

國小普通班融合教育現場課程調整 檢核指標發展之研究－以宜蘭縣為例

郭又方 陳建州 黃冠穎 曾鴻家

國立東華大學

教育潛能開發學系特殊教育組

博士生

摘 要

目前國小現場，已有越來越多身障生安置到普通班，基於此情勢，普通班的課程調整似乎是無法避免，這影響身障生的受教權益頗大。然而，在國小融合教育現場中，如何讓普通班教師對課程調整的內涵更了解，甚至提供一個較清楚的課程調整依據，應是一個頗為迫切的問題，亦是一個非常有意義之工作。故為文探究之。

本研究之結論歸結如下：

（一）探究文獻及實際訪談結果，課程調整的整體內涵大致亦能歸納成「學習內容」、「學習歷程」、「學習環境」及「學習評量」等四個重大面向。

（二）國小融合教育現場的普通班導師們，無論是否聽過「課程調整」這名詞，大致都能認同「課程調整」對於班上身障生的重要性。

（三）國小融合教育現場的普通班導師們，對於班上身障生的「課程調整」大都是有所作為的，但出現了時間不足、人力不足、對課程調整專業認知不足等困難，這是實務現場需去面對與克服的。

（四）經過德懷術之程序，初步發展出可供國小融合教育現場普通班導師們使用的課程調整檢核指標，包含了「學習內容」、「學習歷程」、「學習環境」及「學習評量」四個層面，共計 50 個指標。

關鍵字：國小普通班、融合教育、課程調整、檢核指標、德懷術

壹、緒論

一、動機背景

台灣國小現場中，已有越來越多的身障生到了普通班，課程調整對於普通班的身障生而言似乎已是無法避免，這也是對身障生受教權重視的一環。尤其教育部公布的「十二年國民基本教育特殊類型教育（特殊教育、藝術才能班）」課程實施規範（草案）」（以下簡稱特教課程實施規範草案），對於課程調整的實施也有明確之要求，現場教師必須有深刻的覺醒。吳武典（2018）曾提到，課程調整是實施融合教育必要的策略，也是融合教育成敗關鍵，其重要性不言自喻。然而，在國小融合教育現場中，如何讓普通班教師對課程調整的內涵更了解，甚至提供一個較清楚的課程調整依據，應是一個頗為迫切的問題，亦是一個非常有意義之工作。

本文之研究團隊長期以來即非常關注普通班的融合教育現場所出現的問題，進而提出可能的因應策略。在目前的融合教育現場中，研究團隊發現，普通教師們無法在課程與教學上給予身障生很多的協助，這是令人感到無奈的。職是之故，希望透過一些文獻探究及實際研究的整理，給予現場教師在面對班上身障生時，有課程調整參考的依據，並能落實於實際的教學中，讓身障生能真正受益。

二、研究目的與問題

綜合上述之動機背景，為了讓教師有較明確的課程調整參考之依據，本研究即致力於建構課程調整之檢核指標。其研究之目的如下：

- （一）基於身障生之需求，探討課程調整之重點面向。
- （二）探討國小普通班導師對課程調整的看法、困難與需求。
- （三）發展一個符合普通班融合教育現場的課程調整檢核指標。

根據上述之研究目的，本研究主要探究的問題為：

- （一）根據文獻探究及實際訪談，是否可以具體歸納出幾個課程調整的重點面向？
- （二）探究國小融合教育現場中普通班導師對於課程調整有哪些看法、困難與需求？
- （三）是否可發展出一套適用於國小普通班融合教育現場的課程調整檢核指標？

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）國小普通班

本研究所述之國小普通班，係指目前台灣十二年國教中一至六年級國小階段之普通班，而在這些普通班中有的安置有特

殊需求學生，有的則無；本研究所稱之國小普通班即是指在宜蘭縣內安置有特殊需求學生的國小普通班級，這包括了一至六年級的部分。

（二）融合教育

綜合各學者專家的想法，本研究所稱之融合教育，已不再是只強調普教和特教「二元系統」間的「混合」，只單純將身障生「安置在普通班」這種流於形式的融合教育概念；而是強調「融合」，提供「多元安置選擇」，普教和特教結合的「一元系統」，重視整個「支援系統」的建立與提供（吳淑美，2004；林坤燦，2012；鈕文英，2015；蔡昆瀛，2000），讓所有的學生都能獲益、成功的融合教育。

（三）課程調整

基於身障生需求與受教權的重視，必須對既有的普通教育課程與教學進行調整，以利身障生之學習，此即為本研究課程調整之意。另 Hoover 和 Patton（1997）曾對課程調整做了一個詮釋：「課程調整乃指修正或增補一個或多項的課程要素以滿足個別學生差異的特殊需求」，此詮釋亦已頗符合本研究所提之課程調整原意，然本研究所稱之課程調整，係以學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量四大向度為主要重點的課程調整。

（四）檢核指標

確認一項活動的內涵或進行是否達到

預定的方向或目標，所發展出的一種類似「標準」達標的稽核過程。本研究所稱之檢核指標，係研究者以德懷術的運用，發展出在普通班的融合教育現場中，可供普通班教師在做課程調整時，有「學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量」等四個重大面向的內涵指標來做參考、稽核，以確實是否達到課程調整的基本要求。

貳、文獻探討

本研究之重點係在探究目前台灣融合教育實施現況下，國小普通班教師在實施課程調整時，可否有明確的指標檢核依據，所以有關課程調整對於身障學生之意義、課程調整的重點面向與做法及國小普通班課程調整的相關作法，均有加以探討之必要。於此，以下擬分成從融合教育的重要性、課程調整對於普通班中身障生的意義、課程調整的意義、重點面內與做法及國、內外國小普通班課程調整的相關研究探討等四部分，詳加分析有關之文獻。

一、融合教育的重要性

諸多研究及學者指出，身障學生在普通教育環境中，整體的學習成效是不錯的，而且可以使身障學生獲致最好的教學及獲得所需的支援，在融合教育之精神下，學校須盡力去排除不利於身障學生參與一般學校或社會活動的障礙（王振德，

2002；吳武典，2018；吳淑美，2004；洪儷瑜，2001；鈕文英，2015；Agran, Alper, & Wehmeyer, 2002；Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003；Mock & Kauffman, 2002；NCERI, 1995；Rea, McLaughlin, & Walther-Thomas, 2002）。

確實，亦有諸多學者提出，積極且考慮周延的融合教育能使學生適齡發展，且在這樣的過程中，學生彼此間能進行更多的互動學習與溝通，教師也能充分發揮其指導與協助之角色，使學生能達到融入社會之機會，並能有全面性的發展（Farrell, 2016；Florian, 2008；Jacob & Olisaemeka, 2016）。Mock和Kauffman（2002）也認為，完全融入會使特殊需求學生接受到最好的教學，雖然在完全融入的過程中，也有可能面臨失敗和錯用，但這樣機會是不容許錯失的。于承平、羅清水、林俞均及王菊生（2013）則指出，融合教育的精神在於保障教育人權發展、推動教育公平及公民人權，主張每位孩子都有接受主流教育權益，不因其族群、社經地位、甚至是身心障礙等因素而有所不同。由此可見，融合教育的主張，對於身障生而言是別具意義且重要的。

二、課程調整對於普通班中身障生的意義

（一）滿足身障生的特殊需求應是基本的人權

林育薰（2014）對1994年的「薩拉曼

卡宣言與特殊需求教育行動綱要」提出了看法，指出該宣言以融合教育為目標，認為學校應該提供所有學生（包括身障生）教育服務。融合教育是非常可貴的，身障生進入正規的學校被視為一種人權，可以在融合教育現場有效地檢視學生的特殊需求，它比回歸主流和隔離式教育有了更加全面的意義，提供了多元文化的學習環境，有效的融合教育使學生能夠適齡發展，沒有特殊的班級與學校，學生進行協同學習與互動，教師進行分享改革教育系統之建議，使學生有進入社會的機會，並能全面的發展（Farrell, 2016；Florian, 2008；Jacob & Olisaemeka, 2016）。

2006年聯合國也公布了「身心障礙者權利公約」，在其條文之內容中，第1條及第24條即明載「身心障礙者享有受教育的權利」，且應確保在各級教育實行融合教育制度和終身學習。

綜合上述，融合教育大致在人權平等的要求概念下開枝散葉，而且也包括了學習的權利，如何確保身障生在普通班中能與一般的學生共同學習，是融合教育成功發展的重要關鍵，而在此過程中，「課程調整」的實際作為則很難去避免，這也是融合教育現場的考驗。

（二）課程調整有其法源依據

台灣特殊教育法第十九條規定「特殊教育之課程、教材、教法及評量方式，應保持彈性，適合特殊教育學生身心特性及需求。」而相關子法「特殊教育課程教材

教法及評量方式實施辦法」第四條即規定「高級中等以下學校實施特殊教育課程，應依學生之個別需求，彈性調整課程及學習時數，經學校特殊教育推行委員會審議通過後為之。前項課程之調整，包括學習內容、歷程、環境及評量方式。」另外，在2017年12月教育部所公布的特教課程實施規範草案中也明確提到，針對特殊需求學生需善用課程調整，以因應學生需求。由此可見，對於身障生的教學，需考量其特殊的需求，適時調整教材內容或教學策略，給予最適性的教學，而這並非是考量教師意願之問題，這是必須去執行，且有法源依據支持的。

教師在教學的過程中，往往忽略了哪些事是義務，哪些事是權益，常常太重視了自己的權益，而損及了學生的權益，以普通班的身障生而言，本來在學習上就有其弱勢，然而部分教師未能了解到課程調整的合理性及合法性，造成了弱勢的孩子更弱勢。因此，教師必須正視課程調整有其法源支持，採取更正向的行動，讓班上的身障生也能充分的參與學習。

三、課程調整的意義、重點面向與做法

課程的改革或調整是非常複雜和多元的，在這過程中需要充分考慮到環境和具體情境、身障生的身心發展特點以及學習現況等因素(Feiler, 2010; Staple & Edmister, 2014)。惟如前所述，為了身障

生的需求與權益，課程調整勢在必行，身為教師也須對課程調整有基本的認知。在融合教育的理念下，普通班中的身障生無論障礙程度為何，教師都必須提供符合學生需要的教學，所以融合教育需要有新的教學技巧、教學組合及教學策略去教育所有的學生，因此課程與教學調整便有其必要性(吳采蓁、粘蕓云, 2016; 蔡明富, 1998)。

(一) 課程調整的重點面向與意義

教育部(2011)《國民教育階段特殊教育課程綱要總綱》提到，「課程調整」是教師以學生為中心，考量學生能力與學校課程之適合性，再考量需要調整的情形。在進行課程調整時，應先評估身障生之身心特質與學習需求，了解學生的起點行為和先備能力，接著需分析能力指標與學生需求與能力之適配性，之後再進行學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量四大向度的調整。蔣明珊(2002)歸納各家的說法，提出課程調整的意義，即教師針對個別學生的需求而對課程的相關要素，如目標、內容、策略、活動、評鑑、環境、學生行為、學習材料及學習時間等，進行分析、編輯、修改、補充、刪減或重組的過程。

而學習的內容則可能包含課程的目標、實際使用教材及作業內容等(鈕文英, 2015)。學習的歷程則包含教師的教學策略、學生的學習策略、教學流程、輔助科技的利用、教學時間掌握及教具的選擇應

用等（鈕文英，2015；蔣明珊，2004）。學習的環境含括物理環境和心理環境（鈕文英，2015），物理環境包括座位安排、教室動線、燈光明暗、教室各學習區安排等；心理環境則包含班級氣氛營造、學生價值感提升及學生安全及隸屬感的感受等。學習評量則包含評量的環境、評量的呈現、評量的時間及評量的作答等（張萬烽，2008；鈕文英，2015）。

在融合教育現場中，如果課程內容活動太難，身障生當然會失去學習興趣，甚至逃避學習、引起注意或自娛等，也引發出另外的行為問題。在這樣的情形下，普通班導師如果可以挑選較適宜的教材，使用較有趣的策略，改變或調整平時一般的教學活動或者運用多元的評量等，都可提升孩子的學習動機（鈕文英，2006）。適度的課程調整對身障生是必要的，雖然這過程有些不容易，教師如能使用一些技術，經由教材、課程、與教學課程的調整，就可以幫助學生創造成功的經驗，不讓特殊學生在學習上感到挫敗，增加自信心，有助於其跨出藩籬，迎向嶄新的人生（黃建智，2011）。

（二）課程調整實際做法探究

1. 課程調整之模式

在課程調整的模式上，Bigge 和 Stump（1999）針對普通教育課程的調整，提出了四種模式，包括了無須調整的普通教育課程、調整式普通班課程、生活技能課程、調整溝通方式與表現的課程。邱上真

（2002）對於調整普通班課程的看法上，則認為有添加式課程、輔助性課程、矯正式課程、補救式課程、適性課程、補償式課程、溝通與行動課程等七種模式。而林坤燦（2003）在對相關文獻進行探究的基礎上提出了六種課程調整模式，分別為簡化普通課程、平行替代課程、補救性課程、功能性課程、矯治性課程以及充實性課程。張英鵬（2004）也於整理相關文獻後，提出五種普通教育的課程調整模式，分別為：簡化普通教育課程、平行替代課程、補救性課程、功能性課程及矯治或補救性課程。

事實上，對於課程調整模式之看法，各專家學者都有不同的見解，本研究礙於篇幅所限不再完整臚列，然而研究者從各家說法中可窺知，課程調整模式之選用原則係根據學生的現況能力與需求而來，並且以達到最大融合為目標（鈕文英，2015）。

2. 課程調整的實際做法

李惠蘭、蔡昆瀛（2009）指出，教師在進行課程調整時，可參考幾個原則與策略，包含調整教學型態、調整教學策略、修正教材的內容，以及進行多元評量與變通的考試。盧台華（2004）指出課程調整包含簡化、減量、分解、替代、加深與加廣等，這樣的調整大抵指向課程教材內容。坤燦（2008）亦指出課程調整的方法包含簡化、替代、補救、實用、矯治與充實等。鈕文英（2002）在談課程調整時，也提到有簡化、補充與改寫的調整方法。黃富廷（2014）也嘗試在因應特教新課綱的要求

下，進行了多軸線教學設計，亦顯示課程與教學調整的可行性。深究去了解，其實作法上有一致的精神，那就是因應學生需求，採取在課程與教學上的彈性方式，讓身障生在普通班也能學習。然而，在課程調整過程中，更需強調普教和特教老師的合作，這是影響課程調整實施的重要因素（蔣明珊，2002）。

綜合上述文獻之探究，研究者發現，其各家探究課程調整實際的做法或策略，均不離「學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量」等四大範疇（朱坤昱，2010；李惠蘭、蔡昆瀛，2009；林坤燦，2012；林怡秀，2008；林俐君，2013；林宛萱，2013；教育部，2011；張博舜，2016；陳佳楓，2017；蔣明珊，2002）。因此本研究之課程調整檢核指標亦將以這四大範疇為依據來擬訂。

四、國、內外國小普通班課程調整的相關研究探討

（一）國內研究

為提供更多有關課程調整具體可行的論證，研究者從台灣的博碩士論文系統，以課程調整及課程與教學調整為論文篇名或關鍵詞進行資料搜尋，共發現有 7 篇是有關國小普通班課程調整的（朱坤昱，2010；林俐君，2013；許惠菁，2016；張博舜，2016；黃雪娥，2015；黃馨誼，2014；蔣明珊，2002）；另外，以相同方法至期刊論文索引系統進行資料搜尋，亦發現有 6 篇（王

欣宜、蘇昱蓁、過修齊，2014；林坤燦、郭又方，2004；秦麗花，2004；曾惠怡、唐榮昌，2014；鈕文英，2006；蔣明珊，2004），這 13 篇論文對於國小普通班課程調整的實務提供了很好的參考，也證明了國小普通班課程調整的可行性及必要性。礙於篇幅限制，茲以其中較具規模與系統性的 5 篇做說明，如表 1。

課程調整最大的困難應該是教師沒有足夠的人力與時間，許多教師有心為學生進行改變，但是現實上為了要趕學校進度常心有餘而力不足，而且就算想做，也會因為缺少可以參考的方式或工具而作罷。朱坤昱（2010）之研究就指出，國小普通班教師對特殊學生實施課程與教學調整，雖有意願為特殊學生做些改變；但礙於教學時間與人力資源不足，並要兼顧一般學生學習，感到有困難。普通班教師要為學生進行課程的調整除要具備課程的知識外也需了解學生的起點能力，依學生的起點能設計符合學生的課程，唯有如此學生在教室中才不會只當客人（王淑惠，2010）。

近年來，林坤燦（2012）所提倡之「融合教育現場學」，或許是一種解決現場問題的不錯嘗試。在此現場學的方案中，針對了課程調整的部分提供了非常具有步驟，且具實際調整案例的參考，而且這套模式也經過了現場老師的使用，並陸續的在修訂中，相信這樣的方案可以提供普通班融合教育現場的老師很大的幫助。

表 1

台灣國小普通班課程調整之相關研究

研究者 (年代)	研究具體結果與發現
林坤燦、郭又方 (2004)	<ol style="list-style-type: none">1. 已研訂完成一套具體可行之普通教育課程與教學調整方案，其方案已頗為完整，惟六要項調整過程仍存有若干問題。2. 已分別完成本研究對象四個案分析案例，四個案皆呈現有漸次進步的學習成效，可見得該方案頗適用於輕度障礙學生之教導與學習。3. 由於該方案的介入，四個案教師反應在課程與教學的實施上，著實具有明確的方向可依循。
秦麗花 (2004)	<ol style="list-style-type: none">1. 經由兩個單元的教學實驗，以七個向度去彰顯全方位課程設計的內涵，在這歷程中，教師面臨五方面的挑戰，學生也因程度和不同單元而有不同的受益量。2. 兩位教師經由這次的初步合作歷程，在教學、教材理解、學生理解和自我理解上都有很大的成長。
許惠菁 (2016)	<ol style="list-style-type: none">1. 能獨立或與資源班教師透過合作諮詢實施課程與教學調整，雙方在學習評量層面之合作最為密切。2. 肯定與資源班教師合作諮詢之正面效益，能用心體察學生需求、耐心授業解惑、營造無障礙環境、提升身心障礙學生自我價值。
鈕文英 (2006)	<ol style="list-style-type: none">1. 從認知障礙學生在國語和數學科的學習表現均有進步，多數調整後的學習目標均能達到，學習態度也有提升。2. 從一般學生的成長來看，其學習表現都維持在平常的水準，甚至更好，而且對一些學得比較慢的學生，或其他特殊學生也有效益。3. 資源教師和普通班導師均肯定合作發展和實施課程與教學調整方案的效果，認為這樣的合作對認知障礙學生的學習，以及他們本身專業知能的成長都有助益。
蔣明珊 (2002)	<ol style="list-style-type: none">1. 在計畫階段訪談的十九位普通班教師不具備課程調整的具體概念，因此雖然大多同意實施課程調整有其必要性，但卻因擔心沒有多餘時間或增加教學負擔，而有一半以上表示不會實施課程調整。2. 參與教師對實施國語科課程調整的態度因調整效果的顯現而從實驗初期的興奮或觀望，進展到中期的忙碌與接納，直到後期則有明顯的肯定。3. 國語科課程可以從課程內容、教學策略、教學環境及學習成果四方面進行調整，而且在普通班中同時進行資優與障礙學生的課程調整是可行的。

資料來源：研究者整理。

(二) 國外研究

國外對於特殊教育課程與教學調整之相關研究已為數不少，礙於篇幅，研究者特別舉些較具特色的研究來做說明，如表 2。

例如：Udvari-Solner (1996) 曾做過一個研究，將 40 位 6-8 歲各種障礙學生（含學障、語言問題）融合於普通班中，來檢視身障生於普通班級中，可能需要有哪些配合事項，且各種障礙學生是否能從其中的改變獲得進步。研究過程中強調使用教師團隊合作來做教學的調整，其

教學的調整包括：1. 教學的安排和節數的規劃；2. 觀察學生的學習成果來調整課程；3. 教學方法的調整；4. 環境的考量；5. 教學資源的輔助。而經過教學的調整後，結果各種障礙學生是有進步的。McLeskey 和 Waldron (2002) 也曾於六所小學中，發展不同的融合計畫課程調整模式，其研究結果發現：1. 輕度智障學生明顯的進步；2. 老師之間能相互學習；3. 課程和教學的改變是可透過他們的合作來完成的；4. 教師們一致認為團隊是非常必要的；5. 教師一般反應課程調整的過程是令人較困擾，但也是收穫最多的。

表 2

國外國小普通班課程調整之相關研究

Adewumi, Rembe, Shumba, & Akinyemi (2017)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以訪談進行研究。 2. 教師大都認為提供身障生課程調整是必要的。 3. 教師會使用差異教學策略、個別化操作、多年級共同教學、調降課程難度等課程調整方式。
McLeskey, & Waldron (2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 於六所小學中進行研究。 2. 發展不同的融合計畫模式。 3. 輕度智障學生明顯的進步。 4. 老師之間能相互學習，課程和教學的改變是可透過他們的合作來完成的；教師們一致認為團隊是非常必要的。 5. 教師一般反應課程調整的過程是令人較困擾，但也是收穫最多的。
Nevin, Cramer, Voigt, & Salazar (2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對一所融合的小學班級進行了觀察。 2. 教師常用的調整主要包括：行為管理、正增強、一對一教學、同伴或合作學習小組、對全班進行直接教學、教具或海報等材料的視覺提示。 3. 使用的這些調整方式有效地提高了學生在閱讀和數學方面的學業表現，並且對於他們在班級中的社交性融合也有益處。

(續下頁)

表 2

國外國小普通班課程調整之相關研究

Parsons & Vaughn (2016)	<ol style="list-style-type: none">1. 以一個六年級班級的一位老師為觀察對象。2. 在 10 次課的觀察中，研究者發現教師臨時的教學調整達到 25 次，且教學調整的方式是多種多樣的。
Plessis & Ewing (2017)	<ol style="list-style-type: none">1. 以昆士蘭 12 所特教學校為研究對象，探究差異化教學實施的合理調整對提升特教數學教室素質之影響。2. 其結果指出，須注重合理的調整，才能積極影響學生的學習與發展。
Udvari-Solner (1996)	<ol style="list-style-type: none">1. 針對 40 位 6-8 歲各類障礙學生進行研究。2. 使用教學的安排和節數的規劃、觀察學生的學習成果來調整課程、教學方法的調整、環境的調整、教學資源的輔助等策略。3. 各類障礙學生有進步。
Vaughn (2015)	<ol style="list-style-type: none">1. 針對某所公立小學四年級和五年級，各一個班級的一位老師的語文課進行了觀察記錄。2. 結果發現，教師會運用多種調整方式。3. 教師能反思為何進行調整。

Nevin、Cramer、Voigt 及 Salazar (2008) 則對一所融合的小學班級進行了觀察，該班級由普通教師、特殊教育教師和助理組成共同教學的小組，介入學生從 3 至 4 年級的學習。在四個月共 10 次的觀察中，研究者發現教師常用的調整主要包括：行為管理、正增強、一對一教學、同伴或合作學習小組、對全班進行直接教學、教具或海報等材料的視覺提示。也發現使用的這些調整方式有效地提高了學生在閱讀和數學方面的學業表現，並且對於他們在班級中的社交性融合也有益處。Adewumi、Rembe、Shumba 及 Akinyemi (2017) 對被選定小學中教師、校長、教育官員進行了訪談，結果發現教師大都認

為提供身障生課程調整是必要的，有些教師會使用差異教學策略、個別化操作、多年級共同教學、調降課程難度等課程調整方式，但是部分教師仍很少或沒有進行調整的情況，而班級規模較大，或缺少相關培訓是導致不能為身障生學生提供適合的課程調整的主要原因。

Vaughn (2015) 對某所公立小學四年級和五年級，各一個班級的一位老師的語文課進行了觀察記錄，結果發現，教師會運用多種調整方式，包含提供具體例子、類比或隱喻、改變達到教學目標的方法（如材料、教學策略、活動）、為學生提供不同的思考角度以及刪除或插入一些設計好的活動或任務。而教師反思為何進行調整，

其目的主要為幫助學生建立知識的聯繫、教授某個特定的策略或技能、使用學生或班級熟悉的知識以及檢查學生的理解情況等。Parsons 和 Vaughn (2016) 在美國中大西洋區域某大城市的一所小學選擇了一個六年級班級的一位老師，並在 21 名學生中有目的地選擇了學業表現高、中、低水平各一名男生和一名女生，觀察教師在文學課上的臨時教學調整情況並在課後對教師和學生進行訪談。通過每週一次共計 10 次課的觀察中，研究者發現教師臨時的教學調整達到 25 次，且教學調整的方式是多種多樣的。Plessis 和 Ewing (2017) 也以昆士蘭 12 所特教學校為研究對象，探究差異化教學實施的合理調整對提升特教數學教室素質之影響，其結果指出，須注重合理的調整，才能積極影響學生的學習與發展，另外，也提出特教老師們需要強化教學差異化的知識與技能，以確保學生在適當階段接受合適的課程。

參、研究方法

本研究所欲探討的三個主要問題，對於現前國小普通班導師在課程調整做法的檢核上，應具有重大的指標意義。為讓本研究順利進行，本研究除了文獻探究分析外，分為兩個階段進行，第一階段實施融合教育現場國小普通班教師之實際訪談；第二階段則進行研究者初步編製的「國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標初

擬表」之德懷術調查，具體提出若干指標內容修正意見，以及評定各指標之適用性，以建立內容效度，研訂完成正式的「國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標表」。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。

一、研究設計及流程

本研究之研究設計與流程如下：

為使本研究能獲致較正確之結果，本研究進行了實際訪談，相信透過直接面對面的訪談，更能瞭解受訪談更深入之想法，實有助於本研究之結果分析。另外，本研究亦採取了實際訪談及德懷術問卷調查，之所以採德懷術問卷調查方式，係考量到本研究是以發展出一個課程調整的檢核指標為目的，其凝聚受調查者間的共識是重要的；再者，德懷術兼具問卷調查及會議之優點，也是本研究採取此一研究方法的考量。

二、研究對象

(一) 融合教育現場國小普通班教師之實際訪談部分

本研究之訪談對象，以 106 學年度第二學期宜蘭縣 12 個市、鄉、鎮的國小普通班導師為對象，這些普通班均分別安置了 1~3 位具有障礙手冊或經各縣、市鑑輔會、醫院聯合評估所確定的，在課業學習或班級適應上較有問題之身障生。訪談對

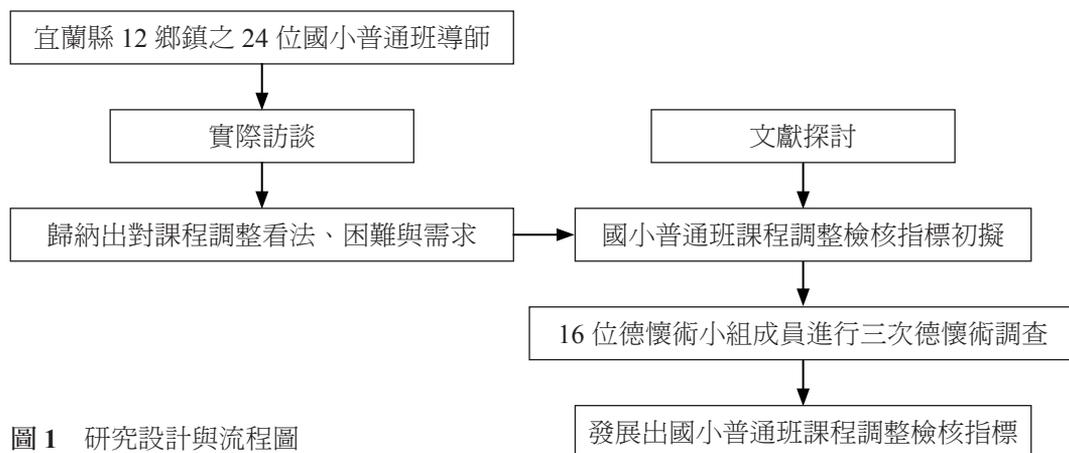


圖 1 研究設計與流程圖

象之選取以立意取樣為原則，但仍考量了各鄉鎮、學校的大小規模，使其較符合比例原則。原則上宜蘭市及羅東鎮取 3 個學校各 1 名導師，大同鄉及南澳鄉 1 個學校各 1 名導師，餘 8 個鄉鎮則取 2 個學校各 1 名導師，共取了 24 名導師，其受訪對象相關背景資料編碼如下表 3。在編號中，第一～二碼為市、鄉、鎮代碼；第三碼表示學校別；第四碼表示性別（1 為男性、2 為女性）。

（二）「國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標初擬表」之德懷術調查部分

此部分邀請了宜蘭縣 16 位對於特教工作或課程調整較有接觸的校長、主任、組長、教師及教育處人員擔任德懷術小組成員（如表 4 所列），具體提出指標內容修正意見，以及評定各指標之適用性，以建

立內容效度，研訂完成正式的「國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標表」。

三、研究工具

（一）國小融合教育現場普通班導師實際訪談大綱

1. 編製過程

此項訪談大綱係由研究者針對本研究之問題而自編。首先，研究者蒐集國內有關課程調整之文獻資料進行探討，再由本研究團隊互相討論，並以上述研究問題為主要依據進行訪談內容之建構，並完成初步之訪談大綱。為使訪談大綱內涵符合其研究目的與需求，再將初步完成的訪談大綱送請縣內、外 10 位較熟悉特教工作的校長、主任、組長及教師進行審查（審查人員如表 5 所列），依所獲得諸多修正意見據以修正本訪談大綱，以完成最後之訪談大綱。

表 3

受訪者之基本資料

背景編號	性別	年齡	學校規模	授課年級	班上身障生之安置情形
0112	女	37	13~24 班	二	1 位，智障
0122	女	44	7~12 班	一	1 位，智障
0132	女	46	7~12 班	三	1 位，情障 1 位，學障
0211	男	38	25 班以上	六	1 位，智障
0221	男	39	25 班以上	六	1 位，智障 1 位，自閉症
0231	男	46	25 班以上	三	1 位，視障
0312	女	46	13~24 班	六	1 位，智障
0321	男	38	6 班	六	1 位，自閉症
0411	男	41	13~24 班	五	1 位，智障
0422	女	36	7~12 班	二	1 位，智障
0512	女	49	13~24 班	二	1 位，情障 1 位，智障 1 位，學障
0522	女	40	6 班	一	1 位，情障
0612	女	44	7~12 班	四	1 位，智障
0622	女	44	6 班	二	1 位，智障
0711	男	47	7~12 班	四	1 位，自閉症
0722	女	35	6 班	二	1 位，情障
0812	女	46	13~24 班	二	1 位，智障
0822	女	46	6 班	三	1 位，情障
0911	男	48	13~24 班	三	1 位，智障
0922	女	30	6 班	六	1 位，學障
1011	男	44	7~12 班	四	1 位，情障
1021	男	40	6 班	二	1 位，智障
1112	女	37	6 班	二	1 位，智障
1211	男	35	6 班	六	1 位，多障

2. 訪談大綱內容及實施形式

有關訪談大綱的題項內容及實施形

式，茲僅摘要說明如下：

訪談大綱包含「基本資料」及「訪談

表 4

德懷術小組成員

編號 背景	001	002	003	004	005	006	007	008	009	010	011	012	013	014	015	016
服務 單位	過 嶺 國 小	同 樂 國 小	大 洲 國 小	南 屏 國 小	竹 林 國 小	憲 明 國 小	三 星 國 小	萬 富 國 小	成 功 國 小	學 進 國 小	凱 旋 國 小	中 山 國 小	大 隱 國 小	力 行 國 小	教 育 處	教 育 處
職 稱	校 長	教 師	主 任	特 教 教 師	特 教 教 師	教 師	特 教 教 師	主 任	特 教 教 師	特 教 教 師	教 師	教 師	特 教 組 長	特 教 教 師	特 幼 科 長	特 教 承 辦
性 別	男	男	男	女	女	女	男	女	女	女	女	女	女	女	女	男
特 教 背 景	特 教 碩 士	課 程 博 士	教 育 博 士	特 教 碩 士	特 教 碩 士	特 教 系 畢	特 教 系 畢	特 教 合 格	特 教 碩 士	特 教 系 畢	特 教 碩 士	特 教 碩 士	特 教 碩 士	特 教 系 畢	特 教 行 政	特 教 系 畢

表 5

訪談大綱之審查人員

編號 背景	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
縣 別	新 北	新 北	宜 蘭	宜 蘭	花 蓮	花 蓮	彰 化	台 中	嘉 義	嘉 義
職 稱	校 長	特 教 輔 導 員	主 任	教 師	退 休 教 師	特 教 教 師	教 師	組 長	教 師	教 師
性 別	女	女	男	女	男	女	女	男	男	女

問題」，總題數為 18 題。其中基本資料內容方面，共有 11 題，大都為單選，其中 2 題為可複選，均由訪談者根據受訪者的回答勾選或填答，其內容包含了性別、年齡、教師資格、學校規模、教學年資、特教背景、授課年級、班上身障生之安置情形、班上身障生課程抽離情形（可複選）、學校特教班之設置情形（可複選）及學校所在鄉鎮、學校。在訪談問題上，依研究

之目的，特分為對課程調整內涵的認知、課程調整對身障生的重要性認知及實施現況、導師在課程調整上的困難與需求，以及對課程調整檢核指標的使用意願等四個調查部份（共 7 題）來呈現。其實施形式為半結構性之訪談，以利研究者訪談時的引導，並讓受訪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。

(二) 國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標初擬表

此檢核指標初擬表之編擬係以林坤燦(2012)所發展之「融合教育實施現況調查表」之內涵為主要之參酌依據，另外亦參酌一些相關研究之內涵及實際訪談中導師所提到的內涵而自編而成(黃冠穎、陳建州、林坤燦、郭又方，2017；張博舜，2016；陳佳楓，2017；鈕文英，2015)。此表之課程調整檢核指標亦以文獻探究及實際訪談之結果，將課程調整分為「學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量」等四大面向，每個面向先擬出 14 個檢核指標，共計有 56 個指標。

四、資料取得與分析

(一) 進行實際訪談及德懷術調查

在實際訪談部分，研究者先與所欲訪談對象之 24 所學校聯繫，初步確認可以受訪的對象，之後一一徵詢受訪者之意願，最後決定所有 24 位受訪導師，並一一約定訪談時間到校訪談，訪談工作由研究團隊獨立完成。整個訪談分基本資料確認及訪談問題內容互動對話為主，研究者會依訪談問題逐一確認受訪者的回答內容並作完整之記錄，包含受訪者編號的確認，另外，亦採三角驗證之方法，將訪談摘要讓導師們複閱，以再次確認資料之正確性，而此過程亦配合研究者多次在實務現場之觀察，以確認所有訪談資料的可信度。在德

懷術調查部分，依選定的 16 位小組成員，讓其知道此次調查的目的，進行小組成員間的簡易溝通後，則利用編好之調整檢核指標初擬表，開始進行德懷術調查，請德懷術小組成員評定各指標之適用性，以建立最後檢核指標表之專家效度。

(二) 訪談內容整理及三次德懷術發展出正式的課程調整檢核指標表

訪談工作全部完成後，開始對 24 份訪談的內容加以整理，並做內容之比較分析。另外，在德懷術調查部分，經過三回合的德懷術調查，第一、三次問卷皆全部回收，第二次問卷有 1 位小組成員無法配合完成。研究者再依各次調查結果分別統計出各指標之填答人數、平均數、四分差以及眾數。第二和第三回合問卷內容遂根據前一回合之調查結果分析彙整而成，問卷內容除呈現「統計結果」與「修正後之指標內容」外，亦包含小組成員「前次勾選之結果」及「其他所有專家之建議」，以供所有評定者作為評分參考。並參酌評定者建議修正之意見，修正前一回調查表，最後發展出本研究之正式的課程調整檢核指標表，每個面向含 12~13 個指標，共 50 個指標。

肆、結果與討論

一、文獻探究後的歸納

經過文獻探究分析後，課程調整可歸納

為學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量等四大重點面向，這與特教課程實施規範草案中的課程調整面向亦相符。因此，在課程調整的過程中，此四大面向是可供現場教師參考與遵循的。

二、實際訪談之結果與分析

此部分針對訪談表問卷第二部份之 7 個「訪談問題」來進行分析，主要也是來回應本研究所欲探究的研究問題（一）及研究問題（二）。包括對課程調整內涵的認知、課程調整對身障生的重要性認知及實施現況、導師們在課程調整上的困難與需求，以及對課程調整檢核指標的使用意願等四個調查部份。其研究結果與討論分述如下：

（一）對課程調整內涵的認知

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

1. 聽過或看過「課程調整」或「課程與教學的調整」這名詞嗎？怎樣知道的？

在整體的訪談中，有 15 位導師（0122、0132、0211、0231、0321、0422、0512、0612、0711、0812、0911、0922、1011、1021、1112）是曾聽過或看過「課程調整」或「課程與教學的調整」這名詞的，大致

從特教研習（0231、1011、1021）、九貫研習（0122、0231、0512、1112）、大學修習課程（0132、0211、0922）、網路瀏覽（0321、0512）、廣播電台（0911）、配合個案轉介（0422）、另一半在特教班服務（0711）、曾當過特教組長（0612）、參與特推會（0812）中了解到的。而沒有的則有 9 位（0112、0221、0312、0411、0522、0622、0722、0822、1211）。

2. 對「課程調整」或「課程與教學的調整」的基本認知與了解

在整體的訪談中，普通班導師們對課程調整或課程與教學的調整的基本認知是還不錯的，雖然有些導師沒有聽過這些名詞，不過對其內涵仍有一定的了解，在整理完整個導師們的訪談內容後，研究者也發現，導師們所提到的有關課程調整的內涵，仍不離「學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量」等四大範疇。茲歸納說明如下：

（1）有關學習內容

有的導師提到課程調整是指調整課程或教材內容（0112、0122、0231、0312、0512、0711、0722、0812、1011、1112）、針對學生需求進行課程的加深、加廣或補救（0132、0812）、調整課程的難易度（0211、0612、0911、0922、1011）、作業的不同安排（0221、0312、0512）、調整教學目標（0512、0812、1021）、調整各領域節數（0512）、將課程內容教材簡化（0612、0622、0812、1011）。

(2) 有關學習歷程

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

(3) 有關學習環境

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

(4) 有關學習評量

導師們提到降低評量的標準(0422)、調整評量內容(1011)。

從訪談中可發現,現場導師們對課程調整的整體認知尚可,且大致可歸納到上述所提的四大範疇,但研究者也發現,導師們對於學習環境及學習評量調整內涵的認知是較薄弱的,未來在實務現場可加強此部分宣導。

(二) 課程調整對身障生的重要性認知及實施現況

在此部分,研究者也提了2個問題,首先先了解導師們認為「課程調整」對身障生有幫助嗎?為什麼?另外,了解導師們曾為班上的身心障礙學生做過哪些「課程調整」?實施的頻率如何?

1. 認為「課程調整」對身障生有幫助嗎?為什麼?

在整體的訪談中,全部的導師們都認為課程調整對身障生是有幫助的,不過有導師是提到幫助其實不大(0922)。有的導師提到,例如:作業調整成符合身障生程度,可避免其學習產生無助感(0112);在大班中有進度問題,身障生很難跟上,不調整是不行的(0122、0132、0211、0612)、對於一些術科,如健體、藝文的調整,對身障生是更有用的(0211)、身障生畢竟和一般生不太一樣,給予其適合程度的學習才是最有效益的(0221、0321、0722、1011)、老師本來就要因材施教,整體課程是大方向的,需注意到學生的個別差異(0411、0512)、課程調整是有意義的,起碼不會讓身障生覺得無事可做,且能和一般同儕一起學習(0422)、身障生雖有些時間是在資源班,但大都時間是在普通班的,因此一定要調整(0512)、經過書寫與表達的補救教學,身障生的能力有提升(0522)、尤其低年級階段,身障生和一般生的程度落差並未很大,在此階度進行課程與教學調整成效必定很顯著(0622)、各領域有調整代表老師有反思,對身障生一定有益(0711)、如果能根據身障生的程度來設計內容和評量方式,對他們的幫助會較大(0122)、可減少師生間的挫折感,身障生不排斥學習,老師能相對獲得滿足(0812)、讓身障生更易於理解課程內容,幫助其學習(1112)。

2. 曾為班上的身心障礙學生做過哪些「課程調整」？實施的頻率如何？

在整體的訪談中，導師們大概都嘗試做過課程調整，例如：注音符號補救（0112）、降低作業難度（0112、0221、0411、0422）、給予較少作業量（0221、0321、0411、0422、0522、0822、1112）、作業量分次實施（0231）、課文內容簡化、減量（0122、0612、0711、0812、1112）、降低課程的難度，有時運用到較低年級的課程（0612、0711、0812）、降低對身障生的要求（0122、0822、0911、0922）、調整評量題幹、內容符合身障生的能力（0122、0321、1112）、評量時輔以報讀或給予一些提示線索（0122、0512）、提高身障生的學習動機（0132、0221）、給予身障生在人際適應的協助（0211）、給予補充教材或輔具（0231、0612）、背成語調整成唸成語（0312）、運用轉移注意力的教學策略（0512）、課後的語文補救教學（0522）、讓身障生多發表，跟著同組同儕一起模仿著做（0612）、課後的一對一教學（0812、1011）、部分參與的原則運用（0812）、利用孩子喜歡吃午餐的關鍵，把午餐當成誘發學習之動機（0822）、座位安排離老師近一點（0822）、藉助同儕來協助學習及適應（0911）、作業訂定時採一對一指導（0922）、語文的陪讀（1021）、數學應用問題的簡化及搭配圖解（1021）。

在實施頻率上，有的老師是每天、每堂做（0122、0221、0321、0512、0922、1011、1021）、有的是每周做一、兩次

（0112、0612）、有的每周約做3天（0522）、有的頻率上不高（0132、0211、0422、0622、0711）、有的頻率不一定（0312、1112）、有的老師未曾留意頻率（0812）。

從訪談發現，導師們大致是認同課程調整對身障生是有幫助的，其實際作為也非常多元，大致也符合課程調整的範疇。在實施頻率上雖然不一，但仍發現現場導師是用心想做些嘗試的。另外，研究者也發現，雖然有些導師不太清楚課程調整的內涵，但實際上是有作為的，這也是為什麼研究者想發展這檢核指標的初衷。

（三）導師在課程調整上的困難與需求

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

1. 導師們在實施「課程調整」時有哪些困難？

在整體的訪談中，大多導師提到在大班教學時，時間上不太允許，有進度壓力，有時又有其他行政工作，課程調整的難度會增大（0112、0132、0612、0622、0711、0812、0822、1021）、身障生的學習動機和態度會影響老師的課程調整意願（0122、0132、0922、1021）、家庭因素也是導師在進行課程調整時所感到的難題之一，家長和老師期待不同（0122、0211、0822、0911、0922、1011、1021）、對於一些較學業性的領域，調整上較無法使上力（0211）、輔具資源無法完全到位，例如：

放大字典(0231)、對身障生情緒的掌握上較困難(0312、0422、0512、0822)、身障生的差異性是很大的,需花很多心力去長期、持續的關注(0312、0612、0622、0711、0812)、課程到底要如何簡化(0512)、身障生在特教老師指導下已有顯著進步,如果導師再進入做太多調整,對身障生來說不見得是好事(0622)、障礙程度較重的孩子真的適合在普通班嗎?這些孩子到了高年級時感覺就空轉了,老師已很認真,但總覺得使不上力,心裡很難過(0711、0911)、對身障生整體能力或起點能力的判讀會有些困難,這會影響教學目標的確認(0221、0812、0911)、身障生有服藥的問題,如不規律服藥,就很難進行教學(1011)。

2. 導師們對於實施「課程調整」需要哪些協助?

在整體的訪談中,大多導師提到如果要較落實課程調整,可能需較多人力來協助,例如進行個別一對一教學(0112、0231、0622、0711、0812、0822、0922、1021)、對身障生課程設計的方式會比較想了解,對IEP內涵亦同(0122)、對於調整的標準上比較難拿捏(0122)、對於身障生如何建立較適當的期待(0122)、如果能和特教老師做更多的對話、互動與合作,應會做的更好(0122)、希望特教老師能夠更適時的介入與協助(0132、0312、0612)、希望能先改善學生的行為問題(0132、0211)、給予身障生更多的教學時間(0231、0612)、情緒輔導方面

的課程可否有相關資源協助(0512)、政府應投入更多資源,針對身障生發展不同的“課本”,尤其技能性的、生活自理的(0711)、在身障生正確鑑定及測驗資料結果的判讀工作上要更加強(0812)、較適合的教材應被提供(0812)、希望獲得資源的管道能更明確,而且最好有參考的典範(0221)、很需要行政的支持(1112)、需要有專業人士提供諮詢,提供課程調整的方式、內容與建議(1112)。

從訪談中發現,導師們在實施課程調整時是遇到很多困難的,而且也需要很多的協助,這與諸多的研究結果類似(朱坤昱,2010;張博舜,2016),這點可提供學校做最佳的參考,尤其是普通教師和特教教師的合作,如果能多加強其間的互動,應會對融合教育有很大的幫助。而學校的行政作為也可更積極點,多給普通班導師必要的資源。

(四) 對課程調整檢核指標的使用意願

在此部分,研究者主要在了解,對於普通班導師們而言,本研究所發展的「課程調整檢核指標」,是否對於實際的課程調整工作有幫助?並且會嘗試去使用嗎?

1. 本研究所發展之課程調整檢核指標,對於導師們進行課程調整有幫助嗎?

整體受訪談之導師們認為,如果能發展出課程調整檢核指標,對其課程調整的實務工作一定會有所幫助,其所持想法大致為:可作為課程調整的大方向及準則參考(0112、0132、0221、0612、0711、

0922、1011)、至少了解自己在課程調整認知上的盲點,也可反思如何根據孩子程度做隨時的調整(0122、0612)、多一些工具來協助現場教學是很好的,提醒導師需更注意些什麼,了解可以調整的面向(0211、0231、0312、0422)、藉由指標內容讓老師累積操作的經驗,也可避免獨自摸索(0711)、最好能針對不同障礙類別來發展不同的檢核指標(0711)、能讓老師知道可議做到那些東西及程度(0221、0822)。

2. 導師們對於本研究所發展的課程調整檢核指標,其使用意願如何?

至於是否會將檢核指標嘗試使用在班上的課程調整上,大部分老師是願意的;不過有些導師則表示需視發展出來的檢核指標具體內涵是什麼,是否真的適合教學現場使用,才會考量使用(0812、0911)、有的導師則提到此檢核指標是否適用到所有各類身障生,如果是的話,則很樂意使用(0411)。

從訪談中發現,導師們很肯定本研究所發展的課程調整檢核指標,在使用意願上也呈現非常正向的結果,這對本研究團隊是一個很大的鼓勵,本研究一定不負導師們的期待,以發展適用、具體可行的檢核指標為最高目標。

三、課程調整檢核指標德懷術調查狀況與發展結果檢視

(一) 指標適切性的評定結果與意見分析

本研究透過德懷術問卷調查程序,擬訂出適用於國小普通班融合教育現場之課程調整檢核指標。問卷回收後,依調查結果分別統計各指標之填答人數、平均數、四分差以及眾數。各次問卷的統計分析,各指標以平均數須在 4.0 以上($M \geq 4$)、四分差維持在 0.5 以下($Q \leq 0.5$)為指標之基本採用標準;經三回合調查後,各項指標分析結果如下表 6 所示。由統計數據顯示,歷經三回合之調查,各項指標之四分差統計結果皆能趨於一致,代表各指標皆能獲得小組成員們的認同。

(二) 專家意見彙整與問卷的修訂

根據第一次德懷術問卷之統計分析與小組成員所提出的意見及建議,並經與研究團隊討論後,做出維持原指標、修正指標或刪除該指標之決定,其中指標 1-9 因四分差已達到 1,故將其刪除;而指標 3-7 因小組成員對其內涵有爭議,因此也刪除;其餘指標皆符合採用標準,經徵詢小組成員意見及討論後,決定修正 39 項指標及有 15 項指標維持原指標。

第二次德懷術問卷因所有指標之統計結果皆符合採用標準,但有成員對於指標 3-14 及 4-1 有些意見,因此經研究團隊再討論後,決定刪除。另外,也決定將指標 2-5 併入指標 2-4 中,並修正 11 項指標及有 40 項指標維持原指標或第一次修正指標,最後做題號的最新變更,以進行第三次問卷調查。第三次調查之各指標之統計結果仍符合

表 6

課程調整檢核指標之內容適切性德懷術調查各回合統計一覽表

檢核指標 原題號	第一回合				第二回合				第三回合			
	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差
一、學習內容												
1-1	16	4.63	5	0.5	15	4.93	5	0	16	4.88	5	0
1-2	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
1-3	16	4.44	5	0.5	15	5	5	0	16	4.88	5	0
1-4	16	4.13	5	0.5	15	4.6	5	0.25	16	4.94	5	0
1-5	16	4.69	5	0	15	4.93	5	0	16	4.94	5	0
1-6	16	4.75	5	0.13	15	4.87	5	0	16	4.94	5	0
1-7	16	4.75	5	0.13	15	5	5	0	16	4.94	5	0
1-8	16	4.5	5	0.13	15	4.87	5	0	16	4.88	5	0
1-9	16	3.69	5&4	1	-	-	-	-	-	-	-	-
1-10	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	5	5	0
1-11	16	4.81	5	0	15	4.93	5	0	16	4.94	5	0
1-12	16	4.63	5	0.13	15	4.87	5	0	16	5	5	0
1-13	15	4.47	5	0.5	15	5	5	0	16	5	5	0
1-14	16	4.38	4	0.5	15	4.67	5	0.25	15	4.93	5	0
二、學習歷程												
2-1	16	4.88	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-2	16	4.63	5	0.5	15	4.87	5	0	16	4.94	5	0
2-3	16	4.75	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-4	16	4.94	5	0	15	5	5	0	16	5	5	0
2-5	16	4.63	5	0.5	15	4.87	5	0	-	-	-	-
2-6	16	4.75	5	0.13	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-7	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-8	16	4.56	5	0.5	15	4.87	5	0	16	5	5	0
2-9	16	4.56	5	0.5	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-10	16	4.69	5	0.5	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-11	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0

(續下頁)

表 6

課程調整檢核指標之內容適切性德懷術調查各回合統計一覽表

檢核指標 原題號	第一回合				第二回合				第三回合			
	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差
二、學習歷程												
2-12	16	4.94	5	0.5	15	5	5	0.5	16	4.94	5	0.5
2-13	16	4.75	5	0.13	15	5	5	0	16	4.94	5	0
2-14	16	4.88	5	0.5	15	5	5	0.5	16	5	5	0.5
三、學習環境												
3-1	15	4.38	5	0.5	15	4.67	5	0.5	16	4.81	5	0
3-2	15	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.88	5	0
3-3	15	4.88	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
3-4	16	4.69	5	0.13	15	4.87	5	0	16	4.94	5	0
3-5	15	4.07	5	0.5	15	4.73	5	0.25	16	4.81	5	0
3-6	16	4.75	5	0	15	4.93	5	0	16	4.88	5	0
3-7	16	4.38	5	0.5	-	-	-	-	-	-	-	-
3-8	14	4.64	5	0	15	4.8	5	0	16	4.88	5	0
3-9	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.81	5	0
3-10	16	4.81	5	0	15	4.93	5	0	16	4.94	5	0
3-11	16	4.75	5	0.13	15	5	5	0	16	4.81	5	0
3-12	16	4.88	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
3-13	16	4.88	5	0	15	5	5	0	16	5	5	0
3-14	16	4.69	5	0.13	15	4.8	5	0	-	-	-	-
四、學習評量												
4-1	16	4.63	5	0.5	14	4.79	5	0	-	-	-	-
4-2	16	4.69	5	0.5	15	4.93	5	0.5	16	4.88	5	0
4-3	16	4.88	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
4-4	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
4-5	16	4.94	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
4-6	16	4.5	5	0.5	15	4.87	5	0	16	4.94	5	0
4-7	16	4.5	5	0.5	15	4.73	5	0.25	16	4.69	5	0.13

(續下頁)

表 6

課程調整檢核指標之內容適切性德懷術調查各回合統計一覽表

檢核指標 原題號	第一回合				第二回合				第三回合			
	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差	人數	平均數	眾數	四分差
4-8	16	4.44	5	0.5	15	4.93	5	0.5	16	4.88	5	0.5
4-9	16	4.81	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0
4-10	16	4.5	5	0.5	15	4.73	5	0	16	4.75	5	0
4-11	16	4.94	5	0	15	4.93	5	0	16	4.88	5	0
4-12	16	4.63	5	0.5	15	4.93	5	0	16	4.88	5	0
4-13	16	4.94	5	0	15	5	5	0	16	4.88	5	0
4-14	16	4.94	5	0	15	5	5	0	16	4.94	5	0

採用標準，但修正 5 項指標，並在研究團隊討論後刪除 1 個指標，最後整個檢核指標為 50 項。

研究者根據小組成員所提出的建議與意見修正指標項目，主要修正可分為修改詞句使題意更為清楚容易明白，例如原 1-7 「能依身障生的需求，在無法進行調整一般課程時，設計其他適合身障生使用的替代課程。」修正為「一般課程經調整後仍無法進行教學時，能依身障生的需求設計替代課程。」；或增加具體作為使指標更符合課程調整的檢核目標，例如原 2-4 「能利用各種教學媒材協助身障生的學習（例如：投影片、電子白板、遊戲軟體教材）。」併 2-5 修正為「能利用各種教學媒材協助來身障生的學習（例如：投影片、電子白板、遊戲軟體教材、實物或圖卡）。」

經過刪除、合併與修正後，課程調整檢核目標仍含括四個層面，由 56 項指標變

為 50 項，完成了本研究之主要工具「國小普通班融合教育現場課程調整檢核指標」，將可供國小普通班融合教育現場隻普通班導師來參考使用。表 7 為三次德懷術問卷結果之修訂情形及最終調查表的指標內容。

（三）課程調整檢核指標發展結果檢視

本研究所初擬之四個向度檢核指標除參酌一些相關研究外，也採納了本研究所進行的國小導師實際訪談之重要內容來進行編擬，事實上已頗符合現場之實用性與參考性，經三次德懷術程序之調查後，發現 16 位專家對於四個向度之檢核指標內涵的適切度有很不錯的一致性肯定，其各檢核指標之平均數、眾數及四分差的結果均達高標，表示專家們對整個課程調整檢核指標的發展結果是具高度共識的。另外，就整個最後檢核指標內涵的檢視，也發現和訪談過程中導師的需求有很大的契合，已大致能反應出檢核

表 7

三次問卷之修訂情形 (原指標維持以○表示、維持修改以⊕表示、更改題號以△表示)

原指標題號	第一次修訂情形	第二次修訂情形	第三次修訂情形	最終調查表的指標內容
一、學習內容				
1-1	○	○	○	1-1 能在進行課程調整時，適度參酌身障生的個別化教育計畫目標。
1-2	修為：能依學生的現況能力，調整其學習領域的目標。	⊕	⊕	1-2 能依學生的現況能力，調整其學習領域的目標。
1-3	修為：能考量身障生的優勢或興趣，設計多元的課程。	⊕	⊕	1-3 能考量身障生的優勢或興趣，設計多元的課程。
1-4	修為：對於現況能力較不足之身障生，能適度調整課程難度。	修為：在各學習領域上，能依身障生的現況能力與需求，...	⊕	1-4 在各學習領域上，能依身障生的現況能力與需求，適度調整課程難度。
1-5	○	○	○	1-5 能具體運用簡化、減量、分解、替代及重整的原則來調整教學目標或教材內容。
1-6	修為：在調整身障生的學習內容時，應考量課程與生活經驗的連結。	⊕	⊕	1-6 在調整身障生的學習內容時，應考量課程與生活經驗的連結。
1-7	修為：一般課程經調整後仍無法進行時，能依身障生的需求設計替代課程。	修為：一般課程經調整後仍無法進行教學時，...	⊕	1-7 一般課程經調整後仍無法進行教學時，能依身障生的需求設計替代課程。
1-8	修為：能依身障生的學習速度來調整教學的進度。	修為：能依身障生的學習速度進而...	⊕	1-8 能依身障生的學習速度進而調整教學的進度。

(續下頁)

表 7

三次問卷之修訂情形 (原指標維持以 0 表示、維持修改以 ⊕ 表示、更改題號以 Δ 表示)

1-9	保留：13 位 刪除：3 位 根據統計分析本題刪除	-	-	1-9 能適時提供不同的學習內容形式或教具 (例如：提供有聲書、圖表)，幫助身障生有效的學習。
1-10	修為：能適時提供不同的學習內容形式或教具 (例如：提供有聲書、圖表)，幫助身障生有效的學習。	⊕ Δ	⊕	1-10 能依身障生的能力，調整學習反應的形式 (例如：以口頭回答代替書寫、畫圖代替口頭描述、利用電腦相關輔具代替書寫輸出)。
1-11	修為：能依身障生的能力，調整學習反應的形式 (例如：以口頭回答代替書寫、畫圖代替口頭描述、利用電腦相關輔具代替書寫輸出)。	⊕ Δ	⊕	1-11 能依身障生的學習表現安排具體、多元化的作業 (例如：畫圖、家事操作、聽故事)，以發展其優勢能力。
1-12	修為：能依身障生的優勢能力安排具體、多元化的作業 (例如：畫圖、家事操作、聽故事)。	⊕ Δ	⊕	1-12 能依身障生學習狀況適度調整作業難度與分量。
1-13	修為：能適時調整身障生作業的繳交期限。	⊕ Δ	○	1-13 能適時調整身障生作業的繳交期限。
二、學習歷程				
2-1	修為：能依身障生的能力現況適時調整課堂上的教學策略。	⊕	⊕	修為：能依身障生的學習現況適時調整課堂上的教學策略。 2-1 能依身障生的學習現況適時調整課堂上的教學策略。
2-2	修為：能在上課時適度採用多元的課程活動 (例如：分組競賽、角色扮演)。	⊕	⊕	2-2 能在上課時適度採用多元的課程活動 (例如：分組競賽、角色扮演)。

(續下頁)

表 7

三次問卷之修訂情形（原指標維持以○表示、維持修改以⊕表示、更改題號以△表示）

2-3	修為：能依身障生需求實施個別指導或分組教學等上課方式。	⊕	⊕	2-3 能依身障生需求實施個別指導或分組教學等上課方式。
2-4	○	⊕	修為：能利用各種教學媒材協助身障生的學習（例如：投影影片、電子白板、遊戲軟體教材、實物或圖卡）。 ※與原 2-5 題合併	2-4 能利用各種教學媒材協助身障生的學習（例如：投影影片、電子白板、遊戲軟體教材、實物或圖卡）。
2-5	維持	※與原 2-4 題合併	-	-
2-6	修為：教導身障生時，能考量接收訊息的能力，調整說話的速度，並使用身障生較能理解的詞彙。	⊕	⊕ △	2-5 教導身障生時，能考量接收訊息的能力，調整說話的速度，並使用身障生較能理解的詞彙。
2-7	修為：能依身障生現況能力與個別需求教導其學習策略（例如：記憶、表達、自我教導）。	⊕	⊕ △	2-6 能依身障生現況能力與個別需求教導其學習策略（例如：記憶、表達、自我教導）。
1-14	修為：能適時調整身障生作業的繳交期限。	⊕ △	⊕	1-13 能適時調整身障生作業的繳交期限。
2-8	修為：能依身障生的學習現況，適時調整教學時間的變長或變短，或者上、下午時間的調整）。	⊕	⊕ △	2-7 能依身障生的學習現況，適時調整教學時間的安排（例如：調整時間變長或變短，或者上、下午時間的調整）。
2-9	修為：能適時運用同儕互助合作的力量幫助身障生參與班級教學活動。	⊕	⊕ △	2-8 能適時運用同儕互助合作的力量幫助身障生參與班級教學活動。

（續下頁）

表 7

三次問卷之修訂情形 (原指標維持以○表示、維持修改以⊕表示、更改題號以△表示)

2-10	修為：能適時調整各種領域課程內容的出現順序，提升身障生對課程的理解。	修為：能在考量身障生的先備知識與能力後，適時調整... 提升...的學習。	修為：...各領域課程或教學內容... △	2-9 能在考量身障生的先備知識與能力後，適時調整各領域課程或教學內容的出現順序，提升身障生對課程的學習。
2-11	○	修為：能運用多感官之教學，協助身障生增進各種領域課程內容的理解。	⊕ △	2-10 能運用多感官之教學，協助身障生增進各種領域課程內容的理解。
2-12	修為：能在教學過程中，依身障生需求，調整課程內容的呈現方式 (例如：將文字改成圖片、視覺文本改成有聲書籍)。	修為：...調整各種領域課程內容的呈現方式...。	修為：...各領域課程內...。 △	2-11 能在教學過程中，依身障生需求，調整各領域課程內容的呈現方式 (例如：將文字改成圖片、視覺文本改成有聲書籍)。
2-13	修為：能依據身障生的能力、背景知識和過去經驗，調整或安排教學活動。	⊕	⊕ △	2-12 能依據身障生的能力、背景知識和過去經驗，調整或安排教學活動。
2-14	修為：能善用工作分析技巧，將學習內容分成較小單元來逐步呈現，協助身障生完成學習目標。	⊕	⊕ △	2-13 能善用工作分析技巧，將學習內容分成較小單元來逐步呈現，協助身障生完成學習目標。
三、學習環境				
3-1	修為：在教室環境佈置上，能考量身障生較感興趣的部分來設計。	⊕	⊕	3-1 在教室環境佈置上，能考量身障生較感興趣的部分來設計。
3-2	○	○	○	3-2 能針對身障生的學習狀況，調整適當的座位。
3-3	修為：能依身障生的需求，布置教室內多元的學習角落。	⊕	⊕	3-3 能依身障生的需求，布置教室內多元的學習角落。

(續下頁)

表 7

三次問卷之修訂情形 (原指標維持以○表示、維持修改以⊕表示、更改題號以△表示)

3-4	修為：教室內的空間與資源能增進身障生學習及與同學互動。	修為：能利用教室內的空間與資源，增進...	⊕	3-4 能利用教室內的空間與資源，增進身障生學習及與同學互動。
3-5	修為：能協助身障生或家長了解可申請的社會福利資源。	⊕	⊕	3-5 能協助身障生或家長了解可申請的社會福利資源。
3-6	修為：能協助申請身障生學習時所必需之輔具。	⊕	⊕	3-6 能協助申請身障生學習時所必需之輔具。
3-7	保留：14 位 刪除：2 位 內涵上有爭議，本題刪除	-	-	-
3-8	修為：能適度安排活動讓身障生與普通學生一起學習。	⊕ △	⊕	3-7 能適度安排活動讓身障生與普通學生一起學習。
3-9	○	○	○	3-8 能依身障生的學習需求，申請人力資源 (例如：教師助理員、志工)。 修為：能依身障生的學習需求，申請人力資源 (例如：教師助理員、志工)。
3-10	修為：安排教學活動時，能考慮到身障生因其個別需求所造成的限制。	修為：能考慮到...，設計適合的教學活動。 △	⊕	3-9 能考慮到身障生因其個別需求所造成的限制，設計適合的教學活動。
3-11	修為：能構築身障生的有效學習，具結構化的環境，減少引起身障生刺激分心或噪音之來源。	⊕ △	⊕	3-10 能構築增進身障生有效學習、具結構化的環境，減少引起身障生刺激分心或噪音之來源。
3-12	修為：能營造有效互動的班級氣氛，鼓勵同儕接納身障生。	⊕ △	⊕	3-11 能營造有效互動的班級氣氛，鼓勵同儕接納身障生。

(續下頁)

表 7

三次問卷之修訂情形 (原指標維持以 0 表示、維持修改以 ⊕ 表示、更改題號以 Δ 表示)

3-13	0	0	0	3-12 能張貼身障生的作品或是表揚好的行為建立正向回饋的教室環境。
3-14	0	內涵上出現爭議，本題刪除 Δ	-	-
四、學習評量				
4-1	0	內涵上出現爭議，本題刪除	-	-
4-2	修為：在進行評量時，能考量到形成性評量及總結性評量之歷程表現。	⊕	⊕ Δ	4-1 在進行評量時，能考量到形成性評量及總結性評量之歷程表現。
4-3	修為：能採取多元評量，讓身障生表現出優勢 (例如：動態評量、實作評量、訪談、觀察、口試 等方式)。	⊕	修為：能採取多元評量，讓身障生表現出學習優勢...。 Δ	4-2 能採取多元評量，讓身障生表現出學習優勢 (例如：動態評量、實作評量、訪談、觀察、口試 等方式)。
4-4	修為：能依身障生的能力，提供試卷不同的呈現方式 (例如：放大字體試卷、試卷行距加大、錄音帶呈現試卷)。	⊕	⊕ Δ	4-3 能依身障生的能力，提供試卷不同的呈現方式 (例如：放大字體試卷、試卷行距加大、錄音帶呈現試卷)。
4-5	修為：能依身障生優勢能力調整其作答方式 (例如：用電腦代替紙筆輸出、寫出改成圈出、用錄音回答問題)。	⊕	修為：能依身障生現況能力調整其作答方式 (例如：寫出國字改成圈出國字、以簡易錄音回答問題)。Δ	4-4 能依身障生現況能力調整其作答方式 (例如：寫出國字改成圈出國字、以簡易錄音回答問題)。
4-6	修為：在評量過程中，如身障生需要，能提供環境調整或報讀服務 (例如：座位安排靠近前方減少干擾、助理員語音報讀等)。	修為：...能依身障生之需要，提供...。	⊕ Δ	4-5 在評量過程中，能依身障生之需要，提供環境調整或報讀服務 (例如：座位安排靠近前方減少干擾、助理員語音報讀等)。

(續下頁)

表 7

三次問卷之修訂情形 (原指標維持以○表示、維持修改以⊕表示、更改題號以△表示)

4-7	○	○	○	△	4-6 能依照身障生的學習狀況，提供考前評量的指導 (例如：平時練習各種題型、了解作答方式)。
4-8	⊕	⊕	⊕	△	4-7 能依照身障生的能力，在評量前適時調整評量內容與份量 (例如：題型增刪、題數增刪、答題示範)。
4-9	○	○	○	△	4-8 評量時，能提供輔具器材讓身障生使用 (例如：計算機、九九乘法表)。
4-10	⊕	⊕	⊕	△	4-9 能依照身障生的需求，盡可能採取一對一的個別評量。
4-11	○	○	○	△	4-10 能依照身障生的能力，調整評量時間，採延長時間或分次評量。
4-12	⊕	⊕	⊕	△	4-11 能依照身障生的能力，採取彈性評量標準 (例如：斟酌計分、放寬標準)。
4-13	○	○	○	△	4-12 能依照身障生的需求，調整評量時的環境 (例如：資源教室、提供單獨應試的考場或是小團體試場應試)。
4-14	⊕	⊕	⊕	△	4-13 能依照身障生的需求，調整評量時的環境 (例如：資源教室、提供單獨應試的考場或是小團體試場應試)。
4-14	⊕	⊕	⊕	△	4-14 能依照身障生的需求，提供身障生評量時所需的設備或資源 (例如：提供特殊照明設備、調整課桌椅)。

指標所具的功能與實用價值，這也符合本研究之初衷與期待。

經過了文獻的分析過程後，可以發現課程調整的重點面向可歸納為學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量等四大面向。實際訪談發現國小普通班教師對於課程調整的整體概念認知尚屬不錯，而且認知之範疇仍不離學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量四大重點面向，而且也大致能認同課程調整的重要性，並或多或少已在實施中，當然這過程仍充滿了諸多的難題，亟待更多行政與相關資源的支持。而教師們也期待本研究課程調整檢核指標的發展，讓其有更多的參考之工具。而本研究也不負各國小普通班教師的期待，在三次德懷術程序後，已發展出一套可供現場參考的課程調整檢核指標，冀能在教師實施課程調整過程中能提供實際協助。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 根據文獻探究及實際訪談，可以將課程調整具體歸納成四個重點面向

1. 根據文獻之探究，課程調整之具體重點面向可歸納成「學習內容」、「學習歷程」、「學習環境」及「學習評量」等四個重大面向。
2. 從實際訪談之資料整理，亦發現現場的導

師們對於課程調整內涵的認知，亦可歸納成上述之四大重點面向。

(二) 國小融合教育現場中普通班導師對於課程調整的看法、困難與需求

1. 受訪的導師們超過六成有聽過或看過「課程調整」這名詞，然而無論是否聽過「課程調整」這名詞，大致都能認同課程調整對於班上身障生的重要性，認為課程調整對班上身障生而言是有很大幫助的。
2. 導師們對於班上身障生的課程調整大都是已有所作為的，其實施的頻率尚屬不錯。然而在實施課程調整過程中，出現了時間不足、人力不足、對課程調整專業認知不足及資源無法充分提供等困難，影響了課程調整實施的實施，這亟待去解決。
3. 導師們期待可以有更多的人力來協助班上的身障生，並且也希望加強與特教班老師的互動，這點亦與相關研究的探討相符，可見課程調整的過程須更借重團隊的力量。
4. 導師們很肯定本研究所發展之課程調整檢核指標，大多導師也樂意在教學現場使用。

(三) 確可發展出一個符合國小普通班融合教育現場的課程調整檢核指標

經過德懷術之程序，確實可發展出可供國小融合教育現場普通班導師們使用的

課程調整檢核指標，包含了「學習內容」、「學習歷程」、「學習環境」及「學習評量」四個層面，共計 50 個指標。

二、建議

本研究根據研究之結果，提供建議如下：

- (一) 依訪談結果，大部分普通班的導師對於班上身障生，是有具體在執行課程調整的，因此學校行政端、家長或教育主管機關應給予現場普通班老師們更多的鼓勵，強化他們對於課程調整作為的信心。
- (二) 訪談發現，現場的導師們平時在課堂上雖有做一些基本的課程調整，但大都無法做的太深入，未來如要朝更精緻的融合教育邁進，必須考量現場普通教師的想法，如此，現場的課程調整作為才有意義。
- (三) 訪談發現，現場導師在課程調整的執行實務上出現了諸多困難，亟需更多行政的支持，給予更多人力或物力的資源，也需強化和特教老師的互動。在與家長的互動上也需行政多從旁來支援。
- (四) 本研究所發展出的課程調整檢核指標，對於普通教育現場應有具體的協助，現場老師可依據指標內涵了解自己所做的課程調整是否符合課程調整的基本要求，甚至以指標內涵更要求自己。

(五) 本研究雖只以宜蘭縣為例，但因目前各縣市融合教育現場狀況都有些類似，因此，其結果應可供非宜蘭地區之國小融合教育現場來做參考。

(六) 當前正值十二年國教新課綱實施前的關鍵前導時刻，應規劃嚴謹的普特教師合作之配套，將身障生需求視為服務之重點，讓融合教育的推展更圓滿、順利。

參考文獻

一、中文部分

- 于承平、羅清水、林俞均、王菊生(2013)。我國實施融合教育政策之探討。**教育政策論壇**，16(2)，115-146。
- 王振德(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。
- 王淑惠(2010)。融合教育下的課程調整。**東華特教**，44，20-24。
- 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。
- 朱坤昱(2010)。國小普通班教師對身障生實施課程與教學調整之調查研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 吳采蓁、粘蕓云(2016)。融合教育趨勢下教學調整之原則與實務分享。**台東特教**，44，6-10。
- 吳武典(2018)。兩岸融合教育的發展 - 從理念到實踐。申仁洪(主持人)，兩岸融合教育的發展。2018海峽兩岸特殊教育 - 融合教育與科技研討會，國立臺東大學。
- 吳淑美(2004)。融合班的理念與實務。臺北市：心理。
- 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。
- 林育薰(2014)。融合教育之省思。**惠明特殊教育學刊**，1(1)，191-195。
- 邱上真(2002)。特殊教育導論 - 帶好班上每位學生。臺北市：心理。
- 林坤燦(2003)。九年一貫課程革新影響：特殊教育課程教學之調整與應用。未發表。
- 林坤燦(2008)。融合教育普通班特殊教育服務方案。花蓮縣：國立東華大學。
- 林坤燦編著(2012)。融合教育現場教師行動方案。花蓮縣：花蓮縣政府。
- 林坤燦、郭又方(2004)。因應個別障礙學生普通教育課程與教學調整方案之試探研究 -- 以宜蘭縣國小輕度障礙學生為例。**東台灣特殊教育學報**，6，33-64。
- 林怡秀(2008)。中部地區國小身心障礙資源班教師數學課程與教學調整之調查研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林俐君(2013)。高雄市國小普通班教師對身障生實施課程與教學調整之現況研究(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 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，屏東縣。
- 洪麗瑜(2001)。英國的融合教育。臺北市：學富文化。
- 秦麗花(2004) 普教與特教老師以課程為

- 核心的合作模式之行動研究。特殊教育研究學刊，**27**，59-75。
- 許惠菁（2016）。國小自然科教師為身心障礙學生進行課程與教學調整之知能與行動力研究（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 教育部（2011）。國民教育階段特殊教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 張英鵬（2004）。九年一貫課程實施對身心障礙資源班經營之影響與因應策略（下）。屏師特殊教育，**8**，28-34。
- 張博舜（2016）。臺北市國小普通班教師對身心障礙學生實施課程調整現況及困境之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 張萬烽（2008）。如何實施考試調整。台東特教，**27**，40-44。
- 陳佳楓（2017）。高雄市國小集中式特殊教育班教師實施課程調整之現況與需求（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃建智（2011）。身障生課程的調整。雲嘉特教，**13**，55-60。
- 黃冠穎、陳建州、林坤燦、郭又方（2017）。國小融合教育評估指標建構之初探。東臺灣特殊教育學報，**19**，57-85。
- 黃雪娥（2015）。臺東縣國小教師對身障生實施課程與教學調整現況與困境之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 黃富廷（2014）。2011年版特教新課程之可行配套：多軸化的教學新型態。特殊教育季刊，**133**，17-25。
- 黃馨誼（2014）。國小普通班身心障礙學生課程與教學調整及同儕接納之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 曾惠怡、唐榮昌（2014）。從新課綱看融合教育課程調整：以國小特教班自然與生活科技領域為例之分享。特教園丁，**29**（4），19-30。
- 鈕文英（2002）。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁，**18**（2），1-18。
- 鈕文英（2006）。國小普通班認知障礙學生課程與教學調整方案之發展與成效研究。特殊教育與復健學報，**15**，21-58。
- 鈕文英（2015）。擁抱個別差異的新典範－融合教育（第2版）。臺北市：心理。
- 蔣明珊（2002）。普通班身障生課程調整之探討及其在國語科應用成效之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蔣明珊（2004）。普通班教師參與身心障礙學生課程調整之研究。特殊教育研究學刊，**27**，39-58。
- 蔡明富（1998）。融合教育及其對班級經營的啟示。特殊教育與復健學報，**6**，349-380。
- 蔡昆瀛（2000）。融合教育理念的剖析與省思。國教新知，**47**（1），50-57。
- 盧台華（2004）。九年一貫課程在特殊教育之應用手冊。臺北市：教育部。

二、英文部分

- Adewumi, T. M., Rembe, S., Shumba, J., & Akinyemi, A. (2017). Adaptation of the curriculum for the inclusion of learners with special education needs in selected primary schools in the Fort Beaufort District. *African Journal Of Disability*, 6(0), a377. doi:10.4102/ajod.v6i0.377
- Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M.(2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 123-133.
- Bigge, J. L., & Stump, C. S. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities*. Belmont, CA:Wadsworth.
- Farrell, P. (2016). Promoting inclusive education in India: a framework for research and practice. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 42(1), 18-29.
- Feiler, A. (2010). The UK 14-19 education reforms: perspectives from a special school. *Support For Learning*, 25(4), 172-178.
- Florian, L.(2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Hoover, J. J. & Patton, J. R. (1997). *Curriculum Adaptations for Students With Learning and Behavior Problems: Principles and Practices*(2th ed.). Austin, Texas.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., & Anastasiow, N.T.(2003).*Educating exceptional children* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Jacob, U. S., & Olisaemeka, A. N. (2016). Inclusive education in the 21st century: parameters and opportunities for learners with special needs. *European Scientific Journal*, 12(10) , 188-196.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L.(2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curriculum and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54.
- Mock, D. R., & Kauffman, J. M.(2002). Preparing teachers for full inclusion: Is it possible? *The Teacher Educator*, 37(3), 202-214.
- NCERI(National Center on Educational Restructuring and Inclusion)(1995). *National study on inclusion:Overview and summary report*. New York: Author.
- Nevin, A. I., Cramer, E., Voigt, J., & Salazar, L.(2008). Instructional modifications, adaptations, and accommodations of coteachers who loop: A descriptive case study. *Teacher Education and Special*

Education, 31(4), 283-297.

Parsons, S. A. & Vaughn, M.(2016). One Teacher's instructional adaptations and her students' reflections on the adaptations. *Journal of Classroom Interaction*, 51(1), 4-17.

Plessis, J. D., & Ewing, B.(2017). Reasonable adjustments in learning programs: Teaching length, mass and capacity to students with intellectual disability. *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1795-1805.

Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas. C.(2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68 (2), 203-222.

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

Udvari-Solner, A.(1996). Examining teacher thinking: Constructing a process to design curriculum adaptations. *Remedial and Special Education*, 17, 245-254.

Vaughn, M.(2015). Adaptive teaching: Reflective practice of two elementary teachers' visions and adaptations during literacy instruction. *Reflective Practice*, 16(1), 43-60.

A study on the curriculum adaptation and checking indicators for inclusive education in public elementary school's class: Take Yilan County as an example

Yu-Fang Kuo, Chien-Chou Chen, Kuan-Ying Huang, Hung-Chia Tseng

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

Abstract

It has been found that more and more students with disabilities have come to ordinary classes in public elementary school, it seems that the adaptation of curriculum in ordinary classes can not be avoided, which affects the education rights of disabled students greatly. However, in the field of elementary inclusive education, it is an urgent matter and an extremely meaningful task for ordinary teachers to understand better the connotation of curriculum adaptation and even provide a clearer basis for curriculum adaptation. Therefore, Investigators discovered and discussed the key points in these process.

The results of this study are summarized as follows:

A) As a result of exploring the literature and the actual interview results, the overall connotation of the curriculum adaptation can be roughly summarized into four major aspects: "learning content", "learning process", "learning environment" and "learning assessment".

B) The average homeroom instructors at the scene of elementary inclusive education, whether they have heard the word "curriculum adaptation " or not, they generally agree on the importance of "curriculum adaptation " for disabled students in the class.

C) The ordinary homeroom instructors at the scene of elementary inclusive education mostly did something about the "curriculum adaptation " of students with disabilities in the class, but they encountered difficulties such as lack of time, lack of manpower and lack of professional understanding of the professional adjusted curriculum. It is a matter of fact that the field needs to face and overcome.

D) After the process of Delphi Study ,the curriculum adaptation checking indicators for ordinary homeroom instructors in the site of the inclusive education were preliminary developed, including the contents of "learning content", "learning process", "learning environment" and

"learning assessment" at four levels, a total of 50 indicators.

Keywords: Disability welfare agency, percussion music activity, social skills, people with intellectual disability