知缺損之學生課表範例	27
表 3-1 正式訪談對象基本資料一覽表	40

圖次

圖 2-1 校內特殊教育團隊推動融合教育之架構圖.....	21
圖 3-1 研究流程圖.....	37

第一章 緒論

本章共分為五節，第一節：研究背景與動機；第二節：研究目的與問題；第三節：研究範圍與限制；第四節：名詞解釋；第五節：研究的重要性。

第一節 研究背景與動機

因著國內外「融合教育」的大力推行，「特殊教育」較之以往已不再是獨立於普通教育之外的區塊，且亟需要與校內普通班教師與行政組織進行協同整合，以提供給學生更接近正常生活的學習。自 1960 年代起，特殊教育逐漸擺脫過去弱勢的形象，而開始受到社會大眾的矚目與重視，許多重大的改革方案也從此時陸陸續續被提出，如：「反隔離」(desegregation)、「反標記」(anti-labeling)、「去機構化」(deinstitutionalization) 及其中最具指標性的「正常化原則」(normalization)；爾後，演變至 1970 年代則又接連推動「最少限制的環境」(least restrictive environment, 簡稱 LRE) 和「回歸主流」(Mainstreaming) 等重要議題，企圖使身心障礙學童得以更順利地回歸正常社會。這一連串的特殊教育改革運動，歷經了多年的努力與經營，終於在 1980 年代中期至 1990 年間有了最為豐碩的果實，也就是「融合教育」(inclusive education) 的理念。自此以後，「融合教育」遂成了一股不容忽視的時勢潮流，並深深影響了全世界的特殊教育體系。

然而，融合教育的推行並未如預期中順利，主因為其創新的架構對傳統的教育體制產生了極大的衝擊，無論是教學環境、課堂教材及教師群所扮演的角色，均與以往大相逕庭而迫切需要轉換與整合。其中，擔任關鍵要角的特殊教育老師更是首當其衝，面臨著介於普通教育與特殊教育間的模糊地帶而無所適從。

此外，普通教師的工作量也是同等地龐雜繁重。隨著時代的變遷，如今教師角色已趨於多元化，不再如以往的既定印象——「把課上好就好」，且為求教育品質的提升，許多新的組織及方案也因運而生，例如：教師有參加研習以達到進修目的之義務、各領域均需成立小組並定時召開研習或會議、¹學校需成立「課

¹ 為培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，

程發展委員會」以辦理課務相關之事項……等等。由上述可推知，普通教育教師的服務範疇較之以往也相形複雜許多，除了原本設立的行政部門外，普通教育教師們需參與的組織變多了，責任也更重了。舉凡以上轉變，無非是希望能為每一位學生打造最優質的學習條件與環境，使其得以發揮自身最大極限之潛能。

但值得注意的是，上述諸項是否能一一實現，尚須考量教師們在吃重的教學工作之外是否具備足夠的時間與心力。此外，政府是否提供完整可循，且同時具有保障效力的規範，也影響了教師們的配合意願。因此，普通教育教師身在如此前提之下，幾乎已無心力顧及班級上的身心障礙學生，甚而認為只要具備特殊學生身份者，即使其學籍皆設立於普通班級，仍應屬特殊教育教師服務之範圍。這樣的誤解，卻往往致使身心障礙學生備受冷落，不僅在原屬班級適應不良，對其人格養成及社交關係更有極大的殺傷力。長久下來，採行融合教育的身心障礙學生非但無法習得應有的能力，較之安置於自足式特教班的學生而言，更顯得自信心不足且學習動機低落。

研究者本身服務於國民中學的特殊教育領域，對上述現況有極深的體認。再者，國內現階段的中等教育仍排除不了「升學主義」的重要性，導致普通班的教學仍以參加測驗為導向，進行學科式的課程教授，無法顧及有特殊需求之學生們的差異性；在我國現行的教育制度下，這些具有特殊需求的學生也必需如同正常同儕參加統一式的測驗，導致抽離式的資源班課程仍多以補救教學為主，而普通班教師對於接受特殊需求學生入班的意願更是大減，原因為學生在班上的學習近乎空白，對於班級活動的參與度也不高；除此之外，普通班教師大多缺乏足夠的專業能力輔導有特殊需求的學生，因此最後的結果往往與特殊教育法規制訂的初衷背道而馳，不僅普通教育與特殊教育之間無法銜接，學生的學習出現斷層，更無法定位自己的歸屬感。

且加強學生在學習上的融會貫通，而非分科填鴨，教育部將原有的各學科改為以下七大領域：語文(含本國語文及英語)、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學及綜合活動，參見，陳嘉陽，**教育概論**(台北：教甄策略研究中心，2012年)，頁 125-143。

而觀諸於國內外相關參考文獻，不難發現其研究重點多聚焦於普通教育教師面臨融合教育時的態度與看法，針對身處前線且至關重要的特殊教育教師之意見探討反不多見；且因完全性的融合教育目前只有學前階段得以配合施行，而可部份實施融合教育的國民義務教育階段中，又以國小階段的研究數量為最多，國中以上之教育階段則因無法祛除的龐大升學壓力，導致融合教育空有立意良善的法條，理論內容雖完整卻欠缺落實的成效。

因此，本文旨在研究於目前仍為「升學主義」掛帥的教育環境，且特殊教育資源仍相對有限的外在條件之下，特殊教育教師對其自身責任轉變的態度及想法為何，希能加以瞭解特殊教育教師的真正需求與期待，並藉以提供有關單位改善國中特殊教育教師之工作條件時作一參考，進而提升教師工作意願，期能促進融合教育的蓬勃發展，以達增進教育效果之願景。

第二節 研究目的與問題

依據上述背景與動機，本研究之目的在探討基於升學主義對於現行教育體制的影響下，「融合教育」的基本理念及其運作情形；以及特殊教育教師如何在目前的制度之下，運用校內資源以提昇教師本身的工作條件與意願，並促成融合教育之發展。

基於以上之研究目的，本研究探討的問題如下：

一、融合教育的施行程度

1. 以台中市國中為例，校內資源班設立的情形為何？
2. 資源班所遭遇的困難而導致無法落實政策之情形以及原因為何？
3. 以台中市國中為例，校內行政支援對於融合教育的實施提供了何種輔助？是否有效？

二、教師工作環境與意願

1. 特殊教育教師對於融合教育的基本理念及實施架構是否理解？
2. 普通教育教師目前對於融合教育的支持度及作法為何？
3. 如何促進特殊教育與普通教育間的確實融合？

第三節 研究範圍與限制

一、研究範圍

(一)研究內容

本研究以在升學主義對於特殊教育的影響之下，加以探討校內相關政策施行的程度與特殊教育教師對於實施融合教育之態度與意見作為研究範圍。

(二)研究項目

以國民中學特殊教育教師從事融合教育的工作意願作為研究項目。

(三)研究資料

以國內外相關文獻及質性訪談等相關資料為依據。

(四)研究時間

民國 101 年 12 月 1 日至民國 102 年 1 月 31 日，共計 10 週。

二、研究限制

- (一)本研究以台中市國中特殊教育教師為研究對象，故所得資料雖可供學校特殊教育相關舉措之推行以為參考，但無法直接推論至國內其他地區。
- (二)本研究只以特殊教育教師作為研究項目，其他科目之任教教師不在本次研究中。
- (三)本研究屬近年來我國特殊教育之新趨勢，故相關文獻數量較少；且直至今日國高中教育階段仍在逐步推廣中，雖較之以往已有諸多突破與精進，但相關資料大多與國小階段之融合教育相關。

第四節 名詞解釋

身心障礙、分散式資源班、融合教育(inclusion education)、個別化教育計畫
(Individualized Education Program，簡稱 IEP)

一、身心障礙

依照民國 101 年 12 月 19 日修正的《身心障礙者權益保障法》，身心障礙者係指下列各款身體系統構造或功能，有損傷或不全導致顯著偏離或喪失，影響其活動與參與社會生活，經醫事、社會工作、特殊教育與職業輔導評量等相關專業人員組成之專業團隊鑑定及評估，領有身心障礙證明者：

- (一)神經系統構造及精神、心智功能。
- (二)眼、耳及相關構造與感官功能及疼痛。
- (三)涉及聲音與言語構造及其功能。
- (四)循環、造血、免疫與呼吸系統構造及其功能。
- (五)消化、新陳代謝與內分泌系統相關構造及其功能。
- (六)泌尿與生殖系統相關構造及其功能。
- (七)神經、肌肉、骨骼之移動相關構造及其功能。
- (八)皮膚與相關構造及其功能。

在本研究中所指「身心障礙」除上述生理徵狀外，還包含了在教育層面方面具備特殊教育需求之學生。依據民國 102 年 1 月 23 日修正的《特殊教育法》，身心障礙可分為以下十三類：

- (一)智能障礙。
- (二)視覺障礙。
- (三)聽覺障礙。
- (四)語言障礙。
- (五)肢體障礙。

- (六)腦性麻痺。
- (七)身體病弱。
- (八)情緒行為障礙。
- (九)學習障礙。
- (十)多重障礙。
- (十一)自閉症。
- (十二)發展遲緩。
- (十三)其他障礙。

二、分散式資源班

在國外此一名詞為「資源教室」(resource classroom)，其內涵乃是因應近年來特教界推動回歸主流(Mainstreaming)趨勢，為針對安置在普通學校的身心障礙學生所提供之教育輔助方式，形式則是介於特殊班與普通班之間。身心障礙學生的學籍仍屬於普通班，且在校的大部分時間皆在普通班級上課，資源班只於特定時間依照各學生之學習需求將學生由原班抽離至資源班接受彈性化、個別化或功能性教學，並以學生的能力及特殊需要來施予個別化教育方案，使身心障礙學生不僅能和普通學生融合，亦能獲得適當資源的輔導及幫助。²

另外，分散式的意涵在於不以類別作為區分依據，而是將能力及需求相近的不同類別身心障礙學生進行同組別的編排，期能提供給學生最為適切的教學服務。

三、融合教育(inclusive education)

是指基於「最少限制的環境」(least restrictive environment，簡稱LRE)之原則，加以持續性的個別化教育方案，將特殊學生與普通學生的日常生活、課程安排及社會互動等各方面進行融合；身心障礙學生所接受的教育安置以及日常的生活環境，應盡可能符合「常態」，且不脫離現實社會的狀態。其作法為結合不同類型、

² 孟瑛如，資源教室方案：班級經營與補救教學(台北市：五南，2006年)，頁3。

不同障礙程度的兒童進入普通教育的環境中，並由普通教師、特殊教師及相關專業人員協同合作，分擔責任，共同完成教學工作。³其內涵強調提供身心障礙兒童一正常化的教育環境，而非隔離的環境。同時，在普通班中提供所有的特殊教育和相關服務措施，使特殊教育及普通教育合併為一個系統。

目前，「融合教育」已是全球勢在必行的特殊教育趨勢，在國外行之有年的國家有：美國、加拿大、西歐諸國、紐西蘭及澳洲，而亞洲國家如日本及中國大陸也正在逐步推廣中。

四、個別化教育計畫(Individualized Education Program，簡稱 IEP)

依據民國 101 年 11 月 26 日所修訂之《特殊教育法施行細則》，個別化教育計畫(Individualized Education Program，簡稱 IEP)係指運用團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫；其內容包括下列事項：

- 一、學生能力現況、家庭狀況及需求評估。
- 二、學生所需特殊教育、相關服務及支持策略。
- 三、學年與學期教育目標、達成學期教育目標之評量方式、日期及標準。
- 四、具情緒與行為問題學生所需之行為功能介入方案及行政支援。
- 五、學生之轉銜輔導及服務內容。

前項第五款所定轉銜輔導及服務，包括升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目。

參與訂定個別化教育計畫之人員，應包括學校行政人員、特殊教育及相關教師、學生家長；必要時，得邀請相關專業人員及學生本人參與，學生家長亦得邀請相關人員陪同。

綜合言之，個別化教育計畫即為在特殊教育專業團隊各成員的合作下，為個別身心障礙學生所擬定符合其能力及需求的教育計畫，可提供教師們及專業人員

³ 徐美蓮、薛秋子，融合教育教學模式：以自閉症兒童融入普通班為例(高雄市：復文圖書出版社，2000 年)。

作為日後教學及輔助的重要指標，同時也是融合教育不可缺少的重要環節。

第五節 研究的重要性

特殊教育歷經了多年的演變與改革，「融合教育」如今已是不可忽略的重要概念，同時也是世界各國施行特殊教育政策時的基本原則。落實「融合教育」不僅可使身心障礙學生得以享有與一般學生無異的受教權，進而促進雙方的平等互動，更是尊重人性及人權的體現。

然而我國大部分的學校目前對於此一概念仍缺乏完整的認識，且在「升學主義」的導向下，於學業上無法與一般生競爭的身心障礙學生往往淪為不受重視的弱勢族群，導致身心障礙學生與普通的就學環境更加疏離，和正常同儕的互動機會也間接被剝奪。觀此以後，特殊教育與一般教育將永遠無法跨越彼此間的界線，兩者也將存在著越見歧異的鴻溝，長久下來，更會造成身心障礙學生無法融入社會環境及喪失獨立自主能力，甚而加重社會負擔的窘境。

有鑑於此，本研究的重要性為：

- 一、了解「融合教育」的歷史演變與發展背景，作為未來相關政策施行時之改善方針。
- 二、釐清「融合教育」的重要內涵，使每個有特殊需求的身心障礙學生皆可以獲得適性化的教育服務。
- 三、結合校內的特殊教育方案與一般教育方案，促進特殊教育與一般教育的確實融合，打造真正的「最少限制的環境」(least restrictive environment，簡稱LRE)，增進身心障礙學生與同儕的互動。
- 四、提昇教師專業成長，落實個別化教育計畫(Individualized Education Program，簡稱IEP)，使身心障礙學生能習得在往後生活中真正有用的知識與技能，進而具備獨立自主之能力。
- 五、改善特殊教育工作環境，增進校內行政支援的支持程度，提昇特殊教育教師工作意願及效能。

第二章 文獻探討

本章共分為五節，第一節：美國特殊教育法之立法探究；第二節：我國特殊教育法之立法探究；第三節：融合教育的定義與內涵；第四節：我國融合教育施行現況探討；第五節：我國融合教育面臨之困境。

第一節 美國特殊教育法之立法探究

美國特殊教育意識崛起的時間較早，立法沿革也較為完整，因此其對各國特殊教育之推行影響深遠，堪稱為引領全世界特殊教育發展的龍頭，在立法上的貢獻可謂功不可沒；而其中最為重要的核心內涵，又首推「融合教育」此一趨勢。綜觀自 1960 年代至今的美國特殊教育歷史演變，莫不發現其對於以往總屈居於弱勢的身心障礙者逐漸具備尊重基本人權及貫徹教育均等的理念。因此，若想探討融合教育，首先則必須理解美國特殊教育法之歷史流變，探究其特殊教育之發展淵源及現況對於我國的特殊教育推動確實具有重要意義。

一、美國重要法案之源起與發展

美國的特殊教育並非一開始即受到國家的支持與重視，儘管 1788 年所制定的聯邦憲法中已明文保障所有兒童皆有接受教育的權利，並確立了就學義務制度，然當時大部分學校卻仍將身心障礙學童排除在外。

1

第二次世界大戰後，由於 1950、1960 年代的民權運動，驅使身心障礙家長組成家長團體，積極參與各項活動，並要求聯邦政府承擔起特殊教育推動的責任，喚醒社會大眾對身心障礙者權利的重視，進而促成政府的立法；同時，「正常化原則」(normalization)自北歐傳入，美國在其影響之下開始倡導身心障礙者的日常生活、教育、工作與休閒應盡可能符合社會常態，而不採取隔離的措施，力圖使身心障礙者得以擁有接近正常人的生活經驗與人際互動。² 此後至 1970

¹ 李繼剛，「美國特殊教育立法及對我國的啟示」，*中國特殊教育*，第 98 期(2008 年)，頁 11。

² Salend, S. J., *Effective Mainstreaming--Creating Inclusive Classrooms*(3rd ed)(New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1998)

年，第一個專為身心障礙者訂立的教育法案——《殘障者教育法案》(Education of the Handicapped Act，簡稱EHA；P.L.91-230)順利通過了，接著並於1975年進一步制定更為完整周延的94-142公法，稱為《全體殘障兒童教育法案》(Education for all Handicapped Children Act，簡稱EAHCA；P.L.94-142)。此法案為美國有史以來首度以身心障礙者教育為中心所制定，被視為美國特殊教育發展史上的重要標的。此後，這個法案也多次被提出加以探討，並陸續做了修訂，包括1983年的98-199公法《殘障者教育法修正案》(Amendment to Education for all Handicapped Children Act；P.L. 98-199)及1986年的99-457公法《全體殘障兒童教育法修正案》(Amendment to Education for all Handicapped Children Act)。³

另一項具有代表性的重要法規則是1990年修正94-142公法的101-476公法《障礙者教育法案》(Individuals with Disabilities Education Act，簡稱IDEA)，其後，並於1997年再度加以修正頒布了105-17公法《障礙者教育法修正案》(Amendment to Individuals with Disabilities Education Act)。⁴

綜合言之以上沿革，其中影響性最為重要的兩個法案分別為94-142公法《全體殘障兒童教育法案》(Education for all Handicapped Children Act，簡稱EAHCA；P.L.94-142)及105-17公法《障礙者教育法修正案》(Amendment to Individuals with Disabilities Education Act)兩項，其內涵對身心障礙者的權益及福利服務皆有明定的規範，對於後來的特殊教育發展有著舉足輕重的地位，詳細內容則論述如下節。

二、法案內涵

首先，94-142公法《全體殘障兒童教育法案》(Education for all Handicapped Children Act，簡稱EAHCA；P.L.94-142)主要內涵除了定義各類特殊兒童外，還包括以下內容：(一)確保所有三至二十一歲身心障礙兒童皆能接受免費而適當的公共教育(free appropriate public education，簡稱FAPE)；(二)確保執行非歧視性的測驗與評量(Nondiscriminatory Assessment)，保障學生可以接受公平的評量，不

³ 陳麗如，**特殊教育論題與趨勢**(台北市：心理出版社，2007年)，頁18-19。

⁴ 同前註。

因其語言、種族而對其評量結果有不良影響，造成錯誤的鑑定分類及安置，甚而接受不合適的教育；(三)提供身心障礙兒童最少限制的學習情境(least restrictive environment，簡稱LRE)，意即一正常化的教育環境而非隔離的環境；(四)為每一位身心障礙學生擬訂個別化教育方案(Individualized Education Program，簡稱IEP)，以促進適性教育之實現，此亦為本法最為強調的重點；(五)確保家長可充分參與身心障礙孩童的教育過程(Parental Involvement)；(六)明確的法律保障程序(Due Process)，以維護身心障礙兒童及其父母相關的權益，如：為確保公平性，父母享有學生教育決定過程中的權利(含被告知權、同意權、參與權、決定權等)，及訴訟程序保障(due-process safeguards)；⁵(七)廣泛進行身心障礙兒童篩選與確認工作；(八)估計身心障礙學生的人數，避免錯估或高估；(九)確保障礙兒童所接受的教育過程為完整連續性的學習情境；(九)確保以機密性過程處理障礙兒童的個人資料。⁶

而 105-17 公法《障礙者教育法修正案》(Amendment to Individuals with Disabilities Education Act)的內容則主要有以下幾項增訂：(一)具體明列特殊教育經費的分配和應用；(二)規範個別化教育計畫和相關服務的執行；(三)明列轉銜服務需求的期限和時間表；(四)成立中介系統(mediation system)；(五)提供障礙學生必須的輔助性科技設備與服務。⁷

綜合上述，可見美國特殊教育發展中的幾個重要理念演變，如：1960 年代的「反隔離」(desegregation)和「反機構化」(deinstitutionalization)、1970 年代的「最少限制環境」(least restrictive environment，簡稱 LRE)及「回歸主流」(Mainstreaming)，雖專有名詞為因應歷史的演進而有所不同，但均可從中窺見「融合教育」的理念，意謂著「融合教育」的推行已是全世界教育潮流中不容忽視之

⁵ 「美國 94-142 公法的重要主張」，陳穎的特教考題，

<http://ying016.pixnet.net/blog/post/19375342-%e7%be%8e%e5%9c%8b94-142-%e5%85%ac%e6%b3%95%e5%bd%b1%e9%9f%bf%e7%89%b9%e6%ae%8a%e6%95%99%e8%82%b2%e7%9a%84%e7%99%bc%e5%b1%95%e7%94%9a%e5%a4%a7%ef%bc%8c%e8%ab%8b>

⁶ 陳麗如，**特殊教育論題與趨勢**(台北市：心理出版社，2007 年)，頁 19-23。

⁷ 陳麗如，「美國身心障礙者重要法案之陳述」，**台東特教**，第 19 期(2004 年 6 月)，頁 42。

所趨。

第二節 我國特殊教育法之立法探究

近年來在政府的支持與推動之下，特殊教育已逐漸為大眾所重視。為順應特殊教育的國際發展趨勢、提升教學品質及滿足身心障礙學生之特殊需求，我國自民國 73 年首次制定公佈全文 25 條以後，歷經多次檢討與修正，截至民國 98 年已完成全文 51 條法制的修正作業。以下即針對我國的立法沿革及修正後的重要內涵作一論述。

一、我國重要法案之源起與發展

(一)《九年國民教育實施條例》(民國 57 年 1 月 27 日公布)第 10 條規定：「對於體能殘缺、智能不足及天才兒童，應施以特殊教育或予以適當就學機會。」此為首度將「特殊教育」一詞入法，具有劃時代性的歷史意義。

(二)《國民教育法》(民國 68 年 5 月 23 日公布)第 14 條規定：「國民教育階段，對於資賦優異、體能殘障、智能不足、性格或行為異常學生，應施以特殊教育或技藝訓練。」⁸顯示我國於教育階段已開始具備個別差異的觀念，且注重因材施教。

(三)《特殊教育法》(民國 73 年 12 月 17 日公布)制定全文 25 條，此為我國首度為特殊教育訂定專屬法律，可見特殊教育意識已逐漸抬頭。其內容雖因處於萌芽階段尚欠完備，然實是後來特殊教育立法發展的基石。

(四)民國 83 年 8 月 1 日《憲法》修正全文 10 條，其第 9 條規定：「國家對於殘障者之保險與就醫、與就業輔導、生活維護與救濟，應予保障，並扶助其自立與發展。」將特殊教育服務由教育擴及至生活及就業層面，給予身心障礙者更多的福利與保障。⁹

(五)教育部於民國 84 年 5 月 30 日至 6 月 1 日舉行「全國身心障礙教育會議」，而後教育部於民國 84 年 12 月首次出版身心障礙教育白皮書——「中華民國身心障礙教育報告書」，揭示我國特殊教育政策所遵循的理念及發展方向，為民國 86 年特殊教育法

⁸ 民國 93 年 9 月 1 日修正公布業已刪除第 14 條。

⁹ 民國 86 年 7 月 21 日憲法修正後第 10 條已將「殘障者」一詞改為「身心障礙」，消弭原詞的歧視意味，也使得障礙類別不再單單侷限於生理因素。

修法之藍圖。

(六)民國 86 年 7 月 21 日《憲法》修正全文 11 條，其第 10 條規定：「國家對於身心障礙者之保險與就醫、無障礙環境之建構、教育訓練與就業輔導及生活維護與救助，應予保障，並扶助其自立與發展。」，其中將「殘障者」一詞改為「身心障礙者」，不僅擴充了原只侷限於生理的障礙類別，也可避免傷及自尊的歧視性字眼。

10

(七)民國 98 年 11 月 18 日公布之《特殊教育法》修正全文 51 條，此為目前施行之最新版本，其內容已漸趨於完整，且對於健全特殊教育體制有積極的展現，力求使特殊教育普及化，亦即「融合教育」之實現。

二、修正後法案內涵¹¹

(一) 民國 98 年最新修正之《特殊教育法》中第 3 條將「嚴重情緒障礙」改為「情緒行為障礙」，因原條文無法涵蓋 ADHD（注意力缺陷過動症候群，俗稱過動兒），且學童也可能兼有情緒問題或行為問題兩者的問題，故使用「情緒行為障礙」一詞便可全部囊括。

(二)根據《特殊教育法》第 9 條規定：「各級政府應從寬編列特殊教育預算，在中央政府不得低於當年度教育主管預算 4.5%；在地方政府不得低於當年度教育主管預算 5%。地方政府編列預算時，應優先辦理身心障礙教育。」政府不但提高教育經費預算額度，且將身心障礙類的辦理優先於資賦優異類；舊法規定則為中央政府特殊教育預算未來將不得低於當年度教育預算 3%，可見為保障弱勢族群的權益及福利，政府的推動與改進確實不容置疑。

(三)根據《特殊教育法》第 14 條規定：「高級中等以下各教育階段學校為辦理特殊教育應設置專責單位，依實際需要遴聘及進用特殊教育教師、特殊教育相關專業人員、教師助理員及特教學生助理人員。」訂立校內增設特殊教育行政人員的法源依據，各校可依實際需要聘用符合資格之相關人員。

¹⁰ 郭美滿，「解析特殊教育」，**國小特殊教育**，第 53 期(2012 年 6 月)，頁 15-17。

¹¹ 本文探討之適用對象為身心障礙類學生，故資賦優異類相關內容則刪除不列舉。

(四)根據《特殊教育法》第 25 條規定：「各級主管機關或私人為辦理高級中等以下各教育階段之身心障礙學生教育，得設立特殊教育學校；特殊教育學校之設立，應以小班、小校為原則，並以招收重度及多重障礙學生為優先，各直轄市、縣（市）應至少設有一所特殊教育學校（分校或班），每校並得設置多個校區；特殊教育班之設立，應力求普及，符合社區化之精神。」預計未來每個縣市至少應設立一所特殊教育學校（分校或班），並以招收重度及多重障礙學生為優先，力求使特殊教育普及化；此外並清楚界定各特殊學校的服務內容與學生障別，避免過於混雜而導致學生無法接受專業化的教育服務。

(五) 根據《特殊教育法》第 26 條規定：「特殊教育學校置校長一人，其聘任資格依教育人員任用條例之規定，並應具備特殊教育之專業知能，聘任程序比照其所設最高教育階段之學校法規之規定。」除特殊學校校長應具備特殊教育之專業知能外，承辦特殊教育業務人員及特殊教育學校主管人員，也應進用至少修習特殊教育學分三學分之具備特殊教育相關專業者，以助於校內各項特殊教育相關事務之推動，使特殊教育免於被隔離、漠視，甚至遭受誤解。¹²

(六)依據《特殊教育法》第 17、28 及 46 條內容，可看出家長參與權的擴充，在原有的規定如：參與個別化教育計畫的擬定；參與各級主管教育行政機關之「特殊教育諮詢委員會」，以及可參與各縣市鑑定安置輔導委員會之外，增加了下列兩項：各校應設置特殊教育推行委員會，負責校內各特殊教育相關業務之決策與督導，而其中成員應含有身心障礙學生家長代表，及學校家長會至少應有一位身心障礙學生家長代表為常務委員或委員，顯示家長的權利仍然備受重視。¹³

(七)依據《特殊教育法》第 5、6 及 49 條內容，尊重教師專業，於特殊教育相關會議的執行也開始重視同級教師組織代表的參與。相較於以往較偏重於家長權利

¹² 「特殊教育法修正重點整理」，**中華民國聲暉聯合會**，www.tiec.tp.edu.tw/lt/gallery/2313/2313-40432.pdf。

¹³ 吳武典，「我國特殊教育政策現況、趨勢與展望」，頁 9-10，[http://dpd.nttu.edu.tw/seccenter/upload/prog/%E6%88%91%E5%9C%8B%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%8F%BE%E6%B3%81%E3%80%81%E8%B6%A8%E5%8B%A2%E8%88%87%E5%B1%95%E6%9C%9B\(%E5%90%B3%E6%AD%A6%E5%85%B8\)_991022.pdf](http://dpd.nttu.edu.tw/seccenter/upload/prog/%E6%88%91%E5%9C%8B%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%8F%BE%E6%B3%81%E3%80%81%E8%B6%A8%E5%8B%A2%E8%88%87%E5%B1%95%E6%9C%9B(%E5%90%B3%E6%AD%A6%E5%85%B8)_991022.pdf)。

的維護，如今教師地位已有所提升。

(八)依據《特殊教育法》第 10 及 30 條內容，未來將擴大特殊教育受教階段自原有的高中職直至成年以後，且政府應實施身心障礙成人教育，並鼓勵身心障礙者從事終身學習活動。

(九)提供完全性的交通費補助，有別於舊法中針對國立高中職及特殊教育學校學生僅補助部份交通費，新修正的《特殊教育法》第 33 條即明定：「身心障礙學生無法自行上下學者，由各主管機關免費提供交通工具；確有困難提供者，補助其交通費。」

(十)根據《特殊教育法》第 22 條規定：「各級學校及試務單位不得以身心障礙為由，拒絕學生入學或應試。」；及第 27 條規定：「高級中等以下各教育階段學校，對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導；……為使普通班教師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，前項學校應減少身心障礙學生就讀之普通班學生人數，或提供所需人力資源及協助。」；又第 29 條規定：「高級中等以下各教育階段學校，應考量身心障礙學生之優勢能力、性向及特殊教育需求及生涯規劃，提供適當之升學輔導。」，綜合以上可看出政府對於實現「零拒絕」的決心，不但明確宣示不得以身心障礙為由拒絕學生入學及應試，同時必須提供適當的教學與升學輔導，使每位身心障礙學生皆得適性發展。¹⁴

¹⁴ 吳勝儒、邱進興、周國生、陳錫輝，「新修訂特殊教育法之特色」，**身心障礙研究**，第 8 卷第 1 期(2010 年)，頁 19-22。

第三節 融合教育的定義與內涵

我國特殊教育法及其子法歷經多年的改革，教育體制的發展已較前時完整，特殊教育也逐漸受到大眾的重視。其中，最廣為被強調的理念便是由「回歸主流」延伸而來的「融合教育」。近年來，在政府的努力下，國內各縣市已積極推動相關政策，企求使任何身心障礙學生，無分輕重程度，皆能到鄰近學校接受免費且適當的公立教育機會，享有與一般學生無異的受教權利。¹⁵

一、融合教育之定義

我國於民國 86 年修訂特殊教育法時也提出了融合教育的觀念，在其中第 13 條即規定：「身心障礙學生之安置，以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則」；民國 92 年修訂公佈之《特殊教育法施行細則》第 7 條中又規定：「學前教育階段之身心障礙兒童應與普通兒童一起就學為原則。」因此，身心障礙學生無論障礙程度的輕重，均得以在「最少限制的環境」的原則下，享有與正常同儕無差等的學習機會與權利。並且，除了融合式的安置以外，學校需提供每位身心障礙學生個別化的適性教學，以滿足其課業學習及學校適應方面的特殊需求。¹⁶

王天苗則將融合教育定義為提供一個零拒絕、最少限制環境及教育均等的教育服務，無論輕、中、重程度之任何身心障礙兒童，皆得以到鄰近學校接受免費且適當的公立教育機會，並且以不被標記或分類的身份安置在同年齡的普通班級內與正常兒童一起學習。¹⁷

毛連塏、許素彬也認為，融合教育是一種零拒絕的理念，包含不同安置方式的學校，使障礙學生能和普通學生進入相同的學校，安置於適合其年齡的普通班

¹⁵ 鄭雅文，**學前教育機構執行融合教育之困境及因應策略探討——以高雄市為例**(臺中：靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，2004 年)，頁 10。

¹⁶ 劉嘉樺，**臺灣學前融合教育政策與實踐——以臺北縣市國小附幼為例**(嘉義：南華大學教育社會學研究所碩士論文，2004 年)(未出版)。

¹⁷ 王天苗，「運用教學支援建立融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例」，**特殊教育研究學刊**，第 21 期(2001 年)，頁 27-51。

級中，讓學生從中獲取安全感、被接納與尊重，且能得到適當的協助以發展其情意與智能。然而，只是將每位學生安置於相同的場所學習不過是狹義的融合，真正適性化的融合強調需因應學生的特殊需求，以提供多元化的服務。¹⁸

再者，黎慧欣提出，所謂「融合教育」係指將特殊兒童安置於普通班級中，並且在普通環境中將學生所需要的特殊教育服務措施一並帶進；換言之，特殊兒童接受教育的場所，等同於普通兒童接受教育之處。在此種模式下，普通教師與特殊教育人員屬於協同合作的關係，而特殊教育人員可提供普通教育教師必要的諮詢與支援。¹⁹

綜合以上所述，研究者試將融合教育定義為基於「反隔離」、「回歸主流」的原則之上，身心障礙學生可擁有與一般正常同儕無異的受教機會，包含相同的教育環境與日常待遇，此外再加上符合身心障礙學生特殊需求的個別化服務，以協助其融入正常的社會生活，並培養日後獨立自主之能力。

二、融合教育之內涵

根據民國 98 年 11 月 18 日最新修訂之《特殊教育法》第 24 條規定：「各級學校對於身心障礙學生之評量、教學及輔導工作，應以專業團隊合作進行為原則，並得視需要結合衛生醫療、教育、社會工作、獨立生活、職業重建相關等專業人員，共同提供學習、生活、心理、復健訓練、職業輔導評量及轉銜輔導與服務等協助。」；又第 28 條規定：「高級中等以下各教育階段學校，應以團隊合作方式對身心障礙學生訂定個別化教育計畫，訂定時應邀請身心障礙學生家長參與，必要時家長得邀請相關人員陪同參與。」可見得融合教育的推動成效，實仰賴校內特殊教育團隊之健全與否。下圖則為校內特殊教育團隊如何推動融合教育的架構圖：

¹⁸ 毛連塹、許素彬，「情緒/行為異常學生的融合教育」，**特殊教育季刊**，第 57 期(1995 年)，頁 18-21。

¹⁹ 黎慧欣，**國民教育階段教師與學生家長對融合教育的認知與態度調查研究**(臺北：國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，1996 年)(未出版)。

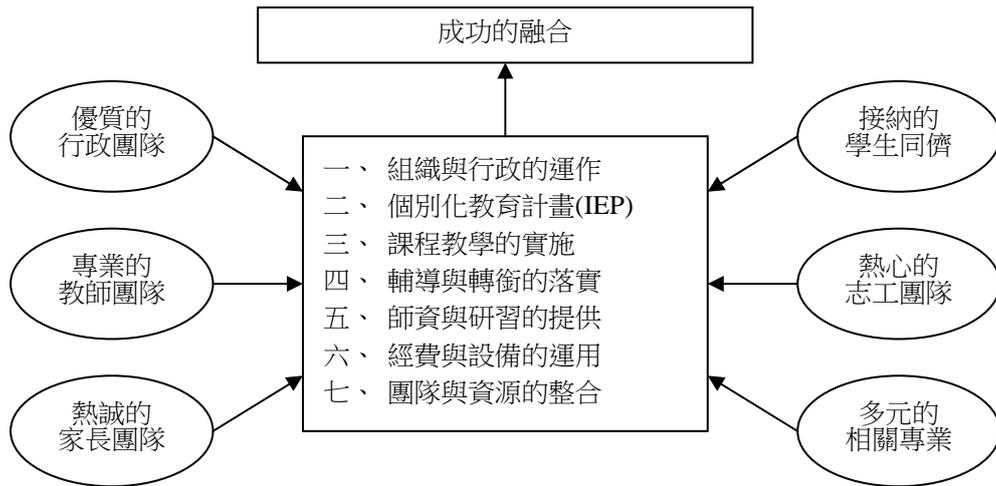


圖 2-1 校內特殊教育團隊推動融合教育之架構圖

圖片來源：蔡淑娟，「許孩子一個美麗的未來——從國中教學現場談融合教育」，*中等教育*，第 60 卷第 4 期(2009 年)，頁 22。

由上圖可看出要想成功的融合，光靠特教教師們單方的努力是不夠的，而是需要行政、教師與家長的三方配合，加上能接納並關懷身心障礙學生的同儕及相關人士才得以實施。

吳淑美指出融合教育的內容為：

- (一)每位身心障礙學生皆隸屬於班上，因此並非將學生抽離後再給予特殊教育服務，而是把服務帶進來給學生，讓學生得以在普通環境中接受適當的協助。
- (二)教師需因應身心障礙學生調整課程與教室生態，並營造一個理解個別差異、促進自然支持的學習環境，使學生被接納、被認同，也提供正常同儕學習尊重弱勢的機會。
- (三)提供適當的個別化教育計畫(Individualized Education Program，簡稱 IEP)，滿足每一位身心障礙學生於教育、生心理及社會關係的需求。
- (四)普通及特殊教育間能充分合作，完美銜接身心障礙學生兩方的學習，避免斷層現象的出現。
- (五)校內行政需積極支援，配合提供任何校內融合教育所需的資源。
- (六)家長的積極參與，使學習成效可跨越情境。

(七)提供多元化的適性評量。²⁰

另呂剛沛提到融合教育所具備傳統教育缺少的優點，說明如下：

(一) 對身心障礙學生而言

1. 較少標記作用，避免被貼上特殊標籤。
2. 利於人際關係發展，增加和一般同儕的互動機會。
3. 避免傷害學生自尊，同時也較能建立自信心。
4. 和一般學生同步學習，防止隔離式教育。
5. 對於日後融入正常社會有較大的幫助，也較能發展適應能力。

(二) 對普通學生而言

1. 對於個別差異的了解與尊重。
2. 提供不同個體間的相處機會，建立正確的交友價值觀。
3. 藉由幫助弱勢能獲得自我價值的認同。
4. 成為普通班教師的有利資源，協助身心障礙同儕融入班級。
5. 學習以樂觀堅強的態度迎向困難的精神，培養日後進入社會的挫折忍耐力。²¹

國外學者 Davis 則將融合教育的優點歸納如下：

- (一) 可結合校內的普通教育方案與特殊教育方案。
- (二) 增進身心障礙學生與一般同儕的互動機會。
- (三) 身心障礙學生可同時享有與正常同儕一樣的學校資源。
- (四) 促使身心障礙學生參與社會生活，和一般人共同從事工作及休閒娛樂。²²

綜合以上學者所述，實施融合教育無論對身心障礙學生獲一般學生皆能帶來許多益處。對身心障礙學生而言，不但能減少標記問題所帶來的負面影響，還能

²⁰ 吳淑美，探討「竹師實小特教實驗班第二年實施中重度殘障學生完全包含課程模式成效」實驗研究(新竹：新竹師範學院特教系，1996年)。

²¹ 呂剛沛，融合教育理念之學習空間的建築計畫研究——以竹師實小融合班為例(桃園：中原大學建築研究所碩士論文，2004年)(未出版)。

²² Davis, W.E., Full Inclusion of Students with Moderate to Severe Disability: How Do Administrators and Teachers Feel? Diss., University of Louisville, Kentucky, USA, 1994)(Unpublished Doctoral Dissertation).

增加其與正常環境互動的機會，及早準備未來進入社會時所需的適應能力；對一般學生來說，則不僅可增進對特殊學生的了解，還能從中培養人道關懷之素養。

第四節 我國融合教育施行現況探討

為使身心障礙學生能享有接近一般人的生活品質，及提升身心障礙者日常和就業之所需能力，近年在世界上被大力提倡的重要觀點即是「融合教育」(inclusive education)的落實與推行。同時，「融合教育」的精神——反隔離、反標籤，也一直是特殊教育持續奮鬥不懈的目標。然而，真正的「融合」並非一蹴可幾，尤其特殊教育與普通教育之間長久以來更是存在著一個難以跨越的鴻溝。究竟要如何才能達到兼有特殊教育的個別化、適性化與普通教育的常態化、普及化，實為各從事相關領域者之一大考驗。

一、源起與發展

1970年代，由於美國興起一陣「回歸主流」(Mainstreaming)運動，直接影響了臺灣隨之提倡應將輕度障礙學生全時至或部分時間安置於普通班，也就是國內目前大多數學校仍採行的「資源教室方案」。²³其中最普遍的方式便是利用「抽離式方案」(pull-out program)，將特定的某些課堂時間抽離學生至資源班接受特殊教育教師個別化的補救性教學。²⁴

然而，「抽離式方案」(pull-out program)雖有著幫助身心障礙學生補足課業上需求的美意，卻也使得被抽離的學生們與原班級同儕產生了隔閡感；且因部分時間的抽離，導致學生錯過某些原來的學習時段及教材，所獲得的則是零碎且片段的知識，更加突顯了普通教育與特殊教育間的斷層。尤有甚者，則是普通班教師誤以為只要將身心障礙學生安置在普通班級即可，忽略了這些學生個別化的教育需求。此外，學生的歸屬不夠清楚明確，也造成普通班教師與特殊教育教師之間無法達成共識，更遑論要有妥善的溝通與協同合作了。²⁵

有鑑於此，1980年代中期至1990年間開始出現了「融合」的呼聲。「融合教

²³ 王金香，「視障教育在融合教育思潮下的因應之道」，**特殊園丁**，第4卷第16期(2001年)，頁39-45。

²⁴ Cameron, S. J., "What Is an Inclusion Specialist? A Preliminary Investigation," (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 406790, 1994).

²⁵ Katul, N. A., "Inclusion Specialists: Are They Really Fostering Inclusion?" (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 405717, 1995).

育」不僅承襲了「最少限制的環境」(LRE)及「回歸主流」等前期思潮，更加希冀能修正先前的諸項改革所帶來的弊端，改善長久以來存在於普通教育與特殊教育之間的問題。²⁶

民國86年所修正公布之《特殊教育法》中第13條明定：「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」，即旨在避免身心障礙者遭受不適當的隔離，並去除「標籤化」為學生及家長帶來的傷害；同時，也揭示了「融合教育」中「反隔離」、「回歸主流」之意涵。

根據民國 93 年修正發布之《高級中等學校就讀普通班身心障礙學生安置原則及輔導辦法》中提到：「學校對就讀普通班之身心障礙學生，除運用原有輔導設施外，應依學生之學習需要，適時利用自足式特教班、分散式資源班及巡迴輔導班之特殊教育資源及服務。」，其中可看出特殊教育的教學型態已不再只有單一的特殊教育學校(班)，而可視學生實際需求選擇分散式資源班或巡迴輔導班就讀，使身心障礙學生得以擁有更多與正常同儕互動的機會。

另外，為了有效達到「融合教育」的理想，政府並規劃多項實施於普通班中的特殊教育方案，如《特殊教育法》中第14條第1項：「對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當安置及輔導」；《特殊教育法》第14條第2項：「為使普通班老師得以兼顧身心障礙學生與其他學生之需要，身心障礙學生就讀之普通班應減少班級人數」及《特殊教育法》第15條：「各級主管教育行政機關應結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生之有關評量、教學及行政支援服務」，²⁷以上皆為政府促進「融合教育」的早日落實所做的努力。

於98年最新修訂的《特殊教育法》中，第18條即明定：「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之

²⁶ 謝政隆，**國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究**(臺中：國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，1998年)(未出版)。

²⁷ 吳武典，「我國特殊教育政策現況、趨勢與展望」，頁 11，[http://dpd.nttu.edu.tw/secenter/upload/prog/%E6%88%91%E5%9C%8B%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%8F%BE%E6%B3%81%E3%80%81%E8%B6%A8%E5%8B%A2%E8%88%87%E5%B1%95%E6%9C%9B\(%E5%90%B3%E6%AD%A6%E5%85%B8\)_991022.pdf](http://dpd.nttu.edu.tw/secenter/upload/prog/%E6%88%91%E5%9C%8B%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%8F%BE%E6%B3%81%E3%80%81%E8%B6%A8%E5%8B%A2%E8%88%87%E5%B1%95%E6%9C%9B(%E5%90%B3%E6%AD%A6%E5%85%B8)_991022.pdf)。

精神。」由此可知，「融合」一詞已正式入法成為法定名詞，未來將成為各校於特殊教育相關事務之推行上必然遵循的原則，更足見「融合教育」確已是未來特殊教育發展中不可忽略的趨勢。

二、現況分析

「融合教育」雖是一個理想的教育型態，然其所面臨到的困難與爭議相當大，目前我國除了學前階段可實施全時程的「完全融合」課程安排，其餘包括國民教育階段及高等教育階段皆需以「部份融合教育」或有條件的融合才可進行，意即部分時間將身心障礙學生由原班抽離至資源班上課。

然基於彈性化的原則下，各校資源班的排課方式皆有差異，莫衷一是，導致學生、家長甚至是原班任課老師無所適從，而資源班教師也無一套供遵循的準則可依。而特殊教育近年來雖積極修法，企圖建構更完整的教育架構，卻也同時帶來了朝令夕改的現象。此外，原臺中縣經 2010 年縣市合併後，原有的資源班結構為因應與原台中市的體制結合，而有了著實不小的衝擊與改革。以下為臺中市豐原區四所國中 101 學年度身心障礙類資源班的設置現況表：

表 2-1 101 學年度身心障礙類資源班設置現況表

學校	班數	教師員額數	正式教師(現有)		代課(理)教師(現有)			建班日期
			特教合格	一般合格	特教合格	一般合格	不具教師資格	
豐東國中	2	6	6	0	0	0	0	第一班 91/8/1 第二班 97/8/1
豐原國中	1	3	3	0	0	0	0	第一班 90/8/1
豐南國中	2	6	4	1	0	1	1	第一班 88/9/2 第二班 91/8/1
豐陽國中	1	3	3	0	0	0	0	第一班 90/8/1

(資料來源：教育部特殊教育通報網 <http://www.set.edu.tw/>)

由上表可知以臺中市豐原區四所國中為例，每校皆設有至少一班(含)身心障礙類分散式資源班，且其中至少一班師資皆符合特教合格標準；另由建班日期顯示，90 年代以後各校普遍開始設立資源班，足見「融合教育」在近年來所受到的重視。此外，較之以往特殊教育尚未受到重視以前，許多學校皆任用即將退休或不適任教師等不具備特殊教育專業背景之教師任教資源班，導致教師缺乏特殊教育專業素養以及無法提供給身心障礙學生們適切的教學及相關服務等情況一再發生，如今的設置狀況已有大幅提升。以下則以臺中市政府教育局所提供之輕度認知缺損的學生課表範例來說明國中資源班如何進行與普通班級間的「融合教育」：

表 2-2 輕度認知缺損之學生課表範例

(三)個案學生課表		99 學年度課表				
	週一	週二	週三	週四	週五	
第一節	數學	國文	數學	數學	藝術人文	
第二節	健體	英語 (英語)	英語 (英語)	自然	藝術人文	
第三節	英語 (英語) ²⁸	綜合活動	國文	國文	自然	
第四節	自然	綜合活動	自然	社會	數學	
第五節	國文	健體	社會技巧 (自習) ²⁹	社會	綜合活動	
第六節	國文	社會	社團	健體	綜合活動	
第七節	健體	藝術人文	社團	英語 (英語)	國文	

(續下頁)

²⁸ 第二行括號內為普通班之原班課程，其餘若無括號者皆為原班課表。此方式即為「抽離式教學」，利用原班的英文課時間將身心障礙學生抽離至資源班接受英文科課程。

²⁹ 此方式即為「外加式課程」，利用原班的自習課(空白課程)將身心障礙學生安排至資源班接受非學科課程；如此的課程編排也符合了學生的個別化需求，使資源班的服務不僅只侷限於學科範圍，讓學生可以習得日常生活上所需具備的能力或技能。

第八節 ³⁰	數學	國文	數學	國文	數學
-------------------	----	----	----	----	----

(資料來源：臺中市 102 年度特殊教育課程大綱研習)

由上表可看到，為使身心障礙學生不致與原班學習產生脫節，資源班的抽離式課程皆進行與原班相同科目(英語科)的教授，以收補強之功效；而外加式課程則利用原班的自習課時間將學生安排至資源班接受社會技巧課程，另又於每日第八節將學生留在資源班進行學科補救教學。

乍看之下，此應為非常妥善完美的作法，不僅可提供給每位身心障礙學生學科的補救教學及非學科的生活能力訓練，又能讓學生大部分時間留在原班，不被剝奪與正常同儕相處的機會，避免身心障礙學生缺乏對原班級的歸屬感，進而增加正常同儕對其的支持和認同。

然而，實際的實施卻是窒礙難行，且諸多難處，詳細情形將留待下節作一分析與探討。根據 101 年度特殊教育統計年報中的數據指出，在一般學校國民中學階段的身心障礙學生，被安置在分散式資源班接受特殊教育的比例最高，達全部之 58.23%，另有 8.19% 的身心障礙學生接受巡迴輔導的服務，兩者合計約有 66% 的身心障礙學生全時或部分時間安置在普通班中，人數已近全部的七成；相較之下，只剩餘 33.59% 的中、重度身心障礙學生仍是安置在集中式特教班接受自足性的特教服務。³¹

融合教育使身心障礙學生得以進入一般公立學校的普通班中學習，而其中雖有少數的輕度身心障礙學生在不需任何協助下即可融入現有的普通教育架構中，但其他卻仍有著更大多數的身心障礙兒童亟需課程、教學方法和學習環境層面的調整以及充足的教育團隊人力協助，才得以順利地在普通班中接受各種融合教育的措施並獲得適性的教育。因此，如何提供就讀於普通班級之身心障礙學生各種適切的特殊教育服務與支援，是目前相當重要且迫切的問題；同時，該如何

³⁰ 同前註，但因第八節非屬學生學習基本節數，因此可安排學科類課程，為身心障礙學生進行補救教學。

³¹ 「101 學年度(上)各縣市一般學校身心障礙類國民中學階段特教班級統計概況」，**教育部特殊教育通報網**，http://www.set.edu.tw/sta2/Statis_history.asp

進行課程教學上適度的調整與修改，使學生不致淪於徒有安置的事實卻缺乏符合能力需求的教育服務，以及如何促進融合教育的種種舉措在普通班級中的落實，皆仰賴普通教育教師、特殊教育教師、家長、和相關專業人員等共同組成特殊教育團隊，並建立一個持續性的合作模式與溝通系統，以規劃並解決融合教育施行過程中所面臨的各種問題，力圖我國的特殊教育終有一天能達成真正的「融合教育」。³²

³² 張亞思，**特殊教育教師對融合教育制度及其自身角色轉變之意見研究——以台中縣為例**(臺中：國立臺中師範學院特殊教育研究所碩士論文，2005年)(未出版)。

第五節 我國融合教育面臨之困境

為因應國際潮流所趨，我國於民國 86 年修訂《特殊教育法》時已將國外行之有年的思想——「最少限制的環境」(LRE)納入，接著並有多次立法的改革及體制的調整，直至 98 年最新修正的條文中更是將「融合」一詞正式入法，足見國內對於融合教育之推行所具備的決心與企圖心。

然美中不足的是，政府的推行雖不遺餘力，但仍欠缺教學現場的實際考量，以致於學者專家們的理論雖周全完備，卻極少針對立處教育現場的教師們所提出的訴願及請求加以修正現有政策，造成教師們淪於被迫執行，得不到教學條件的實質改善。

一、普通班教師面臨融合教育困境之描述

(一)對個別化教育計畫(IEP)的理念不夠清楚，不曉得該如何針對學生個別需求加以擬定，也因此執行方面有困難。³³

(二)平時要管理班級事務繁多，無多餘時間及心力特別照顧班級裡的身心障礙學生，且多認為學生待在原班只是接受形式上的安置，實際的教育責任應歸屬於特殊教育教師(資源班教師)。

(三)師資培育階段時並無接受過特殊教育的專業訓練，缺乏特殊教育專業知能，不知道學生的問題癥結點在哪裡，也不知道該如何教導他才是適當。³⁴

(四)普通班級學生人數眾多，很難施予個別化教學。再者，普通班級學生異質性高，加上班級秩序難以掌控，種種因素導致在大班教學環境難以做到課程及教材上的調整。³⁵

(五)國內目前普遍仍為「升學主義」大行其道的教育環境，迫使普通教育教師在

³³ 賴翠媛，「實施融合教育的困境與普通班教師的因應策略」，**教師之友**，第 5 卷第 44 期(2003 年)，頁 2-7。

³⁴ 王天苗，「學前融合教育實施的問題和對策——以台北市國小附幼為例」，**特殊教育研究學刊**，第 25 期(2003 年)，頁 1-25。

³⁵ 高宜芝、王欣宜，「當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討」，**特殊教育叢書**(臺中：國立臺中教育大學，2005 年)，頁 60-64。

教學與評量上有趕進度的壓力，班級間也有成績的競爭，以致於普通班任課老師不敢鬆懈於教學速度，更遑論進行課程的個別化調整。³⁶

(六)校內行政支援不足，行政人員在心態上未能認同、採納與支持，更甚少提供必要的資源協助，導致普通班教師教學意願低落。此外，還要顧及普通生家長的觀感和配合程度與否，使得教師們心有餘而力不足。³⁷

二、特殊教育教師面臨融合教育困境之描述

(一)教師角色定位模糊，入班協助的資源班教師未能獲得應有的尊重，往往被視為教學助理一般，與普通教師間形成不對等的合作模式。³⁸

(二)許多融合班教師因缺乏正確的特殊教育認知，不認為自己是身心障礙學生的老師，且認定應該負起教導責任的是特殊教育教師，以減輕自身在班級帶領上的重擔，使特殊教育教師被要求協助普通班級內與身心障礙學生相關的一切事項，不僅業務量龐大且權責不清。³⁹

(三)普通班教師難以破除傳統束縛，無法接受特殊教育教師的專業意見，也不容許自己的作法被介入、被質疑，形成兩方之間的溝通窘境，嚴重者甚至會導致雙方的衝突產生。⁴⁰

(四)校內團隊合作的作用不大，無論教學或身心障礙學生生活皆被歸責於特殊教育教師。因此，特殊教育教師不僅缺乏相關資源的協助，又必須獨力完成內容廣泛且繁複的資料處理，致使他們面臨孤立無援的困境，進而減低介入普通班的意願。⁴¹

³⁶ 溫惠君，**融合教育指標及其特殊教育績效之探討——以智障學生為例**(臺北：國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，2001年)(未出版)。

³⁷ 柳健攻，「拜託，不要再給我了~從普通班教師的觀點看融合教育」，**桃竹區特殊教育**，第4期(2004年)，頁29-35。

³⁸ Chiang, L.H., "Secondary Teacher's Perceptions of Regular Education Initiative,"(ERIC Document Reproduction Service NO.ED 439552, 1999).

³⁹ Giangreco, M.F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R., "I've Counted Jon: Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities,"*Exceptional Children*, Vol. 4, NO. 59(1993), pp. 359-372.

⁴⁰ 王天苗，「運用教學支援建立融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例」，**特殊教育研究學刊**，第21期(2001年)，頁27-51。

⁴¹ 賴翠媛，「實施融合教育的困境與普通班教師的因應策略」，**教師之友**，第5卷第44期(2003年)，

(五)相關專業人員介入有限，如：經費不足、治療師服務頻率及時數有限等，以致於必須在專業團隊模式中擔任規劃者與主導者角色的特殊教育教師窒礙難行，又無法直接提供涉及治療和復健的專業服務給學生，導致學生權利間接被剝奪。⁴²

(六)部分身心障礙學生家長抱持錯誤期待，認為資源班的意義在於幫助孩子提升學業成績，忽視其真正需求，因而對特殊教育教師產生不恰當的期望，甚至將資源班的服務歸類為與補習班相同的性質，把身心障礙學生的升學視為特殊教育教師必須承擔的責任。

三、身心障礙學生於融合教育所遭遇的難題

(一)無可避免的標記作用，使身心障礙學生被貼上「特殊」的標籤，失去原本亟欲破除「隔離」的用意，且對其自尊與自信心的發展是相當大的衝擊。

(二)因學籍仍設置在普通班之故，學生必須完成原班與資源班兩邊的作業及考試，導致課業份量不減反增，造成許多學生抗拒進入資源班就學。

(三)人際關係不佳，無法被原班級同儕接納，甚至有被排擠、被欺負之情形產生，因而即使身分被安置於普通班級，卻依然遭受「隔離」的待遇。⁴³

(四)普通教育與特殊教育兩方的學業無法銜接，有斷層現象；在資源班所學還是無法跟上原班級其他同儕的進度，因此在原班上課的時間多為鴨子聽雷般一片空白。另外，如果普通教育教師與特殊教育教師採用不同的教學方法，或是彼此沒有溝通協調，恐怕會造成學生學習上的混淆，或是學習經驗的不連貫。⁴⁴

(五)資源班僅能提供主科的補救教學，如：國文、英文和數學，至於其他科目則是囿於時間的限制無法提供額外的教學措施，阻礙學生獲得完整且全面的學習。

頁 2-7。

⁴² 林珮如，「特殊教育並不特殊：從特殊教育的特殊性談融合教育之現況與未來」，*特殊教育季刊*，第 120 期(2011 年)，頁 17。

⁴³ Webber, J., "Responsible Inclusion: Key Components for Success," in P.Zionts eds., *Inclusion Strategies for Students with Learning and Behavior Problems: Perspectives, Experiences, and Best Practices*(Austin, TX:PRO-ED, 1997), pp. 27-55.

⁴⁴ 鈕文英，「建構生態的融合教育支持模式」，*中華民國特殊教育協會*，第 97 期(2008 年)，頁 31-56。

(六)依照我國現行制度，身心障礙學生雖享有特殊升學管道——「十二年就學安置」，可依各障礙類別進行保障名額的分發，但所依據之標準仍為「國民中學學生基本學力測驗」之成績等第，其考試內容對於身心障礙學生而言困難艱澀，往往無法測試出其真正程度，進而影響爾後就讀學校分配的公平性。

綜合以上列述不難發現，國中階段的融合教育在政府的有力推行之下，雖已達全面實施的榮景，然位於執行層面的普通教育教師及特殊教育教師卻普遍具有排斥心理，究其原因莫不外乎工作量龐大、缺乏支援及責任歸屬不夠明確等，可知政府立法之用意雖美，在給予身心障礙學生及家長保障的同時，卻忽略了教師們的需求；而被安置於普通班級接受特殊教育服務的身心障礙學生，雖可獲得部分學科的補強教學，有助於提升其在校的學習，但其他領域的課業卻是停滯不前，毫無進步成效可言。綜觀以上種種現象，實為日後融合教育之施行及發展上一大隱憂，政府當局應積極檢討改善措施，避免空有理論而無落實的情況一再發生。

第三章 研究設計與方法

本章共分為八節，第一節為採取質性研究方法之原因；第二節為研究架構；第三節為研究者的背景；第四節為研究對象；第五節為研究步驟與過程。

第一節 採取質性研究方法之原因

根據學者黃瑞琴研究指出，質性研究的作法為依照當事人對於事件的解釋及觀點，加以解析背後所隱藏的意義，且著重事件發生的「過程」與「描述性」，並非僅止於摘錄結果。¹同樣的，國外學者Bogdan跟Biklen亦認為質性研究方法以研究對象的內部想法為出發點，接著深度探尋研究對象如何思考、如何建構意義、對事物的觀點及如何發展出目前所具有的觀點之理解。²因此，質性研究相對於量化研究更能獲得研究對象之個人意見、態度、價值觀等內在相關資料，適用於探討以個人經驗為主題之研究。³

另外，參考中外學者對於融合教育的相關研究可發現其理念雖已普遍被提倡，但基於種種限制之前提，使得落實的理想仍留待改進空間。因此，本研究主旨不在探討特殊教師們對於融合教育施行的滿意與否及程度為何，而是希望深入瞭解特殊教師們以自身經驗為前提，並針對現行體制所提出的個別觀感與看法。再者，若想提升融合教育的實施品質，並改善目前的教育環境，則提供直接服務之教師們的心理需求不可不重視。

鑑於以上理由，故筆者採用質性研究設計，希望藉由深入訪談研究對象得知其內在觀點，並根據其環境及背景加以分析，期能獲知有關特殊教育教師於實行融合教育時所需資源及協助為何，進而探討教師們的實際需求與期望，以作為未來相關單位修訂因應策略時之參考，促使特殊教育教師能獲得更優良的工作環境和更為完整周全的待遇保障，以利帶給身心障礙學生們更加符合個別化學習之教

¹ 黃瑞琴，**質的教育研究方法**(台北市：心理出版社，1991年)。

² Bogdan, R.C., & Biklen, S.K., 李奉儒等譯，**質性教育研究——理論與方法**，第三版(嘉義市：濤石，2001年)。

³ 張亞思，**特殊教育教師對融合教育制度及其自身角色轉變之意見研究——以台中縣為例**(臺中：國立臺中師範學院特殊教育研究所碩士論文，2005年)(未出版)。

育服務，創造師生均能受益的雙贏局面。

第二節 研究步驟

本研究首先探討美國與我國的融合教育之歷史起源、理論內涵及現況發展，接著再針對台中市豐原區四所國民中學之資源班任教老師進行抽樣，分別了解其對於融合教育現行制度、工作角色、與普通班教師合作模式及校內行政支援等四種項目的看法，經過資料總結與歸納後提出研究者之結論與建議。圖示如下：

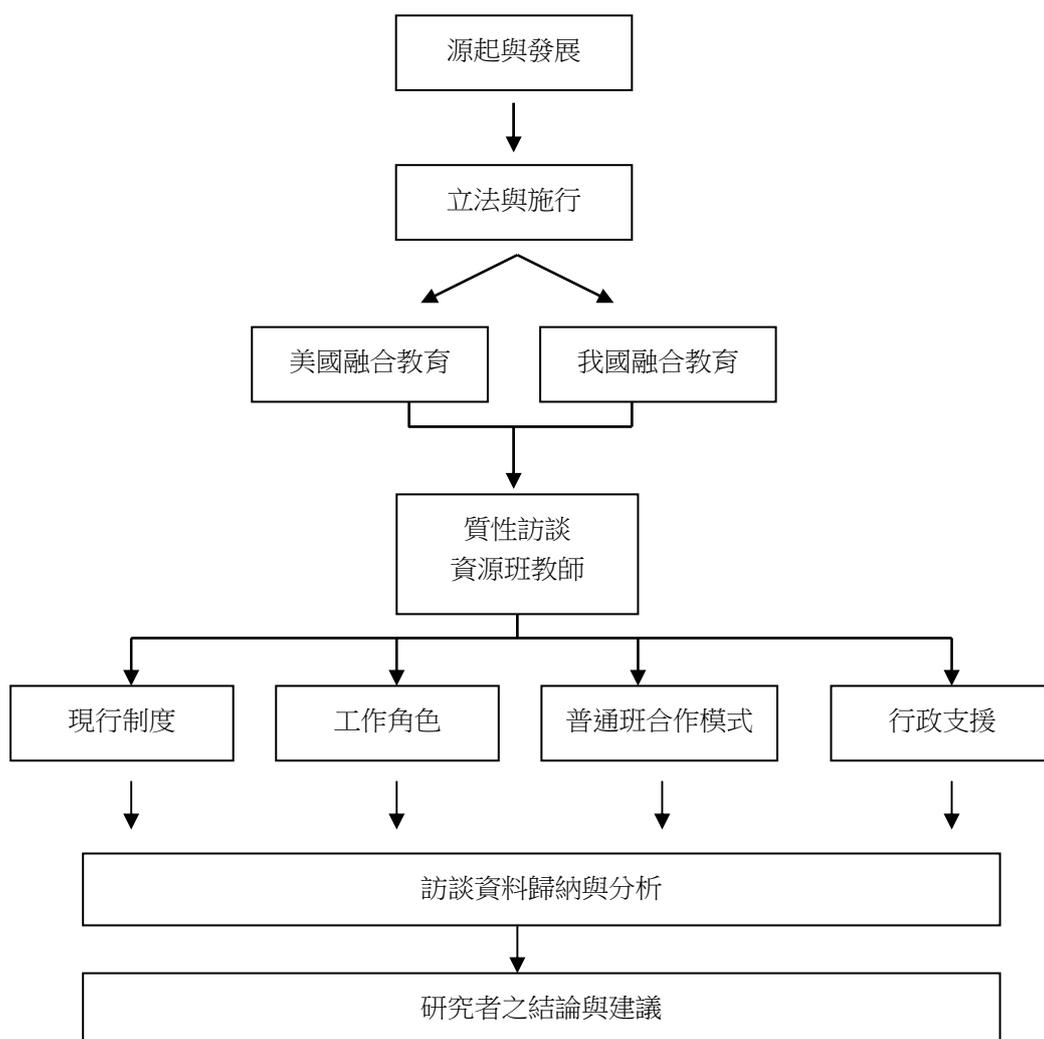


圖 3-1 研究流程圖

第三節 研究者的背景

研究者於民國 98 年進入市立國民中學資源班服務，至今已邁入第四個年頭，身在融合教育推行之最前線，對於其中的許多現象可謂感觸良多。對照以往曾在臺北市立國中實習的經歷，原臺中縣學校對於特殊教育的概念顯得較不充足，校內對於融合教育的理念也普遍較缺乏支持；再者，近年來的「少子化」現象加上成班學生人數的標準趨向嚴格，直接影響了特殊教育教師們無法安心從事教學工作，而有減班以致於教師員額數超額之憂；此外，普通教育教師及行政人員的誤解也致使特殊教育教師往往淪為「輔助」的角色，不但失去專業自主權利，也無法獲得應有的尊重待遇，間接導致校內的特殊教育相關工作難以推動，更遑論確實施行。

近兩年來，研究者本身服務的學校即因上述情形而面臨了資源班轉型的危機。由於學生總人數銳減之故，資源班學生人數也跟著逐年遞減；然普通班學生設置人數下降的同時，資源班成班之學生人數卻未隨之酌減，導致就讀資源班學生總數未達標準而面臨被裁撤的命運。此後，若各校資源班教師人數皆一一被刪減，不僅部份教師工作權無法獲得保障，教學人力資源也將相形吃緊，教師工作量更會日益龐大沉重。最後，不僅教師們無法在充足的時間及心力下提供適切的教育服務，學生們更會因此損失其受教的權益，遠遠悖離了特殊教育注重「個別化」的初衷，也失去了融合教育之所以被提倡推廣的精神。

有鑑於上述情形，研究者希冀藉由本研究結果，能幫助有關單位更加瞭解特殊教育教師們真正的需求，進而改善目前融合教育推行之下所衍生的弊端，打造一個無論是對於教師、學生或家長皆能提供權利保障且名符其實的「無障礙空間」，促使特殊教育的推展能幫助更多真正有需要的人，讓「有愛無礙」不再是個聽來響亮的口號，而是人人可以身體力行的準則。

於研究實際進行之前，研究者已廣泛蒐集國內外相關文獻資料進行研讀，並歸納出我國現行融合教育體制的現況與所遭受的困境。為使本研究可以稍稍補足

以往相關文獻多將探討對象設定於普通班教師之缺憾，以及臺中市縣市合併後所產生諸多值得討論的利弊現象，再加上研究者本身從事教職場所之地利性等考量，故而選擇原臺中縣中具有相當指標性及前瞻性的豐原區作為本研究進行深入探討之場域，研究對象的選擇則待下節詳細說明。

第四節 研究對象

本研究旨在探討於近年來特殊教育相關政策的推廣與改變之下，資源班教師對於校內施行融合教育的觀感與看法。為考量部分學校礙於規模較小之因素導致特殊教育體制尚欠完備，故選取臺中市豐原區內某所較具有指標性之國中作為本次研究的樣本來源，其不分類身心障礙資源班不僅歷史最為悠久，為區內首度創立之學校，同時也編制有獨立的特教組以推行相關事務，另外還曾多次辦理市內特殊教育大型活動，擁有豐富的資歷與經驗傳承。本研究所選取之正式訪談對象如下表所示。

表 3-1 正式訪談對象基本資料一覽表

編號	任教類別	學生障礙類型	訪談日期
A	資源班	智障、學障、注意力缺陷過動症、亞斯伯格症	102/1/10
B	資源班	智障、學障、注意力缺陷過動症、亞斯伯格症	102/1/5
C	資源班	智障、學障、情緒行為障礙、亞斯伯格症	101/12/4
D	資源班	智障、學障、情緒行為障礙、亞斯伯格症	101/12/16
E	資源班	智障、學障、注意力缺陷過動症、亞斯伯格症	101/12/9
F	資源班	智障、學障、注意力缺陷過動症、亞斯伯格症	102/1/10

第五節 研究過程

一、研究前準備工作

(一) 擬定訪談大綱

研究者經蒐集與閱讀中外相關文獻後，首先訂定出本文欲探討的六項主題，再根據現行政策法規及抽樣學校資源班之現況背景分別擬定出各分項子題目。

(二) 進行試探性訪談

初步完成訪探大綱擬定後，研究者便邀請非此次研究樣本之他校資源班教師進行試探性訪談。訪談結束後，受訪者所提出的諸項寶貴建議，如：訪談者的語氣拿捏、如何引導受訪者真實陳述個人想法、適時擴充問題的深度及大綱內容的增補或刪減等，皆為研究者於修正時提供相當大的啟示和助益，並得以因此發展出更為正確適當的研究主題。

(三) 擬定訪談重點

修正訪談大綱後，研究者條列出幾項不可遺漏的內容重點，並以符號加以標記，藉此提示自己於訪談進行時需針對受訪者答題特性分別進行引導。

(四) 訪談前的準備

於訪談約定日前，將一一親自致電做最後確認，接著並以電子信函的方式寄送訪談書面聲明稿及正式訪談大綱各一份，以幫助受訪者對於接下來的訪談內容有初步的瞭解。

二、進行訪談

訪談正式進行前，研究者首先說明此次訪談的方式，並再度確認受訪者同意於訪談過程中全程錄音。此外，訪談過程中研究者會隨時記錄重要的相關訊息，以作為其後逐字稿建立電子檔時輔助之用。

完成訪談後，研究者將於一週內完成錄音訪談的文字處理工作，若有遺漏之處則以電話訪問的方式向受訪者確定資料的正確性。而每位受訪者的身分資料皆採匿名方式保密，並以編碼替代。

第四章 研究發現與討論

本章共分為四節，第一節為融合教育相關新制及措施；第二節為國民中學教育階段資源班現況；第三節為與普通班的協同合作；第四節為行政支援系統。

第一節 融合教育相關新制及措施

本節主要在探討資源班教師對於現行融合教育制度的看法，以下則將受訪者的意見分為相關法規與校內措施兩部份進行整理，並加以論述如下。

一、融合教育相關新制

(一) 取消融合式服務

「融合式服務」原是為了障礙程度較輕，且不需資源班提供協助之身心障礙學生所設立的安置方式。民國 100 年經臺中縣市合併後，為避免特殊教育資源的濫用與浪費，目前已將此項方式取消。作法為將特殊教育系統一分為二，其一為社會福利層面，意即領有身心障礙手冊即可享有相關權益；另一為教育層面，則學生必須具有教育上的特殊需求，才可進入資源班接受服務。以下分別以受訪內容來陳述其轉變所帶來的影響。

【贊成取消融合式服務】

我覺得大家會對於資源班有比較負面的印象，也會失去資源班原本存在的意義。因為這些學生實質上跟普通生沒什麼兩樣，身份也不掛在資源班，可是要去做一些相關事情的也是資源班老師，那這樣定義很模糊。
(E)

到底有哪些融合式的學生我們資源班老師也搞不清楚，可能只有在收資料時才會知道他們是誰。然後跨階段鑑定還不是也是資源班老師在做？問題是我們根本對他們不熟啊！(A)

這樣是比較不浪費特教資源，可以把資源留給真正需要的人。當然這樣

學生總人數就會變少，但實際上沒有太大差別，因為以往融合式的學生本來就是跟資源班分開計算的，所以不用來資源班上課，前後沒有太大差異。(F)

由上述意見中可知，受訪者贊成取消融合式服務的原因多為希望資源班的定義可以更加明確，且可以針對具有特殊教育需求的族群提供直接服務，如此可避免特殊教育資源的浪費，資源班教師也能確實掌握每一位學生的學習狀況。

【反對取消融合式服務】

某些學生的障礙程度沒有那麼重，可能在學習方面他比較沒問題，所以硬要他來接受資源班服務，反而會剝奪他在原班聽課的權利。可是他有某些障礙程度，可能是在生活方面的，那這樣你不給他資格，要他去跟普通生競爭，好像也太殘忍。(C)

對部分學生而言會有衝擊，像是肢障的學生，他智力是正常的，學習也沒有問題，但他確實是屬於特殊教育中身心障礙的分類，可是他最後卻不能享有跟其他身心障礙學生一樣的待遇，這也是蠻不公平的，而且家長不了解這塊，他們不會了解這些制度的運作，所以往往會誤解學校跟老師，認為老師沒有幫助他的孩子。(D)

【持中立態度】

基本上我認為是公平的，因為以往有太多學生並沒有進入資源班，我們這些特教老師根本連教都沒教過，也不認識他們，更別說提供什麼服務，然而到了考試的時候，他們卻又因為這些資格可以加分，這就會形成不公平的現象，也會讓許多家長質疑：是不是只要可以「弄到」特教資格就可以加分？……(省略)從另一個角度看，這一兩年因為過渡期，導致有些原本具有資格的學生突然在國三時被鑑定為正常，家長根本完全無法接受啊！我們老師也會覺得這樣不太妥當，畢竟學生三年下來他就是一直都具備這個資格，家長也好不容易接受了，你現在卻突然又說他不是了，他是正常生，他不能走十二年安置的管道去考高中職，這會是一個很大的打擊。(B)

另一方面，反對取消融合式服務的受訪者則表示，某些障礙程度較輕微的學

生對於資源班提供的服務雖無迫切性的需求，但相較於正常同儕仍需要特殊教育的輔助與支持；且特殊教育安置方式本應具有調整的彈性與空間，不應只將學生歸類為「正常」與「資源班」兩種。

(二) 特殊教育課程大綱新制

為改善以往接受資源班服務之學生面臨與普通班差異過大的困境，預定於102學年度正式上路的特殊教育課程大綱新制於焉誕生。此一新制強調特殊教育教師需提供給身心障礙學生符合其生理年齡及學習需求的課程，且以普通班課程為主軸進行簡化、減量與替代等的課程調整，有別於以往多為著重功能性或發展性的教學模式。茲摘錄部分部份訪談稿內容如下：

已經參加過好幾場研習，但似乎都是談理論居多，我們比較希望有實務的示範，因為大家對這個新的東西都不熟。理念應該算了解吧，就是希望資源班的學生可以儘量跟得上原班的進度，不要有斷層，然後用完全抽離的方式去上課，而且科目除了原本的國、英、數還增加了社會與自然，另外還有特殊需求，就是學生需要什麼我們就必需教什麼，這很有難度啊！以前是比較強調功能性所以比較不需要一直去追原班的進度，而且可以教一些操作課程。(D)

每個小組的人數會變多，每個學生可以分配到的時間更少，老師又要多層次教學，其實真的很難，有時會難免犧牲一些程度比較好的學生，因為比較差的需要花費很多時間指導；另外就是學生們也會抱怨，他們也不喜歡，而且人數一多又要管控秩序，有時一節課上下來根本沒上到多少進度，都在處理學生問題，比起以前好像更沒效率。(C)

教務處也很難配合我們的排課，加上我們學校有資優班，所以鎖課真的是困難重重，並不像研習時教授們說的那麼順利；而且接下來學生的分組跟課表的安排更難，因為能鎖課的就是那幾個班，然後又要配合完全抽離，所以每個組的學生人數都要拉高，但人數一多課表就兜不起來，可能A跟B都是英文課但偏偏C卻是體育課，根本沒辦法盡善盡美；還有另一個問題就是學生的程度差異，每個小組的學生人數又被提高，像我們現在一組有七個人，裡面已經不只是高、中、低三種程度而已，上

起課來真的非常困難，雖然是多層次教學，但不是每個課程都可以拿來多層次教學，而且有些容易鑽漏洞的學生會趁著老師很忙的時候擺爛，因為老師沒有太多時間可以一直盯他。(B)

我覺得新課綱的用意確實是好的，但可能對於程度較好的學障生會比較適合，而智障生他們的心智年齡就是發展到那裡，你硬要他們去追原班的進度，真的不可能。(E)

如果要這樣的話那要減少資源班應該服務的學生啊！不是我們不收學生，而是現在的規定一個班要 25 名學生，兩個班就是 50 名，你要老師們服務那麼多學生，又要完全抽離，那每個小組的人數只好增加，才有辦法排課，你也不能永遠叫老師要自願超鐘點吸收掉這些課吧！所以這其實跟特教重視個別化教學的理念是違背的嘛！個別化教學就是希望能提供給學生適合他們的教學，那這只有在小班制才有辦法做得到啊！(D)

我想新課綱在實行上會有非常大的難題吧！我們也很努力要做到完全抽離，但最好的狀況也只能是抽其中兩科，像是只抽全部的國文跟英文，數學就不抽，否則真的很難排課，畢竟學生都來自不同的班級。(F)

只要原班老師同意，他們是可以在班上的上課時間拿資源班的作業出來寫，總比在班上搗亂好。以我們來說就是要求資源班的進度你要學會，我們會盯。新課綱的方面……唉！你真的很難去要求他們要表現跟得上同儕的水準啊！(A)

教學是另一個更大的問題，其實要找到進度跟程度完全一模一樣的兩位學生已經不容易了，何況現在一個組有五至七位學生，學障跟智障又混合在一起，算下來一節課四十五分鐘平均一位學生只能分到六到九分鐘，這還不包括批改作業、隨堂考試跟寫聯絡簿的時間，實在是很趕，往往一堂課上下來沒增加多少進度。有時也不得不犧牲掉程度較好的學生，只能讓他們自己做練習，或者是幫忙指導程度較差的同學，這樣對他們來說也是蠻不公平的，有些家長也會有意見，那我們老師也希望能顧及到每個學生的需求，但這種情況下要追趕原班進度，又必需因材施教，說實在不可能！畢竟這些學生就是有特殊的學習需求才會來到這裡，你又怎麼能要求他們要跟原班的同學一致學習呢？(C)

綜合以上意見，全數受訪者均表示新課綱的實施有相當大的難度，其中又以教學上的困難為最主要的原因，包含學生人數提高導致個別化教育成效不彰、學生異質性高而無法均衡分組等；另也有受訪者認為新課綱的理念悖離了特殊教育重視學生適性發展的精神，既已具備特殊身份便代表其因部分障礙情況，而導致無法在普通班有良好的適應。因此，若將普通生的標準加諸於這些特殊孩子身上，要求他們必須達到與一般同儕相同的水準，無異是為其增加無法負荷的負擔，同時更失去了特殊教育主張尊重個別差異的初衷。

二、校內實行措施

(一) 融合教育實施方式

原臺中縣政府自民國 88 年始訂定「臺中縣普通學校(班)身心障礙特殊教育學生安置原則暨輔導要點」後，融合教育制度已成為國民教育中小學階段各校必須依規定辦理的重點事項。

本研究所抽取之學校樣本設立有兩班不分類身心障礙資源班，亦秉照相關法條將持有身心障礙手冊或經鑑輔會評定為具備特殊教育資格之學生，採部分時間安置於普通班中，並接受資源班提供的直接性教育服務。以下則擷取受訪者對於校內實施融合教育現況之描述作一說明：

我們資源班老師很認真在做初篩，因為過去幾年發現有很多學生被遺漏，是因為原班老師跟家長都不懂可以走這條路，他們有些只是覺得這孩子怪怪的，跟別的小孩不太一樣，但他們可能不會主動來問，或是家長不願意接受事實，結果就錯過了鑑定的時間，小孩坐在班上聽課也是鴨子聽雷。(A)

我們會去辦公室一個一個問導師說他們班有沒有疑似特教生要提出來做鑑的，如果老師不知道我們會入班觀察一下，或是觀察學生的作業跟考試。其實我們是希望能儘量幫助有需要的學生，不要讓他們白白浪費了三年的時間，都只是在教室睡覺，然後考試交白卷。(D)

學校似乎是……比較重視資優班耶！雖然說也不會阻礙我們自己要辦一些動，可是跟資優班比起來，嗯，支持度好像比較低。(F)

我們學校整體對於特殊教育這塊似乎還不是那麼地理解跟接納，像很多人路過我們的上課教室，看到裡面學生人數都是個位數，就會主觀認為我們上課很輕鬆，對特教老師的態度也不是很肯定。(E)

現在就是只有資源班，沒有像以前什麼在原班接受融合式服務了。學生類型主要還是以智障跟學障兩種居多，再來是 ADHD(注意力缺陷過動症)。我們平時都有在跟普通老師聯繫，也都會協助處理學生問題，像最近有一個學生中輟，五天沒來學校，我跟另一位資源班老師還去做家訪，不然就是每天打電話追。(B)

亦有兩位受訪者表示校內普通班導師對於特殊學生的接受意願較低，因此為了避免增加老師們的負擔，特殊學生的安置班級皆由公開抽籤為原則辦理。

我們學校普通班老師都不想接特殊生，大家都很害怕，因為不了解，而且他們覺得好像會多出很多工作，很麻煩！所以都是用抽籤決定的方式，就抽班級的時候一起抽，看誰接特殊生這樣，那抽到的就按照規定減學生人數。(A)

大部分普通班老師都不想接特殊生，有的接到了就會開始希望說資源班的課看能不能排多一點，就是少待在原班。之前還有老師只要每次學生出狀況，像是在班上發狂、丟東西、罵同學，就把他隔離到資源班來，要資源班老師顧著，下課再讓他回去。(B)

另外幾位受訪者則針對與融合密切相關的鑑定工作提出了看法，認為除了教學工作以外，每學期還需擔任校內心評人員進行初步的特殊學生資格判定，如此下來業務量稍嫌龐大，無法有充足的時間得以兼顧鑑定與教學工作。

說真的做鑑定比上課還累，但還是希望這些可以幫助真正有需求的小

孩，讓這些先天較其他正常同儕不足的小孩能夠更有機會擁有正常且順利的生活。(C)

鑑定雖然可以請公假，但以學校的立場，當然會希望我們挑課少的時段進行，但課少的時段卻往往是我們可以編輯教材或 key-in 資料的最佳時機，拿來做鑑定那時間就沒了，接著又要繼續上課，體力上的負荷是蠻沉重的。(D)

個案一多的話時間要拉得很長，這還不包括下班後自己留下來加班的時間，但這些也都算了，畢竟只是某一陣子，不是天天。最大的問題還是在要請別的老師代課，而且其他老師不是那麼瞭解你的教材，對學生也不是那麼熟悉，鑑定時間一拉長的話，學生會不適應之外，原來的老師回去上課後也是一片混亂，又要重新調整上課的腳步，很沒有效率！(B)

縣市合併後更慘，以前是一年做一次鑑定，現在變成每學期都要，不做又不行啊！新個案倒是真的有急迫性，跨階段的舊生做了搞不好還不會通過，實在是叫人不知道該怎麼辦？(A)

除了學、智障學生外，近年來由於政府的重視與推廣，情緒行為障礙類的學生人數也逐漸增長中，且由於此類學生認知功能多為正常，因此大部分時間皆安置於原班上課，對普通班的影響因此更為明顯。

現在新課綱下來要各個學校 101 學年度先試行，我們這組剛好有個今年國一進來的情障生(現在好像不能叫情障生了，要改做「情緒行為障礙」)，我們就有幫他安排「社會技巧」這門課。(訪：內容大概都在上些什麼？)就是針對他的一些行為問題去跟他晤談，或者是找一些網路上的資源幫他上，但是他認知很好，太簡單的東西他又沒興趣。很多這種小孩都是在原班才會問題狀況一堆，因為他想要吸引別人的注意；如果是在資源班一對一，他反而很乖，配合度很高。(D)

情障大部分都是 ADHD 居多，我們這幾年遇到的學生都是這類的。其實原班老師我看都對他們蠻包容的，反而好像我們資源班老師比較嚴格耶！有的老師會送這些小孩去輔導室接受輔導或是小團體，這樣雙管齊下應該也比較好，學生可以獲得更多幫助。(F)

由上述意見可知，全數受訪者校內的融合教育相關工作已行之有年，且資源班老師與普通班老師之間常有溝通協調的機會，而有關資源班的實施則留待下節再行詳細說明。

(二) 校內融合的推動與成效

資源班教師在校內融合教育的推行佔有舉足輕重的角色，諸如：特殊教育理念宣導、入班觀察、協調整合相關專業團隊等，皆需要由資源班教師擔任主導，再協同普通班教師、家長或專業團隊人員合作辦理。以下則就教學實務以外的融合層面逐一探討。

【入班宣導】

曾經入班宣導過，當時是國一新生要進來，因為那個學生的特殊性蠻明顯的，原班導師怕同學對他會有不好的第一印象，於是我們就趁暑假新生訓練時入班做特教宣導。(D)

有啊！我們很樂意入班去做宣導，海報我們也都有，只要導師有提出這個需求，我們都會去做。(C)

【校內特殊教育活動】

每年輔導室會結合聖誕節舉辦特教宣導月，那段期間我們會設計一些活動讓普通學生可以一起來參與，像是有獎徵答跟布丁義賣，我們會把各個障礙類別的宣傳海報張貼在各大公布欄，讓學生們從這些海報去找出答案，藉由這樣讓普通班的學生們更認識這群身心障礙的孩子，而且可以提供協助。(B)

資源班老師們會帶領全體資源班學生一起製作簡易的小布丁，數量大約150至200個，在限定的時間內全校師生都可以持發票來兌換，然後我們會將發票全數整理好並且以資源班的名義捐給慈善機構或是基金會。這個活動我們已經辦三年了，每年都有熱烈迴響，學生們也都很樂於參加，我們也可以趁這個機會教導他們要懂得感恩並且回饋社會，是很有意思的活動！(A)

之前也結合輔導室生命教育的專題辦過祈福活動，就是帶學生製作小卡片，把一些祝福的話寫在上面，再帶他們一個一個懸掛在資源教室外面的走廊上，他們也做得很开心！又可以當作環境佈置。(E)

【行為問題處理】

以我們的學生來說，好幾個都是在原班有較多的行為問題，像是作業不寫(其實是不會寫)、上課態度不佳(因為聽不懂)，或是對原班老師態度不好，但只要來到資源班，這些問題就不會發生。所以說如果資源班教師要介入，反而會突顯出這個學生的特殊性，反而會不利於他跟原班的融合，況且資源班老師也不可能清楚每一個資源生的原班狀況是怎麼樣。這時候我覺得資源班老師應該是擔任一個被諮詢的角色，但主要的處理權還是在導師身上。(A)

我覺得資源班老師最主要的職責是提供學生適性教學，還有一些學生行為問題的處理，但要排除僅僅發生在原班的那些狀況。(F)

資源班也不是只有上課而已，學生的行為問題資源班導師也會處理，也會通知家長。其實我一直主張學業跟不上別人沒關係，品行要好！說謊、偷竊、抽菸、感情問題這類的事情我們也都處理過，也會協同原班導師去做一些處理，但有些像是在班上人際關係差這種問題，我們就真的很難插得上手。(D)

【提供諮詢】

曾經有過原班導師不知道該如何處理資源生在班上發生的問題，就打電話來資源班辦公室問說該怎麼辦？我就跑去看，把那個學生帶回來處理。後來想想這樣做好像也不太對，所以就跟老師溝通說畢竟是發生在原班的問題，可能還是要請導師親自處理，對學生也會比較有說服力，畢竟問題不發生在資源班裡面。後來就是提供諮詢，給導師意見說可以怎麼處理，最後決定權還是在老師身上，我們就不介入。(B)

有少數幾位原班導師會來問，那我們就提供諮詢；也有家長會打電話，蠻常的，那這個應該也算是諮詢服務。(E)

整體而言，資源班教師在校內融合相關工作的參與並不僅限於課程教學，另外也包括了非正式課程活動辦理、行為問題介入與提供普通班教師諮詢服務等，可說是種類繁多。以下則摘錄有關成效方面的訪談內容：

我覺得我們學校的資源班老師都很有熱忱，家長普遍配合度也高，大多數的學生來到我們這邊學習真的都有進步，原班老師也常說他們的學生變得更有自信，我們自己也可以感受到多數學生來到資源班是快樂的，甚至有學生會說不想回原班上課，因為聽不懂很無聊，或是比較沒有朋友。(F)

我們的學生都是從國一路帶到國三畢業，如果沒有必要因素不會中途任意更換老師，像國三我自己帶的這屆，有幾個學障真的是從連注音跟ABC都不認得教到現在可以寫出沒有錯字、文法正確的句子，還會舉一反三，那種感覺就很有成就感，覺得真的有幫助到這些小孩，家長也會很感謝你！(D)

我覺得呢，特教最大的意義並不在於讓這些身障生可以變得跟正常人一樣，而是他們可以儘量發揮自己的長處，培養自己的信心，以後可以過著獨立自主、不需要依賴他人的生活，他們並不需要去贏過別人，只需要比以前的自己更進步就可以。……(省略)我想特殊教育所講求的個別化、適性化也是這個道理。(A)

開會的時候家長會跑來說真的很謝謝我們這麼用心帶他們的孩子，以前是連注音符號ㄅㄆㄇ還有26個英文字母A~Z什麼都不會，現在可以閱讀可以唸文章也可以寫句子，說真的孩子們的進步家長都看得見！(C)

這幾年有感受到普通班老師對我們比較肯定，比較不像以前覺得我們就是很閒沒在做事，會在IEP會議上批我們……這幾年大家講起特教組或是資源班比較不會帶負面的觀感了，我們也積極想希望能走出去，辦活動這類的成效蠻大的！可以讓外面的人看見我們。(B)

所有受訪者對於校內辦理「部分時間」融合教育的成效皆表達正面的肯定，且接受資源班教育服務之身心障礙學生除了能享有適性的個別化教學外，還可依

其特殊需求外加有關社會技能的課程。除此之外，學生們更增加了參與「非正式課程」的機會，藉此累積經驗，拓展眼界，並提昇未來生活的適應能力。

對於取消「安置於普通班輔以諮詢服務」之融合式服務此一政策，受訪者則是分別抱持正反兩種態度，但大致來說，因融合式服務本不歸屬於資源班的範疇，因此對於資源班教師們而言顯得衝擊較小。

針對政策改革方面而言，受訪者們普遍表達不滿的皆為尚處試行階段的特殊教育課程大綱新制。雖其理念旨在減輕身心障礙學生與原班的斷層現象，並讓學生們可以習得符合生理年齡的知識，避免因過度強調功能性而降低課程水準的情況，然配套措施仍嫌不足，未完善考量到教師們於教學現場所遭遇的困難以及學生們不盡相同的發展水準，致使教師們反而需要花更多時間處理因人數增加隨之而來的秩序問題；另礙於教學時間的限制，「多層次教學」的實施亦是事倍功半，種種現象不僅造成教師與學生們更大的負擔，也失卻特殊教育原來的美意。

第二節 國民中學教育階段資源班現況

本節主要針對國民中學資源班之實施現況進行探討，內容包含編制結構、課程教學實務、教師角色及職務分配，以下便採部分訪談內容分項敘述。

一、資源班內部結構

(一) 相關法規與編制

自臺中縣市合併後，國民中學教育階段之不分類身心障礙資源班學生人數統一訂定為每班 25 人，且為避免特殊教育資源的浪費與濫用，鑑定與安置所採納的標準也隨之趨於嚴謹。於此情況下，許多設置有一班以上不分類身心障礙資源班的國民小學及國民中學皆面臨被迫轉型或裁班的危機。

以我們實際在教學的老師來說，我們會認為法規應該要有所調整，畢竟現在少子化嚴重，普通班的班級數都在減了，加上特教是重視個別化的，學生人數那麼多那怎麼個別化啊？然後現在又新課綱，剛剛就講過了，人數多真的真的很難上課！其實只要減少學生人數，問題不就都解決了嗎？這樣也不會有超額教師的問題了啊！不是皆大歡喜嗎？(A)

去年我們想再爭取一個新進教師進來，但教育局不肯開。他們說現在超額教師那麼多，怎麼可能還開教甄缺，就是只有介聘缺。也不是說代課老師不好，其實代課老師配合度都很高，但終究不是正式老師，很多事情還是沒辦法做，比方說鑑定和研習，總是幾個正式老師在做，我們又要輪特教組長，說真的負擔蠻重。(C)

癥結點就是在經費問題嘛！我覺得這很不合理！當時就是有需要聘了新老師進來，結果現在卻說學生人數不足要減班，然後把多出來的老師超額，又不是不適任教師，大家也都是努力考教甄進來的，突然之間說要轉型成巡迴輔導，那應該派誰去？觀察一年後說學生人數再不增加，就要減班，減班還不就是我們年輕老師被超額，那我們該何去何從？辦公室的氣氛也因此變得怪怪的，以往是個很融洽會互相幫忙的 team，現在變得有點尷尬。唉！這樣工作起來心情也不是很愉快啊！(D)

上個學年度就有收到來文，說我們兩個資源班人數未達 50 人，所以原本這個學年度要被轉型成巡迴輔導班，列入觀察一年。後來是主任派我去開會爭取，才又暫緩一年。今年我們很認真在做初篩，才發現之前漏掉很多學生，都是家長不同意或是導師不清楚有這個管道，我們就一一去溝通，而且以後會在導師會報上更加強宣導這件事。(B)

根據以上受訪者表示，近年來因少子化現象導致學生人數銳減，加上相關政策未有調整與修正的應變措施，連番衝擊導致各校紛紛面臨轉型為巡迴輔導班或被迫減班的困境，而資源班教師對於即將被超額的危機更是不知所措，無法應對。

另外，也有受訪者提到資源班正式教師需輪流擔任特教組長一職，以下則分述訪談內容中與其相關之部分。

因為我們資源班老師自己要輪特教組長，所以大家是蠻互相的，尤其有大型活動的話，像是去年我們學校承辦資優鑑定，大家都會一起幫忙。可能因為我們成員都蠻年輕的，大家比較有熱忱，所以我們主動會做的事情蠻多的，不是只有教學而已。我們現在平常就會慢慢累積相關資料，像是教學照片啦，或是我們出去研習也一定會拍照存檔等等的，我們自己也會辦領域研習，而且不是混時數那種喔！(E)

原本是普通班老師擔任，好像只要修過特教三學分就可以；現在因為原本那個組長退休了，所以我們現在是資源班老師上來當，這樣是也比較具備專業啦！只是行政畢竟不是人人想當，所以也蠻為難的，有些老師會覺得「我考進來又不是當組長的缺額，為什麼一定要輪流當組長？」不過就我所知，很多學校都是這樣，因為都沒人想當嘛，那只好大家輪，還有聽過是資深老師有豁免權不必輪，一律是年輕老師輪，而且一考進去第一年一定是當組長，沒得選擇。(D)

我覺得組長比起資源班導師有更多跟原班導師聯繫的機會，尤其我們學校還有資優班，所以跟普通班老師接觸的機會非常多。行政業務也很雜，資料真的很多，以前有融合式的時候更多，而且很多普通班老師不會寫 IEP 也不會寫輔導紀錄，這時候組長就要提供協助。只能說，當行政要背負的壓力比當老師要大很多。(B)

好像有聽說特教老師可以當的行政只有特教組長，其他都不能當。我們學校就是資源班老師自己當組長，當個兩年就休息，也算是轉換一下。但其實行政大家都……蠻沒有意願的，因為不好做啊！之後，萬一減班的話，可能特教組長這個缺額就會被刪減，那到時可能就是由資料組長或輔導組長主要負責吧！（C）

綜合上述可知，許多學校的特教組長一職皆是由校內較為熟稔相關業務及具備專業背景的特教教師擔任，然其中大部分教師卻非出於自願，多是基於「較有特教專業知能」或是「無人有意願只好大家輪流」兩項因素而出任。雖現行法規明定所有教育相關科系之大專院校學生皆須修畢特教三學分，但此一做法希冀能助於提昇正式教師們特教知能的成效似乎不夠彰顯，仍待主關單位修正。

（二）師資編排

根據《高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法》第5條第1項中規定：「身心障礙特殊教育班國民中學及高級中等學校每班置教師三人」及「由各級主管機關視實際需要，分散式資源班及巡迴輔導班每班得置導師一人，由教師兼任」，國民中學教育階段各校若設有資源班，則應編排三位教師員額數，另由其中一名教師兼任導師。

【資源班專任教師】

一組三個老師，就一個人教一科，國、英、數三科，然後有一個導師。專任老師分配的事情相對比較少，因為平常要上的基本節數比較多，所以幾乎都是教學為主，再來可能就是一些組內的事情，不過也是協助性質居多，行政部分還是都交由組長處理，比較吃重的部分應該就是鑑定吧！每次鑑定的那一個月真的是人仰馬翻啊！（A）

目前主要還是國文、英文跟數學這三科，一科一個老師。其實要具備各科都能教的能力，因為我們不像普通班老師有分科，我們就是統稱特教，考教甄時也沒分類，所以進來什麼科都要能教。（C）

我們都是同一批學生帶三年，教國文就三年都教國文，依此類推。(E)

因為我們資源班老師要輪特教組長，所以有可能會變動任教科目，但還是幾乎都不違反從頭到尾帶完一批學生的原則啦！這樣學生就不用每年適應新的老師，老師也會比較能掌握學生的學習情形。(B)

學生是分年級編組。某一組帶國一跟國三，就是帶全部的國一跟國三，那另外一組就帶國二，明年就會倒過來，大家輪著帶新生。(F)

【資源班導師】

就是正式老師大家輪，一人當一年。因為我們有兩個資源班，所以新生就是兩班輪流接，這樣是很公平的作法，就大家都會輪到帶新生。(D)

導師有減課，比專任少四節，平常就比較多時間可以去處理學生問題，或是打一些資料什麼的，不過接新生就比較累，常規都要重新建立。(B)

導師就是正式的大家輪，其實最主要差異是在於要處理學生的一些行為問題，要跟原班導師溝通，跟家長聯繫，然後處理一些瑣碎的資料吧！像我們這邊也是有在幫學生申請獎學金之類的，當然還有專業團隊治療跟十二年就學安置那些的，跟資源班學生相關的都是導師在處理。(A)

導師的部分主要就是統整 IEP、跟家長與原班導師聯絡、申請獎助學金或專業治療，還有平常時候學生的行為問題要去處理，總之教學以外的事務都是兩位導師包辦。如果有接新生就會比較辛苦，因為很多常規要慢慢建立，或是帶三年級的話要辦理十二年就學安置會比較麻煩一點，如果只有帶二年級那事情就少很多。(C)

由以上可知，資源班編配之導師所擔任的職責與原班導師並無太大差異，包括學生基本資料填寫、獎助學金申請、升學輔導、行為問題處理及親師溝通等；而專任教師專責的部份主在教學，其餘則是學生較嚴重性之行為問題的協助處理。

二、資源班教師在校內融合擔任的角色

(一) 課程教學

教學工作為教師們平時最重要的職責，而資源班課程為求符合學生的學習特性及需求，因此任教於資源班之教師除須具備自編教材的能力，更須視學生個別差異提供可彈性調整的課程。近年來，教育部一直極力推動十二年國教的政策，而特殊教育部份也修正了以往重視功能性及發展性的宗旨，改以符合普通班級課程進度為目標。在此前提下，資源班課程教學將會面臨何種改變抑或衝擊？

【排課與分組】

我們排課是老師們自己協調，你上哪個科目就是由你安排所有學生那個科目的課表，最後再來做統整。以我們現在來說，我們會先講好每個組別固定抽離的兩個科目，然後就把學生原班的那兩科時段全部抽離到資源班上課，不然實在沒辦法排課，因為要避免掉學生社會、自然或是藝術跟體育那些課，又不能跟其他資源班老師衝堂，能安排的彈性空間不大。(A)

我們不依類別來分組，都是按照學生能力跟程度來編組，比較相近的就編在一起，但是要找到能力跟進度完全相同的兩個學生不簡單，學生都是異質性的，即使都一樣是學障也還是有很大的個別間差異。進度如果不一樣的話還是只能分開教學，一個教完換一個，就像一對一家教一樣，在很多人眼裡看來我們學生人數少好像很輕鬆，其實不完全是啊！(D)

【個別化教育】

其實上資源班的課蠻有趣的！不用太死板地教書，是可以很多元化的！像聖誕節、母親節，我們就會帶學生做卡片、學唱歌，然後再到每間辦公室去唱給其他老師聽，再送一朵花，老師們都會覺得很窩心！我們的學生們平常比較缺乏這種經驗，上課也不一定只能照書本學，生活中很多都是可以學習的素材。(E)

一次上課有好幾種教材跟進度，好忙！而且教材跟學習單都是自編的，

坊間那些現成的只適合給普通班用，我們的學生根本沒辦法！現在的教材都是累積好幾年的成果，都可以出書了！（A）

每個學生的學習特性都不相同，我們的責任就是提供給他們適合的教材，讓他們可以聽得懂，可以有更多時間學會，普通班是沒辦法做到的，每個學生都要個別指導，那老師要花很多時間跟心力。我自己覺得比上普通班累耶！之前曾經帶過攜手計畫，都是程度不錯但不愛唸書的孩子，教起來跟我們資源班差很多，一個概念不需要講很多遍他們就會懂。而我們的學生真的是需要花很多的時間，加上非常大量的練習，才可以精熟。（C）

剛開始接觸這些學生時不太習慣，因為每個學生的程度跟進度都不一樣，而且有些真的是很基本的他們都很難學會。後來我跟其他同事請教，也慢慢摸索出一些簡單的學習策略，我發現這些學生真的是非常需要學習策略，因為他們不會自動學習，程度也不到那邊。（F）

我只能說，沒有小班教學真的很難做到個別化！每個學生的程度跟能力都不一樣，需求也不一樣，現在新課綱一推下來，只要是學生有需求我們就必須要開那門課，即使只有一個學生也要開，不小班教學要怎麼上？同儕指導很難運用在這些學生身上，這些學生都要老師花很多時間單獨指導。我覺得特教還是要重視個別化教學，而不是去追原班的進度，不是每個小孩都適合唸書，像我們的小孩我們都鼓勵他們去讀高職，因為比起高中一大堆學科的東西他們也學不來，那不如去高職學個一技之長，將來還可以找到一份工作，養活自己，至少不要一輩子依賴爸媽，這樣不是有用多了嗎？也不是非得一定要唸書啊！（B）

歸納受訪者的意見可得知，特殊教育是亟需「個別化教育」的一個領域，尤其學生在學習時十分需要老師們長時間且連續性的個別指導，內容則包含簡化課程及學習策略等，範圍既廣泛且多元，與普通班重視學科的大班制課程教學有極大的差異，也因此特教教師的專業素養與政府當局妥善的相關規劃便更顯重要。

（二）其他特殊教育業務辦理

除課程教學外，特殊教育與融合教育的推行過程中還有許多不可忽略且影響

深遠的層面，如 IEP 的執行與編擬、專業團隊治療、獎助學金申請、十二年就學安置辦理及跨階段轉銜等，以下便逐一分項進行探討。

【IEP 的編擬】

各科的學年跟學期目標都是由任教老師撰寫，其餘則都是導師負責，像是基本資料那些的，不過輔導紀錄的話就有分配個案，原則是導師要認領一半的學生，剩下的一半就由另外兩位專任老師去分配。(F)

我們都覺得 IEP 實在蠻沒什麼實質意義，因為個別化教學的時候學生的進度不是那麼好掌握，而且本來就可以隨時彈性調整不是嗎？否則就是不要寫得那麼細，擬出大方向就好，像日期那些那麼細項的東西，要完全遵照，不可能啊！鑑定一來，進度就開始大亂了。現在是沒有融合式的學生了，否則以前特教老師還要幫忙寫學生的 IEP 跟輔導紀錄，因為普通班老師不會寫。(B)

我個人認為可以列出大目標就好，不用寫得那麼細，因為要完全符合幾乎是不可能吧？輔導紀錄就很重要，我覺得這個一定要詳細寫，之前的畢業生轉銜到各個高中職去我們都會寄國中三年的輔導紀錄表過去，老師們也真的都會看，後來十二年就學安置情障類也都要附，審查也是真的都有在看。這算是學生三年下來一個很忠實的紀錄，可以看出平常生活中進步退步的情形。(D)

IEP 的表格太雜了，不知道應該看哪一種才對。到現在還是覺得寫那個很難，每個老師寫的風格又不一樣。(E)

【IEP 的執行】

很難確實執行，尤其是新生，剛進來時老師也還在摸索到底學生的程度跟能力在哪，但是開學一個月內就要完成 IEP，所以呢？實際教學起來才發現落差很大，有些學生考完段考後還要重新分組，這樣子……難道 IEP 要一直不停重寫嗎？沒那麼多時間一直在刪刪改改啊，我們應該還是要把時間花在編教材跟備課上，而不是做那麼多書面。(A)

我覺得比起 IEP，不如弄些成果冊，把學生的作品或是學習的照片擺進

去，說不定還比較實際，而且這樣就不能造假了不是嗎？(B)

其實我們在執行主要都還是依據學生的進度去做調整，不會一直去翻說 IEP 原本訂的進度應該到哪，所以寫 IEP 這件事就會流於形式。我想說，難道 IEP 寫得好，就代表那個老師一定很認真？我反而覺得蒐集一些學生的考卷跟作業來做成檔案評量，會比 IEP 有效得多。(C)

就我知道的啦，有真的完全按照 IEP 在走的人是沒聽說過。大家去參加研習討論到這個，絕大部分的老師都覺得是個負擔，就是逼大家造假這樣，只有教授們才會覺得說 IEP 一定要寫，而且會要求要寫得很詳細。我個人是認同要有教學計畫跟長短期目標這件事，但可以更有效率，把應該放的放上去就好，而不是在比厚度，那裡面很多到最後都是碎紙機碎掉，因為轉銜的時候高中老師根本也不會看。(D)

【專業團隊治療】

都是前一個學年度資源班導師就會幫有需要的學生申請，我們學校大多是物理治療跟職能治療居多，治療師都很認真很不錯，只是很可惜能申請到的時數太少，每個學生可以得到的服務不多，一個學期大概就是那幾次，要說有明顯的進步……是比較難！(C)

特教業務都蠻息息相關的，很難去做切割，所以平時合作共事的機會很多，但比較多還是資源班導師跟組長之間，常常組長有些事項必須交辦給導師去處理，像是十二年就學安置跟治療師的申請，而且組長因為沒有任教資源班，所以對於學生的情形不是那麼了解，這時候就必須由資源班導師去處理會比較恰當。(E)

學生們都很喜歡，會自己跑來問說下一次治療師來「上課」是什麼時候？資源班導師也會抽點時間在旁邊看，然後拍拍照這樣，效果不錯，只是就是次數沒有很多，如果可以每個月固定兩次應該會更好！哈哈！但是不可能！(B)

之前有去參加過專業治療的研習，其實認真的治療師很多，而且都很願意幫助孩子，可是就是經費不夠，每間學校能分到的時數很少，審核又很嚴！之前我也去出席過會議啊，要跟審查委員們解釋說為什麼學生需要，我們的立場當然是希望能幫學生多爭取啊！但是經費畢竟有限，有

分到就很感謝了！(D)

【獎助學金申請】

除了原班可以申請，資源班每學期也固定都有申請獎助學金的機會，然後資源班導師要寫一些推薦函，有的要附上成績證明。我記得沒錯的話，我們的學生每年都有人拿到喔！(A)

這些小孩平常比較沒有機會被鼓勵，而且很多家境都不是太好，除了幫他們申請獎助學金，我們每學期也會自己舉辦頒獎典禮公開表揚表現優良的學生，請校長主任頒發獎狀，再送些文具小禮物。很多學生很在乎這個，知道要頒獎了就會跑來問說自己有沒有得獎，可以看出他們也是希望被肯定被稱讚的。(C)

【十二年就學安置辦理】

去年我們全部的學生都有考上國立的學校，其中以高職居多。我也認為他們去唸高職對他們而言是比較好的選擇，可以培養一技之長，學科比重又能減少，唸起來不會那麼挫折感。以前畢業的學生回來看我們，問他們說國中比較快樂還是高職比較快樂，每個人都回答高職比較快樂，比較有成就感嘛！(D)

就是提供一個可以不用跟普通班那麼多學生競爭的特殊管道，我們的大多數學生也都能有不錯的成績，都能唸到國立的學校。(E)

十二年安置是每學年度下學期的重要大事，主要都是資源班導師在負責報名的一些事情，要填資料、上網 Key-in、收照片身分證等等的，蠻雜的！……(省略)最重要的還是希望每個學生都可以唸到適合他們的學校，然後最好是國立的，這樣家長負擔才不會那麼大！(B)

我非常支持這個就學管道！畢竟我們的學生就是在學習方面比一般正常生弱，你如果要他們去跟普通班競爭，那可能每個都只有唸私立的份耶……那有了十二年就學安置這個升學管道，大部分的學生都可以去讀國立的高職，不但可以學到東西，壓力也不會那麼大，又可以考證照，學校又會幫你安排實習，對以後工作會比較有幫助。很多學生回來都說唸高職很快樂啊！(F)

【跨階段轉銜】

IEP 裡面就有一部分是有關轉銜的，大概都是記錄生活跟升學方面，需要導師填寫。現在轉銜越來越被重視了，好像說以後評鑑也是個重要的項目。(E)

轉銜分兩種，一種是國小升國中，一種是國中升高中。國小升國中就是國小資源班老師會把學生帶到我們學校參觀，我們會把他們集合起來做一些簡單的測驗，當做日後分組的參考；那國中升高中就是我們會把學生三年下來的資料，主要是 IEP，寄到他就讀的學校去，讓高中職的老師們參考。(C)

轉銜都是我們到國小或高中職去開會，只要對方學校有辦，我們都會派資源班導師，有時是三個老師都去參加，去跟國小或高中的老師做溝通，交換意見。去國小那邊開會就會把學生在國小的一些資料帶回來，那去高中職開會就是把學生國中三年的資料帶過去轉交。其實我覺得轉銜並不是只有資源班或是特教班老師才要參加，普通班老師也很重要，因為這些孩子上了高中職，都很希望能更融入正常班級，被同學接納，那這時候普通班老師的角色就很關鍵。(F)

現在有在推說要追蹤，小學的老師們帶學生來參觀時都會帶表格來做簡單訪談，看看學生現在在國中的進步情形；我們自己則是打電話到高中職去詢問，或者是直接打給家長，關心一下畢業的學生現在的學習情形，或是生活現況。(B)

轉銜很重要，可以幫助現在的老師比較了解學生。像我們今年接新生，一開始也都不曉得誰是誰，這時候就需要去跟國小老師開會，他們會告訴你哪個學生的特性是怎樣，或者是誰絕對不能跟誰同一組這種「情報」，對於掌握學生的狀況跟未來分組很有幫助，新的老師也會比較快上手，可以縮短跟學生的「適應期」。(D)

綜觀上述意見，資源班所提供的服務非常多元且廣泛，且教師們多具有教學的熱忱與理想，實施成效也是有目共睹；然礙於政府經費有限的考量下，許多政策在推動之始雖具備良善的改革立意，但經過一段時間的實施後，卻往往無法達

到更深度的落實，甚而一味拘泥於表件資料的呈現。如此現象不僅造成教師們沉重的負擔，也剝奪了學生得以接受更多服務的寶貴時間。此後若能將重點擺放於教師如何更有效率地提供學生們更為適性的教學，而不落於講求粗淺表面之窠臼，相信我國的融合教育在未來推行上將會更見效果，並使每一位有需求的學生皆蒙其利。

第三節 普通班的協同合作

本節旨在探討近年來於融合教育的推行下，資源班教師和普通班教師雙方如何進行溝通、協調，以及確立合作模式，而資源班教師對此又有何種看法。以下可分為：一、普通班教師的角色與心態；二、與普通班教師的合作模式及看法等共兩部份進行訪談內容的整理。

一、融合教育中的普通班教師

(一)普通班教師的角色與職責

依據民國 100 年最新頒布之《高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法》第 4 條規定：「學校應成立分散式資源班、巡迴輔導班或實施特殊教育方案，提供特殊教育相關資源及服務。」及「學校應整合普通班、集中式特殊教育班、分散式資源班、巡迴輔導班、特殊教育方案及相關專業服務人員，以團隊合作方式進行教學。」可以見得特殊教育服務範疇不再只侷限於集中式特教班或分散式資源班，而應擴及至巡迴輔導班或普通班，並輔以特殊教育方案及團隊合作方式進行教學才是。

【課業輔導】

普通班老師對資源生大部分都比較寬容，我們現在接觸的好幾位導師對資源生都……算是放任耶！反而是我們資源班老師比較嚴格，會一直盯作業跟成績。(F)

感覺得出來學生都是來資源班才有在學習，我們都會小考、段考，每天也一定會出作業讓他們回家可以練習。也不是說普通班老師不認真，是學生在原班真的聽不懂，所以作業當然不會寫，那普通班老師也無法要求他們。(E)

其實課業方面普通班老師真的是使不上力，因為這些學生就是在原班跟不上嘛！但我們是希望學生課後的練習可以持續下去，不要只有在資源

班才有在動腦，回去班上或是回到家都可以繼續有機會練習。但普通班老師真的沒時間，家長就更難了！（D）

有些比較認真的導師會在學生入班前來了解學生的特殊狀況跟應該怎麼樣協助他會比較好，也會樂意參加 IEP 會議。我覺得真的不可能也不應該去要求原班導師做到「個別化教學」，畢竟是大班教學。（C）

以前有一個原班導師打電話來問說資源班作業出太少，讓學生回原班上課時都在發呆，放學又都跑出去玩，讓家長很頭痛。這時候我們也是覺得很無奈，然後資源班上課時數又有限，不可能把作業出得很多很多，讓他不但可以在原班上課時間寫，帶回家還可以繼續寫。而且通常作業出得份量太多的話，很多學生就會乾脆擺爛不完成，然後再騙說沒帶、忘記什麼的，與其這樣，我是覺得就出剛剛好的份量，讓他回家可以複習今天上課學到的就好。照理來說學生在原班上課那也應該是那節任課老師的責任才對，我們不可能還去安排學生回原班後每一節課要做什麼啊！（A）

【生活輔導】

有些老師很認真，會認真簽資源班聯絡簿，也會在上面寫一些事情跟資源班老師或是家長溝通。我們如果有什麼事情打電話跟導師說，他們也都願意配合。通常這樣的學生真的都比較乖，紀律會比較好。（F）

普通班老師主要應該就是提供一個讓特殊生可以被接納的環境，並且理解跟配合資源班老師進行的一些事務，所以在我看來我不認為資源班老師是一個輔助的角色。（B）

我們是希望原班導師也可以對身心障礙的學生有一些適度的要求，而不是一味包容他或是寬容這樣，因為這些小孩雖然有一些天生的障礙沒錯，但他們還是可以學習，可以被塑造的。如果太放任他們，那這樣普通班跟資源班的標準就會不一，我們資源班是蠻嚴格的，功課品行我們都有在刁。（E）

【行為問題處理】

也有導師會覺得既然他是資源班的學生，那管教就應該是資源班老師的

責任，所以一有問題就往資源班送，總之就是跟原班隔離就好。但這樣學生只會跟原班產生更大的隔閡，同學也會更無法接納他。尤其我們處理過很多問題是只發生在原班，但在資源班是看不見的。(C)

學生的行為問題，我個人看法是普通班老師跟資源班老師都有責任，兩邊可以達成共識然後互相協助，而不要認為說學生有特殊身分那就都是特教老師要處理的事，這樣學生會更無法對班級有歸屬感，同儕的認同度也會大大降低。(D)

好像沒有特別什麼角色耶！資源班跟普通班之間好像沒有很大交集，除非是有比較嚴重的行為問題出現時，原班導師跟資源班導師會一起到學務處去處理。(F)

真的蠻多老師都覺得那是特教老師應該要處理的，他們都會說「那是你們的專業，你們比較懂」。以前也有學生被原班導師送進學務處，學務處那邊又請資源班導師過去處理的。但有時我們真的也搞不清楚到底怎麼回事，不曉得到底他在原班的問題出在哪裡？……(省略)除非要入班觀察，可是……真的沒有時間，我們現在學生人數算是蠻多的，要一個一個去看，不太可能。(A)

整理以上訪談內容可歸納出一個共同點——多數普通班教師皆將身心障礙學生的授課及管教責任歸諸於資源班教師身上，而忽略了「融合教育」所主張身心障礙學生應儘量與正常同儕一起學習及社會互動的精神。此現象尤其於身心障礙學生出現行為問題時最為明顯，普通班教師往往將處理的權責交付於資源班教師，然而情境的跨越卻不是單靠其一人便足以妥善處理的。

(二)普通班教師對於融合教育的心態

普通班教師在融合教育所擔任的角色舉足輕重，其重要性絲毫不遜於資源班教師；而普通班教師看待融合教育的心態，又深刻影響了融合教育的順利推行與否。茲分別就三種層面加以探討普通班教師面對融合教育時的心態，內容如下：

【對身心障礙學生的接納程度】

我也想過如果我自己是普通班老師，我可能也無法對特教或是這些孩子有很大的認同，因為普遍給外界的觀感就是：問題很多、很麻煩處理、要寫的資料也很多，會讓人心生抗拒，畢竟普通班老師他一個人要帶那麼一大個班，說真的會累！（C）

有遇過能接納的導師，也有遇過不能接納的導師，兩種教出來的小孩就是不一樣。能接納的導師，班上同學對他也會比較包容跟照顧；那如果導師自己都忽視他了，同學就更不可能會去接納他，或是協助他。（F）

我們學校的導師大部分好像都蠻不願意接資源生的，因為他們的刻板印象就是很難帶，又要寫很多雜七雜八的資料。其實我也可以認同，你想啊，接一個資源生也才少一到兩個普通生，但這個資源生的問題可能非常多，普通班老師哪還有那麼多時間跟心力去處理？而且他們常常都不知道要怎麼教這些學生才好，因為這些學生需要非常多的時間學習，然後大量的練習，這是普通班那種大班制根本不可能做到的。那這樣他們當然都覺得不如就是都帶正常生就好。（A）

這學期我們有個原班導師真的非常 nice！有個學生已經提鑑定提了兩次都不通過，別的導師可能就不提了，她還是繼續提，因為她覺得學生坐在班上什麼都聽不懂真的很可憐，加上他們班有一個資源生來到資源班之後整個變得比較有自信，學習也不再是空白，所以這個導師一直很希望另外那個學生也可以進資源班學習，不然好像就是……白白浪費掉。溝通的過程中她一直都非常配合，要她補充輔導紀錄也很阿莎力，馬上就寫好交給你。超好的，而且弄到最後喔，這個學生還是沒過！導師她也沒有生氣或是質疑，就很感謝我們已經很努力幫忙了。（D）

他們平時要帶那麼多孩子又要上課真的是很辛苦，有些特殊生狀況又蠻多的，也難怪老師們會比較排斥這些孩子，我想還是整個大環境的結構跟制度吧！我們只能以低姿態儘量跟普通班老師們建立好的合作關係，不過也不是全部的老師都如此啦！（B）

【缺乏特殊教育專業知能】

大多數老師都是不太了解我們的孩子，所以也不曉得怎麼去幫忙他們吧！（E）

要求普通班老師去參加這類增進特教知能的研習，大多數都不願意去，因為課務繁忙，而且他們看到標題是「特殊教育」就會直覺反應：為什麼我要去參加？我又不是特教老師。之前我們組內也討論過是不是每學期都固定開一些可以增進普通班老師特教知能的研習，然後我們自己來當主講人，但……目前的可行性好像不是說很高。(C)

光只有修特教三學分是絕對不夠的啊！而且距離大學都那麼久遠的事了，老師們怎麼可能會記得？(A)

我個人認為政府想要推融合，普通班老師的支持很重要。像現在大部分聽到的學校，對於特教有重視的很少，而且大家對於特教這塊也不了解，不知道我們在幹嘛？像這樣融合怎麼可能推得起來？甚至我覺得普通班老師如果有接特殊生的，班上學生數應該要降到三至五個，然後其他的配套措施也要多一點，那這樣普通班老師的意願可能會高些。否則他們要帶一整個班，又要顧到資源生，會抗拒是正常的。(D)

【對於資源班抱持的觀念】

曾經有老師直接當著我的面說：「你們資源班上的課都那麼簡單，學生又才那麼幾個，好輕鬆噢！」聽了也是蠻無奈的。在進度方面雖然是不像普通班老師那麼有壓力，因為我們段考考卷可以自己出，但我們的教學要形容的話就好像是家教一樣，你的全副心力都要投入在某個孩子身上，而且幾乎沒辦法讓他們自己練習，都要在旁邊盯，不然他們就做不來。我覺得那是不同的辛苦。(D)

大家好像都是覺得我們學生人數少，所以很輕鬆！也沒辦法去解釋什麼，其實我自己也是進來特教之後才知道，教這些學生真的需要非常大的耐心，而且常常是得不到成就感的。(F)

我們在學校是被歸類在「專任教師」那個區塊的，就算是資源班導師也一樣，只是會多領一張兼任導師的聘書。上課的基本節數也是跟專任老師是一樣的，領域研習我們也都有參加，但是就是學生人數少，還有我們不用帶班，所以一直讓大家會有一些誤解吧！（訪：是不是能具體說明一下是哪些方面的誤解？）覺得我們很閒啊，覺得我們沒有在做事之類的。可是我們除了教學之外，特教業務不算少，只是不會同一件事持

續一整個學期，可能就像是一個月忙 IEP，一個月忙鑑定，下個月又忙別的事。(B)

現在有越來越多老師肯定學生來到資源班是有進步的！我們現在也都會配合節慶去做一些活動讓學生參與，所以外面的老師們比較有注意到我們，也比較認識我們了。(E)

統整受訪者所提出與普通班協同教育的看法，可以發現有幾項重要因素影響彼此的合作關係，包括：普通班學生人數多、班級事務繁忙、普通班教師普遍較欠缺特教知能、不了解資源班的運作以及無專業能力提供身心障礙學生適切的教學模式等，導致普通班教師在已嫌龐大的業務量下，多對於融合教育的實施抱持著心無餘力且力不從心的態度，甚而有部分教師認為應全權歸責於特殊教育教師，因此使得普通教育與特殊教育之間不僅未能達到原本預期的融合，反倒更見歧異。

二、資源班教師與普通班教師的合作模式

(一)與普通班教師的互動

由受訪者對於目前校內與普通班教師互動情形的意見看來，雖大致上以資源班教師主動聯繫居多，但仍有少部份導師會透過諮詢方式尋求有關學生行為問題輔導的協助。整體而言，雙方的溝通及協調並無太過嚴重的障礙，但因平時業務繁忙等因素，普通班教師對於彼此的交流合作仍處於較為被動的角色；或者是書面資料份量較多時，普通班教師的配合意願也顯得較低。

我們都是採取比較軟性的方式，拜託老師配合這樣。因為普通班老師平時就很忙，尤其是導師，我們也很不好意思麻煩他們，就是要「卡落軟」(台語)去跟他們溝通，儘量為學生好這樣。(E)

有些老師的態度，嗯……會比較不客氣一點，尤其是要他填一些資料的

時候，他會覺得增加他的業務，要慢慢跟他溝通，拜託他寫，或是拿範本給他看。我們都比較不敢說直接把資料丟在老師桌上，留個紙條要人家完成，都是親自去說明，有時要賣個情面，拜託一下。不過大部分都不會很難講話啦！（B）

有幾位導師會在國一新生剛進去時來問我們說怎麼幫助這些學生，學生有沒有什麼特殊需求需要特別注意的，請他們來開會只要時間上許可，也都願意來。（C）

我們好像就是只能用比較卑微的態度去請導師們諒解，感覺雙方的地位是不對等的。不過還是有人很好，很親切又願意配合的老師啦！真的很感謝他們，其實普通班導師對於特教學生的理解跟接納是非常重要的。（D）

現在遇到很多年輕導師都蠻願意配合的，有時是我們自己都會覺得不好意思的，沒辦法，要寫的資料真的很多啊！像是國一新生要建檔，或是鑑定時要老師觀察，因為很多學生我們沒接觸過真的只能靠他們幫忙。像我們這一年有主動去宣導，請原班導師可以提學生出來做初篩，很多老師態度都很樂意，雖然說表格真的很多。（A）

另外有部份意見指出，普通班導師因較不了解身心障礙學生的特性及需求，也不熟悉特殊教育業務的運作情況，有時亦難免出現溝通不良的狀況。

有時要跟原班導師溝通時會遇到一些難題，原班老師他們會認為只要是特教生就應該由我們全權負責，之前有普通班導師說資源班這邊為什麼沒有告知他學生是原住民身分，所以他就沒有幫學生申請原住民獎學金，然後就這樣錯過期限。我們也只能委婉讓他知道，其實戶口名簿上都有註記，請老師下次要特別注意一下。（C）

雖然學生是大部分在原班，但感覺我們還是兩邊搭不太起來。真的很多老師還是會覺得「既然他是特殊生，那他當然是你們特教老師的責任啊！不然特教老師是要做什麼的？」是啦，我覺得這也不能說他們錯。我相信很多學校都會有這樣的問題，就是融合推了老半天，但是普通班老師還是不知道特教到底在做什麼？雖然學生學籍是掛在普通班沒

錯，但普通班老師就是會覺得他們沒有專業能力，就是應該要交給專業來做才對。不能說是誰有錯，是資源班整個大環境本來就會存在這樣的問題。(B)

特教真的是一個很模糊的地帶，而且很多人會把我們跟輔導搞混。可能是因為比較新的東西吧！……(省略)普通班老師會覺得這些小孩就是有問題，教不來，所以要交給資源班老師教，那他們可能就會漸漸忽略這個孩子，因為有太多其他孩子要顧。然後日子久了，只要這個小孩沒有出特別大的 trouble，資源班跟普通班之間也還是沒有太多的接觸，但也不會有什麼問題跟衝突。(D)

綜合以上觀點，可以發現資源班教師皆認為普通班教師平時工作量繁雜吃重，因此較無多餘的時間跟心力得以兼顧班級內身心障礙學生的特殊需求，且特殊教育書面資料份量過多，也會導致普通班教師對於參與融合教育的推行心生抗拒，而不願配合。

(二)資源班教師與普通班協同合作的看法及意見

多數受訪者皆表示「資源班」的安置方式仍是欲施行融合教育最為恰當的作法，即使現階段仍有許多難以突破的盲點，或是欠缺完整配套措施的政策方案，但相較於全時回歸普通班的「完全融合」模式，不僅具備特殊教育專業背景的資源班教師可以提供給身心障礙學生更符合其特性及需求的個別化教育服務之外，也可降低普通班教師的工作負擔，使其不致有太大的反彈聲浪。

我不支持「完全融合」的作法，那樣會讓普通班老師更加排斥接收特殊生到班上，特殊生也更容易受到忽略，因為老師不可能把時間跟心力都擺在少數幾位學生身上，就算班上減(學生)人數效用也不大。我覺得呢，還是「部分融合」會比較好，但普通班老師也應該具備一些基本的特教專業知能，至於教學這塊則可以由資源班老師全權負責，因為這還是牽涉到專業本身。(A)

雖然資源班好像有很多不足的地方，但為什麼還是每個縣市都在廣設資

源班？因為真的有需要！這些小孩你不給他們額外的學習時間，他們真的跟不上，學不來，他們待在原班會很痛苦。……(省略)只是我覺得不論是普通班還是資源班，老師們的工作量都蠻大的。其實我們付出了很多心力在「個別化教學」這件事上面，花的時間也很多，但這是不在現場的人看不到的。而且現在又「少子化」，可以趁這個時候減少每個老師應該服務的學生人數，重質不重量可以提供更好的教學品質呀不是嗎？尤其現在流浪教師又那麼多。(B)

嗯……我想來想去，還是覺得資源班的方式是最好的耶！因為特教的專業還是需要特教老師，而普通班有普通班的專業，這兩者是不一樣的，所以需要的老師跟教法也不一樣。(F)

此外，有兩位受訪者認為，未來在資源班面臨減班危機時，或許可讓資源班教師直接擔任普通班導師，並有效降低該班級學生總人數，使導師不但能發揮原有的特殊教育專業，及避免不同領域間的耗時溝通，還可促進融合教育的真正落實。

我個人覺得啦，如果要普通班導師重視他班上的資源生，那可能可以由資源班老師來當導師，就是轉成普通班老師，跟其他普通班老師一樣帶班。說不定喔！以後搞不好也沒有特教老師，就是變成「完全融合」，大家都回歸到普通班去。(D)

「完全融合」算是一個理想境界，但做起來很難吧！如果有一天真的完全融合了，那就不會有資源班的存在，那特教老師應該就只能到普通班去當導師，然後接收特殊生到班上，到時就沒有老師不願意接(身心障礙學生)這種問題了。(C)

以目前的教育現況來說，「資源班」依然是實施「融合教育」體制的最主要型態。因此，資源班教師與普通班教師之間的互動與共事勢必仍為必須且不可或缺。以下即針對資源班教師的觀點，提出幾項有關普通和特殊教育領域間協同合作的看法。

【各有專責】

不要分誰是主要誰是輔助，因為每個老師都有他的專業自主權。我覺得應該是把權責劃分清楚，普通班老師有他的責任，資源班老師也有他的責任，這些責任是分開的。(訪：您認為應該如何劃分?)像是教學呢，這個真的需要專業，因為要給予學生比較多時間跟機會練習，還要指導一些學習策略什麼的；那像原班的人際關係，或是一些只在原班才有的行為問題處理，應該是由原班導師去負責，對啊！我們就可以提供諮詢服務。(A)

應該是兩邊都有責任，而不要說都是哪一邊，不然學生會很像皮球被踢來踢去。(B)

資源班會看功課、會考試，也會管學生的品行，那相同的，普通班也要去管理這些事情，兩邊互相配合，這樣學生才不會有斷層，才不會說只有來到資源班才會認真、才會乖，回到原班就是睡覺，什麼事也不做，老師跟同學們還要對他特別寬容。特殊生其實是可以對他有適度的要求的，太過縱容他們也不好。(D)

【資源班老師擔任輔助角色】

我很願意就是多幫(普通班)老師一點忙，因為他們平常都太忙了！只要是對學生好的，我們就去做，學生有進步，也是我們做老師的福分。去年有一個已經畢業的學生，有陣子狀況特別多，我們有去入班觀察，然後跟原班導師開會討論。只要有時間，像這樣子我們是很願意去做的。(E)

資源班老師因為不用帶班，所以輔助普通班老師是可以的。但是入班這方面的話，恐怕就比較沒有時間，因為我們也是有課要上，配合的彈性不大。但是一些問題行為的處理或是課業方面，設立資源班應該本來就是一個輔助的性質吧?(F)

【普通班教師擔任輔助角色】

我覺得不要給普通班老師那麼多工作要他們去做，人不是萬能的，而且有時普通生比資源生還難搞。其實可以我們這邊去幫學生建立常規，或是學習態度、學習的責任，然後普通班老師協同提供一個讓他可以延續

下去的環境，或是班級上的氣氛，跟我們一起共同監督他的進步，這樣子普通班老師的責任應該就不會那麼重，會比較願意接納這些小孩。(C)

歸納本節受訪者對於與普通班協同合作的看法，多數資源班教師皆認為若想提高「融合教育」的接受度，則應儘量減輕普通班教師的負擔，避免過多的書面資料要求，並且資源班教師需主動提供協助，才能使大部分的普通班教師不再聞「融合」色變，抗拒接受身心障礙學生入班。此外，普通班教師的「是否具備足夠的特教專業知能」、「個人接納程度」與「對資源班的觀感」也是影響「融合教育」是否能順利推行的重要因素。

最後，多數受訪者表示「資源班」仍是現行特殊教育體制下，最適合作為推動「融合教育」的一種模式，其相較於「完全融合」不僅可將身心障礙學生自原班抽離以獲得更為充分的學習和練習時間，而小班制的班級形式也使資源班教師可針對學生的個別能力及進度提供其適性適才的「個別化教學」。

第四節 行政支援系統

本節重在瞭解校內外兩種行政支援系統的內涵，和資源班教師在融合教育實施下的各項需求與想法。以下則將受訪內容分為政府機關與學校單位兩大類別加以探討。

一、政府機關的行政支援系統

(一)現行資源提供

根據民國 98 年最新修訂之《特殊教育法》第 24 條：「各級主管機關為有效推動特殊教育、整合相關資源、協助各級學校特殊教育之執行及提供諮詢、輔導與服務，應建立特殊教育行政支持網絡」即明白揭示政府主管機關應提供各級學校所需之各項相關服務，以利特殊教育業務的推動與執行。

【辦理研習】

特教中心或是大學那邊辦很多研習，但是理論的東西太多。建議應該可以辦一些特教知能的研習讓普通班老師或是家長參加，其實特教老師對這些東西真的已經很熟了。(C)

希望能多點實務或是經驗分享那類的主題，這樣應該會對老師實際教學幫助比較大。(E)

大部分都還是在講理論比較多耶！有時候還會覺得「咦？跟上次聽過的某一場很像」，研習蠻多的。(F)

有些應該是請學校行政或是普通班老師跟家長去參加，會更有效果，而不是請特教老師去參加完後回來轉達，我們不見得有那麼大影響力。(D)

跟其他領域比起來，我們特教的研習好像多蠻多的！就感覺組長一直在收到研習的公文，大家也一直在輪。但我是覺得比較重要的再去參加，不然學校還要排代也是蠻麻煩的。(B)

研習的內容應該更精簡、更精華，有些理論的東西可以簡單帶過，不用再重頭解釋，不然時間會拉很長。我們都比較喜歡參加那種有實務經驗的，比較有收穫，而且可以拿來運用在自己的學生上。(A)

【專業團隊】

時數太少了，一個學期就那麼幾次而已，這樣是不夠的。如果可以把辦研習的經費挪來給學生請治療師，應該會比較實際。會吧？(E)

審查蠻嚴格的，可能是治療師的人力太少，所以可以提供的服務就少，每個學校分到的也少，是很可惜！學生一個學期就那幾個小時而已，要有明顯成效很難吧！(D)

治療師都很認真在帶，只是時數好像有點少，感覺好像一個月來一次吧！(B)

可以接受這些服務的學生很少，而且大多是物理治療跟職能治療選一種，然後時數又不多。既然有這個服務，應該要更推廣，讓更多學生都能受利才對。(C)

綜合以上資源班教師對於政府主管機關辦理研習及專業團隊的想法，可以看出多數受訪者皆肯定其積極推廣的舉措；然為了使資源可以得到更有效的利用，部分受訪者建議可精簡各項研習的場次及內容，此外，並提撥更多經費於聘請專業治療師之用，為學生謀求更大的福利。

【諮詢服務】

知道大學的特教中心有這個服務，但是我沒有使用過。比較多都是就近問同事，或是打電話去鄰近的特教中心問。(C)

沒有打過。因為怕被罵說怎麼連這個都不知道，哈！而且教授們光聽電話敘述，也不會很清楚知道小孩的狀況是什麼吧？(B)

會貼通知單轉告家長，讓他們知道哪種專長的大學教授哪個時間會接受電話諮詢，但目前還沒聽說有家長打去的。(F)

有申請過，類似訪視那種。就是請教授來我們學校開研討會，我們也會邀普通班老師跟家長一起參加，大家一起交流討論，請教授給我們意見。但我們後來覺得成效沒有很大，因為教授不認識這些小孩，不清楚他們的狀況。而且有家長在場，教授講話都比較委婉客氣，感覺說不到什麼重點。(D)

電話諮詢我不會打，平常跟教授的接觸不多，大概是辦研習邀請他們當講師，或是評鑑時，才會在學校有碰面的機會。(A)

由以上的受訪內容可知，無論是資源班教師或身心障礙學生家長，皆甚少利用大學特教中心所提供的電話諮詢服務，與教授接觸頻率較高者則多發生於研習或評鑑的時段。

【超額教師】

這幾年少子化情形嚴重，國小已經都在超額了，很快馬上就輪到我們國中了，減班應該是在所難免的了吧？(F)

減班危機我看現在很多學校都有，尤其是大校。我們學校有兩個資源班，本來今年差一點要被轉型了，如果轉型就會變成有一個班是巡迴輔導，老師要出去外面學校上課。坦白說不會有人想去，當然啊！大家就是分發到這邊，房子也都買了，當然不想變動啊！這是很正常的想法。何況巡迴輔導也不是長久都有，如果學生一直不增加，還是會被減班。(D)

年輕老師比較會被影響，我們學校的超額辦法目前還是「後進先出」。那年輕老師也會覺得不公平，因為他們也是教甄考進來的，超額的話又不知道到底會超到哪去，也是很沒有保障。(A)

有聽組長在說學生人數不足，之後可能會轉成巡迴輔導，或是減班。當然是希望能避免它發生啦！我覺得我們現在這樣兩個班上得很好，老師都很認真，組長也很認真，大家也會一起辦一些活動，合作得很好啊！（E）

根本的做法還是要降低學生人數標準吧！普通班也在減班了，如果我們還要維持原有的規定，那資源班一定也被減班。比方說減班後勢必會有老師得出去，那到底是誰要出去？又要出去哪裡？是去普通班還是去別的學校？那別的學校不會超額嗎？這些都是很大的問題。（C）

如果真的減班，不但新進老師會被超額，恐怕連組都會消失，以後就沒有特教組長這個位置了。但是你說特教業務要歸給資料組或是輔導組，我覺得那是不太可能的！因為這兩個組平常已經很多業務了，不可能還要再接特教這一塊。我聽到別的學校沒有特教組的作法，都是特教老師要分著做，無給職那種。（B）

整體來說，近年來因「少子化」現象的浮出，許多學校皆不約而同面臨資源班被迫減班與特教教師超額的危機，加上原本已存在之流浪教師過多的情況，未來在國民中小學的師資問題必將隨之越演越烈，而學生及教師們的權益也勢必大為受損。教育當局實應審慎評估可行的應變策略與方案，並儘速實施，以有效保障學生的受教權和教師的工作權。

（二）相關政策與措施

除上述各項資源外，政府職主管機關也擬定了其他與「融合教育」相關之細部的法規及政策，然因篇幅的限制，以下僅就「鑑定作業」及「在家教育巡迴輔導」兩種進行歸納與探討。

【身心障礙學生鑑定作業】

鑑定的時候會很明顯跟特教中心的接觸會變很多，因為太多問題要問。我們到後來大概都知道哪個特教中心的老師人比較好，比較有耐心幫人解答；哪個特教中心的會很兇，會跟你說自己去看研習手冊，但是他好

像忘了：研習名額有限，不是每個老師都能參加。(C)

老師們都會比較不想做鑑定啊正常，因為這真的是一個重責大任，不能出錯，而且有些家長會有錯誤的期望，然後資料很多，規定又越來越嚴。我們也知道這工作如果學校老師不做，那也沒人要做了，所以累就是累那一個月，沒關係。但我是覺得既然要老師做了，那一些配套措施是不是應該要規劃得更好？該給的不要吝嗇，而且不要老是說那是你老師該做的，你要有教育愛，要怎樣怎樣，那這樣就會有老師故意不去參加心評人員的研習，沒資格那他什麼都不用做，我們學校之前就發生過啊！(D)

公假真的不夠用，其實一個學生一天根本做不完，尤其是學障，而且要打的資料實在是太多太雜，有遺漏還要打電話一一去問家長或原班導師，時間上真的不夠。是不是可以把重心擺在好好把測驗做完不要出錯，剩下的那些基本資料則是能省則省，節省時間也不要浪費人力。然後可以電腦處理的就直接電腦處理，不用還要把一樣的東西抄一遍。我覺得喔，最後委員們要看什麼，重點是什麼，做那些就可以了。(A)

鑑定那陣子代課代到會怕，連七節這樣上，中間都沒有空堂。但我看其他(做鑑定的)老師更累，每天都很忙，還要加班。喔，對，他們也要幫忙代課，那真的是蠻累的。(F)

我們還只要代課都會覺得累了，更何況是他們又要做鑑定又要上課又要代課。(E)

另外有一位受訪者建議可改善心評人員之待遇及福利，以鼓勵更多特教老師積極參與相關研習，除取得正式施測資格外也可增進個人特教專業知能，使這部份的人力資源更加完備充足。

可以的話啦，希望心評老師的待遇可以好一點，時間上更足夠弄完，讓老師們不要一邊忙上課，一邊弄代課，還要一邊做鑑定、趕資料，這樣上課品質也不會好。我是覺得鑑定要很專注很用心做，專心忙這一件事把它弄到好，不要兩頭燒。(訪：那您覺得時間上應該怎樣分配會比較足夠?)可能，每個個案給兩天時間讓老師完成吧！一天專心做測驗，

一天專心打資料跟收資料。(B)

【在家教育巡迴輔導】

整個制度是不完備的，就算上網查也沒有一個完整的法規可以參考；打電話去問，就說依各縣市辦理。學校也是第一次碰到，根本不曉得要怎麼處理比較好。後來就是資源班老師去上，但家長的期望是普通班老師來，因為這個孩子資質很好，是很可以學習的。(B)

我們之前接過一個在家教育的小朋友，不但沒有終點費，連基本節數都沒有減，就要老師等於是花額外的時間義務到小孩家裡去上課，這不會有老師肯的。可是家長提出的受教權並沒有錯，但，普通班老師他們都當導師很忙啊，不然就是專任課多，所以到最後資源班老師也沒有推辭就去了。可是資源班老師平常授課的內容跟普通班很不一樣，在家教育的時數也沒辦法說很多，因為學校還有課要上。所以到最後，就是兩邊都很無奈，又沒方法可以解決。(D)

我覺得叫在校老師去巡迴輔導是不合理的，因為他不可能把學校的學生丟著，學校的課是他最原本的職責。我覺得應該是要多增設巡迴輔導老師，現在流浪教師那麼多，相信一定會找得到人。然後只要人一多，大家負責的範圍就可以縮小，就是只負責就近兩到三個學校即可，這樣不但不用跑來跑去太累，對每個學校的狀況也會比較熟悉，而且可以提供給學生的時數就能增加。(A)

之前負責這個業務的單位跟我們學校說老師要無條件奉獻，這種說法……太過理想化了喔！老師要的其實也不是鐘點費，而是減基本節數，畢竟他們自己在學校已經有那些課要上，還要抽出時間到府教學，你真的不能要老師都是義務去做這些，不做就說人家沒愛心，真的不能這樣子說。(C)

總結以上受訪者的說法，不難發現一方面雖因「少子化」現象的衝擊，導致資源班教師有超額之虞；然另一方面自特殊專業團隊、巡迴輔導師資，乃至於校內心評人員，卻顯得人力不足，左支右絀，致使教師負擔過重，或者無法達到家長的期望。

二、學校單位的行政支援系統

(一)校內的行政支持

依據《特殊教育法》第 24 條規定：「各級主管機關應提供學校輔導身心障礙學生有關評量、教學及行政等支援服務，並適用於經主管機關許可在家實施非學校型態實驗教育之身心障礙學生。」由此可看出學校的行政支援服務在融合教育的推廣和落實中佔有相當重要的份量。

【對特教的認同度】

這幾年好很多了，越來越上軌道，至少開特推會跟 IEP 那些會議，相關的行政人員都會出席，也會提出一些意見。(B)

最近幾年陸陸續續進來的都是年輕老師，大家有做出一些成績，所以現在行政人員看到我們，也是比較認同。(A)

有兩位受訪者則表示外界對身心障礙資源班的肯定較不如資賦優異資源班來得高，內容如下：

資源班說真的蠻與世隔絕的，資優班就比較廣為人知，可能是因為資優班的任課老師大家比較熟悉，我們的話，其實就是人數少，然後我們自己也比較不習慣說到處去打交道、哈啦什麼的。(C)

資優班每年都會舉辦全校性的展演，場面蠻盛大的，學務處方面也都會配合開放時間讓學生們去觀賞；但我們自己的學生做不出這種成果發表，所以說，也不難理解為什麼我們的注目度比較低。(A)

【經費和軟硬體設備】

學校資源算多，像我們每個老師都配有一台電腦，雖然都是淘汰的，但還是能用，自編講義跟印練習卷就很方便。(輔導)主任也很支持我們做

一些活動，可惜就是經費常常不夠，有時候老師要自掏腰包買材料。(D)

資源班有各科的獨立教室，國文、英文、數學三間，加上兩間是彈性共用的，而且就在辦公室旁邊，對於老師要掌握學生的情形很方便。(C)

我們有獨立的辦公室，但可能也是因為這樣，我們跟學校其他老師比較沒有交集，人家比較不認識我們。組長跟其他處室的合作機會就比較多，資源班老師們就可能只跟有任教的原班導師比較熟一點。(B)

感覺起來，好像資優班的經費會比較多，資源班的經費就比較有限。但是資優班的硬體設施，我們也可以借用，像是前幾年買進來的兩台電子白板，只要有空堂我們資源班教學也可以使用。(F)

想帶孩子做一些生活化的課程，但是苦無經費。去年曾經帶孩子做生菜沙拉，……(省略)他們都很開心，但是材料費是所有資源班老師共同出的，所以要每年辦的話……比較難喔！(E)

【融合教育相關資源提供】

教務處其實很配合我們的排課，雖然還是會有老師抱怨，……(省略)為了資優班跟資源班鎖課，有些老師會不是那麼滿意他們的課表，又不太能調課。(A)

教務處都會幫我們鎖課，但還是不可能把鎖到所有組別，因為我們學校還有資優班，教務處也很不好排。新課綱那些研習都說教務處要配合啊，叫我們要回來反應，但不是教務處不配合，是真的很難鎖啊！學校還有普通班，還有資優班，不可能課表都圍著資源班在轉。(D)

可以到輔導室印學生的講義和練習卷，這個算嗎？有有有！還有輔導室發行的專刊，上面都固定會有特教組的欄位，可以放上去一些資源班的活動照片或是宣導等等的，全校都會拿到。(B)

學務處那邊對我們的學生也會比較寬容，因為知道部分學生的問題點。(學務)主任也很用心，會主動來詢問學生的狀況是怎麼樣，不會隨隨便便就是記過處理。(C)

除了(特教)組長，平常跟行政不太有機會接觸耶！(F)

行政支援……我現在真的想不太出來。如果是組長的話，(接觸機會)就比較多。(E)

透過以上的受訪者所提出的看法，可以瞭解資源班教師平時較為欠缺與行政互動的管道，多是特教組長本身有較多機會與其他行政人員合作。另外有一位受訪者表示特教經費的運用不是那麼具有彈性空間，內容如下：

大家原本是有討論過想說要把特教經費用在買材料，讓學生可以上一些實用技能的課程，像是種植花草、烹飪、烘焙等等的，可是最後還是不行。我們是不太清楚特教經費的項目到底有哪些，可能這方面行政會比較清楚。以我們的觀點，我們只是覺得既然有一筆錢可以運用，那花在孩子身上是最實際可以幫助到他們的。(E)

【特教組長人選】

還是資源班老師來當會比較熟悉特教的一些業務，也不用重新再去修什麼特教知能的研習，是比較能得心應手吧我想。(B)

資源班老師的理念會比較一致，然後也會比較了解資源班老師本身的立場，會比較少衝突點，溝通起事情也會比較順利，所以我是覺得特教組長由資源班老師擔任會比較適合。(A)

其餘受訪者則表達了不同的意見，依內容性質可區分為下列兩種：

【資源班教師及普通班教師皆可擔任】

其實都可以吧！法規有說不行嗎？(E)

很多學校聽說都是特教老師在當，但我覺得大家都可以耶！是看接的人能不能接納這些小孩、有沒有特教理念比較重要，因為要推行一些特教

的東西，那可能是之前沒有做過的，這時候(特教組長)他是不是能給予支持，才是關鍵。(F)

我的話是覺得都可以，不同的人來當會有不同看事情的角度。加上現在又講融合，所以也沒有說就一定要是特教老師呀！理念要有認同比較重要，有認同那很多事才會推得起來。(C)

【由有意願者擔任】

我個人會覺得行政還是要由有意願的人來擔任會比較恰當，因為行政的業務跟老師很不一樣，有的人他可能個性就是適合做這個，或是他有興趣；那有的人他會覺得「我就是想要好好教學」，比較樂於跟學生接觸，反而不喜歡去處理一些比較雜的事情。(D)

由上述意見得知，多數學校皆聘請具備特教專業背景之教師來擔任特教組長一職，理由是「較熟悉特教相關業務」及「較有足夠的特教知能」，但為了因應「融合教育」的趨勢，也有部分教師認為特教組長並不受限於以上兩項要素，若由不同經歷或人格特質的人選來出任，或許也將有不同的視野。

(二)資源班教師與校內行政合作之意見

校內行政的支持與否，在融合的推行過程中扮演了至為關鍵的角色，而校內政策的決定權，也多由行政主管或行政人員所掌握。因此，校內行政方面是否能提供足夠且適當的支援服務，便深切影響著特殊教育的普及與落實程度。

【整體環境】

其實我們學校的特教環境不差，如果我們想要推動一些活動行政並不會不支持，只是大家普遍還是難以了解我們的工作內容，常把輔導諮商的學生跟我們的學生搞混在一塊，所以有時會混為一談。(E)

學校並沒有特別特別的重視資源班這塊，但是也不會說什麼都不支持什麼都不做，大概是介在中間的程度，算是不錯，所以還有進步的空間。

(F)

還是會有「關起門來做事」的感覺，特教跟普通班真的差異很多，特教真的是……怎麼說，可以說是獨立作業的一個領域，外面的人是很難理解到底裡面的人平常都在做些什麼。我們學生人數又少，所以特教組長不像學校裡其他行政一樣，負責的都是全校的範圍。(B)

要推融合，資源班老師還是得要自己主動一點，因為跟全校的學生數比起來，不管是資優還是資源班，一定都是少數，那大家會比較少注意到這些少數，是很正常的。資優班是因為升學成績亮眼，家長也有高度期待，而且積極參與，所以他們會被重視的程度，一定高過我們。(D)

聽說外面有些學校是把特教組掛在教務處，這樣做好像也不錯！因為鎖課的問題跟教務處是最直接關係，還有一些其他業務也都跟教務處蠻相關的。(A)

【全校性活動】

雖然跟行政接觸不多，但如果我們資源班老師自己主動，還是會獲得一些支持。像我們希望能給學生更多鼓勵，讓普通班也能看見他們的努力，所以就跟學務處要求說能不能在朝會或是全校性活動上面頒獎給我們的學生，他們也是一口答應，辦過一次之後，他們還會主動來問說那這次要不要幫我們留時間。(D)

可以的話啦，看能不能多辦一些讓普通生也可以一起參與的活動，像是「小天使」這類的，讓普通生可以跟特殊生多點互動，協助他們，而且是自願性的，是正向的。然後獎勵要有吸引力，要能吸引普通學生來踴躍參加。辦活動應該還是最能被大家直接看見的，但是經費跟人力問題，可能就不是只有特教組自己可以去解決的。(B)

有些跟特教相關的影片很不錯，適合播放給全體師生看，班會聯課的時間就很適合，而且這個需要的經費開銷應該不是那麼大。(E)

特教經費是不是能更靈活地運用，而不要太侷限於某些項目，比方說想辦一些活動的時候就可以拿出來用。每年買教材教具跟文具那些東西所

需要花的錢並不是那麼多，如果可以拿來活動支出，我覺得這樣是不是會更有意義？(C)

【校內研習】

如果想要再更推廣特教的一些理念，辦校內研習應該是不錯的方式，只是組長們業務已經很繁雜，而且呢，老師們不見得會想參加，不然就是把想要宣導的內容放在導師會報跟專任會報上，這樣既不會太佔用老師們寶貴的時間，也不用擔心老師們不出席。(A)

比較常見的障礙類別，例如：學情障啦，智障啦，這些應該可以開一些增進專業知能的研習，讓普通班老師參加，尤其是導師，可以讓他們對自己班上的學生有更多認識，對於融合會更有幫助。(D)

辦理親職講座是我們目前還沒做到的，也許以後也可以朝這方面發展，加強家長的一些正確觀念。(B)

綜合受訪者所表示與校內行政單位合作的看法，可以發現資源班教師平時少有機會與行政人員共事，且在特教業務的決策方面也較少涉入。反觀執行層面，則校內多數人員皆認為應由具專業背景之資源班教師群共同負責，也因此常有組內獨立作業的情況出現。此外，經費的不足或是無法充分使用也是資源班教師認為最需要行政單位支持的部份，未來若能針對此點作更加妥善且有效的運用，相信對於融合教育的推廣將是一大助益。

第五章 結論與建議

本章共分為三節，第一節為研究結論；第二節為研究建議；第三節為研究者的反思。

第一節 研究結論

本節乃根據第四章的研究結果所提出，共分為資源班實施模式、普通班協同合作和校內外行政支援等三部份進行論述。

一、資源班實施模式

(一) 新課綱施行不易

預計於 102 學年度全面實施之新版特殊教育課程大綱其理念突破以往重視功能性或發展性的教學模式，轉為提倡符合身心障礙學生生理年齡及學習需求的課程，且需以普通班課程為主軸進行簡化、減量與替代等的課程調整。然而，身心障礙學生的學習困難情形係由先天的障礙所致，尤其部分中度以上或是智障類別的學生終其一生無法發展出與正常人相當的表現水準，因此，維持原有的功能性課程對其日後生活自理及社會適應較有具體及明顯的助益。

此外，個別化教學適宜以小組方式進行，若遵照新課綱所擬定之各科完全抽離模式，則不但校內無法配合鎖課外，各小組內學生人數也勢必隨著提高，加上素質互異的影響，徒增授課上的難度，又難收適性教學之效。

(二) 心評人員鑑定業務繁重

多數資源班教師皆能認同並接受心評工作需由特教教師負責，然相關配套措施仍欠完善，未考量到資源班教師無法有充足的時間得以兼顧鑑定與教學工作，致使心評人員業務量吃重，甚至有少數資源班教師為逃避此項工作而拒絕參加施測資格取得之相關研習。

(三) 資源班面臨轉型或減班危機

近年來因「少子化」現象的衝擊，導致許多學校不得不採取減班與降低普通班級學生人數的措施加以因應；然特殊教育方面卻未隨之酌減資源班學生人數的

成班標準，使其面臨轉型為巡迴輔導或被迫減班的危機，而年資較淺的教師們則恐有被超額之虞，此現象尤以擁有一班以上不分類身心障礙資源班之大型學校最為明顯。

(四) 個別化教育計畫(IEP)難以落實

個別化教育計畫所含資料之形式過於繁複，使部分教師無所適從，不曉得該依循何種版本為準則；另部分內容分項太細，忽略了實際教學現場可能的變化和彈性調整，因而撰寫 IEP 有時顯得拘泥於表面上的呈現，缺乏真正的落實。

(五) 到校專業團隊治療時數不足

礙於經費有限的考量之下，具備資格接受此項服務的學生人數並不普遍，且每位學生的個別時數亦不充足，無法有連續性的練習時間，因此難以維持穩定的表現，也欠缺明顯進步的成效。

二、普通班協同合作

(一) 對資源班的觀念誤解

部分普通班教師對於資源班級身心障礙學生仍欠缺理解與接納的心態，甚至認為學生一但進入資源班，則應由資源班教師擔負起管教與教學之全責，而忽略跨情境協同合作的重要性，間接出現身心障礙學生無法融入原屬班級的困境。

(二) 特殊教育專業知能不足

整體而言，多數普通班教師對於特殊教育領域皆缺乏足夠的認識，僅有部分較年輕之教師於大學時期修習過特教三學分，且目前的相關研習多由特教教師出席，普通班教師平時並無進修機會，因此其對身心障礙學生的特性及需求難有深入的了解，也使得特殊教育與普通教育雙方的互動與合作產生隔閡。

(三) 普通班導師負擔過重

普通班導師平時需管理學生為數 30 多人的班級，並處理各項大大小小的雜務，此外還有基本鐘點的授課節數，加總下來業務量不僅多且繁雜。因此，普通班導師經常無暇顧及班上的身心障礙學生，遂將管教的責任全權交付於資源班教

師。

三、校內外行政支援

(一) 法規的制定不夠完備

目前現行的特殊教育相關法規多為保護學生或家長權益而制定，鮮少以教師立場作為考量，且針對教師們所表達的難處往往缺少立即且有效的解決方案，而待遇方面也尚未受到明確保障。

(二) 經費不足或無法靈活運用

中大型活動辦理的經費來源拮据，抑或可使用的項目跟額度受到限制，導致某些活動因此取消辦理，有時甚至需由資源班教師自行支付相關費用才得以實施。其他則如：購置多媒體器材、硬體設備和設立無障礙空間等，也常因缺乏足夠的經費此因素而付諸流水。

(三) 校內行政所持態度較為被動

資源班教師反應平時少有與行政單位共事的機會，因此與行政人員的關係相形疏離，在特教業務的決策方面也難以涉入，許多事項的執行仍為特教組獨立作業，雖行政人員已儘量給予協助及支持，但態度尚且不夠積極，顯得較為被動。

第二節 研究建議

針對上節所提出之各項結論，研究者歸納出以下幾點建議，希能提供相關行政單位、普通班教師與資源班教師等於未來推行融合教育措施時作為參考之用。

一、政府行政單位

(一)降低學生人數標準

1.普通班級依比例減少人數

應視身心障礙學生在校狀況或個別需求，以按照比例且具有彈性的方式減少班級人數，而非制式化減少固定的名額，期能藉此提高普通班教師接納身心障礙學生的意願，使教師們不再抱持抗拒的心態，並且得以有充分的時間對學生進行輔導。

2.酌降資源班成班人數標準

為因應近來「少子化」的趨勢，可斟酌放寬資源班成班之學生人數標準，如此不僅能避免資源班被迫減班，引發資源班教師面臨被超額之危機；另一方面則提供資源班教師更加充裕的時間及心力為每一位學生準備適合其能力與需求的教材進行授課，而學生也將獲得更為充分的學習及練習機會，落實真正的「個別化教育」。

(二)修正新課綱施行原則

要求「完全抽離」的上課方式立意雖美，然各校教務處實際上的排課作業卻是屢遭困難，不易實施。維持原有之抽離方式或許仍為較具彈性的作法，且可避免各分組學生人數過多，導致教師無法妥善兼顧每一位學生的學習速度和進度。此外，也需考量部份學生因心智能力或發展功能較弱以致於可達成的能力範圍受限，若繼續施予舊制講求之功能性課程，對其日後的生活適應有較大的幫助。

(三)改善心評人員待遇

增設各校心評人員的福利制度或獎勵辦法，以鼓勵更多的特教教師具有熱忱投入鑑定工作。另外，可酌予提高「公假」天數半天至一天，以利心評人員有充

足的時間完成施測及後續相關工作。

(四)辦理普通班教師及家長研習

目前的特殊教育相關研習參加人員大多為特教教師，建議可將對象擴及至普通班教師與身心障礙學生家長，首先幫助其建立正確的觀念，進而具備適性輔導與教養的策略和技巧，並與資源班教師有效配合，為孩子打造無縫接軌的「無障礙空間」。

(五)增設專業團隊人員

增列經費聘用合格之專業團隊人員，並以地區作為劃分，使專業人員可定點定時至各校進行諮詢或提供專業治療課程，讓每一個有需求的學生皆能獲得適當且持續的服務。

二、校內行政單位

(一)妥善運用經費

使經費運用的項目多元化，尤其可提高直接用於身心障礙學生本身的額度，促使課程內容富有變化之外，更能使學生們享有學科課程以外的體驗機會，豐富人生視野及生活經驗。

(二)辦理校內研習

定期舉辦校內的特殊教育研習供全校教師及行政人員參加，幫助其充實基本的特教知能，並建立正向支持的態度，以利相關業務的推動與執行，提昇融合教育的實施成效。

(三)增辦全校性活動

藉由全校性活動的辦理，以促進身心障礙學生與正常同儕的融合，增加雙方的互動機會。此外，還可同時作為宣導與推廣特教理念之用途，使校內師生對於特殊教育領域的理解與認識有更不同的管道。

三、普通班教師

(一)建立正確觀念

使普通班教師理解並接納身心障礙學生同為班級的一員，除擁有與正常同儕無異的待遇之外，也需擔負相同的責任與義務，並盡力參與一切班級事務，讓身心障礙學生的身分不再「特殊」，且提昇同儕對其的認同度。

(二)加強特教知能

提供普通班教師參加校內外研習的機會，輔以資源班教師所提供之諮詢服務或其他協助，使普通班教師未來於面對身心障礙學生時不再產生害怕或抗拒的心態，而能採正面且樂觀的態度與資源班教師協同合作。

四、資源班教師

(一)與普通班教師及行政人員確立良好的溝通管道

資源班教師於融合教育的推行應扮演關鍵的引導角色，因此與普通班教師及校內行政人員的溝通與協調管道亟需暢通，以利各項業務的分工與合作，避免特教組獨立作業而苦無支援的情況再度出現。

(二)與其他資源班教師互助合作

資源班教師之間應建立團隊合作模式，便於相關業務的執行，內容方面則可包含以下幾項：1.共同編輯教材或製作教具；2.進行協同教學；3.互相協助學生行為問題之處理；4.蒐集近年來書面或電子檔之表件資料；5.分享教學經驗；6.交流工作心得等，期望融合教育經由資源班教師群的努力耕耘，得以日漸茁壯，讓每一位學生在其綠蔭之下健康快樂地成長。

參考書目

一、中文部份

(一)專書

Bogdan,R.C, & Biklen,S.K., 李奉儒等譯, **質性教育研究——理論與方法**, 第三版
(嘉義市: 濤石, 2001 年)。

孟瑛如, **資源教室方案: 班級經營與補救教學**(台北市: 五南, 2006 年)。

徐美蓮、薛秋子, **融合教育教學模式: 以自閉症兒童融入普通班為例**(高雄市:
復文圖書出版社, 2000 年)。

陳嘉陽, **教育概論**(台北: 教甄策略研究中心, 2012 年)。

陳麗如, **特殊教育論題與趨勢**(台北市: 心理出版社, 2007 年)。

黃瑞琴, **質的教育研究方法**(台北市: 心理出版社, 1991 年)。

(二)專書論文

高宜芝、王欣宜,「當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討」, **特殊教育叢書**
(臺中: 國立臺中教育大學, 2005 年), 頁 60-64。

(三)期刊論文

毛連塏、許素彬,「情緒/行為異常學生的融合教育」, **特殊教育季刊**, 第 57 期(1995
年), 頁 18-21。

王天苗,「運用教學支援建立融合教育的實施模式: 以一公立幼稚園的經驗為
例」, **特殊教育研究學刊**, 第 21 期(2001 年), 頁 27-51。

王天苗,「學前融合教育實施的問題和對策——以台北市國小附幼為例」, **特殊教
育研究學刊**, 第 25 期(2003 年), 頁 1-25。

王金香,「視障教育在融合教育思潮下的因應之道」, **特殊園丁**, 第 4 卷第 16 期

(2001年)，頁 39-45。

吳勝儒、邱進興、周國生、陳錫輝，「新修訂特殊教育法之特色」，**身心障礙研究**，第 8 卷第 1 期(2010 年)，頁 19-22。

李繼剛，「美國特殊教育立法及對我國的啟示」，**中國特殊教育**，第 98 期(2008 年)，頁 11。

林珮如，「特殊教育並不特殊：從特殊教育的特殊性談融合教育之現況與未來」，**特殊教育季刊**，第 120 期(2011 年)，頁 17。

柳健玫，「拜託，不要再給我了~從普通班教師的觀點看融合教育」，**桃竹區特殊教育**，第 4 期(2004 年)，頁 29-35。

郭美滿，「解析特殊教育法」，**國小特殊教育**，第 53 期(2012 年 6 月)，頁 15-17。

陳麗如，「美國身心障礙者重要法案之陳述」，**台東特教**，第 19 期(2004 年 6 月)，頁 42。

鈕文英，「建構生態的融合教育支持模式」，**中華民國特殊教育協會**，第 97 期(2008 年)，頁 31-56。

賴翠媛，「實施融合教育的困境與普通班教師的因應策略」，**教師之友**，第 5 卷第 44 期(2003 年)，頁 2-7。

(四)學位論文

吳淑美，探討「竹師實小特教實驗班第二年實施中重度殘障學生完全包含課程模式成效」實驗研究(新竹：新竹師範學院特教系，1996 年)。

呂剛沛，融合教育理念之學習空間的建築計畫研究——以竹師實小融合班為例(桃園：中原大學建築研究所碩士論文，2004 年)(未出版)。

張亞思，特殊教育教師對融合教育制度及其自身角色轉變之意見研究——以台中縣為例(臺中：國立臺中師範學院特殊教育研究所碩士論文，2005 年)(未出版)。

溫惠君，融合教育指標及其特殊教育績效之探討——以智障學生為例(臺北：國

立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，2001 年)(未出版)。

劉嘉樺，**臺灣學前融合教育政策與實踐——以臺北縣市國小附幼為例**(嘉義：南華大學教育社會學研究所碩士論文，2004 年)(未出版)。

鄭雅文，**學前教育機構執行融合教育之困境及因應策略探討——以高雄市為例**(臺中：靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，2004 年)，頁 10。

黎慧欣，**國民教育階段教師與學生家長對融合教育的認知與態度調查研究**(臺北：國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，1996 年)(未出版)。

謝政隆，**國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究**(臺中：國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，1998 年)(未出版)。

(五)網際網路

「美國 94-142 公法的重要主張」，陳穎的特教考題，
<http://ying016.pixnet.net/blog/post/19375342-%e7%be%8e%e5%9c%8b94-142-%e5%85%ac%e6%b3%95%e5%bd%b1%e9%9f%bf%e7%89%b9%e6%ae%8a%e6%95%99%e8%82%b2%e7%9a%84%e7%99%bc%e5%b1%95%e7%94%9a%e5%a4%a7%ef%bc%8c%e8%ab%8b>

「特殊教育法修正重點整理」，中華民國聲暉聯合會，
www.tiec.tp.edu.tw/lt/gallery/2313/2313-40432.pdf。

吳武典，「我國特殊教育政策現況、趨勢與展望」，頁 9-11，
[http://dpd.nttu.edu.tw/secenter/upload/prog/%E6%88%91%E5%9C%8B%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%8F%BE%E6%B3%81%E3%80%81%E8%B6%A8%E5%8B%A2%E8%88%87%E5%B1%95%E6%9C%9B\(%E5%90%B3%E6%AD%A6%E5%85%B8\)_991022.pdf](http://dpd.nttu.edu.tw/secenter/upload/prog/%E6%88%91%E5%9C%8B%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%8F%BE%E6%B3%81%E3%80%81%E8%B6%A8%E5%8B%A2%E8%88%87%E5%B1%95%E6%9C%9B(%E5%90%B3%E6%AD%A6%E5%85%B8)_991022.pdf)。

「101 學年度(上)各縣市一般學校身心障礙類國民中學階段特教班級統計概況」，教育部特殊教育通報網，http://www.set.edu.tw/sta2/Statis_history.asp

二、英文部分

(一)專書

Salend, S. J., *Effective Mainstreaming--Creating Inclusive Classrooms*(3rd ed)(New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1998)

(二)專書論文

Webber, J., "Responsible Inclusion:Key Components for Success," in P.Zionts eds., *Inclusion Strategies for Students with Learning and Behavior Problems:Perspectives, Experiences, and Best Practices*(Austin, TX:PRO-ED, 1997), pp. 27-55.

(三)期刊論文

Giangreco, M.F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., &Schattman, R., "I've Counted Jon:Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities,"*Exceptional Children*, Vol. 4, NO. 59(1993), pp. 359-372.

(四)學位論文

Davis, W.E., *Full Inclusion of Students with Moderate to Serve Disability:How Do Administrators and Teachers Feel?*Diss., University of Louisville, Kentucky, USA, 1994)(Unpublished Doctoral Dissertation).

(五)研討會論文

Cameron, S. J., "What Is an Inclusion Specialist?A Preliminary Investigation,"(ERIC Document Reproduction Service NO.ED 406790, 1994).

Chiang, L.H., “Secondary Teacher’s Perceptions of Regular Education Initiative,”(ERIC Document Reproduction Service NO.ED 439552, 1999).

Katul, N. A., “Inclusion Specialists: Are They Really Fostering Inclusion?”(ERIC Document Reproduction Service NO. ED 405717, 1995).

附錄一 特殊教育法

中華民國七十三年十二月十七日總統（73）華總（一）義字第 6692 號令制定公布全文 25 條

中華民國八十六年五月十四日總統（86）華總（一）義字第 8600112820 號令修正公布全文 33 條；並自公布日施行

中華民國九十年十二月二十六日總統（90）華總一義字第 9000254110 號令修正發布第 2~4、8、9、14~17、19、20、28、31 條條文

中華民國九十三年六月二十三日總統華總一義字第 09300117551 號令增訂公布第 31-1 條條文

中華民國九十八年十一月十八日總統華總一義字第 09800289381 號令修正公布全文 51 條；並自公布日施行

中華民國一百零二年一月二十三日總統華總一義字第 10200012441 號令修正公布第 3、14、23、24、30、33、45 條條文；並增訂第 30-1 條條文

第 一 章 總 則	
第 1 條	為使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力，特制定本法。
第 2 條	本法所稱主管機關：在中央為教育部；在直轄市為直轄市政府；在縣（市）為縣（市）政府。 本法所定事項涉及各目的事業主管機關業務時，各該機關應配合辦理。
第 3 條	本法所稱身心障礙，指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者；其分類如下： 一、智能障礙。 二、視覺障礙。 三、聽覺障礙。 四、語言障礙。 五、肢體障礙。 六、腦性麻痺。 七、身體病弱。 八、情緒行為障礙。 九、學習障礙。 十、多重障礙。 十一、自閉症。

	<p>十二、發展遲緩。</p> <p>十三、其他障礙。</p>
第 4 條	<p>本法所稱資賦優異，指有卓越潛能或傑出表現，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者；其分類如下：</p> <p>一、一般智能資賦優異。</p> <p>二、學術性向資賦優異。</p> <p>三、藝術才能資賦優異。</p> <p>四、創造能力資賦優異。</p> <p>五、領導能力資賦優異。</p> <p>六、其他特殊才能資賦優異。</p>
第 5 條	<p>各級主管機關為促進特殊教育發展，應設立特殊教育諮詢會。遴聘學者專家、教育行政人員、學校行政人員、同級教師組織代表、家長代表、特殊教育相關專業人員（以下簡稱專業人員）、相關機關（構）及團體代表，參與諮詢、規劃及推動特殊教育相關事宜。</p> <p>前項諮詢會成員中，教育行政人員及學校行政人員代表人數合計不得超過半數，單一性別人數不得少於三分之一。</p> <p>第一項參與諮詢、規劃、推動特殊教育與其他相關事項之辦法及自治法規，由各主管機關定之。</p>
第 6 條	<p>各級主管機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導會（以下簡稱鑑輔會），遴聘學者專家、教育行政人員、學校行政人員、同級教師組織代表、家長代表、專業人員、相關機關（構）及團體代表，辦理特殊教育學生鑑定、安置、重新安置、輔導等事宜；其實施方法、程序、期程、相關資源配置，與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。</p> <p>前項鑑輔會成員中，教育行政人員及學校行政人員代表人數合計不得超過半數，單一性別人數不得少於三分之一。</p> <p>各該主管機關辦理身心障礙學生鑑定及安置工作召開會議時，應通知有關之學生家長列席，該家長並得邀請相關專業人員列席。</p>
第 7 條	<p>各級主管機關為執行特殊教育工作，應設專責單位。</p> <p>特殊教育學校及設有特殊教育班之各級學校，其承辦特殊教育業務人員及特殊教育學校之主管人員，應進用具特殊教育相關專業者。</p>

	前項具特殊教育相關專業，指修習特殊教育學分三學分以上者。
第 8 條	各級主管機關應每年定期舉辦特殊教育學生狀況調查及教育安置需求人口通報，出版統計年報，依據實際現況及需求，妥善分配相關資源，並規劃各項特殊教育措施。
第 9 條	各級政府應從寬編列特殊教育預算，在中央政府不得低於當年度教育主管預算百分之四·五；在地方政府不得低於當年度教育主管預算百分之五。 地方政府編列預算時，應優先辦理身心障礙教育。 中央政府為均衡地方身心障礙教育之發展，應補助地方辦理身心障礙教育之人事及業務經費；其補助辦法，由中央主管機關會商直轄市、縣（市）主管機關後定之。
第二章 特殊教育之實施	
第一節 通則	
第 10 條	特殊教育之實施，分下列四階段： 一、學前教育階段：在醫院、家庭、幼稚園、托兒所、社會福利機構、特殊教育學校幼稚部或其他適當場所辦理。 二、國民教育階段：在國民小學、國民中學、特殊教育學校或其他適當場所辦理。 三、高級中等教育階段：在高級中等學校、特殊教育學校或其他適當場所辦理。 四、高等教育及成人教育階段：在專科以上學校或其他成人教育機構辦理。 前項第一款學前教育階段及第二款國民教育階段，特殊教育學生以就近入學為原則。但國民教育階段學區學校無適當場所提供特殊教育者，得經主管機關安置於其他適當特殊教育場所。
第 11 條	高級中等以下各教育階段學校得設特殊教育班，其辦理方式如下： 一、集中式特殊教育班。 二、分散式資源班。 三、巡迴輔導班。 前項特殊教育班之設置，應由各級主管機關核定；其班級之設施及人員設置標準，由中央主管機關定之。 高級中等以下各教育階段學生，未依第一項規定安置於特殊教育班者，其所屬學校得擬具特殊教育方案向各主

	管機關申請；其申請內容與程序之辦法及自治法規，由各主管機關定之。
第 12 條	為因應特殊教育學生之教育需求，其教育階段、年級安排、教育場所及實施方式，應保持彈性。 特殊教育學生得視實際狀況，調整其入學年齡及修業年限；其降低或提高入學年齡、縮短或延長修業年限及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。但法律另有規定者，從其規定。
第 13 條	各教育階段之特殊教育，由各主管機關辦理為原則，並得獎助民間辦理，對民間辦理身心障礙教育者，應優先獎助。 前項獎助對象、條件、方式、違反規定時之處理與其他應遵行事項之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。
第 14 條	高級中等以下各教育階段學校為辦理特殊教育應設置專責單位，依實際需要遴聘及進用特殊教育教師、特殊教育相關專業人員、教師助理員及特教學生助理人員。 前項專責單位之設置與人員之遴聘、進用及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。
第 15 條	為提升特殊教育及相關服務措施之服務品質，各級主管機關應加強辦理特殊教育教師及相關人員之培訓及在職進修。
第 16 條	各級主管機關為實施特殊教育，應依鑑定基準辦理身心障礙學生及資賦優異學生之鑑定。 前項學生之鑑定基準、程序、期程、教育需求評估、重新評估程序及其他應遵行事項之辦法，由中央主管機關定之。
第 17 條	托兒所、幼稚園及各級學校應主動或依申請發掘具特殊教育需求之學生，經監護人或法定代理人同意者，依前條規定鑑定後予以安置，並提供特殊教育及相關服務措施。 各主管機關應每年重新評估前項安置之適當性。 監護人或法定代理人不同意進行鑑定安置程序時，托兒所、幼稚園及高級中等以下學校應通報主管機關。 主管機關為保障身心障礙學生權益，必要時得要求監護人或法定代理人配合鑑定後安置及特殊教育相關服務。
第 18 條	特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神。

第 19 條	特殊教育之課程、教材、教法及評量方式，應保持彈性，適合特殊教育學生身心特性及需求；其辦法，由中央主管機關定之。
第 20 條	為充分發揮特殊教育學生潛能，各級學校對於特殊教育之教學應結合相關資源，並得聘任具特殊專才者協助教學。 前項特殊專才者聘任辦法，由中央主管機關定之。
第 21 條	對學生鑑定、安置及輔導如有爭議，學生或其監護人、法定代理人，得向主管機關提起申訴，主管機關應提供申訴服務。 學生學習、輔導、支持服務及其他學習權益事項受損時，學生或其監護人、法定代理人，得向學校提出申訴，學校應提供申訴服務。 前二項申訴服務事項之辦法，由中央主管機關定之。
第 二 節 身 心 障 礙 教 育	
第 22 條	各級學校及試務單位不得以身心障礙為由，拒絕學生入學或應試。 各級學校及試務單位應提供考試適當服務措施，並由各試務單位公告之； 其身心障礙學生考試服務辦法，由中央主管機關定之。
第 23 條	身心障礙教育之實施，各級主管機關應依專業評估之結果，結合醫療相關資源，對身心障礙學生進行有關復健、訓練治療。 為推展身心障礙兒童之早期療育，其特殊教育之實施，應自二歲開始。
第 24 條	各級主管機關應提供學校輔導身心障礙學生有關評量、教學及行政等支援服務，並適用於經主管機關許可在家實施非學校型態實驗教育之身心障礙學生。 各級學校對於身心障礙學生之評量、教學及輔導工作，應以專業團隊合作進行為原則，並得視需要結合衛生醫療、教育、社會工作、獨立生活、職業重建相關等專業人員，共同提供學習、生活、心理、復健訓練、職業輔導評量及轉銜輔導與服務等協助。 前二項之支援服務與專業團隊設置及實施辦法，由中央主管機關定之。
第 25 條	各級主管機關或私人為辦理高級中等以下各教育階段之身心障礙學生教育，得設立特殊教育學校；特殊教育學

	<p>校之設立，應以小班、小校為原則，並以招收重度及多重障礙學生為優先，各直轄市、縣（市）應至少設有一所特殊教育學校（分校或班），每校並得設置多個校區；特殊教育班之設立，應力求普及，符合社區化之精神。啟聰學校以招收聽覺障礙學生為主；啟明學校以招收視覺障礙學生為主。</p> <p>特殊教育學校依其設立之主體為中央政府、直轄市政府、縣（市）政府或私人，分為國立、直轄市立、縣（市）立或私立；其設立、變更及停辦，依下列規定辦理：</p> <p>一、國立：由中央主管機關核定。</p> <p>二、直轄市立：由直轄市主管機關核定後，報請中央主管機關備查。</p> <p>三、縣（市）立：由縣（市）主管機關核定後，報請中央主管機關備查。</p> <p>四、私立：依私立學校法相關規定辦理。</p> <p>特殊教育學校設立所需之校地、校舍、設備、師資、變更、停辦或合併之要件、核准程序、組織之設置及人員編制標準，由中央主管機關定之。</p>
第 26 條	<p>特殊教育學校置校長一人，其聘任資格依教育人員任用條例之規定，並應具備特殊教育之專業知能，聘任程序比照其所設最高教育階段之學校法規之規定。</p>
第 27 條	<p>高級中等以下各教育階段學校，對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導；其教學原則及輔導方式之辦法，由各級主管機關定之。</p> <p>為使普通班教師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，前項學校應減少身心障礙學生就讀之普通班學生人數，或提供所需人力資源及協助；其減少班級學生人數之條件、核算方式、提供所需人力資源與協助之辦法，由中央主管機關定之。</p>
第 28 條	<p>高級中等以下各教育階段學校，應以團隊合作方式對身心障礙學生訂定個別化教育計畫，訂定時應邀請身心障礙學生家長參與，必要時家長得邀請相關人員陪同參與。</p>
第 29 條	<p>高級中等以下各教育階段學校，應考量身心障礙學生之優勢能力、性向及特殊教育需求及生涯規劃，提供適當之升學輔導。</p> <p>身心障礙學生完成國民義務教育後之升學輔導辦法，由中央主管機關定之。</p>

第 30 條	政府應實施身心障礙成人教育，並鼓勵身心障礙者參與終身學習活動；其辦理機關、方式、內容及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。
第 30-1 條	<p>高等教育階段學校為協助身心障礙學生學習及發展，應訂定特殊教育方案實施，並得設置專責單位及專責人員，依實際需要遴聘及進用相關專責人員；其專責單位之職責、設置與人員編制、進用及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。</p> <p>高等教育階段之身心障礙教育，應符合學生需求，訂定個別化支持計畫，協助學生學習及發展；訂定時應邀請相關教學人員、身心障礙學生或家長參與。</p>
第 31 條	為使各教育階段身心障礙學生服務需求得以銜接，各級學校應提供整體性與持續性轉銜輔導及服務；其轉銜輔導及服務之辦法，由中央主管機關定之。
第 32 條	<p>各級主管機關應依身心障礙學生之家庭經濟條件，減免其就學費用；對於就讀學前私立幼稚園、托兒所或社會福利機構之身心障礙幼兒，得發給教育補助費，並獎助其招收單位。</p> <p>前項減免、獎補助之對象、條件、金額、名額、次數及其他應遵行事項之辦法，由中央主管機關定之。</p> <p>身心障礙學生品學兼優或有特殊表現者，各級主管機關應給予獎補助；其辦法及自治法規，由各級主管機關定之。</p>
第 33 條	<p>學校、幼兒園及社會福利機構應依身心障礙學生在校（園）學習及生活需求，提供下列支持服務：</p> <ol style="list-style-type: none"> 一、教育輔助器材。 二、適性教材。 三、學習及生活人力協助。 四、復健服務。 五、家庭支持服務。 六、校園無障礙環境。 七、其他支持服務。 <p>經主管機關許可在家實施非學校型態實驗教育之身心障礙學生，適用前項第一款至第五款服務。</p> <p>前二項辦法由中央主管機關定之。</p> <p>身心障礙學生無法自行上下學者，由各主管機關免費提供交通工具；確有困難提供者，補助其交通費；其實施</p>

	辦法及自治法規，由各主管機關定之。 各主管機關應優先編列預算，推動第一項、第四項之服務。
第 34 條	各主管機關得依申請核准或委託社會福利機構、醫療機構及少年矯正學校，辦理身心障礙教育。
第 三 節 資賦優異教育	
第 35 條	學前教育階段及高級中等以下各教育階段學校資賦優異教育之實施，依下列方式辦理： 一、學前教育階段：採特殊教育方案辦理。 二、國民教育階段：採分散式資源班、巡迴輔導班、特殊教育方案辦理。 三、高級中等教育階段：依第十一條第一項及第三項規定方式辦理。
第 36 條	高級中等以下各教育階段學校應以協同教學方式，考量資賦優異學生性向、優勢能力、學習特質及特殊教育需求，訂定資賦優異學生個別輔導計畫，必要時得邀請資賦優異學生家長參與。
第 37 條	高等教育階段資賦優異教育之實施，應考量資賦優異學生之性向及優勢能力，得以特殊教育方案辦理。
第 38 條	資賦優異學生之入學、升學，應依各該教育階段法規所定入學、升學方式辦理；高級中等以上教育階段學校，並得參採資賦優異學生在學表現及潛在優勢能力，以多元入學方式辦理。
第 39 條	資賦優異學生得提早選修較高一級以上教育階段課程，其選修之課程及格者，得於入學後抵免。
第 40 條	高級中等以下各教育階段主管機關，應補助學校辦理多元資優教育方案，並對辦理成效優良者予以獎勵。 資賦優異學生具特殊表現者，各級主管機關應給予獎助。 前二項之獎補助辦法及自治法規，由各主管機關定之。
第 41 條	各級主管機關及學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異學生，應加強鑑定與輔導，並視需要調整評量工具及程序。
第 三 章 特殊教育支持系統	
第 42 條	各級主管機關為改進特殊教育課程、教材教法及評量方式，應進行相關研究，並將研究成果公開及推廣使用。
第 43 條	為鼓勵大學校院設有特殊教育系、所者設置特殊教育中心，協助特殊教育學生之鑑定、教學及輔導工作，中央

	<p>主管機關應編列經費補助之。</p> <p>為辦理特殊教育各項實驗研究並提供教學實習，設有特殊教育系之大學校院，得附設特殊教育學校（班）。</p>
第 44 條	<p>各級主管機關為有效推動特殊教育、整合相關資源、協助各級學校特殊教育之執行及提供諮詢、輔導與服務，應建立特殊教育行政支持網絡；其支持網絡之聯繫與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。</p>
第 45 條	<p>高級中等以下各教育階段學校，為處理校內特殊教育學生之學習輔導等事宜，應成立特殊教育推行委員會，並應有身心障礙學生家長代表；其組成與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。</p> <p>高等教育階段學校，為處理校內特殊教育學生之學習輔導等事宜，得成立特殊教育推行委員會，並應有身心障礙學生或家長代表參與。</p>
第 46 條	<p>各級學校應提供特殊教育學生家庭諮詢、輔導、親職教育及轉介等支持服務。</p> <p>前項所定支持服務，其經費及資源由各級主管機關編列預算辦理。</p> <p>身心障礙學生家長至少應有一人為該校家長會常務委員或委員，參與學校特殊教育相關事務之推動。</p>
第 47 條	<p>高級中等以下各教育階段學校辦理特殊教育之成效，主管機關應至少每三年辦理一次評鑑。</p> <p>直轄市及縣（市）主管機關辦理特殊教育之績效，中央主管機關應至少每三年辦理一次評鑑。</p> <p>前二項之評鑑項目及結果應予公布，並對評鑑成績優良者予以獎勵，未達標準者應予追蹤輔導；其相關評鑑辦法及自治法規，由各主管機關定之。</p>
第 四 章 附 則	
第 48 條	<p>公立特殊教育學校之場地、設施與設備提供他人使用、委託經營、獎勵民間參與，與學生重補修、辦理招生、甄選、實習、實施推廣教育等所獲之收入及其相關支出，應設置專帳以代收代付方式執行，其賸餘款並得滾存作為改善學校基本設施或充實教學設備之用，不受預算法第十三條、國有財產法第七條及地方公有財產管理相關規定之限制。</p> <p>前項收支管理作業規定，由中央主管機關定之。</p>
第 49 條	<p>本法授權各級主管機關訂定之法規，應邀請同級教師組</p>

	織及家長團體參與訂定之。
第 50 條	本法施行細則，由中央主管機關定之。
第 51 條	本法自公布日施行。

附錄二 致受訪者的一封信

親愛的

老師您好：

我是南華大學公共政策研究所二年級的研究生李孟芸，首先感謝您同意於百忙之中抽空接受我的訪談，在此附上本次研究的訪談大綱供您參考，以方便您對於接下來的訪談內容有初步的瞭解。

我的論文題目是《特殊教育教師對融合教育之看法與分析——以臺中市某國中資源班教師為例》，希望藉由本次研究加以探討融合教育目前的現況與所面臨到的困難，並特別針對國中階段之特殊教育教師進行深度訪談，以期真正瞭解這群直接提供教育服務給身心障礙學生的老師們內心真正的想法及訴求。

為完整保留老師原意將會**全程錄音**，並在之後整理成逐字稿作為研究資訊，但您的身分及相關資料絕不會出現在內文中，因此請您可以放心。若有其他疑慮，歡迎您隨時提出☺

再次感謝您的熱心協助，敬祝

身體健康，工作順心！

南華大學公共政策研究所

李孟芸 敬上

附錄三 訪談架構表

主題	特殊教育教師之意見
現行制度	<ol style="list-style-type: none"> 1.取消舊有「在普通班接受融合式服務」 2.特殊教育課程大綱新制 3.校內融合教育相關措施 4.校內融合教育的推行與成效
工作角色	<ol style="list-style-type: none"> 1.資源班編制 2.師資編排 3.課程教學 4.IEP 的編擬與執行 5.辦理特殊教育業務
普通班合作模式	<ol style="list-style-type: none"> 1.普通班教師在融合教育中的角色和職責 2.與普通班教師的互動和溝通 3.與普通班的協同合作 4.提供普通班教師的輔助
行政支援	<ol style="list-style-type: none"> 1.政府機關的行政支援 2.校內的行政支持 3.與行政單位接觸的經驗 4.所需的資源

附錄四 正式訪談大綱

1. 制度的轉變

1-1 臺中縣市合併後，特殊教育系統一分為二，其一為社會福利層面，意即領有身心障礙手冊即可享有相關權益；另一為教育層面，則學生必須具有教育上的特殊需求，才可進入資源班接受服務。請問您對於此項政策的想法如何？

1-2 廢除舊有「在普通班接受融合式服務」之制度是否有影響？

1-3 承上，您的看法為何？

1-4 您是否了解目前為試行階段之新課綱的理念？

1-5 貴校是否已開始實施新課綱？(若有則接下題)

1-6 請問目前的施行現況您是否感到滿意？

1-7 您是否曾遭遇過無法解決的難處？

1-8 您覺得實施新課綱對於融合教育是否有所助益？原因為何？

2. 校內融合措施

2-1 貴校資源班之實施方式為何？(如：排課方式、學生分組方式、授課內容……等等)

2-2 您對於貴校實施融合教育之成效的觀感如何？

2-3 您認為身為資源班教師，所應擔負的職責為何？

2-4 您認為自己可以勝任近年來融合趨勢轉變之下的新角色與職責嗎？

2-5 您曾經在實行上遭遇過任何困難嗎？

2-6 您曾經介入校內融合的推動或提供協助嗎？

2-7 您對於校內推動融合教育有何建議？

3. 資源班的內部結構

3-1 請問貴校目前資源班所授與的科目有哪些？

3-2 資源班之任教師資是否有一定的編排方式？

3-3 如何安排資源班導師？

3-4 在教學以外，資源班導師所負責的業務內容為何？

3-5 在教學以外，資源班專任老師是否需負責其他的業務？

3-6 如何分配 IEP 的編擬工作？

3-7 請問貴校是否設有「特教組」？(若有則接下題；若無則接 3-10)

3-8 組長一職由誰擔任？資源班老師或是普通班老師？

3-9 資源班教師與特教組長的合作模式為何？

3-10 有關特教的行政業務由誰負責執行？

4. 與普通班合作模式

4-1 請問您認為普通班教師應於特殊教育中擔任何種角色？

4-2 就貴校的現況而言，普通班教師於融合教育中所擔任的角色為何？

4-3 就您自身經驗而言，請問您與普通班教師之間如何進行互動與溝通？

- 4-4 您是否曾在與普通班教師的互動過程中產生困擾？
- 4-5 您認為自己可以提供給普通班教師的協助是什麼？
- 4-6 您曾經提供過普通班教師諮詢服務嗎？
- 4-7 您覺得諮詢服務是否可以發揮預期的效果？
- 4-8 您認為應該怎麼做才能真正提昇普通與特教之間的互動與合作？
- 5. 行政支援系統
 - 5-1 請問您認為行政單位應給予融合教育何種支持及協助？
 - 5-2 請問貴校曾經為融合教育的推行提供什麼樣的實質支援？
 - 5-3 您覺得上述的作法是否有需要改進之處？您的建議為何？
 - 5-4 請問您是否曾經為了融合教育的推行而與行政單位接觸過？(若有則接下題)
 - 5-5 請您任舉一至二個經驗，並說出您的看法。
 - 5-6 身為特殊教育教師，於各方面您所需要的行政支援為何？
 - 5-7 就貴校的現況而言，您是否獲得需要的協助？