

高中職資源班教師角色知覺與角色實踐 之調查研究

卓曉園

國立臺南大學
特殊教育研究所

詹士宜

國立臺南大學
特殊教育學系

摘要

本研究旨在了解高中職資源班教師角色知覺與角色實踐現況，並探討阻礙角色實踐之因素及增進角色實踐的方式。本研究採問卷調查法，以研究者自編之「高中職階段身心障礙資源班教師角色知覺與角色實踐調查問卷」為研究工具，所得之資料以描述統計與推論統計進行分析，並以開放式問題探討阻礙資源班教師角色實踐之原因與可增進資源班教師角色實踐之方式。本研究發現高中職階段資源班教師於八個向度之角色知覺程度介於「重要」與「非常重要」之間，以「輔導」最高，「鑑定與診斷」為最低；實踐程度則介於「部分做到」與「大致做到」之間，以「行政與計畫」最高，「諮詢」為最低，八個向度均有知覺程度顯著高於實踐程度的現象。分析阻礙資源班教師角色實踐之原因與增進角色實踐之方式發現人力困窘是阻礙角色實踐之主要原因，增進角色實踐之方式則可略分為促進各校經驗交流與觀摩、連結校內外相關資源與合作、加強教師與行政人員之特教知能、資源班教師本身的專業成長等。增進角色實踐之所需支援則可大略歸納為增聘資源班師資、推動法規明確化、補助宣導活動經費、建置資源班資源分享平台等。最後本研究依據結果分析提出建議，供實務工作及未來研究參考。

關鍵字：高中職資源班教師、角色知覺、角色實踐

通訊作者：卓曉園 Email: josie@kcg.gov.tw



壹、緒論

一、研究緣起與動機

隨著特殊教育思潮之推展，我國目前特殊教育相關法規之建置以及十二年國教等多元升學管道實施，讓國中階段身心障礙學生就學於高中職之機會大為增加。依據教育部及特殊教育通報網(2012)之統計數據顯示，就讀於高中職(不含特殊學校)之身心障礙學生比例逐年提高，至100學年度已成長至2.31%，高達17,786人，由數據可見近年來身心障礙學生依「完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法」及「身心障礙學生十二年就學安置」方式就讀高中職的人數比例逐年提升(卓曉園,2012)。為因應身心障礙學生就學於高中職之趨勢，教育主管機關近十年內大量增設高中職資源班，高中職資源班開設之「量」已隨身心障礙學生至高中職就學之趨勢而受到重視，資源班在高中職階段扮演著提供特殊教育服務以及促進融合教育的重要角色，但高中職教育之目標與課程與國中小教育不同，高中職資源教師之角色與定位，卻未被明確的界定與探討。

隨著高中職資源班迅速的增加，對提供高中職身心障礙學生的特殊學習需求亦相對殷切。而規畫與提供有效的特殊教育教學服務除有賴於特殊教育相關法規與辦法的訂定外，更受到高中職資源教師的角色定位與執行之影響，因此高中職資源教師的角色對於高中職特殊教育推展與身心障礙學生服務極為重要。

目前高中職資源班往往僅編制一至二名教師，其所扮演之多重角色，更是成為

校內整體特殊教育與資源班業務推展之關鍵角色。然而，綜覽國內高中職資源班之文獻，探討焦點多著重於資源班實施現況(江宜錚,2010;林惠玲,2009;徐珮筠,2007;黃小惠、趙亞齡、楊雅玲,2011;蔡瑞美,2000;謝佳男,2000、2009;魏明堂,2001)，資源班教師之角色探討往往僅停留在運作模式與實施現況探討中的一小部分。在林惠玲(2009)針對高雄市資源班與江宜錚(2010)針對國立學校資源班之現況探討都提及資源班之定位不明的問題，導致資源班教師在執行行政業務時備感困擾，亦都反應多數高中職資源班以1名教師肩負多重職責角色，分身乏術。此現象與政策規劃有密切之關聯，在高雄市與國立學校高中職資源班之實施法規中，訂立了高生師比與比照國中小資源班以直接教學服務為主的高授課節數，卻未考量高中職與國中小行政編制與服務型態之不同，因此探討高中職資源班運作模式以訂立適切之實施法規，就先瞭解資源班教師本身之角色知覺與角色實踐。

資源班教師的角色知覺與實踐可謂決定資源方案實施良窳之關鍵，實為值得關切之議題。資源班教師角色一般包括「診斷與鑑定」、「教學」、「教學評量」、「輔導」、「諮詢」、「溝通」、「行政與計畫」，以及「支援與宣導」等任務(王振德,1990;林素貞,2009;洪儷瑜,2008;Evans,1981;Harris & Schutz,1986;Leah,2005;Kerri,2008)。但因不同學習階段，資源班所扮演之角色亦不盡相同，而在融合教育與十二年國教的推展，更趨於多元化及專業化，然而對於現任高中職之資源班教師對於自身角色知覺為何，以及對角色的實踐為何，



都可能對其在高中職階段特殊教育推展有重大影響。

環顧國內文獻，探討有關資源班教師角色之調查分析，發現大多以國中小階段之資源班教師為主，例如王振德(1988)、藍祺琳(1997)與林家瑜(2005)分別針對國小與國中資源班教師為對象作角色期望與角色實踐之調查分析，研究指出資源班教師之角色實踐均低於角色期待，而高中職資源班教師之角色僅停留於現況之說明，缺乏實徵研究之論述。另外，國中小資源班教師認為最重要的角色多偏重於診斷、鑑定與教學等直接服務，而諮詢或與普通班教師合作等間接服務則相對較為不重要（王振德，1988；林家瑜，2005；藍祺琳，1997）。然而，高中職與國中階段雖同屬於中等教育階段，但資源班服務內容與資源教師的角色卻可能不同，其原因為高中職為選擇教育，其教育目標、學習內容、行政與課程，以及學生身心特質與資源服務需求，都與國中小不同，故高中職資源班教師之角色權重分配也應與國中小有所不同（江明曄，2000；徐珮筠，2007）。因此本研究擬針對上述問題，探討高中職資源班教師角色知覺與角色實踐之情形，並對未來高中職資源班教師之角色定位與職責提出建議，此為本研究動機之一。

教師之實際工作表現與其對教師角色所知覺之信念有著密切的關係，如果教師對於理想角色與實際扮演的角色之知覺不完全一致時，二者間差距會關係教師理想角色之實踐與否，同時影響教師本身適應（郭丁熒，1995）。以小學教師為例，當教師在面對角色知覺差距太大時，會產生「傷害/喪失」、「挑戰」、「沒關係」、及「威脅」

等情緒感受，影響角色適應(郭丁熒,2002)。近年高中職資源班之文獻資源班教師面臨教師人力編制不足、負責人身兼數職、組織定位不明、行政業務繁重、生師比過高等困境（江宜錚，2010；周台傑，2012；林惠玲，2009；徐珮筠，2007；蔡瑞美，2000；謝佳男，2000），這些困境是否導致高中職資源班教師角色知覺與角色實踐之間存在落差而影響角色適應值得關切，此為本研究動機之二。

基於上述之析論，高中職資源班教師之角色知覺與角色實踐與資源班服務品質息息相關，並影響十二年國教中之高中職特殊教育能否成功推展之關鍵性指標。是故本研究將以高中職資源班教師為研究對象，旨在探討高中職資源班教師之角色知覺與角色實踐現況以及兩者是否存在落差，並深入探究阻礙角色實踐之原因及可促進角色實踐之支援，期能提供高中職資源班教師執行角色職責之參考，以及未來教育行政機關規劃資源班政策之依據。

二、研究目的

依據研究緣起與動機所述，本研究之研究目的與待答問題如下所列。

研究目的一為「調查分析高中職階段資源班教師角色知覺與角色實踐之現況」，其待答問題如下：

- 高中職階段資源班教師角色知覺之現況為何？
- 高中職階段資源班教師角色實踐之現況為何？

研究目的二為「探討高中職階段資源班教師角色知覺與角色實踐之間的差異情形」，其待答問題如下：



- 高中職階段資源班教師角色知覺與角色實踐之差異情形為何？

研究目的三為「探討阻礙高中職階段資源班教師角色實踐之原因以及改善之道」，提出待答問題：

- 高中職階段資源班教師阻礙角色實踐之原因為何？
- 高中職階段資源班教師認為增進角色實踐，使之與角色知覺相符之方式為何？
- 高中職階段資源班教師認為增進角色實踐，最需要的支援為何？

三、名詞釋義

(一) 角色知覺

角色知覺係指個體所感知與覺察，及思考社會對該角色之期待後，對於個人角色所持之主觀想法(郭丁熒, 1995; Allcorn, 1988)。

本研究將身心障礙資源班教師之角色知覺分為「診斷與鑑定」、「教學」、「教學評量」、「輔導」、「諮詢」、「溝通」、「行政與計畫」,以及「支援與宣導」等八個向度,並據以編製「高中職階段身心障礙資源班教師角色知覺與角色實踐調查問卷」,蒐集有關角色知覺部分之結果,角色知覺量表得分愈高代表受試者認為該向度的角色愈重要,反之亦然。

(二) 角色實踐

角色實踐係指個體對於自己所被指定或託付之職務,表現出應有的責任與角色行為(Hodges, 1971; Shertzer & Stone, 1981)。

本研究將身心障礙資源班教師之角色實踐定義為「高中職階段身心障礙資源班教師角色知覺與角色實踐調查問卷」之角色實踐部分的得分結果,角色實踐之向度

符應角色知覺區分為「診斷與鑑定」、「教學」、「教學評量」、「輔導」、「諮詢」、「溝通」、「行政與計畫」,以及「支援與宣導」等八個向度。得分愈高者代表受試者於該向度角色實踐愈高,反之亦然。

貳、文獻探討

資源班教師是資源方案的核心人物,具備多元化的專業角色,其專業角色包含教育診斷與評量、設計及執行個別化教育計畫、提供各項教學、教材的設計及改編、行為的管理與輔導、溝通與諮詢、資源的整合、行政的支援與特教觀念的宣導、教學在職研習與諮詢、提供與示範教學策略發展與推廣等(莊佩瑾, 2004; 楊坤堂, 1999)。林林總總的工作內容,讓資源班教師有著診斷者、教學者、輔導者、諮詢者、溝通協調者等多元的角色。

研究者綜合相關文獻(王振德, 1990; 林素貞, 2009; 洪儷瑜, 2008; 徐佩筠, 2007; 鈕文英, 2008; Evans, 1981; Harris & Schutz, 1986; Kerri, 2008; Leah, 2005)分析資源班教師之角色內涵,分述如下:

(一) 診斷與鑑定

教師必須能正確選擇並使用測驗工具,並運用多元評量的技術,如觀察記錄、個別晤談、分析作業及家庭訪問等蒐集學生資料,以診斷出學生的特殊需求,作為個別化教育計畫的規劃依據。在高中職階段雖大多承接國中以前已鑑定之個案,但仍可能出現半途致障、國中小未發現之個案,或是好發於青少年之情緒行為障礙等新個案,因此診斷與鑑定仍為高中職階段資源班教師之職責之一。



（二）教學

教師必須依學生之特質、能力與需求進行教材與教學策略的選擇與進行教學，設計出確實可行的個別化教育計畫，協助學生做較有效的學習與基本能力的提升。此外，資源班也需要協助普通班教師進行有效且適性的教學。

（三）教學評量

教師應秉持多元評量之原則，以瞭解學生的學習情形與進步情形，並與普通班教師共同研擬特殊需求學生於普通班學習之評量調整。

（四）輔導

教師應提供學生溫暖的環境，並與普通班教師共同協助學生瞭解自己的能力與需求，建立積極的學習態度和自我概念。此外，資源班教師也為特殊需求學生的升學或就業進行轉銜與生涯規劃輔導。輔導之角色對於高中職之資源班教師尤其重要，舉凡新生輔導、小團體輔導、心理輔導、升學輔導均屬之。

（五）諮詢

教師必須能提供家長，普通班教師及行政人員諮詢服務，家長可能需要特殊需求學生的升學、在校適應情形與社會福利方面的諮詢，普通班教師則有課程、教學與班級經營方面的諮詢需求，行政人員則可能需要特殊教育發展趨勢與相關法令之諮詢需求。透過諮詢的功能使普通班教師與行政人員更了解、支持和接納特殊學生，並增加普通教師和家長處理特殊學生的知能。

（六）溝通

由資源班教師擔任居間溝通協調者，與家長、普通班教師與行政人員溝通個別

化教育計畫之內容、與行政人員溝通排課與編班等相關問題，以及與普通班教師與家長溝通學生的學習或學校生活情形，以相互提供支援與配合等。

（七）行政與計畫

教師需具備良好之行政能力，辦理特殊教育之行政業務。在高中職階段因各校大多僅編制一位資源班教師，必須兼辦特殊教育行政，召開相關會議、承辦行政業務即成為資源班教師重要工作之一。

此外，教師需妥善規劃資源方案要能順利的推展，才能發揮資源班之功能，諸如：目標、課程與功課表，學生篩選及個案會議，經費預算與使用，教學資源的管理與應用，學生個案紀錄與學習評量等，均必須經由謹慎與周詳的計劃。

（八）支援與宣導

教師必須瞭解並有效整合與運用資源，提供特殊需求學生、普通班師生、學校行政人員與家長支援服務，如為學生申請輔具或專業團隊、適時協助普通班教師處理特需需求學生的情緒或行為問題等。

教師也必須對全校師生與家長傳遞特殊教育的理念及作法，辦理特殊教育宣導讓全校師生了解資源班之功能，以及認識特殊需求學生的身心特質與需求等。

本研究依據上述之八個向度編製研究工具，探討高中職資源班教師之角色知覺與角色實踐情形。

參、研究方法

本研究採問卷調查法，透過「高中職階段身心障礙資源班教師角色知覺與角色



實踐調查問卷」進行調查，以探究高中職資源班教師之角色知覺與角色實踐情形。

一、研究對象

本研究依據「特殊教育通報網」(2009)統計之全國高中職階段所設置之資源班共 107 班，其中高中部分 47 班，高職部分 60 班，共編制有 129 名資源班教師。高中職階段採普查的方式，扣除預試對象後，問卷共發放 119 份，回收 107 份，回收率達 90%，其中有 86 份在開放性問卷的部分為有效填答問卷，填答率為 66.67%。

二、研究工具

(一) 問卷內容

研究工具為自編「高中職階段身心障礙資源班教師角色知覺與角色實踐調查問卷」。問卷分為兩大部分，第一部分為五點量表，第二部分則為開放式問卷。問卷第一部分以資源班教師之角色職責作為題項，涵括「鑑定與診斷」、「教學」、「教學評量」、「輔導」、「諮詢」、「溝通」、「行政與計畫」，以及「支援與宣導」等八個向度，每一個題項包含重要程度與實踐程度兩部份，均採五點量表方式作答。填答者根據自己的實務經驗，圈選出適當的選項，5 分為「非常重要」，4 分為「重要」，3 分為「普通」，2 分為「不重要」，1 分為「非常不重要」；然後再評估自己對於該項角色項目的實踐程度，圈選出與自己看法一致的選項，5 分為「完全做到」，4 分為「大致做到」，3 分為「部分做到」，2 分為「很少做到」，1 分為「完全未做到」。

問卷第二部分則以開放性問卷調查資源班教師於八個向度中，阻礙角色實踐的原因、可促進角色實踐的方式，以及所需要的支援建議。

(二) 編製過程

首先針對研究主題進行相關文獻之閱讀（王振德，1988；林家瑜，2005；藍祺琳，1997），蒐集相關文獻中研究工具對資源班教師角色之詮釋，編製成「高中職階段身心障礙資源班教師角色知覺與角色實踐調查問卷」初稿。再委請資源教室方案之四位學者，以及三位高中職與國中之現職資源班教師等共七人進行題項審閱及提供修正意見，對本問卷初稿之內容及意義加以檢核鑑定，針對部份向度中欠缺代表性之題目內容或文字敘述語意不清之文字內容予以修正，刪除重複概念之項目，形成預試問卷。

接著進行問卷預試，以「高中職階段身心障礙資源班教師角色知覺與角色實踐調查問卷」以預試建立研究工具之信度，以確認問卷之穩定性。預試樣本由母群體中隨機抽樣，抽取預試之對象，將預試結果加以分析，編製正式問卷。預試結果之分析包含項目分析、信度分析與效度分析：(1)項目分析：兼採內部一致性效標法與題目——總分 (item-total correlation method) 相關法。內部一致性效標法是將預試問卷之得分總和，按照高低分順序排列，進行高分組與低分組（各佔 27%）在各題得分之平均數差異顯著性考驗，當其決斷值大者且達顯著水準，則表示該題能鑑定不同受試者的反應程度。題目——總分相關法進行分析，計算各分量表每一題目之間以及與分量表總和之積差相關係數，以瞭解兩者間相對關聯性。若內部一致性效標法與相關分析法其中一項達統計顯著水準，該題項則加以保留；若兩項分析均未達 .05 的統計水準時，該題項即予以刪除。因每



題項均有角色知覺與角色實踐之表現，其中一項達顯著即加以保留；(2)信度分析：信度分析的目的在於瞭解整份量表題目的一致性，本研究採取 Cronbach α 係數加以分析，針對各個題項來衡量不同構面的信度，以求得內部一致性信度，若該題之刪除能提高問卷之信度，則予以刪除。信度在角色知覺各向度 Cronbach α 值介於 .879 - .978 之間，角色實踐各向度 Cronbach α 值介於 .806 - .972 之間；(3)效度分析：效度分析之目的在於確認量表內容是否能真正反應研究主題所欲測量的概念，本研究之預試問卷內容經過文獻探討、學者與實務工作者之審閱，以及與指導教授之討論後方完成編製，具備完善之內容效度。

經過上述信效度分析後，刪除不適用之題目，形成正式之問卷。

三、資料處理分析

問卷回收後，逐一檢視填答情形，確定為有效問卷後進行編碼登錄，再利用統計套裝軟體 SPSS For Windows 中文版進行各項統計分析。以平均數與標準差分析填答者在問卷中之角色知覺與角色實踐部份的得分，求得各向度及整體之平均數與標準差，分析分量表與總量表的集中與分散情形，以瞭解高中職資源班教師角色知覺與角色實踐之現況。

以相依樣本 t 考驗比較本研究雙向度之「角色知覺」與「角色實踐」之間的差異情形，以瞭解高中職資源班教師角色知覺與角色實踐間之差異情形。

以開放式問題調查高中職資源班教師認為阻礙其角色實踐之原因，以及增進角色實踐，使之與角色知覺相符之方式。將受試者之回答逐一編碼並依向度歸納，依

回答之人次多寡依序排列，取其前五項作為研究結果，以瞭解阻礙高中職資源班教師角色實踐之原因、增進角色實踐之方式，以及所需之支援。

肆、研究結果與討論

一、高中職階段資源班教師角色知覺與角色實踐之現況分析

以下就高中職階段資源班教師之角色知覺現況、角色實踐之現況，以及角色知覺與角色實踐之差異分析等三部分說明。

(一) 高中職資源班教師角色知覺之現況

依據高中職階段資源班教師於「高中職階段身心障礙資源班教師角色知覺與角色實踐問卷」填答結果進行描述性統計分析高中職階段資源班教師角色知覺各向度反應情形，如表 1。由各向度之題項平均數而言，得分在 4.20—4.54 之間，顯示高中職階段資源班教師認為鑑定與診斷、教學、教學評量、輔導、諮詢、溝通、行政與計畫，以及支援與宣導等八向度均介於「重要」至「非常重要」之間。其中以「輔導」知覺向度之題項平均數為 4.54 最高，其餘依次為「鑑定與診斷」、「教學評量」、「教學」、「諮詢」、「溝通」、「行政與計畫」，與「支援與宣導」。

換言之，大多數高中職階段資源班教師將「輔導」視為接近「非常重要」的職責，其餘項目亦為資源班教師重要的角色。而「全量表」知覺向度之題項平均數為 4.37，整體亦接近「重要」。可見資源班教師認為在高中職階段之資源班教師最重要的角色應為擔任輔導的角色，次之為溝通，



表 1

高中職階段資源班教師角色知覺各向度反應情形 (N = 107)

| 向度 | 題數 | 總分 | 量表平均數 | 量表標準差 | 題項平均數 | 向度排序 |
|-------|----|-----|--------|-------|-------|------|
| 輔導 | 12 | 60 | 54.43 | 5.29 | 4.54 | 1 |
| 溝通 | 11 | 55 | 49.34 | 5.14 | 4.49 | 2 |
| 支援與宣導 | 12 | 60 | 52.56 | 5.87 | 4.38 | 3 |
| 教學評量 | 12 | 60 | 52.45 | 6.10 | 4.37 | 4 |
| 教學 | 15 | 75 | 65.43 | 6.97 | 4.36 | 5 |
| 行政與計畫 | 10 | 50 | 43.22 | 5.81 | 4.32 | 6 |
| 諮詢 | 11 | 55 | 47.10 | 5.81 | 4.28 | 7 |
| 鑑定與診斷 | 10 | 50 | 41.98 | 6.56 | 4.20 | 8 |
| 全量表 | 93 | 465 | 406.81 | 38.90 | 4.37 | |

第三為支援與宣導；而知覺重要程度最低的向度為鑑定與診斷，次低為諮詢。

此結果與林家瑜(2005)之研究結果比較可發現，溝通為高中職與國中資源班教師均認為重要程度排序在前的向度；行政與計畫則為高中職與國中資源班教師均認為重要程度排序在後的向度。不同之處則有國中資源班教師之角色期望以教學與輔導（尤其教學部分）為首，高中職資源班教師對於教學之重要程度位居中等，另國中資源班教師認為篩選工作為重要程度在前之向度，高中職資源班教師則將鑑定工作排序在最後。由此可知高中職與國中資源班教師在建構資源班角色之覺知與期待略有不同，對於教學與鑑定工作之排序不同也顯見服務階段、服務對象之不同影響資源班教師規劃資源班業務推展之重心不同。

二、高中職資源班教師角色實踐之現況

依據高中職階段資源班教師於「中等教育階段資源班教師角色知覺與角色實踐問卷」填答結果進行描述性統計分析高中職階段資源班教師角色實踐各向度反應情形，如表 2。

由各向度之題項平均數而言，得分在 3.35—4.20 之間，顯示高中職階段之資源班教師認為鑑定與診斷、教學、教學評量、輔導、諮詢、溝通、行政與計畫，以及支援與宣導等八向度的實踐程度均介於「部分做到」至「大致做到」之間，除「鑑定與診斷」之題項平均數為 3.35 較接近於「部分做到」以外，其餘向度均較接近「大致做到」。其中以「行政與計畫」實踐向度之題項平均數為 4.20 最高，其餘依序為「教學」、「教學評量」、「輔導」、「諮詢」、「溝通」、與「支援與宣導」。



表 2

高中職階段資源班教師角色實踐各向度反應情形 (N=107)

| 向度 | 題數 | 總分 | 量表平均數 | 量表標準差 | 題項平均數 | 向度排序 |
|-------|----|-----|--------|-------|-------|------|
| 行政與計畫 | 12 | 50 | 41.99 | 5.72 | 4.20 | 1 |
| 輔導 | 11 | 60 | 48.60 | 6.82 | 4.05 | 2 |
| 溝通 | 12 | 55 | 43.33 | 6.68 | 3.94 | 3 |
| 教學 | 12 | 75 | 57.87 | 10.07 | 3.86 | 4 |
| 教學評量 | 15 | 60 | 46.10 | 7.39 | 3.84 | 5 |
| 支援與宣導 | 10 | 60 | 45.86 | 6.56 | 3.82 | 6 |
| 諮詢 | 11 | 55 | 41.22 | 7.29 | 3.75 | 7 |
| 鑑定與診斷 | 10 | 50 | 33.45 | 7.40 | 3.35 | 8 |
| 全量表 | 93 | 465 | 357.52 | 43.38 | 3.84 | |

整體而言高中職階段之資源班教師認為在各向度的角色實踐上均為「大致做到」。換言之，大多數高中職階段資源班教師認為已能大致完成「教學」、「教學評量」、「輔導」、「諮詢」、「溝通」、「行政與計畫」及「支援與宣導」等七個向度的工作，但「鑑定與診斷」相較於其餘七個向度而言，實踐程度偏低。與林家瑜(2005)調查國中資源班教師之結果比對發現，高中職資源班教師實踐程度最高之行政與計畫、輔導、溝通等向度均恰好為國中資源班教師實踐程度較低之向度，反而高中職資源班教師實踐程度最低之鑑定與診斷向度為國中實踐程度最高之向度。由角色實踐情形之分析可知高中職與國中雖同為中等教育階段，但資源班教師之實踐向度傾重不同。

三、高中職資源班教師角色知覺與角色實踐之差異分析

研究者將高中職階段資源班教師角色知覺與角色實踐之差異分析摘要於表 3。

由表 3 可看出高中職階段資源班教師之「鑑定與診斷」、「教學」、「教學評量」、「輔導」、「諮詢」、「溝通」、「行政與計畫」，以及「支援與宣導」等八向度的角色知覺與角色實踐均達顯著差異，且為知覺程度高於實踐程度；另外，知覺全量表亦顯著高於實踐全量表，此結果與先前針對資源班教師角色之研究符合，亦即資源班教師之角色知覺得分較高，而角色實踐得分偏低（王振德，1988；林家瑜，2005；藍祺琳，1997）。換言之，高中職資源班教師在實踐其角色職責時可能遭遇阻礙或缺乏支



表 3

高中職資源班教師角色知覺與角色實踐之差異分析摘要表

| 向度 | 總分 | | 平均數 | 標準差 | t 值 | 向度排序 |
|-------|----|------|--------|-------|---------|------|
| 鑑定與診斷 | 50 | 角色知覺 | 41.98 | 6.56 | 12.53** | 8 |
| | | 角色實踐 | 33.46 | 7.44 | | 8 |
| 教學 | 75 | 角色知覺 | 65.50 | 7.01 | 8.39** | 5 |
| | | 角色實踐 | 57.87 | 10.07 | | 4 |
| 教學評量 | 60 | 角色知覺 | 52.51 | 6.09 | 9.71** | 4 |
| | | 角色實踐 | 46.10 | 7.39 | | 5 |
| 輔導 | 60 | 角色知覺 | 54.42 | 5.31 | 10.63** | 1 |
| | | 角色實踐 | 48.58 | 6.85 | | 2 |
| 諮詢 | 55 | 角色知覺 | 47.10 | 5.81 | 9.14** | 7 |
| | | 角色實踐 | 41.22 | 7.29 | | 7 |
| 溝通 | 55 | 角色知覺 | 49.31 | 5.16 | 10.77** | 2 |
| | | 角色實踐 | 43.33 | 6.68 | | 3 |
| 行政與計畫 | 50 | 角色知覺 | 43.26 | 5.86 | 2.45* | 6 |
| | | 角色實踐 | 41.99 | 5.72 | | 1 |
| 支援與宣導 | 60 | 角色知覺 | 52.59 | 5.89 | 12.00** | 3 |
| | | 角色實踐 | 45.86 | 6.56 | | 6 |
| 全量表 | | 角色知覺 | 407.01 | 39.61 | 13.07** | |
| | | 角色實踐 | 357.52 | 43.38 | | |

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

援，以致於實踐程度無法與知覺程度相符。

就向度之排序而言，高中職階段資源班教師認為「輔導」向度在角色知覺中最重要的是，且在實踐程度排序上為次高者，顯現「輔導」對高中職階段資源班教師在專業角色上扮演重要的地位。而「鑑定與診斷」向度則是高中職階段資源班教師認為在角色知覺中最不重要，且實踐程度也最低者。另外，在「鑑定與診斷」、「教學」、

「教學評量」、「輔導」、「諮詢」、「溝通」向度之角色知覺與角色實踐頗為相符，但「行政與計畫」與「支援與宣導」向度則顯示角色知覺與角色實踐之間排序之落差頗大。

探究其可能原因，研究者認為可就五個部份說明。首先，特殊需求學生升學至高中職後，有關特殊學生的鑑定與診斷，因為評量工具與鑑定準則的缺乏，及鑑輔會不再嚴謹區分學生資源班與普通班接受



特教服務之安置型態，加上入學機制已將學生能力分校，因而高中職資源班之服務對象廣納普通班接受特教服務之學生，資源班教師之角色也不再如國中小資源班教師以教學者為主，而趨向以特殊教育專業協助學生在普通班學習適應之輔導者。

其次，「輔導」之重要與實踐的程度可由法規制定與文獻論述中可見一斑。在臺北市與國立學校之高中職資源班實施依據均以輔導身心障礙學生實施計畫或實施要點為名，在相關文獻（王鳳鶯、林怡慧、林麗玲、彭貴貞、楊蓓瑛，2008；林惠玲，2009；徐珮筠，2007；黃小惠等，2011；謝佳男，2000）探討資源班實施現況時亦以輔導內容含括資源班教師所提供之新生輔導、生活輔導、情緒輔導、課業學習輔導、轉銜輔導、升學輔導等服務。卓曉園與詹士宜(2010)探討高中職資源班教師角色職責發現雖然臺北市、高雄市與國立學校之高中職資源班在政策規劃下之運作模式略有不同，但整體而言有 58.86%之高中職資源班教師認為自己的定位是輔導者重於教學者，與本研究之結果一致。

第三，「鑑定與診斷」向度是高中職階段資源班教師認為在角色知覺中最不重要，且實踐程度也最低者。在高中職資源班之相關法規（教育部，2012；臺北市政府教育局，2012）與相關文獻（王鳳鶯等，2008；林惠玲，2009；徐珮筠，2007；謝佳男，2000）均可發現對於鑑定與診斷之敘述極少，且臺北市、高雄市與國立學校高中職資源班教師對於資源班教師角色職責之界定中鑑定與診斷之程度均偏低，且三者間無顯著差異（卓曉園、詹士宜，2010），與本研究結果一致。卓曉園與詹士宜(2010)

認為其可能原因為新個案之出現率較低，且鑑定診斷工具缺乏，其餘原因留待之後的段落撰述探討。

第四，「行政與計畫」在角色知覺與角色實踐間產生高度落差，高中職階段資源班教師認為「行政與計畫」之角色相較於其他向度不重要，但實踐程度卻高居第一。其可能原因為「行政與計畫」相較於其他向度而言較屬於例行性工作，如研擬行事曆、召開委員會、填報特殊教育通報網之學務與轉銜系統等，未如其他向度對於學生、家長或學校同仁有直接的影響，因此就角色知覺而言並未突顯其重要性，但高中職之行政編制制度導致資源班教師須自行擔負特殊教育行政業務工作，而這些例行性之行政工作大部分為資源班之基本業務，相對於其他向度較易於掌握與執行，故在角色實踐之程度偏高。

最後，「支援與宣導」亦有角色知覺高於角色實踐之情形，高中職階段資源班教師雖認為支援與宣導很重要，但實踐的程度卻相對偏低。其原因可能在於高中職資源班教師行政工作與課務繁忙，囿於編制人力不足而難以兼顧支援與宣導之職責，此原因已由開放性問卷之調查結果驗證。且支援與宣導工作所涉及之人員不僅資源班教師本身，需要處室團隊與普通班師生之協助與配合，可能也影響支援與宣导向度之落實情形，導致本向度之角色知覺與角色實踐產生落差。

綜上所述，高中職階段之資源班教師於角色知覺之八向度均介於「重要」至「非常重要」之間，角色知覺程度最高者則為「輔導」，最低者則為「鑑定與診斷」，但二者之反應情形均尚落在「重要」的程度。



角色實踐之八向度均介於「部分做到」至「大致做到」之間，角色實踐程度最高者則為「行政與支援」，角色實踐程度最低者則為「鑑定與診斷」。

在分析高中職階段資源班教師於角色知覺與角色實踐之差異時，亦發現在所有八向度均有角色知覺顯著高於角色實踐的情形，亦即對於上述八向度均有重要程度明顯高於實踐程度的現象，角色知覺與角色實踐間顯然存在顯著差異。

四、阻礙高中職資源班教師角色實踐之原因

依據本研究問卷第二部份之開放式問題，高中職階段資源班教師所提供之阻礙角色實踐的原因，依向度內容統整歸類後摘要如下。

(一) 鑑定與診斷 (63 人)

- 未設置高中職階段之鑑輔會，無明確鑑定機制 (44 人次)。
- 缺乏適用之評量工具與常模 (41 人次)。
- 學生若未於國中階段前時取得鑑輔會證明者，即難取得特殊教育學生資格 (31 人次)。
- 高中職教師本身使用測驗與解讀評量資料之能力不足 (26 人次)。
- 入學前之學生資料不齊全 (14 人次)。

(二) 教學 (66 人)

- 因兼辦繁重之行政工作而壓縮教學品質 (64 人次)。
- 普通班教師不願配合擬定個別化教育計畫 (53 人次)。

- 資源班教師本身的學科專業不足，進行學科之直接教學備感吃力 (47 人次)。
- 教授科目多元，備課耗時 (34 人次)。
- 教學時間多屬於學生課後、午休、社團時間，教師與學生無法充份休息 (27 人次)。

(三) 教學評量 (33 人)

- 評量多掌握於普通班教師，普通班教師特教知能不足，不願或無法進行多元評量及評量調整 (17 人次)。
- 普通班教師不認同彈性評量之概念，以升學為主之學校易引起爭議 (15 人次)。
- 行政規章的訂定不明，評量調整之依據薄弱 (14 人次)。
- 評量結果為通過，轉化成分數仍有爭議 (11 人次)。
- 身心障礙學生分散於各班，每位教師評量之彈性不一 (6 人次)。

(四) 輔導 (31 人)

- 學生個別差異大，而資源班教師必須以一對多，分身乏術 (19 人次)。
- 學生與家長擔心標籤效應，無受輔意願 (15 人次)。
- 教師本身未具備專業諮商能力 (13 人次)。
- 特教教師性質偏向輔導教師，普通生和特殊生的問題都要處理 (10 人次)。
- 教師及學生課務多，難以安排晤談時間 (10 人次)。



(五) 諮詢 (28 人)

- 家長參與度低 (15 人次)。
- 無統一平台提供教學、政策、福利的資訊 (13 人次)。
- 課務與行政業務繁重，無暇進行 (11 人次)。
- 普通班教師很少諮詢，也不易接受建議 (9 人次)。
- 較少與特教中心或相關團體聯絡 (9 人次)。

(六) 溝通 (49 人)

- 資源班教師人力不足，難以徹底執行溝通工作 (21 人次)。
- 家長、普通班教師與行政人員難凝聚共識，觀念溝通不易 (18 人次)。
- 家長平時忙於工作，難以聯絡與討論 (15 人次)。
- 普通班教師接納度影響溝通品質 (14 人次)。
- 身份為導師，進行行政溝通立場不明 (11 人次)。

(七) 行政與計畫 (67 人)

- 單位主管的決策不支持 (36 人次)。
- 資源班教師兼辦繁重的行政業務，影響其餘向度之工作品質 (28 人次)。
- 行政主管機關對於資源班運作模式無明確定位，無依循之法規支援 (24 人次)。
- 無特教組編制之學校，往往由一師身兼數職，疲於奔命 (23 人次)。

- 業務運作經費不足，在設備、活動辦理等方面有困難 (15 人次)。

(八) 支援與宣導 (32 人)

- 入班宣導需詳細計畫及輔導教師支援 (18 人次)。
- 經費短少，難以辦理宣導活動 (12 人次)。
- 課務或行政業務繁忙，能參與進修研習時間相對減少 (10 人次)。
- 能運用的校內外資源有限 (10 人次)。
- 研習內容少有實務行政經驗之分享交流 (9 人次)。

人力資源困窘為最多數高中職資源班教師反應之困難，在「教學」、「輔導」、「諮詢」、「溝通」、「行政與計畫」與「支援與宣導」等向度均提及人力不足為阻礙角色實踐之主因之一。

高中職資源班教師之職責經常是一人身兼數職，除擔任導師或召集人外，卻必須同時承接組長的行政業務、教師的教學工作、輔導教師的輔導職務及專業人員的諮詢責任，有分身乏術之感。且在人、物力受限之情形下，行政、教學、輔導、諮詢、支援等工作會相互壓迫工作績效與品質。人力資源不足與合理分配之課題亦見諸近年高中職相關文獻(王鳳鶯等,2008；江宜錚,2010；林惠玲,2009；卓曉園,2011；謝佳男,2009)中所提及之重要議題，以下依量表向度分別說明之。

在「鑑定與診斷」向度，有關身心障礙學生之鑑定，經常延續國中階段之鑑定結果。另外對於高中職特殊需求學生尚未確立明確之鑑輔機制，以及缺乏適用之評量工具，以致於在高中職階段之鑑輔工作



相對困難。因此鑑定與診斷工作為高中職資源班教師實踐程度較低之向度，現有之文獻對於鑑定與診斷亦少有討論，但為因應未來十二年國教之趨勢，高中職資源班仍應提早準備好鑑定與診斷之角色實踐能力。

在「教學」向度，提及資源班教師學科專長不足、授課科目多元而難以備課，以及課程安排時間不易等困境正可呼應相關文獻（江宜錚，2010；林惠玲，2009；徐珮筠，2007；蔡瑞美，2000）中對於高中職資源班教師服務定位不明之關切，高中職資源班教師之角色是行政人員、直接教學者或是以間接服務為主之個案管理教師始終不明確。早於高中職資源班初設時期已有文獻（江明曄，2000）建議資源班的服務應著重於間接服務。理想而言，特殊教育應發揮融合教育時代，本來不應只侷限於教學，資源教室方案應提供更多元之服務（謝佳男，2009）。依現行政策，臺北市將高中職資源班教師角色界定為行政、教學分層負責，國立學校則界定為如同國中小資源班教師之直接教學的模式，訂立比照普通班教師之授課節數，高雄市則以協辦行政業務可減 2—4 節承攬課務與行政業務。回歸學生需求之本質思考，高中職資源班教師於教學之角色實踐，應以教授特殊需求領域課程以及協調普通班課程調整為主軸，而非符應政策要求之高授課節數而安排非專長領域之學科補救教學。

在「教學」、「教學評量」、「諮詢」、「行政與計畫」、「支援與宣導」等向度則常提及行政主管機關、校內行政團隊與普通班教師等相關人員之支持不足，這亦是見諸於國內外文獻（江宜錚，2010；林惠玲，

2009；卓曉園，2011；Takala, Pirttimaa, & Törmänen, 2009; York-Barr, Sommerness, Duke, & Ghery, 2005)。相關困境均須相關人員之共同支持與配合，因此相關人員對於資源班之支持不足、不夠了解或不實期待都可能影響資源班教師之角色實踐，例如行政主管機關未制定明確之法規與工作綱領供各校依循，未提供充裕之經費；校內行政團隊不了解或不願意提供充足之行政支援；普通班教師不認同特殊教育課程與評量調整理念，在個別化教育計畫與諮詢之參與度低，或是對於特殊需求學生接納程度不高等。此外，在「輔導」、「諮詢」向度則有家長參與度不高，以及家長與學生擔心標記效應，受輔意願低落。

五、增進高中職資源班教師角色實踐的方式

增進高中職資源班教師角色實踐的方式依向度內容統整歸類後，按人數多寡排序如下：

（一）鑑定與診斷（78 人）

- 參與專業知能研習，精進專業能力（65 人次）。
- 參與鑑定實務工作，累積經驗（59 人次）。
- 提供普通班教師篩檢特殊生之知能（46 人次）。
- 視需要爭取經費購買適當工具（31 人次）。
- 與普通班教師共同進行質性記錄（23 人次）。

（二）教學（66 人）

- 資源班教師進修學科第二專長（58 人次）。



- 有其他學科專長的教師可支援資源班之教學（45 人次）。
- 運用行政協調明確告知學校處室如何協助資源班課程安排（42 人次）。
- 增進普通班教師之特教知能（39 人次）。
- 安排資源班的情意課程（33 人次）。

(三) 教學評量 (56 人)

- 增進普通班教師之特教知能及評量調整之專業（30 人次）。
- 參與研討或座談，與他校經驗交流與分享（28 人次）。
- 以診斷教學與定期單元評量掌握學生的學習成效（15 人次）。
- 加強高中職叢集編班理念（15 人次）。
- 了解普通班之課程綱要（7 人次）。

(四) 輔導 (63 人)

- 請輔導老師協助與支援（47 人次）。
- 增進輔導之晤談技巧與助人方式等知能（41 人次）。
- 提供學生同儕間的相關資訊，建立同儕支持系統（19 人次）。
- 培養與學生間的良好關係（14 人次）。
- 完善的認輔制度（5 人次）。

(五) 諮詢 (56 人)

- 於相關會議中加強宣導相關諮詢管道（21 人次）。
- 主動提供普通班與行政人員有關特教新知與趨勢的資料（17 人次）。

- 主動積極提供服務，儘量配合家長與教師時間（12 人次）。
- 自行蒐羅各項相關資源（10 人次）。
- 教導學生認識不同障礙類別的學生（10 人次）。

(六) 溝通 (53 人)

- 多了解學校文化、人脈、行政資源和普通班教師之需求（21 人次）。
- 平時多與普通班教師及行政人員培養情誼，主動連繫普通班教師（14 人次）。
- 增進溝通技能，並確實了解家長、普通班教師與行政人員的立場（10 人次）。
- 行政協調資源班之課程能優先安排（8 人次）。
- 教務處協助安排補救教學師資（8 人次）。

(七) 行政與計畫 (67 人)

- 設置明確的特教專責單位，將行政業務回歸予行政人員（54 人次）。
- 舉辦區域性資源班交流，多了解他校特教資源之運作情形，透過分享與討論提升實踐效能（50 人次）。
- 主動與行政人員分享特教知能與行政法規（37 人次）。
- 行政主管支持特殊教育之推行（28 人次）。
- 訂定自我評核表，定期自我檢核（9 人次）。



(八) 支援與宣導 (67 人)

- 進行入班宣導，結合普通班教師之力量讓同儕能獲得接納與了解 (47 人次)。
- 建置宣導資料之分享平台 (46 人次)。
- 輔導老師支援入班宣導及小團體活動 (24 人次)。
- 認識社區資源，適時引入社區資源 (22 人次)。
- 每週安排一個班級，進行小規模的特教宣導 (9 人次)。

「鑑定與診斷」、「教學」、「輔導」、「諮詢」、「溝通」、「行政與計畫」等六個向度都提及資源班教師主動性，顯示資源班教師之主動性對於增進高中職資源班教師角色實踐相當關鍵，亦印證資源班作為連結資源及積極主動的服務單位，是學校中推動融合教育的最佳代表(謝佳男, 2009)。惟各向度均仰賴高中職資源班教師之積極主動性，但大多數學校卻又反應人力資源窘迫之困境，必然難以面面俱到，使融合教育推動之成效大打折扣。

在「鑑定與診斷」、「教學」、「教學評量」、「諮詢」、「行政與計畫」等五個向度都提及增進普通班教師或行政人員特殊教育知能，有助於特殊教育教師之角色實踐，此與江宜錚(2010)所調查高中職資源班運作需求之結果相符。特殊教育是群策群力的工作，需要普通班教師與行政人員具備特殊教育之理念，與特殊教育教師相互配合共同合作，建構完善之學校支持系統，為學生提供無障礙環境。現況中針對普通班教師與行政人員的特教研習大多由各校自辦，各縣市雖規定學校須定期辦理特教

研習，但在缺乏強制性且參與人員態度難以掌握的前題下，對於普通班教師與行政人員知能提升的效果相當有限。

在「鑑定與診斷」、「教學」、「教學評量」、「輔導」、「溝通」、「行政與計畫」等五個向度提及資源班教師積極研習或進修，參與相關研討會，增進輔導技巧、溝通能力，以及學科專業能力等。資源班教師的工作面向日趨多元，也讓資源班教師在不同工作面向都有研習或進修的需求，但無論是各師培單位所提供之職前課程或是各縣市與各大學特教中心所辦理之在職進修，都鮮少針對高中職階段作適切且有系統之規劃，以致於高中職資源班教師有迫切的進修需求卻未獲滿足。

此外，在學科專業能力進修的部分牽涉到資源班定位的思考，若高中職資源班之教師要以直接教學為導向，又各校僅編制 1-2 名資源班教師，教師是否能勝任多元且精深的高中職學科課程，家長與學生是否願意以抽離方式由資源班教師任教學科課程等都是在設定資源班教師角色必須考量的因素。江宜錚(2010)在訪談資源班教師亦發現高中資源班教師縱使具學科第二專長，仍無法滿足學生課業需求，建議特教教師與普教教師應各司其職，由資源班教師協調及運用資源，由普教教師進行專業科目之教學。研究者認為高中職大多數特殊需求學生之目標在於升學，而高中職位於國中與大學之間的銜接階段，服務模式也應由國中資源班與大學資源教室之間調合，培養學生適應普通班學習的能力。

在新課綱實施後，資源班教師教授特殊需求領域之課程、協調教學資源與提供



普通班教師諮詢，由具特教知能之普通班教師進行專業學科之學科輔導，資源班教師與普通班教師在教學領域分工合作，共同提供符合學生需求之課程與教學，增進學生之學習品質。

六、高中職資源班教師最需要獲得的支援

造成資源班教師角色知覺與角色實踐之落差往往導因於支援不足，依向度內容統整歸類後，按人數多寡排序如下：

(一) 鑑定與診斷 (80 人)

- 設置鑑輔會，建立鑑定機制與擬定具體鑑定流程 (74 人次)。
- 研發適用之測驗工具 (62 人次)。
- 請教育主管機關開辦高中職階段之心評相關研習 (55 人次)。
- 推行鑑定診斷證照制，培訓專業教師從事鑑定工作 (23 人次)。
- 增加高中職疑似對象的諮詢專業團隊 (5 人次)。

(二) 教學 (78 人)

- 政府相關單位明訂資源課程發展方向與訂立合理之教學鐘點數 (63 人次)。
- 多舉辦分區的資源班研討會，互相分享教學心得 (56 人次)。
- 各科教師專業科目的支援，編寫適合特殊需求學生之教材 (22 人次)。
- 建立教學資料庫，分享平台的豐富度及可及度，減輕備課負擔 (21 人次)。
- 增加合格特教教師人力資源 (19 人次)。
- 免除辦理行政業務之權責 (16 人次)。

(三) 教學評量 (36 人)

- 教育主管機關明確訂立成績評量之法規，有利各校推動彈性評量 (30 人次)。
- 由針對行政人員與普通班教師之研習加強彈性評量之理念 (8 人次)。
- 教務處對於資源班之教學評量能給予行政上之支援 (2 人次)。

(四) 輔導 (45 人)

- 輔導專業人員更有效的介入 (28 人次)。
- 由具輔導知能的教師專職學生輔導的工作 (20 人次)。
- 能給予各區輔導心理師之配置，且做巡迴輔導 (17 人次)。
- 增加資源班教師人力資源 (14 人次)。
- 大專校院資源班教師主動索取學生資訊及輔導紀錄 (5 人次)。

(五) 諮詢 (62 人)

- 教育主管機關發行特教政策與趨勢之刊物或建置資訊整合平台 (47 人次)。
- 將諮詢時間納入授課時數 (21 人次)。
- 鄰近的特教中心能公告特教相關服務 (6 人次)。
- 建立教職員之間的諮詢模式 (4 人次)。
- 增加專業團隊服務時數 (2 人次)。



(六) 溝通 (39 人)

- 學校行政主管具備特教知能，重視特教相關之行政決策 (29 人次)。
- 建立常態且多元的訊息交流管道 (23 人次)。

(七) 行政與計畫 (74 人)

- 教育主管機關明確訂定計劃與法令，行政資源要到位 (61 人次)。
- 簡化行政業務量或編制特教組長專辦行政 (60 人次)。
- 教育主管機關能將各項活動委由資源中心辦理，而非由各校承辦 (53 人次)。
- 設備費的規劃彈性擬定，才能視該年度入學新生需求來採購 (5 人次)。
- 經費運用能讓資源班教師統籌規劃及運用 (3 人次)。

(八) 支援與宣導 (69 人)

- 有專業團隊與資源協助宣導工作 (32 人次)。
- 輔導老師的專業挹注 (25 人次)。
- 教育主管機關之研習以公假派代方式或是安排於假日准予補休 (9 人次)。
- 班級導師能主動安排時間，讓特教老師進入班宣導 (7 人次)。
- 學校及社區資源的整合 (6 人次)。

在「鑑定與診斷」、「教學」、「教學評量」、「諮詢」、「行政與計畫」、「支援與宣導」等五個向度均提及主管教育機關的行政支援，包含訂立明確的法規以讓各校在行政溝通協調有所依循、開辦符合資源班

教師需求之鑑定診斷研習與教學研討會以提升資源班教師知能、建立教學與宣導整合資料庫以減輕資源班教師多重準備之負擔、增置合格特教教師人力資源，以及將諮詢納入服務時數等，其中人力資源分配與在職進修研習之議題亦為謝佳男(2009)探討臺北市公立高中職普設十年之未來展望。臺北市於民國 87 年起普設資源班，實施十年後仍有人力資源分配不均與缺乏經驗交流之進修研習的問題，國立學校與高雄市高中職資源班之制度設計與實施應以臺北市經驗為鑑，及早規劃人力資源分配與進修研習之措施，提供資源班教師充裕之行政支援，促進資源班教師角色實踐。

在「教學」、「輔導」、「諮詢」、「行政與計畫」等四個向度則提及行政業務能由專責行政人員辦理，其原因可能在於除臺北市以外，國立學校與高雄市之高中職大多無特教組長之編制，而導致資源班教師身為導師或召集人卻必須承辦行政業務，卻未能有比照組長之授鐘點或行政加給之配套措施。而設置特教組長之學校，部分以特教組早期是因資優班或綜合職能科之設置而產生之行政編制為由，要求資源班教師比照無編制特教組長學校之資源班教師承辦行政業務，使資源班教師之服務品質因耗費許多時間辦理行政業務而受到壓縮，再上授課時數多，備課壓力與教學壓力相當沉重。且資源班教師雖無須承辦龐雜之行政業務，但相對而言資源班教師在規劃及運用資源班經費與相關資源時較無決定權，在行政事務之處理上較無法得心應手 (江宜錚，2010；卓曉園、詹士宜，2010)。



在「教學」與「諮詢」向度則提及授課鐘點之議題，亦呼應前述資源班教師定位之討論，資源班教師之主要角色應定位於直接教學、行政計畫、或是輔導諮詢，不同角色定位對於授課鐘點與工作性質之規劃有所不同。目前臺北市、高雄市與國立學校高中職資源班隸屬於不同教育主管機關，資源班實施之模式亦不同，臺北市每校均編制特教組長，授課鐘點比照一般行政組長，高雄市則編制資源班召集人，授課鐘點比照國文導師，若有協辦行政之事實再行減授 2—4 節課，國立學校則編制資源班導師，授課 12 節。因實施現況與人員編制之差異，卓曉園與詹士宜(2010)對於臺北市、高雄市與國立學校高中職資源班教師之角色定位進行探討，研究發現臺北市較傾向於溝通者、輔導者、諮詢者與行政與計畫者，高雄市較傾向於行政與計畫者以及支援與宣導者，國立學校則較傾向於教學者。顯然高中職資源班如要充實間接服務的品質，勢必須由減低資源班教師授課鐘點，正式認可溝通、諮詢、輔導、支援與宣導等不定時不定量之間接服務為資源班教師之工作負荷量。

雖然「鑑定與診斷」為高中職資源班教師認為角色知覺較低且角色實踐亦較低之向度，但有高達 93% 之資源班教師提出本向度之支援需求，建立鑑定組織與機制、研發適用之測驗工具與培訓心評團隊同時為高中職資源班教師認為阻礙角色實踐之主要原因與最需要獲得之支援，加上十二年國民基本教育之趨勢，周台傑(2012)亦提出確立高中職鑑輔會機制與運作方式實為當前亟待解決之課題。

有關高中職階段資源班教師，在角色知覺部份之結果，顯然與國中資源班教師的角色知覺有所差別(林家瑜, 2005)。在差異的部分，高中職資源班教師之角色期望認為輔導是最重要之教師角色職責，但對國中資源班教師而言，教學與輔導(尤其教學部分)才是最為重要。另高中職資源班教師將篩選與鑑定工作排序在最後之向度，但國中資源班教師認為篩選與鑑定工作是極重要之向度。對於不同階段之資源班教師之角色知覺重要程度，顯見有差異存在。

在相似的部分，高中職與國中小資源班教師均認為溝通向度是較為重要的向度為(林家瑜, 2005; Evans, 1981)，此結果突顯資源班教師溝通能力之重要性，此則符合林素貞(2009)所主張高中職資源教室的定位與運作模式可以相似於大專校院的資源教室，協助身心障礙學生之校內外各項學習資源的溝通與整合，扮演需求評估者和協調整合者的角色。

有關角色實踐部份，本研究結果與國中資源班教師之角色實踐情形有所差異(林家瑜, 2005)。高中職資源班教師認為實踐程度較高之向度為行政與計畫、輔導、溝通，均恰好為國中資源班教師實踐程度較低之向度；反而高中職資源班教師認為實踐程度最低之鑑定與診斷向度，卻為國中實踐程度最高之向度。由角色實踐情形之分析可知高中職與國中雖同為中等教育階段，但資源班教師之實踐向度比重不同。由探討高中職資源班實施現況之相關文獻分析(江宜錚, 2010; 林惠玲, 2009; 徐珮筠, 2007; 謝佳男, 2000)以及高中職資源班工作手冊(高雄市教育局, 2008;



教育部，2008）中對於資源班教師之職責敘述亦可發現對行政與計畫之著墨很多，突顯其為資源班教師實踐程度較高的職責之一，而對鑑定與診斷之著墨卻甚少，顯然鑑定與診斷相對於其他向度為資源班教師實踐情形較低的職責。

伍、結論與建議

一、結論

（一）高中職階段資源班教師角色知覺之現況

高中職階段資源班教師認為教師角色知覺的重要性，均介於「重要」至「非常重要」之間的工作向度，其中以「輔導」知覺向度較接近「非常重要」。再其次由高至低排序為「輔導」、「溝通」、「支援與宣導」、「教學」、「教學評量」、「行政與計畫」、「諮詢」，最後則為「鑑定與診斷」。

（二）高中職階段資源班教師角色實踐之現況

高中職階段之資源班教師認為教師角色知覺的實踐程度亦介於「部分做到」至「大致做到」之間，只有「鑑定與診斷」較接近於「部分做到」。將角色實踐之程度由高至低排序為「行政與計畫」、「輔導」、「溝通」、「教學」、「教學評量」、「支援與宣導」、「諮詢」，最後則為「鑑定與診斷」。

（三）高中職階段資源班教師角色知覺與角色實踐之差異情形

將高中職階段資源班教師之角色知覺與角色實踐相較，發現「鑑定與診斷」、「教學」、「教學評量」、「輔導」、「諮詢」、「溝通」、「行政與計畫」，以及「支援與宣導」等八向度的角色知覺與角色實踐均存在顯

著差異，且均為知覺程度高於實踐程度。

在向度排序部分，角色知覺與角色實踐之向度排序有一致性，在高中職階段資源班教師方面，「輔導」向度是高中職階段資源班教師認為在角色知覺中最重要，且實踐程度次高者，「鑑定與診斷」向度則是高中職階段資源班教師認為在角色知覺中最不重要，且實踐程度也最低者。在大部分向度間之排序仍有其一致性，僅「行政與計畫」與「支援與宣導」呈現較為明顯之落差。

（四）高中職資源班教師認為阻礙角色實踐之原因

1. 鑑定與診斷：高中職資源班教師認為阻礙「鑑定與診斷」向度之原因主要五項為：(1)未設置高中職階段之鑑輔會，無明確鑑定機制；(2)缺乏適用之評量工具與常模；(3)高中職鑑定標準與流程不明確，身心障礙學生難取得特殊教育學生資格；(4)高中職教師本身使用測驗與解讀評量資料之能力不足；(5)入學前之學生資料不齊全。

2. 教學：高中職資源班教師認為阻礙「教學」向度之原因主要五項為：(1)因兼辦繁重之行政工作而壓縮教學品質；(2)普通班教師不願配合擬定個別化教育計畫；(3)資源班教師本身的學科專業不足，進行學科之直接教學稍感吃力；(4)教授科目多元，備課耗時；(5)教學時間多屬於學生課後、午休、社團時間，教師與學生無法充份休息。

3. 教學評量：高中職資源班教師認為阻礙「教學評量」向度之原因主要五項為：(1)評量多掌握於普通班教師，普通班教師特教知能不足，不願或無法進行多元評量



及評量調整；(2)普通班教師不認同彈性評量之概念，尤其升學為主的學校易引起排名與成績之爭議；(3)行政規章的訂定不明，評量調整之依據薄弱；(4)評量結果為通過，但化成分數仍有爭議；(5)身心障礙學生分散於各班，每位教師評量之彈性不一。

4. 輔導：高中職資源班教師認為阻礙「輔導」向度之原因主要五項為：(1)學生個別差異大，而資源班教師必須以一對多，分身乏術；(2)學生與家長擔心標籤效應，無受輔意願；(3)資源班教師身兼輔導人員角色，角色定位模糊；(4)特教教師性質偏向輔導教師，普通生和特殊生的問題都要處理；(5)教師及學生課務多，難以安排晤談時間。

5. 諮詢：高中職資源班教師認為阻礙「諮詢」向度之原因主要五項為：(1)家長參與度低；(2)無統一平台提供教學、政策與福利的資訊；(3)課務與行政業務繁重，無暇進行；(4)普通班教師很少諮詢，也不易接受建議；(5)較少與特教中心或相關團體聯絡。

6. 溝通：高中職資源班教師認為阻礙「溝通」向度之原因主要五項為：(1)資源班教師人力不足，難以徹底執行溝通工作；(2)家長、普通班教師與行政人員難凝聚共識，觀念溝通不易；(3)家長平時忙於工作，難以聯絡與討論；(4)普通班教師接納度影響溝通品質；(5)身份為導師，進行行政溝通立場不明。

7. 行政與計畫：高中職資源班教師認為阻礙「行政與計畫」向度之原因主要五項為：(1)單位主管的決策不支持；(2)資源班教師非行政人員兼辦繁重的行政業務，

影響其餘向度之工作品質；(3)行政主管機關對於資源班運作模式無明確定位，無依循之法規支援；(4)無特教組編制之學校，往往由一師身兼數職，疲於奔命；(5)業務運作經費不足，在設備、活動辦理等方面有困難。

8. 支援與宣導：高中職資源班教師認為阻礙「支援與宣導」向度之原因主要五項為：(1)入班宣導需詳細計畫及輔導教師支援；(2)經費短少；(3)課務或行政業務繁忙，能參與進修研習時間相對減少；(4)能運用的校內外資源有限；(5)研習內容少有實務行政經驗之分享交流。

(五) 高中職資源班教師認為增進角色實踐使之與角色知覺相符之方式

1. 鑑定與診斷：高中職資源班教師認為增進「鑑定與診斷」向度之角色實踐的方式之首要五項為：(1)參與專業知能研習，精進專業能力；(2)積極參與鑑定實務工作，累積經驗；(3)提供普通班教師篩檢特殊生之知能；(4)視需要爭取經費購買適當工具；(5)與普通班教師共同進行質性記錄。

2. 教學：高中職資源班教師認為增進「教學」向度之角色實踐的方式之首要五項為：(1)資源班教師進修學科第二專長；(2)有其他學科專長的教師可支援資源班之教學；(3)運用行政協調明確告知學校處室如何協助資源班課程安排；(4)增進普通班教師之特教知能；(5)安排資源班的情意課程。

3. 教學評量：高中職資源班教師認為增進「教學評量」向度之角色實踐的方式之首要五項為：(1)增進普通班教師之特教知能及評量調整之專業；(2)參與研討或座談，與他校經驗交流與分享；(3)以診斷教



學與定期單元評量掌握學生的學習成效；(4)加強高中職叢集編班理念；(5)了解普通班之課程綱要。

4. 輔導：高中職資源班教師認為增進「輔導」向度之角色實踐的方式之首要五項為：(1)請輔導老師協助與支援；(2)增進輔導之晤談技巧與助人方式等知能；(3)提供學生同儕間的相關資訊，建立同儕支持系統；(4)培養與學生間的良好關係；(5)完善的認輔制度。

5. 諮詢：高中職資源班教師認為增進「諮詢」向度之角色實踐的方式之首要五項為：(1)於相關會議中加強宣導相關諮詢管道；(2)主動提供普通班與行政人員有關特教新知與趨勢的資料；(3)主動積極提供服務，儘量配合家長與教師時間；(4)自行蒐羅各項相關資源；(5)教導學生認識不同障礙類別的學生。

6. 溝通：高中職資源班教師認為增進「溝通」向度之角色實踐的方式之首要五項為：(1)多了解學校文化、人脈、行政資源和普通班教師之需求；(2)平時多與普通班教師及行政人員培養情誼，主動連繫普通班教師；(3)增進溝通技能，並確實了解家長、普通班教師與行政人員的立場；(4)行政協調資源班之課程能優先安排；(5)教務處協助安排補救教學師資。

7. 行政與計畫：高中職資源班教師認為增進「行政與計畫」向度之角色實踐的方式之首要五項為：(1)設置明確的特教專責單位，將行政業務回歸予行政人員；(2)舉辦區域性資源班交流，多了解他校特教資源之運作情形，透過分享與討論提升實踐效能；(3)主動與行政人員分享特教知能與行政法規；(4)行政主管支持特殊教育之

推行；(5)訂定自我評核表，定期自我檢核。

8. 支援與宣導：高中職資源班教師認為增進「支援與宣導」向度之角色實踐的方式之首要五項為：(1)進行入班宣導，結合普通班教師之力量讓同儕能接納與了解特殊學生；(2)建置宣導資料之分享平台；(3)輔導老師支援入班宣導及小團體活動；(4)認識社區資源；(5)每週安排一個班級，進行小規模的特教宣導。

(六) 高中職資源班教師認為增進角色實踐最需要的支援

高中職資源班教師認為增進角色實踐最需要的支援分述如下。

1. 鑑定與診斷：高中職資源班教師認為增進「鑑定與診斷」向度之角色實踐最需要的支援首要五項為：(1)設置鑑輔會，建立鑑定機制與擬定具體鑑定流程；(2)研發適用之測驗工具；(3)請教育主管機關開辦高中階段之心評相關研習；(4)推行鑑定診斷證照制，培訓專業教師從事鑑定工作；(5)增加高中職疑似對象的諮詢專業團隊。

2. 教學：高中職資源班教師認為增進「教學」向度之角色實踐最需要的支援首要五項為：(1)政府相關單位明訂資源課程發展方向與訂立合理之教學鐘點數；(2)多舉辦分區的資源班研討會，互相分享教學心得；(3)各科教師專業科目的支援，編寫適合特殊需求學生之教材；(4)增加合格特教教師人力資源；(5)免除辦理行政業務之權責。

3. 教學評量：高中職資源班教師認為增進「教學評量」向度之角色實踐最需要的支援首要三項為：(1)教育主管機關明確訂立成績評量之法規，有利各校推動彈性



評量；(2)由針對行政人員與普通班教師之研習加強彈性評量之理念；(3)教務處對於資源班教學與教學評量能給予行政上之支援。

4. 輔導：高中職資源班教師認為增進「輔導」向度之角色實踐最需要的支援首要五項為：(1)輔導專業人員更有效的介入；(2)由具輔導知能的教師專職學生輔導的工作；(3)能給予各區輔導心理師之配置，且做巡迴輔導；(4)增加資源班教師人力資源；(5)大專校院資源班教師主動索取學生資訊及輔導紀錄。

5. 諮詢：高中職資源班教師認為增進「諮詢」向度之角色實踐最需要的支援首要五項為：(1)教育主管機關發行特教政策與趨勢之刊物或建置資訊整合平台；(2)將諮詢時間納入授課時數；(3)鄰近的特教中心能公告特教相關服務；(4)建立教職員之間的諮詢模式；(5)增加專業團隊服務時數。

6. 溝通：高中職資源班教師認為增進「溝通」向度之角色實踐最需要的支援為：(1)學校行政主管具備特教知能，重視特教相關之行政決策；(2)建立常態且多元的訊息交流管道。

7. 行政與計畫：高中職資源班教師認為增進「行政與計畫」向度之角色實踐最需要的支援首要五項為：(1)教育主管機關明確訂定計畫與法令、教育局的行政命令及資源要到位；(2)簡化行政業務量或編制特教組長專辦行政；(3)主管教育行政機關將各項活動委由資源中心處理，而非由各校承辦；(4)設備費的規劃彈性擬定，才能視該年度入學新生需求來採購；(5)經費運用能讓資源班教師統籌規劃及運用。

8. 支援與宣導：高中職資源班教師認為增進「支援與宣導」向度之角色實踐最需要的支援首要五項為：(1)有專業團隊協助宣導；(2)輔導老師的專業挹注；(3)教育主管機關之研習以公假派代方式或是安排於假日准予補休；(4)班級導師能主動安排時間，讓特教老師進行入班宣導；(5)學校及社區資源的整合。

在阻礙角色實踐之原因方面，可大略歸納為人力資源之不足、支持系統之不健全、法令規範之不明確、學生與家長之接納程度不一、普通班教師與行政人員對於特殊教育之缺乏認同等。高中職階段資源班教師則反應多數學校僅編制 1 名資源班教師，卻必須身兼數職，同時肩負教學、行政、輔導、溝通、支援與宣導與其他資源班教師之職責，分身乏術。在增進角色實踐之方式則可略分為促進各校經驗交流與觀摩、連結校內外相關資源與合作、加強教師與行政人員之特教知能、資源班教師本身的專業成長等。增進角色實踐之所需支援則可大略歸納為增聘資源班師資、推動法規明確化、補助宣導活動經費、建置資源班資源分享平台等。

二、建議

由本研究結果顯示，高中職資源班教師在角色扮演與執行上，仍有諸多的挑戰，為因應十二年國民基本教育之機制，對於特殊需求學生能提供更周全之特殊教育服務，未來對高中職應投入更多的資源與協助。依據本研究結果，分別對教育主管機關、學校、資源班教師以及未來建議提出下列建議。



(一) 對教育主管機關之建議

本研究就法令規章、鑑輔機制，以及教師專業成長三方面對教育主管機關提出相關建議。

1. 訂立明確之法令規章：資源班教師在與行政人員溝通時必須依法行事，若無明確之法令規章將造成行政溝通之困擾。因此建議教育主管機關對於身心障礙學生權益明訂周全之法規，如：安排課程時段、成績評量方法等，有利於資源班教師與家長、行政人員、普通班教師之溝通協調工作。

在資源班教師定位方面，建議主管機關檢視人力資源分配，訂立合理與彈性之授課時數，明確規劃資源班之定位與模式，有助於資源班教師在多重向度中角色知覺與角色實踐之分配以解決定位不明，身兼教學者、輔導者、行政者、諮詢者、溝通者、資源整合者與宣導者等多重角色之問題。

行政業務宜由法令明確訂立由專人負責，而非以資源班召集人或是資源班導師兼辦，易因行政工作繁忙而壓縮教學與輔導之品質。高中職多屬於中大型學校，資源班之行政業務量幾乎等同於一般組長，但召集人與導師之課務與輔導業務繁重難以兼顧，建議行政業務可回歸行政人員或是編制特教組長接任。

2. 設置高中職階段之鑑輔機制：高中職階段資源班教師於「鑑定與診斷」向度之阻礙角色實踐原因與最需要之支援為高中職之鑑輔會機制待建立，建議教育主管機關能設置高中職之鑑輔會，確立明確之鑑定機制。除設置立鑑輔會外，尚需充足之鑑輔工具與專業之心評團隊作為推行鑑

輔工作之重要後盾，因此建議教育主管機關招募專案小組從事鑑定診斷工具之研發，以及心評教師之培訓，讓有特殊需求之學生能透過鑑輔機制得到適性之特殊教育服務。

3. 規劃資源班教師之專業成長：資源班教師於「教學」、「輔導」與「諮詢」之向度有增進教師專業成長之需求，又於「教學」、「教學評量」、「行政與計畫」，以及「支援與宣導」等向度提及與他校相互觀摩與研討有助於增進角色實踐。因此建議教育主管機關能辦理系統化之相關研習或工作坊，並組織區域性之策略聯盟，定期舉行座談，促進資源班教師專業成長與相互交流。

資源班教師於「教學」、「諮詢」、「溝通」，以及「支援與宣導」等向度均提及建置資源分享平台有助於增進資源班教師之角色實踐。資源班教師普遍反應教授科目多元且需符合學生需求，教師備課不易又耗時，在宣導與諮詢方面也常需耗費許多時間尋找適合之資料，因此建議教育主管機關能建立資源共享平台，讓資源班教師能更有效率搜尋並運用適合之資料。

(二) 對學校的建議

本研究就行政團隊、資源班教師與普教教師合作，以及特教知能研習與宣導等三方面對學校提出建議。

1. 加強行政團隊之合作：資源班教師反應角色實踐之阻礙原因之一為學校行政主管不支持特教及行政團隊對於特教推行沒有共識，而學校之資源班服務品質部分取決於行政主管之行政決策與行政團體之共同推動，舉凡學生輔導、課程安排、設備購置、無障礙空間之規劃，以及宣導活



動之執行等，均需行政主管與各行政處室之支持與配合。建議學校方面善用特教推行委員會與行政會報宣導特教知能與溝通特教業務，加強特教之行政支持網絡與服務推展。

2. 建立資源班教師與普教教師之合作：資源班教師與普教教師之合作包含與學科或職科教師以及與輔導教師之合作。資源班教師與普教教師各有其專業，資源班教師之專業在於特殊學生之特殊需求領域教學與資源整合，學科與職科教師之專業在於各學科與職科之課程與教學，輔導教師之專業則在於學生之諮商與心理輔導。因此，建議學校能建立資源班教師、輔導教師與學科職科教師之合作機制，各司其職，分工合作協助特殊需求學生之學校生活適應。

3. 重視特教知能研習與特教宣導活動：校內之特教研習與宣導活動往往因經費短少、沒有時間實施或是次數太少而導致研習與宣導活動效果不彰，流於形式。建議學校重視特教知能研習與特教宣導活動，安排固定之時間與經費進行研習與宣導，增進全校師生之特教理念。尤其是普通班教師常直接與特殊需求學生互動，更需加強特教知能之建立，以打造無障礙校園環境與健全之特殊教育支持系統。

（三）對資源班教師的建議

本研究就專業知能、與普教教師合作，以及特教知能研習與宣導等三方面對資源班教師提出建議。

1. 積極在職進修：資源班教師於「鑑定與診斷」、「輔導」、「諮詢」等向度均反應有專業知能不足的問題，建議資源班教師積極參與研習與進修，增進自己的專業

能力，不僅能提升資源班教師之角色實踐，確立專業定位亦有助於校內親師生對於特殊教育之認同。至於學科能力的部分也可選擇校內特殊需求學生較常遭遇困難之學科進行學科專長進修，不僅能自身從事直接教學工作，亦更能提供相同學科之普通班教師適切的諮詢與建議。

2. 拓展公共關係：高中職資源班教師認為溝通向度的覺知程度較高且實踐程度也較高之角色職責，在「教學」、「教學評量」與「溝通」之向度中則提及資源班教師與普通班教師之溝通品質不理想，會成為阻礙資源班教師角色實踐之因素。由此可知，良好的溝通能力與公共關係為資源班教師必備之條件。目前尚有許多普通班教師、家長與學生對於資源班有刻板印象，導致資源班學生擔心標籤效應而拒絕資源班服務，建議資源班教師應拓展公共關係，與行政人員、普通班教師、家長與學生建立良善之溝通品質，進而宣導資源班之功能與定位，讓資源班成為可以為大眾提供資源的地方。

3. 整合校內外資源：資源班教師對於整合與運用校外資源之角色知覺與角色實踐情形均偏低，加上高中職各校之師資編制少，有效整合資源以達事半功倍之效更是重要。建議資源班教師能多瞭解特教輔導團、社福與學術資源，加以整合與運用，並積極參與校際交流活動與座談，有助於校內之輔導、諮詢、支援與宣導等業務推展。

（四）對未來研究之建議

本研究就研究對象、研究方法、研究方向等三方面對未來研究提出建議。



1. 瞭解不同對象對於資源班教師角色之期待：本研究之研究對象聚焦於資源班教師對自己角色之探討，建議可拓展至學生、家長、行政人員與普通班教師，了解上述對象對於資源班教師角色之期待與資源班教師本身之知覺與實踐是否有落差，資源班教師之角色如何規劃方能符合學生、家長、行政人員與普通班教師之需求與期待，訂立明確的資源班教師角色定位，讓特殊教育資源發揮最大的效益。

2. 以質性研究探訪不同性質之學校資源班教師角色之差異：本研究採問卷調查法，探討高中職資源班教師之角色知覺與實踐情形，初步建構高中職資源班之角色樣貌。建議未來研究以質性研究再深入探訪不同區域、城鄉差距、高中與高職、公立與私立等不同性質之學校，資源班教師之角色與所需之支援是否亦有所差異，以提供教育主管機關提供與分配資源之參考。亦可以質性研究探討評鑑績效優良學校之資源班教師如何整合與分配多重角色，以樹立資源班之運作榜樣，以供各校觀摩學習。

3. 探討職前教育與實務現況之差異：本研究發現資源班教師在多項向度反應有專業知能不足之困擾以及研習進修之需求，顯示高中職資源班教師所接受之職前教育可能不足以在職場運作游刃有餘。高中職資源班為近五年之新興職場，因政策規劃與學生特質之不同，資源班教師角色有其獨特性，師資培育單位之大部分課程卻仍以國中資源班運作為主，不一定能符合高中職資源班教師職場所需。建議未來研究可探討高中職資源班教師職前教育與實務現

況之差異為何，以提供師資培育單位規劃課程之參考。

參考文獻

- 王振德(1988)。我國資源教室方案實施現況及其成效評鑑。*特殊教育研究學刊*, 4, 1—20。
- 王振德(1990)。資源教育理論與實務。*國教之聲*, 25(4), 12—21。
- 王鳳鶯、林怡慧、林麗玲、彭貴貞、楊蓓瑛(2008)。*高中職資源班規劃與運作之探討*。教育部中部辦公室九十七年度特殊學校(班)工作小組研究議題期末報告，未出版。
- 江宜錚(2010)。*國立高中職校身心障礙資源班運作現況與需求之調查研究*(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 江明曄(2000)。高中資源教室的規劃與運作——以臺中女中為例。*特教園丁*, 16(2), 26—33。
- 周台傑(2012)。十二年國教身心障礙學生入學安置高級中等學校。載於國立臺南大學(主編), *2012 特殊教育學術研討會會議手冊暨論文選集*(頁 33—38)。臺南市：國立臺南大學。
- 林素貞(2009)。*資源教室方案與經營*。臺北市：五南。



- 林家瑜(2005)。國民中學身心障礙資源班教師角色期望與角色實踐之調查研究(未出版碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 林惠玲(2009)。高雄市普通高中職身心障礙資源班實施現況與困難之研究(未出版碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 卓曉園、詹士宜(2010)。高中職資源班教師角色職責之探討。2010年「特殊教育發展與創新」國際學術研討會發表之論文，國立高雄師範大學。
- 卓曉園(2011)。高雄市高中職特殊教育業務訪視對學校支持系統運作成效之探討。載於國立彰化師範大學(主編)，*國立彰化師範大學特殊教育學系學術研討會暨中華民國特殊教育學會中區研討會會議手冊暨論文選集*，(頁47-56)。彰化市：國立彰化師範大學。
- 卓曉園(2012)。十二年國民基本教育對於特殊教育之影響初探。載於國立臺南大學(主編)，*2012特殊教育學術研討會會議手冊暨論文選集*(頁103-111)。臺南市：國立臺南大學。
- 洪麗瑜(2008)。資源教室方案與臺灣的融合教育。*教育資料與研究雙月刊*，82，45-68。
- 特殊教育通報網(2009)。身心障礙學生人數統計。取自 <http://www.set.edu.tw/>
- 特殊教育通報網(2012)。身心障礙學生人數統計。取自 <http://www.set.edu.tw/>
- 高雄市政府教育局(2008)。高雄市高級中等學校資源班工作手冊。高雄市：高雄市政府教育局。
- 徐珮筠(2007)。高中職資源方案的發展與服務內涵之探討。*南港高工學報*，25，105-121。
- 郭丁熒(1995)。教師角色知覺發展模式之探討。*臺南師範學院初等教育學報*，8，155-198。
- 郭丁熒(2002)。小學教師面對角色知覺差距的情緒感受：類型建構與量表編製(1)。*應用心理研究*，14，191-220。
- 教育部(2008)。高中職資源班工作手冊。彰化縣：國立彰化師範大學特殊教育中心。
- 教育部(2012)。101學年度國立及臺灣省私立高級中等學校身心障礙分散式資源班實施計畫。臺北市：教育部。
- 莊佩瑾(2004)。談資源教師的角色。取自 <http://192.192.59.11/eNews/eNewsView.aspx?Nid=108>。
- 黃小惠、趙亞齡、楊雅玲(2011)。淺談高職資源班的經營與管理。*特教園丁*，27(3)，33-42。



- 鈕文英(2008)。擁抱個別差異的新典範——融合教育。臺北市：心理。
- 楊坤堂(1999)。學習障礙教材教法。臺北市：五南。
- 臺北市政府教育局(2012)。臺北市 101 學年度高級中等學校身心障礙學生輔導實施計畫。臺北市：臺北市政府教育局。
- 蔡瑞美(2000)。普通高中職提供身心障礙學生資源服務之現況調查研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 謝佳男(2000)。臺北市普通高中資源班之實施。特教教育季刊，75，15—20。
- 謝佳男(2009)。臺北市公立高中職普設資源班十年發展。特殊教育季刊，113，19—26。
- 魏明堂(2001)。臺北市公立高職資源班實施現況調查研究。內湖高工學報，12，63—71。
- 藍祺琳(1997)。國民小學身心障礙資源班教師期望與角色踐行之調查研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- Allcorn, S. F. (1988). *An Inquiry into the Unconscious aspects of roles, role expectations and Role Performance in Institutions of Higher Learning*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Kansas City, Missouri.
- Evans, S. (1981). Perception of classroom teachers, and resource teachers of the actual and desired of the resource teacher. *Journal of Learning Disabilities*, 14(10), 600-603.
- Harris, W. J. & Schutz, P. M. B. (1986). *The special education resource program*. Columbus, OH: Merrill.
- Hodges, H. M. (1971). *Conflict and consensus: An introduction to sociology*. New York, NY: Harper & Row.
- Kerri, P. (2008). *The Resource Room in Special Education*. Retrieved from <http://www.ebsco.com>.
- Leah, W. M. (2005). Roles and Responsibilities of Secondary Special Education Teachers in an Age of Reform. *Remedial and Special Education*, 26(3), 151-158.
- Shertzer, B. & Stone, S. (1981). *Fundamentals of Guidance* (4th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.



Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-173.

York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K., & Ghere, G. (2005). Special Educators in inclusive education programmes: Reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 193-215.



A Survey Study on Role Perception and Role Performance of Resource Room Teachers in Senior/Vocational High Schools

Hsiao-Yuan Cho

Graduate Institute of
Special Education,
National University of Tainan

Shih-Yi Chan

Department of Special Education,
National University of Tainan

Abstract

The main focus of this study was to investigate the role perception and role performance of high school resource room teachers. The purpose of the investigation was also to identify the factors that hinder role performance and to provide approaches to promoting role performance. In the study, the subjects were required to fill up the questionnaire designed by the researchers. There were two parts in the questionnaire: the first part included eight dimensions in the questionnaire; in the second part, there were open-ended questions for the subjects. Descriptive statistics and inferential statistics were used to analyze the data collected. The findings of this study were summarized as follows: Most resource room teachers in senior/vocational high schools rated role perception between “important” and “very important” on all eight dimensions of the questionnaire, and viewed “counseling” as the most important dimension in role perception and thought of “identification and assessment” was rated as the least important one. The resource room teachers in senior/vocational high schools rated their role performance between “partly-done” and “approximately-done” on the eight dimensions of the questionnaire and regarded “administration and planning” as the most important dimension while “consultation” as the least important one. The result indicated there was great significance between role perception and role performance as far as junior high school and senior/vocational high school resource room teachers were concerned. Senior high school resource room teachers referred to uncertainty as the obstacle to the role perception and performance and heavy workload was another factor. The common



approaches to enhancing the resource room teacher's role performance included taking part in the professional seminars, establishing the community of professional growth, and meeting consulting professionals and experienced teachers. The common support to help improve the resource room teachers' role performance was the setting of international websites, the support from administration system, and the increase of counseling and support staff. Based on the results of the study, recommendations were provided for the practitioners work and feature research.

Key words: Senior/Vocational High School resource room teacher, Role perception, Role performance

