

國小階段特殊教育教師試行十二年國教課綱 特殊需求領域課程綱要之現況調查研究

施家琪

新竹市科園國小
教師

孔淑萱*

國立清華大學
特殊教育學系
副教授

陳秀芬

國立臺灣師範大學
特殊教育中心
助理教授

摘要

本研究旨在探討十二年國教國小階段身心障礙學生課程前導學校教師試行十二年國教課綱之現況，並就執行面提出相關建議。研究者於北、中、南區前導學校辦理6場焦點團體訪談，並結合自編之調查問卷進行資料蒐集。問卷發放以全國國小階段身心障礙學生課程前導學校特教教師為母群體，採分層立意取樣選取樣本，蒐集前導學校教師於「基本知能」、「課程實務」、「行政配合」及「專業進修」等層面的相關問題及意見。

整體而言，多數教師瞭解基本之課綱，但認為須更具體指導。此外，課綱能幫助教師設計課程，且更彈性與鬆綁，但教學現場仍須更多具體範例。「行政配合」層面平均得分最高，顯示學校各組織成員較過去健全、參與度提升，但須加強普通教師與行政人員的特教知能。「專業進修」層面平均得分則最低，其中以專業社群的成效最佳，公開觀課、議課則較為缺乏，且教師仍須實務相關及課程調整之研習。最後，前導學校教師對專業社群與精進研習、普師與特師合作、相關示例與示範教學，以及校長執掌工作與角色等方面皆提出具體可行之意見。研究者最後依據結論進一步提出相關討論與建議。

關鍵字：十二年國教身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要、十二年國教國小階段身心障礙學生課程前導學校、課程實務、行政配合、專業進修

壹、緒論

課程綱要揭櫫國家課程政策並反應教育重點，配合時代教育思潮與教育現場之需求，由教育部制訂各級學校教育目標及通則內容，以作為教材編撰、教師教學之依據，由此可見課程綱要對國家教育政策的重要性（盧台華、黃彥融、洪程瑞，2016）。

我國目前的課程綱要正值重大改革時期，教育部於2014年11月28日正式發布了「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（以下簡稱十二年國教課綱）（教育部，2014），並已於2019年8月1日起，由國民中小學及高級中等學校一年級開始逐年實施。

教育部並訂定「十二年國民基本教育課程綱要－身心障礙學生課程前導學校實施計畫」

*通訊作者：孔淑萱 shkung@mail.nd.nthu.edu.tw

(教育部, 2018), 計畫由教育部國民及學前教育署主辦, 國立臺灣師範大學承辦, 並分為北中南三區諮詢輔導學校支援辦理。前導作業共分為兩個階段, 第一階段時間為2018年2月1日至2018年7月31日, 其重點工作為: 建立共識、建構支援系統、檢視與調整課程運作機制、將身心障礙學生課程納入學校課程計畫、成立專業學習社群、擬定並執行各項機制及檢討修正; 第二階段時間為2018年8月1日至2019年7月31日, 主要工作為試行學生課程、增進課程規劃調整之知能、分享前導經驗、建構學生課程運作模式。

自2014年宣布啟動十二年國教以來, 多數人較關注入學方式與政策的變革, 引發不少相關討論, 而關於學校課程的因應發展, 包括教材教法的調整與創新等議題, 卻因聚焦不足被忽略(林志慎, 2017)。如今將特教課程併入普教課程的重大變動, 其中實施辦法與相關配套措施需要更多的嘗試與調整。因此, 十二年國教課綱相關研習的辦理及各前導學校的試行規畫, 便是希望能協助教師於正式實施時, 更有效且快速的進入情況。

然而在不同研習場合與第一線教師的互動中, 研究者發現即便教師已知曉十二年國教課綱的基本理念與核心概念, 並在專家學者的引導下, 進行研習與實作, 然而不少教師仍在學生排課、個別化教育計畫(Individualized Education Program, 以下簡稱IEP)撰寫、特殊教育推行委員會(以下簡稱特推會)的運作、各領域課程設計實務, 以及相關配套措施等方面感到困惑。因此, 在前導計畫實施完成之際, 研究者認為對於各縣市前導學校之試行經驗及其成效, 有必要進一步了解, 以作為目前全面實施的參考依據。

根據上述研究動機, 本研究主要目的如下:

一、瞭解十二年國教國小階段身心障礙學

生課程前導學校教師試行十二年國教課綱之實施現況與相關問題。

二、提出十二年國教國小階段身心障礙學生課程前導學校教師對十二年國教課綱執行面之建議。

貳、文獻探討

一、特殊教育課程綱要發展與沿革

我國特殊教育課程綱要的發展, 最早為1983年的啟聰學生課程綱要, 隨著特殊需求學生類別的增加, 1988年陸續編製智能障礙(啟智)、視覺障礙(啟明)、聽覺障礙(啟聰)、肢體障礙(啟仁)學生學習之課程標準或課程綱要。1995年全國身心障礙教育會議決定研究改進當時實行之各類特殊教育課程綱要, 且1996年通過的特殊教育法也強調改進特殊教育課程(李惠蘭、蔡昆瀛, 2009)。有鑑於此, 教育部遂邀請學者專家增修智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙各類課程綱要, 於1999年至2001年間教育部相繼完成各階段之上述類別的課程綱要(教育部, 2011)。由此可知, 國內最早之特殊教育課程綱要以各類別之形式分開訂定, 雖規劃時有部分重疊授課時間, 但仍無與普通教育接軌(教育部, 2008)。

教育部接續修訂之《國民教育階段特殊教育課程綱要總綱》(教育部, 2008)則是強調融合教育的理念, 主張以普通教育課程為特殊教育學生設計課程時之首要考量, 重視普通教育為主的調整課程, 包含教材內容的鬆綁, 教師利用加深、加廣、重整、簡化、減量、分解或替代等方式彈性調整九年一貫的能力指標, 以設計符合特殊學生個別需求之補救教學、功能性課程等, 並以學生能力、學校及社區為本位, 結合並強化IEP之功能, 同時發揮行政支援與教學規劃和執行監督之成效(王振德, 2002)。九年一貫特教課綱除了與普通教育接

軌外，在學習領域與節數上保有可調整的彈性，以呼應特殊學生之學習需求。在課程領域方面，除與普通教育七大領域接軌外，增設特殊需求領域，並重視特殊學生之課程調整（教育部，2009），顯示重視普通教育與特殊教育的融合，回應學生需求。即便如此，盧台華等人（2016）指出，此課程綱要仍依據國中小階段與高級中學階段兩項不同教育階段分開制定，且採普通教育與特殊教育分流規範的方式制定。

教育部於2014年正式頒佈「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，因應特殊教育的課程，另外訂有「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」。盧台華等人（2016）指出幾項十二年國教課綱與特殊教育相關之特色，包括：針對特殊教育學生與特殊類型班級學生之學習需求安排課程、與個別化教育計畫／個別輔導計畫密切連結、強調普教與特教教師的合作及特殊教育專業知能的提升、強調家長參與的重要性。「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」（教育部，2017），明確說明特殊類型教育之詳細實施辦法，而此更是十二年國教身心障礙學生課程前導計畫實施之依據。十二年國教課綱的內容與九年一貫課綱的架構與理念有許多類似之處，目前實施的十二年國教課綱，仍延續2011年實施之特殊教育課程綱要的主要理念，故而雖然有其新的規範及改革，特教教師可參考過去概念進行調整，以降低面對新政策之壓力（吳雅萍，2018）。

二、特殊教育課程綱要相關研究

國內有不少以「九年一貫特教課綱」為研究主題之碩士論文，本節主要探討刊登於具同儕審查機制期刊之研究。九年一貫特教課綱之相關文獻從過去大部分以討論課綱內涵、執行

方式與相關實施困境為主（王欣宜、蘇昱蓁、過修齊，2014；何素華，2013；林信言，2013；陳淑貞、孟瑛如，2013；盧台華，2011），至2015年後對於實施現況的調查研究中發現教師們對特教課綱的理解已越來越清晰。簡君茹、孔淑萱及黃澤洋（2015）提出大部分教師已能認同且能瞭解其基本理念；劉明松（2018）亦指出大多數國中教師贊成與特教課綱之實施且教師都具備相關知能。研究者透過文獻整理發現，九年一貫特教課程綱要相關之研究問題主要聚焦在基本知能、課程實務、行政配合及專業進修等四層面。

（一）基本知能

根據簡君茹（2015）研究結果發現具備普通教育年資的教師在「基本知能」層面的實施程度，高於未具備普通教育年資的教師。顯示普通教育年資可能對九年一貫推行融合教育有所幫助。吳菁蕙（2013）則發現特教教師較不熟悉的基本知能，包含：十大基本能力、新課綱之實施理念及各領域能力指標。陳淑貞和孫淑柔（2016）同樣發現教師對普通教育九年一貫課程所提及的學習領域知識只是大略知道並未深入瞭解。

（二）課程實務

姚蘭方（2015）發現特教教師實施九年一貫特教課綱時在分組、排課、設計課程、教學及教師人力等方面遭遇困難。吳菁蕙（2013）則表示普通班合作教學及普通教育與特殊教育融合與銜接上有困難，且教師認為IEP執行上遭遇困境且文書作業使教師難以負荷，課程實施教學時段安排不易、區塊排課時間難安排。陳淑貞（2014）的研究中則發現教師不同意自己已經具備了工作分析、多元感官、直接教學、多層次教學、合作學習等基本能力。蕭詩凡（2013）和蘇昱蓁（2013）研究皆顯示教師認為人力不足且缺乏適當教材，恐怕僅加重了IEP的負擔。

(三) 行政配合

吳菁蕙(2013)發現教師認為課程發展委員會(以下簡稱課發會)未能共同討論通過全校性特殊教育課程計畫,且行政未能協調學校普通班各學科領域教師配合特殊學生能力和需求調整教學。另有研究則顯示教師認為實施九年一貫特教課綱時缺乏行政支持,資源班排課上有困難,且行政配套措施及宣導不足等(姚蘭方,2015;游富媛,2013;蕭詩凡,2013;蘇昱蓁,2013)。

(四) 專業進修

陳淑貞(2014)的研究中顯示教師認為相

關研習對其課表編排並未有所幫助、無法有效增進調整普通教育課程的能力,並增進對九年一貫能力指標及課程內容瞭解及運用多層次教學的能力等。游富媛(2013)、蕭詩凡(2013)與蘇昱蓁(2013)皆發現研習效果有限、需要專家學者指導,並提供編製教師實務手冊與課程設計範例。湯琇智(2013)則表示教師之專業成長層面認知程度不如課程規劃。

表1為九年一貫特殊教育課程綱要相關研究之問題層面的彙整表,綜合上述統整歸納,本研究依此四層面進行分析探討。

表1
九年一貫特教課程綱要相關研究之問題層面統整表

研究者(年代)	基本知能	課程實務	行政配合	專業進修
吳菁蕙(2013)	✓	✓	✓	
姚蘭方(2015)		✓	✓	
陳淑貞、孫淑柔(2016)	✓	✓		
游富媛(2013)	✓	✓	✓	
湯琇智(2013)	✓	✓	✓	✓
簡君茹(2015)	✓	✓	✓	✓
簡莉蓉(2014)	✓	✓	✓	✓
蕭詩凡(2013)		✓	✓	
蘇昱蓁(2013)	✓	✓	✓	✓

至於目前十二年國教課綱之相關文獻,則主題多以普通教育部分論述型及經驗分享文章為主,與特殊教育相關之研究僅有兩篇(吳雅萍,2018;盧台華、黃彥融、洪瑞成,2016),顯示對十二年國教特殊教育領域課綱為主題的文獻相當缺乏。此二篇文獻主要針對十二年國教課綱變革提出建議,尚無來自教學現場的實徵證據,因此是否能解決實務上可能面臨的狀況,有待進一步探索。

此外,過往九年一貫特殊教育課綱大部分為問卷調查為主,研究者為瞭解其相關研究中,影響實施現況與遭遇問題的背景變項與其結果,因此擬以焦點團體訪談法為主,結合問卷

調查法與開放式問題,針對國小階段前導學校的北區、中區、南區等分區做抽樣調查,進行兼顧質量不同意見的全面性調查。

參、研究方法

一、研究架構

本研究主要針對十二年國教國小階段身心障礙學生課程前導學校教師進行焦點團體訪談與調查研究,探討其試行十二年國教課綱時之現況與相關問題,其研究架構如下圖1所示,訪談主要分四個層面做探討,分別為基本知能、課程實務、行政配合、專業進修。問卷調查

研究的部分，蒐集參與研究特教教師之特教專業背景、特教服務年資、普通教育服務經歷、任教班別、任教地區、兼任行政職務；並針對

執行層面的現況和相關問題，同樣以基本知能、課程實務、行政配合、專業進修四個層面進行探討。

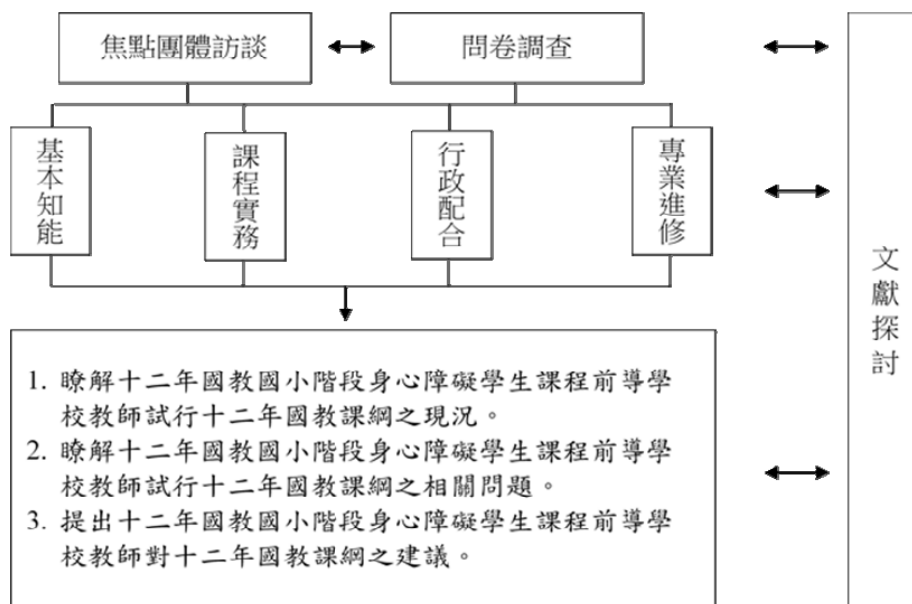


圖1 研究架構圖

四個層面中的「基本知能」指十二年國民基本教育課綱之核心價值與相關於特殊教育之基本知識；「課程實務」指教師在進行特殊教育的課程設計與教學時之相關實施規範與調整方式等；「行政配合」指學校行政單位與成員對於特殊教育相關業務及資源的支持程度；而「專業進修」指特教教師在面對新修訂之十二年國教特殊教育課程之專業知能的獲得與成長過程。

二、研究對象

本研究以焦點團體訪談的方式，聚焦十二年國教國小階段身心障礙學生課程前導學校之教師試行現況與相關問題，並以問卷結合開放性問題進行調查來探討本研究主題。研究歷程分為兩個階段，第一階段為焦點團體訪談，首先調查所有國小階段身心障礙類前導學校，再

以立意取樣方式選取訪談對象，目的在於深入了解前導學校特教教師於試行十二年國教課綱之現況及可能的問題，以作為發展問卷題項之依據；第二階段為問卷調查，依地區採分層抽樣，問卷調查則在了解多數前導學校教師對於各層面的意見與看法。

(一) 焦點團體訪談對象

根據教育部國民及學前教育數位優質特教平台資料，「十二年國民基本教育課程綱要—身心障礙學生課程前導學校實施計畫」中所參與之所有國小階段身心障礙學生課程前導學校，包含北區（8所）、中區（7所）、南區（7所）所有學校，合計22所。

根據十二年國教國小階段身心障礙學生課程前導學校資料，依所在地區以立意取樣分別抽取學校進行訪談，訪談前先致電詢問受訪意願，並徵詢該校之身心障礙類特教老師、特教

組長、校長等之同意，簽署同意書，爾後進行訪談，以瞭解相關教師執行現況、相關問題與建議。

表2為訪談對象身份類別代碼，參與焦點團體訪談之學校共計6所，合計18名人員參與受訪，受訪人相關資料如表3所示。

表2
焦點團體訪談受訪者身分類別代碼

身分類別	代碼	說明
校長	P	例如：DP1表示D校的校長1號
特教組長	C	例如：AC1表示A校的特教組長1號
資源班教師	R	例如：AR1表示A校的資源班教師1號
特教班教師	S	例如：AS1表示A校的特教班教師1號

表3
焦點團體訪談受訪者名單

學校代碼	受訪者代碼	身份	任教班別	服務年資
A	AC1	特教組長	資源班	10年
A	AS1	教師	特教班	6年
A	AS2	教師	特教班	11年
B	BC1	特教組長	資源班	13年
B	BR1	教師	資源班	25年
C	CC1	特教組長	巡迴輔導班	5年
C	CR1	教師	資源班	9年
D	DP1	校長	—	27年
D	DR1	教師	資源班	16年
D	DR2	教師	資源班	6年
D	DS1	教師	特教班	18年
D	DS2	教師	特教班	11年
E	ER1	教師	資源班	21年
E	ER2	教師	資源班	11年
F	FC1	特教組長	巡迴輔導班	12年
F	FR1	教師	資源班	18年
F	FR2	教師	資源班	8年
F	FS1	教師	特教班	21年

註：受訪者代碼第一碼為學校代碼，第二碼為身份別，第三碼為流水號

(二) 問卷調查對象

1. 問卷調查抽樣人數

根據2019年2月特殊教育通報網資料統計各地區之身心障礙類特教教師數量，各區前導學校參與教師人數分別為北區83人，中區54人及南區49人，合計186人。確定焦點訪談對象

後，針對前導學校所屬之北、中、南區分別進行立意抽樣發放問卷。共發放76份問卷，有效問卷回收率達100%，有效樣本比例佔母群體41%。

2. 抽樣樣本任教地區同質性考驗

以任教地區為變項進行卡方考驗，以瞭解

所抽取的樣本在變項的次數分配是否有顯著差異。有效樣本前導教師的任教地區 ($\chi^2 = 5.233, p > .05$) 的觀察值皆未達顯著，顯示所抽取「任教地區」變項之分配大致與全國前導學校教師人數比例相同，具地區代表性。

3. 抽樣樣本背景資料

在前導學校教師的專業背景方面，師範／大學院校特教系組畢業者佔42.1%，特殊教育研究所（含博士、碩士）畢業者為34.2%，顯

示大部分教師之皆經過完整的特殊教育師資培育。特教服務年資以16年以上最多（38.2%），5年以下最少（18.4%），參與教師隨年資越高人數越多。在普通教育服務經歷方面，以無普通教育服務經歷者佔大多數（81.6%）。而任教班別部分，以集中式特教班最多（42.1%），其次為分散式資源班（40.8%）。任教地區以北區較多（42.1%），南區次之（36.8%），摘要如表4所示。

表4
抽樣樣本背景資料摘要表

變項名稱	組別	人數	百分比 (%)
特教專業背景	無特教專業背景	4	5.3%
	修畢特殊教育學分	5	6.6%
	學士後特殊教育師資結業	9	11.8%
	師範／大學院校特教系組畢業	32	42.1%
	特殊教育研究所 (含博士、碩士) 畢業	26	34.2%
特教服務年資	5年以下	14	18.4%
	6—10年	16	21.1%
	11—15年	17	22.4%
	16年以上	29	38.2%
普通教育服務經歷	無	62	81.6%
	有	14	18.4%
任教班別	集中式特教班	32	42.1%
	分散式資源班	31	40.8%
	巡迴輔導班	10	13.2%
	其他	3	3.9%
任教地區	北區	32	42.1%
	中區	16	21.1%
	南區	28	36.8%

一、研究工具

(一) 焦點團體訪談大綱

針對文獻分析結果所呈現之四個問題層面擬定相關問題，並諮詢三位身心障礙學生課程

前導學校之特教教師之意見做專家審查後形成正式訪綱，使訪談問題能更聚焦於十二年國教前導學校之現況與相關問題，正式訪綱題目與逐題欲瞭解之現象詳見表5。

表5
焦點團體訪談大綱一覽表

問題層面	訪談題目	欲瞭解之現象
基本知能	1.您認為目前試行十二年國教課綱較過去九年一貫課綱是否更能促進普教與特教的融合呢？為什麼？	瞭解十二年國教課程綱要是否更能落實「融合」之精神
基本知能課程實務	2.根據核心素養、學習重點（學習內容、學習表現）為主軸是否更有助教師設計課程呢？與過去能力指標相較起來呢？	瞭解十二年國教課程綱要強調之素養導向之內涵與實施成效，及對課程設計之影響
課程實務行政配合	3.特殊需求領域課程在校訂的彈性學習課程，目前是否已於彈性課程中實施？若沒有，則是否有其他配套的方法？	瞭解十二年國教特殊需求領域課程實施與彈性學習課程之安排現況與其配套辦法
課程實務	4.課程計畫特教課程是否與普通班合併？規劃上跟過去九年一貫的差別？	瞭解學校課程計畫實施之現況
行政配合	5.特推會與課發會功能的運作如何？行政支持程度如何？	瞭解校內行政組織之運作情形與支持程度
課程實務行政配合	6.IEP會議與撰寫等工作是否加重覺得負擔？學年學期目標撰寫上是否有困難（學習表現內容轉化為目標）？	瞭解IEP及相關文書作業之負荷程度與教師適應十二年國教IEP各項調整之情形
專業進修	7.主管機關提供研習是否足夠？研習是否有效幫助教師面對十二年國教課綱的困境？目前專業社群、公開觀課等的運作方式為何？	瞭解教師各項專業進修與知能提升之現況與相關社群、工作坊等之成效
專業進修	8.對未來要實施的教師有沒有什麼建議？未來研習的方向？	瞭解教師執行十二年國教之心得與對未來實施之建議及未來進修方向

（二）國小前導教師對十二年國民基本教育課程綱要調查問卷

本研究依據十二年國教課綱、九年一貫特殊教育課綱、特殊需求領域課綱等相關文獻，結合焦點團體訪談之內容及研究目的，編製「國小前導教師對十二年國民基本教育課程綱要調查問卷」，並邀請五位對此主題有深度瞭解之專家針對初稿進行檢視，其中包含二位特殊教育領域教授，及三位任教於集中式特教班、分散式資源班、巡迴輔導班前導學校現職教師，以建構專家效度。正式問卷分為二大部份，第一部分為填答者背景資料；第二部分為國小身心障礙類特殊教育教師對十二年國教特殊需求領域之調查，分別為「基本知能」7題、「

課程實務」14題、「行政配合」10題、「專業進修」12題，合計43題。題目採Likert-Type Rating Scale四點量表設計，由填答者參照所敘述內容之瞭解程度或符合程度來圈選最符合個人感受的選項，分數越高表示符合程度越大，每題最高滿分為4分。除各題得分外，亦採計每部分中各層面總分，以代表各層面的符合程度。

問卷中部份題目為複選題或開放性問答题，複選題由受訪者依個人看法勾選，並可於開放欄位填寫其他建議；開放式問答由受訪者依個別狀況進行填答。

四、資料處理

(一) 訪談資料

1. 資料分類

本研究所蒐集之質性資料包含焦點團體訪談、問卷開放性問題，根據表6分類與編號方式，進行第一步資料處理。

表6
質性資料代碼

資料類別	代碼	說明
訪談	I	例如：I-AC1表示：訪談A校特教組長編號1
問卷開放性問題	W	例如：W-1表示：開放性問題編號1之教師

2. 資料編碼

Miles和Huberman (2015) 提出將處理質性資料的步驟，包括產生可分析之文本、將文本編號、進行編碼、分析出適合之「類目」、再摘要出「主旨」與其趨勢、檢測並簡化資料、分析其趨勢，最後把資料統整放入一個解釋架構裡。因此研究者將所訪談及問卷開放性問題之原始資料繕打成逐字稿，依上述概念進行資料的轉化、彙整與濃縮，分析第一碼「類目」，其來源可能是一段話或一句話，接著分析第二碼「主旨」，並做操作型定義，最後統整出結論。

3. 資料檢核

為確保訪談資料的信度，以「受訪者確認」及「三角檢測法」(triangulation) 做為信效度之檢測。「受訪者確認」是指研究者以錄音筆記錄焦點團體訪談之內容，以逐字稿方式記錄，並將整理的結果回傳受訪對象，確認受訪者本意。而三角檢測法是以一種以上的來源或方法所蒐集的資料，經由交互檢驗方式，確保資料詮釋與報告之一致性(潘淑滿, 2003)。本研究除了將焦點團體訪談、開放性問題及問卷調查結果進行交叉比對，歸納出之結果，並邀請兩位參與十二年國教課綱研發小組成員的專家教師檢視上述之歸納結果，提出他們的

看法與建議。

(二) 問卷資料

根據研究目的與研究問題，量化資料以描述性統計結果呈現，並對問卷中開放性問題意見加以統整歸納。

肆、結果與討論

一、身心障礙學生課程前導學校教師試行十二年國教課綱之現況與相關問題

(一) 焦點訪談與問卷分析之實施現況與相關問題

焦點團體訪談與問卷結果之整體實施現況而言，前導學校教師面對十二年國教課綱大致表達正向的認知與態度，問卷中實施現況的平均分數大多落在4分的完全符合/同意及3分的大部分符合/同意，在各層面的得分為：基本知能 ($M=3.30, SD=.508$)、課程實務 ($M=3.03, SD=.514$)、行政配合 ($M=3.39, SD=.466$)、專業進修 ($M=2.97, SD=.494$)，各問題層面除專業進修外，平均數皆在3分以上。質性資料對上述四層面有更深入的了解，歸納問卷與訪談結果，整理出九項議題並分別說明如下。

1. 融合教育精神之展現

大部分前導學校教師認為十二年國教課綱較過去九年一貫課綱更能幫助促進學生融合與課程調整，教師間的合作及溝通亦更為密切，促進教師思考如何增加普生與特生共同學習的機會，以及學生在原班課程的參與度的提升。

有一起才有交流，如果普教有要辦活動，就會想到特教要不要一起，比較能互相流通，所以優點就是融合的部分。(I-AC1)

十二年國教課綱把認知功能缺損改為學習功能缺損，強調普教老師針對學生的學習功能缺損做課程調整，普教老師如果能針對特殊學

生的學習需求調整，**學生在普班的當客人的機會就少了，也就能促進融合。**（I-AS2）

現在十二年國教在重新審視彈性課程的部分，調整後的課程就讓不管是**特殊班或是普通班的學生有共同可以學習的課程**，效果上是比較可以看得到的。而且因為有課程的規劃跟設計，所以實踐上面的**確看得**到**普特融合在一起學習**的狀況。（I-DP1）

仍有少部分的教師認為十二年課綱與過去無異，融合效果亦有限。其中面臨之困難包含F校集中式特教班教師所遭遇的相關問題為特殊生程度過重，而E校資源班教師則提出沒有學校行政端的配合，教學現場恐難真正達到融合。

我覺得還有些難度，因為我們特教班的孩子太重了，很難融合。（I-FS1）

離真正融合還有一段距離，我覺得那只是行政上的說法，上層都沒有融合了，基層單位怎麼會融合。（I-ER1）

比對問卷資料中基本知能層面的題項，「教師瞭解課綱融合教育精神」之結果有51.3%落在「大部分同意」，42.1%落在「完全同意」，合計93.4%的教師表示能理解課綱落實融合教育之精神，且認為課綱確實能促進教師合作與普特生的共同學習機會，而學校行政的認同與支持是重要關鍵之一。

2.核心素養對課程之引導

核心素養與學習重點在幫助教師檢視學生的學習需求，以及更加彈性與鬆綁的課程設計。有了素養導向的引領，教師能串聯各領域課程與能力，並展望學生未來的發展。

相較於能力指標來說，我覺得學習內容的內涵細分為學習表現和學習

重點的方式非常具彈性，在**設計課程時更能設計貼近學生能力**的目標。（I-AS1）

在跟校訂課程做連結，及如何用學校願景達到我的目標，核心素養提醒我們要怎樣達到素養導向，並且串聯課程，讓我的課程有意義。而且我們**著眼的不是現在而是未來**，這是核心素養目前的幫助。（I-BR1）

我覺得核心素養跟學習重點**能幫助教師設計課程**，因為學習內容和學習表現是相交互參照而非一對一的對應關係，所以讓教師在設計課程的時候可以**更有彈性**，更能依照學生學習需求去設計課程。（I-AS2）

然而訪談中有近半數的資源班教師表示，在設計課程時所需做的學習表現與學習內容的檢核與交叉比對較為耗時，同時增加負擔。

核心素養、學習重點跟學習表現，把它們分開來反而是更複雜，因為原來只有一個領綱、能力指標很清楚，現在變成**交叉比對**，要先檢核之後分析小朋友的狀況才会有產出，現在把分開來之後，兩邊都需要檢核，所以我覺得沒有比較簡單，反而**更複雜**。（I-ER1）

對照問卷資料中基本知能層面之題項，「教師瞭解核心素養概念」有51.3%教師表示「完全同意」，40.8%「大部分同意」，而對於「課綱重視課程與教材鬆綁，以學習重點規劃課程之理念」有52.6%教師表示「完全同意」，40.8%「大部分同意」。從課程實務層面之題項中可發現，有51.3%教師「大部分同意」及31.6%「完全同意」教師能「依照課綱課程目標為學生安排適切的學習重點」。由上述結

果可知，多數教師認同課綱中核心素養與學習重點之內涵有助於教師設計課程，且較過去更具有彈性。

3.個別化教育計畫之撰寫

在IEP的撰寫上，教師表示有部分表件上的修改，需再參考縣市版本予以修正，也有部分學校則完全採用國教署版本，因此各縣市的作法與標準各有不同，教師也表示在撰寫上需花許多時間。對十二年國教撰寫IEP的負擔感，有部分教師認為與過去差異不大，有部分教師則仍需要時間來適應新版本。

我們學校本來IEP就很多，格式很完善，稍微調整順序就可以了，所以沒有覺得比較有負擔。(I-DR2)

撰寫IEP並不容易，因為改了一些格式，除了有公布的版本，還增加了一些項目，我們必須要按照規定的格式撰寫，但我們仍覺得原本設計的格式較好操作。(I-BC1)

問卷填答中對於「本課綱能使IEP與課程更緊密結合」不同意者比率相對較高，而在「教師依照與家長及相關專業人員共同討論之IEP內容，為學生彈性調整各學習領域之節數百分比」一題中，同樣發現有較高比例的教師選擇「少部分符合」與「完全不符合」。由此顯示，教師認為IEP在規劃方面皆有一定程度的挑戰。

4.課程計畫與調整之運作

十二年國教之課綱規範中明確指出特教課程計畫併入普通教育課程計畫中，前導教師們針對此問題的反應兩極。部分學校原本就已將二類課程計畫合併，因此合併過程尚稱順利，但表示在實施上較過去難執行；另一部份學校則在合併上即遭遇困難，原因多為普教與特教前導不同步，導致合併格式或規範等有困難。

我們學校課程計畫有合在一起，包括新的課發會組織章程在教育部的

參考辦法出來之前我們就已經有辦法，課發會裡就有特教老師，所以我覺得還好，只是實際上實施比以前更困難。(I-BR1)

課程計畫剛開始改所有計畫格式，因為我們是特教前導，普教沒有前導，所以前導計畫開始的時候，有不少困擾，因為普特部分沒辦法配合。(I-CC1)

而在課程計畫整併時，集中式特教班遭遇的問題，包括合併過程中各年級、年段統整及設計課程上，教師需花費較多的時間與精力。

因為普通班是依照各年級教材編寫，而我們特教班包含了各年級的學生，所以在統整上面就會有困難。例如我在選用社會科的單元主題時，考量授課對象低中高年級學生都有，而每個月上的單元與內容並不會完全符合，特別是低年級並無社會課，那麼我就需要找類似的內容統整起來，對我來說很有挑戰，因為需要花時間去找相關連結再設計。(I-DS1)

在課程調整部分，特教教師雖然瞭解學習歷程、內容、評量、環境四個調整原則，但在原班能給予導師與科任老師的建議有限，特教老師並非熟悉各領域教材教法，因此僅能提供部分調整方法與原則。

理論上期待能有一些配套措施，包括提供給特教老師課程調整的作法，然後我們再彙整給普通班老師做參考，提醒老師們特生在普通班適合在學習內容上面做哪些調整，比方說英語、自然、社會等，但我們並有沒有這些學科領域的知識。評量與環境調整方面，普通班老師比較能接受的可能只有物理環境調整

的建議，例如特生的座位可能較適合安排在伸手可及的地方。但是在學習內容的部分，**我們擔心可能沒有那方面的知能。**（I-BR1）

在問卷中課程實務層面之題項部分，「教師依據課綱規定為學生安排課程」有63.2%「大部分符合」及30.3%「完全符合」的教師；「課綱幫助教師瞭解校訂及特色課程後，融入課程中」則有57.9%「大部分符合」及28.9%「完全符合」的教師；然而在「教師在評量調整前先評估學生個別特質與其需求」的題項上，30.2%的教師傾向未能完全配合相關作為。綜合而言，十二年國教課綱能協助教師做適性課程安排，及融入學校特色與校訂課程，然而部分前導學校教師認為課程計畫的撰寫及課程的實施上確實較過去困難且耗時，而在調整學習歷程、內容、評量、環境等方面，特教教師與普通教師皆須進一步增能。

5. 特殊需求領域課程之實施

十二年國教課綱重視學生之特需領域課程，未來特殊教育教師以特需領域課程之教學為主，或是轉變為接受特教諮詢之角色，而學科能力等課程調整與補救教學則回歸於普通班老師。

我們是特教老師，**我們做的是特需**，而不是做國語和數學的補救，所以就**回歸到普通班的課程調整**，所以大家對這個角色的轉換要有所認識。（I-FR1）

應該針對普師提升課程調整能力做規畫，讓**普師自己就具備幫特生課程調整的能力**，各領域的普師們都能考量特生的學習需求做調整，**特師扮演諮詢**的角色，我認為這樣才能讓在普通班的特生更有效的學習。（I-AS2）

特需領域課程目前屬於校訂課程之彈性學

習時間，然而資源班教師較不傾向於抽離普通班彈性學習的時間，因為學校多會利用此時間進行校本課程與特色課程，因此資源班教師多以「外加」方式進行特需領域的教學，關於彈性學習時間的使用各校則未有統一規範。

委員對彈性學習如何抽課**目前都沒有統一規範**，並不是很瞭解到底彈性可不可以抽離，但學校在**彈性學習時間都會進行很多特色的課**，所以基於融合的理念，我們還是希望特生可以在普通班上課，所以特需還是**利用外加方式**。（I-AC1）

舉例來說，如果未來我們在校訂課程有國際教育這個項目，我們應該不會把學生抽離出來。**除非他認知狀況嚴重到不能去上這些校訂課程**，不然我一定讓他留在原班，所以我們**盡量用早修、午休及放學後上特需課程**。（I-BR1）

基本上**彈性課程我們是不會動**，覺得學生應該盡量跟班上的孩子在一起。（I-FR1）

訪談結果中發現僅有部分集中式特教班於彈性學習時間進行特需領域課程，教師亦建議可以融入學科之方式進行。其他資源班教師表示雖未抽離彈性學習時間實施特需領域課程，但已將特需領域課程融入彈性學習時間之「社團活動」裡進行。

利用彈性學習時間上特殊課程，目前於**本校已經有在實施**。另外我們也會在各領域之間融合，例如國語課融合溝通訓練，**體育課融入功能性動作訓練**等。（I-AS1）

彈性學習時間不會抽出來上特需，我們就在**彈性課程裡面的社團活動時間直接上特需**，也就是在普通班的課程中上課，由特師進普通班上

課。(I-DR1)

補充I-DR1：因為我們普教跟特教都有前導，共同發展就有提到彈性課程是很好運用的時間，所以我們就有規劃**普通班跟特教班共同的社團活動**，從社團活動去看學生需要哪方面的特殊需求，在社團裡面一起做，我們社團課種類很多元，靜態動態都有，所以特需基本上都可以搭配。(I-DR2)

在問卷課程實務層面題項反應中，教師「依據學生個別需求將語文、數學、注意力等領域或科目融入特需領域課程進行教學」的得分相對較低，有23.6%的教師對此持保留態度。特需領域課程為特殊教育教師教學之重點，然而從質性與量化分析之結果顯示特需領域課程無論在抽離彈性學習時間上，或是融入學科中教學，皆有一定程度的挑戰待克服。

6.行政組織之運作

在行政配合方面，訪談結果發現多數學校透過修改條文與辦法，使行政組織較過去健全且參與度有提升，學校校長亦多支持特教業務的推行。

學校課發會是教務處的業務，以前都比較偏形式，現在跟著十二課綱規定走，校內老師的參與度有提升。家長的部分，特推會一直都有家長參加，但課發會是後來才加進去，從前是只有普通班家長，現在特生家長也會參加。(I-CC1)

現在各行政組織運作都有照流程照規矩，校長都有積極推動。(I-FR1)

部分特教組長表示普通班教師與行政人員對特教領域仍感陌生，使得特推會與課發會之功能難以彰顯。然而若是普教與特教皆為前導學校的場域，在推行各項業務方面則較為順利

課發會中普通班的成員不一定了解為何特教教師要參與課發會，加入之後真正的運作時普教教師也不清楚特殊教育已經沒有獨立的課程。另外，在最近幾次特推會中普教夥伴對於特教領域並不是那麼了解，所以**後續行政組織如何經營，以及特推會功能如何彰顯**，都需要好好地討論。(I-FC1)

如果十二年國教以行政端來說，我真的覺得，如果不是因為我們學校同時兩邊做前導，其實特教會有很大的問題。(I-FC1)

問卷中在行政配合層面的題項，高達92.1%的教師同意「學校做適當的特教宣導，以幫助學生適應團體生活」，另有93.5%的教師認同「學校為特殊需求學生提供教學資源，如：電腦、投影機等」；此外，82.9%的前導學校教師同意「學校行政人員能協助特需領域課程調整或優先排課等行政支援」；但仍有26.3%的特教教師並不認為「學校提供足夠的經費讓特教教師運用在特需領域課程中」。

綜合而言，行政組織成員與運作較過去完善，參與度亦提升，然而在普通教師與行政人員的特教知能及相關行政會議功能是否得以彰顯，仍存有疑慮。雖行政人員未必了解特教，但仍能支持與配合特教業務，如優先排課、提供教學資源等，惟在人力與經費的運用上仍有討論的空間。

7.教師專業進修的運作

(1) 專業社群之運作

教師專業進修包含研習、專業社群（包含校內與跨校社群）、公開觀課等方式，大部分前導學校教師認為專業社群的研討與經驗分享，對解決實際教學現場問題之成效最佳。

研習目前以社群方式進行，成效不

錯，因為是小團體，與講師相互研討的效果較佳。(I-BC1)

目前專業社群的運作方式為本校的特教老師固定於周三下午，邀請講師針對不同主題進行研習討論，如IEP撰寫練習、十二年國教課綱教材編輯等，較能實際的解決問題。

(I-AS1)

(2) 相關研習之辦理

前導學校教師認為由主管機關所辦理的十二課綱研習，基本上對課綱內涵的認識較有幫助，但需更多實作與經驗分享作後續的成效追蹤，才能提升教學現場問題解決的成效。

主管機關辦的相關研習，前面都屬於理論，對課綱內容的**初步了解有幫助**，但也是需要逐次累加才能獲得較完整的概念。(I-BR1)

目前主管機關提供的研習多為十二年國教課綱的精神、目標等介紹，較少實際在課程計畫的撰寫，或是IEP目標設定做實地練習，因此現行的研習可能仍然**無法完全滿足對現場老師提供有效解決策略的需求**。(I-AS1)

關於十二年國教的研習以普教領域的主題居多，特教相對較少，尤其是有關**特殊需求領域的研習**。(I-DR1)

其實不管辦理論或實務研習，研習之後都要親自下去做，才知道到底要怎麼做，並且才能將理論與實務做結合。(I-ER1)

在問卷的填答中，有80.2%的教師認為「目前參加之相關研習能幫助我瞭解本課綱的內涵」，但仍有29%的教師不認同「課綱相關研習能幫助我設計教材教具」。由上述可知，相關研習確實能幫助教師瞭解課綱之基本內涵

，但在解決實務上的問題，如課程計畫撰寫、IEP目標設定、教材教具的設計等有所需求。

(3) 公開觀課與共同議課之運作

公開觀課部分，多數學校傾向於普教及特教教師共同備課，前導學校教師認為參與觀課更能察覺學生的學習表現與問題行為；也有教師表示協同課程，如特殊需求的社會技巧課，是非常適合共同議課的課程。

資源班老師可以跟普班老師共備，因為特師專長在特需，而普師專長在學科。(I-AC1)

公開觀課最大的優點在於授課老師看到孩子在課堂的反應，可能跟其他老師看孩子反應的角度有所不同，授課老師可能忽略某孩子一段時間，但別人可以幫你看到。(I-BR1)

協同課還滿適合議課的，主要是我們特教兩個老師協同，特別是特需課，用協同的方式成效比較好。(I-FR2)

然而前導學校教師表示參與公開觀課普通教師人數不多，主要是受到排課衝突所限制，家長亦較少參與公開觀課。

大家都有課，所以很難去看別人的課，公開觀課的確有好處，但實施上並不容易。(I-BR1)

我們每個老師都有開放公開觀課，但沒有家長進來，也會邀請普師，目前也沒有普師來看。(I-BC1)

上述訪談內容也呼應問卷題項中教師對「我曾進行本課綱課程的公開觀課與議課」回答結果，近四成的教師對此題表示否定，顯示前導學校教師確實較少進行公開觀課。

(二) 複選題之現況分析與相關問題

1. 特殊需求領域課程實施頻率

前導教師使用頻率最高三項的特需課程依

序為「社會技巧」(25.1%)、「生活管理」(22.5%)、「學習策略」(18.7%)；而較少課程為「點字」(0%)、「定向行動」(0%)、輔助應用科技(3%)。其中集中式特教班以「生活管理」使用頻率最高，其次為「功能性動作訓練」；分散式資源班中「社會技巧」與「學習策略」並列最頻繁的課程；巡迴輔導班則與分散式資源班相同；其他班別則以「社會技巧」課程最高。

2.實施特殊需求領域課程待加強之專業知能

前導教師對部分特需領域課程融入學科中之專業知能上仍感不足，頻率由高而低依序為「點字」(16.4%)、「定向行動」(14.5%)、「輔助應用科技」(13.3%)，選擇此項的原因主要為「目前沒有接觸此需求的學生(W-7)」、「沒學過(W-62)」。其中集中式特教班以「點字」課程佔多數；分散式資源班

和巡迴輔導班以「社會技巧」課程佔多數；其他班別則以「功能性動作訓練」課程最高。值得注意的是，有12.1%的教師自陳在「社會技巧」課程的專業仍待加強，而「社會技巧」卻是使用頻率最高的特殊需求課程。融入學科中較無問題的特需課程為「生活管理」(3.5%)與「學習策略」(8.5%)。

3.課綱實施之相關問題

表7呈現前導教師對十二年課綱實施過程的相關問題。整體來看，依序為「教師未完全具備本課綱的知識」(29.5%)、「匆促實施，宣導期不足」(28.9%)、「教師難以統整與調整其他領域」(20.8%)。進一步依不同地區檢視(表8)，北區教師以「匆促實施，宣導期不足」(22.1%)、「缺乏專家學者明確指導」(20.6%)佔多數；中區及南區教師皆以「教師未完全具備本課綱的知識」為最多(22.1% & 27.9%)。

表7
「本課綱實施問題」複選題分析摘要表

	題項	次數	%	排序
31.我認為本課綱實施的問題：(最多勾選三項)	教師未完全具備本課綱的知識	44	29.5%	1
	匆促實施，宣導期不足	43	28.9%	2
	教師難以統整與調整其他領域	31	20.8%	3
	缺乏專家學者明確指導	25	16.8%	4
	學校提供的行政支援不足	4	2.7%	5
	其他	2	1.3%	6
	共計	149	100%	

表8
任教地區在「本課綱實施問題」複選題分析摘要表

題號／內容（代碼）	個人變項	類別			
		北區	中區	南區	
次數與百分比（佔總次數的%；總次數149次）					
31.我認為本課綱實施的問題：（最多勾選三項）	任教地區	教師未完全具備本課綱的知識	14 20.6%	11 16.2%	19 27.9%
		匆促實施，宣導期不足	15 22.1%	10 14.7%	18 26.5%
		教師難以統整與調整其他領域	7 10.3%	9 13.2%	15 22.1%
		缺乏專家學者明確指導	14 20.6%	2 2.9%	9 13.2%
		學校提供的行政支援不足	1 1.5%	2 2.9%	1 1.5%
		其他	2 2.9%	0 0.0%	0 0.0%

4.教師協助之需求
表9為前導教師認為目前實施十二年國教相關特教業務所需要之協助，依序為「課程調整設計範例提供」（22.7%）、「辦理課程與教學實作研習」（18.9%）、「IEP撰寫範例提供」（18.9%）、「課程教材與教具範例提供」並列第一。

表9
「教師協助之需求」複選題摘要表

題項	次數	%	排序
課程調整設計範例提供	42	22.7%	1
辦理課程與教學實作研習	35	18.9%	2
IEP撰寫範例提供	35	18.9%	3
課程教材與教具範例提供	32	17.3%	4
學校經驗與教師教學經驗分享	27	14.6%	5
輔導團到校實際教學輔導	14	7.6%	6
其他	0	0%	7
共計	185	100%	

(三) 小結

整體而言，前導學校教師對十二年國教課綱的實施現況在四個層面的得分情形平均分數落在3分左右，顯示教師皆大部分符合能理解與執行課綱之內容，平均得分最高為行政配合層面，最低為專業進修層面。

基本知能方面，大部分教師認為十二年國教課綱之精神較過去九年一貫課綱更能幫助促進融合，不僅在於學生間課程的融合，更多是促使教師間的合作與溝通，且幫助教師更多的展望學生未來的素養能力。然而仍有少部分認為與過去並無差異甚至認為並沒有實質上的融合，且對於集中式特教班教師仍是一項困難的挑戰。問卷中平均得分較低題項為「本課綱能使IEP與課程更緊密結合」、「本課綱有助使身心障礙學生有更全面性的發展」，顯示在IEP與對身障生的全面發展上仍有待加強。

課程實務方面，大部分教師認為十二年國教課綱能幫助教師設計課程，且更加彈性與鬆綁。特需領域課程屬於校訂課程之彈性學習時間安排，目前彈性課程的安排未有統一規範，教師仍傾向利用外加的方式做特需領域課程。在課程計畫的整併上，集中式特教班教師須花較多時間在統整各年齡及各階段課程，且從質性資料與複選題中可以發現教師在IEP撰寫及課程調整上仍有困難。

行政配合方面，教師認為十二年國教之行政組織成員上較過去健全、參與度有提升，且學校校長皆支持特教業務的推行，使實施過程較為順利。行政配合之得分為所有層面中得分最高的，顯示學校在設備、環境及各項行政組織會議等的配合與支持度高。然而即使行政人員配合度高，由於部分普通班教師與行政人員對特教領域不甚熟悉，使得特推會與課發會之功能難以彰顯。

專業進修方面，專業社群的研討與經驗分享對解決實際教學現場問題之成效最佳，主管

機關所辦理十二課綱研習對初步了解課綱內涵較有幫助。但在實務上與教學現場之問題解決成效有限，且目前較少特教相關之十二年國教研習。公開觀課部分，傾向於普教老師及特教老師共同備課，然而參與特教課程公開觀課的普通教師與家長人數並不多。

二、身心障礙學生課程前導學校教師對十二年國教課綱之建議

(一) 普師與特師的合作

十二年國教強調融合之精神，重視普通教師與特教教師的合作，從教師提出之建議中亦可發現相同理念之建議。

我的建議是處室合作跟普特合作，不要分你跟我。(I-CC1)

跟普通班合作，了解普通班教師的工作內容，人際互動會更好一點。

(I-DR2)

很多學校不管是特教班或是資源班，跟普通班之間的關係的確是稍微疏離一點，所以希望普、特可共同合作，增加普、特生之間的學習融合在一起的機會跟可能性。(I-DP1)

我認為資源班老師一定要清楚普通班在做什麼，倘若特教老師不主動走進去，普教老師也不會知道要怎麼做。(I-FR1)

由上述發現，在普教與特教的合作的過程中，前導學校教師認為特教教師可扮演主動的角色，與普教教師進行溝通交流。然而，合作關係往往需要雙向進行，才能達到最佳效果。因此有教師建議，普通班教師及特教老師共同參與相關研習，以增加普通教師與行政人員的特教知能。

辦理普班老師對於學習功能缺損學生課程調整研習，可以促進普班特

生之學習成效。(W-13)

建議未來的研習方向應該針對普師提升課程調整能力做規劃，各領域的普師們都能考量特生的學習需求做調整，特師扮演諮詢輔助的角色，如此才能讓普通班的特生達到有效學習。(I-AS2)

如果無法全面調訓普通班教師，僅憑學校特教老師去要求普通班老師幫特生在普通班課程進行簡化、減量、替代、重整的工作，成效可能相當有限。(I-BR1)

由此可知，課程調整是目前特教老師所重視的環節，更是目前十二年國教的趨勢，因此如何能更全面的使普通教師了解其重要性，對於成功推動十二年國教課綱與否至為關鍵。目前國教署已逐步對普通教師辦理課程調整的研習，各地方政府亦可函請已接受國教署調訓之教師，至各級學校進行各領域課程調整的相關研習與分享，有助於融合教育的真正落實。

而在公開觀課的部分，學校強調普教與特教共備課程，教師表示因普通教師專長在學科，特教教師專長在特殊需求，因此可在研習時，可以請普通教師分享各學科領域教材教法的內涵與可行之調整方式。另外有教師提到在公開觀課中，參與觀課普教教師若能協助教學者觀察學生反應，在議課中能提供更多元的建議。然而從訪談結果中發現，普通教師與家長皆較少參與特殊教育教師的公開觀課，因此前導學校教師建議學校或可提供獎勵制度並結合行政配套措施，以提升教師參與公開觀課之意願。

(二) 教師專業成長

在實施現況相關問題的訪談中發現，教師大都認為透過教師專業社群的研討、實作、共備等小團體的方式最能解決教學現場所遭遇之各項困境。在問卷中之開放性問題中，教師亦

表示多與夥伴、同儕討論的助益最高。

多與相關專業夥伴討論來解決實務問題。(W-12)

課綱給予課程設計、評量與跨領域課程極大的彈性，但是在課程實作與IEP編撰上，仍須透過更多的同儕討論或種子教師指導(諮詢)，方能在執行的精確效果上減少摸索與誤解。(W-18)

此外，部分老師認為IEP撰寫困難，問卷中亦發現20%的老師不認為「本課綱能使IEP與課程更緊密結合」及40%教師不認同「本課綱更方便教師依照與家長及相關專業人員共同討論之IEP內容」。複選題中亦發現教師所需之協助中，前三項依序為「課程調整設計範例提供」、「辦理課程與教學實作研習」及「IEP撰寫範例提供」。教師在訪談過程中，也提出相關建議。

針對IEP撰寫練習、課程計畫的編寫等訂定為研習主題比較貼近老師們的需求。(I-AS1)

研習建議以帶領老師實作方式進行，直接寫寫看，如何把核心素養轉化成目標，如何挑選學習表現跟內容的技巧與訣竅與轉成IEP，還有課程調整的具體作法。(I-BR1)

由上述可知，教師仍希望進行以實作方式為主的研習，且以小團體中實作之成效較佳，因此建議可採取校內專業社群方式進行相關研習，在課綱的理解與轉化、IEP撰寫、課程計畫的編撰及課程調整上做進一步的增能。

(三) 相關示例與示範教學之需求

問卷複選題中有關教師所需協助的選項，前三項中有兩項皆為範例的提供，包括「課程調整設計範例提供」及「IEP撰寫範例提供」；開放性問卷之建議中亦有雷同的需求。

開發適用特教班的部定課程課程教材並提

供選用，會對我們幫助很大。(W-63)

請縣內特教輔導團到校直接示範教學，可讓老師們更清楚有那些有效的做法。(W-19)

因此建議學校可聘請專家教師到校公開授課，以各縣市內的研習或研討的形式進行，讓縣市內的其他普教及特教教師共同參與，並核予研習時數、公假派代等方式，以提升教師參與度。

(四) 校長職掌工作與角色

焦點團體訪談中了解到前導學校校長的角色與定位，一方面在引導與領導行政團隊，構築校內普通教師與特教教師的共同對話空間與時間；另一方面在整合外部資源，如邀請專家學者到校協助指導。校長不僅可促進普特之間的相互交流，規劃可共同合作的課程，還能使特殊學生有更多機會與普通學生共同學習，讓學生與教師一樣彼此融合在一起。

未來研習建議的話，一個是對總綱的認識跟理解，一個就是如何去構築學校十二年校本的發展，從願景的形塑、課程圖像的尋找及各個年段縱向的主軸線跟橫向的統整與連結等。(I-DP1)

而未來十二年國教是以素養導向作為教學的核心，在課程設計後如何進行教學，才能夠讓學生在有素養導向的課程設計中，值得省思。此外在評量方面，如何確保並能有效評估學生的素養表現，亦為未來教師審慎思考的層面。

(五) 專家教師之建議

研究者邀請兩位擔任十二年國教研發小組成員之專家教師，針對上述研究結果進行檢視與討論，並提出在執行面可行的建議如下：

1. 結合出版書商編製一系列課程

研究結果顯示仍有部分特教教師、導師與科任教師，對於課程調整知能有待加強。專家

教師則認為，除相關的專業知能外，教師對於需要花費不少精力的課程調整之意願或可為執行面成功與否的因素之一。專家教師指出目前教育界有不少教師與書商合作出版教材，故建議教師可與書商編製一系列從資優到普教、補救教學、身障學生課程調整的教材，使得普教教師僅需選用而不需要花精力額外製作另一套教材，透過提供明確的教材內容將教師部分的負擔極小化，如此一來，相信普通班老師為班上特教生調整課程的意願會大幅提升。

2. 從普通教育系統裡做改變

根據研究初步分析中顯示，許多特教與普教在相關業務文件上的整併出現困難，部分教師提出應將普教納入特教專業社群，以增加其對特教領域之了解。專家教師則認為若普教教師願意進入特教社群固然好，然而現實層面卻是許多教師認為增加其負擔。因此專家教師建議應該花時間在普通教育的系統裡進行修改與調整，而不是請普通教師額外做特教的業務，例如：在普通教育的學務系統或輔導系統中，加入IEP相關服務，如特殊生學習內容、歷程等課程調整，或是在成績評量系統中加入特殊生評量調整等等。讓普通教師、科任教師在系統中、評量中就能直接處理學生的課程、評量調整等工作。

3. 特教業務承辦人扮演關鍵角色

目前各級學校特教業務承辦人多為特教教師擔任，但專家教師則認為特教業務應該由普通教師輪流擔任承辦人，在特推會或課發會上由普通教師進行相關報告或宣導，可使校內普通教師更為投入。從研究結果發現兼任行政業務教師之行政配合得分較高，因此擔任過特教業務承辦人的行政人員與普通教師能更了解特教相關行政業務，在推行特教的各項組織會議時，可避免學校中僅有幾名特教教師了解相關內容，進而使得特教業務的推動更加順利。

4. 強化校內特教宣導

對於研究結果中顯示普通教育教師及行政人員缺乏特教知能，二位專家教師提出在校內進行特教宣導時，並非僅於特教知能研習時做宣導，亦可於每次的特推會、課發會開會前，利用五分鐘時間針對校內所缺乏或有爭議的特教相關業務做概念釐清，如此積少成多，於許多會議中所累積相關知能的傳遞便相當可觀。

三、綜合討論

(一) 前導學校教師試行十二年國教課綱現況與相關問題

本研究依據訪談資料與問卷調查分析探究十二年國教前導學校執行之現況。問卷結果顯示，四個問題層面中以「行政配合」層面得分最高，「專業進修」層面得分最低。四層面的平均分數皆落在3分左右，表示教師大都能理解課綱實施之理念與目的，然而在課綱實施相關複選問題中，以「教師未完全具備本課綱的知識」為最高，此與問卷結果有所出入。進一步比對訪談資料得知，教師雖能透過研習等方式理解課綱的基本概念，但在實際執行上的具體作法，及對進階概念與相關規範仍有疑惑，此與過去九年一貫課程試辦初期，特教教師對普通教育的學習領域知識未有清楚認知的結果大致相同（陳淑貞，孟瑛如，2013）。

基本知能部分，十二年國教課綱能促進教師間合作與溝通，藉此協助教師了解學生的需求並展望未來的素養能力，而核心素養與學習重點有助於教師設計課程，更加彈性與鬆綁。上述發現與十二年國教課綱之精神與理念相符（余舒蓉，2018；吳雅萍，2018；教育部，2014；盧台華等人，2016）。

課程實務中，教師在問卷調查中表達課程計畫的實施較過去更具挑戰性，特別是集中式特教班教師在各年級、年段統整及設計課程上需花費許多時間與精力。依目前十二年國教之趨勢，特教教師主要以特需領域課程教學為主

，學科補救部分則回歸給普通教師。換言之，普通教師需要在原班為特殊需求學生進行學科課程調整。因此，無論在特教教師的特需領域課程以及普通教師課程調整的知能須更為完備。有鑑於此，近年在課室實施的「差異化教學」可作為有效的課程調整策略之一。差異化教學是一種針對學生多樣性而設計的教學法（Tomlinson，2012），目的便在於讓每位學生參與課堂而不被忽略，盡可能讓所有學生獲得協助，以滿足個別學生之學習需求的教學方法（劉家誼、賴雅俐，2018）。不僅普通班級中可運用差異化教學策略（孔淑萱，2019），在混齡的班級、課後照顧班及補救教學班皆可適用（林欣毅、鄭章華、廖素嫻，2016；楊雅涵、陳信宏，2019；劉鎮寧，2016）。

多選題中特教教師反應對統整與調整其他領域感到困難，因此需要更多的教學實作研習，如課程調整設計範例及IEP撰寫範例實作研習。訪談資料亦顯示教師在課程調整、實作研習、IEP撰寫等專業知能有再精進的需求，此與過去九年一貫課程相關研究相近（劉明松，2018；簡君茹，2015），教師皆傾向操作性高的實務示範類型的研習。

行政配合方面，由於普通班教師與行政人員對特殊教育的認識有限，以致特推會與課發會之功能難以彰顯，與先前九年一貫課程研究雷同（王欣宜等，2014；劉明松，2018；蘇昱蓁，2013），皆顯示普通教師與家長對特教課綱並不甚了解。

在專業進修層面，十二年國教相關之特教研習較為不足，而普通教師較少參與特教班級公開觀、議課，因此需安排更多的措施以提升教師對於公開觀課的參與度。除此之外，教師認為課綱之研習仍須針對設計教材教具、實作與相關文件之撰寫範例等做進修，此部分呼應課程實務層面中多選題的結果，亦與過去研究強調對實作型研習的需求一致（王欣宜等，

2014；劉明松，2018；簡君茹等，2015）。

（二）前導學校教師對實施十二年國教之建議

1.專業社群與精進研習

前導學校教師認為透過教師專業社群的研討、實作、共備等小團體的方式較能解決教學現場所遭遇之各項困境。因此建議可利用專業社群中進行教師精進研習，包括課綱的理解與轉化、IEP撰寫、課程計畫的編撰及課程調整方面之相關議題。上述專業能力呼應盧台華等人（2016）的主張，認為特教教師須強化IEP擬定與執行能力；而吳雅萍（2018）同樣強調IEP的優先發展及課程設計、多層次教學於實務面之重要性。

2.普師與特師的合作

十二年國教強調融合的精神，重視普通教師與特教教師雙向的合作，普通教師與行政人員特教知能的提升對於融合教育能否順利推展至為關鍵。因此前導學校教師建議可多辦理普、特教師共同參與之研習，以強化普通班教師課程調整的能力，此與盧台華等人（2016）強調應鼓勵普師與特師交流合作之觀點一致。

3.相關示例與示範教學

調查結果顯示前導學校教師對於「課程調整設計範例提供」、「IEP撰寫範例提供」之需求性仍高，因此建議特教輔導團可聘請專家到校公開授課，以縣市內的研習或研討的形式進行，讓該縣市內的其他普教及特教教師皆可參與。

4.校長職掌工作與角色

校長的角色主要在引導與領導，構築校內普通教師與特教教師的共同對話空間與時間，促進普特了解彼此在職務上的需求，並且共同規劃合作課程。此外，參與教師亦建議校長盡可能協調外部資源，例如邀請學者或教授到校輔導等，給予校內教師有效的引導。此與盧台華等人（2016）提及校長須發揮課程領導能力

、促進普師與特師交流之概念不謀而合。

5.專家教師之建議

專家教師所提供之建議有以下幾點，第一為結合出版書商編製一系列課程，意指有系統、非單一單元之課程教材，從資優到普教、補救教學，再到身障課程教材皆完備，以供教師選用，而此建議正好與何素華（2013）提到發展多層次教材雷同，期待能降低因學生能力落差大、教材不足、配套措施不足、課程難以調整等情況所產生之衝擊（黃瓊瑤，2015；廖子瑩，2013）。此外，在普通教育的各項系統裡做修改與調整，如：在普通教育的學務系統或輔導系統中，加入IEP相關服務，包括特殊生學習內容、歷程等課程調整等。另外，專家教師建議特教業務承辦人可由普通教師輪流擔任，使行政人員與普通教師更了解特教相關行政業務。最後則為落實特教宣導，過去研究中亦有學者建議加強宣導（劉明松，2018；盧台華等人，2016）。專家教師提出實際做法，例如在每次各項相關會議開會前，利用簡短的時間對於校內缺乏共識或有爭議的特教相關業務，進行概念釐清。

伍、結論與建議

本研究主要在了解十二年國教國小階段身心障礙學生前導學校教師實施十二年國教之現況，藉由焦點團體訪談深入瞭解實施現況與相關問題，輔以對前導學校教師進行問卷調查，將結果與專家教師進行討論並提出建議，茲將研究結果分述如下。

一、結論

（一）十二年國教國小階段身心障礙學生課程前導學校教師試行之實施現況與相關問題

1.基本知能層面

前導學校教師具備基本之課綱內涵，但仍

須更深入且具體的指導。教師認為十二年國教能促進教師間合作與溝通，及學生間的合作，幫助教師看見學生的需求，展望未來的素養能力。而基本知能受任教地區之影響，中區得分最高、南區得分最低。

集中式特教班教師所遭遇的相關問題為特殊生程度過重較難融合，資源班教師提出學校行政端與教學端對真正落實融合教育須建立共識。此外，課綱在IEP上與幫助學生發展的有效性仍有待加強，且教師未完全具備較進階的課綱知識，故在執行十二年國教課綱初期，教師對於相關概念的認識須更完備。

2.課程實務層面

十二年國教課綱能幫助教師設計課程，且更加彈性與鬆綁。十二年國教課綱較九年一貫特教課綱更有助於教師瞭解學校校訂課程及特色課程，並將其融入學科中。特教教師於特需領域課程中，以「社會技巧」課程的運用最為頻繁。

然而教師反應課程計畫在實施上較過去更具難度，集中式特教班教師在各年級、年段統整及設計課程上需花費許多時間與精力，而由於普教與特教前導學校並無同校試行，導致在合併相關格式或規範等方面有所困難，不過此項困難應在十二年國教課綱全面正式施行後或可排除。另外普、特教教師在課程調整能力及特教教師在特殊需求領域的專業知能仍有提升的空間，尤其是在統整與調整其他領域、課程調整設計範例提供、辦理課程與教學實作研習，與IEP撰寫範例提供等需求較高。

3.行政配合層面

行政配合層面為所有面向中得分最高，顯示前導學校能提供充分的行政支援，各組織結構較過去健全、參與度亦有提升，有兼任行政職務者行政配合度高於無兼任者。

即便如此，部分普通班教師與行政人員對特殊教育領域了解有限，使得特推會與課發會

的功能難以彰顯。此外，前導學校在人力、物力等資源與經費上仍有需求。

4.專業進修層面

專業進修層面為所有面向中得分最低，顯示教師在專業進修上有其需求。專業社群的研討與經驗分享對解決實際教學現場問題之成效最佳，然而公開觀課、議課則較為缺乏。

相關問題方面，十二年國教相關之特教研習較缺乏，及參與公開觀課之普通教師、家長較少。教師期待能參與更多有關公開觀、議課及實作的研習，例如教材較具的設計、教學實作，以及相關範例與特教教學示範，例如課程調整設計範例、IEP範例及輔導員到校示範教學等。

(二) 國小階段身心障礙學生課程前導學校教師對十二年國教課綱之建議

前導學校教師對十二年國教課綱執行面之建議教師應透過教師專業社群的研討、實作、共備等小團體的方式，以解決教學現場所遭遇之各項困境。此外，十二年國教強調融合之精神，普教與特教的配合須為雙向進行，才能達其效果。普通教師與行政人員亦須提升其特教知能，共同參與研習活動，以增加課程調整的能力。為達上述目標，可提供教師課程調整設計範例、IEP撰寫範例，並建議特教輔導團聘請專家到校公開授課，讓普教及特教教師皆可參與。最後，透過校長的領導與協調，建立校內普、特教教師共同對話的機制，以促進普特教師了解相互的需求，共同發展與規劃合作課程。

二、研究設計建議

本研究對象以國小階段身心障礙學生課程前導學校教師進行抽樣，透過焦點團體訪談及問卷調查得知研究結果。在前導學校部分主要以身心障礙學生課程前導學校特殊教育教師或相關行政人員為主，十二年國教課綱正式實施

後，可以全國學校做為研究樣本，或針對前導學校做正式實施後的後續追蹤調查，並與全國或未進行前導業務之學校教師進行交叉比對。

本研究以焦點團體訪談法，輔以問卷調查法以期瞭解國小前導學校教師對十二年國教之實施現況。而從研究結果中發現，普通教育教師於普通班針對特殊學生之課程調整，為目前特教教師最關注之議題，因此未來研究建議可針對普通教師對特殊教育課程調整做進一步了解，探討特殊教育學生與普通教育學生共同學習的成效，提出執行層面之具體建議。

參考文獻

一、中文部分

孔淑萱（2019）。同儕輔助學習策略對提升國小三年級學生語文能力表現之研究：差異化教學之本土實踐。**課程與教學季刊**，22（2），205-233。

王欣宜、蘇昱蓁、過修齊（2014）。臺中市國民中小學試辦國民教育階段特殊教育課程大綱遭遇困難之研究。**特殊教育與輔助科技學報**，7，1-21。

王振德（2002）。教育改革、九年一貫課程與特殊教育。**特殊教育季刊**，82，1-8。

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。

余舒蓉（2018）。十二年國教課綱轉化與實踐之個案研究：以前導學校為例。**雙溪教育論壇**，7，113-133。

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。

吳雅萍（2018）。十二年國民基本教育課程綱要下特殊教育課程運作之建議。**雲嘉特教**，28，8-14。

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。

林志慎（2017）。108課綱「校訂課程」發展新路徑—以競爭型計畫申請為導向。**臺灣教育**，708，38-40。

林欣毅、鄭章華、廖素嫻（2016）。混齡教學於國中小階段之實施方式與支持措施—多重個案探究。**教育實踐與研究**，29（2），1-31。

林信言（2013）。新修訂特教新課綱推動經驗之分享—以一所國小為例。**國小特殊教育**，55，42-54。

姚蘭方（2015）。臺南市國中小特教教師實施特教新課綱現況與問題之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。

特殊教育通報網（2019）。107學年度一般學校身心障礙類安置班別學生統計。取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/doc/stuA_city_All_cls_ABCE/stuA_city_All_cls_ABCE_20181020.asp

教育部（2008）。國民教育階段特殊教育課程綱要總綱。臺北市：教育部特殊教育工作小組。

教育部（2009）。高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱。臺北市：教育部。

教育部（2011）。特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱及配套措施。取自：http://www.ntnu.edu.tw/spc/drlusp_1/home.html

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。

教育部（2017）。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）。臺北市：教育部。

教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要—身心障礙學生課程前導學校實施計畫。臺北市：教育部。

陳淑貞、孟瑛如（2013）。特殊教育新課綱與九年一貫課程試辦情形探討。**特教論壇**，14，

- 94-105。
- 陳淑貞、孫淑柔(2016)。北部地區特殊教育教師對實施新修訂之特殊教育課程大綱的認知與態度。**中華民國特殊教育學會年刊**，2016，129-141。
- 游富媿(2013)。**臺中市國小特教教師對特教新課綱認知與態度之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 湯琇智(2013)。**國中小特教教師對特殊教育新課程綱要認知與態度**(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮市。
- 黃瓊瑤(2015)。**新修訂特殊教育課程綱要執行問題之研究—以台中市國民中學集中式特教班為例**(未出版之碩士論文)。私立南華大學，嘉義縣。
- 楊雅涵、陳信宏(2019)。差異化教學應用於混齡課後照顧班之實施、困境與因應策略。**臺灣教育評論月刊**，8(3)，197-204。
- 廖子瑩(2013)。**中部地區國民中學特教教師對實施新特殊教育課程綱要意見之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 劉明松(2018)。國民教育階段特教教師實施2011年特殊教育新修訂課程大綱現況及困境之研究。**臺東大學教育學報**，29(1)，97-125。
- 劉家誼、賴雅俐(2018)。因材施教—國小英語差異化教學之探討與建議。**國教新知**，65(2)，95-106。
- 劉鎮寧(2016)。中小學補救教學政策執行問題之分析—以高雄市為例。**學校行政**，101，166-184。
- 潘淑滿(2003)。**質性研究：理論與應用**。臺北市：心理。
- 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。
- 盧台華、黃彥融、洪瑞成(2016)。十二年國民基本教育課程綱要特色及其在特殊教育之應用建議。**特殊教育季刊**，139，1-7。
- 蕭詩凡(2013)。**中部地區國小教育階段特殊教育教師對新特殊教育課程綱要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。
- 簡君茹(2015)。特教班實施特教新課綱之實務經驗分享。**桃竹區特殊教育**，25，19-23。
- 簡君茹、孔淑萱、黃澤洋(2015)國民小學特殊教育課程大綱實施現況調查研究。**特教論壇**，19，35-55。
- 簡莉蓉(2014)。**臺中市國民小學特教教師面對新特殊教育課綱實施的工作壓力與因應策略之研究**(未出版之碩士論文)。
- 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。

二、英文部分

- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2015), *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Tomlinson, C. A. (2012). *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom*, 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD.

The Implementation of 12-years Education Curriculum Guide: A Survey of Special Education Teachers in Pilot Schools

Chia-Chi Shih

Teacher,
Keyuan Primary School,
Hsinchu City

Shu-Hsuan Kung

Associate Professor,
Dept. of Special Education,
National Tsing Hua University

Hsiu-Fen Chen

Assistant Professor,
Special Education Center,
National Taiwan Normal
University

Abstract

The study aimed to explore the current situation of the 12-year education curriculum guide with the special education teachers in pilot schools. Using a purpose sampling method, the population of interest was 12-year education curriculum guide pilot school teachers. Six focus group interviews were conducted along with a self-made questionnaire was distributed to 76 special education teachers in the pilot schools. The questionnaire data were collected from 4 domains, including "fundamental knowledge ", " curriculum practice ", "administrative coordination ", and "professional training". Overall, the "administrative coordination" aspect has the highest average score, and the "professional training" level has the lowest average score. The pilot school teachers put forward practical and feasible suggestions for the following aspects, such as professional community and intensive study, cooperation between general and special education teachers, relevant examples and demonstration teaching, as well as the principal's work and role. Based on the results, more discussions and suggestions for practice and future research were provided.

Keywords : the 12-years education curriculum guide, the pilot school implementation plan of special education curriculum, curriculum practice, administrative cooperation, professional training

附 錄

題項 (配分)	完全符合 /同意(4)	大部分符合 /同意(3)	少部分符合 /同意(2)	完全不符合 /同意(1)	平均數	標準差
	次數與百分比					
1.我瞭解本課綱落實融合教育之精神，不再採取以障礙類別或安置型態分開設計課程。	32 42.1%	39 51.3%	5 6.6%	0 0%	3.34	.623
2.我瞭解本課綱以「核心素養」為發展課程主軸之理念，包含三大面向、九大項目。	39 51.3%	31 40.8%	6 7.9%	0 0%	3.43	.639
3.我瞭解本課綱重視課程與教材鬆綁，以學習重點（學習表現與學習內容）規劃課程之理念。	40 52.6%	31 40.8%	5 6.6%	0 0%	3.46	.621
4.我瞭解本課綱之特殊需求領域課綱屬校訂課程中之彈性學習課程，亦可於早自習、導師時間、午休實施之理念。	34 44.7%	32 42.1%	8 10.5%	2 2.6%	3.29	.763
5.我瞭解本課綱按學生各領域/科目之學習功能無缺損、學習功能輕微缺損、學習功能嚴重缺損之情況做課程規劃之理念。	35 46.1%	34 44.7%	5 6.6%	2 2.6%	3.34	.722
6.我認為本課綱能使IEP與課程更緊密結合。	24 31.6%	37 48.7%	14 18.4%	1 1.3%	3.11	.741
7.我認為本課綱有助使身心障礙學生有更全面性的發展。	23 30.3%	40 52.6%	11 14.5%	2 2.6%	3.11	.741
8.我能依據本課綱之規定為學生之學習功能不同缺損程度安排課程。	23 30.3%	48 63.2%	4 5.3%	1 1.3%	3.22	.602
9.我認為本課綱比九貫特教課綱具有彈性，能讓教師教學上發揮更多。	19 25.0%	44 57.9%	11 14.5%	2 2.6%	3.05	.710
10.我認為本課綱比九貫特教課綱更能使教師以多元評量方式來驗證課程是否有效提升學生學習效能。	22 28.9%	39 51.3%	15 19.7%	0 0%	3.09	.696
11.我認為本課綱比九貫特教課綱更能使教師依據學生特殊需求使用不同的學習策略或教學方法來調整教學。	22 28.9%	36 47.4%	15 19.7%	3 3.9%	3.01	.808
12.我認為本課綱比九貫特教課綱更能使教師依據學生個別需求將語文、數學、注意力等領域或科目融入特殊需求領域課程做教學。	17 22.4%	41 53.9%	15 19.7%	3 3.9%	2.95	.764
13.我認為本課綱比九貫特教課綱更方便教師選用適當的特殊需求教材與教具或自編教材與教具。	13 17.1%	49 64.5%	12 15.8%	2 2.6%	2.96	.662
14.我認為本課綱比九貫特教課綱更方便教師瞭解學校校定課程及特色課程後，融入在課程中。	22 28.9%	44 57.9%	9 11.8%	1 1.3%	3.14	.667
15.我認為本課綱比九貫特教課綱更方便教師在評量調整前評估學生個別特質與其需求。	15 19.7%	38 50.0%	22 28.9%	1 1.3%	2.88	.730
16.我認為本課綱比九貫特教課綱更方便教師依照與家長及相關專業人員共同討論之IEP內容，為學生彈性調整各學習領域之節數百分比。	14 18.4%	42 55.3%	17 22.4%	3 3.9%	2.88	.748
17.我認為本課綱比九貫特教課綱更方便教師依照本課綱課程目標為學生安排適當的學習重點(包含學習表現與學習內容)。	24 31.6%	39 51.3%	11 14.5%	2 2.6%	3.12	.748
18.我認為本課綱比九年特教課綱更方便教師運用簡化、減量、分解、替代、或重整等方式規畫適合之特殊需求課程。	19 25.0%	43 56.6%	12 15.8%	2 2.6%	3.04	.720
22.學校特推會審查IEP會議之決議，以決定是否彈性增減各領域之節數百分比，再經過課發會通過後陳報各主管機關。	36 47.4%	31 40.8%	8 10.5%	1 1.3%	3.34	.722
23.學校特推會審查IEP會議之決議，以決定特殊需求課程與相關服務內容。	40 52.6%	33 43.4%	3 3.9%	0 0%	3.49	.577
24.學校為特殊需求學生提供足夠的教室及安排適當的物理空間，如：如動教室、生活訓練室等。	38 50.0%	28 36.8%	9 11.8%	1 1.3%	3.36	.743
25.學校為特殊需求學生提供適當的人力與物力資源，如：愛心志工、社區資源等。	34 44.7%	27 35.5%	15 19.7%	0 0%	3.25	.768
26.學校為特殊需求學生提供適當的輔具。	42 55.3%	23 30.3%	9 11.8%	2 2.6%	3.38	.799
27.學校為特殊需求學生提供教學資源，如：電腦、投影機等。	42 55.3%	29 38.2%	5 6.6%	0 0%	3.49	.622
28.學校做適當的特教宣導，以幫助學生適應團體生活。	44 57.9%	26 34.2%	5 6.6%	1 1.3%	3.49	.683
29.學校提供足夠的經費讓特教教師運用在特殊需求課程中。	30 39.5%	33 43.4%	11 14.5%	2 2.6%	3.20	.783
30.學校行政人員能協助特殊需求課程調整或優先排課等行政支援。	39 51.3%	36 47.4%	1 1.3%	0 0%	3.49	.577
32.主管機關提供足夠的本課綱相關研習場次。	11 14.5%	48 63.2%	16 21.1%	1 1.3%	2.91	.636
33.我積極的參加本課綱相關研習。	32 42.1%	35 46.1%	9 11.8%	0 0%	3.30	.674
34.我曾進行本課綱課程的公開觀課與議課。	31 40.8%	15 19.7%	16 21.1%	14 18.4%	2.83	1.159
35.學校有安排本課綱專業發展時間，進行校內或校際教師經驗分享、教學觀摩或研討教學法。	25 32.9%	39 51.3%	9 11.8%	3 3.9%	3.13	.722
36.除了主管機關安排的相關進修外，我會利用課餘時間自主研修本課綱之相關知識。	15 19.7%	30 39.5%	30 39.5%	1 1.3%	2.78	.776
37.我認為目前參加之相關研習能幫助我瞭解本課綱的內涵。	20 26.3%	41 53.9%	12 15.8%	3 3.9%	3.03	.765
38.我認為本課綱相關研習能幫助我設計教學活動。	16 21.1%	42 55.3%	14 18.4%	4 5.3%	2.92	.779
39.我認為本課綱相關研習能幫助我設計教材教具。	14 18.4%	40 52.6%	17 22.4%	5 6.6%	2.83	.806
40.我認為本課綱相關研習能幫助我擬定IEP。	17 22.4%	44 57.9%	12 15.8%	3 3.9%	2.99	.739
41.我認為除了主管機關安排之相關研習外，我仍須利用額外的時間來進修以幫助我了解本課綱。	19 25.0%	37 48.7%	19 25.0%	1 1.3%	2.97	.748