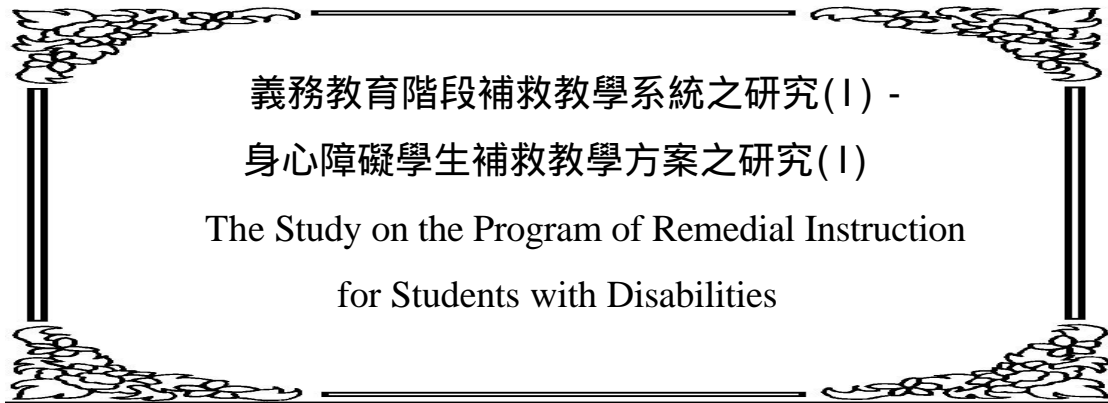


行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告



義務教育階段補救教學系統之研究(Ⅰ) -

身心障礙學生補救教學方案之研究(Ⅰ)

The Study on the Program of Remedial Instruction
for Students with Disabilities

計畫類別： 個別型計畫 整合型計畫

計畫編號： NSC 88 - 2418 - H - 017 - 002 - F19

執行期間： 民國 87 年 10 月 1 日至 88 年 9 月 30 日

整別型計畫： 總計畫主持人：洪儷瑜

子計畫主持人：鈕文英
任懷鳴

研 究 助 理：陳秀冠

處理方式： 可立即對外提供參考
一年後對外提供參考
二年後對外提供參考

執行單位：國立高雄師範大學特殊教育學系
中華民國 八十八年九月三十日

摘要

近幾年來，由於回歸主流、融合教育思潮的影響，再加上法令對於身心障礙者教育權的保障，使得愈來愈多的身心障礙學生得以進入普通班級中就讀。許多研究發現這些身心障礙學生在學習上仍遭遇許多困難，需要額外的補救教學。然而，這些關於身心障礙學生補救教學方案之功能與成效問題，國內卻極少研究有系統地檢討，甚至未見整體性補救教學方案的規畫。因此，本研究的目的是瞭解身心障礙學生補救教學方面的需求，檢討國內實施之補救教學方案的功能與成效，並進一步提出補救教學方案的芻議。

本研究分成兩階段來進行，第一階段以 840 名任教國中小之普通班教師為對象，問卷調查他們對身心障礙學生補救教學需求，和國內補救教學方案現況與成效的看法；之後，研究者從第一階段問卷調查之普通班教師中，進一步篩選 26 位願意接受訪談，且回答內容較為豐富者，另外加上 10 位身心障礙學生之家長，和 5 位教育行政人員為第二階段訪問的對象，以收集更深入的資料。結果發現 840 名普通班教師曾教過的身心障礙學生類型以學習能力顯著落後同班同學者居多，有顯著的情緒困擾和行為問題者次之。

這些身心障礙學生當中，視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題；有嚴重口吃，說話不清楚，聲音有問題；身體病弱，有慢性疾病等問題這三類的學生，其適應困難的類型相同，學業、生活、和行為適應困難皆以無法跟上班級的學習進度，生活習慣不好、內向性行為問題居多。而學習能力顯著落後同班同學之學業適應困難以無法跟上班級的學習進度居最多數，但學習動機或興趣低落、和學習

態度不佳也占了很高的比例；生活適應困難以缺乏家庭督導、和生活習慣不好居多；行為適應困難以內向性行為問題居多。有顯著的情緒困擾和行為問題之學業適應困難以學習態度不佳居最多數，生活適應困難以缺乏家庭督導、和生活習慣不好居多；行為適應困難以外向性行為問題居最多數，內向性行為問題、和不適當或怪異的行為或習慣也占了不少的比例。這五類學生中，最多數的教師表達學習能力顯著落後同班同學者有學業、生活和行為適應困難，其次是有顯著的情緒困擾和行為問題者。可見這兩類學生是老師任教最多且最感困擾的，其適應困難比例也最多。

國內身心障礙學生的補救教學方案可分成三個層級，即中央(教育部)、縣市學校、和班級。學校曾實施中央(教育部)所提出的補救方案類型以認輔制度居最多數，補救教學次之，春暉專案再次之。國內對身心障礙學生所實施的縣市學校層級補救教學方案普遍來說並不多，其中以對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施較多，但實施最多的補救措施(課後補救教學)也只占了四成。對於其他四類學生所實施的縣市學校層級補救教學方案均不到二成五。

至於所實施的縣市學校層級補救教學方案類型，對視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題；有嚴重口吃，說話不清楚，聲音有問題；身體病弱，有慢性疾病等問題這三類的學生，以特教資源班和課後補救教學實施的最多。對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施以課後補救教學和學習困難資源班實施的最多，對有顯著的情緒困擾和行為問題之學生所實施的補救措施以小團體輔導和社團輔導實施的最多，這幾項補救教學措施的成效，除特教資源班較多反應

有幫助外，其他措施多數人反應普通。

國內對身心障礙學生所實施的班級補救教學方案，相對於縣市學校層級補救教學方案，比例較高，其中以對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施最多，其次是有顯著的情緒困擾和行為問題者。至於所實施的班級補救教學方案類型，以給予適應困難學生鼓勵支持、和設法讓其他同學接納有適應困難的學生實施的最多。而對視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題之學生所實施的補救措施還包括了座位刻意安排；對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施還包括了提供個別教學或輔導，這幾項補救教學措施的成效多數反應有幫助。

綜合第二階段訪問調查資料顯示，影響補救教學方案成效的因素包括：(1) 是否長期而有計畫地實施；(2) 家長是否配合；(3) 實施人員的專業能力是否充足；(4) 實施人員是否主動調查學生的需求；(5) 教材準備是否充分；(6) 是否瞭解學生的特質和需求；(7) 是否考慮學生的意願；(8) 課程內容是否符合學生的需要；(9) 補救教學安排的時間是否恰當；(10) 補救教學方案是否多元、多樣化；(11) 老師的授課時數是否能保持彈性；(12) 成績的處理是否保持彈性；(13) 是否改善學生原班的學習環境；(14) 是否給予適當的輔導，以杜絕因集中成班所造成的成群結黨問題等。最後，本研究提出補救教學方案的芻議，並提供運作的建言。

關鍵詞：身心障礙學生、補救教學、特殊教育、資源方案

ABSTRACT

Under the trend of mainstreaming and inclusion, more and more students with disabilities are integrated in regular classrooms where they learn with nondisabled peers. A lot of studies indicated that these students with disabilities integrated in regular classrooms encounter with some learning difficulties and need assistance. This research detected learning needs of students with disabilities, and found out what kind of assistance needed on remedial instruction for them. Then, the researcher evaluated the effects of the current remedial instruction programs for meeting needs of students with disabilities. Based on these findings, the researcher made a suggestion of remedial instruction programs for students with disabilities.

This study was implemented into two stages. Eight hundred and forty teachers working in regular classrooms in elementary and junior high schools were selected as the subjects of the first stage. Questionnaire was used to survey their opinions regarding what kind of assistance needed on remedial instruction for students with disabilities, and the effects of the current remedial instruction programs for meeting their needs. During the second stage, the researcher selected 20 subjects from 840 teachers, together with 10 parents, and 5 educational administrators in order to collect the more detailed information about the above research purposes.

The study showed that the adjustment problems of students with disabilities

included “unable to follow learning pace, having unsuitable life habits, performing behavior problems and so on”. In addition, the types and number of remedial instruction programs implemented for students with disabilities were restricted. The remedial instruction program delivered mostly was after class remedial instruction for students with having significantly low learning ability. The effects of the remedial instruction programs were reported to be moderately helpful for students with disabilities. Finally, the researcher made suggestions of a comprehensive remedial instruction program for students with disabilities, how to work it out based on these findings.

Keywords : students with disabilities, remedial instruction, special education, resource program

目 次

中文摘要	I
英文摘要	IV
目 次	VII
第一章 緒 論.....	1
第一節 研究背景與目的.....	1
第二節 名詞界定.....	2
第二章 緒 論.....	4
第一節 身心障礙學生的補救教學需求.....	4
第二節 國外身心障礙學生補救教學方案之探討	5
第三節 國內身心障礙學生補救教學方案之探討	12
第三章 研究方法.....	16
第一節 研究對象.....	16
第二節 研究設計.....	16
第三節 研究工具.....	17
第四節 研究步驟.....	18

第四章	結果與討論.....	20
第一節	身心障礙學生在補救教學方面的需求	20
第二節	國內身心障礙學生補救教學方案的功能 與成效	21
參考文獻.....		24

第一章 緒論

第一節 研究背景與目的

一、研究背景

近幾年來，由於回歸主流、融合教育思潮的影響，再加上法令對於身心障礙者教育權的保障，使得愈來愈多的身心障礙學生得以進入普通班級中就讀。許多研究發現這些身心障礙學生在學習、生活和行為適應上仍遭遇許多困難，需要額外的補救教學。為因應身心障礙學生學習適應的困境，國內有資源教室方案和視覺障礙學生巡迴輔導計畫等方式來協助。然而就現況的了解，研究者似乎發現有許多問題存在，如部分身心障礙學生未接受補救教學，補救教學的內容和實施方式未能符合身心障礙學生的需求，補救教學的成效不彰等等，這些關於身心障礙學生補救教學方案之功能與成效問題，國內卻極少研究有系統地檢討，甚至未見整體性補救教學方案的規畫。

「把每一位學生帶上來」是現今教改的訴求，在「教育理念與地方教育實務」研討會議記錄中曾記載：「政府辦理國民教育，應該堅持它的普遍性與公平性特質。從學生走進學校，劃入班級時，就應該注意無論何種編班方式，都可能有其功效上的侷限。因此在設計上，應盡力使每個學生都能得到最好的照顧。此外，應建議學習診斷工具，配合以合宜的師資，規劃恰當的課程與教材。一方面使學生因為經驗與基本能力不足所造成的學習挫折，減到最小；另一方面，保障未來

求知過程中不會受傷，人格得以健全發展。如果在國民教育階段，學習成果因個體的條件，而有難以短時彌平的差異，政府應檢討規劃，建立完整而一貫的補救教學系統，並輔以必要之補償教育措施，使得個人的學習獲得自我改善，可以在終身的學習課程上進行。」（行政院教育改革審議委員會，民 85，46-47 頁）。在「教育改革審議委員會總諮議報告書」中又提到：「建立補救教學系統.....應積極由校內、校際與其他單位等不同層級和方式，發展各類補救教學教材、教法與學習評量工具，發揮圖書館功能，以隨時提供補救教學所需。.....」（中華民國教育改革協會，民 85，42 頁）。這些再再顯示：要想「帶好每一位學生」，建立完整而一貫的「補救教學系統」，是刻不容緩的配合性措施。

因此，本研究想瞭解身心障礙學生在補救教學方面的需求，重新檢討國內針對身心障礙學生實施之補救教學方案的成效，進而規畫出各種補救教學方案，並建立這些方案的運作模式。

二、研究目的

本研究預期達成的目的包括現況檢討、以及提出身心障礙學生補救教學方案的芻議兩方面。

（一）現況檢討方面

1. 瞭解身心障礙學生在補救教學方面的需求。
2. 由對身心障礙學生補救教學需求的瞭解，檢討國內實施之補救教學方案的功能與成效。

（二）提出身心障礙學生補救教學方案的芻議

本研究將為普通班級中，國小一年級至國中三年級之身心障礙學生，提出補救教學方案的芻議，和運作模式的建議，並與本整合型計畫其他子計畫整合，建立我國義務教育階段九年之補救教學實施模式藍圖，針對各年級、各種學生之需求，提供各種補救教學方案。

第二節 名詞界定

一、身心障礙學生

依據我國新修訂的特殊教育法(於民國八十六年五月十四日公布)，身心障礙學生包括十二類，即視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、智能障礙、學習障礙、嚴重情緒障礙、自閉症、肢體障礙、身體病弱、多重障礙、發展遲緩、其他顯著障礙。本研究所指的身心障礙學生，乃安置於國小及國中階段普通班級中，除發展遲緩外的十一類身心障礙學生。其中發展遲緩，是指未滿六歲之嬰幼兒因生理、心理或社會環境因素，在知覺、認知、動作、語言及溝通、社會情緒、心理或自理能力等方面之發展較同年齡顯著遲緩，但其障礙類別無法確定者，由於是屬於學齡前階段，將之排除。

二、補救教學方案

本研究所指的補救教學方案是從廣義的角度來界定，並非專指針對學生學習問題所作的補救教學，而是針對安置於普通班級中的身心障礙學生，所可能面臨

的學習、生活、和行為方面的問題，提供教學上的協助，以及生活和行為上的輔導，以達到他們的需求，和解決他們的困難。

第二章 緒論

本章將文獻分析身心障礙學生的補救教學需求，以及補救教學的相關理論與實務。第一節係探討身心障礙學生的補救教學需求，以瞭解補救教學受教對象之特質與需求；第二節介紹補救教學方案之理論基礎，作為本研究提供補救教學系統之參考；第三節和第四節分別探討國外和國內的身心障礙學生補救教學方案，以瞭解其功能與成效。

第一節 身心障礙學生的補救教學需求

根據統計，兒童人口當中約有 7% 至 10% 具有各種不同的身心障礙，以輕度智障兒童再加上「注意力不足過動症、學習障礙、情緒障礙」等隱藏性障礙，約佔所有身心障礙兒童的 90%。又根據第二次全國特殊兒童普查結果發現，大多數身心障礙兒童受教育的主要場所是以一般學校普通班為主，約佔 84.44%，而安置在資源班、特殊教育班及特殊學校就讀，接受特殊教育的特殊兒童僅佔 15.44%(教育部，民 82)。因此，如何提供在普通班中的特殊兒童所需要的各種教育服務與協助，是相當迫切與重要的問題。

許多研究發現安置於普通班級中的身心障礙學生在學習上仍遭遇許多困難，需要額外的補救教學(Cegelka & Berdine, 1995；Schloss, Smith, & Schloss, 1995)。這些困難主要源自於身心障礙學生的身心特質，困難的類型可能有學業、生活、和行為等方面，需要進一步的補救教學，詳述如下。

一、身心障礙學生的身心特質

(一) 智能障礙者

智能障礙者注意力集中的時間較短，較不容易集中注意力，以及選擇性注意能力較差。另外，他們經常表現出以外在控制（external locus of control）為主的行為，且較一般人不會使用有效的技巧來組織訊息以做為日後之用；同時，由於他們較傾向被動學習之故，因此，在使用介入策略上也有困難。智能障礙者在短期記憶上有困難，但是在長期記憶方面，和正常人是相似的。在遷移類化方面，智能障礙者從事抽象思考或用抽象的東西來處理事物之能力相當有限。在語言發展方面，有口語接收和表達的困難；在情緒和行為方面，自我概念較低，有人際關係和社會行為的問題。因此，在學習、生活、情緒和行為方面皆需要協助。

(二) 學習障礙者

依照教育部(民 87)「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」，學習障礙，指統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、推理、表達、知覺或知覺動作協調等能力有顯著問題，以致在聽、說、讀、寫、算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果。他們表現出成就低劣、內在能力的顯著差異、和不穩定的心理動作狀態(如知覺、記憶、認知、注意力、和心理動作等的缺陷)，因此，在學習、情緒和行為方面皆需要協助。

(三) 感官障礙者

感官障礙係指由於先天或後天原因，導致感覺器官(包括視覺或聽覺)之構造缺損，或機能發生部分或全部之障礙。由於此障礙，可能造成學習、生活、或行為上的適應困難。

(四) 肢體障礙者

因外傷造成肢體外觀之殘缺、變形，或是先天畸型而影響日常生活功能，如進食、提物、個人衛生料理及坐姿、站立、行走等動作有困難。另外，如肢體外觀完整無缺，但因神經控制不良，或是肌肉明顯萎縮無力，而導致進食、提物、個人衛生料理及坐姿、站立及行走等動作有困難。因此，在生活自理和行動方面特別需要協助。

(五) 語言障礙者

依照教育部(民 87)「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」，語言障礙，指語言理解或語言表達能力與同年齡者相較，有顯著偏差或遲緩現象，而造成溝通困難者，構音障礙、聲音異常、語暢異常、語言發展遲緩等類型。語言障礙者在學習、與人互動方面可能會有困難，需要進一步的協助。

(六) 自閉症

依照教育部(民 87)「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」，自閉症，指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，如顯著的口語、非口語之溝通困難；顯著社會互動困難；表現固定而有限之行為模式及興趣，可能造成在學習、行為及生活適應上有顯著困難。

(七) 嚴重情緒障礙者

依照教育部(民 87)「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」,嚴重情緒障礙,指長期情緒或行為反應顯著異常,嚴重影響生活適應者;其障礙並非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果。情緒障礙之症狀包括精神性疾患、情感性疾患、畏懼性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題者。嚴重情緒障礙者在學業、社會、人際、或生活等適應有顯著困難,需要進一步輔導。

(八) 身體病弱者

身體病弱,指罹患慢性疾病,體能虛弱,需要長期療養,以致影響學習者。身體病弱者由於常會請假,可能會造成學習中斷的情形,因此在生活和學習方面需要進一步的協助。

(九) 多重障礙者

多重障礙,指具兩種以上不具連帶關係且非源於同一原因造成之障礙而影響學習者,他們需要多方面的協助。

(十) 其他顯著障礙

不屬於上述障礙類別,而造成學習、行為及生活適應上有顯著困難者,如顏面傷殘等

二、身心障礙學生的補救教學需求

從上述身心障礙學生身心特質的分析，可歸納出他們的適應困難包括以下三方面：

（一）學業適應的問題

包括學習動機或興趣低落、學習態度不佳(如上課不專心、不做功課)、無法跟上班級的學習進度等。

（二）生活適應的問題

生活適應的問題包括經濟有困難 (如:三餐不繼、無法如期繳費)、生活習慣不好 (如:身體或衣著髒亂，常缺課、遲到)、缺乏家庭督導(如:缺乏家人照顧、無固定監護人)、無固定住所、無法照顧自己的作息等。

（三）行為適應的問題

行為適應的問題包括外向性行為問題(如:暴力、攻擊、反抗、違反校規或班規等)、內向性行為問題(如:沈默、退縮、自我傷害、情緒困擾、孤立、不參與團體生活等)、不適當或怪異的行為或習慣、反覆出現固定的行為等。

身心障礙學生的適應困難包括短暫與長期的學習困難，短暫的適應困難，是由於個人因素（如生理、心理上暫時的問題）或環境因素（如教材概念負荷過重、或速度太快、陳述方式無效、父母教養方式）等所造成的困難，這些困難只需要教學者即時提供一般有效教學方法的檢討與改進，或給予生活或行為的輔導，即可解決。而長期的學習困難，乃由於個人（變動的或難以改變之因素）或是環境因素（變動的或難以改變的因素）所造成個人長期的學習困難，長期適應

困難的補救，除了改善教學方式、環境等因素、給予生活或行為的輔導外，尚需要針對基礎能力進行補救，甚至引進其他人力資源作全面而廣泛的協助(洪儷瑜，民 87)。總括來說，身心障礙學生的補救教學需求包括學業、生活、和行為方面的輔導和協助。

第二節 補救教學方案之理論基礎

一、補救教學方案之目標

補救教學方案的規劃即在於藉社會正義精神的體現，促進教育公平、教育機會均等與預防適應困難的實現，以下分別說明社會正義、教育公平、教育機會均等與預防適應困難的概念內涵。

(一) 社會正義

社會正義是以公共生活領域作為思考的重點，舉凡社會中的各種權利、義務、資源的分配、社會制度與結構建立的合理性等問題，均屬於社會正義的範疇。

Rawls 強調以公正作為正義的規準，他主張建立一套公正的程序，透過此一程序而產生的兩項原則即是合乎正義的原則。第一項正義原則是平等的自由權原則：強調每個公民擁有平等的自由權利，不因為性別、種族、信仰之不同而所差異，故對人應同等的尊重。第二項原則包括機會平等原則(fair equality of opportunity)及差異原則(difference principle)，其中的機會平等原則主張每個公民享有同等開展自我能力的機會，在形式上屬於公平，但是機會平等的落實，則有賴於差異

原則--權宜的公道措施(吳明清、沈姍姍、林新發、許勝雄、張煌熙，民 86)。換言之，差異原則明顯地表達了「以差等對差等」的公平（equity）意涵，社會正義體現於處境不利者境況的改善以及對社會中弱勢族群的關懷，「補救教學方案」的立意即在此。

（二）教育機會均等

郭為藩(民 85)指出教育機會均等的理念通常經歷三個階段：先是致力於「有教無類」的實現，使每個學齡兒童皆有接受基本教育的機會，無論家庭環境如何，社會出身差異或是身心有所障礙，皆有機會入學。其次階段，則在落實「因材施教」的理想，強調每個學生都能獲得適合其能力、性向與學習特性的教育，打破制式過於標準化的教學模式，使學生在教學過程中得到「個別化」的適性照顧。第三個階段，則強調使不利社會處境的教育對象獲得較優厚的特別照顧，欲以社會補償的政策性措施來協助「先天不足」或「後天失調」、在起始點較不利的學齡兒童有迎頭趕上的機會，認為這樣才符合社會正義的法則。因為誠如西哲亞里斯多德曾言：「給予不同條件的人們相同的待遇，就如同給予相同條件的人們不同待遇一樣的不公平」。因此，「均等的」教育機會不但成為民主國家為保障基本人權而企圖達成之目標，同時也是社會為開發人力資源而亟力以赴的理想。

（三）教育公平

郭為藩（民 77）將學者對公平的看法歸納為三種：第一種看法認為每個

社會成員均獲得相等的社會財，才算公平；第二種觀點強調能力相同的人應獲得同等的待遇；第三種看法則是從社會福利的觀點，認為處在不利社會地位者應該受到較佳的特殊照顧，以後天的制度補償起始點較不利者才是真正的公平。而目前盛行的第三種認為社會對於弱勢者有扶助責任的公平觀點，本質上也是以社會正義為出發點，此種歸納隱約也反映出公平之中蘊含有平等和正義的精神(324-325 頁)。

McCarthy 和 Webb(1990)指出公平是教育卓越的先決條件。是故，教育的公平應被詮釋為對教育場內實踐的行動及由此行動所導致的結果是否合乎正義的檢核。換言之，當教育實踐充分體現社會正義精神時，亦即達致的結果是否合乎正義的檢核。換言之，當教育踐充分體現社會正義精神時，亦即達致教育公平的理想(引自吳明清等，民 86)。

(四) 預防適應困難

補救教學方案的規劃不應只停留在學生出現問題後再去補救，而應主動發現和預防可能的問題發生，如此問題可以在初始階段便得到解決，Kauffman(in press)甚至指出如此可預防情緒障礙的產生。

二、補救教學的內涵

(一) 針對學業適應困難的補救教學

依據杜正治(民 82)，張新仁、邱上貞(民 88)，針對學業適應困難的補救教學課程內容類型包括以下幾種：

1. 補償式課程 (compensatory program)

補償式課程之學習目標與一般課程相同，但教學方法不同，亦即以不同的教學方法達到相同的教學目標。為了達到預期教學目標，在實施補救教學之前，得對學習者做徹底的診斷，以瞭解其個別需求、性向、好惡、以及能力水準。若學生聽覺能力優於視覺能力，教師可以有聲圖書取代傳統的教科書，以口試或聽力測驗取代筆試。

2. 導生式課程 (tutorial program)

導生式課程模式旨在為學生提供額外的解說或協助，如舉更多的例子，並對一般課程所呈現的教材再做複習，以學習正規課程內容。導生式課程係正規課程的延伸，可採一對一或小組教學等教學方式，教師亦可鼓勵學生同儕參加補救教學活動，由同班同學義務擔任教導的工作。補救教學成敗的關鍵，在於補救教學教師與正規教學教師兩者之間的溝通與協調，共同策畫教學活動。

3. 適性課程 (adaptive program)

適性課程的目標與正式課程相同，但所採用的教材與教法，較迎合學生的需求，所以適性課程較具彈性，在效果上，則更有助於達成教學目標。適性課程模式可使用錄音帶或錄影帶，以取代傳統教科書。考試也允許以錄音、口試，或表演的方式，代替傳統教科書。

4. 補充式課程 (supplemental program)

補充式課程的特點，在於提供一般學校普遍忽略、但學生的日常生活或未來就業非常重要的知識或技能。如對考試不及格的學生提供有關的補充式課程，即協助學生習得通過考試的必要知識或應試作答技巧，以通過各種考試。

5. 加強基礎能力課程 (basic skills program)

加強基礎能力課程的特點，偏重於學生在正規課程中未能習得的基礎能力。加強基礎能力課程模式的基本假設，認為學習歷程是一種線性作用，因而學生惟有學會低年級的所有課程之後，才能進階至更高年級的課程。如一位五年級學生的數學能力，還停滯在三年級的程度，則補救教學課程即需強調三年級數學知識與技巧之訓練。基於這觀點，在實施補救教學之前，重要的課題不僅在於診斷學生的學習困難，同樣重要的是確定學生目前的能力水準。

6. 輔助式課程 (aided program)

採用輔助式課程的教師所教授的課程內容與正規班級不同，教學重點在於加強學習動機，或是教導認知策略與學習方法，如資料的蒐集、整理與組織方法、以及記憶要點的技巧等，並應用於各種不同的課程內容。

(二) 針對生活適應困難的補救教學

針對生活適應困難的補救教學包括個人和環境兩方面的協助。個人的協助包括日常生活技能的訓練、健康安全能力的培養、休閒活動能力的訓練、和溝通能力的訓練等；而環境方面的協助包括家庭環境的改善、和親職教育的實施等。

(三) 針對行為適應困難的補救教學

針對行為適應困難的補救教學就是在作情緒和行為的輔導，即從搜集行為資料著手，然後深入地分析行為問題的前因後果，擬訂周詳的行為處理方案。這個處理方案應包括四個部分，即短期的預防、立即的結果(包括危機處理策略)、替代行為的訓練、和長期的預防(鈕文英，民 88)。

三、有效的補救教學方案指標

成功的補救教學取決於整個歷程的確切執行與評鑑，綜合一些學者的看法(Christenson, Ysseldyke & Thurlow, 1989; 郭生玉，民 84)，有效的補救教學方案指標包括下列幾點：

(一) 負責的教育理念

教師及學校願為學生的學習負起責任，不放棄他們的學生。

(二) 補救教學方案的內容多元、完整、而有系統

完整的補救教學措施不應僅限於少數幾項。過去所推出的補救教學或認輔制度，多僅是針對少數成因之問題來設計，最近，行政院的「教育改革行動方案」之補救方式區分為身心障礙教育、需要家庭扶助、與需要學習扶助者三類(中國時報，民 87)，顯然較以往之補救措施更為完整。

(三) 全力的行政支援

教育行政單位對補救教學的規劃、決策與執行以及經費運用，能面對困難，全力支援。

(四) 積極的教師態度

教師對補救教學有深度認同時，當會投入相當的時間與精力達成預定目標。

可見，行政人員與教師首先需肯定補救教學，方能確實推展。

(五) 務實的在職進修

應透過不同的管道，提供補救教學方案實施者在職進修的機會，研習診斷、補救教學方法、課程設計等，理論與實務並重。

(六) 充份的補救教學時間

增加學習時間，是減少身心障礙者學習落後程度的可能途徑之一。

(七) 豐富而個別化的補救教學內容

補救教學內容應整合專門學科知識、一般學習策略、特定學習策略、後設認知策略、生活技能、行為訓練等，視學生個別差異設計。

(八) 系統的教材編排

身心障礙者較適合用結構化較強，認知歷程較不複雜，較具體，難度較低的教材。教材編排宜用下列方式：(1) 由結構性較強到較弱；(2) 由教師為主導到學生為主導；(3) 由簡單、具體到複雜、抽象；(4) 由一元到多元；(5) 由粗略的全部到精密的細部，再到統整。

(九) 靈活的教學技巧

補救教學方案實施者若能運用多元的教學方法，靈活的教學技巧，則能引發學生的興趣，並增進其學習。

第三節 國外身心障礙學生補救教學方案之探討

國外身心障礙學生補救教學方案的探討將以美國和紐澳為例，並討論補救教學模式。

一、美國補償教育方案

美國補償教育方案的立法旨意，在於改善城市與鄉村地區的教育不利學童，在智能與社會發展方面的遲滯現象。美國補償教育方案的服務範圍，涵蓋學前教育、初等教育、與中等教育三個階段。至於美國補償教育方案的規模，依美國學者的分類，尚可分為全國性與地方性的方案（Hepler et al., 1987;張煌熙，民84）。

全國性的初等與中等教育補償教育方案，以「初等與中等教育法案第一款」（Title I of the Elementary and Secondary Education Act, 1965）或「教育整合與改進法案第一章」（Chapter I of the Education Consolidation and Improvement Act, 1981）啟蒙方案、閱讀復甦方案為代表，茲分述如下。

（一）第一款或第一章

1965 的小學和中學教育法案(the Elementary and Secondary Education Act, 簡稱 ESEA)的第一款(Title I), 是美國規模最大的補救教育方案，乃從州政府到學區提供低成就學生協助，這些學生包括貧窮、身心障礙者、受虐或受忽視者、犯罪者、移民者、和美國印地安人等。此方案的授權始於 1965 年，並於 1981 年更易

名稱為第一章(Chapter I)。聯邦政府對此方案的補助，在最初的二十年已投入超過美金四百五十億的經費。此方案的目標在於：提供聯邦經費給地方學區，使其運用不同的方式去擴充或改進教育方案，以滿足來自低收入家庭的教育不利學童，所特有的教育需求（Hallinan, 1988；Miller, 1991）。聯邦政府所補助的「第一款」或「第一章」的補救教育方案，1960年代的補助經費約為十億美元，1972年的補助經費約為十七億美元，1980年的補助經費約為三十億美元，1988年的補助經費高達四十三億美元，1995年的補助經費更已高達七十五億美元（Chaikind & Sullivan, 1986；Plunkett, 1985；張煌熙，民84）。

（二）啟蒙方案

啟蒙方案(Project Head Start)是美國聯邦政府第一次為學前兒童所提供的補償教育方案。它是由聯邦政府「經濟機會處」(Office of Economic Opportunity)於1965年所授權推動，主旨在於提供來自低社經家庭的學齡前孩子基本技能的準備，以應付小學階段的學習。這些服務包括促進兒童的心智與學習技能、改善兒童身心的健全發展、健全家庭的社會功能等等。本方案原屬暑期服務性質，隨後改為全年性質的服務。目前，本方案為將近五十萬名三歲到五歲的兒童，提供為期兩年的教育服務，1990年的年度經費達十四億美元(Yesseldyke, Algozzine, & Thurlow, 1992；張煌熙，民84)。

（三）閱讀復甦方案

「閱讀復甦方案」(reading recovery program)在一九八四年首度引美國，目前共有四十八州、七百所以上的學校採用它。一九八九年至九二年，參與該方案研

究研習的教師以及受惠學童的人數；在改正閱讀能力問題上，閱讀復甦方案被證明更有效果與效率。不管在貧窮的鄉村學校或的郊區貴族學校，它持續的協助學童重建閱讀能力，每五個不及格的一年級學童中，就有四個以上成功的在十二至二十週、每天半小時的課程中獲救(蕭昭君譯，民 87)。

Pinnell(1988)指出「閱讀復甦方案」不是傳統的補救教學，它是一種介入，在一個學童即將失敗之前，幫他一把，避免他養成無效果的閱讀習慣。它可以在很短的期間內，加速學童的學習，讓學童在跟教師幾週後，就可以趕上班上的進度，而他們也確實趕上進度。

另外，美國在普通教育改革（REI）風行之時，曾有學者（Wang, Haertel, & Walberg, 1993）提出小規模的實驗方案，將普通教育的低成就或社會適應欠佳的學生與特殊教育之障礙學生合併之實施，甚至該研究小組也提出以班級中最低的 20% 為補救教學對象之作法，試圖打破特殊教育與普通教育之補救教之界線（Reynolds, Zetlin, & Wang, 1993）。此概念在近日我國行政院의「教育改革行動方案」中也引用相同的概念(引自洪儷瑜，民 87)。

綜合一些文獻(如 Hallinan, 1998；Haywood, 1982；Jensen, 1985；江志正，86；張煌熙，民 84)，綜觀三十餘年來美國補償教育的推動與實施，有如下幾個特色：

1. 此一方案的提出及推動乃配合當時的社會背景而來，並有著強而有力的學理研究為基礎。在學校中，貧窮和不佳的表現二者常是相伴而行的，且會互相影響。這種「貧窮循環」(cycle of poverty)的問題直到一九六〇年代才開始受到重視，社會大眾漸漸感受到此種事態的嚴重性並從事許多學理

探究，政府和國會也共同關心。在此背景下，詹森總統於是提出向貧窮宣戰的計畫（War on Poverty），而所謂的「第一款」、「第一章」等方案，最初即為此計畫中的一個組成要素，時至今日，它仍維持其原初的理念精神。而在整個補償教育實施過程中，其乃是政府消滅貧窮的一環，但有關不利兒童的學習研究結果在此方案的過程中實扮演了關鍵性的角色。

2. 美國補償教育方案的實施，以具有特殊教育需求的不利學生為對象，並不侷限這些學生的居住區域於城市或鄉村。
3. 此一方案的實施和推動都透過立法程序制定法案，以取得政策的法源依據及實施保證。
4. 此一方案所設定的目標明確具體，且能隨運作狀況調適而具前瞻性。美國的補償教育從一開始即以積極性差別待遇及社會正義原則來對低收入戶較多的地區進行補助，希望能提高低社經背景兒童的學業成就，真正改善因貧窮而帶來的更大社會問題，其目的明確且具體，雖然初期或許較著重於經費的有效分配與財政平等績效問題，到後期則回歸以「教育績效」為主要重點。
5. 此一方案的執行推動過程相當重視評鑑活動的實施及檢討改進。
6. 美國補償教育方案的實施，聯邦政府扮演了領導與監督的多重角色。透過政策立法的程序，聯邦政府不僅擴大其服務範圍，更拓展其參與全國教育政策的影響力。透過經費補助的方式，聯邦政府不僅鼓勵全國各地的教育革新，也藉由目標與規準的設定，提昇地方學區的教育品質。
7. 此一方案在推動實施上能釐清各級政府間的角色、責任及權限等，以便能分工合作，共促方案的落實。美國補償教育方案的實施，促進了各級政府

間對教育事務的分工與協調。以補償教育方案為例。聯邦政府的功能在於經費提供與規準設定，州教育當局的功能在於審核地方學區的申請方案，地方學區的功能在於確認目標學生數及方案的選擇與實施。各級政府對教育事務的分層負責，加強合作，有助於全國性教育政策的順利實施。

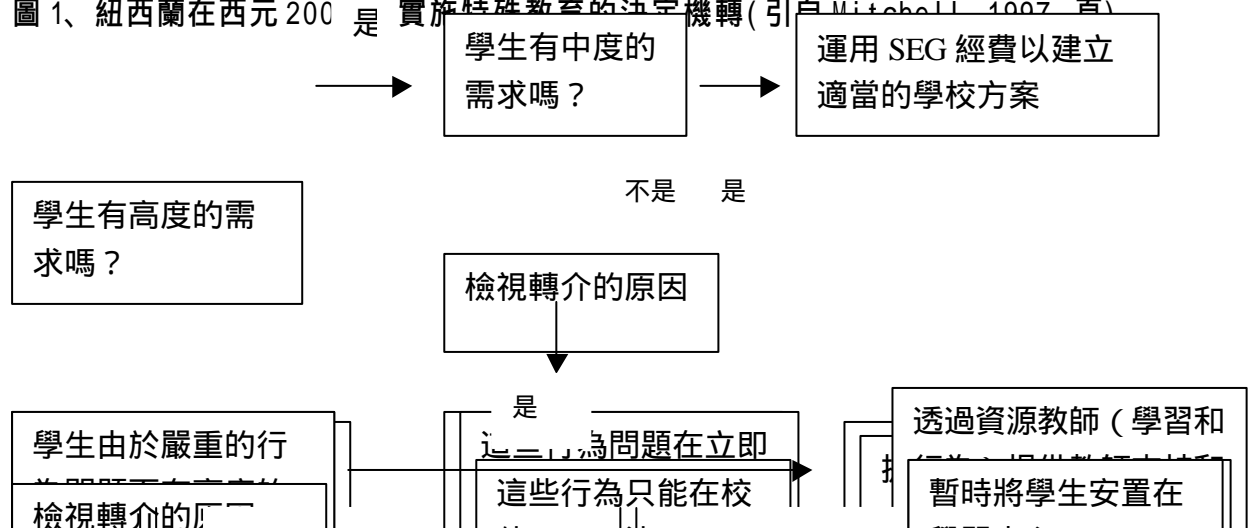
8. 美國補償教育方案的推展，聯邦政府除了以經費補助各州與地方學區之外，更要求每一所接受補助的學校，明確界定其方案目標與具體的活動內容，作為方案實施的依據。透過經費補助的方式來鼓勵參加申請的學校，提出因地制宜的方案，不僅有助發掘適切可行的有效方案，更有助於提昇學校人員的執行意願。
9. 此一方案的推動相當重視家長們的了解、配合與參與。
10. 此一方案的運作相當重視教職同仁在執行此一方面業務的在職訓練。
11. 方案經費的使用上能把權力下放，讓地方及學校保有適度的自主權與彈性，以適應各地需求。

二、紐澳補救教學方案

在特殊教育與普通教育之間的合作實施最具特色的國家應屬紐澳兩國，紐澳兩國將需要補救措施之學生統稱「特殊教育需求學生」(students with special educational needs)。以紐西蘭為例，將補救措施統稱為「特殊教育服務」(special educational service，簡稱 SES)，而將特殊需求學生分為身心障礙學生 (students with disabilities) 與在教育和社會適應有困難之學生 (students with disabilities and social difficulties) (Mitchell, 1997；李慶良，民 87；洪儷瑜，民 87)。其服務方

式主要有兩類：第一，持續的資源計畫（ongoing resource scheme）服務需要高度特殊化、密集與長期之特殊需求學生，約佔總學生人數之 2%。第二，資源教師（resource teachers）服務學習或行為有困難之學生，其中包括對有嚴重行為問題學生，和嚴重語言或學習困難之改革方案，以及其他補救措施。持續的資源計畫的目標有三：一為提供適當的專家支持、治療、教學、和教師助理的支援服務以符合學生的個別需求；二為協助學校為特殊需求的學生發展有效的方案；三為增加特殊需求學生在班級的參與度(Mitchell, 1997)。紐西蘭在西元 2000 年實施特殊教育的決定機轉如圖 1。

圖 1、紐西蘭在西元 2000 年實施特殊教育的決定機轉(引自 Mitchell, 1997, 頁 100)



三、補救教學模式

綜合一些學者(如杜正治，民 82；郭生玉，民 84；張新仁、邱上真，民 88)，補救教學模式有以下幾種。

(一) 資源方案模式

近二十餘年來，由於「回歸主流」與「融合教育」思潮的影響，再加上法令對於身心障礙者教育權的保障，使得愈來愈多的身心障礙學生得以進入普通班級中就讀。許多研究發現這些身心障礙學生在學習上仍遭遇許多困難，需要額外的補救教學。為因應身心障礙學生學習適應的困境，國外許多國家(例如美國、德國、紐西蘭等)提出「資源教室方案」或「資源方案」(resource room program 或 resource program)來協助這些融合於普通班級中的身心障礙學生。資源方案是繼特殊班之後新興起的一種教育安置措施，它起源於 1913 年美國 Dr. .Robert Irwin 將視覺障礙兒童安置在資源方案中，當時是採巡迴輔導的方式，繼之類似的安置也用於聽覺障礙兒童。1950 年至 1960 年代資源方案更廣泛安置一些閱讀、數學、或語言障礙的兒童。至 1975 年殘障教育法案（94-142 公法）通過後，資源方案又更加蓬勃發展至今。

Wiederholt、Hammill 與 Brown(1983)認為資源方案是校內的運作，由資源教師負責為學生及老師們提供支援性的與教育性的各項服務。Sindelar和 Deno(1978)指出資源方案是一種行政措施，讓就讀普通班的學生於部分時間接受特殊教育人

員的指導，而接受指導的時間不超過在校時間的一半(引自 Harris, & Schutz, 1990)。Marsh、Price 與 Smith(1983)認為資源方案是利用熟練的次序，適合的學習活動，有效的教學方法，豐富的教學設備，恰當的評量技術而使特殊教育課程與普通教育課程相互關連的一種方法(引自 Harris, & Schutz, 1990)。

資源方案的服務內容包括提供評量和教學這兩方面的直接服務，以及諮詢和在職訓練這兩方面的間接服務。綜合多位學者(例如 Harris & Schutz, 1990; Schloss, Smith, & Schloss, 1995; Wiederholt et al., 1983)的看法，資源方案具有下列特點：

(1) 是特殊而不隔離的；(2) 能減少不良標記的影響；(3) 可服務更多學生，較為省錢；(4) 對於學生具有補救及預防的效果，對於普通班教師具有在職進修的效果；(5) 統合教學資源，重視個別化教學，教學策略與課程安排具適性教育的原則。因此資源方案並不等於「資源教室」或「資源班」，Adelman (1972)更強調資源概念是「大於一間教室的」，Affleck、Lehning、和 Brown (1973) 則以「資源學校」來代替一般所謂的資源教室，他們認為資源方案涉及整個學校行政的重新安排與組織，在運作的過程中牽涉所有的教職員。

之後，有鑑於過去資源方案的服務模式，多採直接服務特殊需要學生，將其抽離原班至資源教室的方式，造成「標記」與「分類」的問題，且太強調學生的「失敗」與「補救」，而沒有在「預防」上下功夫，因此 Newcomer (1977)提出資源諮詢模式 (consultation as a function of the resource program)，或是諮詢教師方案 (consultant teacher program)，它是一種直接服務普通教師，間接服務特殊學

生的方式，主要在提供諮詢給教師、學生、父母、學校、和其他人員（如半專業人員和志工等）。資源諮詢模式能夠避免學生學習問題的惡化，提昇普通班教師解決班級中特殊需要學生（尤其程度較輕者），甚至一般學生問題的能力，並且增加普通班教師與資源諮詢教師的互動與了解，減少普通教師對特殊需要學生或資源方案的誤解。Caplan(1970)提出資源諮詢模式可以有兩種型式運作，一是專家諮詢 (expert service consultation)，另一則是合作式諮詢(collaborative consultation) (引自 Harris & Schultz, 1986)。

Adelman 和 Taylor (1993)提出針對身心障礙學生所實施的資源方案，主要在提供一個讓他們想要學習的方案 (program) 和環境 (environment)，包括教學環境、課程或教材、教學方法、評量方法和標準、作業的調整等。Wiederholt、Hammill和 Brown(1993)指出資源方案中教學的調整方法有：(1) 補救教學；(2) 補償技能的教學；(3) 診斷教學；(4) 教導新的技能或策略；(5) 以不同的方式來教導新的內容；以及 (6) 監督學生的作業和學習。

（二）學習站模式

學習站 (learning stations) 利用各教室環境，畫出學習區域，不需另闢教室。其次，可以在同一學習區，設置多種學習站，如算術站、語文站等，每一學習站的佈置非常簡單，只需二、三個書桌，加上一些補充教材及教具即可。教材與教具不同於正規課程，以趣味時性與啟發性為主要考量。每次進行補救教學時可依個別需要與進度，取用適當的教材，教學方式以個別方式實施，教師可以鼓勵學

生自動自發學習，可由教師或請程度較優的同儕協助。

（三）學習實驗室模式

學習實驗室（learning lab）是一間獨立的教室，設置若干個學習台及學生資料櫃，有如資源教室，其設置的目的乃在於針對學習上具有特殊需求的學生提供精心設計的教學活動與設施。採用實驗教室方式，為每位學生建立個人檔案，包括各科學習狀況之詳細記錄，透過各科教師的診斷，以訂定其單元與行為目標。一班大約 20 位學生，需要人員是一位老師及一位助理。學生進入學習實驗室，先領取自己的學習盤，包括個人檔案夾及當天學習材料，到達指定實驗台，老師指導作業方式，開始學習活動，老師隨即離開，提供學生學習機會，有問題可舉手尋求協助，學生每天可連續在二、三個實驗台學習，以個人的進度，循序漸近接受補救教學。在實驗室內可能的變項有教學方法、學習風格、教室情境，以及學習時間。選定變項之後，比較各變項之間的關係，以此結果為依據，進而擬定最佳教學方案。

（四）套裝學習模式

套裝學習（learning package）這是一種能力本位與自我導向的學習方式，學習目標的研擬必需符合可觀察與可量化的原則，以循序漸進的方式，協助學生習得一種觀念或技巧。每一套學習材料皆為特定的能力或技巧而設計，提供多樣的活動以達學習目標，學生可以依自主的進度學習。套裝學習的安排初期，均以易學為考量。鼓勵獨立學習，不適合團體或小組討論或工作。其特色為個別化教學

導向，可由任課老師，或其他學任教師擔任教學，實施地點可在原來教室或另闢教室。學生領取套裝學習箱後，立即到指定地點，以獨立作業方式進行各項學習活動。教師扮演輔助角色，必要時提供提示與回饋。此方式能在沒有競爭壓力在自由氣氛中，依自己興趣與需要學習。

（五）電腦輔助教學模式

電腦輔助教學（computer-assisted instruction, CAI）係利用電腦呈現教材與控制教學進度的一種個別化教學，學生不但可以依自己的能力及速度學習，且可得到立即回饋的效果，頗適合用於補救教學。因此，電腦輔助教學為未來學校實施補救教學的一種極佳方式之一。國內學者吳鐵雄（民 73）研究 CAI 對國中英文科的補救教學效果，雖然沒有發現明顯的效果，但進一步分析對低成就生的效果，卻有顯著的影響。

（六）諮詢教師模式

在回歸主流和融合教育的作法下，諮詢教師模式被提出以協助普通班級中特殊需求的學生。根據一些學者的看法(Idol-Maestas, 1983；Idol, Paolucci-Whitcomb, & Nevin, 1986)，有調整學習環境模式(Adaptive Learning Environments Model，簡稱 ALEM)、合作諮詢模式(Collaborative Consultation Model)、學校諮詢委員會模式(School Consultant Committee Model)、資源/諮詢教師方案模式(Resource /Consulting Teacher Program Model)、全體成功模式(Success-for-All，簡稱 SFA)等。如以調整學習環境模式為例，它採協同教學(team

teaching)方式，重視學科與社會技能，其特色為(1) 跨年級與協同教學；(2) 高度結構化與診療教學；(3) 學生自己計畫與偵測自己的學習；(4) 運用合作式學習，促進個人與社會技能的發展；(5) 以學校為本位；(6) 家長參與；(7) 重視資料的收集和評鑑等。

第四節 國內身心障礙學生補救教學方案之探討

影響一個學生學習成效的因素很多，大致包括學生個人、教學情境與環境等三方面的因素，因應各種不同之可能因素，學校教育光靠一套制式化的主流教育方式恐難滿足所有學生之需求。因應國內學校教育在這方面的問題，民國 85 年之行政院教育改革總諮議報告書，在五項最終之一提出「把每一個學生帶起來」，也對如何讓學校教育更能適合每個學生之需求提出建議。分析國內歷年來的補救教學方案，針對身心障礙學生的補救教學方案可分成三個層級，即中央(教育部)、縣市學校、和班級，分述如下。

一、中央級的補救教學方案

中央(教育部)級的補救教學方案有春暉專案、璞玉專案、朝陽方案、攜手計畫、認輔制度、潛能開發教育、技藝教育、補救教學、教育優先計畫等。這些補救教學方案的對象、目標、和內容等被列在附件一。

(一) 輔導工作六年計畫

輔導工作六年計畫於民國 80 年實施，內容包括春暉專案、璞玉專案、朝陽

方案、攜手計畫，和推動家庭輔導，其主要目標為結合家庭、學校、社會及國內外資源，建立全面輔導體制，統整規劃輔導工作發展，以減少青少年問題行為，培養國民正確人生觀，促進身心健康，增進社會祥和。實施內容包括定期蒐集問題行為學生資料、研究分析問題行為學生類型及成因、規劃研究各類型問題行為學生具體輔導措施、設置個別輔導教師實施個別輔導、辦理問題行為學生團體輔導及成長營活動、以及辦理個別輔導教師及團體輔導教師研習。另外，推動家庭輔導也加強辦理親職教育，以協助問題家庭。

(二) 技藝教育方案

技藝教育方案於民國 82 年實施，對象為不想升學、升學意願不高、不具學術性向、具有職業性向及輕度智障、學習障礙等類的學生，主要目標乃提供適合他們學習之技藝課程，落實適性教育，並為未來規劃推十年國教奠定基礎。在經建上，提供國家所需之基層人力；在社會上，提升國民素質，降低國中層級青少年犯罪比例。作法為國二規劃推動職業試探、國三規劃推動技藝教育班(含設置技藝教育中心)、辦理技藝競賽及成果發表、規劃設置實用技能班、以及輔導登記分發及就業就學。

(三) 教育優先區計畫

教育優先區計畫於民國 84 年試辦，民國 85 年擴大辦理，其主要目標為規畫教育資源分配之優先策略，有效發揮各項資源之實質效益；改善文化不利地區之教育條件，解決城鄉失衡之國教特殊問題；提升處境不利學生之教育成就，確

保弱勢族群學生之受教權益；提供相對弱勢地區多元化資源，實現機會均等與社會正義理想；促進地區國民教育之均衡發展，提升教育文化水準與人力素質。教育優先區計畫之實施對象為原住民及低收入戶學生比例偏高之學校、離島或特殊偏遠交通不便之學校、隔代教養及單(寄)親家庭學生比例偏高之學校、中途輟學偏高之學校、國中升學率偏低之學校、青少年行為適應積極輔導地區、學齡人口嚴重流失地區、教師流動率及代課教師比例偏高之學校、特殊地理條件不利地區、教學基本設備不足之學校。它藉由補助開辦國小附設幼稚園或社區資源教室、推展親職教育及學校社區化教育活動、補助文化不利地區學校課業輔導及發展教育特色、充實原住民教育文化特色及設備、興建偏遠或離島地區師生宿舍、興建學校社區化之活動場所、充實國中技藝教育之設備等方式來達成目標。

(四) 中途輟學學生通報及復學輔導方案

中途輟學學生通報及復學輔導方案於民國 87 年實施，其目標在整合學校與社會輔導資源，建構中輟學生通報及復學輔導網路，有效協助輟學生復學，貫徹「零拒絕」國民中小學教育，實現國民教育理想。由於校地難求，加上多年來中輟學生輔導成效有限，教育部於民國 88 年 12 月 23 日檢討中途輟學學生通報及復學輔導方案之後原則決定，未來因應中輟生設置的中途學校，將不再朝單獨設校，傾向鼓勵各縣市由招生不足學校轉型，並比照身心障礙輔導建立中輟生的鑑定、安置和輔導新制。教育部計畫推動包括附設於學校並提供住宿的「慈暉班」、與宗教團體合作辦理的「學園式」中途學校、與社會團體合辦「合作式」學校和

附設於一般學校中的「資源班」等多元式中途學校，提供專業設計的另類課程教導偏差學生(中國時報，民 88)。

(五) 潛能開發教育

教育部 87 學年度起於寒暑假辦理「潛能開發班」，希望能夠靠學校的力量，改善學生的學業表現及行為表現。復於 87 年 8 月 7 日將補救教學班和潛能開發班統整規劃修訂為「國民中學潛能開發實施要點」，其辦法中將「補救教學」的名稱改為「潛能開發」，以避免對參加補救教學的學生貼上能力差的標記。並規定自該學生度起，分別於學年期間、寒暑假期間辦理「學習適應困難班」和「生活適應困難班」，前者的重點即為實施學科的補救教學。班級人數為 20-25 人，任教師資來源可為校內教師、外聘教或社會義工。經費來源採取專款補助，期盼補救教學全面實施推廣。

潛能開發教育的主要目標是為提升學習困難國中學生基本學科能力，並協助生活適應困難學生之生長發展，協調各縣市政府，辦理國中潛能開發教育，幫助每個學生找回信心，以提高興趣與成就感，進而減少中輟生。其實施內容包括課業輔導、技能課程、體能活動、輔導課程及生活教育；課程設計以學生為中心，並符合學生之專長、興趣與需求，著重生活化、實用性，培養學生成就感。

(五) 補救教學

教育部自 86 學生度起鼓勵國中於學期中試辦「補救教學」，對象為國中每班 10%-20%之學習落後學生。主要目標為貫徹國中常態編班，實施小班制教學；發

掘班級中學習有困難及學習成就低落、學習動機欠佳之學生，予以適當教學輔導，和提昇基本能力與學習成就。課程設計包括課業輔導、技藝課程、體能活動、輔導課程、和生活教育。課程設計多元化且富有彈性，著重生活化、實用性，培養學生成就感，利用第八節課及寒暑假實施。

張新仁、邱上真(民 88)非正式調查訪問，發現高雄市的國民中學學校確實有施行補救教學（指學習困難的潛能開發班）的比例，只有 56 %，不如預期的高。而施行補救教學的學校，也透露遭遇到許多施行上的困難，使得負責推行的行政單位，受挫不少。

造成這些阻力的原因，和學校行政人員、學校教師、家長、學生各方面人員的配合，以及學校行政和教學資源的配合有關。在學校行政單位方面，由於辦理的權責單位不明確，無法有效管理學生的出缺席。在師資來源方面，雖開放為校內教師、外聘教師或社會義工，然而校內教師的授課時數已滿，負荷已重，無額外時間自編教材，且學習適應困難學生的學習動機較差，因而老師都不願擔任這類學生的教學。另外，外聘教師對管理學生較無約束力，且在校時間有限，較難利用課餘時間監督或輔導學生的學習情形或生活態度。此外，班級導師配合的意願亦不高，原因是補救教學時間通常利用早自習、自修或聯課活動，導師可能要利用這些時間處理全班性的班務、加強課業複習或評量。在家長方面，感覺子女被標籤化，致有排斥心理。再者，受限於每班二十至二十五人的規定，接受補救教學的學生程度參差不齊，易造成教師教學進度掌握的困擾，不易照顧個別差

異。在學校行政安排作業方面，不易安排補救教學時間，如安排在早自習，學生遲到會影響進度；安排在自習課，導師可能他用；安排在第八節課，學生動機較弱；安排在不週休二日的聯課活動，則補救不足。至於何時開始進行補救教學，也會影響效果，如第一次段考後再開始，待補救的內容過多，不易跟上原班進度。在教學資源方面，由於規劃時間匆促，各校缺乏充分時間設計課程或補充教材。

郭生玉、江淑卿、宋德忠、陳慧娟(民 84)以台北市 82 學年度參與暑期補救教學的國中 73、國小 121 所中，抽取教師 537 人、學生 4006 人、家長 2068 人為研究對象，進行問卷調查及深度訪談。結果發現教師、家長及學生大都肯定補救教學的效益，補救教學在積極方面能協助學生克服學習困難，改進學業成績；提升學習自信心、興趣及動機；培養良好讀書習慣與方法；對師生關係與同儕關係，亦有幫助。然而，由於學習困難並非一朝一夕形成的，加上長期學業低落往往造成學習意願低落，因而亦有部分的教師、家長及學生認為補救教學不易立竿見影，獲得明顯成效，因此，有賴未來建立制度，實施補救教學。本研究進一步提出以下幾點建議：(1) 補救教學值得繼續推展；(2) 建立補救教學制度；(3) 實施對象宜明確規定；(4) 符合個人需要的編班方式；(5) 加強心理輔導；(6) 補救教學教師職前訓練；(7) 改進教材教法；(8) 激發教師參與補救教學意願；以及(9)甄選大學生參與補救教學工作。

(六) 認輔制度

認輔制度於民國 87 年實施，對象為適應困難及行為偏差學生，主要目標為

結合整體資源，落實輔導工作，以促進學生自由、適性的發展，陶冶現代社會適應能力。工作項目為遴選適應困難及行為偏差學生為接受認輔學生，並鼓勵教師及社區人士志願認輔學生。

（七）輔導中途輟學學生復學與安置方案

輔導中途輟學學生復學與安置方案的實施對象為中途輟學學生，主要目標為落實執行「國民中小學中途輟學學生通報辦法」，輔導他們復學與安置，並籌設中途學校，配合認輔制度，加強輔導中輟復學學生。

二、縣市學校級的補救教學方案

縣市學校級的補救教學方案有資源方案、適性教育班、技藝班、高關懷班、慈暉班、小團體輔導、社團輔導、假期輔導等。這些補救教學方案的對象、目標、和內容等被詳列在附件二。接下來以資源方案、適性教育班、高關懷班、和慈暉班為例，作深入探討。

（一）資源方案

我國自民國五十六年實施視覺障礙兒童混合教育計劃之始即有資源方案，民國六十四年台北新興國中成立為服務聽障學生的啟聰類資源教室。六十五年台北市金華國中、中山國小亦開始實驗啟智類資源教室。至民國六十七年方由教育部國民教育司策劃，先在國民中學試辦以協助學習障礙低成就學生的資源教室方案，民國六十九年後此方案亦推展到國小。我國資源教室自六十七年後逐年廣設，而對象也由視覺障礙、聽覺障礙，漸擴及資賦優異、學習障礙、嚴重情緒障

礙等各類學生，其目的皆在協助特殊教育學生，使他們在普通班中的學習與生活有更良好的適應與發展。目前國內資源方案的類型包括兩類，即特殊教育資源班(含身心障礙資源班和資賦優異資源班)，以及學習困難資源班(對象為高智商低成就者和學習障礙者)。

我國實施資源方案二十多年來，對其功能與成效問題，國內卻極少研究有系統地檢討，僅有三篇(王振德，民 76，民 80；台灣師大特殊教育中心，民 82)針對我國資源教室方案實施現況及其成效進行評鑑。王振德(民 80)評鑑我國資源教室的實施成效，結果發現成效以優劣參半者居多。實施成效良好的影響因素，主要是資源教師熱心負責、各處室間協調良好、普通班教師密切合作、校長大力支持、家長支持配合及行政單位積極輔導；實施成效不佳的影響因素主要是教材缺乏、教師員額不足、教育行政機關未訂定實施準則而無所遵循、資源教師未受專業訓練、經費不足及甚少舉辦個案討論，以檢討改進教學。

另外，台灣師大特殊教育中心(民 82)所作的台北市國中學習困難資源班訪視報告，結果發現：(1) 多數學校均只設一班資源班，設班理由多因學校減班，教師編制多以兩名為主，僅有因其它特殊班轉型為資源班的學校才有三名教師編制。資源班服務學生以一、二年級為主，補救教學科目以英、數為多。(2) 目前參與資源班教學工作，多數學校有六名以上教師，資源班教師具有特教專業資格者僅佔二成，有七成的資源班教師未受任何資源教育有關訓練，各校聘用專任資源班教師者不多，多數學校均由普通班教師兼任或由資源班教師兼教普通班課程。

(3) 資源教學所使用教室間數，多數學校使用 2 至 5 間教室，部分學校僅用一間教室，多數學校表示教室不足，也有三成學校有教室過多的現象。

(4) 學習困難資源班教學多以外加式（以原班其他時間）為主，僅二校以內含式（原班該科目上課時間）排課；資源班教材以改編普通教材為多，也有半數學校採普通班教材，目前自編教材的學校並不多見；上課多採分組或個別教學，唯訪視時所觀察到的分組教學，常常只是小組式的團體教學，真正考慮學個別差異進行分組教學的學校，並不如學校所填之數據那麼多。

(二) 適性教育班

適性教育班為高雄市教育局民國 86 年開始實施，對象為國民中學三年級之適應困難學生，每班以八至十五人為原則。主要目標為對長期生活與學習適應困難，導致學習意願低落與適應困難的學生，進行適性教育，以減少中輟學生人數。採中途資源教室方式辦理為原則，課程包括技藝課程、體能課程、輔導課程、和學科課程。

(三) 高關懷班

高關懷班為台北縣教育局於民國 87 年開始實施，目標在整合學校與社會輔導資源，有效協助中輟學生復學。工作內容包括調查中途輟學生、加強辦理生涯輔導活動、和實施追蹤輔導。

(四) 慈暉班

慈暉班為高雄縣和台南市教育局於民國 87 年開始實施，目標在整合學校與

社會輔導資源，有效協助中輟學生復學。

三、班級的補救教學方案

班級的補救教學策略有：(1) 調整教學環境(包括物理環境的調整、和心理環境的調整)；(2) 調整課程(包括添加、輔助、修正、補救、適性、和補償)；(3) 調整教材(包括畫重點及找出關鍵字、提供逐段課文之閱讀指引、指出閱讀或學習步驟、增加實例、圖片、圖表、簡化課文中的詞彙、設計問題，提供線索、整理、組織教材、利用電腦輔助教學軟體、教學媒體、網際網路及其他輔助器材等)；(4) 調整教學目標(包括訂定適當的教學目標、教學目標為漸近的，學生可達成的)；(5) 調整教學方法(包括激發學習動機；調整教學步驟（將教學步驟細步化，以利學生了解；教學時間和活動的安排要考慮學生的注意度；提供學生立即的增強和回饋，並矯正其錯誤；複習相關經驗或先備技能；運用具體的例子、教具、輔助器材及示範、提示等來幫助學生了解；發現孩子的長處或優點，並從這些長處來進行教學；利用問問題的方式，偵測學生是否已真正理解學習內容；強調重要概念或重點；協助學多做練習，並能獨立作業；教導有效的學習方法和態度；教導學生監控自我的學習等)；(6) 調整作業內容和方式(包括提供適當的作業內容、方式和份量)；(7) 調整評量標準和方式；(8) 調整行為管理的方式；(9) 運用相關服務；(10) 運用有力的資源等。

總之，就現況的了解，研究者似乎發現國內現行的補救教學方案有許多問題存在，如部分身心障礙學生未接受補救教學，補救教學的內容和實施方式未能符

合身心障礙學生的需求，補救教學的成效不彰等等，這些關於身心障礙學生補救教學方案之功能與成效問題，國內卻極少研究有系統地檢討，甚至未見整體性補救教學方案的規畫。因此，非常有必要檢討國內實施之補救教學方案的功能與成效，並據以提出補救教學方案的芻議，和運作模式的建議。

第三章 研究方法

本研究的目的為瞭解身心障礙學生在補救教學方面的需求，重新檢討國內針對身心障礙學生實施之補救教學方案的成效，進而規畫出各種補救教學方案的芻議。本章進一步說明本研究之研究設計、研究對象、研究工具、研究步驟、與資料分析。

第一節 研究對象

一、普通班教師

(一) 第一階段問卷調查之普通班教師

本研究所指普通班教師，乃指任教國中小之普通班教師。研究者於88年暑假期間，從三所師大和九所師院開設的國中小教師進修學分班中，按照表3-1的比例，篩選30班，共位老師作為問卷調查的對象，刪除特殊學校、特殊班教師，計回收有效問卷840份。

表3-1、問卷調查對象的篩選一覽表

階段	區域	班級數	國、輔、初	語、社	數、理	美、體
國小	北部	6	國北,市北,竹師(3)	國北,市北(2)	國北(1)	
	中部	3	中師(1)	中師(1)	嘉師(1)	
	南部	4	南師(1)	屏師(1)	屏師(1)	南師(1)
	東部	2		花師(1)		東師(1)
國中	北部	7	師大,教育,心輔(2)	師大,史,地(1)	師大:數(1)	師大:體,美,音(3)
	中部	3	彰師:輔導(1)	彰師:史,地(1)	彰師:生(1)	
	南部	5	高師:教育,輔導(1)	高師:英,國(1)	高師:數,物,化(2)	高師:美,音(1)
小計		30	9	8	7	6

1. 研究對象個人特徵描述

此840名普通班教師之性別、年齡、和婚姻狀況；服務年資和最高學歷；現任職務；以及普通教師資格、特殊教育和輔導相關知能主要來源等基本資料分別如表3-2、3-3、表3-4及表3-5所示。依性別而言，女性居多，佔68.8%，男性則佔30.7%。研究樣本之年齡，以分布在26至35歲，和36歲至45歲者居多，分別佔43.2%和35.7%。婚姻狀況則是已婚者最多，佔76.1%。

表 3 - 2 . 研究對象之性別、年齡、和婚姻狀況的分佈情形 (N = 8 4 0)

類 別	人 數	百分比
性別		
男	258	30.7 %
女	578	68.8 %
遺漏值	4	0.5 %
年齡		
25 歲以下	6	0.7%
26-35 歲	363	43.2%
36-45 歲	300	35.7%
46-55 歲	158	18.8%
56 歲以上	9	1.1%
遺漏值	4	0.5%
婚姻狀況		
未婚	176	21.0 %
已婚	639	76.1 %
單身（離婚）	10	1.2 %
單身（喪偶）	5	0.6 %
離婚、喪偶後再婚	4	0.5 %
遺漏值	6	0.7 %

從表 3-3 可發現研究對象之服務年資以任教 6 至 15 年者居多，占 41.9 % ；最高學歷則是大學畢業，占 80.8%。

表 3 - 3 . 研究對象之服務年資和最高學歷的分佈情形 (N = 8 4 0)

類 別	人 數	百分比
教師服務年資		
未滿 3 年	0	0%
3-5 年	101	12.0 %
6-15 年	352	41.9 %
16-25 年	221	26.3 %
25 年以上	141	16.8 %
5	16	1.9 %
6	1	0.1 %
遺漏值	25	2.7 %
最高學歷		
專科	134	16.0%
大學	679	80.8%
碩士以上	16	1.9%
其他	1	0.1%
遺漏值	10	1.2%

表 3-4 呈現研究對象之現任職務以導師和科任教師居多，分別占 47.4%和 13.8%。

表 3 - 4 . 研究對象之現任職務的分佈情形 (N = 840)

現任職務	人數	百分比
校長	3	0.4%
主任	77	9.2%
組長	75	8.9%
導師	398	47.4%
科任教師	116	13.8%
輔導教師	11	1.3%
特教教師	16	1.9%
導師兼輔導教師	3	0.4%
導師兼特教教師	3	0.4%
組長兼特教教師	4	0.5%
行政人員	8	1.0%
組長兼科任教師	22	2.6%
行政人員兼科任教師	4	0.5%
行政人員兼輔導教師	1	0.1%
組長兼導師	25	3.0%
組長兼導師兼輔導教師	4	0.5%
主任兼科任教師	7	0.8%
導師兼科任教師	28	3.3%
科任教師兼輔導教師	4	0.5%
科任教師兼特教教師	3	0.4%
其他	21	2.5%
遺漏值	7	0.8%

從表 3-5 可發現研究對象之普通教師資格主要來源為師範院校畢業，占 77.6%；特殊教育知能的主要來源為閱讀相關書籍和報章媒體的資訊，分別占 56 % 和 48.5%；輔導相關知能主要來源為輔導知能研習、閱讀相關書籍、和報章媒體的資訊，分別占 76.5 %、66.4%和 51%。

表 3-5. 研究對象之普通教師資格、特殊教育和輔導相關知能主要來源 (N=840)

類	別	人數	百分比
普通教師資格來源			
	師範院校畢業	652	77.6%
	一般大學的教育所或教育學程	41	4.9%
	教育學分班	110	13.1%
	師範院校研究所之教育學分	20	2.4%
	國外大學教育學分檢定	2	0.2%
	其他	4	0.5%
	遺漏值	11	1.3%
特殊教育知能來源			
	主修或輔修特殊教育系	93	11.1 %
	特殊教育教師專業學分(班)	74	8.8 %
	特教 40 學分班	31	3.7 %
	特殊教育知能研習	320	38.1 %
	閱讀相關書籍	470	56.0 %
	報章媒體的資訊	407	48.5 %
	參加相關之服務工作	132	15.7 %
	與同事或親友討論	331	39.4 %
	從未接觸	53	6.3 %
	其他	8	1.0 %
	選修相關學分	10	1.2 %
輔導相關知能主要來源			
	主修或輔修心理輔導等相關科系	167	19.9 %
	輔導學分班	199	23.7 %
	輔導 40 學分班	124	14.8 %
	輔導知能研習	643	76.5 %
	閱讀相關書籍	558	66.4 %
	報章媒體的資訊	428	51.0 %
	參加相關服務工作	199	23.7 %
	與同事或親友討論	388	46.2 %
	從未接觸	11	1.3 %
	其他	3	0.4 %
	選修相關學分	9	1.1 %

2. 研究對象任教學校描述

此 840 名普通班教師之任教學校性質、所在縣市、班級數及班級類型、輔導人員編制、學校所在社區的主要型態、以及學校內多數家長的社經地位，和對學校教育關心或參與程度分別如表 3-6、3-7、3-8、3-9、3-10 和 3-11 所示。表 3-6

顯示研究對象任教學校之性質以國小占最多數，國中次之，分別有 52.4%和 39.5%。

表 3 - 6 . 研究對象任教學校性質之分佈情形 (N = 840)

類 別	人 數	百分比
完全中學	45	5.4%
國中	332	39.5%
國小	440	52.4%
其他	10	1.2%
遺漏值	13	1.5%

從表 3-7 可看出研究對象任教學校所在縣市以分布在台北市居最多數，佔 13.7%；台北縣和高雄市次之，均占 9.8%。

表 3-7. 研究對象任教學校所在縣市之分佈情形(N=840)

縣 市	人 數	百分比
台北市	115	13.7%
台北縣	82	9.8%
基隆市	6	0.7%
桃園縣	48	5.7%
新竹市	9	1.1%
新竹縣	12	1.4%
苗栗縣	14	1.7%
台中市	41	4.9%
台中縣	72	8.6%
彰化縣	61	7.3%
南投縣	22	2.6%
雲林縣	37	4.4%
嘉義市	7	0.8%
嘉義縣	24	2.9%
台南市	34	4.0%
台南縣	47	5.6%
高雄市	82	9.8%
高雄縣	39	4.6%
屏東縣	27	3.2%
宜蘭縣	20	2.4%
花蓮縣	16	1.9%
台東縣	6	0.7%
澎湖縣	8	1.0%
遺漏值	11	1.3%

從表 3-8 可看出研究對象服務學校的班級數以 31 至 50 班最多，占 26.5%；51 至 70 班次之，占 23%，而平均班級人數每班約以 36 至 40 人最多，占 48.9%。

校內特殊班類型以資源班居多，占 43%，特殊班次之，占 32%。

表 3-8. 研究對象服務學校的班級數、平均班級人數及班級類型 (N=840)

類 別	班級數	百分比
服務學校的班級數		
10 班以下	56	6.6 %
11-30 班	176	21 %
31-50 班	222	24.5 %
51-70 班	189	22.5 %
71-100 班	142	14.5 %
100 班以上	70	8 %
遺漏值	22	2.6 %
平均班級人數每班約		
20 人以下	32	3.8 %
20-30 人	112	13.3 %
31-35 人	167	19.9 %
36-40 人	411	48.9 %
41-50 人	75	8.9 %
46-50 人	22	2.6 %
遺漏值	21	2.5 %
校內特殊班類型		
特殊班	269	32.0 %
資優班	158	18.8 %
資源班	361	43.0 %
技藝班	131	15.6 %
其他	39	4.6 %

表 3-9 顯示校內輔導人員編制以輔導主任、輔導組或資料組組長、和未受過專業訓練之輔導教師(或認輔教師)居多，分別占 85.7%、78%、和 48.5%。

表 3-9. 校內輔導人員編制之情形(N=840)

類	別	人數	百分比
輔導主任		720	85.7 %
輔導組或資料組組長		655	78.0 %
專任輔導教師		243	28.9 %
兼任輔導教師		339	40.4 %
專任學校心理師		14	1.7 %
學校社工師		34	4.0 %
未受過專業訓練之輔導教師		407	48.5 %
其他		18	2.1

從表 3-10 可看出學校所在社區的主要型態為住宅區居多，占 51.8 %；傳統小型商業區次之，占 40.7 %。

表 3-10. 學校所在社區的主要型態(N=840)

類	別	人數	百分比
住宅		435	51.8 %
文教		190	22.6 %
農業		198	23.6 %
觀光業		26	3.1 %
大型商業		56	6.7 %
傳統小型商業		342	40.7 %
漁業		38	4.5 %
牧業		9	1.1 %
林業		9	1.1 %
工業區		96	11.4 %
科技產業		13	1.5 %
其他		16	1.9 %

表 3-11 顯示學校內多數家長的社經地位以中產階級和中下階級居多，分別占 29.9 % 和 24.5 %。多數家長對學校教育關心或參與程度以不太主動但頗能配合者占最多數，有 58.1 %。

表 3-11. 學校內多數家長的社經地位，以及對學校教育關心或參與程度(N=840)

類 別	人 數	百分比
多數家長的社經地位		
中上階級	96	11.4 %
中產階級	251	29.9 %
中下階級	206	24.5 %
低收入戶（貧民）	29	3.5 %
多數家長對學校教育關心或參與程度		
積極、主動	184	21.9 %
不太主動但頗能配合	488	58.1 %
消極、被動	128	15.2 %
對立、反抗	9	1.1 %
遺漏值	31	3.7 %

（二） 第二階段訪問之普通班教師

研究者從第一階段問卷調查之普通班教師中，進一步篩選26位願意接受訪談，且回答內容較為豐富者為第二階段訪問的對象。其中有18位國中，7位國小，1位完全中學的老師。這些老師分布的縣市以中南部居多，另有兩位來自東部，兩位來自澎湖。七位男老師，19位女老師；年齡分布有13位26至35歲，6位36至45歲，7位46至55歲。最高學歷有24位大學畢，專科2位；服務年資則以3至15年最多，有15位，另有6位16至25年，5位25年以上。現任職務以行政人員最多，有9位，導師8位，科任教師4位，輔導教師1位，4位資源班教師。普通教師資格來源以師範院校最多，有18位，教育學分班和一般大學畢業分別有4位。特殊教育知能主要來源以閱讀相關書籍，與同事或親友討論，報章媒體的資訊，以及特教知能研習最多。輔導知能主要來源則以閱讀相關書籍，輔導知能研習，和報章媒體的資訊最多。

二、身心障礙學生之家長

本研究所指身心障礙學生之家長，係指身心障礙學生之父親或母親，或其他主要照顧者，共10位。包括兩位學習障礙、三位過動、一位輕度智能障礙、一位視覺障礙、一位聽覺障礙、一位肢體障礙、一位自閉症孩子的家長。

三、教育行政人員

研究者訪問五位教育行政人員，包括兩位校長、兩位主任、和一位教育局行政人員。

第二節 研究設計

本研究乃整合型計畫中之一子計畫，與其他子計畫之關係如圖 3-1。本研究採文獻分析、座談討論、以及調查研究(問卷調查和訪問調查)三種方式進行本研究。研究者使用文獻分析瞭解身心障礙學生的補救教學需求、補救教學方案之理論基礎、和國內外身心障礙學生補救教學方案之探討；使用座談討論、和調查研究瞭解身心障礙學生補救教學需求，檢討國內補救教學方案的實施情形與成效，藉由這些資料的收集，進而提出身心障礙學生補救教學方案的芻議。

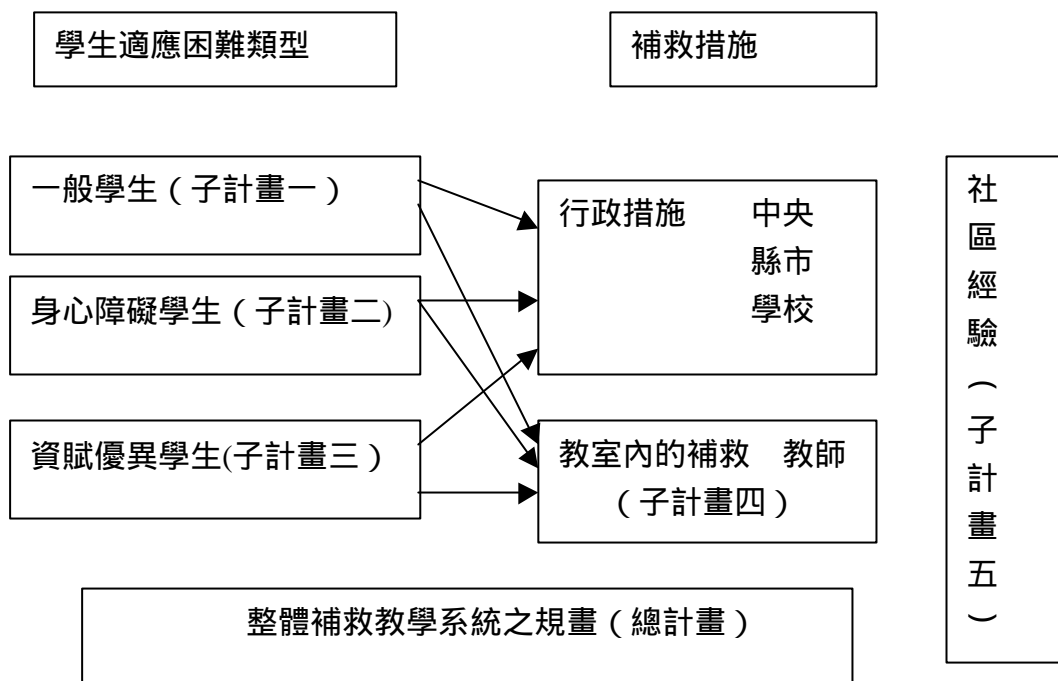


圖 3-1、本研究與其他子計畫之關係圖

第三節 研究工具

一、教師教學經驗問卷

研究者由國內外相關研究文獻，分析身心障礙學生的特質，及這些特質對學生適應學校學習環境的影響，以瞭解身心障礙學生補救教學方面的需求，而後根據這些需求，發展教師教學經驗問卷，調查普通班教師、家長、以及身心障礙學生對補救教學方案實施成效意見的問卷。這份問卷的內容包括基本資料、曾教過那些身心障礙學生，學生適應困難情形，學校提供那些補救措施及其成效，以及對教育措施的態度，詳見附件三。

二、第二階段教師教學經驗訪談題綱

訪談題綱的內容包括曾任教過的身心障礙學生之需求；勾選學校有實施的補

救教學方案是否能符合身心障礙學生的需求，它為什麼有效(或無效)，從那些指標評鑑它的有效性；對學校所實施之補救教學方案的改進建議；對協助身心障礙學生學業生活行為適應困難的方法，您有何具體的改進建議，詳見附件四。

三、家長訪談題綱

訪談題綱的內容包括子女的需求，學校安排那些措施來符合子女的需求，與其有效性，以及對學校所實施的方案或措施之改進建議，詳見附件五。

四、教育行政人員訪談題綱

訪談題綱的內容包括學校實施的補救教學方案是否能符合身心障礙學生的需求，它為什麼有效(或無效)，從那些指標評鑑它的有效性，以及對學校所實施之補救教學方案的改進建議，詳見附件六。

第四節 研究步驟

一、文獻分析身心障礙學生補救教學方面的需求，以及國內外的補救教學方案

由國內外相關研究文獻，分析身心障礙學生的特質，及這些特質對學生適應學校學習環境的影響，以瞭解身心障礙學生補救教學方面的需求，此部分將是本研究進一步發展補救教學方案分析評論的基礎。接著進一步收集國內外的補救教學方案，以探討學校教育如何滿足身心障礙學生的學習需求。

二、召開座談會，初步收集各方意見

於北區和南區分別開兩場座談會，邀請國中小教師、家長、教育行政人員代表，針對學生適應困難的問題和其需求，提出他們的看法。

三、調查與評析國內現行的身心障礙學生補救教學方案

本研究首先將透過調查，收集國內由國小至國中階段，學校針對有學習困難的身心障礙學生實施的補救教學方案。接著研究者將依據第一部分由文獻分析發展之評鑑準則，以及透過教師教學經驗問卷，調查普通班教師對這些補救教學方案的看法，以評析國內實施之補救教學方案的功能與成效，並進而歸納出改進的建議。

四、訪談普通班教師、教育行政人員和家長

研究者從第一階段問卷調查之普通班教師中，進一步篩選願意接受訪談，且回答內容較為豐富者為第二階段訪問的對象。另外也挑選出位教育行政人員，和 10 位身心障礙學生的家長作訪問。

五、提出身心障礙學生補救教學方案的協議

本研究將為國小一年級至國中三年級，普通班級中之身心障礙學生，提出補救教學方案的芻議，和運作模式的建議，並與本整合型計畫其他子計畫整合，建立我國義務教育階段九年之補救教學實施模式藍圖，針對各年級、各種學生之需求，提供各種補救教學方案。

此外，本研究在文獻分析，以及調查與評析國內現行的身心障礙學生補救教學方案過程中，將與其他子計畫就有關文獻、樣本、資料蒐集等交換意見，互通

資源。最後所有子計畫整合，建立我國義務教育階段九年之補救教學實施模式藍圖，針對各年級、各種學生之需求，提供各種補救教學方案。

第五節 資料分析

針對第一階段問卷調查所收集的資料，研究者使用描述統計分析840位研究對象，在每個題目的選項之反應人數與百分比。關於第二階段訪問調查所收集的資料，研究者將訪談的結果，採用內容分析（content analysis）的方式，經錄音謄寫成文字之後，分類整理，以瞭解受訪者對補救教學方案豐富而深入的看法。

第四章 結果與討論

本章將針對座談討論、和調查研究的結果分析身心障礙學生在補救教學方面的需求、國內身心障礙學生補救教學方案的實施情形與成效，進而根據這些結果提出身心障礙學生補救教學方案的芻議。

第一節 身心障礙學生在補救教學方面的需求

一、第一階段問卷調查資料

表 4-1 顯示 840 名普通班教師曾教過的身心障礙學生類型以學習能力顯著落後同班同學者居多，占 90.6%；有顯著的情緒困擾和行為問題者次之，占 59.6%。

表 4-1. 曾教過的身心障礙學生類型 (N=840)

類 別	人數	百分比
視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題	329	39.2%
學習能力顯著落後同班同學	761	90.6%
有顯著的情緒困擾和行為問題	501	59.6%
有嚴重口吃，說話不清楚，聲音有問題	170	20.2%
身體病弱，有慢性疾病等問題	304	36.2%

表 4-2 顯示視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題學生之學業適應困難以無法跟上班級的學習進度居多，占 25.6%；生活適應困難以生活習慣不好（如：身體或衣著髒亂，常缺課、遲到）居多，占 10.8%；行為適應困難以內向性行為問題居多，占 20%。

表 4-2. 視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題學生之適應困難情形(N=840)

類 別	人數	百分比
學業適應困難		
學習動機或興趣低落	104	12.4 %
學習態度不佳(如上課不專心、不做功課)	110	13.1 %
無法跟上班級的學習進度	215	25.6 %
學習內容太簡單，進度太慢	13	1.5 %
對學科間的喜好和表現差異很大	42	5.0 %
其他	17	2.0
生活適應困難		
經濟有困難 (如:三餐不繼、無法如期繳費)	27	3.2 %
生活習慣不好 (如:身體或衣著髒亂，常缺課、遲到)	91	10.8 %
缺乏家庭督導(如:缺乏家人照顧、無固定監護人)	70	8.3 %
無固定住所	10	1.2 %
無法照顧自己的作息	67	8.0 %
其他	36	4.3 %
行為適應困難		
外向性行為問題(如:暴力、攻擊、反抗、違反校規或班規等)	38	4.5 %
內向性行為問題(如:沈默、退縮、自我傷害、情緒困擾、 孤立、不參與團體生活等)	168	20.0
不適當或怪異的行為或習慣	70	8.3 %
反覆出現固定的行為	37	4.4 %
其他	18	2.1 %

表 4-3 顯示學習能力顯著落後同班同學之學業適應困難以無法跟上班級的學習進度居多，占 71.2%，學習動機或興趣低落、和學習態度不佳分別居二和三，各占 65.8%和 63.1%；生活適應困難以缺乏家庭督導、和生活習慣不好居多，分別占 46.4%和 42.6%；行為適應困難以內向性行為問題居多，占 44%。

表 4 - 3 . 學習能力顯著落後同班同學之適應困難情形 (N = 840)

類 別	人 數	百分比
學業適應困難		
學習動機或興趣低落	553	65.8 %
學習態度不佳(如上課不專心、不做功課)	530	63.1 %
無法跟上班級的學習進度	598	71.2 %
學習內容太簡單，進度太慢	32	3.8 %
對學科間的喜好和表現差異很大	76	9.0 %
其他	18	2.1 %
生活適應困難		
經濟有困難 (如:三餐不繼、無法如期繳費)	96	11.4 %
生活習慣不好 (如:身體或衣著髒亂，常缺課、遲到)	358	42.6 %
缺乏家庭督導(如:缺乏家人照顧、無固定監護人)	390	46.4 %
無固定住所	41	4.9 %
無法照顧自己的作息	160	19.0 %
其他	33	3.9 %
行為適應困難		
外向性行為問題(如:暴力、攻擊、反抗、違反校規或班規等)	205	24.4 %
內向性行為問題(如:沈默、退縮、自我傷害、情緒困擾、 孤立、不參與團體生活等)	370	44.0 %
不適當或怪異的行為或習慣	212	25.2 %
反覆出現固定的行為	73	8.7 %
其他	31	3.7 %

表 4-4 顯示有顯著的情緒困擾和行為問題之學業適應困難以學習態度不佳居多，占 40%，學習動機或興趣低落、和無法跟上班級的學習進度分居二和三，各占 33.8%和 26.7%；生活適應困難以缺乏家庭督導、和生活習慣不好居多，分別占 27.4%和 24.3%；行為適應困難以外向性行為問題居多，占 31.2%，內向性行為問題、和不適當或怪異的行為或習慣分居二和三，各占 28.3%和 26.3%。

表 4 - 4 . 有顯著的情緒困擾和行為問題之適應困難情形 (N = 840)

類	別	人數	百分比
學業適應困難			
學習動機或興趣低落		284	33.8 %
學習態度不佳(如上課不專心、不做功課)		336	40.0 %
無法跟上班級的學習進度		224	26.7 %
學習內容太簡單，進度太慢		27	3.2 %
對學科間的喜好和表現差異很大		103	12.3 %
其他		16	1.9 %
生活適應困難			
經濟有困難 (如:三餐不繼、無法如期繳費)		53	6.3 %
生活習慣不好 (如:身體或衣著髒亂，常缺課、遲到)		204	24.3 %
缺乏家庭督導(如:缺乏家人照顧、無固定監護人)		230	27.4 %
無固定住所		31	3.7 %
無法照顧自己的作息		104	12.4 %
其他		33	3.9 %
行為適應困難			
外向性行為問題(如:暴力、攻擊、反抗、違反校規或班規等)		262	31.2 %
內向性行為問題(如:沈默、退縮、自我傷害、情緒困擾、 孤立、不參與團體生活等)		238	28.3
不適當或怪異的行為或習慣		221	26.3
反覆出現固定的行為		83	9.9 %
其他		16	1.9 %

表 4-5 顯示有嚴重口吃,說話不清楚,聲音有問題之學業適應困難以無法跟上班級的學習進度居多,占 10.6 % ;生活適應困難以生活習慣不好居多,占 5.5%;行為適應困難以內向性行為問題居多,占 10.1%。

表 4-5. 有嚴重口吃, 說話不清楚, 聲音有問題之適應困難情形 (N=840)

類 別	人 數	百分比
學業適應困難		
學習動機或興趣低落	51	6.1 %
學習態度不佳(如上課不專心、不做功課)	56	6.7 %
無法跟上班級的學習進度	89	10.6 %
學習內容太簡單, 進度太慢	10	1.2 %
對學科間的喜好和表現差異很大	16	1.9 %
其他	3	0.4 %
生活適應困難		
經濟有困難 (如:三餐不繼、無法如期繳費)	14	1.7 %
生活習慣不好 (如:身體或衣著髒亂, 常缺課、遲到)	46	5.5 %
缺乏家庭督導(如:缺乏家人照顧、無固定監護人)	43	5.1 %
無固定住所	7	0.8 %
無法照顧自己的作息	27	3.2 %
其他	17	2.0 %
行為適應困難		
外向性行為問題(如:暴力、攻擊、反抗、違反校規或班規等)	28	3.3 %
內向性行為問題(如: 沈默、退縮、自我傷害、情緒困擾、 孤立、不參與團體生活等)	85	10.1 %
不適當或怪異的行為或習慣	43	5.1 %
反覆出現固定的行為	26	3.1 %
其他	8	1.0 %

表 4-6 顯示身體病弱,有慢性疾病等問題之學業適應困難以無法跟上班級的學習進度居多, 占 17.7 % ;生活適應困難以生活習慣不好居多, 占 7.65%;行為適應困難以內向性行為問題居多, 占 17.1%。

表 4 - 6 . 身體病弱, 有慢性疾病等問題之適應困難情形

類 別	人數	百分比
學業適應困難		
學習動機或興趣低落	99	11.8 %
學習態度不佳(如上課不專心、不做功課)	105	12.5 %
無法跟上班級的學習進度	149	17.7 %
學習內容太簡單, 進度太慢	15	1.8 %
對學科間的喜好和表現差異很大	34	4.0 %
其他	16	1.9 %
生活適應困難		
經濟有困難 (如:三餐不繼、無法如期繳費)	38	4.5 %
生活習慣不好 (如:身體或衣著髒亂, 常缺課、遲到)	64	7.6 %
缺乏家庭督導(如:缺乏家人照顧、無固定監護人)	57	6.8 %
無固定住所	14	1.7 %
無法照顧自己的作息	58	6.9 %
其他	33	3.9 %
行為適應困難		
外向性行為問題(如:暴力、攻擊、反抗、違反校規或班規等)	21	2.5 %
內向性行為問題(如: 沈默、退縮、自我傷害、情緒困擾、 孤立、不參與團體生活等)	144	17.1 %
不適當或怪異的行為或習慣	56	6.7 %
反覆出現固定的行為	31	3.7 %
其他(如不喜歡班級外的團體活動等)	25	3.0 %

總括來說, 840 名普通班教師曾教過的身心障礙學生類型以學習能力顯著落後同班同學者居多, 有顯著的情緒困擾和行為問題者次之。這些身心障礙學生當中, 視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題; 有嚴重口吃, 說話不清楚, 聲音有問題; 身體病弱, 有慢性疾病等問題這三類的學生, 其適應困難的類型相同, 學業適應困難皆以無法跟上班級的學習進度居多, 生活適應困難皆以生活習慣不好

(如:身體或衣著髒亂,常缺課、遲到)居多,行為適應困難皆以內向性行為問題居多,也就是說他們的補救教學需求類似,均在學習進度落後的協助,生活習慣和內向性行為問題的輔導。而學習能力顯著落後同班同學之學業適應困難以無法跟上班級的學習進度居最多數,但學習動機或興趣低落、和學習態度不佳也占了很高的比例,需要協助;生活適應困難以缺乏家庭督導、和生活習慣不好居多;行為適應困難以內向性行為問題居多。有顯著的情緒困擾和行為問題之學業適應困難以學習態度不佳居最多數,學習動機或興趣低落、和無法跟上班級的學習進度分居二和三;生活適應困難以缺乏家庭督導、和生活習慣不好居多;行為適應困難以外向性行為問題居最多數,內向性行為問題、和不適當或怪異的行為或習慣也占了不少的比例。

這五類學生中,最多數的教師表達學習能力顯著落後同班同學者有學業、生活和行為適應困難,其次是有顯著的情緒困擾和行為問題者。可見這兩類學生是老師任教最多且最感困擾的,其適應困難比例也最多。

二、第二階段訪問調查資料

綜合第二階段訪問調查資料顯示 26 位教師、10 位家長、和 5 位教育行政人員認為身心障礙學生在補救教學方面的需求包括:(1) 針對學習需求進行補救教學;(2) 針對情緒與行為的個別輔導;(3) 安排醫學檢查,例如某些聽障的孩子須作聽力檢查;(4) 提供輔助設備,例如電腦、助聽器、放大書籍等以協助學生學習;(5) 運動,如對一些有身體健康問題的學生,養成運動的習慣;(6) 老

師的關心；(7) 提供其他人力資源(如醫療人員、社工人員、心理諮商人員等)的協助；(8) 加強學習能力顯著落後同班同學之學生的學習動機和態度；(9) 改變評量方式；(10) 同儕的協助；(11) 提供有生活適應困難問題的學生生活教育和禮儀教育；(12) 對於生活貧困的學生給予獎學金和工讀的機會；(13) 家長的關心和配合；(14) 建立一般學生對身心障礙學生正確的觀念；(15) 建立自信心等。

關於建立自信心方面，F 老師提到：“學生會有口吃常常是因為容易緊張，而口吃之後往往會導致學生對自己的信心不足（因為會被笑），以致其學業成就也容易跟著差、疏離群眾、也比較容易有行為偏差的問題，這些學生相當需要建立他們足夠的自信心”。另外 N 老師提及他鼓勵學生多參與活動以建立自信心，他說：“我認為導師一定要給班上學生建立正確的觀念，一般同學不要歧視身心障礙的學生，這樣對於他們的自信心的建立、同儕之間關係的改善，將會有很大的幫助。”

第二節 國內身心障礙學生補救教學方案的實施情形與成效

一、第一階段問卷調查資料

（一）中央(教育部)級的補救教學方案

學校曾實施中央(教育部)所提出的補救教學方案類型以認輔制度居最多數，占 83.3 %；補救教學次之，占 72.9 %；春暉專案再次之，占 51.7 %。其中仍有為數不少的教師不知道這些補救教學方案，尤以攜手計畫、教育優先計劃不知

道者最多，各占 36.3%和 31.1%。

表 4 - 7 . 學校曾實施教育部所提出的補救方案類型 (N = 840)

類 別	有	無	不知道	遺漏值
春暉專案	434(51.7 %)	139(16.5 %)	147(17.5 %)	120(14.3 %)
璞玉專案	264(31.4 %)	168(20.0 %)	233(27.7 %)	175(20.8 %)
朝陽方案	267(31.8 %)	168(20.0 %)	219(26.1 %)	186(22.1 %)
攜手計畫	87(10.4 %)	200(23.8 %)	305(36.3 %)	248(29.5 %)
技藝教育	372(44.3 %)	173(20.6 %)	136(16.2 %)	159(18.9 %)
教育優先計劃	198(23.6 %)	156(18.6 %)	261(31.1 %)	225(26.8 %)
補救教學	612(72.9 %)	67(8.0 %)	72(8.6 %)	89(10.6 %)
潛能開發教育	310(36.9 %)	176(21.0 %)	176(21.0 %)	178(21.2 %)
認輔制度	700(83.3 %)	43(5.1 %)	49(5.8 %)	48(5.7 %)
其他(如中途之家等)	30(3.6 %)	68(8.1 %)	138(16.4 %)	604(71.9 %)

(二) 縣市學校的補救教學方案

表 4-8 顯示對視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題之學生所實施的補救措施普遍來說並不多，其中以特教資源班和課後補救教學實施的最多，但也只占了 21.4%和 10.4%。在 21.4% 普通班教師反應有實施特教資源班措施中，有 15% 的人認為有幫助，5.8%認為成效普通，僅 0.6%認為沒有幫助。在 10.4% 普通班教師反應有實施課後補救教學措施中，有 5.7% 的人認為有幫助，4.5%認為成效普通，僅 0.2%認為沒有幫助。

表 4 - 8 . 對視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題之學生的補救措施(N = 8 4 0)

補 救 措 施 類 別	實 施 情 形 和 成 效					遺漏值
	有實施且 有幫助	有實施且 成效普通	有實施但 沒有幫助	無實施	不知道	
社團輔導	21(2.5 %)	19(2.3 %)	4(0.5 %)	740(88.1 %)	40(4.8 %)	16(1.9 %)
假期輔導	17(2.0 %)	6(0.7 %)	5(0.6 %)	763(90.8 %)	37(4.4 %)	12(1.4 %)
特教資源班	126(15.0 %)	49(5.8 %)	5(0.6 %)	619(73.7 %)	28(3.3 %)	13(1.5 %)
學習困難資源班	53(6.3 %)	43(5.1 %)	1(0.1 %)	700(83.3 %)	30(3.6 %)	13(1.5 %)
雙語資源班	6(0.7 %)	2(0.2 %)	(%)	790(94.0 %)	30(3.6 %)	12(1.4 %)
技藝班	24(2.9 %)	11(1.3 %)	3(0.4 %)	760(90.5 %)	29(3.5 %)	13(1.5 %)
適性教育班	16(1.9 %)	10(1.2 %)	1(0.1 %)	766(91.2 %)	34(4.0 %)	13(1.5 %)
高關懷班	10(1.2 %)	5(0.6 %)	(%)	778(92.6 %)	33(3.9 %)	14(1.7 %)
體育或才藝班	12(1.4 %)	6(0.7 %)	3(0.4 %)	779(92.7 %)	28(3.3 %)	12(1.4 %)
多元能力開發計畫	4(0.5 %)	10(1.2 %)	3(0.4 %)	771(91.8 %)	41(4.9 %)	11(1.3 %)
就讀班級調整	42(5.0 %)	17(2.0 %)	4(0.5 %)	732(87.1 %)	36(4.3 %)	9(1.1 %)
課後補救教學	48(5.7 %)	38(4.5 %)	2(0.2 %)	712(84.8 %)	31(3.7 %)	9(1.1 %)
小團體輔導	31(3.7 %)	23(2.7 %)	4(0.5 %)	734(87.4 %)	38(4.5 %)	10(1.2 %)
免費早餐	5(0.6 %)	7(0.8 %)	1(0.1 %)	791(94.2 %)	25(3.0 %)	11(1.3 %)
愛心媽媽輔導	36(4.3 %)	27(3.2 %)	4(0.5 %)	722(86.0 %)	38(4.5 %)	13(1.5 %)
其他(如專案輔導等)	3(0.4 %)	5(0.6 %)	1(0.1 %)	795(94.6 %)	27(3.2 %)	9(1.1 %)

表 4-9 顯示對對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施普遍來說並不多，其中以課後補救教學和學習困難資源班實施的最多，但也只占了 41.6%和 36.3%。在 41.6% 普通班教師反應有實施課後補救教學措施中，有 16.3% 的人認為有幫助，20.5%認為成效普通，4.8%認為沒有幫助。在 36.3% 普通班教師反應有實施學習困難資源班措施中，有 15%的人認為有幫助，16.3%認為成效普通，5%認為沒有幫助。

表 4 - 9 . 對學習能力顯著落後同班同學之學生的補救措施 (N = 8 4 0)

補 救 措 施 類 別	實 施 情 形 和 成 效					遺漏值
	有實施且 有幫助	有實施且 成效普通	有實施但 沒有幫助	無實施	不知道	
社團輔導	48(5.7 %)	53(6.3 %)	4(0.5 %)	692(82.4 %)	26(3.1 %)	17(2.1 %)
假期輔導	40(4.8 %)	44(5.2 %)	17(2.0 %)	698(83.1 %)	27(3.2 %)	14(1.6 %)
特教資源班	74(8.8 %)	52(6.2 %)	4(0.5 %)	674(80.2 %)	21(2.5 %)	15(1.7 %)
學習困難資源班	126(15.0 %)	137(16.3 %)	42(5.0 %)	500(59.5 %)	23(2.7 %)	12(1.5 %)
雙語資源班	8(1.0 %)	11(1.3 %)	(%)	783(93.2 %)	25(3.0 %)	13(1.5 %)
技藝班	83(9.9 %)	47(5.6 %)	9(1.1 %)	667(79.4 %)	21(2.5 %)	13(1.5 %)
適性教育班	23(2.7 %)	24(2.9 %)	7(0.8 %)	740(88.1 %)	32(3.8 %)	14(1.6 %)
高關懷班	13(1.5 %)	12(1.4 %)	3(0.4 %)	770(91.7 %)	26(3.1 %)	16(1.9 %)
體育或才藝班	31(3.7 %)	31(3.7 %)	4(0.5 %)	735(87.5 %)	25(3.0 %)	14(1.6 %)
多元能力開發計畫	12(1.4 %)	17(2.0 %)	7(0.8 %)	754(89.8 %)	37(4.4 %)	13(1.5 %)
就讀班級調整	24(2.9 %)	42(5.0 %)	9(1.1 %)	726(86.4 %)	30(3.6 %)	9(1.0 %)
課後補救教學	137(16.3 %)	172(20.5 %)	40(4.8 %)	459(54.6 %)	23(2.7 %)	9(1.0 %)
小團體輔導	57(6.8 %)	53(6.3 %)	10(1.2 %)	673(80.1 %)	35(4.2 %)	12(1.4 %)
免費早餐	10(1.2 %)	5(0.6 %)	(%)	790(94.0 %)	25(3.0 %)	10(1.2 %)
愛心媽媽輔導	55(6.5 %)	55(6.5 %)	3(0.4 %)	682(81.2 %)	35(4.2 %)	10(1.1 %)
其他(如潛能開發班)	4(0.5 %)	12(1.4 %)	3(0.4 %)	786(93.6 %)	28(3.3 %)	7(0.8 %)

表 4-10 顯示對有顯著的情緒困擾和行為問題之學生所實施的補救措施普遍來說並不多，其中以小團體輔導和社團輔導實施的最多，但也只占了 24.8%和 16.9%。在 24.8% 普通班教師反應有實施小團體輔導措施中，有 10.6%的人認為有幫助，12.5%認為成效普通，1.7%認為沒有幫助。在 16.9% 普通班教師反應有實施社團輔導措施中，有 5.6%的人認為有幫助，10.1%認為成效普通，1.2%認為沒有幫助。

表 4-10. 對有顯著的情緒困擾和行為問題之學生的補救措施 (N=840)

補救措施類別	實施情形和成效					遺漏值
	有實施且有幫助	有實施且成效普通	有實施但沒有幫助	無實施	不知道	
社團輔導	47(5.6 %)	85(10.1 %)	10(1.2 %)	646(76.9 %)	38(4.5 %)	14(1.7 %)
假期輔導	23(2.7 %)	22(2.6 %)	13(1.5 %)	739(88.0 %)	31(3.7 %)	12(1.4 %)
特教資源班	29(3.5 %)	34(4.0 %)	8(1.0 %)	723(86.1 %)	32(3.8 %)	14(1.7 %)
學習困難資源班	29(3.5 %)	37(4.4 %)	16(1.9 %)	715(85.1 %)	28(3.3 %)	15(1.7 %)
雙語資源班	4(0.5 %)	6(0.7 %)	0	789(93.9 %)	29(3.5 %)	12(1.4 %)
技藝班	23(2.7 %)	14(1.7 %)	10(1.2 %)	751(89.4 %)	30(3.6 %)	12(1.4 %)
適性教育班	20(2.4 %)	9(1.1 %)	3(0.4 %)	763(90.8 %)	34(4.0 %)	11(1.3 %)
高關懷班	30(3.6 %)	24(2.9 %)	4(0.5 %)	736(87.6 %)	33(3.9 %)	13(1.5 %)
體育或才藝班	21(2.5 %)	18(2.1 %)	4(0.5 %)	753(89.6 %)	30(3.6 %)	14(1.6 %)
多元能力開發計畫	4(0.5 %)	15(1.8 %)	5(0.6 %)	766(91.2 %)	37(4.4 %)	13(1.5 %)
就讀班級調整	32(3.8 %)	31(3.7 %)	12(1.4 %)	723(86.1 %)	31(3.7 %)	11(1.3 %)
課後補救教學	45(5.4 %)	51(6.1 %)	12(1.4 %)	694(82.6 %)	26(3.1 %)	12(1.4 %)
小團體輔導	89(10.6 %)	105(12.5 %)	14(1.7 %)	583(69.4 %)	33(3.9 %)	16(1.8 %)
免費早餐	9(1.1 %)	2(0.2 %)	0	787(93.7 %)	28(3.3 %)	14(1.6 %)
愛心媽媽輔導	41(4.9 %)	37(4.4 %)	7(0.8 %)	704(83.8 %)	39(4.6 %)	12(1.4 %)
其他(如潛能開發班)	3(0.4 %)	10(1.2 %)	2(0.2 %)	787(93.7 %)	28(3.3 %)	10(1.2 %)

表 4-11 顯示對有嚴重口吃，說話不清楚，聲音有問題之學生所實施的補救措施普遍來說並不多，其中以特教資源班和課後補救教學實施的最多，但也只占了 7.4%。在 7.4% 普通班教師反應有實施特教資源班措施中，有 4.9% 的人認為有幫助，2.1% 認為成效普通，僅 0.4% 認為沒有幫助。在 7.4% 普通班教師反應有實施課後補救教學措施中，有 2.9% 的人認為有幫助，3.9% 認為成效普通，僅 0.6% 認為沒有幫助。

表 4-11. 對有嚴重口吃，說話不清楚，聲音有問題之學生的補救措施 (N=840)

補救措施類別	實施情形和成效					遺漏值
	有實施且有幫助	有實施且成效普通	有實施但沒有幫助	無實施	不知道	
社團輔導	13(1.5 %)	10(1.2 %)	3(0.4 %)	755(89.9 %)	41(4.9 %)	18(2.0 %)
假期輔導	8(1.0 %)	10(1.2 %)	4(0.5 %)	771(91.8 %)	33(3.9 %)	14(1.6 %)
特教資源班	41(4.9 %)	18(2.1 %)	3(0.4 %)	729(86.8 %)	34(4.0 %)	15(1.7 %)
學習困難資源班	25(3.0 %)	18(2.1 %)	6(0.7 %)	740(88.1 %)	33(3.9 %)	18(2.0 %)
雙語資源班	2(0.2 %)	2(0.2 %)	1(0.1 %)	792(94.3 %)	28(3.3 %)	15(1.8 %)
技藝班	14(1.7 %)	3(0.4 %)	2(0.2 %)	776(92.4 %)	30(3.6 %)	15(1.8 %)
適性教育班	4(0.5 %)	5(0.6 %)	1(0.1 %)	780(92.9 %)	34(4.0 %)	16(1.8 %)
高關懷班	7(0.8 %)	3(0.4 %)	1(0.1 %)	786(93.6 %)	29(3.5 %)	14(1.6 %)
體育或才藝班	5(0.6 %)	5(0.6 %)	1(0.1 %)	782(93.1 %)	30(3.6 %)	17(2.0 %)
多元能力開發計畫	3(0.4 %)	10(1.2 %)	2(0.2 %)	774(92.1 %)	35(4.2 %)	16(1.9 %)
就讀班級調整	17(2.0 %)	9(1.1 %)	2(0.2 %)	768(91.4 %)	31(3.7 %)	13(1.5 %)
課後補救教學	24(2.9 %)	33(3.9 %)	5(0.6 %)	736(87.6 %)	29(3.5 %)	13(1.5 %)
小團體輔導	24(2.9 %)	18(2.1 %)	3(0.4 %)	745(88.7 %)	36(4.3 %)	14(1.6 %)
免費早餐	6(0.7 %)	2(0.2 %)	0	796(94.8 %)	23(2.7 %)	13(1.5 %)
愛心媽媽輔導	9(1.1 %)	12(1.4 %)	1(0.1 %)	772(91.9 %)	33(3.9 %)	13(1.5 %)
其他(如免學費等)	4(0.5 %)	1(0.1 %)	0	797(94.9 %)	27(3.2 %)	11(1.3 %)

表 4-12 顯示對身體病弱，有慢性疾病等問題之學生所實施的補救措施普遍來說並不多，其中以課後補救教學和特教資源班實施的最多，但也只占了 9.4% 和 5.1%。在 9.4% 普通班教師反應有實施課後補救教學措施中，有 4.3% 的人認為有幫助，4.5% 認為成效普通，僅 0.6% 認為沒有幫助。在 5.1% 普通班教師反應有實施特教資源班措施中，有 2.9% 的人認為有幫助，2.1% 認為成效普通，僅 0.1% 認為沒有幫助。

表 4 - 1 2 . 對身體病弱，有慢性疾病等問題之學生的補救措施 (N = 8 4 0)

補 救 措 施 類 別	實 施 情 形 和 成 效					遺漏值
	有實施且 有幫助	有實施且 成效普通	有實施但 沒有幫助	無實施	不知道	
社團輔導	14(1.7 %)	20(2.4 %)	1(0.1 %)	757(90.1 %)	37(4.4 %)	11(1.3 %)
假期輔導	14(1.7 %)	13(1.5 %)	3(0.4 %)	763(90.8 %)	35(4.2 %)	12(1.4 %)
特教資源班	24(2.9 %)	18(2.1 %)	1(0.1 %)	751(89.4 %)	34(4.0 %)	12(1.4 %)
學習困難資源班	17(2.0 %)	15(1.8 %)	3(0.4 %)	758(90.2 %)	33(3.9 %)	14(1.6 %)
雙語資源班	2(0.2 %)	4(0.5 %)	(%)	792(94.3 %)	28(3.3 %)	14(1.6 %)
技藝班	15(1.8 %)	4(0.5 %)	3(0.4 %)	775(92.3 %)	30(3.6 %)	13(1.5 %)
適性教育班	5(0.6 %)	5(0.6 %)	1(0.1 %)	781(93.0 %)	33(3.9 %)	15(1.7 %)
高關懷班	6(0.7 %)	6(0.7 %)	(%)	786(93.6 %)	28(3.3 %)	14(1.6 %)
體育或才藝班	6(0.7 %)	6(0.7 %)	1(0.1 %)	786(93.6 %)	26(3.1 %)	15(1.8 %)
多元能力開發計畫	4(0.5 %)	8(1.0 %)	2(0.2 %)	779(92.7 %)	33(3.9 %)	14(1.6 %)
就讀班級調整	26(3.1 %)	11(1.3 %)	2(0.2 %)	760(90.5 %)	28(3.3 %)	13(1.5 %)
課後補救教學	36(4.3 %)	38(4.5 %)	5(0.6 %)	722(86.0 %)	26(3.1 %)	13(1.5 %)
小團體輔導	19(2.3 %)	18(2.1 %)	1(0.1 %)	758(90.2 %)	30(3.6 %)	14(1.6 %)
免費早餐	6(0.7 %)	2(0.2 %)	(%)	796(94.8 %)	23(2.7 %)	13(1.5 %)
愛心媽媽輔導	14(1.7 %)	16(1.9 %)	1(0.1 %)	763(90.8 %)	33(3.9 %)	13(1.5 %)
其他(如專案輔導等)	4(0.5 %)	4(0.5 %)	1(0.1 %)	793(94.4 %)	25(3.0 %)	13(1.5 %)

總括來說，國內對身心障礙學生所實施的縣市學校層級補救教學方案普遍來說並不多，其中以對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施較多，但實施最多的補救措施(課後補救教學)也只占了四成。對於其他四類學生所實施的縣市學校層級補救教學方案均不到二成五。

至於所實施的縣市學校層級補救教學方案類型，對視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題；有嚴重口吃，說話不清楚，聲音有問題；身體病弱，有慢性疾病

等問題這三類的學生，以特教資源班和課後補救教學實施的最多。對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施以課後補救教學和學習困難資源班實施的最多，對有顯著的情緒困擾和行為問題之學生所實施的補救措施以小團體輔導和社團輔導實施的最多，這幾項補救教學措施的成效，除特教資源班較多反應有幫助外，其他措施多數人反應普通。

(三) 班級的補救教學方案

表 4-13 顯示對視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題之學生所實施的補救措施普遍來說並不多，其中以座位刻意安排、設法讓其他同學接納有適應困難的學生、和給予適應困難學生鼓勵支持實施的最多，但也只占了 35.8%和 35.7%。在 35.8% 普通班教師反應有實施座位刻意安排措施中，有 25.8%的人認為有幫助，8.7%認為成效普通，1.3%認為沒有幫助。在 35.8% 普通班教師反應有實施設法讓其他同學接納有適應困難的學生措施中，有 22.9%的人認為有幫助，12.1%認為成效普通，僅 0.8%認為沒有幫助。在 35.7% 普通班教師反應有實施給予適應困難學生鼓勵支持措施中，有 21.4%的人認為有幫助，13.1%認為成效普通，僅 1.2%認為沒有幫助。

表 4-13. 視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題之學生的補救措施 (N=840)

補救措施類別	實施情形和成效				
	有實施且有幫助	有實施且成效普通	有實施但沒有幫助	無實施	遺漏值
給予適應困難學生鼓勵支持	180(21.4 %)	110(13.1 %)	10(1.2 %)	524(62.4 %)	16(1.9 %)
設法讓其他同學接納有適應困難的學生	192(22.9 %)	102(12.1 %)	7(0.8 %)	528(62.9 %)	11(1.3 %)
座位刻意安排	217(25.8 %)	73(8.7 %)	11(1.3 %)	524(62.4 %)	15(1.7 %)
實施小組或分組教學	103(12.3 %)	46(5.5 %)	5(0.6 %)	675(80.4 %)	11(1.3 %)
提供個別教學或輔導	157(18.7 %)	74(8.8 %)	7(0.8 %)	588(70.0 %)	14(1.6 %)
允許攜帶輔助器上課， 如計算機、錄音機	90(10.7 %)	30(3.6 %)	2(0.2 %)	704(83.8 %)	14(1.6 %)
調整教材，簡化、加深、 加廣、生活化	95(11.3 %)	44(5.2 %)	5(0.6 %)	682(81.2 %)	14(1.7 %)
調整評量方式	125(14.9 %)	73(8.7 %)	3(0.4 %)	624(74.3 %)	15(1.7 %)
調整作業內容或方式	119(14.2 %)	73(8.7 %)	9(1.1 %)	626(74.5 %)	13(1.5 %)
指導學習方法	140(16.7 %)	108(12.9 %)	6(0.7 %)	574(68.3 %)	12(1.4 %)
運用小老師	152(18.1 %)	91(10.8 %)	6(0.7 %)	576(68.6 %)	13(1.7 %)
運用家長、義工	84(10.0 %)	48(5.7 %)	4(0.5 %)	691(82.3 %)	13(1.6 %)
教導家長如何協助孩子	120(14.3 %)	86(10.2 %)	13(1.5 %)	608(72.4 %)	13(1.5 %)
其他(如用學校資源等)	45(5.4 %)	35(4.2 %)	2(0.2 %)	749(89.2 %)	9(1.0 %)

表 4-14 顯示對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施普遍來說並不多，其中以給予適應困難學生鼓勵支持和提供個別教學或輔導實施的最多，但也只占了 66.4%和 64%。在 66.4%普通班教師反應有實施給予適應困難學生鼓勵支持措施中，有 35.8%的人認為有幫助，27%認為成效普通，3.6%認為沒有幫助。在 64%普通班教師反應有實施提供個別教學或輔導措施中，有 37.4%的人認為有幫助，24.3%認為成效普通，僅 2.3%認為沒有幫助。

表 4 - 14 . 學習能力顯著落後同班同學之學生的補救措施 (N = 840)

補 救 措 施 類 別	實 施 情 形 和 成 效				
	有實施且 有幫助	有實施且 成效普通	有實施但 沒有幫助	無實施	遺漏值
給予適應困難學生鼓勵支持	301(35.8 %)	227(27.0 %)	30(3.6 %)	266(31.7 %)	16(1.9 %)
設法讓其他同學接納有適應 困難的學生	299(35.6 %)	207(24.6 %)	19(2.3 %)	305(36.3 %)	10(1.1 %)
座位刻意安排	274(32.6 %)	193(23.0 %)	18(2.1 %)	343(40.8 %)	12(1.4 %)
實施小組或分組教學	224(26.7 %)	152(18.1 %)	15(1.8 %)	441(52.5 %)	8(0.9 %)
提供個別教學或輔導	314(37.4 %)	204(24.3 %)	19(2.3 %)	288(34.3 %)	15(1.7 %)
允許攜帶輔助器上課， 如計算機、錄音機	98(11.7 %)	55(6.5 %)	3(0.4 %)	672(80.0 %)	12(1.3 %)
調整教材，簡化、加深、 加廣、生活化	188(22.4 %)	129(15.4 %)	9(1.1 %)	500(59.5 %)	14(1.5 %)
調整評量方式	225(26.8 %)	133(15.8 %)	14(1.7 %)	453(53.9 %)	15(1.6 %)
調整作業內容或方式	239(28.5 %)	138(16.4 %)	19(2.3 %)	432(51.4 %)	12(1.3 %)
指導學習方法	264(31.4 %)	194(23.1 %)	30(3.6 %)	339(40.4 %)	13(1.5 %)
運用小老師	300(35.7 %)	193(23.0 %)	21(2.5 %)	309(36.8 %)	17(2.0 %)
運用家長、義工	98(11.7 %)	71(8.5 %)	9(1.1 %)	648(77.1 %)	14(1.5 %)
教導家長如何協助孩子	157(18.9 %)	159(18.9 %)	40(4.8 %)	468(55.7 %)	16(1.8 %)
其他(如鼓勵發展專才)	43(5.1 %)	23(2.7 %)	0	763(90.8 %)	11(1.2 %)

表 4-15 顯示對有顯著的情緒困擾和行為問題之學生所實施的補救措施普遍來說並不多，其中以給予適應困難學生鼓勵支持、和設法讓其他同學接納有適應困難的學生實施的最多，但也只占了 54.1%和 50.3%。在 54.1% 普通班教師反應有實施給予適應困難學生鼓勵支持措施中，有 29.4%的人認為有幫助，22.3%認為成效普通，僅 2.4%認為沒有幫助。在 50.3% 普通班教師反應有實施設法讓其他同學接納有適應困難的學生措施中，有 26.4%的人認為有幫助，20.8%認為成

效普通，僅 3.1%認為沒有幫助。

表 4-15. 有顯著的情緒困擾和行為問題之學生的補救措施(N = 840)

補 救 措 施 類 別	實 施 情 形 和 成 效				
	有實施且 有幫助	有實施且 成效普通	有實施但 沒有幫助	無實施	遺漏值
給予適應困難學生鼓勵支持	247(29.4 %)	187(22.3 %)	20(2.4 %)	368(43.8 %)	18(2 %)
設法讓其他同學接納有適應 困難的學生	222(26.4 %)	175(20.8 %)	26(3.1 %)	402(47.9 %)	15(1.8 %)
座位刻意安排	201(23.9 %)	150(17.9 %)	29(3.5 %)	446(53.1 %)	14(1.5 %)
實施小組或分組教學	118(14.0 %)	96(11.4 %)	16(1.9 %)	598(71.2 %)	12(1.4 %)
提供個別教學或輔導	210(25.0 %)	149(17.7 %)	17(2.0 %)	450(53.6 %)	14(1.5 %)
允許攜帶輔助器上課， 如計算機、錄音機	51(6.1 %)	31(3.7 %)	1(0.1 %)	741(88.2 %)	16(1.8 %)
調整教材，簡化、加深、 加廣、生活化	112(13.3 %)	70(8.3 %)	10(1.2 %)	633(75.4 %)	15(1.8 %)
調整評量方式	99(11.8 %)	80(9.5 %)	10(1.2 %)	634(75.5 %)	17(1.9 %)
調整作業內容或方式	127(15.1 %)	82(9.8 %)	11(1.3 %)	605(72.0 %)	15(1.7 %)
指導學習方法	139(16.5 %)	121(14.4 %)	17(2.0 %)	546(65.0 %)	17(1.9 %)
運用小老師	134(16.0 %)	90(10.7 %)	16(1.9 %)	583(69.4 %)	17(1.9 %)
運用家長、義工	75(8.9 %)	56(6.7 %)	10(1.2 %)	684(81.4 %)	15(1.6 %)
教導家長如何協助孩子	149(17.7 %)	139(16.5 %)	28(3.3 %)	509(60.6 %)	15(1.7 %)
其他(如鼓勵長才，建立自信)	20(2.4 %)	11(1.3 %)	(%)	797(94.9 %)	12(1.4 %)

表 4-16 顯示對有嚴重口吃，說話不清楚，聲音有問題之學生所實施的補救措施普遍來說並不多，其中以給予適應困難學生鼓勵支持、和設法讓其他同學接納有適應困難的學生實施的最多，但也只占了 24.3%和 23.4%。在 24.3%普通班教師反應有實施給予適應困難學生鼓勵支持措施中，有 14.5%的人認為有幫助，8.6%認為成效普通，僅 1.2%認為沒有幫助。在 23.4%普通班教師反應有實施設

法讓其他同學接納有適應困難的學生措施中，有 13.7%的人認為有幫助，8.7%認為成效普通，僅 1%認為沒有幫助。

表 4 - 16 . 有嚴重口吃，說話不清楚，聲音有問題之學生的補救措施(N = 840)

補 救 措 施 類 別	實 施 情 形 和 成 效				
	有實施且 有幫助	有實施且 成效普通	有實施但 沒有幫助	無實施	遺漏值
給予適應困難學生鼓勵支持	122(14.5 %)	72(8.6 %)	10(1.2 %)	616(73.3 %)	19(2.3 %)
設法讓其他同學接納有適應 困難的學生	115(13.7 %)	73(8.7 %)	8(1.0 %)	625(74.4 %)	19(2.1 %)
座位刻意安排	87(10.4 %)	57(6.8 %)	6(0.7 %)	672(80.0 %)	18(2.1 %)
實施小組或分組教學	49(5.8 %)	53(6.3 %)	4(0.5 %)	717(85.4 %)	17(1.9 %)
提供個別教學或輔導	101(12.0 %)	64(7.6 %)	4(0.5 %)	652(77.6 %)	19(2.1 %)
允許攜帶輔助器上課， 如計算機、錄音機	37(4.4 %)	31(3.7 %)	1(0.1 %)	753(89.6 %)	18(2.0 %)
調整教材，簡化、加深、 加廣、生活化	60(7.1 %)	46(5.5 %)	4(0.5 %)	713(84.9 %)	17(2.0 %)
調整評量方式	80(9.5 %)	44(5.2 %)	3(0.4 %)	695(82.7 %)	18(2.0 %)
調整作業內容或方式	77(9.2 %)	51(6.1 %)	3(0.4 %)	692(82.4 %)	17(1.9 %)
指導學習方法	78(9.3 %)	58(6.9 %)	4(0.5 %)	684(81.4 %)	16(1.8 %)
運用小老師	83(9.9 %)	41(4.9 %)	3(0.4 %)	695(82.7 %)	18(2.0 %)
運用家長、義工	36(4.3 %)	27(3.2 %)	2(0.2 %)	759(90.4 %)	16(1.8 %)
教導家長如何協助孩子	71(8.5 %)	57(6.8 %)	7(0.8 %)	688(81.9 %)	17(1.9 %)
其他(如用學校資源等)	18(2.1 %)	11(1.3 %)	(%)	797(94.9 %)	14(1.6 %)

表 4-17 顯示對身體病弱，有慢性疾病等問題之學生所實施的補救措施普遍來說並不多，其中以給予適應困難學生鼓勵支持、和設法讓其他同學接納有適應困難的學生實施的最多，但也只占了 29.7%和 26.9%。在 29.7% 普通班教師反應有實施給予適應困難學生鼓勵支持措施中，有 18%的人認為有幫助，11%認為成

效普通，僅 0.7%認為沒有幫助。在 26.9%普通班教師反應有實施設法讓其他同學接納有適應困難的學生措施中，有 17%的人認為有幫助，9.4%認為成效普通，僅 0.5%認為沒有幫助。

表 4 - 17 . 對身體病弱，有慢性疾病等問題之學生的補救措施 (N = 840)

補 救 措 施 類 別	實 施 情 形 和 成 效				
	有實施且 有幫助	有實施且 成效普通	有實施但 沒有幫助	無實施	遺漏值
給予適應困難學生鼓勵支持	151(18.0 %)	92(11.0 %)	6(0.7 %)	574(68.3 %)	17(2.0 %)
設法讓其他同學接納有適應 困難的學生	143(17.0 %)	79(9.4 %)	4(0.5 %)	597(71.1 %)	17(2.0 %)
座位刻意安排	133(15.8 %)	69(8.2 %)	6(0.7 %)	618(73.6 %)	14(1.3 %)
實施小組或分組教學	82(9.8 %)	52(6.2 %)	1(0.1 %)	691(82.3 %)	14(1.3 %)
提供個別教學或輔導	119(14.2 %)	70(8.3 %)	3(0.4 %)	633(75.4 %)	13(1.7 %)
允許攜帶輔助器上課， 如計算機、錄音機	64(7.6 %)	25(3.0 %)	(%)	735(87.5 %)	16(1.8 %)
調整教材，簡化、加深、 加廣、生活化	80(9.5 %)	51(6.1 %)	3(0.4 %)	689(82.0 %)	17(2.0 %)
調整評量方式	91(10.8 %)	51(6.1 %)	2(0.2 %)	679(80.8 %)	17(1.9 %)
調整作業內容或方式	110(13.1 %)	67(8.0 %)	3(0.4 %)	644(76.7 %)	16(1.8 %)
指導學習方法	101(12.0 %)	68(8.1 %)	1(0.1 %)	651(77.5 %)	19(2.1 %)
運用小老師	109(13.0 %)	56(6.7 %)	2(0.2 %)	655(78.0 %)	18(2.0 %)
運用家長、義工	56(6.7 %)	37(4.4 %)	3(0.4 %)	729(86.8 %)	15(1.7 %)
教導家長如何協助孩子	91(10.8 %)	78(9.3 %)	3(0.4 %)	652(77.6 %)	16(1.8 %)
其他(如鼓勵發展專才等)	32(3.8 %)	13(1.5 %)	(%)	781(93.0 %)	14(1.6 %)

總而言之，國內對身心障礙學生所實施的班級補救教學方案，相對於縣市學校層級補救教學方案，比例較高，其中以對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施最多，其次是有顯著的情緒困擾和行為問題者。至於所實施的班

級補救教學方案類型，以給予適應困難學生鼓勵支持、和設法讓其他同學接納有適應困難的學生實施的最多。而對視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題之學生所實施的補救措施還包括了座位刻意安排；對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施還包括了提供個別教學或輔導，這幾項補救教學措施的成效多數反應有幫助。

(四) 對教育措施之態度

表 4-18 顯示多數教師表示同意或非常同意常態分班、能力分組教學、九年一貫課程、開放私人興學、在各校多設資源班,以減少特殊班、各縣市普設特殊學校、各縣市普設中途學校，分別占 82.3%、75.3%、58.4%、68.9%、67.8%、82%、和 82.4%。僅把身心障礙的學生放在普通班這項教育措施之態度呈現較多不同意的看法，占 43.9%，而持同意看法的教師占 38%，有 16.2%的教師沒意見。

表 4 - 18 . 對教育措施之態度 (N = 840)

教育措施類別	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意	遺漏值
常態分班	16(1.9 %)	67(8.0 %)	53(6.3 %)	436(51.9 %)	255(30.4 %)	13(1.5 %)
能力分組教學	31(3.7 %)	78(9.3 %)	85(10.1 %)	444(52.9 %)	188(22.4 %)	14(1.6 %)
九年一貫課程	63(7.5 %)	89(10.6 %)	183(21.8 %)	375(44.6 %)	116(13.8 %)	14(1.6 %)
開放私人興學	19(2.3 %)	68(8.1 %)	168(20.0 %)	411(48.9 %)	158(18.8 %)	16(1.9 %)
把身心障礙的學生放在普通班	74(8.8 %)	295(35.1 %)	136(16.2 %)	281(33.5 %)	38(4.5 %)	16(1.9 %)
在各校多設資源班,以減少特殊班	14(1.7 %)	96(11.4 %)	149(17.7 %)	435(51.8 %)	134(16.0 %)	12(1.4 %)
各縣市普設特殊學校	9(1.1 %)	40(4.8 %)	85(10.1 %)	467(55.6 %)	222(26.4 %)	17(2.0 %)
各縣市普設中途學校	10(1.2 %)	32(3.8 %)	86(10.2 %)	423(50.4 %)	269(32.0 %)	20(2.4 %)

二、第二階段訪問調查資料

綜合第二階段訪問調查資料，研究者針對影響國內身心障礙學生補救教學方案實施成效的因素，以及對學校補救教學方案的改進建議兩部分進一步討論如下。

（一）影響國內身心障礙學生補救教學方案實施成效的因素

以國內對身心障礙學生實施最多的補救教學方案，即特殊教育資源班、學習困難資源班、課後補救教學、小團體輔導和社團輔導，再加上其他老師提出的方案，作現行補救教學方案成效，和影響其成效因素的進一步討論，整理如下：

1. 現行補救教學方案的成效

（1）特教資源班

P 老師反應特教資源班能符合學生的需求，但建議提供參考教材，家庭跟學校配合運作、相同類別的學生集中成一班三項做法。他說：“特教資源班是針對學生的能力，由老師設計個別的教材、教具來實施，我認為這很能符合學生的需求，但是因為目前均是教師自編教材，對於老師的負擔很大，雖然不可能有一套統一的教材，但是還是希望能有參考的教材做依據，能減輕一些教師的負擔。再來就是若有家庭跟學校的配合運作，學生比較會有進步，資源班也較能達到它的成效。”另外，“高雄市的情況比較特殊，即將以前學習困難資源班改為身心障礙資源班，除了科目分類別之外，學生不分類，這麼多種類的學生集在同一班，我們真的覺得能力相當欠缺，很想幫助學生但

心有餘而力不足。目前採取的是打破年級，全部的學生都集中在一起，每個班級裡約會有 1-2 個聽障學生，我們沒有學過如何教聽障的學生，真的是不會教，且班上學生種類繁多、個別差異相當大，對老師的負擔來說真的相當大。在改新制之前，我是教學習困難資源班，第一學生類別集中，第二單科、個別服務，老師要準備教材與教具也比較容易，學生的進步比較顯著，我認為這樣對老師好、對學生也好。由於今年是第一次實施，許多資源班的老師都相當不適應，也反應過，我的建議是如果要採用這樣的方式，最好將同一類別集中成一班，老師盡己之力給學生幫助，否則讓我們教不會教的學生，老師能力欠缺對學生來說也學不到什麼東西。

(2) 學習困難資源班

兩位有反應的老師中，一位認為學習困難資源班的成效不大，原因為學生學習意願不高、和家長不配合；另一位認為成效要看學生而定，但提出排課和教材的問題。H 老師指出：“我認為「學習困難資源班」實施的成效並不大，其主要的原因還是學生本身無心向學，回到家後家長不管。”

M 老師表示：“我們學校有實施學習困難資源班，可是問題很多，例如排課的問題、教材的問題以及學生的等等問題，資源班雖然立意很好，但事實施起來真是漏洞百出。我們學校是規定班級中最差的三位學生要到資源班上課，教材由教師自編，但成效的話，則看學生而定，有些學生的情況可以得到改善，但是有些能力不夠的同學就是不能吸收，對他們的幫助有限。還有

資源班的課是排在早自修、午休及自修課的時間，很難協調出時間，而且學生入資源班前要有老師、家長、及學生的同意，學生在資源班上完課之後，回來還要補考（若其原班在資源班上課時有考試時），這樣學生要兼顧兩邊，反而是加重他的負擔。”

(3) 課後補救教學

三位有反應的老師和教育行政人員均覺得學校課後補救教學的成效並不大，沒有效的原因為學生的意願與動機並不高、課程安排未能符合學生需要和吸引學生、補救教學方案不夠多樣化。T 老師表示：“去年我曾教過課後補救教學班級，發現班上有一大部分的學生是沒有意願來上補救教學課的，原因在於這些學生的來源是規定班上排名最後三位學生要來參加補救教學，至於為什麼不採自願的？因為若自願的話，就沒有人要參加，可是補救教學又一定要辦，所以學生來源就用規定的。由於學生是被迫來上的，學習的意願與動機並不高，學習的效果也大打折扣。而有些學生是單科很差，其他科目不錯（如數理很好、國文很差），但是總成績排名在後，這樣他也要來上補救教學，而補救教學的課是安排了國、英、數三科，不一定能符合學生的需要。”

C 老師指出：“課後補救教學分為兩種，進行時間是放學後的地八節。第一種是三年級學生(沒能力分班)在課後進行，以升學為主。第二種是針對一、二年級低成就的學生，從基本技能教起，加以技能輔導。成效的話，我是認為時間越長，效果越低，因低成就學生原本就不愛念書，剛開始還有配

合活動課，在剛開始的第一、二個月時，學生還會覺得蠻新鮮有趣的，但長久下來，學生就會產生疲倦感，眼看著大家都放學了，心也不在學校。不過家長倒是還蠻喜歡學生留下來的，至少學生不會在這斷時間裡亂跑。我認為若要留學生下來的話，應該安排活動課較佳。”B 教育行政人員指出：“補救教學應該是多元、多樣化的。為什麼無法做到呢？(1)在國中裏面老師的授課時數都被綁得死死的；(2)在國中裏面成績的處理很僵化。”

(4) 社團輔導

三位有反應的老師均覺得學校社團輔導的成效並不大，沒有效的原因為實施人員專業能力不足、準備教材不夠、不瞭解學生、輔導時間不夠長、沒有改善原班級的學習環境。如 B 老師表示：“因為輔導是需要長期、持續兩年以上的進行效果才比較能呈現的，它並不是短期就可見效。但是我們這個小學校老師的調動頻繁，很難持續性的對學生進行輔導工作，一來不能長期，二來往往受到家庭的因素，學生的問題行為又回來了。”

E 老師表示：“我們學校的社團輔導是由愛心媽媽來做，是針對小學一年級的學生有學習困擾及情緒困擾的學生，也就是適應不良的小朋友而設立的。愛心媽媽上課的時間只有一上的前 10 週，每天輔導一個小時，對於學習困難及有情緒問題的學生做輔導，但我覺得愛心媽媽的實施成效不顯著，沒什麼效果，原因有三：(1) 專業能力不足：愛心媽媽的畢竟不是老師，專業能力有限，雖然熱心，但教學並不如老師來得有效；(2) 準備教材方面：愛

心媽媽的準備方面略嫌不足；(3) 不瞭解學生：愛心媽媽畢竟不是級任導師或是學生的家長，跟學生相處的時間很短，對學生的情形並不是很瞭解，因而很難找到學生問題的困難點；(4) 輔導時間不夠長：輔導的時間只有小學一年級的前十週，時間很短，沒有長期的做，所以效果並不顯著。” I 老師指出：“我覺得「社團輔導」成效並不好。這位行為問題的學生在小團體中，雖然可以跟老師和成員相處還不錯，但是當學生回歸主流後，其問題依舊存在，並沒有改善他和班級同學之間的關係，同學還是一樣排擠他。”

(5) 小團體輔導

兩位有反應的老師均覺得小團體輔導有效，有效的原因為實施人員主動調查學生的需求，和學生參與意願高。R 老師：“以前實施的小團體輔導，是有特定主題的，如吸煙團體、生活沒有目的、有共同問題的學生，但是以往的小團體輔導成效並不好，不夠深入、不夠廣。所以現在我們輔導室化被動為主動出擊，至各班級進行團體的輔導的活動。先由輔導室定主題，如學生學業輔導、生活自理、規劃未來、與家庭的溝通等等主題，先擬定議題，再調查各班的需求。由學生的回饋可以得知目前這樣的實施成效蠻不錯的，還有主題都是學生們自選的，很能符合他們的需求。”

S 老師：“我們學校有小團體輔導，借用同儕的力量組成讀書小組，由學生自願參加，每個班分級，均勻分配學生，很多學生不懂的地方不好意思問老師，但是在團體中是問同學，學生比較好開口，對學生的學業幫

助蠻大的；且來參加的同學都是自願的，有很高的學習動機，也是有效的重要的原因。”

(6) 其他

各有一位老師針對假期輔導、潛能開發班、高關懷班、和技藝班提出他們的看法，結果顯示僅技藝班被反應有效，其他三項方案成效均不大。沒有效的原因為安排的時間不恰當，實施內容未能符合學生的需求，和集中成班易造成成群結黨的問題；而技藝班被認為有效的原因為提供學生另一個開發多元能力的機會，但在成績考核上仍有問題存在。S 老師提出：“我們學校是星期六下午及星期天將學生留下來假期輔導，但我認為這並不好。應該讓學生回家多接觸大自然比較好，念那麼多書做什麼呢？讓他們學習安排自己的假日，不要剝奪了學生的休閒時間，並不是只有讀書才是最重要的。”

L 老師表示：“潛能開發班的立意不錯，但是施行起來，卻潛藏許多問題。潛能開發班的學生有成群結黨的問題，”G 老師指出：“我認為我們學校的高關懷班做得並不好。那時候的狀況是這樣的，高關懷班就是配合「把中輟生找回來」而設立的班級，將這些中輟生結合起來成為一班，他們每天都待在輔導室，由輔導主任自己帶班，因為這些學生都是中輟生，有許多的行為問題，也有過剩的精力，因此，中輟班就是由輔導主任每天帶這些學生在學校到處做木工，讓他們有事做（因為他們也不要讀書）。但我覺得這樣並不好，因為輔導室根本

就沒有考慮到這些學生的需要，充其量根本就是個木工班，而不是什麼「高關懷班」。高關懷班的成功與否，說真的，輔導室占一個很重要的角色與地位，因為這些學生畢業後，仍需要適應現實社會，既然已經將這些中輟生找回來了，就應該由輔導室去分析他們會輟學的原因、注意他們的心理因素，針對他們的需求給予協助，並不是找個事給他們做就可以的，所以輔導室是一個很關鍵的因素。”

R 老師：“至於技藝班，我認為其立意蠻不錯的，因為給學生多一個選擇，對於課業上學得的無助感學生來說，我覺得它對學生的幫助相當大。技藝班是多元能力開發計畫中的其中一個項目，其理念是課程開放全面多元化，以適應不同學生的需求。目前技藝班我覺得最需要改進的地方，就是學生成績的評定辦法尚未規定，因為這些上技藝班的學生，他們的學科如理化、數學、英文都減為兩節，雖然他們的術科較佳，但是學科相對就較弱了。因為今年開始試辦免試入高職，但是成績的計算方法則變得相當具有爭議性，我們很擔心我們的學生無法申請到不錯的學校，因為目前成績評定辦法沒有一個準則，各高職招生的成績要求是看學校而定，這些學生的學科分數要怎麼計算呢？這是我認為目前很需要解決的地方。”

2. 影響補救教學方案成效的因素

從上述補救教學方案成效的討論，可歸納出幾位表示意見的受訪者對學習困難資源班、課後補救教學、小團體輔導、社團輔導、假期輔導、潛能開發班、和

高關懷班均反應沒有什麼成效，特殊教育資源班和技藝班則被反應對學生有幫助，然而仍有一些實施的問題有待解決。其中影響補救教學方案成效的因素包括：(1) 是否長期而有計畫地實施；(2) 家長是否配合；(3) 實施人員的專業能力是否充足；(4) 實施人員是否主動調查學生的需求；(5) 教材準備是否充分；(6) 是否瞭解學生的特質和需求；(7) 是否考慮學生的意願；(8) 課程內容是否符合學生的需要；(9) 補救教學安排的時間是否恰當；(10) 補救教學方案是否多元、多樣化；(11) 老師的授課時數是否能保持彈性；(12) 成績的處理是否保持彈性；(13) 是否改善學生原班的學習環境；(14) 是否給予適當的輔導，以杜絕因集中成班所造成的成群結黨問題等。

(二) 對學校補救教學方案的改進建議

綜合 26 位教師、10 位家長、和 5 位教育行政人員對學校補救教學方案改進建議的看法，分成補救教學方案的實施對象、目標和課程設計、實施人員、和實施補救教學方案的相關配合措施四個部分討論，並於每一點之後以括弧列出表示此看法的人數。

1. 補救教學方案的實施對象

(1) 要落實補救教學，首先要訂定一個指標，鑑定出那些學生需要補救教學

(3)。例如 C 教育行政人員指出：“補救教學方案是針對那些類型的學生而開，應該有明確的規定。”

(2) 充分了解補救教學方案實施對象的特質和需求(6)，例如 O 老師表示：“

充分了解學生，才能因材施教。”

2. 補救教學方案的目標和課程設計

(1) 補救教學方案不應只定位在補救上，而應及早開始，作預防(4)。E 家長表示：“應從國小低年級開始做補救教學，到五年級壓力變大，往往不用吃藥的過動兒到五年級都要吃藥，到國中就太晚了。”

(2) 補救教學的目標和課程設計應定位在符合學生的需求，而非以提高考試分數為目的(8)。例如 B 教育行政人員指出：“補救教學一定要揚棄原本以提高考試分數為目的教學，清清楚楚定位於以學生願意來學、學得到東西為目標。”V 老師表示：“課程的設計上應重新評估，考量是否合乎學生的需要。”

(3) 課程安排應適性化、個別化、和多元化(5)。A 教育行政人員表示：“我們要把孩子找回來，孩子不喜歡上課，你找他回來做什麼？有沒有適當的課程給他，他喜歡的是什麼？你安排的他喜不喜歡？例如：第八堂課留下來上課，寒暑假上課，別人都在放寒暑假，為什麼我要上課？有沒有考量到孩子的需求？聽聽他們的意見？如何去設計課程是他們喜歡的，是學生有成就感的？”

(4) 課程安排應保持彈性(4)，例如 Y 老師指出：“課程安排的很僵化、沒有彈性，例如：今天一個孩子需要到資源班上課，但是學校在課程上沒有一個很好的規劃，可能會犧牲掉學其他課程的權利。假如課程是彈性的，我們就可以提供孩子適性的、而且是他需要的，然後他該學又有學到。”

(5) 編製適當的教材(5)，例如 Z 老師指出：“每名實施補救教學的老師，必

須針對每一名學生的程度和障礙，編製適合個別使用的教材內容。

(6) 安排活動化的課程以吸引學生(5)，例如 D 老師指出：“學業成績落後的學生，大都不喜歡上學，已經對上課產生排斥。吸引這些學生回來接受補救教學，方法是使教材變得更有趣，使老師上課變得精采，使上課形式變得活潑化和生動化。”P 老師指出：“如何推動真正的補救教學？第一要務是確立對象，其次是找對教材。但更重要的是，一定要突破原本上課的模式，設計可以吸引學生的教學方式。”

(7) 禁止全面性輔導課(3)，例如 U 老師指出：“禁止學校把補救教學拿來做為普通性的課業輔導，以免瓜分教學資源”。

(8) 課程安排的時間要適當(5)，如 F 老師指出：“上課時間的選定很重要。目前我們是排在早自修的時候進行課業方面潛能開發班，早自修是七點多到八點的時間，但這段時間很多學生可能不能到校，根本就沒有上到課，我認為假日比較理想。最好是假日的一段時間，安排好的活動課程，這樣對學生的身心發展都會比較好吧。”

(9) 補救教學方案應事先規劃，且全方位安排相關措施(4)。例如 A 教育行政人員表示：“補救教學方案應事先規劃，且全方位安排相關措施，如學習時間的安排(正式作息時間、零碎時間)；學習空間的安排(學習角、資源教室)；人員協助的安排(任課教師、同儕、資源教師、家長、義工)；其他協助的安排(學習單、電腦操作基本技能、CAI 軟體)；個別化教學安排(個案

診斷記錄、個別化學計畫、家長配合)。”

(10) 教導一般學生認識身心障礙學生(3)，G 家長表示：“需要教導一般學生認識身心障礙學生，如果沒有教導學生去認識什麼是障礙，整個班級文化去經營的話，對特殊孩子的影響是負面的，同學嘲笑，老師也沒辦法。”

3. 補救教學方案的實施人員

(1) 學校應該鼓勵、動員、遴選專業且能力較佳的老師，投入補救教學(6)。

例如 W 老師指出：“資源教室原來是一個很好的措施，現在成效不彰，原因是師資的關係，我認為開什麼班都好，師資是一切，師資好它就有成效，師資不好立意再怎麼好也沒用。” A 老師表示：“我認為不論任何的制度，最重要的有兩點，第一，要有專業的師資，第二，要有行政的配合。”

(2) 行政人員與教師權責應分開，例如 Y 老師指出：“學校行政人員少而且專職，而教師專心於教學，如此才可以提高教學品質。”

(3) 每所學校都要配備專業的輔導教師和特殊教育教師(5)，例如 A 老師指出：“專業人員做專業的事，每所學校一定要有專業的輔導教師和特殊教育教師。”

(4) 學校行政體系應結合校內和社區的資源(3)，例如 G 老師指出：“學校行政體系應結合輔導、訓導、教務等人力和物力資源，給予足夠的支持，從事校外活動，多元化個別的學習。”

(5) 加強老師和其他人力資源的訓練(8)，例如 D 家長表示：“加強老師的在職研習，包括課程與教學設計、行為管理、親師溝通、協調合作能力的加強。”

I 老師指出：“其他人力資源如愛心媽媽也須經過訓練。”

4. 實施補救教學方案的相關配合措施

(1) 學校的設備要能配合(3)，例如 P 老師表示：“要進行補救教學方案，學校的設備要能配合。”

(2) 要建立學生的檔案資料，而且這些資料在不同階段、學校、和老師間要能轉銜(2)。例如 B 老師表示：“我認為銜接是相當重要的，即學生在換學校、更換導師時的銜接是相當重要的，這銜接包括了學生資料的完整建立和銜接，原先老師與新老師的溝通、老師與家長之間的溝通等，這些都是需要銜接的地方。”

(3) 方案的推展須考慮第一線工作者的想法(1)，M 老師顯示：“我認為像問卷上寫的許多補救教學措施，常常都是上面的人公布下來，下面的人就得去做，很多都只是應付，並不實際，像什麼認輔制度、資源班等等。而且經常有一些新的方案出來，學校就要跟著做，一下這個、一下那個，讓老師覺得很疲憊，並沒有一個長久的規劃。追本溯源，這些方案中，實行的人是最重要的，方案的設立應該要考慮到真正做事者的立場，否則這些方案反而會變成一種負擔。”

(4) 增進家長的關心與配合(5)，例如 H 老師表示：“希望學生的家長能多配合、多關心學生，如此一來才能有所助益。”

(5) 加強親職教育(5)，例如 E 老師表示：“許多問題其實都是來自家庭，在我們的教育中沒有人教過父母要如何當個好爸爸、如何當個好媽媽，所以很多

家長都不知道要怎麼做才能幫助孩子，這時老師就需要來替家長做親職教育，這是很重要的。”

(6) 有系統、有計畫地安排補救教學方案的評鑑活動(3)，例如 J 老師指出：“補救教學方案也須評鑑的，這個評鑑須事先規劃，且有系統地實施。”

(7) 實施小班小校(2)：例如 K 老師指出：“我認為現在很多的補救教學都是見招拆招，很難從根本解決問題。最根本的方法還是小班小校，以整體的設計規劃為主，這樣才不會衍生出種種的問題。”

(8) 廣設特殊教育班(1)，例如 A 老師指出：“我認為應該要廣設特殊教育班，因為我們真的不會教，我相信這些學生如果遇到專業的特殊教育老師，應該是學到很多東西的。”

(9) 推動資源方案，整合現有各種的補救教學措施，W 老師指出：“資源班應該好好的發揮它的功能。資源班可以把所有的班級整合起來，變成資源教室方案”。

(10) 普通教育的師資養成中加入特殊教育的課程，並且事先教導老師如何協助普通班級中有特殊需要的學生(6)。例如 C 家長提出：“有的老師不了解什麼是過動兒，他們說我不是學特教的，我不了解什麼是過動兒。像我們這些孩子分布在普通班級裏頭，在師資培育的過程中，或在我們師範教育裏頭，需要融入一些特殊教育的課程。” X 老師表示：“通常學校是面臨到這樣的學生才會去處理，有時候老師都不知道有什麼管道可以來教育這些孩子。像我以前在教普通班

都在趕進度，從來都沒有停下來看孩子是怎樣在學，我是進入資源班之後才發覺學生是這樣學的，才有機會去了解他們。”

(11) 促使城鄉資源平均(2)，例如 Y 老師指出：“社區整合要如何進行是我們值得思考的問題，我在旗山真的沒有什麼資源，跟高雄市比起來有如一塊錢和一分錢之差，教育資源真的很不公平。”

(12) 實施全校師生和父母的教育，減除標籤所帶來的負面影響(2)。E 教育行政人員表示：“標籤問題在所難免，為保護特殊孩子，應實行全校教育，讓全校師生了解特殊孩子的特性，且孩子的父母也應克服將孩子的缺陷告訴人家就會怎樣的心理。”

(13) 改進普通教育的課程、教材和教法，使其更有彈性(2)。例如 D 教育行政人員表示：“從學校制度來看，國中課程僵化，且是否因應每個孩子的需要？是不是所有的課，每個學生都要學？每一科的範圍是否都要學這麼多？目前教材上，是考試領導教學，且教法上的僵化，使很多學生對教材沒有興趣且學不來，故在教材教法上，限制了學生的成長和發揮。”

第三節 身心障礙學生補救教學方案的芻議

根據上述的研究發現，研究者提出義務教育階段身心障礙學生補救教學系統的芻議如表 4-19。這個系統強調預防，而非僅在補救，而且及早開始，並且於每一所學校推動資源方案，由輔導室整合各種資源，促使課程內容適性化、個別

化、多元化、統整化、和彈性化。

表 4-19. 義務教育階段身心障礙學生補救教學系統

教育階段	對象	支持系統	實施人員	時間
學前教育	有特殊需求之身心障礙學生	1. 通報系統 2. 早期介入	1. 社政單位 2. 教育單位(含早期療育機構)	3-6 歲
國民小學一年級開學前	有特殊需求之身心障礙學生	開學前學科學習準備與學習適應	輔導室(含輔導組、資料組、和特教組)和導師主導，加上其他各處室的行政配合	暑假開學前一個月
國民小學一年級開學後十週	1. 學習適應困難之身心障礙學生(如注音符號、數學基本概念學習落後等) 2. 生活適應困難之身心障礙學生 3. 行為適應困難之身心障礙學生	1. 學業補救教學(如注音符號，以及數學基本概念與運算補救教學) 2. 獨立生活技能訓練和家庭環境協助 3. 行為訓練	1. 輔導室(含輔導組、資料組、和特教組)和導師主導，加上其他各處室和任課教師的配合 2. 其他人力資源	週一至週六下午；非週休週六上午
國民小學二、三年級	1.學習能力落後較少之身心障礙學生 2.學習能力落後較多之身心障礙學生 3.生活適應困難之身心障礙學生 4.行為適應困難之身心障礙學生	1.對學習能力落後較少之身心障礙學生進行基本學科補救教學 2.對學習能力落後較多之身心障礙學生實施資源方案 3.獨立生活技能訓練和家庭環境協助 4.行為訓練	1.基本學科補救教學由普通班教師實施 2.資源方案由特教老師實施 3.輔導室和導師主導，加上其他各處室和任課教師的配合 4.其他人力資源	外加
國民小學四、五、六年級	1.學習能力落後較少之身心障礙學生 2.學習能力落後較多之身心障礙學生 3.生活適應困難之身心障礙學生 4.行為適應困難之身心障礙學生	1. 基本能力檢定 2. 對學習能力落後較少之身心障礙學生進行跨年級分組補救教學（精熟學習） 3. 對學習能力落後較多之身心障礙學生實施資源方案 4. 獨立生活技能訓練和家庭環境協助 5. 行為訓練	1. 跨年級分組補救教學由普通班教師實施 2. 資源方案由特教老師實施 3. 輔導室和導師主導，加上其他各處室和任課教師的配合 4. 其他人力資源	抽離外加

表 4-19 (續) . 義務教育階段身心障礙學生補救教學系統

國民中學入學前	有特殊需求之身心障礙學生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 開學前學科學習準備及學習適應 2. 基本學科能力補救教學 3. 學習策略教學 4. 生活技能和家庭環境的協助 5. 行為訓練 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 輔導室(含輔導組、資料組和特教組)和導師主導，加上其他各處室的行政配合 2. 基本學科能力補救教學由普通班教師實施 3. 學習策略教學由資源教師實施 4. 其他人力資源 	暑假
國民中學一年級開學後	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習能力落後較少之身心障礙學生 2. 學習能力落後較多之身心障礙學生 3. 生活適應困難之身心障礙學生 4. 行為適應困難之身心障礙學生 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對學習能力落後較少之身心障礙學生進行修正式課程 2. 對學習能力落後較多之身心障礙學生進行輔助式、補救式、和補償式課程 3. 生活技能和家庭環境的協助 4. 行為訓練 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 修正式課程由普通班教師實施 2. 輔助式、補救式、和補償式課程由特教老師實施 3. 輔導室和導師主導，加上其他各處室和任課教師的配合 4. 其他人力資源 	外加抽離
國民中學二、三年級	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習能力落後較少之身心障礙學生 2. 學習能力落後較多之身心障礙學生 3. 生活適應困難之身心障礙學生 4. 行為適應困難之身心障礙學生 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對學習能力落後較少之身心障礙學生進行修正式課程 2. 對學習能力落後較多之身心障礙學生進行輔助式、補救式、和補償式課程 3. 生活技能和家庭環境的協助 4. 行為訓練 5. 進行轉銜輔導 6. 基本能力檢定 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 修正式課程由普通班教師實施 2. 輔助式、補救式、和補償式課程由特教老師實施 3. 輔導室和導師主導，加上其他各處室和任課教師的配合 4. 其他人力資源 	外加抽離
<p>☉ 需要提供普通班教學及特教老師各種支持系統：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 行政支持（例如排課） 2. 經費支持（鐘點費、教材費等） 3. 人力支持（例如志工、退休教師、小老） 4. 家長支持 5. 專業知能支持（理念、態度、課程、教法、作業、評量、教室經營如何調整） 6. 諮詢服務 7. 教師進修和成長團體 8. 其他社區資源 				

第五章 結論與建議

第一節 結論

一、身心障礙學生在補救教學方面的需求

總括來說，840 名普通班教師曾教過的身心障礙學生類型以學習能力顯著落後同班同學者居多，有顯著的情緒困擾和行為問題者次之。這些身心障礙學生當中，視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題；有嚴重口吃，說話不清楚，聲音有問題；身體病弱，有慢性疾病等問題這三類的學生，其適應困難的類型相同，學業適應困難皆以無法跟上班級的學習進度居多，生活適應困難皆以生活習慣不好(如:身體或衣著髒亂，常缺課、遲到)居多，行為適應困難皆以內向性行為問題居多，也就是說他們的補救教學需求類似，均在學習進度落後的協助，生活習慣和內向性行為問題的輔導。而學習能力顯著落後同班同學之學業適應困難以無法跟上班級的學習進度居最多數，但學習動機或興趣低落、和學習態度不佳也占了很高的比例，需要協助；生活適應困難以缺乏家庭督導、和生活習慣不好居多；行為適應困難以內向性行為問題居多。有顯著的情緒困擾和行為問題之學業適應困難以學習態度不佳居最多數，學習動機或興趣低落、和無法跟上班級的學習進度分居二和三；生活適應困難以缺乏家庭督導、和生活習慣不好居多；行為適應困難以外向性行為問題居最多數，內向性行為問題、和不適當或怪異的行為或習慣也占了不少的比例。

這五類學生中，最多數的教師表達學習能力顯著落後同班同學者有學業、生

活和行為適應困難，其次是有顯著的情緒困擾和行為問題者。可見這兩類學生是老師任教最多且最感困擾的，其適應困難比例也最多。

綜合第二階段訪問調查資料顯示 26 位教師、10 位家長、和 5 位教育行政人員認為身心障礙學生在補救教學方面的需求包括：(1) 針對學習需求進行補救教學；(2) 針對情緒與行為的個別輔導；(3) 安排醫學檢查；(4) 提供輔助設備以協助學生學習；(5) 對一些有身體健康問題的學生，養成運動的習慣；(6) 老師的關心；(7) 提供其他人力資源的協助；(8) 加強學習能力顯著落後同班同學之學生的學習動機和態度；(9) 改變評量方式；(10) 同儕的協助；(11) 提供有生活適應困難問題的學生生活教育和禮儀教育；(12) 對於生活貧困的學生給予獎學金和工讀的機會；(13) 家長的關心和配合；(14) 建立一般學生對身心障礙學生正確的觀念；(15) 建立自信心等。

二、國內身心障礙學生補救教學方案的實施情形與成效

國內身心障礙學生的補救教學方案可分成三個層級，即中央(教育部)、縣市學校、和班級。學校曾實施中央(教育部)所提出的補救方案類型以認輔制度居大多數，補救教學次之，春暉專案再次之。其中仍有為數不少的教師不知道這些補救教學方案，尤以攜手計畫、教育優先計劃不知道者最多。

國內對身心障礙學生所實施的縣市學校層級補救教學方案普遍來說並不多，其中以對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施較多，但實施最多的補救措施(課後補救教學)也只占了四成。對於其他四類學生所實施的縣市

學校層級補救教學方案均不到二成五。

至於所實施的縣市學校層級補救教學方案類型，對視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題；有嚴重口吃，說話不清楚，聲音有問題；身體病弱，有慢性疾病等問題這三類的學生，以特教資源班和課後補救教學實施的最多。對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施以課後補救教學和學習困難資源班實施的最多，對有顯著的情緒困擾和行為問題之學生所實施的補救措施以小團體輔導和社團輔導實施的最多，這幾項補救教學措施的成效，除特教資源班較多反應有幫助外，其他措施多數人反應普通。

國內對身心障礙學生所實施的班級補救教學方案，相對於縣市學校層級補救教學方案，比例較高，其中以對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施最多，其次是有顯著的情緒困擾和行為問題者。至於所實施的班級補救教學方案類型，以給予適應困難學生鼓勵支持、和設法讓其他同學接納有適應困難的學生實施的最多。而對視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題之學生所實施的補救措施還包括了座位刻意安排；對學習能力顯著落後同班同學之學生所實施的補救措施還包括了提供個別教學或輔導，這幾項補救教學措施的成效多數反應有幫助。

多數教師表示同意或非常同意常態分班、能力分組教學、九年一貫課程、開放私人興學、在各校多設資源班,以減少特殊班、各縣市普設特殊學校、各縣市普設中途學校。僅把身心障礙的學生放在普通班這項教育措施之態度呈現較多不

同意的看法。

綜合第二階段訪問調查資料顯示，幾位表示意見的受訪者對學習困難資源班、課後補救教學、小團體輔導、社團輔導、假期輔導、潛能開發班、高關懷班均反應沒有什麼成效，特殊教育資源班和技藝班則被反應對學生有幫助，然而仍有一些實施的問題有待解決。26 位教師、10 位家長、和 5 位教育行政人員認為影響補救教學方案成效的因素包括：(1) 是否長期而有計畫地實施；(2) 家長是否配合；(3) 實施人員的專業能力是否充足；(4) 實施人員是否主動調查學生的需求；(5) 教材準備是否充分；(6) 是否瞭解學生的特質和需求；(7) 是否考慮學生的意願；(8) 課程內容是否符合學生的需要；(9) 補救教學安排的時間是否恰當；(10) 補救教學方案是否多元、多樣化；(11) 老師的授課時數是否能保持彈性；(12) 成績的處理是否保持彈性；(13) 是否改善學生原班的學習環境；(14) 是否給予適當的輔導，以杜絕因集中成班所造成的成群結黨問題等。

至於對學校補救教學方案的改進建議方面，就實施對象層面而言，受訪者提出下列兩項建議：(1) 落實補救教學，首先要訂定一個指標，鑑定出那些學生需要補救教學；(2) 充分了解補救教學方案實施對象的特質和需求。就補救教學方案的目標和課程設計層面，受訪者提出下列十項建議：(1) 補救教學方案不應只定位在補救上，而應及早開始，作預防；(2) 補救教學的目標和課程設計應定位在符合學生的需求，而非以提高考試分數為目的；(3) 課程安排應適性化、個別化、和多元化；(4) 課程安排應保持彈性；(5) 編製適當的教材；(6) 安排活動化

的課程以吸引學生；(7) 禁止全面性輔導課；(8) 課程安排的時間要適當；(9) 補救教學方案應事先規劃，且全方位安排相關措施；(10) 教導一般學生認識身心障礙學生。

就補救教學方案的實施人員層面，受訪者提出下列五項建議：(1) 學校應該鼓勵、動員、遴選專業且能力較佳的老師，投入補救教學；(2) 行政人員與教師權責應分開；(3) 每所學校都要配備專業的輔導教師和特殊教育教師；(4) 學校行政體系應結合校內和社區的資源；(5) 加強老師和其他人力資源的訓練。就實施補救教學方案的相關配合措施層面，受訪者提出下列十三項建議：(1) 學校的設備要能配合；(2) 要建立學生的檔案資料，而且這些資料在不同階段、學校、和老師間要能轉銜；(3) 方案的推展須考慮第一線工作者的想法；(4) 增進家長的關心與配合；(5) 加強親職教育；(6) 有系統、有計畫地安排補救教學方案的評鑑活動；(7) 實施小班小校；(8) 廣設特殊教育班；(9) 推動資源方案，整合現有各種的補救教學措施；(10) 普通教育的師資養成中加入特殊教育的課程，並且事先教導老師如何協助普通班級中有特殊需要的學生；(11) 促使城鄉資源平均；(12) 實施全校師生和父母的教育，減除標籤所帶來的負面影響；(13) 改進普通教育的課程、教材和教法，使其更有彈性。

三、身心障礙學生補救教學方案的芻議

根據上述的研究發現，研究者提出義務教育階段身心障礙學生補救教學系統的芻議如表 4-19。這個系統強調預防，而非僅在補救，而且及早開始，並且於

每一所學校推動資源方案，由輔導室整合各種資源，促使課程內容適性化、個別化、多元化、統整化、和彈性化。

第二節 建議

Skrtic 和 Sailor (1996) 特別強調，今日世界已經步入了理念變遷、政治運動、及文化融合的「後現代」社會，我們應該重新檢討過去服務體系支離破碎的情形，而應該在教育階段，結合所有的服務體系，形成「和學校相連的服務網」(school-linked service integration)。由此可知，應整合所有的資源，規劃系統而完整的補救教學方案。Dryfoos (1994)也提出完整服務學校(full-service schools) 的概念，而補救教學方案乃學校提供完整服務中的一環。以下提出對政府、學校和老師規劃與實施補救教學方案，以及未來研究的建議。

一、對政府規劃補救教學方案的建議

- (一) 補救教學方案的推動除了配合社會背景外，在相關指標及方案的設計上應加強學理探究，以為實施的基礎。
- (二) 補救教學方案的實施和推動應透過立法制定政策來取得法源依據及實施保證，如此不但表示重視，且可讓此方案能穩定持續地運作。
- (三) 補救教學方案所設定的目標宜具體清楚，以經費補助為手段來達成教育實質內涵改善為努力方向。
- (四) 補救教學方案的執行推動應重視系統、計畫及科學化的評鑑活動，並時時檢討改進，以能確保發揮方案功能。

- (五) 補救教學方案的實施應釐清各級政府間的角色、責任及權限，相互配合，以使運作順暢和諧。
- (七) 補救教學方案經費的使用上應把權力下放，讓地方及學校保有適度的自主權與彈性，以配合各地方各校的需求。
- (八) 補救教學方案的推展須考慮第一線教師、行政人員、與家長們的想法，應重視他們的了解、配合與參與，並鼓勵加入參與，以擴大方案成效。
- (九) 補救教學方案不應只定位在補救上，而應及早開始，作預防；而且從學前教育階段即建立身心障礙學生的通報系統，加強資料的轉銜。
- (十) 整合現有各種的補救教學措施，有系統地規劃補救教學方案。
- (十一) 在普通教育的師資養成中加入特殊教育的課程，並且事先教導老師如何協助普通班級中有特殊需要的學生。
- (十二) 改進普通教育的課程、教材、教法和評量，使其更有彈性。
- (十三) 推動小班小校，讓老師能負荷班級學生的輔導，並推動學校本位的補救教學方案。

二、對學校實施補救教學方案的建議

- (一) 就補救教學方案的實施對象而言，應訂定一個指標，鑑定出那些學生需要補救教學；並且充分了解這些對象的特質和需求。
- (二) 就補救教學方案的目標和課程設計而言，應定位在符合學生的需求，而非以提高考試分數為目的；課程內容應適性化、個別化、多元化、和彈性化，

且編製適當的教材；教學活動的安排應活潑和生動，以引起學生的興趣；

課程安排的時間要適當，且事先準備相關配合措施。

(三) 就補救教學方案的實施人員而言，學校應該遴選專業且教學優良的老師投入補救教學，且配備專業的輔導和特殊教育教師，並結合校內和社區的人力和物力資源一起來推動補救教學方案。另外，須加強老師和其他人力資源的儲備和訓練。

(四) 就實施補救教學方案的相關配合措施而言，學校要建立學生的檔案資料，而且這些資料在不同階段、學校、和老師間要能轉銜；學校的設備要能配合，評量方法宜多元且保持彈性，並加強親職教育，以增進家長的關心與配合；另外，也須有系統、有計畫地安排補救教學方案的評鑑活動，以檢核實施成效。

三、對老師實施補救教學方案的建議

除了學校實施的補救教學方案外，老師也可在班級內安排一些協助的措施，如調整教學環境、調整課程和教材、調整教學目標、調整教學方法、調整作業內容和方式、調整評量標準和方式、調整行為管理的方式、運用相關服務、利用有力的資源、和教導家長如何協助孩子等。

四、對未來研究之建議

(一) 與其他子計畫整合，建立我國義務教育階段之補救教學實施模式藍圖

本研究所提出的身心障礙學生補救教學方案芻議，將與其他子計畫整合，

建立我國義務教育階段九年之補救教學實施模式藍圖，針對各年級、各種學生之需求，提供各種補救教學方案。

(二) 瞭解各界對本研究所提補救教學方案芻議的意見

研究者將與其他子計畫共同舉辦座談會，探討本研究所提出的補救教學方案芻議之可行性與有效性，並統整各界所提供的建議，修改此補救教學方案芻議。

(三) 試行本研究所提的補救教學方案芻議

研究者將在某一縣市或某一學校試行本研究所提補救教學方案芻議，並分析其功能與成效，以作為進一步推展的依據。

參考文獻

一、中文部分

丁鳳碧(民84): 試辦合作式國中技藝教育之探討。技術及職業教育, 28, 28-31。

王振德 (民76): 我國資源教室方案實施現況及其成效評鑑。台北：台北市立師範學院。

王振德 (民80): 國小資源教室參考手冊。台北市立師範學院。

王振德 (民87): 資源教室方案。台北：心理出版社。

台北市教師研習中心 (民83): 學習障礙與資源教學。台北市教師研習中心。

江志正(民86): 談美國的補償教育對我國教育優先區的啟示。中縣文教, 27, 41-46。

行政院教育改革審議委員會(民85): 行政院教育改革總諮議報告書。台北：行政院教育改革審議委員會

杜正治(民82): 補救教學的實施。載於李永吟主編, 學習輔導：學習心理學的應用(25-42頁)。台北：心理出版社。

吳天方、王世英(民 86): 國中技藝教育實施現況興革之道。技術及職業教育, 40, 15-18。

吳明清、沈姍姍、林新發、許勝雄、張煌熙(民 86): 教育優先區計畫之檢討與規劃研究。國立台北師範學院國民教育研究所。

林素貞、鈕文英、江峰（民77）：資源教室的理論與實際（特殊教育叢書第十三輯）。高雄：國立高雄師範大學特殊教育中心。

洪儷瑜(民 87)：義務教育階段補救教學方案規劃之研究。行政院國科會研究計畫書。

師說專題企畫(民 86a)：補救教學—補教育破網，救校園孤兒。師說，102，23-43。

師說專題企畫(民 86b)：補救教學—補教育大補帖。師說，112，14-21。

師說專題企畫(民 86c)：邁向第十年國教目標—教育部發展與改進國中技藝教育方案。師說，110，12-24。

高雄市政府教育局（民 78）：資源教室。高雄市政府教育局。

泰山文教基金會(民87)：春風少年—潛能開發班。文教基金會會訊，39，26。

特教園丁雜誌社(民85)：特殊教育通論。彰化：特教園丁雜誌社。

翁榮銅(民86)：我國教育優先區政策執行之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

董媛卿（民83）：補救教學-資源教室的運作。台北：五南。

郭生玉(民82)：朝陽方案效益評估研究。教育部訓導工作六年計畫八十一年度專案研究論文集，365-381。

郭生玉(民84)：台北市國民中小學實施補救教學相關問題之研究。台北市政建設專題研究報告，第255號。

郭為藩(民85):推動教育優先區的目標與策略。教育資料文摘, 37(4), 3-13。

郭為藩、高強華合著(民77),教育學新論,台北:正中,民國77年。

黃瑞珍(民82):資源教室的經營與管理。台北:心理出版社。

張志清(民88):國民中小學中途輟學學生通報和復學規畫。中國時報,
第5版。

張蓓莉主編(民80):國民中學資源班實施手冊。台北:國立台灣師範大學
特殊教育中心。

張芳全(民85):「教育優先區」教育補助的進一步探討。教改通訊, 22, 38-39。

張新仁、邱上真(民88):國中學習困難學生之補救教學方案研究。行政院國
家科學委員會。

張煌熙(民84):為平等而設計:美國補償教育方案之經驗與啟示。台北市立
師範學院初等教育學刊, 4, 111-122。

教育部(民82):推動發展與改進國中技藝教育方案—邁向十年國教目標。教
育部公報, 228, 27。

教育部(民83):部長指示試辦「實用技藝班」提供應屆中重度國中畢業生接
受第十年技藝教育機會。教育部公報, 236, 23。

教育部(民85a):國民中小學中途輟學學生通報辦法。教育資料與研究, 11,
69-70。

教育部(民85b)：教育部八十六年度推動教育優先區計畫。教育部公報，262，16-20。

教育部(民 86a)：國民中學學生編班實施要點。教育部公報，273，20-23。

教育部(民 86b)：部長指示輔導中輟學生解決青少年問題。教育部公報，276,34-36。

教育部(民 87a)：中途輟學學生通報及復學輔導方案。教育部公報，284，28-31。

教育部(民 87b)：教育部八十八年度推動教育優先區計畫。台北：教育部。

教育部(民 87c)：辦理國中潛能開發教育，幫助學生找回信心。教育部公報，284，141。

教育部(民 87d)：身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準。台北：教育部。

教育部訓委會(民 80)：教育部輔導工作六年計畫。教育部訓委會。

教育部訓委會(民 82)：教育部訓導工作六年計畫 81 年度專案研究論文摘要集。教育部訓委會。

教育部訓委會(民 84)：教育部訓導工作六年計畫 83 年度專案研究論文摘要集。教育部訓委會。

教育部訓委會(民 85)：教育部訓導工作六年計畫 84 年度專案研究論文摘要集。教育部訓委會。

教育部訓委會(民 87a)：教育部輔導工作六年計畫 86 年度專案研究論文摘要集。教育部訓委會。

教育部訓委會(民87b)：教育部輔導工作六年計畫成果總輯。教育部訓委會。

教育部國教司 (民83)：國民中學資源班輔導手冊。台北：教育部國教司。

教育部國教司 (民85)：國民小學資源班輔導手冊。台北：教育部國教司。

教育資料文摘社(民 86)：蕭揆促設輟學生中途學校。教育資料文摘，40(6)，8-20。

國立高雄師範大學特殊教育中心 (民84)：高雄市國中資源班工作手冊。國立高雄師範大學特殊教育中心。

陳長春(民83)：探討國中技藝教育之迴響。中縣文教，19，19-21。

葉亞寧(民 87)：把孩子找回來—國中中輟生問題之研究。中等教育，49(4)，74-78。

楊惠琴，楊雅文(民86)：技藝教育課程規劃與實施之探討—以台南市國中為例。中等教育，48(6)，58-75。

鄭崇趁(民 85)：邁向二十一世紀的輔導工作 —「青少年輔導計畫」內涵分析。學生輔導，46，10-17。

鄭崇趁(民 86)：「中途學校」的多元型態與內涵。學生輔導雙月刊，52，12-15。

鄭崇趁(民 87)：輔導中輟生的權責與方案。學生輔導雙月刊，55，16-23。

廖鳴鳳(民 86)：「教育優先區計畫」實施現況調查研究—以花蓮縣為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。

簡明忠(民85)：「發展與改進國中技藝方案—邁向十年國教篇」規劃之探討。技術及職業教育，34，22-31。

黎明(民 87a)：三個寶貝在一班—麗山國中潛能開發班的故事。師說，97，49-52。

黎明(民 87b)：方濟中學愛與陪伴。師說，111，46-47。

蕭昭君譯（民87）：全是贏家的學校：借鏡美國教改藍圖。天下文化。

二、英文部分

Adelman & Taylor, (1993). Learning problems & learning difficulties: Moving forward. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.

Bereiter, C. (1985). The changing face of educational disadvantage. Phi Delta Kappan, pp. 538-541

Carlson, E., & O'Reilly, F. E. (1996). Integrating title I and special education service delivery. Remedial & Special Education, 17(1), pp. 21-30..

Cegelka, P. T., & Berdine, W. H. (1995). Effective instruction for students with learning difficulties. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Chaikind, S., & Sullivan, H. (1986). An analytical review of the evidence on Chapter 1 cost-effectiveness. Washington D.C.: U.S. Department of Education of Education Office of Education Research and Improvement (ERIC Document Reproduction Service No.ED293 959)
- Christenson, S.L., Ysseldyke, J.E., & Thurlow, M.L. (1989), Critical instructional factors for students with mild handicaps: An integrative review. Remedial and Special Education, 10, 21-31.
- Dryfoos, J. G. (1994). Full service schools : A revolution in health and social services for children, youth, and families. San Francisco, CA : Jossey-Bass Inc.
- Elman, N. M., & Ginberg, F. H. (1981). The resource room primer. Persey, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Fashola, O.S., & Slavin, R.E. (1998). Schoolwide reform models: What works. Phi Delta Kappan, 79 (5), 370-379.
- Hallinan, M. T. (1998). Chapter 1 and student achievement : A conceptual model. Studies in Educational Evaluation 14(2), 193-213. (ERIC Document Reproduction Service No.EJ383 260)
- Harris, W. J., & Schutz, P. N. B. (1990). The special education resource program: Rationale and implementation. Prospect Heights, IL: Waveland Press, Inc.

- Hawisher, M. F., & Calhoun, M. L. (1978). The resource room: An Educational asset for children with special needs. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Haywood, H. C. (1982). Compensatory education. Peabody Journal of Education, pp. 272-300.
- Hepler, N., Stringfield, S., Seltzer, D., Fortna, R., Stonehill, R., Yoder, N., & English, J. (1987). Effective compensatory education programs for extremely disadvantaged children. (ERIC Document Reproduction Service No.ED348 416)
- Idol-Maestas, L. (1983). Special educator's consultation handbook. Rockville, MD: An Aspen Publication.
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1986). Collaborative consultation. Austin, TX: Pro-ed.
- Jensen, A. R. (1985). Compensatory education and the theory of intelligence. Phi Delta Kappan, pp. 554-558.
- Katsiyannis, A., & Maag, J. W. (1997). Ensuring appropriate education: Emerging remedies, compensation, and other legal considerations. Exceptional Children, 63(4), pp451-462.
- Kaplan, P. S. (1998). The human odyssey: Life-span development (3rd ed.), New York: Brooks/Cole Publishing Company.

Kauffman, J. M. (in press). How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders. Exceptional Children.

Miller, J. A. (1991). Chapter 1: An educational revolution. Education Week, special report. (ERIC Document Reproduction Service No.ED343 964)

Mitchell, D. (1997). Educations for students with special education needs in New Zealand. Lecture presented at Department of Special Education, Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan (18 November).

Pittillo, R. A. (1995). Privatizing schooling for handicapped and chapter 1 children. Education & Urban Society, 27(2), pp. 213.

Plunkett, V. R. L. (1985). From Title I to Chapter 1: The evolution of compensatory education. Phi Delta Kappan, pp. 533-537.

Plunkett, V. R. L. (1991). The states' role in improving compensatory education: Analysis of current trends and suggestions for the future. Educational Evaluation and Policy Analysis, 13(4), 339-344.

Ralph, J. (1989). Improving education for the disadvantaged: Do we know whom to help? Phi Delta Kappan, pp.395-401.

Schloss, P. J., & Smith, M. A., & Schloss, C. N. (1990). Instructional methods for adolescents with learning and behavior problems. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Stringfield, S., Billig, S. H., & Davis, A. (1991). Implementing a research-based model of Chapter 1 program improvement. Phi Delta Kappan, 72(8), 600-605.
- Weldon, W. (1993). Improving the effectiveness of compensatory education funding. Urban Education, 28(3), pp. 300-313.
- Walczyk, J. J. (1995). Testing a compensatory-encoding model. Reading Research Quarterly, 30(3), pp. 396-408.
- Wiederholt, J. Z., Hammill, D. D., & Brown, V. L. (1993). The resource program: Organization and implementation. Austin, TX: Pro-ed.
- Yesseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (1992). Critical issues in special education (2nd)ed., Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ysseldyke, J., & Geenen, K. (1996). Integrating the special education and compensatory education systems into the school reform process. School Psychology Review, 25(4), pp. 418-431.

附件一

中央(教育部)級的補救教學方案

計 畫 名 稱	輔 導 工 作 六 年 計 畫				
	(1)春暉專案	(2)璞玉專案	(3)朝陽方案	(4)攜手計畫	(5)推動家庭輔導
負責行政單位	教 育 部 訓 委 會				
開 始 時 間	民 80 年 7 月-民 86 年 6 月				
期 限	6 年				
對 象	吸食安非他命、藥物濫用之青少年	國中畢業未升學就業學生	曾犯過，經依少年事件處理結果，返校繼續就讀的學生	國中適應不良學生	問題家庭，如：單親、雙親皆亡、雙親不睦、雙親吸毒.....等
主 要 目 標	結合家庭、學校、社會及國內外資源，建立全面輔導體制，統整規劃輔導工作發展，以減少青少年問題行為，培養國民正確人生觀，促進身心健康，增進社會祥和。				

工 作 內 容	一、教育宣傳 二、清查藥物濫用者 三、輔導戒治	一、規劃學校生涯輔導具體措施 二、規劃「璞玉專案輔導教師」追蹤輔導策略 三、逐級辦理研習活動 四、加強辦理學校生涯輔導活動 五、調查中途輟學及國三低成就不準備升學學生 六、進行「璞玉專案輔導教師」任務分配 七、辦理學生離校前家庭訪問與輔導 八、實施追蹤輔導 九、填報輔導資料	一、定期蒐集問題行為學生資料 二、研究分析問題行為學生類型及成因 三、規劃研究各類型問題行為學生具體輔導措施 四、設置個別輔導教師實施個別輔導 五、辦理問題行為學生團體輔導及成長營活動 六、辦理個別輔導教師及團體輔導教師研習	結合大專院有志社會服務青年，以同儕輔導的模式	一、調查問題家庭對象 二、擬訂追蹤輔導具體措施 三、編配輔導人員 四、實施追蹤輔導 五、加強辦理親職教育
資 料 來 源	教育部訓委會(民 80)：教育部輔導工作六年計畫。教育部訓委會。				

計 畫 名 稱	推動發展與改進國中技藝教育方案－邁向十年國教目標	教育部八十五年度推動教育優先區計畫
負責行政單位	教育部技職司	教育部國教司
開 始 時 間	民 82 年	民 84 年(試辦) 民 85 年(擴大辦理)
期 限		85-87 第一階段
對 象	不想升學、升學意願不高、不具學術性向、具有職業性向及輕度智障、學習障礙等類的學生	八十五年度教育優先區計畫之指標： 一、 原住民及低收入戶學生比例偏高之學校 二、 離島或特殊偏遠交通不便之學校 三、 隔代教養及單(寄)親家庭學生比例偏高之學校 四、 中途輟學偏高之學校 五、 國中升學率偏低之學校 六、 青少年行為適應積極輔導地區 七、 學齡人口嚴重流失地區 八、 教師流動率及代課教師比例偏高之學校 九、 特殊地理條件不利地區 十、 教學基本設備不足之學校
主 要 目 標	對於不想升學、升學意願不高、不具學術性向、具有職業性向及輕度智障、學習障礙等類的學生，提供適合他們學習之技藝課程，落實適性教育，並為未來規劃推十年國教奠定基礎；在經建上：提供國家所需之基層人力；在社會上：提升國民素質，降低國中層級青少年犯罪比例。	一、 規畫教育資源分配之優先策略，有效發揮各項資源之實質效益。 二、 改善文化不利地區之教育條件，解決城鄉失衡之國教特殊問題。 三、 提升處境不利學生之教育成就，確保弱勢族群學生之受教權益。 四、 提供相對弱勢地區多元化資源，實現機會均等與社會正義理想。 五、 促進地區國民教育之均衡發展，提升教育文化水準與人力素質。

工 作 內 容	一、國二規劃推動職業試探 二、國三規劃推動技藝教育班(含設置技藝教育中心) 三、辦理技藝競賽及成果發表 四、規劃設置實用技能班 五、輔導登記分發及就業就業就學 六、編撰成果總輯	八十五年度教育優先區計畫之補助項目： 一、開辦國小附設幼稚園或社區資源教室 二、推展親職教育及學校社區化教育活動 三、補助文化不利地區學校課業輔導及發展教育特色 四、充實原住民教育文化特色及設備 五、興建偏遠或離島地區師生宿舍 六、興建學校社區化之活動場所 七、改善特殊地理條件不利學校之教學環境 八、補助藝能科或教學基本設備 九、補助交通不便地區學校交通或辦公費 十、供應地區性學童午餐設施 十一、充實國中技藝教育之設備
資 料 來 源	教育部技職司(民 82)：推動發展與改進國中技藝教育方案--邁向十年國教。教育部公報，228 期，27。	國立台北師範學院國民教育研究所(民 86)：教育優先區計劃之檢討與規劃研究。國立台北師範學院國民教育研究所。

計 畫 名 稱	補救教學	中途輟學學生通報及復學輔導方案	潛能開發教育
負責行政單位	教育部國教司	教育部訓委會	教育部
開 始 時 間	民 86 年	民 87 年	民 87 年
期 限			
對 象	國中每班 10%-20%之學習落後學生	國中小中輟生	學習困難、生活適應困難之學生

主 要 目 標	<p>一、貫徹國中常態編班，實施小班制教學之目標。</p> <p>二、發掘班級中學習有困難及學習成就低落、學習動機欠佳之學生，予以適當教學輔導。</p> <p>三、提昇國中學生基本能力與學習成就。</p>	<p>整合學校與社會輔導資源，建構中輟學生通報及復學輔導網路，有效協助中輟學生復學，貫徹「零拒絕」國民中小學教育，實現國民教育理想。</p>	<p>為提升學習困難國中學生基本學科能力，並協助生活適應困難學生之生長發展，協調各縣市政府，辦理國中潛能開發教育，幫助每個學生找回信心，以提高興趣與成就感，進而減少中輟生。</p>
工 作 內 容	<p>一、自八十六學年度起，補助各公私立國中利用第八節課及寒暑假實施。</p> <p>二、低成就學生每週參與補救教學時數不超過五小時。</p> <p>三、各班低成就學生所組成之班級數，以三十人設一班，超過一人可設二班，六十設二班，超過一人設三班，依此類推。進行補救教學。</p> <p>四、課程設計包括課業輔導、技藝課程、體能活動、輔導課程、和生活教育。課程設計多元化且富有彈性，著重生活化、實用性，培養學生成就感。</p>	<p>一、成立任務小組，統籌督導並落實執行國民中小學中途輟學學生通報及復輔導工作</p> <p>二、加強宣導工作，增進教師熟悉通報事務及輔導中輟學生權責</p> <p>三、整合政府及民間資源，建立協尋及追蹤輔導復學網路</p> <p>四、發展多元教育型態，提供中輟復學學生另類教育內涵</p>	<p>一、實施內容包括課業輔導、技能課程、體能活動、輔導課程及生活教育</p> <p>二、課程設計以學生為中心，並符合學生之專長、興趣與需求，著重生活化、實用性，培養學生成就感</p> <p>三、以分年編班為原則，學習適應困難學生採集中方式辦理，以三十人設一班為原則；生活適應困難學生，以八至十五人設一班為原則，盡量避免對參加此項教育措施之學生標記作用，其情形特殊者可不受成班人數之限制。</p> <p>四、得於暑假、寒假或學年期間實施</p>
資 料 來 源	<p>1. 教育部訓委會(民 87)：中途輟學學生通報及復學輔導方案。教育部公報，284 期，28-31。</p> <p>2. 教育部補助和公私立國民中學辦理補救教學經費之基本原則。</p> <p>3. 八十七年度國民中學寒暑假補救教育實施要點。</p>	<p>教育部國教司(民 86)：國教司重點工作。教育部公報，280 期，32-34。</p>	<p>教育部(民 87)：辦理國中潛能開發教育，幫助學生找回信心。教育部公報，284 期，141。</p>

計 畫 名 稱	青 少 年 輔 導 計 畫	
	(1)推動認輔制度	(2)輔導中途輟學學生復學與安置
負責行政單位	教 育 部 訓 委 會	
開 始 時 間	民 87 年	
期 限	6 年	
對 象	適應困難及行為偏差學生	國中小中輟生
主 要 目 標	結合整體資，落實輔導工作，以促進學生自由、適性的發展，陶冶現代社會適應能力	
工 作 內 容	一、遴選適應困難及行為偏差學生為接受認輔學生 二、鼓勵教師及社區人士志願認輔學生 三、編印認輔教師手冊及認輔個案記錄冊 四、辦理認輔教師儲備研習 五、辦理團體輔導教師研習活動 六、推廣認輔學生小團體輔導活動 七、成立省市、縣市輔導團督導各認輔教師 八、分區辦理個案研討會 九、結合大學院校推動攜手計畫 十、加強執行春暉專案 十一、獎勵績優認輔教師	一、落實執行「國民中小學中途輟學學生通報辦法」 二、籌設中途學校 三、配合認輔制度，加強輔導中輟復學學生
資 料 來 源	教育部訓委會：青少年輔導計畫。教育部訓委會。 http://www.edu.tw/displ/youth displ6-1.htm	

附件二
縣市學校級的補救教學方案

計畫名稱	適性教育班
負責行政單位	高雄市教育局
開辦時間	民 86 年
對象	本市國民中學三年級之適應困難學生,每班以八至十五人為原則。
主要目標	<p>一、對長期生活與學習適應困難,導致學習意願低落與適應困難的學生,進行適性教育,以減少中輟學生人數。</p> <p>二、結合各種資源,提供本市適應困難學生中間處遇,透過多元化之課程設計進行潛能之開發,藉以矯治適應欠佳學生,並協助學生重建自信心與自尊心,及培養繼續學習之興趣。</p>
工作內容	<p>一、行政組織與職掌：各校設置推行委員會,自校長擔任召集人,教務主任為執行秘書負責班務之執行與聯絡溝通及協調,並可視需要將輔導、訓導、總務等三處室採任務編組成立「薦輔」、「課務」、「行政」、「生教」、「成績」等組。</p> <p>二、學生遴選方式：</p> <p>(1)各校應召開遴選會議,進行學生之遴選入班與回歸原班之認定。</p> <p>(2)由導師、訓輔人員提出入班申請。</p> <p>(3)入班應徵求家長之同意。</p> <p>三、實施方式：採中途資源教室方式辦理為原則。</p> <p>四、課程設計：</p> <p>(1)技藝課程</p> <p>(2)體能課程</p> <p>(3)輔導課程</p> <p>(4)學科課程</p> <p>五、經費：由各校自籌經費為原則,本局補助各試辦學校部分經費。</p>

計畫名稱	學習困難資源班
負責行政單位	台北市教育局
開辦時間	民國 80 年
對象	(一)高智商低成就者 (二)學習障礙者
主要目標	為使學習困難的學生，能於正常教學環境中，接受補救性之個別化教學與輔導，以發展良好社會適應能力，並充分發揮潛能
工作內容	(一)學生人數：每一資源班教師輔導十名學生為原則 (二)由資源班與普通班教師，參照部頒國中課程標準為主，並因應學生之個別差異與需要，蒐集各種教學資料及課外讀物，並共同設計「個別化教育計畫」(IEP)，由資源老師擬訂課程，實施教學與評量。 (三)資源班教學與輔導時間配合普通班上課時間統籌安排，並可利用自習或其他適當時間，列出各生與各時段接受個別或小組指導之配當表
資料來源	台北市國中學習困難資源班實施計畫

計畫名稱	特殊教育資源班
負責行政單位	教育部
開辦時間	民國 65 年
對象	特殊教育學生
主要目標	協助特殊學生回歸於普通教育環境，並接受補救或充實班之個別化教學與輔導，以充分發揮潛能，培養良好的適應能力
工作內容	(一) 由資源班與普通班教師，參照部頒國中課程標準，並因應學生之個別差異與需要，蒐集各種教學資料及課外讀物，並共同設計「個別化教育計畫」(IEP)，由資源老師擬訂課程，實施教學與評量。 (二) 資源班教學與輔導時間配合普通班上課時間統籌安排，並可利用自習或其他適當時間，列出各生與各時段接受個別或小組指導之配當表

計畫名稱	高關懷班
負責行政單位	台北縣教育局
開辦時間	民 87 年
對象	國中小中輟生
主要目標	整合學校與社會輔導資源，有效協助中輟學生復學。
工作內容	一、調查中途輟學生 二、加強辦理學校生涯輔導活動 三、實施追蹤輔導

計畫名稱	慈暉班
負責行政單位	高雄縣和台南市教育局
開辦時間	民 87 年
對象	國中小中輟生
主要目標	整合學校與社會輔導資源，有效協助中輟學生復學。
工作內容	整合學校與社會輔導資源，有效協助中輟學生復學，並提供住宿，協助解決其學習、生活、和行為適應的問題。

附件三

教師教學經驗問卷

親愛的老師：

「帶好每位學生」或是「把每位學生帶起來」是教育理想，但是理想和現實難免有距離。我們是一群想來探討如何才能幫助學校做到「帶好每位學生」的教育研究人員，而第一線老師的經驗與想法是我們必須重視的。我們要綜合各位的意見和其他文獻，提出具體結果與決策，並將公開發表，廣徵回饋。

您寶貴的意見對於本研究結果將有貢獻，謹向您的合作致上十二萬分的謝意，並祝教祺

行政院國科會專案「帶好每位學生」研究群 謹上

一、基本資料

性 別： 男 女

年 齡： 25 歲以下 26-35 歲 36-45 歲 46-55 歲 56 歲以上

婚姻狀況： 未婚 已婚 單身(離婚) 單身(喪偶) 離婚、喪偶後再婚

教師服務年資： 未滿 3 年 3-5 年 6-15 年 16-25 年 25 年以上

現任職務(可複選)： 行政人員(校長 主任或 組長) 導師 科任教師

輔導教師 特教教師 其他_____

最高學歷： 專科 大學 碩士以上 其他_____

普通教師資格來源：

師範院校畢業

一般大學的教育系所或教育學程

教育學分班

師範院校研究所之教育學分

國外大學教育學分檢定

其他_____

特殊教育知能的主要來源(可複選)：

主修或輔修特殊教育系

特殊教育教師專業學分(班)

特教 40 學分班

特殊教育知能研習

閱讀相關書籍

報章媒體的資訊

參加相關之服務工作

與同事或親友討論

從未接觸

其他_____

輔導相關知能主要來源(可複選)：

主修或輔修心理輔導等相關科系

輔導學分班

輔導 40 學分班

輔導知能研習

閱讀相關書籍

報章媒體的資訊

參加相關服務工作

與同事或親友討論

從未接觸

其他_____

任教學校位於：_____縣(市) _____鄉鎮(區)

學校性質： 完全中學 國中 國小 其他_____

服務學校的班級數：_____ 班 平均班級人數每班約_____人

校內有哪些特殊的班級？(設置的請勾選，可複選；並填上班級數)

特殊班班級數 _____ 班 資源班班級數 _____ 班

資優班班級數 _____ 班 技藝班(未設固定班級

設固定班級 _____ 班)

其他(名稱：_____, 班級數_____ 班) 沒有

校內有哪些輔導人員編制？(可複選)

輔導主任 輔導組或資料組組長 專任輔導教師

兼任輔導教師 專任學校心理師 學校社工師

未受過專業訓練之輔導教師 (或認輔教師) 其他_____

沒有任何輔導人員

學校所在社區的主要型態，請最多複選三項，佔最多數者填 1，依序排選：

住宅 文教 農業 觀光業 大型商業 傳統小型商業

漁業 牧業 林業 工業區 科技產業 其他_____

大多數家長對學校教育關心或參與程度如何？

積極、主動 不太主動但頗能配合 消極、被動 對立、反抗

學校內多數家長的社經地位如何，下列複選最多二項，請以人數多寡排序，最多者填 1，

其次填 2： 中上階級 中產階級

中下階級 低收入戶(貧民)

二、在您過去五年內的教學經驗中，您是否曾在國中小任職或任教於國中小之班級，如有，請勾選曾擔任過下列那些職務，可複選。

無 有

擔任：行政人員 (校長 主任 組長) 導師 科任教師

輔導教師 特教教師 其他_____

三、就您所知，貴校曾經實施教育部所提出的補救方案有哪些，請在下列方案一一勾選實施情形。

補救方案	實施情形			補救方案	實施情形		
	有	無	不知道		有	無	不知道
1.春暉專案				6.教育優先計劃			
2.璞玉專案				7.補救教學			
3.朝陽方案				8.潛能開發教育			
4.攜手計畫				9.認輔制度			
5.技藝教育				10.其他_____			

四、您是否曾遇到較特殊的學生，各類適應困難學生列舉如下之左欄，請您依所列之各類適應

困難學生，勾選曾否教過，並再就各類學生的適應困難情形在最右欄之三項適應困難各圈選適當之號碼，如例一。

學業適應困難	生活適應困難	行為適應困難
1.學習動機或興趣低落	1.經濟有困難 (如:三餐不繼、無法如期繳費)	1.外向性行為問題(如:暴力、攻擊、反抗、違反校規或班規等)
2.學習態度不佳(如上課不專心、不做功課)	2.生活習慣不好 (如:身體或衣著髒亂，常缺課、遲到)	2.內向性行為問題(如: 沈默、退縮、自我傷害、情緒困擾、孤立、不參與團體生活等)
3.無法跟上班級的學習進度	3.缺乏家庭督導(如:缺乏家人照顧、無固定監護人)	3.不適當或怪異的行為或習慣
4.學習內容太簡單，進度太慢	4.無固定住所	4.反覆出現固定的行為
5.對學科間的喜好和表現差異很大	5.無法照顧自己的作息	5. 其他_____
6.其他_____	6.其他_____	

例一：

學生類型	曾否教過		困難類型					及項目											
			學業					生活					行為						
會逃家、逃學的學生	無	<input type="checkbox"/> 有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
1.聰明但成績低落	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
2.某些才能出眾,但其他方面平平	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
3.視力、聽力或肢體動作方面 有顯著問題	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
4.學習能力顯著落後同班同學	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
5.有顯著的情緒困擾和行為問題	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
6.有嚴重口吃,說話不清楚, 聲音有問題	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
7.身體病弱,有慢性疾病等問題	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
8.單親家庭	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
9.隔代教養	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
10.貧戶	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
11.沒有戶籍	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
12.受虐兒	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
13.僑生	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
14.隨父母駐外再返國之學生	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
15.大陸來台生	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
16.外國人或父母之一為外國人	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
17.原住民	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
18.觸犯法律或受保護管束	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
19.中輟生	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
20.服用安非他命或毒品	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
21.其他	無	有	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5

五、就您所知，貴校曾經對上述各類適應困難學生實施哪些補救措施？請參考實施情形之選項代

號，在橫列各措施中填寫貴校之實施情形；如填「1」者，請繼續填寫成效，您認為該措施在貴校之實施成效如何，並參考成效之選項代號，填入適當數字。

實施情形：1. 有	2. 無	3. 不知道
成效：1. 有幫助	2. 普通	3. 沒有幫助

困難類型	補救措施	1 社團輔導		2 假期輔導		3 特教資源班		4 學習困難		5 雙語資源班		6 技藝班		7 適性教育班		8 高關懷班	
		實施情形	成效	實施情形	成效	實施情形	成效	實施情形	成效	實施情形	成效	實施情形	成效	實施情形	成效	實施情形	成效
1.聰明但成績低落																	
2.某些才能出眾,但其他方面平平																	
3.視力、聽力或肢體動作方面有顯著問題																	
4.學習能力顯著落後同班同學																	
5.有顯著的情緒困擾和行為問題																	
6.有嚴重口吃,說話不清楚,聲音有問題																	
7.身體病弱,有慢性疾病等問題																	
8.家庭環境不利(如單親、隔代教養、貧戶、沒有戶籍、受虐等)																	
9.文化殊異(如僑生、外國人或移民、大陸來台生等)																	
10.原住民																	
11.行為偏差(如犯法、吸毒、中輟、逃學、逃家)																	
12.其他																	
13.其他																	

實施情形：1. 有	2. 無	3. 不知道
成效：1. 有幫助	2. 普通	3. 沒有幫助

[illegible]

六、除上述教育部和學校所進行的補救措施之外，您在您的班級中針對各類適應困難的學生，曾採用哪些措施幫助他們？請如上述作答方式在下列列舉之措施填寫代號，如未列出者，請利用其他欄中填答。

實施情形：	1. 有	2. 無
成效：	1. 有幫助	2. 普通 3. 沒有幫助

[illegible]

七、對教育措施之態度

以下列舉目前重要的教育措施，請您表示個人對下列措施的看法。

非常
不同
同意
非常
不同
同意
非常
不同
同意

- 1.常態分班-----
- 2.能力分組教學-----
- 3.九年一貫課程-----
- 4.開放私人興學-----
- 5.把中輟生找回學校-----
- 6.把身心障礙的學生放在普通班-----
- 7.在各校多設資源班，以減少特殊班-----
- 8.為資優生設特別課程或班級-----
- 9.縮短修業年限(如：跳級、提早修高一級課程等)-----
- 10.各縣市普設特殊學校-----
- 11.各縣市普設中途學校-----

八、其他

如果您對本研究主題有興趣深入了解，我們邀請您參加下列活動。

1. 本研究如於 89 學年上學期召開研討會，您願意參加嗎？

不願意 願意

通知郵寄住址： _____

收件人

2. 本研究想進一步針對補救教學深入了解，您願意接受訪問嗎？

不願意 願意

聯絡方式：姓名 _____ 電話： _____

通訊住址： _____

其他聯絡方式 e-mail: _____ 傳真： _____

謝 謝 您 的

行政院國科會專案「帶好每位學生」研究小組

台灣師範大學特教系 洪麗瑜 陳美芳
台灣師範大學心輔系 蘇宜芬
高雄師範大學特教系 邱上真 鈕文英
天津融合中小學 任懷鳴

敬上

附件四

第二階段教師教學經驗訪談題綱

1. 您曾經教過那些身心障礙學生?
2. 您覺得這些身心障礙學生有那些需求?
3. 在您勾選學校有實施的補救教學方案，您覺得它是否能符合身心障礙學生的需求?它為什麼有效? 它為什麼無效? 您從那些指標評鑑它的有效性?
4. 對學校所實施的補救教學方案，您有何具體的改進建議?
5. 對協助身心障礙學生學業適應困難的方法，您有何具體的改進建議?
6. 對協助身心障礙學生生活適應困難的方法，您有何具體的改進建議?
7. 對協助身心障礙學生行為適應困難的方法，您有何具體的改進建議?

附件五

家長訪談題綱

1. 您覺得您的孩子有那些需求?
2. 您覺得學校安排那些措施來符合您孩子的需求?
3. 您覺得學校安排的這些措施是否有效? 為什麼? 您從那些指標評鑑它的有效性?
4. 對學校所實施的補救教學方案, 您有何具體的改進建議?

附件六

教育行政人員訪談題綱

1. 您覺得學校(國小、國中)普通班級中的身心障礙學生有那些需求?
2. 在您的印象中,學校(國小、國中)對身心障礙學生做過那些協助(如診斷、補救教學等)?
3. 學校所實施的補救教學方案,您覺得它是否能符合身心障礙學生的需求?成效如何?它為什麼有效?它為什麼無效?您從那些指標評鑑它的有效性?
4. 對學校所實施的補救教學方案,您有何具體的改進建議?