特殊教育季刊　民101年9月　第124期　第55-64頁

高中職資源服務的現況與運作模式

黃柏華
國立臺灣師範大學特殊教育學系博士生

摘　要

十二年國民教育是國家重大的教育政策與目標，透過多元入學管道進入高中職的身心障礙學生人數劇增。資源教室或資源班是國內介於普通教育和特教教育的一種教育服務型態，乃推動融合教育在普通學校運作最重要的資源系統。本文針對高中職教育階段資源教室及資源班的發展與變革，探討高中職階段資源服務的特殊性與運作的核心要素，從發展的沿革和運作模式，檢視目前高中職資源教室方案推動的類型，從應用系統觀點提出符合學校教師、學生和家長共同需求的全校性運作模式，運用到高中職資源服務的推動與精進。

關鍵詞：高中職教育階段、資源教室方案

The Present Situations and Operation Models of High School Resource Room Services

Po-Hua Huang
Doctoral Student,
Department of Special Education, National Taiwan Normal University

Abstract

Promoting the Twelve-Year Public Education Program is an important education policy and goal. Through its multiple high school entrance programs, the amount of special needs students increased immediately. The idea of inclusion education had spread through high school campuses. The resource room was a type of education service that furnished a nexus between general education and special education, and was the most important resource system available with which to improve inclusion education in general school location. This paper focused on the development and reformation of the high school resource room program, and discussed the specific core essential factors of the different operation models. The whole school operation model was implied to conform to the common needs of school teachers, students and parents enhance the progress of the resource room program.

Keywords: high school education, resource room services

壹、前言

為落實就讀普通學校的特殊需求學生各項資源服務與促進學校的推動融合教育，國內歷經多次變革，從1975年起設置資源教室至2009年修訂《特殊教育法》將「分散式資源班」列為「特殊教育班級」，做為提供就讀普通學校及班級之身心障礙學生各項服務的經費、設備、人力資源等行政運作的法源依據。教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）於2012年修訂公布之《教育部主管之高級中等學校輔導身心障礙學生實施要點》第四條第三項明文規定：「國立高級中等學校應依下列原則設立資源教室或分散式資源班：1.普通班身心障礙學生二十人以下者，應設立資源教室，遴聘具特殊教育專業知能之教師辦理資源教室業務，並得減授其每週基本授課時數六節。2.普通班身心障礙學生二十一人以上者，應申請設立分散式資源班，置專任教師一人至三人，並由其中具合格特殊教育教師資格之一人擔任導師，每週減授其基本授課時數四節。3.私立高級中等學校於普通班招收身心障礙學生者，應成立資源教室，本權責視實際需要對兼辦資源教室方案業務教師減授其每週基本授課時數，最高以六節為限」（教育部國教署，2012）。經由法令與實施要點的修訂，定位高中職教育階段「資源班」和「資源教室」的行政組織、服務對象與資源教師的資格與權責。資源教室及資源班乃協助特殊需求學生就讀普通學校的一項教育措施。

資源教室方案(resource room program)是一種特殊教育服務的模式，乃泛指資源教室或資源班資源服務系統的統稱。國內外相關文獻多以「資源教室方案」一詞，涵蓋提供各類特殊需求學生在普通教育環境中接受特殊教育及相關資源服務的方案（王振德，1998；張蓓莉，1998；林素貞，2006；洪儷瑜，2008；Harris & Schultz, 1990；Wiederholt, Hammil & Brown, 1993）。資源教室方案的核心概念在於「資源系統」的建構與整體的運作，包含充分運用教學資源以發揮支援的效果，將資源教室或資源班作為學校的教學資源中心，資源教師本身更是學校內的資源人士，提供全校性的諮詢和支援服務（王振德，1998）。雖然資源教室方案的核心概念貫穿整個教育體系的不同層面，但實際的運作與實施需考量不同階段的教育環境與特定的需求性，依據學生的年齡、發展階段、學習環境、教育目標、以及學習模式和學生特殊需求的差異性，而有不同的功能與任務。

國內高中職資源服務是最慢推動的一環，近20年內才逐漸的發展，主要有兩大趨力，一是國際的教育潮流，提倡融合教育和國民教育向上延伸的發展趨勢；二是國內的教育政策，以特殊教育立法和推動十二年國民教育的政策為最顯著的影響。經由立法的保障，完成國民教育階段的身心障礙學生得以經由多元入學管道進入高中職就讀。教育部於1999年公布、歷經2000年、2002年、2010年三度修訂《完成國民教育之身心障礙學生升學辦法》(教育部，2010)，2001年起推動《身心障礙學生十二年就學安置計畫》，2010年配合十二年國民教育高中職社區化政策，推動身心障礙學生免試入學的方案，透過多元入學管道進入高中職的身心障礙學生人數劇增。融合教育的理念已經擴及高中職校園，身心障礙學生不僅受到法律保障入學的權益，亦有提供其適性教育的需求。

適逢民國建國百年，總統發表以「壯大臺灣，振興中華」為題的元旦文告，提出百年樹人、百年生機、百年公義、百年和平的四大期許。百年樹人方面，總統宣布臺灣教育將邁入新紀元，2011年開始啟動12年國民基本教育，分階段逐步實施，先從高中職做起，預定2014年高中職學生全面免學費、大部分免試入學（馬英九，2011）。高中職教育階段已成為銜接國民九年義務教育的重要教育階段，面對教育政策的重大變革，如何在高中職階段落實身心障礙學生的特殊教育

服務，使身心障礙學生均有接受適性教育之權利，充分發展身心潛能，成為重要的教育議題。本文將針對高中職教育階段資源方案的發展與變革，探討高中職階段資源方案的特殊性與運作的核心要素，從發展的沿革和運作模式，檢視高中職資源方案推動的狀況與可能的限制，探討因應目前的困境或限制可行的解決之道，並運用到高中職資源服務系統的推動與精進。

貳、高中職教育階段資源教室及資源班發展與變革

我國資源教室的設置，首創為1975年在國中階段設立，國小階段的首先設置始於1978年，大專院校資源教室則是在1984年新設。而高中職教育階段之資源方案的施行，首例為板橋高中在1993年設立之視障資源教室，由教育廳提供人員和經費。同年，臺北市士林高商在政府未提供人員和經費下，學校自行報備創設聽障資源教室（蔡瑞美，1999）。從發展沿革可知，高中職教育階段是所有教育階段中最晚創立資源教室。

其發展的過程，主要受到《特殊教育法》及相關子法的立法與條文內容規範，1997年修正公佈之《特殊教育法》第21條明文規定「完成國民教育之身心障礙學生，依其志願報考各級學校或經主管教育行政機關甄試、保送或登記、分發進入各級學校，各級學校不得以身心障礙為由拒絕其入學；其升學輔導辦法，由中央主管教育行政機關定之。各級學校入學試務單位應依考生障礙類型、程度，提供考試適當服務措施，由各試務單位於考前訂定公告之」。2009年三度修訂的《特殊教育法》第29條「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、特殊教育需求及生涯規劃，提供適當之升學輔導。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。」依據此條文，2010年三度修定《完成國民教育階段身心障礙學生升學輔導辦法》，限定(1)領有身心障礙手冊者；(2)各直轄市、縣（市）政府特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會鑑定為身心障礙，應安置就學者。參加各高級中等學校一般生入學管道，其國民中學學生基本學力測驗成績或經中央主管機關專案核准之直轄市、縣（市）主管機關所辦入學測驗成績，皆以加總分百分之二十五計算，達錄取標準者於學校原核定之各招生方式所定名額分別外加百分之二，但成績總分同分者，增額錄取。2001年推動「身心障礙學生12年就學安置」，由臺北市、高雄市、教育部中部辦公室（負責臺灣省及金馬地區）共同協商，分別訂定各身心障礙類別的招生簡章，通函各級主管教育行政機關辦理鑑定安置入學相關事宜。2011年配合既定的12年國民教育政策，臺北市教育局首辦身心障礙學生進入一般高中職的免試入學方案，共有總報名人數有665人，成功安置453人，成功安置率達到68%（臺北市北區特教資源中心，2011）。從政策的變遷，完成國民義務教育之身心障礙學生，透過更多元化的管道進入高中職就讀，12年國民教育從身心障礙學生的入學方式已逐步推動和具體執行。

除了政策和法令的保障，特殊教育行政主管機關專職單位的成立，開始正式服務含蓋非義務教育階段各級的身心障礙學生，其中以臺北市政府教育局於1998年成立第五科—特殊教育科，地方行政教育主管機關首次出現正式的特殊教育專責單位。同一學年度，臺北市各公立高中廣設「分散式資源班」，在公私立高職則廣設「資源教室」，名稱雖異，但殊途同歸（謝佳男，2001）。其他各縣市亦逐年成立特殊教育專職之教育行政單位，配合多元入學方案的實施和推動高中職優質化教育等政策因素，將特殊教育服務逐步落實於高中職教育階段。具體的執行成效展現在身心障礙學生人數、多元安置型態的特殊教育班級數等量化的資料。

從教育部特殊教育通報網之統計資料庫顯示，自2004年9月以來，就讀一般高中職之身心障礙學生（非特殊學校）從11,189人，逐步增加到2011年10月17,781人。表1顯示2010年之前皆以就讀普通班接受特教服務學生的人數最多，但從2009年以後所佔人數比率有明顯下降的趨勢，自2011年已經低於分散式資源班之學生人數。分散式資源班學生人數，自2008年起呈現明顯的持續上升趨勢，2011所占人數比率已達總人數近四成左右，與普通班接受特教服務的人數互為消長。自足式特教班的學生人數雖有成長，但整體的比率卻是略為下降的趨勢，巡迴輔導班的人數最少且逐漸式微。

表2則呈現自2004年以來一般學校身心障礙類高中職階段特教班統計概況，總班級數在8年內增加193班。其中以分散式資源班的增加比率最高，2004年至2011年從62班增加到175班，增加113班，到2011年已達所有高中職特殊教育班級總數的1/3左右。

表3呈現各縣市設置高中職資源班的班級數。2009年之前，仍有部分縣市未設立資源班，2009年之後，澎湖、金門、馬祖離島縣市開始設有高中職資源班提供特殊教育服務。實際服務的高中職身心障礙學生人數與教育需求，對應表一高中職資源方案所需要服務的身心障礙學生人數，資源班提供特殊教育直接服務的人數於2010年達3,754人，安置於普通班級接受特殊教育間接服務亦達到7,711人，總數已達萬人以上。

表1　一般高中職身心障礙學生安置班級人數一覽表（人數）

年份	自足式特教班	分散式資源班	各類巡迴輔導班	普通班接受特教服務	總人數
2004	3,647(32.5%)	650 (5.8%)	88(0.8%)	6,833(60.9%)	11,218
2005	3,597(32.1%)	671 (6.0%)	84(0.7%)	6,857(61.2%)	11,209
2006	3,561(29.5%)	730 (6.0%)	86(0.7%)	7,693(63.7%)	12,070
2007	3,752(28.7%)	771 (5.9%)	122(0.9%)	8,413(64.4%)	13,058
2008	3,717(27.4%)	772 (5.7%)	121(0.9%)	8,972(66.1%)	13,582
2009	3,892(26.5%)	2,721(18.5%)	19(0.1%)	8,039(54.8%)	14,671
2010	4,151(26.6%)	3,754(24.0%)	9(0.1%)	7,711(49.4%)	15,625
2011	4,787(26.9%)	6,928(38.9%)	61(3.4%)	6,009(33.8%)	17,786

註一：自足式特教班涵蓋綜合職能科與特教班餐飲服務科

表2　一般學校身心障礙類高中職階段特教班統計概況

年份	自足式特教班	分散式資源班	各類巡迴輔導班	總班級
2004	286(81.9%)	62(17.8%)	1(0.3%)	349
2005	284(81.8%)	62(17.9%)	1(0.3%)	347
2006	284(80.5%)	68(19.3%)	1(0.3%)	353
2007	291(79.7%)	73(20.0%)	1(0.3%)	365
2008	287(81.1%)	67(18.9%)	0(0%)	354
2009	197(64.8%)	107(35.2%)	0(0%)	304
2010	319(65.3%)	167(34.2%)	2(0.4%)	488
2011	360(66.4%)	175(32.2%)	7(1.3%)	542

表3　各縣市設置高中職資源班的班級數

縣(市)＼年	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
宜蘭縣	0(12)	0(11)	0(11)	0(11)	0(11)	6(11)	6(11)	6(11)
基隆市	0(11)	0(11)	0(11)	0(11)	0(11)	0(11)	3(11)	3(11)
臺北市	34(66)	34(67)	34(67)	34(68)	34(67)	34(67)	35(68)	39(67)
臺北縣	3(53)	3(53)	3(53)	8(53)	3(53)	3(55)	7(55)	8(55)
桃園縣	2(30)	2(29)	2(29)	2(29)	2(29)	4(31)	12(32)	14(32)
新竹市	0(10)	0(10)	0(10)	0(10)	0(10)	2(10)	4(10)	4(10)
新竹縣	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	4(11)	4(11)
苗栗縣	1(16)	1(16)	1(16)	1(16)	1(16)	1(17)	5(17)	5(17)
臺中市	4(18)	4(18)	4(18)	4(18)	4(18)	7(19)	7(19)	22(47)
臺中縣	2(27)	2(27)	2(27)	2(27)	2(27)	6(27)	15(28)	/
南投縣	0(12)	0(12)	0(12)	0(13)	0(14)	2(15)	3(15)	3(15)
彰化縣	5(20)	5(20)	5(20)	5(20)	5(21)	11(21)	13(22)	13(23)
雲林縣	0(19)	0(18)	0(18)	0(19)	0(19)	0(20)	5(20)	5(20)
嘉義市	0(15)	0(14)	0(14)	0(14)	0(14)	1(14)	2(14)	2(14)
嘉義縣	1(7)	1(8)	1(8)	1(9)	1(9)	0(10)	0(10)	1(10)
臺南市	2(19)	2(19)	2(19)	2(19)	2(20)	5(20)	8(20)	18(49)
臺南縣	0(27)	0(28)	0(28)	0(28)	0(29)	5(29)	10(29)	/
高雄市	0(30)	0(30)	6(30)	6(30)	6(30)	8(30)	8(30)	13(52)
高雄縣	2(23)	2(22)	2(22)	2(23)	2(22)	2(22)	5(22)	/
屏東縣	2(19)	2(19)	2(19)	2(19)	2(19)	4(19)	6(20)	6(20)
臺東縣	1(10)	1(9)	1(9)	1(9)	1(9)	1(9)	2(9)	2(9)
花蓮縣	2(13)	2(13)	2(13)	2(13)	2(13)	2(13)	4(13)	4(13)
澎湖縣	0(2)	0(2)	0(2)	0(2)	0(2)	1(2)	1(2)	1(2)
金門縣	0(2)	0(2)	0(2)	0(2)	0(2)	1(2)	1(2)	1(2)
連江縣	0(1)	0(1)	0(1)	0(1)	0(1)	0(1)	1(1)	1(1)
總　計	62(473)	62(471)	68(474)	73(457)	67(477)	107(486)	167(491)	175

註1：表中黑體字為資源班級數；括弧(　)為該年度該縣市公私立高中職校數

註2：2010年12月25日五都改制，臺北縣改制為新北市，高雄縣與高雄市合併為高雄市，臺中縣與臺中市合併為臺中市，臺南縣與臺南市合併為臺南市。

特殊教育教師與相關專業人員，依據2009年修訂之《特殊教育設施與人員設置標準》(教育部，2009)，高中職教師員額以每班三人為基準、每校身心障礙學生人數達15人可設置教師助理員1人。考量身心障礙學生的個別需求和所需的特殊教育相關服務，各級教育單位依據《特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法》（教育部，1999）與新修定之《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》（教育部，2012）聘用特殊教育相關專業人員和助理人員，提供適當的服務。但實際執行時，仍需視當年度教育經費和個別學校身心障礙學生特殊狀況之需求程度彈性調整服務項目與服務人數。

參、高中職階段資源服務運作的要素

高中與高職同屬於後期中等教育階段，但依據學校類型不同，分為普通高中、完全中學、綜合高中及高級職業學校四種主要的學校體制，其功能與課程目標亦互異。由於高中職階段因學校性質不同，學群與課程內容的具有多樣性，高中職資源教室方案乃依據學生就讀的學校、學程、科系、家庭狀況與個人的能力評估狀況、教育目標，以及未來生涯規劃，依據學生的各項需求，安排各種資源系統協助整體教育服務的推動。

資源教室方案運作的行政組織與職責分為三個層級，第一層級為特殊教育主管單位、第二層級為學校行政單位、第三層級為各校實際執行運作資源教室方案本身（林素貞，2006）。執行方式需遵循國家教育政策和地方主管教育單位（如：縣市政府）的相關法規，倚靠各縣市教育局的特殊教育行政主管單位人員、學校行政人員和資源老師分層負責。縣市政府的特殊教育主管單位擬訂各縣市各教育階段資源教室方案實施辦法、普通學校特殊教育資源服務辦法、資源教室方案的教師資格、教師任課時數、服務內容、設班規定與服務學生人數標準等具體的執行辦法與實施要點，作為全市或全縣的基準，才能依法執行與運作，有助於各校行政人員對於資源教室方案的支持與配合。

在學校單位的層級，Harris和Schultz (1990)從系統理論的觀點，認為學校組織是一個複雜的互相連結的次系統，提供學生不同目的的教育服務。資源教室方案可從兩個觀點視之(1)所有資源方案都是特殊教育方案的次系統，強調學校內連續性的服務，資源方案的人員和資源支援與其他特殊教育方案整合。(2)資源方案是個別學校組織的次系統，經由特殊教育和資源教師的領導，著重於建立原則與四個核心元素呈現在個別方案。四項元素的概念如下：

一、目的

方案設計、方案評鑑、評量與服務項目，例如:提供教師和家長諮詢、學生個別課程所需的特定教材等。

二、資源

涵蓋校內人力資源、設備、經費；校外地區資源，包含縣市特殊教育資源中心、大專院校特教中心資源等資源。

三、規範

涵蓋外部規範，如政府法律、鑑定、評量與身心障礙學生取得合法接受特殊教育服務資格的過程。內部規範，包含學校對於障礙學生的態度和作為，以及學校內部的實施辦法與執行規定。

四、過程

預先計畫特定事件的服務流程、身心障礙學生的轉介流程、身心障礙學生的個別化教育計畫的擬定與執行、各項資源系統的協助與運作過程。

上述的四個核心元素涵蓋地方單位的規範、到學校內的整體資源運作，但實際上校內資源教室方案的執行乃是以資源教師為主，從資源教室方案功能彰顯出資源教師的重要職責。資源教師的角色至少需具備三大功能，分別是(1)評量、(2)教學、(3)諮詢（Wiederholt, Hammil, & Brown, 1993；張蓓莉，1991）。

評量的目的乃透過標準化測驗、量表、晤談及觀察等多元評量方式，瞭解學生學習失敗的原因和各方面的優缺點，對學生有全面性的瞭解，找到核心的學習問題，才能規畫符合學生需求的資源服務。資源教師需要具備專業的特殊教育評量知識與技能，並且能夠與普通班級教師、專業人員和家長一同合作，整合各項的資訊，形成整體性的評量分析結果，找出學生的核心問題與優、弱勢能力，作為擬訂個別化教育計畫的重要依據。

在教學方面，就後期中等教育階段與國民義務教育階段的差異性而言，不僅在行政結構上的差異會影響資源方案的設計，而其資源方案的目標、期待、學生的需求、資源教師的訓練也有所不同。國民義務教育階段的資源方案可視為促進在普通教育中融合的支持性服務，針對學生基礎學科能力與普通班級同儕的落差，提供直接教學服務，增進學習基本能力。分科的高中職教育階段，則視學生就讀的組別與科系、教育目標及生涯進路提供個別化的教育服務。高中職的資源教師從直接教學的提供者，逐漸轉向學生學習需求的整合者，依據學生的性向、能力、學習目標和學習需求，安排普通教育課程的課業輔導，運用協同教學或討論諮商的方式，提供普通教師教導身心障礙學生的教學支援與教學策略。

在諮詢服務方面，不僅是學業學習的輔導或教學和評量調整，需針對青少年的認知發展階段提供適當的教學策略的應用與基本技能的輔導，更需考量青少年學習及問題行為的特徵和顯現出的行為問題，其中自我認同的危機，以及強大的同儕團體支持的需求，促使身心障礙學生向他人尋求認可與回饋，如果家庭、學校或同儕團體未有正向的回饋和支持，青少年便會表現較不理想的行為，便需要特教服務從學生所處的生態環境的評估中提出適當的建議。在職訓練則是全校性資源教室方案運作的重點之一，資源老師本身就是學校的資源人士，提供普通教師接受在職訓練，以提高其專業知能，因應實施融合教育新的角色與功能。

肆、高中職教育階段全校性資源方案運作模式

Wiederholt, Hammil和Brown (2003)將資源教室方案分為五種類型：單類別、跨類別、不分類、特殊技巧訓練和巡迴等方式。洪儷瑜（2008）分析國內實施資源教室方案，依據服務的類別、教學內容、所在處和功能，主要可分為六個類別：(1)單類別的資源教室方案、(2)跨類別的資源教室方案、(3)單科重點資源教室方案、(4)多項重點資源教室方案、(5)駐校式資源教室方案、(6)巡迴式資源教室方案。

目前高中職資源教室方案皆提供學生多項課程和多項服務的多元服務項目，但依據服務對象和所在處，主要可分為三種類型：(1)單類別的資源教室方案，針對某一類的特殊學生進行服務，因各校單一類別的身心障礙學生人數較少，通常採用巡迴式的巡迴輔導班方式進行，如:視障巡迴輔導班、聽障巡迴輔導班，由具有某類障別專長的資源教師進行跨校的巡迴服務。(2)跨類別的駐校式資源教室方案，以校內學生為主要服務對象，教師能夠直接服務學生進行教學和輔導，亦能提供間接服務，包含個案管理、教師諮詢與訓練、特殊教育宣導、社區資源服務等。此方案以高中職設置資源班或資源教室普及程度較高的都會型縣市（如：臺北市）主要採用的方案。(3)跨類別的巡迴式資源教室方案，巡迴教師到學生就讀學校或家庭提供特殊教育，教師並非固定在一個學校場所進行服務，服務時間依據所需服務的學校單位或個案量而不同。實際的運作比照多校合用教育行政人員的作法，資源教師在負責巡迴的學校進行部分時間的駐校式服務，承辦特殊教育推行的業務。幅員較廣大或高中職各校資源班設置未全面普及的縣市（如：新北市）主要採用的方案。

不論是何種類型的資源教室方案，在學校層級實施過程主要的困難在於資源教室方案是一種彈性的特殊教育行政規劃，雖然有「資源班」或「資源教室」之名，但服務的對象以接受普通教育為主的身心障礙學生和全校師生，因此若以目前教育制度的「班級」形式經營，容易被視為物理的、功能的、行政上與主流教育分割的方案，學校教師、學生和家長並不知道其目的、資源、過程和規範。因此推動全校性資源服務必須應用系統觀點思考所處環境的社會因素和學校

特色，設計符合學校教師、學生和家長共同需求的全校性運作模式。實際執行過程包含下列三個核心的項目。

一、學校系統的制度與規範

學校層級的組織與制度受到國家教育政策制定的法規和地方主管教育單位的具體

條文規範。但實際上個別學校系統的組成受到學校內部和外部的因素交互影響，內部因素包含學校性質、教育目標、學生人數、年齡範圍、學生能力、教師素質與能力、內部組織和使用資源等；外部因素包含所處社區環境中的地方習俗、家長期待、教育期望和教師組織等潛在因素的影響(Wiederholt, Hammil, & Brown, 2003；Harris, & Schultz, 1990)。界定學校或區域內不同的次系統是瞭解學校結構最重要的第一步。再依據個別學校的特色，擬定符合學校需求的資源教室方案執行計畫的目的、資源、過程和規範，內容涵蓋具體目標、提供服務的地點、服務項目與服務對象，執行單位人員與職責、所需的設備、經費等支援。另針對學校內推行融合教育所遭遇到的共同問題，在特殊教育相關法規的法源基礎上，擬定調整方案，例如：《身心障礙學生成績考查辦法補充規定》、《身心障礙學生出缺勤彈性處理要點》等，透過特殊教育推行委員會的會議的共同討論，擬定符合共同需求的處理策略與方式，作為學校內不同系統合作的共同原則。

二、校內外資源系統的整合

資源系統的整合可分為學校內、學校與家庭、學校與社區三個層面。學校內的資源整合，以建構全校性的支持方案為核心，資源教室方案融入全校性行政系統的運作，納入各處室的重要業務項目，例如:資源教室方案課業輔導的課程安排納入教務處的課務安排工作，特殊需求學生的個別輔導納入輔導室的認輔制度、融合教育的班級經營原則納入學務處的班級經營計畫，無障礙設施和物理環境調整納入總務處的校園改善計畫。資源教師必須熟悉各處室的核心業務與運作方式，將資源方案的重點工作融入各處室本身的業務，成為不同系統之間互相的助力。

學校與家庭資源系統的整合，以個別化教育計畫會議作為溝通的平台，透過學校行政人員、特教教師、普通班級教師、學生家長、特殊教育相關人員和學生本人的共同參與，將學生所處的家庭系統納入學生整體的服務項目，不僅針對家庭需求的弱勢提供相關支援與資源，家庭的優勢亦能夠提供學校正向的支持。《特殊教育法》（2009）亦明文保障特殊學生家長參與學校特殊教育推行委員會，學校家長會至少有身心障礙學生家長一人為常務委員或委員，從家長的立場與角度提供學校推動特殊教育相關事務的建議，並監督學校特殊教育服務的執行成效。

高中職教育階段因課程內容的多樣性，針對個別學生的身心特質、學習需求和轉銜目標的差異，更需要社區資源的協助。社區資源可分為「有形資源」，一是「無形資源」，有形資源指社區可看得見的資源，例如社區所擁有的財力、人力、物力等明顯可見的資源；無形資源包括社區成員所具有的專業知識、技能及社區中之組織所發揮的社區意識、集體的團結力量（林明地，2002）。社區資源不僅是地區行政單位，如：教育局、社會局、勞工局、衛生局等提供學校行政支援，地區的心理健康中心、醫療中心、地區大學和教育局設置的特教資源中心等機構提供的設備資源和特教教育及相關專業人員的服務。針對校內師資不足無法提供學生特殊教育課程和特殊教育方案所需的專業人力資源，職業類科專業課程和職場實習活動的場地與環境調整，學生休閒活動的安排與課後的學習支持服務，更需要社區資源的挹注。資源老師需要完全瞭解學校和社區的資源整合成環環相扣的資源網絡，協助符合身心障礙學生的需求。

三、課程與教學調整

高中職階段的課程，因學生就讀之學校

體制、性質、科系、選擇類組不同，其課程架構有顯著的差異性，95學年度之後，高中職課程綱要歷經數次變更，強調學校本位的特色教學，學分架構分為部定必修、校定必修、校定選修等項目。資源教師進行課程與教學調整有幾項重點：(1)系統性的收集學校既有檔案資料，從課程學分架構、不同科目的成績評量考察方式、分析各科的學習內容與章節，深入了解高中職教育階段學業學習的既定規範和學習基本要求。(2)課程與教學調整必須和普通班教師進行合作，掌握學生在普通班級的學習狀況，亦能透過定期評量記錄和學習觀察紀錄，具體的分析個案學習困難的主因，以及班級同儕之間的落差程度。(3)課程和教學調整亦須考量個案所處的生態環境背景因素，從個案在家庭和學校班級的微系統與家長、教師和同儕等重要他人的互動關係，學校和家庭支持系統之優勢與限制，作為擬訂調整策略的依據。(4)課程與教學調整需納入學校每學年度每學期的課程發展會議和各學科教學研究會的討論要項，依據學生在不同學習科目所遭遇到的學習問題，與普通教師共同討論可行的調整策略與執行方式。(5)課程與教學調整和個別化教育計畫緊密結合，作為個案特殊教育服務的執行項目和重要的教育目標，透過具體、客觀可評量的方式，持續性監控個案的能力進步的狀況。

四、學生學習成果為導向

高中職教育階段是身心障礙學生從青少年邁向成人的重要時期，資源教育方案學習成果的實際表現應展現在個人能力的進步和每一個學年度既定的學習目標的達成狀況，透過個別化教育計畫的擬訂、執行與檢核機制，確實從三個向度：(1)學生的現況能力，包含基本內容涵蓋學習、生活適應能力與家庭狀況，以及學生在普通班級的學習表現情形接受；(2)特殊教育的合法性，包含評量與重新鑑定的過程；(3)學生優弱勢能力評估其特殊教育服務需求。在高中職階段，必須考量學生未來生涯發展與轉銜服務的需求，設定符合學生年齡與能力水準發展的學年與學期目標，使學生具備必要生存技能、學科能力與職業能力，作為特殊教育服務的績效。

伍、結語

資源教室或資源班是介於普通教育和特教教育的一種教育服務型態，是推動融合教育在普通學校運作最重要的資源系統。透過全校性的資源教室方案整合校內外的資源系統，落實與推動高中職階段的融合教育，亦能有效的提升身心障礙學生在普通班級學習一般學科或專業科目的知識、技能和態度的成果表現。

整體而言，特殊教育的服務不僅是針對落於常態分配中成就較低落的一群學生，而是針對真正因障礙因素造成有學習和適應困難學生提供最大化的服務措施，使身心障礙學生能夠藉由多元化、多層次、多方位的服務系統，發揮個體最大的潛能，落實公平正義的原則，促進個體在支持系統下的成長與進步。

參考文獻

王振德（1998）：**資源教室方案**。臺北：心理。

林明地（2002）：**學校與社區關係**。臺北：五南。

林素貞（2006）：**資源教室方案與經營**。臺北：五南。

洪儷瑜（2008）：資源教室方案與臺灣的融合教育。**教育資料與研究**，**82**，45-68。

馬英九（2011年1月1日）：壯大台灣振興中華。**元旦祝詞**。取自 http://www.president.gov.tw/Default.aspx?tabid=1103&itemid=23187&rmid=2780

張蓓莉（1991）：**國民中學資源班實施手冊**。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育中心。

張蓓莉（1998）：資源教室方案應提供的支援服務。**特殊教育季刊**，**67**，1-5。

教育部（1999）：**特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法**。臺北：教育部。

教育部（2001）：**身心障礙學生十二年就學安置計畫**。臺北：教育部。

教育部（2009）：**特殊教育設施與人員設置標準**。

臺北：教育部。
教育部（2010）：**完成國民教育之身心障礙學生升學辦法**。臺北：教育部。
教育部（2012）：**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**。臺北：教育部。
教育部國教署（2012）：**教育部主管之高級中等學校輔導身心障礙學生實施要點**。臺中：教育部國民與學前教育署。
臺北市北區特殊教育資源中心（2011年4月8日）。**臺北市100學年度免試入學安置高中高中職名冊一覽表公告**。取自http://nse.tpmr.tp.edu.tw/place/school.php
臺北市教育局（2007）：**93~95學年度公、私立高級職業學校校務評鑑成果冊**。臺北：臺北市教育局。
臺北市教育局（2010）：**臺北市身心障礙教育工作手冊**。臺北：臺北市教育局。
蔡瑞美（1999）：普通高中職提供身心障礙學生資源服務的內容。**特教園丁，16**(2)，19-25。
謝佳男（2001）：臺北市國民中學肢體障礙及身體病弱學生升學高中職後之學習適應追蹤報告。**特教季刊，79，**20-26。
Harris, W. J., & Schultz, P. M. B. (1990). *The special education resource program*. London: Merrill.
Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 264-270.
Wiederholt, J. L., Hammil, D. D., & Brown, V. L. (1993). *The resource program: organization and impliementation.* Austin: Pro-Ed.

來稿日期：2011.04.10
接受日期：2012.10.25