



## 課程調整，普通班導師有感嗎？

郭又方  
林坤燦  
黃冠穎  
陳建州

國立東華大學教育與潛能開發學系博士班學生

國立東華大學特殊教育學系教授

國立東華大學教育與潛能開發學系博士班學生

國立東華大學教育與潛能開發學系博士班學生

### 摘要

課程調整對普通班特殊需求學生而言是非常重要的，這也是融合教育成功的關鍵指標之一，然而，普通班的導師應如何看待課程調整，對課程調整的意涵是否有真正的了解，進而有實際之作為，這頗耐人尋味。基於此，研究者進行了一項國小融合教育現場普通班導師的實際訪談，以了解現場的狀況。

整個訪談結果如下：

一、從實際訪談發現，普通班導師對課程調整整體內涵的了解，大致亦能歸納成「學習內容」、「學習歷程」、「學習環境」及「學習評量」等四個重大面向。

二、普通班導師對課程調整的整體基本認知還不錯，但對「學習環境」和「學習評量」的認知和了解較為不足。導師也大致都能認同「課程調整」對於班上特殊需求學生的重要性。普通

班導師，對班上特殊需求學生的「課程調整」大多有在進行且實際作為是多元的。

三、在課程調整實施過程中也出現了諸多困難，包含時間、人力不足、家長方面的問題、特殊需求學生程度差異之問題、缺乏實例的參考、普特教師間的溝通及學生行為問題的影響等，以上所述之困難會影響課程調整的執行與落實，這是實務現場亟需去面對和克服的。

關鍵字：融合教育、課程調整

### 一、前言

#### (一) 動機

以目前特教的安置趨勢來看，已有越來越多的特殊需求學生安置在一般的普通班級中，這也是符應融合教育精神的一種積極、實際之作為。然而，這樣

◎通訊作者：黃冠穎 hky2000@gmail.com

東華特教 民 107 年 7 月

第五十九期 19



的趨勢也勢必對教育現場造成衝擊，包含課程上的因應、行政的支援作為、資源服務的提供及無障礙環境之建置等，如不提供現場教師明確的可行方向，融合教育之推動實難具體落實。本文之研究團隊長期以來即非常關注普通班融合教育現場所出現的問題，進而提出可能的因應策略。在目前的融合教育現場中，研究團隊發現，普通班導師對班上特殊需求學生的課程與教學，似乎有點無助。基於此，希望透過現場導師們的訪談，作為了解問題並提供解決的參考。

## （二）導師訪談問題

基於研究之目的，其訪談問題如下：

1. 從訪談中，是否可以具體歸納出幾個課程調整的重點面向？
2. 導師們對課程調整有哪些看法、困難與需求？

## 二、融合教育的重要性

對特殊需求學生融合安置的爭議一直存在，尤其是對完全融合的看法。然而，持正面看法的仍大有人在，有效的融合教育能使學生適齡發展，在這樣的環境下，學生進行協同學習與互動，教師進行分享改革教育系統之建議，使學生有機會進入社會，並享有一般人的生活品質，以期能全面的發展

（Farrell, 2016；Florian, 2008；Jacob, & Olisaemeka, 2016）。Mock 和 Kauffman（2002）也認為，完全融合會使特殊需求學生接受到最好的教育，雖然在完全融合的過程中，也有可能面臨失敗和錯用。

于承平、羅清水、林俞均及王菊生（2013）則指出，融合教育的精神在於保障教育人權發展、推動教育公平及公民人權，主張每位孩子都有接受主流教育權益，不因其族群、社經地位、甚至是身心障礙等因素而有所不同。

## 三、融合教育下的課程調整

### （一）滿足學生的特殊需求應是基本的人權

1994 年的「薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱要」，是聯合國第一個有關融合教育政策發展與推動的宣言及行動綱要，其重要的內涵提到，特殊教育需求學生享有與一般學生「共同學習」的權利（呂依蓉，2016；林育熏，2014）。

2006 年聯合國的「身心障礙者權利公約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）」中也明確指出「促進、保護和確保實現身心障礙者充分和平等享有所有人權和基本自由，並促進對身心障礙者固有尊嚴的尊重」、「身心障礙者享有受教育的



權利」(身心障礙者權利公約易讀版, 2018)。

## (二) 課程調整是於法有據的

特殊教育法第十九條、其子法「特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法」均載明針對學生的特性與需求, 需有課程調整之作為, 此亦為融合教育現場中的重點。另外, 在 2017 年 12 月所公布的「十二年國民基本教育特殊類型教育(特殊教育、藝術才能班)課程實施規範(草案)」中也明確提到, 針對特殊需求學生需善用課程調整, 以因應學生需求。因此, 教師對課程調整的看法須採積極之作為, 以符應法源的基本精神, 亦能讓融合班級內的特殊需求學生得到最好的發展。

## 四、課程調整的意義與做法

### (一) 課程調整的內涵與意義

課程調整具複雜和多元性, 在這過程中需要充分考慮到環境、實際情境狀況及學生的差異化等因素(Feiler, 2010; Staples, 2014)。教育部(2011)《國民教育階段特殊教育課程綱要總綱》提到, 課程之調整, 包括學習內容、歷程、環境及評量方式。蔣明珊(2002)則歸納各家的說法, 提出課程調整的意義, 即教師針對個別學生的需求而對課程的相關要素, 如目標、內容、策略、活動、評鑑、環境、學生行為、學習材

料及學習時間等, 進行分析、編輯、修改、補充、刪減或重組的過程。

基於特殊需求學生的學習需求, 適度的課程調整對特殊需求學生是絕對必要的, 身為教師, 一定要盡自己最大的能力來實施, 讓特殊需求學生可以發展出最大的能力。

### (二) 課程調整的實際做法及研究

李惠蘭及蔡昆瀛(2009)指出, 教師可進行包含調整教學型態、調整教學策略、修正教材, 以及進行多元評量等課程調整方式。台華(2004)指出課程調整包含簡化、減、分解、替代、加深與加廣等。坤燦(2008)亦指出課程調整的方法包含簡化、替代、補救、實用、矯治與充實等。國內、外其實已有諸多研究證明, 針對特殊需求學生, 國小普通班課程調整是具體可行的, 例如: 林坤燦、郭又方(2004)曾進行四個學生的課程調整方案介入, 實施上雖然有諸多困難, 但仍能見到個案進步的成效。又如鈕文英(2006)的研究, 亦可確認課程調整方案是能幫助特殊需求學生學習的。國外研究中, McLeskey 和 Waldron(2002)曾於六所小學中, 發展不同的融合計畫課程調整模式, 其研究結果發現, 輕度智障學生有明顯進步, 教師雖然認為調整的過程確實令人感到困擾, 但也是收穫最多的。



## 五、研究方法

### (一) 訪談對象之選取

本研究之訪談對象，係以 106 學年度第二學期宜蘭縣 12 個鄉鎮市的國小普通班導師為主，這些普通班均安置了經鑑輔程序確定的特殊需求學生。訪談對象之選取係以立意取樣為原則，惟仍考量了各鄉鎮、學校的大小規模，使其較符合比例原則，共訪談了 24 名導師。

### (二) 訪談對象之背景、編碼

受訪的 24 位國小普通班導師（如表 1），在編碼上，第一～二碼為市、鄉、鎮代碼；第三碼表示學校別；第四碼表示性別（1 為男性、2 為女性）。其性別上有 10 位男性、14 位女性，尚符合其比例原則，因國小現場導師女性還是居多。其年齡大致介於 30~50 歲之間；在教師資格上，只有 2 位不是正式教師，教學年資差異則較大，有的導師只有 1 年教學年資，最長有 26 年。

表 1  
受訪者之基本資料

背景編號	性別	年齡	教師資格	教學年資
0112	女	37	正式	12
0122	女	44	正式	22
0132	女	46	正式	23
0211	男	38	正式	15
0221	男	39	正式	16
0231	男	46	正式	18
0312	女	46	正式	20
0321	男	38	正式	13
0411	男	41	正式	17
0422	女	36	未修學程	1
0512	女	49	正式	26
0522	女	40	正式	17
0612	女	44	正式	22
0622	女	44	正式	22
0711	男	47	正式	23
0722	女	35	合格	5
0812	女	46	正式	24
0822	女	46	正式	19
0911	男	48	正式	25
0922	女	30	正式	5
1011	男	44	正式	17
1021	男	40	正式	16
1112	女	37	正式	13
1211	男	35	正式	11



### (三) 訪談資料之分析

訪談後針對訪談之資料進行不同背景之編號，以利其分析。另外，亦採三角驗證之方法，針對導師們所反應之內容初步作成摘要，之後將整理之訪談摘要讓導師們複閱，再次確認資料之正確性，而此過程亦配合研究者多次在實務現場之觀察，以確認所有訪談資料的可信度。

在訪談資料之編碼分析上，研究者係參酌了紮根理論的方式（王守玉，2012；鈕文英，2006）來處理，但礙於整體篇幅所限，而且也為了呈現最原始樣態之資料，因此只運用開放性譯碼的方式來整理呈現。

## 六、實際訪談之結果分析

### (一) 導師們對課程調整內涵整體的認知

此部分，研究者主要訪談 2 個問題，首先先了解導師們有沒有聽過或看過「課程調整」這名詞，怎樣獲得此訊息或認知的？接著再了解導師們對「課程調整」的基本認知與了解。

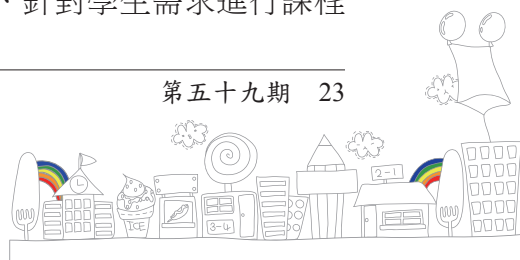
在整體訪談中，有 15 位導師（0122、0132、0211、0231、0321、0422、0512、0612、0711、0812、0911、0922、1011、1021、1112）是曾聽過或看過「課程調整」這名詞的，大致從特教研習（0231、1011、

1021）、九貫研習（0122、0231、0512、1112）、大學修習課程（0132、0211、0922）、網路瀏覽（0321、0512）、廣播電台（0911）、配合個案轉介（0422）、另一半在特教班服務（0711）、曾當過特教組長（0612）、參與特推會（0812）中了解到的。而沒有的則有 9 位（0112、0221、0312、0411、0522、0622、0722、0822、1211）。細部去分析，導師們有無聽過或看過「課程調整」這名詞，跟性別、年齡、教師資格與否或教學年資是沒有相關的。

從訪談中發現，普通班導師們對課程調整或課程與教學的調整的基本認知還不錯。然而讓研究團隊感到驚訝的是，竟也有高達快 4 成的老師沒聽過課程調整這個名詞，這是在推動融合教育過程中的一大警訊。或許仍有不少導師沒有聽過課程調整，不過對其內涵仍有一定的了解，在整理完訪談內容後，研究者也發現，導師們所提到的有關課程調整的內涵，仍不離上述的「學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量」等四大範疇。茲歸納說明如下：

#### 1. 有關學習內容

有的導師提到課程調整是指調整課程或教材內容（0112、0122、0231、0312、0512、0711、0722、0812、1011、1112）、針對學生需求進行課程





的加深、加廣或補救（0132、0812）、調整課程的難易度（0211、0612、0911、0922、1011）、作業的不同安排（0221、0312、0512）、調整教學目標（0512、0812、1021）、調整各領域節數（0512）、將課程內容教材簡化（0612、0622、0812、1011）。

## 2. 有關學習歷程

導師們提到課程調整也可能包括調整上課或教學的方式（0112、0122、0522、0622、0711、0722、1112）、調整教學時間（0112）、調整課程進度（0122、0822）、實施較彈性的教學（0132）、依個別差異進行教學（0321）、學習輔具的運用（0812）、進行小組合作學習（0221）、用不同策略引發特殊需求學生的學習動機（0221）。

## 3. 有關學習環境

有導師提到會做互動的調整，包括同儕或師生（0312）、與一般生溝通其更接納的方式（0822）、調整教學場地（0911）。

## 4. 有關學習評量

導師們提到降低評量的標準（0422）、調整評量內容（1011）。

綜上，研究者發現，導師們談論課程調整時，大多僅限於對課程內容或教學歷程的描述，很少提到有關學習環境及學習評量調整的部分，顯現導師們對

學習環境和評量調整之內涵的認知是較不足的，這可能與導師大多關注在課程內容與教學有關，此部分是未來在宣導上可強化的部分。

## （二）課程調整對特殊需求學生的重要性認知及實施現況

在此部分，研究者提了2個問題，首先先了解導師們認為「課程調整」對特殊需求學生有幫助嗎？為什麼？另外，了解導師們曾為班上的身心障礙學生做過哪些「課程調整」？實施頻率如何？

在整體訪談中，全部的導師們都認為課程調整對特殊需求學生是有幫助的，不過有導師是提到幫助其實不大（0922）。有的導師提到，作業調整來符合其程度，可避免其學習產生無助感（0112）；在大班中有進度問題，不調整是不行的（0122、0132、0211、0612）、對於一些術科，如健體、藝文的調整是更有用的（0211）、畢竟和一般生不太一樣，給予其適合程度的學習才是最有效益的（0221、0321、0722、1011）、整體課程是大方向的，需注意到學生的個別差異（0411、0512）、課程調整是有意義的，起碼不會讓學生覺得無事可做，且能和一般同儕一起學習（0422）、雖有些時間是在資源班，但大都時間是在普通班的，因此一定要調整（0512）、經過書寫與表達的補救教



學，其能力有提升（0522）、低年級階段和一般生的程度落差並不大，此時進行課程與教學調整成效必定很顯著（0622）、有調整代表老師有反思，對學生一定有益（0711）、如果能根據其程度來設計內容和評量方式，對學生的幫助會較大（0122）、可減少師生間的挫折感，讓學生不排斥學習，老師能相對獲得滿足（0812）、讓學生更易於理解課程內容，進而幫助其學習（1112）。

導師們大概都嘗試做過課程調整，例如：注音符號補救（0112）、降低作業難度（0112、0221、0411、0422）、給予較少作業量（0221、0321、0411、0422、0522、0822、1112）、作業量分次實施（0231）、課文內容簡化、減量（0122、0612、0711、0812、1112）、降低課程的難度，有時運用到較低年級的課程（0612、0711、0812）、降低其要求（0122、0822、0911、0922）、調整評量題幹、內容符合學生的能力（0122、0321、1112）、評量時輔以報讀或給予一些提示線索（0122、0512）、提高學習動機（0132、0221）、給予人際適應的協助（0211）、給予補充教材或輔具（0231、0612）、運用轉移注意力的教學策略（0512）、課後的語文補救教學或陪讀（0522、1021）、讓學生多發表，跟著同組同儕一起模仿著做（0612）、課後的一對

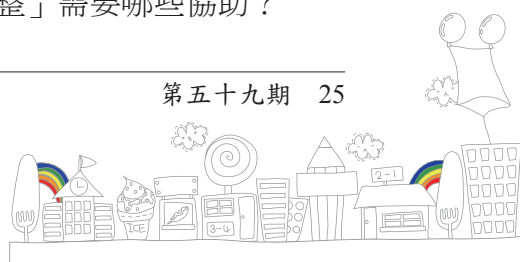
一教學（0812、1011）、部分參與的原則運用（0812）、利用孩子喜歡吃午餐的關鍵，把午餐當成誘發學習之動機（0822）、座位安排離老師近一點（0822）、藉助同儕來協助學習及適應（0911）、作業訂正時採一對一指導（0922）、數學應用問題的簡化及搭配圖解（1021）。

在實施頻率上，有的老師是每天、每堂做（0122、0221、0321、0512、0922、1011、1021）、有的是每周做一、兩次（0112、0612）、有的每周約做3天（0522）、有的頻率上不高（0132、0211、0422、0622、0711、1211）、有的頻率不一定（0312、1112）、有的老師未曾留意頻率問題（0812）。

從訪談中發現，導師們大致是認同課程調整對特殊需求學生是有幫助的，其實際作為也非常多元，大致也符合課程調整的範疇。在實施頻率上雖然不一，但仍發現現場導師是用心想做些嘗試的。另外，研究者也發現，雖然有些導師不太清楚課程調整的內涵，但實際上是有作為的，但無法做得太深入。

### （三）導師們在課程調整上的困難與需求

於此，研究者亦提了2個問題，首先在於了解導師們在實施「課程調整」有哪些困難？接著再了解導師們對於實施「課程調整」需要哪些協助？



大多導師提到在大班教學時，有進度壓力，有時又有其他行政工作，課程調整的難度會增大（0112、0132、0612、0622、0711、0812、0822、1021）、學生的學習動機和態度會影響老師的課程調整意願（0122、0132、0922、1021）、家長和老師期待不同（0122、0211、0822、0911、0922、1011、1021）、對一些學業性的領域，調整上較無法使上力（0211）、輔具資源無法完全到位，例如：放大字典（0231）、對學生情緒的掌握上較困難（0312、0422、0512、0822）、學生的差異性大，需花很多心力去長期、持續的關注（0312、0612、0622、0711、0812）、課程到底要如何簡化（0512）、學生在特教老師指導下已有顯著進步，如果導師再介入做太多調整，對學生來說不見得是件好事（0622）、障礙程度較重的孩子真的適合在普通班嗎？這些孩子到了高年級時感覺就空轉了，老師已很認真，但總覺得使不上力，心裡很難過（0711、0911）、對學生整體能力或起點能力的判讀會有些困難，這會影響教學目標的確認（0221、0812、0911）、有服藥的問題，如不規律服藥，就很難進行教學（1011）。

另外，大多導師提到如果要較落實課程調整，可能需較多人力來協助，例如進行個別一對一教學（0112、0231、

0622、0711、0812、0822、0922、1021）、對課程設計會比較想了解，對 IEP 內涵亦同（0122）、對於調整的標準上比較難拿捏（0122）、如何建立較適當的期待（0122）、如果能和特教老師做更多的對話、互動與合作，應會做得更好（0122）、希望特教老師能夠更適時的介入與協助（0132、0312、0612、1211）、希望能先改善學生的行為問題（0132、0211）、給予學生更多的教學時間（0231、0612）、情緒輔導方面的課程可否有相關資源協助（0512）、政府應投入更多資源，針對特殊需求學生設計不同的”課本”，尤其技能性的、生活自理的（0711）、在學生正確鑑定及測驗資料結果的判讀工作上要更加強（0812）、較適合的教材應被提供（0812）、希望獲得資源的管道能更明確，而且最好有參考的典範（0221）、很需要行政的支持（1112）、需要有專業人士提供諮詢，提供課程調整的方式、內容與建議（1112）。

從訪談中發現，導師們在實施課程調整時遇到很多困難，而且也需要很多的協助，這與諸多的研究結果類似（朱坤昱，2010；張博舜，2016）。尤其是普通教師和特教教師的合作，如果能加強其間的互動，應對融合教育有很大的幫助。此外，學校的行政作為也可更積極，多給普通班導師必要的支援，以這





些結果應可提供學校或主管教育機關做推動課程調整的參考。

## 七、結語

從本研究對普通班導師的實際訪談發現，導師們對課程調整的基本認知尚可，但在對學習環境及學習評量的了解明顯不足。雖 24 位的導師當中有 9 位未聽過「課程調整」，但在課堂上時仍有實際之作為。導師對課程調整的了解大致能歸納成「學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量」等四大範疇。導師能正視到課程調整對特殊需求學生之重要性，大多已在課堂中執行，然而執行過程中確也有諸多的困難待解決，涉及了教師本身的專業、家長的問題、特殊需求學生之問題、學校行政、各項資源配合等，這是亟待去解決的。

吳武典（2018）提到，課程調整是實施融合教育必要的策略，也是融合教育成敗的關鍵，其重要性不言而喻。目前已有諸多的特殊需求學生安置於普通班，雖然學習上有資源班的抽離或外加服務，但大多的時間仍在普通班中學習，這也是普通班教師的一大挑戰。若不勇敢面對，融合教育就只能空喊口號，而沒有具體作為，這樣就違背特殊教育的精神。

普通班老師對於課程調整真的有感嗎？這是融合教育成敗的關鍵，從本

研究發現，導師們雖認同課程調整對特殊需求學生的重要性，也有一些實際作為，但如欲深化實施，則有現實的困難。當前正值十二年國民基本教育課程綱要實施前的關鍵前導期，如果能正視教學現場的需求，規劃嚴謹的普教與特教合作之配套，或許會讓融合教育的推展更加順利、成功及圓滿。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 于承平、羅清水、林俞均、王菊生（2013）。我國實施融合教育政策之探討。**教育政策論壇**，16（2），115-146。
- 王守玉（2012）。簡介紮根理論研究法。**護理雜誌**，59（1），91-95。
- 朱坤昱（2010）。國小普通班教師對特殊需求學生實施課程與教學調整之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 李惠蘭、蔡昆瀛（2009）。融合教育下特殊教育課程設計之探討。**國小特殊教育**，47，39-50。
- 吳武典（2018）。兩岸融合教育的發展 - 從理念到實踐。申仁洪（主持人），兩岸融合教育的發展。**2018 海峽兩岸特殊教育 - 融合教育與科技研討會**，國立臺東大學。



呂依蓉（2016）。《薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱領》翻譯：融合教育檢視與反思（一）。*特殊教育季刊*，138，21-28。

身心障礙者權利公約易讀版（2018）。衛福部網站資料。取自 [https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b\\_2&c=F&bulletinId=321](https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=F&bulletinId=321)

林育薰（2014）。融合教育之省思。*惠明特殊教育學刊*，1（1），191-195。

林坤燦（2008）。融合教育普通班特殊教育服務方案。花蓮縣：國立東華大學。

林坤燦、郭又方（2004）。因應個別障礙學生普通教育課程與教學調整方案之試探研究 -- 以宜蘭縣國小輕度障礙學生為例。*東臺灣特殊教育學報*，6，33-64。

教育部（2011）。國民教育階段特殊教育課程綱要總綱。臺市：教育部。

張博舜（2016）。臺北市國小普通班教師對身心障礙學生實施課程調整現況及困境之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

鈕文英（2006）。教育研究方法與論文寫作。臺北市：雙葉書廊。

蔣明珊（2002）。普通班特殊需求學生課程調整之探討及其在國語科應用成效之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

台華（2004）。九年一貫課程在特殊教育之應用手冊。臺市：教育部。

## 二、西文部分

Farrell, P. (2016). Promoting Inclusive Education in India: A Framework for Research and Practice. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 42(1), 18-29.

Feiler, A. (2010). The UK 14-19 education reforms: perspectives from a special school. *Support For Learning*, 25(4), 172-178.

Florian, L.(2008). Special or inclusive education : Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.

Jacob, U. S., & Olisaemeka, A. N.(2016). Inclusive education in the 21st century: Parameters and opportunities for learners with special needs. *European Scientific Journal*, 12(10), 188-196.

McLeskey, J., & Waldron, N. L.(2002). Inclusion and school change: Teacher



perceptions regarding curriculum and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54.

Mock, D. R., & Kauffman, J. M.(2002). Preparing teachers for full inclusion: Is it possible? *The Teacher Educator*, 37(3), 202-214.

Staples, A., & Edmister, E. (2014). The reintegration of technology as a function of curriculum reform: Cases of two teachers. *Research & Practice For Persons With Severe Disabilities*, 39(2), 136-153.

