

# 國民中小學資源班資深與新手教師課程設計 知能調查研究－以桃園縣為例

黃馨慧

台北縣崇林國中資源班代理教師  
私立中原大學教研所研究生

王文伶

私立中原大學  
特殊教育學系助理教授

花敬凱

國立台灣師範大學  
博士後研究員

## 摘 要

本研究之目的為探討影響身心障礙資源班教師課程教學知能的相關因素，並比較資源班資深及新手教師課程設計知能之差異。研究者以自編「國民中小學資源班課程設計知能」問卷，針對桃園縣中小學身心障礙資源班資深與新手教師進行調查，總計寄出正式問卷 201 份，回收 152 份，有效問卷有 143 份。整理有效問卷之後，以百分比統計分析及單因子多變量變異數統計方法進行分析，並挑選八位現職中小學資源班教師進行訪談。本研究主要發現為：

- 一、不同性別的中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能有顯著差異。
- 二、不同年齡的中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能有顯著差異。
- 三、中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能有顯著差異。
- 四、不同特教培育管道的中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能上無顯著差異。
- 五、中小學資深與新手資源班教師在課程設計時，教學活動進行中，教學後之檢討皆呈現差異情形。
- 六、中小學資深與新手資源班教師均能在提昇自身課程設計知能的信念下，不斷地吸取新知。

**關鍵詞：**課程設計知能、資源班、資深教師、新手教師

## 壹、導論

### 一、研究緣起

1970 年代以來，受到回歸主流 (mainstreaming) 思潮的影響，來越多的中

、重度障礙學生已進入到普通學校的特殊班級中就讀，至於輕度障礙和學習困難的學生，則有機會在普通班受教的權利，並於部份時間被安排到「資源班」(resource rooms) 中接受適性化、個別化的補救教學及相關服務 (黃瑞珍, 1993; Kidd & Hornby,

1993; Lerner, 2004; Smith, 1998)。資源教室方案的普及，主要是反映 1975 年美國「全體障礙兒童教育法案」( Education for All Handicapped Children's Act, 94-142 公法) 中所揭示，增加特殊教育安置型態的彈性，盡可能讓身心障礙學生在「最少限制環境」( least restrictive environment) 接受教育的精神。基本上，資源班設置的目的，在於身心障礙學生提供學業、行為和社交課程上的教學和輔導，期望資源班的課程能讓特殊學生在普通班中可以成功地參與，並在學業和情意方面不受任何限制地充分發揮(王振德，1986; Harris & Schutz, 1986)。

身心障礙資源班教師的工作，首重課程的設計、調整，並為身障生營造適性的班級環境(王振德，1999; 黃瑞珍，1993; Ysseldyke & Algozzine, 1982; Wiedorholt, Hammill & Brown, 1983)。八 0 年代前的資源班教師主要面對的是單一類型的特殊需求學生，但隨著「個別化教學」的精神逐漸抬頭，越來越多的教育工作者主張以「不分類」的方式(non-categorical approach)來提供特殊學生整體性的教育服務，以降低教師因學生的特定障礙類別所產生的刻板印象(陳麗如，2004; Smith, 1998)。目前的身心障礙資源班，逐漸以不分類資源班為主要型態，資源班教師所要面對的是各種不同障礙類型的特殊需求學生，資源班教師需要具備的專業知能，也不同于以往。相較於普通班教師，資源班教師，不但要熟悉各類身心障礙學生的特質與需求，更需具備有關課程設計、教材教具設計、診斷評量、行為改變、諮商輔導的知能(黃麗娟、王振德，2003; 黃瑞珍，1993; 蕭金土、賴錫安，1997)。

師資人力是推動特殊教育的助手，故推動資源教室方案最迫切的，應是特殊教育專業人員的培育和普通班教師融合理念的推廣(王振德，1986)。國內不乏資源班運作現況之相關研究，而有關資源班教師專業知能之研究結果，則顯示目前資源班教師課程設計專業能力略嫌不足。例如：王振德(1998)發現，台灣省公立國民中小學資源班教師在課程與教材設計的實施上有嚴重困難和問題；劉彩香(2003)調查中部五縣市之公立國小資源班教師對於自身專業知能的看法，受訪教師也普遍認為，其所具備課程教學與教材設計能力的程度實有待加強提昇。國內資源班教師課程設計知能相關研究多為現況調查，並未深入探究其影響資源班教師課程設計專業知能的重要因素。孟瑛如與游惠美(1999)的研究也發現，特教老師課程教學設計、教學策略使用及教材編選等專業能力不足，在針對學生個別需求和普通班教師的諮詢時，無法提供適切支援之現況，建議後續研究可深入探究其原因，以提供特教師資專業知能養成時所必須具備和充實的內涵及方向。

鑑於國內資源班教師在課程設計方面的專業知能仍不足，且相關研究並未能指出影響資源班教師課程設計專業知能的重要變數為何。故本研究希望透過資源班資深教師與新手教師的比較研究，探討資源班教師在課程設計知能上的差異，並瞭解影響資源班教師在課程設計知能上的重要因素。

## 二、研究目的與待答問題

本研究之目的為探討影響身心障礙資源班教師課程教學知能的相關因素，並比較資源班資深及新手教師課程設計知能之差異，

本研究的待答問題如下：

1. 身心障礙資源班資深與新手教師的課程設計知能在不同人口學變項上的差異為何？
2. 身心障礙資源班資深與新手教師在功能性生活技能本位課程設計方面的知能有無顯著差異？
3. 身心障礙資源班資深與新手教師在社交課程設計方面的知能有無顯著差異？
4. 身心障礙資源班資深與新手教師在學科教學與補救課程設計方面的知能有無顯著差異？
5. 身心障礙資源班資深與新手教師對於自己的課程設計知能有何看法？

### 三、名詞釋義

#### (一)資源班 (Resource rooms)

「資源班」是一種部分時間制的特殊教育安置措施，特殊學生部分時間在普通班與一般學生一起上課，部分時間到資源教室接受資源教師個別化課程的指導和資源服務，逐步遞送學生回歸到正常環境中學習，將標記的效應減至最低，實現零拒絕 (zero-rejection) 的教育原則與理念 (王振德，1999；孟瑛如，1999；Smith, 1998)。本研究所指之資源班，為桃園縣國民中小學身心障礙資源班。

#### (二)資深教師 (Expert teachers)

從文獻探討中可以發現，「資深教師」係以教師的專業能力的表現和教學經驗來加以界定 (簡紅珠、江麗莉，1993)。Berliner (2001) 指出專家之所以成為專家是經過反覆多次的練習與反省而產生的。本研究所指之資深教師，為任教於桃園縣國民中小學身心障礙資源班，資源班教學經驗達六年以上

之教師。

#### (三)新手教師 (Novice teachers)

Berliner (2001) 將新手教師定義為教學經驗一年內的教師。本研究對於新手教師的定義如為任教於桃園縣國民中小學身心障礙資源班，資源班教學經驗達一年以下之教師。

#### (四)課程設計知能(Competencies in curriculum design)

「課程設計」係指根據課程目的與目標，提供學習者學習機會而運用的架構或模式 (王文科，2000)。本研究所指之「課程設計知能」係指身心障礙資源班教師針對學生的需求程度做課程與教學的內容分析和設計 (Wiederholt et al., 1993; Ysseldyke & Algozzine, 1982)，本研究課程設計知能包括「功能性生活技能本位課程」、「社交課程」、「學科教學與補救課程」三個分量表，分數越高表示身心障礙資源班教師之課程設計知能越高，反之則越低，其定義如下：

1. 功能性生活技能本位課程設計知能：June 和 Colleen (1999) 指出身心障礙學生為求在將來生活、工作和社區達到某種程度的獨立與參與，仍需要功能性生活課程。本研究功能性生活技能本位課程設計知能是指身心障礙資源班教師在功能性生活技能本位課程分量表得分之總和。
2. 社交課程設計知能：洪麗瑜 (2002) 指出社交技巧薄弱或情緒適應困難等能力缺陷的身心障礙學生應專門設計社交課程輔助並教學。本研究社交課程設計知能是指身心障礙資源班教師在社交課程分量表得分之總和。

3. 學科教學與補救課程設計知能：Wiederholt, Hammill & Brown (1993) 指出提供符合身心障礙學生程度和學習風格的基礎學科技巧和補救教學課程，並彈性調整應用。本研究學科教學與補救課程設計知能是指身心障礙資源班教師在學科教學和補救課程分量表得分之總和。

#### 四、研究限制

本研究主要探討桃園縣國民中小學資源班資深與新手教師課程設計知能的比較研究，推論研究結果時，因考慮城鄉差距如何影響教師培訓資源的提供。因此，本研究之結果不宜直接推論至其他不同型態之縣市，例如，台北市、高雄市都會區之國民中小學資源班。此外，本研究的課程設計知能內容方面，是以領域教學知能為主軸，進行資深與新手教師之比較。故在教案編寫、教學進度或評量方面，並未做進一步的深入探討。

## 貳、文獻探討

### 一、身心障礙資源班課程內涵

課程設計 (curriculum design) 係指根據一定課程理論設計課程目標與內容，其程序及內容包括：擬訂教學計劃、教學大綱、編製教科書和教材 (教育百科辭典, 1994)。盧台華 (1998) 強調，資源班的課程設計必須依據特殊學生的年齡、障礙類別、學習能力與學業程度，依課程目標與教學時間，編寫課程大綱或教材，然後考量採用何種教學策略和方法來執行特殊學生的課程內容，並安排適當的教學環境，最後再根據課程目標的層面去檢視與考核學生是否已達成課程目

標。綜合國內外多位學者專家 (王振德, 1998、2002; 邱上真, 1993; 周台傑, 1993; 洪儷瑜, 2002; 陳培芝, 2001; 楊坤堂, 1998; Ford et al., 1989; Smith, 1998; Wiederholt, et al., 1983; Ysseldyke & Algozzine, 1982) 的看法，身心障礙資源班課程內容大致上可分為三大類：

(一)功能性生活技能課程 (Functional life skill curriculum)：重點在於協助學生適應將來的獨立生活，因此，課程內容設計必須具實用性且與日常生活所需具備的技能相結合，也必須銜接社區生活，亦即課程內容結合社區生活，使學生在教室中所學到的技巧能應用與類化到實際社區生活的情境上。此外，也可配合相關專業團隊服務 (例如：職能治療師、物理治療師、語言治療師等) 的治療課程，和增進學習、溝通能力的補償式課程 (compensatory curriculum)，以協助學生改善日常生活技能。

(二)社交技巧課程 (Social skill curriculum)：Smith (1998) 認為指導社交技巧如同指導學科技巧一樣，可運用直接教學 (direct instruction)、應用行為分析 (applied behavior analysis)、行為改變技術 (behavior modification)，或認知行為改變技術 (cognitive behavior modification，簡稱 CBM) 等訓練策略，來協助身心障礙學生改善其社會技巧。課程內容包含學生人際關係和情緒管理所需具備的技巧能力，利用由簡而繁的設計程序，編製有結構內容的教材再透過社會故事、示範、角色扮演和自我管理等技巧來理解線索，進而提昇社交技巧能力。

(三)核心學科與補救課程 (subject core & remedial curriculum)：仍以基礎學科學習為主，教材的難易度必須配合學生的能力與學習表現，課程目標可藉由降低難度、內容改寫、減少份量來達成，或透過直接教學法 (direct instruction)、診斷教學法 (diagnostic teaching)、精熟教學法 (mastery teaching) 和工作分析法 (task analysis)，來協助特殊學生接受比普通學生更適性且細步化的課程內容與充分的練習。在不變動原有課程的架構與內容下，增加學習策略課程 (learning strategy curriculum)，意即在學科教學過程中適當融入學習策略的運用 (包括知覺動作訓練、注意力訓練、創造力訓練、後設認知策略、記憶策略、認字策略、閱讀策略、寫作策略和數學策略)。基本技巧補救課程焦點在於加強學生基礎閱讀、基礎書寫和基礎算術等基本的技能，提昇學生學業方面不足的學習能力，並能更進一步應用在實際的生活和社區情境上面。課程內容設計依據學生日常生活活動之中潛在的學科基本技巧需求、成就水平以及受教程度來實施教學。

身心障礙資源班教師在各種工作活動的比例分配上，首重課程教學與診斷評量 (張蓓莉，1988；楊惠甄，2000；藍祺琳，1997；Evans, 1981；Wiederholt et al., 1993)。張郁樺 (2004) 針對桃園縣身心障礙資源班實施狀況所進行的調查研究發現，資源班教師主要工作重點以「設計課程及教學」為優先，其次是「學生診斷與評量」。由此可知，目前資源班教師課程設計能力，在資源班的

經營上，是相當關鍵的因素 (王振德，1999；黃瑞珍，1993；Ysseldyke & Algozzine, 1982)，而攸關資源班教師課程設計的基本能力應包含：課程分析、教材教法運用的知識、學習環境的安排 (Wiederholt et al., 1983)。

## 二、新手教師到資深教師的專業發展歷程

關於教師知能 (teacher competencies) 的研究走向，近年來已逐漸重視各領域教師教學的方法和能力的發展議題。許多研究藉由比較新手與資深教師的教學知能上的差異，分析教師專業成長歷程，並提供生手教師發展專業知能時的建議 (單文經，1990；孫志麟，1992；Berliner, 1988)。

資深 (專家) 與 (新手) 生手，可視為一連續發展歷程的兩端，當一個人的專業表現領域具有較佳的認知、記憶、組織、和判斷等能力時，愈可能成為「專家」；較不具有專業特徵的人，則可稱之為「生手」 (張景媛，1997；孫志麟，1992)。Berliner (2001) 認為：專家有較豐富的技巧和知識經驗，專家對表象所展現的事件會做進一步深入的分析與探討。也就是說，專家教師對問題的推論和解決有較高層次的概念和原則，並能針對學生學習與行為表現，做較為有效的分析與解釋 (張景媛，1997；孫志麟，1992)。而根據 Berliner (1988) 的研究，專家教師到新手教師成長發展的歷程可分為五個階段：

1. 生手教師 (novice teachers) 階段：任教第一年的教師或實習教師，其教學行為無法與情境聯結，傾向理性 (rational)、缺乏彈性 (inflexible)，一律遵照他人指示的規則和程序，並以

此為評斷學生學習表現的好壞，是增進實際經驗、事實與情境相關知識的重要階段。

2. 初任教師 (advanced beginners)：任教第二年或第三年教師，此時教師所遵循的規則已能和實際的教學經驗結合，而非參照標準來規範與評估。對情境的辨識能力增強，但仍未結構化，無法分辨其先後順序和重點核心。
3. 有能力教師 (competent teachers)：任教第三年或第四年教師，其行為特徵和規則開始依自己的意識作決定，能考慮優先順序、建立合理的目標和達成的方法。教師已能以分析性的角度來解釋情境，且漸漸變得較結構化，但其教學行為尚未達到流暢和彈性的程度。
4. 幹練教師 (proficient teachers)：任教第五年教師，已累積豐富的教學經驗，靠直覺準確預測教室中的事件和辨識整個完整情境，辨識的方法不是靠規則的運用，而是靠先前相似的情境經驗來預期其可能性，但對於教師將要怎麼做？做什麼？則是以分析性的方式加以思考。
5. 專家教師 (expert teachers)：幹練教師階段之後，擁有相當豐富的經驗，能憑直覺掌握情境核心，不需深思熟慮即可判斷整個情境和做法，依靠大量儲存已辨識的情境經驗來引導他們的運作；若是與先前經驗不相同，專家教師會依據情境的變化來安排行動的順序。

Berliner(1988)認為，上述教師專業成長各階段特徵，由於個別教師的內在差異，其成長與改變速度皆不相同。孫志麟（1992）

認為專家教師的形成，一方面是專業知能的作用，另一方面可能是由於教學經驗的累積所致。

國內外有關資深與新手教師教學方法與知能的研究中，探討的主題相當廣泛，例如：專家教師與新手教師在教育信念上的差異 (Brousseau, Book & Byers, 1988)、教學歷程 (Carven, 2003)、課程設計取向 (Cheung & Wong, 2002)、班級管理 (簡紅珠, 1996)、教學行動思考 (謝寶梅, 1996; 李文秀, 2002)，以及師生語言互動行為之比較 (郭慧龍, 2004)。綜合上述的研究發現，資深教師在教育信念、教學過程、課程設計取向、班級管理、教學行動思考、與學生語言互動行為上，的確與新手教師的表現有所不同。在教學前，資深教師較新手教師更加重視課程計劃與教學內容的整體性，以及評量每位學生的個別需求和學習成就，並在教學時有較多學習活動的轉換和對學生回饋。資深教師也善於運用各種班級管理措施，也使用較多的正向語言鼓勵讚美學生的表現，並在教學後有較多的實際反省行動。Duffy 和 Metheny (1978) 也發現，資深教師相較新手教師在課程設計上有更深入、折衷的觀點和意見。

## 參、研究方法

本研究採用調查法 (survey method)，透過問卷與訪談，探討身心障礙資源班資深與新手教師在課程設計知能上的差異，以及影響資源班資深與新手教師課程設計知能上差異的重要因素。故此，本研究分成「問卷調查」與「身心障礙資源班教師訪談」兩個

階段進行。

### 一、「問卷調查」階段

研究對象：根據「特殊教育統計年報」（教育部，2004）的資料，桃園縣內國小階段身心障礙資源班共有 78 班，國中階段共有 43 班。研究者以電話詢問桃園縣內國民中小學，詢問任教年資符合本研究範圍之教師人數。總計國中階段資深教師 37 位，新手教師 51 位（國中階段身心障礙資源班共 88 位），國小階段資深教師 57 位，新手教師 56 位（國小階段身心障礙資源班共 113 位），故本研究的受訪者母群體，為桃園縣九十三年度國民教育階段身心障礙資源班教師 201 位。

研究工具：研究者以自編之「國民中小學資源班課程設計知能」問卷，作為本階段蒐集資料之主要工具。研究者閱讀國內外有關資源班教師課程設計知能的相關文獻（王

振德，1998；孟瑛如，1999；洪麗瑜，2002；楊坤堂，1998；Lerner, 2004；Meier, 1992；Wiederholt et al., 1983），並於前導研究(pilot study) 中，訪問四位現職國中小資源班教師對於現行課程設計內容之意見，編擬初步問卷。問卷內容共計 70 題，分成三大部份：功能性生活技能本位課程（20 題）、社交技巧課程（20 題）、學科教學與補救課程（30 題）。

問卷信效度之建立：問卷初稿完成後，以專家評鑑法檢定問卷的內容效度 (content validity)，研究者邀請八位專家學者和身心障礙資源班教師，針對問卷內容進行評估並提出建議，以作為問卷內容修正之依據。在排除不適當題目、增列重要題目和修正部份不當語意後，再編成預試問卷。表 3-1 所示，經專家審題，共刪除原始問卷之題目 12 題，保留 58 題。

表 1：身心障礙資源班課程設計知能預試問卷試原始及保留題數分析

| 課程設計知能向度    | 原有題數 | 刪除預試問卷初稿之題號                | 保留題數 |
|-------------|------|----------------------------|------|
| 功能性生活技能本位課程 | 20   | 刪除預試初稿第 4.10.12.14.15.16 題 | 14   |
| 社交技巧課程      | 20   | 刪除預試初稿第 3 題                | 19   |
| 學科教學與補救課程   | 30   | 刪除預試初稿第 13.15.16.17.18 題   | 25   |
| 合計          | 70   | 共刪除預試初稿 12 題               | 58   |

預試問卷以郵寄方式將問卷送至學校，並於每份問卷中說明本研究之目的，希望能得到受試者充分的配合。問卷預試對象為桃園縣國中小學二十八位身心障礙資源班教師（國小資源班資深教師 7 位、新手教師 7 位，國中資源班資深教師 7 位、新手教師 7 位），為考驗問卷题目的可靠性與適當性，預

試的二十八份問卷，以小樣本極端組比較法（邱皓政，2002），檢定問卷之內在一致性，而在刪除與修改題目後，總量表的 Cronbach's  $\alpha$  係數達 .97。

正式問卷寄發與回收：研究者於 94 年 10 月，以普查方式寄出 201 份正式問卷，問卷寄出後兩週內進行電話催收，共回收

152 份問卷，回收率為 75.62%。扣除填答不全（問卷有任何題目漏答、重複勾選）或明顯不符合者，有效問卷為 143 份。

問卷調查結果分析：研究者在該階段先以描述性統計（descriptive statistics），本研究針對問卷基本資料，包括性別、年齡、學歷、教師資格、特教專業背景訓練、服務年資，進行個人變項的次數分配及百分比分析，以瞭解問卷填答者基本資料之分佈情形。隨後，以單因子多變量變異數分析（one way MANOVA）檢定不同背景變項下資源班教師在功能性生活技能本位課程、社交技巧課程、學科教學與補救課程整體上的差異情形。其結果若達到顯著差異者，繼以單因變異數分析（ANOVA）考驗不同背景資源班教師在課程設計各層面上的差異情形。

## 二、「身心障礙資源班教師訪談」階段

訪談大綱之設計：為進一步瞭身心障礙資源班教師在課程設計方面的困難與需求，在正式問卷調查結果分析，研究者擬定訪談題綱，並進行資源班教師訪談。此一訪談題綱內容，除參酌文獻分析外，再針對回數之有效問卷加以分析整理後，將問卷中需要加以陳述說明的部份，以半結構訪談（semi-structured interview）的方式草擬訪談問題，形成訪談題綱（附錄一）。

訪談對象：本研究以立意取樣（purposeful sampling; Patton, 1990）方式，選擇桃園縣內八位國中小身心障礙資源班教師進行訪談。本研究所選擇的八位受訪教師，依新任及資深資源班教師、特教培育管道加以選樣，並考量性別比例，其背景資料如下：

TC 老師（化名）：女性，師院師訓班畢

，目前為桃園縣某國小資源班資深教師，具有七年資源班教學經驗。

TD 老師（化名）：男性，師院特教系畢，目前為桃園縣某國小資源班新手教師，具有六年資源班教學經驗。

TA 老師（化名）：女性，師院師訓班畢，目前為桃園縣某國中資源班資深教師，具有十年資源班教學經驗。

TB 老師（化名）：女性，師院師訓班畢，為桃園縣某國中資源班資深教師，具有七年資源班教學經驗。

TE 老師（化名）：女性，師院特教系畢，為桃園縣某國小資源班新手教師，具有一年資源班教學經驗。

TF 老師（化名）：男性，師院師訓班畢，為桃園縣某國小資源班新手教師，具有一年資源班教學經驗。

TG 老師（化名）：女性，師院師訓班畢，為桃園縣某國中資源班新手教師，具有半年資源班教學經驗。

TH 老師（化名）：女性，師院師訓班畢，為桃園縣某國中資源班新手教師，具有一年資源班教學經驗。

訪談之進行：本研究之訪談工作，均先充分獲得受訪者之同意後進行，且於訪談前向受訪者說明本研究之目的，訪談時間大部份利用放學後於受訪者之學校中進行。訪談前注意之事項為：確定錄音筆之攜帶、訪談綱要和訪談紀錄表的準備、各文具的準備與受訪者的時間約定等。

訪談均採一對一的形式進行，訪談一開始先由研究者將訪談題綱一份發給受訪者閱覽，受訪者閱覽訪談題綱同時，研究者亦向受訪者說明訪談之重點，並徵詢受訪者是否



同意訪談錄音，如受訪者同意，則不用做訪談的重點摘錄；受訪者若不願錄音，研究者則於訪談進行中以紀錄表輔助摘記。訪談進行時，研究者針對訪談綱要的重點進行引導式的提問，對於受訪者所陳述的意見，研究者會重述一次，以確定是否為受訪者所要強調的。而訪談過程中，如遇受訪者欲臨時中斷，研究者也會尊重其意見，待受訪者再次同意進行時才繼續。另外，研究者亦盡量鼓勵受訪教師能對所提問之問題做意見的表達。針對每個受訪者進行訪談時，時間原則上沒有限制，直到訪談綱要所列之重點均以獲得受訪者的初步意見為止（包括受訪者確定表示沒有意見），而本研究此次所做之個別訪談，每次歷時約 30-50 分鐘不等。

訪談資料的整理與分析：為避免資料的遺漏，訪談過程中研究者先利用錄音記錄，再進行文字轉譯，謄寫成文字稿，在徵詢受訪者意見之後，以傳真、書信或電子郵件的方式交由受訪者確認。若有疏漏或敘述不完整之處，將請受訪者修正或補充。隨後，研究者將所有資料詳細的閱讀一遍，找出編碼類別，由閱讀再閱讀的過程，不斷的分析檢視、比較，逐漸使得編碼類別更加詳細，以利研究者藉著編碼類別來分析。

在分析訪談資料的同時，研究者運用同儕檢定 (member check) 的方式，資料的三角驗證 (triangulation; Patton, 1990)。由本文第一作者，以及兩位接受過質性研究訓練之現職資源班教師，先分別閱讀訪談稿，並加以編碼，再共同討論各自摘述的內容，以尋求編碼方式上的共識。最後，研究者

再將編碼後之訪談資料加以組合，並以此方式建立資料整理與分類架構。

## 肆、研究結果

### 一、問卷調查對象基本資料分析

以下敘述問卷調查對象之性別、年齡、教育背景、教師資格、特教培育管道以及資源班服務年資的基本資料（參見表 2）：性別：女性資源班教師有 114 人 (79.7%)，男性資源班教師有 29 人 (20.3%)。

年齡：31-40 歲組有 58 人 (40.6%) 最多，其次依序為：21-30 歲組 51 人 (35.7%)，41-50 歲組 28 人 (19.6%)，50 歲以上的資源班教師有 6 人 (4.2%)。

教育背景：大學畢業者 114 人 (79.7%) 最多，其次依序為：研究所畢業者 28 人 (19.6%)，專科畢業者 1 人 (0.7%)。

教師資格：具中小學特教教師資格者 121 人 (84.6%) 最多，其次依序為：具中小學普通教師資格者 11 人 (7.7%)，代課教師有 11 人 (7.7%)。

特教培育管道：學士後特教學分班有 51 人 (35.7%) 最多，其次依序為：特殊教育系(組)畢業者 50 人 (35%)，特殊教育研究所者 26 人 (18.2%)，一般大學特殊教育學程結業者 8 人 (5.6%)，特教師資訓練學分班有 8 人 (5.6%)。

資源班服務年資：服務年資在一年 (含) 以下者有 76 人 (53.1%)，六年 (含) 以上者有 67 人 (46.9%)，在問卷填答者當中，新手教師人數略多於資深教師。

表 2：問卷填答者之基本資料

|         | 個人場景變項     | 個數  | 百分比   |
|---------|------------|-----|-------|
| 性別      | 男          | 29  | 20.3% |
|         | 女          | 114 | 79.7% |
| 年齡      | 21-30 歲    | 51  | 35.7% |
|         | 31-40 歲    | 58  | 40.6% |
|         | 41-50 歲    | 28  | 19.6% |
|         | 50 歲以上     | 6   | 4.2%  |
| 教育背景    | 研究所        | 28  | 19.6% |
|         | 大學         | 114 | 79.7% |
|         | 專科         | 1   | 0.7%  |
| 教師資格    | 具普通教師資格    | 11  | 7.7%  |
|         | 具特教教師資格    | 121 | 84.6% |
|         | 實習教師       | 0   | 0%    |
|         | 代課教師       | 11  | 7.7%  |
| 特教培育管道  | 特殊教育系(組)畢業 | 50  | 35.0% |
|         | 學士後特教學分班   | 51  | 35.7% |
|         | 大學特殊教育學程   | 8   | 5.6%  |
|         | 特殊教育研究所    | 26  | 18.2% |
|         | 特教師訓練學班    | 8   | 5.6%  |
| 資源班服務年資 | 1 年(含)以下   | 76  | 53.1% |
|         | 6 年(含)以上   | 67  | 46.9% |

## 二、身心障礙資源班教師課程設計知能 在不同個人場景變項上之差異

**性別：**不同性別的中小學資深與新手教師在課程設計知能整體層面達到顯著差異 (Wilks'  $\Lambda = .936$ ,  $p < .05$ )。表 3 顯示出不同性別的中小學資深與新手資源班教師在「社交課程」層面的平均數差異達到顯著水

準 ( $F=4.275$ ,  $p < .05$ )，表示女性資深與新手中小學資源班教師對於「社交課程」設計知能上的了解多於男性資深與新手中小學資源班教師；而不同性別的中小學資源班教師在「功能性生活技能課程」及「學科教學與補救課程」上的平均數差異未達到顯著水準。

表 3：不同性別的中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能上之差異

| 層面     | 男性 (N=28) |      | 女性 (N=111) |      | Wilks' $\Lambda$ | 單變量<br>F 值 | 差異<br>情形 |
|--------|-----------|------|------------|------|------------------|------------|----------|
|        | M         | SD   | M          | SD   |                  |            |          |
| 生活技能課程 | 3.20      | 0.57 | 3.28       | 0.77 | .936*            | 0.265      | n.s.     |
| 社交課程   | 3.23      | 0.80 | 3.58       | 0.79 |                  | 4.275*     | 女 > 男    |
| 學科補救課程 | 4.07      | 0.51 | 4.24       | 0.64 |                  | 2.072      | n.s.     |

\* $p < .05$

年齡：表 4 顯示，不同年齡的資深與新手中小學資深與新手教師在課程設計知能整體層面達到顯著差異 (Wilks'  $\Lambda = .873$ ,  $p < .05$ )。以各個分層面來看，不同年齡的中小學教師只有在「功能性生活技能課程」上達到顯著差異，其餘在「社交課程」及「學科教學與補救課程」上均未達顯著差異；

再經 Scheffe 事後考驗比較結果發現：在「功能性生活技能課程」上，「41~50 歲」的資深與新手中小學資源班教師的平均數顯著高於「21~30 歲」的資深與新手中小學資源班教師，表示「41~50 歲」的教師在「功能性生活技能課程」設計知能上的了解多於「21~30 歲」的教師。

表 4：不同年齡的中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能上之差異

| 層面     |    | 21-30 歲<br>(N=51) | 31-40 歲<br>(N=55) | 41-50 歲<br>(N=28) | 50 歲以上<br>(N=5) | Wilks' $\Lambda$ | 單變量<br>F 值 | 差異<br>情形 |
|--------|----|-------------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------|------------|----------|
| 生活技能課程 | M  | 2.99              | 3.32              | 3.54              | 3.81            | .873*            | 5.344*     | X3 > X1  |
|        | SD | 0.69              | 0.75              | 0.68              | 0.31            |                  |            |          |
| 社交課程   | M  | 3.40              | 3.45              | 3.77              | 3.87            |                  | 1.879      | n.s.     |
|        | SD | 0.86              | 0.79              | 0.69              | 0.46            |                  |            |          |
| 學科補救課程 | M  | 4.05              | 4.13              | 4.13              | 4.33            |                  | 0.525      | n.s.     |
|        | SD | 0.63              | 0.50              | 0.45              | 0.53            |                  |            |          |

\* $p < .05$

師資培訓管道：不同特教培育管道的中小學資深與新手資源班教師在課程設計知能整體上的差異並未達到顯著差異 (Wilks'  $\Lambda = .949$ ,  $p > .05$ )。顯示不同特教培育管道的中小學資深與新手資源班教師的課程設計知能並沒有顯著不同。

資源班任教年資：經單因子多變量變異數分析考驗結果發現，任教六年以上的資深資源班教師與任教一年以下的新手資源班教師在課程設計知能整體上達到顯著差異 (

Wilks'  $\Lambda = .619$ ,  $p < .05$ )。表 5 顯示，資深資源班教師在課程設計知能整體上的表現顯著高於新手資源班教師。繼之以單因子變異數分析考驗課程設計知能各層面上的差異情形，發現不管是在「功能性生活技能課程」、「社交課程」或「學科教學與補救課程」的課程設計知能上，任教六年以上的資深資源班教師的得分皆顯著高於任教一年以下的新手資源班教師。

表 5：資深與新手中小學資源班教師在課程設計知能上之差異

| 層面     | 新手 (N=74) |      | 資深 (N=65) |      | Wilks' $\Lambda$ | 單變量<br>F 值 | 差異<br>情形 |
|--------|-----------|------|-----------|------|------------------|------------|----------|
|        | M         | SD   | M         | SD   |                  |            |          |
| 生活技能課程 | 2.84      | 0.59 | 3.74      | 0.57 | .619*            | 82.53*     | 資 > 新    |
| 社交課程   | 3.17      | 0.82 | 3.89      | 0.57 |                  | 34.65*     | 資 > 新    |
| 學科補救課程 | 4.01      | 0.59 | 4.21      | 0.46 |                  | 4.62*      | 資 > 新    |

\* $p < .05$

### 三、訪談結果分析

在進行課程設計時，雖然資深資源班教師與新手資源班教師都會依據學生學習狀況的起點能力、需求以及優弱勢學習管道能力去考量課程設計的目標，編製多層次的課程內容，然而資深資源班教師會在教學中和教學後會依學習情境和學生反應，較彈性且立即地調整與修正課程的適用性、深度和廣度。

資深 A 師在訪談時談及：「教學經驗讓我還未看到學生前，透過資料我就能假想學生的學習風格，能力以及需求，這是我的先備知識，…，我的課程和教材內容已累積相當多，不管是自編的還是蒐集來的，（教學中）一旦發現學生的需要，我的腦海馬上知道要用那份教材來教學，甚至我應該再補充設計什麼樣的課程內容。」

資深 C 師也表示：「我認為教學經驗就是扮演一種鷹架式的角色，它可以將我們的舊經驗一直累積，等到需要的時候就很容易根據學生的狀況去提取，視學生的反應彈性退回上一個階段或往下一個階段去學習，讓我們在教學的過程中更得心應手。」

相對地，新手資源班教師在教學中較無法快速掌握學生的學習狀況，通常都是按照原本的課程設計進行教學，直至課後重新擬定課程目標時，再針對這次的課程做修正與調整。

新手 E 師在訪談時說：「教學經驗是有影響差別的，教久了就會比較了解學生的狀況和需求，由於對學生要花很多時間去深入了解，我都是邊教邊修改，（教學前）先用想像的和依照過去的個別化教育計劃內容來設計，但實際教學後，都要一次又一次地修正

。」

另外，在訪談時新手 G 師表示：「教學經驗有很大的影響，因為資源班課程多以自編教材為主，教師的課程設計能力更顯重要，如何配合學生的能力、生活經驗與興趣和有效統整課程內容是我還在努力的方向。」

教學經驗為資源班教師課程設計知能的重要因素之一，除了課程與教學理論的應用外，紮實的實務教學經驗，使資深資源班教師更能適時彈性的設計課程，符應學生內在的需求與能力。

國中小學資源班教師認為提昇課程設計知能的管道包含：持續閱讀有關課程設計的文章文獻、參加研習與學術研討會、觀摩資深教師教學、與他校教師以座談方式交流研討以及編定資源班課程目標與教學目標範例，作為參考指引。無論資深或新手資源班教師均能在提昇課程設計知能的信念下，不斷地吸收新知，但在課程內容的向度與深度上有所不同。資深資源班教師隨著教學年資的增加，相對於新手資源班教師已具備較為完整的功能性、社交以及學科補救課程設計知能，其觸角已延伸至其他領域的課程內涵。

資深 A 師在訪談時表示：「資訊融入能力是迫切需要的，多媒體教材很好用，可以提高學習動機和專注力，學習成效也較高，我也曾為學生將多媒體教材融入課程設計當中因而得獎，現在只要相關電腦知能的研習我都會去參加學習。」

資深 C 師在訪談時說：「資源班功能性、社交以及學科補救課程隨著我教學經驗的增長，已能提供學生較周延的課程內容，我想我要加強的是適性體育課程，其內涵著重在教材的創新和符合學生的能力，這是我必

須再吸取的部份，還要不斷參加研習並和其他資源班教師交流，會給我新的點子求新求變。」

新手資源班教師則需要資源班課程領域中各層面的協助，例如新手 H 師在訪談時提到說：「不論是社交輔導課程或學科補救課程方面的協助都很需要，社交輔導課程的題材很受限，資料的蒐集也蠻缺乏，就是還沒有那麼多的範例或對象讓我們去觀摩參考，變成自己要去摸索，中間要嘗試很多次的錯誤，而關於學科補救課程，對各年級的原班課程內容較為陌生，還需要花很多時間去簡化設計內容與教材。」

新手 E 師在訪談時說：「功能性課程就是要與生活相關結合，資源班在受限教室情境的狀況下只能用講述法，不如自足式特教班做得好，這方面還需要加強補充，而社交課程是完全還在準備階段，學生類型太多，資料蒐集不全，我們目前還未具備此項課程設計能力，最後是對學科補救課程教材熟稔度不夠，或許可以加修此科的學分和參加研習。」

資深與新手資源班教師均能在不斷提昇自我課程設計知能的信念下，透過各種管道吸收新知、模擬創新，但對自身所需課程設計知能所需加強的向度和深度不同。資深資源班教師期許能培養全方位專業課程知能，故進一步在加強與結合其他相關課程設計的範疇，而新手資源班教師仍在功能性、社交以及學科補救課程的領域中探索，而資深教師教學經驗的協助與示範可作為新手教師的參考和創新的指引。

資深資源班教師在其預設好的教學策略與步驟下進行教學，關注學生的學習反應，

一旦知覺學生在課堂學習中所釋放出來的訊息，資深資源班教師即適時調整。

資深 C 師在訪談時說：「要使用趣味性的遊戲來帶領，再配合操作性教具和多媒體教材，例如：CAI、單槍、電視等，仍要視課堂中學生學習狀況刪減或延伸教學步驟，並且隨時隨地再創新，學生上課的表現常刺激我有新的點子。」

資深 B 師在訪談時說：「依照學生現況能力，運用適當教具與預設的教學步驟確實執行，但在教學過程中要視學生表現適時彈性調整。」

新手資源班教師則按照既定教學策略進行，例如：新手 H 師在訪談時表示說：「程度較差的學生我會用實物操作比較多再用工作分析法細分許多步驟一個一個慢慢教，大多會輔助替代性方案，學會了再撤除輔助工具，學習步驟越來越少，直到變成自己的學習策略。」

新手 E 師在訪談時說：「我會使用多媒體輔助，例如：單槍、投影、有聲光效果的互動光碟等，再配合一些提示單和範例，讓學生可以參考，而大部份的學生都需要操作，像圖片或教具我會提供。」

整體而言，在教學現場上資深資源班教師較能依據學生的學習表現適時地調整預設好的教學步驟與教學策略進而運用在課堂中。

在課程設計方面，資深資源班教師對新手資源班教師協助的內容包括：分析學生能力現況和學習特徵、訂立課程目標、編制課程內容、教學示範演練和課後檢討分析，資深資源班教師會依據學生學習時的狀況和表現即時給予新手資源班教師調整課程目標與

內容的建議，資深 B 師在訪談時說：「在針對領域或單元設計課程時，我會先示範教學，再說明設計理念，最後才在新手教師實作後，提供口頭增強、建議以及討論。」

資深 A 師在訪談時說：「教案我一定要先看過，共同討論哪部份需再修正或加強後才執行教學觀摩，在教材上的協助，由於他們的能力都很好，在師資培育課程時都訓練紮實，頂多在實際上場教學的時候，我會給他建議，最常協助的是：新手教師往往會高估學生的能力，所以課程設計內容有時不能符合學生的能力及需要，且很少去知覺到學生在學習歷程中所透露的訊息。」

資深 D 師在訪談時說：「課程設計前要先共同討論學生能力現況和課程目標才執行，並採取協同教學方式，那我會把我以前做過相關的資料（課程大綱、學習目標、課程活動照片以及作業單等）給他看，讓他熟悉一下，一開始我要先主導示範教學，再交換，課後要共同檢討課程內容是否適性化。」

綜合上述，在進行課程設計時，資深資源班教師比較能從學生相關的資料綜合研判、評估學生的能力現況、學習特徵、學習風格和優弱勢學習管道，有效決定教學的起點行為，應用有關的經驗和教學理論，在教學中並且視學生表現和了解程度彈性調整教學步驟及策略；相對地，新手資源班教師雖能指出師資培訓時所教導的理論原理原則，可是，實際設計課程時，卻不容易研判出學生的真實能力和學習困難點，需要在教學後反覆修正調整課程目標與內容，教學策略也只在既定的計劃下進行，容易流於僵化和沒有彈性。在課程設計知能的加強方面，資深資源班教師多年教學經驗累積的專業知能正是

新手資源班教師極需協助的部份，包括從分析學生能力現況和學習特徵、訂立課程目標、編制課程內容、教學示範演練到課後檢討分析，提供了最佳的範例和指引。資深資源班教師也在不斷提昇自我課程設計知能的信念下，透過各種管道增進欲加強之處，延展自身課程設計知能的運用。

## 伍、結論與建議

### 一、主要研究發現與結論

不同性別的中小學資源班資深與新手教師在「社交課程」上達到顯著差異，顯示女性中小學資源班資深與新手教師在「社交課程」設計知能上的了解高於男性中小學資源班資深與新手教師。而在「功能性生活技能課程」及「學科教學與補救課程」層面上皆無顯著差異。此研究結果與郭又方（2003）顏春蘭（2003）顏淑卿（2005）之研究結果頗為一致。從「社交課程」來看，行為的教導與學科的教導有著偌大的不同，如何利用「教導」改變學生因應環境事件的條件，以期達到改善學生社會適應的困難與人際溝通行為，是取決於教師在課程設計與教學的過程中不斷地檢視自己的經驗與體會，而依照 Riggio（1986）的論點，由於女性較男性容易受到社會文化規範的限制，因此女性較能根據社會文化規範做反應，因而在人際情境中表現出較佳的社交技巧，由此可以推論女性教師在社交技巧方面的知覺與敏銳程度是優於男性教師的，這將有助於女性中小學資源班教師在「社交課程」設計上的了解與應用。另外，不同性別的中小學資源班資深與新手教師在「功能性生活技能課程」及「學

科教學與補救課程」分量表上並無顯著差異，雖然沒有統計上的顯著差異，不過從平均數得分和標準差來看，女性國中小學資源班教師在課程設計知能上了解的程度得分皆較男性國中小學資源班資深與新手教師高，然而女性之間課程設計知能上了解的程度則較男性為分散不一致。

不同年齡的國中小學資源班資深與新手教師在「功能性生活技能本位課程」上達到顯著差異，但是不同年齡的國中小學資源班教師在「社交課程」及「學科教學與補救課程」層面上並無顯著差異存在，此研究結果與劉鉅棟（2000）郭又方（2003）顏春蘭（2003）顏淑卿（2005）研究結果頗為一致，主張年齡不會影響教師課程設計知能。

在「功能性生活技能本位課程」方面，則顯示「41~50」歲組的國中小學資源班教師在「功能性生活技能本位課程」設計知能上的了解高於「21~30」歲組的國中小學資源班教師，其他組別沒有顯著差異，此點符應文獻探討中提到專家學者 Hay（1981）認為要成為某一領域的專家問題解決者，至少需要 50,000 串節的知識，而這些學習至少需要十年工夫的論點。「41~50」歲組的國中小學資源班教師在累積多年教育實場經驗後，發展出專家教師在課程設計知能上所應具備的程序性與統整性知識與技能，相較於缺乏教學經驗的「21~30」歲組國中小學資源班教師，產生了明顯的差距，這可能是造成非常顯著差異之原因。而「31~40」歲組的國中小學資源班教師正處於邁向專家教師的路程上，以 Berliner（1988）研究中指出新手教師到專家教師成長發展歷程五個階段來劃分，是屬於第三階段（有能力教師

）與第四（階段幹練教師）的層次，正逐步充實自己的專業知識與實場知識，並透過有效的課程與教學設計，加強理論與實務的連結。研究結果顯示，隨著年齡的增長，身心障礙資源班教師的課程設計知能似乎也有提升的趨勢。然而，知能的提升是由於年齡增長，或是教學經驗增加的結果，仍須進一步釐清。

不同特教培育管道的國中小學資源班資深與新手教師在課程設計知能整體上的表現並未達到顯著差異，此一研究結果與劉鉅棟（2000）的研究結果互相呼應；顯示不同特教培育管道的國民中小學資源班教師的課程設計知能並沒有顯著不同。由此可知，特教師資培育管道對國民中小學資源班教師的課程設計知能影響似乎不大。

不同資源班任教年資的國中小學資源班教師在「功能性生活技能課程」、「社交課程」及「學科教學與補救課程」上皆達到顯著差異，顯示資深國中小學資源班教師在「功能性生活技能課程」、「社交課程」及「學科教學與補救課程」設計知能上的了解皆優於新手國中小學資源班教師。本研究結果與林宜靜（1999）、劉威德（1999）、李文秀（2002）、賴郁璿（2004），以及許家碧（2004）之研究結果相符，在課程與教學領域方面，專家教師相較於新手教師是有顯著的差異。教師在課程理論的應用與建構是來自於學生時期的經驗、師資培育課程訓練時的經驗和本身經年累月在教學現場上的經驗所累積而成的，而新手教師由於教學經驗不足，在教學現場上較難一一驗證課程理論的主要內涵，同時也較無法掌握課程理論的精髓，且在課程設計的過程中，容易受到各種因素的

影響，降低課程設計的成效，也因此資源班資深教師比新手教師更能有效地統整各種影響課程設計的內外因素並將課程理論落實於實際教學現場上，呼應了本研究中發現的資深國中小學資源班教師在整體課程設計知能上的了解皆優於新手國中小學資源班教師的重要結果。在師資培訓的過程中，對新手教師課程與教學之理論與實務連結的培訓是較常被忽略的一環，因此在師資培育課程中必須要充實其課程理論與教育實習課程的內涵並組織影響資深教師教學歷程中的重要因素，妥善規劃運用，作為新手教師課程設計的依據和範本，以期減少模擬和嘗試錯誤的時間並有效發展出課程設計的專業能力。

整體而言，在進行課程設計時，資深資源班教師比較能從學生相關的資料綜合研判、評估學生的能力現況、學習特徵、學習風格和優弱勢學習管道，有效決定教學的起點行為，應用有關的經驗和教學理論，在教學中並且視學生表現和了解程度彈性調整教學步驟及策略；相對地，新手資源班教師雖能指出師資培訓時所教導的理論原理原則，可是，實際設計課程時，卻不容易研判出學生的真實能力和學習困難點，需要在教學後反覆修正調整課程目標與內容，教學策略也只在既定的計劃下進行，容易流於僵化和沒有彈性。在課程設計知能的加強方面，資深資源班教師多年教學經驗累積的專業知能正是新手資源班教師極需協助的部份，包括從分析學生能力現況和學習特徵、訂立課程目標、編制課程內容、教學示範演練到課後檢討分析，提供了最佳的範例和指引。資深資源班教師也在不斷提昇自我課程設計知能的信念下，透過各種管道增進自身課程設計知能

的運用。

## 二、建議

對於提升身心障礙資源班教師課程知能之建議：網路資源向來是資源班教師可利用的有效資源之一，因此，教育行政機關應考慮統整建構有系統的課程與教學網路資源，並將網路上各種課程資源、困擾問題與解決方案、教師經驗分享與討論等等設立一共同平台，並加以宣導，讓教師知道資源在哪裡，這對新手教師和資深教師減輕工作內容與尋求課程教學困難解決方案將有極大的幫助。此外，研究結果發現，不分類身心障礙資源班學生的障礙類別多，造成資源班教師在課程設計和編選教材的準備上倍感負荷。因此，研究者建議劃分區域結合鄰近學校，安排教師之間專業的對話時間，以座談方式交流研討或共同編選課程內容及教材，整合校內外資源，使教師形成學習型的專業團隊，促進學校教師間課程與教學知能的交流與專業成長。

對於未來研究之建議：本研究因限於時間、人力與經費，僅以桃園縣地區之國民中小學資源班教師為研究對象，以致在研究結果的推論上有所限制。因此未來有興趣致力相關研究者，建議在研究對象的選擇上，可以擴展至其他地區，其獲得的結果應會更客觀、更具說服力。此外，本研究採問卷調查為主，訪談為輔的方式來探討國民中小學資深與新手資源班教師課程設計知能的差異情形。主要以量化處理資料，僅針對統計數量來解釋一般情況，再輔以半結構式訪談，在資深與新手資源班教師課程設計知能之差異方面做初步的探討，因此，建議在未來研究中可增加深度訪談、實地觀察的方式，實際



瞭解身心障礙資源班教師在教學現場中，需要哪些課程設計方面的支援。

## 參考書目

### 一、中文部份

- 王振德 (1986)：資源教室方案的模式與實施。北市師專學報，**17**，1-30。
- 王振德 (1998)：臺灣省國民中小學資源班實施現況與改進策略之研究。新竹師範學院，**2**，44-77。
- 王振德 (1999)：資源教室方案。臺北：心理。
- 王振德 (2002)：教育改革、九年一貫課程與特殊教育，特殊教育季刊，**82**，1- 8。
- 林宜靜 (1999)：高職經濟學教師學科教學知識探究－專家教師與實習教師之比較。國立彰化師範大學商業教育研究所碩士論文。
- 李文秀 (2002)：國小數學科專家教師及新手教師教學行為分析研究。國立屏東師範學院數理教育研究所碩士論文。
- 邱上真 (1993)：學習障礙者有效教育方案的特徵。輯於台北市教師研習中心主編：學習障礙與資源教學，25-33。
- 邱皓政 (2002)：量化研究與統計分析。臺北：五南。
- 周台傑 (1993)：學習障礙學生的認知缺陷及補救教學方式。輯於台北市教師研習中心主編：學習障礙與資源教學，50-62。
- 洪麗瑜 (2002)：社會技巧訓練的理念與實施。台灣師範大學特殊教育學系。
- 許家碧 (2004)：國小專家與初任教師實務知識之個案研究。國立臺南大學教育研究所碩士論文。
- 單文經 (1990)：教育專業的性質初探。臺北：師大書苑。
- 張景媛 (1997)：如何讓新手教師成為專家教師，測驗與輔導，**145**，3008-3010。
- 張蓓莉 (1988)：資源教室方案的發展趨向。輯於中華民國特殊教育學會主編：我國特殊教育的回顧與展望，183-208。
- 張郁樺 (2004)：桃園縣國民中小學資源班實施現況之調查研究。中原大學教育研究所碩士論文。
- 郭又方 (2004)：九年一貫課程影響國民小學特殊教育課程與教學之調查研究。國立花蓮師範學院特殊教育研究所碩士論文。
- 孟瑛如 (1999)：資源教室方案：班級經營與補救教學。臺北：五南。
- 孟瑛如、游惠美 (1999)：資源班實施現況探討－教師專業知能與教學、行政配合度及設班狀況之相關分析。八十八學年度師範學院教育學術論文發表會論文集。
- 教育部編 (2004)：特殊教育統計年報。臺北市：編者。教育百科辭典 (1994)。臺北市：五南。
- 黃麗娟、王振德 (2003)：身心障礙資源班實施指標之研究－以北區七縣市為例。特殊教育研究學刊，**25**，27-41。
- 黃瑞珍 (1993)：資源教室的經營與管理。臺北：心理。
- 楊坤堂 (1998)：國民小學資源班課程與教學。臺北，臺北市政府教育局。

- 楊惠甄 (2000)：台北市國民小學身心障礙資源班實施現況之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 陳培芝 (2001)：資源教室社交技巧。臺北市立師範學院特殊教育中心。
- 陳麗如 (2004)：特殊教育論題與趨勢。臺北：心理。
- 孫志麟 (1992)：專家教師與生手教師的差異。師友，298，21-23。
- 劉彩香 (2003)：國小資源班教師專業知能之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 劉威德 (1999)：教師教學信念系統之分析及其與教學行為關係之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 劉鉅棟 (2001)：高雄市國民中學資源班實施現況之調查研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 賴郁璿 (2004)：國小專家/初任教師教學歷程之比較研究-以綜合活動學習領域為例。國立台北師範學院教育研究所論文。
- 郭慧龍 (2004)：高職特教班專家教師及生手教師與學生語言互動行為之觀察比較研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 簡紅珠 (1996)：國小專家與新手教師的班級管理實作與決定之研究，教育研究資訊，4(4)，36-48。
- 盧台華 (1998)：身心障礙學生課程教材之研究與應用，身心障礙教育研討會記錄。國立台灣師範大學特殊教育系。
- 蕭金土、賴錫安 (1997)：臺灣省政府教育廳辦理「資源教室」現況及成效評估之研究。國立彰化師範大學。
- 藍祺琳 (1997)：國民小學身心障礙資源班教師角色期望與角色踐行之調查研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 謝寶梅 (1996)：專家教師與實習教師教學思考及教學行動之比較研究，臺北，五南。
- 顏春蘭 (2003)：商職會計事務科課程設計、教學與學習行為之分析探討。中原大學會計研究所碩士論文。
- 顏淑卿 (2005)：高雄市國小資優課程與教學實施現況之調查研究-以一般能力資優教育資源班為例。國立屏東師範學院特殊教育研究所碩士論文。

## 二、英文部份

- Berliner, D. C. (1988). The Development of Expertise in Pedagogy. Charles W. Haunt Memorial Lecture presented at the annual meeting of the American Association of College for Teacher Education, New Orleans.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Education Research*, 35, 463-482.
- Brousseau, B. A., ; Book, C. & Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 33-39.
- Carven, J.A. (2003). Representation in Teaching: Inferences From Research of Expert and Novice Teachers. *Educational Psychologist*, 38(4), 235-247.

- Derer cheung & hin-wan Wong. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The Curriculum Journal*, 13, 225-248.
- Duffy, G. G. & Metheny, W. (1978). The development of an instrument to measure teacher beliefs about reading. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, St Petersburg Beach, Florida, USA.
- Evans, S. (1981). Perceptions of classroom teachers, principals, and resource room teacher Of the actual and desired roles of the resource teacher. *Journal and Learning Disabilities*, 14, 600-603.
- Ford, A., Schnorr, R., Meyer, L., Davern, L., Black, J., and Dempsey, P. (1989). The Syracuse communityreferenced curriculum guide for students with moderate and severe disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Harris, W.J. & Schutz P.N.B. (1986). *The special education resource program*. Columbus: Merrill publishing, Co..
- Kidd, R. & Hornby, G. (1993). Transfer from special to mainstream. *British Journal of Special Education*, 20(1), 17-19.
- Lerner, J.W. (2004). *Learning disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies (6th Ed.)*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Meier, F.E.(1992). *Competency-based instruction for teachers of students with special learning needs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Marshall, P.D. (2002). Solving Accounting Problems: Differences Between Accounting Experts and Novices. *Journal of Education for Business*, 77, 325-328.
- Polloway, E.A., & Patton, J.R. (1997). *Strategies for teaching learners with special needs* (6th Ed.).
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Smith, D. D. (1998). *Introduction to special education : teaching in an age of challenge (3rd ed.)*. Boston : Allyn and Bacon.
- Snyder, J.L.(2000). An investigation of the knowledge structures of experts, intermediates and novices in physics. *Journal of Science Education*, 22, 979-992.
- Westerman, D.A.(1990). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- Wiederholt, J. L. Hammill, D. D. & Brown, V. L. (1993). *The resource program organization and Implementation*. Austin, TX: PRO-ED.
- Yesseldyke, J. E., & Algozzine, B. (1982). Professionals who erroneously declare students eligible for special education. *Journal of Experimental Education*, 50(4), 223-228.

### 附錄一 「國民中小學資源班資深與新手教師課程設計知能調查研究」訪談大綱

1. 在功能性生活技能本位課程、社交課程與學科教學與補救課程的領域中，『教學經驗』對您的教學知能有何影響？
2. 在這些領域中，您認為在課程設計知能方面您還需要哪方面的協助或加強？
3. 在教學現場上您如何運用您『想用的』教學策略？
4. 在課程設計知能方面，對於新手教師您曾經做過哪方面的協助？  
(新手教師此題不用回答)

### 附錄二 問卷專家效度專家名單（依姓氏筆劃排列）

| 姓 名 | 現任職務              |
|-----|-------------------|
| 王振德 | 台灣師範大學特殊教育系教授     |
| 陳麗如 | 長庚大學教育學程中心副教授     |
| 蔡昆瀛 | 台北市立師範學院特殊教育系助理教授 |
| 蘇錫全 | 中台醫護技術學院幼兒保育系助理教授 |
| 許秀鳳 | 台北縣三重市光榮國中資源班教師   |
| 楊百裕 | 台北市南港區玉成國小特教組長    |
| 趙蕙慈 | 台北縣林口啓智學校專任教師     |
| 隋善姬 | 台北縣三重市光榮國中資源班教師   |

## **A Comparative Study on Competencies of Curriculum Design Between Experienced and Novice Resource Room Teachers at The Elementary and Junior High Schools in Taoyuan County**

**Hsin-Hui Huang**  
Ansi Junior High School of Taipei County

**Wen-Ling Wang**  
Chung Yuan Christian University

**Jing-Kai Hwa**  
National Taiwan Normal University

### **Abstract**

The purpose of this study is to investigate differences between experienced and novice resource room teachers in their competencies of curriculum design. Surveys were conducted through questionnaires and interviews in this study. The questionnaire of "Curriculum Design Cognition in the Behavioral Disordered Resource Classes at The Elementary and Junior High Schools in Taoyuan County" was developed to investigate 201 resource room teachers. Among those questionnaires, 152 returned and 143 were effective in responses. Several statistical analytic methods, including frequency distribution, percentage statistics, One-Way MANOVA and so on were used to analyze the data. Eight in-person interviews were conducted with resource room teachers at the elementary and junior high schools to further realize the crucial factors associated with differences of competencies in curriculum design between experienced and novice teachers. The results of the study were summarized as follows:

1. Teachers from different gender for significant differences in teachers' competencies of curriculum design.
2. Teachers from different age for significant differences in teachers' competencies of curriculum design.
3. Years of teaching experience account for significant differences in teachers' competencies of curriculum design.
4. Teachers from different preparation avenues and educational background have no significant differences in their.
5. Experienced teachers, in comparison to their novice counterparts, are more able to put the theories of special education into practice in the real-life teaching scenarios.
6. Both experienced and novice resource room teachers are aware of their needs to enhance competencies of curriculum design, and update their skill repertoires in this area.

**Key words: curriculum design, The resource room, experienced teacher, novice teacher**

