

以特殊需求之觀點探究原住民國小課程調整 之必要性及因應作為～以宜蘭縣為例

郭又方

國立東華大學
教育與潛能開發學系
教育研究所特殊教育組
博士班學生

黃冠穎

國立東華大學
教育與潛能開發學系
教育研究所特殊教育組
博士班學生

吳筱雅

國立東華大學
教育與潛能開發學系
教育研究所特殊教育組
博士班學生

摘 要

本研究從特殊需求的觀點，探究在符合原住民文化的重視與傳承下，國小課程需做哪些必要性的調整，以符合原住民學生之需求。本研究針對宜蘭縣 12 所原住民的國小及鄰近原住民區域之 1 所國小，以其高年級之原住民學生及家長進行問卷調查，另也進行學生、家長、校長及教師之實際訪談，實際了解現行課程調整的重要性及具體方向。

本研究結論歸納如下：

（一）大部分的學生及家長對具有原住民的身分是覺得非常特別且具意義的；也大致認同原住民文化是非常具有特殊性的。對於原住民議題放到現在的課程中之必要性及目前學校課程的原住民議題融入需求上，都有高度之贊同。

（二）大部分的學生及家長對於七個學習領域的節數規劃是覺得適當的；學生對各學習領域中關於原住民議題融入是否足夠的反應中，皆是足夠的比例遠高於不夠的，然家長則反之；至於各學習領域需融入的原住民議題部分，則呈現較多元之看法，但對於族語則較重視。

（三）大部分的學生及家長認為目前學校在社會及語文學習領域是較需要放進原住民議題的；在課程調整之執行上，校長及導師被認為是較具影響力的，導師更是最被期待應配合的。

關鍵字：特殊需求、原住民國小、課程調整

壹、緒論

一、動機背景

本研究第一作者係一位服務於宜蘭縣鄰近原民鄉鎮的某國小校長，幾年來，發現了一個很有趣的現象，那就是校內原住民學生的學業成就有著很極端的差異，不是學業成績很好，那就是比較差，當然差的狀況不一定都達其學習障礙或智能障礙的標準，這樣的現象應頗耐人尋味的。事實上，很多原住民學生的學業成就是很好的，這與一般大眾對於原住民學生的刻板印象是差很多的。另外，第一作者亦發現另一個現象，那就是摒除了課業外，這些原住民的學生在各方面的表現都遠勝過一般學生的表現，此經驗亦與張英鵬（2003）所述在就學時與原住民同學的互動感受相同。原住民學生在各方面的優異表現，也給了第一作者很大的啟示，原住民學生應該是有很大發展空間的，其學業表現的不佳，是否與其現行課程的內容無法讓其了解或消化，或者讓他們未感到興趣，因此產生了學習動機低落，也間接導致學業表現不佳的現象。

第一作者除了是一位國小校長外，亦是特殊教育的服膺及實踐者，這是第一作者在校務經營時重要的信念。基於此，研究者更想從國小教育的現場中，找出對原住民學生更有利的學習環境及內容，讓原住民的潛能更充分的發揮。而這過程中，研究者認為其重要的關鍵即在於課程，如

果能透過適度的課程的調整，讓原住民學生的多元潛能獲致提升，那就非常具有意義。再者，如以特殊教育之概念審視之，其原住民學生的特殊需求是必需被重視的，而為因應此需求，在課程的調整上絕對有其合理、合法且必要的依據。

陳昱升（2012）曾提到，原住民族教育的保護和延續一直是重點工作，但是成效上卻飽受質疑，甚至有加速其衰亡之現象？溯本清源，可以發現這跟國家的教育體制有很大的相關，體制上仍存著「主流與非主流」的成見，這點也和研究者心中的想法非常一致。以特殊需求的觀點來看原住民文化的問題與延續，適時的在教育現場中採取積極性的作為，相信可以更強化原住民學童的民族認同感與自信心，讓原住民學童潛能獲致最大的發揮。

二、研究目的與問題

綜合上述之動機背景，本研究的主要目的如下：

1. 探討原住民學生、家長、教師及校長對原住民文化特殊性的認知及對原住民文化融入課程需求的想法。
2. 探討原住民學生、家長、教師及校長對目前各學習領域節數安排及領域內涵調整需求之想法。
3. 探討原住民學生、家長、教師及校長對學校可能採取的具體因應調整作為之看法。

對應上述之研究目的，本研究主要探究的問題如下：

- 1-1. 對於原住民學生、家長、教師及校長而言，其原住民的身分及原住民文化是否別具意義及特性性？
- 1-2. 對於原住民學生、家長、教師及校長而言，其原住民文化之議題融入現行課程中之需求狀況如何？
- 2-1. 對於原住民學生、家長、教師及校長而言，對目前各學習領域節數安排之適合度為何？
- 2-2. 對於原住民學生、家長、教師及校長而言，對目前各學習領域之內涵，需融入哪些原住民之議題？
- 3-1. 對於原住民學生、家長、教師及校長而言，目前學校在各學習領域之規劃上，哪些學習領域是需要放進原住民議題的？
- 3-2. 對於原住民學生、家長、教師及校長而言，為融入原住民文化議題，目前學校在實際進行課程調整之過程中，哪些學校角色是具影響力或最需來配合的？

三、名詞解釋

茲就本研究之重要相關名詞，做以下之名詞解釋：

(一) 特殊需求

Hardman、Drew 和 Egan 表示：「特殊是一個綜合的名詞，係指任何人的生理或行為表現，實質上高於或低於常態，為了迎合這些人的個別需要，須給予額外的教育或其他服務。」（引自鈕文英，2008，

頁 136）。「需求」是心理學上的名詞，是源自個體內部的一種衝動、趨力或行為傾向，需求能引發個體維持活動的持續性，並引導活動邁向特定目標（Christian, 1968）。王育清（2014）指出，「特殊需求」的定義相當廣泛，可以包括身心障礙、文化差異、雙語家庭等方面的學生，因在學習的過程中，受到個別因素影響而有特殊需求。

洪清一（2001）也以「相對性」來界定特殊需求之意義，係以教育學和生態學的觀點出發，持相對論的看法，賦予「特殊需求」更廣的意涵，更擴展了特殊教育服務的範圍，在這樣的理念下，普通兒童也能受到特殊教育的服務，這普通兒童當然也包含部分的原住民兒童。

本研究所指之「特殊需求」，是以較宏觀的角度來界定，也和洪清一（2001）所提到的「相對性」接近，只要一人在某種的狀態或情境中，受各因素的影響，對某種物質或非物質有著不可或缺性的需求，那就是特殊需求，這特殊需求也存在著一種個別的獨特性。所以本研究之特殊需求即指本研究之原住民國小學生、教師或家長對現行課程的施行下，對原住民文化融入、各領域節數安排，以及哪個學習領域最需納入原住民議題之需求。

(二) 原住民國小

本研究所指之原住民國小係位於宜蘭縣大同鄉的 4 所國小、南澳鄉的 7 所國小、蘇澳鎮的 1 所國小，這 12 所國小之原住

民學生比例均達該校學生總數三分之一以上，是所謂的原住民重點學校。另外本研究亦選擇鄰近大同鄉原住民區域，位於三星鄉的一所國小，雖然不是原住民重點學校，但原住民學生比例亦接近該校學生總數五分之一，有其研究上的重要性。

（三）課程調整

Hoover 和 Patton (1997) 對課程調整有充分的探討，認為課程調整可從課程內容、教學策略、教學環境及學生行為等方面來討論。本研究則比較關注「課程內容」的調整部分，原住民文化在融入普通教育過程中，其課程內容的調整自有其必要性。目前實施於國小的各學習領域內涵，大致係以一般之學生做重點之規劃方向，原住民學生之特殊需求往往被忽略。所以基於原住民學生受教權與特殊需求的重視，必須對既有的各領域學習內涵進行適度調整，以利原住民學生之學習，此即為本研究課程調整之意涵。

貳、文獻探討

本研究之重點係以特殊需求之觀點，探究原住民國小課程調整之必要性及因應作為，故對於原住民特殊兒童的出現率、原住民學生的特殊需求、原住民國小課程調整及國內有關原住民特殊需求課程調整之研究，均有加以探討之必要。基於此，以下擬分成從原住民特殊兒童的出現率談

起、原住民學生特殊需求之探討、原住民國小現行課程調整的必要性及國內原住民特殊需求課程調整之相關研究等四部分，詳加分析有關之文獻。

一、從原住民特殊兒童的出現率談起

（一）特殊兒童出現率的意義

所謂特殊兒童出現率是指某一年度，特殊兒童在某一年齡層的人口中所占的百分比（徐享良，2000）。特殊兒童出現率的資料，可提供國家在進行特殊教育規劃時，估量實際需要與擬訂發展目標的參考，包含就醫、就養、就業等服務，另外，調查或推估方式的不同、各國家文化背景之不同與醫療衛生條件的差異，亦是影響特殊兒童出現率的關鍵（吳武典，2010；郭為藩，2007）。張昇鵬（2003）也提到，從各國或同一國家不同時期出現率的數值，可以初步去判斷鑑定工作的積極度，而如能做好出現率的掌握，即意謂能發現並確實掌握身心障礙學生，使能充分接受身心障礙教育的機會。

研究者從文獻探究的過程中發現，特殊兒童的出現率其背後深富意義，因為這牽動了國家對特殊教育發展的整體規劃，也反應出了對於特殊教育實際作為的積極性與可能性，更是一個國家被界定為高教育、高福利品質的重要關鍵指標，以歐美之國家為例，特殊兒童之出現率遠高於我國。因此，期待政府能以特殊兒童的出現

率時時警惕，除做為檢視特殊教育的發展指標外，亦朝高教育品質的進步國家邁進。

（二）原住民特殊兒童出現率的啟示

張英鵬（2001）的研究曾指出，原住民地區特殊學童出現率有偏高現象，男多於女、有縣市差異。王淑惠（2014）依據教育部 2014 年 3 月的特教通報網資料中提到，102 學年度原住民國中小特殊生佔原住民學生人數的 3.9%，較全國特殊生比率 3% 高。研究者最近又進行教育部特殊教育通報網（2016）之查詢，最新的資料顯示（統計至 105 年 3 月 21 日），原住民特殊生的出現率亦是高於全國的。國外研究顯示，少數族群在特殊教育的鑑定常因不同族裔與文化而有不同的鑑定比率，或許是因為文化不利這必須排他的因素無法被確實執行，因此常出現比率不當之問題，這比率通常高於一般學生（Artiles, Kozleski, Trent, & Ortiz, 2010；Coutinho, Oswald, & Best, 2002；Warner, Dede, Garvan, & Conway, 2002）。

從文獻的探究（王淑惠，2014；張英鵬，2000，2001；Artiles, Kozleski, Trent, & Ortiz, 2010），研究者發現了一個共同的事實，即原住民地區身心障礙學生之出現率均較高於一般身心障礙學生的出現率，可見原住民地區學生特殊需求之問題，應該是必須被重視，且須介入相關的策略才是積極因應之道。

一些學者認為，少數族群學業成就低落的現象，一般都歸因於缺乏主流的文

化或語言經驗（陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰，2005），或者是由於社經地位低下所致（Coutinho, Oswald, & Best, 2002）。然而學業低成就與真正的障礙還是有所差距的，在鑑定上，文化造成的低成就或是學障造成的低成就是不易區分的（王淑惠，2014；陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰，2005），所以鑑定的機制更需審慎。因此，在原住民學生鑑定上，從標準化的工具、心評人員及資料的蒐集、研判都需更慎重，以減低誤判的可能性（林坤燦、林銘欽，2010；王淑惠，2014）。

針對原住民特殊兒童較高的出現率，一般的認知當然會期待由特殊教育來做因應，在解決原住民特殊兒童高出現率的問題上，特殊教育的服務確實是一個不錯的選擇。但特殊教育的實施也產生了諸多問題，例如：從文化面來檢討，「障礙」常是某些族群對社會歧視現象的適應結果（林坤燦、林銘欽，2010）。基於此，如何讓原住民學生的優勢能力被發掘、肯定，甚至扭轉一般社會大眾對於原住民學生一些錯誤的看法，更是重要的關鍵。劉唯玉（2009）之研究即發現，一般人對於原住民的智能輪廓存在著族群刻板化印象，多有謬誤之處。例如：阿美族學童之音樂智能非常優異，但其語文智能也相當不錯。而事實上，原住民的孩子如能獲得較好的關注，一樣也會有很棒的表現，也有很多原住民成是非常優異的（詹依方，2010）。

二、原住民學生特殊需求之探討

(一) 原住民文化對於原住民學生的重要性

弱勢的孩子從環境和成人及其他孩子互動的經驗中接觸到積極或否定的價值觀，就此定義出自己是誰（Pang, 2001），其中與環境及人的互動即屬於文化特性之範疇，可見文化對於弱勢孩子的重要性。

原住民文化係多元文化之一環，多元文化的社會必須具有強大的包容力。基於此，多元文化教育即顯得重要。成熟的多元文化教育不是一種「單一族群教育」，而是一種「全民教育」（劉靖國，2006）。陳泳安（2015）則認為，多元文化教育是：概念、改革、歷程，讓不同文化的孩子擁有均等教育機會的理念。王怡又（2013）的研究發現，多元文化教育融入學校本位課程的實施對於學生族群文化認知學習有正面影響，因此可以在教學中增加關於多元族群的文化內涵。

在探討多元文化，甚至原住民文化的同時，也須了解文化差異之意涵，如無法對文化差異有深刻的體認，則無法體會到這對原住民學生有多大的重要性。譚光鼎（1998）主要從「文化剝奪」與「文化衝突」兩個理論來解釋文化差異對學童學習的影響。文化剝奪論強調，由於家庭與社區環境缺乏充分的文化刺激，造成學童的語言、認知及社會發展遲滯，因而造成學習成就的低落；文化衝突理論則主張少數族群低成就，是因少數族群的文化與主

流文化相衝突所致，而主流文化通常才是學習內容設計的主軸（陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006）。由於原住民族社會文化特質相異於台灣主體社會文化，另多數原住民族社經地位亦處於劣勢，因而造成原住民教育成效低落，有待持續提振（浦忠成，1996）。

從以上論述觀之，原住民文化並非社會的主流文化，而現前學生所學習的內容大致只考量到主流的文化，忽略原民族文化內涵的差異，造成了原住民學生學習的不利因素，可見在學習內容上需放入更多的原住民文化元素對原住民學生是何等的重要。生活經驗與課程產生文化斷層，也影響到原住民的思考模式；而語言環境的不同，更大大影響其學習與適應，造成學習成就上低落（李台元，2009；郭靜姿，2001）。文化與個體絕對有密不可分之關係，而進步的國家更有責任去維護各種文化的延續，根據聯合國原住民權利宣言，原住民族有不遭受種族與文化滅絕之集體與個人權利（陳士章，2005）。原住民文化是原住民學生的根，在探究如何去提升原住民學生能力的同時，請不要再忽略原住民文化的重要性及影響，唯有讓根茁壯，才有開枝散葉的能力。

(二) 原住民學生特殊需求之重要性

研究者從特殊教育的理念來看原住民文化對於原住民學生的重要性，係以一個文化意涵對一個個體有重要影響的角度來切入。對原住民學生而言，其原住民文化

的存在，已達一種特殊需求的程度，如果在學習的過程中，沒有去顧及到這部分的考量，那麼原住民學生的學習將出現更多的問題。

當然，就每個原住民學生而言，其個體的特殊需求不盡相同，但如以較群體性的概念來探究，則會有較共同性的需求，即對原住民文化的依存關係。基於此，如何滿足其特殊需求，重點就在於原住民文化的融入，如何在現行的課程中適度的融入原住民議題，這即為本研究之核心。審視上述的概念，也和「文化回應教學」有些異曲同工之妙，文化回應教學的重要倡導者 Gay (2000)，將其定義為「運用不同種族學生的文化知識、先前經驗、知識架構和表現風格，使學習經驗更加切題、更有效率。」目前這樣的理念在國內也慢慢地獲得重視，對於滿足原住民學生學習的特殊需求來說，是一個令人感到振奮的現象。

而蘇竟同 (2007) 認為教育政策沒有認真去考量到原住民真正的需求。文化差異所導致的教育需求，是否被重視或為當權者看見，進而制定相關法規給予保護與回應，且落實於教育實踐中，是需要被正視的議題 (周梅雀, 2013)。因此，唯有體認其特殊需求背後的意涵，此問題才有可能獲致解決。從各文獻去探究原住民教育的問題，大都是從低成就的問題切入，或是從適應困難的問題著手 (張英鵬, 2003)。少有學者專家秉持文化相對論的觀點，試圖從文化差異的角度來探索原住

民學童在學習過程中的獨特性質或心理性質，或瞭解其傳統文化中獨特的教育實際與觀點，這些才是原住民學生在學習適應上極大困擾之處 (張英鵬, 2003; 譚光鼎, 2001)。

以現前而言，學校及教師須認真的去思考，原住民學生的特殊需求是什麼？才去採取有效的行動。有效的教導即是符合目標群體學習需求的教導 (Cartledge, 2005)。Abell 和 Lennex (1999) 即認為教師若能認清多元文化之特質，應更能發展文化殊異學生的潛能。而台灣在推廣多元文化教育時，並沒有遭遇過太多的質疑、或是反對，所以常造成在教育政策上，多以自己的理念及思考模式來推行多元文化教育 (蕭湘玉, 2015)，最後的結果當然可想而知。教師是教學現場的是繼執行者，其心中的想法影響著一切，應審慎客觀地去了解多元文化教育的意義，才能真正感受到原住民學生的特殊需求，多元文化教育才能真正落實。

三、原住民國小現行課程調整的必要性

(一) 從現行課程之領域及節數規劃來分析

依現行九年一貫課程的實施要點來看，其國小的學習含領域學習和彈性學習，各年級之領域學習及彈性學習節數均有其規範。其要點中明載學校課程發展委員會應於每學年開學前，依各學習領域所規範

的百分比範圍，合理適當分配各學習領域學習節數，每節上課以 40 分鐘為原則，惟各校得視課程實施及學生學習進度之需求，彈性調節學期週數、每節分鐘數、與年級班級的組合。

以研究者長期與原住民國小的互動中發現，雖然學習總節數容許有其一定範圍，但礙於教師長久以來已習於各年段的節數經驗，學校並不會做太大的更動，只偶有出現一些臨時外加的節數。另外，在實際的課程運作上，因目前所需實施的融入議題甚多，造成學校可利用的空間並不多。黃家珍（2007）針對一所原住民國小的研究即發現，語文學習領域時數不足，造成語文能力低落，另也發現，即使是原住民的教師、家長及學生還是重視主流文化的學習，這是原住民文化教育推展的重要警訊。張素蓮（2010）的研究也發現，花蓮縣原住民重點小學「校本課程」發展面臨的主要問題困境為學習時數受限，排課相當麻煩。再者，從現行的各領域節數來看，對於原住民而言，社會領域的節數似有檢討之空間，因文化元素與社會領域較有連結，如想讓原民文化充分融入課程中，社會領域應更被重視。

107 學年度十二年國教將全面實施，這對原住民文化的教育融入應是一個不錯的契機。事實上，為了具體提供十二年國教中有關原住民文化的議題與內涵，原住民族委員會（以下簡稱「原民會」）早在 102 年度即開始推動「民族文化為特色之學校本位課程計畫」（以下簡稱「民族特色

校本課程計畫」），鼓勵學校利用彈性學習節數或融入領域學習節數進行教學，每學期至少 15 節，每週至少 1 節課（原住民族委員會，2014），藉自編教材與具體節數來強化民族教育。

王前龍（2015）提到，雖然原民會推動的民族特色校本課程計畫，以及教育部發布的「十二年國民基本教育課程總綱綱要」（以下簡稱「十二年國教課程總綱」），皆強調原住民重點學校應利用彈性學習節數實施民族教育（其各領域規劃如表 2-1），使原住民學生學習本族文化至少每週 1 節課，顯示主要採取「單一族群研究取向」的政策。同時，在十二年國教課程總綱中，「課程規劃與說明」建議原住民族地區及原住民重點學校應在「彈性學習課程」實施原住民族知識課程及文化學習活動。另外，探究其「實施要點」之「附則」，也建議可依原住民族學生學習需求及民族語言文化差異彈性調整「領域學習課程」實施民族教育（教育部，2014）。

綜合上述，原民會的民族特色校本課程計畫是與現行「九年一貫課程總綱」的統整理念落差很大的，應是為十二年國教課程總綱中的民族教育政策做準備，並以彈性學習課程至少每週 1 節課來設定民族教育的底限。

（二）現行課程實質內容之可能性調整

洪清一（2001）指出，為提供適合原住民學童能力之教育，實有賴適性課程和適性教學的提供與運用。事實上，九貫

表 2-1

十二年國教國民小學各學習領域節數分配及每週學習節數表

領域 / 階段年級	第一學習階段		第二學習階段		第三學習階段	
	一	二	三	四	五	六
領域學習課程	語文	國語文 (6) 本土語文 / 新住民語文 (1)	國語文 (5) 本土語文 / 新住民語文 (1) 英語文 (1)		國語文 (5) 本土語文 / 新住民語文 (1) 英語文 (2)	
	數學	數學 (4)	數學 (4)		數學 (4)	
	社會 自然科學 藝術 綜合活動	生活 課程 (6)	社會 (3) 自然科學 (3) 藝術 (3) 綜合活動 (2)		社會 (3) 自然科學 (3) 藝術 (3) 綜合活動 (2)	
	科技					
	健康與體育	健康與體育 (3)	健康與體育 (3)		健康與體育 (3)	
	領域學習節數	20 節	25 節		26 節	
彈性學習課程	統整性主題 / 專題 / 議題探究課程					
	社團活動 與技藝課程	2-4 節	3-6 節		4-7 節	
	特殊需求課程					
	其他類課程					
學習總節數	22-24 節	28-31 節		30-33 節		

資料來源：教育部（2014）。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

精神即明確規範各國民中小學應針對學生個別差異，設計選修課程，供不同情況之學生學習不同之課程。審視這樣的作法，確實能符合原住民學生的特殊需求，也符合多元文化教學的精神。多元文化教學也就是文化回應教學，它重視知識的建構過程（或知識的來源），且強調「學習」會

受文化差異、文化脈絡的影響，且植基於文化與社會（劉美慧，2001；劉靖國，2006）。103 年 1 月 29 日修正的《原住民族教育法》第 20 條中提到「各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點……」（「原住民族教育法」，2016）。

文化與生活經驗會影響學童學習概念的形成，因此了解學童在社會文化脈絡下所呈現出生活經驗和學習狀況，將有助於原住民學童的適應與學習（戴錦秀、柳賢，2005）。基於此，一般或補救性教學要貼近原住民學生的生活經驗與文化才提昇學生學習興趣，以具體操作或討論的方式建構基本概念，並以多元評量的方式進行，發覺學生的優勢潛能，讓教學更有效，且呼應文化回應教學（王淑惠，2014；林坤燦，林銘欽，2010）。劉美慧、陳麗華（2000）綜合多位學者的看法，指出多元文化課程的目標有認知、情意、技能方面，在認知上，需瞭解與認同自己的文化，並瞭解文化多樣性；在情意上，需培養自我認同，並消除刻板印象與偏見；在技能上，需培養群際關係能力、多元觀點及社會行動能力。

課程是位於教育第一線，且直接與學生連結與互動，如課程內涵多為一般學生之生活經驗、社會文化、思考模式及關注焦點，將使其與原住民學生的生活經驗相差甚遠，無法與學生生活經驗產生連結，如此，原住民學生不但不易理解學校課程內容，更難以引起學生的學習意願（傅麗玉，2004）。以目前多數教科書內容來說，學校的教科書大多是以主流文化或中產階級的觀點來編製，而教育型態又多採單一的模式，造成原住民學童必須透過更多文化與語言的轉錄的學習，這過程中導致了很多學習上的障礙與認同的困難。（吳天泰，1998；孫大川，1993；陳枝烈，

1994）。張琦琪（2001）的研究也指出，以社區文化為主體的統整課程對原住民學生而言非常重要，因此需重視原住民社區本位教育的改革，這可從課程著手。對於現今台灣原住民族部落最重要的教育，應該要以民族教育為基礎，因為文化只要消失了，要從新復振是非常困難的，因此當學者專家在規劃原住民族群的教育政策時，應當要多方考量（林春鳳，2010；陳昱升，2012）。

綜合上述，如果教師沒有深入去了解原住民的文化，在教學時不去考量文化回應之意義而去適度調整課程內涵，忽略現場的教學需結合學生的生活經驗來加以詮釋，將造成原住民學生學習上的困難，永遠無法解決原住民學生之特殊需求問題。陳泳安（2015）在探討校園對原住民的刻板印象之期待的改變上，即提及課程多元化的重要性，並期許第一線的教師應做更多課程上的改變與努力，這亦呼應研究者的初衷與想法。

四、國內原住民特殊需求課程調整之相關研究

張英鵬（2003）針對國內有關原住民教育之研究提出具體之建議，包括應重視有關課程、教學、學制方面的研究，更應強調此類研究之實用性，鼓勵研究人員多採取實驗研究方法，據此發展提高原住民教育成就的具體可行之道。近十年來，由於文化回應教學理念的提倡與重視，原住

表 2-2

國內原住民特殊需求課程調整之相關研究

研究者 (年代)	研究設計摘述	研究具體結果與發現
林振華 (2014)	研究者將排灣族圖紋以合乎課程設計原理的方式，編製成教學教材初稿，並以行動研究法將此初稿在楓林國小實施現場教學，觀察學生的學習成果。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 排灣族圖紋教學教材課程設計，採用多媒體教學，各年級學生都可以輕易學習。 2. 結果發現，學生在理論上達到認知的目的，在實踐中發揮部落的意義與社會功能。 3. 實施後學生會有文化的了解、民族認同感、族語興趣的提升、族語學習的進步多面向的學習效果。
林程熹 (2015)	以花蓮縣林林國小的五、六年級某班 22 位學童為對象，施以研究者編寫地方本位課程（太魯閣族之土地與水）之課本與習作授課。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學童在地方本位課程中，科學學習的效果獲得提升，在習作與「科學學習評量試卷」中可得到證明。 2. 因地方本位課程的開發與編製教材，可促進教師在地方本位課程與教師專業的成長。
郭雅雯 (2012)	研究對象以一國小原住民學校為田野地，針對學校實施民族教育的背景、民族教育目標、課程實施模式和教學過程等進行個案研究。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 推動民族教育課程的困境存在師資、課程延續性和連結性等問題。 2. 讓原住民族擁有「教育自主權」，才能有效保存、傳遞各個族群文化知識。 3. 教師，是實施文化回應教學的關鍵人物。
曾亮榮 (2007)	本研究以花蓮某國小五、六年級共十八位學生為研究對象，其中原住民佔十位。課程內容為教學者與研究者討論之後所決定。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 要設計地方本位課程，就要先深入了解地方特色，先期準備與教材份量多寡的考量，對於推動教學佔有重要地位。而設計者應對地方本位的了解程度更是重要關鍵。 2. 戶外實際接觸實物有助於學童原有知識與科學之融合，但文化流失問題亦在學生回應中顯露出來。
廖偉仁 (2010)	以排灣族文化融入數學教學為設計理念，自編相關課程。將阿美族或排灣族生活文化編寫成故事繪本，作為連貫單元的工具，單元教材中將某些部分轉化成族語，請族人發聲並錄製於教材之中，形成「文化」、「數學」和「族語」三者融合的教材。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 欲發展原住民文化融入數學教材，尋找素材的方向宜從原住民的文化、生活經驗當中來取得，同時還須考慮到學生的先備經驗，方能有效的引起學生的學習興趣。 2. 教師必須對原住民文化有所了解，才能妥善的將文化與數學概念作結合，且藉由發展融入的歷程，可提升教師的多元文化素養以及課程設計與教學的能力。
羅淑馨 (2013)	旨在探究泰武國小自莫拉克風災遷校至今，推動民族教育課程的動機、目的、發展歷程、課程內容、實施成效	<ol style="list-style-type: none"> 1. 目的在於使離開原居地的部落孩子能夠藉由課程體驗過去、正視現在、開創未來。 2. 部落歷史文化為主軸，發展出極具地域性，一到六年級的民族教育課本。

(續下頁)

表 2-2

國內原住民特殊需求課程調整之相關研究

羅淑馨 (2013)	以及所遇困境和未來展望。以五年級為課程實施的參與觀察場域。	3. 課程由各班導師執行，並兼有協同教師觀課輔助，以繼續修正、深化民族教育內容。 4. 民族教育課程實施至今收效有成，並促使學校部份教師投入研究排灣族文化。
蘇美琅 (2015)	本研究分成二個階段進行，第一個階段在分析歸納布農族 0-15 歲（成年禮之前）孩童的學習內容、教養特徵、兒童定義，以及歸納布農族美好的傳統文化內涵。第二階段是運用第一階段所得的研究內容，設計布農族小學民族教育課程架構。	1. 本研究整理歸納了八項文化概念：布農族的世界觀、人觀、社會制度、家庭倫理、德性陶冶、素樸生活、遷徙與歷史、勞動好體能等等，此為本課程架構之主要內涵。 2. 布農族民族教育課程架構提供學生學習目標，教師課程設計之參考內容與素材，整體架構強調以布農族為主體的民族教育課程。

民學生的特殊需求愈被重視，相關研究也陸續的出現，不過在「量」上仍有進步的空間。基於本研究篇幅之限制，研究者於國圖之博碩士論文系統之資料搜尋後，特從其中選出研究者認為最具代表的 7 篇來做詳細之說明（如表 2-2），以佐證本研究之目的。

從表 2-2 得知，因應原住民特殊需求所做的課程調整之研究包含了多個學習領域，其中包含自然與科技生活領域（曾亮榮，2007；林程熹，2015）、數學領域（廖偉仁，2010）、民族教育（郭雅雯，2012；羅淑馨，2013；林振華，2014；蘇美琅，2015），也涵蓋了不同的族群，從各結果也發現，對於原住民文化的因應，課程的調整是具體可行的，然而在調整的過程中，需重視孩子的生活體驗，因為生活即深富文化意涵，而且教師扮演著重要的關鍵，唯有教師能體認到原住民文化對

於原住民學生的重要性及特殊性，其原住民文化教育才能具體落實。從表 2-2 的諸多相關研究亦可發現，在課程調整的實施對象方面，多以高年級學生為主，此部分是研究者較為疑惑之部分，就原住民文化融入之觀點來看，如能在孩子較年幼的時候，即融入原住民文化議題之元素，應更有潛移默化之效才對，此部分非常值得再去深究，礙於篇幅限制，於此不多做更多討論。

參、研究方法

本研究所欲探討的六個主要問題，對於現前原住民國小因應特殊需求之課程調整，均具有重大的指標意義。以下就研究設計與流程、研究對象、研究工具及資料取得與分析加以說明。

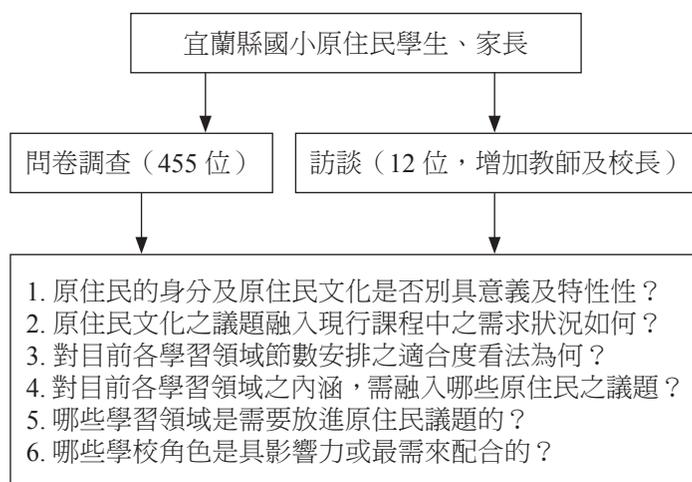


圖 3-1 研究設計與流程圖

一、研究設計與流程

本研究係從原住民文化對原住民學生而言是一種特殊需求的觀點出發，探討國小原住民學生、家長、教師及校長對現行課程調整的特殊需求，且期待學校需做哪些必要性的調整及實際因應作為；另外，也一併探討學校端在此過程中，在課程的調整上所採取的因應措施。其研究設計與流程如下：

為使本研究能獲致實證之數據及正確之結果，本研究採取了問卷調查及實際訪談，之所以採問卷調查方式，係考量到可獲得更多量的資料來進行分析；再者，問卷調查對於所調查的對象較具保密性，也是本研究採取此一研究方法的考量。另外，本研究配合問卷調查的實施，輔以部份研究對象之訪談調查，相信透過直接面對面的訪談，更能瞭解其更深入之想法，實有助於本研究之結果分析。

二、研究對象

(一) 問卷調查部分

本研究之問卷調查對象，係以宜蘭縣 104 學年度第二學期 12 所原住民國小及鄰近原住民區域之 1 所國小為主，選其高年級之原住民學生及家長進行問卷調查，整體對象而言，學生共 263 位，家長共 192 位，據此進行全面的問卷調查。而實際發出的問卷為 455 份，實際收回份數學生為 223 份，家長 137 份，合計為 360 份，回收率 79.1%。經對問卷的審閱與編碼後，剔除學生無效問卷 60 份與家長無效問卷 22 份後，所得學生問卷數為 163 份，家長問卷數為 115 份，共計有效問卷為 278 份，為整體回收問卷之 77.2%。

從有效問卷中分析受試者之基本資料結果如下表 3-1 所列，並分述如下：

1. 身分：有效問卷中家長約佔全體受試者

- 的 41%，學生約佔全體的 59%；其中五年級學生約佔全體的 26%；六年級學生約佔全體的 33%。
2. 性別：家長群體當中男性約佔全體的 15%，女性約佔全體的 26%；學生群體當中男生約佔全體受試者的 24%；女生約佔全體的 35%；以性別而言，本研究之受試者以女性居多。由於家長問卷是每個原住民家庭填寫一份，上述可知，家長之填寫以女性家屬居多。
 3. 族別：家長群體中，有 88% 為泰雅族，阿美族和太魯閣族各為 4%，賽德克族、布農族、排灣族、雅美族則各為 1%；而學生群體中，則有 96% 的泰雅族，各有 1% 的阿美族、太魯閣族、布農族和排灣族學生。就全體受試者而言，以泰雅族為最多。
 4. 學校所在鄉鎮：家長群體中，子女就讀學校位於南澳鄉者有 54%，其次為大同鄉 30%，蘇澳鎮 13%，三星鄉 3%；學生群體中，有 54% 的受試者來自南澳鄉

表 3-1

問卷受試者之基本資料

背景要項	學生群體 (n=163)			家長群體 (n=115)		
	人次	佔該群體受試之百分比	佔全體受試之百分比	人次	佔該群體受試之百分比	佔全體受試之百分比
1. 身分		100%	59%		100%	41%
五年級學生	71	44%	26%			
六年級學生	92	56%	33%			
2. 性別						
男	68	42%	24%	41	36%	15%
女	95	58%	35%	75	64%	26%
3. 族別						
泰雅族	158	96%	57%	101	88%	36%
阿美族	1	1%	0.4%	5	4%	1.9%
太魯閣族	2	1%	0.8%	5	4%	1.9%
賽德克	0	0	0%	1	1%	0.3%
布農族	1	1%	0.4%	1	1%	0.3%
排灣族	1	1%	0.4%	1	1%	0.3%
雅美族	0	0	0%	1	1%	0.3%
4. 學校所在鄉鎮						
南澳鄉	88	54%	32%	62	54%	22%
大同鄉	57	35%	21%	35	30%	13%
三星鄉	3	2%	1%	3	3%	1%
蘇澳鎮	15	9%	5%	15	13%	5%

的學校，其次為大同鄉 35%，蘇澳鎮 9%，三星鄉 2%。

(二) 實際訪談部分

本研究之訪談對象，亦與問卷調查對象相若，除選出高年級之原住民學生及家長進行訪談外，也加入了教師（含組長、主任）及校長的部分，整體而言，學生、家長、教師及校長各訪談 3 位，總計為 12 位（均為泰雅族），相關背景資料編碼如下表 3-2。在編號中，第一～二碼為訪談順序別；第三碼表示性別，1 代表男，2 代表女；第四碼為身份別，1 代表學生，2 代表家長，3 代表教師（含組長、主任），4 代表校長。

訪談對象的選擇係以立意抽樣為原則，只選擇大同鄉及南澳鄉的原住民國小，因這兩鄉的原住民國小學生比例是最高的。四種身份別的人數亦兩鄉分配平均（各 6 人），學生及家長部分則由學校推薦，教師及校長則由研究者意向決定之。

三、研究工具

(一) 宜蘭縣原住民國小課程因應特殊需求之調整必要性及因應作為調查表

1. 編製過程

此項調查表係主要參酌宜蘭縣「泰雅族南湖大山部落學校」之領域課程架構內涵及相關資料自編而成（紀惠英，1998；潘宏明，1996）。首先，研究者蒐集國內有關原住民課程調整之文獻資料進行探討，再由研究者與本縣原住民教師三人、校長兩人互相討論，並以上述課程架構為主要依據進行原住民議題融入項目之建構，並完成初步之調查表。為使調查表內涵符合其研究目的與需求，再將初步完成的調查表送請縣內原住民區域國小之三位校長、兩位主任、兩位教師及兩位家長進行審查，依所獲得諸多修正意見據以修正本調查表，以完成預試之調查表。最後，請學生及家長共 10 人（學生及家長各半）

表 3-2

受訪者之基本資料

背景		編號											
		0114	0223	0322	0411	0524	0622	0713	0821	0924	1013	1121	1212
性別	男 (1)	◎			◎			◎			◎		◎
	女 (2)		◎	◎		◎	◎		◎	◎		◎	
學生 (1)					◎				◎			◎	
家長 (2)				◎			◎						◎
教師 (3)			◎					◎			◎		
校長 (4)		◎				◎				◎			

進行調查表之預試工作，依其反應做若干文字修正，完成最後之調查表。

2. 調查表形式及內容

有關調查表的形式及題項內容，茲僅摘要說明如下：

調查表包含「基本資料」及「問卷內容」，總題數為 35 題，全部採勾選方式答題（但含勾選“其他”之簡述），題目區分為單選、複選及排序等三種形式。其填答時間約計 20 分鐘，以便利受調查教師填答。在基本資料內容方面，計有四個題項，均為單選題，含填表人身分（家長、六年級學生及五年級學生）、性別、族別、學校所在鄉鎮。在問卷內容上，依研究之目的，特分為原住民文化的特殊性及融入課程需求、各學習領域節數及內涵的調整需求，以及期待學校可能的因應調整作為等三個調查部份來呈現，第一部分有 4 題，均為單選題；第二部分有 21 題，其中 7 題為單選題（但另含不同選項結果的次項單選題）、7 題採單選跳答方式以及 7 題複選題；第三部分有 6 題，其中 3 題單選題、1 題複選題及 2 題排序題。

（二）宜蘭縣原住民國小課程因應特殊需求之調整必要性及因應作為訪談表

此一訪談表之題綱內容，大致與上述調查表內容相同，僅是轉化成題綱形式，題綱草擬完成後，亦請上述調查表之審查者進行審查，所獲得一些修正意見據以修正訪談綱要，並做若干文字修正，完成最

後之訪談綱要。此訪談表係供研究者赴校實際訪談之用，除一些基本資料及對其原住民身分、文化特殊性之認知題項為勾選方式外，其形式為半結構性之訪談，以利研究者訪談時的引導，並讓訪談者對本研究所重視的議題進行暢談。每次訪談一位對象，其時間約計 20 至 30 分鐘，以獲得詳實之資料。

四、資料取得與分析

（一）進行問卷調查及訪談

研究者先與所欲調查之 13 所學校聯繫，確認其五、六年級學生及家長之人數（455 人），並將所需問卷數量印製完成，其中 5 所學校由研究者親自前往學校做說明，並完成學生之問卷調查。另 8 所學校則委託各學校校長或主任協助完成學生之問卷調查。家長問卷調查部分則完全委由學校依之前回報之數量進行問卷發放與收回。訪談部分，則由研究者依不同的研究對象（學生、家長、教師及校長）各先擬出 3 位訪談名單，共計 12 位，之後一一徵詢受訪者之意願，待決定所有 12 位受訪教師後始進行訪談，訪談工作由研究者獨立完成。

（二）問卷分析、訪談內容整理

問卷回收後，先進行問卷之審閱，如問卷中單選題部分勾成複選或者超過 3 題未作答則視為無效問卷，剔除無效問卷份後，旋進行問卷編碼輸入電腦，以 Excel

2010 中文視窗程式針對本研究所關注之問題進行分析，因此部分採研究對象之全面問卷調查，故未涉及抽樣之問題，亦無進行相關差異考驗分析之部分。另外，訪談工作全部完成後，開始對 12 份訪談的內容加以整理，並做內容之比較分析。

肆、結果與討論

一、問卷調查部分

此部分首先針對問卷之第一部份「原

住民文化的特殊性、融入課程需求」方面進行分析，共有 4 個題項；接著分析問卷之第二部分「各學習領域節數、內涵的調整需求」方面之調查結果，分別針對七大領域課程之上課節數安排的適當性、課程內容中對於原住民議題是否足夠，以及應調整融入之議題為何進行分析，共有 21 個題項。最後分析問卷之第三部分「期待學校可能的因應調整作為」，共有 6 個題項。其研究結果與討論分述如下：

(一) 原住民文化的特殊性、融入課程需求方面

表 4-1

原住民文化的特殊性、融入課程需求調查結果

題 目	學生群體 (n =163)				家長群體 (n =115)			
	人次	佔該群體受試之百分比	佔全體受試之百分比	人次	佔該群體受試之百分比	佔全體受試之百分比		
		100%	59%		100%	41%		
1. 您認為自己具有原住民的身分，是非常特別且具意義的嗎？	是 否	156 7	96% 4%	56% 3%	111 4	97% 3%	40% 1%	
2. 您認為原住民的文化非常特殊嗎？	是 否	161 2	99% 1%	58.3% 0.7%	111 4	97% 3%	40% 1%	
3. 您認為有些原住民的議題放到現在的課程中是必要的嗎？	是 否	155 8	95% 5%	56% 3%	111 4	97% 3%	40% 1%	
4. 對您而言，目前學校的課程中放進一些原住民的議題，是很需要的嗎？	是 否	149 14	91% 9%	54% 5%	103 11	90% 9.1%	37% 4%	

1. 受試者對自己的原住民身分和文化具特殊性的認同度極高

從表 4-1 中可以看出，有 96% 的學生和 97% 的家長對於自己的原住民身分覺得特別和具意義的，兩者合計則佔全體受試者的 96%。再者，有 99% 的學生和 97% 的家長認為原住民的文化具有特殊性，兩者合計佔全體受試者的 98.3%。故顯示出絕大部分的原住民家長與學生都認同自己原住民身分和文化是具有特殊性的。

2. 受試者對原住民的議題融入課程中之需求性極高

此問題的討論可以從是否必要及需要的角度來探討，從表 4-1 中可以看出，有 95% 的學生和 97% 的家長認為將原住民的議題放入現在的課程中是必要的；而也有 91% 的學生和 90% 的家長認為目前學校的課程中放進原住民的議題是很需要的。故以對原住民的議題融入課程中之需求性調查之結果，有 96% 的受試者認為有必要的，亦有 91% 的受試者認

表 4-2

學生和家長對現行學校實施的各學習領域節數的調整需求調查結果

學習領域	學生群體 (n=163)			家長群體 (n=115)		
	人次	佔該群體受試之百分比	佔全體受試之百分比	人次	佔該群體受試之百分比	佔全體受試之百分比
		100%	59%		100%	41%
一、語文領域						
節數適當	101	62%	36%	82	71%	29%
節數不適當	62	38%	23%	33	29%	12%
應加 1 節	33	20%		13	11%	
應加 2 節	17	11%		10	9%	
應加 3 節	4	2%		7	6%	
應減 1 節	7	4%		3	3%	
應減 2 節	0	0%		0	0%	
應減 3 節	1	1%		0	0%	
二、數學領域						
節數適當	118	72%	43%	82	71%	29%
節數不適當	45	28%	16%	33	29%	12%
應加 1 節	15	9%		13	11%	
應加 2 節	8	5%		11	9%	
應加 3 節	3	2%		2	2%	
應減 1 節	16	10%		6	5%	
應減 2 節	1	1%		1	1%	
應減 3 節	2	1%		0	0%	

(續下頁)

表 4-2

學生和家長對現行學校實施的各學習領域節數的調整需求調查結果

三、社會領域						
節數適當	120	74%	43%	81	70%	29%
節數不適當	43	26%	16%	34	30%	12%
應加 1 節	24	15%		22	18%	
應加 2 節	8	4%		6	5%	
應加 3 節	1	1%		3	3%	
應減 1 節	8	4%		1	1%	
應減 2 節	1	1%		2	2%	
應減 3 節	1	1%		0	0%	
四、健康與體育領域						
節數適當	102	62%	37%	88	77%	31%
節數不適當	61	38%	22%	27	23%	10%
應加 1 節	31	19%		15	13%	
應加 2 節	21	13%		9	8%	
應加 3 節	6	3%		1	1%	
應減 1 節	1	1%		1	1%	
應減 2 節	1	1%		0	0%	
應減 3 節	1	1%		1	1%	
五、藝術與人文領域						
節數適當	104	64%	37%	89	77%	32%
節數不適當	59	36%	22%	26	23%	9%
應加 1 節	38	23%		16	14%	
應加 2 節	16	10%		7	6%	
應加 3 節	2	1%		1	1%	
應減 1 節	2	1%		0	0%	
應減 2 節	1	1%		2	2%	
應減 3 節	0			0	0%	
六、自然與科技領域						
節數適當	138	85%	50%	94	82%	34%
節數不適當	25	15%	9%	21	18%	7%
應加 1 節	14	9%		14	12%	
應加 2 節	1	1%		4	3%	
應加 3 節	3	2%		1	1%	
應減 1 節	7	4%		2	2%	
應減 2 節	0	0%		0	0%	
應減 3 節	0	0%		0	0%	

(續下頁)

表 4-2

學生和家長對現行學校實施的各學習領域節數的調整需求調查結果

七、綜合領域						
節數適當	120	74%	43%	96	85%	34%
節數不適當	43	26%	16%	19	15%	7%
應加 1 節	27	15%		16	13%	
應加 2 節	8	4%		2	2%	
應加 3 節	4	1%		0	0%	
應減 1 節	2	4%		1	1%	
應減 2 節	2	1%		0	0%	
應減 3 節	0	1%		0	0%	

為是很需要的。顯然原住民家長和學生皆對現行課程融入原住民議題是有極高的需求性。

(二) 各學習領域節數、內涵的調整需求方面

1. 對目前各學習領域節數安排的適合度

從表 4-2 分別就七大領域以及全體受試者的反應來看，各領域皆以覺得節數適當的比例較高，其中以覺得自然與科技領域節數適當的比例最高（84%），其次依序為綜合領域（77%）、數學和社會領域（72%）、藝術與人文領域（69%）、健康與體育領域（68%）、語文領域（66%）。而在覺得節數不適當的反應中，以認為應加節次較應減節次的比例高，且以選擇應加 1 節的受試者居多。若再比較家長和學生群體對於各領域節數適當與不適當之比例，可以看出：家長和學生群體的反應較為一致的有數學、社會和自然與科技領域，前兩者的節數適當與不適當的比例，大多約

為七成與三成，後者則為八成與兩成；而家長和學生群體的反應較有差距的，則為語文、健康與體育、藝術與人文和綜合領域，學生覺得節數不適當的比例較高，且以應加節數的比例居多。

2. 對各學習領域有關原住民部分的上課內容是否足夠之分析

從表 4-3 可看到學生群體在各學習領域中關於原住民部分的上課內容是否足夠的反應中，皆是足夠的比例遠高於不夠的比例，然家長則反之，認為不夠的比例則高於足夠的比例。此外，學生認為關於原住民的上課內容不夠的學習領域，佔較高比例的前三名為藝術與人文領域（37%）、自然與科技領域（36%）、健康與體育領域（34%）及綜合領域（34%）；而家長則以綜合領域（69%）為最高，其次為社會領域（64%）和語文領域（62%）。

3. 對目前各學習領域之內涵需融入的原住民議題之調查分析

從上題認為領域課程中原住民議題

表 4-3

各學習領域有關原住民部分的上課內容是否足夠之調查結果

題 目		學生群體 (n =163)			家長群體 (n =115)		
		人次	佔該群體受 試之百分比	佔全體受試 之百分比	人次	佔該群體受 試之百分比	佔全體受試 之百分比
			100%	59%		100%	41%
一、語文領域	不夠	48	29%	18%	71	62%	26%
	足夠	115	71%	41%	44	38%	15%
二、數學領域	不夠	43	26%	15%	59	51%	21%
	足夠	120	74%	44%	56	49%	20%
三、社會	不夠	51	31%	18%	74	64%	27%
	足夠	112	69%	41%	41	36%	14%
四、健康與體 育領域	不夠	55	34%	20%	64	56%	23%
	足夠	108	66%	39%	51	44%	18%
五、藝術與人 文領域	不夠	60	37%	22%	66	57%	24%
	足夠	103	63%	37%	49	43%	17%
六、自然與科 技領域	不夠	58	36%	21%	60	52%	21%
	足夠	105	64%	38%	55	48%	20%
七、綜合領域	不夠	55	34%	20%	79	69%	28%
	足夠	108	66%	39%	36	31%	13%

融入不足的受試者，針對各學習領域中
有關原住民議題較不足的課程內涵進行
勾選，所得的調查結果如表 4-4 所示：就
語文領域而言，分別依據學生群體和家
長群體所選擇的百分比做高低排序，兩
群體在排序前三名的課程內涵一致，分
別為原住民的歌謠字彙（22%，16%）、
原住民的口傳文學（20%，22%）、生活
用語教學（18%，17.6%），只是次序不
同；顯示家長和學生認為需要加入語文
領域的原住民課程內涵之一致性高，也

偏重於生活用語、歌謠和口傳文學，而
對於較具歷史性的諺語、特殊用語和本
土語發音的部分則選擇的百分比比較低。

再就數學領域而言，學生群體的前
三名原住民課程內涵與家長群體所選出
的前三名一致，分別為以遊戲方式教導
數學（32%，24%）、以特殊圖騰教導幾
何圖形概念（28%，28%）、從生活中的
經驗來教「時間、方位」概念（21.8%，
29%），只是次序不同；說明兩群體認
為數學領域課程應著重於從生活中、遊

戲中和融入原住民文化中特殊圖騰的數學課程內涵。而廖偉仁（2010）將原住民文化、族語融入數學教材的研究亦發現，從原住民文化和生活經驗中取材，配合學生的先備經驗能提升學習興趣，因此，教師在設計課程時必須對原住民文化有所了解，才能妥善的將文化與數學概念作結合。

而在社會領域裡，學生群體和家長群體在排序前三名的課程內涵也出現一致，只是次序不同的情況，分別為原住民的故事、傳說、神話（21%，17%）、原住民部落文化（21%，20%）、原住民的習俗與民族特性（17%，17%）；顯示家長和學生認為社會領域課程中應先融入關於原住民的故事、傳說、神話、文化、習俗與民族特性的課程內涵。另從郭雅雯（2012）研究結果可知：教師若能瞭解原住民學生的溝通模式、文化內容、生活經驗將有助於學生在民族教育的學習。羅淑馨（2013）指出：九年一貫課程的能力指標並不足以發展原住民的民族教育，而其透過研究亦發現，藉由部落歷史文化為主軸的在地化民族教育課程的實施，能增進學生對成長之地和部落文化的認同感，甚至擴展至部落，增進族人對社區文化傳承的使命感，也促使部份教師投入研究原民文化。

從表 4-4 健康與體育領域中，同樣的可見到學生群體的前三名原住民課程內涵與家長群體的選擇一致，只是次序不同，其分別為原住民傳統運動（22%，19%）、原住民的傳統舞蹈（21%，17%）、原住民

的狩獵技巧（20%，24%）；然此三項皆為體育課程，顯示兩個群體對於原住民的童玩、傳統飲食和健康與醫療等健康教育課程的關注較少。

接著以藝術與人文領域而言，可發現學生群體所選出前三名的課程內涵，依序為原住民的服飾特色（18%）、原住民的紋面之美（16%）、原住民音樂、樂器特色（14%）和原住民竹、藤編（14%）；而家長群體所選出的前三名依序為：原住民的圖騰藝術（17%）、原住民的服飾特色（16%）、原住民音樂、樂器特色（15%）、原住民的紋面之美（15%）。其中家長認為「原住民的圖騰藝術」十分重要，雖然該項在學生群體的排序較為後面，但根據林振華（2014）的行動研究發現，在國小進行排灣族圖紋教材的教學，實施後能增進學生對其文化的了解、民族認同感、族語的興趣和學習進步。故在未來融入原住民課程的設計上可以參考。

而就自然與科技領域來看，可發現學生群體和家長群體在排序前三名的課程內涵也出現一致，只是次序不同的情況，其分別為原住民的生態智慧（21%，25%）、原住民的醃製食物技術（20%，15%）、原住民的建築智慧（18%，19%）；顯示家長和學生認為在自然與科技課程中應先融入關於原住民的生態智慧的課程內涵。而林程熹（2015）以太魯閣族之土地與水為地方本位課程之主題來設計課程及教學的研究，發現學童在地方本位課程中，其科學學習的效果獲得提升，故以親自自己族群

表 4-4

各學習領域課程中需加入原住民議題之課程內涵的調查結果（複選）

五、藝術與人文領域	學生群體 (n=60)			家長群體 (n=66)		
	次數	百分比	排序	次數	百分比	排序
* 原住民的服飾特色	37	18%	1	36	16%	2
* 原住民的紋面之美	33	16%	2	34	15%	3
* 原住民音樂、樂器特色	30	14%	3	34	15%	3
* 原住民竹、藤編	30	14%	3	25	11%	6
* 原住民的舞蹈特色	29	14%	5	31	14%	5
* 原住民的圖騰藝術	28	13%	6	39	17%	1
* 原住民器物之美	22	11%	7	24	11%	7
* 其他	0	0%	8	0	0%	8
總數	209	100%		223	100%	

六、自然與科技領域	學生群體 (n=58)			家長群體 (n=60)		
	次數	百分比	排序	次數	百分比	排序
* 原住民的生態智慧	38	21%	1	40	25%	1
* 原住民的醃製食物技術	36	20%	2	31	19%	2
* 原住民的建築智慧	33	18%	3	31	19%	2
* 原住民的釀酒技術	28	16%	4	21	13%	4
* 原住民的造船技術	24	13%	5	15	9%	6
* 原住民利用星辰判定方位、時間	21	12%	6	21	13%	4
* 其他	0	0%	7	0	0%	7
總數	180	100%		159	100%	

七、綜合領域	學生群體 (n=60)			家長群體 (n=66)		
	次數	百分比	排序	次數	百分比	排序
* 原住民文化特殊概念	37	19%	1	54	21%	1
* 原住民的在地部落特色	35	18%	2	49	19%	3
* 原住民各活動的參與	35	18%	2	52	20%	2
* 原住民的信仰	35	18%	2	30	11%	6
* 原住民族群組織特色	32	16%	5	38	15%	4
* 原住民的學習制度	23	12%	6	39	15%	4
* 其他	0	0%	7	0	0%	7
總數	197	100%		262	100%	

的生態環境為內容的科學課程能增進科學學習成效。

最後就綜合領域來看，學生群體與家長群體所選出前三名的課程內涵相當，唯次序不同，分別為原住民文化特殊概

念（19%，21%）、原住民的在地部落特色（18%，19%）、原住民各活動的參與（18%，20%），此顯示出兩群體都十分注重原住民的文化特殊概念的課程內涵。

(三) 期待學校可能的因應調整作為方面

1. 對於融入原住民議題的學習領域之需求調查分析

從表 4-5 可知，有 43% 的學生認為最有需要放進原住民議題的學習領域是社會領域，其次是語文領域（佔 17%）；而有 29% 的家長認為最有需要的是語文領域，其次是社會領域（佔 22%）；可見兩個群體各有超過半數的受試認為社會和語文領域是最需要放進原住民議題的學習領域。然本題因設定為單選題，部分受試者卻複選，此歸為無效選答。

在需要放進原住民議題的學習領域之調查結果上，如表 4-6，並依據百分比進行排序，可知學生群體選出的學習領域依序為社會（24%）、綜合（19%）、語文（17%）、藝術與人文（13%）、健康與體育（11%）、自然與生活科技（11%）、數學領域（6%）；家長群體的調查結果依序為語文（23%）、藝術與人文（19%）、社會（19%）、綜合（13%）、自然與生活科技（11%）、健康與體育（8%）、數學領域（7%）。綜上所述，兩個群體認為需要的排序 1 之學習領域與前述最需要的學習領域相同，顯示原住民家長和學生對社會和語文領域放進原住民議題之需求性高。

再請受試者根據需求，將融入原住民議題的各學習領域進行排序，將最希望調整的領域排序為 1，其次為 2，依此類

推，最後將最不希望調整的領域排序為 7，再經過加權計分（排序為 1 者計 7 分，為 2 者計 6 分，依序類推，最低分為 1 分）後，算出平均數和標準差。從表 4-7 可知，從學生之觀點來看，依據領域之平均數高低排序，可知最希望被調整的領域為社會領域（4.93），其次為語文領域（4.69），最不希望被調整的領域則為數學領域（3.38）。而家長的觀點則為：最希望被調整的是語文領域（5.44），其次為社會領域（4.78），最不希望被調整的是健康與體育領域（3.36），此亦顯示出社會和語文領域融入原住民議題的需求度較高。

2. 學校融入原住民議題的課程調整之人員影響力分析

從表 4-8 中可知學校為了融入原住民議題所進行的課程調整時，有 43% 的學生認為導師的影響力最大，有 26% 的學生認為校長的影響力最大；但有 34% 的家長認為校長的影響力最大，而認為導師的影響力最大的家長則佔 30%。再請受試者將人員影響力進行排序，影響力最大的為 1，影響力最小的為 5，再經過加權計分（排序為 1 者計 5 分，為 2 者計 4 分，依序類推最低分為 1 分），算出平均數和標準差，其結果參見表 4-9。

從表 4-9 可知，依據領域之平均數高低排序，學生認為影響力大小的排序為導師（3.58）、校長（3.52）、主任和組長（3.25）、家長會長或家長會（2.44）、學生或學生自治會（2.21）；而家長的

表 4-5

最需要放進原住民議題的領域之調查結果

項目內容	學生群體 (n=163)		家長群體 (n=115)	
	次數	百分比	次數	百分比
*社會	70	43%	25	22%
*語文	27	17%	33	29%
*藝術與人文	16	10%	11	10%
*綜合	16	10%	20	17%
*健康與體育	12	7%	8	7%
*數學	10	6%	7	6%
*自然與生活科技	5	3%	3	3%
無效選答	7	4%	8	7%

表 4-6

需要放進原住民議題的學習領域之調查結果（複選）

學習領域	學生群體 (n=163)			家長群體 (n=115)		
	次數	百分比	排序	次數	百分比	排序
*社會	92	24%	1	53	19%	3
*綜合	73	19%	2	37	13%	4
*語文	64	17%	3	65	23%	1
*藝術與人文	51	13%	4	55	19%	2
*健康與體育	44	11%	5	22	8%	6
*自然與生活科技	41	11%	6	31	11%	5
*數學	22	6%	7	20	7%	7
總數	387	100%		283	100%	

表 4-7

最需要放進原住民議題的領域之調查結果

項目內容	學生群體 (n=163)					家長群體 (n=115)				
	最小值	最大值	平均數	標準差	排序	最小值	最大值	平均數	標準差	排序
*社會	1	7	4.93	1.74	1	1	7	4.78	1.54	2
*語文	1	7	4.69	1.97	2	1	7	5.44	2.04	1
*自然與生活科技	1	7	4.12	1.82	3	1	7	3.47	1.84	6
*藝術與人文	1	7	3.85	1.94	4	1	7	3.50	1.79	5
*綜合	1	7	3.55	1.97	5	1	7	3.90	1.88	3
*健康與體育	1	7	3.42	1.64	6	1	7	3.36	1.45	7
*數學	1	7	3.38	2.25	7	1	7	3.52	2.34	4

排序則為校長（3.73）、導師（3.16）、主任和組長（3.11）、家長會長或家長會（2.77）、學生或學生自治會（2.23）。此顯示原住民學生和家長皆認為學校工作人員對課程與教學調整的影響力大於家長會和學生的影響力，而以導師和校長的影響力較大。

3. 學校進行原住民議題課程調整之配合人員期待度調查分析

從表 4-10 中可知學校為了融入原住民議題所進行的課程調整，有 67% 的學生最期待導師能配合，其次是校長（22%）和主任、組長（11%）；但有 44% 的家長則最期待校長的配合，而

表 4-8

學校融入原住民議題的課程調整之人員影響力調查結果

項目內容	學生群體 (n=163)		家長群體 (n=115)	
	次數	百分比	次數	百分比
* 導師	70	43%	35	30%
* 主任、組長	18	11%	8	7%
* 校長	42	26%	39	34%
* 學生或學生自治會	13	8%	19	17%
* 家長會長或家長會	20	12%	14	12%

表 4-9

學校融入原住民議題的課程調整之人員影響力的排序結果表

項目內容	學生群體 (n=163)					家長群體 (n=115)				
	最小值	最大值	平均數	標準差	排序	最小值	最大值	平均數	標準差	排序
* 導師	1	5	3.58	1.33	1	1	5	3.16	1.34	2
* 校長	1	5	3.52	1.40	2	1	5	3.73	1.40	1
* 主任、組長	1	5	3.25	1.06	3	1	5	3.11	1.04	3
* 家長會長或家長會	1	5	2.44	1.32	4	1	5	2.77	1.34	4
* 學生或學生自治會	1	5	2.21	1.33	5	1	5	2.23	1.47	5

表 4-10

學校融入原住民議題的課程調整之人員影響力調查結果

項目內容	學生群體 (n=163)		家長群體 (n=115)	
	次數	百分比	次數	百分比
* 導師	109	67%	46	40%
* 主任、組長	18	11%	19	16%
* 校長	36	22%	50	44%

期待導師的佔 40%，主任、組長的佔 16%。因此可知原住民學生對親近自己的導師期待度高，而家長則對學校方向的掌舵者 --- 校長的期待度高。統整來看，本研究透過調查了解原住民學生和家長認為導師在原住民議題的課程調整中是具有影響力和重要配合人物，此與郭雅雯（2012）從現場的個案研究中指出「教師，是實施文化回應教學的關鍵人物」之研究結果相符。

二、訪談結果部分

此部分根據 12 位受訪者進行訪談所得資料加以整理、歸類，其研究結果與討論分述如下：

（一）原住民文化的特殊性、融入課程需求方面

所有受訪者對於自己的原住民身分感到特別且意義，而且有認為原住民文化是非常特殊的，此結果與問卷調查結果相似。在對於原住民議題融入課程之需求上，大部分之受訪者也認為非常必要及具需要的，此結果亦與問卷調查結果相若。不過值得注意的是，編號 0713 之受訪者是採否定看法的，認為現前的融入已足夠，應該不用再特別去強調。

在訪談過程中，編號 0524 之受訪者特別提到，學校在融入原住民議題之過程中，需特別去考量到當地教會的問題，因部分的原住民傳說可能與其信仰理念有較多衝突之處，此部分與研究者 2016 年在花蓮進

行實地訪查多位原住民耆老時，所獲得的資訊有點相同，可能是學校在進行原住民議題融入課程時須多加注意的。

（二）各學習領域節數、內涵的調整需求方面

在各學習領域節數上，大部分的受訪者認為語文領域節數應增加（0411 及 0713 除外），增加幅度在 1~3 節，大多認為語文是文化之基礎，如果語文節數不足，一定影響文化之延續與傳承。編號 0322 受訪者更提出應增加英文學習節數，才能與國際接軌；編號 0821 認為藝文領域節數應增加，增加幅度為 2 節；編號 0924 受訪者則認為應增加數學領域節數，增加幅度在 1~2 節，且認為可利用周三下午之時間來進行；編號 0821 受訪者則認為數學領域節數應減 1 節；編號 0322 受訪者則認為社會領域節數應減 1 節；編號 0411 受訪者則認為健體領域節數應增加 2 節，這可能與其身分別及性別有極大之相關。編號 0713 受訪者則認為目前之節數規劃已頗為完善，不應該在特別去更動。

對各學習領域融入原住民議題上，除編號 0713 受訪者較不贊同外，其餘的受訪者都贊成各學習領域需融入各項不同的原住民議題。編號 0924 之受訪者尤其強調在融在的過程中，教師需具備足夠的能力。綜合各受訪者之意見後，多數認為族語的訓練是非常重要的，另外對於祭儀、傳統舞蹈、狩獵技巧、編織工藝及部落文化，也是多數受訪者所關心的，並希望能融入

各領域課程中。

(三) 期待學校可能的因應調整作為方面

根據訪談之結果，受訪者認為在語文領域中最需要放進原住民議題（有 9 位），其次是社會領域、藝文領域、健體領域、綜合領域，數學領域及自然與生活科技領域則較少被提及。這與問卷調查之結果大致相同。對於課程調整的影響力上，大部分認為校長（有 8 位）最有影響力，而整體排序依次為校長、主任（組長）、導師、家長會長或家長會，最後為學生或學生自治會。

在最希望誰來配合實施課程調整上，導師獲得最高的重視，其次為校長、主任（組長）。編號 0524 之受訪者提出，在學校因應作為上，可能需面臨教師或家長抗拒的情形，此狀況與編號 0713 受訪者的意見頗為符合，顯現學校在具體因應的作為上應會面臨各種不同之挑戰。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 對原住民文化的特殊性認知及融入課程需求方面

1. 原住民的學生、家長、教師及校長對其原住民身分和文化具特殊性的認同度極高。

2. 原住民的學生及家長對原住民議題融入課程中之必要性及需求上呈現高度贊同。

(二) 對各學習領域節數適合度看法及領域內涵的調整需求方面

1. 大部分的學生及家長對於七個學習領域的節數規劃覺得適當。
2. 學生對各學習領域中關於原住民議題之融入認為足夠，家長則反之。但在訪談中，學生對於議題的融入則認為應要增加。至於學生與家長對於各學習領域需融入的原住民議題部分，則呈現較多元之看法。

(三) 期待學校可能的因應調整作為方面

1. 學生及家長認為目前學校在社會及語文學習領域是較需要放進原住民議題的。
2. 在課程調整之執行上，校長及導師被認為是較具影響力的，且導師更是最被期待應配合的。

二、建議

本研究根據研究之結果，提供建議如下：

- (一) 對於原住民的學生及家長而言，原住民議題融入現行課程中是有必要及需求的，宜蘭縣原住民的國小應正視此一需求，積極在相關課程中融入原住民之議題。

- (二) 原住民的家長對各學習領域中關於原住民議題之融入部分，還是覺得不夠，這點可供宜蘭縣的原住民國小做為參考。另外，學生對於原住民議題之融入部分大都認為足夠，但與實際訪談有些出入的地方，或許在這部分可做更深入之了解。
- (三) 針對各學習領域需融入的原住民議題，本研究已有初步結果，建議宜蘭縣各原住民國小在選擇議題融入時，可做為參考之依據。
- (四) 原住民學生及家長對於學校的課程調整因應是有期待的，建議宜蘭縣各原住民國小正向去看待這件事，尤其是校長和導師的角色。
- (五) 本研究係只以宜蘭縣為例，其研究結果如推論至其他地區則有限制，因此，如非宜蘭地區之原住民國小想做選擇性之應用則需謹慎。

參考文獻

一、中文部分

- 王怡又 (2013)。多元文化教育融入學校本位課程對族群文化認知學習之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 王育清 (2014)。新移民母親對特殊需求子女的教育歷程 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 王前龍 (2015)。現階段原住民族課程政策發展之多元文化課程轉化評析。課程研究，10 (1)，13-34。
- 王淑惠 (2014)。淺談國中小原住民學習障礙與智能障礙特殊生鑑定 - 以花蓮縣為例。雲嘉特教，19，20-28。
- 年度特教統計 (2016)。《教育部特殊教育通報網》。https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp。
- 吳天泰 (1998)。由多元文化的觀點看原住民母語教學的推展。原住民教育季刊，10，49-63。
- 吳武典 (2010)。我國特殊教育政策現況、趨勢與展望。載於 99 年度東台灣特殊教育學術研討會研討手冊 (頁 5-11)。臺東縣：國立臺東大學。
- 李台元 (2009)。原住民學生的基本學力。原住民族教育情報誌，28，12-17。
- 原住民族教育法 (民國 103 年 1 月 29 日)。
- 周梅雀 (2013)。文化差異的課程看見：台灣原住民族幼兒語言文化教育政策與需求之對話。教育研究月刊，229，

- 114-128。
- 林坤燦、林銘欽（2010）。資源不利地區原住民族特殊教育推展及其相關問題探究。載於中華民國特殊教育學會年刊（頁 79-83）。彰化縣：中華民國特殊教育學會。
- 林春鳳（2010）。從原住民教育白皮書談原住民教育的未來。師友月刊，511，8-15。
- 林振華（2014）。排灣族圖紋教學教材編製與應用研究—以太陽國小為例（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄市。
- 林程熹（2015）。地方本位課程與原住民學童的科學學習態度：以太魯閣族之土地與水為例（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 洪清一（2001）。原住民身心障礙兒童特殊需求之調查研究。臺北市：五南。
- 紀惠英（1998）。俗民數學與數學學習——從文化脈絡的觀點看數學學習。花蓮師院學報，8，69-97。
- 孫大川（1993）。族群觀。載於吳密察、江文淪（編），體檢國小教科書（頁 179-186）。臺北市：前衛。
- 原住民族委員會（2014）。《103 年度推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫》。http://indigenous.hsinchu.gov.tw/zh-tw/Service/FormsDownloadDetail/1100
- 浦忠成（1996）。原住民的神話與哲學。臺北市：台原。
- 徐享良（2000）。緒論。於王文科主編，特殊教育導論（第三版，第一章）。臺北市：心理。
- 張昇鵬（2003）。我國特殊教育指標在身心障礙教育實施成效之追蹤研究。特殊教育與復健學報，12，153-176。
- 張英鵬（2000）。原住民特殊教育學童之調查研究。臺北市：教育部。
- 張英鵬（2001）。原住民特殊教育學童之調查研究。特殊教育與復健學報，9，1-27。
- 張英鵬（2003）。國民中小學原住民與非原住民身心障礙學童多元智能與學習情形調查。特殊教育學報，17，193-221。
- 張素蓮（2010）。花蓮縣原住民重點小學「校本課程」發展之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 張琦琪（2001）。推動原住民社區本位教育之研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- 郭為藩（2007）。特殊兒童心理與教育（第五版）。臺北市：文景。
- 郭雅雯（2012）。原住民族知識與民族教育課程—文化回應教學的初探（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 郭靜姿（2001）。潛藏的才能：原住民學生的學習特質及潛能評估研究。載於高強華、戴維揚主編，族群融合的心境界-原住民教育文化（頁 22-24）。臺北市：國立臺灣師範大學。

- 陳士章 (2005)。全球化下台灣原住民族文化權之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳枝烈 (1994)。從多元文化教育分析小學社會科的原住民文化內涵。《教師天地》，70，67-73。
- 陳昱升 (2012)。原住民族群教育在國教體系下的迷失。《國教新知》，59 (1)，34-43。
- 陳泳安 (2015)。一位老師對教育工作回顧與自省 --- 檢視校園中對原住民的刻板印象及偏見。《台灣教育評論月刊》，4 (11)，88-95。
- 陳淑麗、洪麗瑜、曾世杰 (2005)。以國語補救教學診斷原住民低成就學童是否為學習障礙：轉介前介入的效度考驗研究。《特殊教育研究學刊》，29，127-150。
- 陳淑麗、曾世杰、洪麗瑜 (2006)。原住民國語文低成就學童文化與經驗本位補救教學成效之研究。《師大學報》，51 (2)，147-171。
- 教育部 (2014)。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 鈕文英 (2008)。擁抱個別差異的新典範—融合教育。臺北市：心理。
- 黃家珍 (2007)。九年一貫課程語文學習領域實施現況之探討 - 以一所原住民小學為例 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 曾亮榮 (2007)。從地方本位課程探究國小原住民學童自然科學學習之研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 傅麗玉 (2004)。誰的科學教育？中小學科學教育的多元文化觀點。《課程與教學》，7 (1)，91-108。
- 詹依方 (2010)。成就優異原住民相關研究之探討。《台東特教》，31，25-30。
- 廖偉仁 (2010)。原住民文化融入國小低年級數學領域課程之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 潘宏明 (1996)。原住民國小數學解題後社認知行為的之研究。載於《多元文化與原住民教育課程發展學術研討會論文集》。臺北市：教育部。
- 劉美慧 (2001)。多元文化教學策略。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠主編：《多元文化教育》(頁 233-264)。國立空中大學。
- 劉美慧、陳麗華 (2000)。多元文化課程發展模式及其應用。《花蓮師院學報》，10，101-126。
- 劉唯玉 (2009)。阿美族學童智能輪廓之研究—以五年級為例。《課程與教學季刊》，12 (4)，63-88。
- 劉靖國 (2006)。多元文化、疆界及其跨越--多元文化教育之理念、發展與實施。《學校行政》，42，90-107。
- 蕭湘玉 (2015)。多元文化社會—教師如何面對及解決教室裡的偏見與歧視。《臺灣教育評論月刊》，4 (11)，160-165。

戴錦秀、柳賢（2005）。原住民數學素養之初探。數學與科學教育 *E-Journal* 電子期刊, 94 (1), 31-43。

譚光鼎（1998）。原住民教育研究。臺北市：五南。

譚光鼎（2001）。原住民學生適應與流失問題－新竹縣原住民學生的探究。載於 2001 國立花蓮師範學院多元文化教育研究所－九年一貫課程與多元文化教育研討會論文集（頁 23-52）。花蓮縣：國立花蓮師範學院。

羅淑馨（2013）。泰武國小推動民族教育課程現況之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。

蘇美琅（2015）。布農族傳統文化適用於小學民族教育課程之研究（未出版之博士論文）。國立東華大學，花蓮縣。

羅竟同（2007）。一位國小原住民校長的生命故事和教育觀點（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。

二、英文部分

Abell, D. J., & Lennex, L. (1999). *Gifted Education: Don't Overlook the Disadvantaged*. (ED436918).

Artiles, J. A., Kozleski, B. E., Trent, C. S., & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968–2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76(3), 279-299.

Cartledge, G. (2005). Restrictiveness and

race in special education: The failure to prevent or to return. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 3(1), 27-32.

Christian, B. (1968). Needs Wants, and political Legitimacy. *Canadian Journal of Political Science*, 1(3), 241-260.

Coutinho, M. J., Oswald, D. P., & Best, A. M. (2002). The influence of sociodemographics and gender on the disproportionate identification of minority students as having learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 23(1), 49-59.

Geneva Gay. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Hoover, J. J. & Patton, J. R. (1997). *Curriculum Adaptations for Students With Learning and Behavior Problems: Principles and Practices*. (2nd ed.). Austin, Texas: Pro-ed.

Pang, V. O. (2001). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Warner, T. D., Dede, D. E., Garvan, C. W., & Conway, T. W. (2002). One size still does not fit all in specific learning disability assessment across ethnic groups. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 500-508.

Exploring the Necessity and Action of Curriculum Adaptation of Aboriginal Elementary School in Special Needs Based View : Example of Take Yilan County

Yu-Fang Kuo Kuan-Ying Huang Xiao-Ya Wu

Ph.D. student of Education, Department of Education and
Human Potentials Development, National Dong-Hwa University

Abstract

From the perspective of special needs, this study explores on the necessary adjustments of the curricula to meet the needs of Aboriginal students in elementary school, in line with the value and heritage of the Aboriginal culture. In this study, surveys and supplementary interviews of 5th and 6th grade aborigines students and parents from 13 primary schools, 12 located in Yilan County and 1 from a neighboring region, were conducted with the purpose of determining the priority and direction of curricula adjustments.

The results of this study are summarized as follows:

- A) The majority of students and parents surveyed indicated that they strongly identified as aborigines and the cultural identity is meaningful and unique. They also strongly agree that there is a necessity for the addition and the enhancement of discussions regarding the aborigines issue in the current curriculum.
- B) The majority of students and parents surveyed indicated that the current allocations of hours to the seven primary subjects are appropriate. A large proportion of students reflected that there is insufficient incorporation of the discussion of aborigines issues within each subject, with parents indicating the opposite. There are diverse views as to the areas in which there is insufficient incorporation of aborigines issues, with relatively more responses suggesting traditional languages.
- C) The majority of students and parents surveyed indicated that there is a relative necessity for incorporating aborigines issues in social studies and language learning in schools. On

curricula adjustments, principals and homeroom teachers have been identified as more influential, with higher expectations for cooperation by homeroom teachers.

Keywords: special needs, aborigine, curriculum adaptation