

宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段 特殊教育課程大綱之現況研究

陳家榆

國立東華大學特殊教育學系
教學碩士班研究生

黃榮真

國立東華大學特殊教育學系
教授

摘 要

本研究旨在探討宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之執行現況與遭遇困難，以自編「宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之現況」調查問卷及自編「宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之現況」訪談題綱為主要研究工具。研究對象係為宜花地區任教於公立國小資源班教師共有 97 位。依據所蒐集的資料，進行平均數、百分比、t 考驗、排序及單因子變異數分析等統計程序處理。同時，針對 8 位國小資源班教師進行半結構式訪談，並將所得資料加以統整。本研究結果發現：（1）在國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況的個人背景變項中，除「不同任教地區」向度，任教花蓮地區的國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱於「政策執行」及「行政支援」執行現況符合情形顯著高於任教宜蘭地區的國小資源班教師外，其他各向度及整體上沒有差異。（2）在國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難的個人背景變項中，除「不同任教地區」向度，任教宜蘭地區的國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱於「行政支援」遭遇困難的情形顯著高於任教花蓮地區的國小資源班教師外，其他各向度及整體上沒有差異。（3）訪談結果發現受訪教師於政策執行、行政支援、專業進修、排課運作、課程調整等層面，半數以上受訪教師均持正向支持。

研究者根據研究結果提出相關的建議，提供教育主管機關、學校行政單位及國小資源班教師等參考，並提出未來研究建議。

關鍵字：國民教育階段特殊教育課程大綱、國小資源班教師、執行現況、遭遇困難

* 通訊作者：黃榮真 gloria@gms.ndhu.edu.tw

壹、緒論

一、融合教育的國際趨勢及國內融合教育趨勢之課程實施現況

美國從早期立法保障身心障礙者在「最少限制的環境」下，到 1980 年代興起普通教育改革運動（regular education initiative，簡稱 REI），促進了將特殊需求學生安置在普通教育的行動（鈕文英，2008），Will（1986）更主張「以普通教育為首」，提議重新組合特殊教育和普通教育系統，以減少特殊需求學生的人數。至 1990 年代美國通過了身心障礙教育法（Individual with Disabilities Act and Americans with Disabilities Act），強調透過融合以增進身障者獨立的能力，讓特殊需求學生進入普通班級，成為普通班一分子。

過去，班級內只有少數一、二兩位特殊需求的學生，普通班導師尚可利用下課或午休時間進行學科補救教學，然而，面對班級內逐年增加的特殊需求學生，普通班教師只能尋求資源班教師的協助。加上近年來實施不分類資源班，學生障礙類別或人數過多的問題，常導致課程設計不易，造成個別化教學有困難等（陳燕燕、洪榮照，2009），諸多因素導致在教導特殊需求學生的課程議題受到普通班及資源班教師的關注。

根據近幾年國中小身心障礙學生安置類型統計概況中得知，身心障礙學生安置

在分散式資源班及普通班接受特教服務是佔最多的兩大類型（教育部，2016），直接衝擊第一現場的普通班導師。教育部於 102 學年度全面實施國民教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱，共分為國民教育階段、高中教育階段及高職教育階段等三項內容。由於本研究係以國民教育階段做為探討議題，基於此，針對全名「國民教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱」於本研究簡稱為「國民教育階段特殊教育課程大綱」；因兩位研究者想進一步瞭解在融合教育的思潮下，國民教育階段特殊教育課程大綱在國小階段資源班的運作情況，引發成為本研究動機之一。

二、國民教育階段特殊教育課程大綱發展的概況

Burnette（1987）在其研究調查結果中顯示，有超過三萬名教師認為調整普通班課程以適合各種不同能力的特殊需求學生是很重要的。Spagna 和 Silberman（1999）、McLaughlin（1993）均指出，特殊需求學生的學習內容應以普通班的課程為基礎來規劃調整。反觀國內在國民教育階段特殊教育課程大綱發展之前，普通和特殊教育課程與教學仍處於分立、平行的階段，若要促使特殊教育教師和普通教育教師的合作，特殊教育教師須主動了解九年一貫課程的基本精神與理念，熟悉學習領域的內涵和能力指標等（鈕文英，2008）。

早期各類特殊需求學生課程綱要，課

程較難與普通教育課程接軌，亦無法因應融合潮流之需求，加上目前國內資源班所收的學生橫跨不同障礙類別，而資源班卻少有部定之課程及教材，資源班教師雖在教學時擁有高度自主權與彈性空間，但要如何依據各障礙類別學生之身心特質及需求，調整課程教學及評量，以達到個別化教育目標，對資源班教師來說仍是一大挑戰（楊惠甄，2000）。

Tomlinson 和 Allan（2000）曾提出「適異性課程」（differentiated curriculum），其特色在於課程計畫是以全班教學為主，但同時考慮了每位學生的需求，此理念與盧台華（2011）在特教新課綱提倡的課程調整與區分性教學相似。基於此，教育部（2011）提出以普通教育課程為首之特殊教育新課程大綱。故此，研究者想進一步瞭解國民教育階段特殊教育課程大綱在國小階段資源班之重點，及需要哪些支持和面臨的困難，此為本研究動機二。

三、國民教育階段特殊教育課程大綱之執行情況

九年一貫課程的革新，為國民中小學眾多普通班學生帶來深遠的影響，自然也會為特殊需求學生帶來衝擊與適應上的問題（林坤燦，2004）。然而「特殊教育」原為普通教育的一環，特別是在推動融合教育的趨勢下，強調普通學校有責任去除任何不利於特殊需求學生參與一般學校或社會活動的障礙（洪麗瑜，2001）。

第一位研究者身為班上有特殊需求學

生的普通班導師，在得知國內所有資源班皆須實施國民教育階段特殊教育課程大綱，其教材需與普通班接軌時，深表贊同，但在與校內特殊教育教師溝通後，得知現場特殊教育教師對國民教育階段特殊教育課程大綱的實施，仍有其困惑；因此，研究者希望藉由國民教育階段特殊教育課程大綱的全面實施之際，針對東部宜花地區國小不分類資源班教師進行普查研究，瞭解國小特殊教育教師的疑慮及建議，以俾於後續教育主管機關在推動國民教育階段特殊教育課程大綱時的參考依據及改善方向。

目前國民教育階段特殊教育課程大綱相關研究大多以西部地區特殊教育教師為研究對象（游富媛，2013；蕭詩凡，2013；蘇昱蓁，2013；陳淑貞，2014；張惠君，2015），尚未有宜花地區的特殊教育教師參與此一議題探討，陳家榆和黃榮真（2014）曾於 102 學年度國民教育階段特殊教育課程大綱全面實施時，訪談兩位不分類資源班教師，受訪教師均表示國民教育階段特殊教育課程大綱的理念很好，讓教師有本可循，教學有依據，立意良好。此一研究發現，引起研究者想要進一步全面探討宜花地區國小資源班所有教師對國民教育階段特殊教育課程大綱的瞭解及現況為何，而讓教育政策推動者能明白宜花地區第一現場教師的實施情況亦十分重要，此為研究動機之三。

本研究之目的在於瞭解宜花地區國小資源班教師在實施國民教育階段特殊教育課程大綱的執行情形與差異，茲將本研究

目的分述如下：

- (一) 瞭解宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之執行現況。
- (二) 分析宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇之困難。
- (三) 探討不同背景變項的國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況及遭遇困難之差異。
- (四) 歸納宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱之建議。

再者，依據研究目的，本研究的待答問題如下：

- (一) 宜花地區國小資源班教師分別在國民教育階段特殊教育課程大綱的政策執行、行政支援、專業進修、排課運作、課程調整等現況為何？
- (二) 宜花地區國小資源班教師分別在國民教育階段特殊教育課程大綱的政策執行、行政支援、專業進修、排課運作、課程調整等困難為何？
- (三) 不同背景變項（任教地區、教師性別、教學年資、最高學歷、任教資格、學校規模和兼任職務）之國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況及遭遇困難有何差異？

貳、文獻探討

一、九年一貫課程與特殊教育課程之理念及內涵的關係

特殊教育法（2014a）中第十八條明文規定特殊教育與相關服務措施的提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合的精神。因此，特殊教育理當無法獨立於普通教育之外（林坤燦，2004），加上九年一貫課程強調以學生為主體與能力為本位、重視生活教育、採適性學習、多元評量等精神，更以透過個別指導、合作學習、協同教學等方式進行教學的要求，正和特殊教育課程一向強調的精神與目前現況頗相符合（盧台華，2004）。

現今九年一貫課程已儼然成為普通教育的重要指標，而其所強調的「帶好每一個學生」更與特殊教育注重的個別化教育理念不謀而合；加上教育部在1999年頒布的「國民教育階段智能障礙類特殊學校（班）課程綱要」係為與普通學生需求差異最大的類別學生中提到課程編製應以「融合原則」，強調需提供特殊需求學生有充分參與普通教育環境學習活動之機會（教育部，1999）。換言之，九年一貫課程與特殊教育具有密切關係。

二、國民教育階段特殊教育課程大綱實施情況之探討

國民教育階段特殊教育課程大綱歷經

試行階段，從 100 年 8 月 1 日至 102 年 7 月 31 日，共 2 學年 4 學期，及 102 學年全面實施，在國民教育階段特殊教育課程大綱的試行階段中，100 學年度與 101 學年度規劃期程最大的差別在於排課進行及全面性的課程調整。

綜上所述，特殊教育教師應與普通教師一起針對不同特質之特殊需求學生的個別情況，共同合作並規劃學習課程（林宛萱，2013），亦即，特殊教育的課程進行應該是團隊運作，共同討論並整合相關事宜來進行（Litvack, Ritchie & Shore, 2011）。Fullerton、Ruben、McBride 和 Bert（2011）在其研究中發現，特殊教育教師對普通教育的瞭解不夠，而普通班教師對特殊教育同樣認知不足，若師資培育機構能合併特殊教育和普通教育教師的課程，將有助於特殊需求學生的學習。Wiederholt、Hammill 與 Brown（1993）也指出資源方案管理中最耗時的一項工作就是安排及監控學生的課表，資源班教師必須依據學生不同的個別需求，和普通班教師密切地合作。何素華（2013）提到若要能成功實施國民教育階段特殊教育課程大綱，必須加強特殊教育教師對普通教育課程之認知及課程調整之能力，並給予充分的協助，多提供實作範例，使教師能成功應用在教學上。換言之，九年一貫課程經由課程調整及教學團隊合作交流，是可以適合特殊需求學生學習。

三、國民教育階段特殊教育課程大綱實施相關之研究

國民教育階段特殊教育課程大綱是為了與普通教育九年一貫課程接軌所擬定的課程，因此瞭解九年一貫課程的實施現況後，將進一步探討歷經試辦期兩年及全面實施一年後的國民教育階段特殊教育課程大綱之相關資訊，研究者搜尋期刊論文，及在臺灣碩博士論文知識加值系統上輸入與「特殊教育」和「國民教育階段特殊教育課程大綱」等相關之字詞查詢，經閱讀文獻後，彙整與研究議題較相關之研究進行探討。

（一）試辦情形

蘇昱蓁（2013）研究指出在學校行政與政策執行層面，最符合的試辦現況是「研習以國民教育階段特殊教育課程大綱為主」、「學校行政給予協助支持」以及「有適當的管道溝通討論問題」，而在師資結構與進修層面，最符合的試辦現況為「特殊教育教師參與國民教育階段特殊教育課程大綱研習」、「備課負擔增加」、「特殊教育教師了解國民教育階段特殊教育課程大綱的理念」，還有「會向有經驗或專業知識的教師請教」；另外，在課程變革與實務層面，試辦現況最符合的則是「用 IEP 檢視學習和指標達成情形」、「特殊需求學生都有個人課表」、「依教案進行教學」。吳菁蕙（2013）研究發現試辦國小資源班教師在國民教育階段特殊教育課程

大綱的實施現況中，得分最高的是教師執行向度，得分最低的是接受程度。

（二）實施現況

蕭詩凡（2013）發現國小特殊教育教師依照國民教育階段特殊教育課程大綱排課運作的執行認知情形為中間偏下程度，而在設計課程教材的執行認知情形卻是中間偏上程度；游富媛（2013）則提到超過半數以上的臺中市國小特殊教育教師對國民教育階段特殊教育課程大綱之認知情形為普通，且對國民教育階段特殊教育課程大綱之態度傾向為觀望；湯琇智（2013）也發現國中小特殊教育教師對國民教育階段特殊教育課程大綱之認知程度屬「尚可」，在態度層面則傾向「部分同意」。陳淑貞（2014）的研究則提到國小特殊教育教師對於國民教育階段特殊教育課程大綱的理念及普通教育課程之整體認知程度在「少部分瞭解」的水準，且對於國民教育階段特殊教育課程大綱課程教學模式中的課程抽離，需採該學習困難領域全部抽離之原則，在「教育環境」層面，落在「不同意」的態度。陳家榆和黃榮真（2014）則提到以九年一貫為基礎的國民教育階段特殊教育課程大綱，讓資源班教師在教導學生上有明確依據及指標參考，但依照學生原年級能力進行指標調整，較少彈性空間，對認知功能有缺損的學生，較難在短期內負荷及吸收。張惠君（2015）進一步指出桃園市國小資源班教師願意接受國民教育階段特殊教育課程大綱，但相關的配

套措施不足，如學校行政的配合程度、相關人力支援、師生比問題及教師專業能力提升等，都是國民教育階段特殊教育課程大綱執行時所面臨的問題。

歸納以上資料，可知由2013年至2016年有關國民教育階段特殊教育課程大綱的碩士論文共計有七篇，研討會論文則有一篇，其中針對試辦現況的調查研究僅有二篇。因研究者本身與花蓮地區資源班教師接觸後發現，國小資源班教師普遍對國民教育階段特殊教育課程大綱的實施有所擔憂，加上許多研究文獻大多以臺灣西部地區特殊教育教師為研究對象，未有以宜花地區特殊教育教師為調查研究對象，因此研究者欲針對宜花地區國小資源班教師，探討其實施國民教育階段特殊教育課程大綱之執行現況及遭遇困難，並以政策執行、行政支援、專業進修、排課運作、課程調整之層面等五個向度，瞭解國民教育階段特殊教育課程大綱實施現況及問題，以作為國民教育階段特殊教育課程大綱政策擬定之建議及參考的依據。

參、研究方法

一、研究架構

本研究乃針對宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之現況為主題，分析資源班教師在實施國民教育階段特殊教育課程大綱的執行現況與遭遇困難之差異情形。本研究想了解宜花

地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱的執行現況與遭遇困難，並探討資源班教師不同背景變項（任教地區、教師性別、教學年資、最高學歷、任教資格、學校規模和兼任職務）對宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之影響，最後並分析調查與訪談宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇之困難及其建議結果之關聯性，如圖 1 所示。

教師背景變項包括（一）任教地區、（二）教師性別、（三）教學年資、（四）最高學歷、（五）任教資格、（六）學校

規模、（七）兼任職務等內容。

實施國民教育階段特殊教育課程大綱之執行現況及遭遇困難層面包括政策執行、行政支援、專業進修、排課運作和課程調整等層面。

二、研究對象

（一）問卷調查

研究者依教育部特殊教育通報網 2014 年 3 月 20 日的資料，取得 103 學年度宜花地區國小資源班教師統計，本研究母群體係為宜蘭地區國小不分類資源班教師人數

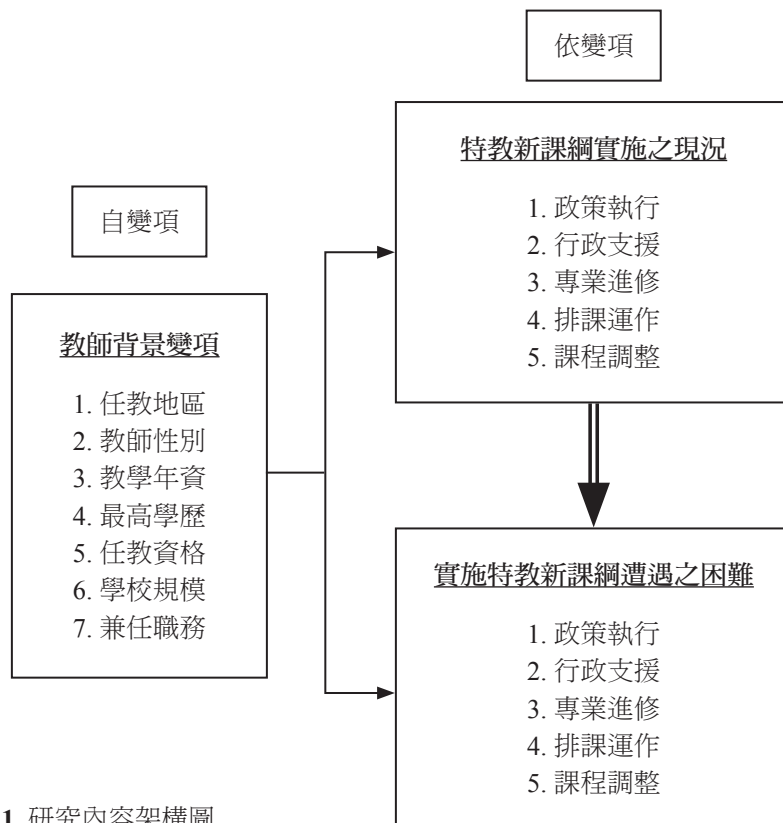


圖 1 研究內容架構圖

為 72 人，花蓮地區國小不分類資源班教師人數為 29 人，共計有 101 位（教育部，2014 b），以普查方式收集與本研究有關量化之資料。張芳全（2009）提到預試問卷約為正式問卷數的三分之一或四分之一。因此，本研究為使抽取樣本具備代表性，將母群體分為宜蘭和花蓮兩區，並按各區人數採比例分層隨機抽樣方式進行，抽取的國小樣本為宜蘭地區 6 所、花蓮地區 4 所，預試問卷 32 份，回收預試有效問卷 30 份，回收率 93.75%。本研究正式問卷樣本，共計發出 101 份問卷，回收調查問卷 98 份，回收率 97.03%，一份填答不完整未計，97 份為有效問卷，可用率佔回收問卷 98.98%。

（二）半結構式訪談

郭生玉（2012）提到半結構型訪談的優點是可以得到適度的客觀資料，且比結構型訪談所得資料更深入；高淑清（2002）更提及在達到資料飽和後即中止訪談，以獲得大量描述性的第一手資料，作為研究的文本，同時也是研究的線索。研究者取樣自任教於宜花地區 103 學年度的國小不分類資源班教師，為本研究訪談對象，也就是填寫過本研究問卷的填答教師。在填答問卷之際，先徵詢願意參與本研究者為主，並在執行現況與遭遇困難兩問卷部分得分皆高者，即問卷總分排名在前 27% 之高分教師，且願意參與訪談者為主，初步篩選出宜蘭特殊教育教師 5 位和花蓮特殊教育教師 4 位，爾後，再度確認其參與

本研究之意願後，係為宜蘭地區 4 位資源班教師和花蓮地區 4 位資源班教師。研究者整理訪談對象基本資料，在代碼處理上以「受訪地區」、「受訪學校」、「受訪日期」等來呈現訪談資料，總計有八碼。因此，訪談代碼中首字的英文字母代表受訪地區，宜蘭地區編碼為 Y、花蓮地區為 H，再依訪談對象的所屬學校分別編碼為 A、B、C、D、E、F、G、H，例如 HA 表示訪談花蓮地區的 A 校教師；又如 YB 代表訪談宜蘭地區的 B 校教師，以此類推等。

三、研究工具

（一）自編「宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之現況」調查問卷

在自編「宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之現況調查」問卷編製方面，係依據蘇昱蓁（2013）、吳菁蕙（2013）、蕭詩凡（2013）、游富媛（2013）、湯琇智（2013）等問卷，及本研究實際需要編製而成。問卷內容分為五個層面，分別為政策執行層面、行政支援層面、專業進修層面、排課運作層面和課程調整層面。

問卷的內容分為三個部分，第一部分為填答者個人基本資料（任教地區、教師性別、教學年資、最高學歷、任教資格、學校規模和兼任職務），第二部分：國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之執行現況問卷，第三部分：國小

資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇之困難問卷。

初步編製完成的問卷初稿，研究者邀集同時具備普通教育及特殊教育專長背景之三位學者專家及五位教學現場資深教師，共計八位專家，進行本研究問卷內容審查、檢核，評估問卷的適切性及文字描述是否具備研究內容效度。研究者再根據專家意見進行修改或刪除問卷題項，以建立本研究問卷之內容效度檢核之用，形成本研究之預試問卷，待預試問卷回收後進行資料處理分析，進行項目分析，刪除不合宜之題目，及進行 Cronbach α 信度考驗，以建立信度，最後形成本研究之正式問卷。

針對第二部分「國小資源班教師對於國民教育階段特殊教育課程大綱之執行現況」問卷進行信度分析，考驗各層面內部一致性，各層面之 Cronbach α 係數分別在 0.73 至 0.90 之間，總問卷之 Cronbach α 係數為 0.91，顯示各層面內部一致性高，信度佳。本問卷之信度分析如表 1。

再者針對第三部分「國小資源班教師對於國民教育階段特殊教育課程大綱實施遭遇之困難」問卷進行信度分析，考驗各層面內部一致性，各層面之 Cronbach α 係數分別在 0.84 至 0.94 之間，總問卷之 Cronbach α 係數為 0.94，顯示本預試問卷各層面之內部一致性頗高，信度甚佳。本問卷之信度分析如表 2 所示。

問卷填答的設計採李克特氏量尺 (Likert Scale) 之四點量表填答和計分，

表 1

「國小資源班教師對於國民教育階段特殊教育課程大綱之執行現況」信度分析摘要表

各層面	題數	Cronbach α 係數
政策執行	5	0.80
行政支援	5	0.73
專業進修	5	0.81
排課運作	5	0.90
課程調整	5	0.86
整體信度	25	0.91

表 2

「國小資源班教師對於國民教育階段特殊教育課程大綱實施遭遇之困難」信度分析摘要表

各層面	題數	Cronbach α 係數
政策執行	5	0.94
行政支援	5	0.90
專業進修	5	0.84
排課運作	5	0.86
課程調整	5	0.88
整體信度	25	0.94

每一向度分別就執行現況和遭遇困難各設計 4 個題項，填答問卷之研究對象依每一題內容填答一個最符合個人實際的情況，執行現況 4 個題項等級分別為「非常符合」得 4 分、「大致符合」得 3 分、「不符合」得 2 分、「非常不符合」得 1 分，遭遇困難四個題項等級分別為「非常同意」得 4 分、「大致同意」得 3 分、「不同意」得 2 分、「非常不同意」得 1 分，各選項得分為四至一分，並將每一個子題所得的填答

分數，加以整理和歸納，作為說明宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之參考。

（二）自編「宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之現況」訪談題綱

本研究訪談題綱的設計，係依據蘇昱蓁（2013）之「國民教育階段學校特殊教育課程大綱試行現況與問題之探究—以台中市為例」訪談題綱，和陳家榆、黃榮真（2014）「花蓮地區國小特殊教育教師對特教新課綱實施之初探」訪談題綱，並根據研究者本身與國小資源班教師進行非正式的訪談，形成本研究自編「宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之現況」訪談題綱為研究工具，編製訪談題綱內容分別有政策執行層面、行政支援層面、專業進修層面、排課運作層面、課程調整層面五個向度，訪談國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之現況，探討並相互呼應本研究之量化資料，以回答並深入探究本研究之待答問題。

研究者邀集為本研究自編調查問卷評鑑的相同三位學者專家及一位現場專家，共計四位專家，進行本研究自編「宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之現況」訪談題綱進行內容效度審核，並根據專家學者對訪談題綱之建議加以微調，以建立本研究半結構式訪談題綱之內容效度。

四、研究設計

本研究的設計，採取量化為主，質化為輔之研究方法，第一個階段採問卷調查研究法，以普查方式收集與本研究有關量化之資料，第二階段則以半結構式的訪談研究，以訪談題綱進行訪談，並歸納與本研究有關之質性資料，以進一步比對評析，相互呼應研究的結果，進而提出客觀的建議。

五、資料處理與分析

本研究以問卷調查法獲得主要研究資料加以編碼及登錄建檔之後，使用社會科學電腦統計套裝程式 Statistical Package the Social Science (SPSS for Windows 19.0) 中文版進行統計的分析與處理，本研究使用信度分析、百分比、平均數及標準差、排序、t考驗、單因子變異數分析等統計方法。

本研究訪談結束後，將訪談檔案內容予以轉錄並謄寫為逐字稿，並以代碼處理，以忠實呈現及記錄受訪者的口語內容，但由於對話語句有別於書寫語句，因此盡量以受訪者敘說的原貌呈現其重點，將同一現象的訪談資料歸類，整理為同一屬性的類別，以發展出其核心，並於核心中細分，除引用受訪者的言詞內容來加以佐證外，並加以歸納所得的資料。本研究期望透過半結構式訪談，歸納宜花地區國小資源班教師目前實施國民教育階段特殊教育課程大綱之現況及遭遇困難之建議策略，並將彙整過的訪談資料與問卷有關部分相互印

證、分析討論，以做為輔助量化問卷調查結果不足或補強之處的說明。

肆、研究結果與討論

一、宜花地區國小資源班教師對於國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況之各向度排序結果

本研究調查宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱現況，其中，在執行現況得分愈高，表示國小資源班教師覺得國民教育階段特殊教育課程大綱愈符合教學現場中的期待。由表 3 得知，各向度內平均數得分介於 3.22 至 3.48 之間，且整體資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱各題平均得分為 3.38，顯示宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之執行現況屬「大致符合」教學現場中的期待。且在「政策執行」、「行政支援」、「專業進修」、「排課運作」、「課程調整」的向度內平

均數依序為 3.22、3.27、3.48、3.42、3.48，其教師實施執行現況皆是「大致符合」對國民教育階段特殊教育課程大綱之期待。顯示宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況，符合程度由高至低依序為「課程調整」、「專業進修」、「排課運作」、「行政支援」、「政策執行」向度。

本研究「宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱的執行現況」結果顯示，有八成以上宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱在「政策執行」、「行政支援」、「專業進修」、「排課運作」、「課程調整」等向度的看法是符合的。本研究結果與吳菁蕙（2013）研究結果相似，即國小資源班教師在國民教育階段特殊教育課程大綱的瞭解程度、接受程度、行政支援等層面皆屬中上程度；同時與張惠君（2015）研究相同，大多數的國小資源班教師均能配合執行國民教育階段特殊教育課程大綱，並願意接受此項政策。

表 3

宜花地區國小資源班教師在國民教育階段特殊教育課程大綱「執行現況」整體及各向度平均數和標準差

向度	平均數	標準差	向度內平均數	排序
政策執行	16.10	2.19	3.22	5
行政支援	16.33	2.70	3.27	4
專業進修	17.39	1.98	3.48	2
排課運作	17.10	2.28	3.42	3
課程調整	17.42	2.09	3.48	1
整體	84.47	8.64	3.38	

二、宜花地區國小資源班教師對於國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難之各向度排序結果

本研究調查宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難，其中，在遭遇困難得分愈高，表示國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難愈高。由表 4 得知，各向度內平均數得分介於 2.26 至 2.84 之間，且整體資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難各題平均得分為 2.54，顯示宜花地區國小資源班教師「大致同意」實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇所述之困難情形。在「政策執行」、「課程調整」、「排課運作」等向度內平均數分別為 2.84、2.71 及 2.53，其教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難均為「大致同意」所述狀況；在「行政支援」、「專業進修」等向度內平均數分別為 2.26、2.39，其教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難均為「不同意」。顯示宜花地區國小資源班教

師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難，同意程度由高至低依序為「政策執行」、「課程調整」、「排課運作」、「專業進修」、「行政支援」向度。

本研究「宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇之困難」結果顯示，在「政策執行」方面，最大困難是「教育當局提供的國民教育階段特殊教育課程大綱教材或教案範例不敷使用」；在「行政支援」方面，最大困難是「本校的行政領導者（校長、主任或組長）對於國民教育階段特殊教育課程大綱的實施，仍不夠了解」，此結果值得教育單位更多關注；而在「專業進修」方面，最大困難是「國民教育階段特殊教育課程大綱的研習偏重理論，較少實務分享，使教師本身應用研習知能到教育現場有困難」；在「排課運作」方面，最大困難是「依照國民教育階段特殊教育課程大綱為學生排定抽離或外加課程時，會因可排節數之限制，使個人排課有困難」；而在「課程調整」方面，最大困難則是「資源班學生間的個

表 4

宜花地區國小資源班教師在國民教育階段特殊教育課程大綱「遭遇困難」整體及各向度平均數和標準差

向度	平均數	標準差	向度內平均數	排序
政策執行	14.20	3.31	2.84	1
行政支援	11.31	2.92	2.26	5
專業進修	11.97	2.67	2.39	4
排課運作	12.64	2.58	2.53	3
課程調整	13.56	2.72	2.71	2
整體	63.53	11.22	2.54	

別差異大，以致於國民教育階段特殊教育課程大綱應用手冊所調整的能力指標難符合該年段學生需求」。本研究結果與蘇昱蓁（2013）研究結果相同，在學校行政與政策執行層面感到困難的部分是「研習重理論，少實務」和「認知嚴重缺損的功能性參考教材範例少」。亦與梁明華（2010）的研究論點相似，資源班要服務的學生眾多，外加的時間大都安排在早自習及午休，就國民教育階段特殊教育課程大綱在沒有完善的配套措施下，要教師配合「全抽」或「外加」的排課方式，必然無法百分之百的配合所有的學生需求來排課。另外，本研究與吳菁蕙（2013）研究結果相同，即國民教育階段特殊教育課程大綱手冊指標的適配度可能會造成執行上的困擾。

三、不同背景變項之國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱之執行現況差異情形

在不同任教地區方面，本研究以 t 檢定統計方法檢定不同任教地區的國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況差異情形，結果如表 5 所示，顯示不同任教地區的國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況，在「政策執行」向度，花蓮的平均數 16.89，宜蘭的平均數則是 15.78，t 值為 -2.32；另外，在「行政支援」的向度，花蓮和宜蘭的平均數分別為 17.31 和 15.91，且 t 值為 -2.40，兩向度均達顯著水準 ($p < .05$)，表示在「政策執行」及「行政支援」的向度上，任教花蓮地區的國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱實施現況

表 5

不同任教地區的國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況差異情形

	任教地區	N	平均數	t 值	t 值
政策執行	宜蘭	68	15.78	-2.32*	0.02
	花蓮	28	16.89		
行政支援	宜蘭	68	15.91	-2.40*	0.02
	花蓮	29	17.31		
專業進修	宜蘭	68	17.16	-1.77	0.08
	花蓮	29	17.93		
排課運作	宜蘭	68	17.22	0.7	0.44
	花蓮	29	16.83		
課程調整	宜蘭	68	17.28	-0.95	0.35
	花蓮	29	17.72		
整體	宜蘭	68	83.51	-1.70	0.09
	花蓮	28	86.79		

* $p < .05$

符合情形顯著高於任教宜蘭地區的國小資源班教師。本研究與吳菁蕙（2013）的研究發現相同，即試辦國小之資源班教師的學校所在地，在「行政支援」出現顯著差異；也與湯琇智（2013）游富媛（2013）、蕭詩凡（2013）等研究相同，國民教育階段特殊教育課程大綱的執行情況會受到學校所在地的影響。

此外，本研究結果發現「性別」、「教學年資」、「最高學歷」、「任教資格」、「學校規模」、「兼任職務」等變項在宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況差異情形，則是在各向度及整體上沒有差異。其中，不同性別的宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況在政策執行、行政支援、專業進修、排課運作、課程調整及整體向度上，沒有顯著差異存在，此研究結果與吳菁蕙（2013）和蘇昱蓁（2013）研究相同，不同性別教師在試辦狀況上並沒有顯著的不同。

而不同教學年資教師對國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況在上述五向度及整體向度上，亦沒有顯著差異存在，此研究結果與吳菁蕙（2013）和蘇昱蓁（2013）研究相同，不同教學年資的教師在試辦狀況上並未有顯著差異，不論是新進教師或資深教師，對於試辦國民教育階段特殊教育課程大綱的情形相當一致。但與蕭詩凡（2013）研究發現不同，不同教學年資之中部地區國小教育階段特殊教育教師，對於應用國民教育階段特殊教育課

程大綱在「依照學習目標調整教材層面」之執行意見上有顯著差異。

不同最高學歷教師對國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況在上述五向度及整體向度上，沒有顯著差異存在。此研究結果與游富媛（2013）和蕭詩凡（2013）研究結果不符，特殊教育教師對國民教育階段特殊教育課程大綱的認知情形受到不同最高學歷的影響。

不同任教資格教師對國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況在上述五向度及整體向度上，沒有顯著差異存在。此研究結果與湯琇智（2013）研究結果相同，不同任教資格之國中小特殊教育教師對國民教育階段特殊教育課程大綱之認知程度相當，並不因其任教資格之不同而有所差異；但與游富媛（2013）研究結果不同，其發現「現職特教合格教師」與「曾修特教學分之代理（課）教師」在「IEP與課程關係」層面之認知較「現職一般合格教師」高。

不同學校規模教師對國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況在上述五向度及整體向度上，沒有顯著差異存在，此研究結果與吳菁蕙（2013）研究結果不同，其研究指出大型學校在「接受程度」、「行政支援」與「整體現況」等向度顯著大於中型學校，認為學校規模的大小對於國民教育階段特殊教育課程大綱的實施現況有一定程度的影響力。

有無兼任職務教師對國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況在上述五向度及整體向度上，沒有顯著差異存在，此研究

結果與蘇昱蓁（2013）研究結果相同，不論擔任什麼職位的教師，對於國民教育階段特殊教育課程大綱的試辦現況並沒有太大的差異；但與吳菁蕙（2013）和湯琇智（2013）研究結果不符，兼任行政職務之國中小特殊教育教師對國民教育階段特殊教育課程大綱之認知程度高於未兼任行政職務之特殊教育教師；且蕭詩凡（2013）進一步指出，不同職務之中部地區國小教育階段特殊教育教師，對於應用國民教育階段特殊教育課程大綱在簡化普通教材層面之執行意見上有顯著差異。

四、不同背景變項之國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱之遭遇困難差異情形

在不同任教地區方面，本研究以 t 檢

定統計方法檢定不同任教地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難的差異情形，結果如表 6 所示，呈現不同任教地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難，在「行政支援」的向度，花蓮和宜蘭的平均數分別為 10.33 和 11.69，其 t 值為 2.08，達顯著水準 ($p < .05$)，表示在「行政支援」的向度上，任教宜蘭地區的國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難的情形顯著高於任教花蓮地區的國小資源班教師，即任教宜蘭地區的國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難的情形顯著高於任教花蓮地區的國小資源班教師；本研究與趙秋英（2004）研究結果相似，其研究提到學校環境變項中「不同縣市學校」在國小教師實施九年

表 6

不同任教地區的國小資源班教師在國民教育階段特殊教育課程大綱的遭遇困難差異情形

	任教地區	N	平均數	t 值	t 值
政策執行	宜蘭	67	14.42	0.99	0.32
	花蓮	28	13.68		
行政支援	宜蘭	68	11.69	2.08*	0.04
	花蓮	27	10.33		
專業進修	宜蘭	68	12.21	1.37	0.18
	花蓮	28	11.39		
排課運作	宜蘭	68	12.65	0.05	0.96
	花蓮	28	12.62		
課程調整	宜蘭	68	13.72	0.89	0.38
	花蓮	28	13.18		
整體	宜蘭	67	64.60	1.49	0.14
	花蓮	26	60.77		

* $p < .05$

一貫課程困難程度上有顯著的差異；也與蕭詩凡（2013）研究結果相同，其研究指出學校行政層面的支持以及配套措施的不足，讓特殊教育教師所感受到的困難較大。

除此之外，本研究結果發現「性別」、「教學年資」、「最高學歷」、「任教資格」、「學校規模」、「兼任職務」等變項在宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難差異情形，在各向度及整體上沒有差異。其中，不同性別的宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難在政策執行、行政支援、專業進修、排課運作、課程調整及整體向度上，沒有顯著差異存在。此研究結果與吳菁蕙（2013）和蘇昱蓁（2013）研究相同，不同性別的教師在試辦遭遇困難上並沒有顯著的不同。

而不同教學年資教師對國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難在上述五向度及整體向度上，亦沒有顯著差異存在。此研究結果與吳菁蕙（2013）和蘇昱蓁（2013）研究相同，在國民教育階段特殊教育課程大綱面臨的困境上，教師不會因不同服務教學年資而有所顯著不同。

不同最高學歷教師對國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難在上述五向度及整體向度上，沒有顯著差異存在。此研究結果與鄭美玉（2001）和趙秋英（2004）研究發現教育程度不同的教師，對課程的執行成效和遭遇困難情形可能會有顯著差異的結果有所不同。

不同任教資格教師對國民教育階段特

殊教育課程大綱遭遇困難在上述五向度及整體向度上，沒有顯著差異存在。此研究結果與蘇昱蓁（2013）研究結果相同，不同特教專業背景的教師在國民教育階段特殊教育課程大綱試行困難上沒有明顯的不同。

不同學校規模教師對國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難在上述五向度及整體向度上，沒有顯著差異存在。此研究結果與趙秋英（2004）研究不同，其研究指出大型學校由於人力資源較充足，故在九年一貫實施過程當中，遭遇的困擾低於中小型的學校。

有無兼任職務的宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難在上述五向度及整體向度上，沒有顯著差異存在。此研究結果與趙秋英（2004）和蘇昱蓁（2013）研究發現相同，擔任不同職務的教師在各層面所遭遇的困難並沒有明顯差異。

五、宜花地區國小資源班教師之訪談資料彙整分析

綜合訪談資料得知，大多數受訪教師對國民教育階段特殊教育課程大綱的政策執行現況給予肯定，少數教師不認同政策執行現況對教師有幫助；對於政策執行層面的建議分別是成立工作坊或種子教師培訓研習，提供雙向溝通管道；國民教育階段特殊教育課程大綱能力指標電子化，方便教師查詢；降低資源班學生數，教師才有能力執行 IEP；線上填報的國民教育階段

特殊教育課程大綱表件資料，教育主管機關能即時給予回饋等。本研究結果與張惠君（2015）相同，其研究指出桃園市國小資源班教師執行國民教育階段特殊教育課程大綱之需求為落實師生比 1：8 原則，與本研究受訪教師建議降低資源班學生數不謀而合。

在行政支援層面，多數受訪教師表示校內行政人員皆對校內普通班教師進行國民教育階段特殊教育課程大綱宣導，但少數教師所處學校則未宣導；而在行政資源提供上，僅極少數教師表示所需資源須自己爭取外，大部分教師皆表示只要有需求，行政人員都會盡量配合，在行政支援向度是給予肯定；本研究結果與蘇昱蓁（2013）提到的「學校行政給予協助支持」，兩者相互呼應。

在專業進修層面，所有受訪教師皆先以特教專業研習為主，其次參與普通教育研習，而會參與普通教育研習是因教學現場需要，不是因為國民教育階段特殊教育課程大綱實施才參加；因此，受訪教師一致認為國民教育階段特殊教育課程大綱與普通教育接軌，在教學上未產生困難。本研究結果與蘇昱蓁（2013）提到的特殊教育教師研習以國民教育階段特殊教育課程大綱為主之論點彼此印證。

在排課運作層面，少部分受訪教師表示受限於學校鐘點教師上課問題，沒辦法做到完全抽離排課，也有教師表示因排不出外加課程時間，不得已做部分抽離。

在課程調整層面，大多數受訪教師對

於實施現況傾向更大精進空間；但在遭遇困難上，部分教師表示為同年級不同程度學生授課時，因學生程度落差大，在同一時間教學上有困難，大多數教師皆表明依照學生所屬年級進行能力指標調整，在編寫指標調整與實際教學上有嚴重的落差，更遑論要跟上同年級學生所學。此訪談結果與吳菁蕙（2013）所得試辦國小資源班教師認為以特殊需求學生的能力來說，藉由國民教育階段特殊教育課程大綱的課程指標，即使調整後要銜接上同年段學生能力亦是有困難的，兩者論述一致。

六、綜合分析與討論

（一）宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況調查結果與訪談結果綜合分析

1. 在「政策執行」執行現況探究分析

從問卷調查結果得知，宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱在政策執行的現況方面，最符合現況的是「教育部已頒訂國民教育階段特殊教育課程大綱」，問卷中有 100% 教師同意此一看法，但卻有 64.6% 的教師認為「國民教育階段特殊教育課程大綱提供的教材或教案範例，對教師本身實施教學設計之參考資源足夠」，亦即有三成以上教師仍覺參考資源有進步空間。

從訪談結果發現，超過半數以上的受訪教師肯定教育主管機關辦理研習和說明

會可以幫助教師更加了解國民教育階段特殊教育課程大綱的內容，且有建置國民教育階段特殊教育課程大綱的相關網站，並將國民教育階段特殊教育課程大綱所有資料都放置在網站裡面，供教師查閱。

綜合問卷與訪談的看法是宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱的「政策執行」能清楚明瞭，但部分教師對於提供參考的教材教案範例仍感不足。

2. 在「行政支援」執行現況探究分析

從問卷調查結果得知，宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱在行政支援的現況方面，最符合現況的是「本校行政人員給予特殊教育教師充分協助與支持（例如：提供教學所需之軟硬體設備等）」，問卷中有 94.9% 教師同意此一看法。且有八成五以上宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱之學校「行政支援」措施是符合的且給予肯定。

從訪談結果發現，大多數學校能全面支援特殊教育教師及學生的需求，且在校內進行國民教育階段特殊教育課程大綱的宣導。參與本研究之教師表示行政人員會利用校內特教推行委員會、教師晨會、領域會議等向校內教師宣導國民教育階段特殊教育課程大綱。

綜合問卷與訪談的看法是，肯定宜花地區國民小學行政人員對國民教育階段特殊教育課程大綱的認同與支持，但對校內普通教師的宣導，可能要長期宣導，在行

政支援上仍有改善的空間。

3. 在「專業進修」執行現況探究分析

從問卷調查結果得知，宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱在專業進修的現況方面，最符合現況的是「教師本身了解國民教育階段特殊教育課程大綱將學習領域分為七大學習領域及特殊需求領域的內容及目標」，問卷中有 100% 教師同意此一看法。

從訪談結果發現，受訪教師除了參加國民教育階段特殊教育課程大綱的相關研習外，也會主動參與網路社群或搜尋網路資源，並主動閱讀國民教育階段特殊教育課程大綱相關資料或書籍，甚或進一步請教有經驗的特殊教育教師等。

綜合問卷與訪談的看法是，宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱的「專業進修」是清楚且積極的。

4. 在「排課運作」執行現況探究分析

從問卷調查結果得知，宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱在排課運作的現況方面，最符合現況的是「教師本身會依特殊需求學生需求排定抽離或外加的課程」，問卷中有 100% 教師同意此一看法。由此可知，宜花地區國小資源班教師皆清楚國民教育階段特殊教育課程大綱的排課原則。

從訪談結果發現，受訪教師表示早在國民教育階段特殊教育課程大綱全面實施前，任教學校已是依國民教育階段特殊教育課程大綱的排課原則進行，另有教師表示學校教師都是站在讓學生進步的立場來

設想，因此在排課上會尊重資源班教師；換言之，國民教育階段特殊教育課程大綱的排課原則，對部分受訪教師的學校是沒有影響。

綜合問卷與訪談的看法是，大部分宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱的「排課運作」的看法是符合的，且部分學校已實際運行。

5. 在「課程調整」執行現況探究分析

從問卷調查結果得知，宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱在課程調整的現況方面，最符合現況的是「教師本身依照特殊需求學生教育需求進行課程調整（如先分析優弱勢能力再評估其教育需求等）」、「教師本身會運用簡化、減量、分解、替代、重整等方式來調整學生學習的目標」、「教師本身會依學生能力進行學習歷程、學習環境或學習評量的調整」，問卷中有 100% 教師皆同意此三項看法。

從訪談結果發現，有少數教師對課程調整現況給予正向肯定，其中有教師表示將原有普通班課程進行調整，比起之前舊課綱在備課上沒有什麼不同，反而因為國民教育階段特殊教育課程大綱的實施，讓教師在寫 IEP 時更顯輕鬆；另有教師也覺得讓其在備課上會留意是否有教到學生該年級的能力指標內容。亦有半數以上的受訪教師對於課程調整現況未給予正面評價，認為調整後的能力指標，只是一個參考方針，對實務教學幫助不大，甚或覺得特殊需求學生隨著年級增長，即便是調整

後的內容，也有一種永遠追不上普通班同儕的感覺。基本上所有受訪教師都能配合國民教育階段特殊教育課程大綱進行能力指標調整，但有教師坦承在文書作業上會盡量配合調整能力指標，不過在實際教學時，並不會參考調整後的能力指標。

綜合問卷與訪談的看法是，宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱「課程調整」的看法是符合且配合調整，但運用在實際教學上卻有落差。

（二）宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難調查結果與訪談結果綜合分析

1. 在「政策執行」遭遇困難探究分析

從問卷調查結果得知，宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱在政策執行遭遇之困難方面，最大的問題是「教育當局提供的國民教育階段特殊教育課程大綱教材或教案範例不敷使用」，問卷中有 77% 教師同意此一看法。

從訪談結果發現，受訪教師認為政策執行上的困難是研習只要求特殊教育教師繳交國民教育階段特殊教育課程大綱相關資料，並沒有太多討論空間，遇到困難還是得自己找相關書籍閱讀，諸多因素導致政策執行層面有其困難存在。此外，受訪教師不認為教育主管機關對於政策執行部分，對特殊教育教師有所助益，他們表示國民教育階段特殊教育課程大綱還有很多爭議之處，但沒有給予教師們太多討論空

間，只是要求教師要照著做，且研習內容偏重理論，諸多因素導致政策執行層面沒有想像中來得順利。

綜合問卷與訪談的看法是宜花地區國小資源班教師表示對國民教育階段特殊教育課程大綱「政策執行」是遭遇困難的，期盼教育主管機關能多聆聽現場教師建議。

2. 在「行政支援」遭遇困難探究分析

從問卷調查結果得知，宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱在行政支援遭遇之困難方面，最大問題在於「本校的行政領導者（校長、主任或組長）對於國民教育階段特殊教育課程大綱的實施，仍不夠了解」，問卷中有 53.6% 教師同意此一看法，且在「本校行政人員未能促進資源班教師與普通班教師間之專業合作關係」和「本校行政團隊對國民教育階段特殊教育課程大綱的實施支援（如提供普通班的課程計畫或教學進度等）不足」的問卷題目上，也有三成左右的教師同意有困難。

從訪談結果發現，國民教育階段特殊教育課程大綱全面實施已二年以上，但仍有受訪教師表示學校未能配合宣導或是確實進行宣導，且未能引起普通教師的關注；同時在行政資源的提供上，因各校行政人員特教觀念的落差，在資源提供上有所不同，仍有教師須自行爭取資源。

但亦有教師表示校內推行成效還不錯，其他受訪教師則紛紛表示家長和普通教師對國民教育階段特殊教育課程大綱的

實施不太有意見，覺得教師將學生教好最重要。另外，有教師提到學校沒有對普通班教師進行國民教育階段特殊教育課程大綱的宣導，行政人員自己對國民教育階段特殊教育課程大綱也不了解。除了校內宣導國民教育階段特殊教育課程大綱外，受訪教師皆提到國民教育階段特殊教育課程大綱實施後，最大的改變就是課程計畫要提交到課程發展委員會去審核，學校都有主動邀約特殊教育教師參與，且平常在設備上有短缺或教學上有需求，學校行政也都會盡量配合；亦有受訪教師表明未參與過課程發展委員會的開會，且行政資源提供匱乏，讓其在執行國民教育階段特殊教育課程大綱時，遭遇到困難。

綜合問卷與訪談的看法是宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱「行政支援」遭遇之困難主要是來自於各校行政領導者對於國民教育階段特殊教育課程大綱的支持態度。

3. 在「專業進修」遭遇困難探究分析

從問卷調查結果得知，宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱在專業進修遭遇之困難方面，最大的問題是「國民教育階段特殊教育課程大綱的研習偏重理論，較少實務分享，使教師本身應用研習知能到教育現場有困難」，問卷中有 68% 教師同意此一看法，但卻有 32% 的教師不認同「教師本身尚未具備調整九年一貫課程教材的專業能力」有困難，和 73% 的教師不認為「教師本身對九年一貫課程各學習領域之能力指標及課程內容

不甚了解」有困難。

從訪談結果發現，受訪教師並不認為國民教育階段特殊教育課程大綱與九年一貫課程接軌，會讓他們對普通教育教學感到困難。

綜合問卷與訪談的看法是宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱「專業進修」遭遇之困難主要是來自於國民教育階段特殊教育課程大綱的研習內容偏重理論，應用在教學現場有困難，但不認為自己對調整九年一貫課程教材有困難。

4. 在「排課運作」遭遇困難探究分析

從問卷調查結果得知，宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱在排課運作遭遇之困難方面，最大問題是「依照國民教育階段特殊教育課程大綱為學生排定抽離或外加課程時，會因可排節數之限制，使教師本身排課有困難」，問卷中有 73.2% 教師同意此一看法，但也有 26.8% 以上的教師不認同國民教育階段特殊教育課程大綱的排課，會造成資源班教師與行政人員和其他教師間的衝突困難。

從訪談結果發現，半數受訪教師表明在排課運作上的困難，是因近年來國小教師課稅而減授課程節數，加上少子化現象，代課教師逐漸由鐘點教師取代，導師常因要配合鐘點教師上課時間，班級課表受到調動，導致學生無法配合原本上課時間完全進行抽離，特殊需求學生優先排課的原則漸與現實有所出入；還有外加排課時間

有限，不得已做部分抽離，甚或有行政人員無法配合資源班優先排課原則等。此外，受訪教師表示學校為了配合鐘點教師上課時間，將特殊需求學生原本可以完全抽離的課程異動，因此沒辦法做到完全抽離排課。有教師則表示原本需外加排課的學生，因排不出時間，不得已做部分抽離；亦有教師表明，如果學校行政能優先針對資源班排課，都沒什麼問題，但對其他教師就會產生影響，例如：有些普通班教師不希望為了配合班上特殊需求學生的課表，而將數學課排在下午；綜上所述，有半數教師在排課運作上，未能符合排課原則。

綜合問卷與訪談的看法是宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱「排課運作」遭遇之困難是同意的，但此困難並未造成資源班教師與其他教師間的衝突。

5. 在「課程調整」遭遇困難探究分析

從問卷調查結果得知，宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱在課程調整遭遇之困難方面，最大的問題是「資源班學生間的個別差異大，以致於國民教育階段特殊教育課程大綱應用手冊所調整的能力指標難符合該年段學生需求」，有七成四的教師同意遭遇此困難，且也有近七成二的教師認為「資源班教師必須花費很多時間，將原有普通班課程進行調整，常導致備課時間不足」，故此有這方面的困難。

從訪談結果發現，大多數教師皆提到以學生實際年級進行能力指標調整做為編

寫學年學期目標的參考依據，在實際教學上要能跟上同年級學生所學是有困難存在；其他教師也表示同年級不同程度的學生同時上課時，有其困難存在，因須針對不同學生需求設計個別教材，無形中壓縮每位學生的學習時間。由上得知，宜花地區國小資源班教師在課程調整上所遭遇到的困難幾乎雷同。但有少數教師覺得沒有困難，然而大多數教師談及除了花時間在找指標、調整指標外，面臨的困難還有以學生實際年級進行能力指標調整，做為編寫學年學期目標的參考依據，在實際教學上要能跟上同年級學生所學是有困難的；另外，同年級不同程度的學生同時上課，有其困難度，因須針對不同學生需求設計個別教材，無形中每位學生在上課中分配到的學習時間有限等因素。

綜合問卷與訪談的看法是宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱「課程調整」遭遇之困難，除了國民教育階段特殊教育課程大綱提供的指標難符合學生需求，以致於資源班教師需額外花時間再調整指標外，如何拉近國民教育階段特殊教育課程大綱的理想與實際教學現場上的差距，才是最主要關鍵。

伍、結果與建議

一、結論

(一) 宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之執行現

況屬「大致符合」教學現場中的期待，而符合程度由高至低依序為「課程調整」、「專業進修」、「排課運作」、「行政支援」、「政策執行」向度。

(二) 宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難為「大致同意」所述情況，且同意程度由高至低依序為「政策執行」、「課程調整」、「排課運作」、「專業進修」、「行政支援」向度。

(三) 不同背景變項之宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況差異情形結果中，發現除了不同任教地區變項之「政策執行」及「行政支援」的向度達顯著水準之外，其他變項（如：性別、教學年資、最高學歷、任教資格、學校規模、有無兼任職務等）在上述五向度及整體上的 t 值或 F 值均未達顯著水準，表示宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱執行現況在各向度及整體上，沒有顯著差異。

(四) 不同背景變項之宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難差異情形結果中，發現除了不同任教地區變項之「行政支援」的向度達顯著水準之外，其他變項（如：性別、教學年資、最高學歷、任教資格、學校規模、有無兼任職務等）在上述五向度及整體上的 t 值或 F 值均未達顯著水準，看出宜花地區國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難在各向度及整體上，均無顯著差異。

(五) 在政策執行層面的現況及遭遇困難之結果方面，參與本研究之教師肯定教育主管機關辦理研習和說明會，可以幫助教師更加了解國民教育階段特殊教育課程大綱的內容，且建置國民教育階段特殊教育課程大綱的相關網站，提供教師參考。但在政策執行遭遇困難部分，教師最大困難是教育當局提供的國民教育階段特殊教育課程大綱教材或教案範例不敷使用。

(六) 在行政支援層面的現況及遭遇困難之結果方面，發現國民教育階段特殊教育課程大綱實施後，學校行政人員對校內普通教師宣導的工作更形重要。而最大困難是學校的行政領導者（校長、主任或組長）對於國民教育階段特殊教育課程大綱的實施，仍不夠了解，此現況值得教育單位加以關注。

(七) 在專業進修層面的現況及遭遇困難之結果方面，學校會鼓勵教師參加縣內辦的國民教育階段特殊教育課程大綱研習，或邀請有經驗的講師到校進行全校教師研習；教師亦會主動參與網路社群或搜尋網路資源，並主動閱讀國民教育階段特殊教育課程大綱相關資料或書籍，甚或進一步請教有經驗的特殊教育教師等。然而目前最大困難是國民教育階段特殊教育課程大綱的研習偏重理論，較少實務分享，使教師本身應用研習知能於教育現場之際，呈現錯綜複雜的教學困難。

(八) 在排課運作層面的現況及遭遇困難之結果方面，參與本研究之教師雖表示本身會依特殊需求學生需求排定抽離

或外加的課程，但學校實際排課時，讓教師感到最大困難是依照國民教育階段特殊教育課程大綱為學生排定抽離或外加課程時，會因可排節數之限制，使教師排課出現困難。受訪教師表示代理教師的缺額逐漸由鐘點教師取代，特殊需求學生優先排課漸與現實有所出入，以致於未能符合資源班優先排課原則。

(九) 在課程調整層面的現況及遭遇困難之結果方面，宜花地區國小資源班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱「課程調整」的看法是符合的且配合調整，但運用在實際教學上卻有落差。參與本研究之教師提到最大困難則是資源班學生間的個別差異大，以致於國民教育階段特殊教育課程大綱應用手冊所調整的能力指標難達到該年段學生需求。

二、建議

(一) 教育主管機關

從研究結果可以發現，國小資源班教師對目前實施的國民教育階段特殊教育課程大綱仍有疑慮，建議教育主管機關應該正視基層教師的心聲，讓國民教育階段特殊教育課程大綱在實施上更臻完善，以下提出幾點看法：

1. 建置國民教育階段特殊教育課程大綱能力指標電子化

從問卷及訪談結果得知，特殊教育教師常須花費許多時間為特殊需求學生調整普通班課程，從一開始篩選適合每位特殊

需求學生的指標做起，接著進行調整策略，然後撰寫調整後能力指標及預估教學時間等一連串工作，在編擬每位學生的 IEP 時，都要重覆一遍相同的做法，相當費時。因此，若能將國民教育階段特殊教育課程大綱手冊上調整後的各領域能力指標建置成可搜尋的資料庫網站，即在網站規劃上先按學生不同認知學習功能區分，再依各領域各年級調整後的能力指標建置成可點選式的下拉式選單，一來方便教師查詢能力指標，二來也可減輕教師在文書資料上所花費的時間，進而增加備課時間，對特殊教育教師和學生來說都是一大益處。

2. 推動各縣市成立國民教育階段特殊教育課程大綱工作坊

從問卷調查結果發現，特殊教育教師在「專業進修」層面遭遇之最大困難是國民教育階段特殊教育課程大綱的研習偏重理論，較少實務分享，因此建議教育主管機關能積極在各縣市成立國民教育階段特殊教育課程大綱工作坊，找一些有實務工作經驗的教師來主持，共同討論或解決其他教師在執行國民教育階段特殊教育課程大綱時所面臨的問題與困境，進而達到雙向溝通，並能將現場教師的建議，匯報給教育主管機關，做為改善國民教育階段特殊教育課程大綱實施的參考。

3. 依據繳交的國民教育階段特殊教育課程大綱資料給予回饋

問卷調查結果中，有近六成三的教師同意教育當局對教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱之協助指導不夠，加上訪

談中有教師提到，特殊教育教師交到課程發展委員會上的課程計畫，對普通教育教師而言，沒有幾個人看得懂內容，幾乎只是一個形式，不像普通教育教師能彼此看得懂課程計畫，提出改進之處；而交給教育主管機關的國民教育階段特殊教育課程大綱表件資料或課程計畫是否適切，也都沒有後續再追蹤，讓處於國民教育階段特殊教育課程大綱實施初期的特殊教育教師無所適從，若教育主管機關也能在各校交出的文書資料上給予建議或回饋，甚至提供模範學校範例，相信特殊教育教師會更清楚國民教育階段特殊教育課程大綱的執行方向。

4. 舉辦課程調整教材教案比賽

依據問卷調查發現，有七成以上的教師表示國民教育階段特殊教育課程大綱在教材或教案範例的提供不是很充分，可供特殊教育教師參考的資源有限；因此建議教育主管機關定期舉辦各領域課程調整教材教案比賽，藉此鼓勵優秀教師分享教材教案，解決教學現場教師參考資源不足之窘境，並可逐年建置教材教案資料庫，供後續教師教學設計之參考。

(二) 學校行政單位

由上至下推行的國民教育階段特殊教育課程大綱政策，關鍵成敗在於各學校的行政主管態度，從研究結果發現，學校行政愈能支持特殊教育教師，國民教育階段特殊教育課程大綱推行愈順利，以下幾點建議：

1. 凝聚各行政處室配合國民教育階段特殊教育課程大綱實施的共識

由問卷調查得知，五成以上教師同意在國民教育階段特殊教育課程大綱「行政支援」層面遭遇之最大困難，是學校的行政領導者，對於國民教育階段特殊教育課程大綱的實施仍不夠了解，因此建議行政領導者除了主動了解國民教育階段特殊教育課程大綱的運作外，更應凝聚各行政處室配合國民教育階段特殊教育課程大綱實施的共識，如教務處於課程發展委員會開會之時，主動邀約特殊教育教師參與，並於開學初主動詢問資源班教學設備需求等。學校行政愈能給予特殊教育教師關懷，則是特殊教育教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱時的最大支持力量。

2. 加強校內普通班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱的認知

從問卷開放式建議欄及訪談結果得知，普通班教師對國民教育階段特殊教育課程大綱的不了解，只靠特殊教育教師單方面為特殊需求學生進行課程調整，成效有限，每一位普通班教師也應該在個人任教科目上，針對特殊需求學生之需要進行「簡化、減量、分解、替代、重整」等方式調整課程內容。因此校內也需對普通班教師進行國民教育階段特殊教育課程大綱宣導，如果單靠特殊教育教師的力量是不夠的，需要校內行政的支援，利用教師晨會或校務會議，向全校教師持續推動宣導，方能見到更佳的功效。

3. 落實國民教育階段特殊教育課程大綱優

先排課原則

根據問卷調查結果，仍有近一成的教師表示學校教務處未能依國民教育階段特殊教育課程大綱的實施，優先協助資源班排課，且由訪談結果得知，國民教育階段特殊教育課程大綱優先排課原則並未在各所學校完全落實，雖然少數學校受制於鐘點教師上課問題，但仍有解決之道；行政人員可在新學期開始前，提早與資源班教師確認上課時間之區塊排課，可減少後續排課衝突；另外，國民教育階段特殊教育課程大綱在排課上已有明確的法條規範，行政人員應依法主動協調特殊教育教師在排課上的問題，讓國民教育階段特殊教育課程大綱在推動上更順暢。

(三) 國小資源班教師

國民教育階段特殊教育課程大綱全面實施的這股改革浪潮將會持續推動，身為第一線教學教師更應對國民教育階段特殊教育課程大綱的內容深入了解，才能將國民教育階段特殊教育課程大綱精神充分落實，以下針對研究結果提出建議：

1. 積極參與國民教育階段特殊教育課程大綱相關研習或社群

在「專業進修」遭遇困難問卷調查上發現，仍有近三成的教師同意「教師本身參與國民教育階段特殊教育課程大綱的研習場次或時數不足」，特殊教育教師身為國民教育階段特殊教育課程大綱的執行者，對於國民教育階段特殊教育課程大綱舉辦的相關研習更應積極參與，以了解運

作內容，增進自我的專業知能；對於國民教育階段特殊教育課程大綱疑惑之處也應積極尋找答案，除了請教有經驗的教師外，藉由加入網路社群，分享與討論領域專業、班級經營、課程調整與評量等議題，提升教育服務品質。

2. 主動與普通班教師和家長溝通國民教育階段特殊教育課程大綱理念

由「排課運作」的執行現況和遭遇困難的問卷中得知，有近二成的教師表示資源班的家長對國民教育階段特殊教育課程大綱的課程及排課原則是不瞭解的，且有近一成八的教師表示國民教育階段特殊教育課程大綱的排課，造成資源班教師與其他教師間的衝突。面對國民教育階段特殊教育課程大綱的實施，普通班教師難免有所質疑，身為特殊需求學生的家長免不了會有擔憂，尤其是在排課運作和課程調整上，只要特殊教育教師秉持著一顆真誠的心及站在學生學習立場來設想，多與普通班教師和家長聯繫，相信他們必能體會國民教育階段特殊教育課程大綱的精神內涵，給予最大的支持及配合。

（四）未來研究

根據本研究結果，提出三項建議，做為未來研究國民教育階段特殊教育課程大綱相關內容之參考，分別敘述如下：

1. 研究對象

本研究以國小資源班教師為對象，未能深入探討至國小特教班和特殊學校教師的意見，建議未來研究可進一步擴大研究

對象範疇，針對國中小特教班教師、特殊學校教師、甚至是特殊需求學生或家長等。

2. 研究範圍

本研究範圍僅以宜花地區國小資源班為主，建議未來可將範圍延伸至整個東部地區，或是比較國小資源班和國中資源班在實施國民教育階段特殊教育課程大綱的差異。

3. 研究變項

在本研究中，探討以教師個人背景變項對國小資源班教師實施國民教育階段特殊教育課程大綱現況及遭遇困難之差異。然而，造成差異的原因可能不只研究中的七項變項，可能還有教師參與國民教育階段特殊教育課程大綱研習的時數、資源班學生數、擔任的行政職務等因素。基於此，未來研究建議可以新增不同變項，以進一步探討更多變項之間的差異。

參考文獻

一、中文部分

- 何素華（2013）。新修訂特殊教育課程綱要實施之挑戰與因應措施。《特殊教育季刊》，126，1-8。
- 吳菁蕙（2013）。新特殊教育課程大綱試辦國小資源班教師實施現況之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林坤燦（2004）。九年一貫課程革新影響：特殊教育課程教學之調整與應用。臺

- 北市：教育部。
- 林宛萱（2013）。國中小身心障礙資源班教師實施課程與教學調整之現況與困境研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 洪麗瑜（2001）。英國的融合教育。臺北市：學富文化。
- 高淑清（2002）。教育研究（二）質性教育研究。載於楊國賜（編），新世紀的教育學概論 - 科技整合導論，517-576。台北：學富文化。
- 張芳全（2009）。問卷就是要這樣編。臺北市：心理。
- 張惠君（2015）。桃園市國小資源班教師執行特殊教育新課綱之研究（未出版之碩士論文）。私立開南大學，桃園市。
- 教育部（1999）。特殊教育學校（班）國民教育階段智能障礙類課程綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2011）。國民教育階段特殊教育課程大綱。臺北市：教育部。取自 http://www.ntnu.edu.tw/spc/drlusp_1/master.html
- 教育部（2014 a）。特殊教育法。臺北市：教育部。
- 教育部（2014 b）。縣市所屬學校統計。特殊教育統計，取自教育部特殊教育通報網。<http://www.set.edu.tw/>
- 教育部（2016）。縣市所屬學校統計。特殊教育統計，取自教育部特殊教育通報網。<http://www.set.edu.tw/>
- 梁明華（2010）。淺談新特教課程綱要。國語日報特殊教育專刊。取自 <http://www.mdnkids.com.tw/specialeducation/detail.asp?sn=879>
- 郭生玉（2012）。心理與教育研究法。臺北市：精華。
- 陳家榆、黃榮真（2014）。花蓮地區國小特殊教育教師對特教新課綱實施之初探。載於全國原住民族暨原住民特殊教育學術研討會論文集，561-573。
- 陳淑貞（2014）。我國北部地區國小特殊教育教師對實施新國民教育階段特殊教育課程大綱之認知與態度（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 陳燕燕、洪榮照（2009）。中部地區國民小學身心障礙資源班教師課程設計之研究。特殊教育學報，29，57-86。
- 游富嫫（2013）。臺中市國小特殊教育教師對新修訂特殊教育課程綱要認知與態度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 湯琇智（2013）。國中小特殊教育教師對特殊教育新課程綱要認知與態度之探討（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 鈕文英（2008）。擁抱個別差異的新典範 - 融合教育。臺北市：心理。
- 楊惠甄（2000）。台北市國民小學身心障礙資源班實施現況之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

- 趙秋英 (2004)。中部地區國民小學實施九年一貫課程難題與解決對策之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學, 臺中市。
- 鄭美玉 (2001)。九年一貫課程試辦成效之探討 - 以國小為例 (未出版之碩士論文)。國立臺南師範學院, 臺南市。
- 盧台華 (2004)。由九年一貫課程分段指標設計國小全方位之數學課程。行政院國家科學委員會補助研究成果報告。(編號: NSC-92-2521-S-003-012), 未出版。
- 盧台華 (2011)。從個別差異、課程調整與區分性教學的理念談新修訂特殊教育課程綱要的設計與實施。特殊教育季刊, 119, 1-6。
- 蕭詩凡 (2013)。中部地區國小教育階段特殊教育教師對特殊教育新課程大綱之認知與意見調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學, 臺中市。
- 蘇昱蓁 (2013)。國民教育階段學校特殊教育課程大綱試行現況與問題之探究 - 以台中市為例 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學, 臺中市。
- S. (2011). Development and Design of a Merged Secondary and Special Education Teacher Preparation Program. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 27-44.
- Litvack, M. S., Ritchie, K. C., & Shore, B. M. (2011). High- and average-achieving students' perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 474-487.
- McLaughlin, V. L. (1993). *Curriculum adaptation and development*. (ERIC Document Reproduction Services. No. ED372535).
- Spagna, M. E., & Silberman, R. K. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating school and classroom*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Will, M. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, 422-415.
- Wiederholt, J.L & Hammill, D.D & Brown, V. L. (1993). *The Resource Program - Organization and Implementation*. TX: PRO-ED.

二、英文部分

- Burnette, J. (1987). *Adapting instructional materials for mainstreamed students: Issue brief 1*. (ERIC Document Reproduction Services. No. ED284383).
- Fullerton, A., Ruben, B. J., McBride, S., Bert,

The Study of the Current Implementing Status among Elementary Resource Class Teachers on the Curriculum Guidelines for Special Education in the Yilan and Hualien Areas

Chia-Yu Chen

Graduate Student,
National Dong Hwa University

Yung-Chen Huang

Professor,
National Dong Hwa University

Abstract

The objective of this study was to examine the status of implementing a special education curriculum guidelines among elementary resource class teachers in the Yilan and Hualien areas and the difficulty encountered in doing so. The key research tools used included a self-developed questionnaire and interview guide under the title of Status of Implementing Curriculum Guidelines for Special Education among Elementary Resource Class Teachers in the Yilan and Hualien Areas. The research participants were the 97 resource class teachers of public and private elementary schools in the Yilan and Hualien areas. The collected data were analyzed through statistical procedures such as determining the mean, t test, and one-way analysis of variance. In addition, semistructured interviews were conducted with eight elementary resource class teachers, and the collected data were integrated and organized. We obtained the following results:

1. Among demographic variables, the variable “geographical location” had a significant effect on the implementation of the curriculum guidelines. Elementary resource class teachers in the Hualien area were significantly more compliant in the dimensions of “policy implementation” and “administrative support” than their counterparts in the Yilan area. No difference was observed overall or in any other dimension.
2. Among demographic variables, the variable “geographical location” had a significant effect on difficulties encountered during the implementation of the curriculum guidelines. Elementary resource class teachers in the Yilan area were significantly more likely to encounter difficulties in the dimension of “administrative support” than their counterparts in

the Hualien area. No difference was observed overall or in any other dimension.

3. Results of the interviews on policy implementation, administrative support, continuing education, course scheduling, and adjustments to the course indicated that more than half of the interviewed teachers felt that the scheduling principles outlined in the curriculum guidelines is positive.

Finally, according to the study results, we provided suggestions suitable for educational authorities, school administrators, and elementary resource room teachers. We also provided recommendations for future research.

Keywords: Curriculum Guidelines for Special Education, elementary resource class teacher, implementation status, difficulty encountered