

資源教師的角色功能

王振德

壹、緒 論

特殊教育係對於那些無法在普通的學習環境下進行有效學習之特殊兒童，提供一種較為個別化的教學協助。個別化教學 (individualized instruction) 的原則乃特殊教育的核心概念，除非教學個別化，否則任何特殊的課程對特殊兒童的個別需要皆不適當。爲了適應個別兒童的教育需要，近來特殊教育學者漸側重如何提供一多樣化的連續性教學環境 (a continuum of teaching environments)。雷諾茲 (M. C. Reynolds, 1962) 所提出的「特殊教育方案層級架構」，包括醫院附設學校、特殊學校、自足式的特殊班、資源教室、普通班級附加補救教學、普通班級附加諮詢服務等，乃一代表性的架構。

1968 鄧恩 (L. Dunn) 提出了「設立輕度智能不足特殊班之商榷」，並倡導「資源教室」 (resource room) 的教育型態，特殊教育屆便興起對特殊班成效的檢討，兼涉及分類與標記的問題，而走向回歸主流 (mainstreaming) 的趨勢。資源教室方案被視爲溝通普通教育與特殊教育的橋樑，是一安置輕度殘障學生的理想的教育措施，甚而逐漸應用在資優兒童的教育。

漢米爾與魏得霍 (Hammill & Wiederholt , 1972) 認爲資源教室「乃任何一種的教育措施，學生在一般課程的基礎上，於某些特定的時間到此接受特殊教育。資源教室與特殊班最主要的不同在於學生僅是部分時間到資源教室上課，大部分的時間仍然保留在普通班級中。依此定義，所有具有教導目標的巡迴教學方案，皆可視爲資源教室的一種權宜型態。」

辛得勒與迪諾 (Sindelar & Deno , 1978) 界定資源教室方案爲：「任何一種教育行政措

施，可以讓就讀於普通班的學童，在某一部分時間接受特殊教育人員的指導，而接受指導的時間，不能超過其上課時間的一半。」

艾多 (Ito , 1980) 認爲資源教室方案是「一種特殊教育設施，適用於那些不必在普通教育課程上做全盤的修正，而只需要在普通教室之外，接受一段額外的、密集的特殊教育。」

綜合以上的定義可知，資源教室方案是一部分時間的支援性特殊教育設施，其服務的對象爲就讀普通班而在學業或行爲上需要特殊協助的學生，其目的在爲學生與教師提供教學的支援，以便使此等學生能繼續留在普通班級，而又可獲得學業的與情意的發展。

魏得霍 (Wiederholt , 1974) 認爲資源教室方案主要在爲特殊兒童提供一最少限制而具彈性的教育措施，以滿足特殊兒童的教育需要，它摒棄傳統醫學及心理缺陷的診斷與分類，而著重教育的評量與個別化教學，故具有不少的優點：

1. 輕度殘障學生可與其同年齡的同輩一起留在普通班，並受惠於資源教室的特殊訓練。
2. 學生可接受資源教師設計的完整的補救教學方案，且與其原班教師共同合作來實施。
3. 學生可獲得彈性的課表，補救教學可能完全在普通班實施，資源教師支援普通班的教學活動或者在資源教室實施；課程表亦可依學生的需要及情境的改變而很快的調整。
4. 資源教室花費較少，因爲教師比自足式特殊班服務更多的學生。
5. 資源教室的安排比現行的體制更能照顧到學生的需要。

6. 因為資源教師係設置於學校內的編制（不像一些語言矯治人員、閱讀補救教師等巡迴輔導人員），校內教師同仁不會視為「外來者」；而資源教師對校內的特殊情況也較能夠了解。
7. 資源教室的安置是個別學校的事情，所涉及及校長、教師、家長的連絡較密切，而教師轉介特殊個案與正式的教育服務之間的差距可以減至最小。
8. 缺陷的診斷不是教育安置的目的，故學生可以不必標示殘障的分類。
9. 可以避免標記與隔離，烙印作用（Stigma）及相連帶的引人注意之情事可以減少。
10. 醫學及心理學的診察工作，只在學校的要求下，才配合實施，而非鑑定及安置特殊兒童的依據。
11. 因為資源教室可以吸收學校中大部分輕度殘障的學生，特殊班將逐漸接受殘障程度較重的學生。
12. 輕度問題學生，可以及早的補救而不致使問題惡化。
13. 若學校有充足的空間成立一間或更多的資源教室，尚可服務鄰校的特殊學生。

由以上的分析可知，資源教室是安置輕度障礙學生的一種很理想的設施，其成功與否建立於參與教師——資源教師和普通班教師的工作能力。尤其資源教師是學校負責推動資源教室方案的核心人物。哈瑞斯與馬赫（Harris & Mahar, 1975）認為研究資源教室方案的重要問題是資源教師角色功能的執行。本文將分析資源教師的角色功能，以作為我國推展資源教室及師資培育之參考。

貳、資源教師角色分析

林頓（Linton, 1936）指出「角色代表某一身份（status）的動態面。……當個人將某一身份所涉及的權利及義務付諸行動時，便是在行使一種角色。」

奧波特（Allport, 1961）認為：「角色乃是參與社會生活的一種結構性的模式。更簡單

的說是社會所期許於某個人在一團體中所要擔任的職位者。」

郭為藩教授（民61年）綜合歸納角色的四個特徵：(1)角色係由一套結構性的行為或一組行為模式所表現；(2)角色涉及某一類別的人共同的行為特性；(3)角色係在社會互動情境中表現；(4)角色所涉及的行為期待，代表社會結構的一部分。

學校往往被視為一社會系統，資源教師是這個社會系統中的一員，要瞭解資源教師的角色，必須對於此一社會環境的特質及其組成份子的交互關係有所認識。從郭為藩教授所歸納有關角色的四個特徵來分析可知：

1. 資源教師在行使其角色，以達成學校的教育目標時，確應表現一套結構性的行為模式，惟此一套行為模式，尚保有相當的彈性。因為資源方案可能因學校之性質與需要，而在重點及型式上會有所差別。
2. 資源教師有別於普通班教師、特殊班教師及學校行政人員，其共同的行為特徵，自然與上述的教育人員不同。
3. 角色無法存在於社會的真空狀態，而必須表現於社會的互動中。在學校環境中與資源教師的交互關係最密切的莫過於普通班教師，此外尚有學校行政人員等。故資源教師角色必須在其與普通班教師的交互關係下，才能完全的界定。
4. 對於資源教師所涉及的角色期待，代表學校組織結構的一部分。角色通常是組織機構所賦予的，資源教師的角色應見諸於資源教室方案實施計畫或指引中。

學校的組織結構通常較不嚴密，而容許個人自由與彈性，葉佛哈（Everhart, 1976）認為教學的改革（如資源教室方案的實施），增強了成員間的相互依賴關係，而組織成員需要一協商的過程（negotiation process），實施一種新的方案，組織中成員相互調適的程度不同，結果會在理想的方案與實際的環境之間有一個妥協。故由參與成員間的交互活動與關係，可以把握任何方案實施上的實質要點。

一般學者對角色的分析，通常可採兩種不同

的觀點：從社會學的角度，則偏重在角色的社會文化環境、角色與組織環境間的交互關係；從心理學的角度，則強調個人執行角色的期望與知覺，及角色協和等方面。本文將以心理學的觀點為核心，分析資源教師的角色期望、知覺及角色的協和，兼顧及資源教師在國民中小學情境中的交互關係。

角色協和與個人達成目標的成效有密切的關係，而組織機構中的成員之協調行為對機構本身亦甚為有益。夏特斯 (Charters, 1963) 指出，當個人必須與其他人交互活動以達成某一目標時，他不能漠不關心別人對他的感覺。因為個人能夠合理地預期其環境，才能有效的達成目標。為了增進對環境的預測力，個人必須正確的關切別人對自己及情境的看法，並願意在某種程度上與別人的期待取得一致。以此觀點來分析資源教師的角色尤為切要，蓋問題的核心在於資源教師與班上有學生在資源教室接受輔導之普通班教師的工作關係。對於角色協和的分析，可由資源教師的角色知覺及普通班教師對資源教師的角色期待間的符合程度來評量。

叁、資源教師的角色功能

資源教師的角色是多面性的、複雜的。許多因素影響資源教師的角色功能諸如：(1)學生的需要，(2)教師的需要，(3)專任或兼任，(4)參與資源方案人員的期望，(5)資源教師的資格及其對此角色的價值觀 (Dugoff, 1984)。

有些學者把資源教師的角色視為一連續體，其一端是完全的從事對資源學生的直接教學與輔導，通常稱為「診斷的或補救的教師」(diagnostic or remedial teacher)，補救的資源教師甚少有機會與普通班教師交互活動；另一端資源教師的角色全然參與諮詢協商的工作而甚少直接與學生接觸，通常稱為「資源諮詢教師」(resource consultant teacher)。在這兩個極端之間，可能有許多不同方式的安排，資源教師大都具備教學與諮詢的角色，一般稱為「資源教室教師」(resource room teacher) (Hamill & Wiederholt, 1972)。

勒納 (Lerner, 1976) 認為資源教室必配備受過高度專業訓練的教師，具有診斷兒童能力，並能根據診斷結果，設計個別化教學方案，實施教學的能力。此外資源教師也是一位諮詢人員 (顧問)，協助普通班教師解釋診斷的結果並運用在教學教法上，為學習困難兒童設計教材教具；負責教師們在職研習、示範教學及運用特別教材教具；持續的評估兒童的進步情形。

麥羅林與卡斯 (Mc Loughlin & Kass, 1976) 指出：固定的資源方案教師，在為該校學生提供直接的與間接的服務，其主要的角色是在資源教室內教導學生，資源教室必須具備所需的設備。……此外，資源教師每週也常做些初步篩選 (screening)、診斷 (diagnosing)、計畫 (planning) 與諮詢 (consulting) 的工作。他們為普通班教師提供資源學生的補充活動，增進普通班教師的特殊技能。其他有關學習問題的支援性協助包括對學生的觀察評量，以建議如何調整課程及教學活動。

沙巴提諾 (Sabatino, 1972) 認為資源教師角色的五項重要的功能是：(1)對個別的學生提供直接的服務；(2)對小組的學生直接的服務；(3)協助普通班教師建立特殊學生的教學目標；(4)提供達成教學目標的教材教法；(5)示範特殊教育的課程，以增進普通班教師的知識技能。

魏得霍等人 (Wiederholt, Hammill & Brown, 1983) 認為資源教師對於轉介來的學生，需提供三種類型的服務：(1)評量學生的教育需要；(2)為他們準備及實施教學計畫；(3)為學生的教師、家長及其他人員諮詢協調其相關教育問題。茲略述如下：

一、評量個別學生的需要：評量的程序，其目的在於導向個別學生的教學計畫。評量的過程只由一個人負責，通常是一個小組稱之為「評量小組」，資源教師為評量小組的一員，並負責協調的工作。評量工作大致涵蓋下列八種方法

1. 查看分析學生有關的檔案紀錄；
2. 觀察紀錄學生的行為；
3. 實施標準化的測驗或評定量表 (rating scale)；

- 4.設計及運用檢核表 (checklist) ;
- 5.進行個別晤談 ;
- 6.運用嚴謹精確行為分析技術 ;
- 7.實施分析教學 (analytic teaching) ;
- 8.分析學生的作業。

二、準備及實施教學計畫：為每一位資源學生實施個別化的教學，乃資源方案的核心工作。資源教師必須主動的參與教學工作，其理由是：可以把握某一學生教學需要之動態；有效的運用嘗試各種教學策略；為其他教師示範特殊的教學活動；及增進本身的診療經驗與技能。資源教師的基本教學能力有六項：

- 1.課程分析的能力；
- 2.分析教學的能力；
- 3.安排佈置學習的環境；
- 4.管理營運資源教室的能力；
- 5.充分運用資源的能力；
- 6.評鑑分析學校組織系統的能力。

三、對學校人員的諮詢工作：資源教師可以說沒有自己的學生，他的學生皆分散在各個班級，而與其他教師共同負責指導資源學生，故需花時間與普通班教師諮詢協商學生的問題。除了普通班教師之外，資源教師諮詢的對象尚包括：學生、學校行政人員、家長、義工及其他專業人員。以下是資源教師對普通班教師的一些諮詢項目：

- 1.與普通班教師討論學生的教育問題；
- 2.介紹在資源教室運用的教學方法；
- 3.提供教師在教室中可行的建議，以利資源學生的學習；
- 4.追蹤研究目前離開資源教室之學生的學習情形；
- 5.觀察資源學生在普通班的學習與表現；
- 6.示範可以改進個別化教學、班級氣氛及教室管理的技術；
- 7.介紹專業新知及新的教材教法。

除了以上三項主要的角色功能之外，尚有「計畫與協調」的工作，亦是資源教師在行使其角色時的重要職務。

四、計畫與協調：在資源教室方案的推展及運作過程中，資源教師必需負責整體方案的計畫，

並隨時透過正式的會議或非正式的方式協調各有關處室與人員，資源教室各種活動的進行，也需要充分的準備與計畫。其工作要項：

- 1.研擬資源教室的實施計畫；
- 2.與學校有關人員建立和諧的工作關係；
- 3.定期評鑑資源教室的成效，以為改進之參考；
- 4.定期舉行資源教室方案協調會議。

肆、有關的研究

由於資源教師係推動資源方案的主角，有關資源教師的角色分析研究，使成為許多學者關心的問題。都格夫 (Dugoff , 1984) 分析一九七三至一九八三年有關的文獻，而歸納有三大部分：(1)資源教師角色行使，在時間的分配與運用；(2)資源教師角色執行上的問題及成就要求；(3)學校人員對於資源教師角色的知覺與態度之比較研究。

沙震 (Sargent , 1981) 研究資源教師如何運用其專業時間及學生負荷量的輕重是否影響時間的分配與運用。結果發現：(1)在直接教學、參與人員間的溝通協調、個別化教育方案等三項，資源教師估計應花更多的時間，而實際上花較少的時間。(2)在教學準備、學校其他的任務方面，資源教師估計應花較少的時間而實際上花較多的時間。

葉文斯 (Evans , 1981) 調查學校校長、普通班教師及資源教師在計畫、診斷、教學、評量、溝通、諮詢、文書及雜務八項角色功能之理想的與實際的時間分配。結果顯示：(1)校長與資源教師對實際的時間分配相當一致；(2)普通班教師認為在診斷方面的時間應少一點，而多花一些在溝通與諮詢方面；(3)三組人員皆共同認為應花較多的時間在「溝通」的工作方面。

哈瑞斯與馬赫 (1975) 指出資源角色在實施上的三大問題是：(1)缺乏組織的準備；(2)角色僵硬缺乏彈性；(3)行政的惰性。麥羅林與凱利 (Mc Loughlin & Kelly, 1982) 調查資源教師對於問題的優先順序，其中最重要的三項：(1)政策與程序；(2)態度；(3)時間與教材。其中指導學習

障礙的資源教師較指導可教育性智能不足的資源教師更需要教材。他們的結論認為：由於角色的不明確將使資源教師繼續不受歡迎，缺乏適當的時間進行某些重要的功能（如個別化教育計畫、諮詢、觀察學生），正顯示出角色的衝突。若要資源概念能貫徹實現，資源教師角色的明確界定，並為每一位參與工作者所認定，並給予較多的時間，則為先決的條件。

戴維斯（Davis，1983）問卷調查分析有效的資源教師需要那些基本能力與技能，在三十二項中，以下列七項最為重要：(1)運用各種方法以教導閱讀的技能與知識；(2)有效的處理人際的或專業的挫折之能力；(3)與家長溝通的能力；(4)運用各種策略管理學生行為的技能與知識；(5)運用各種方法以教導數學的技能與知識；(6)有關教材的知識；(7)與普通班教師諮詢的能力。在這些項目中教學的技能、諮詢溝通的能力最受重視。處理挫折的能力被重視，則對於造成資源教師的挫折之原因值得分析。

麥羅林（1973）根據奧波特的理論架構，分析學習障礙及可教育性智能不足兩類資源教師的角色，包括(1)行政人員對資源教師的角色期待；(2)資源教師的角色知覺（自評）；(3)資源教師的角色表現（其他人員的觀察分析）；(4)及資源教師的角色接受，結果發現可教育性智能不足資源教師的角色較不明確而需要澄清。

杜飛（Duffy，1975）分析校長、輔導老師及資源教師對資源教師角色之看法。從重要性及出現的次數（importance and frequency），就五項角色：診斷、教學設計與實施、諮詢、教師研究小組、兒童研究小組的成員加以評定，結果顯示，校長及輔導人員較偏重諮詢的角色，而資源教師較偏重教學的設計與實施。

伍、結 論

在回歸主流的趨勢下，資源教室方案被認為是統合特殊教育與普通教育之間的橋樑，而為許多學者所提倡。有關的研究亦證實，資源方案是安置輕度殘障學生的一種可取的教育措施。惟資源教室的成敗，資源教師的專業素養及是否能充

分發揮其角色的功能為一重要的條件。本文從色理論的觀點，分析資源教師角色在學校運作過程中的關係與特質，以及資源教師角色功能的涵。我國推展資源教室有約十年的歷史，有資源教師角色方面的研究，值得進一步探討，便為資源教師勾畫出明確的臉譜。

（因稿長參考文獻從略）

（上接 34 頁）

產性以及滿足團體成員為目標。據武井昭夫（1963）研究指出：團體目標固然重要，惟創造性團體活動有利於社會、文化的改革，理應同等重要。

九、自發性與自由

彼此互相以自動自發自由地參加團體思考可促進創造性個人思考。

Moreno J. L. & Anderson H. (1958) 重視人的互相作用。認為社會行為的理想狀態保持最高度的和諧、互愛、互助、分享喜悅。家能自動自發的情境。Rogers, C. R. (1959) 主張能接受任何經驗的自由態度或對任何均開放的態度為創造性活動的基礎。Maslow A. H. (1959) 則指出，能充分發揮潛能的 fully functioning person 是自發的。

十、統整資料與觀念

目前研究統整資料與觀念的思考活動日重視，此為團體思考的支柱。

能統整團體思考過程中多樣資料，並在思考產生多樣性看法是有益的，但若處理多料有困難時反而會引起不方便。統整技術包

1. 彙整多樣資料。

2. 與會人員都具有綜合統整蒐集資料的

3. 團體的領袖或另有人做統整的工作。

Maier, N. R. E. (1963) 的發展討論 (developmental discussion) 如下：

首先釐清問題的性質，例如先列舉所有的內容並逐項分析其得失，比較各項得失並最佳者。這種發展討論法比自由討論法佳。過程中團體思考的控制、成員態度以及角色為本法的特質。