

# 國民小學特殊教育課程大綱實施現況調查研究

簡君茹

國立新竹教育大學  
特殊教育學系研究生  
第一作者

孔淑萱

國立新竹教育大學  
特殊教育學系  
通訊作者

黃澤洋

國立新竹教育大學  
特殊教育學系

## 摘 要

本研究旨在瞭解國小特教教師實施特教新課綱之現況，以自編問卷進行調查，採分層隨機取樣方式，抽取全國北部、中部、南部、東部以及離島地區身心障礙類特教教師為對象。以教師個人背景變項，探討教師實施特教新課綱的現況，以卡方考驗、描述性統計、獨立樣本  $t$  考驗以及單因子變異數進行相關資料分析。本研究主要結果如下：

- 1.臺灣地區國小特教教師特教新課綱的實施現況，達到「大部分符合」的水準。
- 2.特教專業背景較高的教師，在基本知能層面的程度也表現較佳。
- 3.特教班教師在課程實務的實施程度較高。
- 4.研習時數越多，在各層面的表現則越好。。

最後依據研究結果，提出相關建議，以供未來研究者與教育相關單位參考。

關鍵詞：特教新課綱、特殊教育教師

## 壹、前言

### 一、研究背景與動機

融合教育理念倡導多年，已逐漸被接受，但要落實理念並不容易。自 1984 年《特殊教育法》制定，而美國於 1997 年亦有障礙者教育法案修正案（Individuals with Disabilities Education ACT Amendments of 1997，又稱 105-17 公法），至今三十年以來，特殊教育法歷經三次的大修訂，而這三次修訂的結果反映出臺灣特殊教育走向融合的趨勢。目前特

殊需求學生已有近八成安置在普通班，接受特殊教育服務，而以普通班為主的安置型態，也顯示出大部分的身心障礙學生在普通班接受普通教育課程，在這樣的時空背景下，教育部訂定「國民教育階段學校特殊教育課程大綱」，並於 2011 年 8 月公布試行。

在許多融合教育的相關研究中(胡永崇、蔡進昌、陳正專，2001；黃瑛綺，2002；王天苗，2003；蘇燕華、王天苗，2003)均提及，普通班教師對於教導身心障礙學生的困難以及身心障礙學生對於學習普通課程的問題。

因此可知，在融合教育實際推行中，特殊學生的需求不盡相同，而教育部所頒佈的各障礙類別課程綱要，已無法符合現今教師教學與學生學習的需求。特教教師在特殊教育改革的浪潮中，應思考如何在融合教育的精神下，讓學生獲得適切的教育。

在融合教育的趨勢下，普通教育包含有特殊教育的服務，強調普通學校有責任去除任何不利於特殊學生參與一般學校或社會活動的障礙(引自林坤燦，2002)。而九年一貫課程的推行，改變了原本學科學習的型態，課程規劃以領域學習為主，課程的實施以統整教材、協同教學為原則，反而更符合了特殊學生在學習上的需求。特教新課綱已於 2014 年 8 月正式施行，然而目前仍在實施之初，在特殊教育課程如此劇烈的變革中，特教教師擔任課程的教學者，這些教師們需重新瞭解新的學習領域、轉換教學模式以及編製適合的教材教具，因此對於特教新課綱會產生實際執行的困難。故針對已全面實行的新課程，特教教師對於其理念、內涵、實施方式是否已全盤瞭解？能否落實課程改革的理念？而行政措施與支援是否能支持教師在教學上的需求？相關的問題將在本研究進行調查分析。

## 二、研究目的

基於上述之研究背景與動機，本研究之目的為下列三點：

- (一)瞭解目前國小特教教師在特教新課綱的實施現況。
- (二)探討在不同的背景變項下，國小特教教師實施現況的差異情形。
- (三)探討國小特殊教育教師的背景變項是否影響實施現況。

## 貳、文獻探討

### 一、特殊教育課程綱要修訂之必要性

我國最早頒佈的特殊教育課程綱要是為啟聰教育而訂定，於 1983 年實施，而後陸續制定各障礙類別之課程綱要，並從 1999 年開始相繼完成智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙課程綱要之增修訂。然而上述之特殊教育課程綱要仍無法因應特殊需求學生以普通教育課程為主要學習的考量。從以往的六大課程領域的特性逐漸發展成主要三種課程模式，分別是功能性課程(何素華，1995；洪清一，1997)、發展性課程(Hickson、Blackman & Reis, 1995)和生態課程(鈕文英，2003；Ryndak & Alper, 1996)。近年來有相關研究指出，特殊教育課程綱要雖實施多年，但在實用性與滿意度上均不理想，尤其認為各領域教材綱要分別有其不足與缺失之處，應重新評估總綱中教學目標及科目的適切性，以滿足身心障礙學生複雜的障礙類型與程度(蔡蕙如，1993；盧志文，1993；洪純凌，2003)。而盧台華(2004)曾由各類綱要分析整體歸納發現：(1)各障礙類別之課程綱要多以教材內容為主，較缺乏課程與教材鬆綁的彈性，並會限制教師發展空間；(2)各類障礙類課程綱要並未分階段，且未能符合學生生理年齡之需求，亦較強調基礎認知技能之目標；(3)除最晚 c 的啟聰類課程綱要係於民國 90 年間完成，尚能配合九年一貫課程安排彈性或選修時間外，其他類課程綱要均無此一設計。

綜合上述相關研究與學者觀點，且依據特殊教育法第 19 條規定修訂頒佈之「特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法」，第二條中明定「高級中等以下學校實施特殊教育，應設計適合之課程、教材、教法及評量方式，融入特殊教育學生個別化教育計畫或個別輔導計畫實施。特殊教育課程大綱應由中央主管機關視需要訂定，並定期檢討修正」(教育部，2010)，而該子法第三條中亦強調「學

校實施特殊教育課程,應考量系統性、銜接性與統整性,以團隊合作方式設計因應學生個別差異之適性課程,促進不同能力、不同需求學生有效學習。身心障礙教育之適性課程,除學業學習外,包括生活管理、自我效能、社會技巧、情緒管理、學習策略、職業教育、輔助科技應用、動作機能訓練、溝通訓練、定向行動及點字等特殊教育課程,並規範「資賦優異教育之適性課程,除學生專長領域之加深、加廣或加速學習外,應加強培養批判思考、創造思考、問題解決、獨立研究及領導等能力」(教育部,2010)均與欲修訂之課綱內容、精神相符。故教育部於2008年委託當時國立台灣師範大學特殊教育中心主任 盧台華教授完成「國民教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱」,而後於2011年更名為「國民教育階段特殊教育課程大綱」,並於同年公佈「特殊教育課程大綱試行運作實施計畫」,由全臺部分學校從100學年度開始進行試辦。

## 二、特教新課綱與九年一貫課程綱要之關係

特教新課綱與九年一貫課程綱要息息相關,主要是採用與九年一貫課程相同之課程領域,再依學生的特殊需求輔以「特殊需求」領域課程。許多學者均指出九年一貫課程與特殊教育課程有許多相容之處,普通教育與特殊教育不應是兩個獨立運作的系統,經由適當的課程調整後,九年一貫課程可以滿足所有學生的學習需求。張蓓莉(2002)指出九年一貫課程強調以學生為主體和以生活為重心的精神,以及帶著走能力的培養,與特殊教育的精神不謀而合。張素貞(2002)亦說明既然特殊教育的趨勢是融合取向,綱要應該可以合而為一,能力指標應可轉化、選擇和另訂標準,學習領域亦應統整思考,然後再就該類身心障礙者的特性及需求,增減學習領域或補強欠缺的能力即可。王振德

(2002)則認為特殊教育的課程設計原則主張統整、彈性、功能,與九年一貫課程理念相符。李翠玲(2005)從課程角度指出,各障礙類別的課程綱要實有必要盡快依據九年一貫的內容修訂,就兩者課程綱要进行「異」與「同」的調整。特殊教育教師應加強統整課程設計的能力,並搭配 IEP 的專業撰寫,使學生的特殊需求能在九年一貫的課程中獲益。而盧台華(2011)指出各障礙類課程綱要均以教材內容出發,較缺乏彈性,而九年一貫課程綱要則是以學生能力指標為主的撰寫方式,較符合特殊教育重視個別差異的精神。

綜合各學者對特殊教育與九年一貫課程之觀點,特殊教育課程可包含於九年一貫課程之中,特教教師亦應積極參與學校課程發展委員會等學校組織,結合學校本位課程發展,讓特殊需求學生在普通課程的學習中也能同樣受惠。

## 三、特教新課綱實施之相關研究

特教新課綱自100學年度試行至今,經過三年的試辦與一年的正式實施,而期間對於特教新課綱之相關研究亦不少。從2013年到2015年國內碩博士論文中,關於特教新課綱有7篇。在研究內容上,有6篇研究在探討特教教師對於特教新課綱認知、態度層面與意見;有1篇研究探討特教教師面對特教新課綱實施的工作壓力與因應策略。在研究對象上,有4篇研究針對國小特教教師;有1篇研究以國中特教教師為主;而有2篇研究涵蓋國中與國小的特教教師。在研究區域上,有5篇研究區域為中區;有1篇研究以北區為研究區域;而有1篇則以100學年度之全國區域進行調查研究。

對照上述國內對於特教新課綱研究之情形,可歸納出關於特教新課綱試辦的研究結果包括有:1. 藉由研究可得知國民教育階段

特殊教育教師對於特教新課綱整體的認知與實施現況；2. 從研究中可發現教師在實際教學時的困難；3. 從教師的背景變項中可發現性別、最高學歷、教師資格、教師年資、任教班別、任教地區和是否為試辦學校等變項會影響特教新課綱試辦的現況；4. 從研究的層面中可得知教師對於特教新課綱的需求。故依據研究需求，及參考特教新課綱相關研究之問卷在實施的主要向度包括：「基本知能」、「課程實務」、「行政配合」以及「專業進修」，以探討特教新課綱正式實施後，教師實施之現況調查並將研究範圍擴展至臺灣區域。

## 參、研究方法

### 一、研究設計

本研究旨在探討國小特教教師對於特教新課綱的實施現況，為達研究目的，本研究採問卷調查為研究方法進行。研究設計分為兩個部分，包含自變項與依變項。自變項即教師個人背景變項，為性別、特教專業背景、特殊教育服務年資、普通教育服務年資、任教班別、任教地區、兼任行政職務、特教新課綱試辦學校、特教新課綱研習累計時數；依變項則包含四個層面，分別為基本知能、課程實務、行政配合以及專業進修。

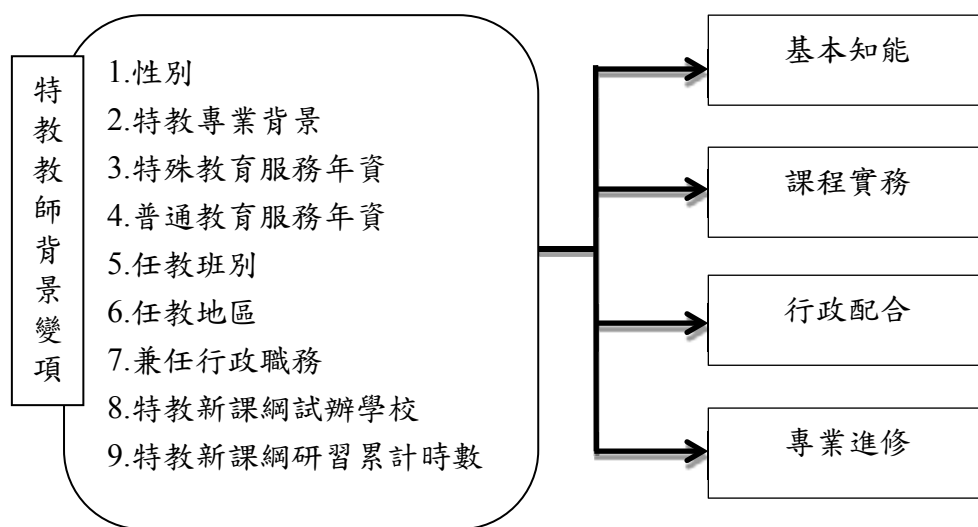


圖 1 研究架構圖

### 二、研究對象

本研究的研究方法為問卷調查，研究對象以臺灣地區國小特教教師，任教於集中式特教班、分散式資源班與巡迴輔導班者。抽樣過程採兩階段進行，第一階段採分層隨機抽樣，依比例計算各地區抽樣之教師數；第二階段採立意抽樣的方式抽取特教教師為研

究樣本。以下分別說明預試問卷及正式問卷實施之過程：

#### （一）預試問卷

本研究問卷在建立初步效度之後，進一步進行預試問卷調查。以分層隨機抽樣方式，即依據全國特教教師在各地區分布之比例，抽取教師 65 人填答預試問卷，並回收問卷資



料，總計回收 65 份，回收率為 100%，剔除 7 份無效問卷後，有效問卷共計 58 份，問卷可用率為 89%。並進行項目分析、信度分析，

檢驗問卷之內部一致性。預試問卷信效度分析處理情形如下表所示：

表 1

預試問卷信效度分析處理情形

原題號	原題目	修正之後相關	刪除後的 Cronbach's $\alpha$ 值	CR 值	處理情形	正式問卷編號
總量表 $\alpha$ 係數 .859						
<b>一、基本知能 (<math>\alpha</math> 值=.917)</b>						
1	特教新課綱是著重特殊教育與九年一貫課程的接軌。	.83	.89	10.88		1
2	特教新課綱涵蓋十二年國教。	.54	.92	6.54		2
3	特教新課綱主要精神在於落實能力本位、學校本位、社區本位課程。	.64	.91	6.15	刪除	
4	特教新課綱包含九年一貫課程之七大領域及「特殊需求」領域課程。	.75	.90	7.59		3
5	特教新課綱的「特殊需求」領域課程包含十二項內容。	.66	.91	6.38	刪除	
6	特教新課綱之適用對象是依學生在各領域之認知或學習功能，區分為認知或學習功能無缺損、認知或學習功能輕微缺損與認知或學習功能嚴重缺損。	.78	.90	9.72		4
7	特教新課綱以普通課程為首要考量，再依學生需求進行課程調整。	.79	.90	6.42		5
8	實施特教新課綱可依學生學習需求採加深、加廣、簡化、減量、分解、替代或重整等方式調整九年一貫課程能力指標，再根據調整後的指標決定教學內容。	.83	.90	9.51		6
9	特教新課綱的實施有助於特殊需求學生與普通班學生的融合與交流。	.63	.91	5.32		7
<b>二、課程實務 (<math>\alpha</math> 值=.869)</b>						
10	我認為特教新課綱的實施較有彈性，能讓我在教學上發揮較多。	.44	.86	5.67		8
11	我依照「領域學習節數」與「彈性學習節數」編排課表。	.31	.87	4.01	修改文句	9
12	我依照學生的個別需求，安排適合的特殊需求課程。	.59	.85	5.91		10
13	我有運用加深、加廣、簡化、減量、分解、替代或重整等方式調整九年一貫課程能力指標，規劃適合特殊需求學生學習的課程。	.72	.85	8.38		11
14	我運用了多元的教學方式，引導特殊需求學生的學習（例如：使用圖	.58	.85	7.65		12

	像與聲音的輔助呈現教材，或採用活動的方式進行教學)。					
15	我依照特殊需求學生的能力，採取結構化、統整式的主題教學。	.56	.85	6.57		13
16	我依照特殊需求學生的能力，將課程內容與生活經驗結合。	.70	.85	7.89		14
17	我依照特殊需求學生的能力調整作業（例如：份量、難度、形式）。	.67	.85	7.97		15
18	我有依據學生實際年齡、年級及現況能力，調整九年一貫課程各領域之階段能力指標，設計符合學生需求的學年及學期目標。	.71	.84	7.13		16
19	我依照學校願景與發展特色，調整設計適合學生學習之學校本位課程。	.50	.86	4.13	修改 文句	17
20	我將九年一貫課程的七大議題融入特教新課綱教學。	.57	.85	4.85		18
21	我運用了各種教學方法（如直接教學法、多層次教學法、合作學習、協同教學法、多元感官教學工作分析），進行特教新課綱的課程教學。	.45	.86	4.42		19
<b>三、行政配合（<math>\alpha</math>值=.738）</b>						
23	我們學校的行政人員（校長、主任與組長）都能積極推動特教新課綱的實施。	.35	.72	5.11	刪除	
24	我們學校的課程發展委員會有特殊教育教師的參與。	.38	.72	4.83		21
25	我們學校的行政人員已落實採用抽離式課程實施特教新課綱，是以全部抽離的方式進行。	.48	.70	4.78	修改 文句	22
26	我們學校依照資源班的排課需求提供協助。	.46	.70	5.47		23
27	我們學校配合特教新課綱的實施，協調人力與物力的資源支持（例如愛心志工、社區資源）。	.62	.67	6.03		24
28	我們學校配合特教新課綱的實施提供經費支應，以利教師教學。	.36	.72	3.39	刪除	
29	我們學校為特殊需求學生的需求安排適合的物理空間（例如教室位置、無障礙設施）。	.42	.71	3.18		25
30	我們學校考量到特殊需求學生的需要，協助選用適性的輔具（例如：溝通輔具、助聽器、輪椅、電腦等）。	.33	.72	2.56	修改	26
31	特殊教育輔導團需定期到校協助教師進行教學工作，以符合教師在教學上的需求，提升特教新課綱實施成效。（若該縣市無特教輔導團則免填）	.30	.73	4.14	刪除	
<b>四、專業進修（<math>\alpha</math>值=.701）</b>						
32	我積極地參與特教新課綱的研習與	.46	.65	4.24		27

	進修。				
33	我所參與的研習，能增進我對於九年一貫課程指標的瞭解。	.65	.57	6.70	28
34	我所參與的特教新課綱研習，能增進我在調整普通課程的能力。	.61	.58	6.79	29
35	我所參加的相關研習，對我編排課表有所幫助。	.62	.57	8.96	刪除
36	我認為特殊教育輔導團成員應到校，為特教教師做實施特教新課綱課程與教學的諮詢與輔導。	.02	.79	1.50	刪除

## (二) 正式問卷

本研究發出正式問卷 760 份，依全國特教教師在各地區分布之比例，計算各地區抽

樣之教師數，各地區的抽樣教師數如表 2 所示：

表 2

臺灣地區國小階段身心障礙類特殊教育教師抽樣人數推算表

地區	集中式特殊教育班抽樣教師	分散式資源班抽樣教師	巡迴輔導班抽樣教師	抽樣教師合計
北部地區	81	184	22	287
中部地區	67	99	36	202
南部地區	59	109	43	211
東部地區	12	21	13	46
離島地區	3	10	1	14
抽樣教師合計	222	423	115	760

在確定臺灣地區各縣市抽樣教師數後，排除預試樣本教師，進行隨機抽樣。依據教育部特殊教育通報網 2014 年 10 月 20 日所載之各縣市學校國小階段身心障礙類特殊教育班級數統計表，於 2015 年 3 月進行抽樣調查，

由表 3 臺灣地區抽樣學校有效問卷回收份數統計表可知，問卷實際發出 760 份，回收份數為 687 份，剔除無效問卷後，有效樣本共 652 份，有效樣本回收率為 85%，各地區抽樣教師有效問卷回收分數統計表，詳見表 3。

表 3

臺灣地區抽樣教師有效問卷回收份數統計表

地區	問卷發出份數（教師/份）			總發出份數	總回收份數	問卷回收	
	集中式特教班	分散式資源班	巡迴輔導班			有效	無效
北部地區	81	184	22	287	232	214	18
中部地區	67	99	36	202	199	194	5
南部地區	59	109	43	211	198	186	12
東部地區	12	21	13	46	44	44	0
離島地區	3	10	1	14	14	14	0
總計	222	423	115	760	687	652	35

#### 四、資料處理與分析

本研究以問卷調查進行量化研究，根據研究目的與問題，將有效問卷資料進行分類與編碼，以統計套裝軟體 SPSS for Windows 18.0 版進行資料分析。茲將所應用之統計方法說明如下：

##### (一)卡方分配

進行正式問卷同質性之檢定，考驗與母群體的配比例是否一致。

##### (二)敘述性統計

運用次數分配、百分比計算與平均數計算，以呈現受訪者各項基本資料，以及特教新課綱實施現況的具體情形。

##### (三)獨立樣本 $t$ 考驗

不同性別、有無兼任行政職務、是否具備普通教育年資與是否為新課綱試辦學校，在特教新課綱實施現況的表現有無差異情

形。

##### (四)單因子變異數分析

特教專業背景、特殊教育服務年資、任教班別、任教地區與特教新課綱累計研習時數，在特教新課綱實施現況的表現是否有顯著差異。

## 肆、研究結果

### 一、研究樣本教師同質性考驗

以研究樣本教師的任教地區與任教班別為變項，進行卡方考驗，瞭解所抽取的樣本在此兩個變項的次數分配是否有顯著差異。如表 4 所示，從研究樣本教師的任教班別（ $\chi^2=4.07, p>.05$ ）與任教地區（ $\chi^2=7.67, p>.05$ ）的觀察值未達顯著，顯示本研究所抽取的樣本教師在此兩個變項的分配與臺灣地區特教教師之分配情形大致相同。



表 4

研究樣本教師任教班別與任教地區同質性考驗

任教班別	觀察個數 (樣本)	期望個數 (全國)	$\chi^2$	漸近顯著性
集中式特教班	213	190.5	4.07	.13
分散式資源班	350	362.9		
巡迴輔導班	89	98.7		
個數總和	652	652		
任教地區	觀察個數 (樣本)	期望個數 (全國)	$\chi^2$	漸近顯著性
北部地區	214	246.2	7.67	.10
中部地區	194	173.3		
南部地區	186	181.0		
東部地區	44	39.5		
離島地區	14	12.0		
個數總和	652	652		

## 二、研究樣本基本資料

表 5 研究樣本教師個人背景變項分析統計表。

表 5

研究樣本基本資料分析統計表

變項	類別	人數	百分比	合計
性別	男	147	22.5%	652
	女	505	77.5%	
特教專業背景	學士後特殊教育師資班、師訓班結業	122	18.7%	652
	師範/大學院校特教系、組畢業	361	55.4%	
	特殊教育研究所(含博/碩士)畢業	148	22.7%	
	其他	9	1.4%	
	無特教專業背景	12	1.8%	
特教服務年資 (含代課年資)	5年以下	205	31.4%	652
	6-10年	146	22.4%	
	11-15年	206	31.6%	
	16年以上	95	14.6%	

普教服務年資	無	478	73.3%	652
(含代課年資)	有	174	26.7%	
任教班別	集中式特教班	213	32.7%	652
	分散式資源班	350	53.7%	
	巡迴輔導班	89	13.7%	
任教地區	北部地區	214	32.8%	652
	中部地區	194	29.8%	
	南部地區	186	28.5%	
	東部地區	44	6.7%	
	離島地區	14	2.1%	
兼任行政職務	無	570	87.4%	652
	有	82	12.6%	
試辦學校	否	491	75.3%	652
	是	161	24.7%	
研習與進修	無	35	5.4%	652
	1-9 小時	232	35.6%	
	10-18 小時	212	32.5%	
	19-30 小時	97	14.9%	
	31 小時以上	76	11.7%	

### 三、特教新課綱的實施現況分析

#### (一)實施現況層面分析

本研究所列之實施現況，分為四個層面，由表 6 所示。表 6 顯示，教師在實施現況上，「基本知能」層面介於「大部分瞭解到完全

瞭解」之間；「行政配合」層面介於「大部分瞭解到完全瞭解」之間；「課程實務」層面介於「少部分符合到大部分符合」之間；「專業進修」層面介於「少部分符合到大部分符合」之間。

表 6

國小特教教師在特教新課綱實施現況的層面分析表

題目	平均數	標準差
一、基本知能層面	3.25	.55
◎特教新課綱是著重特殊教育與九年一貫課程的接軌	3.21	.65
◎特教新課綱涵蓋十二年國教	2.94	.77
◎特教新課綱包含九年一貫課程之七大領域及「特殊需求」領域課程	3.41	.66
◎特教新課綱之適用對象是依學生在各領域之認知或學習功能，區分為 認知或學習功能無缺損、認知或學習功能輕微缺損與認知或學習功能 嚴重缺損	3.43	.65
◎特教新課綱以普通課程為首要考量，再依學生需求進行課程調整	3.35	.67

◎實施特教新課綱可依學生學習需求採加深、加廣、簡化、減量、分解、替代或重整等方式調整九年一貫課程能力指標，再根據調整後的指標決定教學內容	3.38	.64
◎特教新課綱的實施有助於特殊需求學生與普通班學生的融合與交流	3.05	.78
<b>二、課程實務層面</b>	<b>2.98</b>	<b>.41</b>
◎我認為特教新課綱的實施較有彈性，能讓我在教學上發揮較多	2.35	.72
◎我實際依照「領域學習節數」與「彈性學習節數」原則進行教學	3.08	.76
◎我依照學生的個別需求，安排適合的特殊需求課程	3.20	.55
◎我有運用加深、加廣、簡化、減量、分解、替代或重整等方式調整九年一貫課程能力指標，規劃適合特殊需求學生學習的課程	3.15	.58
◎我運用了多元的教學方式，引導特殊需求學生的學習（例如：使用圖像與聲音的輔助呈現教材，或採用活動的方式進行教學）	3.22	.57
◎我依照特殊需求學生的能力，採取結構化、統整式的主題教學	3.04	.60
◎我依照特殊需求學生的能力，將課程內容與生活經驗結合	3.16	.57
◎我依照特殊需求學生的能力調整作業（例如：份量、難度、形式）	3.32	.54
◎我有依據學生實際年齡、年級及現況能力，調整九年一貫領域之各階段能力指標，設計符合學生需求的學年及學期課程目標	3.13	.59
◎我有依照學校與社區發展特色，調整設計適合學生學習之學校本位課程	2.50	.76
◎我將九年一貫課程的七大議題融入特教新課綱教學	2.53	.72
◎我運用了各種教學方法（如直接教學法、多層次教學法、合作學習、協同教學法、多元感官教學工作分析），進行特教新課綱的課程教學	3.08	.62
<b>三、行政配合層面</b>	<b>3.12</b>	<b>.52</b>
◎我們學校有特殊教育教師參與課程發展委員會	3.36	.86
◎對於有需求的學生，我們學校已落實採用全部抽離課程的方式進行教學。	3.02	.95
◎我們學校有依照資源班的排課需求提供協助	3.12	.81
◎我們學校配合特教新課綱的實施，能協調人力與物力的資源支持（例如愛心志工、社區資源）	2.71	.81
◎我們學校能為特殊需求學生的需要安排適合的物理空間（例如教室位置、無障礙設施）	3.22	.67
◎我們學校能為特殊需求學生提供適性的輔具（例如：溝通輔具、助聽器、輪椅、電腦等）	3.27	.64
<b>四、專業進修層面</b>	<b>2.78</b>	<b>.57</b>
◎我積極地參與特教新課綱的研習與進修	2.87	.67
◎我所參與的研習，能增進我對於九年一貫課程指標的瞭解	2.79	.64
◎我所參與的特教新課綱研習，能增進我在調整普通課程的能力	2.70	.67

## (二)特教新課綱實施現況的差異分析

不同個人背景變項的教師，各層面實施現況結果如表 7、表 8、表 9、表 10 所示。

### 1、「基本知能」層面

不同性別的教師在特教新課綱「基本知能」層面達顯著差異，女性教師在「基本知

能」層面的實施現況高於男性教師；而不同特教專業背景、不同特教服務年資以及不同研習時數的教師在此一層面的實施現況亦達顯著差異。經 Scheffe'事後比較法結果得知，特教專業背景為特教系、組畢業者與特殊教育研究所畢、結業者，明顯高於無特教專業背景者；特教年資 5 年以下者的實施現況，明顯高於特教年資 16 年以上者。而研習時數

10-18 小時者的實施現況，高於無研習時數以及研習時數 1-9 小時的教師；研習時數 19-30 小時者，高於無研習時數以及研習時數 1-9 小時的教師；研習時數 31 小時以上者，高於無研習時數以及研習時數 1-9 小時的教師。整體而言，研習時數 10 小時以上的教師在「基本知能」層面的實施現況，明顯高於研習時數 9 小時以下的教師。

表 7

特教新課綱「基本知能」層面實施現況的差異分析

變項	類別	t 檢定				
		個數	平均數	標準差	t	顯著性
性別	男	147	3.16	.66	-2.18*	.03
	女	505	3.27	.52		
普教服務年資	無	478	3.25	.53	.40	.68
	有	174	3.23	.61		
兼任行政職務	無	570	3.25	.54	.34	.73
	有	82	3.23	.67		
試辦學校	否	491	3.23	.58	-1.46	.14
	是	161	3.30	.48		

變項	類別	變異數分析摘要				
		個數	平均數	標準差	F	事後比較
特教專業背景	特殊教育師資班、師訓班	122	3.23	.53	3.00*	2>5 3>5
	師範/大學院校特教系、組	361	3.26	.55		
	特殊教育研究所畢結業	148	3.28	.56		
	其他	9	3.15	.48		
	無特教專業背景	12	2.72	.61		
特教服務年資	5 年以下	205	3.33	.52	3.88**	1>4
	6-10 年	146	3.17	.53		
	11-15 年	206	3.28	.55		
	16 年以上	95	3.13	.63		
任教班別	集中式特教班	213	3.28	.51	1.87	
	分散式資源班	350	3.26	.55		
	巡迴輔導班	89	3.14	.64		
任教地區	北部地區	214	3.27	.56	.37	
	中部地區	194	3.24	.54		

	南部地區	186	3.26	.57		
	東部地區	44	3.16	.55		
	離島地區	14	3.24	.47		
研習與進修	無	35	2.88	.66		3 > 1
	1-9 小時	232	3.13	.55		3 > 2
	10-18 小時	212	3.30	.49	11.41**	4 > 1
	19-30 小時	97	3.42	.40		4 > 2
	31 小時以上	76	3.42	.68		5 > 1

\*  $p < .05$  ; \*\*  $p < .01$

## 2、「課程實務」層面

不同特教服務年資、不同任教班別以及不同研習時數的教師在「課程實務」層面的實施現況中達顯著差異。經 Scheffe'事後比較法結果得知，特教年資 5 年以下者，在此一層面的實施現況，明顯高於特教年資 6-10 年的教師；任教於集中式特教班者的實施現況，高於任教於分散式資源班和巡迴輔導班

的教師；而研習時數 19-30 小時與研習時數 31 小時以上者的實施現況均高於研習時數 1-9 小時的教師。教師認為特教新課綱的實施並未具備較多彈性，且在教學上受限於九年一貫課程指標的調整，顯示出教師具備特教新課綱的基本知能，但對於應用在課程與教學的實務上卻有落差。

表 8

特教新課綱「課程實務」層面實施現況的差異分析

變項	類別	t 檢定				
		個數	平均數	標準差	t	顯著性
性別	男	147	2.95	.48	-.91	.36
	女	505	2.98	.39		
普教服務年資	無	478	2.96	.40	-1.30	.19
	有	174	3.01	.44		
兼任行政職務	無	570	2.98	.41	.52	.59
	有	82	2.95	.41		
試辦學校	否	491	2.97	.41	-.45	.64
	是	161	2.99	.41		

變項	類別	變異數分析摘要				
		個數	平均數	標準差	F	事後比較
特教專業背景	特殊教育師資班、師訓班	122	3.00	.44	1.45	
	師範/大學院校特教系、組	361	2.94	.41		
	特殊教育研究所畢結業	148	3.03	.38		



	其他	9	3.04	.37		
	無特教專業背景	12	3.00	.34		
特教服務年資	5 年以下	205	3.06	.38		
	6-10 年	146	2.89	.38	5.54**	1 > 2
	11-15 年	206	2.99	.41		
	16 年以上	95	2.92	.47		
任教班別	集中式特教班	213	3.05	.42	5.64**	1 > 2
	分散式資源班	350	2.96	.39		1 > 3
	巡迴輔導班	89	2.88	.42		
任教地區	北部地區	214	2.95	.36	1.23	
	中部地區	194	2.97	.41		
	南部地區	186	3.02	.46		
	東部地區	44	2.99	.43		
	離島地區	14	2.86	.32		
研習與進修	無	35	2.94	.48	4.81**	
	1-9 小時	232	2.90	.39		4 > 2
	10-18 小時	212	2.99	.40		5 > 2
	19-30 小時	97	3.07	.39		
	31 小時以上	76	3.08	.45		

\*\*  $p < .01$

### 3、「行政配合」層面

不同任教地區、不同研習時數的教師在此一層面的實施現況中有顯著差異。經 Scheffe' 事後比較法結果得知，任教於北部地區的教師的實施現況高於任教在中部地區與南部地區的教師；而研習時數 19-30 小時與

研習時數 31 小時以上者，均高於研習時數 1-9 小時的教師。顯示出特教新課綱歷經兩年多的試行，因此在各方面的推動已漸入佳境所致。

表 9

## 特教新課綱「行政配合」層面實施現況的差異分析

變項	類別	t 檢定				
		個數	平均數	標準差	t	顯著性
性別	男	147	3.17	.51	1.29	.19
	女	505	3.10	.52		
普教服務年資	無	478	3.11	.52	-.80	.42
	有	174	3.14	.54		
兼任行政職務	無	570	3.12	.52	.41	.67
	有	82	3.09	.52		
試辦學校	否	491	3.11	.53	-.46	.64
	是	161	3.13	.50		

變項	類別	變異數分析摘要				
		個數	平均數	標準差	F	事後比較
特教專業背景	特殊教育師資班、師訓班	122	3.17	.52	2.18	
	師範/大學院校特教系、組	361	3.06	.52		
	特殊教育研究所畢結業	148	3.20	.53		
	其他	9	3.02	.59		
	無特教專業背景	12	3.16	.47		
特教服務年資	5 年以下	205	3.11	.53	.17	
	6-10 年	146	3.10	.55		
	11-15 年	206	3.14	.49		
	16 年以上	95	3.12	.54		
任教班別	集中式特教班	213	3.10	.49	1.75	
	分散式資源班	350	3.14	.53		
	巡回輔導班	89	3.03	.55		
任教地區	北部地區	214	3.24	.49	5.01**	1>2 1>3
	中部地區	194	3.07	.55		
	南部地區	186	3.04	.52		
	東部地區	44	3.07	.52		
	離島地區	14	2.94	.38		
研習與進修	無	35	3.08	.57	4.86**	4>2 5>2
	1-9 小時	232	3.02	.53		
	10-18 小時	212	3.12	.51		
	19-30 小時	97	3.22	.47		
	31 小時以上	76	3.28	.51		

\*\*  $p < .01$

#### 4、「專業進修」層面

不同研習時數的教師在此一層面的實施現況有顯著差異。經 Scheffe'事後比較法結果得知，研習時數 10-18 小時者的實施現況，高於無研習時數與研習時數 1-9 小時的教師；研習時數 19-30 小時者的實施現況，高於無研習時數與研習時數 1-9 小時的教師；研習時數 31 小時以上者高於無研習時數、研習時數 1-9 小時與研習時數 10-18 小時的教師。整體而言，研習時數 10 小時以上者在「專

業進修」層面的實施現況，明顯高於研習時數 9 小時以下的教師。教師認為特教新課綱的研習確實能增進對九年一貫課程領域的知識，但無法增進在普通課程調整的能力，顯見關於特教新課綱的研習還是以知能的宣導為重點，對於教師教學實務的能力幫助不大。但在此層面中值得一提的是，有 80% 的教師能積極地參與特教新課綱的研習，顯示出教師對於特教新課綱是接受的態度。

表 10

特教新課綱「專業進修」層面實施現況的差異分析

變項	類別	t 檢定				
		個數	平均數	標準差	t	顯著性
性別	男	147	2.75	.65	-.62	.53
	女	505	2.79	.54		
普教服務年資	無	478	2.77	.57	-1.11	.26
	有	174	2.82	.55		
兼任行政職務	無	570	2.79	.56	.85	.39
	有	82	2.73	.59		
試辦學校	否	491	2.76	.58	-1.70	.08
	是	161	2.85	.52		

變項	類別	變異數分析摘要				
		個數	平均數	標準差	F	事後比較
特教專業背景	特殊教育師資班、師訓班	122	2.84	.53	1.18	
	師範/大學院校特教系、組	361	2.76	.59		
	特殊教育研究所畢結業	148	2.78	.56		
	其他	9	3.07	.40		
	無特教專業背景	12	2.69	.36		
特教服務年資	5 年以下	205	2.84	.52	2.49	
	6-10 年	146	2.68	.56		
	11-15 年	206	2.80	.57		
	16 年以上	95	2.77	.66		
任教班別	集中式特教班	213	2.77	.55	.07	
	分散式資源班	350	2.79	.57		
	巡迴輔導班	89	2.78	.61		

任教地區	北部地區	214	2.77	.53	
	中部地區	194	2.73	.56	
	南部地區	186	2.82	.61	.89
	東部地區	44	2.87	.55	
	離島地區	14	2.85	.74	
研習與進修	無	35	2.35	.70	
	1-9 小時	232	2.63	.55	3 > 1,2
	10-18 小時	212	2.83	.48	19.20** 4 > 1,2
	19-30 小時	97	2.98	.52	5 > 1,2,3
	31 小時以上	76	3.07	.58	

\*\*  $p < .01$

國小特教教師在特教新課綱實施現況不同層面的差異情形，在「基本知能」層面達顯著差異的變項，有「性別」、「特教專業背景」、「特教服務年資」以及「研習進修時數」。國小男、女性教師的基本知能有差異，女教師明顯高於男教師。在不同特教專業背景變項中，具備較多特教知能的特教教師，對特教新課綱的瞭解程度較未具備特教專業背景的教師高。此研究與游富鎡（2013）、王振鴻（2000）之研究結果相仿，王振鴻發現研究所畢業之教師對九年一貫課程之認知較非研究所學歷之教師佳，顯示出具備較高的教學專業背景之教師，在專業領域的表現亦較佳。在特教服務年資變項中，本研究結果顯示特教教學年資 5 年以下的教師，在特教新課綱的瞭解程度上明顯高於特教服務年資較多的教師，究其原因應為：特教服務年資 5 年以下的教師，所接受特教師資培育的課程內容，與特教服務年資為 10 年以上的教師不盡相同，且服務年資較淺的教師所學習到的特教專業課程也較符合現在特教理念的發展，因此特教服務年資較淺的教師在「基本知能」的瞭解程度也較佳。

在「課程實務」層面達顯著差異的變項，

有「特教服務年資」、「任教班別」以及「研習進修時數」。特教服務年資在 5 年以下的教師在特教新課綱的課程實務上高於其他特教教師。此項之調查結果未與其他特教新課綱相關研究結果相符，但究其原因應為：在初任教職時，對於大學四年所接受的專業訓練上，在課程的設計方面皆有基本能力與純熟技巧，因此也具備較多的創意和靈活思考（林彥岑、劉育靈、戴君宴、鍾宏亮，2009）。在任教班別變項中，任教於集中式特教班教師在課程實務實施特教新課綱的程度，較任教於分散式資源班與巡迴輔導班的教師高。進一步探究其原因，特教新課綱之實施，對於任教於集中式特教班之教師變動較大，尤其是特教新課綱中的九年一貫課程領域與節數、課程調整原則、IEP 與課程的關係，都有較大的改變與需求；而對分散式資源班與巡迴輔導班教師而言，前者所教學的對象原就是普通班學生，因此對於特定教學的課程領域即具備基本概念，並未隨著特教新課綱的實施而有太多的變動；後者所教學的對象除了障礙程度較重的特殊需求學生外，尚包括普通班學生，因此也同樣對於特定的課程領域具備基本概念。由上述可知，集中式教

班教師在課程實務的現況中，對於瞭解其內涵的需求是較多的，故在此一層面有較高的符合程度。

在「行政配合」層面達顯著差異的變項，有「任教地區」以及「研習進修時數」，顯示出不同地區行政配合的程度影響特教新課綱的實施成效。在「專業進修」層面達顯著差異的變項有「研習進修時數」，由此可知，辦理特教新課綱研習對於提升教師在各層面的瞭解或符合程度是有幫助。但對照於情障教師知能的相關研究，該研究指出，情障教師約有 70% 具備 36 小時以下的輔導知能，但該研究亦指出僅具備 36 小時的輔導知能，對於輔導情緒障礙學生的專業並不足夠（陳志平、周台傑、孟瑛如，2011）。而對照於特教新課綱的實施，在研習進修時數 31 小時以上者占 11.7%，故特教教師在特教新課綱相關知能的提升，是否應多參與研習，以充自身專業知能。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

依據本研究問卷調查的結果顯示，臺灣地區國小特教教師對特教新課綱實施現況的程度，達到「大部分符合到完全符合」之間的水準，而符合程度最高的是「基本知能」層面，「行政配合」層面次之。「課程實務」層面與「專業進修」層面介於「少部分符合到大部分符合」之間的程度。茲將各層面結論條例如下：

(一)在「基本知能」層面，不同「性別」、「特教專業背景」以及「特教服務年資」的變項達顯著差異。女性教師的基本知能高於男性教師；特教系、組與特殊教育研究所畢、結業的教師的基本知能高於無特教專業背景的教師；特殊教育年資 5 年以下者高於年資 16 年以上的教師。

(二)在「課程實務」層面，在不同「特教服務年資」以及「任教班別」變項達顯著差異。特殊教育年資 5 年以下教師在課程實務現況的符合程度高於年資 6-10 年的教師；任教於集中式特教班教師高於分散式資源班的教師。

(三)在「行政配合」層面，在不同「任教地區」的變項達顯著差異。任教於北部地區的教師，在行政配合的現況中，符合程度高於中部與南部地區的教師。

(四)在「專業進修」層面，不同「研習時數」的變項則在上述三個層面以及「專業進修」層面達顯著差異，研習時數越高，在各層面的符合程度就越高。

### 二、建議

(一) 整合行政資源，落實相關配套措施

本研究結果顯示出不同變項的特教教師，在特教新課綱有不同執行上的問題，因此建議應成立階段性、任務性的推動組織，訂定輔導計畫逐步實施特教新課綱。何素華（2013）亦指出，希望教育部能組織新課綱推動小組、提供平台，促進專業對話，釐清疑慮建立共識。在特教新課綱試辦期間確實發現許多問題，諸如課程調整、普通課程知能不足、能力指標過於籠統等，建議應有系統的整理與分析，以便快速解決教學現場的問題，並修正或局部調整特教新課綱，讓融合教育的精神在特教新課綱的推行下落實。

(二)繼續辦理以教學實務為主的相關研習

依據本研究結果顯示，特教教師在「課程實務」與「專業進修」層面介於「少部分符合到大部分符合」之間的程度，且特殊教育年資 6 年以上之特教教師在研習時數上，尚有需要加強的部分，在特教新課綱的專業知能有不足之處，多數教師希望能獲取更多教學上的實務經驗。因此，建議各師培單位之特教中心應繼續在其輔導區繼續辦理特教



新課綱的研習，並針對教學實務進行相關研習。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王天苗 (2003)。學前融合教育實施的問題和對策－以臺北市國小附幼為例。**特殊教育研究學刊**，**25**，1-25。
- 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。
- 王振鴻 (2000)。國小教師對九年一貫課程之變革關注及其影響因素研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 朱坤昱 (2008)。國小普通班教師對特殊需求學生實施課程與教學調整之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 何素華 (1995)。智能不足課程發展模式。載於國立臺北師範學院主編，**啟智教育工作手冊** (頁 4-7，4-10)。國立臺北師範學院特殊教育中心。
- 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。
- 李翠玲 (2005)。蛻變中的特殊教育課程需求與改革。**中華民國特殊教育學會年刊**，121-131。
- 林坤燦 (2002)。九年一貫課程革新對國民中小學不同安置型態特殊教育課程與教學之影響。載於國立花蓮師範學院九十學年度師生論文發表會 (頁 17-20)。花蓮縣。
- 林彥岑、劉育靈、戴君宴、鍾宏亮 (2009)。特殊教育教師初任教職歷程之探究。**特教叢書：特殊教育現在與未來**，71-84。
- 臺中市：臺中教育大學特殊教育中心。
- 洪純凌 (2003)。**特殊教育學校 (班) 國民教育階段智能障礙類課程綱要在國小啟智班實施困擾之研究** (未出版之碩士論文)。臺中師範學院，臺中市。
- 洪清一 (1997)。特殊教育之課程模式與教材編選之原則。**特教園丁**，**13** (2)，1-10。
- 胡永崇、蔡進昌、陳正專 (2001)。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。**國民教育研究集刊**，**9**，235-257。
- 張素貞 (2002)。從實施九年一貫課程探討身心障礙學生的教與學。**特殊教育季刊**，**82**，9-15。
- 張蓓莉 (2002)。從特殊教育看九年一貫課程。載於臺北縣政府 (主編)，**教學創新九年一貫課程 Easy Go** (頁 88-99)。臺北：臺北縣政府。
- 教育部 (1984，1997，2009)。**特殊教育法**。中華民國七十三年十二月十七日總統華總 (一) 義字第 6692 號令公布；中華民國八十六年五月十四日總統華總 (一) 義字第 8600112820 號令修正公布；中華民國九十八年十一月十八日總統華總 (一) 義字第 10200012441 號令修正公布。
- 教育部 (2002)。**特殊教育法施行細則**。臺北市：教育部。
- 教育部 (2010)。**特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法**。中華民國九十九年十二月三十一日教育部 壹 參 字第 0990218743C 號令修正發布。
- 陳志平、周台傑、孟瑛如 (2011)。國民小學情緒行為障礙學生多元介入個案研究。**新竹教育大學教育學報**，**29** (1)，1-36。
- 陳淑貞 (2014)。**我國北部地區國小特殊教育教師對實施新國民教育階段特殊教育課程大綱之認知與態度** (未出版之碩士論

- 文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 游富鎡 (2013)。臺中市國小特教教師對新修訂特殊教育課程綱要認知與態度之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 湯琇智 (2013)。國中小特教教師對特殊教育新課程綱要認知與態度之探討 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 鈕文英 (2003)。啟智教育課程與教學設計。臺北市：心理。
- 黃瑛綺 (2002)。國小融合教育班級教師教學困擾之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東師範學院，臺東縣。
- 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。
- 蔡蕙如 (1993)。啟智學校(班)國中部課程綱要實施現況及成效評估之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 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。
- 盧志文 (1993)。啟智學校(班)國小部課程綱要實施現況及成效評估之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 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)。國

立臺中教育大學，臺中市。

- 蘇昱蓁、王欣宜 (2014) 國民教育階段學校特殊教育課程大綱試行問題之探究。特殊教育與輔助科技，77-81。
- 蘇燕華、王天苗 (2003)。融合教育的理想與挑戰－國小普通班教師的經驗。特殊教育研究學刊，24，39-62。

## 二、英文部分

- Hickson, L., Blackman, L. S., & Reis, E. M. (1995). *Mental retardation: Foundations of educational planning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Ryndak, D. L., & Alper, S. (1996). *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- The Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997 (PL 105-17). From : [Http://www.ed.gov/OSERS/OSEP/IDEA](http://www.ed.gov/OSERS/OSEP/IDEA).

# **A Survey Research of the Current Situation of the Newly Revised Curriculum Guidelines for Students with Special Needs in Elementary School**

**Chun-Ju Chien**

Department of Special  
Education National Hsinchu  
University of Education

**Shu-Hsuan Kung**

Department of Special  
Education National Hsinchu  
University of Education

**Tse-Yang Huang**

Department of Special  
Education National Hsinchu  
University of Education

## **Abstract**

The study aimed to understand the current situation of the newly revised curriculum guidelines for students with special needs in elementary schools. The self-designed questionnaires were used as research tools. The research proceeded with stratified sampling from different areas of Taiwan. The attained data were processed frequency distribution, percentage, mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA, and Scheffe' test. The conclusions of the study were summarized as follows:

1. The overall level of the current situation from special education teachers in elementary schools were most partially understood.
2. The teachers with better special education backgrounds were significantly higher than the other special education teachers in the fundamental knowledge degree.
3. The teachers of special education class were significantly higher than the other special education teachers in curriculum practice degree.
4. The teachers with more accumulated credits from Curriculum Guidelines performed better.

Based on the conclusions, there some suggestions for educational administration authorities, school administration, teacher training, and researchers in the future.

**Keywords :** Newly Revised Curriculum Guidelines for students with special needs,  
Special education teacher.