資優教育季刊　民 109 年 4 月　第 152 期　第 1-16 頁
Doi: 10.6218/GEQ.202004_(152).1-16

國小資優巡迴輔導班的運作：教師觀點的探究

柳品伃
嘉義縣興中國小
資優巡迴輔導教師

陳偉仁*
國立嘉義大學
特殊教育系
助理教授

摘　要

巡迴輔導是資優教育服務的型態之一，本質性研究採深度訪談及資料蒐集與分析，以三位教師的觀感與實踐經驗，探究國小資優巡迴輔導班在行政領導、教學執行、環境支援層面的實施與交互情形，其呈現出的運作現況分別為：「有做就好，維持相安無事的平衡」、「朝向個案本位服務，尋求供需進退的定位」、「盡力而為，關注主軸課程的經營」，文末進行討論與建議。

關鍵詞：資優教育服務、巡迴輔導、教師觀點

*通訊作者：陳偉仁（cweiren@ms36.hinet.net）

資優教育季刊　民 109 年 4 月　第 152 期　第 1-16 頁

Exploring the Classroom Management of Itinerant Services for Gifted Students in Elementary Schools from Teachers' Perspectives

Ping-Yu Liu
Teacher of the Itinerant Class
for the Gifted,
Hing Jhong Elementary School
in Chiayi County

Wei-Ren Chen*
Assistant Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

Itinerant service is one kind of gifted education programming. The purpose of this qualitative case study was to explore the management of gifted itinerant classes in the elementary schools and look at the teacher-student interaction through three dimensions: executive leadership, teaching implementation, and environment support. Three current management strategies of the gifted itinerant classes that differed from the other classes were found: "maintain a balance", "position yourself appropriately to encourage students", and "focus on the priorities of the lesson". Suggestions for further research were also provided.

Keywords: gifted education service, itinerant class, teacher's perspective

*Corresponding Author: Wei-Ren Chen (cweiren@ms36.hinet.net)

壹、前言

資優生多元的天賦與才能，是個體發展的生理與心理潛能；資優教育多元的服務與安置型態，是回應個體潛能發展，以及各地人才培育的方式。源於資優教育理念、資優教育發展階段、地方資源分配、學生需求評估的殊異，資優教育應以各式各樣的型態運作，包括：普通教室裡的區分性教學、能力分組、巡迴輔導、資源教室、磁石學校、遠距教學……等 (Leppien & Westberg, 2017)。其中，資優教育巡迴輔導是國內近年諸多縣市推動的班型，不論在實務運作或學術理論上都值得進一步探究。

根據特殊教育通報網的統計，108 學年度國小階段資優教育班級中，各類型資優資源班共 255 班（約占 93%）、巡迴輔導班共 18 班（占 7%）（教育部，2020）。國內 22 個縣市中，國小階段有 7 個縣市設置資優巡迴輔導班，顯示近三分之一的縣市有採巡迴輔導的型態。當鑑定出的資優生選擇留原校就讀，各校鑑定出的資優生未達法定成班人數，或是鑑定出資優生的學校位處偏鄉時，巡迴輔導不啻為一種變通性的資優教育服務方式。

國內在 2005 年由彰化縣成立第一個資優巡迴輔導班，服務有資優教育需求但沒有安置在資優班或接受資優教育方案的學生，延伸資優教育服務範圍。然而，相較於集中式資優班（如：侯雅齡，2010）、資優資源班（如：陳偉仁、黃楷茹、陳美芳、陳長益，2013）、資優方案（如：陳映竹、吳淑敏，2018）等服務型態，國內關於資優巡迴輔導班的論述性、實徵性研究都相當稀少，目前僅有張婷婷（2015）描述自己身為國小新手資優巡迴輔導教師在課程設計上的專業成長，Lai (2017) 以彰化縣國中資優巡迴輔導班教師為研究參與者，了解此服務型態的成效與困境。

本研究目的在了解國小資優巡迴輔導班的運作現況，且特別從教師的觀點進行探究，一方面是因為本文第一作者即為國小資優巡迴輔導班教師（簡稱資優巡迴教師），希冀透過此研究理解不同縣市資優巡迴的運作現況，作為自身專業省思與成長的參照，另一方面，由於國內資優教師常是資優教育服務直接提供者，深切影響資優班運作之良窳，解析這些主要運作者的聲音與經驗，有助於理解現況。循此，本文首先剖析資優教育運作方式、國內資優巡迴輔導班概況，並列舉國內外資優巡迴輔導班實徵性研究；說明研究方法後，接著從行政領導、教學執行、環境支持等面向的交互情形，以三位國小資優巡迴教師觀點，呈現其服務縣市資優巡迴輔導班的運作現況；最後對國內經營資優巡迴輔導班提出討論與相關建議。

貳、文獻探討

一、資優教育方案的運作方式

（一）一般資優教育方案的經營運作

資優教育服務的經營應以資優生需求為核心，整合教師專業、行政運作、環境支援，為資優生共構高品質的學習。美國在美國資優兒童協會（National Association For Gifted Children，簡稱 NAGC）訂定「學前階段至 12 年級資優方案標準 (Pre-K to Grade 12 Gifted Programming Standards)」 (NAGC, 2010)，以多元和合作做為指導高品質課程計畫和服務的兩個重要原則後，為各州運作不同型態的資優教育提供了經營指南。這個方案標準以學生成果為導向，訂定學習與發展、評量、課程與教學、學習環境、方案設計、專業發展六項，在每個標準中分為學生成果、教師實踐兩個部分，教師可依學生能力揀選學生成果指標，並對照教師實踐指標進行方案規劃。Reis 與 Gubbins (2017) 提出的「綜合方案設計」(Comprehensive Program Design)，及 Leppien 與 Westberg (2017) 倡議的資優方案指導原則，不但呼應 NAGC (2010) 的方案運作標準，還提醒方案規劃者不論提供任何型態的資優服務，皆應釐清方案規劃的原意，提供全面、實際可行、可及性高且

明確的服務，方案內容也應與理念一致，呈現方案內部持續性和外部延展性，並透過評鑑回饋方案運作。

國內方面，王振德（1996）將資優教育之實施要件分為三個層面，分別為：指導層面、運作層面、支援層面。運作層面，主要分為資優學生的鑑定、課程與教材、師資與教學方法，並涉及指導與支援層面的配合，依據相關法規與政策、受教育行政機關的管轄與督導及專家學者的輔導，最後導向成果評鑑。指導層面，包含和資優學生接受特殊教育的法規有關之內容，以及各級學校資優教育的設置、經費、教師編制等。在支援之層面，其內容主要為家長對於資優教育的正確概念及社區利用對學生所造成的適應與發展作用。本文修改王振德（1996）所提出的資優教育實施要件，從行政領導、教學執行、環境支持等層面及層面間的交互，解析國小資優巡迴輔導班運作現況。

（二）國內資優教育巡迴輔導班的概況與運作

基於融合教育的理念，巡迴輔導班設立的原意是提供普通班教師特殊教育諮詢，提供教學所需的教材教具；若特殊需求學生人數少，或特殊需求情形較特殊，巡迴輔導是較為經濟的服務方式（蕭金土，2000）。國內早在 1966 年美國海外盲人基金會資助成立的「臺灣省盲生就讀國校計畫」，就是透過巡迴輔導的方式

表 1

108 學年度資優巡迴輔導班概況

縣市	班級				教師（正式／代理或代課）				學生			
	國小	國中	高中	總計	國小	國中	高中	總計	國小	國中	高中	總計
新北市	4	8	0	10	3 (1/2)	4 (3/1)	0 (0/0)	7 (4/3)	3	1	0	4
臺北市	4	5	2	11	2 (2/0)	1 (1/0)	4 (4/0)	7 (7/0)	332	1225	143	1700
桃園市	3	3	0	6	6 (2/4)	8 (1/7)	0 (0/0)	14 (3/11)	18	1	0	19
宜蘭縣	0	1	0	1	0 (0/0)	2 (1/1)	0 (0/0)	2 (1/1)	0	11	0	11
新竹縣	0	1	0	1	0 (0/0)	1 (1/0)	0 (0/0)	1 (1/0)	0	3	0	3
苗栗縣	1	0	0	1	2 (2/0)	0 (0/0)	0 (0/0)	2 (2/0)	19	0	0	19
彰化縣	3	3	0	6	5 (3/2)	7 (4/3)	0 (0/0)	12 (7/5)	43	68	0	111
嘉義縣	2	0	0	2	4 (2/2)	0 (0/0)	0 (0/0)	4 (2/2)	86	0	0	86
屏東縣	0	0	0	0	0 (0/0)	0 (0/0)	0 (0/0)	0 (0/0)	6	0	0	6
花蓮縣	0	1	0	1	0 (0/0)	1 (0/1)	0 (0/0)	1 (0/1)	2	1	0	3
金門縣	1	0	0	1	2 (2/0)	0 (0/0)	0 (0/0)	2 (2/0)	9	0	0	9
總　計	18	22	2	40	24	24	4	52	518	1310	143	1971

資料來源：特殊教育通報網—特殊教育統計查詢。

服務在普通班就讀的盲生（蕭金土，2000）；彰化縣於 2005 年於泰和國小成立第一個資優巡迴輔導班。108 學年度各縣市國小、國中、高中教育階段的資優巡迴輔導設班情形、教師人數、學生人數如表 1（教育部，2020）；以本文探究的國小階段為例，國內 22 個縣市中共有 7 個縣市設置國小資優巡迴輔導班（近三分之一）；教師人數（含合格資優教師與代理／課教師）共 24 人，正式合格教師 14 位，代理／課教師 10 位；國小資優巡迴輔導班一共服務 518 位學生。

資優巡迴輔導班有賴明確辦法和彈性的運作，才能因地制宜的提供資優生適性服務。我們查詢到新北市有直接為資優巡迴輔導班設置實施計畫（新北市一般智能資賦優異巡迴輔導實施計畫／新北市國民中小學藝術才能資賦優異巡迴輔導實施計畫），彰化縣（彰化縣學前暨國民教育階段特殊教育巡迴輔導班實施要點）、嘉義縣（嘉義縣特殊教育巡迴輔導要點）則融入相關辦法中。初步彙整如下：

1. 理念目的：三個縣市的相關辦法皆強調巡迴輔導班的設置是提供資優生適性教育，以充分發展潛能，並協助各校推動資優教育。

2. 服務對象與人數：皆以未接受資優資源班，及資優教育方案的資優生為服務對象，新北市明訂師生比以 1：20 為原則，嘉義縣每位教師以服務 10 位學生為原則，皆視情況調整。此外，學校教師與行政人員、家長……等皆屬服務對象。

3. 組織編制：皆由該縣市教育局（處）、特殊（資優）教育中心、巡迴輔導教師、學生就讀學校組成巡迴輔導工作團隊，彰化縣特別指出可採任務編組方式設置巡迴輔導小組，3 班（含以上）得設置組長 1 人。

4. 服務時數：新北市全時資優巡迴教師每週到校服務至少 7 個半天，交通往返列入工作時數，每週最低授課節數 3 節，課程開設以跨校辦理為原則；嘉義縣專任資優巡迴教師依該縣教師每週授課節數編排標準節數辦理。

5. 服務內容：巡迴輔導內容可分為直接輔導（如學習輔導、生活輔導）、間接輔導（如教學演示、入班觀察、諮詢服務）、資源與支援建置（如個別輔導計畫擬定與檢討、宣導活動、假日方案），新北市特別明訂資優巡迴教師需協助推動該縣市資優教育（如協助規劃與辦理多元資優教育方案）。

6. 學生所就讀學校的職責：新北市和嘉義縣都明訂學生所就讀學校的職責，例如：協助開學前排課、個別輔導計畫的實行、行政支援……等。

7. 服務申報與督導：巡迴教師需上特教通報網填寫輔導紀錄，教育局（處）會派員訪查巡迴輔導實施狀況。

上述實施辦法中的各項要素如何運作？國內外在實務整體運作的情況為何？面臨哪些挑戰？以下從資優巡迴輔導班實徵性的研究來探究這些議題。

二、資優巡迴輔導班相關實徵性研究

國外資優巡迴輔導的實徵性研究十分有限。Sloolp (1982) 研究美國喬治亞州公立學校系統中資優教師的概況，有半數以上是巡迴輔導教師，且有 67% 的教師教導多個年級的學生，35% 的教師任教特定學科，且採用多元的教學策略（例如：辯論、自我引導學習……等），教師接受的在職培訓不足，所以策略使用上不見得相當熟悉，課程負擔過重、時間與空間上的不足，都是當地教師面臨的挑戰。為檢視當地資優教育推動的品質，Barkan (1992) 評鑑一個大型都會學區國小資優巡迴輔導教育的實施情形，採用質量混合的方式蒐集評鑑資料。研究結果顯示，該學區資優教育巡迴輔導目的是履行州政府對普通教育中實施資優教育的倡導，且將資優教育服務延伸至低代表性 (under-represented) 少數族群的學生，此方面的推動有部分成效。此外，資優巡迴教師也肩負著提供該地區教師高層次思考訓練的任務，但缺乏成效證據。

國內資優巡迴輔導實徵性研究也不多見，但都聚焦在教師經驗的探究。張婷婷（2015）身為苗栗縣初任國小資優巡迴教師，採行動研究探討自己在課程設計上的專業成長以及學生的改變。課程設計專業成長方面，由於資優巡迴服務型態上的片段（時間少、不易評量），使得教師在設計課程時難以建立系統性，張婷婷建議教師需要有效的留存、彙整資料，建立系統性的主題課程；此外，與資深資優教師、原校普通班教師的合作，也較能設計出服膺不同學生能力、學校特色的巡迴輔導課程。學生學習成長方面，應該將學生需求納入課程規劃中，才可以充分展現適性輔導的精神。Lai (2017) 訪談彰化縣一位辦理特教之行政人員和三位國中資優巡迴教師，資優巡迴輔導之成效與困境，研究顯示，教師提供直接服務，例如：提供學生多元的學科、特殊需求課程，教師也提供學校員工和家長專業諮詢等間接服務；教師課程設計上面臨的挑戰，來自於專業知能和資優生需求不同，資優生人數的減少也使巡迴輔導服務難以維持，此外，學生成績、排課、交通、學校支持度也是巡迴教師壓力的來源。

整體而言，資優巡迴輔導服務回應了融合情境中實施資優教育的理念，也確實為不同教育階段的資優生帶來多元的學習經驗，包括學科充實學習、高層次思考活動、特殊需求課程，但仍面臨教師專業知能、課程系統性、時間空間不足、交通往返、學校支持度……等挑戰，值得我們深入的探究資優巡迴輔導班的運作，理解資優教師如何在實施效益和困難挑戰的張力之間，轉化出在地的運作。

參、研究方法

一、研究者與研究參與者

為了從資優教師觀點，深入理解國小資優巡迴輔導班的運作現況，本研究採質性個案研究，第一作者為主要研究者，除了有兩年國小資優資源班的服務經驗，目前擔任國小資優巡迴教師，服務年資邁入第 4 年，對資優教育服務型態有親身體認，有助於研究訪談。第二作者曾擔任國小資優班教師，具質性研究經驗，與第一作者討論訪談提綱與資料的分析和詮釋，以及研究報告撰寫。

表 2
受訪教師與服務縣市之基本背景資料

	資優巡迴輔導年資	資優教育相關資歷	資優資源中心	縣市資優巡迴輔導班發展
A 老師	5 年	A 老師資優教育總年資 5 年，就讀研究所時，曾做過資優相關研究，對於資優班級的經營方式有相當的背景知識	有	A 縣資優巡迴輔導班於 99 年設立，目前有一位正式巡迴輔導班老師
B 老師	5 年	B 教師資優教育總年資 10 年	無隸屬特教資源中心）	B 縣資優巡迴輔導班於 106 年成班，目前有 2 班，一位正式巡迴輔導班老師
C 老師	4 年	C 老師曾在北部地區資優資源班進行實習，對於資優資源班有初步概念的了解，該班也參與資優前導計畫	有	C 縣資優巡迴輔導班於 102 年成班，目前有 2 班，兩位正式巡迴輔導班老師

考量受訪者意願、資料蒐集之便利性、區域分布，第一作者以半結構的方式，深入訪談三位國小現職資優巡迴教師，三位教師與其服務縣市的基本背景資料如表 2。

二、研究流程

研究分為準備、資料蒐集、彙整三階段，在正式訪談前，先進行一個小型的試探性研究，以問卷調查到 9 位實際任教於國小資優巡迴輔導班的教師，發現資優巡迴輔導年資皆為 1 至 5 年，教師異動率持平（高低各占 50%）；每位教師服務總校數以 3 校以下居多 (45%)，服務學生總人數主要是 5 人以下 (44%)、6 至 15 人 (44%)，多採跨年級分組教學 (78%)；學校端並未訂定資優生適應困難輔導辦法 (100%)，但有 89% 的教師認為應該訂定；大多數未組織家長團體 (89%)，有 56% 的教師並不認為組織家長群體有助於教學。

正式研究時，每位教師至少接受 1 次深入訪談，訪談長度約 45 分鐘至 68 分鐘，以瞭解資優教師對於運作資優巡迴輔導班之行政領導、教學執行、環境支援三個層面之情形。此外，也訪談兩位中心主任、一位學生，豐富資料的蒐集。接著，將訪談所取得之內容繕打整理，給予每份資料代碼，例如：「訪談_20190414_AT19」表示 2019 年 4 月 14 日訪談 A 教師逐字稿中的第 19 行，之後再進行資料的歸納與分析。本研究整體之流程如圖 1。

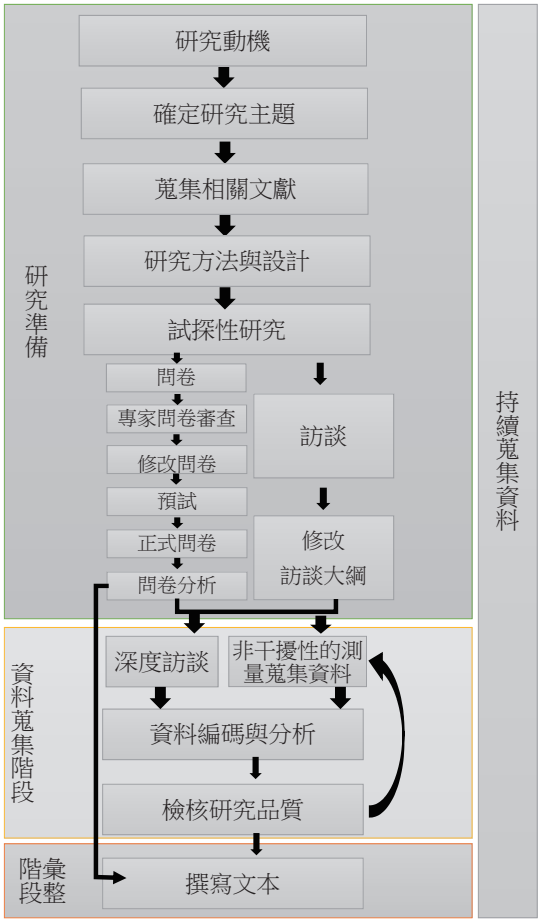


圖 1　研究流程

三、研究信實度的建立

本研究採用「三角查證」、「參照適切性的材料」、「研究參與者的檢核」建立研究信賴度，並透過深厚描述，將研究資料轉換為具體的文字描述，呈現出個案特有的情境脈絡。最後，研究者確實撰寫研究日誌，將每次的討論進行詳實的記錄，以提升研究之可靠性及可驗證性。

肆、研究發現與結果

一、A 老師：有做就好，維持相安無事的平衡

A 老師負責的資優巡迴輔導工作十分多樣，經營上雖面臨一些困難，但仍算樂觀面對。在行政領導層面，A 老師抱持著「天各一方、互不相干」的態度，由於本身教學負荷量很重，行政單位沒有相關的支援與協助沒關係，但希望不要再增添工作負擔。在繁忙的課務中 A 老師也要兼任資優方案老師，舉凡掛名「資優」的工作都由 A 老師承擔，行政單位並未對老師的工作內容做出明確界定，教師遇到教學問題也較無法透過研習或督導單位獲得解答，「我遇到的問題……如果是考試鑑定，當然就是中心會負責，可是如果通常像教學上的好像很難欸，問不太到答案，他們只會就是……會聽你抱怨啊！」（訪談 _20190414_AT19），行政單位的存在與支持薄弱。

A 老師在教學執行層面是「有志難伸」，心中有理想課程但受限時間、空間難實踐。A 老師的工作時數很長：「單一個學生來看，兩節課已經就是最大的極限……，我大概要跑到 27、28 節這種程度。……曾經最多（一天）會跑到四間（學校）」（訪談 _20190414_AT01），圖 2 是 A 老師課表。

不管在所屬學校或是服務學校都少有人認識 A 老師：

星期 節次	一	二	三	四	五
早修 (7:30~8:10)	ㄅ-1 獨立探究	ㄈ-1 專題探究	ㄋ-1 獨立研究	ㄎ-1 專題、獨立研究	ㄍ-1 獨立探究
早修 (8:10~8:50)	ㄅ-1 獨立探究	ㄈ-1 專題探究	ㄋ-1 獨立研究	ㄎ-1 專題、獨立研究	ㄍ-1 獨立探究
1			ㄌ-1 獨立研究	ㄎ-2 獨立研究	ㄒ-1 獨立探究
2	ㄆ-1 專題研究	ㄅ-1 專題研究	ㄐ-1 獨立研究	ㄏ-2 專題研究	
3					ㄓ-1 獨立研究
4		ㄊ-1 獨立探究		ㄐ-2 專題研究	
午休	ㄆ-1 專題研究	ㄊ-1 獨立探究		ㄐ-2 專題研究	ㄒ-1 獨立探究
5					
6					ㄓ-1 獨立研究
7	ㄇ-1 專題研究	ㄊ-1 獨立探究			
8	ㄇ-1 專題研究				

註：ㄅ、ㄆ、ㄇ……是學校代號。

圖 2　A 老師的課表

「（帶領學生參與競賽時，老師只能填寫一個學校，後來得獎了……）最尷尬的是，寄去了那間學校，因為我是送出去的指導老師，然後寫我的名字送到那個（服務）學校，沒有人知道這是什麼單位，只有那個承辦人知道而已」（訪談_20190414_AT21）

呈現出 A 老師缺乏工作場域的歸屬感。在教師人力不足、學生數分散、教材攜帶不便、家長資優知能不清楚的情況下，A 老師不易執行理想的課程。

雖然如此，感覺 A 老師與研究者是互相學習、經驗分享的訪談互動模式，且很正向的面對這些困境。例如：A 老師雖然在教學的成就感薄弱，但「可能就是評鑑，印完，然後看到整疊檔案，就覺得……哦！原來做了這麼多事哦？」（訪談 _20190414_AT37），看到累積出豐厚的資料，A 老師似乎也有些許欣慰。大部分的家長對於 A 教師的教學是肯定且正向的，但老師並不認為和家長間是穩定的互動關係，容易因訊息傳遞疏漏而關係失衡。

A 老師感受到的環境支援層面是「虛化的支持」，所處的縣市有相當豐富資源可以融入課程，但受限於資優巡迴輔導的教學模式過於分散，因此難以融入課程中：

「（環境資源融入課程）像說文青、做做地方改造社區的，那個有，可是我只能放在創造力課程，因為它會比較集中跟完整，……比較難放在巡迴的課程，因為時間太散了」（訪談 _20190414_AT31）。

雖然 A 老師提到服務學校和行政單位可以給予正向支持，但不難看出服務學校和上級單位給予的支持有限。

整體而言，A 老師感知到該縣市國小資優巡迴輔導運作現況，在行政領導、教學執行、環境支援三個層面間呈現「有做就好，維持相安無事的平衡」，如圖 3。

層面彼此之間的平衡都不求達到最好，只能維持在有做就好的狀態。

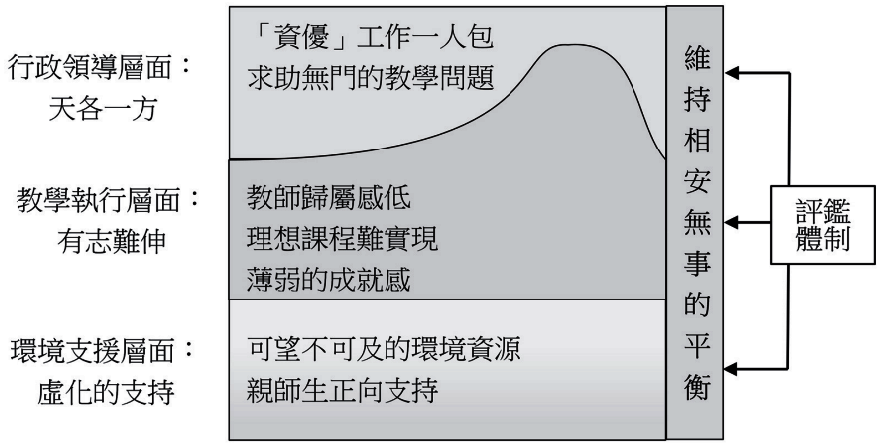


圖 3　A 老師資優巡迴輔導班運作現況

二、B 老師：朝向個案本位服務，尋求供需之間的定位

B 老師目前是該縣國小資優巡迴輔導班唯一的正式教師，B 老師認為行政領導層面「未有所歸」，B 縣市並未明確定位資優巡迴輔導班服務範疇：

> 「B 縣的資優巡迴並沒有一個很制度面的東西。那像今年，資優鑑定都會有一些簡章出來嘛～簡章上面理所當然通常會有它的服務方式的選項，但目前也沒有資優巡迴這件事情」（訪談 _20190425_BT02）

類別繁雜、人數也不穩定，使 B 老師備課不易，也會擔心被超額，有種無所依循的感覺。該縣市以資優巡迴輔導老師的需求為主的研習資源也較少。

B 老師在教學執行層面的作法為「見機行事」，視學生情況彈性的調整課程。圖 4 為 B 老師的課表。

雖然 B 縣體恤巡迴老師帶教具上課的辛勞，將服務限縮為情意課程，但 B 老師依舊視學生的需求及家長配合的程度給予不同的資源與課程，主要朝向個案本位服務，避免家長有相互比較的情形。表 3 整理 B 老師服務的學生個案。

對於感覺上課人數少而無聊的學生，B 老師會帶他們參加發明展比賽，或鼓勵他們參加資優中心在週三下午的帶狀課程，有同儕互動且「看到其他人在做」（訪談 _20190425_BT24），原本在巡迴輔導人數少的課堂中會放棄學習的學生，在帶狀課程中卻可以投入學習。

B 老師感受到環境層面是「缺一塊的支持」，在物理環境的部分，教室空間須臨時更動。B 老師主要服務對象為雙重殊異的學生，需要與資源班教師互相協助，但部分資源班教師對於雙重殊異學生的知能不足：

> 「……我覺得這小孩既然學校是有資源班的，而且他是有身障的身分，那我覺得就是大家各司其職，會比較有效率一點，因為你總不能我這邊發展他的優勢課程，然後我又要補他的弱勢課程這部分，所以在這段溝通的過程，就會耗很多時間，因為要去不斷找一些證據跟資源班老師解釋，讓資源班老師看到學生的問題。」

節數	上課時間	一	二	三	四	五
早自習	07:50-08:30				ㄅ創造力	
1	08:40~09:20					
2	09:30~10:10			ㄇ獨立研究		
3	10:25~11:05			ㄇ獨立研究		
4	11:15~11:55					
5	12:30~ 13:10	ㄅ創造力	ㄆ情意	ㄊ團體課程:自然	ㄈ情意	
6	13:10~13:50	ㄅ學習策略	ㄆ情意	ㄊ團體課程:自然		ㄉ自然
7	14:00~14:40			ㄊ團體課程:創造力		ㄉ自然
8	14:50~15:30			ㄊ團體課程:領導	ㄅ創造力	ㄉ情意
9	15:30~16:10					

圖 4　B 老師的課表

（訪談 _20190425_BT20）

資優與身障教育間的溝通連結非常挑戰 B 老師，使得 B 老師需要在提供雙重殊異學生服務時拿捏得當的應對進退。

整體而言，B 老師感知到所處縣市國小資優巡迴運作的方式是「朝向個案本位服務，尋求供需進退的定位」呈現如圖 5。

B 老師的服務對象特別且多元，在資優巡迴輔導班定位不明及缺少資源班教師支援中，針對各種雙重殊異個案的情形，時而考量學生

表 3
B 老師服務個案一覽表

姓名	資優類別	教育需求	授課領域／每週節數
王小明	自閉症資優生（創造力）	1. 特殊需求課程：創造力、學習策略 2. 特殊需求課程：社交技巧課程（由資源班教師進行）	特／學習策略／ 1 特／創造力／ 2 特／創造力／ 1
吳小美	疑似自閉症資優生（一般智能優異）	1. 學習需求：高層思考 2. 特殊需求：獨立研究	特／情意／ 1 特／獨立研究（融入高層思考）／ 2
林小文	自閉症資優生（一般智能優異）	1. 學習需求：高層思考、學習策略 2. 特殊需求課程：社交技巧課程（由資源班教師進行）	特／學習策略／ 1 自然（融入高層思考）／ 2
趙小龍	一般智能資優生	1. 學習需求：高層思考 2. 特殊需求：情意課程	特／情意／ 1 特／獨立研究（融入高層思考）／ 2

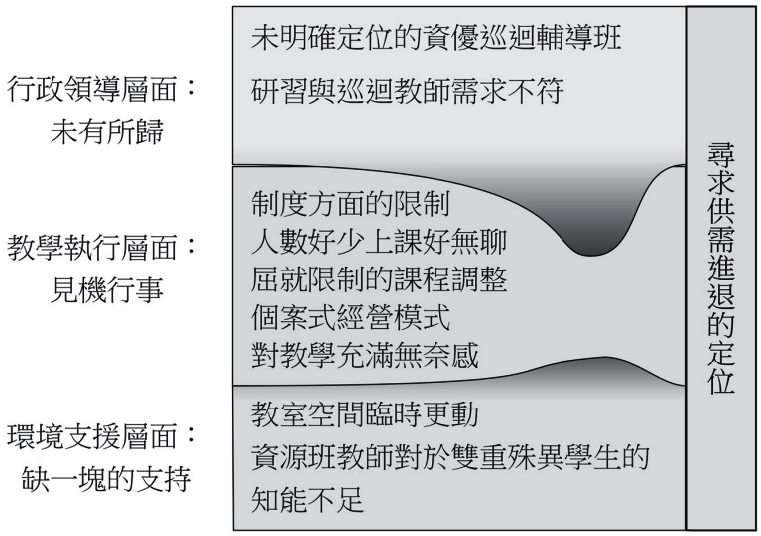


圖 5　B 老師資優巡迴輔導班運作現況

需求，時而視家長情形而調整課程，自己發展出一套應對進退的方式。由於行政單位對資優巡迴輔導服務的定位過於模糊也缺乏支持，環境支援層面跨越到教學執行層面的界線，但卻未給予支援填滿，反而是不足的，故皆以黑漸層色呈現。

三、C 老師：盡力而為，關注主軸課程的經營

C 縣市資優巡迴輔導教師的年資皆在五年以下，參與「十二年國教資優教育前導計畫」時，C 縣市國小資優巡迴教師考量學生每週僅接受 2 至 3 節的服務，應有核心科目總整所學，「獨立研究」便成為主軸課程，將學科領域融入，並輔以領導才能、創造力、情意發展等課程。

C 老師認為行政領導層面應「更上層樓」，統籌擘劃更豐富完善的資優活動及研習。C 老師覺得目前研習的內容較不符合需求：

「像如果要上機器人的話就會受限材料、程式設計的話就需要筆電，但筆電可能也會不夠，所以研習就是朝人數少，然後東西可能要方便攜帶，器材方便攜帶的方式來辦理（研習）課程設計。」（訪談_20190701_CT02）

行政端可安排「跟其他有相關經驗的老師交流去學習看看，怎麼樣……把這樣子的（資優）巡迴班的課程做得比較好」（訪談_20190503_CT21）。因此，C 教師希望上級單位統籌規劃各項活動及研習，讓資優教師及學生可以讓資優巡迴輔導運作更豐富完整。C 老師也認為所服務的縣市缺乏積極的鑑定宣導。

C 老師在教學執行層面上，是「竭盡所能」的完成獨立研究課程。C 老師實際運行的課表如圖 6。

從 C 老師為學生設計的獨立研究檢核表以及教師分享的學生作品，可以看出為了完成獨立研究主軸課程，C 老師付出許多額外的時間才可將教學執行層面填滿色彩，學生也同時要

節數	上課時間	一	二	三	四	五
早自習	08:00-08:30	ㄔ國小(六)		ㄔ國小(四)	ㄙ國小(五、六)	
1	08:40~09:20	ㄔ國小(六)		ㄔ國小(四)	ㄙ國小(五、六)	
2	09:30~10:10					
3	10:30~11:10					
4	11:20~12:00					
午休	12:40~ 13:20	ㄕ國小(五)	ㄖ國小(五)	ㄗ/ㄘ國小(五、六)	ㄩ國小(四)	
6	13:30~14:10	ㄕ國小(五)	ㄖ國小(五)	ㄗ/ㄘ國小(五、六)	ㄩ國小(四)	
7	14:20~15:00	ㄕ國小(四)				
8	15:20~16:00	ㄕ國小(四)				

圖 6　C 老師的課表

在課堂中進行學習，並回家撰寫研究日誌（見圖 7），是自我檢核，也成為 C 老師形成性評量的依據。

雖然，C 老師認為獨立研究雖可充分落實以學生興趣為導向的課程，但希望學生有更多自主學習的空間與動力：

> 「以我先前實習過的學校來看的話，他們其實也不是單純的只有花那兩節課，小朋友自己也自主抽了很多時間去資優（資源）班，自己去敲電腦啊，自己去打報告，所以其實應該也算是在他們的上課時間裡面，他們的課表是看不出來，但是有這一些時間成本在裡面的，所以說要做的跟他們一樣好的話，我們也得花一樣的時間啊！」（訪談 _20190503_CT15）

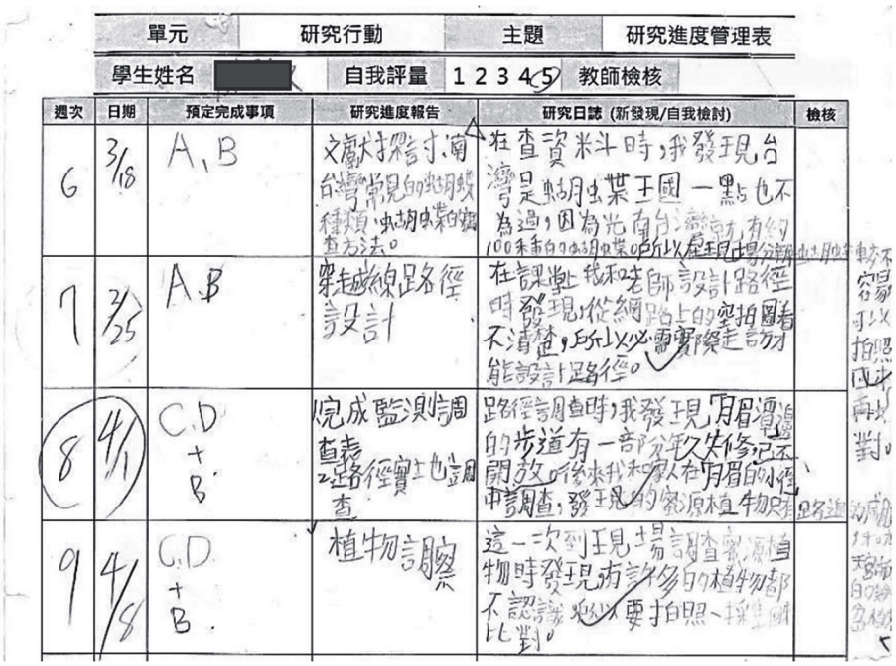
環境支援層面，C 老師舉出服務學校「社區有的資源其實都不太一樣」（訪談 _20190503_CT27）」有些偏鄉學校沒有圖書館，學生作獨立研究也缺少家長配合，C 老師感受到「不平均的支持」。C 教師希望服務學校可協助配合排課，減少午休排課的時間讓學生可以充分地休息，並在其餘增加排課節數完成獨立研究。

整體而言，從 C 老師的觀點而言，C 縣市國小資優巡迴教師以「盡力而為，關注主軸課程經營」的方式運作資優教育，呈現如圖 8。

C 老師以提供學生完整的獨立研究歷程為運作核心，思考行政領導籌劃、研習內容、規劃課程及運用資源時，皆以獨立研究課程為主要考量。

伍、討論與建議

本研究採個案訪談方式，由三位國小教師描述其運作資優巡迴輔導班的觀感與實踐經驗，透過行政領導、教學執行、環境支持等層



單元	研究行動	主題	研究進度管理表
學生姓名 [redacted]	自我評量 1 2 3 4 5	教師檢核	

週次	日期	預定完成事項	研究進度報告	研究日誌 (新發現/自我檢討)	檢核
6	3/18	A、B	文獻探討：南台灣常見的蝴蝶種類、蝴蝶的調查方法。	在查資料時，我發現台灣是蝴蝶王國一點也不為過，因為光南台灣就有約100種的蝴蝶。所以在現場分辨蝴蝶時較不容易可以拍照回來再比對。	
7	2/25	A、B	穿越線路徑設計	在課堂上我和老師設計路徑時發現，從網路上的空拍圖看不清楚，所以必需實際走訪才能設計路徑。	
8	4/1	C、D + B	完成監測時間表、路徑實地調查	路徑調查時，我發現月眉潭邊的步道有一部分年久失修已不開放。後來我和家人在月眉的小徑中調查，發現的密源植物只有路邊的減少許多。	
9	4/8	C、D + B	植物調查	這一次到現場調查密源植物時發現有許多的植物都不認識，所以要拍照、採集圖比對。	

圖 7　C 老師之學生的研究日誌

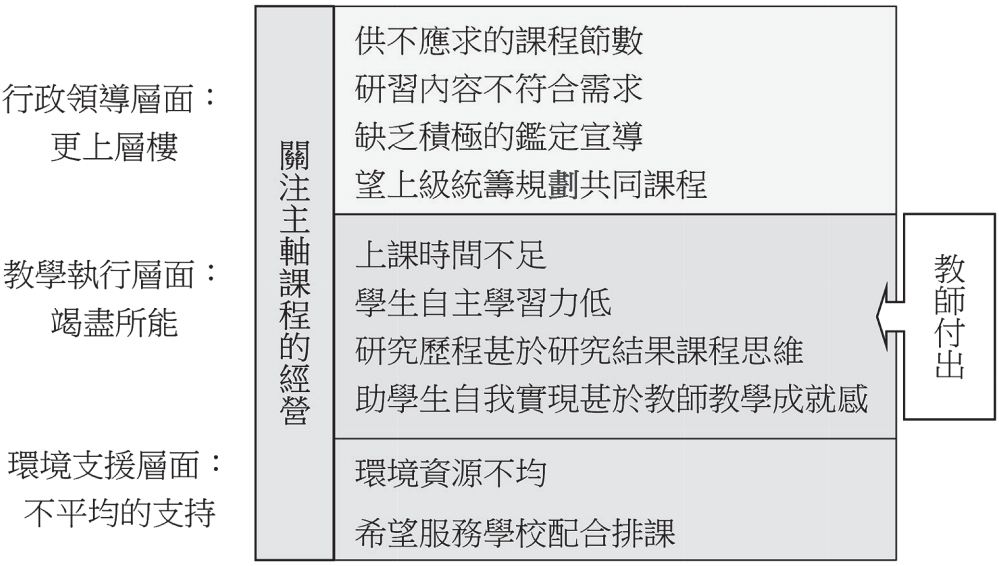


圖 8　C 教師資優巡迴輔導班運作現況

面，詮釋該縣市國小資優巡迴輔導班的運作現況。雖然實務運作上面臨巡迴輔導服務定位不明、符合專業需求的在職進修不足、課程進行零散、資源與支援落差、不易與身障資源班教師溝通、缺乏資優巡迴教師間的互動交流……等挑戰，但教師依舊轉化出不同的在地運作：「有做就好，維持相安無事的平衡」、「朝向個案本位服務，尋求供需之間的定位」、「盡力而為，關注主軸課程的經營」。以下進行討論與建議：

一、編製巡迴輔導辦法與工作手冊，提供運作指南

相對於集中式資優班清楚地屬於學校年段中的班級，資優資源班服務來自校內各班的資優生，資優巡迴教師以遊走各校提供服務的型態，其實非常需要實施辦法或工作手冊的指南，在應然層面擘劃理想願景，於實然層面有具體的參照標準，讓教師的工作項目或兼任行政工作之配套措施更有依據。

研究中三位教師服務內容以直接輔導為主，間接輔導、資源與支援建置次之，所處縣市皆依辦法而有相關的組織編制，但部分教師依舊肩負著教師本職以外的諸多工作，穿梭於行政業務及教學之間，可能因為資優領域人力少，只有特教組長及資優巡迴輔導老師二人負責資優業務，甚至部分縣市僅一人處理全縣的資優業務，資優巡迴教師彷彿責無旁貸地須承攬許多名之為「資優」的業務。此外，前述文獻提及學生所屬學校應肩負的職責，或是雙重殊異學生輔導，也是值得重視但缺乏討論的議題。相較於僅有少數縣市制定資優巡迴輔導班相關辦法，行之有年的不分類巡迴輔導班及學前巡迴輔導班，已有相對成熟的規劃與運作指南，例如《巡迴輔導 follow me：學前特殊教育巡迴輔導實務參考手冊》（蔡昆瀛編著，2017），明訂學前巡迴輔導教師工作內容及其運作方式，便是值得參考的例子。

二、系統性的規劃教師專業成長，回應資優巡迴教師的需求

三位教師皆表示在教學上遇到的教學問題，無法透過上級行政單位辦理的研習獲得解決方案，也看不出資優研習的整體性、系統性，問卷調查結果也顯示，超過八成以上的資優巡迴輔導教師認為研習的場次不足。張婷婷（2015）、Lai (2017)、Sloop (1982) 等人也指出資優教師專業知識，將影響服務的品質，因此行政領導單位應更加注重資優巡迴輔導教師之專業訓練，規劃切合「巡迴服務」需求的專業成長活動，例如：研發移動性、機動性高的資優充實活動，安排跨縣市的資優巡迴教師專業交流，巡迴輔導教師心理幸福感素質建立，巡迴輔導溝通技巧實務，區分性混齡教學實務……等。

三、研商合宜的巡迴輔導運作課程

資優課程向來是資優教育服務的核心，巡迴輔導服務面臨了教師每週與學生實際接觸的節數有限，對需要延續的資優學習不易經營；零散的學習時空，難以醞釀思考，也就不容易引導資優生建構出有深度的學習結果；缺乏適度的群體活動，分散在各校的少數資優生難以有相互共鳴、旗鼓相當的同儕學習機會。研究中三位教師在經營資優巡迴課程時，確實有諸多挑戰，例如：人數好少上課好無聊、教材教具攜帶困難、上課時間不足、學生自主學習力低……等，呼應文獻中指出的困境。

建議適時地規劃群體學習的固定時段，例如：B 老師所屬的縣市統籌規劃約 10 週的週三下午主題課程，將學生集中在一個學校中，以小組團體方式學習。或是，教師可將選修課程開在週三下午，讓各校有興趣的學生有修課的選擇，同時也可以與他校同學進行互動。將人數少、限制多的劣勢轉化為貼近學生、融入在地情境的優勢能力，更能形塑資優巡迴輔導的獨特樣貌。此外，由於學生分散各校，基於交通等主客觀因素，建議可以思考更多元的授課方式，例如利用線上視訊等非實體授課，克服時空限制，創造學生間跨校共學的機會。

四、建構適用於巡迴輔導的評鑑規準，回饋資優教師的執行結果

由研究結果可知，資優巡迴輔導教師對於教學的成就感微弱。A 老師在看到厚厚的資料時，才感受到自己做了很多的事；B 老師對於自己的定位，以及課程的限制充滿不確定感；C 老師雖有運作的主軸課程，但卻懷疑自己專業知能，以至於未能在時間內完成課程。專業效能與成就感的薄弱，或許源自於目前並沒有充分討論資優巡迴輔導班發展的進程，資優生學習產出的標準，或是資優生的追蹤輔導。

其實，評鑑可以發揮積極的專業成長作用，不同的資優教育服務型態，需要有區分性的評鑑規準，導引資優教育的發展，也回饋資優教師的運作執行結果；甚至在專業自主的理念下，鼓勵資優教師提出想要接受評鑑的項目，利用評鑑的機會，與服務學校（或單位）重新梳理這些項目現階段的發展，並參採評鑑委員的專業建議，建立務實但具理想的專業能動性。

伍、省思

> 成為 (becoming) 之路沒有終點，是不斷前進、進化、蛻變的過程。－ Michelle Obama

本文第一作者因同是資優巡迴教師，更能體會受訪者的處境，與個案教師產生惺惺相惜之感。印象最深刻的是 A 老師在看完研究分析後，表示參與這項研究是 A 老師教學生涯以來最有存在感的一件事，藉由這個研究讓資優巡迴老師搭上了線，知道了彼此的做法，透過非正式的相互交流，促成將來在專業上共同成長的可能。

當然，也因同是資優巡迴教師的身分，使

得研究過程中常著眼於資優巡迴輔導所面臨的「問題」，而非「契機」。縱然，資優巡迴教師面臨了許多挑戰，但從中因著教師的實務智慧，也展現出資優教育在教學現場的彈性與可能性，例如 B 教師服務縣市在資優巡迴服務課程外，提供固定的帶狀課程，引動學生投入學習，促發了本文第一作者重新思考巡迴輔導如何有更多元的服務方式。在未來的教學中，將惕勵自己應看到所遇到的「現況」，並透過現有的資源去創造解決方法，找到可能的「契機」，與每位資優巡迴輔導老師一起努力，在服務的縣市開創出更多元的資優教育想像。

參考文獻

王振德（1996）。國民中小學資優教育課程與教學實施調查。**特殊教育研究學刊，14**，207-227。

侯雅齡（2010）。科學自我概念之大魚小池效應探究：資優生教育安置方式的思考。**教育科學研究期刊，55**(3)，61-87。

張婷婷（2015）。**國小初任資優巡迴班教師資優課程設計之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中。

教育部（2020）。**「特殊教育通報網」特殊教育統計查詢**。2020 年 7 月 7 日，取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp?sec=4

陳映竹、吳淑敏（2018）。海洋議題融入國小區域資優方案課程實施之研究。**特殊教育發展期刊，66**，1-18。 doi: 10.7034/DSE.201812_(66).0001

陳偉仁、黃楷茹、陳美芳、陳長益（2013）。臺灣國民中小學資優資源班運作基本模式之探究。**特殊教育研究學刊，38**(1)，55-78。 doi: 10.7034/DSE.201812_(66).0001

蔡昆瀛（2017）。**巡迴輔導 follow me：學前特殊教育巡迴輔導實務參考手冊**。臺中：教育部國民及學前教育署。

蕭金土（2000）。**巡迴輔導教師。國家教育研究院教育大辭書，**2020 年 7 月 7 日，取自 http://terms.naer.edu.tw/detail/1305996/

Barkan, G. H. (1992). *An evaluation of gifted itinerant services in an urban school district.* (Unpublished master's thesis). Northern Arizona University, Ann Arbor, Michigan.

Lai, T. Y. (2017). A study on the effects and challenges of itinerant services for the gifted in junior high school. *Journal of Special Education, 46*, 85-100.

Leppien, J. H., & Westberg, K. L.(2017). Providing programs and services for gifted students at the elementary level. In R. D. Eckert & J. H. Robins (Eds.), *Designing services and programs for high-ability learners: A guidebook for gifted education* (pp. 89-100). California, CA: Corwin. doi: 10.4135/9781506343440.n8

NAGC (2010). *NAGC Pre-K-Grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Reis, S. M., & Gubbins, E. J. (2017). Comprehensive program design. In R. D. Eckert & J. H. Robins (Eds.), *Designing services and programs for high-ability learners: A guidebook for gifted education* (pp. 58-75). California, CA: Corwin. doi: 10.4135/9781506343440.n6

Sloop, E. B. (1982). *A survey of selected strategies used by teachers of the gifted in Georgia*. (Unpublished master's thesis). University of Georgia, Ann Arbor, Michigan.